

## 日本社会を生きる言語的マイノリティの経験から考える ことばと学習者オートノミーと社会的行為主体

### Language, learner autonomy and social agent: the experiences of linguistic minorities in Japan

中井 好男

#### 要 旨

本稿は、2019年3月15日（金）に同志社大学日本語日本文化教育センター主催で開催されたシンポジウム『日本社会を生きるとは—ことばとオートノミーと社会的行為主体—』の一部を報告するものである。本稿では、まず、学習者オートノミー研究のレビューをもとに、学習管理に関するメタ認知能力として定義される学習者オートノミーは、相互行為中の発言といったマイクロレベルのみならず、コミュニティにおける人間関係などに相当するメゾレベル、さらには社会での活動を形作る制度などのマクロレベルの視点から包括的に捉える必要があることを論じる。次に、シンポジウムで共有した日本社会を生きる海外からの移住者2名の経験と言語的マイノリティの要素を持つ筆者の経験を記述するとともに、ことばの市民や地域社会の構築に関する指摘を踏まえたディスカッションを振り返り、言語・人・社会をどのように捉えるべきなのかについて議論する。

#### キーワード

ことばの市民 言語権 Translanguaging 音声日本語ネイティブスピーカリズム コーダ (CODA: Children of Deaf Adults)

#### 1 はじめに

本稿は、2019年3月15日（金）に同志社大学日本語日本文化教育センター（以下、日文センター）主催で開催されたシンポジウム『日本社会を生きるとは—ことばとオートノミーと社会的行為主体—』を振り返り、その一部を報告するものである。筆者はこれまで学習者オートノミーに関する研究を進める中で、日本語を第二言語とする人々の日本社会での経験を聞いてきた。上記のシンポジウムは、その経験を共有するとともに、学習者オートノミーや社会的行為主体等に関する専門家の講演や話題提供を踏まえ、日本社会を生きるいわゆる言語的マイノリティの生を考えることを目的に行った。当日は駿河台大学グローバル教育センターの八木真奈美氏による司会のもと、同志社大学グローバル・コミュニケーション学部の中田賀之氏による基調講演（「学習

者と教師のオートノミーを考える—制約との対話に向けて—」の後、筆者（「音のある社会と音のない社会を生きる—自己の再解釈を通して知るバイカルチュラルな経験—」）、追手門学院大学基盤教育機構の Katherine Thornton 氏（「日本の社会で生きていくための武器—日本語話者としての私と地域方言」）、龍谷大学の姜志鮮氏（「自己変容の体験を経て、交換から贈与する先生へ」）がそれぞれの経験について語り、早稲田大学名誉教授の細川英雄氏（「社会的行為主体としてのことばの活動とは何か」）と公益財団法人京都日本語教育センターの春原憲一郎氏（「立ち入らず立ち去らず、信頼と暮らしをささえる地域社会の構築をめざして」）によるご講演を踏まえディスカッションを行った（「 」内はシンポジウムでの講演タイトル）。本稿では、このシンポジウムに登壇した Katherine Thornton 氏、姜志鮮氏、筆者自身の日本社会での経験から学習者オートノミーに迫り、言語や人、社会をどう捉えるべきなのか考察する。

## 2 経験から捉える学習者オートノミー

上述の通り、シンポジウムでは2人の移住者の経験と筆者自身の経験について語るという時間を設けた。以下にその経験の概要を記述するが、まずは、そもそもなぜ経験を語る必要があるのかということについて、シンポジウムのテーマである学習者オートノミーや語るという行為を用いた研究を引用しながら説明する。

### 2-1 学習者オートノミーを捉える際の3つのレベル

学習者オートノミーは「学習者が自分の希望やニーズに従って自分で自分の学習についての選択をし、学習の計画を立てて、それを実行し、その結果を評価する自由であり、責任であり、能力である」（青木, 2006）という学習に関するメタ認知能力としての定義が用いられるのが一般的で、この概念に基づいた自律学習を進めるための言語教育実践や教室外学習などに関する研究が数多くなされている。しかし、学習者オートノミーという能力を捉えるには、その能力が生み出す行動を捉える必要があるだけでなく、その行動をどういった視点から捉えるのが重要であり、Aoki (2009) は次の3つのレベルの視点について解説している。

#### 2-1-1 学習者オートノミーを捉えるミクロの視点

まず、学習者オートノミーを捉える視点として挙げられるのが、ミクロの視点である。このミクロの視点というのは、言語の微視的発生 (Ohta, 2001) に関するもので、教師が学習者に向けて発する言葉を学習者が理解可能なレベルに調整する (Aoki, 前掲) といった学習活動における相互作用（学習者同士、あるいは学習者と教師）のレベルに相当する。例えば、学習者オートノミーに支えられ、なおかつその育成にも効果的とされるピア・ラーニングにおける相互行為を分析し学習者オートノミーを捉えると次のようになる。まずは、ピア・リスニングと呼ばれる聴解学習活動に関するもので

ある (中井, 2015b)。中級日本語学習者が情報教室を使った聴解クラスの中で行った活動では、音声データを聞く際に使用するパソコンのメディアプレーヤーに表示される再生時間が自身の理解不足の個所を記録するのに役立つことや、音声を聞きながら聞き取った音をブラウザを使って情報検索するといったインターネットの活用方法を共有している場面が観察された。それに加え、ともに活動を進めているピアに理解した内容を説明したり質問したりしていくことで、躓いた個所やピア同士で理解が異なる個所を探しあて、聞き直しをするという自律的な協働作業が生まれていることも明らかになっている。こういった自律的かつ協働的な理解構築の過程は、学習者同士の発言や行動などのインタラクションによって組み立てられており、自身の学習活動を客観的に捉えるメタ認知能力としての学習者オートノミーの表れであると見なすことができる。

また、ピア・レスポンスという作文学習についての分析では次のようなことが分かっている (中井, 2015a)。ピア・レスポンスでは学習者同士が互いに推敲を重ねることで文章を完成させていくが、その過程のやりとりや学習者の成果物を分析した結果、自律的な推敲作業を阻む要因とそれを取り除くために必要な教師の支援が明らかになった。まず、推敲における学習者の関心は文法や語彙といった言語の形式面での推敲に向きがちになり、表現や論理構成といった内容に関する推敲がほとんど進まないことが観察されていた。そのため、学習者の負担となっていた表面的推敲を教師が担うこと、加えて、推敲活動の母語使用など言語資本を有効に活用することが推敲時の思考の言語化を促し、推敲の重点を内容に関する推敲へと移行させることが分かった。また、推敲時に言語化された思考が文章の推敲にはつながらないことも多かったため、推敲内容を文章に反映させることを促す支援も必要であることが明らかになっている。これは、ピアの作文に関して指摘したい点をあらかじめ提出してもらった上で教師が推敲場面をサポートしたり、教師自身も作文を作成しそれを推敲の手がかりとして推敲作業の際に提示したりするといったものである。これらは、ピア・レスポンスにおける有効なスキファールディングとして機能することが明らかになっており、やりとりにおける学習者や教師の行動が学習者の自律性を生み出す学習者オートノミーを促進していた可能性が示唆されていると言える。

さらに、日本語クラスに取り入れた自己主導型学習についてのケース・スタディによって、次のようなことが明らかになっている。観察と分析を行ったのは、フィリピン人介護福祉士候補者が訪日後日本語研修時に行った自己主導型学習の時間である (Nakai, 2016; 中井, 2016)。自己主導型学習というのは、通常の教師主導の日本語授業のほかに設けられた自律学習の時間のことで、学習者は自身で計画した学習活動を実施し、それを振り返るとともに活動を組み直すといった学習活動の遂行と管理が求められる。この自律学習の時間の観察において、学習者が Facebook にクラスのグループを作成し、その Facebook 上でのやりとりを教室活動に持ち込むことで時間や場所

を超えた学習が可能となり、自律学習が促進されるという現象が見られている。共感できる日本語の歌詞の投稿が、歌を聞き取り、実際に歌うという活動に発展したり、看護経験を活かした介護場面のロールカードを投稿し、教室で実践したりするなど、Facebookへの投稿が学習活動へと発展する様子が観察されており、Facebookは学習者同士のインタラクティブを活性化させる触媒としての機能を持っていることが分かっている。このように、Facebookは、介護士や看護師としての経験や感情を伴う彼らの生活世界と日本での候補者としての現実世界との橋渡しをする働きを持っており、彼らの生活世界を出発点とした将来の第二言語話者としての自己実現を可能にするための日本語学習をもたらしたことが示されている。

以上のように、学習者オートノミーをマイクロレベルの視点で分析することで、学習活動における相互行為の中には学習者オートノミーの発揮を促す発話や行為、メディアがあり、それによって学習活動が発展していく様子が可視化されている。

## 2-1-2 学習者オートノミーを捉えるメゾの視点

次に、学習者の人間関係に着目したメゾレベルの視点である。学習者オートノミーという能力が保障されるためには、上記で見たような相互行為というマイクロレベルだけではなく、「ノンネイティブ」・「外国人」というラベルを貼って排除せず、彼らが能力を発揮するのを許し認めるという環境を整備する必要もある (Aoki, 前掲)。このメゾレベルの視点においては、主に人間関係やそこで生まれる日本語ユーザーとしての「社会的アイデンティティ」(Riley, 2007)に着目した学習者オートノミー研究について次に挙げる。

まずは、韓国からの留学生であるキムさん(仮名)のライフストーリーの分析である (Nakai, 2017)。キムさんは韓国の高校で3年間日本語を学び、高校三年生の時に受験した日本の大学の入学試験に合格し留学生として来日した。日本語のレベルは非常に高く、日本での大学生活を送る上で何の支障もなかった。しかし、日本語のテキストや、日本語の「先生」から学んだ日本語では、まじめで丁寧で礼儀正しい自分になれず、日本語で冗談が言えなかったり、日本人からの誘いがうまく断れなかったりと、日本語では自己表現ができないことに悩んでいた。キムさんは、次第に「日本語を話すキムさん」と「韓国語を話すキムさん」の差異を埋める日本語を学びたいと思うようになったため、日本語のクラスを自己表現ができる場所と捉え、教室での自己表出を通して理想とする日本語を話すキムさんの実現を目指すことにした。これができるのは、ありのままのキムさんを受け入れようとするクラスメートや教師の存在とそこから生まれる教室風土があったからであると本人がインタビューの中で語っている。キムさんにとっての日本語能力は、言語知識量やコミュニケーション能力ではなく、自分らしさを構築する、つまり、社会的アイデンティティの構築が可能であるかという側面から捉える必要があるだけでなく、キムさんの学習者オートノミーは、

自分らしく生きるという「パーソナルオートノミーを保証する第二言語能力の発展を導くもの (Aoki, 前掲)」であると捉えることもできる。

次に、香港出身の日本語学習者 A さん (仮名) が行ってきたインフォーマルな自律学習の経験についてである (中井, 2018b; Nakai, 2020)。A さんは、中学生の頃、語学教室で日本語学習を始めた友人の影響を受けて、自身も日本語を学びたいと思うようになった。しかし、経済的な事情から、学校などでのフォーマルな日本語学習ではなく、動画共有サイトであるニコニコ動画にアップロードされているゲームの実況動画や生放送を通じて日本語を身につけてきた。A さんはゲームの攻略方法が紹介される実況動画や生放送の中から自身の日本語レベルに合うものを選択し、漢字や Google 翻訳を駆使して画面上を流れるコメントの意味を類推したり、実際に A さん自身もコメントの発信や生放送をしたりすることで、日本語を身につけてきた。他の視聴者とのやりとりでは、ゲームに関するだけでなく、A さんの日本語についても言及されることがあり、ニコニコ動画というプラットフォームは、自身の目的や日本語レベルに合った動画や生放送が見られる保管庫であると同時に、ゲームに関連した実践を通して日本語が学べる実践共同体となっており、バーチャルなセルフアクセスラーニングスペースとしての機能を持っていることが分かった。さらに、ニコニコ動画を用いた学習はバーチャルな空間だけではなく、A さんの現実世界にも変化をもたらしている。A さんは生放送のロールモデルとしていた放送主が住んでいる台湾にある大学に留学し、さらにそこから日本に交換留学生として来日した。日本ではニコニコ動画に関する活動を行うサークルで活躍したり、ゲームのイベントに参加したりするなどして、日本語話者としての現実世界を拡張しつづけていた。A さんの学習者オートノミーは、バーチャルな世界と現実世界の両方において日本語使用者としての A さんを位置付け、社会的行為主体を作り上げる力として発揮されてきたのである。

最後に、日本で留学を経て就労している中国出身の王さん (仮名) の学習経験に関するライフストーリーをもとに、日本語学習や学習者オートノミーを社会的文脈から捉えた研究についてである (中井, 2018a)。王さんは、「勉強は勉強」というように学校での日本語学習は言語知識を得るためだけのものであり、日本語の習得は生活者として暮らし日本語を用いた社会的実践を遂行する中で起こると捉えていることが分かった。また、インタビューでは、超絶レベルの日本語能力を備えていても日本人大学生との関係を築くのは難しかったが、その日本人学生たちが使う方言を使用したとたん、その関係が深まったという経験について語っている。さらに、外国人であるということで不利益を被ることがあったが、外国人の置かれた弱い立場を積極的に受け止め、弱者であるからこそ受けるべき支援があると自身の捉え方を変え、周囲へ働きかけるようになったことについても話している。つまり、王さんは、日本社会における自身の立場を受け入れ、そこから不利益を利益に変えていくような形で自己実現を成し遂げてきたということである。この過程においては、自己実現をもたらす社会的

アイデンティティの構築となる自身の声の自律的な習得が行われており、学習者オートノミーはその声の習得を支える原動力となっていたと言える。

### 2-1-3 学習者オートノミーを捉えるマクロの視点

次に挙げるのがマクロな視点である。これは、例えば外国人技能実習に関する制度や入管制度、国内の言語政策など、外国人の活動の枠踏みを作る制度から学習者オートノミーを捉えるというものである。すでにミクロレベルとメゾレベルの例を挙げたが、教室活動であれば教師が策定するカリキュラムやその背景にある言語教育機関の理念、留学生活であれば日本への留学制度や日本での生活における規則など、人の活動はその範囲を制限する制度から影響を受けており、その制限の中で自律性を獲得していくことになる。上述のそれぞれの例を振り返ってみると、ミクロレベルに着目した分析であっても、クラスメートとのやり取りの場を設け、活動そのものを企画するのは教師であり、学習者の相互作用というものは教師の作る場の中で行われていると考えられる。学習者が学習における行為主体者になるためには、学習者、教師それぞれが自己内対話を行うとともに学習者と教師間の対話が成立する必要がある、学習者の自己調整学習と教師の自己調整は相互依存の関係にあると言われている（中田, 2015）。つまり、学習者オートノミーは、学習者だけではなく、学習をファシリテートする教師も視野に入れて捉える必要があると言える。また、メゾレベルの分析においては、学習者の行動は、外国人の社会参加を受け入れる側の意識や入試制度・交換留学制度といった社会を動かす様々な制度の影響下で方向づけられるものであり、社会を形作る枠組みを無視して学習者オートノミーを考えることはできないということになる。いわば、メゾレベルの視点はかごの中の鳥を覆う「かご」を見るようなものであり、自由や責任や能力である学習者オートノミーは社会が生み出す制約と表裏一体の存在であるということが出来る。つまり、学習者オートノミーは、3つのレベルのそれぞれの要因を完全に切り離して捉えることは難しく、それらを包括的に捉えていく必要があるということである。

### 2-2 3人の経験から学習者オートノミーを捉える理由

シンポジウムで日本語使用者の経験から学習者オートノミーを議論しようとした理由は以下のとおりである。まず、Ushioda (1996) が指摘するように、学習は教室の中の様子だけではなく、教室外の経験についても目を向けるべきであり、日本語学習者および使用者の経験を理解することから日本語に関する事象を捉えようとするためである。それに加えて、上述したように、包括的に捉えるべきでありながら見逃されがちなマクロレベルの視点から経験を分析し、学習者オートノミーを捉えようとするためにも挙げられる。シンポジウム当日は、ご本人に登壇していただき、ご本人の声でそれぞれのご経験について語ってもらったが、本稿では筆者が研究として分析した

二人の経験とその解釈について次節に記述する。さらに、シンポジウムもさることながら本稿においても筆者の経験を取り上げるが、なぜ日本語学習者ではない筆者の経験に触れる必要があるのかについて説明しておく。まず、その理由としては、筆者が Thornton 氏、姜氏両者の経験を理解する際に用いた研究方法によるところが大きい。具体的には Narrative inquiry (Barkhuizen, Benson & Chik, 2014) という手法であるが、この手法で用いる継続的な対話に対話の参加者に自己の再解釈を呼び起こすためである。では次に、Narrative inquiry という 2 人の語り合いで何が起こるのかについて述べる。

まず、経験という記憶は他者と対話の中で語られ、作り上げられるものであり (ガーデン, 2004)、過去をいま、ここでの語りを通して組み立てていくと考えられる。一方で、他者を理解する際、例えば、他者の行為や気持ちを理解する場合は、その行為の意図や文脈を理解することでより深い理解が可能になるように、個と文脈の往還が他者理解を促進する (シュワント, 2008)。また、相手を理解しようとすることは、話し手に自身の経験やその背景にある先入見を検証するプロセスをもたらす。そして、それによって、自身の過去の再解釈が起こるとともに、先入見の再解釈が自己変容につながる可能性がある (バーガー&ルックマン, 2003)。つまり、Narrative inquiry で起きていることは、語り合いという対話を通して他のテキストを新しいコンテキスト (自分の、現代の、未来の) において意味付けをし直すことである (バフチン, 1998) と言える。筆者はこの Narrative inquiry を通して、自身の過去、特に自身の置かれてきた言語環境についての内省を深めることとなった。他者との対話をもたらし自己内対話とそれによる自己の捉え直し、CODA (Children of Deaf Adults) であるという自身の言語的マイノリティとしての経験に目を向けさせ、その経験が自身の言語観や言語教育観に影響を与えていることを知る機会をもたらした。このような内省によって引き出された筆者のこれまでの経験は 2 つの言語と文化に関連するものであり、シンポジウムで自身の経験を話すことが外国人の日本社会での経験を考える上で何らかの貢献ができるのではないかとこの考えに至った。

### 3 日本社会を生きる言語的マイノリティの経験

以下に、Katherine Thornton 氏と姜志鮮氏の経験について記述し、最後に筆者の経験について記す。両者の経験については、上述の通り、シンポジウム当日はご本人が自身の経験とそれをもとにした考察についてお話されたが、本稿では筆者と両者との間で行った Narrative inquiry による分析結果の概略を記載する。

#### 3-1 多様性のある日本語社会を生きる Thornton 氏の経験

筆者と Thornton 氏は合計 132 分の対面でのインタビューを行った (1 回目: 2017 年 3 月 28 日、58 分 / 2 回目: 2017 年 6 月 30 日、74 分)。このインタビューは日本語使

用者である Thornton 氏が日本で獲得する日本語と社会的アイデンティティの構築について、学習者オートノミーとの関連の中で探ることを目的として行ったものである (Nakai & Thornton, 2018)。分析の手順としては、まず、インタビューデータを文字化し、発表者の理解を Thornton 氏に伝えた。次に、発表者の理解をもとに Thornton 氏が自身の経験について振り返ってもらった。そして、それと同時にメールや LINE、Dropbox、対面でのやりとりを通じて Thornton 氏の経験についての解釈を継続して行った。

Thornton 氏はイギリス出身で幼いころから言語に高い関心を持っており、9歳の頃にフランス語を、13歳の時にドイツ語を学んでいる。日本に来た理由は英語教師になりたいこと、日本がヨーロッパから遠く東南アジア諸国にアクセスしやすい地理的条件にあることに加え、全然知らない言語をどのくらい上達させられるのか挑戦したいという気持ちがあったからである。2001年にJETプログラム (The Japan Exchange and Teaching Programme) の教員として初めて来日し、それ以降2007年まで鳥取、福岡、長崎と日本国内を移動した。その後いったん帰国し、2008年に大学教員として再来日し、千葉から関西への移動を経て、現在関西地方にある大学の Self-Access Learning Centre で Learning Advisor として言語学習支援に携わっている。

Thornton 氏の日本語学習や使用について分析した結果、自己の経験を表すことばとして、また、人間関係を戦略的に築くための手段としていくつかの方言が使われていることが分かった (以下、「」内はインタビューデータからの引用)。例えば、日本語を話すとき、「いい」と言うときに九州地方の方言である「よか」を用いることがある。Thornton 氏が、「よか」を使うのは、「よか」でなくては「いい」という感情が込められないからであるという。ほかにも、「しないといけない」を「せんといけん」、「本当」を「ほんま」と言うことがあるが、方言は周囲の日本人と同様に、「考え方、その感覚が自分の中にもできて」いることを感じさせるものであるだけでなく、鳥取や九州の経験があることを示す「髪型」であり「洋服」でもであると語っている。さらに、Thornton 氏は「自分の言葉」は「自分の日本の経験を自分の人生を表すもの」のであるため、方言を使用することについて批判されても、使えるということが「うれしい」上に、「九州の話できるとか、鳥取の話もできる」ということに「誇りを持つ」と語っており、方言を使うことによって、地域に在住していた時はその地域のメンバーとして、現在はその地域に住んでいた経験を持つ日本語ユーザーとしてのアイデンティティが作られていることが分かる。

また、Thornton 氏は人間関係や場面に合わせて方言だけではなく文体も使い分けている。例えば、英語の授業での生徒とのやりとりや言語学習アドバイジングでは、あえて方言を用いるようにしている。それは子どもには「標準語」ではなく、「おばあちゃんがしゃべれる方言」のほうが明確に伝わりやすいし、アドバイザーとして大学生と接するときには方言のほうが親近感を持って接してくれるためである。その一方で大

学の会議では、Thornton氏は「子どもじゃなく「ちゃんと頼れる大人」で、「ちゃんと仕事できる」ということ、さらには、「日本語話せない」「変な外人」ではないということ言葉を遣いによって示すために、標準語を用いるようにしているという。

方言に関して言えば、Thornton氏は日本語には方言という多様性があり、自身がその方言を使っていることについて「かっこいい」と思っていると語っている。Thornton氏は、日本を「移動」する中で、日本語の多様性に気づかされる経験をたくさんしている。例えば、最初に住んだ鳥取でのエピソードとして、「運動会がえらかった」という「えらい」を辞書で引くと、記載されていたのは「偉い」という意味であり、実際に周囲にいる人が使っていた「大変だ」という意味とは全然違うことを知ったということが語られている。また、鳥取から九州に移った際、学校の職員室の教員や用務員が使う日本語が鳥取で聞いていたのとは異なっていて何を言っているのか分からないことがあったときに、方言の存在を改めて実感するとともに日本語の多様性に驚いたとも語っている。Thornton氏は筆者との語り合いの中で、日本語母語話者であればこれらの方言について「ダサイと思うのかもしれない」が、Thornton氏自身は外国語としての日本語を眺めたときに、その言語が多様性を持っているということは、それ自体にも興味がそそられるだけではなく、それだけ人の生活や文化も多様であること示しているのだろうと非常に肯定的に方言を捉えていると語っている。

このように、Thornton氏は日本の中を移動してきたが、この移動によって日本語の多様性に関心を持つとともに、経験の中で方言を身につけ、その方言を自己表現のレパートリーの一つとして戦略的に用いることで日本語話者としてのThornton氏を位置付ける人間関係の構築を行っているのである。

### 3-2 ことばの市民として日本社会を生きる姜志鮮氏の経験

次に姜氏の経験である。姜氏は結婚を機に来日した韓国出身の移住者である。現在大学での日本語教育や通訳・翻訳業などに携わっている。当日は日本での経験を踏まえて日本語教育や日本語教師のあるべき姿についての講演をされていたが、本稿では筆者が姜氏とのNarrative inquiryを通して理解した姜氏のこれまでの日本での経験について示す。詳細については中井(2018)に譲り、以下では経験の概要について記述しておく。なお、実際には本名でもいいという了承は得ていたが、中井(前掲)では仮名を使っている。

姜氏とは、合計4回(1回目:2018年5月19日、71分/2回目:2018年11月10日、120分/3回目:2019年1月12日、97分/4回目:2019年4月27日、85分)のNarrative inquiryを行い、移住者としての姜氏の経験の解釈を行った。経験の解釈には、語り合いの文字化データを、複線径路・等至性モデリング(Trajectory Equifinality Modeling、以下TEM)(安田・サトウ、2017)を用いて分析した。TEMは、人間の発達はどのような径路をたどっても必ず到達する「等至点」があるという考え方に基づ

いていて、経験が持つ複線性や多様性について検討しながらその径路について解釈するものである。

行為主体性を中心に姜氏の TEM 図を見ると、日本に適應しようとしていた時期、震災を経験して「日本人」や「韓国人」という枠を超えた自身の存在を見出した時期、「姜志鮮」という一人の市民としての自身を見出した時期に3つに分かれている。まず、日本に適應しようとしていた時期であるが、姜氏は来日後、日本語学校の先生や韓国の大学の指導教員などによって日本語能力を高め大学院に進学するというキャリア形成の道を歩まされてきた。日本語能力試験のための補講や大学院への進学をサポートなど、姜氏はそれらの支援を受け入れ応えようと努力してきた。夫の転勤や子育てなど、女性である姜氏が置かれている社会的地位や家族観などから大学院生活は中断せざるを得なくなったが、日本社会では何のキャリアも人間関係も持たない「名前もない、韓国から来た女」として存在していた姜氏が日本での姜氏自身を築いていく時期であったと捉えている。しかしその後、大学院生活をあきらめさせる震災を経験する。あまり日本語ができなかったため避難生活に非常に不安を覚えていた姜氏ではあったが、避難生活で名前も知らない人から食糧を譲ってもらったりするなど、人を区別することなく助け合うということを経験した。さらに、震災によって破壊された社会関係を再構築する過程に参加していたことから、それまでは無意識で日本人、韓国人と意識していたのが、「何人（なにじん）何人（なにじん）」という垣根がなくなり、ともに生きる人」として自身を位置付けるようになった。それ以降姜氏は恩返しをするために自身が持っている言語資本を用い、韓国語の通訳や翻訳に加え、在日韓国人の日本語教室を開くなど、社会貢献に取り組むようになった。しかし、日本語教室における貢献は自身の日本語能力や学歴などの資本を前提とした「優劣」に基づいたものであり、真の貢献ではなかったことに気が付いた。そのきっかけをもたらしたのは、修士論文のために行った韓国人女性とのインタビューである。インタビューを進める中で、インタビューイーが日本語ができないにも関わらず「幸せである」ということばを姜氏に述べたのだが、そのことばが姜氏の認識している世界を根底から覆し、世界の捉え方を再構築する機会をもたらした。姜氏は日本語能力が高く学歴があるなど、条件に適っていることから日本社会に受け入れられているだけであって、そのような状況を幸せだと思ひ込み、それを日本語教室の学習者たちに押し付けようとしていたことに気づいたという。姜氏は日本社会に溶け込んだ姿に自分自身を見出していたが、本来はその日本語学習者側の存在であって、姜氏自身がなすべきことは彼らを日本社会に同化させるのではなく日本語を用いて生きる一人の人として彼らの生を豊かにすることであると、自身の捉え方だけではなく教育実践の理念をも改めた。姜氏は震災後の社会関係の再構築とインタビューでの自身の世界観の再構築という2つの過程の中で、社会の中に位置付けられなかった個人から民族を超えた一人の市民として、そして、姜氏という一人の市民として自身を社会に位置付けることで、日本社会におけ

ることばの市民としての行為主体性を構築してきた。その構築は、日本社会に潜む外国人に対する助勢や抑制という複合的な作用に対してレジリエンス (Masten, Cutuli, Herbers & Reed, 2011) というしなやかな復元力をもって社会関係を構築・保持して行くことによって行われていたことが分かっている。

### 3-3 音声日本語社会への同化を目指してきた筆者の経験

次に筆者の経験である。筆者は上述のとおり、CODA であり自身が持つ言語観や教育観を探るために、ろう者を姉弟に持つ「きょうだい」と自身の経験を捉え直す対話を行った (中井・丸田, 2018)。筆者と丸田氏は家族にろう者がいるという環境で育ったことから、聴文化とろう文化それぞれの文化における態度や振る舞い、価値観を身につけているバイカルチュラル (Grosjean, 2010) な存在であると考えられる。このような類似点を持つ筆者と丸田氏の両者が、両者にとっての日本語や日本社会とは何か、また、なぜ言語教育に関わるのかということを探る計3回のNIを行い (1回目: 2018年5月29日、158分/2回目: 2018年6月14日、179分/3回目: 2018年6月28日、75分)、自身の経験をTEMを使って図式化し、言語観・教育観について考察を行った。現在もこの研究については継続中であるが、シンポジウムでは、上記の分析をもとに自身の経験について発表している。

筆者は幼少期の頃、話している人の顔を見ているだけで叱られるという経験をしてきた。保育園での出来事ではあったが、話を聞いているだけであったのに、顔をじろじろ見るなど叱られたり廊下に立たされたりしたことがある。また学校の教師や近所の人々からは、特別な成果をあげたりしたわけではないのによく頑張っていると褒められたり、それとは逆に、家庭の状況を鑑みると他人よりも努力をし、何があっても絶対に負けてはいけなと励まされることもあった。これは親類からもよく言われたことで、家のウチ・ソトを問わずかけ続けられてきたことばであった。そのため、筆者自身は聴覚に障がいを持っていないが、両親の聴覚障がいのことで哀れに思われるだけでなく、まるで同一視されているような感覚も持っていた。また、両親と買い物に出かけたときなど、外で両親と話していると必ずといっていいほどじろじろ見られ好奇の目にさらされた。その目から逃れるために、特に通訳をさせられる時は、筆者はできるだけ両親とのやりとりを見せないようにしていた。それでも周囲の目が気になって仕方がないときは、両親には話させないようにしたり、だまってくれと頼んだりすることさえあり、複雑な思いを抱くことがあった。これ以上に嫌だったのは、家に連れてきた友人に両親のデフヴォイスや手の動きをまねされるときであった。友人であるだけに叱るに叱れず、一緒に笑った後に罪悪感を覚えることもあり、両親が馬鹿にされたりしても味方ができないという状況を何度も経験してきた。これらの全てのことからは家族だけで家にいることで解放された。家の中ではデフヴォイスや手話、筆談によるコミュニケーションがデフォルトで誰もそれを笑うものがないから

である。しかし、このような家庭環境にあっても、両親から時おり、エレクトーンの音や飼い犬の鳴き声、筆者や両親の声など、「音」について説明するように求められ、「音」をどのように説明したらいいのか考え、また、「音」のない世界はどういうものなのだろうかと想像を巡らせることで、筆者は両親とは異なる世界にいるということを思い知らされることがあった。

このように、筆者はきょうだいである丸田氏との *Narrative inquiry* を通して、これまで蓋をしてきた自身の環境に目を向けることで、両親の通訳者として子どもながらに世間から弾かれないように生きてきた過去の経験と向き合うようになった。幼少の頃は、手話や筆記を用いないコミュニケーション、つまり音声日本語を主としたコミュニケーションによって成り立つ聴者の社会は、同情から出発する人間関係でできており、筆者の家族には哀れみや冷たい視線が向けられていると感じていた。しかしその一方で、私は聴覚に障がいを持たない上、簡単な日本手話や日本語対応手話、ホームサインが混じったことばしか使えないせいか、両親のいるろう者の世界からは遠ざけられてきた。つまり、筆者は自身が持つ文化的ろう者の部分を否定し聴者の世界である音声日本語社会に同化する一方で、ろう者の世界では手話を用いても入り込めない排他性を感じるというジレンマも抱えていたのである。両方の文化に接しながらもどちらに属しているのか分からないというこの状況は、バイカルチュラルな存在が有する特徴であり、日本社会で日本語を学び生きている外国人もバイカルチュラルな存在として同様の経験をしているのではないかと考えるようになった。

#### 4 マクロレベルで捉える学習者オートノミーとそこから見える課題

以上が Thornton 氏、姜氏、筆者の経験である。シンポジウム当日はこれらの経験の共有の後、細川氏と春原氏が提供して下さったディスカッションの視点をもとにフロアとの議論が行われた。ディスカッションでは、それぞれの経験に関する質問や日本社会が抱える課題についての意見交換が行われた。本稿では、その際のディスカッションについての筆者自身の振り返りをもとに、以下のようにまとめておく。

まず、学習者オートノミーを捉える際の課題である。筆者と二人の移住者の経験を通して包括的に学習者オートノミーを捉えると、学習に関するメタ認知能力として記述されている学習者オートノミーは、「社会的交渉における行為の主体性 (Toohey & Norton, 2003)」が「実践共同体において、自身の感情を伴った行動や言葉である声を生み出し所有する (van Lier, 2004)」ことであるという別の定義にあるように、社会文化的な視点なくしては捉えきれないということになる。これは、学習を管理する能力であると同時に、その自由や責任であるという青木 (前掲) の記述に現れているように、その質や程度の差こそあれ、一人の人として自由に行動できる権利が保障されているからこそ成立する概念だからである。では、その権利と自由をどのように保障するかという問題であるが、それは以下のような捉え方が前提になるのではないかと考え

られる。

まず、私たちは社会的行為主体、つまり、与えられた条件や特定の環境および行動領域の中で課題を遂行し達成することを要求されている社会の成員であり (吉島他記, 2004)、私たちが社会の成員となるには社会化・文化化する必要がある。社会化・文化化は、社会で伝承され変容し続ける文化を運ぶ道具であることばを用いて行う言語活動によってもたらされるが、この言語活動は私たちと社会をつなぐものであり、両者を切り離して考えることはできない。つまり、私たちは「ことばによって自律的に考え、他者との対話を通して、社会を形成していく」ことばの市民であり (細川, 2012)、その社会を形成する成員として、それぞれがそれぞれの課題を等しく達成する権利が保障されていると同時に、その義務も負っているということである。この捉え方が重要であると考えるのは、日本語が第二言語となる JSL (Japanese as a Second Language) 環境に身を置く Thornton 氏や姜氏はさることながら、ろう者やその家族など筆者のように音声日本語以外の言語を母語、あるいは第一言語とする存在にとっても日本社会はいわば JSL のような環境であり、こういった人々の権利と自由が音声日本語を母語、あるいは第一言語とする人々の権利と自由と同等に保障されているのかという点に疑念が生じるからである。

その疑念の出発点は筆者の次のような経験にある。筆者は 2014 年にニュージーランドの言語教育機関を視察する機会を得たが、その際に見学した高等教育機関の英語の語学クラスで重複障がい者が留学生として言語学習に取り組んでいる姿を目にし愕然としたことを報告している (中井, 2013)。彼は聴覚と視覚に障がいがあったため、教師の話す内容を手話で伝えるサポートとノートテイク・板書テイクをする 2 人のサポーターが彼の学習を支援していた。しかし筆者は、聴覚障がい者が海外で英語を習得しようとしているその状況が整理できずにいた。それは自身の両親やその友人が置かれてきた状況を思い出す限り、言語学習はさることながら、職業や生活においてもいわゆる健聴者に与えられている選択肢そのものがないことが当然であると受け止めていたからである。この経験以降、筆者は社会の主流から排除されてきたろう者の社会的地位と社会参加のあり方についても少しずつ目を向けるようになり、さらには日本で暮らす外国人が置かれている状況についても同様の視点で捉えるようになった。ニュージーランドでは手話が公用語とされその言語権が保障されているため、筆者が見たような状況は何も特別なものではないのかもしれないが、この状況が示唆していることは、いかなる形態のコミュニケーションであってもその手段の権利と自由が保障されている社会では、あらゆる人々がより同等な立場でその能力を発揮することが許され、それを尊重する義務と責任も有しているということである。シンポジウムでは春原氏が東京大学の熊谷晋一郎氏を引用し、自立とは依存先を増やすことであり、希望とは絶望を分かち合うことであると述べていた。筆者自身も熊谷氏の講演で、熊谷氏が、自分が困っているということを発信すること、そして助けを求められるようになるこ

とが自立であるということをお話されていたのを知り、再びショックを受けたのを覚えている。自身の両親の状況を鑑みると、少なくとも私が幼少の頃の私には、日本の社会はそれ自体が許されない社会だったからである。障がいは障がい者の中にあるのではなく、それを障がいとさせる社会に問題があるという認識も、手話の言語権の保障はさることながら、ひいては音声日本語以外の手段でコミュニケーションをとる人々の手段を権利として保証することにつながっていくのではないだろうか。詳しい議論はここではしないが、日本社会の現状を見れば、まだまだ遅れを取っていることは指摘するまでもないだろう。また、学習者Aさんのケースが示すように、ITの進歩に伴ってバーチャルな世界が発展し、JFL (Japanese as a Foreign Language) 環境にある外国人であっても、まるでJSL環境と同様のバーチャルな環境に身を置き、日本語を用いた実践を行うことが常態化している。そのため、コミュニケーションの手段に音声日本語を基軸に沿える言語観やコミュニケーション観は、ますます様々な境界が薄らいでいく現代社会においては、それこそが障がいの何物でもないと筆者は考えている。

Thornton氏の経験が示すように日本語はもともと多様性を持っている。そして筆者のようにろう者を家族に持つCODAやきょうだいの場合、音声日本語以外に日本手話や日本語対应手話、書記日本語やホームサインなど、ろう者とその周辺にいる人びとのコミュニケーションも非常に多様性に富んでいる。ニュージーランドで出会った留学生のように、視覚に頼らないコミュニケーションをとる人々にとっては点字という手段もある。また、Thornton氏や姜氏のように海外からの移住者は日本語以外に母語という言語資源を持っており、日本で生活を送る上でそれらの言語資源を活用することもあるだろう。さらにはThornton、姜両氏は、英語教育や日本語教育、通訳・翻訳に携わっており、日本の教育や社会を支えてくださっているという現実もある。今の日本社会は音声日本語を優位とする言語イデオロギーである音声日本語ネイティブスピーカリズムによって支配されているということから目をそらさず、音声日本語を基準にデザインされる日本社会の形態そのものを見直すべき時期に来ているということである。筆者は自身の言語使用について、音声日本語や日本語対应手話、ホームサインといった言語資源を活用したコミュニケーションを行う (Translanguaging: Garcia & Li, 2014) であると捉えているが、この捉え方も音声日本語ネイティブスピーカリズムの打開の一助となるのではないかと考えている。そして、繰り返しになるが、ここで重要な視点の一つになるのが、上述の社会的行為主体やことばの市民という捉え方であり、今回の議論をもとに言い換えるならば、日本社会に生きる人々を音声日本語社会を構成する音声日本語話者であると捉えるのではなく、多様な言語と多様なコミュニケーション手段をもって「話す」人たちが存在することを認めた上で、それらを自身の手段としてコミュニケーション活動をする人々が今の日本社会を作っていると捉える必要があるということである。

田中・春原・山田 (2012) の中で、自分を文化から解放するということについて語

られている。人は一種の生き方の枠組みである「らしさ」という文化の中に生きていて、マジョリティはマジョリティらしさから、マイノリティはマイノリティらしさから自分を解放すると、人はマジョリティらしさが作る枠組みが持つ強さやマイノリティらしさが生み出す弱さから解放され、その両者の差がなくなるという。また、ましこ(2012)においては、口話法教育などの例を挙げ、マイノリティを知るということは同時にマイノリティの権利を侵害する多数派の政治性を知ることになると指摘されている。つまり、例えば手話を第二言語として学ぶ機会を言語的マジョリティに提供する国の責務を規定するなど(杉本, 2014)、音声日本語話者がマジョリティとなるがゆえに生まれる自身の絶対的な権力に自覚的になり、そこから生まれる権力関係を崩すために必要な視点の変換をもたらす教育が、言語教育のみならず、むしろマジョリティを含め全ての人を対象とする公教育において広く行われるべきであると言える。そして、言語は社会と人をつなぐ活動の手段であり、その言語がいかなる権力からも侵害されない自由が保障され、かつ、持続と発展のための環境整備が保障される(渋谷, 2012)ことが、現在様々な場面で取り上げられる持続可能な社会の確立やそれを可能にするグローバルシチズンシップ教育につながるのではないと言える。

Narrative inquiry は、研究法のところで述べたように、研究参加者に自己の内省と自己の再解釈をもたらすと言われている。しかしこれは研究参加者に限ったことではなく、経験の共有や研究結果をもとにした対話というシンポジウムの場においてもその参加者すべてに自己の再解釈をもたらす機会になる。日文センターの20周年を記念し、それ振り返る今号において、シンポジウムで行われた議論をここで改めて共有できたことが、これまでの日本語教育を振り返ると同時に、今後のあるべき日本語教育の姿を考える一つの機会になっていけば幸いである。

## 謝辞

お忙しい中シンポジウムにご登壇くださった中田賀之先生、Katherine Thornton 先生、姜志鮮先生、細川英雄先生、春原憲一郎先生、司会進行をくださった八木真奈美先生、シンポジウム開催にあたりご尽力いただいた国際教養教育院事務室の皆様や日本語日本文化教育センターの先生方、ならびにシンポジウム開催の機会を与えてくださった同志社大学に改めて感謝とお礼を申し上げます。

シンポジウムと本稿で紹介した研究の一部はJSPS 科研費 17K02874 の助成を受けております。

## 参考文献

- 青木直子 (2006) 「教師オートノミー」『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研究ストラテジーの可能性を目指して—』凡人社, pp.138-157.
- ゲーゲン, K. J. (2004) 『あなたへの社会構成主義』東村和子 (訳) ナカニシヤ出版.

- 渋谷謙次郎 (2012) 「言語権と人権・平等」 ましこ・ひでのり (編著) 『ことば／権力／差別—言語権からみた情報弱者の解放』 三元社, pp.43-64.
- 杉本篤史 (2014) 「日本における言語権の法制化をめぐる諸問題の考察—憲法学的な見地から」 『手話学研究』 23, 日本手話学会, pp.3-10.
- シュワント, T. A. (2008) 「質的研究の3つの認識論的立場: 解釈主義・解釈学・社会構築主義」 N. K. デンジン, Y. S. リンカン (編) 『質的研究のパラダイムと眺望 (質的研究ハンドブック 1 巻)』 北大路書房, pp.167-192.
- 田中望・春原憲一郎・山田泉 (編著) (2012) 『生きる力をつちかう言葉—言語的マイノリティが〈声を持つ〉ために』 大修館書店.
- 中井好男 (2013) 「マイノリティへの配慮」 青木直子・瀬井陽子 (編) 『日本学術振興会 組織的な若手研究者等海外派遣プログラム「多言語多文化研究に向けた複合型派遣プログラム」共同プロジェクト成果報告書 グローバルな文脈の中の日本語教育研究—第二言語教育における学習者オートノミーに関する学会参加と日本語学習者向けワークショップの共同企画』 大阪大学大学院文学研究科日本語学講座, p.81.
- 中井好男 (2015a) 「日本語学習者によるピア・レスポンスにおける教師の支援とスキャフォールディングとしての可能性」 『阪大日本語研究』 27, pp.29-57.
- 中井好男 (2015b) 「ピア・リスニングにおける中級日本語学習者の学習者オートノミーの促進—ピアの援助や相互作用の観点から—」 『JALT 日本語教育論集』 13, pp.1-19.
- 中井好男 (2016) 「日本語学習と学習者の世界をつなぐ F a c e b o o k」 日本のローマ字社 (編) 『ことばと文字』 6, pp.73-80.
- 中井好男 (2018a) 「社会的文脈から日本語学習と学習者オートノミーを捉える試み—日本で働く中国出身者の学習経験についてのライフストーリーをもとに—」 『阪大日本語研究』 30, pp.93-110.
- 中井好男 (2018b) 「ニコニコ動画が持つバーチャルなセルフアクセスラーニングスペースとしての機能に関する考察—香港出身の日本語学習者の言語学習史をもとに—」 『Studies in Self-Access Learning』 9(2), pp.179-195.
- 中井好男・丸田健太郎 (2018) 「ろう文化」と「聴文化」のバイカルチュラルな視点から見る言語教育とは—複線径路・等至性モデルによる「コーダ」と「ろう者のきょうだい」が持つ言語教育観の探索『2018年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.154-159.
- 中井好男 (2019) 「ことばの市民として日本で生きる韓国人女性の生の物語—レジリエンスと行為主体性を生成する言語文化教育へ」 『言語文化教育研究』 17, pp.277-299.
- 中田賀之 (編) (2015) 「自分で学んでいける生徒を育てる—学習者オートノミーへの挑戦」 ひつじ書房.
- バーガー, P. L., & ルックマン, T. (2003) 『知識社会学論考 現実の社会的構成』 山口節郎 (訳) 新曜社.
- バフチン, M. M. (1998) 「人文科学方法論ノート」 新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛 (訳) 『こ

- 日本社会を生きる言語的マイノリティの経験から考えることばと学習者オートノミーと社会的行為主体 (中井 好男)
- とば 対話 テキスト (ミハイル・バフチン著作集 8)』新時代社, pp.323-347.
- 細川英雄 (2012) 『「ことばの市民」になる一言語文化教育学の思想と実践』ココ出版.
- ましこ・ひでのり (2012) 「言語権の社会的意義」ましこ・ひでのり (編著) 『ことば／権力／差別－言語権からみた情報弱者の解放』三元社, pp.65-78.
- 安田裕子, サトウタツヤ (編) (2017) 『TEM でひろがる社会実装—ライフの充実を支援する』誠信書房.
- 吉島茂・大橋理枝・奥総一郎・松山明子 (訳) (2004) 『外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.
- Aoki, N. (2009). Where learner autonomy could fail a second language user: Three-level analysis of social context, In F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki, & Y. Nakata (Eds.), *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities* (pp.236-261). Tampere, Finland: Tampere University Press.
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, M-G. J. (2011). Resilience in development. In S. J. Lopez & C. R. Synder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 117 - 131). New York: Oxford University Press.
- Nakai, Y. (2016). How do learners make use of a space for self-directed learning? Translating the past, understanding the present, and strategizing for the future. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 7(2), 168-181.
- Nakai, Y. (2017). How Can I Be Myself? The Life Story of a Language Learner from Korea. *Learning Learning* 24(2), 1-11.
- Nakai, Y., & Thornton, K. (2018). L2 identity construction and translanguaging: a narrative analysis of the role of dialect, *Psychology of Language Learning* 3.
- Nakai, Y. (2020). Enhancing the virtual and real-world of a language learner through SNS: Eva's language learning using Niconico Douga. In K. Thornton, & M. Peña Clavel (Eds.), *Whose Autonomy? Voice and Agency in Language Learning: Selected Papers from the 2018 Independent Learning Association Conference* (pp. 91-98). Candlin & Mynard ePublishing.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Riley, P. (2007). *Language, Culture and Identity: An Ethnolinguistic Perspective*. London: Continuum.
- Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy: the role of motivation*. Dublin: Authentik.

Toohey, K. & Norton, B. (2003). Autonomy as learner agency in sociocultural settings. In D. Palfreyman & R. Smith (Eds.) *Learner autonomy across cultures* (pp.58-72). London: Palgrave Macmillan.

van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Springer.