

第16巻 目次

特集「ナラティブの可能性」

全体趣旨

ナラティブの可能性——「語り」の社会的意味

三代 純平, 北出 慶子, 嶋津 百代 1

シンポジウム

ナラティブの意義と可能性

サトウ タツヤ 2

寄稿論文

なぜ物語は実践研究にとって重要なのか——読者・利用者による一般化可能性

柳瀬 陽介 12

ヒューマンライブラリーの可能性——「読者」(来場者)と「司書」(学生)の学びを中心に

横田 雅弘 33

分断の時代におけるナラティブとストーリーテリング教育——協働的デジタル・ストーリーテリング実践の事例

小川 明子 45

日本語教育・教師教育において「語ること」の意味と意義——対話にナラティブの可能性を求めて

嶋津 百代 55

論文

歴史の証人の語りにおける共感をよぶ力について——被爆者証言の分析を通して

田村 直子 63

日本語教育研究者である私の「虫のよさ」を問い直すナラティブの可能性——ある留学生との相互行為を振り返って

中川 康弘 84

論文

グリーン・ツーリズム運営農家A夫妻の他者認識——伝え合いの意志が生まれるところ

牲川 波都季 96

初中等教育機関日本語教師による教職アイデンティティ形成——サハリン州, ユジノサハリンスク市のロシア人教員の語りから

竹口 智之 115

ベトナム人集住地域における複数言語の使用と学習に関する研究——日本 に定住した中国系ベトナム難民のライフストーリーから	林 貴哉	136
留学生と日本人チューターの学習活動——会話における評価に着目して	李 頌雅	157
ピア・リーディングにおける知識の相互行為的達成—クリティカル・リーディ ング力育成を目指した活動の会話分析	久次 優子	177
ブラジルに帰国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	中澤 英利子	198
現代中国における日本語メディアのオーラルヒストリー研究——日中国交 正常化以前の日本語教育に果たした北京放送の役割に着目して	田中 祐輔	219

フォーラム

留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える——日本語学校・ 短大・大学（首都圏・地方）の留学生の語りから	寅丸 真澄, 江森 悦子, 佐藤 正則, 重信 三和子, 松本 明香, 家根橋 伸子	240
[書評]「ことば」の教育・研究に対する転回——佐伯胖, 佐藤慎司（編）『か かわることば』（2017, 東京大学出版会）	森山 新	249
[講演記録] 教育実践を理解するためのバフチン・ダイアローグ論——豊か な異文化交流の実現（企画・取りまとめ：古屋憲章）	講演：田島 充士	260
[講演記録] 竹田青嗣『欲望論』をめぐる講演とパネルディスカッション：言 語ゲームと暴力原理——『欲望論』の展望（企画・取りまとめ：稲垣みどり）	講演：竹田 青嗣, パネリスト：細川 英雄, 西口 光一	279
投稿規定, 執筆要領		301
編集後記, 編集委員会		304

Volume 16 : Contents

Special issue on the Power of Narrative

Editors' Introduction

- The power of narrative: Telling stories as social practices
MIYO, Jumpei; KITADE, Keiko; SHIMAZU, Momoyo 1

Symposium

- Narrative: its Implications and its Possibility SATO, Tatsuya 2

Guest Papers

- The significance of narrative in practical research: Reader/user
generalizability YANASE, Yosuke 12

- The potential of the human library: Learning opportunities for both
“readers” (visitors) and “librarians” (students) YOKOTA, Masahiro 33

- Narrative and storytelling education in an era of increasing polarization:
A case study of collaborative digital storytelling in higher education
OGAWA, Akiko 45

- The meaning and significance of “Telling Stories” in Japanese language
education and teacher education of Japanese: Seeking potentialities of
finding narratives in dialogues SHIMAZU, Momoyo 55

Articles

- Narrative empathy of contemporary witness: An analysis of testimonies of
atomic bomb survivors TAMURA, Naoko 63

- Possibilities of narrative for rethinking my “selfishness” as a Japanese
language education researcher: Reflections on mutual interactions with an
international student NAKAGAWA, Yasuhiro 84

Regular contents

Articles

- Agritourism farmers' recognition of otherness: Why can they have a strong
will to communicate with others? SEGAWA, Hazuki 96

- Forming teacher identities of Japanese language teachers in overseas
primary and middle education institutions: Narratives of Russian teachers
in the oblast of Sakhalin, Yuzhno-Sakhalinsk TAKEGUCHI, Tomoyuki 115

Study on the use and learning of multiple languages in a Vietnamese settlement area in Japan: The life story of a Chinese Vietnamese refugee settled in Japan	HAYASHI, Takaya	136
Learning activities for international students with their Japanese tutors: Focusing on assessments in conversations	LEE, Song ya	157
Interactional achievement of knowledge in peer-reading: Conversation analysis of activities intended to nurture critical reading skills	HISATSUGI, Yuko	177
Experience in moving and Japanese language studies narrated by Nikkei children returnees to Brazil: Focusing on their relationship with the Nikkei community	NAKAZAWA, Eriko	198
A study on the oral history of Japanese media in modern China: The role Radio Peking played in Japanese language education before the recovery of Japan-China diplomatic relations	TANAKA, Yusuke	219

Forums

Consideration of the gaps between career consciousness and career support for international students: Case studies of international students who are enrolled at Japanese-language schools, two-year colleges and universities (Tokyo metropolitan area and local regions)	TORAMARU, Masumi; EMORI, Etsuko; SATO, Masanori; SHIGENOBU, Miwako; MATSUMOTO, Haruka; YANEHASHI, Nobuko	240
[Book Review] A refashioning turn on language education and research: <i>Engaging Language</i> (Eds. Saeki, Y. and Sato, S., 2017)	MORIYAMA, Shin	249
[Lecture Text] Use of Bakhtin's concept of dialogism to analyze and improve intercultural educational practices	TAJIMA, Atsushi	260
[Lecture Text] The lecture and panel discussion of "Philosophy of desire" - Language game and power game: Possibility of "Philosophy of desire"	TAKEDA, Seiji; HOSOKAWA, Hideo; NISHIGUCHI, Koichi	279
Submission Guideline		301
Editorial Board		304

特集「ナラティブの可能性」

全体趣旨

ナラティブの可能性

「語り」の社会的意味

私たちは、2017年度年次大会のテーマを「ナラティブの可能性」としました。ことばと文化の研究において、ナラティブ＝経験の語りの意味が見直されています。グローバル化は、急速に私たちの生活を変えています。一方で、社会が多言語化・多文化化し、他方で、大きな価値観の前に小さな声は掻き消されそうになります。ナラティブを研究・実践するということは、社会にある多様なことば、多様な文化を記述し、掻き消されそうな小さな声に光をあて、主流とは異なる考え方も認めていく行為です。また、ナラティブ＝経験の語り語られることで生まれる新しい意味もあるはずで、ナラティブの研究と実践は、このような新しい意味の創造をも射程に捉えています。

言語文化教育において、ナラティブ研究、あるいはナラティブを取り入れた社会実践や教育実践がさまざまに行われています。しかし、必ずしもそれが相互に交流し、発展しているとは言えません。本特集号では、ナラティブ探求やライフストーリー研究などの研究法を越え、社会学、心理学、教育学、応用言語学などの領域を横断し、言語文化教育におけるナラティブの地図を描くことを目指し、多様な分野のナラティブ実践者に寄稿いただきました。

ナラティブの理論的側面に関しては、まず、心理学のサトウタツヤ氏にナラティブという概念が生まれた背景や理論を中心にご執筆いただきました。単なる調査方法や教育方法の一つではなく、認識論的なレベルでのナラティブの意義にも言及していただいています。次に、柳瀬陽介氏からは、実践研究におけるナラティブの重要性を提示していただくとともに、配慮すべき危険性についても言及いただいています。

また、ナラティブを用いた具体的な社会実践および教育実践について横田雅弘氏からはヒューマンライブラリー、小川明子氏からはデジタル・ストーリーテリングの取り組みと社会的意義についてご報告いただきました。最後に、嶋津百代氏からは、応用言語学分野におけるナラティブ研究という意味で歴史の長い社会言語学や談話分析の流れを組むアプローチから日本語教師教育におけるナラティブの可能性について議論いただきました。

このように学際的かつ理論から実践までの幅広い視点からナラティブの玉稿が集結したものは前例がなく、国内の言語教育分野におけるナラティブの歴史的な第一歩となる特集となりました。ナラティブによる意味の生成は、研究や実践の参与者だけではなく、ナラティブの論文とその論文を読む人の間でも起きるものです。言語文化教育に興味を持っておられる個々の読者の皆様と本特集号との往還や対話によりさらなる意味が生まれ、ナラティブの研究・実践および言語文化教育の新たな道の開拓に繋がることを願っています。

(三代純平, 北出慶子, 嶋津百代: 特集担当)

特集「ナラティブの可能性」

シンポジウム

ナラティブの意義と可能性

サトウ タツヤ*

(立命館大学総合心理学部)

概要

ナラティブという概念の起源や、主として心理学においてナラティブという概念がどのように注目を浴びたのかについて概説する。また、ナラティブモードがもつ論理-科学的モードとは異なる機能やこれら2つのモードの相補性について注意を促し、あわせてTEA(複線径路等至性アプローチ)を用いた研究の可能性についても論じていく。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 論理-科学的モード, ナラティブモード, モード, ブルーナー, 複線径路等至性アプローチ

0. はじめに——ナラティブと／の心理学

英語としてのNarrativeという語は——OED(オックスフォード英語辞典)によれば——16世紀に遡る。その最古の用法は、法的な争いの場面における文書に含まれる「出来事のつながり・流れ」というものであるが、今日では一般的に「複数の出来事や事実のつながりについての叙述」として定義されている。心理学においては、因果関係に依拠しない人間の経験やその世界の記述の仕方として、1980年代以降、急速に影響を持つようになってきた(こうした動向のことをナラティブ・ターンと呼ぶこともある)。

マレー(Murray, 2003)によるナラティブの定義は、「継起的な複数出来事についてのまとまった解釈」である。複数の出来事を羅列するのではなく、何

らかの秩序の中で理解することがナラティブなのであろう。かつては、「始まり, 中, 最後, の3つの要素からなるもの」というシンプルな定義もあったようだが、現在では、主体(agency)たる人間が出来事を秩序づけて理解するという側面が強くなっていることがわかる。本稿では、ナラティブという考え方を紹介しつつ、研究者が対象者の人生を一方向的に描くのではなく、両者の融合的な見方(Trans-view)を提示する新しい方法論であるTEA(複線径路等至性アプローチ)についても言及していく。

なお、ナラティブという語には現時点において定訳となる日本語が存在しない。荒井(2014)は「Narrative」という語が、物語, 語り, 声というように訳されると指摘し、(1) 物語と訳される時には、複数の出来事が(単なる羅列ではなく)何らかの筋にそった話としてまとめられているということを強調しており、(2) 語りと訳される時には、個人がその経験を発言しているということを強調しており、(3) 声と訳される時には、支配的な意見や主張に(押し

* E-mail: satotster@gmail.com

つぶされそうであるものの) 抵抗しようとする意見や主張だということを強調している, とまとめている。こうした整理 (荒井, 2014) は有用であり, これら3つの含意に留意することは有益だが, 一方で学術用語を母語に翻訳することは日本の人文社会科学諸分野の研究者にとって重要な使命であり, カタカナ語が定着しているということに甘んじることなく, 訳語の創案と定着に尽力する必要がある。

1. ナラティブという視点

1. 1. 1980年代における心理学におけるナラティブの展開

いくつかの文献によれば (Hammack & Pilecki, 2012; 森岡, 2013; Murray, 2003), ナラティブ心理学にとって重要な著書や論文は, 1980年代に現れたとされる。発行順に『力, 親密性, そして人生物語』(McAdams, 1985), 『現実の心, 可能な世界 (邦題: 可能世界の心理)』(Bruner, 1986/1998), 『ナラティブ心理学』(Sarbin, 1986), 『研究インタビュー: 文脈とナラティブ』(Mischler, 1986), 『ナラティブ的に知ることと人間科学』(Polkinghorne, 1988), 『意味づけの諸行為 (邦題: 意味の復権)』(Bruner, 1990/1999) などである。つまり, ナラティブ心理学にとって1980年代が1つの画期をなしていたと言えるのである。

Murray (2003) は, これらのうちで最も重要な書は, 『ナラティブ心理学』(Sarbin, 1986) であるとする。編著者であるサービン(サバーン)は心理学が心理の理解のために機械をなぞらえている (根源的メタファーとしての機械主義) ことを批判し, 文脈主義的な根源的メタファーが用いられるべきだと主張した (Sarbin, 1986)。サービンは歴史もナラティブも文脈主義という意味では瓜二つである, と述べている。ここで, 根源的メタファー (root metaphor) という考えは科学哲学者ペッパーの「世界仮説」の考え方 (Pepper, 1942) に由来する。ペッパーの考え方については後述する。

第二に, Murray (2003) がナラティブ心理学にとって重要だとする著書は『意味づけの諸行為』(Bruner, 1990) である。後述のようにブルーナーは, その4年前の著書『現実の心, 可能な世界』(Bruner, 1986/1998) において, 思考様式の2つのモードとして, 論理-科学的モードとナラティブモードがあることに注意を促していた。ブルーナーは, 心理学にとって2つの思考様式が必要だと指摘したのだが, 心理学のみならず隣接する言語学, 教育学, 社会学, 看護学, 等々の諸学範 (ディシプリン) にとっても有効な考え方であろう。マレーは, ブルーナーによるナラティブの特質を以下のようにまとめている (Murray, 2003)。

- (1) ナラティブは, 人がアクターまたはキャラクターとして活動しているユニークな一連の出来事, 精神状態, ハプニング, から成っている。
- (2) ナラティブは, 現実でも, 想像でもありうる。
- (3) ナラティブは, 例外的なことと普通のことを結びつけている。

ナラティブがこうした特徴を持っているからこそ, あり得ないことが起きた時などに, 現実を構築する手段としてナラティブが有効になる。ここで言う「あり得ないこと」には, 昨今の日本の天候のように「気候帯が亜熱帯になってしまったのではないか?」と訝るほどの気候変化のようなことにもあてはまるし, 明らかに法や正義に反するでしょ(あえないでしょ) というような触法行為や違法行為などにもあてはまるし, 法に触れないまでも「普通ならそんなことしないでしょ!」という意味での「あり得ない=逸脱」とされるような経験にもあてはまるし, ある人が自分では想像できない生き方をしている他人の生き方について「あり得ない=想定外」と言うようなこと (サラリーマンの家庭に生まれた人が伝統芸能の家に生まれた人の話を聞く, のようなこと) にもあてはまる。

ナラティブは個人の現実を和らいだ現実に変形することができ (森岡, 2013) —— 和らげることが誰の利益になるのかということとはともかく ——, 多

くの人が共有する形へと変換することが可能になるのである。ハンナ・アーレントがその『暗い時代の人々』における「アイザック・ディネーセン」論で展開した物語論 (Arendt, 1968/2005) には、デンマークの作家ディーネセンの「あらゆる悲しみは、それを物語 (story) に変えるかそれについての物語を語ることで、耐えられるものとなる」という言葉が紹介されているが、このディーネセンの言葉もナラティブの機能—— 苦しみ等の経験を和らげて理解する形式に変換する—— に通じるものがある¹。

Murray (2003) が指摘する第三に重要な本として、『ナラティブ的に知ることと人間科学』(Polkinghorne, 1988) がある。ポーキングホーンはカウンセリング・心理療法の実践者／研究者である。人間は物質 (material), 有機体 (organic), 意味づけ (meaning) の3つの領野 (realm) に存在すると彼は言う。意味づけの領野こそ、ナラティブが重要となる領野である。そして、ナラティブを、一連の出来事——それが真か偽かを問わず——を関連づけることであると定義している。さらにこの本は、『時間と物語』の著者・フランスの哲学者ポール・リクールの考え方を心理学界に紹介したことに大きな意義がある。リクールは、私たちが時間的世界に生きていることから、時間的世界に秩序を与えるためにナラティブが必要だとした。また、リクールは、

1 このフレーズは、ディーネセン本人のものではない。Bent Mohn による *The New York Times Book Review* のインタビュー (Mohn, 1957) の中で、出てきたものであり、友人がディーネセンのことを述べた言葉を本人が肯定的に紹介したものである。「One of my friends said about me that I think all sorrows can be borne if you put them into a story or tell a story about them, and perhaps this is not entirely untrue.」とのことである。その背景にはディーネセンが17年間に及びアフリカで暮らしたこと、それが決して楽なものではなかったこと、ディーネセン自身により『アフリカの日々』として出版されたことがある。なお、ディーネセンの本名はカレン・ブリクセン (Baroness Karen von Blixen-Finecke, 1885～1962) である。デンマーク生まれの彼女はデンマーク語で書く時には本名のブリクセン、英語で書く時には筆名のディーネセンを用いていた。

ナラティブが世界認識のためにのみ必要なのではなく、私たち自身を知るためにも必要だと指摘した。

このほか、1980年代中頃の動向として、コミュニケーション理論にナラティブという概念を導入したフィッシャーが人間とは「物語る動物 (homo narrans)」であるという概念化を行った。また、パーソナリティ心理学者・マクアダムスは、ナラティブこそが自己定義に対して中心的な役割を果たすとした (McAdams, 1985)。彼はナラティブの発達の様相についても注目し、ナラティブトーン (= 楽観的か悲観的か、という全体の調子)、イマジナリー (個人的な象徴やファンタジーのあり方)、テーマ (繰り返し表れる意図のパターン)、イデオロギー (ストーリーの背後にある価値や信念)、に発達的な変化があると指摘した。さらにハーバード大学医学部に勤務し社会医学的な視点をもつ社会心理学者・ミシュラーが『研究インタビュー: 文脈とナラティブ』(Mischler, 1986) を出版した。この本において彼は、インタビューも会話の一種であり、研究者の熱意こそが、研究者のインタビューの仕方や書き起こされた文章の解釈を歪めてしまい、対象者の語りを抑圧したりすることになり、かえって無価値にしかねないことを指摘した。

なお、ロシアのバフチンの著書が1980年代にアメリカで翻訳発行されたことにより、対話の概念が心理学に取り入れられるきっかけになったが、本稿では扱わない。

1. 2. ペッパーの世界仮説の考え方——世界仮説と根源的メタファー

少し遠回りになるが、Pepper (1942) の世界仮説や根源的メタファーについて、いくつかの文献 (武藤, 2001; Sarbin, 1986; Straus, 1987) の力を借りて説明しておこう。ペッパーによれば、私たちが構成する理論の考え方には、何らかの「根っ子 = root」がある。この考え方の根っ子を根源的メタファーと呼び (メタファーは隠喩と訳されることもある)、類似性

(similarity), 有機体 (organism), 機械 (machine), 文脈内の行為 (action in a context) の4つが特に重要だとペッパーは言う。たとえば「機械メタファー」とは、因果関係を重視し、世の中は部品と部品の組み合わせから出来ているという「考え方の根っ子」のことであり、「類似性メタファー」とは、何かと何か似ているか似ていないか(類似性)で世の中を判断するという「考え方の根っ子」のことであり。これは私たちの個々の経験は固有であっても、それは理念的な何かの表れであるとする考えであり、理念的な何かとの類似性によって私たちは世の中を認識するのだということである。

なお、これら4つの根源的メタファーは、(1) 世界は要素で構成されているかどうか？ (2) 世界を1つのストーリーとして語ることが可能かどうか？ という2つの軸(問い)への答えの組み合わせで分類することができる(図1)。

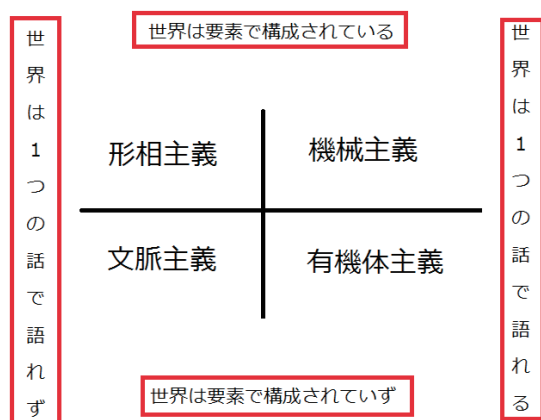


図1. ペッパーの根源的メタファーの分類. 武藤(2001)を参考に図化. 出典:武藤崇(2001). 行動分析学と「質的分析」(現状の課題)『立命館人間科学研究』2, 33-42.

こうして導かれる世界観とは、形相的世界観(Formism), 有機体的世界観(Organicism), 機械的世界観(Mechanism), 文脈的世界観(Contextualism)である(武藤, 2001)。

Sarbin (1986) は、ペッパーの著書(Pepper, 1942)を受けて心理学の根源的メタファーが機械的世界観ではなく文脈的世界観であると主張したのみなら

ず、ナラティブこそが根源的メタファーになり得ると主張した。文脈内の行為という根源的メタファーは、歴史を(語る)行為と通底しており、より主体的な側面を強調すればナラティブというメタファーになるというのである。ナラティブの根幹とは、少なくとも2つ以上(=複数)の出来事を結びつけるということにある。そして、2つ以上の出来事の結びつけ方が探究的であるかどうか、も重要である。最愛の夫が交通事故で死んだ。機械的世界観(Mechanism)の説明によれば、車が歩道に乗り上げてきて、夫は轢かれて死んだ、ということになる。それ以上でもそれ以下でもない。しかし、妻にとっては「なぜ私の夫は、この時に、あのような死に方で、死ななければいけなかったの？」という問いを禁じ得ない。探究である。その探究への回答はナラティブによってしか与えられないであろう。ナラティブは、少なくとも「始め、中、終わり」という3つの要素からなり、継起的な出来事に何らかの秩序を与えるものでなければならない。文脈内行為という根源的メタファーは、いくつかの出来事を筋立てて理解することにつながり、書かれたものの客体性を強調すれば歴史となり、その主体性を強調すればナラティブの重視となる。

心理学の根源的メタファーがナラティブであるという Sarbin (1986) の考え方は、その後の心理学に少なからぬ影響をもった。たとえば、ハーマンスが対話的自己の理論を構築するにあたって、根源的メタファー、中でも文脈主義のメタファーに大きく依拠していたのである(Hermans & Kempen, 1993/2006)²。

2 この記書第2章第1節は根源的メタファーについて日本語で読める良質の解説である

2. 論理－科学的モードとナラティブモード

2. 1. 「論理－科学的モード (the paradigmatic or logico-scientific mode)」と「ナラティブモード (the narrative mode)」

既に明らかになっているように、ナラティブとは何か、という問いにもその答えにも様々なものがあり得るが、論理的な思考様式と対比させつつ、思考様式という観点からナラティブの地位を高めたのがブルーナーである。彼はその *Possible Worlds, Actual Minds* (邦題『可能世界の心理』) (Bruner, 1986/1998) において、人間の思考様式に「論理－科学的モード (the paradigmatic or logico-scientific mode)」と「ナラティブモード (the narrative mode)」があることを指摘した。

論理－科学的モードにおいては、人間科学・社会科学諸分野においても、自然科学同様の普遍的な知識の構築が目指され、そこでは因果モデルや「真の値」が重視され、そこから外れるものは誤差として扱われたり、外れたものの中で序列をつけて価値化する行為が営々と行われてきた。つまり、論理－科学的モードにもとづく人間や社会の理解は、良いものと悪いものの序列化を生み出し、こうした序列づけのあり方は個人に内在化されることもあり、結果として多様なライフ (生命・生活・人生) を阻害する方向で影響を与えてきた。たとえばヘイトスピーチの原因・遠因は、差異の序列化であり、そもそも民族間や集団内小集団間の序列化がなければヘイトスピーチは起きないのではないと思われる。

一方で、ナラティブモードは意味づけに注目するものである。時には、ある出来事と他の出来事について「誤った関連づけ (Illusory Correlation)」を行うこともあり得るが、ある出来事が起きたとして、それがどのようなつながり (文脈) のもとで起きたのかを整理し、その理由はなぜなのか、ということを考える思考様式こそがナラティブモードである。

論理－科学的モードとは異なり、時間を逆行することさえある。たとえば、「私の成功があるのは、** という挫折を経験したからだ」というような思考である。ここで、かつての挫折が今の成功へと因果的に影響を与えているわけではないのは明かである。しかし、振り返った時には原因であるかのように解釈され語られることになるのである。やまだ(2007)はナラティブを「人々が広義の言語によって意味づける行為、つまり経験を有機的に組織化する相互作用と、語られたストーリー」と定義づけている。ここで重要なのは、意味づけという「行為」とその行為の結果の「所産」としてのストーリーである。

さらにブルーナーは1990年に *Acts of Meaning* (邦題『意味の復権——フォークサイコロジーに向けて』) を出版した。彼はその序文において、このタイトルを選んだのは、「意味づけの自然な本質とそれが文化的に形成される様」そして「人間の行為において意味づけが中心的役割を果たしていること」をそれぞれ強調するためだとしている (Bruner, 1990/1999, 序 ii, 訳書 序 vii)。また、同じく序の中で本書の目的が意味づけについての包括的研究になり得ないとした後で、「心理学が意味づけに関心を寄せるのであれば、それは必然的に文化心理学なるものに成らざるを得ないということ、還元主義、因果的説明、そして予測という理想と共にある実証的科学の因習的な目的を越えていかざるを得ないということ」を示そうとする努力なのだ、と主張している (Bruner, 1990/1999, 序 vii, 訳書 序 viii)³。つまりブルーナーは、意味づけが論理－科学的モードではないと言うのみならず、文化との関連で考える必要があることを強調していたことになる。ちなみに、*Acts of Meaning* という本の題名の翻訳を今するならば、意味づけの諸行為とか意味づけという行為たちがふさわしいのではないかと愚考する。

3 強調は原著者。

2. 2. モードという視点

ブルーナーは単に論理-科学的とナラティブを全く2つの異なるものとして分離しようとしたのではない。モードという言葉遣い(学術用語)にもそれがよく表れている。彼はこれら2つを異なるモードとして捉えたのだが、それは2つのモードが相補的なものであることを含意している。一般に、複数のモードは(優劣はあるにしても)決して対立するものではなく、その時々で選ばれる併存可能なものなのである。たとえば、一人の女子青年が、娘モードになり、姉モードになり、彼女モードになり、サークルの部長モードになることは可能なのである。時には、それぞれのモードが葛藤を引き起こすこともあるし、あるモードが他のモードよりも優越的な位置に立つこともあるかもしれないが、それでも、モードは複数並立可能な概念なのである。つまり両者は相補的なものであり相互排他的なものではないことに留意すべきなのである(野村, 2003)。

3. 支配的ナラティブから複線性へ

3. 1. 支配的ナラティブ

ナラティブによる説明は、単線的な因果的説明とは異なり、多様なあり方が可能である。つまり、ナラティブの複線性——語りの様式や内容には常に他の可能性——があるはずなのだが、それにもかかわらず時に1つのナラティブが他のナラティブを消去するような強い力をもってしまうことがある。こうした特権的地位にあるナラティブを支配的ナラティブと呼ぶ。なぜそうした支配的ナラティブが生じるのか考えてみよう。

論理実証的モードの思考が常にその内容を否定する方法を持っている(実証によって否定できる可能性が担保され易い)のに比べ、ナラティブモードの思考は否定することが難しいという欠点がある。だからこそ、ナラティブモードにおいては——仮に1

つのナラティブが強いのであればあるほど——常に見えない他の可能性(複線性)を意識する必要がある。ちなみに「心理学は(質的研究ではなく)量的研究でなければならない」というような主張が否定しにくいのは、それが正しいからではなく、それがナラティブモードの思考であり、実証も反証もできないからである。だからこそ、支配的ナラティブとして他のナラティブを抑圧しつつ君臨できるのである。だが、多様性を受容して寛容性のある豊かな社会を構想するにあたっては、論理-科学的モードという思考様式そのものを相対化する必要がある。私たちが経験している個人・社会・文化における多様性の多くは、言語などの記号を介した多様性として経験されており、ナラティブモードについて考えを深めることで得るものは多いはずである。

ナラティブモードにおいて、支配的ナラティブの排他的かつ絶対的な君臨を許さず、1つのモードのありかたを相対化する必要があるのであれば、人生径路の描き方においてもそうした相対的な考え方を、すなわちナラティブモードを援用することで、より柔軟な(時にはレジリエントな)人生径路のモデルを作ることが可能になるだろう。そして、それは実際の人生を豊かにするモデルとしても機能する可能性がある。私たちが開発・展開しているTEA(複線径路等至性アプローチ:サトウ, 2009; Sato, Mori, & Valsiner, 2016; など)は、人生径路の複線性を描くものであり、モードが複数であること、ナラティブも複数必要であること、と共鳴しており、まさに支配的ナラティブを相対化する仕組みとしても機能しうるものではないだろうか。

そこで、以下ではTEA(複線径路等至性アプローチ)について簡単に説明していく。

3. 2. TEA(複線径路等至性アプローチ)

TEA(Trajectory Equifinality Approach: 複線径路等至性アプローチ)は、異なる人生や発達の径路を歩みながらも類似の結果にたどり着くことを示す等

至性 (Equifinality) の概念を、発達の・文化的事象に関する心理学研究に組み込んだエストニア出身のヤーン・ヴァルシナー (Valsiner, 2001) の創案に基づいて開発された (安田, 印刷中)。この手法の対象は——よく誤解されることだが——人間に限られておらず様々なシステムを対象にすることができる (個人, 家族, 部活集団, などを対象にすることができる)。人間は開放システム (Open System) として捉えられ, 時間経過のなかで歴史的・文化的・社会的な影響を受けて, 多様な軌跡を辿りながらもある定常状態に等しく (Equi) 到達する (final) 存在 (安田, 2005) とされる。この性質を等至性と呼ぶ。ここで「等しく (Equi) 到達する (final)」とは, 時間を経て同じような行動や選択に至るという意味をもつ。

TEA とは, 個人が生活環境や社会 (他者を含む), 文化的価値観などと相互に影響しあいながら, 人生として発達するプロセスを理解し, 社会的要請や臨床実践につなげるための質的研究法である (福田, 印刷中)。そして TEA は「文化心理学の新しい方法論の体系を提唱するものである。測定によって人間を理解しようとする心理学の考え方を粉碎/解体する力を秘めている」とヴァルシナーは言う (Valsiner, 2014)。

TEA (複線径路等至性アプローチ) は, TEM (複線径路等至性モデリング), HSI (歴史的構造化招待), TLMG (発生の三層モデル) からなる方法論的複合体 (methodological complex) である (サトウ, 2015; 安田, サトウ, 2017)。TEA の根幹には人生

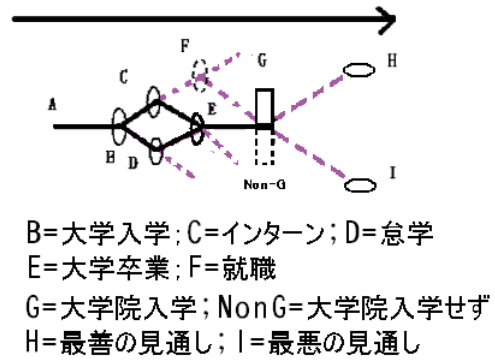


図 2. TEM の例

の複線径路を描く手法としての TEM があり, TEM は (1) 非可逆的時間の次元と, (2) 「実現していること」と「実現していないこと」という次元を用いて人生を描くところに特徴がある。実現しなかった径路を仮想的に描くことで, さまざまな可能性の中から個人 (もしくはシステム) がその径路を構成していること, その構成プロセスには周囲の人々や状況 (広い意味での文化) が関与していること, を描くことができるのである (Valsiner & Raudsepp, 2017)。図 2 の模式図は大学院入学を等至点とした TEM (複線径路等至性モデリング) の仮想例である。

B (大学入学) から G (大学院入学) には多様な径路がありうるし (大学院に入学しない選択もある), 社会人になってから大学院に入学するという径路の人もある。そして G において様々な未来展望を持ちながら生活していくであろう。このようにして TEM は実現したことと可能性があったが実現しなかったことを描くのである。

さらに, 図 3 は, TEM の最小単位を組み立てる基礎概念である (安田, 2015)。

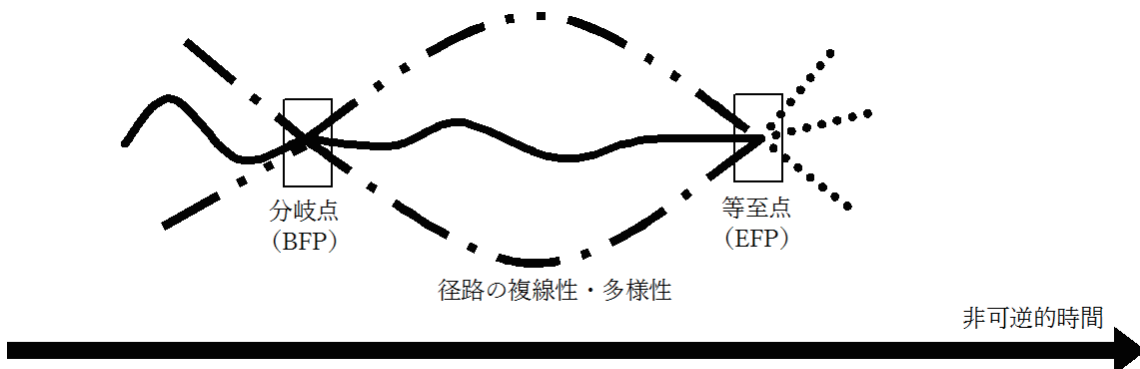


図 3. TEM の最小単位

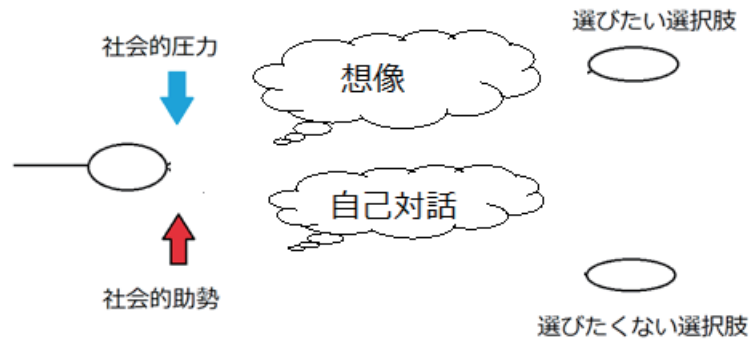


図4. 分岐点における社会的圧力／社会的助勢と想像／自己対話

TEMの最小単位を組み立てる基礎概念は、等至点、分岐点、非可逆的時間という概念である(安田, サトウ, 2017)。これらが幾重にも重なって実際の人生の径路が描かれていく。また、分岐点においては様々な力が働くことになる。分岐点における諸力や心理機能について表したのが図4である。

選択肢が表れる分岐点においては、ある方向へ向かおうとする主体を助ける「社会的助勢」と、それを妨げる「社会的圧力」が働く(この2つは相対的なものであることに注意。退学を等至点とすれば、辞めないようにという周囲の助言は「助」言であるにもかかわらず社会的圧力として扱わなければならない)。そうした時、人は想像したり自己対話をして、自分の将来展望を行うのである。TEM(複線径路等至性モデリング)は、分岐点における個人の複数のナラティブを拾い上げ、実現した径路に関するナラティブだけではなく、実現しなかった径路に関するナラティブも可視化することで、図の全体で一人の人生のあり方を描くものであるし、複数の人の径路(Trajectories)を描くことによって、人生の複線性を描くものなのである。

4. まとめにかえて

ナラティブの視点を心理学において明確に位置づけたブルーナーは、人間科学のパラダイム転換を課題として「人間の心理学」を積極的に提示した(Bruner, 1986/1998)。その中心概念は意味であり、意味づけ(meaning)ということを行為として理解す

ることも重視した(Bruner, 1990/1999)。さらにサービン(T. Sarbin, 1911～2005)やポーキングホーン(D. Polkinghorn, 1930～)が加わり、ナラティブを固定的な方法ではなく、探究のモードとして考えるべきと主張し、文学的思考や哲学的思考、特にバフチン(M. M. Bakhtin, 1895～1975)やリクール(P. Ricoeur, 1913～2005)の考え方に理論的な源泉を求めた。こうしたナラティブ・ターンと呼ばれる状況のもと、心理学や関連諸学においてナラティブを研究の方法に取り入れる動きが活発になった。

では、ヴィゴツキーの文化心理学を知的源流にもつTEAがこうした最近の動きの1つとして機能することがあるのはなぜなのだろうか? TEA(複線径路等至性アプローチ)は、ある経験(等至点と呼ぶ)に至る径路が複数あるという考え方(等至性)をベースに人間やシステムの文化的発達を記述する理論の総体であり、TEM(複線径路等至性モデリング)を中心とする方法論的複合体でもある。

研究者は、自身が関心を持つ事象を経験した方をお招きして、聞き取り調査等を行い、TEM図を描くことになる。この「お招きする」という表現に違和感を持つ人もいるだろうが、こうした手続きのことをHSI(歴史的構造化ご招待)と呼ぶ。ここで第一に重要なことは、研究者が知りたい現象を語ってくれる方をお招き(インバイティング)するのであって、従来のように母集団からサンプルを抽出する(サンプリング)のではないということである。第二に重要なことは、研究者が知りたい現象は、研究者が知りたいことであって、対象者が本当に語りたくないこと

ではない可能性があるということである。対象者は招きに応じてインタビューを受けるのであって、イヤなら断れば良いのであるから、対象者として研究者の目の前に現れたということは対象者自身が何らかの動機づけをもっていることは確かであろう。しかし、だからといって、招きに応じて語ることが、その人の確かなナラティブになるかどうかは分からない。むしろ、その語りは研究者の質問のあり方によって制約をうけるであろう。

もし仮に、研究の主旨に賛同してくれ招きに応じてくれた対象者が、研究者に尋ねられたことを中心に語るということにならざるを得ないのであれば、それは研究者の関心というフィルターを通して産出されたナラティブに他ならない。研究者の見方のみが対象者のナラティブに表れるのであれば、これは研究者の Intra-view (イントラビュー) に過ぎないのかもしれないのである。TEM (複線径路等至性モデリング) においては、対象者の話を聞いて TEM 図を描いた後、それを再び対象者に提示して、二度目の聞き取りを行う、ということを推奨している。ここで最初に描かれる図を Intra-view (イントラビュー) と呼びその図をもとにして描かれた二度目の図を Interview (インタビュー) と呼んでいる。そして、図を訂正して描いた後に、さらにもう一度 (つまり三回目) の聞き取りを行うことを推奨している。このようにして描かれる三度目の TEM 図を Trans-view (トランスビュー) と呼んでいる (佐藤, 2015)。図をインタビューと呼んだりトランスビューと呼んだりするのは変な表現かもしれないが、ビューという表現は行為ではなく「見方」を表している。研究者と対象者の二人の見方 (View) がとりあえずつながっているという意味で二度目に描いた TEM 図はインタビューであり、三度目に描いた TEM 図は二人の見方 (View) が融合している意味でトランスビューを具現しているということである。研究者と対象者の間にも存在するかもしれない支配性を減殺することは極めて重要であり、TEM (複線径路等至性モデリング) を実践することは、対象者 (当事者と呼んで

も良い) の声を最大限尊重する方向へと方法論的進化を遂げていると言えるのではないだろうか。

TEA (複線径路等至性アプローチ) とその中心的な方法技法である TEM (複線径路等至性モデリング) が、ナラティブ的な考え方と相性が良い所以である。

文献

- 荒井浩道 (2014). 『ナラティブ・ソーシャルワーク——“〈支援〉しない支援”の方法』新泉社.
- 佐藤紀代子 (2015). トランスビューの視点. 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ (編) 『TEA 実践編』 (pp. 172-177) 新曜社.
- サトウタツヤ (2009). 『TEM で始める質的研究』誠信書房.
- サトウタツヤ (2015). TEA (複線径路等至性アプローチ) 『コミュニティ心理学研究』19(1), 52-61. <https://sites.google.com/site/kokorotem/paper>
- 野村晴夫 (2003). 心理療法における物語的アプローチの批判的吟味——物語概念の適用と運用の観点から『東京大学大学院教育学研究科紀要』42, 245-255.
- 福田茉莉 (印刷中). 複線径路等至性アプローチ (TEA). 木戸彩恵, サトウタツヤ『文化心理学』ちとせプレス.
- 武藤崇 (2001). 行動分析学と「質的分析」(現状の課題) 『立命館人間科学研究』2, 33-42.
- 森岡正芳 (2013). ナラティブとは. やまだようこ, 麻生武, サトウタツヤ, 秋田喜代美, 能智正博, 矢守克也 (編) 『質的心理学ハンドブック』(第4章第1節) 新曜社.
- 安田裕子 (2005). 不妊という経験を通じた自己の問い直し過程——治療では子どもが授からなかった当事者の選択岐路から『質的心理学研究』4, 201-226.
- 安田裕子 (2015). コミュニティ心理学における TEM/TEA 研究の可能性 『コミュニティ心理

- 学研究』19(1), 62-76. <https://sites.google.com/site/kokorotem/paper>
- 安田裕子 (印刷中). TEA (複線径路等至性アプローチ). サトウタツヤ, 春日秀朗, 神崎真実 (編) 『ワードマップ——質的研究法』新曜社.
- 安田裕子, サトウタツヤ (編) (2017). 『TEMでひろがる社会実装——ライフの充実を支援する』誠信書房.
- やまだようこ (2007). 『質的心理学の方法——語りをきく』新曜社.
- Arendt, H. (1968). *Men in dark times*. New York: Harcourt, Brace & World. (アーレント, H. (2005). 阿部齊 (訳) 『暗い時代の人々』ちくま学芸文庫.)
- Bruner, J. (1986). *Possible worlds, actual minds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (ブルーナー, J. (1998). 田中一彦 (訳) 『可能世界の心理』みすず書房.)
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (ブルーナー, J. (1999). 岡本夏木, 仲渡一美, 吉村啓子 (訳) 『意味の復権——フォークサイコロジーに向けて』ミネルヴァ書房.)
- Hammack, P. L., & Pilecki, A. (2012). Narrative as a root metaphor for political psychology. *Political Psychology, 33*, 75-103. doi:10.1111/j.1467-9221.2011.00859.x
- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego, CA: Academic Press. (ハーマンス, H. J. M., ケンペン, H. J. G. (2006). 溝上慎一, 水間玲子, 森岡正芳 (訳) 『対話的自己——デカルト/ジェームズ/ミードを超えて』新曜社.)
- McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity*. Homewood, IL: Dorsey Press (Reprinted by Guilford Press).
- Mischler, E. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mohn, B. (1957 November 3). Talk with Isak Dinesen. *The New York Times Book Review*, p. 49.
- Murray, M. (2003). Narrative psychology. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology* (pp. 111-131). SAGE.
- Pepper, S. C. (1942). *World hypotheses: A study in evidence*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. SUNY Press.
- Sarbin, T. R. (Ed.) (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. NY: Praeger.
- Sato, T., Mori, N., & Valsiner, J. (Eds.). (2016). *Making of the future: The trajectory Equifinality approach in cultural psychology*. IAP.
- Straus, R. A. (1987). The theoretical base of clinical sociology: root metaphors and key principles. In T. Sato, N. Mori & J. Valsiner (Eds.), *Making of the future: The trajectory equifinality approach in culture psychology*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Valsiner, J. (2001). *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Function Infancia y Aprendizaje.
- Valsiner, J. (2014). Needed for cultural psychology: Methodology in a new key. *Culture & Psychology, 20*, 3-30.
- Valsiner, J., & Raudsepp, M. (Eds.). (2017). *Between self and societies: Creating psychology in a new key*. Tallinn University Press.

特集「ナラティブの可能性」

寄稿論文

なぜ物語は実践研究にとって重要なのか

読者・利用者による一般化可能性

柳瀬 陽介*

(広島大学)

概要

本論文は実践研究における物語の重要性（および危険性）を、物語概念を理論的に整理することで明らかにした。理論的整理は、心理学者ブルーナーの物語様式の理論を社会学者ルーマンと哲学者アレントの意味理論で補強しながら導入し、さらに歴史学者ホワイトの物語的歴史についての理論を重ね合わせることによって行った。その結果、形式・題材・素材・筋書・言語・基調・実在性の観点において物語を科学規範様式の論証と対比的に特徴づけた。その特徴づけの中で、世界の複合性と人間の複数性を扱いうる意味概念を提示した。さらに、実践的過去を描く歴史叙述と物語の共通性を指摘し、物語の重要性（「私たちは何をすべきか」という問いかけに答えること）と危険性（出来事を単純な教訓話やイデオロギーにしてしまうこと）を指摘した。このような物語は一般化可能性をもつが、それは、実践研究を実践的に読み解こうとする読者の想像力と思考力に応じて得られる読者・利用者による一般化可能性であることも示した。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 論理-科学的モード, ナラティブモード, ブルーナー, 実践研究, 一般化可能性

1. 物語と実践研究

実践を対象とする研究において物語 (narrative) を使うことは、日本の学術界においても認められるようになってきた。しかしそもそも物語とは何であり、なぜ物語は実践研究で重要なのかという問いへの答えは十分には共有されていない。

1. 1. 本論文の背景

英語圏の学術界は、日本より早く実践論文における物語の利用を受容したが、物語の利用の可能性を十分に実現したとまだ思えない。Nelson (2011, p. 465) は、物語を使った質的研究は、「細部にはこだわるが深みがなく、実践者の不安は表明されても洞察が不十分である。実際に起こったことの記述は多いが、それが特に他の現場 (locale) にいる読者に対して何を意味しうるのかが十分に示されていない」と述べる。それでは、深みや洞察を示

* E-mail: yosuke.yanase@gmail.com

すにはどうすればいいのだろうか。物語とは意味を見出すこと (meaning-making or sense-making)¹ であるという合意は確かに広く共有されているが (Barkhuizen, Benson, & Chik, 2013), 読者が実践研究の意味を見出すとはどういうことなのだろうか。Barkhuizen (2011, p. 396) はさらに、物語から見出される意味は能動的 (active) で流動的 (fluid) であり、永続的 (permanent) で異なる見解を許さないもの (unchallengeable) ではないと述べる。その主張を直観的に理解できる実践者は多いかもしれないが、その反面、意味がなぜ次々に自己展開し一義的に確定しないのかを理論的に説明できる者は少ないだろう。Johnson & Golombek (2013, p. 86) は、物語を実践者と読者をつなぐ媒体的手段 (mediational tool) であるとも述べる。これも直観的には受け入れられる主張であるが、そもそも物語とはどのような媒体なのかと問われると私たちは困惑してしまう。要は、「物語と物語研究が定義し難いことについては既に悪評が定着」しているわけである。(Barkhuizen, 2013, p. 2) 私たちはまずは物語について、そして次に物語を使った実践研究のあり方について、理論的な理解を深めなければならない。

1. 2. 本論文の目的と基本用語の (予備的) 定義

このような背景から生じる問題意識に基づき、本論文は物語概念を理論的に整理し、実践研究における物語の重要性 (および危険性) を明らかにすることを目的とする。理論的整理は、心理学者ブルーナーの物語様式の理論を社会学者ルーマンと哲学者アレントの意味理論で補強しながら導入し、さらに歴史学者ホワイトの物語的歴史の理論をそれと重ね合わ

1 意味概念については後述するが、本論文は“meaning”と“sense”の差異に関しては、前者が意味概念を総称的に表現する語で、後者は意味概念の身体性や感受性を強調した語であるというぐらいの区別にとどめそれ以上の考察は割愛する。言語教育における感受性概念については柳瀬 (2018a) を参照されたい。

せることによって行う。

本論文が主に考察する「実践」は言語教育 (特に日本における英語教育と日本語教育) である。だが、この論文の議論はさまざまな実践においても発展可能なものではないかと筆者は考えている。また本論文での「実践研究」は、細川、三代 (2014, p. 80) の概念規定である「実践への参加者たちが協働で批判的省察を行い、その実践を社会的によりよいものにしてゆくための実践=研究」により定義されるものとして考える。筆者は、この「実践研究」の定義は、大胆に単純化するならば「実践者のための研究」(research for practitioners) であり、「実践者研究」(Practitioner Research) すなわち「実践者のための実践者による研究」(research for and by practitioners) を含むがそれだけには限らないものと考えている。後者の「実践者研究」の概念規定は、これまで研究者として認識されなかった実践者の権利拡張 (empowerment) においては重要な意義をもつが、「実践者研究」だけが「実践研究」であるとすれば、たとえば、研究対象の実践には直接関与していない者が、ある実践者の物語を参照しながら実践者のために行う分析が「実践研究」の範疇から排除されてしまう。筆者は、実践はそれに直接関与する者だけに限らずさまざまな人々の協働によって解明されるべきものと考えているため、この論文では実践研究を実践者研究だけには限らないものとして規定する。

物語概念は次章で詳しく定義するが、ここではその予備的な定義をしておく。本論文はブルーナーの論を基盤とすることもあり、「物語」を彼の言う“narrative”の訳語として用いる。「ナラティブ」という用語を使わないのは、まだ日常的には普及していないカタカナ語を主要概念とすることにより、一般読者を必要以上に遠ざけたくないからである。カタカナ語についてはその元となる言語に習熟していない限り、その含意や関連語との差異がわかりにくいし、派生語も作りにくい。漢語訳・大和言葉訳をした場合と異なり、カタカナ語はこれまでの日本語遺

産との比較による吟味から基本的に逃れられる。カタカナ語は、元来は外国語とはいえ千年以上の歴史をもつ漢語にくらべて性格を大きく異にしているの
で、カタカナ語の多用は慎むべきであるという信念を筆者はもっている。もちろん“narrative”を「物語」と訳すことにより、この概念と、日本語が古来からもっていた「物語」の含意との類似点や相違点を吟味する必要も生じるかもしれない。だが、それは日本語で読み書きをする者が通り抜けなければならない試練だと筆者は考えている。

ブルーナー自身は明確には述べていないが、“story”——後に述べるように筆者はこの語を「ストーリー」もしくは「話」と翻訳する——についてもここで述べておく。「ストーリー」とは、千野(2017)がまとめるように、太古から現在まで使われている人間の認知形式(理解の枠組み)の一つである。日本語の慣用でも、「話がある」「お話はいかがでした」「そういう話ではない」「話をややこしくするな」「話にならない」などと言う時、私たちは具体的詳細よりも理解するための枠組みについて語っている。この抽象的な意味での「話」が語られたり書かれたりするなどして言語形式に実現した結果が「物語」である。「ちょっと話があるんだ…」と述べた人の心中に、完成された「物語」が既にあり、その人はそれを記憶から一字一句間違わずに再生するだけといったことは少ないだろう。「話がある」と切り出す人は、相手の反応を見ながら物語り(narration)を始めるはずである。まとめるなら、「話・ストーリー」(story)が、「物語る行為」(narration)により特定の言語形式を得て「物語」(narrative)となることになる。

以上が「物語」と「話」に関する基本的な区別であるが、もちろん日常語においては「物語」と「話」がほぼ同義語として使われる場合もある。また、カタカナ語の多用に関する懸念は前に述べたとおりであるが、「ストーリー」というカタカナ語はかなり日本語の中に定着しているので、必要に応じて「ストーリー」という表現は使用する。

2. 科学と物語

上記の予備的な定義を受けて、この章では、心理学の泰斗であり認知心理学の創設から文化心理学への転換と幅広い研究を進めたブルーナー(Bruner, 1986, 1990)の枠組みを用い科学規範様式との対比で物語様式 of 概念整理をする。科学規範様式(the paradigmatic mode)と物語様式(the narrative mode)は二つの異なる思考様式(mode of thought)である。科学的な基礎教育を受けた近代人による発話は、二つの思考様式を使い分けながら生成されることが多く、もっぱらどちらか一つだけを使った発話は、例えば数学的証明や昔話などに限られる数少ないものであろう。ただ、二つの思考様式が同じ人間によって使い分けられるといっても、どちらか一方の様式をもう一方に理念的に還元してしまうことはできない。科学規範様式は物語様式にはない特徴を有するし、その逆も真である。これら二つは理念的に独立しており相補的である。近代は、科学技術の発展に伴って科学規範様式の思考に注目が集まり、太古から受け継がれている物語様式は特に学術界の一部で反動的に軽視されたが、人間の営みを十全に理解するためには両者を適切に理解しなければならない。

表 1. 科学規範様式と物語様式の特徴の比較

	科学規範様式 (論理 - 科学様式)	物語様式
形式	論証	話(ストーリー)
題材	真理	意味
素材	明確な指示対象	行為と意識という二重の風景に存在する登場人物
筋書	1) 序論(命題提示) 2) 方法 3) 結果 4) 考察	1) 定常状態 2) 破損 3) 危機 4) 修復
言語	一義的な言語 1) 具体的に定義 2) 実在性の客観化 3) 科学的視点	曖昧(喚起的・比喩的)な言語 1) 諸前提の想起 2) 実在性の主観化 3) 複数の視点
基調	独話的単旋律性	対話的多声性
実在性	直説法的実在性	仮定法の実在性

両者の特徴を予め対比的に整理すれば表1のように表現できる。

以下、この表1に基づき、最初に科学規範様式の特徴を概観し、次に物語様式の特徴についてやや詳しくまとめる。

2. 1. 科学規範様式

科学規範様式は、自然科学の基礎教養として徹底的に叩き込まれる思考形式であり、本論文の読者にとって周知のことであろうからここでは短くまとめるだけにとどめる。科学規範様式——論理 - 科学様式 (logico-scientific mode) とも呼ばれる——は、典型的には論証 (argument) という形式をとる。論証はある特定の命題 (proposition) の真理 (truth) を題材 (theme) とし、命題が真 (true) であること——あるいは偽 (false) とは言えないこと——を立証する²。論証は明確な指示対象 (referent) を素材 (stuff) とし、通常、序論 (命題提示) - 方法 - 結果 - 結論 (Introduction-Method-Result-and-Discussion: IMRAD) の筋書 (plot) で進む。使われる言語は一義的 (unequivocal) であり、用語は具体的に定義されることが求められる。指示対象の実在性 (reality) は客観的 (objective) なものとして認識される。その認識の視点は人類が「科学」として認める (大まかに言って) 一つの視点であるため、論証の基調 (texture) はその視点からの見解しか聞こえない独話的 (monologic) で単旋律的 (monophonic) なものである。記述は直説法 (indicative mood) によるものがほとんどで、仮定法は仮説構築の際に使われるぐらいでしかない。

2. 2. 物語様式

それでは物語様式は、上の形式・題材・素材・筋

2 この意味で、科学 (規範様式) が扱うのは、いわゆる「小文字の真理」(“truth” with a small t) であり「大文字の真理」(“Truth” with a captial T) ではない。

書・言語・基調・実在性の観点において科学規範様式とどのように異なっているのだろう。

2. 2. 1. 話という形式

物語様式の思考は、典型的には話 (story) の形式をとる。前述したように、私たちが「話があるんだ」と語り始める時には、それは電子メールなどでの箇条書き情報伝達などとはまったく異なる語り方をし、そのような情報伝達では決して達成できない効果をもたらすことを意図している。物語様式での表現の典型例は昔話かもしれない。近代の小説となると、もちろん物語様式で語られる部分が多いが、例えば説得や説明といった場面では科学規範様式の影響を受けた書き方がみられるからである。逆に、科学論文でも中核の部分は論証の形式をとるだろうが、そこにたどり着くまでの序論では後に説明する物語様式の筋書にそった話の運び方 (storytelling) をして読者の期待感を高めることが多い (オルソン, 2015/2018)。また経済学者などがマスメディアで論評をする場合においても、要所では科学規範様式で導き出されたデータを出す、そのデータは大きな「ストーリー」(例、新自由主義的枠組みなど)の中に埋め込まれていることが多い。近代では科学規範様式に注目が集まったが、有史以前から現代に至るまで、物語様式による「ストーリー」はいたるところに蔓延している。物語様式の特徴を理解しておくことは、科学規範様式の特徴理解と同様、現代における言語使用の能力を高めるための必須の課題であろう。

2. 2. 2. 意味という題材

科学規範様式における題材が真理 (truth) であつたのに対して、物語様式は意味 (meaning) を題材とする。ただこの「意味」とは私たちが日常生活で使っている広範な概念であり、科学規範様式における明確な指示対象といった denotation (明示的意味) にとどまらない。私たちが「おっしゃっていることの意味がわかりません」などと言う時、しばし

ばそれは辞書的な定義（明示の意味）の理解ができないことを述べているわけではなく、〈あなたが言ったことが含意しているストーリーが理解できない〉、あるいは〈あなたのストーリーを受け入れる理由がわからない〉ことを述べている。さらに、私たちが時に語る「生きる意味」といった表現での意味概念を言語学は扱わないとしばしば宣言するが、物語はそのような「意味」もむしろ積極的に扱う。

そのような広い「意味」は言語学の semantics³ によってではなく、むしろ哲学的な意味理論（theory of meaning）によってうまく説明される。20 世紀最大の社会学者の一人であるルーマン（Luhmann, 1990, 2007）は、意味を現実性（Aktualität/actuality）と可能性（Potentialität/potentiality, Möglichkeit/possibility）⁴ の統一として考える。現実性は、意識やコミュニケーションの焦点となっている要素であり言語学 denotation にほぼ相当する。他方、可能性は言語学の connotation よりもはるかに広い意味概念である。意味の可能性は、現時点では焦点化されず意味の現実性の背後に潜んでいるが、現時点での現実性とさまざまな経路と強度で結びつき⁵ 次の現実性となる可能性をもった無数の潜在的な意味の要素

3 この“semantics”は「意味論」ではなく、「意味素論」と訳す方が適切なのかもしれない。「意味」の基本要素だけしか扱っていないからである。

4 ルーマンは Potentialität と Möglichkeit をほぼ同義として使っているようであり、それらにどのような差があるのかは明らかには述べていない。ただ、前者がラテン語由来で、後者がより日常的な語であることからすれば前者を「潜在性」、後者を「可能性」と訳しわけることができるかもしれない。本稿では用語のわかりやすさを優先し「可能性」という訳語を優先的に使うこととする。

5 「意味の現実性と可能性がさまざまな経路と強度で結びつく」という表現は、脳の神経回路を想像すればわかりやすいだろう。意識の一種としての意味（Tononi, 2012; 柳瀬, 2018b）は、脳の神経回路で発生し、集中的に発火しているニューロン群（現実性を表象する部位）は、さまざまな経路（軸索）とそれぞれに異なる信号伝達の強度で分散的に存在する他の大量のニューロン（可能性を表象する部位）と結びついていると考えることができる。

を指す（柳瀬, 2017a）。このようにルーマンが私たちの意識やコミュニケーションにおいて想定する意味が、物語様式の題材である。

このように semantics の connotation よりもはるかに広い可能性を意味に認めることには必然性がある。ルーマンによれば、意味は、人間が世界の複合性（Komplexität/complexity）に対応するために進化した意識とコミュニケーションにおける媒体（Medium/medium）である。世界の複合性とは、世界の要素が他のあまりに多くの要素につながっているため、人間がある要素について思考あるいは行為し始めても、それが他のどの要素と結びつきどのように展開しどのような帰結を迎えるか見当がつかない状況を指している⁶。人間がもちいるテクノロジー（道具や機械）が発展し、人間がコミュニケーションする手段も領域も拡張するにつれ、人間の言語の意味は、さまざまな事態に対応できるように進化せざるをえなかった。その進化は一方で、多くの語彙を生み出し、人間がとらえる現実性をますます細かく区分した。しかし、もし人間の言語が細分化された現実性だけを意味としているだけ⁷ だったら、人間は、世界の複合性のためにどう展開するかわからない現実への対応に翻弄されることになる。たとえばある語（X）がその意味として現実性（A）しかもっていないと仮定しよう。その語 X を頭の中で思いつ

6 わかりやすい例でいうなら、（縦三列・横三列の九のマス目での）三目並べのゲームは自らの行為が招く帰結について容易に予想ができるので複合的ではないが、囲碁のゲームでは自らの布石がもたらす帰結についてすべて予測することはスーパーコンピューターでも不可能であるので囲碁は複合的である。なお“complexity”を「複雑性」と訳す場合も多いが、その訳語はむしろ“complicatedness”（＝要素が多いが、それらが必ずしも相互に結びついていない事態）に充てるべきだと考え、ここでは「複合性」という訳語を使う。

7 細分化された現実性しか意味としてもたない言語の例は機械語（machine code, machine language）である。機械語は、コンピュータのプロセッサが一義的に読み取り実行に移せるように書かれた二進法の数字の並びであり、そこには暗示の意味や可能性に関する解釈や想像の余地はない。

いた人間は、現在直面している A という事態について自らの意識を焦点化することには成功する。しかし世界の複合性ゆえに A は B, C, D, E, … といったさまざまな事態に展開しうる。だが現実性 A しか意味として有していない語 X は、それらの潜在的事態にまったくつながっておらず、語 X はそれを使う人間に対して十分な準備を提供できない。しかしもし語の意味に現実性だけでなく可能性 (P) もあったら、X という語は意識の焦点において A という現実性について対応する一方で、意識の周辺部で次に現れうる潜在性として $P_1, P_2, P_3, P_4, P_5, \dots$ という可能性への準備をすることができる (ここでは説明を簡単にするために、 $P_1, P_2, P_3, P_4, P_5, \dots$ は、B, C, D, E, F, … に対応していると考えよう)。このように現実性と可能性の両方を意味としてもつことにより、意識に濃淡⁸が生まれ、人間は意識の中核 (濃い部分) において直近の現実に対応しつつ、意識の周辺部分 (薄い部分) で遠くない未来に可能な事態に備えることができる。ルーマンの意味理論は、複合的な現実世界への対応というきわめて実践的な課題にとって適した意味概念を提示している。

そのようなルーマンの意味概念を、別のやり方で説明しているように思えるのが (政治) 哲学のアレントである。20 世紀後半の現実社会との強い関わりの中でさまざまな作品を残したアレントは、その主著 (Arendt, 1998, 2002) の中で、意味を一義的に定められるものではなく、複数の人々がさまざまに異なる観点・視点からその意味の対象について関わりあうことによって少しずつ姿を現すものだとしている。意味が生じるのは、私たちが複数形で存在する限りのこと、つまり、異なる観点・視点を有する複数の人間が同じ世界を共有しながら共生する複数性 (Pluralität/plurality) があってこそと彼女は考える。

8 この「濃淡」はニューロンの活性化の状況を示唆する表現である。ニューロンの活性化レベルおよびニューロン同士の結合の強度と様態は実にさまざまであるので、実際のニューロンの「濃淡」はきめ細かな階調を有するきわめて複雑な形象をもったものとなろう。

たしかに科学規範様式の論証ではたとえば「本論文での『幸福』の意味は、〇〇の幸福度指数によって定義される」といったように一つの観点・視点から概念が明確に定義される。しかし、私たちがたとえば「学校教育の意味」について語り合うとき、その「意味」は例えば、学校教育に関わるさまざまな人々がそれぞれの物語を語ることによってだんだんと明らかになってゆくものではないだろうか。ある集まりで、教師、生徒、保護者、カウンセラー、優秀な成績で学校を卒業した社会人、学校を中退したばかりの若者などのそれぞれが学校教育の意味について自分なりに学校教育についての物語を語り、それらの物語が連なることでさらに大きな物語が構成されるような語り合いを想像してほしい。その物語を経験した者は、「学校教育の意味」について以前よりも確実に洞察を深める。

もちろんその洞察は一つの命題として集約されるわけではない。仮に結論めいた表現が最後に共有されるとしても、それは論証の命題のように一義的に真偽が定められる表現ではなく、それ自体がさらなる物語による展開を必要とする表現となる。アレント (Arendt, 1968, p. 105) は「物語を語ることによって、私たちは意味を定義するという過ちを犯さずに意味を明らかにすることができる」(storytelling reveals meaning without committing the error of defining it) とも言う。私たちの人生にとっての意味は、物語る中で曖昧かつ動的に——あるいは Barkhuizen (2011) の表現を使うなら、流動的かつ能動的に——示される。

そういった意味は「現実」(Wirklichkeit) を描き出す。アレントによれば、現実の「実在性」(Realität/reality) は、複数の人間の複数の観点・視点 (Aspekte und Perspektiven/aspects and perspectives) からの語

りと行為が共有されることで実感される⁹。一義的・一面的なだけの認識（例えば「学校教育」とは「学校教育法で定められた○○」である）は、私たちが学校教育について実感する「現実」とその「実在性」を十全には捉えていない。「現実」とその「実在性」は、多義的・多面的に認識されるものであり、それは「現実」に関わる複数の人間のことばと行為によって次第に理解されてゆくものである。

まとめるなら、物語の題材とは、真理ではなく意味、しかもある中核部（現実性）を有しながらもそこからさまざまに展開する広範囲な周縁部（可能性）を有する意味である。物語の意味は一義的には定義できず、物語の語りを通じて広がりをもった形で次々に発展して動的に示される。物語は意味を通じて、具体的に確定された指示対象物にとどまらない現実の実在性を読者に豊かに実感させる。

2. 2. 3. 登場人物という素材

物語様式での素材である登場人物（characters）は、明確に指示され正確に計測される対象物——科学規範様式における素材——と異なり、意味の現実性と可能性の両方を伝える言語によって複数の観点から描かれる。その複数の観点は少なくとも、行為（action）と意識（consciousness）の二つの水準を有する。登場人物は行為と意識という「二重の風景」（dual landscape）において描かれる。この二重

9 ここで用語の整理をしておこう。現実(Wirklichkeit)、実在性(Realität/reality)、現実性(Aktualität/actuality)の三者は関連しているがそれぞれ別の側面を指示している用語である。現実是我们が経験するものの総体であり、実在性はその現実を通じて私たちが覚える身体的・物理的実感である。現実性とは私たちが現実の中で行為する中で実感する意味の中核である。この実在性と現実性の区分は、ラテン語の語源である res (=thing) と actus (=act) に基づく。なお、「実在性」(Realität) と「現実性」(Aktualität) の源としての包括概念は日本語では「現実」ドイツ語では“Wirklichkeit”として表現できるが、英語において“reality”と“actuality”を包括する上位概念語を見出すことは少なくとも私にとっては困難である。

の風景は近代の物語において顕著である。太古の口承物語ではもっぱら登場人物の行為だけが描かれていることも多いが（ジェインズ, 1976/2005）、近代の物語（小説）では、書籍という潤沢で安定した視覚表象媒体によって、登場人物の行為だけでなく心中の意識も詳しく記述することが容易になったからである。さまざまな出来事における登場人物の葛藤が描かれると、登場人物の行為の風景と意識の風景が異なる様相を呈し始める。ブルーナーは、物語は「人間の意図が遭遇する試練（vicissitudes of human intentions）」を描く（Bruner, 1986, p. 13）とも表現するが、この試練は行為と意識の二つの水準での描写があつてこそ示されるものである。

2. 2. 4. 定常状態・破損・危機・修復という筋書

物語の筋書は、ブルーナーによるなら、定常状態（steady state）、その破損（breach）、危機（crisis）の到来、そしてその修復（redress）の試みと四段階を経る¹⁰。もちろん実際は、大きな物語の中に小さな物語がいくつも組み込まれたりそれらの物語が同時進行したりと、語られる物語の筋書はそれほど単純でもない。しかしどんな物語にも共通しているのは、この筋書の底流にある隠れた題材が、定常状態が保っていた意味——特に価値（value）——であることである。修復とは定常状態への回帰（あるいはその新生）であるが、それが望まれるのは価値の喪失が登場人物にとって耐えられないからである¹¹。物語の舞台上にあるのが危機とその修復であるとすれば、その下には危機の到来によって強く自覚され始めた共同体の価値——別の表現を使うなら正統性（legitimacy）や規範（canonicity）——

10 このようにブルーナーは四段階で説明するが、一般的には、状況説明（context）、問題発生（problem）、対応・解決（response/solution）の三段階を経ると説明されることの方が多い。

11 登場人物の背後にはもちろん物語の著者がいる。登場人物が巻き込まれる価値・正統性・規範についての葛藤が著者にとっても重要であるからこそ、物語は書かれる。

があるといえよう。ブルーナーは物語には劇的性質 (dramatism) があるとも述べているが、これは登場人物が価値・正統性・規範を守るために人道的献身 (moral commitment) を行うからである。このような物語の筋書には、私たちが大切にしている価値・正統性・規範が一種の通奏低音として流れている。

2. 2. 5. 曖昧 (喚起的・比喩的) な言語

物語様式では曖昧 (ambiguous), 特に喚起的 (evocative) もしくは比喩的 (metaphorical) な言語が積極的に使われるが、これは客観的に実在しているとされる対象を一義的・具体的に定義する科学規範様式の言語使用と好対照をなしている。曖昧 (喚起的・比喩的) な言語を使用することがもたらす第一の特徴は諸前提の想起 (triggering of presuppositions) である。物語は具体的な記述を曖昧 (喚起的・比喩的) な言語で行うため、読者は物語で描かれた風景を十分想像はできるものの、そこにはどこか「これがこうだとすれば、あれはもしかすればああかもしれない」という前提部分の想像の余地が残され、読者は自らの想像力をさらに発揮してそれらの余白を補う。後述するように「読者が作者になる」わけである。

第二の特徴は実在性の主観化 (subjectification of reality) である。実在性をあくまでも客観的で物理的に特定できるものとして扱い主観的な叙述を排する科学規範様式の流儀と異なり、物語は登場人物や語り手の主観的な叙述も独自の実在性の叙述として呈示する (アレントの言い方を借りるなら、物語は「現実」を描こうとするわけである)。2. 2. 2. でも述べたように、物語では同じ対象が一義的・一元的にではなく、多義的・多元的に描かれる。そしてそれらはどれか一つだけが正しく他は誤りとは断定されず、どれもそれぞれの観点・視点からは妥当なものとして理解される。その結果、同じ対象に対して複数の異なる主観的叙述が重なることもしばしば生じ、いわば世界が多元化される。これが物語の曖昧 (喚起的・比喩的) な言語がもたらす第三の特徴である

複数の視点 (multiple perspectives) の含意である。

観点・視点の複数性により、世界はもはや一義的・一元的には見られなくなる。読者は世界の同じ対象に対して異なる複数の理解が共存しうることを経験する。読者は物語を読み進めるにつれ、そういった複数の多元的な叙述の差異を保ったままに、世界を読者なりに統一的に理解する。私たちはしばしば、単一の観点・視点からの認識だけに固執しその他の観点・視点からの認識を排除しようとする者に対して、「現実がわかってない」とも言う。このように「多であり一であり、一であり多である」ような現実を描き出すためには、他の認識を否定してしまう一義的な言語よりも喚起的・比喩的で多義的な言語の方がふさわしいといえよう。

2. 2. 6. 対話的多声性という基調

読者の想像力で補われた複数の主観的実在性に基づく叙述は、そのどれか一つが他を否定してしまうこともなく、複数の世界叙述として物語世界を構成する。物語様式での叙述の基調は、ある命題の真偽だけを扱う科学規範様式の基調とはきわめて異なり、複数の登場人物の意識と行動が対話的 (dialogic) に絡み合う多声性 (polyphony) である¹²。物語は、互いが異なるにもかかわらず、というよりはむしろ異なるがゆえに、相互に反応せざるをえない声の対話のように描かれる。その複数性は、複数の異なる旋律が複数の異なるリズムで複数の声部として同時進行する多声音楽のように進行し、そこでは主旋律・伴奏といった区別すら薄れてくる。むしろ登場人物に

12 単旋律性 (モノフォニー) と多声性 (ポリフォニー) はもちろん音楽用語から転用された比喩である。単旋律性とは一つの声部の一つの旋律だけで構成される音楽の特徴であり、多声性とは複数の声部の複数の旋律が同時に演奏される音楽の特徴である。単旋律性の音楽の例としては一人で歌う簡単な童謡がわかりやすいだろう。多声音楽の例としてはパレストリーナやタリスといった西洋中世の宗教音楽 (声楽) があげられる。また、周知のようにバフチンは、多声性 (ポリフォニー) という用語をドストエフスキーの作品の特徴記述のために用いた。

は主要人物と脇役がいたり、主要人物にも主人公と敵対者がいたりするので、主要人物とりわけ主人公の声には読者の注目が注がれる。だがすぐれた物語は、敵対者や脇役の声も実に魅力的に描き、それらの声にも否定し難い説得力を与えている。逆に言うなら、私たちがそのような対話的多声性を活かした物語を好むのは、それこそ「現実」を見るからかもしれない。

2. 2. 7. 仮定法実在性

これまで述べてきたように物語においてはそれぞれの登場人物によって主観化された実在性が複数存在する。読者は、そのどれ一つとしても自分自身の主観ではないものの、あたかも自分がそれぞれの登場人物になったかのように物語世界を経験する¹³。そのようにして読者が実感するのが仮定法実在性(subjunctive reality)である。この仮定法実在性は、これまで挙げた物語様式の特徴において読者に深く経験される。意味の可能性においては読者は自分なりの経験から得られた意味の可能性を物語に読み込み、想像力豊かな読者ほどより具体的に仮定法実在性を経験する。登場人物が遭遇する行為と意識の間の葛藤に関しても、読者は自分なりの類似体験の想起に基づきながらその葛藤を自覚する。筋書の展開においても読者は規範・正統性・価値への共感の度合いに応じて危機解決のための人道的献身に共感する。多くの感情や思考を喚起する比喩的な言語により、読者の想像力はあっという間に刺激され、読者は目の前に物理的に存在しているわけでもない物語世界

をまるで実際の世界であるかのように経験する¹⁴。

こうして自分自身の仮定法実在性を実感した読者が、物語について「この物語は…」と語り始める時に注目すべきことは、読者は実際に書かれた物語というよりは書かれた物語に自分が書き足し・書き直した結果できあがった自分なりの物語を語り始めることである。読者は、自分が読んだ物語の文字通りの再生を行うのではなく、文字通りの物語に基づきながらもそこから自分なりに取捨選択・再構成し独自の意味づけをした物語を語る。偉大な作者は、読者をよりよい作者にする。読者が思わず自分なりに物語を補完し発展させるような作品を書くことが偉大な作者がなしていることである。

科学と対比させた上での物語の概念理解をまとめてみよう。物語は論証よりも古くから普及し、論証よりも広い範囲で使われている。物語は、ルーマンやアレントが説明したような意味——複合的な世界に複数で生きる人間にとっての意味——を扱い、現実を描き出す。物語の登場人物が遭遇する試練は主に行為と意識の二つの水準での葛藤として描かれるが、その試練の筋書は典型的には定常状態 - 破損 - 危機 - 修復（あるいは状況説明 - 問題発生 - 対応・解決）という段階で進行する。その根底にある題材は損なわれつつある価値・正統性・規範の意味である。物語の言語は曖昧（喚起的・比喩的）で、読者にさまざまな想像力を発揮させながら、複数の主観的な実在性を描き出し、世界を多義的・多元的に描く。そういった物語の基調は対話的多声性であり、物語の読者は多様な仮定法実在性を自分なりに統一的に理解する。その統一的な理解は、物語を読み終えた読者が「あの話はね…」と語り始める読者が自分なりに書き足し・書き直した物語において示

13 複数の登場人物の声を心中でそれぞれに出し分ける読者は、その行為によってまさにそれぞれの登場人物の物語世界を経験を実感しているといえよう。

14 付記しておくなら、言語的に語られる物語で経験する仮定法実在性は、映像と音声が一方向的に与えられる映画の視聴で経験する仮定法実在性とは異なり、視覚的にも聴覚的にも自らの想像力を駆使することで実感される。したがって、読者の自己の関与性と没入性は映画視聴よりもはるかに高く、読者は仮定法実在性をそれだけ強く経験できる。

される。物語は読者を作者にし、読者に新たな物語を生み出させる。このことは、物語の一般化可能性と関連するが、それを語る前に、次章では歴史と対比させながら物語についての理解を深めてゆくことにしよう。

3. 歴史と物語

この章では、歴史学の大家であり、全生涯にわたって歴史と文学の関係について関心を寄せてきたとも自ら語るホワイトの最晩年の論考(White, 2014)と、ブルーナーがしばしば参照していた論考(White, 1980)に基づき、物語についての概念整理を行う。次に歴史叙述と(物語の)文学的叙述の共通性について概説し、歴史の科学化をめざした19世紀の動きから生じた「歴史的な過去」の概念と古代ローマから現在にまで続く「実践的な過去」の対比をする。さらに、歴史における物語化の危険性についてもまとめる。

3. 1. 歴史叙述と文学的叙述

歴史に関するホワイトの考えを最初にまとめておくならば、彼は、古代ローマから始まる伝統的な歴史観を現代的に再定式化した歴史観を提示しているといえる。彼は、歴史はその叙述にストーリーという形式を取るものであり、歴史には文学的叙述が伴うことを示している。彼のこの歴史観はたんなる守旧派的な見解ではなく、19世紀からの歴史の科学化の動きによる歴史観(「歴史的な過去」)を批判的に継承した上で再定式化した歴史観(「実践的な過去」)であり、さらには歴史を物語化してしまうことの危険性をも踏まえた現代的なものでもある。

さて、古代ローマで成立したとされる歴史観(the idea of history)は、「過去に実際に生じた出来事の実実に基づいた報告(a truthful account)を、筋書のあるストーリーという形式において(in the form of story with a plot)行う」ものである(White, 1980,

p. 52)。ここには一方で「真実の報告」に基づきながらも、他方でそれを「ストーリーという形式」で語る——つまりは物語として語る——という葛藤が見られる。彼はこれを歴史という学問が引き受ける課題として認識している。

ホワイトは、このようにストーリーとして物語られる叙述を「本来の歴史」(history proper)と呼び、年表(annals)や年代記(chronicle)とは区別する。年表はストーリーの形を取らずただ生じた主要な出来事を年代順にリストとして並べただけの記述である。年代記はストーリーを語っているようでいて、そこには物語の結び(narrative closure)というべきものがなく、ただある時点で単に叙述が終わる(terminate)ものである。このように物語性が欠如した年表や物語性が不十分な年代記は、十全な歴史叙述とは呼べない。

このような考えに基づきホワイトは、歴史は物語的歴史(narrative history)であるとも述べる。それは「それ自身が世界の記述であり、そこにおいては重要な過程がストーリーという形式で自らの姿を現す」ものであり、「出来事のある種のストーリーとして認識される筋書にまとめて説明する記述としてとらえられるように意図されている」(White, 2014, p. 65)とホワイトは規定する。ここではストーリーが記述や説明「である」という確言ではなく、記述や説明「としてとらえられるように意図されている」というもってまわった表現が使われていることに注目したい。一般に、記述や説明といったことばは中立的な意味合いをもち、科学においても多く用いられる¹⁵。ホワイトの表現からは、歴史叙述における記述・説明は、自然科学的な記述・説明そのものとはいえないが、それに準ずるものとしてとらえられるべきだという主張が見えてくる。歴史は広義の学問ではありながらも、狭義の自然科学とは異なる学問

15 この論文では「記述」を“description”のように事実性を重んずる叙述を表す語として、「叙述」を“writing”のように広く一般的な意味をもつ語として使い分けている。

であるという主張である。

この歴史の性質は、ホワイトが（物語的）歴史の言説（discourse）は文学的な特徴をもつと指摘したところでより明確に示されている。彼は（物語的）歴史という言説は、「指示対象に忠実でありたいと願いながらも、文字通りの意味を超えた意味を生み出す表象という慣習を受け継ぎ、文学的（literary）と認定されてしまうもの——まったくの架空の話を仕立て上げるものとはまでは認定されないにせよ——」（White, 2014, p. 20）と述べている。歴史叙述（historical writing）は物語様式の豊かな意味を帯びることを目指すため、文学的叙述（literary writing）の特徴¹⁶を有するようになるわけである。

しかし古代ローマから「歴史」とされている記述が物語的歴史であり文学的叙述の特徴をもつものだったにせよ、なぜ私たちはそれを継承しなければならないのだろうか。なぜ科学規範様式による歴史ではいけない、あるいはなぜそれでは不十分なのだろうか。このことを次節で考えよう。

3. 2. 「歴史的な過去」と「実践的な過去」

歴史は古今東西を通して人々を魅了してきたが、一方で、その記述や説明の中に神話や神学（弁神論）、あるいは架空の話、ひいては形而上学やイデオロギーが混入していたことには疑いの余地はない。近代科学が進展するにつれ、歴史を科学化しようとする試み——いわば科学規範様式で歴史叙述を行うこと——が19世紀に起こったことは必然的だったのかもしれない。近代の専門的歴史家（modern professional historian）は、すべての過去（the whole past）のうちでも、「他の歴史家に承認された証拠

16 ホワイトはヤーコブソン（Jakobson, 1960）に従い、文学的叙述の特徴を、語りの詩的機能（the poetic function）が優勢である点に求めている（White, 2014, p. xi）。もちろんここでいう詩的機能とは、語の選択と配列が、たんなる情報伝達にとどまらない効果を生み出す働きである。

で基礎づけられ」、「正され組織化された過去（the corrected and organized version）」（White, 2014, p. 9）のみを扱うようになった。これをホワイトは、政治哲学者のOakeshott（1983）の用語を借りて「歴史的過去」（the historical past）と呼ぶ。

この歴史的過去の尊重が、歴史的記述から神話・神学（弁神論）や架空の話を排除することに多大な貢献をしたことには疑いの余地はないだろう。だが、それが形而上学やイデオロギーから自由であったとはホワイトは考えていない。彼は、19世紀初頭に大学に設立された専門的な史学（professional historiography）は、国民国家の利益に役立つため（to serve the interests of the nation-state）という目的をもち、国のアイデンティティ（national identities）の創出の一助ともなったと指摘する。（White, 2014, p. 15）歴史的過去は教育者・政治家・植民地行政官・政治的イデオログ・宗教的イデオログの訓練という「実践的」な目的のために使われたわけである。だがこの歴史的過去のイデオロギー性は当時はあまり自覚されなかった。その理由をホワイトは、当時の科学イデオロギーに求める。その頃支配的であった実証主義（positivism）と功利主義（utilitarianism）によって、科学とは「いかなる関心からも自由」（disinterested）でありながらも「社会的に有用」（socially beneficial）であると考えられたからである。しかし、ホワイトはこれを欺瞞（duplicitousness）と考える。何か社会的に有用であるかどうかはある特定の関心により定まることからすれば、この科学観は明らかな矛盾となるからである。歴史的過去だけを禁欲的に記述することをめざした科学としての歴史でさえも、イデオロギー（国民国家制度の浸透）や形而上学（実証主義と功利主義）からは自由ではなかった。

しかしここで私たちは、いかなるイデオロギーや形而上学からも私たちは自由であるべきだと主張しているわけではない——そもそもそれは人間にとって不可能であろう——。また、国民国家制度や実証主義・功利主義が完全な間違いであると主張しているわけでもない。それらは少なくとも当時の体

制の政治的・社会的な関心からすれば有用だったことは間違いない。ここで理解すべきは、歴史は——そしておそらく自然科学も——、イデオロギー的に利用されうるし、なんらかの形而上学の影響下にあるということである。また「社会的有用性」を目指すにせよ、それがどの観点・視点からの「社会」であり「有用性」であるかを批判的に自覚することの必要性である。このように自分たちがなすべきことを批判的に吟味することは、従来、歴史が有していた「人々が倫理的な反省をするための体系としての機能」(function as an organization of ethical reflection) (White, 2014, p. 97) であったし、カントが『実践理性批判』で定式化した「実践的」(praktisch/practical) であることの意味であった。歴史は自らの記述に対して批判的であり、そしてその読者に対しても批判的な反省を促すものでなければならない。

かくしてホワイトは批判的な実践的問いかけを行うために歴史的過去とは異なる実践的な過去 (practical past)¹⁷ という概念を掲げる。これは古代ローマからの物語的歴史によって扱われてきた過去の再定式でもある。ホワイトは実践的過去を「私たちが日常生活の中で共に生きている過去の観念」とした上で、私たちはあらゆる実践的な問題を解決しようとする際に、これらの観念の中から「できるだけの情報・アイデア・モデル・公式・戦略を引き出す」(White, 2014, p. 9) と説明する。この実践的過去は、私たちが「私たちは何をすべきか」という実践的な問いと共に生きるしかない以上、私たちが参照せざるを得ない過去である。そしてその実践的過去を提供するのが歴史叙述である。もちろん歴史の科学化を経た現代の私たちは、歴史的過去を重視する。だが歴史的過去にとどまらず、実践的過去を文学的に物語

様式で叙述するのがホワイトの考える歴史である。

3. 3. 物語化の危険性

このように歴史は、歴史的過去の事実性を踏まえながらも実践的過去として物語の形式で語られるが、そこで語られる一連の出来事はもちろんのこともと物語として生じたわけではない。出来事は、創意にみちた操作 (inventive operation) としての物語化 (narrativization) の過程を経て、ストーリーの形式で整理される (White, 2014, p. 67)。そうならば当然、歴史叙述は一様ではありえず、複数の物語り方 (at least two narrations) が可能となる。だがこれをホワイトは悪しき相対主義(「何でもあり」)につながる特徴ではなく、むしろ歴史が学問として成熟するための特徴とみなす。「同じ一連の出来事について少なくとも二つの語り方 (versions) が想像されないのであれば、自分が実際に何が起こったのかについての真実に基づいた報告について語る権威 (authority) であることを歴史家が求める理由などなくなる」(White, 2014, p. 19) というのが彼の見解である。複数の歴史叙述が可能だからこそ、歴史家の間で誰の叙述が「現実」をもっとも適切にとらえているかという競い合いが可能になり、その競い合いの中で歴史は独自の学問として成熟し、歴史家も権威を得るとホワイトは考える。

このように歴史にはさまざまな物語化が行われるのだが、その物語化が特に単純な形で行われれば、それは「出来事を美化・虚構化・相対化するだけでなく、ドラマ仕立てにして(それゆえに)教訓話にしまう」(White, 2014, pp. 81-82) 危険性があることに気をつけなければならない。もちろん、何らかの価値・正統性・規範を有し、それに対する人道的献身の重要性を示すのが物語の特徴である以上、このことは物語からは避けられない。だが、その危険性に対する批判的意識が保たれていなければ物語として語られる歴史が、さまざまなイデオロギーの運び手や貯蔵庫になるだけでなく、それ自身がイデオロギー (an ideology in its own right) (White, 2014,

17 ホワイトの翻訳書(ホワイト, 2014/2017a)は「実用的な過去」という訳語を使っているが、本論文では“practical”がカントの“praktisch”に由来する語であることを重視し「実践的な過去」と訳した。ちなみにこの「実践的な過去」ももともとは Oakeshott (1983) によるものである。

p. 94) となってしまふことを忘れてはいけない。「私たちは何をすべきか」という実践的な問いから求められる歴史に物語という形式は避けられないが、同時にそこであまりに単純な物語化がなされれば、その物語的な歴史はかえって批判意識を抑圧するイデオロギーになってしまう。

物語のイデオロギー化を防ぐために、ホワイトは物語を芸術 (art) として語ることを強調する (White, 2014, p. 83)。たしかに物語は、一連の出来事を物語化して、見慣れたものにし (familiarize)、飼いならす (domesticate) (= 私たちが安心して語れる出来事にする)。だが、それと同時に芸術としての物語は、その物語を異化 (defamiliarize) し、野生化 (dedomesticate) する (= 私たちが容易には語れない出来事にする) こともできる。別の言い方をすれば、出来事を物語として構築 (construct) しながら同時にその物語を脱構築 (deconstruct) するわけである。このように物語化と脱物語化 (denarrativization) を同時に自覚的に遂行することにより、私たちは一連の出来事に対して、何らかの理解可能な形式を獲得すると同時に、それだけでは済まされないという違和感を抑圧せずに済む。こういった葛藤や矛盾をはらむ歴史叙述は芸術表現としての可能性を探り続けるモダニスト小説 (modernist novel) に近いものになるともホワイトは言う。

歴史と物語の関係についてまとめよう。歴史は実際に起ったことの実実に基づいた報告でなくてはならない一方で、「私たちは何をすべきか」という実践的な課題に応えるために私たちが大切にしている規範・正統性・価値を基盤にした物語として描かれる。私たちは「歴史的過去」が提示する真実・事実だけでなく、「実践的過去」が示す意味——特にその可能性——も必要とするからである。そのような叙述を可能にするために歴史は文学的叙述の特徴をも有するようになる。文字通りの意味を超えた意味も歴史叙述の読解において重要になり、私たちはそこから何をすべきかの洞察を得ようとする。だが物語化があまりに単純で安直なものであれば、複雑で複

合的な現実の出来事が一つの単純な教訓話やイデオロギーに還元されてしまう。私たちは歴史を物語として語る場合に、同時にその物語を脱物語化することも視野に入れておかねばならない¹⁸。

4. 実践者のための物語

4. 1. 実践者のための物語的歴史叙述

以上の二つの章で、私たちは実践研究における物語の重要性 (と危険性) を理解するために、物語をまずは科学と対比することによって理解し、次に歴史の物語性について検討してきた。ここまでの理論的整理で、実践者のために語られる物語とは、実践者の経験という出来事を歴史として語る物語、言い換えるなら物語的歴史叙述であるべきことが明らかになってきたのではなかろうか。この物語的歴史叙述は事実に基づきながらも「私たちは何をすべきか」という実践者の実践的な課題に洞察を得るための「実践的過去」を描き出す。そこでは実践者の経験の意味が題材となる。意味は物語の中で、その現実性のみに基づいて一義的に集約されることなく、その可能性の展開と共に動的に示される。物語は、実践のあるべき定常状態が破損された危機を提示し、その修復、つまりはあるべき価値・正統性・規範の回復や新生を求める過程が書き表される。その過程の中の登場人物の行為と意識 (およびその間の齟齬) が叙述される。その叙述に使われる言語は、状況を読者に想像させるほどには具体的ではあるが、自然科学のように一義的・確定的であるよりは、曖昧 (喚起的・比喩的) である。その多様な言語使用により、叙述された複数の登場人物の経験のさまざまな可能性が想起され、経験された世界がさまざま

18 ここでは著者が物語化と脱物語化を自由に選択できるような描写となっているが、多くの小説家が語るように (村上, 2010) 深い物語は著者が意識的に制御できるものではなく、著者に到来し、著者がそれに巻き込まれてしまうようなものである。

な観点・視点から多元的に理解される。複数の登場人物の対話的多声性が保たれ、声がそれぞれの独自性を保ちながらもそれらの間の関連性が失われないように描かれる。複数の登場人物の経験は、読者一人ひとりに仮定法実在性として経験される。実践研究における物語は、物語的歴史叙述のように、それ自身がまさに実践的な可能性を読者に提示する。

4. 2. 科学規範様式も年表・年代記的記述も超える物語的叙述

実践研究における物語は、科学規範様式での記述だけでは明らかに不十分である。誰もが否定しようのない「歴史的過去」とも言うべき確定的事実だけを記した授業の実践記録は、たとえば「出席者〇名、発言者〇名、総発言時間〇分〇秒…」といった定量的なものだけになるだろうが、それは年表よりも物語性に乏しい記述であろう。年表には少なくとも記すべき出来事（飢饉や外敵来襲など）という価値判断に基づいた記述がなされるからだ。しかし、科学規範様式の記述を徹底するなら、具体的に定義され実在の客観性が自明な指示対象だけが扱える素材となる。そういった記述では、叙述者が特記したいたとえば「学習者 A の意表をつく発言」という表現にしても、その「意表をつく」という形容が問題を含むことになる。叙述者の主観性（観点・視点）を帯び、万人に対して一義的には確定できない表現だからである。そのような表現も許されない授業記録を読む読者が、自らの実践の改善に向けての洞察を得ることはおよそ困難なことであろう。

それでは実践の記録が年表なみに「〇時〇分に学習者 A が意表をつく発言をする。〇時〇分に今度は学習者 B が先の学習者 A の発言とまったく逆の主張をする。〇時〇分に教師は…」といった叙述を採択したとする。厳密な科学規範様式から少し解放された叙述により、読者はおぼろげながらそこにストーリー性を見出すことができるようになるかもしれない。だが、読者がそこから可能性に満ちた意味

を見出し、実践に対する洞察を得ることは依然としてそれほど容易ではないだろう。

では少しだけ物語性を加えた年代記のような叙述ではどうだろうか。「学習者 A の意表をつく発言が終わった数分後、学習者 B は意を決したように学習者 A の発言とはまったく逆の主張をした。私(教師)はクラスに緊張が走ったことを察知した」といった描写である。「クラスに緊張が走った」といった表現にも、〈A と B の対立→クラスの緊張〉という筆者なりの因果関係の推定が見られるし、「クラスの緊張」といった表現も一義的ではなく喚起的である。読者はそういった叙述に少しは現実らしさを感じるかもしれない。

だがもしその叙述だけで記録が終わったとしたらどうだろうか。「緊張を察知した後どうなったのだ」と読者は宙ぶらりんの状態に置かれてしまうだろう。あるいは、その次にまったく別の種類の叙述が次々に続く、まるでメモ書きのような記録だったらどうだろうか。「…一方、学習者 C はその日も真面目に授業を受けていた。また、学習者 D は相変わらず落ち着きがない。それとは別に、学習者 E は…」といった列挙である。そういったメモ書きを見ても読者は「だからどうしたというのだ…」と不全感をつのらせるだけだろう。物語性が不十分で、物語全体から浮かび上がってくるはずの意味が実感できないからである。登場人物（ひいては記述者）がどんな価値を重要に思い、その破損からの回復のために何をしたのかという筋書も見えないからである。年表よりも物語に近づいた年代記のような叙述でも、それは十分に実践的とは言えない。実践研究の叙述は、実践という歴史の叙述であるにせよ、もっとブルーナーが明らかにしたような意味での物語に近づかなければならない。

4. 3. 速読を許さない物語叙述

そうなる実践研究における物語においては、

一方で出来事の中の確定的事実¹⁹に基づきつつも、他方であたかも小説のように私たちが生きる意味——私たちの場合なら言語教育に真剣に関わる意味——を自由に描き出すぐらいの叙述²⁰が求められるのではないだろうか。もちろんこの「自由」は単なる恣意奔放を意味しない。規範・正統性・価値の危機とそこからの修復という物語を、読者にできるだけ仮定法的に実感させるための自由である。読者である実践者と共に「私たちは何をすべきか」という実践的な問いに倫理的かつ反省的に向かい合うための自由である。その自由にはもちろん制限があり、叙述者は自らが使う表現の可能性あるいは曖昧性（喚起性・比喩性）について自覚的でなければならない。読者が叙述者が経験した実践とはおよそ異なる実践を簡単に想起してしまわないように自制しなくてはならない。そのため叙述者は、文学的叙述の中に、確定的な事実を箇条書きや数値や図表などの形で挿入する自由も有する。「歴史的な過去」を必要に応じて記述しながらも、読者に私たちが実践に関わる意味を仮定法的に実感させ「私たちは何をすべきか」という実践的な問いに少しでも答えられるような「実践的な過去」を叙述するのが実践研究における物語であろう。

他方、たとえ一義的事実を否定も歪曲もしないにせよ、もし物語記述が対話的多声性を失い、一つの価値・正統性・規範の重要性だけを延々と主張し続けるだけの単旋律的な独話となれば、その実践者の物語は単なる教訓話やイデオロギーになってしまう。人間は自らの行為と意識においても葛藤を抱く存在でもあった。ましてや複数の人間が共存する世界においては複数の相容れない観点・視点からの行

19 もちろんこの出来事の中の事実選択自体に、叙述者の重視する価値・正統性・規範に基づく判断がすでに混入している。歴史叙述から主観性を払拭してしまうことは不可能であろう。

20 Nelson (2011) は戯曲や詩といった形態の文学的表現を、Kalaja, Dufva, and Alanen (2013) は視覚表現 (visual narrative) を実践研究に導入することを積極的に主張している。

為や発言が交錯するのが現実の姿であった。さらには、実践の場という現実世界は複合性に富み、教訓話やイデオロギーが想定するような単純な割り切り方では説明も予測もできないものであった。実践者のための物語は、現実を不当に単純化・歪曲化してしまう教訓話やイデオロギーに成り下がらないように、複数のさまざまな声対話する多声性を保ち、場合によっては脱物語化すら志向しなければならない。

それではそのように実践的な物語叙述と、非実践的な叙述（年表や教訓話やイデオロギーのような叙述）を私たちはどのように区別することができるだろう。物語は、複合的な世界における実践を描く以上、それ自身、複合的であらざるをえない。となれば、物語らしさ（物語性）の判定基準も、誰でも判断できる単純なチェックリストの形で提示できるとは考えにくい——ちょうど複合的な音楽作品のすばらしさが、「和音法上の禁則を使っていない」といった単純な項目のチェックだけでは判定できないように——。たとえば「喚起的な言語が使われているか」といった項目で判断するならば、「どこからどこまでが喚起的な言語であるか」の基準設定が難しく、またそもそも「喚起的言語を使っていさえすればよいのか。抑制的な表現に徹する表現も脱物語化の手法として認められないのか」といった問題が生じるからである。仮にチェックリストを作ったとしても、せいぜいそれは参考にされるだけであり、そのチェックリスト項目の充足状況や合計得点だけで優れた物語が判定できるというのは早計であろう。しかし音楽文化に習熟した者が秀逸な作品と凡庸な作品を一聴して判別できるように、実践の文化に親しんだ者がすぐれて実践的な物語とそうでない物語を直観的に判別できるのかもしれない。筆者はそのような判別の方法の一つは「読み飛ばすことができるか、できないか」ではないかとも考えている。

読み飛ばしながら速読しても、特にその物語の理解が損なわれたとは思えない物語は、実践的な物語ではないように筆者は感じる。これについては、速読

が可能なのは、物語の意味の可能性が乏しく、登場人物の葛藤や矛盾が描かれておらず、一つの声が独話的に繰り返されるだけだから、と説明できるかもしれない。もう少し具体的な例を出せば、登場人物が無個人的で交換可能な存在として描かれ、登場人物が置かれた状況が具体的に叙述されないままに、特定の教授法(〇〇メソッド)の有効性に関する声ばかりが聞こえてくるような物語なら、経験豊かな実践者はそれを教訓話やイデオロギーというより商品宣伝に近いものとみなすだろう。

実践経験がなく何でも信じてしまう新人でもない限り、実践経験が豊かな者は教授法の商品宣伝のように単純化された物語が自分の実践に対する洞察を深めてくれるとは思わない。しかし、古典的な比較実験の方法で「〇〇メソッドが有効である確率が統計的に有意である」ことを示す研究²¹はきわめて「科学的」であるように見え、実践経験のない者は実践に関する真理が示されていると思ひ込むかもしれない。だが、そういった一見科学規範様式だけに基いたように思える研究も、実は「授業の成功は教育方法の選択次第にすぎない」というストーリーに基いていることを忘れてはならない。このストーリーは研究論文の本文にはめったに現れず読者の目から隠されたままであることが多いが、教育実践の複合性を経験的に熟知する実践者はその基盤的なストーリーに気づき、それを単純すぎると思う。教授法選択以外の観点・視点からの声がまったく聞こえてこない記述を退屈に思う。教室実践の複合性を熟知しているからである。

しかし逆に、速読や飛ばし読みを許さない物語性に満ちた実践者の物語をなぜ実践者は有益だとみなすのだろうか。次の項ではこの問題を一般化可能性の観点から考える。

4. 4. 物語の一般化可能性

これまで私たちはすぐれた物語的叙述から実践者が実践的な洞察を得ることを経験的に自明なこととして扱ってきた。ここではその経験的自明性をできるだけ一般化可能性の観点から言語的に説明することを試みる。

一般化可能性 (generalizability) もしくは一般化 (generalization) といっても、物語の場合は、量的研究で前提とされているような統計的一般化 (statistical generalization) や法則的一般化 (nomological generalization) を意味はしない (Eisenhart, 2008)。これらでは(ノイズとして片付けられる偏差を除いては)均一的な母集団 (population) を前提とし、そこからランダムサンプリングなどで得た標本 (sample) を詳しく調査したら、その結果を再び母集団に対して確率のあるいは法則的に敷衍できるという推論が前提とされている。この考え方は、現実世界を特定の一つの観点・視点から観察しそれ以外の違いは無視する一義的・一元的な世界認識を採択することが妥当な場合は適切な推論である。しかし現実世界の実践的な問題は複合的で多様な可能性に満ちており、多義的・多元的な世界認識をもたない限り現実的な対応ができないものであった。物語を使った実践研究の一般化可能性を量的研究における一般化で説明することは原理的に誤っている。

質的研究でしばしば語られる一般化あるいは一般化可能性は、事例で根拠づけられた理論 (Grounded Theory)²² による一般化や転用可能性 (transferability) である (Eisenhart, 2008)。事例で根拠づけられた理論による一般化は、興味ある事象をさまざまな事例で次々に検証することを仮説の基盤とする方法を取っている。これは上記の量的研究における統計

21 現在の言語教育における実験研究の批判については柳瀬 (2010, 2017b) も参照されたい。

22 Grounded Theory は日本では一般に「グラウンデッド・セオリー」と表記されていることは筆者も熟知しているが、前に述べたカタカナの使用に対する抑制的な方針ゆえ、ここでは「事例で根拠づけられた理論」と表記している。

的一般化や法則的一般化が演繹的な推論を行っている（＝標本における結果を母集団に敷衍する）こととは異なり、一つの事例で得られた仮説を別の事例、さらに別の事例…と検証を重ねることで帰納的な推論を行っている（＝事例を積み重ねることによって結果の一般性を高める）点で極めて対照的である。だがこれらは演繹的か帰納的かという点で推論の方向性こそ異なれ、共に普遍法則（＝時間にも空間にも制約されず、常にどこでも事実となることを定式化する法則）を前提としている点で共通している。もちろん世の中には普遍法則として認識される事態もたくさんある（例えば自由落下運動の方程式）。だがこれらは一義的・確定的な指示対象しか扱わない科学規範様式の認識に基づくものであり、世界の複合性と人間の複数性を前提とする物語様式の認識ではない。

物語を用いた実践研究のためにはこれらよりも適切な一般化の理論が必要である。その点、「転用可能性」は類似性に基づく推論であり、知見の普遍的適用性を厳密には前提としておらず、物語様式での一般化可能性に少しは近づいているかもしれない。極端に単純化した論証となるが、仮に ABCDE と表記できる状況があったとする。その状況で得られた知見は、その状況に類似した BCDEF や CDEFG の状況でも（それぞれ異なる度合いで）転用可能であることになる。この論を進めるなら、当初の研究で解明されたことは、EFGHI や WXYZA や BJKLM の状況でも（より低い度合いで）転用可能である。このように程度の異なる適用性は普遍的とはとても呼べないため、転用可能性は前述の三つの一般化とは異なる。

しかし転用可能性の説明には問題点がある。それは、研究の知見の利用を考える読者の要因が軽視されていることである。この点を考慮し、読者・利用者の主体的要因を重視したのが読者・利用者による一般化可能性（reader or user generalizability）である（メリアム、1998/2004, p. 308）。

この一般化可能性の説明は、研究の知見の一般化

を主張できるかどうかは、研究者の側だけではなく、その研究を読み解きながらその知見を自らの状況で適用できるかについて想像する読者・利用者の側にも基づくものであることを強調している。研究の適用可能性（applicability）を判断するのは、いかに研究を利用するかという実践的問いかけをもって研究を読み込む読者の働きかけが重要なのである。このような実践的読解こそは、物語の言語技法と対話的多声性によって想像力をかきたてられ、物語を書き足し・書き直しながら、仮定法実在性を多元的に経験する物語読解であった。物語の読者は、仮定法的な経験によって広がり・精妙になり・多元化した意味空間により、現実問題への対応能力を高める。読者は「つまりこの研究が教えていることは…」と研究を独自に書き足し・書き直すことによって、自分の状況により適った理解を生成する²³。

ここでは「一般化」ではなく「一般化可能性」という表現が使われていることにも注目したい。つまり、読者・利用者による一般化可能性とは、研究からの一般化が保証されていることではなく、読者・利用者がうまく研究を読解しその研究を自分なりに書き足し・書き直すことができるなら一般化も可能であることを述べているにすぎない。これは、科学規範様式での一般化のように利用者である読者が単に受動的な消費者のようになって与えられる一般化ではなく、読者の想像力と思考力によって読者が能動的に適用の判断を行う可能性であり、読者を意味の探求者にすることである。

それだけの努力を必要とするこの読者・利用者による一般化可能性には積極的な側面がある。それは、普遍的な知見を受動的に受け取る一般化では望めないような、個別化された洞察を得ることができるこ

23 Nelson (2011, p. 476) は「開かれた意味」(opened meaning) という用語を使い、読者がある実践研究から自分なりの結論を見出す現象を記述し、また、読者がそうすることを奨励しているが、同時にそのような発想はこれまでの学術論文にまつわる常識によって抑圧されていたと述べている。

とである。もちろんこの洞察は読者の的確な読解に応じて得られるものである。マニュアルのように簡単にそして一律的に与えられるものではない。だが、こと言語教育という実践に携わる者にとって、そういった物語の読解や執筆が困難すぎて不可能であると主張することは許されないであろう。言語教育者が学習者の言語力を高める仕事をしているのなら、同時に自らの言語力を高める責務ももつだろう。この点、さまざまな実践分野における実践研究の中でも、言語教育者による実践研究はその物語性をもっとも豊かにすることが求められている。物語の一般化可能性は、この読者・利用者による一般化可能性としてとらえるのがもっとも的確であり、実践研究をもっとも実践的にすると筆者は考える。

5. 結語

この論文では、物語様式の思考に基づく物語が実践研究において重要であることを論じた。世界の複合性と人間の複数性に基づいた現実における諸問題を扱おうとするなら、私たちは対話的多声性を基調とする物語を書き、それを通じて意味をその可能性も含めて自覚的に表現すること、そしてその物語読解においては、仮定法実在性の実感から引き起こされる想像と思考によって読んだ物語を自分なりに書き足し・書き直すことが重要であることを示した。また、「私たちは何をすべきか」と物語の知見の適用可能性について検討する読者・利用者による一般化可能性が物語の一般化可能性を説明する概念であることも示した。

実践研究は限定的で抑制的な科学規範様式や歴史的過去の作法だけによって書かれるべきではない。だが、このことは実践研究でそれらの作法が使われることを否定するものでもない。むしろ実践研究においても必要な箇所では科学規範様式や歴史的過去の作法による記述がなされるべきであろう。確定的な事実を提示すべきところで提示しないのは知的怠慢である。しかし同時に、科学規範様式で確定で

きる事実だけで現実が再構成できると考えるのは愚かなことである。

また、私たちは物語の重要性と共に危険性についても学んだ。実践という人間の営みから意味を取り去ることができない以上、物語は実践的な過去を描くこととなり、そこには実践の意味の結晶ともいべき価値・正統性・規範などが示される。だが、物語がそれらの重要性だけを連呼し続ける独話的で単純な物語になってしまうと、その物語は一面的な教訓話やイデオロギーになってしまう。自らが書こうとしている話がそのような単純な物語化に陥りそうになれば、書き手はさまざまな文学的叙述の手法を駆使しながら脱物語化すらも試みなければならない（あるいはもっと深い物語り方が自分の中に湧き起こるのを待たなければならない）。加えて、表に表れない大きなストーリーに気づかないでいることも物語の危険性の一つでもあった。私たちは一見、科学規範様式で語られているような文章が依拠している基盤的なストーリーの正体も見極めなければならない。

物語は太古から続く文化であり、私たちはそれを直感的に活用することができる。だが、実践的過去を語る文化が歴史の科学化に伴い一時期軽んじられたことに代表されるように、人文学のいくつかの分野において物語を使って記述・説明を試みることは非科学的とされ、一時期はほとんど禁忌の対象ようになった。しかし科学規範様式による記述・説明だけでは「割り切れない」ことがら²⁴の存在をよく知る実践者は、次第に質的研究の中で物語を使用する文化を復活させた。だがこれはいわば直感的な復活であり、理論的に十分正統なものとされた復権ではないことは1. 1. の諸文献が示唆しているとおりで

24 Rationalismの“ratio-”を「比」としてとらえ、rationalismを「すべてを割り切って考える流儀」、irrationalismを「割り切れないことを大切に考える流儀」としてとらえるなら、「割り切れないこと」にも積極的な意義を見出すことができる。人間の営みの解明には、片方だけでなく、両者の流儀を使いこなすことが必要だろう（柳瀬, 2014）。

ある。実践研究において物語を利用することの重要性和危険性が理論的に解明されていなければ、実践研究での物語利用もその潜在力を十分には発揮できないだろうし、今後も科学規範様式に基づく批判や介入によって物語様式のよさが損なわれてしまうことも考えられる。本論文は、ブルーナー、ルーマン、アレント、ホワイトといった20世紀を代表する人文社会系の知性の論考を組み合わせることによって、実践研究における物語について理論的な整理を行った。このような論考が相互批判的に積み重なり、実践研究における科学規範様式と物語様式の的確な使い分けの文化が成熟していくことを筆者は願っている。

今後の課題の一つとしては、物語を使った実践研究を批判的に発展させるための学術誌査読体制の成熟がある。実践研究のよしあしを、単純なチェックリストの充足状況や合計得点などで機械的に断定することへの疑義は4.3.で述べたとおりだが、逆に、物語を使った実践研究に関する判断を神秘化し、一切は明言化できないとする反啓蒙的な態度を取るのもおかしなことであろう。実際、たとえば第二言語としての英語教育に関する国際学術団体であるTESOLは事例研究(case study)²⁵や(批判的)エスノグラフィー((critical) ethnography)や会話分析(conversation analysis)などの質的研究に関するガイドラインを提示し、Qualitative Research Guideline Projectは医療分野での質的研究の指針(Cohen & Crabtree, 2006)を公表している。もちろんこれらの見解も一朝一夕にできあがったものではないし、今後も金科玉条のように堅持されるものでもないだろう。たとえばLazaraton (2003)の批判はTESOLの上記ガイドラインの改訂(分化)に明らかに影響を

与えた²⁶と思われるし、彼女が言うように、どのような研究のよしあしを判断する基準(criteria)を私たちが有するにせよ、「私たちは、基準といえど相対的に位置づけられたものであることを理解し、現存する『リスト』に適合しない研究が登場した際には基準を改訂する可能性に途を開いておかなければならない」(Lazaraton, 2003, p. 8)わけである。

これからは日本語での学術圏においてもこのような指針の策定と改訂の文化が築かれてゆくべきかもしれない。その繰り返しが実践研究に対する私たちの自覚を高める。そこで忘れてはならないのは、実践が物語の様式で叙述される限り、一方でそれは科学のように真実への忠誠を誓いながら、他方で芸術としてその叙述方法を自己創造しうることである。実践研究の良否を判断する基準を明文化する方向に向かうとしても、それが芸術としての創造性を潰してしまってはならない。

ここで科学と芸術の両方を志向することは一見矛盾のようにも思えるかもしれない。だが、マサチューセッツ工科大学のメディアラボという知の最先端で所長を務める伊藤(2013)は、真理を追求する科学(science)と意味を追求する芸術(art)の二つの発想を同時にもち、かつ、真理を表現する工学(engineering)と意味を表現するデザイン(design)の二つ発想も併せ持つ——つまりは志向の異なる科学・芸術・工学・デザインの四つの発想を同時に有する——ことが創造性の鍵であるとも述べる。実践を語る物語も、出来事の真実性と意味を追求しながら、同時にそれらを具体的に表現する点において、この四つの志向性を併せもつ。それならば物語を使った実践研究はこれからも創造的であり続けるだろう。

文献

伊藤穰一(2013). 狩野綾子(訳)『「ひらめき」を生

25 *Qualitative Research: Case Study Guidelines*などのURLはTESOL International Association (n.d.)のホームページから辿れる。

26 Lazaraton (2003)は当時のTESOLの*Qualitative Research Guideline*がエスノグラフィーに傾斜し、会話分析にとって不利なものであることを指摘した。

- む技術』角川書店。
- オルソン, R. (2018). 坪子理美 (訳) 『なぜ科学はストーリーを必要としているのか——ハリウッドに学んだ伝える技術』慶応義塾大学出版会. (Olson, R. (2015). *Houston, We Have a Narrative: Why Science Needs Story*. The University of Chicago Press.)
- ジェインズ, J. (2005). 柴田裕之 (訳) 『神々の沈黙——意識の誕生と文明の興亡』紀伊國屋書店. (Jaynes, J. (1976). *The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind*. Boston, MA: Houghton Mifflin.)
- 細川英雄, 三代純平 (編) (2014). 『実践研究は何を目指すか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版。
- 千野帽子 (2017). 『人はなぜ物語を求めるのか』筑摩書房。
- ホワイト, H. (2017a). 上村忠男 (訳) 『実用的な過去』岩波書店. (White, H. (2014). *The practical past*. Northwestern University Press.)
- ホワイト, H. 上村忠男 (編訳) (2017b). 『歴史の喩法』作品社。
- 村上春樹 (2010). 『夢を見るために毎朝僕は目覚めるのです』文藝春秋。
- メリアム, S. B. (2004). 堀薫夫, 久保真人, 成島美弥 (訳) 『質的調査研究法入門——教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房. (Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study: Applications in education*. Jossey-Bass.)
- 柳瀬陽介 (2010). 英語教育実践支援のためのエビデンスとナラティブ——EBM と NBM からの考察『中国地区英語教育学会研究紀要』40, 11-20.
- 柳瀬陽介 (2014). 人間と言語の全体性を回復するための実践研究『言語文化教育研究』12, 14-28.
- 柳瀬陽介 (2017a). 意味, 複合性, そして応用言語学『明海大学大学院応用言語学研究紀要——応用言語学研究』19, 7-17.
- 柳瀬陽介 (2017b). 英語教育実践支援研究に客観性と再現性を求めることについて『中国地区英語教育学会研究紀要』48, 83-93.
- 柳瀬陽介 (2018a). 優れた英語教師教育者における感受性の働き——情動共鳴によるコミュニケーションの自己生成『中国地区英語教育学会研究紀要』48, 11-22.
- 柳瀬陽介 (2018b). 意識の統合情報理論からの基礎的意味理論——英語教育における意味の矮小化に抗して『中国地区英語教育学会研究紀要』48, 53-62.
- Arendt, H. (1968). *Men in dark times*. Harcourt Brace & Company.
- Arendt, H. (1998). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2002). *VITA ACTIVA oder von tätigen Leben*. Piper.
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391-414. doi:10.5054/tq.2011.261888
- Barkhuizen, G. (2013). Introduction: Narrative research in applied linguistics. In G. Barkhuizen (Ed.), *Narrative research in applied linguistics* (pp. 1-16). Cambridge University Press.
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2013). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. London: Routledge.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Cohen, D., & Crabtree, B. (2006). *Using qualitative methods in healthcare research*. Retrieved from <http://www.qualres.org/>
- Eisenhart, M. (2008). Generalization from qualitative inquiry. In K. Erickson & W. Roth (Eds.), *Generalizing from educational research* (pp. 51-

- 66). Routledge.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In T.A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). The MIT Press.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2013). A tale of two mediations: Tracing the dialectics of cognition, emotion, and activity in novice teachers' practicum blogs. In G. Barkhuizen (Ed.), *Narrative research in applied linguistics* (pp. 85-104). Cambridge University Press.
- Kalaja, P., Dufva, H., & Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. In G. Barkhuizen (Ed.), *Narrative research in applied linguistics* (pp. 105-131). Cambridge University Press.
- Lazaraton, A. (2003). Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research? *The Modern Language Journal*, 87, 1-12. doi:10.1111/1540-4781.00175
- Luhmann, N. (1990). *Essays on self-reference*. Columbia University Press.
- Luhmann, N. (2007). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Nelson, C. D. (2011). Narratives of classroom life: Changing conceptions of knowledge. *TESOL Quarterly*, 45(3), 463-485. doi:10.5054/tq2011.256799
- Oakeshott, M. (1983). *On history and other essays*. Blackwell.
- TESOL International Association (n.d.). *Qualitative research: Case study guidelines*. Retrieved from <http://www.tesol.org/read-and-publish/journals/tesol-quarterly/tesol-quarterly-research-guidelines/qualitative-research-case-study-guidelines>
- Tononi, G. (2012). *Phai: A voyage from the brain to the soul*. Phanthéon.
- White, H. (1980). The value of narrativity in the representation of reality. In W. Mitchell (Ed.), *On narrative* (pp. 1-23). The University of Chicago Press.
- White, H. (2014). *The practical past*. Northwestern University Press.

特集「ナラティブの可能性」

寄稿論文

ヒューマンライブラリーの可能性

「読者」(来場者)と「司書」(学生)の学びを中心に

横田 雅弘

(明治大学国際日本学部)

概要

2000年にデンマークで始まり、あっという間に世界90か国以上で実施されるまでに広がったヒューマンライブラリー(「人を貸し出す図書館」)の実際を、筆者がおおよそ10年にわたって実施してきた明治大学の事例を基に考察した。特に、文部科学省科学研究費を得て行った「読者」の偏見低減効果に関するアンケート調査の結果と「司書」となったゼミ学生にどのような教育効果があったかを中心に分析した。また、ヒューマンライブラリーの多様な効果と豊富な応用可能性については、このイベントが質の良いナラティブを生み出す構造をもっているためではないかと考え、これまでの筆者の経験から、その応用可能な領域をまとめた。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 人を貸し出す図書館, 偏見の低減, 「読者」と「司書」の学び, つながりの創出

1. ヒューマンライブラリーとは何か

1. 1. ヒューマンライブラリーの概要

友人が襲われた暴力事件をきっかけに、2000年にデンマークのロスキルド野外ロックフェスティバルの片隅で若者たちが始めた「ヒューマンライブラリー」は、暴力の背後にある偏見や差別は、実際に話してみれば少なくなるはずだと考えたことから生まれた。ライブラリーと言う名がついているのは、「人」を「本」に見立てて貸し出す仮想の図書館というイベントの内容から来ている。このイベントの本部はデンマークのコペンハーゲンにあるが、開催に申告や許可があるわけではなく、また開催方法も多様化しているので、どこまでをヒューマンライブラ

リーとみなすかについては様々な見解がある。従って、本部と言っても、世界の全ての開催を把握しているわけではなく、報告がなされた実践について把握されているにすぎない。しかし、それでも少なくとも世界90か国を超えて活発に開催されており、今や全世界注目のイベントであることは間違いない。

その展開や意義、可能性については後に述べるが、ここでは簡単に開催に関する概要を説明する。まず、このイベントを企画する「司書」とよばれる主催者がいる。「司書」は、どのようなイベントにするかを検討し、その趣旨にあった「本」を探す。「本」とは、ここではすなわち「人」である。一般的には社会的にマイノリティとみなされやすく、日頃偏見の目で見られがちな人が「本」になることが多い。このように言うと、ヒューマンライブラリーは見世物小屋

ではないかという訝しさを感じる方もおられるが、「本」はもちろん自分自身の主体的な意思で「本」になるかどうかを決める。無理やり「本」にさせるといようなことは決してない。それどころか、普段は自分の境遇や生きづらさを語る機会の少ない人々の中には、この機会にぜひ語りたいて感じて、自ら「本」になりたいと申し出られる方も少なくない。

「司書」と「本」の打ち合わせと共通理解のもとで、「本」は当日借りに来た「読者」に、1対1ないし1対数人というプライベートな形で、約30分間人生の物語を語る。この場のルールはたいへんシンプルで、「本を傷つけてはいけません」ということだけである。「読者」から質問もできるし、「読者」が「本」の語りを受けて自分の物語を語り始める場合もあるが、基本的には「本」が主役であり、「読者」はその語りに耳を傾けるという構図になる。まさに図書館で本を借りるのと同じである。

「人を貸し出す図書館」と聞くと、何か奇抜なものを思い浮かべるのも無理はないが、図書館にも自伝があるように、本人の口から語られる自伝や想いを「読む」かわりに「聴く」（そして対話ができる）のだと考えると、なるほどと思われるのではないだろうか。

1. 2. ヒューマンライブラリーの歴史的展開¹

1993年にデンマークのコペンハーゲンで友人が暴漢に襲われたことに触発されて5人の若者がNPO “Stop The Violence” を結成した。この組織は、デンマークの若者に暴力についての意識を高め、暴力防止の教育的活動を行う団体であるが、数年のうちにデンマーク全土で3万人のメンバーを集める巨大な組織に発展した。

ヒューマンライブラリーは、この組織のリーダーである Ronni Abergel らが、10万人の参加者を集めるデンマーク最大の夏の音楽フェスティバル Ros-

kilde Festival のディレクター Leif Skov と出会ったことに端を発する。音楽と文化のフェスティバルという環境の中で、若い人たちに多様性への寛容な心を育み、偏見を低減して暴力なき世界に近づく実践的な方法、それがヒューマンライブラリーの試みであった。

2000年に開催された初のヒューマンライブラリーの成功は、すぐに欧州協議会（Council of Europe）の欧州青少年センターブダペスト支部（ハンガリー）のディレクターの耳に留まり、翌年はハンガリーの Sziget Festival で7日間という長期の日程で開催された。これ以降2006年まで、デンマーク、ハンガリー、ノルウェーを中心に北欧で展開されたが、2006年にはヨーロッパ以外でもオーストラリアのリスマアで最初の開催が実現し、2007年には米国でも開催されて、一挙に前年比4倍の年間49件となった。2011年9月のデンマーク本部のホームページでは世界45カ国で開催となっているが、今やアジアでもオーストラリアや日本の他、シンガポール、フィリピン、中国、マレーシア、韓国等で開催されており、2018年現在、世界90カ国を越えたとの報告がある。

日本では、2008年6月28日に朝日新聞の記事（土佐、大野、2008）でこのイベントが初めて紹介されると、同年すぐに東京大学先端科学技術研究センターの中邨賢龍研究室にヒューマンライブラリー日本事務局が設置され、同年12月、アジアで初のヒューマンライブラリーが京都で開催された²。それから約10年。2017年10月には、日本ヒューマンライブラリー学会が発足し、開催も全国に広がって、すでに100回を越えている。日本では、大学の主催によるものが多いが、市立図書館や社会福祉協議会、あるいは民間の団体が主催するものもあり、開催手法も多様化している。これまでの実践と研究は『ヒュー

2 当時の名称は「リビングライブラリー」である。事務局長であった玉利麻紀による「日本でのヒューマンライブラリーのはじまり」（玉利、2018）が坪井、横田、工藤（2018）に収められている。

1 本項は、横田（2012）を加筆修正したものである。

マンライブラリー——多様性を育む「人を貸し出す図書館」の実践と研究』(坪井, 横田, 工藤, 2018)にまとめられているのでご参照頂きたい。

1. 3. 明治大学の学部3年ゼミによる実践

筆者は、前任校³で留学生アドバイジング・カウンセリングを専門としており、その後大学の立地する^{くにたち}国立の街を「多様性の交錯する生活の場 = 異文化間教育の現場」と捉えるまちづくり活動に主軸を移した。異文化間教育は「国際」の前に「文化際」であると強く感じさせられる経験を経てのことである。ヒューマンライブラリーに出会ったのは現在の明治大学に移った直後であったが、一橋大学で「この授業で出会わなければ、たぶん一生出会うことのない人とのコミュニケーションを経験して、その経験を出会ったことのない人とシェアするワークショップを構築する」という授業「比較文化経験論」を開講していたので、ヒューマンライブラリーとの出会いは筆者にとっては運命の出会いであり、記事を読んですぐに学生に開催を提案した。

明治大学国際日本学部発足2年目の2年ゼミで初めて取り組んだが、東大の「リビングライブラリー」に参加することができただけで、あとは手探りでやってみるしかなかった。「本」を探すのもたいへんで、そもそもこのイベントを説明する力も弱かったのだと思うが、ただ驚かれて退かれてしまうことが多かった。そんな中での第1回の学生たちの努力は今も脳裏に焼き付いている。一方、学生からの「突飛」な依頼に応じてくれた「本」の方のエネルギーも凄いものであった。新聞で開催が大きく取り上げられたこともあり、当日は予想を超える数の「読者」(来場者)が集まったが、それに応えたいと「本」の方からも休憩時間はいらないから、もっと自分を貸し出して欲しいと言われたのである。急きよ、休憩なしの連続貸出になってしまった。

それから今年で10年10回目を迎える。現在は明治大学の学部3年ゼミが「司書」(スタッフ)となって、企画、資金集め、広報、運営の全てを担い、毎年11月最終の日曜日に中野キャンパスの全教室を使い、同時開催の義足体験、暗闇カフェ(図1:写真1)、盲導犬コーナー、手話体験、幻聴妄想カルタ、連続ミニ講演会なども併せて実施している。「本」を借りていないときにもいろいろな経験を楽しんで頂くためであるが、義足の「本」や全盲の「本」を借りるのにも、実際に体験したことがあるかどうかは大きな違いであると考えからでもある。9回目の昨年は、32冊の本と300人を超える「読者」を迎えた。

次に、借りるまでの手続きを簡単に説明しよう。この手続きは日本での開催ではほぼ共通している。読者は最初に注意事項を読んで図書カードを作成した後(図1:写真2)、「本のあらすじ」を読んで借りる本を決める(図1:写真3)。1度に予約は1冊で、読み終わったら次の予約ができるシステムである。たとえば、障害者プロレス団体ドッグレッグスの選手である鶴園誠さんの「本のあらすじ」は次のようなものである。

生まれつき障害があり、胸から下が麻痺している。物心ついた時には、障害がある児童の施設で生活していた。17歳の時に親の暴力から逃れるために家出した。3ヶ月、車椅子に座りっぱなしで栄養失調も重なり、左足を切断しなければいけなくなる。障害者プロレス『ドッグレッグス』と出会ったのは…何を思い、何の為にリングに上がり続けるのかを話したい。

明治大学のヒューマンライブラリーの特色の一つは、原則1対1で、個室でプライバシーを最大限守って実施していることである(図1:写真4)。「本」をたくさん用意しないと貸し出すことのできる「本」がなくなってしまうという弱点があるが、プライバシーを確保して「本」と「読者」の二人だけの空間を作れば、たとえば「読者」もカミングアウトして

3 1987年4月～2008年3月まで、一橋大学に所属。



写真1. 「ダイアログ・イン・ザ・ダーク」の許可を得て実施した暗闇カフェ



写真2. 「読者」は、注意事項を読んで図書カードを作成



写真3. 「本のあらすじ」を読んで借りる「本」を決める「読者」



写真4. 個室（ゼミ室）での1対1の読書の様子

図1. 明治大学におけるヒューマンライブラリーの模様

いない当事者である場合などにも自由に話ができるという大きな利点がある。

2. ヒューマンライブラリーの効果

2. 1. 効果を生み出す構造

ヒューマンライブラリーには、それに関わる全ての人に良い効果があると考えられるが、特に読者効果、本効果、司書効果が取り上げられてきた。それらを簡単にまとめると、図2のようになる。

ヒューマンライブラリーは人と人との出会いと対話であるから、そこに参加してどのような学び(インパクト)を得るかはさまざまである。典型的な効果

というと真っ先に語られるのが「読者」の偏見低減効果であるが、実際には「本」の方にも、あるいは「司書」の方にも、得られるものがたくさんある。誰もが参加して得られるものがあるという構造こそ、互いに敬意を抱くある種のコミュニティを形成する条件であろう。拙稿では、この中から「読者」効果と「司書」効果について紹介したい⁴。

⁴ 「読者効果」はJSPS 科研費(15K13212, 研究代表者: 坪井健)による。「司書効果」は筆者のゼミ生の終了後レポート約100本の分析による。

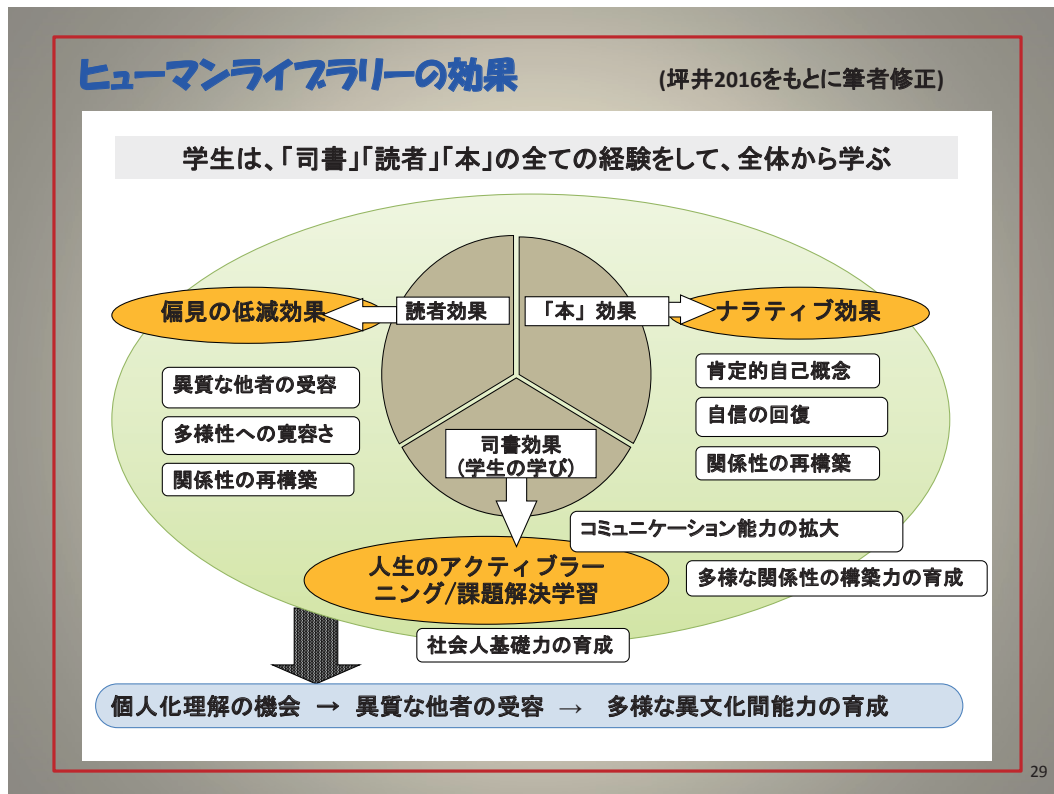


図2. ヒューマンライブラリーの効果. 坪井 (2016) の発表資料をもとに筆者修正. 坪井健 (2016年6月). 「ヒューマンライブラリーから見た異文化間能力——コンピテンシーを育てる実践の立場から」(特定課題研究『異文化間能力を考える——多様な視点から』発題) 異文化間教育学会第37回大会.

2. 2. 「読者」効果

2. 2. 1. 偏見の理論とヒューマンライブラリーの効果

異文化間教育において、偏見はまさにその根底にある課題である。ある未知の集団に対して、とりあえず十羽一絡げに見なしておこうとするステレオタイプの形成は、知らない集団に対する防衛反応の一つであり、一定の合理性を持つ。そこにはしばしば価値判断が伴ってしまうが、その中でも多くの場合、それを自分の集団とは異なる集団とみなすために、否定的なもの、すなわち偏見の色を帯びる。偏見研究にも大きな足跡を残したゴードン・オルポート (1954/1961) は、既に1950年代に、これからの心理学が解決すべき最大の課題は、異なる民族同士が互いに争わずに共存できる条件を探すことだと喝破し、有名な接触仮説を提起している。しかし、世界中で民族紛争が絶えない現代、この仮説はいまだに仮説のままであり、この課題を解決する処方箋は

見つかっていない。ヒューマンライブラリーはたいへんミクロな試みではあるが、この接触仮説を検証し、偏見の低減を実現する試みではないかと期待されることで、ここまで大きな関心を呼んでいると言えよう。図3は、坪井 (2016) がこの関係を図示したものである。①から④までの条件が、ヒューマンライブラリーの中で満たされている (あるいは満たされるように意図されている) ことが理解できる。ただし、②の条件は、現状ほとんどのヒューマンライブラリーが、公開とは言えそこに参加しようとして来場した、いわばヒューマンライブラリーに関心を持つ人が「読者」になっているということには注意しなければならない。もちろん、そもそもの発祥では、野外ロックフェスティバルでの開催なので、ヒューマンライブラリーを知らない人も「読者」になっており、どう設定するかは主催者に任されている。

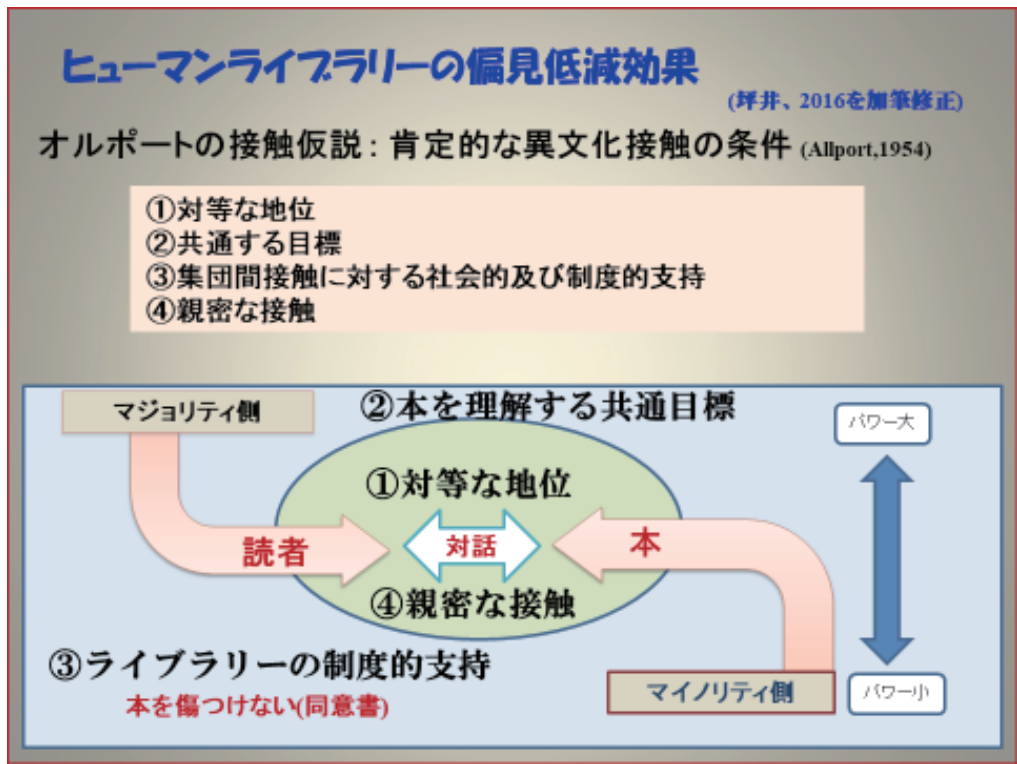


図 3. ヒューマンライブラリーの偏見低減効果. 坪井 (2016) の発表資料をもとに筆者修正. 坪井健 (2016 年 6 月). 「ヒューマンライブラリーから見た異文化間能力 —— コンピテンシーを育てる実践の立場から」(特定課題研究『異文化間能力を考える —— 多様な視点から』発題) 異文化間教育学会第 37 回大会.

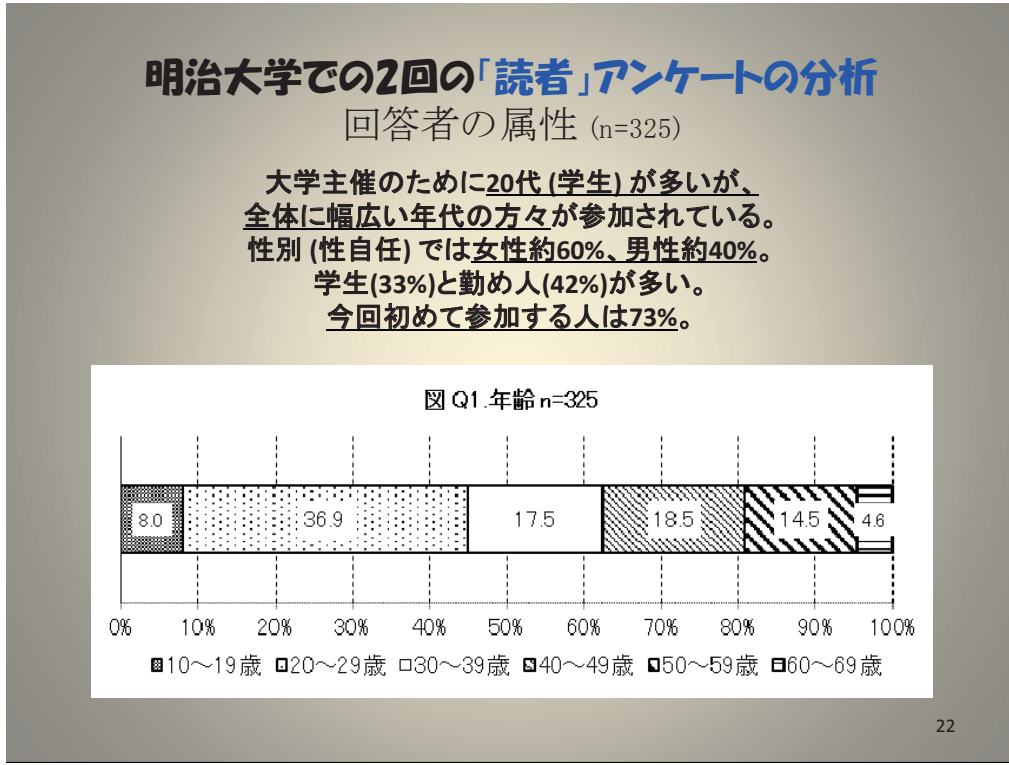
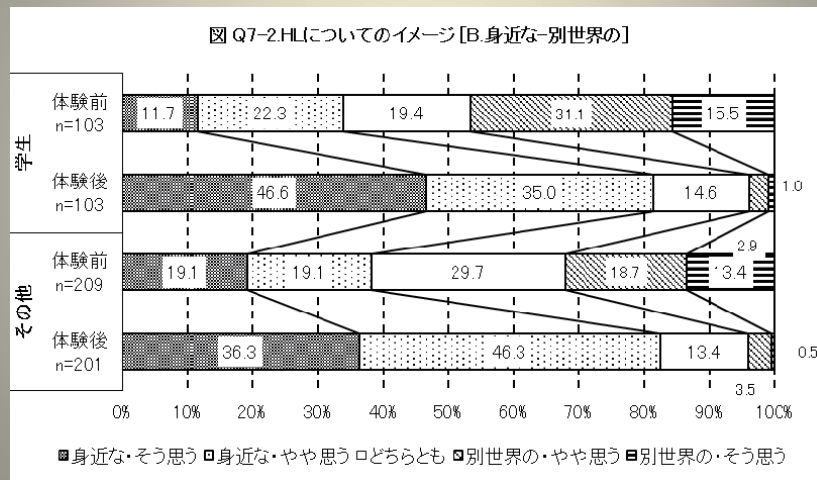


図 4. 回答者の年齢構成等

2. 2. 2. 明治大学での「読者」アンケート調査から
 明治大学の2回の開催で実施したアンケート調査 (N=325) から、偏見の低減に関する結果の一部を

報告する。図4は回答者の年齢等を示す。次項で学生「司書」の学びを扱う関係から、ここでの調査結果は、学生と学生以外を対比する形で示している。
 図5に示すのは、ヒューマンライブラリーという

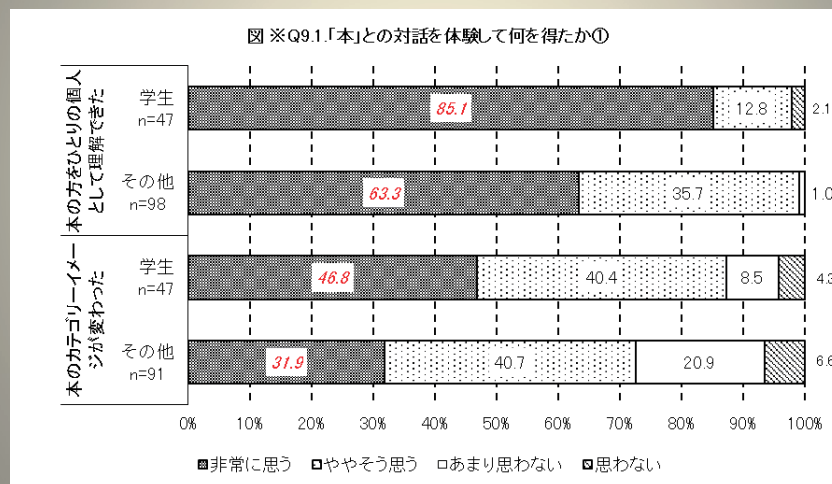
「読者」アンケートの分析（「身近な—別世界の」スケール）
 体験前にヒューマンライブラリーが「身近な」と感じていた「読者」は少ないが、体験後に大きく変化した



23

図 5. ヒューマンライブラリーのイメージの変化

「読者」アンケートの分析 (2016年11月の回答のみ)
 「本」の категорияのイメージが変化し、categoryでなく一人の人間として理解するようになった
 大学生の変化が大きい



24

図 6. 「category」から「人」へ

イベント自体をどのように認識していたかについて、経験前後の違いを問うたものである。これを見ると、ヒューマンライブラリーについてのイメージは、全体に大きく肯定的に変化することが分かるが、比較してみると、参加前は学生の方がそれ以外の方に比べてより「別世界の」ものであると感じていた

が、参加後には大きく「身近な」ものだと認識に変化しているのが分かる。

図 6 は、「読者」が参加後に「本」をcategoryではなく、一人の人間として理解するようになった度合いを示し、さらにcategoryのイメージ自体の変化も示している。ここでも大学生の変化が統計的に

大学生「読者」の回答の分析 (2016年11月の回答のみ)
 「本」の категорияに関する無知の認識
 身近な存在としての認識
 大学生の変化が大きい

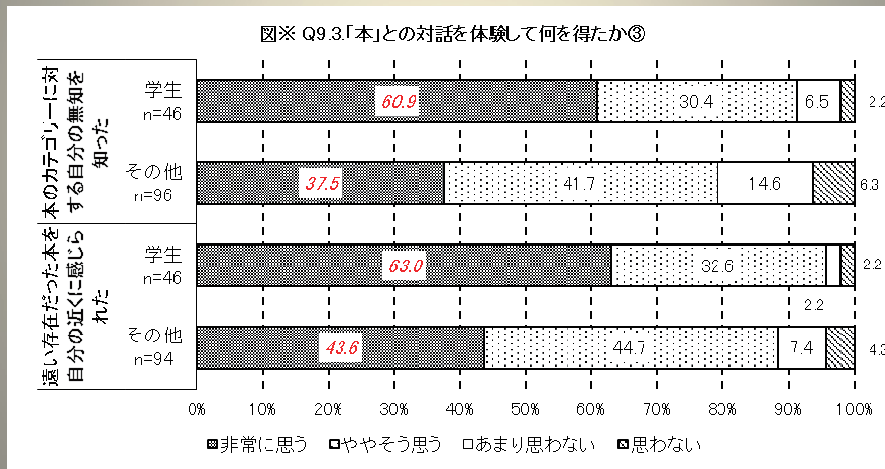
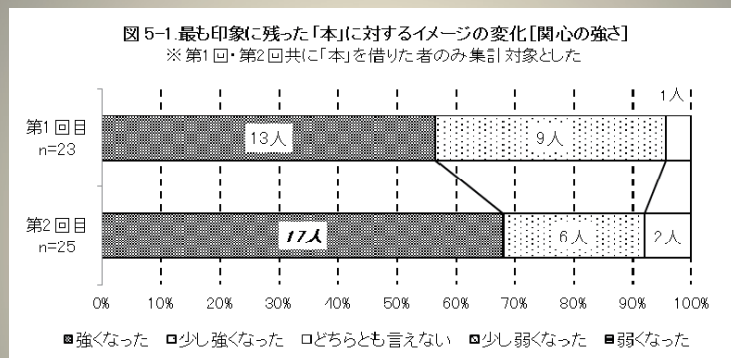


図 7. カテゴリに関する無知及び自分との距離の認識

HL当日調査と10ヶ月後の再調査の比較
 効果の持続性：関心の扉が開かれる
 「本」に対する「関心の強さ」は2回目調査でさらに強くなっている



- ・「本」に関する情報に自然に興味を持つようになったし、その度毎に「本」の方の顔が浮かぶ。三〇分間でもこれほど強烈な出会いができるものなのですね。
- ・当事者たちのニュースや記事を見たり聞いたりすると、本の方々のことを思い出したり、調べたりするようになった。
- ・「マイノリティ」と呼ばれる方に関する記事や情報に対して興味を持つようになった気がします。

図 8. 効果の持続性

も有意に大きい。

図7は、「本」の categoriaに関する無知の認識、そして自分との距離の認識が、「本」との対話を体験してどう変化したかを問うている。ほとんどの「読者」が、自分がその categoriaについて無知であっ

たと認識しており (大学生 91.3%, その他 79.2%), また参加したことで借りた「本」が自分に近い存在であることの認識が高まったとしている (大学生 95.6%, その他 88.3%)。ここでも大学生の変化が統計的に有意に大きい。

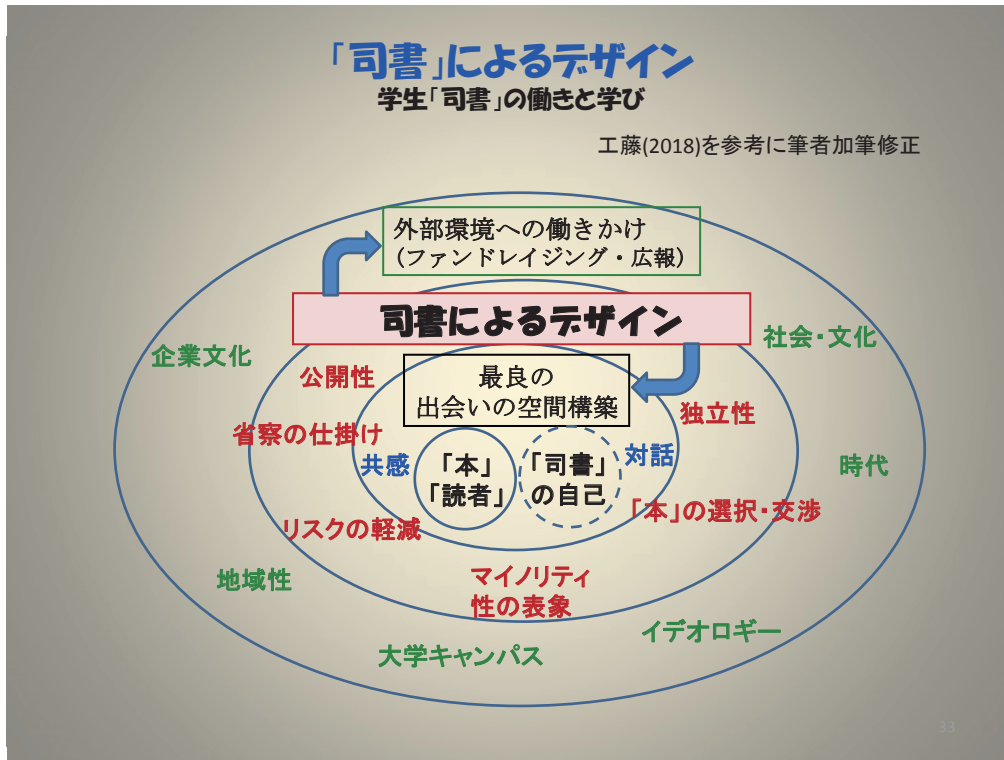


図9. 「司書」によるデザイン. 工藤 (2018, p. 279, 図表2. 「読者」にとっての「読者」環境のアフォーダンス) を参考に筆者加筆修正. 工藤和宏 (2018). ヒューマンライブラリーの多様化とアフォーダンス——他者との対話の効果はどこにあるのか. 坪井健, 横田雅弘, 工藤和宏 (編) 『ヒューマンライブラリー——人を貸し出す図書館の実践と研究』(pp. 272-293) 明石書店.

最後に示すのは、その効果の持続性に関する結果である。カテゴリーの当事者と実際に話してみるという経験は、強いインパクトを与えることが多いが、それが持続してこそ意義のあるイベントとして認められるだろう。図8に示すのは、これを確認する重要な結果である。

回答者が、アンケート調査時に継続的な調査に協力を了解してくれた「読者」であるということは考慮しなければならないが、10か月後に同じアンケートを郵送法で実施したところ、むしろ10か月後の方が「本」への関心が高まっていた。その理由として、借りた後、そのカテゴリーへの関心が高まり、ニュースなどで流れると「本」の方を思い出したり、調べたりする行動が始まったというのである。中には、「マイノリティと呼ばれる方に関する記事や情報に対して興味を持つようになった」と、特定の「本」のカテゴリーを越えて関心を持つようになったと答えている人もいる。

2. 3. 「司書」効果

2. 2. で見たように、ヒューマンライブラリーはまだ社会経験の浅い大学生にとって、社会の多様性に直面するインパクトの強い経験となる。筆者は、このイベントを大学のゼミナールで開催することが、教育としてたいへん有効であると考えている。ここでは、工藤 (2018) のアフォーダンスの観点を援用し、全体の環境をデザインする役割を果たす「司書」となった学生が、最終的には自己の拡張を成し遂げていくことに触れたい。

ゼミの入室試験は2年生の10月であるが、希望する学生のほとんどがヒューマンライブラリーという言葉ゼミ入室ガイダンスで初めて聞いている。入室決定後、何人かは11月に先輩である3年の「司書」が開催するヒューマンライブラリーに補助的なスタッフとして参加している。

「司書」となる学生は、「本」と「読者」が最良の出会いの空間を構築できるように、ヒューマンライ

ブラリーの一般的な様式とその意味・効果をテキスト⁵から学び、続いて先輩（4年生）から渡される前回の報告書や3・4年合同ゼミなどの機会を通じた個別コミュニケーションを通して、これまでの明治大学のやり方や制約条件など、「司書」が置かれた環境を理解していく。

工藤（2018）は、ヒューマンライブラリーが多様化している現在、たとえば「読者」効果として捉えられる「偏見の低減」なども、その分析を個人の視点に限定するのでは十分でないという。つまり、その置かれた環境と個人の関係性の中で捉える視点が重要であると説く⁶。この見方を「司書」の学びに援用してみると、図9のように描くことができる。工藤（2018）の図では、中心に個人（「読者」）を置いて、直近の直接空間（ミクロ環境）から、間接空間（メゾ環境）、さらにマクロ環境を示す円で「読者」効果が立ち現れるアフォーダンスを示している。ここでは、「司書」の学びのアフォーダンスを示すために、「司書」がデザインする環境全体を、場や時代の特性（外枠）、ヒューマンライブラリーを組み立てる観点とその作業（中枠）、そして共感が生まれる最良の出会いの空間（内枠）として構成した。中心に「本」・「読者」だけでなく、「司書の自己」を置いたのは、「司書」が外の組織や社会に意識と行動を振り向けるだけでなく、「本」（あるいは「読者」）との個人的な交流を通して、自分自身（自己）と出会い、「司書」としての役割を果たすことと自己の拡張が同時並行して進むことを示している。

ヒューマンライブラリー終了後の学生のレポートを見ると、そのほとんどが最終的にはイベントのことと言うよりも、自己と向き合ったことを述べてい

5 現在は坪井、横田、工藤（2018）を用いている。

6 工藤はこれを「アフォーダンス」という言葉を用いて説明している。すなわち、「人は所与の環境での行動の可能性や制約を「認知」（意味付け）し、それに応じて行動している…その認知を成立させる環境と人の関係性を表す…アフォーダンス」が重要であると述べている。

る（横田，2018）。

ヒューマンライブラリーは社会問題としてしばしば取り上げられる「差別」や「偏見」をなくすための活動ではなく、その企画に携わった全ての人々が自分自身を見つめ直す機会を得られるものだ。自分の生き方や考え方を見直すことに加え、「本」の方の自分とは異なる特殊な人生を学ぶことで、人間には様々な生き方があることを身近に感じ、自らの視野を広げることができる。また、「本」の方自身も自らの生き方をもう一度振り返ることで、自分を見つめ直したり、大切なことに気付くきっかけにできる。感じ方はそれぞれだとは思うが、私自身もヒューマンライブラリーに関わる中で、自分のこれまでの生き方をもう一度見つめ直し、自分のことをより深く理解できた。また、「本」の方々の強くたくましい生き方に身近に触れ、人間の持つ「生きる力」の偉大さを感じた。（2011の学生レポートから）

.....

中国からの交換留学生として（開催前の夏まで）参加していた〇〇さんの言葉を思い浮かべました。彼は「私たちはなぜ生きているのか？」を考える機会こそ、ヒューマンライブラリーではないかと語っていました。私は「偏見」ばかり意識し、これから本になってくれる方たち・・・をすでに差別していたのではないかと思いました。人間はそれぞれ違う姿になるまで時間がかかります。しかし、言葉の通りそれは違いであるだけで、それ以上でも以下でもないことに気づかされました。（2011の学生レポートから）

.....

私は、「普通」という言葉が大嫌いだ。人とは違った行動をすることが多いため、「普通」であることが良いとされていた学校や地域社会、家の風潮も大嫌いであった。だが、

学校が大嫌いだった私が初めて心から楽しいと言える生活を送れるようになったのは、定時制高校に入学してからであった。定時制の友達も年齢も様々で、同じ障害を持っている子にも出会ったし、色々な病気を抱えている人もいた。…それゆえ、私はヒューマンライブラリー開催において、自分はマイノリティの人々の気持ちが理解できる、と自信を持っていた。自分の中に偏見というものはないだろう、と考えていた。… (中略) …

だが、最初に訪問した時は、ショックを受けた。自分が思っていたよりも脳性麻痺の症状が重いように感じられ、言葉を理解しようとしてもできず、何回も聞き返し、意思疎通ができていないのか、全くわからなかったのだ。一生懸命お話してくださるのに、全く理解ができない自分も情けないと思った。お話したいと思っていたことを一つも伝えることができず、その日の帰りに私はふと「普通にお話できたらいいのになあ…」と思っていた。そしてその時、あれほど嫌いだった「普通」という言葉を自分が用いていたこと、自分の中に偏見・差別意識があったことに気づいたのである。それは、私にとって衝撃的な出来事であった。(2010年の学生レポートから)

3. おわりに——ヒューマンライブラリーのポテンシャル

ヒューマンライブラリーを、誰が、どのような目的で、どのような環境で開催するかについては、その可能性に着目した実践者たちが多種多様な形を模索している。しかし、その根底は、2018年3月の言語文化教育研究学会のシンポジウム「ナラティブの可能性」が示すように、まさに正直なナラティブが肯定的な環境で生まれ／展開するということに尽きるように思う。この場が生まれるならば、それがど

のような形であったとしても、実に多様な可能性を持つと言える。最後に、筆者がこれまでの経験から考える可能性をメモして拙稿を終わりたい。読者がさらにこれを広げて下さることを願って。

A 〈教育の方法〉

- ① 偏見を低減する教育・社会変革の方法である
- ② 社会人基礎力をつけるアクティブラーニングの方法である

B 〈総合的な情報提供の方法〉

- ③ 知識(テキスト)だけでなく情動的な面も含めた総合的な情報提供の方法(「図書館」)である

C 〈自己分析・自己表現の場〉

- ④ 1対1で他者に自己を表現する場である
- ⑤ 自分の偏見や物の見方に気づく方法である

D 〈つながりの形成〉

- ⑥ 初対面でも「対話」への参加を可能にする仕組みである
- ⑦ 同じ問題を共有する当事者同士がつながる場である
- ⑧ 多様なマイノリティ同士をつなぐカテゴリーを超えた連帯の手法である
- ⑨ マイノリティへの理解を促し、支援する方法である
- ⑩ 大学・図書館・地域の連携を作り出すきっかけである
- ⑪ コミュニティ形成(まちづくり)の手法である
- ⑫ 「国際」の枠を超えてつながりあえる「文化際」交流の手法である

文献

- オルポート, G. W. (1961). 原谷達夫, 野村明 (訳) 『偏見の心理』培風館. (Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Oxford, England: Addison-Wesley.)
- 加賀美登美代, 横田雅弘, 坪井健, 工藤和宏 (編) (2012). 『多文化社会の偏見・差別——形成のメカニズムと低減のための教育』明石書店.

- 工藤和宏 (2018). ヒューマンライブラリーの多様化とアフォーダンス —— 他者との対話の効果はどこにあるのか. 坪井健, 横田雅弘, 工藤和宏 (編) 『ヒューマンライブラリー —— 人を貸し出す図書館の実践と研究』 (pp. 272-293) 明石書店.
- 玉利麻紀(2018). 日本でのヒューマンライブラリーのはじまり. 坪井健, 横田雅弘, 工藤和宏 (編) 『ヒューマンライブラリー —— 人を貸し出す図書館の実践と研究』 (pp. 12-27) 明石書店.
- 坪井健 (2016年6月). 「ヒューマンライブラリーから見た異文化間能力 —— コンピテンシーを育てる実践の立場から」(特定課題研究『異文化間能力を考える —— 多様な視点から』発題) 異文化間教育学会第37回大会.
- 坪井健, 横田雅弘, 工藤和宏 (編) (2018). 『ヒューマンライブラリー —— 人を貸し出す図書館の実践と研究』 明石書店.
- 土佐茂生, 大野博人 (2008年6月28日). 世界発 2008 —— 生きている図書館『朝日新聞』朝刊 11面.
- 横田雅弘 (2012). ヒューマンライブラリーとは何か. 加賀美登美代, 横田雅弘, 坪井健, 工藤和宏 (編) 『多文化社会の偏見・差別』 (pp. 150-171) 明石書店.
- 横田雅弘 (2018). ヒューマンライブラリーで学生は何を学んだのか —— 「司書」として参加した大学生のレポートから. 坪井健, 横田雅弘, 工藤和宏 (編) 『ヒューマンライブラリー —— 人を貸し出す図書館の実践と研究』 (pp. 248-271) 明石書店.

特集「ナラティブの可能性」

寄稿論文

分断の時代におけるナラティブとストーリーテリング教育

協働的デジタル・ストーリーテリング実践の事例

小川 明子

(名古屋大学)

概要

現在、インターネット社会において、周縁化されがちな弱者の意見は、フィルター・バブルがひしめく中でかき消され、時に激しいヘイトスピーチの下に晒されがちな状態である。そこで、彼らが声を上げることは難しい。本稿では、米国のストーリーテリング実践、日本の生活記録運動や臨床領域で展開されるナラティブ・アプローチなど、ストーリーテリングの手法を活用して、他者理解や連帯、社会参画を目的に展開されてきた実践の系譜を辿りながら、周縁化されがちな人びとにとって、物語を協働的、対話的に生成し、共有することがエンパワメントにつながるという道筋を示す。またその視点から、デジタル・ストーリーテリングを再検討し、デジタル時代における協働的なストーリーテリングの利点について再検討する。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード デジタル・ストーリーテリング, ストーリーテリング, ナラティブ教育,
生活記録運動, 対話, 協働

1. はじめに——分断の時代と物語

誰もが世界に向けて発信可能なメディアとして、人びとが希望を抱いたインターネットは、2018年現在、情報や知識に溢れる空間であると同時に、ヘイトスピーチやフェイクニュースに惑わされる空間ともなってしまった。検索や嗜好のデータから、関心や興味、意見の近いコメントやサイトへと誘導するプラットフォームのアルゴリズムによって、若者たちは、同じような考えや嗜好の人々の間で意見が反響しあう「エコーチェンバー」、似たような意見や関心を持った人々との間でのみ交流を続ける「フィルターバブル」(パリサー, 2011/2016)の中に閉じこ

もりがちで、そこでの匿名での書き込みは、姿の見えない他者に対して暴力的な言葉の連鎖へとつながる「集団極性化」へと繋がりやすいことが指摘されてきた(Sunstein, 2017, pp. 59-136)。

現実社会において周縁化され、メディア言説においてもその存在が一般的に認識されがたい「姿なき他者」(小川, 2016)たちにとって、差別や偏見が溢れるインターネットでその想いや声を発することは決して容易ではない。ジャーナリズム論の林香里は、健全な民主主義にとって不可欠な「言論・表現の自由」を確かなものにしていくために、19世紀的自由主義に着想された「誰もが自由にモノを言う社会」というユートピアからそろそろ決別し、「誰も

がモノをいえるように支え合う社会」に向けた仕組みづくりが必要と提起している（林, 2013, p. 62）。対面的コミュニケーションよりもメディアを介したコミュニケーションに影響される現代社会での「仕組みづくり」には、メディア・リテラシーをはじめとする各種実践、そして教育も重要な役割を果たすだろう。

周縁化された人々が声を上げる仕組みの一つとして、今世紀に入って草の根で世界に広がったのが「デジタル・ストーリーテリング」である。デジタル・ストーリーテリングとは、1990年代のサンフランシスコ・ベイエリアで誕生したメディア実践活動であり、多くの場合、映像のプロではない普通の人々がワークショップに集まり、日常生活をテーマにした身近な経験や想いを互いに「ものがたり」、デジタル・デバイスで声と写真を組み合わせて2～3分のスライドショー形式の映像に編集して鑑賞しあう活動である。この実践は世界各地で多様なエンパワメントの手段として活用されているが、まずユニークなのは、きわめて日常的で個人的な「物語」を通して想いや意見をあらわし、互いに鑑賞し、「物語」を通して理解しあうというコミュニケーション活動がベースになっている点である。

ここで「物語」とは何かについて簡単に確認しておきたい。本稿では、物語を「虚構、現実を問わず、二つ以上の出来事を筋としてまとめた言説」として定義しておく。すなわち、作者や語り手が二つ以上の出来事に関して意識的に筋を見出し、またそれが読み手や聞き手に見いだせる言説が物語（story）となる。一方、とりとめなく話される中で、筋が明確になっていない言説を「語り（narrative）」¹、また筋が見出されているか否かに関わらず、人びとが誰か

に語る行為を「ものがたり（storytelling）」あるいは「ものがたる」と表記することにする。

物語は、事象が任意に選択され、つなげられることによって生まれる。ナラトロジー研究の第一人者であるプリンス（1982/1996, p. 5）は、物語はむしろ「任意」な選択によってこそ成立すると論じている。たびたび引用されるように、「王が死に、悲しみのあまり王妃が死んだ」という文は物語性を帯びた文であるが、王の死と王妃の死を結びつけるのはあくまで任意であり、また「悲しみのあまり」という理由も直接の医学的死亡や過去の王妃の行為、想像といった多様な事象の中から任意に選びとられ、因果としてつなげられたものに過ぎない。だが、できあがった物語は、任意の因果関係のもとで真実味を帯び始め、強い説得力を持つようになる²。ゆえに、物語は、近代化以降、討議や説明とは異なり、論理的・科学的ではないとして低くみなされがちになってゆく。

しかし文化心理学者のJ. ブルーナーは、一般性と無矛盾性を特徴とする「論理 - 科学的様式」に基づく認識よりも、人びとは今も「物語的様式」の方に強い関心を抱きがちであると指摘した（ブルーナー, 1987/1998）。デジタル・ストーリーテリングがユニークなもの、一般の人々が、想いや経験を、そうした強い説得力を持つ「物語」様式で表現することでコミュニケーションを生み出し、共同体を変革していこうとする実践として展開されてきた点である。これまでデジタル・ストーリーテリングは参加型メディア（participatory media）やメディア・リテラシーなど、一般の人びとのメディア表現教育の

1 通常、日本における「ナラティブ」という用語は、文芸理論で扱われる物語やストーリーが「語られたもの」「書かれたもの」として完結しているのとは異なり、「ものがたり」「語り」がまとまりのある「物語」になり、その物語が「ものがたり」の要素になるような、相互的かつ連続的な関係性を指し示す概念として用いられる（野口, 2005, pp. 20-22）。

2 そうして大多数の人に信じられており権威を持つナラティブを「マスター・ナラティブ」、あるいは、そうしたモデル・ストーリーを「ドミナント・ストーリー」と呼ぶ。その一方で、そうした従来のストーリーとは異なる主張を持つナラティブや物語は「オルタナティブ・ナラティブ/ストーリー」と呼ばれる。ドミナント・ストーリーは、物語である以上、可変的であり、オルタナティブ・ストーリーの方がドミナント・ストーリーに変容していく可能性もある。

側面から注目されることが多かったが、筆者はその一方に、ストーリーテリングや物語によって自己や社会の変革をめぐる実践の系譜の影響を少なからず感じている。そこで本稿では、そうしたストーリーテリング、物語を社会参画のツールとして活用する実践の道筋を辿りながら、デジタル時代の協働的なデジタル・ストーリーテリングをその系譜に位置付け、独自性を提示してみたい。

2. ストーリーテリング実践の系譜

2. 1. ものがたり空間の再構築

太古の昔から、囲炉裏端や祭りなど多くの人びとが集まる場では多様な経験が語られてきた。ここでは物語の様式を用いて、他者の経験を理解し、意味付け、複雑な出来事を記憶する。野家啓一は、『物語の哲学』で、物語を「経験を伝承し共同化する言語装置」(野家, 2005, p. 83)と表現した。一度限りの個人的な体験は、経験のネットワークに組み入れられ、ほかの経験と結びつけられることによって、「構造化」され、「共同化」されて記憶に値するものになる(同上, pp. 114-115)。そしてそれらは「生活世界の下層に沈殿」し、規範となって生活形式を形づくる(同上, pp. 82-83)。しかしこうした庶民のものがたり行為とその空間は、近代化とマス・メディアによって失われていく。

近代化後、物語の力を活用して、共同体や自己を、形成、変革しようとする試みは、各地で実践されてきた。その一つ、デジタル・ストーリーテリングにも少なからず影響を与えたと思われる「ナショナル・ストーリーテリング フェスティバル(1973～)」は、近くの高校教師だったJ. N. スミスが、生徒たちとカーラジオから流れてきたほら話を聴いて一緒に笑い転げた経験をもとに、口承のものがたり空間を現代において再構築していこうと立ち上げたイベントである。これは、人びとがメディアの物語ばかりを消費するようになる中で、「誰もが語るべき物語を

持っている」というスローガンを掲げ、オーディエンスが頭の中で自由にその物語を想像しながら一緒に他者の経験、お話を聴くという「ものがたり空間」をコミュニティの中に復活させることで、つながりを持ちづらい現代の人びとの間に再び連帯感を取り戻そうとする運動であった³。

人びとが現代社会において日常的な物語を語り合うことで連帯を取り戻そうとする動きは、これ以外にも Story Corps⁴ や The Moth⁵ といったプロジェクト、あるいは1999年からポール・オースターが展開した公共放送ラジオの「ナショナル・ストーリーテリング・プロジェクト」などアメリカのさまざまなプロジェクトに見られる。また現在、アメリカの公共放送ラジオやポッドキャストで人気となっている *This American Life* (WBEZ, Chicago) なども、タイトルそのものが示すように、市井の誰かの語り、自分の人生や家族、地域などともつながりを持つことが感じられるストーリーテリング番組となっている。社会学者の片桐雅隆は、アメリカ社会における自己の語りの変遷を検討する中から、ミーイズムやナルシシズムなど、共同体の中での位置づけを持たない極端な自己表現に対する反動や反省として、共同主義的な自己の語りが求められることになったと分析し(片桐, 2005, pp. 188-189)、こうした共同体的ストーリーテリングに対する郷愁が、アメリカのコミュニタリアンの自己語りの特徴であると指摘している。そしてそのものがたり空間では、家族行事の思い出から国家的な英雄などを含めた記憶を物語で共有することによって、成員は、自己を記憶の共同体に位置付け、ひいては自らもものがたることができるようになり、個人や集団に質的な意味が与えられると論じる(片桐, 2005)。

3 詳細はスミス(1988/1992)。ナショナル・ストーリーテリング・フェスティバルについては International Storytelling Center (n.d.) 参照。

4 URL: <https://storycorps.org/>

5 URL: <https://www.themoth.org/>

2. 2. 対話から生み出す日常の物語——識字運動と生活綴方運動の系譜

とはいえ現代日本において、周縁化された人々はもちろん、一般の市民であっても、人びとのまえて「ものがたる」には相当の勇気が必要ではないだろうか。だとすれば、一般の人びとはもとより、周縁化されがちな人びとの想いや経験の語りは、また容易に押し込まれてしまう。歴史的に見れば、それを解決する一つの手法として取り入れられてきたのが短歌や川柳であり、同時に時間をかけてじっくりと「書く」ことであった。

南米で識字運動を展開したP. フレイレは、そもそも抑圧下にある人びとは、抑圧を宿命として受け入れがちであると指摘し、そこから抑圧的状况を「意識化」(フレイレ, 1968/1979, p. 1) することの困難を熟知していた。そこで彼が重視したのは、一方向的に何かを教え込む銀行型教育(同上, p. 66)ではなく、教員も生徒も対話を通して相互に学びあう対等な関係性であり、そうした対話的關係を通して、文字を読み書きできるようになることで「世界をより批判的に再読」し、「世界を書きなおす」ための識字教育(リテラシー)であった(フレイレ, 1992/2001, p. 57)。こうした視座は、文字かメディアかという違いはあっても、「メディア・リテラシー」の議論に概ね引き継がれていると言ってよいだろう。

日本においても、「書くこと」を社会参画につながるものとして捉えた実践がいくつかに展開されてきたが⁶、中でも生活綴方運動を避けることはできない。生活綴方とは、「生活世界を対象に、書き、綴るという文章表現活動を通して言語能力を育てると同時に、書かれた作品を中心に話し合うことを通して、主体的な人格の形成を目指す」(志摩, 1992, p. 106)教育実践である。明治末期にリアリズム運動の

6 他には小林多寿子が詳細な分析を加える「ふだん記」運動においても、書き手の平等やフィードバックを重視した手法で、「書く共同体」が形成されてきた。詳細は小林(2005)などを参照。

影響を受けて始まり、1930年代の農村部の教師たちによって日本各地で同時多発的に広まったが、当時の教育姿勢に抵抗するものと認識され、徐々に弾圧対象になった。戦後は、無着成恭編『山びこ学校』(1951)が戦後民主主義を体現した学習活動として話題になり、後述する生活記録運動に影響を与えた。

綴方、つまり作文は、身近な経験をもとに書かれた短い「物語」であるとともに、識字運動とも共通する部分が多い。綴方運動でも読み書きの学びそのものというより、表現することを目的に、むしろ自らの現状を見つめ、問題を発見し、考えることに重点がおかれてきた。さらに表現した文章を「文集」にし、互いに読み合うことで仲間と課題を共有し、様々な教科と連動させながら学びへと発展させ、さらにそれを持ち帰って家族や貧しい農村の共同体で共有することで、社会変革へと結びつけていくことが企図されていた。

草の根で展開されてきた日本の生活綴方の思想に触発され、社会学者、鶴見和子が大人向けの活動として自ら展開したのが「生活記録運動」であった。彼女は綴方運動をモデルにした活動を「心のつながりを持ち合った人々が、互いに生き方のノートを比べ合い、遠慮なく叩き合い、また自分の苦しみやよろこびが、他人の苦しみやよろこびに繋がっていることを感じさせ、知らせ合う集団的事業」(鶴見, 1998, p. 329)として「草の根デモクラシーの思想運動」⁷と位置付けている。ここで注目したいのは、鶴見が、想いや経験を綴る際に参加者が「どこから書いていいかわからない。一つのできごとと、他のできごとの、前後、および原因結果のつながり方がわからないのである」と、市井の人びとが想いを表現することの困難に着目していた点である。そしてその解決法として「自分1人で考えていると、物事の関係や意味がわからないのだが、集団の中に持ち込んで、書いたものを発表し、みんなで討論しあっ

7 講演記録(鶴飼, 2013, p. 3)より引用。こうした関心や意味付けの背景には、彼女が米国でデューイ哲学を学んでいたこともあると考えられる。

ているうちに、だんだんに事物の関連性、体験の共通性、出来事が起こってきた条件や原因などがはっきりしてくる。そうしたときに、出来事の本質的な意味がわかってくる」(鶴見, 1998, p. 337-338)と分析する。内面に渦巻く、どう表現していいかわからない「声なき想い」を物語化していく上で、彼女が重視したのが「集まり」であり、他者との対話であった。

2. 3. ナラティブ・セラピーと物語

対話から物語が生まれるとする鶴見の慧眼は、物語やストーリーテリングによって自己や社会の変革を目指す実践として、人文社会科学の質的研究に多大な影響を与えたナラティブ・セラピーと、そこから派生したナラティブ実践とも接点を持つ。これらの議論や実践は多岐にわたり、簡単に紹介することはできないが、家族療法に始まるナラティブ・セラピーとは、人生の意味を物語的手法で理解することによって、そこでの「問題」を理解し、人生のストーリーを再著述することで「問題」を解消しようとする(小森, 野村, 2003, p. 5-6)心理療法である。ナラティブ・セラピーの視座からは、ある人物、あるいは家庭や職場で起こる「問題」とは、本質的に存在しているものではなく、私たちが交わす言葉の中に宿っていると考える。そしてその人の語りの変化や物語の変更を促すことで、変化をもたらそうとする(野村, 2003, p. 25)。最近ではこのアイデアが多様なソーシャルワークに応用されている(荒井, 2014)。

ここで想定されているのは、「自己」もまた、自分の身の上に起きた事象や経験を選択し、配列しながら、自分について語る種々「自己物語(セルフ・ナラティブ)」を作り上げながら形成されていくということであり、ゆえにそこには、物語をめぐる矛盾や、複数の自己物語のバージョンがありえると考えられる視座である(浅野, 2001)。堅く一貫した、変えられない自己という従来の考え方を否定するこうし

た見方は、自分の人生を必然、不変と思い込みがちな困難を抱えた人びとに、「今ある世界の現実を超える可能世界や想像世界を自己物語として生成していきける」(やまだ, 2000, pp. 156-157)ことを示し、自己を可変的なものとして捉える実践を次々生み出した。

ナラティブの議論では、いかに物語が生まれ、既存の社会秩序がどのように形成されていくのかといったプロセスが注目され、その上でいかなる異なる語りが可能であるかが問われる。世の中や社会生活で「問題」「タブー」とされていることも、言葉や行為によって社会的に構築された可変的なものとみなし、疑われることのない規範的な「ドミナント・ストーリー」の正統性や権力を問い直し、代わりに自分や集団がより受け入れやすい新たな「オルタナティブ・ストーリー」を提示していくことで問題の解消を試みる。たとえば、不登校が問題と認識される背景には、それをよくないとするドミナント・ストーリーが存在し、その規範的ストーリーと現実の状況に齟齬が生まれている。しかしそこに、「学校という集団になじまなくとも十分社会で活躍できた物語」など、その状態自体に意味を持たせる魅力的なオルタナティブなストーリーが提示されれば、不登校という状態は変わらなくても、問題状況は解消されうる。実際、昨今では不登校を問題とみなさないオルタナティブ・ストーリーをよく耳にするようになり、社会的にも、不登校は昔ほど「問題」とみなされなくなっているように感じられる。

しかし私たちが信じて疑わないドミナント・ストーリーに対して、オルタナティブ・ストーリーを提示するということがそれほど容易でないことも簡単に想像がつく。その時ナラティブ・セラピーやセルフヘルプといった実践で重視されているのもまた「対話」である。たとえばソーシャルワークにおけるナラティブ・アプローチ導入事例として、荒井浩道は、認知症の夫を抱えた妻との訪問面接の事例を公開している。その技法は専門的でありながら、専門家は「無知の姿勢」(アンダーソン, 1997/2001)

で対等にクライアントと向き合い、混乱するクライアントの語りを共感的に受け止めながら、状況を整理するのを手伝う。そしてその対話の過程で、本人が縛られているドミナント・ストーリーに隠される別の語り方やストーリーを見つけ出し、その部分を強化することで異なる捉え方の可能性を提示していく。そのことに気づけるのは、他者であり、対話だということになる。さらに、ここで興味深いのは、筆者がクライアントとの共同制作した物語を、二者だけでなく、関係者にも共有してもらうことに意味があると論じていることだ。社会を変える可能性のあるオルタナティブ・ストーリーの提起に自分が関わることで、同様の問題に苦しむ人々に対して「役に立った」と感じられるという点において、語り手＝クライアントの回復に意味を持つというのである(荒井, 2014, pp. 39-63)。前出のやまだも、聞き手を経験の共有者にしていくことで、語り手が歴史や教育のプロセスに生成的に参与することになると評価している(やまだ, 2000, p. 157)。

3. ナラティブ・プラクティスとしてのデジタル・ストーリーテリング——物語とメディアの融合

さて多様な領域で実践されている、「デジタル・ストーリーテリング」は、日常的な身近な経験や想いを整理して短いストーリーとして綴り、デジタル・コンテンツにして公開し、その経験や想いを共有しあう点で、先に見てきたようなコミュニタリアニズム的なストーリーテリングの系譜や、識字運動や生活綴方運動などの「書く」実践、そして、自己物語を語ることで新たな解釈や未来を発見したり、自己のありようを変化させようとするナラティブのアプローチとも関連を持つ。しかし欧米の実践では、自己物語が自らの内面から生み出されるということ自体にさほど疑いが持たれないまま、個人がその内面から物語を生み出し、原稿を書くという行為を中心に制作プロセスが組み立てられており、物語が協働

的に生み出されるプロセスにはそれほど関心が払われていないように思われる。

筆者らが2008年から展開してきたデジタル・ストーリーテリングのプロジェクト、「メディア・コンテ」では、これまで、外国にルーツを持つ子どもたちや、障がい者などといった、普段あまり声を聞くことのない人びとのワークショップを開催してきたが、ここで物語を立ち上げるにあたって重視したのが「対話」である。ここまで見てきたように、生活記録運動やナラティブ・アプローチといった物語をめぐる実践から理解されたことは、物語とは必ずしも個人の内面からひねり出されるのではなく、市井の人々や子どもの場合、誰かとあれこれ対話する中から整理され、物語化されてくるのではないかということだった。

3. 1. 物語を共に編み上げる

そこで筆者らの「メディア・コンテ」プロジェクトでは、欧米のワークショップ・モデルから2つの点を改良している。1点目に、抑圧的な状況下にある人びとは語るべきことが何か、どのように語りだせば良いのか、十分にわかってはいない可能性が高い。そこで、できる限り一対一で学生をファシリテーターとして参加させ、それができない場合は参加者同士で対話をし、質問を繰り返してメモを取り、アドバイスをしながらカードを組み合わせるシンプルな手法で一緒に作品を作る。つまり、何を語っていいかわからず、想いや経験のかけらが蠢く参加者の内面(前物語空間:小川, 伊藤, 2010)に漂う物語の種やエピソードを対話によって見つけ出し、整理し、物語へと整形していくプログラムである(小川, 2016, p. 109)。日常生活での想いを題材にした「お題」を設定し、それにちなんだエピソードや考えを語る際、参加者は、他の参加者やファシリテーターに、「なぜ」「いかに」と問われることで、当たり前だと信じて疑わない信念に疑義が生まれることがある。語り手は、そこから、聴き手を納得させられるような困

果を見つけ出し、結果的に自分でも納得できる新たなセルフ・ナラティヴを生み出そうと試みる。

こうした対話を中心とした実践を通して明らかになってきたことは、自分が語るべきこととは他者との差異の中から見出され、また他者に「伝える」という使命が語りを後押しするということであった。背景が違う他者に自分の想いや状況を理解してもらうためには、自分が当然と考えているところにまで遡って理解度を確かめ、説明を加える必要がある。聴き手の側も、なぜ理解できないのか、理解のためのリソースを探すために必死で多角的に問いを投げかけ、そうして互いに自分の経験や解釈枠組みを総動員させながら説得と理解を試みる。背景が違うからこそ、前提とされているドミナント・ストーリーが揺さぶられやすく、とらわれてきた失敗がユーモアに転換したり、先が見えなかった苦境が未来につながる課題と位置付けられるなど、いつもと異なる解釈、語り方が見つけ出され、魅力的な物語が生まれる可能性が高い (小川, 2016, pp. 133-137)。

また、実践を通して最も印象的だったのは、この作業が、物語を「共著」したファシリテーターの学生にとっても、参加者の置かれた状況の理解が深まるとともに、視点の複数化をもたらすものであったことだ。心理学者のやまだようこは、「『私の物語』を語ることは、「経験の共有者としての『私たち』を生み出す行為」(やまだ, 2000, p. 157) と述べ、同じ体験をしていない人も物語を見聞きすることで体験の共有者になり、その経験が継承されていくのであり、「自分が他者になる」、あるいは「他者が自分になる」という変身の可能性を含んだ存在として捉えられる点に物語が持つ他者理解やエンパワメントの側面を指摘している (やまだ, 2008, pp. 31-39)。

そうだとするならば、ともに物語を「作る」協働的なデジタル・ストーリーテリングはなおさらではないだろうか。参加者にインタビューをしながら、その経験をともに整理し、一定の視角のもとで並べ替え、物語化作業を行うことは、ファシリテーターや聴き手にとって、語り手の状況や他者の想いを自ら

内面に想像することになる。さらに他者の行為を筋へと並べなおして物語化することで、他者の経験を通して納得することにもつながる (小川, 2016, pp. 137-139)。

外国にルーツを持つ子どもたちや障害者から見える世界を理解するために、対話を通して内面に描き出す他者の世界は、学生たちに、自分とはまったく異なる世界の見え方があることを気づかせ (同上, pp. 148-153)、活動が終わってからも、彼らは、周縁化されがちな人びとの理解者として関心を広げていったのである (同上, pp. 152-153)。

3. 2. メディア遊びが触発するストーリーテリング

2点目に、遊びの重視である。デジタル・ストーリーテリングが他の文字や声だけのストーリーテリング実践と異なるのは、メディアを用いた実践である点だ。メディアを補助的に用いることで、ナラティヴの実践は祝祭的な雰囲気となり、「遊び」として捉えられ、声を押さえ込まれた人びとにとってより気軽に語り出せることもわかってきた。創始者であるメディア・アーティスト、ダイナ・アチュリーが90年代に感嘆を持って述べたように、デジタル・メディアは多様なモードで記録された素材を統合し、簡単にひとつの作品として提示することを可能にし、多くの人びとと共同で視聴可能な、新たな語りや表現の様式を私たちに提供してくれた。写真は「そこにあった」ことを証拠にしなが、見るものが共通に持つノスタルジーを刺激しながら当事者の経験や想いを共有する地ならしをし、一方で写されたものや技法は時にオーディエンスが自明とする風景に疑義を突きつけ、時には制作者が意図しない単なる背景にオーディエンスが重要な物語を読み取ることもある。また制作者の、時にたどたどしいナレーションの声は、プロの矯正された声と異なり、録音されたときの語り手の身体状況や感情、そして方言などから地域性といった情報をふんだんに含む。そして電気で再生されたその声は、どこか私たちに親密な印象を与える。

なかなか文章や言葉で表現しにくい苛立ちや喜びといった思いのかけらを、何らかのモチーフ、メタファーに託して表現できる自由さと創造性こそが、メディアを用いたデジタル・ストーリーテリングの醍醐味でもある。マジックペンとトンカチを持って車の近くにしゃがみ込むことで表現された「自動車整備士という夢」、水滴のついた窓という形で表現される「女子浴室」。あるいは茎を折られた花、握り締められた拳、繋がれた手など、うまく表現できない内面の葛藤や感情を託されたメタファーが、参加者の間で協働的に見つけ出され、撮影されることで、物語はより他者に伝わりやすくなる。そしてそうしたメディア表現のアイデアをともに探り合い、うまく見つけ出され、ともに演じるとき、そこには笑いやグループ・フロー（ソーヤー、2008/2009）といった満足が生み出され、参加者はより饒舌になる。

このようにメディアを使って表現をすることは、一人で黙々と紙に向かって書くこととは異なる楽しさをもたらす。いつも有名人がされるインタビューを自分もされ、写真を撮られること。ナレーション・ブースでドキドキしながらキューに合わせて録音する感覚、そして上映会でスクリーンに登場していつもと立場を逆転させる感覚は、メディア社会学者の加藤晴明が「メディアに登場することの悦楽」（加藤、2012、p. 79）と呼んだ喜びにつながる。筆者らの実践では、それに加え、「メディアに登場させる快樂——アルバムを見せることの延長線上にあるような、大好きなペットや家族やものごとを見せたいという欲求——」があることも見出せた。そうしたお気に入りのモチーフから、社会的にもインパクトを与えるような物語の種が見つけ出される場合も十分にあるだろう。

4. おわりに——ストーリーテリングとメディア教育

このように、対話的・協働的に、まわりの承認を得ながら慎重にメディア化されたストーリーテリ

ングの手法は、様々な課題を有しつつ（小川、2016、pp. 160-165）、人前に立つ恐怖心やその場で興味を引く話をしなければならない口頭のストーリーテリングの困難を避け、また個人作業では行き詰まりがちな「書く」ストーリーテリングの困難も避けることのできる表現手法である。また作者が望めば、物語が時に放送されたり、ウェブサイトで公開されることで、物語やメッセージが社会に向けて何らかの提起をする満足をもたらす。さらに、生活綴方や生活記録運動の文集が果たした役割と同様、メディア表現の機会が与えられることは、物語が他者に伝わるというだけでなく、徐々に何を伝えるべきかを意識的に探ることにつながりうる。実際、障害を持った若者や家族のデジタル・ストーリーの内容が、個人的なストーリーから社会問題の提起へと変わっていった事例もある（小川、2016、p. 179）。

生活記録運動を牽引した鶴見和子は、江戸時代には、寺子屋教育の中で、手紙を書くことが重視されており、その時は伝えることと同義であった「書くこと」が、人前で意見を言いづらく抑圧の多い日本の社会において、モノを言うかわりに書き、書くことによって自らをなぐさめるという沈黙の「日記文化」に取って代わられていったのではないかと語っている⁸。であるならば、学校や仕事、家庭といった場所での不満を抑圧しがちで、分断化が進む現代日本の社会において、再び、個人の内面に渦巻く不満や欲望を他者と共有し、連帯を生み出し、社会に問題として提示し、ひいては社会を変革していくために、再びストーリーテリングの教育を位置付け直さねばならないのではないか。

冒頭で述べたようなエコー・チェンバー状況とそれに伴う集団極性化に警鐘を鳴らすサンスティーンは、自分たちとは異なる人々と意見を交わすことと同時に、人びとが情報や経験を共有することが社会的な接着剤の役割を果たすと主張している（Sunstein、2017、p. 260）。実際、ここまで見てき

8 講演記録（鶴飼、2013、p. 9）より引用。

たように、物語は見ず知らずの他者の経験を共有し、自らの経験を伝える効果的な手段である。さらにJ. デューイは、芸術や表現を、人間を相互に分け隔てる障壁を打破する手段と捉え、言語で十分に理解し得ない人々の間でも意味の共有を可能にするコミュニケーション行為として評価したのだった。そして、そうした表現、すなわちコミュニケーションを、「共同の所有になるまで経験を分かち合っていく過程」(デューイ, 1927/1969, p. 17) と捉え、そのなかに民主主義の基礎を見出していた(デューイ, 1916/2000, 1927/1969, 1934/2008)。だとするならば、ものがたり空間やデジタル・ストーリーテリングもまた、討論や選挙とは異なる、相互行為の中から生まれる、もっとミクロでベーシックな民主主義の技法として、再評価・再検討されなければならないだろう。そしてそれを可能にするのが、各地に生き生きと生み出されつつある周縁的な教育の場なのではないだろうか。

文献

浅野智彦(2001). 『自己への物語論的接近——家族療法から社会学へ』 勁草書房.

荒井浩道(2014). 『ナラティブ・ソーシャルワーク——〈支援しない〉支援の方法』 新泉社.

アンダーソン, H. (2001). 野村直樹, 青木義子, 吉川悟(訳)『会話・言語・そして可能性——コラボレイティブとは、セラピーとは』 金剛出版. (Anderson, H. (1997). *Conversation, language, and possibilities: A Postmodern approach to therapy*. New York, NY, US: Basic Books.)

鶴飼正樹(2013). [講演記録] 鶴見和子「現代思想と生活記録運動」『京都文教大学人間学研究』13, 1-29.

小川明子(2016). 『デジタル・ストーリーテリング——声なき想いに物語を』 リベルタ出版.

小川明子, 伊藤昌亮(2010). 物語を紡ぎ出すデジタル・ストーリーテリング実践——メディア・コンテ・ワークショップの試み『社会情報学

研究』14(2), 115-128.

片桐雅隆(2000). 『自己と「語り」の社会学』 世界思想社.

加藤清明(2012). 『自己メディアの社会学』 リベルタ出版.

小林多寿子(2005). 『「ふだん記」展開過程と戦後のリテラシーの変容に関する実証的研究』 JSPS 科研費(15530340) 研究成果報告書.

小森康永, 野村直樹(2003). ナラティブ・プラクティスに向けて『現代のエスプリ』433, 5-12.

志摩陽伍(1992). 『生活綴方再入門——自己表現力と認識の形成』 地歴社.

スミス, J. N. (1992). 阿彦周宣(訳)『ストーリーテラーたち——現代アメリカのフォークロア』 大修館書店. (Smith, J. N. (Ed.). (1988). *Homespun: Tales from America's Favorite Storytellers*. New York: Crown.)

ソーヤー, K. (2009). 金子宣子(訳)『凡才の集団は孤高の天才に勝る——「グループ・ジェニアス」が生み出すものすごいアイデア』ダイヤモンド社. (Sawyer, K. (2008). *Group genius: The creative power of collaboration*. Basic Books.)

鶴見和子(1998). 『鶴見和子曼荼羅Ⅱ 人の巻』 藤原書店.

デューイ, J. (1969). 阿部斎(訳)『現代政治の基礎』みすず書房. (Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Oxford, England: Holt.)

デューイ, J. (2000). 河村望(訳)『デューイ＝ミード著作集9 民主主義と教育』人間の科学社. (Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, Macmillan.)

デューイ, J. (2008). 河村望(訳)『デューイ＝ミード著作集12 経験としての芸術』人間の科学社. (Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Rahway, NJ: The Barnes Foundation Press.)

野家啓一(2005). 『物語の哲学』 岩波現代文庫.

野口裕二(2002). 『物語としてのケア——ナラティ

- 『V・アプローチの世界へ』医学書院.
- 野村直樹 (2003). ナラティブ・セラピーとワールドワークの接点『現代のエスプリ』433, 22-32.
- 林香里 (2013). Giving Voice to the Voiceless : 声なき人たちに声を与える —— ケアの倫理から考えるマスメディア・ジャーナリズムの「正義」. 内藤正典, 岡野八代 (編) 『グローバル・ジャスティス —— 新たな正義論への招待』 (pp. 60-82) ミネルヴァ書房.
- パリサー, E. (2016). 井口耕二 (訳) 『フィルターバブル —— インターネットが隠していること』ハヤカワ文庫 NF. (Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the internet is hiding from you*. Penguin Press.)
- フレイレ, P. (1979). 小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周 (訳) 『被抑圧者の教育学』亜紀書房. (原典ポルトガル語 1968)
- フレイレ, P. (2001). 里見実 (訳) 『希望の教育学』太郎次郎社. (原典ポルトガル語 1992)
- ブルーナー, J. (1998). 田中一彦 (訳) 『可能世界の心理』みすず書房. (Bruner, J. S. (1987). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.)
- プリンス, G. (1996). 遠藤健一 (訳) 『物語論の位相 —— 物語の形式と機能』松柏社. (Prince, G. (1982). *Narratology: The form and functioning of narrative*. Berlin: Mouton.)
- やまだようこ (2000). 人生を物語ることの意味 —— なぜライフストーリー研究か『教育心理学年報』39, 141-161. info:ndljp/pid/10629971
- やまだようこ (2008). 『人生と病いの語り』東京大学出版会.
- International Storytelling Center. (n.d.). *National Storytelling Festival*. <http://www.storytellingcenter.net/events/national-storytelling-festival/>
- Sunstein, C. (2017). *#republic: Divided democracy in*

特集「ナラティブの可能性」

寄稿論文

日本語教育・教師教育において「語ること」の意味と意義

対話にナラティブの可能性を求めて

嶋津 百代*

(関西大学)

概要

本稿は、学際的なディスコース研究において考察されてきたナラティブの捉え方を例として、言語教育におけるナラティブ研究・実践の新たな方向性を探るものである。そして、「いま、ここ」の文脈において「わたしたちはナラティブを通して何をしているか」という問いが、言語教育におけるナラティブの可能性を見出す出発点となることを示す。まず、従来のナラティブの捉え方やナラティブ研究の視点を研究の認識論や方法論から整理し、それらを踏まえて、言語教育に求められているナラティブ研究・実践の課題を明らかにする。次に、筆者が担当している日本語教員養成で行っている2つのナラティブ活動——教師候補生の探究・省察・成長を目指すための活動、およびアイデンティティの呈示・構築が見て取れる対話で成り立つ活動——を紹介する。最後に、これらの活動の目的や成果を通して、日本語教育・教師教育において「語ること」の意味と意義について、筆者の考えを述べる。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード ディスコース研究, モノローグ的ナラティブとダイアローグ的ナラティブ,
ナラティブ・プラクティス, 協働的構築, アイデンティティ

1. はじめに

第二言語教育や応用言語学の分野では、学習者や教師を個別に理解するための方法として、また、かれらを取り巻く事象や環境を具体的に提示する方法として、ナラティブが注目されるようになった(Barkhuizen, 2013; Pavlenko, 2007)。日本語教育関連分野においても、昨今、ナラティブは多様な文脈において様々な目的のために取り上げられるようにな

り、学習や教授にまつわる動機や意味の探究が行われるようになった。日本語教育では、ライフストーリー研究に代表されるように、インタビューによって引き出された語りから、教師や学習者の多彩な姿を描くことに成功してきた(三代, 2015)。

このような背景のもと、本稿では、言語教育におけるナラティブ研究・実践のさらなる可能性を検討する¹。次章で詳述するが、その際、学際的なディス

1 本稿は、2018年3月10日(土)に開催された言語文化教育研究会第4回年次大会シンポジウムでの発表原稿に加筆・修正を加えたものである。

* E-mail: shimazu@kansai-u.ac.jp

コース研究において考察されてきたナラティブの捉え方を参考にして、新たな方向性を探ることにする。特に本稿は、「いま、ここ」の文脈において「わたしたちはナラティブを通して何をしているか」を問う。そして、この問いが言語教育におけるナラティブの可能性を探究する出発点となることを示す。

ここで、本稿がナラティブの射程をどこまで広げるかを明確にしておく。筆者が専門とするディスコース研究で扱われるナラティブは、基本的に語り手自らの個人的な経験や過去の出来事が語られたものを指す。しかし最近では、語りのトピックによっては、過去の経験や出来事に限定せず、語り手が現在抱えている問題や将来の計画などに対する意見や考察なども、それらがある一定の長さでプロットと一貫性を持つ場合、ナラティブとして捉えられている (De Fina & Georgakopoulou, 2015)。

以下、従来のナラティブの捉え方やナラティブ研究の視点を研究の認識論や方法論から整理し、それらを踏まえて、言語教育に求められているナラティブ研究・実践の課題を明らかにする。そして、筆者が担当している日本語教員養成で行っているナラティブ活動を紹介し、これらの活動の目的や成果を通して、日本語教育・教師教育において「語ること」の意味と意義について、筆者の考えを述べたい。

2. ナラティブ研究の背景

ナラティブ研究の認識論や方法論の相違によって、従来の先行研究のナラティブへのアプローチには、大きく分けて、ナラティブ・テキストに着目する構造的・機能的アプローチ (Labov, 1972) と、語り手と聞き手の相互行為を重視する対話的・構築主義的アプローチ (Ochs & Capps, 2001) がある。本章では、これらのアプローチによるナラティブの捉え方 (嶋津, 2004) をはじめとして、ナラティブ研究の3つの視点 (保坂, 2014) について説明する。

2. 1. モノローグ的ナラティブとダイアローグ的ナラティブ

構造的・機能的アプローチでナラティブを捉えたものが「モノローグ的ナラティブ」であり、対話的・構築主義的アプローチでナラティブを捉えたものが「ダイアローグ的ナラティブ」である²。

「モノローグ的ナラティブ」と呼ばれるものは、従来の言語学や社会言語学が研究対象として扱ってきたもので、語り手が語るナラティブのテキストおよびコンテキストそのものに焦点が当てられる。ナラティブ構造の枠組みを提示した Labov (1972) をはじめ、構造的・機能的アプローチを採用するナラティブ研究では、個人の経験についてのナラティブを時間軸に沿った語りであると捉え、順序立てられた構造と一貫性を持つものとする。また、語りの構造や形式のあり方には、特定の文化的背景や社会的文脈が関連していると考える。このような認識論をもとに、「モノローグ的ナラティブ」の研究は、インタビューなどの手法によって導き出されたナラティブをテキストとして分析する。分析の着目点は、語り手が用いる言語資源や、語り手が組織化する言語構造であり、それらが生み出される過程での他者との相互行為はほとんど考慮しない。

一方、語り手と聞き手の相互行為を通して協働的に構築される「ダイアローグ的ナラティブ」は、対話的・構築主義的アプローチがその基盤にあり、社会学や人類学における会話分析研究を代表とするナラティブの捉え方である。ダイアローグ的ナラティブは、進行中の会話において生起し、会話参加者の相互行為によって形成されていくディスコースそのものである。単に語り手の経験や過去の出来事が言語化されたテキストとしてナラティブを捉えるのではなく、語り手と聞き手双方の働きかけによって協働的に意味生成が行われていくのが、ナラティブであ

² 構造的・機能的アプローチと対話的・構築主義的アプローチの詳細については、嶋津 (2004) を参照いただきたい。

る。そのようなナラティブが立ち現れる状況的な文脈に着目し、語り手と聞き手の相互行為を重視するがゆえに、そこで構築されるナラティブに、かれらのアイデンティティの表出を見る研究も多い (Ochs & Capps, 2001)。

以上のようなナラティブの捉え方は、研究の認識論や方法論の相違によって異なってしかるべきである。しかしながら、これらのアプローチの区別に明確な境界線を引くことも難しい。どちらのアプローチも、ナラティブの分析にあたっては、相互補完的に用いることが可能である。嶋津 (2004) が詳細に検討している、この2つのアプローチの分類は、従来のディスコース研究において主流であった認識論と方法論の相違から導き出されたものであるが、近年蓄積されてきた、より学際的なナラティブ研究の視点を理解するには十分でない。本稿の冒頭で述べたように、「いま、ここ」の状況的文脈において「わたしたちはナラティブを通して何をしているか」という問いにナラティブの可能性を見出すためにも、次節 2. 2. では、保坂 (2014) が提示しているナラティブ研究の3つの着眼点を説明する。

2. 2. ナラティブ研究の3つの着眼点

保坂 (2014) は、多様に存在するナラティブ研究を、その特徴から (1) 「ナラティブについて (on narrative)」の探究、(2) 「ナラティブで (with narrative)」の探究、(3) 「ナラティブを介して (through narrative)」の探究の3つに分類し、分析の視点を整理している³。

(1) の「ナラティブについて」の探究は、「語り手が自らの個人的な経験や出来事にどのような主観的意味を持たせているのかを探る」(保坂, 2014, p.4) 研究である。ストーリーの登場人物や時間や場所を、語り手がストーリーの中でどのように位置づけてい

るかに注目するため、語りに用いられている表現や構成を取り上げ分析する。この「ナラティブについて」の探究は、ナラティブを言語構造として研究するため、2. 1. で説明した「モノローグ的ナラティブ」の研究と重なる。

(2) の「ナラティブで」の探究は、ナラティブが語られる文脈において、語り手が「そのナラティブでなにを成し遂げようとしているのか、あるいは為し得るのかについて」(保坂, 2014, p.4) の研究である。この研究は、ナラティブを認知構造として捉え、テキストのプロットやテーマや一貫性に着目する。この(2)の探究も(1)と同様、構造的・機能的アプローチによる「モノローグ的ナラティブ」である。

保坂 (2014) は、ナラティブ研究の3つの着眼点のうち、最後の(3)の「ナラティブを介して」の探究に、新たなナラティブ研究の可能性を見ている。この視点に基づく研究は、テキストそのものを分析するのではなく、「なぜ、いま、ここでこの話をするのか」を問い、ナラティブが生み出される背景や文脈に注目する。(1)の「ナラティブについて」の研究と(2)の「ナラティブで」の研究は、「モノローグ的ナラティブ」の側面に着目するが、(3)の「ナラティブを介して」の研究は、対話の中に位置づけられたナラティブに焦点を当てる。

語り手がナラティブを通してなそうと意図していることを、ナラティブの言語構造や認知構造だけから推し量ることは不可能であると、保坂 (2014) は指摘する。もちろん、分析にあたって、(1)と(2)の視点で明らかにされるモノローグ的ナラティブの側面を取り上げないわけではない。これら2つの視点で明らかになる言語構造や認知構造は、参加者の対話の中で実践されているとし、それこそが「ナラティブ・プラクティス (narrative practice)」であるとする。

そして保坂 (2014) は、次のステージに向かう新たなナラティブ研究は、「ナラティブが相互作用の只中において、いかに意味を与えられていくのか」と

3 保坂 (2014) では、「ナラティブ」ではなく「ナラティブ」を表記されているため、当該論文を引用する場合は「ナラティブ」とする。

いうナラティブ生成のプロセスそのものに着目する観点の導入」(p. 5)が必要であり、「いかに自己やアイデンティティが相互作用のなかでナラティブを利用して「なされるか」に着目しなければならない」(p. 5)と結論づけている。つまり、語り手と聞き手が「いま、ここ」の文脈において、ナラティブを介して、どのようにアイデンティティを主張しているかを問うということの意味する。これはまさに、社会構築主義に基づいた談話研究で行われてきたナラティブ研究であるが(Ochs & Capps, 2001)、今後、研究の深化がより求められているということであろう。

2. 3. 言語教育研究・実践に関するナラティブ研究

本章の最後に、1980年代から2000年代にかけて、教師や学習者、教育関係に携わる人々の語りを分析した言語教育研究および言語教育実践に関するナラティブ研究をまとめておく。それらの研究には、以下のようなものが例として挙げられよう。

(1) ナラティブを分析対象とした言語教育研究

- ・ 語りの形式や内容から、学習者の言語能力や言語習得の過程を追うもの
- ・ 学習者の語りの特質や機能や運用を考察するもの
- ・ 学習者や教師の意識やアイデンティティ、かれらを取り巻く環境などを、当事者の語りから明らかにするもの

(2) ナラティブを用いた言語教育実践

- ・ 経験や自己を語るための言語形式や言語表現の指導に関する論考
- ・ 語りの実践を通じた学びに関する報告
- ・ 語りを中心とした教室活動の提案

(嶋津, 2015 参照)

このような研究・実践の中で、特に日本語教育においては、2000年以降、ライフストーリー研究(桜井, 2002)の手法が注目されるようになる。「語りを聞き、その語りを解釈することを通じて、従来の

日本語教育とは異なる見方を提示すること、あるいは、従来目を向けられなかったもの、耳を傾けられなかったものに注目することを目的として」(三代, 2015, p. 12)、ライフストーリー研究は発展してきた。

しかしながら、2. 2. で取り上げた、保坂(2014)が今後より広く深く探究されるべきと主張する「対話の中で実践されるナラティブ」は、これまでの言語教育研究の分析対象としても言語教育実践の取組みにおいても、十分に検討されてきたとは言い難い。「対話の中で実践されるナラティブ」の探究には、「何がどのように語られたか」に主軸を置く分析によって、語りの構造や形式、語りが構築されていく相互行為、語りを通して深化されていく対話、それら全ての相互構成的な考察が必要となる。そのような考察によって、ナラティブが言語的实践および社会的実践としていかに機能しているかが明らかにでき、「わたしたちが語ること」の必要性や「語ること」の意味と意義について考える糸口になるとと思われる。

3. 日本語教員養成におけるナラティブ活動

本章では、筆者が担当している日本語教員養成において、教師教育の一環として行っている2つのナラティブ活動を紹介する。これらの活動は、相互行為の参加者が利用可能な資源を多彩に用いて協働的に構築していくものがナラティブであり、参加者間の対話そのものがナラティブを構成していくというナラティブの捉え方に基づいて行われている。また、2. 2. で検討した保坂(2014)が指摘していたように、ナラティブの可能性を「他者との対話の中で形成されていくナラティブを介して、アイデンティティを呈示あるいは構築する」活動に見る。2章での議論を踏まえると、以下で紹介する2つの活動はそれぞれ、(1)異なるアプローチを相互補完的に用いたナラティブ活動と、(2)対話の中で実践されるナラティブ活動として説明できる。

3. 1. 探究と省察と成長のためのナラティブ活動

横溝(2006)は「教師が自分のこれまでについて、自分の言葉で書きとめ、自分で分析することにより、自己理解・自己受容が深まれば、教師として成長するための、よいスタートが切れるだけでなく、その後の成長を継続するための大きな力」(p. 174)となると述べており、教師養成・研修における自叙伝的記述の有用性を主張している。この主張に基づいて、日本語教員養成課程の大学院生が行っているナラティブ活動は、オートバイオグラフィー・エッセイ(以下、エッセイ)の執筆である。エッセイを執筆する過程を通して、大学院生が日本語教員養成課程を受講するまでの過程を振り返り、現在の自分の立ち位置を再認識すること、そして想像可能な将来の教師像や目指す教育実践を描くことを目的としている。

「なぜ日本語教師になろうと思ったか」という問いに答える形で、それまでの人生を振り返りながら執筆されたエッセイには、「日本語教師を目指すきっかけとなった過去の経験や出来事」が具体的に記述される。エッセイでは、大学院生自身が選択したことばで、また、自分のこれまでの人生で重要であると捉えている出来事を選択的に語っているといた点で、意味づけされた「モノローグ的ナラティブ」であると言ってもよい。

エッセイに綴られたエピソードには、その構成要素として、場面設定・事の発端・出来事の内容・結末などが含まれているが、エピソードの後には必ず、その出来事に対する考えや意見など、本人による評価が続く。この評価があることで、あるエピソードから次のエピソードへと連鎖的な繋がりを持たせることができる。このことが意味するのは、モノローグ的ナラティブの場合、エピソードとそれに対する評価を時系列に関連づけていくことで、現在の自分を意味づけることができ、さらには将来の自分像をイメージ化することができる点にある。また、現在の立ち位置から過去のエピソードを評価することで、

わたしたちは、過去のエピソードだけでなく、現在の自分も意味づけていると言える。

このナラティブ活動は、さらに大学院生同士のインタビューが続く。事前にインタビューの相手のエッセイを読み、そこに焦点化されている経験や出来事としてのエピソードを抽出しておく。30分程度のインタビューでは、それらのエピソードを再度、相手に語ってもらう。

このインタビューは、飯野(2015)も注目するライフストーリー・インタビューの参加者間の相互行為を重視している。飯野は、あたかも「教師が経験を語りさえすれば成長する」(p. 256)と捉えられてもおかしくない教師研究に疑問を呈し、ライフストーリー・インタビューにおける相互行為が、語り手が認識していなかったことを新たに認識する機会を与え、その後の実践の変化に結びつく可能性があるとしている。ここ数年継続して行ってきた、ナラティブ活動でのインタビューに対して、当事者であった大学院生たちも、互いの教育観や学習観、ビリーフの共通点や相違点が共有でき、「自分になりたい教師」や「自分の目指す実践」に対する考えが深まったと評価している。

また、インタビューでは、エッセイで語られていない内容が語られることが多い。語るべき経験としてエッセイに書かれたはずのエピソード以外に、エッセイで語られぬものがあるということは、語りを行う文脈や方法によってその内容や提示の仕方が異なること、つまり、インタビューの場で対話的に構築されるナラティブだからこそ見えてくる語りがあるということである。エッセイとインタビューという2つのタイプのナラティブを組み合わせることで、それぞれのアプローチの違いはあれ、ここに「語ること」の意味と意義が明らかになる。モノローグ的ナラティブは、過去における出来事の中から選出されたあるエピソードが、語り手の評価が反映された形で順序立てられ構築されたものである。そして、そのような語りの言語的实践を通して、わたしたちは対話的なやり取りを重ね、エピソード

に価値を与え、協働的にナラティブを構築するという、ダイアロギックなナラティブの社会的実践も行っているのである。

3. 2. ナラティブを介したアイデンティティ呈示と構築

もうひとつの活動は、日本語教員養成課程の大学院生が学部留学生に対して行うライティングに関するチュートリアル・セッションである。事前に大学院生に指示するのは、留学生があるテーマやトピックで書いた草稿・修正稿・最終稿の3段階の作文をセッションの前に読み、その留学生のライティングの過程を理解しておくことである。このセッションは、留学生にとっては自分のライティングの過程を振り返る活動となり、大学院生にとっては3. 1. で紹介したエッセイやインタビューでエピソードとして語られることの多い「自分がなりたい教師」や「自分が目指す実践」を試行する活動として位置づけられている。

このチュートリアル・セッションは、そもそも「語り」を目的とした活動ではない。大学院生も留学生も、ナラティブを語ることは求められておらず、ナラティブを語るという構えは全くない。しかし、教師候補生という立場にある大学院生に、留学生がライティングのコツや上達法を相談したり、あるいは大学院生が留学生のライティングにおける語彙や表現の選択について尋ねたりすることで、自然にナラティブが立ち現れる。このようなチュートリアル・セッションという活動の性質がおそらく要因となっているのであろうが、大学院生と留学生のやり取りには、かれらが「ナラティブを通して何をしているか」が観察できる (Pomerantz & Kearney, 2012)。

つまり、大学院生と学部留学生がこのチュートリアル・セッションという場において「かれらのどのような経験がどのような場面でどのように語られているか」、また「ナラティブがどのように用いられて活動の目的が達成されていくか」に注目すると、あ

る特徴が見えてくる。例えば、大学院生が3段階の作文の変化について質問すると、留学生は自ずとライティングの過程を振り返り、「なぜ、そのような内容をそのように書いたか」を大学院生に説明するために、執筆時のライティングに関わる思考の流れについて語り出す。大学院生も留学生が語る内容を理解しようと、積極的にナラティブの形成に関わることになる。また、大学院生も、留学生に「どうしたら作文が上手に書けるようになるか」と相談された場合など、自らの経験に裏付けられた意見を述べるが多くなる。そして、前節で紹介したエッセイやインタビューで得られた気づきや新たな認識が、ナラティブの形式で語られ、そのナラティブを介して留学生との対話に実践される。

ここで、あるチュートリアル・セッションでの大学院生と学部留学生のやり取りから、一例として短い抜粋を以下に示す。

スヨン：うーん、それで、わたしも、子どものときから目的意識を持った方がいいんですよって言うんですけど、なんか一親戚の子どもとか、そういう経験とかありますか？

ジンア：いえ、私は、実は親戚が、親戚に子どもがいないんです。私が一番下かなー

スヨン：あーなるほど。あの一私、なんか、大学のとき日本に留学したときに、

ジンア：はい。

スヨン：えっと一韓国人、あの一在日韓国人の子どもに、えっと一韓国語を教えた経験があるんですけどー

ジンア：はい。

スヨン：はい、その子がこんな目的意識がなかったんです。で、お父さんが韓国人で、お母さんが日本人だったんですけど、やっぱり、日本人のお母さんが韓国語学んだほうがいいんじゃない？って言って一あの一目的意識ないまま勉強したんですけどーやっぱりあの一そういう目的意識がある子とない子と全然違うんですよ。

学部生のジンアの作文に「外国語を学ぶ子どもは目的意識があったほうが良い」という文が書かれてあり、大学院生であるスヨンがその文に注目したところから、このやり取りが始まっている。興味深いのは、スヨンが自分の経験を語り出す前段階である。スヨンは最初に「わたしも、子どものときから目的意識を持った方がいいんですよって言ってるんですけど」と、ジンアが書いた文の内容に同意している。同時にスヨンは、おそらく実習で担当している日本語学習者に向けて述べているのだと思われるが、ここでは明らかに教師の視点で話していることが窺える。

そして、「外国語を学ぶ子どもは目的意識があったほうが良い」例として、スヨンはまず、親戚の子どもを引き合いにして、ジンアの経験を引き出そうとする。このことはつまり、ジンアがそのような考えに至った経緯を確認しようとしているとも言える。しかし、ジンアにそのような経験がないことがわかると、スヨンは、自身の日本留学時の経験を語りはじめ、目的意識を持っていない子どもに韓国語を教えていたときの話をする。この文脈で生じたナラティブは、双方が持っている「外国語を学ぶ子どもは目的意識があったほうが良い」という考えを正当化する役目を果たし、ジンアが書いた作文に評価を与えることにもなる。このようにして、ナラティブを紹介し、ライティングのチュートリアル・セッションという活動の目的が達成されているのである。

このような「対話に実践されるナラティブ」の分析こそが、保坂 (2014) が述べている「ナラティブを個人の内面の開示や告白として分析するのではなく、語り手が聞き手との相互関係のなかで、ある出来事を理解可能であるように意味づける、あるいは意味づけ合うプロセス」(p.7) の解明である。同時に、「このプロセスを通して、互いのアイデンティティが描き出され、また他者との相互理解が可能となる」(保坂, 2014, p.7) ため、大学院生の経験の語り、教師候補生としてのアイデンティティの呈示、そして将来の教師としてのアイデンティティの

構築に貢献することになると言えよう。

4. 考察とまとめ

過去の経験や出来事がナラティブになるためには、語る過程で、語るべきものが言語化され、語り手と聞き手の間で意味づけされる必要がある。本稿で紹介したナラティブ活動のように、モノローグ的ナラティブ (オートバイオグラフィー・エッセイ) とダイアログ的ナラティブ (インタビュー) の双方を見ることによって浮き彫りにされるのは、言語教育・教師教育におけるナラティブの醍醐味が、ナラティブを通して自己と向き合いつつ他者の評価や承認を必要とする、対話そのものにある点であろう。ナラティブの聞き手の存在によって、語り手のいくつかのエピソードが関連づけられたり、意味づけられたり、新たな課題が見つかったりすることに繋がるからである。

このように、対話に位置づけられたナラティブの語り手と聞き手は「ことばの協働的な構築者」である。ナラティブが生じる相互行為の文脈、また、ナラティブが用いられ活動の目的が達成されていく様相を観察すると、ナラティブは「ことばの使用者」を育て、「ことばの媒介者」を育て、日本語教育・教師教育の学びの礎を築くことに寄与しているのが示される。ナラティブという言語的实践・社会的実践を通して、語り手と聞き手が、過去の出来事や現在に至るまでの経験を振り返り、出来事と出来事、経験と経験をつなぎ、未来へと紡いでいく活動に、日本語教育・教師教育における「語ること」の意味と意義が窺えるのである。

文献

飯野令子(2015). 日本語教育に貢献する教師のライフストーリー研究とは. 三代純平 (編)『日本語教育学としてのライフストーリー——語りを読み、書くということ』(pp. 248-273) くろしお出版.

桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学』 せりか書房.

嶋津百代 (2004). 接触場面における異言語話者の日本語のナラティブ分析のための一考察 『言語文化学』 13, 175-184.

嶋津百代 (2015). 『第二言語リテラシーとストーリーテリング —— 次世代の日本語学習者のコミュニケーションのために』 J&C.

保坂裕子 (2014). ナラティブ研究の可能性を探るための一考察 —— 〈Who-are-you?〉への応えとしての〈わたし〉の物語り 『兵庫県立大学環境人間学部 研究報告』 16, 1-10.

三代純平 (2015). 日本語教育学としてのライフストーリーを問う 『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.

横溝紳一郎 (2006). 日本語教師養成・研修における「教師のライフヒストリー研究」の可能性の探求. 春原憲一郎, 横溝紳一郎 (編) 『日本語教師の成長と自己研修 —— 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』 (pp. 158-179) 凡人社.

Barkhuizen, G.(Ed.). (2013). *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (Ed.). (2015). *The handbook of narrative analysis*. London: Blackwell.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Ochs, E., & Capps, L. (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.

Pomerantz, A., & Kearney, E. (2012). Beyond 'write-

talk-revise-(repeat)': Using narrative to understand one multilingual student's interactions around writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 221-238.

特集「ナラティブの可能性」

論文

歴史の証人の語りにおける共感をよぶ力について

被爆者証言の分析を通して

田村 直子*

(ボン大学)

概要

毎年、大学院の授業で被爆者の証言ビデオの SCRIPT を翻訳しているが、学生は非常に熱心に授業活動に取り組む。この学生の熱意は証言に内在する共感を呼ぶ力に起因すると思われる。本稿では被爆者を「歴史の証人」の一種と位置づけ、次の三つの側面を踏まえ、被爆者証言を証言というよりは、語りと捉える。被爆者証言とは、歴史学上は原爆投下に関する社会的・歴史的出来事について述べたものである。心理学的には、原爆の記憶を再構築し新たな自己を形成するという個々の被爆者の心的過程の結果である。社会学的には、自分の存在意義に関わる語りであり、当人の社会行動の前提となるものである。語りについて文学分析で提案されているナラティブ共感論で指摘されている特徴を被爆者証言の構成要素と翻訳過程の内部に検証したところ、被爆者証言にも証言の受け取り手の共感を呼ぶ力があることが分かった。語りの共感力には大きな可能性があるが、限界もある。語りに傾聴し、語りを深く理解し、受けとめた語りを自分の語りとして語り継ぐサイクルを促すべきだ。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 国立原爆死没者追悼平和祈念館, 翻訳, オーラル・ヒストリー,
物語化による自己形成, 存在論的な語り

1. 被爆者証言翻訳の授業現場でのなぞ ——参加者の動機はなぜ高いのか

ボン大学では2014年から大学院の日独翻訳の授業で被爆者証言ビデオ映像の字幕を日本語からドイツ語に翻訳するというプロジェクトを継続的に行っている。名付けてボン大学ヒロシマ・ナガサキ・プロジェクトである。翻訳の対象である被爆者証言ビ

デオは広島と長崎の国立原爆死没者追悼平和祈念館が収集、記録、保管してきたものである。翻訳するのはそのビデオの音声を書き起こした SCRIPT であるが、その SCRIPT は字幕としてビデオに埋め込まれ、最終的には国立広島・長崎原爆死没者追悼平和祈念館平和情報ネットワーク¹で公開されるも

* E-mail: tamura@uni-bonn.de

1 ボン大学の翻訳した証言は2018年5月末日現在6本公開されている。URL: <http://www.global-peace.go.jp/>

のである。被爆者証言の世界化ネットワーク²という NGO が翻訳関連作業を一括して担当しており、国内外の高等教育機関およびボランティアの翻訳者に翻訳を依頼するという体制をとっている。

Patzschke & Tamura-Foerster (2017) ではこの翻訳プロジェクトを詳しく紹介し、プロジェクトに取り組むプロジェクト生の翻訳能力が著しく向上したことを報告した。さらにプロジェクトに強く賛同したプロジェクト卒業生が授業外でもさらなる被爆者証言の翻訳依頼を受け、完成させた例をあげ、学生たちが自分達の能力を活かした社会貢献を自分たちで実現できるようになったということをプロジェクトの副次的な成果として報告した。

その際、翻訳能力、つまり日本語読解能力とドイツ語表現能力が高くなった理由は、練習のための翻訳ではなく、本物の翻訳依頼を受けた翻訳であったこと、チーム翻訳という形態が功を奏したことをあげた。一方、副次的な成果としてあげた社会貢献と自己実現の要因としては次の3つを指摘した。第一に翻訳依頼内容が被爆者証言を日本語が分からないドイツ語話者にも紹介するという社会的貢献度の高いものであること（活動の真正性）、第二に学習の成果物はインターネットを通して広く一般公開されること（活動成果の共有）、第三にプロジェクトに共感してくださる機関や個人の方などと授業の内外で交流があること（活動仲間の存在）である。

しかしながら、毎年のように、プロジェクト生が授業時間外にも自主的に集まり翻訳案を練ったり、活動成果の発表会準備やポスター作りに自らの時間と才能を惜しみなく提供してくれたり、さらに一年に一回開く成果発表会にプロジェクト卒業生が職場から直接会場に駆けつけてくれるのを見ていると、理由はそれだけではないような気がしてくる。

そのなぞをとくヒントをくれたのは、イラクから

来た学生の感想であった。実はボン大学ヒロシマ・ナガサキ・プロジェクトは2017年から、ボン大学大学院ドイツ語・アラビア語翻訳専攻の教員および学生と協働で、リレー翻訳を始めた。日本語関連の専攻の修士課程の学生が日本語からドイツ語に翻訳した被爆者証言を、今度はドイツ語・アラビア語翻訳専攻の学生がドイツ語からアラビア語に翻訳をするというものである。リレー翻訳第一回目の証言は広島で被爆した朝長民子氏のものであった。

朝長氏は原爆投下以前の自身の学生生活を振り返って、食糧不足に言及していた。

食料も不足したので学生が野草を摘みに行っていました。野草を摘んでゆでて酢味噌あえにして食べたり、運動場を耕してサツマイモを植えました。(朝長民子, 1分46秒~56秒)

この部分の翻訳をした時のことについて、あるイラクの学生が「自分は幼すぎたので記憶はないが、自分が子供の時にも母親が食料を探すのにとっても苦勞していたという。その頃の苦勞話を母が何度も語ってくれたことを思い出した」と感想を伝えてくれた。70年以上も前の朝長氏の広島での体験が、目の前にいるまだ20代のイラクの学生の中で現実味を帯びて自分の問題として蘇っている。これは一体どういうことなのだろうか。

2. 被爆者証言とは何か

ボン大学ヒロシマ・ナガサキ・プロジェクトの参加者の動機はなぜ高いのか。このなぞの答えを本稿では被爆者証言自体の内的な特徴に探る。本節ではまず、被爆者証言をする人を、歴史学でいう歴史の証人という上位概念で捉えた上で、歴史学、心理学、社会学の理論を援用しながら、歴史の証人の証言の特徴を考えていく。

2. 1. 歴史の証人とはどんな人か

被爆者証言における被爆者とは、原爆投下という

2 英語名は Network of Translators for the Globalization of the Testimonies of Atomic Bomb Survivors で略称は NET-GTAS である。

URL: <http://www.kufs.ac.jp/blog/department/net-gtas/>

歴史的出来事について、その具体的な内容や体験を証言できる人達である³。このような特定の歴史的出来事についての証言を歴史学では、歴史の証人⁴の証言と呼び、歴史に関する公文書、建造物、遺跡などの調査を通して歴史家が行う「主流の」歴史記述と区別されている⁵。「主流の」歴史記述では支配者階級や政治家や軍人などの権力者がその記述の対象となるが、歴史の証人は普通の歴史記述であるならば見落とされがちな人々、女性、マイノリティー、障がい者、労働者階級など一般の人々である。歴史上の特定の出来事についての、一般の人の証言であるという特徴を兼ね備えているので、被爆者証言は歴史の証人の証言の一つと位置付けられる。

歴史の証人とはドイツ語で「Zeitzeuge」というが「Zeit」は「時・時代」, 「Zeuge」は「証人」で、日本語では「〇〇の生き証人」という形でよく用いられる。この歴史の証人という言葉はイスラエルで1961

年に行われたアドルフ・アイヒマン⁶裁判にてその存在が注目を浴びた (Yablonka, 2012, p. 176)。

そもそも、刑事訴訟法でいう「Zeuge (証人)」とは過去に起こった出来事について報告する人である。証人は自分で出来事を再現するわけではなく、出来事について気が付いたことを述べる。それは根本的に証人の状況把握力、判断力と記憶力に依存する。と同時に厳密に客観的に報告をする能力や、本人の信頼性や信用度などにも依る。つまり、証人が気づくことやその報告は、普通は完全に個人的なものである⁷。

それゆえ、裁判官は時に証人の証言を中断し、気づきの部分と評価や推測の部分、あるいは本人が感知したことと、他人から聞いたこととを区別しなければならない。証人が提供する情報を事実とそれ以外の部分に判断し分けるのは証人の責任ではなく、聴き手である裁判官の責任ということになる。また証言の真偽そのものも反対尋問などを通して確認されなければならない。

歴史の証人という用語は、アイヒマン裁判でのホ

3 被爆者という概念がどのように成立し、どのように定義が移り変わってきたかは直野 (2015) に詳しい考察がある。

4 Henke-Bockschatz (2014, p. 17) によると、ドイツ語では Zeitzeuge, 英語では contemporary witness, フランス語では témoin del'époque という。

5 ある特定の歴史的出来事の特定の分野に関する情報を人々へのインタビューを通して集め、保存し、解釈するアプローチは oral history と呼ばれる。インタビューの対象となるのが一般人であることから、*A dictionary of social research methods* (2016) は oral history の項で「history from below」と、Henke-Bockschatz (2014) は「民主主義的な下からの対抗言説 (demokratische Gegen-erzählung von unten)」(p. 17, 筆者訳) と特徴づけている。

6 元ナチス政権親衛隊中佐の Adolf Eichmann である。Arendt (1986) によると、この裁判では歴史の証人が強制収容所に入れられるまでの行程や強制収容所での出来事などについて証言した (Yablonka, 2012, p. 181)。1945～1946年に行われたニュルンベルク国際軍事裁判で歴史の証人が招集されなかったのに、1961年のアイヒマン裁判では100人以上もの歴史の証人が招集された理由として Yablonka (2012) は、前者が終戦直後ドイツの戦争犯罪の主犯を裁き、戦勝国の勝利を公的な場でデモンストレーションするねらいがあったのに対して、後者は戦後16年、イスラエルが単独で行う裁判にてホロコーストの詳細を暴くというねらいがあったという (p. 181)。またアイヒマン裁判がテレビで全世界に中継されたこともあり、歴史の証人が注目を集めたと考えられる。

7 Laudon (2015) に掲載されていたライヒ最高裁判所・刑事部公撰判例集第47巻100ページから始まる部分の抜粋 (RGSt 47, 100 [104 f.]) を著者が翻訳した。

ロコートの証人⁸を指す以外にも、法廷以外の場所で1970年代以降使われ始め、急速に広まり、もはや歴史を探るテレビ番組や展示会などに欠かせない存在となった⁹。ただし、この場合の歴史の証人は、「刑事事件の目撃者のように、事件の中でも自分が関与した部分についてのみ事実関係を証言するのではなく、またテレビ番組に出演する歴史の専門家のように、歴史的な出来事を権威のある立場から解説するのでもない」という(Sabrow, 2012, p. 14, 筆者訳)。それでは歴史の証人の証言にはどのような特徴があるのだろうか。

2. 2. 歴史の証人による証言の特徴

ここではまず、歴史の証人による証言の特徴として、体験の個別性、証人の主観性を取り上げる。それから、歴史の証人が証言をするためには、聴き手や読み手など証言の受け取り手の存在が欠かせないことをあげる。

2. 2. 1. 体験の個別性

被爆者証言では被爆者の方々一人一人が、それぞれに体験したことを証言する。被爆者一人一人が別個の個人であるゆえ、各体験もその人の固有の、置き換え不可能な、他の人では代行できない体験であ

8 アイヒマン裁判でのホロコートの証人は被害者としてアイヒマンの犯罪を立証するために証言したというよりは、あまり関係のない証言、あるいは全く関係のない証言も多かったようだ。それゆえArendtはアイヒマン裁判を刑事訴訟上の裁判というよりは、ユダヤ人、非ユダヤ人、イスラエル人、アラブ人、つまり全世界中に教訓を与えるための場と化したとコメントしている(Arendt, 1986, p. 77)。

9 この1970年代の広がりにはテープレコーダーなどの新技術の登場や、有名人ではなく普通の人々の声に耳を傾けるということへの関心の高さなどに起因すると指摘されている(Henke-Bockschatz, 2014, p. 17; Sabrow, 2012, pp. 13-14)。他方、Zwigenberg(2014, p. 145)は精神分析の分野でのトラウマという概念の認知度の向上(と補償問題の広がり)と歴史の証人への注目を結び付けている。

る。このような特徴を体験の個別性と考えることにする。2. 1. で述べたように刑事訴訟上の証言は、各々の証人が気づきえることやその伝え方は個人的であるという認識の上で成り立っている。歴史の証人もあくまでも自分が直接体験した範囲での出来事に関して、つまり、自分以外の出来事の参加者や状況に関しての包括的な理解を前提としないで、その記憶を語るとされる。一方、歴史記述においては、歴史の専門家が出来事の大局を見定め、鳥瞰図的な視野で歴史を記述する。それゆえ歴史の証人の証言というものは、ともすれば全体的でも、一般的でも、包括的でもないということと同義と見なされ、場合によっては「(歴史を)叙述し説明する纏まった言説と比べれば脈略を欠いた切れ切れの言葉でしかない」(杉村, 2003, p. 188)と否定的に評価されることもある¹⁰。

このように体験の個別性は歴史的出来事の証言としては弱点とみなされることがある。ところが、まさにそのような個別性が魅力的であると主張する分野がある。臨床社会学とよばれる分野である¹¹。以下に、臨床社会学におけるナラティブ・アプローチという研究方法の重要性についての座談会(野口, 鈴木, 伊藤, 中村, 西村, 2015)より議論の一部を引用する。

野口「ナラティブという言葉のもっている魅力、

10 Somers and Gibson(1994)によると、歴史家の間で一般的にナラティブという概念は「社会的・歴史的な知識の表現形式・表現方法(representational form/method of presenting social and historical knowledge)」(p. 39, 筆者訳)の一つとして扱われていた。また「定量的というよりは推論的かつ非説明的で、命題に関するものでもなく、非理論的で、理論的に行われるべき社会科学の表現形式ではないという認識があった」(p. 58, 筆者訳)という。

11 野口裕二は臨床社会学という分野は、社会学の中でも「臨床の現場を研究対象にし、臨床家や患者にとってすこしでも役に立つ知見を提供することを目指す」分野で「社会学の視点や概念を用いて臨床実践の可能性をすこしでも広げることに貢献すること」にその存在意義があるとする(野口, ほか, 2015, p. 2)。

そこで守ろうとしているものって、やっぱり個別性なんだということですね。」

西村「今医療の現場で「ナラティブ」と言っていることは、そういう個別性を引き受けること、一人一人のケースと接して私たちがどんな経験したり、どんなことに悩んだり、お一人お一人の患者さんや他の医療者とかかわりが自分にとってどんな意味をもたらしているんだろうかということを取り返すこと。 (後略)」(pp. 16-17)

引用した議論に出てくるナラティブ（語り）という概念については2. 3. で詳しく検討するが、個別性こそが守られるべきもので、また現場で引き受けるべきことなのだという指摘は非常に参考になる。またそれはなにも医療現場に限られたものではないと思われる。個別性に徹することで、一人一人の被爆者個人に、今度は被爆者の証言の受け手が、受け手自身も一人の個人として関わりを築くことができる。つまり、証言する側ばかりではなく、受け手にもその個別性を引き受けるという積極的な役割が与えられるのである。

一方、歴史学の分野では歴史の証人の証言の個別性にどう向き合っているのだろうか。先に引用したように杉村（2003）は証言を「脈略を欠いた切れ切れの言葉」（p. 188）でしかないという指摘したが、その後その弱点を補うためには「証言どうしがぶつかりあい、照らしあい、互いに切り結ぶ場面にまで考察を推し進めることが不可欠」（p. 194）と指摘している。つまり、一つの証言を見るだけではなく「証言どうし」を比較し合うべきなのだと指摘している。証言の受け取り手である歴史学者が、それぞれの証言の差異を確かめ、差異がある中でも各証言に共通する部分、すなわち各々の真実の重なり合うところを探り当てるところまで考察をすべきだということである。Yablonka（2012）も同様の見方をしており、自分の恩師の言葉を引用して次のように述べている。

1人の歴史の証人が語ってもそれは単なるお話をすぎないが、3人の歴史の証人が同じよ

うな話をすれば、その内容は高い確率で事実に近い、5人の証人が同じような話をすれば、それは事実になる（p. 198：筆者訳）

被爆者証言は、ホロコーストの証言のように、前代未聞の歴史的出来事についての体験を証言するもので、その証左となりえるような記録や文書は著しく少ない。したがって原爆投下とその後についての多くの出来事に関しては、被爆者の証言がその具体的な詳細を理解するための唯一の手掛かりであるという側面がある。それゆえ、広島と長崎の両国立原爆死没者追悼平和祈念館をはじめ、公的、私的なさまざまな機関や団体が被爆者のビデオ証言や手記を収集、保管しているのである。膨大な数の個別な体験と向き合う、われわれ受け手の姿勢が問われているのである。

2. 2. 2. 証人の主観性

歴史の証人の証言の主観性とは、すなわち証言者の主観の問題である。そこには少なくとも感覚と知覚の主体依存性という側面と記憶の可変性という特徴が関わっていると思われる。まずは感覚と知覚の主体依存性ということを考えてみる。特定の個人がある特定の状況で特定の出来事を感知しえることは、その主体を通してできることだけであり、当然その主体には生物学的、心理的な限界がある。この主体依存性のため、主体が見たり聞いたり感じたりすることは必ずしも客観的な事実と一致するわけではない。例を一つあげよう。以下の証言の証言者である山田一美氏は長崎市昭和町、爆心地から2.3キロの距離で直接被爆した。引用の部分は、原爆投下後発生した熱線（閃光）を浴びた時の体験を語る部分だが、強烈な熱線に耐えていた時に持った時間感覚に言及している。

腰を下ろしたとたんにピカッと光ったんです。…だんだん、だんだん熱くなっていくんですね。熱いが半端でない、とても熱くなってきて、熱いな、熱いなこれはいけない、これは死ぬかなあと思った時、すーっと熱さが

引いていったんです。自分でも我慢したのが
1分も2分も3分も我慢したような気持ち。

(山田一美, 6分44秒～7分48秒)

朝長, 鎌田, 葉佐井, 林, 伴 (2014) は外務省委託の核兵器使用に関する調査研究だが, その表4「爆発の時間経過 (当時の広島)」(p. 16) によると, 原爆投下後, 閃光と熱線をもたらす火球が形成されてからエネルギーを出し尽くすまでは3秒間だった。この点に関して山田氏は以下のように語り続け, 自分の証言を訂正している。

最近いろいろ勉強してみると原爆の熱は3秒ほどのことだったらしいです。3秒の熱でしたがすごく長くすごく熱いのを我慢したような記憶です。

(山田一美, 6分44秒～7分48秒)

この魔の3秒間が3分間にも感じられたという体験は確かに科学的な事実とは合致しないのであろう。しかしこれは山田氏にとっては真実である。人間が耐える熱量の限界を超える熱線にさらされた山田氏の体においては, その時間感覚が正常には機能しなかったのであろう。そして, 筆者はまさにそのことにこそ語る価値を見出す。

ちなみに, 法廷における証言でもこのような感覚や知覚の主観性が問題視されている。しかしながら, そのことはたとえば交通事故の当事者や目撃者の証言を無価値なものにはしない。Wielke (2012) は交通事故を扱う裁判において, 往々にして証言同士が食い違ったり矛盾したりすることを認めているが, 知覚心理学の知見を援用すれば, その多くは解決するという見解を出している。そして最後に次のように述べている。

事故にあった当事者に質問しないとしたら, だれに質問すべきだというのであろうか。我々は答えを理解する方法を心得ていなければならぬだけだ。(p. 462: 筆者訳)

証言者の感覚や知覚がその主体に依存しているという意味での主観性は, 実は主体にとっての問題ではなく, その主観性をどう解釈するかという受け取

り手の責任なのである。

2. 2. 3. 記憶の可変性

では次に, 記憶の可変性という特徴について考えてみよう。証言者の主観性はよく記憶の可変性との関連において問題となるからだ。刑事事件の法廷で, 自白の信憑性が問題となることが多々あるが, これは, 事件の当事者の記憶が調査尋問の過程を通して変化することがあるからである¹²。そこで問題とされるような記憶の在り方を Lottes (2005) は心理学の立場から「個人のもので共同体的のもので記憶 (Erinnerung) は選択され, 再構築されるものである」(p. 181, 筆者訳) と特徴づけている。

Lottes (2005) によると, 記憶が選択されるとは, ある事柄に関してさまざまな情報 (感覚や知覚を含む) が記憶として貯蔵されていたとしても, その貯蔵庫から呼び出される, つまり思い出されるのは, ほんの一部で, しかもその一部とは当該の体験を意義づけるのに重要な部分だけであると説明している¹³。「再構築される」というのは, 貯蔵庫に保管されたいろいろな情報が, 情報として意味をなすように, つまり, 既存の概念体系や経験などを参照して

12 このような記憶は虚偽の記憶と呼ばれ, 繰り返される特定イメージの暗示, 聴取者の期待 (思い出してほしい) への同調姿勢などに起因するとされる。(鈴木, 2016, p. 124)

13 この「歴史の証人による証言と心理学」という引用論文は社会科学の研究者を読者と想定して書かれており, 社会科学と心理学の橋渡しをする試みとして位置づけられるのだが, ここで Lottes (2005) は Erinnerung という単語を一貫して用いており, 筆者はそれを記憶と訳出した。実は記憶に対応するドイツ語には Gedächtnis という単語もあり, そちらの方が短期記憶, 長期記憶, 宣言的記憶, 手続き記憶, エピソード記憶などというときに用いられる。Lottes (2005, p. 181) も Erinnerung を日常生活を送るために必要とされ, できるだけ間違いなく呼び出せることが理想とされる「pragmatische Erinnerungen (実用的な記憶)」と過去の体験や経験がなんらかの意味を成すように処理される必要がある「programmatische Erinnerungen (目標設定的な / 計画的な記憶)」に区別しており, ここでは後者を考察の対象とすると述べている。

理解可能になるように処理される過程の一つであると説明している。そして、この処理の過程では再構築を通り越して構築、つまり未経験のことや想像上のことであっても記憶の一部として処理してしまう可能性を指摘している。このように記憶は可変的であると捉えられるので、不可変的であるところの事実の対極に置かれる。それゆえ、証言はその真正が疑われがちなのである。では、可変性の記憶に依存する歴史の証人の証言は、信用すべきではないのだろうか。

Lottes (2005) は記憶の選択や再構築はまったく任意に可能であるわけではないことも指摘している。一つには、記憶の選択や再構築には社会的な制限が設けられているという。被爆者の戦後史をたどりながら、被爆体験から被爆記憶への軌跡を描いた直野 (2015) は、その終章で次のようにまとめている。

被爆者は米国による原爆投下直後に誕生したのではなく、戦後日本における戦争体験の記憶、原爆被害調査、戦争被害者援護制度、核をめぐる国際政治、国内の保革政治、原水爆禁止運動や被爆者運動など、多様な言説の中で形成され、また変容していったのである。同じように「原爆体験」や「被爆体験」も、こうした言説群によって形成され、その指示機能を変化させてきた。「原爆体験」や「被爆体験」は、必ずしも被爆者が所有するものではないのである。(p. 219)

これは、体験の何が記憶化され、何が忘却されるかという記憶の選択の問題、および体験の意味付けという処理が個人のレベルだけでできるものではなく、むしろ地域的な、あるいは国家的な言説の影響を受けながら行われてきたという記憶の再構築の間

題¹⁴を被爆体験についてすどく指摘するものである。と同時に、被爆者の記憶の可変性を適切に理解するには、歴史的、社会的、政治的な文脈を考慮すべきであるという警告でもある。

記憶の選択や再構築はまったく任意に可能であるわけではないと考えられる理由の二つ目として Lottes (2005) は、体験や経験が忘却や再構築に対してある種の反抗を示すことが観察されることをあげている。広島に救援隊の一員として向かい入市被爆した寺沢氏は次のように語る。

今でもよく覚えています、重傷者を担架に乗せる為、二人で抱えあげますよね。足首や肩筋辺りを掴むと、火傷がひどく、あっという間に手が骨のところまで届くぐらいでした。骨の辺りまで火傷でやられ、ひどいと思いました。もう1つは「兵隊さん水、水」という叫び声です。今でも8月がくると「兵隊さん水、兵隊さん水」という悲痛な声が聞こえてくるのです。(寺沢茂, 8分11秒～9分4秒)

この証言からは、火傷の負傷者を触った時の感触が、自分に助けを求める「悲痛な声」が、五感を通して回想される様子が伺われる。そしてその回想は意識的に行われるものではなく「8月がくると」勝手に生じるものなのである。直野 (2015) はこのよう

14 奥田 (2010) はこれを「国家の「大きな物語」という枠組みの中での記憶の抗争」(p. 序 x)と呼ぶ。一方で安藤 (2011, p. 153) はスミソニアン論争でぶつかり合った日本とアメリカの「公的な物語 (Public History)」, または「公的記憶 (Public Memory)」を乗り越えるために「個人の物語」という考え方が提案されていることをあげている。そして、個人の物語は大きな物語の影響を受けて形成されるものであると同時に、個人の物語をもって大きな物語を乗り越える、最終的には大きな物語を変えていく可能性を示唆している。

な生々しい記憶の回帰を「トラウマ記憶」¹⁵ (p. 176) の特徴であると指摘する。

原爆を生き延びた者は、日常世界に生還した後も〈地獄〉の記憶に襲われる。だから、忘却を望むのだが、記憶を制御することはできない。〈地獄〉に在った体験は、理解という行為を拒絶するからである。(直野, 2015, p. 215)

Lottes (2005) のいう「目標設定的な / 計画的な記憶 (programmatische Erinnerungen)」(p.181) が記憶の選択や再構築という処理過程を通して体験の意味付け (理解) を必要とするのであれば、その意味付けに失敗した体験の記憶は、記憶主体の意識の制御圏外に追い込まれてしまう。そしてそれは往々にして生き延びた被爆者の日常に突如として出現するようになる。古川 (2013) はフロイトの精神分析の理論モデルを「諸々の記憶を時間的・因果的に整序し、一貫したストーリーへと統合することによって構成される自己の発生を論じたもの」(p. 54) と考え、社会学における自己物語論と比較して、共通する部分が非常に多いとしているが、一つだけ「精神分析の自己論の真に独自の点」はまさにこの「無意識という心的領域が翻訳¹⁶ (物語化) の失敗としての抑圧によって生み出されるという点」(p. 54) であるとしている。このようにトラウマ記憶は記憶の可変性に抵抗を示し、かつ、この現象を理解する上では

15 さらに直野 (2015, p. 201) はトラウマ記憶を遅れた時間の中での理解不可能な体験の回帰と特徴づけ、「圧倒的な出来事を認識するのに遅れが生じてしまったり、十分に把握できなかったり、しっかり見据えることさえできなかったために、その出来事が繰り返し立ち戻ってくるとき、出来事は「象徴化されずに」そのままの形 (ママ) で保存されているのである」と Caruth (1995) を引用している。

16 古川 (2013) はフロイトの用いる翻訳という用語を「知覚の取舍選択ではなく、物語化の作業」(p. 54) と説明しているので、本稿で引用する Lottes (2005) のいう「記憶の再構築」(p.181) に相当すると考えられる。

精神分析の観点が欠かせない¹⁷。

2. 3. 証言の受け取り手と語りの成立

歴史の証人の証言を特徴づけるものは何かという問いに対して、2. 2. では体験の個別性と証人の主観性をあげ、検討を加えてきた。体験の個別性に対しては、その個別性に向き合いつつも、多角的に複数の証言と比較対照することで、歴史的事実の真相に迫ることができるのではないかという指摘をあげ、証言を歴史的出来事の裏付けとして採用しようとする側の責任を指摘した。証人の主観性は、感覚と知覚の主体依存性と記憶の可変性という二つの面から考察を行った。そして証言者の感覚や知覚がその主体の生物的、心理的条件により限定を受けることをあげたが、問題視すべきはむしろ、そのような条件下で形成された記憶を、受け取り手がどう解釈すべきか、その手段を心得ていなければならないという点だと指摘した。記憶の可変性という特徴に関しては、記憶がまったく任意に変化するというわけではなく、変化する際の一定の枠組みが想定できることを指摘し、被爆者の記憶の可変性を適切に理解するには、歴史的、社会的、政治的な文脈を考慮すべきだとした。このように、いずれの特徴を考える場合にも、最終的には証言を受け取る際に、受け取る主

17 直野 (2015, 第6章) はトラウマとしての原爆体験について一章をさいて詳細に検討しているが、原爆体験がすなわちトラウマ体験であると安易に結論付けることには、注意を促している。トラウマという言葉が社会的に認知されたのは、アメリカの心理学者であるリフトンの貢献が大きい。リフトンは被爆者やベトナム戦争帰還兵などへのインタビューを分析して後に PTSD (心的外傷後ストレス障害) と呼ばれる障害の理解とその普及に尽力した。このおかげでトラウマの認知度があがり、患者にとっては診断と治療が可能になった。しかしながらトラウマという用語と PTSD と連想される現状において、原爆体験をトラウマ体験であるとしてしまうと、全ての被爆者が PTSD を持つものという誤解を招く危険がある。本稿で示すように、被爆者の中にはまさに PTSD の症状を克服して証言をするに至った例がいくつかもある。

体の役割が重要となることが明らかになった。

2. 3. 1. 証言の受け取り手

証言の受け取り手は、しかしながら、単に証言を受け取るための存在として捉えればいいというわけではない。Lottes (2005) は「個人の記憶の選択や再構築のためには互に通じ合い、伝えあえる記憶の共同体が必要である」(pp. 182-183, 筆者訳) と、記憶を伝え「あえる」共同体の必要性を指摘している。歴史の証人の証言は、その受け取り手があってこそ成立するのである。

Kitagawa Yukiko 氏は長崎で被爆し、その後アメリカに移住した。他の被爆者との交わりがないまま1985年まで過ごしていたが、あることがきっかけで他の被爆者と巡り合うことになった。その時の気持ちを以下のように綴っている。

この団体の会員になってから、医療福祉プログラムに参加するよう勧められ、孤独と沈黙に耐えなければならなかった長い苦しみした後、ついに他の被爆者の方々と自由に被爆体験のことを分かち合うことができました。(Kitagawa, 1996, p. 80 : 筆者訳)

この証言からは、1985年まで Kitagawa 氏は被爆体験をだれにも語るができなかったこと、そしてそれは長く苦しい孤独な体験だったことが分かる。Kitagawa 氏の回想は被爆体験も共有できる相手がいないと、そもそも語るができないということをよく表している。この例が示すように、被爆者が証言するためには、耳を傾けてくれる聴き手が必要なのである。

さらにもう一つ、被爆者が証言をするためには聴き手が必要だという精神分析の観点からの理由をあ

げる¹⁸。

証言は語り手と聴き手との共同作業によって、はじめて成立する…崩壊してしまった自己を再生するためには、他者とつながる必要がある。だからこそ、「証言」が重要な位置を占めてきた。なぜならそれは、他者に呼びかけるものと他者の声を聴き迎える者が出会うこと——それは往々にして偶然によるが——によって、初めて成り立つからである。逆に、聴き手を得られなかった場合、生き残りは再びトラウマに飲み込まれてしまうことになる。(直野, 2015, p. 214)

治療としての精神分析においてクライアントは、セラピストとの共同作業で自己の物語を書き換える、つまり、諸々の記憶を時間的・因果的に整序し直して、それまでとは異なる、新しい意味付けを行うことによって、新たな自己を形成する。「トラウマ体験の証言に耳を傾けることは、たとえ訓練を受けた専門家であったとしても、苦痛を伴う」(直野, 2015, p. 214) ことは想像に難くない。しかし、語り手には聴き手が必要なのである。語り手の中にすでに出来上がった物語が存在するわけではないのである。「聴き手との共同作業で」はじめて物語は成立するのである。だから、語り手が聴き手を得られない時、翻訳(物語化)できない、つまり再構築化しきれない体験は無意識の領域に押し込まれてしまう。「トラウマに飲み込まれてしまう」、つまり、トラウマ記憶に悩まされ続けるのだという。それゆえ、聴き手は物語の成立への必須条件となる。

こう考えると、今われわれが受け取ることができ

18 Zwigenberg (2014) によると、リフトンがホロコーストを生き延びた人々と被爆者の間に共通する心的特徴としてあげた5つの特徴の中に Formulation (形成) がある。Formulation は生き延びた人たちにとって人生の意義を見出し悲劇を乗り越えるための道として特に大切だと指摘している。そして、その道は生き延びた人たちに内在している悲劇の証人としての役割につながっているとしている。

証言¹⁹とは、語り手と聴き手の共同作業の上に作り上げられたもの、聴き手に向けて、語り手が自分の原爆体験を再構築し語った結果だということになる。まさに証言者一人一人が「自分が体験した出来事を理解して自己の歴史の中に取り込む」（直野，2015，p. 206）ことができた証なのである。

サーロー節子氏は広島県の爆心地から1.8キロメートルにある二葉の里で被爆した。サーロー氏は全身やけどで亡くなった姉とおいの遺体が虫けらのように扱われても、涙ひとつ流せなかった自分を責め続けたと証言しているが、それはPTSDの症状の一つ「心的麻痺(psychic numbing)」²⁰のせいであった。下記の引用部分ではその心的麻痺が解消した瞬間のことが語られている。

9月16日だったと思います。外からうちに帰ってくる途中、ひざまできたない水につかって、激しい雨が降って、水にはたくさん汚物が流れ、その中を歩いて帰りました。家に帰った瞬間、私は体を床に投げ出して号泣しました。あまりにもみじめな思いがして、がまんできなかつたのです。その瞬間まで、うちがなくなったとか全部焼けて町がなくなったことなどを感じることはなかつたです。生活が激変し、もうこれ以上がまんできないと泣き伏せました。そのみじめさを訴えたら親は同情してくれると思ったのです。しかし父にしかられました。「何を言っているんだ」と。「あなたは生きていないか」と。「両親も

19 奥田（2010）が指摘するように、そもそも被爆者が証言しようと思えるまでには「論理性や知性、識字といったコミュニケーション能力や身体機能、さらには時間的余裕や経済的支援といった資源を必要とする」（p. 序 xi）ことは言うまでもない。

20 極限状態に置かれたとき、心を閉ざすことによって外部の刺激から自己を守ろうとする精神の働きのことである。しかし、この生き延びるための防御手段は、その解消後「冷淡な行動をしたり、人間としての感情を失っていたことを振り返り、生存者は恥ずかしく思ったり、罪の意識を覚えたりする」（直野，2015，p. 205）という代償を払わせることになるという。

一緒に生きているじゃないか」と。「屋根のついた家もあるじゃないか」と。「それ以上求めるのは無理だ」と。そういうしかりの言葉を父から受け、私は、はっとしました。なぐさめてくれると思ったからこそ、安ど感があったから、身を投げ出すような形で号泣したんだと思いますが、反対にしかられました。考えてみて、確かに私は生きてるんだ、という実感がその時初めてありました。それを後々思い出して、あの瞬間にリフトンさんの言った心的麻痺から私は脱出し得たんだと。本当の自分の心の反応がその時初めて、8月6日以来9月16日までの間にあったのだらうと。自分ではそう分析しています。それは尊い瞬間だったと思います。私の場合は一か月後でしたが、その瞬間があって、私の精神的な回復がかなり早く出来たのだと思っています。

（サーロー節子，18分5秒～21分25秒）

サーロー氏は「その瞬間」まで「うちがなくなつたとか…を感じることはなかつた」と回顧している。姉とおいの遺体が虫けらのように扱われた時も同様に、悲しみや怒りを感じることはできなかつたのである。「その瞬間」まで、全てのことがまるで薄いベールを一枚通してしか世の中を認識できないかのように、見ているはずなのに見えない、聞いているはずなのに聞こえない、感じているはずだけど「実感」がない心的麻痺状態にあったのである。そして9月16日の「その瞬間」、「本当の自分の心の反応」がようやく初めて戻ってきたのである。サーロー氏はその後、被爆者としての「自分の特殊な責任」（26分12秒）を自覚することになり、世界で被爆者としての証言を重ね、2017年の核兵器廃絶国際キャンペーン、ICANによるノーベル平和賞受賞に大きく貢献することになる²¹。

21 サイト（International Campaign to Abolish Nuclear Weapons, 2018）に、授賞式でサーロー氏が行った演説が掲載されている。

2. 3. 2. 語りとしての被爆者証言

聴き手を得て成立したところの被爆者証言は、精神分析の視点を借りると、新たな自己を形成した証と見なすことができ、それは社会学の「複数の出来事を時間的に整序し、一定のコンテキストにおいて関連付けるという物語化のプロセスと酷似している」(古川, 2013, p. 58) という。では、社会学でいう自己物語論とはどのようなものなのだろうか。

Somers and Gibson (1994) によると、それまでの社会学は社会行動を分析する際に社会階級(支配者階級, 労働者階級等)やカテゴリー(人種, 性, 年齢等)などの分析概念を使用していた。しかしこれらの分析概念は、社会行動を起こす主体をその属性で記述するのみで、その行動主体自身を分析する手段に欠けていた。そこで彼らは、従来の行動社会学と自己形成に関する研究(studies of identity formation)を結び付ける新しい概念として語り(narrative)を再考し提案し直している(p. 41)。この物語としての自己アプローチ、すなわち自己物語論(narrative identity approach)によると、人は当該行動主体が所属する社会階級の利益のためや社会の規範に従うために社会的な行動を起こすのではなく、むしろ、人がある特定の行動をとるのは、「そのような行動をとらないということの方が、その人のその時、その場での存在意義に根本的に反するから」(p. 67, 筆者訳)ということになる。このような個人のアイデンティティに関わる語りは存在論的な語り(ontological narratives)と呼ばれる。存在論的な語りとは我々が何者であるかを定義するもので、したがって「自分がどんな行動をとるかを考える前提条件」(p. 61)となるものである²²。加えて、個人を取り巻き、一人以上の人が共有している文化的、社会的、あるいは組織上の語

22 鈴木(2016)は認知科学の分野から出来事の記憶、すなわちエピソード記憶を説明しているが、エピソード記憶と自己同一性の深い関連を次のように説明している。「私たちは過去の自分の体験の所有者であること、つまりその記憶を持っていることで、自分が自分としてあることを、ある時は意識的に、ある時は無意識的に確認している」(p. 127)と説明している。

りを公的な語り(public narratives)と呼び、公的な語りと存在論的な語りは相互に影響を与える関係にあると位置付ける²³。そして様々な存在論的な語りや公的な語りを認めることによってのみ、人間の行動理由というものとは理解できると考える。自己物語論によると、「人々は自分自身が埋め込まれているところの諸関係(家族, 職場, 教会, 組織, 地域, 国)や自己を形成するところの自分自身の語りに導かれて社会的な行動をとる。」(p. 67, 筆者訳)

社会学における自己物語論に立つと、被爆者が証言するという証言行動も、存在論的な語りが前提となっていると考えられる。つまり、「証言をする=語る」という行動を導く原動力として、存在論的な語り、すなわち「自己を形成する語り=証言内容」は位置づけられる。この自己を形成する語りは精神分析の観点から見れば、新たな自己を形成したという心的過程の証左であり、古典的な歴史学から見れば、社会的・歴史的な知識の一つの表現形式ともみなせる。このように考えると被爆者証言とは、原爆投下に関する社会的・歴史的出来事の詳細について、記憶を再構築・物語化し新たな自己を形成するという心的過程を通して、自身のアイデンティティ・存在意義に関わる語りとして被爆者が語るものとまとめられよう。

23 本稿では基本的にnarrativeを物語ではなく語りとして訳出した。物語は文学作品としてのフィクションを連想させるからである。例外はnarrative identity approachでこれは物語としての自己アプローチと説明し自己物語論と訳出した。自己物語論という名称がすでに定着しているからである。なおnarrativityは物語性と訳出するかナラティビティとカタカナ表記した。Somers & Gibson (1994)は他にConceptual narrativity(分析概念のナラティブ性), Metanarrativity(メタナラティビティ)を区別している。前者は社会学の研究者が社会現象を説明するために用いる概念を、後者は我々みな埋め込まれているところの歴史(進歩, 停滞, 産業化, 啓蒙など)を指す。直野(2015)の指摘する社会的言説, 奥田(2010)の大きな物語, 安藤(2011)の公的な物語とSomers & Gibson (1994)の公的な語りとメタナラティビティの関係の検討は今後の課題としたい。

3. 語りと翻訳

本節では2. 3. 2. で提案したように、被爆者証言を語りの一種と考え、語り一般に共通する特徴と思われる「共感」²⁴について検討する。その際、被爆者証言のどのような特徴が共感に結び付き、また、翻訳活動という行為がその際にどのような役割を担うかも合わせて探る。

3. 1. 共感 (empathy/Einfühlung)²⁵

Yablonka (2012) によると、300 ページにもわたるアイヒマン裁判の判決が忘れられる一方で、ホロコーストを生き延びた人々の語りはイスラエルの人々の共同体の記憶の中に深く残ったという (p. 177)。では、歴史の証人の証言はなぜ、人々の記憶の中に深く浸透するのだろうか。そのヒントは次の歴史家の Uhl (2012) の指摘にある。

「本物」の証言の第一義的な意味は、ホロコーストでの体験を垣間見れるという内容的なレベルのものではない。記憶の語りはそれ以上に、直接的で、社会的な規範に縛られずに過去の事実に触れられることを約束してくれ、聴き手に共感 (Einfühlung) と同一化 (Identifikation) を可能にする。そしてそれは「素っ気ない」史料編纂上の提示とは対極をなす。(p. 226, 筆者訳)

2. 3. 2. で指摘したように、被爆者証言も、ホロコーストの生き証人の証言のように、歴史的事実を認証するための証言という「内容的なレベルのもの」

²⁴ 文学分析における共感 (Narrative Empathy) に関して Keen (2013) はノンフィクションの語りのジャンルでも見られることがあるが、これまでの研究は主にフィクションの語りのジャンル、特に小説と映画を対象としており、より関心は下がるが演劇もその対象となっているとしている。

²⁵ 本稿では訳語の混乱を防ぐために、Uhl (2012) がドイツ語で言う Einfühlung, Pinker (2011) が英語で言う empathy を共感と訳出することにする。

だけでは捉えられない。では、「聴き手に共感と同一化を可能にする」という点はどうか。被爆者証言にもそのような特徴がみられるのだろうか。具体的な考察に移る前に、ここではまず、本稿では共感をどう考えるのかを示しておく。

心理学者の Pinker (2011) は共感 (empathy) が、1900 年代に入ってから概念であり、ドイツ語の Einfühlen (feeling into), つまり、中に入って感じることに由来すると紹介している。そして、共感を投影 (projection), 視点取得 (perspective-taking), 同情・思いやり (sympathy) などの概念を用いて解説している。本来、共感という概念は自分自身を他の人、動物、物などの位置に置き換え、その置き換えられた状況にある感覚を想像する能力、すなわち投影という意味で使われていたそうである。この能力は、他の人の立ち位置から見える世界というものを可視化する視点取得という能力と緊密に関係する。一方、共感という概念の持つ意味の中で、その価値がもっとも評価されているのは、同情、あるいは思いやりのある気遣い (sympathetic concern) とでもよべる独特の反応であるという。思いやりとは他者の喜びや痛みを直面して、他者の幸福 (well-being) と自己のを調整することとされる (Pinker, 2011, p. 853)。同様の立場に立つ Keen (2006) は共感 (empathy) と同情 (sympathy) の違いを次のように説明している。

Empathy:	Sympathy:
I feel what you feel.	I feel a supportive emotion about your feelings.
<i>I feel your pain.</i>	<i>I feel pity for your pain.</i>
	(Keen, 2006, p. 209)

共感とは他者の感情を共有する、他人と同じ気持を持つことと考えられ、他方、同情は他人の気持ちに対する感情と定義される。そして、人の痛みを感じるのは共感で、人の痛みを気の毒に思うのは同情という例をあげている。最終的に Pinker (2011) は、共感を、自分を他人に投影することによって、他人の視点を取得することと仮定すると、共感はその

人に対する思いやりが湧いてくるという心的状態を誘発するという仮説、「視点・同情仮説 (perspective-sympathy-hypothesis)」(p. 865) を提示している。

ホロコーストの証言が「共感 (Einführung) と同一化 (Identifikation²⁶)」を可能にするという Uhl (2012) の指摘は、「他人の気持ちになることと他人と同一の視点を得ること」と解釈し直し、考察をしていく。さて、Pinker (2011) の視点・同情仮説が妥当なのであれば、視点取得と同情の発起は因果関係、つまり原因と結果の関係にあると想定される。ということは、原因、つまり、視点取得を可能にする要素が特定できれば、結果であるところの同情の発起は期待できるというわけだ。これを手掛かりとして、次節では Uhl (2012) のいう「共感と同一化」が被爆者証言にも認められるのかどうかを検証する。

3. 2. 視点取得を可能にする要素

では、視点取得を可能にする要素は被爆者証言に見られるのだろうか。ここでは具体例をあげつつ被爆者証言を考察していく。

まずは証言の語り手が物理的に占める立ち位置について考察する。原爆投下直後に発生したキノコ雲は、後に原爆のシンボルとなるほど強烈な印象を残した。その姿はキノコ雲の頭部のまるみを帯びた部分がきれいに収まった縦長の積乱雲として、原爆を投下した B29 に同伴したアメリカ軍によって写真に残されている。それらの写真にはキノコ雲の下に存在したはずの広島、あるいは長崎は写っていない。また、高度の上空での撮影だったので、撮影者が撮影時にキノコ雲に対してどの位置にいたのか、写真の映像だけからは判断できない。では、被爆者証言ではキノコ雲はどう描かれているのだろうか。

そのうち、空が暗くなって、キノコ雲で太陽が覆われていたので、夕方みたいになるんで

すね。それが、投下後 1 時間ぐらいでしょうか、分かりません。真っ暗になってポツポツと雨が降ってくる。黒い雨です。

(山田一美, 14 分 25 秒～44 秒)

証言者である山田一美氏は原爆投下時、爆心地から 2.3 キロの距離にいた。山田氏の頭上でキノコ雲がどんどん膨脹して、太陽光線を遮り、爆心地から周辺部へ闇の部分がかんたん広がっていく様子が伺われる。キノコ雲の下から見ていたために、キノコ雲なる積乱雲の高さに関する言葉はなく、あくまでも頭上に平面的に広がっていく闇と認識していたことが分かる。

ピカッと光った後、何事だろうと思ひ恐る恐る表へ飛び出したところ、キノコ雲がむくむくと上がってる状況を見たのです。異様としか言いあわせません。茶褐色なのか黒なのかよく覚えていません。異様な色の煙がむくむくと上がっていました。しばらく何だろうと話していました。すぐ目の前が似島で、岬の先にある弾薬庫が爆発したのではないかと噂が飛び交いました。しかしキノコ雲が上がるにしたがい、広島の方から火の手が上がっていました。これはちがう、広島が何者かにやられたと思いました。その直後、広島に救援に行く命令が出ました。

(寺沢茂, 4 分 7 秒～5 分 23 秒)

証言者である寺沢茂氏は原爆投下時、広島市内にはおらず、広島市に面する江田島で水上特攻隊員訓練の準備をしていたのだが、その後広島へ救助に向かい入市被爆する。寺沢氏が描くキノコ雲は「むくむくと上がっている」雲で、積乱雲としてのキノコ雲の特徴をよくとらえている。しかしながら、寺田氏はアメリカ軍のように上空からキノコ雲をとらえていたわけではない。地上から見てキノコ雲をとらえていたため、広島市の街地に火災が発生したことを確認している。山田氏の証言からも寺沢氏の証言からも、証人がキノコ雲を頭上に見ていたか、対岸に見ていたか、つまりどの立ち位置から見えていたか

26 文学分析における Empathy と Identification の密接な関係に関する考察は McGlothlin (2016) が詳しい。

という観察点が明確に読み取れる。したがって証言を聴いたり読んだりする側も、その明確に示された立ち位置から展開される語りが描き出す情景を、想像しやすい。

つぎに、原子力爆弾の爆発に伴う被害についての記述を公的文書と比較し、被爆者証言は具体例が多く理解しやすいことを示す。朝長ら（2014）によると、広島原爆は高度約9,600メートルで投下され、43秒後、高度600メートルで起爆したとされる。即時に核分裂を起こし、高温高気圧になった核爆弾は気化し火球を作る。火球は急激に誇張し、起爆後0.3秒で、その先端で衝撃波が発生する（朝長、ほか、2014, pp. 16, 19）。高温の衝撃波は爆心地から周辺へと高速で移動し、衝撃波の進行方向側では高圧の圧力が加わる。では、この爆風に関して被爆者はどのように証言しているであろうか。

窓全体に青白いせん光を目にしたわけです。パパーッと何百何千のマグネシウムを一度にたいたようなせん光で、その瞬間体が浮き空気の中を漂っている感覚は今でもあります。そこで私の意識がなくなったのだと思います。爆風なんて感じませんでした。爆風ですべてがこわれて私の体が宙を浮いたのだと思いますが、その記憶はありません。ごう音があったらしいですが、遠くにいた人たちが聞いたことで、真ん中にいた私たちは何も聞いてません。

（サーロー節子、4分24秒～5分29秒）

サーロー節子氏は広島原爆の爆心地から1.8キロメートルで被爆した。サーロー氏の証言からは衝撃波が「せん光を目にした……その瞬間」という超高速で、「意識がなくなっ」て「感じ」られないというぐらい、想像を絶する破壊力をもってサーロー氏を襲った様子が伺われる。朝長ら（2014）によると、爆心地から2.0キロメートルでは衝撃波は4.6秒後、一秒間に風速53.5メートルの速さで到達したと想定されている。また、気象庁（2018）の分類では「暴風」が風速20m/s以上、「猛烈な風」が風速30m/s以

上、または最大瞬間風速が50m/s以上の風とされている。このような数字だけからは、体験後70年近くたってもいまだに色あせない「その瞬間体が浮き空気の中を漂っている」感覚は想像できない。

さらにサーロー氏は衝撃波が通過した後の様子も証言している。アメリカ国防総省とエネルギー開発研究庁の調査報告書であるGlasstone & Dolan（1977）によると、衝撃波が通り過ぎてから、火球内部はまた圧力が下がるが、場所によっては、元の空圧より低い部分が出現し、部分的な真空状態が発生したという。その状態では空気は、爆心から押し出されるのではなく、反対に吸い込まれていった（p. 82）。この状態はサーロー氏の証言によると、以下のように記述される。

数多くの人たちの眼球が出ており、それを自分の手の平に入れたり押さえたりしていました。（サーロー節子、10分43秒～54秒）

この現象は衝撃波が通過後に出現したとされる陰圧状態、つまり空気が爆心地に向かって吸い込まれていくことに起因するものと考えられる。一時的にであれ空圧が被爆者の体内の圧力より低くなってしまったため、眼球が出てきてしまったものと思われる。同じような様子は長崎で、爆心地から2.3キロの距離で直接被爆した山田一美氏の証言でも言及されている。

よく見ると、目の玉が飛び出しているんです。見えないから二人で肩組んで逃げていくんです。（山田一美、16分8秒～22秒）

Glasstone & Dolan（1977）では「場所によっては、元の空圧より低い部分が出現し、部分的な真空状態が発生した」（p. 82, 筆者訳）という物理的な特徴しか記述がなく、その物理的な現象が意味するところは把握しにくいですが、サーロー氏や山田氏が描く眼球が飛び出るといふ現象は極めて具体的で、かつ鮮明に描かれており、状況を目の前に描きやすい。

以上見てきたように、被爆者証言は歴史の証人による歴史的事実の認証という性格も持つため、いつ、どこで、何を、どの観察地点から見たのかという情

報が努めて正確に記されており、往々にして詳細にわたる。したがって証言の受け取り側も、土地勘のある人であればなおさら、その詳細情報に基づいて描き出される情景を想像しやすい。また、公文書との比較により明らかになるように、原子爆弾のもつ破壊力は、人類未経験の力で、その詳細にわたる物理的な説明だけでは、把握しきれない。しかし、人間には全容のつかみようのない破壊力でも、被爆者の方々の五感を通して鮮明に描かれた具体例に触れるとき、証言の受け取り手は、表現不可能な出来事の不可能性に思いを馳せる出発点となる土台を得、理解への第一歩を踏み出せるのである。

この立ち位置の明確さと鮮明に描かれた具体例という要素は、いずれも、証言の受け取り手が証言者の視点を獲得し、証言者の立場に立って、語られる経験を追体験することを可能にする。つまり、視点取得の誘因要素になると思われる。加えて、被爆者証言の特徴である1人称による語り、つまり「私が語る」物語は、3人称による物語より主人公への感情移入を促すといわれている²⁷。このように、被爆者証言は語り手の観察地点が明確で、具体例の多い1人称による語りという特徴を持っているため、被爆者の視点は獲得しやすくなっていると思われる。3.1. で示したようにPinker (2011) は共感を、自分を他人に投影することによって、他人の視点を取得することと仮定しているが、その意味で被爆者証言は共感を呼び起こす要素を十分に兼ね備えていると考えられる。Pinker (2011) は「もっとも強力な外因性の同情の引き金」(p. 868, 筆者訳)として、小説、体験記、自伝、ルポルタージュを読むことをあげているが、ノンフィクションである被爆証言にも同じような引き金効果が期待されるということになる。

²⁷ Keen (2006) は小説などのフィクションと共感の関係を考察しているが、1人称による語りというスタイルと、登場人物の意識や感情などの内面の状態を表現するというようなテクニックを使うと、「読者は登場人物と同一化し、共感を体験し、関心を他者に向け、他者への態度を変え、利他主義を抱くことが可能になる」(p. 213, 筆者訳)という見方を紹介している。

3. 3. 翻訳過程での視点取得

ここでは、実際の翻訳授業実践を振り返り、翻訳をするというプロセスの、どのような点が翻訳対象である証言の証言者の視点を得ることに関わるかを考察する。

ボン大学のヒロシマ・ナガサキ・プロジェクトのプロジェクト生は被爆者の方々の思いを少しでも正確に訳したいという気持ちで翻訳をしている。そのため翻訳作業では一文一文を徹底的に理解する必要があるが、原爆投下という前代未聞の事件の証言は、しばしば想像を絶する描写を生み出し、理解するのが難しい。

数多くの人たちの眼球が出ており、それを自分の手の平に入れたり押さえたりしていました。(サーロー節子, 10分43秒～54秒)

これは3.2. で述べた、衝撃波が通過後に出現したとされる陰圧状態のもたらした具体例なのだが、そこにはフィクションの世界でなければ考えられないような「(自分の眼球を)手の平に入れ」という動作に続いて「押さえ」という動作があげられている。普通の日常生活では遭遇しない状況の記述のため、用いられている言葉「押さえる」という動詞の意味は理解できても、実際にどのような動作だったか、想像がつかないのである。ここでの「押さえる」という動作には実は二通りの解釈が考えられる。一つは、既に自分の手の平にある眼球が転がり落ちてしまわないように、もう一方の手で押さえるという動作である。もう一つは、実際には眼球が眼窩(がんか)から飛び出でしまったというわけではないが、完全に飛び出してしまわないように、目を抑えるという動作である。どちらも学生の翻訳案から出てきた解釈で、それぞれの案を検討してどちらかの解釈を採用しなければならないのだが、このような問題に遭遇する時、我々は、想像力を駆使して状況理解に努める。

本当に眼球が眼窩から分離してしまうということは、可能なのだろうか。分離してしまった眼球を手

で持って逃げ回ったところで、また眼球を眼窩にはめ戻すなどということは医学的に可能だったのだろうか。眼球が飛び出てしまい視力を失った人が、どうやって自分の眼球を見失わずに持って歩くことができたのだろうか。両目とも眼球が出てしまったのだろうか。片目だけの人もいたのだろうか。疑問が山のように湧いてくる。

授業という枠組みで行うプロジェクトなので、一緒に翻訳をするクラスメートと原文の解釈や翻訳案を出し合い、議論を重ねる。有り難いことに、ボン大学が依頼を受けている翻訳はビデオ証言の字幕なので、困った時にはいつもビデオの映像を参照することができる。ここではサーロー氏のジェスチャーがヒントで、2つ目の解釈が正解であることが分かり、事なきを得た。この例が示すように、たった一つの動詞「押さえる」という言葉を理解するために、プロジェクト生は、「押さえる」動作をした本人や「押さえる」動作をしている人々を見ている証言者になったつもりで、「押さえる」の意味を探る。このような深い読み方をしなければならないのが翻訳過程の持つ特徴の一つである。

もう一つ例をあげる。今度は記述された状況が理解できないのではなく、証言者の人生の細部に関することで、証言では必ずしも明言されていないために理解が難しかった例である。

1954年にアメリカに行き、1955年にそこを出て結婚しました。出会った時、主人は日本の学校で教えており、もう1年間の契約を終えてカナダで結婚することになっていました。当時、カナダの国はカナダ市民の近親でなければ、中国人と日本人を入国させないという移民法がありました。人種的な問題です。主人が帰ってカナダで結婚しようにもできない、バージニアでもできないので、ワシントンDC、首都で結婚しました。そしてカナダに入国できました。

(サーロー節子、26分13秒～27分10秒)

この証言の後、サーロー氏はカナダの大学院に進

学し、カナダ人の原爆への「無関心、無興味、無知」に憤りを感じ、教育委員会に働きかけ、原爆教育に関しての新カリキュラムを作る発起人となり、後の核兵器廃絶運動のリーダーとしての頭角を現していくのだが、このような語りの流れの中では、確かにご主人との出会い自体の詳細は、重要視されていない。たとえば、歴史小説などを読んでいるのであれば、本筋とかかわりがないとみなされ、深く考えなくても構わないような些細なことであろう。しかし、翻訳をする際には、いくら詳細なことであっても正確に訳をしなければならない。そして、この例の場合の正確さは詳細な事実関係の把握と結び付いている。

頭を悩ませたのは、サーロー氏のアメリカ滞在期間である1954年から1955年という1年間の期間と、後にご主人となった方の日本の学校との1年間の契約の期間の時間関係である。上記の証言部分からの論理的帰結として導けるのは、1955年にサーロー氏がアメリカを出る前に、つまりカナダに入国する前に結婚をしていたということだけである。サーロー氏自身の証言では「1955年にそこを出て結婚しました。」(26分17秒～26分26秒)とあるにもかかわらず、実際は結婚をしてからアメリカを出たのであれば筋が合わない。ご主人との出会いが日本でだったのか、アメリカでだったのかは読み取れない。出会った時にご主人は日本の学校に勤務していたとあるので、たぶん出会いは日本でだったのであろう。しかし、そうすると「もう1年間の契約を終えてカナダで結婚することになっていました。」(26分27秒～26分40秒)の「もう」はどう解釈すべきなのか。サーロー氏が会おう前にご主人はもうすでに日本の学校で教壇にたっていて「さらにあと1年」契約が残っていたのか。つまりご主人の日本での残り1年間とサーロー氏の1年間のアメリカ留学は同じ時期であったのか。それとも、契約自体が1年間でその1年間の契約を「もう終えて」いて、それで結婚すると約束をしていたのにもかかわらず、サーロー氏はアメリカに1年間留学したのだろうか。このよう

な、いろいろな可能性を考え、話し合うとき、プロジェクト生はサーロー氏の人生のこの部分を何回もシュミレーションし、考える。

このように、被爆者証言を翻訳する過程において、翻訳者は想像力を駆使し、証言者の証言を深く理解しようとするし、証言者の人生のシュミレーションを行い、詳細な事実関係を把握しようとする。まさに、証言者になったつもりで、つまり、証言者の視点を獲得した上で、自分たちの言語において語りを次なる言語で紡ごうとするのである。

このような視点獲得は、証言者の世界が実は自分の世界に結びついているという「気づき」に発展する可能性を秘めている。日独翻訳を担当するドイツ人学生とドイツ語・アラビア語翻訳を担当する学生との合同授業の時に起こった学生同士の会話を紹介したい。質問をしたドイツ人学生は小谷孝子氏の証言翻訳に取り組んでいるところだった。

家にはポンプの井戸があり水が出ました。母は台所から塩のつぼを見つけてきて、塩水にしてみんなに飲ませました。近所の人にも、道に倒れている人にも、たくさんの人にその水をあげました。「水を飲ましてはいけない」というお触れがあったそうなんですけどね。でも母は、そうやってみんなに道に倒れている人にも水をたくさん飲ませました。私も一緒に飲ませてあげました。体が熱いのと水が飲みたいので、川に飛び込み、たくさん人が亡くなって浮かんでいました。

(小谷孝子, 7分59秒~8分41秒)

小谷氏は6歳の時、爆心地からおよそ2.5kmで被爆したが、水を飲ませてはいけないという「お触れ」に言及している。「お触れ」を信じて水を求めている人に水をあげなかったことや、水をあげたくてもあげられなかったことを悔いる回想は非常に多くの被爆者証言に出てくる。そのぐらい心を揺さぶられる光景だったのであろう。しかし、どういう理由で水を飲ませてはいけなかったのかは小谷氏の証言か

らは必ずしも明らかではない²⁸。

「どうして水を与えてはいけないのかって?それは水が汚染している可能性があるからだよ。」このように即答したのはエジプト出身の学生だった。あたかも日常生活の常識であるかのように、質問した日本語専攻のドイツ人の学生に答えるその学生に、エルトリア出身の学生とレバノン出身の学生が頷いていた。アラビア語の世界にはまだまだ日常的に内戦、空爆、食糧不足、貧困が存在する。このこの小さな質疑応答はその現実を思い出させてくれる。水を欲しがると負傷者が、道で行き倒れになる犠牲者が、空爆で親を亡くした子供たちが、この世界のどこかに今、この瞬間にも存在するのである。この気づきを経てはじめて、学生は自分の世界にも獲得されるべき視点が、傾聴されるべき語りが存在し、聴き手を待っていることを悟る。

4. 語りのもつ可能性

被爆者証言は共感を呼び起こす力を持つ。被爆者証言は、その受け取り手が、被爆者の立場になって、被爆体験を追体験できるような要素を多分に含んでいる。そんな被爆者証言を翻訳する時、翻訳者は、被爆者を異なる言語で代弁する者として、普通の読者が視点を獲得する以上の濃密さをもって証言者の視点に近づこうとする。

ボン大学ヒロシマ・ナガサキ・プロジェクトの卒業生は「被爆者の方の証言を通して原爆を身近な問題として感じる事ができた。」「今までの原爆についての知識は書かれたものに基づくものだったが、実際に被爆者の方の顔を見て話を聴くのはぜんぜん異なる経験だった。以前はそうではなかったが、被爆者証言の翻訳を通してこのテーマを身近に感じる事ができるようになった。」などの感想を寄せてい

28 救援隊の一員として広島に向かった寺沢氏には「部隊を出る時から、大火傷した人が水を欲しがっても、水を飲ませると死んでしまうので、水をやると言われていました。」(9分4秒~9分22秒)という証言がある。

る。身近に感じるというのは、時間的にも空間的にも離れているはずの出来事なのに、その距離が縮まり、自分の問題として引き付けて考えることができるようになったということなのであろう。

3. 1. で見た Pinker (2011) の視点・同情仮説、すなわち、自分を他人に投影することによって、他人の視点を取得すると、その人に対する思いやりが湧いてくるという心的状態が誘発されるという仮説が妥当であるならば、Patzschke & Tamura-Foerster (2017) で紹介したヒロシマ・ナガサキ・プロジェクトの卒業生による自主的な社会貢献を目的とした翻訳活動は、その例証となるかもしれない²⁹。

Pinker (2011) は、膨大なデータを用いて、戦争や差別やドメスティックバイオレンスなどの物理的、制度的、社会的な暴力が長い人類の歴史においては減少してきていることを証明するものであるが、実は共感が共感である間は、さらに暴力を減らすことはできないという。「もはや共感を必要としないですむような政策や規範が習慣とならなければならない」(p. 877, 筆者訳) のである³⁰。

2017年7月7日122の国と地域の賛成多数により核兵器禁止条約が採択された。本稿でも何度か証言を引用したサーロー節子氏は国連の交渉の会場でも演説を行った。多くの国の代表が、その演説によって心を動かされたという。また、ある国の代表は「サーローさんは特別な役割を果たしてきた」と条約交渉の中で発言したそうだ³¹。サーロー氏の持つ語

29 厳密に言うとは、ある人の視点を獲得して共感した結果、その人に思いやりを示すということから、思いやりの対象をその特定の人だけでなく、その人と同じ属性を持つ人たちにまで広げることが区別されなければならないとPinker (2011) は述べている。

30 Pinker (2011) は暴力の削減のために必要な要素として共感の他にも「自制心、モラルの高さ、理性」(p. 17, 筆者訳) をあげている。平和学の父とよばれる Galtung (1998) は非暴力 (Gewaltfreiheit), 想像力 (Kreativität), 共感 (Empathie) を紛争解決などの平和活動のための政策指針としてあげている。

31 NHK (2017) 「番組スタッフから」の欄より引用。

りの力がその威力を最大限に効果的に発揮し、政策決定に影響を与えた瞬間だったのであろう。それ以前の数多くの被爆者の方々の語りが、サーロー氏の演説という形を通して、ようやく聴く耳を得ることができたという象徴的な出来事と言えるのかもしれない。

一方、1997年に化学兵器禁止条約によって禁止されたはずの化学兵器の使用は、昨今のシリア内戦においてその使用が確認されている。「共感を必要としないですむような政策や規範」であるはずの化学兵器禁止条約の精神がまだ習慣化していない現状が悲しまれる。いったい何人の犠牲者が、思い出したくない体験を、自分の歴史の中に取り込み、聴き手を探し当て、自分のアイデンティティを懸けて、時には身を危険にさらしてまで、語らなければならないのだろうか。そして、何十人、何百人の語りを発信すれば、政策決定者にも共感が伝わるのだろうか。

広島に被爆者証言を聴いて、イラクの学生が70年以上も前の被爆の惨状を身近に感じる事が最終目的なのではない。視点取得を経て自分の世界と証言の世界の関連に気づいた者は、証言の意味を自分のものとするようになる。彼は「自分が子供の時にも母親が食料を探すのにとても苦労していた」という思い出を、つまり、受け取った語りが自分に意味することを、今度は自らの語りとして語り出さずにはいられなかったのである。

これは一つの語りがもう一つの語りを生み出す瞬間だったのでないか。受け取られた語りが、受け取った者のアイデンティティに関わる語りとして、再生した瞬間と見なせるのではないか。語りに傾聴し、語りを深く理解し (翻訳し)、受けとめた語りを今度は自分の語りとして語り継ぐ。このサイクルを促していかなければならない。このサイクルを促すことで、いつか共感を越えた習慣が実現すると考えるからである。

文献

- 朝長万左男, 鎌田七男, 葉佐井博巳, 林春男, 伴金美 (2014). 『核兵器使用の多方面における影響に関する調査研究』外務省委託. http://www.mofa.go.jp/mofaj/dns/ac_d/page23_000872.html (2018年5月26日)
- 安藤裕子 (2011). 『反核都市の論理——『ヒロシマ』という記憶の戦争』三重大学出版会.
- NHK (2017). 明日世界が終わるとしても『「核なき世界へ ことばを探す サーロー節子」——もっとNHK ドキュメンタリー』<https://www.nhk.or.jp/docudocu/program/4231/2396598/>
- 奥田博子 (2010). 『原爆の記憶——ヒロシマ/ナガサキの思想』慶應義塾大学出版.
- 気象庁 (2018). 予報用語——風. http://www.jma.go.jp/jma/kishou/known/yougo_hp/kaze.html
- 杉村靖彦 (2003). 証言から歴史へ——対話の臨界に立って『人文知の新たな総合に向けて 第二回報告書 III [哲学篇 2]』(pp. 181-202) 京都大学大学院文学研究科 21世紀 COE プログラム「グローバル化時代の多元的人文学の拠点形成」. <http://www.hmn.bun.kyoto-u.ac.jp/report/report2-3.html>
- 鈴木宏昭 (2016). 『教養としての認知科学』東京大学出版会.
- 直野章子 (2015). 『原爆体験と戦後日本——記憶の形成と継承』岩波書店.
- 野口裕二, 鈴木智之, 伊藤智樹, 中村英代, 西村ユミ (2015). 「ナラティブの臨床社会学」座談会. 野口裕二 (編) 『N: ナラティブとケア——ナラティブの臨床社会学 第6号』(pp. 5-18) 遠見書房.
- 古川直子 (2013). 精神分析における自己の物語論的構成——「翻訳の残余」としての無意識『ソシオロジ』58(1), 53-69. doi:10.14959/soshioroji.58.1_53
- Arendt, H. (1986). *Eichmann in Jerusalem: Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. Erweiterte Taschenbuchausgabe. Piper Verlag.
- Caruth, C. (1995). Trauma and experience: Introduction. In C. Caruth (Ed.), *Trauma: Explorations in memory* (pp. 3-12). Baltimore.
- Elliot, M., Fairweather, I., Olsen, W., & Pampaka, M. (2016). *A dictionary of social research methods*. Oxford University Press
- Galtung, J. (1998). *Die andere Globalisierung: Perspektiven für eine zivilisierte Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert*. Agenda Verlag.
- Glasstone, S., & Dolan, P. J. (Eds.). (1977). *Effects of nuclear weapons* (3rd ed.). United States Department of Defence and the Energy Research and Development Administration.
- Henke-Bockschatz, G. (2014). Oral history im Geschichtsunterricht. Wochenschau Verlag.
- International Campaign to Abolish Nuclear Weapons (ICAN). (2018). *Nobel Lecture* (English). NobelPrize.org. <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/2017/ican/26041-international-campaign-to-abolish-nuclear-weapons-ican-nobel-lecture-2017/>
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative*, 14, 207-236.
- Keen, S. (2013). Narrative empathy. In P. Hühn, et al. (Eds.). *The living handbook of narratology*. <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/narrative-empathy>
- Kitagawa, Y. (1996). Epilogue. Nagasaki Prefectural Girls High School 42nd Alumnae (Ed.), *Footprints of Nagasaki: Excerpt From "Anohi Anotoki"*. pp.80-83. Seibonokishi-sha
- Laudon, M. (2015, January). Grundsätze des Zeugenbeweises. *Strafakte.de*. https://www.strafakte.de/strafprozessrecht/grundsaeetze-zeugenbeweis/#footnote_3_23199
- Lottes, G. (2005). Erinnerungskulturen zwischen,

- Psychologie und Kulturwissenschaft. In G. Oesterle (Ed.), *Erinnerung, Gedächtnis, Wissen: Studien zur kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung* (pp. 163-184). Vandenhoeck & Ruprecht.
- McGlothlin, E. (2016). Empathetic identification and the mind of the Holocaust perpetrator in fiction: A proposed taxonomy of response. *Narrative*, 24, 251-276.
- Patzschke, H., & Tamura-Foerster, N. (2017). Social contribution and experiencing self-fulfilment in a translation class: Report about a project of translating testimonies of atomic bomb survivors in Hiroshima and Nagasaki. *Japanese Language Education in Europe*, 21, 193-199. <https://www.eaje.eu/ja/symposium/31>
- Pinker, S. (2011). *Gewalt: Eine neue Geschichte der Menschheit [The Better Angels of Our Nature: Why Violence Has Declined]*. Bundeszentrale für politische Bildung. Fischer Verlag.
- Sabrow, M. (2012). Der Zeitzeuge als Wanderer zwischen zwei Welten. In M. Sabrow & N. Frei (Eds.), *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945* (pp. 13-32). Wallstein Verlag.
- Somers, M. R., & Gibson, G. D. (1994). Reclaiming the epistemological "Other": Narrative and the social constitution of identity. In C. Calhoun (Ed.), *Social theory and the politics of identity* (pp. 37-99). Blackwell.
- Uhl, H. (2012). Vom Pathos des Widerstands zur Aura des Authentischen. In M. Sabrow & N. Frei (Eds.), *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945* (pp. 224-246). Wallstein Verlag.
- Wielke, B. (2012). Verkehrsunfall: Zeugenaussagen problematisch aber unverzichtbar! In M. Rant (Ed.), *Sachverständige in Österreich: Festschrift 100 Jahre Hauptverband der Gerichtssachverständigen* (pp. 445-462). Wien: Hauptverband der Gerichtssachverständigen.
- Yablonka, H. (2012). Die Bedeutung der Zeitzeugenaussagen im Prozess gegen Adolf Eichmann. In M. Sabrow & N. Frei (Eds.), *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945* (pp.176-198). Wallstein Verlag.
- Zwigenberg, R. (2014). *Hiroshima: The origins of global memory culture*. Cambridge University Press.
- 資料
- 小谷孝子 (2012). ヒロシマの証言 —— 被爆者は語る. 国立広島原爆死没者追悼平和祈念館. http://www.global-peace.go.jp/picture/pic_syousai.php?gbID=355&dt=180523190514
- サーロー節子 (2014). ヒロシマの証言 —— 被爆者は語る. 国立広島原爆死没者追悼平和祈念館. http://www.global-peace.go.jp/picture/pic_syousai.php?gbID=754&dt=180523190346
- 寺沢茂 (2006). ヒロシマの証言 —— 被爆者は語る. 国立広島原爆死没者追悼平和祈念館. http://www.global-peace.go.jp/picture/pic_syousai.php?gbID=497&dt=180523185431
- 朝長民子 (2003). 被爆者は語る —— ヒロシマの証言. 国立広島原爆死没者追悼平和祈念館. http://www.global-peace.go.jp/picture/pic_syousai.php?gbID=504&dt=180523190648
- 山田一美 (2014). ナガサキの証言 —— 被爆者を語る. 国立長崎原爆死没者追悼平和祈念館. http://www.global-peace.go.jp/picture/pic_syousai.php?gbID=890&dt=180523190755

Special issue on the Power of Narrative

Article

Narrative empathy of contemporary witness:

An analysis of testimonies of atomic bomb survivors

TAMURA, Naoko*

University of Bonn, North Rhine-Westphalia, Germany

Abstract

Since 2014 graduate students have translated one testimony of atomic bomb survivors a year in their Japanese-German translation class with extraordinary high enthusiasm. This is presumably caused by the empathy for the survivors resulting from the testimonies. To explore this assumption a superordinate concept called “contemporary witness” is applied to atomic bomb survivors and their testimonies are analysed as narratives showing the following three aspects. From the viewpoint of history studies the testimonies are statements about social and historical events following atomic bombing. Psychologically seen they are the results of individual survivors’ struggles to integrate their experiences into their (new) identity after bombing. Sociologically they should be seen as the stories that the survivors, as social actors, use to make sense of their life, which is a precondition for knowing how to act in society. Findings conclude that in accordance with the “narrative empathy theory” in literary studies the testimonies contain features which cause empathy to their readers. It is the process of translation which intensify the empathy for the translators. To further enhance the debate, the author proceeds to investigate empirical examples where narrative empathy gave a big impact on policy making and contrasts it with a case where it did not. To make voices of people having gone through traumatic experiences heard in the future she calls readers to adopt a narrative cycle: listening to a narrative, understanding it deeply and retelling it as one’s own story.

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: National Peace Memorial Halls for the Atomic Bomb Victims, translation, oral history, identity formation through storytelling, ontological narratives

* *E-mail:* tamura@uni-bonn.de

特集「ナラティブの可能性」

論文

日本語教育研究者である私の「虫のよさ」を問い直す
ナラティブの可能性

ある留学生との相互行為を振り返って

中川 康弘*

(中央大学)

概要

語り手の多くが日本語非母語話者である日本語教育のナラティブ研究には、語り手に対する「虫のよさ」がつかまとう。本稿では好井裕明が『語りが拓く地平』(2013)において示した「虫のよさ」を再定義し、規範を批判的に問い直す運動過程を「生成変化」としたドゥルーズ／ガタリ(2010)の『千のプラトー』を手掛かりに、留学生1名へのインタビューから聞き手である私の「構え」の省察を試みた。それにより、語り手に対峙する日本語教育研究者に、自らの立ち位置の再考の契機を与えるナラティブの可能性を示すことを目的とした。結果、留学生の語りに表れた葛藤をかわし、「構え」に固執することで、私自身が相手から気づきを得る生成変化の機会を逸していた。ここから、日本語教育研究者が陥りやすい「虫のよさ」の問題には、語り手の葛藤や疑問に自己を投影しながら共に解決に向かう過程に、生成変化をもたらす可能性を秘めていることがわかり、そこにナラティブ研究、実践の意義が導き出された。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 調査者の「虫のよさ」、構え、ドゥルーズ／ガタリ、生成変化

1. 「虫のよさ」への問い

社会学者の好井裕明は、インタビューで得られた語りをもとに人間変革、解放をめざす生活知や処方、エネルギーを学ぼうとする学びの構図と、そうした語りから啓発の言説を生み出し続ける研究者の姿勢を、「虫のよさ」(好井, 2013, p. 228)という言葉で表している。好井は、研究者が「虫のよさ」に無自覚でいることは、権力構造の蚊帳の外に自らを置いて

しまっていることへの思考を停止させ、啓発が遅れている人々に対して「“正しい”知識を注入し“正しい”方向性を示す「媒介者、現実の伝達者」という場所に安住してしまう危険性」(好井, 2013, p. 228)を生じさせてしまうとした。そして「虫のよさ」の検討を失念したとき、物語の“純度”は極端に低下していくと述べている。この「虫のよさ」という用語について、好井は主にインタビューから得られた語りに対する研究者の姿勢を問うているが、本稿ではそれに加え、語り手を前にしたインタビューの相互行為の過程における研究者の「振る舞い」を含む

* E-mail: yasuhiko@tamacc.chuo-u.ac.jp

ものとして定義し、論じていきたい。

ライフストーリー・インタビューを筆頭とするナラティブの研究、実践は、2000年代以降、日本語教育研究において数多く見られる。三代(2015)は、「社会に埋め込まれた個々の学びの意味を考えるとという視座が生まれた」(p.8)ことに、日本語教育学とライフストーリー研究との親和性を見出しており、私もまたそれを志向する日本語教育研究者の一人である。だが、日本人、日本語母語話者が「聞き手」として外国人、日本語非母語話者である「語り手」の語りに耳を傾けるという構図には、常に「語り手」に対する「虫のよさ」がつきまとう。それが日本語学習者とのやりとりであればなおさらである。相互行為としてのインタビューを振り返ることにより、私自身につきまとう「虫のよさ」は、どのように語りに現れ、影響を及ぼすのだろうか。日本語教育学におけるナラティブの可能性を考えるにあたって浮かぶこの問いに、自分なりの答えを見出したい。

本研究は、こうした個人的な欲求に端を発している。

2. 日本語教育に潜む「虫のよさ」——マジョリティとマイノリティという構図

近年、日本語教育推進基本法制定の動きをはじめとする、多文化共生に係る日本語教育施策が進展をみせている。だが地域の日本語教育現場などでは、未だに日本語母語話者の規範に基づく教師主導の教育が行われているという指摘もある(佐々木, 2015)。これは日本語教育が、近代国家形成期に占領地の日本語化、地方語の標準語化を進めた史的経緯があることに加え(イ, 1996; 安田, 2000)、国際情勢の変化による大規模な人の移動が生じた1970年代から現在に至るまで、国家、社会の要請に応える形で発展した経緯を持つ、政治色の濃い分野だからだと言えるだろう。特に在住外国人の増加に伴う学習者背景、学習目的の多様化が顕著になる2000年代以降

は、学習者との対等関係に基づく支援を謳いつつ、日本語教育は日本人を軸とする国の将来像を描くツールとして位置づけられる傾向にある¹。日本語教育支援自体は望ましいことであるが、その施策は税で賄われる国の主導で実施されることになるゆえ、学習者には日本語能力の獲得のための努力が期待され、その上達の度合いも評価に晒されることになるだろう。その状況は学習者自身に社会参加、社会的地位の上昇の可能性を抱かせるものとして影響力を持つ。しかし、努力し、上達すれば可能性が拓けるということは、いくら努力しても日本語の上達の見込みがなければ社会参加、社会的地位の上昇は困難だという意味と表裏一体でもある。未熟者を成熟させることで共同体の維持、発展に還元させていく教育の浸透によって、教育の目的が市場社会と共振する交換価値に回収される問題を指摘した教育学者の矢野(2009)は、教育の起源を「共同体の内部に見ている限り、教育はどこまでも社会化という共同体の機能の一部でしかない」(p.38)とした。社会化とは、一般に新規参加者が共同体の構成員になるために、必要な知識を身につけていく過程を指すが、社会化のための必要な知識=日本語、共同体=日本社会と置き換えた場合、日本語教育は、あくまで日本社会という共同体を強化させる構成員の育成のためのものとして機能することになるだろう。そこでは当然、日本語能力が備わっている日本人、日本語母語話者側の変容に関する具体的な議論はされにくい。ゆえに、日本社会における外国人、日本語非母語話者は、日本人、日本語母語話者を中心とする社

1 このことは2.の冒頭に挙げた法制化の動きにもみることができる。日本語教育推進議員連盟(2018)が5月29日に出した「日本語教育推進基本法案(仮称)政策要綱」の「目的」には「我が国に居住する外国人との共生を通じて多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現に資する」との文言があるが、そこに日本人、日本語母語話者の変容についての直接の言及がないため、在住外国人への日本語教育の保証を謳う法制化の動きは、生産年齢人口の減少の補填という社会システム維持の色彩が強いように思われる。

会システムを維持、発展させるための構成員として位置づけられ、日本語教育は、そのツールとして奨励されることになるのである。そうした状況は、牲川（2012）の指摘した「日本語＝日本人」という発想をもった日本語母語話者への志向性が、「正しくない」日本語を排除するディスコースを生み、日本語教育を語る上で大きな説得力を持つようになるのは言うまでもない。

こうした中、鄭（2010）は、日本人、日本語母語話者に伝えたい日本語と、自分の意図が伝わらずに葛藤の中で表さざるを得ない日本語を「二分化された日本語」と定義し、「自分らしさ」が実感できる日本語教育の重要性を訴えた。また鄭（2013）では、コミュニケーション障害の解決ではなく、日本語使用を通じて「なりたい」自分を追求しつつ、相手と意味のある関係を結ぶことができる「自分の日本語」を育む日本語教育を説いている。鄭が提示した概念は、言語教育の功利性が強調される傾向にある現代においては、“World Englishes”のように実用的なニーズを背景にしていなため、現段階では言語的特徴の実体化に乏しく、実用面から価値づけることは困難かもしれない²。また庵（2013）も危惧しているように、この概念の過度の強調は「自分の日本語」それ自体が別の権力を生んでしまう可能性を生みかねないため、声高に訴えることには留意が必要であろう。しかし、鄭から発せられた問題提起は、「自分らしさ」を発揮できない日本語学習者の葛藤に端を発したものであり、本人の自助努力だけでは変えることのできない社会構造や現行の日本語教育に潜む問題を、実際の声から提起した点で意義深いと考える。

数の大小、言語能力の巧拙、エスニシティの違い等により、「自分らしさ」の進展の可能性が狭まれ、ある枠組みに限定されてしまう社会構造は、その個人を、マイノリティとして退けると同時に、当該社

会のマジョリティに近づくように急ぎ立てる。社会学者ヤング（2007/2008）は、マジョリティがマイノリティの社会化・更生・治療に励むような社会を包摂型社会と呼び、1970年代初頭からそれが排除型社会に移行するとした。だが、現代の日本語教育を、ヤングのいう、かつての包摂型社会の文脈にあてて考えるなら、マイノリティ＝外国人／日本語非母語話者は、マジョリティ＝日本人／日本語母語話者にとって不可欠な存在であり、むしろマジョリティがマジョリティであることを承認する役割を果たす存在だということになる。各現場における日本語教育の実践者も諸政策を打ち出す政策立案者も、時にその状況は無批判に受け入れ、便乗する。だが異質な他者との共生が叫ばれて久しく、先述の鄭のような問題提起がなされる現在、マジョリティを規定する存在としてのマイノリティの位置づけは、未だに自明とするものなのだろうか。

3. 「生成変化」をもたらす「マイノリティ」——ドゥルーズ／ガタリ思想から

マイノリティの位置づけを問うにあたって、本章では、ドゥルーズ／ガタリ（Deleuze, G., 1925-1995/Guattari, P.-F., 1930-1992）の思想に着目する。具体的には、代表的著作の一つである『千のプラトー』（ドゥルーズ、ガタリ、1980/2010）を理論的枠組みに、マイノリティという存在の捉え方を紐解いてみたい。

一般にマイノリティとは、ある社会の少数派として虐げられた層を指す。だがドゥルーズ／ガタリは、そうしたマイノリティの位置づけを所与のものとする前提を疑う。2人は、数の大小や前提になっているマジョリティとの対立軸としてマイノリティを捉えず、むしろその前提は、自らをマジョリティに置いてマイノリティをまなざす行為だと述べる（「マジョリティは支配の状態を前提にしているのであって、支配の状態がマジョリティを前提にするのでは

2 「グローバル化＝英語使用」を前提とする世界の共有財産として英語を捉える考え方。詳細はKachru（1982）を参照。

ない」(pp. 273-274)。マジョリティとは、マジョリティ／マイノリティの区分を定める規範にすぎず、2人は、マジョリティを前提にした思考を問い直していく運動そのものを、「マイノリティ」と称したのである。さらに、規範を作る前提を批判的に問い直す運動の過程を、「生成変化」とする。つまり、マイノリティを、社会の少数派として虐げられた存在として捉えるのではなく、その思考を形成する言説を解体させる運動を行うことが、「マイノリティ」になることだとし、その過程で現れる個々の変化を、「生成変化」としたのである。これに倣うと、鄭の「二分化された日本語」や「自分の日本語」といった概念は、生成変化が潜在するものとして価値づけられる。なぜなら、それらは、日本語母語話者の規範や秩序そのものを疑問視し、前提を批判的に問い直す運動として位置づけられるからである。また、生成変化には、数の上でのマイノリティ自身も、「マジョリティとの関係において規定される集合であることをやめるという条件を満たさなければならない」(p. 275)とされる。それでは体制の主人が入れ替わるにすぎないからであり、ドゥルーズ／ガタリも、民族やエスニシティなどを紐帯として排他的な共同体の構築を目指す傾向を「再領土化」(p. 274)と呼んでいる。マイノリティ自身も別の権力を生んではならず、統一された「何か」に属するものではない。誰もが「マイノリティ」となる可能性を持ち、「マイノリティ」だけが生成変化のための活発な媒体たりうるのである。

よって生成変化に重要なのは、マジョリティ自身も「マイノリティ」になることで、マジョリティであるがゆえに見過ごされたマイノリティの声を引きとることである。そこに日本人、日本語母語話者、あるいは日本語教師の「虫のよさ」を見直し、日本語教育のあり方に生成変化をもたらす契機が宿っているのではないだろうか。そして、これまでの考えを踏まえると、インタビューの相互行為によって聞き手が語り手の経験を理解し、かつ語り手も聞き手の問いに対して自らの経験を問い直すことで生成変

化をもたらす可能性を秘めているのが、ナラティブの研究、実践だと言える。

4. 「虫のよさ」を問い直すナラティブの可能性——本研究の目的

北出、嶋津、三代(2018)は、ナラティブの可能性をテーマにした言語文化教育研究会第4回年次大会シンポジウムにおいて、ナラティブの研究、実践を「社会にある多様なことば、多様な文化を記述し、掻き消されそうな小さな声に光をあてる行為」だとし「ナラティブ＝経験の語りが語られることで生まれる新しい意味もある」(p. 2)と述べている。その「新しい意味」が調査者を含む人々のやりとりを通じて構成されていくものであることは、日本語教育研究においてナラティブを志向する者には論を俟たず、すでに多くの先行研究もあるゆえここでは触れない。本稿ではナラティブの研究、実践と生成変化との関係について論じたい。

語りをインタビュープロセスから独立させたテキストとして解釈できると仮定する、従来の調査手続きに疑問を投げかけた桜井(2002)は、社会、文化は対話によって構築されていくことを前提に、語り手の経験や見方の意味を探究する主観的世界の解釈を重視する対話的構築主義アプローチを唱えたことで知られる。そこで桜井は、「何が(What?)」語られたかではなく、語り手との相互行為から「いかに(How?)」語られたかを重視した。なぜ聞き手との相互行為が重要なのか。桜井(2002)は、「調査インタビューでは、インタビュアーと語り手の言語的相互行為によってライフストーリーが語られ、そのストーリーをとおして自己や現実が構築される」(p. 61)からだと述べる。語り手は語る際、聞き手の存在を意識して語る。語り手の語るストーリーは、聞き手からの質問内容のみならず、質問の仕方、さらに聞き手が何者であるか、ジェンダー、社会的立場等からくる語り手との関係によって作られるのである。そこには日本語母語話者／非母語話者、教師／

学習者という関係も当然含まれる。

聞き手である調査者は、社会に支配的な語りであるマスターナラティブに差異性を投げかけ、時代状況により変化する側面を掘り出そうとしつつも、調査では、ある認識枠組みを持って語り手の語りを期待する。そうした調査者の姿勢を、桜井（2002）は「一定の構え（志向性）」（p. 171）と呼び、調査者について「インタビューに対して一定の構えを持っていることを常態であると認め、むしろその構えがどのようなものであるかに自覚的でなければならない」（p. 171）と述べている。聞き手である調査者が持つ「構え」に、語り手との間にある権力の不均衡が生じてしまうことは否定できない。しかし調査者の構えの問い直しは、自己の内部に前提としてある既存の枠組みを批判的に問い直す運動の過程でもある。その過程は、ドゥルーズ／ガタリのいう、マイノリティを前にマジョリティと化するのではなく、自らも「マイノリティ」となって「生成変化」を起こすことにも通じるのではないだろうか。

なお、調査者である聞き手の「構え」を分析対象とすることについては、「インタビューの語り手の“人生”を知ったという感覚がもたらされない」（蘭，2009，p. 39）といった側面がある。また石川，西倉（2015）が「対話的構築主義のつまみ食い」（pp. 10-11）と称したように、聞き手の質問を語り手の語りと同等に位置づけ、調査者の構えを内省する技法としてマニュアル化されかねない問題も指摘されている。これらの疑問に応じるべく、蘭の指摘については、調査者の「構え」に着目した本研究においても、語り手の「顔」が見えてくるライフストーリーを描くように心掛けることが重要となる。そして石川，西倉の指摘については、語り手の経験を深く理解し、社会のあり方や個人の生き方について新たな視点や認識をつかみ取る「地殻変動」（石川，2012，p. 7）を、私の「構え」の省察を通じて読み手に「遡及体験を促す」（西倉，2015，p. 66）ことで、解消できると考える。

本研究では、後述する語り手のライフストーリー

を描くとともに、日本語教育全体を覆い、私自身にもつきまとう「虫のよさ」が、相互行為としての語りにどのように現れ、影響を及ぼすのか、私自身の「構え」を振り返ることによって読み解いていく。その上で、読み手の存在を視野に入れながら日本語教育に潜む「虫のよさ」を問い直し、生成変化をもたらす契機としてのナラティブ研究の可能性を示すことを目的とする。

5. 調査の概要

語り手は、ある大学の社会科学系学部に属する、女子留学生ティダーさん。当時、学部の1年生だったティダーさんは、日本語能力試験のN1を取得済みで、英語と中国語会話もできる。調査は1年次後期の後半に同意を得て1回目を行い、その約2か月後にインタビューの SCRIPT 確認を兼ねて2回目調査を実施した。そしてSCRIPTとインタビュー時のメモを分析資料とした。なお、「ティダー」は仮名であり、1名の語りを扱う研究の性質上、個人が特定されないように配慮した部分もあることを断っておく。

データ表記については、聞き手を*、上昇調（?）、沈黙1秒につき（・）、割り込み（=）、同時発話（//）、笑いは（笑）とし、特に着目した語りには下線を引いた。また発話の順番整理のために通し番号を付し、文中のデータ部分は「 」内にゴシック体を用いて記した。

6. 語り手との相互行為に潜む調査者の「虫のよさ」

ミャンマーの首都ヤンゴンに生まれたティダーさんは、中学生の時、反政府デモに遭遇する。各国メディアでも大きく報道されたそのデモの様子を、ティダーさんは学校の構内で体験している。その時、恐怖を感じつつも「国を出て、外から国を支えたい」と思ったことが、留学を意識したきっかけだという。

中学、高校を卒業し、国立大学に入学する。そこでは日本語を専攻したが、日本で学びたい気持ちが強くなり、来日する。日本語学校等で学んだ後、現在所属する大学に合格を果たす。

ティダーさんは自らの性格について「積極的なところがもともとあった」と述べる。大学に入学した時は、「とにかく自分から話しかけるという作戦」をとったという。そして入学まもない頃、学内の留学生が集うフリースペースでミャンマー語講座をはじめ、ミャンマーでのインターンシップ経験のある日本人学生を中心にネットワークを築いていった。それは「私の知らないミャンマーのことも教えてくれて、今ではもう友達みたいに親しくなって」と語るほどである。ここから、ティダーさんがミャンマーにいた頃からあった「積極的なところ」と「国を出て、外から国を支えたい」という気持ちが、留学後も継続していることがうかがえる。

数の上ではマイノリティでありながらも、周囲に臆することなく積極的にネットワークを広げる学部留学生。私の「構え」の通りにインタビューは進む。だがそうした中でも、インタビューでは私の「構え」を揺るがす語りが発せられた部分があった。ティダーさんによると、専門科目の授業で、一人の日本人学生に声をかけたところ、その学生は留学生と知るや否や態度が急に変わったのだという。

1* : 積極的に自分のネットワークを作っているのがよくわかりますね。

2T : はい。誰ともうまくやっていくグローバルな仕事をしたいので、そう言ってもらえてうれしいです。

3* : あと日本人の友達、そのミャンマーに行ったことがあるって人以外はどう？

4T : ああ、国際的な意識を持っている友達 // * : ああ // だと、留学経験ある人 // * : はい // とかは、留学生と仲良くなりたいという人もいます。でも授業の始めで、一人の日本人学生に、あたし隣でいろいろ話しかけたん // * うん // ですが、外国人って知らないうち

は仲良く話すけど、その人、外国人留学生ですって言った瞬間に、態度がなんか // * ああ // 変わっちゃって、怖いって目で見られちゃって =

5* : = そうなんだ。

6T : はい。ほんと、その時、あたし「えっ」てびっくりして。

7* : まあ、そういう学生は特別かもしれないけど、偶然会っちゃったんだ。

8T : はい。だからもうちょっと、話しかけるのは、よく見ないと。

9* : ああそうか。うんうん。

「誰ともうまくやっていくグローバルな仕事をしたい」(2T) という思いを抱いているティダーさんに対し、私は「ミャンマーに行ったことがあるって人以外にはどう？」(3*) と問いかける。すると、ティダーさんからは、ある授業のはじめに「外国人留学生ですって言った瞬間に、態度がなんか変わっちゃって / 怖いって目で見られちゃって」(4T) という出来事が語られる。

着目すべきは、その後の「そういう学生は特別かもしれないけど、偶然会っちゃったんだ」(7*) という評価を伴った私の発言である。ここでは、留学生と積極的に交わらない日本人学生を例外とし、「偶然」な出来事として処理しようという語りを意図することで、これまでのティダーさんのストーリーを維持し、留学生に対する学内の日本人学生の姿勢も守ろうとする私の「構え」が確認できる。

一方、ティダーさんの通っている大学の学部留学生は、中国出身者が多数を占めているが、ティダーさんも中国語会話が堪能だという側面ももつ。よって私は、同国出身者が少ない分、中国出身留学生と親密な関係を築いているのではないかという「構え」を漠然と抱いていた。しかし、次の語りからは、中国出身留学生と適度に距離を置いている様子がうかがえた。

10* : Tさん中国語できるから、中国の留学生とは、関係も作りやすいのかな。

11T：いやでも、あたし中国語しゃべれますって
いうともう仲間にするんですよ。もし中国語
しゃべれなかったら声かけない。そんな性格
をもっている人が多い。

12*：ん？どういう性格？

13T：「中国」っていうのを大事にしているって感
じですね。「あたしたち中国」って感じ。それ
はちょっとアウト。中国語で話すと仲良くな
りやすいいろいろ手伝ってくれる部分もあ
るけど、距離を置いています。

14*：ああ、距離を置いて。

15T：そうですね。あまり親しくならないように
して。そうしないと、留学生っていう範囲か
ら出られなくなるから、自分でコントロール
してます。国際的な仕事をしたいので誰とも
合わせられる人間にって思ってます。

16*：ああ（・・）まあね。それは、まあ大事な
ことだね。

17T：はい。

「Tさん中国語できるから、中国の留学生とは、関
係も作りやすいのかな」(10*)という私の問いかけ
に対し、ティダーさんは11Tで「中国語しゃべれま
すっていうともう仲間にする」とされた学内での経
験を語り、その一方で、「もし中国語しゃべれなかつ
たら声かけない」とする中国出身留学生の姿勢を「性
格」と表現する。私が即座に「性格」の意味するこ
ろを問うと、ティダーさんは13Tで「「中国」っ
ていうのを大事にしているって感じ」と答え、それ
ゆえに「距離を置いています」と語っていた。中国
語が話せるにもかかわらず「距離を置く」のは、周
囲に同定される「留学生っていう範囲」が、将来に
向けて自己研鑽に励んでいる学内生活の妨げにな
ると感じているからであることが、15Tの語りからう
かがえる。それは前の語りのデータでも示した「誰
ともうまくやっていくグローバルな仕事をしたい」
(2T)という思いからきているものなのだろう。し
かし、ここで疑問が生じる。「誰とも」であれば、程
度の差はあるにせよ、中国出身留学生と「距離を置

く」というのは矛盾していることになるからである。
これは、経験に対してある時点で語られたことと別
の時点で語られたことが矛盾していないという「内
的一貫性」(桜井, 2002, p. 40)にも関わってくる。

だが、私はここでも、そうした内的一貫性の矛盾
点に触れず、「誰とも合わせられる人間にって思っ
てます」(15T)というティダーさんの語りに、「それ
は、まあ大事なことだね」(16*)と、その姿勢を
肯定する反応を示すにとどまっていた。語りの流れ
を途切れないように配慮し、学内で積極的にネット
ワークを広げているというストーリーを維持させ、
「構え」と合致させようとしていたこのやりとりもま
た、聞き手である私にある「虫のよさ」だとも言え
る。

そして、こうした「虫のよさ」を温存させたまま、
私は数か月後の2回目調査に入っていく。積極的な
性格をもって「誰とも合わせられる人間」(15T)を
目指していたティダーさんだが、次に示す、2回目
調査では、ゼミへの参加の仕方に葛藤を抱いていた
ことが確認された。先どりして言えば、ティダーさ
んはこれまで述べてきた「誰ともうまくやっていく
グローバルな仕事をしたい」という思いが行動に表
せず、ゼミでの活動において、日本人学生との立場、
役割の違いを自らで「線引き」していたのである。

18T：今は大学で自分がユニークな存在？だと
思ってアクティブにしていますけど、でも授業
とかでは日本人じゃないからチャンスがもら
えないってことあります。

19*：ん？具体的にどういう？

20T：ゼミで例えばプロジェクトワークを行う。で
も留学生だから活動の中心になれない。

21*：中心になれない。え？それって誰が決める
んですか？

22T：決めるのは自分です。日本人より日本語上
手じゃないから、自分から感じて。

23*：自分から、ああ。

24T：ゼミの先生も私を心配してくれて、司会と
か質問のやりとりとか、たぶん難しい役割を

もたせないようにして。

25 * : え, それ言われたの?

26T : いや, そう感じます。だから (・・) グループ発表とかも結構あるんですけど, 自分は自動的に後ろに行っちゃいますね日本人の前でやるから。例えばプレゼン大会とか, 競争する時とかは, 間違えたら, 私の責任でグループが上に行けなくなっちゃうから。

27 * : ああ, そういうふうに考えているんだね。

28T : 留学生としてちゃんと伝えられなかったら信じられない。そういう気持ち, プレッシャーはありま // * : ああ // すね。

29 * : なるほどね。やっぱ日本語が, 大事なのかな。

30T : だから, 授業が英語だったら平等になると思いますね。

31 * : ん? 英語?

32T : はい。英語だと日本人にも外国語だから, たぶん日本語の時みたいじゃなくなる。

33 * : そっか。そういう考え方もあるか。うーん (・・) なるほど。

34T : そう思いますね。

35 * : まあね。

ティダーさんからは, ゼミのメンバーである日本人学生に対し日本語で足を引っ張ってはいけないという配慮と, 一方で能力を発揮する機会が得られず, 「活動の中心になれない」(20T) というもどかしさの2つの気持ちの間で揺れている様子が語られる。そこにはティダーさんに難しい役割を与えないようにと気遣う指導教員の配慮も含まれていた。ゼミでの自身の立ち位置をめぐって葛藤する心の内がみえる。

なお, ここで着目したいのは, 「授業が英語だったら平等になる」(30T) という語りである。確かにティダーさんにとって「ことば」の問題は切実であり, 双方が母語ではない英語を使用することになれば, ゼミでの活動の機会は「平等」になる可能性も出てくるだろう。しかしそれは, 日本語に代わって

英語の“Native-like”に囚われる可能性が大きく, 3.で述べたドゥルーズ, ガタリ (1980/2010) の言葉を借りれば, 「再領土化」(p. 274) にあたる。多数ある言語の中で一つの言語のみを選択することは, 結局, 選択されたその言語に支配されることになるからである。それでは権力構造は変わらず, 問題の根本を解決することには至らない。ところが, そうした語りを受けた私自身も, やりとりの時点ではその主張にうまく応じることができず「うーん (・・) なるほど/まあね」(33 * / 35 *) と曖昧な反応に終始していた。語りの意味を丁寧に解きほぐし, それを再度問いかけようとしなかったのは, 会話の流れを途絶えないようにとする配慮ではあったが, それも調査を円滑に進めるべく, ティダーさんとの関係を維持させようとする「虫のよさ」だと言えるだろう。

しかし, 「虫のよさ」を問うなら, その最たるものが, こうした葛藤をインタビューの場でなぜ語ってくれたのかということに気づかなかった私の鈍感さであり, 日本語教育研究に携わる者の問題として真摯に捉えなかった, 私自身の配慮のなさである。それは, ティダーさんへの態度を一変させた日本人学生の無理解さに遭遇した出来事を, 例外として深く共感しなかったことや, 留学生としてカテゴリー化されないように中国出身留学生と距離を置こうとする心情に理解を示しつつも, そこに内的一貫性の矛盾点を指摘することをためらったことなどと同様である。ゼミでの自身の立ち位置について, ティダーさんは持ち前の性格から, つとめて明るく振る舞いながら語ってくれたが, 「誰ともうまくやっていくグローバルな仕事をしたい」(2T) と語るほどの積極さを抱きながらも, 日本人学生や教員を前に暗黙裡に導かれた立ち位置によって, 自らの能力を発揮する機会が得られなくなったという語りを, 私は, 単にデータとして処理するだけでなく, 自らの問題として引きつけて考えるべきだったのではないだろうか。ティダーさんの指導教官や留学生指導に関わる学内関係者などに, 研究成果を通じてその懊悩を

真っ先に伝えて気づきを促すのはもちろん、他者との共生を志向する人間であるという自負を日頃からもちつつも、聞きとりの場ではただ手をこまねいていた一研究者としての態度へ猛省が、私には求められていたのかもしれないのだ。あるいは、語りを受けたまさにその時、問題の深さに思いをいたし、ティダーさんと共にその解決の糸口を探ることもできただろう。にもかかわらず、インタビューの相互行為の過程において、訴えのように吐露されたティダーさんの心情を感受できず、眼前に現れた語りを事例として扱うにとどまり、私自身にも関わる問題として意識の俎上に載せることはなかった。ということは、日本語母語話者と非母語話者の非対称関係を問い直すことのできる日本語教育研究の可能性を、自らの都合で狭めていたに等しく、それこそ「虫のよさ」に無自覚になっていたということになる。

よって、本研究を通じて行った、インタビューの相互行為における「構え」の振り返りは、学習者に寄り添うことを心掛け、人々に“正しい”方向性を示す「媒介者、現実の伝達者」(好井, 2013, p. 228)になろうとしていた、それまでの私の「虫のよさ」を揺るがす体験＝「生成変化の兆し」として返ってくる契機となったと言える。そして、この私個人の事例を、日本語教育のあり方に関する議論にあてはめてみたい。

7. 日本語教育研究者に「生成変化」をもたらすナラティブの可能性

ナラティブを方法論とする日本語教育研究者の多くは、日本語非母語話者との対話プロセスに潜む何らかの暴力性を意識しているにちがいない。それゆえ、聞き手は語り手に寄り添おうとし、時に対立を避けラポールを維持しようとする。しかし岸(2016)が、ラポール形成の明示化は、むしろ「構造的な暴力」を「技術的に回避しようとしているようにみえます」(p. 164)と述べていたように、ラポールの存在が聞き手と語り手の関係を硬直化させ、かえって

「構え」を助長させてしまい、インタビューの相互行為において「虫のよさ」を生み出す。それは語り手の矛盾点に触れずに関係性を優先させたり、語られたストーリーの解釈を私自身の「構え」と一致させようとしたりしていた本研究でも確認された。そして、あえて自戒を込めた上で、今回の結果を日本語教育研究者に投げかけると、こうした「虫のよさ」への無自覚が、日本人、日本語母語話者を軸とする国の将来像を描くツールとして位置づけられる傾向を生む、日本語教育の権力形成に向かっていくのではないだろうか。なぜなら「構え」に沿って語りを聞きとり、解釈しようとすることで、相互行為に宿る自らの変容の契機を忘却してしまう研究者の「虫のよさ」は、外国人、日本語非母語話者に日本語を奨励し社会の構成員として組み込むことで、変容を迫られることなく、日本人、日本語母語話者としての特権性が保てる日本語教育施策と共通する面があると考えられるからである。3. で触れたドゥルーズ／ガタリに倣えば、ナラティブを生産していく研究者に無自覚な「虫のよさ」も、自らの変容に消極的なまま外国人に日本語能力の向上を奨励する日本語教育をめぐる諸施策も、共にマジョリティとしての立場を維持するためにあるのだ。

無論、「構え」は時に語りを妨げないものとして効果を発揮することもある。だが問題は、インタビューの場では関係維持につながるものの、本稿のティダーさんの心の懊悩を「当事者」として十分に受けとめていなかったように、他者から希求された応答責任を、「構え」によって逸してしまうことである。それは結局のところ、聞き手自身の生成変化の機会の喪失を意味する。

本稿で示した私自身の事例の振り返りを踏まえ、改めて日本語教育を概観すると、日本語教育研究者がインタビューの相互行為を通じて「構え」を用いて問題を回避し、学習者から発せられた語りを一方的に解釈するのみであれば、相互行為において相手を固定化することになる。それではドゥルーズ／ガタリのいう、規範や秩序そのものを疑問視し、前提

を批判的に問い直す「マイノリティ」となることはできず、また相手から気づきを得る「生成変化」の機会も得られない。よって、日本語母語話者のもつ規範に功利性という「実」を与え、そこに日本語非母語話者を追従させようとする日本語教育に潜む問題の解決には、日本語教育研究者自らが語り手に自己を投影し、そこから共に問題の解決に向かう姿勢が求められる。そして、研究者一人ひとりにその省察の姿勢を再帰的に促し、「生成変化」をもたらす力を秘めているという点に、ナラティブ研究、実践の可能性が見出せると考える。

8. 不断に語り直すことの重要性

本稿の冒頭で提起した、「虫のよさ」は相互行為としての語りにどのように現れ、影響を及ぼすのだろうかという問いは、普段は語り手に寄り添おうと意識しつつも、語り手の抱える葛藤を見過ごしてしまうという私自身の問題となってかえってきた。しかし、それを日本語教育の議論にあてて検討した結果、生成変化へとつながる契機を見出し、そこにナラティブの可能性が導き出せるという結論に至った。

無論、聞き手と語り手双方による経験の問い直しは、一定の答えをもって完結するものではない。その意味で、自己変容や再ストーリー化の不断の問い直しを喚起させることは、ナラティブ研究、実践の真骨頂だと言えるだろう。2. において日本語教育を取り巻く現状を論じる際に参照した教育学者の矢野も、他の論考（矢野、2000）で、人間は一つの物語にとどまる存在ではないことを自覚し、「語り直しによる語り直し」（p. 270）が重要だと述べている。不断の語り直しを通じて真を求めつつ、さらに新たな真を希求していくことは、人間関係構築の根本であり、他者理解に通じる行為でもある。そして異質な他者との触れ合いが日常化する一方で、想像力を欠いた排他的言論行動も散見される今、他者理解こそ共に生きることを模索する日本語教育という学問に求められるのであり、その点でもナラティブが果た

す役割は極めて大きいと考える。

今後もナラティブ研究、実践に取り組みつつ、私自身の研究者としての「虫のよさ」に不断に向き合い、そこから日本語教育のあり方を検討としていきたい。

文献

- 蘭由岐子 (2009). いま、あらためて「声」と向き合う『社会と調査』3, 38-44.
- 庵功雄 (2013). Native-Like ということ『日本語教育・日本語学の「次の一手」』(pp. 35-46) くろしお出版.
- 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.
- 石川良子, 西倉実季 (2015). ライフストーリー研究に何ができるか. 桜井厚, 石川良子 (編)『ライフストーリー研究に何ができるか——対話的構築主義の批判的継承』(pp. 1-20) 新曜社.
- イ・ヨンスク (1996). 『〈国語〉という思想——近代日本の言語認識』岩波書店.
- 岸政彦 (2016). 生活史. 岸政彦, 石岡丈昇, 丸山里美『質的社会調査の方法——他者の合理性の理解社会学』(pp. 115-238) 有斐閣.
- 北出慶子, 嶋津百代, 三代純平 (2018). [シンポジウム] ナラティブの可能性——「語り」の社会的意味『言語文化教育研究学会第4回年次大会予稿集』(p. 2).
- 桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学』せりか書房.
- 佐々木倫子 (2015). 地域日本語教室の変化と不変——あれから30年『シンポジウム「授業を見て考える——地域の日本語教室をテーマに」』発表予稿集』(pp. 5-12).
- 牲川波都季 (2012). 『戦後日本語教育学とナショナリズム』くろしお出版.

- 鄭京姫 (2010). 「二分化された日本語」の問題——
学習者が語る「日本語」の意味に注目して『リ
テラシーズ』7, 1-10.
- 鄭京姫 (2013). ことばの教育における場所を「居場
所」へつなげることの意味——花子は日本に
やってきた. 細川英雄, 鄭京姫 (編) 『私はど
のような教育実践をめざすのか——言語教
育とアイデンティティ』 (pp. 91-112) 春風社.
- ドゥルーズ, G., ガタリ, F. (2010). 宇野邦一, 小
沢秋広, 田中敏彦, 豊崎光一, 宮林寛, 守中
高明 (訳) 『千のプラトー——資本主義と
分裂症 [上・中・下]』河出文庫. (Deleuze,
G., & Guattari, P-F. (1980). *Mille plateaux:
Capitalisme et schizophrénie*. Les Éditions de
Minuit.)
- 西倉実季 (2015). なぜ「語り方」を記述するのか
——読者層とライフストーリー研究を発表
する意義に注目して. 桜井厚, 石川良子 (編)
『ライフストーリー研究に何ができるか——
対話的構築主義の批判的継承』 (pp. 49-74) 新
曜社.
- 日本語教育推進議員連盟 (2018). 日本語教育推進
基本法案 (仮称) 政策要綱. [http://www.nkg.
or.jp/wp/wp-content/uploads/2018/05/180529_
kihonhoan.pdf](http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2018/05/180529_kihonhoan.pdf)
- 三代純平 (2015). 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.
- 安田敏朗 (2000). 『近代日本言語史再考——帝国化
する「日本語」と「言語問題」』三元社.
- 矢野智司 (2000). 生成する自己はどのように物語る
のか——自伝の教育人間学序説. 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. 251-278) ミネルヴァ書房.
- 矢野智司 (2009). 限界への教育学に向けて——不
可能性と可能性を横断する銀河鉄道. 矢野智
司, 今井康雄, 秋田喜代美, 佐藤学, 広田照
幸 (編) 『変貌する教育学』 (pp. 21-44) 世織
書房.
- ヤング, J. (2008). 木下ちがや, 中村好孝, 丸山真
央 (訳) 『後期近代の眩暈——排除から過剰
包摂へ』青土社. (Young, J. (2007). *The vertigo
of late modernity*. Sage.)
- 好井裕明 (2013). 「被差別の文化・反差別の生きざ
ま」からライフストーリーへ. 山田富秋, 好
井裕明 (編) 『語りが拓く地平——ライフス
トーリーの新展開』 (pp. 215-235) せりか書
房.
- Kachru, B. B. (Ed.) (1982). *The other tongue: English
across cultures*. Champaign, IL: University of
Illinois Press.

Special issue on the Power of Narrative

Article

Possibilities of narrative for rethinking my “selfishness” as a
Japanese language education researcher:

Reflections on mutual interactions with an international student

NAKAGAWA, Yasuhiro*

Chuo University, Hachioji-shi, Tokyo, Japan

Abstract

Narrative research into Japanese language education, in which most narrators are non-native speakers of Japanese, is rife with narratives of “selfishness” experienced by narrators. This research seeks to redefine Yoshii’s (2013) concept of “selfishness,” in the light of “becoming” as a movement for critically rethinking norms posited by Deleuze and Guattari in *A Thousand Plateaus* (2010), using this framework to review my “stance” as a researcher in an interview with an international student. This research aims to show the possibilities of narrative research as an opportunity for researchers to reconsider their position in relation to narrators. As a result of this reflection, the conflicts expressed within the narratives of the international student was avoided. However, by sticking to a particular “stance” I missed opportunities for “becoming” that I myself had noticed in others. In relation to the problem of “selfishness” which Japanese language education researchers can be prone to, it seems that there is the possibility of creating “becoming,” deriving new meanings in narrative research and practice in the process of working together towards a solution, whilst placing oneself within the conflicts or doubts of narrators.

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: researcher’s “selfishness,” stance, Deleuze and Guattari, becoming

* *E-mail:* yasuhiro@tamacc.chuo-u.ac.jp

論文

グリーン・ツーリズム運営農家A夫妻の他者認識

伝え合いの意志が生まれるところ

牲川 波都季*

(関西学院大学総合政策学部)

概要

本研究は、外国人のグリーン・ツーリズム受入を成功させてきた、秋田県仙北市の農家A夫妻を対象に、インタビュー調査からその他者認識の特徴を明らかにしようとするものである。ここで導出される他者認識の特徴は、A夫妻の成功の理由を示すとともに、外国人との接触や外国語・外国文化を学ぶ機会が限られていながらも、間近に外国人との出会いが迫った多くの日本人にとって、参照できる事例になりうると想定された。分析の結果、自らとは異質な存在であるからこそ、その他者と伝え合い出会いたいと願うという、他者認識のあり方が描き出された。ただしこの他者認識において、外国人であることに特別な重みは付与されていない。未知の一人ひとりと関係を作っていこうとする意志は、特定のカテゴリーを重視することからは生まれてこない。ここに外国人といった捉え方でない他者認識のあり方を育てることが、新たな言語文化教育の課題として立ち上がってくる。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 他者認識, 外国人労働者, 接触場面, グローバル人材, 秋田県仙北市

1. 問題設定

1. 1. 外国人と接する機会の急増

日本に在留する外国人数は2015年末に過去最高となり、以来増加の一途をたどっている¹。2017年末には約256万人となり、総人口に占める割合は

2.02%となった。また、日本政府は2025年までを一区切りとして、外国人労働者を急速に増やそうとする政策を矢継ぎ早に決定・実施している。これらの政策と2017年の増加ペースに基いて試算するなら、2025年末の在留外国人数は約506万6000人、総人口比4.13%と、人数・比率ともに2倍に達する見込みである²。

本研究は、笹川科学研究助成(実践研究部門)24-823, JSPS 科研費24652098, 26870061の助成を受けた。

* E-mail: segawa@kwansei.ac.jp

1 2015, 16, 17年の各年末時点での在留外国人数の増加率は、対前年度末比で5.2%, 6.7%, 7.5%と毎年着実に高まっている(法務省入国管理局, 2018年3月)。

2 2025年の在留外国人数は、2025年まで2017年末の7.5%という増加率が続くとして推計した数値456万5703人に、後述の「特定技能」で受け入れる見込みの50万人を加えたもの。これを2025年の総人口推計値(閣議決定, 2018a, p.4)で割り、総人口比の見込みを算出した。

では、新たに日本で暮らし働き始めることになる外国人の資格や数について、政府はどのように想定しているのだろうか。ごく最近では2018年6月に、人手不足が顕著な職種に限り、特定の試験に合格するか技能実習(3年)を修了すれば、5年間を上限に就労できるという在留資格の新設が発表され、さらに同年10月にはこの新在留資格「特定技能」の骨子も公表された(法務省入国管理局, 2018年10月)。報道によれば、「特定技能」資格により2025年までに計50万人程度の受け入れが見込まれているという(西日本新聞, 2018)。また、団塊の世代が全員後期高齢者となる2025年には38~43万人の介護人材が不足すると推定され(厚生労働省, 2015, p. 2; 経済産業省, 2018, p. 14), それを補うように、外国人の介護職分野への参入を促す施策が次々と実施されている³。さらに「日本再興戦略2016」では、外国人留学生の日本国内での就職率を現状の3割から5割に引き上げるといった数値目標が示された(閣議決定, 2016, p. 207)。

こうした政策からすれば、日本で働き暮らしていく外国人は、人数としても職種としても急速に増えつつあると言える。これまでは機会がなかった者にとっても、身近な場面で外国人と接することは避けられない事態である。

新たに日本で暮らし働くことになる外国人の姿を具体的に思い描くために、新在留資格「特定技能」の適用対象としては、介護、農業、建設、造船、宿泊などの14分野が検討されている。これらは非熟練労働(いわゆる「単純労働」)とみなされ、外国人の就

3 前述の在留資格「特定技能」を介護分野にも適用するほか、EPA介護福祉士候補者の受け入れ可能施設の拡大およびEPA介護福祉士の訪問介護解禁(2017年4月)、在留資格「介護」の創設(2017年9月)、外国人技能実習制度への「介護」技能の追加(2017年11月)がすでに実施された。また2025年には、看護師3から13万人が不足するとされ(厚生労働省, 2016, p.20), 2016年には看護師養成所に課されていた外国人留学生受け入れの要件が大幅に緩和されるとともに、留学生が養成期間中に医療機関でアルバイトに従事することも解禁された。

労が認められてこなかった分野である。中には、年次や地域を限定して就労が特例的に認められている分野もあるが⁴、「特定技能」が新設されれば受け入れ年度や場所の限定なく全国で就労が可能となる。またこの「特定技能」での在留期間の上限は5年間とされているものの、政府が非熟練労働分野での外国人受け入れを公式発表した「経済財政運営と改革の基本方針2018」では、この資格での在留期間内に高い専門性を有する者として認められた場合、在留期間に上限がない資格への移行も可能と明記されている(閣議決定, 2018b, p. 27)。同方針では、こうした外国人受け入れ推進は移民政策とは異なるとしている(p. 26)。しかし制度の内容からすれば、「特定技能」の新設は、非熟練労働分野で在留を始めた外国人が長期にわたり日本に定住する道を開くものである。

日本で働きはじめる外国人の急増が予想される中、こうした外国人には、どのように日本語能力の要件が定められ、就業後の支援体制が準備されているのだろうか。これも「特定技能」資格を例に見ると、資格取得の要件として「日本語能力試験等により、ある程度日常会話ができ、生活に支障がない程度の能力を有することが確認されることを基本としつつ、受入れ業種ごとに業務上必要な日本語能力水準を考慮して定める」(ただし、技能実習制度3年修了者は確認試験免除)とされている(閣議決定,

4 これらの分野のうち、建設、造船、農業に関しては、時限・地域を限定して、特例的に外国人の就労が認められている。具体的には、建設、造船分野では以前から外国人技能実習制度での実習は認められていたが、東日本大震災の復興と東京オリンピック開催の人手不足を補うため、時限付きで「外国人建設就労者受入事業」「外国人造船就労者受入事業」が始められた。これらの事業は2015年から始まったものであり、基本的には外国人技能実習制度と組み合わせ、3~5年の技能実習終了後、2~3年就労できるという仕組みである。開始当初の2020年度までという時限が、オリンピック開催準備のためには制度設計に不備があったため、2017年に2022年度までに延期された。またこれも以前から技能実習制度の対象だった農業についても、2018年3月から特区(京都府、愛知県、新潟市)での外国人の就労が可能となった。

2018b, p. 27)。報道によれば、求められる日本語能力は原則として日本語能力試験の N4 レベルだが、建設、農業分野は N4 も求めず、たとえば農業では「除草剤を持ってきて」という質問に当たる写真を選ぶことができれば、採用するという（日本経済新聞, 2018）。仕事に関わる決まった表現を理解できれば在留資格が取得できるということであり、少なくとも在留開始当初において、外国人が自分の意志や思いの発信者として職場や地域社会に参画することは想定されていない。また就業後の支援体制については、受入企業・機関に対し「生活のための日本語習得」を含めた支援の仕組み作りが求められている（閣議決定, 2018b, p. 27）。しかし現状では日本語支援の程度が厳密に定められているわけではなく、先の農業分野の事例からは、日本語能力の習得を促す学習環境づくりが積極的に行われるとはあまり期待できない。職場と生活圏内のごく限られた日本人とのやりとりしかできないとすれば、たとえ長期にわたって日本に在留したとしても、社会の中で孤立してしまう恐れがある。

こういった日本語能力の要件や学習環境からすると、外国人と日本語で意思疎通をすることが難しい場合も多々ありうる。そのとき外国人に意思疎通の能力向上を求めることもできるだろうが、少数者として新たな環境で働き暮らす者に一方的に負担を要求することは、外国人の孤立を強めることにつながる。なぜ自分たちだけが日本語能力を身につけなければならないのかという疑問、日本語能力が低いから日本人と交わることができないのは仕方がないという諦め、自分たちは歓迎されていないのではないかという不安や不信感。こういった心持ちは外国人と日本人の距離を決して縮めないだろう。身近に接する者同士として、ともに属している社会を心地よく充実した場としていくためには、日本人の側にも考えや思いを伝え合うための力が求められる。

しかし後述するように、外国人との豊富な接触経験や、留学・外国語教育の機会を得られる日本人はごく限られており、むしろそうした機会を得がたい

者が大半である。長期にわたり日本で暮らす外国人が急増していく中では、接触・教育機会が得にくい者も、ごく身近に外国人と接することになる。ではこうした人たちはいかにすれば、外国人という異質な他者と伝え合い、関わりを築いていくための力が獲得できるのか。この問いに答えようとする研究の一つが、近年の接触場面研究である。

1. 2. コミュニケーション方略を提示する接触場面研究

接触場面研究は、主に母語話者と非母語話者とが接触する場面のコミュニケーション方略を明らかにする分野だが、後述の柳田（2015）が指摘しているように、従来は非母語話者の教育・学習に焦点が当てられてきた。中間言語話者が母語話者との接触場面で用いるべきコミュニケーション方略や、非母語話者の言語習得促進を目的としたフォリナー・トーク研究などである（柳田, 2015, pp. 10-16）。

柳田（2015）は、従来の非母語話者中心の研究に加え、近年は母語話者側のコミュニケーション方略に着目した接触場面研究も始まっていることを述べつつ、それでもなお限界があるとして、実験による調査を行った。本研究の問題意識に重要な示唆を与える先行研究であり、本節で詳しく検討する。

柳田（2015）は、外国人との日本語での接触経験が多い母語話者グループ（ただし日本語教育経験はない）と、そうした接触経験が少ない母語話者グループとに分け、インフォメーションギャップタスクを課し、非母語話者との情報やりとり場面での言語行動・意識面での差異を分析した。その結果、情報やり場面⁵では、接触経験の多い母語話者のほうが少ない母語話者より、「情報の切れ目が明確な文単位の発話を多く用いる」（p. 112）などの方略を、情報とり

5 「情報やり場面」とは、母語話者が非母語話者に情報を提供している場面、「情報とり場面」とは、母語話者が非母語話者から情報を受け取っている場面を指す（柳田, 2015, p. 45）。

場面では、「あいづちを多用する」(p. 131)などの方略をとっていることがわかった。さらに、情報やり場面の方略の中には、接触経験の多い母語話者が使用を意識していない方略もあった(pp. 105-109)。この結果からすれば、日本語教育に携わるといった非母語話者との特別な接触経験をもたなくとも、さらに意識的に方略を使用していなくとも、接触経験を重ねれば自然に習得できる方略もあるということになる。

非母語話者とコミュニケーションするための方略が自然習得可能という結果は、そうした方略の教育機会を得難い者にとっても、非母語話者と接触するうちに方略が身に付けられる可能性を示すもので、一つの大きな希望になりうる。

一方で柳田(2015)は、単に非母語話者との接触経験があればよいとするのではなく、方略についての知識提供や、意識化を促すサポートも提案する。具体的には、接触経験豊富な母語話者の使用する方略の一部を、学習難易度の低い方略と位置づけ、接触経験が少ない母語話者に対してそれらの使用を促している(pp. 163-178)。また、接触経験が多い母語話者に対しては、これまで意識されていなかった方略については意識化させることで学習促進効果がある(pp. 179-180, 183-184)、自己発話の修正や非母語話者の発話援助といった方略をよりの確なものとするために、日本語教育の知識や経験の提示が必要(pp. 181-182, 184-185)と述べている。

現在の在留外国人数から考えると、柳田(2015)における接触機会の多い母語話者——親しい外国人の友人がおり、ふだんから外国人と接触する機会が多い母語話者——に当てはまる日本人はまだそれほど多くないであろう。豊富な接触機会をもたない母語話者に当たる者が多いと考えられ、柳田の提案によれば、学習難易度の低い方略の使用をまずは促すべきということになる。確かに、外国人とのコミュニケーションがうまくいかず困っている場合、方略のリストや使用例があれば便利な参照ツールになる。外国人と出会うことが予想できるなら、あら

かじめ自分で学んでおくこともできる。外国人との接触経験が少なく、外国語・外国文化の教育機会をもちにくい者にとって、日本語で伝え合う力が身につけられる提案である。

しかし、有効な方略を示す研究の結果は、なぜ人はそうした方略を使ってまで非母語話者と伝え合おうとするのかという意志の出所を明らかにしない。柳田の調査でも、方略使用に対する意識が取り扱われているが、それは自分がそうした方略を使っているということに自覚的であるか否かという意味での意識であり、方略使用を支えるためのより広い意味での意識のあり方については触れられていない。

柳田(2015)と同様に庵(2016)も、日本語母語話者側がことばを調整する必要性を主張し、外国人の「居場所」づくりと「多文化共生社会」実現のために、母語話者がことばを調整し「やさしい日本語」を用いることを提案している(p. 171)。また、こうした主張に対しては、なぜ外国人に合わせそのようなことをしなければならないのかという反応も多々あるけれども、外国人という伝えにくい他者に自らのことばを調整する行為が、母語話者にとっては「自分の言いたいことを相手に聞いてもらい、相手を説得する」という優れた訓練になると述べている(pp. 182-190)。外国人に対しことばを調整して伝えようとすることの意義を、自分のことばがよりよくなるという観点から伝えようとしている。しかし外国人を自らに関わりのない異質な存在とみなし、現状の日本人とのやりとりに満足していれば、外国人との関わりを避けるほうがよく、あえて訓練のために外国人とやりとりしようとはしないのではないか。ことばの使い方の次元とは違った、異質な存在そのものに対する価値意識を問題にする必要がある。

1. 3. 方略使用を支える価値意識と教育政策

2000年代に入って以降、日本では、グローバル人材育成関連の高等教育施策が積極的に実施されている。また国外に目を移せば、欧州評議会が複言語・

複文化主義に基づき、異質性を受容できるようにするための教育を提案している。これらの政策は、その目的や理念に違いはあるものの、自分の内外の言語・文化に対する理解を深め、主に外国人や外国文化との関わりを促すという点では共通している⁶。

欧州評議会の複言語・複文化主義教育は、ヨーロッパの多様で豊かな言語的・文化的資源を価値あるものとして十分に認め合い、これらの資源を用いながらのコミュニケーションを促進し、共に生きられる民主的市民性を育てていくことをめざしている (Council of Europe, 2001, pp. 2-4; 山本, 新井, 古賀, 山内, 2010, pp. 110-111)。そしてこうした目的をもつ複言語主義の理念は、多言語の使用・学習能力 (【能力としての複言語主義】) だけでなく、言語の多様性を肯定的に受容するための基礎となる教育的価値意識 (【価値としての複言語主義】) からなるとされている (Council of Europe, 2007, pp. 17-18)。また、異なった社会のもつ文化についても同様に、気づきと受容を促すための文化的意識の教育が必要と主張されている (Council of Europe, 2007, pp. 69-70)。

こうした欧州評議会の教育理念からも、自らにとって異質な他者とともに生きていくためには、コミュニケーション能力の習得だけでは不十分であり、言語や文化に気づき、肯定的に受容するための価値意識の獲得が求められることがわかる。いくら異質な言語や文化をもつ者とのコミュニケーション方略が明らかにされても、そもそも異質な者の存在や関わりを肯定的に捉えていなければ、意思疎通が難しい相手とコミュニケーション方略を使ってまで伝え合おうとする意志は生まれてこない。

ただし、牲川 (2013a) が論じているように、欧州評議会の複言語・複文化主義は、こうした価値意識の獲得のためには教育が必要としている。外国人・

外国文化との関わりを促そうとする教育政策は日本でも行われているが、いずれにしても主に教育機関で教えることが前提とされている。

たとえば日本では、日本人大学生に「高度で豊かな語学力・コミュニケーション能力や異文化体験を身につけ」させることを目的の一つとして (文部科学省, 2012, p. 1), 2012年から5年間、「グローバル人材育成推進事業」が実施された。また重点にはやや変化が見られるものの同様の目的を含む事業として、2014年からは10年間の予定で「スーパーグローバル大学創生支援」が行われている。また小学校では、2011年から5・6年生で外国語活動が必修化され、2020年にはそれが3・4年生に早められるとともに、5・6年生では教科として成績の評価対象となる。日本人全員が小学校中学年の段階から外国語に触れる機会を得るとのことだ。

しかし、グローバル人材育成関連事業に関しては、その事業の恩恵を受ける者は非常に限定的だという指摘がある。吉田 (2015) の「グローバル人材育成推進事業」の分析によれば、こうした事業への申請条件を満たす大学自体に限られており、採択率も低く、さらに採択されたとしても実際に海外留学が経験できた学生はごくわずかである (吉田, 2015, pp. 208-209)。事業への申請・採択が難しい中位以下の中規模大学も、グローバル人材育成をかけた多くの学部・学科を新設しているが、これは高校生の獲得や就職への有利さを考えてのことで、一種のファッションになっているという (吉田, 2014, pp. 35-36)。グローバル人材育成関連事業に採択された大学も含め、質の高い教育が受けられる者は、ごく一部に限られていると考えるべきだろう。

小学校の特に英語教育の経験については寺沢 (2017) がその効果を検証し、小学校英語の経験の有無は、中学校2年時点での、英語学習への肯定的態度と英語のスキルには有意に効果があり、異文化理解には有意な効果が見られなかったと明らかにしている (p. 11)。この研究でいう異文化理解とは、「外国の人と友だちになりたい」「外国の文化に興味あ

6 グローバル人材育成関連の高等教育政策については、Segawa (2014) が理念上の問題点を指摘している。また、複言語・複文化主義教育が前提とする言語・文化観と、「外国語」教育としての実現という矛盾については、牲川 (2013a) が詳しい。

る」などの質問項目で調査されたものである (p. 9)。つまり小学校英語では、外国人や外国文化に関わりたいという意欲は育成されなかったと言える。また、寺沢 (2017) は、英語学習への肯定的態度と英語のスキルには効果があったとはいえ、その程度はごく微弱だったとも述べている (p. 12)。この研究での小学校英語とは必修化以前に任意で行われていたもので、この結果から必修化以降の小学校英語の効果を予想することはできない。しかし、むしろ任意で導入していたということはそうした学校や自治体が小学校英語に熱心だったということであり、これが全国の小学校に導入された場合、効果の値がさらに下がる可能性がある。

大半の日本人には、高等教育において、外国語能力の習得や外国文化の理解をめざす高度な教育を受ける機会はない。また外国語教育は全国民に必修化されたものの、過去の小学校英語教育の結果からすれば、外国語能力の面でも、外国人や外国文化に対する興味・関心の点でも大きな効果があるとは期待できない。急増する外国人とともに暮らすための能力や意識を育む教育は、ほとんど行われていないと言ってよい。

本研究で取り上げる、秋田県仙北市西木町のグリーン・ツーリズム (以下、「GT」) 運営農家には、海外留学や高度な外国語教育の経験はほぼ皆無だった。にもかかわらず、多様な外国人団体を自宅に招き入れ、相互に満足感を与え合う農業体験を成功させてきたのである。この事例から、接触経験や教育機会が限られている大半の日本人に活用可能な、外国人とともに暮らすために必要な価値意識のあり方を探し出したい。

1. 4. 地域住民としてともに暮らすための参照軸

ただし GT 運営農家を扱っていることから、本研究を、旅館などでの観光接触場面の研究⁷と同じよ

うに外国人の観光客の受け入れ推進に活かすべきという捉え方もありうる。また、ツーリズムとして収益を目的としているだろうから、地域住民同士として外国人との関わりを促すための事例としては適切でないという指摘も考えられる。しかし仙北市西木町の場合、GT 運営農家といっても多くは専業農家であり、農業を主たる収入源としている。本研究の対象である A 夫妻も含め、大半の農家は、農業体験の受け入れを余暇を活かした楽しみの一つと捉えており、観光業の外国人受け入れとは目的が異なる。また、受け入れ場所についても、ほとんどが自宅内であり、普段客間として使っている場所をそのまま転用している場合が多い。離れを建てた農家もあるが、それも自宅と同じ敷地内に隣接している。また、受け入れを担っている世代以外にも子ども・孫世代が同居している家が多い。余暇を利用するとはいえ農業という本業をもつ中で、大きな収益を期待することもなく、家族と暮らすごくプライベートな空間にさまざまな見知らぬ他者を招き入れてきたのである。一体なぜ西木町の GT 運営農家はこうした他者の受け入れを続けてきたのだろうか。

観光や仕事、介護といった場面であれば、利害が絡むため、日本人と外国人双方が努力する動機付けも明確だろう。しかし、一般の地域社会においては積極的に関わり合う必然性に乏しく、トラブルが起こらない限り関わらないという選択肢もありうる。その場合、外国人は地域社会から切り離され、ともに社会を創っていくような互惠的な関係づくりには至らないだろう。この意味で、収益を目的とせずに他者の受け入れを続ける本研究の事例は、地域住民として日常的に外国人と接することが目前に迫った、しかし事前に接触経験や教育機会をもちにくい大半の日本人にとって、広く参照可能な意識のあり方を示すものと言える。

7 加藤 (2014, 2017) のほか、同じ加藤好崇を代表者とする「やさしい日本語ツーリズム研究会」も活動を行っている。

2. 研究の背景

2. 1. 秋田県仙北市西木町のグリーン・ツーリズム

秋田県仙北市は、秋田県の南北で言えば中央、東西ではもっとも東に位置している。仙北市は田沢湖町・角館町・西木町という三つの地区からなるが、特に西木町は農業が主要産業となっている地域である。この西木町では1980年頃から、国内都市部在住の子どもを中心に農業体験希望者を受け入れてきた。日本政府が「グリーン・ツーリズム」という用語を使い始めたのは1992年のことで（井上，2011，p. 3）、農業や農家宿泊体験を内容とする一種の観光の形態を指している。西木町はこうした観光スタイルが流行する以前から、受け入れを行ってきたという歴史をもっている。

2. 2. 留学生のための農家民泊プログラム

この西木町において、筆者は2009年より外国人留学生を対象とした農家民泊プログラムを始めた。当初は自身の発案ではなく、上司にあたる教員から留学生に秋田の地場産業の農業を体験をさせたいという要望があり、筆者が企画を担当することになったものである。実施地は、県内のGTを統括する団体などに尋ねた結果、経験豊富な西木町に決定した。

ただし西木町は、国内の小中学生、高校生団体の受け入れ経験は豊富だったものの、外国人団体を受け入れた経験はなかった。筆者企画の農家民泊プログラムは、1泊2日の農家民泊体験と、日帰りの収穫感謝祭とを組み合わせたもので、秋田県内の4～5校の高等教育機関から、留学生、日本人学生、引率の教職員が集まってグループを作り、初対面者同士で寝食をともにするというものであった。グループ内に通訳の役割が果たせる人物を入れるなど工夫はするものの、日本語学習経験のごく短い留学生もおり、意思疎通に問題が生じることも予想された。

しかし実施後のアンケートや、引率者としてプロ

グラムに参加してきた筆者の観察から、このプログラムがGT運営農家も含め、参加者全員にとり忘れがたく非常に心地のよい経験になっているということが確信できた⁸。

2. 3. 先行調査

成功の理由を探るべく実施されたインタビュー調査により、7軒のGT運営農家が用いたトラブル解決の方略とその意図とが事例集化された（牲川，2013b）。またGT運営農家のA夫妻宅において接触場面のフィールド調査が行われ、言語的リソースが限られているA夫妻と留学生双方が、対等で互恵的なやり取りを可能にする言語調整行動をとっていたことが明らかになった（市嶋，牲川，2013；市嶋，2014）。またこのフィールド調査時の参加留学生にはフォローアップ・インタビュー調査も実施され、この結果も合わせ、市嶋（2014）は、A夫妻の調整行動の背景には「農業のプロとしての自信と誇り、非権威的な人間観、他者に対する不断の興味、これら父と母⁹の人生観」（p. 11）があることを仮説的に示した。本研究は、調整行動や方略使用を支える認識のあり方として特に「他者に対する不断の興味」に焦点を当て、A夫妻へのインタビュー調査結果から、外国人と伝え合い関わり合おうとする意志、言い換えればともに暮らすため基盤となる他者認識のあり方を示すものである。

2. 4. A夫妻の言語調整行動

他者認識の具体的なありようを探る前に、まず前提として、先行調査および筆者のインタビュー調査に基づきA夫妻の言語調整行動の実態を概括してお

⁸ 日程や予算、アンケート調査の結果等、本農家民泊プログラム（2009年度から2013年度まで）については、牲川（2014）が詳述している。

⁹ 本研究中のA夫妻のことを、市嶋（2014）は「父と母」と表現している。

きたい。

市嶋 (2014) は、A 夫妻が、さまざまな言語調整行動をとりながら、外国人留学生と意思疎通を図っていたことを明らかにしている。市嶋は研究目的に関連する調整行動として、意味にかかわるものと話題にかかわるものとを挙げている。意味にかかわる調整行動のうち、妻 (以下、「A1」) の調整行動を中心としたものとして、自作の雪藁沓¹⁰のミニチュアを見せながら「民芸品」を説明した事例、また夫 (以下、「A2」) の調整行動を中心としたものとして、留学生に農業体験を思い出させたり、理解しやすい表現に言い換えるなどして、「籾殻¹¹」を説明しようとした事例が挙げられている。話題に関する調整行動としては、A2 が留学生の出身国の一般的な文化イメージを持ち出し相手への興味を示しつつも、留学生が自身の家を例にイメージを訂正すると、A2 はその内容にも強い感銘の気持ちを表したという流れが示されている。

筆者自身の実施したインタビュー調査 (2012 年 9 月) でも、その約 2 か月前に実施されたアメリカ中高生団体の受け入れ時に、A 夫妻がとった言語調整行動について言及があった。A 夫妻によれば、受け入れた 4 名のうち、1 名は団体代表者として日本語で挨拶をしたものの、夫妻とのやりとりでは通じないときも多々あり、他の 3 名はさまざまな工夫をすれば何とか通じる場合もあるというレベルの日本語力だった。A2 は、直接話しても通じない場合、パソコンで日本語をローマ字入力し見せた、そうすればだいたい通じたと話した。

この中高校生の団体は仙北市での体験に非常に満足し、次年度の再訪を約束して帰っていったとのことだったので¹²、その満足感の出所をさぐるべく、筆

者から A 夫妻に対し、来訪していた子どもたちに困っている様子はあったか、ローマ字でやり取りすればあまり問題はなかったのかと再度確認の質問をした。すると夫妻は二人で大笑いしながら、ことばが通じなくて大変だったけれど、特別困ったといっても何が困ったのかもわからなかったような感じだったと話した。しかし続けて A1 は「ほんとにほら、聞きたいことしゃべることはやっぱ、早らしいんだよ、ことばがな。私たちのしゃべるのが。だからもっと、ゆっくりしゃべってくださいって。(略) すればわかるって」とも語った¹³。

ことばが通じないから何を困っているのか、困ったことがあったのかなかったのかもわからないという、その事実だけを捉えれば大変なトラブル状況を笑い話として語ったのち、A1 は、本当に聞きたいことがあれば向こうもゆっくり話してほしいと要望してきたことからすると、自分たちの話し方が早いようだ、自らの言語使用の特徴を冷静に分析している。インタビュー調査時に初めてこのアメリカ出身中高生のプログラムが話題に上り、筆者が全く日本語ができない子どもを受け入れてどうだったかと尋ねた際に、A1 は「ゆっくり、静かにしゃべれば (略) わかる子たち結構いたっけども」とも述べており、A1 が、子どもの要望に答えゆっくり静かに話すという言語調整行動をとっていたことがわかる。

A 夫妻は、基本的な態度としてはことばの問題を楽観的に捉えながらも、実際の対応として必要度が高いと判断すれば、ローマ字書きによる補足や、話すスピードを抑えるなど、言語調整行動を工夫していた。ではなぜこのように意思疎通の困難を工夫で乗り越えてまで、A 夫妻はまったくの他人を自宅に泊め、暮らしを体験させつづけるのだろうか。

10 雪藁沓とは、雪道を歩くための藁で作った靴のこと。長靴のような形をしている。

11 籾殻とは、米の外側についている皮のこと。可食部ではないので取り除く。

12 実際に同団体は、翌 2013 年にも仙北市で農業体験を実施した。

13 インタビュー調査からの引用方法については 3 章で説明する。

3. 研究の方法

A 家は代々続く稲作農家であり、夫妻は専業で農業に従事している。農業体験の受け入れは農業協同組合関係者からの声掛けをきっかけに始め、数年の休止期間を除く約 20 年の間、都市部の中高生受け入れを中心に続けてきた。2010 年には農家民宿の営業許可を得、近年は筆者企画で始まったプログラム以外にも多くの外国人団体を受け入れるなど、GT に積極的に取り組む農家の一つと言える。ただし収入の中心はあくまでも農業であり、GT は余暇を使った楽しみという位置づけである。また、外国人の受け入れに関しては筆者が企画したプログラムが初めてであり、それ以前に海外留学や外国旅行をした経験もなかった。インタビュー調査時の夫妻の年齢は 60 歳代だった。

インタビュー調査は、1 回目が夫妻同席で約 1 時間 15 分（2012 年 9 月）、2 回目が妻（A1）に約 45 分、夫（A2）に約 25 分（2013 年 11 月）、いずれも夫妻の自宅で実施した。各回の主題は、1 回目は、受け入れ経験で生じたトラブルとその解決方略、2 回目は、方略の背景として仮定された他地域での居住経験や他地域出身者との接触経験や思い出であった。

調査者は夫妻宅に複数回の宿泊経験があるなど¹⁴、インタビュー調査時以外にも私事を含め話をする機会が多数あった。また宿泊後に再訪を要望されることもあり、調査までに打ち解けた雰囲気では、率直に語ってもらえる関係が築かれていたと考えている。

このように行われたインタビュー調査の結果を、

14 A 夫妻との懇談機会は、主として外国人留学生対象の農家民泊プログラムにおける引率者としてであり、1 泊 2 日の民泊体験および日帰りでの全員参加イベント時にあった。その他の懇談機会も含めた詳細は以下のとおりである。1 回目のインタビューまで：民泊体験 2 回、日帰りイベント 2 回。2 回目のインタビューまで：1 回目のインタビュー調査時の宿泊 1 回、民泊体験 3 回、日帰りイベント 2 回。なお、2 回目のインタビュー調査時も宿泊した。

以下では、自らにとって異質な他者をどのように捉え、他者との関わりをどのように意義付けているかという観点で分析する。具体的には、まずインタビュー調査を文字化したデータから、他者のカテゴリー化の仕方や、他者との関係づくりへの捉え方に関する箇所をすべて抽出・分類し、他者認識の特徴をまとめる。次に各特徴を示す実際の語りを取り上げ、内容を詳細に考察することで、特徴間のつながりを浮かび上がらせる。これらの分析により、言語調整行動を取ろうとする意志、異質な他者の受け入れを続けようとする意志がどこから来るのか、その源となる他者認識のあり方を示すことが、本研究の目的となる。

分析対象データは、秋田地域出身者が音声記録を文字化したものを筆者が再確認し、加筆・修正したものを使用する。また、インタビュー調査からの引用に際しては大意の把握を重視し、会話の流れに影響しなかったと判断されるフィラーや言いよどみ、質問者である筆者（Interviewer = I）の挿入的な発言や相槌などは削除する。また、別の話者の発言が挟まるなど、まとまった意味内容をもつ発言があった場合で、分析結果に関係しないと判断された発言については「(略)」として省略し、分析結果に関係するが要約可能と判断された発言については「(略—XX)」(XX に要約が入る)として内容がわかる形で記述する。

なお分析の結果、妻（A1）と夫（A2）とでは他者認識のあり方に違いがあることが判明したため、以下では個別に調査結果を提示する。

4. 分析の結果

4. 1. A1 の他者認識 —— 見つける

分析の結果、A1 の他者認識には、次のような特徴が見られた。

- (1) 他者を、自身とは異なる地域の出身者、自身とは異なる職業従事者として捉えている。

(2) (1)の他者とのやりとりにより、自身の身近な周囲に新たな価値を見出している。

(3) (2)で発見した新たな価値を、他者に知らせたいという希望をもっている。

(4) (1)(2)(3)の循環が、新たな他者の受け入れ継続の動機づけになっている。

1回目のインタビュー開始後まもなく、受け入れを始めた時期等の質疑応答があり、筆者はなぜそれほど長く続けてこられたのかを尋ねた。A1は、自身の体調や家族のことがあり3,4年受け入れを休んだこともあるがその後また始めたとして、再開の理由を次のように語った。

やっぱり食の大事さ？ こうやって作ってる
とかそういうのは伝えたいなっていう気持ち
あって。(略)やっぱり子どもたちからもいろ
んな、ここにいて、田舎にいて、知らないこ
とを教えられたりするからね。やっぱりほら
水が豊富だとか。それをみんな受け入れて、
来てくれた子どもとがら教えられたの。普通
ここにいて何にも、この通り田舎で何にもな
いところだっていう考えもってらったから。
それが受け入れて子どもたちに、星空がきれ
いだとか、水がきれいだとか、空気が美味し
いとか、野菜美味しいとかって、そういうの
を教えられて。それで今度かえって、私たち
一番良いとこさ住んでるんだって、そういう
ふうになるようになったの。(2012年9月)

A1は、地方に住む自分とは異なる存在として子どもたちを捉え(1)、そうした他地域出身の子どもたちによって、自らの居住地域や生活の特別な価値というものを見出している(2)。そしてその見出したものを伝えたいという気持ちがあり(3)、それゆえにいったん中断した受け入れを再開したのだという(4)。

(1)(2)に関してはほかに、忙しい中でもなぜ受け入れを続けるのかという筆者の問いに対し、いつもここにいれば同じ生活で変化がないが「いろんなところの人がたとお話しする触れ合い？ 交流？ それがまた、自分たちにとっても刺激にもなるし楽し

い」(2012年9月)、「たまにいろんな人から話聞く。ここらへんの同業者でねぐ、いろんな仕事の人あるし、そういう触れ合いが楽しい」(同上)、商売としてではなく「たまにぼつぼつあって、それで自分たちも元気もらう」(同上)、「そしてまたいろんなお話しして、あーそうなのとか、いろんなこういう会話もできる」(2013年11月)とも語った。A1は、他地域出身者や他業種に就いている人など、農業体験にやってくる他者と話すことを、刺激や活力、新たな発見の源として意義づけている。

(3)(4)については、これもGTを続けてきた理由として、下記のような語りがあった。

ことばも、大阪とかとまた違うこともあるし、こっこのことばもわかってもらえないこともあるし、やっぱり疲れるんだども。でもやっぱり私たちの農家の姿を、作物作るのとか、そういうの知ってもらいたい。それから、採れたてのものを食べさせたい、そういうのがあるから、これ続けれるんじゃないかな、と。(略)だから全然味も、トウモロコシとか枝豆は本当に特に一晩経っちゃえば味変わるから。そういうのってやっぱり教えたいなっていう気持ちは強い。(2013年11月)

A1は、農業体験の受け入れを通じて、他地域、他業種のさまざまな人々と触れ合い、その中で自身の地域や生活、職業の価値を再発見してきた。そして、この地の農家としての暮らしを他者に伝えたいと強く願っている。インタビュー時に農業使用の問題が話題に上った際、A1は自分では農業を使わないようにしており、そういう自分たちの作物づくりの贅沢さ、楽しさを子どもたちに伝えたいとも話した。

私らは、子どもたちにも、自分たちでこういうふうにして作ってる。それから、旬のものを食べれる。だから自分では最高の贅沢してるっていうそういう気持ちだ。そういうのを教えたい。お金がいっぱいあるとか、楽しいとこさ行くとかでねく、この農家をやる楽しさ、うまさ。そういうのを、やっぱり

伝えたい、教えたいなっていう気持ち。(2013年11月)

A 夫妻宅でこうした暮らしを体験した子どもの一人は、それがきっかけとなり農業を学ぶための大学に進学したという。このことについて A1 は、農業に携わろうとする人がいてくれれば「楽しい、うれしいなという気持ち」(2013年11月)であるとして、改めて作物を育てることの楽しさを次のように語ってくれた。

楽しいもんだよ。やっぱり。あの小さい種がよー、芽出して、な一花咲いてものなるっていうこと、ほんっとよー。うーん、楽しいんだ、私らにすれば。(略)。毎日やっぱり稲と同じだから。やっぱりでも、まず1泊で旅行に行ってくる、すればその1泊の間にすごく野菜の育ちが違ってるの。本当によくわかる。その楽しさうれしさ。わーこんなになってるんだなーって本当に信じられないくらい。毎日見てればなんとも思わないけど。たった1日まず2日間うちあけただけで、野菜こんなに違うくなるんだって。信じられない時もあるよ。そういうのってすごく楽しいんだな。(2013年11月)

種からの芽吹き、日々の野菜の成長、それらに注がれた A1 のまなざしや浮き立つような気持ちが、そのままこちらに伝わってくる語りである。1泊2日の旅行の間に、野菜が育っていることの信じがたさを語る箇所からは、居住地から別の場所に移動することが、A1 に野菜の成長の速さを思いがけない形で見せ、喜びをもたらしたことがわかる。

A1 にとって、異なる人間との出会いや、異なる場所への移動は、自らの暮らしを照らし出すものとなっている。そして、それを他者に伝えること、それが時には農業の新たな担い手候補を生み出すきっかけにもなりうること、こうしたプロセス全体に意義を見出す A1 は、自らにとって異質な他者を、その異質性ゆえに今後も迎え入れ続けるだろう。

4. 2. A2 の他者認識 —— つながる

A2 の他者認識のあり方は、下記のように特徴づけられた。

- (1) 他者 = 子どもたちを下記のように捉えている。
 - a. 国籍や年齢にかかわらず、共通に「かわいい」。
 - b. 属性ごとに、異なる特性をもつ。
 - c. 個人ごとに、異なる性格・特技をもつ。
 - d. 自分自身と、共通する部分をもつ。

(2) (1) の子どもと、加えてそれにつながる他者との親密な関係作りを希望している。

(3) (1)(2) の循環が、新たな他者の受け入れ継続の動機づけになっている。

(1) としてまとめたように、A2 の他者（主に子ども）に対する認識は複雑で、矛盾するかのような捉え方が混在している。まず、その相矛盾する認識が見られた語りを取り上げる。2か月前に受け入れたアメリカの中高生を、筆者企画のプログラムに参加したこれまでの外国人留学生と比べつつ、間近に控えた今年度のプログラムへの期待・準備に言及した箇所である。

先生 (= 筆者) の生徒さんたちと、だいたい似てるな。考え方がみんなな。それこそか向こうで、暮らしてるから。ほんとにもう、かわいいんだよ。どんなやっぱり、各国の子どもたちはみんなやっぱりな、人間だし、日本人も変わらねえでえ。ぜんぜん窮屈ねえもん。ふふふ、ほんと、おらも楽しみなのよ。だから今度どういう子来るのかなーという。なんかよ楽しいこと考えてるんだ、今からはは。(略)勉強しに来るだろうけど。ある意味では。また、帰ったら勉強に、それをばねにという意味もあるだろうから。そいで、いろいろ思い出を、いっぱい詰め込む。今から考えてる。(2012年9月)

A2 は、筆者企画のプログラムで受け入れる外国人

留学生と、先日受け入れたアメリカ人の子どもたちとを、日本以外の「向こう」での生活経験があるという点で考え方が似ているとする。両者を外国出身者という一つのカテゴリーの中に位置づける発言である (I1-b)。しかしその直後に、「ほんとにもう、かわいいんだよ」(I1-a) と心からそう思うといった声で述べ、各国の子どもはみな人間で、それは日本人も変わらず、まったく窮屈に感じない存在だと言う。みなかわいい子どもたちだから、また今度どんな子どもが来るのかを、A2 は楽しみにしている。

外国出身の子どもたちは考え方が近いという発言からは、これまで受け入れの経験を積んできたがゆえのマンネリ化も予想される。以前も外国人は受け入れたことがあり、外国人は考え方が似ているだろうから、次も同じように受け入れればよいという発想である。しかし A2 の場合、外国人というカテゴリーでの括りは、かわいい子どもたち一人ひとりを理解していくための、入り口の一つにすぎない。

再び上の語りに戻れば、続きとして A2 は、まもなく迎える外国人留学生にとって、このプログラムへの参加目的は勉強という意味もあるだろうが、各大学等に戻ったらそれをばねにまた勉強するという意味もあると予想し、楽しませるための準備を考えていると語った。どんな子どもたちが来るのかと、未知なる出会いを期待しながらも、秋田県内の高等教育機関で学ぶ留学生の置かれた状況を想像し、そうした留学生にこのプログラムがもたらす意義を見据えながら準備を進めている。

A2 は、外国出身の子ども、秋田で勉強する外国人留学生、のように、大きさの異なる区分で GT プログラムに参加する子どもたちをカテゴリー化している。しかし A2 は、出身国や性別、学齢や学校課程ごとといった細かい区分でのカテゴリー化は行っていない。上記のような比較的大きなカテゴリーで、ざっくりと背景を想像し準備を進めながら、心からかわいいと思う子どもたちとの新たな出会いを心待ちにしている。

A2 への 2 回目のインタビュー調査は、筆者企画の

外国人留学生受け入れプログラムの実施直後に行った。このプログラムでは、グループごとに 1 泊 2 日で農家民泊を体験したあと、今度は 1 か月後に全員で地域の施設に集まり、日帰りでアルバムを作るなどの活動を行っている。下記は、その日帰りツアー後のインタビュー調査において、筆者が今年度のプログラム参加者を振り返ることから会話を始めた場面である。

I: 今回割とおとなしい人多かったですね。

A2: そうですね。

I: グループ。

A2: うん。だけどみんなあのあえだな、心すぐ、なんていうの、家族になりたいような感じで。

I: リラックスしてましたねー。今日も B さん (A 夫妻宅で農家民泊を体験した留学生の一人) とか、元気そうでしたね。

A2: うん。そうだ。やっぱり日本人より、なんていう人なつっこいっていうかな。家族を大事にするというかな。そういう感じするの。こういう子たちば見ればな。

I: あーどうなんですかねー。みんななんか海外に来て強くなってるのか。

A2: なんか感じるの、親から離れ、家族から離れてるという、寂しさも、あるという感じかな。それで、そういう寂しさが、うちさ来ると、家族さ会ったような、家族を思い出しながらという、会話さ移るのかな。(2013 年 11 月)

筆者が、前回 A 夫妻宅に泊まった留学生が、今日の日帰りツアーでもとてもリラックスしていたと述べたところ、A2 は、留学生は日本人より人懐っこい、家族を大事にする感じがするとコメントした。このコメントを筆者は、初対面の人にも物おじせず接する留学生の態度について、その原因を述べたものと解釈し、留学生は海外に来て強くなっているからではないかと応じた。筆者自身は、外国人は日本人と違って人懐っこい、家族を大事にするといった捉え方は、外国人というカテゴリーで人々の性質を決

めつける本質主義だという考えをもっている。そのためこのやりとりの中でも、留学生の人懐っこさをもとももっている性質としてでなく、留学生が出身国の外に来て身につけた非本質主義的な能力として捉え返そうとしたと思われる。筆者はそれを留学生が獲得した強さとして表現したのだが、これに対し A2 は逆に、親・家族から離れて寂しいという感じがあるから、A 夫妻らに家族と会ったような気持ちをもつのではないかと返した。A2 は、外国人のもつ本質主義的な性質として留学生の人懐っこさを捉えていたのではなく、家族から離れているという現状にあって寂しいという弱さをもっているからこそ、自分たちにも家族のように接してくるのではないかと判断していた。

A2 はまた、子どもたちの状況・背景を想像して理解しようとするだけでなく、可能であれば自分自身で子どもたちの育っている環境を確かめることもしている。仙北市は、ある東京の私立中学校の子どもたちを 30 年以上継続して受け入れており、A 夫妻も長く受け入れに参加してきた。A2 にとっては「都会、東京の故郷ってんでないけれどもな。特に続けたいんだな」（2012 年 9 月）と強い思い入れのあるプログラムである。プログラムが縁となり、仙北市の受け入れ農家は、この中学校の文化祭で農産物を販売している。A2 も同行したことがあるが、A2 の目的は米などを売るのではなく、子どもたちの環境や、両親の反応を知るためとのことだった。インタビューの中で A2 は、そこで子どもたちの親と話したことや、農業体験の写真が壁中に貼られていたこと、学校の内装や小中高一貫教育であることなど、中学校で得た印象を詳しく語った（2012 年 9 月）。

A2 は、自らの家にやってくる子どもたちの状況を、秋田県内で学ぶ外国人留学生であれば、親元を離れ勉学にいそしむ者として想像し、国内の長い関係のある中学校の生徒であれば、その子どもたちの学び育つ環境を実際に見て知ろうとする。

このように、カテゴリーで区切りつつ子どもたちの状況を理解しようとする心持ちは、実際の受け入

れにあたり、一人ひとりの性格や興味・関心の違いを自身と共通する部分に重ねながら見つけ出し((1)-c, d)、関係を深めることへとつながっていく(2)。

下記は、外国人に限らず、受け入れで困ったことがあったかと筆者が尋ね、A1 が、いじめられた経験をもつ中学生が農業体験の最中に過去のことを思い出して急に泣き出した、その子どもは鉄道に非常に詳しく話したのを受けて、A2 が語った箇所である。長い引用のため、内容ごとに区切って記載する。

ちょっとやっぱり、外されてるんだな。それで、おらもそういう小さい時に、あんまり勉強の方、嫌いだったし。(略)遊びは一緒に、騒いで遊んだもんだけど。どうもこう僻みっぽかったって。子どものころを思い出してそう接して聞いてみたの、いろいろと。

そうしたら、こうほぐれてきて、気持ちの許すようになってきて。そいで、いろんなこと明るくなって、「何趣味だ」って聞いた時に、その鉄道の話、し出したの。全部知ってるんだなあ。それを褒めたさ。すごいことだって。(略)職業さ結びつく、頑張れって言ったらね、帰ったんだな。

そして、母さんから電話来たんだ。(略)息子がね、(略)喜んで帰ってきたっけって。鉄道の話さね、すごいことだーって、みんな言ってくれたって、褒めてくれたどって。やっぱり良いことは褒めてな。そいでやっぱりほら、褒められるとおもしれーさ。

(略—A1 談：担任教員によれば、いじめ経験を思い出してパニックになることがある。)

治るさ。んだことなれば治るさ。だから、そのきっかけになればなという、我々の受け入れの農家のおじさんとして、期待してるんだ。

いろんなやっぱり傷はあると思うよ。子どもたちの中にも。大人だってそういうことあるもんな。(2012年9月)

A2は、勉強が嫌いで僻みがちなところもあったという自分の子ども時代を思い出しながら、いじめられた経験のある子どもに接し、いろいろと尋ねてみたという。そうしていくうちに子どもも気持ちを許し、鉄道という趣味について話したことを捉えて、A2は将来の展望にもつなげながら褒めたという。「いろんなやっぱり傷はあると思うよ。子どもたちの中にも。大人だってそういうことあるもんな」というA2は、自分や大人にもあったこと、あることとして、傷を受けた経験に深く共感しつつ(1-d)、子どもそれぞれのもつ問題を受けとめ特技を探し出し(1-c)、関係を作っていく(2)。

子どもたちは一人ひとり違うという認識(1-c)は、アメリカの中高生の受け入れを振り返った際の発言からもうかがえる。A2によれば、同じアメリカから日本に来たといっても、グループ内で「全部性格が違うんだな」「仲いいんだども、興味、趣味が違う」(2012年9月)。そして子どもたち4人と河川公園に出かけたとき、うち一人だけはグランドゴルフをやりたいということで、ほかの3人と別れA2と一緒にグランドゴルフをしたという。筆者が、日本語もほとんどできないアメリカ人が来て、それぞれの興味を理解するのは難しいのではないかと尋ねたところ、A2は、自分は非常に多趣味で、スポーツ、芸術、音楽などさまざまなことをやってきたことが役立っていると答え、「おめ何得意なの？」ってば、「ああ俺もなんだ」って。やってねば「俺もなんだ」って言えねーさ、なんでもいろんなことを齧ってきたからこそ大変さもわかり、「大変だっけなー」って言えば、解けてくるさ、「だから子ども100人でもいようが、みんなおそらくやることみな違うと思うのでね。「やったことが少しはあるよー」って話さ入っていくのよ」などと語った(すべて2012年9月)。

このA2の多趣味についてA1は、どの趣味に対し

でも努力しているとコメントしており、同じ趣味をもつ子どもたちの大変さを理解できるほど、A2が熱意をもって趣味に取り組んできたことがうかがえた。A2は、子どもが100人いれば100人とも違う興味や特技をもっていると確信した上で(1-c)、自分のいずれかの趣味の経験と結びつけて話の糸口をつかみ(1-d)、打ち解けた関係を作ろうとしてきた(2)。

そしてこうして作った関係が、受け入れの時だけでなく継続的に続くこと、また子どもの親や兄弟にまで続いていくことをA2は望んでいる。いじめ経験のある子どもをめぐる先の語りの中で、後日の母親からの電話に言及した箇所もその一例である。また、受け入れをいったん休止した再開したときの理由を、A1が子どもからいろいろなことを教えられたと語ったのに対し、A2は次のように話した。

まずよ、やっぱりかわいさ。いつまでもかわいさ。今度どういう子来るのかなーっていう。それでその親だじともまだ、つながりが続いてる10人のうち一人、二人。必ず、ずーっと続く。親だじ、だもんな。そうすると、やっぱりこっちでもあるもので、あるものってば農家から生産したものを、白菜なり、あのーどうですかーってやるの。そういうつながりもあるんだ。で子どもやがて遊びに来るんだらうって期待してる。たまに来るの連絡も来たりして。(2012年9月)

受け入れが終わった後も、子どもたちの親も含めて関係が続き、子どもたちが再訪してくれることをA2は願っている。上の引用部分以外でも、20年以上前に受け入れた子どもが、大人になった今でも連絡をくれること、子どもの妹や弟がまた農業体験に来たり、その子どもたちが親になって子どもを送ってきたりすること、そうした長く続いていくつながりを、A2は楽し気にまた満足気に繰り返し語った(2012年9月)。

農業体験で受け入れた子どもは、小学生であれ大学生の留学生であれ、A2にとって、いつまでもたと

え大人になったとしても、みな「かわいい」慈しむべき存在であり続ける ((1)-a)。その普遍性をもった愛情が根本にあるがゆえに、A2 は、子どもたちの背景を属性に応じて慮りつつ ((1)-b)、一人ひとりの異なる興味や特技を ((1)-c)、自分自身の経験や興味と重ね共感しながら探り出し ((1)-d)、近づこうとする。そうしたやりとりから作られた関係は、再度の訪問や他の家族にまでつながるような親密なものであり (2)、さらなる深い喜びと次の新たな出会いに対する期待感を A2 にもたらしめている (3)。

かわいい子どもたちという他者認識のあり方は、ともすれば、大人あるいは親として子どもを押さえつけ、自分より下に位置づける認識ともなりうる。しかし A2 の事例は、そうした認識が、かわいい子どもたち一人ひとりを大切に想い知りたいたいと願うことと同意になりうることを示している。みな慈しむべき存在であるからこそ、一人ひとりを異なった者と捉え近づいていく。その近づきの途中に、他者があるカテゴリーから想像し理解しようとする仕方がある。こうした A2 の他者認識のあり方は、慈しむべき人間一人ひとりを知りつながっていきたいという願いからすれば、全く一貫したものだと言える。

5. 結論

A 夫妻は、海外留学や外国旅行の経験はなく、外国人の受け入れも 2009 年開始の外国人留学生プログラムが初めてのことであった。また、高等教育機関で外国語教育を受けた経験もなかった。非母語話者との豊富な接触経験もなく、多様な言語・文化を受容するための教育経験も特段もっていなかったことになる。それにもかかわらず、表現を言い換える、ローマ字で書いて知らせる、静かにゆっくり話すといった言語調整行動をとり、外国人留学生らと、相互に満足感を残すやりとりを実現していた。

なぜこうしたやりとりが A 夫妻には可能なのか。その答えを探るべく、本研究はインタビュー調査から、A 夫妻の他者認識のあり方を分析した。他者を

どのようなカテゴリーで捉え、また他者との関係にどのような意義を見出しているのか。こうした他者認識の特徴を具体的に理解することで、言語調整行動を工夫してまで、見知らぬ他者との出会いを続けようとする、その意志の出所を明らかにしようとした。

A1 にとって、農業体験に受け入れる他者は、他地域出身あるいは他業種に就く者であり、A1 は、そうした他者との語り合いから、この地で暮らし農家を営むことの独自の価値を発見し、発見した価値を新たに出会う他者に伝えたいという希望をもっている。また A2 にとって、他者は根本的には同じ人間として共感し慈しむべき存在であり、だからこそ、それぞれにまったく違った性格や関心をもつ者でもある。他者を比較的大きなカテゴリーで捉えようとするのは、一人ひとりを慈しみながら知り、つながっていくための一つの過程である。

本研究の問題意識は、外国人との接触経験や外国語・外国文化についての教育機会をもちにくい者が、日本語による意思疎通がかなうとは限らない外国人と身近に出会うことになるという、日本の現状から出発している。そして、十分な日本語支援が得にくいであろう外国人の日本での暮らしからすれば、日本人側が伝え合うための力をもつことが必要とも述べた。近年の接触場面研究や「やさしい日本語」の提案は、母語話者が非母語話者とのコミュニケーションで工夫すべき言語調整行動を提示し、さらにこうした方略が非母語話者との接触経験から自然習得できることも指摘している。教育機会を得にくい者にとって参照できる成果である。しかしながら、日本人と外国人とが互いを異質な存在と捉え、また外国人が十分な意思疎通の力を備えておらず備えるための支援も受けられないとしたら、トラブルを起こさない程度の最低限の意思疎通が図ればよいとし、さらに伝え合うための工夫をしようという行動にはつながらない可能性がある。

A 夫妻は収入源としてではなく余暇の過ごし方の一つとして、子どもや外国人などを自宅に受け入れ

てきた。農作業や日々の生活で多忙な中、あえて自らの家というごく日常的な空間に、まったくの他人を招き入れてきたのである。今回の分析の結果、A夫妻は見知らぬ他者を、自分とは異なるからこそ、あるいはみな異なりみな愛しいからこそ、関係を結びつづきたい者として捉えていたことがわかった。こうした他者認識のあり方は、意思疎通の困難を工夫で乗り越えようとする意志を支えるとも考えられ、今後身の回りに急増するであろう外国人とのやりとり、そして関係づくりにおいて参照すべき価値意識と言える。

しかしA1とA2の語りをたどってくると、夫妻が出会い続けたい他者は「外国人」ではないことに気づく。A1にとっての他者は自分とは異なる地域出身・職業従事者であり、外国人は日本国内の他地域出身者と同じく、A1の暮らしに光を当てる存在である。一方のA2は、県内で学ぶ外国人留学生といったカテゴリーで、他者の状況を想像することもあるが、そうした理解の仕方は国内の中学生にも適用されており、他者とより深い関係を作っていくためのプロセスである。みな違っておりみなかわいいというA2の他者認識からすれば、外国人というカテゴリーが際立つことはない。

他者に対する認識のあり方はA1とA2の間でさえ異なっており、外国人と出会う者すべてに単純に転用はできない。しかしA夫妻の他者認識が、自らにとって異質な存在を劣った者と位置付けさせたり、自身に合わせて変えさせるといった、排除や同化につながる関係をもたらしめないことは予期できる。A夫妻の他者認識は、未知で異なる部分をもつ他者だからこそ、互恵的な関係を作ろう、工夫をして伝え合おうとする意志を支えるものである。この意志は、外国人といった特定のカテゴリーを重視することからは生まれてこない。むしろそういった特定のカテゴリーを際立たせない他者認識のあり方が、外国人も含む他者一人ひとりとともに生きていこうという意志を生み出すのではないか。

だとすれば、在留外国人が急増しつつある事態に

対し、どのような価値意識をもてばよいのかという、本研究の問題の立て方自体が誤っていたことになる。日々の生活は他者との出会いに満ちている。その一人ひとりと関わり合うことに意義を見出し伝え合おうとしている者は、他者を特定のカテゴリーに閉じ込め可能性を見限ることもないだろう。だから外国人が身近に暮らし始めたとしても、さまざまな他者との出会いの一つとして当たり前のように伝え合おうと工夫し関係を築いていくと思われる。

1. 3. ではこれまでの小学校英語教育が、外国人に関わろうとする意欲を育てていないことを問題視した。しかし本研究が明らかにしたのは、外国人であることに取り立てて意味を見出すのではない他者認識のあり方こそが、他者と関係を作っていくとする意志を支えるということである。ことばの学習は、そのことばに強い関連があると考えられる国民国家と結びつけて動機付けられることも多い。だが本研究の結果からすれば、ことばの教育は、国民国家単位で言語や文化、人を捉えさせないことをあえてめざすことになる。他者と出会うだけでなく、伝え合いの中で関わりをつくっていくために、ことばの教育は何を目標とすべきなのか。A夫妻の事例は、言語文化教育に新たな課題を立ち上げてくる。

文献

- 庵功雄(2016). 『やさしい日本語——多文化共生社会へ』岩波書店.
- 市嶋典子(2014). 農業従事者と留学生の接触場面に関する一考察——農業体験における調整行動に注目して『秋田大学国際交流センター紀要』3, 1-13.
- 市嶋典子, 牲川波都季(2013). 接触場面におけるカテゴリー生成と変化のプロセス——母語話者と非母語話者の調整行動に注目して『2013年度第8回日本語教育学会研究集会予稿集』(pp. 9-14).
- 井上和衛(2011). 『グリーン・ツーリズム——軌跡と課題』筑波書房.

- 閣議決定 (2016 年 6 月). 日本再興戦略 2016 —— 第 4 次産業革命に向けて. https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016_zentaihombun.pdf
- 閣議決定 (2018 年 6 月 a). 平成 30 年版高齢社会白書 (全体版) (PDF 版). http://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2018/zenbun/30pdf_index.html
- 閣議決定 (2018 年 6 月 b). 経済財政運営と改革の基本方針 2018 —— 少子高齢化の克服による持続的な成長経路の実現. http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/cabinet/2018/2018_basicpolicies_ja.pdf
- 加藤好崇 (2014). 観光立国を目指す日本のツーリスト・トーク再考 —— 和式旅館における観光接触場面 『東海大学大学院日本語教育学論集』 1(1), 1-18. <http://www.xj.u-tokai.ac.jp/touriststalk/pdf/03.pdf>
- 加藤好崇 (2017). 観光接触場面のツーリスト・トーク研究 —— 観光先進国に向けた新たなオモテナシの生成 『東海大学紀要. 国際教育センター. 留学生支援教育部門・国際教育部門』 7, 1-21. <https://opac.time.u-tokai.ac.jp/webopac/TC10001738>
- 経済産業省 (2018 年 4 月). 将来の介護需給に対する高齢者ケアシステムに関する研究会報告書. <http://www.meti.go.jp/press/2018/04/20180409004/20180409004-2.pdf>
- 厚生労働省 (2015 年 6 月). 2025 年に向けた介護人材にかかる需給推計 (確定値) について. <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000088998.html>
- 厚生労働省 (2016 年 3 月). 看護職員の需給に関する基礎資料 (医療従事者の需給に関する検討会: 看護職員需給分科会 資料 3) <http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-10801000-Iseikyoku-Soumuka/0000117665.pdf>
- 牲川波都季 (2013a). 誰が複言語・複文化能力をもつか 『言語文化教育研究』 11, 134-149.
- 牲川波都季 (2013b). 『農家に学ぶ留学生受入の思想と方法 —— 秋田県仙北市西木町のグリーン・ツーリズム事例集』 秋田大学国際交流センター. <http://segawa.matrix.jp/dat/leaf2013.pdf>
- 牲川波都季 (2014). 留学生農家民泊活動報告: 農家民泊 5 年間 —— 秋田県仙北市西木町にて 『秋田大学国際交流センター紀要』 3, 53-82.
- 寺沢拓敬 (2017 年 6 月 24 日). 「小学校英語学習経験の中期的効果 —— エビデンス・ベースト・アプローチに基いて」 [発表スライド] 第 47 回中部地区英語教育学会・長野大会 (信州大学).
- 日本経済新聞 (2018 年 5 月 29 日). 外国人, 単純労働にも門戸 —— 政府案「25 年に 50 万人超」 『日本経済新聞』 電子版. <https://www.nikkei.com/article/DGXMZO31103490Z20C18A5MM8000/>
- 西日本新聞 (2018 年 6 月 6 日). [連載] 新移民時代 —— 外国人就労資格を創設: 介護や農業など 5 分野想定 25 年に 59 万人確保へ 『西日本新聞 web』. https://www.nishinippon.co.jp/feature/new_immigration_age/article/422295/
- 法務省入国管理局 (2018 年 3 月). 平成 29 年末現在における在留外国人数について (確定値) —— 【平成 29 年末】 確定値公表資料. <http://www.moj.go.jp/content/001256897.pdf>
- 法務省入国管理局 (2018 年 10 月). 新たな外国人材の受入れに関する在留資格「特定技能」の創設について. <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/gaikokujinzai/kaigi/dai2/gijisidai.html>
- 文部科学省 (2012). 『平成 24 年度グローバル人材育成推進事業公募要領』. <http://www.jsps.go.jp/j-ginzai/download.html>
- 柳田直美 (2015). 『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略 —— 情報やりとり方略の学習に着目して』 ココ出版.
- 山本冴里, 新井久容, 古賀和恵, 山内薫 (2010). 『JF 日本語スタンダード試行版』における複言語・

複文化主義——日本の言語政策の「異なる可能性」を探る. 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. 107-118) くろしお出版.

吉田文 (2014). 「グローバル人材の育成」と日本の大学教育—議論のローカリズムをめぐって 『教育学研究』 81(2), 164-175.

吉田文 (2015). グローバル人材の育成をめぐる企業と大学のギャップ——伝統への固執か, グローバル化への適応過程か. 駒井洋 (監), 五十嵐泰正, 明石純一 (編) 『「グローバル人材」をめぐる政策と現実』 (pp. 206-221) 明石書店.

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

Council of Europe (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe (Main version)*. Strasbourg: Council of Europe.

Segawa, H. (2014, June 13). Ideological problems of JSL education in Japanese universities: Will we devote ourselves to economic supremacy or to cultivation of alternative values? In R. Kubota, H. Segawa, K. Mizuguchi, C. Shima, & M. Oda. *Language education in Japan: Current state, challenges, and future directions*. Opening session conducted at the conference of International Society for Language Studies, Akita International University, Akita, Japan.

■謝辞 調査にご協力をいただいたグリーン・ツーリズム西木研究会のみなさま, 農家民泊プログラムと関連研究の実施に不可欠な役割を担ってくださった市嶋典子氏 (秋田大学国際交流センター) に深く感謝いたします。

Article

Agritourism farmers' recognition of otherness: Why can they have a strong will to communicate with others?

SEGAWA, Hazuki*

School of Policy Studies, Kwansei Gakuin University, Hyogo, Japan

Abstract

This research aims to clarify characteristics of the recognition of otherness from interview surveys for the farmers who have successfully accepted foreign tourists to agritourism in Semboku City, Akita Prefecture. The results of surveys show the reasons for their success and provide reference cases for most of the Japanese who can not avoid close contacts with foreigners in the near future, although they can neither have enough opportunities to interact with foreigners nor to learn foreign languages as preparations. Analysis of interview data shows that the farmers find special value in the otherness of tourists and this positive recognition of otherness motivates them to keep communicating with and accepting the tourists. However, in this way of the recognition of otherness, no special weight is given to being foreigners. Willing to build relationships with others is not born from emphasizing particular categories. Nurturing the new way of recognition of otherness which does not push people into particular categories will be raised as the new challenge for the language and culture education.

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: recognition of otherness, foreign workers, contact situations,
global human resource, Semboku City in Akita

* *E-mail:* segawa@kwansei.ac.jp

論文

初中等教育機関日本語教師による教職アイデンティティ形成

サハリン州, ユジノサハリンスク市のロシア人教員の語りから

竹口 智之*

(関西大学)

概要

これまで海外初中等教育機関に関する研究は、日本語教師がどのように教科や教職を選択したかについての分析が不十分であった。本稿はサハリン州（ロシア）の初中等教育機関に勤務する2名の日本語教師の「天職観」に至る過程を分析している。従来における教職アイデンティティ研究は、主に「自己概念」「自尊感情」を明らかにしたものであるが、本研究においては「ゆらぎ」を統合する過程に重きを置いて分析している。分析に際しては複線径路等至性アプローチを用いることで、それぞれの教員がどのような「教職アイデンティティ」を辿ったかが描写されている。一連の分析から、海外における日本語教師は、国家政策の影響を受けながらも、彼/女らが政策によって受動的に影響を受けているだけの存在ではないことが明らかになった。さらに、海外における日本語教育は、今後どのような言語政策が求められているかが併せて提示されている。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード アイデンティティの「ゆらぎ」と調整, 言語政策, 複線径路等至性アプローチ

1. 問題の提起

国際交流基金による調査では、世界各国の日本語教育機関数・教員数・学習者数が報告されている。2015年時点で海外には約360万人以上の日本語学習者が存在し、うち半数以上の約190万人が初中等教育機関の学習者である（国際交流基金, 2017）。学習者数の5割以上を占めていることから、初中等教育機関における日本語教育は、今後も海外日本語教育の中で重要な位置づけであると言える。

筆者が職務で赴任したロシア連邦（以下ロシア）でも、総数8,600人余の学習者のうち4,000人前後が初中等教育機関で日本語を教科科目として学習している。教員数は母語話者と非母語話者を合わせて計632名であり、このうち初・中等教育での日本語教師は20名となっている（国際交流基金, 2013, 2017）。サハリン州ユジノサハリンスク市（Южно-Сахалинск, 以下Ю-С市）で筆者が行った現地の聞き取り調査では、計4校の初中等教育機関で350人から500人前後の生徒が必修科目、あるいは選択科目として日本語科を受講していることがわかった。これまで海外の初中等教育機関にお

* E-mail: takeguchi.10@gmail.com

ける日本語教育は、上記のように日本の公的機関による調査などで全体像を把握しようとしたものが多い。また、各地の日本語教育の課題についても国際交流基金による調査が定期的に行われ、その概要を窺い知ることが可能である。

しかしながら当地の日本語教育事情も、「地理的、歴史的な理由で始まり」、「最近の日本語教育の高まりは、主に経済的な理由からと思われる」（国際交流基金、2002, p.80）と、その開始経緯と継続についてはごく簡略化された文言で触れられているに過ぎない。さらに報告書・調査書などでの回答は、各機関の代表者によって回答されたものであることに留意する必要がある、実際の教育現場の「声」が反映されていないことも危惧される。これらのことから、従来の海外初中等教育機関における日本語教育の「問題」と「理想」は、言語政策策定者や言語教育研究者による、一方的な見解であった（太田、2010）と言えるだろう。このような視点では、学びの主体である学習者がなぜ学校教育としての日本語科を選択したかは見えてこない。また、教える主体である教員がなぜ教科として、あるいは生業として教職を選択し、現在に至ったのかを説明することも不可能である。

現在はこういった外部（研究者、公的機関など）による一方的な見解に疑問が呈され、学習者・教員の立場から当地における日本語教育の意義を理解しようとする研究（本田、2009；太田、2010；など）が見られるようになった。これらは従来の研究では見られなかった、学習者が日本語を選択した当地ならではの歴史的・社会的経緯や、教員独自の「意味世界」が描写されている。特に太田の研究では、日本語学習や教職を継続するのに時には厳しい状況に追い込まれながらも、自身のアイデンティティを変容させることで、教職を継続している過程が描写されている。これは、日本語教師は国家や地方行政の享受者に過ぎないという従来の見解を覆すものである。しかしながら現時点においても、海外での日本語教師、特に初中等教育機関に勤務する日本語教師

のアイデンティティの分析は、管見では太田（2010）しか見当たらず、今後の研究の蓄積が待たれている。

I0 - C市については、初中等教育機関で日本語学習を経験した大学生を対象に、日本語によっていかに自身の描く理想像に近づいているかが分析されている（竹口、2016）。この研究では、学習者が歴史的・社会的文脈の影響を受けつつも、可変的なアイデンティティを選び、学習を継続していることが明らかにされている。しかしながら、サハリンの初中等教育機関の日本語教師が、どのような経緯で教員を志し、赴任、さらには職業を継続してきたかについては不詳のままである。また、こういった志望と赴任、業務を継続していく過程において、どのような困難に遭遇し、それを克服したか、あるいは挫折したのかについても不問のままである。

進路や就職、その他選択が迫られる人生の岐路において、あたかも本人が自主的に選択したように見える選択は、実は環境的に規定されたものである可能性がある。と同時に、人はこういった諸条件によって機械的に条件づけられるわけではなく、自身との折り合いを図り、動的的に社会構造すら作り替えていく存在でもある。日本語教育の現場にも、一教師の力量を超えた社会的・制度的な諸条件によって組み込まれた葛藤が存在する。しかしながら、教師はこれらの社会的諸条件に盲目的に従順する存在ではなく、これらの葛藤や矛盾に対処し、自己と社会構造との調整を継続している（有田、2016）。海外初中等教育における日本語教師も同様であろう。

このため本稿では、I0 - C市の初中等教育機関で日本語教育に携わっている2名の教員を対象に、「教職アイデンティティ（後述）」をいかに辿ってきたかを分析する。初中等教育機関における日本語教師の教職アイデンティティの分析は、単に個人や現場の歴史を明らかにすることだけではない。畢竟、それは教育現場と教員の共生関係の構築につながるのではないかと思われる。つまり、教師側はどのようにすればより能動的に業務に取り組み、学校側は教師にいかなる支援が可能になるかを考察するきっかけ

になるだろう。さらには、今後期待される言語政策の在り方が提示できるものと思われる。

2. これまでの教職アイデンティティ研究の課題

一般心理学において汎用されている「アイデンティティ」(Erikson, 1959/1973)とは、将来に向けての有効な歩みを自身は学びつつあるという確信であり、自身が理解する社会的現実の中に、自己を位置づける人格を発達させつつあるという認識である。ただし、日本におけるアイデンティティの概念は以下の点で誤解されているという(宮下, 2014)。アイデンティティには「主体性」という「自我」を強調する訳語で紹介されたこともあった。また、その後「同一性」という言葉が宛がわれたが、この語の定着で「同一性 = 変わらないこと」という誤解が生じたのではないかと宮下は述べている。

「教職アイデンティティ」の操作的定義づけで汎用されているものの一つに、久富(2008, p. 12)による「自分自身が自分の仕事の内容とそれを果たしている自分の能力とに『自分は、やれている』という一定の自己確認」がある。この定義は「アイデンティティ」という名称を用いてはいるものの、その内容は榎本(1998, p. 29-30)の「自己評価」「自尊感情」に近いものではないかと考えられる。自己に関する諸概念のうち、前者は自己の「記述的側面」に重点を置いた考え方であり、後者は自己の「感情的側面」を重視したものである。

この点について、西平(1993)はアイデンティティ概念の「読み替え」の必要性を説いている。西平(1993, p. 192)によると、アイデンティティとは、それ自体が最小単位なのではなく、常に複数の構成単位を内に含み、何かと何かを合致しようとする機能であるという。つまり、未知の自己と既知の

自己などへの「統合する機能」(p. 193)であり、「動的な二重構造の統合していくプロセス」(p. 194)である。上記アイデンティティの機能面に着目した場合、アイデンティティ研究の特徴は「同一性が差異との『あいだ』で揺らぐプロセスを明らかにするという点」(溝上, 2002, p. 23)であると言えるだろう。藤原, 萩原, 松崎(2004, p. 15)でも、アイデンティティを自己評価と自尊感情の総和とみなすのではなく、異なる2つの自己像の統合を試みようとする過程であると規定している。

刻々と変動する社会の中で、教職員としての日常を持続するために、「自分はやれている」という「自尊感情」を持続することは確かに重要である。特に CIS 諸国¹の教員は全体的に待遇が芳しくなく、左記の状況下での「安定した感覚」は、業務遂行や継続に大きな役割を果たすはずである。しかし、「教職アイデンティティ」を分析するのであれば、これまでの自己と未知の自己との「ゆらぎ」や、その調整を分析する必要があるだろう。

アイデンティティ研究のもう一点の課題は以下のように考えられる。Erikson(1959/1973)のアイデンティティの概念は、個人が自身の内部に斉一性と連続性を感じていることの他に、他者がそれを認識することが含まれている。すなわち、社会への適応のために行う機能の総体を意味するものであると宮下(2014)は述べている。Erikson(1963/1977)の意図する社会には、国家や文化といったマクロなものから、重要な他者というミクロなものまでの内容を含んでいる。

ただし、アイデンティティ形成が単なる他者からの分離・自立ではなく、関係性の中から形成されるという視点は、1990年頃から始まった(杉村, 2005)。アイデンティティの変容を個人の内面だけではなく、周囲との関係性から考察した理論の一つに、正統的周辺参加(Lave & Wenger, 1991/1993. Legitimate

1 1991年のソ連崩壊後、ソ連を構成していた15か国のうち、バルト三国を除く12か国で結成された独立国家共同体(Commonwealth of Independent States)を指す。

Peripheral Participation：以下 LPP) が挙げられる。元来 LPP はアイデンティティ研究に特化したものではないが、アイデンティティの形成過程を、関係性の視点から学習論的アプローチで説いたものである。

LPP では、学習を個人の営為による技術や知識の習得と捉えてはおらず、実践共同体²への周遍的な参加から、徐々に十全的な参加者となる過程を学習としている。その過程において、新参者は実践共同体における成員や事物との関係性を構築し、変容させている。重要なのは、実践共同体の参加過程で「熟練した実践者としてのアイデンティティの実感が増大していく」(Lave & Wenger, 1991/1993, p. 98) ことである。ここでのアイデンティティとは「人間と、実践共同体における場所およびそれへの参加との、長期にわたる生きた関係」(Lave & Wenger, 1991/1993, p. 30) であると考えられている。海外初中等教育機関での日本語教育は、それぞれ独自の歴史性や文脈性を持つ。このため、教員のアイデンティティ研究も、所属する職場などの文脈性や、職場での関係性を考察する必要があるだろう。

ただし Wenger (1998) は、人は複数の実践共同体に参入し、個人と共同体との緊張関係からアイデンティティが形成されることを指摘している。さらに飯野 (2012) では、教員が1つの教育機関で求められる技能に熟達していく過程ではなく、真にどのような教育が必要であるのかを、機関の参与者(学習者など)と交渉することで選択していく過程が描かれている。飯野の研究は、教員が実践共同体において自己を周縁化し、共同体の参加者と交渉することでアイデンティティを形成していく実例報告であると言える。ゆえに、アイデンティティは直線的な方向で発展するわけでは決してなく、時にはアイデンティティの混乱や拡散が経時的に起こり得る(飯野, 2012; 山崎, 2012) と言えるだろう。

2 「人と活動と世界との間の時間を通しての関係の集合」(Lave & Wenger, 1991/1993, p. 81) である。日本語教師にとっては、実際の学校組織にあたると考えられる。

上記を勘案すると、海外初中等教育機関における日本語教師の教職アイデンティティを知るには、周囲と良好な関係を築くことで、業務上に必要な知識を得ていると実感する過程を知るだけでは十分ではない。それに加え、決して良好とは言えない関係性をいかに認識し調整してきたか、また、その調整を通してどのような自己に至ったかも省察する必要がある。その際、周囲との交渉で得られた成長実感だけではなく、彼らがそれまで遭遇したことの無い価値観に出くわした際、どのように状況を認識したかも分析する必要がある。つまり、彼/女らがこれまでににおける他者・周囲との関わりや、人生径路をいかに認識しているかを知る必要があるだろう。このため本稿では、教職アイデンティティを「教員を目指し、教員生活を営む過程で、それまで培った感覚と、新たに遭遇した差異との『ゆらぎ』を同一化する働き」とする。

3. 教員が勤務している学校の概略

ロシアは初等教育、前期中等教育、後期中等教育の教育制度を実施しており、それぞれ4年制、5年制、2年制となっている。また、中等教育以降は「7年生」「11年生」と、通算の年生で呼ばれるのが普通である。

教職アイデンティティが他者との共同作業で形成されるとするならば、彼らの実践共同体や身近な他者の概要を窺い知る必要がある。以下では、調査協力者(後述)が勤務しているI0-C市にある教育機関、第X番ギムナジア、第Y番³学校の沿革について説明する。

3. 1. 第X番ギムナジア

ロシアでは1980年代半ばごろより、従来のトップ

3 ロシアの初中等教育機関は「第〇番学校」というように、公的にも数字で表すのが普通である。

ダウン式の教育とは異なる、「ともに造り出す教育」が先進的教育実践家によって唱導されるようになった。またこの頃より、教育の多様化・個性化・有料化が推し進められ、帝政時代、エリート子弟の養成教育機関の名称である「ギムナジア、リツェイ」の名称が再び使用されるようになった（関, 1997）。第X番ギムナジアも当時の教育界の状況下で設立されたと推測される（表1）。

第X番ギムナジアは、友情やマナーの遵守を基調とする、文豪プーシキンの精神を重視する学校として設立された。第X番ギムナジアの後期中等教育課程修了後、モスクワやサンクト・ペテルブルグなどの中央都市の大学や、西側諸国の名門大学に合格する生徒もいる。このためI0-C市内では人気が高く、毎年定員を遥かに超える入学応募となっている。

具体的な教育内容としては、教科教育のみならず、生徒による自主的なテーマを決定し、それについての発表の場を設けている。また、開学当時はプロジェクト・ワークという言葉そのものはなかったが、集団による学習活動を早くから試行している。これらの教育工学は、人はそれぞれ独自の人間性を持った存在であるという学是に立脚している。日本を含めた諸外国の姉妹校提携を結び、合同授業・交流クラスが初等教育からあり、異文化への興味や寛容性を育てている。

第X番ギムナジアでの日本語は、初等教育では25名が学んでいるが、これは放課後のクラブ活動としての位置づけである。前期中等教育から日本語が正課として開講される。履修者数は、5年生は100名前後、6年生は10名弱、10年生は約30名、11年生

表1. 第X番ギムナジアの沿革*

1991年	ソ連消滅前に開学。英語科が第一外国語として開設され、フランス語、ドイツ語などのヨーロッパ言語が第二・第三外国語として開設。
1996年	日本語科開設。
2000年頃	フランス語、日本語が第二外国語（選択制）となる。

* 第X番ギムナジア教員、ジーマ先生（後述）のインタビューをもとに作成した。

は50名前後である。いずれも週2回の授業数である。外国語は英語が第一外国語であり、教科としての英語教育だけではなく、クラスによっては数学や理系科目も英語で行われたりもしているという。

3. 2. 第Y番学校

サハリンは多くの先住北方少数民族が居住し、現在も100以上の民族から構成されている（在ユジノサハリンスク日本国領事館, 2018）。I0-C市内の通りを歩いていると、中央アジアや東アジアの出自と思われる人が多いのに気づく。サハリン全人口49万7,000人のうち、韓国・朝鮮を出自とする者は5%に相当する2万5,000人であり、当地で第3の民族グループを形成している（ロシア連邦統計局, 2012）。かつて第Y番学校は、朝鮮語⁴を学習する民族学校であり、さらにその前身は、内地の教育課程を履行する日本の国民学校であったと思われる⁵。戦後、I0-C市において、朝鮮語教育が行われていたが、公的機関における朝鮮語・朝鮮文化教育は1963年に一斉禁止となった（Кузин, 1993/1998）。その後1980年代後半まで朝鮮語教育が断絶されるが、1986年にソ連が新思考外交路線を表明し、それまで対立関係にあった西側諸国との融和政策を取り始めた。それと同時に、ソ連極東地域とアジア・太平洋諸国間の経

4 ソ連・ロシアは国政や時代によって、朝鮮半島の二国家への志向も異なってくると考えられる。パスポート（身分証明書）配給の関連からも、1945年から冷戦期においてКореяは北朝鮮のみを指していたはずである。当時韓国はソ連からは国家とはみなされていなかったため、韓国をルーツとする第1グループのCKは国籍を持たない「無国籍者」としての扱いを受けていた。1980年代後半から韓国との国交樹立を念頭に置いた政策が始まり、現在話題としてКореяと言うと、注釈がない限り韓国を指すことが多い。本稿では韓国/朝鮮語について、1945年から冷戦期までを朝鮮語とし、1980年代後半以降を韓国語とする。教育機関もそれに倣った名称を用いる。

5 これらの推察は、リディア先生とのインタビューや資料に基づいている。

済協力の連携を図りだした。日本語を含むサハリンでの東アジア言語教育も、上記の政策の一環として徐々に復興、または勃興したと言える（表2）。

第Y番学校は日本語教育が実施されている4つの初中等教育機関で、最も日本語学習者が多く、かつ日本語科の歴史が長い学校である。周囲は中央アジア系のロシア人が多数派を占める住宅の一角に設立され、学内における生徒の人口構成比もそれに準じていた⁶。学内に入ると、生徒らによる日本に関連した図画工作、書道作品が至るところに展示されている。専科である東アジアの言語は小学校2年生から始められる。4年生までは週2回日本語の授業があり、前期中等教育では週3回、後期中等教育（10年生・11年生）は週4回の授業時間が設けられている。日本語の他に韓国語と中国語の東アジア言語が選択必修科目となっている。2年生時に履修言語が選ばれ、極力生徒の希望通りの科目が選択できるよう配慮しているが、教員数やクラス数により、他言語への配置換えも行われることがあるという。

4. 分析方法

既述したように、アイデンティティ研究は、「ゆらぎ」を調整する過程を明らかにする点にその特徴が見られる。また、アイデンティティの概念が本来「同一性を確認しようとする主体の自発的行為」（溝上, 2002, p. 20）であるならば、教職アイデンティティも当該者による視点から分析されなければならない。このため、本研究では量的分析のように、何らかの仮説を立てた上で調査協力者の教職アイデンティティの検証を図るのではなく、調査協力者の立場からアイデンティティ構築を確認する方式を採用する。

さらに教職アイデンティティの形成が、社会的影響と個人の緊張関係から編成されるとすれば、教職

⁶ 近年は異民族間の婚姻が増えたためか、第Y番学校においてもアジア系ロシア人は逆に少数派となっている。

表2. 第Y番学校の沿革*

1946年	日本の男子のギムナジア（日本の国民学校のことか）がソ連の教育制度としての第a番学校、第b番学校に分設される。
1947年	第a番学校、第b番学校が、それぞれ第Y番中学校、第c番朝鮮語学校となる。
1963年	民族学校廃止の決定を受け、ソ連の教育機関における朝鮮語教育は禁止となる。第c番学校が、第Y番学校に統合される。
1992年	第Y番学校が、「東洋言語を深く学ぶ」第Y番学校となり、後期中等教育機関が設置され、韓国語科が開始される。
1997年	第d番学校から教師を招聘し、第Y番学校で日本語科が開始される。
2000年	第d番学校が、第Y番学校へ統合される。
2004年	第Y番学校で中国語科が開始される。
2014年	400名中、約150名が日本語科を受講。

* 竹口（2016）参照

アイデンティティは個人の変容を記述するだけでは不十分である。彼/女らが置かれた実践共同体の文脈や、日本語教師と実践共同体の相互作用を含めて分析する必要があるだろう。このため分析に際しては、複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach: 以下 TEA) を採用する。以下では、この分析方法と本研究との関係を述べる。

4. 1. 複線径路等至性モデル

TEA は時間を捨象せずに人生の理解を可能にしようとする文化心理学の方法論である（サトウ, 2015）。「文化心理学」は人が文化に従属するのではなく、人が文化的記号を選択し、創出するという立場をとっている（サトウ, 2012）。

TEA は非可逆的な時間軸に沿って、個人の経験の多様性や複雑性を描く手法である。しかし、個人の行動は無限に選択できるのではなく、歴史的・文化的・社会的に埋め込まれた時空に制約され、ある定常状態に等しく (Equi) 辿りつく (final) 地点である等至点 (Equifinality Point: EFP) に達することを仮定している（安田, 2005）。等至点までの径路は単一ではなく、複数存在すると考えられるが、等至点までの過程を描いた図が複線径路等至性モデル

(Tranjectory Equifinality Model: 以下 TEM) であり、TEA の基本概念の根幹をなしている。本稿での教職アイデンティティは、差異との「ゆらぎ」を同一化する働きとして設定しているため、その過程の可視化は TEM の作成が適していると判断した。

本稿では久富 (2008, p. 12) の「自分自身が自分の仕事の内容とそれを果たしている自分の能力とに『自分は、やれている』という一定の自己確認」を参照し、I0 - C市の日本語教師の「天職観」を等至点とする。調査時において、調査協力者はそれぞれ比較的安定した職業観を持ち、明確な日本語で「この仕事は天職」という言葉が発せされたためである。ただし TEM は、調査協力者には選択されなかったが、理論的には存在する径路も想定している。このため、調査協力を得にくい研究におけるサンプルの偏りも、ある程度信頼性のある結果が得られると考えている。特に、等至点の補集合の役割を果たす両極化した等至点 (Polarized EFP: 以下 P-EFP) を設定することにより、可視化しにくい事象も想定することが可能になる。本稿における P-EFP は「仕事甲斐が見出せない」となる。

また、最終的に等至点に辿りつくが、その現象に至る多様な径路のきっかけとなる時空のポイントである分岐点 (Bifurcation Point: 以下 BFP) と、複数径路から等至点に至るまでに、社会的な文脈で通過せざるを得ない必須通過点 (Obligatory Passage Point: 以下 OPP) が存在する。これらは等至点同様、社会的文脈に埋め込まれた地点である (安田, 2012)。

さらに TEA は、光合成のシステムのように喩えられ、人を環境と常に交流・相互作用をしている存在としてみなしている (神崎, サトウ, 2015)。このため、分岐点や必須通過点が立ち現れる背景には、社会的助勢 (Social Guide: 以下 SG) と社会的方向性 (Social Direction: 以下 SD) が影響していると考えられている。前者は等至点への歩みを推し進める役割を果たし、後者は等至点に向かうのを阻害する要因である (安田, 2015a)。SD/SG の内容を吟味することは、地域や国家レベルの社会的要因や、教職ア

イデンティティに影響を与える実践共同体の分析にもつながると考えられる。

4. 2. HSI による調査協力者

TEA では調査対象者を、ランダムサンプリングによって抽出するのではなく、等至点的な出来事を実際に経験している人物を対象とし、その話を聞くという手法をとる。これは歴史的構造化ご招待 (Historically Structured Invitation: 以下 HSI. サトウ, 2015) と呼ばれる選出である。

本節では HSI の基準で調査に協力した、第 X 番ギムナジアのジーマ先生、第 Y 番学校のリディア先生 (全て仮名) の概略について述べる。両先生とは、調査者が I0 - C市で生活を送る過程で知り合った。サハリンでの日本語弁論大会や、国際交流基金の日本語普及事業を実施するために、現地の先生方と連絡をしていく中、これらの先生方の紹介を受け交流が始まった。筆者が I0 - C市内での生活を続ける中で、両先生とラポールが形成されていき、先生から学校の状況や幼少時からのプロフィール、エピソードを聞き出せる関係となった。I0 - C市内には両先生の他に、把握している範囲で 2 名の初中等教育機関での教員がいるが、言語能力や接点の少なさなどが課題となり、継続的なインタビューは困難であった。このため、本稿ではジーマ先生とリディア先生を調査協力者として分析する。

ジーマ先生は、第 X 番ギムナジアに勤務する 20 代の教員である。第 X 番ギムナジアに赴任して 4 年目であるが、前期中等教育に当たる 5 年生から後期初等教育卒業まで、第 X 番ギムナジアに生徒として通学していた。日本語科は 5 年生から 11 年生まで担当している。現在も日本の公的機関が主催する海外教員研修に参加し、日本語を選択している生徒を日本へ引率したりするなど、教育活動・研究活動とも非常に熱心な教員である。また、後述するようにそれは教育熱心な家庭環境で育ったことにも起因すると思われる。

表 3. 調査協力者・調査実施概要

勤務校	調査協力者	インタビュー日時（時間）	インタビュー場所
第 X 番ギムナジア	ジーマ先生	① 2014 年 3 月（150 分）	IO -C 市内の喫茶店
		② 2014 年 6 月（120 分）	
第 Y 番学校	リディア先生	① 2014 年 2 月（120 分）	第 Y 番学校日本語科教室
		② 2014 年 6 月（120 分）	

リディア先生は、「ソン」という苗字からもわかるように、「サハリンの韓国人（Сахалинские Корейцы：以下、CK）」であり、CKの文化や祭祀が残る生活習慣で育った。父方の祖父は済州島、父方の祖母は釜山出身であり、樺太で成婚した。また、母方の祖父母は釜山出身で、1930 年前後 19 歳で韓国で結婚して仕事で樺太に移り住んだ。母方の祖母は日韓両言語で生活し、樺太在住の日本人と生活空間を共にしていた。母方の祖母はリディア先生と大変仲がよく、日本統治時代のことを懐かしそうに話していたとのことである。リディア先生は第 Y 番学校に赴任し 7 年目（当時）であり、4 年生から 11 年生までの日本語科を担当している。調査概要は表 3 にまとめられる。

初回のインタビューでは、それぞれ勤務する学校の概況や沿革、教師になった経緯を尋ねた。二回目のインタビューでは、初回のインタビューの内容を基に、以下の項目を中心に質問した。それは、(1) 人生の岐路において実感したこと、(2) それまで遭遇したことのない困難にどのように対処したのか、(3) その経験からどのような教育観を抱いたか、である。教育観は、学習者間との対応をいかに行うべきか、教授活動をいかに行うべきか、言語活動の意義そのものなどを総括したものである（飯野，2009）。これらの教育観を問うことで、現在の教育活動には、教員自身のどのような経験が根拠になっているからかを明らかにできると考えた。また、現前の出来事に対処し、新たな価値を創造する根拠となり得ると判断した。

インタビューは全て活字化してデータ化し、重要と思われる部分をコーディングした。一定量のデータに解釈や定義を付する方法は、TEM を用いた他の

研究（上田，2014；豊田，2015）でも見受けられている。これらの定義や解釈を配置することで、本人が辿った径路が明確にすることが可能である。

研究倫理への配慮として、調査に先立ち、研究の目的を伝え、個人情報への遵守を誓約した。また時間的に調査が難しくなった場合や、調査に不快感や不信感を抱いた際はいつでも調査から降りることが可能であることを予め説明した。また回答が憚られる質問についても、同様に拒否できることを述べた。

4. 3. 発生の三層モデル——両先生の行動・記号・信念の把握

TEM の分岐点においては、何が起きているかという「発生」を捉える視点が導き出される。この分岐点での内的変容過程を捉えたのが「発生の三層モデル（Three Layers Model of Genesis：以下 TLMG）」（サトウ，2012）である。TLMG は、文化的な記号を取り入れて変容するシステムとしての人間の動的なメカニズムを捉える理論である（安田，2015b）。

TLMG は 3 層から形成され、最下層である「行動が発生する個人活動レベル（第 1 層）」、「サインが発生する記号レベル（第 2 層）」、最上位にあたる「ビリーフが発生するレベル（第 3 層）」から形成される。個々の行為（第 1 層の行為レベル）が、体系化されることによって「文化的枠＝促進的記号」を形成する（第 2 層の記号レベル）。この第 2 層において発生した記号（サイン）を取り込み、信念や価値が形成されていく（第 3 層の信念・価値レベル）。これらの層は比喩的に、細胞膜のような層を形成している。細胞膜は全ての物質を通過させるのではなく、通過を阻む役割も果たしている。文化における価値

表 4. 各先生の EFP, P-EFP, OPP, BFP

		HIS (歴史的構造化ご招待) によって選出された教員	
		ジーマ先生	リディア先生
EFP/P-EFP (等至点/両極化した等至点)		[ここでの仕事は「天職」] / [仕事甲斐が見出せない]	
OPP (必須通過点)	第1期	[文芸科目への関心] [サハリンZ大学入学時に文系選択]	
	第2期	[大学専科外の日本語プログラム参加] [サハリンZ大学を卒業]	
	第3期	[教育機関赴任]	
BFP (分岐点)	第1期	[学習上の困難直面]	[教会通い]
	第2期	[言語学習の躓き]	[教育実習放課に日本語指導]
	第3期	[生徒の逸脱行為遭遇]	[教会に喜んで行く] [生徒の逸脱行為遭遇]

も同様で、その全てが人間の精神に影響を与えるものではなく、その一部が浸透していくと考えられている。また、TLMG はボトムアップ式で第3層が形成されるだけではない。形成された第3層は第2層の記号を変容しうるし、第1層の個々の行動を維持するだけでなく、個々の行動・習慣を変容させる(サトウ, 2012)。

日本語教師が生きてきた世界も、各々が選択した行動(第1層)において、様々な文化的記号(第2層)に溢れている。また、これらの記号が日本語教師の精神に内化することで、各々の信条(第3層)を形成したと考えられる。しかし、一方では外の世界にある記号を自動的に解釈するばかりではなく、新たな記号を創出し、自らの生きる指針にしていると筆者は考えている。教師がこれまで遭遇したことの価値観をいかに理解してきたか、かつ新たな価値観をいかに生成してきたかを分析することで、「それまで培った感覚と、新たに遭遇した差異との『ゆらぎ』を同一化する働き」が明らかにできると推察される。

5. 結果

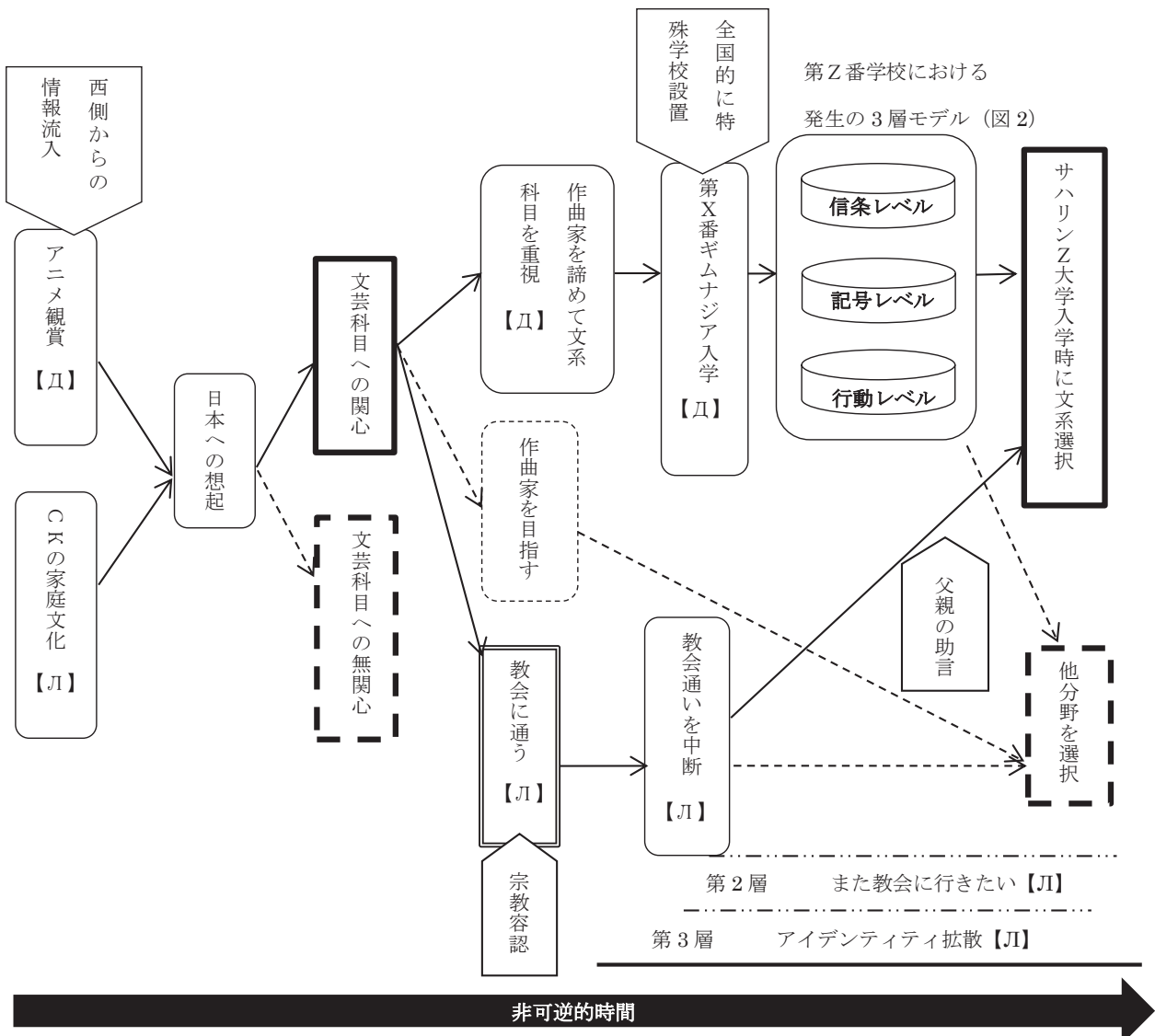
TEA の枠組みに則り、文中においてコーディングした見出し、EFP/P-EFP, OPP, BFP を [] で括り、SG/SD は 【】 で括った上で、TEM/TLMG の説明を試みる。コーディングについては文字化し

たデータを一切変えずに用いた文言と、筆者の解釈の両者を用いている。

分析の結果、2人の教職アイデンティティの径路は3つの時期からなると判断した。OPPである[サハリンZ大学入学時に文系選択]以前の時期(第1期)、さらに次のOPPである[サハリンZ大学を卒業]までの時期(第2期)、[サハリンZ大学を卒業]から等至点である[ここでの仕事は「天職」]に至る時期(第3期)である。それぞれの、EFP, P-EFP, OPP, BFP は表4のようにまとめられる。

図1~4中の枠組み、矢印、径路について説明する。TEM/TLMGの作成に際し、非可逆的な時間軸を図中最上/下部に矢印で示した。図中の【Д】はジーマ(Дима)先生の径路・TLMGを示し、【Л】はリディア(Лидия)先生の径路・TLMGを示している。実線一重枠と実線矢印は両先生が実際に辿った径路を示し、点線一重枠と点線矢印は語りからは得られなかったが、文脈・理論的に存在しうる径路を示している。実線太枠はOPPを表し、点線太枠は語りからは得られなかったものの、文脈・理論的に存在しうるOPPを示している。二重太枠はBFPを表している。白抜き矢印はSGを示し、黒抜き矢印はSDを示している。図4における実線三重枠はEFPを示し、点線三重枠はP-EFPを示す。

TLMGの作成について、第1層の行為レベルは枠で囲み、それぞれの経緯を明示化した。以下、期間別でそれぞれの教職アイデンティティの経緯を説明



【J】… ジーマ先生、【JI】…リディア先生、…→ 語りから得られた径路、…→ 語りからは得られなかったが理論上存在する径路、…BFP、…OPP、…SG

図1. 第1期における両先生のTEM. 通常TLMGは、図中の最下部から第1層、第2層、第3層と描写されるが、両先生のTLMGには相違が大きかった。ただし、それぞれを別のTLMGに描写するのではなく、1つの図中に表すことで、両先生の相違性と教職アイデンティティの共通性を描写することを試みている。このため、本稿ではリディア先生のTLMGを最下部から第3層、第2層、第1層の順に図示している。

していく。

5. 1. 第1期——大学入学まで

以下では、幼少期のジーマ先生が第X番ギムナジアに入学するまでのTEM(図1)を説明する。

ジーマ先生は幼い頃より、文学・外国語・音楽などの教科に関心を持っていた。ジーマ先生の出生は1990年前後であるが、この時期【西側からの情報の流入】により、従来のソ連社会では困難だった【アニ

メ観賞】で〔日本への想起〕がなされる。また、家庭が教育熱心だったこともあり、英語や国文学(ロシア文学)などの本や芸術関係の資料がふんだんにあったという。こういった経緯からジーマ先生は〔文芸科目への関心〕を徐々に深めていった。幼少の頃は音楽家を目指していたが、音楽的な才能がないことを認識し、もう一つの自分の関心事であった語学を学ぼうと選択する(〔作曲家を諦めて文系科目を重視〕)。折しも【全国的に特殊学校設置】が進められた時期であり、語学、特に旧来の国文学だけではな

く、英語などの外国語教育に力を注いでいた第 X 番ギムナジアに入学を希望する。

次に〔第 X 番ギムナジア入学〕以降のジーマ先生の TLMG (図 2) について述べる。入学後は、英語やその他文芸科目に勤しんでいたが、当時は教科としての日本語科は存在せず、〔しばらく日本語を独学〕することになる。小学 4 年生時に第 X 番ギムナジアに【日本語が開講】されたため、ジーマ先生は迷わず〔日本語科を選択〕した。また、国全体での企画された【新たな教育活動の始動】がなされ、第 X 番ギムナジアにおける学内の教科教育も教科の枠組みに囚われない教育方法が施行されたという。こういった環境下でジーマ先生は第 2 層で〔校風への愛着〕を感じ、また、語学においても〔丸暗記以外の指導に感銘〕を受けた。入学後は優秀な教員と先進的な授業が相まって、第 3 層で「先生は何でも知っている (1 回目のインタビュー)」という信条が形成されていった(〔教員は全知全能〕)。この知的好奇心と模範的人間像が、その後のジーマ先生の進路を決定していくことになる。

学内の日本語では自分の望むレベルに至るのは難しいと感じたジーマ先生は、当時設置されていた一般者向けの Q 大学の日本語科コースに自主的に参加する(〔他機関への参加〕)。しかしながら、そのコースでの日本語科は当時のジーマ先生にとっては難度の高い物に感じた(〔学習上の困難直面〕)。この時点において、日本語は自分には向いていなかったのかという〔自己選択の疑問〕を抱くようになる。やがて学習面での〔困難を克服〕したジーマ先生は、自分の好きな〔言語を使った仕事を希望する〕ようになる。

この時期は、90 年前半の【ソ連解体・国家混乱】期にあたり、また西側諸国の企業がサハリンに参入を始めた時期でもあり、【外国語人気上昇】した時期でもあった。これらの社会状況から、予てより日本史にも興味を抱いていたジーマ先生は、信条レベルにおいて、経済的に混乱していた 70 年前の〔戦後日本と重ね合せ〕るようになる。また、この信条か

ら、語学や自身を生かすこと(〔言語を使った仕事を希望])で、ロシアの混乱を改善することができないかと考えるようになった。これらの経緯で、ジーマ先生は〔サハリン Z 大学入学時に文系選択〕する。

第 1 期においてジーマ先生は幼少時から興味・関心のある領域を伸張してくれる環境を求め、自身もその練磨に勤しんでいたと言える。さらに、自身の興味が欲求を満たすものだけではなく、「日本の例をロシアに応用できないものか」と極めて向社会性を伴っていることが窺える。アイデンティティの性質の一つが、社会におかれた自己の位置づけの確証であることから、ジーマ先生のアイデンティティは勤勉性(Erikson, 1959/1973)を伴って安定していると言える。ギムナジア外の日本語選択、科目に対する困難性の認識や、それを越えたときの達成感、ジーマ先生の現在の教育観に影響を与えていると思われる。

次にリディア先生の第 1 期の経緯について述べる(図 1)。リディア先生は〔CK の家族文化〕に触れてきており、祖母の話を喜んで聞いていた。幼少期は日本について明確な知識や情報は持ち合わせていなかったものの、おぼろげながら日本という国の存在を認識するようになる(〔日本への想起〕)。また、この頃ロシアの【宗教容認】により、10 歳で地元の〔教会に通う〕ようになる。当時通っていた教会の宗派と、現在信仰している宗派は異なるものの、リディア先生はこれを「運命的な出会い(2 回目のインタビュー)」と話していた。このため〔教会に通う〕は第 1 期におけるリディア先生の分岐点と考えられる。ただし、教会通いは高校の勉強が多忙になってから〔教会通いを中断〕せざるを得なくなってしまう。当時通っていた教会は教示的なものではなく、機会があれば再度通ってみたいと思っていた(第 2 層〔また教会に行きたい〕)。小さい頃から、読書や文学などに嗜んでいたものの、リディア先生は教職はおろか、将来何をしたらいいかわからない時期が続いていた(第 3 層〔アイデンティティ拡散〕)。生きる指針そのものが見当たらない中、「お前は小説

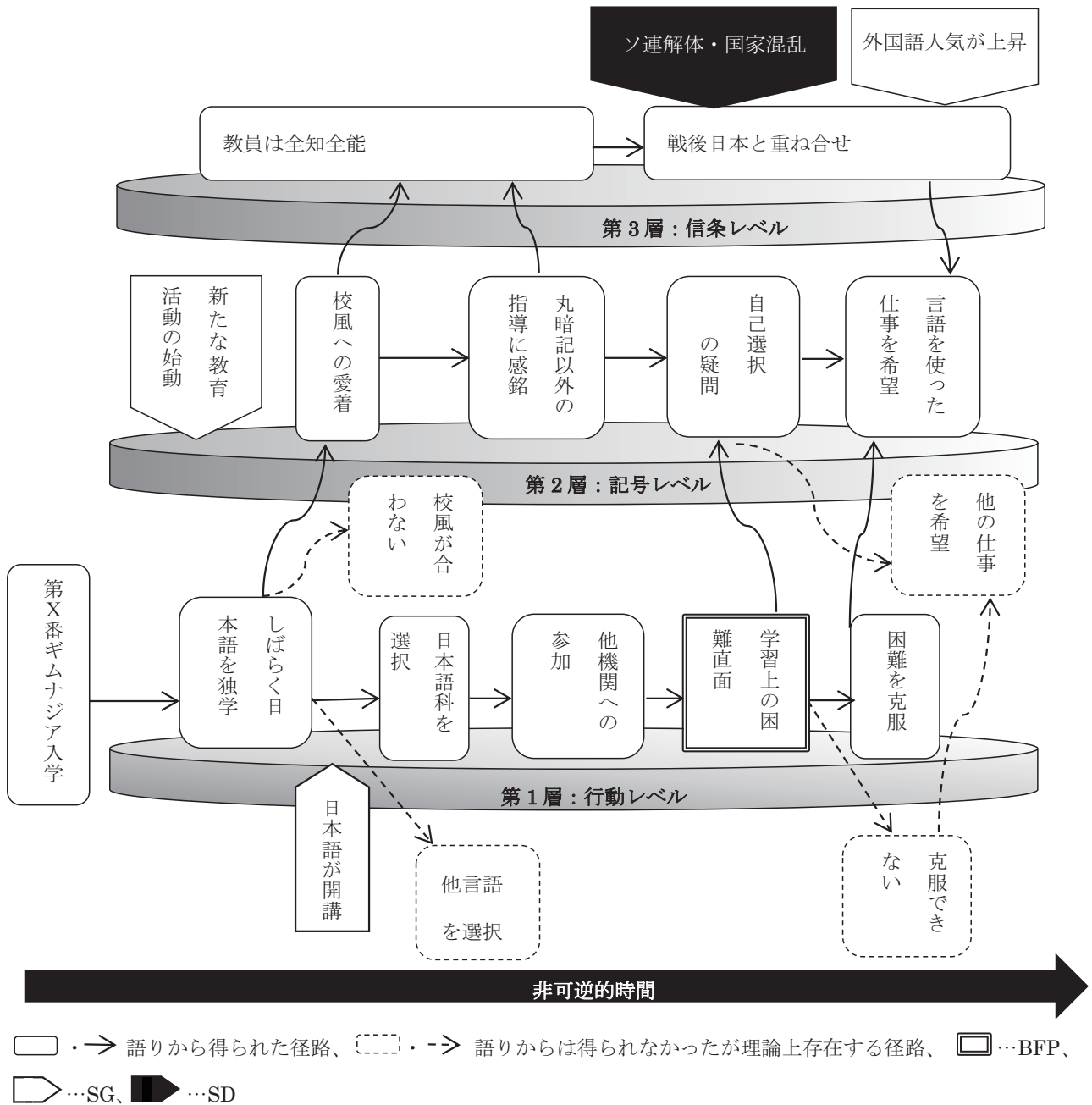


図2. ジーマ先生の第2番学校生徒時代における TLMG

が好きだから」という【父親の助言】で、一先ずは〔サハリンZ大学入学時に文系選択〕をする。

図1, 図2からもわかるように、ジーマ先生が比較的早期から生きる指針を固めていたのに対し、リディア先生の10代は〔アイデンティティ拡散〕という対比的な様相を見せている。

5. 2. 第2期——大学時

ここでは第2期における両先生のアイデンティティの形成過程を述べる(図3)。

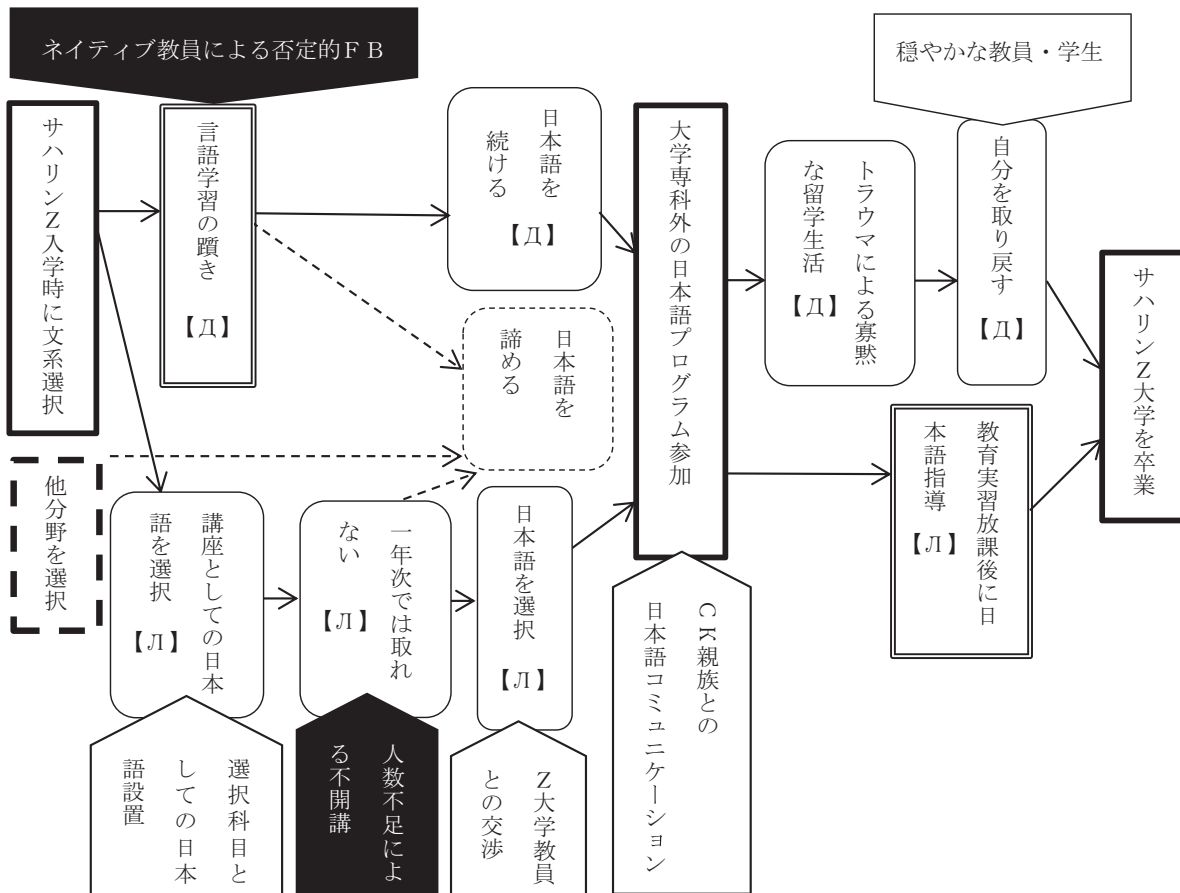
ジーマ先生は大学時代を振り返り、「サハリンZ大学は素晴らしかったです(2回目のインタビュー)」と総括していた。しかしながら、必ずしも順調だったわけではない。もともと活発な青年であったジーマ先生だったが、大学2年生次に当時勤務していた派遣のネイティブ教員より、「君の日本語は聞きたくない(【ネイティブ教員による否定的フィードバック】:2回目のインタビュー)」と言われ、大きな衝撃を受けた(〔言語学習の躓き〕)。辛うじて〔日本語を続ける〕ことができたものの、この時〔日本語を諦める〕ことも視野に入れ、残りの大学生生活を漫然

第3層

自己選択の正統性を付与

第2層

語学は自分に必要



第2層

選択科目では学習時間が足りない

欧米言語にはない特異性

第3層

語学は自分に向いている

将来は教員を

非可逆的時間

【J】…ジーマ先生、【R】…リディア先生、→ 語りから得られた径路、--> 語りからは得られなかったが理論上存在する径路、…BFP、…OPP、…SG、…SD

図3. 第2期における両先生のTEM

と過ごすことも考えたという。その後立ち直ることができたのは、サハリンZ大学のプログラムの一つである、日本への留学であった（〔大学専科外の日本語プログラム参加〕）。傷心のジーマ先生を迎えたのは、日本の大学教員・クラスメートであった。来日直前のネイティブ教員による否定的な経験から、来日後しばらくは教室内で寡黙さを通していった（〔トラウマによる寡黙な留学生活〕）。見兼ねたクラスメートや日本人教員から、「どうしてもっと話さないの？間違えてもいいんだよ（1回目のインタビュー）」と諭され（〔穏やかな教員・学生〕）、徐々に本来の〔自分を取り戻す〕ようになった。一連の経験はこの時

期におけるジーマ先生の「ゆらぎ」と同一化であると見られる。またこれらの経験から、第2層において〔語学は自分に必要〕であると再認し、留学以降どれだけ否定的なフィードバックを受けても、自分の運命は自分で切り開くという〔自己選択の正統性を付与（第3層）〕するようになる。

一方リディア先生は、サハリンZ大学では日本語関連ではなく、ロシア文学を主専攻とした。しかしながら、幼少期より日本統治時代を経験した祖父母に親しんでいたため、日本語も何らかの形で学びたいと志向するようになる。リディア先生が入学当時、サハリンZ大学にも、〔選択科目としての日本語設

置】となる予定を知り、〔講座としての日本語を選択〕した。だが【人数不足による不開講】のため、〔一年次では取れない〕という状況となり、リディア先生は当然残念な思いをしたという。しかしながら3年次、英語科が副専攻として日本語講座を開講することとなった。「2年前、日本語が受講できず残念がっている学生（リディア先生のこと）がいた」という話を聞いた、サハリンZ大学の日本語教員が、リディア先生に受講の意図があるかわざわざ尋ねた（〔Z大学教員との交渉〕）。これが、本格的な日本語学習開始の契機となる（〔日本語を選択〕）。日本語力が高まるにつれ、【CK親族との日本語コミュニケーション】が行われるようになり、学習効力を実感していた。とは言え、やがて副専攻の日本語講座だけでは自身が求めるレベルまで学習時間が不十分であることを認識するようになる（第2層〔選択科目だけでは学習時間が足りない〕）。そのため、〔大学専科外の日本語プログラム参加〕することで、より高度な日本語レベルを希求するようになる。リディア先生が参加した講習は、IO-C市内にある一般者向けのコースである「ユジノ学校（仮名）」である。学校そのものは1994年に設置され、仕事帰りの社会人も数多く参加していた。

主専攻ではなかったものの、2つの教育機関での学習を継続していく過程で、表記、発音など、母語であるロシア語や他の欧米言語とは言語的相違点が多いことから、〔欧米言語にはない特異性（第2層）〕に強い関心を持ち、その興味は現在も続いている。また、第1期では目標が見出せなかったが、第3層において〔語学は自分に向いている〕という自信を得ることで、大学生活を充実させることができた。

サハリンZ大学は当時教育大学であり、国文学を専攻していたリディア先生は4年生時と5年生時に地元の学校に教育実習として参加することとなった。教育実習中、リディア先生はロシア語・ロシア文学を教える傍ら、放課後興味を持った生徒に対し、自分が学んでいる日本語も教えた（〔教育実習放

課後に日本語指導〕）。この教育実習は今後の指針を固める経験であり、5年次の教育実習修了後、「これ（教職）が私の進むべき道（1回目のインタビュー）」と感じたという（第3層〔将来は教員を〕）。

5. 3. 第3期 —— 教職赴任後

以下では第3期、つまり大学卒業から現在に至るまでの、両先生の教職アイデンティティの形成過程（図4）を述べる。

ジーマ先生は〔サハリンZ大学を卒業〕後、求人であった第X番ギムナジアに即赴任している（〔教育機関に赴任〕）。第X番ギムナジア卒業からそれほど時間が経過したわけでもなかったため、何ら違和感なく馴染むことができた。生徒という立場から教員という立場になったが、肩肘張った態度をとる必要もなく、〔学生との交流〕を堪能する。また第X番ギムナジアに関してはジーマ先生が赴任後、【待遇が改善】され、それに伴って【新しい若手教員が赴任】した。また第X番ギムナジアからは教育費の拡充や教育活動の支援を受けることとなった（〔学校からの支援〕）。ジーマ先生は自分より若手の教員が赴任することにより、アイディア溢れる教員のよき刺激を受けた。また教育費の拡充により、書道教室の実施や日本への研修など、従来にはなかった〔様々な活動実施〕が可能となった。

ロシアでも教職員は全体に女性の比率が高く、特に管理職以外の現場教育ではその特徴が顕著である。男性である筆者がその点について「居心地の悪さを感じたことはないですか」と質問したところ、「男性なので注目を浴びるのが簡単。日本の男性はデートではどのように言うのか、どうやって友達を作ることができるのかについても聞かれます。（1回目のインタビュー：〔性的少数派の利用による校内の位置取り〕（第2層））」と答えた。校内では性的少数派であるジーマ先生だからこそ取りえる方略・解釈であると言える。

また、ジーマ先生自身はサハリンZ大学在籍時

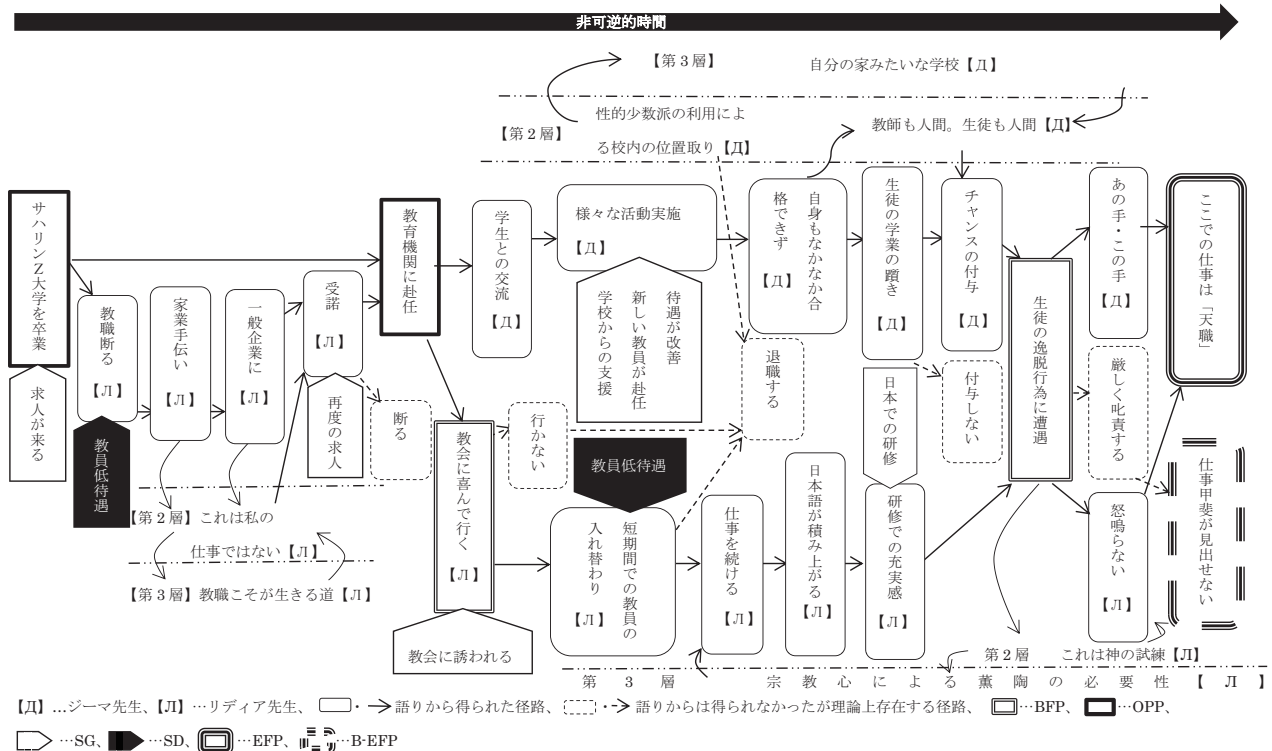


図4. 第3期における両先生の教職アイデンティティの過程

には目標とするN2に達せず、現在も未取得である（〔自身もなかなか合格できず〕）。本人も自身の語学力の目立った資格を取ることができず、残念な思いをしているが、同時にこれは普段の日本語学習に悩んでいる生徒への共感につながっている。試験などで思った成績が取れないなど、〔生徒の学業の躓き〕に気づいた際は〔チャンスの付与〕をすることで、生徒が再び学習に向かうように支援したいという。これはサハリンZ大学在学時にジーマ先生が挫折感を味わい、挽回の機会を奪われた経験に基づいているのではないかと考えられる。このためジーマ先生は、生徒の日本語に関しては訓育するというよりも涵養するという姿勢が窺われた。これは〔教師も人間。生徒も人間（第2層）〕というジーマ先生の言葉にも裏付けられている。

つまり、ジーマ先生の教育観は以下のように考えられる。人は失敗を繰り返すものであり、教師も感情を持っている以上、生徒指導に対し、時には十分行き届かない点もある。また、生徒も全てが勤勉であるわけではなく、また熱心な生徒でも常時向学心を保つのは難しく、時には怠慢な姿勢や休止したい気持ちも持つという寛容な精神である。第X番ギ

ムナジアは非常に優秀な学校ではあるが、ジーマ先生は〔生徒の逸脱行為に遭遇〕もしている。これはジーマ先生にとって一つの「ゆらぎ」と考えられる。しかし、ここでは自身の教育観が試されていると考え、「〔あの手・この手〕でモチベーションをアップさせる（第1回目のインタビュー）」ことに腐心している。ジーマ先生は第X番ギムナジア内では新しい教員ではあるものの、これら生徒時代の経験と現在の教員活動から、第X番ギムナジアを「学校には『ありがとう』の気持ちを持っている。（自分の）家みたいな学校。（1回目のインタビュー）」という信条を抱いている。これらのアイデンティティ形成を経て、ジーマ先生は〔ここでの仕事は「天職』〕という等至点に達している。

リディア先生は、〔サハリンZ大学を卒業〕時に、第Y番学校から教職の紹介があった（〔求人がある〕）。しかしながら、リディア先生はその求人を一旦断り（〔教職断る〕）、父親が経営する建築企業に就職する（〔家事手伝い〕）。というの、永らく続く【教員低待遇】と、当時自身の日本語力では十分ではないと悟ったためである。その後、持ち前の語学を活かし外資系の〔一般企業に転職〕した。だが、

父親の会社を手伝っている時も、外資系企業に勤務している間も「これは私の仕事ではない（1回目のインタビュー：第2層）」という忸怩たる思いに悩んでいた。折よく、サハリンZ大学の同期生から第Y番学校からの【再度の求人】が来た。リディア先生は喜んで〔受諾〕し、教員として生きていくことを決意した上で〔教育機関に赴任〕した。また赴任後、当時の校長先生より週末のミサへの参加の招待を受けた（【教会に誘われる】）。高校生時代、多忙なため中断していた教会通いができるようになったため、リディア先生は喜んで受け、また現在に至るまで教会通いを継続している（〔教会に喜んで行く〕）。この頃からリディア先生は、信仰を中心とした教育観を自ら形成し、希望していた教職に生甲斐を見出していく（第3層〔宗教心による薫陶の必要性〕）。

しかしながら赴任後、リディア先生は様々な労苦に見舞われる。まず、相変わらず続く【教員低待遇】から、リディア先生以外の教員は全く定着せず〔短期間での教員の入れ代わり〕があった。このため、教科教育の業務の多くをリディア先生一人が担当せざるを得ないという状況に追い込まれた。これらの状況下でも〔仕事を続ける〕ことができたのは、先生自身が「この仕事は運命（メール）」と捉え、子どもを信仰心によって善導することを自らの使命と見なしたためである。その後、生徒が全くのゼロから〔日本語が積み上がる〕のを目の当たりにした際、やはりこの仕事を継続してよかったと実感できた。また日本の公的機関による研修に補助金を得ることで参加したことから（【日本での研修】）、有意義性を感じ（〔研修での充実感〕）その後の教育活動にも邁進することができたという。

筆者は機会が得られ、第Y番学校4年生と10年生の授業が見学できた。4年生はどの生徒もリディア先生の指示をよく聞き反応もよく、日本語に対する好奇心が伝わっていた。これに対し10年生には、日本語というよりも、学校の教科教育そのものに興味が見出せず、なぜ自分がこの授業を受講しているのかもわからないという生徒もいた（〔生徒の逸脱行為

に遭遇〕）。インタビューでリディア先生は彼らのことに触れ、彼らを疎ましいとは思わず、家庭の愛情を受けずにここまで来たため、寧ろ親代わりに接していかなければならないと実感しているという。こういった生徒と会ったのも運命である受け止め（第2層〔これは神の試練〕）、秀でた学業は修めなくとも、社会から落伍してはいけないことを力説していた。「大きい声で注意することもあるのですが（2回目のインタビュー）」と苦笑しながらも、「彼らを怒鳴るようなことはしません。（〔怒鳴らない〕）」と決意しているという。一方で上記の生徒を感情的に叱り飛ばすことしかせず、理解しようとしていない他の教員の姿勢に疑問を感じている。一般的に自身が何者かわからない、今後どのようにして生きていくのかわからない「アイデンティティ拡散」は好ましからざる現象として捉えられている。しかしながら、生徒のアイデンティティ拡散は、かつてリディア先生自身が経験したことであり、逸脱行為に耽る生徒を、かつての自分と重ね合わせることで、彼らに共感を抱いていると予想される。リディア先生も、ジーマ先生とはその種類は異なるものの、自身の挫折が現在の先生の教育観を形成していることがわかる。以上のように、教会での教えを中心に教職に携わり、宗教心によって生徒を善導することにリディア先生は大いなる生甲斐を感じており、これが等至点である〔ここでの仕事は「天職」〕に達している。

ジーマ先生の場合、実践共同体内での十全参加により、教員としての成長を実感し、所属感への愛着を増大させているLPPの好例であるといえるだろう。図4からもわかるように、〔自分の家みたいな学校〕と、第X番ギムナジア内で他者や環境と交渉することで「教職アイデンティティ」を変容させていることがわかる。

一方のリディア先生は、学校と教会（布教組織）という複数の実践共同体に所属し、参入を継続しているが、第Y番学校はその信条の実践の場であることが窺える。笑顔で「この学校はユニーク（1、2回目のインタビュー）」と述べるなど、第Y番学校

の学校の特徴を堪能している様子は窺える。しかし、生徒指導に関しては他の教員に疑問を呈するなど、完全に教育観が一致しているわけではなかった。このことから、リディア先生は第Y番学校内において自己を周縁化することで教育活動に従事しているのではないかと考えられる。川上(2009)は昨今日本語教師も「移動の時代」に生きており、国や地域、職場等を移動することで異なった背景を持つ他者に接触する可能性を示唆している。さらにこれらの経験が実践の形を決定し、教師の「教育観」を形成することを指摘している。リディア先生はサハリンZ大学から赴任まで、さらに赴任後も様々なSDから「ゆらぎ」を経験するが、本人の決意といくつかのSGから教職アイデンティティが形成された。さらにリディア先生の教職アイデンティティは、学校と教会の複数の場における実践からも形成・変遷されていると考えられる。

以上のように、〔教育機関に赴任〕から等至点までは、学校内の価値観に自ら接近しようとする径路(ジーマ先生)と、学校外の信条を学校内で実践しようとする径路(リディア先生)から描写された。

6. まとめ

本稿ではこれまで等閑視されていた、海外中等教育機関におけるノンネイティブ日本語教員の「教職アイデンティティ」を分析したものである。両先生の「日本語」の選択や「教職」の選択は、自主的選択のようであっても、そこには周囲の環境や期待などによって促されたことがわかる。また、国際交流基金などの報告書にもあるように、I0-C市の歴史や地理条件も、その選択に関連しているとは言えるだろう。しかしながら両先生は、時には「日本語」や「教職」から完全に離れそうになった時でも、自己と周囲との折り合いを図り、それまでとは異なった自分を形成してきたことが窺える。これは海外の日本語教師が、国家政策や社会的諸条件に従属するばかりの存在ではないことを意味する。本研究は、

上記の点をTEAによって多少なりとも明らかにできたのではないかとと思われる。

7. 期待される言語政策と今後の課題

以下では、学校や行政に期待される言語政策について述べる。EFPに到達するまで学校側や行政による支援は、卒業後の職種の決定が迫られる第二期以降からではないかと考えられる。

第二期における分析から以下のように考えられる。ジーマ先生はネイティブ日本語教師の否定的なフィードバックによって一時期日本語から離れそうになったが、元の学習に戻ることができた。この社会的要因は、留学先の【穏やかな教員・学生】であった。留学生を送る側である海外の大学側は、なぜその学生が日本への留学を希望しているか、その概要のみを把握していることが多い。また、受け入れ側の日本の教育機関も、海外の大学が送付した書類などを文面から確認するだけである。書面上では、なぜ当該学生が日本行きを決めたのかは理解することはできるだろうが、深層の理解に到達することは困難である。このため、留学先の教育機関では、日本生活が充実しているか否かを確認するのみならず、留学に至った経緯が深層面で理解できるスタッフの配置が望ましい。もしこのスタッフが教員と事情が共有できていれば、学生に自己肯定感を与える教室活動も可能になるからである。

一方、リディア先生は本科の学習のみならず〔大学専科外の日本語プログラム参加〕することで自身の日本語力を向上させていった。現在ロシアにおいては、約8600人の日本語学習者のうち、3割近くの2500人がその他の教育機関で日本語を学んでいる(国際交流基金, 2017)。学習者の多様化が今後とも予想されるため、学校教育以外での教育機関における日本語教育の拡充が、次代の日本語教育や教員育成の一助となるのではないかとと思われる。全ての教育機関に教材や資料を配布するのは当然不可能である。しかし、ロシアには全6カ所に日本語教育や

日本文化を紹介している「日本センター」が設置されている（望月，鈴木，2015）。「日本センター」など，各国・各地域で日本語教育を統括している機関における教材の拡充がなされれば，リディア先生のように専科出身でなくとも，熱心な学生が将来日本語教師となりうる可能性を持つ。また，海外赴任の教員はどのような日本語教材や資料が望まれているか，現地の教員と相談を重ねることで頒布することが理想である。

第三期の分析から以下のことが提案される。ジーマ先生もリディア先生も，等至点である〔ここでの仕事は「天職」〕に到達しているが，P-EFPである〔仕事甲斐が見出せない〕に至る可能性や，等至点に到達するまでに〔退職する〕可能性も想起される。ジーマ先生の場合は因習的・慣習的な校内活動が繰り返されることが考えられる。リディア先生の場合は低待遇や周囲の退職がその要因として考えられる。

ジーマ先生をはじめ，初中等教育機関で指導する教員は日夜どのように楽しく学べるか，教えられるかを探求している。IO-C市内の日本語教師が一堂に会するのは諸事情で難しく，それぞれの教員が教育現場に合わせて教えているのが実情である。モスクワでは毎年秋春に「日本語教育学国際シンポジウム」があり，日本語教育関連研究の成果発表がなされている（国際交流基金，2018）。しかしながら，受講資格や旅費の補助金などの問題から，全ての教員がこれらの会合に参加できるわけではない。このことから，これらモスクワなどの中央都市での研修やシンポジウムは，オンライン中継をはかり，ロシア全国の日本語教師に配信するシステムを構築することが望ましい。これら様々な教員の日々の活動がルーティンに陥りがちな日々の教育活動に，別活動の可能性を見出せるようになると思われる。また，学校側もこれらの情報共有の機会が提供できるよう，日常の勤務体系に時間的余裕を持たせるべきである。

リディア先生のTEMからは以下のように考える。第Y番学校のみならず，教育界全般の低待遇は

ロシアにおいては深刻な課題であると言える。給与面・待遇面を急激に改善することは一教師・学校レベルを超えたものであり，非常に困難である。ただし，リディア先生はその信仰心以外に，生徒の日本語力が積み上がっていくのが実感できたことが，離職を防いだ一要因になった。このことから，指導内容が実感できる評価法の作成が重要である。学年の進級に伴い，生徒が日本語でどのような学校生活を送れるようになったかが認識できる評価基準があれば，教員にとっても生徒にとっても成長の過程が実感できると思われる。また，教師自身が，校務遂行のレベルアップが実感できる評価法を，教師の負担にならない程度に実施するべきではないだろうか。待遇面からでなく，業務の充実ぶりを実感させることが学校側には求められていると考えられる。

今後の課題は以下の通りである。まず，今後の「教職アイデンティティ」の追跡調査，あるいは別年齢層の調査である。本稿では20代半ば～30代前後の教員を対象とした「教職アイデンティティ」を分析したものである。山崎（2012）では，家庭内での変化（出産，育児など）が教育観に影響することが報告されている。両先生は，家庭内における役割変化や構成員の変化を経験しておらず，「教職アイデンティティ」への影響は未知数である。また山崎では，校務の質量の変化が「教職アイデンティティ」にも影響を与えていることが報告されている。本稿ではそれぞれの学校に赴任して3年～8年（調査当時）の教員であるが，年齢を経，校内における立場が変化（管理職への昇格など）することで，「教職アイデンティティ」も変容を遂げることが予想される。今後可能であれば，両先生のさらなる「教職アイデンティティ」の変容を辿る必要がある。

次に本稿では，家族や学校，地域からの影響を加味して「教職アイデンティティ」を分析している。しかしながら，国家・地域の教育省庁が外国語教育にいかなる志向性を目指しているかという，より巨視的なレベルからの分析は不十分である。国家や地域は状況を鑑み，いかなる言語政策を目指そうとし

たか、各教育省の文書などを収集する必要がある。

文献

有田佳代子 (2016). 『日本語教師の「葛藤」——構造的拘束性と主体的調整のありよう』ココ出版.

飯野令子 (2009). 日本語教師の「成長」の捉え方を問う——教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から『早稲田日本語教育学』5, 1-14.

飯野令子 (2012). 日本語教師の成長としてのアイデンティティ交渉——日本語教育コミュニティとの関係性から『リテラシーズ』11, 1-10.

上田敏丈 (2014). 初任保育士のサトミ先生はどのようにして「保育できた」観を獲得したのか? —保育行為スタイルと価値観に着目して『保育学研究』52(2), 88-98.

榎本博明 (1998). 『「自己」の心理学——自分探しへの誘い』サイエンス社.

太田裕子 (2010). 『日本語教師たちの「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.

神崎真実, サトウタツヤ (2015). 開放システムと形態維持——形態維持と発生のプロセス. 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ『TEA 理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』(pp. 14-18) 新曜社.

川上郁雄 (2009). 動態性の年少者日本語教育とは何か. 川上郁雄 (編)『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育——動態性の年少者日本語教育学』(pp. 16-39) 明石書店.

国際交流基金 (2002). 『日本語教育国別事情調査——ロシア・NIS 諸国日本語事情』国際交流基金.

国際交流基金 (2013). 『海外の日本語教育の現状——2012年度日本語教育機関調査より』くろしお出版.

国際交流基金 (2017). 『海外の日本語教育の現状——2015年度日本語教育機関調査より』国際交流基金.

国際交流基金 (2018). 『日本語教育 国・地域別情報 2017年度 ロシア (2017年度)』<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/russia.html>

在ユジノサハリンスク日本国領事館 (2018年10月). サハリン案内. http://www.sakhalin.ru.emb-japan.go.jp/itpr_ja/sakhalin.html

サトウタツヤ (2012). 理論編——時間を捨象しない方法論, あるいは文化心理学としての TEA. 安田裕子, サトウタツヤ (編)『TEMでわかる人生の径路——質的研究の新展開』(pp. 209-243) 誠信書房.

サトウタツヤ (2015). 複線径路等至性アプローチ (TEA) —— TEM, HSI, TLMG. 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ (編)『TEA 理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』(pp. 4-8) 新曜社.

杉村和美 (2005). 関係性の観点から見たアイデンティティ形成における移行の問題. 梶田叡一 (編)『自己意識研究の現在 2』(pp. 77-100) ナカニシヤ出版.

関啓子 (1997). 教育改革にもう一つのロシアを読む『一橋論叢』118(4), 563-581.

竹口智之 (2016). 海外中等教育機関の日本語学習者はいかなる言語政策を実行したか——ユジノサハリンスク市の学習者を対象に『言語政策』13, 53-80.

豊田香 (2015). 専門職大学院ビジネススクール修了生による生涯学習型職業的アイデンティティ——TEA 分析と状況的学習論による検討『発達心理学研究』26(4), 344-357.

西平直 (1993). 『エリクソンの人間学』東京大学出版会.

久富善之 (2008). 『教師の専門性とアイデンティティ——教育改革時代の国際比較調査と国際シ

- ンポジウムから』勁草書房.
- 藤原顕, 萩原伸, 松崎正治 (2004). 教師としてのアイデンティティを軸とした実践的知識に関する事例研究——ナラティブ・アプローチに基づいて『教師学研究』56, 13-23.
- 本田弘之 (2009). 中国朝鮮族による日本語教育の「再開」『言語政策』5, 1-19.
- 溝上慎一(1999). 『自己の基礎理論——実証的心理学のパラダイム』金子書房.
- 溝上慎一 (2002). アイデンティティ概念に必要な同定確認 (identity) の主体的行為. 梶田叡一 (編)『自己意識研究の現在』(pp. 1-28) ナカニシヤ出版.
- 宮下一博 (2014). アイデンティティ研究の必要性. 鎌幹八郎 (監), 宮下一博, 谷冬彦, 大倉得史 (編)『アイデンティティ研究ハンドブック』(pp. 1-10) ナカニシヤ出版.
- 望月克哉, 鈴木義一 (2015). 日本センター事業の概要『外部有識者による日本センター事業評価報告書』(pp. 2-1 - 2-10) 外務省欧州局日露経済室.
- 安田裕子(2005). 不妊という経験を通じた自己の問い直し過程——治療では子どもを授からなかった当事者の選択岐路から『質的心理学研究』4, 201-226.
- 安田裕子 (2012). TEM 入門編——丁寧に、そして気楽に (楽に雑はダメ):これだけは理解しよう, 超基礎概念. 安田裕子, サトウタツヤ (編)『TEM でわかる人生の径路——質的研究の新展開』(pp. 1-3) 誠信書房.
- 安田裕子 (2015a). 分岐点と必須通過点——諸力 (SD と SG) のせめぎあい. 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ『TEA 理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』(pp. 35-40) 新曜社.
- 安田裕子 (2015b). 促進的記号と文化——発生の三層モデルで変容・維持を理解する (その1). 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ『TEA 実線編——複線径路等至性アプローチを活用する』(pp. 27-36) 新曜社.
- 山崎準二 (2012). 『教師の発達と力量形成——続・教師のライフコース研究』創風社.
- ロシア連邦統計局 (2012). 第4篇 国家を形成する民族. 外国語運用力と国籍:7. ロシア連邦構成主体別, 最大多数派民族の外国語運用力『国勢調査2010』http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.html
- Кузин, Т. А. (1993). Дальневосточные корейцы: Жизнь и Трагедия Судьбы. Сахалин: Дальневосточное книжное издательство. (クージン, Т. А. (1998). 岡奈津子, 田中水絵 (訳)『沿海州・サハリン:近い昔の話——翻弄された朝鮮人の歴史』凱風社.)
- Erikson, E. H. (1959). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company. (エリクソン, E. H. (1973). 小此木啓吾 (訳)『自我同一性』誠信書房.)
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd. ed.). New York: Norton. (エリクソン, E. H. (1977). 仁科弥生 (訳)『幼児期と社会1』みすず書房.)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press. (レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 佐藤胖 (訳)『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』産業図書.)
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Article

Forming teacher identities of Japanese language teachers
in overseas primary and middle education institutions:
Narratives of Russian teachers in the oblast of Sakhalin, Yuzhno-Sakhalinsk

TAKEGUCHI, Tomoyuki*

Kansai University, Osaka, Japan

Abstract

There is a knowledge gap concerning how Japanese language teachers choose to work in primary and middle education institutions overseas. This paper, focusing on two Japanese language teachers working in primary and middle schools in the oblast of Sakhalin in the city of Yuzhno-Sakhalinsk in Russia, attempts to analyse the process they used to determine their identities as Russian-born teachers of Japanese. Previous research on teacher identity has mainly concentrated on self-concept or feelings of self-esteem; therefore, this study analyses the identity-forming processes, finding common themes among the identity fluctuations. By using the Trajectory Equifinality Approach to analyse their identities, we found how each teacher formed his/her teacher identity. The analysis further found that overseas Japanese language teachers were passively affected by the regional linguistic policies, as well as by the national policy, while being influenced by individual factors as they formed their identities. In addition, the paper proposes useful language policies that could be used in the future to support Japanese language teachers overseas.

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: identity fluctuations and accommodation, language policy, Trajectory Equifinality Approach

* *E-mail:* takeguchi.10@gmail.com

論文

ベトナム人集住地域における
複数言語の使用と学習に関する研究

日本に定住した中国系ベトナム難民のライフストーリーから

林 貴哉*

(大阪大学大学院言語文化研究科)

概要

本研究の目的は日本のベトナム人集住地域に暮らすベトナム難民にとって、ベトナム語や日本語といった複数の言語の使用や学習がどのような意味を持つのかを明らかにすることである。ベトナム人コミュニティでの参与観察と、ある中国系ベトナム難民を対象とした半構造化インタビューを実施し、インタビューに出てきた「夢」という言葉に着目してライフストーリーを作成した。日本での定住を開始した当初、彼は日本語の問題により夢を喪失したが、ベトナム人のネットワークを利用して生活を改善した。その後、日本語を学ぶことの価値を感じることでできる会社に勤めたことで、日本語学習の動機が高まった。ベトナム人集住地域では、希望の仕事ができないという問題もあるが、ベトナム仏教の寺院を設立したり、夜間中学に通うようになったりと夢を達成することができた。彼のストーリーから、日本語を使用し、学習することの意味や、ベトナム人集住地域に暮らすことの意味をベトナム難民の視点から問い直すことができた。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 難民受け入れ, トランスナショナリズム, 成人の第二言語学習, CEFR, 話す権利

1. 問題の所在

日本に在留する外国人は平成29年末には256万1,848人に達した。中でも、ベトナム国籍者は、中国、韓国に次いで、3番目に多い262,405人(構成比10.2%)であり、増加の一途をたどっている(法務省入国管理局, 2018)。近年の急増の要因は、技能実習生、留学生の増加によるものだが、在日ベト

ナム人が増加するもとのきっかけとなったのは、日本政府によるベトナム難民の受け入れであった。日本に定住することになったベトナム難民は、兵庫県姫路市や神奈川県大和市にあった定住促進センター、もしくは東京都品川区の国際救援センターにおいて、3~4ヶ月の日本語教育や生活指導を受けた後、就職の斡旋を受け、日本での生活を始めた。

筆者はこれまで関西のベトナム人集住地域においてベトナム難民として来日した人々に聞き取りを

* E-mail: takahayare@gmail.com

行ってきた。その結果、学齢期を過ぎてから来日した難民の場合、就労するのが一般的であったため、定住開始後に日本語教室で日本語学習を行った人は少ないことがわかってきた。多くの人は「生活の中で日本語を使ってきたが、学習はしていない」と語る。フィールドワークをする中で出会った、ベトナム難民のAさん(仮名)は、30年以上前からベトナム人集住地域に暮らしており、以下のように語っていた。

私はもともとよくしゃべりたいタイプやから間違ってもどンドンしゃべってきて、どンドンしゃべれるようになる。で、それでいつの間にか、知らん間にもう日本語できるようになったみたいな感じやけどね。みんなそうではないですね。日本に住んで30年の人でも日本語できない人もいますからね。30年なっても片言だからちゃんと文章的に長い話ができない人が多いですね。特にこの辺、住んでると特にそれありますね。(Aさん:2014年5月26日インタビュー)

彼女は、ベトナム人集住地域には日本に30年住んでいても日本語ができない人もいと指摘する。このように語られる「日本語ができない」ベトナム難民にとって、ベトナム人集住地域は、日本語ができない状態でも生活できるユートピアなのだろうか。ただし、この問いを考える際には、「日本語ができない」という判断は何を基準にしているのかという点に留意する必要がある。本研究では、複言語主義の立場(吉島、大橋、奥、松山、竹内、2014)から、ベトナム難民を、ベトナム語や日本語といった複数の言語を使用しながら日常生活における課題を遂行する社会的存在(social agent)として捉え、ベトナム人集住地域に暮らすベトナム難民にとって複数の言語の使用や学習がどのような意味を持つのかを明らかにしていく。

2. 研究背景

本節では、ベトナム難民の発生と日本の難民受け入れ態勢について述べていく。ベトナム戦争が終結したのは1975年であり、北ベトナムの勝利によって南北ベトナムは統一され、社会主義勢力が権力を握ることになった。そのため、南ベトナム軍・政府関係者、カトリック教徒、華僑といった、共産党政権に逮捕、報復されうる人々が難民として出国した(五島, 1994)。彼らがベトナム難民¹であり、漁船や貨物船などを使って出国したため、ボート・ピープルとも呼ばれている。ボート・ピープルは、公海を漂流中に貨物船やタンカー等に救助してもらうことができれば、寄港地に上陸することになる。港に到着した後、その国に定住するか、さらに別の国(第三国)に移動し、そこに定住するかを選ぶことができる。

日本にボート・ピープルが初上陸したのは、1975年5月であり、初期に来日した難民は一時滞在のみが認められていた。その後、1978年の閣議決定によって、難民の日本への定住が認められるようになった。2005年度末までに合計8,656人のベトナム難民が日本への定住を許可された(アジア福祉教育財団難民事業本部, 2016)。

日本政府の委託を受け、日本に定住する難民の定住促進を担っているのが、1979年11月に、アジア福祉教育財団によって発足された難民事業本部であり、これまで、様々な施設が開設されてきた。まず、日本への定住を許可された難民に短期間の日本語教育や生活指導、就職の斡旋を行う定住促進センターが、兵庫県姫路市(1979年)と神奈川県大和市

1 1951年にジュネーブ会議で採択された難民条約に基づく難民の定義では、「迫害を受けそうだという事実関係と、そのことに恐怖感を抱いているという当人の心理状態」(本間, 1990, p. 26)が難民としての要素となるが、ベトナム難民に関しては、長期の戦争が要因であることや大量発生したという事情から1989年までに出国したすべての者が「難民」と規定されていた(五島, 1994)。

(1980年)に開設された。当初、日本語指導は、3ヶ月(13週、1週あたり33時間)であったが、1988年より4ヶ月に延長された(吉田、湯川、1983)。

次に、難民一時レセプションセンター(1982年2月～1995年3月)が、長崎県大村市に開設され、病気の治療等や定住希望国の確認のための面接調査が行われた。ここで、日本への定住を希望する場合は、前述の定住促進センター、もしくは東京都品川区に開設された国際救援センターに移動した。大村難民一時レセプションセンターで第三国定住を希望する者は、国際救援センターの他、宗教団体や日本赤十字社といったUNHCR(国際連合難民高等弁務官事務所)と業務委託契約を結んだ団体へ移ることになっていた。第三国定住を希望する難民は、このような団体に援護を受け、米国、カナダ、欧州など第三国への定住出国の機会を待つこととなるが、それまで難民を受け入れてきた欧米諸国が国内事情等により難民の引き取りを大幅に削減したことで、第三国定住が決まらず長期的に滞在する者もいた(内閣官房インドシナ難民対策連絡調整会議事務局、1990)。インドシナ三国の政情安定や新たに流入するボート・ピープルの減少などを理由に、1995年以降、各センターが閉所されていったが、西日本地域に居住するインドシナ難民定住者のアフターケアや関係団体との連絡調整等を目的として、1996年6月には、兵庫県神戸市に難民事業本部の「関西支部」が開設された。現在でも、定住支援事業として生活相談や職業の相談や紹介が行われている(アジア福祉教育財団難民事業本部、2016)。

3. 先行研究とリサーチクエスション

3. 1. 在日ベトナム難民の抱える課題とベトナム人集住地域

難民の受け入れが開始された時期のベトナム難民に関する研究は、定住開始前に行われた日本語教育の実践報告が中心である(西尾、1982;吉田、湯川、

1983)。定住開始後のベトナム難民に関する調査・研究には、日本に定住するベトナム難民女性の適応に関する調査を行った国際移住機関(2008)やベトナム難民の定住化のプロセスを扱った荻野(2013)などのように、ベトナム難民の置かれた困難な状況や支援の不足を明らかにすることを通して、より良い支援のあり方について提言を行っているものがある。特に、ベトナム難民の定住が始まってから、継続して指摘されているのは、日本語の問題である。戸田(2001)は、ベトナム人自身が問題と考えていることとして、日本語能力の問題、居住の問題、職業の問題と給与等の経済的な問題を挙げているが、「日本在住ベトナム人に共通する日本生活での最大の問題は、ことばの問題」(戸田、2001、p.150)であるという。日本生まれで日本の学校で教育を受け、第一言語が日本語である子どもたちと、日本語が一定程度以上に上達しない親との間のコミュニケーションの問題や、中高年になってから来日し、日本語習得が難しい、孤独な高齢者の問題を挙げている。戸田は高齢者の状況について「ベトナム人集住地の中でほとんどベトナム語だけで生活し、徒歩で行ける距離の同年齢の友人宅を訪問することと、孫が遊びに来ることだけを楽しみにしている」が、「その孫と言葉が十分通じず、寂しい思いをすることもあるらしい」(戸田、2001、p.150)と指摘する。国際移住機関(2008)のアンケート調査においても、日本語によるコミュニケーション能力については「自由に使える」、「生活に不自由しない程度使える」との回答が60%を占める一方、「生活のなかで困る」、「ほとんどできない」という回答もそれぞれ30%、10%を占めており、アンケートが実施された2004年の時点でも日本語に困難を抱える人がいることがうかがえる。

以上の研究では、日本語を学び、日本社会に適応していくという側面に焦点が当てられていたが、在日ベトナム難民自身が自分たちの住みやすい環境を作っていくという主体的な側面も研究されている。川上(2001)によると、定住を開始したベトナム難

民は、ベトナム人のネットワーク等の様々な情報を活用して、より良い生活環境を求めて転職や転居をし、集住地域を形成している。大阪府八尾市と兵庫県神戸市の事例から、集住地域の特徴として、「①仕事があること、②安いアパート等があること、③交通の便がいいこと、④エスニック食品が入手しやすいこと、⑤ベトナム系住民のネットワークがあること」(川上, 2001, p. 142) が指摘されている。さらに、川上 (2001) は、ベトナム難民はトランスナショナルな存在であると指摘する。すなわち、ベトナム難民は日本国内のネットワーク以外にも、ベトナムや、家族や親戚が移り住んだ日本以外の定住国にも広がるネットワークの中でコミュニケーション活動を行っており、ベトナムと日本の間だけでなく、アメリカ・オーストラリアなどといった他の定住国ともつながりを持っている。また、そのようなコミュニケーション活動は、家族、コミュニティ、地域社会、国・行政といったさまざまなレベルにおいて行われている。トランスナショナリズム研究において、移民が、「地理的にも文化的にも政治的にも境界を超えて、社会的な領域をつくり出ししていく」(広田, 2003, p. 5) という点が注目されているように、ベトナム難民は日本と他国との物理的な移動に加え、日本にいたとしても宗教的な実践などを通して日々の生活の中で越境しているのである。

3. 2. 研究の視座とリサーチクエスション

学齢期以前もしくは学齢期に来日したベトナム難民は日本の学校に通うため、その過程で日本語を習得することができる。一方、それ以外の場合は、教室における日本語学習は、日本への定住を開始する前に定住促進センターや国際救援センターで行われる短期間のものだけであるということも珍しくない。そのような場合、日本での生活をしながら、日本語を学習することになる。そこで、本研究では、日本語の学習は、日常生活における使用と切り離して考えることはできないという立場をとる。第二言

語習得研究では、言語学習の認知的側面が注目され、言語の学習を行う際に、頭の中でどのような処理が行われるのかが注目されてきたが、Firth & Wagner (1997) は、第二言語習得研究における研究対象を学習場面だけでなく使用場面にまで広げ、学習者の視点から、自然な相互行為を分析すべきだと主張した。このような変化を受け、Block (2003) は、第二言語習得研究において、認知的側面だけでなく、社会的側面が考慮されるようになるという転回、すなわち、「ソーシャル・ターン」が起こったと指摘する。

また、言語の使用や学習に関する研究を行う際には、その言語の能力をいかに捉えるかが重要である。本研究では、日本への定住生活における言語使用状況をホーリスティックに捉えるために、ヨーロッパ評議会によって作成された『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠』(以下、CEFR) で採用されている言語学習者の捉え方と能力記述の枠組みを用いることとする。

CEFR では、「言語の使用者と学習者」は、「『社会的に行動する者・社会的存在 (social agents)』、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」(吉島, ほか, 2014, p. 9) と見なされており、「人間の全ての能力は、言語使用者がコミュニケーションを行う力に何らかの形で寄与するから、あらゆる能力はコミュニケーションの一部と考えてよい」(吉島, ほか, 2014, p. 107) とされている。すなわち、個人が課題を遂行するために使用される能力には、語彙能力や文法能力といった狭義の言語能力や社会言語能力、言語運用能力によって構成される「コミュニケーション言語能力」だけではなく、体験に基づく知識や専門的な知識、技術といった「一般的能力」が含まれているのである。1. において、日本での生活が長いにもかかわらず、「日本語ができない」とされる人々の存在を指摘したが、そのような人々も日本社会の成員として課題を遂行しながら生活を営んできたといえる。さらに、「日本

語ができない」と一言でいっても、読み書きはできないが、会話をするのは得意だという場合も考えられる。CEFRでは、言語学習の目標を母語話者とする考え方とは異なり、個人が使用するそれぞれの言語の各技能が、すべて同等のレベルであることが理想だとされているわけではない。レベルの異なる複数の言語やその他の一般的な能力を補完的に使用することで、課題を遂行できるということに焦点が当てられているのである。

以上のように、個人の使用する個々の言語に注目するのではなく、社会的な存在 (social agent) としての主体的な課題の遂行に着目することで、ベトナム難民が社会の中で主体的に言語を選択し、使用したり、学習してきたという側面を描くことができる。一方で、個人の主体性に焦点を当てるだけでは不十分である。青木 (2011) が指摘するように、日本語を使用しながら日本で生活している人々の日本語学習は、社会的文脈から制約を受けるものであるため、個人の能力や行動だけに焦点を当てるのではなく、個人の能力を社会的な文脈の中に位置づけることが必要である。社会的文脈は3つのレベルで考えることができ、ミクロレベルでは「第二言語ユーザーとやり取りする母語話者の話し方」、メゾレベルでは「母語話者が第二言語ユーザーを社会集団の有能な成員として受け入れるかどうか」(青木, 2011, p. 257)、マクロレベルでは「第二言語ユーザーを取り巻く経済、社会、政治という構造的条件」(青木, 2011, p. 254) が言語学習を左右する。

Norton (2000) が研究対象としたカナダに移住した女性たちは、英語学習の動機づけが高かったにもかかわらず、日々の生活の中で目標言語を使用しながら言語習得をすすめることはできなかった。Norton は、移民女性が言語を使用することができなかったのは、彼女たちにとって、外の世界はしばしば敵対的で不快な場所であり、社会的な権力関係によって「話す権利」(Bourdieu, 1977) を奪われ、目標言語を話すコミュニティに属する人と関わることができなかったからだと指摘している。Bourdieu

(1977, p. 648) は、コミュニケーションが行われる条件が常に確保されたものであるとみなす言語学者に異議を唱え、コミュニケーションの成立条件は話者同士の権力関係と結びついていると指摘している。つまり、話し手と聞き手が、お互いを、話したり聞いたりする相手としてふさわしいと認めた場合、すなわち「話す権利」が保障された場合にのみ、コミュニケーションは行われるのである。

以上より、社会的存在 (social agent) として個人が主体的に行う課題遂行と、それに制約を与える社会的文脈の両者を捉えることが重要であるといえる。そこで、リサーチクエスションを以下のように定める。成人となってから日本での定住を始め、現在はベトナム人集住地域に暮らすベトナム難民は、(1) 日本で生活する上での課題をどのように遂行してきたのか。(2) 課題遂行はどのような社会的文脈のもとで行われたのか。

次節以降では、4. で研究方法と調査方法について述べた後、5. で調査協力者であるフンさんのライフストーリーを示す。6. においては、3. で論じた観点に基づいて5. のライフストーリーに関して考察を行う。

4. 研究方法と調査概要

4. 1. 質的研究とライフストーリー

本研究で対象とするベトナム難民は、定住促進センター等の施設において短期間の日本語教育を受けた後は、定住の過程で日本語を学んでいく。館岡 (2015) は、学習者の多様化や「学習観」や「研究観」の変容に伴い、日本語教育実践や、実践が行われるフィールド、そこに関わる人々を対象とした質的研究が行われるようになってきたと指摘している。ここでの「学習観」の変容とは、言語の知識を獲得することよりも、第二言語を用いてコミュニティへの参加ができることを重視するようになったり、教室で行われる授業という時間や場所を超えた生活の中

や人生全般における学びが注目されるようになったことを指す。また、実証主義にもとづく研究だけでなく、社会構築主義的な研究も行われるようになったことにより日本語教育の「研究観」にも変容が生じたと指摘されている。

このような流れの中で、日本語教育学の研究に取り入れられてきた質的研究の方法の一つに、ライフストーリーがある。桜井 (2012, p. 6) によると、ライフストーリーとは、「個人のライフに焦点を合わせてその人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界、そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解こうとする」研究方法である。日本がベトナム難民の受け入れを行ったのは2005年度までであるため、ベトナム難民を研究対象にした場合、どのような調査協力者であっても、来日後10年以上が経過している。そのため、調査協力者の視点に立った質的研究を行うにしても、参与観察などによって現在の状況を把握するだけでは来日してから今までの言語の使用や学習を理解することはできない。筆者と調査協力者の対話によって共同で構築されるインタビューを通して、過去の経験への理解を深めることで、これまで明らかにされてこなかった定住開始後の言語使用や学習のあり様を、その背景や文脈も含めて記述することができる。したがって、本研究では、研究方法としてライフストーリーを用いることとする。

ライフストーリーを作成するためには、調査協力者による語りを分析する必要があるが、どのような立場から、何を目指してライフストーリーを作成するのかによって、語りを分析する方法は異なる。ブルーナー (1986/1998) は、思考の様式を「論理 - 科学的様式」と「物語の様式」の2つに分けている。前者においては、因果関係を考える場合に普遍的な真理の条件の探究を行う。記述や説明を行う際にはカテゴリー化や概念化によって、カテゴリーの確立や、例証、理念化、関係づけを行ない、体系を形成する。一方、後者の思考様式では、因果関係を考える際には、「二つのできごとのあいだのいかにも起こ

りそうな特定の関連」(ブルーナー, 1986/1998, p. 17) が探究され、真理ではなく現実味がもたらされる。Polkinghorne (1995) は、ブルーナーの示した思考様式をもとに、「論理 - 科学的様式」のもので行う「ナラティブの分析 (analysis of narrative)」と、「物語の様式」に従った「ナラティブ分析 (narrative analysis)」という、ナラティブを分析するための2つの方法を示した。前者は、データとしてストーリーを用い、データの共通点に焦点を当てて、分類やカテゴリーを作成し、一般化を目指す。一方、後者の「ナラティブ分析」を行う場合は、ケースごとの特徴に焦点を当て、研究の結果としてストーリーを作り出すことを目的とする。ストーリー化された経験を集めることは、新しく出会ったエピソードをこれまで集積されたストーリーからの類推によって理解するための基礎をつくることになる。

本研究では、後者の「ナラティブ分析」によって、インタビューデータを分析し、ストーリーを作成する。Polkinghorne (1995) によると、ストーリーとは、ある結果をもたらした一連の出来事や行動を再構成したものであるため、ストーリーを作成する際には、何がストーリーの結末になるのかを定めることから始める。そして、データの要素を時系列に並べ、出来事同士の因果関係を見出し、ストーリーを書く。なお、ストーリーを構築するための情報は、インタビュー、雑誌、公的・私的な文章、観察などといった様々なソースから収集できるとされている。

4. 2. 調査概要

筆者は、ベトナム人集住地域の一つであるとされている兵庫県神戸市にあるベトナム人自助組織でボランティアを行い、カトリック教会などのベトナム人が多く集まるフィールドに参加することで、ベトナム難民の生活する世界に接近してきた。その中で、筆者は知人から調査協力者のフンさん(仮名)の紹介を受けた。戸田 (2001) は、日本在住ベトナム人

の弁別指標として出身地（北部出身：南部出身）、宗教（カトリック：非カトリック）、エスニシティ（中国系ベトナム人：非中国系ベトナム人）といった3種6項目を挙げ、それに沿って棲み分けが起きていると指摘している。その指標に従うと、フンさんは南部出身（旧南ベトナムの首都であるサイゴンの出身）、非カトリック（仏教徒）、中国系ベトナム人である。筆者がインタビューの前に知っていたのは、難民として来日したと仏教徒であるということであった。

今回、フンさんのストーリーを取り上げるのは、第一に、フンさんは現在、夜間中学に通っており、日本語を学習しているからである。他の調査協力者の中には、日本語を使用しない仕事をしているために、「日本語の学習は生活の安定にはつながらない」と感じ、日本語を学習しようとは思っていない人もいる。その一方、フンさんが日本語を学びたいと考えるのはなぜか。その理由を探ることで、「ベトナム人集住地域では日本語ができなくても生活できる」という考えを問い直すことができると考えられる。第二に、フンさんが運営に関わってきたベトナム寺院の活動に筆者も参加しており、他の協力者と比べて、語りへの理解を深められると考えられるからである。これまで4回の半構造化インタビューを行ったが、インタビューの際にお寺での出来事を話題にし、詳細を確認することもあった。以上の情報をもとにライフストーリーを作成した。

1回目のインタビューでは、研究の目的の説明を行った。さらに、同意書を用い、公表する際のプライバシーに関わる事項や、インタビューは強制ではないこと、途中で調査協力をやめてもよいことなどを伝えた。同意書に署名を得てから、来日の経緯やこれまでの生活の概略を明らかにするための幅広い質問をした。インタビューの際には、日本語とベトナム語の両方を用いている。2回目のインタビューにおいては、1回目のインタビューで出てきた出来事について、さらに深める質問をした。3回目のインタビューにおいては、これまでのインタビューで

出てきた出来事同士のつながりを明確にするための質問をした。インタビューでは、「夢」という言葉が頻繁に使われていた。それはポジティブな意味では、ベトナム仏教の寺院を日本に作ったことや夜間中学に通うようになったことと結びついており、ネガティブな意味では、言語の問題によって諦めざるを得なかった出来事と結びついていた。そのような出来事を時系列に並び替え、夜間中学に通うようになったエピソードを結末とするストーリーを作成した。そして、4回目のインタビューでは、ストーリーを見てもらい、内容の確認を行った²。

5. フンさんのストーリー

本節では、フンさんのストーリーを示すが、特に、インタビューにおける語りで多用されていた「夢」と「もったいない」という語に注目する。その部分に関してはインタビューのトランスクリプトの抜粋も示しながら、フンさんがどのような制約のもとで、どのような能力を発揮しながら、課題遂行を行ってきたのかを読みとれるようにする。また、フンさんはこれまで、広東語、ベトナム語、日本語を使用して生活してきた。それぞれの言語をどのような場で、誰と使用してきたのかも示していく。

5. 1. ベトナムからの出国

フンさんは、1960年にベトナム南部の都市、サイゴン（現在のホーチミン市）で生まれた。フンさんの祖先は、中国の広東からベトナムに来た。そのため、家庭ではおばあちゃんやお父さん、お母さんは広東語を話していた。一方、学校や近所ではベトナム語が使われていたので、フンさんとフンさんの妹はベトナム語で話していた。フンさんによると、現

² 内容の確認は、日本語で書かれた原稿をもとに進めたが、フンさんは漢字で書かれた部分も音読することができ、読み方や意味がわからないものは筆者に確認をしていた。

在の日本でも、ベトナムにルーツをもつ子どもたちは、親がベトナム語で話しかけた時に、日本語で返事をするところがあるが、フンさん自身もお父さんとお母さんが話す広東語はわかるが、それに返事をする時にはベトナム語を使っていた。

当時は、ベトナム戦争の最中であり、フンさんの暮らしていた地域は、危険な地域であった。学校に爆弾が落ちることもあり、そのような時は学校が休みになった。このような「めっちゃめっちゃ」な状況の中で、あまり学校に行けなかった。一方、フンさんのお兄さんは比較的 안전한サイゴン市内の親戚のところに住んでおり、中国の学校に通っていた。お兄さんは毎日学校に通うことができおり、北京語と広東語の両方の読み方がわかる。

ベトナム戦争が終結したのは、1975年である。フンさんが暮らすサイゴン市は南ベトナムの首都であったが、勝利したのは北ベトナムであった。南北のベトナムは統一され、北部の制度である共産党の国になった。新しい体制の下では、フンさんは「奴隷」のように扱われるようになり、苦しい思いをしていた。そして、1979年の12月のある夜に、フンさんはいとこと一緒に3人で、魚を取るような小さな船に乗ってベトナムから逃げ出した。公海に出るとアメリカの船に助けをもらうことができ、日本に到着した。

5. 2. 日本に到着後のセンターでの生活 —— 第三国定住を諦める

大阪の港に到着したフンさんは長崎の難民センターに入ることとなった。亡命後、救出されて、日本に到着した難民は、そのまま日本に定住するか、別の国に定住するのかわを選択することになる。フンさんは、当初、アメリカに定住したいと考えていたので、日本に定住する準備はせずに、第三国定住の受け入れ先が決まるのを難民センターで待つことを選んだ。しかし、フンさんを受け入れてくれる国はなく、長崎県にある難民センターに1年以上滞在し

た後、宮崎県にある難民センターで約6年を過ごし、さらに神奈川県藤沢市にある難民センターに1年間滞在した。合計で8年近くの時間を難民センターで過ごした後、最終的には、日本で定住することになった。

長崎県と宮崎県にある難民センターはカトリック教会によって運営されているものであった。震災時に建てる仮設住宅のような建物が教会の土地の中にあり、そこで生活をしていた。カトリックの神父さんはフンさんの第三国定住が成功するように頑張ってくれたが、宮崎の難民センターで過ごす期間が長くなるにつれて、フンさんは、他の国に行くのは「もう無理」であり、年齢も30歳に近くなってきたため、「もう待てない」と思うようになった。そこで、日本への定住に希望を変更することを神父さんに伝えたと、日本社会に近い環境に身を置いて、日本に「気持ち」が合うかどうかを判断するために、神奈川県藤沢市にある難民センターに移ることになった。藤沢の難民センターは、これまでのセンターとは異なり、マンションのような建物で、どこに遊びに行ってもよく、働きに出ることもできる自由なところであった。もし自分が日本に合うと思えば、日本に定住をし、合わないと思えば、他の国に行くのをそこで待つことになる。フンさんは、日本に定住を決め、定住の準備のために、品川の国際救援センターに移った。

国際救援センターでは、4ヶ月から5ヶ月を過ごしたが、その時は『日本語の基礎』という教科書を用いて日本語を学んだ。ひらがなやカタカナに加えて、漢字も勉強した。そして国際救援センターからの斡旋で、品川にあるメッキ工場に就職した。

5. 3. 日本での就労 —— 定住開始後の「夢」の喪失

日本での定住を開始した頃の生活を振り返ると、フンさんは、難民センターと国際救援センターで過ごした、来日から定住までの約9年の間に「気持ち」が下がっていったと語る。ベトナムにいた時は、亡

命後の生活について多くの理想があったが、日本に来てから、フンさんは「頭が全部変わった」という。ベトナムでは、ベトナム語が使える、ベトナム語の文字を書くことができ、友だちがいて、商売などができるが、日本では、ある程度の年齢になっているにもかかわらず、日本語がわからず、日本語の文字がわからず、何もわからなかった。そのため、「理想」や「夢」はなくなってしまった(抜粋1)³。

抜粋1. 定住開始後の「夢」がなくなった経験

H: 28 tuổi thì cái, cái 夢 thì mất hết rồi. Tan biến hết rồi. Khi mà chú ra đến Nhật là khoảng 28 tuổi, 29 tuổi. Thì 28 tuổi, 29 tuổi không còn cái 夢 nữa. Chỉ biết mình đi làm 働き thôi. Để mà có 給料 mình gửi về Việt Nam hay là mình ở đây có ご飯 hay là trả tiền nhà, 家賃 hay là 電気代 rồi đấy. Chỉ còn là 残る cái đó thôi. Không còn cái gì. もう8年。歳も時間もなくなったから。

[28歳となると、夢はすべてなくなっていた。散っていった。日本(社会)に出た時には、28歳、29歳ぐらいで、28歳、29歳になると、もう夢が残っていない。働きに行くだけになる。給料をもらい、ベトナムに送ったり、ご飯を食べたり、家賃を払ったり、電気代を払ったりする。それが残るだけだった。何も残らない。もう8年。歳も時間もなくなったから。]

林: そ、結構。

H: 長いな。

(2017年7月27日インタビュー)

フンさんが働いていたメッキ工場は、国際救援センターから、直接紹介を受けた会社であったため、知らない人ばかりであり、短期間勉強しただけの日本語では言いたいことが言えず、大変だった。一方

で、メッキ工場での仕事自体は簡単であり、「ロボットみたい」だと感じていた。メッキ槽に製品を入れては、時間が来たら取り出すという作業の繰り返しであり、仕事の内容が日本語の必要ないものであったため、日本語を学ぶ価値も感じなかった。

フンさんは、困ったことがあった時には、国際救援センターの通訳を頼りにしていた。ベトナム戦争が終わった1975年以前に日本に来ていたベトナム人留学生は、戦後はベトナムに帰国せず、難民として日本に残ってもよいことになっていた。多くの難民が日本に来るようになると、元留学生は国際救援センターで通訳の仕事をするようになった。フンさんは、わからないことや困難がある時、会社で問題があった時など、あらゆることに関して通訳を依頼していた。会社がひどいことをした場合、個人では話し合ってもらえないが、難民センターからの通訳が来てくれた場合は話してもらうことができた。

また、日本で生活をしていると、少しずつベトナム人がどこにいるかわかるようになった。群馬県には難民センターがあり、とても多くのベトナム人が暮らしていた。長崎の難民センターと一緒にいった知り合いも群馬に住んでいた。群馬にいるベトナムの人は、英語を話せる人はいても、日本語を話せる人はいなかったため、日本語での問題を解決したい時には頼ることはできなかったが、良い仕事を紹介してもらうことはできた。フンさんは、国際救援センターに紹介されたメッキ会社で働いていた頃に、友だちが派遣会社で働いていることを知り、フンさんもそこで働くことにした。派遣会社に入ってから、日本各地の会社に働きに行った。

フンさんによると、一つの会社で働く場合は、自分から会社に「仕事ください」とお願いするため、自分が会社を必要とすることになるが、派遣会社で働く場合は、会社が働く人を必要とするため、自分は「重宝され」、「愛情をもって接してもらえる」。そのため、派遣の仕事は「気持ち良い」ものであった。日本語がわからず、文字もわからない中では、「間違い」や「遅れる」こともある。普通の会社では、部

3 抜粋には、ベトナム語と日本語で語られたデータを載せているが、ベトナム語が含まれる部分は日本語訳を〔括弧〕に入れて掲載している。発話者の「林:」はインタビューアを、「H:」はインタビューイを示す。(不明)は音声不明瞭で聞き取れなかった部分である。

長、係長などにいじめられたり、怒鳴られたりする
こともあるが、派遣で働く場合は、働く期間が短い
ため、仕事は教えてもらうだけで、いじめられるこ
とや怒鳴られることはなかった。

派遣の仕事では、一定期間働いて、仕事が終わる
と、もうそこには行かなくなる。フンさんは、愛知
県や三重県を中心に、岐阜県にも行った。フンさん
は、これまで行った地域の中でも工業が盛んな名古屋
は良いところだと感じている。それは、名古屋に
は会社が多く、給料も高いからだ。フンさんとのイ
ンタビューの中では「名古屋」という地名はよく出
てきており、今でも神戸以外で住むとしたら、一番
行きたいところは名古屋であると言っていた。しか
し、名古屋での思い出は特になく、生活資金を稼ぐ
ために仕事に行くだけだった。日本に住み始めたば
かりの時は、日本語や日本社会、法律や生活がどの
ようなものかわからず、そもそも、「夢」とは何かも
わからなかった。また、「夢」が「あっても意味がな
いから、自分で夢を持たないようにしていた」とい
う。

そんな中、フンさんが自分で日本語を勉強した時
期があった。それは、大手企業に派遣され、金属加
工の仕事をしていた頃であった。その会社では、旋
盤などを用いて、時計やエンジンなどを作っていた。
そこでの仕事は「すごく面白い」と感じていた。高
い技術が必要な仕事をする時には、その技術を学ぶ
必要があるが、見るだけではその技術を理解するこ
とはできなかった。日本語が読めなかったり、日本
語で話せなかったりすると何もできないため、フン
さんは日本語を学ぶことの価値を感じた。そのため、
その工場で働いていた3年間は、昼食が終わってか
ら午後の仕事が始まるまでの20分から30分の時間
や、残業を終えて帰宅し、食事や入浴をした後の寝
るまでの時間を使い、頑張って日本語を勉強してい
た。国際救援センターで日本語教育を受けた際に使
用していた『日本語の基礎』を使って、会話の練習を
していた。教科書は漢字やひらがな、カタカナを用
いて文章が書かれていたが、その文の下には、ロー

マ字で読み方が書いてあった。フンさんが定住を始
めた時には、すでに「30歳に近かった」ため、「漢
字も勉強すると時間がかかる」と考えた。そのため、
会話がができるようになるために、ローマ字だけを勉
強した。今から思うと、フンさんは、日本語の文字
を勉強しなかったことを「もったいない」と考えて
いる(抜粋2)。工場では、どんな種類の原料を使う
かによって作業の仕方が異なる。その説明はすべて
日本語で書かれているが、それを周りの人に聞いて
作業を進めていた。

抜粋2. 日本語の文字を学ばず、会話の学習のた
めにローマ字だけしか勉強しなかったことについ
て「もったいない」とする語り

H: 製作, 製作かな。製作かな。製作かな。これ
一番大事。Chế tạo. 日本は一番これ強い。車も
Chế tạo でしょ。これも Chế tạo でしょ。それ
が cái động lực cho học. Nhưng mà tới bây giờ
chú もったいない là tại chú muốn 会話 cho
giỏi. Nên chú không có học ひらがな, ローマ
字, 漢字。Nó 難しい。漢字 rồi ひらがな là
ひらがなでしょ。4 cái cách đọc.

[製作, 製作かな。製作かな。製作かな。これ
一番大事。製作。日本は一番これ強い。車も
製作でしょ。これも製作でしょ。それが学習
の動力になった。でも、今まで、もったいな
いのは会話が上手になりたいと思っていたこ
とだ。だから、私はひらがな, ローマ字, 漢
字を勉強していない。それが難しい。漢字と
ひらがなは, ひらがなでしょ。4つの読み方。]

林: あー, 漢字, ひらがな, カタカナ, 漢字。

H: ひらがな, カタカナ, 漢字。漢字は読むいっ
ぱいでしょ。

林: あー, そういうことですね。はい。

H: 「いく」は, 「ゆき」はあるでしょ。Khó quá.
Nên chú 全部ローマ字一番速い。なんにも
ローマ字から頭痛いくない。それは言葉, 会話
のために。Học cho nhanh để biết được nhanh.
すぐ会話できる。それ Cái động lực nó là do cái

chú làm cái hăng XX.

〔「いく」は、「ゆき」はあるでしょ。難しすぎる。だから、私は全部ローマ字一番速い。なんにもローマ字から頭痛いくない。それは言葉、会話のために。速くわかるようになるために、速く勉強した。すぐ会話できる。それXX社で働いていたために、その動力があった。〕

(2018年1月20日インタビュー)

現在、フンさんは夜間中学に通っているが、来日当初は、夜間中学があることは知らなかったため通うことができなかった。フンさんが小さい頃は戦争中であり、あまり勉強できなかったため、何十年前から勉強したいと考えていたが、どこで勉強できるかわからなかった。フンさんはそのことについても「もったいない」と言っていた(抜粋3)。

抜粋3. 何十年もの間、夜間中学の存在を知らず、行かなかったことについて「もったいない」と捉える語り

H: うん。行かなかった。それと、前も夢になったな。でもわかんないけども、何十年前は勉強したい、勉強したいけども、でも、夜間学校。日本語は、その(不明)、あるところは、僕、私わからない。

林: あー、どこで教えてるか。

H: (不明) 知らなかった。朝の学校だけかなー。夜は学校あるかどうかは、全然わかんない。だから、何十年くらいは行かなかった。もったいない。

(2017年12月16日インタビュー)

フンさんは、もし日本に来たはじめの日に戻って、1980年頃から夜間中学に行けたら、今までの人生はとて大きく変わっていると考えている(抜粋4)。

抜粋4. 来日当初から夜間中学に通っていれば人生が変わっていたとする語り

林: うーん、なんだろなー。Nhưng chú thấy nếu mà học, đi học được ở trường thì có góp phần cái gì cho chú không ạ? Cuộc sống của chú có thay đổi

tốt hơn ạ?

〔うーん、なんだろなー。しかし、もしあなたが勉強、学校で勉強ができたら、何かあなたの役に立つことはあると思いますか? あなたの人生はより良い方向に変わりますか?〕

H: Thay đổi. [変わる。]

林: あー。

H: Thay đổi. Rất tiếc rằng là nếu mà trở lại ngày đầu tiên chú đến Nhật, năm 1980, 81, 82, 83, 84, 85. Nếu mà chú được đi học夜間 thì cuộc sống tới bây giờ thay đổi rất là nhiều.

〔変わる。とても残念なのは、もし日本に来たはじめの日に戻れるなら、1980、81、82、83、84、85年から夜間中学に行けたなら、今までの人生はとて大きく変わっているということです。〕

(2017年4月20日インタビュー)

5. 4. ベトナム人集住地域での「夢」の喪失

日本で生活をしていると、少しずつベトナム人がどこに住んでいるかわかるようになってきた。難民センターのある群馬県にはベトナム人が多いが、田舎で寂しいため、フンさんは好きではなかった。そのため、群馬には遊びに行くだけで、住まなかった。さらに、関西にあるベトナム人が多い地域に行くこともあった。兵庫県姫路市にはとても多くのベトナム人が住んでおり、旧正月に姫路の友だちのところへ遊びに行った。そこはとても楽しいと感じたので、そのまま住むことにした。姫路は友達がいて楽しかったが、ベトナム人がやれるのは牛革の仕事が主で、他の仕事はさせてもらえなかった。当時、神戸では、ベトナムから神戸港に来る船に中古品を売る商売ができるという話があり、フンさんはそれを聞いて良いと思った(抜粋5)。牛の革をとる仕事は好きではなかったため、フンさんは神戸に行くことにした。

抜粋 5. 神戸港でベトナムから来た人に商売をするという「夢」に関する語り

H: Hồi xưa là chỗ này là chú nghe nói được là buôn bán ra 港 bán cho người Việt Nam. 船 Việt Nam nó qua tới. Thì mình bán cho người ta. Chú nghe chú thích. Tại chú là 趣味 là 商売。

[昔, ここは, 港に出てベトナム人に物を売る商売ができるといわれていた。ベトナムの船が来て, その人たちに売る。それを聞いて, 良いと思った。なぜなら, 私の趣味は商売だからだ。]

林: あー, 趣味は商売。おー。

H: Cái đó cũng là cái 夢 của chú. 夢 là 商売. おっきい商売. なんかもっきい社長になるか, どうか, cái đó cũng là 夢 của chú. 夢 là 商売.

[それも私の夢。夢は商売。おっきい商売。なんかもっきい社長になるか, どうか, それも私の夢。夢は商売。]

(2017年7月27日インタビュー)

神戸に来た初めの目的は, ベトナムに「電化製品」を売る貿易をすることであったが, 商談や仕入れをする時に, 日本語が話せる必要があった。フンさんは日本語がわからなかったで, そのようなやり取りができなかった。こうして, 定住開始後になくなったフンさんの「夢」は, 神戸に移住後も再びなくなっていった。その後, フンさんは靴の会社など様々な会社で働いた。

ベトナムは, 難民として出国した人の帰国を許可していなかったが, 1990年頃から帰国できるようになった。フンさんも1990年代前半に, ベトナムに一時帰国し, ベトナムに住んでいた女性と結婚した。その後, 奥さんと神戸に戻ってきてから, 4人の子どもが生まれた。一番上の子どもが6ヶ月の時に, 阪神・淡路大震災が発生し, フンさんの住んでいた家は全壊した。ただし, 家族に被害はなかった。地震直後は, 教会の近くの小学校に避難したが, 数日後, 近くの公園に移動し, そこでの生活を開始した。公園では半年ほど, テントで寝泊まりしており, そ

の時, ボランティアの人が市役所から弁当や水などいろいろなものを持ってきてくれた。奥さんは日本語ができなかったが, 神戸に住むベトナム人は「みんな一緒」であるため仕方がないと考え, 「みんなで頑張った」という。

これまで暮らしてきたところの中で, 神戸が一番住みやすいが, 仕事については困ることがある。神戸にはプレス, 旋盤, 溶接などの仕事はなく, 靴の会社だけである。他にも建設業があるが, 建設は現場が多く, ひどく苦しい。フンさんは旋盤, プレスなどの仕事が好きであり, 靴の仕事はやり方がよくわからないため, 「気持ちがない」という。また, 靴の仕事は「暇が多い」ため, 良くないと感じている。それは中国やベトナムといった国で工場を開き, その製品を日本にもって帰るため, 神戸での仕事がないからであるが, 日本は「兄貴」, 「先輩」の国であるため, 仕方がないと感じている。

5. 5. ベトナム仏教の寺院をつくるという「夢」の実現

フンさんの父母兄弟は皆ベトナムにいるため, 独身の時はよくテト(旧正月)の時に帰国していた。結婚してからも, 子どもが一人の時はよく帰っていたが, 子どもが増えていくにつれて, お金がかかるため, あまり帰国しなくなった。

ただし, 2009年頃の帰省はフンさんに大きな影響を与えることになった。帰省中のフンさんは, 遊びに行かずにお母さんと一緒に家にいると, 妹から仏教のDVDを見るよう勧められた。フンさんは渡されたDVDを見ると, お坊さんが様々なことを教えており, それまでは理解していなかった仏教のことがわかるようになった。仏教は「おもしろいかなー, 良いかなー, 大事かなー」と感じ, 関西にベトナム仏教の寺院がないことを「もったいない」と思うようになった(抜粋6)。

抜粋 6. 関西地方にベトナム寺院がないことを「もったいない」ことだと捉える語り

H: わからない。7年前は biết. Biết cả. わかったら
[わからない。7年前はわかった。わかった。
わかったら]

林: はじめたんですね。

H: わかったら、大事から、みんな、みんな、仏教のみんな、お寺ないから、もったいないから、そのために、お世話に係になりたい。

(2017年4月20日インタビュー)

その後、日本に帰ってから、神戸をはじめとした関西の人と話をし、お寺を建てるのが「夢、希望」になった(抜粋7)。

抜粋7. 関西地方にベトナム寺院を建てるという「夢」についての語り

H: Rất là mơ ước. Mơ ước. Mơ ước.

[とても憧れる。夢みたい、待ち焦がれる。]

林: あー, nhưng mà không nói

[あー, でも, 言わなかった?]

H: Là không biết có được hay không. できるかどうか。本当、夢、希望、それ。ほしいな。お坊さん、そんな、神戸に、関西に、そんな、ほしいって人が、お寺、やり方が、それあるんだったら、それ、幸せ。夢、持ってます。できるかどうかわかんない。それ考えして。もうだんだん。どんなかな、だんだんだんだん。自分で、たぶん、神様は助けたかな。夢だったら、神様、幸せあげます。

[というのは、できるかどうかわからなかった。できるかどうか。本当、夢、希望、それ。ほしいな。お坊さん、そんな、神戸に、関西に、そんな、ほしいって人が、お寺、やり方が、それあるんだったら、それ、幸せ。夢、持ってます。できるかどうかわかんない。それ考えして。もうだんだん。どんなかな、だんだんだんだん。自分で、たぶん、神様は助けたかな。夢だったら、神様、幸せあげます。]

(2017年4月20日インタビュー)

神戸のベトナム人コミュニティで特徴的なのは、カトリック教会において多くのベトナム人が集ま

り、月に1度はベトナム人の神父さんによって、ベトナム語のミサが行われている点である。フンさんによると、カトリックの場合は、毎週ミサがあるため、誰かの家族が亡くなったらすぐわかるが、関西にはベトナムの仏教のお寺がなかったため、仏教徒の場合は、誰か友だちが亡くなったとしてもわからないという問題があった。

すぐにお寺を建てることはできなかったが、フンさんは日本にいるベトナム人のお坊さんに神戸まで来てもらって、仏教の行事を開催するようになった。1ヶ月に1回、神戸にお坊さんが来るのだが、お坊さんをお呼ぶ時には、部屋を借りなければならなかった。何百人も入れるところを安く貸してもらおうとしたが、場所を借りるのは難しかった。仏教の行事を行う時には、線香を焚いたり、大きな音が出たりする。そのため、場所を借りようとしても、貸してもらえなかった。その時に、外国人支援をしているセンターの方に手伝ってもらった。その方は、地域の人のことをよく知っており、部屋を借りやすかった。

このようにして1年半ほど、場所を借りて仏教の行事を開催していると、地域の仏教徒のベトナム人は仏教が大切だということがわかってきた。そして、フンさんは神戸にベトナム仏教の寺院を建てるために、仏教徒の知り合いをたどって寄付を集めた。そして、2010年頃には神戸市に寺院を建てることのできた。その後、姫路市と八尾市にもベトナム仏教の寺院を設立することができた。姫路は土地が安いので、お寺は「ちょっと広い」が、神戸や大阪は土地が高いため狭い。しかし、狭くても仏教の勉強ができる場所があるため、「みんなも嬉しい」という。

フンさんはお寺の活動を始める前は、仕事に行き、家に帰ったらテレビを見て、また次の日に仕事に行くという「普通」の生活をしてきた。仏教寺院を建てるための活動を始めると、フンさんの奥さんは、仕事なども全部辞めて一生懸命応援してくれたので、夫婦2人で頑張った。その頃は、アルバイトをして入ったお金も、生活費以外は全部、仏教のこ

とに使っていた。フンさんには4人の娘がいるが、どうしてフンさんと奥さんが仕事を辞めて、あまり子どもの面倒を見ないで出かけてばかりなのかがわからず、子どもたちは怒った。そのため、フンさんは子どもに対して、「損か、儲かるかといった商売の話ではなく、福につながることであり、お金は死んだら持っていけないが、福は持っていくことができる」と説明をした。すると子どももだんだん気持ちがわかるようになってきた。子どもたちも「良いよ、頑張る」と応援してくれるようになった。だが、フンさんは、月に1度あるベトナム仏教での勉強会では、長時間座って、御経を読んだり説教を聴いたりするため、若い人は好きではないと考えている。

インタビューの際に、次はお盆の行事があるということだったので、筆者も参加してもよいかを尋ねた。フンさんは、ベトナムのお寺は、来たいと思った人が来れる場所であり、問題ないと言ってくれた。当日、お寺に向かうと、地域に定住するベトナム難民の方だけでなく、関西の様々な地域から集まった留学生や技能実習生の姿もあった。民家を改装した小さなお寺には100人を超える人が集まっていた。しかし、フンさんの子どもたちは「気持ちがない」ため、あまりお寺には来ないという(抜粋8)。

抜粋8. 日本で育った人がベトナム仏教の教えを理解することの難しさ

林：そうなんですね。でも子どもはあんまり来ないんですね。

H：気持ちないね。

林：気持ちない。

H：Tại vì chỉ có những đứa nào mà lớn lên ở Việt Nam nó qua bên này thì mới biết được. Còn mà những trẻ mà bên này mà sang ở bên này, lớn ở đây. Nó, nó chưa biết đâu. Nó chưa có hiểu được. Bắt nó ngồi đó rồi nghe nó không hiểu gì hết. Kể cả thầy nói tiếng Nhật cho nó. Nó không có hiểu được. Nó là những cái gì mà Phật Thích Ca dạy nói nó cũng không hiểu.

〔なぜなら、ベトナムで育って、こちらに来た人だけがわかる。その一方で、こちらで、こちらに移って来て、こちらで大きくなった若い人たち。そのような人はまだわからない。まだ理解していない。そのような人をそこに座らせて、それを聞かせても、何も理解できない。たとえ、お坊さんが日本語を使ったとしても、そのような人は理解できない。お釈迦様の教えも理解できない。〕

(2017年7月27日インタビュー)

フンさんは、ベトナムで育った人であれば、お釈迦様の教えを理解できるが、日本で育った若い人たちは、まだ何も理解しておらず、そのような人をお寺の本堂に座らせて、お坊さんの話を聞かせても、何も理解できないと考えている。また、フンさんと奥さんも、お寺では仕事があるため、自分の子どもと一緒に行事に参加することができない。それも子どもがお寺に行きたがらない理由なのではないかと考えている。

フンさんは、これまでお寺のお世話係をしてきたが、現在は3つの地域にベトナム仏教の寺院が完成したため、もう心配はないと考えている。今は、すべての勉強会に参加するわけではなく、勉強会を運営している人がわからないことがある時に、フンさんのもとに電話が来るだけになった。さらに、年に3回ある大きな行事の時にはビデオを撮り、DVDにして配ったり、動画サイトにアップロードしたりしている。筆者がお寺で行われた行事に参加した際も、フンさんはビデオを撮っており、そこに参加した技能実習生や留学生といった若い世代のベトナム人がカメラに向けてポーズを取ったり、行事に参加した感想を話したりしていた。ビデオを撮って動画を作ることは、フンさんにとっては、「好きなこと」で「勉強みたいなもの」であるという。

5. 6. 夜間中学で学ぶという「夢」の実現

フンさんは、2017年から夜間中学に通うように

なった。日本において日本語が話せることの必要性を感じており（抜粋9）、日本語がわからないことで会社でも昇進できないことを問題として挙げていたが、長年、教室には通えなかった。

抜粋9. ある国にいる時は、そこで話されている言葉が話せることは必要であるという語り

H: Coi TV cũng không hiểu, coi thông báo cũng không biết. Rồi đi ra đường người ta có cái gì vui cũng không hiểu. Bạn bè có vui được nhưng không vui được. Ở Việt Nam thì ví dụ vô quán cà phê, người ta có chuyện vui người ta nói thì mình cũng cười theo. Nó là hạnh phúc nhất. Rất là cần ngôn ngữ của một quốc gia.

[テレビを見ても理解できず、お知らせを見ても分からない。みんなが面白そうにしているも分からない。友だちが楽しくしていても、自分は楽しくない。ベトナムでは、例えば、みんなでカフェに入って、楽しく会話をして、自分も一緒に笑う。それが一番幸せなこと。ある国の言葉が話せることはとても必要なことだ。] (2017年4月20日インタビュー)

お寺の活動を始めるようになった頃、フンさんは「ボランティア」のようなことをしていた。フンさんはお寺に来た人から質問を受けると、「日本のわかること」を「ちゃんと教えてあげる」という。7年ほど前、フンさんには、来日したばかりのベトナム人の知り合いがいた。その人は、日本語を勉強したいということだったので、フンさんは夜間中学を紹介した。さらに、その知り合いは日本語が分からなかったため、2週間から1ヶ月ほど、フンさんは通訳として一緒に授業に参加していた。校長先生は、フンさんが日本語を話せるが、文字を読むことができないことに気づき、「フン君もずっと3年間勉強なさい」と、夜間中学で勉強するように勧めてくれた。フンさんにとっては、夜間中学で勉強することは夢であったが、当時は、5時半から6時ぐらいまで仕事をしており、忙しかったため、通訳としての授業への参加が終わってからは、通学することがで

きなかった（抜粋10）。

抜粋10. 知人の通訳として夜間中学に行った後、フンさん自身は夜間中学に通うことができなかったため、「もったいない」と考える語り

H: そういうのこと。頼むこと。Chú Hưng⁴は、勉強になったら、だいたい校長先生わかった。あなたも勉強しないもったいないから。もう一緒に勉強なさいって。同じ勉強（不明）なさい。1年生（不明）。一緒に勉強しなさい。それ1ヶ月の間、僕、chú Hưngは、読む、字も読まない、言葉を下手くそだから校長先生よくわかる。校長先生、反対、僕に（不明）て、chú Hưngも一緒に3年間勉強したい。もったいないから。それ時は chú Hưng 忙しいからできない。できないかった。それこと。

(2018年1月20日インタビュー)

フンさんの暮らす地域には、夜間中学の他にも生活者向けの地域日本語教室があるが、フンさんは、週に1,2回学習するだけでは上手にならないと考えて、行かなかった。数年前から、フンさん夫妻は縫製の仕事をすることになった。フンさんは仕立ての方法が分からず、奥さんが主に働いている。フンさんは布を切ったり、片づけたりというように手伝うだけだ。2017年は「ちょっと暇」になったので、夜間中学に通うようになった。通学している人の中ではベトナム人が一番多いが、日本人や韓国人、ラオス人やタイ人などもある。一番若い人は20代であり、一番年上は日本人と韓国人で80代である。

これまで日本語が話せないことによって、日本語を話す人と感情の共有ができなかったが、現在では、夜間中学に通うことで、日本語を勉強できるようになり、日本語を使って会話することができる。このことは、フンさんにとっては「とても幸せなこと」であり、「とても大事なこと」である。そして、60

4 「Chú Hưng」とは、フンさんのこと。直訳すると、「フンおじさん」となる。フンさんは自分自身を指して、「Chú Hưng」と言っている。

歳近くになった今からでも日本語を継続的に勉強することができれば、人生は変わると考えている。

家では家族とベトナム語を使い、友だちと出かけるということもないため、学校に行かないと、日本語が段々下手になると感じている。そして、学校とは違い、直してくれる人がいないため、「バラバラ」で「めっちゃめっちゃ」な言葉を使う。一方、学校では間違っただけの言い方をすると先生が直してくれる。学校に行くとは分からないことが多いが、毎日、日本語を使っているの、少しずつ上手くなっていくと感じている。

このように、夜間中学に入ったことで、気持ちは「嬉しい」が、時間がないため、復習は十分にできていない。毎日、午後5時半から8時45分までの学校にいる間だけ勉強し、宿題も全部学校でやる。仕事があれば、学校で勉強した後に、家でもう一度復習ができ、そうすれば、もっと日本語が上手になるだろうと考えている。さらに、フンさんは歳をとっているため、「覚えにくい」という。24歳、25歳の人と一緒に4月から勉強を始めたが、フンさんはそのような若い人の半分くらいしか学習できていないと感じている。フンさんのお父さんもベトナム語の文字の勉強に苦勞していたことがあり、若い頃のフンさんはその大変さがわからなかったが、今はそれが理解できるようになった。

6. 主体的な課題遂行とそれに関わる社会的文脈

6. 1. 制約の中での主体的な課題遂行

5. のストーリーをもとに、フンさんが様々な制約のもとで、日本で生活する上での課題をどのように遂行してきたのかを考察していく。ここでいう「課題」とは、「解決が必要な問題、果たすべき義務、達成すべき目標」(吉島, ほか, 2014, p. 10) と関連するものであり、フンさんのストーリーからは「夢」として語られていたことを手掛かりに考察していく

こととする。

フンさんの日本への定住は「夢」の喪失から始まっていた。ベトナムを出国したフンさんが偶然到着したのは日本であった。アメリカへの定住を希望していたが、許可が出ないまま日本の難民センターで8年を過ごすことになってしまった。第三国定住を諦め、日本に定住をすることにしたが、日本語や日本の社会について何もわからなかったために、「夢」が砕け散ってしまったと語っていた。また、ベトナム人集住地域に引っ越してからも、希望の仕事はできず、日本語を使った仕入れができなかったため、ベトナムとの貿易をするという「夢」も叶わなかった。このようにフンさんのストーリーを振り返ると、大きな制約となっていたのは、職場での日本語であるといえる。

日本語が制約となる要因には、日本に定住する難民が十分な日本語教育を受けることができないという制度的な問題があり、それは職場での言葉がわからないといった困難と結びついていく。このような制約の中、フンさんはベトナム人の知り合いを頼ったり、通訳を利用したり、定住前にセンターで使用していた教科書を用いて独学をしたりと様々な方略を用いて日本語の問題を解決してきたといえる。さらに、地域のことをよく知っている人を頼りにすることでベトナム仏教の行事を実施するという課題も遂行していた。

本人に日本語を学びたいという気持ちがなく、日本語を学ばなくても課題遂行ができるのであれば、日本語を学ぶ必要はない。さらに言えば、日本語学習を押し付けることもマジョリティによる暴力であるといえる。定住開始当初のフンさんにとって重要な課題は「仕事をする事」であったが、職場には日本人ばかりでベトナム語が使える相手がおらず、フンさんは日本語がわからなかったため、「コミュニケーション言語能力」を活用することはできなかった。一方で、ベトナム人ネットワークを活用し、「一般的能力」を使用することで、派遣会社に勤めるようになり、より良い仕事をするという目標は達成す

ることができたといえる。しかし、派遣会社で働いていた頃の生活は仕事をするだけで、「夢」は持たないようにはしていたという。

このようにフンさんは長い間、日本語がわからないことによって不利な立場に置かれており、もし来日当初から夜間中学に通っていたら人生が変わっていたと考えている。また、何十年もの間、夜間中学の存在を知らず、行かなかったことを「もったいない」ことであったと感じている。しかしながら、フンさんは、定住開始前に国際救援センターで日本語教育を受けて以降、長い間、日本語の学習はしていなかった。地域には、ボランティアの日本語教室もあるが、時間数が少ないため、上達が見込めるものでないと判断し、参加しなかったという。なぜフンさんは、夜間中学に通うようになるまで、継続して日本語を学習することがなかったのだろうか。

6. 2. 職場での日本語の使用を阻む社会的文脈

6. 1. では、フンさんの日本での生活において、職場での日本語が「夢」の実現への制約となっていたが、フンさんが日本語を学んでいた時期は限られていることを指摘した。そこで、本節では職場でフンさんが置かれた社会的文脈を考慮しながら、なぜフンさんが継続して日本語を学んでこなかったのかを考察していく。

ベトナム難民が定住前に受けられるのは短期間の日本語教育だけであり、ほとんど日本語ができない状態で定住を開始しなければならない。そのため、日本語ができない状態で働くことのできる会社に就職することになる。日本語を使用しなくても働くことのできる会社では日本語を話せるようになることは期待されず、日本語を使う者と日本語を使うことのできない者との権力関係は固定的なものとなっていると考えられる。フンさんが定住開始当初に勤めたメッキ工場では、日本語がわからないことで間違えることもあり、いじめられることや怒鳴られることがあったという。フンさんは、このような権力関

係によって「話す権利」(Bourdieu, 1977)を得ることができず、日本語でのコミュニケーションにアクセスできなかったのではないかと。また、メッキ工場での仕事を「ロボットみたい」と述べていたように、仕事は簡単であったため、日本語を学ぶことの価値は感じていなかったという。

会社で弱い立場に置かれているという状況を打破するためにフンさんが選択した手段は派遣会社に転職することであった。定住を開始した時に就職したメッキ工場のように、一つの会社で働き続ける場合には「自分が会社を必要とする」ため、弱い立場に置かれる。一方、派遣会社で働いていた時には、「会社に必要とされる存在」となり、「重宝」されるようになった。日本語ができないという制約の中で、不利な立場に置かれていたフンさんは、働き方を変えることで、職場の権力関係を変化させることができたといえる。しかし、派遣されて行った地域に思い出はなく、その頃の生活は仕事をするだけで、「夢があっても意味がないため、自分で夢を持たないようにしていた」と語っていた。派遣での仕事が快適なのは、短期間しか働かない「お客様」としての扱いを受けているからであり、日本語を使用する人々との間には壁があったといえるのではないかと。

一方で、フンさんが日本語学習に価値を見出し、自分で日本語学習をしていたのは、大手企業で金属加工の仕事をしていた時である。フンさんは仕事の内容が面白いと思ったが、見ているだけではどうすればよいかわからないため、日本語を学習する必要が出てきたという。それまでの職場とは異なり、日本語が使用できることが仕事を行うという課題を遂行するための条件となっていた。日本語を学習することは、職場への参加を促すための手段となっている。フンさんは仕事の内容に魅力を感じており、日本語を身につけることで高い技術が必要な仕事をしたいと考えていた。この職場ではフンさんは周りの人に作業について尋ねることを通して仕事を遂行していた。すなわち、「話す権利」を認められた状態にあり、日本語を使用するコミュニティにアクセスす

ることができている。

しかし、姫路での仕事や神戸での仕事は好みではなく、「気持ちがない」と語っており、ベトナム人集住地域における仕事については満足していないようである。ベトナム人集住地域に移住してからは、「趣味」である商売をしようとしたが、日本語が壁となり諦めざるを得なくなった。

このように、働く職場の状況に応じて、フンさんにとっての日本語の使用や学習の意味づけは変化していた。以上をまとめると、フンさんが日本語学習への価値を見出すことができたのは、ある職場での仕事に興味があることと、その職場において「話す権利」が認められるという2つの条件がそろっている時であると指摘できる。

6. 3. 「話す権利」の保障された場所

フンさんは知り合いの通訳として夜間中学に行った後は、時間的な制約から、継続して夜間中学に通うことはできなかった。現在は会社に勤めるのではなく、縫製の仕事の手伝いをしており、もう一つの夢であったベトナム仏教寺院の活動も安定してきた。それに伴い、十分な時間ができたため、現在では毎日、夜間中学に通えるようになった。

フンさんはベトナムにいた時にあまり学校に行けなかったのが、学校で学びたいと思う気持ちがあり、今からでも日本語を学ぶことは大切だと考えている。

フンさんにとって夜間中学は、ベトナムでは通うことのできなかつた学校に行くことができるというだけでなく、普段は使用する機会がない日本語を使うことができるという意味でも重要な場所だといえる。ベトナムでは「みんなでカフェに入って、楽しく会話をして、自分も一緒に笑う」ことができ、「それが一番幸せなこと」であるが、日本では、テレビやお知らせを見ても理解できず、他の人が楽しそうにしている、自分は楽しくないという状況にあるという。そのため、日本では日本語が話せることは

必要だと述べている。フンさんは、夜間中学は日本語を使って自分の感情を共有することができる場所であり、クラスのみならず日本語を使って話をする中で、一緒に笑うことができることが嬉しいという。フンさんにとっては夜間中学が「話す権利」の保証された場であるといえるだろう。自分の暮らす地域で使われている言葉を「話す権利」が保障されるということは、その地域で「夢」を抱けるようになるために重要なことだろう。

一方で、「話す権利」が保障されるべき言語は、日本語だけではない。フンさんはベトナム人集住地域に移住してから、ベトナム仏教の寺院を設立することが「夢」となったと語っていた。ベトナム仏教の活動を行い、ベトナム人同士が集うことのできるコミュニティをつくることは、日本社会では保障されていないベトナム語を「話す権利」を手にするにつなるといえる。日本での生活において、日本語を使えるようになることだけでなく、ベトナム語を自由に使える場をつくることも、フンさんの生活を、「夢」を抱くことのできる豊かなものにすることに貢献しているといえるのではないか。

7. ベトナム人集住地域に暮らすことの意味

川上(2001)がベトナム人集住地域の形成について指摘していたように、フンさんもベトナム人のネットワークを利用して、ベトナム人集住地域に住むようになった。1. では、「ベトナム人集住地域は、日本語ができない状態でも生活できるユートピアなのだろうか」という問いを立てたが、フンさんにとってはどうであったのだろうか。

フンさんは関西でベトナム仏教の寺院を設立したが、そこで行われる活動は、ベトナムで生まれ育った人には理解できても、日本で生まれ育ったベトナムルーツの子どもには理解できないものであり、ベトナム仏教の活動を進めることは、日本語を使用する社会から孤立した、ベトナム語だけの世界を作る

うとしているかのようにも見える。一般的には、ベトナム人集住地域で暮らすと、ベトナム語ばかりを使用するため、日本語が上達しないと思われるかもしれない。しかし、フンさんは来日当初から日本の会社に就職しており、日本社会には参加していた。6. 2. でも示したようにフンさんの日本語の使用を妨げたのは、必ずしもベトナム人集住地域に暮らすことではなく、日本社会への参加において「話す権利」が保障されないことにあるといえる。フンさんは、ベトナム仏教の活動を始めるまでは「普通」の生活をしていたというが、活動を始めてからは、家族や職場以外にも人間関係を広げていった。例えば、ベトナム仏教の行事を行うためには、開催するための場所を探す必要がある。そのような課題は外国人の支援をしているセンターを活用して解決していた。このことは、ベトナム仏教徒のコミュニティをはじめとしたベトナム人のコミュニティは、日本社会と隔離されたものではないことを示しており、ベトナム仏教の活動を日本で行うという行為は、日本社会と積極的に関わりを持つことだといえる。

ベトナム人コミュニティは日本社会の中にあり、そこには日本社会とベトナム人コミュニティをつなぐ役割をする人がある。フンさんは、日本での定住を始めたばかりの頃は、群馬県に住んでいるベトナム人の友だちから情報を得たり、元留学生の通訳を頼ったりしていた。一方、神戸に来て、ベトナム仏教の寺院を設立してからは、フンさんは「ボランティア」のような立場になり、ベトナムの人に日本での知識を教えたり、来日したばかりの人のために通訳として夜間中学に行ったこともあった。また、フンさんが設立した仏教寺院に集まる技能実習生や留学生といった新しく来日した世代と、フンさんのような難民として来日した世代は、ベトナムで生まれ育ったという背景を共有しており、寺院における活動をともしながら、世代を超えた交流をしている。

6. では社会的な制約のもとでコミュニケーション言語能力や一般的能力を駆使しながら課題を遂行し

てきたフンさんの様子を描いた。フンさんのストーリーを考慮すると、ベトナム人集住地域は日本社会とは隔離された「日本語ができない状態でも生活できるユートピア」であると一概に捉えるべきではない。そこに暮らすことは、社会と積極的に関わりを持ちながら自分の持つ言語や知識を発揮できる場に生きることだとも考えられる。

以上のように、フンさんのライフストーリーを通して、日本社会が外国人を支援するという視点からは見ることはできなかった、在日ベトナム難民による主体的な取り組みを知ることができた。今後も、継続してベトナム難民に聞き取りを行っていきたいと考える。ただし、一人ひとりのベトナム難民は異なる経験をしているため、フンさんと同じ、仏教徒の男性にインタビューを行った場合にも異なったストーリーが構築されるだろう。さらに、日本での寺院の設立にも苦勞した仏教徒とは異なり、すでに日本に教会があるカトリック教徒の場合は、さらに別のストーリーが構築されると予想される。戸田(2001)は、在日ベトナム難民の弁別指標として、出身地、宗教、エスニシティを示していたが、今後は、他の属性を持つベトナム難民へのインタビューを積み重ね、さまざまなバリエーションのライフストーリーを作成し、複数のケースを比較できるようにしていきたい。

文献

- 青木直子 (2011). 学習者オートノミーが第二言語ユーザーを裏切る時——3つのレベルの社会的文脈の分析. 青木直子, 中田賀之 (編) 『学習者オートノミー——日本語教育と外国語教育の未来のために』 (pp. 241-263) ひつじ書房.
- アジア福祉教育財団難民事業本部 (2016). 『難民事業本部案内』アジア福祉教育財団難民事業本部.
- 荻野剛史 (2013). 『「ベトナム難民」の「定住化」プロセス——「ベトナム難民」と「重要な他

- 者』とのかかわりに焦点化して』明石書店。
- 川上郁雄(2001). 『越境する家族——在日ベトナム系住民の生活世界』明石書店。
- 国際移住機関 (2008). 『日本におけるベトナム難民定住者(女性)についての適応調査報告書』国際移住機関。
- 五島文雄 (1994). ベトナム難民の発生要因. 加藤節, 宮島喬 (編) 『難民』 (pp. 53-80) 東京大学出版会。
- 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』弘文堂。
- 館岡洋子(2015). 日本語教育における質的研究——今, なぜ質的研究なのか. 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』ココ出版。
- 戸田佳子 (2001). 『日本のベトナム人コミュニティ——一世の時代, そして今』暁印書館。
- 内閣官房インドシナ難民対策連絡調整会議事務局 (1990). 『インドシナ難民の現状と我が国の対応』内閣官房インドシナ難民対策連絡調整会議事務局。
- 西尾圭子(1982). 定住するインドシナ難民に対する日本語教育——大和定住促進センター『日本語学』1(2), 122-123.
- 広田康生 (2003). 『エスニシティと都市 [新版]』有信堂高文社。
- ブルーナー, J. (1998). 田中一彦 (訳) 『可能世界の心理』みすず書房. (Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.)
- 法務省入国管理局 (2018年3月). 『平成29年末現在における在留外国人数について(確定値)』.
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00073.html
- 本間浩 (1990). 『難民問題とは何か』岩波書店。
- 吉島茂, 大橋理枝, 奥聡一郎, 松山明子, 竹内京子 (訳・編). (2014) 『外国語教育Ⅱ〈追補版〉——外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社。
- 吉田弥寿夫, 湯川純幸 (1983). インドシナ難民に対する日本語教育『言語生活』376, 44-54.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchange. *Social Science Information*, 16, 645-668.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life History and narrative* (pp. 5-23). London: Falmer.

Article

Study on the use and learning of multiple languages
in a Vietnamese settlement area in Japan:
The life story of a Chinese Vietnamese refugee settled in Japan

HAYASHI, Takaya*

Graduate School of Language and Culture, Osaka University, Japan

Abstract

This research aims to clarify the meaning of the use and learning of multiple languages such as Vietnamese and Japanese for Vietnamese refugees living in a Vietnamese settlement area in Japan. I conducted participation observations and semi-structured interviews in the Vietnamese community and pieced together the life story of a Chinese Vietnamese refugee. When first settling in Japan, he lost his dream because of his lack of Japanese language ability, but he improved his life by using the Vietnamese network. Also, his motivation for learning Japanese increased after he started to work for a company that encouraged him to recognize the value of learning Japanese. Even though he could not do the job that he wanted to, he was able to achieve his dream of establishing a temple of Vietnamese Buddhism and attending a junior high school at night. From his life story, I was able to reconsider the meaning of using and learning Japanese, and the meaning of living in a Vietnamese settlement area from the viewpoint of Vietnamese refugees.

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: acceptance of refugees, transnationalism, adult second language learning, CEFR, right to speak

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

論文

留学生と日本人チューターの学習活動

会話における評価に着目して

李 頌雅*

(大阪大学大学院文学研究科)

概要

本稿は日本の大学におけるチューター学習活動に着目し、言語社会化の観点から考察したものである。約15時間の学習活動の会話データをもとに、8組の留学生と日本人チューターの学習活動を観察し、特に言語使用や特定の行動に関する評価に着目した。結果として、まず、否定的な評価が肯定的な評価より多く使用されることが分かった。また、否定的な評価が行われた場面では、評価と理由説明、評価と反論などのターンと連鎖のデザインが観察される。一方、留学生は同意、質問や反論などの行動によって、チューターとともに学習活動を共同構築する場面が見られる。言語使用または言動に対する評価を通して、言語使用及び社会的慣習が伝えられることがわかった。本研究により、評価が Schieffelin と Ochs が述べた「言語使用への社会化」及び「言語使用を通じた社会化」へ貢献し、日本社会における適切な言語使用及び言動を身につける学習の実践となっていることが示唆された。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 言語社会化, 会話分析, 評価, チューター制度, 教室外の日本語学習

本稿は、Schieffelin & Ochs (1986) などが提唱した「言語社会化 (language socialization)」の観点から、日本の大学におけるチューター制度に着目し、日本人チューターとの学習活動がどのように留学生の日本語の言語社会化に貢献するのかを考察したものである。

大学の国際化が進むにつれ、1970年代以降、日本の大学では、留学生受入人数の増加に応じて、留学生支援の一環としてチューター制度が実施され、日本人の大学生チューターによる生活相談や学習指導

が進められている。チューター制度は授業外の支援制度であり、同じ大学に在学中の日本人チューターが自身の学習経験や文化的知識を生かし支援や指導を行う。このように、学生同士の異文化交流を深めながら、留学生が日本社会及び大学の学習生活へ適応していくことがチューター制度の目的である(横田, 白土, 2004)。これまでは、制度面の考察(上田, 藤本, 2013; 松本, 2003; など)、アンケートなどの書類報告調査(小林, 2007; 櫻田, 島, 松下, 2005; など)やインタビュー調査(田中, 1996; など)などにより、チューター活動に対する留学生とチューターの意見がわかった。また、学習活動会話に

* E-mail: songyalee1990@gmail.com

におけるチューターの調整行動も注目されている（浦野, 2016; 副田, 2010, 2011; など）。しかし、自然な相互行為の観点から、学習活動において実際どんなことが教えられているのか、チューターと留学生がどのように言語社会化に携わるのかについてはまだ解明されていない点が多い。

したがって、本研究は学習活動の会話を中心に、特に会話における評価に着目した。チューターによる不適切な言語使用、または会話に登場した人物の言動に対する否定的な評価の産出や、評価の共同構築などの行動によって、適切な言語使用や日本社会の慣習などがどのように伝えられ、学習されていくかを考察する。

1. 先行研究

1. 1. 日本語の言語社会化

近年、日本語の習得の研究において、社会文化的アプローチの一つとして注目されてきたのが「言語社会化 (language socialization, LS)」である (Duff, 2007; Duff & Talmy, 2011; など)。Ochs & Schieffelin (1984) によると、言語習得 (言語学) と文化・社会化 (人類学) は異なる分野として扱われてきたと考えられる。言語習得の分野においては、社会組織と地方の俗信などの社会的要因は分離できるものと考えられる。しかし、両者の研究が分離された結果、習得と社会知識の伝達における言語の役割に対する理解が足りないという欠点が指摘されている。言語習得は主に語彙、文法、音声の習得過程などに着目し、文化の役割はそれほど注目されていない。一方、人類学は言語の役割を重視していない。そのため、Schieffelin & Ochs (1986) は人類学と言語の発展の観点から言語社会化の概念を提唱した。言語社会化は言語人類学的なアプローチであり、社会学、文化心理学などのアプローチをも用いて、社会集団での社会や言語上の能力を研究する (Duff, 2007)。また、言語社会化研究はコミュニケーションのエスノグラ

フィーと関連が強く、相互行為上の能力が着目される (Garrett & Baquedano-López, 2002)。この研究分野では、幼児や成人などの新参加者が社会集団 (組織、活動などを含む) に適切に参加できるようになる過程に焦点が当てられており、その過程は幼少期だけではなく、生涯にわたるものと考えられる (Ochs, 1991; バーデルスキー, 2014)。要するに、成人も新たな活動に参加し、適切な言語使用を学び、その言語を通して社会化される。言語社会化のプロセスは相互行為上の過程 (interactive process) であり、そこでは、言語的实践 (language practices) を社会、文化的能力への社会化のリソースとして捉えている (Ochs, 1996)。このプロセスを通してなされる社会化は、「言語使用を通じた社会化 (socialization through the use of language)」と「言語使用への社会化 (socialization to use language)」の二つの側面が挙げられる。「言語使用を通じた社会化」は、言語を通してその社会グループの文化、慣習ないしイデオロギーを身につけることを指し、「言語使用への社会化」は日常会話や組織活動で適切な言語を使用できるようになることを指す (Schieffelin & Ochs, 1986; バーデルスキー, 2016; など)。最終的に、「言語上の慣習、語用論に関する知識、適切なアイデンティティやスタンスまたはイデオロギーの受容、及び目標とした社会団体での適切な行動や実践の習得」が言語社会化の目的とされている (Duff, 2007, p. 310: 原文英語, 訳は筆者)。

日本語の言語社会化の研究において、はじめて大きく貢献した研究は、Clancy (1986) である。Clancy は、日本人の母親と 2 歳の子供との自然会話に基づいて、母親が直接的または間接的な指示表現や第三者の情緒についての言及を通して、子供に思いやりを教えることを明らかにした。また、Cook (1990) は、日本人母親の終助詞「ノ」の使用が社会の慣習やルールを指示し、子供の行為の管理に用いられると述べている。例えば、「テーブルを叩かないの」という発話は社会のルールに言及し、養育者の個人的な権威を主張することになるとされている。上述の

ように、初期の日本語社会化の研究は、日本の「思いやり」や「甘え」の価値がどのように言語社会化の過程に取り入れられているかに着目するものが多い (Cook & Burdelski, 2018)。

日本人子供の言語社会化に関する研究は、主に家庭内や学校教育の場面を中心に、情緒 (Herot, 2002; など)、敬語とポライトネス (Burdelski, 2011; など)、ジェンダー (Burdelski & Mitsuhashi, 2010; など)、ナラティブとリテラシー (Minami, 2015; など)、教室の相互行為への参加 (Cook, 1999; など) に着目してきた (Cook & Burdelski, 2018 を参照)。

一方、日本語を第二言語とした学習者の言語社会化研究¹の着眼点は、学習者がどのように日本語と日本社会の文化的慣習を身につけていくかに置かれている。これまでの研究は、北米の日本語教室などの学習の場を中心に観察してきており、学習者の誤用、教室内の学習活動におけるスピーチ・スタイル及び終助詞の語用論的機能、日常の相互行為や教師の役割などに焦点を当ててきた (Cook & Burdelski, 2018)。一方、日本への留学を通して、日本語を第二言語として学習する留学生の学習に関して、主に (1) 学習者の日本社会におけるアイデンティティと、(2) 第二言語社会化の過程における双方向性に着目する (Cook, 2006, 2008)。

多くの研究者は、学習者が言語活動を通じて社会的知識を獲得する過程に関心を持つ。この観点から考えると、教室などの場における学習活動は非常に重要であり、そこで行われる日常の相互行為は学習者にとって社会的知識を得るのに不可欠な活動である (Cook & Burdelski, 2018)。例えば、Ohta (2001) は、アメリカの大学の日本語教室における相互作用を観察し、そこで行われる評価活動などが学習者の社会化の過程で重要な役割を果たしていると述べている。また、Cook (1999) は日本の小学校教室内の言語社会化を研究し、生徒に良い聞き手としての身

だしなみを教えるために I-P-Rx-E 連鎖²が用いられることを観察した。日本の小学校では、一人の子供が回答した後、ほかの生徒同士による評価が求められることが多く観察されている。生徒同士の評価が求められることにより、子供は自分の行動を管理し、能動的にほかの生徒の発言を聞くようになり、集団のほかのメンバーとの関係性が築かれる。このように、日本の集団社会の一員としての適切な言動が活動の進行の中で学習されていくと述べられている。

前述のように、第二言語としての日本語の言語社会化については、教室内の学習活動に関する研究が多いが、教室外の活動に関心を向けた研究には、Cook (2006, 2008)、クック (2014) が挙げられる。Cook は日本のホストファミリーと外国人留学生との日常会話 (例: 食事中の会話) を観察し、ホストファミリーによるスピーチ・スタイルなどの言語使用は、日本語学習者にとって社会化のリソースの一つであると主張している。特に、特定のスピーチ・スタイルが社会的アイデンティティ (social identities) の呈示につながることを、学習者はホストファミリーとの会話の中で理解していくと述べられている。

これまで言語社会化研究で注目されている学習の場には、家庭、学校、学習者同士、大学、職場などが挙げられるが、日本語学習者の言語社会化に関する多くの研究は、教室内の言語学習活動に関心を向けていると思われる。

1. 2. 会話における評価

会話における評価 (assessment) は、語り手または聞き手による会話に登場した人物、または言及されたことに対する評価や判断 (evaluation) であり、

2 I-P-Rx-E 連鎖は、開始 (initiation) - 呈示 (presentation) - 反応 (reaction) - 評価 (evaluation) という一連の連鎖を指す。また、教室内では、教師が複数の生徒に反応 (reaction) を求める場合があるため、Rx と表記する。

1 外国語、第二言語の言語社会化は、第二言語社会化 (second language socialization) とも呼ばれる。(Duff, 2007)。

それによって、話者が個人の経験、知識、感想や感情を呈示する (Goodwin & Goodwin, 1987, 1992 ; Pomerantz, 1984)。評価は評価的形容詞 (assessment adjectives)、イントネーションや非音声の行動など様々なリソースによって呈示できる。Goodwin & Goodwin (1987, 1992) は、発話中に現れる一つの評価単位を「評価形式 (assessment segment)」と定義し、例えば、「美しい」という形容詞を評価形式とする。また、強調表現、イントネーションなどを「評価信号 (assessment signal)」とする。一方、発話行為の観点から、一人の発話者が評価をする行動を「評価行動 (assessment action)」と呼ぶ。さらに、会話参加者が評価を産出し、かつ他者評価関連の行動をモニターするような動的な相互行為を「評価活動 (assessment activity)」とする (和訳はザトラウスキー, 2013 を参照)。

会話では、評価を通して様々な行動がなされる。例えば、会話参加者は評価を通して、情緒を示し、相手に対する共感などを示すことができる。また、物語など経験の語りにおいて、聞き手は評価によって自分の語りへの参加を確保できる (Goodwin & Goodwin, 1992)。産出された評価に対して、もう一人の会話参加者は評価の格上げ (upgrade) により同意を示したり、あるいは評価の格下げ (downgrade) を不同意の前置きとして使用したりすることもある (Pomerantz, 1984)。発話者は評価をすることによって、正当性を主張することが観察される (Pomerantz, 1986)。実例として、Mondada (2009) などが挙げられる。Mondada はフランスの自動車売買の実演説明会話を中心に、評価活動の組織及び評価によってなされる実践について分析し、会話参加者が評価活動を通して、同意など肯定的な関係性を示す一方、不同意、拒否などを示すこともしばしばあることを解明した。

次に、日本語会話の評価の特徴に着目した研究について述べる。まず、Strauss & Kawanishi (1996) は、日本語、英語、韓国語の母語話者同士の会話における評価に着目した。話題を「震災について」と

設定し、震災体験についての語りの中の否定的な評価を分析した結果、評価は会話参加者が互いに理解を示しあう、または共感関係を築くために用いられるが分かった。さらに、評価表現の文化の違いが明らかになっている。特に、日本語会話の評価は、評価の繰り返し、共感を示すための終助詞「ネ」の併用、共同構築やオーバーラップが多く、それによって、会話参加者が感情の同調を示すと述べられている。

一方、Hayano (2011) は、日本語会話の評価に付加される終助詞「ヨ」に注目した。Pomerantz (1984) などの先行研究では、評価は話者の同意・不同意を示す手段としているが、Hayano は、最初の発話者が評価を産出すると同時に、一種の認識的スタンス (epistemic stance) を表出することになると主張している。こうした評価は終助詞「ヨ」または「ヨネ」が伴い、話者の認識的優位 (epistemic primacy) が示されていることが多い。

上述の通り、会話分析の研究における評価が注目されてきており、その中でも、母語話者と学習者及び、親や保育者などの大人と子供のような expert と novice の会話に関するものがある。特に、大人と子供の会話について多く言及されている。例えば、子供と大人と子供の相互行為の中では、大人の評価やフィードバックが子供の言語や行動などの発達をガイドし、評価によって、子供はそれに従い行動する機会が与えられる (Goodwin & Goodwin, 1992)。また、言語社会化の研究においても、子供をほめたり、子供の行動に対してコメントをしたりするなど様々な場面で、評価の使用が観察されている (Duranti & Ochs, 1986 ; Schieffelin & Ochs, 1986 ; など)。このような場面では、expert と novice が評価を通してアイデンティティを表すことが多いと述べられている (Ochs, 1996 ; クック, 2014 ; など)。例えば、三橋、バーデルスキー (2009) と Burdelski & Mitsuhashi (2010) は、保育士と幼児の相互行為を観察し、「可愛い」という評価に着目した。日本語では「可愛い」を小さい、弱いなどの対象に対して使用すること

が多く、この評価を通して情緒的スタンス、さらにジェンダーに関するイデオロギーや人間関係が示されている。保育士は「可愛い」という評価をほめ言葉として使用し、それによって優しさや思いやりなどの感情を示す。また、幼児も赤ちゃんや女の子に対して「可愛い」とい評価し、「可愛い」という評価基準への理解を示している場面が観察される。このように、「可愛い」という評価を通して、子供は日本社会における文化的要素を理解するようになり、社会化されていくことが分かった。一方、保育士が園児に適切な行動を教える際、不適切な行動を実演し、子供たちから「ダメ」などの否定的な評価を引き出す場面も観察される (Burdelski, 2010)。こうして、保育士が園児と否定的な評価を共有の知識とし、子供に保育所という集団の規範を教えていくと報告されている。

一方、幼児が自ら評価を産出する場面も観察される。Burdelski & Morita (2017) は2歳の幼児の評価産出に着目し、子供は評価を起こすことにより社会的行為を行うことが可能であると述べている。例えば、「怖い」、「嫌」などの否定的な評価的形容詞を通して、幼児自身の感情、拒否や手助けの要求を他の参加者に表すことが観察される。このような評価を通して、まず参加の枠組みを共同構築することが可能となる。さらに、評価の産出を通して、幼児は自身の知識及び社会に対する個人的な観点を表し、他者との交渉を行っていることが分かった。

上述のように、母語話者同士及び親子の会話における評価に関する研究がなされてきたが、第二言語学習者と母語話者同士の会話は着目されておらず、特に教室外の言語学習に関する研究がほとんど見つからないのが現状である。したがって本研究は、日本語学習者と日本語母語話者の教室外の学習活動を中心に、特に会話における評価に着目する。

1. 3. 問題のありか

1. 2. で述べたように、評価は話者が経験や判断

などを示す手段の一つであり、子供の言語社会化において、社会の規範を学習する重要な実践の一つと言える。しかし、日本語の言語社会化における評価の研究は、主に大人と子供の相互行為及び教師と生徒の教室内の相互行為に着目してきており、第二言語学習者の教室外の学習活動という場面を中心にしたものはかなり少ない。

したがって、本研究は教室外のチューター学習活動において、expertである日本人学生チューターが使用する否定的な評価に着目する。また、留学生が評価に対する反応及び評価の共同構築などの行動も分析に入れ、これらの行動と言語社会化の関連性を考察する。

2. 本研究の調査概要

2. 1. 調査対象：国立大学のチューター制度

日本の大学におけるチューター制度は、1972年に日本の国立大学法人を中心に留学生を受け入れる機関に設けられ、当初は国費留学生への支援として行われていたが、1976年から私費留学生にも適用されるようになった (横田, 白土, 2004)。留学生の語学、生活、学業面などの支援だけではなく、チューター側の日本人学生にとっては、異文化理解のきっかけにもなると考えられている。一般的に、学部留学生には2年間、研究生や大学院生には1年間チューターを付ける (上田, 藤本, 2013)。チューターのマッチングの仕方には、所属学部・研究科の指導教員のチューター推薦と、研究室に適任者が見つからない場合、国際交流室などの留学生支援部門が代わりにチューター志願者を探してマッチングするという二つの方法がある (上田, 藤本, 2013)。チューターの適任者は原則として日本人学生を対象にするが、留学生が指名されることもある。また、チューターを担当する学生には毎月活動報告書を提出する義務があり、したがって毎月一定時間の支援や学習活動が求められている。

チューター学習活動の内容は大学によって少し異なるが、基本的にチューターの業務内容は学習と研究指導や生活支援が最も多いと報告されている（上田、藤本、2013）。また、留学生のニーズに合わせてチューターの指導内容も異なり、主に（1）授業の復習の支援（学部生）、（2）大学院入学試験の勉強（研究生）、（3）専門用語の知識、文献読解、発表のための日本語能力養成の指導（大学院生）、（4）日本語及び日本文化の指導（短期留学生）の4つが行われているが、校内外の事務的手続きなどの援助がすべての留学生を対象に行われていると報告されている（櫻田、ほか、2000）。一方、チューター学習活動は留学生への支援を目的とするが、一方的な学習活動ではなく、日本人学生に異文化接触の学習及び国際交流体験などの機会を与える効果もある（田中、1996）。

本研究は、チューター制度における学習活動の会話に着目する。留学生がチューターを担当する場合もあるが、本研究では日本人学生のチューターと留学生のペアのみを対象とする。

2. 2. データの概要

本研究では、関西にあるA大学のチューター制度に着目し、日本人学生チューターと留学生が月に数回（一回30～120分程度）の学習活動を行っている場面を中心にデータを収集した。会話データはすべて関西地方のA大学に在学する8組の留学生と日本人学生を対象に、留学生とチューターとの教室外学習活動の会話を録音・録画³したものである。調査は2015年から2017年まで行った。なお、調査の協力者となった留学生は、台湾出身6名と中国出身1名である⁴。以下はすべて仮名で示す。2015年の調査は一回の録音データとなっているが、2016年から2017

3 録画のデータ収集は、協力者の承諾を得た場合のみ行う。

4 学期によりチューターが変わる組について、留学生が同じ人であっても異なる組と見なす。

年までの調査では、日本語学習者の留学生たちの社会化の過程や変化を記録するため、3ヶ月以上をわたって、それぞれ3回以上の録音と録画データを集めた。ほとんどの組は学期中にはほぼ週に一回の学習活動を定期で行っている。

本研究では、約15時間48分の会話データ（うち約8時間36分は録画データ付）を分析する。

2. 3. 分析方法

本研究は、2. 2. で述べたデータをすべて数回観察し、トランスクリプト⁵を作成する。録音、録画とトランスクリプトを繰り返して観察し、共通のパターンを引き出して分析する。会話データの部分に関して、主に会話分析（conversation analysis, CA）の手法を用いて分析する。Zuengler & Cole（2005）によると、CAはミクロな分析アプローチではあるが、そのミクロな証拠の分析を通して、マクロな特徴がみられると考えられるため、言語社会化研究において最も注目すべき研究方法となっている。例えば、相互行為の中で観察された人称代名詞などの指標性（indexicality）のあるものや様々な手続きによって、参加者が所属した社会のカテゴリーないし民族、国籍などが示されている（Duff, 2007; など）。また、録画データ付きの場面では非言語行動も分析に取り入れる。そのほかに、留学生の振り返りのインタビューから、留学生の学習活動に対する評価及び学習した内容に対する反省なども分析に入れる。

分析の際、1. 2. で述べた、会話参加者一人一人が行う「評価行動」に着目し、その評価行動中の言語使用、つまり「評価形式」及びイントネーションやジェスチャーなどの非言語行動、つまり「評価信号」を細かく観察して分析する。それから、会話参加者同士が共同構築した「評価活動」という全体的な概念を4. で言語社会化の概念と合わせて考察する。

5 本稿のトランスクリプトの転記記号は、田中（2004）の文字化規則を参照し、筆者が加筆修正したものである。詳細は付表を参照されたい。

3. 分析結果

本章では、「評価」という言語社会化につながるコミュニケーション実践 (communicative practice) に着目する。コミュニケーション実践は、言語的实践や非言語的要素などを含め、社会的な視点から相互行為への参与を捉えるものである。具体的には、修復、ことばの定義、謝罪など様々な実践が挙げられている (Burdelski, 2013; Takei & Burdelski, 2018)。

学習活動の会話データから見ると、テキスト、原稿などアカデミックな素材を使用して学習することが多いが、学習の合間や学習の目的を持たない時間では、雑談が行われる。雑談の内容は、日常生活の出来事が中心であるが、留学生の文化体験や母国に関する話題もあり、また、チューターから日本文化について説明する場面もしばしば観察される。このような場面では、留学生が使用した日本語、または留学生の語りに登場した第三者の言動に対して、評価が行われる。評価により、発話者が評価対象に対するスタンスや価値判断が示されており、日本社会における適切な言語使用及び行動の指針が表されている。

したがって、本研究は学習活動会話における日本語または日本の社会や文化的慣習などを対象とした評価を中心に分析する。結果として、会話データに現れた評価は51例が観察される。日本人チューターによる評価の産出が多いが、留学生による評価の産出も観察される。

評価がなされた文脈において、主語は主に留学生が使用した日本語の表現や、会話の中に登場した人物の言動である。また、産出された評価の種類は様々あるが、「おかしい」(10例)が最も多く、他に「だめ」(5例)、「良くない」(2例)、「変」(2例)、「違和感がある」(2例)、「ざっくり」(2例)、「ぼやけた・ぼやけている」(2例)、「いい」(2例)などの評価が観察される。1例しか観察されない評価の種類が多

いため、上記以外のものを「その他」(24例)⁶として加算する。

観察された評価には、肯定的な評価(「いい」、「面白い」、「かっこいい」など)及び否定的な評価(「おかしい」、「だめ」、「良くない」など)がある。肯定的な評価は主に留学生のアカデミック・ライティングに対して行われている。例えば、スピーチの原稿に対して、チューターが産出した「流れはいい」のような評価が見られる。ただし、肯定的な評価よりも、否定的な評価の出現頻度が高く、言語使用だけでなく、行動も否定的な評価がなされる対象となる。また、こうした否定的な評価により、チューター自身の認識によつ言語使用または言動に関する規範が築き上げられ、規範から逸脱された言動が指摘されている。こうした否定的な評価を受けて、留学生は自ら使用した言葉を直したり、またはチューターが指摘した言動に対して受け入れたり、反論したりする。最終的には、言語社会化へ導く。そのため、否定的な評価に着目することは、日本における言語使用や言動の規範がいかにかに伝えられ、交渉されているかを明らかにし、日本語を第二言語とした成人の学習者の言語社会化の過程を捉えることができると考えられる。

したがって、本研究は主に否定的な評価に着目し、評価の産出が含まれた発話連鎖を中心に、質的分析を行う。評価対象は主に留学生の言語使用と、会話の中で言及された第三者の言動であるため、まず3.1. で「言語使用に関する評価」について分析し、3.2. では「言動に関する評価」について述べる。

6 「その他」の評価には、「如何わしい」(1例)、「回りくどい」(1例)、「正しい日本語じゃない」(1例)など日本語の使用に関するものもあれば、「悪い」(1例)など他者の言動に関するものもある。なお、肯定的な評価は「いい」(2例)の他に、「間違っていない」、「かっこいい」、「話が上手い」、「面白い」、「日本的」(それぞれ1例)に限られている。

3. 1. 言語使用に関する評価

留学生が所属しているゼミ、研究室、授業などが含まれる大学は一種のアカデミック・コミュニティである (Duff, 2010)。学習活動において、チューターがレポートや論文などの原稿添削を行い、留学生の言語使用に対して評価を行うことが多く観察される。特に不適切な言語使用に対して、チューターが評価によって不適切さを表出することが多い。一方、雑談など特定の目的を持たない活動においても、留学生のことばづかいがトラブル源 (trouble source: Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977) となった場合、チューターが評価の行動によって、ことばのイメージなど語用論上の知識を伝えることがある。

3. 1. 1. 評価と理由説明

研究室、大学の授業における論文、レポートなどのアカデミック・ライティングにおいて、日常生活で使用される日本語と異なるジャンルのことばづかいが必要である。このような知識がチューターの評価により伝えられることが多い。特に、否定的な評価を受けた場合、単に評価を与えるだけでなく、そのことばがなぜ否定的な評価を受けるのかについて説明する必要があると考えられる。その際、チューターは母語話者として、言語使用の規範に言及し、規範から逸脱したことばの使用がもたらした結果などを示すことが多い。以下の事例1は、ヨウが自分の書いた期末レポートを綾乃に見せ、文法をチェックしてもらった場面の会話である。原稿を見ているうちに、ヨウは「ちょい」ということばについて質問し始める (01 行目)。以下は、「→」で評価の箇所を

事例1. ちょい (2017年2月) —— 綾乃: 20代前半, 女性 / ヨウ: 20代前半, 男性

- 01 ヨウ: あの (.) ちょっと聞きたいです [ど (0.6)] なんか (1.2)
 02 綾乃: [うんうん]
 03 ヨウ: ちょいって言いますよね
 04 綾乃: ちょい?
 05 ヨウ: はい=
 06 綾乃: =うんうんうん
 07 ヨウ: ちょいは [(0.5)] ちょっとの意味ですか?=
 08 綾乃: [ちょい前]
 09 =そうそうそうそう=
 10 ヨウ: =分かりまし [た]
 11 →綾乃: [ちょ] いは (0.4) でも正しい日本語じゃないと思ったの
 =
 12 ヨウ: =>本当です [か?] <
 13 ⇒綾乃: [あの] (0.5) [若者ことば]
 14 ヨウ: [>でもみんな言いますが<
 15 ヨウ: あ (0.3) 本当ですか?
 16 [同じし-]
 17 綾乃: [やばいと] かそういう感じの [hhhhhhhhhh]
 18 ヨウ: [はい]
 19 綾乃: あの (0.5) なんだろう (0.5) めっちゃとか [(0.6)] ° あ° -と同じ
 20 ヨウ: [はい]
 21 ヨウ: 分 [かりました]
 22 綾乃: [hhh 感じ hh] hhh [hhhhhhhhhhhh]
 23 ヨウ: [勉強になりました]
 24 ⇒綾乃: だからレポートで使っ [たら hhhhhhhhhhhhhhhhhhh ¥先生に]
 怒られる ¥=
 25 ヨウ: [はい (.) 分かります (0.4) 分かりますそれは]
 26 =はい

示し、「⇒」で理由説明の箇所を示す。

事例1において、ヨウは「ちょい」ということばの意味を綾乃に質問し、終助詞「ヨネ」を通して、「ちょい」ということばの知識の共有を確認する(01, 03行目)(滝浦, 2008)。「ちょい」という日本語の表現は評価対象と見なされ、綾乃はそれを「正しい日本語じゃない」(11行目)、「若者ことば」(13行目)と評価し、カテゴリー化する。ただし、「正しい日本語じゃない」という否定的な評価には「と思ったの」という主張を弱めるような表現が付加されている(11行目)。さらに、綾乃は評価した後、「ちょい」は「若者ことば」(13行目)であると説明し、特定の集団(若者)に関連付ける。これは、なぜレポートに使用してはいけない理由となる。また、「若者言葉」の他の例として、「やばい」(17行目)と「めっちゃ」(19行目)を挙げて「ちょい」に関連づけており、その説明を展開していく。さらに、「だから」という理由説明の接続詞を用いながら、「レポートに使ったら先生に怒られる」(24行目)と、アカデミック・コミュニティの権威者による否定的な反応が生じると説明し、ヨウにアカデミックなコンテキストで「ちょい」を使用しないようにアドバイスしている。「先生に怒られる」という受身表現は、情緒的スタンスを示しており、「正しい日本語じゃない」と否定的に捉えられた「ちょい」をレポートで使用することで、ヨウが不利な状態に陥ることを意味している。チューターはアカデミックなコンテキストにおいて、「ちょい」が不適切なことばづかいであるという語用論上の知識をも留学生に伝えている。こうして、チューターの否定的な評価はレポートなどアカデミック・ライティングというジャンルにおける「ちょい」不適切さを表していると同時に、その理由を説明し、不適切な言語使用がもたらした不利な結果をも示している。

3. 1. 2. 評価の共同構築

留学生が使用した不適切な日本語に関して、チューターは否定的な評価を与えるたあと、二人が

ターンの引取りなどで評価を共同構築し、それによって留学生がチューターの評価に対して同意を示す場面もしばしば観察される。事例2の少し前の会話では、シンが友達の結婚式に参加する話をしており、その後、友達が人妻になると話したが、人妻ということばに対して理子が笑い声を挟みながら「如何わしい」と評価し、そして二人は「人妻」の意味について検索し始める。その途中、隣に座っていた留学生の先輩が会話に参加し、ことばの説明に加わる。この事例では、「→」でチューターが産出した評価を示し、「⇒」で留学生が産出したものを示す。

事例2では、シンの友達の結婚という話題について話しているシンの「人妻」の言語使用が問題となっている。理子はまず08行目でシンの「ジンサイ」(06行目)の読み方を訂正し、その後、笑いを挟みながら「違う：：：意味に」(17行目)と発話する。それに対して、シンは「違う意味？」(18行目)、「どういう意味」(19行目)と説明を求める。それに応じて、理子は「ちょっと如何わしい意味に聞こえる」(20行目)と否定的な評価を与える。

次に、シンが「人妻」の意味を検索しているうちに、理子はことばの使用場面について説明し(25行目～46行目)、そして再び「如何わしい」(49行目)という否定的な評価を産出し、さらに、あんまり良い意味で使われることがないと付け加えている(51, 53行目)。その説明を踏まえて、シンは「良くない意味」(54行目)というように、自ら否定的な評価を産出する。理子もまた、「そうですね」及び「良くない意味」というシンの評価の繰り返しと「うん」の承認により、シンが産出した否定的な評価に同意を示す(56～57行目)。最後に、シンは「なるほど」と、理子の説明に対して同調を示す(58行目)。こうして、「人妻」ということばに対して、理子とシンが共同で否定的な評価を与えている。この行動を通して、シンは自ら評価を産出し、言語使用の規範に従う姿勢を示している。

事例2に見られるように、母語話者であるチューターが日本語に関する自らの権威を評価によって表

出し、日本社会における適切な言語使用の規範を明示している。また、チューターの評価を受けた留学生も、自ら否定的な評価を産出することにより、チューターの評価に対する同調及びそのことばの不適切さに対する認識を示している。つまり、留学生もチューターが示している適切な言語使用の規範に同意し、不適切なことばを否定的に捉えることもしばしば観察される。学習者自身の評価産出による同意の表明なども、自ら言語使用の規範に従うことを選択したと言えるため、一種の主体性 (agency) を示していると考えられる (Duff, 2012)。

3. 2. 言動に関する評価

3. 1. で述べられた「言語使用に関する評価」の他に、日本社会において不適切だと思われる言動に対する評価もあり、主に雑談会話の中で観察されている。日本語の言語社会化研究において、子供の不適切な言動に対して、親や保育士などの expert が指摘し、謝罪または改善を促すことが多い (Burdelski, 2009, 2013; など)。本研究のデータにおいて、日本語を第二言語とする大学生の学習者に対して、チューターが不適切な言動を指摘する場面が観察される。ただし、子供の言動に対する親の行為指示や促しが多く観察された子供の言語社会化と異なり、このような場面では、主に会話で言及された第三者の言動に対して、否定的な評価を与える。チューターによる第三者の言動に対する評価によって、留学生が日本社会の慣習などを知り、適切な言動の規範を理解する機会が作られていると考えられる。以下は、雑談会話に現れた日常生活及びビジネス場面の行動に対する評価を取りあげる。

3. 2. 1. 日常生活における言動に関する評価と反論

雑談会話において、留学生の出身地と日本との文化上の異なりが表出され、特に慣習や行動規範の違いが会話により明らかにされることが多く観察されている。このような事例では、日本の生活における

不適切な言動に関して、チューターが否定的な評価を与えることが多い。一方、留学生はチューターが評価した事柄を自身の経験と照らし合わせて、反論する場面も観察される。事例3の直前の会話では、二人はマクドナルドのメニューについて話している。テイが台湾のマクドナルドにはあまり行かないと言ったため、真也は他の店に行くのかと質問する。その後、テイはモスバーガーに行くと言え、そこは静かなので、勉強するには良い場所であると話している。事例3では、「→」でチューターが産出した評価を示し、「⇒」で留学生の反論の箇所を示す。

この事例の冒頭部分では、テイは台湾のモスバーガーによく行っており、モスバーガーは勉強には良い場所という意見を述べる (01-10 行目)。しかし、そのテイの意見に対して、真也は「日本では (0.3) この (.) モスバーガーとかで (0.2) 勉強したらだめなんですよ」(12 行目) というように、expert として日本の社会慣習について話し始める。まず、日本のモスバーガーで勉強するという行動に対して、「だめなんですよ」と日本社会では否定的に捉えられていることを言明する。そして、テイが「だめですか?」(13 行目) と質問して確認し、真也は再び「大体だめです」(14 行目) というように「だめ」と言明しているが、「大体」という副詞の使用により「だめ」の否定の度合いを弱めている。そして、「なんか出て行けとか°言います°」(15 行目) とモスバーガーの店員の発話を引用し、店で勉強する行動がもたらすネガティブな結果をテイに教える。そして、テイが示した驚きの反応 (16, 18 行目) に対して、真也は「おしゃべりはいいんですけど (0.3) 勉強したら (0.4) Get out!」(19 行目) と、おしゃべりすることは許容されるが、勉強することに対して、店員の発話を再び引用し、さらに英語で引用することにより、店内で勉強すると注意されると強調する。そして、「ひどいです」(24 行目) の否定的評価により、テイの驚きに同調する。その後、テイは、真也が説明した社会慣習に対して、「でも先日行ったときあの：：勉強した人がありました」(28 行目) と、自分が観

事例 3. モスバーガー (2017 年 1 月) —— 真也：20 代後半, 男性 / テイ：20 代前半, 女性

- 01 テイ：でも (0.2) モスバーガーはたぶん (1.1) もっと高いけど
 02 真也：高いけど (.) ° うん°
 03 テイ：あの気分は (.) もっと
 04 真也：いい
 05 テイ：静かに
 06 真也：[あ (.)] 静かですね=
 07 テイ：[うん： :]
 08 =° たぶん° (1.1) 勉強す-とか [あの] : : たぶん
 09 真也： [うん]
 10 テイ：勉強するのはたぶん (.) もっと (.) いいと思う
 11 真也：うん： : : : : :
 12 → 日本では (0.3) この (.) モスバーガーとかで (0.2) 勉強したらだめな
 んですよ
 13 テイ：だめですか?=
 14 →真也：=大体だめです
 15 なんか出て行けとか° 言います°
 16 テイ：ええ?じゃ (0.3) あの： (.) 座って (.) あの食べ° る° =
 17 真也：=て終わ [り]
 18 テイ [食] べ-終わり?
 19 真也：おしゃべりはいいんですけど (0.3) 勉強したら (0.4) Get out!
 20 [hhhhhhhhhhh]
 21 テイ：[へえ?本当?]
 22 (1.3)
 23 テイ：え： : : : :
 24 →真也：ひど [いです]
 25 テイ： [じゃマ] クドも
 26 真也：一緒一緒
 27 (3.3)
 28 テイ：でも先日 (0.4) 行ったときあの： : (0.3) 勉強した人がありました
 29 真也：うん?
 30 ⇒テイ：その先日=
 31 真也：=うん
 32 ⇒テイ：あのマクドへ行ったとき=
 33 真也：=うん=
 34 ⇒テイ：=勉強した人が [ありました]
 35 真也： [いました]
 36 あ： : : : : :
 37 → あれは (0.2) 良くないです
 38 テイ：ふん： : : : : : : : : :

察した日本社会の現象との不一致を提起し, expert が示した日本社会のルールに反論する。それに対して, 真也は「あれは (0.2) 良くないです」(37 行目) と, 「良くないです」と否定的な評価を与える。

この会話において, 真也が与えたいいくつかの評価を見てみると, まず「だめなんですよ」(12 行目) と「大体だめです」(14 行目) という否定的な評価は, 日本社会ではモスバーガーなどの飲食店で勉強する行動は不適切であり, それが一般的な常識と考

えられることを示している。そして, 「ひどいです」(24 行目) という店員の注意に対して否定的な評価を示し, 真也自身がテイと同じく, 驚きなどの情緒的スタンスを表している。この評価により, 真也はテイとの連帯関係を示している (Ohta, 1999)⁷。最後に, テイの観察に登場したマクドナルドで勉強して

7 評価は会話参加者が同意や連帯関係 (alignment) など示す一つの方法である (Ohta, 1999)。

いる人という第三者の言動に対して、「良くないです」(37行目)と否定的な評価を示し、その言動は日本社会で批判される対象となることをテイに伝えている。テイも反論の過程の中で自身の経験を表出し、単に真也の「だめです」という否定的な評価を受け入れるのではなく、一種の主体性を示しているのである。

3. 2. 2. 評価による不同意の表明

3. 2. 1. で示したように、留学生が日本での留学生生活を通して、日本と母国の慣習の違いを様々な出来事によって直面することがしばしばある。例えば、会社などのビジネス場面では敬語を使用することは

日本社会の行動規範となっている。しかし、敬語の使用は文化背景によって事情が異なる場合もあり、留学生は必ずしも日本の敬語使用を理解しているとは限らず、チューターの評価により行動規範を明示する場面が観察される。このような場面では、留学生が自身の文化背景と比較しつつ、チューターが説明した規範や慣習に対して否定的な評価を産出し、不同意を示すことがある。ここで、ビジネス場面についての会話事例を取り上げる。事例4では、テイと真也が食事中の会話で、日本語の敬語は難しいことについて話している。テイが会社で敬語を使わない人について話しているが、真也はその想定した人物に対して「だめです」と「話になりません」など

事例4. 会社の人と敬語 (2017年1月) —— 真也：20代後半, 男性 / テイ：20代前半, 女性

- 01 テイ：あその(.)敬語は使わないと(0.2)あの(.)会社の人は(0.2)それは-その人はたぶん(0.9)うん：
02 →真也：だめみたい°です°
03 テイ：だめ(.)え?[そうか?]
04 →真也： [そうなの](0.3)だめですよ(.)だめですよ=
05 テイ：=どうして?
06 →真也：どうしてじゃないですよ(0.3)これはもう(.)話になりません hhhh
07 テイ：へえ
08 →真也：会社でこれできなかったらもう((指を×印のように交差させたジェスチャーを4回する))
09 テイ：え?hhhhh
10 → 最初はだゞめゞ
11 →真也：最初からだめです
12 ⇒テイ：h.h.h.h.h.かわいいゞそうゞhhhhh
13 真也：でも(.)とっても優秀だったら(.)オッケー>かもしれ<ませんけど
14 テイ：あ：：
15 →真也：とっても優秀ではなかったらだめです hhh [hh]
16 テイ： [あ]：：：：：
17 (1.1)
18 真也：例えば(0.4)私は英語とフランス語とドイツ語とゞ韓国語と中国語とかいっぱいできますとかだったらいいかもしれませんけどゞ
 [hhhhhhhhhhh]
19 テイ：[hhhhhhhhhhh]
20 → ゞかわいいそうゞ
21 真也：うん：：
22 (1.0)
23 ⇒テイ：厳しい
24 →真也：厳しいっす

の評価を与えている。事例4では、「→」でチューターの評価を示し、「⇒」で留学生の評価を示す。

最初に、テイが敬語を使わない会社の人という仮定の場面を作り出す(01行目)。テイの発話により、「敬語を使わない会社の人」が評価対象として特定される。そして真也は、「だめみたい°です°」(02行目)とすぐに否定的な評価を示す。この評価は「みたい」により弱められているが、その後、テイの「だめ(。)え?そうか?」(03行目)という驚きの発話に、真也が「そうなの(0.3)だめですよ(。)だめですよ」(04行目)と2回「だめ」という否定的な評価を繰り返し、終助詞「ヨ」によってテイに言明する。それに対して、テイは「どうして?」(05行目)と説明を要求し、敬語を使用しない社会人が批判されることに疑問を示している。しかし、真也は「どうしてじゃないですよ(0.3)これはもう(。)話になりません」(06行目)と説明をせず、敬語を使わない会社の人に対して、「話になりません」とさらに否定的な評価を与えている。そして、「会社でこれできなかったらもう」と言い、その後は指を×印のように交差させたジェスチャー(08行目)を4回行い、非言語行動によって否定的な評価を示している。一方、テイの03行目、05行目、09行目の発話から、彼女は敬語を使用しない会社の人が「だめ」及び「話になりません」と否定的に思われることを知らなかったと考えられる。

真也の否定的な評価に対して、テイが驚きを示しながらも、「最初はだ♀め♀」(10行目)と真也と同調し、「だめ」と評価しながら笑う。真也は、「最初からだめです」(11行目)とテイの評価に対して他者修復を行いつつ、その評価を繰り返して強調する。それを受けて、テイは「かわいそう」(12行目)という評価を通して、真也が否定的な評価をした、日本の会社で敬語を使わない人に対して、同情の情緒的スタンスを示す。さらに、テイは「厳しい」(23行目)と、日本の社会を評価する。真也も、「厳しいっす」(24行目)とテイの評価を繰り返し、同調を示す。

この事例において、真也は「だめです」、「話になりません」及び指を×印のように交差させたジェスチャーにより、日本の会社で敬語を使わなければ批判を受けることをテイに教える。一方、テイは「かわいそう」と「厳しい」という否定的な評価を通して、日本で敬語を使わない社会人への批判に不同意を示している。このように、チューターが仮定の第三者(敬語を使わない会社の人)に対して評価を行う例が観察される。さらに、チューターの評価における終助詞「ヨ」の多用(04, 06行目)によって、チューターは日本社会の行動規範に対する認識的優位を示していると考えられる(Hayano, 2011)。また、否定的な評価は言語行動だけでなく、指を×印のように交差させたジェスチャーをするなど非言語行動によりなされることも観察される。複数の否定的な評価によって、チューターが日本社会における敬語使用の重要性を強調し、会社で敬語を使用しなければ、「だめ」、「話になりません」という批判を受け、規範から逸脱することになる。つまり、「会社では敬語を使用する」という日本の社会的規範を評価行動によって、留学生に伝えていることが分かった。ただし、留学生はそれに対して否定的な評価を与え、それによって自身の「日本人ではない」という外側の立場を表すことも可能である。

4. 考察——評価による適切な言語使用と言動の規範の言語社会化

「3. 分析結果」に見られたように、会話中の評価によって、日本における言語使用及び言動の規範が明示されている。日本語の言語社会化の目的は、日本語が適切に使用できるようになると同時に、日本の社会慣習、規範やイデオロギーなどを理解し、日本社会の一員としてのアイデンティティを構築することであると考えられる(Duff, 2007; Ochs, 1996; など)。留学生とチューターとの学習活動に見られる評価は、主に言語使用及び日常生活やビジネス場面における言動を評価の対象として行われている。事

例に見られるように、評価は主にチューターにより与えられているが、留学生が評価することもある。このような否定的な評価を通して、日本社会における言語使用または言動の規範が表出され、留学生が規範を理解する言語社会化の実践となっている。

レポートや論文などアカデミック・ライティングの原稿添削では、チューターの評価対象は主に言語使用である。その中には、特定のことばの使用に対する評価と、留学生が書いた原稿の言語使用に対する全体的な評価がある。特定のことばの使用に対して、否定的な評価を行うことにより、留学生にそのことばの使用が不適切であることを教える。また、特定のことばづかいが特定のイメージとつながることを、チューターによる評価を通して伝える。それに沿って、留学生が自らことばに対して評価し、選択する。否定的な評価は、アカデミックな文章における不適切なことばを留学生に示し、肯定的な評価は、原稿のことばづかいが適切であることを示す。つまり、これらの否定的な評価は、Schieffelin & Ochs (1986) が述べた「言語使用への社会化」に貢献すると考えられる。特に、留学生が自ら評価して、ことばを選択することにより、アカデミック・コミュニティの規範に従うようにアイデンティティを構築する行動が注目される。

一方、雑談会話における評価に関して、留学生の不適切なことばづかいを指摘する際、言語使用に対する否定的な評価が行われる。これも「言語使用への社会化」につながると考えられる。また、生活やビジネス場面など様々なシーンにおける言動に対する評価が注目される。特に、会話に登場した人物の言動に対する否定的な評価は、その言動が不適切であることを指摘し、さらに、社会人は敬語を使用するなどのような日本における行動規範、社会慣習を示している。従って、言動に対する評価は、主に「言語使用を通じた社会化」に貢献すると考えられる。

また、学習時間の会話における評価は、情緒的スタンスを示すこともしばしばある。情緒的スタンスの表出により、留学生に適切な言語使用の重要性を伝

達する場面が観察される。例えば事例1では、チューターが「ちょい」をレポートで使うと、先生に怒られるとレポートの添削者でもある大学の権威者の否定的な情緒スタンスに言及し、そして「怒られる」という受動態の使用により、不適切な言語使用が留学生に迷惑をもたらすと説明する。この情緒的スタンスの表出により、留学生にレポートなどのアカデミックな文章における適切な言語使用の必要性を教えているのである。さらに、大学における「先生」と留学生の「学生」というアイデンティティの関係性が示されている。一方、事例3のように、チューターが説明した社会慣習や文化の知識に対して、評価により情緒的スタンスを示し、自身の経験との不一致をチューターに知ってもらう機会が作られる。学習活動では、単にチューターから教わった情報を受け入れるだけでなく、留学生は自ら学習の内容を選択し、積極的に学習活動に参加することも観察される。つまり、留学生自身も選択や参加により、大学というコミュニティの一員としてのアイデンティティを構築している。あるいは、事例4のように、留学生が日本社会の規範に対して「厳しい」などの評価により、自身の規範に対する情緒的スタンスを示している。こうして、留学生自身の経験や価値観なども言語社会化の過程に表出されると考えられる (Duff, 2008)。

なお、本研究により、成人の日本語の言語社会化と子供の言語社会化の相違点を明らかにした。子供の言語社会化研究では、親が「ごめんなさい」などの謝罪表現の使用を促すことにより、子供の思いやりを育み、人間関係などの構築などを教える場面が観察される (Burdelski, 2013; バーデルスキー, 2016)。一方、本研究の事例では、チューターが情緒的スタンスの表出により留学生を思いやりなどの情緒への社会化に導くのではなく、大学ないし日本社会などのコミュニティの規範を教え、その規範に従わなければ、不利な結果をもたらされることを示すのである。日本の大学、または日本社会の一員としてのアイデンティティを構築する際、規範からの

逸脱が他人に否定的に捉えられることを、否定的な評価によって示されるのである。要するに、チューターと留学生は原稿添削や雑談など様々な活動を通して、会話に現れたことばづかいや登場人物を利用して、言語使用及び言動の規範を学習する場を作り上げていることが分かった。留学生はチューターとの教室外の学習活動を通して、日本社会における適切な言語使用と言動の規範への理解を深めていくと同時に、自身の経験や考え方を会話の中で表出し、それはチューターにも伝えられている。このような学習時間の会話は、日本人チューターが評価を通して、自身が認識した「日本の大学」、「日本社会」というコミュニティの規範や慣習を築き上げており、適切だと考えられた言語使用と言動に関する情報を伝えている。一方、留学生も日本における言語使用と言動の規範や慣習に対して、評価の共同構築などによって受け入れの態度を示したり、あるいは反論や否定的な評価によって驚きなどの情緒を示している。こうして、異なった文化背景や個人の経験が生かされながら、言語社会化がなされていくと考えられる。

5. 今後の課題

本稿は、留学生と日本人チューターとの学習活動の会話における評価がいかに言語社会化に貢献するかを解明し、否定的な評価に着目してきた。今後の課題として、本稿で扱わなかった肯定的な評価の言語社会化の過程における役割が挙げられる。学習活動の会話において、評価によってなされる社会的行為及び言語社会化における意義を、全体的に考察していかなければならない。

文献

上田博司, 藤本浩子 (2013). チューター制度の現状と課題——大阪大学大学院人間科学研究科・人間科学部におけるチューター実績調査より. 『多文化社会と留学生交流——大阪大

学国際教育交流センター研究論集』17, 31-41.
 浦野萌(2016). 中国人日本語学習者との接触場面における日本語母語話者の役割『名古屋外国大学外国語学部紀要』51, 209-248.
 クック峰岸治子(2014). 言語社会化理論における指標研究と第二言語習得『第二言語としての日本語の習得研究』17, 80-96.
 小林浩明(2007). チューター制度の改善と留学生アドバイジング『北九州市立大学国際論集』5, 53-62.
 櫻田千采, 島弘子, 松下美知子 (2000). チューターの異文化理解とチューター制度について——チューターからの報告を中心とした実態調査より. 『金沢大学留学生センター紀要』3, 77-84.
 ザトラウスキー, P. (2013). 食べ物を評価する際に用いられる「客観的表現」と「主観的表現」について『国立国語研究所論集』5, 95-120.
 副田恵理子(2010). チューター学習活動における日本人学生の学び——日本人チューターと留学生のインターアクションの分析から『藤女子大学紀要 第I部』47, 87-102.
 副田恵理子(2011). チューター学習活動における日本語学習支援の実態——留学生の視点から『藤女子大学紀要 第I部』48, 95-112.
 田中共子 (1996). 日本人チューター学生の異文化接触体験——ソーシャル・サポートとソーシャル・スキルおよび自己の成長を中心に『広島大学留学生センター紀要』6, 85-101.
 田中博子(2004). 会話分析の方法と会話データの記述法. 山崎敬一 (編)『実践エスノメソドロジー入門』(pp. 71-84) 有斐閣.
 滝浦真人 (2008). 『ポライトネス入門』研究社.
 バーデルスキー, M. (2014). 言語社会化の過程——親子3人の会話における謝罪表現を中心に『阪大日本語研究』26, 33-49.
 バーデルスキー, M. (2016). 養育者——子ども間の会話における謝罪表現の言語社会化. 高田

- 明, 嶋田容子, 川島理恵 (編) 『子育ての会話分析——おとなと子どもの「責任」はどう育つか』 (pp. 99-120) 昭和堂.
- 松本久美子 (2003). 留学生支援とチューター制度の改善 『長崎大学留学生センター紀要』 11, 75-90.
- 三橋弘次, バーデルスキー, M. (2009). かわいい女の子はいかにして可能か——保育士と子どもの相互行為分析 『国立女性教育館研究ジャーナル』 13, 49-58.
- 横田雅弘, 白土悟 (2004) 『留学生アドバイジング——学習・生活・心理をいかに支援するか』 ナカニシヤ出版.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burdelski, M. (2009). Prompting Japanese children. In Y. Takubo, T. Kinuhata, S. Grzelak, & K. Nagai (Eds.), *Japanese/Korean Linguistics* (Vol. 16, pp. 235-249). Stanford, CA: CSLI Publications.
- Burdelski, M. (2010). Socializing politeness routines: Action, other-orientation, and embodiment in a Japanese preschool. *Journal of Pragmatics*, 42(6), 1606-1621.
- Burdelski, M. (2011). Language socialization and politeness routines. In A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 275-295). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Burdelski, M. (2013). "I'm sorry, flower": Socializing apology, empathy, and relationships in Japan. *Pragmatics and Society*, 4(1), 54-81.
- Burdelski, M., & Mitsuhashi, K. (2010). "She thinks you're kawaii": Socializing affect, gender, and relationships in a Japanese preschool. *Language in Society*, 39(1), 65-93.
- Burdelski, M., & Morita, E. (2017). Young children's initial assessments in Japanese. In A. Bateman & A. Church (Eds.), *Children and knowledge: Studies in conversation analysis* (pp. 231-255). Singapore: Springer.
- Clancy, P. M. (1986). The acquisition of communicative style in Japanese. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Language acquisition and socialization across cultures* (pp. 213-250). New York: Cambridge University Press.
- Cook, H. M. (1990). The role of the Japanese sentence-final particle no in the socialization of children. *Multilingua*, 9, 377-395.
- Cook, H. M. (1999). Language socialization in Japanese elementary schools: Attentive listening and reaction turns. *Journal of Pragmatics*, 31(11), 1443-1465.
- Cook, H. M. (2006). Joint construction of folk beliefs by JFL learners and Japanese host families. In M. A. DuFon & E. E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 120-150). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, H. M. (2008). Language socialization in Japanese. In P. A. Duff & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language education: Vol. 8. Language socialization* (2nd ed., pp. 313-326). Springer.
- Cook, H. M., & Burdelski, M. (2018). Language socialization in Japanese. In P. A. Duff & S. May (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 8. Language socialization*. New York: Springer.
- Duff, P. A. (2007). Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. *Language Teaching*, 40(4), 309-319.
- Duff, P. A. (2008). Language socialization, participation and identity: Ethnographic approaches. In M. Martin-Jones, A. -M. de Mejia & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 3. Discourse and education*

- (pp. 107-119). New York: Springer.
- Duff, P. A. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169-192.
- Duff, P. A. (2012). Identity, agency, and second language acquisition. In A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 410-426). London: Routledge.
- Duff, P. A., & Talmy, S. (2011). Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 95-116). London: Routledge.
- Duranti, A., & Ochs, E. (1986). Literacy instruction in a Samoan Village. In B. B. Schieffelin & P. Galimore (Eds.), *Acquisition of literacy: Ethnographic perspectives* (pp. 213-232). New York: Ablex.
- Garrett, P. B., & Baquedano-López, P. (2002). Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, 31, 339-361.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1987). Concurrent operations on talk: Notes on the interactive-organization of assessments. *IPrA Papers in Pragmatics*, 1, 1-54.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1992). Assessments and the construction of context. In P. Auer & A. DiLuzio (Eds.), *The contextualization of language* (pp. 147-189). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hayano, K. (2011). Claiming epistemic primacy: yomarked assessments in Japanese. In T. Stivers, L. Mondada, & J. Steensig (Eds.), *The morality of knowledge in conversation* (pp. 58-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Herot, C. (2002). Socialization of affect during mealtime interactions. In S. Blum-Kulka & C. E. Snow (Eds.), *Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition* (pp. 155-179). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Minami, M. (2015). Narrative, cognition, and socialization. In A. DeFina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Mondada, L. (2009). The embodied and negotiated production of assessments in instructed actions. *Research on Language & Social Interaction*, 42(4), 329-361.
- Ochs, E. (1991). Socialization through Language and Interaction: A theoretical introduction. *Applied Linguistics*, 2(2), 143-147.
- Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 407-437). New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories. In R. Shweder & R. LeVine (Eds.), *Culture theory: Mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohta, A. S. (1999). Interactional routines and the socialization of interactional style in adult learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 31(11), 1493-1512.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press.

- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A new way of legitimating claims. *Human Studies*, 9(2), 219-230.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Strauss, S., & Kawanishi, Y. (1996). Assessment strategies in Japanese, Korean, and American English. In N. Akatsuka, S. Iwasaki & S. Strauss (Eds.), *Japanese/Korean Linguistics* (Vol. 5, pp. 149-165). Stanford, CA: CSLI Publications.
- Takei, N., & Burdelski, M. (2018). Shifting of “expert” and “novice” roles between/within two languages : Language socialization, identity, and epistemics in family dinnertime conversations. In I.Piller (Ed.), *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*.
- Zuengler, J., & Cole, K. (2005). Language socialization and second language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 301-316). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

付表. 会話例の文字化規則

表記	意味	表記	意味
(0.4)	0.4 秒の沈黙	:	音の伸ばし (一つで 0.1 秒を示す)
(.)	0.2 秒以下のポーズ	↑↓	音調の極端な上がり下がり
><	発話の速度が速い部分	<u>下線</u>	強調されている部分
<>	発話の速度が遅い部分	(())	注記
?	上昇イントネーション	¥¥	笑いながら発話された部分
° °	音が小さい部分	=	間がなく繋がっている発話
-	発話が途切れている部分	h	笑い (一つで 0.1 秒を示す)
[]	発話が重なる部分		非言語行動が発話と重なる部分

Article

Learning activities for international students with their Japanese tutors: Focusing on assessments in conversations

LEE, Song ya*

Graduate School of Letters, Osaka University, Japan

Abstract

This paper investigates the assessments used in learning activities of international students and their Japanese tutors at a Japanese university, focusing on the process of Japanese language socialization. Audio-visually recorded data were collected from 8 pairs of students, totaling 15 hours of observations, and relevant reading and writing materials were collected from 6 to 9 months. In this paper, I focus on the ways that native Japanese speaking tutor made assessments on the spoken and written language use of these international students and third parties in the conversations. The findings show the following three things: 1) negative assessments were used more frequently than positive assessments, 2) the turn and sequential design of assessments, such as assessments + explanations, and assessments + objection were observed, and 3) through these assessments, Japanese tutors convey to the international students the appropriate use of language in Japanese as well and the normative rules and cultural knowledge of Japanese society. In addition, international students co-construct the learning activities with their tutors, including aligning with the assessments, questioning them and showing disagreement to the tutors' assessment. In their conversations, tutors convey to international students how to act appropriately as a member in Japanese communities by making negative assessments about the third parties who act in an inappropriate manner. This research shows that assessments contributes to both "socialization to use language" and "socialization through the use of language" proposed by Schieffelin and Ochs, and that assessments are a central practice for international students to become enculturated into appropriate language use, cultural knowledge and social norms of Japanese society.

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: language socialization, conversation analysis, assessment, tutor system,
Japanese learning outside the classroom

* *E-mail:* songyalee1990@gmail.com

論文

ピア・リーディングにおける知識の相互行為的達成

クリティカル・リーディング力育成を目指した活動の会話分析

久次 優子*

(大阪大学大学院言語文化研究科)

概要

これまでピア・リーディングを含む様々なピア・ラーニング研究が行われているが、その多くはピア・ラーニングによる教育的成果に焦点が当たっており、その教育的成果を生む相互行為がどのようなやり方で構築されているのかという視点から研究されたものは少ない。本研究は、会話分析の手法を用い、他者と協働してクリティカルな読みを目指すピア・リーディングにおいて、学習者がどのように相互行為を構築し、そこでどのような相互行為能力を用いているのか、さらに、ピア・リーディングによる教育的成果は相互行為上にどのように表れるのかを検証するものである。分析の結果、学習者のうち片方が明確な意見を持たない、または両者が異なる意見を持つと考えられる学習者間の相互行為において、学習者が知識状態の均衡を目指して相互行為を構築する過程が観察された。また、その過程においてその意見が論理的に精緻化していくという教育的成果が見えた。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード ピア・ラーニング, 社会構築主義, 相互行為能力

1. 背景と目的

昨今、様々な教育場面で学習者の主体性や自律性を重視した教育が行われている。日本語教育においても例外ではなく、その一つの形態として、ピア(仲間)との協働の中で学習者が能動的に学んでいくことを目指したピア・ラーニングが注目され、作文の推敲における「ピア・レスポンス」、読解活動での「ピア・リーディング」など様々な教室活動が行われている。ピア・ラーニングは社会構築主義(social

constructionism)の学習観が背景にあり、その学習観のもとでは、知識の生成は「他者と働きかけ合う中での社会的かつ文化的なものである」(池田, 館岡, 2007, p.41)とされている。日本語教育の文脈において、これまで多くのピア・ラーニング研究が行われ、その教育的成果が明らかにされてきた。しかし、その教育的成果を生み出す相互行為がどのように行われ、そこでどのような相互行為能力が必要となるのかを明らかにする研究は少ない。本研究は、会話分析(Conversation Analysis)の分析手法を用い、実際の学習者間の相互行為をピア・ラーニングにおける1つの相互行為のあり方として、詳細に観

* E-mail: yukohisatsugi@gmail.com

察する。そして、そこで学習者自身が、どのような相互行為能力を用い、どのように知識を構築していくのかを記述することによって、ピア・ラーニングに必要な相互行為能力の一端を明らかにする。

分析するデータは、日本国内の某日本語学校の中上級、上級の読解授業において教科書に用意されたクリティカル・リーディング力育成のためのタスクをピアと検討しているところを録音したものである。よって、ピア・ラーニングの中でも特にピア・リーディングに焦点を当てる。

2. 先行研究と本研究の研究課題

本章ではまず、2. 1. で「ピア・ラーニング」の枠組みにおいて、さらに2. 2. で本研究の分析の対象となる授業形態「ピア・リーディング」に絞って、本研究の位置づけを明らかにする。次の2. 3. では本研究の分析対象となっている実践の学習対象であるクリティカル・リーディングについて概観し、ピア・リーディングを通して学ぶことの意義を先行研究をもとに示す。さらに、2. 4. では、本研究の分析手法である「会話分析」について説明する。それらを踏まえ、最後に本研究の研究課題を提示する。

2. 1. ピア・ラーニング

日本語教育の文脈では、池田、館岡（2007, p. 51）が、ピア・ラーニングを「言葉を媒介として、学習者が協力して学習課題を遂行」していく学びの方法であると定義している。そこでは「相互行為の管理に関する交渉」「言語形式と意味に関する交渉」「参加の様相や参加者間の関係に関する交渉」が行われるとされているが（義永, 2017）、その具体的な交渉の方法を明らかにする研究は少ない。

ピア・ラーニングにおける研究の多くは、その教育的成果を検証するものであるが、その中で相互行為の方法にも触れているものとして池田（1999）、大島（2009）がある。両者とも相手の作文や意見に対

し否定的なコメントをするときの相手のフェイスを脅かすことへの配慮に言及している。ピア・ラーニングの相互行為の方法に焦点をおき、微視的に見た研究には、吉（2017）やOhta（2000, 2001）がある。吉（2017）は前述の池田（1999）、大島（2009）の指摘を前提に、ピア・レスポンスにおいて読み手がどのように書き手の作文の問題点を指摘するかを分析している。Ohta（2000）においては、文法に関する学びについて、より言語能力の高い者の援助のあり方を、Ohta（2001）は、ピアが困っているときやピアがエラーをしたときの援助のあり方を明らかにしている。このような研究がなされているものの、言語学習の教室という社会的な場において、どのように学習者間の相互行為を成立させ、知識を構築し、学びが生まれるのか、その方法を微視的に捉えた研究はまだ少なく、さらなる研究が望まれる領域である。

2. 2. ピア・リーディング

ピア・ラーニングの中でも特に読解のために行われるものを「ピア・リーディング」と呼び、館岡（2005）は「学習者同士が助け合いながら対話を通して問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動」と定義している。その具体的な方法として、館岡、池田（2007）は2種類の方法を提示している。1つはグループのメンバーがそれぞれ異なったテキストを読んで自分が得た情報を持ち寄るジグソー・リーディングで、もう1つはメンバーが同一テキストを読んで、そこから各自の読みの違いを検討するプロセス・リーディングである。さらに、プロセス・リーディングについては、同一のテキストをいっしょに一文ずつ確認して、読みの全てを共有するタイプと、同一テキストを各自が読んだ後に対話をすることによって理解内容を共有し、各自の理解の吟味や進化を目指すタイプとで区別している。本研究の分析対象となるクリティカル・リーディング力育成を目指した活動は、授業でテキストの正確な

読みを目指した活動を行ったあとに行われており、各自が批判的な視点からテキストを再検討したものをピアとの対話によってさらに深めていくという活動である。上で示したプロセス・リーディングのうち、後者に近いと考えられる。

本研究で分析の対象とする授業実践と授業の形態が共通する研究に、霍 (2015) がある。霍 (2015) は、自己、他の学習者、教師との対話を通してテキストを正確に理解し、批判的な読みの力を獲得することを目的とした授業について、学習者へのインタビューを行い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析している。そして、学習者自身がどのように学んだと捉えているのかを明らかにしている。しかし、実際のピア・リーディング場面の相互行為の分析は行われておらず、その実態は明らかにされていない。

2. 3. クリティカル・リーディング

次に、本研究で分析するデータにおいて、ピア・リーディングの学習対象となっているクリティカル・リーディング (critical reading) (以下 CR) について述べる。大学や大学院など高等教育機関への進学に向けて日本語学校で学ぶ学習者たちは、進学後の学習を見据えアカデミックな日本語能力の獲得を目指し日々励んでいる。門倉 (2006) はそのような日本語力を育成するために必要な教育として言葉の教育だけではなく、主体的な学びを触発する教育や、そのツールとなるような学習スキル教育の重要性も指摘している。そして、そのうち学習スキル教育と言語の教育の両方の要素をもつ教育研究領域の1つとして挙げているのが、CR である。

本研究が分析の対象とする授業実践は、この CR 力の育成を目指した実践である。使用された『読む力 中上級』という読解教材では、CR を「テキストを読んで何が書かれているかを正確に理解したうえで、複眼的な視点から、その内容や構成を検討すること」と定義し、自分で自由にクリティカルな問

いを立てながらテキストにアクセスできるようになることを目指している。そして、そのための第1歩として教科書の問いに答えて練習するという形がとられている (奥田, 2013)。本研究が分析の対象とする授業実践もこの教科書のコンセプトに沿い、テキストや自身のテキストの読みに対して、複眼的、論理的に検討し、表現できるようになることを目指している。そして、そのための活動のひとつとして教科書の CR のための問いをピアと検討するという方法をとっている。

CR を学習対象とした教室活動を 2. 2. で述べたピア・リーディングという形態で行うことに関しては、池田 (1999)、池田、館岡 (2007) がピア・レスポンスにおける批判的思考の活性化を指摘していることに依拠する。CR の問いはひとつの問いに対し、論理的に妥当であればさまざまな回答が考えられるため、ピアとの対話により回答の幅が広がることが期待でき、テキストに対して、さらにそのテキストに対するピアの意見に対してというように、多層的に検討していくことは、CR の定義にある「複眼的な視点」の獲得にもつながるものと考えられる。

2. 4. 会話分析

本研究で分析の手法としている会話分析は、人が日常行う会話というものは、組織化された社会的に秩序だった現象であるという前提のもと、「相互行為の組織化された連鎖において発話の産出と解釈の基礎となる社会言語能力と暗黙のうちに行われる推論方法を明らかにする」(Hutchby & Wooffitt, 2008, p. 12: 筆者訳) 社会学の研究領域のひとつとして始まった。会話分析では、もともと会話の場面や目的を制限しない相互行為を対象としていたが、その基本の会話分析が確立してきた分析の原則や方法、成果をそれぞれの関心領域のトピックや問題の研究に用いる応用会話分析 (Kasper & Wagner, 2014) も近年では多く見られ、第二言語使用者を対象とした第二言語習得へのアプローチとしての会話分析 (以

下 CA-SLA) もその 1 つである。会話分析において言語は「現実の世界のなかで現実の利害関心のもとで現実の生活を営むための媒体である」(Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977/2010, p. 230) と考えられる。そのような言語の獲得は、その営みを成り立たせている社会への参加の仕方を学ぶことである。具体的には、相互行為という社会生活場面を構築するために人々が用いる他者の言葉や非言語行動を理解し、自らも他者が理解できるように言葉や非言語行動を産出する方法を行使できる能力を獲得することであると言える(岡田, 2016)。会話分析では、そのような能力を相互行為能力と呼び、CA-SLA においてはその相互行為能力が、学習の条件でもあり、対象でもあると考えられ、分析の焦点とされている(Kasper & Wagner, 2011)。会話分析において相互行為能力は、参加者が実際に相互行為を成り立たせている方法をありのままに記述し、それを能力の実演として描き出す。本研究では実際に学習者たちがどのようにピア・リーディングという学習を成り立たせているのかを詳述することによって、データのピア・リーディングを可能にしている相互行為能力、つまり、そのピア・リーディングの条件となっている相互行為能力を明らかにする。

2. 5. 研究課題

これまでのピア・ラーニング研究は、その教育的成果のみに焦点が当たっているものが多く、ピア・ラーニングを成立させる条件となる能力とはどのような能力かという視点での研究は、ほとんどされてこなかった。本研究では、ピア・ラーニングの中でも特にピア・リーディングを取り上げ、その 1 例として CR 力育成を目指したピア・リーディングの実際の相互行為データを会話分析の手法で分析する。そして、ピア・リーディングに必要な相互行為能力を検討するため、次の 3 点を研究課題とする。

- ・ 学習者たちはどのように協働により知識を構築していくのか

- ・ その過程で学習者たちはどのような相互行為能力を使うのか
- ・ ピア・リーディングによる教育的成果は相互行為にどのように表れているか

本研究の分析対象となっている活動の目的は CR 力育成であるため、ここでの教育的成果はピア・リーディングがいかに CR 力育成につながっているかを示すことによって明らかにするものとする。

3. データと分析手法

3. 1. データ

本研究が分析の対象とした CR 力育成を目指した活動は、日本国内の某日本語学校の上級・中上級の読解授業において行われたものである。読解授業は週 2 日、1 日 2 コマ (50 分授業) を 2 人の担当教師によって引き継ぎをしながら行われた。うち 1 人が筆者であり、両者とも日本語母語話者で日本語教育歴は 10 年を超える。学期ごとにメンバーの増減があったが、10 ~ 20 名程度のクラスで、学習者のレベルは日本語能力試験 N1, N2 を取得、もしくは取得を目指すレベルである。学習者の母語は、中国語、韓国語、ベトナム語、インドネシア語など多岐にわたる。『読む力 中上級』という読解教科書を使い、5 コマで 1 課を終えるペースで進められ、1 学期間 (15 週前後) で教科書の半分、6 課を終えた。CR のための活動は各課のテキストを正確に理解する活動の後、課の最後の 1 コマ程度を使って行われた。CR のための活動をピア・リーディングという形で行うかどうかは、その課の担当者の判断による。

筆者が行った CR のための活動の流れは、テキストの内容を正確に理解するためのタスクを行った後、まず、教科書に記載されている CR のための問いの中から、1 ~ 2 つを教師が選び、その問いの内容と関連するテキストの内容を再度確認する。その上で、教師が隣合わせて座る学習者を 2 ~ 3 人のグループにしていき、その問いについて考えるように

指示した。グループで検討後は、教師がグループごとにどのようなことが話されたかを聞いていき、その内容をクラス全体で共有した。本研究が分析の対象としているのは、その流れ中で2～3人のグループでCRのための問いについて検討している場面である。データの収集は2017年2月末から6月にかけての2学期間にわたる読解授業の中で、筆者がCRを担当し、かつピア・リーディング活動を行った計5回の授業において、学習者の中から協力者を得て、録音、または録画した。そして、その音声は分析のため会話分析の手法 (Jefferson, 2004) を用いて書き起こした。その際使用した文字化記号は付表の通りである。なお、個人名についてはすべて仮名とする。さらに、その中から、タスクの問いに対して、学習者のうち片方が明確な意見を持たない、または両者が異なる意見を持つと考えられるものを選び、分析の対象としている。ピア・ラーニングにおいては、学習者間の知識や認識のズレから意味交渉が起き、学びが起きるとされており (義永, 2017)、今回は特にそのズレを前提とした意味交渉の過程を観察するためである。なお、分析したデータの学習者は出身地域や国籍は異なるが、全員中国語母語話者である。

3. 2. 分析手法

本研究は、CR力育成を目指したピア・リーディングにおける知識の構築のダイナミックなプロセスを微視的に観察し、知識構築のひとつのあり方とそこで相互行為能力を明らかにするため、会話分析の手法を用いる。

会話分析の分析対象は相互行為である。会話分析では、その相互行為を可能としている方法の実演を能力そのものとして、相互行為を達成する能力を内的視点から構造的に分析し記述する (岡田, 2015a)。具体的には、発話の連鎖においてどのような行為がどのような方法で行われているのかを記述していくが、その妥当性は分析したターンの次のターンにお

いて、当該相互行為の他の参加者も分析と同様の理解をしていることが示されることによって確保される。次項では分析の道具立てとしての概念を説明する。

3. 2. 1. 修復

「修復」は会話において発話の産出・聞き取り・理解にかかわる問題 (トラブル源) が起こった時、その問題に対処するために組織される連鎖のことである。そして、その中でも誤りや間違いがあつて、それを正しいものに置き換える行為を「訂正」という (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977/2010)。

修復連鎖が組織されるかどうかは、誤りや間違いの有無ではなく、参加者がそこに志向するかどうかによって決まる。また、修復を開始する者と修復を行う者とは区別されているため (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977/2010), 「他者による修復」と言っても、「他者による修復の開始」と「他者が実際に行う修復」は分けて考える必要がある。

3. 2. 2. 認識的スタンスと認識的ステータス

Heritage (2012) は、「ある知識領域に関する参加者間の相対的な知識量の認識」を認識的ステータス (epistemic status), さらに、「話し手がターンデザインにおいて、自分自身の認識的ステータスをどう位置付けるか」を認識的スタンス (epistemic stance) と呼び、参加者間の相対的な知識状態の不均衡が、連鎖を生み出す原動力になると主張している。

例えば、質問という行為が行われるとき、質問者は自分がある知識を持たない (あるいは、ある知識について確信を持たない) こと (K -), そして、同時に相手はその知識を持っていること (K +) を主張していることになる。つまり、質問者と応答者のあいだにK - / K + という相対的地位 (知識の勾配) が設定され、質問者が知識状態が変化したことを示す「Oh (ああ)」 (Heritage, 1984) などの応答をすることによって、知識はK + へとシフトする (ヘリテッジ, 2008)。しかし、質問 - 応答の隣接ペアが

完結した後でも知識状態の差が埋まらなければ、後続拡張が産出され知識状態が均衡したことが確認された時点で連鎖が止まり、新しいトピックへ移るとされている (Heritage, 2012)。

本研究で分析する教育実践においては、学習者はテキストをクリティカルな視点で検討するための問いについてピアと話し合い、その問いへの回答としての意見を構築する。よって、そこでの「知識」とは問いに対する妥当な意見、そして、その妥当な意見に至るための論理的な道筋を指す。ピアのうち、ひとりが問いへの回答として、あるの意見を述べようとするとき、他のピアはそれがどのようなものであるかその時点では知りえないため、その意見に関してピア間には知識の勾配が生まれる。しかし、その述べられている意見を理解したことを他のピアが示した時点で知識が均衡したと考える。

4. 分析

本研究の目的は、CR 力育成を目指したピア・ラーニング活動において、知識がどのように構築されるのかを内的視点から記述し、そこで使われている相互行為能力を特定することである。ピア・リーディングをするために複数のタスクが行われているため、それぞれを順に見ていき、相互行為に共通点が見られるかも検討する。なお、ここでの「タスク」は、ピア・リーディングをするためのサブ活動を指している。

4. 1. テキストの内容の妥当性を考えるタスクの相互行為

本節では『読む力中上級』第8課「メディアがもたらす環境変容に関する意識調査——電車内の携帯電話使用を例にして」(石川, 2000) という論文の抄録についてのピア・リーディングを分析する。テキストの内容は次の通りである。メディアがもたらす環境変容に関する意識調査の1例として、電車

内の携帯電話使用に関する意識調査を大学生を対象に行ったところ、先行研究と異なる結果が出た。その結果を根拠に、メディア環境の設計のために意識調査を機動的に行うことの重要性を指摘するというものである。分析するデータは、「1. 筆者がこの調査を大学生を対象に行ったことは妥当だと思いますか。それを判断するためには、何を調べればよいと思いますか。」という問いを学習者間で検討しているものである。ただし、教師は、まずは、筆者がこの調査を大学生を対象に行ったことは妥当だと思うかどうか、また、それはなぜかということをもピアと考えるよう指示している。「それを判断するためには、何を調べればよいと思いますか。」という部分に関しては、ピア・リーディングの後、妥当かどうかの意見をクラス全体に向けて述べたうえで、そこで検討することとし、ピア間で検討するようには指示していない。

抜粋1はどちらが考えを述べるか交渉が行われたあと、Eが自分の考えを説明するところから始まる。なお、抜粋1はかなりの長さがあるため、抜粋1-1～抜粋1-3と3つに分けて分析する。この抜粋1では、「筆者がこの調査を大学生を対象に行ったことは妥当か」という問いに対し、学習者Eが「妥当ではない」という意見を述べるが、なぜ「妥当ではない」のか、その意見の論理的側面をピアである学習者Kが理解するまで意味交渉が行われる場面である。ここでは、その過程を会話分析の手法を使って追っていくが、その中でEがさまざまな相互行為能力を行使して説明し、Kは論理的な溝を埋めるために何度も確に修復の開始を行うことが見えてくる。そして、その過程が意見を論理的に精緻化させていき、本論文のタイトルとなっている「知識の相互行為的達成」が可能となっている。

19, 20でEが意見を述べた後、22でKが修復を開始してその理由を質問し、Eが23から26でその質問への回答を述べる。そして、Kが27で「あ……:」と知識状態の変化を示して、「質問-回答」という隣接ペアからなる連鎖が閉じられる。しかし、その

抜粋 1-1

- 19 E: これはん:::実は(0.4)
 20 <妥当>ではないと思う(0.4)
 21 それ[()]
 22 K: [なぜ?
 23 E: ただ(.)ただ(.)
 24 あ::その:: (舌打ち)
 25 大学生に:, (0.4) その::
 26 調査は, (.) 簡単
 27 K: あ:::~::~
 28 E: 大学(.)に行ったことある?
 29 K: あ::あるよ
 30 E: でしょだからそのその° プロフェッサー°
 31 K: あ:::~::~
 32 E: でもその() えと生徒やってください[それは
 33 K: [hhhh
 34 E: >しなければならぬ
 35 普通の人はいやこのアンサーは(0.2)した[くない
 36 K: [そ:ね::
 37 E: でしょ?
 38 (0.2)

連鎖の後続拡張が28から始まる。2. 4. 2. で述べた通り、Heritage (2012) は話し手と聞き手の間の情報が不均衡であると示された場合、それが原動力となり、その差を埋める方向に向かって連鎖が展開し、知識状態が均衡した時点で連鎖が閉じられるという考え方を提示している。この抜粋の場合、28でEがターンを取り、後続拡張の連鎖を始めていることから、EがKの知識状態と比べて依然として優位にあると考えていることが分かる。

28, 29はEが30から述べる説明の背景知識を共有しているかを確認するための先行連鎖である。この確認により、Eは「大学に行ったことのあるK」、つまり「大学」というものをよく知っているKに向けた発話をデザインすることを可能にしている。30からは26で「簡単」と主張した根拠を説明するが、それに対し、36でKは「そ:ね:」と同調を示し、37でEは「でしょ?」とさらにその同調を強め、連鎖を閉じる。

しかし、ここでもEの説明は終わらず、次の抜粋1-2に続く。つまり、CRのための「筆者がこの調査を大学生を対象に行ったことは妥当か」という問いに対して、まだ知識状態の差が埋まっていないとい

う当該相互行為の参与者たちの認識を示しているということである。

Eは39でさらに適当な理由を説明する意思を見せたうえで、それについて今考えているところであるということを「う::んたぶんう:::ん」と示す。Eの発話は、順番の移行に適切な場所に達していないようにも見えるが、ここでKがターンを取り、39への修復が開始される。Eは39で言いよどみ、自身の意見を展開することができなかったが、Kの40の修復開始の質問に答えることによって、42以降でさらに自身の意見を展開することが可能となっている。42のEの「一般的な人」という返答は、43でKによって修復が開始され、Eがそれに答えていくことによって、さらに精緻化されていく。

まず、Kは43で「°一般[的?°」とEの発話をくり返すことで修復を開始している。しかし、44でEが修復を行っている途中で、また、それを「サラリーマンとか?」と、その属性を例示して質問し直している。Kが割り込んではいるが、隣接ペアによる会話の規範から考えても、Kによるその修復が適切で、Eが選好される応答、つまり同意ができるのであればEは応答するだろう。しかし、Eはそれに反

抜粋 1-2

- 39 E: で-でも適当なの-の理由は, (.)う::んたぶんう:::ん
 40 K: じゃだれに調査°する°-すればいい
 41 (0.2)
 42 E: えっと一般的な人
 43 K: °一般[的?°
 44 E: [ただ(.)だい-大学生[は:
 45 K: [サラリーマンとか?
 46 E: よく(.)よく(.)携帯電話を(.)お:使うけど:,
 47 その:その:今の:,わ(h)だい?(.)話題は:トピックは:,
 48 えっと(.)ただ(.)携帯電話使う(.)<人>ではなくて:,
 49 (0.2)え::っとまわりの:, (0.2)その(.)どそのに対して:,
 50 どう考えている(0.2)のは>重点ですく
 51 (1.4)
 52 K: まわりの?
 53 E: そう(.)じゃじゃごめんね:() .h
 54 (1.6)
 55 じゃぼくは今携帯を使ってい[るでしょ? だだだだだだだ
 56 K: [は:は:は:は:
 57 E: ぼくの:,使っている()は:それ(.)もちろん重要ですけど:,
 58 でもKさんは隣でしょ?
 59 °あ:°この人うるさいや(.)
 60 そのKさんの:,周りの人(.)隣の人(.)Kさんの:,
 61 考えは:,重要です(.)この調査に.
 62 K: あ::でも::
 63 (31.4)
 64 K: でもこれ::も::あの::
 65 (26.4)
 66 K: でもこの調査どんやって行う(.)周りの人()
 67 E: うん(.)つまり一般的な人.
 68 (0.4)
 69 E: あ::一般的な:,あ::電車(.)を.h使う人(0.2)使っ[ている人
 70 K: [あ:::使っている人
 71 (0.4)
 72 E: そう
 73 (0.8)

応することなく説明を続けているということは、45 に対して同意を示す応答は選択されなかったということである。E は、46 以降で述べられているような、単に調査対象を特定するだけでなく、なぜ「大学生」ではなく「一般的な人」に調査をする必要があるのかという読解テキストの内容を根拠とした論理的な理解の共有を志向していたと考えられる。

また、ここで興味深いのは、43 の「°一般[的?°」という K の修復の開始を E がどう捉えたかである。43 の修復の開始は、第二言語話者である K が「一

般的」という語彙のラベリングができないために為されたものともとれる。しかし、E は「一般的」な人を調査するということがどういうことなのか論理的な理解に問題があったと捉えている。それは、44 以降の E の説明から分かる。44 から 50 では、語彙のラベリングに問題があったのか、論理的な理解に問題があったのかを確認することもなく、「一般的な人」がどういった人を指すのかを読解テキストの内容を振り返りつつ論理的に説明している。このことも、2 人があくまでも教師から指示された CR のた

めの問いの枠組みの中で話を進めているということの表れである。

52では「まわりの？」と再度Kにより修復が開始されるが、誰に調査をするのかという43と同一のことが問題源となっていると捉えられ、ここでも、やはりEはその論理面の説明を行っている。その方法としては、さらに抽象度を下げて説明するというところを行っている。62のKによる「あ::でも::」という逆説の接続詞からは、さらなるKによる修復が開始されることが予測される。しかし、そこでKが言いよどみ、その後31.4秒もの沈黙がある。さらに、64でもKは同じく「でもこれ::も::あの::」と逆説の接続詞を使って言いよどみ26.4秒の沈黙が起きる。Eはこの長い沈黙を修復依頼と受け止め、ターンを取ってさらなる説明の不足を補うこともできたが、そうせず、合計1分近くEがKの発話を待っている。つまり、Eにとってはこれ以上説明すべきことはなく、K側の問題と捉えていることが窺える。その後、Kはようやく調査する方法をEに聞く。そこで、Eは57で一旦例を出し具体的に説明したものを、再度42で述べた抽象的な「一般的な人」という言葉に結びつけて、そのつながりを説明している。それに対しKは70で「あ:::」と知識状態が変化したことを示し、さらに「使っている人」とEの発話をくり返すことで理解を示す。そして、Eが「そう」と応ずることでこの連鎖は閉じられる。

この後Eがターンを取り、また新たな連鎖が始まる。それが抜粋1-3である。

74から再度Eは教科書の問いの答えとして自分が「妥当ではない」と考える理由を述べ始めるが、それはこれまでEとKが「Eの説明→Kによる修復の開始→Eによる修復」という流れで構築してきた内容を、「……でしょ？」とKに確認を求めながら順序立ててまとめ、抜粋1-1で最初にEが挙げた「妥当ではない」とする理由へとつなげている。その過程では、80と86でEが語彙の産出に問題があることを表し、Kが言葉を補っている。また、97のEの発話を途中で引き取ってKは98でその続きとして

予測されることを述べている。そうすることで、実際に発話する前に次の部分を具体的に予測できるほどに良く理解していることを示している(高木他, 2016)。98のKの発話に、Eも「かもしれないかもしれない」と強く同調を示しつつ、102で「または」と言うことで98のKの発話の他者訂正にならない形で、他の97の続きとして考えられることを述べ、一連の説明をまとめている。Kも、それに同意し、このCRのための問いの検討を終え、この後は2つめの問いへの検討に入っている。

この一連の抜粋で2人に課されている問いは、「筆者がこの調査を大学生を対象に行ったことは妥当かどうか、また、それはなぜか」というものである。2人の相互行為は、Eの「妥当ではない」という主張の論理的な根拠の理解を常に志向していた。43や52のKによる修復の開始を、Eが語彙のラベリングの問題とせず、論理的な理解の問題と捉えていることから、2人がCRの根幹である論理性に志向した共通の意見の構築を目指し、その枠組みの中で相互行為が進んでいることが分かる。

そして、その共通の意見の構築は、EとK双方の知識状態が均衡することを目指すことで、成り立っていた。つまり、Eの意見をKが自身の意見と言えるまでに理解することが目指されていた。具体的な会話のやり方は、Eの意見に対するKの理解に問題があると考えられることについてK自身が修復を開始し、Eが修復を行うことによって、KはEの意見を理解していった。

その過程においては、EもKに自身の考えを説明するだけでなく、自身の考えを論理的に説明し直すことを可能にしている。Eが抜粋1-1でCRのための問いへの回答を「妥当ではない」とするための根拠として挙げた「大学生に調査をするのは簡単である」というのは、これだけでは根拠として不十分である。それは、Eも理解しており、次の抜粋1-2の39でさらに適切な根拠を示そうとしているが、言いよどんで出てこない。そこで、Kが行った修復の開始は、Eが「妥当ではない」根拠を示すために何を

抜粋 1-3

- 74 E: 大学生だけじゃなくて:, 大学生はえっといくつの:,
 75 お:考え方が持っているでしょ?
 76 年齢によってはその考え方が違う(.)ていうのは
 77 そのそういうことはそれ
 78 一般的な:, .hh
 79 え::っとひと:::に関係がありますなので
 80 え::っとそ-それはメディアからその環境(0.4)° えっと°
 81 (0.4)
 82 K: hhh&変容? &. hhhh
 83 E: 変容そそ関するそでしょ?
 84 そだからその<かんけい変容>は
 85 えっと一般的なかんけいの環境でしょ?
 86 それはうん大学生の(0.6)あ::かぎり?かぎ
 87 K: あ::限って::
 88 E: 限ってない?
 89 K: 限って::
 90 E: 限ってない
 91 K: 限られない
 92 E: 限られない
 93 K: °かな? ° [hhh
 94 E: [そう(.)でしょ?だから:, それはただ簡単(.)
 95 するのは簡単だから(0.2)大学生[にして
 96 K: [あ:::
 97 E: これはポイントはたぶん(0.4)たぶん大学で
 98 K: 教授かな:::
 99 (0.4)
 100 E: かもしれないかもしれない
 101 (0.6)
 102 E: または(.)
 103 (きょうじゅうににこれは友だちにきょ協力そんな授業がいるかもしれない)
 104 (3.0)
 105 K: うん
 106 (0.8)
 107 E: それはほんとはもう答えがある
 108 K: °ふんふんふんふん°
 109 (2.8)

説明する必要があるのかを示し、Eが適切な根拠を述べることを可能にしている。さらに、誰に調査すべきであったのかを理解するためのKの修復の開始が、Eに読解テキストの内容に言及した根拠を説明させている。そして、抜粋1-3ではそれらのまとめとして、抜粋1-1と抜粋1-2の内容が統合され、論理的に筋道の通った「妥当ではない」根拠が構築されているのである。これは、Kとの相互行為の中で構築されたものと言ってよいだろう。このようにして、EもCRにおいて肝となる論理的に説明するた

めの道筋を得ているのである。

最終的には、Eが次のCRのための問いへの検討を始めることによって、この「筆者がこの調査を大学生を対象に行ったことは妥当だと思うか」に関する検討が終えられているが、両者の知識状態が均衡したという判断は抜粋1-3で示されている。それまでのやり取りは、Eが意見を述べ、Kが修復を開始し、Eが修復を行うという流れで行われていた。しかし、ここではEの意見として述べられているものの、協働的にその意見が構築されているように見え

る。その要因として、1つは、Eの語彙産出に問題があることが示され、その自己による修復の開始に対して、Kが他者修復の形で語彙を提供しているということである。一般的な会話だけでなく (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977/2010), 学習者間の会話においても他者修復は知的序列を生むとして非選好的なものとされている (岡田, 2015b; Hauser, 2010)。しかし、Eの意見をKが理解する相互行為においては、その意見に関する知識状態はEが優位であるとして相互行為が構築されており、その中でKによる知識の提供は知識状態を均衡にする方向に作用していると考えられる。ただし、82, 93双方で笑いと不確かさを示す標識が付加されており (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977/2010), 依然として非選好的であることも示している。もう1つは97のEの発話が順番の移行に適切な場所に至る前に、Kがその続きとして予測されることを98で述べていることである。Eの発話が予測できるほどに理解していることを示すことで (高木, ほか, 2016), 知識状態が均衡になったという自身の認知的スタンスを表している。このようにして、知識状態の均衡を相互的に示すことによって、「筆者がこの調査を大学生を対象に行ったことは妥当か」というCRのための問いに対する共通の意見が構築されたと判断され、検討を終えていると考えられる。

4. 2. 筆者の意図を考えるタスクの相互行為

本節で分析するデータは、4. 1. と同様の『読む力中上級』第8課「メディアがもたらす環境変容に関する意識調査」という論文の抄録に関する「2. 著者はメディアの中でも携帯電話を取り上げていますが、それはなぜだと考えられますか。」という問いについて、学習者間で検討しているもので、4. 1. のデータに続いて行われた相互行為である。

抜粋2-1では、05でEがKにCRのための問いへの意見を要求した後、その問い自体の内容を確認する連鎖がしばらく続くが、ここでは問いへの回答に

関する意見交渉を見るため、その部分は省略している。ここで、注目すべき点は、抜粋1とは異なる後続拡張の始まり方と、知識状態の均衡の示し方である。「なぜ著者が携帯電話を取り上げたのか」という質問に対し、Kが意見を述べるが、納得のいかないEが再度説明を暗示的にKに要求している。そして、それに対するKの応答がEに理解をもたらし、さらには理解したことを相互行為上で示すEのやり方が、意見をさらに論理的なものへと発展させていることが分析によって明示される。

EはKの回答に対し35で「うん(.)それは(.)うん確かにね」と理解を示し、それに対してKは36で「そうね::」と応じている。Eの05の第1部分に対し、Kは34でその第2部分を産出し、Eが35の第3部分で「うん(.)それは(.)うん確かにね」と評価し、さらに、Kが37で「そうね::」と応じることで、この基本連鎖は完結している。しかし、4. 1. で取り上げた相互行為と同様、後続拡張が、37のEの「それ一つの理由」によって始まるが、異なる点はそれを意見の聞き手であるEが始めているということである。37ではKの答えが妥当であると再度肯定しつつも、知識状態の差を埋めるための回答としては不十分であることを示しているのである。38の1.6秒の沈黙を修復依頼と捉えたEは39で37の修復を行おうとする。しかし、すぐに37への第2部分として41からKがCRのための問いについての自身の考えを述べ始める。それを聞いたEが44で同意しているにも関わらず、45でさらに連鎖を拡張し、「どんなときも」と強い定式を使い、自身の意見を補強する。それに対しEは47で、「う::ん(.)オッケー」とKのスタンスを受け入れたことを示し (Schegloff, 2007), その後、「うん確かに確かに(.)すごく::」「そうだね:」と同調を示す表現に変えていく。そして、49から52では、Kの回答を自身の言葉で言い換え、さらに新しい情報を付加して見解を述べている。そして最後に終助詞の「ね」をつけてKの意見への同意を示しつつ、知識状態の均衡を示している (Hayano, 2011)。それに対しKも既知のこ

抜粋 2-1

- 01 E: ふたつめ(.)ふた[つめ
 02 K: [ふたつめ
 03 E: の問題?(.)を.
 04 (17.6)
 05 E: >この問題はくぜひ(.)え:とKさんが:あ:まず(.)答えてください

 33 E: とり[あえず
 34 K: [>携帯電話くいつぱん一般的にだれでも持っていますから:
 35 E: うん(.)それは(.)うん確かにね
 36 K: そうね::
 37 E: それ一つの理由
 38 (1.6)
 39 E: メディアの中でも:
 40 K: °そ:ね: °
 41 >携帯電話<-電話だけ
 42 歩け-歩けの-ある-歩くときは:,持ち:°は°やすいから:
 43 だれでも°持っているでしょ°?
 44 E: ↓そうですね:
 45 K: どんなときも(0.2)ゑ全然持っていますからゑ
 46 (2.0)
 47 E: う::ん(.)オッケー うん確かに確かに(.)すごく::
 48 (1.6)
 49 E: そうだね:(.)それを:,え::と
 50 広く使っている(.)なので:,
 51 °その: °(0.4)え::と:<環境に>よって
 52 そのまたへ-へ-変化変容?(.)があるね.
 53 (1.0)
 54 K: う::んそうね()とか
 55 E: う::ん確かに

ととして同調を示し、Eの見解にさらに情報を付けた。そして、それにEがまた同調を示すことで、連鎖が収束している。

この抜粋においても4.1.の抜粋と同じように、知識状態の均衡を目指すことが原動力となり(Herritage, 2012)、会話が発展していった。ここではKが意見を述べ、Eがそれを自身の意見とすることが目指されている。会話のやり方において4.1.と大きく異なる点は、1つは情報の受け手であるEが基本連鎖の後の最初の後続拡張を始めているという点である。4.1.の抜粋では、意見を発信する側であったE自身がさらなる説明の必要性を感じ連鎖を始めていたのに対し、この抜粋では、Kの意見を聞いているEが37で暗示的にさらなる説明の必要性を示唆し、Kがそれに応える形で自身の意見を展

開している。

もう1つの異なる点は、知識が均衡したことの示し方である。4.1.の抜粋では、意見を述べているEの発話の続きをKが代わりに述べることで、Kの認識的スタンスがEと均衡したことが示された。一方、この抜粋では、Kの意見に新たな情報を付け加えて、Kの意見を補強することで、Eの認識的スタンスが示されている。

この一連のやり取りの中で見られる2人の学びについて焦点を絞って見てみると、Eは、最初47で、「う::ん(.)オッケー」とただKのスタンスを受け入れたことを示しただけだったにも関わらず、その後「うん確かに確かに(.)すごく::」「そうだね:」と同調を示す表現に変えていき、その後に自身の認識的スタンスが均衡したことを示す発話をしている。つ

まり、Kの意見をEが論理的に理解し自身の意見としていく、言い換えれば、CRのための問いに対する新たな視点を獲得していく過程を示していると言える。

Kにとっては、37でEにさらなる説明を求められたことによって自身の意見を展開する機会を得ている。さらに、49からEが自身の意見に新たな情報を加えて説明したことは、自身の意見をさらに論理的に述べる方法を示してもらったことになる。

このようにして、「2. 著者はメディアの中でも携帯電話を取り上げていますが、それはなぜだと考えられますか。」という問いに対する2人の意見が構築されていったのである。

4. 3. テキストから受けた印象とその理由を考える タスクの相互行為

本節で分析するデータは『読む力中上級』第7課「決まった道はない。ただ行き先があるのみだ——獣医師・齊藤慶輔」というドキュメンタリーについてのピア・リーディングである。テキストはNHK「プロフェッショナル」制作班(2011)からの抜粋で内容は次の通りである。絶滅の危機に瀕する猛禽類が、鉛の弾丸で駆除されたシカを餌とすることによって鉛中毒を発症し死に至るというケースが続いた。その悲劇を防ぐため、獣医師である齊藤は仲間たちと行政やハンターの団体に鉛の弾を使わないよ

う訴えた。しかし、うまくいかず絶望的な気持ちになっていたとき、ロシア人ドライバーから「決まった道はない。ただ行き先があるのみだ」という言葉を聞き、正しい道があると思っていたが、決まった道などなく、目的さえ見失わなければ道は拓けるということに気づかされた。その後、行政やハンターへの直訴だけでなく、子どもや一般の人々への講演などを行い、状況が改善されたという内容である。分析するデータは「2. この文章を読んで、齊藤さんに対してどのようなイメージを持ちましたか。そのイメージの形成に影響したのは、テキスト内のどの言葉や表現ですか。」という問いを学習者間で検討しているもので、Aが意見を述べ、Lが理解するという構造になっている。連鎖が長く続くため、抜粋3-1から抜粋3-4に分けて分析を行っている。

抜粋3-1では、38、39でAは齊藤さんが固い思考を持っている人だと、齊藤のイメージを述べるが、Lからの反応がなく1.8秒の沈黙となる。その沈黙を修復の開始と受け止め、41でAが自身の39の発話を自己修復し、それに対しては42でLが「うん」と反応する。そして、再度43で41の自己修復を行い、0.8秒の沈黙の後、Aが再度ターンを取り、45からその理由を述べ始める。50でLが「あ :::」と知識状態が変化したことを示すが、その後、これまでの抜粋でも見られた知識状態の均衡を志向した連鎖がAにより開始される。それが次の抜粋3-2である。

51からはなぜ齊藤をかたい思考を持った人と捉

抜粋 3-1

- 38 A: 私は(.)ちよ(.)あの:齊藤さん(.)は:,
 39 えっとかたい思考を持っている人(.)と思います
 40 (1.8)
 41 たかい思考
 42 L: うん
 43 A: し-しこう(.)たかい思考を持っていた人
 44 (0.8)
 45 なぜかと言うと(.)え::
 46 (4.0)
 47 一生懸命そういうことを(0.8)した(0.2)けど(0.8)駄目
 48 (1.0)
 49 そして(0.9)あきらめそう(0.6)ここまで
 50 L: あ:::

えるのか、Aのその根拠を説明している。51, 52のAの説明に対し、53でLは52のAの最後の言葉を繰り返してAの発話を受け止め、次の54でAはそのまま52の続きを話続ける。Lは「うんうんうん」と同意しながら聞かすが、71でAの発話が順番の移行に適切な場初に来ると判断されるところで、少しオーバーラップをする形でLがターンを取り、Aの説明に対する第二位置としてAの意見に同意する形で、自身の見解を述べ、知識状態が均衡したことを示す。Lは自身の意見として、ハンターたちが反対することは普通のことであるということ述べたうえで、それにも関わらずAの意見のように「直訴」という方法しか使わなかったと言っている。つまり、

Aの意見に理解と同意を示しつつ、Aの意見を補足する新たな見解も述べるというやり方で知識状態の均衡を示しているのである。81からも自身の意見を展開しようとするが、その前に、AがLのAの意見への同意を示す発話が順番の移行に適切な場所に来たと捉え、80で笑いながら応えている。この応答の仕方からはLのAの意見に付加された新たな見解による知識状態の変化は示されない。ここで連鎖は閉じられるが、そのままAはターンを保持し、82から新たな連鎖を始める。それが次の抜粋3-3である。

Aは82からこれまでの説明をまとめている。まず、最初に自身が述べた齊藤は「かたい思考を持っている人」という意見に戻っている。Lがそれを承

抜粋 3-2

- 51 A: 他の人から(.)ん::: °なんか: °一言言われ:(.)て、
 52 そのあとはちょっと(1.1)変わりましたがけど(1.1)なんかその前にずっと=
 53 L: =ずっと
 54 A: °ちよく°-直訴した(0.5)とか
 55 なんか(0.9)なんか
 56 かい-問題は解決方法はなんか一つし-しかないみたいで
 57 L: うんうんうん
 58 A: なんか(.)その部分はちょっと(.)かたいと思います
 59 L: うんうんうん
 60 A: 問題をかいけ-解決するために
 61 なんかいるんな(0.6)いろんな方法をなんか(1.0)あげて:,
 62 L: うん
 63 A: ためす:ためす?ためす
 64 (1.8)
 65 °ためす°hhhhhh
 66 (0.7)
 67 やってみないと(0.4)やってみないと分からないでしょ?
 68 L: うん
 69 A: でも(.)でも齊藤さんは一つの方法しか
 70 L: うん
 71 A: やってませ-やってあ::[いなかった
 72 L: [この方法は
 73 普通の人(.)の考えは(0.9)
 74 あ:あの:::(0.6)この(.)この人たちは
 75 ハン-ハンターたちは:::反対は:::(0.8)
 76 反対は:::(0.9)とても普通だと思います
 77 (0.6)
 78 でもそのままで:(0.9)じ-直訴で:
 79 ハンターに:これは(.)使わないで
 80 A: &そう[でしょ&
 81 L: [それぞれは

抜粋 3-3

- 82 A: &°あじゃあの°かたい[思考を持って::, &
 83 L: [そうです
 84 A: 何か&じょ-常識が hh°あんまりないと思う°&
 85 L: そう
 86 A: そういうこと:(.)言ったら[絶対反対される
 87 L: [それは反対(.)そう(.)うん
 88 A: (じゃないですか)
 89 A: hhhh. hhh

認して、次は、抜粋 3-2 の 72 から述べた同意を示す意見の中の新しい情報に対しても、「常識のない人」という新たな言葉を付与してまとめる。L はそれも既知のこととして承認する。さらに A がその根拠である L によって述べられた見解を 86 で繰り返し、それをさらに L が承認することで連鎖を閉じる。ここでは、A が CR のための問いへの答えをまとめ、それを L が承認するかたちで連鎖が構築されている。全て既知のこととして話されており、知識が均衡した後の連鎖であることが分かる。

抜粋 3-4 では、91 で L により何らかの発話がなされ、抜粋 3-3 で 2 人が構築した齊藤に対するイメージを形成する理由が 93 から述べられる。2 人が構築した齊藤に対するイメージというのは、齊藤が問題

解決の方法として行ったやり方は、抵抗に合うこと必至であると分かりそうなものなのに、そのやり方を続けたということを根拠とした「思考が固い」「常識がない」人というイメージである。

93 からの理由は次のように述べられている。まず A が齊藤の「獣医師」というカテゴリーを挙げる。そして、その「獣医師」という職業に結びつく人の特徴を L が 95 で「人と付き合うの:」と途中まで言い、それに統語的につながるように A が 96 で「に[が↑て:」と引き継ぐ。このようにお互いに対する理解を示しつつ、齊藤のイメージの理由を共に構築する。102 からは 2 人が構築してきた問いへの回答が齊藤の欠点ばかりを挙げる結果になってしまったと A が客観的に評価することでターンを取り、さ

抜粋 3-4

- 90 (1.6)
 91 L: ()
 92 (1.5)
 93 A: だって齊藤さんは(.)医者だから:
 94 じゅ-獣医師だから:
 95 L: 人と付き合うの:
 96 A: に[が↑て:
 97 L: [に(.)あ:うう:ん
 98 A: 人付き合いは(.)苦手:
 99 L: うん
 100 A: hhhhh
 101 L: 人の考え方が[よくわからない
 102 A: [欠点ばかり
 103 (1.0)((ページをめくる音))
 104 A: 欠点ばかり&言いました&hh. hh
 105 °言っちゃった°hhhhh だめですけど:
 106 (6.4)((ページをめくる音))
 107 A: 普段は(0.4)なんか(0.3)日本人だったら
 108 そういう[こと:
 109 L: [(そういうこと)しない
 110 A: しない(ですよ) (0.3)と思います

らにその理由として107からは齊藤の行動が「日本人」というカテゴリーに紐付く行動から逸脱していることを2人で述べている。もしくは、ここは齋藤の「欠点ばかり」を言ってしまったという自分たちの行動に言及しているとも考えられるが、後者の場合は、「獣医師」というカテゴリーに、前者の場合は、「獣医師」「日本人」というカテゴリーに、齊藤をカテゴリー化し、そのカテゴリーに紐付く特徴と齊藤の行動を照らし合わせることによって、前の抜粋で2人がまとめたCRのための回答の妥当性を高める発話を知識状態が均衡した状態で2人で構築している。

抜粋3-1から3-4までの一連の相互行為も、これまでと同じく、意見が述べられたあと、聞き手によって知識状態が均衡したことが示されるまで、「意見を構成する要素としての情報の提供-情報の受け入れ」という連鎖が続いた。聞き手であるLが修復を開始し、Aの意見がより論理的になるといったことはなかったが、Aの意見を「うんうん」とうなずきながら聞き、順番の移行に適切な場所に来ると思われるところで、LがターンをとってAの意見に新たな見解を加えて同意し、知識の均衡が示された。これは抜粋2-1と同様の示し方である。しかし、異なる点は、抜粋2-1では、そのまま連鎖が収束していったのに対し、ここではAはその新情報を含むLの見解を既知のこととして、また、自身の意見への同意として受け止めつつも、その後、また意見をまとめ直している点である。それまで齊藤を「固い思考を持った人」と形容していたのに加え、そのLの新情報をもとに「常識のない人」という形容を付け加えている。もし、Lの新情報が「固い思考を持った人」と形容するための根拠として適切なものであれば、この「常識のない人」という形容は必要のないものである。つまり、このことは、Lの新情報が「固い思考を持った人」と齊藤を形容するための根拠として適切ではなく、むしろそれは「常識のない人」と形容するための根拠であると、暗示的に訂正していると言えるだろう。そして、Lがそれを承認したこ

とによって、ようやく「齊藤は常識がなく、固い思考を持った人である」というAとL、2人の意見が構築されたと言える。さらに、次の抜粋3-4では、齊藤の属するカテゴリーの特徴、また特徴からの逸脱を、知識状態が均衡している状態で2人がお互いの発話の続きを産出し合いながら確認している。そのことによって、2人が築いた「齊藤は常識がなく、固い思考を持った人である」という回答の妥当性を高めると同時に、それがAの意見ではなく、2人の意見であることをより強固なものとしている。

5. 考察

ここでは、研究課題に沿い、4. で示した分析をもとに、まず5. 1. で学習者たちがどのように協働により知識を構築していくのか相互行為全体の構造を示す。その上で、5. 2. でその過程で学習者たちはどのような相互行為能力を使っているのか、5. 3. でピア・リーディングによる教育的成果は相互行為にどのように表れているかを述べることにする。

5. 1. 相互行為全体の構造

本研究が対象としたCR力育成のためのピア・リーディング活動のデータにおいて、相互行為にある共通の流れが見られた。学習者たちは、教師から指示された問いについて2人で考えるというタスクに対し、共通の意見を構築することを志向した。そして、そのために、1人が意見を述べ、その意見の論理性において両者の知識状態が均衡するまで連鎖が続けられた。具体的には、自身の意見を述べる学習者(K+)はピア(K-)の理解のために説明を補い、その意見を持っていなかった学習者(K-)はピア(K+)の意見を理解するために論理の溝について修復や質問をくり返した。そうやって連鎖をつ

1 3. 2. 2で示したように、ここで話されている意見について、より知識のある者を(K+)、より知識のない者を(K-)とする。

ないでいくことで、論理の溝が埋まり知識が均衡した。そして、その過程によって話し手の意見はより論理的に筋の通ったものとなっていった。最終的に、知識状態の均衡が示されると同時に、均衡した状態での協働による意見の構築が行われることで、当初片方の学習者 (K+) の意見として語られていたものが、2人の意見として語られ、一連の連鎖が収束するというものであった。

5. 2. 相互行為能力

学習者たちは、与えられた問いに対して、共通の意見を構築することを志向し、5. 1. で述べたような相互行為を構築した。そのような相互行為を構築するために使われていた相互行為能力について考察する。

まず、知識の均衡を目指して使われていた相互行為能力について述べる。4. 1. の抜粋では、自身の意見を述べた学習者 (K+) は、相手が大学に行ったことがあるかと確認することで、「大学」についての知識を持った人への説明としてデザインすることを可能にしていた。そして、聞き手 (K-) は、それでも埋められない論理の溝について、質問を投げかけ、修復をくり返し、意見を述べる学習者 (K+) も説明する事柄の抽象度を変えて、繰り返し説明することによって知識状態の均衡を目指した。4. 2. の抜粋においては、一旦述べられた意見を聞き手 (K-) は肯定しつつも、暗示的に相手へ更なる説明を要求し、意見を述べる学習者 (K+) はそれを理解した上で一度説明したことをさらに強い定式を使って言い直し、知識状態の均衡を目指した。4. 3. の抜粋では意見を述べる学習者 (K+) は、相手によって知識状態の均衡が示されるまで説明を繰り返し連鎖を紡いでいる。

次に、最終的にどのようにその知識状態の均衡が示され、共通の意見を構築したとお互いに理解したのかを考察する。分析したデータにおいては、もともとそこで話されている意見を持っていなかった学

習者 (K-) が、ただピア (K+) の意見を理解し受け入れたことを示すだけではなく、意見への同意を示した上で、自身もその意見の構築に寄与し、ピア (K+) もそれを受け入れることで知識状態の均衡が確認された。もともとそこで話されている意見を持っていなかった学習者 (K-) の意見構築への寄与の仕方としては、相手 (K+) の発話を引き取って統語的につながるようにその先を産出する、または、聞いた意見をパラフレーズしてどう理解したのかを表明するとともに、そこに自身の新たな見解を加えて示すというものであった。最初の4. 1. の抜粋1-3では、意見の聞き手である学習者 (K-) は「あ :::」と知識状態の変化を示した直後に、ピアの発話が順番構成単位の完結可能な点に達していないところで、その続きを予測して産出していた。次の4. 2. の抜粋2-1では、認識の変化を示したあとに、ピアによって提示された意見に新たな情報を付け加えてその意見を補強し、共有された知識として最後に終助詞の「ね」を付けて同意を示すとともに知識状態の均衡を示した (Hayano, 2011)。次の4. 3. の抜粋3-2では、「ああ」といった認識の変化を示す標識はなかったものの、ピアの発話が順番構成単位の完結可能な点に達しようとするところで、少しオーバーラップする形でターンを取り、前述の抜粋2-1と同じように、新たな情報を付け加えて理解を示し、知識状態の均衡を示している。こういった知識の均衡を示すやり方は、ただ相手の意見を理解し受け入れるだけではなく主体性を示し、もともとその意見を持っていた学習者1人の意見ではなく、共に構築した意見とすることを可能にしている。

5. 3. CR 力育成における教育的成果

ここでは、5. 1., 5. 2. で示されたような相互行為を構築することが、本研究で分析した教育実践で目指されているテキストや自身のテキストの読みに対して、複眼的、論理的に検討し、表現できるようになることに、どのようにつながっているのかを考

察する。CR力育成のためにピア・リーディングを行うに際して2. 3. で示したようにCRの問いに対する多様な回答の共有が期待された。しかし、本研究のデータにおいて学習者は、共通の意見の構築を志向し、片方の学習者の意見を共通の意見としたため、そこで共有された回答はそのひとつの回答のみであった。しかし、その過程においてCR力育成における教育的成果が見られた。

まず、ピアの意見を論理的に理解し、その意見について語れるまでになることは、CRのための問いに対する新たな視点を獲得したと言え、複眼的視点による検討につながっていると考えられる。さらに、共通の意見を構築する過程において、ひとりの学習者によって述べられた意見は、その論理面について両者の知識が均衡するまで修復や質問が繰り返され、論理的に精緻化していった。さらに、知識状態の均衡を示す際、意見の聞き手(K-)がピアの意見をどう捉えたのかを新たな見解を加えて示す方法は、その新情報が適切であると受け入れられた場合には、抜粋2-1のようにCRのための問いへの回答をより論理的に強固なものへと展開させることが期待できる。また、適切ではないとして受け入れられなかったとしても、別の形でCRへ貢献する可能性もある。実際に、抜粋3-2では、もともと意見を持っていた学習者(K+)が(K-)が述べた新情報を自身の意見を補強する情報としては暗示的に否定しつつも、それを新たな別の意見として意味づけし、それも含めた2人の意見を構築することに成功していた。つまり、ピア(K+)がその新情報を新たな別の意見として意味づけをすることによって、問いに対する見解の幅を広げるといってCRに貢献していたと言える。

6. まとめと今後の課題

本研究は日本語学校の読解授業において、CR力育成を目指して行われたピア・リーディングの相互行為を会話分析の手法で分析し、知識がどのように相

互行為上達成され、そこでどのような相互行為能力が使われ、それにどのような教育的成果があるのかを明らかにするものであった。分析の結果、本研究のデータにおいては、異なる内容のタスクであっても、ある共通の構造で相互行為が行われていたことが分かった。それは、どちらか一方がCRのための問いに対する自分の意見を説明する。そして、その説明を受けた相手が十分にその意見を理解したことを示す。つまり知識状態の均衡を示し、それと同時に、何らかの形でその意見の構築に貢献することによって連鎖が収束に向かうというものであった。CRのための問いに対する意見を理解させ、理解するための相互行為ではCRの根幹である意見の論理性が志向され、連鎖を重ねることで意見は論理的に精緻化されていった。その過程で使われていた相互行為の方法は、CR力育成を目指したピア・リーディング活動にどのような相互行為能力が貢献するのかわ示すものと言えるだろう。視点を変えて、このような相互行為能力を教育の対象と考えた場合、本研究で明らかになったことは、ピア・リーディング活動を支える相互行為能力育成のための教育的リソースとなるものと考えられる。

しかし、本研究のデータで観察されたピア・リーディングの方法はその1例にすぎず、ピア・リーディングでは合意に至らない場合や、他の知識構築のされ方もあるだろう。また、理解がされないまま片方の学習者が強引に自身の意見を通そうとする場合など、協働とは言えないことも起こりえる。今後は、そのようなデータにおいても、微視的に分析され、教育的成果が検証されるとともに、ピア・リーディングに必要な相互行為能力が多角的に検討されることが期待される。

文献

- 池田玲子 (1999). ピア・レスポンスが可能にすること —— 中級学習者の場合『世界の日本語教育』9, 29-43.
- 池田玲子, 舘岡洋子 (2007). 『ピア・ラーニング入

- 門——創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房.
- 石川幹人(2000). メディアがもたらす環境変容に関する意識調査——電車内の携帯電話使用を例にして『情報文化学会誌』7(1), 11-20.
- NHK「プロフェッショナル」制作班 (2011). 『プロフェッショナル仕事の流儀』決定版——人生と仕事を変えた57の言葉』NHK出版新書.
- 大島弥生 (2009). 語の選択支援の場としてピア・レスポンスの可能性を考える『日本語教育』140, 15-25.
- 岡田悠佑 (2015a). アイデンティティによる尺度化——言語教師の定式化手続きの会話分析研究. *JALT Journal*, 37(2), 147-170.
- 岡田悠佑 (2015b). 英会話タスクでの自己開始他者修復連鎖における学生の電子辞書使用『言語文化共同研究プロジェクト2014』(pp. 21-30) 大阪大学大学院言語文化研究科.
- 岡田悠佑 (2016). 相互行為能力の発達を解き明かす——縦断的会話分析の方法と意義. *Fundamentals Review* (電子情報通信学会 基礎・境界ソサイエティ研究誌), 9, 304-317.
- 奥田純子 (監), 竹田悦子, 久次優子, 丸山友子, 八塚祥江, 尾上正紀, 矢田まり子 (編) (2013). 『読む力 中上級』くろしお出版.
- 霍沁宇 (2015). 「三つの対話」を用いた読解授業における日本語上級学習者の読み方の意識変容プロセス『日本語教育』162, 97-112.
- 門倉正美 (2006). 〈学びとコミュニケーション〉の日本語力——アカデミック・ジャパニーズからの発信. 門倉正美, 筒井洋一, 三宅和子 (編)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』(pp. 3-20) ひつじ書房.
- 吉陽 (2017). ピア・レスポンスにおける学習者の問題点指摘の構造——問題点指摘を開始する連鎖に着目して. *Journal of International and Advanced Japanese Studies*, 9, 43-61.
- 串田秀也, 平本毅, 林誠 (2017). 『会話分析入門』勁草書房
- 高木智世, 細田由利, 森田笑 (2016). 『会話分析の基礎』ひつじ書房.
- 館岡洋子(2005). 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ——日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会.
- ヘリテッジ, J. (2008). 知識に関する眺望 (epistemic landscape) を描きだすこととその眺望に働きかけつつその中を進むこと——yes/no 質問に対する yes/no 返答と繰り返し返答に込められる進行性と主体性, 抵抗. 川島理恵 (訳)『現代社会学理論研究』2, 14-25.
- 義永美央子 (2017). 日本語教育におけるピア・ラーニングの意義と課題——メタ・エスノグラフィによる質的研究の統合. 柳町智治, 岡田みさを (編)『インタラクションと学習』(pp. 149-173) ひつじ書房.
- Hauser, E. (2010). Other-correction of language for following a repair sequence. In G. Kasper, H. t. Nguyen, D. R. Yoshimi & J. K. Yoshioka (Eds.), *Pragmatics & Language Learning* (Vol. 12, pp. 277-296). Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center.
- Hayano, K. (2011). Beyond epistemic modality: Local management of territory of information. *Proceedings of the 13th Conference of the Pragmatics Society of Japan*, 6, 161-164.
- Heritage, J. (1984). A change-of state token and aspects of its sequential placement, in J.M. Atkinson and J. Heritage (Eds.), *Structure of social action* (pp. 299-345). Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2012). The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 30-52.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). What is conversa-

- tion analysis?, *Conversation analysis* (2nd ed., pp. 11-40). New York: Polity Press.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp.13-31). Philadelphia: John Benjamins.
- Kasper, G., & Wagner, J. (2011). A Conversation-analytic approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 117-142). New York: Routledge.
- Kasper, G., & Wagner, J. (2014). Conversation analysis in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 171-212.
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Assistance in the zone of proximal development and acquisition of L2 grammar. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and the second language learning* (pp. 51-78). Hong Kong: Oxford University Press.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese, Mahwah*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction a primer in conversation analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382. (シェグロフ, E. A., ジェファソン, G., サックス, H. (2010). 会話における修復の組織——自己訂正の優先性. 西阪仰 (訳) 『会話分析基本論集——順番交替と修復の組織』 (pp. 155-246) 世界思想社.)

付表. 文字化記号一覧

(2.3)	2.3 秒の音声のない状態
(.)	短い(0.2 秒以下の)音声のない状態
=	2 つの発話が途切れなく密着した状態
[発話の重なりの開始
-	音が不完全で途切れた状態
:	直前の音の引き伸ばし。コロンの数が音の長さを示す
?	直前の発話の終了部分のイントネーションの上昇
.	直前の発話の終了部分のイントネーションの下降
,	直前の発話の終了部分のイントネーションの半上昇
↑	直後の発話部分の顕著なイントネーションの上昇
↓	直後の発話部分の顕著なイントネーションの下降
> <	周辺よりも速い発話
< >	周辺よりも遅い発話
°word°	ささやき声
<u>under</u>	発話の強調
(())	トランスクリプト作成者によるコメント・備考
h	呼気音 (h の数だけ呼気音が続く)
.h	吸気音 (h の数だけ吸気音が続く。「.」は最初の h の前のみにつける)
£word£	笑い声で産出されている発話 (囲まれた部分)
(word)	不明瞭な発話

Article

Interactional achievement of knowledge in peer-reading: Conversation analysis of activities intended to nurture critical reading skills

HISATSUGI, Yuko*

Graduate School of Language and Culture, Osaka University, Japan

Abstract

Whereas various peer-learning studies for L2 learners including peer-reading have been conducted and their effects have been reported in the literature, little is known about the procedures for constructing peer interactions which produce educational effects. The purpose of this study is to reveal how L2 learners construct interaction through peer reading activities intended to nurture critical reading skills, what kind of interactional competence they use for it, and how the effects of peer reading appear in their interaction. This study examined this issue using the methodological framework of “conversation analysis” (CA) as a central tool of analysis. The analysis indicated that in the peer interaction in which one of the learners didn’t have a clear opinion, or both of them had different opinions about the task, they constructed their interactions in order to equalize the epistemic imbalance. In addition, the logic of their opinion was refined through the learners’ cooperative, interactional work.

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: peer learning, social constructionism, interactional competence

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

論文

ブラジルに帰国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

中澤 英利子*

(横浜市立大学大学院)

概要

本研究は、日本での就労を経験した親とともにブラジルに帰国した日系人の子どもたちが、ブラジルの日系コミュニティでどのような存在になっているのかについて検討するものである。これまで、帰国した子どもたちは教育的文脈の下で分析対象とされることが多かったが、本稿では、インタビュー調査と参与観察をもとに、成長した子どもたちが日本語学校の学習者として日系コミュニティに関与し、日本語を使用しながら活動する彼らの日常生活を質的に分析・考察する。インタビュー調査では、彼らの日本語学習の動機が日本への再移動であることが明らかになった。本稿では、その中の一人の日系人の大学生のライフストーリーを通して、移動の経験と日本語学習が家族の大きな物語のなかでつながり、それが日系コミュニティでの活動に至るまでの過程を考察する。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 家族の物語, 日本語学校, 仲間集団, 日本語教師, 一時的滞在者

1. 研究の背景と目的

ブラジルから就労目的に来日する日系人は1980年代後半より増加し始め、1990年の「出入国管理及び難民認定法(入管法)」施行以降、その傾向は一層顕著になった。2007年には、日本に住むブラジル人の数は31万人を超えるまでになり、彼らの日本での滞在が長期化から定住化へと進むことで、労働や生活、教育、社会統合などといった問題が盛んに議論されるようになっていった。現在でも、その日系

人の子どもたちは、学校という教育的文脈の下で日本語指導と学習支援、日本の学校への不適応、不就学問題の対象者として周縁化されて語られることが多い(能勢, 2012, 杉野, 2015)。社会参加においても、日本社会での将来的な下方移動への危惧の対象として見なされがちである(梶田, 丹野, 樋口, 2005; 稲葉, 樋口, 2012)。しかし、定住化が進んだことで、日本の教育システムに沿って大学に進学する日系人の割合も増え、その越境経験を肯定的に評価する子どもたちも現れるようになっていく(拝野, 2012)。

いっぽう、2008年の世界的不況による雇用情勢の

* E-mail: nakazawaeriko@gmail.com

悪化と 2011 年に起きた東日本大震災などの影響で、日本から帰国した日系人は多い。2017 年の在日ブラジル人の数は 185,967 人（法務省, 2017）まで減少していることから、統計上は多数の日系人がブラジルへの帰国（または他国への移動）を選択したと思われる¹。

このような状況を経て、親とともにブラジルに帰国した子どもたちについては、日本に住む日系人の子どもたちと同様、母国の教育的文脈での適応がその課題として語られることには変わりはなかった。先行研究を概観すると、日本語保持の可能性（中島, 根川, 2005；佐々木, モラレス松原, 島田, 2012）、あるいは、ブラジルの学校への適応とポルトガル語習得（イシカワ, 2010）、さらにはブラジルの多言語多文化社会で成長する環境の模索（ハヤシザキ, 山ノ内, 山本, 2013）、その後のブラジルでの進路形成（児島, 2010）といったように、ブラジルでの教育保障、教育的接続、および教育的環境の整備、個人の能力育成とアイデンティティ構築がそれぞれの子どもの課題とされている。

しかし、日本の約 23 倍の国土面積を有し人口が 2 億人を超えるブラジルは、自然環境も文化も多様である。社会経済の発展も地域差が大きい上に、都市部と農村部との生活環境、教育環境にも差が見られる。ブラジルのどの地域に帰国するのかによって帰国後の教育環境や生活世界の選択肢にも大きな違いが見られる。また、子どもたちは学校だけに帰るわけでもない。それぞれの地域で社会関係を築き、それぞれの営みのなかで人とつながって日常生活をおくっていくのである。滞日経験のある子どもや青年の帰国後の生活の日常を追跡した研究は少なく（児島, 2010）、そのなかでも彼らが学校以外の場所でど

のような社会関係を構築し、どのような生活世界を主体的に選択したのかについて言及されることは少ない。

筆者は 2015 年からサンパウロ州 X 市にある X 日系コミュニティで、主に継承日本語教育の実践に関わる調査を行ってきた。X 市に隣接する一帯は、1920 年代に当時の日本政府の出資を得て日本人のための集団移住地が開設され、その周辺にも多数の日本人が入植したことで継承日本語教育が長く実践されてきた地域である。その影響もあって、二世・三世でも日本語を理解する日系人が多いというサンパウロ州の中でも特徴ある地域となっている。また、1990 年以降は日本に就労に出る日系人が多かった地域でもある。

X 日系コミュニティの中心的団体である X 日系協会は、約 90 年前に日本人だけの統合を目的として結成されたという歴史を持ちながら、現在は非日系人にも参加を促し、ブラジルの地域社会のなかで日系コミュニティとして再編成されようとしていた。X 日系協会が運営する X 日本語学校も、長年実践されてきた継承日本語教育から外国語としての日本語教育への移行が進みつつあるなか、日本から帰国した子どもたちが学習者として現れるようになっていた。

本稿は 2017 年 9 月の現地調査をもとに、子どものときに日本からブラジルに帰国後、日本語学校で学びながら既存の集団である日系コミュニティの活動に積極的に関わる大学生ユミさんの語りを考察する。日本とブラジルの移動の経験が、ブラジルに帰国した子どもの日本語学習及び日系コミュニティとの関係性の構築にどのように反映されているのか、さらには移動の経験を持つ子どもの出現がコミュニティにどのような影響を与えているのかを、現地でのインタビューデータとコミュニティ活動での参与観察をもとに考察を行う。

1 2007 年に在日ブラジル人数はピークを記録したものの、2008 年から減少傾向が見られるようになり、2015 年には 173,437 人まで減少している。しかし、2016 年には 180,923 人と漸増、その後も増加傾向にある（いずれの数字も法務省在留外国人統計表および旧外国人登録表より）。

2. ブラジルの日系人と日系コミュニティ

2. 1. 日系人

一般的に「日系人」とは、日本から海外に移住した人々の子孫と解釈されている。そこでは日本国籍を持つ一世と移住先での国籍を持つそれ以下の世代という区別がありながらも日本人につながるものが第一義とされ、入管法のように法的解釈が重要視される文脈においては、さらに限定的な用法が与えられる。

そもそも日系人という呼称が一般的になったのは1950年代後半のことであり、移民一世も含めて日系人が使用されるようになり、それは日本にいる日本人と対置するものであった(石田, 2010)。しかし、その後のグローバリゼーションの進展の過程で「日系人とは誰なのか」という定義は、研究者によって異なってきている。日系六世の成長が見られるまで世代交代が進んだブラジルでは、日系コミュニティに関わらない日系人も増え、国本(2005)が記しているように「混血を重ねていった場合、何をもって日系人とするかは非常に難しい問題」(p. 333)であると言える。

ブラジルでは、日本人の子孫としての「ニッケイ」という言葉がポルトガル語として社会に定着している。また一般的に、「日本人」を意味する「ジャポネース(japonês)」として日本人とその子孫を区別なく呼ぶことが多い。本来、「日本人」と二世・三世の「日系人」は明確に区別されるものではあるものの、ブラジル生まれの日系人は「ジャポネース」という言葉を長年受け入れてきた(ブラジル日本移民百周年記念協会日本語版ブラジル日本移民百年史編纂・刊行委員会, 2010)。したがって、日系人が自らを語る時、「ニッケイ」と「ジャポネース」が混在す

る場合が見られる²。

本稿では、日本人の子孫という血統主義にとらわれず、自らを日系人と認識する人を日系人としてその対象を包括するものとした。しかし、就労目的で来日する日系人は、入管法によって、日系二世、三世について「日本人の配偶者等」又は「定住者」の在留資格により入国が認められるとされるので、それに則り、ブラジルへ帰国した子どもについては「日本に在留資格のある日系人の親とともに移動した子ども」という定義で解釈する必要がある。

2. 2. 日系コミュニティ

本稿では、ブラジル日系社会で理解されている各地の「日系協会」³を中心に地理的精神的にまとまった「コムニダージ(comunidade)」を日系コミュニティとする。

第二次世界大戦前のブラジルへの日本移民の約四分の三が1925年以降の10年間に集中的に入国したことで、1930年代以降、サンパウロ州を中心に日本人による地域共同体が多数形成され日本人会が組織されていった(前山, 2001)。その背景には、当時のブラジルの教育行政の不備に加え、日本人移住地ごとに年少者への日本語教育を目的とする日本語学校

2 三田(2018)は、ブラジルの日系人について「日系人か非日系人かの区別は身体的特徴ではすでに困難になっている。自身のアイデンティティを『日系ブラジル人』とするのか、あるいは『ブラジル人』とするのか、はたまた『(ブラジルの)日本人』とするのかをそれぞれが自由に選択する時代を迎えている」(p. 149)と記している。

3 各地の日系コミュニティのまとめ役として機能している組織がサンパウロにあるブラジル日本文化福祉協会である。この協会の理念は「ブラジル社会において日本文化の継承と普及を促進すると共に、日本においてはブラジル文化の紹介と普及に務め、その目的遂行のための活動を率先して、奨励し、支援する」(ブラジル日本文化福祉協会, n.d.)となっている。コミュニティごとに「〇〇日伯協会」「〇〇日伯文化体育協会」「〇〇日伯文化援護協会」など、その正式名称はそれぞれ異なっている。

の設立が目指され、そのために組織化された日本人の集団が多かったことによる。日本語学校設立を目的に結成された日本人会のもと、地理的精神的にまとまった言語的共同体としてのコミュニティには、「日本の村落共同体に根を持つ数々の文化パラダイムが援用され、形式^{フォーム}を与えた」(前山, 2001, p. 79)とされる。日本人のための日本語学校、産業組合、青年団、婦人会などの設立により、地域内に住む家族の連帯性、一体性が強調される社会的組織となっていた。戦後になっても、日系協会を中心とするコロニア型とも呼べる日系コミュニティがサンパウロ州内陸の農村部に数多く維持されて現在に至っている。

2018年現在、ブラジル全土に推定400以上の日系コミュニティが形成されており、コミュニティの中心として「日系協会」が組織化されている。これら各地の日系コミュニティの集合体をブラジルの日系社会と表現することが多いが、宮尾(2010)が指摘するように、190万人(推定)の日系人による仲間意識を共有する一つの日系社会がブラジルに存在するわけではないことを記しておく必要がある。

戦後の傾向として、多くの日系協会の活動の中心が記念祝典、運動会、バザー、カラオケ大会などメンバーの親睦を目的とするようになってきたことで、人的ネットワークによる文化的集団として認識されるようになってきている。また、どの日系協会も、高齢化と少子化、世代交代によるコミュニティの縮小という共通の問題を抱えており、日本語学校の閉鎖という話題もよく聞くようになってきている(日本語学習者=世界9%増も伯国は減少, 2013)。したがって、日系コミュニティでの日本語学校の存在意義は、以前より低下していると言わざるを得ない。

2. 3. 日系コミュニティの日本語学校

ブラジルの日本語学習者数は、2015年には22,993人を数え、その65%以上にあたる15,031人が、「正規の学校教育機関以外の日本語学校」で日本語を学

習しているとされる(2015年度国際交流基金調査)。これらの「日本語学校」のうち、約90%は、民間の日本語学校であるとされ(福島, 末永, 2016)、サンパウロ州には153校が登録されている(2017年ブラジル日本語センター調査)。その主たるものは各地域の日系協会が運営する日本語学校である。

日系協会が主体となって運営する日本語学校は、100年以上にわたるブラジルの日本語教育の中心的存在であり続けてきた(前山, 2001; モラレス松原, 2012)。ブラジルの日本人および日系人の生活世界が、第二次世界大戦前とその後の2つの時期に大別して語られることが多いように、ブラジル日系社会の日本語教育もその時系列で整理されることが多い。戦前の日本人移住地の日本語学校での教育は、「錦衣帰国」を前提に日本に準拠した教育が行われていたとされる。日本語での生活環境が維持されていたことから、年少者を対象にした教育は単なる語学教育ではなく、諸行事の開催とともに「日本人」になるための教育が目指されていた(前山, 1996)。戦後になって、日本人の多くがブラジルでの永住を選択したことで、「異言語環境で親のことは、文化を育てる教育」(中島, 2005, p. 157)としての継承語教育へと変わっていったとされる。現在でも、日本人移住の歴史がある地域、あるいは戦後移住の一世が多数居住している地域の日本語学校では、「継承語としての日本語教育」を指導している事例が見られる。

しかし、筆者は、ブラジルの日本語教育は時系列だけで語られるものではなく、「移民一世世代」が日本語教育にどう関与したかで大別できるのではないかと考える。戦前の日本で教育を受けた移民一世世代によって行われた教育の実践は、戦後になっても長く日系社会に影響を与え続けてきた。戦後、日本からの移住が再開された後も、依然として日本人集住地での日本語教育の実践は読み書き中心であり、それは日本の「国語教育」の影響が強く残るものであった。こうした移民一世世代が存命のうち、継承された日本語の使用も家庭内と日系コミュニティ

内で大きな意義があったが、世代交代が進んだことで、日系人の子どもたちにとっては、日本語も外国語のなかの一つの選択肢とならざるを得ない状況になっている。つまり、現在のブラジル日系社会においては、家庭内での日本語継承・日本語使用は困難となり、日系コミュニティという集団での日本語環境の維持が日本語使用の大きな役割を担うことになりつつある。

現在、日系協会が経営する日系コミュニティの日本語学校は正規の教育機関ではなく、学習塾に近い形態で運営されている場合がほとんどである。コミュニティ内の年少者を学習対象として教室運営が行われていることが多いが、日系人の日本語離れという事情もあり、日系人の学習者数は減少傾向にある。いっぽう、どの日本語学校も学習者の多様化という現象が顕著になっている。日系の年少者以外に、日本のサブカルチャーに興味のある非日系のブラジル人、そのほか「継承日本語の生涯学習者」ともいえる日系の成人の学習者も現れている。これについては中澤（2018）が詳しい。

さらに、学齢期を日本で過ごしてブラジルに帰国した子どもたちの登場も、最近の日本語学校の教室に見られる特徴的な現象として挙げることができるだろう⁴。これら多様化する学習者によって、学習者ごとに「継承語としての日本語教育」、「外国語としての日本語教育」、あるいは「国語としての日本語教育」という異なる指導法での対応が必要になっている。

さらに、それぞれの日本語学校と日系コミュニティとの関係性はコミュニティごとに異なり、そこで学ぶ学習者の位置づけもコミュニティごとに異なっている。学校とコミュニティとの緊密な関係性が築か

れている場合もあれば、そうならない場合も見られる。本稿の調査地のX日系コミュニティでは、日本から帰国した子どもたちが日本語学校をとおしてコミュニティ活動に参加する姿が見られ、そこにはコミュニティメンバーの高齢化が進むなか、多様な人々を受け入れて日系コミュニティ維持に努めるX日系協会の戦略が見られた。日本から帰国した子どもを含めた日本語学校の学習者と日系コミュニティの関係性に着目して論を進める。

3. 調査と研究方法

3. 1. データの収集

本稿で分析するデータは、子どもの時に日本とブラジルの移動の経験を持つ日系ブラジル人へのインタビューデータと、成長した彼らの日系コミュニティでの実際の活動を参与観察したもの2つである。

1. で述べたように「ブラジルに帰国した子ども」に関する論考は種々あるものの、「日本語能力の維持」という課題を除けば「ブラジルの学校」「ポルトガル語学習」あるいは「その後の進路選択」というブラジル社会への適応への構図のなかで分析されていることが多い。これらの構図は、ブラジル社会のなかで「ニッケイ」として生きる彼らの日常生活での実像と意識を捨象してしまう恐れがある。もちろん、日本とのヴァーチャルな空間（インターネット、Facebook等）のなかで日本的なものにつながり続ける子どもたちもいるのだが、筆者は、日本語学校の学習者の日系コミュニティでのリアルな活動という視点を加えることで、日常生活を主体的に生きる彼らの実像を描き出したいと考えた。日本から帰国した子どもがブラジルで成長しながら、日本での経験をどう評価してニッケイとして生きるのか、具体例（インタビューデータと参与観察）をもとにその日常を考察する。

一般的に日系コミュニティのメンバーは、移住時

4 日本で国語学習の経験のある子どもたちのなかには、ブラジルに帰国後も国語としての日本語の学習を希望する場合が見られる。しかし、日系協会が運営する日本語学校には国語としての日本語を指導できる教師が少なく、教材についても学習者の学習目的に対応できないという問題が出てきている。

期, 移住目的, ジェンダー, 世代, 年齢, 就労状況によりその集団内関係も複雑である。また, 出身地域, 習慣, 集合的記憶等により, コミュニティ内部にも多様な文化的差異が存在する。日本から帰国した子どもたちがそういうコミュニティのなかでどのような関係性を築いているのか, その形成過程(プロセス)にも着目する。

3. 2. 調査地

本研究の調査地をX市とした理由について記す。X市周辺は, 初期日本移民により開拓が進んだ地域であるが, 1990年の入管法施行以降, 日本に就労に出かける日系人が多くなり, 2017年の調査時には日本から帰国した人々に会うことも多い地域になっていた。つまり, X市周辺は日本とブラジル双方向の移動の経験を歴史的に蓄積している場所と言える。

X市は州都サンパウロ市から北西に500kmほど入った丘陵地帯に位置する。歴史的にこの地を概観すると, 1920年代からヨーロッパを中心とした多数の移民がコーヒー栽培と棉作を目的に移住している。そのなかには日本移民も含まれており, 日本人による50余りの集団移住地が次々と形成されていった。その中心地となったX市には, 1930年にすでに「日本人会」が結成されている。しかしながら1970年代以降はブラジルの工業分野での発展にともない内陸の産業都市へと変貌したことで, かつての日本人移住地の面影を残す遺物や記念碑はわずかしか残されていない。戦前にコーヒー農場で働く契約移民としてブラジルに渡った日本人の多くはその後長く農業従事者だったが, 都市化が進んだ現在のX市の日系人の職業は多様になっている。

現在, X日系協会で活動する日系人は約2,000人とされ, 家族単位での参加を前提に会費徴収を行っている。この会費以外に, 日系協会が主催する各種イベントでの収益が協会活動の主な原資となっている。

3. 3. 調査協力者と調査方法

X日系協会が運営するX日本語学校では, 2. 3. で述べたように, 多様化する学習者のなか, 日本から帰国した子どもたちが日本語を再学習の様子が見られた。日本の公立学校での就学経験, ブラジル人学校だけの経験, さらにその2種類の学校を往復した経験などの違いにより, 子どもたちの日本語能力も個人差が大きい。滞日経験は長くても日本語がほぼ話せない学習者もいた。また, 彼らの多くは親の就労にともない日本での複数回のローカルな移動と転校の経験を持っていた。

2015年よりこの地域の複数の日系コミュニティで参与観察を続けてきた筆者は, 2017年9月, この日本語学校で日本とブラジルの移動経験を持つ日系人の子どもたち(調査時15歳以上大学生まで, 7人)に, 日本語再学習の学習動機, 日本での経験と帰国後の経験を問う半構造化インタビューを実施した⁵。調査を始める前には, 調査の趣旨説明と調査承諾の確認を行い, その後に語りを録音した。使用言語は, 日本語とポルトガル語を使用した。インタビューに要した日数は6日間であるが, 細部を確認する作業を, その後にインターネットを介して行った。

調査協力者の7人からは, ブラジル社会に適応するための努力が語られる場面もあれば, 親から突然ブラジルへの帰国を告げられて帰国した結果, ブラジルの学校で学業不振に直面し苦悩している現状が語られることもあった。その多くは地理的文化的越境を経て, 過去と現在がつながり, あるいは断絶した経験が語られるものとなった。7人の協力者うち, 6人が日本への再移動を希望しており, それは親世代が経験した「就労」ではなく「留学」あるいは「研修」を目的としていた。「日本へ帰る」と語った協力

5 協力者1人あたり平均して1時間から2時間のインタビューを実施した。18歳未満の学習者へのインタビューは保護者同伴で行った。筆者のこれまでのX日系コミュニティでの調査から, 本研究の調査では初対面でない協力者が多かった。

者もいて、日本への再移動を躊躇わない意志が見られる事例もあった。

本稿では、調査協力者の最年長であるユミさん(仮名, 22歳, 大学生)の語りに焦点をあてて考察を行う。ユミさんを本研究の語り手(インタビュー)として選んだ理由は次の2つである。本研究の調査時、ユミさんはこの日本語学校で3年以上の在籍期間がある長期学習者⁶であったこと、そして、調査時にはこの学校の学習者代表の立場になっていたことによる。ユミさん自身は5歳で日本から帰国しているので、日本での生活経験が長いほかの学習者に比べて日本語能力が高いわけではないが、2016年にN2に合格し、調査時にはN1合格を目標に勉強を続けているところだった。

この学校では、2015年から、日本からの帰国経験を持つ学習者を中心に日本で流行しているコスプレ大会、日本のダンス、J-POPなどを楽しむグループが結成されていた。このグループは、共通の帰国経験を持つ日系人の学習者と共通の興味を持つ非日系の学習者によって結成された^{ビアグループ}「仲間集団」(Portes & Rumbaut, 2001/2014)であると考えられる。

アメリカの移民の若者たちの文化変容を研究したPortes & Rumbaut (2001/2014)によって説明されるこの「仲間集団」とは、移住してきた若者たちにとって、学校は学習へのモチベーションや達成願望を方向付ける重要な役割を果たしているとする。学校が典型的な文化変容の場として機能する場合もあれば、役割モデルを見つけたり、あるいは排他的に扱われたり、仲間集団に受け入れられたりすることで、彼らがそこで何を学ぶかが決定されるとしている(pp. 360-365)。ブラジル日系社会での日本語学校は正規の教育機関ではなのだが、帰国経験を共有する日系人の子どもが集まる「場所」として機能していると考えられる。

ユミさんは、そのグループでもサブリーダーとし

6 日系協会の日本語学校は正規の教育機関ではないので、学習者の入れ替わりが激しい。短期間でやめていく学習者は多い。

て活動していた。そして、この仲間集団を代表して日系協会が主催するコミュニティ行事に熱心に参加する学習者であった。この仲間集団には、非日系のブラジル人も参加しているので日本語の能力は問われないのだが、ユミさんのように滞日経験があることは評価される。なにより日系コミュニティ活動に参加することで、日本語を使用する機会と日本とのつながりを意識できる環境を与えられていることにユミさんは満足しているようであった⁷。

筆者は調査前、ユミさんを含むインタビュー協力者全員を、日本から帰国して日本語を再学習する「学習者」として分類していた。また、彼らの「日本とブラジルの移動の経験」を「個人の移動の経験」として把握していた。しかし、協力者の語りのなかには「両親の日本への移動」に対する肯定的評価が表れることが多く、自らも日本への再移動を希望することで、家族の移動の経験を連続させることに積極的な姿勢が示された。さらに、日系コミュニティの活動について言及する協力者もあり、彼らが「学習者」としてだけでなく、「日系コミュニティのメンバー」であるという意識を持っていることが考察できた⁸。

特に、ユミさんとのインタビューをとおして、ユミさんの「個人の移動の経験」が単独で存在しているのではなく、戦後に日本からブラジルへ移民として渡った祖父母の移動の経験、そして両親の日本への移動、その後のブラジルへの帰国として、連続する大きな「家族の移動の経験」の物語を描き出していることに気がついた。その大きな物語のなかで、日本語の学習動機、日本語への思い、日本への再移動の希望が語られるものとなった。ユミさん自身も、

7 2017年、この仲間集団によって第一回アニメ祭りが企画され、X日本語学校主催として会館で実施された催し(日本文化紹介イベント、コスプレ大会、和太鼓演奏など)には、3,000人近い来場者があったという。

8 本研究の調査協力者は7人であったが、本稿では3.3.で述べたように、その一人のユミさんの語りについてのみ詳細な分析と考察を行う。

筆者に語ることで、ブラジルでニッケイであること、日系コミュニティのメンバーとして活動することの意義が自分なりに深く解釈できていくようだった。ユミさんが日系コミュニティのメンバーとして仲間集団とともに活動する様子を、コミュニティ行事での参与観察をもとに考察する。

3. 4. 研究方法

語りの中の多様な文脈を考察するという視点から、ライフストーリー研究を援用して考察を行う。ライフストーリーとは、桜井 (2012) によれば、個人のライフ (人生, 生涯, 生活, 生き方) についての口述の物語であり、個人的経験の意味を伝えるものである。「ライフストーリーとは、私たちはだれで、どのようにいまの私になったのか、という自己の意味を表している」(p. 40) とされる。その分析には、何が語られたかという語りの内容とともに、語り手によってどのように語られたのかも分析の重要な要素であるとし、インタビューでの聞き手との相互行為をとおして語り手がアイデンティティを形成するダイナミックな過程であると述べている。

このようにライフストーリー研究は語り手の主観的意識の解釈をとおして個人を研究するものではあるが、語り手が関係しているコミュニティや社会の出来事の時間的配列のなかに、語り手自身を位置づけることもできる。家族の大きな物語をとおして語り手の時空間を把握する必要がある本研究に適した研究法と考える。

日本語教育の分野においても、三代 (2014) は、グローバル化が本格化したことにより日本語学習者とその学習の意味が多様化したことで、社会に埋め込まれた個々の学びの意味を考え直そうとする視座が生まれたと記している。

本稿の調査においても、グローバル化が進展する社会状況を現実に経験した語り手は、聞き手である筆者とのインタビューという相互行為をとおして、自分が誰で、どのような移動の経験をして、

なぜ日本語を学習することになり、どのようにして今の自分になったのかを語り、それは家族の大きな物語の構築を自ら確認する時間となっていった。同時に、筆者にとってもインタビューというコミュニケーションをとおして、語り手の経験の解釈を共有していく過程でもあった。小林 (2005, p. 115) が「語り手は語ることによって自分のストーリーを持ち、そのうえで自己理解を自己の行為に還元していく力を得る」と記しているように、語り手は筆者に家族の大きな移動の物語を語ることで「ニッケイ」であるという意識を補強し、それを自己の行為に還元していく力を得たのではないかと考える。

ユミさんとのインタビューに加え、ユミさんたち日本語学校の仲間がどのようにコミュニティ行事・活動に関わっているのかを観察するため、X日系協会の会館で行われた日系の高齢者のための「敬老会」で参与観察を行った。筆者はこれまで、この日系協会が主催・共催する各種の行事・祝典・活動 (日本祭り, 移民記念祭, 学習発表会, カラオケ大会, 野球大会など) に参加し、コミュニティメンバーの活動実態と行事ごとの日本語使用状況の調査を続けてきたことから、その一環として敬老会での調査を計画した。

日系コミュニティの行事のなかでも「敬老会」は長くコミュニティメンバーだけによって続けられてきたものだが、2017年の敬老会は日本語学校の学習者 (非日系も含む) が運営側のボランティアとして初めて参加し、古くからのコミュニティメンバーとともに活動するというものだった。敬老会での日本語学校の学習者の役割を確認することにより、学習者とコミュニティとの関係性を分析する。

4. 分析と考察

4. 1. インタビューデータの分析

本項では、トランスクリプト化したユミさんの語りを引用し、浅井 (2009) を参考に、データの中の

「象徴的表現」や「決定的経験」を抽出して分析を行う。象徴的表現については、「自己と周りの社会との関係を表す鍵となるフレーズ」（桜井, 2012, p. 99）に注意することで、語り手の日本語学校との関係、日系コミュニティでの位置取りを示唆するものとして考察を行う。「決定的経験」は、本稿においては語り手の「移動の経験」とするが、その経験を語り手がどのように評価しているのかという語りの位相における「ストーリー領域」（桜井, 2012, p. 72）に注目してデータの記述を行う。

このデータには、語り手が時系列な話の展開に頓着しない部分が見られるが、データの客観的信頼性維持のため、なるべく原文のまま提示する。語り手の発話に忠実に記述しているが、語りの解釈上、筆者が必要と思った部分には〔 〕で意味を補完している。ポルトガル語の発話には〔* 〕で日本語訳を付記している。さらに、語り手の個別性と成育環境などの背景知を知る部分を筆者が時系列に沿って整理し、語りからの再文脈化を行っている。

ユミさんは筆者に、両親が日本へ就労目的で移動するに至った状況を語った後に、ブラジルへの帰国後の自らの経験を語り出す。それを筆者に語りながら、自主的に「家族の大きな移動」「日系コミュニティでの活動」へと話題をつなげていくことで、語り手が自らのストーリーを構築していく様子が観察できた。

4. 2. ユミさんの語り

4. 2. 1. 両親の日本への移動とブラジルへの帰国

ユミさんの語りの分析の前に、ユミさんの両親の日本への移動とその後のブラジルへの帰国を時系列に沿って整理する。

サンパウロ市に住んでいたユミさんの両親(二世)は、1990年にそろって大学を中退して日本に行き、東海地方で何度か移動を繰り返しながら工場勤務を続けていた。ユミさんは愛知県で1995年に生まれ、その2年後には弟も日本で生まれている。両親はあ

まり日本語が上手ではないので、当時の両親は仕事も生活も南米系エスニック集団の中だけで過ごしていたようである。ユミさんは預けられた保育園で日本人の園児と日本語で話していたようだが、それもぼんやりとした記憶でしかない。2000年に両親とともにブラジルに帰国したので、ユミさんの日本での記憶は5歳までのものでしかなく、自分でも日本についての記憶が不確かであいまいであることを認識している。

ブラジルに帰国後、両親とともにサンパウロ市に住んでいた時、パラナ州に住む父方の祖母(沖縄出身一世)を度々訪問することで、沖縄の文化と日本の文化に触れる機会が多くなった。祖母は日本語と沖縄語を話すことが多く、その祖母と日本語で話したいと強く思うようになった。サンパウロ市で複数の日本語学校に通うのだが、どの学校もユミさんを満足させることはできなかった。その理由は、どの学校も日本語を教室で学習するだけで、「日本文化を学ぶアクティビティ」が学習プログラムに無かったからだと言う。

2014年に大学進学のためX市で一人暮らしを始めた時から、すぐにX日本語学校で日本語を学ぶことを決めた、という。

4. 2. 2. 帰国したブラジルでの学校経験——「日本でもブラジルでも居場所がない」

日本での就労を終えた両親とともにブラジルのサンパウロ市に帰国し、通学を始めた小学校ではポルトガル語がうまく話せず、そのことでクラスメイトにからかわれたことが度々あったことを覚えている。

「私はすごく恥ずかしがり屋で、なんかポルトガル語がちゃんと覚えなかったね。ポルトガル語と日本語が全部混じって。日本語もポルトガル語もできなかったね。だから恥ずかしかったです。でもそれは子どもたちが悪気がないね。いじめる気持ちはなかったけど、私が不思議なものみたいで(笑)。

私はずっとここは、この場所の人じゃないって。ブラジルでも日本でも、そういう気持ちがあったね。日本では外国人と見られるけど、ブラジルでも外国人と見られる。なんか居場所がないみたい(笑)。」

ブラジルの学校でのエピソードを交えて、日本とブラジルでも居場所が無かったと語る。教室という小規模な空間ながら、そこでの排除の経験は、ユミさんにとって記憶に残るものとなっている。ユミさんが発した「居場所」という言葉について、鄭(2013, p. 70)は、言語話者にとっての「居場所」とは自分が心地よいと感じる場所であり、自分がここに居て良かったというアイデンティティを実感できる場所としている。ブラジルに帰国してもポルトガル語がうまく話せないことからかわれたユミさんは居場所が見つけられず苦労したのだが、この経験を別の見方をするならば、多様な民族とその移住時期の差による複層的な世代の混在により構成されるブラジルの多民族多文化社会では、ポルトガル語が話せるようになれば居場所は見つけやすいという状況であることが想像できる⁹。実際、徐々にポルトガル語を習得したユミさんは、その後落第することなく大学進学を果たしている。

4. 2. 3. 日系コミュニティへの参加——「日系人のところは私を受け入れてくれる」

ブラジルに帰国後、ユミさんは父親の故郷であるパラナ州の日系人が多く住む町を度々訪問し、祖母と日本語で会話することとで、沖縄の人々や文化、そして日本の文化に興味を持つようになった。家族

9 ブラジルは社会階層間の教育水準の格差が大きく、諸政策の実施によりその格差縮小が長い間目指されてきた(田村, 2005)。言語教育においては、外国移民同化を目的として1930年～40年代に抑圧的にポルトガル語での指導が実施されたという歴史的経験を持っている。最近では、市民育成を目指すポルトガル語の識字教育の完全化、中途退学者への初等教育及び中等教育の提供など、ポルトガル語での教育環境の整備が目指されている。

の連続する移住経験の中に自分を位置づけることができ、「ニッケイ」としての意識の形成も促進されていったようだ。

やがて、大学進学のため両親と離れて2014年からX市で一人暮らしを始めたユミさんは、まず日系協会の「会館」¹⁰を探したという。X日系協会の会館を歩いて見つけたユミさんは、そこに併設されている日本語学校で学び始める。やがて日本語学習者として日系コミュニティの行事に参加するようになる。

「私がX市に引っ越してきたときは、最初に探したのは『会館』とか、日系人と関係するところでしたね。私は日系人だからもっと親しみやすいかなーと思って。一人でいたから、誰も知らなくて。だから、日系人のところは私を受け入れるみたいな expectation, 希望, ありましたね。」

ブラジルの日系社会では、各地で多様なイベントが開催されている。ホスト社会との政治的社会的な交渉の場となる民族祭のようなイベントもブラジル全土で定期的に行われている。日系社会で近年最も大がかりに行われたイベントは、日本からブラジルへの移民100周年を記念して2008年に行われた「日本ブラジル移民百周年記念祭」だった。各地の日系協会のまとめ役であるブラジル日本文化福祉協会も協力して開催されたこの記念祭は、イシ(2009)によれば、日本人移住百周年を「日系移民」というマイノリティ集団のものではなくブラジル全体の祝祭とすることで、日系社会の進展だけではなく、両国家間の経済的文化的交流を強調する大がかりな祭典が目指された。国家レベルだけではなく、「サンパウロの州政府レベルでも市制レベルでも、日本との経済交流を活発化させたいという思惑が働いた」(p.

10 日系協会が所有する大きな建物。各地の日系協会のシンボルとなっている場合が多い。ポルトガル語でもKaikanと呼ばれている。会館では日系協会が関係する様々な行事が日常的に催されている。

23) 祭典となったようである¹¹。

このような民族祭とも呼べる大きなイベントが大都市サンパウロ市を中心に開催されるいっぽう、地方の日系協会の会館では、主として地域の行事、祝典、日本語学校の入学式、卒業式、学習発表会、カラオケ大会やダンス大会といった、メンバーのための地域密着型の文化活動が行われている。会館での行事には家族で参加する日系人が多く、コミュニティメンバーとの顔の見える密接な関係性維持のための場所として、日系人に広く利用されている。

ユミさんの両親はサンパウロ州に暮らし、祖母はパラナ州に暮らしていた。どちらも他州に比べて居住する日系人が多く、日系コミュニティの数も多い。ユミさんの家族もブラジルの複数の日系コミュニティでの生活経験を持っている。その地域の日系人にとって「会館」がどういう存在であるのか、ユミさんは家族から知らず知らずのうちに教えられて育ってきたようだ。地域の日系人によって会館で行われる活動に参加する「ニッケイ」としての経験の知見が家族をとおして継承されていたようである。会館に行けば、日系人である自分を受け入れてくれるという強い信頼感が、このXコミュニティと接続する前からユミさんの心の中に構築されていたことが分かる。家族で参加することが多い会館での行事に一人で参加することにもユミさんは躊躇いを見せない。

同時にこの語りは、日系コミュニティでの「会館」の重要な役割を伝えていることになる。ユミさんは、会館に建造物として以外の特別な意味を込めて語っている。会館は日系協会を象徴するものであり、そこで催される日系人の活動にシンパシーを感じるユミさんの心象が語りに投影されている。日系人にとっての会館の意味と役割を十分に認識したうえでの語りであると考察できる。この「会館」のような語り手にとって特別な言葉を、桜井(2012)は「語り手

のアイデンティティを照らし出す」(p. 96)ものとしている。ユミさんの語りには、会館に関与すると同時に、ブラジル人である自らに「ニッケイ」というカテゴリーを付与することに肯定的な姿勢が示されていると考える。

4. 2. 4. 日本への再移動を希望——「日本語は私の未来の可能性」

ユミさんの日本語学習の一番の学習動機は、大学卒業後に留学生として日本に行くことだ。両親のように就労目的で日本に行くことには興味がない。日本での記憶は曖昧なままなので、「自分の目で日本をもう一度確認するために」日本に行くことを目的に日本語学習を続けていると語る。

「自分で体験したい。もう一度、自分の考え方を作りたい。いいところと悪いところを、そんなにすごい高い expectation ではなくて、私は自分の目で見てみようという気持ちがあります。」

「日本語は私の未来の可能性、もっとたくさんのドアを開ける方法ですよ。プロフェッショナルとして、人として、もっとほかの所とほかの人とつながることができる。」

「日系人だから日本語を大事に思います。私も普通に英語はできます。ブラジルで英語は obrigatório〔*必須〕ですからね、英語は大事ですよ。でも英語はみんなが知らなければならぬものではないです。特別じゃないです。英語はそんなに特別なものじゃないけど、日本語は特別な。知っている人があんまりいないから。それと私が日系人ですから、大事にするの、心のなかで。いつか日本語を上手に話せるのが夢(笑)。」

日本語学習の目的は明確である。日本への再移動を希望している。「移動すること」については積極的である。また、英語話者でもあるユミさんにとって、日本語は複言語話者になるための一つの言語としてだけでなく、自分の将来のために有効な言語

11 2018年7月には、「ブラジル日本移民110周年記念祭」が実施された。

であるという認識がある。「ニッケイ」であり「日本語話者」であることの有効性を十分に認識しており、日本語学習についての二重の戦略性が窺える。それとともに、それだけユミさんの周辺には日本語を話せない日系人が多い環境を示唆するものとなっている。

日本での生活経験の記憶が曖昧になっているユミさんには日本語や日本文化に対する憧れにも似た感情があり、それが学習動機の一つの要因になっているのだが、同時に、「ニッケイ」である自分を肯定的に受け入れる意識はユミさんの自己形成にも影響を与えていると分析できる。この日系人であることを肯定する意識の形成には、ブラジルの社会情勢の変化も大きな理由として挙げることができるだろう。

三田 (2018) によれば、ヨーロッパ文化の影響を強く受けたブラジルでは、ブラジル社会に同化しない外国移民、特に日本移民に対して戦前戦後をとおして排日的姿勢が示されることが多く、日本人の子孫として生きる「日系人」は偏見や差別を長く経験してきた。しかし、1988年の憲法改正により、多民族多文化主義を実践するため多様な民族のそれぞれの出身を「先住民」「日系ブラジル人」「ドイツ系ブラジル人」「イタリア系ブラジル人」などとして認識することが保障された。これにより「ニッケイ」であり「ジャポネース」であることに侮蔑的差別的意味がなくなっていったという。このような多民族多文化主義の意識が徐々に浸透したブラジル社会にユミさんは帰国したのである。この社会情勢の変化が、ユミさんの「ニッケイ」としての意識を保障する大きな要因の一つとなっていると筆者は考える。

さらに、ユミさんは、より優秀な日本語話者になることにも意欲的である。X日系コミュニティは世代交代が進んでおり、日本語を母語とする人はごくわずかで、コミュニティでの使用言語も現地語のポルトガル語が中心となっている。筆者がこれまで参加してきたX日系コミュニティでの行事・祝典・活動における日本語使用状況となると、そのほとんどが限定的な使用にとどまっていた。とは言え、日

本語使用場面が減少しているコミュニティではありながらも、日本語話者が行事のなかで象徴的に利用される場面は多い。日本語での司会進行や日本語での日本文化紹介といった日本語話者による日本語のパフォーマンス的な使用は、地域社会でこのコミュニティが、ニッケイ、ジャポネースによって運営されていることを担保するものであると筆者は考える。日系コミュニティでの日本語は、日本とのつながりを強調する利用価値ある言語として機能している。ユミさんには日本語が「特別な」言語であると認識されている状況に、自分自身の将来を重ね合わせ、日本語を話す日系人になることに価値を見出している。

ユミさんがサプリーダーを務めている日本語学校の学習者の仲間集団のなかでも、日本語学習者ではあっても日本語話者とはならない学習者が多く存在している。そういう状況のなかで「ニッケイ」というカテゴリーに「日本語話者」というスキルを付加することで「日本語を話す日系人」というカテゴリーを獲得することにユミさんは意欲的であると見ることができる。

4. 2. 5. 日系コミュニティとの関係性 —— 「家族みたいな感じ」

サンパウロ市に住んでいた10代の頃、ユミさんは日本語学校に通った経験がある。しかし「そこは日本語を習って、そのほかには何もなかった」と語り、日本語だけを学習する学校に満足できなかった。

X日本語学校には、「継承日本語教育」を長い間実践してきた日系人の教師が二人(三世 女性)いる。二人の教師は、日本語学校の教室では「継承語としての日本語教育」と「外国語としての日本語教育」の指導法を使い分けているが、日系協会によって運営される日本語学校ということ十分に認識しているので、学外活動も「継承語としての日本語教育」の一環として力を入れている。それがこの学校の教育方針であり、大きな特徴になっている。協働性のある学習プログラム(学習発表会、ヨサコイソーラン

ダンスチーム、修学旅行など)を用意し、日系、非日系を問わず参加を促していた。また、教師自身がこの地域の日系コミュニティで成長してきたことから、コミュニティワークの経験には二人とも長けている。

このような教師の元での日本語学習をユミさんは次のように評している。

「ここ (X 日本語学校) は、日本語を習って、日本と関係のある文化、音楽、ダンス、そして [日系コミュニティでの] ボランティア活動も経験できるから、うーん…家族みたいな感じかな。」

ユミさんは 2015 年から、日本語学校の仲間とともにコミュニティ行事に運営側として関わるようになる。当初は日本語学校の教師に促されて参加したようだが、今では日系コミュニティを家族のように感じていると語る。ボランティアとして、時には日本語話者としてコミュニティでの活動に参加することに愛着を示している。この語りから、日本語学校と日系コミュニティが日本語学習者をとおして繋がっていることが想像できるのだが、これは、日本語学習者が日系コミュニティを日本につながる環境として一方的に利用しているわけではない。高齢化が進む日系コミュニティが日本語学校の若い学習者を受け入れることは、日系コミュニティが活性化しているという「新しいイメージ」を獲得するのに有効である。ここには、学習者とコミュニティ双方で相互利用しあえる関係が構築されていると筆者は考える。しかしながら、ユミさんは家族でこのコミュニティに参加しているわけではないので、どんなに家族みたいに感じていても、学習者としてコミュニティに「一時的に滞在」するメンバーでしかない、と言えるだろう。

4. 2. 6. 両親の日本での就労を理解 —— 「両親は若かったから夢があった」

現在 22 歳になったユミさんは、両親の日本での就労という経験を客観的に評価できる年齢になってい

る。日本での就労を決意した当時の若い両親の気持ちを慮る発言をし、両親の日本での経験を否定することはなかった。

「勇気というか。それを決める両親の勇気とか迷いとか (笑)。(略) 若かった時に日本へ行ったから、多分、夢があり過ぎて日本に行ったから。私のお父さんは、夢のような時間を [日本で] 生きていたみたいで (笑)。今でも日本のことをたくさん話します。」

ユミさんの両親がユミさんに日本での経験を肯定的に語ることで、ユミさんもその経験を肯定的に受け止めていると見られる。日本への再移動を希望することは、両親の日本での記憶を追体験したいと思う気持ちと重なるものであり、結果的にユミさんの日本語学習への大きな動機となっているようである。

4. 2. 7. 沖縄出身の祖父母のブラジルへの移動 —— 「移民の円みたい」

両親のブラジルの日本との移動を話すことで、ユミさん自ら、第二次世界大戦後に沖縄県からブラジルへ移住した祖父母の話へとつなげていく。祖母と日本語で会話をすることで、日本語への興味が増し、それが日本語学習への学習動機になっただけではなく、日本への深い興味につながっていく。日本からブラジルに移住した祖父母、ブラジルから日本に就労に出た両親、さらに、再び日本に行くことを希望する自分自身を「移民の円」として説明する。

「お父さんの家、日本語と日本文化のこと強いですね。沖縄の人たちの文化。家の中でも沖縄語話して。おばあさんのおかげで日本の文化とつなぐことができました。お父さんの家族のおかげで日本の文化への憧れがありました。」

「家族の歴史のおかげで [日本への] 興味ももっと大きくなったね。」

「最初の移民ね、おじいちゃんとおばあちゃんがブラジルに来たとき、両親が日本に戻っ

たとき、それは円みたいなものね。移民の円みたいな。(略) そのおかげで私が日本に興味を持って日本のこと全部習いたいみたいになった。私が5歳の時はなにも知らなくて、それは残念だったなーと思って、もっと調べたい、もっと日本語を学びたいという気持ちがだんだん強くなっていった。」

ユミさんは、家族の大きな移動の経験を日本語学習へとつなげていった自分自身の感情を語る。ここには、桜井(2002)、小林(2005)が述べているように、自分が誰でどのように今の私になったのかという自分自身のストーリーが語られている。同時に家族全員の人生を肯定する語りでもある。そういう家族の物語のなかで必然的に日本語を学習するようになった自らをも強く肯定しているのである。

4. 3. 参与観察からの分析

ユミさんの語りでは、日本語学校の学習者として日系コミュニティの活動に関わろうとする意欲が示されていたが、実際にどのような形で日系コミュニティに関与しているのかを観察する必要性があった。2017年9月30日(土曜日)、日系協会の会館で行われた「敬老会」における日本語学校の学習者の行為を記述し分析する。

X日系協会では、毎年9月に敬老会を実施しているが、日本語学校の学習者が協力するのは今回が初めてということだった。この日は協会の会館に70人以上の日系の高齢者(60歳以上)が集まっていた¹²。この高齢者集団は、この日系コミュニティで最も日本語が理解できる集団である。敬老会当日の参加者の大半は二世であったが、一世も5人参加して

12 筆者はX日系コミュニティでの調査を続けるなかで、移民一世世代への聞き取り調査も並行して行っている。移住前の日本での生活、移住後の生活、コロニアでの経験、集合的記憶等について聞き取り、そのデータ化を進めている。コミュニティ内の宗教団体の集まりに参加する機会も多く、このコミュニティの高齢者には顔見知りが多い。



図1. 写真：敬老会でのレクリエーションに参加する高齢者

おり、最高齢は92歳の女性ということだった。参加者全員が日系人であることが外貌的に確認できることから、世代交代による混血化が進んだこの日系コミュニティのなかでは特殊な集団であることが分かる。自らを日系人と認識するだけでなく、他者からも日系人と認識され続け、日系コミュニティのメンバーであることを当然とする集団である。それは、かつての日本人だけで構成されてきた「コロニア」型の風景を想起させる集団であり、コロニアでの慣習を継承した同質性を想起させる集団でもあった。

筆者はこの行事に敬老会会長の許可を得て参加し、行事の様子を観察すること、参加者と談話すること、それをフィールドノートに記述することができた。それらをもとに敬老会の様子を以下に記述し、分析を行う。

X日系コミュニティの敬老会のプログラムは次のようになっていた。

- ① 開会式 (日本語とポルトガル語)
- ② 軍事警察 (Polícia Militar) による生活安全対策講座 (ポルトガル語使用)
- ③ 日本語学校学習者(社会人)による「高齢者法」の説明 (ポルトガル語使用)
- ④ 日本語学校関係者によるレクリエーション指導 (日本語とポルトガル語使用)
- ⑤ X市のX医科大学学生の協力による血圧測定、歯科検診 (ポルトガル語使用)

- ⑥ X市の美容師の協力による高齢者への化粧指導、散髪（ポルトガル語使用）
- ⑦ ボランティアによるクリスマスの飾りつけ教室（ポルトガル語使用）
- ⑧ 日系人経営の商店からのプレゼント贈呈式（日本語とポルトガル語使用）
- ⑨ X日系協会の婦人会の協力による昼食会

ユミさんは日本語学校の仲間6人と、大学の友達（非日系人）を連れてこの敬老会に参加していた。会全体は、日本語学校の教師が日本語とポルトガル語を交互に使用して司会進行を担当した。開会式では、日系協会の役員がポルトガル語で挨拶を行うなか、ユミさんは学習者代表として日本語で挨拶を行った。④のレクリエーション指導では、高齢者の輪に加わり、日本語で話しかけるユミさんの姿が観察できた。⑤の血圧測定の場面においても、高齢者の列を整理する係りを自発的に担当し、そこでは日本語とポルトガル語で会話をしていた。

その他の日本語学校の仲間（帰国した子どもを含む）も、日本語の会話が十分でない学習者はパソコンやマイクなどの機器設定とその作業を担当し、ポルトガル語を使用しながら運営に協力する姿が見られるなど、役割分担がはっきり決められていた。また、日本語学校の学習者が固まって談笑していたのは昼食の時間だけであった。日本語学校の教師も最後まで活動に参加していた。

この敬老会では日本語を話す必要はないのだが、高齢者に対する敬意を態度で示す必要があっただろう。高齢者の集団のなかで、日本語学校の学習者が仲間とともに、非常に控えめな態度で高齢者に接している様子が観察できた。

図1は会館での敬老会の一場面である。

5. 総合的考察

以上、本研究の調査からは、日本から帰国した子どもたちの日本語再学習の目的が共通して「再移動を目的」とするものであったこと、さらに、日本語

学校のなかで共通の経験をもつ「仲間集団」を形成していたこと、また、彼らをコミュニティ参加へと促す「日本語教師の役割」も考察することができた。しかしながら、これらの複合的な要因により日系コミュニティに参加した学習者ではあるが、結果的に「コミュニティの一時的滞在者」として存在する状況を示唆するものであると考えるに至った。この章では、総合的考察として、インタビューデータおよび参与観察をもとに分析された3つの概念である「再移動を目的とする日本語学習」「仲間集団」「日本語教師の役割」、それらをもとに導き出された「コミュニティの一時的滞在者」として存在する帰国した子どもたち、という4つの観点に沿って考察を行う。

5. 1. 再移動を目的とする日本語学習

帰国した子どもたちの日本語学習の目的については、ユミさんを含めた調査協力者のほぼ全員が、日本での経験を肯定的に捉え、日本への再移動を目的に日本語学習をしていると答えた。

ブラジルに帰国した子どもたちの教育戦略については、従来の報告では、児島（2010, p. 256）の指摘にもあるように、親の教育戦略が子どもの進路形成に影響を及ぼすという結論に導かれるものが多かった。その影響は確かに存在するものの、本研究の調査協力者である帰国した子どもの場合は、将来的な移動を目的として自発的に日本語を学習しようとしていた。さらには、その再移動に向けて、既存の集団である日系コミュニティに関与しようとする戦略を観察することができたのではないだろうか。

また、子どもたちの「移動の経験」は、日本とブラジルの往復とともに終わったものではなく、再移動を希望する子どもたちが多くことから「移動を日常化」する意識があるのではないかと筆者は考える。国境を越える移動は家族をとおして何度も経験している。その移動は日本とブラジルを往復しただけではなく、日本の南米系コミュニティの複数回の移動の経験も記憶に残っているはずだ。この度重なる移

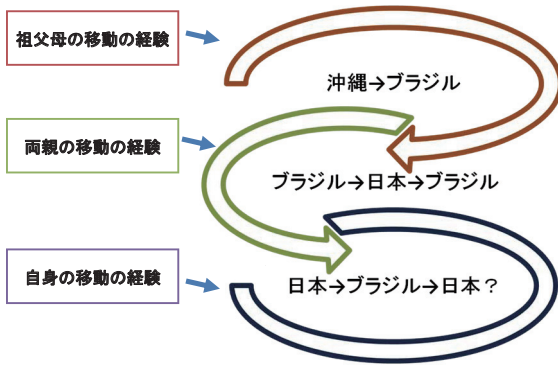


図2. 日本とブラジル双方向からの家族の移動経験。3世代で繰り返された移動は「移動の円」となって次の再移動が目指される。3番目の円は、調査時、ユミさんの再移動は希望として語られたものなので、まだブラジルに留まっている状態を表す。

動の記憶が、常に次の移動を目的とする行動につながっているのではないかと考察する。

ユミさんの場合は、日本から帰国後、沖縄からブラジルに移住してきた一世の祖母との日本語による接触によって日本とのつながりを意識したことが、家族の大きな移動の経験のなかで自らの個人的な移動の経験を考える契機となり日本語学習の動機となったと語る。しかし、その学習の一番の目的は、日本への留学という再移動である。

祖父母の移動と両親の移動からつながる自らの移動は「移動の円」となって、移動が繰り返されていくことに抵抗が見られない。この家族の移動経験を図で表すと、図2のように表現できる。

このことにより、日本から帰国した日系人の語りに注目する場合、個人の移動の経験だけではなく、家族の移動の経験も含めて考察することが重要ではないかと考える。日本での就労とブラジルへの帰国という往復する「個人」の経験だけではなく「家族」という単位でのグローバルな移動経験、あるいはマクロな社会変動のなかの家族の世代ごとのグローバルの移動の意味を理解することの重要性をユミさんの語りは示唆している。現在を語っているながら「遡及的な時間概念」(桜井, 2012, p. 58)で過去の家族の移動の物語が語られる。その時代ごとの社会的情勢の影響を強く受けながら日本との往復を経験した

家族の大きな物語が語られたことで、移動を繰り返しながらも現在はX市の日系コミュニティにつながるようとするユミさんの姿勢がより鮮明に描き出されることになったのではないだろうか。

日系人の家族の移動の経験は、同時に、国境を越えた「家族による適応の経験」の繰り返しもある。家族の大きな「移動と適応」のためのグローバルな「家族ネットワーク」が日本とブラジルの間に形成されているのではないかと考える。実際のところ、本稿の調査協力者の全員に日本で就労を続けている日系人の親族が存在し、その親族たちと連絡を取っている状況が見られた。「家族による移動と適応の経験」は家族ネットワークのなか、現在進行形で続いている現象であることが推察できる。

5. 2. 仲間集団

X日本語学校で日本文化に興味を持つ仲間とともに日系コミュニティに關与するユミさんは、日本語学校のなかで「仲間集団」をつくり、協働性を重視するコミュニティ活動を行うことに充実感を得ていた。日系コミュニティで日本語を使用して活動することで日系人としての自尊感情形成を補強しているようでもあった。そのうえ、仲間集団とともに日系コミュニティに關わる活動は、コミュニティの若い世代の代表という立場を与えられることになり、コミュニティの広告塔のような役割も果たすことになっている。このコミュニティに家族単位で古くから参加しているメンバーにとって、この集団は目新しい存在ではあるはずなのだが、高齢者との活動を見ると、日本につながる新しい集団として受け入れようとしているのではないと思われる。いっぽうユミさんにとっては、日系コミュニティのなかでニッケイとして振る舞いながら活動することで、「日本から帰国した子ども」という押しつけられた表象を主体的に、そして、集団で塗り替えようとするプロセスの一端ではないかと筆者には見える。

さらにこの仲間集団の特徴は、日本から帰国した

子どもたちが中心となっはいるものの、非日系の学習者も参加しているの、日本語能力が問われないうえに、日系と非日系の境界が顕在化しない集団となっていたことである。これはX日本語学校を運営するX日系協会が、従来のコロニア型のような日系人統合を目的として構成された組織ではなく、多様な人々を受け入れてホスト社会である地域社会との共存を目指す日系コミュニティへの再編成の過程にあることの理由が大きい¹³。ユミさんたちの活動は日系コミュニティ維持のためのX日系協会の方針に沿うものであり、そこには日系協会の長期的な戦略が垣間見えているのではないかと筆者は考える。

5. 3. 日本語教師の役割

4. 2. 5. で述べたように、ユミさんたち日本語学校の学習者を日系コミュニティの行事参加へと促す、X日本語学校の教師の役割が重要であることも見落とせない。高齢化が進む日系コミュニティでは若い世代の参加は歓迎されるものの、家族単位での参加が前提とされてきた日系協会での活動に学習者だけで参加することは簡単ではない。コミュニティ経験の豊富な教師が学習者をコミュニティ行事・活動へと導くことで、通常の親睦の場としてのコミュニティ行事が、日本語使用による教育的効果が見出せる行事として機能している様子が観察できた。

ブラジルの日系コミュニティでの日本語教育は「外国語としての日本語教育」として変化しつつあるものの、コミュニティとの関係性に常に配慮することで、日系コミュニティの継承日本語環境を利用する可能性が見出せると筆者は考える。

ブラジルにおいては長く共存が目指されてきた日系コミュニティと日本語学校の関係性ではあったが、2. 3. で述べたように、日本語学習という教室活動だけを行い、日系コミュニティとの関係性の薄

い日本語学校も存在する。X日本語学校の教師の実践に見られるように、多様化する日本語学習者を区別することなくコミュニティ行事に誘導することが、学習者による日系コミュニティという継承日本語環境の利用を可能にさせているのではないだろうか。高齢化が顕著なコミュニティとしても、若い日本語学習者を一時的にイベントに取り込むことで世代間交流の機会を持てたことになる。コミュニティ、日本語学校、学習者の三者にとって意味のある場面の展開が見られたと考える。

5. 4. コミュニティの一時的滞在者

このように、コミュニティに受け入れられた学習者ではあるものの、敬老会に参加していたユミさんも含めた仲間集団は、コミュニティ行事を個人志向の強い時限的参加の場として捉えている傾向がある。2. 2. 及び3. 2. で述べたように、家族とともに参加し、地域の日系人の顔を確認しながら親密な関係を築き互助関係を維持するといった従来からのコロニア型のコミュニティメンバーはX日系コミュニティにも多数派として存在する。ユミさんたちは、これらコロニア型のコミュニティメンバーとは明らかに異なる種類のメンバーである。帰国した子どもたちが中心となっているこの集団は大学生が多く、しかも日本語学校の学習者という身分で参加しているので、コミュニティでも「一時的滞在者」、あるいは「ツーリスト」として存在する仲間集団ではないかと考えられる。

移動を繰り返し経験してきた帰国した子どもたちは、移動に抵抗がない。国と地域間の移動だけではなくエスニックな集団間を移動することにも抵抗がないようである。コミュニティの一時的滞在者である彼らは、日系人であっても日本への興味が薄れればコミュニティから離れていく。したがって、コミュニティへの貢献も一時的でしかないことが想像できる。

¹³ X日系協会では、協会所有のスポーツ施設を地域住民に開放するなどの活動をとおして、地域社会の中での日系協会として存在することが目指されている。

6. 今後の課題

2018年に移住110周年を迎えるブラジルの日系社会は、高齢化および世代交代のなか、その維持に向けて抜本的な意識の変革が迫られている。これは日系社会の日本語学校も同様である。今後はさらに日本語の使用状況、日本語教育の役割、日本語学習者も大きく変化していくことが想像できる。多様な人々を受け入れることで地域社会の中での日系コミュニティとしての存続が目指されるようになった現在、日系コミュニティの中の日本語学校にも、これまでとは違った課題が求められることになるだろう。

最後になるが、本稿で考察を行った「日本から帰国した子どもたち」が成長して日本語学校の学習者となり日系コミュニティの活動に参与している姿というのは、帰国した子どもたちの一部の実像にしか過ぎないことに言及しておく必要がある。日本語学校に興味を示さず、日系コミュニティとも関係を持たない子どもたちの方が多いのではないだろうか。実際、筆者がこのX日系コミュニティで調査中にも、こういう子どもたちの存在が容易に想像できた。今後は、このような帰国した子どもたちにも調査を広げながら、日系コミュニティの存在、その中での日本語学校の役割について分析と考察を続けていくことを課題としたい。

日本から帰国した子どもたちがブラジルの日系コミュニティにどのような関わっていくのか、コミュニティのなかで彼らにはどのような位置づけがなされていくのか、また彼ら自身がどのような位置取りを行うのか、そして日系コミュニティの日本語学校はどのような役割を担っていくのか、今後も現地での調査をもとに検討していく。

文献

浅井亜希子 (2009). リサーチクエスチョンを絞り込む——外国人指導助手の日本における異文化研究から. 箕浦康子 (編) 『フィールドワークの技法と実際Ⅱ』 (pp. 159-174) ミネ

ルヴァ書房.

イシ, アンジェロ (2009). ブラジル日系移民の百周年——日系社会, ブラジル社会および在日ブラジル人による記念事業の理念と戦略 『移民研究年報』 15, 3-26.

イシカワ エウニセ アケミ (2010). 日本からブラジルへ帰国した子どもたちの教育 『静岡文化芸術大学研究紀要』 11, 11-15. <http://id.nii.ac.jp/1132/00000041/>

石田智恵 (2010). 戦後日本における「日系人」の誕生——1957年「海外日系人大会」開催の意外 『移民研究年報』 16, 97-108.

稲葉奈々子, 樋口直人 (2012). デカセギと家族 (15)——経済危機の影響: O一家の場合 『茨城大学人文学部紀要——人文コミュニケーション学科論集』 13, 173-183.

梶田孝道, 丹野清人, 樋口直人 (2006). 『顔の見えない定住化——日系ブラジル人と国家・市場・移民ネットワーク』, 名古屋大学出版会.

国本伊代 (2005). ラテンアメリカと日本. 国本伊代, 中川文雄 (編) 『ラテンアメリカ研究への招待 (改訂新版)』 (pp. 325-344) 新評論.

児島明 (2010). 国境を越える移動と進路形成——滞日経験をもつブラジル人青年の生活史分析から 『地域学論集——鳥取大学地域学部紀要』 7(2), 253-283.

小林多寿子 (2005). ライフストーリー・インタビューを行う. 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. 71-128) せりか書房.

桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学——ライフストーリーの聞き方』 せりか書房.

桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』 弘文堂.

佐々木倫子, モラレス松原礼子, 島田美幸 (2012). ブラジルへの帰国生徒の言語と教育——口頭語彙テスト・TOAMから見た日本語とポルトガル語 『桜美林言語教育論叢』 8, 85-104.

杉野俊子 (2015). 日系ブラジル人——時空を超え

- た言語・教育と格差の中で. 杉野俊子, 原隆幸 (編) 『言語と格差——差別・偏見と向き合う世界の言語マイノリティ』 (pp. 39-60) 明石書店.
- 田村梨花 (2005). 教育. ブラジル商工会議所 (編) 『現代ブラジル事典』 (pp. 242-254) 新評論.
- 鄭京姫 (2013). 「日本人らしい日本語」が話せない僕の意識. 川上郁雄 (編) 『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ』 (pp. 69-93) くろしお出版.
- 中澤英利子 (2018). 「生涯学習者」による継承日本語の再学習——ブラジル日系人へのインタビュー調査から 『言語教育研究』 8, 11-23.
- 中島和子 (2005). カナダの継承語教育その後——本書の解説にかえて. カミンズ, J., ダネシ, M. (編) 『カナダの継承語教育——多文化・多言語教育を目指して』 (pp. 155-180) 明石書店.
- 中島透, 根川幸男 (2005). ブラジルにおける在日経験帰国児童生徒 (CAEJ) の日本語環境とモチベーション 『小出記念日本語教育研究会論文13』 (pp. 7-20) 国際基督教大学.
- 日本語学習者 = 世界9%増も伯国は減少 = 当地学習者数, 2万人切る = コロニア経営校, 次々閉鎖 = 「時代にあった事業必要」(2013年8月8日) 『ニッケイ新聞』 <https://www.nikkeishimbun.jp/2013/130808-71colonia.html>
- 能勢桂介(2012). なぜ外国人の子のための教育政策は進まないのか? —— X 地域を事例として. Core Ethics, 4, 251-261.
- 拝野寿美子(2012). 在日ブラジル人二世世代の教育——越境経験を活かす方途を求めて. 森本豊富, 根川幸男 (著) 『トランスナショナルな「日系人」の教育・言語・文化——過去から未来に向かって』 (pp. 171-186) 明石書店.
- ハヤシザキカズヒコ, 山ノ内裕子, 山本晃補 (2013). トランスマイグランドとしての日系ブラジル人——ブラジルに戻った人々の教育戦略に着目して. 志水宏吉, 山本ベバリーアン, 鍛冶致, ハヤシザキカズヒコ (編) 『「往還する人々」の教育戦略——グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』 (pp. 206-267) 明石書店.
- 福島青史, 末永サンドラ輝美 (2016). 言語政策理論におけるブラジル日系人の日本語教育の諸論点——ブラジル日系人の言語の計画のために. 本田博之, 松田真希子 (編) 『複言語・複文化時代の日本語教育』 (pp. 13-39) 凡人社.
- ブラジル日本移民百周年記念協会日本語版ブラジル日本移民百年史編纂・刊行委員会(編) (2010). 『ブラジル日本移民百年史 第3巻』 風響社.
- ブラジル日本文化福祉協会 (n.d.). ブラジル日本文化福祉協会——文協 (概要). <http://www.bunkyo.org.br/ja-JP/quem-somos-ja>
- 法務省 (2017年11月). 『在留外国人統計 (2017年6月)』.
- 法務省 (n.d.). 『在留外国人統計国籍別地域別在留資格別』.
- 前山隆 (1996). 『エスニシティとブラジル日系人——文化人類学的研究』 御茶ノ水書房.
- 前山隆 (2001). 『異文化接触とアイデンティティ——ブラジル社会と日系人』 御茶の水書房.
- 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.
- 三田千代子 (2018). ブラジルの移民政策と日本移民. 日本移民学会 (編) 『日本人と海外移住——移民の歴史・現状・展望』 (pp. 118-153) 明石書店.
- 宮尾進(2010). ブラジル日系社会の特徴と日伯学園創設の意義. 丸山浩明 (編) 『ブラジル日本移民百年の軌跡』 (pp. 255-266) 明石書店.
- モラレス松原礼子 (2012). ブラジルにおける戦後の日本語学校と日本語教育. 森本豊富, 根川幸男 (編) 『トランスナショナルな「日系人」の教育・言語・文化——過去から未来に向

かって』(pp. 97-115) 明石書店.

Portes, A., & Rumbaut, G. R. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press. (ポルテス, A., ルンバウト, R. (2014). 村井忠政 (訳) 『現代アメリカ移民第二世代の研究——移民排斥と同化主義に代わる「第三の道」』明石書店.)

Article

Experience in moving and Japanese language studies
narrated by Nikkei children returnees to Brazil:
Focusing on their relationship with the Nikkei community

NAKAZAWA, Eriko*

Yokohama City University Graduate School, Kanagawa, Japan

Abstract

This study investigates the life experience of returnee children, within the Brazilian Nikkei community, whose parents worked in Japan. Child returnees to Brazil have often been analyzed in the context of education. However, this study envisages the everyday experience of these children who actively lead their lives within the regional Nikkei community using their knowledge of Japanese. This is analyzed qualitatively, based on research interviews and observations conducted in one Nikkei community. From the interviews, it became apparent that their desire to return to Japan was their purpose in studying Japanese. A memoir of one of the returnee children, now a university student, was reconfigured as her life story. This enabled her account of her experience of moving and Japanese language studies to be related to a much larger picture of her family history. The circumstances of how her experience led to her participation in the Nikkei community are depicted.

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: family history, Japanese language school, peer group, Japanese language teacher, tourist

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

論文

現代中国における日本語メディアのオーラルヒストリー研究

日中国交正常化以前の日本語教育に果たした北京放送の役割に着目して

田中 祐輔*

(東洋大学国際教育センター)

概要

中国における日本語の学習は、戦後複数回にわたってさまざまな緊張状態に置かれた日本と中国との関係を日本理解という形でつなぐ役割の一端を担うものであった。そして現在及び将来においても、日中関係を担う人材育成の重要な場であることは疑い得ない。また、突出した学習者数と、高度な日本語人材育成という量・質の両面から、中国における日本語教育は世界の日本語教育全体を牽引する立場にあるといえる。本研究は、これまで詳しく知られてこなかった国交正常化以前の中国で日本語による情報発信や交流に多大な貢献を果たした放送局・新聞社・雑誌社のアナウンサーや記者のオーラルヒストリー調査を通じて、中国の日本語教育において日本語メディアがどのような役割を果たし、それはいかんにして実現したかについて考察し、両国の相互理解と文化交流の歴史の新たな側面に光を当てるものである。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 日本語教育史, オーラルヒストリー, 日本語メディア, 国交正常化以前, 中国国際放送

1. 研究の背景

1. 1. “アジアの時代”における日中関係の役割

尖閣諸島問題の再燃以降、日中関係の冷え込みが指摘され、両国において冷静な事態の把握と、正確な相互理解が喫緊の課題であると述べられている。中国では、状況の改善が図られ、公人が直接的に日中文化交流の重要性に言及する機会も増加してい

る。2015年5月には、約3年ぶりに中国での日本映画の上映が許可され、直近の「日中共同世論調査」では両国の関係を「悪い」とみる割合が減少している(言論NPO, 2017)。2017年11月22日には程永華駐日大使が公の場で両国関係は改善に向かう雰囲気にあるとの見解を示し(KN, 2017)、2018年5月9日には、両国首相が都内の迎賓館で会談し、関係改善の流れが確認された(日中首脳が会談, 2018)。事態が前向きな方向へ向かっていることは事実であり、新たな展開が期待されるが、大幅な状況改善と抜本的な解決を導くためにも両国のさらなる関係深化が求められている。21世紀は「アジアの時代」とされ、その中で欠かせない役割を担う日本と中国との関係深化のための相互理解は必要不可欠であり、

本研究は、公益財団法人JFE21世紀財団2015年度「アジア歴史研究助成」による成果の一部である。研究の機会を提供して下さった公益財団法人JFE21世紀財団の皆さまにこの場を借りて厚くお礼申し上げる。

* E-mail: y.tanakaoffice@gmail.com

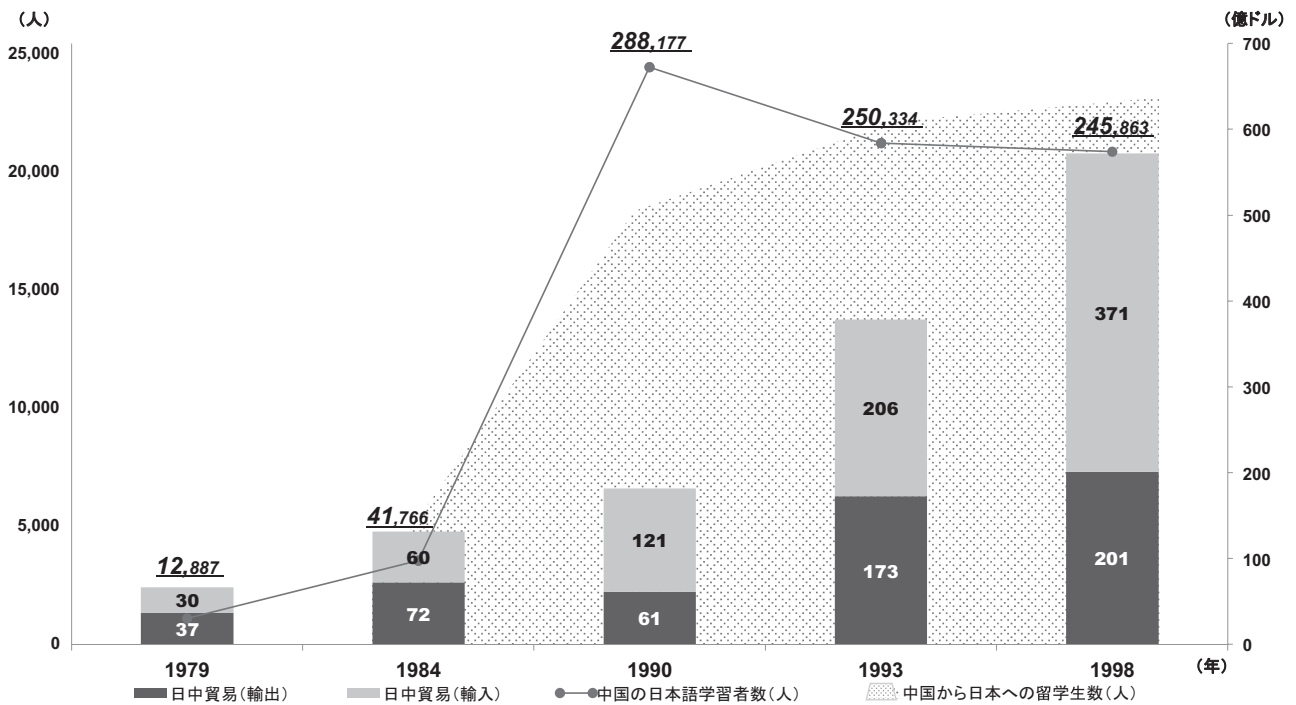


図 1. 日中貿易額・日本語学習者数・日本留学生数の推移. 外務省と国際交流基金が発表した日本語学習者数に基づき筆者作成。出典:外務省(2008).『日中貿易額の推移(通関実績)(米ドルベース)』。http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/china/boeki.html 国際交流基金(1981, 1987, 1990, 1993, 1998).『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・1979, 1984, 1990, 1993, 1998年』。

広くは世界情勢の安定と連携強化を促す極めて重要なものと考えられる。

1. 2. 中国における日本理解を支える世界最大の日本語学習熱

こうした中、中国における日本理解を着実に支えてきたのが、日本語の学習と教育である。国際交流基金による直近調査では、学習者の数は約95万人に上るとされ、海外の国・地域の中で最多である。特に、高等教育機関で学ぶ学習者が多く、世界全体の約6割を占め(国際交流基金, 2017)、将来の日中関係を担う人材育成の場となっている。日本への留学生数や日本で就職する学生数も世界最多となっており、日本の高等教育機関で学ぶ留学生総数に占める中国人留学生の数は40%を超え(日本学生支援機構, 2017)、日本で就職する留学生総数に占める中国からの留学生は約60%に達する(法務省入国管理局, 2017)。他に類例のない規模と密度で日本と中国との人材交流は進んでいるが、その支えとなってい

るものの一つが、中国における日本語の学習と教育であるといえる。

2. 問題の所在

2. 1. 国交正常化以前の日本語教育を支えたものは何か

量・質ともに世界の日本語教育を牽引する立場にある中国の日本語教育について、その傾向が顕著となったのは1980年代以降の日中間のヒト・モノ・カネ・情報の往来の活発化である。図1は、当時の日中貿易額と日本語学習者数、日本への留学生数の推移を示したものである¹。

いずれの項目にも大幅な増加が見られるが、こう

1 各項目の数値が比較しやすいようグラフの年単位は同一にした。そのため、最も調査頻度の少ない中国における日本語学習者数の調査実施年が各グラフの単位となった。また、1980年代に入って数値が急増することを確認するために1970年代末のデータも含めた。

した関係深化の発端として広く知られている事柄は、1972年の日中両国政府による共同声明²に基づく国交正常化と、1978年の日中間の平和友好条約³による強力な交流推進である。そのため、逆に言えば、国交正常化以前の中国における日本語教育や日本に関する学習はそれ以降に比べると充実したものではなかった。胡(2012)は、「1949年の新中国成立から日中国交正常化が実現するまでの23年間、日中両国の民間交流に参加したのは、日本側の少数の政治家や企業家、ジャーナリスト、活動家だったのに対し、中国側からの参加者はなおさら限定されていた。高級幹部や対日担当者と業務部門だけであって、国民は完全に蚊帳の外に置かれていた。」(pp. 62-63)と指摘し、本田(2012)は、1966年から始まる文化大革命の時期には日本語教育はほとんど行われなくなり、日本語を口にすることそのものが時に危険を伴う行為であったと述べている⁴。

2 1972年9月25日、田中角栄総理が訪中、日中両国政府による共同声明が発表され、日中国交正常化が宣言された(9月29日)。これを記念して、日本から中国へオオヤマザクラとカラマツの苗木が、中国から日本へはジャイアントパンダが贈られた。1973年1月には、中華人民共和国駐在日大使館が設置され、2月には、日本国駐在中華人民共和国大使館が設置された。

3 1978年、日本国と中華人民共和国との間の平和友好条約が調印され、日中交流が更に進んだ。1979年12月の大平正芳総理訪中時に日中文化交流協定が締結され、日中間の交流のさらなる深化への道筋がつけられた。

4 「1966年6月、プロレタリア文化大革命がはじまるとまもなく、外国語教育は、ほとんどおこなわれなくなった。(中略)中国国内では、個人が外国となんらかの関係を持っているというだけで批判の対象とされ、ほぼすべての外国語が敵性言語であると解釈された。もちろん日本語も例外ではなく、『満州国』時代に習いおぼえた日本語を不用意に口に出すことは非常に危険をとまなうことであった。」(本田, 2012, p. 107)

しかしながら、歴史的な快挙⁵として語られる1970年代の日中関係の大きな転機とその後の急速な関係深化について、それが純粹且つ何からも隔離された状態で無から生み出されたと考えることは難しい。両国間の交渉や対話には相手国に関する情報や理解は勿論のこと、実務担当者同士の連絡や意思疎通が不可欠であり、閣僚級の協議といった場面においても、現実問題として中国側に日本語人材が全く存在しなければ実現困難であるからである。とりわけ、国交正常化の直前に起きた文化大革命の時期に、仮に日本語学習が中断されていたのであれば、その後の日中間の交流を支えるに足る人材の確保は難しくなるはずであり、何かしらの日本語学習や教育が確かに存在していたものと考えられるのである。

本田(2012)では、「外国語学校」(p. 115)として初等・中等教育段階において例外的に日本語を含む外国語学習が行われていたことや、田中(2015)では、一部の高等教育機関では日本語教育が継続されていたことが明らかにされているが、それらのみで、その後の爆発的な日本語を通じた交流を支えるに十分な人材を育てるだけの機能を果たしていたとは考えづらい。そこには、日本語に触れる別の機会が存在していた可能性が高いのである。

正常な国交状態になく、さらには中国の国内も騒然としていたという現在とは比較にならない状況下において、将来における日本理解と交流を担う人材が育った環境があったとすれば、現在の日本と中国とが直面している困難を解決する際にも極めて重要な示唆を与えてくれるだろう。とりわけ、過去の困難な時期において、両国間の相互理解と交流に必要な不可欠な日本語学習・日本語教育がいかなる形で行

5 「中国との国交正常化こそは重要な戦後処理の一つであります。この処理が終わったことによってほんとうに戦後は終わった、日本人はひとしくそう思ったに違いありません。この重要な大問題を、就任早々田中総理が解決されましたことは、日本の歴史に永久に残る一大快挙であると言っても言い過ぎではありません。」(第070回国会予算委員会(1972年11月2日)、江崎真澄(1972)委員発言)

われ、政治的・経済的・文化的な様々な側面から両国間の関係構築を実現させた礎がどのように構築されたかについて、通時的視点からの考察が必要となるものと考えられる。

2. 2. 日本語メディアによる功績

現代中国建国後70年の歩みの中で、中国の人々は実に粘り強く日本語を学んでおり、それは硝煙の臭いが残る建国直後も、社会的混乱が生じた文化大革命期も例外ではない。そうした時期には、かつて戦火を交えた相手国の言語で、異なるイデオロギー体制の国の言語である日本語を公に使用したり学んだりすることに極めて強い制限が存在したこともあったが⁶、中華人民共和国の対外向けラジオ放送・新聞・機関紙は日本語による情報配信が許可されていた。

例えば、日本語放送⁷として著名な中国国際放送局の日本語による放送は1941年から開始されており、文化大革命の影響で教育機関における外国語教育が大幅に縮小した時期においても、あるいは、中国の内陸部や山村といった海外の情報や人的交流が比較的少ない地域においても、電波が届くところであれば日本語に触れる貴重な機会を提供していた。また、日本語教科書に掲載される学習用の文章として

6 「中国の事情を書いた人民公社とか、大躍進とか、そういった内容の物ですね。日本の教材は全然使ったことがない。その当時は使ってはいけないというか、全然。」(L6氏)「〔※1970年において〕まだ日本のラジオ聴いてもダメだった時代ですからね。(中略)私たちが大学に入った時にはですね、日本人の先生のカセットテープも一切ですね、取り下げられ、普通誰でも聴ける状態じゃなかったんですよ。」(L7氏)

7 日本国外から配信される日本語による国際放送を指す。1942年に放送開始となったVoice of America (アメリカ)、Radio Moscow (ソビエト連邦)、1943年放送開始のBible Voice Broadcasting (イギリス)の他、複数の国や地域による放送がある。井川(2016)が指摘するようにBCL (Broadcasting Listening) プームが起こったり、「北京放送を聞く会」等の組織的なりスナー活動が生まれたりしたケースが見られ、文化理解に大きな役割を果たした。

も『人民中国』『北京週報』『中国画報』といった日本語メディアの記事が用いられていたことが筆者によるパイロット調査によって明らかとなっている⁸。これらは、日本語に触れる機会が制限されていた時期において、日本語に接触することのできる貴重な材料となった。

国交正常化前の中断期とされる時期にすら、僅かなチャンネルではあるが日本語に触れる機会が確保され日本語人材育成が途絶えなかったという意味で、対外向け日本語メディアがその後の日中国交正常化や関係深化の素地を作る上で一定の貢献を果たしていたといえるだろう。

2. 3. 先行研究

では、そもそもこうした日本語メディアはどのような人々によって担われ、どのように配信され、どのような形で日本語学習と教育に役立てられたのであろうか。冒頭で述べたように、戦後70年を経た日中両国の関係は、変容する世界情勢と共にさらなる関係深化が求められている。現在と未来のよりよい日中関係と相互理解を考えるために、過去の極めて

8 北京大学日語教研室(1964)の第20課「上海の外灘」は夏衍『中国画報』1958年8月号によるものであり、北京大学日語教研室(1964)の第2・3課「母の思い出(一・二)」は朱徳『解放日報』1944年4月5日によるもの、第5課「文章を正確にいきいきと書くために」郭沫若『人民日報』1958年4月1日付(同じく22日付『アカハタ』による)、第7課「大雪山をこえる」は陳其通『中国画報』1956年7月号「二万五千里長征の思い出」によるものである。さらに、国交正常化以降も上海市大学日語教材编写組(1975)の第9課課外読物「魯迅と藤野先生」は『人民中国』1973年12月号によるもので、上海外国語学院日語教研室(1981)の第14課「周総理との出会い」は有吉佐和子(談)『人民中国』1979年3月号によるもの、そして、周、陳(2008)の第15課応用文「子供団長」は『人民中国』1992年5月号、第16課会話は『人民中国』1993年2月号、第17課会話は『人民中国』1991年9月号、第17課応用文「世々代々友好的につきあっていこう」は『北京週報』1991年第14号、第18課会話は『人民中国』1993年3月号によるものである。

困難な時期に設けられ、中国の日本理解を支えたものの歩みとその当事者たちに着目した研究が必要であると考えられる。

中国における日本語メディアに関する先行研究としては、次の三つの流れを把握することが有益である。第一に、機関そのものが記録した資料である。後述する他のものに比べ比較的多く、本研究が中心的に対象とする「北京放送」については、胡 (1996)、中国国際广播电台史志办公室 (2001)、李丹 (2002)、陈 (2006)、傅 (2011) などがある。第二に、所属するスタッフや関係者等によるエッセーや記録である (荻岐, 1991; 陳, 2001; 鳥越, 2001; 安藤, 2006; 張, 2006; 小池, 2009; 前田, 2010; 李順然, 2013)。第三に、伊藤 (1988) や坂東 (2007)、宋 (2012) など、日本語メディアそのものを研究対象として考察したものである。

2. 4. 不足する日本語教育の視点による考察

上述のような多数の示唆に富む先行研究がある一方で、両国間の相互理解と交流に必要な不可欠な日本語学習・日本語教育が日本語メディアを通していかなる形で行われ、政治的・経済的・文化的な場面で適応可能な高い質でのコミュニケーションを実現させる足場がいかにして構築されたかについて考察するものは、少なくとも筆者の認識する範囲においては極めて限定的である。その理由としては、1966年から1976年にかけての文化大革命によって記録や資料が散逸したことや、日本語メディアの主目的ではない“日本語学習”や“日本語教育”に関する記述があえて残される理由もなかったこと、また、日本語メディアに関係した当時者たちの足跡が意識的に記録されるようになったのはここ数年のことであることなどの事情がある。つまり、情報を発信していたメディア側についても、また、それを受けていた学習者側についても、日本語の学習や教育の視点から記録したり考察したりする資料が極めて少ないのである。

2. 5. 求められるオーラルヒストリー調査

手立てとなる資料が限られているということは、その実態を明らかにするために、文字資料として残されているドキュメントの調査や、機関が発表している公式統計調査の二次分析といった手法に加え、当事者であるメディア関係者と当時の学習者にアプローチする研究が喫緊の課題とされているということでもある。「当時の人々にとっては、あたかも空気をすうのとおなじくらい、自明のことなのだが、後世の人々にはなかなかわからない。当然のことは決して文書資料には残らない。」(御厨, 2002, p. 62) という実態に当事者へのオーラルヒストリー調査⁹からアプローチし、証言から立ち上がる歴史から考察してゆくことが現代的課題として求められているといえる。

日本との国交正常化前の中国において、日本語教育の観点から日本語メディアはどのように活用され、それに携わった当事者はいかなる形で日本語情報の発信に携わり、どのような考えと手法で職務を全うしたのか。日本語メディアの配信と受信の双方向に関する当事者へのオーラルヒストリー調査が求められるものと考えられる。

3. 研究の目的

本研究では、1949年から1970年代初頭までの国交正常化以前に中国における日本語の情報発信や交流に多大な貢献を果たした放送局等の関係者と、日本語メディアを通して学んだ元学習者へのオーラルヒストリー調査を実施し、得られたデータの分析と、関係資料による考察を行うことで、中国の日本語教育において日本語メディアがどのような役割を果たし、それはいかにして実現したかについて明らかにすることを目的とする。

⁹ 本研究では御厨 (2002) に基づき、「オーラルヒストリー研究」について、個人による自身の体験と時々考え等の証言を記録し分析することと定義する。

4. 研究の方法

以上の目的の下、本研究では主に次の3つの手法と手順で調査と考察を実施した。(1) まず、日中国交正常化以前の1949年から1970年代初頭までの中国の日本語メディアについて、その運営に携わった関係者と、それを日本語の教育や学習に活用したリスナーに対しインタビュー調査を行った。調査協力者はスノーボール・サンプリング法によって選出された表1に示す19名である。表1の協力者番号M列はアナウンサーをはじめとするメディア関係者である。協力者番号L列は、表1に示した時期における日本語学習の後に日本語教師となった北京放送のリスナーである。インタビュアーとインタビューーとの関係についてはL3, L4氏を除き初対面である。L3, L4氏との詳しい関わりについては個人が特定できてしまう恐れがあることから差し控えるが、実施方法について他のインタビューイと異なる点はなく、全てのインタビューイに対し事前に調査の目的と趣旨、方法、研究倫理上の個人情報の秘匿などの説明を行い、調査協力への承諾を得て実施している。インタビューが行われた状況としては、表1に

示す調査地において日本語でインタビューが行われた。質問の形態は、半構造的面接調査を採った。得られた回答は文字化し、Qualitative Data Analysisソフト(MAXQDA12)に読み込み、佐藤(2008)に基づきデータをセグメント化し、コード名をつけた。同一コードの回答(非同一人物)が二つ以上存在するものを一つの概念と見なし考察対象とした。データの最小単位は発話から話者交替までとした。引用には協力者名を記した。(2) 次に、インタビューで得られた調査結果の裏付け、あるいは、傍証としてドキュメント調査を行った。具体的には、個別の回想録や機関の記念誌をはじめ、中国の日本語メディアについて記録された資料、担当者の業務記録、日誌、および、写真を収集することを目的とし、中国国家図書館、北京首都図書館、中国国際放送局、人民日報編集部、北京週報編集部における資料収集を行った。(3) その上で、官公庁や民間団体が発表した公式統計調査の二次分析を行い、インタビューとドキュメント調査結果の裏付け、傍証とした。

インタビュー調査・ドキュメント調査・公式統計調査の二次分析を用いて考察を行う手順と方法は田中(2015)に基づき、得られたデータの分析に際し

表1. インタビュー調査協力者

協力者番号	出生年 出生地	所属 業務内容	入社年	調査日	調査地	協力者番号	出身地	学習年	調査日	調査地
M1	1929年 神奈川県	北京放送 アナウンサー	1963	2014.03.04 2015.03.02 2016.02.28	北京	L1	上海	1977-1979	2011.12.27	上海
M2	1963年 瀋陽	『人民中国』 編集者	1989	2016.03.03	北京	L2	上海	1971-1974	2011.12.27	上海
M3	—	北京放送 アナウンサー	1975	2016.03.03	北京	L3	上海	1975-1979	2011.12.27 2017.08.12	上海
M4	1936年 奈良	北京放送 アナウンサー	1966	2016.03.06 2017.08.05	北京	L4	北京	1978-1982	2016.02.29	北京
M5	1934年 大阪	北京放送 アナウンサー	1963	2016.03.06 2017.08.05	北京	L5	南京	1970-1974	2014.02.28	南京
M6	1937年 神奈川県	北京放送 アナウンサー	1963	2016.03.09	北京	L6	北京	1944-1945	2014.03.07	大連
M7	1927年 神奈川県	北京放送 アナウンサー	1953	2016.03.09 2017.08.06	北京	L7	大連	1970-1974	2014.03.08	大連
M8	—	『北京週報』 翻訳者	1963	2016.03.05	北京	L8	大連	1960-1965	2014.03.09	大連
M9	—	『北京週報』 通訳者遺族	—	2016.03.07	北京	L9	—	—	2015.03.10	上海
M10	—	『人民中国』 翻訳者	1973	2016.03.08	北京					

※表内の「—」は確認不能であった情報、もしくは、調査協力者から不掲載の希望があった情報を示す。



図 2. 中国国際放送局日本語放送年表. 筆者作成。写真資料: 上段左から, (1) 李 (2002, p. 26), (2) 李 (2002, p. 30), (3) 李 (2002, p. 28), (4) 李 (2002, p. 31), (5) 南京郵電大学教授何秋莎氏提供。下段左から, (6) 元中国国際放送局アナウンサー添田修平氏提供, (7) 元中国国際放送局アナウンサー添田修平氏提供, (8) 元中国国際放送局アナウンサー添田修平氏提供, (9) 中国国際放送局日本語部提供, (10) 中国国際放送局 Website より, (11) 元中国国際放送局アナウンサー添田修平氏提供。出典: 李丹 (主編) (2002). 《CRI 中国国際广播电台》中国国際广播电台出版社。

ては先に述べた佐藤 (2008) の手法を採用した。

本稿における考察に際しては、とりわけ言語学習に必要不可欠でありながら、国交正常化前には入手が困難であった日本語音声配信していた北京放送に重点を置く。また、証言を重視する立場から、引用する証言はなるべく前後の文脈や当時の状況が損なわれないよう紙幅が許す限りまとまった分量で引用する。引用された証言のうち、分量が多いものについては、特に着目した点に下線を引き考察の根拠や観点を明確にした。

研究を遂行する上での倫理的配慮について、2011年12月に行われたL1・L2・L3の調査では、当時の所属先である早稲田大学大学院日本語教育研究科における研究調査倫理審査委員会の承認を受け実施した (研究調査承認番号: 232)。その他の調査については現所属先である東洋大学において、調査実施とデータ分析、および、公開に際しての基本方針として定められている「学校法人東洋大学における個人

情報の保護に関する規程」に基づいて行われた。

以上、3つのアプローチ手法と分析の手順を用いて、中国における日中国交正常化前における日本語教育と日本語メディアとの関わりについて、とりわけ、そこに生きた当事者の証言から考察することで、中国の日本語教育において日本語メディアがどのような役割を果たし、それはいかんして実現したかについて明らかにする。

5. 結果と考察

5. 1. 中国国際放送局日本語放送の概要

中国国際广播电台日广播 (中国国際放送局日本語放送) は、1941年12月3日より放送が開始された中国国際放送局最初のラジオ番組である (以下、「北京放送」)。慣例として、時報の際の局名告知は、「中国国際放送局」ではなく、「北京放送」となってい

る。放送開始から今日までの歩みを年表として整理し図2に示す。

先に述べたように、本研究は国交正常化前の中国における深い日本理解を支えた日本語学習と教育の歴史を、日本語メディアの切り口から明らかにすることが目的であるため、主に図2の上部の期間を中心に考察することとし、放送開始から1970年代頃までを分析対象とする。

5. 2. 日本語学習に用いられた北京放送

1953年に日本から中国へ帰国し、1963年に上海市の大学教員となったL9氏によると、60年代初頭には、既に北京放送を用いた教育が高等教育機関などにおいて組織的に行われていたと言う。

ラジオ放送を録音して聞かせて、耳の訓練とか。あとは補導というか、課外補導ですよ。そういうことを担当していた。(中略)北京放送です。北京放送を録音してテープに取って、学生に聞かせるわけですね。だから教科書というのではないんですね。その都度録音とってやってたわけ。(中略)何回も繰り返せるように、単語を整理して。あれは一つは記憶力とも関係あるんですよ。1回に大体最初は3回聞かせて一段聞かせて。そうすると質問するわけだよね、「内容は何か?」と。そうすると覚えてない人もいるし、しっかり覚えている人もいるという。これは記憶力に関係してくるわけですよ。後から経っても聞いても全然意味が分からなかったという人も出てくるわけですね。そうするとこれは記憶力だけではなくてまず内容的に理解できていないという。ですから一つは理解、それから記憶。(L9氏)

十分な教材がない中で、北京放送はオープンリール式のテープレコーダーで録音され教材化されていた。教師は学習者の理解と記憶の力を養うために複数回テープを再生し、学習者とのやりとりを通して

教室活動を行っていた。

1970年代までの教材不足は現在とは比較にならない状況であり、1960年から1965年にかけて大連市で日本語を学び、その後大学教員となったL8氏は1960年代に学んだ時期から1970年代中頃にかけて「日本の教材は全然使ったことがない。その当時は使ってはいけないというか、全然。(中略)こんなキッチンとしたものはないです。プリント式です。」(L8氏)と述べている。また、1977年から1979年まで上海で日本語を学び、その後大学教員となったL1氏によると、当時日本語を学ぶのに十分な教材や資料はなく、日本で発行されたものも利用できなかったため、もっぱらガリ版刷りの配布プリントで学ばれていた。

当時はプロレタリア文学。『蟹工船』とか、徳永直とか、宮本百合子とか。(中略)あとは、やっぱり『北京週報』とか『人民日報』を日本語に翻訳したものを読んだ。日本語の養成班の時にも『北京週報』とか北京放送とか、中国の言葉を日本語に翻訳したもので勉強した。自由に、今の大学みたいに日本の小説とか日本の新聞とかが手に入らなかった。(L1氏)

とりわけ音声教材は不足しており、北京放送などを録音した教材は重要な役割を果たしていた。1970年から1974年まで南京市で日本語を学び、その後大学教員となったL5氏は、1970年代初頭の学生生活を振り返り「外国語の勉強にはヒアリングの練習が必要ですね、その時はやっぱり蓄音機一台を20名の学生が囲んで『分からない、もう一度回して』と聴いたりしました。普段の会話〔※教師が会話文を読み録音したもの〕もあったのですが、後にはNHK、中国の北京放送をテープに録って聴いたりしました。非常に面白い風景。今考えると非常に懐かしいんですけども。」(L5氏)と述べ、北京放送を録音した蓄音機をクラスの学生で囲み共に学んだことが今でも懐かしく思い出されるという。また、1971年から1974年まで上海市で日本語を学び、その後大学教

員となったL2氏は、学習経験について「聴解の内容としては北京市で日本向けの、『こちらは北京放送です』って言うようなね、あれはだいぶ前からあったんですけど。(中略)で、わかりやすい内容。知ってる、わかる。」(L2氏)と述べ、北京放送は聴解学習に活用されており、国内事情を海外に発信するという北京放送の特性から、内容理解がしやすく学習に役立ったという。なお、北京放送は文化大革命期の農村での日本語学習にも活用されており、1975年から1979年まで上海市で日本語を学び、その後大学教員となったL3氏は、市内の農村に移転した大学で農作業などに従事しながら学ぶ中で、日本語学習のためのヒアリングには北京放送が用いられたと述べ、高い建物が少ない当時の農村が、かえって電波の干渉がほとんどないという意味でラジオを受信するには好環境であったという¹⁰。

それ〔※北京放送〕は非常に大きな手助け、というか、ヒアリングの一番重要な内容です。ほとんど日本人の声と変わらない、発音で。「こちらは国際放送です」とか。「こちらは北京国際放送です。今からニュースを伝えます。まず主なニュースです」とか、今でも、短波で、ラジオの短波でしか受信できない。だから私たちが居たところは田舎だからね、そんな電波の干渉はないから。農村。(中略) 当時は、〔※所属した外国語学部の農村におけるクラスには〕英語と、フランス語と、日本語、全部で6つのクラスあって、英語は、4つのクラス、フランス語と日本語はそれぞれ1つ。(L3氏)

以上の証言から、北京放送は、中国国内の状況や情報を海外に発信するという特性を持つことから、当時の社会状況に即したものであり、同時に、そう

した特性が学習者にとっては聴き取りやすい要因にもつながっていたことが判明した。

1963年に入局し北京放送のアナウンサーを担当していたM1氏は、そうしたリスナーからの手紙も後には放送局に頻繁に届くようになったという。

手紙がよく来ました。日本語放送に。(中略) 学生やなにか民間人もね、日本語の学習熱が中国でも盛んになって来たからね。一番手っ取り早いのは北京放送の日本語を聞いたら学習できるということ。それについての感想の手紙がしょっちゅう日本語放送に来ました。そのうち番組を作って、日本語放送の聴取者、リスナーですね、リスナーのお手紙からという番組を作って、上海のナニナニ生まれの学生のダレソレさんから昨日こういうお手紙をいただきましたって、一文を読んで。そういう番組を作って、喜ばれたですよ。それは。(M1氏)

局内では「お便り」と呼ばれていたリスナーからの手紙には、北京放送を日本語教材として活用している学習者によるものもあり、また、そうしたお便りを紹介する番組が、投稿した日本語学習者にも喜ばれていたことが明らかとなった。後述するように、リスナーからの手紙は数多く寄せられており、日本語学習者からのものはその一部に過ぎないが、お便り紹介番組で取り上げられることで学習者も喜んだことから、学習の動機付けにもなっていた可能性があることも示唆される。

北京放送は、国交正常化前における教材不足が顕著であった時期において、日本語学習用の教材として個人にも機関にも積極活用され、最も重要なヒアリング素材として拠り所とされていたことが明らかとなった。

5. 3. リスナーからの反響としての“お便り”の局内における取扱

お便りについて、北京放送を日本語学習に用いて

10 ただし、「中国の大陸の奥地のほうになると、やっぱりわからないですね。日本語放送。」(M1氏)というように、逆に発信される電波が通らない地域では受信困難であったケースも見られるため、中国の全地域で行われていたわけでないことを踏まえる必要がある。

いたリスナーからも届き、それらが番組でも紹介されていたことをM1氏の証言を通して先に述べたが、具体的にどのように局内で扱われていたのだろうか。日々、膨大な量のお便りが届く中で、北京放送を日本語学習に用いているといった声がいかにして放送で紹介されるに至ったのか、その過程と背景を考察する。

お便りの起源は1950年に日本のリスナーから送られた手紙に端を発し、東京からシンガポール、そして香港へと、幾度も経由し数ヶ月を経て放送局に届けられた。1950年代初頭は一年に4,5通であったものの、その数は増加し¹¹、1954年には年間800通、1956年には年間4,000通を超え、1965年には74,978通にまで達している。正確な数値が残されているのには理由があり、放送局では届いたお便り全てを確認し、ラジオ番組でとりあげたり、返信作業をしたりと、非常に大切に扱われていたのである。1963年よりお便りの整理や返信を行う部署である「返信組」において専門家として勤務していたM5氏の証言からは、当時のお便りの活況ぶりと、放送局員たちが丁寧に処理し総動員で懸命に返信していた様子が伺える。

300から500通ぐらい。よく来る時は。それを処理するんだからね。だから結構スタッフも常連の人は4,5人で、あと、専門家の方の奥さんたちがお手伝いをして、2~3人いらっしやって。あと、臨時工という放送局関係の家族の方々に応援して〔※いただいて〕。12から13人はいましたね。だからそれをあと、どういふんか、来て、切って開けて、そしてそれをきちんと留めて、そしてそこにラベルを貼って。そういうのを僕たちがそれを

11 「一番最初の頃、50年代の頃は大変だから。手紙だって日本から香港回り、あるいはモスクワ回りから来たわけだ。1年に4,5通くらいしかなかった。それがだんだん55年、50年末期、60年になると放送時間が長くなるし、そして番組も充実してよくなってますから。そうなるとうどんお便りも来て、大体300通から500通、一月ね。」(M5氏)

チェックするわけだ。内容から書くわけだね。どういう物と。どれに返信するかというのをそこで決めるでしょう。その人たちも先ほどちょこっと言ったけど、〔※放送局に過去のお便りが記録された〕戸籍があるわけだ。そこでこの人は初めての人だ、古い人だ、それを引っ張ってここへ重ねて。それでそこへも登録してチェックしてそして返信の用意をするわけです。今度は返事の段階になると、定型文、そういうのを僕たち日本語のできる人が作成してそれをガリ版で刷って、そしてそれができあがると、それを折るわけだ。それを折る人は臨時工の女性の方々がそれをやってくれるわけだ。入れる、封をする、のりを貼る、そして中にいろんな記念品、切り紙だ、ペリカード〔※受信確認証〕だ、バッジだ絵はがきだと放り込むわけだ。そういう仕事をやってももらわないとそれを毎日封してそれを専門に出す部門がありますからそこへ送り出すわけだ。そういう仕事があるわけ。それが終わってからどうするかと。それをまた今度はもう一度これは編集処理、これはお便り番組にとそれぞれより分けして。(M5氏)

局員の家族も動員しながら、数百通のお便りを差出人別に分類し、登録をした上で定型文の印刷やコメントの記入、手紙と記念品の封入れ、発送、番組への振り分けなど、幾重にも設けられた作業工程に対し分担して取り組まれていた。日本語学習者からのお便りについても同じように丁寧に管理されたことで、番組の中で紹介されるに至ったのである。M5氏は続けて、当時「リスナーは神様」という考えがあり、リスナーの存在そのものが貴重であったと述べる。

あの当時、スローガンとしては「リスナーは神様である」と。そういうスローガンがありましたからね。やはり、大事にしなければならぬ。(中略)リスナーの人の放送を聞いてくださること自体が、非常に貴重な存在で

しょう。あの国は、はるばる離れてさ、非常に不利な条件で短波放送とか中波でね。(中略)リスナーの方々も、いろんな層がありますから。学者もいるし、いろんな人がいる。だから、いろんな提案は来るわけ。リスナーはいわゆる倉庫だよ、いろんな知っている知識のね。そういうのをおっしゃってくださる方もいらっしゃるからね。いろいろ資料は送ってくれるわ、日本の新聞の切り抜きは送ってくれるわとかいろいろあるでしょう。(中略)また、自分のいろんな私事、例えば「結婚しました」「出産しました」とかね。そういうことも伝えてくださってね。そういうことだと。これは、私たちは本当に親しい感動で接してくださると非常に感じますよね。こういうのは、その手紙からね。本当に、全く手紙だけでも、こうして、はるばると放送を聞いて私たちにそういう気持ちを伝えてくださる。これは、非常に貴重なことですよね。だから、そういう点ではこちらでも感動する。(M5氏)

背景として、今ほどに恵まれた環境でなかったことが、かえってお便りそのものの価値を高め、リスナーのコメントは多くの貴重な知見が含まれた情報源として捉えられていたのである。また、お便りの内容は、放送そのものに関するものはもちろんのこと、リスナーの近況なども含まれていた。そのため、放送局員は親しみや感動を覚え強い仕事のやりがいを感じていた。返信する場合はなるべく早く返信することを心がけ、また、同封する記念品なども工夫していた。

記念品というのを考えないとね。毎年、毎月同じ物ではリスナーの方に申し訳ないし、いろいろと考えなければね。専門にそれを考える人もいるし。もちろん、僕たちもシステム大きいから日本語部だけじゃない。あとは、東南アジア、ヨーロッパ、アメリカ。そういう部も、お便り返信組というのがあるから。他のそういう一括して管轄している一つのシ

ステムがあるから。そこでは、もちろん、いろんな物を生産してくれます。絵はがきやら、何だかんだ印刷してくれて。しかし、日本的な切り紙は。こういう切り紙細工。そういう物は、ほかの国はあまり利用しない。あまり興味はない。ほかのリスナーの方には。日本の方は非常にそういう細かい物には興味があるし、中国的なあれですから。僕たち専門にそういう切り絵細工の工場、あるいはそういう地方、そこの河北省、山西省にもそういうのがあるから、中国の三大切り紙の名所があるから、そこへ行って注文して「これお願いします」と。そういう仕事もある。(M5氏)

1975年に入局し、北京放送のアナウンサーを担当していたM3氏も、お便りを紹介する番組に携わり、大きな意義を感じていたという。

やっぱりお便りが一番面白かったですね。面白かったというか、やりがいがある番組だと思うんですよね。8年ほどやってたんですよ。だから私の声を聞くと、「あ、このアナウンサー、***さん〔※M3氏〕だ」と、知ってるリスナーがいるんですよ。声だけです(※リスナーがM3氏を判別している)。テレビは顔が出ますから、ラジオは声だけです(中略)ですから本当によかったなど、あの番組をやっていると、つくづく思いましたよ。(M3氏)

北京放送を日本語学習に役立てている学習者から、あるいは、純粋に番組を楽しんでいるリスナーから、放送局には日々膨大な量のお便りが届けられた。番組への反響に加え、多くの貴重な知見が含まれた情報網としてお便りは重要視され、返信を行なったスタッフも、それを紹介したアナウンサーも極めて大きな意義を感じていた。放送局では一通一通が差出人別に戸籍化される等、細かな工程で整理され返信されていた。こうした体制が、膨大な量のお便りに記載された内容を丁寧に確認することを可能とし、番組の中で日本語学習者のお便りが紹介される



図 3. 国交正常化前後の日本語放送の体制

背景となっていたといえる。

5. 4. 日本語による放送がなされるまでのプロセス

北京放送が国交正常化前の各時期において、学習者や教育機関で活用されたことが前節までに判明した。とりわけ、日本語の音声不足していた時代の重要な教材の一つであり反響も大きかったことが明らかとなった。では、これらの放送はどのようなプロセスを経て配信されていたのであろうか。

1953年より北京放送のアナウンサーとなったM7氏は、自身が原稿を読み放送されるまで次のような手順で進んだと述べる。

中国語で新華社〔※新華通訳社〕から原稿が来ると、これを日本語に訳すわけですよ。(中略) その原稿をもらって、自分で下読みをして、日本語のおかしい所は自分で訂正したりして、意見を出すわけです。ここはこういうふうにしたほうがいいのかということ。(中略) オーケーになりましたら、それで仕上がった原稿としてスタジオに行って、そのスタジオでその原稿を見ながら、録音をするわけです。

当時は直接放送はしませんでした。スタジオで録音をして、その録音した物をもう一度日本語の責任者が審査をして、問題がなければ放送に直接出すと、こういう形で。

中国国際放送局にて入手した1970年の番組表によると、その構成は図3に示すように「毛主席語録・ニュース・論評」「毛主席の著作から」「革命的模範作品」「社会主義建設」「労農兵の論壇」「お便りの時間」「毛沢東思想を活学活用する中国人民」というものであった(北京广播电台, 1970)。1966年に日本から中国に帰国し北京放送のアナウンサーとなったM4氏は、「文革が終わって、改革開放になって、それで私たち自分で日本語で原稿が書けるようになったんですね。」と述べ、改革開放までは上述の録音での放送が続き、その後は放送局員も所定の形であれば原稿を書くことができるようになったという。

中国国際放送局で入手した『中国国際广播电台部門志(第一集)』(中国国際广播电台史志办公室, 2001)によると日本語放送を担った日本語組はM7氏やM4氏の証言の通りで、1968年の時点で録音編集担当16名、翻訳担当17名、アナウンス担当4名、事務担当5名の42名で構成されていたと記録され

ている。改革開放以降については、日本語組は日本語部に改組され、ニュース組、アナウンス組、音楽組、特集組、中国語講座組、お便り組、に分けられた。1996年には日本語部の主任、副主任が置かれ、ニュース組、特集組、国内放送組、対外連絡組に分けられる。図3に示すように、各時期に共通する日本語放送の基本的な業務単位としては、翻訳、アナウンス、編集、お便り、があり、新華通社から届いた中国語による原稿を日本語に翻訳するところから始まり、アナウンサーによる下読み、責任者のチェック、アナウンスと録音、を行い放送音源を作成していたことがわかる。

これらの業務には緊急性の高いものも数多く存在した。

中央の指導者の会見や談話のニュースが入ってくると、夜中何時でも、明け方でも飛び起きて行って、スタジオに行ってそれを録音して日本に翌日の朝ね。5時半から6時半まで30分間、日本語放送、朝特別あったんです。(中略)それに間に合わせる。だから夜中の2時、3時でも良いわけです。その時は放送局の夜勤の人たちが〔※待機している〕。(中略)24時間ね。その人たちが「周恩来〔※首相(当時)〕がこう言う〔※声明を発表した〕、」

「日本の田中〔※角栄首相(当時)〕のニュースが入ったから急いで出勤してください」って。電話が〔※アナウンサーの自宅に〕夜中に掛かって来る。行って、朝5時半のニュースに間に合わせて出すと、そういう生活でした。これが一番印象に残って、忘れられないですね。これは文革中もずっと続けましたからね、放送を。(M1氏)

重大ニュースの放送は迅速に行う必要があり、放送局は24時間体制で運営され、アナウンサーは必要に応じて電話で連絡を受け駆けつけた。電話がアナウンサーの自宅に設置されていなかった時期には、アナウンサーを「值班」(“ジーバン”, 夜勤の意)が呼びに走り、アナウンサーは自宅から放送局へ自転

車タクシーで向かった。

必ず夜勤が一人残るわけです。アナウンサーかもしくは翻訳者が。その人がそれを受けたらそれを翻訳、自分では足りなかったら翻訳者を呼んでもらって。その頃は電話がないですからね。家になんか電話もない。宿舎にももちろん電話がないですからね。だから呼びに、

「值班」の人がいるわけです。「トントン」と呼びにくる人がいるわけです。各宿舎にいるわけです。それでそのおじさんが「トントントン」と〔※ドアを〕たたく。簡単には帰らないですよ、必ず顔を見るまで。〔※室内から〕「はい」と言たって駄目です。出てきてドアを開けないと。開けたら〔※值班担当者〕ニュースが入りました、何のニュースかはもちろん言わないですけどね。〔※值班担当者〕ニュースが入りましたから、すぐに事務所に来てください。すぐに来てください、

〔※M4氏〕はい、それでドアを閉めておじさん帰るわけですね。「值班」という専門そういう人。電話がないから「值班」の人がいるわけですよ。(M4氏)

突っ込み。朝の放送。それで引き返すんですけど、電車もないでしょ。それで走って、「西四」〔※北京の旧紫禁城西側に存在する地域の名称〕まで走って。で、西四に人力車、まあ自転車ですけどね、〔※運転手が〕寝てるんですよ。その人を起こして。「お金多く出すから」って。放送局まで走ってもらう。で、3時半に間に合わないと原稿が間に合わないんですよ。(中略)周総理の声明とか。それから停戦協定の。(M7氏)

急ぐのはアナウンサーだけではない。放送局内の技術スタッフたちもそれぞれに懸命だった。緊急性の高い放送の場合は、録音したテープを電波発信装置が設けられた局の4階まで走って届けるのだが、時間が足りないため30分番組を分割しながら録音し、録音できたものから運んだ。大切な録音テープ

を運ぶにあたり、足を滑らせて転ばないように、裸足で往復しながら走り届けたという。

〔※緊急性の高いニュースの放送の場合は〕時間的にきついんですよ。本当は30分の番組なんですけど、30分作るべきなんですけど〔※原稿が〕間に合わないの、先に15分録音したやつを送って。出しながら、あと5分やったら5分持って。3分、2分、1分と送る。それはもう、そういう緊張の中をしたことがあるというのを覚えているんです。(中略)緊急のやつがある。そういう仕事もやったの。だから僕たちも裸足になって。革靴脱いで裸足で走るんです。安全だから。じゃなかったら革靴で滑ったりなんかすると大変だというのが裸足で走ろうと。走ったことありますよ。4階ですから。あの時、エレベーター使わないんですよ。こうやって持ってパッと駆け回りますよ。あの時若いからね。やっぱり僕たちが駆ける。二人くらいいたかな。そういうのは覚えてます。(中略)1分で送ったら、こんな小さいので送らないでくれと。それを持って駆けていく。それで待つて引っ張って、ここからストップ、スタートって。それまでやって、それで走ったらやっとならそこで座って。(M6氏)

分刻みでの録音と電波発信を行う作業は緊迫したものであり、繊細なテープや機器を痛めないように緊張の連続だったという。

みんな機械を変えて次から次から録音してパッと持っていきます。「突っ込み原稿が1分半のニュースが入った」、「元のテープから1分半のニュースを削らなきゃならない」、そうすると機械にこれを乗せて原稿があるから、「人民日報はこのように述べています」「ストップ」パッと次に出すわけです。そのニュースを。これを回している間に次のニュースをピッと飛ばすわけですよ。1分半のニュースを飛ばして。「では、次のニュース」、そのの

所を出して「はい」、「と、このように語りました」、「はい」、こういうことをやる。ものすごい緊張です。もしその時にテープが上がっちゃったらもうおしまいですからね。駄目になっちゃうんです。(中略)今思えば、すごいことをやったなと思いますけどね。そういうぶっつけで。それで1本入ったニュースの後ろにキロヘルツと音楽と入れておくわけです。これが1分半なのに2分割ったら困るでしょう。だからその時に「はい、ストップ」、「はい、こっちのキロヘルツと音楽流して」、「はい、ここで次のニュースが出るまで」、「はい、ニュース。音楽削って」、「はい、次のニュース」、こういうこともやったんです。(M4氏)

新華通社から届いた中国語による原稿が到着すると、翻訳やアナウンス、編集、が行われ、リスナーからのお便りの処理も行われた。冒頭で述べたように、こうした北京放送の活動は社会状況や国際情勢の大きな変化の中でも継続的に続けられていた。この背景には、昼夜を問わず、それぞれの持ち場の中で、それぞれの役割を懸命に果たしながら業務に取り組んでいた放送局員たちの努力があり、それらの積み重ねによって日本語放送は支えられていたのである。

5. 5. アナウンサーの日本語トレーニング

1953年より北京放送のアナウンサーとなったM7氏は、アナウンスには放送ならではの難しさもあり、また、さまざまな作業を同時にこなす必要もあり、大変な苦勞をしたという。

260字が1分なんです。そうすると〔※読み上げる速度は〕すごく遅いの。後から300になりましたけどね。しかも、私が読む原稿の下書きは、相手の人が持ってるわけです。(中略)だからすごく気を遣うわけ。もう汗がたらたら、冷や汗が流れて。(中略)テーブル

があって、時計があって。時計はスポーツに使うあの時計なんです。それで待ってて、で、こっち、録音盤、レコード。で、録音盤ってというのは33回転。こっちは80何回転ですか。それは動かなくて、自分で。自分で操作するの。例えば、「しばらく『草原情歌』をお聞きください」とか言うでしょ。そしたら自分で針を回すわけ。だから非常に緊張。もう20分の放送ですけども、原稿が終わったら手が重くて、何十斤の原稿を持ったみたいなの。そういう緊張度がね。(中略)それから例えば停戦協定〔※1953年の朝鮮戦争休戦協定〕の、朝鮮の、その原稿を〔※別の局員が放送中に臨時ニュースとして〕持ってくるわけですよ。そーっと開けて〔※音を立てないよう局員が〕裸足で入ってきて、何が書いてあるかわかんないのよ。全然わかんない。とにかく2枚持ってくる。で、止めて〔※局員〕あと何分？2枚くらい」ってこと。で、あと何分残ってるか、見なくちゃいけないでしょ。で、それでまた2分かせぐわけよ。で、終わったらだいたい28秒前に終わらないと、今度、アンテナを今度またよその国に回さなくちゃいけない。(M7氏)

M1氏は、「一人アナウンサーを養成するのに5年かかりました。(中略)放送員としては5年かかりますね」(M1氏)とも述べ、十分なアナウンス技術を有する一人前のアナウンサーを養成するために5年は要したという。

日本に生まれ、日本語環境で育った帰国華僑であっても、アナウンスとなると苦勞も多く、また生まれ育った地域の言葉の影響もあった。1966年に日本から中国に帰国し北京放送のアナウンサーとなった帰国華僑のM4氏は、「問題は関西弁ですよ。あと文章の理解とかそういうものは30年も日本で生活してましたから、それは大丈夫なんですけどね。主には発音、アクセントですよ。それがやはり一番大変だったですね。」と回想する。

M3氏は、日本語力の向上のために発声と発音の練習等を毎日行い、それは日本語放送に携わるアナウンサー全員の習慣であったと述べ、他の外国語放送と比しても特別に熱心で、局内でも有名だったという。

アナウンサーとしては、別にね、苦勞したってことはなかったと思うんですけども、やはり先生について一生懸命勉強したことはしました。発声と発音の練習とか、毎日毎日ですよ。トレーニングですよ。「あいうえおあお」とかですね、それから、「られりるれろろろ」、「ういろう売り」とかですね、毎日のようにやってたんですよ。(中略)昔って、毎日8時ちょっと前にですね、日本語部のミーティング、会議があって、それが終わってですね、アナウンス部に戻ってこういうトレーニングをするんですね。これ、毎日ですね。だから、北京放送では本当に有名ですよ。日本語部ですね、だいたい朝の8時半ですね、そのトレーニングの音が響き渡るんですよ。(中略)みんなで大きな声を出して練習しました。(M3氏)

こうした中、日本でアナウンスの専門的なトレーニングを受けた人材が招聘され、日本で得た知識や経験が日本語部内で共有され学習に役立てられたこともあった。1929年に神奈川県大磯に生まれ、1963年に中国に渡ったM1氏は、東北大学を卒業し早稲田大学大学院で学んだ後、日本電波通信社に就職。東京アナウンスアカデミーにてアナウンスについて長期研修を受けた経験を持つ。そのため、渡中後に、発声練習やアナウンサー同士の勉強会における指導を要請されることが多くあったという。

若い人たちもね、あれしたし、華僑の人にもね。発声、発音だとかね。これはもう、組長が「***さん〔※M1氏〕、一番新鮮な新しい日本語、生き生きした日本語を身に付けてきてるから、うちの若い人たち、放送に使う言葉についていろいろ指導したり、注意した

りしてもらいたい」と、そういう要請もありましたしね。(中略) 毎日、気がつくところをね。「これ、アクセントおかしいよ」とかよく言って。それから先ほど言ったように、北京大学だとか人民大学で日本語を勉強して、会話の上手な人が放送局で、日本語部で採用しましたから、その人たちと。国内の中国人と帰国華僑と。これが主に放送局のね、主要な人材ですね。アナウンスの方面では。それは主に組長さんで、日本語部最高の責任者がね、その録音テープを聞いて、おかしいところがあつたら意見を出すわけ。で、また私に相談もあります。「***さん〔※M1氏〕、このところ、こんなふう聞こえるんだけど、これでいいのかね？」とかいうことで、「ああ、そうでしたね。私、気がつかないで、聞き過ぎましたね。ああ、そうですね。このところの発音はこうなる。アクセントはこうなるよ」ということで、最終的にね。(M1氏)

当時アナウンスを担当した主な人材としては、図3に示すように、日本で日本語を習得した帰国華僑の専門家、北京大学や人民大学等の中国の機関で日本語を学んだ専門家がいたが、M1氏のように日本から招聘されたケースも稀にあり、活きた日本語の話し手として、また、アナウンスの専門家として重用され、アナウンサーへの研修依頼や指導要請もあつたのである。

帰国華僑として中国に戻り、北京放送のアナウンサーとなったM6氏は、番組を担当できるようになるまでには長い研修期間があり、担当が決まってから後も、時間は1分からであり、アナウンス部全員の指導と訓練を受けながら徐々にその時間を伸ばしていったという。それだけに、電波に自らの声に乗ると喜びも格別であり、そうした音声を自ら聴くことによって、さらにアナウンス技術に磨きをかけていた。

一生懸命勉強して、一応、ニュースからです。ニュースやる前には、その前には予告。1ペー

ジの予告ですよ。「今日の番組はこれとこれとこういうのをやります」というようなお知らせ。そういうものから始めて。1分、たった1分ですよ。それから後は、10分ニュース・5分ニュースからですよ。5分のニュースから勉強を始めて、それを録音に取って。それで、みんなに聞いてもらって。みんなから「これなら入っていいよ」と言われたら今度は仕事できるんですけど。「まだ駄目ですね。もう少し練習しないと」と言われるとまた練習しないといけないし。(中略) 厳しい訓練を受けてアナウンサーをやつて。(中略) 一番最初、声が電波に乗ったのはいわゆる予告でお知らせですよ。やっぱり嬉しかったです。自分で聞いたんですけど。「〔※M6氏〕あ、自分こんな声してんのか」と言つたら、「〔※他の同僚アナウンサー〕そんなもんですよ」と言つて。専門家に言わせると「声というのはマイクが、あんたの一番いい声を取ってくれるんだ」と。それは訓練する中で、だから自分がマイクに向かって話していると、その反響がまた精神、神経を通して自分でいい声に変わるんですって。変えていくわけです。自分で調整するわけです。(M6氏)

国交正常化前の中国では、日本語の学習のための教材は限られており、北京放送は音声教材として各所で用いられ学ばれていた。そうした極めて高い質の日本語放送が実施できた背景には、日本で日本語を習得した帰国華僑の専門家、中国の大学で日本語を学んだ専門家、日本から招聘された専門家達が協力し合う体制と確かな研修や訓練の環境があつたことが明らかとなった。

5. 6. 現在の日本語メディアの役割

1941年の放送開始から75年を経た現在、日本語メディアを学習に役立てた経験を持つ人材が、現在の日本語メディアを担う立場になっている。1989年

から『人民中国』編集長を務めたM2氏は、自身も『人民中国』等の日本語メディアを通して日本語を学習した経験に基づき、2000年代初頭から高等教育機関において日本語メディアを通じた学習の場を設けている。M2氏は、日本語メディアが今日においても日本語学習に活用できる可能性があるとは指摘し、そうしたメディアを制作する立場にある仕事に、幸福を感じているという。

〔※日本語メディアの〕第一目的は、もちろんそれ〔※日本語学習〕じゃない。〔※『人民中国』については〕、もちろん、やっぱり、日本人読者のニーズに合わせて、中国の最新事情を理解してもらうためのメディアですね。でも、確かに、中国語の勉強、あるいは日本語の勉強の役割もあると。私自身もですね、高校時代、それを教材として日本語を勉強してきたので。だから、いろいろ考えたんですよ。(中略) 私が編集長になってから、初めて意識的にですね、大学で『人民中国』を普及する試みをしたんです。それは、『人民中国』が教室に入るというキャンペーンを、当時、北京外語大学の先生の協力の下でやってみたんです。今はものすごく交流の輪が広がってですね。だから、今はですね、いくつかの大学が『人民中国』と契約してですね、いわゆる教育実践の基地としてるんです。『人民中国』を、だいたい1カ月くらいですね、学生がここ〔※人民中国雑誌社〕に来て。雑誌作りの1カ月の全過程を体験して。翻訳、校正から最後の。まあ、企画の段階も聞いて、参加して、そして最後はですね、『人民中国』、非常にユニークな編集会議、タイトル会議があります。今さっき説明したように、タイトルは、文章はほとんど半分くらい中国語から成っています。その中国の文章を、もちろん日本語に翻訳します。しかし、タイトルはですね、翻訳してもなかなか日本人読者にとっては伝わりづらいですので、リライトしますね。だから

半日くらいですね、毎月半日くらいそのタイトル会議をやって、その時に日本人スタッフと中国人スタッフが一緒に集まってですね、議論するわけですよ。どうやったらもっと効果的に伝わるか。それは翻訳じゃなくて、超訳ですよ。だから、『人民中国』では超訳の試みをしています。(中略) 私個人の経験、中日交流をライフワークとしてやってきたんですけど、一番勉強になったこと、あるいは人生の富となったことは何かと言うと、いろいろ面白い、尊敬すべき人との出会いですね。だから、『人民中国』というプラットフォームが本当に非常にユニークなところは、いろいろな人との出会い。まったく関係のない人かもしれないけど、この人と出会ったと。あとで考えたら面白い経験だと。そういうような経験の積み重ねは、非常に素晴らしい人生の体験だと思います。交流を通じていろいろ素晴らしい日本人との出会い、素晴らしい日本文化との出会い、そして日本文化を中国に紹介する、逆に中国を紹介するという仕事にも携わっていて、非常に幸せな人生だと思います。(M2氏)

北京放送においても、2000年よりウェブサイトが設けられ、映像や記事などが配信されている。聴取者が直接書き込みを行ったり、相互に情報を交換したりするシステムも設けられている。このように、現在の日本語メディアは、言葉と文化との出会いや学習の機会にとどまらず、それ自体が交流の場として機能するに至っている。日本語メディアの新たな展望として、こうした国際文化交流のプラットフォームとしての役割が拓けているといえるだろう。

本研究が明らかにした国交正常化前の日本語メディアがそうであったように、現在の日本と中国との言葉と文化の相互理解と交流促進に際し、日本語メディアは時代に即した形で大きな役割を果たしてゆくものと考えられる。そして、ひいては、21世紀のグローバル世界の中で、「アジアの時代」を担う

日本と中国との良好な関係構築を通じた世界情勢の安定と連携強化を促す極めて重要な機能にもつながり得るものであり、困難な状況においては尚更に、日本語メディアならではの役割が期待されるのである。

6. 結論と今後の課題

6. 1. 国交正常化以前における日本語学習用教材としての日本語メディア

本研究では、中国の深い日本理解を支えた日本語メディアについて、これまで着目されることの少なかった日本語教育の切り口からアプローチした。具体的には、1949年から1970年代初頭までの日中国交正常化以前に中国における日本語の情報発信や交流に多大な貢献を果たしたメディア関係者と学習者へのオーラルヒストリー調査を実施した。得られたデータと資料の分析では、中国国際放送局による日本語放送に着目し、日本との国交正常化前の中国において、日本語メディアがどのように日本語学習や教育に活用され、それに携わった当事者はいかなる形で日本語を通じた情報発信に携わり、どのような考えと手法で職務を全うしたかについて考察を行った。

結果、北京放送は、日本語学習機会や教材不足が顕著であった時期において、日本語学習用の教材として個人にも機関にも積極活用され、最も重要なヒアリング素材として拠り所とされていたことが明らかとなった。その内容は、中国国内の状況や情報を海外に発信するという特性を持つことから時々の社会状況にも即しており、また、学習者の内容理解の側面からも効果的であった。さらに、電波が届く地域であれば農村部等でも聴取可能であり、広い地域で利用された要因ともなっていた。国交正常化前の中国において、日本語メディアは、内容としても、形態としても、時々の日本語学習ニーズに合致し、日本語人材育成に活用されていたことが指摘できる

のである。

6. 2. 日本語メディアを支えた人々の貢献と体制

放送を担ったアナウンサーたちは日々の研鑽を怠らず、現地で日本語を学んだ中国人専門家、帰国してアナウンスを学んだ帰国華僑専門家、日本から招聘された日本人専門家の三者が、極めて高度な日本語による放送を支えていた。その背景には、日本で日本語を習得した帰国華僑の専門家、中国の大学で日本語を学んだ専門家、日本から招聘された専門家達が協力し合う体制と確かな研修や訓練の環境があった。また、メディアとしての情報の正確さや新規性も維持され、朝夕問わず配信できる状態が常に保たれており、アナウンスや録音、編集、放送、聴取者から届いたお便りの整理と返信、といった様々な役割において、それぞれの担当者が力を尽くし取り組んでいた。こうした個々の功績や連携体制は、国交正常化前の当時において広く認知されることは難しかった側面があるが、日本語の学習と教育に用いられることで日本理解を支えた日本語メディアの役割と共に、それを支えた人々の貢献についても今回の調査で具体的に浮かび上がる結果となった。これらは、現在と未来の日本と中国との相互理解や交流促進を考える上で、極めて重要な示唆に富む資料になるものと考えられる。

6. 3. 今後の在り方や進むべき方向に関するビジョン構築のために

中国における日本語の学習は、戦後複数回にわたってさまざまな緊張状態に置かれた日中関係を日本理解という形でつなぐ役割の一端を担うものであった。本研究では、これまで着目されてこなかった日本語教育という側面から、現代中国における日本語メディアの歴史にアプローチし、既往の研究では用いられていないオーラルヒストリーの手法を採用することで、その実態と果たした役割、携わった

人々の貢献について明らかにした。

日本語メディアの歩み, とりわけ, 国交正常化前の困難な時期においても人々の尽力により続けられた活動の歴史は, 中国という国が日本という隣国を理解し, 共に対話を重ねたプロセスそのものでもあるといえる。そこには, 現地で日本語を学んだ中国人専門家, 帰国してアナウンスを学んだ帰国華僑専門家, 日本から招聘された日本人専門家等が集い, それぞれの専門性や能力を惜しみなく提供し協力し合うことで高度な日本語放送が展開されていた。そして, 放送を通して日本語を学ぶ中国の学習者や, 日本で放送を聴いた聴取者もまた, お便りという形で番組へのリアクションや情報提供を熱心に行い, 日本語放送のよき支援者であった。

日々変化する社会状況や国際情勢の中で, 継続して行われたこれらの取り組みは, 結果的に中国における日本への理解や日本語人材育成に多大な貢献を果たし, その後の国交正常化時代における両国間の国際交流と相互理解の礎ともなっていたのである。現在と比較しても厳しさや困難の多かった時代において, こうした人々の実現した国際文化交流の姿は, 「アジアの時代」の日本と中国との関係深化と今後のビジョン構築のための重要な論点を提示してくれるものと考えられる。

課題も残されている。まず, 追加的に行われるべき調査としては, 日本語メディアの担い手に加え, メディアの設置に携わった政策担当者へも調査範囲を広げ, 日本語メディアがいかにして設立されたかを詳細に把握するというアプローチが考えられる。そうした分析により, 先に述べた困難な時期においても継続的に運営が可能であった要因について, より深い洞察が得られる可能性がある。また, 国交正常化前の中国における日本語人材育成に日本語メディアが多大な貢献を果たした実態は明らかにすることができたものの, そうした傾向が中国以外の国や地域にもあったのか, あったとすればどのようなものであったのかについては言及することができなかった。いずれも今回の研究テーマの範囲では十分に考

察することができないため, これらの点は今後の課題となる。研究倫理と各国各地域の法令に基づく手続きを経た上で, 順次発展的に取り組んでいきたい。

文献

- 安藤彦太郎 (2006). 私の日中関係史 —— 父子二代「北京放送・中国語講座」講師：陳文彬先生『決断』24(1), 54-60.
- 井川充雄 (2016). BCL ブームの盛衰 —— 戦後日本における海外短波放送のリスナー『応用社会学研究』58, 17-27.
- 壺岐一郎 (1991). 『北京放送 365 日』河合出版.
- 伊藤陽一 (1988). 国際放送の流れの量と方向に関する研究 —— モスクワ放送と北京放送の場合『慶応義塾大学新聞研究所年報』30, 41-60.
- 江崎真澄 (1972). 第 070 回国会予算委員会第 2 号 (1972 年 11 月 2 日) 議事録. (国会会議録検索システムより入手) <http://kokkai.ndl.go.jp/>
- 外務省 (2008). 『日中貿易額の推移 (通関実績) (米ドルベース)』.<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/china/boeki.html>
- 言論 NPO (2017). 『第 13 回日中共同世論調査』.
- KN(編) (2017 年 11 月 23 日). 在日本中国大使館で懇談会「2017 年錦秋交流の夕べ」開催『人民網日本語版』.<http://j.people.com.cn/n3/2017/1123/c94473-9296327.html>
- 胡鳴 (2012). 田中訪中における中国の国民教育キャンペーン『国際公共政策研究』16(2), 59-73.
- 胡耀亭 (主編) (1996). 《中国国际广播大事记》中国国际广播出版社.
- 小池晴子 (2009). 『中国に生きた外国人 —— 不思議ホテル北京友誼賓館』径書房.
- 国際交流基金 (1981). 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・1979 年』国際交流基金.
- 国際交流基金 (1987). 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・1984 年』国際交流基金.
- 国際交流基金 (1990). 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・1990 年』国際交流基金.

- 国際交流基金(1993).『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・1993年』国際交流基金.
- 国際交流基金(1998).『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・1998年』国際交流基金.
- 国際交流基金(2017).『海外の日本語教育の現状——2015年度日本語教育機関調査より』国際交流基金.
- 佐藤郁哉(2008).『質的データ分析法』新曜社.
- 上海市大学日语教材编写组(編)(1975).《日语(日语专业用)第三册》上海人民出版社.
- 上海外国语学院日语教研组(編)(1981).《日语(日语专业用)第四册》上海译文出版社.
- 周平、陈小芬(編)(2008).《新编日语(修订本)第四册》上海外语教育出版社.
- 宋克(2012).日中国交回復過程における「日本語の三誌」及び北京放送『国際文化研究紀要』18, 1-27.
- 田中祐輔(2015).『現代中国の日本語教育史——大学専攻教育と教科書をめぐって』国書刊行会.
- 中国国际广播电台史志办公室(編)(2001).《中国国际广播电台部门志(第一集)》中国国际广播电台出版社.
- 張国清(2006).『わたしと北京放送』外语教学与研究出版社.
- 陳真(2001).『柳絮降る北京より——マイクとともに歩んだ半世紀』東方書店.
- 陈敏毅(主編)(2006).《远方的回声——海外听众与国际台的故事》中国国际广播出版社.
- 鳥越俊太郎(2001).私たちの知らない最新中国人事情——青樹明子『日本の名前をください——北京放送の一〇〇〇日』『波』35(12), 27-29.
- 日中首脳が会談、関係改善の流れ確認へ(2018年5月9日).『ロイター』.<https://jp.reuters.com/article/jp-cn-summit-idJPKBN1IA27D>
- 日本学生支援機構(2017).『平成28年度外国人留学生生在籍状況調査結果』.
- 坂東弘美(2007).中国国際放送局(北京放送)で最初の声を出した女性『音声表現』1, 43-46.
- 傅穎(主編)、中国国際广播电台日语部(編)(2011).『七十年のあゆみ——中国国際放送局日本語放送開始七十周年記念特集』外语教学与研究出版社.
- 北京大学日语教研室(編)(1964).《日语(第二册、第三册)》商务印书馆.
- 北京广播电台(1970).《日本語放送週間番組表》.
- 法務省入国管理局(2017).『平成28年における留学生の日本企業等への就職状況について』.
- 本田弘之(2012).『文革から「改革開放」期における中国朝鮮族の日本語教育の研究』ひつじ書房.
- 前田剛(2010年12月11日).中国点睛特別編:日中の架け橋となった先駆者たち——元中国国際ラジオ放送局アナウンサー添田修平『週刊ダイヤモンド』(pp.116-118)ダイヤモンド社.
- 御厨貴(2002).『オーラル・ヒストリー——現代史のための口述記録』中央公論新社.
- 李順然(2013).傅穎、姜平(译)《二十世纪人留给二十一世纪人的故事——一位对日广播老人的回忆》外文出版社.
- 李丹(主編)(2002).《CRI 中国国際广播电台》中国国際广播电台出版社.

■謝辞 本研究は、中国国際放送局、『人民中国』雑誌社、『北京週報』雑誌社、『中国画報』雑誌社、中国人民教育出版社の皆さまに多大なるご協力とご支援をいただいたものである。また、調査にあたっては、中国国際放送局アナウンサー王小燕氏、中国人民教育出版社外语分社副社長兼日语编辑室主任唐磊氏、『人民中国』雑誌社総編集長王众一氏に格別な御力と御教示を賜った。ここに記して感謝申し上げる。

■付記 本研究は、公益財団法人JFE21世紀財団『2015年度アジア歴史研究報告書』にて発表した内容に加筆修正を加えたものである。

Article

A study on the oral history of Japanese media in modern China:

The role Radio Peking played in Japanese language education before the recovery of Japan-China diplomatic relations

TANAKA, Yusuke*

Center for Global Education and Exchange, Toyo University, Tokyo, Japan

Abstract

The learning of Japanese in China played an essential role in forging the relationship between the two countries, which was confronted with quite a few tensions in the post-war period, through the enhancement of an “understanding of Japan.” Now and in the future, the learning of Japanese shall undoubtedly play an important and continual part in cultivating leading people for the maintenance of Japan-China relations. From a quantitative and qualitative viewpoint, China leads the world in Japanese language education with both a prominent number of students and highly qualified human resources. This study sheds light upon a new facet of the two countries’ history of mutual understanding and cultural exchange by considering the role of media circulated in Japanese in China’s Japanese language education scene and its relative realization. The study investigates an unexplored oral history of announcers from broadcasting offices and reporters from newspaper and magazine companies – media which contributed to the exchange and transmission of information in Japanese before the normalization of diplomatic relations in China.

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: history of Japanese language education, oral history, Japanese media, period before recovery of Japan-China diplomatic relations, China Radio International (CRI)

* *E-mail:* y.tanakaoffice@gmail.com

フォーラム

留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える

日本語学校・短大・大学（首都圏・地方）の留学生の語りから

寅丸 真澄* 江森 悦子 佐藤 正則 重信 三和子 松本 明香 家根橋 伸子
(早稲田大学) (早稲田大学) (山野美容芸術短期大学) (奥多摩日本語学校) (東京立正短期大学) (東亜大学)

概要

本稿では、言語文化教育研究学会第4回年次大会（2018年3月）において筆者らが企画したパネル「留学生のキャリア意識とキャリア支援の『ずれ』を考える——日本語学校・短大・大学（首都圏・地方）の留学生の語りから」における発表とディスカッションの内容を踏まえ、言語教育者の視点から、日本語学校、短期大学、四年制大学（首都圏・地方）における留学生のキャリア意識と現行のキャリア支援の「ずれ」のありようを報告し、その問題点を指摘する。まず、留学生の語りの事例から、各機関の留学生がどのようにキャリアを捉え行動しているのかを紹介し、言語教育の観点から留学生に必要とされるキャリア支援と実際に提供されているものとの「ずれ」を報告する。次に、「ずれ」の改善のため、言語教育者は留学生と教育機関の双方にどのように関わり、働きかけていけばよいのか、パネルで議論した内容を共有する。最後に、これらを踏まえ、「ずれ」を改善するための今後の課題を指摘する。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード キャリア意識, ライフ, 留学生の語りの事例, 言語教育者, 教育機関

1. 問題提起

本稿の目的は、言語文化教育研究学会第4回年次大会（2018年3月）において筆者らが企画したパネル「留学生のキャリア意識とキャリア支援の『ずれ』を考える——日本語学校・短大・大学（首都圏・地方）の留学生の語りから」における発表とディスカッションの内容を踏まえ、言語教育者の視点から、日本語学校、短期大学、四年制大学（首都圏・地方）における留学生のキャリア意識と現行のキャリア支援の「ずれ」のありようを留学生と教育機関、留学

生と言語教育者との間に生じる「ずれ」という観点から報告し、その問題点を指摘することである。

近年、言語教育では、言語知識や言語技能のみならず、学習者の人間形成やアイデンティティ形成に関与し、学習者の「ライフ」（人生・生活）¹を支援しようとする言語教育観が着目されている。このような言語教育観をもつ言語教育者は、教育を通して学

1 本稿における「ライフ」とは、桜井（2012, p.6）における「人生、生涯、生活、生き方」としての「ライフ」に近い。社会の中で生活し、様々な役割を担い、かけがえのない経験を重ねつつ思考や感情を深め、自身の価値観を更新しながら人生を歩んでいくその過程そのものであると言える。

* E-mail: mtoramaru@aoni.waseda.jp

習者を社会につなげ、学習者の社会での自己実現を支援する社会的実践者としての役割を担うと考えられる。留学生が直面する諸問題を留学生のライフという文脈から捉え直し、言語教育の観点からその改善策を模索し、実践することが重要になってきたと言える。

そのような諸問題の一つがキャリア支援の問題である。留学生の国内での就職率を現在の3割から将来的に5割に伸ばすという方向性が確認される(内閣府, 2016)一方、少子化による日本人学生の減少に対応する一つの方策として留学生の受け入れを拡大させている各教育機関では、受け入れた留学生のキャリア支援を喫緊の課題とし、キャリア関係科目やビジネス日本語科目の開設、留学生のための合同企業説明会への参加呼びかけ、留学生採用に積極的な地元企業の開拓、キャリアセンターと共同した留学生向け就職セミナーの実施など、様々な対策を検討、実施している。

しかし、そのような対策は必ずしも成功しているわけではない。教育機関のキャリア支援が過熱化する一方、言語教育者の中には、留学生に対するキャリア支援を期待されながらも、どのような支援を行えばよいのか逡巡する者や、現状から距離を置く者がいる。また、留学生の中には、キャリア意識を持つどころか、学習自体の動機づけができていない者や、自身の将来について全く考えたことがないという者もいる。

留学生や言語教育者の双方において、どうしてこのような問題が生じているのか。その原因としては、留学生の就職問題が着目されるようになってから間もなく、その対応策が十分に練られていないことや、日本の就職システムの特異性、言語教育者側の就職システムに関する知識不足といった原因が挙げられる。また、さらに着目すべき点として、教育機関の行っているキャリア支援と留学生、言語教育者の間に存在する「ずれ」の問題が挙げられる。たとえば、キャリア支援を特定の職場への就職支援として捉える教育機関と、自己形成や自己実現としてのキャリ

ア支援が必要な留学生、あるいは、そのようなキャリア支援が重要であるとする言語教育者との「ずれ」である。

そこで、筆者らは、これらの「ずれ」の実態を共有し、それらを解消していくための手がかりについて検討するパネルを開催した。本稿では、このパネルで行われた筆者らによる報告とそれについてのフロアとの議論をもとに、「ずれ」について再考する。まず、各機関の留学生の語りから、彼らがどのようにキャリアを捉え行動しているのかを紹介し、言語教育の観点から留学生に必要とされるキャリア支援と実際に提供されているものとの「ずれ」を報告する。次に、そのような「ずれ」の解消のため、言語教育者は留学生と教育機関の双方にどのように関わり、働きかけていけばよいのか、パネルで議論した内容を共有する。

なお、本パネルで報告した事例は、筆者らがインタビューを依頼した学生による個人的な語りである。従って、留学生が在籍する教育機関の実態の一部を物語っている一方、当該機関の留学生すべてに共通しているわけではないことを付記しておく²。

2. 各教育機関における「ずれ」

2. 1. 日本語学校

日本語学校の主な役割は、一般的に、留学生が進路のために必要とする日本語技能の育成と進路指導であると考えられている。日本語学校の修了生の7割以上が進学していることから(日本語教育振興

2 本稿は、本パネルの実施報告として書かれたものであり、パネルの詳細については、予稿集原稿(寅丸ら, 2018)に記載している。しかし、その内容、および本稿の論旨をパネル参加者以外の読者にもより深く理解していただくことを目的として、予稿集原稿に記載した学生の語りの内容を一部援用した。また、本稿は、本稿で取り上げた学生、およびその所属機関の個人情報を守るため、個人や機関が特定されないように記述した。本文中の学生名はすべて仮名である。

協会, 2018), それらの重要性は推測できる。留学生の在籍期間, 日本語力, 経済力などの要因から進学先が決定され, 志望する大学や専門学校の受験に向けた短期的な支援が優先される。そのため, 日本語学校におけるキャリアに関わる支援とは, 進学情報の提供や受験スキルなどを含んだ進学指導が中心であると言える。進学率や就職率を伸ばすことが日本語学校の大きな命題であると考えられる関係者は少なくない。

しかし, このような環境の中に, 進学や就職以外の目的で日本語学習に取り組んでいる留学生や, 留学目的が曖昧なまま来日して将来像が見えない留学生, 日本での留学生活の中で十分な自己実現ができず不安定な精神状態にある留学生などがいる。たとえば, 将来の展望が具体的でなかったリコは, 「(やりたい) 勉強じゃなくて, どんな人になりたいか」を考えて進学先を選択した。大学院に進学したケン「この社会になかなか入れない」という疎外感を感じ, 自分に自信を持つことができなかった。目的が曖昧なまま来日したショウは日本語学校卒業後の進路について「私いつも何が好きが, まだ決めませんでした」「お金が一番問題です。お金がないですから, 進学したいけどできないと思います。」と述べ, 最終的に帰国を決めた。

一方, 進路指導の重要性を十分に認識しながらも, 人間教育としての日本語教育の重要性を考える教師が存在していることも事実である。このような現状は, 日本語学校と留学生, 教師との間にキャリア支援に対する「ずれ」が生じていることを示唆している。

進学や就職以外の目的, すなわち自身の見聞を広げたい, 興味があるから日本語を勉強したいという留学生にとって, 短期的に詰め込まれる日本語学習は不要である。また, 留学目的が曖昧で将来像が見えない留学生に対しては, 進路指導以前に, なぜ自分が日本に留学しているのか, なぜ日本語を学習しているのかといった留学生活や日本語学習に対する意義づけを明確にすることが必要である。さらに,

十分な自己実現ができずに不安定な精神状態にある留学生に対しては, 何より先に自己実現の機会を提供し経験させていくことが重要であろう。

教育機関にはそれぞれの目的や求められる役割がある。しかし, その別に関わらず, 教育の場である以上, 留学生の自己形成や自己実現を支援する場であること, そして, それを踏まえた上で適切なキャリア支援が行われることが期待される。このような教育観が共有されずにキャリア支援が行われているところに日本語学校における「ずれ」の問題があると考えられる。

2. 2. 短期大学

日本学生支援機構 (2017) によると, 2017 年 5 月 1 日現在, 国内の短期大学 (以下, 「短大」) に在籍する留学生は 1,915 人であり, 全留学生数 (267,042 人) に対する構成比は小さい。しかし, 前年度比 25.2% 増となっていることから, 今後, 短大を進学先に選ぶ留学生が増加する可能性は高く, そのキャリア支援も看過できない問題である。

本パネルで紹介した短大に在籍する留学生の多くは日本語学校からの進学者であり, 卒業後は四年制大学への編入, または日本企業への就職を希望する者が多い。短大に進学した理由として学力の問題を挙げる者もいるが, その一方で, 経済的な事情や, 社会人経験者で時間的猶予がないために短大を選択し, 新たなキャリアを求めるという留学生も少なくない。

こうした留学生に対するキャリア支援は, これまで全体数が少なかったため見過ごされており, 現時点では, キャリア支援の有効な手法は確立されていない。そのため, 留学生には 2 年間という短い就学期間内に, 日本語を含めた基礎学力の自律的な獲得と, 自身のキャリアについて模索しつつ実質的な就職活動を行うという二重の課題が課されることになる。時間との戦いの中で, 自力で学力の獲得とキャリア形成を進めていかなければならないのである。

そのような環境下における「ずれ」としては、教育機関が提供するキャリア支援と留学生が必要とするキャリア支援の「ずれ」が挙げられる。教育機関が提供しているキャリア支援とは就職支援であり、就職のための必要条件とされる日本語能力試験（以下、「JLPT」）N2以上を全留学生に取得させるという具体的な目標が掲げられるような支援である。これについては確かにJLPTの結果が示す日本語能力によって卒業後の就職の際の選択肢が広がり、また四年制大学編入を希望していた留学生からも「もし進学したければ、1級持たないとできないという学校もあるから」と、キャリア形成を進める上でその価値が大きいことを認識する声があった。しかしその一方、留学生の日本社会での自己形成や自己実現を教育の第一義と捉えるならば、短い就学期間ゆえ、試験勉強のみならず、日本人学生との共修を通したコミュニケーション能力の育成など、学内外の日本人や日本社会との接触経験を重視した学びを構成していくことが肝要であると言える。ベトナムからの留学生コンは、日本での生活では日本語能力が欠かせず、日本語ができないと「辛い」と感じたと言った。生活を支えるアルバイトも日本語ができないと探すのは難しく、学生生活でも日本語がわからなければ授業を受けても意味がない。自分は教員の日本語は理解できたが、日本人学生の言葉は理解できず、日本人学生とは「(コミュニケーションが)結構とれないときもあった」「普通に話せない」「ギャップが感じ」と語った。また、別の留学生、韓国人のアンは、短大に進学した理由として、短大に在籍する日本人学生と関わることで日本文化を学べることを挙げた。彼らは生活や学びの場における人間関係構築と日本語能力は互いに関係し合っていることを自覚している。そして、それらはキャリア形成にも大きく関わるものでもあるだろう。

JLPTのN2以上の取得を奨励することが学習者のキャリア支援になりうることは事実であろう。そのような背景から、現時点では就職支援としてのJLPT合格支援という形になっているが、留学生の日本で

の生活（ライフ）という長期的な視点に立てば、それ以前に育むべき日本語能力やコミュニケーション能力の育成により注力していくことが重要であると考える。

2. 3. 大学（首都圏大規模私立大学）

少子高齢化による学生数の減少と大学のグローバル化を背景にして、国内大学の留学生の受け入れ数は年々増加している。平成29年度の高等教育機関留学生数は188,384人に達し、前年度比増加率は28年度の12.5%に続き、10.1%という高水準を保持している（日本学生支援機構, 2017）。このような状況下で、各大学では、英語プログラムや日本語短期プログラムなど多様なプログラムが新設され、留学生の多様化が進んでいる。そして、留学生の急増と多様化の影響で、大学のキャリア支援の対象は留学生まで広がり、日本人学生との公平性も確保されつつある。

しかし、一方では、多様化する留学生の「ライフ」に寄り添った支援が十分にできていないという現状もある。留学生の中には、大学進学や留学自体が目的化され、大学で何を学びたいのか、それを将来どのように活かしたいのかといった留学生活に対する目的意識やキャリア意識が希薄な者がいる。また、キャリア意識の明確な留学生についても、初中級学習者であれば、日本語による多量の就活情報を選別して理解することは困難であり、就職活動に関する十分な知識や情報を得られないまま、就職活動に乗り遅れるという問題が生じている。さらに、「新卒」と「中途」、「正規生」と「非正規生」の壁もある。

たとえば、アメリカで流通業の専門教育を受け、その分野で活躍していたイレナは、日本人の夫の転職を契機に仕事を辞めて来日した際、首都圏大学の日本語プログラムを受講し、就職活動を始めたが、キャリアセンターで得られた知識は、イレナの役に立つと同時に限界を感じさせたという。「私は大学生じゃありません。仕事をしたことがある。だから、

大学のサービスは受けられません」。大学のキャリアセンターは「新卒」の「正規生」の就職のために運営されている。イレナのような「非正規生」の「中途採用」枠の学生に対応した実質的な支援はない。また、同様の経験をしたデニスも、大学の支援を積極的に期待しないことにしたという。デニスは結果的に就職活動に成功したが、「自分は日本語ができますが、ネイティブじゃありません。それに、日本の生活は長くない。だから、どの会社が合うか、判断？が難しかったです」「それで、（日本語能力や日本での就職動機が）中途半端な留学生の友達はほとんど、就職活動の途中で日本の就職をあきらめてしまいました」と語っている。

留学生が日本語による大量の就職活動情報を取捨選択して収集し、無駄なく活用することは困難である。また、大学のキャリア支援の対象は主に日本人の新卒生であり、留学生に関しては、学部や大学院の正規留学生しか対象とされない傾向がある。さらに、短期留学生や、自国で就業経験のある留学生、すなわち「中途採用」扱いになる留学生は、「新卒」と同様のコンサルティングや支援が受けられない場合がある。留学生の就職支援では、「日本人学生」と「留学生」、「正規」と「非正規」、「新卒」と「中途」の別なく、就職活動に必要な情報をわかりやすい形で提供し、活動に伴走することが期待される。

留学生に対するキャリア支援が途上の教育機関は、提供されている支援と留学生が必要としている支援の在り方の「ずれ」に着目する必要があるのではないかと。教育機関によっては、キャリア支援が留学生の多様化に追いつけていない実状を認識し、以上のような「ずれ」を解消、改善していく必要があると考える。

2. 4. 大学（地方小規模私立大学）

少子化と日本人学生の東京集中も相まって³、地方、特に非都市圏に所在するブランドイメージを持たない小規模私立大学では、定員確保が大学の存続に関わる重要な課題となっている。これらの大学の中には、定員確保のため、やむをえず日本語能力、経済力が十分でない者や目的の明確でない者も入学させる「安易な留学生受け入れ」を行う大学も見受けられる。急増するこれらの留学生に対しては、社会からは「就労（アルバイト）目的」「留学ビジネスの被害者」あるいは旧来の「親善大使」といった様々なイメージが持たれている⁴。一方、これらの留学生について、日本の大学教育の正当な対象として、その教育のあり方やキャリア育成が議論されることは少ないのではないだろうか。

しかし、たとえ就労（アルバイト）が目的に見える留学生であっても、決して「就労（アルバイト）だけ」が目的なのではない。自らのキャリア形成（自己実現）に向けて行動する主体として、大学での学びをキャリア形成に生かそうとする留学生も多い。地方非都市圏に所在する、近年多くの留学生を受け入れている小規模私立大学のビジネス系学科に在学するネパール人女子留学生スピナは、小さいころからの夢であった「ビジネス」を勉強したいと思い、この大学に入学した。だが、「大学生だったら自分でしないといけない、と、先生がいます」「何で日本語分からないですか？なんで日本語分からないのになんで大学に来てるんですか？ていう先生もいて、もう、自分が勉強したいけど、私勉強できないと、どうしよう。死ぬしかないじゃないと思うとい

3 市川（2018）によれば、2017年度大学学生数地域別シェアで、東京都及び東京都圏（埼玉県、千葉県、神奈川県）を合わせた数は全体の41%を占める。また、東京都の大学に入学する非東京都出身者数は2013年度以降増加が続いており、「東京都の大学が東京都出身者以上に非東京都出身者の受け皿としての機能を拡大している」（同上、p.5）。

4 この問題については西日本新聞社（2017）に詳しい。

う人もいるかもしれないですね」「もうこの大学勉強したくない、辞めたいという人が出てくると思います」と、大学の授業に十全的に参加できないもどかしさ・くやしきについて語った。スピナは「大学行きたい。ほんとみんな行きたい。大学行ったら、なにか、いいことがありますね。就職とか、あと、いろいろな勉強もなるし」と言う。

スピナのような留学生にとって、大学はキャリアに向けた学びのための重要な場・時間なのである。彼らの思いと前述の社会や大学の抱く留学生のイメージとの間には大きな「ずれ」が見出される。また、この「ずれ」は、留学生・大学両者の大学教育に対する認識・態度の「ずれ」にもつながっている。留学生は、日本語能力の制約や大学文化が理解できないことから大学の授業に十分に参加できていないと感じ、日本人学生向けの授業内容や方法を留学生に配慮したものに変えてほしいと思っている。これに対し大学・教員側は、留学生が急増するなかでも授業のレベルや主体性・自主性を重視した教育を維持しようと苦慮している。

教育が十全になされない結果、留学生の学習意欲が落ちたり、自身の将来像、すなわちキャリアについて明確化できない、あるいは無自覚なまま留学生生活を終えたり、終えられずに中退していく留学生が増加している。大学が学生に提供すべき教育とは、学生の「ライフ」に寄り添う教育、すなわち留学生の「ライフ」を理解し、それを尊重した教育である。留学生のキャリア形成を支援すべく、大学・教員には、留学生の思いに耳を傾け、学生の将来に必要な学びを提供し、将来の生活や仕事の土台を築いていく教育が必要であると考えられる。

3. ディスカッション報告

本企画パネルでは、各教育機関による以上の報告事項をもとに、様々な「ずれ」の現状と解消について、フロアにおいて参加者間でグループ・ディスカッションと全体共有を行った。結果的に、ディスカッ

ションにおいて話し合われたテーマは、(1) 各教育機関の現状、(2) キャリアとは何か、(3) キャリア教育・キャリア支援とは何か、(4) 「ずれ」をいかに解消していくべきか、の4点であった。それぞれのテーマについて、話し合われた内容を以下にまとめる。

3. 1. 各教育機関の現状——「ずれ」の要因

(1) 教育機関の留学生対応の不足

留学生数の多い大学では、キャリアセンターなどの機関によるキャリア支援が行われており、窓口では個別対応もしているが、十分であるとは言えない。最終的には、留学生が自律的に情報にアクセスして就職活動をする必要がある。一方、留学生数が少ない大学では、留学生に対するキャリア支援が軽視されており、留学生は孤立した状況になっている。そのような大学で就職活動を行うには、個人的なネットワークで情報を収集するしかない。留学生の自助努力に任されていると言える。

(2) 教育機関、留学生、企業におけるキャリア支援の経験不足

首都圏や地方の別なく、企業も大学も急増した留学生の受け入れに慣れておらず、就職活動や企業に関する情報発信、就職指導に対する対応方法を模索している状況である。また、留学生が就職活動に関する情報や企業情報を得たとしても、それらを活用しようという姿勢が見られない。キャリアセンターなどで専門家に相談するのではなく、先輩や同国の友人などの「濃い人的リソース」に頼る傾向がある。

(3) 将来像のない留学生

留学生の中には、留学目的も将来像も曖昧な留学生がいる。そのような留学生は、日々の生活に追われ、将来像を思い描こうともしない。その結果、キャリアセンターなどから就職に関する情報が発信されても、自律的に活動しようとしなない。このような留学生の将来像のなさの背景の一つには、「日本に留学

して日本語を学習すれば、ある程度条件のよい企業に就職ができるにちがいない」という安易な考えがある。

(4) 教育機関・教師・留学生のニーズの「ずれ」

多様な留学生の増加に伴い、留学生のニーズも多岐にわたるようになった。たとえば、「進学派」「エンジョイ派」「就職派」などである。一方、職務的な責任や教育観、各教育機関に存在する固定観念から「教えたい」「教えなければならない」と思っている教師は、多様な留学生のニーズに応えられず、一方的な教育やキャリア支援を行う。さらに、教育機関では企業優先、または企業のニーズに沿ったキャリア支援が実施される傾向がある。その結果、教育機関、教師、留学生の間に「ずれ」が生じていると考えられる。

3. 2. キャリアとは何か

(1) 「キャリア」の捉え方

「キャリア」をどのように捉えるのか、教育機関、企業、教員の中でも「ずれ」があるため、キャリア支援の在り方に対する考え方も異なる。「キャリア」については、大きく区分すれば、人の過去・現在・未来における多様な役割の連鎖、すなわち人生それ自体として捉える考え方と、特定の職業の連鎖として捉える考え方がある。前者の捉え方では、留学生の人間形成という課題を射程に入れたキャリア支援が想定されているが、後者の捉え方におけるキャリア支援とは就職支援である。教育機関と教員が一丸となってキャリア支援を行うには、「キャリア」をどのように捉えるのかという問題について確認、同意しておく必要がある。

(2) 生き方の多様性

時代環境や個人の価値観が異なるため、一様なキャリア支援を行うことは難しいのではないかと。特に、社会文化的背景の異なる留学生の中には、日本社

会、ひいては日本の教育機関と異なる価値観を持った者がいる。そのような留学生に日本的な価値観による支援を押し付けてもよいのか疑問が残る。

(3) 「キャリア教育」・「キャリア支援」とは何か

「キャリア教育」と「キャリア支援」は異なるのではないかと。「キャリア教育」とは、留学生を取り巻く社会状況を留学生自身に認識させてそこでいかに生きていくかを考えさせるような教育であり、長期的な視点を持つものとして捉えられる。一方、「キャリア支援」((2) ①で言及した就職支援としての「キャリア支援」)とは、就職や就労のための、前者より短期的、具体的な支援として捉えられる。後者においても、留学生の「ライフ」を踏まえた将来像を描くことは重要であるが、大学などの教育機関では、「キャリア支援」より「キャリア教育」を重視すべきではないかと。目先のことにとらわれることなく、学問を学ぶということと人生について考える機会を留学生に与えることが重要である。そして、このような方向づけを行っていくには、留学生を最も理解していると考えられる日本語教師が働きかけるべきではないかと。

(4) 「ずれ」をいかに解消していくべきか

キャリア教育によって留学生と企業の「ずれ」を徐々に解消していくことは可能であると考えられる。たとえば、企業担当者に学校に来てもらい、企業や業界の説明をしてもらい、留学生の希望を企業に伝える、日本人・留学生の別なく「企業とベクトルの合った」留学生が就職できる風潮をつくる、企業が留学生に求めている留学生像を伝える、といった方法によって、「ずれ」を解消できるのではないかと。まず、互いのニーズを知り合うことが重要であると考えられる。

但し、長期的な目を見た時、それらが「ずれ」と言えるのかどうか疑問が残る。企業と留学生のニーズは、時代や社会状況によって変化していくからである。また、そのような時代の変化を前提とするな

らば、これまでのように、企業コミュニティのメンバーとして認めてもらうために、留学生が企業に同調していく必要があるのかという疑問もある。

4. まとめ

本稿では、言語文化教育研究会第4回年次大会(2018年3月)において筆者らが企画したパネル「留学生のキャリア意識とキャリア支援の『ずれ』を考える——日本語学校・短大・大学(首都圏・地方)の留学生の語りから」における発表とディスカッションの内容を踏まえ、言語教育者の視点から、各教育機関における留学生のキャリア意識と現行のキャリア支援の「ずれ」のありようを報告し、その問題点を指摘した。

対象の限られた事例報告であったが、本パネルでは、留学生のキャリア意識と教育機関、教師との「ずれ」が明らかにされた。また、ディスカッションでは、多様な「ずれ」の現状がフロアから報告されるとともに、それらを解消するための方策が検討された。このようなパネルとディスカッションの議論の中で特徴的だったのは、留学生の多様化と急増によって生じた各教育機関における「ずれ」の多様性と、それらの対応に追いつけないでいる各教育機関の現状である。特に、多様な「ずれ」の中でも、いずれの教育機関にも観察され、深刻だったのは、留学目的や留学後の将来像が曖昧なまま留学し、学習意欲や生活意欲をなくしていく留学生の存在である。

教育というものが本来、人生をよりよくしていくためのものであるならば、筆者らは言語教育者として、このような留学生が自身の留学生活や学習を意味づけ、将来像を描くことができるように支援することが重要であると考え。留学生にとって最も身近な言語教師としては、これらの「ずれ」の存在に気づいていない教育機関や、企業の価値観を優先して行われている一方的なキャリア支援に対して、留学生の声を発信していくことも必要であろう。また、無自覚なキャリア支援の背景には、「キャリア」

や「キャリア支援」、「キャリア教育」といった用語概念の曖昧性や関係者同士の対話の不足といった問題もあるため、用語概念の違いを踏まえつつ関係者同士の対話を促進する調整役としての役割も期待される。今後は、このような様々な問題点を明らかにし、整理するとともに、各教育機関の留学生の実態を広く把握し、留学生に対してどのようなキャリア支援、さらにキャリア教育が行えるのか、引き続き考えていきたい。

文献

- 市川拓也(2018年1月).『大学進学にとともなう人口流出と地方創生——東京23区の大学定員増加抑制が人口流出阻止の切り札なのか』大和総研. https://www.dir.co.jp/report/research/policy-analysis/regionalecnmy/20180104_012631.html
- 桜井厚(2012).『ライフストーリー論』弘文堂.
- 寅丸真澄, 江森悦子, 佐藤正則, 重信三和子, 松本明香, 家根橋伸子(2018). 留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える——日本語学校・短大・大学(首都圏・地方)の留学生の語りから『言語文化教育研究会第4回年次大会予稿集』(pp. 200-211). <http://alce.jp/annual/2017/>
- 内閣府(2016年6月).『日本再興戦略改訂2016——第4次産業革命に向けて』<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/kettei.html#saikou2016>
- 西日本新聞社(2017).『新移民時代——外国人労働者と共に生きる社会へ』西日本新聞社.
- 日本学生支援機構(2017年12月).『平成29年度外国人留学生在籍状況調査結果』http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/
- 日本語教育振興協会(2018年3月).『平成29年度日本語教育機関実態調査結果報告』<http://www.nisshinkyo.org/article/pdf/overview05.pdf>

Forum

Consideration of the gaps between career consciousness and career support for international students:

Case studies of international students who are enrolled at Japanese-language schools,
two-year colleges and universities (Tokyo metropolitan area and local regions)

TORAMARU, Masumi*

*Waseda University,
Tokyo, Japan*

EMORI, Etsuko

*Waseda University,
Tokyo, Japan*

SATO, Masanori

*Yamano College of Aesthetics,
Hachioji, Tokyo, Japan*

SHIGENOBU, Miwako

*Bridge Institute of Technology-OKUTAMA,
Nishitama District, Tokyo, Japan*

MATSUMOTO, Haruka

*Tokyo Rissho Junior College,
Tokyo, Japan*

YANEHASHI, Nobuko

*University of East Asia,
Shimonoseki, Yamaguchi, Japan*

Abstract

We planned a panel entitled “Consideration of the gaps between career consciousness and career support for international students, as reported by international students at Japanese-language schools, two-year colleges and universities,” and presented as a panel with discussion at the 4th annual meeting of the Association for Language and Cultural Education in March 2018. In this research, based on annual meeting results, as well as research on the situation from the vantage point of language educators, we report the present situations of these gaps at Japanese language schools, two-year colleges and four-year universities (Tokyo metropolitan area and local regions) and point out problem areas. First, from self-reportings of actual international students, we introduce how students assessed their careers and conducted themselves, and from language educators, we report on the gaps between the ideal career supports that international students require and the actual career supports that are being provided. Then, in order to close these “gaps,” we offer the information that language educators shared in the panel discussion that is designed to engage both international students and educational institutions and improve the situation. In the end, based on the above research, we point out possible future issues in order to reduce these “gaps.”

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: career consciousness, life, case of international students, language educators, educational institutions

* *E-mail:* mtoramaru@aoni.waseda.jp

フォーラム

【書評】

「ことば」の教育・研究に対する転回

佐伯胖, 佐藤慎司 (編) 『かかわることば』 (2017, 東京大学出版会)

森山 新*

(お茶の水女子大学)

概要

これまで「ことば」もしくは「ことばの教育」の研究者たちは、「ことばの意味」の客観性（三人称的観点）を重視するあまり、その主観性（二人称的観点）を極力排除しようとしてきた。その結果、本来ことばが持ち合わせているはずの「かかわる」側面もまた排除されがちであった。本書の編者、著者らはその点を疑問視し、ことばとその教育を扱う、発達心理学、教育学、社会人類学、国語教育学、英語教育学、日本語教育学などの分野では、ことばの「かかわる」側面を重視すべきであると述べている。グローバル時代を迎え、ことば、文化、そしてアイデンティティを異にする他者と日常的に接する今日、本書が提示する「ことば」及び「ことばの教育」に対する新たな転回は、この時代とともに生きるための「市民性」や、社会・コミュニティに積極的に参加する「クリティカルな存在 (critical being)」を育むための「ことばの教育」や、その研究のあり方を考える上で、有意義な示唆を与えてくれる。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 言語教育, 客観性／主観性, 二人称科学, クリティカルな存在, 市民性教育

1. はじめに —— 本書の概要

本書（佐伯, 佐藤, 2017）は「ことば」とその教育について考える人たちを対象として書かれている。編者は佐藤慎司氏と佐伯胖氏であるが（以下敬称略）、佐藤は序章で、佐伯の「ことばの教育の固定観念を打ち砕く」（p. 12）という考えに共感し、それを基軸に、執筆者たちに声をかけ、本書が出版されたとしている。構成は3部からなり、I部では「か

かわることば」とは何か、その役割は何かについて触れたのち、その観点から、II部で「ことば」とは何か、III部で「ことばの教育」はどうあるべきかについて述べている。

序章で佐藤は本書を概観する。まず「ことば」の定義にふれ、「ことば」は日本語で「言語」「言葉」など、様々な言い方があるが、本書では広義に捉え「ことば」と表記、狭義の定義でこぼれ落ちてしまった要素を重視するとしている（p. 3）。また「かかわることば」と「かかわらない言葉」とを対比させて用いている。

* E-mail: moriyama.shin@ocha.ac.jp

これまで「ことばの意味」は、とりわけ科学的知の探求においては人の主観性を極力排除し、客観的に捉えようとする向きもあったが、佐藤はそれに疑問を投げかけ、ことばの意味は、コミュニケーションを行う人のポジショニングが反映したり、人と人とのやりとりの中で作りあげられるものであるとしている (pp. 8-9)。また「ことばの教育」でもそのような「かかわる」面が軽視されているのではないかと語る。本書のタイトルともなっている「かかわることば」は、これまで「ことば」もしくは「ことばの教育」に対し、ややもすると軽視されがちであった「人と人とかかわる」ことこそが重要である点を示そうとしている。

本書全体で貫かれている「(かかわらない)言葉」と「(かかわる)ことば」の切り分けは必ずしも明確に切り分けられない場合もあり、それを貫くことには若干の無理も感じられよう。しかしあえてそれを行うことで、これまで「ことば」の教育や研究で軽視されがちであった「人と人とかかわる」を見つめ直そうとする本書の目的達成には大きく寄与しており、その点で十分評価に値しうと思われる。

本稿では本書の内容を各部ごと、各章ごとに紹介していくが、それぞれの最後に、簡単なコメントを加えることで、それらの意義を私なりに整理して行く。そして3. では、本書がことばを教え、ことばの教育を研究する者にどのような示唆を与えてくれるかについて総合的な考察を加える。最後の3. および4. では、あえて「私」を登場させ、本書の意義について「私とかかわる」から言及することで、本書の意義を「かかわることば」で語ることにする。

2. 各章の内容

2. 1. かかわることば、かかわらない言葉 (I部)

I部 (1章) ではまず、佐伯が「かかわることば」とは何かについて説明している。科学がややもすると中立性や三人称的観点を重視するあまり、ことば

が前提としている二人称的関係を否定しているとし、三人称科学は二人称科学へ移行すべきであると述べる。

2. 1. 1. かかわることば、かかわらない言葉 (1章)

編者の一人である佐伯はこの章で、ポランニー (M. Polanyi) を引用する。これまで「科学的知」の前提とされてきた「個人性からの“切り離し”」 (p. 23) に対し反論し、もう一つの理想としての「個人的知識」に賛同の意を唱える。そして「わかる」とは対象を通して「自らの存在を変えること」 (p. 26) であり、自身 (個人性) は「切り離される」べきものであるばかりか、むしろ「かかわる」ものとすべきであると言う。

さらに発達心理学者レディ (V. Reddy) などの研究成果を引用、これまで心理学者はものごとを「三人称的」に見ようとしてきたが、実際には、赤ちゃんは母親に対し個人的、二人称的に「かかわろう (engage)」としており、それを個人から「切り離して (detach)」「三人称的なアプローチ」を用いてとらえようとするならば、「二人称的にかかわろう」としているほんとうの子どもの姿をとらえることができないと述べている。

母子の関係にとどまらず、ことばを用いた対話では、その前提として話し手と聞き手との間で談話の状況や関心事を共有 (共同注視) する必要がある (Tomasello, 2003)。また、ことばは「対話関係」の中で生まれたはずであり、そう考えれば、とりわけ、ことばの理解、ことばの研究には、科学的知の探求が前提としてきた「三人称的アプローチ」は似合わず、「二人称的なアプローチ」が重要であると述べている。

本章の最後で佐伯は、「人間の脳はもともと他者と「かかわる」ようにできており、他者との「かかわり」で驚くべき機能を発揮する」 (p. 56) のものであり、それゆえに「二人称的アプローチ」からの究明が必要であるとしている。また、その意味で2013年

に *Behavioral and Brain Science* 誌に発表された「二人称的神経科学へ向けて (Toward a second-person neuroscience)」は、「他者とかわることの科学」、「二人称科学」の始動を意味すると述べ (pp. 56-59), この章を終えている。

このように本章 (I 部) では, これまでの「ことば」の見つめ方に対し, 問題提起を行い, 「ことばの教育」に対し示唆に富んだ提案を行っていくための重要な視点が明確に示されている。

2. 2. ことば (を使う) とは, ということか (II 部)

続く II 部では, 「ことばの教育」に入る前に, まず, 「ことば (を使う)」とはどのようなことかを, 刑部育子, 奥泉香, 井本由紀・徳永智子がそれぞれの学問分野で語る。刑部 (2 章) は「ことば」は「かかわる」ものであり, 聴く人の存在を前提としていると述べる。奥住 (3 章) は, 書記テキストは書き手と読み手とが「複数のモードからマルチモーダルにかかわる」(p. 105) っていること, 井本・徳永 (4 章) は本書紙上にて「対話的オートエスノグラフィー」を試み, 断絶された科学的な「言葉」を, より人間中心的な「ことば」につなぎ直すことの重要性を明らかにしている。I 部で提起された重要な視点, すなわち「かかわらない言葉」を「かかわることば」にパラダイムシフトすることで, それぞれの学問分野でどのような変化が起きるのが明快に語られている。

2. 2. 1. 絵の中で豊かにしゃべり始めた子どもの「ことば」(2 章)

本章は, 発達心理学者 (刑部) の立場からの論説である。「ことば」を広義にとらえ, 前章で述べた「かかわることば」の視点と出会うことで, 「子どもの絵」という「ことば」が, 「かかわることば」そのものであるように見え始め (p. 66), 言語教育にも有意義な示唆を与えうると述べる。刑部自身はマ

ラグッチ (L. Malaguzzi) の「百のことば」という言語観と出会い, その言語観は大きく変化した。マラグッチの言語観とは, 百人の子どもはそれぞれに百の方法で世界とかわっており, それが子どもの絵にあらわれている (pp. 68-72) というもので, それにもかかわらず, 大人はその多様性を奪い取っているという。こうした「百のことば」という言語観に出会うことで, これまで「かかわらない言葉」と思われていた「ことば」が, そして子どもの絵もまた, 「かかわることば」に見え始めたという。そして刑部はある子どもの絵の変化に注目する。教師がその子に関心を示し, かかわればかかわるほど, その子の絵は「ますますにぎやかにしゃべり始めた」(p. 75) というのだ。子どもは自身を受け止めてくれる存在に対しては「かかわることば」を発するが, そのような存在がいないとそれを発することができず, 「かかわらない言葉」しか発することができないことを, 生まれて間もなく親を失った施設の子どもの泣き声から聞くことができたという。それらの知見から, 最後に刑部は, 言語教育で重要なことは「かかわらない言葉」でなく, 「かかわることば」が生まれる教育環境を作ることである (p. 83) と述べる。

本章では佐伯の視点を発達心理学の分野で応用, 展開したものである。本書が掲げる「ことば」に対するパラダイムシフトが, 子どもに対する見方を変え, それはさらに親の姿勢や「ことばの教育」に対する重要な提言をも導き出しており, 注目に値すると言えるだろう。

2. 2. 2. 文字や表記システムと社会的実践としてかかわる (3 章)

かつて書記テキストは中世の彩色写本に見られるように, 本来多モードの要素を有していたが, 印刷技術の登場により, 書記テキストは均一化, 画一化の方向に向かってきた。本書の用語を用いれば, 「かかわる文字」は「かかわらない文字」へと変化を遂げてきたという。しかし, 現代社会においては, 表記技術のさらなる進歩と, 話し言葉と書き言葉の「か

ぶせ取り (overtake)」の中で、それは再び視覚化、多モード化、言い換えれば「かかわる文字」への回帰が見られると語る (p. 87)。そのような「かかわる文字」に対し、どのような社会的実践が求められるのかを考察し、そこからさらに国語科において求められる学習について考察している。

ここで著者の奥泉は、『AERA with Kids』(朝日新聞社出版、2008年10月号)に掲載された記事を取り上げているが、そこでは、「配置や色、文字の大きさ、フォント、アイコン等、マルチモーダルに支えられ」(p. 91)ながら、本来「かかわらない文字」としてのテキストに新たな意味が付与され、「かかわる文字」となる。その意味は読み手と書き手との共有された資源により「解釈」され、さらにはそれを取りまく社会との相互交渉により「説明」されるという。またそれらのプロセスを往還しつつ、テキストとかわり、そこに編み込まれた「社会的慣習や秩序、価値や社会的力関係等を意味構築する読みが可能となる」(p. 103)という。我々は小学校でかなや漢字といった表記システムを学ぶが、実社会において我々は、これらに対して「静的なかかわり方」ではなく、新たな意味を生み出す能動的な「かわり」をすることが求められている (p. 104)とする。そして最後に、社会の枠組みや技術が急速度に変化し、これまで出逢ったことのないテキストを目にすることの多い今日にあって、求められる国語科教育とは、単にルールや使い方を学ぶだけでなく、新たな意味を構築する手がかりを探し、方略を培い、自らも意味構築の過程にかかわっていけるような「ことばの教育」である (pp. 106-108)と提言している。

「書記テキスト」の発達は、本来「かかわる」側面を有していた文字を「かかわらない」ものに変えてきた。しかし技術のさらなる進歩はかかわらない書記テキストを再び「かかわる文字」へと回帰させようとしており、国語科教育においてもそうした変化をしっかりとすくい上げていく必要があると述べている点が注目されよう。

2. 2. 3. 越境する「私たち」と教育のフィールドワーク (4章)

4章は教育学者(徳永)と社会人類学者(井本)との「対話的オートエスノグラフィー」の試みである。「対話」という手法により、「私」について「私」が語るオートエスノグラフィーをより能動的な、学び合い・かわり合いのプロセスにできるのではないかとという可能性への挑戦であり、それをとおして、「かかわることば」を「書く」ことはなぜ必要で、それはどこまで可能かを読者に投げかけている。また「対話」とおして、「教育のエスノグラフィーを振り返り」「研究を行う視点や枠組みの変容」を見ようとしている (pp. 116-117)。

人類学的手法として生まれたエスノグラフィーは、「異文化を「科学的」に説明する試み」から、「調査者がどのように感情に影響されながら、どのようにフィールドの人々との関係性を築き、どのようにその主観的現実をことばで紡ぎ出そうとしているかをも捉える試みへと変化している」(p. 117)という。そしてそのような「自己内省的」側面を中心に記述したのが「オートエスノグラフィー」である。しかし著者らも語るように「私」を研究対象とすることは「客観性」を重視する科学の立場に身をおく研究者にとって抵抗があり、学術的な価値があるのかといった不安や葛藤すら感じさせる (pp. 118-119)。本章はこうした側面から抜け出すことへの試みでもあった。「私」を語る、さらには「対話」を行うことは、「かかわることば」への接近として、これまでの研究の常識を再考するアプローチとして評価しようとしている。客観性を重視する研究の前提と、主観性を排除できない現実の間で揺れ動く著者らの悩み、葛藤と、徐々に「私」「主観」を排除できずに研究に取り込むようになっていき、最終的にはその意義を肯定的に認められるようになっていく著者らの変化が「対話的オートエスノグラフィー」の随所に記されているが、これは同時に、学問のスタンス自体の変化であり、1章で佐伯が語っていた、科学的知の探求が「かかわらない言葉」が「かかわること

ば」へと始動を始めたことの現れとも言えよう。そして、著者らは院生を卒業し、研究のみならず教育にたずさわるようになる「越境」のプロセスの中で、人とのかかわりがより重要となる「教育」、および「教育の研究」にたずさわるようになり、そこでは、研究者と対象を切り離し、対象を客体化して「理論」化することもさることながら、「対話」や「協働」の中で両著者が「かかわる」実践がその対象（フィールド）に「貢献」をももたらしうることに気づいていく。

最後に著者らは自身のこれまでの変容を対話の中で振り返りながら、新たな方法論としての「対話的オートエスノグラフィー」の可能性に言及する。対話的オートエスノグラフィーは、その背景としてエスノグラフィー自体が「自分のかかわり」を取り込み、「かかわらない言葉」から「かかわることば」へシフトしてきたことを前提としているが、「対話的オートエスノグラフィー」はさらに、対話を通じ、取り込んだ自己を相対化し変容できること、研究者と対象（フィールド）との「かかわり」を通じ、ともに学び合い、相互に貢献を生み出しうることを示す。

本章は教育学と社会人類学という、異なる分野の研究者の、越境による対話を通じた語りとなっている。それはこれまで多くの研究分野が暗黙に共有し、当たり前としてきた、主観性を極力排除せんとする研究手法に再考を促すにとどまらず、「対話的オートエスノグラフィー」という新たな手法を提案することに成功している点が注目に値しよう。

2. 3. ことばの教育（Ⅲ部）

Ⅲ部では実際に言語教育に携わる著者たちが「ことばの教育」をみつめ直し、あるべき「ことばの教育」について述べる。仲潔（5章）は英語教育を例に、従来のことばの教育が「演劇化」され、「かかわらない言葉」になっているとし、教師と学習者とのかかわりを問い直している。佐藤慎司・熊谷由理

（6章）は、自身の日本語教室での実践を例に、「かかわることば」を重視した言語教育とはどのようなものかについて述べ、最終的に「ことばの教育」は「社会・コミュニティ参加をめざすべき」ものであるとしている。最終章では細川英雄が「ことばの教育」を対話環境づくりと捉え、その目的は「市民性の形成」にあるとしている。「かかわることば」の教育が人を取りもどし、人と人とのかかわり合い（社会・コミュニティ）を取りもどし、最終的には人と人とがともに生きるための市民性の育成にもつながりうるという点に触れている。

2. 3. 1. 授業を演劇化する「教える技術」——英語教育者は学習者とどう向き合うのか

5章（仲）は英語教育者としての所見である。著者は自身が感じる英語教育の問題を、ことばの教育全体に関わる問題として提起する。その問題とは、「個々の学習者の持つ多様性」が考慮されることなく、教える技術が機械的に用いられる点に向けられている（p. 114）。佐伯の用語を用いれば、二人称的な関係から学習者の学びを支援するのではなく、第三者的、三人称的な立場から学習者を機械的に教え込んでいるのだと言う。学習者は一律に教師の期待する言動を取ることが求められ、それを著者は「演劇化」と呼んでいる。その結果、教師と学習者の関係からは対話が失われるというのである（p. 146）。また教科書、指導マニュアル、毎回の授業で用いられるポイントや表現なども、さらには教師が学ぶ教える技術や応用言語学の知見までもが演劇化に一役買うことになってしまっているとしている。

その結果、学習者は自発性、自らの着想に基づいた創造性が奪われ、あらかじめ定められたシナリオ通りに「かかわらない言葉」を用い、習得を進めて行くことを余儀なくされる。さらにはことば本来の役割である他者との対話性が軽視され、学習者は主体的人間でなく機械と化すという。

そのような省察の上に立ち、著者は、ことばの教育が佐伯のいう「二人称的な関係性」に立ち返るべ

きであると主張する。教師と学習者が他者としての相手に親密な自己投入を行ってかわり、対話する中で学ぶことが必要であると語る。

その一方で著者は、ことばの授業から「演劇性」を完全に排除することはできないことも心得ている。そのため、この演劇性を三人称的なものから二人称的なものとし、自分が思っていることを、学んでいることば（学習言語）のフィルターを通して創造的で成果のある演出をし（perform）、対話することを最後に提案している。

次章でも触れられているが、外国語教育の歴史をふりかえると、かつてのオーディオ・リングル・メソッドの時代には、行動主義心理学や構造主義言語学などの考え方により、ことばの学習はドリル化されてしまった。しかしその後、コミュニケーション・アプローチなどの登場によって、ことばの教育は徐々に人間性をとりもどしていく。本章は「かかわらない言葉」を「かかわることば」に置き換え、演劇化を防ぐことで、さらに学習者の主体的な人間性をとりもどすことができることを述べようとしたのである。

2. 3. 2. 社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育（6章）

前章に引き続き、本章も外国語教育における「かかわることば」が考察される。著者ら（佐藤・熊谷）はまず冒頭（p.163）で、人との関係構築を考慮し、そのやりとりの中で意味が変わりうるようなことばを「かかわることば」、そうでない言葉、すなわち人との関係構築を考慮せず、語に確固とした意味が備わる言葉を「かかわらない言葉」と定義する。その上で「かかわることば」を重視する教育として「社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育」を実践例とともに紹介する。そして外国語教育は単にことばの教育にとどまらず、批判的に考察、交渉し、コミュニティに参加するメンバーを育成する教育であるべきである（p. 164）としている点で、次章の市民性教育としてのことばの教育にもつながる。

著者らはまず、外国語教育に現れた教授法をふりかえることから始める。「文法訳読法」は「かかわらない言葉」間の翻訳作業の側面が強く、次に現れた「オーディオ・リングル・メソッド」は「かかわらない言葉」の習得訓練であったという。また「コミュニケーション・メソッド」は「かかわることば」をめざしてはいるが、それは情報・意見の交換に限られており、自分の「声」を獲得するという視点が欠けていたという。その後の外国語教育の動きとして本章では、近年の「複言語・複文化主義」「第三の文化」という考え方を紹介しているが、これらは、「かかわることば」を奨励しながらも、学習する言語や文化に積極的にかかわり、変えていくことは奨励されておらず、その点では未だ「かかわらない言葉」の側面を携えているという。これに対し「トランスリングル・アプローチ」はことばを動的なプロセスと考え、「かかわることば」のレパートリーを増やしていくものであるとしている。そして「かかわることば」をより重視した言語教育をめざすための具体的提案として著者らが提示するのが「社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育」である。

「社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育」とは、「学習者が自分の属している（属したい）コミュニティのルール（例えば、言語や文化の知識や規範など）を学びつつ、それらを単に通例として受け入れるのではなく、批判的に考察し交渉をする中で、いいと思うものは受け継ぎ、そうでないものは変えていくための努力をし、コミュニティのメンバーとしての責任を担うことをめざす」（pp. 173-174）教育であるという。

著者らはそれぞれの実践例を一つずつ紹介している。ある授業では、与えられたトピックについて批判的に考え、学習言語（日本語）を「かかわることば」として用いて創作活動を行い、日本語で読者に訴えかける機会を提供する。そこでは教師もまた、ひとりの人間として学習者に「かかわる」必要があるという。

もう一つの授業では、日本語にかかわるある目標

を達成するために、身近なコミュニティとかかわる活動に参加する。そこでは「かかわることば」を積極的に使用することを通じ、相手やコミュニティに積極的にかかわることが求められる。責任や困難を伴いながらも、様々な喜びや驚き、気づきがあり、自分自身の成長をも引き起こすことになるという。

本章で述べられている、身近な社会やコミュニティにかかわることの重要性は、Barnett (1997) の「クリティカルな存在 (critical being)」の育成をめざす、教育のあり方に通ずるものがあるように思われる。これは、高等教育機関はこれまでクリティカルな思考を重視してきたが、グローバル化を迎え、多様な価値観が共存する今日にあっては、クリティカルリティは知識や思考の次元にとどまらず、自己（価値観、パースペクティブ）に対する内省や、社会に対する行動をも行うことのできる、「クリティカルな存在」を育てる教育となるべきであるという考え方である。Barnett は高等教育全般に対する提言であるが、6章はそれを「ことばの教育（外国語教育）」に向けて述べたものであるということが出来るだろう。

2. 3. 3. 言語・文化・アイデンティティの壁を越えて (7章)

本章（細川）では、言語・文化・アイデンティティの壁を越え、ともに生きる社会のための対話づくりをめざす「ことばの教育」を考察している。ここでの「かかわることば」とは、「身体、心、思考を含めた、自己と他者の関係性の中で対象を捉えることばの活動」であるとし、「かかわらない言葉」とは、「そのような関係性から離れ、観察者として分析的にのみ対象を見る思考の態度およびその言動」としている (p. 191)。また、「人と人の関係をつくり・つなぐための（身体・心・思考を含めた）総合的・総体的やりとりのプロセス」こそが「かかわることば」を生み出すという (p. 196)。例えば文化の学習や理解においては、一般に「日本学」研究が行っているような、観察者として分析的にのみ対象を見るのではな

く——本書の用語を用いれば「かかわらない言葉」によって解釈をするのではなく——人と人が関係をつくりつつ対象を見、「かかわることば」によって解釈する、そのような人と人との対話のプロセスこそ文化の学習は成り立つとしている。

その上で、ことばを教える「教室」を、このような「かかわることば」による対話を促し、外国語・第二言語・母語の教育を複言語主義的に統合するとともに、身体・心・思考を含めたホリスティックなことばの活動の場とすることで、その言語教室はともに生きる社会における対話の環境となる。さらにこれまで、「〇〇人としてのアイデンティティ」というように、固定的に捉えられていたアイデンティティもまた、自己と他者の関係性の中で捉え、また、身体・心・思考を含めて捉えることで、近代国家が形づくった国家等への帰属から解き放たれ、国家、文化等の壁を越え、たとえそこが外国、異文化の環境であったとしても、「自分はここにいいんだ」と思えるようになるアイデンティティの変容をも促す。すなわち「ことばの教育」に重要な使命とは「価値観の異なる多様な他者との協働において、自己を表現するとともに他者を理解し、ともに住みよい社会をつくっていかうとする意識形成」、すなわち、「市民性形成」であるとしている (p. 207)。

本章で語られる外国語教育を通じた市民性の形成は、Byram (2008) でも主張されているが、本書を読むと、本来ことばやことばの教育が持たなければならない「かかわり」をとりもどすことこそが、外国語教育をして市民性教育につなげる最も重要な要素だということに気づかされる。

3. 『かかわることば』を読んで——ことばを教える者として・ことばの教育を研究するものとして

このように本書は「ことば」及び「ことばの教育」を中心的なトピックとしつつ、前半ではどちらかというところこれまでの科学的知の探求の手法について、

後半ではことばの教育について、「かかわらない言葉」から「かかわることば」への転回の必要性が語られている。日頃ことばを教え、その教育のあり方を研究するものとして、こうした「かかわらない言葉」から「かかわることば」への転回の必要性は、日常的に漠然とは感じていながらも、明確な形にしきれなかった思いであり、そのような本心から突き上げるような思いが、著者らの口から明快に語られたような気持ちになった。おそらくはこの本を編集した佐藤もまた、佐伯の講演をきっかけに同様の思いにかられ、本書の出版に至ったのであろうかと思う。

私自身の周囲を見回して見ても、本書が主張する「かかわらない言葉」から「かかわることば」への転回は随所に見られるような気がする。言語習得研究の分野では、個別性よりは普遍性が重視された時代があった。また言語習得は人と人とのかかわりによる成長のプロセスというよりは、生得的に持って生まれた知識や装置により獲得されるもので、親の存在やその子自身の経験、さらに親と子の「かかわり」というものは単に引き金の役を果たすにすぎない、といった考え方が言語習得研究の分野に大きな影響を及ぼすこともあった。しかし近年、普遍性とともに関別性が重視されたり、このような脳内のメカニズムを切り取って習得のプロセスを考える（認知的アプローチ）のではなく、学習を社会、すなわち人と人との「かかわり」の中での変容と捉える、社会文化的アプローチが出現したりといった現象は、このような転回の現れと言うことはできないだろうか。また、生得主義の考え方と同様、認知的アプローチでありながら、1980年ごろから出現した認知言語学（用法基盤言語学）のパラダイムでも、言語を習得するプロセスの中心に人を置き、人のさまざまな関わりの中で、柔軟にかつ人間らしく、ことばやその習得のプロセスを捉えているように思われる。例えば「ことばの意味」は、語の中に属性として存在するのではなく、またそれを人がそのままの形で認識するのではなく、対象に対する人の身体性

や解釈、把握のしかたがかかわっていると考えている。またカテゴリー化のプロセスはことばの習得に密接にかかわっているが、このカテゴリー化のプロセスもまた、かつての「古典的カテゴリー観」では、対象の中に客観的な素性の束として存在し、それらが必要十分条件となって——言い換えれば人の解釈がかかわることなく——カテゴリーへの帰属は決まるとされていた。しかし、認知言語学では、人がさまざまな対象を比較、解釈し、そこから典型的な成員を抽出したり類似性や共通性を見出したりしながらカテゴリーを形成していく、人間的で柔軟なプロセスであるとしている。発達心理学者のトマセロは本書でも何度か引用されているが、彼は用法基盤言語学に親和性を寄せており、人の言語獲得のプロセスに親との「かかわり」が非常に重要であること、親と注意を共有することがことばという記号の使用や習得に重要なことを、データを示しつつ実証的に明らかにしている。

Tribushinina and Gillis (2017, pp. 29-30)によれば、これまで発達心理学や言語習得研究では、子どもをコンピュータにたとえ、インプットとアウトプットのメタファー (input-output metaphor) で捉えられてきたという。しかし最近では、子どもは親や外界に対し、一方向的に、受動的にかかわっているのではなく、親や外界と双方向的で複雑なかかわりをもっており、そのため、本書の1, 2章でも語られるように、子どもは生まれた時からそれぞれ異なっているとしている。また2017年12月15日 *Developmental Cognitive Neuroscience* オンライン版には、京都大学の研究グループ (Tanaka, Kanakogi, Kawasaki, & Myowa, 2018) が「発達初期のヒトの脳は、他者との身体を触れ合う関わりを通して、新しいことを効率的に学習できるしくみになっている」ことを明らかにした研究を発表している (京都大学, 2017)。

研究方法論の面でも、一時は普遍性、一般性を重視する量的研究が全盛の時代もあった。しかし近年では、個々人の個別の要因やその究明を大切にする質的研究が重視されたり、さまざまな学問分野の方

法論の変化に見られるように、「観察者としての人」が排除される傾向から、それを取り込み、重視する傾向が生まれている。このような方法論の変化は、4章でエスノグラフィーの研究における方法論のパラダイムシフトとして取り上げられたが、このように「人のかかわり」を重視する視点は、人とかかわりの深い研究分野である、(佐伯, 刑部などが専門とする)「子どもの発達」や、(仲, 佐藤, 熊谷, 細川らが専門とする)「ことばの教育」の分野においては重要なものであろう。

ただし、このことは、かつてのアプローチ(三人称的視点)を排除すべきであると言っているわけではないであろう。むしろ本書が提示する新たなアプローチ(二人称的視点)の重要性がこれまで軽視されてきたことに警鐘を鳴らし、その重要性を示したと言えよう。なぜなら、科学的知の探求には、4章でも述べられているように、普遍性と一般化を求め、「理論構築」をめざすアプローチと、人とかかわり「実践」に向かうアプローチとがあり、それぞれに求められる方法論は同一ではないからである。そうであれば、本書が示したかったことは、後者においてまで、前者のアプローチが優勢であったことへの指摘であろうと考えられる。

「ことばの教育」の分野では、6, 7章でも語られているように、外国語教授法が、言葉からコミュニケーション、そして人や文化とのかかわりが主人公になり、さらに多様な他者とかかわりが顕著化、日常化する今日にあっては、人と人とがともに生きる市民性の育成が「ことばの教育」の主人公になりつつある。これらの変化はある意味、外国語という「ことば」とのかかわりが、「書物(文字)」を通し間接的に行われていた時代から、ラジオ・電話といった「音声」でのかかわりが生まれ、徐々に直接的な「人と人」とのかかわりが増加し、そして今日、日常的に「人と人とがともに生きる」時代となったという、時代の変化を反映している。このように今日にあっては、ことば、文化など、さまざまな点で多様な他者とかかわりが日常的なものになっている以

上、「ことばの教育」もまた、そのような多様な他者といかにともに生き、平和を維持するかということを考えずにはいられない。細川が、そしてヨーロッパのバイラム(Byram, 2008)が、さらには世界のいたるところで、「ともに生きるためのことばの教育」「平和のためのことばの教育」がトピックになるのもそのような理由によるものであろう。佐伯の問題提起はおそらく、子どもとその発達にとって、人と人、親と子とが「かかわる」ことの重要性を痛感したこと、にもかかわらず子どもの発達研究は「かかわる」ことをあまりに度外視してきたことに危機感を感じたことがきっかけとなっているであろう。しかしこのような問題提起は、「子どもの発達」にとどまらず、より広範な研究分野に向けた提言となっている。「かかわることば」を用い、人といかに「かかわり」を持つかは、自己とは異なることば、文化、アイデンティティと接し、扱う、私のような外国語・第二言語の教育者、およびその研究者にとっても重要なテーマであり、共感を誘うこととなった。

4. 世界がともに生きるためのさらなる転回へ

私自身も日頃、ことばの教育・研究に携わる者であるが、近年はことばや文化、アイデンティティを異にする他者と「かかわる」ことに「ことば」の存在意義を見出し、日本の学生と海外の学生とを結びつけ、互いに学んだ「ことば」を用いながら、今までタブーとされ、未解決のままにあった問題をあえて取り扱う言語教育に関心を寄せている。その結果、これまで「学習者」のみの空間として閉じていた教室は、日本人と留学生がともに学び、海外の教室と日本の教室がテレビ会議システム、さらにはセミナーやフォーラムでつながるようになった。そこには政治の世界では克服不可能に見える、国家間、文化間の壁が「対話」を通じて克服され、「ともに生きる」「ともに生きられる」という実感を得、さらにはそのような成功体験が学生たちに、自らも社会に向

かって行動を起こそう，社会に積極的にかかわろうといった態度を与えている。そのような中，プリンストン大学で佐藤が「世界の平和のための日本語教育」をテーマに学会を企画していることを知り，そこに参加し，自身の実践を紹介しようと考えたことで，この「かかわることば」のムーブメントや本書の存在と出会い，志を同じくする世界の仲間たちと出会うことになる。本書で紹介された，研究と教育に関する転回が，Barnett (1997) が語るように，研究と教育とが単に知識のみならず，自己，さらには世界に対するかかわりを見つめ直し，「世界がともに生きる」ための動きへとつながっていけばと願ってやまない。

文献

- 京都大学(2017年12月27日). タッチで変わる, 乳児の脳——他者から触れられる経験が脳の学習力に与える影響. http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/research/research_results/2017/171215_1.html
- 佐伯胖, 佐藤慎司(編)(2017). 『かかわることば』東京大学出版会.
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. UK, McGraw-Hill Education.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters.
- Tanaka, Y., Kanakogi, Y., Kawasaki, M., & Myowa, M. (2018). The integration of audio-tactile information is modulated by multimodal social interaction with physical contact in infancy. *Developmental Cognitive Neuroscience, 30*, 31-40. doi:10.1016/j.dcn.2017.12.001
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based approach to child language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tribushinina, E., & Gillis, S. (2017). Advances and

lacunas in usage-based studies of first language acquisition. In J. Evers-Vermeul & E. Tribushinins (Eds.), *Usage-based approaches to language acquisition and language teaching*. Mouton de Gruyter.

Forum: Book review

A refashioning turn on language education and research:

Engaging Language (Eds. Saeki, Y. and Sato, S., 2017)

MORIYAMA, Shin*

Ochanomizu University, Tokyo, Japan

Abstract

So far, researchers on language and language education have regarded the objectiveness (third-person perspective) of language meaning as so vital that they made efforts to exclude the subjectiveness (second-person perspective) as much as possible. As a result, the engaging aspect, or engagingness of language, which should be considered inherent in language, has also been easily excluded by the researchers. The editors and authors questioned this and mention that engagingness has to be considered as critical in the various fields which deal with language, including developmental psychology, pedagogy, social anthropology, national language education, English language education and Japanese language education. As we have arrived in the globalized era, we keep in contact with others from different languages, cultures, and identities on a daily basis. This book proposes that this age has met with a refashioned turn on language and language education. It provides us with suggestions for considering language education for and language education research on fostering “citizenship” for us to live together in this era, as well as raising people as “critical beings” to actively participate in their societies and communities.

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: language education, objectivity/subjectivity, second-person science,
critical being, citizenship education

* *E-mail:* moriyama.shin@ocha.ac.jp

フォーラム

【講演記録】

教育実践を理解するためのバフチン・ダイアログ論

豊かな異文化交流の実現

講演：田島 充士

(東京外国語大学)

企画・取りまとめ：古屋 憲章 (早稲田大学*)

概要

ロシアの文芸学者・M. M. バフチンのダイアログ（対話）論を教育実践研究に応用するトレンドは、筆者が専門とする教育 - 発達心理学において、すでに定着している。実際、バフチンは中等学校の教員として教鞭を執っていたこともあり、教育場面においてみられる具体的な諸現象に対する、彼の議論の解釈力・説明力はかなり高い。しかしバフチンのいう「ダイアログ」は、慣れ親しんだ仲間同士の会話というよりもむしろ、異質な文化的背景を持つ他者同士のコミュニケーションを志向する概念である。このダイアログ概念の特殊性を理解せずに、具体的な事象の説明に適用しては、バフチン理論が本来持つ、豊かなポテンシャルを活かしきることはできないように思う。本論では、異文化交流の可能性を拓くという視点から、バフチンの議論を読み解く。また関連する実践研究にも触れ、教育実践の豊かさを理解する上での、バフチン論の魅力について紹介する。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード ヤクビンスキー、異化、自動化、カーニバル、モノログ、ポリフォニー

1. 本講演の概要

東京外国語大学の田島充士¹です。本日はこちら

本論文は、JSPS 科研費・基盤研究(C)『多文化社会を創造的に生き抜くためのリーダーシップ養成——「異文化跳躍力」の提案』（代表者：田島充士・課題番号：18K03060・平成30年採択）の助成を受けて執筆した。

* 当時。現、フェリス女学院大学。

1 2006年筑波大学大学院博士課程人間総合科学研究科心理学専攻修了。博士(心理学)、学校心理士・ガイダンスカウンセラー。専門は、教育心理学、発達心理学。現在、東京外国語大学大学院総合国際学研究院准教授。

の言語文化教育研究会で講演²の機会を与えていただき、大変光栄に思います。私は自分自身の研究フィールドである学校教育現場の実践分析をより深めたいとの思いから、旧ソ連・ロシアの文芸学者であるミハイル・バフチンの「ダイアログ」に関する議論について検討を行ってきました。本日は「教育実践を理解する」という目的でバフチンの理論を

2 本講演は、2018年1月20日、早稲田大学早稲田キャンパス22号館508教室において、言語文化教育研究会特別企画として行われた。講演録の論文化に当たり、内容を一部、編集している。

解釈するとどのようなものになりえるのか、というコンセプトでお話をさせていただきます。

バフチン理論は、「ダイアログ」概念を扱った思想としては、もっとも有名なものの一つでしょう。この発表では、バフチンのいう「ダイアログ」が広い意味での異文化交流を志向するものであることを示したいと思います。さらに私自身が行っている大学教育の実践事例を視点に、この「ダイアログ」概念の教育実践研究への適用可能性について、現在考えていることをお話ししたいと思います。

まずは、バフチンの視点からとらえる「文化」についてお話しさせていただきます。そして、私がここ十年近く注目をしてきた、やはり旧ソ連・ロシアの言語学者・ヤクビンスキーのバフチン理論に対する影響についても紹介させていただきます。

なお今回の講演は、理論研究としては、福村出版から出版予定の『ダイアログのことばとモノローグのことば——ヤクビンスキー論から読み解くバフチンの対話理論』（田島、印刷中）および Tajima (2017)、実践研究は Tajima (2018) の成果をもとに行います。

2. バフチンの視点から捉える「文化」

バフチンは彼の議論の前提として、それぞれの話者が空間的に共有することがない、唯一でかけがえのない自己の視点から世界の意味を解釈するのだとするモデルを開示します (Clark & Holquist, 1984/1990)。この点に関し、バフチンは次のようにいっています。その上で話者それぞれが抱える自己視点の唯一性を反映した概念として、「視覚の余剰(余裕)」を提唱します。

わたしの外にあって向かい合っている人物の全体をわたしが観察するばあいに、実際に体験されるわたしと彼の具体的な視野は一致しない。…わたしたちが互いに向き合うとき、わたしたちの瞳には二つの異なる世界が映っている。(バフチン, 1999, p. 145)

この視覚の余剰論を前提に、バフチン理論における「文化」を定義してみます。そもそも、視覚の余剰論を前提とする場合、特定の「イデオロギー (= 世界観)」を共有する文化という集団の「実在性」を認めるわけにはいきません。考えられるのは、同じイデオロギーを背景にすると「想定」される話者同士の交流の総体です。つまり文化という「集団の斉一性」は実際に展開される交流の実態と、交流に携わる人びととの自己意識の様相によって見出させるパフォーマンスとして解釈したほうが、視野の余剰論を前提としたバフチンの議論との整合性がとれると思います。

このことについて、事例を紹介させていただきます。

A: えーと、女の人と男の人がいて

B: クリスティーナと

A: さすが、意外とご存知で。っていうような話で、なぜ戦うのかっていうのを言うシーンがあって…えっとマニアックな話になって申し訳ない

B: あー、見ているからオッケーです

A: あ、オッケーですか。ははは。シュラク隊のマストライバーのルールが、っていうときに
(家島, 2010, p. 86)

この会話は、ガンダム世代の人には理解できると思います。これは互いに仲間性をパフォーマンスし合い、「私たち同じ知識を持つ仲間だよ」ということを確認し合いながら進めるコミュニケーションの例です。ただし、ガンダムのことをほとんど知らない話者にとっては、まったくといっていいほど理解しがたい会話です。バフチンはこのような、特定の実践を共有する話者同士の間で交わされる、独自の語彙・意味をともなう言説を「社会的言語」(バフチン, 1995) ないし「ことばのジャンル」(バフチン, 1988) などと呼びます。

つまり文化とは、「このことば、わかってるよね、この対象はこういう意味だから理解しているよね」といったことを互いにパフォーマンスし合いなが

ら、社会集団というイメージを創出するという人々の実践なのだといえます。そして、こういった言語実践は第三者からも観察可能ですので、その意味で「文化」は可視化可能にもなるわけです。

逆に、「このことばは知っていて当然だよな」という期待が裏切られると、「ああ、相手は自分とは異なる文化を抱える人なんだ」と感じる。つまり異文化交流として受け止められるということです。無論、この種の言語実践も第三者から観察可能なものですから、話者らが抱える「異文化」も可視化され得るのです。つまり文化とは、主観的表象としても、また客観的实践としても立ち現れ得る存在なのだと考えられます。

このあたりの議論は、エスノメソドロジー (Garfinkel, 1967/1995; サーサス, 1995) を先取りしているともいえます。また日本では山本登志哉先生が、この表象／実践としての文化像を詳細に検討しています (山本, 2013, 2015)。

ただし、この表象／実践はリアリティをとともなうものです。文化が、いかにも実体のあるものとして扱われ、それが原因になって紛争が起きたり、もしくは仲間になれたりするということが現実には起こり得るのです。

3. バフチン (ヴォロシノフ) に影響を与えたヤクビンスキー —— 「自動化」と「異化」

このバフチンの議論に先行し影響を与えた言語学者として、L. P. ヤクビンスキーを紹介します。ヤクビンスキーは、1910年代のロシア革命時に勃興した「ロシア・フォルマリズム運動」と呼ばれる文芸運動の中心人物の一人として知られています。1923年に出版された論文『ダイアローグのことばについて』(ヤクビンスキー, 1923/印刷中)は、当時のロシアの言語学界において、ダイアローグ概念を扱った最も著名な論文の一つであり、バフチン (そしてヴィゴツキー) の議論にかなり影響を及ぼしていたとい

われています。ヤクビンスキーのバフチン・ヴィゴツキー理論に対する影響については、田島 (2014) でも詳細に論じていますので、ご参照下さい。

特に、1920年代を中心にバフチンと研究サークルを共にしたメンバーであるヴォロシノフの名義で書かれた著作である『マルクス主義の言語哲学』『生活の言葉と詩の言葉』『芸術のことばの文体論』などには色濃くその影響が見て取れます。実はこのヴォロシノフは、ヤクビンスキーが務める研究所で指導を受けていた人物でもあるのです (Alpatov, 2004)。

ただし、ロシアの文芸論を専門とする人々以外、特に心理学領域の研究者の間ではほとんど、ヤクビンスキーの存在は知られていません。『ダイアローグのことばについて』の翻訳も、これまで日本語訳はおろか、英語訳も断片的な抄訳にとどまります。ちなみに本邦初の日本語訳は、冒頭に紹介させていただいた私の編著書 (田島, 印刷中) に収録する予定です (ヤクビンスキー, 1923/印刷中)。

しかし『ダイアローグのことばについて』の解説を行う前に、その前提となる概念である「自動現象／自動化」「異化」についてお話しをしなければなりません。

自動化とは、コミュニケーションに際して使用する言語の意味内容について深く考えることなく、自動的に意志交換を可能とする話者の言語認識における現象を示します (ヤクビンスキー, 1971)。この自動化は、フランスの哲学者・ベルグソンの『物質と記憶』から引用されています (ベルグソン, 2007)。たとえば我々は、仲間と日常的に使っていることばの意味についていちいち考えることはほとんどない。「『ごちそうさま』はなんで『ごちそうさま』っていうの?」などという疑問は持たず、このことばを「自動的」に使用しています。無論、これらのことばにも語源があり特殊な意味づけがなされた歴史があります。しかし普段の生活において、私たちがそれを意識することはほとんどありません。

この自動化に関連し、ロシア・フォルマリズムの旗手であり、ヤクビンスキーと共に活躍した V. B. シ

クロフスキーは「異化」を提唱します（シクロフスキー, 1988）。異化とは、コミュニケーションに際して使用する言語の意味を多面的に捉え、慎重に意志交換を行う話者の言語認識における現象を示します。たとえば、自動的に使用していた「ごちそうさま」についていえば、『『馳走』と書き韋駄天と関係があるのか。韋駄天と関係があるなら、仏教の教えにも繋がっていく意味があるのかもしれない』などということをつっ込んでいく。普段使っている実践とは別の側面から、そのことばの多面的な意味を見出すというのが「異化」といえます。

先ほどご紹介した「文化」に関する議論でいいますと、話者が相手に理解を期待することばを投げかけ、ほぼその期待通りの言動で応答してくれることが繰り返される（コミュニケーションが破綻しない）とします。すると、使用する言語の意味内容について考えることがなくなるので（そのことばを相手理解するための表現・解釈について工夫をする必要がないのだから）、自動化が進む。その結果として、話者が互いに背景とする集団の「斉一性」のようなものが、個々の話者らによって認識されるようになる。これが、「文化」（社会的言語を共有する集団）の認識になっていくわけです。

一方、話者が相手に理解を期待することばを投げかけるが、その期待に反した言動による応答が繰り返される（スムーズなコミュニケーションが破綻する）とします。そうすると、そのことばを相手理解できるための表現・解釈について、様々な工夫をする必要が出てきます。この場合、話者の言語認識の自動化は抑制される（異化される）。そして話者が互いに背景にする文化の斉一性のような表象も認識されなくなる。つまり、異化というのは異文化交流に近似する概念だとも捉えられます（石川, 1999）。

ちなみに、異化を提唱したシクロフスキーの『手法としての芸術』が出版されたのは、1917年です。ロシア革命の時期に出版されたのです。今までの既成の言語やイデオロギーが次々に変わっていく、その革命期に、この概念が創られたわけです。

4. ヤクビンスキー『ダイアログのことばについて』——コミュニケーションのダイアログ形式とモノログ形式

では『ダイアログのことばについて』に関する話に戻ります。

まずこの論文においてヤクビンスキーは、コミュニケーションの形態を、大きく二つに分類しました。それがコミュニケーションの「ダイアログ形式」と「モノログ形式」です。ごく簡単に要約すると、話し手と聞き手が交互に交替して互いに話を行うコミュニケーション形態がダイアログ形式、話し手と聞き手の関係が固定化して一方の話し手が長い時間、聞き手に向かって話し続けるコミュニケーション形態がモノログ形式になります。そして話者同士の「コミュニケーションを行う空間」および「コミュニケーションのテーマに関する知識」に関する認知の共有がどの程度期待できるかによって、コミュニケーションの形態が変わるという理屈です。

まずはダイアログ形式について説明します。

話し手と聞き手が同じ空間にいて、互いのことを直接的に認識できる、例えば、相手の表情とかジェスチャーを参照できる場合、実際に話者が発した発話以外にも、多くの意図をそこから読み取ることが可能です（私は分かりやすくするために、この種の認知的資源を「空間的リソース」と呼んでいます）。またコミュニケーションに関する前提的知識の共有も期待できるような場合、さらに、話者が発した発話以外に参照できる資源が増えるわけです（私はこの種の認知的資源を「知識的リソース」と呼んでいます）。

ヤクビンスキー自身は、この空間的リソースと知識的リソースに該当する資源を「統覚量」と呼びます。これは現代の心理学でいえばほぼ、「記憶」に該当する概念になるでしょう。

この統覚量の共通性が高く期待できる話者同士の場合、使用することばについていろいろと考えるこ

となく（言語認識の自動化が進み）、わずかな言語刺激で意思疎通が可能になります（先ほど紹介したガンダムマニア同士の会話のように）。このような意思疎通は、お互いが顔をつきあわせ、時には対象をも共に見る中で、話者が頻繁にターンを交替しあうダイアログ形式のコミュニケーションとして進行することが多いといえます。そしてお互いが同じ世界観を共有する文化集団にいることを自然とパフォーマンスし合うようになります。バフチン理論でいえば、このような言語実践は「社会的言語／ことばのジャンル」になりますが、ヤクビンスキーは「社会的方言」と呼びます。

ヤクビンスキーは、この種の典型的なコミュニケーション事例を、ドストエフスキーの『作家の日記』から引用しています。

一人の若者は、きっぱりと勢いのいい調子でこの名詞を発音して、前に一同が話していたなものかに対する、思いきり侮辱のこもった否定を表明した。すると、もう一人はその答えに、まったく同じ言葉をくり返したが、今度はもうまるで別な調子で、別な意味を持たせていた…こういう次第で、ほかの言葉は一つも口に出さないで、彼らは後から後からと、前後六回続げざまに、このお気に入りの言葉ばかりくり返したのだが、それでもお互いに遺憾なく理解し合った。（ドストエフスキー、1970、pp.132-133）

彼らが口にしたのは、恐らく下品なことばだと思われるのですが、こういったことばを、お互いに身振り手振りを交えながらいい合う。6回同じ単語が繰り返されたのですが、それぞれのことばが独自の意味を持ったものとして交換されています。先ほど紹介した、ガンダムマニア同士の会話をさらに極端にしたような交流です。

一方、異なる空間にいて互いが発する身体的な動きを認識できず、また同じ対象を眺めることができず、なおかつ、交流テーマに関する知識を共有していることも期待できない、つまり統覚量の共通性が

期待できない相手と交流を行う場合もあります。このような相手に対しては、話者が伝えようとする意志のすべてを言語で表現しなければなりません。結果として、表出される発話の言語構成は複雑なものとなります。したがってこの種の交流の多くは、特定の話し手が長時間にわたり聞き手に向かって話し続ける、モノログ形式のコミュニケーションとして進行することになります。典型的には、論文のような書きことばによる交流が該当します。いってみればこれは、我々の多くがイメージする、異文化交流の基本形に近いものだといえます。

たとえば互いのことをよく知る友人の間では、「あの机」「この本」といった、定冠詞を使った省略語でも十分に意志が通じます。しかしそうではない相手では、「あの」って何？「この」って何？ということになるわけです。つまり「あの机」ではなく「〇〇大学の××先生の研究室にある一番大きな机」や、「この本」ではなく「△△先生の□□という授業で指定された※※についての本」など、意図の全てを、表現しなければならないわけです。これがモノログ形式のコミュニケーション例です。ヤクビンスキー自身は明言していませんが、これは、シクロフスキーのいう異化をもたらし得る交流の一つともいえます。

このように考えると、言語交流は二つの契機によって分けられるということになります（図1）。一つは、話し手と聞き手が空間的リソースの共有を期待できるか否か（図1の横軸に該当）。もう一つは、話し手の発話に対し聞き手が知識的リソースを共有しているか否か（図1の縦軸に該当）。もっとも言語認識の自動化が進むコミュニケーションは、直接的ダイアログ形式の交流といえます。一方、もっとも自動化が進まない（異化が進む）コミュニケーションは、不特定多数の読者に向かって論文を書くような間接的モノログ形式の交流であると考えられます。その中間に、間接的ダイアログ形式の交流や直接的モノログ形式の交流が位置づけられる。ヤクビンスキーの議論を要約すると、このような図式

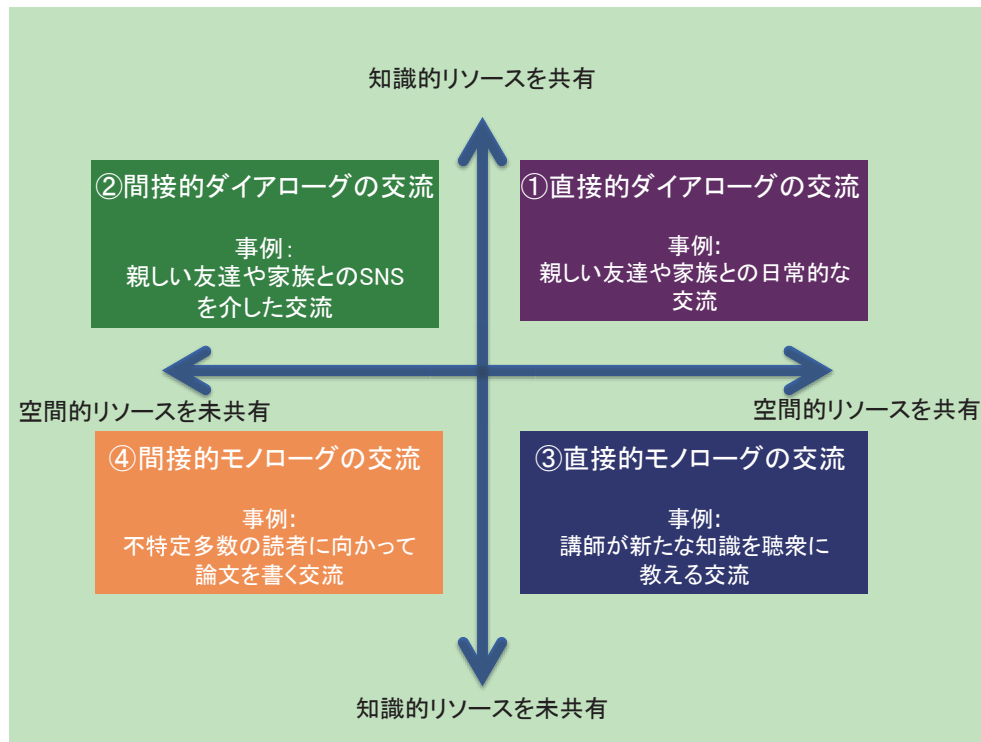


図1. ヤクビンスキー理論にもとづくコミュニケーションモデル

にまとめられると思います。

無論、実際にみられる言語交流はこのようにシンプルに分かれるものではないでしょう。実際の言語交流は、これらのカテゴリーそれぞれの特性を分かち持つような形で展開していくものと考えています。

先ほどもお話ししたように、このヤクビンスキーの議論は、1920年代前後に書かれたバフチンの著書に対して影響を与えていたことが見受けられます。特に『ダイアログのことばについて』における、文化集団（社会的方言）を形成する契機としての、コミュニケーションのダイアログ形式・モノログ形式の分類軸に関する議論は、この時期に出版されたバフチン・サークルの著作におけるダイアログ論（『マルクス主義と言語哲学』（バフチン, 1989）『生活のことばと詩のことば』（バフチン, 1979）など）を解釈する上で、強力な参考書になり得ます。

5. バフチン自身の視点から捉える「ダイアログ」の姿

一方、1930年代以降に書かれたバフチンの著作に

においては、より独自性の強いダイアログ概念解釈の展開が見て取れます。本節以降では、このバフチン独自のダイアログ論の展開を中心にご紹介したいと思います。

そもそもことばには、いわば「情動的側面」と「評価的側面」が存在します（これは Eagleton (1983/1985) の記述を参考に作成した分類です）。

たとえば、ある教会を見てある人物が「この聖堂は1960年に建てられたバロック建築の建物である」と発言したとします。これは話者の主観をほとんど交えずに対象の事実を伝えているので、情動的側面が強い発話と捉えます。

一方、この人物が「この聖堂は壮大なる建物である」「この聖堂は金持ち好みの派手な装飾で嫌いだ」もしくは「好きだ」と発言したとすればどうでしょうか。これは先ほどの発言とは異なり、話者の主観的な価値判断を含みます。こういった事実に対する話者の価値判断を、ことばの評価的側面と呼んでみます。話し手がもたらす情報に対し、聞き手がそのまま受け入れられると価値づける（「肯定的評価」）か、もしくは、受け入れず批判的に価値づける（「否定的評価」）か、という判断として分類します。

そしてヤクビンスキー『ダイアログのことばについて』を読み解くと、主要な議論は情動的側面のみ主眼が置かれているように思われる。いってみれば、情動的側面のギャップを埋めれば、聞き手は話し手の発話を肯定的に評価して受け入れ、自然に交流もモノログ形式からダイアログ形式に変化するという前提がみえるのです。

一方、バフチンの1930年代以降に書かれた著作では、ことばの評価的側面を重視する議論が展開されていたのではないかと、私は読んでいます。話し手の発話に対して、聞き手が肯定的な評価を伴う応答を行うか。もしくは聞き手の否定的な評価をとともなう応答を行うか。特にバフチンはこの否定的評価にかなり注力したのではないのか、というのが私なりの読みです。

たとえばヤクビンスキーは、互いに統覚量（空間的・知識的リソース）の共通性が高く期待できる話者間で展開する、ダイアログ形式によるコミュニケーションにおいては、話者らの言語認識の自動化が進むとしました。それでは、以下の事例はどうでしょう。これは、別れを切り出すある男性とそれを拒否する女性とのやりとりです。

男：もう別れないか。（緊迫した声で）

女：え？別れるって？（驚いた様子で）

男：…俺たちもうダメだろう。（ささやくように）

女：はあ？？勝手に決めないでよ！！（怒りの感情にまかせ）

男：…もうずいぶんと前から考えていたんだ。（冷静さを取り戻そうとして）

女：……何が、..悪かったの？（静かに嗚咽しながら）

男：……相性が悪かったんだよ、きっと。（ことばを選び慎重な様子で）

女：勝手だね。（きっぱりと毅然とした調子で）

この会話は、言語構造としては直接的ダイアログ形式のコミュニケーションです。そしてこの会話を担う二人は恋人同士であり、ことばの情動的側面についての共有も大いに期待できます。しかしこ

には、話者の言語認識が自動化されるような契機は微塵もありません。相手のことをよく知っているだけに、自分の発言に対する相手の否定的な評価が予測できるからです。別れ話ですから、当然、いい話ではありません。相手からの否認を覚悟しなければならない、つらい事態です。相手からの否定的な評価が明白になるようなテーマについて話さなければならない時、人は一生懸命考えます。一言、二言の重みが大きく響きます。むしろ言語認識の異化が、促進されるわけです。

こういった演劇やドラマの見せ場で展開されるような会話については、ヤクビンスキーの説明モデルでは十分に解釈ができません。上記のように否定的な評価を下す可能性が高い相手に向かうコミュニケーションは、実際、ことばの情動的側面の共有の有無とは関わりなく（コミュニケーションの形態がモノログかダイアログかとも関わりなく）生じ得るものでしょう。

この種のコミュニケーションは、いってみれば、同じ文化に属していると期待していた聞き手が、異文化を背景とする他者に転じたものだといえます。ことばの情動的側面の共有が期待できても、そのことばに対する評価が否定的であれば、話者の言語認識は異化されるからです。つまり「文化」とは、ことばの情動的側面の共有だけではなく、そのことばに対する評価が肯定的であることが期待される人々の間で創出されるイメージなのだといえます。

一方、バフチンのダイアログ論では、ヤクビンスキーのものとは異なり、このようなコミュニケーションにあらわれる、評価的側面における否定性に力が入れているように思います。

このことが比較的明瞭に分かるのが、ドストエフスキーの小説に関するバフチンの分析です。たとえば、ドストエフスキーの小説に登場する主人公たちは同じような発言を、何度も執拗に繰り返します。それには理由があります。たとえば、先ほどの恋人同士の会話のようなコミュニケーションにおいて、発話をする前に多くの話者は考えます。もしくは言

いよどみます。これは、発話を実際に発信する前に、相手の否定的な評価を予測し、想像上の相手に対する言い訳を内的に行っているのだと考えられます。このような異化的な自己意識内のコミュニケーションのことを、バフチンは「内的ダイアログ」と呼びます。ドストエフスキーは、普段、我々が言表化しないこの種の内的な交流を徹底的に言語化していきます。

ここに紹介するのは、『貧しい人々』というドストエフスキーの短編小説です。貧しい役人が、隣に住む、これまたさらに貧しい少女に手紙を送り続ける。そして最後には、無残にもふられてしまうという話です。以下の抜粋は、役人が少女に自分の住まいについて説明をする手紙からのものです（バフチン、1995）。

私は台所に住んでいます。…(断っておかなければなりません、ここの台所は清潔で、明るくて、とても立派な台所なのです) …ここにはなにか別な、秘密な意味が隠されているのではないかなんて、変に気をまわさないでください。しかしやっぱり台所にはちがいないじゃないかなんてね！…私はこの便利ということのためにこうしているのですからね、なにかほかにいわくがあるんだろうなどと、どうか気をまわさないでください。(ドストエフスキー、1963, p.8)

これは役人のモノログ形式のことばですが、ここには、彼の意識のなかで想像される少女の否定的評価の声が響いています。役人が情報を提供するたびに、この想像上の聞き手は「やっぱり台所にはちがいないじゃないか」というような否定的な評価を下します。「あなたは貧しい人で台所なんかに住んでる！」というような否定的な評価を先取りして役人は、「いや、そうじゃない。それには理由がある。こうこうこうなんだ」というような、相手に受け入れ可能な情報に変換をし続けるという言い訳の逡巡を繰り返していく。これがバフチン（1995, 1996）のいう、自分の頭の中にいる、想像上の他者との間で

やりとりする「内的ダイアログ」の典型例です。

こういった内的ダイアログは、たとえば先ほどの恋人の会話のような、聞き手の否定的な評価が予想されるドラマティックなダイアログ形式のコミュニケーションでは、話し手の意識において展開されているのだと考えられます。もっともドストエフスキーの小説の多くの主人公も長広舌を発揮するので、多くの場合、モノログ形式的な発話を展開することにはなるのですが、それは通常、言語化されることがないこの種の内的ダイアログが徹底的に言語化されているためと考えられます。

さらに先鋭化した内的ダイアログを読み取ることができなのが、『地下生活者の手記』（ドストエフスキー、1968）です。この小説の前半は、自室に長年閉じこもっている主人公と、彼の発言を否定的に評価する想像上の他者とのやりとりで終始します。この他者は自分自身の創造物ですから、当然、ことばの情動的側面については共有しています。しかし主人公が開陳する情報に対し、想像上の他者が下す容赦のない否定的な評価に反論をし続ける主人公の自意識は、異化され続けるのです。バフチン（1995）は、「《私はそのことを知らなかった》《私はそんなことに気づかなかった》《それが私に明らかになったのは、後になってからのことだ》」といったモチーフは、ドストエフスキーの世界には欠如している。彼の主人公は、そもそもの最初からすべてを知っているし、気づいているのである。」(p.498)と述べますが、この抜粋は、まさにドストエフスキーの小説を分析対象とした際のバフチンの関心が、ことばの情動的側面にみられるギャップにはあまり向けられていないことを如実に物語っています。

以上のバフチンによる議論展開を考えますと、ヤクビンスキー論をベースに設定したコミュニケーションモデルには改訂が必要になります(図2)。コミュニケーションの特性を決める契機の一つは、ヤクビンスキーが論じた、話し手が発する発話に関する情報共有の有無というもの(図2の横軸に該当)。もう一つは、バフチンが重視した、話し手が発する

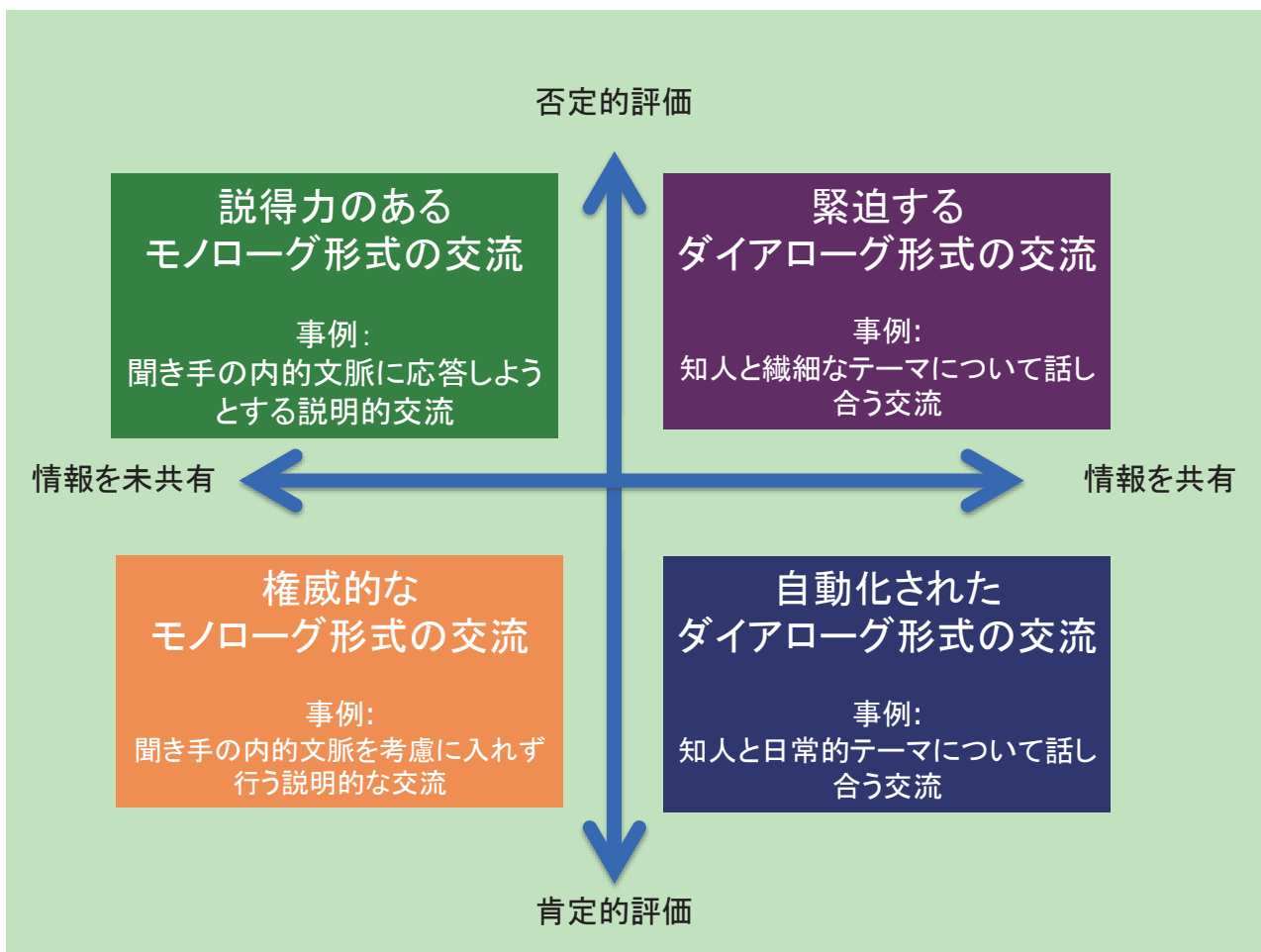


図2. バフチン理論にもとづくコミュニケーションモデル

発話に対する聞き手の評価が肯定的か否定的かというもの（図2の縦軸に該当）。

話し手と聞き手との間で情報共有が期待できず、話し手の発話に対する聞き手の評価が否定的になることが予想できる場合は、当然、自分の意図を的確に相手に伝えるため、話し手は自分自身の発話を注意深く見なおす（内的ダイアログを展開する）ことになり、彼の言語認識に異化が生じるでしょう（「説得力のあるモノログ形式の交流」）。これは、聴衆の批判的な応答可能性を丁寧にモニタリングした講演者のモノログ形式のことばが該当します。

また情報共有が期待される場合であっても、予測される聞き手の評価が否定的であれば、やはり話し手は自分自身の発話に注意を払うようになり、話者の言語認識に異化が生じるでしょう（「緊迫するダイアログ形式の交流」）。これは、先ほどの恋人同士のダイアログ形式のことばが該当します。

一方、話し手と聞き手との間で情報共有が期待で

き、話し手の発話に対する聞き手の評価が肯定的であると予測できる場合、話し手は自分の発話そのものに注意を払わなくなり、言語認識における自動化も促進されるでしょう（「自動化されたダイアログ形式の交流」）。これは、冒頭に紹介したガンダムマニアのダイアログ形式のことばが該当します。

また話し手と聞き手との間で情報共有は期待できないが、話し手の発話に対する聞き手の評価は肯定的であると予測できる場合も、話し手は自分の発話に注意を払わず、言語認識における自動化は促進されるでしょう（「自動化されたダイアログ形式の交流」）。これは、聴衆・生徒の批判的な応答可能性を無視・軽視して、自分が用意した原稿を読み上げるような講演者のモノログ形式のことばが該当します。

そして、聞き手の異文化性の感知（相手は自分が慣れ親しんだ文化集団とは異なる集団に属する人物であるという話し手の認知）が生じるのは、「緊迫す

るダイアログ形式の交流」ないし「説得力のあるモノログ形式の交流」になると考えています。このような異文化交流において、話し手の言語認識の異化が生じ、自らの意識における想像上の他者と語り合う内的ダイアログが活性化するわけです。

6. バフチン理論が息づく「ポリフォニー・ダイアログ」と「ホモフォニー・モノログ」

バフチンのいう「ダイアログ」について、さらに深掘りして考えてみたいと思います。

まずバフチンは、話者が複数の文化集団に自動的に参加することには明らかに重きを置いていないように思われます。主著である『小説の言葉』に、こういう事例があります。

文盲の農民は、…ある言語（教会スラヴ語）で神に祈り、別の言語で歌い、家庭では、第三の言語を話した。…しかし、これらの言語は農民の言語意識において対話的に相関してはいなかった。…彼はまだある言語を…他の言語の眼で見る（つまり日常生活の言語と生活世界を、祈祷あるいは歌の言語で見る）ことができなかった。（バフチン、1996, p. 71）

この「文盲の農民」のような状況は、現代社会でも起きています。たとえば、子どもたちは小学校で様々なことを学んできます。理科の授業で「地球は丸い」と学んだ子どもに、「君は、地球は丸いっていつてるけれど、実際、地面は平らにみえるよね？」という質問をしてみます。すると「それは、理科室では地球は丸いんだけど、家に帰ると実は平らなんだ」などといったりします（田島、2010a）。学校文化と家庭文化の言説が話者の意識において交わらず、それぞれの実践に個別に自動的に参加しているような状況です。

これは比較的、かわいらしい事例ですけど、似たような事象は他にもたくさんあるでしょう。現代で

は航空券も安いですから、多くの人たちが海外へ行きます。彼らは海外でいろんなものを見たり聞いたり話したりします。しかし「向こうは楽しかったと言うけど、どのような点が楽しかったの？君のことで説明して」と聞いても、「楽しかったは楽しかった」で終わってしまうことがけっこうあり得ます。また、偏見だけを引きずって帰ってくるということもあり得ます。異質な文化体験に対する自分なりの省察が希薄ということなのです。

この種の省察活動に当たることばを、バフチンは「ダイアログ的相関」と呼びます。これは、他文化のことば・実践を自文化のことば・実践と関連づけて解釈する、もしくは異質な文化的背景を抱える人々の視点から自文化の実践について捉え直して見るような内的ダイアログをとまなう活動といえます。異文化を背景とする者の応答から感知される情報ギャップ・否定的な評価（自分の言語実践が理解してもらえない）との接触を通し、話者自身が内的ダイアログにおいて、自分なりの解釈を交えて深く考えるような活動といえます。こういった個々の話者の異化を伴う異言語（異文化）状況を、バフチンは「ラズノレーチエ（多言語状況）」という概念で展開します（Brandist & Lähteenmäki, 2010）。バフチンは、単に異言語が併存している状態とは明らかに区別してこの用語を使用しているとされます。

ここまでの議論をまとめ、バフチンのいうダイアログ（モノログ）について、Morson (1981) の論点なども参考にまとめてみたいと思います。バフチンが独自に意味づけるダイアログとは、話し手の発話が、聞き手の情報のギャップ+否定的評価に基づく応答可能性に開かれているという話者らの判断にもとづく交流といえます。モノログは逆に、このような応答可能性を軽視する判断に基づく交流だ、と解釈できるでしょう。

私はこのように解釈可能なダイアログを「ポリフォニー・ダイアログ」と呼んでいます。バフチンの著作においても、このように解釈可能なダイアログとヤクビンスキー的なダイアログ、また単

純にコミュニケーションというような意味合いで使用されるとされると思われるダイアログがあり、それらが区別されずに文中に登場します。これらは意識的に区別しないと、バフチンのテキストを解釈する際に混乱を招くと考えています。そこで私はこういったバフチン独自の論に引き寄せたダイアログを「ポリフォニー・ダイアログ」と名付けたのです。一方、バフチン独自の論に引き寄せたモノローグは「ホモフォニー・モノローグ」と名付けました。そして先述の図2のモデルでいえば、緊迫するダイアログ形式の交流と説得力のあるモノローグ形式の交流がポリフォニー・ダイアログの特性を、また自動化されたダイアログ形式と権威的なモノローグ形式の交流がホモフォニー・モノローグの特性を持つコミュニケーションになると位置づけています。

7. ラズノレーチエをもたらす他者としての「悪漢・道化・愚者」

そしてこのラズノレーチエが展開する上での重要な立役者が、「悪漢・道化・愚者」です。バフチン(1996)は悪漢・道化・愚者が、ラズノレーチエ状況を切り開く他者であると明言しています。バフチンのいう話し手の言語認識の異化を刺激する聞き手としての他者性が最も高められた人物モデルが、悪漢・道化・愚者だと考えればいいのではないかと思っています。

悪漢・道化・愚者は、どのような人物か。彼らは、社会の慣習に無自覚には従わず、その視点から慣習に潜む虚偽の側面を批判的に描く他者の総称といえます。典型的には、ピカレスク(悪漢)小説と呼ばれるジャンルの小説に登場する主人公たちがイメージされます。社会のはぐれ者たちが、アウトサイダーの視点から社会の虚偽性を批判的に講評してまわるという小説が16世紀のスペイン・フランス・イギリスを中心に流行りました。また隠蔽された犯罪者を暴く探偵や警察官も、悪漢に含まれるそうです。さらに、慣習の中で常識と化した(自動化され

た)イデオロギーの意味を多面化する質問を繰り返す、はぐれ者の哲学者も該当します。典型的にはソクラテスがあげられます。

バフチン(2001)は因習的イデオロギーの問題を暴く無知を「賢明な無知」といっていますが、そこから考えると、これらの三者の性質は「賢明な愚者」とまとめられるのではないかと思います。この賢明な愚者は、ヨーロッパ、中世以降において、長く共有された価値観を示す概念です(Kaiser, 1973/1987; ヴェルドン, 2002)。

たとえば、ヨーロッパには宮廷道化師と呼ばれる職業人がいました。封建的な世界の中で、王様の下した判断について、正規の職に就いている人が、面と向かって批判をすることは困難でした。ところが、道化は、正規メンバーの人数外です。しかも愚かで無知な存在であるという、社会的なコンセンサスがあります。道化からどんなことをいわれようとも、王者たる者、笑ってそれを聞き逃して道化をかわいがるのです。無論、このような役割を果たす上で、愚者は実は知的でなければならなかったでしょう。その意味で道化は、いってみれば権力者にとってのアドバイザーのような側面も持っていたようです。

バフチン(1996)が挙げる、悪漢・道化・愚者の事例を紹介しましょう。これはヴォルテールの『マイクロメガス』からの引用です。マイクロメガスというのは宇宙人です。宇宙からやって来た巨人で、あるとき突然、地球に現れて、当時の知識人たちに様々なことを質問しその回答を批判して回るといふ小説です。

学者：靈魂とは一個のエンテレケイアであり、かつ一個の理性である。この理性に依り、靈魂はその存在に要する力を所有する…。

マイクロ：私はギリシャ語は余り解らないんだけど。

学者：わしだって同じですじゃ。

マイクロ：え？では何故あなたはアリストテレスとやらをギリシャ語で引用したんです。

学者：それはですな。自分でも全然解らんことは、いちばん理解しにくい外国語で引用するに限る

からですじゃ。

(ヴォルテール, 1988, pp. 92-93)

学者たちの権威性を認めない異星人、つまり賢明な患者とのやりとりの中で学者たちのイデオロギーの虚偽性が異化されます。このように、賢明な患者はより知識をもっている人物に情報を教えてもらって、「ああ、そうなんだ」と納得はしません。彼らは、教えてもらっても「なぜそうなってるの？」などという批判を積みかける人物です。知識がないということよりも、否定的な評価を下し続けるというところに賢明な患者のポイントがあるように思われます。そして、なぜ賢者ではだめなのか、患者でなければいけないのか。そこにバフチンなりのアイデアがあると、私はにらんでいます。

このアイデアは「アンビバレンス（両義性）」、もしくは「陽気な相対性」と呼ばれる概念に関連します。賢明な患者は自らのイデオロギーの優位性を相手に押し付けるために、相手のイデオロギーに対する否定的評価を下すのではない、というところがポイントです。「あなたの意見は、こうこうこういう点で間違っている。だから、私のほうが正しいんだ」というような主張をすれば、それは自説の正しさを相手に押し付けるプロパガンダになります。これは単なる賢い人です。

しかし賢明な患者は、自分のイデオロギーの正しさを押し付けるために相手を攻撃するわけではありません。また、正しい知識を教えるという教師でもありません。患者は他者のことばを批判しますが、同時に自分自身のことばも否定します。つまり、他者のことばも批判して回るが、同時に、自分は愚かで、根無し草なので正答は知らないという態度も貫くのです。この患者の態度が、陽気な相対性、アンビバレンスと呼ばれます。

賢明な患者がもたらすダイアローグは、異質なイデオロギーの衝突による、互いのイデオロギーの異化そのものが目的です。もし彼らに特定の根があったらどうなるでしょうか。行き着くところは、革命ないし戦争です。あるグループが権力グループを倒

して、新たな権力についたという話です。

バフチンは、ロシア革命後の社会における様々な現象をみており、また政治的にはもっとも厳しい時期である1930～40年代に、これらの小説に関する主要な著書を書いていました。そのため根無し草であるということ、常に異化はし続けるけれども、自分の正しさを相手に押し付けるのでもないという患者性が、知性にとって重要なのだということを特に強調していたのではないのでしょうか。

8. 陽気で相対的な異化としての「笑い」と学問の理想像

賢明な患者の代表選手といえるソクラテスは、いわずと知れた、ヨーロッパ知性の根源に位置づく賢人ですが、プラトンが記録した対話篇を読んでも結構、愉快的箇所がみつかります。これはその典型例です。

ソクラテス: そうすると、すぐれた人物たちは生まれつきによってすぐれているのではない以上、はたして学ぶことによってなのだろうか?

メノン (弟子): その帰結はもう動かないように思えます。…

ソクラテス: ゼウスに誓って、たぶんね。——しかしひょっとして、われわれがそのことに同意したのは正しくなかったのではあるまいか。

メノン: でもたったいま、たしかに正しい所論と思われたのですよ。

ソクラテス: いや、少しでもそれに確かなところがあるべきだとするなら、たったいまそう思われたというだけでなく、いまこの現在においても、将来においても、やはり正しい所論と思われるのでなければならぬだろう。

メノン: どうしたのですか、いったい。何のつもりであなたはこの結論に難色を示し、徳が知識であるということを疑うのですか?

(プラトン, 1994, pp. 80-81)

これがふつうの学校の教師と生徒とのやりとり

だったら、教師失格です。めちゃくちゃです。「これが結論だ」とした内容について生徒が同意した瞬間に、「いや、ちょっと待て。ちょっと違うかもしれない」と自分でいうわけです。したがってソクラテスは、教師ではないのです。ソクラテスも後期になっていくと、プラトン自身のデマゴグになり、教師的になっていきます。しかし初期のソクラテスのダイアログはアンビバレントであり、イデオロギーを多面的に見るために様々な疑問をふっかけ検証していくことが目的であって、最初から決められた結論に導く教師ではないということです（バフチン、1995）。その意味でソクラテスは、陽気な賢い愚者なのです。

この種の愚者に自分のイデオロギーを否定された場合の人間の反応は、だいたい、二つのパターンに分かれるでしょう。一つは、新たな解釈を拒絶して怒る。これは比較的、普通の応答だと思います。一方、他者による新たな解釈可能性に驚き、楽しむというパターンもあり得るでしょう。

バフチンの概念のなかでも特に著名なものに「笑い」がありますが、これは、このような他者とのダイアログにおいて展開される、いわば「アンビバレントな異化」を示すのだと私は考えています。Morreall (1983/1995) は笑いを、慣習化された世界観に基づく期待が裏切られ、思ってもみなかった状況が展開する際に発生する行動と捉えます。何らかの結論に到達することが目的ではない。自分が思ってもみなかった新たな解釈可能性に驚き、そして面白く感じる際に出るのが笑いなのであれば、笑いほとんど異化ということになります。

そう考えるとバフチンのいう悪漢・道化・愚者というのは、実は、知識人の理想像を示しているのではないかという感じがします。西欧における初期の大学は、既存の宗教や権力者などの正規のイデオロギーを否定的に捉え、各地を放浪する「ゴリアルド」などと呼ばれる放浪学生たちによって成り立っていました（Haskins, 1957/2009; ルゴフ, 1977）。放浪学生は、バフチンも悪漢の代表選手として位置づけて

います。このゴリアルドたちが自発的に集まって議論を交わし、場合によっては建物を借り切って有名な知識人同士の討論を聴いたり自ら舌戦を繰り広げたりした組織が、いわゆる「ユニヴァーシティ（学生組合）」の起源の一つだといわれています。つまりバフチン理論の視点から見ると、学問とは既存のイデオロギーを批判し、異質なイデオロギーとして異化させるアンビバレントな相対性を楽しむダイアログを基盤にしたものとして捉えられるのです。

この状況は、バフチンのいう「カーニバル」と似通っています。カーニバルは、こういった陽気な相対性が展開される、笑いをともなう異言語状況を示します。このカーニバルは、知識人らが展開し得るダイアログ状況の理想的な姿を示した概念なのではないか、と私は考えています。カーニバル論を展開した『フランソワ・ラブレーの作品と中世・ルネサンスの民衆文化』からの一節を紹介します。

陽気で相対的だからといって、当のその時代の見地、同時代の間近な見地から見た、正当と不正、公正と不正、進歩と反動の差異が解消されるわけではない。とはいえ、これらの差異は絶対的なものではなくなり、偏頗で視野の狭い人々が考えるほど深刻な差異ではなくなる。（バフチン、2007, p. 584）

バフチンの文章のなかでも、私が特に好きなものの一つです。差異はなくなる。否定的な評価も、情報面のギャップも、常に生じ得ます。我々の視野は独自の余剰を抱えているわけですから。しかし、その差異は、果たして深刻なものだろうか。むしろ差異があるからこそダイアログが生まれ、お互いの視点を広め、多面的に物事を見る可能性が担保され続けるのではないか。そしてこのダイアログがもたらす生産性をもっとも高まる場が、陽気な相対性をともなうカーニバルなのではないかと、私は考えています。

陽気な相対性がもたらされるからといって、各人のイデオロギーの差異が解消されるわけではない。しかし、こういった人々とのダイアログを体験す

ることで、自分自身の文化や価値観だけにしがみつくことなく様々な立場から解釈があり得るのだという、交流そのものを楽しむ感覚を身に付けることが重要だというように読み解くことができます。まさに生産的な異文化交流を実現するための基盤となるべきアイデアといえます。

最後に、こういったカーニバル（異文化交流）が展開され得る条件として、バフチンは何をいっていたのか、という点についてお話しします。カーニバルにおいて、異化を伴う交流が生産的なものであり続けるためには、他者の存在価値を認め、異質な視点を持つ彼らと共にあり続けたいと願う「信頼」が必要だと、バフチンは述べています。

笑いの真実への信頼は無意識的なものだった。笑いの裏にはけっして強制は隠されていないこと、笑いは火刑台を築きはしないこと、…笑いは未来、新しきもの、来るべきものと結びついて、未来への道を切り開くことなどを人々は理解していた（バフチン、2007、p. 125）

バフチンがいうダイアローグのアイデアの底流に流れているのは、話し手の聞き手に対する信頼である。困難な異文化交流を生産的なものにしていく上で、こういった心的契機が前提とされるというのも、実は、自然な話ではないかと思えます。

9. 教育実践へのバフチンのアイデアの適用可能性

最後に、ここまでお話ししたバフチンの理論を教育実践に適用するならば、どのような姿になり得るのかということ、私自身が大学で行っている授業実践を事例として、お話させていただきます。ポリフォニー・ダイアローグを、教室内において実現しようという試みです。

まず大学内で行う授業には、特有の制約があります。教室の中で出会う学生同士は、多くの場合、学習対象に関する情報の共有が期待される存在です。

また学生たちは互いの意見に対し、否定的な評価を下すことを恐れているようにも思われます。これは青年心理学の研究者も指摘している事実でして、否定的な評価を下す他者との出会いを回避しようとする現代青年の傾向は、明確にみられるそうです（溝上、2014）。つまり教室内で出会う人間は、同じ情報を共有し、それらに対して肯定的に評価を下すという、同じ「文化」に所属している仲間であるということ、これを互いに期待するのです。

その結果、授業で学んだ内容は自動化される傾向にあり、それらの知識は教室の中でだけ通用する社会的言語になってしまう可能性が高まります。これは、ホモフォニー・モノローグの構成条件です。こうなってしまうのは、大学は自らの組織を再生産するためだけの実践を行っている場所に過ぎないという批判を覆すことができない状況に陥ってしまうわけです。

そこで、私はこのような状況の打破を目指した授業を考案しました。教室内に、異なる文化を背景とする、バフチンのいう「賢明な愚者」を登場させようとしたのです。そして学生間の話し合いを、この他者との異文化交流にしてみようと考えたのです。ただし問題は、この「愚者性」のリアルさを演出することが大事です。学習内容について、異なる関心と否定的評価を持っている者同士がディスカッションをする。このような場面を創ったのです。いわば、「異文化交流のパフォーマンス」を演出したということです。

私が2013年からこの介入を続けている授業は、いわゆる生徒指導に関する講義です。履修者は毎年100名前後で、私が受け持っている授業のなかでは比較的、大規模なものです（データの一部はTajima (2018) で発表）。

分析対象とした授業は、愛着（アタッチメント）理論（Bowlby, 1988/1993）を応用した不登校生徒支援の方法に関するものです。個別に養育・支援行動を取る大人との間で子どもたちが築く情動的な結びつきのことを愛着と呼びます。そしてこの愛着を抱

く大人との信頼関係は安全基地とも呼びますが、それは子どもたちがこの関係を後ろ盾に、より困難な課題に自律的に取り組むようになることが実証されているからです。小学校・中学校における不登校児童・生徒支援では、学級に行くことができない子どもたちが相談室や保健室でのカウンセラーや養護教諭などによる個別対応をとおしてしっかりと安全基地を築き、この関係を原資として、定期的に授業に参加するなどの困難な課題に取り組むプロセスを重視します（田島，2010b）。これが授業で私が教える心理学の見解・イデオロギーです。

しかし実際にスクールカウンセラーとして勤務した経験からいうと、こうした個別支援は、指導に当たる教員の疑問や不安を招く場合があることも事実です。スクールカウンセリングをよくご存じない担任教員が対応をめぐり、「カウンセラーが甘やかすから、生徒が教室に戻れないのでは」などと不安に思うような事態も起こりえます。つまりカウンセラーは、自分の専門的知識に関し、情動的側面のギャップと否定的評価の可能性を抱えた他者との異文化交流（ポリフォニー・ダイアログ）を実際に展開する必要があります。

私は上記のイデオロギーを伝える授業を終えた後、受講生を7～8名程度で構成されるグループに分け、「学習した内容を活かし、『カウンセラーが子どもを甘やかしているから学級に戻れない』と主張する担任教員に対して、個別指導を担当するカウンセラーの立場を説明してください」という話し合い課題を設定します。

この話し合い当初の時点では、多くの学生たちの意見が「この担任教員は心理学を理解していないから、知識がないからこういう主張をする」というもので占められます（データを収集した実施年では参加者のおよそ7割）。そのため「心理学の知識を教えてあげればいい（知識を教えたら、それを相手は肯定的に受け入れるだろう）」という発想に結びつきません。この時点では、担任教員がなぜこのような否定的評価を下すのか、という相手が背景とする文脈へ

の思慮がほとんど見られないのが特徴的です。いわば学生たちは、ホモフォニー・モノログとして交流を展開するのです。

次に、この担任教員の役割を演じるボランティアを、グループから1名ずつ、募集します。私はこの役割を「旅人」と呼んでいます。旅人たちには、この担任教員になりきり、この役割の立場に立って授業で学んだ情報に対する評価を考えてもらいます。たとえば「同じ学級の生徒らが、支援対象である生徒の教育相談室にいる様子を見て、『僕も相談室で休みたいなあ』『どうして〇〇君だけ部屋で遊んでいるのですか?』などと先生であるあなたに質問してきます。教育相談室にいるこの生徒の様子を見ると、元気にカウンセラーと遊んでいるようにも見えます。保護者からは、一刻も早く、教室に戻って欲しいと電話連絡があったばかりです。不安と焦りが募ります。あなたは、カウンセラーの個別対応についてどのような意見と感情を持ちますか」というような状況設定を行います。そして「自分たちの立場をグループに対して説明し、自分で考えた担任教員の立場から、グループの意見を批判しなさい。ただし最後に、両者が納得のできる着地点を見つけるようにしなさい」と指示をします。いわば、授業で学んだイデオロギーを多面的に異化する他者、賢明な愚者の役割を担ってもらうのです。さらにこの担任教員であれば、どのような表情や声音でこういった主張をするだろうか、という演動的な指導も行います。これは、旅人の「愚者性」のリアリティを上げるための取り組みです。旅人たちはこの役割を理解すると、嬉々として演じるようになります。

そして彼らがグループに戻り、グループワークを再開します。最初に担任役を担う旅人に対して、カウンセラー役の学生たちがこれまで話し合った内容を説明します。次に旅人が、その内容について否定的な評価を下し、反論をしていきます。最後に、両者の間で意見調整を行う話し合いを展開してもらいます。

こうなると学生たちは一生懸命、授業で学んだ

テーマについて考えるようになります。まずカウンセラー役の学生たちは、今まで議論に参加してこなかったメンバーまで、いろいろな意見をいうようになります。また旅人も、とてもよく考えます。彼らに意見を聞くと、「グループから説得力と思いやりのある提案がされるとすぐに納得してしまいそうになりますが、それでも自説に基づく反論を続けるために一生懸命に考える」などといいます。そして新たな解決策について、互いのアイデアを調整する過程において、彼らの間には、驚きと笑いが多く生じます。これはほとんど授業内容の復習活動となっている、当初の話しあいにおいてはほとんど見出せないものです。

そしてこれらの活動が全て終わった後、本授業のねらい（旅人が持ちこんだ批判的問いの価値とそれに応答することの意義など）について改めて説明し、多くのグループで展開された考察について紹介します。また、特定のグループに壇上で話しあいを再現してもらうこともあります。

このやりとりに参加した学生の意見を二つ紹介します。いずれも、多くの学生が同様のコメントをしています。

相手にも感情があり、立場がある。そのことを考えて、自分の主張を変えていくことが必要だと思った

この意見からは、授業で学んだ情報をそのまま相手に伝えるだけではなく、相手の置かれる立場や情動的な評価などを考慮に入れながら、相手に受け入れ可能と思われることばに改変していくという学生の姿勢がみてとれます。授業で学んだ内容を相手が背景とする文脈を想像しながら異化する作業を経て、共に生きるための道を探るポリフォニー・ダイアログ（異文化交流）を展開した、もしくはその必要性を実感したということでしょう。これはバフチンがラズノレーチェ論で指摘した、文盲の農民の状況を超えるために必要となる「ダイアログ的相関」を、この学生が意識したことを意味するよう思われます。

また次の意見は、バフチンのいう「視覚の余剰」を思わせるものです。

私の主張は「主観的だ」といわれた。しかし、どの意見も「主観的」ではないか。だからこそ、対話が必要なのだ。

大学で学ぶ知識・イデオロギーは、多くの学生が「正しい」ものとして受け入れます。しかしこの授業課題には、固定的な正解はありません。異なる関心（文化的背景）を持つ旅人とのロールプレイを通し、いずれの見解が「誤っている」ということではなく、互いが「正しくて当然」と考えるイデオロギーを異化し、それぞれの論点を調整しながら、新たなイデオロギーを創出できるかが問題になります。そしてこのプロセスで、学生らはダイアログへの関与を高め、楽しむようになります。多くの笑いが生じます。バフチンのいう陽気な相対性をともなう、カーニバルとしての交流がイメージされます。このことが、「どの意見も『主観的』ではないか。だから対話が必要なのだ」というコメントに集約されているように思います。

実際に、学生たちと旅人が展開した調整のモデル事例を紹介します。

旅人：A君がずっと保健室に居続けたら、どうするのですか？

学生：先生のご不安はごもっともですが、まだA君は、このままでは教室に戻れないとみています。まずは養護教諭と安全・安心な関係を築いていくことが大事だと思います。

旅人：じゃあ、教室には戻してくれるんですか？
教室に戻していただけないと困るんです。

学生：もちろん、少しずつ時間をかけて、A君を教室に戻していくように働きかけるつもりです。我々で先生の教室を支援したいと思うのです。

旅人：一緒にA君を支援してくださるのですね。
よかったです。どうぞよろしくお願いします。

このように相手の主張を取り入れて、自分自身の主張を変えていく。この課題では多くの学生たちが、カウンセラーの個別対応の効果を長期的な時間軸で

評価し、少しずつ、教室に戻していくというアイデアを旅人と共に展開しています。授業では、ある一時点での支援の姿に焦点を当てた情報提供をしていますから、このようなイデオロギー解釈の変化は、学生と旅人が、ポリフォニー・ダイアログを通し、自らの解釈をアンビバレントに異化しながら、創出したものといえます。以上のように旅人とのやりとりを通し、多くの学生が異質な他者の視点から、自分たちなりのイデオロギー解釈に至ります。データを収集した年度の授業では、およそ8割の学生が上記のモデル事例のような解釈を行えたことを確認しています。

10. まとめ

今回紹介させていただいたような、学生間のダイアログを展開する授業を展開する上で、大事にしている指示の一つが「相手を尊重しよう」ということです。相手への意見に対する否定的評価を交えたダイアログは、場合によっては、人間関係を破断させるような言い合いに発展してしまうリスクもあります。そこで学生には「どちらかの意見を言い負かすのが目的ではなく、互いの意見を調整して、新たな観点を見出すことが目的だ」ということを再三、伝えるようにします。また学生間のやりとりにおいて、この種の意見を取りあげて価値づけを行うこともします。さらに、グループ内のアイスブレイクも行います。

このような私の介入に対し、ある学生が残してくれたコメントを紹介します。

真剣な意見が飛び交う中、思わず感想を話したくなって、話してしまったり、授業内で笑い合えることができたりするのは、教室内にそうさせる雰囲気があったからであろう。…一人ひとりの生徒が間違いや批判を恐れずに発言しようという意欲がわく教室。

我々は、自分の意見に対する批判や誤りの指摘を受けると、人格まで否定されるかのような気持ちに

なってしまうことが多いのではないのでしょうか。しかしこの学生がコメントをしてくれたように個々の話者が、自分の発言に対し尊重する相手から批判的なコメントをもらった方が、単に受け入れてもらうよりも、自分の見解を拡げる上でメリットがあると価値づけをすることも可能なのです。これはバフチンが、ポリフォニー・ダイアログが展開し得る条件として示唆していた「信頼」に該当するポイントです。

私はバフチンのダイアログ論は、自分の発話に対する相手の否定的な評価といかに生産的に共存し、新たな世界観を共に創造できるのかという異文化交流に伴う問題に向き合う際に、もっとも効果を発揮するように思います。バフチンが「カーニバル」「信頼」や「笑い（異化）」などという時は、明らかに、このような人間関係が想定されていると考えられます。その意味で彼の理論は、現代社会に生きる我々が対面しなければならない、異文化交流をより生産的なものとしていくためのアイデアボックスでもあります。私にとってバフチン理論は、このような交流を、多くの教育現場において実現するために欠かせない、相棒のような存在です。

ご静聴、誠にありがとうございました。

文献

- 家島明彦(2010). インタビューにおける語りの顕在化と潜在化——語り手と聴き手の関係性によって見えてくる／見えなくなるもの『質的心理学フォーラム』2, 85-87.
- 石川達夫(1999). 文化批判の手法としての「逆説的対照法」と「異化」——トルストイとその先行者たち『国際文化学』1, 13-28.
- ヴェルドン, J. (2002). 池上俊一 (監), 吉田春美 (訳)『図説 笑いの中世史』原書房.
- ヴォルテール (1988). 川口顕弘 (訳)『ミクロメガス——哲学的物語』(pp. 55-97) 国書刊行会.
- サーサス, G. (1995). エスノメソドロジー——社会科学における新たな展開. 北澤裕, 西阪仰

- (訳)『日常性の解剖学——知と会話』(pp. 5-30) マルジュ社.
- シクロフスキー, V. B. (1988). 手法としての芸術 (松原明, 訳). 桑野隆, 大石雅彦 (編)『ロシア・アヴァンギャルド6——フォルマリズム: 詩的言語論』(pp. 20-35) 国書刊行会.
- 田島充士 (2010a). 『「分かったつもり」のしくみを探る——バフチンおよびヴィゴツキー理論の観点から』ナカニシヤ出版.
- 田島充士 (2010b). 愛着関係の広がりとは不登校の子どもたちの自立『児童心理』64, 232-233.
- 田島充士 (2014). ヤクビンスキー・バフチン・ヴィゴツキーの論にみるモノローグ・ダイアログ概念の展開——社会集団の斉一性と人格の独自性をめぐって『ヴィゴツキー学』別巻3, 1-20.
- 田島充士 (印刷中). 『ダイアログのことばとモノログのことば——ヤクビンスキー論から読み解くバフチンの対話理論』福村出版.
- ドストエフスキー, F. M. (1963). 貧しい人々. 小沼文彦 (訳)『貧しい人々他 (ドストエフスキー全集1)』(pp. 3-127) 筑摩書房.
- ドストエフスキー, F. M. (1968). 地下生活者の手記. 小沼文彦 (訳)『地下生活者の手記他 (ドストエフスキー全集5)』(pp. 5-109) 筑摩書房.
- ドストエフスキー, F. M. (1970). 米川正夫 (訳)『作家の日記』河出書房新社.
- バフチン, M. M. (1979). 生活の言葉と詩の言葉 (斎藤俊雄, 訳), 磯谷孝, 斎藤俊雄 (訳)『ミハイル・バフチン著作集1』(pp. 213-262) 新時代社.
- バフチン, M. M. (1988). ことばのジャンル (佐々木寛, 訳). 新谷敬三郎, 伊東一郎, 佐々木寛 (訳)『ミハイル・バフチン著作集8』(pp. 113-189) 新時代社.
- バフチン, M. M. (1989). 桑野隆 (訳)『マルクス主義と言語哲学——言語学における社会学的方法の基本的問題』未來社.
- バフチン, M. M. (1995). 望月哲男, 鈴木淳一 (訳)『ドストエフスキーの詩学』筑摩書房.
- バフチン, M. M. (1996). 伊東一郎 (訳)『小説の言葉』平凡社.
- バフチン, M. M. (1999). 佐々木寛 (訳) 美的活動における作者と主人公. 伊東一郎, 佐々木寛 (訳)『ミハイル・バフチン全著作 第一巻』(pp. 87-368) 水声社.
- バフチン, M. M. (2001). 杉里直人 (訳) 叙事詩と小説——小説研究の方法論をめぐって. 伊東一郎, 北岡誠司, 佐々木寛, 杉里直人, 塚本善也 (訳)『ミハイル・バフチン全著作 第五巻』(pp. 469-521) 水声社.
- バフチン, M. M. (2007). フランソワ・ラブレーの作品と中世・ルネサンスの民衆文化. 杉里直人 (訳)『ミハイル・バフチン全著作 第七巻』(pp. 11-617) 水声社.
- プラトン (1994). 藤沢令夫 (訳)『メノン』岩波書店.
- ベルグソン, E. (2007). 合田正人, 松本力 (訳)『物質と記憶』筑摩書房.
- 溝上慎一 (2014). 自己 - 他者の構図から見た越境の説明——アクティブラーニングの潮流に位置づけて. 富田英司, 田島充士 (編)『大学教育——越境の説明をはぐくむ心理学』(pp. 221-230) ナカニシヤ出版.
- ヤクビンスキー, L. P. (1971). 詩語の音について. 新谷敬三郎, 磯谷孝 (編訳)『ロシア・フォルマリズム論集——詩的言語の分析』(pp. 59-64) 現代思潮社.
- ヤクビンスキー, L. P. (印刷中). ダイアログのことばについて (田島充士, 朝妻恵里子, 訳). 桑野隆 (監訳), 田島充士 (編)『ダイアログのことばとモノログのことば——ヤクビンスキー論から読み解くバフチンの対話理論』(pp. 2-79) 福村出版. (原典, 1923)
- 山本登志哉 (2013). 文化の本質的な曖昧さと実体性

- について——差の文化心理学の視点から文化を規定する『質的心理学研究』12, 44-63.
- 山本登志哉 (2015). 『文化とは何か, どこにあるのか——対立と共生をめぐる心理学』新曜社.
- ルゴフ, J. (1977). 柏木英彦, 三上朝造 (訳) 『中世の知識人——アベラールからエラスムスへ』岩波書店.
- Alpatov, V. (2004). The Bakhtin Circle and problems in linguistics. In C. Brandist, D. Shepherd, & G. Tihanov (Eds.), *The Bakhtin circle: In the master's absence* (pp. 70-96). Manchester: Manchester University Press.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge. (ボウルビィ, J. (1993). 二木武 (監訳) 『母と子のアタッチメント——心の安全基地』医歯薬出版.)
- Brandist, C., & Lähteenmäki, M. (2010). Early Soviet linguistics and Mikhail Bakhtin's essays on the novel of the 1930s. In C. Brandist & K. Chown (Eds.), *Politics and the theory of language in the USSR 1917-1938: The birth of sociological linguistics* (pp. 69-88). London: Anthem Press.
- Clark, K., & Holquist, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Cambridge: Harvard University Press. (クラーク, K., ホルクウィスト, M. (1990). 川端香男里, 鈴木晶 (訳) 『ミハイール・バフチンの世界』せりか書房.)
- Eagleton, T. (1983). *Literary theory: An introduction*. Oxford: Blackwell. (イーグルトン, T. (1985). 大橋洋一 (訳) 『文学とは何か——現代批評理論への招待』岩波書店.)
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (ガーフィンケル, H. (1995). 日常生活の基盤——当たり前を見る. 北澤裕, 西阪仰 (訳) 『日常性の解剖学——知と会話』(pp. 31-92) マルジュ社.
- Haskins, C. H. (1957). *The rise of universities*. Ithaca, NY: Cornell University Press. (ハスキンス, C. H. (2009). 青木靖三, 三浦常司 (訳) 『大学の起源』八坂書房.)
- Kaiser, W. (1973). Wisdom of the fool. In P. P. Wiener (Ed.), *Dictionary of the history of ideas: Studies of selected pivotal ideas: Vol. IV* (pp. 515-520). New York: Charles Scribner's Sons. (カイザー, W. (1987). 愚者の知恵. 高山宏, 寺島悦恩, 森利夫 (訳) 『愚者の知恵』(pp.44-74) 平凡社.)
- Morreall, J. (1983). *Taking laughter seriously*. Albany: State University of New York Press. (モリオール, J. (1995). 森下伸也 (訳) 『ユーモア社会をもとめて——笑いの人間学』新曜社.)
- Morson, G. S. (1981). Dialogue, monologue, and the social: A reply to Ken Hirschkop. In G. S. Morson (Ed.), *Bakhtin: Essays and dialogues on his work* (pp. 81-90). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tajima, A. (2017). A dialogic vaccine to bridge opposing cultural viewpoints based on Bakhtin's views on dialogue and estrangement. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51, 419-431.
- Tajima, A. (2018). Inculcating "meta-positions" that enhance understanding in conflictive worlds: A study based on Bakhtin's ideas about dialogic estrangement. In M. M. Puchalska-Wasył, P. K. Oleś, & H. J. M. Hermans (Eds.), *Dialogical self: Inspirations, considerations, and research* (pp. 95-112). Lublin: The Learned Society of the John Paul II Catholic University of Lublin.

■謝辞 本講演は、佐藤正則氏（山野美容芸術短期大学）との出会いをきっかけとして実現に至った。また講演録の論文化に当たり、加藤慧氏（東京外国語大学大学院）に支援を受けた。佐藤氏・加藤氏に対し、厚く感謝申し上げる。

フォーラム

【講演記録】

竹田青嗣 『欲望論』 をめぐる講演とパネルディスカッション

言語ゲームと暴力原理 —— 『欲望論』 の展望

講演

竹田 青嗣

(早稲田大学*)

パネリスト

細川 英雄

(言語文化教育研究所ハヶ岳アカデミア,
早稲田大学)

パネリスト

西口 光一

(大阪大学国際教育交流センター
／大学院言語文化研究科)

企画・取りまとめ: 稲垣 みどり (早稲田大学#)

概要

本稿は2018年1月30日(火)に当学会の特別企画として開催された竹田青嗣氏の主著『欲望論』をめぐる本人による講演とパネルディスカッションの記録である。特別企画の前半は、竹田氏が「言語の本質とは何か」という問題から出発する言語ゲーム論を中心に、言語を用いて共通理解を生み出していくための原理としての『欲望論』の哲学原理について講演した。後半はそれを承け、細川英雄氏と西口光一氏が、『欲望論』を日本語教育の分野におけるそれぞれの問題意識に引き寄せつつ講演し、その後、竹田、細川、西口各氏によるパネルディスカッションを行った。その後、フロアとの質疑応答という形でオープンに議論が展開した。どのような社会を構想すべきなのか。それにはどのような哲学原理が必要なのか。そして、ことばの教育に携わる者は、そのような社会の構想に向けてどのような問題意識を持ち、どのように行動すべきなのか。方法論に先立つ「意味」と「価値」を問う「ことばの教育」の哲学原理について、会場では活発な議論が交わされた。本稿では、紙数の関係から竹田、細川、西口各氏の講演部分は要旨のまとめ、他の部分は談話体による記述とした。本稿によって当日の講演およびパネルディスカッションの内容が、臨場感を持って読者に伝われば幸いである。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 現象学, 本質観取, 実践研究, イデオロギー的存在, 言語教育, 市民性

* 当時。現、大学院大学至善館。

当時。現、東京国際大学。

1. 企画主旨と講演者プロフィール

1. 1. 企画者による企画主旨

本企画「竹田青嗣『欲望論』をめぐる講演とパネルディスカッション：言語ゲームと暴力原理—『欲望論』の展望」は、2018年1月30日（火）に言語文化教育研究学会の特別企画として早稲田大学で開催された。日本語教育学を専門分野とする企画者の稲垣（言語文化教育研究学会企画委員、以下筆者）が、竹田青嗣氏に師事して哲学および現象学を学ぶうち、言語教育の意味と価値を問う当学会の理念に、竹田氏の現象学を基盤とした欲望論の哲学原理は非常に密接に関わると感じたことが、本企画を立ち上げた動機である。竹田氏が『欲望論』（竹田, 2017a, 2017b）で展開している哲学は、日本語教育における以下の二つの課題におおいに示唆を与え得ると考える。一つ目は、いかに信念対立を乗り越えて共通理解を成立させ、多文化共生を実現するかという課題。二つ目は、市民性・公共性を目指す日本語教育の「価値」の創出をいかになすべきかという課題である。筆者は2017年2月にも竹田氏を招いて当学会で「言語ゲームと人間」のタイトルで特別企画を開催した。細川氏と西口氏も来場し、エキサイティングな議論が展開した。3氏の熱い議論を共有するため、再び本企画を立ち上げ、その講演録である本稿をまとめる。竹田氏は2017年10月に主著の『欲望論』を2巻刊行し、2018年3月に早稲田大学を定年退職した。本企画の流れは、1) 竹田氏講演（70分）2) 西口氏講演（20分）3) 細川氏講演（20分）4) 竹田×西口×細川各氏によるパネルディスカッション（30分）5) フロアとの質疑応答（30分）である。本稿は紙数の関係から、1) から3) までをそれぞれの講演者の要旨をまとめる形で掲載する。また4) と5) は、やりとりの様子がわかるよう、談話形式で記載する。

1. 2. 講演者プロフィール

竹田青嗣——早稲田大学名誉教授。大学院大学至善館教授。2018年3月に早稲田大学国際教養学部教授を退職する。1947年大阪生まれ。在日韓国人二世。早稲田大学政治経済学部卒業。哲学者・文芸評論家。在日作家論から出発。文芸評論、思想評論とともに、実存論的な人間論を中心として哲学活動を続ける。プラトン、ニーチェ、フッサール現象学を基礎として、哲学的思考の原理論としての欲望論哲学の集大成として『欲望論』（2017年10月）を刊行。主な著作：『自分を知るための哲学入門』『ニーチェ入門』（ちくま新書）、『現象学入門』（NHKブックス）、『言語的思考へ』『近代哲学再考』（径書房）、『人間的自由の条件』（講談社学術文庫）、他多数。

パネリスト：細川英雄——言語文化教育研究所八ヶ岳アカデミア主宰。言語文化教育研究学会代表理事。早稲田大学名誉教授。主な著書に『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』（2002, 明石書店）、『「ことばの市民」になる——言語文化教育の思想と実践』（2012, ココ出版）がある。

パネリスト：西口光一——大阪大学国際教育交流センター／大学院言語文化研究科教授。主な著書に『第二言語教育におけるバフチンの視点——第二言語教育学の基盤として』（2013, くろしお出版）、『対話原理と第二言語の習得と教育——第二言語教育におけるバフチンのアプローチ』（2015, くろしお出版）がある。

2. 竹田青嗣講演「言語ゲームと暴力原理——欲望論の展望」講演要旨

今日の講演のコンテンツは、1) 言語ゲームと暴力原理、2) 言語ゲームと現象学、3) 言語ゲームと価値審級形成の3つである。人間社会では「言語ゲーム」を通して初めて、人間独自の善悪、美醜、真偽という価値の審級が形成される。これが『欲望論』

で展開された価値原理論だが、この内実を上の三点に沿って説明していく。

2. 1 「言語ゲームと暴力原理」

マルクス主義は階級闘争史観を立てたが、私としては普遍闘争史観を歴史のより根本的な中心概念として立てたい。3人の思想家がその背後にいる。1人は宗教学者、歴史学者のミルチャ・エリアーデ。彼は『世界宗教史』の中で、生きるために殺すことを選んだこと、あるいは殺す-殺されるということへの自覚的意識こそ、人間が人間になる上での大きな契機となったと述べている。2人目はジョルジョ・バタイユ。バタイユは『エロティシズム』で、ラスコーの壁画は殺害と贖罪の宗教的意識の表現ではないか、という独自の説を出した。3人目はトマス・ホッブス。ホッブスは『リヴァイアサン』で、「万人の万人に対する戦争」という概念を出し、競争と不信と自負という3つのことが戦争の原理であると述べた。私はとくに「不信」を最も本質的であると考へ、これを「不安競合」と名付けた。ホッブスによると、「不安・競合・不信」が戦争の原理である以上、これを抑制する原理として、強力な統治権力、強力なルール、そしてペナルティのシステムをあげた。人間社会では戦争は普遍的だが、これに抗する上でホッブスの原理以上の優れた考えはまだ現われていない。

2. 1. 1. 普遍闘争史観

人類は1万年前から農耕定住を始めた。5500年前に文明が発生したといわれる。文明が生じたということは、そこに大きな権力が現われたということ。つまり、文明が発生するまでの間、すでに普遍闘争が起こっていた。巨大権力、古代の大帝国の類型はその歴史的所産である。ここでは、王や皇帝と呼ばれるものがすべてを所有し、万人を支配した。大多数の人間が絶対権力に隷属して生きるという状態が5500年前から200年ぐらい前まで続いてきた。人間

の社会は、少数の例外を除いて、普遍戦争とその帰結としての絶対支配体制を繰り返していた。近代社会は、この一万年続いてきた普遍闘争と絶対支配体制に代わる、まったく新しい社会体制の可能性として、哲学的には捉えねばならない。

人間は、歴史を通して普遍闘争を抑制するための様々な工夫をしてきた。相互贈与、相互交換、交易、婚姻、そして宗旨統合である。しかしどれも普遍闘争を抑止する決定的決め手とならなかった。普遍闘争が最後の勝利者を選び出し、その結果現われる大帝國だけが普遍戦争を終焉させることができた。

そもそも共同体間の戦争は食料の備蓄が始まると同時に生じた。一旦戦争が始まると平和な共同体も潜在的に戦争共同体とならざるをえない。中国の例のように、強國が現われて戦いあい、大きな帝國となって絶対支配体制をしく。しかし大帝國の支配体制もやがて解体し再び闘争状態が現われ、また新たな帝國が成立する。中国では3000年これを繰り返していた。世界中でこのような事態があり、古代から覇権闘争時代があり、やがて大帝國の時代が典型的に現われる。ここでは、たいてい支配階層が15%に対して被支配階層が85%という構成があり、従属する人民はつねにギリギリの生存状況を強いられた。ヨーロッパ近代のはじめに、はじめて知識人や哲学者たちは、万人が自由な存在となりうる社会の可能性に触れた。つまり人類が普遍闘争と絶対支配のサイクルから抜け出して、新しい社会へと進みうる可能性を、哲学として構想した。その出発点がホッブズであり、その意味で、彼が戦争の原理とその抑制の原理を提示したことの画期的な意味は、測りしれない。

2. 2. 「言語ゲーム」と現象学

2. 2. 1. 言語ゲーム デカルト (1596 ~ 1650)

「言語ゲーム」はヴィトゲンシュタインの概念として知られている。現代哲学、英米系の分析哲学では、言語の意味の謎が非常に重要なテーマであり、

言語哲学の中心問題だった。現代言語学は、フレーゲ、ラッセル以来、論理学の数学化の試みをその出発点とする。18世紀以降、ヨーロッパ近代哲学は、ドイツ観念論がその主流をなした。中心人物はカントとヘーゲル。彼らの哲学は非常に難解かつ、抽象的であり、19世紀の半ばから実証主義科学が現われてヨーロッパ哲学を批判する。伝統哲学は答えのない問いを問い続ける形而上学である、というのである。19世紀後半以後現われた実証主義科学の隆盛は反形而上学の流れを生み、哲学的には、論理学を軸として客観認識の方法を立て直そうとする論理実証主義の試みが現われた。これはひとことで言うと論理学を数学化する試みとってよい。論理を数学的な厳密な仕方を使えば、現実を正しく認識し、また認識を正しく伝えることができるはずだという考えである。ウイトゲンシュタインの『論理哲学論考』は現代哲学のこの流れを代表するものである。しかし、論理や認識の数学化という試みは、これを追いつめると必然的に「言語の謎」を生み出すことになる。現代の言語哲学はこの「言語の謎」との格闘の歴史である。さてしかし、哲学的な「言語の謎」については、すでにギリシャの哲学者ゴルギアスが、この問題の最も核心をつぎのような仕方ですて式化している。ゴルギアスはつぎの三つを独自の仕方ですて「証明」して見せた。

1. 存在はあり得ない。(存在の謎)
2. 仮に存在があるとしても、人間はそれを認識することは決してできない。(認識の謎)
3. 仮に認識が可能だとしても、それを言語で正しく表現することは決してできない。(言語の謎)

象徴的に言えば、現代の分析哲学(言語哲学)に現われるさまざまな難問は、ゴルギアスのこの三つのアポリアを解明すれば、すべて解明されるものといってよい。しかし、現代哲学ではこの課題は未解決のまま議論が続いている。さらに、現代言語哲学の難問、「認識と言語の一致」の問題は、近代哲学における「主観と客観の一致」の問題の変奏形にほかならず、ゴルギアスの提示した認識と言語の謎は哲

学史を通して未解決の難問として続いているということになる。現代分析哲学は近代哲学の「主観 - 客観」問題を古い問題形として退け、認識には言語が必須だから言語の本質を分析すべしとという立場に立った。これが「言語論的転回」といわれるが、このことでは問題はまったく解決しなかった。

ウイトゲンシュタインは後期の『哲学的探求』で言語問題の核心点をきわめて明確な形で示した。そこにこの書物の功績があるが、それは二点ある。

第一に、言語の多義性ということはどう理解すればよいかという問題。第二は、言語ルールの曖昧性という問題、つまり、われわれは文法という形で言語ルールをもつが、実際には、その用法を厳密に規定することはできない、という問題。すなわち言語には、語の多義性と用法のルールの曖昧性がつきまとうこと。このことで言語は本質的に意味のあいまい性を克服できない。この問題を考えるところから「言語ゲーム論」が出てきた。ウイトゲンシュタインは、言語に数学のような厳密な論理性を与えることはできず、言語はいわば厳密なルールを持たない言語ゲームと考えよという像を提示した。もう一つ重要なのは、「言語ゲーム」は外部を持たないという言い方。人間世界の一切が言語ゲームの中で生成し、構成される。つまり人間的な「意味」と「価値」のすべてがこの言語ゲームの中で生じ、その根拠を外部に求めることはできない。ウイトゲンシュタインの言語ゲーム論は、言語の謎を完全に解明したわけではなかったが、現代言語学の問題の核心的な枠組みを据えたという点で決定的な役割を果たした。

2. 2. 現象学

フッサール現象学の中心主題は認識論である。竹田の評価では、フッサール現象学はいわばゴルギアスのテーゼの2番目の「認識の謎」をほぼ解明しているが、その功績も方法も十分理解されているとはいえない。近代哲学では主観客観の一致の難問をめぐって対立が現われた。前提は、主観と客観の一致は原理的にありえないというデカルトのテーゼで、

信念対立と共通了解

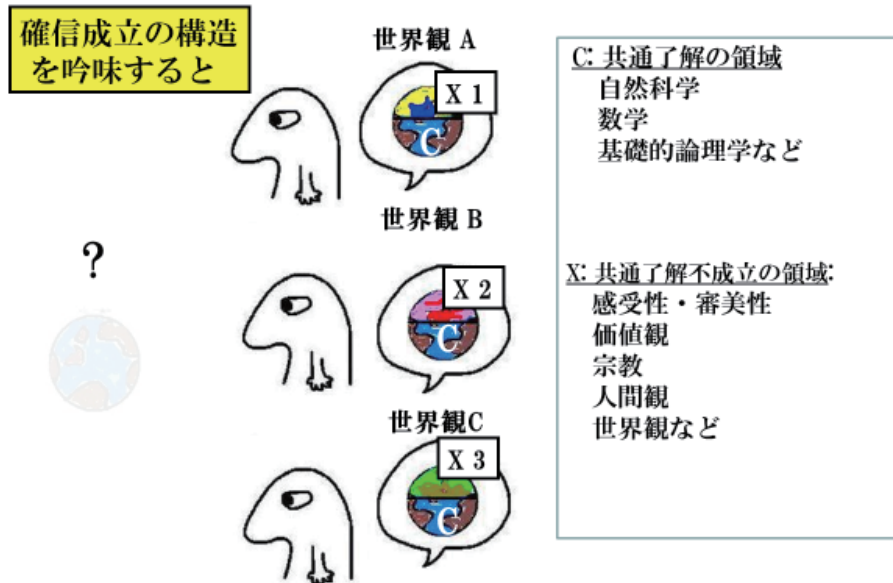


図 1

この一致がなければ、正しい認識、客観認識、真理は存在しえないことになる。一方には、人間の合理的理性の使用によって客観は認識できるという考えが現われ（スピノザの汎神論が代表）、他方には、認識はどこまでも相対的でただ経験の範囲で世界を認識できるだけという考え（ヒュームの経験論）が登場して、この対立は根本的なものとなった。現代哲学における「言語の謎」はこの認識の謎の変奏形である。

フッサールは超越論的還元という方法によってこの認識問題は完全に解明されると主張した。そのアイデアはきわめて独自で、一切の認識を主観的な「確信」とみなすという視点をとる。これが「還元」の概念の核である。このことで主観と客観の一致による客観認識は不可能となる。しかし逆に、主観と客観の一致を問題としない仕方で「普遍的な認識」の可能性が説明できる。すなわち、この見方から、一切の認識は、主観的確信、共同的確信、普遍的確信の三種に区分できる。たとえば、宗教的な神の存在の確信は主観的確信ではないが、まだ「共同的確信」である。しかし数学や自然科学の認識は、どんな人間も納得し共有される普遍的確信だといえる。

ここでは、主観的な確信の集合が、普遍的な確信へと形成される条件が存在している。すなわち、フッサールは、主観 - 客観の一致は可能か、という伝統的な認識論の枠組み自体を組み替えて、普遍的な認識の可能性の条件を解明したといえる。

フッサールはこの超越論的還元の方法からさらに進んで、「本質観取」という方法を展開し、人文科学の領域で普遍的な認識を確保するための原理論として「本質学」を構想する。ここでフッサールの言う「本質」とは、人間や社会の意味や価値の問題を指している。自然科学は、厳密な客観認識を作り上げるか、自然事物に限定されていて、意味や価値の問題を扱うことができない。

2. 2. 3. 言語ゲーム

フッサールは客観認識を前提とせず、すべての認識は、それぞれの人間主観のあるいはそれぞれの共同体の共同的確信である、と考えるところから出発する。

【図 1】でいうところの C の部分は、共通了解の領域で自然科学、数学、基礎論理学の領域。ここでは民族や言語や宗教が違って、共通了解は成立する。

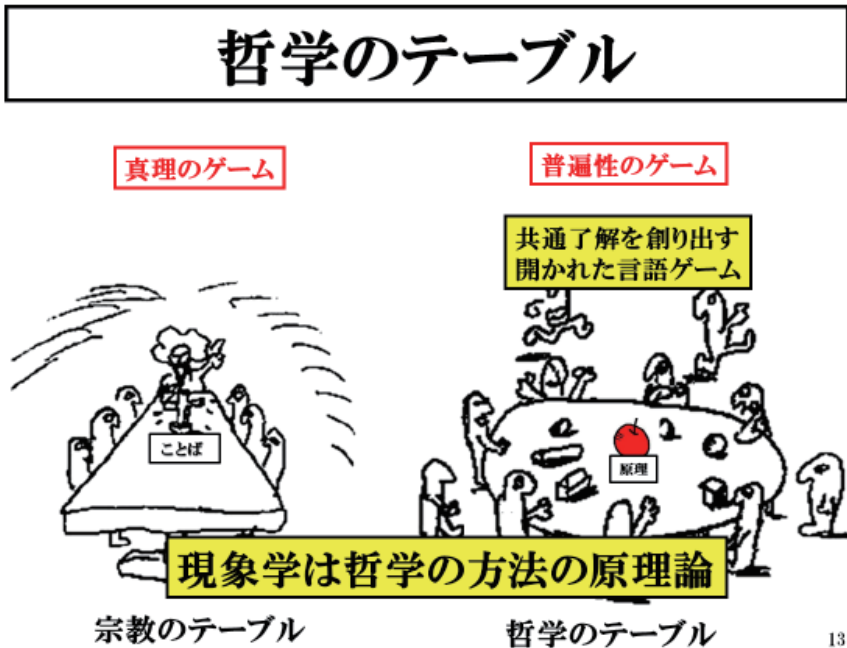


図 2

この共通了解の成立した領域を我々は客観認識と呼ぶ。Xの領域は、厳密には共通了解が成立しない領域。感受性、審美性、価値観、宗教の領域。価値観に関わる領域なので、厳密な一致が成立しない。しかし、ある構造的な共通性をここから取り出すことは可能である。例えば宗教。どんな民族も必ず宗教を持っている。宗教の教説はそれぞれ多様だが、宗教というもの共同体においてもつ根本の意味や役割には大きな共通性がある。またたとえば美意識というもの、時代や文化によって大きく異なるが、しかしどんな文化も美醜という審級性を持っていることは、同じ構造で存在する。意味と価値の秩序は、自然事物のような厳密な法則はもたないが、様々な差異を示しつつ一定の共構造をもつ。図におけるXの領域は、世界観や価値観の領域だが、ここには必ず様々な差異が現われる。しかしこれはどちらが正しい(客観的)ということではない。この領域については、どちらかが絶対的に正しいと考えるのではなく、価値観の差異として、この違いを互いに承認しあうことができれば新しい共存の可能性が現われる。

哲学的認識論における現象学の最大の功績は、一方で絶対的な客観認識という観念を取り払うが、そ

のことで認識相対主義に陥ることなく、人間同士の、あるいは共同体間のあいだの共通了解、つまり「普遍的認識」の可能性の条件を解明する点にある。現象学はむしろ、認識相対主義は絶対的認識の観念の反動形成であり、両者が相補的なペアであることを示すのである。

2. 2. 4. 宗教のテーブルと哲学のテーブル

宗教のテーブルと哲学のテーブルがある。宗教では教祖がいて、これが真理だとして真理についての言葉を語る。宗教は物語によってその教義が出来ているので、この物語が正しいかあの物語が正しいか、誰も決定することはできない。しかし哲学のテーブルでは、宗教とは方法を異にする。例えば、ギリシャの哲学者タレスは、世界がどのように現われたかという宗教的「物語」を棚上げし、「万物の原理は水である」と説いた。これは自然科学の考え方の原型、すなわち最もシンプルな元素は水素原子である、という考えの出発点である。ギリシャ哲学では、哲学はまず自然哲学=自然科学として出発したのだ。哲学のテーブルの上に、各人がさまざまな「原理」をキーワードとして置く。自分はこれを原理と考えるがどうだ、と。すると次の人間が、もっと人々に納

得を与えるようなより包括的なキーワードを置いていく。すなわち、「物語」を使わず、原理と概念で人々の納得を創り出すというのが、哲学の方法の原型といえる。

一言でいえば、宗教は真理を求め哲学は原理を追求する。原理と真理は全然違う。原理とは、普遍的な共通理解を創り出すための「キーワード」と考えてよい。まず問題を立て、どのような概念を中心としてあるいは出発点として考えれば、より多くの人間の納得を生み出すかと問う。この方法の中心概念をなすものが「原理」と呼ばれる。このことで、「原理」(キーワード)を問う方法は万人に開かれおり、誰もが吟味し合うことができるものとなる。これが哲学の方法の出発点で、自然科学はこの原理をそのまま受け継いでいる。もと哲学と科学は一つであり、自然の探求は自然哲学と呼ばれた。近代になって、自然の領域を扱うのが自然科学と呼ばれ、人間と社会の問題を扱うものがいわゆる近代哲学として進んだ(万有引力を見出したニュートンの書物のタイトルは『自然哲学の数学的基礎』である)。

宗教は「物語」によって世界を教えるので、どうしても共同性のうちの共同確信に留まり、その外に出ることができない。哲学のは宗教とは違い、普遍的な共通理解を創り出す開かれた言語ゲームだといえる。現象学は、あえていえば、哲学の思考方法を原理化した考え方である。

現象学は、自然科学の方法が自然の厳密な認識を可能にしたように、人文の領域でいかにして普遍的な認識が可能かを考える。自然科学の方法の核心は、フッサールによると「自然の数学化」である。数学はそもそも万人が共通の推論や答えを見出せるように作られた体系である。しかし人文の領域では「意味」と「価値」(すなわち諸本質)が問題になり、これは数学によってコード化することができない。数学ではない方法で、普遍認識の可能性を見出せないか。この課題からフッサールが置いたのが「本質観取」の方法である。

本質観取の方法を簡潔に言うのは困難だが、しか

し原理はあの「哲学のテーブル」と同じである。まず考えるべき問題、課題があり、この問題を克服するためにどのような考え方がよいかをめぐって「言語ゲーム」を行なう。はじめに、特定の間人々や共同体にとってではなく、「人々にとって」何が最もよい考えか、適切な考えかを探し出す、という前提でこのゲームは開始される。その前提で、誰でもよい考え(原理)があればテーブルの上に提示できる。そして一般の人々はその原理の「よさ」を判定する。このことで、人々が互いにさまざまな価値観を交換しつつ、相互の承認によって「原理」を“普遍的なもの”に鍛えあげてゆく。これが本質観取の方法の原型であり、同時に哲学の方法の原型でもある。人間どうし、共同体どうしの価値観は必ず違いがある。だからさまざまな対立が生じる。しかし相互承認の感度を上げながら、そこからみなが納得し合意できる新しい考え方を作り出すという方法、これが本質観取の方法の基本原則である。「真理」とは、誰かが知っているが人々には隠されているある絶対的なものだが、「原理」(=本質)は、開かれた「言語ゲーム」を通して見出される、異なった人間間の相互了解の形である。

はじめに述べたように、いかに普遍闘争を抑制できるかは人間社会最大の課題で、人間社会はずっとこれと闘ってきた。宗教にとっても哲学にとってもこれは重要な課題となった。宗教は物語によって統一的な世界像を形成してきた。そのことで、つまり世界の聖俗や善悪の秩序についての共通理解を「物語」によって作り出すことで、共同体の安定をはかってきた。しかし、宗教は物語によってできているために共同体の枠組みを超え出ることがむずかしい。共同体の枠組みを超えるものとして現われてきたのが世界宗教だが、世界宗教も、ある時点から先へと進めず、大きな世界宗教どうしの対立が避けられないものとして残る。近代哲学は、人間世界の意味や価値の秩序についての新しい普遍的な合意形成の努力して現われた。このような観点からみて近代哲学が果たした業績を、つぎのようにまとめることができ

☆人間社会は「言語ゲーム」によって構成される

間主観的世界認識(共-世界像)の構成

- ① 物理世界の「客観性」は、類身体性による間主観的構成
- ② 関係世界の「客観性」「普遍性」は、意味・価値の間主観的創出

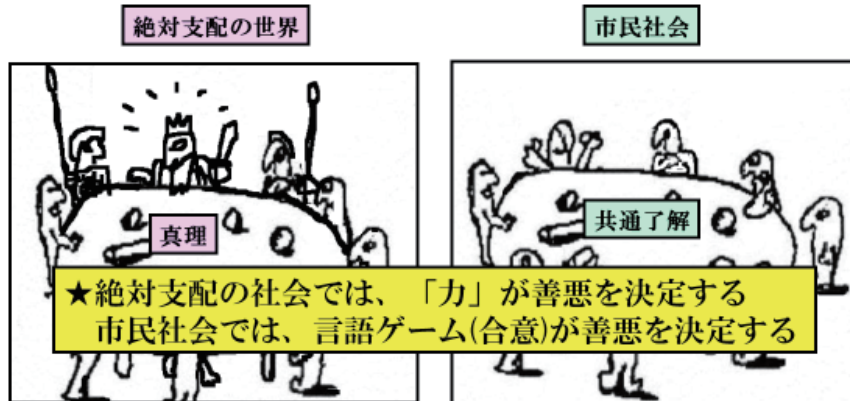


図 3

る。

それまで人間世界は、普遍闘争を克服する決定的な考え方をもてず、普遍闘争は絶対支配に帰結してきた。ホブズは戦争の原理を普遍闘争として把握し、普遍闘争を抑制する原理を、強力な統治権力の創出、つまり強力なルールとペナルティのシステムの創設として定式化した。つぎにルソーがこれを受けて、強力な統治によって闘争を制御すると同時に、国家の成員の自由を確保するようなシステムを、自由の相互承認にもとづく人民権力の創設、つまり市民国家という形で提示した。これが近代市民国家の根本のアイデアとなった。このあと、カントやヘーゲルが、個人の「自由」や、相互承認にもとづく近代国家の哲学的基礎づけを行なった。具体的なことがらを例にとると、それまでヨーロッパ諸国は、カトリックとプロテスタントに分かれて激しく闘っていた。この「真理」をめぐる対立を克服する道はどこにもないように見えた。しかし哲学の考えは、宗教的信念をそれぞれが内面の信仰として納め、人間として互いに承認しあうこと、宗教の違いで差別したり、けんかしたりしない枠組み、つまり宗教を超える「市民」という概念を見出した。このことがヨーロッパの近代を、あるいは近代国家というもの

をはじめて可能にした。まさしくこのことが、哲学が近代社会の設計図を書いたということをよく象徴している。近代社会は、この意味ではじめて、力のゲームではなく、フェアな言語ゲームによるルールによって営まれる社会になった。

2. 3. 言語ゲームと価値審級

次に、言語ゲームと価値審級について。善悪・美醜の審級は言語ゲームの中で形成される。子どもは例外なく言語ゲームの中に産み落とされる。人間の身体は、単なる生理的身体ではなくて、「幻想的身体」、親から与えられたさまざまなルールが内面化され、感受化されて形成されてゆく身体、関係的な身体、つまり幻想的身体である。発生的言語ゲーム論は、この人間的な幻想的身体の「発生論」(形成の本質的過程についての論)を意味する。

はじめ、言語ゲームは親が一方的に使う。子どもは言葉を習い覚えることでこの言語ゲームの中に入ってくる。ここで幻想的身体の発生のプロセスを思い描くことができる。

最初の段階は初期関係の「泣き」の段階。この段階は、母(=養育者)から子どもへの一方的な言語

ゲームがあるが、関係としては、子どもが「泣くこと」で要求を出し、養育者がそれに応答するという一方向的な要求-応答関係がある。

次に「微笑み」「笑い」の関係。子どもが笑いはじめると、養育者-子の間に、エロスの応答関係（あやす→せがむ→あそぶ）が現われる。ここで重要なのは「関係感情の世界」が成立すること。

「関係感情」は、子どものエロスが、始発的な身体のエロス、「能う」（身体能力の展開）のエロスからさらに進んで、母親との関係的な情動性の快-不快にエロスの中心が転移してゆく段階のキーワードである。関係感情のエロスは、高等な動物では存在するが、人間ではより大きな役割を担う。つまりそれは身体中心のエロスから、関係的なエロスへの離陸を意味する。これははじめの要求-応答、「あやし、あそび応答」のプロセスを通して、親がその一切を言葉で名づけることを行い、そのことで人間の身体は、関係的なエロスを原理とする幻想的身体性へと変容してゆくからである。

つぎの重要な契機が「禁止」の登場。子どもが危険なもの汚れたものに触れようとすると、親（養育者）は、つよい態度で「禁止」を与える。そして言語ゲームは、この禁止を契機とした「よい-わるい」という世界分節を軸として進む。「禁止」の登場以後、子と親の一方的な要求-応答関係は、徐々に180度逆転してゆく。今度は親が、子どもに対して、さまざまな要求、規範やルールを与えてゆき、それに対する子どもの反応に、親は「よい-わるい」の言葉で応じる。つまり、さまざまな対象、行為、領域が、「よい-わるい」で区分されることになる。

高等な動物では、子に一定の仕方で禁止を与えるものもあるが、ここでは「安心」と「不安-恐れ」の分節しか現われない。しかし人間では「よい-わるい」という言葉が、子の世界の中心的分節軸となる。これがその後展開して、人間的な「よし悪し」「善悪」の審級価値の根本的基礎となる。親の主導で形成される「よい-わるい」をめぐる言語ゲームが、人間における善悪という価値審級の起源である

といてよい。

この辺りから、親（養育者）-子どもの「言語ゲーム」は相互的なものとなり、子の身体の関係的中心化、つまり「よし悪し」と「きれい-きたない」の内面化、感受化ということが進んでゆく。

親の、禁止や規範交付に対して子どもがとる態度は大きく二つで、順守と抵抗（あるいは反抗）である。ここで、ヘーゲルのいう主と奴の戦いに近いもの、すなわち要求と応答の主権をめぐる親と子のせめぎあい、つまり自我どうしの対他関係が生じる。ここが人間的「自我」の生成の土壌である。こうして、人間は言語ゲームによって自分の人格性というものを形成し、「自我」は、自己と他者の関係の中で「関係的なエロス」を中心的養分として生育してゆく。

ここまでが、人間の自我が、「善悪」「美醜」という人間に固有の独自審級を持ったものとして形成されてゆくことの始発の場面である。これを私は「発生的言語ゲーム」あるいは審級発生の言語ゲームと呼ぶ。このように、人間は、生まれた時から言語ゲームの中に産み落とされ、この中で、独自の価値審級が形成される。善悪や美醜は、人間ではこうして、内面化された関係的な身体化（幻想的身体性）ということが生じ、またここにさまざまな価値観の対立や、その競合ということが生じる。

価値審級の発生論は、個人の身体性の理論としても重要であるが、これが価値についての対立的競合的な関係の源泉でもあるために、価値審級の言語ゲームの理論は、普遍闘争の抑制を含む社会的諸問題についての関係的な基礎理論をなす。

3. 西口光一「実践研究と教育実践とイデオロギー」要旨

3. 1. イデオロギー的存在としての人間

竹田さんの『欲望論』をきっかけに、私がどんなことを考えたか、お話ししたい。私はバフチンの言語哲学の研究をしている。最近シュッツの弟子、

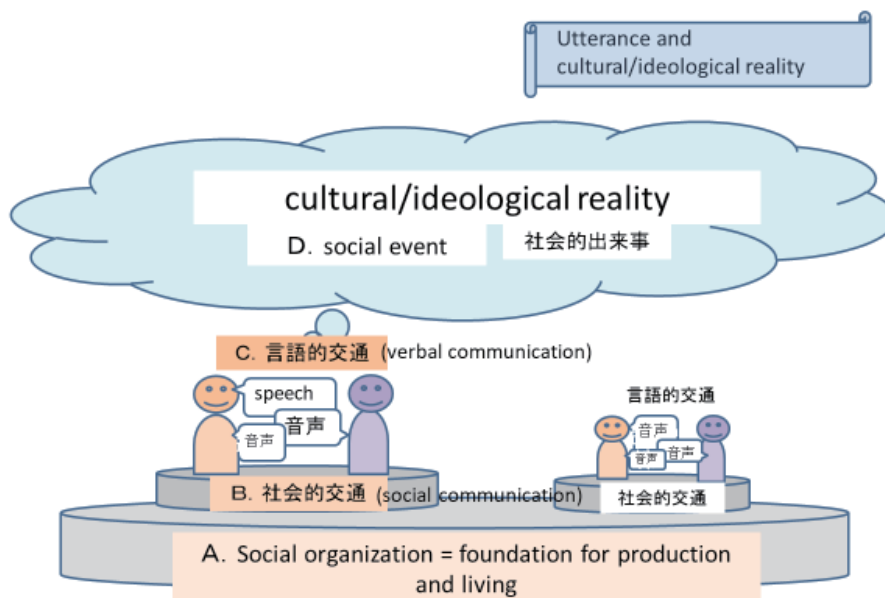


図4. 対話（社会的交通）とイデオロギー

バーガー&ルックマンらの知識社会学を勉強している。バフチンの言語哲学にしても、バーガー&ルックマンの知識社会学にしても、「人間は自然的な存在ではない」という根本的な立場は同じである。端的に言うと、人間は社会文化的な存在であり、イデオロギー的な存在であるということである。イデオロギーというのは、社会主義とか資本主義とか、そういうことではなく、概念構成体つまり概念として形成されたものすべてを指す。要は、概念的なものであれば全部がイデオロギーと言える。

人間は、このイデオロギー的な構成体を長い歴史を通してひじょうに複雑、精密に、さまざまな領域で構成し、それをますます改変していつている。人間は原始の時代でも既に他の人と一緒に活動しているという意味で、既にイデオロギー的世界に入っている。このあたりを一次的イデオロギー、バフチンは日常生活のイデオロギーという言い方をしている。それに対して、バフチンは、学問・芸術・道徳・宗教、この4つをいつも並べて、これらを真のイデオロギーと呼ぶ。日常生活のイデオロギーと真のイデオロギーの違いは、日常生活のイデオロギーというのは、人間の物理的な活動を運営するということに関わって構成されるイデオロギーである。それに

対して、真のイデオロギーは、何らかの身体を使った生産活動などを行っているわけではなく、机に座ってあれこれ言って、それでそこで起こっている何かということになる。そうした対話によって構成されるのが真のイデオロギーである。哲学にしても思想にしても、真のイデオロギーという何らかの我々の生きている領域があり、それがその時代のイデオロギー的対話を構成し、またテキストという形で時代を超えて引き継がれ、修正、拡大、場合によってはそれまでのものを覆してきた。日常生活のイデオロギーと真のイデオロギーを合わせて、図4のように図式化できるだろう。

3. 2. イデオロギー的存在としての日本語教育者

わたしたち日本語教育者は、一人の人間としても教育者としてもイデオロギー的な存在であることは間違いない。イデオロギー的存在というのは端的に言うと、思考とか心理とか意識とか、そういうものに統御されて活動している存在である。そして、それらのイデオロギー的な思考、心理、意識、信念といったものは、ディスコースに基づいてわたしたちの中に充填され形成されてきたもので、他者と交わ

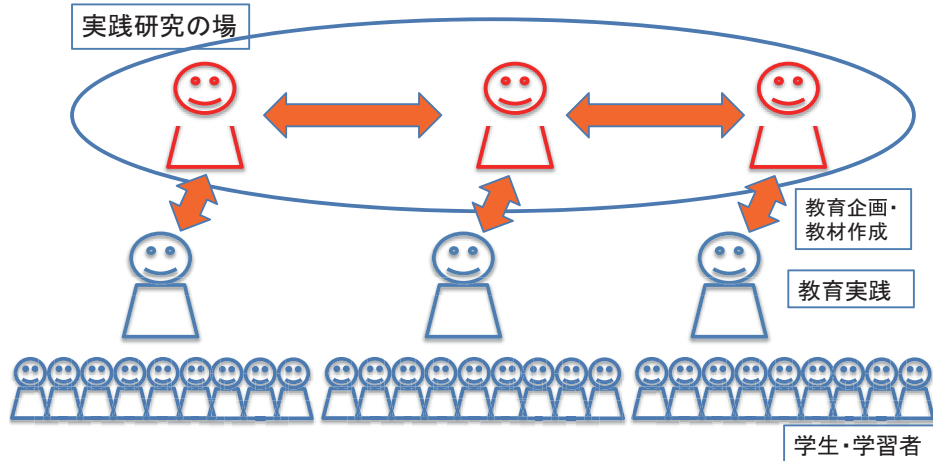


図5. 教育企画と教材作成と具体的な教育実践——一体型

る場合でも同じくディスコースを媒介にして相互行為が行われて対話というものが成立する。

日本語教育者は、哲学、思想、学問からいろいろなアイデアや観点を学ぶ。私自身はバーガー&ルックマンの知識社会学やバフチンの言語哲学からさまざまなアイデアや観点を学んできた。もちろんいわゆる実証的研究によって検証されたこともわたしたちは学ぶ。また、直接に人との交わりを媒介にして慣習的思考というようなものも学ぶ。そういうさまざまなところからわたしたちは、自身のイデオロギーを形成し更新し豊富化していく。そして、そのようにして形成された信念、思想、観点に基づいて、教育を企画し、教材を作成し、具体的に教育を実践をしている。つまり、どのような教育企画をするかも、どのような教材作成をするかも、どのような具体的な教育実践をするかも、いずれも各教育者のイデオロギーに由来するということである。

3. 3. 実践研究と教育実践

次に、実践研究と、教育企画と教材作成と具体的な教育実践という3つの要素を含む広義の教育実践の関係を考えてみよう。

図5は、一般に行われている実践研究で想定されている実践研究と広義の教育実践の関係を示している。そこでは各教師が単独で教育企画・教材作成・具体的な教育実践をすることが想定されている。そ

して、そのような日本語教育者が各自の実践を持ち寄って共有し、対話をして、日本語教育者としての自身を一層向上させる場が実践研究の場となる。このモデルでは、教育実践の3要素が一人の教育者の中に集約されているので、これを一体型モデルと呼ぼう。

これに対し、図6のように分離型モデルというのが考えられる。分離型モデルでは、広義の教育実践は、教育企画・教材作成者と、コーディネータと、授業教師に分散される。つまり、これも模式的に言うところ、教育企画・教材作成者は実際の教育の現場に関与せず、コーディネータと授業教師は教育企画・教材作成に関与しないと想定される。また、コーディネータは授業の計画つまり具体的にはスケジュール作成はするが実際の授業は担当しない場合もある。そして、コーディネータから教科書とスケジュールが用意されて、具体的な教育実践は授業教師に全面的に委ねられるということもしばしばある。ただし、後述するように、そのようなケースばかりではない。

実践研究の場には一体型で教育実践をしている日本語教育者も参加しているし、図6では明示されていないが、分離型で教育実践に関与している日本語教育者も実践研究の場に参加することができる。しかし、前者の場合と後者の場合では、実践研究と教育実践の関係が大きく異なるのである。

前者の日本語教育者は幸運である。なぜなら、実践研究での自己開発と実際の教育実践が「わたし」

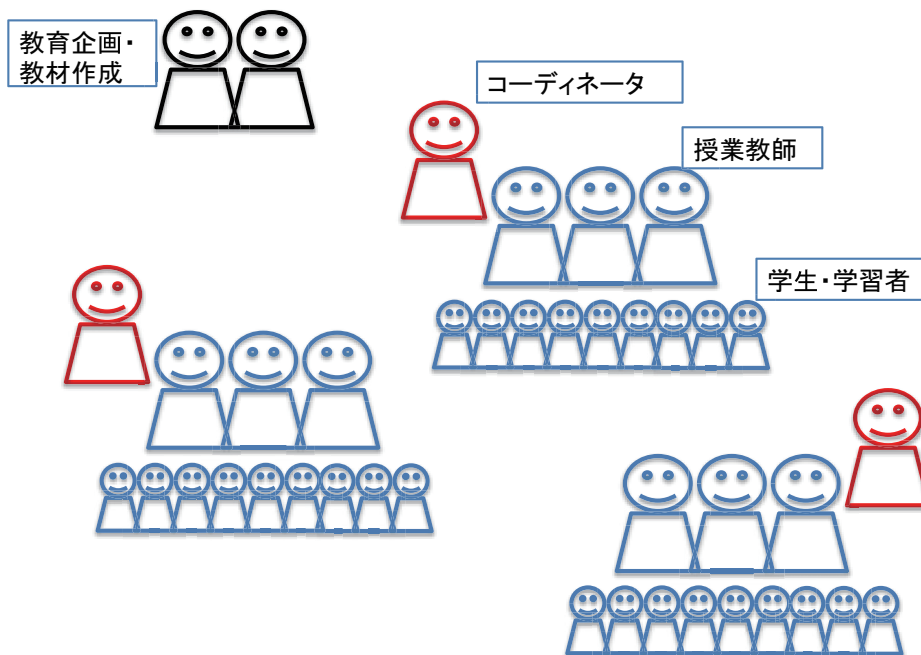


図 6. 教育企画と教材作成と具体的な教育実践 —— 分離型

において繋がっているからである。また、実践研究の場を主要な対話の場として、研究的実践者を名乗ることができるからである。音楽に譬えるなら、ソロのミュージシャンである。一方で、後者の日本語教育者の場合は、そのように幸運にはいかない。後者の場合は、言ってみれば、実践研究と教育実践の間でしばしば「引き裂かれる」。

後者の日本語教育者は、いわばバンドを編成しているミュージシャンである。教育企画・教材作成者は、言ってみればプロデューサーであろうか。各メンバーは各々で（音楽）探究や（音楽）修行のために実践研究の場に足を運びそこでの対話に参加しさまざまな刺激を得ることができる。しかし、実際の教育実践においてより重要なのは、プロデューサーを含めたメンバー間での対話である。そうした対話がないと、教育実践は結局は各授業教師にお任せの調和のないものになってしまう。その典型が従来の初級段階の日本語教育で、適当な教科書が選定されて、スケジュールが作成されて、あとは授業教師にお任せとなる。そして、そこでは、当該の教科書に強く制約された苦し紛れの教育実践ばかりが展開される。そうした手かせ足かせの状況では、実践研究に参加して新たな視点や観点を得た授業教師は、

「引き裂かれる」のである。それは、いかなる意味でも原理に基づく教育実践とは言えない。

一方で、各メンバーのさまざまな個性を受容することができる比較的緩やかな、しかし一定の原理のある教育企画をプロデューサーが立案し、メンバーたちがその企画と原理を理解し受け容れて、各自の個性や持ち味を發揮しながら実践を創造する集団になることができれば、かれらは優れた教育パフォーマンスをすることができるだろう。そこでは、原理を逸脱しない範囲で、各メンバーそれぞれの考えが尊重され、実践を構成しつつ、メンバー間の対話も継続される。

3. 4. 結び

結びとして、本発表の趣意を簡条書きにする。

- (1) 日本語教育者は、本来、自身のイデオロギーに基づいて、教育企画、教材作成及び具体的な教育実践を行う。しかし、その教育実践の要素が分散されることもある。
- (2) 実践研究の場での対話を通して、各参加者において、そしてその場の参加者全体として、イデオロギーが育まれる。

- (3) 初級や中級前半程度の日本語教育においては、教育実践はしばしば、教科書が中心に据えられた分離型モデルとなる。そうした状況では、実践研究の場での対話を通して育まれたイデオロギーと教科書の抑制の間で、日本語教育者は「引き裂かれる」。
- (4) 初級や中級前半の教育において優れた教育パフォーマンスを実行するために、わたしたちは、各日本語教育者の個性を受容することができる比較的緩やかな、しかし一定の原理のある教育企画の方略を見出さなければならない。
- (5) 実践研究の場は、「ソロ」の教育者の発展だけでなく、(4)にも貢献することが期待される。

4. 細川英雄「言語文化教育は哲学の実践である」要旨

4. 1. 言語文化教育という哲学実践

私としては、竹田さんのお話のなかで、特に本質観取の方法に共鳴するものがあります。私は教室活動というのはまさに本質観取ではないか、というように最近思い始めているからです。先月熊本に行き、竹田さんのお弟子さんの苦野一徳さんをお迎えてディスカッションをした時も同じような話になりました。本質観取というのは、私たちが探究的な態度をとろうとすると必ず出てくる問題ではないか、と思われるからです。そして教室は、探究的な態度をとるために人が集まってくる場所と考えられますから、まさに教室という場は本質観取をしている場そのものではないか、と思うしだいです。そういう意味では、言語文化教育というのは哲学の実践そのものではないか、と考えるわけです。こういうことを言っている人はあまりいないけれども、私はそういう感想を今日強く持ちました。

4. 2. 本質観取としての教室実践——ことばの市民への道

その理由を私なりに以下のように解釈してみます。本質観取をする場合は、問題設定がありますね。それは、教室の中で何らかのテーマを設定するということと重なります。そこでは参加者一人一人の経験のキーワードが出てくる。そこで出てくる経験のキーワードというのは、一人一人がもっている考え方や立場とかの違いが現れてくるものです。そしてその経験のキーワードをもとにして、それを他者と比較する。そこで対話が起これり、各自のキーワードを比較検討していく。そうするとそこで、どうやって相手を説得するか、あるいは自分が納得するか、説得と納得のせめぎあいがあります。それが対話であり議論だということになります。そのうち、そこで何らかの共通理解が現れてきます。というよりも、対話や議論によって、そうした共通理解が紡ぎだされるといってもいいと思います。こうした一連の対話は、ひとつのテーマにもとづいて起こってくるわけで、それがまさに「開かれた言語ゲーム」と竹田さんが言われたのと一致するものだろうと思われれます。おそらくそれは公共性ということとも繋がっているように思われれます。そういうような開かれた相互的な言語ゲームが、教育の場で行われることによって、一人一人の中に市民性が形成されていくのだらうと思います。この場合の市民性とは、ことばの活動によって社会の中の一個人であることを自覚するような、そのような個人のあり方を言います。私が言うところの「ことばの市民」という概念です。その一人一人の市民性の形成が結局は市民社会をつくって行くことに結びついていくと私は思いました。だから、今日、竹田さんがおっしゃったこと、特に本質観取と『欲望論』の後半の言語ゲームとの関係のことは、まさに教室活動そのものではないかという印象を持ったわけです。なので、言語文化教育と哲学とがどう結び付くかということは、今までほとんど話題になってこなかったけれども、実

はとっても深い関係にあって、切っても切れないものではないか、と思うようになりました。竹田さんご本人はどう教えるのか、具体的にどう実践するのかという問題には多分あまり興味はもっていらっしやらないと思いますけれど、私はむしろ、どう実践するかということにも興味をもちつつも、でも、なぜそのような実践をするのか、ということに関心を持っています。

4. 3. 共通理解をめざして対話する言語文化教育

この問題を考えていくと、今日竹田さんがおっしゃったような、本質観取の方法とか、もちろんその前にある、自由の相互承認の考え方とかいうところに、すべて結びついていくのではないかと考えられます。共通理解をめざして対話や議論をする、つまり相互的な言語ゲームを繰り返していくということと、言語文化教育はまったく同一であると思わざるを得ないわけです。そういう観点で考えると、今のことばの教育の世界は、まさに絶対支配的世界にあるように思います。たとえば、西口さんの指摘されるように、教育プランを立てる人、コーディネーター、その下にインストラクターという構図です。そうしたヒエラルキーが完璧に出来上がっています。これは、いうまでもなく絶対支配的世界でしょう。だからここからは市民性も生まれえないし、公共性も生まれえない。人間の本来のあり方というところに立ち返ってみると、一人一人が違う価値観や考え方を持ち、自己・他者・社会の関係に関して共通理解を得ていくというその方向性をめざすことが哲学の実践なのだとなれば、ことばの教育の教室活動は根本的に変わってくるはずで、今回は竹田さんの『欲望論』を日本語教育の立場から読む、というお題をいただきましたが、むしろ竹田哲学を知ることによってもう一度、ことばの教育とは何か、ということを考えることができました。イタリアのグラムシという人がたしか晩年に、牢獄の中で「人はすべて哲学者である」というメモを残したと言われ

ていますが、竹田さんの話を聞きながらそのことを思い出しました。今日は、ひさしぶりにパワポもなく、フリーハンドでしゃべらせていただきましたが、要するに、言語文化教育は哲学の実践であるという実感を強くした次第です。どうもありがとうございます。

5. 竹田青嗣×西口光一×細川英雄 パネルディスカッション

稲垣：先生方、どうもありがとうございました。竹田先生の言語ゲームによって人間の価値審級が形成されて、ことばによって人間が形成されるという考え方と、西口先生のイデオロギー的存在としての日本語教育者、また細川先生の言語教育自体が哲学であるという考え方は非常に重なるところがあって、それがまさに私が竹田先生をこの学会にお招きしてお二人の先生方とご対談をしていただきたいと思った理由です。それではこれよりパネルディスカッションとなります。まず、西口先生と細川先生のお話に対して竹田先生からコメントをいただいて、3人の先生方の中でディスカッションをしていただき、その後、フロアとの質疑応答に入りたいと思います。

竹田：そうですね、細川先生が、私の場合は「どうやって教えるか」はあまり考えたことはないのでは、といわれましたが、確かにいかに教えるかについて理論としては考えたことはありません。

ただ、哲学の観点からは、教育というものは、近代の市民社会ではとても重要な役割をもっている。すなわち市民社会は、理念上、人々の民主的感度が持続的に成熟してゆくべきものであって、その上で、教育は最も重要な、また無二の役割を果たすものです。少し回り道をして言いますと、私は20歳代はマルクス主義者で、30代はポスト・モダニストでしたが（笑）、その後で哲学の世界に踏み込んで、いやこれは自分の考えをもういちどやり直さないといけないと思った。その

一番大きな分かれ目は、そもそも近代社会、市民社会というもの、もっといえばヨーロッパが主導した「近代」というものを、肯定するかしないかというのが、自分の中でずっと大きなテーマとしてあった。われわれの時代は、国家権力や資本主義というものが諸悪の根源だというのがほとんど常識ようになっていて、それはすべて近代社会が生み出した矛盾であり、そこに何か根本的なオルタナティブがあるのではないかと、ずっと考えていた。これはとくに私だけではなく、われわれの世代の人間は多くがそういう社会の感度をもっていただと思います。いま私も持っている結論は、煎じ詰めれば、近代の市民社会にはオルタナティブはない、というものです。この点で、教育の内実と方向性をどう考えるかは、哲学的な観点からもとても大きな問題だと考えています。

それで、西口先生のお話については、西口先生としては、現在の教育の現行のシステムに関して改善の余地があるのではないかと、ということで、私もその通りと思いますが、いろんな具体性を含むことなので、それについては少し後で伺わせていただきたいと思います。細川先生のお話についていえば、私が教育について考えてきたことと、非常に響きあうといたしますか、我が意をえたりという感じがありました。細川先生は「市民教育」ということばを使われましたが、この言葉の重要性についての自覚がこれからますます必要であると私も思います。もちろんさまざまな国で教育のあり方についての議論があるわけですが、教育のシステムは、市民国家がたえず成熟してゆく上でのカギを握るものですから、もっと哲学的な基礎から教育のシステム全体のあり方を考える必要があると思っています。20世紀までは「国民教育」という概念が中心だったけれど、21世紀では「市民教育」という概念が軸にならないといけない。そういう点で、細川先生の言われたことは私にはとても共鳴できるものでした。

西口：ありがとうございます。せっかくですので、竹田先生にいくつか教えて欲しいポイントがありまして、一つは、信念対立がいろいろなコンフリクトを引き起こすというようなことでしたけれども、僕はなんか信念よりも利害の対立ではないかな、と。冷戦時代は信念対立ですし、まあそれ以前、もっと昔を辿ると宗教戦争なんていうものあったわけですが、現代も冷戦も終わった状況では、利害ですね、特に経済的なヘゲモニーというんですかね、それが色々なコンフリクトの原因になっているのではないかなということが一つ。それからもう一つは、価値審級の話のところ、善悪美醜は出ているんですけども、真偽っていうのが出ていない、っていうのは何か意図があるんでしょうか、っていうことです。

竹田：社会というものが、信念対立よりむしろ利害対立を根本の軸にして動いているというのはまさしくその通りだと思います。ただ、私がそれを信念対立の問題として言うのは、近代社会では、理念上、自由の相互承認が社会の基礎をなしている。つまり利害は人それぞれに異なっているが、にもかかわらず、というかむしろその前提から、一般意志、みんなの合意を取りだして、大きなコンフリクトが生じないようにさまざまなルールを設定し、そのことで社会をフェアなゲームとして営む、というシステムになっている。王が支配していた時代と違って、さまざまな人間が異なった利害をもつことを前提として、社会の大きなルールを決めて進む必要がある。このときに新しい種類の信念対立が生じるわけです。きわめて単純化して言えば、現代社会ではさまざまな社会の矛盾があるが、何がいちばん問題であるかというときに、たとえば格差の拡大ということが大きな原因であると。もちろんこれについてもいろいろな立場がありうるわけですが、まず多くの方はそう感じている。ではこの問題にどう対処するかについて、昔ならば絶対権力がすべてを決めていたけれど、近代社会では、人々の大きな合意を取り出して進ま

ないといけない。このことは市民社会における政治的、社会的決定の基本です。しかし、この政治的、社会的決定の難しさは、近代社会ではイデオロギー対立の形で現われたりする。近代社会は、利害の追求の自由だけではなく、さまざまな考え方の追求の自由ということも前提になっているので、イデオロギー対立だけではなく、人文科学の学説の領域でもさまざまな信念対立が現われてくる。そういう点で、近代社会では、さまざまな信念対立をどう克服しうるかはいつそう重要な課題になるわけです。

西口：わかりました。

竹田：さっき言いましたが、私ははじめにマルクス主義を経験して、そのあとポストモダン思想の考えにも深入りしましたが、この二つは、近代の市民社会それ自身への反対という点で共通していた。マルクス主義では、現代の市民国家は欺瞞であるといい、ポストモダン思想は、近代社会の抑圧性と非人間性を多に喧伝しました。しかし私は、基本的に市民社会という理念を肯定する。現在ある市民社会のあり方をどう調整して、まっとうな市民社会、健全な資本主義に立て直すかが課題だと考えています。このために何が必要かを考えないといけない。しかし、これについても簡単に合意は出ませんね。その合意をどう形成するかについての哲学的な基礎はまだ作られていない。それともう一つの質問がありましたね。

西口：真偽がなぜ入っていないか。

竹田：哲学では、人間の価値の審級は「真善美」という言葉で言われます。このとき、善悪、美醜は分かりやすいけれど、真偽の概念は、少し複雑です。いわゆる真偽というとき、真理と虚偽、事実と事実でないこと、という意味ももつけれど、もう一つ、ほんとうと偽り、という意味も含まれている。哲学的な真善美を言い出したプラトンでは、真偽は、「事実」と「事実でないこと」ではなく、ほんとうと偽りという意味が中心です。私はそれをこんな感じでいいます。人間の中で「善悪」の

ルールはどうして形成されるか。これは誰であれ基本的にはまず親からまた世間から受けとる。そのことで人間とはこういうものだ、世の中とはこういうものだ、これこれがいよこと、これこれは悪い、というはじめの世界像を作り上げる。誰でもそうです。しかし人間はある時点で、このはじめに受けた「善悪」の分節をもういちど検証する。確かめ直して、やっぱり自分にとってはこれが「ほんとう」だ、これは違っている、という内的な倫理を形成する。単に善悪の習俗的ルールを受け容れているだけではなく、自分で自分の内的な「ほんとう」と「偽り」を形成しなおす。そういう再吟味され、内面化された倫理のありようを私は「真善美」の「真偽」の問題と考えています。

西口：はい、ありがとうございます。

稲垣：細川先生、何かうかがいたいこと、おっしゃりたいことはございますか。

細川：そうですね、竹田さんが教育に関心があるということは重々承知しているんですけども、おそらくどう教えるかとか具体的にどういう場をつくるかということには多分あまり関心がないだろうと、これはまあ前からですけども、そのように思っていました。でも、それは一方で、哲学者としての一つのあり方だろう、というようにも思っています。

で、私の立場としては、ここで言う本質観取の場をどうやってつくるかというあたりには個人的には関心をもっていますね。それは教室活動が哲学実践であるということなんです。でも、いわゆる言語教育、ことばの教育というものがそういうイメージから非常に遠いところにいる。それはなぜかというと、やっぱり言語教育の世界が絶対支配社会だからだと思うのです。教育全体もそういう要素をたぶんに持っていますね。ミッシェル・フーコーの言ったように、学校はすべて強制であるということですね。今、竹田さんは開かれた民主社会に対して、もはやオルタナティブがない、つまりこれ以上の新しい形はない、と言われるよう

に、真の民主社会をつくっていくためにはやっぱり対話と議論による共通理解しかないわけでしょう。それを教育の文脈で考えると、常に教師が最終的な正解をもっている、というそのあり方、そこに絶対支配社会、まあ一種の宗教と同じようなものがあると思われるんですね。どこかに正しい教義があって、それを信仰しなければいけないというそういう無言のルールがもう出来上がってしまっている。それをどうやって崩していくかというところに、教育の未来があるんじゃないかなと僕は思うんです。ことばの教育の場合は、その最右翼にいるというか、教育の絶対支配世界の最右翼がいわゆる言語教育だと認識するんです。特に日本語教育は、その最、最右翼にいるのかもしれませんが。それをどうひっくり返していくのか。それはこの学会、言語文化教育研究学会の使命でもあります。

稲垣：はい。

西口：もう一つ、竹田先生に教えて欲しいんですが、まあ共通理解を作り出す、開かれた言語ゲームという、そういう表現を使っているんですが、共通理解っていうのが、できてしまったら、それが新たなドグマになるわけですね。ですから、このあたり、共通理解を目指す、開かれた言語ゲームなのかなあというふうに想像したんですが、いかがでしょうか。

竹田：近代社会は、成員の意志で大きな社会的ルールを作って進んでいく社会ですね。なので、まず政治的社会的ルールの決定ということに、相互承認と共通理解という概念が必要です。ルール決定が相互承認と共通理解のプロセスを経なければいけない。しかし社会の状態や時代の変化に応じてルールもまた変わっていく必要がある。社会が変化を必要としているのに、ルールあるいは規定が変わらないときにはそれはドグマになる。だから、すでに存在するルールは、いつでも異議申し立てや新しい合意によって変えられる、というシステム上の保証が民主的な社会では重要にな

る。ルールの決定とルールの変更の原則として、相互承認と共通理解ということが前提的な概念となり、また信念対立を克服ための原理的な考えも必要になるということなんですね。

6. フロアとの質疑応答

稲垣：それではそろそろフロアに参りたいと思います。先生方のご講演、お話をうかがって、是非質問したい、議論に加わりたいという方はお願いします。

発言者①：ありがとうございます。とても勉強になりました。色々違いがある人たちが、共通理解を作っていくという点について、非常に異質な人が大勢集まった時に、バックグラウンドを共有していない時、色々悪感情や恐怖心もあり、なかなか近寄れないような環境の時に、もちろん言葉っていうのは大事な術なんですけど、果たしてことばがそこまで強い力を発揮してスムーズに共通理解に至るのだろうか、と感じます。様々な所から人が集まってきた環境にある時、例を挙げるとアルゼンチンは移民の国ですが、あそこはタンゴというダンスが生まれた所です。タンゴという言葉はアフリカの言葉ですが、タンゴは音楽的にも色々なものが混ざり合っていて、それぞれの人種が、歌手手はこの系統の人、ダンスはこの系統の人、と色々な人が、言語ではないけれど一種の言語のような、共通理解を生む方法を見つけていった形になったものだと思います。あとはアメリカの例でも、人種という問題が大きくありました。かなりリベラルな思想が人種対立を越えていくような可能性を探ったと思うんです。やはり言語と思想というのは分別し、区別をしてどこか対立を生むような力も同時に働きますので、なかなかそれがうまく進んでいかなかった一方で、大衆音楽という形で、アフリカ系の人々が生んだ、ブルースでありロックンロールっていうものを自分の体に取り込むことによって、相手と繋がって行くような、

そういう運動を形成していったと思うのです。学問の世界にいて言葉の力が非常に強いので、その言葉の力を非常に大きく見がちです。言葉はもちろん強いんですが、それが絶対でないという、時に言ってる事と環境に作用している力が乖離していることも多々あって、そういうところをどのように捉えていらっしゃるんですか。それが、言葉でできたみんなの共通理解らしきものと、実態とがかけ離れていたりとか、例えば、学会であれ何であれ、そこが自分の生きていく世界なので、生き物としての力関係もありますね。そういうものに対してどう自覚的であるのか。言葉がその現場の流動性に対応して、コミュニケーションを促すツールとして作用していくために、言葉にどう向き合うべきか、そんなことを意識されていたら、ちょっとご意見を伺いたいですけど。

西口：僕自身は、日本語教育という仕事に従事しているわけで、さっき図に書きましたように、僕がコーディネーターになって、その下で複数の先生たちと一緒にティーチングをするというようなことをやっているわけですね。もちろんその向こうには学習者、学生もいるんですけども、とにかく心がけているのは、それぞれの人が、自分らしい、本当の声を発することができるように、ということですね。それはまあ、先生たちにもそういうふうにしてほしいし、そうしやすいような環境を作るようにしていますし、学生たちも、なかなか直接、個々の学生と接触する機会はないんですけども「いつでも僕の部屋に来て、話をしてもいいよ」というふうなことをしているという。要は、ガチになって教育的なことをテーマとして先生たちと議論するということもあるんですけども、やっぱり大事なことは本当に自分自身の中の、個のテーマに関する信念をことばとして出してもらえるという、そここのところが僕自身は大事ななあというふうに思っています。

稲垣：他の先生方、よろしいでしょうか。

細川：たしかにおっしゃる通りのことは多々あるん

じゃないかなと思います。ただその場合のことばというものが、ひとつの言語ゲーム、開かれた言語ゲームというように考えると、そのことばというものは、一部の切り取られた言語だけを指すわけではなく、身体性とか精神性とかいうものをすべて背負って、背負った上でのことばの活動ということだろうと思うんですね。だから、それをホリスティックに捉えながら、開かれた言語ゲームというように考えていかないとダメだと思うんです。形としての言語というようにだけで捉えようとすると、今のおっしゃるようなことが起こるのではないのでしょうか。関西の内田樹さんが「コミュニケーションとは、決して傷つかないという保証の元でしか成立しない」ということを以前に言っていましたね。それはたぶん同じようなことかなと思います。ですから、そこでは、傷つかないことが保証される、つまり信頼の場をどうつくるかということではないかと思っています。そのためには、音楽や演劇あるいはさまざまな芸術的なもののように、身体や精神と直接響き合うようなものとの融合というようなことも重要ではないかなと思いますね。

竹田：ひとことだけ。細川先生も言われましたが、言語ゲームという概念は、さまざまな社会がそれぞれの言語ゲームを行なっている、ということだけではなく、およそ人間の文化は、言語ゲームによって人間に独自の幻想性、価値性、関係性のシステムを形成しているということを含んでいます。そこから文化や宗教や価値観の大きな違いも現われるし、さまざまな対立も生じてくる。しかしそういう対立やコンフリクトももとを正せば、人間社会の言語ゲームから出てくるということが理解されたときに、むしろそういう対立を克服する可能性もまた言語ゲームにあることが分かる。人間の身体性は言語ゲームによって編まれたものだから、感受性の違いに働きかけるときに言語ゲームが役割を果たすわけです。あと、相互了解を創り出すための言語ゲームには前提条件があるという

のはその通りですね。たとえばはじめから考え方が対立していたら、つまりイデオロギーとイデオロギーの対立があって、互いに自分の考えが正しいと信じていたら、どんな場所を設定しても、ただ信念補強的な言語ゲームがあるだけで何もすすまない。考え方や価値観、感受性の違いをまず相互承認するという前提が必要だし、その上で「われわれ」ではなく「みんな」にとってのよいこと、共通に認めあえることが何かを求めあうという暗黙の前提があって、はじめて共通理解を生み出す言語ゲームが成り立つということだと思います。

発言者①：ありがとうございました。

稲垣：はい、他にお話になりたい方いらっしゃいますか。

発言者②：すいません、非常にナイーブな質問で恥ずかしいんですが、竹田先生が PowerPoint で示された、地球のマークの、あの。(編者注：本稿図1参照)

竹田：主観のバブルの、風船の中の地球？、

発言者②：はい。地球がこう、三つあって、地球が三つあって、下のほうが共通で、上のほうが違ってっていうところで、下のところが共通の自然科学であつたりとか、ここは取り出せる。で、こちらの部分に限っては違うことを認識するということがポイントだと思うのですが、その構造を取り出す、そこの詳しい話をお伺いしてみたくて残念だったんですけども。その共通の部分で、例えば、人としてとか、命、とかそういう視点で共通の理解にすることはできないんでしょうか。

竹田：Cのところの、下の共通の部分ですか？

発言者②：自然科学というところに、命が大事とか、人間であるとか、

竹田：なるほど、命が大事だといった、みんなで共有できることというのは、下の部分ではなくて、上の部分ですね。

発言者②：はい、それは理解しています。で、その上で、どうして人間であるとか、人としてとか、生きているとか、命が大事とか、そういう部分は

下の領域にあり得ないんでしょうか。

竹田：ここは価値観の部分ですから、命の大事さということも必ずしもすぐには一致しない。哲学的には人間どうしがなぜずっと戦争を続けていたかといえば、哲学的には不安競争という原理があって、共同体どうして生きているので、他の共同体を信じることができない。どの共同体も「われわれ」の外側は「敵」という感度をもって生きてきた。それが人間の歴史です。みな同じ人間である、という人間のメンバーシップの感度は近代以後ようやく徐々に出てきたのだけど、これを作り上げるのに、人間は何千年もの歴史を必要としてきたわけです。それからもっといえば、みなで仲良く共存するのがいいと思っている人ももちろんいるけれど、この世の中は、結局力で動いているので善悪とかはきれいごとだ、と考えている人もたくさんいる。そういう価値観の違いを完全に一つにすることはできないんですね。哲学的にこれを追いつめると、普遍競争原理ということに行きつきます。命がいちばん大事だというのは、生存競争から遠く離れて物質的に十分恵まれないと出てこない感度ですね。

少なくとも、近代にいたるまでは、絶対的な支配関係ではなく、互いの自由を承認しあって共存するという感度は人間にはなかった。人間は普遍競争の状態から脱出できなかった。そこでホップズヤルソーが、人間は人間として共存できる可能性があるはずだと考えてその原理をつかもうとしたんですね。人間の世界では、いちばん根本には競争や死ということがあり、そのために不安競争が出てくる。さまざまな価値観もその上で出てくるので、これを完全に一つにするということは難しい。

発言者②：地球が丸いということを通理理解すると同じ、同じ形で。

竹田：そのような仕方では、完全に一致した善悪の基準を作ることはできないんです。

発言者②：わかりました。

稲垣：他に、質問されたい方。

発言者③：信念対立と、本質観取というお話を聞きながら、私も今、日本語教育に携わって、そういう信念対立の現場の只中にいるので、どうしたらいいのかなって考えていました。そのことと、先ほど PowerPoint のスライド飛ばされてたところで、欲望ってところが、どう位置付けられるのか、その信念の背景にあるものが、こうしたい、こうなりたいという欲望、という理解なのか。その辺を少し説明していただけたらなと思います。

竹田：そうですね。欲望相関性の話まではなかなか遠いんですが、欲望相関性という概念は、哲学では認識論の問題を解決するための一つの新しい考え方なんですね。そもそも近代哲学が出てきたのは、宗教対立をどうして克服するかという大きな課題があったからです。宗教は物語で教義ができていますので、対立すると和解の道がほとんどない。哲学はあくまで合理性、理性でものごとを考えて、人間どうしなら了解できるはずだという道だけを探して進む方法なので、宗教上の違いがあっても、共通了解の可能性をもっているんですね。哲学はまず人間が自由を保って共存できる社会の可能性を原理として考えて進んだけれど、それでもこんどはイデオロギー対立ということが生じてきた。政治的、社会的な問題についても新しい考え方の対立がでてきた。そういう対立をどう克服するかということが、哲学では認識論の問題です。しかしヨーロッパにはキリスト教の伝統があって、どこかに「真理」、正しい考えがあるはずだという強固な前提があって、価値観の対立をなかなか克服できない。欲望論は哲学的認識論を解明するための一つの原理だといいましたが、重要なのは、なぜ人間の価値観が対立するのかという問題を欲望相関性の考えが最もよく説明するからです。欲望相関性の考えは、人間の欲望の本質を考え、そこから多様な価値観が現われるその理由をはっきりさせるので、どういう価値観が正しいのか、真理はどこにあるのかという考えではなく、価値観の

相互了解の条件を考えるわけです。大事な要点は、近代社会では、多様な価値観の共存ということが大前提になりますが、そのとき、客観主義的な、あるいは真理主義的な認識論はまったくそぐわない。さまざまな価値観や利害の対立があるということ的前提として社会のあり方を考えないといけな。そのときに認識論的に欲望相関性の考えが重要になる。教育の問題でいえば、市民教育の基本は、様々な違う利害や違う価値観をもった人間が、しかし、これを適切に調整しながら、社会を開かれた、相互承認にもとづくゲームとして進めるような市民の感度を育て上げることです。つまりこれまでのように「共同体の一員」としてではなく、他者を対等な人間と認めるようなメンバーシップの感度を育てないといけな。そのためには教育に携わる人間が、市民感覚、相互承認や共通了解の感度、その理由をよく理解していないといけな、まずそういう道すじなんですね。

発言者③：ありがとうございました。

稲垣：私もそのことをよく考えます。教師も自分自身の欲望というか、自分がどのように世界を見ているのかということに自覚的であることが、細川先生がおっしゃったような、支配的な、教え-教わるという環境を突き崩すことになっていくのかなとよく感じます。

発言者④：お話を伺って、教育と「欲望」との関係について私自身考えたことがあるのですが、この解釈が適切かどうかわからないのでお尋ねいたします。価値観が違う人間同士が一緒になった時に、そこで何らかのすり合わせをしなければならなわけですが、ただ人間って、「すべき」って言われてもなかなか動かないと思うんですね。現実の問題として、教育現場だけでなく、実際の社会生活の中でも、価値観の対立をどうやって調整するかで困ることはよくあるのですが、そういう調整というのはなかなか辛い作業だと思うんです。辛いことをしろと言われてもなかなか人間は動かない。で、そういう時に、我々教育に関わる人間が

考えるべきこととしては、辛いんだけど、それを乗り越えることがうれしい、そうすることによって自分が喜びを感じられるっていうふうな、そういうその経験を持たせてあげるにはどうしたらいいかを考えることなんじゃないか。「もたせてあげる」っていうのはなんか変な言い方ですけども、教師自身が、そういう調整という行為に実際に喜びを感じることができる、ということは大切なことでしょうし、また教育の現場にいる人々にも、大変なことを乗り越えることに快・不快の快の気持ちをもってもらえるような試みが必要なんじゃないか。そのためにはどうすればいいかということ、教育に携わる者としてはこれから考えていかないといけないんじゃないか、というようなことをいま考えました。そういう意味で、教育と、竹田先生のおっしゃる欲望論とが接点を持ちうるんじゃないかと考えたんですが、こういう捉え方での外れではないかについて、お尋ねできればと思います。

竹田：教育する人間がいかにか生徒や学生をよい方向に導くかは、具体的にはなかなかいろんな考えがあるように思います。ただ哲学の立場からは、教育が何を保証すべきかは大きく二つあるように思います。市民教育の根本は、まず、どういう出自や階層であれ、できるだけ対等でフェアな仕方で社会の競争の出発点に立てるようにするというのが第一の目標ですね。極端にいうと、階層を再生産しない、最も下層から出ても、努力と工夫で社会的に成功できる可能性がある、ということ、つまり社会的なゲームの流動性を確保するということが、そのための力、ノウハウをフェアな形で習得させるということが、まず市民教育の第一の存在理由。つぎに、市民社会では、自由な承認競争がどんどん進むので、ヨーロッパではキリスト教、日本では習俗的な道徳が果たしていたような、超越的な倫理の基準が存在しない。どのような生き方をするかを、自分で選び、自分で決定しないとけない。近代社会の教育がいわゆる「人文教養」

を与えるのは、そのためです。文学や思想やほかの文化的なことがらを身につけながら人はそれぞれの仕方で、自分の生き方の指針を作っていく。これが第二のポイントです。それからもう一つ、近代社会は、固定的な役割社会ではなくて、かなりきびしい競争ゲームの社会です。ここでは、自分を適切に了解し、適切に表現する力がなければ、他者とよい関係を作るのは難しい。すごく単純化していえば、自我の防衛や攻撃性が高いとメンタルな問題が生じてくる。どんな人間も、近代社会の中では伝統的な社会がもたなかったそういう新しい課題をもつので、教育はこの課題をサポートするという役割を負っている。競争の力の獲得、内的な倫理のための人文教養、そして関係的な自己了解という三つのことが教育の大きな軸になるように思います。

私は大学で教えているので、いま、それまでの教育課程でどんなことがとくに重要な課題になるかはさほどよく知りませんが、自分の中では、あくまで学生がそういう課題をクリアしていくのを支えたり手助けしたりする、というような感じで、教師としての自分の役割を考えています。欲望論のからみでいいますと、いわれたように、人間を、「すべきである」つまり当為によって導くのは、規律的な教育の方向になる。人間は、「したい」ということと「しないといけない」がつねにせめぎあっているし、また「したい」という欲望についてもつねに複数性がある。だから、かくかくのようになさい、という当為的な方向ではなく、それぞれの人間が、自分の欲望のあり方をよく認識し、自己了解して、自分なりの生き方を見つけていけるように助ける、というのが、私の中では教育ということの原則になっているという感じですよ。

発言者④：ありがとうございました。

発言者⑤：ご講演ありがとうございました。私も長いこと言語教育に携わっていく中で迷いが生じた時、現象学を心の支えにして教壇に立ってきまし

た。この十数年で、多言語多文化の意識が言語教育の中でも浸透してきていて、すごく良くなってきたと思います。その一方で、多言語多文化が掲げられていながら、実際にはそうでないという状況も見聞きしています。理念と現実の間で矛盾を感じる時、自分では現象学的な本質観取という考え方を思い出しながら現場に向かっていきます。そういう現実に向かう時のヒントを教えてください。また励みにできるかなと思います。

竹田：この話は正直いいますと、私には難しく、多言語あるいは多文化の教育、というものがどういう形で行なわれていて、その中でどういうことが中心の論点にあっているか、ほとんど知りません。ただ、英語教育のことを言うと、私も英語で教える必要があってなかなか苦労していますが、英語教育が絶対に必要だというようにはもちろん思わない。しかし、大きく考えると、これからとくに発展途上の国の人々は、自国から出て先進国に行ったり、他の国の人間と交流したりする必要がどんどん大きくなる。そのかぎり、好むと好まざるにかかわらず英語教育は今後世界規模でますます重要性をもつことになると思います。その場合、親が属している言語圏や文化圏との重ね合わせということが当然でくる。つまりバイリンガルやトランスカルチュラルの問題を教育の中でどう位置づけるかということが出てくるのだと思います。

自分のことを少しだけ言いますと、私は在日二世の韓国人ですが、日本生まれ日本育ちで残念ながら韓国語はできません。そうして在日の二世、三世、四世代では、必ず世代間の価値観や感度の違いが、ある場合には対立として現われてくる。親の世代と子の世代の生き方の上での衝突や対立ですね。親の方は、自分の民族性や文化との一体性を守りたいし、子の世代は新しい文化に入っていこうとする。そのときに必ずコンフリクトが生じて双方ともに悩むということが起こる。このことは、世界中で起こっている普遍的な現象です。

こういう場合もまた、市民的な共存の考えが原則とならないといけない。重要なのはまず選択肢があるということ、多様な選択肢があって各人が自分でそれを選べるのでないといけない。何が何でも「英語」が大事だというようなことではなく、どんな場所でも市民感覚、つまりメンバーシップの感覚が成熟してゆくこと、誰でもが相互承認の上で開かれたゲームの成員としてフェアな扱いを受ける、そのために何にプライオリティをおくべきか、という形で考えることが原則ではないかと、私としては思います。

発言者⑤：ありがとうございました。

稲垣：すみません。時間になってしまいました。今日は本当に竹田先生はじめ、細川先生、西口先生、ありがとうございました。そして議論に参加して下さった皆さま、ご来場下さった皆さま、本当にどうもありがとうございました。(拍手)

文献

- 竹田青嗣 (2017a). 『欲望論——第1巻「意味」の原理論』 講談社.
- 竹田青嗣 (2017b). 『欲望論——第2巻「価値」の原理論』 講談社.

『言語文化教育研究』投稿規定

1. 発行

本誌は、言語文化教育研究会が、原則として年1回12月に、インターネット上で発行するものである。

2. 投稿資格

- ・単著の場合、投稿者は言語文化教育学会の会員でなければならない。
：投稿者を団体会員とする場合、その著者名は団体名のみ認めるものとし、別に執筆責任者名を注に記載せねばならない。この時、団体名での投稿の了承が所属機関から得られていることを明記した書面を投稿の際に提出せねばならない。
- ・共著の場合、第1執筆者は言語文化教育学会の会員でなければならない。
：執筆者を団体会員とする場合、その著者名は団体名のみ認めるものとし、別に執筆責任者名を注に記載せねばならない。また、その団体に所属しない執筆者は著者名に列挙する。この時、団体名での投稿の了承が所属機関から得られていることを明記した書面を投稿の際に提出せねばならない。
- ・編集委員会からの原稿執筆依頼は、非会員に対しても行えるものとする。
- ・本条に定める「言語文化教育学会の会員」とは、当該年度の会費を投稿の2週間前までに納入した者とする。

3. 投稿原稿の内容

- ・投稿原稿は、「言語文化教育」に関するもので、未公開(*1)かつ同時投稿(*2)していないものに限り、使用言語は原則として日本語とする。
*1 未公開とは、学会誌や紀要、著書などにおいて公刊(公刊予定や投稿中を含む)していないことを意味する。ただし、新しいデータが追加されていたり、新たな観点からの分析や考察が行われていたりする場合は、この限りではない。なお、修士論文・博士論文・科学研究費報告書・学会発表予稿集・研究会発表資料などは、公刊とはみなさない。
*2 同時投稿とは、他の学会誌や研究会誌、紀要への投稿、著書としての執筆、他の学会等での発表申請を意味する。
- ・投稿原稿は、事前に倫理的な問題をクリアしていなければならない(公開に関して調査協力者から同意が得られている、調査協力者のプライバシーに関する記述

に注意が払われている, など)。

4. 投稿原稿のカテゴリー

- ・投稿原稿のカテゴリーは「寄稿」, 「論文」, 「フォーラム」とする。

「寄稿」: 編集委員会から依頼したもの

「論文」: 言語文化教育に関するテーマで, 先行研究に加えるべきオリジナリティのある研究成果が, 具体的に述べられているもの。教育実践を記述した実践研究, 論文や書籍を批判的に論じた批評もこのカテゴリーに含まれる。

「フォーラム」: 書評, 提言, 資料, 現場で抱える悩みや小さな発見に基づいた議論や, 実験的な研究の試み等, 論文の範疇には入らない, あるいは従来の論文の形式では表現できないが, 言語文化教育として公開・共有する価値が認められるもの。また, 研究会の活動報告, 共同研究プロジェクトの成果報告等。なお, 「フォーラム」は, 実験的な表現形式や学会活動の報告書も含むため, 掲載原稿を査読付き論文とは見なさない。

5. 「論文」の審査

- ・「論文」の原稿掲載にあたっては, 3名の査読者が査読をおこない, その採否については編集委員会において決定する。査読方針は以下の通りとする。
 - : 言語文化教育研究の知見に加えるべきオリジナリティがあるものである。
 - : データの解釈や理論的考察において, 整合性のあるものである。
 - : 言説の公表が言語文化教育に貢献するものである。

6. 「フォーラム」の審査

- ・「フォーラム」の原稿掲載にあたっては, 3名のコメントーターが審査をおこない, その採否については編集委員会において決定する。コメント方針は以下の通りとする。
 - : 言説の公表が言語文化教育に貢献するものである。
 - : 新しい観点をもつものやこれまでにない表現方法に挑戦しているものを積極的に評価する。

7. 原稿の執筆

- ・原稿の執筆については, 別に定める「執筆要領」に基づく。

8. 投稿の締め切り

- ・ 投稿の締め切りは原則として毎年5月31日の23:59（日本時間：必着）とする。

9. 提出方法

- ・ 投稿は、上記8. の締め切りまでに、下に示す『言語文化教育研究』編集委員会へのE-Mail アドレスでのみ受け付ける。送信の際、所定の原稿ファイルに必要事項を記入して添付すること。

『言語文化教育研究』編集委員会 E-Mail アドレス：submit@alce.jp

※投稿に関する問い合わせは、メールにて、言語文化教育研究学会事務局 (contact@alce.jp) までお送り下さい。

『言語文化教育研究』執筆要領

- ・ 投稿原稿は、「1. 表紙」、「2. タイトルページ」、「3. 本文および文献リスト」の順で4部から成り、原則として所定のテンプレートファイル [ダウンロード：DOT] を利用した「Microsoft Word 形式」とする。
- ・ 分量は、規定の書式にて「3. 本文および文献リスト」が30ページ以内とする。
- ・ 書式は、おおむね「『言語文化教育研究』執筆ガイド」に従って記述すること。
：『言語文化教育研究』執筆ガイド <http://alce.jp/journal/styleguide.html>
- ・ 採択された投稿については、採択決定後、タイトル、キーワードおよび要旨をそれぞれ英文によって提出すること。

第16巻 編集後記

この度、『言語文化教育研究』第16巻を無事お届けすることができました。

本巻の特集は「ナラティブの可能性」です。特集号の企画趣旨にも書かれています。社会学、心理学、教育学、応用言語学など様々な領域における「経験の語り」に着目した社会的実践、教育的実践を学会誌上で交差させる試みとなっています。読者のみなさまにとって、広くことばと文化の教育としてナラティブが持つ意味を再認識するきっかけとなりましたら、幸いです。

本巻にはこれまでに最も多い、計31本の投稿があり、うち14本が採択となりました。また、5本が次巻へ持ち越しとなり次への掲載をめざして継続的に執筆者と編集委員・査読協力者の間で行われています。

学会も5年目を迎え、会員数も433名(2018年12月15日現在)となりました。「これまでに最も多い」という投稿数ではあったものの、掲載された論文を見てもうかがえるように、多様なジャンル、また学際的な論文を目にすることができます。しかし、そのどれもが、「言語文化教育」につながるものを内包しています。「日本語教育」という分野からスタートした本学会でしたが、「日本語教育」という枠を越え、広く「ことばと文化の教育」をさまざまな分野が越境しながら交差し、新しいものを築き上げていく「アゴラ」——多様な人間の集まる公共的言論空間——を着実に進めていければと思います。それが、読者の皆様それぞれの明日の実践を切り拓くものになることを、願っています。

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 尾辻恵美 米本和弘 北出慶子（特集担当）
小口悠紀子 佐藤慎司 嶋ちはる 嶋津百代（特集担当）
仲潔 中山亜紀子 寅丸真澄 三代純平（副委員長, 特集担当）
本林響子 山川智子 柳田直美 劉志偉 南浦涼介（委員長）
ロマン・バシユカ

査読協力者（本巻担当）

有田佳代子 犬飼康弘 牛窪隆太 岡本成子 久保田竜子
熊谷由理 ケード・ブッシュネル 古賀和恵 小西円 此枝恵子
近藤有美 佐藤貴仁 佐藤正則 佐野香織 澤邊裕子
瀬尾匡輝 瀬尾悠希子 武一美 田中里奈 俵山雄司
徳永あかね 中井好男 永井涼子 中川正臣 中根育子
中俣尚己 中山英治 名嶋義直 福島青史 福永由佳
本田弘之 松本明香 宮永愛子 家根橋伸子 山本冴里
山元淑乃 義永美央子 (敬称略)

言語文化教育研究 第16巻

発行日 2018年12月31日

編集・発行 言語文化教育研究会

事務局：〒187-8505 東京都小平市小川町1-736 武蔵野美術大学

鷹の台キャンパス三代純平研究室内

E-Mail：contact@alce.jp

DTP：ケイ商店

ISSN:2188-9600

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education