

2023 年東海大學日本語言文化學系
30 週年國際學術研討會

異「語言」接觸與『未來』
異「言語」接觸と『ミライ』

2023

會議手冊

- 會議時間:2023 年 3 月 18 日(星期六)
- 會議地點:東海大學 人文大樓茂榜廳
- 主辦:東海大學日本語言文化學系
- 協辦:教育部、國家科學及技術委員會、
公益財團法人日本台灣交流協會、台灣日本研究學會、
東海大學研究發展處

目次

議程表		P1
開催趣旨		P5
第一部 專題演講		
社会・コミュニティ参加をめざす「批判的」言語文化社会教育	佐藤慎司	P9
ロケーションとしての留学—留学というミライ—	塩入すみ	P11
言葉と文化の接触:自文化における異文化、異『言語』による活動を通 訳・翻訳から検討する	毛利雅子	P15
第二部 研究発表		
矛盾の中に折り重なる出会いと交流		
—あるタイ人技能実習生を中心に—	富永悠介	P19
生きがい指標としての親子の言語経験		
—台日国際結婚日本人女性のライフコースの視点から—	伊藤佳代	P33
日本語学科の卒業生の言語接触とキャリア観		
ライフストーリー・インタビューから	工藤節子	P45
言語教育の現場からみた外国語学習の課題	蔡薰婕	P61
授業改革に踏み込むまでに何が起きていたか		
—自己内リフレクションを通して—	王怡人	P73
日台国際共修によるオンライン日本語教育実習における教師イメージの変容		
—日本人実習生の場合—	野々口ちとせ	P85
コミュニケーション学の視点から見た COIL(オンライン国際協働学習)の一考察		
台日コミュニケーションプロジェクトを事例にして	佐藤(内田)良子 平田亜紀 宮崎新 福本明子	P97
水泳活動における通訳の基礎研究	平澤佳代	P107
自動翻訳時代における外国語学習に関する一考察		
—第二外国語としてのフランス語教育を事例にして—	内田智秀	P119
日本語・中国語というフィルターを通して	黄淑燕	P133
CLIL の観点から東海日文のカリキュラムを考察	張瑜珊	P143
JFL/JSL として日本語を教える・学ぶことの行方(ミライ)? 日本語 教学は日本の社会構造にどんな貢献をして(しまつて)いるのか		
共通語としての日本語のあり方を模索する	松永稔也 オストハイダ テーヤ	P153 P167

2023 年東海大學日本語言文化學系 30 週年國際學術研討會

異「語言」接觸與『未來』

異「言語」接觸とミライ

Cross-linguistic contact and its future

【議程表】

2023 年 3 月 18 日 (星期六) 地點:人文大樓茂榜廳	
時間	內 容
08 : 30 08 : 50	報 到
08 : 50 09 : 00	開幕式致詞:文學院周玟慧院長、日本台灣交流協會細田敬子先生 黃淑燕主任
第一部 專題演講 主持人:黃淑燕 東海大學日本語言文化學系副教授兼系主任	
09 : 00 09 : 50	主講人：佐藤慎司 Japanese Language Program, East Asian Studies, Princeton University Director/ Senior Lecturer 社会・コミュニティ参加をめざす「批判的」言語文化社会教育 參與社會和社區為目的之“批判性”語言文化社會教育
09 : 50 10 : 40	主講人：塩入すみ 熊本学園大学外国語学部英美学科 教授 ロケーションとしての留学—留学というミライ— 留學的座標--名為「留學」的「未來」
10 : 40 11 : 00	中場休息(茶點)
11 : 00 11 : 50	主講人：毛利雅子 名古屋市立大学大学院人間文化研究科 グローバル文化コース 准教授 言葉と文化の接触：自文化における異文化、異「言語」による活動を通訳・翻訳から検討する 語言與文化接觸：從口譯・翻譯看自文化中的異文化、異「語言」活動
11 : 50 13 : 00	午餐

第二部 研究發表

(論文宣讀每人 20 分鐘、討論時間共 20 分鐘)

分組發表及討論 I

時間/組別/教室	發表者	發表題目
13:00 14:30	發表 I 語りの中のことば 語言敘事 教室:H103	富永悠介 南台科技大學應用日語學系助理教授 矛盾の中に折り重なる出会いと交流—あるタイ人技能実習生を中心に 矛盾中的交錯相遇與交流-從某一泰國技術實習生的敘述為中心
	主持人:羅曉勤 台中科技大學應日系教授	伊藤佳代 中山大學西灣學院約聘助理教授 生きがい指標としての親子の言語経験—台日国際結婚日本人女性のライフコースの視点から 人生意義指標的親子言語經驗-以台日跨國婚姻日籍女性配偶的生命歷程為觀點-
		工藤節子 東海大學日本語言文化學系助理教授 日本語学科の卒業生の言語接触とキャリア観-ライフストーリー・インタビューから 日語系畢業生之語言接觸及對職業生涯之看法-以生涯敘事訪談為例
13:00 14:30	發表 II 教育と変容 教育與轉化 教室:H104	蔡 薰婕 帝京大學高等教育開發中心助教 言語教育の現場からみた外国語学習の課題 從語言教育的現場觀察外語學習的課題
	主持人:郭毓芳 高雄餐旅大學應用日語系副教授	王 怡人 東海大學日本語言文化學系助理教授 授業改革に踏み込むまでに何が起きていたか—自己内リフレクションを通して 投入課程改革之前教師發生了甚麼-透過〈自我反思〉看見歷程
		野々口ちとせ 甲南大學文學部日本語日本文學系副教授 日台国際共修によるオンライン日本語教育実習における教師イメージの変容—日本人実習生の場合— 日台共開線上日語教學實踐後教師形象的轉變-以日本實習生為例
	佐藤良子 東海大學日本語言文化學系助理教授 平田亜紀 常盤大學總合政策學部經營學系副教授 宮崎 新 名城大學外國語學部國際英語學系教授 福本明子 愛知淑徳大學全球傳播學部教授	コミュニケーション学の視点から見た COIL (オンライン国際協働学習) の一考察:台日コミュニケーションプロジェクトを事例にして 從溝通學的觀點來剖析 COIL (跨國線上合作學習) 之探討: 以台日溝通交流方案為例
 14:50	【茶 敘】	

時間/組別/教室		發表者	發表題目
14:50 16:20	發表 III 言葉と言葉の間 語言之間 教室:H103 主持人:黃愛玲 高雄科技大學應日系教授	平澤佳代 朝陽科技大學應用英語系助理教授	水泳活動における日中通訳の基礎研究 <i>游泳活動中日口譯的基礎研究</i>
		内田智秀 名城大學兼任講師	自動翻譯時代における外国語学習に関する一考察—第二外国語としてのフランス語教育を事例にして— <i>自動翻譯時代的外語學習研究：法語作為第二外語教學的案例分析</i>
		黃 淑燕 東海大學日本語言文化學系副教授	日本語、中国語というフィルターを通して <i>中日文濾鏡效果初探</i>
	發表 IV 日本語教育のあり方 日本語教育的反思 教室:H104 主持人:許均瑞 銘傳大學應日系副教授	張 瑜珊 東海大學日本語言文化學系副教授	CLIL の観点から東海日文のカリキュラムを考察 <i>用 CLIL 的觀點來檢視東海日文的課程架構</i>
		松永稔也 宮崎大學多言語多文化教育研究中心 副教授	JFL/JSL として日本語を教える・学ぶことの行方（ミライ）？日本語教學は日本の社会構造にどんな貢献をして（しまっ）ているのか <i>JFL/JSL 的日語教學和學習的未來發展為何？：日語教學對日本的社會結構帶來了什麼貢獻・以及意外的影響</i>
		Ostheider Teja 關西學院大學大學院語言交流文化研究科 教授	共通語としての日本語のあり方を模索する <i>探索日語作為共同語言的方式</i>
16:30 17:30	綜合討論:主持人:林珠雪 工藤節子 日本語教育のミライ <i>日本語教育的未來</i> 佐藤慎司 (Princeton University) Ostheider Teja (關西學院大學) 内田智秀 (名城大學) 羅曉勤 (台中科技大學) 王怡人 (東海大學)		
17:30	閉會		

2023年東海大学日本語文化学系 国際シンポジウム 異「言語」接触とミライ

開催趣旨

近年、AI技術の発展は目を見張るものがあり、そのことは将来の社会の様々な領域に大きな影響を及ぼすと予想されている。たとえば、AIによる翻訳能力の進歩により、外国語学習が不要なものになるのではないかと、いわれることもある。もしそうなれば、教育界はこれまでにない変革に見舞われる可能性がある。もし言語学習が、たんに新たなコミュニケーションの道具を獲得する営みでしかないのであれば、AIの進歩によりその存在意義は大幅に縮小してしまいかねない。言語学習は存在意義を根底から問い直されることになるのである。

むしろ、実際の高等教育の現場において、コミュニケーションの道具としての言語スキルの獲得が、まったく意味を失うことはないだろう。だが、言語学習の意義は、本来、そのみに限定されるものではないことも思い起こすべきである。

とくにポストモダン以降、言語とは、たんに人間主体の外部に切り離されて道具のように存在するものではないと考えられることが多い。言語は、自他認識やコミュニケーションのあり方、ひいては主体のあり方そのものをも決定する重要な要素であるとみなされる。であるならば、母語以外の言語を学習することの意義は、道具としての言語スキルの獲得のみにとどまらない。それまで知らなかった異なる論理体系や認識形態、コミュニケーションのあり方に接触し、またそれに関わってゆく過程そのものにも、言語学習の意味は存在するはずである。そうした過程を通じて学習者は、主体の変容を遂げてゆき、批判的・批評的な意識と視野もまた開拓することができるのである。AI時代の到来にあたって、これからの言語学習においては、他者の言語およびそれをとりまく文化との接触がひきおこす、こうした変容過程の意義をあらためて問い直すことが求められると考えられる。

こうした問題をとりあげるのは、過去・現在において高等教育機関での言語学習の現場において常に存在し、おそらく今後も存在し続けるであろう実際的問題について再考するためでもある。すなわち、大学等の高等教育機関で何らかの言語を学ぶ学生のうち少なからずは、卒業後にその言語を道具として十分に活用する職業に就くわけではない。そうした学習者のライフストーリーにおいて、高等教育機関における異言語接触とそれにともなう主体変容の体験は、どのような意味をもつのであろうか。また、教わる側だけでなく、教える側の人間には、どのような変容が発生するのだろうか。

さらに、文法・語彙等の習得といった狭義の意味での言語学習にとどまらず、通訳・翻訳活動や各種社会実践等において、他者の言語とかかわることは、当事者にとってどのような意味があるのだろうか。そうした行為をとおしても、人々は、異言語を通して異質な世界認識や人間関係、社会文化構造、価値観と出会い、多種多様な主体変容をとげてゆくはずであ

る。

2023 年度東海大学日本語言文化学系国際学術シンポジウム「異『言語』接触とミライ」は、こうした異言語接触と主体変容にまつわる諸問題を再考することで、言語教育の「ミライ」を考察しようとするものである。そのため、言語学や社会言語学、言語教育学、通訳・翻訳研究、インタビュー等、さまざまな角度からアプローチしたい。シンポジウムの会場では、テーマにおうじた講演と研究発表にくわえ、総合ディスカッションを開催し、これからの言語教育・言語学習について討論したい。さらに、言語学習の当事者（卒業生、教師）を囲んでのインタビューや相互討論の場を提供する。

なお、本シンポジウムにおいて、「言語」とは、単語、文法、会話技術など狭義の意味での言語のみを意味するものでなく、それをとりまく社会・文化的な脈絡を広く包含するものとしてみなす。狭義の意味での言語と、それをとりまく社会・文化的要因は、そもそも地続きとなっている。どこからを「言語」、どこまでを「文化」「社会」というように切り分けることは困難なのである。狭義の言語を学ぶことはそれをとりまく文化・社会を学ぶことにつながるし、逆もまた然りである。さらに、本シンポジウムでは「異言語」についても、狭義の意味での「外国語」のみでなく、「異なる意見」「異なる理念」といった、他者の言葉を広く包含する概念としてとらえてゆく。

本シンポジウムをとおり、異言語接触と主体変容の過去・現在・未来をめぐる考察が、より活発なものになってゆくことを願ってやまない。

第一部

專題演講

社会・コミュニティ参加をめざす「批判的」言語文化社会教育

佐藤慎司

プリンストン大学 東アジア研究学部 日本語プログラムディレクター

第二言語・外国語教育は異「言語」接触の格好の機会であると捉えられることが多いが、異「言語」接触、異文化コミュニケーションは、ある言語、ある文化を異なるものであると認識したときにはじめて成立する概念、研究分野である。しかし、どの言語とどの言語、あるいは、どの文化とどの文化が同じでどれとどれが異なるものであるかは、われわれが考えているほど自明ではない。沖縄の言葉は日本の沖縄方言なのか、また、台湾文化と中国文化は同じなのか異なるのかなど何かが異なるか同であるかを決定するプロセスは極めて政治的なものでもある。

本シンポジウムのテーマは「異「言語」接触と『ミライ』」であるが、われわれが『ミライ』を創っていくためには、(言語文化社会)教育において、ただ言語や文化に関する知識を提供し、それを習得することを促すだけでなく、上にあげたような自明だと思われる事柄、当たり前のように感じている価値観などを「批判的」に見つめ直していくことも必要である。

それでは、なぜ「批判的」に見つめ直していくことが必要なのであろうか。それはよりよいミライ、つまり、よりよい自分になる(自己実現)、よりよい社会を創っていくためであると講演者は考えている。自己実現と理想の社会の実現は一見関係がなさそうにも見えるが、人は他者の存在なしには生きていけず、自己実現をはかるには「社会」の存在を考えないわけにはいかない。そしてミライは、各個人が考え行動を起こす(あるいは起こさない)ことで創られていくが、多くの場合においてただ一度の意見表明や行動で何かが決定されるわけではなく、社会・コミュニティに参加し、他者とのやりとりすること(時には自分内対話)で生み出されていくものである。講演者の考える社会・コミュニティ参加をめざす「批判的」言語文化社会教育では、1) 批判的振り返りと2) 社会・コミュニティ参加を軸に実現されるものであると考えている。

ここで、社会・コミュニティとその参加について少し触れておきたい。これらの概念は極めて曖昧な概念ではあるが、ここでは暫定的に、「社会・コミュニティ」を「日本社会、国際社会といった包括的な全体社会を始め、地域社会やもっと小さなコミュニティー、あるいはグループといった自然発生的、および人為的な(オンラインでのコミュニティなど境界線のはっきりしないもの、流動的なものも含む)集団や仲間」と定義したい。また、「社会・コミュニティ参加」を「自分の既に所属している(したい)コミュニティに関する様々な規則(約束事、習慣、考え方、行動パターン)などを学び、その規則、規範を批判的に分析する。その際、コミュニティの中で議論をし説得したりされたりしながら、いいと思うものは受け継ぎ、変えた方がいいと思うものは変えていくための努力をする。そして、社会・コミュニティのメンバーの一人として責任を担うこと(佐藤・熊谷 2011)」と定義しておく。

本講演では、講演者の考える社会・コミュニティ参加をめざす「批判的」言語文化社会教育がどのように可能になるのかを、講演者が米国東海岸の私立大学で行っているビデオ共同作成プロジェクト（初級）、Facebook プロジェクト（初級）、コミュニティ参加プロジェクト（中上級）、敬語・待遇表現プロジェクトと個人セッション（上級）のいくつかの事例を振り返ることでみなさんと考えていきたい。そして最後に、ミライを創っていくためには、理想の自己像、理想とする社会像を修正しながらもともに描き続けていくことが何よりも大切であることを強調したい。

ロケーションとしての留学—留学というミライ—

塩入 すみ
熊本学園大学

1 はじめに

かつての留学や移民といった移動の原理や移動者の意識は、モダニティ（近代）という概念でほぼ説明されていたが、グローバル化による時間と空間の認識の変化により、モダニティは単純な線の変化でなく、複合的・重層的な秩序とみなす視点が有力視されるようになった（吉原 2022）。移動する人の意識は静的・直線的なものではなく動的・非直線的になり、物理的移動のない「象徴的移動」（ハージ 2007）も考察され、留学生を受け入れる人の意識や留学生を取り巻く社会のあり方も変化している。本発表は近年の日本における留学という移動の変化を考察し、留学を含めた移動の未来を考える契機としたい。

2 留学をめぐる位置取り・社会的 position の変化

塩入(2019)では 2002-2007 年に台湾から日本へ短期留学した大学生を中心に彼らの「ロケーション」（移動による自己の位置取り）を考察した。近年、日本を訪れる留学生の意識と、日本社会と彼らの関わり方は、二つの点で変わりつつある。一つは留学による社会的上昇意識の希薄化という留学生の意識の変化、もう一つは日本社会において留学と労働が混在することにより、留学生も日本社会の階層に組み込まれるという社会的 position がなされていることである。低所得層の外国人と日本人が同じ基軸で階層を形成し、さらには留学生の中にも階層が生じる（同国人内の階層、あるいはアジア諸国内の階層）など、留学生も日本社会の階層構造に組み込まれるようになったと言える。

3 社会的上昇意識の希薄化と社会的 position の変化

3.1 社会的上昇意識の希薄化

アジアの国々では近代化を進める国の発展に留学生が大きく貢献してきた。かつての筆者による調査でも台湾からの留学生の多くが先進への憧憬に言及していた。だが、アジア諸国の経済成長や若年層の価値観の変化とともに、日本への留学に社会的上昇を見出す意識は希薄化している。加えて、東アジアと東南アジアの若年層の学歴に対する価値観の違いも大きい。東南アジアの若年層は学歴による社会的上昇を希求する意識が比較的 low、現在彼らが日本の専門

学校の留学生の多数を占めることも、日本の留学生全体の意識の変化を形成する要因となっていると考えられる。

3.2 社会的位置付けの変化

かつて留学生は日本社会の外側の人；客人であり、日本の社会的階層構造に組み込まれていなかったが、技能実習生等の労働者が増加したことにより、実習生のいる職場では、正規社員—非正規社員—留学生—実習生という、日本人を含めた新たな階層構造が生まれている。こうした職場における日本語の堪能な留学生は、日本語と実習生の母語のできる通訳者として、この構造を支える要となり階層を強化する存在となっている。ここで日本語能力は階層構造を決定する基準であるが、留学生自身の意識にも同国人の実習生との間に学歴の高低や母国の出身地などを理由に境界を引こうとする意識も見られる。留学生が日本の社会階層に組み込まれることで、新たな階層構造が形成され、留学と労働は一層境を曖昧にしている。

4 おわりに

留学と労働の混在する日本で、今後の留学生の意識は労働も含めた移動という観点から考察することで明らかになるのではないか。アーリ(2014)の提唱する「創発的な」グローバルかつローカルなネットワークは、住民が相互に関わり合っただけでその属する組織や空間そのものが発展していくようなシステムとして描かれている。例として震災後の住民による自発的コミュニティ等が指摘されているが、類似のコミュニティは震災後熊本でも見られた。

留学の未来は、移動する人、移動を受け入れる人の相互作用により形成される、自主的・非階層的な創発的コミュニティであると考えられる。

参考文献

- アーリ, ジョン, 2014, 『グローバルな複雑性』法政大学出版局
- ハージ, ガッサン, 2007, 「存在論的移動のエスノグラフィー想像でもなく複数調査地的でもないディアスポラ研究について」伊豫谷登士翁(編) 『移動から場所を問う—現代移民研究の課題—』有信堂高文社, 27-49
- 塩入すみ, 2019, 『ロケーションとしての留学—台湾人留学生の批判的エスノグラフィー—』生活書院
- 塩入すみ, 2021, 『表象のベトナム、表象の日本—ベトナム人実習生の生きる空間』生活書院
- 吉原直樹, 2022, 『モビリティーズ・スタディーズ—体系的理解のために』ミネルヴァ書房

* 本発表は 2022-2025 年度科学研究費 22K00653 「大学生による技能実習生支援制度の構築—外国人散在地域における共生をめざして」(研究代表者, 塩入すみ)の助成

を受けている。

言葉と文化の接触：自文化における異文化、異『言語』による活動を通訳・翻訳から検討する

毛利 雅子

名古屋市立大学大学院人間文化研究科准教授

ヒトが生きていくうえで、言語は必要である。音声言語であれ書記言語であれ、ヒトは言語を通じてやり取りを行い、意思の伝達をする。

また、ヒトがいるところには文化が存在する。文化のやり取りにも言語が存在する。加えて、ヒトが移動すれば、文化も移動する。ヒトと共に移動した文化は、言語を通じて伝達される。

さらに、ヒトと共に動くのは文化だけではない。ヒトが動けば、モノやカネも動く。またグローバル化の時代においては、ヒトに伴い情報も動く。

ところが、動くのは良いことばかりではない。ヒトの移動は、グローバル化の光と影を映し出し、影の部分も伝播していく。ヒトに付きまとう影にはさまざまなものがあるが、モノ・カネ・情報を伴う影の1つが犯罪であろう。

外国人が異国で犯罪に関わった場合、あるいは犯罪に巻き込まれた場合、言語も文化も異なる異文化の中で、大きな役割を果たすのが司法通訳人である。警察、検察などでの取調べから通訳が必要となるが、そこで不起訴になれば釈放される。ところが起訴されて被告人となった場合には、その先に待ち受けるのは公判であり、罪状から量刑が決められる。言語も文化も異なる状況で、それらを正確に伝える役割を担い、量刑については人生の行方に大きく関わるのが、法廷通訳人である。

法廷通訳人とは、裁判所から依頼を受け、外国人被疑者公判において通訳（翻訳業務も含む）を行う者である。この場合、法廷通訳人は公判で発生する全ての談話を双方向（日本語⇄外国語）で通訳しなければならない。つまり、被疑者の通訳のみならず、法廷参与者全て（裁判官、検察官、弁護人、証人、要裁判員事件では裁判員も含む）の談話通訳を負うことになり、その負担は膨大なものである。加えて、要裁判員事件では、公判前整理手続きやそれに関わる書面翻訳（通訳）も業務に含まれることになり、非常に過酷な状況に置かれている。

しかし、日本の法廷通訳人は裁判所の職員ではない。法廷通訳人は各裁判所における採用手続きを経たのち法廷通訳人名簿に登録さ

れるが、その業務形態は事案があった場合にのみ裁判所から依頼を受けて業務を行うのである。全談話の通訳および書面翻訳が通訳人に掛かっており、また全談話（発言）とその通訳は証拠として採用され、記録も残される。その責任は重大であることから、心身共に負担が大きいことに比較すると、就労・収入状況は不安定な状況であることは否めない。

また法廷通訳人は、各裁判所（高等裁判所管轄）で採用が行われており、全国的に統一した試験や採用条件は整備されていない。さらに採用基準については非公開であり、各地域によって異なると思われるが明示されたものがなく不明瞭なままである。加えて地域によって、需要の多い言語も地域差が大きいいため、通訳人の能力について疑念を抱かれる場合も発生している。よって、どの地域でも一定の通訳能力の水準を維持しているとは言えないのが現状である。このように身分や収入が不安定な中で、2021年4月1日現在、3,473人（61ヶ国語）が法廷通訳人として登録しているが、法廷通訳人の数は年々減少している。

ところが、通訳人を必要とする外国人被疑者数に大きな変化は見られない。例えば、2020年に法廷通訳人を必要とした外国人被疑者の数は4,441人であり、被疑者の国籍は81ヶ国にも上った。使用言語は44言語と多岐にわたるが、日本において少数言語話者が増加している。このような環境下で、言語と文化が衝突し、自文化の中の異文化を見つめ対峙しているのが通訳人である。

しかし法廷に限らず、グローバル化した日本において司法通訳人が求められる機会は年々増加している。言語や文化を伴い、日本に居住する外国人も数多く存在することが理由になるが、就業や国際結婚というグローバリゼーションの光を伴う側面から、影の部分となる労働争議、あるいはドメスティックバイオレンス、離婚調停や財産分与といった民事係争事案でも言語と文化が衝突する。

本論では、このような通訳の実例を踏まえて、自文化と異文化の対比、異文化の中で対峙する言語を通じて、言語と文化の接触と衝突、そしてその先に見えるものを論じる。

第二部

研究發表

矛盾の中に折り重なる出会いと交流

—あるタイ人技能実習生を中心に—

富永悠介

南台科技大学応用日語系助理教授

【凡例】

①調査者のインタビューからの引用は文中に限り〈 〉で表記する。またインタビューの引用に際しいくつかの括弧記号を用いている。「()」は筆者の補足を示している。「(略)」は重複する内容や語句を省略した場合に用いている。

はじめに

技能実習制度を支援する国際人材協力機構(通称JITCO)は、技能実習制度について「1960年代後半頃から海外の現地法人などの社員教育として行われていた研修制度が評価され、これを原型として1993年に制度化されたものです」と述べている¹。また厚生労働省は技能実習制度の目的を次のように説明している。

外国人技能実習制度は、我が国が先進国としての役割を果たしつつ国際社会との調和ある発展を図っていくため、技能、技術又は知識の開発途上国等への移転を図り、開発途上国等の経済発展を担う「人づくり」に協力することを目的としております。²

しかし技能実習制度は賃金未払い、過酷な残業、長時間労働、暴行、セクハラ、実習先からの失踪、強制帰国といった問題を抱えており、使い勝手のよい安価な労働力を確保する手段として利用されているという指摘も少なくない。つまり技能実習制度は目的と実態が大きく乖離しているのである。

2021年10月末時点の統計によると日本で働く外国人労働者

¹ 「外国人技能実習制度とは」JITCO ホームページ、<https://www.jitco.or.jp/ja/regulation/>、2023年2月7日、最終閲覧。

² 「外国人技能実習生制度について」厚生労働省ホームページ、https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/jinzaikaihatsu/global_cooperation/index.html、2022年11月6日、最終閲覧。

は1,727,221人である³。ルポライターの安田峰俊によれば、日本の外国人労働者問題に関する報道や論考には、①かわいそう型、②データ集積型、③叩き出せ型の三つの切り口があると述べ、次のように指摘する。

「かわいそう」なり「叩き出せ」なりのステレオタイプの図式に落とし込んで作られたストーリーのなかで、在日外国人という存在が著者の主張を補強するための記号のように用いられている例も少なくない。⁴

日本で働く外国人労働者は、同情や嫌悪の対象として、また、データ上の数字として一面的に理解されてきた。彼／彼女たちは「著者の主張を補強するための記号」であり、自分たちの現在を確認するための材料として都合良く解釈され分類されてきたのではないだろうか。しかし当然のことながら外国人労働者は「記号」ではない。そして、そうした一方的な解釈が技能実習生をめぐる様々な問題を引き起こす要因の一つになっているのではないかという指摘も確認できる。例えば、ベトナム人技能実習生の研究調査を行っている川越道子は、送り出し国（ベトナム）と日本との間には確かに「経済格差」が存在するとしただけで、それを示す数字だけで送り出し国の状況を想像することに警鐘を鳴らしている。

数字のみで想像した結果、実習生は「開発途上国から出稼ぎに来る外国人」といった安易なイメージを付与され、そして、こうした一面的な理解こそが、実習生に対する人権侵害や労働問題を引き起こす一因になっているのではないかと考えられるからである（現に、私が出会ったベトナム人技能実習生は、職場の日本人から「貧乏の国から来たくせに」とよく馬鹿にされたという）。

5

外国人労働者の問題を社会的・構造的に把握するために統計やデータが重要であることは言うまでもない。しかし、統計

³ 「「外国人雇用状況」の届出状況まとめ【本文】」厚生労働省ホームページ、<https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/000887554.pdf>、2022年11月6日、最終閲覧。

⁴ 安田峰俊『「低度」外国人材―移民焼き畑国家、日本』角川書店、2021年、p.19。

⁵ 伊藤泰郎・崔博憲編『日本で働く―外国人労働者の視点から』松籟社、2021年、p.164。

やデータだけでは、彼／彼女たちがどうして日本に来たのか、どのような思いで日本社会を生きているのかなど、その内面の声や心の機微を知ることはできない。統計やデータを頼りに外国人労働者を一方的に解釈し、安易なイメージをひとり歩きさせるのではなく、社会的・構造的な把握とともに彼／彼女たちの個別具体的な経験に眼を凝らす研究が今求められているのではないだろうか。その意味において『日本で働く—外国人労働者の視点から』（松籟社、2021年）は、日本の外国人労働者政策を歴史的に振り返るとともに外国人労働者の個別具体的な経験にも着目した研究である。そして同書の編著者でもあり在日コリアンやタイ人技能実習生について研究調査を行っている崔博憲は「彼／彼女たちの目から、彼／彼女たちを送り出す社会から、日本が、世界がどのように見えているのかを考えなければならない」⁶と述べたうえで次のように指摘している。

外国人労働者に依存する現代日本にもっとも必要なのは、こうした問いに向き合うことである。しかし、それこそが現代日本にもっとも欠けている。⁷

本稿は同書から多くの示唆を受けている。その問題意識に学びながら、本稿では、介護職種の技能実習生として日本で働くタイ人女性（以下、ナットさん）への聞き取りを中心に以下の点について述べる。一点目はナットさんが技能実習生として日本に行った理由である。二点目は介護現場で高齢者と出会ったナットさんが、自分が〈ここにいる意味〉を今に再措定していく過程について考察したい。以上の検討を通して、ナットさんから見たタイや日本の社会、技能実習制度、介護の現場を照らし出すことで、複雑な状況や人間関係の中で生きるナットさんの姿を追ってみたい。なお、ナットさんへの聞き取りは2022年9月30日にオンラインで2時間ほど行い、追加の質問や確認事項はSNSによる通話とダイレクトメッセージを利用した。

1:外国人労働力受け入れの変遷

2021年10月末時点の在日外国人労働者は1,727,221人である⁸。国籍別で見るとベトナム（453,344人/26.2%）が一番

⁶ 同上、p.16。

⁷ 同上、p.18。

⁸ 前掲「外国人雇用状況」の届出状況まとめ【本文】。

多く、次いで中国（397,084人/23.0%）、フィリピン（191,083人/11.1%）となっている⁹。そして在留資格別人数は以下のようになっている¹⁰。

- ① 専門的・技術的分野の在留資格【約 39.5 万人】
- ② 身分に基づき在留する者（「定住者」（主に日系人）、「永住者」、「日本人の配偶者等」等）【約 58.0 万人】
- ③ 技能実習【約 35.2 万人】
- ④ 特定活動（EPAに基づく外国人看護師・介護福祉士、ワーキングホリデー、外国人建設就労者、外国人造船就労者等）【約 6.6 万人】
- ⑤ 資格外活動（留学生のアルバイト等）【約 33.5 万人】
- ⑥ 特定技能（約 3 万）

③ 技能実習の産業別労働者数は【表 1】の通りである。【表 1】を見ると技能実習生の約半数は製造業に従事しており、それに次いで多いのが建設業、そして卸売業・小売業となっている。技能実習生の約 8 割がこれらの産業に従事していることがわかる。崔は「いまの日本の何気ない日常を見てみると、それがどれほど多くの外国人労働者に支えられているのかが分かる」と述べ「今日の日本は社会全体が外国人労働者に依存して生き永らえているといえるだろう」と述べている¹¹。それでは日本と外国人労働者の間にはどのような歴史的関係があるのか。その歴史的流れを大まかに振り返っておきたい。

【表 1：技能実習産業別外国人労働者数】¹²

建設業	製造業	情報通信業	卸売業、小売業	宿泊業、飲食サービス業	宿泊業、学習支業	医療、福祉	サービス業（他に分類されないもの）
70,488	180,137	249	28,257	3,270	34	10,247	11,368

戦前の日本は帝国の形成と膨張によって多民族を抱え込み

⁹ 同上。

¹⁰ 同上。

¹¹ 伊藤泰郎・崔博憲編、前掲『日本で働く』、pp.11-12。

¹² 「外国人雇用状況」の届出状況表一覧（令和 3 年 10 月末現在）」（厚生労働省ホームページ、<https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/000887555.pdf>、2022 年 11 月 6 日、最終閲覧）より筆者作成。

「共生」「協和」をうたっていた。アジア・太平洋戦争の敗戦で帝国日本が崩壊し、東アジア冷戦体制によって新たな国境が画定されると、戦後日本は均質な国民によって構成されているという単一民族神話に酔いしれた。しかしその戦後日本社会を底辺で支えてきたのは在日コリアンや沖縄出身者といった人びとだった。

1970年代になると冷戦体制の緊張が緩和したことによって、それまで停滞していた国際的な人の移動は転機を迎えた。日中国交正常化によって日中間の人の往来が再開し中国残留孤児や婦人が帰還した。70年代後半になるとインドシナ難民受け入れがあった。そして1985年のプラザ合意と円の高騰によって、在留・就労資格を持たない外国人労働者が日本に流れ込むようになった。在留資格「興業」で来日し性風俗産業に従事したタイやフィリピンの女性労働者、3Kの現場で働くオーバーステイの男性労働者である。日本政府は基本的に「専門的・技術的労働者」は積極的に受け入れるが単純労働者は受け入れないという方針を堅持している。そのためこの時期の労働者の流入は「バックドア（裏口）の受け入れ」と揶揄された¹³。

その一方で1970～80年代はアジアやアフリカ諸国において貨幣経済が地域に浸透していった時期だった。タイの場合、東北部の農村に貨幣経済が浸透したことによってバンコク周辺に出稼ぎに行く人が増加し、それに押し出されるようにして日本や台湾に出稼ぎに行く人の流れが生まれた¹⁴。同時期のタイでは貨幣経済の浸透によって国境を超えたドミノ倒し的な労働力移動が生じていたのである。

1990年代になると日本では日系人受け入れや外国人研修・技能実習制度が設けられた。バブル景気で人手不足が懸念され、産業界から政府に対する圧力が高まり、外国人労働者の受け入れが模索された。そして1989年に入管法が改正されると在留資格「定住者」と「研修」が創設された。前者によってブラジルを始めとする南米諸国やフィリピンから多くの日系人が出稼ぎとして来日した。また後者によって研修生の受け入れ要件が緩和し、中小零細企業での受け入れが可能になった。さらに1993年に外国人研修・技能実習制度が導入され

¹³ 伊藤泰郎・崔博憲編、前掲『日本で働く』、p.69。

¹⁴ 江橋崇『外国人労働者と日本』岩波書店、1992年、pp.7-9。同書によれば、国共内線でタイの北部や東北部に逃げ込んだ国民党兵が台湾に帰還した際に婚姻関係にあったタイ人女性も台湾に入国したと報告されている(p.12)。

ると、在留資格「研修」で来日した研修生が一定の要件を満たせば、在留資格を「特定活動」に変更し、技能実習を行うことが可能になった。しかしそれでも日本政府は単純労働者受け入れの必要性を認めず、単純労働者受け入れとは異なる名目であったため「サイドドア」からの受け入れだと言われた。

2008年のリーマンショックによって景気が後退すると、特定分野で人手不足が加速し、外国人労働者の在留資格が大幅に増加された。例えば、経済連携協定（EPA）による外国人看護師や介護福祉士の受け入れ、留学生の資格外活動の増加、技能実習制度改定などである。2010年代には外国人建設・造船就労者受入事業、在留資格「介護」が創設されるなど「サイドドア」からの受け入れが拡大していった。

外国人労働者政策で大きな転換点となったのが2019年4月に創設された在留資格「特定技能」である。これは深刻な人手不足に対応するため一定の専門性や技能を有する労働者を即戦力として受け入れる制度である。日本政府はこれまで「バックドア」「サイドドア」から外国人労働者を受け入れてきたが、「特定技能」創設は「外国人の非熟練労働力の受け入れが必要であることを正面から認め、「フロントドア」を開くものであった」と言われている¹⁵。その意味において在留資格「特定技能」は日本の外国人労働者政策の一つの転換点だと言える。

日本政府の外国人労働者受政策は「専門的・技術的労働者」は積極的に受け入れ単純労働者は受け入れないことを基本方針としてきた。しかし2018年の入管法改正によって「フロントドア」から単純労働者を受け入れる準備が整えられた。そして昨今の日本は外国人労働者の支えなしに社会を維持することが難しくなっているとも言われる。だが近現代日本の形成と発展はアジアの人びとや外国人労働者と密接不可分な関係にあったことを念頭に置きながら今の外国人労働者問題を考える必要があるだろう。

2: 〈他の人の庭が自分の庭より美しいということ〉

ナットさんは2022年5月、他のタイ人技能実習生9名と日本にやってきた。現在はタイ人技能実習生2名と共同生活をしながら奈良県内の介護施設で働いている。本節では、ナットさんの生い立ちを振り返り、介護職種の技能実習生として

¹⁵ 伊藤泰郎・崔博憲編、前掲『日本で働く』、p.86。

日本に来た理由について考察したい。

ナットさんは1998年にタイ北部のペッチャブーン県に生まれた。ナットさんによれば、出産のとき〈お母さんが自分で（車を）運転して病院に行きました（笑）〉と述べており、父親が〈どんな人か、どのような顔か、どのような性格か知りません。名前しかわかっていません〉と語っている。

ナットさんは高校で文系に進学し日本語を専攻した。2014年3月から2015年4月まで日本の高校に留学し、その後はタイの国立大学で日本語を学んだ。そして2020年5月に大学を卒業すると〈親戚の紹介で技能実習生として日本に行きたい〉と考えるようになる。ナットさんによれば、その親戚は専門学校の教員をしており、タイの送り出し機関から技能実習生として日本に行く人を紹介してほしいと依頼され、ナットさんに声がかかったという。そしてナットさんは、送り出し機関に手数料15万バーツを払い、タイ国内で研修を受けることになる。

ナットさんはまずタイ中部のピサヌローク県で介護助手の資格を取得するための研修を受けている。費用は45000バーツで、送り出し機関が40000バーツを負担し、残りはナットさんが負担した。もしナットさんが日本に行かなかった場合や3年の契約期間の途中でタイに帰国した場合、送り出し機関が負担した費用を返済しなければならない。

次に、送り出し機関が経営しているバンコクの日本語学校で介護に関する研修を受けている。バンコクでの研修は、①介護に関する日本語、②日本語能力検定試験4級の日本語に分かれていた。①は9時から16時まで、②は16時半から17時半までだった。①は准看護師の資格を持つ日本人が講師をつとめ、以下の内容の研修が行われた。(1)高齢者への理解、(2)基本的な介護（バイタル測定、高齢者の部屋にある器具など）、(3)口腔ケア（うがい、義歯の洗浄など）、(4)身体の清潔・身だしなみの介護（全身清拭、衣服着脱、入浴介助など）、(5)排泄の介護（トイレ移動の介助、オムツ交換介助など）、(6)食事介助（経管栄養、食事時の姿勢、適切な食事と影響など）、(7)移動・乗移の介助（歩行・乗移の介護、寝たきりの高齢者の移動介助など）、(8)その他の介助（補聴器、尿パック、人口臓器、人口肛門、ペースメーカーを付けた高齢者への介助など）、(9)脳・神経・身体のリハビリ（認知症予防体操、高齢者の心のケア・観察）、(10)介護記録・報告の仕方（食事・排泄の記録、身体状態のチェック）、(11)職場の環境整備・衛生管理。ナットさん自身〈こんなに細かく

勉強したね、わたし」と述懐しているように①が多岐にわたる内容だったことがわかる。なお、バンコクでの研修費用は送り出し機関に支払った手数料に含まれている。

ナットさんがタイ国内の研修を終えたのは2020年10月だった。しかしコロナ感染症拡大の影響でビザがおりず、2022年5月にタイを出国するまでの約1年半、ナットさんは塾の講師やウーバーイーツの配達員をしながら日本に行ける日を待った。ナットさんは〈日本に行くのをやめようと思った〉が〈お金を貸さないといけないから（日本に行ける日が来るのを）待っていた〉と当時を振り返っている。

次にナットさんが技能実習生として日本に行こうと思った理由を見ておきたい。それは、①タイと日本の賃金格差、②タイ人と日本人の働き方の違い、③日本留学経験、④幼少期の夢、⑤タイ社会の情勢である。

ネットさんが最初にあげたのが①である。ネットさんは〈正直一番目の理由がお金です。タイに比べて日本のほうが給料が高いし〉と述べている。ネットさんの給与は20万円である。そこから家賃、光熱費、税金、社会保険料が差し引かれると手取りで15～16万円（約39000バーツ）になり、タイの平均月収（約26000バーツ）の約1.5倍になる。

次に③の理由から先に見ておきたい。ネットさんは③について次のように述べている。〈私日本に来たことありますから、日本語も話せるし、日本人の働き方？日本の、日本人の概念？（略）見えないこともわかるし、それのおかげで他の国に比べて日本の方がいいかなと思いました〉。ナットさんはここで〈日本人の働き方〉と〈他の国に比べて日本の方がいいかな〉と語っており、前者は②と、後者は⑤と関係している。

②に関してナットさんは〈日本人の働き方〉は〈手順と順番に基づいて働いている〉が、〈タイ人の働き方〉は〈仕事の流れとか、仕事の手続きとかあまり考えず結果のことしか〉考えないと述べている。そして自分には〈タイ人の働き方〉が合わないので技能実習生として日本に行くことを選んだと述べている。

続いて④を見てみよう。ナットさんは〈子供のときから中学生までは私ずっと医者になりたいと思いました〉と述べている。また母親が〈工学者〉だったこともあり、将来は〈医者と工学者になりたい〉と思っていた。しかし高校は文系に進んだので、その夢を諦めたが〈日本に、医療に関係ある仕事があるよと聞いて、「お、それは楽しみですな」と感じ〈タイに一回介護の実習やって、まあそれも楽しかった〉と振り

返っている。

最後に⑤である。ナットさんは現在のタイ社会について次のように語っている。〈とってもやばいです。タイ人にとって税金もヤバいし、給料もやばいし、政府もとてもやばいし。ありえない。最悪〉〈タイから出たい〉。技能実習生として日本に行くかどうかを家族に相談した際には〈早くタイから逃げて欲しい〉と言われたという。

2023年2月現在、タイの首相はプラユット・チャンオチャである。プラユットは2014年8月に軍事クーデターを主導し首相の座に就いた¹⁶。クーデター以降のタイでは若者を中心としたプラユット政権への批判が続いており、ときにそれは王室批判にまで及ぶこともあった¹⁷。そしてそうした不安定なタイ社会から逃げようという呼びかけがTwitterを中心に広がっていった。それが「#ย้ายประเทศ(どこかの国に移動する)」である。これは、海外に暮らすタイ人がこのハッシュタグとともに自分が今暮らしている国や地域を紹介することでプラユット政権下のタイよりも良い社会や生活があることを呼びかける運動だった。

ナットさんは現在のタイと他の国を比べて〈他の人の庭が自分の庭より美しいということ〉と述べ〈日本でもアメリカでもどこでも〉〈タイから出たい〉という思いを吐露した。そしてナットさんは数ある国の中から〈日本〉を選んだ。なぜならナットさんにとってそれが〈一番簡単な仕方だから〉である。そこには③が関係している。先に述べたように、ナットさんは日本に留学したことで〈日本人の働き方〉や考え方を知り〈他の国に比べて日本の方がいいかな〉と感じていた。大学卒業後には親戚の紹介で日本に技能実習生制度があることを知った。そうした状況が重なり合うなかでナットさんは、

¹⁶ タイの首相在任期限は8年間である。プラユットの首相在任を2014年から起算すれば2022年で在任期限に達するため、タイの憲法裁判所はプラユットの職務を一時停止している。しかし2022年9月30日、同裁判所は、プラユットの首相在任を、現行憲法が施行された2017年4月6日からだと判断し、首相在任期間はまだ終わっていないと判決を下している。

¹⁷ 2020年10月頃からFacebookのプロフィール写真に「らたばんそんてん あちばたいぺんこんぶらちゃちよん」というメッセージを載せる動きがあった。これは「รัฐบาลสนับถุนองมีโดยเป็นของประชาชน」を平仮名表記したもののだが、なぜ平仮名が使われたのかは不明である。「らたばん(รัฐบาล)」は「政府」、「そんてん(สนับถุนอง)」は「かかと」を表すが「低劣な奴」という意味でも使われる。続く「あちばたい...」は「主権は国民にある」という意味である。直訳すれば「最低な政府、主権は国民にある」という意味になる。さらにこの動きは不敬罪の廃止や王室改革を求めた点においても極めて異例だった。当時のタイ社会の状況や若者の声を紹介した文章として以下のものがある。「知ってほしい。タイのこと、わたしたちのこと」東海大学日本語文化学科『花火』79号、2020年、pp.82-101。

〈タイから逃げる〉ための〈一番簡単な仕方〉として技能実習生制度を選び取っていったのである。

以上のようにナットさんが日本に行った背景には①から⑤の理由があった。そして聞き取りの際にもナットさんは①から⑤の順番で話してくれた。だが実際には⑤の状況の中で①から④が想起されたり、①②⑤を考える中で③が強く意識されたりしたのではないだろうか。①から⑤はその時々状況の中で立ち現れ、必ずしも継起的ではなく、また同じ比重で意識されていたわけではないだろう。ネットさんは現在のタイ社会に身を置きながら状況を見極め、自分の過去・現在・未来を行き来するなかで技能実習生として日本に行くことを決めたのである。

3: 関係性の場としての介護

本節では、技能実習生として日本に行ったナットさんが介護の現場で感じたことについて考えてみたい。ナットさんは日本到着後に1ヶ月間の講習を受けて介護の現場に立った。ナットさんが働いている介護施設は奈良県内にある病院が経営しており、ナットさんを含め三人のタイ人技能実習生が働いている。日本人スタッフや高齢者との関係は〈割とうまくいってる〉が、タイ人技能実習生との関係性で頭を悩ませることが多いという。

ネットさんの主な仕事は、食事、離床、就寝、入浴、トイレ、着替えなどの介助である。ネットさんは介護の仕事について〈高齢者になんかお世話にして、色んなことをやってあげて、それも思ったとおりじゃないですけど、思ったより楽しいです〉と述べている。そして高齢者からは〈絶対に「ありがとう」「ごめんなさい」「悪いね」「すみません」(という)言葉が聞けます〉と述べ〈とってもとっても・・・感動？感動をしています〉と振り返りつつも〈感謝の言葉がなくても、そのことは私やることじゃないですかと思います。私の仕事だから〉と述べている。しかし高齢者がナットさんに伝えるのは感謝の言葉だけではなかった。ナットさんによれば〈ここにいるも他の人に迷惑をかける。早く死にたい〉と伝えられることもあるという。そうした高齢者の言葉を聞いたナットさんは次のように述べている。

なんか仕事をする事だけではないですけど、その人の人生の倫理？論理？人生の意味わかって何回も何回も利用者さんが私に「家帰りしたい」とか「死にたい」と

か聞いていると（中略）その人のこともなんか死なせたくない、ここにいて欲しいと感じです。

ナットさんが働く介護施設では高齢者の生活は全て管理されている。食事や入浴は決まった時間にしか取ることができない。自由に外出したり家に帰ったりすることも出来ない。車椅子で移動する利用者はトイレに行きたくても介助がなければ行くことが出来ず、スタッフが介助に回れないときは〈オムツに出して〉と言うこともある。ナットさんによれば、高齢者は〈もともと自分で生活のことが全部自分でできたのに〉、施設に入所してからは自由がないので〈「家帰りしたい」とか「死にたい」〉と考えるのではないかと述べている。このナットさんの見解はまさに「スポイルされる老人たち」¹⁸を想起させる。そして〈「家帰りしたい」とか「死にたい」〉という高齢者に対してナットさんの次のように声をかけたという。

その時、なんか「死にたい」って聞いてみたら、私、なんだっけ、分かるよって言って。でも私ここにいますから、何か言いたいこととかつまらないこととか話したいことがあったら私に言ってくださいって言いました。

ナットさんは〈「死にたい」〉という高齢者に対し〈分かるよ〉と声をかけている。ナットさんはなぜ〈分かるよ〉と高齢者に共感することができたのか。それはナットさん自身、過去に〈死にたい〉と思った経験があったからである。ナットさんによれば、大学時代に人間関係で深く悩んだことがあり、当時は〈ここにいる意味がなくて、誰にも役立つことがない〉〈死にたい〉と感じていたという。そして技能実習生として介護の現場に立ち〈ここにいる他の人に迷惑をかける。早く死にたい〉という高齢者の声を聞いた時、ナットさんは〈利用者もなんか（過去の自分と）同じことを言ってくれました〉〈正直に本当にその気持ちがわかります〉と感じたと述べている。

ナットさんと高齢者が生きてきた社会状況や生活環境は異

¹⁸ 静岡県沼津市にあるデイサービス「すまいるほーむ」を運営する松本誠は次のように述べている。「(スポイルの―筆者注)正確な意味とは多少違うかもしれないけど、私がここで言っているスポイルっていうのは、高齢者が住み慣れた環境とか人間関係から引き剥がされて施設に入れられて、そうやってあらゆるものが削ぎ落とされることで生きる意欲を失っていくっていう意味なのよ」(六車由美『介護民俗学という希望―「すまいるほーむ」の物語』新潮文庫、2018年、p.162)。

なっている。しかしその時々状況や人間関係のなかで自分の居場所に悩んだり自分の生と向き合ったりすることは出自や世代を超えて誰しもが一度は経験することである。むしろ重要なことは〈死にたい〉という経験がネットさんと高齢者を繋ぐ一つの言葉になっていることである。ここで念頭に置いているのは、ハンナ・アーレントの思考について論じた斉藤純一の言葉である。

「私たち」は、発見されるのではなく、意見交換のプロセスのなかで創出される。私たちの中にある共通の本質ではなく、私たちの間に形成される共通の問題感覚や問題関心が、私たちを繋ぐメディアとなる（傍点原文一筆者注）。¹⁹

高齢者との出会いに関するナットさんの語りを振り返ってみると大きく三つの場面がある。(1)は、ネットさんが介護の現場で高齢者と出会い〈「死にたい」〉という言葉を目にした場面。(2)は、その言葉に響きあうようにしてナットさんが過去に抱いていた〈死にたい〉という感情が呼び起こされた場面。(3)は、自己との内的対話によってナットさんが高齢者に共感を示し〈私ここにいますから〉と声をかけた場面である。

以上の(1)から(3)が照らし出すのは〈ここにいる意味がなく〉〈死にたい〉と考えていたナットさんが、〈ここにいる意味〉を今に再措定させていく過程である。つまりナットさんにとって〈ここにいる意味〉とは、その時々状況や人間関係のなかで異なる意味合いを持つ経験であり一時的で定常的なものではない。そしてそれはひとりでの意味を変化させていったのではなく高齢者との出会いが契機になっていた。

ナットさんの語りは、介護の現場が、出自・世代・性別・年齢が異なる人びとが出会う場であることを照らし出している。それは、介護する側と介護される側といった固定化された関係性ではなく、高齢者との出会いによって自分自身を捉え直し、共通の問題関心や共感によって新しい「私たち」が生成される関係性の場である。そしてネットさんの語りが照らし出す関係性の場は、外国人労働者への一方的な解釈や安易な

¹⁹ 斉藤純一「表象の政治／現われの政治」『現代思想』第25巻第7号、青土社、1997年 p.170。

イメージが支配的な現在の日本社会の課題を浮き彫りにする。介護する側と介護される側、見る側と見られる側のように常に固定化された関係ではなく、出会いや交流によって自らを捉え直し「私たち」が生成される関係性の場を積極的に作り出していくことが今の日本社会には必要なのではないだろうか。

おわりに

本稿では、介護職種の技能実習生として日本で働くナットさんの個別具体的な経験や語りに着してきた。最後に、各節の内容をまとめ、残された課題について言及したい。

第1節では、近現代日本社会と外国人労働者の歴史的関係を大まかに振り返った。戦前の帝国日本は多様な出自や文化を背負った人びとを包摂してきたが、戦後は一転して単一民族神話に酔いしれた。その戦後日本社会を底辺で支えてきたのは在日コリアンや沖縄出身者だった。1980年代になると「バックドア」から、1990年代から2010年代は「サイドドア」から単純労働者を受け入れてきたが、2018年の入管法改正によって「フロントドア」からの単純労働者受け入れが準備された。

第2節では、ナットさんが技能実習生として日本に行った理由を検討した。日本とタイの賃金格差や働き方の違い、日本に留学した経験、〈医者になりたい〉という幼少期の夢、現在のタイ社会の状況が絡まり合うなかで、ナットさんは日本に行くことを選択した。そして不安定なタイ社会から逃げる手段として技能実習制度があったと位置付けた。

第3節では、高齢者との出会いをきっかけにナットさんが〈ここにいる意味〉を今に再措定していく過程について考察した。そして介護現場は出自や年齢などが異なる人びとが出会う場であり、共通の関心や共感によって新しい「私たち」の関係性が生まれてくる場なのではないかと述べた。

以上の検討を通して、ナットさんから見たタイや日本の社会、技能実習制度、介護の現場を照射し、一方的な解釈では見えてこない複雑な状況や人間関係のなかでナットさんが生きていることを照らし出した。

今の日本は世界で四番目に多く外国人を受け入れている「移民大国」であり、外国人労働者の支えなしに日本社会を維持することが難しくなっている、と言われる。しかしこのような説明はあたかも、日本が外国人労働者に支えられる社会になったのはつい最近のことだという印象を与えはしないだろ

うか。近現代日本がアジアを中心とした人びとの生活の上に形成されてきたことを考えれば、現在の外国人労働者問題を今に局限した形で位置付けるのではなく、近現代史のなかにもどのように位置付けることができるのかを考える必要があるのではないか。例えば崔は、戦後日本社会で在日コリアンが抱いていた「おもねり」を起点にタイ人技能実習生について論じており、感情や経験を起点にすることで時代や地域を接続する歴史記述を試みている²⁰。時代や地域で問題を切り分けて分類するのではなく、時代や地域を同時代的につなぐように問いを立てること。本稿では、その点に踏み込んでネットさんの語りと経験を考察することが出来なかった。今後の課題としたい。

引用・参考文献資料

1. 書籍・論文

安田峰俊『「低度」外国人材—移民焼き畑国家、日本』角川書店、2021年

伊藤泰郎・崔博憲編『日本で働く—外国人労働者の視点から』松籟社、2021年

江橋崇『外国人労働者と日本』岩波書店、1992年

斉藤純一「表象の政治／現われの政治」『現代思想』第25巻第7号、青土社、1997年

崔博憲「外国人として日本で働くということ」杉原達編著『戦後日本の〈帝国〉経験—断裂し重なり合う歴史と対峙する』青弓社、2018年

澤田晃弘『ルポ 技能実習生』筑摩書房、2020年

花火社『花火』79号、東海大学日本語文化学科、2020年
真嶋潤子編著『技能実習生と日本語教育』大阪大学出版会、2021年

六車由美『介護民俗学という希望—「すまいるほーむ」の物語』新潮文庫、2018年

吉原和男編著『人の移動事典—日本からアジアへ・アジアから日本へ』丸善出版、2013年

2. インターネット

厚生労働省ホームページ

国際人材協力機構（JITCO）ホームページ

²⁰ 崔博憲「外国人として日本で働くということ」杉原達編著『戦後日本の〈帝国〉経験—断裂し重なり合う歴史と対峙する』青弓社、2018年、pp.291-314。

生きがい指標としての親子の言語経験—台日国際結婚日本

人女性のライフコースの視点から

伊藤佳代

国立中山大学西湾学院 約聘助理教授

グローバル化の進む今日において、女性の移動による国際結婚が増えている。こうした女性たちは、複数の言語文化が交差する家庭環境の中で、家事や子育て等の役割を担い日常生活を営んでいる。

台湾に住む台日国際結婚日本人女性は、子供の教育に熱心に取り組んでおり、中国語や日本語など複数言語による様々な教育活動を子供に施している（伊藤佳代 2015）。こうした教育活動は、子供の言語能力や文化アイデンティティ形成や将来の進路に影響することはいうまでもなく（蔵本真紀子 2022）、それは母親である女性にとっても、親子の思い出として自身の人生を豊かに彩るとともに、子育てを終えた後の人生選択や自己実現にも影響を与える出来事となるだろう。本論文では、台日国際結婚日本人女性が、子育て期の教育活動における親子間の言語経験に対して、いかなる意味づけしているか、そしてそれらの経験は子育てを終えた後の人生選択にいかに関与しているのかを、トランスナショナル家族のライフコースの視点から考察する。

研究背景

台日国際結婚の変遷

1990年代から台湾は東南アジアや東アジアからの結婚移民の目的地の一つとなっている。台湾人男性と日本人女性の台日国際結婚の変遷を概要すると、1986年以前は台湾男性が日本への移動により日本で日本人女性と知り合い結婚するケースが多かった。1987年以後は日本人女性がヨーロッパアメリカへの移動が増加したことで欧米英語圏を主とする第三国家で出会い結婚するパターンが多くなる。その後1990年代以降には日本人のアジア諸国に対する興味関心の高まりから、仕事や留学で自発的に台湾を訪れる日本人女性が増加した（竹下修子 2004、酒井千絵 2003、オードリー小林 2006、伊藤佳代 2015）。

台湾内政部移民署の統計によると、民国111年（西暦2022年）の日本人配偶者は計5796人、そのうち女性3203人、男性2593人となっており、その数は毎年増加を続けている。

台日国際結婚日本人女性の子への教育活動

台湾在住の台日国際結婚日本人女性は、子育て期間においては、多くの時間を子供のために費やす。彼らは日本語・中国語・英語など言語習得を含めた子供の将来に関わる教育を重視し、子供の幼少期では家庭内で日本語環境を作り、子供との会話は日本語を使い、日本語読み聞かせ・日本伝統行事の催行・学習教材での日本語学習・継承語クラスへの参加・日本の学校への体験入学や家族との交流など、様々な文化的、教育的活動を子供に与え、日本語や日本文化の継承する教育活動を行う。学齢期では子供を現地校に通わせる家庭が多いため、継承語日本語だけでなく、進学に関わる中国語や英語やその他教科学習も重要になってくる。そのため母親は子供の宿題サポート、課外活動への付き添いなど、将来グローバルに活躍してほしいという子への願いを抱きながら、日本語・中国語・英語など様々なことばの教育活動を施し、自ら子供に寄り添い支えている（伊藤佳代 2012、2015、服部美貴 2015、2020）。そうした教育活動の中で、複数言語による親子間の経験が積み重なり、親密な親子関係が形成されていくのである。

先行研究と研究の視座

日本人女性のライフコース

日本の家族においては、伝統的性役割分業の社会規範が根強く残っており、女性は一般的に育児と看護を担っている（落合恵美子、森本一彦、平井晶子 2022、落合恵美子 2022、落合恵美子ほか 2008）。日本人女性は仕事を中断して子育てに専念する傾向があり、他のアジアや欧米諸国と比較して、日本の母親と子供との関係は非常に密接である（瀬地山角 1999、船橋恵子 2006、落合恵美子ほか 2007）。

日本において女性のライフコースは、女性の高学歴化、晩婚化、国際結婚の増加、個人の生活方式の変化により多様化しているというものの、性別による社会的規範の制約は依然として存在している（田中洋美、M. ゴツィック・K.、岩田ワイケナント 2013）。

日本社会において女性のライフコースは、家族の要因によって左右される。例えば、育児を優先するか否かといった母親の子育て意識や言動（中村三緒子 2010）、学歴・教育、家族構成、（小坂千秋、柏木恵子 2007）、伝統的性役割意識（手塚紀子、古屋健 2017）などが女性のライフコースに影響を与える要因としてあげられる。また日本居住日中国際結婚の中国籍高学歴女性の研究では、夫の情緒的・経済的サポート、日本社会における伝統的ライフコース意識、自己実現の需要、トランスナショナルな親子関係などがその要因としてあげられている（郭笑蕾 2019）。

台日国際結婚日本人女性の場合も、主に女性側が子育てや教育の役割を担っている。前述したように、子供の継承語としての日本語・母語としての中国語・教科学習としての英語など複数のことばの教育は、彼らにとって重要な関心事で、子供の幼少期から学齢期にかけて多くの時間を共に過ごし、複数のことばによる様々な教育活動を与え、自らも参与して、子供の成長を支えている。これより先行研究より推測されることは、こうした日本人女性の教育観、教育活動、そしてその中で起こる親子間の言語経験が、日本人女性のライフコース選択に影響するということだ。

しかしながらこれまで国際結婚女性の親子間の言語経験に関する研究は、子どもの継承語を中心とした言語教育の観点からが大部分で（徳永あかね 2020）、女性自身に焦点を当てた研究はほとんど行われていない。また国際結婚女性のライフコース研究は、時間の流れだけでなく、空間の移動を関連付けたトランスナショナルなライフコースの視点が必要である（郭笑蕾 2019）。

そこで本論文では、国際結婚日本人女性のトランスナショナル家族のライフコース（Transnational family life course）を枠組みとして、台湾在住台日国際結婚日本人女性が、子育て期の親子間の言語経験に対していかなる意味付けをしているか、またそれらの経験が、如何に子育てを終えた後の人生選択や自己実現などのライフコースに影響しているのかを考察する。

研究方法

本研究は質的調査手法を採用した。対象者は台湾南部在住の台日国際結婚日本人女性二名で、約 10 年前、学齢期の子供を持つ母親の言語意識についてインタビューした際の協力者であり、現在は両者とも子育てを終了している。調査手法は半構造化インタビューを用いた。調査期間は 2022 年 5 月から 7 月の間に 1～2 回、所要時間は 1～2 時間で対面およびオンライン、追加質問は電話、メール、ショートメールで行った。インタビュー内容は対象者に了解を得たうえで録音し、その音声データをもとに逐語録を作成した。今回のインタビューでは、台湾の国籍取得をテーマに、1. 来台から現在までの台湾生活について、2. 国籍取得について、3. 将来のライフプランについて聞いた語りの中から、子供の教育活動とその経験と、将来のライフプランについての語りを取り出しコーディングを行った。

インフォーマントの基本情報を以下の表に示す。

表 1. インタビュー対象者の基本情報

	年齢	学歴	結婚年齢	来台年	台湾居住年数	子女	仕事
JA	65	短大卒	31	1988年	34年	長男、次男	日本語教師
JB	59	短大卒	29	1992年	30年	長女(逝去)	翻訳、日本語教師

註：2022年インタビュー時の情報

考察

次に二人の日本人女性の語りを分析し、子育てを終了した今、子育て期の子供との言語経験をどのように意味づけているのか、またその経験はこれからの人生選択に如何に影響しているのかを考察する。以下、対象者の個人情報が含まれる部分は一部変えて記載している。また意味の分かりにくい箇所は補足説明を入れている。

JA の場合

JA は短大卒業後、図書館で勤務していた時、日本留学に来ていた夫と知り合い、結婚を機に台湾に渡る。夫の仕事の関係で南部某町に暮らしている。JA は子育てに苦労したと回顧する。

ずっと子育てと、日本語も教えだすような、それに邁進した20年ぐらいでしたね。まあ濃密な子育て期間を持てたことはある意味では良かったのかもしれないけど、なんか大変でしたね、あの時。

地獄の20年間っていつてるけど(笑)。でも、今思うとあれはあれでよかったんですけど。

台湾学校教育と継承語教育の経験

JA が子育て期を「地獄の20年間」と振り返る主な原因は、台湾の学校教育と継承語教育が理想的にいなかったことにある。

JA は子どもの学校選択の際、居住地には日本人学校がないことや、「中国語は難しいからまず中国語の能を開発したほうが良い」という夫の意向により、子供には台湾の教育を受けさせることにした。その中でJA は、当時知り合った日本人母が現地校の宿題サポートを熱心に行っていたこと、また、子供のクラスメートが現在アメリカで仕事をしていることに驚き、自身は他の家庭に比べて子供への教育サポートが足りなかったことが、子供の学力に影響したの

ではないかと考えている。

台湾の学校は、すごく宿題とかも多いし、本当に勉強が大変だったのね。(略) 私も宿題とか見てあげられない。でも知り合いの人(日本人母親の)は、子供さんと一緒に国語の教科書を全部読んで、それにふさわしいことを用意してあげたりとか、すごく丁寧に教育されるのにびっくりした。

あの時にちょうどうちの夫が大学の教師をしてたので、その仲間で安親班っていう、小学校の放課後の、皆で持ち寄りで(子供の宿題を)みようということになって、一人ずつ月曜日は誰誰の先生の奥さんがみるとかやってたんですけど、だんだん断ち切れになっちゃって、やっぱり大変だったんで。でもあとで最近知ったのは、あの時一緒に安親班立ち上げて預かってた子供、うちの息子以外はみんなアメリカで仕事してるっていうのを聞いてびっくりしました。まあもともとお父さんがアメリカ留学のご家庭が多かったんですけどね。そのあとは、小学校の時も近所の小学校入れちゃったので、台湾で小学校からもっと選ばなければいけなかったんですけど。

継承語教育に関しても、当時JAの居住地には台日国際結婚女性がいなかったため、母親有志による継承語教育活動に参加できなかった。JAは、子供の日本語能力や文化アイデンティティの状況から、子供の継承語教育は失敗だったと考えている。

日本語を教える会みたいなのを作って活動したりそういうのも、日本人の奥さんが多いからやれるんだけど、あの時、私ぐらいの年齢の子供がいる日本人がいなかった。

日本語もやれてなかったんですよ。で男の子で上の子がちょっと難しい性格もあったんで、日本語教育は全然。上の子に関しては聞くのと喋るのは、できるんだけど、読むのはまだいいけど、書いたりはまだ全然できないんですよ。それを言うと、また反抗しちゃうので。ちょっと本当に大失敗してますね。(略) 下の子に関しては、上のお兄ちゃんを見てるんで、「僕は日本人じゃないんで」とか言って、「僕は〇〇人(居住地名)だ」とかと言って。下の子はもうこっち(台湾)の言葉で、だんだん手抜きになっちゃって。で力尽きてるって感じですね。なんか適当になっちゃいましたね。ほんと失敗(笑)。下の子に関しては、日本語をちゃんとして欲しいので

日本に送ったんですけど、ちょっとなんか道がずれて、今はまだ勉強中で今は韓国に行っている。

老後のライフプラン

現在 JA は子育てを終え、子供もすでに独立している。JA は老後は台湾、日本、韓国など子供が住む国を行き来し、韓国に住む子供が将来結婚したとき、韓国に行って孫に日本語を教えたいという夢を抱いている。これは過去の継承語教育の失敗経験が、将来の希望につながっていると考えられる。

私の将来のプランは、台湾だけじゃなく、ほかのもう一か国と行ったり来たりみたいな生活をしたいなとは思っている。日本でもいいし、親戚がいるタイでも良いかなとかと思って。子供がいるから、もし子供たちが結婚して孫ができたときに、やっぱり日本語教育はしたいなと思うから、もし体力的な余裕もあれば、孫たちに日本の文化、日本語教育というのをやりたいなとは思っているから、もしそうなったら、あの人たちがいるのなら、台湾にいるかもしれないし、もし下の子が韓国で結婚して韓国にいるなら、韓国に行こうかなと思って（笑）。韓国にしばらく住んで、たとえば、子供のために日本語と、それから、自分自身もなんかする。

JB の場合

JB は、学生時代に参加した中国残留孤児のボランティアをきっかけに中国に興味を持ち、短大卒業後中国に語学留学をする。帰国後台湾系貿易会社に就職、同僚の台湾人男性と知り合い結婚のため来台。来台後は仏教の教えに出会い、熱心に学ぶようになる。子育てにおいても日本や台湾の文化的価値観よりも、仏教的価値観を中心とした教育を重視した。これについて JB は以下のように振り返る。

子供を育てるには、やっぱりいろんな台湾の事を知らなければならなくて、それには日本人の情報より、台湾人の情報が必要になってきて、それで台湾の友達がだんだん増えてきて。で、台湾的な価値観っていうか、そういうものを自分の中に溶け込ませていかなければならない時期っていうのがかなりあったように思います。（略）それでそのうちに、世界に共通する根本的なもの（略）、何か規則みたいなものが欲しいなって思って、いろいろ勉強始めたんですね。そういうのが始まってから、割と霊的なものに興味のある人が周りにどんどん集まって

きたので、いろいろな話を聞く機会が増えて、それで自分の価値観が、(略)根底的なところで揺り動かされた感じがして、仏教の教えとか、(略)だんだんそういう方面の本を読んだりとか、人から話を聞くようになったんだけど、(略)〇〇ちゃん(子供の名前)の教育のことを考える時に、そういうのを取り入れたりとかしてやってたんですね。

仏教教育での言語経験

JBは敬虔な仏教徒であり、彼女にとって仏道の実践が生活の中で最も重要なことである。そのため一人娘の教育にも仏教を取り入れ、親子共に仏教を学び続けてきた。しかしJBは交通事故により子供を失くしてしまう。以下は子供が小学生時代の経典暗記と、時として発する深奥な言動についての思い出を、ある種の敬仰の念を抱きながら語ってくれた。

うちの〇〇ちゃんは△△(仏教団体名)の小学校に4年間いってたんですね。それで暗記を三万何千字とかしてたのね。それである日私がお経を読んでたら、『普門品』っていう観音経があって、それを家で読んでたんですね。そしたら〇〇ちゃんの部屋は奥なのに、隣で聞いてて一週間で覚えちゃった。私は全然いまだに覚えられないのに、聞いて聞いて、やっぱり耳ができてるんだね。もうお経の耳ができてるって言うのかな。隣にいて一生懸命聞いているわけじゃなくて、なんかボケーッと聞いてんのよ。それで向こうの方で私が読んでるのを聞いているだけなのに、覚えちゃったりとかして。やっぱり私と〇〇ちゃんは素地が違うっていうか。〇〇ちゃんは早く逝っちゃったんですけど、〇〇ちゃんの素地はしっかりしてたっていう感じがあって、それで私にとって〇〇ちゃんはずっと先生だったっていう感じがあったんですね、ずっとね。

喋っていると突然「えっ？」っていうようなことを言ったりする。だから私にとっては、〇〇ちゃんは生まれた時からずっと先生だったなあみたいなふうに思ってた。

これらの経験を通して、JBにとって娘は仏教の学習面だけでなく精神面においても、母親の自分を超えた師のような存在だったと考えていることがわかる。

老後のライフプラン

娘は自分よりも先に極楽浄土に渡った、いわば人生の師であ

る。JBは娘の死をきっかけに出家をし、娘が待つ極楽浄土に行くために、今後も一層仏道に励むこと決意する。またJBは自身が出家者となることで、日本の家族関係が改善できるのではないかという期待も抱いている。

毎日1万回のお念仏をされていて、本当だったらもっとできたと思うんだけど、やっぱりいろんな雑用が入るのでそこまでできなくて、ゆっくりやってたので1万回がもう結構限度だった。それで毎日毎日やっていって、それでやっていた時に、もう〇〇ちゃんは浄土に行ったんだから、じゃあ私もちゃんと真面目に浄土に行く準備しなきゃいけないかと思って。

ライフプランていうか、私はずっと仏教を勉強していきたくて思っていて。

〇〇ちゃんが極楽にいったから、じゃあ私も頑張って極楽に行かなきゃっていうふうには思っていて。功德が足んないし、何ていうのかな、私が得度¹をすることによって、うちの家族も変わるんじゃないかっていうのはあったね。

おわりに

本論文ではトランスナショナル家族のライフコースの観点から、子育てを終えた女性二人の語りを分析した。その結果以下のことが明らかになった。つまり子育て期の教育活動において、一人は学校教育と継承語、一人は仏教と重視する教育はそれぞれ異なり、その経験も異なる様相を呈しているが、共通していることは、いずれの女性も子育てを担い子供の教育を第一に置き、日本語や中国語など複数言語による言語活動を繰り返しながら子供と親密な親子関係を築いていること、そしてこのかけがえのない子供との言語経験が、子供が手を離れ子育てが終了した後、どこへ移動するか、何を目標に生きるかといった女性の老後の人生を方向付けているということである。

現地の学校教育や継承語教育を重視するJAは、子供の進路や日本語能力が期待通りにいかなかったことに対し、「手抜きになった」、「力尽きた」、「大失敗」と後悔の念を抱いていたが、その経験があるがゆえに、子供が将来結婚し孫ができた時、子供の住む韓国へ渡り孫に日本語を教えたいという夢が生まれたのである。また一方で、仏教の教えを重視するJBの場合は、今は亡き子が幼少の頃

¹ 浄土宗では出家のことを「得度」という。

の、仏教経典の暗記や日常的会話の言語経験を振り返り、子の存在を「素地が違う」、「しっかりしてた」、「生まれた時からずっと先生だった」と、親である自分を越えた人生の師として確認した上で、我が子が待つ極楽浄土へ向かうため、また日本の家族関係修復のために、今後より一層功德を積み、修行に励もうとする強い意志が語られたのである。

これより子育て期の親子間のことばの経験は、親子の親密な関係を形成し、自己実現に影響を与え、子に追随する形でのトランスナショナルな移動を伴う老後の生きがいの指標となることが示唆されたのである。

以上本論文では、国際結婚日本人女性を主体とした日台国際結婚家庭の親子間の言語経験を、トランスナショナル家族のライフコースの視点から考察を行った。日台国際結婚の日本人女性についての研究は、今後も引き続き考察を続けていきたい。

参考文献

- 伊藤佳代 (2012) 在台日台國籍婚姻家庭子女の日語能力保持・伸張に関わる要因について：日常的な日語言語活動を中心に、*台大日語文研究* 23、185-214
- 伊藤佳代 (2015) 在台日台日跨国婚姻的語言傳承與教育戰略-以女性日籍配偶的語言意識型態分析為中心、国立成功大学博士論文
- 伊藤るり、足立眞理子(編) (2008)。国際移動と「連鎖するジェンダー」：再生産領域のグローバル化、作品社
- オードリー小林 (2006) *日系人とグローバル化：ジェンダー克服としての海外移住－カナダにおける近年の日本人移民女性の動向*、人文書院
- 大野恵理 (2015) 結婚移住女性を対象とした現地事前教育におけるジェンダーとライフコース：ベトナムにおける「結婚移住者のための韓国文化教室」から、*常盤台人間文化論叢* 1、49-68
- 落合恵美子 (2022) *近代家族とフェミニズム (増補新版)*、勁草書房
- 落合恵美子、森本一彦、平井晶子共編 (2022) *結婚とケア--リーディングスアジアの家族と親密圏* 第二巻、有斐閣
- 落合恵美子、山根眞理、宮坂靖子 (2007) *アジアの家族とジェンダー*、勁草書房
- 郭笑蕾 (2019) 国際結婚女性のライフコースに関する考察：日中国際結婚した高学歴女性へのインタビューから、*三田社会学* 24、66-82
- 郭笑蕾 (2019) 中間層家庭出身の女性の国際結婚移住における移動経験のあり方:日中国際結婚移住女性の語りから、*慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学：人間と社会の探究* 87、37-50
- 蔵本眞紀子 (2022) 子どもの文化的アイデンティティ形成における親の視点と役割の変遷、*教育心理学研究* 70(2)、146-162
- 小坂千秋、柏木恵子 (2007) 育児期女性の就労継続・退職を規定する要因、*発達心理学研究* 18(1)、45-54
- 酒井千絵 (2003) 香港における日本人女性の自発的な長期滞在：長期滞在者からみた「香港就職ブーム」、*海外における日本人、日本のなかの外国人*、昭和堂、239-253
- 瀬地山角 (1999) *東アジアの家父長制：ジェンダーの比較社会学*、勁草書房
- 内政部移民署(2022) 外籍配偶人数與大陸(含港澳)配偶人数按證件分、<https://www.immigration.gov.tw/5385/7344/7350/8887/>、検索日期 2022.12.15
- 竹下修子 (2004) *国際結婚の諸相*、学文社
- 田中洋美、M. ゴツィック、K. 、岩田ワイケナント (編) (2013)

- ライフコース選擇のゆくえー日本とドイツの仕事・家族・住まいー、新曜社
- 手塚紀子、古屋健（2017）女子大学生のライフコース選択に及ぼす家族の影響についての研究、立正大学心理学研究年報 8、71-88
- 徳永あかね（2020）多言語環境家庭の「親」をめぐる研究の概観と今後の課題、神田外語大学紀要 32、87-99
- 中井美樹（2009）就業機会、職場権限へのアクセスとジェンター-ライフコースパースペクティブによる職業キャリアの分析-、社会学評論 59(4)、699-715
- 中村三緒子（2010）大卒女性のライフコースを分ける要因に関する研究、現代女性とキャリア：日本女子大学現代女性キャリア研究所紀要 2、66-81
- 船橋恵子（2006）育児のジェンダー・ポリティクス、勁草書房
- 服部美貴（2015）台湾に生まれ育つ台日国際児のバイリンガリズム（在台出生成長之台日混血児雙語使用研究）16、国立台湾大学出版中心
- 服部美貴（2020）日本育ちの日台「ハーフ」の進路選択過程、台大日本語文研究、39、131-162
- 山根真理、洪上旭、朴京淑、李東輝、長坂格、中筋由紀子(2014)20世紀アジアの社会変動と産育のネットワークー5 地域ライフコース調査からー、愛知教育大学研究報告. 人文・社会科学編、63、155-166

日本語学科の卒業生の言語接触とキャリア観

ライフストーリー・インタビューから

工藤節子

東海大学日本語言文化學系 助理教授

1. はじめに

日本語学科を出て進む道は多様である。卒業後日本語から離れた仕事をしている者もいれば、日系企業や関連企業に入って日本語を使った仕事をしている者もいる。これまで卒業生の仕事の状況や在学中のどのような学習が役にたったか等を聞くアンケートや¹、日本語学科の卒業生が仕事で求められる能力やキャリア形成の過程を調べる研究²はあるが、具体的にどのような場面で、どんな日本語を使っているのか、当事者である卒業生が自分のキャリアについてどのような意識を持っているのかを調べた研究は少ない。言語接触の機会について言えば、日本語学科を卒業した学生の進路は多様であり、仕事の種類も異なるので、仕事で日本語を使っていると言っても、場面や具体的な状況を明らかにすることは難しいという現実があるのだろう。

しかし、言語使用の状況や、そこで遭遇する問題、キャリアについてどう考えているのかを知ることは、今後の日本語学科のカリキュラムを再考していく上で重要な鍵になるものと思われる。量的な研究で卒業生の現状を広く分析する方法もあるが、量的な調査からこぼれ落ちてしまう現実もあるかもしれない。そこで発表者は、小さな事例研究であっても、詳しく個々の状況を聞き、質的に分析していくインタビューの手法を選んで卒業生の意識を聞くことにした。

本発表では、2人の卒業生へのライフストーリー・インタビューを行い、言語接触の現場とキャリア観について分析する。

2. キャリア観とは

ここでいうキャリア観とは、キャリアに対する考え、意識

¹ <3-4-4系所具備卒業生追跡機制及落實情形>《110年度系所自辦外部評鑑 日本語言文化學系 自我評鑑報告》p.160-170

² 陳・今福・許・彭・李(2013)、董(2011)

のことであり、キャリアとは、「職業経験を通して、職業能力を蓄積していく過程の概念」³であり、「キャリアを積んだ結

果として蓄積された」職業能力とは区別される。一方、キャリアという言葉には、人生の展開までを含めたライフキャリアと仕事を中心としたワークキャリアという言葉もあるが、本発表では、仕事も人生の展開に関係があるためライフキャリアを見据えてワークキャリアを考えるとという立場をとりたい⁴。

キャリア研究には、留学生教育や日本語教育、職業教育の視点からキャリア形成に関連した調査研究⁵、キャリアサポート教育の有効性を知るための追跡調査、中国にある日系企業の視点から従業員のキャリアプランの実際を調査した研究⁶がある。

キャリア観に注目するのは、日本語を学習して社会に出た卒業生たちにとって、今後の自身のキャリアをどう作っていくのかを考えることが、仕事を続ける上で重要な概念になると考えたからである。とりわけ、グローバル化により国境を越えた企業間の競争は激しくなり、技術革新の進展、商品ニーズが多様化する中、卒業生たちに求められる能力も多様化している。日本語を使って仕事をしている当事者である本人たちは、どういうキャリア観で仕事をしているのか、この先、どのようにしていきたいのか、ということをはっきりとすることは意味があると考えた。

3. ライフストーリー

3.1 ライフストーリーとは

ライフストーリーとはインタビューを通して、語り手の人生と経験を理解し、語り手と聞き手が共同で物語を紡ぐことで、語り手や語り手を取り囲む社会の現実を理解する手法である(桜井 2005)。個人の経験を日記や個人的記録、歴史的な現実と照らし合わせながら時系列に沿って編集されたライフヒストリーと違って、ライフストーリーは、語り手の人生や生き方を聞き手と語り手との相互行為をもとに共同でリアリ

³ 厚生労働省(「キャリア形成を支援する労働市場政策研究会」報告書)。

⁴ 広田・佐藤(2009)では、キャリア観を「生きることと働くことを包含した価値観」と定義している。

⁵ 源島(2014)、立川(2014)、董(2011)、陳・今福・許・彭・李(2013)

⁶ 風戸・江崎(2011)、葛西(2013)

ティを構築するものであるという。

3.2 予備調査

まず、卒業生への予備調査として、仕事で日本語を使っている10人の卒業生にインタビューし、仕事における言語使用や仕事の内容等について聞いた。そこから仕事上の転換期を迎えていると考えられた2人（CさんとGさん）にライフストーリー・インタビューを続けることにした。

図1 予備調査でインタビューした卒業生の仕事

	名前（性別）、場所	卒業年	従事している業界、部署	言語使用の状況	インタビュー日
1	Aさん （男） 中国	2001	電子機器周辺 雑貨の生産・ 販売（台湾企 業）、会社経営	日本語：顧客（日 本） 英語：海外の顧客 中国語：社員、中 国の顧客	2022.3.8
2	Bさん （男） 台湾	2013	機械設備組 立・自動化設 備開発（台湾 企業）、海外調 機部エンジニア	日本語：顧客 中国語：同僚、台 湾・中国の顧客	2022.3.26
3	Cさん （女） 台湾	2017	半導体材料の 製造・販売（日 系企業）、業務 助理	日本語：日本の本 社、上司、同僚 中国語：顧客、同 僚	2022.3.18 2022.12.7 （2回目）
4	Dさん （女） 台湾	2018	ゲーム開発・ 制作（日系企 業） プロジェクト マネージャー	日本語：日本の本 社、上司、同僚 中国語：同僚、顧 客	2022.3.19
5	Eさん （女） 台湾	2004	都市銀行（日 系）、業務	日本語：上司、同 僚、英語：他国に ある支店の職員 中国語：顧客、同 僚	2022.3.12
6	Fさん	2004	ディスプレイ	日本語：本社、上	2022.4.13

	(女) 台湾		の生産と販売 (日系企業)営業	司、同僚 中国語：顧客、同僚	
7	Gさん (男) 台湾	2011	半導体製造設備の製造販売 (日系企業)エンジニア	日本語：上司、同僚、英語：同僚、顧客、中国語：顧客、同僚	2022.9.19 2023.1.1 (2回目)
8	Hさん (男) 日本	2016	皮製品雑貨小売業 海外取引、生産管理	中国語・英語：顧客(海外との交渉) 日本語：上司、同僚、関連企業	2022.8.26
9	Iさん (男) 日本	2014	航空会社 客室乗務員	日本語：上司、同僚、乗客、英語：乗客、中国語：乗客	2022.8.31
10	Jさん (女) 日本	2012	ゲーム制作会社 プロジェクトマネージャー	日本語：上司、同僚 中国語：同僚(海外)	2022.10.2 3

4名(C, E, F, Gさん)の卒業生の勤務先は日系企業で、は台湾が製品の販売・サービスの拠点であり、台湾企業に勤めるBさんは主なエンドユーザーが中国にいて、台湾は日本と中国の間で設備を組み立て、サービスを提供する拠点になっている。3つの企業(A, B, Hさん)は他者ブランドの製品の生産、組み立てを行うOEM(Original Equipment Manufacturing)を実施或いは委託しており、ゲーム制作会社(D, Jさん)は、本社は日本だが、いずれも台湾に美術系スタッフがいて、台湾が生産工程の一部の拠点になっていた。また、10人の卒業生の業務は、会社経営、営業、業務アシスタント、プロジェクトマネージャー、エンジニア等異なり、それによって使う日本語も、使う相手も異なるが、共通しているのは、グローバルな時代に営利を追求する企業にあって、海外との交渉、提携が日常化していること、言語を使う場面は、経営者や日本人社員、技術者と顧客の間の通訳をはじめメール、電話、SNSを介したコミュニケーション、異なる部署の同僚との様々なコミュニケーションを介して日本語、中国語、英語を使っていることである。また、卒業後「日本語学科を卒業したから日本語を使った職に就きたい」と考えて仕事を探すが、はじめは専

門の技術も知識もないため、会社に入って、仕事をしながら一から必要な技術を学んでいることもわかった⁷。その後CさんとGさんにキャリア観を中心にインタビューを続けた⁸。

3.3 ライフストーリー

3.3.1 Cさん

3.3.1.1 大学に入る時、会社に入ってから

Cさんが日本語学科に入ったのは2013年である。外国語に興味があり、志望校を選ぶときに、ドイツ語やスペイン語も含め25個の学科はすべて言語学科を選んだという。その中で2番目に志望した東海大学日本語学科は資源⁹が多くあると友人に勧められていて、そこに合格した。その後、4年間の大学生生活と一年の交換留学を終えて帰ってきた2017年に、現在の半導体の材料を製造販売する日系企業に就職した。入学した当時は日本語関係の仕事をしたいと漠然と考えていたが、卒業してこの会社を選んだのは、両親に言われた通り、自宅から通える会社であったことと、日本語を使える仕事だからである。現在業務行政部の業務助理として日本人上司のもとで働いている。仕事内容は、半導体の材料である製品を本社に発注、輸入業務、納品に至る仕事を中心である。

3.3.1.2 使用言語と仕事の学び

日本語を使う場面は、直属の日本籍の上司を含め、他の部署の管理者である日本籍の同僚と話をする時や、発注先の日本本社と連絡する時である。本社との主な連絡方法はメールだが、緊急な連絡事項があれば電話でも話す。同僚や台湾の顧客とは中国語で話す。

会社に入った時は、半導体はおろか事務のやり方や仕事で使う専門用語も全く知らなかった。大学時代はwordしかできなかったから、先輩に聞きながら、時にはネットで調べて、0から勉強して、エクセル、ビジネス日本語やメールの書き方

⁷ 陳・今福・許・彭・李（2013）には、14名の日本語学科の卒業生たちの遭遇した困難点として、専門知識、専門用語の不足、商品に関する知識、人間（上下）関係の難しさ等、大学で学んだこととのギャップが挙げられている（p.110-111）。

⁸ 1回目のインタビューは、後輩たちへのメッセージも含めていたの
で中国語で行ったが、2回目は日本語で行った。

⁹ 交換留学先が多く、日本人教師が多いと言われたという。

も勉強した。しかし、簡単に教えてくれない先輩もいたという。

半導体についての知識や会社が使うデータ管理システムは全く知らなかった。入社した時は先輩から SOP を教わったが、自分が操作するときも疑問があるので、また聞き直さないといけない。聞いたときに、どうしてこのステップが必要なのかを思考しなければならず、このデータ管理システムが使えるようになるまでには、ほぼ 1 年かかった。こうして、苦勞しながら会社の製品知識と業務に必要な技術と日本語を学び、今やりがいを感じることは何かと聞くと、以下のように答えた。

最有成就感的地方就是真的學到了很多事情的部分。因為這份工作是包山包海，什麼都要會，但做對又是理所當然的。雖然剛入職的時候很辛苦，但一路做下來其實也等於是變相把許多部門需要的專業都打下底子了。接下來我需要去想的就是要走的方向了。國際貿易是一門很深的學問。做久了也會有成就感，甚至不管什麼問題出現你也能夠去對。

(一番やりがいを感じることはやっぱりたくさん勉強できたところですね。この仕事はやることが多く、何でもできるように要求されているから、入社したばかりの頃は大変でしたが、今までの努力によって、いろんな部署の仕事内容を熟知し関連の知識も学びました。国際貿易は奥が深いです。経験が長くなれば達成感も感じるし、さまざまな事態に対応できます。) (2022.3.1)

3.3.1.3 希望が通らない現実、疑問

しかし、今の職場は昇進の可能性が低いと感じている。昇進の可能性が低いと感じたのは、他の部署へ異動の希望を出したのに、それが通らなかったことが 2 回もあったからだ。1 回目はアメリカの支社の仕事があるので「業務行政部の助理もチャレンジしたいを人は申し込んでください」と会社側に言われた。Cさんは、営業助理以上の仕事にチャレンジしたいと思っていたので、上司に意思表示をしていたが、結局 2 か月後そのポジションに決まったのは、英語ができ半導体の知識と営業の技術がある同僚だった。そこで、Cさんは大きな打撃を受ける。

我從這件事上領悟到，日語不代表什麼，英文比較重要，日文只是溝通的工具，專業知識才是關鍵。

(この件で私がはっきりわかったことは、日本語は能力を代表するものではないということです。英語ができることが大事で、日本語はただのコミュニケーションの手段にすぎず、必要なことは専門知識だということです。) (2022.3.1)

Cさんは、新たなチャレンジをする時に日本語の能力は関係ないことを知らされる。また、営業の仕事をしていなくて専門技術の面で弱いと思われた可能性がある。二度目の昇進のチャンスは、去年の7月にあった。ほかの部署の営業部で人を募集していて、その部署の上司から誘いがあった。かねてから、業務助理以上の仕事をしたいと希望していたCさんのことを知って、声をかけてくれたのだ。しかし、直属の上司に相談すると、「なぜやりたいのか、なぜやれると思うのか」と聞いてきた。今の仕事より上を目指してチャレンジするのは、あたり前のことなのに、この直属の上司には、Cさんの気持ちがわからないようだった。Cさんは、「前にやったことがある仕事であり、詳しいこともよくわかっている」と答えたが、結局、Cさんの異動は認められず、そのポジションには104 人材銀行¹⁰で新たに募集した人間が入った。Cさんは疑問を感じている。

「営業アシスタントという仕事は、もうこの会社内部の人とか、SOPとか、全部、本当に詳しくわかっていて、なぜ営業アシスタントの中で探さないのって？本当にそういう疑問があるんですよ。本当に、わからないですね。」(2022.12.7)

別の部署の営業に移れなかった原因の本当のところはわからないが、少し前にある女性の業務助理が営業に移るという事例があった。しかし、その女性が営業に移ってすぐ産休と育休を取ったことで、やはり女性は営業部では戦力にならないと思われてしまったのではないかとCさんは感じている。日本語ができることとおそらくは女性であることで、アシスタントにとどまらなければならないことにCさんは、大きな限界を感じている。営業に移れるなら、また別の仕事のチャンスもあるはずだと考えるからだ。

¹⁰ 求人情報を提供する就職情報サイト

「アシスタントはアシスタント、ただのアシスタントです。でも、営業ならば違うところへいける、違う仕事に転職できる、でも、今は、一生懸命やっても、本当に大変でも、皆が「あなたはただのアシスタントだけだから」と言われます。」(2022.12.7)

この状況を解決するために、Cさんは今転職も視野に入れてどの方向に進むべきかを考え始めている。次にやるべきはTOEIC やビジネス日本語テストの点数をあげること、半導体に関係する知識、そして営業の交渉術と技術力を養うことだという。

3.3.1.4 日本語は「売り」の能力にはならない

Cさんは日本語ができることが評価されないことから、かつて言語に興味があって、日本語学科を選んだことに今は疑問を感じている。

其實台灣一年考日檢的人非常多，到日商裏頭會說日文算是一種預設技能。日語就只是一個溝通的工具，到最後英文，又或是其他專業才是最重要的。是這些專業技能才能讓你從眾人中脫穎而出。我也有跟我妹妹建議說不應該把語言當作一個專長學，因為基本沒用。我公司的會計還有 IT 相關的員工，他們也會日文，但他們就是因為有那些專業能力薪水比其他人高不少。

(台灣では日本語能力試験を受ける人も多いし、日系企業で日本語ができることは、特別なことではなく日本語はコミュニケーションの手段にすぎません。英語や他の専門スキルの有無が最終的な違いを作り出すのです。妹にも言っていることですが、言語学科に行くべきではないです。言語ができるだけでは何にもならないからです。会計でも IT でも、日本語ができる人はいます。給料も全然違います。)

(2022.3.1)

給料の低さも感じるころだ。しかし給料に直結するスキルを持ってなければ、低賃金の生活に甘んじるしかないのは当然の結果であり、こうした状況から、大学時代の自分を振り返り、就職に必要な知識や技術を学ぶ準備していなかったと後悔する。

「本当に甘かったんですよ。学校では就職についてのいろんな活動(例：就職に関係する講演や企業実習の機会)、いっぱいあるじゃない

ですか。でも、台日交流¹¹だけやって、1年生、2年生、3年生、4年生の時、ああ、大丈夫だよって（思っていました。でも）実は遅いんですよ。4年生になったら、ずっと専攻研究しか考えていない。なので、今はただの学生だけだ、だから、卒業してからまた考えようっていう気持ちで卒業したんですよ。でも今考えると本当に遅かった。」
(2022.12.7)

3.3.1.5 「言語の学科」とCさんの力

では、日本語学科は、ビジネス日本語や直接仕事に生かせるような日本語を学ぶことを優先すべきだろうか、あるいは、国際貿易や会計のような学科や半導体の知識や技術を学べる学科のみを残し、言語の学科は廃止すべきであろうかと、このインタビューの途中でCさんに質問を試みた。すると、Cさんは、言語の学科でも、思考能力を目標に掲げている自分が卒業したような言語の学科をなくすのはよくないと言った。

Cさんは今の職場で日本語ができることが特別な能力を意味しないことを悟ったが、では大学で何を学ぶべきかと考えた時に、思考能力を身につけることは重要であり、仕事に直結する技術も学ぶ必要があると考えるが、自分は大学時代にそうした考えを先延ばししてきたから、「考えが甘かった」と言うのである。

話を聞きながら、発表者はCさんの力を考える。Cさんは4年生で専攻研究しかやっていなかったと後悔の言葉を口にすがるが、彼女の専攻研究は、台湾で失われつつある伝統工芸と仕事の5つの分野の歴史を調べ、後継者の問題なども含め職人さんにインタビューし写真を撮り、まとめた立派な本で、企画から取材、編集を経て意義のある作品を作り出すプロジェクト力があることを証明するものだった。そして、Cさんは発表者の目から見ても責任感と正義感の強い学生だった。この会社に入る時の面接では、アルバイトの経験となぜアルバイトを辞めたか、を聞かれて以下のように答えたという。

「(アルバイトをしていたスイミングスクールは)お知らせがなくて、急に学費をあげたんですよ。私はその部分が本当にあり得ないと思い

¹¹ 東海大学日本語文化学系が中心になり、日台の大学生が合宿を通してコミュニティの人々と交流をしながら様々なテーマで協働学習をするプロジェクト型交流で、2007年から現在まで続いている。

ました。なぜかという、やっぱりお客が一番大事で、お客さんのために考えないといけない。(中略) 営業であるなら、会社の立場にたって、もっとも強い力をもって顧客のために尽くすことが大事で、詐欺のようなやり口はやってはいけないと言いました。」(2022.12.7)

面接の時に、なぜ自分がスイミングスクールのアルバイトを辞めたか、だけではなく、スイミングスクールの企業としてのあり方を批判的な視点で説明した。

3.3.1.6 次のステップに向けて

このようにCさんは有能でありながら昇進が容易ではない職場にいて、現在、今のポジションが逆に足枷になっていると感じる。だから今、自身の能力を示すための別の武器をもつ必要があると感じ、次のキャリアステップのチャンスを狙っている。「人生は1回しかないから、自分が新しいことにも挑戦できて、両親にも楽をさせてあげたい」と言う。そして、転職のためには、今後も学び続けなければならないと考えている。

3.3.2 Gさん

3.3.2.1 大学に入る時、入ってから

Gさんが2006年に日本語学科に入ったのは、多くの台湾の若者がそうであるように、浜崎歩の音楽やアニメを通して「日本」と接し、日本語に興味をもったからである。日本のドラマやアニメの多くは、吹き替えで字幕がついていることから、Gさんも、その声を日本語で聞いてみたいと思い、日本語を勉強しようと思った。大学の入学の志望校の選択には語学を中心に英語も日本語も選んだが、点数の関係で東海大学の日本語学科に入ることになり、入学前の夏休みに塾で50音を勉強した。その時、友達に、「文系で大丈夫か」と聞かれたのを覚えている。文系で将来食べていけるのかという意味だった。しかし、その時、仕事は確かに限られるかもしれないけど、「何でも言語とかかわるから、そのかわりに、逆(に)考えると、なんでも日本語でできるかもしれない」と考えたという。

その後、日本語学科に入って日本語を学習し、授業で日本語を教えることを学びアルバイトでも日本語を教え、社交的な性格だったので日本語を教える仕事も合っているかもしれないと考えたが、教育学程の単位を取っていなかったため、教師になる選択肢は消えた。しかし授業以外でもエイサー等

¹²、日本人と一緒にする活動に参加していく中で、日本人の大学生のように日本での生活を体験したくなり、留学したいと思うようになったという。

「そのきっかけで、日本人たちとしゃべるチャンスもさらにあって、で、なんか視界が広がったような感じで、そのあと就職するより、めちゃくちゃ留学したくなったんですよ。」(2023.1.1)

そして、日本の姉妹校に一年交換留学をするが、「日本の生活と文化」を体験しながら、日本人の友人、外国からの留学生とも会い、いろいろな体験をした。今から考えると、それは「自分が可能性として、何に興味あるか」と考えて「自分を探す旅みたいなもの」だった。

3.3.2.2 通訳からエンジニアへ

その後、帰国して、兵役を終え、家の近くにある今の日系企業（半導体製造の設備メーカー）に、最初は通訳をする契約社員として入った。もちろん半導体の知識も技術もなかった。最初の主な仕事は、日本人エンジニアと台湾の顧客の間の通訳だった。

その後、しばらくして取引先での組み立てサポート役として派遣社員になったが、通訳にしても、組み立てサポートの仕事にしても、様々な雑多な仕事もこなしながら、徐々に技術的な仕事も手伝うようになり、エンジニアになりたいと思うようになった。

「最初は通訳で、通訳とはいえ、雑な仕事という感覚がなくはないんですよ。アジアスタントの仕事も含めてやっていたんですよ、通訳だけではなく。」(中略)

「で、やっていて、さすがに自分は男だから、これで大丈夫かなって、まあ、半年すぎたら、1年近くなって、ちょっと変わらないといけなくて、あの、同じアシスタントというポジションネームなんだけど、でも、仕事の内容はどんどん変わって、とにかく、同じ領域でもたくさん、スタートアップの関係の仕事を経験してきましたね。で、やっていて、やっぱ、エンジニアになる気持ちはさらに強くなって(い

¹² 東海大学が沖縄の姉妹校のエイサーのメンバーを招き、日本語言文化学系の学生もエイサーを習いながら一緒にキャンパスを練り歩く交流活動が2013年以降数回行われた。(フォーカス台湾 2017/10/20)

った)」（2023.1.1）

その後エンジニアになる機会があって、数年前正社員になった。しかしエンジニアの仕事は労働時間が非常に長いという。台湾の半導体生産は世界的に注目を集めており、その設備を提供する会社のGさんたちエンジニアの仕事は残業も多い。

半導体業界本来就很快節奏，供應鏈上都一環扣一環，如果出了狀況還沒辦法馬上解決的話不管是公司內部還是客戶那邊都會被延遲，進而影響公司的信譽。每天就是花大量時間在處理這種事，所以工時很長，加班加很兇。

（半導体業界はいろいろペースが早いし、サプライチェーンが繋がっているの、なにかあって対応できない場合、社内でも取引先にも待たせたりすると、会社の信用にも影響します。毎日そんなことに大量の時間を費やして対応しているので、仕事時間は長いんです。残業量が半端ないです。）（2022.9.19）

3.3.2.3 使用言語

最初の通訳の期間は、台湾の取引先からの質問や相談、日本籍エンジニアに協力してほしいことがあれば、それを日本人エンジニアに伝えた。その後正社員になってからは、エンジニアとして取引先の窓口を務めているが、日本語を使うのは日本人とコミュニケーションをする時で、社内の日本籍エンジニアとトラブル対応しているときの相談や、現地の取引先の問題について本社の工場側に問い合わせする必要がある場合などにも使う。

英語は、アフターサービス部門のエンジニアがよく使っているの、会議の時によく使うが、英語があまり得意ではない日本籍の同僚には日本語で話して、台湾人には中国語で話すという。しかし、最近取引先の会社がアメリカに工場を作るので、アメリカの支社の人もよく会議に参加し英語を使うことが多くなった。

3.3.2.4 半導体と自分

エンジニアになったのには二つの契機があった。一つ目は日本に留学していた時の外国人の友人が台湾に遊びにきた時で、「今どんな会社で働いているの」「どんな仕事をしているの」と聞かれた。この時、自分は半導体の会社にながら、表面的なことしか知らないことに気づき、そこから半導体について本気で勉強し始めた。「やってみると、けっこうおもしろ

かった」。高校時代は理系の学科だったので、興味も湧いたのだという。

二つ目のきっかけは、ある日本人エンジニアとの出会いである。彼は声が大きく、尊大に見えることもあるが、設備の専門的なことをよく知っていた。その専門知識と技術力にかけて彼の右に出る者はいなかった。そうした気質に感銘を受け、知るべきことはよく学ばなければならないと考えた。

また、実際にエンジニアになってみると、やりがいも誇りも感じて、台湾人として世界の半導体サプライチェーンに貢献しているという自負も持てた。

如果是這個方面的話，當我拿著 iPhone 的時候，可以覺得這是我在某個時候裝出來的機台做出來的之類的。另外還有就是一開始其實並不覺得公司是一間這麼大，這麼 Global 的公司。直到近年，疫情的影響下在家上班，讓半導體製造商業績成長，加上台灣防疫的成效，沒有受到很大的負面影響。其中我想講的是，半導體剛好也是台灣的強項，也透過這件事情在全球範圍被討論，讓世界意識到對台灣的依賴度很高，當知道這件事後，就會覺得自己好像在一個很重要的產業鏈工作，是一個很不錯的事情。

(たとえば、iPhone を持っているとき「この携帯で使われているチップは自分たちが作った設備で作った」と意識します。それと実は最初自分の会社がグローバルな大きさに気づいてなかったのですが、コロナの在宅勤務の影響で半導体産業は成長しました。台湾のコロナ政策もうまくいってマイナスの影響はありませんでした。台湾の半導体業界へ、そして世界への影響力（世界が台湾の半導体に頼っているという現実）を、コロナ禍を通じて認識しました。自分は重要な産業をになう仕事をしているんじゃないかと思ったりします。)

(2022.9.19)

3.3.2.5 チャレンジに向かう心

その後、Gさんは2023年1月からアメリカの支社に派遣されることになった。アメリカに派遣されることになったのは語学力と技術力が評価されたのかを聞いた。

工藤：是因為語言能力跟技術都很好嗎？

Gさん：應該兩邊都有考量到吧。一開始是被上面半開玩笑地問說「要去美國的話應該就是你去吧」，然後自己也覺得想要挑戰看看，就變成形式上是我志願要去美國派駐了。

(工藤：アメリカに行くことになったのは、語学力と技術力があったからですか。)

Gさん：両方ともあると考えられていたと思います。最初は上から「アメリカならお前が行くんじゃないの？」と冗談半分で言われて、まあ自分でも挑戦してみたいので、形式上私がアメリカへの駐在を志望しました。）

アメリカに行きたいと考えたのは今の生活を変えたいという気持ちもあった。エンジニアという仕事は、問題が起きた時はすぐ対応しなければならず、労働時間も長い。今は年齢的にも社会的にも家族も養っていく責任もあると感じ、次のステップに進みたいという気持ちが強くなった。

「(人が今後のことを考えるのは)どんな人生をすごしたい次第ですね。エンジニアというと、なんか、いい仕事名だなと感じるかもしれませんが、あまり、生活クォーリティがないんですよ。(工藤：ああ、忙しすぎて?) 忙しすぎて、健康のほうも、家族も、いろいろ、違う問題にあってしまうんですよ」

「もちろん、給料の話も関わってくるけど、より時間のある、自分がやりたい仕事であれば、悪いことではない。ただ、自分はどっちかということ、社会価値観というか、自分の家族、自分に対する、期待感ともいえるかな、なんかまわりをケアできる人にならないと(いけない、そういう存在になりたいんです。)(2023.1.1)

3.3.2.6 言語と文化、異なる視点

また、今回アメリカの仕事にチャレンジしたのは、複数の言語を使って仕事をするには、現地に行って文化を知ることが大事だと考えるからである。これまで日本語を学んだことで、日本語を通して中国や韓国、IT産業や娯楽まで知り、そこから異なる視点を得ることができた。英語も学んだが、アメリカ英語とイギリス英語の違いは、その考え方の違いにも及ぶと考えている。異なる視点をもつということは、一つの方向からだけ見ることを避けることができ、それによって「行き詰まることが免れたと思います。そういう視野の広さはどんな領域でも役に立ちます」と語る。Gさんはこのように新たな言語と文化を知ることによって異なる視点を知り、それが自分が前に進む原動力になり、好奇心の源にもなると考えている。だから、このチャレンジの機会を生かしたいと思っている。

4. まとめと考察

キャリアは、仕事の経験、経歴を経て発展して継続する概

念であり、大学に入ったばかりの頃もっていた漠然とした意識と、製品の知識を学びながら、仕事を経験してもつキャリア観は違い、経験を積んで周りから認められるようになった今、次のステップに向かおうとする時に考えるキャリア観も変わってきていると言える。

同じ半導体に関係する日系企業でも、会社の事業内容、仕事の種類、人事システムも違い、2人の置かれた場所は異なる。Cさんは、半導体を作る仕組みと国際貿易について学び達成感を感じながらも、今のポジションが足枷になっていると感じ、次のチャレンジを考え始めている¹³。もう一つCさんは、日系企業において日本語能力だけでは武器にならないと感じている。どんな外国語がどのようにキャリアに影響するのかは、仕事の内容や職種によって異なる。しかし、半導体の業界において、日本語を通して見えてきた世界以外に、英語を通して世界を広げたいと考えるのは、今の時代の趨勢なのかもしれない。

それはGさんが、英語が使えることでアメリカの支店に異動になり、新たなキャリアを切り開くきっかけを持ったこととも無関係ではない。Gさんは最初日本語の通訳として入るが、その後徐々に技術を学び、エンジニアとして仕事をしようになる。そしてアメリカでも仕事をしてみたいと思うようになった。

Gさんにとって、日本語学科で日本語を学んだことは、キャリアを狭める要因にはなっていない。むしろ、外国語を学ぶことで、異なる文化や視点、モノの見方を知り、それが一つの方向からだけ物事を見るのを戒め、新たな好奇心につながることを教えてくれた。

5. おわりに

2人のライフストーリー・インタビューを終えて、これから社会に出る学生たちには、めまぐるしく変化する社会、グローバルに展開する企業の実態、生生しく厳しい現実があることを教える必要があると感じた。さらに、学生たちには、現実を知り、そこで働くということはどういうことか、どのように生きていきたいのかを考え、学習を続けていく自律的な力

¹³ 中国の日系企業で働く社員の離職要因について調査した黎・岸（2018）によると、個人キャリアとジェンダーの視点から、やる気のある女性ほど離職率が高くなるという。

が求められる。大学で言語を教える学科に課せられた課題は大きい。

インタビューに協力してくれた10人の卒業生、特に、引き続きライフストーリー・インタビューで仕事の経験やキャリアに対する思いを語ってくれた2人に深く感謝したい。

参考文献

1. 葛西和恵 (2013) 「中国進出日系企業の採用・人材育成—キャリア形成の実態と課題—」『法政大学キャリアデザイン学部紀要』10号
2. 風戸修子・江崎和夫 (2011) 「卒業後1年のキャリア追跡調査」『自由が丘産能短期大学紀要』(44)
3. 源島福己 (2014) 「外国人留学生の留学目的の変容とキャリア観に関する考察」『長崎大学留学生センター紀要』第21号22号合併号
4. 厚生労働省「キャリア形成を支援する労働市場政策研究会」報告書 <https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/07/h0731-3a.html> (2022年1月1日検索)
5. 桜井厚・小林多寿子編著 (2005) 『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門—』せりか書房
6. 立川真紀絵 (2014) 「中国の大学の日本語専攻学習者キャリア形成意識における日本語の位置づけ」
7. 陳淑娟・今福宏次・許育恵・彭南儀・李霽芳 (2013) 「日本語学科の卒業生に対す機業界でのキャリア形成過程—グランデッド・セオリー・アプローチによる分析から—」『台湾日語教育學報』20号
8. 董莊敬 (2011) 「初期キャリア形成と大学教育の職業的レリバンスからみたカリキュラム編成の有効性—技術職業学院・大学応用日本語学科の卒業生の追跡調査—」語文與國際研究 (8)
9. 黎樂, 岸保行 (2018) 「中国に進出した日系企業から離職した従業員の離職要因に関する研究—「個人キャリア」, 「組織制度」, 「外部環境」, 「ジェンダー」の観点から—」『新潟大学経済論集』104号
10. やまだようこ (2005) 「三つの心—ライフストーリー研究の源泉」『ライフストーリー・インタビュー』せりか書房
11. 《110年度系所自辦外部評鑑 日本語言文化學系 自我評鑑報告》

言語教育の現場からみた外国語学習の課題

蔡 薰婕

帝京大学 高等教育開発センター／助教

1. はじめに

本稿では、コンピューター技術の進化によってもたらされた言語教育の現場の変容を述べ、そこに潜んでいる問題点を指摘したのちに、言語学習の意義を再確認しつつ、言語教育の現場で今取り組まなければならない課題を提示する。

2. 技術の発達と言語教育の現場

2013年に、オックスフォード大学の研究報告はコンピューター技術の発達に影響を受けやすく、消えていく職業のリストを発表した(2013 Carl Benedikt Frey and Michael A. Osborne.)。この報告では、700くらいある職業のうち、47%と半分近くは10年から20年ほど消えていくとしている。表1では、消えるとされる職業の一部を示している。表1には、いわゆるホワイトカラーの仕事が多く上がっている。国際ビジネスの場合、多言語使用が想定される事務仕事(16, 23, 24)もリストアップされている点は見逃せない。

表1 10~20年後になくなる職業

1	電話販売員 (テレマーケーター)	13	時計の組立・調整工
2	不動産登記の審査・調査	14	保険金請求・保険契約代行員
3	手縫いの仕立て屋	15	保険会社の一般事務員
4	コンピューターを使ったデータ収集・加工・分析	16	受注係
5	保険業者	17	(住宅・教育・自動車ローンなどの) 融資担当者
6	時計修理工	18	自動車保険鑑定人
7	貨物取扱人	19	スポーツの審判員
8	税務申告代行者	20	銀行の窓口係
9	フィルム写真の現像技術者	21	金属・木材・ゴムのエッチング・彫刻業者
10	銀行の新規口座開設担当者	22	包装機・充填機のオペレーター
11	図書館司書の補助員	23	調達係 (購入アシスタント)
12	データ入力作業員	24	荷物の発送・受け取り係

25	金属・プラスチック加工用フライス盤・平削り盤のオペレーター
----	-------------------------------

出典：松尾豊(2015)『人工知能は人間を超えるか』KADOKAWA
 原典：C. B. Frey and M. A. Osborne, “THE FUTURE OF EMPLOYMENT: HOW SUSCEPTIBLE ARE JOBS TO COMPUTERISATION?” September 17, 2013.

坂西・山田(2020)の指摘するように、自動翻訳サービスをうまく使いこなせば、目標言語がよく分からなくても、目標言語の使用者と良いコミュニケーションが取れる。例えば、台湾の会社が日本の会社に商品を発注する場面では、品番・個数・納期・金額などの基本情報がお互い把握できれば、取引が成立する。そして、この程度のやり取りは、かつて中国語と日本語が両方できる営業やアシスタントを介して行われていたが、今は自動翻訳サービスの精度が向上し、そういった人材を雇用しなくても取引ができるようになった。これは坂西・山田(2020)の指摘が意味するところである。言い換えれば、社会との接続を考えた時に、言語系学科を専攻する、大学で第二外国語を学習するメリットがなくなりつつある。

大学を卒業したのち、多くの学生は就職して社会人になる。この点から、社会との接続において大学は重要な役割を担う。社会との接続を念頭に大学で言語を学習する意義は、多くの職業がパソコン技術の発達で失われるという現状では考えなければならぬ課題と言えよう。つまり、オクスフォード大学の研究報告はこの課題を指摘したとも言える。そして、オクスフォード大学の研究報告が公開されてから10年経った今、(日本の)大学における言語教育現場では、コンピューター技術の発達による影響が教員の教授行動にも学生の学習活動にもみられる。

ICT (Information and Communication Technology) の利活用が推奨される流れを背景に、現在の語学教室の風景とは、PPTを用いて授業をすることは当たり前のようにになっている。さらに、授業資料の配布や課題提出などをLMS (Learning Management System 学習管理システム)で行うことも広くみられる。コロナ禍により、この流れがさらに加速され、一般化されたように見受けられる。講義形式だけではなく、授業活動の一環として発音チェックできるアプリや、文法性チェックアプリなどの利用も見られるようになった。ただし、自動翻訳サービスを教授活動に積極的に利用するには抵抗を示す教員がまだ多いようである。語学に限定せずに見ると、メタバースの活用に関するワークショップなどが開催されて、試験的な実践例も公開されつつある。新しく開発された技術を教育現場に取り入れ

ようとする動きはこれからも続いていくと予想される。このように、AIをはじめとするコンピュータ技術発達の成果は否応なく教育の現場に「進出」しているのが現状である。

一方、学生の学習行動に目を向けると、そこにも技術の影響が見られ、特にスマートフォンなどの電子機器の活用や自動翻訳サービスの活用が非常に目立つ。授業中にノートを取る学生が少なく、スクリーンに映し出された映像や、黒板に描かれたことの記録として、スマートフォンで写真を撮るのが普通になっている。目標言語の文章を読むのにも、レポート等を書くのにも自動翻訳サービスを利用する。学生から提出されたレポートには、多かれ少なかれ自動翻訳サービスの影が見られる。自動翻訳サービスが宿題代行しているようにも見えるこの学習行動を、「宿題崩壊」と呼ぶ教員もいる。語学科目の授業目標は、概ね「目標言語の能力を高める」ことにある。となれば、自動翻訳サービスが書いたレポートをどう評価すべきかという問題が出る。そのレポートに書かれた文(章)はイコール学生の言語能力ではないからである。

一例を提示しておこう。次の(1)(2)はいずれも学生のレポートの一部である。

- (1) 子どもは家庭に喜びや元気を与えると同時に、親にはさまざまなストレスを与える。文部科学省(2004)によると、核家族化、地域のつながりの希薄化などを背景に、自分で子どもを育てたいと考えておるにもかかわらず、子どもとの接し方に悩み、情緒不安定になる親が増えているという。
- (2) 国が正しい場所で進歩するためには、全ての性別を平等に評価する必要がある。男女が同じような機会を持つことができれば、社会はあらゆる面でより良い発展を遂げることができる。

(1)(2)は筆者が担当している留学生の必修日本語科目の履修生のレポートの一部である。この科目は、日本語の「書く」力を高めるとともに、アカデミックライティングの基礎スキルを身につけることを授業の達成目標としている。この達成目標から考えれば、(1)の方が、達成度が高いと思われるが、学生に確認したところ、いずれも自動翻訳サービスを使った文章である。自動翻訳サービスによる文章から学生の目標言語の運用能力を正確に把握することができず、例えば(1)(2)から該当学生の目標言語による「書く」力を適切に評価するのが難しい。

以上で述べたように、言語教育の現場ではコンピューター技術の発達による影響が教員の教授活動にも学生の学習活動にも見られる。コンピューター技術を活用することでプリント配布やテスト採点が効率的になったなどのメリットがある。しかし、その一方でこれらの教授活動・学習活動の変容により、言語学習のプロセスが変化し

たとも事実であろう。次の3節では、教授・学習活動の変容に潜んでいる問題点を指摘する。

3. 教授・学習活動の変容に潜んでいる問題

この節では「ノートを取らない」「翻訳サービスの利用」という学習行動に注目して、言語学習のプロセスとその問題点について考えたい。

前述した通り、PPTを用いて授業することが多くなってきた。この教授活動の変容に関連して、板書をする教員が減った。PPTのプリントでは整理整頓された情報がわかりやすく箇条書きされているためか、板書が少ないためか、学生もノートを取ることが少なくなったように思える。黒板に書かれたことまたはスクリーンに映し出されたことを記録したい場合も、ノートを取るのではなく、スマートフォンで写真を撮る。記録として写真は十分であるし、ノートより正確である。ノートは聴覚・視覚によって得られた情報は幾分簡略化された形で記録する。ノートは聴覚による情報も記録できる点で写真に勝るが、記録を完成させるまでに多少の時間を要する。特に視覚情報に限っていうと、情報の完全性と正確性とスピードなどの点では、ノートは写真に劣る。これらの点でノートが写真に劣る理由は、ノートを取るという行動では、得られた情報を噛み砕き、「要は〇〇ということだね」というふうに理解できたことを言語化してから、文字に変換してノートに記入するプロセスが必要不可欠だからである。この一連のプロセスは、情報のインプット（理解）とアウトプット（言語表出）両方を含み、いわば「思考作業」である。さらに、ノートを取る最中には、多くの場合、授業がそのまま進行しているため、ノートを取ることと受講することを同時進行しなければいけない状況となる。この状況を考えると、ノートを取るとは負荷の大きい思考作業と言える。そして、現在、この負荷の大きい思考作業が学生の受講行動から抜け落ちている。

もう一つ、自動翻訳サービスの利用にも同じ問題が潜んでいる。自動翻訳サービスが開発された前、あるいは、精度がまだ実用に耐えない頃には、目標言語を自由に操ることのできない学習者が目標言語の文章を読む場合、知らない単語を調べながら、文法知識を総動員して、文を解体し単語同士の修飾と被修飾の関係を整理しながら、意味を推し量るしか手立てはなかった。理解語彙の量や文法知識の造詣にもよるが、この作業を繰り返して、一文ずつ推敲していくしかなかった。この文章を読み解くプロセスにおいても、考えて理解するといった負荷の大きい思考作業が必要である。

目標言語で文章を書く場合も同様である。第一言語で一旦文を組み立てて、辞書と文法知識を総動員して一文ずつ構成していくとい

う思考作業が必要であった。今では、DeepLなどの自動翻訳サービスの精度が上がり、第一言語で文章を入力すれば、ワンクリックで第一言語が目標言語に変わる。かつて、多くの労力や時間を要する「書く」ための翻訳作業は、今では一瞬で概ね理解可能な文章が得られるようになった。しかし、このように完成させた文章には、学習者自身の思考による目標言語の言語表出活動はないだけでなく、目標言語で言語表出するための思考作業もまた抜け落ちている。学生の学習行動では、インプットの「読み」においてもアウトプット「書き」においても学習者自身による推敲が劇的に減った。

写真で記録を撮ることも、自動翻訳サービスを利用することも、総じて言えば、学習が「楽になった」「効率良くなった」のである。悪いことではないように思われる。しかし、推敲しつつ理解すること、表現することなどの思考作業が学習行動から抜け落ちたということは、危惧すべきである。第一、こういった思考作業を伴わない読み書きは、言語能力の向上に繋がらない恐れがある。さらに、多くの職業がAIによって代替される現状では、言語学習の過程で思考作業が減少したことは、AIに負けることと同義である。

新井(2018)は「AIがコンピューター上で実現されるソフトウェアである限り、人間の知的活動のすべてが数式で表現できなければ、AIが人間に取って代わることはありません(p.2)」として上で次のように警鐘を鳴らす。新井の研究グループが行った日本人の読解力の大規模調査によって、日本の中高生の多くは英単語などの暗記ができるが、中学校の教科書を正確に理解できる読解力を持たないことがわかった。つまり、日本の中高生は実力をつけてきたAIの労働力の質にとっても似ている。この事実は、AIが代替できない新たな仕事これから生まれたとしても、多くの人間は新しい仕事ができる能力を持っていないことを意味する(新井 2018:3-5)。

これは、「日本の中高生は日本語の読解力が不足している」という調査結果でもって、第一言語の読解力に問題がある場合、AIと共存する時代では仕事が奪われるという指摘である。本稿で注目しているのは第二外国語の言語能力であるが、目標とする第二外国語の習得は第一言語の言語能力に左右される(渡辺 2011、田島・佐藤・深田・玉岡 2011、山本 2016)。新井(2018)の指摘で重要なのは、これから社会を担う世代の言語運用能力の低下が、AIとの共存において極めて不利益であるということである。さらに、言語運用能力の低下は思考力の低下、人間関係への悪影響、依存・いじめ・不登校などにも関係すると石井(2022)が指摘する。そして、AIに奪われずこの先10~20年後まで残る仕事の共通点は「コミュニケーション能力や理解力を求められる仕事や、介護や畦の草拔きのような肉体労働が多そうです。(中略)つまり、高度な読解力と常識、加えて人間ら

しい柔軟な判断が要求される分野(新井 2018:171)」の仕事ができる人材は、今の時代に求められている。

これらを総合すると、AIに代替されないために、AIのできないことをこなせる能力が必要である。そして、端的に言えば、AIのできないこととは、理解することと、表現すること、考えることである。しかし、現在の学生の学習行動には目標言語を理解する作業も、目標言語で表現する作業も、そして理解と表現のための思考作業も少ない。第1節で述べた通り、第二外国語能力は就職での優位性がなくなりつつある。この現状では、言語系学科を専攻する学生が近い将来、AIに代替されないために、言語能力のほか、AIのできないことができる能力を身につけることが急務である。しかし、現行の学習行動ではそれができる望みが少ないように思われる。この窮状を打開するには、原点に立ち戻り、言語学習の意味を考え直す必要がある。

4. 言語を学習するということ

人間は共同体で生きる生き物であり、共同体での生活は言語なしでは成り立たない。人間は言語と切り離して生きることができないということを見ると、言語は疎外性を持つと言えよう。しかし、共同体生活を前提とすることから、言語は単なる道具ではなく、行動であり、その言語が使われる共同体の共通慣習である文化と深く結びつく。「寒いですね」「窓を閉めましょうか」というやり取りが成立するのは日本という共同体だからである。ある言語を習得する、使いこなせるということは、その言語が置かれた文脈を把握することであり、その言語を通じて理解し、表現すること、そしてそのために考えることである。いずれも、計算しかできないコンピューターのできないことである。言語習得を、英語・中国語教育を携わっている協力者の羅漢さんは「新しいOSの獲得」というふうに表現し、次の言葉を紹介してくれた。

If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head.
If you talk to him in his language, that goes to his heart.

-Nelson Mandela, First President of South Africa

つまり、第一言語、第二言語と関わらず、何か一つの言語を習得する、使うという行為は、常に自者と他者の関係性及びその言語を使用する共同体の文化が絡んでいる。そのため、言語を習得する・運用するという行為は、理解する、表現する、考えることを常に必要とする。AIのできないことを身につける必要のある現在では、言語学習を通して、AIのできない理解・表現・思考のスキルを身につ

け、向上させていくことは、重要な意味を持つと言える。もし、言語使用は言語を通して理解する、表現する、考えることと規定するならば、学習行動から理解・表現・思考が欠けている現状では、AIに代替されるだけではなく、言語習得そのものが難しい恐れがあり、筆者は言語教育を携わる1人として危機感を抱く。ただし、危機感を抱きながらも、コンピューター技術の成果を利用しない教授行動・学習行動を推進する立場ではない。コンピューター技術は今後もさらに発展していくことを考えると、生活においても教育現場においても、AIをはじめとするコンピューター技術の成果を拒絶するのは困難であり、不合理である。目指したい教育現場像とは、コンピューター技術の成果を利用しつつ、AIに代替されない能力を養う現場である。次の節では、このことを検討してみたい。

5. AI に代替されないための言語学習

第2節では、宿題代行とも言える自動翻訳サービスを使ったレポート例を提示した。そして、第3節では、学習行動の変容の背後に思考作業が抜け落ちた問題が潜んでいると述べた。これまで述べてきたことは、コンピューター技術の発達による言語学習への悪影響というふうに捉えることができる。第3節で引用した新井(2018)の指摘どおり、AI(あるいはコンピューター)は得意とする分野も苦手とする分野もある。今の教育現場では、コンピューターが得意とする分野である自動翻訳と、学習者が苦手とする目標言語の読み書きが合致してしまい、学習行動の変容が起きたというふうに理解することができる。そこで、言語教育を発展・存続させるために、コンピューターが得意とする分野をコンピューターに任せ、人間しかできないことを人間が行うというような分業・協働ができる方法を検討することが必要と考えられる。そして、この検討を始める時期がすでに目の前に迫って来ているのである。

まとめると、今の言語教育は二つの課題を抱えている。一つ目は、AIに代替されないために、理解・表出・思考の作業を学習行動に取り戻すための教授活動の変化が求められていることである。もう一つは、コンピューター技術の成果をうまく利用しつつ、人間とコンピューターとの分業・協働が成り立つ授業運営である。この二つは互いに関係していることはいうまでもない。つまり、理解・表出・思考の作業を学習行動内で取らなければいけない授業運営を、コンピューターと分業・協働する形で行うことになる。

そこで、考えなければいけないことは少なくとも2点ある。一つは、どのような授業活動を導入すれば、学生の理解・表出・思考の作業を促すことができるかということである。もう一つは、コンピューターとの分業を意識した場合、コンピューターに任せてよい作

業とそうでない作業の境界線はどこにあるのかということである。前者に関しては、多く共有されている授業実践例やアクティブ・ラーニングの手法は参考になろう。一方、後者についての検討は、現時点では意識されていないようである。例えば、日本語教育学会の学会誌『日本語教育』の1962年から2022年の掲載論文一覧を見ると、人工知能をキーワードとする論文は1本、コンピューターをタイトルに掲げた論文は2本、AIをキーワードまたはタイトルとして提示した論文は0本である。なお、総掲載論文数は1,897本である（日本語教育学会 <https://www.nkg.or.jp/gakkai/shi/yomu/>）。

AIとの共存について、AIによる影響をいち早く受けている将棋界で活躍する棋士羽生善治は、こう述べている。

「人工知能が提示したアイデアを参考にしながら新しい手を考えたり、さらにそこから将棋の技術が進歩したりするケースが、すでに非常に多く起こっています。（中略）私自身も、こんなすごい速度で学習をしているものが目の前にあるのだから、単に答えを与えられるだけではもったいないと考えています。（羽生・NHKスペシャル取材班 2017:43-44）」

人間の棋士が考える手も人工知能（以下 AI）が考える手もこれまで蓄積されてきた棋譜から学習した結果ではあるが、人間の棋士は全体的に美しいと感じる手を指すのに対して、AIの指す手はそれがなく、人間の棋士が違和感を持つ手が少なくないという（羽生・NHKスペシャル取材班 2017:35-45）。その理由には、AIは人間が当たり前のように持っている恐怖や美しいと思う感情はないからであろう。計算の結果として勝てそうな手を指している。羽生さんの AI から勉強するという発言は、そういった人間のできないことを AI から吸収する前向きの姿勢によるものと理解する。

言語教育においても、このような姿勢を教授活動・学習活動に取り入れる時期になってきたと考えられる。例えば、メタバースというバーチャル空間を授業に利用することで、外国語をしゃべる抵抗感や緊張が軽減される（李 2022）という指摘がある。これまで教室内で行なってきた会話活動をメタバースで行うのも一つの方法だと考えられる。言語教育現場への新しい技術の導入と、どこまで導入するか、何を導入するかということを広く検討され、教育実践例の公開を期待したい。

6. おわりに

以上は、技術の進歩に関連して教授活動と学習活動の変容に潜んでいる問題点を指摘し、今後、言語教育の発展のために、コンピュータ技術の導入に関するあり方を検討することが急務であり、AIに

代替されないためには学生の学習行動に理解・表現・思考作業を取り戻すことが重要であることを述べた。

近年、理科ばなれと叫ばれているが、言語教育を携わる1人としては、文系軽視も風潮になりつつあると感じている(文部科学省「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて」)。いわゆる文系に属する言語教育は論理的思考の根幹だという点から、理系・文系という区別に疑問を感じる。日本数学会(2012)の「大学生数学基本調査」に基づく数学教育への提言では、調査の結果、「(1)読解・表現など国語力 (2) 抽象的・論理的思考力 (3)知識に対する意欲や忍耐力といった、ごく基本的な能力が学生の間で低下しつつあるという現実が浮き彫りに」になったとしている。正確かつ高度な言語運用ができなければ、文系理系問わず、学習への悪影響があり、能力の低下につながるという指摘である。また、言語運用能力の低下は人間関係をはじめとする社会生活全般にも悪影響があることは石井(2022)に報告されている。自動翻訳の発達は言語学習が不要となる理由にはならない。これは、言語を学習する・運用するプロセスには、理解・表現・思考の作業が常に伴い、これらの作業の成熟度は汎用能力の高低に直結するのみならず、人間の社会生活全般に強く関わり、さらに、これらの作業はパソコンができず、人間こそできるからである。

最後に、前述の「大学生数学基本調査」の調査事務局責任者を務めた新井が『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』(新井 2018)で述べたことを引用しておわりとしたい。

「科学や技術とは「なんだかよくわからないけれど、複雑なこと」を数学の言葉を使って言語化し、説明していく営みです。それと同時に、言語化できなかったことを、痛みを持って記憶することでもあります。そして、前者以上に後者が大切です。(新井 2018:156)」

数式や統計といった数学の言葉で言語化できるものは有限である。数学の言葉で言語化できないものは、我々は日本語、中国語、英語など人間の言葉で記述することができる。そして、記述するという営みを続けていく責務があり、続けていくための言語教育を模索していく責務もある。

謝辞

本稿を執筆に際して、英語教育・中国語教育を携わってきた東北大学の羅漢先生と、匿名希望である中国語教育を携わっている大学教員の2名に、それぞれ担当されている現場およびご自身の日本語習得の経験を教えていただいたほか、ご助言もいただきました。厚く感謝を申し上げます。

参考文献

- 新井紀子(2018)『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』東洋経済新報社
- 石井光太(2022)『ルポ 誰が国語力を殺すのか』文藝春秋
- 李相穆(2022)「メタバーズを利用した外国語学習に関する研究」『言語科学』57,pp.55-60
- 岩本晃一(2020)「AIが日本の雇用に与える影響の将来予測と政策提言」RIETI Policy Discussion Paper Series 20-P-009,<https://www.rieti.go.jp/jp/publications/pdp/20p009.pdf> (閲覧日:2023/02/14)
- 内海彰(2021)「特集:AIは皮肉を理解する? 日本語の間接発話理解:第一言語、第二言語、人工知能における習得メカニズムの認知科学的比較研究」『ことばの波止場』Vol.10,<https://kotobaken.jp/digest/10/d-10-01/>(閲覧日:2023/02/14)
- 川添愛(2020)『ヒトの言葉 機械の言葉 「人工知能と話す」以前の言語学』KADOKAWA
- 坂西優・山田優(2020)『自動翻訳大全 終わらない英語の仕事が5分で片づく超英語術 (ENGLISH HACKER'S HANDBOOK)』三オブックス
- 田島ますみ・佐藤尚子・深田淳・玉岡賀津雄(2011)「記述式試験解答に対する答案としての評価と日本語力からの評価(語彙力を中心に)」『リメディアル教育研究』6(1),pp.39-46
- 日本語教育学会 Web サイト「学会誌『日本語教育』 学会誌を読む」<https://www.nkg.or.jp/gakkaishi/yomu/> (閲覧日:2023/02/14)
- 日本数学会(2012)「「大学生数学基本調査」に基づく数学教育への提言」<https://www.mathsoc.jp/comm/kyoiku/chousa> 2011/index.html (閲覧日:2023/02/15)
- 羽生善治・NHKスペシャル取材班(2017)『人工知能の核心』NHK出版
- 松尾豊(2015)『人工知能は人間を超えるか』KADOKAWA
- 文部科学省「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/1418121.htm (閲覧日:2023/02/14)
- 大和隆介(2023)『言語学習における学習ストラテジーと動機づけ理論と実践の創造的キュレーション』ひつじ書房
- 山本博子(2016)「大学生の日本語力についての一考察:英語力と日本語力の相関関係を測る予備調査より」『国際教育』9,pp.75-90
- 渡辺誠治(2011)「日本語プレースメントテスト活用の可能性」『リメディアル教育研究』6(1),pp.16-20,
- Carl Benedikt Frey and Michael A. Osborne. “THE FUTURE OF

EMPLOYMENT: HOW SUSCEPTIBLE ARE JOBS TO
COMPUTERISATION?" September 17, 2013 [https://www.
oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employ
ment.pdf](https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf) (閱 覽 日 : 2023/02/10)

授業改革に踏み込むまでに何が起きていたか

—自己内リフレクションを通して—

王怡人

東海大学日本語文化学系 助理教授

1.はじめに

教育現場に立つ教師は、常に授業デザインや学生の学習状況などの問題に遭遇したり、解決したりしている。そして、数多くの教育や学習研究にとって重要な実践の知を残すことで、教育現場の問題の改善に対して益をもたらしている。その過程において、しばしば利用される方法論はアクションリサーチ (Action Research, AR) である。台湾の教育業界では、とりわけ 2018 年度に教育部による「教學實踐研究計畫¹」が発足して以来、アクションリサーチは言語学習教育のみならず、各分野の教育場面で幅広く運用されている。

教育現場に立っている教師は、日々何らかの問題に遭遇し、反省をしている。そして修正を行ったり、次の行動に出るための新しいプランを立てたりしている。アクションリサーチの「観察」—「反省」—「計画」—「行動」といった流れは、まさに教師実践の知が生まれるプロセスを体系的に表したものである。

とはいえ、新しいプランや改善案を出すのは、決してそう簡単に行くものではない。試行錯誤を繰り返しながら改善策を考案する日々を過ごす教師が抱えているもやもや感や葛藤は忘れられがちである。従来の研究において、アクションリサーチのプロセスにおける「反省」から「計画」までの間に起きたことに対しての言及がさほどなされていないのも、それを示していよう。しかしながら、現実として、改善案が出るまでには実に長い道のりを要する。現代は成果志向、結果オーライの傾向が強くなっており、もはやこれといった結果を出さない限り、価値がないように思われる風潮になってきている。そのため、学習者の成長を伴う教師自身の成長も、学習者と同様、不安にさらされたものになっている。そうした不安や葛藤に加え、改善案を生み出す土壌には、その教師の学習観、教育観、人生観が潜んでいる。

¹ 台湾では、高等教育機関に勤務する教員が昇進するためには、教学よりも研究面での実績が重視される傾向があるため、大学の教員は教えることを疎かにしているといわれてきた。この研究重視というゆがんだ現象を緩和するために教育部が設けたのが、教学と結びついた研究を奨励するこのプロジェクトである。

あらゆる領域において日々の変化が著しい現代社会では、進歩が早ければ早いほど、それに対応できなくなるのではないかという不安や不確実さは拭いきれないものである。特に AI との競争といわれている現在、どのような人材を育てるべきか、言語教育の行方はどうなるのかなど、不確定な要素が多々あり、華麗で立派な結果を披露する舞台よりも、不安や困難を共有し、分かち合うことができる場がより必要になっているのではないかと思われる。そのためにも、今回のシンポジウムでは、筆者が授業改善の対策案を生み出すまでの、あたかも泥沼にはまっていたような時期のことについて、あえて述べていきたい。

本発表は、荒木（2017a）が提案した＜自己内リフレクション＞モデルを参考に、教師が授業改革に踏み込むまでの閉塞感に満ちた段階で起きたことを可視化したものである。具体的には、学生の学習モチベーションや学習効果の不振に悩んでいる中で、授業改革に踏み込むまでに何が起きていたか、それまで意識せずに持っていた「枠組み」がどのようなもので、どのように自分を縛っていたのか、その「枠組み」に気づくきっかけは何だったのか、「枠組み」を壊したことで見えてきたものは何だったのか、そして「枠組み」から抜け出た後に教育現場で学生にどのような働きかけをし、学生にはどのような影響が与えられたのか、などについて述べる。

さらには、今回のシンポジウムを「不確実なことを数多くの留保つきで語れる場」（青木 2006）として認識し、筆者の「秘密の物語」（Clandinin & Connelly 1995）をあえて公に語ることによって、これからますます厳しくなっていくであろう高等教育における言語教育に携わる教師間で、不安や問題、試行錯誤をシェアできる雰囲気をつくってみたいと考えている。

2. 荒木（2017a）の自己内リフレクションモデル

荒木（2017a）は、「経験の中から生み出される知」を言語化し、意味づける方法論について、次のようなく自己内リフレクション＞モデルを作った。すなわち、教師が「現実空間」で授業を行い、リフレクションをする。そして、自己の問題を「NI（Narrative Inquiry；ナラティブ探求）空間」に持ち込み、自己内で対話し、NI空間の＜リフレクション＞において考えたり気づいたりしたことをまた次の授業に生かす、といった循環である。ここでは、研究者は授業を行う教師であり、自身の授業を振り返り、問題を掘り探っていく探求者でもある。現実空間でリフレクションする授業者が、NI空間で探求者である自分と対話するのである。

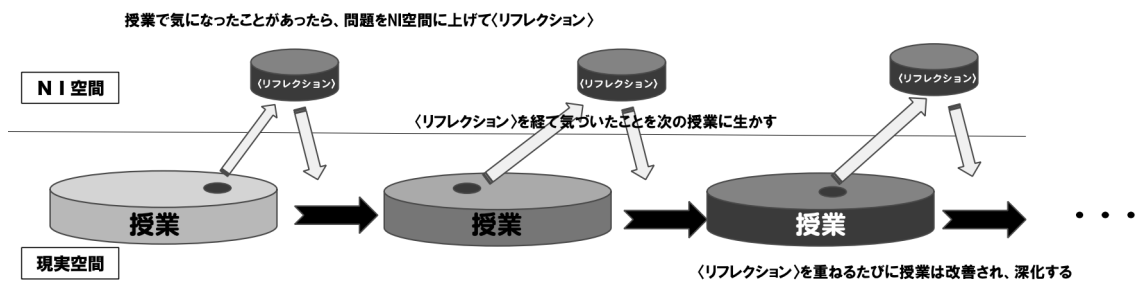


図 1 : <自己内リフレクション>による授業改善のプロセス
(荒木 (2017) より)

3.第二外国語共通選択科目としての初級日本語授業

外国語を学習するリソースが充実している現在の社会では、日本語に興味を有する学習者は、初心者向けの初級日本語の授業を受ける前に、すでに何らかの形で日本語を学んだり、長い間接触していたりすることが多い。バラエティー豊かで、数多い共通科目の中で、なぜ日本語を選んだのかを履修学生に聞くと、日本のサブカルチャーが好きでゲームやアニメで接触しているから、漢字があって何となく簡単そうな感じがしたなどの答えが多い印象である。

実際にどのぐらいの学生が何の授業を取り、あるいは取らなくなったかについて、以下の表 1 は 2021 年度全学共通科目日本語関連授業の開講数と履修者数の統計である。

授業名	クラス数 (総人数)	
	前期	後期
一年日文	31 (1022)	29 (681)
二年日文	8 (277)	8 (210)
三年日文	3 (76)	3 (60)
日文: 閲読	1 (20)	1 (6)
従動漫學日文	1 (36)	1 (22)
合計	44 (1431)	41 (979)
履修者数の変化	31.7%減	

表 1 : 2021 年度第二外国語日本語関連授業の開講数と履修者数

前期と後期の履修者数を比べると、平均して 31.7% 減少している。その理由については、前期の途中で本専攻の勉強で忙しくなって第二外国語の方に手が回らなくなり、欠席が続いてフェイドアウトしまった、授業時間が本専攻の必修科目と重なったからといったものももっとも多かった。もちろん、次の学年度で後期の単位を取るこ

ともできるが、継続的な学習による熟成が難しくなることは避けられない。実際に、筆者の前期の授業を3年連続で履修登録した学生がおり、最初は名簿に名前があって出席するものの、数週間後には顔を見なくなるということがあった。当学生に詳しい事情は聞いていないが、日本語を勉強したい気持ちはあるが余裕がないことがうかがえた。

学生にとってみると、共通科目の日本語授業は卒業単位でどのような位置付けされているであろうか。第二外国語日本語の授業をよく履修する畜産学科の学生の例を挙げることにしよう。4年間で卒業に必要な128単位を取得する必要がある中で、第二外国語の日本語授業の単位は、専門の自由選択単位以外の18単位にあたる(以下の表2の(4))。

	種類	内訳	単位数		
卒業 単位 区分	必修	(1) 専攻内	62	90	128
		(2) 専攻外(一年生英語や教養科目などを含む)	28		
	自由選択	(3) 専攻内	20	38	
		(4) 専攻外(大学共通科目や別学科の科目など)	18		

表2: 東海大学畜産学科における卒業必要単位数

学生から見ると、大学の共通選択科目で日本語を学習するということは、つまり、第二外国語としての日本語学習は、余裕があれば、単位のために簡単そうだから履修するというイージーコースにどうしてもなってしまうのが現状である。

こうした現実の中、授業運営の教育機関の立場からみれば、学習者数の確保が悩ましい課題になる。また、授業をデザインし執行する教師からみれば、どのようにして教壇に臨み、どのような姿勢を学習者に向ければよいかを常に考えさせられることになる。いかにして学生を教室や学習に引き止めるかは、すでに学習者の学習動機やモチベーションを問題視することだけで済むことではないのである。

4. 授業改革までのプロセス

少しでも学習者を勉強に目を向けてもらい、学習成果をあげるために、小テストをしたり、授業をゲーム化にしたりする取り組みはよく見られる。しかし、テストに臨む前に一向に復習しない学生も多々いる。また、授業をゲーム化するにしても、多様多彩なインタ

ーネット資源や実際のゲームには勝てない。

そこで筆者は、授業の改善を図り、2021年度に新しい取り組みをした。教科書を捨て、学生の生活に近い素材をテキストとして持ち込み、問いを通して、言語知識を学習者が自ら発見していくというような授業を行った²。本稿で述べるのは、その新しい授業プランに取り組む前のことについてである。

筆者は2020年度から10年ぶりに共通科目の日本語授業を担当した。10年前とは、世の中も、学習環境も、学生もずいぶん変わったとわかってはいても、いざ実際に授業が始まり、学生と接してみると、これまでのやり方がいかに通じないかを痛感させられた。

本章では、荒木(2017a)の自己内リフレクションモデルを用い、時間軸に沿って、筆者の2020年度にあった状況と2021年度に実験的に授業改革するまでのプロセスを述べていく。以下のモデル図は、荒木(2017a)のモデルをもとに、筆者が本研究の状況に沿って新たに作成したものである。荒木(2017a)のモデルとの大きな違いは、小さい枠に入っている自己内リフレクションの循環は、「教師である王」の視点から見たもので、その小さい枠は実はさらに大きい枠に囲まれている。つまり、教師という役割から脱し、「王という人」の視点が入ったものである。この「王という人」の次元で、「教師である王」から距離を置くことで、違った世界が見えてきた。そして、そこで違った領域の他者と対話したりすることで、さらに「教師である王」へと影響が及んでいくのである。

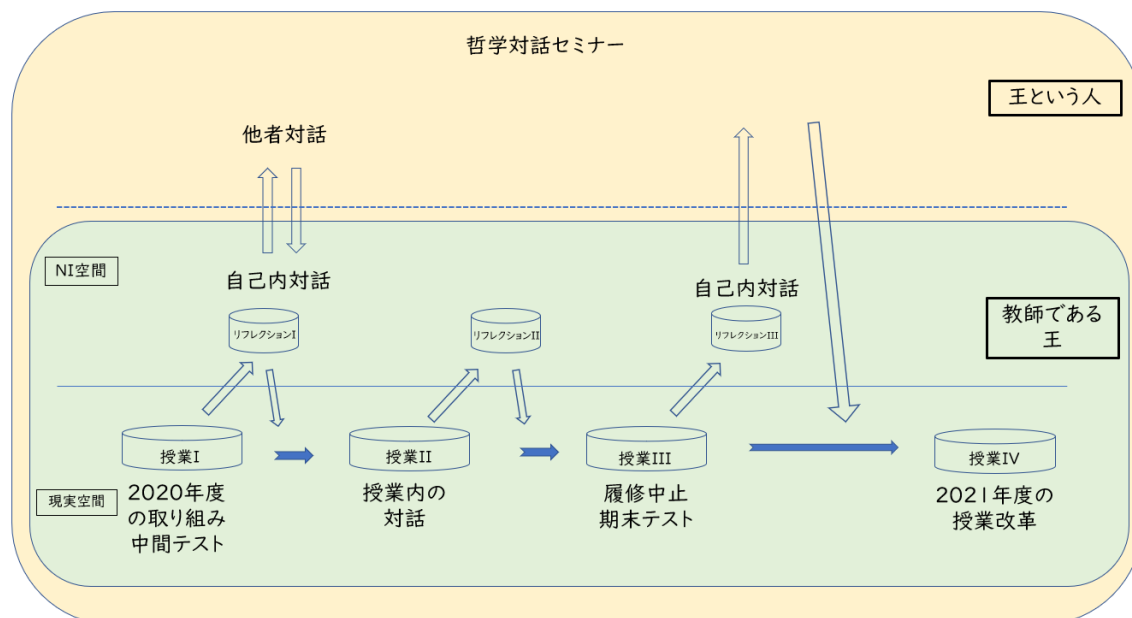


図2：王が授業改善に踏み出すまでのプロセス

² 具体的な授業デザインなどについては、別稿に譲りたい。

4.1 教師である王：

1) 授業Ⅰ：それまでの経験を踏まえた 2020 学年度の取り組み

長年使われてきた『みんなの日本語』ではなく、『楽学日語』という台湾で第二外国語としての日本語学習用に作られた新しい教科書を使用することにした。『みんなの日本語』とは異なり、学習者の生活に近い台湾が舞台として設定されており、必要とされる基本概念や語彙がコンパクトに入れ込まれているほか、音声モデルはすべてインターネットにアクセスすることで簡単に入手できるという点で、とても学習者にやさしいデザインだと考えたからである。

授業は順調に進んでいった。授業中に居眠りしたり、ボーっとしたり、携帯をいじったりする学生もいたが、全体的には普通に授業に臨んでおり、それなりに勉強もしているように見えた。しかし、中間テストの成績を見て、それまでの授業風景を疑わざるを得ないほどの出来の悪さに啞然とさせられた。

・リフレクション：学生は普段の授業では普通に話を聴いたり、メモを取っていたりしていたが、テスト用紙の回答状況とアンケート調査から、あることがわかった。それは、学生にとっての日本語学習は、教室の中だけに限っており、授業が終わった後は、予習や復習はおろか、日本語に全く接触しないという学生が3分の2前後いたということである。筆者は、きっと何かが間違っている、このままじゃまずい、教師として、何とかしなければいけないし、何とかしたい、でも何をどうしたらいいか、わからない、という状況に陥った

2) <リフレクション>Ⅰ：

a. 自己内対話：学期の途中で学習目標の再確認、学習態度の見直しなどを行うには、中間テスト直後が最適な時期だと考えられる。そこで、中間テストの次の週に、中間テストの結果と今後のことについて、何らかの話をしたり、何かを行おうと考えた。とはいえ、教師の立場からテストの結果を話題にすると、何をどう言っても説教になってしまいがちになり、それはどうしても避けたいと思った。そのため、学生と対等な立場で話し合ってみたいと自分の中で決めることにした。そして、学生と議論する形で何かができるかと思い、自分の目に映っている学生の姿を頭に浮かべながら、学生との話し合いをシミュレーションしてみた。しかし、直ちに躓いてしまった。当時のメモには、「我看到自己根深蒂固的心理投射和對教師/學習者角色的期待」と書かれている。対話をど

こまでもっていき、その目的は何かを考えるとますます頭が混乱して訳が分からなくなり、自由に思考できなかつたのは、心理的投影が根深いものであり、教師と学習者の役割に対する期待が強かったからである。

b. 他者との対話（王である人の思考仲間）：その後、従来から参加していた哲学対話セミナーの仲間に、対話の相手をしてもらうことにした。この時、セミナー仲間から投げかけられたいくつかの問いにより、自分の中でもやもやしていた原因がみえてきた。すなわち、何とかしたいというのは、実は自分のためだったということである。教師として何とかしなければいけないという外向けの理屈に、自分の罪悪感をなくしたいという下心があったのである。つまり、学生の学習効果が悪いことへの責任を感じながらも、何とかすることで、償いにしたいという思いがあったのである。

c. 再び自己内対話

学生と対話したいというのは、自分の罪悪感をやわらげたいからだという心の本音があった。だが、そうだからといって、学生との話し合いをやめるべきだろうか。いや、学習の中間点検のつもりでも、やはり学生と話し合いたい。そう考えた。そこで、改めて学生の立場になって、再び考えてみた。すると、今度は見える世界が違ってきた。頭に浮かんできたのは、勉強しない成績の悪い学生群ではなく、勉強したいがいろいろな理由で要領がつかめない、困っている学習者たちになった。そして、そのような学生を目の前にして、教師として自分がどのような支援ができるのだろうか、自分に問いかけ続けた。その結果、中間テスト後の授業で、クラス全員で外国語を学ぶことについて一緒に考えるというテーマに絞った。今回の話し合いで、学生に対して、学生自身の学習から少し距離を置き、それまでの外国語学習の経験や習慣、今の学生自身の学習状況、これからどのように外国語と付き合い合っていきたいかなどを眺めてもらいたいという狙いである。

3) 授業 II：教室内の参加者対話

中間テスト翌週の授業では、学生にそれまでの英語の勉強と今の日本語の勉強と、どんなところが同じで、どこが違っているかと問うことから話し合いを始めた。そして、日中両言語の違いから、自分の勉強の仕方、日本語で難しく感じる場所など、さまざまな視点を少しずつ黒板に書いていった。そして、授業後の学生の振り返りでは、「みんなと学習について考えることがとてもよかった」「自分と同じように日本語学習に悩んでいる人がいて、自分は一人では

ないことが分かった」「このように学習について考えたことがなかった。改めて自分のやりたいことについて考え。」などといった意見があり、そして、なにより「これまでの英語学習と違って、日本語を勉強するのは自分の意志で決めたこと」だということに改めて気づいた学生が多かった。

4) リフレクション II : 対話後の気づきと学生の振り返り

上記のように、学生への問いかけで初めて学生と一緒に問題に向かっ考えた。学生との対話の過程では、さらに突っ込んで深く考えていくべきポイントをいくつか逃してしまったことは残念だったが、全体的にはとてもよかったと感じた。少なくとも、学生が今後どのような姿勢でこの授業や日本語の学習に臨むかについて、さらに考えていけるきっかけを作ったことは意義があったといえる。

5) 授業 III : 全体対話のあと、起きた変化

その後の授業では、学習し続けることに決心がついたようで、授業中に居眠りしたり、ボーっとする学生がいなくなった。一方で、履修取消届を出した学生も続々と出た。しかしこれは、勉強をやめるということも自分への責任の取り方であるので、学習意欲もないのに授業に出て教室に居続け、だらだらするよりはずっと立派だと考える。そうして、後半の授業では、頑張っ勉強し続ける意欲のある学生だけが残った。

ところが、期末テストの成績が一向に好ましくなかったのは、また意外な結果だった。もちろん良い成績だった学生もいたが、教科書をそれなりに勉強していればいい点数が取れる学生の比率は少なくなった。そのため、頑張っ授業に来ている学生が自信を失わないようにするため、教科書通りのものを問題にして、全体で再テストするという情けない措置をとった。本当に頑張っ勉強してきた学生には悪いと思いつながら、学生を馬鹿にしているような行動をとってしまったのだ。

6) <リフレクション> III :

同じ共通科目の日本語授業を担当する何人かのベテランの先生に相談したのだが、これまでの学生とは違い、半分ぐらいの学生が不合格になるというのが、現実だったようである。ある先生は、半分ぐらいが単位を落としても、次の学期は本当に学習意欲があつて行動にも出る学生だけが残るので、悪いことでもないよと慰めるように言ってくれた。しかし、それは何かが間違っていると感じた。そうした状況から抜け出したい、でも何をどうしたらいいかわからな

い、と苦しむ自分がいた。

4.2 王である人：「枠組み」を意識した瞬間—哲学対話

さかのぼること数年前から、仕事や家庭、健康、人生など、あらゆる面で苦しんでいた時期に、何とか抜け道を見つけるために、あちらこちらのさまざまな多くの講座やワークショップを受けていた。その時は、学習者の立場になることができ、空っぽになっていた心が満ち、講師の話聞いて勉強になったという充実感とともに、「私は自分の授業で、同じような高品質の学びを学生に与えたのか、あるいは今後与えられるのか」ということが頭に浮かんだ。

その後、心身を整えることだけに専念できた2年ほどの休暇が終わるところ、ある哲学的思考³のオンラインセミナーに出会った。そこでは、それまでに経験したことのない授業風景と講師（教師）らしくない講師（教師）の姿に触れ、いろいろと考えさせられた。そして、「教育の平等性」「学校のあり方」などを哲学対話で議論することによって、「学び」の本質についても考えるようになった。また、自分が望んでいる教育は、「アリストテレスの白紙」と「ソクラテスの炎を燃え上がらせること」⁴のどちらに近いのかという問いに、自己の教育観について改めて考えるようになった。ソクラテス式にあこがれているのに、アリストテレス的に白紙を染めていくような教育を行っていたという矛盾にも気がついた。また、「教師は正解を把握するべき」「正解を与えなければ教師としての失格」という信念について疑問を持っていたにもかかわらず、自分がそのような教師を目標にし、自信をもって正解を学生に提供できない自分を批判してきた。このように、自分を苦しめる「枠組み」が存在することがわかった。そして、自分が教師職で面したもっとも「問題」となった問題は、教科書に対してでも学生に対してでもなく、自分が望むものと行動が矛盾している点にあるのだとわかった。つまり、頭の中には理想的な教育の風景があるにもかかわらず、社会や世間から期待される教師像を自分に押し付けていたのである。

こうして問題の本質を見出すことができ、その解決のカギは自分のところにあると判明すると、もう自分をごまかすことはできなくなった。自分が納得する教育を行うには、自分から動き出すしかな

³ 哲学的思考とは、「普通は疑ったり、考えなおしたりしないようなくごく当たり前に思えることを疑ってみる」（黒崎 2012）ことで、物事の本質をとらえることである。

⁴ 「教育とは炎を燃え上がらせるものであって、入れ物を満たすものではないのです（Education is the kindling of a flame, not the filling of a vessel.）」というソクラテスの名言から。

くなったのである。そこで、2021 学年の試験的な授業プランが生み出された。

5. 問題の本質を突っ込み、暗闇に光を

自己と対話し、他者と対話をし、そして教育とは何か、それまでのような学習体験を経てきたか、自分が発した言葉は自分の声なのかあるいは別の誰かの声なのかなどを、哲学対話を通じて改めて考えることによって、自分が無意識的に描き、演じている教師像に、実は自分になりたくなかった大人の影が潜んでいるという痛い現実が丸出しになった。

長い間、教師職は自分に向いてないのではないかと感じ、転職まで考えたりもした。今になってわかったのは、仕事に苦痛を感じた原因は、教師としての資質や能力が足りないことでも、学生が不真面目で教育効果がかんばしくないことでもなく、自分が教育のやり方に疑問を持っていながらも、自ら変えていくという行動に出なかったことであった。正直に問いを自分をぶつけ、自分に問い続けていくと、時にはさらなる暗闇に陥ってしまうこともある。しかし、暗闇の先には光がある。他者との対話、他者からの問いは、暗い世界をさらに暗くすることもあるが、他者による違った角度で世界を見てみることによって、影が光に映っていくのである。

荒木 (2017a) において「気づき」は、自分の旧来の思考パターンの中で意味づけできる段階ではほんものの「気づき」とは言えない」と述べられているように、他者の視点を借りて異なった思考ルートでものを考えることで、ほんものの「気づき」ができるのである。

6. おわりに

本稿では、筆者が 2021 年度に実験的に授業改革を行う前に、教師として面した問題と葛藤について、自己内リフレクションによって可視化してみた。授業現場での問題が浮かび上がって改善案を生み出すまでの間、教師には何が起きていたか、というこれまであまり言及されなかった教師の「秘密の物語」を語ることによって、人間味のある教師の一面を表そうとした。

荒木 (2017a:16) が「<自己内リフレクション>の本当の成果は、その先にある、「他者」との出会いの場においてである」と述べているように、今回の発表を通し、会場の方々と対話できればと考えている。

なお、本稿の自己内リフレクションモデルは、荒木 (2017a) の自己内リフレクションモデルをもとに作成したが、本稿の NI 空間に

おけるリフレクションは必ずしも荒木(2017a)のものと同一のものではない。その詳細については、他日別稿で説明していきたい。

参考文献

- 青木直子(2006)「教師オートノミー」春原憲一郎・横溝紳一郎編著『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』
- 荒木奈美(2016)「教師が自分の実践をどう振り返るか—学び続ける教師の自己リフレクション方法について問う(上) 自分の〈枠組み〉を壊し、他者と出会い直すために—」『札幌大学総合論叢』第42号
- 荒木奈美(2017a)「教師が自分の実践をどう振り返るか—学び続ける教師の自己リフレクション方法について問う(下) 自分の〈枠組み〉を壊し、他者と出会い直すために—」『札幌大学総合論叢』第43号
- 荒木奈美(2017b)「授業の中で教師になるということ—臨床教育学入門2013「距離感」という言葉をめぐって—」『札幌大学総合研究』第9号
- 梶谷真司(2018)『考えるとはどういうことか—0歳から100歳までの哲学入門』幻冬舎新書
- 北出慶子・嶋津百代・三代純平編(2021)『ナラティブでひらく言語教育:理論と実践』新曜社
- 黒崎政男(2012)『今を生きるための「哲学的思考」』日本実業出版社
- 小池孝範、清多英羽、奥井現理、紺野祐、走井洋一(2011)「『タブラ・ラサ』説と教育万能論—『生まれか育ちか』論争をてがかりに—」『秋田県立大学総合科学研究彙報』第12号:1-15
- 佐藤 学(1997)『教師というアポリアー—反省的实践へ—』世織書房
- 能智正博・沖潮満里子(2015)「対話プロセスとしての自己の語り直し」鈴木聡志他編『ディスコースの心理学—質的研究の新たな可能性のために—』ミネルヴァ書房
- 野口裕二(2018)『ナラティブと共同性—自助グループ・当事者研究・オープンダイアローグ—』青土社
- 藤井佑介(2016)「授業分析における教師のポジションに関する研究—対話的自己論による教師の語りの分析—」『教育実践学研究会』18, pp.23-34
- 古川ちかし(1991)「教室を知ることと変えること—教室の参加者それぞれが自分を知ることと変えること—」『日本語教育』75, pp.24-36, 日本語教育学会
- 文野峯子(1991)「授業分析と教育の改善—客観的な授業分析の試み—」『日本語教育』75, pp.51-63, 日本語教育学会

- 細川英雄 (2005) 「実践研究とは何か—私はどのような教室をめざすのかという問い」『日本語教育』126, pp.4-14 日本語教育学会
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- 紀 金慶 (2017) 「海德格：語言如何召喚存在」沃草烙哲學
<https://opinion.udn.com/opinion/story/6685/2466157> (最終アクセス日：2023年2月15日)

日台国際共修によるオンライン日本語教育実習における 教師イメージの変容 ―日本人実習生の場合―

野々口ちとせ

甲南大学文学部日本語日本文学科・准教授

1. はじめに

2020年以降コロナ禍によって、多くの大学でオンライン授業が実施されるようになり、日本の日本語教員養成課程に必修科目として設置されている教育実習もこの影響を受けた。筆者の所属する大学の日本語教育実習は、学内で教壇実習を行うクラスと、協定校である台湾の大学にて教壇実習を行うクラスの選択制であるが、後者の2020年度は人の国際的な移動が制限されて海外渡航が叶わず休講、2021年度と2022年度はオンラインでの実施となった。教壇実習での経験を通して実習生の教師観や授業観が変容することが先行研究で明らかにされている（藤田・佐藤 1996, 古別府 2009, 張ほか 2009）が、対面ではなくオンラインでの教壇実習ではどうだろうか。

教師は、他者の仕事ぶりを観察する経験が比較的少ない職種であり、「自らが受けてきた授業や自分が教室で得た経験という特定の文脈と結びついた私的（personal）な色彩が社会化過程において強いとされている」（秋田 1996: 177）。よって、教師の熟達化は、知識や技能の習得だけでなく、教育や授業に対して持つ個人的な態度や信念、イメージを検討し、それがどのように変化するかという視点から考えることが必要である、と秋田（1996: 177）は主張している。本研究では、国際共修によるオンライン日本語教育実習において、実習生がどのような経験を経て、自らの教師観をどのように変容させたかを調査したい。

2. 教師の教師観に関する先行研究

教育学には、教師イメージを把握するための手法として比喩生成課題を用いた研究がある。比喩生成課題はメタファーを通して、人の概念体系や認識を探る手法である。Lacoff & Johnson（1980/1986:7）によると、人間の概念体系は「メタファーによって構造を与えられ、規定されている」という。また、鈴木（2015: 207）は、「比喩は現実の捉え方を表すものであり、さらには新しい認識を生み出すものでもある」と述べている。

比喩生成課題を用いた日本の学校教員の役割についてのイメージ調査（秋田 1996）によると、大学生や新任教師は「権力者」「伝達者」といったイメージを、経験の長い教師は「育て手」「支え手」というイメージを持っているとされる。

他方、ボランティアを含む日本国内の現職日本語教師 53 名を対象に比喩生成課題を用いた調査（岡崎 1998）では、日本語教師に「権力者」という役割イメージはほとんど見られず、日本語教師は外国で苦勞しながら学んでいる学習者を精神的に支える「支援者」としてイメージされている。また、日本語学校の日

本語教員養成講座の受講生約 120 名を対象に、比喩生成課題を用いて日本語教師のイメージを調査した森下 (2002) では、「いつも明るく学習者を楽しませ」「保護者として世話を焼き」「良い方に導いてあげ」「少ない賃金で何でもやってあげる」存在というイメージが浮かび上がった。日本語学校の現職日本語教師 79 名から比喩生成課題の回答を得た調査 (亀川 2005) でも、日本語教師のイメージは「元気に明るく学習者に日本語を学ばせ、学習者の独り立ちを世話する大変な仕事」(p.93) という固定的なものであることが明らかにされた。これは日本語教員養成講座の受講生を対象とした森下 (2002) の調査結果と酷似しており、このような日本語教師像が、一つの文化となって日本語教員養成で継承されている可能性が指摘されている (森下 2002, 亀川 2005)。また、亀川 (2005) は、日本語教師が主に学習者との相互作用において自己の存在意義を見出しており、日本国内の日本語教師の大多数が非常勤という勤務形態であることから、他教師との協働意識や同僚性が育ちにくいと考察している。

しかし、日本語教育の実習生を対象とした研究では、別の可能性も示されている。清水 (2008) は、共生日本語教育実習を経て意識変容を経験した L2 日本語使用者実習生 1 名の事例を、比喩生成課題を中心としたトライアンギュレーション¹で分析した。共生日本語教育とは、日本人住民と外国人住民を共に学び手とし、同じ地域に住む住民として、双方の生活にとって大切な問題について学び合うことを目指す教育である (清水 2008:124)。清水 (2008) によると、この実習生は教壇実習後に、学び手を「(未熟な者ではなく：筆者注) それ自体で完全な存在」として捉え、そのような学び手と向き合う者として教師をイメージしており、教師が学習者を教え導くという教え手中心の教育観から、教師と参加者が対等に共同作業をするという学び手主体の教育観へと変化していた (清水 2008:135-136)。清水 (2008) の研究結果は、教育実習で扱われる内容や教育目標によって、実習生の形成する教師イメージが異なる可能性を持つことを示している。

以上の先行研究から、実習生及び現職日本語教師の教師観や授業観には、学習者との相互作用を中心とした (実習での) 授業経験が強く影響すること、日本国内の日本語学校を中心に「元気に明るく学習者に日本語を学ばせ、学習者の世話をする大変な仕事」(亀川 2005:93) という固定化された教師イメージが継承される傾向があることがわかった。

日本と海外をオンラインで結んで教壇実習を行う場合は、日本人実習生²は身体が「ホーム」である日本国内にありつつ、バーチャル空間である「日本語教室」では言語少数派の言語ホストとなる。また、国際共修では、L1 日本語使用者実

¹ トライアンギュレーションは、ある研究対象に複数の研究方法で迫ることにより、より多面的、包括的かつ妥当性の高い知見を得るための研究手法である (Flick 2007/2011, 鈴木 2015)。

² 本稿では「日本人」「外国人」「台湾人」という用語を使うが、特に人々の国籍に注目したいわけではない。本研究の調査対象者である L1 日本語使用者実習生はたまたま全員が日本人であり、また、彼らと国際共修した台湾側の L2 日本語使用者実習生は全員台湾人であった。これを受けて、便宜上、本稿では前者を「日本人実習生」、後者を「台湾人実習生」と呼ぶことにする。

習生と L2 日本語使用者実習生が協働して実習に取り組む。そのような環境下での授業経験は、実習生の教師観や授業観にどのような影響を及ぼすのだろうか。

3. 本研究の目的と課題

上記の問題意識に基づき、本研究は、国際共修によるオンライン教育実習で海外の日本語学習者と向き合う日本人実習生の意識変容を明らかにすることを目的とする。研究課題は、台湾の大学院生・学部生との国際共修によるオンライン日本語教育実習に参加した日本人実習生の実習前後の教師イメージを記述し、その変容を解明することである。

4. 本研究の対象フィールドと方法

本研究は協定校である台湾の X 大学と筆者の勤務校における国際共修による 2022 年度の日本語教育実習を対象とする。実習生の構成は、台湾から参加した日本語主専攻の学部生が 2 名と大学院生が 2 名、日本から参加した学部生が 3 名、の計 7 名であった。台湾側の実習生は全員 L2 日本語使用者 (L1 は中国語)、日本側の実習生は全員 L1 日本語使用者であった。教壇実習は、既存の日本語クラスではなく、実習用に新たな日本語コースを立ち上げて実施する。

教壇実習の前に、日本側では春期に 15 週間、週 1 コマ (90 分) 15 回の対面授業で、教科書分析、地域の日本語教室及び学内の授業見学、模擬授業などを行った。春期の授業の 4 回目に、台湾と日本の教室をオンラインで結んで実習生全員及び日台の指導教員が顔合わせをし、LINE で互いに連絡を取り合えるようにした。日本側の実習生たちはほとんど中国語ができないため、日台間の主な使用言語は日本語であった。

台湾側では実習生たちが日本語学習者を募集するためにチラシを作成し、学習者を集めた。募集する学習者の日本語レベルは、台湾側と日本側の実習担当教員が話し合って、日本人実習生となんとか日本語でやりとりでき、台湾側の大学で日本語副専攻の学生たちが参加できる初級後半とした。

日本側の春期の授業が終わる 7 月下旬になってから、日台の実習生たちが本格的に連絡を取り始めて、教壇実習の教案作成と検討をオンラインで進めていき、8 月下旬の連続する 5 日間、教壇実習を実施した。教壇実習では 5 日間の午前中 1 日につき 50 分の授業を 3 コマ実施し、午後は午前の授業のふり返りと次の日の教案の検討を行った。5 日間の教壇実習コースの内容を表 1 (次頁) に示す。日本語学習者には台湾全土から 36 名の申込があったが、実際にオンライン日本語クラスに参加した学習者は各回 15 名前後であった。

教壇実習の授業は実習生全員が一つのクラスに取り組むチーム・ティーチングとし、メイン・ティーチャーが授業全体の進行を、ブレイクアウトルームを使ったグループでの活動では各グループにアシスタント・ティーチャーが 1 名ずつ入るといった形態をとった。

比喩生成課題は日本側の実習生計 3 名を対象に、春期初回の授業で第 1 回の調査を実施し、第 2 回の調査は教壇実習が終了して約 2 週間後に一人ずつ対面

表 1 教壇実習コースの内容

毎日の目標	1限目 (50分)	2限目 (50分)	3限目 (50分)
8/22 日本の観光地を知ることができる	・アイスブレイク ・オリエンテーション (自己紹介など)	・テ型①	・日本の観光地を知る ・「日本の観光地を知る」に使う語彙
8/23 日本で観光ができる①	・マナー ・文型の簡単な復習	・テ型②	・旅に関する実用的な知識
8/24 日本で観光ができる②	・注文の仕方	・日本のお金	・観光情報サイト
8/25 観光予定が立てられる	・ホテルのチェックイン ・神社に行く	・観光の予定の立て方の説明 ・最終発表の説明 ・観光地紹介など	・観光予定を立てる
8/26 観光予定を日本語で発表できる	・最終発表の準備	・最終発表	・ふり返り (コースの評価)

表 2 日本人実習生の属性

	実習生A	実習生B	実習生C
所属・学年	文学部3年生	文学部4年生	法学部4年生
外国語の能力	英語 (中級) フランス語 (初級)	韓国語 (上級) 英語 (中級)	英語 (中級) 中国語 (初級)

実施した。第2回の回答を得た後、その場ですぐにインタビューを1名につき約50分から100分間行った。日本人実習生3名の属性を表2に示す。

比喩生成のトピックは日本語教師と日本語の授業とした。先行研究で教師イメージが明らかにされていることから、先行研究と比較できるようにトピックの一つを日本語教師に設定した。もう一つのトピックである授業は、対面とは大きく異なるオンラインという授業形態が実習生にどのような影響を与えるかを明らかにするために設定した。課題は、「日本語教師/日本語の授業は…のようだ。なぜなら…。」の形式で提示した。本研究では、比喩生成課題の回答のうち、主に教師イメージの変容に注目し、必要に応じて授業イメージの回答や、インタビューの文字化データ、実習報告書の記述も参照しながら解釈を進める。

5. 結果

実習生3名の、日本語教師に関する比喩生成課題の結果を表3に、日本語の授業に関する結果を表4(次頁)に示す。

5-1. 実習生Aの場合

大学で歌舞伎部の部長を務める実習生Aの結果から見ていく。Aの実習前教師イメージは「建設業」であったが、実習後は「役者」となった。比喩生成課題後のインタビューでAはその理由について次のように述べた。(以下、引用中の【 】内は筆者による注を示す。)

表 3 比喩生成課題「日本語教師」の結果一覧

	実習生A	実習生B	実習生C
実習前の比喩	建設業	作家	一流アスリート
理由	日本について知りたい、日本で暮らしたいと考えている外国人とそういった願いを実現させる職業だからだ。	自分自身でアイデアをみつけながら、一つ一つの授業を作っていく存在であるから。	日本語教育能力試験はとても難しく、合格率も低く、その中で合格したことが素晴らしいと思ったから。
実習後の比喩	役者	スタッフ	一流アスリート
理由	長い期間、準備（役者なら稽古）してきたものを短い時間で表現し、学習者（観客）に理解し、学んで（楽しんで）もらわないといけないからだ。	念入りに準備をしても本番で何が起きるか分からず、その中でも最善を尽くさなければいけないからだ。	学習者の情報を前もって分析し、教案を作ることで対策をし、授業中の学習者の反応や時間の管理など様々な事に気を配る必要があるから。

表 4 比喩生成課題「日本語の授業」の結果一覧

	実習生A	実習生B	実習生C
実習前の比喩	机	一つの本	バンジージャンプ
理由	机がなければ生活が不便になる。なくてはならない存在であり、日本語の授業も、日本語を学びたいという外国人にとって、なくなれば不便になってしまう授業だからである。	同じテーマでも、作家や語り人によって、一つ一つ個性が生まれたり、変化があるように日本語の授業も一つ一つ違っていきものであるからだ。	普段使っている言葉を人に教えるということがとても難しく、自分の指導が合っているのかまちがっているのかヒヤヒヤするから。
実習後の比喩	新喜劇	ドラマ	びっくり箱
理由	日本語教師（役者）の作る授業（舞台）は、台本通りに進めながらも学習者（観客）の反応をみて、ときにアドリブを使うなどをして、学習者の参加（笑い声）を含めて作り上げていくものだからだ。	何が起きるか分からないから。	授業が始まって初めて学習者の日本語力や性格がわかり、授業中にも頻りに質問があり即座に対応しなければならぬから。

たぶん部活の舞台が近づいてきてるってのもあって、の練習も本格化していくなかで、なんていうんすかね、実際にやりながらも、やりながら、何というか、演じる、じゃないすけど、までもそういう、考え方、しながら、授業したり準備をしたりっていうのが、あっ、あっ、あったので。

【中略】

ま、先生らしく振る舞うはもちろんすけど、そのどっちかつ、何というか、ううん、Zoomのリンク立てたりとか、わりと全体的に引っ張る感じでいったので、その引っ張れる人を演じる、演じてるなっていう自覚があった
(比喩生成課題後の A へのインタビューにて)

上記に続けて A は、実習生の中で一番年下であったが、年上の実習生たちが「あまりそういうことをするタイプじゃないな」と思い、A 自身は「部活でもそういうことをしているので」実習生全体を「引っ張れる人を演じる」という意味

を込めたと語った。

このAの語りから、Aの「役者」という教師イメージには「先生らしく振る舞う」イメージと、実習生（＝教師）集団を「引っ張る」自分を「演じる」イメージの、二重の意味が込められていることがわかる。実習報告書で実習のふり返しとしてAは以下のように記述している。

このコースでの特徴は次の三つだと考えられる。一つは日本人と台湾人のメンバーが協力して授業を作ったこと。二つ目は一つのコースを複数人で担当して作ったこと。そして三つ目がオンラインで準備から実際の授業まで行ったことである。（Aの「全体のふりかえり」より引用）

以上の記述から、日台の実習生が協働で授業を作るという実習形態がAに強く意識されており、実習生間のグループ・ダイナミクスがAの教師イメージにも影響したと考えられる。Aは、教師の仕事について次のようにも述べている。

教師の仕事としては、ええ、どんなふうに、やっぱ学習者の人に楽しんで、学んでもらうっていうことを僕個人としては、その、大事にしてたというか。やっぱ、これまで小中高勉強してきたなかで、やっぱ楽しい授業のほうが、記憶に残ってますし、ちゃんと、何ていうんすかね、意欲も、ありましたし、って考えると、できるだけ楽しんでもらいたい
(比喩生成課題後のAへのインタビューにて)

日本語を楽しく学習してもらいたいとのAの考えは、実習後の日本語の授業イメージにも表れている。Aは日本語の授業イメージについて、実習前は「机」と答え、「なくなれば不便になってしまう」との理由を挙げたが、実習後には「新喜劇」と答え、その理由を「日本語教師（役者）の作る授業（舞台）は、台本通りに進めながらも学習者（観客）の反応をみて、ときにアドリブを使うなどをして、学習者の参加（笑い声）を含めて作り上げていくものだからだ。」と述べた。実習前の「なくなれば不便」という記述や、実習前の教師イメージ「建設業」の理由の中にある「日本で暮らしたいと考えている外国人」という記述には、日本国内で生活する日本語学習者を意識していることが読み取れるが、実習後に語った「楽しく学ばせる」教師像はA自身の外国語学習経験を踏まえた教師イメージとなっている。

以上をまとめると、Aには、教師（＝実習生）が協力して教師主導で授業を進めながらも、学習者の反応に応じて「アドリブ」を使って楽しく活発にやり取りする教師イメージがあるといえる。Aの「楽しく学ばせる」という教師像は、先行研究で指摘された「元気に明るく学習者に日本語を学ばせ」という固定化した日本語教師イメージと重なるようにも見える。

5-2. 実習生Bの場合

学内のボランティア日本語教室で活動していた実習生 B の実習前教師イメージは「作家」であったが、実習後は「スタッフ」となった。比喩生成課題後のインタビューで B に「スタッフ」という回答についてたずねると、B がアルバイト先（B にとって卒業後の就職先でもある）での「コンサートスタッフ」を指していると答え、次のように述べた。

【コンサートスタッフの】先輩方とか見てたら、それこそ2カ月前から、いろんな、準備をされてて、それでもいざ行ってみたら、こう、想定外の問題、が起きたりとか、演者の方から、想定外の注文が来たりとか、があるので、なんかそういうのを見てたら、【日本語教師に】通じるものがあるかなと。
(比喩生成課題後の B へのインタビューにて)

B の実習前の教師イメージである「作家」には、教師が一人で独自の授業を作り上げていく意味が込められていた。一方、実習後の教師イメージである「スタッフ」は、同僚と協力・分担しながら念入りに準備を進めつつ、演者（＝学習者）の希望に応じて臨機応変に対応することも求められるというイメージになっている。

これは B の授業イメージの変化にも見て取れる。B の実習前の授業イメージは「一つの本」で、「日本語の授業も一つ一つ違っていく」と述べられ、個別性に焦点が当たっているが、実習後の授業イメージは「ドラマ」で、「何が起きるかわからない」と述べられており、予想外に展開する授業に即応する教師像が窺える。

B はインタビューで次のように述べており、学習者に関する情報を事前に十分把握できない中で授業準備を進めていき、授業をしながら学習者とのやりとりを通じて情報を収集したと語った。

最初っからでも、そもそも学習者のレベルの想定が結構あやふやな状態で、【聞き取り不能】始めたので、やっぱいざ一番最初の授業とか、あ、思ったよりレベル高い人が多いなとか、あ、この人もっと、あの、できないと思ってたけど、もっとできるんだとか、あと【学習する】順番が違うんだとか、も、あったので、こう、あやふやななかでも、それなりにみんな準備してきたつもり、だったけど、やっぱ本番やってみると、全然わかんないなって。
(比喩生成課題後の B へのインタビューにて)

オンラインでの教壇実習では、ブレイクアウトルームを使って、各グループにアシスタント・ティーチャーとしての実習生が 1 名ずつ入る形で、グループワークを実施した。B は自身がメイン・ティーチャーとして教壇に立った時、ブレイクアウトルームを多用し、グループワーク中に各グループを覗いてまわり、アシスタント・ティーチャーによる個別対応や学習者の様子をよく観察できたこととインタビューで述べた。実習報告書では、ふり返りに以下のように記述してい

る。

ブレイクアウトルームでの活動を進めてくださったアシスタントティーチャーの方々には本当に感謝しています。ブレイクアウトルームでの活動中にレベル的に内容が簡単なので、すぐに終わってしまうグループや反対に時間がかかってしまうグループなど様々だったのですが、そんな時にも柔軟にグループの中でみなさんが対応をしてくださってありがたかったです。(実習生 B の「全体のふり返り」より引用)

また、B がアシスタント・ティーチャーになったときには、グループワークで学習者の個性を把握して、個別に対応したとインタビューで語った。本実習では、実習生が授業全体を計画し進行するメイン・ティーチャーとグループワークで学習者と 1 対 1 で向き合うことのできるアシスタント・ティーチャーの両方を経験することを通して、学習者に対する理解を深めていったことがわかり、1 クラスの学習者が 15 名程度のオンライン日本語クラスでも、複数の実習生で対応することにより、学習者の理解度把握が可能であることが示された。

B の教師イメージには、教師 (= 実習生) が協働して学習者に対応する姿も含まれているといえよう。

5-3. 実習生 C の場合

プロ野球好きの実習生 C は法学部所属の学生で、文学部の学生が履修者の大半を占める調査対象校の日本語教員養成課程においては少数派の学部生である。

C の教師イメージは実習前と実習後が同じ「一流アスリート」であるが、理由をみるとそれぞれのイメージに込められている意味は異なる。実習前は難関の日本語教育能力試験に合格するエリートという教師イメージだが、実習後は授業前に入念に準備した上で、授業中、常に学習者に対応する教師像となった。C はインタビューで実習後の教師イメージについて、次のように述べている。

いざ授業が始まったら、ええと、最初聞いてたものと違ったりということがあったり、そして教案も、ええと、作って対策するんですけど、また、あの、ええと、時間によって、余ってしまった、時間が足りなかった、都度、都度変えて。あの、次の日の分を変えて、であったり、学習者の反応が、ちょっといまいちだから、この考えてた教案はやめようとか、そういうようなことに気を配る必要があるんで、まあ、アスリートの試合の前の準備とか、試合中の、まあ、プレーに関してみたいな、そんな感じに似てると思ったからです。(比喩生成課題後の C へのインタビューにて)

C には、授業時間の管理が教師の仕事として強く意識されており、「私がメイン・ティーチャーの際には、とにかく時間を気にしていました」という記述が実習報告書でのふり返りにも見られた。また、C は上記インタビューで、教師像と

して「学習者の反応」に応じて教案を適宜変更する姿を語っている。

加えて、Cには中国語学習歴があり、「まあ、たぶん向こう【＝学習者】も緊張してると思うんで、まあ、【自分が】ちょっとぐらい中国語できるよー、みたいな感じで、安心してねみたいな感じで、ちょっと中国語をしゃべったり」して、学習者の緊張を和らげようとしたり、学習者の答えに対して大げさに反応したりするように心がけていたと言い、次のように語った。

僕がもし逆の立場で中国語を学ぶのに、ええと、こういう、こんな【聞き取り不能】みたいのがあったら、ええと、教師側にすごい、自分の言っていることが合ってるのか、間違ってるのか気になるので、大げさに反応してほしいと思うので。僕も大げさに。あの、テレビに映る芸能人のワイプのように、大げさに、うん、うんとか、ううんとかやるようにしてるんで。それをうまいこと伝わってたのが、すごいうれしいです。

(比喩生成課題後のCへのインタビューにて)

Cが学習者の回答に対して大げさに反応する理由は二つあり、一つは「教師は学習者の発話が正しいか間違っているかを明確に示すべきだ」というCの言語教育観であり、もう一つは画面で互いの反応を見るオンライン授業であることが、テレビのワイプに例えた語りから窺える。

Cの授業イメージを見ると、実習前は「バンジージャンプ」で「自分の指導が合っているかまちがっているかヒヤヒヤする」という理由を挙げて、授業に対する自信のなさから来る恐れイメージを持っていた。これが実習後には「びっくり箱」という授業イメージになり、「授業が始まって初めて学習者の日本語力や性格がわかり、授業中にも頻繁に質問があり即座に対応しなければならないから」と説明した。ここにも上記の語りと同様、授業中のやり取りを通して学習者についての理解を深め、即応するという教師イメージが見られ、学習者の反応を的確に捉えてそれに対応する教師像には、実習生Bとの共通点がある。

6. 考察

本研究における日本人実習生の教師イメージは、実習生AとBにおいて実習生(＝教師)間の協働を含むものに、実習生BとCにおいては教師中心の傾向から、学習者への意識を含むものに変容していた。一般にオンライン授業は対面授業に比べ、教師が学習者の理解度を把握するのが難しいとされる(副島・菅谷2022, 瀬尾・青木ほか2022)が、本研究が対象としたオンライン教壇実習では学習者の理解度の把握に困難を感じたという実習生はいなかった。これは実習生にオンライン教壇実習以外の教師経験がなく対面授業との比較ができないことが原因とも考えられるが、チーム・ティーチングによって学習者への細やかな対応が可能となり、メイン・ティーチャーとアシスタント・ティーチャーという複数の役割を経験することで、日本人実習生の学習者に対する理解が促進した可能性が高い。ブレイクアウトルームでは、アシスタント・ティーチャーである実

習生 1 名と学習者数名の少人数構成になったため、実習生は学習者と 1 対 1 の対応や、中国語や英語を交えた複言語使用が行いやすくなり、学習者の理解度を把握しやすい環境を作ることができたようである。

加えて、実習報告書の全体のふり返りでは、実習生 B だけでなく A や C にも、同僚である他の実習生に頼ることができたとか、助けられたといった記述が見られ、実習生間の協働によって、学習者の理解度の把握や細やかな対応がある程度達成できたとの実習生の認識が窺える。台湾人実習生の中国語使用による媒介が、教室内の複言語使用と学習者に対する多面的な理解を可能にしたとも考えられる。

また、A が実習後に教師像として語った「楽しく学ばせる」点は、先行研究で指摘されている「元気に明るく学習者に日本語を学ばせ、学習者の世話をする大変な仕事」（亀川 2005:93）という固定化された教師イメージの前半部と類似している。A の場合、英語を中心とした A の外国語学習経験に基づく言語教育観が、教壇実習によって強化されたと考えられる。外国語教師の「明るい人間性」（古別府 2009 : 66）は、日本語に限らず英語に代表される外国語教育にある程度共通して見られる教師イメージである可能性がある。

実習後に C が、学習者の回答に対して大げさに反応するように心がけたという点も、「自分の言ってることが合ってるのか、間違ってるのか気になるので、大げさに反応してほしい」という C の言語教育観の反映と解釈できるが、同時にオンラインという実習形態によってそれがより強化された面もある。

最後に、実習後の教師イメージは、A が部活動である演劇の役者に、B は自分のアルバイト先のスタッフに、C は自分の好きな一流アスリートに例えており、いずれの実習生においても普段の、部活動やアルバイト、趣味といったより身近な実践における認識の枠組みで教師イメージが捉えられるようになっていることも特徴として挙げられる。

7. おわりに

本研究では、日本の学部生と台湾の大学院生・学部生の国際共修によるオンライン日本語教育実習に参加した日本人実習生の実習前後の教師イメージの変容を、比喻生成課題を用いて記述した。結果、日本人実習生の教師イメージは、実習生（＝教師）間の協働と、学習者への意識を含むものに変容していた。これらはチーム・ティーチングという実習形態による影響が大きいと考えられ、オンラインであっても国際共修と学習者に対する理解は一定程度可能であることが示された。また、実習生の持つ言語教育観が一部、教壇実習で強化されている面も観察された。

コロナ禍が収束に向かえば、実習も対面での実施に戻っていくであろう。国際共修でのチーム・ティーチングによる実習において、オンラインと対面での実習生の学びに違いがあるかどうか、及び台湾人実習生の意識変容の実態調査については、今後の課題としたい。

参考文献

- 秋田喜代美 (1996) 「教える経験に伴う授業イメージの変容—比喻生成課題による検討」『教育心理学研究』44(2), pp.176-186.
- 岡崎眸 (1998) 「日本語教師の自己イメージ」『お茶の水女子大学 人文科学紀要』51, pp.289-300.
- 亀川順代 (2005) 「日本語教師のメタファーに現れた日本語教育の特性—学校教師のメタファーと比較して」『教育文化』14, pp.75-95. 同志社大学文学部教育学研究室.
- 清水寿子 (2008) 「共生日本語教育が日本語非母語話者に与える教育的意義に関する一考察—ある教育実習生の事例から」『多言語多文化—実践と研究』1, pp.123-146. 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター.
- 鈴木寿子 (2015) 「比喻に込められた認識や信念、その変容を探求する—『共生日本語教育』をめぐる比喻生成課題とトライアングレーション」館岡洋子編『日本語教育のための質的研究入門』pp.201-220. ココ出版.
- 瀬尾匡輝・青木香代子・安龍洙・池田庸子・八若壽美子・西由美子・大西那奈・清水有紀・シャカル佳子・岩見晴子・高柳有希・YEOH Lee Su (2022) 「コロナ禍における日本語教育実習—海外指定校とのオンライン日本語教育実習をふりかえって」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』5, pp.119-137.
- 副島健作・菅谷奈津恵 (2022) 「コロナ禍における東北大学の日本語教育—学習者中心の遠隔授業に向けて」『東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要』8, pp.37-45.
- 張瑜珊・穆紅・野々口ちとせ (2009) 「実習体験で教師イメージがどのように変わるか—PAC分析による非母語話者実習生の事例研究」『日本語教育論集』25, pp.35-50. 国立国語研究所.
- 藤田祐子・佐藤友則 (1996) 「日本語教育実習は教育観をどのように変えるか—PAC分析を用いた実習生と学習者に対する事例的研究」『日本語教育』89, pp.13-25. 日本語教育学会.
- 古別府ひづる (2009) 「大学日本語教員養成における海外日本語アシスタントの成長—PAC分析と半構造化面接による良き日本語教師観の変化を中心に」『日本語教育』143, pp.60-71. 日本語教育学会.
- 森下雅子 (2002) 「日本語学校における授業と教師文化」『Inter-Field』3, pp.48-67.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohit Taschenbuch Verlag GmbH. (フリック, U. (2011) 『新版 質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論』小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳 春秋社)
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press. (レイコフ, G.&M. ジョンソン (1986) 『レトリックと人生』渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸訳 大修館書店)

コミュニケーション学の視点から見た COIL

(オンライン国際協働学習)の一考察

台日コミュニケーションプロジェクトを事例にして

佐藤 (内田) 良子 (東海大学・助理教授)
平田 亜紀 (常磐大学・准教授)
宮崎 新 (名城大学・教授)
福本 明子 (愛知淑徳大学・教授)

1. はじめに

本発表では台湾と日本の3大学が連携し実施したCOIL(オンライン国際協働学習、Collaborative Online International Learning)を事例にして、活動中にどのようなコミュニケーションが行われていたのか明らかにする。交流言語を日本語とし、言語・文化が異なる者同士がCOILでどのように関わり、課題を達成していったのかコミュニケーション理論の一つであるコミュニケーション調整理論(Communication Accommodation Theory: 以下、CATと表記)の視点から分析していく。そして、この知見から課題達成型プロジェクトにおいて、円滑な異文化コミュニケーションを図るにはどうしたらいいのか論じ、COILの教育的な可能性について考察する。

2. 先行研究と研究の目的

2.1. COILとは何か

他者理解や自民族優越主義を乗り越えるための異文化教育、協働学習の代表的なものとして「国際共修」が挙げられる。末松(2019)は国際共修(intercultural collaborative learning)を「言語や文化背景の異なる学習者同士が、意味ある交流(meaningful interaction)を通して多様な考え方を共有・理解・受容し、自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する学習体験」(p. iii)と定義し、文化的・言語的背景の異なる学習者による正課内外活動を通じた学び合いの重要性を論じている。ここで想定される共修とは、必ずしも学生同士のものではなく、近隣コミュニティや異なる世代など様々な属性を超えた人々の交流を通じた学びが想定されていることが重要となる。

国際共修に関する議論は、これまで国外での海外留学先で実施されるプログラム開発「Internationalization Abroad」と、

「内なる国際化」に伴う国内での「Internationalization at Home」を軸に進められてきた（坂本・堀江・米澤、2017）。これら対面による国際交流を前提とした国際共修から、ICT活用によるヴァーチャル国際交流（Virtual Exchange: VE）の機会が増加する中で COIL への注目が集まっている。COIL は米国ニューヨーク州立大学（SUNY）の COIL センターを先駆けに 2000 年代に取り組みが開始された（<https://coil.suny.edu/>）。COIL が想定する協働学習の射程は学生にとどまらない。プログラムを共にデザインする教員と交流する教育機関が相互的に協働し、学び合うことが理念となっている。日本においても文部科学省が「オンラインを活用した国際的な双方向の教育手法」として取り組み支援を推し進めている（文部科学省、2018）。COIL は物理的・時間的制約を技術的に乗り越えるだけでなく、これまでソトとウチで二極的に捉えられていた協働学習の新たな機会創出となっており（水松、2019）、とりわけコロナ禍以降、加速度的にその質と量が変化している COIL に関する研究と調査が求められている。

2.2. コミュニケーション調整理論とは何か

CAT は、異なる言語集団の対話者を相手に人々がどのように、いつ、なぜコミュニケーションスタイルを変化させているか、またその変化を受け手が感じているかについて説明する異文化コミュニケーション理論のひとつとして Giles らが 1970 年代に唱えたものである（高井、2010）。この変化を「調整（accommodation）」と呼び、方略を 3 つに分けた。1 つ目は「同化（convergence）」、2 つ目は「異化（divergence）」で、3 つ目は「維持（maintenance）」である。

調整行動のうち、同化では対話者と類似した言語的（語彙、発音、アクセントなど）、準言語的（間の取り方、発話の平均的な長さなど）あるいは、非言語的（ほほえみ、凝視など）行動をとる。異化では対話者との差異を強調するため、自身が帰属する集団の特徴の誇張や外国語能力を誇示する行動をとる。維持では相手に合わせることなく自身のスタイルを意識的に変化させない（Giles & Ogay, 2007; Dragojevic et al., 2016）。いずれも自己のアイデンティティの肯定的な強化、あるいは社会的承認を得るための行動であるとされている（太田、2000; Dragojevic et al., 2016）。

調整の意図としては、自身の社会的承認のためだけではなく、対話者のニーズや特徴に応えようという側面もある（Dragojevic et al., 2016）。具体的には、対話者が話しやすく

するための模倣的方略 (approximation strategies) や、多様な語の使用を抑制したり、構文 (syntax) を簡略化したり声量を上げたりすることで明瞭性や理解度の面で対話者への配慮を示す解釈可能方略 (interpretability strategies)、対話者が話に参加しやすいよう交替 (turn-taking) をしたり、互いに関心のありそうな話題を選択的に持ち出す談話管理 (discourse management)、互いにとっての立場の違いや役割などを暗示させる敬称などを使用する関係性管理 (interpersonal control)、相手を安心させるための感情表出 (emotional expression) などがある。これらの方略を使用すると、対話者にとって明瞭 (intelligible) で、予測が可能となり (predictable)、理解 (comprehensible) が進むため、効率的なコミュニケーションが実現されると考えられる (Dragojevic et al., 2016)。

なお、調整には、客観的に観察が可能な実践行動としての側面と、行動に表す技能がないが意図はあるという側面があることを留意しなければならない (Dragojevic et al., 2016)。Dragojevic ほか (2016) は、行動を実践するに際しても、まったく新しい姿態を身に付けるよりも、自身ができる範囲での調整にとどまるだろうとしている。たとえば、言語的調整が必要となる対話者には (新しい言語を習得するのではなく) 言語以外のジェスチャーや翻訳機などの手法を用いてコミュニケーションを取りながら関係性の構築に話者の焦点が当てられているとする研究報告にも触れている。

Dragojevic ほか (2016) によると、話者は対話者を詳細に観察し相手に合わせているわけではない。むしろ、話者の思い込みによる。その思い込みは対話者を個人としてではなくその人の属する社会集団のイメージ (ステレオタイプ) に当てはめることによって行われており、自然、社会集団が異なる場合により顕著となる。このステレオタイプを元にした調整を過剰・過小な調整 (overaccommodate, underaccommodate) と呼ぶ。母語話者と非母語話者の間で見られる過剰な調整として太田 (2000) は、高い日本語能力を持っているにも関わらずフォリナートークで返答される日本語非母語話者が不快に思っている事例を挙げている。

以上のことから、次のようにまとめることができる。まず CAT では調整を行うのは話者であること。その意図は自身のアイデンティティの強化ため、そして対話者とのコミュニケーションを効果的にするためであり、その延長上として対話者へ示すものであること。調整をするための技能の不足などの理由から履行が必ずしもなされるわけではないこと。そし

て履行されても対話者から必ずしも肯定的に受け取られない場面があるということだ。

2.3. 本研究の目的

従って、本研究では CAT を理論的な枠組みとして COIL でのどのようなコミュニケーションの調整が行われていたのか明らかにする。そして、その調整が課題達成やチームでの対人関係にどのような影響があったのか量、質的データから以下で分析し、検証していく。

研究方法

3.1. 調査対象者

今回実施した COIL は台湾の大学 1 校と日本の大学 2 校から参加者を募り、12 人の学生が参加した。台湾の A 大学は 3 人、日本の B 大学は 4 人、C 大学は 5 人であった。参加学生は 3 グループに分かれ、混合グループを作り、日本語を交流言語として活動した。活動は 2021 年 9 月から 12 月までの期間で、その期間中、全体交流会 1 回、各グループでのオンライン協働学習 4 回以上、オンライン発表会 1 回、最小でも 6 回の交流を実施した。活動期間中、離脱した学生はおらず、課題は全員が達成した。

3.2. 調査方法

本研究は活動記録を量的、質的に分析した。量的データは活動前、活動中（2 回）、活動後の計 4 回 Google Forms で収集した。質問紙は人口学的特質（所属大学、所属グループ）、交流会に対する満足度を 5 件法（5 満足 -1 不満足）と自由記述で尋ねた。また、自由記述では他にも台湾、名古屋、茨城それぞれの出身地のイメージ、言葉の壁、カルチャーショックについても回答させた。なお、今回は COIL に参加した初回、最終回の満足度の変化ステージについて取り上げており、他のデータの分析結果については別稿に譲る。

質的データは、グループ活動を Teams の録画機能を用いて 4 回収集した。なお、今回は、3 グループの内、1 グループに焦点を当て、その活動記録を分析した。当該グループを選択した理由は、メンバー 4 人の国籍（日本・台湾）と男女比が均等であったことと、活動が比較的スムーズで、かつ、最終発表の質も高かったことによる。活動記録を Adobe Premiere Pro を用いてトランスクリプトを作成し、そのトランスクリプトでの区切りを分析の単位に用いた。課題達成と関係性の構築

のそれぞれの頻度を調べた。課題達成については、実質的な課題達成の行動、課題達成の過程、その他（雑談）と3つのカテゴリで分類した。関係性構築には、先述した Dragojevic ほか(2016)の CAT の方略に基づき5つの方略（模倣、解釈可能、談話管理、関係性管理、感情表出）でカテゴリに分類した。表1は、コーディングシートの一部である。結果を集計し、メンバー間での関係性の構築にどのようにコミュニケーション調整が行われたのか、作業の経過に従って4本の動画（9月上旬、11月中旬、11月下旬、12月上旬。合計5時間17分、2029のスク립ト上のユニット）を分析した。

表1. コーディングシート（一部）

ビデオ ①~453 ②~852 ③~1353 ④~2029	話者	時間	発話	メモ	雑談	過程： 進め方、予定 調整	内容： 動画分析、発 表要件確認	方略1：模倣 (言語・非言語、 真似、言及)	方略2： 解釈可能 (スピード調 整、表現の単純 化、確認)	方略3： 談話管理 発話・進行の 管理、話題提 供	方略4： 関係性管理 関係の明確化 メンバー、上 下、母語・語 話者	方略5： 感情表出 元気づける、 安心させる、 承認・同意、 自発的に
1	話者1	00:00:14:09 - 00:00:16:03	じゃあ、誰から共有しまし う。	問いかけ		1				1		
2	話者2	00:00:17:03 - 00:00:18:05	じゃあ、自分からいいですか。	主張		1		1		1		
3	話者1	00:00:19:00 - 00:00:20:03	じゃあ、お願いします。	依頼		1		1			1	
4	話者2	00:00:20:06 - 00:00:23:12	なんか、たぶん間違っているこ と書いてると思うんで。	主張への謙遜		1					1	
5	話者1	00:00:24:12 - 00:00:30:03	いや、でも、なんだろう。捉え 方は人それぞれだと思うんで。	フォロー		1						1
6	話者2	00:00:36:03 - 00:00:36:14	見えますか。	確認		1				1		

結果

4.1. 量的調査

COIL に参加した学生の満足度の変化を明らかにするために、初回の全体会議と最終回のオンライン発表会後の満足度について *t* 検定を行った。結果は、表2の通りである。表2によれば、初回の全体会議での交流に対する満足度は $M=4.22$ ($SD=.63$) だった。自由記述によれば、「今回の件(原文ママ)プロジェクトの内容だけではなく、台湾ラーメンの話など、文化について話せたことがとても面白くてとても満足のいくグループワークでした(日本)」「日本語を話す練習ができて、とても満足です(台湾)」と、その理由が回答されていた。ここから、台湾の学生は日本語、日本の学生は文化を理解できたことが満足度につながっていたことがわかる。一方、最終回の満足度は $M=4.78$ ($SD=.42$) で、初回よりも満足度が高いことがわかった。自由記述によれば、「台湾の子が職場で求めることや、同じ日本でも他の人の考えることは自分の考えとは似ている部分もあるけど、違う部分もありました。だから

こそ、違う意見を聞くのが面白かったし、納得させられる意見を聞くのはとても身になったと思います（日本）。、「注意しなくちゃいけないことをよく分かりました（原文ママ）。会議のための設備や自分からのコミュニケーションのコツや相談の大切さ（台湾）」という意見が挙げられた。

続いて、初回と最終回の満足度の変化ステージについて t 検定を行ったところ、満足度は初回より最終回の方が高い得点を示し、その差は有意な傾向があった ($t(16)=-2.09, n.s.$)。

これらの量的調査から、参加学生は COIL を語学学習だけでなく、異文化理解やコミュニケーションの実践の場として知覚していることが明らかになった。具体的には、グループワークのコツやグループメンバーとの関係構築などが例として挙げられていた。また、満足度の比較は初回より最終回の方が高かったことから、COIL の活動中に満足度が変化していくことがわかった。参加学生の満足度が高いときにはどのようなコミュニケーションが図られているのだろうか。質的データから学生が行うコミュニケーションについて更に詳しく見ていくことにする。

表 2. 初回と最終回の満足度の平均値と SD および t 検定の結果

	初回		最終回		t 値
	平均	SD	平均	SD	
満足度	4.22	0.57.	4.78	0.44	-2.09

注: P 値は 0.053 で有為な傾向が見られた。

4.1. 質的調査

動画の分析結果から、3 か月にわたる 4 回のオンライン活動を通して、メンバー同士がそれぞれのコミュニケーションを調整し、関係性にも配慮しつつ、課題を遂行している行動が見て取れた。表 3 は、活動記録の動画 4 本を先述したカテゴリーに分類した結果である。

表 3. 動画のコーディング結果

Video:長さ	グループワーク・タスク			関係性構築(CAT、方略)				
	雑談	過程： 進め方、予定 調整	内容： 動画分析、発 表要件確認	方略1：模倣 (言語・非言 語、真似、言 及)	方略2： 解釈可能 (スピード調 整、表現の単 純化、確認)	方略3： 談話管理 発話・進行の 管理、話題提 供	方略4： 関係性管理 関係の明確化 メンバー、上 下、母語・語 話者	方略5： 感情表出 元気づける、 安心させる、 承認・同意、 自発的に
V1：64分	57	242	151	67	75	93	98	65
V2：58分	170	104	112	39	30	80	95	103
V3：74分	99	100	291	0	18	56	19	101
V4：107分	27	45	596	28	25	61	9	114
合計	353	491	1150	134	148	290	221	383

グループワークのタスクについては、初期には確認や課題の要件に関する行動が増え（V1、過程）、徐々に課題の実質的内容に活動が集約されていくことが見て取れる（V3/V4：内容）。取り組みに余裕のある日には雑談が増えていた（V2：雑談）。4回の取り組みを通して、グループ内でスケジュール管理の意識があり、その都度必要な内容に関するコミュニケーションが増えることがわかる。

関係性の構築は、関係性が徐々に構築されてきたのが明確である。初回のミーティングでは多様な方略で司会を務めた日本人学生が積極的に行っていた（V1:方略1～方略5）。「○○さんが言っていたように」とメンバーに言及し（方略1）、翌週までの課題や決まったことは、必ず短い言葉で復唱し（方略2）「みなさんはどうですか」「○○さんはどうですか」と声をかけ（方略3）、「とてもいいと思います」（方略5）などの奨励の言葉を細やかにかけていた。その成果か、2回目以降のミーティングでは自発的なメンバーの感情表出（V2/V3/V4:方略5）が増えたのが見て取れる。

関係性の構築は、日本人学生が台湾人学生への言語表現・能力にまつわる声かけの変化にも現れていた。例えば、相手の発話内容がひどくわからない場合、初回のミーティングでは聞き返さず、そのまま次に話を進めていた（トランスクリプト#35）。しかし2回目以降のミーティングでは、通信状況や声量を理由に聞き返したり（例「別にあの最後の方だけ聞こえなかったんで、もう一回お願いします。」2回目#774、原文ママ）。直接「もう1回いいですか」（2回目#694、3回目#1420）と外的要因を伴わずに依頼するようになった。また、

別の例として、相手の日本語能力への信頼が高まる様子が見て取れた。初回のミーティングでは、「...私のメモなので難しい、日本語とかあると思うかも思うんですけど、分からなかったら言ってください。」(#51)と声をかけていたのに、対等な外国語学習者としてお互いの外国語学習体験の話が出たり(#756~770、755~782)、最後のミーティングでは同じ学生として、表現の間違いを相互に確認してほしいと日本人学生が依頼したりしている(例「...何か自分も何かこれでいいのかなみたいな不安もあるんで。」#1956、原文ママ)。時間が過ぎれば、ミーティングの回が重なれば関係性が必ずしも深まるものではない。メンバー相互が自身の性格や語学運用能力に応じた働きかけや応答が、グループのコミュニケーション環境を整え、関係性を深めていくのだということが見て取れる。

5. まとめと考察

量的、質的分析から、COILにおいて、参加学生が活動中にグループ内で頻繁にコミュニケーションの調整を行い、課題遂行と対人関係の維持への配慮を行っていることが明らかになった。これらの結果をもとに、オンライン時代のプロジェクト型のコミュニケーション教育のあり方について論じる。

COILというオンライン上の国際交流や協働学習で学生がコミュニケーションストラテジーである調整機能を実践していることが本研究で明らかになった。本研究でのコミュニケーションストラテジー(方略)とは、先述した Dragojevic ほか(2016)の CAT の方略に基づいた5つの方略(模倣、解釈可能、談話管理、関係性管理、感情表出)を指す。本研究の結果によれば、5つの方略の中で最も多く行われていたのは、相手を安心させるための感情表出の方略5(383回)であった。今回、質的調査の分析対象としたグループは、他のグループと比べ、活動が円滑で、最終発表の内容の質も高かった。このことは、活動中に行われていた感情表出の方略が課題達成やグループでの関係維持に肯定的な影響を与えたと推測される。今後は他のグループの分析を進め、グループ活動における課題達成やメンバーとの関係構築にどのようなコミュニケーションストラテジーが必要なのか検証し、異文化コミュニケーション教育に応用していきたい。

次に、ポストコロナにおいて、COILという教育スタイルが今後どのような可能性を持つのか論ずる。本研究の調査によれば、参加学生は COIL を語学学習だけでなく、文化学習や

同世代の日本、台湾の大学生と雑談できるどころ、プレゼンテーションの仕方を学ぶなど様々な場として知覚していた。現在、世界では多くの COIL プログラムが実施されている。しかしながら、パートナー校で使用される地域の言語を学習していたり、ある一定レベルの語学力を持つ者に限定されたりしており、COIL への参加がことばの壁で足切りされてしまうことも少なくない。本研究の結果で見られたように、COIL には語学の学習体験以外にも様々な学びの可能性があり、その学びができる場として機能していることが確認された。特に、課題達成型のプロジェクトは相手を巻き込んでいくことが必要で、個人の能力だけでなく、他者と協働することも重要な要素となってくる。そのため、COIL を自己の言語能力を伸ばすための機会、つまり、自己完結だけに留まらず、社会で他者と共存することを学ぶ場という側面についてももっと注目していく必要があるだろう。

言語・文化が異なる者同士が協働し、課題を達成、解決することは、グローバル社会に生きる台湾、日本の学生たちにとってますます重要になるといえよう。その力を育成する場として COIL をどのように活用していくべきか、コミュニケーション学の視点からその可能性について今後も検討していく。

引用文献

- 太田浩司（2000）「異文化集団間におけるコミュニケーション理論」（西田ひろ子編『異文化間コミュニケーション入門』（pp. 184-214）創元社
- 坂本利子・堀江未来・米澤由香子（2017）『多文化間共修：多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』学文社
- 高井次郎（2010）「文化とコミュニケーション」相川充・高井次郎編著『コミュニケーションと対人関係』（pp. 59-74）誠信房
- 末松和子（2019）「はじめに」末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編著『国際共修：文化的多様性を活かした授業実践へのアプローチ』（pp. i-vi）東信堂
- 水松巳奈（2019）「海外留学の効果との比較から考える国際共修の可能性と課題」末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編著『国際共修：文化的多様性を活かした授業実践へのアプローチ』（pp. 45-63）東信堂
- 文部科学省（2018）「平成 30 年度「大学の世界展開力強化事業～COIL 型教育を活用した米国等との大学間交流形成支援

～」の選定事業の決定について」

https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1408256.htm (閲覧日：2023年1月28日)

Giles, H., & Ogay, T. (2007). Communication Accommodation Theory. In B. B. Whaley & W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 293–310). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Dragojevic, M., Gasiorek, J., & Giles, H. (2016)
In H., Giles (ed.), *Communication Accommodation Theory—Negotiating Personal Relationships and Social Identities across Contexts* (pp. 36-59). Cambridge University Press.

水泳活動における通訳の基礎研究

平澤佳代

朝陽科技大学 助理教授

【要旨】

本稿では水泳とくに競泳4種目で常用する水泳用語と口頭表現について、台湾における使われ方と日本語を比較対照した。日中語を問わず、動きを表す表現で冗長なものではなく、短く固定的な言い方が多用されていること、同じ動作の局面を説明する際に中国語と日本語で焦点がややずれるものがあることが分かった。このほか、動きの説明に用いられる比喩に文化的影響が見られるものもあった。

通訳を意識すると、文字による資料や書籍、辞書類には全く記載のない、しかしパターン化された常用の口頭表現が多い点に注意が必要である。日本語の場合はカタカナ語と併用される和語・漢語類がかなり存在するほか、和製カタカナ語もあるため、中国語を母語とする通訳者は特に注意が必要である。日本語を母語とする通訳者の場合は、イメージや捉え方が日本語と異なり、かつ短い口頭表現に対応できるように耳からの訓練が必須となる。

キーワード：競泳、スポーツ通訳、話し言葉、日中対照

1. はじめに

水泳は水の中で運動を行うため、浮力や抵抗、水圧といった水の物理的特性が存在する。陸上のように地面に足を体を支える点がない。このため、ある動作の概念を表す言語表現が陸上における一般的な言葉のイメージと大きく異なる場合が多々ある。実際には水泳技能を習得しつつ、各習得段階で用いられる水泳用語を耳にしながらか、それによりイメージされる動きや感覚を徐々に身につけていく。また、日本語の場合は例えば「平泳ぎ」と「ブレスト」、口語で略語の「ブレ」のように和語や漢語とカタカナ語の併用が日常的に見られるが、こうした言葉のなかでも特に口頭表現については辞書や書籍といった文字テキストに記述がないものが少なくない。

中華民国成人游泳協會（マスターズ水泳協會）のデータによると、台湾で開催されたマスターズ水泳国際大会にエントリーする日本人グループや個人の人数は、コロナ流行期を除いて2014年から毎年2桁にのぼる¹ほか、台湾で開催される短期水泳指導者講習会に

1 中華民国成人游泳協會

も日本から上級講師の招聘 が企画される²など、日本から訪台するタイプの交流が活発に続いている。また、2025年5月に生涯スポーツの世界大会「ワールドマスターズゲームズ 2025年大会（2025 雙北世界壯年運動會）」が台湾で開催されることが決定しており、競技種目に競泳も含まれている³。日本も含めて各国からの参加が予想され、今後も台湾で展開される日台の水泳交流は続いていくだろう。

このほか、台湾の競泳界では近年、「台湾の水泳史上初」と冠される若手選手の世界的な活躍が目覚ましく、競泳が一般メディアのスポットライトを浴びている⁴。

本稿では、水泳とくに競泳4種目を中心に解説している日中両言語の文字テキストから一般的に用いられる用語を抽出し、台湾における話し言葉での使われ方を動画音声と、参与観察法により補充したのちに、日本と台湾における水泳専門家と関係者にそれぞれ用語の確認と注意すべき点、その他の注意事項について助言を仰いだほか、台湾における日系スイミングスクールの導入にあたって指定教材を翻訳した現地会社取締役の方にインタビューを行った。内容ではとくに、①競泳用語と一般向けの用語の間で大きく異なる重要な用語、②日本語の中でカタカナ語と和語・漢語が日常的に併用されるもの、③日中両言語で動きを説明する際に用いられる比喻、④動詞を含む固定的表現に焦点をあてている。

2. 先行研究

陸上とは異なり、水泳の指導・学習は水の特性を理解することが求められる。丸山（1989）では学校における水泳指導者の立場から体育授業のコミュニケーションにおける比喩的表現の役割について、抽象的な表現よりも比喩を使用することで9割以上の学習者がスキルの本質的な属性をイメージできたと述べ、学習者には共感覚が存在すると指摘している。

一方、榎本（2020）では認知科学的観点から、「コーチと学習者は表象記号と物的世界は共有しているが、それぞれの身体が独立」している点を指摘し、筆者自らの経験から「二人称的に推測するしかないコーチの身体感覚は、自身の一人称的な感覚を経て得られる」とし、自分の感覚すなわち一人称的視点として体感できてはじめて水を操れると述べている。

2 元 200m 自由形日本記録保持者の原英晃氏

3 2025 雙北世界壯年運動會オフィシャルサイト <https://wmg2025.tw/index-tw.html>

4 スポーツメディアだけでなく「ELLE Taiwan」「Cosmopolitan Taiwan」「Bella 儂儂」といった大手ファッション誌や投資関係の媒体「Smart」でも王冠閔選手や王星皓選手の特集やインタビューが掲載されている。

水泳を学ぶ過程で、イメージとして一般的に分かりやすい比喻がある場合はそれを用いることが効果的だが、技術向上を目指す際に学習者がまだ体得できていない身体感覚を言語で切ることの難しさがうかがえる。

スポーツと通訳という観点からは、板谷(2017)が日本通訳翻訳学会誌の創刊号(2000)から第16号(2016)にスポーツ通訳をテーマにした論文がないことを指摘しており、その原因としてこれまでスポーツ通訳が通訳の一領域として認知されていなかったこと、研究者によるフィールド参入の困難さを挙げているほか、プロ野球球団通訳者の役割が「言語的役割」よりも「社会的役割」がその中心にあるとし、状況に応じて訳出方略を使い分ける必要があると指摘している。李秉昇(2019)では台湾の中華職業棒球大聯盟(CPBL)所属のプロ野球チーム「中信兄弟」について、フィールド観察とチーム通訳者らへのインタビューを通して通訳者の役割を探り、4つに分類している。いずれもスポーツ選手の海外移籍や、海外から監督を招聘する動向が活発になり、改めてスポーツ通訳という役割に注目し、歴史的に長く幅広い競技人口とファンを有する野球に焦点を当てている。水泳の場合、2019年に競泳のトップ選手がチーム対抗で争う賞金大会である国際水泳リーグ(ISL)が始まり、2021年に海外チームからドラフト指名が始まった。日本からは2020年に北島康介氏ひきいる TOKYO FROG KINGS が初参加を果たしている。台湾では王冠閣選手が国際水泳リーグ参加チームのカリコンドルズ

(CaliCondors/カリ神鷹隊) から個人的にオファーを受け、2022年に台湾初のプロ水泳選手としてハンガリーに赴き参戦している⁵。正式に国際リーグ化された歴史が浅く、今後の動向と発展に注目したい。

3. 研究方法

本稿では、水泳の競泳4種目(バタフライ、背泳ぎ、平泳ぎ、自由形)とリレーに関する表現を対象に、文献調査で基本的なリストを作成したのちに、文化人類学におけるエスノグラフィーの参与観察法(participant observation)を用いて話し言葉についての調査を行う。また、データの偏りと誤りを最小限に抑えるために、文献調査と参与観察法で得られた用語と表現を整理したリストを、台日双方の専門家に見てもらい、水泳活動の場で使われる話し言葉で注意すべき点について助言をあおいだ。

3-1 文献調査

⁵ 中央通社 2021/07/01 <https://www.cna.com.tw/news/aspt/202107010137.aspx>

いわゆる「一般的」に用いられる水泳用語の拠り所として、日本語は文部科学省（2014）『水泳指導の手引き』（三訂版）、台湾華語は國家教育研究院（2009）、『學校體育教材教法與評量—游泳』、教育部體育署（2017）『體育運動大辭典』、中華民國游泳協會（2017）「中華民國游泳協會游泳規則（2018～2021）」、および台湾国内の大学における水泳科目の指定図書に採用された楊樹人編著（2018）『游泳技巧指南』を中心に、大手民間スイミングスクールのオフィシャル教材、複数国で翻訳されており豊富な写真またはマンガで説明している書籍⁶を参考に用語と表現を追加した。こののちに、上記の複数資料で重複して使われる常用句と動作を表す基本表現と比喩、カタカナ語を中心に抽出してリストを作成した。

言葉による動作の説明には名詞だけでなく、動詞が欠かせないのは明白である。このため、本研究では複数の資料で決まったパターンで用いられる動作を表す動詞文（句）もリストに入れて日中両言語を対照できるようにした。

3-2 参与観察法

水泳用語が使われるのは、まず何をおいてもプールである。筆者は過去に日本で7年以上水泳を習い、全国規模の大会に出場したほか、スイミングコーチのアシスタントを半年経験しており、基本動作に対する理解については支障がない。そこで、活字や動画では見えてこない、水泳活動の場で展開される台湾華語における話し言葉を観察するため、台湾中部にある2か所の経営母体が異なるスイミングスクールに2020年2月から2022年12月まで以下の2期に分けてコーチのもとで水泳訓練に週1回以上参加した。

第1期：2020.2～2020.8

第2期：2021.2～2022.12（プール閉鎖期間を除く）

第1期は台湾でも展開している日系スイミングスクールの分校Aで、上級クラスに週1回参加した。コーチ1名に対してクラス受講者は平均6～10名ほどで各自のレベルに開きがある。第2期は現地で開発されたカリキュラムで、4種目（クロール、背泳ぎ、平泳ぎ、バタフライ）既習の者が参加条件の成人コースに実際に入って訓練を受けた。コーチ1名に対してメンバーは少ないときは1対1、多くても1対6程度であった。練習中はコーチと他メンバーの泳

⁶ 原英晃(2018)『競泳 最強のコツ 50』改訂版と中国語版の東販出版《提升泳速的50堂訓練課》、西東社(2022)『マンガでたのしくわかる！水泳』と中国語版の風水圖書《看漫畫輕鬆學游泳！游泳》

ぎを分析したり、練習後も水泳の話をするなどコミュニケーションを多くとるよう努めた。第2期では世界的なコロナ禍のあおりを受け、台湾全土でも運動施設の使用が制限されたり、自粛する期間が合計5か月ほどあった。地元チームから出場を予定していた国際大会への参加も諦めざるを得ず、競技会の場に身を置くことができなかつたため当初の計画に支障が出たが、直前に飛び込みやゴールタッチの練習はしていたので、部分的ではあるが基本用語を耳にして観察することは可能であった。第2期は上記の事情もあったため時間の許す限り週2回足を運んだ。

3-3 専門家による助言

前述の文献調査と参与観察法から、書き言葉と話し言葉（口頭表現や指示）の間に大きな差があること、略語が多いことが浮き彫りになったため、これらを中心にリストを作成した。そして、偏りや思い違い、誤用を最小限に抑えるため、台湾と日本の水泳関係者と専門家にアドバイスを仰いだ。日本語については競泳の元日本代表選手1名に、台湾華語については台湾国内の大学にある競技運動學系を卒業の元競泳選手で、台湾の丙級水泳指導者有資格者1名にリストを見てもらい、語彙の追加や話し言葉で注意すべき点について助言を仰いだ。

このほか、全く別の経営母体に所属している、日本の大手スイミングスクール台湾分校Aの創設スタッフで会社取締役の台湾籍コーチ1名に、日系スイミングスクールの指定教材の翻訳経験を中心にインタビューを行った。

4. 結果

4-1 表現について

前章における調査から、口頭表現の場合に注意すべきものを特徴により分けると、(1) 書き言葉、正式名と話し言葉・略語とで大きく異なるもの、(2) 水泳でよく使われる比喩表現と訳例、(3) カタカナ語と併用される語、(4) 中国語と日本語でよく使われる注意すべき動作の4つがある。以下に一部の例をまとめる。

(1) 書き言葉と話し言葉（略語）で大きく異なるもの

書き言葉（文部科学省の指導書等）、正式名	よく使われる話し言葉、略語
呼吸動作 こきゅうどうさ	息つき 換氣
吸気 きゅうき（口で）	息を吸う 吸い込む 吸氣
呼気 こき（鼻と口）	息を吐く 吐き出す 吐氣

息を止める	息を止める	悶氣、閉氣
200M/400M フリーリレー接力	2 継 (にけい) / 4 継 (よんけい)	
メドレーリレー	200 自接力	400 自接力
混合接力	混継 (こんけい) / メリレ	混接力
バタフライ	蝶式 / 泳	バッタ、バタ (複合時)
背泳ぎ	仰式 / 泳	バック
平泳ぎ	蛙式 / 泳	ブレスト、ブレ (複合時)
自由形	自由式	フリー、フリ (複合時)
クロール	捷式 / 泳	自
50 メートル、100 メートル	半 (はん)、1 (いち)	
200 メートル、400 メートル	2 (に)、4 (よん) + 複合時略語	中文去掉公尺即可
800 メートル自由形	8 フリ (はちふり) ⁷	800 自
1500 メートル自由形	せんご	1500 自
個人メドレー	個人混合式	個メ (こめ、こんめ) 複合時

音声として耳に入ってくる場合、例えば 200 メートルバタフライの場合は複合語となるので「にばた」(200 蝶)、50 メートル自由形の場合は「はんふり」(50 自)、400 メートル個人メドレーでは「よんこめ」(400 混)となる。中国語は数字はそのまま単位の「公尺」が省略される。プールでの練習中は略語が多いので通訳時や話し言葉の理解という観点からは耳を慣らしておく必要がある。

(2) 水泳でよく使われる比喩表現と訳例

日本語	中国語
【スタート】 「く」の字の姿勢	【出發】 身體呈現注音符「く」
【背泳ぎスタート】 体を弓なりにする 背中で弧を描く	【仰式出發】 身體像弓一樣彎曲 以背部畫出弧型 = 弓身
【クロール】 S 字プル	【捷式】S 型划水
【平泳ぎ】(両手で水をかく軌跡が) 逆ハート形を描くように	【蛙式】(雙手划動軌跡如畫)一個顛倒的愛心形狀、畫圓
【平泳ぎ】 (両腕/手を) 胸の前でそろえる 両手を胸の前で合わせながら…	【蛙式】雙手靠攏、 掌心併攏、雙手合十、 (呈現一個)拜拜的姿勢

⁷ 競泳の競技種目で距離が 800 メートル以上あるのは自由形だけであるため、そのまま 800 (はっぴゃく) と呼ぶこともある。

【バタフライ(両手で水をかく軌跡が)】キーホール/鍵穴を描くようにムチのようにしなやかに足を動かすムチがしなるように足全体をやわらかく曲げる	【蝶式】(雙手划動軌跡如畫)鑰匙孔型 兩腿上下打動過程瞬間狀如皮鞭抽打、鞭狀打水、 = 鞭腿
--	--

競泳のルールにのっとった4種目の動作であれば、これらの言語表現が指し示す具体的な動きはスイマーにとってほぼ共通である。比喩表現にも共通のものと、文化の色が出るものの両方があった。例えば、アルファベットのS字形などは日中語で表現はほぼ対応している。一方で、平泳ぎのプルにおける一部動作のように中国語では廟寺でお参りをするときの合掌のしぐさ「(雙手合十像)拜拜」がよく使われるが、日本語で同種目の動作を説明する際に「合掌する」「おがむ」という説明は見られない。「手のひらをを合わせる」ことに注目するというより、「両肘を合わせる」や「脇を締める」のような表現が多いが、この局面の動作を中国語で指示する際は「抱水」(ボールのように水を抱えるイメージ)という言い方がかなり固定的である。書籍の翻訳を離れて自然に用いられる口頭表現では、このように固定的に言語化される部位と動作に若干の差がある例もみられた⁸。これは、直訳よりも双方の言語においてほぼ固定的に用いられる表現を用いたほうが短い時間で同じ動作をイメージできるパターンとなる。また、比較的古い資料とその翻訳では鍵穴(キーホール)が多用されていたが、現在はリモート操作できるスマートキーや、ホテル等で見られるようなカードキーの普及により目にする機会が減っているため、瞬時のイメージ想起には繋がりにくく、比喩として登場することも少なくなっているようだ。

(3) カタカナ語と併用される語

カタカナ語	併用される語
エントリー	手の入水 入水 競技への参加登録 註冊報名
キック 腿部動作 打水 踢水	足の動作(名詞⇄腕の動作=プル 水をける動作(動詞))
キャッチ 抓水	水をとらえる、つかむ動作
グライド 滑行	伸び、前方へ伸ばす動作
コンビネーション 聯合動作	手足(呼吸)を合わせた一連の動作
ストリームライン 流線型	流線型の/まっすぐな/けのびの姿勢
ストローク 划水動作	手のかき(入水→プル→プッシュ→

⁸ 本稿では触れていないが、幼児・児童を対象にしたクラスでの比喩は多岐にわたる。

		リカバリー)
アップキック ダウンキック		蹴り上げ 蹴り下げ 向上踢 向下踢
ノーブレ		ノーブレス、呼吸なし
ハイエルボー 高肘、高手肘		ひじを高い位置に保つ
フォーム	泳姿	姿勢
プッシュ	推水	水を押す
プル	划水 抱水	1. 腕の動作 (⇔キック) 名詞 划水(動作) ↔腿部動作 2. 入水とプッシュ以外の水中局面
リカバリー	還元	腕を戻す動作
ローリング 縦軸轉動、身體滾動=滾動		ローテーション 体を左右に傾ける動作

これらの併用例は、例えば1冊の本の中でも両方の言い方を併用する場合も多い。話し言葉でも、言い換える形で併用される。つまり、どちらも知っておくべき表現である。

上の表には入れていないが、背泳ぎスタート動作の際に打つカタカナ語の「バサロキック (略称バサロ)」は、和製外来語とでもいふべきもので中国語では「仰蝶」またはドルフィンキックと同じ「蝶腿」と呼ばれる点も注意しておきたい。

(4) よく使われる注意すべき動作の例

中国語	日本語
打水: 兩腳稍微内八=内八 拇指互相碰觸	キック: やや内またで 親指同士が触れる
兩腿伸直併攏 (筆直地) 雙腿靠攏	両足を揃えてまっすぐ伸ばす 両足を揃えて伸ばす 両足を近づける
蛙式: 腳後跟向臀部靠攏=收腳 彎曲腳踝=腳踝勾起來=勾腳=勾 蹬腳 蹬腿 蹬夾腿 = 踢夾、踢水、夾水	平泳ぎ: かかとを(お尻に)引きつける=足をひきつける 足首を曲げる=背屈(はいくつ) (足裏全体で水を)押し出す、 足裏全体で水を押し出し、両足で水を挟む
夾緊腋下	脇を締める
手握住(抓著)起跳台的握把 =扶握把	スタート台のバー/グリップを握る
雙臂夾頭 收下巴	両手で頭を挟み、あごを引く

划臂内收 抱水	かき込む
大腿/腕関節 帶動小腿至脚背打水 大腿帶動小腿打動	太もも/股関節/足の付け根から 動かす

ここに挙がっているものは動詞が中心となる。複雑な動きの場合、日本語は複合動詞と日本語でよく使われる固定表現を押さえておく必要がある。

4-2 日系スイミングスクール関係者へのインタビュー

前節でみたように、泳ぎを説明する日本語と中国語の比喻や固定的な表現には直訳すると通じないもの、動きを言葉で切り取る焦点がやや異なるものが存在する。

台湾には日本で全国展開している大手スイミングスクールの分校が複数存在するが、本節では台中で分校 A を経営している取締役にノウハウやオフィシャル教材の導入時について 45 分ほどのインタビューを行った。

分校ができたのは約 20 数年前で、日本式のろ過装置や水泳設備、泳ぎのレベル（級）の設定などを当時の台湾で説明するのはひと苦労だったそうだ。また、日本の指定教材はイラストが豊富にあったが、日本語の説明とイラストだけでは分からない部分が非常に多かったため、3 年間台湾で日本語を学んだ水泳指導者が、日本にある同スクールで合計 4 か月研修を受け、全てのレッスン内容を実際に自分の目で見ながら教材と突き合わせ、内容を理解していったという。ただし、日本語を字義どおりに訳してもプールの中で台湾のコーチが普段用いる表現とは異なってしまい、コーチの言葉と教材における説明との差が大きくなったり、中国語訳を読んでも何を言っているのか分かりにくくなってしまったため、ローカライゼーションしたという⁹。

プールでのレッスンは文字を使って説明するわけにはいかず、習う側は水の中で体を動かしながら、または指導者の見本を見ながら説明を聞く。また、自分の水中動作は陸上のように全部を目で確認できなかつたり、方向・水平感覚が日常と異なってくるため、言葉による説明には即時的な分かりやすさが求められるのである。

5. 分析

実際にスポーツパフォーマンスを行う際は即時性が求められるため、日本語のカタカナ語で長いものは、口頭表現の際に略語が多用される。特に名詞は略語が多く、「800 メートル自由形」は「はちふ

⁹ 台湾にある別の分校 B では、水泳専門家ではなく外部の翻訳グループに中国語訳を依頼して直訳教材を作成している。

り」と呼ぶなど、競技大会の参加種目であるにも関わらず入門書から専門書に至るまで活字の形で掲載されていないものもある。しかしながら、上記の語はスポーツ活動の場ではほぼ常識的に耳にする。中国語の口頭表現は短いものは本当に短く、文字にすれば2, 3文字のものが多い。

日中語を問わず、動きを表す表現で冗長なものではなく、短く固定的な言い方が多用されている。例えば、平泳ぎのキックは4種目中でも最も複雑な動作のひとつであるが、膝を曲げてかかとを水面に水平に保ちながらお尻に引き寄せる局面を中国語では「收脚」、「足首を曲げる」は「勾」とコンパクトに言う。

以上から、通訳や水中指導の場面を想定すると、書籍での表現や書き言葉の知識では聞き取りだけでも対応しきれないと思われる。

6. 結論と今後の課題

これまで見てきたように、水泳用語には日本語の場合はカタカナ語と併用される語がかなりあり、両方とも知っていないと細かい説明が理解できなくなるおそれがある。また、同じ動作の局面を説明する際に中国語と日本語で焦点がややずれるものもあり、注意が必要である。種目名や固有名詞だけでなく動作にまで言及しようとする場合は、短い口頭表現に慣れておかないと対応が難しい。

コロナ禍をうけ、今回の基礎研究では当初予定していた競技会における参与観察ができなかった。また、紙面の都合もあり、例に挙げた用語や表現はほんの一例に過ぎず、バタフライ、背泳ぎ、平泳ぎ、自由形の4種目における一般的なドリルで使われる用語などには全く触れていない。これらは今後まとめる形で少しずつ研究を続けていく予定である。

本研究の結果は、水泳活動における日中通訳の基礎資料となる。対照表はクイックレスポンス訓練にも使用できるだろう。これらが言葉に興味がある台日の水泳愛好家、水泳関係者、マスコミ関係者の参考となれば幸いである。

参考文献

日本語

- 飯塚哲司 (2018) 「水泳競技における筋活動解析」 早稲田大学博士論文
- 板谷初子 (2017) スポーツ通訳者に求められる役割-プロ野球球団通訳者に対する M-GTA を援用した分析を通じて- 『通訳翻訳研究』 17 号 pp, 23-43
- 榎本美香 (2020) 「物的世界と相生する身体技法の習得に関する論

- 考：言葉の薫にすがって水をよじ登る」『認知科学』第27号
2号 pp, 95-109
- 王敏東 (2019) 「台湾におけるスポーツ日本語教材の開発について」
日本学刊第22号 pp, 32-48
- 桑原宏介 (2014) 「水泳ヒューマノイドロボットを用いたクロール泳
時の推進力測定」ロボティクス・メカトロニクス講演会 2014
(ROBOMECH2014) 講演論文集, 3A1-J05 (DVD-ROM)
- 古賀大樹等 (2021) 「クロール泳におけるストローク頻度と手部推進
力の関係」『体育学研究』66 巻 日本体育・スポーツ・健康学会
p. 207-218
- 西東社編集部 (2022) 『マンガでたのしくわかる！水泳』西東社
- 成家篤史等 (2013) 「感覚的アプローチ」による水泳学習の実践提案
—動く感じに着目して—体育科教育学研究 29 (2) p, 11-23.
- 浜田元輔等 (1992) 「日本体育学会における水泳研究の動向に関する
—考察—」日本体育大学紀要 21 巻 2 号 pp, 163-180
- 原英晃 (2018) 『競泳 最強のコツ 50』改訂版 メイツ出版
- 丸山真司 (1989) 「体育授業のコミュニケーションにおける比喩的表
現の体育教授学的意義—比喩的表現の役割と位置づけ—」日本
教科教育学会誌 14 (1) 日本教科教育学会 pp, 25-33
- 松田有司 (2015) 「クロール泳におけるストロークおよびキック動作
のバイオメカニクス分析」京都大学博士論文
- 文部科学省 (2014) 学校体育実技指導資料第4集『水泳指導の手引
き』三訂版 文部科学省

中国語

- 陳進福 (2008) 日月潭泳渡活動之探討研究 『海洋休閒管理學刊』
p, 125-144
- 中華民國游泳協會 (2017) 「中華民國游泳協會游泳規則 (2018-2021)」
國家教育資料館 (2009) 『學校體育教材教法與評量—游泳』POD 版
行政院研究發展考核委員會授權
- 教育部體育署 (2017) 體育運動大辭典
<https://sportspedia.perdc.ntnu.edu.tw/index.php> 2023年2月8日閱覽
- 原英晃監修 (2018) 蘇聖翔譯 『提升泳速的 50 堂訓練課』東販出版
- 西東社編集部 (2018) 盧錦文譯 『看漫畫輕鬆學游泳！游泳』風水圖
書
- 台灣日本伊籐萬游泳學校官方教材
- 楊樹人編著 (2018) 『游泳技巧指南』文國

記事類

- 中央通訊社 「王冠閔挑戰 ISL 獲卡利神鷹隊續約」オンライン記事

2021/07/01 <https://www.cna.com.tw/news/aspt/202107010137.aspx>
Bella 儂儂「2020 東京奧運泳將「王星皓」出生游泳世家，年僅 22 歲
刷下台灣多項紀錄，成首位游泳 A 標選手！」オンライン記事
2021/07/26 <https://www.bella.tw/articles/celebrities/30489>
2025 雙北世界壯年運動會オフィシャルサイト

<https://wmg2025.tw/index-tw.html> 2023 年 1 月 9 日閲覧

英語

Chollet, D., Chalies, S., & Chatard, J. C. (2000). A new index of coordination for the crawl:description and usefulness. *Int J Sports Med*, 21(1),p. 54-59. doi:10.1055/s-2000-8855

Pink, M., et al., The normal shoulder during freestyle swimming -An electromyographic and cinematographic analysis of 12 muscles. *American Journal of Sports Medicine*, 1991. 19 (6): p. 569- 576.

Rouard, A. and R. Billat, Influences of sex and level of performance on freestyle stroke: an electromyography and kinematic study. *International journal of sports medicine*, 1990.11 (02): p. 150- 155.

謝辞：ご多忙な中をインタビューに応じてくださった香香老師、水泳用語と動作の表現について助言をいただいたレイナコーチ、小葳老師、そして練習や水泳談義に迎え入れてくださったスイマーの皆様、心からお礼を申し上げます。

自動翻訳時代における外国語学習に関する一考察

—第二外国語としてのフランス語教育を事例にして—

内田 智秀

名城大学・非常勤講師

はじめに

第二外国語としてのフランス語の学習と、フランスでは自動翻訳 (Traduction Automatique) と呼ばれる機械翻訳との関係について発表する。

機械翻訳の進歩は目覚ましく、オンラインやスマートフォンで利用できる無料の機械翻訳であっても高性能である。そのため、外国語教育の現場でも機械翻訳の存在を無視して、あるいは避けて通れなくなってきた。むしろこうした状況下では、語学を担当する教員は授業で機械翻訳を積極的に取り入れることを検討するべきではないのか。

本稿では、第二外国語としてフランス語を履修する初級学習者を対象に機械翻訳を用いた講読を行い、それがフランス語学習に及ぼす効果や影響について論じる。

先行研究-自動翻訳とフランス語教育

新型コロナウイルスとの共存・共生を意味する「With コロナ」という言葉に呼応するように、機械翻訳との共存を意味する「With MT (Machine Translation、機械翻訳)」という言葉を見かけるようになった¹。

東京経済大学の小田登志子によれば²、日本のメディアが機会翻訳に関する報道を積極的に行うようになったのは、2016年末、Google翻訳のアルゴリズムに改良が加えられ、ニューラルネットワークを活用した機械翻訳(以下、ニューラル機械翻訳(Neural Machine Translation))によって翻訳の精度が格段に上がった後からだ指摘している³。実際、株式会社みらい翻訳による資料には、ニューラ

¹ 『通訳翻訳ジャーナル』2022年春号の特集「社会&業界の変化に対応するヒントを探る DX時代の通訳・翻訳」には、『With MT時代』の翻訳DXという記事がある。『With MT時代』の翻訳DX、『通訳翻訳ジャーナル』、2022年春号、40-41頁。

² 小田登志子(2019)「MTと共存する外国語とは」、『東京経済大学人文科学論集』、no. 145、3-27頁。

³ Google Japan Blogには「Google翻訳が進化しました。」(2016年11月16日)と題する文章が公開されている。

ル機械翻訳による和文翻訳は、TOEIC (Test of English for International Communication) において 900 点以上のスコア保持者と同程度の実力があるという結果がある⁴。TOEIC の例は限定的ではあるが、ニューラル機械翻訳の実力を軽視できなくなったのは事実である。

その機械翻訳の性能を前面に打ち出しているのが翻訳機であろう。ポケトークやボイストラ (VoiceTra) の名前を 2018 年以降新聞や雑誌で見ることが多くなった⁵。『AERA』2018 年 3 月 5 日号では、「あなたの英語はイケる」という特集が組まれている。特集では、翻訳機を使った訪日外国人との接客、Google 翻訳を使い、仕事を効率アップさせたりする会社やその従業員が紹介されている⁶。これらの内容を読むかぎり、機械翻訳を歓迎し、それを積極的に活用しようとする雰囲気は世間にはある。「With MT」という注意を引く言葉は、新型コロナウイルスが発端であったにせよ、それが生まれる土壌がすでに耕されていたことを忘れてはいけない。

「With MT 時代」だからこそ、外国語教育のあり方を見直さなければいけないことを、田村颯登と山田優はすでに指摘している。

MT があれば外国語を学ぶ必要はなくなるのか、という問いは、外国語教育の教員にとっては切実であろう。MT をどのように扱うべきか、どのように付き合っていくべきかという問題。

「With MT 時代」になったからこそ、外国語教育が担う役割や果たすべき目的も考え直さなければならない。もはや、外国語教育、特に日本では英語教育という文脈において、MT の存在は避けて通れないだろう⁷。

<https://japan.googleblog.com/2016/11/google.html>.

⁴ 株式会社みらい翻訳が「TOEIC900 点以上の英作文能力を持つ深層学習による機械翻訳エンジンをリリース」(2017 年 6 月 28 日)と題する資料を公開している。

<https://miraitranslate.com/uploads/2017/06/2d5778dcdee47e4197468bc922352179.pdf>

⁵ 例えば、『東洋経済オンライン』では松永忍による記事「ソースネクスト、『ポケトーク』に込めた狙い リアル『ほんやくコンニャク』で脱ソフト頼み」(2018 年 3 月 30 日)が掲載されている。<https://toyokeizai.net/articles/-/214520>

また同時期に『朝日新聞デジタル』でも山脇岳志による記事「(ザ・コラム) 低くなる言語の壁 自動翻訳、学びの促進にも」(2018 年 4 月 19 日)で「ポケトーク」が紹介されている。

https://digital.asahi.com/articles/DA3S13457450.html?iref=pc_ss_date_article

⁶ 石臥薫子・高橋有紀 (2018)「英語呪縛からの脱却」、『AERA』、2018 年 3 月 5 日号、13-17 頁。

⁷ 田村颯登・山田優 (2021)「外国語教育現場における機械翻訳の使用に関する実態調査：先行研究レビュー」、*MITIS Journal*、vol. 2 no. 1、55 頁。

http://jaits.web.fc2.com/Yamada_Tamura_3.pdf

引用の最後で、田村と山田は英語教育を強調している⁸。ただし、「外国語教育のあり方」を論じるのであれば、機械翻訳の精度向上は、英語に関係なく全ての外国語にとって無視できない存在である。

こうした機械翻訳の活躍が注目されるものの、日本において機械翻訳を活用したフランス語教育に関する研究は活発とはいえない。実際、機械翻訳とフランス語教育について論じられるようになったのは2022年になってからだ。

例えば、京都大学にて研究集会「日本のフランス語教育の争点2022」が2022年3月26日に開催された⁹。この研究集会において、大木充と倉舘健一が機械翻訳とフランス語教育について発表を行っている。とりわけ、大木の発表は理論だけでなく、実際に機械翻訳により出力された誤訳を例として示した興味深い内容だった。ただし、両氏の発表は教授法が中心で、実践にまで至っていない。

さらに、お茶の水女子大学の小松裕子が2022年3月28、29日開催にされた「第36回関西フランス語教育研究会」で機械翻訳について発表している¹⁰。内容は発表者の授業において、カナダにおけるフランス語教育に関するフランス語の原文と、機械翻訳を用いた和訳との比較、分析をフランス語の既習学生(2-4年生)に行わせた結果の考察だった。機械翻訳による不適切な、あるいは誤った理解を招く訳語などが学生によって指摘されたことを、具体例を挙げて報告された。

調べたかぎり、国内での機械翻訳とフランス語教育との研究は現在この二つであり、また、小松によればフランスでも機会翻訳に関する研究はまだ活発ではないという。

第二外国語と学生の学習意欲

機械翻訳を授業に取り入れた小松の発表は注目すべきだが、フランス語学習者数が減少する現在、専門的なフランス語の文章でなければ機械翻訳は扱えないのかという疑問が生じる。

フランス語学習者の減少は、公益財団法人フランス語教育振興協会が実施する「実用フランス語技能検定試験(仏検)」の受験者数の

⁸ 石上文正もまた他の外国語を区別し、英語教育のあり方を強調している。「私は、外国語教育、とくに英語教育は重要で、残すべきだと考えている。」石上文正(2019)「外国語教育・学習の新たな意味づけについて」、『通訳翻訳研究への招待』、no. 20、165頁。

http://honyakukenkylu.sakura.ne.jp/shotai_vol20/No_20-011-Ishigami.pdf

⁹ 2022年3月26日に京都大学・Zoomで研究集会「日本のフランス語教育の争点2022」が開催された。<https://ocw.kyoto-u.ac.jp/course/1076/>

¹⁰ 小松裕子(2022)「自動翻訳を使ったフランス語文献講読の試み」、『Rencontres』、no. 36、74-78頁。http://rpkansai.com/wp-content/uploads/2022/07/bulletin_36.pdf

減少からも明かである¹¹。そして、仏検受験者数減少の理由として、大学における第二外国語を履修する学生の減少が挙げられる。2000年代から第二外国語削減は問題になっており、朝日新聞でも取りあげられている¹²。筆者が担当する大学のフランス語も、医療系学部を新設する際、「全学共通科目」として外国語は一般教養科目などの一部として組み込まれ、さらに同時間に実技科目、専門科目も開講されるためフランス語の授業は閉講が続いている。

一方、学生の第二外国語の意識はどうだろうか。例えば、A大学のアンケート結果を引用する¹³。

設問内容	集計	
この授業を履修した理由はなにか。 (複数回答可)	A. 必修・選択必修科目だから	66.7%
	B. シラバスを読んで興味をもったから	0.0%
	C. この先生の授業を受けてみたかったから	13.3%
	D. 先輩や友人に良い授業とすすめられたから	0.0%
	E. 評価方法が自分に合っていると思うから	6.7%
	F. 時間割を作るうえで好都合だったから	6.7%
	G. 単位取得が容易だと思ったから	0.0%
	H. その他	6.7%

こうしたアンケートの場合、「必修・選択必修科目」という履修理由は消極的に受け取られやすい¹⁴。しかし、筆者が行ったアンケートへの回答を集計すると、必ずしも学生は消極的な態度で、第二外国語を学習しようとしているわけではないことがうかがえる。例え

¹¹ 仏検の受験者数は、仏検のホームページから確認することができる。

<https://apefdapf.org/dapf/presentation/statistiques/tendance>

受験者数の減少に加えて、新型コロナウイルスの影響により検定試験を実施できず寄附を募ったことが2020年9月9日の『朝日新聞デジタル』に記事として載っている。この記事の中でもフランス語学習者の減少を危惧する声を紹介されている。

https://digital.asahi.com/articles/DA3S14616685.html?iref=pc_ss_date_article

¹² 「変わりゆく『第二外国語』」、『朝日新聞』(2008年5月26日)。

¹³ A大学は愛知県名古屋市昭和区にある11学部12研究科を擁する総合大学である。アンケートは秋学期、授業13週目から15週目にオンライン上で実施された。「H. その他」には「フランス語を学んでみたかったから」という回答があった。

¹⁴ 例えば、張立波は「松山大学中国語履修者の学習目的語に対する意識に関する調査」を例に、「学生にとって、単位がとるということが一番の目的で、授業を受ける前から中国語への明白なモチベーションを持っている学生は少数ではないか」と述べている。張立波(2008)「大学の第二外国語教育課程としての初習中国語教授法に関する試み—相原茂等著『一年生のころ』第六課を中心に—」、『東北大学高等教育開発推進センター紀要』、no. 3、301頁。

[http://www.ihe.tohoku.ac.jp/cahe/wp-](http://www.ihe.tohoku.ac.jp/cahe/wp-content/uploads/2011/06/8f93eaef9bbd5392a698cf0b92f8d107.pdf)

[content/uploads/2011/06/8f93eaef9bbd5392a698cf0b92f8d107.pdf](http://www.ihe.tohoku.ac.jp/cahe/wp-content/uploads/2011/06/8f93eaef9bbd5392a698cf0b92f8d107.pdf)

ば、春学期 1 週目のフランス語の授業で筆者が実施した A 大学のアンケート結果を引用する¹⁵。

設問内容	集計	
フランス語に興味ありますか？	A. ある	78.2%
	B. ない	21.8%

卒業にかかわる授業であるため消極的にとらえられる第二外国語だが、その第二外国語をどの言語にするかは学生の意志に委ねられている。そして、フランス語を選択した学生のほとんどがフランス語に興味を抱いていることがアンケートから確認できた。つまり、学習する言語の選択には、学生の積極性というものを見出すことができる。したがって、第二外国語の授業では、その学生の積極性を高めるような授業に努めなければならない。

筆者は 2017 年からフランス語の授業ではペアワーク、グループワークを取り入れ、教員が説明し、学生が問題の解答を答えるというこれまでの授業スタイルを少しずつだが刷新してきた。例えば、講読の授業ではグループ単位で翻訳、発表することをおこなってきた。さらに、それぞれのグループで翻訳した文章に関連したテーマを決めさせ、調査のうえ発表させてきた。つまり、授業ではフランス語だけでなくフランスの社会や文化などを学ぶ機会も増やしてきた¹⁶。学生から好意的な意見が多かった授業だが、フランス語 2 年目の学生を対象にした授業だったため、現在の第二外国語を取り巻く環境とは異なる。

筆者が教える大学のいくつかは、必修・選択必修科目の第二外国語の授業が 1 年であり、2 年目は任意科目となる。そのため、その大学の教員は秋学期になると、2 年目のフランス語の授業を説明する案内を配布するようフランス語の教員に毎年依頼している。

第二外国語の学習期間が短くなる現状においても、学生にフランス語、あるいはフランスに関心を抱かせる授業はできないだろうか。そこで、2022 年度秋学期の授業において機械翻訳による訳を用いることで、フランス語の学習を始めて 1 年未満の学生がどのような意見や感想をもつのかを試みた。

機械翻訳とフランス語

機械翻訳のフランス語の精度も英語同様日々上がっている。

¹⁵ 2022 年 4 月 8 日から 13 日までオンライン上でアンケートを実施した。

¹⁶ この授業に関する報告は第 11 回自律学習実践研究会（2020 年 3 月 13 日）で行われた。

Google 翻訳を使って日本語からフランス語へ翻訳した例を示す。

仏作文の課題例

- a. これは私の母親です。
- b. 僕の車の前には犬が一匹いるぞ。
- c. 彼はフランス語の音楽を聴かない。

模範解答

- a. C'est ma mère.
- b. Il y a un chien devant ma voiture.
- c. Il n'écoute pas de musique française.

Google 翻訳による機械翻訳

- a. C'est ma mère.
- b. Il y a un chien devant ma voiture.
- c. Il n'écoute pas de musique **française**.

Google 翻訳による機械翻訳が出力した解答は満点で、そして模範解答とも一致している。さらに、否定形で用いる下線のゼロの冠詞 **de** や、太字の形容詞の位置は学生の多くが見落とし間違えるが、機械翻訳にはそれがない。

ただし、主語のない日本語の文章を翻訳するとき、機械翻訳は英語と同じようにフランス語でも誤訳をすることがある。また、フランス語特有の名詞の性数一致を伴う文や、国籍、身分、職業を含んだ文にも誤訳が見られる。

仏作文の課題例

- a. 9 時以降食べてはいけない。
- b. 私は日本人（女性）です。
- c. 彼は俳優です。
- d. 彼女たちには兄弟がいない。

模範解答

- a. Il ne faut pas manger après 9 heures.
- b. Je suis japonaise.
- c. Il est acteur.
- d. Elles n'ont pas de frères.

Google 翻訳による機械翻訳

- a. **Ne pas manger** après 9h00.

- b. Je suis japonaise (**femme**).
- c. Il est **un** acteur.
- d. **Ils** n'ont pas de frères *et sœurs*.

機械翻訳を検討すると、a は非人称構文ではなく、命令形で書こうとしているが、動詞を活用していないため作文として完成していない。b のように一人称や二人称を使って、国籍、身分、職業を表す属詞名詞の女性形を含む文章を作る場合、機械翻訳では難しく、出力後、なんらかの手直しをしなければならない。さらに、フランス語では英語と異なり、国籍、身分、職業を表す属詞名詞は一般に無冠詞であるにもかかわらず、c は不定冠詞 **un** がつけられている。そして、d は主語が女性複数にもかかわらず、男性複数の主語代名詞 **ils** が使われるばかりか、イタリックにある「そして姉妹」が表すように日本語にない言葉を機械翻訳が勝手に挿入している。

さらに、機械翻訳は複数の文を関連づけて訳すことができないことも次の例から判明した。

このように、機械翻訳による日本語からフランス語への翻訳は現状英語ほど精度が高くないと言えよう。

仏作文の課題例

冷蔵庫の中にアイスクリームが一つあります。私たちはそれをニコラに渡します。

模範解答

Il y a une glace dans le frigo. Nous **la** donnons à Nicolas.

Google 翻訳による機械翻訳

Il y a une glace dans le réfrigérateur. Nous **le** donnons à Nicola.

アイスクリームを表す **une glace** は、女性名詞で目的語（フランス語では直接目的補語）である。そのため代名詞に置き換える場合、模擬解答のように **la** で置き換えなければならない。しかし、機械翻訳が出力した目的語の代名詞は、男性名詞に用いる代名詞 **le** だった。つまり、複数の文を機械翻訳で訳す場合は、それが正確かどうか確認しなければならない。

2022 年度秋学期授業での試み

そして、機械翻訳を使ってフランス語から日本語へ翻訳したものを A 大学の「フランス語基礎 A」を履修する学生 27 名に配布し、その反応を観察した。授業は 3 人から 4 人の学生グループに分け、

原文と翻訳とを 40 分から 50 分を使って読み比べ、グループで訳を作成してもらった。この試みは秋学期 12 週目と 14 週目の二回行った。

原文はフランス語講読のために編集された教科書から文字数 300 字弱の短いものを選んだ。訳は Google 翻訳、そして DeepL 翻訳から出力されたもの二種類を用意した¹⁷。学生には、この翻訳のうち一つを選んでもらい、その訳を頼りに、原文を一語一語たどるよう忠実に訳すことを指示した。そうすることで、機械翻訳による訳の癖や問題点に気づくことができる。実際、以下のような不適切な表現を発見し指摘している。原文は駿河台出版社『アンフォ』第 6 巻から引用した¹⁸。

a.

原文	au III ^e siècle après J.-C.
機械翻訳	西暦 3 世紀に (Google 翻訳)
学生による訳	<u>紀元</u> 3 世紀に

b.

原文	des œufs, des poules, ou des cloches en chocolat
機械翻訳	卵、ニワトリ、チョコレートベル (Google 翻訳) チョコレートの卵、ひよこ、鈴 (DeepL 翻訳)
学生による訳	チョコレート <u>で</u> できている卵、ニワトリ、鐘

c.

原文	Les parents racontent aux enfants que les cloches ne sonnent pas parce qu'elles ne sont plus là .
機械翻訳	両親は子供たちに、鐘は鳴らないから鐘は鳴らないと言います。(Google 翻訳)
学生による訳	両親は「鐘が鳴らないのは、 <u>もう</u> 鐘が <u>な</u> <u>い</u> からだ」と子供たちに言う。

ここで注目したいのは、学生が既習文法を使って不適切な表現を

¹⁷ 『翻訳通訳ジャーナル』2022 年春号では、「仕事で使ったことのある MT の種類」の上位二つが Google 翻訳と DeepL 翻訳だったため、今回はこの二つを選んだ。前掲載、33 頁。

¹⁸ 「復活祭の卵」。井上美穂、Florence Yoko Sudre (2022) 『アンフォ』、vol. 6、6-7 頁。

指摘しているところだ。b では、学生が下線の前置詞 *en* を材質や構成要素として理解し、機械翻訳以上に適切な表現で訳している。さらに、c では機械翻訳では否定の表現 *ne ... plus* の訳が抜けているので、学生はそれを指摘し訂正している。

もちろん c の学生による訳には注意が必要である。授業では二種類の機械翻訳による訳を配布していることから、学生が DeepL 翻訳による訳をそのまま参考にしたと考えることもできる¹⁹。しかし、それをグループで決める過程において、学生がフランス語の文法を思い出し、その知識を活用したうえで DeepL 翻訳による訳を参考することをグループで決めたとすれば、学生はフランス語の復習をしていると肯定的に解釈することもできる。

40 分から 50 分でのフランス語講読の時間は初級文法学習者にとって短い。しかし、機械翻訳によってフランス語の原文の大意を把握したうえで、原文に忠実に訳すことは、原文の意味を吟味し、内容を深めることばかりか、文法の復習にもつながる。そのため、講読時間の短縮、フランス語文法の復習については、機械翻訳の有用性が認められる。

また、学生が機械翻訳の影響を受けやすいことも、授業を通して明らかになった。先ほど引用した c の文「*Les parents racontent aux enfants que les cloches ne sonnent pas parce qu'elles ne sont plus là.*」を例に挙げる。原文の最後、太字、イタリックの *là* に注目したい。*là* は離れた場所を漠然と指し示す場所を示す副詞であり、「そこ、あそこ」と訳すべきである。しかし、機械翻訳、そして学生による訳ともに副詞が抜けている。原文を一語一語たどるように訳すと指示したにもかかわらず、どのグループもこの副詞を訳していない。このことから c の訳は DeepL 翻訳による訳が自然であるため、副詞 *là* に気がつかず、訳し忘れたと思われる。

授業における改善点

今回の授業で明らかになったのは、フランス語の知識が不十分であっても、機械翻訳による訳が補完的役割を担っているので、機械翻訳とフランス語の技能面については、学生のフランス語力定着に役立つと思われる。一方で、技能面以外に今後第二外国語としてのフランス語教育が力を入れていかなければいけないことも明らかになった。次の学生による訳を例に技能面以外の教育の必要性を明らかにしたい²⁰。

¹⁹ DeepL 翻訳による翻訳では、「両親は子供たちに『鐘が鳴らないのは、もう鐘がないからだ』と言う。」とある。

²⁰ 「ワインとミネラルウォーター」。Denis C. Meyer・著、北村卓・編 (2018)『*Clés Pour La France* フランスを読み解く鍵』、第 2 巻 (改訂版)、14

原文	Les vins ont une personnalité, un corps, un esprit .
学生による訳	a. ワインには一つの人格であり、一つの 精神 である。 b. ワインには個性があり、 体 があり、 心 があります。 c. ワインには個性があり、 体 があり、 魂 がある。

原文はいわゆる第3文型といわれる文型なので、翻訳するには難易度の低い文であるといえる。しかし、学生による訳を見ると、un esprit の訳がグループごとに異なっている。二つの機械翻訳による訳は「ワインには個性があり、ボディがあり、スピリットがある」とあるので、学生が苦勞して un esprit を訳したかが彼らの訳から確認できる。フランス語特有の抽象的な表現だが、引用した目的語の三つの名詞は、この後に続く文で具体的に説明されている。

Un vin est le résultat d'une alchimie complexe entre le climat, la terre et le travail du vigneron ... ²¹

すなわち une personnalité は「気候」、un corps は「土地」、un esprit は「ワイン醸造家の働き」と関連性をもつ。したがって、un esprit とはここではワイン醸造家の働く姿勢や醸造にかける考えを考慮し、「精神」もしくは「エスプリ」と訳するのが適当である。

しかし、学生グループの多くは二つの文との関連性に気がつかないばかりか、「ワイン醸造家」を辞書の小見出しの最初に出てくる「ブドウ栽培者、ブドウ園栽培者」を訳語として選んでいた。そのため、un esprit に「心や魂」など適切でない訳語を選択してしまったと考えられる。

この誤訳は、おそらくフランスの知識や文化を学んでこなかったことが原因である。学生がワイン醸造の初歩的な知識でもあれば、ワイン醸造家が同時にブドウを育てていることを思い出し、un esprit をもっと適切な言葉で訳すことができたと考えられる。

このように機械翻訳を使ったフランス語の文章読解は、技能面だけを追求しない第二外国語の新しい教育が今後求められていくこと

頁。

²¹ 「ワインとは、気候、土地、そしてワイン醸造家の働きの複雑な錬金術の結果である」、同上。

を示唆させる。つまり、第二外国語としてのフランス語教育も、フランス、あるいはフランス語圏の歴史や社会、文化を積極的に取り入れていく必要がある。南山大学短期大学部で英語教授法や帰国子女教育を研究している浅野享三も機械翻訳の精度向上から、2018年にすでに技能教育のみを追求してきた外国語教育に疑義を抱き、外国語教育にその国の文化を間接的に学ぶ機会の必要性を説いている²²。

これまでも第二外国語としての外国語教育にその国の歴史、社会、文化など異文化を学ぶ時間は文法学習の合間に設けられたはずだ。しかし、技能面で機械翻訳が精度向上し有用性が認められた状況では、異文化に着目した語彙の選択や例文を意識した授業準備が今後必要となると思われる。

学生アンケート

ここまで筆者による機械翻訳とフランス語との考察だったが、学生は機械翻訳によるフランス語の文章行動についてどのような意見や感想をもっているのだろうか。アンケートからそのいくつかを紹介する²³。

機械翻訳を使ったグループワークでのフランス語の文章講読は学生全員が「やりやすい」と感じている。自由記述欄に「みんなで話しながら考えられたのでよかった」、「グループワークでグループの子と話せて楽しいので良いと思った」などの記述があった。筆者は毎回ペアかグループかのどちらかで授業を行っていることが彼らの回答に反映されていると思われる。

さらに、機械翻訳による訳を使ったフランス語の文章講読から、学生は機械翻訳それぞれの特徴を発見した。例えば、Google 翻訳が直訳に近い訳し方をしているため日本語として読みづらく、むしろ DeepL 翻訳の方が自然な日本語として読むことができるとの意見があった。また、Google 翻訳による訳では、単語の意味が統一されていないことが指摘された DeepL 翻訳も「です・ます調」と「だ・である調」の混在が指摘された。

学生も機械翻訳による訳を比較することが初めてだったようで、二つの訳に違いがあることに驚いていた。なにより、機械翻訳による訳の中に、誤訳や不適切な表現があることを考えたこともなかった学生もあり、「翻訳が全部正しいわけではないことを知れた」との感想があった。

²² 浅野享三（2018）「人工知能時代の外国語教育」、『南山大学短期大学部紀要』、終刊号、95-105 頁。

²³ アンケートは A 大学にて秋学期 14 週目に実施した。当日の授業出席者は 22 名だった。

アンケートから、学生は授業における機械翻訳の有用性を評価していることが確認できた。1年も学習していない学生なので、「自分のわからない単語が多いので、機械翻訳を使うことによって、大体どの単語がどういう意味か分かるので良い」、「大体の意味を理解して読めたので、話がわかりやすかった」という回答が一番多かった。

さらに「自分たちで翻訳を進めることができる」、「単語の意味を推測しながら解ける」、「どれが動詞なのか分かるようになってきた」など学生がフランス語の文章講読を通してフランス語の文法を復習したり、フランス語の文の構造を少しずつ把握したりしていることがうかがえた。そして、「今の自分の理解力では難しいが、翻訳をもとに考えや理解を深められる」、「機械翻訳を見て、単語の意味を予想するだけでも勉強になる」、「ある程度訳が分かった状態でやるので、楽しく訳すことができました。全く分からないとやる気がでないので・・・」「長文を使った授業はとてもいいと思う」という回答から、長文にもかかわらず、機械翻訳があることで学生はフランス語に抵抗をそれほど感じることなく、むしろ講読を通してフランスの歴史や社会、文化を知ることが喜んでいるような感想があった。

このように学生は機械翻訳の利点や不利な点を把握し、そのうえで、フランス語を学ぼうとする学生の積極性が確認された。

おわりに

本稿では、第二外国語としてのフランス語の授業において、機械翻訳の有用性について考察してきた。機械翻訳のフランス語の精度は英語と比べればまだ劣っており、仏作文で使用することはまだ難しい。しかし、講読において機械翻訳は有用であり、学生の長文の苦手意識を減らす役割を担った。もちろん機械翻訳による日本語訳も完全に信頼できない。しかし、その不完全さをグループワークを通して共有することで、学生は既習した文法を駆使しようとする自発的な姿勢を確認することができた。また、機械翻訳の訳によって、容易に文章の大意をつかめるので、フランスへの学生の関心を高める可能性があることも明らかになった。こうした状況下において、技能面だけを追求する外国語教育は第二言語であっても、歴史、社会、文化面を取り入れた教育が今後望まれると思われる。

機械翻訳を取り入れた外国語教育は英語、フランス語にかぎらずまだ始まったばかりか、機械翻訳もこの瞬間にも進歩を遂げており、今後もさらに検討や考察が求められる。

参考文献

浅野享三（2018）「人工知能時代の外国語教育」、『南山大学短期大学

- 部紀要』、終刊号、95-105 頁。
- 『朝日新聞』（2008 年）「変わりゆく『第二外国語』」、2008 年 5 月 26 日、『朝日新聞』。
- 『朝日新聞デジタル』（2020 年）「英仏独西伊中… 外国語検定、存続に難題 コロナ禍で中止・収入減… 『寄付に頼るしか』」、2020 年 9 月 9 日、『朝日新聞デジタル』。
https://digital.asahi.com/articles/DA3S14616685.html?iref=pc_ss_date_article（2023 年 2 月 9 日閲覧）
- 石上文正（2019）「外国語教育・学習の新たな意味づけについて」、『通訳翻訳研究への招待』、no. 20、165-180 頁、日本通訳翻訳学会。
http://honyakukenkyu.sakura.ne.jp/shotai_vol20/No_20-011-Ishigami.pdf（2023 年 2 月 9 日閲覧）
- 井上美穂、Florence Yoko Sudre（2022）『アンフォ』、vol. 6、6-7 頁、駿河台出版社。
- 石臥薫子・高橋有紀（2018）「英語呪縛からの脱却」、『AERA』、2018 年 3 月 5 日号、13-17 頁、朝日新聞社。
- 小田登志子（2019）「MT と共存する外国語とは」、『東京経済大学人文科学論集』、no. 145、3-27 頁。
- 川添 愛（2019）「今の AI についておさえておきたいこと」、『英語教育』、vol. 68 no. 1、66-67 頁、大修館
- 川添 愛（2019）「音声を言葉として聞き取る」、『英語教育』、vol. 68 no. 2、66-67 頁、大修館
- 川添 愛（2019）「機械翻訳の現状と展望（前編）」、『英語教育』、vol. 68 no. 3、66-67 頁、大修館
- 川添 愛（2019）「機械翻訳の現状と展望（後編）」、『英語教育』、vol. 68 no. 4、66-67 頁、大修館
- 川添 愛（2019）「AI との対話」、『英語教育』、vol. 68 no. 5、66-67 頁、大修館
- 川添 愛（2019）「有効に活用し、悪用を防ぐには」、『英語教育』、vol. 68 no. 6、66-67 頁、大修館
- 株式会社みらい翻訳（2017 年 6 月 28 日）「TOEIC900 点以上の英作文能力を持つ深層学習による機械翻訳エンジンをリリース」。
<https://miraitranslate.com/uploads/2017/06/2d5778dcdee47e4197468bc922352179.pdf>（2023 年 2 月 9 日閲覧）
- 小松裕子（2022）「自動翻訳を使ったフランス語文献講読の試み」、*Rencontres*、no. 36、74-78 頁、関西フランス語教育研究会。
http://rpkansai.com/wp-content/uploads/2022/07/bulletin_36.pdf（2023 年 2 月 9 日閲覧）
- 公益財団法人フランス語教育振興協会（2023）「出願者数推移」。
<https://apefdapf.org/dapf/presentation/statistiques/tendance>

- 田村颯登・山田優（2021）「外国語教育現場における機械翻訳の使用に関する実態調査：先行研究レビュー」、MITIS Journal、vol. 2 no. 1、55 頁。http://jaits.web.fc2.com/Yamada_Tamura_3.pdf（2023 年 2 月 9 日閲覧）
- 張立波（2008）「大学の第二外国語教育課程としての初習中国語教授法に関する試み—相原茂等著『一年生のころ』第六課を中心に—」、『東北大学高等教育開発推進センター紀要』、no. 3、301-306 頁。
<http://www.ihe.tohoku.ac.jp/cahe/wp-content/uploads/2011/06/8f93eaf9bbd5392a698cf0b92f8d107.pdf>（2023 年 2 月 9 日閲覧）
- Denis C. Meyer・著、北村卓・編（2018）『*Clés Pour La France* フランスを読み解く鍵』、第 2 巻（改訂版）、14 頁、アシェット・ジャパン。
- 『通訳翻訳ジャーナル』（2022）「社会 & 業界の変化に対応するヒントを探る DX 時代の通訳・翻訳」、『通訳翻訳ジャーナル』、2022 年春号、27-52 頁、イカロス出版社。
- 松永 忍（2018 年）「ソースネクスト、『ポケトーク』に込めた狙いリアル『ほんやくコンニャク』で脱ソフト頼み」、2018 年 3 月 30 日、『東洋経済オンライン』。<https://toyokeizai.net/articles/-/214520>（2023 年 2 月 9 日閲覧）
- 山脇岳志（2018 年）「(ザ・コラム) 低くなる言語の壁 自動翻訳、学びの促進にも」、2018 年 4 月 19 日、『朝日新聞デジタル』
https://digital.asahi.com/articles/DA3S13457450.html?iref=pc_ss_date_article（2023 年 2 月 9 日閲覧）
- Google Japan（2016 年 11 月 16 日）「Google 翻訳が進化しました。」。
<https://japan.googleblog.com/2016/11/google.html>.（2023 年 2 月 9 日閲覧）

日本語・中国語というフィルターを通して

黄淑燕

東海大学日本語言文学系副教授

長年中国語と日本語を携わってきた身として、中国語と日本語の間を行ったり来たりしているうちに、言語についてさまざま素朴な疑問と見解を持つようになった。常識とも思われそうなその素朴な疑問と見解を今回の発表を通して、諸先生方と一緒に言語教育の在り方を考えてみる事ができればと思っている。

0. はじめに

異なる言語を使用すると世界観や概念の在り方もそれに従って変化するとするサピア・ウォーフの仮説がある。これに対してはさまざまに論議されてきているが、その中の一つに、言語がその言語を使用する人たちの世界観に影響するのか、人間の生活経験がその使用言語に影響を与えてきたのか、どちらの観点もそれなりに納得される説得力がある。

たとえば、中国語における多種多様な親族の呼称は、すなわち中国人が人と人の上下関係や親疎の関係を重視していることの証拠であり、その一方、そういった多種多様な親族の呼称の存在が同時に中国語使用者に親族関係を細かく類別することを要求しているとも見られることもできる。また、アイヌ語における鮭の呼び名は、季節によっても違うし、海にいるときの呼び名、川に入ってからからの呼び名、産卵のために川に入ってくる鮭なのか、今川に入ったばかりの鮭なのか、長く川にいる鮭なのか、性別や成長段階などによっても、それぞれ異なってくる。それは鮭がいかにアイヌ民族の生活と関係が深いかを物語ると同時に、アイヌ語使用者に鮭についての認識を細かくさせている役目も果たしている。

このように言語とその使用者との間には持つもたれつともいえるような依存関係が存在していると考えている。

1. 言語を通して概念を類別化する

我々に見える世界が多種多様で、その世界を如実に完全な形で言い表すことは不可能である。それを必要に応じ、ある程度類別的にまとめて表現するのは言語であり、その言語を学習し、人間はまた自分のいる世界を整理分類し、認知しているように思われる。

例えば、実際の「机」は様々な形をしているが、誰から見ても「机」と呼んでしまう一群のものがある。また、「歩く」という動

作も、形、歩幅、スピードなどいろいろあるはずだが、多くの人が「歩く」と認識する特定の動きがある。さらに抽象化した語彙でも、例えば、「ガチャガチャ」と聞こえる音は、食器を洗う音や鍵がぶつかり合う音、鍵盤を叩く音など、さまざまの音を多くの日本語母語話者が同じ「ガチャガチャ」と分類するようである。また誰かが「ウキウキ」していたら、この人はこれからデート、遊びなど、楽しみがあるのだと一般的には推測される。

2. 辞書の記述と語彙の概念範疇

その概念の範疇を確かめる手段の一つとして辞書の記述がある。辞書ではそれぞれの語彙の特徴や要素を別の言葉に置き換えたり、文字を使って解説している。

例えば、日本語の辞書では「机」を「字を書いたり読書したりするための台」¹と記述しており、「歩く」を「両足が同時に地面から離れないような足の運び方で進む」と記述している。また「ガチャガチャ」は「堅いものが続けてぶつかり合って発する騒々しい音を表す語」で、「ウキウキ」は「楽しくて心が弾むさま」となっている。頭の中に形成されている概念を辞書は文字記述を通して表現しようとしていることがわかる。

ところが、「字を書いたり読書したりするため」に使える「台」をすべて「机」と認知されるわけでもないし、「両足が同時に地面から離れないように進」めば、すべて「歩く」という動きになるというわけでもない。同じ「堅いものが続けてぶつかり合って」も石ころのぶつかり合う音は「ガチャガチャ」とは聞こえないし、鍵盤のように「堅いもののぶつけ合い」とは思えないような音も日本語母語話者には「ガチャガチャ」に聞こえるようである。また、同じく「楽しくて」にやけていても、過ぎた何日か前のデートを思い出した楽しい気持ちはあまり「ウキウキ」にはならないようである。

一体どこからどこまでが「机」「歩く」「ガチャガチャ」「ウキウキ」で、どこからが「座卓」「走る」「ガタガタ」「ルンルン」になるのだろうか。また、それをさらに他言語の観点から眺めたら、どういうふうに見えるのだろうか。

3. 語彙の概念範疇を対象とする異言語学習

¹ 『明鏡国語辞典』ウェブ版より。以下の単語の辞書記述もすべて同辞書から引用したものである。また今回は具象的な使い方のみを対象としている。抽象的な使い方は扱わないことにする。

「机」は講談社の日中辞典によると中国語の〈桌子〉〈書桌〉〈寫字台〉²に置き換えられているが、〈桌子〉は日本語の「机」「テーブル」「デスク」「座卓」「ちゃぶ台」などなど、台の面があって、足がついていればほぼ全部含まれそうだし、〈書桌〉は主に勉強机、読書机を指し、「机」と指し示すこともできる会社で使うデスク〈辦公桌〉はあまりイメージされないように思われる。

また、例えば「とぶ（飛ぶ）」は「自分の力で空中を移動する」とあり、辞書に挙げられた用例は「渡り鳥が北へ北へと飛んでゆく」「ハエが頭の上を飛ぶ」「飛行機が上空を飛ぶ」である。これを見たら、中国語を母語とする人は即座に「飛ぶ」は即ち中国語の〈飛〉にあたる語だと理解される。

ところが、ウサギも「ぴよんととぶ³」。つまり「とぶ」は「足で床や地面をけって空中にはね上がる。また、はね上がって物の上を越える。」意味を表すこともできる。こういうことから日本語の「とぶ」の概念範疇には中国語の〈飛〉以外に〈跳〉も含まれることがわかる。ただ、中国語の〈跳〉には「ウサギがぴよんととぶ」のような動きのほかに「とぶ」にはない〈跳舞〉（踊る）⁴、〈皮球跳得很高〉（ボールが高くはねる⁵）、〈他心臟還在跳〉（彼はまだ心臓が動いている）などの用法もある。「とぶ」と〈飛〉、〈跳〉を区別する大切な境界線の一つは「地面を離れてから後の着地地点」に関する規定の相違であることがわかる。

「食べる」は「固形の食物をかんで飲み込む。」行為で、中国語の〈吃〉と理解されるのが一般的である。「食べる」対象は「固形」の「食物」で、「噛む」と「飲み込む」行為が含まれている。だから、噛む行為を経ない「薬」は「食べる」のではなく、「飲む」になる。一方「飲む」に相当する〈喝〉は対象を「液体」に限定されて

2 『日中辞典』講談社より。

3 『明鏡』ウェブ版では「飛ぶ」と「跳ぶ」を別項目にして記述している。「跳ぶ」は「足で床や地面をけって空中にはね上がる。また、はね上がって物の上を越える」例：「ウサギがぴよんと—」「跳び箱を—」「走り幅跳びで六メートルを—」◇「飛ぶ」と同語源。語法：「走り幅跳び〔縄跳び〕を—」のように同族目的語をとって他動詞としても使う。表記：平易な表記として「飛」を使うこともある。

4 本文における日中訳、中日訳は特に注記したもの以外すべて筆者によるものである。

5 「ボールが高く飛ぶ」という言い方も可能だが、その場合、跳ね上がった場所から近いところに着地することはあまりイメージされないと思われる。それに対し、「はねる」〈跳〉はどちらかという跳ね上がった場所の近くに着地することを意味している。

いるから、〈吃薬〉という。なお、〈吃〉の用法の中で「嚙む」行為を経ないものはほぼ〈吃薬〉に限定されていることも注意を払う必要がある。強く「嚙まない」ことを前面に押し出す語彙として〈呑〉（飲み込む）があるのである。つまり、「食べる」「飲む」〈吃〉〈喝〉〈呑〉を区別する大事な要素として、対象が固体か液体か、「嚙む」行為を経るか、経ないかがポイントになるとみることができる。

このように、語彙間の境界線の引き方は、言語によってシステムが異なる。各言語のシステム体系の範囲内なら、人は創造的に言葉を活用できる。こういった概念を異言語教・学に持ち込めば、教授者にも学習者にも今までとは一味違った教・学体験ができるのではないかと考える。

次節で通過動詞「通る」〈過〉を例に、語彙の概念範疇を考えてみたいと思う。

4. 通過動詞「通る」と〈過〉を例に

類義関係を通して空間通過を表す⁶日本語の代表的な動詞は、次のようなものが見いだされる。『日中辞典』講談社によるそれぞれの中国語の訳語も合わせて記しておく。

- (1) 「通る」〈走過〉〈通過〉〈穿過〉
- (2) 「過ぎる」〈過〉〈超過〉
- (3) 「超える」〈越過〉〈翻過〉〈渡過〉
- (4) 「渡る」〈過〉

中国語の訳語は、ほぼ〈過〉や〈V+過〉の形に訳されている。ただ〈過〉には

- ・〈他講完大綱的時候，已經過5點了。〉

（彼が概要を説明し終わった時はもう5時を過ぎていた。）

といった時間を対象とする用法もあるが、「通る」には時間を対象とする用法がなく、その代わりに「過ぎる」が使われる。また〈経過〉を表す場合は、「経る」「経つ」が使われる。

⁶ Weblio 類義辞典の「通過」項目にある類義動詞から選出してみた。

4-1 「通る」の概念範疇

空間通過を表す「通る」の例をいくつか見てみよう⁷。

1. 貨物列車が線路を通る。〈貨物列車通過鐵路。〉
2. 電車が東京駅を通った。〈電車剛經過東京車站。〉
3. 東海道新幹線は富士山の横を通りますが、上越高速道路が町の中を通る。〈東海道新幹線通過富士山旁，上越高速道路則是穿過市街。〉
4. うちの前をたくさんの自動車が通る。〈我家前面車輛來往繁忙〉
5. 汚水は下水道を通って排水される。〈汗水通過下水道被排出。〉 『明鏡』
6. 船が海峡を通る。〈船穿過海峡。〉 『大辞林』
7. 税関を通って入国する。〈通過海關入境。〉 『明鏡』
8. 本屋の前を通ってデパートへ行く。〈經過書店去百貨公司。〉
9. 長い廊下を通って病室に向かう。〈經過長長的走廊往病房去。〉 『大辞林』
10. 泥棒は職員専門通路を通って、裏から逃げたらしい。〈小偷穿過工作人員專用道，從後邊逃走了。〉
11. 車は道路の左側を通る。〈車靠道路左側通行。〉
12. この道は夜中でもたくさん車が通る。〈這條路即使到半夜也還是很多車(通行)。〉
13. この鉄条網に電流が通っている。〈這個鐵絲網有通電。〉
14. 海岸に沿って旧道が通っている。〈沿著海岸有一條舊道。〉 『明鏡』
15. 台風が沖縄を通る。〈颱風將穿過沖繩。〉
16. この部屋は風が通るから涼しい。〈這個房間通風好所以很涼爽。〉
17. 部屋の奥まで光が通るように設計する。〈房間採光設計很好。／設計成讓光線可以一直照到房間裡面。〉 『明鏡』

⁷ 「通る」の用例は辞書名を明記したものと作例以外、すべて黄淑燕『日語類義表現改訂版』(2022)によるものである。

18. 針の穴に糸が通らなくて、いらいらしてきた。〈線怎麼都穿不過針孔，不禁煩躁了起來。〉

通過を表しているので、「通る」主体は移動感を与えるものに限定される。「人間」「列車」「車」「船」「道路」「新幹線」など意志性を持つ主体や交通機関、線路のほかに、「汚水」「糸」「電流」など人為的に通過させるもの、「台風」「風」「光」など移動を感じさせる自然物、さまざまある。

「通る」場所も「線路」「下水道」など線状性的なものから「針の孔」のような点状的なものまで、幅広く見られるが、場所が点状的なものの場合、主体は「糸」のような線状的なものに限定されている。

「通る」に線状性が求められる特性は次の例からも見いだされる。

19. 車はあのにぎやかな道を{通った／渡った}ところに泊めてある。

「渡った」を使う場合、駐車した場所はわかりやすく道を横切った場所と理解されるが、「にぎやかな道を通ったところ」というと、道に沿って、にぎやかな区域をしばらく行ったところに駐車してあるのかと想像されるようである。

同じように例6「海峡」ような陸地に挟まれた狭い幅の水路も横切ることと水路に沿って航行すること、両方想像可能だろうが、「通る」を使うと幅の狭い水路に沿って航行することを優先的に理解されると思われる。

なお、通過するときの「通る」の主体と場所の位置関係に関しては、中、上下、前後、横、いずれも可能であるが、明記されない場合、「税関」といったような明確に区切られない場所以外は、「中」と理解されるのが普通である。

その中国語訳が「主語＋通過動詞＋場所」の形を取った場合、ほぼ〈通過〉〈穿過〉〈經過〉と訳すことができるようである。

ただ、現代中国語の動詞が組み合わさる名詞は複合動詞になっても比較的限定されているので、例10～15のような場合、〈車靠道路左側通行。〉〈這條路即使到半夜也還是很多車(通行)。〉〈這個鐵絲網有通電。〉〈沿著海岸有一條舊道。〉〈這個房間通風好所

以很涼爽。〉〈房間採光設計很好。〉とわざわざ〈通過〉類を使わない方が自然のような場合もある。

4-2 〈過〉の概念範疇

19世紀後半（清朝末）から外来文化の大量輸入で現代中国語語彙が大きな変容を迎えた⁸。名詞語彙量の増加や変化もさることながら、複合動詞も目を見張るようなスピードで大量生産された。そのうち、特にアスペクト的に〈過〉を使う様々な組み合わせもできたようである。ただ、今回はまだ〈過〉に関する各語やその用法の詳しい成立時を確認するに至っていないので、成立時を問わず、使い方を大きく単独で使われる〈過〉と補助動詞としてアスペクト的に使われる〈V+過〉に分け、検討を進めてみる。

4-2-1 本動詞としての〈過〉

現代中国語の動詞は日本語の動詞に比べ、組み合わせられる名詞が限定的である⁹こともあり、単独で使用される〈過〉の用法も「空間」「時間」の二種類にまとめることができる。

(1) ある場所を横切る。（例 20）

(2) ある時点の制限を過ぎる。（例 21）

20. 過馬路（道を渡る）、過海（海を渡る）、過河（川を渡る）、過橋（橋を渡る）¹⁰

21. 剛過5點（5時を過ぎたところだ）

一見、動詞〈過〉の単独用法のように見える〈過磅〉（台ばかりにかける）、〈過戸〉（名義書き換え）、〈過期〉（期限切れ）、〈過半〉（半数超え）、〈過獎〉（褒め過ぎ）〈過謙〉（謙虚すぎ）、〈高過〉（～より高い）、〈過節〉（祝日を過ごす、祝日を祝う）、〈過生日〉（誕生日を祝う）、〈過日子〉（暮らす）、〈過活〉（暮らしを立てる）、などがあるが、後接する名詞はあま

⁸ 大原信一（1965）「現代中国語の詞彙変化」『人文學』82号

⁹ 方美麗（2002）「「連語論」〈「移動動詞」と「空間名詞」との関係〉：中国語の視点から」『日本語科学』〈11〉

¹⁰ 〈过河〉と同じ概念で〈過橋〉を理解していたら、「橋を横切る」ことになり、橋は川を渡るためにかかるものなので、隣接性のメトニミーが作用し、日本語の「橋を渡る」と同じように橋の上を歩いて、川の向こう側に渡る、という意味になる。

りほかに置き換えられないことから、動賓結構を示す一語彙とみるのが妥当であろう。

〈過磅〉〈過戸〉は空間移動から発展したものとみることができ、〈過期〉は時点の制限を過ぎる、また、〈過日子〉〈過活〉〈過節〉〈过生日〉は移動する空間を時間に変更し、「過ぎる」を「過ごす」に移行したものとみることができるようと思われる。

これらの用例からもわかるように、本動詞〈過〉と日本語の「通る」の概念範疇はかなり異なっているのである。

方美麗(2002)が「通る」と〈過〉の違いについて、以下のよう

に述べている。
日本語の「Nを通る」は、主体がその場所を通過する〈動作と通過地との関係〉を表すが、中国語の〈過〉は、〈動作と移動場所との関係〉を示し、ある場所に沿って(水平)運動をするという。

〈過〉が後接できる空間名詞は「横断面名詞」¹¹と呼ばれ、運動のプロセスを表していて、結果の達成までは表さない。その証拠に、動作のプロセスを表すことのできない〈電線竿〉(電信柱)〈樹的傍邊〉(樹の傍)〈我的身傍〉(私の傍)など、瞬間的にそこを通過する非常に狭い場所を後接することができないからである¹²。

4-2-2 補助動詞としての〈V+過〉

補助動詞として使われる〈過〉には〈過₁〉〈過₂〉というよく提示される用法がある。〈過₁〉は例22のような動作の完了を示すもの¹³で、〈過₂〉は例23に示されるような経験を表すものである。

22. 〈我吃過飯了。〉(私はご飯を食べた。)

23. 〈我去過北海道。〉(私は北海道へ行ったことがある。)

〈通過〉(通る) 〈穿過〉(通る) 〈經過〉(通る) 〈超過〉(超える) 〈越過〉(渡る、超える) 〈翻過〉(超える) 〈渡過〉

¹¹ 方は〈馬路〉〈海〉〈河〉〈橋〉などを「横断面名詞」と名付けている。

¹² 方美麗(2002)より、筆者がまとめたものである。

¹³ なぜ本動詞として使われる〈過〉は結果達成を表さないのに、補助動詞として使われる〈過₁〉が完了を表すことができるのか、またの課題にしたいと思う。

(渡る) など、〈空間通過動詞+過〉の形をとる動詞は〈過₁〉の用法に近いが、やや異なる様相も示している。

24. 〈我走過一樓教室，才發現忘了帶教科書。〉（一階の教室を通ってから、教科書を忘れたことに気が付いた。）

25. 〈這班高鐵會經過新竹嗎？〉（この時間の高鉄は新竹駅を通りますか。）

例 24 は通り終わった後「完了」と理解されるが、例 25 のような例からは「完了」を読み取るのが難しいように思われる。〈通過動詞+過〉の〈過〉にはまだ本動詞〈過〉の「通過する」意味が含意されていると理解されたほうがいいのではないかと考えられる。

5. まとめ

以上から言えるのは、通過動詞を日本語なら「通る」、対して中国語なら〈過〉〈V+過〉を使って表現するとイメージされやすいが、「通る」と〈過〉は、それぞれ日本語と中国語の概念システムの中ではかなり異なった概念範疇を示しているのである。はっきり認識することができれば、〈過〉〈走過〉〈通過〉〈穿過〉〈越過〉〈翻過〉〈渡過〉〈超過〉と「通る」「過ぎる」「超える」「渡る」の区別をより体系的に構築できるのではないと思われる。

同じ方美麗(2002)からの引用だが、日本語は格助詞などを用いて動詞と名詞の意味関係を表している¹⁴が、中国語の場合は「異なった動詞を用いた補助動詞あるいは介詞構造によって表し分けている」。言い換えれば、つまりなぜ「通る」が〈走過〉〈通過〉〈穿

¹⁴ 方美麗(2002)では、次のように説明されている。

「出る」と組み合わさった名詞が「を格」をとると、その名詞は動作の〈離れる場所〉という意味を表し、「に格／へ格」の場合は、その名詞は〈目的、到着の場所〉を表すことができる。また、「まで格」は〈移動の範囲〉を示すことになる。しかし中国語では、これらの違いは名詞の文法的なかたちによってではなく、異なった動詞を用いたり補助動詞あるいは介詞構造で表現することによって表し分ける。

過)に訳され、「過ぎる」が<過><超過>、「超える」が<越過>
<翻過> <超過>、そして「渡る」が<過> <渡過>になるのかを
解明するためには、さらに<走> <通> <穿> <越> <翻> <渡>
<超>のふるまいを言及しなければいけないのだが、今後の課題と
したい。

参考文献

1. 大原信一 (1965) 「現代中国語の詞彙変化」 『人文學』 82号
P108-123 同志社大学人文学会
2. 方美麗 (2002) 「「連語論」 <「移動動詞」と「空間名詞」と
の関係> : 中国語の視点から」 『日本語科学』 巻 11 p55-78
国立国語研究所
3. 黄淑燕 (2010) 『日語類義表現』 鴻儒堂
4. 三宅登之 (2019) 「“V過O了”の意味と用法」 『東京外国語
大学論集』 第 99号

辞書類 :

1. 『三省堂スーパー大辞林』 <https://sakura-paris.org/dict/%E5%A4%A7%E8%BE%9E%E6%9E%97/>
2. 『明鏡国語辞典第二版』 大修館書店 <https://sakura-paris.org/dict/%E6%98%8E%E9%8F%A1%E5%9B%BD%E8%AA%9E%E8%BE%9E%E5%85%B8/>
3. 『日中中日辞典』 小学館 <https://sakura-paris.org/dict/%E5%B0%8F%E5%AD%A6%E9%A4%A8%E4%B8%AD%E6%97%A5%E3%83%BB%E6%97%A5%E4%B8%AD%E8%BE%9E%E5%85%B8/>
4. Weblio 国語辞典、類語辞典 <https://www.weblio.jp/>

CLILの観点から東海日文のカリキュラムを考察

張瑜珊

東海大学日本語文化学系 副教授

1. はじめに

東海大学の日本語学科(略称東海日文)は、台湾で唯一「日本語文學系」ではなく「日本語文化學系」という学科名で、日本語以外に異文化コミュニケーション力や思考力などを教育目標として掲げて日本語人材を育成されている。筆者は学科が目指す「脱構築」というの志に賛同し教育内容をなるべく目標に近づけるように努力している。しかし、在学生や卒業生のアンケートからよく聞かれるのは、「もっと日本語を勉強したい」「我々は哲学を勉強するものではない」という学科の目的をひっくり返すような回答である。

「言語」(Language)と「文化」(Culture/Content)¹を同時に追求する東海日文のカリキュラムにどのような問題があったのか。本稿は、まず、東海日文カリキュラムを紹介し、CLIL(Content and Language Integrated Learning: 内容言語統合型学習)という教育法の概念を用いて、筆者が実施している授業デザインからカリキュラムと学生の間が生じたズレを問い詰めて、その真相を明らかにしたい。

2. 東海日文のカリキュラムの概要

東海日文のカリキュラムについては、学科のホームページ²情報(図1)から概略的に説明する。

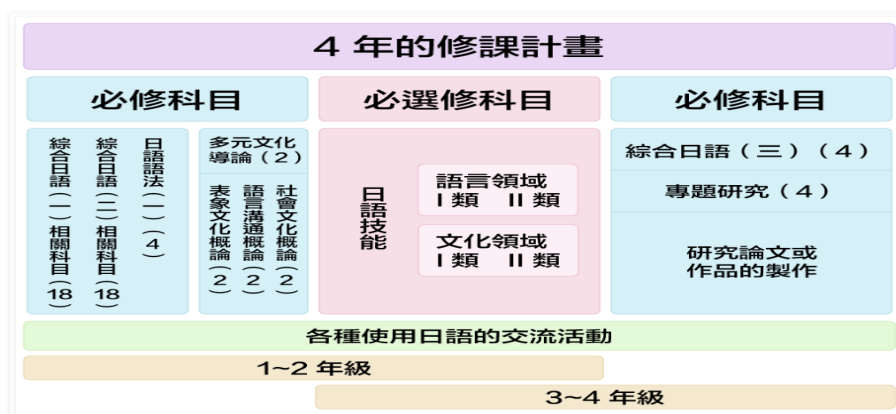


図1 東海日文の四年間カリキュラム(簡略版)

¹ この文化とは一般的に認識される伝統文化ではなく、社会文化の方に近い。また東海は言語とともに内容も追及しているのため、括弧にはCulture以外にContentも入れた。

² <https://japan.thu.edu.tw/web/> 「大学部」の「課程規劃」というページにて。

東海日文では、三、四年次の「日本語で内容が学べる」ように、一、二年次に総合日本語(一)と総合日本語(二) という年間 18 単位ずつの関連授業と日本語文法授業を通して、日本語の五技能(読み書き・話し聞き・訳す)を身に付けさせる。いわゆる、一、二年目の時ハイスピードで初・中級の日本語を教える。同時に、多元文化導論をはじめ、社会文化概論、言語溝通(コミュニケーション)概論、表象文化概論という必修科目を設けている。一、二年次に開講する選択授業は日本語発音のみだが、学習者の日本語レベルによって、Ⅰ類(三年次向け)の授業を履修することも可能である。

三年次になると、必修授業は総合日本語(三)の 4 単位だけが残っている。残りは、「言語領域」と「文化領域」で開講される必選択授業から自由に選べる。中にはⅠ類とⅡ類の授業が分かれている。Ⅰ類の授業はやや簡単で三年生向けで、Ⅱ類のものはより難しく日本語のみ使用される授業である。しかし、履修制限が厳しいわけではなく、同時にⅠ類とⅡ類の授業に出席することが可能である。

簡単にまとめると、東海日文のカリキュラムのデザインでは、一、二年次は「日本語“を”学ぶ」授業であり、三、四年次は「日本語“で”学ぶ」授業とも言える。

3. CLIL : 内容言語統合型学習の概要

CLIL(通称クリル)とは、言葉の通り、「特定の内容(教科やテーマ、トピック)を、目標言語を通して学ぶことにより、内容と言語の両方を身につけていこうという教育法」である(奥野 2018:2)。つまり、「日本語で学ぶ」ことを通して、同時に「日本語をも学ぶ」ことになることである。このようなコンセプトは東海日文で行われているカリキュラムと似通っているため、CLIL の概念を用いて東海日文のカリキュラムを考察しようと思った。

CLIL という教育法においては、4C の概念がとても重要である。4C とは、Content 内容、Communication 言語知識・言語使用、Cognition 思考、Community/Culture 協学・異文化理解、という頭文字の総称である。この 4C によって CLIL が成立するわけである。これから詳しく説明する。一つ目の C である Content 内容は、知識(宣言的知識・あるいはテーマ・トピック)とスキル(手続き的な知識)を指している。内容について「わかる」知識を獲得するだけでなく、「できる」知識も学習するのである。二つ目の C である Communication 言語知識・言語使用は各側面の言語の習得を指している。それは、①言語知識の学習 language of learning、②言語スキルの学習 language for learning、③学習を通じた言語使用 language through learning、である。3 つの言語はスパイラル的な向上が目指されている。そして、

三つ目の C である Cognition 思考は、Bloom の思考のピラミッドの概念を援用し教室活動を低次思考力から高次思考力へ(記憶→理解→受容・応用→分析→評価→創造)とデザインし実行されるものである。学習者により高次的な思考力を追求することにつれ、より高度な言語レベルが必要とされている。この時には、スキヤフオールディング(scaffolding:足場かけ)というサポートが教師に求められている。教師のアレンジ(他者の支援、補助教材の助けなど)によって、学習者が自力でできないことをできるようにするのである。つまり、ヴィゴツキーの最近接発達領域(ZPD: Zone of Proximal Development)という概念がここで通用される。最後に、四つ目の C である Community/Culture 協学・異文化理解は、他者との協働や対話を通して、他者の文化的な背景から生まれた観点や姿勢などを知ることができ、相互理解する相互文化的能力が高められるのが目指されている。教室単位のグループから地域コミュニティーに発展し、最後に地球市民の一員として物事を考えていくという。

「CLIL が最終的に目指すところは、語れる『内容』があり、理論性と柔軟性を兼ねて備えた『思考力』があり、それを効果的に伝える『言語力』があり、多様な他者と課題を解決していく『協働』力のある地球市民の育成である」(奥野 2018:16)。

CLIL を教室に導入するには、教育現場に合わせて多様なバリエーションが考えられる。目的(言語学習寄りか、内容学習寄りか)、頻度・回数(学期あるいは学年の数回程度の授業か、本格的なカリキュラムか)、比率(授業内の一部のタスクか、授業全体か)、使用言語(母語と目標言語というバイリンガルで行うか、目標言語のみか)によって、異なる様態で実施されることが可能である(渡部・池田・和泉 2011)。

4. CLIL の観点から筆者が東海日文で行った教育実践を見る

CLIL を学科全体のカリキュラムを見る前に、まず教室で実際に行われた実践を分析したい。それは、カリキュラムという教育枠があるものの、教育実践者によって異なる工夫があれば同じ科目名でも十人十色であるから。

筆者は東海日文で一年次と三年次の授業を主に担当している。いわば、究極の「日本語を学ぶ」授業(総合日本語(一)A:文法と読本を担当)と、「を」から「で」に変わろうとする過渡期の「日本語で学ぶ」授業(社会と企業を担当)である。以下は筆者が行った実践を述べ、CLIL 上での意義を捉え直す。

4.1 実践フィールド 1: 一年次の総合日本語(一)A

大学の日本語学科は英文学科と違い、学習者が小中高から目標言語を学んできたのではなく、ゼロからスタートするものが多い。高

校で第二言語として日本語を履修していた学習者もいるが、授業時間数が少なく学校によって興味関心を保とうとする文化体験的な内容が多く日本語そのものの学習は少ないことがある。そのため、本学科の一、二年次の授業はやはり言語そのものの学習に傾けている。また、一年次の総合日本語(一)A³に学年共通の教科書や進度、試験があり、主に「日本語を学ぶ」ことしかできない。教室内に文化慣習などの内容を入れたとしても、コラム的な役割であり、内容から日本語を勉強するものではない。つまり、カリキュラムのデザイン上、一年次の Content 内容は、文法項目であるため言語という両極端の片方に属している。

筆者は学習者が決まっている言語項目を学習するのに、せめて学習者中心で勉強してもらおうと考えて、教室に「反転学習」⁴というやり方を取り入れた。図2のように、文法ビデオによる事前の自己学習、さらに教室内での文法練習ワークシートの記入と協働学習などによって、CLILの Communication 言語知識・言語使用の3つの言語学習(Language of learning, for learning, through learning)をスパイラルに回転させるのである。

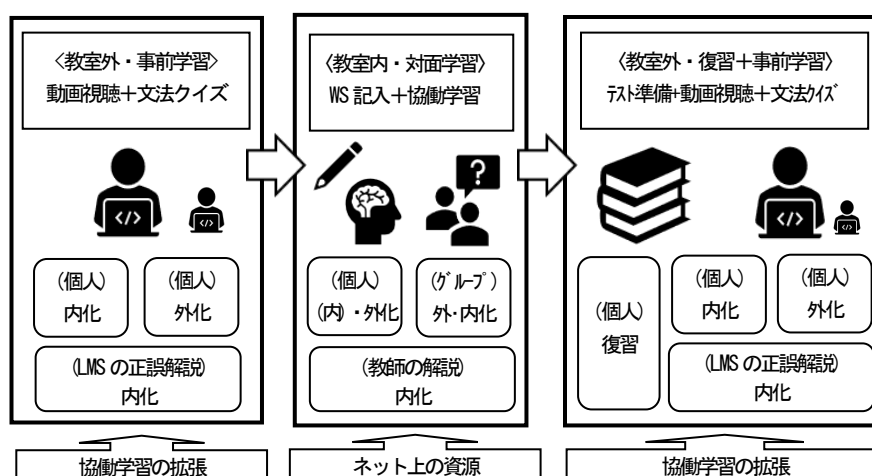


図2 張(2021)で主張している反転学習の理想な様態
(張 2021:170 より転載)

文法練習ワークシートには、質問項目は Bloom の思考の度合いの一番低い記憶と理解が主に占められているが、時々受容・応用の質問もある。この授業での Cognition 思考の実践は高次思考力まで発

³ 総合日本語(一)と(二)の授業では、さらに A: 文法・読本、B: 作文・生教材の読解、C: 会話・聴解に分けられる。Aの授業は合格しなければ次の学年のAを履修することができない(中国語では、「擋修」と言う)。

⁴ 本実践の詳細は拙著をご参照されたい。張瑜珊(2021)『反転学習研究から得られた実践知—日本語初級文法授業を対象に』瑞蘭国際出版。

展していなかったが、知識の詰め込み(つまり記憶)のみに止まっているものでもない。

さらに、教室では自分が書いたワークシートの答えについて、グループメンバーと答え合わせをしたり正解の解釈を確認しあったりする。ピアの力を借りて自分の学習を拡張するのだ。CLILのCommunity/Culture 協学・異文化理解は、グループ学習の形態によって達成されると言える。ただし、筆者が長年協働学習を実践してきたが、他人とコミュニケーションを拒む学習者が増え、グループ学習が成り立たないところもあった。

上記の実践を奥野(2018)のシラバスの4C配置例に沿って考えると、学年授業のまとまりが表1のような内容になる。つまり、内容の部分が偏りすぎた。

表1 CLILの観点で見た筆者の総合日本語(一)Aの試み

	内容 Content	言語 Communication	思考 Cognition	協学 Community
一 学 年	各文法項目	言語知識 (語彙・文法) 言語スキル (自己学習・討論・ 文の産出、読解)	低次思考力 (記憶、理解、受 容・応用)	個人 (自己学習、回 答) グループ (討論)

4.2 実践フィールド2：社会と企業

次に三年次の内容科目である社会と企業という教育実践の歩みを踏みながら、CLILの観点から考察したい。

社会と企業という授業は「商用日本語(ビジネス日本語)」という名前で開講されていた。筆者が東海日文に赴任したころ、ビジネス日本語だけが学習内容としたクラスにもったいなさを感じ、授業内容を言語学習から内容学習に変えた⁵。生存に関わる経済活動をビジネスという言葉に託し、授業初期には、「若者が直面する社会」「お金を問う(起源と利子、地域通貨)」「食のグローバル化」を初めて取り入れ(張2018)、翌年「グローバル化企業：ウィルマート」「お金の起源と利子／地域通貨」「食糧の工業生産」「ビジネス・コミュニケーション」(張2019)などのトピックを通して、「日本語で学ぶ」授業にした。トピックの通り、授業の進行は関連ドキュメントを鑑賞させたり記事を読ませたりしてから、討論させたり概念図やドキュメ

⁵ なぜそう思うかについては拙著を参照されたい。

①張瑜珊(2018)「内容学習を重視したビジネス日本語の試み」『多元文化交流』10, 139-156.

②張瑜珊(2019)「第5章「グローバル化」という内容重視の授業で学習者が何を体験してきたか」台湾協働実践研究会編『大学生の能動的な学びを育てる日本語教育—協働から生まれる台湾の授業実践』127-192. 瑞蘭国際出版

ントの主人公に手紙を書かせたり発表させたりした。つまり、言語学習に関しては、四技能やコミュニケーション力を駆使させることに集中している。より内容重視の授業にするために、2年後の実践を経てから授業名を「社会と企業」⁶に変えた。しかし、初期の授業は学習者からもらった授業評価はあまりよくなかった。学生に尋ねてみたら、やはり授業名である「ビジネス日本語」という名前と相応しくない授業内容であったため、期待外れが多かったという。また、「ビジネス日本語」「を」勉強したいという声も聞こえた。ただし、張(2019:151)で示した学習者Aの期末アンケートのように、筆者の授業デザイン目標と理念に賛同する人もいた。

なぜ教師がいいと思っている「日本語で学ぶ」授業は、学習者に受け入れてもらいにくかったか。近頃実践した「社会と企業」(2021学年度後期、2022学年度前期)において、意識的に内容の中に「言語」に関する勉強内容を入れたら、次の評価をもらった。「授業の後半は未来の方向性について話をしている。社会問題にいろいろ考えさせられた。無論、出た意見は検証すべくところが残されているが考えるきっかけをくれた。それこそ、この授業は将来を見据えるいい授業だ」⁷という。言語学習について触れていなかったが、思考用の言語をいろいろ働かせたのでそのようなコメントをくれたと思う。では、筆者は初期の授業を基準に、近頃の教室実践を記述しながら、CLILから考えられる意味を説明する。

2021年以降、授業の主旨を変えずに自分の生存に関わる経済活動に着目し、グローバル化社会を一つ大きなテーマに、「初心者のための批判的経済入門(5つの文章)⁸」「ポスト・キャピタリズムに関連するネット記事」「カネと(海外)労働」「TOMORROW パーマネントライフを探して(ドキュメンタリー)」と言うトピックの順に沿って授業をデザインした。一見、初期の授業のようにトピック中心ではあるが、「言語も学習する」という気持ちを持たせるために、いくつかの工夫をした。一つ目は、「批判的経済入門」の文章を提供する時、日本語のものだけではなく同時に中国語訳も提供している。読む順番

⁶ その間に「企業と社会」という学年の授業を挟んで、「社会と企業」「職涯日本語(キャリアー日本語)」という前・後学期の授業に変更してきた。

⁷ 大学は毎学期の期末に学生に行われる授業評価がある。質問項目は五段階評価のほか自由回答の項目がある。上記の意見は2021年から取り上げたものだ。「課程中後段有許多關於未來大方向的討論，真的有讓人反思到現在社會的嚴重問題。雖然現在討論出來的可能只是冰山一角還有許多需要反覆實驗論證的地方，但我也覺得先有這樣的想法、讓更多人能開始思考是一個不可或缺的開端。這個部分讓人覺得這是一堂有遠見、有高度的課程。」(無記名)。

⁸ 鶴見濟(2012)『脱資本主義宣言：グローバル経済が蝕む暮らし』新潮社、から抜粋。訳本も教材として提供。訳本は以下の通り。鶴見濟著・李道道譯(2014)《脱資本主義宣言：拒絕全球化經濟腐蝕我們的生活》貓頭鷹出版

は学習者に任せた。中国語を先に読んで大まかな概念を掴めてから日本語を読むかその逆か、あるいは、日本語／中国語だけを読むのもよろしい。読んでから、意味確認のために学習プラットフォーム上に用意された簡単な質問に答えてもらう。授業中、文章内容を一度声で読んでもらってから、文章文法などフォーカスオンフォーム (Focus on Form) のやり方で、言語の形に気付かせるのである。文章で書かれている概念や拡張的な知識に関しては、のちほど番組の特集や映像説明などを徐々に増やしていき理解を深ませていく。授業の前半からは経済に関する言葉がたくさん出た文章内容を読むが、中国語訳があったため、基礎を少しずつ構築されていく。

学習者 17(2021 前期)からのフィードバックには、こう書いてある。

授業前の読解+課題を通して、半無理矢理に内容を理解させられた。文章を読むとき時々難しさを感じるが、授業内容が難しいから逆に事前宿題をやらなくて基本知識を頭に叩き込まないと、授業の内容に入りづらくなる。

(透過課前閱讀+課題，半強迫的讓我們先自己試著了解。雖然閱讀文章時，偶爾會遇到一些困難，但也因為課堂內容較硬，所以若沒有課前閱讀與課題，讓我們在上課前先有一點了解，上課時應該會很難進入狀況。)

授業内の補充的な内容は、文章を読むときの問題点を解いてくれるし、深い理解に繋がる。そして授業内のビデオが好きだ。図解式の説明の仕方が分かりやすかった

(課中補充，可以解開在課前閱讀時的問題，也讓我們有更深入的了解。且我很喜歡課堂中所看的影片，那個圖解方式講得很清楚，很容易了解。)

グループ討論に関しては、知らない人ばかりなので、気まずい時があって、進行しづらいときもあった。でも、討論を通して授業内容の理解に近づいた。

(小組討論，因為都是不認識的人，所以討論時有點尷尬有點難以進行，但透過討論可以讓自己更了解課堂內容。)

授業の Content 内容を理解するには、事前の読解課題や授業中の討論などの Communication 言語知識・言語使用を通して実現されていく。事前に新しい単語や内容への概念を把握していたため、内容への関わり方が筆者の初期の授業と異なり、より自由に言葉を操ることができ、内容についての話も深まったようだと思う。つまり、近頃の授業は、「内容」ばかりのものから、「内容」+「言語」という真ん中寄りの位置になっていると言えよう。三年次の授業として、言語からいきなり内容に走るのではなく、過渡期のような役割が果た

せたのではないかと思った。授業の後半は、初期の授業と同じく、ビデオ番組についての討論、グループの期末発表などをしてきた。しかし、前半の“目に見える”言語による基礎作りのおかげで学習者が「勉強になった」気持ちが強くなったと考えられる。授業に対する不満も弱まった。

上記の試みを CLIL の枠組みでまとめてみると表 2 のようである。

表 2 CLIL の観点で見た筆者の近頃の社会と企業の試み

	内容 Content	言語 Communication	思考 Cognition	協学 Community
1~ 9 週	・批判的な経済入門	言語知識 (語彙・文章文法) 言語スキル (訳本ありの読解・音読・要約・聴解・討論)	低次思考力 (理解)	個人 (読解、回答) グループ (討論)
9~ 14 週	・ポスト・キャピタリズムに関連するネット記事 ・お金と(海外)労働	言語スキル (生教材の読解・要約・聴解・討論・感想)	低次思考力 (理解) 高次思考力 (分析・評価)	個人 (読解、回答) グループ (討論) 仮想の世界 (気づき)
15 ~ 17 週	TOMORROW パーマネントライフを探して(ドキュメンタリー)	言語スキル (聴解・資料収集・討論・発表・質疑応答)	高次思考力 (分析・評価・創造)	個人 (資料収集) グループ (内容作り・発表)

5. CLIL の観点から東海日文のカリキュラムを考察する

第 4 節では、CLIL の 4C のデザインの仕方によって、同じ授業(名)でも異なる教室実践が実現できると考えられる。そのため、カリキュラムを CLIL の観点から検討するのはやや不適切なところがあるが、全体像を把握するために、あえて CLIL の観点を借りることにした。

図 1 をもう一度振り返ってみよう。まず、Content 内容から見てみる。図 2 のように、一、二年次の総合日本語(一)(二)は、主に言語を学習内容として位置している。多元文化総論と各概論は主に内容面のものである。しかし、内容面のものではあるが、「日本語で学ぶ」ものでもなく、「日本語を学ぶ」ものでもない。時には「日本」から離れたものもある。そして、三、四年次の必須選択授業(図 3)は言語領域と文化領域があるが、星印(*)が付いている科目を観察してみると、その科目は言語領域にもあり文化領域にもある。つまり、教師のやり方によって言語と内容の学習が同時に実現されていくと考

えられる。

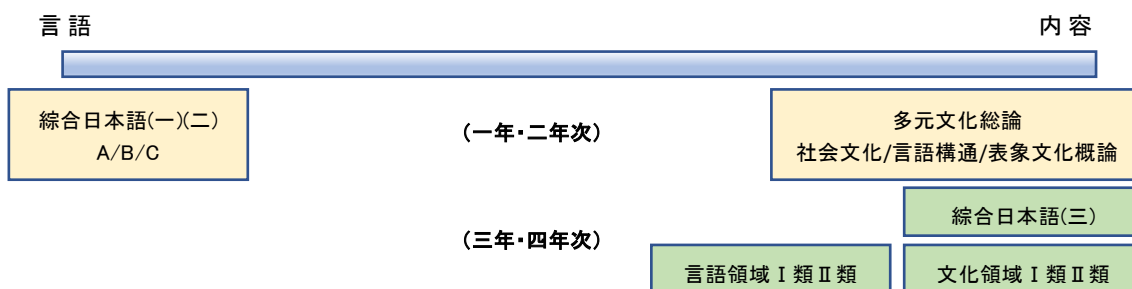


図 2 東海日文のカリキュラムの Content 内容の分布図

【言語領域選修課程】	
I類(共65學分)	II類(共48學分)
<ul style="list-style-type: none"> *社會與企業(2學分) *商務日語(2學分) 日語語法(二)(三)(4學分) *台日社會語言分析(一)(二)(4學分) *中日語言對比分析(4學分) 日劇聽解(一)(二)(4學分) 日語戲劇表演(4學分) 日語新聞聽解(一)(二)(4學分) 日語新聞閱讀(一)(二)(4學分) *日語分科教學法(一)(二)(4學分) 日語語言學概論(一)(二)(4學分) 日語討論與表達(一)(二)(4學分) *台日交流實踐-農食育中的語言實踐(3學分) *校外實習(一)(二)(三)(18學分) 	<ul style="list-style-type: none"> 日本語學總論(4學分) 日語口譯(4學分) *翻譯:中翻日(一)(二)(4學分) *日語專書導讀(一)(二)(4學分) 專題口語表達(2學分) 專業閱讀技巧(一)(二)(4學分) *校外實習(一)(二)(三)(18學分)

【文化領域選修課程】	
I類(共57學分)	II類(共50學分)
<ul style="list-style-type: none"> *社會與企業(2學分) *商務日語(2學分) 日本近現代文學賞析(4學分) 台日報導寫作(4學分) *台日社會語言分析(一)(二)(4學分) *日語分科教學法(一)(二)(4學分) 日本史(4學分) 台日區域專題(4學分) 日本資訊傳播導論(一)(二)(4學分) *中日語言對比分析(4學分) *台日交流實踐-農食育中的語言實踐 (3學分) *校外實習(一)(二)(三)(18學分) 	<ul style="list-style-type: none"> 越境文化論(4學分) 日本古典表象文化論(一)(二)(4學分) 日本近現代表象文化論(一)(二)(4學分) *翻譯:中翻日(一)(二)(4學分) *日語專書導讀(一)(二)(4學分) 台日媒體製作(4學分) 日本國際關係(2學分) *校外實習(一)(二)(三)(18學分)

図 3 三、四年次の必須選択の開講科目表(言語と文化領域)

文化領域の授業は内容学習の方に連想しやすいと思われる。言語領域の授業はどうだろう。図 3 の言語の方をもう一度確認すると、「文法」「音韻論」「翻訳」は言語そのもの以外に、「聴解」「読解」「演劇」「討論とコミュニケーション」は四技能の授業である。言語

スキルなので、教師の判断によって内容に傾けてしまうこともないわけではない。東海の先生なら、なおさら内容寄りにしてしまうことになる。

よって、東海のカリキュラムは、一、二年次は言語寄りになって、三、四年次内容寄りになっていると考えられる。過渡期的な存在の必要性があまり配慮されていない。

4Cの残りの **Communication** 言語知識・言語使用、**Cognition** 思考、と **Community/Culture** 協学・異文化理解は、授業デザインによって度合いが変わるから、分類していくことが困難で、本稿では扱いきれない。しかし、内容科目例えば文化領域の **Content** 内容であっても、残りの **C** をよくデザインしていけたら、立派な **CLIL** の授業になるだろう。いわゆる、学習者に多様な能力を培うことができる。

6. 終わりに

本発表は筆者の実践から **CLIL** の観点を用いて東海日文のカリキュラムを考察してみた。しかし、考えと分析は不十分な部分が多いと認められた。今後、より厳密な記述でカリキュラムの検討を進めていきたい。

参考文献

- 奥野由紀子編、小林明子・佐藤礼子・元田静・渡部倫子(2018)『日本語教師のための **CLIL**(内容言語統合型学習)入門』凡人社
- 張瑜珊(2018)「内容学習を重視したビジネス日本語の試み」『多元文化交流』10,139-156.
- 張瑜珊(2019)「第5章「グローバル化」という内容重視の授業で学習者が何を体験してきたか」台湾協働実践研究会編『大学生の能動的な学びを育てる日本語教育—協働から生まれる台湾の授業実践』127-192. 瑞蘭国際出版
- 張瑜珊(2021)『反転学習研究から得られた実践知—日本語初級文法授業を対象に』瑞蘭国際出版。
- 渡部良典・池田真・和泉伸一(2011)『**CLIL**(内容言語統合型学習)上智大学外国語教育の新たな挑戦 第1巻 原理と方法』上智大学出版

JFL/JSL として日本語を教える・学ぶことの方（ミライ）？ 日本語教学は日本の社会構造にどんな貢献をして（しまつて）いるのか

JFL/JSL 的日語教学和學習的未來發展為何？：日語教学對日本的社會結構帶來了什麼貢獻，以及意外的影響

松永稔也

宮崎大学多言語多文化教育研究センター准教授

1. はじめに

発表者は 2006 年より台湾の日本語文化學系で 15 年にわたり、言語文化の知識を道具として使いこなし「善く生きる」教養を持つ人材育成を目標に JFL 教育に従事してきた。2021 年からは日本国内の地方都市（宮崎）において、学習者の生活に必須となる JSL 教育とともに、日本語教師の養成、受け入れ側社会の多文化共生の意識化・実践に携わっている。

全国的に見ても在住外国人が少なかった宮崎だが、2019 年には外国人人口増加率で全国一位と大きな伸びをみせている。少子化高齢化に伴う労働力不足が顕在化するなか、事業者の労働力ニーズという「社会的要請」に技能実習生など「移民」とは認めない形態での受け入れで応える政府施策が、地方都市にこそ顕現していることをうかがわせる。

本発表では JFL と JSL の対比も念頭におきつつ、1. 宮崎における日本語教育・多文化共生の施策と各所での取り組みを紹介し、2. 地方における日本語教育・多文化共生教育の拡充が社会にもたらす諸影響について考える。2. では特に、JSL 学習者（同時に教育者も）が日本社会の経済（格差）構造の「下層」に位置付けられがちな現状への疑問・危機意識に基づき、労働力「移民」需要への対応としての受け入れと、その後の「コミュニケーション問題」を多文化共生社会への貢献という美辞で学習・教育者の「やりがい」に委ねている状況や、日本語教育の推進に関する法律や公認日本語教師といった制度が日本語教学に与える影響について会場の皆様とともに議論したい。

2. 東海大学の日本語教学 JFL から JSL への橋渡しと「善き生」としての高等教育

2.1 東海大学日本語文化學系のカリキュラム

東海大学日本語文化學系では、学習言語である日本語の知識や技能の習得を重視するとともに、社会・文化の教学に力を注いできており、必修の「日本語基礎科目」とともに多くの言語・コミュニ

ケーション・社会・文化に関わる選択必修科目が「内容科目」の通称でカリキュラムに設置されている¹。

日本語基礎科目の必修科目として、1年次に総合日語(一)A, B, C, 2年次の総合日語(二)A, B, C, 日語語法(一), 3年次に総合日語(三)が設定されている。内容科目では、日本語文学系時代には言語・社会・文化の3領域が、2012年に学系名称を日本語文化学系に変更以降は2領域4主軸(「言語領域(言語・コミュニケーション)」、「文化領域(表象社会・文化文化)」)が設定されている。1, 2年次の4つの学期にそれぞれ半年間の必修科目として、多元文化導論, 表象文化概論, 言語沟通概論, 社会文化概論が設定されている。これら必修概論の知識を踏まえて、3, 4年次向けに上記4主軸について学ぶ選択必修科目としてI類, II類が設けられている。I類, II類の授業は、本学系の2領域4主軸の分類に対応する形で内容・志向から「言語領域科目」「文化領域科目」の二つに分類されており、この2つの領域を跨ぐ科目が「跨領域科目」に設定されている。

なお本学系では上述の授業科目以外にも日本語教育実習, 街づくり, 国境を越える移動者との交流, ファームステイ, 国内外の社会・文化的な実践者との交流, 交換留学, 研修, 自学区, 導師活動(担任制度)等, 本学系内外の人々がともに集い学ぶ多くの課外活動が準備されていることも述べておきたい。こうした教室内外, 学系内外での4年間の学習の総仕上げとして、4年次には学習と実践の総合的な成果を「研究」「作品」として示すべく必修の「専題研究」科目が設定されている。

2.2 東海大学の教育と学生の学び/キャリアパス

学びの目標	学生のキャリアパス
<ul style="list-style-type: none"> ・日本語能力の養成 →卒業資格としてのN2合格相当のレベル達成 →4年間の学習の集大成としての「専題研究」 ・学習者自身の多言語, 多文化の経験や知識と交渉しながら考えを磨いていく力+日本(語)に関する知識という新たな選択肢を加える ・言語文化社会に関するさまざまな事象について観察・傾聴・分析・問題解決を試みる →教養教育 ・日本語/中国語文献により日本/台湾を学び比較していくこと ・言語教育・学習の意義を学んでいくこと(例:台湾における外国籍配偶者の中国語の学びから始まり, フレイレ教育学の原書にあたり, 自らの言語教育・学習観へと接続していく) *さまざまな実践者との交流(国内外) *日本語母語話者の授業参加 	<ul style="list-style-type: none"> ・台湾における学士号の取得 ・日系企業への就職 ・日本への留学(大学・院・専門学校等) ・日本企業への就職 ・台湾の日本語教師 ・日本との関わりのない各方面へ *卒業後も(生活・仕事等で)日本と関わる者は半数程度?

¹ 2.1節の記述は松永(2018)による。

2.3 「より善き」生き方のための教学

- ことばを教え／学ぶ者，ことばの研究者が言語的経験を自省し，母語獲得，言語学習，言語観といった「評価」＝「選択」に関わる行為を十分に理解することが重要であるとの前提
- 高等教育機関の言語教育は，言語の内部構造に関わる学習だけではなく言語と社会の関係について考えることで，「より善き」生き方について考え・提言し・学ぶ場としての役割を果たせるのではないか

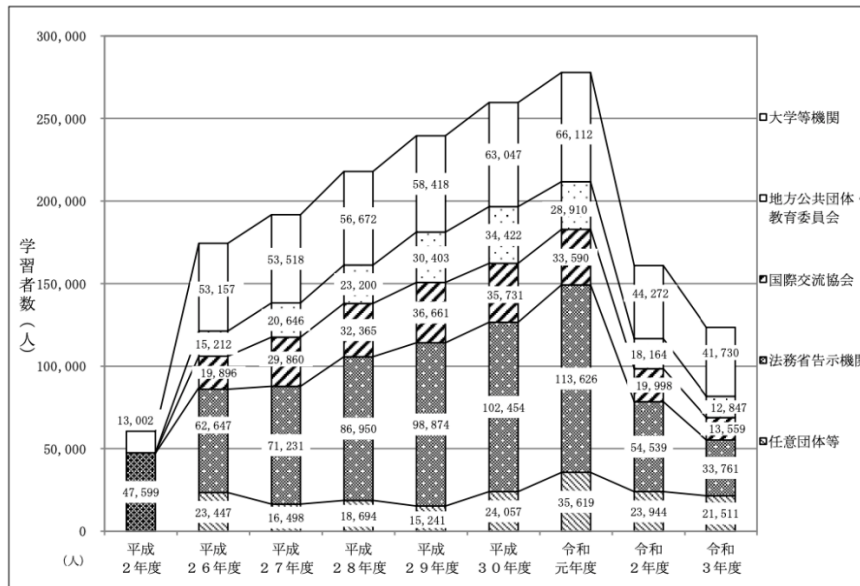
3. 日本における日本語の教学を俯瞰する

本節では，日本における日本語教育の状況について概観する．以下では特に注記等のない場合には，文化庁国語課（2021）『令和3年度国内の日本語教育の概要』の記述を主に用いる²．

3.1 日本語学習者

コロナ禍の影響により日本国内で学ぶ学習者数が2020年の277,857人から2022年には123,408人と半減しているが，2022年以前の学習者数は増加の一途であったことがわかる（図表1）．

日本語学習者数の推移



図表 1

また，日本語学習者の属性としては，留学生が67%近くを占め，就

² 報告書に「本調査は、外国人等に対する日本語教育又は日本語教師等の養成・研修を実施している国内の機関・施設等(初等中等教育機関を除く)に調査票を送付し、そのうち回答のあったものについて集計したものである。したがって、回答を得られなかった機関・施設等については集計していない。」とあることに注意（文化庁国語課，2021：3）。

労に関わる学習者は、ビジネス関係者及びその家族 8.3%，研修生・技能実習生 5.5%，特定技能 0.4%と 20%に満たない割合となっている（図表 2）。

なお、さまざまな業種での「実習」が提供されている技能実習であるが、その中でも介護職種では以下のように、具体的な日本語能力や日本語学習経験が求められる傾向にあることにもここで言及しておく³。

また、受け入れ側社会としては、青年のみならず年少者日本語教育の観点も見逃ごせない。文部科学省による「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（令和 3 年度）⁴」によると、外国籍・日本国籍の日本語指導が必要な児童生徒数は 2021 年で 58,307 人にのぼる。

3.2 日本語教育機関、日本語教師について

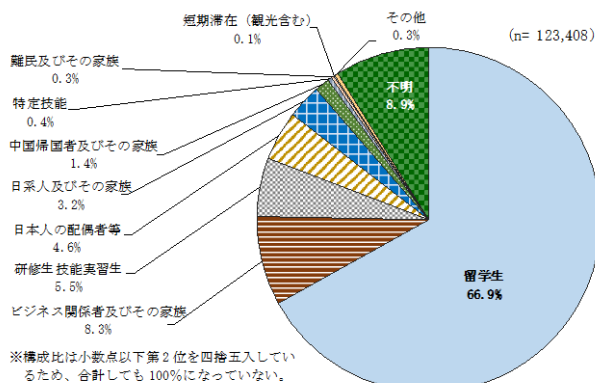
図表 3 を見てわかる通り、コロナ禍の影響により日本国内で学ぶ学習者数が 2020 年の 277,857 人から 2022 年には 123,408 人と半減している。一方、学習者の激減と比べ、2019 年代以降の教師数は 2021 年にかけて約 15% 減、また日本語教育実施機関・施設数は微減となっている。この数値のみから判断すれば、日本語教育の組織・教

属性別日本語学習者数（令和 3 年度 123,408 人）

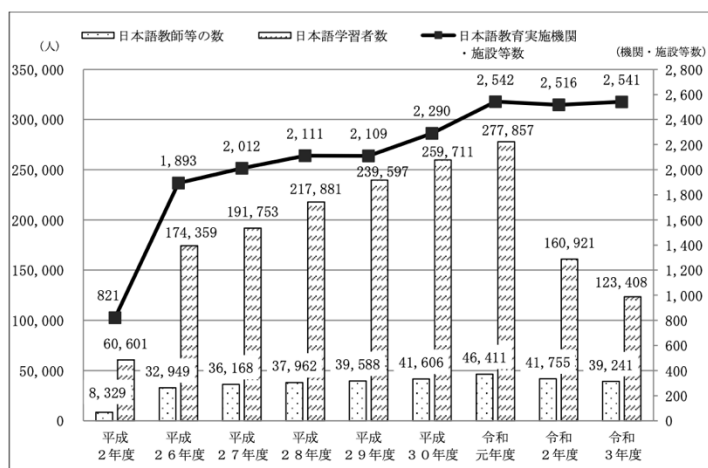
	留学生	ビジネス関係者及びその家族	研修生・技能実習生	日本人の配偶者等	日系人及びその家族	中国帰国者及びその家族	特定技能	離民及びその家族	短期滞在（観光含む）	その他	不明
属性別日本語学習者数	82,619 (66.9%)	10,302 (8.3%)	6,791 (5.5%)	5,721 (4.6%)	3,968 (3.2%)	1,706 (1.4%)	472 (0.4%)	311 (0.3%)	146 (0.1%)	411 (0.3%)	10,961 (8.9%)

（注 1）上記区分は必ずしも在留資格の区分と一致するものではない。

（注 2）上記回答は学習者本人の回答ではなく、学習者が所属する機関・団体の回答を集計したものである。



図表 2



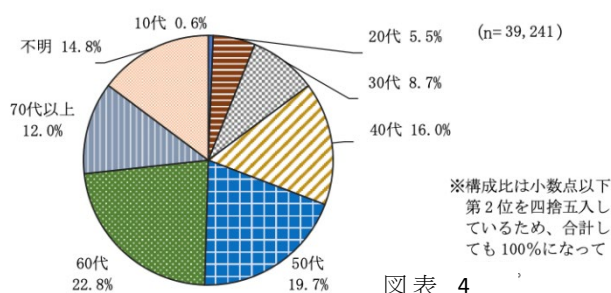
図表 3

³ 入国時に日本語能力試験 N4 レベル、2 年目以降は日本語能力試験 N3 レベル (<https://www.otit.go.jp/files/user/220401-901.pdf>), 技能実習の上位在留資格となる特定技能 (https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_000117702.html), JFT-Basic 日本語基礎テスト (<https://www.jpj.go.jp/jft-basic/>).

⁴ https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00004.htm

育的土台は安定している，と捉えることも可能であろう。

では，教育者の雇用条件についてはどうなっているであろうか．教師等の数 39,241 人は，大学等機関 4,380 人，地方公共団体・教育委員会 6,704 人，国際交流協会 8,070 人，法務省告示機関 11,198 人，任意団体等 8,889 人となっている．図を見ればわかる通り，これらさまざまな機関・組織内での雇用形態については，最も「安定的である」と考えられる常勤勤務は一貫して 10% 台で推移しており，非常勤・ボランティアの教員については，ほぼ横ばいで推移していることがわかる（図表 4）．

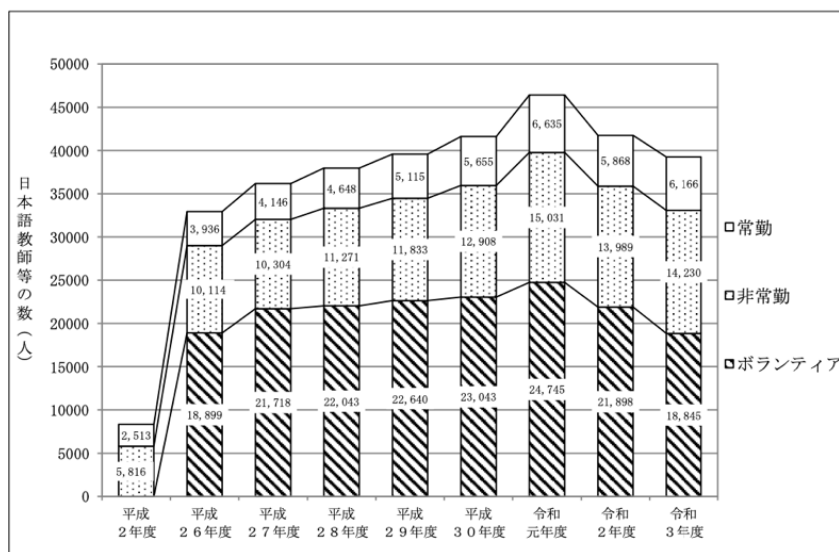


図表 4

教員の年齢層についても見ておこう．円グラフを見てわかるのは，50代から70代の教員が半数以上を占めているということである．日本語教学に

新たに関わることを希望する人びとに対して日本語教学に関わることに意義があることを示しつつ，加えてその関わり方に見合う「報酬」があることを保証することが日本語教学に関わる「業界」に求められているといえよう⁵（図表 5）．

日本語教師等の数の推移



	平成2年度	平成26年度	平成27年度	平成28年度	平成29年度	平成30年度	令和元年度	令和2年度	令和3年度
常勤	2,513 (30.2%)	3,936 (11.9%)	4,146 (11.5%)	4,648 (12.2%)	5,115 (12.9%)	5,655 (13.6%)	6,635 (14.3%)	5,868 (14.1%)	6,166 (15.7%)
非常勤	5,816 (69.8%)	10,114 (30.7%)	10,304 (28.5%)	11,271 (29.7%)	11,833 (29.9%)	12,908 (31.0%)	15,031 (32.4%)	13,989 (33.5%)	14,230 (36.3%)
ボランティア	—	18,899 (57.4%)	21,718 (60.0%)	22,043 (58.1%)	22,640 (57.2%)	23,043 (55.4%)	24,745 (53.3%)	21,898 (52.4%)	18,845 (48.0%)
合計	8,329 (100.0%)	32,949 (100.0%)	36,168 (100.0%)	37,962 (100.0%)	39,588 (100.0%)	41,606 (100.0%)	46,411 (100.0%)	41,755 (100.0%)	39,241 (100.0%)

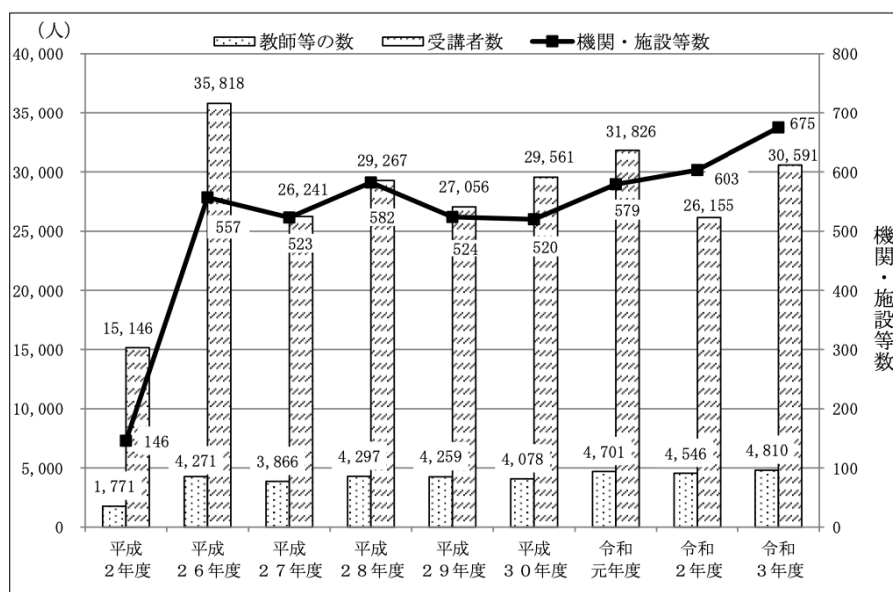
(注) ボランティアの区分は平成6年度調査より設定。

図表 5

⁵ 本発表で後ほど改めて触れることになるが，学習者，教員など日本語教学に関わる人々の置かれている社会的立場，つまり日本社会の（経済）構造において日本語学習者，教育者に求められている位置から見て，このままの状況で，年代別の日本語教師の数が「好転する」ことは望むべくもない。

3.3 日本語教師養成

日本語教師養成についても見ておこう。図を見てわかる通り、教員養成機関の増加傾向、教師養成の受講者とも（コロナの影響が予想される減少を考慮しても）全体としては増加傾向にあると言える。また、2021年の30591名の受講者のうちの1割が外国にルーツを持つ受講生であることは、今後の多文化共生社会の形成にとって大変重要なことであるといえよう。



図表 6

3.4 日本語コーディネーター

文化庁国語課（2021）において「日本語教育コーディネーター」は、「日本語教育コーディネーター」等の名称を持ち、「地域における日本語教育の実態把握」、「地域における日本語教育の企画・運営」、「地域における日本語教師の養成・研修」、「日本語教師や関係機関との連絡・調整」等の業務を担当する者のことを指している（文化庁国語課，2020：3）。コーディネーターの数自体が決して多くはないことを念頭に置きながらも、常勤の割合が比較的高いことについては好ましい状況として特に指摘しておきたい。

区分	機関・施設等数	日本語教育コーディネーター数						合計		
		常勤		非常勤		ボランティア※3				
		日本語※1	日本語以外※2	日本語	日本語以外	日本語	日本語以外			
大学等機関	国立	5	1	3	3	2	0	0	9	
	公立	0	0	0	0	0	0	0	0	
	私立	18	9	23	6	1	0	0	39	
	小計	23	10	26	9	3	0	0	48	
一般の施設・団体	地方公共団体	都道府県	23	11	6	15	26	0	10	68
		政令指定都市	9	3	3	4	5	1	0	16
		中核市	5	1	1	1	0	0	0	3
		特別区	1	1	1	1	0	0	0	3
		上記以外	36	4	23	18	28	4	41	118
		うち外国人集住都市	3	5	3	3	0	0	0	11
		計	74	20	34	39	59	5	51	208
	教育委員会	都道府県	4	0	1	5	5	0	0	11
		政令指定都市	2	1	0	0	0	0	0	1
		中核市	3	1	1	1	0	0	0	3
		特別区	1	0	0	1	0	0	0	1
		上記以外	18	1	5	7	4	1	2	20
		うち外国人集住都市	1	0	0	0	1	0	0	1
	計	28	3	7	14	9	1	2	36	
	国際交流協会	77	21	48	26	63	31	20	209	
	法務省告示機関	10	2	5	2	5	0	0	14	
	その他	特定非営利活動法人	13	1	3	7	12	6	4	33
		学校法人・専門学校法人	1	0	1	0	0	0	0	1
		株式会社・有限会社	2	0	9	0	1	0	0	10
		社団法人・財団法人	9	35	4	7	9	0	5	60
その他の法人		0	0	0	0	0	0	0	0	
任意団体		42	3	6	7	6	22	32	76	
計		67	39	23	21	28	28	41	180	
小計	256	85	117	102	164	65	114	647		
合計	279	95	143	111	167	65	114	695		

(※1) 日本語教育コーディネーター業務を主たる業務とする者。

(※2) 日本語教育コーディネーター業務以外の業務を主たる業務とするが、日本語教育コーディネーター業務も行う者。

(※3) 原則として、日本語教育に対する報酬を受けない者（交通費等の実費は報酬とみなさない）。

図表 7

4. 地方都市宮崎の状況

前節の日本全体の日本語教学をめぐる状況に引き続き、本節では、発表者が住まう宮崎における日本語教学の状況について概説を行う。

以下、まず宮崎に暮らす外国にルーツを持つ人びとの概説を行い、宮崎における外国籍住民施策を概観し、さらに、発表者も所属する宮崎大学における日本語教学の様子について論じていく。

4.1 宮崎に暮らす外国にルーツを持つ人びと

宮崎県の日本語教育に関する統計を見てみよう。

2021年12月の宮崎県の在留外国人人数は、7,011人であり全国的に見ても決して外国人人数の多い地域ではない。しかし、宮崎県は近年、外国人増加率で高い伸び（2018年から2019年に18.5%増）を示している地域である。

出身は、日本全体の統計では中国人、韓国朝鮮、ベトナム、フィリピン、ブラジルの順となっているが、宮崎においては、ベトナム、中国、フィリピン、インドネシア、韓国朝鮮となっている。

在留資格については，日本全体で，永住者，技能実習，留学，特別永住者，技能・人文知識・国際業務の順となっているが，宮崎では，技能実習（51.5%），永住者（15.1%），留学（10.6%），日本人の配偶者等（4.3%），技能・人文知識・国際業務⁶（3.9%）となっており，技能実習や技人国が半数以上を占めていることがわかる。

宮崎に在住する外国人の就労状況についてももう少し詳しく見てみよう。

以下は，宮崎労働局（2021）『「外国人雇用状況」の届出状況（令和3年10月末現在）』のまとめとなる。

- 労働者 5,236人（宮崎労働局 2021年10月，2020年は5,519人）
宮崎：ベトナム（2,365），中国（676），インドネシア（527），フィリピン（495），ミャンマー（216），カンボジア（201），ネパール（175）など（人）
- 在留資格
技能実習 3,419人（65.3%），専門的・技術的分野（12.6%）永住・日本人の配偶者等（11.0%）（専門的・技術的分野のうち「特定技能」は12人（2020）から162人（2021）へ）
- 業種：製造業，農業，卸売・小売業，建設業，宿泊飲食，医療福祉，教育学習支援，漁業

これらの統計資料から見ても労働力として滞在する外国人が多いこと，また，「技能実習」での在留が多くを占めていることがわかる。なお，文部科学省（2022）『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果の概要（速報）』から，宮崎県下における日本語支援が必要となる児童生徒の数値についても以下に示しておく。

宮崎県	小学校	中学校	高等学校	合計	前回調査合計（前回比）
外国籍児童生徒	25	12	0	37	47（78.7%）
学校数	14	9	0	23	20（115%）
日本国籍児童生徒	12	4	0	16	8（200%）
学校数	8	4	0	12	8（150%）

	日本語	英語	韓国・朝鮮語	スペイン語	中国語	フィリピン語	ベトナム語	ポルトガル語	その他	合計
外国籍児童生徒	1	5	1	0	7	0	2	1	20	37
日本国籍児童生徒	7	3	0	0	0	2	0	0	4	16

図表 8

4.2 宮崎における外国人施策

県の施策として，宮崎の多文化共生施策に対する広範囲の事業展

⁶ 以下，必要に応じて「技人国」と記述する。

開と調査として宮崎県 商工観光労働部 観光経済交流局 オールみやざき営業（2020）『宮崎県の国際化の現状』に詳しくまとめられている。また，日本語教育については，「宮崎県における地域日本語教育体制整備事業」として2019年文化庁採択による「外国人材の受入れ・共生のための地域日本語教育推進事業⁷」が2019年～2023年の5ヵ年で推進されている。

この事業は，地域のける日本語教育を通じて，外国人住民と日本人住民の相互理解が深まり，お互いに地域社会の一員として認め合い支え合うことができ，国籍に関係なく安心して生活ができる宮崎県を作ることを目的としている。取り組み内容として2021年には，日本語教育体制の構築、日本語教育の実施、日本語教育人材の育成が行われている。

5. 宮崎大学における日本語教育

5.1 これまでの取り組み

1. 従来から続けられる成人日本語教育としての留学生教育
2. 各教員の基礎教育科目等における国際理解・多文化共生関連テーマ
3. 教育学研究科日本語支援教育専修 日本語教育大学院（2005年～2016年）
→宮崎における「多文化共生」の先取りだったはずだが・・・
4. 外国人 ICT 技術者人材育成プログラム(B-JET)：バングラデシュのICT技術者の宮崎（日本）への招聘事業（2017～）
5. 420時間単位日本語教師養成講座(2022年10月より第4期開講)
6. 留学生家族及び帰国困難者向けの日本語支援（入門・初級日本語教室）
7. 外国人材活用のための企業セミナー（産学・連携センターとの協働）
8. シンポジウム等の取り組み

5.2 宮崎を対象とした日本語教育の研究

宮崎における日本語教育（雑誌等の論文）

- ・ 井上佳代・早野慎吾（2006）「外国人児童に対する教育支援の現状：宮崎地区の調査から」 『宮崎大学教育文化学部紀要』14, pp.43-51
- ・ 松井洋子・早野慎吾（2006）「年少者に対する日本語教育支援に関する研究」『宮崎大学教育文化学部紀要』15, pp.63-74
- ・ 徳地慎二（2007）「宮崎県における国際化と外国語による言語

⁷ <https://www.mif.or.jp/jp-learning-development/>

サービスの現状と課題」河原俊昭・野山広編（2007）『外国人住民への言語サービス 地域社会・自治体は多言語社会をどう迎えるのか』明石書店，pp. 247-267

- ・ 田村京子（2012）「宮崎市調査から見る外国人児童受け入れの現状と課題」『創価大学教育研究』第21号，pp. 75-88
- ・ 寺尾智史（2019）「留学先地域へのリテラシーを上げるための日本語教育：宮崎大学における実践から」『九州地区大学教育研究協議会発表論文集』68，pp. 215-222

5.3 日本語教学は日本の社会構造にどんな貢献をして（しまっ）ているのか

5.3.1 貢献の方向性

宮崎で大学関係者ができることについて以下に示めしてみる。

1. 日本・日本語の学習の支援・多言語の学習の支援
 - 1.1 日本語を教える
 - 1.2 日本語を教える人を育てる
2. 宮崎を多文化共生を総合的に学ぶための「センター」にする
 - 2.1 宮崎における多文化共生のさまざまな情報の「収集」「発信」→多文化共生の「モデル」・「反面教師」等の世界各地の事例を伝える
 - 2.2 外国籍住民の「知識・経験」によりホスト社会の人々が指導され・教え導かれていく場面を増やす→「外国人」として暮らす経験・気持ちを伝える
 - 2.3 多文化共生教育人材の発信地として→「異なるもの」との付き合い方について考える・語る

5.3.2 貢献の実態

宮崎で行われている日本語教育には一定の成果もあるが、それらの成果の裏には、地域の日本語教育の持つ構造的問題も見られる。以下では、「成果」を文字通り実りある果実として「貢献している」ものと、構造的な「欠陥」を抱えながら日本社会の構造の「再生産」に「貢献してしまっている」もの、その二つの面から示す。

1. 日本・日本語の学習の支援・多言語の学習の支援
 - 1.1 日本語を教える
 - ・ 宮崎県下の地場産業における人手不足の補完的役割としての技能実習制度（宮崎における外国人の主な在留資格）
 - * 外国籍労働者支援 NGO/NPO の関係者の話：技能実習制度が事業者・外国人双方にメリットがある場合もある
 - ・ →事業者側：3年間の労働力が確保できる・実習制度の安定性

(新規に労働力を確保する等の苦勞がない)

- →外国人側：お金で3年分の仕事を確保できる(本国での雇用安定性との比較において)
 - * 非学習者(日本語を学ばない)という選択⁸
 - * 「自由時間の売買」としての労働者と「余暇」に学ぶことのインセンティブ
 - * 地域の日本語教育活動への参加が外国人の「受け入れ社会への参加」の唯一の道となってしまう危険性
 - * 帰国後、起業し実習先との取引が行われる場合もある
 - * 企業や地域の支援により技能実習生でN3合格,といった例もある

1.2. 日本語を教える人を育てる

- 門倉(2010)「社会と日本語教育-日本語教師の〈貧しさ〉と〈豊かさ〉」
- 西原(2019) 公的認証(アクレディテーション)への言及
- 西川(2019) 日本語教育機関に於ける待遇実態
- 平畑(2019) 日本語教育とインセンティブ
→「日本語教師の資格化という議論に、あえて教育実践エリート養成という視点を付加することを提案したい(108)」
- 丸山(2015)「日本語教師は食べていけない」言説
- 井上(2018)『日本語教育の危機とその構造—「1990年体制」の枠組みの中で—』
 - * 「日本語教師を育てる」ことは誰にとってどのような貢献となるのか? 日本社会への貢献? 教員希望者への貢献? 社会的経済的地位の確保? やりがい?

5.4 それでも希望として

2. 宮崎を多文化共生を総合的に学ぶための「センター」にする
 - 2.1 宮崎における多文化共生のさまざまな情報の「収集」「発信」
→多文化共生の「モデル」・「反面教師」等の世界各地の事例を伝える
 - 2.2 外国籍住民の「知識・経験」によりホスト社会の人々が指導され・教え導かれていく場面を増やす→「外国人」として暮らす経験・気持ちを伝える
 - 2.3 多文化共生教育人材の発信地として→「異なるもの」との付

⁸ 多言語化現象研究会第78回研究発表会(2022年3月27日開催), 道上史絵「なぜ技能実習生は日本語学習に“投資”しないのか——ベトナム人技能実習生の語りに着目して」より.

き合い方について考える・語る

* 外国籍住民の「知識・経験」によりホスト社会の人々が指導され・
教え導かれていく場面を増やす

→ 多文化共生の現場の人，当事者，国際的な意見交換のカウンター・
パートとしての役割を果たすことの難しさ

* 4年，6年と社会・言語的な，言語文化的な素養を得る・トレーニ
ングする，共に学ぶ制度をいかに作るか

→ ・人文・社会にまたがる学部（特に言語・文化研究，社会学など）
といった組織基盤を持たないこと

・大学の制度に捉われない協働の学びの場の形成？

→ 多文化共生・日本語教育関係者間のネットワークの必要性の意識
化／プラットフォーム形成の萌芽

・エピソードック・ボランティア（渡戸一郎）

6. むすびにかえて

統計や各種資料等にもとづく考察・分析から，宮崎県下における
日本語教育は，「経済的下支えを行う人びと」を支援するかたちにな
るとの推論が導き出せる．また日本語教育や支援に関わる人材も同
様に統計にもとづけば「経済的下支えを行う人びと」によって支え
られていると言える．

日本語の教学に関わる人びとのあいだでの経済的な立場の違いを
意識外に置きながら，人びとの社会構造の固定化するような（再）
生産構造を打破する方策について，本発表会場の聴衆の皆さんの助
言・意見を多くいただくことから探求していきたい．

- ・ 自助・共助・公助ではなく，何よりも「公的責任」として日本
語教学と多文化共生に公的機関が今以上に関わること
- ・ 「労働力輸入」によって「利益を得ている⁹⁾」事業体
- ・ 日本における「第二言語としての日本語教育」は学習者にとっ
て「善き生き方」への貢献となるのか？その方法の検討
- ・ 日本語教育は「日本語学習者への教育」よりも受け入れ側主流
社会の「意識の変革」を重視するべきという思想を広めてい
く・継続していく方策を探ること

⁹⁾ なんとか損益を出さずにいる，あるいはなんとか事業を継続できている，と
いう事業体も多いのではないか．経済学をはじめとした社会科学的な知見を
参考に考察を続けていきたい．

参考文献

- 井上佳代・早野慎吾 (2006) 「外国人児童に対する教育支援の現状：宮崎地区の調査から」『宮崎大学教育文化学部紀要』14, pp.43-51
- 御館久里恵 (2019) 「地域日本語教育に関わる人材の育成」『日本語教育』172号, pp.3-17
- 門倉正美 (2010) 「社会と日本語教育-日本語教師の〈貧しさ〉と〈豊かさ〉」『日本語教育』147号, pp.5-10
- 神吉宇一 (2022) 「公的日本語教育を担う日本語教師に求められるもの」『日本語教育』181号, pp.4-19
- 教育部 (2018) 『大専校院學生及畢業生人數預測分析報告 (107~122 學年度)』
- 教育部 (2021) 『109 學年度 大専校院一覽表』
- 国際交流基金 (2020) 『海外の日本語教育の現場 2018 年度日本語教育期間調査より』
- 財団法人交流協会 (2010) 『2009 年度台湾における 日本語教育事情調査台湾日本語教育現況調査』
- 佐藤綾, 片野洋平, 高木裕子 (2022) 「日本語教師のキャリア形成とその形成過程に影響する要因の分析」『国際教育交流研究』第6号, pp.13-28
- 嶋津 百代・北出 慶子・杉本 香・中谷 潤子 (2022) 「日本語教育人材を育成する教師教育者—日本語教師教育者ネットワークの活動から—」『日本語教育』181号 pp.81-95
- 末吉朋美 (2012) 「日本語教師のキャリア形成：日本の社会構造における性別役割」『待兼山論叢』46, pp.97-114
- 田村京子 (2012) 「宮崎市調査から見る外国人児童受け入れの現状と課題」『創価大学教育研究』第21号, pp.75-88
- 寺尾智史 (2019) 「留学先地域へのリテラシーを上げるための日本語教育：宮崎大学における実践から」『九州地区大学教育研究協議会発表論文集』68, pp.215-222 井上徹 (2018) 『日本語教育の危機とその構造—「1990 年体制」の枠組みの中で—』
- 徳地慎二 (2007) 「宮崎県における国際化と外国語による言語サービスの現状と課題」河原俊昭・野山広編 (2007) 『外国人住民への言語サービス 地域社会・自治体は多言語社会どう迎えるのか』明石書店, pp.247-267
- 西川寛之 (2019) 「日本語教育機関に於ける待遇実態調査の報告」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』17, p.56-66
- 西原鈴子 (2019) 「国内外の日本語学習・教育と日本語教師養成・研修の課題：公的認証(アクレディテーション)をめぐる」『日本語教育』172号, pp.62-72
- 平畑奈美 (2019) 「日本語教育へのインセンティブ —「働く女性」ロールモデルの重要性—」『国際文化コミュニケーション研究』第2号, pp.89-111
- 文化庁国語課 (2020) 『令和3年度国内の日本語教育の概要』
- 松井洋子・早野慎吾 (2006) 「年少者に対する日本語教育支援に関する研究」『宮崎大学教育文化学部紀要』15, pp.63-74
- 松永稔也 (2017) 「会話の授業で社会・文化について 「話す・聞く・考える」—総合日語(二)C の教科書と授業から—」『多元文化交流』第9号, pp.18-40
- 松永稔也 (2018) 「言語の社会的位置付けを考える授業 台日社会語言分析(一)(二)—授業で目指したこと, 成果と今後の課題—」『多元文化交流』第10号, pp.90-120
- 丸山敬介 (2015) 「「日本語教師は食べていけない」言説 — その起こりと定着—」『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』15巻 pp.25-61
- 宮崎労働局 (2021) 『「外国人雇用状況」の届出状況(令和3年10月末現在)』
- 頼錦雀 (2018) 「台湾における日本語教育の回顧と展望」『早稲田日本語教育学』第24号, pp.59-70

共通語としての日本語のあり方を模索する¹

オストハイダ テーヤ
関西学院大学

1. 日本の多言語社会と共通語としての日本語

琉球諸語、アイヌ語、韓国・朝鮮語、日本手話、日本語、……、日本は豊かな多言語社会である。上のような「日本諸語」はもとより、近年日本に移住してきた、いわゆる「ニューカマー」の外国籍住民²の言語も日本の多言語社会を構成している。それに対し、単に「国語」対「英語」のように図式化されている日本の言語教育は決して豊かなものではない。この教育が養う言語観も極めて単純である。まず、日本語を日本人のものとし、それ以外の言語を「外国語」とし、そして英語を全ての人間が話せるべきである「世界標準語」とするだけである。国内の多言語・多文化事情を正しく認識し、現在の日本に相応しい言語教育を考えることが急務である。具体的には、その主な柱として以下の3つの課題が挙げられる。

- 1) 少数言語の復興と継承
- 2) 移民の出自言語および日本語教育
- 3) 他言語話者との共通語の育成

そして、3)の一環として、日本語を第一言語とする人を対象とした「日本語による多文化間コミュニケーション能力」の育成も重要な課題である。しかし、「日本人」と「日本語話者」を同義語として見なしがちな国語教育では、第二言語話者との日本語の共有が真剣に考慮されているとは考えにくい。また、言うまでもなく、「共通語としての日本語」をめぐる課題は第二言語話者とのコミュニケーション

¹ 本稿は、オストハイダ (2019a) より一部を抜粋し、再編集したものである。

² 日本における外国籍住民は、戦前から居住する旧植民地出身者およびその子孫（「旧来外国人」「オールドカマー」「オールドタイマー」）と、特に1980年代以降にアジアや南米から新たに来日した人（「新来外国人」「ニューカマー」）に大別できる。出入国在留管理庁（2022）によると、2022年6月末現在における「在留外国人数」は2,961,969人で、主な国籍は中国（25.1%）、ベトナム（16.1%）、韓国（13.9%）、フィリピン（9.8%）、ブラジル（7.0%）などである。この統計は、日本国籍を取得した移民（移民背景のある人）を含まない。

に限る問題ではない。日本の社会は様々な背景を持ち、様々な能力とニーズを持つ人々によって構成されており、社会のあらゆる側面において「多文化間」コミュニケーション能力が要求される。しかし、「日本人」「日本文化」といった概念と同様に、「日本語」についても均質なものとしてとらえがちな社会・言語観は未だに根強く、多様性と肯定的に向き合うより、むしろ何らかの「マニュアル」に頼る傾向が強い。本発表では上述の問題点に焦点を当てながら、「やさしい日本語」という構想とその社会言語学的背景について考察する。そしてそのことを踏まえた上で、日本語によるコミュニケーションの多様性を尊重する言語観と、マニュアルに縛られないコミュニケーション能力の重要性を説きながら、言語教育政策的な見地から共通語としての日本語のあり方を模索する。

2. 「やさしい日本語」という構想

「やさしい日本語」とは、普通の日本語よりも簡単で、外国人にもわかりやすい日本語のことです。」

(東京都オリンピック・パラリンピック準備局 2014)

上の引用にある「外国人」を「障害者」と入れ替えてみよう。「障害者」ということばはどのような人を指すか分からないため、一概には言えない。その通りである。しかし、「外国人」も同じである。次は、「高齢者」「大学生」なども試してみよう。2023年現在の社会的常識からすれば、単なる偏見や差別にすぎない。それに対して、この文脈で「外国人」を使用することに関してそれほど罪悪感がないのはなぜであろうか。自動車関係の広告で目にする「女性でも運転しやすい車」³のような不器用なフレーズと類似しているかも知れない。すなわち、「普通の車」を運転するのが「男性」であるという社会通念と同様、「普通の日本語」を話すのが「日本人」であるという考え方が存在していると思われる。以下、このような言語観の社会心理的背景に着目しながら、「やさしい日本語」をめぐる議論との関連について考えていきたい。

まずは、「やさしい日本語」の原点にさかのぼってみよう。本取り組みは、1995年の阪神・淡路大震災をきっかけに、

³ 『女性でも運転しやすい車まとめ！乗りやすいのは？』（車の下取り！損しない為の情報サイト 2018）などが挙げられる。

災害時において被災地に滞在する日本語第二言語話者への情報伝達をより円滑にはかるための試みとして始まった（佐藤 1996）。つまり、重要な情報を複数の言語に訳すより、かみくだいた日本語で伝達する方が効果的であるということ を考慮したわけである。提案者の佐藤和之氏を中心とする研究グループが現在に至っても使用しているレトリック「〈やさしい日本語〉が外国人被災者の命を救います」（弘前大学人文学部社会言語学研究室 2016）に若干の違和感を覚えるが、当時の日本に普及していた「外国人＝欧米人」「外国人とのコミュニケーション＝英語」のイメージからすれば、「まずは日本語で……」という発想は評価すべきであろう。

それ以来、「やさしい日本語」の研究と実践が「危機管理」以外にも様々な社会領域と立場の人を視野に入れるようになった（庵ほか 2013、2019 など）。しかし全体的にみれば、また海外における諸取り組みと比較すると、「やさしい日本語」は未だに「外国人」を中心に語られがちであることが顕著である（オストハイダ 2019b）。その背景には、日本の教育やマスメディアが形成する、「日本人」と「日本語」そのものに対する意識があると考えられる。つまり、日本語を第二言語とする人（世間一般に「外国人」と呼ばれる人）とは異なり、日本語を第一言語とする人（世間一般に「日本人」と呼ばれる人）は全員、日本語を同じ程度に話せ、理解できる人であるという思い込みが強いように見受けられる。日本の学校教育、政治家やマスメディアはうわべだけ、「グローバル化」「多文化共生」などの「プラスチック・ワード」（ペルクゼン 2007）を頻繁に取り上げている。しかし実際には、「日本文化」を均質なものと見なし、そして自文化中心主義の立場から、「異」文化との「違い」を強調するばかりである（McVeigh 2002）。日本の文部科学省が行う言語教育政策も例外ではない。国内の少数言語をないがしろにしな がら、義務教育段階で出会える言語を国語と英語に限定する言語教育は、言語的多様性と平等性を尊重する感覚を培っているとは考えがたい。このような教育はむしろ、言語差別を助長し、「言語」「文化」「人」などを「日本」対「外国」といったカテゴリーでとらえようとする世界観を形成してしまうのである（オストハイダ 2017）。

「やさしい日本語」をめぐる議論にみられる「第一言語話者」と「第二言語話者」との二分化も、このような言語観に基づくものであると考えられる。しかし、第一言語話

者と第二言語話者の日本語はそれほど簡単に区別できるものではない。両グループにおいても「やさしい日本語」を必要とする人とそうではない人が存在しており、全ての日本語話者にとって「あったら助かる」場合と「必要ない」場合がありうることを前提にしなければならない。すなわち、「やさしい日本語」を必要とする人を「外国人」「障害者」「高齢者」などのように、(そもそも定義が曖昧な)特定の人限定することが不適切である。対象とされる人にとっても、対象外とされる人にとっても、「要る」か「要らない」かについて自由に選択する権利を奪ってしまい、逆にいわゆる「情報弱者」を生み出してしまう危険性もはらんでいるからである (オストハイダ 2019b)。

3. 日本語は難しい！？

第二言語話者を中心として議論されてきた「やさしい日本語」の構想において、もう一つの問題点が指摘される。それは、日本語そのものが「難しい」言語であるという前提である。日本における外国籍住民とのコミュニケーションは主に日本語で行われていること (オストハイダ 2002) や、外国籍住民のなかで、「国際共通語」とされている英語の分かる人は日本語が分かる人と比べて少ないこと (岩田 2010) などが報告されて久しいが、驚く人は未だに少なくないようである。つまり、日本語を第一言語としない人の日本語でのコミュニケーションにおいて、何らかの支障が生じないと不思議に思う人が多いように見受けられる。詳細な考察は紙数の都合で割愛するが、日本語を「特に難しい」言語と見なす傾向が強い背景として、例えば次のような社会心理的要因が挙げられる。

- 1) 敗戦後に日本国民の自尊心を回復するために氾濫し、主に欧米との一面的な比較によって日本の文化と言語の「特殊性」と「均質性」を強調する「日本人論」的思想の残存 (ベフ 1997)。
- 2) 近年の「英語帝国主義」(木村 2016、津田 2003、Skutnabb-Kangas 2000 など) に抗する「日本語ナショナリズム」、つまり英語を絶対視する教育によって脅かされている「日本語人」としてのアイデンティティを強調する傾向 (オストハイダ 2017)。

2) に関して、日本と同様に英語教育に踊らされている韓

国にも同様の傾向が見られることが興味深い。大谷（2013）によると、韓国の高等学校で使用されている英語教科書には次のような文章が記載されている。「Among the world's 50 or so writing systems, Hangul is clearly much better than the rest（世界の約 50 の表記システムのなか、ハングルは明らかに一番優れている）」（大谷 2013: 225、発表者訳）。日本の大学生の多くも、日本語の「難しさ」や「美しさ」などについてのイメージを抱いている（大谷 2007）。2006 年から 2018 年までの間に 2263 人の大学生に日本語の難易度について尋ねた発表者のデータからもこのイメージをうかがえる。そのデータによると、日本の大学生は大体 3 人に 2 人が「日本語は特に難しい言語である」と答えているが、349 人の韓国人留学生に日本語学習の難易度について尋ねた大谷（2007）の結果との比較は興味深い（表 1）。すなわち、言語習得の難易度は相対的な問題であることがよく分かる。日本では多くの人々が、欧米の人の日本語学習観を基準としているように思われるが、同じアジア文化圏の日本語学習者、また日常的に日本語で生活する多くの外国籍住民からみれば、その根拠は希薄である場合が多いと推測される。

日本語は他の言語と比べて...	日本語の学習は...
特に難しい言語である 1535	非常に難しい 2 難しい 6
難易度はほぼ同じである 619	どちらともいえない 114
特に簡単な言語である 109	易しい 129 非常に易しい 98
日本人大学生 2263 人（オストハイター 2019b）	韓国人留学生 349 人（大谷 2007）

〈表 1〉日本語の「難しさ」に対する意識の違い

日本文化の「特殊性」や「均質性」を強調するために国内の多様性とアジア文化圏との共通点に目を向けない日本の言語文化教育が問い直されない限り、日本語そのものにまつわるイデオロギーと先入観、つまり「『日本語はむずかしいですね』といわれて優越感にひたるような意識」（安田 2013: 335）が、第二言語話者との対等な日本語の分かち合いを妨げる要因の一つとして存続していくであろう。

4. みんなの日本語

上で述べたように、日本語の「第一言語話者」と「第二言語話者」を必要以上に区別しようとする傾向が観察される。この傾向は、言語についてなんらかの「所有権」の存

在を認める、つまり「ネイティブの日本語を正当なものともみなす意識」(牲川 2006: 116)に基づいていると思われる。岡崎(2002)が提案した「共生言語としての日本語」という構想も例外ではない。岡崎(2002)によると、「共生言語としての日本語」は、第一言語話者と第二言語話者の間、あるいは第二言語話者同士のコミュニケーションで使用される日本語のことである。また、その日本語は「母語話者と非母語話者の間で実践されるコミュニケーションを通して場所的に創造されていくもの」であると述べている(岡崎 2002: 59)。ここまでの議論は理解できる。しかし、岡崎(2002)は「共生言語としての日本語」に対し、第一言語話者同士のコミュニケーションで使用される「母語場面の日本語」も別に存在していると説明し、両者を明確に区別している。そして、「母語場面の日本語」については、「自集団の凝集性を確保する手だて」や「他の民族集団から区別する象徴」であるところまで主張している(岡崎 2002: 56,57)。「共生言語としての日本語」の問題点について詳細に分析した牲川(2006: 121)は、「二種の日本語を並存させるという構想は適切ではない」と結論づけている。

発表者が考える「共通語としての日本語」も、特化した日本語、つまり「新たに構想しなければならないもの」ではない。1.で述べた通り、第一言語話者か第二言語話者かを問わず、多様な立場の人々によって構成されている日本社会において、すでに日常的に「多文化間」コミュニケーションが起こっており、その能力も要求される。しかし、日本語を第一言語とする人を対象とした「日本語による多文化間コミュニケーション能力」の育成をめぐる取り組みは皆無に等しい。例えば、日本の学校では膨大な時間と努力を尽くして、「英語が使える日本人」(文部科学省 2002)や「グローバル人材」(文部科学省 2012)などの育成を目指しているが、同じ日本語を第一言語とし、障害をもつ人や高齢者などとは上手くコミュニケーションできる自信がない人も多い(オストハイダ 2011)。バリアフリー、少子高齢化などのような課題も「共通語としての日本語」の一環であり、日本の言語教育政策での取り組みが急務である。しかし、単なるコミュニケーション・マニュアル作りでは解決できない課題である。個々の相手の能力とニーズに配慮するコミュニケーション能力は、上の岡崎(2002)のことばの一部を転用すると、「実践されるコミュニケーションを通して」身につけていくものなのである。つまり、「共通語

としての日本語」によるコミュニケーションも、相手の言語権と自己選択権を尊重し、マニュアル化されたものに頼らず試行錯誤しながら取り組んでいくほかない。

5. 「国」から「人」へ

「国語を尊重」する態度（文部科学省 2017: 29）を目標とする国語教育にせよ、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ」ること（文部科学省 2017: 144）を目指しながら英語に限定される第二言語教育にせよ、いずれも日本の多言語社会にそぐわない構想である。多民族・多言語社会としての日本を客観的に認識し、その多様性を尊重しながら公平にコミュニケーションをはかれる能力を育てることが、今の日本の言語文化教育において最も重要な課題である。在日コリアン 4 世のような「日本語しか話せない‘外国人’」や、ブラジルで生まれ育った「日本語が話せない‘日本人’」の例でも分かるように、言語教育政策も「国」という単位ではなく、「人」を基準にしなければならない。つまり「国語 vs. 外国語」という構想に縛られず、言語の多様な機能を考慮しながら、第一言語、出自言語、継承語、生活使用言語、他言語話者との共通語などの概念に基づくべきである。

日本の場合、現在表 2 のような仕組みが考えられる。例えば、「日本語」に関して言えば、日本語は第一言語であったり、生活使用言語であったり、または他言語話者との共通語であったりする。また、日本語を第一言語とする人が他言語話者とのコミュニケーションにおいて日本語を使用するか英語を使用するかは同じ「他言語話者との共通語」の使用となり、使用言語を問わず、同じような「他言語話者とのコミュニケーション能力」が求められる。

タイプ	グループ	例
第一言語、 出自言語、 継承語	日本諸語	日本語、日本手話、琉球諸語、アイヌ語、韓国・朝鮮語など
	移民言語	中国語、ベトナム語、韓国・朝鮮語、フィリピン語、ポルトガル語、ネパール語など
生活使用言語	日本諸語	日本語、日本手話、生活使用言語として消滅した国内の言語など
	コミュニティ言語	中国語、ベトナム語、韓国・朝鮮語、フィリピン語、ポルトガル語、ネパール語など

他言語話者との共通語	相手言語 (第一対第二言語話者)	日本語、日本手話、英語、中国語など、 世界の自然言語
	媒介言語 (第二言語話者同士)	日本語、日本手話、英語、中国語、 エスペラント語、国際手話など、 世界の自然言語および人工言語

〈表 2〉日本における言語とその機能

6. 結びにかえて

発表者は 2008 年度以来、東海大学日本語文化学系で修士課程の集中講義を担当してきた。振り返ってみると、2008 年度から 2011 年度までは「言語接触行動論」、それ以降は「日本語と言語使用」の科目名で実施してきたが、授業内容は共通して、言語（教育）政策、言語行動、言語意識、言語権、アイデンティティ、バリアフリーなど、様々な観点から、多文化共生とコミュニケーションについての講義、討論および参加者によるフィールドワーク調査を行ってきた。毎回、参加者の活発な議論とフィールドワークへの積極的な取り組みは貴重な刺激となり、発表者にとっても大変勉強になる。そして、発表者にとって最も魅力的なのは、ドイツ語を第一言語とする担当者と、ほとんどは台湾出身である参加者との間で、日本語で行われる授業そのものが、まさに「共通語としての日本語」を実践しているところである。

日本の言語文化を紹介するにあたり、単に（空想の）「均質な日本人の均質な日本語」を身に付けることを目指すのではなく、日本語とその話者の多様性に対する認識と尊重、そして日本語を分かち合える態度と能力を到達目標として考えている東海大学日本語文化学系の教育理念に深い感銘を受けた。そして、学科の先生方には多大な示唆をいただいた。ここに記して心より感謝の意を表す。

参考文献

- 庵功雄・イヨンスク・森篤嗣（編）（2013）『〈やさしい日本語〉は何を目指すか—多文化共生社会を実現するために』ココ出版
- 庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美（編）（2019）『〈やさしい日本語〉と多文化共生』ココ出版
- 岩田一成（2010）「言語サービスにおける英語志向—〈生活

- のための日本語：全国調査〉結果と広島の事例から」
『社会言語科学』13巻1号、81-94頁
- 大谷泰照（2007）『日本人にとって英語とは何か—異文化理解のあり方を問う』大修館書店
- 大谷泰照（2013）『異言語教育展望—昭和から平成へ』くろしお出版
- 岡崎眸（2002）「内容重視の日本語教育」細川英雄（編）『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社、49-66頁
- オストハイダ, T.（2002）「日本における〈外国人とのコミュニケーション〉を問う」森住衛（監修）『言語文化教育学の可能性を求めて』三省堂、303-314頁
- オストハイダ, T.（2011）「言語意識とアコモデーション—〈外国人〉〈車いす使用者〉の視座からみた〈過剰適応〉」山下仁・渡辺学・高田博行（編）『言語意識と社会』三元社、9-36頁
- オストハイダ, T.（2017）「日本の多言語社会とコミュニケーション—意識・政策・実態」宮崎里司・杉野俊子（編）『グローバル化と言語政策—サステイナブルな共生社会・言語教育の構築に向けて』明石書店、116-131頁
- オストハイダ, T.（2019a）「共通語としての日本語」『多元文化交流』11号、105-113頁、東海大学日本語言文化学系
- オストハイダ, T.（2019b）「〈やさしい日本語〉から〈わかりやすいことば〉へ—共通語としての日本語のあり方を模索する」庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美（編）『〈やさしい日本語〉と多文化共生』ココ出版、83-97頁
- 木村護郎クリストフ（2016）『節英のすすめ—脱英語依存こそ国際化・グローバル化対応のカギ！』萬書房
- 車の下取り！損しない為の情報サイト（2018）『女性でも運転しやすい車まとめ！乗りやすいのは？』
<http://www.kuruma-sitadori.com/car-related-column/car-woman-easy-to-drive.html>
- 佐藤和之（1996）「外国人のための災害時のことば」『月刊言語』25巻2号、94-101頁
- 出入国在留管理庁（2022）『令和4年6月末現在における在留外国人数について』
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00028.html
- 牲川波都季（2006）「〈共生言語としての日本語〉という構

- 想—地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために」
植田晃次・山下仁（編）『〈共生〉の内実—批判的社会
言語学からの問いかけ』三元社、107-125 頁
- 津田幸男（2003）『英語支配とは何か』明石書店
- 東京都オリンピック・パラリンピック準備局（2014）『「やさしい日本語」について』
<https://www.2020games.metro.tokyo.lg.jp/multilingual/references/easyjpn.html>
- 弘前大学人文学部社会言語学研究室（2016）『〈やさしい日本語〉が外国人被災者の命を救います』
https://www.2020games.metro.tokyo.lg.jp/multilingual/council/pdf/meeting_05/reference23.pdf
- ベフ, H. (1997) 『イデオロギーとしての日本文化論』思想の科学社
- ペルクゼン, U. (糟谷啓介訳) (2007) 『プラスチック・ワード—歴史を喪失したことばの蔓延』藤原書店
- 文部科学省（2002）『〈英語が使える日本人〉の育成のための戦略構想の策定について』
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingichousa/shotou/020/sesaku/020702.htm
- 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概要（案）』
https://www.jsps.go.jp/file/storage/general/j-tenkairyoku/data/junbi_kaigou/H24junbi_04-01.pdf
- 文部科学省（2017）『中学校学習指導要項（平成 29 年告示）』
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_02.pdf
- 安田敏朗（2013）「〈やさしい日本語〉の批判的検討」庵功雄・イヨンスク・森篤嗣（編）『〈やさしい日本語〉は何を目指すか—多文化共生社会を実現するために』ココ出版、321-341 頁
- McVeigh, B.J. (2002) Self-orientalism through occidentalism: How “English” and “foreigners” nationalize Japanese students. In B.J. McVeigh *Japanese Higher Education as Myth*. M.E. Sharpe, pp. 148-179.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education*

or World- wide Diversity and Human Rights? Lawrence
Erlbaum Associates.

オストハイダ テーヤ (Teja OSTHEIDER)
関西学院大学法学部・言語コミュニケーション文化研究科
osteja@kwansei.ac.jp

2023 年東海大學日本語言文化學系
30 週年國際學術研討會
2023 年 3 月 18 日

