

10月17日(金)

B会場

「ほめ」の日・タイ対照研究 — 目上の人に対する「ほめ」の分析 —

Bussaba Banchongmanee (Kasetsart University)

1. はじめに

言語は文化の一部であり、その社会の文化が外国語学習に影響を与えることは周知の事実である。母国語と外国語の文化の違いが大きければ大きいほど、コミュニケーション上の問題も多くなる。相手をほめるというごく日常的な言語活動であっても、タイ人学習者が日本語を話す際、不適切な表現を選択する項目の一つとなっており、この現象の背景には母語の干渉があると考えられている。

ほめ方の違いについて、タイ人学習者に対する日本語教育の場で頻出する例は、学習者が日本人の教師に向かって「先生は教え方が上手ですね」とほめることで、教師を喜ばせるどころか恥ずかしい思いをさせてしまう例である。この事例については、教え子という目下の者が、教師という目上の者に対し、評価を表す「上手」という語を用いたことが原因であると一般に説明されている。本稿の目的は、日本人とタイ人のほめ方についての差異、特に、目下の者（学生）が目上の者（教師）の能力に対してほめる場合の相違点を明らかにすることである。

2. 定義

本稿では、先行研究である小玉（1996：61）に従い、「ほめ」を以下のように定義する。

「ほめ」とは、話し手が聞き手、あるいは聞き手の家族やそれに類する者に対して、「よい」と認める様々なものあるいはことに対して、聞き手を心地よくさせることを前提に明示的に、肯定的な評価を与える行為である。

以下、本稿では、目上の者（教師）である聞き手をほめる場合に限定して考察する。

3. 先行研究

ほめに関する先行研究のうち、本稿と関連するものとして、ほめ手と受け手の対人関係とほめの対象について考察した以下の研究を紹介する。

古川（2007）は、ほめに対人関係が大きくかかっていると仮定し、対人関係を社会的力関係（上下関係）と社会的距離関係（親疎関係）の2つの次元で考えている。このうち社会的力関係（上下関係）については、一般的には「基本的に目上の者から目下の者へ行われる」とされているが、古川の調査では「目上の者から」以外のほめも半数近く存在し、目下の者から目上の者に対するほめも少数ではあるが存在している。親疎関係については、親しい相手のときにほめが起りやすい、と述べている。一方、ほめが「基本的に目上の者から目下の者へ行われる」理由について、日向（1996：57）は、「伝統的な日本人は先生と生徒は上下関係にあり、目下の者は、目上の者を表立って評価してはならないと思っているので、評価するような表現を避ける」としている。

ほめの対象（何をほめるか）に関して、古川（2007）は、目上の者から目下の者へ、また対等の関係にあるほめ手と受け手の間で何をほめるかについて言及している。本稿で調査した、相手の能力についてほめるかどうかについて直接の言及はなく、表中で能力についての項目を掲げているのみである。表中のこの項目の数字がゼロであることから、目上の者の能力をほめる率は極めて少ないと考えられる。また、水谷（1979）は、「上手ですね」は相手の能力を評価しているため、目下の者が目上の者の能力をほめるのには不適切である、と指摘している。以上、日本語の「ほめ」についての先行研究を挙げた。

タイ語の「ほめ」に関する研究としては、Boonyasit（2005）が性別の面からタイ人のほめ方の行為を分析し、聞き手の能力に対するほめは存在すると述べているが、対人関係の面からの分析はしていない。拙著 Banchongmanee（2007）では、日本人とタイ人日本語学習者のほめ方について分析をし、タイ人よりも日本人の方がほめる率が高いことを述べた。ほめの受け手に関しては、タイ人も日本人も共に、親しくない聞き手より親しい聞き手を、目上や目

下よりも同等の聞き手を、異性より同性の聞き手を、それぞれほめる率が高いことを述べた。また、ほめる対象に関して、タイ人も日本人も共に、聞き手の能力をほめる率は高いが、親しくない目上の聞き手についてはほめる率が低くなる、という結果を示した。

以上の先行研究から、タイ人も日本人も共に、目下の者が目上の者の能力をほめることはあまり適切ではないという意識があると考えられる。

本稿では、目下の者が目上の者の能力に対してほめる行為について、以下の点から考察する。目上のほめの受け手は教師、目下のほめ手は学生と設定し、能力は一般的能力と専門能力に分類した。

- ほめ手(学生)がほめの受け手(教師)の一般的能力および専門能力をほめるかどうか。
- ほめ手(学生)がほめの受け手(教師)の一般的能力および専門能力をほめる場合、どのような表現が適切であるか。
- ほめ手(学生)がほめの受け手(教師)の一般的能力および専門能力をほめない場合、それはどのような理由によるものなのか。
- ほめ手(学生)がほめの受け手(教師)の一般的能力および専門能力をほめる場合「上手ですね」という表現を用いるかどうか。
- ほめの受け手(教師)の能力をほめるとき「上手ですね」を用いない場合、それはどのような理由によるものか。

4. 研究方法

本稿の調査として、2007年に「日本語における教師の能力に対するほめ」に関するアンケート調査を行い、日本人105名(女性56名、男性49名)、タイ人90名(女性77名、男性13名)の回答を得た。被験者はいずれも25歳未満の大学生で、日本側の105名は東京外国語大学(35名)と了徳寺大学(70名)の2校、タイ側は全員カセサート大学の日本語専攻の学生である。

このアンケートの質問項目は、教師の能力をほめるかどうか、「上手ですね」という表現を用いるか、の2部に分けた。第1部の質問は、教師の能力について、一般的能力と専門能力をほめるかどうか、ほめる場合どのような表現を用いるか、またほめない場合どのような理由によるかを調べるための12項目である。第2部の質問は、教師の一般的能力および専門能力をほめるとき「上手ですね」という表現を用いるか、用いない場合はなぜかについて調べるための8項目である。

5. 分析結果

5.1 ほめ手(学生)がほめの受け手(教師)の一般的能力および専門能力をほめるかどうか

図1 教師の能力をほめるかどうか(数字は%で示す)

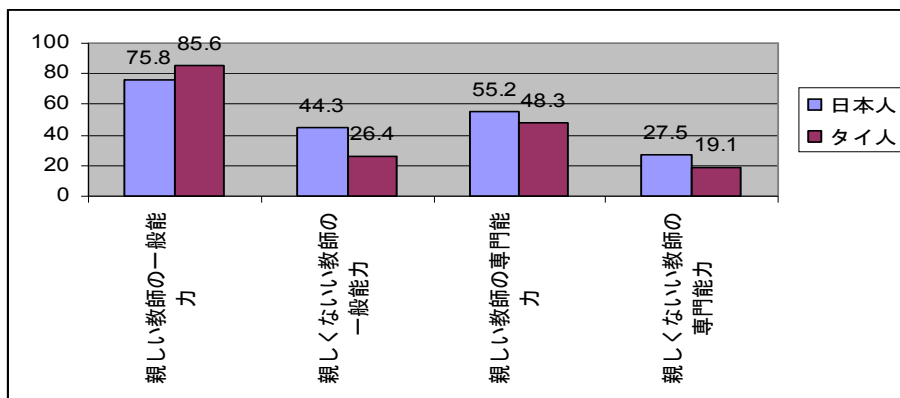


図1で示されているように、学生が教師の能力をほめるかについて、図1から考えると、全体的に、教師の能力をほめる行為は先行研究の指摘より多く、かつ親しい教師の一般的能力を除いては、日本人の方が教師の能力をほめる率が高くなっている。親疎関係の面では、

日本人もタイ人も共に、親しい教師をほめる率の方が高い。ほめの対象の面では、一般的能力の方をほめる傾向が見られる。従って、親しい教師の一般的能力をほめる率は最も高く、親しくない教師の専門能力をほめる率は最も低い。

ほめの対象と親疎関係の相関関係については、親しくない教師の一般的能力より親しい教師の専門能力をほめる傾向にあることから、ほめの対象より親疎関係の方が、教師をほめるかどうかを決定する要因となり得ると考えられる。また、タイ人は、親しい教師と親しくない教師をほめる率の差異が大きいことから、親疎関係が、教師をほめるかどうかを決定する要因となり得ると言える。

5.2 ほめ手（学生）がほめの受け手（教師）の一般的能力および専門能力をほめる場合、どのような表現が適切であるか

表1 学生が教師の能力をほめるときに用いられる表現(数字は%で示す)

ほめる対象	聞き手	ほめ手			
		日本人		タイ人	
一般能力	親しい教師	1 上手	44.7	1 上手(keɯ)	62.0
		2 うまい	18.3	2 おいしい(arɔy)	21.0
		3 おいしい	12.7	3 歌が上手(rɔɔɯ pɭɛɯ phrɔ)	17.0
	親しくない教師	1 上手	52.7	1 上手(keɯ)	60.9
		2 おいしい	18.4	2 歌が上手(rɔɔɯ pɭɛɯ phrɔ)	21.7
		3 すごい	7.9	3 おいしい(arɔy)	13.0
専門能力	親しい教師	1 すごい	25.9	1 上手(keɯ)	45.4
		2 わかりやすい	20.7	2 わかりやすい(khawcay ɯaay)	34.1
		3 さすが	13.8	3 教え方がいい(sɔɔn dii)	13.6
	親しくない教師	1 すごい	20.0	1 上手(keɯ)	52.9
		1 わかりやすい	20.0	2 わかりやすい(khawcay ɯaay)	23.5
		2 上手	16.0	3 教え方がいい(sɔɔn dii)	23.5

表1で示されているように、この項目には教師の能力をほめるかどうかという質問に対して「ほめる」と答えた人のみが回答した。表1の数字は、5.1で「ほめる」と答えた回答者の中から上位3項目について%で示した。

「上手」は、日本人、タイ人両方の回答に現れ、特に、親しい教師の一般的能力をほめるときに多く現れた。日本人の回答では、一般的能力の場合、「上手」は最も回答が多く、「うまい」と合計すると、親しい教師の一般的能力では63%になった。専門能力の場合、親しい教師では上位3位に入らないが、親しくない教師で3位に入ったことは意外な結果であった。「上手」は、日本人は、教師の一般的能力をほめるのには用いても、専門能力をほめるときはあまり用いない。

タイ人の回答では、すべての回答で keɯ (上手) は1位であり、全体の約半数と非常に多い。タイ人が教師の能力をほめるのに keɯ (上手) を多用するのに対し、日本人はそれほど「上手」を用いない、というこの違いは、水谷(1979)が指摘した通り、日本語の「上手」には相手を評価するニュアンスがあることから生じると考えられる。人を評価するためには、相手より上の立場にあるとか、相手より知識があるなど、何らかの適性が必要とされる。しかし、タイ語の keɯ (上手) には、人を評価するというニュアンスは含まれない。

一方、「すごい」と「さすが」が用いられる理由としては、評価ではなく感動を表すからではないかと考えられる。

5.3 ほめ手（学生）がほめの受け手（教師）の一般的能力および専門能力をほめない場合、どのような理由によるものか

表2 教師の能力をほめない理由(数字は%で示す)

ほめる対象	聞き手	ほめ手			
		日本人		タイ人	
一般能力	親しい教師	1 失礼	46.7	1 失礼	25.0
		2 ほめるべきではない	26.7	2 いい表現がない	16.7
		3 めんどくさい	13.3	2 ほめる勇気がない	16.7
	親しくない教師	1 親しくない	28.3	1 親しくない	77.0
		2 失礼	17.4	2 ほめるべきではない	8.2
		3 関心ない	10.9	3 失礼	4.9
専門能力	親しい教師	1 失礼	44.7	1 できて当然	31.0
		2 できて当然	18.4	2 ほめるべきではない	19.0
		3 ほめるべきではない	5.3	3 失礼	9.5
	親しくない教師	1 親しくない	23.0	1 親しくない	57.4
		1 失礼	23.0	2 できて当然	10.3
		3 できて当然	8.2	3 ほめるべきではない	7.4
		3 関心ない	8.2	3 ほめる勇気がない	7.4

表2で示されているように、この項目には、学生が教師の能力をほめるかどうかという質問に対して「ほめない」と答えた回答者のみが答えた。表1と同様、上位3項目について%を示した。

表2では、教師の能力をほめない理由として、「失礼」と「親しくない」が目立っている。日本人の回答では、「失礼」が必ず上位にあがり、親しい教師の場合は約半数を占める。親しくない教師の場合も回答数が少ないものの1位と2位になった。

タイ人の回答にも「失礼」が現れるが日本人の回答ほど多くはない。一般的能力では、「失礼」が上位にあるが、数はそれほど多くはなく、親しくない教師の専門能力では、上位にさえ入らない。この点は、日本人とタイ人で大きく異なる点であり、日本人はタイ人よりも、ほめる行為が、場合によっては失礼だと捉えられる可能性がある、という意識が強いと考えられる。

親しくない教師に対しては、日本人もタイ人もほめない理由として「親しくない」を1位に挙げ、特にタイ人では50%を上回った。これは5.1で指摘したように、タイ人が教師の能力をほめるかどうかを決定する大きな要因が、親疎関係であることを裏付けている。

5.4 ほめ手(学生)がほめの受け手(教師)の一般的能力および専門能力をほめる場合「上手ですね」という表現を用いるかどうか

図2 教師の能力をほめるとき、「上手ですね」を用いるかどうか(数字は%で示す)

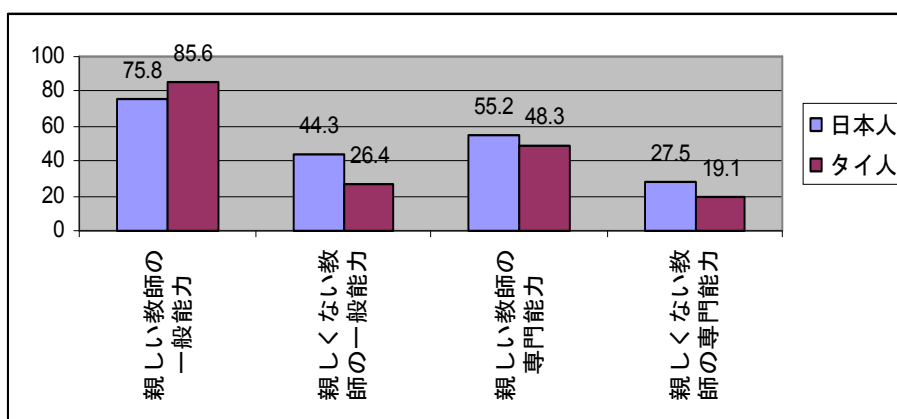


図2で示されているように、各項目の日本人とタイ人の「上手ですね」の使用率は非常に近い。親しくない教師の一般的能力をのぞいては、日本人よりもタイ人の方が「上手ですね」を用いる割合が高く、タイ語の *kep* (上手) との意味の差異の影響が見られる点である。

ほめの対象別に見ると、専門能力よりも一般的能力の方が使用率が高い。親疎の面から見ると、親しくない教師より親しい教師に使用する率が高い。この結果を表1と照らし合わせて考えると、表1の「上手」という回答率と一致しないように見える。この点については、表1は回答者がもっとも適切な表現で回答したが、図2は、「上手」という表現はその状況で使用するのに適切であるかどうかで判断したという違いが考えられる。

5.5 教師の能力をほめるのに「上手ですね」を用いない場合、それはどんな理由によるか 表3 教師の能力をほめるとき、「上手ですね」を用いない理由(数字は%で示す)

ほめる対象	聞き手	ほめ手			
		日本人		タイ人	
一般能力	親しい教師	1 失礼 2 関心がない 2 思っても言わない	77.7 11.1 11.1	1 変な気がする／個人的なこと ／失礼／不適切／友達扱いなど各	12.5
	親しくない教師	1 親しくない 2 失礼 3 関心がない	32.4 17.6 8.8	1 親しくない 2 失礼 3 ほめることではない	69.2 12.8 7.7
専門能力	親しい教師	1 失礼 2 できて当然 3 ほめる必要ない	55.9 11.8 5.9	1 できて当然 2 不適切 3 変な気がする	28.6 14.3 8.6
	親しくない教師	1 失礼 2 親しくない 3 できて当然	40.0 14.0 4.0	1 親しくない 2 ほめるべきではない 3 できて当然	52.0 18.0 10.0

表3で示されているように、この項目では5.4の教師の能力をほめるのに「上手ですね」を用いるかどうかという質問に対して「用いない」と回答した者のみが回答した。表1と同様、上位3項目について%を示した。

表3の結果は表2と類似しており、「失礼」、「親しくない」という回答が目立った。「失礼」は、日本人の回答では、表2ですべての欄に現れるが、タイ人の回答では、一般的能力では3位に入ったが専門能力では上位にあがらなかった。

「親しくない」に関しては、日本人もタイ人もともに、親しくない教師をほめない理由として上位にあがったが、回答数の割合に著しい差が見られる。タイ人の回答では50%以上と大きめで高いが、日本人の回答では30%を超えなかった。このことから、図1、表2で述べた通り、タイ人にとっては親疎関係が教師をほめるかどうかを決定する要因であることが再確認できる。

6. まとめ

以上、本稿では、目上の人に対するほめの行動に関する日本人とタイ人の差異を、学生から教師へのほめに関する調査結果の分析をもとに考察した。

日本人もタイ人もともに、教師の能力、特に親しい教師の一般的能力に対するほめの行為の許容度は高い。また、親しくない教師より親しい教師をほめる傾向、専門能力よりも一般的能力をほめる傾向があることも共通する。日本人の方が教師の能力をほめる割合が高かったこと、また、ほめる際に「上手ですね」を用いるという回答が予想以上に多かったことは、日本語教育の現場での観察とは一致せず、この点に関しては再検討する必要がある。今回の被験者が大学生だったためかもしれない、世代によっては結果が異なる可能性もある。

タイ人が教師の能力をほめるかどうかを決定する理由として、(1)親しい教師と親しくない教師とではほめる率の差異が大きい、(2)教師をほめない理由として「失礼」だからという回答がそれほど多くない、(3)親しくない教師をほめない理由として「親しくない」からという回答が過半数であった(日本人は30%を超えない)、という3項目の分析結果から、タイ人学生が教師をほめるかどうかを決める大きな要因は、教師との親疎関係であると考えられる。

教師の能力をほめるのに用いられる表現は、一般的能力については、日本人もタイ人もともに、また親疎関係にかかわらず「上手」であるが、専門能力については、タイ人は *kep* (上手) を用いるのに対して、日本人は「上手」をあまり用いず「わかりやすい」、「さすが」、「すごい」など感嘆を表す語を用いる。タイ人の方が *kep* (上手) を用いる割合が高いことについては、日本人は「失礼」だから用いないという回答がかなりの割合を占めているのに対し、タイ人はそのような回答の割合が低いことから、タイ語の *kep* (上手) と日本語の「上手」とでは、「人を評価する」という意味の含有度が異なると考えられる。

今回の調査はデータが少なく一般化には至らないが、日本人とタイ人のほめの傾向には、上述のような共通点と相違点が見られることがわかった。特に相違点については、日本語教育の現場で応用していくことが可能である。今後の課題としては、今回の調査結果をもとに、年代による違いも把握できるよう多様な年齢層に対する調査も実施し、ほめに関する行動の差をより明らかにしていくことが挙げられる。

参考文献

- 日向ノエミア (1996) 「ほめことばの日伯比較－感謝とほめことば－」『日本語学』15号 pp. 50-58.
- 古川由理子 (2007) 「書き言葉データにおける〈対者ほめ〉の特徴－対人関係から見た「ほめ」の分析－」『日本語教育』117号 pp. 33-42.
- 水谷修(1979)『日本語ノート2』ジャパントイムズ.

- Boonyasit, Amornsiri (2005) *Compliments and Response to Compliment in Thai Used By Female and Effeminate Male Users*, MA.Thesis, Chulalongkorn University.
- Banchongmanee Bussaba (2007) *Culture in Language-Focusing on Compliment Expressions and Response in the Japanese Language*, Report submitting to Kasetsart University

連絡先 fhumbsb@ku.ac.th

タイ語と日本語における代名詞使用の比較

—代名詞の顕在と省略の対照研究—

Kanok Runggeratigul (Silpakorn University)

大峯まどか (Silpakorn University(ex-lecturer))

1. はじめに

Burusphat (1989)はLi & Thomson (1976)の理論を参考にし、日本語は topic & subject prominence 型 (文の構成を述べる際に主題または主語が重要な要素) であるのに対し、タイ語は topic-prominence 型の文 (主語より主題を重要な要素) が多くあるので、両言語は代名詞が省略される傾向が強いと言っている。日本語における省略については、Backhouse (1993, p.175) が次のように述べている。会話の中で省略された代名詞の部分は話し手と聞き手が文脈で解釈できる部分である。それに、日本語では、代名詞が省略されても、文章のあいまいさを減らすための言語的機能は以下のようなものが存在する。

1. 自動詞と他動詞の性質。
2. 主観的と客観的な表現, 例えば、「うれしい」と「うれしそうだ」、「～たい」と「～たがっている」など。
3. 言語的な表現, 例えば、敬語、やりもらいの表現など。

これによって、タイの日本語学習者はどのような場合でも代名詞が省略されることを理解できるはずだが、実際のタイ人の日本語作文を見ると、ほとんど代名詞が過剰使用される傾向がある。それは日本語学習者のタイ人の母国語の影響だからであるか、まず以下のようなタイ語の代名詞省略条件から考えてみた。

Palakornkun の “A Sociolinguistics Study of Pronominal Strategy in Spoken Bangkok Thai” では、タイ語の会話における代名詞は以下の五つの省略条件があると述べている (Palakornkun, 1972)。

1. 一対一のコミュニケーション、つまり、話者、聞き手、および言及される第三者がそれぞれ一人の場合であり、更に皆の立場が対等で親しい関係を持つ場合である。
2. 主語または目的語を総称的 (generic) にいうときである。
3. 相手の立場がよくわからない場合である。
4. 相手との関係が二つ以上の場合である。相手が親戚でもありながら、上司でもあるときに、どの関係の立場で相手と会話するか迷ってしまうのがよい例である。
5. 自分より立場が上で、親しくない第三者の前で、親しい話者と聞き手が話し合っているとき、両者が今まで使われていた代名詞を変えなければならない場合である。

Palakornkun によると、話者の役割が戸惑った場合、または相手の年齢、社会的な立場が明示的にわからない場合では、代名詞が省略されることが多い。

更に、Cooke (1968, p.10) と Grima (1979, p.31) では、代名詞の省略が Palakornkun の述べたように一対一のコミュニケーションの場合のみ使われることに異論を唱え、また対等な立場をもつ人之間だけに使われるものではなく、どのような立場の人にも使える中立なものであると主張している。

以上のように日本語の代名詞省略は文法的な条件の方によって行われているのに対し、タイ語の場合は社会言語学的な条件により行われているように見える。実際の日本語会話には文法的に代名詞が使用できるが、話し手が意図的に代名詞を使わないことにしている場合もしばしば見られる。そのため、いつ代名詞を使うか否か、日本語学習者をよくとまどわせる。

Mochizuki (1980)は、女性の話しことばにおいて、代名詞の省略が他の一人称代名詞の使用よりも丁寧さと正式さを表現できると述べる。更に、パン (1975) は代名詞を使用するか、もしくはそれを省略するかによって心的距離を表わすことになるかと主張する。

従って、代名詞の省略が文法的な要因だけでなく、様々な要因に深く影響されると考え

られる。このため、本研究では、社会的背景を含む様々な観点から会話における人称代名詞の省略について検討することを目的としている。

2. 目的と方法

本研究では、話し手と聞き手を示す代名詞（自称詞及び対称詞）の省略に焦点を当てる研究であり、「初対面の見知らぬ人」と「紹介してもらった初対面の人」に対する場合には、聞き手の年齢の上下と聞き手の性差、「既知の人」に対する場合には聞き手の年齢の上下と親疎関係について自称詞と対称詞をそれぞれの場面によって使用するか否かを観察した。

2.1 調査のデータ

日本の東京都と名古屋市在住の日本人とバンコク市在住のタイ人、それぞれ20代から40代までの会社員などを対象として調査を行った。回答者の性別、年齢分布などの詳細を表1に示す。

表1 回答者数の詳細

国籍	性別	年齢分布			合計
		20代	30代	40代	
日本	女性	21	25	14	60
	男性	23	25	17	65
	合計	44	50	31	125
タイ	女性	13	21	14	48
	男性	20	26	20	66
	合計	33	47	34	114
合計		77	97	65	239

2.2 調査項目

本調査では、相手を「初対面の見知らぬ人」（場面1）、「紹介してもらった初対面の人」（場面2）と「既知の人」（場面3）に分け、以下の三つの質問項目を漫画化し、インタビューする方法で行うことにした。漫画化する目的は回答者に文字化より実際に自称詞と対称詞を使用か否かということを自然に回答してもらおうと予想したのである。

【場面1】は「初対面の見知らぬ人」に対して、「電車の中に座っているのはあなたと新聞を読んでいる初対面の人しかいないですが、その人の近くに財布が落ちているとあなたが気付きました。その財布はいつから落ちていたのか、誰のものだか知らなかったため、その人のものであるか確認するのに、[この財布はあなたのか]を尋ねる場合、あなたは次のそれぞれの相手に対して、どのように言いますか。」という質問に相手を表す対称詞を答えてもらうのである。更に、「いいえ、違いますよ。__（自称詞）__のではありませんよ」のような相手の答えで自称詞を使うかどうかを考えてもらうのである。

【場面2】は「紹介してもらった初対面の人」に対して、以下のような質問を話し手の性差と年齢の上下によって使い分ける。

あなた：__（対称詞）__は映画を見るのが好きだそうですが、それはどんなジャンルの映画でしょうか。__（自称詞）__も映画が好きですが、特にアクションものです。

【場面3】は「既知の人」に対して、以下のような質問を話し手の性差と親疎関係によって使い分ける。

あなた：何人かに聞いたんですが、みんながよくわからないことでした。ああ、やっとわかりました。きちんと教えてくださったのは__（対称詞）__が初めてです。

聞き手：でも、__（自称詞）__まだ行ったことがないですよ。

以上のような項目を設定し、漫画化のアンケートとインタビュー調査をした。

3. 調査結果と結論

例として【場面1】の結果を以下の表で示す。ページ数の制限があるため、【場面2】と【場面3】の表を省略する。

【場面1】の対称詞が省略される割合の表

話し手 ¥ 聞き手	年上		同年代		年下	
	男性	女性	男性	女性	男性	女性
日本人女性	61.7%	61.7%	51.7%	55.0%	45.0%	45.0%
タイ人女性	10.4%	10.4%	18.8%	18.8%	10.4%	8.3%
日本人男性	60.0%	60.0%	64.6%	64.6%	53.8%	53.8%
タイ人男性	7.6%	7.6%	13.6%	15.2%	6.1%	6.1%

【場面1】の自称詞が省略される割合の表

話し手 ¥ 聞き手	年上		同年代		年下	
	男性	女性	男性	女性	男性	女性
日本人女性	18.3%	18.3%	20.0%	20.0%	23.3%	23.3%
タイ人女性	39.6%	37.5%	60.4%	60.4%	50.0%	50.0%
日本人男性	13.8%	13.8%	16.9%	16.9%	16.9%	16.9%
タイ人男性	9.1%	9.1%	15.2%	15.2%	25.8%	25.8%

日・タイ語における代名詞の顕在と省略をアンケート調査を行った結果、言語使用と人間関係の関わり合いが明らかになった。

1) 日本人とタイ人は初対面の見知らぬ人に代名詞を省略する傾向が最も多く見られる。日本人の場合ではアンケートの回答によると、初対面の見知らぬ人の場合では、一時的な人間関係だから、代名詞を使うまで会話をしないのが当然だというような答えは相手との距離を保つためだと考えられる。「紹介してもらった初対面の人」に対しては、日本人とタイ人も顕在に代名詞を多く使用するようになった。タイ人はその相手に親族名称で【場面1】よりも簡単に言及できることがわかった。タイ語では知り合いに対して、代名詞を省略するよりも親族名称が多く使われることが明らかである。血縁の親族に対する親族名称は上下関係と親疎関係を表わし、血縁関係のない相手に対する親族名称は丁寧な言い方の一つで、親しみを表わすと考えられる。日本人の場合では、対称詞を自称詞よりも省略する傾向があり、さらにアンケートでの「__も」のところに助詞である「も」が出ているため代名詞を省略しない傾向が多く見られると考える (T. Ono and S. A. Thomson, 2003)。それに対して同じようなところに、タイ人特に女性が自称詞を多く省略する結果が出た。

既知の人、つまり互いに関係がはっきりわかったような場合では、日本人もタイ人も自称詞と対称詞を省略することが少なくなった。更にタイ人は親しくない相手に自称詞を省略するが、対称詞を親しい相手よりも顕在に使っているように親疎関係が代名詞を使用するか否かの一つの要因であるが、日本人には相手との親疎関係による顕著な違いが見られなかった。

2) タイ人は自称詞を多く省略するのに対し、日本人は対称詞を多く省略することが見られる。これはタイ人は自己中心を重視するのに対し、日本人は対人関係を重視することが反映されると考えられる。自己中心、または個人主義意識に基づいて、タイ人は発話の際、まず自称詞をどのように使うか、あるいは省略した方が良いかのように自分のことを中心に行動をするのではないかと考えられる。

これに対し、Krangsuwan (2004, p. 259) は日本の「ウチ」の社会について次のように論じる。日本人は世間体という感覚があるため、社会から外れず、「ウチ」の人と同じ行動をしなければならない。「ウチ」の人との行動が不同になるとグループから認められなくなるから、世間体を気にしながら、生活しているという。これによって、日本人は自分よりも、まず相手のことを気にし、対称詞を間違えて使うと相手に失礼になるため、対称詞を自称詞より省略する傾向があると考えられる。

3) 日本とタイの女性は男性より自称詞を省略する傾向があると示している。更に、Shibamoto (1985) も女性のことばについて調査研究を行った結果、日本の男性と女性は統語論的な発話の違いがあると述べている。日本の女性は形容詞を多く使うのに対し、男性は場所を示す副詞を女性より多く使うことが見られた。それに、女性は男性より多く主語と助詞を省略するという。このような違いが見られるように、男女の言語行動はそれぞれの社会により決められた男女の役割から影響を受けていることがわかる。一般的には、男性は強くて、勇気を持ち、攻撃的な行動をすることに対し、女性は優しくて礼儀が正しく、丁寧なことば遣いを使うことが決められている (Prasithrathasint, 1998, p. 43)。タイと日本の女性も同様に男性より丁寧なことばを使わなければならないことが社会から期待されている (Settho 1989, p. 110, Shibamoto 1985, p. 30)。代名詞の例として、日本語の「俺」・「お前」とタイ語の「kuu」・「muang」とは男性が親しい相手、または、目下に使うことばで、女性はこのような代名詞を使うと、女らしくないと見なされてしまうのである。よって、女性は礼儀を考慮し、男性よりも自称詞と対称詞についてどのようなことばを選んで使って良いかを話し相手の性別・親疎関係・上下関係・年齢差などの条件により判断しなければならない。従って、女性は男性より場合によって代名詞を省略することが多くなる。このような男女の異なる言語行動は実際の社会における男女の立場が不平等であることに反映していると考えられる。

参考文献

- パン F. (1975). 「日本人の心的距離-その言語表現の仕方について」, 『言語学』, Vol. 4, No. 1, pp. 27-35.
- Backhouse, A. E. (1993). *The Japanese Language: An Introduction*, Oxford University Press.
- Burusphat, S. (1989). Thai Language: The Topic Prominent Language, *Journal of Language and Culture*, Mahidol University, Vol.1, pp.12-16.
- Cooke, J. (1968). Pronominal Reference in Thai, Burmese, and Vietnamese, *The University of California Publications in Linguistics* 52.
- Grima, J. A. (1979). *Categories of Zero Nominal Reference and Clausal Structure in Thai*, Ph.D. Dissertation, University of Michigan.
- Krangsuwan, Y. (2004). *Cultural Background of Japanese Society*, Matichon Press, Bangkok.
- Li, C. N. and Thomson, S. A. (1976). Subject and Topic: A New Typology of Language, *Subject and Topic*, ed. by Li, C. N., pp.457-487, Academic Press, New York.
- Mochizuki, M. (1980). Male and Female Variants for 'I' in Japanese: Cooccurrence Rules, *Papers in Linguistics*, 13, pp. 453-474.

- Ono, T. and Thomson, S. A. (2003). Japanese (w)atashi/ore/boku 'I' : They' re not just pronoun, in Papers on Cognitive Linguistics, 14-4, pp.321-347.
- Palakornkul, A. (1972). A Socio-Linguistic Study of Pronominal Strategy in Spoken Bangkok Thai, Ph.D. Dissertation, University of Texas at Austin.
- Prasithrathasint, A. (1998). Sociolinguistics, Chulalongkorn University Press, Bangkok.
- Settho, R. (1989). Structure of Thai's Social and Culture, Thaiwattanapanit, Bangkok.
- Shibamoto, J. S. (1985). Japanese Women's Language, Academic Press.

連絡先 Faculty of Arts, Silpakorn University , (Sanamchandra Palace Campus)
Nakornpathom 73000
Email address: rkanok2000@yahoo.com
 : madoka1215@hotmail.co.jp

依頼場面における間接的発話行為 —タイ人日本語学習者と日本語母語話者との比較—

Khwanchira Sena (National Institution of Development Administration (NIDA))

1. はじめに

依頼は聞き手になんらかの負担をかける行為であるため、依頼する際に話し手にとっては、依頼内容を達成するほかに聞き手に不快な思いをさせない配慮が必要である。日本語教育では依頼の指導が一つの課題として取り上げられている。ところが、日本語教育で行われている依頼の発話行為は定型形式 (formula), (例えば、「〜てください」、「〜していただけませんか」など) に限られていることが多いのではないかと思う。依頼の発話行為の中で、「これ、見せてほしいけど・・・」(佐藤 1993: 40) のような暗示的な依頼として使われていることもあるが、それについての指導は十分な配慮がなされていないと指摘されている (佐藤 1993)。そこで、依頼の定型的表現ではない場合においては、どのような表現が用いられているのかを明らかにしたいと思う。本調査は、直接的依頼の場合を除き、間接的な依頼を中心に、タイ人日本語学習者と日本語母語話者は、「知り合い」程度の相手との上下関係によってどのようなヒントを与え、どのような依頼のストラテジーを用いるのかを対照し、両方の特徴を明らかにする目的がある。

2. 研究背景

依頼の発話行為に関しては、多くの研究者が注目し (例えば, Blum-Kulka, 1987 & 1989; Fukushima, 2003; Leech, 1980 & 1983; Searle, 1975; Weizman, 1989 & 1993), 依頼の発話行為の中で間接性 (indirectness) は重要なコミュニケーション・ストラテジーの一つであると思われる。Brown & Levinson (1987) では、「依頼」を明示的依頼 (Direct requests; “Open the window”), 因習的間接依頼 (Conventional indirect requests), 非明示的依頼 (Off-record requests) という三つのタイプの依頼に分けている。因習的間接依頼は、依頼者が相手に対して、依頼目標が到達するために直接に求めるのではなく、相手の行為の可能性を聞くことを示す。例えば, “Can you pass me the salt?” (Brown & Levinson 1987: 70) “Is it possible for you to pass me the salt?” (Fukushima 2003: 69)。非明示的依頼というのは、依頼者が相手のフェースを脅かすような行為を避けるため、依頼のヒントを与えたり、相手に判断するために余地を与えたりすることである。例えば, “It’s hot in here” (Brown & Levinson 1987: 71)。ほとんどの依頼の発話行為に関する研究では、被験者が使用している依頼ストラテジーや依頼行為の仕組みなどを主に行われてきた (アクドーアン & 大浜, 2008; 猪崎, 1999; 張, 2005 など)。一方、間接的依頼の発話行為についての研究は、例えば、英語学習者を対象にした依頼的ヒント (Requestive Hints) (Weizman 1989), スペイン語話者キューバ人による依頼的強い・弱いヒント (strong and mild requestive hint) についての研究がある (Rozickova 2007)。しかし、タイ人日本語学習者による依頼的ヒントについての研究は行われていない。さらに、間接的な依頼の場面では、佐藤 (1993) で指摘しているような暗示的な表現が用いられているのかを明らかにしたいと思う。本研究では、間接的依頼の場合のみ対象にするので、因習的間接依頼 (Conventional indirect requests), 非明示的依頼 (Off-record requests) に焦点を当て、依頼のためのヒントの与え方や依頼場面における言葉遣いなどを考察した。

3. 調査方法

3.1 対象者

日本語専攻の大学 4 年生のタイ人日本語学習者 (20 代) とのタイ滞在日本語母語話者 (20-60 代) それぞれ 30 名を対象にした。タイ人日本語学習者は留学した経験がある学生 (10 ヶ月-2 年) と日本に行ったことのない学生である (女性 28 名, 男性 6 名)。一方, 日本語母語話者は日本語教師 (13 名) と主婦 (10 名) が多い (女性 22 名, 男性 8 名)。タイ滞在期間は大幅な差があり (3 ヶ月-20 年), タイ語の授業を受けた経験のある人はほとんどである。

3.2 場面設定

依頼の発話行動は相手との上下関係 (P), 相手との距離 (D), 負担の重さ (R) などによって左右される。間接的依頼の場合では, 相手との距離 (親しさ) は依頼行動に大きな影響があると思われるので, 各場面の被依頼者は「知り合い」の程度で, 上下関係が違う 3 つのパターンに設定した。そして, 相手に対する負担の重さについては, Fukushima (2003) の研究結果に基づき, 「知り合い」にお願いできる程度で, 以下の三つの場面を設定した。

場面①: 年下の知り合いに分厚い本を日本から買ってきてもらうように頼む。

場面②: 大雨の日に同い年の知り合いに車で乗せてもらうように頼む。

場面③: 年上の知り合いに借りたい本を持ってきてもらうように頼む。

ただし, 二つのグループの被験者は事情が違うため, それぞれの場面の相手は微妙に異なっている。

3.3 分析方法

以上設定した 3 つの依頼場面は自由形式のアンケート (Open-ended Questionnaire) を作成し, 被験者にそれぞれの場面を想像してもらい, 日本語で自由に回答してもらった。アクドーアン・大浜 (2008), 生駒・志村 (1993), 伊藤 (2005), Beebe 他 (1990) を参考にし, 談話完結タスク (DCT) で得られた依頼の発話内容から意味公式 (semantic formulas) を抽出し, その意味公式を意味内容によって機能別に分類した。それから, Blum-Kulka 他 (1989:18) による 9 つのタイプの依頼のストラテジーに基づいて被験者の依頼ストラテジーを考察した。さらに, タイ人日本語学習者と日本語母語話者との間接的な依頼の発話行為の特徴を明らかにし, その相違点・類似点を考察した。

4. 分析の結果

4.1 意味公式の分類・出現頻度

以下の表 1 は, 本研究のデータで使用された 12 の意味公式およびその出現頻度を示したものである。表 1 を見ると, 間接的依頼の 3 つの場面において, 母語話者だけではなく学習者でも情報提供を多く使用していることがわかった。ただし, 場面 2 では, 日本語母語話者が依頼表現を最も用いている。大雨で車で乗せてもらうような依頼場面②は, 母語話者は男女を問わずに依頼表現を最も使用している。一方, タイ人日本語母語話者は男女差が見られることがわかった。すなわち, 女性の学習者は感情表現 (「こんな大雨だー大変だなー」「ヤバイ」「あーまたびじょうびじょうだ。やだあなあー」) や独り言 (「どうしようー」「どうしようかな」) が多かったが, 男性の学習者は情報提供 (「かさを持っていないから, やっぱり持つてはいけなければならない。」) と情報要求 (「今からどこ行くの? 用事とかある?」) が同じ割合を占める。したがって, 場面②では, 学習者のほうが母語話者より遠回しに言うことが明らかになった。

表 1 意味公式の出現頻度

意味公式	日本語母語話者			タイ人日本語学習者		
	場面① (93/31) ¹	場面② (67/26)	場面③ (60/24)	場面① (112/29)	場面② (90/22)	場面③ (89/21)
①依頼の導入	3.2%/6.5% ²	1.5%/-	-/-	8%/6.9%	2.2%/4.5%	2.3%/-
②前置き	9.7%/3.2%	1.5%/11.5%	-/20.8%	8%/13.8%	6.7%/13.6%	16.9%/19%
③依頼のための状況確認	6.5%/-	1.5%/11.5%	6.7%-	6.3%/6.9%	6.7%/-	1.1%/9.5%
④情報提供	21.5%/19.3% %	15%/3.5%	15%/20.8%	26.8%/24.1%	25.6%/22.7%	26.7%/28.6%
⑤情報要求	5.34%/19.3% %	18%/15.4%	18.3%/16.7%	5.4%/10.3%	11.1%/22.7%	10.1%/9.5%
⑥事情説明	16.1%/13%	6%/3.5%	3.3%/4.2%	2.7%/3.4%	5.6%/-	11.2%/9.5%
⑦依頼表現	10.7%/16.1% %	20.9%/19.2%	26.7%/16.7%	15.6%/18.2%	15.6%/18.2%	15.7%/19%
⑧相手の都合の条件	14%/6.5%	16.4%/15.4%	16.7%/8.3%	8.9%/-	4.4%/-	6.7%/-
⑨遠慮を表す表現	4.3%/6.5%	4.5%/11.5%	8.3%/8.3%	2.7%/3.4%	2.2%/-	9%/4.8%
⑩感情表現・独り言	1%/-	9%/3.5%	5%/-	8.9%/10.3%	34.4%/18.2%	-/-
⑪相手に約束する表現	1%/3.2%	-/-	-/-	5.4%/3.4%	-/4.5%	-/-
⑫感謝	-/-	4.5%/3.5%	-/4.2%	0.9%-	-/-	-/-

4.2 依頼ストラテジーの出現

Blum-Kulka 他 (1989:18) では、依頼表現は間接の程度によって依頼ストラテジーを 9 タイプに分けている。その 9 タイプの中で、直接的依頼ストラテジー、因習的間接依頼 (Conventional indirect requests)、非明示的依頼 (Off-record requests) に大きく分けられる。本研究では、2つのタイプに分け、被験者が依頼表現を用いるのは「因習的間接依頼」、依頼表現を使わず依頼の目的で情報を提供したりするのは「依頼的ヒント」として考察していきたいと思う。日本語母語話者は学習者と比べると、「因習的間接依頼」の使用はあまり変わらないが、「依頼的ヒント」と情報提供としての言いさしの使用は差があることが明らかになった。

4.2.1 依頼的ヒント

以下は日本語母語話者とタイ人日本語母語話者による依頼ヒントの使用の例を表したものである。

[場面①]

日本語母語話者

タイ人日本語学習者

「(本の名前) って日本にしか売ってないらしいん 「・・」という本はおもしろいね。知っていますか。日本でこの
だよね。それがあるとかなり助かるんだけど 本をたまたま見たらおしえてください。」
な〜」

¹意味公式総数 (女性/男性)

²意味公式総数の中で使用した割合 (%)

[場面②]

日本語母語話者

タイ人日本語学習者

「今日かさもってきてないし、こりやすごい雨だ。宮下は「今日、大雨だね。どうしよう きょうは見たいばんぐみをほうそうさ
車だぞ。いいなあ。〇〇駅の前とか通ったりしない？」 れるかもね。どうしようかな。バス停も遠いし」
(男) 「雨強く降っていますね。家に帰られるかなー。雨がやめた後、帰ります
「どうしよう今日かさ持ってない…」 すが、早く家に帰りたいなあ。」

[場面③]

日本語母語話者

タイ人日本語学習者

「スズキさん、このまえのあれですけど…「(本の名 先生のじゅぎょうのレポートのしりょうさんこうしょがまだま
前)」の件です。」 とまっていないので、レポートをこんしゅういないにいてい
「そういえば、あの本ってもう全部読みました？」 しゅつはちよっと…」

本調査におけるデータでは、タイ人日本語学習者は日本語母語話者に比べると、学習者のほうが依頼的ヒントを与え、遠回しに言うストラテジーを多く使用していることがわかった。

4.2.2 依頼場面における情報提供の「けど」の使用

佐藤(1993)では、話し手が文末まで言わない形で、例えば、「これ、見せてほしいけど…」(p. 40)のような言いさしの「けど」を使うことによって暗示的情報要求のサインを送信していると述べている。そのような暗示的情報要求の言いさしについての指導は十分な配慮がなされていないと指摘されている(佐藤 1993)。本研究のデータでは、タイ人日本語学習者による「けど」の使用は圧倒的に多かったが、日本語母語話者に比べると、「けど」の使用は相違点があることがわかった。すなわち、日本語母語話者は学習者よりも情報提供として言いさして依頼している例が多かった。また、タイ人日本語学習者は母語話者より「けど」を使うことによって前置きとして次の発話を言う前に情報を提供していることが多い。例えば、場面①では、日本語母語話者は、「実は、『。。。』という本を買ってほしいんですけど…」、「ちょっと買ってきてほしいものあるんだけど…大丈夫？」というように自分の願望を伝え、相手への要求を言わずに暗示的な依頼のサインを送信している。一方、タイ人日本語母語話者は、例えば、「じつは、日本だけみつけれられる本がほうしいだけど…よかたら買ってくれるのはいいでしょうか。」のように「けど」を前置きとして次の情報を提供していることが見られた。また、学習者のほうが母語話者より間接的な依頼を使用している例がある。つまり、タイ人に日本語学習者は自分の願望を伝えるわけではなく、ただ情報を提供し、遠回しに言っている。例えば、「Bさん、日本へ行くと聞いていたので、何をてつだわせてもらいたいわ。タイで、まだ売らなくて、日本にあると聞いていたけど…」というように学習者が相手に暗示的なサインを送信し、依頼をしているが、何についてお願いしているのかわからないようなヒントを与えていることが考えられる。

5. おわりに

本調査では、日本語母語話者およびタイ人日本語学習者による依頼場面の間接的な発話行為について考察した。その結果、両者は因習的間接依頼表現の使用が似ているが、依頼的ヒント、情報提供の「けど」の使用が異なっていることを明らかにした。つまり、タイ人日本語学習者のほうが母語話者より依頼的ヒントのバラエティーが見られ、遠回しに依頼している例が多いことが興味深い。また、依頼場面における情報提供の「けど」の使用については、学習者のほうが言いさしの使用よりも前置きとして情報を提供するために使用している傾向がある。

参考文献

- アクドーアン・プナル, 大浜るい子 (2008) 「日本人学生とトルコ人学生の依頼行動の分析—相手配慮の視点から—」『世界の日本語教育』第18号 pp. 57-72.
- 生駒知子・志村明彦 (1993) 「英語から日本語へのプラグマティック・トランスファー: 「断り」という発話行為について」『日本語教育』79号, 日本語教育学会 pp. 41-52.
- 猪崎保子 (1999) 「「依頼」会話に見られる『優先体系』の文化的相違と期待のずれ—日本人とフランス人日本語学習者の接触場面の研究—」『日本語教育』104号 pp. 79-88.
- 佐藤勢紀子 (1993) 「言いさし「……が／けど」の機能—ビデオ教材の分析を通じて—」『東北大学留学生センター起用』第1号 pp. 39-48.
- 張穎 (2005) 「依頼のストラテジーに関する日中対照研究」『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野鶴子先生古稀記念論集』凡人社.

- Blum-Kulka, S. (1989). Play ing it safe: the role of conventionality in indirect requests. In Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (Eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation. pp. 37-70.
- Blum-Kulka, S. (1991). Interlanguage Beebe, L.T. Takahashi and R. Uliss-Weltz (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals, in Scarcella, R., E. Andersen and S. Krashen (eds.), *Developing communicative competence in a second language*, Newbery House, pp. 55-73.
- Blum-Kulka, S. (1987). Indirectness and politeness in request: same or different? *Journal of Pragmatics*, 11(2), pp. 131-146.
- Pragmatics: The case of requests. *Foreign/second language pedagogy research: A volume for Claus Færch Multilingual Matters*. 255-272.
- Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1978). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fukushima, S. (2003). *Requests and Culture: Politeness in British English and Japanese*. Germany: Peter Lang AG.
- Leech, G. N. (1980). *Explorations in semantics and pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rozickova, E. (2007). Strong and mild requestive hints and positive-face redress in Cuban Spanish. *Journal of Pragmatics*, 39, pp. 1170-1202.
- Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In Cole, P. & Morgan, J.L. (Eds.), *Syntax and Semantics 3 :Speech acts*. New York: Academic Press. pp. 59-82.
- Weizman, E. (1989). Requestive Hints. In Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (Eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation. pp. 71-95.
- Weizman, E. (1993). Interlanguage Requestive Hints. in Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (Eds.) *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press. pp. 123-137.

連絡先 National Institute of Development Administration, School of Language and Communication, 118 Serithai Rd., Klongchan, Bangkok, Bangkok 10240 Thailand
k_sena@hotmail.com

タイ・日本間における動態性日本語教育の可能性

川上郁雄(早稲田大学)

牛窪隆太(タイ早稲田日本語学校)

1. 動態性の日本語教育

日本から日本国外へ、また日本国外から日本へと人やモノや情報が「移動」している。日本から出国する日本人は、2006年には1700万人を越えており、そのうち、タイには130万人が訪れている。また日本政府は「ようこそジャパン」キャンペーンを2003年に発表し、アジア諸国からの日本訪問客の獲得を目指している。

このように、「移動する時代」の背景には、グローバリゼーションという世界経済の動きと、そのなかにあつてさまざまな思惑をもつ各国政府の政策と、さまざまな思惑をもつ人々が国境を越えて移動するという「風景」がある。つまり、「大量人口移動」という現象はけっして自然現象ではなく、21世紀の人々の生き方や日常生活と密接に関係しているのである。

そのような「移動する時代」の日本語教育が目指すことはこれまでの日本語教育のそれと異なる、それは、教室の日本語学習環境を越えたグローバルな文脈の中で、動態的な環境に生きる他者と学習者がそれぞれの判断で対応しながら、主体的に日本語によるコミュニケーションを図ろうとする力を高めようとする教育である。そして、そのようなコミュニケーションを通じて日本語による対応能力が求められるのは、日本語学習者だけではなく、その対話者である他者にも同様に求められる。つまり、相互のコミュニケーション主体に対して変容を働きかける教育実践となる。それが、ここでいう動態性の日本語教育である。

2. これまでの2国間の日本語教育の課題と限界

教室の日本語学習環境を越えたグローバルな文脈の中での日本語教育実践は、すでに1990年代から始まっていた。たとえば、海外の大学などで行われた実際使用場面のビジター・セッションやインターネットを活用した遠隔日本語教育の試みである。しかし、実際使用場面のビジター・セッションでは日本語学習者側が日本人側の反応を事前に学習し、それに対応するように「調整」することが期待されたり、インターネットを活用した遠隔日本語教育でも、同様の視点から、遠隔による接触場面を対面接触場面との比較によって「言語管理」を考察する内容となっていた。

これらの日本語教育はモダンな言語教育を言えよう。つまり、目標言語や目標文化が固定化しており、それらを学び、自在に日本語を扱うことが学習者に期待された。そして、そこでの学習者への評価は摩擦のないコミュニケーション力であった。しかし、これからの時代に必要な言語教育のパラダイムは、固定化された目標言語や目標文化を学ぶ学習スタイルではなく、動態的な関係性において日本語学習者と日本語母語話者（あるいは日本語使用者）の双方が相互にどのような関わり方を構築し、その中でことばや他者についてどのような理解や認識を構築したかという点に重点を置く言語教育のパラダイムである。つまり、相互作用的、主体的、動態的關係性における日本語教育と言える。したがって、実践を構想する場合、日本語学習者側だけではなく、対話者となる日本語使用者も視野に入れた実践をデザインする必要がある。かつ、それらのやりとりをまるごと捉える視点が必要となる。本実践は、そのような問題意識から行った2国間の日本語教育実践について報告するものである。

3. 動態性日本語教育としての遠隔授業

3.1 タイ早稲田日本語学校における遠隔授業プログラム

日本と海外の教育機関を結ぶ遠隔教育プログラムでは、どうしても日本から日本語学習のリソースを提供してもらうという視点になりがちである。しかしながら、現在海外の教育機関では、日本に滞在した経験がなく、また、今後も滞在する予定がないままに日本語を学習している学習者も増加しつつあり、学習者の目的は場所としての日本に集約されるものではなくってきている。また、遠隔教育における動態性ということに着目するならば、日本側のチューターが海外の学習者に「ある価値」を享受するというのではなく、双方にとって互惠性のあるプログラムの開発が求められる。

3.2 過去の実践から見えてきた方針

表-1 過去の実践概要

	内容	クラス	時期	結果
1	観光地についての質問タスク	初中級	2006年2学期	・分断化されたコミュニケーションの問題 ・個人化されたトピックの必要性
	大学生の生活についてのインタビュー ーアクティビティー	中級		
2	『思い出のもの』作文交換活動	中級	2007年1学期	・「自己紹介」などプレタスクの必要性
3	家族紹介→家族旅行にいいと思われ る観光地紹介	初中級	2007年4学期	・日本側とのプログラム意図、流れの共有 化の必要性

以上の問題意識から、過去に行なったプログラムは表1の通りである。これら過去の実践から見えてきたことは、1) 個人化されたトピックを扱い学習者の日常生活の延長線上にプログラムを位置づけること（「個人化された接触」「遠隔セッションの文脈化」）、また、2) 日本側参加者との連絡を密に行いプログラムに「相互作用性」を持たせることの必要性であった。たとえば、一回目に行なった観光地について質問するタスクでは相手に聞いても仕方がないことを日本語の練習のために質問するという流れになってしまい、学習者の日常の延長線上にプログラムを位置づけることの必要性が問題となった。また、活動に複数のタスクを取り入れ、なおかつ双方にとって意味のある形でプログラムを運営するために、プログラムの意図、流れ自体を日本側と共有することの必要性も2回目、3回目に行なった日本側チューターへのアンケートの結果から見えてきた。

これら2点を踏まえて2008年2学期にデザインし、行ったプログラムは以下の通りである。

プログラム内容ー「思い出のもの」作文交換活動

- ・期間：2008年6月2日（月）～6月18日（水）までの毎週月曜日と水曜日（全6回）
 - ・1セッションを30分とし、1コマ（90分）につき、学習者3名×2台＝6セッションを行う
 - ・参加者：タイ側ータイ早稲田日本語学校、全日制中級コース（DAY4）で学ぶ学習者13名
日本側ーチューター（早稲田大学学部生）4名、コーディネーター1名（大学院生）
 - ・流れ
- 1) 早稲田大学の学生に読んでもらうという前提に作文（400字～600字）を作成する
 - 2) 同様にタイの学習者に読んでもらうことを前提に日本側チューターに作文執筆を依頼
その際に活動の意図と目的を明文化したもの（資料1）を送付し共有化を図る
 - 3) 双方で自己紹介シートを作成し、事前にEメールの交換活動を行うことで、セッション前の準備
を行わせ、セッション自体の文脈化を図る
 - 4) セッション前に作文を読み、相手に質問したいことを考える
 - 5) セッションでは、思い出のものについてプレゼンテーションを聞いたあとで意見を交換する
 - 6) 毎回のセッション後に日本側コーディネーターとの反省会を行い、次回以降の方針を共有する。
同時にチューターの活動での発見や問題意識の共有のために授業報告書を共有し、日本側、タイ側

- コーディネーターからフィードバックを行う
7) プログラム終了後に授業内でセッション相手についてわかったことを紹介する活動を行う

3.3 プログラムの結果－アンケート調査より

プログラム終了後に行った日本側チューターへのアンケートの結果は以下の通り。

表-2 日本側チューターへのアンケート結果

項目	回答
満足度〈選択式〉	とてもよかった (4/4名)
作文交換活動について〈記述式〉	作文を交換することで自分の考えや思いを文字にして考えさせることは大変だと感じた/学習者と日本語で話すことの大変さを実感した/お互いの作文を読みあうことで相互のコミュニケーションができた/セッションで話す内容も目的意識がはっきりしていた
自己紹介以外に相手とEメールを交換したか	した (4/4名)
Eメールで話したことは遠隔授業で話したことと関係があったか	関係なかった (2名) 関係あった (2名) 話が進まなかったり途中で止まったりしてしまったりしたときに役に立った/タイの学生が自然に色々なことを質問できる環境を作り出すきっかけになった/セッションや自己紹介の内容について、これから更に会話が発展することを期待している
また参加したいか〈選択式〉	ぜひ参加したい (4/4名)
理由〈記述式〉	率直にとっても楽しかった。タイの学生の姿勢に刺激を受けた/一回一回のセッションが自分の日本語教育能力のためになっていると思う/相手がとても喜んでくれてうれしかった/日本語のことを考えることができた/純粋にタイに興味を持つことができた

アンケートからは、日本側のチューターが高い満足感を持ってプログラムを終えたことが伺える。また、作文を交換するという活動内容についても、事前に作文を交換することで、相互のコミュニケーションができること、セッション内で話す内容や目的意識が明確になることが指摘されている。

今回のセッション中、作文には書かれていない内容を日本側チューターとタイ側学生が共有した様子で話している様子が見られた。そのためアンケートでは、Eメールと遠隔セッションの関係を探る項目を入れたが、回答からは半数のチューターが遠隔セッションと平行してEメールでのやり取りを行っていたことがわかる。この意味では、今回のセッションは、Eメールという学生の日常と関連性を持って進められていたということができるだろう。また、自己紹介シートを交換したことにより、一回目のセッション時には自己紹介の内容から話を展開させている様子も見られた。

「また遠隔授業があったら参加したいか」という質問に対する回答からは、日本側のチューターがタイの学生やセッションから多少なりとも影響を受けている様子が見られ、今回のセッションの意味が日本からタイという一方向的な流れにではなく、双方向的かつ相互作用的なものに位置づけられていることがわかる。次に、この結果を踏まえて日本側チューターに対して行なったフォローアップインタビューの結果を紹介する。

4. 日本側チューターへのフォローアップインタビュー

上記のアンケートのあとに、チューターにフォローアップインタビューを行った。4人中3人にそれぞれ約30分聞いた。その中で、3人に共通することは、作文のテーマが面白かったということである。なぜ面白いと感じたかというのは、そこにその生身の人間を感じたから

である。そのため、今回のプログラムの前に抱いていたタイ人に対するイメージが、チューターをすることによって変化したことを3人とも述べている。たとえば、「裕福でないイメージがあったけど、書いている内容などから（自分たちと）同じレベルの人と感じた」という意見や、「思い出のものが机とかペンとか、ああそれが思い出のものなんだ」と自分たちとの違いを感じたという回答もあった。さらにメール交換も同時にあった。そのため、人と人の交流を実感したという感想である。そのことによって、ますます親近感が沸いたと全員が答えていた。中には、今年9月に来日すると聞いて、ぜひ会いたいと思ったという。遠隔による接触場面という制限を感じる部分もある。作文の内容を聞く場合、型どおりの質問になる等も課題として指摘していた。しかし、始める前には「日本のことをどう教えるか」と考えたが、「教えること」より「対等に話すこと」ができた点は良かったという回答者が多い。それは、言語表現よりも言語内容に双方が関わろうとしたからであろう。

このように、双方向の動的なコミュニケーション力の育成には双方のコミュニケーション主体が内容にどう関わるかが重要なテーマとなる。

5. まとめと今後の課題

今回のプログラムでは日本側チューターからの評価が高く、タイ側日本側双方にとって意味のあるプログラムをデザインするという当初の目標はある程度達成されたと考えられる。また、作文を使ってプログラムを進めるという方針に対しても、肯定的な評価が出ている。一方で、タイ側学習者からは、作文に書いてあることしか話せなかった、トピックに興味を持てなかった、もっと広いトピックで話したかったなどの意見も出されている。作文のテーマを「思い出のもの」としたが、確かに、あまり考えずに作文を書いた学習者のペアでは質問が出にくく、お互いに話しにくそうな場面も見られた。今後は、トピックを複数設定するなど、双方がより能動的に参加できるようなプログラム内容を検討したい。

資料-1 日本側チューター配布資料（一部抜粋）

この活動にはいくつか隠れた意図があります。まず、作文を書く動機です。（中略）今回の活動に参加する学生たちは、早稲田大学の学生のみなさんに読んでもらうことを念頭に作文を書きました。

次に、コミュニケーションのトピックを個人化された経験に引き下げることです。海外で日本語を学習している学生が日本人と話すという活動ではどうしても、日本では、タイではという話に終始しがちです。それはそれでいいとも思うのですが、それだけでは、「日本人」と話したということにはなっても、その人がどういう人で何を考えている人なのかを理解するというコミュニケーションの根幹の部分は達成されにくいと考えます。学生たちが日本人の生活や考え方を知りたがるのも事実なのですが、そのようなものは一人の日本人と話してすぐに知りうるものではないと思います。（中略）あえて価値観が表出されるものをトピックに選ぶことで、前に挙げた「意味のあるコミュニケーション」を行える場を設定できるのではないかと考えました。

最後に、チューターの方に作文を書いてもらうことについてです。タイの学生には、日本の学生が読んでわかるように作文を書くようにと指導したのですが、これと同じことを皆さんにもお願いしたいのです。つまり、タイの学生に伝えるために作文を書くということです。これは何も、外国人が読んでわかるように簡単な日本語で作文を書くということだけではありません。何を伝えようとして誰に向かってどのような日本語で文章を書くかという問題です。作文を書くときに、そのことを考えることで、自分の日本語と向き合うというのはなかなかできない経験だと思います。その経験からチューターのみなさんも何か得るものがあるのではないかと期待しています。この意図で、みなさんに書いてもらった作文は、漢字にふりがなをつける程度で、そのまま学生に配布するつもりです。

連絡先 Waseda university, (Japan), 169 - 8050 Tokyo, Japan.
kawakami@waseda.jp

継承語としての日本語教育のあり方を問う —継承日本語教育のカリキュラム開発に向けて—

深澤伸子(早稲田大学)

1. はじめに

外務省の発表では海外在留邦人数は 2007 年度 100 万人を突破、親の海外勤務などにより家族に伴われて海外を移動する子ども達の数も今年 7 万人を超えた。日本人学校や補習校は今、国際結婚をはじめとした定住型の子ども増加、海外を移動する帰国を前提としない子どもたちなど、子供たちの多様化の対応に苦慮している。このような現状の中、新しいカリキュラムの検討の動きが始まっている。それは「国語教育」から「日本語教育」への移行あるいは導入という形で模索されているが、「日本語教育」というとき、大人を対象として開発されてきた言語の構造学習を中心としたものがイメージされており、発達過程にある子どもにとっての言語教育の視点は欠けている。

今年 8 月、シンガポールでアジア太平洋補習校ネットワーク研修会が開催された。この地域で初めて海外で育つ子どもの問題が共有され討議されたが、そこでの大きな課題もカリキュラムの開発であった。しかしあくまで日本の教育に追いつくための学習能率化を目指したものであり、子どもの多様化への対応ではない。また定住型の子どもたちのためのコースを創設しても親が希望しない現状が報告されたが、「日本語」が「国語」についてこられない子どもたちのためのものであるという捉え方であるかぎりこの問題は解決しない。

今必要なのは海外で育つ子どもたちにとってどのような言語能力を育成する必要があるのかを問う議論である。またその育成すべき能力を具体的に実践するための教育現場のあり方を捉えなおし、具体的実践に向かうための議論である。それなしにカリキュラムは子どもたちの多様化に対応するものにはならないだろう。

本稿では日本語が親につながる言語で、第 1 言語ではない子供たちの日本語教育を継承日本語教育と定義し、その意義を問い直す。それはどの現場でも対応に苦慮している定住型の子どもと親にとっての日本語教育の意義を検討することである。そのため筆者が 2002 年から関わっているバンコクの継承日本語教室「バイリンガルの子どものための日本語教室」(以下バンコク継承語教室)を実践の場とし上記の課題について考察する。

2. タイで育つ日本語を継承語とする子どもたち

2.1 「バイリンガルの子供のための日本語教室」概要

この教室は日本語教師が始めた「子どものための日本語教室」が 2 年で閉鎖されることになり、そこに通っていた親たちが自分たちで運営することを決め、1999 年から「バイリンガルの子どものための日本語教室」と名称を改め運営している教室である。国際結婚を中心としたいわゆる定住型の子どもたちが大半を占め、日本人学校に通っていない子どもたちを対象としている。活動日は毎月第 2 と第 4 土曜日の 2 回、年間 20 回、1 回 1 時間半である。低学年部、中学年部は活動時間を大きく 3 つに分け、担当者を配置している。活動日が少ない理由は、仕事をもつ親教師が多いことから、無理せず継続することを最大の目標にしたことによる。生徒数は現在 76 名。2008 年度、運営委員は 31 名。内クラス授業に関わるのは親 16 名、外部ボランティア 11 名で、教師としての採用条件はない。クラスは幼児部、低学年部、中学年部、高学年部、高等部、特別支援の 6 つあるが、日本語能力を考慮し編成しているため、学齢だけで分けてはいない。また同じクラス内に 2 年 3 年いるということになるため学習活動の計画は非常に難しい。多くの子どもが国際結婚児であるが、国籍は様々であり、通っている学校の学習言語も、英語、タイ語、中国語と様々である。筆者はこの教室に 2002 年後期から参加している。

2.2 子どもたちの具体的なケース

では多様化しているといわれる子どもたちの実態はどのようなものなのだろうか。継承語教室の子どもSとRの例で紹介する。

Sは今年12歳でタイ人を父親、日本人を母親とする国際結婚児である。教室には6歳から参加している。両親の共通言語が英語だったことから、幼稚園からインターナショナル校に通って最近まで父親とは英語でやりとりしていた。母親は働いており、そのため母方の祖母が4歳までタイで養育を手伝い日本語でやりとりしていたが、母とは英語と日本語使用が基本である。教室では低学年の頃から主張が通らないと英語でまくし立て同年齢の子どもと関係がうまく作れていなかった。Sはタイ語はほとんどできなかったが、昨年懲役の義務を回避するためタイ語コースを選択することになり週5時間のタイ語学習が課せられた。そのため母親が教室をやめることを提案したがSは継続を希望し、その後自分から友達に話しかける姿がよく見られるようになった。また日本人とは日本語しか使わないようになり、休憩中タイ語第1言語の友達とタイ語で楽しそうに話す姿もよく見られるようになった。これはタイで生活しながら英語が第1言語のケースである。英語の社会的地位の高さもあるが、海外のどこに移動するか不明であることも英語選択の理由としてある。英語を学習言語として選んだ場合3言語環境になり、これは英語圏にはない特徴である。

Rはタイ人を父親、日本人を母親とする今年13歳の中学生である。教室には11歳で参加し現在2年目である。父親の仕事の関係で移動の激しい生活を送っていた。日本で生まれたが、2歳から3歳までアメリカに滞在し、6歳までは日本とタイの移動を繰り返す生活が続きタイに滞在中も一箇所定住ではない。7歳から2年間は日本に滞在し日本の学校に通った。タイに戻ってからはタイ語現地校に通学しており、この教室に来るまで母親以外の日本人との接触はなかった。しかし、タイもタイ語も好きではないと言う。Rはバンコクの隣の県から通っているが、母親によればこの教室に来ることを何よりも楽しみにしているそうである。これは非常に移動が多く、学習の機会や人間関係を何回も分断され、言語間の移動と文化間移動を繰り返したケースである。これほど移動の多いケースはこの教室では初めてであるが、4年間で日本からタイ、タイからアメリカ、そしてまたタイへ戻った例もあり決して特殊なわけではない。

ここにあげた子どもたちは、この教室で最も多い、母親が日本人で父親がタイ人の子どもたちで、教室活動を日本語で行える子どもたちである。両親が日本人で英語が学習言語の場合、タイ語が学習言語の場合、父親が日本人で母親がタイ人の場合、日本人とタイ人以外の国際結婚の場合、タイ人の親でも中華系あるいはマレー系など、その生活背景・言語環境、滞在の理由も多様である。滞在の形は長期滞在者が多いが、62家族中永住と言う人は12家族だけである。子どもたちの生活環境は常に言語間・文化間の移動の中にあり、国境を越えた空間移動の中にある。このような多様性と移動性の中で育つ子どもたちにとって必要なことばの力とはどのようなものなのだろうか。

3. どのような能力を育成するのか

先行研究を概観する限り、継承日本語教育独自の能力育成の目標は議論されていない。しかし、それを明確にしない限り継承日本語教育のあり方は見えてこない。では継承語教育はどのように捉えられてきたのだろうか。

継承語教育は一般的に民族のアイデンティティや親の言語の継承と保持が大きな目的とされ、それは個人の意思だけでなく社会の意思も反映していると捉えられてきた。また民族アイデンティティがなくなって根無し草になってしまうことが大きな危機感を持って語られている。しかし今海外で育つ子どもたちにとって本当に必要なのはこのような民族アイデンティティなのだろうか。

ホール(1998)は「文化的アイデンティティとは「あるもの」というだけではなくなるもの」であり、「本質ではなく位置化(positioning)である」と述べている。また佐藤(2008)は海外で成長する子どもたちにとって「自分をとらえる新しい枠が必要」であり、「多くの人との関わりの中で自分で主体的にアイデンティティを成長させることが必要で

ある」としている。筆者もまたこのようなアイデンティティ観に立たない限りハイブリッドな環境に生きる子どもたちのアイデンティティを捉えることはできないと考える。筆者は海外で育つ子どもたちが実際にどのようにアイデンティティを形成させるのか探るため、日本語を継承語とする成人EとKにインタビューを行った。インタビュー時期は2007年から2008年にかけて。ライフストーリーの聴き取りとフォローアップインタビューの2回である。

Eはタイ人の母、日本人の父をもつ現在23歳の女性である。日本で生まれて3歳まで日本で育った。学校はタイの学校だが母親は日本人として育てたいと努め、幼少時は母親との会話は日本語だった。3年生まで週末に日本人学校にも通ったが仲間になじめずやめた。大学では日本語を専攻したが日本語はできて当然とされる周囲の評価などがストレスで2年生の時タイ語名に改名した。しかし拒食症状が続き卒業後も仕事に就けずにいた。Eは外見が非常に日本的である。そのためもあり外部から常に日本人として期待され、努力も評価されず、誰にも理解されなかったことが辛かったと語る。この例は外部に期待されたアイデンティティに押しつぶされ、主体的にアイデンティティを選び取っていけなかった例である。Eは現在病気も治り日本名で呼ばれることにも違和感はない。近々日本に留学してデザインの勉強をするつもりなのだという。元気になったきっかけは自分の経験を人に話したことで同じような背景の人と出会い、共感してもらえ人と出会えたことだという。

Kは両親が日本人だがフランスで生まれフランスで育った。現在日本の大学に通い、明晰な日本語で話すが、母語はフランス語だと言い切る。日本語は日本に来るまで読み書きはほとんど出来なかった。フランスでは現地校に通っており、言葉に不自由を感じたことも日本人であることを意識させられたこともない。しかし、なかなか自分の意見が言えず、中学生から高校まで友だちができず悩み、自分に自信がまったくなかったため、勉強も出来ず、高校は留年した。父親が本帰国になった際これを機会に友人を作れる自分になろうと決心した。大学受験には一度失敗したが、友人もでき自分にとって居心地のいい場所を初めて見つけた。今は友達も多く、いろいろなことに自信が持っている。企業研修でも評価され、あと数年で日本語も母語にできる自信があると朗らかに語る。この例は自分のアイデンティティを主体的に選び取り自分自身で変容させ、成長させた例である。

これらの例からわかるのはアイデンティティを主体的に選び取ることの重要性である。また日本語能力も本人の主体的選択によって学齢期を過ぎてからも大きく伸長することがわかる。

継承日本語教育が今育成しなければならないのは、固定された民族という境目意識の育成ではないだろう。それはまた親Aの文化の継承か、親Bの文化の継承かの選択でもない。親とは異なる環境を生き、これからも生きていく子どもたちにとって必要なのは、ハイブリッドな環境を移動する過程において、自分自身の位置を自分で決め、周りの人々との関係、世界との関係を自分自身で構築できる能力だろう。そしてこの関係性の構築に必要な言語能力が、育成すべきことばの力ということになると考える。これが継承語教育の目的である。

ではそもそも子どもはどのようにことばを成長させるのだろうか。岡本(1985)は「子どもは関係性の中で言葉を育てていく」といい、子どもはことばをただ覚えていくわけではないから「言葉を与えればいいものではない」とし、ことばの使われる文脈と、そのことばを使う人との関係性を強調する。川上(2006)は、JSLのこどもの日本語指導に必要な観点として「個別化」「文脈化」「統合化」の3つの観点を示している。「個別化」とは子どもの多様な個に応じた言語学習の提供のことであり「文脈化」とは子どもがことばを覚える流れのことで、ことばを使う必然と意味が子どもに見える、ということである。そして「統合化」とは、言いたいことが生まれたときにその言いたい内容を言語化していく体験のことである。この体験を通して初めて子どもはことばを自分のものにしていく。

これらの観点は子どもを対象とした日本語教育である継承日本語指導でも同様に重要な観点である。このように見ていくと子どもが周りとの関係を育て、世界との関係を構築できるそのようなことばの力とは、まさに関係性の中でしか構築できないということである。

4. 新たな教室像

4.1 継承日本語教育の場の捉えなおし

では継承日本語教育の実践において今まで言ってきた目的や能力の育成はどのように具体化されうるのでしょうか。そのまえにまず継承日本語教育の現場を捉えなおしたい。

佐々木(2003)は継承日本語教育の現場の現状を「①場所がない②教材がない③教師がいない④子どもに学習の目的がない」と負の要因でまとめた。子どもに日本語学習の目的がないというのは最も重大な指摘だが、これについては3で意義を問い直した。確かに教師がいないのはどの現場も最も大きな課題の一つであろう。しかしそもそも子どもの日本語教育の専門家はまだ少ない。しかし今後も海外の隅々に専門家が配置されるとは思えない。であれば親と地域に住む日本人人材を継承日本語教育の現場に資源として活かすことを考えなければならない。3で、海外で成長する子どもたちにとって自分自身で新たなアイデンティティを形成していく必要を述べた。それは子どもだけでなく、海外に住む大人たちにも言えることではないか。多様化と移動性の高い今の海外の状況の中で、大人たちも従来の日本人アイデンティティで捉えられない自分を感じ、自分を捉える新しい「枠」を必要としている。継承語教室の子供にとっての目的を捉えなおしたとき、海外に住む大人にとっての意義もまた見出すことができる。

専門家のいない継承日本語教育の現場は常に指導者不足に悩んでいる。しかし子どもがいるところには大人もいるはずである。海外に住む邦人を地域の人的資源として活かすことは十分可能である。継承日本語教育の今後の可能性は現状の中の正の要因を探ることから始めなければならないと考える。

4.2 親が教師をやることの意義

継承日本語教育の現場では親が教師をやることはよくあることだが、教師を雇えないことがその理由である。しかし果たして教師を雇うほうがいいと単純に言えるのだろうか。

この教室で10年教師をやっていたFさんが今期で辞めることになった。15歳になった娘が教室をやめたあとも教師として活動していた人である。Fさんがこの教室に関わった理由は、娘がFさんが日本人と日本語を話すことを拒否したことがきっかけである。Fさんはタイ人の夫とアメリカで知り合い、共通語は英語である。そのため、子どもと二人のときは日本語、家族でいるときは英語で育てた。しかし日本に行って日本語を話すFさんにその時4歳の娘が強い拒絶反応を示し、それ以後二人の時も英語になって行った。娘と日本語で話すことは無理なのかとあきらめた頃教室が始まり即座に入室した。教師をやろうと思ったのは自分が他の人と日本語で話すところを見せ、娘に親は日本人で日本語を話すのだということをお母さんに納得させたからだということ。その後娘さんは10年間教室に通い今春学業の忙しさのためやめたがその時Fさんについて「お母さんはかっこよかった。仕事もすごく忙しいのにいつも教室の準備をしてがんばっていた。お母さんから日本語を頑張れと言われたことはない。でもお母さんががんばっているから私もがんばった。」と語っている。Fさん自身は今「この教室は人生を考えさせる場所なんです。」と振り返る。

先に述べたシンガポールでの補習校ネットワーク研修では、補習校に行きたがらない子どもへの対応が親からの相談として最も多いと報告があったが、バンコク継承語教室では問題になっていない。この教室は子どもだけを通わせる教室ではなく、親もまた一緒に通う教室なのである。親が教師をつとめた最初の理由は教師がいないことだったが、継承日本語教育では親が教師であることは教師不足を埋める以上の意味を持つ。

4.3 新しい目標と実践化

今年3月、上記で問い直した継承語教室としての教室の目標を話し合った。その時教師達からは、ことばの数や書記能力でしかことばの能力を見ていなかったのではないかと、関係性を積極的に構築しようとしなかったのではないかと、子どもにとって教室は楽しい場になっているのか、など様々な反省が出た。その結果今まで欠けていた関係性の育成、関係性からのことばの育成を意識し、まずお互いを知り合い理解し合うことを教室のテーマにした。そして2008年度の教室目標を「親との絆を深め、同じ背景を持つ子どもたちと共通

言語である日本語活動を通じお互いの理解を深める」とし、教室のあり方を考える柱として①異文化性を資源と考える一子供同士の異なり、また親同士の異なりも資源として学習活動に組み込んでいく。②子ども同士の関わりを資源と考える一学年を超えた活動を組みこみ、より関係性を深める。この2つを掲げた。子どもたちの能力差を含めた異なりと多様さそのものがやり取りを生むものになるはずであるし、親が経験していない世界を生きていくことになる子どもたちにとってお互いの存在は今まで考えていた以上に重要なものであるに違いない。そして教室ではできるだけ子どもにとって意味あるやり取りを起す活動を考えていこうということになった。また人的資源の活用として教室のビデオ記録係りと宿題コメント係りを新たに設けた。これによって親のほとんどが教室の活動に関わることになり、親と子、親同士の関係性も教室の運営に組み込まれることになった。

5. カリキュラム開発に向けて

現在上記目標に立って実践が進みつつある。しかし、関係性の育成、関係性からのことばの力の育成にはいままでの授業観からの大きな変換が必要である。子どもとのやり取りを通じことばの力をつけていく教室は、教師を務める大人たちが経験したことのない教室である。このような大きな教育パラダイムの変換はすぐに形にはならない。それは教室で起こる一つ一つの具体的な事柄を検討し、その検討を重ねていく中でしか形となって現われはしないだろう。(佐藤 1996)によれば、もともとカリキュラムとは学習や授業に先立って定められたプランではなく、「教育経験の総体」であり、「学びの経験(履歴)」であるという。その捉え方にたてば、我々が今経験し、経験していく教育活動それ自体がカリキュラムになっていくと考える。また継承語教室では単に教室内の学習の経験だけが重要なのではない。親とボランティアの多様性も具体的に捉え、その多様さの中で実践がどのように起り得るのか、子どもたちがどのように成長していくのか、これを教室の活動の総体として捉えなければ継承語教室のカリキュラムは見えてこないだろう。これが継承日本語教育のカリキュラム開発の基本にあるカリキュラム観である。そしてこのようなカリキュラム観にたった実践検討がカリキュラム開発の今後の具体的課題である。

参考文献

- 岡本夏木(1985)『ことばと発達』岩波新書。
- 川上郁雄編(2006)「年少者日本語教育実践の観点—「個別化」「文脈化」「統合化」」『移動する子どもたちと日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える—』明石書店 pp23-37.
- 佐々木倫子(2003)「加算的バイリンガルに向けて—継承日本語教育を中心に—」『桜美林シナジー』創刊号 桜美林大学院国際学研究所ジャーナル pp23-38.
- 佐藤郡衛(2008)「「第三の文化」をもつ子どもの育成に向けて—子どもたちをいかに支えるか—」『アメリカで育つ日本の子どもたち—バイリンガルの光と影—』明石書店 pp. 218-228.
- 佐藤学(1996)『カリキュラムの批評』世織書房。
- ホール・スチュアート(1998)「文化的アイデンティティとデアスポラ」(小笠原博毅訳)『現代思想』26巻4号 青土社 pp. 90-103.
- 中島和子(2003)「問題提起『JHLの枠組みと課題—JSL/JFLとどう違うか—』」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』プレ創刊号 母語・継承語・バイリンガル教育研究。
- 藤森弘子・伊東祐郎・柏崎雅世・中村彰(2006)「外国・在外教育施設における日本語教育の現状と需要調査研究 研究成果報告」科学研究費補助金海外学術調査 基盤研究(B)(2) 課題番号15401017.
- 外務省領事局政策課ホームページ www.mofa.go.jp/MOFAJ/toko/tokei/hojin/07/pdfs/1.pdf (2008年7月アクセス)
- 連絡先 174 soi49/8 Sukhumvit Rd., Bangkok 10110 THAILAND shink@loxinfo.co.th