



Title	日本で生きる日本語学習者のジャンルの獲得
Author(s)	大平, 幸
Citation	大阪大学, 2014, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/34544
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

2013 年度博士学位申請論文

日本で生きる日本語学習者の
ジャンルの獲得

大阪大学大学院言語文化研究科

言語文化専攻

大平幸

目次

第1章 序論	1
1.1. はじめに	1
1.2. 本論文の構成	3
第2章 先行研究	5
2.1. 日本語教育研究における「生活」に必要なことばの捉え方の変遷	5
2.1.1. 留学生を対象とした日本語教育における「生活」に必要なことば	5
2.1.2. 特定の目的を持つ人のための日本語教育における学習者の「生活」に必要なことば	8
2.1.3. 生活者のための日本語教育における「生活」に必要なことば	12
2.1.3.1. 国立国語研究所「日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発」	13
2.1.3.2. 日本語教育学会「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）報告書」	15
2.1.4. まとめ	16
2.2. 第二言語習得研究における新たな潮流	19
2.2.1. 第二言語習得研究における言語観、言語能力観の変遷	19
2.2.1.1. 伝達能力	19
2.2.1.2. 相互行為能力	21
2.2.1.2.1. 相互行為能力における能力観	22
2.2.1.2.2. 知識の領域固有性	22
2.2.1.2.3. 相互行為実践への参加と相互行為リソース	23
2.2.1.2.4. 相互行為の協働的達成	24
2.2.1.2.5. 相互行為能力がもたらす新たな視点	26
2.2.1.3. まとめ	28
2.2.2. 社会文化的アプローチ	29
2.2.2.1. ワーチの社会文化アプローチにおける問題意識	29
2.2.2.2. 媒介された行為への注目	30
2.2.2.3. バフチンの対話理論への注目	32
2.2.2.4. まとめ	33

2.2.3.	ダイアロジカル・アプローチ	35
2.2.3.1.	ダイアロジカル・アプローチにおける問題意識とその克服	35
2.2.3.2.	発話(スピーチ)という概念による言語観	36
2.2.3.3.	ダイアロジカル・アプローチにおける第二言語習得のプロセス	37
2.2.3.4.	まとめ	39
第3章	分析の枠組み ジャンル	41
3.1.	ジャンル	41
3.1.1.	ことばのジャンル (Speech Genre)	41
3.1.2.	言語活動従事に関与する知識としてのジャンル	44
3.1.3.	ジャンルの持つ2つの側面	45
3.1.4.	ジャンルによる分析の貢献と問題点	47
3.2.	実践コミュニティ	49
3.2.1.	実践、そして実践コミュニティ	49
3.2.2.	正統的周辺参加	50
3.2.3.	実践コミュニティにおける学習の捉え方	51
3.2.4.	本研究における実践コミュニティの貢献	52
3.3.	本研究における分析概念の定義	53
3.3.1.	ジャンルの定義	53
3.3.2.	本研究におけるジャンルの獲得	54
3.3.3.	本研究におけるコミュニティ	54
第4章	ひろげる 複数のジャンルの獲得の軌跡	57
4.1.	調査の概要	57
4.1.1.	協力者の選定	57
4.1.2.	インタビュー調査の概略	58
4.1.3.	協力者について	59
4.1.4.	分析方法	60
4.2.	C のケース	61
4.2.1.	協力者 C の複数のジャンルの獲得の軌跡	61
4.2.2.	C が身につけてきたジャンル 創作料理店におけるジャンル	64
4.2.2.1.	創作料理の店における実践	65

4.2.2.2.	C が創作料理店において習得したジャンル	66
4.2.2.3.	獲得したジャンルによる関係性の構築	69
4.2.3.	ジャンルの獲得に関わる要因	70
4.2.3.1.	専有「パくる」	70
4.2.3.2.	実践への参加の深まりと活動の複雑化	72
4.2.3.3.	重要な他者としての「おねえちゃん」と「店長」	73
4.2.3.4.	「ことばの変化」「他者との関係性の変化」「自分自身の変化」の相互作用的变化	75
4.2.4.	C のケースまとめ	77
4.3.	SK のケース	79
4.3.1.	協力者 SK の複数のジャンル獲得の軌跡	79
4.3.2.	SK が身につけてきたジャンル アルバイト先や職場でのおしゃべり	82
4.3.3.	SK のジャンルの獲得に関わる要因	88
4.3.3.1.	活動領域間の移動	88
4.3.3.2.	学習環境	89
4.3.3.3.	「ことばの変化」「他者との関係性の変化」「自分自身の変化」の相互作用的变化	90
4.3.4.	SK のケースまとめ	91
4.3.5.	4 章のまとめ	94
第 5 章	なじむ ある特定の活動領域におけるジャンルの獲得	97
5.1.	調査の概要	97
5.1.1.	データの収集	97
5.1.2.	フィールドについて	99
5.1.3.	協力者 CK について	100
5.1.4.	CK がかわるコミュニティ	100
5.1.5.	本章の構成	102
5.2.	授業でのやり取りの分析	104
5.2.1.	授業について	104
5.2.2.	実習授業中のやり取り	106
5.2.3.	教師による説明	106

5.2.3.1.	作業を円滑にし、理解を促進する視覚的情報の共有	109
5.2.3.2.	専門用語の言語化を阻害する視覚的リソースの共有	110
5.2.3.3.	実習作業中のやり取りと CK の専門用語の使用.....	111
5.2.4.	実習中の挿話	114
5.2.4.1.	教師による挿話	114
5.2.4.1.1.	教師による説明における挿話「現場では」	114
5.2.4.1.2.	実習中の学生同士のやり取りにおける挿話.....	116
5.2.4.2.	休み時間のやり取り 業界話	116
5.2.4.3.	授業中の挿話と、休み時間のやり取りにおける CK の業界用語の使 用	118
5.2.5.	授業でのやり取りのまとめ	119
5.3.	他者とのやり取りを介した意味や価値の共有の過程	122
5.3.1.	調査の概要.....	122
5.3.2.	他者とのやり取りを介した情報へのアクセス	124
5.3.2.1.	車に関する情報へのアクセス	124
5.3.2.2.	整備に関する情報へのアクセス.....	128
5.3.2.3.	運転に関する情報へのアクセス 見えないルールをあぶり出し.....	131
5.3.2.4.	情報へのアクセスのまとめ	135
5.3.3.	共有されたレパートリーとしての繰り返しのパターン	137
5.3.3.1.	いい車についてのやり取り	138
5.3.3.2.	所有車による人の同定	140
5.3.3.3.	車の扱い方による人の評価	143
5.3.3.4.	繰り返し語られるストーリーとストーリーの共有.....	145
5.3.3.4.1.	CK と MS の整備大会のストーリーの共有	145
5.3.3.4.2.	CK、MS、A 先生の整備大会のストーリーの共有.....	148
5.3.3.4.3.	「学校と現場は違うという語り」の共有	149
5.3.3.5.	繰り返しのパターンの出現のまとめ	151
5.3.4.	まとめ	153
5.4.	教科書の言葉からライフにおいて意味のあることばへ.....	155
5.4.1.	CK の専門用語の獲得の軌跡	155

5.4.2.	異なる文脈における専門用語の語り直し	156
5.4.2.1.	1 2 ヶ月点検実習	156
5.4.2.2.	学科授業から実習授業、実習授業から 1 2 ヶ月点検実習	160
5.4.2.3.	整備大会から 1 2 ヶ月点検実習	161
5.4.2.4.	自動車免許教習所から 1 2 ヶ月点検実習	162
5.4.2.5.	1 2 ヶ月点検実習から中古車査定ごっこ	165
5.4.3.	専門用語からコミュニティとつながることばへ	167
5.4.4.	まとめ	171
5.5.	5 章のまとめ	174
第 6 章	こえる 通用しないという経験から見る困難と気づき	177
6.1.	調査の概要	177
6.1.1.	協力者について	177
6.1.2.	インタビュー調査について	178
6.1.3.	分析の方法	178
6.2.	活動領域間の移動にともなう困難	179
6.2.1.	通用しないという経験	179
6.2.2.	活動領域間の移動にともなう困難とその要因	181
6.2.2.1.	来日初期の移動にともなう困難	182
6.2.2.1.1.	来日初期の移動にともなう困難の要因	182
6.2.2.1.2.	協力者 R のケース【日本語学校→旅館でのアルバイト】	185
6.2.2.2.	複数の活動領域間の移動にともなう困難	186
6.2.2.2.1.	複数の活動領域遺憾の移動にともなう困難の要因	186
6.2.2.1.1.	協力者 S のケース【串揚げ店の接客→すし屋の接客→ホテルの接客】	188
6.2.2.3.	まとめ	192
6.2.3.	活動領域間の移動にともなう困難の変化のプロセス	195
6.2.3.1.	困難の内容的变化	195
6.2.3.2.	困難の度合いの変化	196
6.2.3.3.	まとめ	199
6.3.	困難の変化と熟達化のプロセス	200

6.3.1.	困難の変化のプロセスから熟達化のプロセスへ.....	200
6.3.2.	漸進的熟達化のプロセス.....	201
6.3.3.	困難の変化から見る熟達化のプロセス.....	202
6.3.4.	まとめ.....	203
6.4.	熟達化のプロセスにおける気づき.....	204
6.4.1.	複数の活動領域間の移動を経験したことによる気づき.....	204
6.4.1.1.	CK の気づき.....	204
6.4.1.2.	H の気づき.....	206
6.4.1.3.	S の気づき.....	207
6.4.2.	気づきの変化の過程.....	208
6.4.3.	気づきの変化の過程における自分のことばへの意味づけ.....	210
6.4.3.1.	S のケース「反抗期」.....	210
6.4.3.2.	C のケース.....	212
6.4.3.3.	自分の使用することばへの意味づけの役割.....	215
6.5.	6 章のまとめ.....	218
第 7 章	結論.....	221
7.1.	本研究のまとめ.....	221
7.2.	本研究の結論.....	226
7.2.1.	日本に住む学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのよう にして可能になっていくのか.....	226
7.2.2.	日本に住む学習者は参加可能な領域をどのようにして広げていくのか... 228	
7.2.3.	生きて生活する人にとってのライフに必要なことば.....	229
7.3.	本研究の意義.....	231
7.4.	今後の展望.....	234
	参考文献.....	237
	巻末資料.....	245

第1章 序論

1.1. はじめに

これまで、日本語教育の場では、学習者の「生活」に必要な言葉について、教室の中で何をどう教えるのかという点に焦点を当てた議論がなされてきた。そして、そこでは地域の言葉や若者言葉など特定の集団において使用される言葉を教室で扱うべきか否か、扱うとすればどの程度どのように扱うべきなのかということを中心に話し合いが行われてきた。筆者自身、本研究を始める以前は、教室外で学ばれた学習者の言葉を誤ったもの、特殊な状況においてのみ使用されるものとみなし、そのような言葉を身につけることを、学習者が地域社会やアルバイト先での日本語に触れることの弊害であると考えてきた。しかし、学習者にとっては自分の「生活」における必要性に応じてそれらの言葉を自分のものとしていくことこそがことばの習得であり、生きることそのものである。しかし、教室から学習者の日本語の習得を見ていると、このようなごく当たり前のことを忘れてしまいがちになる。したがって、学習者の日本語の習得を、教室ではなく「生活」の中において見直してみたい、また人生というより長い時間軸の中でもう一度捉え直してみたいというのが、この研究をはじめた動機である。

この「生活」への視点の転換の流れは、ここ数年の日本語教育全体においても顕著になってきている。その大きな要因として日本に住む外国人の多様化が進み、国や地域を越えた人の移動とその状況を取り巻く問題が大きくとりあげられるようになったことがあげられる¹。またそれにとまって生活者に視線が向けられるようになってきた。一般的に、このような外国人を取り巻く問題として大きく取り上げられるのは、来日時に起こる国境を越えるような大きな移動にともなう問題である。例えば、異文化間の摩擦や、コミュニケーション上の阻害要因などを明らかにする研究などがそれにあたるだろう。しかし、人は、大なり小なり移動を繰り返す中で活動の範囲を変化させ、日々の生活を営むものである。転居、進学、就職、結婚などもその契機としてあげられる。さらに言えば、新しくアルバイトをはじめ、そのアルバイト先での実践に1人のメンバーとして参加するようになったなどもその小さな移動に数えられる。そしてその都度それまで慣れ親しんだ場所を離れ、

¹出入国管理及び難民認定法の改正により、1990年以降、日系人、技能実習生の受け入れが積極的に進められた。また、2000年に入ってから、二国間経済連携協定（EPA）に基づき、看護師・介護福祉士候補者の受け入れが開始されている（法務省「平成24年版出入国管理日本語版」）。このような国の外国人受け入れ政策の変化により、日本に住む外国人の多様化が進んでいる。

異なる習慣を有する新たな場所での生活をはじめることになるが、そのような生活の場の移動には困難²がつきものである。これは日本で生活を送る外国人も同じであり、やはり生活の場の移動によって何らかの困難を経験しているだろうことが予想される。本研究では、これまで議論されてこなかったこのような小さな移動に関心を置き、移動にともなう「生活」の変化の中で日本語の習得の軌跡を見ていく。そして、日本に住む学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのようにして可能になっていくのか、またかれらが参加可能な領域、つまり生活の場をどのようにして広げていくのかを明らかにすることを目的とする。

では、日本に暮らす外国人は最初の大きな移動の後に続くそのような小さな移動にともなう困難をどのように経験し、習慣の異なる新たな生活の場において生活を営むことができるようになっていくのか。また、どのようにしてその生活の範囲を広げていくのか。そして、日本語の習得はそのような生活範囲の変化とどのように関わっているのか。このようにある人の日本語の習得を、その人の「生活」の変化の様相とともに見ていくには、その人の人生に沿ってことばの変化の経過を追うことが必要になる。また、日本語の習得についても、ことばを「生活」の文脈から切り離したり、変化の一部のみを切り取って見せるのではなく、そのプロセスを「生活」との関連において記述する必要がある。本研究では、そのための概念として、ことばのジャンル（バフチン 1988）を提示する。ことばを常に人と人、人と社会との関係において捉えるバフチンの言語観は、本研究において大きな役割を果たすものである。また、生活の場と密接な関係を持つジャンルという概念は、「生活」とのつながりにおいて日本語の習得を考える本研究に有用な視点をもたらす概念であると考えられる。本研究では、このジャンルという概念を用いることによって、日本に住む学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのようにして可能になっていくのか、またかれらが参加可能な活動領域領域、つまり生活の場をどのようにして広げていくのかを明らかにすることを試みる。

先に述べたように、日本語教育においては、長らく教室を中心とした言語学習、あるいは習得に焦点が当てられてきた。また、その後、教室から「生活」に視線が向けられるようになってからも、来日後の「生活」において継続的に生起する小さな移動にともなう困難については、見落とされる傾向にあった。しかし、ジャンルという概念によって、自ら

² 困難という用語は、本研究においては、主に活動領域間の移動にともなって学習者が経験する困難を指す。詳細は6章「こえる」において説明を行う。

の生活の場を移行させつつ、多様なことばを身につけてきた協力者の日本語習得の軌跡を明らかにすることは、これまで教室に向けられてきた視点を「生活」に移し、日本語の習得をその人の「生活」との関係において捉えるための新たな視点を提供するものとする。

1.2. 本論文の構成

第2章では、まず日本語教育において、日本で暮らす外国人の「生活」に必要な言葉の捉え方がどのように変遷してきたかを概観する。具体的には、ヴァリエーション研究、特定の目的を持つ人のための日本語教育（以下 JSP）、生活者のための日本語の3つの分野における「生活」に必要な言葉について見ていく。次に、言語習得研究において、新たな言語観と言語能力観と学習観を提示する社会文化的アプローチとダイアロジカル・アプローチについて概観し、これらのアプローチがもたらす新たな視点について概観する。

第3章では、本研究の分析の概念について論じる。分析の概念とするのはジャンル（バフチン 1988）という概念である。また、本研究ではジャンルに加え、実践コミュニティ（レイヴ& ウェンガー 1993）の枠組みを援用する。ジャンルと実践コミュニティを分析の枠組みとすることで、日本語の習得をある特定の知識や技術の獲得ではなく、実践への参加の仕方の変化、あるいはコミュニティ内の人やものの関係性の変化として捉えることが可能になる。また、それによって、日本語の習得をその人の「生活」の中で、その人の人生に沿って、人とことばとコミュニティの関係において見ていくことが可能になることについて述べる。

第4章、第5章、第6章では、調査と分析の結果を示す。本研究の目的は、日本に住む学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのようにして可能になっていくのか、またかれらが参加可能な領域、つまり生活の場をどのようにして広げていくのかを明らかにしていくことである。そのため、第4章から第6章では以下のことを明らかにする。

4章では、日本に住む学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのようにして可能になっていくのか、またかれらが参加可能な領域をどのようにして広げていくのかを明らかにするため、既に複数のジャンルを獲得した2人の日本語学習者を事例としてかれらの日本語習得の軌跡を記述する。

5章では、ある特定の活動領域に焦点を当て、学習者の実践への参加がどのようにして可能になっていくのかをフィールドにおける参与観察等を行うことによって、より詳細に明らかにすることを試みる。フィールドである A 工業短期大学は、広く自動車業界で活躍

できる人材を育成することを目的とした大学である。協力者は、2年間日本語学校で日本語を学んだあと、A 工業短期大学に入学した留学生である。まず最初に、協力者が1年生の10月時点での実習授業での観察から、実習授業におけるやり取りの特徴を明らかにし、協力者の言語使用をその特徴との関連において見ていく。そして、その後の観察とインタビューの内容から、協力者の言語使用がどのように変化しているのか、またその変化の過程において、どのようなことが行われているのかを明らかにする。

6章では、活動領域間の移動に焦点を当てる。協力者は来日後日本語学校で学び、その後も日本で生活している学習者8名である。調査は、半構造化インタビューを用いて行い、協力者が生活の場の移動をどう経験するのかを移動にともなう困難に注目して明らかにする。さらに、その困難の経験がその人の日本語の習得のプロセスにおいてどのように位置づけられ、日本語の習得とどう関係するのかについて検討を行う。

第2章 先行研究

2.1. 日本語教育研究における「生活」に必要なことばの捉え方の変遷

日本に暮らす外国人の数は、その時代時代の社会情勢に連動して変化を続けている³。近年の傾向として、日本に暮らす外国人の属性や滞在の理由などが多様化する傾向にあり、日本語教育研究においてもこのような変化に対応するため、新たな視点からの教育の方法が模索されている⁴。ここでは、そのような流れの中で、日本語教育研究における外国人の「生活」に必要なことばがどのように捉えられてきたのかを見ていきたい。

2.1.1. 留学生を対象とした日本語教育における「生活」に必要なことば

1980年代は日本語教育を取り巻く状況に変化が見られ始めた時期だったと言える。春原(2009)は、80年代をプレフロー政策期、つまり本格的な外国人受け入れ政策が始まる前史にあたる時期であるとした上で、この時代のキーワードとしてバブル経済、日本語学校、中国帰国者、インドシナ難民、教授法などをあげている。日本にやってくる留学生の数が増加しはじめたのもこの頃である。1983年に留学生10万人計画⁵が発表され、これ以降留学生及び就学生の数が大幅に増加し、日本語教育を行う大学などの公的機関や民間の日本語学校なども急激に増え始めた。また、これと連動して1984年には日本語能力試験⁶が開始されるなど、この時期は留学生の日本語教育で扱われる内容が徐々に決まっていっていった時期でもある。その動きと並行して教室で教えられるべき内容も整備され、教材なども現在のようなかたちへと整えられていった。しかし、その一方でこの動きは教室では扱われない内容を作り出すことにもつながっていった。

³ 法務省入国管理局によると、2012年末（平成24年）時点における在留外国人数は203万8千159人で、2009年（平成21年）以来減少傾向が続いている。そして、その原因として2008年のリーマンショック、2011年の東日本大震災があげられている。

⁴ 宇佐美(2012)は、社会的情勢の変化に合わせて日本語教育における研究テーマも変化し、新たな研究テーマが生まれていると述べている。

⁵ 「留学生10万人計画」は1983年中曽根内閣時代に打ち出された方針である。これをきっかけに日本語学校などの新設が相次ぐなど、「日本語ブーム」の動きが見られた（春原2009）。

⁶ 日本語能力試験を主宰する国際交流基金と日本国際教育支援協会によると、日本語能力試験は、日本語を母語としない人の日本語能力を測定し認定する試験として、国際交流基金と日本国際教育協会(現日本国際教育支援協会)が1984年に開始した試験である。2011年の受験者数は全世界で約61万人であり、世界最大規模の日本語の試験となっている。

このような流れの中、教室の中では扱われない内容とされてきた生活語⁷の重要性を主張したのが伴（1985）である。伴は、教室で教科書を通して指導される日本語を「共通語」、一方教室の外で接する地域語を含んだ日本語を「生活語」とし、共通語と生活語の差の大きい地域に住む日本語学習者にとってこの2つの言語がどのように認識されているのかを調査した。調査の結果、多くの学習者が共通語と生活語の違いを感じ、その違いを不便だと感じていたことがわかった。伴（1985）は、この結果をふまえ、日本語教育の世界で「定説」とされてきた丁寧体ができればどのような場面でも対応できるという考えに対して異議を唱え、生活語の教育の必要性を提言している。この提言はそれまでの日本語教育界で常識とされてきた、単一の変種が使用されるモノリンガルな社会に生きる学習者という想定に疑問を投げかけ、学習者の遭遇する多種多様なことばに目を向けるきっかけを作ったものとして意義のあるものであった。

しかし、あえて問題点をあげるとすれば、次の点が考えられるだろう。まず生活語として想定されているのが地域方言と非常に限定されたものであることである。この傾向は伴（1985）以降の議論においても見られ、学習者が社会で生活していく上で必要なことばの中でも地域方言のみが焦点化されることとなった。次に、同論文においては生活語について教室の中で何をどう教えるのかということに議論が終始していることがあげられる。このような議論においては、ある言葉の知識が学習者にとって必要であるか否かを決定するのはあくまでも教師であり、当事者である学習者の視点の入り込む余地はない。学習者から見れば、自分自身の「生活」とって必要なことばが他者によって決定されていくという不思議な状況が作られている。

その後、1992年には『日本語教育』第76号で「方言と日本語教育」という特集が組まれ、日本語教育における方言の教育をテーマに議論がなされている。この特集以外にも1993年には国立国語研究所の『日本語教育指導参考書 20 方言と日本語教育』が編集されている。しかし、これら一連の論考においても議論は地域方言に限定されており、その方言を教室で教えるべきかどうか争点となっている点においては伴（1985）とかわらない。

次に2007年『日本語教育』第134号において「日本語のヴァリエーションと日本語教育」が特集された。この特集においては地域方言からより広い言語ヴァリエーションへと視野

⁷ 生活語は、伴（1985）で使用されている用語である。なお、これにあたる用語として、国立国語研究所の「学習項目一覧と段階的目標基準（生活のための日本語）」では「生活のための日本語」、日本語教育学会「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」のための日本語教育事業）報告書」では、「生活に必要な日本語」を使用している。

が広げられ、談話論から見た方言、若者言葉、言葉の男女差、文体差、言語行動などがとりあげられている。ここでは、その中から学習者の言語使用に焦点を当て、社会文化との関係について論じた沖（2007）について見ていく。

沖（2007）「談話論から見た方言と日本語教育」は、前半ではこれまで日本語教育におけるヴァリエーション研究の中で狭義の方言に焦点が当てられてきたこと、またそのような狭義の方言から談話論から見た方言へと発想の転換が必要であることについて議論している。また、後半では、第二言語を適切に話すため、言語形式の意味指導とともに談話論的指導を行うことの必要性を主張している。

まず、沖は方言についてこれまで焦点が当てられてきた地域方言だけではなく、社会方言も含んだ概念として捉える必要があるとし、「それぞれの個別具体的な場で使用されている社会方言」が習得されなければならないとしている。沖はその理由として現代社会においては誰もが同時に複数の社会に所属しており、それら複数の社会におけるそれぞれの社会方言や社会規範を習得しなければ、生活を滞りなく営むことはできないということをあげている。さらに沖は、その社会における特定の場に特有の言語使用が存在し、さらにその社会の中で生活を滞りなく営むために、言語使用だけではなく、社会文化的な知識、社会的規範についての知識が必要であるとしている。沖の提示する言葉に対する見方は、これまで地域方言に限定されてきた学習者の「生活」に必要なことばをより広く捉えているという点、また学習者が社会に参加するための知識を言葉に限定せず、その社会における社会文化的な知識にまで広げた点において評価できる。しかし、沖は「ある社会に特有の言語使用や社会文化的な知識」を、個人がある社会に参加していくために従うべき一種の規範として提示している。もちろん、そのようなルールについての理解を深め、それに沿って行動することは、誤解やコミュニケーション上の問題を軽減することにつながり、社会に適応し周囲とのよりよい関係を築くうえで有効な手段の1つではある。しかし、社会文化的な知識を従うべき規範として提示する立ち位置からは、社会において人と人のかかわりの歴史の中で作り上げられてきた慣習的な言葉の使用が学習者の「生活」においてどのような意味を持つのか、またそれが学習者の日本語の使用あるいは習得とどうかかわるのかということは見えてこない。

以上、留学生を対象とした日本語教育における「生活」に必要なことばの捉え方の変遷を見てきた。それまでの日本語教育では、教室の言葉が正しい言葉、きれいな言葉とされ、地域の言葉や若者言葉などその他の言語変種は誤ったものとして排除される傾向にあった。

これらの研究は、教室外の学習者に目を向け、これまで誤った言葉とされてきた地域の言葉などを「生活」に必要なことばとして、学習者の「生活」になくてはならないものとの見方を示した点、学習者の「生活」に必要なことばとして多様なヴァリエーションに目を向け、そのような言葉の使用には、言語形式に関する知識だけではなく、社会文化的な知識が必要であることを主張した点で意義がある。

しかし、上記の議論においては、学習者の「生活」に必要なことばが、語彙や表現、またそれにとまなう規範的言語行動の習得といった特定の知識や技能の習得として捉えられている。また、教室という限られた場においてそれらの知識の何をどう扱うかという点に議論が終始している。つまり、学習者の実際の「生活」がどのようなものなのか、またことばがその人の「生活」にとってどのような意味を持つのか、ことばの習得が「生活」にどう関わっていくのかについては考慮されていないのである。学習者の「生活」に必要なことばについて考えるのであれば、規範としての言葉や言語行動、あるいは教室での学習項目としての言葉から出発するのではなく、学習者の「生活」の中のより具体的な文脈から「生活」に必要なことばを捉え直す必要があるのではないだろうか。

2.1.2. 特定の目的を持つ人のための日本語教育における学習者の「生活」に必要なことば

次に、特定の目的を持つ人のための日本語教育（以下 JSP⁸）における「生活」に必要なことばについて見ていく。JSP を取り上げるのは、この分野がビジネス、研究といった学習者の「生活」上の目的に焦点を当てたものだからである。ここでは特に JSP 研究の中から、留学生を対象とした専門日本語教育と、ビジネスパーソンを対象とするビジネス日本語を取り上げ、それぞれの分野における「生活」に必要なことばの捉え方を見ていく。

1980 年代、留学生教育が日本語教育の重要性が高まる時期において、新たな教育領域として注目を集めはじめたのが専門日本語教育の分野である。専門性の高い分野での日本語の教育を求める声は、1980 年前後の研究を目的とする留学生の増加を背景に徐々に高まりを見せはじめ、留学生受け入れ 10 万人計画が発表された 1983 年には、日本語教育学会の学会誌『日本語教育』において「専門別の日本語教育—科学・技術系学生にどう対応するか」という特集が組まれている。また、1999 年には専門日本語教育研究会という高度な専

⁸ JSP は Japanese for Specific Purposes の頭文字をとったもの。研究やビジネスなど特定の目的を持つ人に特化した内容や方法によって行う日本語教育研究を指す。

門性を必要とする分野での日本語教育に特化した学会が立ち上げられている。この分野においては、理工系の留学生の日本語指導を視野に入れ、専門分野別の語彙や文型や談話の分析を行い、それらの成果を生かした教材やカリキュラムの開発が行われている（深尾1999）。学習者に対し論文構造の意識化を促す試みもその1つである。因他（2008）は、理工系論文の構成や論理展開のパターンを明らかにした基礎研究をもとに、論文作成指導を行っている。因らは、学習者の論文構造の意識化を促すため、テキスト分析タスクを含むライティング授業を実施し、その効果を検証している。授業は研究活動に必要な文章の特徴を理解し、比較的短い報告書を書くことを目的として行われた。授業では、毎回の作文に加え、共同添削タスク⁹が行われ、さらに教師が添削した作文の修正版の作成が行われた。調査の結果、インタビューに協力した受講者全員にこのタスクによってスキーマ形成が促進されたことが示唆された。

このように、専門日本語教育分野では学術専門分野別に使用頻度の高い語彙、文型、論文構成を明らかにし、そこから得られた知見をもとに効果的な指導法が提案され、それを現場において応用することが試みられている。この試みは、一般的に気づかれにくい専門分野間の論理展開や論文の構成の違いを、学習者が意識化し、効率的に特定の専門分野における論文作成について学ぶことを助けるものとなっている。また、一般的な日本語を扱った従来の日本語教育と比べ、学習者の「生活」に必要なことばが実際の「生活」（この場合は研究生活）及び学習者の「生活」の中の具体的な活動の中において検討されていると言える。

しかし、専門日本語においても、学習者の「生活」に必要なことばが、語彙や文型、あるいは文章の構造といった特定の知識や技能の習得として捉えられているという点で、これまでの見方と大きくは変わらない。また、専門日本語教育においては、分析の対象は人の活動によって作り出されたプロダクトである論文であり、さらに言えばそれが書き言葉に限定されている。つまり、生きて活動する人間や、その人の生きる世界は分析の対象から外されてしまっているのである。春原（2006）が指摘するように、専門日本語が「何事かをなすための、何者かになるための言語活動」であるとすれば、専門日本語を学習者や学習者の「生活」から切り離して考えることはできない。ことばは「生活」の中においてはじめて意味をなし、その役割を果たすものだからである。学習者が何事かをなし、何者

⁹因他(2008)は、学習者同士が学術的論述としての適切性の観点から構成や論理展開を自由に話し合う活動を共同添削タスクとしている。

かになるための活動に必要なことばとしての専門用語について再考するためには、ことばだけを対象とするのではなく、ことばを学習者や学習者の「生活」との関係において捉え直して見る必要があるのではないだろうか。

次にビジネス日本語の分野における「生活」に必要なことばを見ていきたい。2007年に経済産業省が主体となって推進するアジア人財資金構想¹⁰がスタートした。この動きを受け、各教育機関においてもビジネス日本語のコースを新たに設置するなど、日本企業への就職や就職後に必要となるビジネス日本語能力育成のための基礎的研究やカリキュラムの開発に注目が集まり始めた。

近藤（2007）は、日本人ビジネス関係者と外国人ビジネス関係者がともにビジネスをしていく際にどのような問題が生じているのかを明らかにし、両者間の問題を解決するために何か求められるのかを、外国人ビジネス関係者自身の内部の視点から解明することを試みた。それまでのビジネス日本語の研究においては、実証的研究が不足している点、またその中でも特に当事者の内部視点から見たイーミックな解釈が十分ではなかったという点に鑑み、近藤は、質問紙調査、日本企業におけるビジネス会議の場面の分析、日本人と外国人のビジネス関係者の商談の場面の分析を行い、外国人ビジネス関係者が直面している課題とその要因を外国人ビジネスマンの視点から明らかにしている。

戎谷（2012）は、日本企業で働くインド人 IT エンジニアと日本人従業員のコミュニケーションを翻訳・通訳などによって仲介し、両者の間の情報授受をサポートするインド人ブリッジ人材に焦点を当てた研究を行っている。ここ数年日本企業で働くインド人 IT エンジニアの増加にともない、インド人エンジニアと日本人従業員コミュニケーションについての研究なども見られるようになった。戎谷は、開発プロジェクトを1つのケースとしたケース・スタディによって、当該プロジェクトにおいてインド人ブリッジ人材が直面するコミュニケーション上の問題を明らかにし、その問題の解決のために必要な異文化間のコミュニケーション能力について検討をしている。戎谷はこの問題を解決するために必要なコミュニケーション能力を、その場や状況に適切な文型や表現の能力ではなく、インド人 IT

¹⁰アジア人財資金構想は、経済産業省と文部科学省がアジアの相互理解と経済連携の促進に向け、2007年（平成19年）から実施している事業。優秀な留学生を日本へ招聘し、日系企業での活躍の機会を拡大すること、また、そのために産業界と大学が一体となり、留学生の募集・選抜から専門教育・日本語教育、就職活動支援までの人材育成プログラムを一貫して行うことが目標として掲げられている。（経済産業省・文部科学省「アジア人財資金構想」ホームページ http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/asia_jinzai_shikin/index.html 最終アクセス 2013.11.25）

エンジニアと日本人従業員の両者間の情報授受が円滑に行われるよう調整し、コミュニケーションを仲介する能力であると結論付けている。

近藤（2007）においても、戎谷（2012）においても、専門日本語が分析の対象とした書かれた文章から具体的な文脈における人と人とのやり取りへと視点が移され、具体的な文脈、そこで活動する人、人と人とのやり取りを包括的に捉えた上で問題提起がなされているという点で評価できる。戎谷はビジネス場面における問題を解決するために必要なコミュニケーション能力は、その場や状況に適切な文型や表現の能力ではないと述べているが、これはまず語彙や文型といった言葉ありきではなく、具体的な文脈におけるやり取りを観察することからはじめたからこそ得られた視点であり、問題意識であると言える。ここには、「生活」に必要な日本語を語彙や文型の知識であるとするこれまでの日本語教育の想定限界が示されている。また、同時に現実の社会において生活を営むために必要なことばや能力について考える際には、これまでとは異なる新たな視点からの言語や言語能力を捉えることが必要となることを表している。

以上のようにここ数年のビジネス日本語では具体的な場におけるやり取りを出発点とし、そこから「生活」に必要なことばや能力を捉えようとする動きが見られる。そして、そのような観点から見出された問題点やその問題解決の方法はより学習者の「生活」に即したものとなっている。

しかし、これらの研究では、コミュニケーション問題を解消することが第一の目標とされ、誤用やコミュニケーションの齟齬は避けるべきものとされる傾向にある。そのため、そのコミュニケーション上の問題の原因や解決の方法については言及されるが、その齟齬がその人の「生活」にどのような影響を与えるのか、またそれによってその人やその人のことばがどのように変化するかといった「コミュニケーションの失敗」の先にあるものは描かれていない。つまり、コミュニケーションの失敗の経験が、その人の日本語習得のプロセスの中において捉えられていないのである。「生活」に必要なことばやことばの習得をその人の「生活」において捉えようとするならば、コミュニケーション上の困難や失敗も含めた一連のプロセスを変化の全体として視野に入れる必要があるだろう。

もう1つ問題点を指摘するとすれば、これらの研究では明確な言語や言語能力観が示されていないという点があげられる。そもそも何をコミュニケーションの成功あるいは失敗とみなすかは、現場を見る際によって立つ言語や言語能力の捉え方によって変わる。教室ではなく、人が生きて生活を営む現実の社会で起こる出来事を見ていくためには、その前

提としてこれまでとは異なる新たな視点で言語観や言語能力観が必要となる。ビジネス日本語研究においても、そのような言語観や言語能力観を明確にしておく必要があるだろう。

次にあげる生活者のための日本語教育では、「生活」に必要なことばやその教育について議論を行う前提として、従来の日本語教育の視点にかわる新たな言語観と言語能力観を示している。次の項では、生活者のための日本語教育における「生活」に必要なことばを、そこで示された新たな言語観と言語能力観とともに見ていく。

2.1.3. 生活者のための日本語教育における「生活」に必要なことば

近年、多文化共生、地域の日本語教育についての議論が盛んに行われている。そのきっかけとなったのが、1990年の出入国管理及び難民認定法の改正¹¹である。改正以降、南米諸国から多くの日系人が職を求めて来日するようになり、これを期に日本に長期滞在する外国人を地域の住民としてどのように受け入れていくかについて、制度面も含めた議論が巻き起こった(春原 2009)。そのような動きに合わせ、日本語教育においても外国人の「生活」を中心とした学習、あるいは教育に目が向けられるようになってきた。そのような変化の中、これまで教室という場において当然視されてきた言語や言語能力の見方によっては、現実社会における問題解決が困難であるという認識が広がり、従来の見方とは異なる見方が必要とされようになってきた。このような社会的状況の変化の要請を受け、日本で暮らす外国人という存在をどう捉えるか、また外国人の「生活」のために必要な日本語や「生活」に必要な能力をどのように見るかについて新たな見方が示されるようになっていく。ここでは、国立国語研究所「日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発」と、日本語教育学会「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(文化庁委託「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業) 報告書」における「生活」に必要なことばについて論じる。

¹¹宇佐美(2012)によると、1990年入管法の改正により、3世までの日系人に定住者という在留資格が与えられ、日本滞在が可能になった。この資格には、日本での就労に制限がないため、職を求めて主に南米諸国から、多数の日系人が来日した。

2.1.3.1. 国立国語研究所「日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発」

まず国立国語研究所の「日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発」¹²⁾における生活者のための日本語について見ていく。金田他(2008)は、2006年から国立国語研究所が進める「日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発」の一環として、生活のための日本語について一連の調査と報告を行っている。この学習項目一覧と目標基準は、外国人と日本人が参照可能な学習目標、項目一覧を作成することで、外国人が適切な支援を受けられるよう、また求職の際にも企業側の参考資料として提出できるよう考案されたものである。調査では、①国内外の先行事例の情報収集¹³⁾、②日本語使用に関わる実態調査及びニーズ調査、③限定場面における目標言語使用調査が行われ、これをもとに学習項目一覧と段階的目標基準が作成された。

議論をはじめると金田らは、生活者としての外国人¹⁴⁾の捉え方の見直しを行っている。金田らが主張するのは、外国人の日本での滞在の長期化と家族化が進む現状を鑑み、外国人を労働者、職場の一員としてだけでなく、「社会を構成する一員、地域に暮らす人」として「その地域社会で生活をし、共に社会を創る人」(金田他 2008)という観点から捉え直すことの必要性である。また、金田らは、生活者としての外国人の「生活」に必要な能力についても、新たな見方を示している。ここで強調されているのは、まず社会で生きていく能力について検討し、その中でコミュニケーション能力あるいは日本語能力がどういった位置を占めるのか検討することの必要性である。その議論をふまえて、金田らは生活のための日本語を、「在住外国人が社会の一員として地域に根付き、十全的な生活を送ることを可能にするもの」であり、「人間関係構築、生活場面構築のための日本語」としている。そのように考えた場合、言語と「社会生活を営むための知識・能力」は切り離せないものとなる。実生活において、私たちはさまざまな道具や資源をうまく利用

¹²⁾ 国立国語研究所が、日本で生活するために必要な日本語能力を明らかにし、その結果を日本語教育諸機関に利用しやすい形で提供することをめざして 2006 年 4 月から 2011 年 3 月まで(平成 18 年度～平成 22 年度)実施した調査事業。この調査においては、日本語能力を「日本社会の一員として地域社会に根付き、職場や学校等で活躍できるようになるまでに外国人が身につけるべき日本語能力」としている。

(国立国語研究所ホームページ「日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発」
<http://www.ninjal.ac.jp/archives/nihongo-syllabus/> 2013/11/25 最終アクセス)

¹³⁾ 外国人の「生活のための日本語」については、それ以前の 1980 年代に行われたインドシナ難民と中国帰国者受け入れにおいてすでに検討された経緯がある。金田らは中国帰国者向けの教育の内容のもととなっている「目標構造表」を国内の先行事例として取り上げ、「生活のための日本語」の検討を行っている。

¹⁴⁾ 金田(2008)では、生活者ということだが、「日本に長く住みながらも、安定した生活を送っているとは言えず、それが子どもにも影響を与えている人々」を示すことばとして使用されていることについても指摘している。金田は、この生活者という言葉は何気なく使うことにより、在住外国人の中に新たな階層を作り出す可能性があるとして述べている。

することによって生活を営んでいる。しがたって、社会生活を営むための知識・能力には、そのような道具や資源の利用も含めた能力が測られるべきである。金田らは、社会的資源も含めた資源の使用、あるいはそれらの学習資源を利用したストラテジーも能力として認めるとし、それによって発揮される能力は、何らかの行動によって表現され、確認されると述べている。

日本語教育においてはこれまで、外国人は支援の対象であり、かれらに対する生活者、社会の一員という観点は希薄だった。また、日本語を学ぶ外国人を、その人の日本語学習という観点からの属性や目的に合わせて、留学生や、ビジネスパーソンや、看護師・介護福祉士のように呼び分け、その人たちの「生活」の全体をひとつのつながりと見ることはほとんどされてこなかった。しかし、教室ではなく「生活」を中心に置き、その人の多様な側面に配慮し、人生を視野に入れることで、外国人を「生活」において多様な側面を持ち、地域社会に参加する中で生涯をかけて発達する人であるという捉え直しが可能になる。つまり、人とことばと社会を全体として捉え、個人史の中において見ることができるようになるのである。

また、金田らの言語の能力についての記述には、まず言葉ありきではなく、外国人の「生活」を中心に据え、その中で言葉が果たす役割や言葉自体について考えるべきであるとする姿勢が示されている。また、社会的資源も含めた資源の使用を能力として認めるという記述からは、能力が周囲の環境との相互作用の中で発揮されるものとの見方が示されている。さらに、学習についても、学習とは「生活」における行動が変化することであり、行動によって表現されるものであるとする考えがうかがえる。これまで、教室においては、知識や能力は個人が所有するものであり、道具や資源の使用が制限された状況において測られるものであった。また、そのような知識や能力が学習されたかどうかは試験紙の上に答案として表現されるものであった。金田らは、それまで教室という場においては当然とされてきたそのような見方に疑問を投げかけ、「生活」における言語や言語の能力に新たな見方を示しているのである。

このように、国立国語研究所の「日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発」における生活のための日本語においては、日本語教育を考えるにあたって、まず外国人とはどのような存在なのか、またその生活はどのようなものなのか、そしてそこで必要となる言葉や能力がどのようなものなのかといった、教育の前提の見直しが行われている。また、言語や言語能力や学習について新たな視点が提示されている。このような点か

らも「生活」に必要なことばについて、従来よりも一歩進んだ議論がなされていると言える。

2.1.3.2. 日本語教育学会「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）報告書」

次に、日本語教育学会「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業¹⁵⁾ 報告書」における「生活」に必要なことばについて見ていきたい。この調査は、文化庁の「『生活者としての外国人』のための日本語教育事業」の委託を受け、日本語教育学会が平成 19 年度と平成 20 年度に実施したものである。以下、平成 19 年度事業報告書を日本語教育学会（2008）平成 20 年度事業報告書を日本語教育学会（2009）とする。

調査は、①地域日本語教育システムづくり検討プロジェクト、②日本語ニーズ調査プロジェクト、③カリキュラム開発プロジェクト、④人材育成のためのプログラム開発プロジェクトの 4 つの調査プロジェクトに分かれて行われた。この報告書においても、プロジェクトにおける生活者としての外国人や、生活に必要な日本語や、生活に必要な能力について言及されている。ここでは、日本語教育学会（2008）の記述を中心に見ていく¹⁶⁾。

まず、日本語教育学会（2008）では、生活者としての外国人を「日本語の力が足りない者」ではなく、言語・非言語のスキルを駆使し、既に持っている経験や知識、自分の中の様々なアイデンティティを発揮して問題解決に取り組む存在として捉えるとしている。そして、外国人の「生活」に必要な能力については、その能力を多文化共生コミュニケーション能力と呼び、具体的状況における他者との関わりと隔絶したものではなく、社会において人との関わりの中でお互いの力を引き出し合い、補い合いながらよりよいものを目指していく力であるとしている。また、生活に必要な日本語については、岡崎（2007）の共生日本語の考え方をもとに、日本人の一般的な日常的言語行動を想定し、そこから抽出した日本語使用ではなく、問題解決の過程で必要となる日本語であり、当事者としての外国

¹⁵ 「『生活者としての外国人』のための日本語教育事業」は、文化庁が平成 19 年度から実施している事業である。日本国内に定住している外国人等を対象とし、日常生活を営む上で必要となる日本語能力を習得できるよう、地域における日本語教育に関する優れた取組の支援、日本語教育の充実に資する研修及び調査研究を実施することにより、日本語教育の推進を図ることを目的としている。

文化庁ホームページ

http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/seikatsusya/ 2013/11/25 最終アクセス

¹⁶ 地域に住む外国人の日本語能力をどのように捉えるかについての記述は、日本語教育学会(2008)『19 年度の調査結果の報告書』の 1 章 3 節「地域日本語教育システムづくり検討プロジェクト」に詳しい。

人と日本人が相手と自分の理解のためにことばを調整し管理する過程で生まれる言語としての日本語であるとしている（日本語教育学会 2008: 26）。

日本語教育学会（2008）においても、日本に住む外国人を一時的滞在者ではなく、地域において生活を送る社会の一員として捉えている点、また能力についても、能力を個人の所有物としてではなく、周囲との関係性の中で発現するものとしている点で、金田らとの共通点も多い。しかし、金田らと大きく異なるのは、学習の捉え方である。日本語教育学会（2008）では、学習を「現実の問題を解決するプロセスにおいて、外国人と日本語母語話者が共に変容していくこと」であるとしている。つまり、社会の問題を解決するという目的の前には、外国人も日本語母語話者も地域の住民として等しくその問題に取り組む存在であり、その過程において変化を遂げるのもその両者であるとしているのである。これらの議論は、地域の住民としての外国人と日本語母語話者を社会における能動的な主体として捉えている点、また外国人と共に生活する日本語母語話者側の変容も視野に入れている点において、金田らの議論から一歩進んだものとなっている。また、学習を現実の問題を解決するプロセスにおける変容と捉える点も注目に値する。学習をそのようなものとして見るということは、誤解や齟齬自体をコミュニケーション上の阻害要因として問題視するのではなく、そのような誤解や齟齬を参加者がどう捉え、どう関わるのか、どう乗り越えていくのかその一連のプロセスを全体として見るという見方の転換を図るものである。ここには、コミュニケーション上の誤解や齟齬は必ずしも避けるべきものではなく、むしろそれを変容のプロセスの一部として捉えることの重要性が示されていると言える。また、そのために変容のプロセスをより長いスパンで見えていく必要があることが示されている。このような学習の見方は、教室を中心とした学習の見方から、より人間の生きる世界の現実 に即したものとなっていると言えるだろう。

2.1.4. まとめ

本節では、日本語教育において、「生活」に必要なことばの捉え方がどのように変遷してきたのかを概観した。留学生を対象とした日本語教育、特定の目的を持つ人のための日本語教育（JSP）、生活者のための日本語教育の3つの分野における「生活」に必要なことばについて見ていく中で、社会情勢の変化にともない、教育あるいは研究の視点が、学習者の「生活」全体へと向けられるようになってきていることがわかった。また、そのような変化にともない、従来教室においては当然とされてきた言葉や能力の見方に対し、変更

が求められるようになってきていることが明らかになった。そのような要請に応えるべく、生活者のための日本語教育の分野では、これまでとは異なる言語観、言語能力観が提示されている。

教室という場を中心に置いた従来の考え方においては、知識は学習者の頭の中に蓄積されるものとされてきた。また、学習者の能力も学習者個人が所有するものとされてきた。したがって、学習も個人の内部において完結するものであり、その学習の成果は紙の上に表現されるものと考えられてきた。しかし、この考え方を教室ではなく、人が生きる「生活」の中に置いた場合、これがいかに、現実の社会の人の営みのあり方に反するものであるかが浮き彫りになる。つまり、これまでのような学習の見方によって、学習者の「生活」における学習という複雑な事象を捉えようとしても、その様相を捉えることは難しいということが徐々に明らかになってくるのである。

そこで、学習を「生活」に即したものとして見ていくために有効なのが、能力をある個人が所有するものではなく社会との関係性の中で発揮されるものとする見方であり、学習を人と人、人との、人と社会の関係性の変化のプロセスと捉える見方である。この見方に即して考えると、だれが学ぶべきなのか、何を学ぶべきなのか、何ををもって学んだとするのか、それをどう評価するのかといったことに関するこれまでの前提が大きく変わることになる。このような見方の転換により、これまで学習として捉えられてこなかった事象を学習として観察対象とすることができるようになる。また、このような捉え直しにより、教育実践も変わることになる。

本研究においても、全体を通して「生活」に必要なことばについて考え、その中でことばやことばの能力、また、ことばの習得について検討していく。なお、学習者の「生活」に必要なことばについて検討していくにあたって、本研究では「生活」にかわり、「ライフ¹⁷」という語を使用する。ライフは、人間が生をまっとうするための時間や空間において、生きて活動する人の生活全体、また人生全体を意味する。本研究では、「ライフに必要なことば」について検討することで、単にその人の生活上の目的や必要性に沿ったことばのみを射程に入れるのではなく、あることばがその人の生活の中でどのような役割を果

¹⁷西口(2013)は、マルクスを引用し、人間の活動によって構成された世界を「Leben」と表現している。そして、このような世界の見方を、フッサール、シュッツを経て、バーガーとルックマンに継承されたものであるとしている。本研究では、「Leben」を英訳した「ライフ」を、人間が生をまっとうするための時間や空間において、生きて活動する人の生活全体、また人生全体を指すものとして使用する。

たしているのか、あるいはその人にとってそのことばがどのようなものなのかということについても考えていきたい。

生活者のための日本語教育の分野で示された言語観や言語能力観や言語習得観は、ことばやことばの習得を学習者のライフの中で捉えることを試みる本研究においても有効な視点であると考ええる。本研究においても、このような新たな観点を参照しつつ、これまで当然視されてきた言語、言語能力、学習といったものを再度人間のライフの中に差し戻し、その人のライフに即した形で捉え直すことを試みる。

ところで、生活者のための日本語教育で示された言語観や言語能力観や言語習得観は、社会という文脈においてこころの発達を捉える社会文化的アプローチとダイアロジカル・アプローチにおける言語観、言語能力観、学習観と呼応するものである。そこで、次の節では、第二言語習得研究に大きな影響を与えた社会文化的アプローチとダイアロジカル・アプローチについて議論し、これらのアプローチが第二言語習得研究にもたらした新たな視点について検討を行いたい。

2.2. 第二言語習得研究における新たな潮流

2.2.1. 第二言語習得研究における言語観、言語能力観の変遷

2.1 では、日本語教育における「生活」に必要なことばの捉え方の流れを概観した。生活者のための日本語教育において示された言語能力観は、人間の発達を社会という文脈において捉える社会文化的アプローチに影響を受けた「相互行為能力（interactional competence）」（He and Young 1998: Young 1999）にもとづくものと思われる。相互行為能力の考え方は、第二言語習得の分野における、言語観や言語能力観や学習観に大きな転換をもたらしたと言える。

本節では、社会文化的アプローチとダイアロジカル・アプローチについて議論する前に、第二言語習得研究における言語観、言語能力観、学習観の変遷を概観する。ここでは、伝達能力と相互行為能力を取り上げ、そこに表れる言語観、言語能力観、学習観を見ていくことにする。

2.2.1.1. 伝達能力

伝達能力（communicative competence）とは、Hymes（1972）が、日々の生活における実際のコミュニケーションを行うために必要な能力として提示したものである。

それ以前の言語学の潮流において絶大な影響力を誇ったチョムスキーの理論では、人間の言語発達を可能にするものとして、人に生得的に備わった言語獲得装置（LAD）というものが想定され、この LAD によって母語の文法が獲得されると説明されている。したがって、この理論において関心の中心となるのは、母語話者が生まれながらに持っている文法知識のことであり、研究の対象となり得るのも言い間違いや誤りを含まない母語話者の言語能力ということになる（大平 2001）。そのため、言語知識（competence）と言語運用（performance）とは区別され、誤りを含まない純粋な言語能力のみが分析の対象とされた。その一方で、誤りやあいまいさを含む言語運用については、研究対象から除外されたのである。

これに対し、Hymes（1972）は、社会言語学的観点から、言語知識による説明だけでは言語能力の説明として十分ではないと主張した。実際のコミュニケーションにおいては、ある文脈において適切に言語を使用する能力、つまり言語運用に関する知識が重要なものであると考えたからである。そこで出されたのが伝達能力という概念である。ハイムズは、

日常のコミュニケーションの実際を鑑み、いつ、どこで、だれに、どうやって言葉を使用するのかに関する社会文化的ルールや価値観に関する知識を言語能力の要素に加えた。そして、文法的能力だけでなく、社会言語的能力など多様な要素を包括する知識として提示されたのが伝達能力である。

ハイムズの伝達能力は、第二言語習得研究においても大きな影響を及ぼした。Canale and Swain (1980) と Canal (1983) は、当時新たな教授法として注目されていたコミュニカティブ・アプローチに理論的枠組みを提供するという狙いから、伝達能力の考え方を導入した。また、Bachman (1990) も言語テスト理論の構築の観点から、伝達能力の考え方を採用し、伝達能力のモデル化を行っている。

まず、Canale and Swain (1980) と、Canal (1983) の伝達能力について見ていく。Canale and Swain (1980)、及び Canal (1983) は、伝達能力を、①文法能力、②社会言語的能力、③談話能力、④方略能力の4つの構成要素からなるとしている。文法能力には、語彙項目の知識、形態論の規則、統語論、文法の意味論、音韻論に関する知識が含まれる。談話能力は、文法形態と意味を組み合わせ、それらを結束性と一貫性を持つ話し言葉や書き言葉のテキストにまとめる能力とされている。社会言語的能力とは、ある社会において行われる発話の形式や行動が適切かどうかの判断に関わる知識である。この社会言語的能力には、言語使用の社会文化的規則、談話の規則に関する知識が含まれる。最後の方略的能力は、コミュニケーションが中断された際にそれを補う役割を果たすものとされている。小柳 (2004) は、カナルとスウェインの方略能力は、いわゆる補償戦略¹⁸を指すものであると指摘している。

次に Bachman (1990) の伝達言語能力を見ていきたい。バックマンは意思伝達言語能力 (communicative language ability) を「コンピテンス及びそのコンピテンスを適切に文脈化された意思伝達言語使用の中で実行に移す、つまり使用する能力から成り立つもの」 (バックマン 1997) と定義し、大きく①言語能力、②心理生理的機能、③方略能力の3つの機能によって構成されるとしている。3つの構成要素についてのバックマン説明を見てみると、まず言語能力とは、コミュニケーションにおいて使われる知識の構成要素を含むものとされている。また心理生理的機能とは、音や光といった物理的現象への神経学的及び心理学的反応の過程を指すものである。最後に方略的能力であるが、これは、言語を言語使

¹⁸ 補償戦略とはコミュニケーションの挫折を修復する戦略を指す (小柳 2004)。補償戦略は、第二言語学習者の戦略研究で知られる Oxford(1990)においても学習戦略の1つにあげられている。

用が行われる場面の文脈の特質と関連付け、社会文化的知識、及び実社会の知識といった言語使用者の知識構造と関連付けるための手段を提供するものと説明されている。

小柳（2004）は、バックマンにおける方略的能力は、心理・生理的機能などの知覚システムによって場面の状況から得た情報と人間社会に関する知識や言語知識を照合し、どのように伝達行為を行うのかを決定するメタ認知的な役割を果たすものとしており、Canale and Swain(1980) と Canale(1983)が想定した補償ストラテジーとしての方略能力とは異なるものであると述べている。このように、Bachman(1990)の意思伝達能力は、ハイムズの伝達能力のアイディアをもとに、Canale and Swain(1980)と Canale(1983)の伝達能力の構成要素を土台にしつつ、より認知的側面に焦点を当てたものとなっていると言える。

以上のように、Canale and Swain(1980)及び Canale(1983)は、文法能力だけではなく、社会言語的能力と談話能力と方略能力を伝達能力の構成要素として提示することで、言語使用の側面の重要性を主張し、コミュニカティヴ・アプローチが掲げて立つ理論的枠組みを示した。また、バックマンは、認知的側面に焦点を当て、伝達能力のモデルをより精緻化させることで、新たなテスト理論を構築するための基礎を固めた。このようにして第二言語習得研究に導入された伝達能力の概念と、そのモデルに示された伝達能力は、その後の教室活動におけるゴールを方向付けるものとなった。しかし、ジョンソンや義永も指摘しているように、かれらの示した伝達能力は個人の内的な認知をモデル化したものであり、具体的な文脈から切り離された抽象的な能力を想定しているという点では従来の能力観とかわりはなく、言語能力に対し新たな視点を与えるには至っていない（Johnson 2004, 義永 2005）。このような伝達能力に対する批判から、これに変わる能力の捉え方として提唱されたのが相互行為能力という考え方である。

2.2.1.2. 相互行為能力

次に、具体的な文脈における相互行為実践に焦点を当て、そこから言語能力観を発展させた相互行為能力について概観する。先に述べたように、相互行為能力は伝達能力に変わる概念として提示されたものであり、2.1 の生活者のための日本語教育において示された新たな言語観、言語能力の見方に影響を与えた考え方でもある。ここでは、He and Young(1998)、Young (1999) を中心に、相互行為能力の説明を行う。

2.2.1.2.1. 相互行為能力における能力観

He and Young(1998)、Young(1999)は、対面コミュニケーションにおける口頭言語使用に関する新たな理論の構築に向けて相互行為能力（interactional competence）を提示した。これまで見てきたように、Canale and Swain（1980）と Canale（1983）、そして Bachman（1990）の伝達能力モデルにおける能力は、個人の言語能力に注目したものであり、コミュニケーションの行われる具体的な文脈については考慮されていない。しかし、人間の言語活動は、その人が置かれた状況から切り離された真空状態で行われるものではない。人間を取り巻く状況は、場所、時間、相手などによって条件づけられ、めまぐるしく変化するものである。また、その状況の変化にともなって、言語使用のあり方も変化していくのである。このように考えた場合、個人の内的な認知過程を言語能力とする伝達能力の想定によっては、実際のコミュニケーションのあり方を捉えることはできない。

これに対し、ヤングらは、言語能力を、「参加者たちが持ち寄り相互行為の中で達成される知識の理論」（Young 1999）と定義し、文脈から独立した能力ではなく、実際の具体的な文脈において相互行為実践に参加するために必要とされるものという考えを提示した。これが相互行為能力（He and Young 1998: Young 1999）である。このように、言語能力を相互行為能力として見るということは、実際の言語使用に焦点を当て、変化し続ける具体的な文脈と人間の言語使用の両方を視野に入れつつ、それらの関係において能力を捉えるということである。そのように考えた場合、能力というものの見方も従来のものとはずいぶん異なるものとなる。

以下では、相互行為能力における能力の見方を、従来の能力観と比較しながら説明したい。ここで取り上げるのは、能力の領域固有性と協働的達成についてである。また、途中、相互行為実践への参加に必要となる相互行為リソースについても説明する。そして、最後に相互行為能力という概念を導入することによって、どのようなことが可能になるかということについて述べたい。

2.2.1.2.2. 知識の領域固有性

まず、相互行為能力では、能力をどのような文脈においても通用するようなものではなく、ローカルな文脈に固有のものとする立場をとる。伝達能力では、ある状況で身につけた知識は、どのような状況でも適用が可能だという立場をとる。しかし、文脈の変化によって相互行為のあり様は変化し、当然その相互行為への参加の仕方も変化せざるを得ない。

そう考えた場合、どのような文脈においても通用する一般的で抽象的な能力を想定することはできない。

義永（2005）は留学生が大学での講義に参加できるようになっていく過程を例に挙げ、この考え方について説明している。まず、講義という相互行為実践（interactional practice：Hall 1993, 1995）」がスムーズに行われるためには講義における振舞い方や話し方など講義という場において慣習化された決まりに参加者が従う必要がある。このような相互行為実践に参加するための知識、つまり、講義において適切とされる振舞いや話し方などは、知識として明示的に教えられることはなく、参加者が講義という実践に参加することによって徐々に身につけていくものである。しかし、講義という1つの相互行為実践に参加できたとしても、女子高生同士のおしゃべりや、ラジオの相撲中継などが聞き取れるようになるとは限らない。なぜなら、講義、おしゃべり、相撲中継は、それぞれ異なる実践であり、それらの実践に参加するためには、それぞれの状況に特有の言い回しや話の組み立て方に関する知識が必要となるためである。このように、ある相互行為実践に参加するためには、当該の相互行為実践において典型的に使用される、振舞い方や話し方など決まりを知っていて、なおかつそれを状況に合わせて使用することが必要になるのである（義永 2005）。この例が示すように、知識は文脈に根差したものであり、特定の領域に固有のものであって、どのような文脈においても適用可能なものではないというのが、相互行為能力における基本的な考え方である。

2.2.1.2.3. 相互行為実践への参加と相互行為リソース

先に述べたように、相互行為能力とは、社会の具体的文脈における相互行為実践において発揮される能力である。相互行為のあり方はその場の状況によって形を変え、またその行為のあり方によって新たな状況が創られていく。相互行為に関心を寄せる研究者は、そのような複雑な姿を見せる相互行為実践において参加者が利用するリソースとして、相互行為リソース（Hall 1993, 1995: Young 1999）を想定している。相互行為実践の参加者は、今ここの状況において典型的に使用されるやり取りにおいて、それらのリソースをその状況に合わせて使用することによって実践に参加するのである。

Young(1999)は、そのような実践への参加のリソースとして以下の6つをあげている。

- ①修辭的なスクリプトの知識
- ②レジスターの知識
- ③どのようにしてターンをとるかの知識
- ④話題を組織化するための知識
- ⑤実践に適切に参加するための知識
- ⑥実践間、もしくは実践内の境界を示す手段に関する知識

Hall(1995)は、相互行為リソース¹⁹が持つ社会歴史的力を強調する。ホールは、相互行為リソースには、これまでの使用において蓄積された意味がすでに備わっているとし、これを社会歴史的力と呼んでいる。参加者たちは、そのような歴史の中で培われてきた意味を担ったリソースを、現在目の前で進行中のやり取りの目的に合わせて呼び出し使用しているのである。

また、ここでもう一つ重要なのは、一人の参加者がその相互実践に参加するのに必要なリソースの使用の方法を身につけているだけでは、その相互行為実践をうまく進めることはできないということである。その実践を滞りなく行うために重要なのは、他の参加者もその実践に参加するためのリソースを共有し、参加者間で力を合わせてその実践を執り行うことである。次に、相互行為の協働的達成について説明する。

2.2.1.2.4. 相互行為の協働的達成

相互行為能力の立場では、相互行為は具体的な状況において参加者間の協働によって達成されるものであり、その中で発揮される能力もその相互行為の中で捉える必要があると考える。従来、能力はある個人に属するものと捉えられてきた。しかし、実際のやり取りはひとり個人のみが遂行するものではなく、参加者全員の貢献によって、協働的に遂行されているのである。このように、相互行為が個人の努力によって達成されるのではなく、協働的に達成されるものであり、能力もまた個人を超えて、他者や周囲の環境に支えられたものと見ることで、能力に対する評価や、相互行為の参加者の役割に対する見方が変わると永見は指摘する。

¹⁹ Hall(1995)は、これらのリソースの集合体がすなわちジャンルであるとしている。西口は、相互行為リソースをジャンルのリソースとし、特定の言語活動従事に直接関与する知識としている。これについては、3章において詳しく述べたい。

永見（2005）は、次のような例によって、参加者同士の共同²⁰作業を通じて相互行為が達成される様子を描いている。L は日本語第二言語話者、S は日本語第一言語話者である

事例 2-1

1 L : ほんとに えーと 日本語のクラスをー つづきた つづきー
2 S : うんつづけ
3 L : つづけー
4 S : つづける
5 L : つづ
6 S : ける
7 L : I wanted to
8 S : あーつづけたかった うん
9 L : つづけたかったけどー が 私の学校は 私の学校はー um level
intermediate だけありました

第一言語使用者 S と日本語第二言語使用者 L との会話抜粋（永見 2005: 80-81）

永見は、S と L の双方が共同的な努力によって互いに言わんとすることを理解しようと試み、最終的に理解に至っていると分析している²¹。

しかし、永見は、この対話を別の角度から見ると、日本語を使用して会話を維持することの難しい日本語第二言語話者に対し、第一言語話者が修正を行っている場面とも見ることもできる。では、その見方の違いはどこから来るものなのか。永見は、そのカギとなるのが、能力を個人に内在するものであると考えるか、あるいは他者との協働を通じて達成されるものであると考えるかによるものであると言う。前者の立場をとれば、上記の事例は能力の不足した第二言語話者のコミュニケーションの失敗として捉えられ、後者の立場をとれば相互行為の協働構築と映る。このように能力を協働的な達成によるものと考えすることで、参加者の能力に対する見方が違ったものになり得る。また、永見はこの見方によ

²⁰ 永見は、「共同」を2人以上の成員によって活動をとにすることとし、「協働」を collaboration の訳語として使うとしている（永見 2005: 81）。

²¹ Jacoby and Ochs(1995)はこのような対話の構築過程を協働的構築とし、「形式、解釈、スタンス、行為、活動、アイデンティティ、スキル、イデオロギー、感情、その他の文化的に意味のあるリアリティを協同して創り出すこと」と定義している。

り、学習における他者の存在をより重要な存在として見ることによって、学習援助の在り方の再考にもつながると述べている。

2.2.1.2.5. 相互行為能力がもたらす新たな視点

エスノメソドロジスト、グッドウィンは、Goodwin(1995)で脳卒中による脳損傷によって失語症になった男性とその妻及び看護師のやり取りを分析している。男性は、発作の後遺症で言葉と右半身の自由を失い、コミュニケーションの手段として使用できるのは「Yes」

「No」「And」の3語を発することと、左手の動作のみという状態になった。当然男性は周囲から、他者とのコミュニケーションは無理だと考えられていた。しかし、グッドウィンは男性と妻、そして看護師のやり取りを詳細に分析することによって、かれらのコミュニケーションが成立していることを明らかにした。男性は指による指さしや、声のピッチ、相手の発話にかぶせるように発話することなどで意思を伝えていたのである。また、一方、妻や看護師は質問に対する男性の反応から意図することを読み取っていた。かれらのやり取りの中で意味の交渉が行われ、理解は協働的に達成されていたのである。

この事例が示唆していることは、その場で起こっていることを理解するために、個人の行動のみに注目して観察していても現実に起こっていることを捉えることはできないということである。3者の間のコミュニケーションの成立は、男性だけでなく妻や看護師といった他者の行動を視野に入れることではじめて観察可能になった。また、男性の3語の発話や左手の指さしが、多くのことを伝えていたということは、指示されるものや相手の発話などを含めた文脈の中で捉えることで初めて明らかになった。つまり、その人のことばや行動の意身は文脈の中に置いてはじめて機能するものであり、そうであるとすれば、その人に何ができるのかは、その人の行為を具体的な文脈において見なければわからないということである。

これと同様のことは、ある人の言語能力や言語学習についても言える。その人に何ができるのか、あるいはその人が何を学んだのかは、その人だけを見ていてもわからない。能力というものは相互行為実践の中に置いてはじめて観察可能になるものだからである。つまり、ある人の能力は、他者の存在も含めた生活の場の具体的文脈に置いてはじめて見えてくるものなのである。

山下（2005）は、このような観点から第二言語習得を見ることの意義について、次のように述べている。

まず、学習を個人の内的変化ではなく、周囲の環境との関係性の変化として捉えることによって、学習にかかわる人たちの位置づけが変わる。これまでの学習観においては、学習の成功も失敗もその原因は学習者の個人の能力や努力に帰属されてきた。しかし、この新たな見方にもとづけば、学習の成功あるいは失敗の責任も、相互行為にかかわる全ての人にあるということになる。また変化すべきは学習者本人だけではなく、相互行為にかかわる全ての人ということになる。山下は、このような見方の転換によって、教室における学習者や教師、受け入れられる外国人と受け入れる日本人、といった立場や位置づけに対する見方を変えることができると述べている。

また、山下は、新たな見方によって、これまで学習として取り上げられなかった事柄が、学習として取り上げられるようになるとしている。従来の第二言語習得研究においては、個人が単語や文法を覚えたり、使えるようになったりすることが学習であると見なされてきた。その反面、それ以外の事柄が学習として取り上げられることはなかった。しかし、新たな観点によって見た場合、これまで学習として見られることのなかったことを学習として捉えることが可能になるのである（山下 2005: 26）。例えば、学習対象だった言語が、自分を表現するための言葉へと変化していったというような変化を学習として捉えることも可能である。あるいは、授業の進め方や教室のやり取りなど教室における実践の変化を学習として捉えることも可能である。

このような言語や言語能力や学習の捉え直しが、教室という場から離れ、言葉や能力を学習者のライフの全体において捉えようとしたときに特に重要となるということは、2.1のまとめにおいて述べたとおりである。相互行為能力による言語観、言語能力観は、本研究のように調査手法として、インタビュー及びフィールドワークを行う本研究のような研究にも重要な視点を与えるものである。

従来の学習の見方においては、いわゆる脱文脈化された環境の中で学習者が知識を内化していくことが学習であると捉えられてきた。しかし、そのような見方によって学習者の生活の場を見たとしても、その人の生活の場において起こる複雑な事象を捉えることはできない。あるいは反対にその人の日々の生活の中の何をも学習として捉えられないまま観察を終え、フィールドを離れることになるかもしれない。どちらにしても、ごく普通の日々の生活において繰り広げられる複雑な事象を見逃してしまうことになってしまう。しかし、相互行為能力の観点から現場を見ることで、学習者個人ではなく周囲を取り巻く人やもの

を関係性やつながりにおいて捉えることが可能になる。また、何よりもこれまで見逃してきた事柄を学習として捉えることが可能になる。

相互行為能力の視点は、人と人、人とのものが複雑に交差するフィールドにおいて、これまで見えなかったものを見る、あるいは見えていたのに見えていなかったことを見えるようにすることを促すものと言える。

2.2.1.3. まとめ

2.2.1 では、相互行為能力について、従来の言語や言語能力観との比較において説明を行い、相互行為能力に示された考え方が日本語教育や研究に与える影響について述べた。これまで見てきたように、相互行為能力の能力観を第二言語習得研究、あるいは教育の現場に導入することによって、学習者や能力や学習の見方を新たな観点から見直すことが可能になる。また、このような見方は、本研究が目的とする、生きて生活をする人とことばの関係性を明らかにする際にはなくてはならないものであると言える。

次の節では、相互行為能力における能力観に大きな影響を与えた社会文化的アプローチとバフチンの対話理論を土台とするダイアロジカル・アプローチを概観する。

2.2.2. 社会文化的アプローチ

2.2.1 では、相互行為能力における能力の捉え方を概観した。2.2.2 と 2.2.3 では、相互行為能力における能力観の基礎となった社会文化的アプローチとダイアロジカル・アプローチについて概観する。

まず、本節では、社会文化アプローチを取り上げ、この新たなアプローチがどのような問題意識の下、何をどう乗り越えようとしているのかを見ていく中で、なぜ学習を個人ではなく、文脈との関係の中で捉えることが必要になるのか、なぜ相互行為に焦点が当てられるのかなどについて述べたい。

ヴィゴツキーの理論を源流とする人間の発達に対するこのようなアプローチは、心理学の分野において既に確立され、文化人類学、社会学などの関連領域における研究とも影響を与え合いながら発展をとげた。ここでは、主に心理学の分野においてヴィゴツキーの社会文化理論とバフチンの対話理論による援用を試みたワーチの議論を概観する。

2.2.2.1. ワーチの社会文化アプローチにおける問題意識

ワーチ (2004) では、ワーチが媒介された行為 (Mediated action) というアイディアを得るに至る経緯が、研究の前提として詳細に述べられている。まず、ワーチは現代の心理学において研究分野の細分化が進み、それぞれの分野においては一定の成果をあげてはいるものの、精神機能を首尾一貫して説明できる全体像が描けていないということを問題としている。例えば、特定の臨床上の症候群や脳の機能障害については詳細な研究結果が明らかにされているが、それが人間全体としてどのような意味を持つのかを説明する理論が存在しない。また、その結果、実際の生活の場における社会的問題を解決するのに有効な方法を示すに至っていない。ワーチは、このような領域間の分断化が進んだ原因を、これまでの心理学という学問分野において長く共有されてきた伝統的な考え方の問題であると指摘している。

心理学においては、近代理性主義の伝統のもと、対象と主体を切り離し、対象を知的に理解することこそが研究であるとする考え方が主流を占めていた。そして、人間の精神機能を社会的文脈から孤立した、真空状態の中に存在するものであるかのように扱い、そのようにして個人の精神機能の中の特定の機能を他の機能と切り離し、複雑なものを単純化して議論することこそが有効な手段であるという立場をとってきた。その結果、人間を取

り巻く社会文化的文脈の影響は研究の対象から除外され、社会的文脈を含めた人間の精神機能の全体を示すことはできなかった。ワーチはこのような領域間の分断をなくし、より包括的な全体像を共有しつつ、現実社会における課題に対応することが必要だと述べている。

これらの問題を解決し、人間の精神機能の発達を包括的に捉えるための鍵としてワーチが提示したのは、新たな「分析単位を創り出すこと」（ワーチ 2004: 19）である。では、人間を社会的・制度的状況の中に置き、そのような文脈との関連において人間の心理過程の全体像を明らかにするための分析単位とはどのようなものか。この問いに答えを見出すためワーチが注目したのが、ヴィゴツキーの理論における行為（action）、そして媒介（mediated）という概念によって人間の精神機能と社会をつなぐという方法であった。

2.2.2.2. 媒介された行為への注目

ワーチが注目したのは、ヴィゴツキーらのサークルにおける一連の研究の記述と説明の対象が人間の意識そのものではなく、行為であったという事実である。ヴィゴツキーらは意識そのものを実体として捉えて研究の対象とする主知主義とは異なるやり方によって、人間の精神機能を理解しようと試みた。そこで、ヴィゴツキーは意識を実体として捉えるのではなく、「意識は活動する『こと』そのもの、『原動化（actualize）すること』の過程の中から生まれてくると考えた」（佐藤 2008: 51）。意識は行為によって発生する。そうであれば、人間の意識のあり方は行為に現れるものであり、その行為を記述することによって人間の精神構造を明らかにすることが可能になる。ワーチは、ヴィゴツキーのこうしたこの方法について以下のように述べている。

分析に際して、行為を優先するということは、人間を、行為を通して自身はもとより、環境と接触し、創造するものとみなすということなのである。このように行為は、人間や環境をバラバラなものとして捉えるのではなく、それらを一つの単位として捉えて分析をはじめていく際の入り口を与えてくれる。（ワーチ 2004: 23-24）

従来の心理学においては、真空状態の中の個人を対象にして文脈を切り捨てるか、文脈を刺激の供給源と捉え、その刺激を一方的に受け入れる個人を描くという方法がとられてきた。しかし、人間の行為を優先するということは、すなわち人間を社会文化的な環境の

中に置き、その環境に積極的に働きかける人間を描くということを意味する。また、人間と環境の間で行われる行為を分析の中心に据えるということは、人間の意識と社会文化的環境を一つの分析の単位として環境の中の人間を包括的に記述することを可能にするものとなるのである。

ワーチはさらに、ヴィゴツキーの記号による媒介という概念に注目する。高次精神機能の記号による媒介はヴィゴツキー理論を構成する上で重要な役割を果たす考え方の1つである。ヴィゴツキーは、人間の思考が常に記号を介して行われるという事実に注目し、この記号による媒介が人間の意識を形成する上で重要な役割を果たすと考えていた。

高次の構造において機能的決定的全体となるもの、あるいは全過程の中心となるものは、記号とその使用方法である。あれこれの道具の適用が労働全体の全構造を支配するのと同じように、使われる記号の性格が、それに基づいて残りの全過程を支配するのと同じように、使われる記号の性格がそれに基づいて残りの全過程が組織される基本のモメントである。（ヴィゴツキー 2001）

思考、記憶、推論などの人間の精神機能は常に何らかの記号を用いて行われ、常に記号に媒介されている。であるとすれば、人間の精神機能は思考を媒介する記号によって規定され、人間の精神のあり方を決定するのはそのような精神機能の媒介としての記号である。したがって、人間の精神機能を理解するためには、その媒介となる記号がその記号の置かれた社会文化においてどのようなものであり、それが人の精神活動、あるいは人の行為においてどのように使用されているのかを理解しなければならないというのがヴィゴツキーの主張である。ワーチはこの議論を受け、媒介された行為というアイディアを導き出す。

もっとも主張したいことは、人間の行為は道具や言語といった媒介手段（**mediational means**）を用いているということであり、これらの媒介手段が行為の形成に本質的にかかわっているということである。この考えに従うならば、行為と媒介手段とを分析的に区別することは可能であり、また、有益なことであるともいえる。だが、行為と媒介手段との間の関係こそが基礎になっているのだから、両者を含む行為者について言及するときには、単に「（諸）個人」について述べるよりは「媒介ー手段を一用い

て「行為する」(諸)個人 (individual(s)-acting-with-mediational-means)」について述べるのがより適切なのである。(ワーチ 2004: 29)

ワーチは、人間の行為は文化的道具という媒介手段を用いて行われ、そしてその媒介手段こそが人間の精神や行為を形成していると述べている。ワーチはここでも行為の主体はあくまでも積極的に環境にかかわり、環境を能動的に作り出していく個人であることを強調している。さらに、人間の行為、媒介手段を方法論的に区別して分析するのではなく、行為と媒介手段との間の関係に焦点を当てることによって、人間の精神と行為と媒介手段、そして社会的文脈を包括的に捉えることが重要であるとしている。

このようにワーチは人間の精神機能を行為として見るヴィゴツキーの理論を土台にし、分析単位としての媒介された行為というアイディアを得た。そして、さらに、媒介された行為の形態を明らかにし、その行為の形態がどのように社会文化的に状況づけられているかを明らかにすることによって、人間の心のあり方の全体像を描こうと試みたのである。しかし、そのためにはさらなる理論の広張が必要となる。その際に重要になるのがバフチンの対話理論であるとワーチは述べている。

2.2.2.3. バフチンの対話理論への注目

ワーチは、人間の精神機能を理解するためには、「媒介された行為の歴史的、文化的、制度的に状況づけられた形態を特定し、媒介された行為の獲得によって精神内機能の局面における特定の媒介された行為がどのように導き出されるのかを具体的に明らかにしなければならない」(ワーチ 2004:69)と述べている。しかし、ヴィゴツキーは人間の精神機能が社会文化的環境に起源を持ち、それが文化的道具によって媒介されるとしながら、その媒介された行為の形態や、それがどのように配置されているのか、どのように社会文化的環境に結びついているのかについては明らかにしておらず、ブラックボックスとして放置されたままである。したがって、その解明のためには、さらなる理論の広張が必要だとワーチは主張する。

では、どのようにすれば、その媒介された行為のあり様を特定することができるのか。また、どのような方法によって媒介された行為と社会文化的文脈の結びつきを明らかにすることが可能になるのか。ここでワーチは、バフチンの対話理論と対話理論において提示された発話、声、異種混交性、ことばのジャンルなどの概念群を援用することで、媒介さ

れた行為にかたちを与え、それがいかに特定の歴史的文化的状況や制度的状況、そして媒介された行為と結びついているのかを明らかにすることを提案する。

まず、ワーチは対話理論の声という概念を、人間の精神活動が他者とのコミュニケーション的な実践と常に密接なつながりの中に存在することを表現する概念として使用した。声は対話理論においては、人格としての声や意識としての声 (Holoquist and Emerson, 1981) を表す概念である。したがって、この声という概念は、たとえ個人の中の心理過程でさえも、常にそれが多様な声、つまり他者の意識と結びついたコミュニケーションの過程にあるものであることを想起させてくれるものと言える (ワーチ 2004: 29-30)。

さらに、ワーチはことばのジャンル、社会的言語、専有などの概念を使うことによって、「ある種の単一のもの、未分化な全体」となっていた文化的道具にかたちを与え、それがいかに社会文化的に状況づけられているのかを具体例をあげながら示している。ワーチが例としてあげているのは、1988年夏の共和党全国大会におけるジョージ・ブッシュの大統領受諾演説である。まず、演説の草稿は複数のスピーチライターによって手が加えられたものをブッシュが語ったものであり、そのような意味ですでに演説にはいくつもの声、つまり意識が反映されたものであると言える。また、その演説の中には、対抗候補の演説の一部がパロディとして引用されていた。その他にも、演説には有名な歌手のヒット曲のタイトルが引用された部分があり、それは特に若い有権者層へのアピールとして利用されていた。この例によって、ワーチが示そうとしたのは、対話理論とその概念を援用することで、媒介手段としてのことばが、常に人と人とのコミュニケーションの中にあり、その中には多様な声、つまり人間の意識が含まれているということを可視化することが可能になるということである。また、それらの声は社会文化的環境と深く結びつき価値づけられたものであり、そのような複数の声がぶつかり合う中で起きる矛盾や葛藤が、個人の意識において新たな意味が創り出していく様相を描くことが可能になるということである。

このように、ワーチはバフチンの対話理論と対話理論における概念を援用することによって、捉えどころのない媒介された行為の形態を特定し、分析可能なものとした。また、その行為の形態がいかに社会文化的に規定されたものであるかを明らかにすることによって、人間の心を包括的に描こうと試みた。

2.2.2.4. まとめ

ここで、これまで見てきたワーチの議論をまとめたい。

ワーチが問題視したのは、心理学における専門分野の細分化、孤立化である。ワーチは、このような専門分野の細分化が起こり、心理学が人間の精神機能の全体像を説明する術を持つことができず、現実社会における問題の解決に方向性を示すことができないのは、意識を実体として捉え、主体と切り離して理解しようとする主知主義や、脳の生理学的振舞い、単純な行動の連鎖による行動主義的な経験論といった心理学の伝統にあると考えた(佐藤 2008: 51)。そして、人間の精神機能の全体像を理解するためのあらたな分析単位こそが、その心理学の伝統を乗り越えるための鍵となると考えたワーチは、ヴィゴツキーの社会文化理論における行為や記号による媒介の概念からヒントを得て、媒介された行為という新たな分析単位を創り出した。このように、人間と環境の間で行われる行為を分析の中心に据えるということは、人間を社会文化的な環境の中に置き、その環境に積極的に働きかける存在として位置づけることになる。また、人間の意識と社会文化的環境を一つの分析の単位として、環境と人間を切り離すことなく包括的に記述することを可能にする。しかし、新たな分析単位を軸に実際に分析を行う際には、新たに分析の枠組みが必要となり、さらなる理論の広張が必要となる。そこでワーチが援用したのがバフチンの対話理論である。ワーチは対話理論の考え方と、発話や声やことばのジャンルといった概念によって媒介された行為のあり様にかたちを与え、行為の分析可能なものにしようとするに至る。また、それらの概念を使った分析によって社会的に状況づけられた行為のあり方を明らかにすることによって、人間の精神機能を包括的に描き出すことを試みたのである。

以上、本節では、ダイアロジカル・アプローチについて見ていく前に、ダイアロジカル・アプローチ同様、ヴィゴツキーの社会文化理論とバフチンの対話理論を土台にしたワーチの社会文化アプローチを概観した。ワーチが、相互行為への注目を議論の中心に置く新たな理論的枠組みによって、何をどのように乗り越えようとしたのかを明確にすることによって、ダイアロジカル・アプローチを理解することにつながると考えたからである。

これを踏まえ、次節では、ダイアロジカル・アプローチが、相互行為に注目することで、第二言語習得研究におけるどのような問題をどのように乗り越えようとしているのかについて見ていきたい。

2.2.3. ダイアロジカル・アプローチ

Johnson (2004)や Hall(1993, 1995) 、Hall et al(2006)は、第二言語習得研究においてヴィゴツキーの社会文化理論とバフチンの対話理論を土台に新たなアプローチを展開している。それがダイアロジカル・アプローチである。ダイアロジカル・アプローチでは、これまでの第二言語習得研究において主流であった伝統的アプローチを克服し、従来とは異なる方法によって言語習得の問題の解決にあたろうと試みている。その基本的な姿勢や考え方については、既に見てきたワーチの議論と多くを共有する。ここでは、まずダイアロジカル・アプローチについて概観し、ダイアロジカル・アプローチの考え方によってどのようなことが可能になるのかについて述べたい。

2.2.3.1. ダイアロジカル・アプローチにおける問題意識とその克服

Johnson(2004)は、これまでの第二言語習得研究では、人間と環境、知識と言語使用などを切り離し、それぞれの問題を個別に扱ってきたと述べている。

チョムスキーの言語学においては、言語活動を記号体系であるコンピテンスと実際の言語運用であるパフォーマンスを区別し、誤りやあいまいさを含んだパフォーマンスを研究の対象から除外した上で、コンピテンスのみを研究対象とした。一方、ハイムズの議論に端を発した伝達能力では、チョムスキーが研究の対象から外した言語運用に焦点を当て、言語運用を研究の対象としてきた。しかし、伝達能力においても、言語知識と運用能力を二項対立的に捉え、そのどちらかを研究対象とした点においてはチョムスキーの方法と変わりはない。クラッシュェンのインプット仮説やロングのインタラクション仮説など、認知論的アプローチに立つ研究者も、人間の認知活動に焦点化し、その働きを情報処理のメタファーによって説明してきた。つまり、認知論的アプローチにおいては、環境が研究の対象から外されているのである。

このようにそれぞれの立場の研究者が対象を限定し、全体から取り出して研究を進めた結果、現在に至っても、ことばの発達を、ことばを使って現実を生きる人間の全体として説明することができないでいるのが現状であるとジョンソンは指摘する。

ダイアロジカル・アプローチの立場に立つ研究者もまた、このような二項対立的な見方を克服するため、社会文化的アプローチ同様、ことばを人間の意識を媒介するものと位置付け、そのことばを介した相互行為に注目することによって社会文化的文脈と人間のこと

ばの発達を包括的に捉えるという方法をとっている。Johnson(2004)は、この方法によって、言語能力 (language ability) と認知能力 (cognitive ability) 言語知識と言語運用といった区別を克服し、ことばを使って現実の世界を生きる人間におけることばの発達の全体を記述し、説明することが可能になるとしている。

しかし、問題は、人とことばと文脈が絡み合い複雑な様相を呈する相互行為をどのようにして記述し、ことばの発達のプロセスを説明するのかということである。これまでの第二言語習得においては、「ソシユールのパラダイム」(西口 2013)を言語及び第二言語習得の説明モデルとしてきた。しかし、人の言語活動の中から抽象的な形態統語規則や構造のみを抽出した記号の体系によっては、複雑な人と人とのやり取りを記述できず、そのような記号の体系を学習者が内化するというモデルによっては生きて生活を営む人の第二言語習得のプロセスを説明することができない。

Johnson (2004) は、この問題を、ワーチ同様、発話 (スピーチ) や声やことばのジャンル²²、そして専有といったバフチンの対話原理における概念を援用することによって解決しようと試みている。つまり、複雑に絡み合う人と人のやり取りに発話や声やことばのジャンルといった概念によってかたちを与えることで記述を可能にし、記号の体系を学習者が内化するという従来のモデルとは異なる説明によって、現実生きる人の言語の習得を描き出そうというのである。

以下では、ダイアロジカル・アプローチにおける言語と第二言語習得プロセスを概観する。まず、発話という概念から見た言語と言語能力について見ていく。そして、次にことばの専有という概念から見た第二言語習得プロセスについて見ていく。

2.2.3.2. 発話(スピーチ)という概念による言語観

まず、ダイアロジカル・アプローチでは、言語を、抽象的な形態統語規則や構造ではなく、発話 (スピーチ) であると考え。発話とはバフチンの対話理論における重要概念の1つで、現実の社会における言語使用を指す。発話は常に具体的な社会的文脈において発せられ、相手をともなうものである。つまり、ことばを言語ではなく発話として捉えるということは、ことばが発せられる文脈も含めてことばを見るということを意味する。具体的状況において発せられたことばは、その文脈に影響を及ぼし新たな文脈を作り上げる。またその文脈に合わせるかたちで使用する**ことば**が選ばれる。つまり、ことばと文脈は相

²² ことばのジャンルについては、3章分析の枠組みにおいて詳述する。

互作用的に変化していく関係、つまり「コンテキストがことばを創り、ことばがコンテキストを創る」(Johnson 2004: 172)という関係にあるのである。このような見方をした場合、言語の知識についてもその見直しが必要となる。

Dufva(1998)は、心を個人とその環境の間のシステム的な関係の中に創発する現象として見るべきであり、言語の知識を含む心理的現象を説明するためには、個人とその環境のシステムとの関係を見なければならないと述べている。先に述べたように、ダイアロジカル・アプローチではことばと文脈を相互作用的に影響しあい、変化していく関係にあるとみなす。このように考えた場合、常に変化し続けることばとコンテキストを何らかの実体を持ったものとして想定することはできない。したがって、言語の知識や言語能力を実体として見るのではなく、個人とその環境の関係において立ち現れるものとして見るべきだと主張している。ダイアロジカル・アプローチにおいては、どのような状況にも適応可能な普遍的な能力という考え方は採用せず、能力はあくまでも領域固有的なもの、状況的なものであり、ある状況において身につけた振舞いが他の状況においても通用するとは限らないとする立場をとる。

このように、ことばを文脈との関係において捉えるという点に基礎をおいたダイアロジカル・アプローチの言語観や言語能力観は、社会文化的アプローチの知識観や能力観と多くを共有している。また、このような見方の転換が、言語研究や言語教育の分野にも影響を与えたことは、本章 2.2 相互行為能力において、すでに見てきたとおりである。

ここまで、発話という概念から見た言語と言語能力について見てきた。次に、ダイアロジカル・アプローチにおける第二言語習得のプロセスについて概観する。

2.2.3.3. ダイアロジカル・アプローチにおける第二言語習得のプロセス

ここでは、ダイアロジカル・アプローチにおける第二言語習得のプロセスについて概観する。先に述べたように、生きて生活を営む人たちの第二言語習得のプロセスをどのように説明するかということはダイアロジカル・アプローチのみならず第二言語習得研究においても大きな課題であった。

ジョンソンは、第二言語習得研究の目標は、学習者が当該言語の文化における積極的な参加者となるまでのプロセスを明らかにすることであるとした上で、学習者が当該言語文化において何者かになるために重要なのは、文法体系や音韻体系の習得ではなく、古い声を残しつつ新たな声を自分のものとし、両者を融合させることであるとしている (Johnson

2004: 176)。つまり、ジョンソンにおける言語の知識とは、抽象的な記号の体系の内化を指すのではなく、社会における人と人とのやり取り、つまり相互行為に参加するための知識を指す。また、習得とは、そのような相互行為に参加するための知識としてのことばを、相互行為の中で自分のものとしていくことである。また、そうすることによって当該言語の文化に参加していくことが第二言語習得の過程であるとしているのである。ジョンソンは、このような第二言語習得のプロセスを、ことばの専有（appropriatio）²³と、声という概念を援用して説明している。

Hall(1995)は、この専有の過程を、実践の参加者になるまでの3つのプロセスとして、次の3段階で行われるものとしている。

- ① 相互行為実践において相互行為におけるパターンを発見する
- ② 他者の参加のムーヴを観察し内省する
- ③ これらのパターンへの自発的な反応を構築する

まず、特定の相互行為に参加する中で、その相互行為に特有のパターンを発見していく段階がある。次は他者の相互行為における振舞いを観察し、内省する段階である。最後は、自分自身の振舞いを構築する段階であり、その相互行為において適切なやり方で参加し、さらには、そこに自分らしさを加えることができるようになる。これが、ホールが提示した専有つまり、実践の参加者になるまでの一連のプロセスである。

しかし、目標言語文化における新たな声はさまざまな人の意識を反映した多様な声が含まれたものであり、したがって、時にそれまで学習者が母文化²⁴で培ってきた古い声と新しい声の間に矛盾が生じ、葛藤が生じることもある。西口（2013）は、「人間の意識や心理は、個人の外つまり社会にある異言語混交性を母体としてそこから言葉を吸収しわがものとすることによって発達する」と主張する。ジョンソンもまた、目標文化における声だけではなく、多様な声を認めるべきだと主張している。なぜなら、古い声とは学習者の意識、つまり自分そのもの（self）であり、目標文化にあっても排除すべきものではないからである。ジョンソンは、古い声あるいは新たな声のどちらかを二者択一的方法によって

²³ ワーチ(2002)によると、appropriation は、Bakhtin(1981)で使用されている prisvoenie というロシア語の英語訳である。prisvoenie は、「何かあるものを自分のものとする過程」（ワーチ 2002: 59）という意味である。多くの場合、英語では appropriation と訳され、日本語では専有あるいは流用と訳される。

²⁴ ジョンソンの言う母文化は、学習者の第一言語が使用されている文化を指すものである。本研究では、母文化を必ずしも学習者の第一言語の話されている文化を指すものとは考えない。

取り入れることが重要なのではなく、むしろ古い声と新しい声との矛盾や葛藤と向きあい、そのプロセスにおいて新たな自己を構築することこそがことばの習得であるとしている。

Pavlenko and Lantolf(2000)は、言語の習得のこのようなあり方を、自己の再構築（(re) construction）と呼び、現実社会の実践における自己の再構築のプロセスこそが習得の過程であるとしている。一方、Johnson(2004)は、このような過程を新しい自己の共構築（coconstruction/ cocreation）と呼んでいる。ジョンソンの、自己の共構築は、ある実践への積極的参加者になっていく中で自己の再構築が行われるのみならず、さらにその学習者の新たな声が目標文化を変容させるという可能性を視野に入れた概念である。

このように、社会歴史的意味を担ったジャンルとしてのことば、あるいは人の意識としての声としてのことば、それらがぶつかり合うことによって生じる矛盾や葛藤と向き合いつつ、これらを「自分のものとし、当該言語の文化における積極的な参加者になっていくこと」(Johnson 2004)、それがジョンソンが示すダイアロジカル・アプローチにおける第二言語習得のプロセスである²⁵。

2.2.3.4. まとめ

ここまで、ダイアロジカル・アプローチについて、このアプローチがどのような問題意識の下、何をどう克服しようとしたのか、またそれによってどのようなことが可能になるのかについて見てきた。ジョンソンは、ワーチの議論をスプリングボードに、相互行為を中心に据えた新たな第二言語習得理論を構築した。ここでもう一度ダイアロジカル・アプローチの概要をまとめておきたい。

ダイアロジカル・アプローチでは、これまでの第二言語習得研究では、人間と環境、知識と言語使用などを切り離し、それぞれの問題を個別に扱ってきたと指摘し、このような二項対立的な見方を克服するため、社会文化的アプローチ同様ことばを人間の意識を媒介するものと位置付け、そのことばを介した相互行為に注目することによって人間のことばの発達を包括的に捉えることを試みた。そして、そのことばを分析の対象として具体化するため、バフチンの対話理論における言語観の概念を援用する。バフチンの言語観を反映

²⁵ ジョンソンは、上記の新しい声の専有と、参加メタファーによる学習観をダイアロジカル・アプローチの根幹に据えている。参加メタファーは、Sfard(1998)で使用された用語である。ジョンソンはスファードにならい、第二言語習得の過程を知識の内化として捉えるのではなく、参加、つまり目標言語文化内での積極的参加者となっていく過程として捉えるべきであるとしている。

したこれらの概念を導入することは、第二言語習得における言語観と言語学習観、そして何よりも言語習得の捉え方自体に大きな転換を求めるものである。

以上のように、ダイアロジカル・アプローチで示されたことばの捉え方、また言語習得のあり方は、日本語の習得をその人のライフにおいて捉えようとする本研究においても重要な示唆を与えるものであると考える。本研究では、ダイアロジカル・アプローチに示された言語観や言語習得観を土台にし、協力者の日本語の習得の軌跡を見ていきたい。そのために、次の章では本研究の分析の枠組みとして用いることばのジャンル(バフチン 1988)という概念を提示し、本研究の視座をより詳細に示す。

第3章 分析の枠組み ジャンル

本研究の目的は、ある日本語第二言語話者が日本での生活において参加可能な領域をどのようにして広げていくのかを明らかにすることである。そのためには、日本語の習得を、その人の生活の場やその人を取り巻く社会の中で見ていかなければならない。本研究では、そのための方法としてことばのジャンルという概念を用いる。ここでは、ことばのジャンルという概念について議論を行い、なぜこの概念を分析の枠組みとするのかについて述べる。また、その根拠を示す中で、本研究における視座を明らかにしていきたい。

3.1. ジャンル

3.1.1. ことばのジャンル (Speech Genre)

ことばのジャンルという用語は、バフチンの対話理論における重要な概念の1つである。まずは、バフチン自身の説明を確認するところから始めたい。

人間のさまざまな活動領域のすべてが、言語の行使とむすびついている。＜中略＞言語の行使は、人間のあれこれの活動領域の参加者たちの、個々の具体的な発話（話し言葉ならびに書き言葉の発話）のかたちで実現される。それらの発話は、それぞれの活動領域の特殊な条件と目的を、テーマ内容や言語のスタイルに反映しているだけではない。つまり、語彙、句法、文法的手段の選択によって反映しているだけではない。何よりもまず、〔発話〕の構成に反映しているのである。テーマ内容、スタイル、構成というこの三つの要因は、一個の発話のうちで不可分にむすびついており、いずれもひとしく当のコミュニケーション領域の特性に規定されている。個々の発話は、もちろん、どれも個性的なものだが、しかし、言語の行使のどの領域も、われわれがことばのジャンルと呼ぶところの、発話の相対的に安定した諸タイプをつくり上げているのである。（バフチン 1988: 115-116）

バフチンは、人間の生活にはさまざまな活動領域があり、その領域と言語使用のあり方は切っても切れない関係にあると言う。また、その活動領域において行われる発話には、その領域に特有の発話のタイプがあり、その特徴はテーマ内容や言語のスタイル、そして、何よりも発話の構成に最も顕著に表れる。そのような人間の活動領域における言語使用が

作り上げる「発話の相対的に安定した諸タイプ」をバフチンはジャンルと呼んでいるのである。バフチンは、ジャンルの例として、手紙や日常な会話や物語、軍隊の号令などをあげている。例えば、手紙を例にとると、日本語のあらたまった手紙は、拝啓ではじまり敬具で終わるが、このような表現形式は、他の領域においては見られない。つまり日本語の手紙という種類の文章における定型である。したがって、最初の拝啓という表現を見るだけで、私たちは、その文章が手紙という種類の文章であることがわかり、また、読み手は最初の数語を見るだけで、その発話がどれくらいの長さを持ち、どのように構成され、どのように終了するのかが予測可能になる。

これは書かれたことばに限ったことではない。バフチンは、人間の発話は全て自分のことばをこのような「ジャンル形式の鋳型に注入」（バフチン 1988: 149）することによって行われると述べている（バフチン 1988: 150）。例えば、私たちの日常のあいさつをとっても、会った時、別れる時、お祝い事、弔事、それぞれの場面で交わされるあいさつには決まった型がある。そして、それを受けた相手も、その型にしたがい、ある程度決まったかたちで反応を返すのが普通である。これは、一見当然のように思われるかもしれないが、もしこのような決まった表現の型が存在しなければ、毎回のやり取りの中で初めて自分で発話や、相手の発話への反応を作り上げていくことが必要になり、コミュニケーションが成り立たない。つまり、対面コミュニケーションが成立するのは、このような表現の型、ジャンルがあり、それがそのコミュニケーションの参加者間で共有されているからであると考えられる。

メイナード（2008）は、日常的なやり取りに見られるジャンルの例として、医療現場と寿司屋での会話をあげている。医療現場で行われる医師のコミュニケーション行為もまた、1つのジャンルと考えられる。例えば、医師同士が患者の状態について説明するときのやり取りには、使用される語彙や会話の進め方や語彙選択などを見ても、他の領域では見られない特徴がある。さらに、仕事が終わりに、同じ医師が寿司屋に行った場合、今度は客として寿司職人と話すことになり、当然その場においてはその場にふさわしい発想・発話態度が期待されることになる。つまり、人は病院での診断や寿司屋といった活動領域と結びついた発話の鋳型つまり、ジャンルにによってやり取りを行っているのである。

Hall(1995)は、ジャンルを構成するものとして、相互行為リソースを提示している。ホールは、相互行為に参加するために参加者が利用するリソースを相互行為リソースとし、その集合体がジャンルであると説明している。相互行為リソースはこれまでのやり取りの歴

史において、繰り返し使用され、その中で作り上げられてきた意味を帯びたもの、つまり社会歴史的力を担うものである。ホールは、ジャンルを構成する相互行為リソースとして「語彙と統語の選択、参与構造、行為シーケンス、会話の開始ムーブや終結ムーブを合図する韻律の型とその他の定型表現などの対面的相互行為に必須の言語的及び言語随伴的に事例化されるリソース²⁶⁾」をあげている。そして、このようなリソースを使用することによって、私たちが発話を生成し、やり取りに参加することが可能になっているのである。しかし、私たちは、ただ慣習的規範としてのジャンル従ってやり取りを行っているわけではない。ホールは次のような例をあげ、私たちが社会歴史的意味をともなったリソースをうまく使うことによって、新たな意味を生み出していると述べている。

夫：明日、このシャツをクリーニングに出しといて。

妻：（起立し、敬礼をして）イエッサー！²⁷⁾

(Hall 1995)

慣習化された振舞いにおいて、起立をしたり、敬礼をしたり、「イエッサー」と返答することは、軍隊において指令を伝える、あるいは受けるという場面に典型的に見られるものである。また、そこには、軍隊という組織における上位者と下位者といった立場の違いも見て取れる。しかし、このリソースを夫婦間のやり取りに使用した場合、この発話あるいは振舞いは別の意味を帯びることになる。冗談、皮肉、当てこすり、いずれの場合でも、これらのリソースの持つ慣習的意味をうまく利用することにより、新たな効果を生み出すことができる。つまり、私たちは、ある状況における振舞いをジャンルによって規定されながらも、リソースが慣習的に持つ意味をうまく利用することによって、自分なりの新しい意味を生み出しているのである。

このようにして見ると、ジャンルは相互行為における秩序として機能する側面と、相互行為において新たな意味を生み出すという側面の2つの側面を持ち合わせたものであると言える。このようなジャンルの性質については、後ほど詳述する。

²⁶⁾ 訳は西口(2013)による。

²⁷⁾ 訳は義永(2005)による。

3.1.2. 言語活動従事に関する知識としてのジャンル

ジャンルという概念は、第二言語習得研究あるいは教育研究においても、新たなアプローチの基礎をなすものとして取り上げられている。西口（2013）は、ソシュールのパラダイムによる第二言語習得観を批判し、ことばのジャンルこそが特定の活動従事に関する知識であり、第二言語教育においてはラングの習得から、発話の構築法の習得へと言語習得の捉え方の転換を図るべきであると主張している。

西口は、ジャンルを「沈殿した歴史的意識を染み込ませたプロトタイプ的な言語行使の集合体」（西口 2013: 107）であるとしている。ジャンルは、社会的実践を通して歴史的に作り上げられたものであり、これまでの歴史の中で慣習的な使用や意味を担ったものである。西口は、このようなジャンルの持つ性質を、Hall(1995)の用語を用いて社会歴史的諸力（sociohistorical forces）と表現し、発話の生成に社会的諸力が直接関与しているとしている。西口は、ジャンルの働きを次のように説明している。「発話とは、社会的交通²⁸に従事している言語活動の発現途上にある意識が、歴史的な意思を染み込ませたプロトタイプ的な言語行使と出会って、形態と歴史的な意味と現下の唯一的な意味を獲得した瞬間の産物である」（西口 2013）。つまり、発話は、現下の状況においてやり取りに参加する行為者の意識が表現されようとするまさにその瞬間にことばのジャンルと出会うことにより形を与えられ、意味を得て表出されたものであるというのである。そして、私たちは、ジャンルの力を借りて日常におけるやり取りを行う。「言語活動に従事する対話者たちは、共に社会的交通の直中であって、両者が共にそのような社会歴史的諸力に突き動かされてあるいはそれを発揮して、いずれの契機をも意味づけながら発話を行って、社会的出来事つまり特定のイデオロギー的現実を相互的にそして相互承認的に構築していくのである」（西口 2013: 109）。

西口はソシュールのパラダイムによる言語観を、「規範として自己同一的な言語形態の体系」（西口 2013: 111）として批判し、このような言語形態の体系の内化を言語習得とみなす風潮を批判している。そして、ラングの習得から、「発話の構築法を習う（バフチン 1988: 149）」こと、つまり「第二言語によるイデオロギー的交通への従事の仕方

²⁸社会的交通はロシア語の“sotsialnoe obschenie”を訳したものである。西口（2013）によると、“obschenie”は、「人と人が相互に働きかけ相互に接触し合うこと」を意味する（西口 2013: 9）。

手本とし、その心理過程を模倣するような第二言語の学び方と教え方」²⁹（西口 2013: 75）への転換の必要性を主張している。

3.1.3. ジャンルの持つ2つの側面

ジャンルは、相互行為におけるプロダクトとしての側面と、相互行為を生成するリソースとしての側面の2つの側面を持つ。このジャンルという概念の持つ2つの側面について、Hall(1993, 1995)の議論を中心に見ていきたい。

まず、最初に相互行為における秩序としてのジャンルについて論じる。Hall(1995)は、ジャンルには人々がともに行為することによって創り上げられてきたものであるという歴史的側面があると述べている。つまり、ジャンルはその社会の歴史の中で成立した慣習的なことばの使用であり、その社会における意味や価値、期待を担うものである。したがって、人がことばを使用するということは、すなわち人がジャンルの担う意味や価値、期待に沿って行動していることを意味する。人はそのような力を宿したジャンルの力を借りることによって、当該のやりとりにおいてうまく振舞うことができる。また、そのようにしてジャンルに則って他者ととともに行為することで、その社会における価値観や秩序を維持しているのである。ホールは、ジャンルが持つこのような力を社会歴史的諸力（*sociohistorical forces*）と呼んでいる。このような意味で、ジャンルは特定の文化における「プロダクト」（Miller 1994）であり、「人間集団の活動における秩序（*regularities in human spheres of activity*）」（Freedman and Medway 1994）であるとみなすことができる。

一方、ジャンルは、私たちが今、ここの状況において、ジャンルの担う慣習的意味を利用することによって、新たな意味や状況を創り出すことを可能にする、相互行為を生成するリソースとしての側面も持ち合わせている（Hall 1995）。私たちは、今ここの状況において、必要なリソースを呼び出し、そのリソースを用いて行為する。さらに、そのようなリソースを用いた行為によって、新たな状況を創り、新たなジャンルを創り出してもいるのである。ホールは、そのようにして創り出される新たなジャンルは、ジャンルが置かれた状況における時間的空間的条件、ジャンルの持つ慣習的意味、話し手のアイデンティティなどが複雑に絡み合っただけであつたものであると述べている。そのような意味で、ジ

²⁹ 西口は、バフチンの言語観に基づき「発話の構築法を習う」ためのアプローチとして、自己表現活動中心のマスター・テキスト・アプローチ(*self-expression-based mastertext approach*)を提唱している。

ジャンルは何らかの実体を持ったものではなく、その状況を創り上げるさまざまな要素との関係性において立ち現れるものであると言える。

このように、ジャンルは、ある社会において人々がともに行為することによって創り上げられるプロダクトであり人間集団の活動の秩序として機能する側面と、人々がともに行為する中で新たに生み出されていくものであるという2つの側面を持つものであると言える（Miller 1994）。そして、ときにある種の秩序として人の行為を規定し、ときに人の新たな創造を助けるものとなる。西口（2013）は、このようなジャンルの持つ2つの側面を「超状況的なジャンル」と、「具体的な状況の中で声として出された個々のことば」（西口 2013: 110）とし、これをジャンルのヤヌス的な二面性と表現している。

しかし、このようなジャンルの働きは、決して真空の状態において機能するものではない。ジャンルはある特定のコンテキストにおいて、人の行為を通してはじめて機能するものである。また、ジャンルの持つさまざまな側面も、個々別々に無関係なまま機能するものではなく、慣習的な使用に規定されたジャンルが創られ、使用され、また新たなジャンルが生み出されるという一連の過程の中でつながりを持ちつつ機能するものである。このように、相互行為に注目することは、ジャンルが人々の行為の歴史のプロダクトであり、今この状況における行為のリソースでもあり、その行為においてまた新たに創り出されるものであることを常に想起させるものである。また、それらを無関係なものとして見るのではなく、それらが生み出されていく過程を、一連のプロセスとして捉えることが求められる。また、何より「媒介—手段を一用いて—行為する—（諸）個人」に目を向けることによって、人とことば、環境を1つの単位として見ることを要請するものでもある。

このように、ジャンルを心とことばと社会とつなぐ媒介された行為によって生み出され、また新たな状況において新たなジャンルを生み出すものとみなすことで以下のことが可能になる。

まず、人間と社会的文脈を一つの単位として分析することが可能になる。つまり、そのジャンルの置かれた文脈における人、ことば、社会を視野に入れ、それらのつながりに配慮しつつ、ことばの習得を見ることができるようになるのである。

また、言語活動従事に直接関与する知識としてのジャンル、あるいは人間集団における秩序としてのジャンルを利用しつつ、学習者が当該社会の積極的な参加者となっていく姿を言語習得の過程として記述することが可能になる。

さらに、媒介された行為としてのジャンルを分析の枠組みとすることによって、人のことばの習得を、慣習的な使用に規定されたジャンルと、ジャンルが共有され、使用され、新たなジャンルが生み出されるダイナミックなプロセスの中で見ていくことが可能になる。

以上、ジャンルの持つ2つの側面について見てきた。また、このような2つの側面を含み込んだジャンルという概念を分析の枠組みとしたときに、どのようなことが可能になるのかについて述べた。しかし、ジャンルの概念によって人のライフを描こうとした場合には課題も残る。次に、本研究の目的に照らした場合のジャンルの貢献と問題点について見ていく。

3.1.4. ジャンルによる分析の貢献と問題点

ここでは、まず実際にジャンルという概念を分析の枠組みとした研究を紹介する。そして、その研究について検討する中で、ジャンルという概念の貢献と課題について見ていく。

ここで紹介するのは、ジャンルの概念を用いて、第二言語としての英語の習得研究を行った Braxley(2004)である。ブラクスリーは、英語でのライティングの経験がない大学院留学生が、どうやってアカデミックな文章を身につけるのかを明らかにするため調査を行った。調査は、異なる専門分野においてアカデミック・ライティングの習得に成功していると思われる5人の留学生を対象に質的インタビューを実施するというかたちで行われた。調査の結果、まず、協力者たちは、自分から友だちやチューターとインターアクションする機会を作り、他者との対話を通じてアカデミック・ライティングについての理解を深めていたことがわかった。次に、協力者たちは、テキストとの対話の過程において、自分の声を失わずに他者の声を専有することに困難と葛藤を感じていた。最後に、協力者たちはアカデミック・ライティングの知識は習得していたものの、それが他のジャンルにも応用可能なものとはなっていないことが明らかになった。

このように、ブラクスリーはジャンルを用いた分析によって、アカデミック・ライティングの習得が、単なる文章の形式の学習ではなく、他者との対話、テキストとの対話を通して得られた理解によって可能になることを明らかにした。また、そこにはアカデミック・ライティングの習得のプロセスにおいて生じる、他者と自分の声の矛盾やせめぎあいの様相が詳細に描かれている。先述のように、Johnson(2004)は、ことばの習得を、新しい声と古い声の間に生じる矛盾や葛藤に向き合いつつ、ことばを自分のものとしている。

Braxley(2004)には、このような矛盾と葛藤を含んだ言語習得のあり方が示されているのである。

しかし、残念ながら Braxley(2004)では、矛盾や葛藤に学習者がどのように向かい合ったのか、その問題をどう克服していったのかについては言及されていない。つまり、そのような矛盾や葛藤を含んだジャンルが使用され、また新たなジャンルが生み出される一連の過程を射程に入れた言語習得のプロセスの全体が明らかにされていないのである。また、Braxley(2004)では、対話の重要性と、他者の声の習得にともなう矛盾、ジャンルの領域固有性の問題が指摘されてはいるが、これらの問題が互いにどう関係し合うのか、そしてそれが学習者のことばの習得にどのような影響を与えるのかについては触れられていない。確かに、ここで提示された問題は、これまでの第二言語習得研究において見過ごされてきた事柄であり、それらの問題点を指摘したということは意義のあることである。しかし、それだけでは学習者のことばの習得の過程を明らかにするには不十分であると言わざるを得ない。

しかし、これは、ひとりブラクスリーのための問題ではなく、ジャンルという概念自体が有する限界と言える。ジャンルを分析枠とする他の研究を見ても、書かれたテキストを対象にした研究が多い。また、話されたことばを対象にした分析においても、対象となるのは対面の状況における局所的なやり取りである。つまり、ジャンルの獲得に時間軸が組み込まれておらず、そのため学習者のことばの習得を継続的に追っていくことができないという問題があるのである。

またもう一つの問題は、ジャンルという概念によって扱われているコンテキストが局所的なものに限られるという点である。先ほど述べたように、ジャンルという概念を援用した研究には、書かれたテキストを対象にしたもの、あるいは対面におけるやり取りを対象にしたものがほとんどであり、それらの置かれた文脈は局所的なものに限られる。つまり、学習者のことばの習得の過程をその人のライフにおいて語るには、コンテキストの範囲が狭すぎるのである。

したがって、本研究ではジャンルの概念に加え、実践コミュニティ（レイヴ&ウェンガー 1993）」を援用することで、この問題を克服したいと考える。ジャンルを実践コミュニティと結びつけるアイディアは、Johnson(2004)においても、Hall et al(2006)においても提案がされており、一定の実績を持つものであると言える。次の章では、実践コミュニティについて概観し、本研究における実践コミュニティの概念の果たす役割について述べる。

3.2. 実践コミュニティ

実践コミュニティとは、近代の社会において自明視されていた学習の見方を捉え直すため、レイヴとウェンガー（1993）が提示したものである。実践コミュニティは現在、文化人類学や社会学、心理学、教育学、言語学など幅広い分野において応用されている。ここでは、実践コミュニティについて概観し、本研究における分析的枠組みとしての貢献について述べる。

3.2.1. 実践、そして実践コミュニティ

田辺（2003）は、実践を「社会的に構成され、慣習的に行われている行為や活動」（田辺 2003: 11）と定義している。それらは「過去から反復されルーティン化された」活動であり、私たちが毎日何気なくしている知人との挨拶、毎食後の歯磨きなども社会的な実践の1つである。例えば、いつ、どこで、どうやって歯を磨くのかと考えた場合、その答えにそれほどの多様性はみとめられない。それは、いつ、どこで、どのように歯を磨くのがその文化に特有なものとして慣習化されているからである。田辺は、これらの実践がすべて何らかの形で社会的に構成され、慣習によって支えられていると述べている。それらは、多くの場合無自覚のうちに繰り返される習性のような行為である場合もあれば、より意識的に行われる行為である場合もある。

実践コミュニティとは、そのような実践への相互参与のために集まった集団（Eckert and McConnell-Ginet 1992）を指す。レイヴとウェンガー（1993）は、実践コミュニティの例として、ユカタン半島の産婆やリベリアの仕立て屋やアメリカ海軍の操舵手、アメリカの肉加工職人、禁断中のアルコール依存症者のグループ AAなどをあげている。

例えば、産婆の場合、赤ん坊を取り上げる、妊婦の治療のために薬草を集める、相談に来る人の相談に乗るなどがかれらの実践として行われていることである。また、仕立て屋の場合は、アイロンをかける、布を裁断する、縫製するといったことが実践となる。実践コミュニティでは、それらの実践は明示的に教えられることはない。しかし、コミュニティのメンバーたちは、その実践に共に参加することで、それらの実践を共有し、その過程でコミュニティをかたち作りつつ、仕事のルーティーンややり方、話し方やストーリー、考え方や価値観といった資源を生み出していく。例えば、産婆の場合は、治療のためにどのような薬草を集めるのか、相談の際には何についてどのように語るのかなどが資源とし

て日々の実践の中で生み出され、共有され、このことがコミュニティを特徴づけていくのである。Wenger(1998)は、このようなリソースを、共有されたレパートリー (shared repertoire) と呼んでいる³⁰。

しかし、このような資源の受け渡しは、親方から新人への教授活動によって行われるようなものではないとレイヴとウェンガーは指摘する。学習のための資源は親方など個人の所有物ではなく、実践コミュニティにおいて、親方、古参の熟練者、新人などが相互に協働する組織的な構成の中に配置されたものなのである。

3.2.2. 正統的周辺参加

この実践コミュニティの理論は、いわゆる学校教育における学習に正当な地位を与えてきた近代社会に対し、学習の捉え直しを迫る試みから生まれたものである。レイヴとウェンガーは学習が、学校に限らず日々の生活の中で普遍的に起こっているものであるとし、その説明モデルを徒弟制度における学習に求めた。なぜ、徒弟制の現場において、新人は明示的な教示を受けることなく、一人前の職人になっていくのかという問いに答えるため、さまざまなフィールドにおいて観察を行った結果、レイヴとウェンガーがたどりついたのが正統的周辺参加のアイデアである (レイヴ& ウェンガー 1993: 3)。

正統的周辺参加とは、新人が実践コミュニティに周辺の参加に参加することからはじまり、観察や段階的な実践への参加を経て十全的な参加者となっていく過程を指す。例えば、ユカタン半島の産婆は、子どものころから、生活の中で熟練の産婆である祖母や母の実践に触れる機会を持つ。かれらは、日々の生活において、薬草を使った治療の方法、マッサージや祭式の手順、相談者との間で交わされる話題などに接することが許されており、そこから仕事の進め方、立ち居振舞いなどを徐々に身につけていく。また、リベリアの仕立て屋では、新人は観察期間を経て、手で縫うことからミシンで縫うことを習い、次にアイロンかけを習い、最終的に裁断のやり方を学ぶ。このように段階的に組織化された実践に参加することによって、新人は実践の全体像を理解するようになっていく。

このように、ある実践を共有したグループにおいては、新人はそのコミュニティにおける実践に参加することによって、熟練者のやり方を見て習いながら徐々に技能や知識を学んでいく。レイヴとウェンガーは、このような観察を通して、実践への参加という視点か

³⁰ Wenger(1998)は、実践コミュニティの特徴として、相互参与(mutual engagement)、協働 (joint enterprise) 、共有されたレパートリー(shared repertoire)の3つをあげている。

ら学習を捉え直すことの必要性を認識するに至る。つまり、学習を、脱文脈化された状況における個人の認知過程ではなく、「世界の中で、世界とともに行う活動を重視し、また、行為者、活動、及び世界が互いに相手を作り上げているという見方」によって再考することが必要であるとの考えに至ったのである。そして、それを説明し記述する手段として提案されたのが、正統的周辺参加という説明モデルである。（レイヴ& ウェンガー 1993: 9）

3.2.3. 実践コミュニティにおける学習の捉え方

学習を、社会的実践として捉えるということは、学習の過程だけではなく、学習のゴール、つまり何をもって学習がなされたと考えるのかについても見直しを迫るものである。なぜなら、実践への参加という概念が意味するのは、「脳の活動と身体化された活動の二分法、感想と参入の二分法、抽象と経験の二分法」を退け、学習と人、行為、世界の全てを関係づけることに他ならないからである（レイヴ& ウェンガー 1993: 28）

社会的実践の理論は、行為者、世界、活動、意味、認知、学習、さらに知ること（knowing）に関係論的相互依存を強調するのである。意味が本質的に社会的に交渉されるものであることを強調し、活動に従事中の人の思考と行為の関与的性格を強調することである。この観点では、学ぶこと、考えること、さらに知ることが、社会的且つ文化的に構造化された世界の中の、世界と共にある、また、世界から沸き起こってくる、活動に従事する人々の関係だとする。（レイヴ& ウェンガー 1993: 26）

このように、学習を人と行為と世界との関係性とする見方に立つならば、学習が達成されたかどうかは、脱文脈化された状況における知識の内化ではなく、実践への参加の仕方の変化、あるいはコミュニティにおける人や資源やコミュニティの関係性の変化として見る必要がある。例えば、実践のコミュニティであるポジションを占めるようになる、あるいは活動や資源にアクセスできるようになるといった変化は全て学習であり、これらを記述することによって、人の発達を明らかにすることが可能になるのである。

また、学習を実践への参加と見るということは、行為する人に光を当てることでもある。これまでの学習論においては、人は社会の構造を無条件に内化する存在とされ、文脈とは無関係に機能する情報処理システムとして描かれてきた。しかし、実践への参加を議論の中心に置くことは、コミュニティという場において繰り広げられる参加や交渉や協働とい

った人びとの行為の側面にも光を当てるということを意味する。また、「さまざまな動機に支えられ、自らの実践を成し遂げようとする行為者が、そこに存在するさまざまな資源を活用し、他人と競合し折り合いをつけながら学習する過程を描く」（田辺 2003: 20）ことを可能にするものでもある。

3.2.4. 本研究における実践コミュニティの貢献

先に述べたように、本研究では分析の枠組みとして、バフチンのことばのジャンル、そして実践コミュニティを用いる。

まず、ジャンルという概念により、人間と社会的文脈を一つの単位として分析することが可能になる。また、ジャンルが共有され、使用され、意味交渉によって新たなジャンルが生み出される過程を、ダイナミックなプロセスとして見る事が可能になる。これを本研究の目的に照らして見ると、つまり、人のことばの習得を、人のことばと社会の関係性の変化というかたちで可視化することが可能になるのである。

だが、ジャンルという概念には、問題も残されていた。まず、1つ目は、ジャンルの獲得には時間軸が組み込まれておらず、そのため学習者のジャンルの獲得を継時的に追っていくことができないということである。2つ目は、ジャンルという概念によって扱えるコンテキストが局所的なものに限られており、人のことばの習得をその人のライフにおいて捉えることが難しいということである。

しかし、実践コミュニティの概念を援用することによって、以下のことが可能になる。

まず、正統的周辺参加の枠組みを援用することで、ジャンルの獲得の過程を徒弟制のメタファーで捉えることが可能になる。つまり、ジャンルの獲得の過程を、実践への参加の仕方の変化として捉えることができるようになるのである。また、コミュニティにおけるレパートリーとしてのジャンルが、あるコミュニティにおいてメンバーに共有されていく過程を記述することで、ジャンルの獲得をコミュニティとの関係において見ていくことが可能になる。実体がないとされるジャンルの獲得の様相は、このようにして観察可能になり、経時的に記述することができるようになるのである。

また、ジャンルの獲得をコミュニティとの関係において見ていくことは、すなわちジャンルによる分析で主な対象とされてきた対面の局所的かつ瞬間のコンテキストを拡大し、コミュニティというより大きなコンテキストを対象にするということでもある。ジャンルの獲得をそのようなものとして見ることは、つまり、日本語の習得を、人のライフにおい

て、その人の個人史に沿って、人とことばコミュニティの関係において記述するということを意味する。

3.3. 本研究における分析概念の定義

3.3.1. ジャンルの定義

これまでの議論を踏まえ、本研究におけるジャンルの定義を明らかにする。
先述のように、バフチンは、ジャンルを「人間のさまざまな活動領域が作り上げる、発話の相対的に安定した諸タイプ」（バフチン 1988）と定義している。

また、第二言語習得研究において、西口（2009, 2013）は、ジャンルを人間の意識を形成するものとし、このジャンルが言語活動従事に関与する知識であると述べている。

Hall et al(2006)は、「ある行動を行うのに必要な記号的リソースの慣習化された型であり、個人が関わる特定の実践によって形成される、コミュニケーション・レパートリー」であると説明している。コミュニケーション・レパートリー（communicative repertoires）は、Wenger(1998)において共有されたレパートリー（Shared repertoire）³¹として提示された概念であり、「メンバーの相互のかかわりによって生まれた、意味を交渉するための資源」であり、「コミュニティが一貫性を保つための特徴」と定義されている。

これらをふまえ、本研究ではジャンルを次のように定義する。

ジャンルは、人間の多種多様な活動領域における言語使用が創りあげる発話の相対的に安定した諸タイプ。わたしたちが実践においてうまく振舞うことを可能にするものである。

このように、ジャンルの概念を用いて学習者の日本語習得の過程を見るということは、すなわち多様な活動領域、その領域における実践に参加する学習者に目を向けることを意味する。したがって、学習者の日本語の習得を、さまざまな活動領域と、その領域における実践、そして社会との関連の中で検討することができる。

³¹ Wenger(1998)は、レパートリーの例として、仕事のルーチンややり方、言語、ストーリー、ジェスチャー、ジャンル、行為、概念などをあげている。

また、ジャンルを特定の活動従事に関与する知識であり、人間集団における秩序とみなすことで、ジャンルをリソースとしつつ実践に参加してゆく学習者の日本語習得を記述することが可能になる。

さらに、ジャンルを相互行為において新たに生み出されていくものとすることで、人のことばの習得を、ジャンルが共有され、使用され、意味交渉によって新たなジャンルが創り出されていくダイナミックなプロセスの中で見ていくことが可能となる。

なお、本研究では、Hall(1995)にならい、相互行為リソースをジャンルを構成する要素として提示する。3.1.1 で述べたように、ホールは、相互行為リソースとして、「語彙と統語の選択、参与構造、行為シークエンス、会話の開始ムーブや終結ムーブを合図する韻律の型とその他の定型表現などの対面的相互行為に必須の言語的及び言語随伴的に事例化されるリソース³²⁾」をあげ、このような相互行為リソースが、私たちが発話を生成しつつやり取りに参加することを可能にしていると述べている。本研究においても、相互行為リソースを、ジャンルを構成する要素と位置づける。これにより、協力者たちが日々の生活において繰り返し広げるさまざまなやり取りをさらに詳細に分析し、記述することが可能になる³³⁾。

3.3.2. 本研究におけるジャンルの獲得

上記の定義にしたがえば、ジャンルは何らかの実体を持ったものではない。言い換えれば、それらは知識として取り出したり提示したりできるものではなく、実践への参加の仕方や振舞いの中に現れるものであると考えられる(レイヴ& ウェンガー 1993)。したがって、本研究では、ジャンルの獲得をある特定の知識や技術の獲得ではなく、実践への参加の仕方の変化、あるいはコミュニティ内の人やものの関係性の変化として捉える。そして、その人があるコミュニティに十全的な参加者として参加できるようになる過程に注目することによって、その人のことばの習得を、その人のライフにおいて、その人の個人史に沿って、人とことばとコミュニティの関係において見ていきたい。

3.3.3. 本研究におけるコミュニティ

本研究では、Eckert& McConnell- Ginnet(1992)にならい、実践コミュニティを「実践への相互参与のために集まった集団」と定義する。しかし、ここで何をもって1つのコミュニ

³²⁾ 訳は西口(2013)による。

³³⁾ 以下、相互行為リソースをリソースと表記する。本研究において、リソースと表記する場合はコミュニティにおける相互行為実践に参加するための利用される相互行為リソースを指す。

ティを実践コミュニティとみなすのかという問題が浮上する。実践コミュニティの境界について、ソーヤー(2006a)は、レイヴとウェンガー(1993)を参照しつつ、「実践のコミュニティは、制度的枠組みを資源として利用してはいるが、制度的な組織と同じではない」(ソーヤー 2006a: 46)と述べている。つまり、実践コミュニティは現実の実践を通してコミュニティとなるのであって、コミュニティという集団が所与のものとして存在しているわけではないということである。その例として、ソーヤーは大学の研究室をあげ、研究室コミュニティ自体が実践コミュニティを構成するのではなく、研究プロジェクトといった実践を通して実践コミュニティが構成されると述べている。このように、実践コミュニティの境界を実践の共有や相互参加のあり方の変化において立ち現れるものと考えた場合、その境界はその都度引き直される必要がある。したがって、本研究においても、制度的に決定された組織の枠組みを実践コミュニティの境界とみなすのではなく、ある実践や実践を通して生み出されたレパートリーを共有する集団をコミュニティとする。また、コミュニティの境界はコミュニティにおけるレパートリーの共有のあり方によって変化しうるものとする。

なお、本研究では、実践コミュニティをレイヴとウェンガーによって示された学習理論を指すものとして使用し、ある特定の集団について記述する場合はコミュニティという語を使用する。また、コミュニティに近い用語として活動領域という語を使用する。本研究における活動領域は、ある特定の活動が行われる場であり、例えば、ある職場や学校や趣味の集まりの場など、協力者のかかわる生活の場の一つひとつを意味するものとして使用する。活動領域の境界は、コミュニティに比べるとある程度固定的なものである。したがって、活動領域とコミュニティの境界は重なる場合もあれば異なる場合もある。

このように、コミュニティの境界を柔軟性を持ったものとして見ることによって、ある特定の活動領域において複数のコミュニティにおける実践が記述可能になる。また、人々がそれらのコミュニティと多層的に関わっていく様相を描くことができる。このようなコミュニティの境界のあり方についての洞察は、特定の活動領域における観察を詳細に行う際に重要になると考える。

以上、3章では本研究における分析の枠組みを示した。以下の章では、ここに示した分析の視座にもとづき分析を行う。

第4章 ひろげる 複数のジャンルの獲得の軌跡

本章では、日本に住む学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのようにして可能になっていくのか、またかれらが参加可能な領域をどのようにして広げていくのかを明らかにするため、既に複数のジャンルを獲得した2人の日本語学習者にインタビューを行い、インタビューの内容をもとに、かれらの数年にわたる日本語習得の軌跡を記述する。

4.1 では、調査の概要について説明を行う。4.2 では、協力者 C のジャンルの獲得の軌跡の記述を行う。4.3 では協力者 SK のジャンルの獲得の軌跡を記述する。

4.1. 調査の概要

ここでは、調査の方法の概要を説明する。まず、協力者選定の手順について述べ、次に協力者選定の際の判断材料とした会話の録音について説明する。次に、インタビュー調査の概略と協力者について説明を行い、最後に分析方法の概要を述べる。

4.1.1. 協力者の選定

数年間にわたる複数のジャンルの獲得の軌跡を明らかにするという目的に対し、最も多くの情報を与えてくれると思われる協力者を選定するため次のような基準を設けた。基準としたのは、①すでに複数のジャンルを獲得していること、②自分が異なる複数のジャンルを身につけていることをある程度意識し、その経験について語ることができるということである。まずは①②の基準に当てはまるとと思われる学習者に協力を依頼した。しかし、この時点では本当にその学習者が①②の条件を満たしているかどうかはわからない。したがって、まず学習者が複数のジャンルを身につけているかどうかを明らかにするため、その学習者のさまざまな状況における会話を録音してもらい、それをもとにその学習者がそれぞれの活動において異なるジャンルに沿った発話を行っていることを確認することとした。

録音は、協力者に録音機器を持ってもらい、自然状況におけるさまざまな場面での会話を録音してもらうというかたちで実施した。その際、できるだけさまざまな場面で録音をしてほしいという希望のみを伝え、具体的にどのような場面で録音を行うかは本人の判断にまかせた。これは、できるだけ、協力者の物理的、精神的負担を軽減したいと考えたた

めである。また、協力者には他の会話の参加者に録音の許可をとる際、あるいは研究の趣旨を説明することが必要になった際に使用してもらえよう調査協力依頼書を事前に渡した。

そのようにして録音された会話は、協力者としてインタビュー調査に参加してもらうかどうかを決めるための材料とした。判断にあたって基準としたのは、①異なる場面において異なるジャンルの使用が見られること、②そのジャンルの使用が当該の状況に適切でなかったで行われていることの2点である。録音された会話は筆者が聞き、以上2つの条件を満たしているかどうかを判断した。また、その判断が妥当であるかどうかを確かめるため、調査者以外に2人の日本語教師に協力してもらい、異なる場面において異なるジャンルの使用が見られるかどうか、そのジャンルの使用が当該の状況に適切な言葉遣いで行われているかどうかを判断してもらった。

このような選定手順の結果、2人の調査協力者を得た。

4.1.2. インタビュー調査の概略

今回のような、協力者のケース・スタディにおいては、参与観察などのフィールドワークの活用が推奨される。しかし、今回の調査のようにすでに複数のジャンルを身につけた学習者の習得の経験を明らかにすることを目的としている場合、その過去にさかのぼってフィールドワークを行うことはできない。インタビュー調査は、そのような再現が不可能な過去の出来事を明らかにする際に有効な方法（メリアム 2004）である。また当事者にできごとを語ってもらうことで、協力者自身のものの見方を含めた世界が語られることになる。そのような意味でもインタビュー調査は本研究の目的に適した調査法であると考えられる。

調査では半構造化インタビューによって実施した。半構造化インタビューとは、インタビューイのものの見方をより明らかにするため、質問紙や標準化されたインタビューよりもオープンに組み立てられたインタビューである（フリック 2002）。この方法は構造化の度合いが低く調査者のコントロールもゆるやかであるため、協力者の見方や考え方をうまく引き出すことができるとされている。

インタビューは1人の協力者に対して1回から3回程度行った。基本的には1回目のインタビューでは来日から現在までのできごとについて比較的自由に語ってもらい、2回目はいつごろから自分が使っている日本語やその使い分けを意識し始めたのか、それらをど

のようにして習得していったのかについて、日本語の習得を中心として語ってもらった。

そして、3回目の実施が可能な場合は、3回目にそれまでのインタビュー内容のフォローアップを行った。それ以外にも、文字化や分析の過程で聞き漏らしたことやさらに聞いておきたいことなどが出てきた場合は、追加のインタビューを行う、あるいは電話やメールを使って内容を確認するなどした。

4.1.3. 協力者について

調査に協力してくれたのは、CとSKである。2人のプロフィールは、表4-1の通りである。

表 4-1 協力者のプロフィール

協力者	出身地	性別	調査時の状況
C	中国	男性	来日6年目。来日後日本語学校で2年日本語を学んだ後、同じ地域にある大学に入学。調査実施時、Cは大学生4年生で建築を専攻していた。
SK	中国	男性	来日8年目。来日後日本語学校で2年日本語を学んだ後、大学に進学。調査実施時は、大学を卒業し、企業研修生や実習生のサポートを行う会社で仕事をしていた。

2人を複数のジャンルを身につけた者として協力者に選定するにあたっての判断材料としたのは、次の会話の録音資料である。なお、SKの録音したデータには改まった状況での会話が含まれていなかったため、インタビューの際のデータも判断の材料の一部とした。

表 4-2 協力者選定のための会話録音内容一覧

C	①	大学のゼミ（竜巻の軌道の分析）
	②	研究室の飲み会（先生や先輩との雑談）
	③	研究室の飲み会（今年1年の反省、来年度の抱負など）
	④	アルバイト先の友人との会話
SK	①	会社の同僚との雑談（パチンコについて）
	②	会社の先輩との雑談（バスケットボール、サッカー、仕事について）
	③	インタビュー

上記の手続きを経た後、協力者のインタビューを実施した。インタビュー実施の詳細は

表 4-3 のとおりである

表 4-3 インタビューの実施状況

協力者	回	実施時間	計
C	①	1 時間 10 分	3 時間 35 分
	②	1 時間 07 分	
	③	1 時間 18 分	
SK	①	2 時間 27 分	5 時間 6 分
	②	2 時間 39 分	

4.1.4. 分析方法

インタビューによって得られたデータは全て文字化したうえで分析を行った。文字化と分析手法は主に佐藤（2008）の方法を参照した。

まず、文字化したデータを、オープン・コーディングと、焦点的コーディングの2段階のコーディングによって圧縮する。オープン・コーディングとは、文字テキストに対してコードをつけていく作業である。また、焦点的コーディングは、オープン・コーディングによってコード化されたテキストに、より抽象度の高いコードを選択的に割り振る作業である。最後にこれらの作業を経て得られた概念カテゴリー間の関係を検討し、記述を行う。

4.2 では協力者 C のケースを記述する。続く 4.3 では協力者 SK のケースを記述する。

4.2. C のケース

本節では、協力者 C の複数のジャンル獲得の軌跡を記述する。

4.2.1 では、C の複数のジャンルの獲得の軌跡の全体を示す。4.2.2 では C の日本語習得に大きな影響を与えた創作料理店でのジャンルの獲得を見ていく。4.2.3 では C のジャンルの獲得に関わる要因について検討する。

4.2.1. 協力者 C の複数のジャンル獲得の軌跡

インタビューの結果にもとづき、C における複数のジャンル獲得の軌跡を記述する。C によると、来日から現在までを、次の 4 期に区切ることができるという。

表 4-4 が、その 4 期を一覧にしたものである。

表 4-4 C の軌跡

(1)	日本語学校 1 年目
(2)	日本語学校 2 年目
(3)	大学 1・2 年
(4)	創作料理の店でのアルバイト～現在

以下では、C がそれぞれの時期において経験したことを、インタビューの内容をもとに記述する。

(1)日本語学校 1 年目（来日 1 年目）

C は「日本語の基礎は日本語学校で学んで、実際の使い方はアルバイト先で人と接触して覚えていった」と言う。留学生の先輩から「1 つのアルバイトで 300 の単語を覚えるとしたら、10 のアルバイトをすれば 3000 ぐらいの単語が覚えて活用できる」というアドバイスを受け、できるだけ多くのアルバイトをした。最初の 6 ヶ月は飲食店の洗い場と、焼肉屋で肉を切るアルバイトをした。洗い場での仕事はジェスチャーでなんとかなるので、日本語はほとんど使うことがなかった。次にはじめた焼肉屋のアルバイトでは日本語を少し話すようになったが、肉を切るだけの仕事だったので、話す機会はそれほど多くはなかった。

そんなCが日本語を頻繁に使用する機会に恵まれたのは、1年目の後半に始めた居酒屋でのアルバイトからである。最初は厨房係としてこの居酒屋に入ったのだが、後にホールも担当させてもらえるようになった。この居酒屋でのアルバイトについてCは「日本語の勉強にとっては大きかった」と述べている。「居酒屋ではまずメニューから覚えられないし、その説明、レシピも覚えられない。それにからんでくる言葉ややり方とかも全部新しいもの」だったからである。また、Cはこの居酒屋で日本人のZとよく話すようになった。Zは先輩ではあるが、偉そうな雰囲気ではなく、いろいろなことを教えてくれた。

アルバイトを始めた頃、Cは周りの人たちの使う日本語がほとんどわからなかった。しかし、理解できないながらもアルバイトで使用する言葉を「雰囲気覚え」、「1日少しでも専門用語や何気ない用語を覚えていくことによって、まず自分の仕事がほとんどカバーできるような単語を全部覚えていった」と言う。

この頃は日本語ができないために、どこに行っても頭を下げていた時期だとCは言う。

(2) 日本語学校2年目（来日2年目）

日本語学校2年目、Cはクラスメイトが中国語ばかりでしゃべって日本語が上達せず、自分と他のほとんどのクラスメイトの間にはレベル差ができていると感じていた。日本語学校の授業は中くらいの学生にレベルを合わせて行われる。また、日本語学校で教えられる日本語は、使えるか使えないかは関係なく、ただ受験のための日本語だと認識していた。

「授業内容に満足してもらえないなら下手に授業中しゃべらないほうがいい」と思ったCは、2年目からは授業中あまりしゃべらなくなっていた。このころからクラスメイトとの関係が疎遠になり、クラスの中では次第に孤立していったと言う。

一方、アルバイトは日本語を勉強したいからという理由で続けていた。特に居酒屋のアルバイトは長く続けたが、それは、他のアルバイト先ではやらせてもらえなかったホールの仕事をやらせてもらえたからだった。この時期Cはコンビニでもアルバイトをしていた。コンビニでは日本人がどのようなタイミングで何を食べるかなど、日本人のライフスタイルの勉強になった。

日本語に関しては「自分是可以する」という自信がつき、「誰に対しても言葉を選ばず、上からの感覚でものを言っていた」。この時期Cは、相手の言った言葉をそのまま自分も使っていたと言う。

(3) 大学1・2年（来日3～4年）

Cは、大学に入るまで「どうせ2年後には去っていくのだから、本当の友達を作ろうという気持ちはなかった」と言っている。しかし、日本語学校と同じ地域にある大学に入学が決まったとき、これからさらに4年間ここにいなければならないと思い、友達を作るようになった。現在、特に仲がいいのは大学に入ってからずっと続けているラーメン屋のアルバイト先の友人である。大学でも仲がいいといえる友達が3人できたと言う。

日本語は日本語学校にいたときは意識的に学習していたが、大学に入ってから自然に任せるという感じになった。大学の講義なども最初から聞き取りに問題はなく、授業の内容も自然に頭に入ってきた。Cは日本語学校時代と大学に入ってから日本語習得について「日本語学校での勉強はただ文法や文型の勉強だった」が、大学に入ってから「日本らしさの勉強になった」と述べている。もちろん、日本語学校時代も自分で日本らしさに気をつけようとはしていたが、まだ「ベースができていなかった」ために、そこまでは手が回らなかった。しかし、大学に入ってから、「ベースができていた」と、若い友達がいろいろ教えてくれたので、それを吸収していったと言う。

(4) 創作料理の店でのアルバイト～現在（来日5～6年目）

Cは大学2年生の5月頃から3年生の12月まで創作料理の店でアルバイトをしていた。その店はカウンターの店で、店長とCが「おねえちゃん」と呼ぶ女性、アルバイトのCを含めた3人で全てを切り盛りしている。店長とその女性の2人は仕事に対して非常に厳しく、店に入ると「ふつうの社会」という感じがすると言う。

Cはこの店の店長にいろいろなことを教わった。店長は顔が広く、夜の世界でも昼の世界でもいろいろな人と接点を持っている。しかし、店では制服を着用し、相手がどんな客であっても頭を下げて相手に合わせる。また、店長から人間性をどうやって育てていくか、人とのコミュニケーションのとり方、生き方についてもいろいろアドバイスをもらった。Cはこの店長の姿勢が本当に勉強になった、また、この店長からのアドバイスが非常に役に立ったと述べている。また、Cはインタビュー時に就職活動を行っていたが、その時期に受けた就職面接にしても、もしこの創作料理の店でアルバイトをした経験がなければ、今のように話せなかっただろうとしている。また、大学の3年生から入った研究室でも

自分が特に先輩や先生と接点が多いのはこの店で人との接し方を学んだからだと考えている。

この店の女性からは仕事関係の言葉を「パクら」せてもらった。こういう言葉を使って調理法を説明する、こういうパターンでこのような表現でお客さんを喜ばせているということを経験する。Cが現在特に意識しているのは、言葉自体よりも会話の流れや空気の読み方、場の盛り上げ方だと言う。話を盛り上げていって、しかし自分はいくまでも盛り上げ役という感覚で、話に入る一歩手前でとどまる。Cがこの女性から1番「パクった」のは、うまいボケ方だ。

この店には社会的地位が高い人もたくさん来る。ある国際ボランティア活動団体の地区会長は店長の同級生であり、店の常連でもある。Cはその人から誘われて食事に行くこともある。また今年（2008年）は中国でオリンピックが開催されることもあり、その団体での交流会に講師として招いてもらった。

カウンター形式の店に来る客は、自分の話を受け止めてくれる人間に話を聞いてほしいと思って来る人が多い。しかし、Cは自分にはそのような客と会話を続けるだけの「ネタ」がないと感じている。

このアルバイトを経験してから、「人には下から接しないと日本ではやっていけないというふうな姿勢が変わってきた」とCは言う。また、敬語を使い始めたのも、言葉の使い分けをするようになったのも、この店でアルバイトをはじめてからだ。

4.2.2. Cが身につけてきたジャンル 創作料理店におけるジャンル

Cが大学入学から調査実施時までを、創作料理の店以前と創作料理の店以降のように区切っていることから考えても、創作料理の店での経験がCに与えた影響が非常に大きなものだったことがわかる。また、インタビューの中で割かれた時間、内容から見ても新たな日本語の習得としてC自身に最も強く認識されているのもこの創作料理の店で身につけた接客場面における話し方や立ち居振舞いであったと考えられる。後でも述べるが、Cはこの店で身につけた日本語を使って店以外の場所における実践に参加している。Cがここで身につけたのは単なる接客のジャンルではなく自分の求める他者との関係性を築くためのジャンルであったと言える。

したがって、以下では、創作料理店に焦点を絞り、Cのジャンルの獲得について見ていく。しかし、Cのジャンルの獲得の様相を記述するには、まずは創作料理の店というコ

コミュニティにおいてどのような実践が行われていたかを明らかにする必要がある。ここでは、まず、創作料理店における実践について見ていく。そして、その上で、C が創作料理店において身につけたジャンルがどのようなものであったのかを見ていく。

4.2.2.1. 創作料理の店における実践

創作料理の店について語るとき、C は、「お客さんを喜ばせる」「楽しませる」「お客さんに失礼のないように」「店の品格を保ちながら」「サービスを提供する」などの言葉を頻繁に口にする。ここでは、C の発言を手がかりに創作料理店というコミュニティにおける実践がどのようなものだったかについて検討する。

(1) お客さんを喜ばせる

接客場面において顧客の満足度を上げることが大きな目的となるということは容易に想像できる。しかし、C が創作料理の店について語るときに頻繁に使われる「お客さんを喜ばせる／楽しませる」という言葉は、ラーメン屋やその他のアルバイトについて語るときには一切出てこない。この場合考えられるのは、ラーメン屋やその他の店においてはだれも「お客さんを喜ばせる／楽しませる」という意識を持っていない、あるいはそのような意識を持っているメンバーもいるがC は持っていないということである。つまり、「お客さんを喜ばせる／楽しませる」という目的は他のメンバーには共有されている可能性はあるが、少なくともC はその目的を共有していないと考えられる。一方創作料理の店の場合、C は「お客さんを喜ばせる／楽しませる」という目的を持ってお客さんに接しているが、このような目的を持っているのがC だけであるとは考えにくい。つまり「お客さんを喜ばせる／楽しませる」ということは創作料理の店というコミュニティにおいて店長、店の女性、C のメンバー全員に共通の目的であり、「お客さんを喜ばせる／楽しませる」という意識を持ってお客さんに接することは、すなわちコミュニティにおいて共有された目的のための活動に参加しているということになる。

(2) 店の品格を保つ

C はインタビューにおいて、お客さんに対し「店の品格を保ちながら」「失礼のないように」「それなりの対応しないといけない」「下手なことはできない」といった表現を頻繁に使用する。このような発言からわかるのはC がこの店には品格があり、それを保

つべきものであると感じていることである。その品格が具体的にどのようなことを指すのかはわからないが、少なくとも C がこの店には保つべき何かがあり、それを維持することに対し価値を認めていることは事実である。しかし、やはりこれも C だけがそのように考えているとは考えにくい。おそらくそれは店長と店の女性がこれまで時間をかけて作り上げてきた店の伝統であり、価値観であり、それが 2 人の振舞いを通して C に共有されたものであると考えられる。つまり、この伝統や価値観は、創作料理店というコミュニティにおいて共有されたものであり、それらを「保つ」ことは、このコミュニティのメンバーに共有された実践を他のメンバーと共に支えていくということである。

このように、C が繰り返し口にする「店の品格を保」つこと、あるいは「お客さんを喜ばせる／楽しませる」ことは、コミュニティとしての創作料理店のメンバーに共有された目的を端的に表したものと考えられる。また、その目的を達成するためのさまざまな行動はこの 3 人のコミュニティにおいて共有されたものであると言える。したがって、例えば C が「店の品格を保」つため、お客さんに「失礼のないように」接すること、店長がいつも制服を着用し、頭を下げて相手に合わせていくこと、女性が料理をおいしそうに説明し、会話でお客さんを楽しませること、それらはつまり創作料理店というコミュニティにおいて共有された実践に参加しているということを意味するのである。

4.2.2.2. C が創作料理店において習得したジャンル

次に、この店で共有された活動に参加するために必要となることばがどのようなものだったのかを具体的に見ていく。以下は C が大学入学後、意識して習得した、あるいはしているという事柄を拾い出し、その中からさらに接客について語った中において見られたものをまとめたものである。

しゃべり方自体／口調／言葉の使い分け／ボケかた／つつこむ／ウケる／オチの仕方／盛り上げかた／会話の流れ／空気の読み方／お客さんをどういうふうに喜ばせるか／ネタ

以下、創作料理の店においてが C 身につけていったことばについて、C 自身のインタビューでの発話を取り上げながら論じる。

なお、インタビューでの発話には最後に発話番号が記してある。最初の丸囲みの番号は、インタビューの回を表し、後ろの番号はそのインタビューにおける発話番号を表している。また、発話中の下線は、特に注目してもらいたい部分である。

(1) <十人十色で話す> (しゃべり方自体、口調、言葉の使い分け)

Cは相手によって「10人に対して十色で」話し、対応を変えるという。次の発話で、Cは、年配の男性や若い女性など、接客の相手によって、雰囲気や接し方が変わってくると述べている。

ですから（相手に）合うのはまず最初で、雰囲気もそうなんです。例えばおっさんだったら、あの、何ていうか、腰低くて「はいはいはいはい、あ、そうですね」って感じでいかないといけないんですよ。＜中略＞。若い女の子だったら「そうよ。これ食べてみて、絶対おいしいですよ」って話になってくるんですよ。やっぱり、話し方は全然変わってくるんですよ。

(① 253)

このように相手によって<十人十色で>対応や話し方を変えることは、<店の品格を保ちながら>、<お客さんを喜ばせる>という実践に参加するためのことばとなっていると考えられる。Cはこの店に入ってはじめて敬語を使用するようになったと言うが、敬語の使用もそのようなリソースの1つとして身につけられていったものだと考えられる。

(2) <空気を読む> (ボケる、つつこむ、ウケる、盛り上げる)

Cはまた、接客に関して語る中で、「ボケる」「つつこむ」「ウケる」「盛り上げる」など、いわゆるお笑いに関する用語を用いた比喩を頻繁に使用していた。そして、C自身はボケのしかたを、創作料理の店の女性から「パクった」と言う。しかし、そのボケはただ聞き手を笑わせ、場を盛り上げるためのボケではない。それがわかるのは、Cが「一番あのお、パクったところは、あのう、うまいことでボケの仕方」と言った直後のこの発話からである。

もう、あとは、あのどうやって、この話を盛り上げていって、自分は、あくまでも自分は盛り上げる役ですよって感覚で、入る前に、一歩手前で自分また、あの、とどまる、例えば、それはけっこう勉強になりました。じゃないと、仕事してるんで (①269)

Cは、接客という仕事上、自分はあくまでも盛り上げ役に徹しながら、どのようにして話を盛り上げていくか、その感覚や方法が勉強になったと言う。つまり、Cがうまいボケと考えているのは、仕事としてあくまでも「盛り上げ役」に徹するためのボケなのである。ここでもやはり創作料理店というコミュニティの一員として、＜お客さんを喜ばせる＞という実践に参加するため、ボケるという行為をリソースとして身につけ、接客の場において巧みに使用している様子が見られる。

また、Cにとって「ボケる」「つつこむ」ということは、会話の流れや＜空気を読む＞ということとも直結している。

それは言葉自体より、会話の流れ、と空気の読み方と、あと、やっぱり会話の流れ。その丁寧にしゃべらないといけないとき、つつこんでいいとき、ボケていいときとがあるんですよ。それをちゃんと読めるようにならんといけないのは、かなり勉強になったんですけど。 (③377)

会話の流れや空気の読み方、つまりある場面において、他の参加者がその場をどのように認識し、どのような期待を抱いているかを正確に読み取り、適切であると思われる行動をとること、これもCが店の女性から学んだ重要なことの1つであると考えられる。

(3) ＜話題（ネタ）＞

「ネタ」つまり話題は、現在のCに最も不足しているものとして繰り返しインタビューの中で語られていたものである。

どうしても言葉的にはまだまだ厚みはないんですよ。しゃべれるとしてもネタはないんですね。ま、簡単に店でお客さんと会話するには、それなりにネタは必要ですよ。たとえば、今の店長とお客さんの会話で入れるか、入れないか、ネタに対して熟知ですかね？どれだけあるか、その程度によって変わってくるんで (③29)

ここで、Cは店でお客さんと会話をするのにはネタつまり話題が必要であり、会話への参加の度合いは話題に関する習熟度によって変わると言っている。この店に来る客は、料理はもちろんこの店の雰囲気や、従業員との会話を楽しみにやってくる。このように、ことばによるやり取りが重要となるこの創作料理店の接客においては、ただ注文が聞き取れたり、それに対応ができたりするだけでは十分ではない。Cのこの発話は、単なるおしゃべりとは質の異なるこのような会話に参加することがいかに難しいか、また、この店における実践に参加するために、ネタがいかに重要なリソースであるかを物語っている。また、C自身もそのようなネタの習熟の難しさと、実践における重要性を認識していることがうかがえる。

4.2.2.3. 獲得したジャンルによる関係性の構築

このように、創作料理の店においてCはさまざまなリソースを身につけている。丁寧語や尊敬語もそれらのリソースの1つとして数えることができる。しかし、Cは日本語学校時代、です・ます、つまり丁寧体を使うことが自分を下げているような気がする、という理由から使用を避けていた時期があった。Cが丁寧体のみならず敬語を使用するようになったのは創作料理の店でアルバイトをはじめてからだと言う。以下の発話からは、Cの丁寧体や敬語を含むことばのリソースに対する位置づけに変化が起こっていることがうかがえる。

まあ、(使用できる日本語の枠は) 範囲広げられるんですよ。さっき言ったように。(中略) ただ、その中だれでもつきあっていくのはしんどいですし、もう選べる権利、自分の手に握れるような感じになってきます(②177)

Cは使用できる日本語の枠が広がればそれだけつきあえる人の枠が広がり、自分がつきあいたい相手とつきあうことができる。また、反対に関係を望まない相手とはつきあわない、あるいは適度な距離をおいてつきあうという選択も可能になると述べている。つまり、上記の発話は敬語などのリソースが、自分のポジションをおびやかすものでありながらも、同時に他者との関係を築くための道具、あるいは手段として使用可能なものとなっていることを表したものののではないかと推測される。言い換えれば、Cはコミュニティにおけ

る実践への参加を通して、自分とリソースとの間の関係性を変化させているのである。また、このようにして身につけられたリソースは、接客場面のみならず、ゼミの指導教官とのやり取りや、就職面接など他の場面においても利用され、Cが周囲の人々との関係性を築く上で重要な役割を果たすものとなっている。このように、Cは、この創作料理店で身につけたことばをリソースとして他者との関係性を構築していた。

4.2.3. ジャンルの獲得に関わる要因

ここでは接客のジャンルについてのCの話を中心に、Cにおけるジャンルの獲得に関わる要因について考察を行いたい。ここで、要因として取り上げるのは、①<専有「パくる」>、②<参加の深まりによる活動の複雑化>、③<重要な他者>、④<ことばの変化、他者との関係性の変化、自分自身の変化の相互作用的变化>の4つの要因である。

4.2.3.1. 専有「パくる」

アルバイト先で使用されることばは、使用された瞬間に消えてゆくという性質を持っている。では、Cはどうやってそのジャンルを習得していったのだろうか。以下では、Cの創作料理店におけるジャンルの習得に関わる要因として、Cがジャンル習得の過程において行っていたことを見ていく。

Cが、アルバイト先でどのようにして創作料理店におけることばや振舞い方を身につけていったのかということについて語るとき、「パくる」という言葉が頻繁に使用されている。

次の発話は、接客の際に必要となることばや振舞いをどのように学んだのかという質問に対するCの答えである。Cは先輩の「パクリ」と、相手の雰囲気に合わせてと答えている。

それはもう先輩、先輩のパクリと、相手の雰囲気に合すとか。(①249)

また、次の発話では、接客のやり取りは誰かが教えてくれるものではなく、自分で「パクったり」、相手がどのように反応するかによってわかるものだと言っている。

いや、ほれはそんなの教えてくれるわけがない。自分でパクったり、であと人と仕事やって、(相手がどう) 接触してくるか、で、それをわかるんじゃないですか。(①255)

2.2.3 で述べたように、ダイアロジカル・アプローチの立場に立つ、ホールやジョンソンは、他者の声の専有を、実践への参加の過程において重要な役割を果たすものとしている。上記の発話からは、Cもまた、創作料理店での実践において、「こういう言葉を使って調理法を説明する、こういうパターンでこのような表現でお客さんを喜ばせている」ということを、創作料理店における実践において、先輩の声をパクリ、つまり他者の声を取り入れることによって自分の一部としていることがうかがえる。

しかし、Cは他者の声をそのまま取り入れ使用しているわけではない。それがわかるのは、次の発話からである。Cは、自分の身の回りの人の話し方のうまい部分を吸収して自分のものにしたら、次に自分なりにアレンジして自分に合う言葉づかいにしていくと述べている。

それぞれ（の人のしゃべり方のうまいところを）もうみんな吸収して、自分のものにしたら、自分なりにアレンジして、自分に合うように自分の言葉遣いになったらそれで。

(①361)

以下にあげたのは、Hall（1995）において示された実践への参加者となるまでのプロセスである。このプロセスは2.2.3でも取り上げたが、ここで再掲する。

- ① 相互行為のパターンを発見する
- ② 他者の参加の発話の展開を観察する
- ③ それらのパターンへの反応を構築する

ホールは学習者が上記のプロセスを経て他者の声を専有し、最終的にそのようにして獲得した声に自分なりのアクセントを加えるとしている。アクセントを加えるとは、C自身のことばを使って言えば、「自分なりに」「自分に合うように」「自分の言葉遣いに」作りかえて自分のものとすることである。Cは先輩の接客場面における立ち居振舞いや言葉をまずは観察し、パクリ、それに「自分なりにアレンジ」し、自分なりの反応を作り上げるという一連の過程を経ることによって自分のものとしている。また、それによって、それら

をリソースとして、創作料理店において共有された実践に参加しているのである。

4.2.3.2. 実践への参加の深まりと活動の複雑化

C の複数のジャンルの獲得の軌跡において見てきたように、C はいくつかの飲食店でアルバイトを経験している。飲食店での仕事は、まず洗い場からはじまり、厨房、ホールのように、働いた期間や経験、仕事を遂行する能力に応じて役割が変化していく。

次のCの語りには、活動内容が複雑になればなるほど日本語を学習する機会も多く、人との接点も多くなることが示されている。

基本的に洗い物というのは、洗い場とかって仕事は頭使わないんで、頭使わないっていうのはあれなんですけど、言い方は。まあ、こ、言葉交わす必要もないんで。

(①214)

(居酒屋のホールの仕事は) そのメニューの説明も覚えられない、レシピも覚えられないといけなくて、で、それにからんでくる言葉とかやり方とかも全部新しいものの、ですから、そこはけっこう大きかったですね。

(①241)

最初に経験する洗い場では、運び込まれた食器類を洗うことが仕事であり、他の従業員と言葉を交わす必要性はない。そのため、その活動におけることばの重要性も比較的低い。しかし、ホールの仕事になると、注文をとったり、料理について説明することが中心的な活動となる。それには、新しく言葉を覚えたり、対応の仕方を学ぶ必要が出てくるため、非常に日本語の勉強になったと言う。このようにして、C は居酒屋のホールでの仕事、つまり接客のジャンルを身につけたCが、次に経験したのは、カウンター形式の創作料理店での仕事である。

お客さん目の前におって、ま、こんな距離で、普通に話し訊かれる、じゃないですか、で、それをもう、レシピがないんで、どうやってうまく、おいしそうに説明しないといけなくて、そういうのは、も、完全に、じ、あの、何ていうかな、口、ですよ。

(①245)

カウンター形式の店では、ただ料理を提供するのではなく、ことばを介してのサービスが重要になってくる。ここに至ってはじめてCは相手によって対応を変えたり、場の空気を読んだり、豊富な話題を身につける必要性を感じることになる。Cの発話には、あるコミュニティにおいて立場や役割が変化し、そのコミュニティにおいて共有された目的に深く関わるようになるほど、多くの人やものが関わるようになり、活動が複雑化することが語られている。また、そのようにコミュニティに共有された実践の十全的な参加者となっていくにしたがって、さらに多くのことばが必要となり、複雑さにおいてもより高度なレベルのものが要求されるようになっていくことがうかがえる。

4.2.3.3. 重要な他者としての「おねえちゃん」と「店長」

羅(2005)は、学習者の学習に周囲の他者の存在が大きく影響するとし、そのように学習に大きく影響を与える人物を「重要な他者」と呼んでいる。先の「創作料理の店でのアルバイト～現在(来日5～6年目)」に示されたように、店長と店の女性はCに少なからぬ影響を与える存在であると考えられる。

この「おねえちゃん」はことばのモデルとしてCのジャンルの獲得に影響を与えていると考えられる。

Cはこの店でアルバイトをするまで、話し方の参考にする特定の人物はいなかったと言う。

(言葉の参考にする人は)昔はそんなにおらんかったんですけど、ま、最近はやっとと####になってやめたんですけど、さっき言ってたカウンターの店で、その、そのおねえさん、店長は、まず僕あわせて3人しかおらんかったんですけど、ずっとバイト入れんで、みんな厳しいやからやめていくから、僕ら3人しかおらんで僕はその店長の、あの、その、パートの正社員に近い感覚のそのおねえちゃんからいろいろパクらせてもらいました。(①263)

Cは、それまでは、いろいろな人にそれぞれ得意分野があり、その人のこれはいまいなと思う部分だけを自分のものにしてきたと言う。そんなCが話し方を参考にした人物として唯一あげたのが、この店の女性である。Cは、創作料理の店というコミュニティにおい

て、より中心的なメンバーであるこの女性の、接客における言葉遣いや立ち居振舞いを観察し自分のものとしている。このように、女性はCにとってのモデルとしてジャンルの獲得に大きく貢献していると考えられる。

また、この店の店長はCにとってのロールモデルとしてCのジャンルの獲得に影響を与えていると考えられる。

Cはこの店の店長からどんな相手でも合わせていく姿勢を学んだ。これについて象徴的に語られる出来事が、水漏れ事件である。ある日店の上階の住人宅から水が漏れ、店の営業に支障が出た。Cはてっきり気性の激しい店長は住人を怒鳴りつけるだろうと思っていたが、意外にも店長は水漏れを起こした住人に対し、腰の低い丁寧な対応の中で言うべきことはきちんと伝えるという行動をとった。このような店長の対応を間近で見たことがCにとっては非常に勉強になったと言う。これ以外にも、Cが店長から教えてもらったこととしてあげているのは、人間性の育て方、人とのコミュニケーションのとり方、生き方などである。

もう、ほんとに、人の、日本で、何という、人として、やはり生きていくうえで、人間性どうやって育てていくって、いろいろ教えてもらいました、もう、ほんとに、あの、バイト自体はほんまにもう、別にして、ほんまに、何ていうか、日本におる、その、人とのコミュニケーションのとり方と、生き方も、いろいろアドバイスもらったんです。ものすごく役に立ちます。

(① 294)

これらのことから、店長はCにとってのロールモデルとしてCのジャンルの習得に貢献していると考えられる。

またCはこの店長を通じて、国際ボランティア団体の地区会長など、学生生活の中では出会うことはないと考えられる人々と接点を持つことになる。店長はCにとってのモデルであるだけでなく、より広い社会へのつながりを可能にする存在でもあった。

実践における振舞いを通して、さまざまなことを教えてくれるこの2人の存在は、Cのジャンルの獲得にも大きな影響を与えていると考えられる。

4.2.3.4. 「ことばの変化」「他者との関係性の変化」「自分自身の変化」の相互作用的变化

C は最近アルバイト先の友達から「丸くなってきた」と言われたという。しかし、以前自分はイエスカノーをはっきりさせる性格で、自分が合わないと感じた相手に対しては、愛想笑いもしなかったと言う。

バイトの今、女の子に言われて C 君今年に入って丸くなってきたって。昔僕、自分けっこうイエスカノーしかない人間なんですよ。こいつ、あかんかったらもう、ほんとにつきあいたくないぐらいの、目ざわりぐらいの感じで、もう愛想笑いとかしないし

(②183)

しかし、次の発話からは、最近の C に変化が見られるようになったことがうかがえる。C は、自分の変化を認めつつ、以前なら自分がつきあいを望まなかった人とも適当な距離を保ちつつつきあっていくようになっていると述べている。

んん、そうですね。最近でしたら、まあ歳の問題もあるかな。人の話も聞くようになってきました。多少は。昔はオレオレ、自分の考えはすべて正しいって思ってた、人の話ほとんどきかない性格でした。(②195)

これらの発話から、現在の C が周囲との関係性を以前よりも重視するようになってきていることがわかる。このような C 自身の変化は、C がこれまで自分にとって必要性を感じなかった、あるいはあえて拒否し使わないことを選択してきたリソースを受け入れるための素地となったと考えられる。

しかし、C の発話を見ると、この C の自分自身の変化は、他者との関係性の変化、そしてことばの変化と相互作用しつつ起こっていることがわかる。

C は昔の自分には敵が多くいたと言う。インタビューの中でいろいろな言葉遣いができるようになってよかったことを質問したとき、C は迷わず「敵はなくなりました」と答えた。

筆者： 確かにね。じゃあ、たとえば、その言葉が、こう、いろんな言葉遣いが

できるようになって、じゃあ、よかったことって。

C: ううん。敵はなくなりました。昔の敵でも今は友達のようにはなってきました。はい。それと人から、自分から心開けたら、心開けるっていうよりは、まず、相手と、ま、うまいことコミュニケーションとれたら、自分の頑固な部分すてて、あの、いい人間のふり、ふりかどうかよくわからないんですけど、そういうように見せて、人とつきあってみたら相手のいいところ見つかります。(②203)

この部分のCの発話を見ると、前半ではさまざまな言葉が使えるようになったことの利点として、「敵がいなくなったこと」つまり他者との関係性の変化が挙げられている。しかし、後半部では「自分から心を開けたら」「相手のいいところが見つかった」のように自分の変化が、「敵はなくなる」こと、言い換えれば他者との関係性を変化させる要因になったということが述べられている。つまり前半では、＜ことばの変化＞と＜他者との関係性の変化＞の、後半では＜自分自身の変化＞と＜他者との関係性の変化＞の因果について述べられているのである。さらに、上記のやり取りに続く発話では＜ことばの変化＞が＜自分自身の変化＞に影響を与えたということが述べられている。

筆者: ふうん。(いろいろなことば遣いができるようになってよかったことは)
他にある？それが一番大きい？

C: そうですね。それぐらいですね。あとは、いろんな人から意見をきけるようになりました。はい、やっぱり自分で、1人の人間で、いくら経験があったとしても、ただの24歳ですし、まあ、経験上ではまだまだ甘いですから、子ども、年配の方からしたら、まだ子どもですから、そういう上の人でも下の人でもいろんな話を聞けるようになって、成長につながるだろうと、思うんですけどね。

このように、この発話には、Cの中で＜ことばの変化＞、＜他者との関係性の変化＞、＜自分自身の変化＞の三者が分かちがたく結びついていることが表われている。Cは、あ

る活動領域における実践に参加し、より十全的にその実践に関わっていく中で、ことばを自分のものとしている。また、それによって他者との関係性も変化し、さらには自分自身も変化していつている。もちろん、これらの変化は複雑に絡み合い、相互に関係し合うものであって、直線的なモデルによって示せるものではない。しかし、ゆっくりと確実にこれらの変化はCやCの振舞い、周囲の環境の中で起こり、Cの複数のジャンルの獲得、そして生活範囲の広がりにつながっていると考えられる。

4.2.4. Cのケースまとめ

ここではCのケースについて、ジャンルの獲得の軌跡を見てきた。

4.2.1では、まず、Cの複数のジャンルの獲得の軌跡を記述した。Cは複数の活動領域での実践に参加する中で、さまざまなジャンルを身につけていた。

4.2.2では、Cのある活動領域における実践への参加について、より詳細に分析した。ここで焦点を当てたのは、Cにとっての転機となっていた創作料理の店における実践や、その実践におけるやり取りである。

まず、創作料理の店においては、＜店の品格を保ちながら＞＜お客さんを喜ばせる＞という目的がメンバーに共有されていた。そして、Cはその実践に参加するため、＜十人十色で話す＞、＜空気を読む＞、＜話題＞という新たなリソースを自分のものとし、創作料理の店における実践に利用していた。また、このように新たなリソースを身につけていく一方で、Cは、自分と丁寧体、敬語といったリソースとの間の関係性を変化させていた。また、さらに、そのようにして獲得したさまざまなジャンルを介することによってCは他者との関係性を構築していた。

4.2.3では、Cのジャンルの獲得に関わる要因を見てきた。Cのジャンルの獲得に関わっていたのは、①＜専有「パくる」＞、②＜参加の深まりによる活動の複雑化＞、③＜重要な他者＞、④＜ことばの変化、他者との関係性の変化、自分自身の変化の相互作用的变化＞の4つの要因である。

1つ目の要因は、＜専有「パくる」＞である、Cは創作料理における実践に参加する中で、より十全的な参加者であるおねえちゃんのことばや振舞いを観察し、吸収していた。また、それをさらに「自分に合うように」「自分の言葉づかいに」アレンジするというところを行っていた。このようにCは他者の声を専有することによって実践に参加するためのリソースを自分のものとしていた。

2つ目の要因は、＜参加の深まりによる活動の複雑化＞である。Cは来日してから、いくつか飲食店でアルバイトをし、その中で洗い場、ホールなどの仕事を経て、創作料理店での接客を経験している。このように、役割が変化し、活動内容が複雑になればなるほど、より多くの人やものが人との接点も多くなる。その中で使用することばもより複雑なものとなる。このような変化もまた、ジャンル獲得に影響していると考えられる。

3つ目の要因は、＜重要な他者＞の存在である。創作料理店というコミュニティにおいて、より中心的なメンバーであるおねえちゃんは、Cにとっては実践における言葉や振舞いのモデルとなっていた。また、店長は、仕事を通して、人間性の育て方、人とのコミュニケーションのとり方、生き方を示してくれる、いわばCにとってのロールモデルとも言える存在であるとなっていた。実践における振舞いを通して、さまざまなことを教えてくれるこの2人の存在は、Cのジャンルの獲得にも大きな影響を与えていると言える。

4つ目の要因は、＜ことばの変化、他者との関係性の変化、自分自身変化の相互作用的变化＞である。これらの変化は、Cが来日してから数年間という長い時間をかけて起こった変化である。これらの変化は、互いに作用しながら、ゆっくりと確実にこれらの変化はCやCの振舞い、周囲の環境の中で起こり、Cのジャンルの獲得、そして生活範囲の広がりにつながっていると考えられる。

4.3. SK のケース

本節では、協力者 SK の複数のジャンル獲得の軌跡を記述する。

4.3.1 では、まず SK の複数のジャンルの獲得の軌跡の全体を示し、続く 4.3.2 では SK が複数の活動領域において身につけたジャンルについて検討する。4.3.3 では SK のジャンルの獲得に関わる要因について論じる。

4.3.1. 協力者 SK の複数のジャンル獲得の軌跡

SK は、自分の日本語が変わったと思う時期を 3 つあげている。1 つ目の時期は来日して 1 年経ったころ、2 つ目の時期は大学 2 年生になってから、3 つ目の時期は就職してからである。これをふまえ、ここでは SK の現在までの軌跡を①日本語学校 1 年目、②日本語学校 2 年目～大学 1 年、③大学 2 年～4 年、④就職～現在の 4 期に区分した。

表 4-5 が、その 4 期を一覧にしたものである。

表 4-5 SK の軌跡

(1)	日本語学校 1 年
(2)	日本語学校 2 年目～大学 1 年
(3)	大学 2 年～4 年
(4)	就職～現在

以下、それぞれの時期における SK のジャンルの獲得の軌跡について述べる。

(1) 日本語学校 1 年目（来日 1 年目）

SK は来日して数ヵ月後ハンバーガー店でアルバイトをすることが決まった。アルバイト探しにそれまで何度も失敗していたのと生活についての不安などで、アルバイトが見つかるまでは自分との戦いだった。日本語学校の授業はそれまで国で受けてきた教育のシステムとまったく違い、新鮮でおもしろかった。

ハンバーガー店ではみんなが SK に親切だった。アルバイトは高校生から 20 代の人が多く、自分が日本語がまったくわからないときもいろいろ話しかけてくれたので、すぐに親しくなっていた。また、女性の店長はずっと SK につきっきりで仕事を教えてくれたり、暇な時間には日本語を書いて教えてくれたりした。仕事はジェスチャーや他の人がや

っている姿を見て覚えたと言う。オニオンやバンズという言葉は最初はわからなかったが、何回か聞いていると頭に入り、店のマニュアルを見ることでさらに強く印象づけられた。マニュアルの文章はわからないので、わかる単語と文末の「します・しません」で内容を推測していた。店にはマニュアルがあり、仕事はそのマニュアル通りにしなければいけない。また、昇格試験もあり、研修からトレーナーになり、仕事が一通りこなせるようになるまでには試験が3・4回あった。最初の試験は手洗いなど初歩的なことから始まり、トレーナーの試験では接客やトラブルの対応も試験内容に入ってきた。SK は現在振り返ってみるとこのハンバーガー店での経験は自分の日本語習得にとって最初の基礎であり、机にたとえると足の部分だと言っている。

このころはある程度日本語がわかるようになって、もっとしゃべりたいと思う時期だったとも述べている。

(2) 日本語学校2年目～大学1年（来日2～3目）

SK は日本語学校の2年目に、同じハンバーガー店の他の店舗に移ることになった。SK は最初にいたJ店では若いアルバイトが多かったのも、若者言葉がよく使われ、聞いてもわからないことも多かったと言う。しかし、次のS店では、同僚には年配の女性が多く、自分に気を遣ってゆっくり標準語で話してくれた。中国のこと、野菜の安い店やスーツの洗い方、芸能人のことなどについて話をした。また、この時期SK は数ヶ月だけ他の料理店でもアルバイトをした。この店は男性ばかりで、みんな早口の方言で話すので最初は何を言っているのか全然わからなかったと言う。話題も野球やサッカーのことなどでハンバーガー店とは全く違っていった。方言も野球の話もこのときはただ聞くだけだった。このように生活する中で、学校で勉強する日本語と社会で使われる日本語の間に違いを感じ、学校に不信感を持つようになったとSK は言う。アルバイトを1ヶ月休み計画的に猛勉強をした結果、日本語能力試験1級と希望の大学の試験に合格した。SK はこの1ヶ月は自分が誇れる1ヶ月だと感じている。

大学に入ってから大学生活がメインになったと言う。授業の日本語は自然に頭に入ってきたので、あまり困った記憶がない。このころSK はハンバーガー店をやめ、ラーメン屋のアルバイトをはじめた。店は店長とSK の2人だけなので、とにかくいろいろなことを話したと言う。話すことがなくなると別の話題で話をし、それでも話すことがなくなると、テレビを見たり雑誌を読んだりした。お店のテレビではほとんど毎日野球の中継をや

っている。SK は最初はルールもわからず、またアナウンサーが何を話しているのかほとんどわからなかったが、次第にわかってくると、店長やお客さんとの話題作りのため新聞を見て試合の結果をチェックするようになったと言う。このアルバイトをしていた3年間、本当にありとあらゆることについて話し、またその中で日本に対するイメージができてきたと SK は言う。店長は方言で話しかけてくるが、このときは SK も方言がわかるレベルになっていたので問題はなかった。SK もこの店長の影響で方言を話すようになった。

(3) 大学2年～4年（来日4～6年目）

大学2年からゼミがはじまり、発表などの機会も増えた。友達も増え、SK の生活の98%が日本語だけの生活になったと言う。3年生になってからは時間的な余裕もでき、ラーメン屋の店長や大学の友達とよく遊びに行った。大学時代は単語を増やす時期だったと SK は感じている。つきあいが広がると、それにつれていろいろな知らない言葉が出てくる。SK は友達とつきあう中で若者言葉など学校では勉強できない言葉を覚えていった。また、SK は授業中に自分がおもしろいことを言うと、クラスメイトの印象に残り、仲良くなれると言う。このころ SK は芸能人が使っていた言葉などを使って冗談が言えるようになった。SK はこれについてアルバイト先のテレビや雑誌の場面と目の前の場面がつながってその言葉が出てくるといっている。SK の友達の中には方言で話す人もたくさんいた。自分だけが標準語でしゃべるとなじんでいないような気がするので、SK は相手が方言だったら自分も方言で話していた。言葉の使い分けに気をつけるようになったのは就職を目前にした大学4年生の冬になってからだ。社会に出てからもこれまでの友達づきあいのような感じでしゃべるのは無理だと感じた SK は文末にです・ますをつけたり、標準的な日本語で話したりするようにしたが、最初はなかなか直すことができなかった。現在勤めている会社の就職面接のときも関西アクセントを指摘されたが、この時は、採用担当者が関西の出身であったため、SK の関西弁に親しみを感じ、SK が日本にとけ込んでいる感じがすると評価してくれ、採用が決まった。SK は大学時代は目的地に至るまでの橋渡しの時期だったと考えている。

(4) 就職～現在（来日7～8年目）

SK は大学卒業後、就職のためA県からB県に引っ越した。SK の現在の仕事の内容は、企業研修生や実習生の生活と仕事を全面的にサポートすることだ。仕事柄、病院に行くこ

とも多い。ふつうの日本人が知らない病気についても病院の先生から説明を聞いて、事務所で報告しなければならない。おかげで病気関係の言葉が増え、職場では医学部と呼ばれている。SK は仕事の上では、研修生とお客さんである企業の人との信頼関係を作ることが心がけたと言う。研修生に仕事の内容を説明するため、また現場の人との関係を築くため、できるだけ現場に足を運んだ。現場では、工場にある機械が何をするもので、どういう原理で動くのか、機械の設定に必要な計算はどのようにするのかを自分もノートに書いて勉強していった。工場で使う専門用語は辞書にも載っていないし、中国語にも訳語がないのでそのまま覚えるしかない。就職してからこのような専門用語に関する知識が増えた。また、そのようにして現場のことを勉強するうちに研修生やお客さんなど現場の人との信頼関係ができた SK は言う。今ではお客さんから飲み会に誘ってもらったり、F1 のレースに誘ってもらったりすることもある。お客さんが誘ってくれたのは、SK が以前 F1 の話をしたからだ。SK は仕事のとき、いきなり本題に入ると堅い感じがするので、まずはサッカーや野球、F1 などの話をしてから仕事の話に入るようにしている。SK は話題作りはお客さんと信頼関係を作るうえで大切な方法の一つだと考えている。

また、SK は職場での上下関係は思っていたほど厳しくはなかったが、ビジネスマナーには気をつけていると言う。他の人のしゃべり方、お客さんとの接し方、メールの書き方、その他ビジネスマナーの本などを参考にした。同じ職場には SK 以外に 2 人の中国人スタッフがいる。2 人は日本語がとてもうまく、2 人の日本語を聞いて、じゃあ自分はこういうふうにそのことばを使おうと考えると SK は言う。メールの書き方などは職場の日本人から送られてくるメールを参考にしている。一番面白いのは文章の終わり方だ。いろいろな表現があり、みんながどのように文章を終わらせているのかを見るのが SK の楽しみである。自分がメールを書くときも、今回はこの表現、この人に対してはこの表現というふうに他の人のメールの表現を使わせてもらったと言う。

SK は自分の日本語は入社した年の夏ごろ大きく変わったと感じている。現在は、今まで身につけた日本語の形にどんどん修正を加えていっている感じだ。就職してから現在までは今まで身につけた日本語を見直す時期だったとのことである。

4.3.2. SK が身につけてきたジャンル アルバイト先や職場でのおしゃべり

ここでは SK が経験したアルバイト先や職場におけるおしゃべり、つまり交感的会話

(phatic communication)³⁴に焦点を当てる。SK の語りの中においては、職場での交感的な会話の重要性に言及した箇所が随所に見られた。ここでは SK が関わった2つのハンバーガー店、料理屋、ラーメン屋、現在の職場の5つの活動領域における交感的会話、つまりおしゃべりに注目し、SK のジャンルの獲得の過程を見ていく。

(1) ハンバーガー店 J 店、ハンバーガー店 S 店

ここではまず2つのハンバーガー店におけるジャンルとしての職場のおしゃべりの特徴と SK のジャンルの獲得について見ていく。

SK はまず J 店でアルバイトをはじめ、1年後同じオーナーの所有する S 店に移った。SK は S 店で仕事をするようになってから「あ、ちょっと日本語が通じるようになってきたな」と感じるようになったと言う。これはもちろん来日して1年という月日が経ち、SK の日本語の習得が進んだことによると考えられる。しかし、SK は自分の日本語が通じるようになった原因を次のように見ている。

はい。で、(J 店での) 若者の言葉は、たまに、何か変なのが出てきて、全然わからないんですよ。まあ、S 店のおばちゃんたちは、たぶん気がきくので、気を遣ってくれるんですから、あの、ゆっくりしゃべったら。標準語を使って。

(①132)

J 店のスタッフは高校生や大学生が多く、使用することばにも当時の SK には理解のむずかしい若者言葉などが含まれていた。それに対し、S 店の同僚は SK の日本語の理解度に配慮し、「ゆっくりと」「標準語で」話してくれていたと考えられる。

先行研究で見てきたように、相互行為能力の観点から見ると、会話は個人ではなく全ての参加者によって協働的に構築されるものである。したがって、SK が「S 店で仕事を始めてから自分の日本語が通じるようになったと感じた」のは、S 店での職場のおしゃべりにおいては、参加者の協働によって SK も参加可能なやり取りが構築されていたためと見ることができる。一方 J 店の職場のおしゃべりには SK の参加を困難にする要素が含まれていた。発話 132 を見ると、SK が自分の会話への参加を困難にするものとして、<話すス

³⁴ Malinowski(1923)において使用された用語。あいさつや天気の話、雑談など、そのようなやり取りをすることで連帯感を生んだり、人間関係を築いたりする機能を持つやり取りを指す。

ピード>と<若者言葉>をあげていることがわかる。しかし、SK がやり取りに参加した場合でも、そのやり取りは参加者の協働によって SK が参加可能なものへと変化することはなかったものと見られる。

この時期の SK は、<話すスピード>や、<若者言葉>などの要素がうまく抑制された会話においては有能な参加者として振舞うことができるが、そうでない場合は参加が困難という段階にあったと考えられる。

(2)料理店

SK はファーストフードの S 店でアルバイトをしていたのと同時期に別の料理屋で数ヶ月間アルバイトをしている。SK はこの料理店でもやはり自分の日本語が通じないという経験をしている。つまりここでもある活動領域のおしゃべりには有能な参加者として振舞うことができるが、別の活動領域におけるおしゃべりには参加が難しいという状況がうまわれていたのである。

ここでは、以下の発話を手がかりに、料理屋における職場のおしゃべりのジャンルの特徴について見ていくことで、その原因について検討してみたい。

で、その料理屋さんのところはやっぱり男が多いんですね。男が多くて、で、しかも、みんな年もそこそこいってるんですよ。で、いってて、確かに外国人に対する興味もあるんですけども、やっぱり最初のハンバーガー店で（のように）、みんな気を遣ってしゃべってくれる人がほとんどいないんですよ。みんな A 方言³⁵とかですね。ばあって早口でしゃべる。<中略>話題もちよっと変わってきたんですけど。(①167)

SK は、料理店で働く従業員にはある程度の年齢の男性が多く、外国人に興味があっても、ハンバーガー店の従業員のように地域の言葉や話すスピードに配慮してくれる人はおらず、さらにそこで取り上げられる話題もこれまで経験してきたものとは異なるものだったと述べている。

ここで SK の会話への参加を阻むものとして語られているのは地域方言と早口と話題である。やはり<話すスピード>や、<地域の言葉>が SK にとっての困難の要因となっていたのではないかと推測される。

³⁵ SK が居住していた A 地方で話されていた地域の言葉。

また、ここではさらに＜話題＞という要素が加わっている。この料理店の職場のおしゃべりでは話題として、最初は中国についての話題が取り上げられ、その時には SK もそのおしゃべりに参加できた。しかし、その後、話題が野球やサッカーなどスポーツに関するものに移るとまた参加が難しくなる。ハンバーガー店ではスポーツについての話題について話されることがなく、そのような会話に参加するのは SK にとってこの料理屋がはじめてであった。特に野球は SK の出身地ではあまり盛んではないため、はじめは野球のルールさえよくわからなかったという。つまり、SK にとっては野球についての会話に参加するということだけではなく、野球自体がなじみがないものだったのである。SK は、スポーツの話題になると参加することが難しく、ただ聞いているしかなかったと言う。

以上のように、料理屋のおしゃべりにおいては、＜地域の言葉＞が多く使用され、＜話すスピード＞も抑制されたものではなかった。また、＜話題＞として取り上げられるのは、野球やサッカーといったスポーツに関するものが多いという特徴が見られた。

SK は、この頃、同じ時期にアルバイトをしていたファーストフード店 S 店と料理屋という異なる活動領域における職場のおしゃべりを経験していた。そして、一方のおしゃべりでは有能に振舞うことができ、他方ではそのように振舞うことができない、また、同じ活動領域における言語活動であっても、ある条件のもとでは参加が可能になり、ある条件のもとでは参加すら難しいという状況を経験していた。この原因として、SK が参加可能かつ有能な参加者と振舞うことができるジャンルが他の参加者との協働によって構築されているか否かが大きな影響を及ぼしているのではないかと推測される。つまり、この時期の SK は、＜話すスピード＞や、＜若者言葉＞＜地域方言＞などの言語変種、＜話題＞などの要素がうまくコントロールされた会話においては有能な参加者として振舞うことができるが、そうでない場合は参加が困難という段階にあったと考えられる。

(3) ラーメン屋

SK がラーメン屋でのアルバイトをはじめたのは、来日 3 年目、大学 1 年生のときだった。SK はこの頃になるとある程度日本語もわかるようになってきていたので、相手が早口でも地域の言葉で話していても聞き取れるようになっていたと言う。つまり、＜話すスピード＞の速さ、＜地域の言葉＞は、ラーメン職場のおしゃべりにおいても見られたものの、もはや SK にとって困難の要因ではなくなっていたと見ることができる。一方、もう 1 つの困難だった＜話題＞について SK は、このラーメン屋でのおしゃべりに参加する中

で、参加が可能な話題が広がったと感じている。

SK によると、このお店は小さくて、お客がいないときは店長としゃべるしかないという状況にあったと言う。また、そうではない時にはテレビを見たり、雑誌を見たりしていたと言う。

ほんとに2人しかいないんですよ。2人しゃべれないと意味がないんで、で、よくしゃべったりとかしてるんですよ。で、あとはラーメン屋さんに###何でも見るんですよ。暇なときにしかたなくて、それを見るしかないんですよ。もう、さらにテレビもおもしろくなかったら、じゃあ、どうするんだって。雑誌が多いんですよ。雑誌をずっと見るんですよ。何でも見るんですよ。(①302)

このように、2人しかいない店の中でしゃべるしかないという状況、テレビや雑誌を見ざるをえない状況が、話題についての情報をもたらしている。後でも述べるが、この店内での店長との会話、店内でかかっていたテレビ、置かれていた雑誌は SK にとって話題に関する知識を得るための情動的資源となっていた。

あとは、その2人だけになると、もう話題がすごく広がるんですよ。話題がなければ、また、次の話題が出てくるんですね。何か、今日街に歩いたら変な人いたとか、どんな格好、どんな格好って、で、そんな話題から始まって、じゃあ、いつ台風来るとか、じゃあ、いろんな話題が出てくるんですね。(①304)

その際の話題としてあげられていたものを大きく分けると、中国と日本の文化や風習の違い／スポーツ（サッカー、野球）／日常のできごと（日々の生活の中のできごと、社会で起こった事件など）のようになる。このラーメン屋において SK はこれらの話題の知識を獲得し、会話に参加できるようになっている。また、次の発話からはスポーツの話題が30代、40代の男性によくとりあげられる話題であると SK が認識していることがわかる。

やっぱりハンバーガー店に比べると、まあ、みんな芸能人とか話すんですけど、スポーツあんまり関心ないですね。で、料理屋だったら、年が30とか40とか（の男性）、

今日野球どうだった？とか、今日サッカーどうだったとかそういう話ばかりですね。

(①167)

料理屋もラーメン屋もその構成メンバーは 30 代、40 代の男性である。スポーツの話題は、そのような共通性を持ったメンバーのおしゃべりに特徴的な話題であったと考えられる。このように、SK はこのラーメン屋において、30 代、40 代の男性に好んで選択される話題を取り上げた会話に参加可能となったのである。

(4) 現在の職場

SK は現在の職場においても、野球やサッカーなどの話題を特徴とするおしゃべりに参加する機会は頻繁にあるという。SK は取引先のお客さんと仕事の話をする際に「いきなり本題に入るのは堅い感じがする」ので、まず野球やサッカー、相手が F1 が好きな場合は、F1 のことを話題にするとする。

お客さんと話をするときに、いきなり、今日はこれこれをやってきましたってうのは、ちょっと堅いんですから、まあ、最初は、あ、昨日の野球とか昨日のサッカーおもしろかったですね。この人、まあ、例えば、F1 で好きだったら、アロンソすごかったね。で、その話題で始まって、それから、ええ、好きとかいろいろ会話をして、そこから、また、本題に入るとかですね。まあ、もちろんそれは、まあ、方法の 1 つかもしれないですけど、お客さんと接する方も、そこからも、信頼関係が、何か、作るっていう方法じゃないかと思いますけど。(②364)

SK の発話からは、おしゃべりに参加するための新たなリソースとして、F1 レースについての話題が加わっていることがわかる。現在の SK の居住地の近くには F1 のサーキット場がある。そのため、この地域では F1 についての話題が選択されることが比較的多いのだと言う。つまり、F1 についての知識を身につけ、F1 を話題にした会話に参加することは、この地域において重要な活動の 1 つと言える。SK は、現在の職業上のやり取りにおいて、新たにそのような重要なリソースを身につけている。

また、この発話からは SK が野球やサッカーの話題が堅い雰囲気をやわらげる機能を持ち、お客さんとの信頼関係を作る方法であると捉えていることがわかる。つまり、SK の

話題に関する知識は、単に話題の内容について知っている、あるいはその話題に参加するために必要な言葉を知っているということを超えて、どのような場で、どのような話題を持ち出すか、その話題を持ち出したときにどのような反応が得られるかといったことにまで及んでいると言える。そして、その知識をリソースとして人との信頼関係を築いているのである。

SK は現在の仕事において研修生、あるいは取引先の顧客との信頼関係を築くことを重視してきた。そのためできるだけ工場などの現場に足を運び、研修生と一緒に「汗を流し」たり、取引先の人にアピールするため、積極的に電話をかけたりしてきたという。そのような SK にとって、話題に関する知識は、周囲の人々との関係性を築く上で重要な役割を果たすものとなっている。現在の SK は複数の活動領域における実践への参加によって身につけた話題に関する知識をリソースとしてを利用することによって仕事上の人間関係を築き、コミュニティの積極的なメンバーとなっているのである。

4.3.3. SK のジャンルの獲得に関わる要因

次に、SK が職場のおしゃべりについて語った部分を中心に、SK のジャンルの獲得に関わる要因について考察を行いたい。

ここで取り上げるのは、①＜活動領域間の移動＞、②＜学習環境＞、③＜ことばの変化、他者との関係性の変化、自分自身の変化の相互作用的变化＞の3つの要因である。

以下では、それぞれの要因について説明を行う。

4.3.3.1. 活動領域間の移動

先に述べたように、SK はさまざまな活動領域におけるおしゃべりに参加することにより、新たなリソースを獲得してきた。話題に関する知識、つまりある話題についてのやりとりに参加するために必要となる、話題の内容や言葉の知識もその中のひとつであり、SK はさまざまな活動領域においてのメンバーが好んで取り上げる話題に関する知識を獲得し、それを利用することによって徐々に幅広い話題を取り上げた会話に参加が可能になっている。これらのおしゃべりは、当該の活動領域における主たる活動とは直接関係のないものである。しかし、SK のインタビューからもわかるように、それぞれの場所で行われるおしゃべりには、そのおしゃべりに参加するメンバーによって、好まれる話題やそこで使用されることばに一定の傾向が見られる。SK は、それぞれの場所で行われるおしゃべりに

参加することによって、そのおしゃべりに特徴的に見られるリソースを身につけている。また、次の活動領域に移動した際には、その場所において特徴的に見られるリソースをまた新たに身につけている。これを繰り返すことによって、より幅広い話題を扱った会話に参加が可能になっている。つまり、SK の話題に関する知識の獲得には、このような各活動領域におけるおしゃべりに参加しつつ、活動領域間の移動をしていることが大きく関わっていると考えられる。しかし、それぞれの活動領域におけるおしゃべりに見られるジャンルの特徴は、異なりながら微妙に重なる部分もあると推測される。この点から考えると、それ以前の活動領域において経験したおしゃべりのジャンルの特徴の重なる部分が、新たな活動への参加を支えているとも言える。そして、SK はそのような重なりと異なりを持った言語活動に参加しつつ、活動領域を移動することにより、複数のジャンルを身につけていっているのである。

4.3.3.2. 学習環境

レイヴとウェンガー（1993）は、実践共同体の十全的成員になるには広範囲の進行中の活動や古参者たちや共同体の他の成員、情報、資源、参加の機会へのアクセスが必要であり、そのようなアクセスを可能にする空間デザインが重要であるとしている。ここでは、SK が話題に関する知識を身につける上で重要な役割を果たしたというラーメン屋の空間を学習環境という観点から見ていく。

まず時間的、空間的条件について見てみると、先にも述べたようにこのラーメン屋には客のいない時間が多くあり、本来接客を目的とする飲食店に、SK と店長が2人きりという状況も頻繁に生まれていた。失われた本来の目的、ありあまる時間と狭い空間の中に店長と2人きりという状況は、これらの条件によって生じた沈黙や間をうめるという活動に2人を従事させることになる。こうしてしゃべるしかない状況が作られ、2人はある話題について話し、それが終わると次の話題、次の話題というようにありとあらゆる話題について話していった。しかし学習環境という観点からみれば、このような状況がSK の話題に関する知識の広がりを生んだといえる。

また、このラーメン屋の空間を学習環境という観点から見た場合、話題に関する知識において豊かな情報を提供してくれる店長、テレビ、雑誌という情報的資源が配置されていたことがわかる。またこの空間において創り出されていた、しゃべらざるを得ない状況、テレビを見る、あるいは新聞・雑誌を読むしかないという状況がさらにこれらの資源の活

用を促していた。つまり、情動的資源の配置やその他の条件によって、ラーメン屋の空間が学習環境としてうまく機能したことが SK のジャンルの獲得に影響していると言える。

4.3.3.3. ことばの変化、他者との関係性の変化、自分自身の変化の相互作用的变化

やっぱり話をすると、興味が出てくるんじゃないですか。で、自分はこうやって、帰って、毎日ほとんど（野球中継を）やってるんじゃないですか。テレビをつけたら、<中略>最初のほう（試合のルールが）全然わからないんですけど、で、どんどんどんどんわかって、あこういうものか、みたいな。（①173）

上記の発話①173 では、ある話題について知識がない場合でも、会話に参加すると興味が出てくる。また、活動自体になじみのない野球などの場合でも、興味を持って試合を見るようになることでだんだん話題に関する知識が得られるということが語られている。この発話からは、ある話題について話すことと、そのことについて興味を持つこと、そしてわかることが互いに影響を与えつつ進行していることがわかる。

自分は嫌いでも、まあ、実際僕は野球とかあんまり好きじゃないんですけど、今日一応新聞見て、ああ、今日阪神勝ったなって。で、お客さん、ラーメン屋さんのお客さん入ってきて、今日阪神どうだった？って言われたら、ああ、今日だれだれすごかったって。で、これで、話題広がって、こんどまたそのお客さん来るんですよ。

（②368_2）

また、先に取り上げた、発話②368 では、さらに話題に参加するため自分の視野や趣味を広げ、能動的に情報を得ることで、さらに話題が広がり、お客さんとのつながりができるということが語られている。この発話からは、SK が人とのつながりを重視していること、また、ある話題に関する知識をリソースとして身につけることが人とのつながりを生むということを認識していることがわかる。また、ここで SK は、話題が広がることで、「今度またそのお客さん来るんですよ」と述べているが、このお客さんが来るという発話は、おそらくその客がまた来ることで、店に利益がもたらされるということを意味していると推測される。これは、SK が人とのつながりを、個人と個人ではなく、店と人とのつ

ながりとして見ていることを表している。つまり、SK はこのつながりを個人的なものではなく、ラーメン屋というコミュニティのメンバーとしての立場から捉えているということである。この発話は、そのような SK のコミュニティにおける立場の変化を表してもいえると言える。

次の発話は、SK の現在の職場における取引先の従業員とおしゃべりの果たす役割について述べている部分である。この発話は、4.3.2 でも取り上げたが、ここで再掲する。

(前略) まあ、もちろんそれは、まあ、方法の1つかもしれないですけど、お客さんと接する方も、そこからも、信頼関係が、何か、作るっていう方法じゃないかと思えますけど。(②364)

ここで SK は、会ってすぐに仕事の話をするのではなく、まずはおしゃべりをするのが、信頼関係を作る方法だと述べている。この発話からは、現在の SK にとって話題に関する知識は、周囲の人々との関係性を築く上で、重要な役割を果たすものとなっていることが読み取れる。このように、インタビューが進むにつれ、ことばの変化は言葉単独について語られるのではなく、人やコミュニティとの関わり、自分自身の変化との関係の中で語られるようになっていく。このことから、SK のジャンルの獲得の過程において、＜ことばの変化、他者との関係性の変化、自分自身の変化の相互作用的变化＞が起こっていることがわかる。しかし、この変化は必ずしも一定の流れにしたがって起こっているとは考えにくい。やはりこれらの変化は、時に順番が前後し、時に同時に生起し、時に1つの変化が次の変化を生み出す要因となって起こるもの、つまりそれぞれの変化が相互作用的に働くことによって生み出されたものであると言える。

4.3.4. SK のケースまとめ

以上、SK のケースについてジャンルの獲得の過程を見てきた。

4.3.1 では、SK の複数のジャンルの獲得の軌跡を見てきた。SK もまた複数の活動領域における実践に参加することで、多様なジャンルを自分のものにしていく。

4.3.2 では、SK が複数の活動領域において身につけた話題に関する知識の獲得のプロセスに焦点を当て、記述を行った。おしゃべりという活動は、当該活動領域における主要な実践とは直接関わりを持たない。しかし、ここで話題に関する知識に注目したのは、SK

が実践への参加において、話題に関する知識が非常に重要であると認識していることがうかがえたからである。

ここでは、ハンバーガー屋 J 店と S 店、料理屋、ラーメン屋、現在の職場という 5 つの活動領域に焦点を当て、職場における交感的会話、つまりおしゃべりを見ていった。職場のおしゃべりには、その活動領域におけるコミュニティの構成メンバーによってそれぞれ異なるジャンルの特徴が見られた。そのため、SK は新たな活動領域におけるやり取りに参加する際に困難を感じていた。しかし、それぞれの活動領域におけるおしゃべりのジャンルの特徴には、異なりながらも共通する部分も見られ、一度身につけた話題に関する知識が他の状況においても利用が可能となることもある。現在、SK はこの話題に関する知識を、周囲の人との関係を築くために利用可能なリソースとして捉えるようになり、現在の仕事の関係を作る上でも重要なものと認識するようになっている。つまり、SK の話題に関する知識は、単に話題の内容について知っている、あるいはその話題に参加するために必要な言葉を知っているということを超えて、どのような場で、どのような話題を持ち出すか、その話題を持ち出したときにどのような反応が得られるかといったことにまで及んでいると言える。

4.3.3 では、SK が職場のおしゃべりについて語った部分を中心に、SK のジャンルの獲得に関わる要因について考察を行った。ここで取り上げたのは、①＜活動領域間の移動＞、②＜学習環境＞、③＜ことばの変化、他者との関係性の変化、自分自身の変化の相互作用的变化＞の 3 つの要因である。

まず、1 つ目の要因は、＜活動領域間の移動＞である。職場のおしゃべりには、それぞれの活動領域によって異なるジャンルの特徴が見られた。しかし、そのおしゃべりという言語活動におけるリソースには、重なる部分、つまり共通点も異なる点も見られる。SK はそのような活動領域におけるおしゃべりに参加し、さらに活動領域を移動することにより、新たなリソースを身につけている。そして、それを繰り返すことによって、複数のジャンルを身につけている。

2 つ目の要因は ＜学習環境＞である。まず、SK のアルバイト先のラーメン屋には客のいない時間が多くあり、本来接客を目的とする飲食店に SK と店長が 2 人きりという状況も頻繁に生まれていた。また、その中でしゃべらなければならない状況が生み出されていた。また、ラーメン屋の空間を学習の資源の配置という観点から見た場合、話題に関する知識において豊かな情報を提供してくれる店長、テレビ、雑誌という情報の資源が配置されて

いたことがわかる。**SK** のジャンルの獲得には、このようなラーメン屋の空間が学習環境としてうまく機能したことが関係していると考えられる。

3つ目の要因は、＜ことばの変化、他者との関係性の変化、自分自身の変化の相互作用的变化＞である。**SK** は、ある話題について話すことによって、そのことについて興味を持つようになっていく。また、**SK** が自らの生活において人間関係を重視するようになる中で、ある話題に関する知識をリソースとして身につけることが人とのつながりを生むということを意識するようになっていく。さらに、現在の **SK** にとって、話題に関する知識は、周囲の人々との関係性を築く上で、重要な役割を果たすものとなっている。このように、**SK** のジャンルの獲得の過程においても、**C** と同様、ことばの変化、他者との関係性の変化、自分自身の変化が関わり、それらが相互作用的に影響を与え合うことに起こっていることがわかる。

4.3.5. 4章のまとめ

本章では、これまでに複数のジャンルを獲得してきた学習者のジャンル獲得の軌跡を明らかにしてきた。

まず、協力者 C と SK は、複数の活動領域におけるさまざまな実践に参加することにより、多様なジャンルを身につけ、そのジャンルを実践において使用することによって生活の範囲を広げていた。

次に、C と SK がインタビューで語ったことの中から、2人がそれぞれ重点をおいて語ったことに焦点を当てて記述を行った。

協力者 C のケースでは、C のジャンルの獲得に大きな影響を与えた場として語られた創作料理の店に注目し、記述を行った。C は創作料理の店において、メンバーに共有されていた＜店の品格を保つ＞、＜お客さんを喜ばせる＞という実践に参加していた。また、その実践に参加する中で、接客の日本語を身につけ、＜十人十色で話す＞、＜空気を読む＞＜話題＞といった相互行為リソースを利用するようになっていた。C は、これ以前から他の飲食店でのアルバイトを経験していたが、この店ではこれまで経験してきた接客に比べ、より高度な接客技術が求められるようになった。これには、実践への参加の深まりによって、従事する活動が複雑化したことが関係する。あるコミュニティにおいて共有された目的に深く関わるようになるほど、多くの人やものが関わるようになり、活動も複雑化する。また、コミュニティに共有された実践への参加が深まるにしたがって、多くのことばが必要となり、複雑さにおいてもより高度なレベルのものが要求されるようになる。このような実践への参加のあり方の変化や、それにとまなう＜参加の深まりによる活動の複雑化＞は、C のジャンルの獲得に大きく関わるものとなっていた。

C のケースで、ジャンル獲得の要因となっていたのは、上記の＜参加の深まりによる活動の複雑化＞、＜専有＜パクリ＞、＜重要な他者＞、＜ことばの変化、他者との関係性の変化、自分自身の変化の相互作用的变化＞である。

協力者 SK のケースでは、SK が5つの活動領域を移動しつつ身につけた＜話題に関する知識＞の獲得のプロセスを記述した。SK が経験した5つの活動領域における交感的会話、つまりおしゃべりには、それぞれジャンルの異なる特徴が見られた。そのため、SK は新たな活動領域におけるおしゃべりに参加する際に困難を感じていた。しかし、おしゃべりでとりあげられる話題の選択には、構成メンバーによって異なる傾向が見られる一方、

共通性も見られる。したがって、一度身につけた話題に関する知識は、他の場においても利用が可能な場合もある。SK の実践への参加は、そのようなジャンルの重なりを支えられつつ、新たなリソースを身につけていくことによって可能になっていた。そして、さらに複数の活動領域を移動することによって、SK は複数のジャンルを獲得していた。

SK のケースで、ジャンル獲得の要因となっていたのは、上記の＜活動領域間の移動＞、＜学習環境＞、＜ことばの変化、他者との関係性の変化、自分自身の変化の相互作用的变化＞である。

C も SK も、このようにして身につけたことばを介し、周囲の人々との関係性を構築していた。先に述べたように、インタビューでは、人やコミュニティとの関わりの中でことばの変化が語られていた。インタビューの発話からは、2 人が身につけてきた接客のことばや、話題に関する知識を、他者との関係性の構築に利用可能なリソースと認識し、現在においても友人関係や職場での関係づくりに利用していたことがわかる。

以上、4 章ではこれまで複数のジャンルを身につけつつ、生活の範囲を広げてきた 2 人の協力者のジャンル獲得の軌跡を見てきた。

まとめの冒頭でも述べたように、協力者 C と SK は、複数の活動領域におけるさまざまな実践に参加することにより、多様なジャンルを身につけ、さらに生活の範囲を広げていたことが明らかになった。しかし、ここで問題となるのは次のことである。

まず、1 つ目は、協力者がどのようにしてある特定の活動領域における実践に参加できるようになっていくのかということである。活動領域には、その活動領域特有のジャンルがある。学習者はその活動領域の実践に参加するため、新たなジャンルを身につけなければならない。では、学習者は、どのようにして新たなジャンルを身に着け、これまで経験したことのない新たな活動領域での実践に参加できるようになっていくのだろうか。

2 つ目の問題は、活動領域間の移動である。学習者が活動領域を移動する際、少なくとも 2 つの活動領域のジャンルを身につけることになる。では、2 つの異なるジャンルの間に何らかの矛盾が生じることはないのだろうか。もし、矛盾が生じた場合、学習者はその矛盾をどう経験し、どのようにしてその矛盾を克服していくのか。

これらの疑問を踏まえ、5 章と 6 章では以下のことを明らかにしていく。

1. 日本に住む学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのようにして可能になっていくのか。

2. 日本に住む学習者はどのようにして活動領域間を移動し、参加可能な領域を広げているのか。

問いの1については、5章「なじむ」において明らかにする。また、問いの2については、6章「こえる」において明らかにしていく。

第5章 なじむ ある特定の活動領域におけるジャンルの獲得

5章では、ある特定の活動領域に焦点を当て、学習者の実践への参加がどのようにして可能になっているのかをフィールドでの観察を行うことによって、より詳細に明らかにすることを試みる。フィールドであるA工業短期大学は、広く自動車業界で活躍できる人材を育成することを目的とした大学である。協力者は、2年間日本語学校で日本語を学んだあと、A工業短期大学に入学した留学生である。

5.1 では、調査の概要について説明を行う。

5.1. 調査の概要

本章では、ある特定の活動領域に焦点を当て、協力者が当該活動領域における実践に参加できるようになる過程を明らかにするため、ある工業短期大学においてフィールドワークを行った。

調査の概要は、以下のとおりである。

表 5-1 調査の概要

調査方法	フィールドワーク及びインタビュー、会話の録音
フィールド	A 工業短期大学。主に自動車業界で活躍できる人材を育成することを目的とする大学。
協力者 CK	男性。2007 年中国から来日し、2 年間日本語学校で日本語を学んだあと、A 工業短期大学に入学。短期大学部修了後、専攻科に進学し、1 年間板金・塗装について学んだ。卒業後は、日本の自動車会社に入社。現在も同自動車会社に勤務している。
調査期間	2009 年 3 月から 2012 年 3 月。

5.1.1. データの収集

調査期間中、筆者は大学での授業やその他の行事に参加しつつ、調査を行った。本研究で扱うデータは主に次の方法で収集したものである。

1) フィールド・ノート

フィールドにおいて見聞きしたことは、観察を行った後フィールド・ノートに記録した。また、フィールドにおいて収集した資料などもデータの一部としている。これらを全てまとめたものをフィールド・ノートとする。

2) 会話の録音

協力者 CK に依頼し、可能な範囲で日々の生活における会話を録音してもらった。録音する場所や状況はこちらからは指定せず、録音場面の選択は協力者にまかせた。この会話録音データは、5.3 の分析において主に使用している。データの詳細については 5.3 で説明を行う。

3) 関係者へのインタビュー

協力者やその他関係者に対し、インタビューを実施した。インタビューに協力してもらったのは、学校の教職員及び在学生と現在は社会人として活躍している卒業生などである。

次の表 5.2 は、フィールドでの観察及びインタビュー調査記録を一覧にしたものである。

表 5-2 調査内容一覧

実施日	活動内容
2009.04.07	元留学生 M インタビュー
2009.04.22	実習授業：ものづくり実習
2009.05.17	オープンキャンパス
2009.08.06	留学生バス旅行
2009.08.22	留学生 Y アルバイト先観察 1 日目
2009.08.23	留学生 Y アルバイト先観察 2 日目
2009.10.15	実習授業：エンジン実習
2009.10.20	実習授業：エンジン実習
2009.10.20	日本人学生 MS インタビュー
2009.11.24	実習授業：シャシ
2009.11.25	実習授業：シャシ
2010.01.17	CK イタビュー 第 1 回
2010.02.02	留学生誕生会
2010.02.02	CK インタビュー 第 2 回
2010.03.16	教職員（3 名）インタビュー

2010.04.01	留学生歓迎会 新入生オリエンテーション
2010.04.02	留学生 Y インタビュー 第1回
2010.04.05	新入生オリエンテーション
2010.04.06	平成22年度入学式
2010.04.06	CK インタビュー 第3回
2010.04.08	学科授業：自動車工学概論／保健体育 実習授業：ものづくり実習
2010.04.09	学科授業：ビジネス実務／コミュニケーション能力 ビジネス実務／シャシ I
2010.04.12	実習授業：2年生12ヵ月点検 学科授業：シャシ I
2010.04.15	学科授業：自動車工学概論／保健体育（バスケットボール） 実習授業：トランスミッション
2010.04.15	留学生 SD インタビュー 第1回
2010.04.16	教養授業：社会学／日本事情 I
2010.04.24	留学生遠足
2010.05.15	オープンキャンパス
2010.06.19	公開授業：電気工学／ジーゼル・エンジン
2010.06.25	留学生誕生会
2010.07.25	留学生 Y インタビュー 第2回
2010.07.27	CK インタビュー 第4回 留学生 SM インタビュー 第1回 留学生 SD インタビュー 第2回
2010.10.26	実習授業：エンジン
2010.10.29	CK に IC レコーダーを用いた会話録音の依頼
2010.11.26	留学生誕生会
2011.07.08	実習授業：板金塗装実習
2011.07.11	実習授業：ABS 及び TCS 実習／12ヵ月点検
2011.07.17	CK 主催のバーベキュー大会
2011.07.22	留学生 SD インタビュー 第3回
2011.07.29	CK インタビュー 第5回
2012.02.02	CK イタビュー 第6回

5.1.2. フィールドについて

本研究では、A 工業短期大学を主なフィールドとしている。A 工業短期大学は、主に自動車業界で活躍できる人材を育成することを目的とした大学である。卒業生はその多くが自動車整備や自動車販売など自動車関連の仕事に就く。A 工業短期大学には、毎年数名の留学生が入学し、自動車について学ぶ。フィールドワーク開始時には協力者 CK を含め4名の留学生が新たに入学してきた

A 工業短期大学の授業は主に講義と実習からなる。講義には自動車に関連した専門科目に加え、外国語、倫理などといった一般教養科目も含まれる。実習は1年次の5月から始

まり、2年生になると午後の授業はすべて実習の授業になる。学生は在学中（2年次の3月）に国家資格である自動車整備士2級を受験することになっており、2年生の後期からは、試験に向けての対策授業が中心となる。

5.1.3. 協力者 CK について

A 工業短期大学には、フィールドワークを開始した 2009 年、新入生として新たに 4 人の留学生が入学した。本研究では、特に 2009 年に新入生として入学してきた留学生を中心に観察やインタビューを行ってきた。その中で主な協力者となったのが協力者 CK である。

CK は、2007 年中国から来日し、2 年間日本語学校で日本語を学んだあと、A 工業短期大学に入学した学生である。卒業後同大学専攻科に進学し、短期大学の 2 年間と専攻科 1 年間、合わせて 3 年間同大学で学んだ。その後、ある自動車関係の会社に入社し、その会社で自動車関係の仕事に関わっている。

CK は大学入学前までに、日本語学校やアルバイト先における実践に十分参加できるだけの日本語を身につけていたが、大学入学以前には車について専門的に学んだ経験はなく、この学校に特有の活動である自動車整備の授業や実習にも参加したことはなかった。

しかし、大学 1 年生の 10 月（2009 年）の段階では大学における重要な活動である実習の作業に参加できるようになっていた。大学の定期試験でも全ての科目で単位取得条件以上の点数をとっていると言う。また、卒業年次である 2 年の 3 月には国家資格である自動車整備士 2 級を取得している。これらのことから CK は大学において実習を含む授業活動に参加ができるようになっていたと言える。

また、学校生活においては、1 年生の後期から、MS という日本人の学生と親しくなり、2 年生になってからは、通学や休み時間や昼食時も行動を共にすることが多くなっていた。MS は整備士として現場で仕事をした経験があり、現場の情報に詳しい。また 2 人には親しい教員が数名おり、ある教員とは日常的に昼食をとったり、研究室で頻繁に会うなどしていた。

5.1.4. CK がかわるコミュニティ

A 工業短期大学という活動領域において CK がかわる主なコミュニティとして、①<A 工業短期大学>、②<実習授業中の班>、③<親しい友人と教師からなるコミュニティ>、④<親しい友人同士のコミュニティ>、⑤<整備の現場>をあげる。

以下では、CK がかわる 5 つのコミュニティについて説明を行う。また、なぜこの 5 つのコミュニティを CK にとって重要なものとして取り上げたのかについて述べる。

＜A 工業短期大学＞は、A 工業短期大学の教職員や学生からなるコミュニティである。A 工業短期大学では、教職員及び学生に将来広く自動車関連の職業に就くため自動車整備について学ぶという目的が共有され、そのための実践として授業やさまざまな行事が行われている。しかし、学校というコミュニティは、会社組織のようにある目的のためにメンバーが一丸となって何かに取り組むといった性質を持つコミュニティとは異なり、メンバー間のつながりは比較的緩やかなものと言える。

＜実習授業中の班＞は、文字どおり実習授業における作業をともに行うグループである。授業によってメンバーの変更はあるが、多くの場合、メンバーは出席番号によって決められるため、実習ごとに構成メンバーが大きく変化することはない。班では、ある一定の期間、作業をともにすることにより、メンバー間で作業中のやり取りのあり方などが共有されるようになっていく。

＜親しい友人と教師からなるコミュニティ＞は、CK が学校生活の中で親しくつきあうようになった友人 MS と、2 人と親しい教師からなるグループである。友人 MS と教師たちは整備の現場で仕事をした経験があり、かれらのやり取りには整備や整備の現場、あるいは自動車業界の話題が頻繁に取り上げられる。このコミュニティのメンバーの多くは、現場の経験者であり、A 工業短期大学というコミュニティを構成するメンバーであると同時に、整備の現場というコミュニティのメンバーでもある。また、A 工業短期大学において、かれらが整備や自動車業界について語るということは、この現場経験者のコミュニティにおいて、重要な実践の 1 つであると言える。

＜親しい友人同士のコミュニティ＞は、CK と MS の 2 人のメンバーからなるグループである。先にも述べたように、CK と MS という日本人学生は、通学時間を含めた学校生活の大半をともに過ごすようになっていく。この 2 人のメンバーからなる集団をコミュニティとみなすか否かについては、異論もあるだろう。しかし、長い時間をともに過ごし、活動をともにした 2 人には、やり取りのあり方、ことばの意味や価値³⁶などさまざまなリソースが共有されるようになっていた。そのような意味で、本研究では、この親しい友人

³⁶ 本研究では、意味や価値という語を、ことばが持つ意味だけでなく、そのことばに対する評価や感情、そのことばが想起させるイメージ、それによって引き起こされる反応などを含めたものとして使用する。

同士のコミュニティを CK のかかわるコミュニティの中でも特に重要なものとして取り上げる。

＜整備の現場＞は、特定の整備の現場ではなく、広く一般的な意味での整備の現場を言う。協力者 CK は、本研究の調査の時点ではまだ学生であり、直接整備の現場に所属したり、現場で作業に参加したりしたわけではない。しかし、先に述べたように A 工業短期大学の構成メンバーには、整備の現場の経験者もあり、2つのコミュニティはこのような現場経験者に仲介されることでつながっている。また、A 工業短期大学は、整備業界で仕事をしていくための一種の予備教育的役割を担う機関であり、この2つのコミュニティにおいて共有される実践やレパトリーには共通するものも多い。そして何より、整備の現場のコミュニティは、CK を含む A 工業短期大学の学生たちが将来かかわることを目指すコミュニティであり、そのような意味においても重要性は高い。したがって、本研究では整備の現場も、CK がかかわるコミュニティの1つとみなす。

以上、CK がかかわるコミュニティの主なものを5つあげ、説明を行った。また、なぜそれらが境界を持った1つのコミュニティとみなせるのかについてその根拠を示した。5章では、このようにコミュニティの境界をより柔軟なものとして捉え、分析を行う。そうすることによって、ある特定の活動領域において複数のコミュニティが存在し、協力者がそれらのコミュニティと多層的にかかわっていく様相を捉えることができると考える。

5.1.5. 本章の構成

以上、調査の概要について説明を行った。次節からは、調査によって明らかになったことについて述べる。

本章の構成は、以下の通りである。

5.2「授業でのやり取り」では、協力者 CK が1年生の10月時点での授業での観察によって明らかになったことを記述する。主な分析の対象としたのは実習授業である。実習授業での観察から、授業におけるやり取りの特徴を明らかにし、協力者の言語使用を、授業中のやり取りの特徴との関連において見ていく。

5.2の結果をもとに、5.3と5.4では、あることばが、協力者のライフにおいて意味のあることばになっていく過程においてどのようなことが行われているのかを明らかにする。

5.3「他者との意味や価値の共有の過程」では、CK と親しい友人 MS との録音会話をデータとし、そのやり取りの中で、他者との意味や価値の共有がどのように行われているかを明らかにする。

5.4「教科書の言葉からライフにおいて意味のあることばへ」では、1 年生の 10 月時点で教科書の言葉にとどまり、実習授業においてもほとんど使用されていなかった専門用語が、CK のライフにおいて意味のあることばへと変化していく過程を記述する。そして、あることばが、教科書の言葉からライフにおいて意味のあることばになってゆく過程において、どのようなことが行われているかを明らかにする。

5.2. 授業でのやり取りの分析

ここでは、主に 2009 年 10 月に実施した授業観察を中心に、協力者 CK の言語使用、特に自動車に関することばの使用について分析をする。分析対象としたのは、実習授業中のやり取りである。ここでは、実習授業中のやり取りを、①実習作業中のやり取り、②実習中の挿話、③休み時間のやり取りに分けて分析する。まず、実習のやり取りとは、授業中の説明や実習作業の確認など、実習授業における主要な活動に直接かかわるやり取りを指す。次の、実習中の挿話は、実習授業における主要な活動からはやや外れた授業中の教師による脱線話、学生同士のおしゃべりを指す。休み時間のやり取りでは、休み時間中の学生同士のおしゃべりを分析した。

このように実習授業中のやり取りを分けて分析したのは、この 3 つのやり取りにそれぞれ異なる特徴が見られたからである。まず、実習授業では、自動車整備に関する専門用語の理解と習得が目指されていた。そのため授業においては、主に自動車の仕組みや部品の役割の理解を目的とする活動が行われ、話題も専門用語の理解を促すものが選択されていた。しかし、授業中の挿話における話題の選択はより自由度が高く、教科書には示されていない業界内で共有されたものの見方や考え方が示された発話が見られた。また、休み時間のやり取りの中でも、整備業界のことが話題となり、そのやり取りには一種の業界用語と言える言葉が使用されていた。このような、やり取りの目的の違いや、やり取り自体のあり方の違いは、CK の専門用語や業界用語の使用にも影響を与えていた。

以下では、実習作業中のやり取り、実習中の挿話、休み時間のやり取りの 3 つのやり取りにおける目的や、やり取りのあり方の特徴を記述し、それらが CK の専門用語の使用と業界用語の使用にどのように関連しているかについて述べる。

5.2.1. 授業について

A 工業短期大学の授業は大きく学科授業と実習授業にわけられる。実習に先行して、学科授業が行われる。学科授業は、教師が車の仕組みについて説明を行ういわゆる講義形式の授業である。ガソリン・エンジン実習、シャシ実習、電気装置実習などの科目があり、この授業において学生は自動車の仕組みや部品の役割について学ぶ。一方、実習授業では、学科授業で学んだことをもとに、実際に機械を分解したり、測定や点検を行う。実習授業は、学生は実際の車や部品を使って作業を行う。実習は、授業において重要な位置を占め

るものであり、1年生の後期からは午後の授業時間がほぼ実習授業にあてられるようになる。

1つの実習科目は一定期間継続して実施され、その期間の中で一連の作業を行う。例えばエンジン実習であれば、エンジンの分解からはじめて、部品の洗浄や点検や測定を行い、再度エンジンを組み立てるという過程を5日間かけて行う。他の実習も、1週間程度の期間かけて行われるのが一般的である。

1回の実習は3時間である。まず、最初の1時間は、専門的な用語や機械の仕組みなど授業内容に関する説明の時間である。エンジン実習を例にあげると、最初の約1時間でエンジンの種類や構造や各種部品の役割についての全体的な説明がなされる。この説明は実習室の一角に設けられた講義スペースで行われ、黒板やプロジェクターやビデオ、そして各種カットモデルなどを使った講義形式で進められる。

実際の作業が行われるのが、この説明の後の約2時間である。実習では、1クラス15人程度の学生が4～5つの小さな班に分かれて作業を行う。まず、最初に、教師が全員の前で説明を行いながら作業をやってみせる。その後学生は、グループでその作業を行う。

5.2.2. 実習授業中のやり取り

ここでは、2009 年 10 月、CK 1 年生のガソリン・エンジン実習における観察をもとに、実習授業中のやり取りを分析する。先に述べたように、実習授業に先立って学科授業が行われている。したがって、学生はその授業において当該部位の部品や、仕組みについて学んだ上で実習授業に参加している。ガソリン・エンジン実習では、5 日間かけてエンジンの分解、部品の洗浄、点検、測定を行い、最後にもう一度分解した部品を組み立てるという作業を行う。実習では、実際に故障個所の修理を行うことはなく、機械に触れることで車の構造や部品の役割を理解し、それらの名前を覚えることが授業の中心的な目標とされている。ここでは特に教科書における重要学習項目である整備に関する専門用語の使用に注目して分析を行う。

なお、以下の分析において提示した発話データには、データとともに【録音 2010.10.15 ガソリン・エンジン実習】のように、データの種類、日付、データが採取された状況などの情報を示した。使用したデータは、主に①録音、②フィールドノート（以下 FN）、③インタビューである。

また、データの中で下線を施した箇所は、特に注目して見てもらいたい部分である。

5.2.3. 教師による説明

実習では、車の構造や部品の役割を理解し、それらの名前を覚えることが授業の中心的な目標とされている。まず、最初の 1 時間は講義形式で、教師が車の仕組みや部品の名前、それぞれの部品の役割などについて説明する。

自動車の構造の説明に際しては、自動車や整備に関する専門的な用語が多く使用される。また、教師の話すスピードも留学生向けにゆっくりと話されたものではない。さらに、発話には地域の言葉も多く含まれていた。そのため留学生にとって、教師の発話のみに頼って授業内容を理解することは難しいと考えられる。しかし、CK ともう一人の留学生は実際の作業に問題なく参加することができていた。では、なぜ CK たちの作業内容の理解は可能になっていたのか。次の発話はガソリン・エンジン実習において、教師がエンジンのスリッパ・スカート型ピストンという部品の特徴について説明している部分である。なお、下線を施した部分は発話の中で特に注目をしてほしい箇所である。

ピストン・ピンの下側のスカートが筒状をしておる。適切なピストン・クリアランスを保つことはできないが、強度は高いので過酷な条件で使用される。ピストンをそのまま####してないんな。だけど、重たい。熱膨張が大きい。ね。それで、ピストンの隙間、ええと、**0.03** かける **0.06** なんです。その、保つことはできないが、強度は高い。っていうことは過酷な条件って言うたら、建設用の機械じゃな。ユンボとかパワーショベルとか。ほれから、これは井セキの####のエンジンです。これ。こういうふうなエンジンやな。それに使いますよっていうことやな。ほれと次。下。ここやな。側圧のかからない。側圧と言うと、ピストンはこういうふうにしたら、頭こう振るね。こあって（こうやって）、こういうふうに。ところが、こっちのほうはいごかん（動かないな）。

【録音 2010.10.15 ガソリン・エンジン実習】

発話の前半部では専門用語を使用して説明が行われているが、後半部分に注目すると、下線をつけた「これ」や「こういう」のような指示代名詞が多く使用されていることがわかる。この指示代名詞の多く使用されている後半部分は、OHP で映し出された画像を利用して説明がなされている部分である。実習では多くの場合、まず、口頭で専門的な用語や機械の仕組みや働きなどが説明されていた。また、その際、板書やパワーポイントや OHP、そしてカットモデルなどが使用されていた。そのため専門用語の使用は簡略化され、指示代名詞の使用によって対象物が示されていたのである。言い換えれば、説明で言語的に簡略化された部分は、視覚的な情報が豊富に提供されている場面であったと言える。

次に、実習作業中のやり取りを見てみたい。以下は、教師がその日の実習内容を実演して見せている場面での発話である。教師は、学生の前で本物のエンジンを使用し、実際にピストンリングを取り外しながら、その日行う作業内容の説明を行っている。「のす（載せる）」「拭く」「滑る」「外す」「持ちちゃげる（持ち上げる）」など、述語部分は比較的言語化されているが、やはりここでも教科書に提示されている専門用語の使用は、簡略化されている。

ここやな。この合口をここのヘッドにのす（載せる）んよ。いくよ。よく拭いてよ。滑るからな。ほしたら、ここに合口を置く。で、これを押さえて、かって（こうやっ

て) ヘッドにのす(載せる)ん。見えた。タイヤ外す要領とおんなし。いいな。これ。
それをそのまま持ちあげたら(持ち上げたら)折れるから、かつて(こうやって)
持ってきて、こういうかたち、こういうかたちで上から入れてギュウっと回しとくん。
ね。

【録音 2010.10.15 ガソリン・エンジン実習】

次に、実習作業中の学生同士のやり取りを見てみたい。上記のような指示代名詞を多く使用したやり取りは、実習作業中の学生同士のやり取りにおいても特徴的に見られた。先に述べたように、実習では1クラス15人程度の学生が4～5つの小さな班に分かれて作業を行う。この実習でCKは1班に所属していた。その日の実習の内容は、エンジンからクランクシャフトを取り外し、ピストン、メタル・キャップなどの部品を洗浄するというものだった

以下は、Zという学生がCKに、洗浄の際に部品がばらばらになってしまわないよう部品の置き場所を確認しているところである。

- 1 Z: ああ。よしよしよし。どこ置いたか覚えといてよ。
- 2 CK: この順番でええ。
- 3 Z: この順番やな。ちょう(ちょっと)、勝手にこんなんせんといてよ。
- 4 CK: え、こ、ああ。
- 5 Z: こやって、こうやってしたらいけるわ。これがな。これよ。
- 6 CK: ほれは一緒だろ。
- 7 Z: とれてないんよ。
- 8 CK: 1、2、3、4、5。え、ここにあったん、これだろ。1、2、3、4、5。
- 9 これは5しかないでえ。

【録音 2010.10.15 ガソリン・エンジン実習】

CKの所属する1班では作業内容の確認など、メンバー間のやり取りが比較的頻繁に行われていた。作業は、ZとCKが中心になって進めており、他のメンバー2人がそれに協力するかたちで参加していた。上記の会話からは、CKがグループ内のやり取りにも積極的に関わっている様子がうかがえる。しかし、やはり実習中は学生間のやり取りにおいて

も、「これ」「ほれ」などの指示代名詞によって対象物が示され、部品の名前などは言語化されていない。

5.2.3.1. 作業を円滑にし、理解を促進する視覚的情報の共有

これまで述べてきたように、実習の説明においては、図や実物を使った視覚的な情報が豊富に使用されていた。そのため、教員の説明に複雑な表現が使用されていても、地域の言葉が多く含まれていても、作業内容の理解は可能になっていたと考えられる。また、グループに分かれて作業を行う際にも、グループによってはメンバー間での言語的なやり取りがほとんどないまま作業が進められるグループもあった。それでも、作業が問題なく進められているということは、つまり、このような豊富な視覚的情報を含む文脈の共有が、言語によるやり取りに頼らず実習作業を円滑に進めることを可能にしていたと言える。

また、このような豊富な図や写真の使用は、CKの車の構造の理解を助けるものともなっていた。CKはインタビューの中で、実習授業において図や実物を使った説明を受け、実際に機械に触ることによって、車の構造がイメージしやすく、理解が容易になると語っている。

これ、学科で習ったやろ？これって授業中習った、これ何？って。この役目は何？って聞かれるんですよ。それでわからなかったら、先生もう一回、これ、教えながら、ここからオイルこう入ってきて、こうすんですから、って役目と、こう、一緒に覚えるんですよ。それが、一番いいですね。

【CK インタビュー2012.02.02_260】

実習授業に先立っては、同様の内容について学科の授業が行われる。実習ではより豊富な視覚的な情報を参照しながら説明が行われるため、講義形式の授業ではなかなか覚えられない車の仕組みが理解しやすくなっていると言う。このように、豊富な視覚的情報を含む文脈の共有は、部品の役割や機械の仕組みの理解を助けるものとなっている。

5.2.3.2. 専門用語の言語化を阻害する視覚的リソースの共有

「これ（工具）何ていうか、私もまだ覚えてないんです。」。これは、ちょうどこのエンジン実習の行われていた1年生の10月のCKの言葉である。CKに実習中に使用する工具について尋ねたところ、次のような答えが返ってきた。

- 1 CK: これメガネ³⁷。目です。
- 2 調査者: ああ、なるほど。よく使うのはどれとどれ。
- 3 CK: よく使うと言われたら、よく使うんが、これ番号ついとるんですよ。こ
- 4 のボルトの番号がついとんですよ。番号でサイズが全部違うんですよ。
- 5 だから、14、12、10はよく使うんですね。
- 6 調査者: これ何。 [ラチェット・レンチ³⁸を指して]
- 7 CK: これ何ていうか、私もまだ覚えてないんです。

【録音 2010.10.15 ガソリン・エンジン実習】

先に述べたように、CKは実習作業に問題なく参加していた。また、作業中の他のメンバーとのやり取りもスムーズに行われ、大きな問題は観察されなかった。CK本人も、エンジンの部品の名前は覚えていなくても、エンジンは扱えるということをお話しており、部品の名前を覚えたり、口に出して使用することよりも、むしろ部品の役割について理解することのほうを重視しているようであった。

私の考えでね。もしかしたら、一個一個（部品の名前を）ぜんぶ覚えて覚えるより、役目何か、役割何か全部覚えたほうが、もしかしたら、これ一番いいと思いますけどね。ほんな時間は絶対ない。それは、無理。

【インタビューCK 2010.02.02_250】

³⁷ メガネレンチ。ハンドルの両端に円形の口部がついたレンチ。形状がメガネに似ているため、この名がつけられた。

³⁸ ラチェット機構を用いたレンチの一種。回転方向が一方に制限されておらず逆回転しないため、ボルトやナットを素早くしめることができる。

これについても、これまで見てきた実習作業中のやり取りにおける特徴が関係すると考えられる。実習作業中は、図や絵、実物などが豊富に使用され、専門用語を全て理解できなくても、作業内容の理解やメンバーとのやり取りを行うことが可能になっていた。菊岡・神吉（2010）は、このようなやり取りを、活動を取り巻く物や行為の活用による言語活動としている。実習中の作業においては、参加者の周囲に機械や工具などの物が共有されている。また、ピストンの取り外しという行為も、参加者間で共有されていた。したがって、実習作業中にそれらがいちいち言語化されることはない。つまり、整備に関する専門用語についても、分解や組み立てなどの作業を行うことは実習という活動に含まれるが、文脈を共有しない他者に対し、その名前を言語化しやり取りを行うことは実習という活動外の行為となるのである。そのため、教師の説明においても、また学生同士のやり取りにおいても、専門用語の使用が簡略化されていたと考えられる。

先に述べたように、実習では自動車整備に関する専門用語を覚えることが目指されている。しかし、専門用語の使用は、実際の実習作業への参加においては必ずしも必須のものとなっているわけではなかった。いつも使用している工具や部品の名前が言えないというのも、このことが大きな要因だと考えられる。

このように、豊富な視覚的情報を含む文脈の共有は、部品の役割や機械の仕組みの理解を助け、実習作業を円滑に進めることを可能にする一方で、実習授業の目的とされている専門用語の言語化を阻害する要因ともなっていた。

5.2.3.3. 実習作業中のやり取りと CK の専門用語の使用

これまで見てきたように、実習中のやり取りにおいて特徴的に見られたのは、部品や工具などの専門用語を言語化することなく、作業内容を理解したり、メンバーとのやり取りを行うことが可能になっているという点である。実習中の作業においては、参加者の周囲に機械や工具などの物が共有されている。また、ピストンの取り外しという行為も、参加者間で共有されていた。したがって、分解や組み立てなどの作業を行うことは実習という活動に含まれるが、文脈を共有しない他者に対し、その名前を言語化しやり取りを行うことは実習という活動外の行為となる。CK が毎回の作業で使用している工具の名前が言えないというのも、この実習中の特徴的に見られるやり取りが CK の言語使用にも影響を与えていると考えられる。

次の発話は、実習の休み時間にその日の作業について話しているときのものである。CKは、一度はアクスルをアクセルと誤認するが、その後自分でその間違いに気づき、再度アクスルが車軸のことであって、2つのタイヤをつないでいるところであるということ、また、FF車³⁹の場合はアクスルが前についていることなどを説明している。このようにCKは、部品の正確な名前は言語化できなくとも、アクスルを車軸と言いかえるなど、主語となるカタカナの部品名を、自分にとってもまた聞き手である筆者にとっても馴染みの深い漢字語に置きかえたり、「2つのタイヤをつないでいるところ」のように連体修飾による言い換えによって、アクスルの働きを説明している。

- 1 筆者 : アクスルって何？
- 2 CK : アクスルは、意味だけいうと、前に前進することです。
- 3 筆者 : はあ。
- 4 CK : アクスル。
- 5 筆者 : はいはいはい。
- 6 CK : え、あ、ちやうちやうちやう。このアクセルじゃないな、アクスルは、
- 7 あれあれあれあれ。何て言うんですか、アクスルといたら車軸のこ
- 8 と。FFだったら、それが前についとんで。すいません。間違っまし
- 9 た。
- 10 筆者 : あ、でもそれはどこについてるんですか。
- 11 CK : アクスルいうたら。
- 12 筆者 : 前のところ？
- 13 CK : そう、前のところも後ろのところもあるし。2つのタイヤを、こう、つ
- 14 ないでるところ。それがアクスルです。軸。日本語で言うと。

【録音 2010.11.24 シヤシ実習】

次の発話は、CKがインタビューの中で、ピストンを例にあげ、機械の仕組みや部品をどのように覚えているかについて話している部分である。CKは、絵や実物を参照し、その部品の役割をイメージしながら機械の仕組みを理解しており、その中でもまず外側の目

³⁹ エンジンが前にあり、駆動輪も前輪である車。FFは「Front engine Front drive」の頭文字をとった呼び方。現在、もっとも多くの自動車で採用されている形態である。

に見える部分から覚えていくと述べている。その中で、ピストンを動かすスパーク・プラグについて言及するが、部品名は正確に言語化できていない。そのかわりに、スパーク・プラグが「火花を出すやつ」であると、連体修飾のかたちで言いかえることによって、自分が何について言及しようとしているのかを伝えている。

ピストンって絵で見てね、ピストンってね、このなんか、動いとるやつやなって思ったら、これがピストン、動いとるやつ。ああ、この動力で伝えてこの車動かしとると、はい。と、目に見えるものが、あれ、何だっけ火花を出すやつ、あるんじゃないですか。それも、あ、これも役割もわかったし、プラ、何だったっけ、これ。これも、忘れてしまったな。

【インタビューCK 2010.02.02_256】

このように CK は、部品の正確な名前は言語化できなくとも、アクスルを車軸のように、カタカナの部品名を漢字語に置きかえたり、「2つのタイヤをつないでいるところ」「火花を出すやつ」など、連体修飾のかたちをとることでその役割を説明することはできる。これらの発話からは少なくとも、CK が学科授業と実習授業を経て、ある程度車の構造や部品の役割を理解し、専門用語は言語化できなくとも、述部となる動詞はある程度言語化が可能であるということがわかる。

したがって、CK 本人も部品の名前が正確に言語化できないことについて不便を感じていない。次の発話は、インタビューにおいて CK が語ったことである。

ううん。実習のときにもね、いろんなシャシとか、エンジンとか、各実習室は全部違うんじゃないですか。各部品は、もう、全部全部覚えなくても、大体はわかるんですよ。でも、私こっちからきかれて、ちょう、これ何？って言われたら、こっちから答えられないこともあります。それでも、試験中はでてきたら、全部わかるからね。何でもかしらんけど。

【インタビューCK 2010.02.02_246】

CK は、実習作業への参加においては、機械の仕組みや部品の役割を理解していることのほうが重要であり、たとえ部品の名前が言語化できなくとも試験として出題された場合

は解答も可能であると述べている。これらのことから、専門用語はこの段階においては CK のライフにおいて意味があることばにはなっておらず、教科書や試験に出てくることばにとどまっていると言える。

5.2.4. 実習中の挿話

5.2.4.1. 教師による挿話

次に、実習授業における主要な活動からはやや外れた、授業中の教師による脱線話と、学生同士のおしゃべりなどの実習中の挿話を中心に分析する。実習中の挿話には、学生たちにとって将来必要となるであろう整備の現場での知識が多く含まれていた。

5.2.4.1.1. 教師による説明における挿話「現場では」

ここでは、新入生を対象に行われる最初の実習であるものづくり実習でのやり取りを取り上げる。その日の授業内容は、マイクロカーの分解組み立て実習であった。教師の説明の中心となっていたのは、工具の説明とそれらの適切な使い方についてである。説明においては、工具を目的に合わせ、適切に使用することと、作業を安全に進めることの重要性が何度も繰り返し強調されていた。

授業は PPT に沿って進められていた。しかし、そのような説明の合間に、自動車整備の「現場では」「現場だったら」という前置きのあとに PPT には示されていない情報が織り込まれた発話が見られた。これらは、正しい工具の使い方を学ぶという授業の本筋からは離れた授業中の挿話と言える。以下の発話①から③は教師によるものである。

発話① ほれから工具は必ず目的に対応して使うこと。目的外では使わない。まあ、現場だったらいろんな応用せなあかんところもあるんやけどな。学校で習った基本以外のことでも、MS、せなあかんこともあるでえな。

発話② それから、ああ、3つ目。無理な力をかけて使用しない。これも現場では本来はたたいたらいかんところを力が足らんからハンマーでなぐるとかあるいは足で踏むとか、これは MS、けっこうあるよな。

発話③ それから効率的に進めるっていうのが2の1番最後にあるな。時間短縮。もう時間短縮して行って作業を早くする。早くして行って、1台かできんところを2台にして行って収益をあげると。〈中略〉まあ、ほとんどはエアツールで時間短縮。この4項目。まあ **MS** **現場** におったけん、ようわかると思うけどな。 ま、このへん、いいかな。

【録音 2009.04.22 ものづくり実習】

まず、上記の発話①と②からは、学校で扱う工具の知識が「基本」であり守られるべき原則ではあるが、現場においては「応用」、つまり目の前の状況に応じた行動をとることが、基本が守られることよりも優先されることが示されている。また発話③からは学校においては教科書などの説明に沿って正しく作業を行うことが第一の目標とされるが、現場である会社は営利組織であり、収益をあげることも重要な目標となることが示されている。つまり、同じ車を分解し再度組み立てるという作業であっても、実習という活動における目標と、現場における目標は異なり、したがってその目標を達成するための活動のあり方も異なることが、この教師の発話には現れているのである。

活動に対するこのような見方は現場を経験した者であればこそ獲得できたものであるといえる。教師の発話に度々登場する **MS** という学生もまた、現場で数年整備の仕事を経験した学生である。教師が現場での作業について言及する際、度々 **MS** に同意を求める発話を行っており、活動に対するこのような見方が、教師だけではなく現場経験者に共通したものであることがわかる。このように、実習における教師の説明は、学校における実習作業を基本に沿って正しく進めるために必要な知識が中心に語られながらも、それにはおさまりきらない現場経験者のみに共有された活動に対する見方や知識が織り込まれたものとなっているのである。それらの知識は学校における実習作業を遂行することだけを考えた場合には必要のないものである。しかし、将来整備の現場に入ってゆく学生に必要なものとなるであろうことは想像にかたくない。

MS という学生は、カーディーラーや自動車整備工場で働いていた経験を持つ。**MS** はこれ以降実習活動においては周囲から一目置かれる存在になっていく。

5.2.4.1.2. 実習中の学生同士のやり取りにおける挿話

CK がいる 1 班においては、実習中の脱線話も車と関連したものが中心であり、しかもその中に現場での仕事に関する情報が豊富に含まれていた。作業中、1 班の Z は同じ班のメンバーだけでなく、作業中にやってきた 4 班の MS にも話しかけていた。Z が MS に中古車洗浄に使用する洗剤について聞くと、MS は洗浄に使用するのは洗剤で、現在作業に使用している油ではないと答えている。

途中で 4 班の MS さんが部品を全て洗浄するのか 1 班に聞きに来た。MS さんが 1 班の作業を見て帰ろうとしたとき、Z さんは以前 MS さんが言ったことについて触れ、中古車を徹底的に洗浄するときに使うのはこの液かと聞いた。MS さんは洗浄に使うのは強力な洗剤で、今作業に使用している油とは違うと説明していた。

【FN2009.10.20 ガソリン・エンジン実習】

MS は、実習においても普段の生活においても、車や整備の仕事やその業界のことを話題にすることが多く、その中には業界の情報が多く含まれていた。このように MS が現場での作業について話すことは、他の学生にとっての現場の知識の情動的資源ともなっていた。学生たちは、現場での経験を持つ教師や、MS とのやり取りにおいても現場の情報にアクセスしている。

5.2.4.2. 休み時間のやり取り 業界話

ここでは、休み時間における仲間同士のやり取りに見られる業界話を分析する。特に、業界話の中でも業界関係者の間で使用されてきたミンカンという言葉に注目し、分析を行う。

この頃（1 年生の 10 月）CK と MS は徐々に親しくなり、休み時間も一緒に行動することが多くなっていた。この 2 人の間では休み時間でも車に関する話題がよく取り上げられる。この日の休み時間も、オルタネーターという部品をネタにした冗談やミンカンでの仕事などが話題になった。この場合のミンカンとは自動車会社の正規ディーラー以外の整備工場を指す。ミンカン（民間）という言葉自体は一般的に使用される言葉であり、自動車整備に明るくない者にも馴染みのある言葉である。しかし、そのミンカンが整備業界において何を指すのかは不透明で、調査者自身もミンカンという言葉が正規ディーラーと対比

させて語られてはじめて自動車業界におけるミンカンが何をさすのか類推することができた。つまり、この場合のミンカンはいわば一種の業界用語であると言える。CK は、就職するならディーラーよりもいろいろな車種を扱えるミンカンのほうがいいといい、その発話の最後に「なあ M ちゃん」と付け加えていた。

CK さんは、仕事をするならある会社のディーラーよりも、民間のほうがいいということを知ってくれた。ディーラーだとどうしても 1 つの会社の車しか扱えなくなってしまうが、民間の車検などを扱う会社だといろいろな車種が扱えるので、腕も上がるからだという。CK さんはこのへんの業界の話をよく知っている。MS さんから聞いたのだろうか。CK さんは話の最後に「なあ、M ちゃん」と付け加えていた。

【FN2009.10.15 ガソリン・エンジン実習】

このことから CK はミンカンという業界用語を、自動車業界で仕事をする人にとっての意味や価値とともに理解し、使用していることがわかる。また、この意味や価値は少なくとも MS と共有されていることがわかる。おそらく CK は MS や教師とのやり取りの中で、ミンカンという言葉や、その用語が業界内で持つ意味や価値も含めて身につけたと考えられる。また、そのようにして自分のものとしたことばを使用することによって、MS たちとの業界話に参加することが可能になっている。つまり、車や整備業界について語ることやそのためのことばは、CK と MS たちをつなぐものとなっているのである。

また、このようにして身につけられたことばとそのことばにまつわる業界内の意味や価値は、現在 CK が進路を決定するための重要な手がかりとなっている。下の発話は、10 月の実習から 9 ヶ月後の CK のインタビューでの発話である。ここでも CK はディーラーに就職した場合、同じメーカーの車しか「さわれない」ので、幅広い整備技術を身につけるという点ではミンカンへの就職のほうが有利であると話している。MS たちとのやり取りの中で身につけた業界のことばは、自動車整備業界に身をおこうとする CK にとっては、将来を選択するための重要な手がかりともなっている。

将来自分でも会社をしてみたいし、それならディーラー行ったら、おんなじメーカーの車にしかさわれないですから。トヨタやったらトヨタばかりのできるんですけど、

ホンダとか日産とか入ってきたら全然できないですからね。そうするんだったら、やっぱり民間、という工場が一番いいのかなと思うんですけど。

【インタビュー C K 2010.07.27_2】

5.2.4.3. 授業中の挿話と、休み時間のやり取りにおける CK の業界用語の使用

教師の説明に現れる挿話や、実習作業中のおしゃべり、CK と MS の休み時間のやり取りには、整備の現場にかかわる情報が多く含まれていた。また、その中には現場において共有されたものの見方や、価値観が示されていた。このように教師や MS が現場での作業について話すことは、他の学生にとって整備の現場の知識の情報源ともなっている。つまり、学生たちは、現場での経験を持つ教師や、MS とのやり取りを介して現場の情報にアクセスしているのである。このような意味で、これらの業界用語は、整備の現場と CK たちをつなぐことばであると言える。そして、そのような環境において、CK もまた、ミンカンという一種の業界用語を、業界内で持つ意味や価値も含めて身につけたと考えられる。

また、そのようにして自分のものとしたことばを使用することによって、MS たち A 工業短期大学における現場経験者同士の業界話に参加することが可能になっている。つまり、業界用語は、CK と A 工業短期大学における現場経験者をつなぐものともなっているのである。前述のように、CK は 1 年生の後期から、徐々に MS と親しくなり、2 年生になってからは、通学や休み時間、昼食時も行動を共にすることが多くなっていた。また 2 人には親しい教員が数名おり、ある教員とは日常的に昼食をとったり、研究室で頻繁に会うようになっていく。またそれにともなって、このように車や整備業界について語ることやそのためのことばは、CK が MS や教師の間で繰り広げられる現場関係者の業界話に参加するための重要なリソースとなっていく。

さらに業界の言葉は、将来を選択するための重要な手がかりともなっていた。CK は将来自動車業界での就職を希望している。そのため、ミンカンとディーラーのどちらを将来の仕事の場として選ぶかは、CK にとって切実な問題である。幅広い整備技術を身につけることができる場としてのミンカン、特定の車種を扱うディーラーといった業界に共有された意味や価値は、CK と CK の将来をつなぐものともなっているのである。

ここまで見てきたように、現場経験者を交えた授業中や休み時間のやり取りや、やり取りで使用されることばには、整備の現場における見方や価値観が反映されていた。CK たちはそのような現場経験者とのやり取りを継続的に行う中でそれらを身につけ、またそれ

らを利用として使用することによって、現場経験者である親しい友人と教師からなるコミュニティや整備の現場のコミュニティとつながっていた。これは、業界用語が、これら複数のコミュニティに共通のレパートリーであり、現場経験者とのやり取りの中でその意味や価値に触れてきたからこそ可能になったことである。CK は、このような業界用語の意味や価値を共有することによって複数のコミュニティと多層的につながっているのである。

以上、授業中の挿話、休み時間のやり取りにおける CK の業界用語の使用について見てきた。ここまで見てきたように、業界用語は今や CK の日々の生活になくてはならないものとなっている。また、CK のかかわる、あるいは将来かかわることになるであろうコミュニティへの参加を促すものとなっている。このような意味でミンカンという言葉は、CK のライフにおいて意味を持つことばとなっていると言える。

5.2.5. 授業でのやり取りのまとめ

まず、実習授業において専門用語は、絵や図、実物、あるいは実際の行為を利用として提示されることが多かった。このような豊富な視覚的情報を含む文脈の共有は、部品の役割や機械の仕組みの理解を助け、実習作業を円滑に進めることを可能にしていた。しかし、その一方で、実習作業中、指示対象となる専門用語は「これ」、「それ」などの指示代名詞によって代用され、作業においてその使用は必ずしも必要とはされていなかった。そのため、そのような視覚的な情報を含む文脈の共有が、実習授業の目的とされている専門用語の言語化が省略される要因ともなっていた。したがって、実習作業中、専門用語の言語化の必要性は低く、CK 自身、部品の名前を言語化できないことについては不便を感じていないということが起こっていた。このような意味において、CK にとって専門用語はこの段階においてはライフにおいて意味のあることばではなく、教科書の言葉にとどまっていると言える。

以上のことから、この段階において言語化が十分に行われていない専門用語の使用については、今後十分な言語化が行える場が必要となると考えられる。また、現段階で教科書や試験の言葉にとどまっている専門用語が、ライフにおいて意味のあることばになっていくには、これら専門用語が自分のライフと交差するような文脈において再度出会う必要があると考えられる。

一方、教師の説明に現れる挿話や、実習作業中のおしゃべり、CK と MS の休み時間の

やり取りには、整備の現場にかかわる情報が多く含まれていた。また、そのやり取りには現場において共有されたものの見方や、価値観が示されていた。CK もまた、そのようなMS や教師との間で交わされるやり取りに触れる中で、ミンカンなどの業界用語を、その用語が業界内で持つ意味や価値も含めて自分のものとし、使用するようになっていた。

またそれにともなって、車や整備業界について語ることやそのためのことばは、CK がMS や教師の間に繰り広げられる現場関係者の業界話に参加するための重要なリソースとなっていた。MS や教師を介して身につけたこれらのことばは、CK がMS たち現場経験者となつてつながることを可能にするものであると言える。また、CK は大学の友人や教師とこの場において慣習的に使われていることばやそのことばにまつわる意味や価値を共有し、さらに自分なりの解釈を加えながら、自らの選択を行うようになっていた。つまり、業界の言葉は、SK にとって、将来を選択するための重要な手がかりであり、将来の選択を方向付けるものともなっていた。

これは、業界用語が、これら複数のコミュニティにおける共通のリソースであり、現場経験者とのやり取りの中でその意味や価値に触れることによって可能になったことである。このようにして業界用語の意味や価値を共有することによって、CK は親しい友人と教師からなるコミュニティや整備の現場など複数のコミュニティと多層的につながっていると見える。これらの業界用語は、現在のCK の日々の生活の中でなくてはならないものとなっており、そのような意味で、このミンカンという語を含めた業界用語は、CK のライフにおいて意味を持つことばとなっていると言える。

上記をふまえ、5.3 と 5.4 では次の2つの点について明らかにする。

1. 他者との意味の共有の過程

業界用語に見られたような、ことばやそのことばに対する意味や価値の共有がどのように行われていたのかを明らかにする。意味や価値の共有の過程をより詳細に知るため、協力者と友人のやり取りを中心に分析を行う。

2. 専門用語がライフにおいて意味のあることばになってゆく過程

この時点で教科書の言葉にとどまっている専門用語については、どのようにして協力者にとってライフに必要なことばとなっていくのか、その過程を明らかにすることを試みる。

次の 5.3 では、上記の研究の問いの 1、他者との意味の共有の過程について見ていく。
業界用語に見られたような意味や価値がどのようにして行われているのかを、CK と親しい友人 MS とのやり取りを中心に分析することで、2 人の間でどのように意味や価値が、共有されているのかを見ていきたい。また、問いの 2 の専門用語がライフにおいて意味のあることばになってゆく過程については 5.4 で扱う。

5.3. 他者とのやり取りを介した意味や価値の共有の過程

本節では、5.2 で設定した 2 つの問いのうち、1 つ目の問いである、業界用語に見られたような、ことばやそのことばに対する意味や価値の共有がどのように行われていたのかを明らかにする。そのため、協力者 CK と MS とのやり取りを中心に、他者とのやり取りを通した意味や価値の共有の過程においてどのようなことが行われているかを見ていく。

まず、5.3.1 では、本節で主な分析データとした協力者 CK と MS の会話録音データについて説明を行う。次の 5.3.2 では、CK と MS とのやり取りの中で見られた、他者とのやり取りを介した情報へのアクセスを見ていく。5.3.3 では、2 人のやり取りの中で、繰り返しのパターンが出現し、それが 2 人の定番のやり取りとなっていく過程を見ていく。

5.3.1. 調査の概要

ここでは、CK と MS とのやり取りを中心に分析を行う。

調査は、日々の生活におけるやり取りを、CK 自身に録音してもらうというかたちで行った。録音を依頼する際には、調査者から録音に関して指示は行わず、どのような状況で録音をするかは CK 自身にまかせる旨を伝えた。調査者の依頼に応え、CK が録音したのは以下のやり取りである。

表 5-3 CK 会話録音データ一覧表

番号	録音日	録音時間	場所／状況
①	2010 年 11 月 2 日	29 分	通学中
②	2010 年 11 月 4 日	29 分	通学中
③	2010 年 11 月 5 日	29 分	通学中
④	2010 年 11 月 10 日	29 分	通学中
⑤	2010 年 11 月 15 日	30 分	通学中
⑥	2010 年 11 月 16 日	26 分	通学中
⑦	2011 年 3 月 12 日	8 分	国家試験講習休み時間
⑧	2011 年 3 月 14 日	30 分	通学中（卒業式前日、ホワイトデー）
⑨	2011 年 3 月 15 日	20 分	通学中（卒業式の後）
⑩	2011 年 3 月 15 日	43 秒	MS の卒業メッセージ（国家試験まであと 5 日）
⑪	2011 年 3 月 18 日	29 分	通学中（国家試験まであと 2 日）
⑫	2011 年 3 月 18 日	5 分	通学中
⑬	2011 年 3 月 19 日	26 分	通学中（国家試験前日）

CK が提供してくれた録音データは、主にクラスメイトである MS とのやり取りである。2 人は 1 年生の後期から行動をともにすることが多くなり、授業の休み時間や昼食や放課後の時間を一緒に過ごすようになっていた。また、この頃 2 人は MS の車で通学するようになっており、片道 30 分、往復 1 時間をともに車内で過ごすようになっていた。CK が録音をしてくれたのは、主にこの通学中の車中でのやり取りであった。日々繰り返される同じ相手との 1 時間にわたる会話のやり取りは、1 日の活動時間のかなりの割合を占めていると言ってよい。そのような意味で、この車内での会話は、2 人にとって日々の生活において重要な活動であり、2 人にとって主たる言語活動の 1 つであると言える。

5.3.2. 他者とのやり取りを介した情報へのアクセス

車中の2人のやり取りの中には、車窓から見える他の車を話題にしたものが多く見られた。車の中という空間は、車体によって外部と遮断された密室でありながら、車窓から見える景色などを通して外部とつながり、しかもその空間が移動することで車窓から見えるものが変化していくという意味で特徴的な空間である。この空間に2人きりという状況は、お互いが何かを話さなければならないという状況を作り出している。先に述べたように、2人のやり取りは車に関するものが非常に多いが、これは、1つには車の移動にともなって変化する景色の中に路上を走る車が常に存在するということが影響を与えていると考えられる。つまり、路上を走る車の中という空間は、2人に話さざるを得ない状況と車という話題を提供しているのである。

そのような環境の中で行われるMSの発話には車についての一般的な情報、自動車の業界についての情報、あるいは自動車整備の現場についての情報が数多く含まれている。また、そのような発話では、自動車整備士としてだけではなく、自動車の利用者や運転者など、さまざまな立場からの見方が示されていた。

5.3.2.1. 車に関する情報へのアクセス

事例 5-1 ダイハツ「ブーン」とトヨタ「パッソ」

- | | | |
|---|------|-------------------------------------|
| 1 | CK : | ええ、こんなん今日同じ車3台も見た。 |
| 2 | MS : | ダイハツだったん、あれも。 |
| 3 | CK : | ブーンっていうんだろ、あれ。 |
| 4 | MS : | ほうじゃ、ダイハツじよ。 |
| 5 | CK : | ####ちゃうん。 |
| 6 | MS : | ブーン。あれの、お前、オイルフィルターは変えにくいよ。中だけ変えなあ |
| 7 | | かんけん。濾紙がみだけ。カートリッジでないけん。ダイハツの整備士でも、 |
| 8 | | うわ、いやじゃ、これって言よったわ。カローラ行ったら、替えらされるわ。 |

【②2010.11.4 通学中の車内】

事例 5-1 では、ブーンという車が話題にされている。ブーンについての話題は、録音データに残されているものだけでも 3 回取り上げられている。1 度目は、この会話の 4 か月前、2 度目は上記の会話が行われたのと同じ日、そして 3 度目が上記のやり取りである。

1 度目のやり取りでは、CK がトヨタのパッソという車を目にし、話題にしたことから始まる。この時に話されていたのは、軽自動車の会社というイメージの強いダイハツが、普通車も生産していること。ダイハツとトヨタが資本関係にあり、ダイハツがトヨタの車も作っていること。また、時にはトヨタのパッソとダイハツのブーンのように、両者が同じ車を異なる名前で販売していること。さらに、同様のケースとして、同じ車をトヨタでは Bb、ダイハツでは Coo として販売していることなどであった。

2 度目のやり取りは、車中からダイハツブーン見た CK が、ブーンを普通車かどうかを確認したことからはじまる。このときもやはりダイハツが普通車も生産しており、両者が共同開発した車がそれぞれパッソとブーンという名前で販売されていること、また同様のケースとして Bb と Coo があることが語られていた。このときは、パッソの燃費のよさも話題にのぼっていた。

3 度目のやり取りであるこの事例 5-1 でも、走行中のブーンを見つけた CK が今日同じ車を 3 回見たという発話で、ブーンを話題に取り上げている。このやりとりで、MS は、ブーンのオイルフィルターの構造について、また、そのオイルフィルターの交換作業が現場の整備士にとって歓迎されざるものであるということについて語っている。発話 6 で MS は、「あれの、お前、オイルフィルターは変えにくいよ」と述べた後、上記の内容について語っている。「よ」という終助詞は、やり取りの相手に対し、何らかの情報を提示する際に使用されるものである。MS がその後に特定の会社に所属する整備の現場経験者しか知り得ない情報を提示しているということから、MS はある特定の会社の整備の現場を経験した者としてこの発話を行っていると考えられる。

ここで、もう一度、事例 5-1 を含むブーンとパッソについての一連のやり取りを見てみよう。これら一連のやりとりでは、ブーンとパッソという車の特徴について語られている。また、トヨタとダイハツという自動車会社の資本関係についての情報も提示されている。さらには、その車のオイルフィルターの構造や、その交換作業が現場の整備士にどのように評価されているのかについても触れられている。

学校で使用される教科書では、特定の会社についての情報や、特定の車の部品やその修理に関して言及されることはない。また、それらが現場の整備士にどのように評価され、

どのように語られているかについての記述はなく、それは現場を経験したものでなければわからないものである。CKにとって、これらの情報は、MSが現場について語ることを介することでアクセス可能なものとなっていると言える。

事例 5-2 マーチ

- 1 CK: このマーチ古いな。
- 2 MS: 古い。
- 3 CK: 初代目、これ。
- 4 MS: いや、初代ではない。初代はもっと古い。角い。これ二代目ちゃうか。二代目
- 5 か三代目ぐらいちゃうか。
- 6 CK: 何代目あるんえ。マーチ。
- 7 MS: マーチはものすごい古いよ。わいやが小学校か中学校ぐらに出たんよ。
- 8 で、名前はな、名前は日産が決めたんでないんよ。日産が募集したんよ、全国
- 9 で。

【⑥2010.11.16 通学中の車内】

事例 5-2 では、車窓から見えた日産マーチが何回のモデルチェンジを経たものかということが話題になっている。また、マーチの命名の由来についても触れられている。

MS は、マーチが MS が小学生か中学生のころ初めて発売され、車の命名は全国の公募によって行われたと話している。発話 7 で、MS は「マーチはものすごい古いよ。わいやが小学校か中学校ぐらに出たんよ」と述べている。ここで、MS は「わいや」という呼称によって、自分と自分の属する集団を表現しているが、後に続く「小学校か中学校ぐらい」という内容から推測すると、これは MS と世代を同じくする集団を指していると考えられる。つまり、ここでは MS はある特定の時代を知っている者として、また同じ集団に属する同世代の者とある情報を共有する者として語っていると考えられる。当然、そこで語られることは、MS から見て同世代の人間の間で共有された情報ということになる。

特定の車の名前の由来は、整備士や、車に興味を持つ一般消費者ならば、知っていても不思議はない。しかし、日産マーチは日本国内においては広く知られた存在であり、名前の募集もテレビコマーシャルなどを通じて行われている。したがって、マーチがいつ頃市場に出回るようになったのか、またそのマーチの命名がどのように行われたのかという情報は、整備士に限らず一般の消費者にもアクセス可能なものであった。特に、テレビコマ

ーシャルを目にしていた可能性のある特定の世代でこの情報が共有されている可能性は高い。

しかし、この情報はマーチ発売当時に日本に居住し、このテレビコマーシャルを目にすることがなければ、必ずしもアクセスしやすいものとは言えない。世代という面から見ても、居住地域という面から見ても、この情報もまた **CK** にとってはアクセスが難しいものであったと考えられる。**CK** は **MS** とのやり取りを通じて、このようなある特定の世代の消費者に共有された情報に触れているのである。

事例 5-3 BMW

- | | | |
|----|-------------|---|
| 1 | MS ： | 乗りにくいな、 BMW は。右ハンドルやけど、方向指示器のレバーがこっちにあるんよ。 |
| 2 | | |
| 3 | CK ： | うそお。 |
| 4 | MS ： | ほなけん、ごっつい、もう。 |
| 5 | CK ： | 慣れな。 |
| 6 | MS ： | うん、右ハンドルでもこっちにあるんよ。方向。ほんで、こっち側はレバーなんよ。ほなけん、焦る。一瞬、ええ、どない、こう上あげたらな。 |
| 7 | | |
| 8 | CK ： | これが動くし。 |
| 9 | MS ： | そう。こう、ワイパーが動くんよ。ほなけん、ごっつい勘違いするよ。 |
| 10 | | 乗りなれてなかったら。あんな車乗れんよ、 BMW や。ほんで、ボンネットが |
| 11 | | 長いけん、出るとき、あの家の周り、ごっつい出にくい。こう、視界が遮られ |
| 12 | | るでえ。あの、車長いけん。すかん、あんな車。ほ んで、重たあいけん、ちょ |
| 13 | | っとアクセル踏ん、アクセルだいぶ踏んでやらなんたら走らん。普通の軽四だ |
| 14 | | ったら、こんだけ走るでえ。ほんな走れへんよ。全然。もう、車が重いけん。 |
| 15 | CK ： | 燃費が悪いんちゃうん、あれは。 |
| 16 | MS ： | 燃費悪いだろ、ほら。ハイオクたかなあかんし。 |

【⑩2011.03.18 通学中の車内】

事例 5-3 のやり取りは、**MS** が走行中の **BMW** を見つけ、**BMW** を話題にしたことから始まる。**MS** は方向指示器の位置がわかりにくく、とっさに操作の方法がわからなくなるときがあること、ボンネットが長いため視界が遮られて狭い場所での運転が難しいこと、車体が重いためアクセルを強く踏まなければ車が動かないことについて述べている。冒頭

の発話 1 と 2 で MS は「右ハンドルやけど、方向指示器のレバーがこっちにあるんよ」と述べているが、ここでも、相手にとって新しい情報を提示する際に使用される終助詞「よ」が使用されている。つまり、上記にあげた BMW という特定の車の操作性能を CK にとっての新情報として提示しており、ここからは MS が BMW というある特定の車を運転したことのある運転者としてこれらの事柄を語っていることが読み取れる。そして、上記の発話には、MS のある特定の車の操作性に対する運転者としての見方が示されていると言える。

CK はこのやり取りが行われた当時、自動車免許を取得してそれほど時間が経っておらず、自分の車も持っていなかったため、運転者として実際に操作をすることはなかった。もちろん、これまで CK は A 工業短期大学の学生として、自動車整備に関する専門的な教育を受けてきている。しかし、整備士として車の調整を行うことと、運転者として車を操作することは異なる活動であり、それぞれの活動における車に対する見方も異なる。このような特定の車の操作性に関する情報も、CK 単独ではアクセスの難しい情報であったと言える。

5.3.2.2. 整備に関する情報へのアクセス

事例 5-4 会社経営

- | | | |
|----|------|---|
| 1 | MS : | わし C 社に、もう注文しとんよ。オイルと。 |
| 2 | CK : | 今日行くん。 |
| 3 | MS : | 明日。明日でないと入らんっちゅうんよ。C 社もようけ買うてやったぞ。 |
| 4 | | 《中略》 ほんな、月に 1、2 万円しか部品買ってくれんところもあるよ。ほんなとっしよりがしよう（年寄りが経営している）修理屋だったら。何が、 |
| 5 | | ほんな出るん。この頃、なんちゃ（何にも）ないんぞ。車検で。あのマスターシリンダーのカップキット？ ゴムなあ、あれ、2 年に 1 回は変えよったけど |
| 6 | | もう寄れへんかったら、変えへんでえ。あれ、1000 円やけんな。ほんで |
| 7 | | ブレーキオイルの一斗缶が 4000 円やけんな。ほれを、お前、1 台に車 1 リ |
| 8 | | ッターしか使わなんたら、18 リッターよ、18 台いけるけんな。ほたら、じ |
| 9 | | い、ばあがしようところだったら、月に 10 台もあるかないかぐらいぞ。車検 |
| 10 | | が。食うていけんぞ、ほんなんで。 |
| 11 | | |
| 12 | | |

【⑫2011.03.18 通学中の車内】

事例 5-4 では、MS が C 社という自動車部品専門店でブレーキ・オイルを注文したというところからやり取りがはじまる。

MS はこれまで C 社から多くの自動車部品などを購入していると言う。MS は自分が C 社の売上にいかに貢献しているかを、個人経営の修理店、いわゆるミンカンの店との比較を行いながら語っている。MS によれば、年配の夫婦が経営する修理店では、自動車部品専門店から 1 ヶ月に 1・2 万円程度しか仕入れをしない場合もある。また、ブレーキ・オイルも 4000 円の一斗缶で 18 台の車のオイル交換が可能なため、月 10 台程度の車検しか行わない個人経営の店では毎月購入するは必要がない。MS は、最後にそのような店では経営を続けていくことは難しいと述べている。

発話 1 の「C 社もようけ買うてやったぞ」という発話から、MS はここでは自動車部品の消費者として語り、特定の会社にとってのいわゆる上客として自らを描いていることが読み取れる。とはいえ、MS の発話は一般の消費者ではアクセスするのが難しい、豊富な情報が盛り込まれたものとなっている。このやり取りには、車検の際の部品交換やその部品の単価、また個人経営の店の経営事情などの情報が盛り込まれた、いわゆる自動車業界の業界事情と言えるものが含まれているのである。本章の 5.2 では、ミンカンという用語の業界に共有された意味について見てきた。CK は、MS とのやり取りを通して、このような業界で共有された用語やその用語の持つ意味や価値にアクセスしていると推測される。

事例 5-5 修理シュミレーション

- | | | |
|----|------|---|
| 1 | MS : | マフラーのな、ガスケットの、こんな肉厚いのがあるんよ。J 社の。ほれがへ |
| 2 | | たってくるんよ。ほたら、ごっつい音がするんよ。キキキキキって。 |
| 3 | CK : | マフラーの。 |
| 4 | MS : | うん。自分で直して。ほれは、お前やったことあるだろって言うけん、いや |
| 5 | | やったことあるよって言うたん よ。マフラーのネジ 2 本外して、ガスケット |
| 6 | | 荒いペーパーで磨いたらな、しばらくは音が直るっていよったんよ。ほなけん |
| 7 | | ど部品代えたって、1200 円で変えられるって言うたんよ。またセンサー外して、 |
| 8 | | カプラーだけ外して、でネジ 2 本外して下い（に）マフラーちょっと落として、 |
| 9 | | ほの間に新しいガスケット入れてしめたらいけるって。なるんよ、B 社は、ボ |
| 10 | | ロやけん、よう。この手のベルトはごっつい変えにくいんじょ。もう自分で変 |
| 11 | | えるん、いやになってきてな。 |
| 12 | CK : | お前あれでえ、自分でしたらええわ。 |

- 13 MS : 5200 円でしてくれるでえ。J 社よりダイハツのほうが安かったわ。見積もった
14 ら。1500 円ぐらい安いんか。純正ベルトつけて。A 社は純正ベルトでえ。J 社は
15 社外品でえ。もう、ほんで次の車検のときはあんまり変えんでええわ。ブレー
16 キ・フルドとクーラーぐらいでいけるわ。
17 CK : 車検自分でしよるんちゃうん。
18 MS : しよらん。
19 CK : 自分でせえよ。ほれぐらい。もったいよ、ほんなんぼも。

【③2010.11.5 通学中の車内】

事例 5-5 では、マフラーのガスケットとベルトの交換について話している。MS の車から変な音がしていたため、あるカー用品店で相談したところ、ガスケットが古くなっており、それが異音の原因であることがわかった。MS は、カー用品で対処の方法を教えてもらったが、その会社の製品は部品の交換に手間がかかるため、自分では交換作業をやりたくない。そのため、修理を依頼するための見積もりをとったと話している。

最初の発話 1 で MS は自分の車の不調について話しており、ここでは聞き手の CK に対し、その車の所有者として会話を始めていると考えられる。しかし、発話 4 の「自分で直して、ほれは、お前やったことあるだろって言うけん、いや、やったことあるよって言うたんよ」は、J 店での店員と自分とのやりとりを再現したものになっている。そして、再現された店員とのやりとりの中での、「お前やったことあるだろ」という発話は、J 店の店員が MS が整備の現場で仕事をしていたことを踏まえた発話であり、それに対し「やったことあるよ」と答えたと言う MS は、整備の現場の経験者としてこの発話に答えていると考えられる。整備経験者としての MS の語りは、店員とのやりとりの再現が続く、発話 9 の「ほの間に新しいガスケット入れてしめたらいけるって」まで続く。つまり、MS は、このやり取りの中で、時に故障した車の所有者として、時に整備の現場の経験者として語っていると言える。

実はこの異常に最初に気付いたのは CK であった。このやり取りの数日前、CK が室内から変な音がするということを指摘し、それを受けて MS がカー用品店に相談に行ったのである。CK はこのやり取り以前には、自分が指摘した異常の原因が何だったのか、またそれに対しどのような対応が必要なのかは知らされていなかった。しかし、CK は、この

MS とのやり取りによって、その異音の原因が何だったのか、それに対し、どのような対処法が可能なのかという情報を得ている。

CK はこれまでの授業においても、部品の分解や測定、点検の作業を経験している。しかし、いずれの作業においても点検のチェックポイントを確認するところまでが活動の最終目標とされており、実際の故障車について不具合を発見する、あるいはその原因を究明し、その不具合に対処するところまでは経験していない。会話 4 のやり取りは、CK にとってある異常を発見し、その原因を突き止め、その後どのような対処を行うのかという整備の一連の作業をシュミレートさせるものとなっていると言える。

5.3.2.3. 運転に関する情報へのアクセス 見えないルールをあぶり出し

路上では、交通規則を守らなければならないというのは周知のことである。しかし、路上のルールの中には、はっきりと交通規則として定められているわけではないものもある。それらの規則は、明文化されておらず、自動車学校などでも正式な授業項目として扱われていないため、初心者には見えにくいものであることも多い。事例 5-6 と事例 5-7 では、そのような見えにくいルールが、CK と MS とのやり取りの中で明らかになっていく。

事例 5-6 路上での逸脱行為

- | |
|---|
| 1 MS : なんな、あれ、なんしょん。 |
| 2 CK : ほん、鳴らせ、こういう場合。 |
| 3 MS : ###な、こいつ。 |
| 4 CK : これ、一方通行に入りたかったんちゃうん。 |
| 5 MS : ちゃうだろ。ここのセブンに入りたかったん、間違えたんだろ。 |
| 6 CK : あほやなあ、ほんまに。 |

【⑤2010.11.15 通学中の車内】

事例 5-6 は、CK と MS が走行中のある車の運転についてやり取りを行っている場面である。会話の内容から、おそらく 1 台の車がある場所への侵入経路を誤り、他の車の通行妨害になりうる行為を行ったものと思われる。

人や車が道路を通行する際の規則は高度に規則化されたものであり、その規則は道路を通行する者に広く共有されている。つまり、一般的に路上を走る車の動きは一定の規則に基づいたものであり、普通に車が走っているという状態はそのような複雑な規則が運転者

の間で共有され、守られていることを意味する。したがって、交通ルールにのっとって普通に走っている限り、その車の振舞いが問題としてクローズアップされることはない。しかし、一旦その振舞いが規則から外れたものとなったときには、他の運転者からも逸脱と認識され、制裁の対象ともなる。CK と MS が他の車の運転に言及するときも多くの場合、そのような逸脱行為についてであった。

ここで MS は、相手の運転手の逸脱行為を非難することによって、自分は逸脱を犯すような運転者ではないという立ち位置を示している。注目したいのは、CK が運転者ではないにも関わらず、運転者に近い目線でやり取りを行っているということである。それが現れているのは、発話 2 である。まず、CK もまた MS 同様相手の運転者を非難することで、自分は相手の運転者とは違うという立場を示している。また、運転者である MS に対し、「鳴らせ」のように命令形で発話を行っている。これによって CK は、この時運転こそしていないものの、自分もまた有能な運転者であるという可能性を示していると考えられる。つまり、このやり取りでは、CK もまた運転者に近い立場でやり取りを行っているのである。

これまで見てきた、車の整備についてのやりとりでは、CK は主に聞き役となっていた。そこには、MS と CK の、整備についての知識がある者とそうでない者という関係性が見てとれる。しかし、この運転についてのやり取りように第三者がやり取りの対象となることで、CK と MS のこのような関係性が変化していると言える。

さて、事例 5-6 のように逸脱行為について語ることは、裏を返せば、何がルールとして守らなければならないのかを浮き彫りにするものである。しかし、中にはその行為の置かれた状況によって、その行為が逸脱なのかどうか、また逸脱の程度がどの程度のものなのか判断が難しい場合もある。

事例 5-6 のやり取りでは、まず MS が「なんな、あれ、なんしょん」という発話によって、ある車の行為を問題があるものとしてとりあげている。それに対し、CK は「鳴らせ、こういう場合」という発話によって、その車の行為を問題を含むものとし、クラクションを鳴らすという行為によって制裁を与えるべきだと MS に伝えている。しかし、MS はクラクションは鳴らさず、「###な、こいつ」と相手を非難するにとどまっている。このことから、MS が相手の行為は非難されるべきものであるが、クラクションを鳴らすという行為によって制裁が与えられるほどのものではないと判断しているのではないかと考えられる。つまり、相手の行為がある種逸脱したものであるという点で、両者の判断は一致して

いるが、その逸脱行為に対してどの程度の制裁が与えられるべきかという点で、2人の見解がわかれている。ここでは、最終的な結論は出ていない。しかし、ここで重要なのは、その行為がどの程度逸脱しているのか、その逸脱に対してどのような措置がとられるべきなのかについて、2人の間で少なくとも2つの可能性が提示されている点である。

次の、発話4では、その車がなぜそのような行為に至ったのかについて話題が移っている。その要因について、CKは「これ、一方通行に入りたかったんちゃうん」と述べ、MSは「このセブンに入りたかったん、間違えたんだろ」と自分の見解を述べている。次のCKの「あほやなあ、ほんまに」という発話は、はっきりとMSの見解を支持しているわけではないが、MSがあげた可能性を受け入れていることがわかる。

ここでもやはり、CKとMSがそれぞれの見解を述べることによって、その車が逸脱行為に至った原因として、2つの可能性が示されている。そして可能性について明示的に議論が行われているわけではないが、それぞれの可能性の可否が検討されている。そのような意味で2人のやり取りは、相手の運転手がどのような要因によって、あるいはどのような過程を経てそのような逸脱行為が起こるに至ったか、また、それがどの程度の逸脱で、それに対しどのような制裁が与えられるべきなのかについて検討されている。いわば、このやり取りは、逸脱が起こった原因から結果まで一連の過程をシュミレーションするものになっているのである。このように複数の可能性が示されるに至った要因の1つは、先に述べたように、他の車についてのやり取りでは、逸脱を犯した運転者がやり取りの対象となることによって、CKとMSの整備についての知識がある者とそうでない者という関係性が変化し、CKが積極的にやり取りに参加していることもあげられる。このようなCKの積極的な参加も複数の可能性が検討される要因の1つとなっていると考えられる。

事例 5-7 パッシング

- 1 MS： なんなあれ。
- 2 CK： え。
- 3 MS： パッシングされた。今の軽四パッシングしたでえ。なんか取締りしよんじょ。
- 4 間違いないわ。ほら。ほなってライトも何もつけ てないけんな、わし。
- 5 パッシングするっていうことは、なんかしよんちゃうか。
- 6 CK： もしかして、間違えて触ったんちがうん。
- 7 MS： かもわからんし、ほれはわからんわ。ほれは。なんかしよんかもわからんし。

【©2010.11.16 通学中の車内】

事例 5-7 では、運転中 MS が対向車にパッシングされたことについて言及している。パッシングとは、基本的には、自車が先行車に追い付いた際に先に行きたいので進路を譲って欲しいという意思表示として使用するものである。しかし、この事例 5-7 のように、他の運転者に警察の取り締まりがあることを知らせるなどなんらかの危険の存在を知らせる合図として、使用される場合もある。さらに、前をゆっくりと走行する車に対し、「早く行け」という意味で使用されたり、対向車に対して道を譲るという意味で使用されることもある。つまり、パッシングという行為は非常に多義的で、その行為の示す意味はその行為が置かれた場所や状況によって異なるということになる。MS が対向車の行ったパッシングが警察の取り締まりを知らせるものなのか、あるいは、その他の意味を示すものなのかを読み取ろうとしている様子が見えるが、これはそのことをよく表している。路上でのルールには、このように交通規則として定められたり法律として明文化されたものではなく、一種の暗黙のルールとして守られているものもある。したがって、そのような暗黙のルールが示す意味に初心者が単独でアクセスすることは難しいと考えられる。

事例 5-7 のやり取りを見てみよう。まず、MS がパッシングを行っている車をみつける。そして、そのパッシングが何を意味するのか、考えられる可能性をあげている。ここでその可能性としてあげられているのは、警察の取り締まりと、ライトのつけっぱなしである。これは、おそらく、周囲の状況と照らし合わせ、近くに先を急ぐ後続車がおらず、対向車とお互いにどちらが先に交差点に進入するかの判断を迫られるような状況にはないということからあげられた選択肢だろう。しかし、次には現在自分の車のライトはつけていないということから、MS はパッシングの意味を警察の取り締まりなど、何かが行われていることを知らせるものに絞り込む。それに対し、CK は「間違えて触ったのではないか」と

いう発話によって、別の可能性を指摘している。MS は CK の指摘に対し、「かもわからんし」と答え、その可能性も 1 つの選択肢となりうることを認めつつ、再度「ほれはわからんわ。ほれは。なんかしよんかもわからんし。」と述べ、やはり警察の取締りの可能性が高いのではないかということを示唆している。

ここでもやはり、CK と MS がそれぞれの見解を述べることによって、パッシングの意味について、取り締まりと、ライトのつけっぱなし、間違えて触ったの 3 つの可能性が示されている。そして、やり取りの中で、それぞれの可能性の可否が検討され、あるものは除外され、その状況におけるパッシングの意味として可能性の高いものが残されている。このようにパッシングという行為の示す意味が浮き彫りになっていくやり取りに参加することは、初心者にとって見えにくい意味にアクセスすることを可能にするものである。

この時点において、CK がパッシングという行為が示すさまざまな意味について知っていたかどうかはこのやり取りからは読み取れない。しかし、もし CK がパッシングという行為の意味を知っていたとしても、あるいは知らなかったとしても、このようなやり取りは、パッシングという行為の意味へのアクセスの格好の契機となりうるものと考えられる。

5.3.2.4. 情報へのアクセスのまとめ

5.3.2 では、コミュニティにおけることばやそのことばに対する意味や価値の共有がどのように行われていたのかをより詳細に知るため、CK と友人 MS のやり取りを中心に分析を行った。分析の結果、CK のコミュニティにおけることばの意味や価値の共有には、すでにさまざまなコミュニティのメンバーとなっている MS とのやり取りを介した情報へのアクセスが大きく関わっていることが明らかになった。

これまで述べてきたように、MS はやり取りの中で、車の一消費者として、あるいは自動車業界関係者として、またときに運転者として発話を行っていた。そして、その発話には、長年車と接してきたからこそ得られた情報や、MS の属してきたコミュニティにおけるものの見方や価値観が示されていた。

例えば、日本の車の種類や、その車を作っている会社について、あるいは、ある車の部品の構造やその部品の交換作業が、現場の整備士にどう評価され、語られているかなど、MS の語ることに、教科書では学べない様々な情報が含まれていた。また、MS の語ることの中には、授業では経験できない整備の一連のプロセスが語られており、CK にとって、

それは故障発見から修理までの一連の流れのシュミレーションを可能にするものとなっていた。

さらに、運転中の2人のやり取りの中では、気づかれにくいルールが明らかになっていく過程が示されていた。例えば、路上での逸脱行為や、その逸脱に対し、どの程度の制裁が与えられるべきか。これは、状況によっても、逸脱の程度によっても変わるため、判断が非常に難しいものの1つである。事例5-7では、運転者が行うパッシングという行為についてのやり取りが行われていたが、このパッシングという行為が示す意味も、その行為が置かれた状況によって変わるものである。2人のやり取りでは、これらについて複数の可能性が提示され、その可能性の可否が検討されていた。そして、そのようなやり取りを通して、見えにくいルールや行為の意味が明らかになっていく様子が見られた。このように、CKは車内でのMSとのやり取りにおいて、CKが単独ではアクセスが難しいと考えられるさまざまな情報にアクセスしていると言える。

レイヴとウェンガー(1993)は、人工物の意味へのアクセスの問題を、透明性と隔離性という概念によって説明している。新参者が十全的参加者となるためには、共同体の構成員や共同体における資源や人工物へのアクセスが必要であり、そのためにはそれらの資源の透明性が重要となる。新参者は、共同体における実践に参加する中で、「そこに誰が関与しているか、何をやっているか、日々の生活はどんなふうか、熟練者はどんなふうに話し、歩き、仕事をし、どんな生活を営んでいるか」などを学ぶ。

また、レイヴとウェンガー(1993)は、「外側から実践について語ることと、実践の中で語ること(レイヴ&ウェンガー 1993: 92)」を区別して考える必要があると述べ、「正統的周辺参加の代用として語りから学ぶ」のではなく、実践の中においてそれらの人工物に出会うことが重要であるとしている。つまり、新参者の学びにとって重要なのは、実践についてだれかが話しているのを聞くのではなく、実践における参加を通して共同体のレパートリーとしてのディスコースに出会うことなのである。

これを踏まえ、再度CKとMSのやり取りを見直してみると、CKの共同体におけるディスコースやその意味へのアクセスは、MSという仲介者によって可能になっている。つまり、CKは実践においてこれらのディスコースに出会ったのではなく、すでにこれら複数のコミュニティに属してきたMSとのやり取りを仲介することによって出会っているのである。この点から考えると、CKとMSが2人のやり取りにおいて、整備の現場や自動車

業界について語るという行為は、外側から実践について語ることに類するものであって、実践の中でその共同体のメンバーとして語るという行為とは異なる。

しかし、ここで重要なのは車や車の整備について語ること自体が、CK と MS にとって重要な日々の実践の1つとなっているということである。そして、さまざまな情報へのアクセスや意味や価値の共有も、そのような実践の中で行われているのである。これらは、CK と MS の親しい友人同士のコミュニティにおけるレパートリーであると同時に、他の複数のコミュニティにおいても利用可能なレパートリーでもある。この事実を鑑みれば、MS とのやり取りを介した情報へのアクセスは、正統的周辺参加の代用として語りから学ぶという実践ではなく、むしろ、CK が親しい友人同士のコミュニティにおけるやり取りのレパートリーを共有し使用することによって、複数のコミュニティと多層的につながっていると見るべきであろう。

以上、CK と MS のやり取りの分析によって、CK のことばやことばにまつわる意味や価値の共有には、MS とのやり取りを介した情報へのアクセスが大きく関わっていることが明らかになった。このように、MS という仲介者とのやり取りにおいてさまざまなコミュニティとつながることは、これからさまざまな共同体における成員となり、生活範囲を広げることを目指す現在の CK にとって、大きな意味を持つと考えられる。

5.3.3. 共有されたレパートリーとしての繰り返しのパターン

5.3.2 では、コミュニティにおけることばの意味や価値の共有が、MS を仲介とした情報へのアクセスによって可能になっていることを明らかにした。

次の 5.3.3 では、コミュニティにおけることばやそのことばに対する意味や価値の共有がどのように行われていたのかを明らかにするため、さらに CK と MS のやり取りを中心に分析を行う。具体的には CK と MS の日々のやり取りにおいて、繰り返し出現するパターンが生まれ、そのようなパターンに沿ったやり取りが繰り返される中で、ことばの意味や価値が共有されていく様子を記述する。そして、そこで行われている意味や価値の共有の過程を見ていく。

5.3.3 に入る前に、ここで再度 CK が A 工業短期大学において関わっているコミュニティについて触れておく。5.1.4 の CK がかわるコミュニティで述べたように、本研究では CK が関わるコミュニティとして以下の5つをあげる。

- ① A 工業短期大学
- ② 実習授業中の班
- ③ 親しい友人と教師からなるコミュニティ
- ④ 親しい友人同士のコミュニティ
- ⑤ 整備の現場

最初の＜A 工業短期大学＞は、A 工業短期大学の教職員や学生からなるコミュニティである。次の＜実習授業中の班＞は、文字どおり実習授業における作業をともに行うグループである。3 番目の＜親しい友人と教師からなるコミュニティ＞は、CK が学校生活の中で親しくつきあうようになった友人 MS と、2 人と親しい教師からなるグループである。4 番目の＜親しい友人同士のコミュニティ＞は、CK と MS の 2 人のメンバーからなるグループである。5.3.2 で見てきた CK と MS のやり取りは、この＜親しい友人同士のコミュニティ＞におけるやり取りにあたる。5 番目の＜整備の現場＞は、特定の整備の現場ではなく、広く一般的な意味での整備の現場を言う。

5.3 では、この 5 つのコミュニティをある境界を持ったコミュニティとしてやり取りの分析を行う。そうすることによって、ある特定の活動領域において複数のコミュニティが存在し、協力者がそれらのコミュニティと多層的にかかわっていく様相を捉えることができると考える。

以下では、まず CK と MS の＜親しい友人同士のコミュニティ＞のやり取りから見ていく。知り合って約 2 年、1 年目の後半からは毎日顔をつきあわせてきた CK と MS のやり取りを見ていると、2 人でのやり取りに一定の傾向が生まれていた。

5.3.3.1. いい車についてのやり取り

前述のように、CK と MS のやり取りには車に関するものが多く見られる。2 人が車について語るとき、たびたび燃費や維持費など車の経済性について言及していることが確認されている。以下の会話は、事例 5-3 で取り上げた BMW の操作性に関するやり取りの一部を抜粋したものである。

事例 5-8 BMW

1 MS: そう。こう、ワイパーが動くんよ。ほなけん、ごっつい勘違いするよ。
--

- 2 乗りなれてなかったら。あんな車乗れんよ、BMW や。ほんで、ボンネットが長
3 いけん、出るとき、あの家の周り、ごっつい出にくい。こ う、視界が遮られる
4 でえ。あの、車長いけん。すかん、あんな車。ほんで、重たあいけん、ちょっ
5 とアクセル踏ん、アクセルだいぶ踏んでやらなんたら走らん。普通の軽四だっ
6 たら、こんだけ走るでえ。ほん な、走れへんよ。全然。もう、車が重いけん。
7 CK： 燃費が悪いんちゃうん、あれは。
8 MS： 燃費悪いだろ、ほら。ハイオクたかなあかんし。

【⑪2011.03.18 通学中の車内】

このやり取りでは、いわゆる高級車とされる BMW が、方向指示器の位置、車体の大きさ、重量などの面で慣れない人には操作しづらく、燃費も悪いということが普通の軽四との比較において語られている。

また、次の事例 5-9 でも、まずパッソという車が軽四なのか普通車なのかについてのやり取りがあり、その次に燃費について言及されている。

事例 5-9 パッソ

- 1 CK： パッソこの車やなあ。
2 MS： ほうじゃ。
3 CK： 軽四でえ、これ。
4 MS： 普通車じゃと言よんでえ。
5 CK： これも普通車なん。
6 MS： ほうじゃ。
7 CK： これが燃費がええらしいよ。

【⑥2010.11.16 通学中の車内】

このように車の経済性に繰り返し言及するこのやり取りは、学校全体を見た場合、ある意味で2人のやり取りに特徴的なものである可能性が高い。なぜなら、自動車を専門に扱うこの学校には車好きが多く、車の購入やカスタマイズにお金をかける学生も多いからである。このような学生にとってみれば、燃費や維持費といった車の経済性よりも外観や走行性能のほうが重要となると考えられる。しかし、上記の事例 5-9 の BMW と軽四との比較を見てもわかるように、2人のやり取りではむしろ軽四のほうが、経済性、操作性に優れたものとして高く評価されている。このように2人のやり取りにおいては、車について

語る際に、車の経済性について言及するということが繰り返し行われており、また経済性の高い車がよい車とする価値観が共有されている。しかし、このようなやり取りは必ずしも、学校の他のメンバーにも共有されたものであるとは言えず、CK と MS のやり取りはこの2人の間に特有のやり取りと言える。このようなやり取りもまた、CK と MS との間に生まれた繰り返しのパターンの1つであると考えられる。

5.3.3.2. 所有車による人の同定

A 工業短期大学には、学校の性質上、車に興味を持った学生が集まる。したがって、在学中に自分の車を持ち、その車で通学している学生も多い。それらの車は持ち主の独自の視点によって選ばれ、時には自分の好みに合わせて外観や中身がカスタマイズされている。それらの車は、学校の駐車場に止めることになっているため、駐車場ではそれらの車が一覧できる状態になっている。

駐車場に止めてある MS の車に筆者も同乗させてもらったことがあるが、その際、他の学生が車を乗り降りするたびに2人の間でその学生や学生の車に対し、評価的なやり取りが行われていた。また、2人の会話の録音データにも、たびたび「これだれの車」のように、目に入った車の持ち主を特定するための発話が見られた。また、それとは反対にその人が乗っている車によって人を同定を試みるやり取りも見られた。

事例 5-10 所有する車による人の同定

- | | | |
|----|------|-----------------------------------|
| 1 | MS : | A って、あの1年の時、○組におったやっтарろ（やつだろ）。 |
| 2 | CK : | ほうやのう。 |
| 3 | MS : | 変な、ちょっと髪の変な。 |
| 4 | CK : | そうそうそう。 |
| 5 | MS : | あの、C 社のかなんかの、○○○○かなんか乗っとったやっтарろ。 |
| 6 | CK : | そうそうそう。 |
| 7 | MS : | B とよう似た車乗っとったやっтарろ。 |
| 8 | CK : | ちゃうちゃうちゃう。あれは、あれでえ。 |
| 9 | MS : | あれだれだったん。 |
| 10 | CK : | A ? 自分今言よったん A ? C ? どっち ? |
| 11 | MS : | A と思うぞ。 |
| 12 | CK : | A だったら、そうそうそう、前のバンパーがちょっと黒い色でな。 |

13 MS： B が乗っとして、一番最初に B が乗っとして。

14 CK： そうそうそう。よう似とった車。

15 MS： 確かほれと思うぞ。

【②2010.11.4 通学中の車内】

事例 5-10 では、MS が、A という学生がどの学生かを確認するため、まず学校での所属クラス、次に髪型によって特定を試みる。そして、さらに乗っている車によって A がどの学生なのかを確認しようとする。一般的に、人を特定する際には、他の人と比較し際立った特徴があげられる。また、その特徴をあげる際、話し手には相手もその特徴を特徴として認識しているだろうという期待がある。したがって、所有している車によって人を同定しようとするやり取りはそれほど一般的なものとは言えない。もし、やり取りの相手が車に興味を持っていなければ、ある人の所有する車についての情報は意味のないものとして切り捨てられてしまう可能性は高い。また、特筆すべき特徴であると認識していても、やり取りの参加者双方に情報が共有されていなければ、人物の特定はできないからである。

CK と MS のやり取りを見てみよう。まず発話 5 で、MS は A について C 社の車に乗っている学生だろうという確認を行っている。また、発話 7 ではそれに付け加えるかたちで、B という学生の車とよく似た車に乗っているだろうと再度確認する。それに対し、CK は一度は否定するが、発話 10 で、今話題にのぼっているのが、A という学生なのか、C という学生なのかを確認する。これは A という学生と C という学生が名前がよく似ており、CK 自身 A と C を取り違えそうになったため、確認のためにこの質問を行ったものと思われる。MS が「A と思うぞ」というと、CK は A という学生なら「前のバンパーがちょっと黒い色」に乗っていたと、車種だけでなく車の形状によって A の車の説明を行う。すると今度は MS がその車は一番最初に B という学生が購入した車であると述べ、車の購入時期によって A の乗っている車を特定しようと試みる。このようなやり取りが続き、最後には MS の「確かほれと思うぞ」という発話で、A という学生とその所有者の特定は終了している。

このやり取りが成立するためには、2 人が A の所有する車だけでなく、B や C の所有する車についても知っていなければならない。また、A の所有する車の車種だけでなく、車の形状や購入時期、またその車と似ている B の車の購入時期についても知っている必要がある。このように CK と MS のやり取りに見られた車による人物の特定には、まずお互い

がある人物の所有する車をその人物の特筆すべき特徴として認識していること、またお互いがその人の所有する車を含め、周囲の人物の所有する車についての知識も持ち合わせていることが条件となる。つまり、このやり取りは、これらの条件を満たしているからこそ可能になるやり取りであると言える。このように、人物の特定の際に、その人物の所有する車によって特定を試みるこのようなやり取りは、2人の間で定番のやり取りとなっている。これもまた2人が駐車中の車が一覧できる場所と空間でともに過ごしたことによって生まれた繰り返しのパターンの1つであると言える。

事例 5-11 暗号化

- 1 MS: あいつもえらそうにしとんだろ。
- 2 CK: どいつ？
- 3 MS: 今ooo乗っとうやつ。
- 4 CK: あ、ほな、えらいんちゃうん。なあ。
- 5 MS: あんまり好きでない。特に、もう、ニンジンやいっちゃん（一番）好かん。
- 6 CK: ハハハ。

【④2010.11.10 通学中の車内】

事例 5-11 においても、ある学生を特定するために、その学生の所有する車についての情報が利用されている。このやり取りでは、まず「えらそうにし」ているある学生が話題として取り上げられる。その学生を特定するため、MS が「今ooo乗っとうやつ」という発話を行う。しかし、ここではその学生の特定が完了する前に話題は、その学生とは関係のない2人がニンジンと呼ぶ学生の話へとシフトする。ニンジンというあだ名をつけられた学生は、2人のやり取りに繰り返し登場する学生である。多くの場合、ニンジンは不真面目な学生として、また CK たち2人とはそりの合わない学生の代表として頻繁にやり取りに登場する。上記の会話においても、最初は別の人物が話題となっていたにも関わらず、「えらそう」で「あんまり好きでない」人間というキーワードからの連想でやり取りの中に登場したものと思われる。このように、ニンジンに限らず2人のやり取りの中で何度も話題にのぼる人物についてはあだ名がつけられ、第三者には話題の人物が特定できないよう暗号化されていた。また、このようなやり取りには、話題の人物に対する評価的なコメントが含まれ、この評価も両者の間で共有されていた。このような人物の名前の暗号化や

その人物に対する評価の共有も、2人の間で繰り返しやり取りがなされる中で、定型化していったものと言える。

5.3.3.3. 車の扱い方による人の評価

これまで見てきたように、CKとMSのやり取りには、人と車を結び付けて語るやり取りのパターンが繰り返し見られた。また、そのやり取りにはその人や車についての評価的な発話が含まれ、それが2人の間に共有されていた。次にあげる事例は、所有する車の扱いによって人の評価が決まり、それがその人物の定番の語り口となっていた事例である。

事例 5-12 車の買い替えが必要な人

- 1 MS： なんでほんなん頼まれたんえ。
- 2 CK： いらんこと言うたって、あの先生全然気にせんわ。
- 3 MS： 気にするわ。
- 4 CK： せえへん。
- 5 MS： 新車買なはれ（買いなさい）。注文しとこか。

【⑦2011.3.12 通学中の車内】

事例 5-12 では、2人が筆者がCKに依頼したICレコーダーの録音について、やり取りを行っている。CKが会話を録音するためICレコーダーを作動させているのを見たMSは、なぜ録音を頼まれたのかと質問する。CKは、録音の理由は答えず、録音中に余計なことを言っても、筆者は気にしないと言う。しかし、MSはやはり気にするだろうと言い、気にする、気にしないというやり取りが続く。その後の発話5でMSが「新車買なはれ」という発話を行っている。この発話は、録音を聞いている筆者に宛てられたものと思われる。この会話が録音される約8ヵ月前、2人は筆者の車をはじめて見た。そして、その時から筆者は、車の買い替えが必要な人として、しばしばやり取りに登場するようになっていた。

2人が筆者の車をはじめて見たのは、大学の駐車場である。CKとMSと筆者は、駐車場に駐車したMSの車の中にいた。筆者が向かい側に駐車されている車が自分の車であると言うと、MSは、ヘッドライトが古くなり変色していることや、タイヤがすり減ってい

ることなどを指摘し、筆者の車は、中古車として売ろうとしても難しいだろうと言った。それ以降、MS は筆者に冗談として「新車買わんの」聞いてくるようになり、CK もそれに合わせて筆者の車の走行距離などを聞いてくるようになった。つまり、筆者は駐車場でのやり取り以降、2 人の間で車の買い替えが必要な人と評価され、それが 2 人が筆者について語る語り口の 1 つの定型のパターンとなっていったのである。

このように 2 人のやり取りには、車の扱い方によって、その所有者を評価するやり取りが見られる。筆者のケース以外にも、ある人が車にきれいに乗る、あるいはあまり洗車しない、車に愛着がある、ないなど、その人物の車の扱い方がそのままその人の評価と結びつく場面が見られた。もちろん、そのような評価がその人物の総合的な評価となっているわけではない。しかし、ここで注目したいのは、このように人と車を結び付けるやり取りが繰り返し行われ、それがあある人物を語る際の定番の語り口となっていることである。また、そのようにしてできあがった定番の語り口の利用が、聞く者の笑いを誘うなど、参加者のやり取りにある効果をもたらしていることである。

先に述べたように、このような評価を含んだやり取りは、2 人のやり取りの中に繰り返し現れるパターンとして他の場面でもたびたび観察されている。このような評価の共有は、CK と MS の 2 人の間で繰り返されるやり取りにおいて、意味や価値の交換が行われる中で生じたものと考えられる。本研究では、このような特定の他者との継続的なやり取りにおいて、やり取りのパターンが生まれ、そのようなパターン化されたやり取りが繰り返される中で意味や価値の共有がなされていくことを＜他者とのやり取りのすりあわせ＞と呼ぶ。CK と MS の間でもこのような他者のやり取りのすりあわせが起こり、そのことによって、パターン化されたやり取りの方法やお決まりの語り口が生まれ、またそれらにまつわる意味や価値の共有が行われていた。

5.3.3.4. 繰り返し語られるストーリーとストーリーの共有

次にあげるのは、特定の他者とのやり取りの中で、繰り返し語られるお気に入りのストーリーが生まれ、共有されている事例である。そのストーリーには **CK** と **MS** の親しい友人同士のコミュニティのみならず、**A** 工業短期大学という、より大きなコミュニティにおいて共有され、繰り返し語られるストーリーが含まれていた。

5.3.3.4.1. **CK** と **MS** の整備大会のストーリーの共有

CK と **MS** は、1 年生の 12 月に 2 人でチームを組んで学内の整備大会に参加した。整備大会では、車検に準じた点検項目について点検作業が行われ、チーム対抗でその作業の速さが競われる。昨年度、1 年生で整備大会に出場したときには、**CK** が点検作業を行い、**MS** が点検記録簿の記入を担当した。この整備大会の時のできごとは、筆者が集めたデータに記録されているだけでも 2 回登場し、インタビューの中でも **CK** が言及するなどしている。この整備大会のできごとは、大会後も 2 人のやり取りの中で何度か取り上げられている。

次の事例 5-13 は、**CK** と **MS** の車の中でのやり取りである。

事例 5-13 整備大会

- | | | |
|---|-------------|-------------------------------------|
| 1 | CK : | まあ、出たらまた優勝はできると思うんやけどな。 |
| 2 | MS : | みんなしゃべらんでえ。デッカイ声で。デカイ声でしゃべらんかったら、ほら |
| 3 | | あかんわ。 |
| 4 | CK : | デカイ声ってなあ。デカイ声と、あとな。 |
| 5 | MS : | しょうふりをな。指さして。 |
| 6 | CK : | ほれ、完全に演技やけんな。 |

【④録音 2010.11.10 通学中の車内】

発話1で、CKはもし今年も出場したら、また優勝できると言っている。このCKの発話に対し、MSは、他の出場者は大きい声で点検作業の確認を行わないが、大きい声で確認をしなければ、大会では評価されないという。その後、CKが「デカイ声と、あとな」と、大会で勝つために留意すべきことについて語ろうとすると、それに先んじてMSが「しようふりな。指さして」と言う。CKは、このMSの発話に対し「ほれ、完全に演技やけん」という発話で同意の意を示している。そして、それに対しMSも、「ほら演技じょ」という発話によってCKの発話を承認している。

この2人のやり取りでは、整備大会においては点検作業の速さや正確さが評価の基準とされているが、実際の審査においては、デカイ声や指さしによる確認作業によって、「しようふり」をし、点検作業らしさを演出することが重要になってくるということが語られている。このやり取り、つまり整備大会において演技が重要であるという語りは、これ以外のやり取りの中でも見られた。また、このやり取りでは、CKとMSが互いに相手の発話を先取りしたり、相手の発話を互いに承認したりしあいながらやり取りが進められているが、そのことから見ても、おそらく演技が大切というこの語りが2人のやり取りに繰り返し出現するパターンを持った語りとなっていることがうかがえる。

ここでもう1つ注目したいのは、整備大会に「しようふり」が重要であるという認識が2人の間で共有されていることである。もちろん、そのような隠れた評価基準が存在し、それが審査に影響を及ぼしているのかどうかはわからない。しかし、ここで重要なのは、整備大会における点検作業が、現場の作業とは異なるものであるということが、2人のやり取りの中で暗に語られ、それが2人の間で共有されていることである。この整備大会での作業が現場の作業とは異なるものであるとの認識は、次のやり取りにおいても現れている。

事例5-14は、事例5-13のやり取りが始まる直前のやり取りである。2人は、整備大会での作業について語っている。

事例 5-14 整備大会での作業

- 1 MS: あれ、見るだけだろ。ブレーキ運ぶん。
- 2 CK: 一番難しいのは、難しいというか、手間かかるんはな。
- 3 MS: ブレーキのところだろ。
- 4 CK: ブレーキのところ。タイヤ全部外さなあかんけんな。
- 5 MS: おお。
- 6 CK: 4本とも。
- 7 MS: おお。ほて、手だったな、タイヤ。確か、インパクトあかんかったな。
- 8 CK: そうそうそうそうそう。全部手なんよ。
- 9 MS: ほて、ベルトとかは調整せえへんなあ。見るだけだったなあ。
- 10 CK: 見るだけで緩みありとかな。それぐらいわかったらええんよ。

【④録音 2010.11.10 通学中の車内】

ここで2人は、ブレーキ部分の点検作業について話している。ブレーキ部分の点検は、4本のタイヤを全て外さなければならず手間がかかる。このことを、2人は時に相手の発言を先取りし、それを互いに承認しつつ語っている。

ここで、注目したいのは、発話6の「おお。ほて、手だったな、タイヤ。確か、インパクトあかんかったな。」と、発話8の「ほて、ベルトとかは調整せえへんなあ。見るだけだったなあ。」というMSの発話である。まず、発話6のインパクトとは、インパクトレンチのことで電動式のレンチのことを指す。効率性を重視する整備の現場では、このような作業で一般的に電動工具が使用される。「手だったな」「インパクトあかんかったな」というMSの発話は、現場では一般的な電動工具の使用が整備大会では認められず、わざわざ手作業によって作業を進めなければならないということを暗に示すものとなっている。そして、ここにはやはり「現場と整備大会での作業が異なるものである」ということが表れている。

次の発話8では、MSが「ベルトは調整せえへんなあ。見るだけだったなあ。」と作業の確認を行っているが、これもまた現場と整備大会の作業の違いを浮き彫りにするものとなっている。整備の現場での点検作業では、不具合が見つかった場合、ある程度の調整も行う。しかし、整備大会においては、あくまでも点検項目の確認が作業の最終的なゴールとなっているため、整備や調整は作業には含まれない。このように、MSの発話は、整備

大会での作業の進め方を確認するかたちをとっているが、その語りには同時にこのような現場と大会での作業の違いが語られているのである。

整備大会についてのやり取りは、CK と MS の親しい友人同士のコミュニティにおいては繰り返し出現する定番のものとなっていた。また、このストーリーは、整備大会でのできごとについて語るものでありながら、そこには整備の現場と学内の整備大会の作業の違いが暗に示されるものとなっていた。

5.3.3.4.2. CK、MS、A 先生の整備大会のストーリーの共有

先に述べたように、整備大会でのできごとを再現したやり取りは、少なくとも 2 回、データとして記録に残されている。筆者がはじめてこの整備大会に関するやり取りに立ちあったのは、事例 5-13、事例 5-14 のやり取りが行われる 7 ヶ月前のことである。このときは、CK と MS だけでなく、2 人と親しい教員 A 先生も含めた 3 人の間で整備大会でのできごとが語られていた。

この日は CK と MS、A 先生、留学生 LK と筆者の 5 人で一緒にお昼ご飯を食べていた。すると、食事の途中、CK と MS、A 先生の 3 人が整備大会で優勝したときの話を話しはじめた。

途中で CKさんと A 先生と MS さんが整備大会で優勝したときの話をはじめた。A 先生が 2 人に点検のときの声かけが大切だと教えたら、MS さんが整備が終わっていないのに「〇〇、OK！」と声を出していたことを 3 人が口々に話してくれた。

【FN2010.04.09 学食】

整備大会の練習の時、A 先生が 2 人に大きい声で、作業の確認をするようアドバイスをした。それを聞いた MS は、大会本番で CK の点検作業がまだ終わっていないのに、「ブレーキ OK」「ベルト OK」のように大きな声で作業状況を報告したが、それが功を奏して優勝したと言う。このときのやり取りにも、作業の速さよりも、大きな声で確認を行うなど、作業らしさをアピールすることが大切であり、それが優勝につながったということが、3 人によって語られていた。また、この時のバージョンでは、CK と MS のやり取りには見られなかった次のようなオチが、A 先生から語られていた。整備大会では、A 先生がビデオ撮影を担当し、それぞれのチームの作業を録画していた。しかし、CK と MS のチー

ムでは、MS の顔が大きすぎて、肝心の作業が画面に映っていなかった。このように、このバージョンでは、A 先生もチームのアドバイザーとして、あるいはビデオ撮影担当者としてこのチームに参加し、作業に立ち会ったことが語られている。

このストーリーは、CK と MS のやり取りに見られたものと内容や語られ方が異なっている。しかし、3 人が語るストーリーにおいても、整備大会優勝までの経緯が語られ、その勝因として「デカイ声」で演技をしたことが大きく貢献したことなどが語られている。また、いかに学校での作業が現場の作業と似て非なるものであるものであるかを語ることが周囲の笑いを誘うものとなっているという点で、両者は共通性と一貫性を持っており、1 つの同型のストーリーとして見るができる。整備大会のストーリーは、CK と MS の親しい友人同士のコミュニティにとどまらず、整備大会という経験を共有した親しい友人と教師からなるコミュニティのお気に入りのストーリーとなり、3 人の間で繰り返し語られていたのである。

5.3.3.4.3. 「学校と現場は違うという語り」の共有

ここまで見てきた整備大会のストーリーは、整備大会という経験を共有した 3 人にとってのお気に入りのストーリーとなり、CK と MS、A 先生の間で繰り返し語られていた。しかし、このストーリーに必須の要素として語られていた学校と現場における活動が異なるものであるとする語りは、学校生活における他の場面においても語られていた。

まず、学校と現場における活動が異なるものであるとする語りは、教師の挿話においても見られた。5.2.2.3 で取り上げた教師による挿話も、そのような語りの 1 つとしてあげられる。工具の使用についての説明の中で見られた挿話には、「現場では」「現場だったら」という前置きのあとに、現場と実習授業の作業の違いが語られていた。現場では時間短縮を行うことで収益をあげることが求められること。また、時間短縮のために、多くの場合電気工具が使用されること。そして、学校では、工具は目的に応じて使用しなければならないということが基本として学ばれるが、現場では、応用つまり、基本以外の使い方をする場合があることなどである。この教師の挿話に現れた語りは、一見工具の使用の方法について語られているように見える。しかし、「現場では」から始まるこの挿話は、同時に、学校で学ぶことは基礎であり、現場ではさらにそれを応用して目の前の状況に対応していかなければならないということを伝えるものとなっている。そして、学生に対し、学校と現場の違いを常に意識させ、注意を促すものとなっている。つまり、この語りは、学校と

現場のギャップを埋め、両者の間をつなぐディスコースとして機能しているのである。この「現場では」という語りは、ストーリーとしては整備大会のストーリーとはずいぶん異なるものである。しかし、内容やかたちは異なっている、現場と学校の活動が異なるものであるということが語られ、伝えられているという点で、ある意味同型のものと言える。このように、ストーリーとしての現れ方は異なっているが、現場と学校で行われる作業が異なるものであることを暗に示すことで、学生への注意を促す語りは、他の教師の話においても見られた。

しかし、このような語りを共有しているのは教師だけではない。次にあげるのは、実習作業中の学生同士のおしゃべりの中に見られたものである。その日は各班で、分解したエンジンの部品を洗浄するという作業を行っていた。CKのいる1班では、YとZが主に作業を行っていたが、その作業を行いながらZが、次のような発言をし、周囲の笑いを誘っていた。

洗浄は歯ブラシの5倍ぐらいの大きさのブラシを使って行われた。作業をしていたのはYさんとZくん。CKさんはそれを見ている。洗浄中どの程度まできれいに洗浄したらいいのかが話題になったとき、Z君は実習用のエンジンは使用されていないのだから、実際にはまったく汚れているはずがないと指摘。これだけ汚れていないエンジンをオーバーホールするのはF1のエンジン整備なみであると冗談を言っていた。

【09.10.20 ガソリン・エンジン実習】

Zは、ここでこの実習の作業のようにエンジンを全て分解するという作業が行われるとしたら、F1レースの整備ぐらいだろうと言っている。実習で使用するエンジンは、実習作業用のもので、実際に車に取り付けられているものではない。したがって、そのエンジンが汚れているはずはない。さらに、最近の整備の現場では、エンジンなどに不具合が生じた場合は、ユニットごと取り換えるというかたちで修理が行われるため、エンジンをオーバーホールするという作業はまず行われないからである。

このように学生同士のおしゃべりの中では、学校での作業がある意味形式的で大きなものとして描かれ、それをあえて整備点検に世界最高レベルの緻密さが求められるF1という極端な事例と比較することで他のメンバーの笑いを引き出している。この語りもまた、いかに学校での作業が現場の作業と似て非なるものであるものであるかを語ることが周囲

の笑いを誘うものとなっているという点で CK たちの整備大会のストーリーと同型のものと言える。この時、これを聞いた CK がどのような反応を見せていたかは、記録には残っていない。しかし、この日の実習の前に、CK は筆者にその日に行う作業について説明してくれたのだが、その説明の最後に、実習で使用するエンジンは実はどこも壊れていないということを笑いながら付け加えていたことがフィールドノートに書かれている。つまり、この語りは、この時点で CK にも共有され、使用されていたということになる。

このように、現場と学校の作業は異なるという語りは、教師の挿話や学生のふだんのおしゃべりにも姿かたちをかえながら繰り返し現れていた。つまり、この語りは、CK と MS の親しい友人同士のコミュニティのみならず、A 工業短期大学というより大きいコミュニティにおいて共有された語りであると言える。A 工業短期大学のコミュニティのメンバーは、「現場と学校の作業は異なる」という語りを、時に仲間同士のおしゃべりにおいて笑いを喚起するものとして、時に学校と現場の違いを意識させるものとして利用している。そして、メンバー間でそうしたやり取りが繰り返されることによって、この語りとの語りに含まれる意味や価値観が共有されているのである。

5.3.3.5. 繰り返しのパターンの出現のまとめ

5.3.3 では、CK と MS のやり取りの中で、繰り返し現れる定型のパターンが出現していく様子を記述した。CK と MS のやり取りにおいては、あるものやことについて語る際、評価的なやり取りが繰り返し行われていた。そして、そのようなやり取りを継続的に行う中で、特定の他者との間にやり取りのパターンが生まれていた。このようなパターンは、＜他者とのやり取りのすりあわせ＞によって生まれていた。

いい車について語るとき、2 人のやり取りには繰り返し経済性への言及が見られた。そして、車の経済性は車を評価するときの基準として 2 人のやり取りに頻繁に現れ、2 人がいい車について語る際の定型のパターンとなっていた。また、人を車と結び付けて認識したり、評価をしたりすることも 2 人のやり取りでは度々見られた。例えば、2 人のやり取りでは、ある人物を特定する際、その人の所有する車を特筆すべき特徴としてあげ、その人物の特定が試みられている。また、その人物の車の扱い方が、そのままその人物の評価しとして語られる様子が観察された。また、そのように、車の扱いによって人を評価するやり取りが繰り返し行われる中で、ある人物についての定番の呼び方や、語り口が生まれていく様子が見られた。ことばにまつわる意味や価値の共有は、そのような繰り返しのパ

ターンが形作られていく過程において、評価的なやり取りを継続的に行う中で行われていた。本研究はこのようなプロセスの中で意味や価値の共有が行われていくことを<他者とのやり取りのすりあわせ>と呼ぶ。

CK と MS のやり取りに現れる定番の語り口やフレーズの中には、CK と MS の 2 人にとどまらず、学校というコミュニティにおいて共有されているものも見られた。現場と学校の作業は違うという語りがそれにあたる。この語りは、学校というコミュニティのメンバーによって、繰り返し語られるものの一つとなっていた。この現場と学校の作業は違うという語りは、メンバー間で共有され、時に仲間同士のおしゃべりにおいて笑いを喚起するものとして、また時にはメンバーに学校と現場の違いを意識させ、注意を促す語りを構成するものとして利用されていた。

これまで何度か触れたように、Wenger(1998)は、このようにあるコミュニティにおいて、共有されたリソースを、共有されたレパートリー (shared repertoire) と呼んでいる。共有されたレパートリーは、メンバーの相互参与によって生まれ、そのコミュニティのメンバーに共有されたリソースを指す。したがって、このコミュニティに共有されたレパートリーは、コミュニティの協働の歴史を反映したものであり、そのコミュニティを特徴づけるものでもある。

上記の、現場と学校の作業は異なるという語りもまた、学校というコミュニティの歴史の中ではぐくまれてきたリソースであり、コミュニティにおけるメンバーのかかわりの歴史を反映したもの、つまり共有されたレパートリーであると言える。したがって、現場と学校の作業は異なるという語りに参加することは、そのレパートリーの意味を共有しつつ、コミュニティの実践に参加していることを意味する。

一方、現場と学校の作業は異なるという語りは、CK、MS、A 先生の 3 人に共有された整備大会のストーリーにおいても必須の要素となっていた。この整備大会のストーリーもまた、3 人がこれまでの歴史の中で作り上げてきたものであり、自分たちがある経験を共有するものであることを示す 3 人のレパートリーとなっている。つまり、3 人が整備大会のストーリーを語ることは、学校というコミュニティに共有されたレパートリーの意味を保持しつつ、自分たちのストーリーにおいて利用し、そのストーリーにおいて新たな意味を作り出しているということなのである。

このように、現場と学校の作業は違うという語りは、A 工業短期大学というコミュニティにおいて共有されたレパートリーとしてメンバー間で共有され、時に仲間同士のおしゃべ

りにおいて笑いを喚起するリソースとして、時にメンバーに学校と現場の違いを意識させ、注意を促す語りを構成するリソースとして、また時に、自分たちの歴史を語るストーリーの構成要素として存在している。そして、メンバーたちは、しばしばそのレパトリーの持つ意味を利用しつつ、自らのかかわるやり取りの中で新たな意味を作り上げるということを行っていた。しかし、このような新たな意味を作り出すことは、決してメンバーの独創によって行われるものではない。それは、これまでの歴史の積み重ねの中で生まれ、受け継がれてきたレパトリーやその意味が共有されているからこそ可能になるものである。コミュニティに共有されたレパトリーの意味や価値の共有は、コミュニティのメンバーがこのようなやり取りを継続的に続ける中で行われているのである。

5.3.4. まとめ

本章では、業界用語に見られたような意味づけがどのようにして行われ、共有されているのかを見てきた。

まず、5.3.3 では、CK の MS とのやり取りを介した情報のアクセスについて見てきた。MS の発話には、車の一消費者として、あるいは自動車業界関係者として、ときに運転者として、長年車と接してきたからこそ得られた情報やものの見方が含まれていた。業界用語の使用に見られた意味や価値の共有は、仲介役としての MS とのやり取りを介してさまざまな情報にアクセスすることによって可能になっていた。

次に、5.3.4 では、CK と MS のやり取りの中で、繰り返しのパターンが生まれていく様子を見てきた。CK と MS のやり取りにおいて、評価的なやり取りが繰り返し行われ、そのようなやり取りが継続的に行われる中で、2 人の間に特定のやり取りのパターンが生まれていた。CK と MS の間での意味や価値の共有は、そのような決まったパターンのやり取りを繰り返し行う中で行われていた。つまり、長い時間をともにし、やり取りを行ってきた 2 人の歴史の中で、そのような＜他者とのやり取りのすりあわせ＞が起こっていたのである。

2 人のやり取りに見られる繰り返しのパターンは、ときに CK と MS の親しい友人同士のコミュニティのみならず、広く親しい友人と教師からなるコミュニティや A 工業短期大学というコミュニティのメンバーにも共有されたものであった。A 工業短期大学のメンバーに共有された語りのパターンは、共有されたレパトリーとして、さまざまな形に姿を変え、そのやり取りの中で繰り返し利用されていた。このように他者と時間と空間を共有

し語る中で新たなやり取りのパターンが生み出され、そのようにして生まれた新たなパターンが繰り返し利用されていくこと、つまり、＜共有されたレパートリーとしての繰り返しのパターンの利用＞がコミュニティにおけるレパートリーとして意味の共有に大きな役割を果たしていた。そして、メンバーたちは、そのようなやり取りを継続的に続ける中で、レパートリーの意味や価値の共有を行っていた。

5.4. 教科書の言葉からライフにおいて意味のあることばへ

本節では、5.2 で設定した 2 つの問いのうち、2 つ目の問いである、教科書の言葉にとどまっていた専門用語が、どのようにして協力者にとってライフにおいて意味のあることばとなっていくのか、その過程を明らかにすることを試みる。

まず、5.4.1 では、CK の専門用語の獲得の軌跡を見ていく。次に、5.4.2 では、専門用語が異なる文脈において語り直されていく過程を追う。5.4.3 では、教科書の言葉にとどまっていた専門用語が、CK と CK の周囲の人々のライフにおいて意味のあることばになっていく過程について検討する。

5.4.1. CK の専門用語の獲得の軌跡

最初に再度 CK の専門用語の使用についてまとめておきたい。まず、1 年生の 10 月時点において車の整備に関する専門用語は、協力者にとっては教科書の言葉にとどまっていた。したがって、この段階において、言語化が十分に行われていない専門用語の使用については、言語化が必要な活動に従事することにより、十分な言語化が行えるようになることが必要となる。また、現段階で教科書や試験の言葉にとどまっている専門用語が、CK のライフにおいて意味があることばになっていくには、これらの専門用語が自分のライフと交差するような文脈において再度出会う必要があると考えられる。

CK がこれまで専門用語と接してきた文脈の中から、ここで取り上げるのは 2 年次の 4 月に行われる 1 2 ヶ月点検実習でのやり取りである。1 2 ヶ月点検実習に焦点を当てるのは、この実習が CK にとって大きな意味を持つものとなっていたからである。

以下は、筆者の「実習の作業に慣れてきたなあと思ったのは、何年生のとき？」という質問に対し、CK が答えたものである。CK は、実習の作業に慣れてきたのは、1 2 ヶ月点検実習のころ、部品の名前を覚えてきたぐらいの時と答えている。CK は、作業中部品の名前がわからなかったら作業に参加することができず、プレッシャーがかかると言う。

んん、やっぱりその、（部品の）名前覚えてきたぐらい、ですね。きてから、そうしないと、CK くんこれ外してよって、名前もわからなかったら、どれ外していいかわからんしね。だから、ああ、できてないなとプレッシャーかかるけど、なんかわかっ

てきたらね、プラグとってきてって、わからなかったらわからないしね。わかってきたら、これじゃって、どんな工具使うかもみんなわかってくるけどね。

【インタビューCK 2011.07.29_284】

（実習に慣れてきたと思ったのは）実習始めて、その、やっぱりこの実習（12ヶ月点検実習）からと思いますね。この学校きて、この実習して、ああ、こんなんもいいなあっていう感じで思ったんがはじめてですね。

【インタビューCK 2011.07.29_288】

このように、12ヶ月点検実習は、部品の名前も覚え、十全的に実習作業に参加できるようになったと感じさせるものだったという意味で、CKにとって重要な実習であったと言える。しかし、CKがそのように感じることはできたのは、12ヶ月点検実習だけが要因ではない。CKは、インタビューで12ヶ月点検実習について語る際、関連するさまざまな文脈とその文脈における活動に言及していた。つまり、12ヶ月点検実習に至るまでにさまざまな文脈において専門用語と接してきていたのである。したがって、本節では、12ヶ月点検実習を中心に、CKが言及した、学科授業や、他の実習授業や、整備大会、そして自動車免許教習所に焦点を当てる。そして、それぞれの文脈においてCKがどのように専門用語に出会ってきたのかを記述する。

5.4.2. 異なる文脈における専門用語の語り直し

5.4.2.1. 12ヶ月点検実習

ここで取り上げるやり取りは、実習授業の1つである12ヶ月点検の中でのやり取りである。12ヶ月点検とは、いわゆる車検のことであり、その車検で行われる点検作業を実際に車を使用して行う。この12ヶ月点検の実習は、次のような特徴がある。まず、車検の作業は自動車整備士が現場でもっとも頻繁に行う作業である。他の実習が車の仕組みや部品の名前を覚えることを目的として行われ、作業が現場では必ずしも必要とされない場合もあるのに比べると、その作業はより現場に近いものである。また、12ヶ月点検での作業では、1台の車を対象として点検を行う。これまでの実習が主にエンジン、シャシなど、車の一部に焦点を当てて行われてきたのに対し、1台の車を対象とする点検作業では車に対する部分的な理解だけではなく、総合的な理解が求められる。

実習では、まず教師による説明が行われ、次に実習作業が行われる。実習に使用される車は4台で、それぞれFF車、FR車、LPガスを燃料とするタクシーなど、それぞれ構造の異なる車を使用される。各グループは、順番に1日1台これらの車の点検を行い、5日間で全ての車の点検を行うことになっている。

点検作業には、「定期点検整備記録簿・分解整備記録簿」が使用される。この記録簿は、整備の現場においても使用されているものだという。記録簿には点検項目がリストとして1枚の用紙に収められており、点検が終わった個所の状態を記号で記入するようになっている。点検箇所は、大きくエンジン・ルーム点検、室内点検、足回り点検、下廻り点検、外回り点検、保安基準に関するその他の主な点検整備項目及び依頼事項に分かれ、それぞれの箇所において点検を行うべき項目が示されている。先に述べたように、車の点検は整備士としての仕事の主な活動の1つである。したがって、この記録簿に記載されている点検項目や、そこにあげられた部品の名前や用語は、現場においても最も頻繁に使用されるものが凝縮されていると言ってよい。

点検作業は、1グループ4人程度で行われる。作業は、記録簿の項目を読み上げる者、点検を行う者、リフトの上げ下げをする者などに分かれ、互いに声をかけあいながら行われていた。しかし、その役割はあらかじめ決められているわけではなく、その時その時で役割が入れ替わる緩やかなものであった。

次のやり取りは、CKのグループでのやり取りである。この時行われていたのは、エンジン・ルームの点検で、エンジン・ルームに収められたバッテリーや冷却装置、エンジンのエアクリーナーの点検などであった。

事例 5-15 12ヶ月点検実習

- 1 T : 緩みないな。腐食もないな。
- 2 CK : OK。
- 3 T : 液量もチェック。
- 4 CK : 量は OK です。
- 5 T : 冷却水の量。いけますか。
- 6 CK : 満タン。
- 7 T : 満タン。OK。すばらしいな。次はエアクリーナーいこか。
- 8 2つあるけん、ほなこっち緩めてもらおか。
- 9 損傷 OK。ええと、ええと、エンジンオイルの量。あ、ウエス持って
- 10 いきよ。持っとるで。
- <作業>
- 11 T : 次はウィンドウォッシャ。ないなあ、じゃあ L ということで。
- <作業>
- 12 T : 次はブレーキフルード。
- 13 CK : いける。
- 14 T : いけますか。
- 15 CK : いける。
- 16 T : どっち。
- 17 CK : 満タン。
- 18 T : 漏れてもないね。###はこんなもんかな。

【録音 2010.04.2 12ヶ月点検実習】

このやり取りでまず注目したいのは、部品の名前が言語化されているという点である。これは、1つにはこのやり取りが、部品名を言語化する整備の現場でのやり取りをそのまま実習に持ち込んだものであるからと考えられる。現場では、確実に、かつ効率的に仕事を進める必要がある。「oo、OK」のように部品名を言語化するやり取りは、そのような現場において培われてきたやり取りの1種である。そして、そのやり取りがそのまま実習作業にも持ち込まれた結果、部品名の言語化が行われるようになったと考えられる。もう1つの理由として考えられるのは、分担で行われる作業のやり方である。先に述べたように、

点検作業は分担して行われていた。そのようにメンバーがわかれて作業をする場合、それぞれメンバーの立ち位置は異なり、点検の対象となる車の見え方もその人の立ち位置によって異なる。つまり、そこで視覚的情報が共有されていない状態が生まれることになる。例えば、ライトの点灯の点検では、1人が運転席に座ってライトを点灯するため点検の作業を同じ人間が1人で作業を行うことはできず、必ずもう1人が外からチェックを行う必要が生じる。このような状況の中、自然と作業を行う者たちの間では「○○いける」、「○○、OK」など、声をかけあいながら作業を進めることが必要になっていた。このように、作業の分担と、分担によって生まれた視覚的情報が共有されない状況が、部品の言語化の必要性を生み出し、メンバー間で声をかけあい、「コミュニケーションをとりながら」作業を進めなければいけない状況を作り出していた。

もう1つ注目したいのは、作業中のやり取りの多くが点検整備記録簿・分解整備記録簿に沿ったものであるということである。前述のように、点検作業には、点検整備記録簿・分解整備記録簿が使用される。記録簿には点検項目がリストとして1枚の用紙に収められているが、グループのメンバーは1人1枚このリストを持っており、リストを参照しながら作業を行っていた。また、作業中のやり取りもこのリストを介して行われており、主にリストの読み上げとそれに対する応答によって構成されている。上記のやり取りにおいても、その多くが「緩みないな。腐食もないな。」「OK」、「液量もチェック」「量はOKです」のように、記録簿の点検項目の読み上げとそれに対する応答というかたちで進められていた。

しかし、作業中のやり取りはいつもリストの読み上げというかたちで行われているわけではない。発話9の「損傷 OK。ええと、ええと、エンジンオイルの量。あ、ウエス持っていきよ。」という発話も同様である。ウエスとは、機械類の清掃に用いられる布のことであり、いわゆる雑巾や布巾のことである。エンジンオイルの量を知るために使われるレベルゲージには、レベルチェック以前にすでに油が付着している。したがって、エンジンオイルの量を計測するためにはまずその油をふき取ることが必要となり、そのためにウエスが必ず必要となる。つまり、「あ、ウエス持っていきよ」という発話は、ウエスを持たずに作業に移ろうとしたCKを見たTが、作業内容とその状況を照らし合わせて行ったものと考えられる。このように、点検作業中の発話は、その多くが記録簿のリストの読み上げを中心に行われながらも、その場の状況に合わせて即興的に発話を加えられていた。

即興的な対応を求められるのは、発話を行うものだけではない。その発話を受け、なん

らかの行動をとらなければならない他のメンバーも同様である。例えば上記のエンジンオイルのチェックに関するやり取りにおいても、作業を滞りなく進めるには、ウエスが何を指し、作業の上でどのように使用されるのかを理解した上で行動を起こさなければならない。このような意味で、作業に携わるメンバーは常に発話に対する理解だけではなく、作業に対する理解も試されることになる。CK が先のインタビューで、「プレッシャーがかかる」と述べているが、おそらくこのプレッシャーは実習作業のこのような側面からくるものであろう。

このように、点検作業や作業中のやり取りは記録簿のリストに沿って行われながらも、状況に合わせて臨機応変に追加や変更が加えられていた。また、点検のリストと目の前の状況との矛盾により、点検場面から検討場面に発展する様子が見られた。これらの場面では、メンバー同士が臨機応変に対応することが求められ、さらにメンバー同士でことばを介したやり取りが必要となっていた。

5.4.2.2. 学科授業から実習授業、実習授業から12ヶ月点検実習

CK はまず、学科の授業において、専門用語に出会っている。学科の授業では、教科書やプリントや黒板などが使用され、書かれたテキストによって専門用語が提示される。もちろん、教科書やプリントにも絵や図がふんだんに使用されている。また、中には PPT を使用し、画像だけではなく動画を使用して説明を行う授業もある。しかし、実習授業と比べると、学科授業は視覚的情報を含めた文脈的な手がかりが切り詰められた状況で行われることが多いと言える。また、講義形式で行われる授業では、教師による説明が中心であり、学生が発話を行う機会は稀である。

次に、CK は実習授業において、再び専門用語に出会うことになる。実習授業では、学科授業で学んだ内容について、より文脈的手掛かりの多い状況において説明が行われる。説明には、絵や写真、実物が提示され、実際に自分で触って構造を確かめることもできる。そのような豊富な視覚的情報は、CK の車の構造をイメージし、部品の役割の理解を助けるものとなっていた。しかし、実習の作業においては、多くの場合、それらの情報が参加者間で共有されていたため、部品や工具などの専門用語を言語化することは必ずしも必要とはされないということが起こっていた。豊富な情報を提供する文脈の共有が、かえって CK の専門用語の使用を妨げていたのである。このように、実習中の作業では、専門用語を参加者自身が言語化したり、やり取りの中で使用する機会は限られていた。

しかし、実習には12ヶ月点検実習のように、メンバーが作業を分担して行う実習もある。そのような作業では、必ずしも視覚的情報が共有されていない状況が発生し、互いに声をかけ合いながら作業をする必要性が生まれていた。また、その中で専門用語を言語化することが必要になっていた。つまり、作業の分担と、分担によって生まれた視覚的情報を含む文脈が共有されない状況が、メンバー間のコミュニケーションの必要性を生み出し、部品名の言語化を促していた。また、そのようなメンバー間のコミュニケーションに参加できるようになったことが、CKに自分が作業に参加できているという実感を生み出していた。

このように、CKは学科授業、実習授業などそれぞれ特徴の異なる文脈において、何度も専門用語に出会う中で、車の構造や部品についての理解を深めていた。また、1年次の10月の時点で言語化が十分に行われていなかった専門用語は、12ヶ月点検のように作業が分担して行われ、ことばを使用して活動を運営することが重要となる場において、言語化されるようになっていた。

5.4.2.3. 整備大会から12ヶ月点検実習

次に焦点を当てるのは、A工業短期大学で毎年12月に開かれる整備大会である。CKは1年生の時にMSとチームを組んでこの整備大会に出場し、優勝している。整備大会では、車検と同様の項目について点検作業が行われ、チーム対抗でその作業の速さが競われる。CKは、その作業を何人かのメンバーで声をかけあいながら行うという点でも整備大会と12ヶ月点検の間に共通点があるとし、自分はそのようにしてメンバーとコミュニケーションをとりながらする作業が好きだと述べている。

（12ヶ月点検は）あれ（整備大会）をやるんといっしょなんですよ。3人か4人で声出してやるからね、なんか、やる気が出てくるんですよ。たとえばね、左ウインカーOKとかね、声出して、こう、コミュニケーションとりながらね、ほんなんが好きなんですよ。カッコいいんじゃないですか。###とったら。

【インタビューCK 11.07.29_259】

CKは整備大会の点検作業中「左ウインカーOK」のように互いに声を出し、コミュニケーションをとりながら作業を行うと述べているが、このやり取りは12ヶ月点検実習内で

見られたものと類似している。CK は 1 2 ヶ月点検の作業を経験する以前に、整備大会の点検作業を経験していた。つまり、車の点検作業やその中で行われるやり取り、専門用語にも同様の文脈において既に出会っていたと言える。

また、この整備大会のできごとは、その後も CK と MS の 2 人、ときには整備大会についてアドバイスをした A 先生を交えた 3 人の間で繰り返し語られていた。この整備大会のストーリーは筆者が集めたデータに記録されているだけでも 2 回登場しており、3 人にとってお気に入りのストーリーであると言える。このストーリーは、語り手や聞き手の構成によって少しずつ語られ方が異ってはいた。しかし、大まかな筋においては一貫性を持っており、1 つの同型のストーリーとして見るができるものである。そして、このストーリーにおいて、インパクト、エンジン・ベルトといった自動車整備の専門用語は、語りの要素としてなくてはならないものとなっていた。

先に、CK が 1 2 ヶ月点検と整備大会での点検作業という類似した活動に従事し、その中で点検の対象としての部品やそれを指し示す専門用語に接してきたことについて述べた。しかし、作業の中で語ることと、作業について語るということは種類の異なるものである。このように見た場合、CK は専門用語を使用して整備作業に参加するということと、ストーリーの中で整備の作業について語るという 2 つのことをしていることになる。つまり、CK は、整備大会の作業の中で語るという文脈と、作業について語るという文脈、2 つの異なる文脈においてこれらの専門用語に出会い、語り直しを行っていると言える。

5.4.2.4. 自動車免許教習所から 1 2 ヶ月点検実習

次に、自動車免許教習所でのやり取りを取り上げる。

同じ自動車について語る場合でも、文脈が異なれば自動車に対する見え方も変わり、注意を向ける場所も変わる。必然的に使用される語彙も異なる。これと同様のことが、整備点検という文脈から車を語る場合と運転という文脈から車を語る場合にも起こりうる。

CK は 2010 年 3 月ごろから自動車学校に通い始め、5 月に免許を取得した。その時期は CK が 1 年生の春休みから 2 年生のはじめにあたる。CK はそれまで既に 1 年間学校で自動車整備について学んできていたにもかかわらず、ウィンカーやハザードといった室内の用語は、自動車学校に通い始めるまで知らなかったと言う。

その免許とったんが、運転するときの技術はね、いけるんですよ。むこう（中国）でもね、####やってたから。だから日本の名前ね、さっきのハザードとか、ウィンカーとか何？っていう感じでね。で、左右って言われたら、ああ、ああ、これは指示器のこと言よんやって思うけどね、それは、確かにわからなかったですね。これは恥ずかしいなあ、自動車の学校きとるのにつて思ったけどね。

【インタビューCK 11.07.29_294】

ウィンカーやハザードといえば運転の際に比較的好く使用する言葉で、私たちにとってはむしろ整備の専門用語よりも親しみのある用語である。したがって、車の構造や部品について専門的に学んできたCKがウィンカーやハザードといった用語を知らないというのは少し不思議に感じられる。しかし、整備の文脈と、運転という文脈では車の見え方も異なり、使用する語彙も変わるということを考えればこれはそれほど不思議なことではない。

整備においては、車の安全性に関わる部分に重点がおかれる。したがって、車の外回りや室内よりもむしろ内部に注意が向けられる。また、授業では主要な部品から細かい部品までが網羅的に扱われるため、例えハザードランプやウィンカーなどの用語が出てきたとしてもそれら多数の部品のうちの1つとして登場するにすぎない。一方、運転という文脈から見た場合、視界に入るのは自動車の内部ではなく室内である。その中でも、ウィンカーやハザードは運転に欠かせないものであり重要度も高い。自動車学校の教官が同乗する車内での運転という文脈を考えると、教官の指示の中で言語化される頻度も高くなることが考えられる。このように、同じものでも文脈が異なれば、注意を向ける部分や見え方が変わり、使用される言葉も変わる。CKが室内の用語がわからなかったのは、これまで整備の文脈から車を見る、あるいは語る機会があっても、運転という文脈から見て語ることがなかったということが理由として考えられる。CKは、整備ではなく、運転という文脈において室内の用語に出会うことで、それらの名前がわかるようになったと考えられる。

しかし、ここでCKがわかったというのは、単にその部品名が何を指すのかがわかったということだけではない。

室内で。ハザード、ハザード恥ずかしいけど、運転しはじめてしばらくするまでしかなかった。あの4つのライトが全部いっしょにつくやつね。駐車する。これもわからなかったし、まあ、やっぱりこれもわかってないとだめですねえ。

【インタビューCK 2011.07.29_291】

上記の発話で、CKはハザードについて「駐車する。これもわからなかったし」と述べている。CKは、ハザードが何を指すのかだけでなく、ハザードランプを点滅させることが一時的な駐車を示すサインであるということを知らなかったというのである。文脈が変われば、使用されることばも変わり、そのことばの意味も変わる。ウィンカーやハザードの意味も整備の文脈と運転という文脈では異なる。整備の文脈から見た場合、ウィンカーやハザードは点検の対象である。この見方からすると、これらは一様に点灯する部品であり、問題となるのはそれらが正常に点灯されるかどうかである。しかし、運転という文脈においてはウィンカーやハザードは他の車とのコミュニケーションの手段であり、これらのある状況において点灯させることがそれぞれ異なる意味を持つ。つまり、CKが部品についてわかったということは、単にその部品名を覚えた、あるいは聞いて何を指すのかわかる、といったことだけではなく、路上でのコミュニケーション手段としてのウィンカーやハザードの意味を理解し、そのコミュニケーションのルールに則って路上を走行できるようになったということを意味するのである。

このように、CKが自動車学校で経験したのは、運転の技術を学ぶことではなく、それら室内の用語の運転という文脈における意味と出会うことであった。そして、CKはこれらの用語に12ヶ月点検実習において再度出会うことになる。そして、整備の文脈において室内の用語に再び出会ったとき、これらの用語はCKの作業への参加を可能にするものとなっていた。

前述のように、CKは12ヶ月点検の実習を経験したとき、ある程度部品の名前を理解し、プレッシャーを感じることなく参加できるようになったと感じたと言う。そして、そのように感じた理由として、ちょうどこの頃運転免許をとって、ウィンカーやハザードなど車の室内の用語を覚え、運転もできるようになったことをあげている。

だから、自分が運転免許とって、ちょうど去年の5月ぐらいだったから、全部（ウィンカーやハザードなど室内の用語）教えてくれたからね。ああ、これぐらい、運転も

できるようになった。部品もある程度覚えてきた。あと、こんな実習（12ヶ月点検）してもいけるっていうときにこれ（室内の用語）が出てきたから。おお、今はできるわって感じでね。はい。

【インタビューCK 2011.07.29_292】

CKはインタビューの中で繰り返し、整備を専門とする学校に通っているのに室内の用語を知らなかったことについて、「恥ずかしい」と述べている。CKの中には、整備の文脈からだけではなく、運転の文脈から車について語ることができてはじめて恥ずかしくない整備士であるという意識があるのではないかと思われる。CKは自動車学校での路上運転を経験することによって室内の用語に出会い、それと同時期に行われた12ヶ月点検実習において再度これらの用語に出会っている。そして、整備の文脈において室内の用語に出会ったとき、これらの用語はCKの実習への参加を可能にし、整備を学ぶ者としての自信を感じさせるものになっていた。

5.4.2.5. 12ヶ月点検実習から中古車査定ごっこ

次にあげるのは、中古車査定についてのやり取りである。中古車査定は、定期点検の作業と同様、チェック項目のリストがあり、そのリストの項目に沿って行われる。チェック項目にはやはり多くの自動車専門用語が使用されている。ここであげるやり取りは、このようなリストの項目が、CKとMS2人のライフにおいて語り直されている事例である。

この2人のやり取りは、学校の駐車場に駐車した車の中で行われたやり取りである。前述のように、駐車場には教職員や学生の車が駐車されており、筆者の車もMSの車の向かいに駐車してあった。車窓からは自然にそれらの車が目に入る。そのような環境において話題は自然と車に関するものが多くなっていた。その時、突然2人の間で周囲の車の中古車査定が始まった。

以下はその際のフィールドノートの記述である。

車に乗ってしばらくすると、2人は向かい側に止めてあった私の車をネタに、周囲の車の査定を始めた。MSさんは、私の車はヘッドライトが黄色くなっていることや、タイヤがすりへっていることなどを指摘して、下取りは難しいだろうと言った。そこに、CKさんは「MSちゃんはタイヤ好きやけん」と合いの手を入れる。さらに周囲

に止まっている他の車についても、ナンバープレートがさびている、バンパーもいっぱいキズを塗ったあとがあるなどの点を指摘しながら、2人はこの車は20万ぐらい、この車は・・・というふうの下取り価格を査定していった。2人は少し前に中古車査定の授業を受けたそうで、そこで勉強した評価基準もとりにいれながら査定をしているらしい。他にも、何万キロ走っているのか？などについてやり取りをしていた。途中でCKさんは、MSさんに「軽のほうが高く売れるんだろ」と確認。MSさん自身現在軽自動車にのっており、燃費や自動車税、下取り価格などの点から判断して軽にしたそう。また「査定」の間にCKさんは「アウディのA4って何？18Tって何？」などの質問をMSさんにしていた。また、同級生が駐車場にやってきて自分の車に乗るたびにその車を評価し、自分はどんな車がほしいなどといったことを話していた。

【FN 2010.06.25 留学生誕生会】

CKはこの時期、自分の車を買いたいと考えており、2人のやり取りの中ではその候補にあがる車のことがよく話題にのぼっていた。この時も2人は自分が買うならどんな車がいまいかということをつたひつひ口にしており、このやり取りもそのような流れの中で現れたものである。

さて、上記のやり取りにおいて、やり取りが成立し、2人の間で車の下取り価格の評価が一致するには、中古車査定に関することばを知っていることに加え、2人が中古車に対する評価項目や評価の基準を共有していることが前提となる。2人の評価の一致を可能にするものの1つが中古車査定の授業で提示された評価基準である。この評価基準は、中古車査定の授業において学ばれたものである。この査定基準は業界内で中古車価格を安定させるための基準であり、それゆえその基準は業界内で広く共有されなければならないものである。つまり、このように自動車業界で共有された車に対する評価基準を参照することが2人の間で下取り価格を一致させ、このやり取り自体を成立させるものとなっている。

2人の評価の一致を可能にするもう1つの基準は、2人の間でのみ共有された基準である。駐車場での中古車査定ごつこのやり取りを見ると、時にタイヤ好きという個人的趣向が強く反映されたり、軽自動車に価値がおかれるなど、自分の好みや価値基準にひきつれたかたちで評価が行われている。この評価基準は、必ずしも業界全体、あるいは大学の学生の間で広く共有されているものではなく、2人の間でのみ共有されたものである可能性が高い。車に対するこのような評価の共有は、これまで何度となく2人の間で繰り返され

てきたやり取りにおいて、生じたものと考えられる。授業で学ばれた中古車査定の基準は、教科書で学んだ段階では単なる中古車査定用語のリストの字義的意味の理解にとどまっていた可能性は高い。しかし、中古車査定のチェックリストやその中で使用される用語は、CK と MS、2 人のやり取りの中で繰り返し語り直されてきた。また、このように自分の買いたい車について語るという文脈において語り直されることによって、2 人のライフにおいて意味のあるものへと変化していると考えられる。

5.4.3. 専門用語からコミュニティとつながることばへ

次に、教科書の言葉にとどまっていた専門用語が、CK と CK の周囲の人々にとってのライフにおいて意味のあることばになり、コミュニティとつながることばになっていく過程について検討する。

学校という場所を、1 つのコミュニティとして見た場合、そのつながりや境界は緩やかなものと言えるかもしれない。会社組織のように社員一丸となって共通の目標を達成していったり、部活動のように何らかのゴールを目指して部員が力を合わせて何かをするということはない。そのような環境にあつて、実習授業における班での作業はメンバー同士がやり取りを交わしながら比較的長い時間や活動を共有する数少ない場と言える。班は出席番号順に決められるため、ある程度一緒に作業するメンバーは決まってくる。さらに、それが1年ないし2年続けば、お互いのやり取りの傾向がわかってくる。12ヶ月点検実習でメンバー同士が「コミュニケーションをとりながら」作業できていたのは、12ヶ月点検実習の作業上の特徴も大きく関係するが、このように一定の時間をともに過ごし、互いのやり取りの傾向がわかるようになっていることで、可能になっていたとも言えるだろう。

そのような中、CK にとっての実習作業やその中で使用される専門用語との関わりに変化が見られた。以下で取り上げるのは、先に取り上げた CK 2 年次の2月のインタビューの発話である。インタビューの中で、CK は実習作業への参加の変化について語っている。また、その中で専門用語がその変化にどのように関わっているのかについても言及している。

次の発話で、CK は自動車学校で室内の用語を覚えてもらい、運転もできるようになった。また、他の部品もある程度覚えてきた。それと同時期に行われた12ヶ月点検実習において再度これらの用語に出会ったときはじめて CK は「おお、今はできるわ」と感じたと述べている。

だから、自分が運転免許とって、ちょうど去年の5月ぐらいだったから、全部教えてくれたからね。ああ、これぐらい、運転もできるようになった。部品もある程度覚えてきた。あと、こんな実習してもいけるっていうときにこれ（室内の用語）が出てきたから。おお、今はできるわって感じでね。はい。

【インタビューCK 2011.07.29_292】

1年の10月の段階において専門用語は教科書のことばに留まっていた。しかし、CKは、専門用語がわからなくても作業はできるとし、それを大きな問題としては捉えていなかった。確かに筆者が実習授業を見た際にも、CKは問題なく作業をこなしており、そこに何らかの問題があるとも感じなかった。それまでもCKは間違いなく作業が「できていた」のである。では、CKが12ヶ月点検実習の中で感じた「今はできるわ」は、どのような意味での「できるわ」なのだろうか。

次の発話でCKは部品の名前がわかるようになり、作業の中でどう扱えばいいかがわかるようになると、メンバーから「相手にされる」と述べている。

そうですね。それ（部品の名前がわかって、作業を頼まれたときにどうしたらいいかわかること）ができてきたら、みんなにも相手にされるし、もちろんその、日々のみんなのコミュニケーションとかもそうなんですけどね。まあ、冗談いうたりとか、コミュニケーションとかして、とつとかなないと。実習って、確かに、言うたら悪いけど、外国人と仲良くなろうと思う人は少ない。もちろん偏見ではないですよ。ああ、できることあったら自分でやろうっていう感じやから。だから、その中に割り込むために、いろんな努力しないと難しい。

【インタビューCK 2011.07.29_296】

実習作業は、授業の一環であり、そこであえて外国人と仲良くなろうという人は少ない。そのため、その作業の中に「割り込む」ためには、部品の名前を覚えて作業を頼まれたときに対応ができる、あるいは普段から冗談などを言って、メンバーとコミュニケーションをとっておくことが必要だと言うのである。上記の発話からは、メンバーとともに行う作業に「割り込む」ことがいかに難しいことかがうかがえる。実習作業は、あくまでも車に

ついて学ぶ場であり、そこに集まる学生同士の関係は一時的なものである。他のメンバーに対して冷たくあたる必要もなければ、殊更親しくする必要もない。相手がことばや価値観、経験など、自分と共有するものの少ない外国人となれば、実習と言う場であえて仲良くなろうという学生は少ないのかもしれない。しかし、このころの CK のインタビューでの発話を見ると、実習作業が周囲との関係の中で語られるようになっていることがうかがえる。インタビューでの発話には「相手にされる」「コミュニケーションをとる」「平等になる」などの言葉が見られるが、これはそれを示したものと考えられる。この時期の CK にとって、「できる」というのは、単に作業ができるというだけではなく、作業の中に「割り込む」こと、つまり、作業中の周囲とのやり取りの中に自分のスペースを確保することであり、また班というコミュニティにおいて一定の位置を占めつつ作業に参加することなのではないだろうか。そう考えた場合に、専門用語への理解や使用は重要な意味を帯びてくる。

まず、上記の発話において、「みんなにも相手にされる」ための、1つの条件として、部品の名前がわかるようになることをあげている。ただし、部品の名前がわかるようになるといっても単に、部品名を覚えるだけのことを指して言っているわけではない。作業において適切な行動をとるためには、機械や部品の仕組み、作業における見方や扱い方を知っていなければならない。つまり、部品の名前を覚えるということは、それらの部品の見方や扱い方を理解し、適切な行動をとることと切り離すことはできないのである。

また、作業の中に自分のスペースを確保するためには、技術的な側面だけではなく、班の中にメンバーとして「割り込む」ことも必要となる。つまり、班というコミュニティにおいて一定の位置を占めることが必要となる。

次の発話では、CK は他のメンバーと、車や部品などについて自分が理解し、また、他のメンバーと車や部品についてお互いに、聞いたり聞かれたりするようになれることが重要だと述べている。そして、それが外国人として接するのではなく、「平等になる」ということだと言う。

みんなどうしても日本人やからね、で、もう車に乗ってるから、部品名とか僕よりもっともっと知ってるかもしれないし。これ、聞くんですね。わからんこと。ほしたらみんな教えてくれるし、ほんでむこうがわからんことあったら、僕にも聞いてくるし、

ほしたら、そういうふうにならなるといふたらおかしいですけど、全然、あ、CK君は外国人やな、と思われないうにならなうていうことですね。

【CK インタビュー2011.07.29_304】

ここでまず、車について語らなうていうことについてもう一度考えてみたい。これまで、何度か述べたようにA工業短期大学に自動車整備について学ばなうことを目的として集まった学生の中には車好きも多い。車についてのはなは、最も好まれるはなはの1つであり、車について語らなうことは学生たちの日々の生活においても重要な位置を占める。また、そのような学生たちにとって、車についてのはなはが豊富であることは、一種のステイタスとなり得る。つまり、車について語らなうことは学校というコミュニティにおける重要な活動であり、この車についてのはなはを豊富に持っていることは重要な資源なのである。上記のはなはで、CKはわからなうことがあれば、他のメンバーに質問し、他のメンバーもわからなうことがあれば、自分に「聞いてくる」と述べている。先に述べたように、車についてのはなはがコミュニティにおける重要な資源であると考えた場合、相手に質問をするといふことは、相手をそのような資源を有する者と認めた上でなされる行為であり、相手が自分に聞いてくるといふことは、相手も同様に自分をそのような資源を有するものと認識していることを表す。つまり、車についてお互いに質問し合うといふことは、コミュニティにおいてお互いをそのような者として認め合い、対等な立場に置くものといえる。このような意味においても、専門用語はCKにとって単なる専門用語ではなく、コミュニティとつながるためのことばへと変化しているのである。

また、このような変化は、CKだけではなく、班というコミュニティ全体に起こっている。メンバー1人ひとりが自分のスペースを確保しつつ作業に参加するには、専門用語や専門用語への理解が、コミュニティ全体で共有されていなければならない。また、同様に作業のやり方もメンバー間で共有されている必要がある。先に述べたように、班における作業のやり方は、メンバーが一定の時間をともに過ごす中で変化してきている。1年生の実習授業の開始当初、班で行われていた作業は、特に問題はなく進んではいたが、それが組織だてで行われているといふ印象はなかつた。しかし、2年生の4月の12ヶ月点検実習に見られた役割分担による作業のやり方には、互いにコミュニケーションをとりながら、なおかつ互いに自分や他のメンバーのスペースを確保しつつ作業を進める様子が見られた。これは、メンバーが一定の時間をともに過ごし、活動を共有する中で生まれてきた

変化といえるだろう。つまり、この班の作業のやり方自体も、メンバーがともに作業を行う中で作り出されてきたコミュニティのレパートリーなのである。12ヶ月点検実習における作業のやり方には、コミュニティのレパートリーとしての専門用語や、作業のやり方への理解がメンバーに共有されているということが表されていたのである。

班が1つのコミュニティとなり、そのコミュニティの中で実践のあり方が作り上げられ、共有されていく。同時に、教科書のことばだった専門用語は、コミュニティに共有された実践に欠かせないものとなっていく。このように、専門用語や作業のやり方は、メンバーの間で共有され、一人ひとりのメンバーの作業への参加を可能にし、メンバーとしてコミュニティに一定の位置を占めることを可能にしている。つまり、専門用語がコミュニティで共有されたレパートリーとなっていく過程は、班がコミュニティとして機能し、成長していく過程でもあり、また、そのレパートリーを実践の中で自分のものとしていくことでメンバーがメンバーとなっていく過程でもあったのである。

5.4.4. まとめ

本節では、CK1年生の10月の時点において教科書の言葉にとどまっていた専門用語について、それらの言葉がどのようにしてCKのライフにおいて意味のあることばになっていくのかを見てきた。これらの専門用語が、ライフにおいて意味のあることばになっていく過程においては、CKが生活の場の様々な文脈において専門用語と再度出会い、その文脈において語り直す、＜専門用語の語り直し＞が行われていた。

まず、CKが部品の名前も覚え、十足的に作業に参加できるようになったと感じたという12ヶ月点検実習に注目した。そして、その12ヶ月点検実習を軸に、様々な文脈において語り直されていく中で、教科書の言葉からライフにおいて意味のあることばへと変化していく様子を記述した。ここで、取り上げたのは、①12ヶ月点検実習、②学科授業・実習授業、③自動車免許教習所、④中古車査定ごっこの4つの文脈である。

まず、12ヶ月点検実習以前の学科授業・実習授業では、授業中に学生が専門用語を言語化する機会が多くは用意されていなかった。それに対し、12ヶ月点検実習では、それまでの授業では十分行われていなかった部品の言語化が作業の中で行われていた。その要因として考えられるのは、まず、12ヶ月点検実習において、整備の現場で行われる、「○○、OK」といったやり取りの形式がそのまま持ち込まれているということである。また、もう1つの要因として考えられるのは、分担で行われる作業のあり方である。点検作業では、

作業の分担によって、視覚的情報が共有されない状態が生まれていた。そのため、メンバー間で声をかけあいながら作業を進める必要性が生まれ、その中で部品の言語化も必要となっていた。このようにして、12ヶ月点検実習における部品の語り直しが行われていた。

自動車教習所では、CKはウィンカーやハザードといった室内の部品に、運転という文脈において再度出会っている。整備の文脈と運転の文脈からでは、車の見え方も車の部品の意味も異なる。CKは、自動車教習所において路上でのコミュニケーション手段としてのウィンカーやハザードの意味を理解し、コミュニケーションのルールに則って路上を走行できるようになっていた。つまり、CKは運転という文脈において、室内の用語に再度出会い、その意味を理解するようになっていたのである。この後、CKは再び12ヶ月点検実習という整備の文脈においてこれらの室内の部品に出会うことになる。そのとき、これらの用語はCKの作業への参加を可能にするものとなっていた。

中古車査定ごっこは、12ヶ月点検実習の後、授業以外の場において行われたものである。学校の駐車場に駐車された車を見ながら行われたこの中古車査定ごっこでは、2人の下取り価格の評価を一致させるため、2つの基準が参照されていた。1つは、自動車業界に広く共有された中古車査定の基準である。そして、もう1つは、2人の間でこれまで何度となく繰り返されたやり取りにおいて、生じたものである。つまり、この基準はCKとMSの親しい友人との間の一種のレパトリーであると言える。中古車査定のチェックリストやその中で使用される用語も、そのようなやり取りの中で繰り返し語り直されてきたものと考えられる。教科書のことばであった中古車査定のチェックリストは、このように自分の買いたい車について語るという文脈において語り直されることによって、2人のライフにおいて意味のあるものへと変化していた。

このように、専門用語が様々な文脈において語り語り直され、ライフの中で意味のあることばへと変化していく中で、専門用語はCKにとって単なる専門用語ではなく、コミュニティとつながるためのことばへと変化し、その重要度を増していた。まず、専門用語は、実習作業において、作業中の周囲とのやり取りの中に、自分のスペースを確保しつつ作業に参加することを可能にしていた。実習作業の参加者にとって、部品について理解するということは、単に部品の名前を覚えるということではない。その部品に対する見方や扱い方を理解し、作業において適切に行動するということと切り離すことができないのである。このような意味で、専門用語への理解は、CKが実習授業における班というコミュニティに共有された活動に参加することを可能にしていた。また、専門用語は、CKが班という

コミュニティのメンバーとして一定の位置を占めることを可能にしていた。専門用語への理解は、学校というコミュニティにおいては、重要な資源であると言える。このような資源をコミュニティのメンバーが自分のものとし、メンバー同士が互いを相手をそのような知識を有したものとして認め合うということ、つまり、メンバーが互いをメンバーとして承認し合うということを意味する。したがって、実習作業において、互いに質問し合うという行為も、相手をそのような知識を有したものとみなし合うということであり、CKにとってはそれがメンバー同士が平等になるということでもあった。

こうした変化は、CK 個人にとどまらず、班というコミュニティ全体にも起こっていた。教科書のことばだった専門用語は、班が1つのコミュニティになり、そのコミュニティの中で実践のあり方が作り上げられ共有されていく中で、実践に欠かせないものとなっていた。さらに、そのようにして共有された専門用語や専門用語への理解は、1人ひとりのメンバーの作業への参加を可能にし、メンバーとしてコミュニティに一定の位置を占めることを可能にしている。このように、専門用語がコミュニティで共有されたレパートリーとなっていく過程は、班がコミュニティとして機能し、成長していく過程でもあり、また、そのレパートリーを実践の中で自分のものとしていくことでメンバーがメンバーとなっていく過程でもあった。つまり、教科書の言葉がライフにおいて意味のあることばへと変化していく過程は、班というコミュニティの変容の歴史そのものだったのである。

5.5. 5章のまとめ

本章では、ある特定の活動領域に焦点を当て、協力者が当該活動領域における実践に参加できるようになる過程を明らかにするため、ある工業短期大学においてフィールドワークを行い、より詳細に実践への参加の過程を明らかにすることを試みた。

まず、5.2 では、協力者が1年生の10月時点での実習授業での観察から、授業におけるやり取りの特徴を明らかにし、協力者の言語使用のあり方との関連について検討した。

最初に分析を行ったのは、実習授業中の説明である。実習授業において専門用語は、絵や図、実物、あるいは実際の行為が視覚的情報とともに提示されることが多かった。このような豊富な視覚的情報を含む文脈の共有は、部品の役割や機械の仕組みの理解を助け、実習作業を円滑に進めることを可能にする一方、専門用語の言語化の機会を阻害する要因となっていた。したがって、CKにとって専門用語はライフにおいて意味のあることではなく、教科書の言葉にとどまっていたと言える。

次に分析したのは、教師の説明に現れる挿話や、実習作業中のおしゃべり、CKと友人MSの休み時間のやり取りである。これらのやり取りには、教師を含む整備の現場の経験者が関わっており、その発話には現場において共有されたものの見方や価値観が示されていた。CKもまた、現場経験者であるMSや教師との間で交わされるやり取りに参加する中で、ミンカンなどの業界用語を、その用語が業界内で持つ意味や価値も含めて自分のものとし、使用するようになっていた。このような業界用語は、関連する複数のコミュニティにおける共通のレパトリーであり、CKは業界用語の意味や価値を共有することによって親しい友人と教師からなるコミュニティや整備の現場など複数のコミュニティと多層的につながっていた。これらの業界用語は、現在のCKの日々の生活の中でなくてはならないものとなっており、そのような意味で、このミンカンという語を含めた業界用語は、CKのライフにおいて意味を持つことばとなっていた。

以上、1年生の10月時点での実習授業での観察から、CKが教科書から学んだ専門用語と、現場経験者とのやり取りへの参加の中で身につけた業界用語の使用には違いが見られた。したがって、次の5.3で、業界用語に見られたような、ことばやそのことばに対する意味や価値の共有がどのように行われていたのかを明らかにするため、協力者と親しい友人のやり取りを中心に分析を行った。そして続く5.4で、教科書の言葉にとどまっている

専門用語がどのようにして協力者にとってライフにおいて意味のあることばとなっていくのか、その過程を明らかにすることを試みた。

まず 5.3「他者との意味の共有の過程」において明らかになったことについて述べる。業界用語に見られたようなことばとそのことばにまつわる意味の共有は、他者とのやり取りの中での〈他者とのやり取りを介した情報へのアクセス〉によって可能になっていた。CK と MS にとって、車や整備について語ることは、日々の生活の中での重要な実践の 1 つとなっていた。CK は、その実践の中で、複数のコミュニティのメンバーである MS を仲介としてさまざまな情報にアクセスしていた。また、それによってことばとそのことばにまつわる意味や価値の共有が可能になっていた。

もう一つ、業界用語に見られたようなことばとそのことばにまつわる意味の共有を可能にしていたのは、〈他者とのやり取りのすりあわせ〉と〈共有されたレパートリーとしての繰り返しのパターンの利用〉である。CK と MS のやり取りの中では、あるものやことについて語る際、評価的なやり取りが繰り返し行われていた。そのようなやり取りを継続的に行う中で、特定の他者との間に特定のやり取りのパターンが生まれてくる。また、そのような決まったパターンのやり取りを繰り返す行いの中で、CK と MS の間でのみ通用する意味や価値の共有が行われていた。言い換えれば、この特定の他者とのやり取りのすりあわせによってコミュニティにおけるレパートリーが生み出されていたのである。しかし、このようにして生まれたレパートリーには、CK と MS の親しい友人とのコミュニティのみならず、A 工業短期大学というより大きいコミュニティにおいても共有されているものも存在した。このようなコミュニティのレパートリーとしての繰り返しのパターンは、さまざまな形に姿を変え、メンバーたちのやり取りの中で繰り返し利用されていた。他者と時間と空間を共有し、語り、その中で新たなやり取りのパターンが生まれていくこと、またそのパターンが繰り返されることによって意味や価値が共有されていく、〈他者とのやり取りのすりあわせ〉と〈共有されたレパートリーとしての繰り返しのパターンの利用〉がコミュニティにおけるレパートリーとして意味の共有に大きな役割を果たしていたのである。

次に、5.4「教科書の言葉からライフにおいて意味のあることばへ」で明らかになったことについて述べる。5.4 では、教科書の言葉にとどまっている専門用語がどのようにして協力者にとってライフに必要なことばとなっていくのか、その過程を明らかにすることを試みた。専門用語が、ライフにおいて意味のあることばになっていく過程においては、CK

がライフの中の様々な文脈において専門用語と再度出会い、その文脈においてそれらのことばを語り直す、＜異なる文脈における専門用語の語り直し＞が行われていた。本章で取り上げたのは、学科授業と、実習授業と、12ヶ月点検実習と、自動車教習所、そして中古車査定ごっこという5つの異なる文脈である。授業において教科書のことばとして学ばれた専門用語は、このような複数の異なる文脈において語り直される中で、ライフにおいて意味のあることばへと変化していた。

また、これらの専門用語はCKにとって単なる専門用語ではなく、コミュニティとつながるためのことばへと変化していた。まず、専門用語は、CKが実習作業において、自分のスペースを確保しつつ作業に参加することを可能にしていた。また、専門用語は、メンバーが班というコミュニティのメンバーとして一定の位置を占めることを可能にしていた。

このような変化は、1人のメンバーのみならず班というコミュニティ全体にも変化をもたらすものであった。上記のように、専門用語がコミュニティで共有されたレパトリーとなっていく過程は、班がコミュニティとして機能し、成長していく過程でもあり、また、そのレパトリーを自分のものとしていくことでメンバーがメンバーとなっていく過程でもあった。言い換えれば、教科書の言葉がライフにおいて意味のあることばへと変化していく過程は、班というコミュニティの変容の歴史そのものであったと言える。

以上、5章では、ある特定の活動領域に焦点を当て、学習者の実践への参加がどのようにして可能になっているのかをフィールドでの観察を行うことによって、より詳細に明らかにしてきた。続く6章では、活動領域間の移動に焦点を当て、協力者が生活の場の移動をどう経験するのかを、移動にともなう困難に注目して明らかにする。さらに、その困難の経験とことばの習得のプロセスとの関係についても検討を行う。

第6章 こえる 通用しないという経験から見る困難と気づき

6章では、活動領域間の移動、特に移動にともなう困難に焦点を当て、調査を行った。

序論で述べたように、これまで、外国人の移動といえば、国境を越える大きな移動のみがクローズアップされてきた。このような大きな移動は、異文化間コミュニケーションなどの問題として扱われ、その解決がさまざまなかたちで試みられている。しかし、日本で生活が長くなれば、転居、進学、就職などを機に、その後も生活の場の移動を経験することになる。これまで、このような小さな移動にともなう困難は、国境を越える大きな移動ほどの関心は払われず、見落とされる傾向にあった。このような文脈間の移動にともなう困難に焦点を当てたのが、菊岡・神吉（2010）である。菊岡らは、就労現場におけるやり取りの分析を行い、目に見えるかたちでこの問題を提示している。

本章では、このような活動領域間の移動にともなう問題に焦点を当てる。そして、協力者が生活の場の移動をどう経験するのかを、移動にともなう困難に注目して明らかにする。さらに、その困難の経験がその人の日本語の習得のプロセスにおいてどのように位置づけられ、その人のライフとどのように関係するのかについて検討を行う。

具体的には、まず、6.1で調査の概要を示す。次の6.2では、協力者が活動領域間の移動にともなって感じる困難とそれにかかわる要因について分析を行う。6.3では、移動にともなう困難がどのように変化しているのか、その変化のプロセスを明らかにする。さらに、その困難の変化のプロセスを、熟達化のプロセスとして捉え直し、その熟達化のプロセスにおける困難やそれにともなう気づきの役割について説明する。6.4では本研究の協力者における気づきも取り上げ、気づきの重要性について議論する。

6.1. 調査の概要

6.1.1. 協力者について

協力者は8名で、全員中国語母語話者である。また協力者は全て来日後、日本語学校で日本語を学んだ経験があり、その後も日本で生活している人たちである。

表 6-1 協力者のプロフィール

	協力者	性別	日本滞在年数	活動領域数	調査時現在の状況
1	K	男性	1.5	3	大学院研究生
2	LI	男性	2	3	大学院研究生
3	CK	男性	4	4	大学生
4	J	男性	5	5	大学院生
5	H	女性	6	6	大学生
6	O	男性	6	6	会社員
7	R	男性	8	7	大学院生
8	S	女性	8	8	会社員

6.1.2. インタビュー調査について

インタビューは、半構造化インタビューによって行った。インタビューの実施時間は、1人の協力者に対し1時間から2時間である。インタビューではまず来日してからの協力者の経験について包括的に語ってもらった。その後、それぞれの活動領域において経験した困難を聞き取っていった。特に、困難について語られたときには、何を困難だと感じたのか、なぜそう感じたのか、他の活動領域で感じた困難とどう異なるのかなど、協力者の経験をより深く聞き出すための質問を行った。

6.1.3. 分析の方法

上記の方法によって得られた録音データは全て文字化し、分析を行った。分析は、4章でも取り上げた佐藤（2008）の方法を参考に行った。まず、文字化したデータに対し、2段階のコーディングを行った。1段階目のオープン・コーディングでは、文字テキストに対してコードをつけていった。2段階目の焦点的コーディングでは、オープン・コーディングによってコード化されたテキストに、より抽象度の高いコードを選択的に割り振っていった。最後にこれらの作業を経て得られた概念カテゴリー間の関係について検討を行った。

以上が、調査の概要である。事項では、上記の方法によって行った分析の結果を提示する。

6.2. 活動領域間の移動にともなう困難

6.2 では、協力者が活動領域間の移動にともなって感じる困難とそれにかかわる要因について分析を行った。分析結果について述べる前に、まず、協力者たちが来日後経験する通用しないという経験について見ておきたい。

6.2.1. 通用しないという経験

インタビューでは、日々の生活のさまざまな場面において、自分の日本語が通用しないという経験をしたということが語られていた。

日本語学校で学ぶ留学生は、来日後アルバイトなどを通じて社会にかかわっていくことが多い。本調査の協力者も8名中6名が来日して数ヶ月後にはアルバイトをはじめ、学校からアルバイト先への移動を経験している。それまで生活の中心であった学校では、やり取りの相手であるクラスメイトや教師もテキストの言葉の範囲で話し、協力者たちが言葉につまったときでも理解しようとしてくれる。しかしアルバイトでは、アルバイト先のメンバーとして利害に関わる切迫した状況に対応しながら自分の仕事をこなさなければならない。そのような状況の中、協力者たちはこれまで身につけてきた自分のことばや振舞いが通用しないという経験をし、焦りやいら立ちを感じている。

協力者 R は、日本に来てから本格的に日本語を習い始めたが、できるだけ早く日々の生活で困らないぐらいの日本語を身につけたいと思い、一生懸命日本語を勉強したと言う。しかし、教室でのやり取りにおいてはある程度有能に振舞えるようになっていたとしても、一步教室を出るとやり取りの様相は変化する。そこで R は通用しないという経験をすることになる。

一生懸命やって、なんとか話せるようになりたいっていう気持ちがすごく強いんですよ。だからこそ、ああ、俺一生懸命やったから通用するだろうっていう思いがあるじゃないですか。で、通用しない。(R 338) ⁴⁰

このような経験をしているのは、他の協力者たちも同じである。協力者 O は、来日当初、相手に伝えたいことがあるにもかかわらず、知っていることばが少なかったため、相手に

⁴⁰ インタビューの最後に記した記号は、最初のアルファベットが協力者、次の数字が発話番号を指す。

言いたいことが伝えられないというもどかしさを経験したと言う。

あと、学校で単語、たとえば、自分が思うことは言葉で伝えない。自分が思ったことをちゃんと言葉にかえて、向こうに伝えたいけど、単語の数も足りないんで、全然伝わってなかったから、くやしかったんですよ。そういう人は多いと思います。なんでわかってくれへんの、とか。(O 16)

O は、学校で使用する単語では数が足りず、学校以外の場所で自分の思っていることを言葉で伝えようとしても伝えられなかったと述べている。O もまた、ここで通用しないという経験をしているのである。

通用しないという経験をすることになるのは、来日初期に限らない。協力者 J は、1 年間日本語学校で勉強した後大学院の研究生になった。そこで書き言葉で論文を書かなければならなくなったとき、J は通用しないという経験をする。

ああ、それ（論文）が一番頭痛いところと思います。そうですね、ほかの留学生はわからないですけど、わたしですね、自分が言いたいことを、そうですね、なんていうんですかね、書き言葉で書くと、なかなか難しいと思いますよ。普段のしゃべるときと違って。(J 34)

H は、来日 3 年目に、大型生活雑貨店でアルバイトをはじめた。H は、それまでにすでにいくつかアルバイトを経験し、大学生活にも支障がない程度の日本語を身につけていた。しかし、アルバイトを始めた頃は、商品についての知識がなく、商品の説明ができなかったと言う。

ああ、（商品の）説明するのが（難しい）、今は大丈夫ですけど。でも、知らないのももちろんあるから、知らないっていうのは、単語知らないのもあるけど、商品について知らない。それたぶん日本人でも知らないと思うんですよ。その関連じゃないと。

(H 334)

S は、現在会社員である。社会人生活をはじめて数年が経ち、現在は 2 つ目の職場で仕

事をしている。S は、仕事をしていく中で常に新たな専門用語が出てくるので、毎日が勉強中だと言っている。

（わからない言葉は）まだありますよ。特に専門用語、特に仕事をしていく中でそれなりの専門用語が出てくるので、そういうのはもう、専門、あ、日本語学校では全然勉強しない言葉ですし、そうですね、だから、毎日はまだ勉強中ですね。（S 375）

このように、協力者たちは来日してからなんらかのかたちで通用しないという経験をしている。しかも、そのような経験をするのは来日初期に限らない。その後の生活においてもそのような経験に遭遇することもある。そして、ときに通用しないということに対し、もどかしさや悔しさを感じる。

では、なぜ協力者たちは通用しないという経験をするようになるのだろうか。これが、単にその協力者の日本語のレベルの問題であれば、来日後数年が経ち、ある程度の日本語が身についた協力者がこのような経験をするのではないはずである。本研究では、この通用しないという経験の要因を活動領域間の移動の問題として捉え、協力者が通用しないという経験に至った要因を見ていく。

次の項では、協力者たちの経験した通用しないという経験の要因を、活動領域間の移動にともなう困難という観点から分析する。

6.2.2. 活動領域間の移動にともなう困難とその要因

ここでは、インタビューデータを活動領域間の移動にともなう困難という観点から分析をし、協力者たちが通用しないという経験することになった要因を明らかにしていく。ここで協力者たちの通用しないという経験を活動領域間の移動にともなう困難という観点から分析を行うのは、これまで取り上げられてこなかった学習者の生活の場の移動にともなう困難、つまり小さな移動の問題に焦点を当てたかったからである。先述のように、これまでの研究では学習者が経験する困難が単にその学習者個人の日本語能力の問題として扱われ、周囲の環境やその変化と切り離されて考えられてきた。本研究では、学習者の感じる困難を生活の場、つまり活動領域との関係において見ていく。

なお、分析の結果は、来日初期の移動とその後続く複数の移動にわけて提示する。これは、来日初期の移動において協力者が感じる困難と、その後の複数の移動の際に感じる

困難の内容や程度に異なる傾向が見られたからである。

以下では、6.2.2.1において来日初期の移動にともなう困難、6.2.2.2において複数の移動にともなう困難について記述する。

6.2.2.1. 来日初期の移動にともなう困難

6.2.2.1.1. 来日初期の移動にともなう困難の要因

協力者たちから困難が最も多く語られたのは、来日初期の移動の経験についてである。これはこの来日初期の移動にともなって感じた困難がそれ以降のものに比べ大きいものであったことを示していると言えるだろう。この頃は来日したばかりで相手の言っていることが理解できないため日々の生活において困難を感じたり、アルバイト先での仕事において支障をきたしたりしたことなどが多く語られた。

協力者たちから困難の要因としてあげられたものは、大きく次の3点に分けられた。

① <ことば>

最初に経験した活動領域である教室と移動先の活動領域で使用されている日本語が異なっていたこと。

② <日本語の学習段階>

自分の日本語の学習段階が初期の段階にあったこと。

③ <切迫した状況>

やり取りの成否がそのまま活動の成否に結びつく状況において、日本語のみを使用して活動をしなければならなかったこと。

以下では、以上の3つの要因について詳しく説明する。

1) ことば

<ことば>は、最初に経験した活動領域である教室と移動先の活動領域で使用されている日本語が異なっていたことが要因となった困難である。初期の活動領域間の移動にともなう困難については、ことばに関する事柄が中心に語られることが多かった。特に、最初に経験する教室という場と、その次に経験するアルバイト先などで使用されることばの違いが二者間の対比において語られることが多く、協力者全てがその違いに言及している。

それまで生活の中心であった教室では、やり取りの相手であるクラスメイトや教師もテキストのことばの範囲で話し、ことばにつまったときでも言いたいことを理解しようとしてくれる。しかし、教室の外では、そのような配慮は期待できない。自ずと、最初の活動領域である教室と次の活動領域において使用されることばには異なりが生じる。

このような来日初期の移動における困難の原因として挙げられたのは、言葉の量の多さ／簡略化された話し方／地域の言葉／若者言葉／スタイルの違い（丁寧体と普通体）／活動領域特有の表現／スピードの速さなどであった。

ここでは、その一部を紹介する。

a. <言葉の量の多さ>

たとえば、あの、私先生と一緒に話して、私の言葉に限りある。この、言葉、だいたいテキストの言葉から。でも、あの、外出て、そのバスケの人が、全然わからない。テキストの言葉だから。あの、言葉どこから？わからない。(K23)

b. <簡略化された話し方>

先生のしゃべりかたが、きれいな日本語使うし。バイト先の人は、ほんなというか、ほんなきれいな言葉を使わなくても通じるから。日本人は、ねえ。(CK300)

c. <地域方言>

日本語学校で勉強したの日本語は標準語です。でも、アルバイトの時は関西弁いっぱいです。ときどきわからない。(L2)

2) 日本語の学習段階

<日本語の学習段階>は、自分の日本語の学習段階が初期の段階にあったことが困難の要因としてあげられたものである。インタビューでは、困難の要因として自分の日本語の学習段階が初期の段階にあったことをあげる声も多く聞かれた。

でも、最初のほうが一番きつかったですかね。アルバ、うん、1つめと2つめがきつ

かった。スーパーと2つめの飲食店のときは。やっぱり、そのときが日本に来て、すぐですので、なんでしょう、日本語能力がそんなに高くないから大変でした。

(S238)

あと、3割4割半分ぐらいわかってて、その残りぐらいわからない状態になったときに、また違う意味で辛かったですね。たとえば、これどういうふうにやってくださいって言われたか、まあ、半分ぐらいしかわからないと、なんか言われることをやるんですけど、完璧にできない。(R62)

3) 切迫した状況

＜切迫した状況＞とは、やり取りの成否がそのまま活動の成否に結びつく状況において、日本語のみを使用して活動をしなければならなかったことを困難の要因としてあげたものである。アルバイト先などでは留学生ではなく、その店のメンバーとしての振舞いが求められ、そこでのやり取りの失敗が仕事上の失敗に直結するような緊迫した状況にある。そのような切迫した状況において、協力者たちは日本語のみを使用して、やり取りを行わなければならない。このような状況も協力者に困難を感じさせる要因となっていた。

利益がある場合（相手と利害関係がある場合）は、もっと緊張します。(L36)

クビされるか、それも考えます。(L42)

（自分の）反応が遅いんですよ。最初は。「6つ」って言われたら「6つっていくつでしたかな。いち、に、さん、し、ろっこ」、こう、いちいち数え、考えていかんかったら、すぐ反応ができないんですよ。忙しい時、ちょっと緊張感が出てくるんで。

(CK97)

以上、来日初期の移動にともなう困難とその要因について見てきた。来日初期の移動にともなう困難の要因となっていたのは、①＜ことば＞、②＜日本語の学習段階＞、③＜切迫した状況＞の3つである。＜ことば＞について詳しく見てみると、言葉の量の多さ／簡略化された話し方／スピードの速さ／地域の言葉／若者言葉／スタイルの違い（丁寧体と普通体）／活動領域特有の表現などが、協力者に困難を感じさせる要因となっていた。

次に、協力者 R のケースをもとに、このような困難を協力者たちがどのように経験しているのかを見ていきたい。

6.2.2.1.2. 協力者 R のケース【日本語学校→旅館でのアルバイト】

ここでは、協力者 R のケースを取り上げ、来日初期の移動の経験について見ていく。R のケースを取り上げたのは、R のケースが分析の結果を典型的に表しており、かつ来日初期の困難について詳細に語られたものであったからである。焦点を当てたのは、R の日本語学校からアルバイト先の旅館への移動である。R は日本へきて数ヵ月後、旅館で料理を宴会場に運ぶアルバイトをはじめた。最初は相手の言葉がわからなくてもなんとなくこういうことだろうと推測しながら仕事をしていたと言う。しかし、相手の言っていることが完全にはわからず言われたとおりに仕事ができないということもあったと言う。

R は当時を振り返り、自分の日本語が通用しなかった大きな理由として単語の量が少ない／スタイル（普通体でのやり取りがわからない）をあげている。教室では最初にですます体から勉強し、その後もしばらくは「ですます体」、つまり丁寧体のみを使用する。R はアルバイトをはじめるとまでは「ます形の頭だった」ため、アルバイト先で使用する普通体のやり取りが理解できず、普通体の概念が理解できたときにはじめてアルバイト先の会話がわかるようになったと言う。R はそのときのことを「もう一つの日本語に出会った感じ」と表現している。

で、また、その、まあ、(中級になって普通体で書かれた文章に接するようになって) もう 1 つの日本語に出会ったみたい。そこから、なんか、みんなはい、じゃあ、なんか、バイト先の話もだんだんわかるようになってきたし。うん。まあ、たとえば、まあ、やりますかってまず言わないじゃないですか。(R 303)

その後 2 ヶ月ほどで仕事にも慣れ、半年ほどで日本語でのやり取りが理解できるようになり、1 年を過ぎるころにはベテランになった。しかし、その後アルバイト先では丁寧体が使用されないため、丁寧体は必要ないものと思うようになったと言う。

留学生の活動してる場が限られてるじゃないですか。まあ、学校とバイト先みたいな感じですね。じゃあ、バイト先で(ですます体を)使わないと、あ、じゃあ、いら

ないか、必要ないか、みたいな考えが出てくるじゃないですか。ただ、だんだんこの活動範囲が広がるといろいろ使うじゃないですか。ですます形、丁寧語、敬語もそうですし。(R 285)

以上のように R は、日本語学校からアルバイト先である旅館への移動にともない、それぞれの活動領域において使用されることば、特にスタイルの違いによって困難を経験することになった。この R のケースからもわかるのは、異なる活動領域ではその活動領域における特有のことばやことば遣いがあり、その異なりが活動領域間の移動にともなう困難の要因となっているということである。また、そのような活動領域に特有のことばや言葉遣いが、協力者の日本語習得のあり方に影響を及ぼしているということである。

6.2.2.2. 複数の活動領域間の移動にともなう困難

6.2.2.2.1. 複数の活動領域遺憾の移動にともなう困難の要因

協力者たちから複数の移動にともなう困難としてあげられたのは、①活動領域に特有のことばややり取り、②活動自体の難しさであった。

1) 活動領域に特有のことばややり取り

活動領域に特有のことばややり取りとは、他の活動領域とは異なる特徴を持ったある特定の活動領域に特有のことばややり取りのあり方を指す。協力者たちが困難の要因として語ったものには、接客のことば／商品名や商品知識／大学の専門分野の用語（講義、レポート及び論文作成）／仕事の報告書作成のことば／職場での電話対応のことばなどが見られた。以下では、協力者の発話の一部を事例として取り上げる。

a. 商品や商品知識

でも、なんか、単語量が多いですね。新商品が多いですから。ロフトってカタカナばかりじゃないですか。まあ、今までした、一番簡単と言ったら、バス用品買いに行ったら、ウォシュレットつき、そういうのも教科書ではでないし、授業にもでないし、居酒屋にも出ない。だから、いい意味で言ったら、勉強にもなりました。(H209)

b. 大学の専門分野の用語

ううん、まあ、法律関係もありますけど、法律関係の中に、わたしは行政法を勉強していますけども、わたしは地域財産、民法の話、商法の話とかすると、いろいろ調べないといけません。(J57)

このように、協力者たちが複数の活動領域間の移動にともなう困難の要因として語ったものは、接客の言葉／商品名や商品知識／大学の専門分野の用語（講義、レポート及び論文作成）／仕事の報告書作成の言葉／職場での電話対応など、活動領域特有のことばややり取りである。また、これらをより詳細に見ていくと、例えば商品名や商品知識に関しては料理／食材／生活雑貨など下位項目は多岐にわたり、また、大学の専門分野の用語にしても、自動車整備の専門用語／教育関係の専門用語／法学関係の専門用語など多様なものが困難としてあげられている。

なお、来日初期の移動にともなう困難としてあげられた、言葉の量の多さ／簡略化された話し方／スピードの速さ／地域のことば／若者言葉／スタイルの違い(丁寧体と普通体)／活動領域特有の表現などは、時間の経過とともに、困難の要因として語られなくなっている。これらの結果は、日本の生活に慣れ、日本語の習得がいくら進んだとしても、活動領域が変わればそこにはその領域特有の言葉や振舞いがあり、その領域における活動に参加していく過程においては、新たな困難が存在することを示していると言える。

2) 活動自体の難しさ

活動自体の難しさとは、文字通り従事する活動そのものの難しさが困難として語られているものである。例えば、下の H の発話では、大型生活雑貨店でのレジのアルバイトにおいて、商品の発注や入れ替えなどが自分の仕事の範疇に含まれるようになり、それが新たな困難となったことが語られている。H はこの他にも、クレジットカードの処理、他のアルバイト店員のシフトの作成、電話でのクレーム対応などを任されるようになったことについて語っている。

発注の時、どうすれば発注したらいい。で、発注で、商品で 1 歳の商品、2 歳の商品、商品で年齢ついているし、どんなときに値引きしないといけないし、で、どんなシーズンになったら、春の入れ替えするか、たとえば今だったら、ホワイトデー、ホワイ

トデーと、新生活が一等地に入れ替えのときがあるから、それもだいたい日にちわからないと。それ教えるし、教えてもらわないと、私わからないし。(H 308)

下の発話は、協力者 CK のものである。CK は、鉄板焼きの店で鉄板での調理を任されるようになった。店はカウンター式のキッチンになっているので、料理をしながらカウンター前の客の注文をきいたり、会話をやり取りしなければならない。CK の発話には、同時に複数のことをこなしつつ、客への配慮も忘れてはならないことが新たな困難として語られている。

飲み物はね、別に、量だけ覚えたらいいんじゃないですか。足したり、引いたりとか、でも、あの、料理ってね、焼きすぎたらだめやし、ちょっとした間で焼きすぎるんですよ。鉄板が熱いんでね。気を取られとったら、それが、すっごく、あの集中してやらなかったら、集中しながらお客さんの声も聞かなあかんのですよ。(CK105)

このように、複数の活動領域間の移動にともなう困難においては、＜活動自体の難しさ＞が多く語られていた。ここで注目したいのは、活動自体の難しさについて語られるようになるということが、ことば自体の難しさについて語られることが相対的に少なくなっていることを意味しているということである。このようにことば自体が困難として語られなくなっていることの理由として考えられるのは、協力者が一般的なことばの使用については困難を感じなくなっていること、また、協力者が従事する活動自体が複雑なものになっていることが考えられるが、このような困難の要因の変化については後に詳しく取り上げて説明を行いたい。

6.2.2.1.1. 協力者 S のケース【串揚げ店の接客→すし屋の接客→ホテルの接客】

次に、複数の活動領域間の移動にともなう困難の分析の結果を典型的に示す協力者 S のケースを取り上げ、協力者たちが最初の移動に続く複数の活動領域間の移動にともなう困難をどのように経験しているのかを見ていく。

S は来日後、いくつかのアルバイトを経験する。ここでは、①串揚げの店での接客、②すし屋での接客、③ホテルのレストランでの接客という 3 つの活動領域間の移動を取り上げる。

A) 串揚げの店での接客

S は日本語学校に通いながら 1 年半串揚げの店でアルバイトをした。最初の頃 S は日本に來たばかりで日本語があまりわからなかったため、仕事は大変だったと言う。例えば、客への説明は店長が作ってくれたマニュアルを「丸暗記」し、実際の対応をしていたと言う。このように最初のうちは周りのスタッフのサポートを得ながら仕事を遂行していた。しかし、接客にはことばや案内の仕方や説明の仕方にパターンがある。S はそれを身振りも含めてスタッフの真似をしながら覚えていった。

あの、最初のころは 1 人で対応するわけで、ではないので、やっぱり先輩のスタッフたちを見習いながら、たとえば、日本人がこういうことあったときに、こういう答えとか、対応してましたっていうのを、真似をしながら、まあ、行動と、言葉の真似もしながら。(S 61)

しかし、日本語でのやり取りが必要とされるのは、客への対応だけではない。店には他にも店で働くメンバーがおり、そのメンバーともやり取りが必要である。S は、自分がある仕事で手が離せない場合は、その仕事を他のメンバーに任せなければならない場合もあると言う。したがって、そのような場合は何がどこまでできていて、他のメンバーにどのようなことを頼みたいのかを説明する必要が生じる。このように、S の発話では、メンバー間で情報を共有することが必要となったときに日本語でのやり取りも必要となったということが語られている。

会話というか、まあ報告とか、他の、まあ、仕事分担がありますので、自分で全部できるわけではないから、たとえば、こういうことが自分が手が離せないから、だれかにやってもらいたいとか、手伝ってもらいたいときに、あの、説明をしないといけないですね。あと、どういうことをやってもらいたいとかは、言わないといけないです。

(S134)

S が日本語をよく使うようになったのはこの店で接客の仕事をはじめてからである。また、仕事に従事するうえで、話すことが必要かつ重要になったことが自分の日本語の力の

向上に役に立ったと言う。来日2年目からは、アルバイト先の会話が大体わかるようになった。そして、そのころにはこの串揚げの店の接客のリーダーになり、新人教育も任されるようになっていた。その後、Sはすし屋、ホテルの配膳のアルバイトを経験することになる。

B) すし屋での接客

すし屋では魚に関することばが多く使われる。しかも品書きが毎日変わるため、「今日はこの魚が入った、これがおすすめ」ということを説明しなければならない。そのため、お客さんに聞かれても聞かれなくても開店前に女将さんに「今日のお勧めは何ですか」と確認していたと言う。

あ、すしやさんは魚が多いんですね。魚が漢字ばかりで、それどういう意味とかわからないんです。たとえば、魚へんに青いとか書いて、それが店が開店する前に、本日のメニューを、しかも、すしやさんは品書きが毎日違うんですよ。たとえば、今日はこういう魚が入った。これがおすすめ、とかいうのが、毎日品書きがかわっているわけですよ。で、読めないときとかは、開店するまえに女将さんに教えてもらって、で、開店してお客さんが来られたら、聞かれても聞かれなくても本日のお勧めは何ですか？何ですかって言わないといけないですね。(S 232)

同じ飲食店の仕事であっても、その店で扱う商品や店の性質によって、必要となることばも異なり、そこで行われる活動も異なる。Sの串揚げ屋からすし屋への移動を見ると、同じ飲食店の接客ということで使用することばや活動に多くの共通点もあると思われる。しかし、すし屋では魚についての用語に加え、魚についての商品知識が必要となり、さらにそれを客に対して説明することが求められる。しかも、すし屋で扱う商品としての魚は、季節やその日の仕入れによって入れ替わりが激しく、それに合わせて説明にも変更を加えなければならない。このように、Sのこの発話からは、例え日本語の学習の段階が進んでも、活動領域が変わればその場に特有のことば遣いや振舞いが存在し、それらを新たに身につけていく必要があることが示されている。

C) ホテルでの配膳

S はすし屋の次にホテルで派遣スタッフとして配膳の仕事をする。洋食のレストランではメニューにカタカナの名前の料理が多く、料理の説明も大変だった。ホテルでは、配膳のアルバイトをはじめるにあたって、従業員から、「ホテルの客から見れば配膳の派遣スタッフではなく、ホテルの一員になるので、言葉の扱いや接客に十分気をつけるように」と言われた。そのため S は言葉の扱いや客との接し方に注意するよう心がけていたと言う。

ここ、ホテルですので、やっぱり、接客、やっぱりレベルが、今までやってる飲食店とはまたちょっと違うんですね。ホテルで仕事しているので、私たちはバイトとか、そういうのは思われなくなったので、ホテルの一員だと思われるので、《中略》言葉の扱いとか、接客の扱いとか、十分に気をつけてやってくださいって言われたので、けっこう厳しいです。ですので、言葉の扱いとか、その、きちんとやらないといけないんです。(S 185)

以上、S が 3 つの活動領域において経験した困難を時間の流れに沿って見てきた。

S のケースからわかるのは、来日初期の移動にともなう困難を克服し、特定の場所の活動やことばに慣れたとしても、また新たな場所での生活がはじまれば新たな困難に直面するということである。串揚げの店での接客の仕事や仕事に必要なことばには習熟していた S もすし屋やホテルの配膳の仕事ではまた新たな困難を経験している。接客という活動は同じでも、場の性質やそこでの実践が異なれば必要となることばや振舞いも変わってくるからである。

困難は、＜活動領域間の移動＞時だけではなく、＜参加の深まりによる活動の複雑化＞によっても顕在化する。S のケースを見てみると、串揚げの店、すし屋、ホテルの配膳と活動領域を移動するたびに、より複雑な活動に参加するようになっていることがわかる。これは、日本語の習得の段階が進んだことや、日本での生活の経験が豊富になったことにより、仕事の中でもより複雑で重要な役割を担うことを期待されるようになってきたことが要因として考えられる。言い方を変えれば、このような変化は、当該社会における協力者の参加がより深いものになっていることを示すものと言えるだろう。他のメンバーのケースを見ても、やはり活動領域を移動するごとに、より複雑で重要な活動に従事す

るようになる傾向が見られ、それによって新たな困難を経験することになったということが語られている。

従事する活動の複雑化は、活動領域間の移動に限らず、同じ活動領域内においても起こる。S の場合、串カツ屋において、最初はふつうのホールスタッフだったがその後接客係のリーダーになり、新人教育もまかされるようになる。それにともない、その仕事に従事するために必要な言葉もより難しいものとなっていった。つまり、S の語りの中には、あるコミュニティにおいて立場や役割が変化し、当該コミュニティに共有された目的に深く関わるほど、多くの人やものに関わるようになり、活動が複雑化することが語られているのである。また、その活動の複雑化にともなって、その活動に参加するため、より複雑なことばの使用が要求されるようになる。この活動の複雑化は、4 章「ひろげる」の協力者 C のケースにおいても見られた。C のケースでは、洗い場から居酒屋のホールでの接客、さらに創作料理屋における接客へと活動が複雑化するのにもともない、必要となることばの複雑化していくことが語られていた。このような活動の複雑化は S や C のケースをはじめ他の協力者においても見られ、協力者たちにとっての困難の要因となっていた。

以上、複数の活動領域における困難の要因についての分析の結果を示した。複数の活動領域間の移動にともなう困難の要因の分析では、＜活動領域に特有のことばややり取り＞や＜活動自体の難しさ＞が困難の要因として多く語られていた。また、S のケースからわかるように、活動領域間の移動や、コミュニティ内での立場や役割の変化によって従事する活動が複雑になり、それにともなってより複雑な言語活動への従事が求められる＜参加の深まりによる活動の複雑化＞もまた協力者たちが困難の要因となっていることがわかった。

6.2.2.3. まとめ

6.2.2 では、協力者たちの活動領域間の移動にともなう困難とその要因について見てきた。

来日初期の移動にともなう困難の要因となっていたのは、①ことば、②日本語の学習段階、③切迫した状況の3つである。①ことばについて詳しく見てみると、言葉の量の多さ／簡略化された話し方／地域の言葉／若者言葉／スピードの速さ／スタイルの違い（丁寧体と普通体）／活動領域特有の表現などが、協力者に困難を感じさせる要因となっていた。次に協力者 R のケースを取り上げ、協力者たちが来日初期の移動にともなう困難をどのように経験しているのかを見てきた。R のケースでは、最初の活動領域で主に使用される丁

寧体と次の活動領域で使用される普通体の違い、いわゆるスタイルの違いが困難の大きな要因となっていたことが語られていた。この R のケースからも、異なる活動領域ではその活動領域における特有のことばや言葉遣いがあり、その異なりが活動領域間の移動にともなう困難の要因となっていることがわかる。また、R のケースからは、そのような活動領域に特有のことばや言葉遣いが、協力者の日本語習得のあり方に影響を及ぼしていることも明らかになった。

次の複数の活動領域間の移動にともなう困難の要因の分析では、＜活動領域に特有のことばややり取り＞や＜活動自体の難しさ＞が困難の要因として浮かび上がってきた。活動領域に特有のことばややり取りには、接客の言葉／商品名や商品知識／大学の専門分野の用語（講義、レポート及び論文作成）／仕事の報告書作成の言葉／職場での電話対応の言葉などが見られた。これらをより詳細に見ていくと、例えば商品名や商品知識に関しては料理／食材／生活雑貨など多岐にわたり、また、大学の専門分野の用語にしても、自動車整備の専門用語／教育関係の専門用語／法学関係の専門用語など多様である。

また、来日初期の移動にともなう困難としてあげられた、言葉の量の多さ／簡略化された話し方／スピードの速さ／地域の言葉／若者言葉／スタイルの違い（丁寧体と普通体）／活動領域特有の表現などは、時間の経過とともに、困難の要因として語られなくなっている。これらの結果は、日本の生活に慣れ、日本語の習得がいくら進んだとしても、活動領域が変わればそこにはその領域特有のことばや振舞いがあり、その領域における活動に参加していく過程においては、新たな困難が存在することを示していると言える。

次に S のケースを取り上げ、協力者たちが複数の活動領域間の移動をどのように経験しているのかを見ていった。S のケースにおいても、日本の生活に慣れ、日本語の習得がいくら進んだとしても、活動領域が変わればそこにはその領域特有のことばや振舞いがあり、その領域における活動に参加していく過程においては、新たな困難が存在することが示されていた。また、活動の複雑化も協力者たちに困難を感じさせる要因となっていることがわかった。＜参加の深まりによる活動の複雑化＞とは、あるコミュニティにおいて立場や役割が変化し、当該コミュニティに共有された目的に深く関わるほど、多くの人やものが関わるようになり、活動が複雑化することである。また、その活動の複雑化にともなって、その活動に参加するため、より複雑なことばの使用が要求されるようになる。このような参加の深まりによる活動の複雑化は、他の協力者においても見られ、協力者たちにとっての困難の要因となっていることがわかった。

以上 6.2.2 では、協力者たちの活動領域間の移動にともなう困難とその要因を、来日初期の移動にともなう困難とその後の複数の移動にともなう困難に分けて見てきたこれらの結果をふまえ、次の 6.2.3 では移動活動領域間の移動にともなう困難がどのように変化していくのかを明らかにすることを試みる。

6.2.3. 活動領域間の移動にともなう困難の変化のプロセス

ここでは、6.2.2 で明らかになった協力者たちの活動領域間の移動にともなう困難とその要因の結果をふまえ、移動活動領域間の移動にともなう困難がどのように変化していくのか、困難の変化のプロセスを内容的変化と困難の度合いの変化の2つの面から見ていく。

6.2.3.1. 困難の内容的変化

ここでは、活動領域間の移動にともなう困難の変化を、内容的側面から見ていく。内容面に関しては、6.2.2 活動領域間の移動にともなう困難においても説明を行ったが、ここで再度振り返っておく。

まず、来日初期の移動では、日本語を使用したやり取りの難しさを中心に困難の経験が語られることが多かった。困難の要因としてあげられたのは、＜ことば＞、＜日本語の学習段階＞、＜切迫した状況＞である。＜ことば＞については、言葉の量の多さ／簡略化された話し方／スピードの速さ／地域の言葉／若者言葉／スタイルの違い(丁寧体と普通体)／活動領域特有のことばややり取りなどが困難の原因としてあげられた。また、来日当初はまだ日本語の学習がそれほど進展していなかったことから、自分の＜日本語の学習段階＞も困難の原因としてあげられていた。＜切迫した状況＞とは、日本語を使用したやり取りがそのまま活動の成否にかかわるような切迫した状況を表す。協力者たちは、このような状況において日本語でのやり取りを行わなければならないことに困難を感じていた。

一方その後の複数の移動では、＜活動領域特有のことばややり取り＞や、＜活動自体の難しさ＞が中心に語られることが多くなり、広くことば自体が困難としてあげられることはなくなっていく。活動領域特有のことばややり取りと活動は、協力者の経験した生活の場によって異なるため、その項目は多岐にわたっている。また、＜参加の深まりによる活動の複雑化＞も困難の要因となっていた。協力者たちが社会に十全的に参加していく過程において従事する活動が複雑化し、またそれによってこれまで以上に複雑な言語活動への参加が求められるということが起こっていた。そして、この＜参加の深まりによる活動の複雑化＞は、複数の活動領域間の移動にともなう困難の要因となっていた。

以上、活動領域間の移動にともなう困難の変化のプロセスを内容面から見てきた。次に、活動領域間の移動にともなう困難の変化のプロセスを協力者の感じる困難の度合いの変化の側面から見ていく。

6.2.3.2. 困難の度合いの変化

次に、協力者が感じる困難の度合いの変化をその変化の要因とともに見ていきたい。ここでは、インタビューの中から協力者が困難の変化について語っている部分を取り出し、分析を行った。活動領域間の移動にともない、協力者たちが新たな困難を経験することはこれまでも述べてきた。しかし、時間が経過するにつれ、協力者が困難を感じる度合いは変化していく。協力者の発話の中には、「慣れる」「わかる」「自然に入ってくる」などの表現が見られるようになるが、これは協力者が感じる困難の度合いが軽減されていることを表すものと言える。

次の H と R の発話には、最初は困難だった仕事やことばにもやがて「慣れ」、どのようなときどう対応すればいいかがわかってくるということが語られている。

どれが（どの活動が）しんどいかっていったら、どれもしんどい。最初の時はしんどい。でも、そのうちに慣れてきますから。(H367)

（最初のアルバイトでの仕事に慣れたのは）半年ぐらいしてですね。半年ぐらい経ったら、もう、ほとんど仕事の内容も覚えたり、仕事の、その場とかですね。その####の中での言葉もわかったので、もう、スムーズにできるようになりました。半年以上かもしれないですね。(R72)

このような協力者の「慣れる」「わかる」「自然に入ってくる」を詳細に見てみると、特定の活動領域における活動と使用されることばになれたという場合と、日本語の学習段階が進んだため日本語が自然に入ってくる状態になったということを指す場合があることがわかる。また、活動領域間の移動に慣れたということの意味と思われる発話も少数ながら見られた。以下では、①特定の活動領域の活動ややり取りに「慣れた」、②活動領域間の移動に「慣れた」、③日本語学習の段階が進んだことによって「自然に入ってくるようになった」について、事例をあげながら説明をする。

1) 特定の活動領域の活動ややり取りに「慣れた」

仕事にはある程度決まったルーティーンがある。また、そこで行われるやりにもパター

ンや傾向がある。したがって、日々の繰り返しにより、そこでの仕事に慣れていくとともに、その中で使用される日本語にも慣れる。次の CK と S の発話には、このことが示されている。

CK からは、特定の活動領域で使用されることばにはある程度のパターンがあり、それを繰り返し使用するため、毎日毎日新しいことばが出てくるわけではない。したがって、繰り返し使用されることばを覚えていけば、困難が軽減されてくということが読み取れる。

いくら疲れても。一日たった一つの言葉と、一つの文法覚えても、もう、なんて言うんかな、ゆっくりゆっくり、こう、全部覚えていったら、あんまり、そんな繰り返しで使ってるからね。そんな日に日に新しいことば出てないんで。 (CK 298)

次の S の発話においても、特定の活動領域で行われるやり取りにある程度のパターンがあり、活動に参加するうちにそのやり取りにどう対応すればいいのかがわかってくることが述べられている。このようにやり取りのパターンがわかることによって困難も軽減されていく。

もう、ほんとに助けて、みたいな感じで、日本人のスタッフたちに助けを求めてたので。でも、やっていくうちには、だいたい聞かれることとか、だいたいどんなことを言ってるのか、わかってきたので、だいたいこういうことを言われたら、どんな感じで答えたらいいとか、どういう対応していったらいいのかとか、どんどんわかっていったんで。 (S57)

このように、協力者の語りには、ある特定の活動領域における活動とそこで行われるやり取りにはルーティーン化されたものやパターンがあるため、一定期間その活動に従事していると、「慣れる」あるいは、どう対応すればいいかが「わかってくる」ようになる。また、これによって困難も徐々に軽減されていくということが述べられている。

2) 活動領域間の移動に「慣れた」

次に見ていくのは、複数の活動領域を移動し、新たな活動を何度も経験することによっ

て、活動領域間の移動に「慣れた」ということについて述べていると見られる事例である。

次の発話は、S の発話である。

ま、やっぱりこれも使ってることばがちゃんと頭に入ったら、もう習慣っていうか、慣れてくるから、(新しい場所に慣れるのに) 2・3ヵ月?かかるかかからないかぐらいですね。どんどん時間が短縮してくるんです。(S 224)

S は、何度も移動を経験していると、新しい場所で新しい仕事に慣れるのに2・3ヵ月かかるかかからないかになり、慣れるまでの時間が短縮されていくと述べている。この事例からは、複数の活動領域間の移動を重ねることで新たな環境やその場所での活動に適応することがより容易になり、また、それにとまって協力者が経験する困難も徐々に軽減していくことがわかる。

3) 日本語学習の段階が進んだ(自然に入ってくるようになる)

次に見ていくのは、日本語が自然に入ってくる状態に至ったということを述べていると思われる事例である。協力者たちはことばに関して、ある特定の活動に対する習熟とは別に「自然に入ってくる」時期がやってくると言う。これは学習の段階が進むことによって、特に意識しなくても日本語が理解でき、使えるようになる状況を表したものと考えられる。調査協力者の何人かはある程度日本語ができるようになると自然に入ってくる時期がくることに言及している。

(その場所に) いるだけで、はい。勉強になる、勉強できる。自然に入ってくるんですよ。(R 202)

一応簡単に言ったらね、日本語の勉強の仕方と言うから、最初っから基本が一番大事。と、言ったら悪いけど、最初の半年間と1年間必死でがんばったら2年目にね、全然勉強しなくてもできるんです。ほんだけ基礎が大事です。私はほんとに2年目なんも勉強してないです。(CK278)

以上、協力者たちの「慣れる」「わかる」「自然に入ってくる」といった発話を手がかりに、協力者たちの感じる困難の度合いの変化を見てきた。まず、時間の経過とともに協力

者の発話の中には、協力者が感じる困難の度合いが軽減されていることを表す「慣れる」「わかる」「自然に入ってくる」などの表現が見られるようになっていた。また、それらの発話を詳しく見てみると、「慣れる」「わかる」「自然に入ってくる」という発話は、①特定の活動領域の活動ややり取りに「慣れた」、②活動領域間の移動に「慣れた」、③日本語学習の段階が進んだことによって「自然に入ってくるようになった」ということを指していることがわかった。

ここまで見てきた、協力者の感じる困難の度合いの変化をまとめると次のようになる。最初の活動領域間の移動にともない協力者たちは大きな困難を経験する。しかし、感じる困難の度合いは時間の経過とともに小さくなっていく。その理由として考えられるのは、その場所での仕事やその中で使われることばに「慣れ」「自然にできる」ようになったこと。また、学習の段階が進んだことによって日本語が「自然に入ってくる」状態に達していることである。

しかし、困難は軽減されたとしても、まったくなくなるわけではない。新たな活動領域において、これまでとは異なる活動やその中ででのやり取りに従事する際には、協力者はまた新たな困難を経験することになる。活動領域間の移動によって直面する困難については、先に S のケースを取り上げて説明したとおりである。たとえ、日本語の学習の段階が進み日本語を介してのやり取りに問題がなくなっていたとしても、そこには領域固有の活動やその中で使用されることばがあり、それが困難の原因となっている。また、同じ活動領域であっても役割の変化によって実践が複雑化することもある。協力者たちが困難を感じる度合いが徐々に軽減されたとしても 0 になることはなく、増大と縮小のサイクルはその後にも継続するのである。

6.2.3.3. まとめ

6.2 では、協力者のインタビューをもとに、活動領域間の移動にともなう困難を①来日初期の移動にともなう困難と②複数の活動領域間の移動にともなう困難にわけ、その要因を見てきた。さらに、活動領域間の移動にともなう困難を時間軸の中で捉え、困難の変化プロセスを見てきた。

次の 6.3 では、ここまで見てきた活動領域間の移動にともなう困難の変化のプロセスと熟達化のプロセスの関係について検討を行う。

6.3. 困難の変化と熟達化のプロセス

6.2 では、活動領域間の移動にともなう困難を、時間の流れの中において、その変化について見てきた。本節では、その困難の変化の過程を熟達のプロセスとして捉えなおし、熟達のプロセスにおける活動領域間の移動や移動にともなう気づきの役割についてについて検討を行う。

6.3.1. 困難の変化のプロセスから熟達化のプロセスへ

本研究における熟達化のプロセスについて説明する前に、まず 6.2 において明らかになった活動領域間の移動にともなう困難の変化のプロセスについて再度確認をしておきたい。

初期の活動領域間の移動にともない協力者たちは大きな困難を経験する。しかし、感じる困難の度合いは時間の経過とともに小さくなっていく。その理由として考えられるのは、その場所での仕事やその中で使われることばに慣れ、対応の仕方がだんだんわかるようになっていったこと。また、学習の段階が進んだことによって日本語が自然に入ってくる状態に達していることである。

しかし、また新たな活動領域へと移動した際には、新たな困難を経験することになる。たとえば、日本語の学習の段階が進み日本語を介してのやり取りに問題がなくなっていたとしても、そこには領域固有の活動やその中で使用されることばがあり、それが困難の原因となっている。また、同じ活動領域であっても役割の変化になどによって活動が複雑化することもある。協力者たちが困難を感じる度合いが徐々に軽減されたとしても 0 になることはなく、増大と縮小のサイクルはその後も継続する。

さて、この協力者が感じる困難が徐々に軽減されていく過程は、裏を返せばある仕事やそこで使用されることばに慣れ、その場所における活動に十全的に参加できていく過程であり、日本での生活において「いろんなところで困る生活から脱出でき」ていく過程として見ることができる。したがって、以下では、これまで見てきた移動にともなう困難の変化を、熟達化のプロセスとして捉え直しを行い、ある場所における仕事やそこで必要なことばに慣れ、生活ができるようになっていくプロセスを見ていきたい。そのために、まず以下で本研究における熟達化のプロセスについての考え方を示す。

6.3.2. 漸進的熟達化のプロセス

これまで見てきたように、ある1つの仕事に慣れ、困難が徐々に軽減されたとしてもそれが私たちの生涯の目標到達地点ではない。私たちはさらに成長し、生活の範囲を広げていく必要がある。それにともなう周囲の環境も私たち自身も変化していかざるをえない。つまり、一度環境と自分のよい関係を作り上げれば、それで終わりというわけではなく、そのようにして変化し続ける環境において、その環境に対応するために環境と自分とのよい関係を新たに作り直し、さらにそれを継続的に行っていく必要があるのである。このように考えると、従来の学習理論に基づいてある個人の持つ能力に注目し、それが一定のレベルに達することを熟達化の定義とした場合、上記に示した一連のプロセスの一部を切り取って見せているにすぎないことになる。また、個人の能力に焦点を当て、それを記述することは、変化する環境とその変化に対応して変化していく人間の関係を分析の視点から外してしまうことになる。つまり、その人自身とその人の社会生活の営みを切り離してしまうことにつながるのである。

そこで、本研究では熟達の漸進的プロセス（諏訪 2005）援用し、日本語の習得を見てゆくことにする。諏訪は熟達化を「身体と環境の関係を常に再構築し続ける漸進的プロセス」と定義し、そのプロセスを3つの段階の循環が継続的に繰り返されるものとしている。

以下は、その3つのプロセスをまとめたものである。

- ① 身体と環境の間に新しい関係が構築され、それを身体が覚えこんだいわゆる自動化された状態に至る。
- ② 環境や身体に偏在する変数の中から、より本質的な変数に気づく。
- ③ 気づきをもとに身体と環境の関係を再構築する。

①において獲得された知識は、ある限られた状態にのみ適応が可能なものである。したがって、ある活動に慣れ行動が自動化された状態に留まっていたら、刻一刻と変化する環境や身体に十分に対応するのに必要な知識は得られない。そのような環境の変化に、現在よりも柔軟に対応できるようになるためには、それまで慣れ親しんだ環境との関係を一旦壊し、新たな関係を構築する必要がある。その際に重要な役割を果たすのが環境と身体はどこに意識を向けるか、つまり変数への気づきである。諏訪は、この①～③のプロセスを限りなく繰り返すことが熟達の漸進的プロセスであるとしている。

6.3.3. 困難の変化から見る熟達化のプロセス

前述のように、諏訪（2005）に示された、漸進的熟達化のプロセスにおいては、①身体と環境の間に新しい関係が構築され、それを身体が覚えこんだいわゆる自動化された状態に至る。②環境や身体に偏在する変数の中から、より本質的な変数に気づく。③気づきをもとに身体と環境の関係を再構築するという3つのプロセスを継続的に循環するものとされている。

以下では、この漸進的熟達化のプロセスを本研究の困難の変化のプロセスと照らし合わせながら見ていく。

（1） 自動化された状態を表す「慣れる」「自然にできる」

自動化とはあるタスクに熟達し、自分がそのタスクをどのようにこなしているかが意識できない状態を言う。熟達の漸進的プロセスの最初の段階はこの自動化が行われるようになる状態を指す。協力者たちの言う、ある仕事に「慣れた」、「自然にできるようになった」という状態はこの段階に至ったことを表すものであると考えられる。

（2） 熟達の契機としての移動と参加の深まりによる活動の複雑化

協力者 H は、「新しい場所での生活に慣れたら楽だが、長い時間同じ環境にいるということはその間何も学んでいないということであり、怖いことである」と述べている。

で、一番言えるのは、慣れたら一番らく。慣れたら、たとえば今私の生活慣れていたら、らく。でも、2年間、3年間慣れたら、怖いですね。というのは、この2年間白紙みたい。なんにも勉強してない。2年前と同じ。

（H383）

これは、自分の行動が自動化された状態に留まることの負の側面を言い表したものであろう。この状態を抜け出し、変化する周りの状況に柔軟に対応できるようになるには、それまで慣れ親しんだ環境との関係を一旦壊し、新たな関係を構築する必要がある（諏訪2005）。つまり、環境の変化によって、これまで成立していた環境との関係が崩れることにより、熟達化のプロセスが進むと言うのである。

これを、本研究の困難の変化のプロセスに当てはめて考えてみると、＜活動領域間の移動＞と＜参加の深まりによる活動の複雑化＞は、活動に慣れた状態、つまり自分と環境との間に成立していた安定した関係を崩し、さらなる熟達化のプロセスを促すものとして見ることができる。つまり、＜活動領域間の移動＞やある活動領域における＜活動の複雑化＞は、一方では協力者たちに困難を感じさせ時に負担を強いるものでありながら、もう一方では、さらなる熟達のプロセスへと導く契機としての機能を果たすものでもあると考えられる。

（３） 熟達のプロセスにおける気づきの役割

行動が自動化された状態を脱し、新たに環境と身体の関係を作るためには、どこにどう意識を向けるかという着眼点が重要になる。諏訪は、この意識の向け方、つまり行為に関わる変数への気づきの重要性を指摘している。このような気づきは、新たな環境、本研究の用語で言えば新たな活動領域に移動する際にも、重要な役割を果たすものと考えられる。

6.3.4. まとめ

6.3 では、まず 6.2 において明らかになった活動領域間の移動にともなう困難の変化のプロセスを熟達のプロセスとする捉えなおしを行った。また、諏訪（2005）の漸進的熟達化のプロセスにもとづき、本研究における熟達のプロセスの考え方について説明を行った。その上で、熟達のプロセスにおける活動領域間の移動や移動にともなう気づきの役割について述べてきた。熟達化の過程における気づきは、活動領域間の移動においても重要な役割を果たすと考えられる。本研究の協力者たちの語りにおいても、移動を経験したことによって意識化されるに至ったと考えられる気づきが語られている。この協力者の気づきについては、次の節において詳しく検討する。

6.4 熟達化のプロセスにおける気づき

6.4.1 複数の活動領域間の移動を経験したことによる気づき

ここで取り上げるのは、協力者たちが複数の活動領域間の移動を経験する中で得た気づき、つまり協力者たちが意識を向けるようになってきた事柄である。これらは今回の調査において特にインタビューの質問項目として尋ねたものではない。また、協力者本人たちが自分たちが得た気づきとして語った事柄でもない。しかし、協力者の語りの中には、複数の活動領域での経験を重ねたからこそ可能になった意識の向け方の変化が読み取れる発話が見られた。したがって、本章でのインタビューデータを、再度気づきという観点から見直し、協力者の気づきが読み取れる発話の取り出しを行った。

以下では、そのような協力者の気づきの一部を事例として提示する。取り上げるのは、CK、H、S、Rの発話に表れた気づきである。ここでこの4人のケースを取り上げたのは、4人の語りの中に、複数の活動領域での経験を重ねたからこそ可能になったと考えられる気づきが豊かに語られていたからである。

6.4.1.1 CKの気づき

CKの発話では、活動領域における活動に参加するための自分なりのこつや工夫が多く語られた。CKが語ってくれた自分なりのこつや工夫の中で、日本語に関するものは以下のとおりである。

聞いて真似をする／質問する／直してもらう／覚えた言葉を実際に使ってみる／立場を変えて理解する（あげもらい等）／イメージする／考えながらやる

ここではCKが語ったことの中から、「聴解力」を伸ばすためのこつを取り上げる。CKは、「聴解力」を向上させるために、「いろんな人の話を聞いたほうがいい」と言う。

やっぱり聴解を、聴解能力、あの、上達するためというか、させるためというか、上手になるためには、いろんな人の話を聞いたほうがいいですね。おもしろいし、わかったら。(CK399_1)

人のしゃべり方は人それぞれで、ある人の話している人の話し方に慣れたとしても、ほかの人の話がわかるとは限らない。はっきりとしゃべる人もいれば、ぼそぼそとしゃべる人もいる。また、地域の言葉を話す人も多い。したがって、ある地域で仕事をする上で、地域の言葉は大事だと CK は言う。

やっぱり、方言もこんなアルバイトの時には大事ですね。お客さんって、この人留学生やな、標準語しゃべると全然考えてくれんですから。(CK411)

しかし、地域の言葉と標準語の使い分けはしなければならない。ある言葉を聞いても、それが地域の言葉なのか標準語なのか判断が難しい。そのような場合、CK は、周りの人に質問して、それを判断の材料としていると言う。

(ある言葉が地域の言葉か標準語か) わからないですよ。だから、「あかん」と言われたときに、これは A 弁って言われて、ああ、これが A 弁、これが方言、やっぱり分けていかんかったらね、聞いたらすぐはわからないです。(CK399_2)

CK は、インタビューの中で、何度かいろいろな人の話すことばを聞いたほうがいと述べている。CK はここで「聴解力」を向上させるためと言っているが、ここで CK の言う「聴解力」は、いわゆる能力試験などで問われる語彙の豊富さや、複雑な内容の理解を指すものではなく、普通の人々の使用する多様なことばや話し方の個人差に対応するという意味での「聴解力」である。ここで言う多様なことばには、地域の言葉も含まれる。そこには、アルバイト先でお客様の注文をうまく聞き取れず、「おまん何きつきょんな（お前は何を聞いているのだ）」と叱られたという経験がある。このような経験を経て、CK は、その地域で暮らしていくうえで、地域の言葉が重要なものだと認識するようになっている。しかし、同時に CK は、地域の言葉と標準語は区別し、使い分けていかなければならないということも意識している。実際、筆者との会話においても、CK が地域の言葉を標準語に言い直す場面が何度か見られた。ここにも CK がことばを状況に合わせて使い分けることを意識していることが表れていると言えるだろう。

このように、まず CK は人々の話すことばの多様さに意識を向けるようになっている。そして、それらの違いを認識しつつ、自分のライフに必要なことばを選び取っている。ま

た、CK はそれらのことばと、そのことばがおかれる状況とのつながりにも意識を向けている。これは、CK が教室やアルバイト先など複数の活動領域間を移動し、ことばや話し方の多様性に接してはじめて認識が可能になったものと考えられる。そのような意味でこれは複数の移動を経験したことによって得られた気づきと言える。

6.4.1.2. H の気づき

H は、インタビューにおいて、自分を取り巻く環境とことばの関係について多くを語ってくれた。H の発話には、H が活動領域ごとに使用されることばに特徴があり、それが自分のことばに影響を及ぼしているということを認識していることが表れている。

先にも紹介したが、H は、ロフトという大型生活雑貨店で3年間レジ係りとしてアルバイトをした。その前には居酒屋でのアルバイトを経験しているが、居酒屋とロフトでは、活動の内容も言葉もずいぶん違うと H は言う。居酒屋では暇なときには自由に雑談ができた。店の店員も地域の言葉で話し、丁寧な言葉を使う必要はなかった。一方、ロフトでは標準語で生活雑貨に関する用語が頻繁に使用される。これらの言葉は、教科書にも出てこない言葉なので、勉強になったと H は言う。

ロフトってカタカナばかりじゃないですか。まあ、今までした、一番簡単と言ったら、バス用品買いに行ったら、ウォシュレットつき、そういうのも教科書ではでないし、授業にもでないし、居酒屋にも出ない。だから、いい意味でいったら、勉強にもなりました。(H279)

では、それらの場所の中で、H の日本語習得に一番役に立ったのはどの場所だったのか。次の発話は、筆者の一番役に立った場所はどこという質問に答えたものである。H は、どこが大切というよりも、常にいろいろなところに行ってみることが重要だと答えている。どの場所もそれぞれ使用されることばは違うが、どこに行っても自分の役に立つことはあった。また、ことばだけではなく、日本の社会のシステムなども知ることができた。したがって、その中のどれが欠けても、今の自分の今の日本語はないと H は言う。

とても、これが大事。これが大切。どこが大切というよりも、常にいろんなところに

行ってみて、まあ、日本語もちろんどれも使えますから、その環境にいますから。

(H385)

H は、移動することの重要性を語る一方で、どこにも行かず、長く同じ場所にとどまることに対しては否定的である。H は、一つの場所にとどまり、そこでの生活に慣れることは楽ではあるが、それは同時に何も学んでないことも意味するという。

で、一番言えるのは、慣れたら一番らく。慣れたら、たとえば今私の生活慣れていたら、らく。でも、2年間、3年間慣れたら、怖いですね。というのは、この2年間白紙みたい。なんにも勉強してない。2年前と同じ。(H383)

このように、H のインタビューでは、自分を取り巻く環境とことばの関係について度々言及されている。例えば、活動領域ごとに使用されることばややり取りに特徴があることや、それがそこで活動する人の使用することばに影響を及ぼしていることなどである。H 自身、地域の言葉が飛び交う居酒屋や、生活雑貨の商品名や商品知識が必要とされる生活雑貨の店でのアルバイト、大学生活などを経て、それぞれの場における活動の違いやそこで話されることばの違いを感じている。また、それらの場所の一つ一つが自分のことばや日本社会についての見方に影響を与えていると認識している。1つの場所に「慣れたら怖い」というHの発話には、そのように環境を変え、また新たな場所で新たな経験をすることが自分の成長につながるとするHの信念が表れている。

このようにHは、環境とそこで使用されることばのつながりに意識を向けている。また、環境の変化と自分のことばの変化の関係も強く意識し、実際の生活においても新たな環境を求め、常に自ら行動を起こしている。これもまた、Hが複数の活動領域間の移動を経験したからこそ得られた気づきであると言える。

6.4.1.3. S の気づき

S のインタビューの発話にも、活動に参加するための自分なりのこつや工夫、環境とことばの関係、ことばの変化との関係などについて語られていた。それらの中で注目したいのは、S が、複数の活動領域間の移動がうまくいく「勉強の仕方」がわかってきたと述べている部分である。

前述したとおり、S は日本に来てから、スーパー、串揚げの店、すし屋、ホテルのレストランでアルバイトをしてきた。次の発話で、S は、今では新しい場所での生活をはじめても、それほど大変ではなくなったという。S がその理由としてあげたのは、ことばの覚え方など、「勉強の仕方」がわかってきたということである。

そうですね。たぶんことばの覚え方とか、そういうのは、っていうか勉強の仕方？ 自分なりの勉強の仕方も、わかってきたのかな。(S226)

まず、特定の場所における仕事では、ある程度やり取りのパターンが決まっている。したがって、仕事をしているうちに客に何をどう説明するのか、客からどのようなことを聞かれて、それに対しどう答えるのかがわかってくる。また、複数の場所の移動を重ねるにつれ、S はその場所で新たに必要となることばさえ頭に入れば、慣れるのにそれほど時間は必要ではなくなる。また、複数の場の移動の経験を重ねるごとに、慣れる前の時間が短縮されていくと言う。

ま、やっぱりこれも使ってる言葉がちゃんと頭に入ったら、もう習慣っていうか、慣れてくるから、2・3ヵ月？ かかるか、かからないかぐらいですね。どんどん時間が短縮してくるんです。(S224)

この発話からは、新たな場所で活動をはじめたとき、そこでどのようなことが起こるか、また移動の際にどのようなことが起こるか、移動のプロセスの全体像が意識化されていることがうかがえる。S にとってこの気づきは、移動の際に起こりうることの予測を可能にし、新たに経験する困難を和らげたり、効率的な対処の方法を与えてくれるものとなる可能性があるのである。これもまた、スーパーや串揚げの店、すし屋、ホテルのレストラン、大学など、複数の場所での活動を経験してきたことによって得られた気づきだと言えるだろう。

6.4.2. 気づきの変化の過程

次に、ある活動領域においてのみ有効だった気づきが、複数の活動領域において適応可能な柔軟な気づきへと変化していった事例を紹介する。ここであげるのは、来日初期の困

難の経験で取り上げた R の事例である。

R は日本へきて数ヵ月後に旅館で料理を宴会場に運ぶアルバイトをはじめた。しかし、相手の言っていることが完全にはわからず言われたとおりに仕事ができないということもあったと言う。その後2ヶ月ほどで仕事にも慣れ、半年ほどで日本語でのやり取りが理解できるようになり、1年を過ぎるころにはベテランになった。しかし、その後アルバイト先では丁寧体が使用されないため、丁寧体は必要ないものと思うようになった。

留学生の活動してる場が限られてるじゃないですか。まあ、学校とバイト先みたいな感じですね。じゃあ、①バイト先で（ですます体を）使わないと、あ、じゃあ、いら
ないか、必要ないか、みたいな考えが出てくるじゃないですか。②ただ、だんだんこ
の活動範囲が広がるといろいろ使うじゃないですか。ですます形、丁寧語、敬語もそ
うですし。 (R285)

まず、上記の発話の下線①に注目してみよう。「バイト先で（ですます体を）使わないと、あ、じゃあ、いらないか、必要ないか、みたいな考えが出てくる」という発話からは、R がアルバイト先では普通体のみが使用され、丁寧体が使われていないという点に注目し、自分が日々使用することばとして普通体を採用していることがわかる。つまり、R の意識は普通体という1つのヴァリエーションに注目してはいるが、それ以外の多様なヴァリエーションやそのヴァリエーションと状況とのつながりに意識は当てられていない。したがって、この気づきはある特定の活動領域において活動している限りにおいては有効なものであるが、他の活動領域でも適応可能なものとはなっていない。

次に下線②の部分を見ていきたい。「ただ、だんだんこの活動範囲が広がるといろいろ使うじゃないですか。ですます形、丁寧語、敬語もそうですし」という発話からは、R が、状況が変わればそこで必要となることばも変わり、活動範囲が広がるといろいろなことばが必要になるという気づきを得ていることがわかる。つまり、現在の R がことばのヴァリエーションとその場の状況の両方に注目し、その関連性に意識を向けているのである。

また、「留学生の活動してる場が限られてるじゃないですか。まあ、学校とバイト先みたいな感じですね。」「活動範囲が広がるといろいろ使うじゃないですか」という発話からは、R がことばのヴァリエーションと状況とのつながりを認識し、さらには自分自身の活動範囲の広がり結び付けていることがわかる。このようにして見ると、R が、ことばだけで

なく、そのことばが使用される状況へと着眼点を変化させ、自分自身のライフとのつながりについて意識を向けるようになっていることがわかる。

先に述べたように、この気づきは、最初はある特定の場所にのみ適応可能なものであった。しかし、R がより広い環境へと着眼点を移動させ、それをことばとの関係性によって理解することにより、この気づきはその他の場においても適応可能な柔軟性を持ったものへと変化している。

このような変化は、R のみならず他の協力者の発話の中にも見られた。したがって、次には他の協力者に見られた気づきの変化の過程について見ていく。気づきがより柔軟なものへと変化していく過程において、協力者たちは自分が使用することばに対し、独自の意味づけを行っていた。

6.4.3. 気づきの変化の過程における自分のことばへの意味づけ

丁寧体と普通体の使用など、話す際のスタイル について言及する場面は、R に限らず他の協力者にも見られた。これは、丁寧体や普通体の使用が、特定の活動領域に限らずどのような活動領域においても重要なリソースとなるからであると考えられる。そのため、これらのリソースに対する認識や使用のあり方の変化は、他のリソースに比べて意識化されやすいのだろう。また、丁寧体、普通体、敬語といったリソースの使用は、自分や相手のポジションや関係性とも非常に強いつながりを持つ。これもまた、他のリソースと比べ丁寧体や普通体への言及が多い理由の1つと考えられる。

次に取り上げるのは、協力者 S のケースである。

6.4.3.1. S のケース「反抗期」

S が本格的に日本語を学び始めたのは、来日してからである。教室ではまず丁寧体を勉強した。したがって、その後しばらくは丁寧体を使用していたが、ある時期から丁寧体を使用せず、普通体のみを使用するようになったと言う。

次の発話は、なぜ普通体だけを使用していたのかという筆者の質問に対する S の答えである。

反抗期。ハハハ。(S396)

S は、普通体のみを使用していた理由を、その時期が「反抗期」だったからと述べている。もちろん、現在の S は丁寧体や普通体の使い分けの必要性を認識し、状況に応じて使い分けるようになっている。S は、今は丁寧体や普通体を使い分けていると述べたうえで、そのように変化した理由を次のように述べている。

でも、今になると、社会人にもなったし、いろんな人も、なんでしょう。会ってますし。(S406)

この発話からは、S が現在は丁寧体や普通体の使い分けを意識していること、また、そのような使い分けを意識するようになった要因が、社会人になったことやいろんな人に出会ったことであると考えていることがわかる。つまり現在の S は、自分の社会的立場や活動の場所が変わったこと、またそれぞれの場所でいろいろな人とかかわる中で、やり取りの経験を重ねてきたことが、丁寧体と普通体の使い分けにつながったと認識しているのである。この発話は、S がことばの変化を自分の立場や活動の場、人との関係とのつながりにおいて捉えるようになっていることを表すものと考えられる。そして、そのような意味でこの気づきもまた、複数の活動領域に適応可能な柔軟性を持った気づきであると言える。

では、このように S の意識の当て方が変化していく過程において、どのようなことが起こっていたのだろうか。次の発話は、S が普通体だけを使っていた頃について語っている部分である。

わたし的にはそう（学校で普通体を使っていたのは反抗期だったと）考えます。あの、最初のころはやっぱり、なんとかです、とか、なんとかますとか、あの、教えてくださいませんか。最初の頃は、それでいわなきゃいけないんですけど、でも、ちょっと自分が上手になったと思ってきたら、やっぱり自慢をしたいわけですよ。

(S398)

S は、学校ではです・ますを覚えてもらうので、最初は丁寧体を使用するしか選択の余地はなかったが、日本語が上手になると普通体を使うようになると述べている。確かに、教室で教科書の内容に沿って丁寧体から日本語を学んできた者にとって、複雑な文法的な理解が求められる普通体は難易度の高い学習項目ではある。では、S 自身は、普通体と丁

寧体をどのようなものとして捉えていたのだろうか。次の発話では、S が丁寧体や普通体に対し、S 独自の意味づけを行っていたことが語られている。

なんか、こんなに堅いとか、です・ますとか、新人がしゃべる言葉やっというか、日本語ができない人がしゃべる言葉ですから。(S400)

S は、ここで丁寧体は堅い言葉であり、また「新人がしゃべる言葉」、「日本語ができない人がしゃべる言葉」であると述べている。この発話からは、S が丁寧体を、堅い言葉、つまり普段の生活に使用するにはあまりにもフォーマルなことばであり、またレベル的にも「新人がしゃべる言葉」、「日本語ができない人がしゃべる言葉」、つまり初心者向きのことばであると位置づけていることがわかる。これは、ことばに対する評価であると同時に、これらのことばを使用する人に対する評価でもある。すなわち、丁寧体を使用する人を「新人」、普通体を使用する人を日本語が上手になった人とする見方である。丁寧体を使用している人は、まだ普通体を使用できない人であり、普通体が使用できるということは、日本が上手になった人。この考えにしたがえば、普通体を使用するという行為は、日本語が上手になった人にものみ可能、あるいは許された行為ということになる。つまり、普通体を使用することは、一種のステイタスとなるのである。おそらく、この時期の S もまた普通体の使用をこのように捉えていたのではないだろうか。そして、それが表れているのが先ほどの「日本語が上手になってきたら、自慢をしたい」という発話であり、下にあげた普通体を使用することが「自分の日本語上手だよっていう証」という発話であろう。

自分の日本語上手だよっていう証ですか。(S404)

この発話からは、S が普通体を使用することが可能になり、その普通体を使用するという行為によって、自分の日本語が上手になったということを表すことができると考えていたことがわかる。つまり、この時期 S は普通体を、自分が有能な日本語の使用者であることを表示することを可能にするものであると意味づけていたのである。

6.4.3.2. C のケース

次に取り上げるのは、4 章「ひろげる」の協力者 C のケースである。C のインタビュー

データは、この章では分析の対象とはしていないが、C の語ったことの中には、丁寧体と普通体について独自の意味づけを行っていた時期があったことが語られていたため、ここで取り上げて紹介したい。

C もまた、日本語学校時代の一時期丁寧体を使わない時期があったという。しかし、C が自分の転機と考える創作料理店においては、丁寧体や敬語を使用するようになり、さらに状況に応じてことばや、話す内容、話し方を使用するようになったことは、4 章にも書いたとおりである。

C はそのようにいろいろなことばが使えるようになって、「敵がなくなった」と言う。

次の発話で C は、日本語の学習段階が進み、いろいろなことばが使えるようになったことによる変化について語っている。

自分の（日本語の）枠を上を持っていて持って行って完全に重ねるように（なれば）、
自分の好きな友達選べるようになります。（C②165）

まあ、（自分の日本語力の枠は）範囲広げられるんですよ。さっき言ったように。＜中略＞ただ、その中だれでもつきあっていくのはしんどいですし、もう選べる権利、自分の手に握れるような感じになってきます。（C②177）

C は日本語のレベルが高くなり、枠が広がればそれだけつきあえる人の枠が広がり、自分がつきあいたい相手とつきあうことができる。また、反対に関係を望まない相手とはつきあわない、あるいは適度な距離をおいてつきあうという選択も可能になると述べている。つまり、この発話からは、現在の C が、状況に合わせてさまざまなことばや話し方でやり取りできるようになることが、自分の求める他者との関係性を手に入れるための手段と捉えていることが読みとれる。これは、C が自分のことばの変化を、周囲との関係の中で、自分の生活上の変化とのつながりも含めて理解していることを示すものであり、これもまた複数の活動領域において適応可能な気づきであると言える。

では、C の気づきがこのようにより柔軟なものへと変化する過程において、どのようなことが起こっていたのだろうか。

C は、日本語学校時代、丁寧体使わず、普通体を使っていた理由を次のように述べている。

あえて、なんかその時僕気が強いほうなんで、です・ますを使ってる段階で自分が自分を下げている感じなんで、なんでってなるんですよ。で、それが最初納得できなくて。はい、一応これは、もう人と同じに立つって言うなら、（相手が先生でも店長でも）です・ます形じゃなくて、普通形でしゃべらないとダメですよって、自分でそういうふうに思ってしまったんですよ。（C③350）

C は、丁寧体を使うことが自分を下げることであり、他者と対等の立場で接するなら普通体を使用すべきであると考え、あえて丁寧体を使わなかったと述べている。つまり、C はこの時期丁寧体を自分の地位を下げるもの、つまり自分の意思にかかわらず、自分の立場を規定してしまうものと捉えているのである。そして、相手との関係性をより自分の求める対等なものへと近づけるために、普通体を使用していたと言う。

これは、この頃の C が、ことばを人間関係構築のためのリソースとして捉えているということを示すものである。この捉え方はある程度正しい。しかし、C が言うように、ことばの使用によって、相手との関係性を自分の求めるものに近づけるには、ことばやことばの使用についての高度な理解が必要となる。まして相手が、一般的に見て C よりも目上の相手である場合はなおさらである。丁寧体をただただ自分の地位を下げるものとみなし、どのような状況、どのような相手に対しても普通体のみを使用し続けることは、それがいわゆる逸脱的な行為とみなされる危険性が強い。

次の発話では、C が教師に対し普通体を使用していたことで、教師に誤解を受けた可能性があると言っている。

いくらこちらは日本語ができなくても、考え方は、もう 20 歳の考え方なんですよ。ただ表現力はないだけなんですよ。それを表現、まず自分をアピールしたいっていう部分があって、先生との関係も先生じゃなくて、友達っていう感覚に持っていこうって、自分からもうふつう形でしゃべってたんですよ。で、逆に、その逆で先生にしたら、こいつ失礼なやつだってとられてる部分はあったかもしれないですけど。それはまあ、表現力、コミュニケーション能力がなかったせいで、そういう誤解が起こってしまったんですね。（C③354）

Cは自分が日本語はできなくても20歳であり、年齢相応の考えや行動ができることをアピールしたいと考え、教師に対して普通体で話していたと言う。しかし、Cそれは相手に「失礼なやつ」ととられたり、「誤解」を生じさせる可能性のある行為であったと述べている。

先に述べたように、現在のCにとって、状況に合わせて丁寧体や敬語を含めたいろいろなことばを使いわけるとは、自分の求める他者との関係性を手に入れるための手段、あるいはリソースと捉えられるようになっていく。しかし、そのように気づきに変化する過程のある時期において、Cは丁寧体に対し、「自分を下げる」、つまり自分の立場やあり方を規定するものという意味づけを行っていたと考えられる。

6.4.3.3. 自分の使用することばへの意味づけの役割

ここまで、協力者SとCが行った意味づけを見てきた。丁寧体や普通体についての気づきを複数の活動領域において適応可能な柔軟なものへと変化させていく過程において、2人は丁寧体や普通体に対し、独自の意味づけを行っていた。

Sにとって、普通体は、「日本語が上手になった人が使う言葉」であり、「反抗期」において、自分が日本語の有能な使用者であることを表示することを可能にするものであった。また、Cにとって普通体は、相手どのような相手であろうと、それがどのような状況であろうと、それとは無関係に、相手と対等な関係性を実現することのできるものであった。このように、協力者たちが行ったことばに対する意味づけは、ある特定の状況では有効なものであるが、他の状況において必ずしも有効なものとは限らない。したがって、異なる状況においてこの意味づけを適用して行動した場合、「失礼なやつ」ととられたり、誤解を受けたりする恐れもある。しかし、このような意味づけを単純に誤りとして片づけることはできない。先にも述べたように、協力者のことばに対する意味づけは、ある状況では有効なものであるが、他の状況では必ずしも有効なものでない。つまり、状況によって正解になりうるし、不正解にもなりうるのである。そして、それが正解か不正解かは、その意味づけにしたがって問題なく振舞っている限りにおいて、本人に意識されることはない。しかし、問題となるのは、その意味づけが適用できない状況にその振舞いを持ち込んだ場合である。以前経験した状況において正解だったその振舞いは逸脱とみなされるかもしれない。私たちが自分の行った意味づけが、どのような状況においても適用可能というわけではないということに気づくのは、まさにそのようなときである。

おそらく、協力者たちも、活動領域間の移動、あるいは状況間の移動の際にそのような経験を繰り返してきたに違いない。自分の生活の範囲が広くなり、多くの人やもの、活動とかかわるようになれば、なおさらである。そのような経験がなされるたびに、新たな意味づけが行われ、それが繰り返されると、結果として複数の意味づけがなされることになる。また、それにともない、協力者の気づきにも広がり多様性が生まれたと考えられる。

先にも述べたが、SやCが行ったことばに対する意味づけは、ある特定の状況においてのみ有効なものではあった。しかし、これを誤りとすることはできない。なぜなら、そのような複数の意味づけは、複数の選択肢を生み出し、視点の広がり多様性を生み出すものであるからである。そして、さらにそのような多様な意味づけが、協力者たちの気づきを変化させ、より柔軟な気づきへと変化させることを可能にするものだからである。

また、このように自分の使用することばに対し、独自の意味づけを行いながら、自分のものとしていく過程は、ことばの専有（バフチン 1987）の過程でもある。ワーチ（2002）は、習得（mastery）と専有（appropriation）を区別し、人の精神機能の発達のあり方を示す概念として提示している（ワーチ 2002: 59）。ワーチの説明によれば、習得とは、媒介手段を使用するための「方法を知る（knowing how）」（Ryle 1949）こと、つまり媒介手段を無意識の状況下でも問題なく使いこなせるようになることを指す。したがって、習得においては、何らかの反省的作用をとまわず、その媒介手段がそのまま取り入れられる。一方、専有とは他者に属する何かあるものをとり入れ、それを自分のものとしていく過程を指す。このように、他者のものを自分のものとする過程においては、他者の声と自分自身の声との間に矛盾や葛藤が生じる。バフチンは、そのような他者の声を自分のものとする際に起こる緊張や軋轢を次のように表現している。

言葉の中の言葉は、なかば他者の、言葉である。それが＜自分の＞言葉となるのは、話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントを住ませ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した時である。この収奪の瞬間まで、言葉は中性的で非人格的な言語の中に存在しているのではなく、（なぜなら話者は言葉を辞書の中から選び出すわけではないのだから！）、他者の唇の上に、他者のコンテクストの中に、他者の志向に奉仕して存在している。

（バフチン 1979 :66-67）

このように、ことばの専有には、常に矛盾や葛藤が生じ、時にはそれが抵抗というかたちで姿を現す。しかし、ワーチは、このような矛盾や葛藤を含んだ専有の過程を、行為者の行為を阻むものとは捉えていない。むしろ、「抵抗や修辭的な反論を含んだ相互行為の文脈が文化的道具の習得と専有を向上させていく上で、もっとも生産的な場を作り出す」(ワーチ 2002: 202) としている。そして、ワーチは、文化的道具、あるいは思考の道具としてのナラティブやことばのジャンルの専有の多様な形態を描くことによって、人の精神機能のあり方を示すことを試みている。

上記をふまえ、ここで、もう一度 S と C のケースを振り返ってみたい。ある時期の S は、普通体について、「日本語が上手になった人が使うことば」であり、「反抗期」において、自分が日本語の有能な使用者であることを表示することを可能にするものという意味づけを行っていた。また、C は普通体について、相手がどのような相手であろうと、それがどのような状況であろうと、それとは無関係に、相手と対等な関係性を実現することのできるものとする意味づけを行っていた。したがって、「自分を下げる」ものである丁寧体の使用を拒否し、常に普通体を使用することを選択した。その後、さまざまな経験を経て、S と C の普通体や丁寧体の使用のあり方は変化し、現在はそれらを状況に応じて使い分けることによって、「つきあいたい人とつきあう」、あるいはつきあいたくない人とは距離をおくことを可能にしている。2 人のケースにおいて共通しているのは、自分のあり方を規定するものとしてのことばと自分のありたい自分との間の矛盾と向き合い、自分の立ち位置を示すための工夫として、自分の使用することばに意味づけを行い、その意味づけを変化させているということである。言い換えれば、2 人は文化的道具としてのことばを、規範としてそのまま取り入れるのではなく、自らの位置を確保するために、独自の意味を付与し、能動的な選択を行い、道具との関係性を変化させつつ使用しているのである。2 人に見られたこのような変化は、目標社会への単なる同化ではない。また、単に自らの古い声を残しつつ、目標文化の新しい声を取り入れるやり方によって変化しているのでもない。2 人は、ことばを使い、「新しい意味が生み出されるようなやり方」(ワーチ 2002: 127-128) によって、ことばを自分のものとし、自分自身で選択の可能性を広げているのである。先に見てきた柔軟性を持った気づきは、単に移動の経験を重ねることによって自然発生的に生まれたわけではない。学習者がこのようにして、ことばを自分のものとする過程において自分の使用することばに対し意味づけを行い、その意味づけを変化させていく中で得られたものなのである。

6.5. 6章のまとめ

本章では、活動領域間の移動に焦点を当てた。まず、協力者が生活の場の移動をどう経験するかを移動にともなう困難に注目し、困難にかかわる要因について分析を行った。さらに、その困難がその人のことばの発達のプロセスにおいてどのように位置づけられ、ことばの発達とどのように関係するのかについて検討を行った。

まず協力者が活動領域における困難について語ったことの中から協力者の感じる困難とそれにかかわる要因の変化について検討した。協力者の経験した困難は、来日初期の移動において感じた困難と、その後の複数の移動において感じた困難の内容や、程度に異なる傾向が見られた。来日初期の移動においては、ことばに関する事柄が中心に語られていた。困難の要因としてあげられたのは、大きく分けて、＜ことば＞、＜日本語の学習段階＞、＜切迫した状況＞の3つである。一方、複数の活動領域間の移動にともなう困難では、＜活動領域特有のことばややり取り＞、＜活動自体の難しさ＞が困難の要因として語られていた。

次に、協力者の語った困難を時系列に見ていき、その変化のプロセスを困難の内容的変化と困難の度合いの変化の2つの側面から検討を行った。

まず、内容面の変化として、来日初期の移動では＜ことば＞に関する困難が多く語られたのに対し、その後の複数の移動では、＜活動領域特有のことばややり取り＞や＜活動自体の難しさ＞について多く語られるようになっていた。このような＜活動領域特有のことばややり取り＞や＜活動自体の難しさ＞は、＜活動領域間の移動＞によって新たな場や活動を経験する際、あるいはコミュニティにおける活動が複雑化した際のことについて言及する際に語られている。困難は、このように活動領域間の移動において意識化されるだけでなく、＜参加の深まりによる活動の複雑化＞によっても意識されている。日本社会あるいは特定のコミュニティへの参加がより深いものになるほど、かかわる人やものも多くなり、活動自体も複雑になる。また、それにともない、より複雑な言語使用が求められるようになってくる。これらのことが、困難の内容の変化にかかわっていると考えられる。

困難の度合いの変化については、時間の経過にともない、協力者たちが困難を感じる度合いは少なくなっていた。これは、1つにはある活動領域において活動する時間が長くなるほど、その活動やその活動への参加に必要なことばに慣れてくることが要因として考えられる。また、もう1つには、協力者の学習段階が進み、一般的な日本語に関しては、そ

の使用に困難を感じなくなったことが理由としてあげられる。しかし、これらの困難は時間とともに軽減されたとしても、まったくなくなるわけではなく、これまでとは異なる活動や、その活動におけるやり取りに参加する際には、また新たな困難を経験することになる。したがって、困難の変化のプロセスはその後長く継続する。

本研究ではさらに、以上のような困難の変化のプロセスを熟達化のプロセスとして捉え直し、そのプロセスにおける困難とその困難の経験にともなう気づきの役割について検討を行った。協力者たちは、複数の活動領域間の移動とその移動にともなう困難を経験することによって、さまざまな気づきを得ていた。来日初期の移動において、ある特定の活動領域においてのみ有効だった気づきは、移動の経験を経るにつれ、複数の活動領域においても適応可能な柔軟なものへと変化していた。そして、そのような柔軟性を持った気づきは、人の実践への参加の仕方を変化させ、ある特定の文脈を越えてさらなる領域への移動を可能にするものとなっていた。

また、気づきがより柔軟なものへと変化していく過程において、協力者たちは自分のことば対し独自の意味づけを行いつつ、自分とそのことばとの関係性をつくりかえていた。協力者に見られたこのような変化は、目標社会への単なる同化ではない。協力者たちは、文化的道具としてのことばを、社会に共有された使用の方法を規範としてそのまま取り入れるのではなく、自らの立ち位置を示すために、文化的道具に独自の意味を付与し、能動的な選択を行い、道具との関係性を変化させつつ使用していた。協力者たちは、このような過程を経てことばを自分のものとし、自分自身で選択の可能性を広げていたのである。柔軟性を持った気づきは、移動の経験を積み重ねることによって自然発生的に生まれたのではなく、学習者がことばを自分のものとする過程において自分の使用することばに対し意味づけを行い、その意味づけを変化させていく中で得られたものであると言える。

第7章 結論

本研究では、日本に住む日本語学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのようにして可能になっていくのか、またかれらが参加可能な領域をどのようにして広げていくのかということを、ジャンルの獲得という視点から明らかにするため、調査を行ってきた。

本章では、これらの問いに対して答えを提示することを目的とし、議論を進めていく。まず7.1で4章から6章において明らかになったことを再度振り返る。その上で、7.2において①日本に住む学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのようにして可能になっていくのか、そして、②かれらが参加可能な領域をどのようにして広げていくのかということについて述べる。

7.1. 本研究のまとめ

本研究の冒頭で述べたように、筆者は、本研究をはじめるまで主に教室という場において学習者の日本語習得あるいは学習を見てきた。普通に考えれば、教室で学ぶということは学習者のライフの一部であり、教室の外には学習者にとっての「本当の世界」が広がっているということは当然のことであり、改めて言及する必要もないことである。しかし、教室からのみ学習者の日本語の習得を見ていると、この当たり前を忘れてしまいがちになる。したがって、教室の中から視点を移し、日本語の習得を教室も含めた学習者のライフ全体の中において見直してみたい、また人生というより長い時間軸の中でもう一度捉え直してみたいと考えるようになった。日本に住む学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのようにして可能になっていくのか、そして、かれらが参加可能な領域をどのようにして広げていくのかという問いは、このような動機から生まれた問いである。本研究では、この問いに答えるため、生活の場と密接な関係を持つジャンルという概念を提示し、自らの生活の場を広げてきた、あるいは広げつつある人たちの日本語習得の軌跡を明らかにすることを試みた。

1章では、まず、ここ数年の日本語教育全体においても顕著になってきている、外国人のライフへの視点の転換の流れについて述べた。その大きな要因として日本に住む外国人の多様化が進み、国や地域を越えた人の移動とその状況を取り巻く問題が大きくとりあげられるようになったことがあげられる。このような日本における外国人受け入れの現状と、

筆者自身の問題意識にもとづき、本研究の目的を、日本に住む学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのようにして可能になっていくのか、またかれらが参加可能な領域をどのようにして広げていくのかジャンルの獲得という観点から明らかにすることとした。

2章では、まず日本語教育において、日本で暮らす外国人のライフに必要なことばの捉え方がどのように変遷してきたかを概観した。ヴァリエーション研究の視点からの留学生に対する日本語教育、特定の目的のための日本語教育（JSP）、生活者のための日本語の3つの分野におけるライフに必要なことばについて見ていく中で、教育あるいは研究の視点が、教室の中から生活の場へ向けられるようになってきていることがわかった。また、そのような変化の中で、言語能力観、学習観の捉え直しが必要となってきたことが明らかになった。特に、日本に住む外国人の多様化によって大きく取り上げられるようになった生活者のための日本語教育分野では、従来とは異なる言語や言語能力についての見方が示されている。このような、新たな学習観、言語能力観は、人間の発達を社会という文脈において捉える社会文化的アプローチや、ダイアロジカル・アプローチにおける学習観、能力と呼応するものである。よって、第2章の後半では、第二言語習得研究に大きな影響を与えたヴィゴツキーの社会文化的アプローチと、バフチンの対話原理のアイディアをもとにしたダイアロジカル・アプローチを取り上げ、これらのアプローチがもたらす新たな視点について論じた。

第3章では、分析の枠組みとして、ことばのジャンル（バフチン 1988）という概念を提示した。ジャンルの概念を用いて学習者の日本語習得の過程を見ることは、多様な活動領域、その領域における実践に参加する学習者に目を向けることになる。つまりジャンルという概念により、人間と社会的文脈を一つの単位として分析することが可能になり、学習者のことばの習得を、さまざまな活動領域、その領域における実践、社会との関連の中で検討することができるようになる。さらに、本研究では、実践コミュニティ（レイヴ& ウェンガー 1993）の枠組みを援用する。このようにジャンルと実践コミュニティを分析の枠組みとすることで、ことばの習得をある特定の知識や技術の獲得ではなく、実践への参加の仕方の変化、コミュニティにおける人と人、人との、人とコミュニティの関係性の変化として捉え、その人のライフにおいて、その人の人生に沿って、人とことばとコミュニティの関係において検討することが可能になる。この分析の視座に基づき、4章から6章における調査と分析を行った。

以下では4章から6章の各章において明らかになったことをまとめる。

第4章「ひろげる」では、日本に住む学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのようにして可能になっていくのか、またかれらが参加可能な領域をどのようにして広げていくのかを明らかにするため、既に複数のジャンルを習得した2人の日本語学習者を事例としてかれらの日本語習得の軌跡を記述した。調査はインタビューによって行い、協力者の置かれた文脈、特にコミュニティにおける実践への参加を視野に入れつつ分析を行った。まず、本研究の協力者は、特定の活動領域における実践への参加によってあるジャンルを身につけ、さらに活動領域間の移動を重ねることにより複数のジャンルを身につけていた。また、それらの実践において他者の声を専有（Hall 1995）することにより、ジャンルを獲得していた。さらにそのようにして身につけたことばを媒介にして他者との関係性の構築を行っていた。このように、学習者は決して文脈から切り離された語彙項目を記憶することによってライフに必要なことばを身につけているのではなく、実践の中において、コミュニティにおける実践への参加のリソースとしてことばや振舞い方を身につけていると言える。

5章では、ある特定の活動領域に焦点を当て、学習者の実践への参加がどのようにして可能になっているのかをフィールドでの観察を行うことによって、より詳細に明らかにすることを試みた。フィールドであるA工業短期大学は、主に自動車業界で活躍できる人材を育成することを目的とした大学である。協力者は、2年間日本語学校で日本語を学んだあと、A工業短期大学に入学した学生である。まず最初に、協力者が1年生の10月時点での実習授業での観察から、実習授業におけるやり取りの特徴を明らかにし、協力者の言語使用との関連について見ていった。実習授業中のやり取りには、自動車に関する用語が多く含まれていたが、教科書で学ばれる専門用語と、日常のやり取りにおいて使用される業界用語の使用には違いが見られた。まず、この時点において車の整備に関する専門用語は、協力者にとっては教科書の言葉にとどまっていた。これには、実際の作業においては、物や行為が参加者間で共有されているため、部品や工具などの専門用語を言語化することは必ずしも必要とはされていなかったことが影響していると考えられる。一方、車や整備業界について語ることやそのためのことばは、協力者が友人や教師の間で繰り広げられる現場関係者の業界話に参加するための重要なリソースとなっていた。また、そのやり取りの中で使用される業界用語や、それらにともなう意味や価値は、協力者にも共有され、将来を選択するための手がかりともなっていた。教師の説明に現れる挿話や、実習作業中のお

しゃべり、休み時間のやり取りには、現場にかかわる情報がふんだんに含まれており、これらのことばは現場を経てこの学校にやってきた MS や教師たちとともに活動し、やり取りを行う中で身につけることができたものと考えられる。

上記をふまえ、次に業界用語に見られたような、ことばやそのことばに対する意味や価値の共有がどのように行われていたのかをより詳細に知るため、協力者と友人のやり取りを中心に分析をおこなった。また、この時点で教科書の言葉にとどまっている専門用語については、どのようにして CK にとってライフにおいて意味のあることばとなっていくのか、その過程を明らかにすることを試みた。

業界用語の使用に見られた意味や価値の共有は、他者とのやり取りの中でさまざまな情報にアクセスすることによって可能になっていた。また、他者とともにあるものやことについて語る際、評価的なやり取りが繰り返し行われていた。そのようなやり取りを継続的に行う中で、特定の他者との間に特定のやり取りのパターンが生まれ、そのような決まったパターンのやり取りを繰り返し行う中で、特定の他者との間でのみ通用する意味や価値の共有が行われていた。

一方、1 年の 10 月の段階で教科書や試験の言葉にとどまっている専門用語が、ライフにおいて意味のあることばになっていく過程においては、CK が自分のライフと交差する文脈においてこれらの専門用語と再度出会い、その文脈においてそれらのことばを語り直すということが行われていた。また、そのようにして使用される中で、最初は教科書の言葉であった専門用語は、学校というコミュニティにおいて CK が他のメンバーと対等になることを可能にする重要なリソースになっていた。このような変化は、CK のみならず班というコミュニティ全体にも変化をもたらすものであった。上記のように、専門用語がコミュニティで共有されたレパートリーとなっていく過程は、実習授業における班がコミュニティとして機能し、成長していく過程でもあり、また、そのレパートリーを実践の中で自分のものとしていくことでメンバーがメンバーとなっていく過程でもあった。つまり、教科書の言葉がライフにおいて意味のあることばへと変化していく過程は、班というコミュニティの変容の歴史そのものであったと言える。

6 章では、ある活動領域からある活動領域間の移動に焦点を当てた。協力者が生活の場の移動をどう経験するのかを移動にともなう困難に注目して明らかにし、最終的に、その経験がその人の日本語の習得のプロセスにおいてどのように位置づけられ、日本語の習得とどう関係するのかについて検討を行った。調査は、半構造化インタビューを用いて行っ

た。協力者は来日後日本語学校で学び、その後も日本で生活している学習者8名である。

協力者たちは、生活の場の移動にともない、言語習得あるいは言語使用上の困難を感じていた。また、1つの生活の場においても従事する活動の複雑化によって使用することばが複雑になるということを経験していた。しかし、活動領域間の移動やある活動領域における参加の深まりによる活動の複雑化は、一方では協力者たちに困難を感じさせ時に負担を強いるものでありながら、もう一方でさらなる熟達のプロセスへと導く契機としての機能を果たすものとなっていた。また、それにともなう気づきは、活動領域間の移動の経験を経ることによって、ある特定の場に限らず、それ以外の場所においても適応可能なものへと変化していた。つまり、そのような柔軟性を持った気づきは、人の実践への参加の仕方を変化させ、ある特定の文脈を越えてさらなる領域への移動を可能にするものとなっていた。また、その過程において、協力者たちは自分のことば対し、新たな意味づけを行っていた。学習者は、このような意味づけを通じて自分の生きる世界を解釈し、自分と周囲との関係を結び、また結び替えを行っていた。また、学習者はそのようにして自分の使用することばの選択肢を増やし、自分で選択したことばによって周りの環境に働きかけ、自分たちの生きる場を広げていた。

以上が、本研究によって明らかになったことである。これらを踏まえ、次の節では、本研究の結論について述べたい。

7.2. 本研究の結論

本節では、4章から6章で明らかになったことをもとに、①日本に住む学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのようにして可能になっていくのか、そして、②日本に住む学習者は参加可能な領域をどのようにして広げていくのかという問いに答えるかたちで本研究の結論を述べたい。また、学習者が日本語を習得しつつ生活範囲を広げていく過程を明らかにするとともに、その過程においてことばがどのような役割を果たしていたかについても述べたい。

7.2.1 では日本に住む学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのようにして可能になっていくのか、7.2.2 では、日本語学習者は参加可能な領域をどのようにして広げていくのかについて論じる。7.2.3 では、ここまで見てきたことをもとに、生きて生活する人にとってのライフに必要なことばについて再考する。

7.2.1. 日本に住む学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのようにして可能になっていくのか

日本に住む学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのようにして可能になっていくのかについては、主に5章で見てきた。ここでは、5章のCKのケースを振り返りつつ、筆者なりにこの問いに答えてみたい。以下では、協力者がある特定の活動領域における実践に参加できるようになっていく過程がすなわち学習者がある1つの生活の場になじんでいく過程であったこと、またその過程において他者との日常的なやり取りの積み重ねが重要な役割を果たしていること、コミュニティ自体の変化もまたそのような過程になくてはならないものであることについて述べる。

学習者が生活の場になじんでいく過程は、コミュニティの実践に参加していく過程でもある。その実践の中には、仲間とおしゃべりも含まれる。ソーヤー (2006a) は、あることを語ることが、単なる出来事の描写ではなく、コミュニティ間の境界を可視化し、アイデンティティを組織化する実践であるとしている (ソーヤー 2006a: 61)。つまり、仲間の間であることばやディスコースを共有し、仲間とのやり取りにおいて語ることが、自分たちが同じコミュニティのメンバーであることを表示する実践となっているというのである。本研究の協力者のケースで言えば、CK が、A 工業短期大学において、整備の現場経験者とともに車や車業界について語るといふ実践に参加していたことがこれにあたるだろう。

このように、あるコミュニティにおいては、特定の事柄について語ることが、そのコミュニティにおける重要な実践の1つとなっていることがある。学習者は、そのような重要な実践に参加することによって、その実践に参加するために必要なことばをそのことばの持つ意味や価値とともに自分のものとし、そのようにして身につけたことばを使用することで、自分もまたコミュニティのメンバーであることを表示しつつ、他のコミュニティのメンバーとつながっていく。このように学習者が生活の場になじんでいく過程は、コミュニティに共有されたことばをリソースとして利用しつつ実践に参加していく過程でもある。

また、このようにして生活の場になじんでいく過程においては、他者との日常的なやり取りの積み重ねが重要な役割を果たしている。日々の生活における他者とのやり取りを通して、学習者はさまざまな情報にアクセスしている。またそのようなやり取りを通して、ことばとそのことばにまつわる意味や価値を共有する。そのような継続的なやり取りを続ける中で、はじめは他者のことばであったことばは、学習者にとってライフにおいて意味のあることばになり、さらにコミュニティとつながるためのことばとなるのである。

このように、ある人の日常的やり取りを丹念に見ていくと、ごく普通のやり取りの中で驚くほど多くのことが行われていることがわかる。また、単純に見えるやり取りの中で、非常に複雑なことが行われていることが見えてくる。有元（2008）は、「一番地味な、一番当たり前な、だれも気につけないどこにでもあるみんなの生活そのものが、特別な力を持っており、私たちが日々を暮らしていくそのこと自体が次世代へと文化を継承する」（有元 2008: 200）と述べている。他者との日常の何気ないやり取りの積み重ねもまた、学習者が仲間とことばとことばにまつわる意味や価値を共有することで、人とコミュニティとつながり、ある生活の場になじんでいくための特別な力を持ったものであると言えるだろう。

さらに、学習者がある生活の場になじんでいく過程においては、コミュニティ自体の変化もなくはないものである。コミュニティにおいてあることばや振舞いが共有されていく過程は、メンバーの一人一人がそのことばを共有してメンバーとなっていく過程である。また、そのことばがコミュニティの共有のレパートリーとなっていく過程は、コミュニティがコミュニティになっていく過程でもある。そして、そのようにしてあるコミュニティにおいて新たに作られてきたレパートリーは、メンバーにコミュニティにおける居場所を提供し、メンバーがコミュニティにおいて一定の位置を占めることを可能にするものとなる。メンバーたちは日常のやり取りの中で、新たなレパートリーを生み出し、共有

することでコミュニティにおいて一定の位置を占めているのである。このようなコミュニティの変化は、ごくごく小さなものである。見ている者の目にはドラマチックなことは何も起こらず、ただ淡々とやり取りが進められていようにしか映らないかもしれない。また、やり取りに参加している者にも、ただいつも通りのやり取りが行われているようにしか感じられないかもしれない。しかし、そのようにいつものやり取りがいつも通り進められている状態が、ジャンルがジャンルとして共有されている状態であると言える。コミュニティの中に小さな変化が生まれ、それが学習者も含めたコミュニティ全体に広がる。また、その変化によって生み出されたレパトリーが、そのコミュニティにおいて維持されていく。このような学習者も含めたコミュニティ全体の小さな変化が、メンバーが一定の位置を占めつつ、当該の生活の場になじんでいくことを可能にする大きな力を持っているのである。

7.2.2. 日本に住む学習者は参加可能な領域をどのようにして広げていくのか

日本に住む学習者が参加可能な領域をどのようにして広げていくのかについては、主に6章で見てきた。

協力者たちは活動領域間の移動にともなって通用しないという経験をし、困難を感じていた。使用されることばや振舞いが活動領域ごとに異なり、その違いが困難の原因となっていたのである。しかし、活動領域間の移動にともなう困難は、協力者に負担を強いるものでありながら、もう一方で協力者たちの熟達の契機となっていた。つまり、活動領域間の移動は、協力者たちが異なる活動領域における新たなジャンルを獲得する契機ともなっていたのである。また、協力者たちは、活動領域間の移動の経験によって熟達化を促す気づきを得、さらなる移動の経験を重ねることによって、その気づきをより柔軟なものへと変化させていた。

このような気づきは、日本に住む学習者が参加可能な領域を広げていく上で重要な役割を果たすものである。本研究においても協力者たちは、活動領域間の移動によってさまざまな気づきを得ていた。また、そのような気づきによって、協力者たちは実践への参加の仕方を変化させ、新たなジャンルを身につけていた。このような意味で、気づきは、学習者がある特定の文脈を越えてさらなる領域への移動を可能にするものとなっていたと言える。

しかし、学習者は、活動領域間の移動による環境の変化のみによって自然発生的に気づきを得ているわけではない。気づきが柔軟なものへと変化する過程において、学習者は自分の使用することばに対し意味づけを行い、周囲の環境に働きかけているのである。学習者自身のそのような試みが新たな気づきを生み、気づきをより柔軟なものへと変化させていく。

このような学習者独自の意味づけは、それだけを取り出して見た場合、「間違い」や「誤り」と言えるものかもしれない。しかし、その意味づけを経時的に見ていくと、時に「誤り」を含んだそれらの意味づけが協力者の熟達のプロセスにおいてなくてはならないものであることがわかる。学習者は、このような意味づけによって能動的に環境に働きかけることによって気づきを得、その気づきを柔軟なものへと変化させているのである。このような気づきや自分のことばに対する意味づけは、学習者の実践への参加の仕方を変化させ、新たなジャンル獲得を促すものとなる。そして、ある特定の文脈を越えてさらなる領域への移動を可能にするものである。

また、本研究の協力者は、自分のことばに対し解釈や意味づけを行いながら、自らのことばの選択を行っていた。そして、自ら選択したことばによって、人間関係を構築し、コミュニティにおいて自分の位置を確保することを試みていた。このように学習者は、このような意味づけを通じて自分の生きる世界を解釈し、自分と周囲との関係を結び、また結び替えを行っているのである。学習者が独自の意味づけを行い、その意味づけにしたがって環境に能動的に働きかけることは、その人が生きてことばを使って生活を営むことそのものである。人間が社会生活を営む上で、社会や文化の影響から自由であることはできない。しかし、そのような社会や文化の力を借りつつ、自分にとっての新たな意味を見出していくことは可能である。学習者はそのようにして自分の使用することばの選択肢を増やし、自分で選択したことばによって周りの環境に働きかけ、自分たちの生きる場を広げているのである。

7.2.3. 生きて生活する人にとってのライフに必要なことば

以上、日本に住む学習者のある特定の活動領域における実践への参加がどのようにして可能になっていくのか、またかれらが参加可能な領域、つまり生活の場をどのようにして広げていくのかについて述べた。これまで見てきたように、学習者は決して文脈から切り離された言語項目としてことばを身につけているのではない。そこには参加したいあるいは

は参加することを余儀なくされたコミュニティがあり、話したいあるいは話さなければならぬ相手がいる。また、そのコミュニティにおける実践には、その文脈における具体的な発話がある。人は、その発話の方法を、自分の生活をよりよいものにするために身につけるのである。ここで言うよりよい生活とは、必ずしも大きな夢や野望のことを指すわけではない。あるコミュニティにおいて居心地のよさを感じるようになったり、身近な人に認められるようになったり、つきあいたいと思う人と親しくなれたりといったごく日常的なできごとのことである。そのような小さなできごとの積み重ねがよりよい生活につながっていく。人はそのようにして、自分の生活をよりよいものにするため、ことばをそのためのリソースとして身につけていくのである。

したがって、そのコミュニティのメンバーにとってそれらのジャンルは特殊なことばではなく、その一つひとつがライフになくてはならないものである。そして、そのようなライフにおいて意味のあることばは、生活の場におけるやり取り中で生まれていく。決して、真空の状態から発生したものではないのである。ことばのジャンルを仲間と共有し、コミュニティにおける実践に参加するということは、その場で生き、その場において自分の位置を占めるということを意味する。そのような意味で、ことばの習得の過程はまさにその人の人生そのものだと言えるだろう。

このように考えた場合、学習者が自らのライフにおいてその人がどのようなことばを必要とし、それらをどのような過程を経て身につけるのかは一様ではない。学習者が身につけたジャンルは、その人がどのようなコミュニティにおいてどのような活動に従事してきたのか、その中でどのような役割を担い、周囲とどのような関係性を築いてきたのか、また、その人がそれらをどのように受け入れたのか、あるいは受け入れなかったのかを示す、いわば学習者の経験の履歴である。学習者のライフに必要なことばを、そのようなものとして捉えることは、学習者をただ単に数多くのことばを習得した者、あるいはしなかった者ではなく、それぞれの領域において個別的でさまざまな経験を経てきた者として理解することを可能にする。

ことばは、人と人、人とコミュニティをつなぎ、人が生活の場を移動することを助け、生活の場を広げることを可能にする。また、時に学習者の経験の履歴として、学習者の経験に対する理解を促すものとなる。このように、生きて生活する人にとっての「生活」に必要なことばは、ライフにおいて多様な側面を持つものである。

これまで日本語教育における「生活」に必要な日本語は、日本での生活においてよく使用されるであろう語彙や表現の用語集を意味するものであった。そのため、ある言葉が「生活」に必要な日本語としての役割を果たしているか否かは使用頻度の高低によって評価され、そのようにして選ばれた言葉は語彙のリストとして表現されてきた。しかし、これまで見てきたように、ことばがライフの中で果たす役割の多様さを鑑みた場合、使用頻度という一つの評価基準で評価しきれるものではない。では、使用頻度ではなく「人と人、人とコミュニティをつなぐことば」や「生活の場において安心して過ごせる場を提供することば」を評価基準にした場合にはどのようなことばが選ばれるのだろうか。あるいは「移動を可能にし、生活の場を広げることを可能にすることば」や「自分を一番うまく表現できることば」を評価基準にした場合はどうだろうか。おそらく、そこで選ばれることばは使用頻度を評価基準としたものとは違うものになっているに違いない。また、そのようにして選ばれたライフに必要なことばは、これまでの「生活」に必要な言葉とはずいぶん違うものに見えてくるはずである。このように評価軸をずらすことで、ライフに必要なことばの捉え方は変わってくる。それが、ひいては教師を含め学習者にかかわる人の行動を変えていくことにつながるのではないだろうか。

7.3. 本研究の意義

最後に本研究の意義として、ジャンルという概念によって生きて生活をする人の日本語習得を捉えるための新たな視点を提供し、その視点によって学習者の日々の生活の中の習得の様相を描いたこと、そして、ジャンルという視点からライフの中での日本語習得を見ていく中で、日本語習得にかかわるさまざまな事柄の捉え直しを行ったことの2点をあげる。

まず、本研究の1つ目の意義としてあげた、ジャンルという概念によって生きて生活をする人の日本語習得を見るための新たな視点を提供したことについて述べる。

本研究では、生きて生活をする人の日本語習得を見る視点としてジャンルという概念を提示した。従来の学習の見方においては、いわゆる脱文脈化された環境の中で学習者が知識を内化していくことが学習であると捉えられてきた。しかし、そのような見方によって学習者のライフを見たとしても、その人のライフの中で起こる複雑な事象を捉えることはできない。あるいは反対にその人の日々の生活の中の何をも学習として捉えられないまま観察を終え、フィールドを離れることになるかもしれない。どちらにしても、ごく普通の

日々の生活において繰り広げられる複雑な事象を見逃してしまうことになってしまうのである。このような事態を避け、日本語習得の様相をライフの中において捉えるため、本研究ではジャンルと実践コミュニティを援用するという方法をとった。これらの概念を分析の枠組みとすることによって、言語と言語能力と学習の捉え直しを行っていくことは、生きて生活をする人の日本語習得を見るためになくてはならない作業だったと言える。このようにジャンルと実践コミュニティという概念を分析概念とすることで可能になったのは以下のことである。

まず、学習者の日本語の習得を、その人の生活において、その人の個人史に沿って、人とことばとコミュニティの関係において捉えること。また、ジャンルを分析の枠組みとすることによって、人のことばの習得を、ジャンルが創られ、使用され、新たなジャンルが生み出されるダイナミックなプロセスの中において見ることである。

このような分析の視点を土台にし、学習者の日本語習得を見ていくことで、これまで焦点が当てられてこなかった学習者の日々の生活に焦点を当て、従来学習とは捉えられてこなかったさまざまな事象を学習として描くことが可能になった。本研究において提示した分析の視座は、これから学習者のライフにおいて日本語習得を捉えようとする研究においても有効なものとなり得るのではないかと考える。また、そのようにしてライフの中での日本語習得の研究が広がり、さまざまな人のライフに光が当たること、また、そこから得られた知見が共有されていくことで、第二言語習得研究や日本語教育研究にも貢献ができるのではないかと考える。

次に、本研究の2つ目の意義として、ジャンルという視点からライフの中での日本語習得を見ていく中で、日本語習得に関わるさまざまな事柄の捉え直しを行ったことをあげる。本研究をはじめめるにあたり、言語や言語能力や学習の捉え直しを行ったことは先に述べたとおりである。しかし、本研究ではこれ以外にもライフの中での日本語習得に関わるいくつかの事柄の捉え直しを行っている。ここでは、コミュニケーション上の齟齬の捉え直しを例にあげ、そのような捉え直しをすることの意義について述べたい。

ここでは、6章の「通用しない」という経験を例にあげて説明する。動領域間の移動にともなう「通用しない」という経験や困難は、これまで見過ごされる傾向にあった。なぜならそのような困難の原因が、学習者の日本語能力の問題と理解されてきたからである。したがって、コミュニケーション上の問題が起こったとき、多くの場合は学習者の日本語の能力にその原因が帰され、それ以外の要因が顧みられることはなかった。その結果、その

他の要因は勘案されないまま、学習者の日本語能力が過小に評価されたり、反対に過大に評価されたりすることもしばしば起こっていた。

そこで、本研究ではまず活動領域間の目に見えない境界を可視化することを試みた。これまで見てきたように、それぞれの活動領域にはその領域ごとに特有のやり取りのあり方、つまりジャンルが存在する。そのジャンル間の矛盾を「通用しない」という経験と、それにとまなう困難を明らかにすることで、活動領域間、あるいはジャンル間に存在する境界の存在を明らかにすることが可能になった。その境界は、さまざまなジャンルを獲得し、活動領域間を自由に行き来できる者にとっては大きな問題ではない。しかし、そうではない者にとっては、生活の場を広げることができるかできないかということに関わる大きな壁でもあった。まずは、そのような境界を見えるかたちにするすることで、活動領域間の移動に困難をとまなうことがわかる。また、その困難の原因として、日本語能力だけではなく、活動の違い、ジャンルの違い、状況の違いなどさまざまなものが関わっていることが明らかになる。これにより、コミュニケーション上の問題の原因を全て学習者の日本語能力に帰すのではなく、活動やジャンルの違い、学習者を取り巻く環境など、多様な視点から検討できるようになる。

また、本研究ではさらに、このコミュニケーション上の齟齬を、熟達化のプロセスの中において捉え直すことを試みた。このように、齟齬や齟齬の原因とされてきた学習者の「誤り」を熟達化のプロセスに置くことにより、齟齬や「誤り」を、さらなる熟達化の契機として捉えることが可能になる。これまで、コミュニケーション上の齟齬は避けるべきものとして捉えられてきた。しかし、このような捉え直しによって、コミュニケーション上の問題を避けるべきものとして排除することよりも、むしろ、齟齬が起こった後、その「誤り」を学習者がどのように意味づけ、解釈し直しなおしていくかということのほうが重要であるという見方の転換が可能になる。

本研究で日本語習得に関わるさまざまな事柄の捉え直しを行ったことの意義は、これまで学習者の日本語能力に帰されてきたコミュニケーション上の問題の原因を、より複眼的な視点で捉えることを可能にしたことである。これにより、やり取りの現場で起こっていることをより正確に理解することができるようになる。また、一つの事柄を多面的に捉えることができるようになることで、複数のアプローチの可能性が検討されるようになる。そこで検討されたさまざまなアプローチが学習者と学習者に関わる人たちの間で共有され、

積み重なっていくことが、ひいては学習者がある生活の場になじみ、生活の場を広げていくことを可能にすることにつながっていくのではないかと考える。

7.4. 今後の展望

前述のように、本研究では、生きて生活をする人の日本語習得を見る視点としてジャンルという概念を提示した。そして、この分析の枠組みを用いて、学習者のライフにおける日本語習得の様相を描いた。これまで記述が難しいと考えられていたライフの中の日本語習得を、人とことばと社会の関係において捉え、それらの関係性の動的な変化のプロセスとして捉える分析の枠組みを提示し、日本語習得を学習者のライフの中において記述したことは本研究の最も大きな貢献であると考ええる。

しかし、本研究ではインタビューのみを調査の手法として採用し、現場における観察が行えていないフィールドもある。その中の1つが活動領域間の移動の現場での観察である。本研究では6章において主に活動領域間の移動の問題を扱ったが、この調査に関してはインタビューのみの調査となっている。もちろん6章の結果はインタビューという手法を用いたからこそ明らかにすることができたことである。しかし、実際の現場を見てはじめて見えてくるもの、感じることもできることもある。今後は、インタビューに加え、実際のフィールドにおける調査を行うことによって、さらに深くこの問題について検討していきたい。

また、今後は、本研究で用いた分析の枠組みと調査手法を用いて、これまで日本語習得の場として注目されてこなかったさまざまな場において、生きて生活する人の日本語習得を記述していきたい。今後、焦点を当てていきたいと考えているのは、人が働く現場や、生活の場としての教室である。

序論で述べたように、国の外国人受け入れ政策の変化により、外国人が仕事の現場で活躍する場面も増えてきている。そして、それにともない職場における言語の問題がクローズアップされるようになってきている。そのような仕事の現場における外国人の日本語の習得の様相を記述することは、その現場において実際に起こっていることを理解する上で意義があると考ええる。

また、もう1つ見ていきたいのは、生活の場としての教室である。教室ももちろん日本で生活する学習者にとって重要なライフの一部である。これまでも、教室は教授活動の場

として研究の対象となってきた。しかし、生活を営む場としての教室を対象とした研究は多くはない。教室において、生きて生活する人の日本語習得を記述することで、見慣れた教室をこれまでとは異なる視線から捉え直し、それによって新たな教室像を浮かび上がらせることができるのではないかと考える。

人の数だけライフはあり、人と人とのやり取りの現場も無数にある。これまで日本語習得の場として注目されてこなかったさまざまな場において、生きて生活する人の日本語習得の様相を見つめていきたい。また、それを記述していくことによってこれからも日本語教育研究あるいは日本語教育分野に貢献していきたいと考える。

参考文献

- 荒木淳子(2008)「職場を越境する社会人学習のための理論的基盤の検討ーワークプレイスラーニング研究の類型化と再考ー」『経営行動科学』21(2), 119-128.
- 有元典文・岡部大介(2008)『デザイン・リアリティ 半径 300 メートルの文化心理学』北樹出版
- 今田恵美(2009)「接触場面の初対面会話における”tying practice”」『日本語・日本文化研究』19, 101-111.
- 因京子・村岡貴子・仁科喜久子・米田由喜代(2008)「日本語テキスト分析タスクの論文構造スキーマ形成誘導効果」『専門日本語教育研究』10, 29-34
- 宇佐美洋(2012)「『社会』分野ー研究観の再考と広張を促すための原動力としてー」『日本語教育』153, 55-70
- 上野直樹(1999)『仕事の中の学習ー状況論的アプローチ』東京大学出版会
- 上野直樹(2006)「ネットワークとしての状況論」上野直樹・ソーヤーりえこ編著『文化と状況的学習 実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』凡人社
- ウィリッグ, C.(2003) 大淵寿・大家まゆみ・小松孝到訳『心理学のための質的研究法入門 創造的な探求に向けて』培風館
- ヴィゴツキー, L. S. (2001) 柴田義松訳『思考と言語』新訳版, 新読書社
- 戎谷梓(2012)「日本の IT 企業のブリッジ人材に求められるビジネスコミュニケーション能力ーソフトウェア開発中に発生するコミュニケーション上の問題分析からー」『日本語教育』152, 14-29.
- 大島 弥生(2003)「日本語アカデミック・ライティング教育の可能性 : 日本語非母語・母語話者双方に資するものを目指して」『言語文化と日本語教育第二言語習得・教育の研究最前線』増刊特集号, 198-224.
- 大平幸(2010)「日本語学習者における複数のジャンルの獲得ー複言語・複文化主義の視点からみえてくるもの」早稲田大学リテラシー研究集会編『複言語・複文化主義とは何かーヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版
- 大平幸(2010)「ある日本語第二言語話者におけるジャンルの獲得ー他者が語ること、他者と語ることを通してー」早稲田大学リテラシー研究集会編『Web 版リテラシー』10, 93-106.
- 大平幸(2013)「生活の場の移動にともなう言語習得上の困難と気づきー熟達のプロセスという観点からの考察ー」『日本語教育研究』25, 41-57.
- 大平未央子 (2001)「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁 編著『「正しさ」への問い : 批判的社会言語学の試み』三元社, 85-110.
- 岡崎眸(2007)『共生日本語教育学』雄松堂出版
- 沖裕子 (2007)「談話論から見た方言と日本語教育」『日本語教育』134, 28-37
- 香川秀太・茂呂雄二(2006)「看護学生の状況間移動に伴う『異なる時間の流れ』の経験と生成ー校内学習から院内学習への移動と学習過程の状況論的分析ー」『教育心理学研究』54(3), 346-360.
- 香川秀太・茂呂雄二(2003)「学校活動に関する学習論の検討ー認知の状況性、学校の自己収束性、LPP、そして移動の概念からー」『筑波大学心理学研究』26, 53 – 73.
- 門倉正美・筒井洋一・三宅和子編(2006)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- 金井壽宏・楠見孝編(2012)『実践知ーエキスパートの知性』有斐閣
- 金田智子(2008a)「生活のための言葉 : 国内外先行事例から学ぶこと、実態調査から明らかにすること」、『平成 19 年度国立国語研究所公開研究発表会「生活日本語」の学習をめぐってー文化・言語の違いを超えるためにー』国立国語研究所, 4-13.
- 金田智子(2008b)「『生活者』に必要な日本語 : 目標基準の開発に向けて」『東海大学国際シ

- ンポジウム語言／人 越境時（ことば・ひと・越境）論文集』東海大学日本語文学系、139 - 146.
- 金田智子・福永由佳・黒瀬桂子・武田聡子(2008)「生涯発達の視点から見るコミュニケーション能力ー『生活のための日本語』探求のためにー」『日本語教育学世界大会 2008 《第7回日本語教育国際研究大会》 予稿集第1分冊』279 - 282.
- 金田智子(2008c)「日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発」『平成20年度日本語学校教育研究大会予稿集』日本語教育振興協会、20-25.
- 菊岡由夏 (2004)「第二言語の教室における相互行為ー“favorite phrase の使いまわし”という現象を通してー」『日本語教育』122, 32 - 41.
- 菊岡由夏「(2010)「一次のことばと二次のことばの往還」としての第二言語習得過程ー就労現場と日本語教室の言語活動分析からー」大阪大学大学院博士学位論文
- 菊岡由夏・神吉宇一(2010)「就労現場の言語活動を通じた第二言語習得過程の研究ー『一次のことばと二次のことば』の観点による言語発達の限界と可能性」『日本語教育』146, 129-142.
- 北岡誠司(1998)『バフチンー対話とカーニヴァル』講談社
- 串田秀也(2001)「私は・私は連鎖：ー『経験の分かちあい』と共・成員性の可視化ー」『社会学評論』52(2), 214-232.
- 経済産業省・文部科学省「アジア人財資金構想」ホームページ
<http://www.ajinzai-sc.jp/asia.html> 2013/11/25 最終アクセス
- 厚生労働省「インドネシア、フィリピン、ベトナムからの外国人看護師・介護福祉士候補者の受入れについて」ホームページ
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyou/other22/> 2013/11/25 最終アクセス
- 国際交流基金・日本国際教育支援協会「日本語教育試験 目的と沿革」ホームページ
<http://www.jlpt.jp/about/purpose.html> 2013/11/25 最終アクセス
- 国際日本語普及協会(1999)『『生活日本語標準マニュアル』(仮称)の作成のための調査研究報告書(文化庁委託)』
- 国立国語研究所 (1993)『日本語教育指導参考書 20 方言と日本語教育』
- 国立国語研究所「調査研究事業『日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発』について」ホームページ
<http://www.ninjal.ac.jp/archives/nihongo-syllabus/> 2013/11/25 最終アクセス
- 小柳かおる(2004)『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- 小柳かおる(2008)「言語習得から見た混合環境の特徴」坂本正・小柳かおる・長友和彦・畑佐由紀子・村上京子・森山新 編『多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育』スリーエーネットワーク, 138-148.
- 近藤彩(2007)『日本人と外国人のビジネス・コミュニケーションに関する実証研究』ひつじ書房
- 桜井厚(2002)『インタビューの社会学 ライフストーリーの聞き方』せりか書房
- 桜井厚・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
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析 原理・方法・実践』新曜社
- 佐藤勢紀子・仁科浩美(1996)「工学系学術論文における序論の構成の分析」『東北大学留学生センター紀要』3, 26-34.
- 真田信治(1992)「方言の状況と日本語教育」『日本語教育』76, 1-9.
- 佐野香織(2007)「地域社会に暮らす長期定住外国人の日本語使用実態」『人間文化創成科学論叢』10, 25-33.
- 佐野香織(2011)「地域における活動実践再分析 -参加を分析単位として」『リテラシーズ』8, 11-19.
- 渋谷勝己 (1992)「社会言語学的に見た日本語学習者の方言能力」『日本語教育』7, 31-41
- 杉田くに子(1997)「上級日本語教育のための文章構造の分析ー社会人文科学系研究論文の序論ー」『日本語教育』95, 49-60.

- 諏訪正樹(2005)「身体知獲得のツールとしてのメタ認知的言語化」『人工知能学会誌』20(5), 525-532.
- 諏訪正樹・西山武繁(2009)「アスリートが『身体を考える』ことの意味」『身体知研究会』19-24.
- ソーヤーりえこ(2006a)「社会的実践としての学習ー状況的学習論概観」上野直樹・ソーヤーりえこ編著(2006)『文化と状況的学習：実践，言語，人工物へのアクセスのデザイン』凡人社, 40-88.
- ソーヤーりえこ(2006b)「理系研究室における装置へのアクセスの社会的組織化」上野直樹・ソーヤーりえこ編著(2006)『文化と状況的学習：実践，言語，人工物へのアクセスのデザイン』凡人社, 91-124.
- 高木光太郎 (1999)「正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張：実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』10, 1-14.
- 高木光太郎 (2001)『ヴィゴツキーの方法ー崩れと振動の心理学』金子書房
- 高木光太郎(2004)「移動と学習ーヴィゴツキー理論の射程ー」石黒広昭 編著『社会文化的アプローチの実際 学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』北大路書房, 96-128.
- 高木裕子(2005)「日本語方言の自然習得」『日本語学』3-24, 3-290, 58-75.
- 田島充士(2010)『「分かったつもり」のしくみを探る バフチンおよびヴィゴツキー理論の観点から』ナカニシヤ出版
- 田島信元編(2010)『文化心理学』朝倉書店
- 田辺 繁治(2003)『生き方の人類学ー実践とは何か』講談社現代新書
- 中国帰国孤児定着促進センター指導科(1987)『中国帰国孤児定着促進センター 大人・青年コース指導項目表』
- 中国帰国孤児定着促進センター指導科(1995)『平成4・5・6年度文化庁日本語教育研究委嘱 中国帰国者に対する日本語教育のカリキュラムに関する調査研究』
- デンジン, N.K.・リンカン, Y.S.(2006)平山満義監訳, 藤原顕編訳『質的研究ハンドブック2ー質的研究の設計と戦略』北大路書房, 101-120.
- ナカミズエレン (1997)「日本語におけるスタイル切り替えの習得ーブラジル人就労者の例」『阪大日本語研究』9, 77-94.
- ナカミズエレン(1998)「ブラジル人就労者における日本語の動詞習得の実態ー自然習得から学習へー」『阪大日本語研究』10, 83-110.
- ナカミズエレン(2000)「在日ブラジル人就労者の言語行動概観ー日本語使用を中心としてー」国立国語研究所『日本語と外国語の対照研究Ⅶ 日本語とポルトガル語(2) ブラジル人と日本人との接触場面』くろしお出版, 127-150.
- 永見昌紀(2005)「協働学習を理解する」西口光一編著『文化と歴史の中の学習と学習者』凡人社, 6-29.
- 中村和夫(2004)『ヴィゴツキー心理学』新読書社
- 西口光一 編著(2005)『文化と歴史の中の学習と学習者 日本語教育における社会文化的パースペクティブ』凡人社
- 西口光一(2006)「言語的思考と外国語の学習と発達」『ヴィゴツキー学』7, 27-33.
- 西口光一(2007)「母語話者による第二言語話者の語りの支援」小川貴志 編著『日本語教育のフロンティア 学習者主体と協働』くろしお出版, 37-53.
- 西口光一(2008)「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』138, 24-32.
- 西口光一(2012a)「言語活動従事に関与している知識は何かーバフチンの対話論の視点ー」『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集』16, 51-62.
- 西口光一(2012b)『『教育』分野ー日本語教育研究の回顧と展望ー』『日本語教育』153, 8-24.
- 西口光一(2013)『第二言語教育におけるバフチンの視点 第二言語教育学の基盤として』くろしお出版
- 仁科喜久子(2008)「専門日本語教育の 10 年と今後の課題ー日本語教育の立場からー」『専門日本語教育研究』10, 25-28.
- 日本国際教育支援協会「日本語教育能力検定試験」ホームページ

- <http://www.jees.or.jp/jltct/> 2013/11/25 最終アクセス
- 日本語教育学会(1983)『日本語教育』51
- 日本語教育学会(1992)『日本語教育』76
- 日本語教育学会(2008)「平成19年度文化庁日本語教育研究委託『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」のための日本語教育事業）』報告書」
- 日本語教育学会(2009)「平成20年度文化庁日本語教育研究委託『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」のための日本語教育事業）』報告書」
- 浜田麻里・林さと子・福永由佳・文野峯子・宮崎妙子 (2006)「日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈』アルク, 67-102.
- 春原憲一郎(2006)「専門日本語教育の可能性—多文化社会における専門日本語の役割—」『専門日本語教育研究』8, 13-18.
- 春原憲一郎(2009)「日本の言語政策と日本語教育の現在」『移動労働者とその家族のための言語政策—生活者のための日本語教育』ひつじ書房
- バフチン, M. (1979) 伊東一郎訳『小説の言葉』新時代社
- バフチン, M. (1987) 北岡誠司訳『小説の時空間』新時代社
- バフチン, M. (1988) 新谷啓三郎・佐々木寛・伊藤一郎訳『ことば 対話 テキスト』新時代社
- バフチン, M. (1989) 桑野隆訳『マルクス主義と言語哲学』未来社
- 伴紀子 (1985)「『生活日本語』の教育上の配慮」『日本語教育』56, 110-120.
- バンデュラ, A. (1979) 原野広太郎監訳『社会的学習理論』金子書房
- ビーチ, K. (2004)「共変移：社会的組織化による知識とアイデンティティの増殖としての一一般化」石黒広昭編著『社会文化的アプローチの実践 学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』北大路書房, 71-93.
- 広田民郎(2003)『自動車整備士になるには』ペリかん社
- 深尾百合子(1999)「『専門日本語教育』研究に期待するもの」『専門日本語教育研究』1, 6-9.
- 福島真人編(1995)『身体構築学：社会的学習過程としての身体技法』ひつじ書房
- 福島真人著(2001)『暗黙知の解剖：認知と社会のインターフェイス』金子書房
- フリック, U. (2002) 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳『質的研究入門—「人間科学」のための方法論—』春秋社
- 文化庁(2009)『日本語学習・生活ハンドブック』
- 文化庁(2011)『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案活用のためのガイドブック』
- 法務省入国管理局(2012)「平成 24 年版出入国管理日本語版」
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri06_00024.html 2013/11/25 最終アクセス
- 松尾睦(2006)『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス—』同文館出版
- 三牧陽子(2008)「話題の選択と展開に見るポライトネス」『文学』9(6), 32-42.
- 三牧陽子 (1999)「初対面会話における話題選択スキーマとストラテジー—大学生会話の分析—」『日本語教育』103, 49-58.
- 三宅なほみ(2005)「学習プロセスそのものの学習：メタ認知研究から学習科学へ」日本認知科学会シンポジウム
- 三宅なほみ・三宅芳雄・白水始(2002)「学習科学と認知科学」『認知科学』9(3), 328-337.
- 宮崎里司(2002)「外国人力士の日本語習得：言語管理と自然習得」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15, 119-131.
- 村岡貴子・米田由喜代・因京子・仁科喜久子・深尾百合子・大谷晋也(2005)「農学系・工学系日本語論文の『諸言』の論理展開分析—形式段落と構成要素の観点から—」『専門日本語教育研究』7, 21-28.
- 村上恵・熊取谷哲夫(1995)「談話トピックの結束性と展開構造」『表現研究』62, 101-111.

- メイナード泉子(2008)『マルチジャンル談話論 間ジャンル性と意味の創造』くろしお出版
- メリアム, S. B. (2004) 堀薫夫・久保真人・成島美弥訳『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー』ミネルヴァ書房
- 茂呂雄二(1999)『具体性のヴィゴツキー』金子書房
- 八木真奈美(2006)「多言語使用と感情という視点から見る, ある『誤用』—一定住外国人のエスノグラフィーから—」『WEB版リテラシーズ』3(2), 1-9.
- 柳町智治(2006)「実践に埋め込まれたインタラクション: 理系研究室における実験の社会的組織化」上野直樹・ソーヤーりえこ 編著 (2006)『文化と状況的学習: 実践, 言語, 人工物へのアクセスのデザイン』凡人社, 125-153.
- 山下隆史 (2005) 「学習を見直す」西口光一編著『文化と歴史の中の学習と学習者』凡人社, 6-29.
- 山下隆史 (2005) 「授業の中の相互行為を理解する」西口光一編著『文化と歴史の中の学習と学習者』凡人社, 123-143.
- 横地早和子・岡田猛(2007)「現代芸術家の創造的熟達の過程」『認知科学』14(3), 437-454.
- 義永未央子(2005)「伝達能力を見直す」西口光一 編著『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ』凡人社, 54-78.
- 羅曉勤 (2005) 「台湾の高等教育における日本語学習者の学習動機—社会的文脈と自己形成との関連から」大阪大学大学院言語文化研究科博士学位論文
- Backman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- 池田央・大友賢二監修(1997)『言語テスト法の基礎』C.S.L.学習評価研究所
- Braxley, K. (2004). Mastering academic English: International graduate students' use of dialogical and speech genres to meet the writing demands of graduate school. Hall, J. K., Vitanova, G., Marchenkova, L. A. (eds.). (2004). *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: New perspectives*. Psychology Press. 10-28.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canal, M. (1983). From communicative competence to communicative pedagogy. Richards, J., Sehnidt, R.(eds.). (1983). *Language and Communication*. Longman.
- Davies, B. (2005). Communities of practice: Legitimacy not choice. *Journal of Sociolinguistics*, 9 (4), 557-581.
- Dufva, H. (1998). From 'psycholinguistics' to a dialogical psychology of language: Aspects of the inner discourse (s). Lahteenmaki, M., Dufva, H. (eds.) . (1998). *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary readings*. University of Jyväskylä, 87-105.
- Dufva, H., Alanen, R. (2004). Metalinguistic awareness in dialogue: Bakhtinian considerations. Hall, J.K., Vitanova, G., Marchenkova, I. A.(eds.).(2004). *Dialogue With Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives*. Routledge.
- Dunlosky, J., Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Sage Publications. 湯川良三・金城光・清水寛之訳 (2010)『メタ認知 基礎と応用』北大路書房
- Eckert, P., McConnell-Ginet, S. (1992). Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. *Annual review of anthropology*, 21, 461-490.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic variation as social practice*. Oxford, Blackwell.
- Eckert, P., Wenger, E. (2005). Communities of practice. *Journal of Sociolinguistics*, 9 (4), 582-589.
- Freedman, A., Medway, P. (1994). Locating genre studies: Antecedents and prospect. Freedman, A., Medway, P. (eds.). (1994). *Genre and the New Rhetoric*. Taylor& Francis.
- Gee, J, P. (2005). Meaning making, communities of practice, and analytical toolkits. *Journal of Sociolinguistics*, 9 (4), 590-594.
- Goodwin, C. (1995). Co-constructing meaning in conversations with an aphasic man. *Research on language and social interaction*, 28(3), 233-260.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53-73.
- Hall, J. K. (1993). The role of oral practice in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language.

- Applied Linguistics*, 14, 145-166.
- Hall, J. K. (1995). (Re)creating our worlds with words: A sociohistorical perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*, 16, 206-232.
- Hall, J. K., Cheng, A., Carlson, M. T. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, 27, 220-240.
- Hanks, W. (1987). Discourse genres in a theory of practice. *American Ethnologist*, 14(4), 668-692.
- Hanks, W. (1989). Text and textuality. *Annual Review of Anthropology*, 18, 95-127.
- He, A. W., Young, R. (1998). Language proficiency interviews : A discourse approach. Young, R., He, A. W. (eds.). *Talking and testing : Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*, John Benjamins, 1-24.
- Holmes, J., Meyerhoff, M. (1999). The Community of practice: Theories and methodologies in language and gender research. *Language in Society*, 28, 173-183.
- Holquist, M., Emerson, C. (1981). *Glossary for the dialogic imagination : Four essays*. Bakhtin, M. M. (eds.). Holquist, M., Emerson, C. University of Texas Press.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. Pride, B., Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Penguin.
- Jacoby, S., Ochs, E. (1995). Co-construction: An introduction. *Research on language and social interaction*, 28(3), 171-183.
- Johnson, M. (2003). *A philosophy of second language acquisition*. New Haven : Yale University Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. 佐伯胖訳(1993)『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加』産業図書
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making (Advances in cultural psychology: Constructing human development)*. Information Age Pub Inc.
- Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive language. Ogden, C.K., Richards, L. A. (eds.). *The meaning of meaning*. Routledge.
- Marra, M., Holmes, J. (2004). Workplace narratives and business reports: Issues of definition, *Text*, 24, 59-78.
- Marshall, H. M. (1972). Structural constraints on learning. Geer, B. (eds.). *Learning to work*. Sage Publications.
- Maynard, D.W., Zimmerman, D. H. (1984). Topical talk, ritual and social organization of relationships. *Social Psychology Quarterly*, 47, 301-316.
- Meyerhoff, M. (2005). Biographies, agency and power. *Journal of Sociolinguistics*, 9 (4), 595-601.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. Freedman, A., Medway, P. (eds.). (1994). *Genre and the New Rhetoric*. Taylor& Francis.
- Miller, C. R. (1994). Rhetorical community: The cultural basis of genre. Freedman, A., Medway, P. (eds.). (1994). *Genre and the New Rhetoric*. Taylor& Francis.
- Ochs, E., Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43.
- Ochs, E., Taylor, C., Rudolph, D., Smith, R. (1992). Storytelling as a theory - building activity. *Discourse processes*, 15(1), 37-72.
- Ochs, E., Taylor, C. (1992). Family narrative as political activity. *Discourse & Society*, 3, 341-364.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Pavlenko, A. (2002). Postculturalist approaches to the study of social factors in second language learning and use. Cook, V. (eds.). *Portraits of the L2 user: multilingual Matters*, 277-302.
- Pavlenko, A., Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. Lantolf, J. P. (eds.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, 155-197.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. University of Chicago Press.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4-13.
- Siegal, M. (1996). The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competence: Western women learning Japanese. *Applied Linguistics*, 17(3), 357-382.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.
- Van Oers, B. (1998a). The fallacy of detextualization. *mind, culture, and activity*, 5(2), 135-142.
- Van Oers, B. (1998b). From context to contextualizing. *Learning and instruction*, 8(6), 473-488.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press. 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳(1995/ 2004)『心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press. 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子 訳 (2002)『行為としての心』北大路書房
- Young, R. (1999). Sociolinguistic approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 105-132.
- Zuengler, J. (1993). Explaining NNS interactional behavior : The effect of conversational topic. Kasper, G., Blum-Kulka, S. (eds.). *Interlanguage pragmatics*. Oxford University Press, 184-195.

巻末資料

資料 1 C のケース 創作料理店において獲得したジャンル

十人十色で話す	十人十色	勉強ですか、ええ、ま、カンですよ。ま、人と接触しているんな人と接点を持って、で、こいつにこういうやり方して、こいつに対してこういう、僕たぶん十人十色って、みんないうんじゃないですか。僕は十人十色じゃなくて、僕は 10 人に対して十色で話してます。	①483
	しゃべり方を変える	向こうのウケは、わかるんですかね。まあ、最近の若い子とあれなんですけど、あの、男だったら、もうお酒をメインなんで基本的にどっちかっていうと、飯より、料理よりは酒メインで、で、そこから作っていかんとあかんのですよ。ま、この料理はこのお酒、このように説明しないとイケない、っていうのはま、だいたい、ま、これは先輩からのパクリなんですけど、っていうのがあって、女性だったら、まお酒よりは料理ですよ。料理自体、で健康、あとおいしさとかでそういう追求、見た目とか追求していく、それは、まず重視するポイントは違うんで、ですからあわすのはまず最初で、雰囲気もそうなんです。例えばおっさんだったら、あの、なんていうか、腰低くて「はいはいはいはい、あ、そうですね」って感じでいかないといけないんですよ。女性だったらおばちゃんだったら「そうですねえ」って感じの話し方になってくる、で、かわいい女の子だったら「そうよ」ってなってくるんですよ。若い女の子だったら「そうよ。これ食べてみて、絶対おいしいですよ」って話しになってくるんですよ。やっぱり、話し方は全然かわってくるんですよ。	①253
	口調を変える	昔気をつけてたのは、日本語間違わないようにっていうことなんですけど、今気をつけてるのは、しゃべりかた自体ですね。ま、たとえば目上の人としゃべるときは、こういうふうに、どういう、あの、口調でしゃべったほうがいいかって、ちょっと配慮したりするんですけど。はい。友達としゃべってるときも A 弁とか、ため口ですし。その辺、区別できるようにはなってきました。はい。	②74

空 気 を 読 む	会話の流れ 空気の読み方 つつこむ ボケる	そうですね。まず、時期的に同じ時期ですね。1年生から3年生にかけて。で、あとは、ほんと大学入ってからは自然ですよ。自然に覚えてる。ただ、まあ、あの意識して覚えてるのは、さっきいったネタぐらいですね。それ以外はもう全然。意識して覚えてるのではないんですよ。あとは、仕事するのは仕事の職場関係のことばとか、それは覚えなきゃだめですから、迷惑かけてしまうんで。例えばまあ、調理法とか、それを、どうやって、人をどうやって喜ばすかって、たぶん、店は、あ、失礼します。ただ、このおねえちゃん使ってることば、で、こういう言葉使って、こういうような表現で、お客さんに説明してるんですよ。こういうパターンで、こういうような表現で、お客さんを喜ばしてますよ、みたいな、それを記憶したりしてるんですけど。それはことば自体より、会話の流れ、と空気の読み方と、あと、やっぱり会話の流れ。その丁寧にしゃべらないといけないき、つつこんでいいとき、ボケていいときとがあるんですよ。それをちゃんと読めるようにならないといけないのは、かなり勉強になったんですけど。	③377
	盛り上げる	もう、あとは、あのどうやって、この話を盛り上げていって、自分は、あくまでも自分は盛り上げる役ですよって感覚で、入る前に、一步点前で自分また、あの、とどまる、例えば、それはけっこう勉強になりました。じゃないと、仕事してるんで、しょく、ま、バイトで仕事しながら相手とあわせて、盛り上げていくのはまあ、いろんなことになって、そのあたり絶対あるんですよ。しかし、それで盛り上げて、自分そこに入ってしまったら仕事にはならないから、その手前の一步で、どうしたらいいかっていうのが、なかなか自分が今までわからなかった、で、そこから、もうものすごく勉強になりました。こうしたらいけますよって。	①269
	ボケの仕方	一番あのお、パクったところは、あのう、うまいことでボケの仕方	①265
話 題	ネタ	中国人だからできないっていうのは、外国人だからできないような感じ。どうしてもことば的にはまだまだ厚みはないんですよ。しゃべれるとしてもネタはないんですね。ま、簡単に店でお客さんと会話するに、それなりにネタは必要ですよ。たとえば、今の店長とお客さんの会話で入れるか、入れないか、ネタに対して熟知？ですかね？どれだけあるか、その程度によって変わってくるんで、僕の場合で厚みはないんで。しゃべれるだけで、前言ったように、装飾きれいに、ま、表だけきれいに見えるんですけど、中味はないんですよ。それで、もう深くは入れないんですね。はい。	③29

話題	ネタ	そうですね。まず、時期的に同じ時期ですね。1年生から3年生にかけて。で、あとは、ほんと大学入ってから自然ですよ。自然に覚えてる。ただ、まあ、あの意識して覚えてるのは、さっきいったネタぐらいですね。それ以外はもう全然。意識して覚えてるのではないんですよ。あとは、仕事するのは仕事の職場関係のことばとか、それは覚えなきゃだめですから、迷惑かけてしまうんで。例えばまあ、調理法とか、それを、どうやって、人をどうやって喜ばすかって、たぶん、店は、あ、失礼します。ただ、このおねえちゃん使ってることば、で、こういう言葉使って、こういうような表現で、お客さんに説明してるんですよ。こういうパターンで、こういうような表現で、お客さんを喜ばしてますよ、みたいな、それを記憶したりしてるんですけど。それはことば自体より、会話の流れ、と空気の読み方と、あと、やっぱり会話の流れ。その丁寧にしゃべらないといけないき、つつこんでいいとき、ボケていいときとがあるんですよ。それをちゃんと読めるようにならないといけないのは、かなり勉強になったんですけど。	③377
	ネタ	ネタ、ですか？それぐらいのネタ自分にはないので、さっき言ったように、みんなのようにネタ持つてませんので、たまに友達でも、こう、二人でしゃべっているとき、何しゃべんよんだろうなああって、入れんわあって思って、さびしく感じる部分はあるんですよ。ですから、できるだけ、みんなに近づくように、もちろん20歳からきてるんで、20歳まで20年間のことはわからないんですけど、できるだけ、これからは吸収していこうって、10年くらいしたら、今のことは使えます、今のネタは。古いかもしれんけど、ああ、なつかしいなあって言えるようになってくるんですね。はい。	③375

資料 2 C のケース のジャンル獲得に関わる要因

専有 (パクリ)	パクリ	それはもう先輩、先輩のパクリと、相手の雰囲気にあわすとか。ま、たとえば相手が、言い方よくないんですけど女性だったら女性対応のしかた、男だったら男対応のしかたは全然違ってくるし	①249
	パクリ	いや、ほれはそんなの教えてくれるわけがない、自分でパクリったり、であと人と仕事やって、接触してくるか、で、それをわかるんじゃないですか。	①255
	パクリ	一番あのお、パクリったところは、あのう、うまいことでボケの仕方	①265
実践への参加の深まりによる活動の複雑化	洗い物から厨房へ	まあ、最初の内容、まあ、最初の2つまではだいたい洗い物ばかりやってて、それから厨房とか入ってて、####数だけ、それぐらい。	①193
	厨房からホールへ	厨房やって、それからまたホール、それからまあ全体、です。	①195
	焼き肉やから居酒屋メニューを覚える レシピを覚える	忙しいはふつうに忙しいですけど、新しいものからいちいち覚えていかなければいけないことがあって、ま、焼肉屋さんって肉切るだけの話なんで、やることはないんですよ。あの、料理屋さんに入ってくると、飲食店に入っていくと、ふつうの居酒屋とか、メニューがまず多いんで、全国チェーンみたいな店だったら、もう 200 ぐらい種類あって、まずメニューから覚えなさいといけないんですよ。そのメニューの説明も覚えなさいといけない、レシピも覚えなさいといけないんで、で、それにかからんでくる言葉とかやり方とかも全部新しいもの、ですから、そこはけっこう大きかったですね。####としては	①241
	創作料理の店料理をおいしそうに説明する	たとえばレシピないと感覚で覚えるものなんで、ま、特にカウンターとかの場合、バイトだったらもう、お客さん目の前におって、ま、こんな距離で、普通に話し聞かれる、じゃないですか、で、それをもう、レシピがないんで、どうやってうまく、おいしそうに説明しないといけないから、そういうのは、も、完全に、じ、あの、なんていうかな、くち、ですよ。	①245
	おねえちゃんの使っていることばを記憶する	そうですね。まず、时期的に同じ時期ですね。1年生から3年生にかけて。で、あとは、ほんとと大学入ってからは自然ですよ。自然に覚えてる。ただ、まあ、あの意識して覚えてるのは、さっきいったネタぐらいですね。それ以外はもう全然。意識して覚えてるのはないんですよ。あとは、仕事するのは仕事の職場関係のこととか、それは覚えなきゃだめですから、迷惑かけてしまうんで。例えばまあ、調理法とか、それを、どうやって、人をどうやって喜ばすかって、たぶん、	③377

		店は、あ、失礼します。ただ、このおねえちゃん使ってることば、で、こういう言葉使って、こういうような表現で、お客さんに説明してるんですよ。こういうパターンで、こういうような表現で、お客さんを喜ばしてますよ、みたいな、それを記憶したりしてるんですけど。それはことば自体より、会話の流れ、と空気の読み方と、あと、やっぱり会話の流れ。その丁寧にしゃべらないといけないき、つつこんでいいとき、ボケていいときとがあるんですよ。それをちゃんと読めるようにならないといけないのは、かなり勉強になったんですけど。	
重要な他者	店長は顔が広い	けっこう時間経ったんですよ。僕まあ、専門学校におった、その、2年間はわからなくて、大学は行って、まあ、少しずつわかるようになってきて、で、一番分かったのはさっき言った、その、最近やってた1年間、そのバイトだったんですよ。一番わかったのは。なぜかっていうと、あの人は偉い人なんですけど、飲食店の、そんなちっさい店の店長かもしれないけど顔広いし、####的にもいろんなつながりあって、顔、ううん、いろんな人から、あの、なんちゅうか、####があって、ライオンズクラブって知ってるんですか？	①389
	創作料理の店のお姉ちゃんからパクらせてもらった	昔はそんなにおらんかったんですけど、ま、最近はやちょっと####になってやめたんですけど、さっき言ったカウンターの店で、その、そのお姉さん、店長は、まず僕あわせて3人しかおらんかったんですけど、ずっとバイト入れんで、みんな厳しいやからやめていくから、僕ら3人しかおらんで僕はその店長の、あの、その、パートの正社員に近い感覚のそのお姉ちゃんからいろいろパクらせてもらいました。	①263
「ことばの変化」「自分自身の変化」「他者との関係性の変化」の相互作用的变化	昔は人の話をほとんど聞かなかった	んん、そうですね。最近でしたら、まあ歳の問題もあるかな。人の話も聞くようになってきました。多少は。昔はオレオレ、自分の考えはすべて正しいって思ってた、人の話ほとんどきかない正確でした。人の相談もほとんどのった記憶ないんですよ。去年までの。のったこと、ほとんどないですよ。僕、中学校から、この高校行こうと思って、もう小学校卒業からこの中学校行こうと思って、両親から言いつけられてる部分はほとんどないですよ。その、逆に両親が相談するんですよ。ここでいいんですか？って。これはあるんですけど、どれがいいって、聞いてくるんですよ。中学校はいる時点も、自分で、こ、中学校選んで、で、高校になっても自分で選んで、大学でも1回大学受験して、周りみんなに言われて、向こうはセンター試験しかなくて、第1志望、第二志望、第三志望って書いていくんですけど、それで第1志望落ちたら第二志望になってしまうみたいな。自分はあそこしか行きたくない、第1志望しか書きません。	②195

「ことばの変化」 「他者との関係性の変化」 「自分自身の変化」 の相互作用的变化	言葉遣いがかわった 言葉遣いが変わる人間関係が変わった	ああ、そうなってきてから言葉遣いがかわったかな。言葉遣いかわってからそうなるんですね。はい、あの、さっき言ったように敵は友達になるのは、言葉遣いかわってからそうだったんですね。	②207
	言葉ができるようになって人間関係変わった つきあいたい人とつきあえる	ああ、わかります。わかります。もう早いですよ。僕、きてから3ヶ月、来て、最初はまあ日本語全然できなくて、中国人のつきあいしかしてなくて、で、3ヶ月たって見えてきて、こいつはどんなやつって、さっきいったように、がんばってるやつには評価しますから、別にできるかどうかは関係なくて、そういう未来性ある人間には自分は寄っていくし、で、もう、そんなちゃらちゃらしよって、なんも勉強できなくて、しかも頭も、いったら悪いんですけど、悪いとか、そういう人には興味ありません。で、実際に、がい、日本語勉強してたころ、来て3ヶ月たって、こいら学校でどういうことやって、どこまでがんばって、なんのために来たって、だいたいわかってて、遊びに来てる人間もおったり、仕事のために来てる人間もおったりするし、で、勉強しにきてる人間もおったりするし僕の場合、それをちゃんと見極めて、つきあいを選んでいきます。で、それで、ことばっていうより、まず人間見て、だめなあって、もうつきあわんってしてしまっって、で、最初の、その、みんなと仲良くするっていうような感覚でしたが、あるとき###ときあって、もう敵か友達かっていうのがあって、で、まあ、敵けっこうおったんですよ。最初友達から、けっこう敵にかわっていったやつとかもおったりしたんですけど。で、んん、そうですね。自分は、まず自分でいうと、自分はできてるものはこれくらいしかなくて、これくらいのベースができて、しかし、自分がもとめてるものは、周りの人間もちょうどこのくらいの枠に入ってて、しかも自分が求める人間は、この枠には入りません。この枠に入りません。入っても、あるとしても、自分の求めるものは若干ちょっとあるんですけど、でも、多い部分は、はい、その、自分の理想の枠に入っていない人間ばかりで、で、そういう人間も最初の友達は自分の枠から削っていったんですよ。で、自分の枠は縮まって、実際に2つの枠重なってる部分しかおらなくて、で、それで、自分はその理想の枠に近づくように自分の枠を高めていくわけ。たと	②165
	いろいろな人から意見がきけるようになった	そうですね。それぐらいですね。あとは、いろんな人から意見をきけるようになりました。はい、やっぱり自分で、1人の人間で、いくら経験があったとしても、ただの24歳ですし、まあ、経験上ではまだまだ甘いですから、子ども、年配の方からした、まだ子どもですから、そういう上の人でも下の人でもいろんな話を聞けるようになって、成長につながるだろうと、思うんですけどね。	②205

「ことばの変化」 「他者との関係性の変化」 「自分自身の変化」 の相互作用的变化	だれとでもつきあうのはしんどい つきあう人を選べる権利を手に握る感じ つきあいたくない人は流すだけ	まあ、範囲広げられるんですよ。さっき言ったように。その、自分の枠はでかくなっていくんですよ。でも、まあ、もともとここしかないんで、上まであるんですけど、ただ、その中だれでもつきあっていくのはしんどいですし、もう選べる権利、自分の手に握れるような感じになってきます。ふつうに来て、いややなあ、つきあいたくないな、たんと流すだけでいけます。	②177
	ことばは付き合い たい人とつきあうための条件	そ、そのときはまずはことばです。ま、ひとつの条件としては。まずは、ことばです。	②167
	他の条件は、経済的 条件、人間性、知識	他の条件ですね。んんん、まあ、今でも考えてるんですけどね、まだまだいろいろ勉強してますけど、ま、条件もいろいろあるんですよ。経済的条件もあったりするし、人間性もあったりするし、で、知識とかもあったりするし、さまざまな面、関係してくるんですよ。自分はこの人いいなあって、自分の性格受け入れられなかったらおしまいですから。難しいところなんですけどね。	②169
	ことばがベース	最初ですね。日本に、日本で友達作るときは。はい。ことばさえできんかったら、こいつとはしゃべらんってことになってしまいますね。ことば通じなかったら。はい。ベースですからね。まず。	②171
	昔は余裕がないから、断る 友達なくなる	そう、昔だったらそんな余裕ないですから、誘ってきても誘ってきて断ったら、次はないです。ないからせっかくチャンスなのに友達はなくなるんですけど、昔だったらたぶん余裕ないと思います。ま、今は全然平気です。	②181

資料 3 SK のケース 獲得したジャンル（おしゃべり）

活動領域	話題	ことば
ハンバーガー店（J 店）	中国について	若者言葉
ハンバーガー店（S 店）	中国について／生活／日常のできごと／社会 でおきた事件／芸能人	ゆっくり／標準語
料理屋	中国について／スポーツ（野球・サッカー）／ 社会でおきた事件	早口／地域の言葉
ラーメン屋	中国について（中国と日本の文化や風習の違い） スポーツ（サッカー・野球） 日常のできごと／社会でおきた事件	地域の言葉
現在の職場	中国について／スポーツ（野球・サッカー・F 1）	言及なし

資料 4 SK のケース 活動領域ごとのおしゃべり（話題）

現在の職場	F1	今度研修生達は今週末にぎょうざパーティーをやり ますから、よかったら。別に、仕事じゃないんです から、まあ、どんどんどんどん、そういう信頼関係 ができるようになってきました。最初は、もう、ほ んとに、たとえば、工場行って、トイレどこで聞 いたら、しらんっていう顔をしていた人なのに、最 後に自ら電話かかってきて、今度一緒にのみに行き ませんか、別に仕事の関係じゃなくて、友達と してつきあいませんか。で、他の人も、SK さん F1 好きですね。僕も好きですから、よかったら、 一緒に、連れて行きますから、一緒に行きませんか とか、そういう人も出てきましたね。	②163
	サッカー F1	話題が広がって、まあ、就職にもすごい役立つん です。まあ、たとえば、自分の話題が広がってい くと、自分の趣味も増えるんじゃないですか。で、 簡単な例をあげると、あの、お客さんと話をすると きに、いきなり、今日はこれこれをやってきました っていうのは、ちょっと堅いんですから、まあ、最 初は、あ、昨日の野球とか昨日のサッカーおもしろ かったですね。この人、まあ、例えば、F1 で好きだ ったら、アロンソすごかったね。で、その話題で始 まって、それから、ええ、好きとかいろいろ会話を して、そこから、また、本題に入るとかですね。ま あ、もちろんそれは、まあ、方法の1つかもしれな いですが、お客さんと接する方も、そこからも、 信頼関係が、なんか、作るっていう方法じゃないか と思いますけど。	②364
	野球	感じますね。やっぱり自分の視野とか趣味を広げな いと、あの、人とつきあいにくいんです。友達 と話を、まあ向こうが、よく日本ではキャッチボー ルでたとえるんですけども、向こうよく投げてる んですけど、もう自分全然わからない、知りませ んで、話題広げないんですよ。自分は嫌いでも、ま あ、実際僕は野球とかあんまり好きじゃないん ですけど、今日一応新聞見て、ああ、今日阪神勝 ったなって。で、お客さん、ラーメン屋さんのお 客さん入ってきて、今日阪神どうだった？って 言われたら、ああ、今日だれだれすごかった って、で、これで、話題広がって、こんどまた そのお客さん来るんですよ。それは、まあ、自 分の仕事じゃないんですけど、まあ、そういう 人との接し方だと思いますね。	②368

ハンバーガーJ店	中国の単語 日本語の単語	あの、あとはアルバイトですね。まあ、アルバイトのときも、まあ、最初は日本語が下手だったですから、あの、ま、その、バイト先で、ま、若い人が多いんですよ。みんな中学生、中学生じゃない、高校生とか大学生とか、ま 20 代の人が多かったんで、みんなすぐ親しいになって、お互いに、私が中国語の単語を教えたり、向こう日本語の単語を教えてくださいですね、そういうやりとりをやっていました。	①26
ハンバーガーS店	生活 クリーニング どこの野菜が安い	ほとんど全員です。はい。全部で 20 人近くいるんですけど、もう時間帯はだいたい決まってるんですよ。まあ、若者が多いですから、昼間学校とか行ったりするんですよ。たとえば、僕の場合は午前中学校で、午後は空いてるんですよ。で、みんな空いてないんですね。午後はパートさん、あとマネージャーしかいないんですよ。おばちゃんは「スーツこうやって洗ったらいいよ」とか「どこの野菜が安い」とか。で、夕方ぐらいになると、人が変わるんですよ。で、おばちゃんたちが帰って、料理しないといけないですから。で、まあ、その代わりに、ええ、たとえば、店長が若いですから、結婚してないですから、で、夜来てもらって、で、高校生学校終って来て、で、最後 9 時か 10 時までやる。そういうパターンが多いですね。ま、土日だったらみんなが休みで、一緒に入るんですね。まあそのときも、あの、パートさんはほとんどいないですから。みんな若者ばかりでやってるんですよ。	①151
	中国について 日本の政治、 芸能人	まあ、やっぱり最初は、まあ、外国人に対する興味っていうか、ですね。どこから来たんですかですね。中国はこういうものがおいしいのかですね。そういう話題が多いですね。その後はもう、あの、ああ、たとえば半年とか一年ぐらい経つと、みんな仲良くなってきて、飲みに行ったりとかよくするんですよ。まあ、話題も、あの、最初の自己紹介みたいな話題じゃなくて、もっと日本の政治とか日本の芸能人とか、そういうことについて話を	①153

料理店	中国について 野球、サッカーなど	そうですね。そのときは、日本に来て、一年経とうかっていうところなんですけども、ええ、まあ、その時はまだ日本語は、まだ、ほとんどしゃべれないですね。で、その料理屋さんのところはやっぱり男が多いんですね。男が多くて、で、しかも、みんな年もそこそこいってるんですよ。で、いって、確かに外国人に対する興味もあるんですけども、やっぱり最初のハンバーガー店 J 店みたいな店で、みんな気を遣ってしゃべってくれる人がほとんどいないんですよ。みんな A 方言とかですね。ばあって早口でしゃべる。で、最初は全然わからなくて、自分も仕事がいっぱいあるんですから、ちょっとまあやって、それ終わったらちょっと 10 分ぐらいですね、まあ、話をしてるわけなんですね。話題はちょっと変わってきたんですけど。で、最初はふつうの中国語とか、四川はどんなとこなのか、麻婆豆腐どうやって作るの？とか、料理長はそういう話ばかりだった。で、四川の女の子かわいいとかそういうのばかりなんで、で、それ終わったら、今度は野球とかですね、サッカーとか、そういうスポーツとか、あと他に今日なんの事件があったとか、なんかそういう話題に変わってくるんですよ。やっぱりハンバーガー店 S 店に比べると、まあ、みんな芸能人とか話するんですけど、スポーツあんまり関心ないですね。で、料理屋だったら、年が 30 とか 40 とか、今日野球どうだった？とか、今日サッカーどうだったとかそういう話ばかりですね。	①167
	野球	そういう時は、もう聞くだけです。なんか、向こうもいろいろ教えてくれるんですよ。なんか、何が変化球とかスライダーとかですね。どうやって、こう、持って、投げるとスライダーになるとか、こう投げるとフォークとか。	①171
	野球も話をすると興味が出てくる	はい。で、やっぱり話をすると、興味が出てくるんじゃないですか。で、自分はこうやって、帰って、毎日ほとんどやってるんじゃないですか。テレビをつけたら、これ、なんとか、打って走って、なんか意味よくわかんないですけど、そんな、その、アナウンサーの、ああ、とかなんか、すごく高い、あの、声でしゃべるんですよ。いや、なんで今、そんな興奮してるのかなって、最初のほう全然わからないんですけど、で、どんどんどんどんわかって、あ、こういうものか、みたいな。まあ、その、テレビからも日本語の吸収とかあったりするじゃないですか。	①173

ラーメン屋	話題がすごく広がる	あとは、その2人だけになると、もう話題がすごく広がるんですよ。話題がなければ、また、次の話題が出てくるんですね。なんか、今日街に歩いたら変な人いたとか、どんな格好、どんな格好って、で、そんな話題から始まって、じゃあ、いつ台風来るとか、じゃあ、いろんな話題が出てくるんですね。で、どこが、もう、日本の文化とかですね日本はこういうふうなんですよ、中国はどうですか、とか、で、聞かれて、中国は正月はこういう飾り物するんですよ、とか。で、まあ、いろいろ話をして、まあ、日本のことがよくわかるようになってきたんですね。あとは、店がちっさくて、カウンターに座るお客さんが、たまにビールついでくれるんですよ。ちょっと飲み、みたいな感じで、そこからいろんな話題が出てきて、あの、まあ、しゃべるんですよ。で、最後でわかって、あなたは外国人ですかって、で、また他の話題が出てくるんですよ。で、まあ、ほんとにいろいろ勉強しましたね。	①304
	日本文化の勉強話題が広がる	ああ、大学の時期、そのラーメン屋はですね、まあ、日本語の役に立ったのは、ほとんどないですけど、その、日本語しゃべってる間に、まあ、人とのしゃべりかたとか、あの、日本の文化の触れ合いですね、かなりラーメン屋では話題が広すぎて、もう、なんでもしゃべるんですよ。もう、なんか、起きた事件とかですね。まあ、向こうの人も中国のことよく知りたいとか、交流なんかやってますから、もう、かなり、日本に対する、その、イメージとか、日本の文化とか、あの、風習とかですね、で、そこから、ちょっといろいろ学んで来たんですね。昨日もでしたが、たとえば、正月のとき、こういうもの飾るとか、中国はこういうもの飾るとか、正月のときに、こういうおせち料理食べるとか、ああ、なるほど、ですね。中国はこういうふうに、こういうふうにやりますよって。で、まあ、3年間長く、日本と中国の交流ですね。まあ、日本語的にはそんなに役には立たなかったんですけど	①362
	野球も話をすると興味が出てくる テレビ中継でだんだんわかるように	はい。で、やっぱり話をすると、興味が出てくるんじゃないですか。で、自分はこうやって、帰って、毎日ほとんどやってるんじゃないですか。テレビをつけたら、これ、なんとか、打って走って、なんか意味よくわかんないですけど、そんな、その、アナウンサーの、ああ、とかなんか、すごく高い、あの、声でしゃべるんですよ。いや、なんで今、そんな興奮してるのかなって、最初のほう全然わからないんですけど、で、どんどんどんわかかって、あ、こういうものか、みたいな。まあ、その、テレビからも日本語の吸収とかあったりするじゃないですか。	① 173

ラーメン屋	テレビ 最初は身振りを見ていた、笑い方	そうですね。テレビはほんとに最初わからないんですけど、みんな最初おもしろく見てたんですよ。最初、その、芸能人のそういう番組とかあるんじゃないですか。全然わからなくて、なんか、その、なんていうか、身振りとか、ことばとか全然わからないんですけど、その、動きとか、なんかおもしろそうやなと思って、で、みんなで一緒に見てたんですけど。みんなで笑って。まあ、こんな笑い方見たことないなって。	①175
-------	----------------------------	--	------

資料 5 SK のケース 活動領域ごとのおしゃべり（話題）

ハンバーガーJ店・S店	ことばが違う	1 日行ったかな。あとは駅の近くの商店街のところは、たぶん 5 回ぐらいは行ったったと思うんですけど。ま、主に、その J 店と S 店ですよ。で、S が近いから、で、時間も長いんで、で、一年経ってから、もう S 店に移しちゃって、まあ、籍はスーパーJにあるんですけど、S 店、まあ、同じオーナーなんですから、S 店でずっとやっていたんですよ。で、そこで、また、まあ、そこ、店が大きいですから、人も多いんですよ。人は多くて、で、全体的に、その、年齢層が上なんですよ。なんか、パートの人が多くって、おばちゃんとか、年上の人が多いんですよ。で、また、そのことばの使う方法とか違うんですよ。	①128
	J 店 若者言葉 S 店 ゆっくり 標準語	はい。で、若者のことばは、たまに、なんか変なものが出てきて、全然わからないんですよ。まあ、S の店のおばちゃんたちは、たぶん気がきくので、気を遣ってくれるんですから、あの、ゆっくりしゃべったら、標準語を使って。	①132
料理屋	地域の言葉 早口	そうですね。そのときは、日本に来て、一年経とうかっていうところなんですけども、ええ、まあ、その時はまだ日本語は、まだ、ほとんどしゃべれないですね。で、その料理屋さんのところはやっぱり男が多いんですね。男が多くて、で、しかも、みんな年もそこそこいてるんですよ。で、いってて、確かに外国人に対する興味もあるんですけども、やっぱり最初のハンバーガー店 S 店みたいな店で、みんな気を遣ってしゃべってくれる人がほとんどいないんですよ。みんな A 方言とかですね。ばあって早口でしゃべる。で、最初は全然わからなくて、自分も仕事がいっぱいあるんですから、ちょっとまあやって、それ終わったらちょっと 10 分ぐらいですね、まあ、話をしてるわけなんです。話題はちょっと変わってきたんですけど。で、最初はふつうの中国語とか、四川はどんなとこなのとか、麻婆豆腐どうやって作るの？とか、料理長はそういう話ばかりだった。で、四川の女の子かわいいかとかそういうのばかりなんで、で、それ終わったら、今度は野球とかですね、サッカーとか、そういうスポーツとか、あと他に今日なんの事件があったとか、なんかそういう話題に変わってくるんですよ。やっぱりハンバーガー店に比べると、まあ、みんな芸能人とか話するんですけど、スポーツあんまり関心ないですね。で、料理屋だったら、年が 30 とか 40 とか、今日野球どうだった？とか、今日サッカーどうだったとかそういう話ばかりですね。	①167
	地域の言葉	はい。そこから初めて、ま、（J 店では）もちろんたまに方言とか教えてくれるんですけど、（J 店のアルバイトは）みんな若いですから、自分の勉強も標準語でするんですけど、で、気遣って標準語でしゃべるんですよ。で、ほんとにどうやって、ええって、（料理店は）A 方言ば	①213

		っかり出てくる、そこからはじめた、こういう A 方言とか	
ラーメン屋	地域の言葉	バイトはですね、大学に入るとハンバーガー店のバイトはやめたんですね。やめて、そのラーメン屋のバイトはじめてそこは個人の店で、ちっさくて、で、その店長と僕と 2 人しかいないんですよ。で、店長は 30 代の男で、そのときはある程度自分、日本語がしゃべれますから、向こうもふつうの A 方言とかですね、A 方言でしゃべってくるんですよ。特に、問題、交流の問題はないですよ。	①298
	地域の言葉	ええと、最初の時期ですか？最初の時期注意したのは、あと、発音ですね。はい。その、日本語の発音が、まあ、正しい発音をしようと、それはちょっと考えてました。で。あと、アクセントとかですね。他の日本人のしゃべりかたを聞いて、先生のしゃべりかたを聞いて、自分もおなじような、発音、アクセントとかですね、なれるように、ずっと注意してました。ほんとに、僕はあまり、A 弁とか、しゃべりたくないんですよ。もう、なんとか、しらないんですけど。まあ、ほんとに、たとえ、最初の 1 年目に、なんか、最初からみんな A 方言とか、ちらっとしゃべるときもあるんですけど、自分は、そのとき、ぜったいしゃべらないように、しようと考えてましたね。	②220
	地域の言葉	ううん。そうですね。やっぱり店に入って、親しくなってからですね。2・3 週間ぐらいたってからですね。	①335
	地域の言葉	汚染されたのは、やっぱり、あの、ラーメン屋さんの店長でしょう。それに入ると、ラーメン屋に入るとやっぱり、その、飲み屋で飲んで、ラーメン食べに来るお客さんたちも、A 方言ばかりでしゃべるんですよ。それで、昼は学校で、夜になったら汚染されつつあるんですよ。	②244
	地域の言葉	それはやっぱり聞いたから自然に。ああ、自然に入ってきたんですね。自然に、うん、自然ですね。やっぱりたとえば、向こうのほうが、「わからん」とか聞いてきたら、わからん」って返すしかないんですよ。「わからん」っていうときに「わかりません」っていうのが、なんか、おかしいじゃないですか。なんか、自然に「わからん」。	①342

資料 6 来日初期の移動にともなう困難

	言葉の量	ううん、そのときは日本語の単語量、まだ少ないですから、ときどき単語の意味がわからないですね。	LI	11
		違う、たとえば、日本語学校はあることが書いて、それはなんのことですか。たとえば、私、あの、テキストに習う言葉が知ってる人が、先生だけで、そして私、先生と話して、私何を言いたい、先生だいたいわかります。限りました。テキストに限りました。言葉は、私、たとえば、普通の場合で、テキストの、この言葉使わないですから、はいはいはい。もっと深い言葉、会話するときも、表せた。でも、これは、会話する、ふつう日本人と、会話するときはいあんまり使わないです。はい。	K	6
		違います。たとえば、あの、私先生と一緒に話して、私の言葉に限りある。この、言葉、だいたいテキストの言葉から。でも、あの、外出て、そのバスケの人が、全然わからない。テキストの言葉だから。あの、言葉どこから？わからない。そして、私、テキストの、そのときに、限り、立たない。	K	23
		(言葉が)足りないっす。全然足りないっす。学校で教えてもらう単語は限られているんで、単語の数を増やして、ま、文章はどうでもいいですけど、単語だけ覚えれば、文章、きちんと文章いわなくても日本人が通じるんですよ。単語だけ言え。それが単語の数が少なかったの。	0	266
		たくさん使いました。なんか、もう、あれ、今はこういうこというたら、あれなんですけど、アルバイトと生活で使ってる日本語は多いと、重要と思います。	S	89
		学校で勉強してるのは、補助みたいな感じですね。生活とかアルバイトの関係で使ってる日本語のほうが多い。	S	91
	スタイル	社会の、ほんとの社会の喋り方というか。先生のしゃべりかたは、ちょっと違うんじゃないですか。今でも K 先生は、ずうっと、です・ますですか、私としゃべっても、ほんなんばかり。(ああ、そう) きれいな日本語と私思うんですよ。ほんとに。	CK	307
		一生懸命勉強したのに通用しない。逆に言うと、学校で勉強した日本語をバイト先で使うと、その、同僚っていうか、同じ一緒にやってる人に、こういう話、あ、僕やります、みたいに言うと、ま、変に思われるんですね。何言ってるのって。だって自然じゃないじゃないですか。	R	325

ことば	スタイル	そういうところから入ったので、まあ、社会に出て、みんな、丁寧体あんまり使わないじゃないですか。で、その辺が役に立たないっていうイメージが、その辺から出てきたかもしれないですね。	R	275
		あ、ですます、学校でですますばっか勉強して、で、バイト先に行くとみんな使わないじゃないですか。丁寧体あんま使わないじゃないですか。あ、じゃあ、学校で何勉強してたんだって、使わないじゃん、みたいな、	R	277
		使ってないっていうより、まだ、使う場合になってないんですね。	R	283
		ですます形まあたとえば、留学生の活動してる場が限られてるじゃないですか。まあ、学校とバイト先みたいな感じですね。じゃあ、バイト先で使わないと、あ、じゃあ、いらんのか、必要ないか、みたいな考えが出てくるじゃないですか。ただ、だんだんこの活動範囲が広がるといういろいろ使うじゃないですか。ですます形、丁寧語、敬語もそうですし。	R	285
		はい。いらなかったですね。ぼくの場合はいらなかったですね。使う必要がなかったですね。っていうか、使い分けさえ、そのときわからなかった。	R	289
		最初は意識してなかったですね。最初はそんなことを説明されてもわからなかった、なんというか、わからなかったと思うんですよ。うん。必要ですよ、学校の勉強は。	R	295
		どこにいったっていうか、はい。で、また、その、まあ、もう1つの日本語に会ったみたいな。そこから、なんか、みんなはい、じゃあ、なんか、バイト先の話もだんだんわかるようになってきたし。うん。まあ、たとえば、まあ、やりますかってまず言わないじゃないですか。	R	303
		言わないっすよね。その、はい、うん。まあ、中級になると、ああ、まあ、みんなが普通にしゃべってる言葉が、ああ、こういうことか。まあ、わかってきたんですよ。はい。	R	305
		(使い分けを意識しはじめたのは) それは敬語からですね。敬語のときからですね。はい。そうですね。敬語、初級でしたっけ。	R	311

ことば	簡略化	ああ、そうですね。それは、私も思うんですが、あの、学校で勉強するんが標準語じゃないですか。アルバイト先の人の話がふつうに、あの、話すんじゃないですか。それが、ちょっと違うかなと。ほかは、何も。全部、一緒だ。言葉も一緒やし。と、先生のしゃべりかたが、きれいな日本語使うし。バイト先の人は、ほんなというか、ほんなきれいな言葉を使わなくても通じるから。日本人は。ねえ。	CK	300
		はい。でも、日本人として、この、文法 するときもあまり使わない。日本人の話すときは、一番、やすい、簡単な、あの、表現の言葉で、これは、あの、普通の場合で、でも、テキストは、あの、深い言葉で。でも、私先生と話して、やはり、この、テキストの言葉に使います。	K	10
		研究室は最初来たときは本当にびっくりした。難しい。ほんとに、速い、簡単な。簡単で速い。そして、あの、雰囲気。	K	47
		ごめんなさい。あの、人と人との会話で教科書みたいに、なんでしょうかね。なんていうんでしょう。普通の会話で省略してると思います。たとえば、一つの例文作ってみると、今日の朝ご飯パンです、とか、でもたとえば、学校で勉強してるのが、「私の今日の朝ご飯はパンです」とか、「私今日はパンを食べました」とか、「朝パンを食べました」とか、きちんと一つの文章じゃないですか。でも、会話をすると、今日の朝ご飯、パン。とか、簡潔というか、省略っていうか、ですよ。この例文が、いいかどうかわからないんですけど、確かに学校で教えてもらってるのは、堅い。でも、完全に役に立たないわけじゃないです。だって、その、あれをなくすと、今の言葉がないでしょ。言えるわけですから、	S	380
	スピード	ゼミの時は、先輩たちの発表がちょっと速すぎ。特に、関西地方の、大阪出身の先輩。しゃべるのが、速すぎ。ときどき他の日本人もわからない。	LI	56
		うん、速い。東京のあの人が、私に話して、どうか、これが東京で話すスピードです。フッフ。私、本当に本当に速い。	K	4
	地域の言葉	ないですね、別に。あの、よっばらいのおっちゃんがやってきて、全然わからない言葉かり言うても、こっちからががんばって聞くからね。がんばって、こっちから聞いたら、あの人反応ないですからね。えって、もう一回聞いたら、「おまん何きつきょんな」って、怒られる場合もあるしね。でも、あの、ラーメン屋だと少ないですね。やっぱり、方言もこんなアルバイトの時には大事ですね。お客さんって、この人留学生やな、標準語喋ると全然考えてくれんですから。	CK	411

ことば	地域の言葉	おんなじ言葉でもわからないことがあるんですよ。どんなことが多いかな。日常の生活で言うと。(1)ですけども、とか、ほなけんどおとか、阿波弁ですからね。え？ほなけんどってどういう意味ですか？って聞いたら、ほれは「ですけども」という意味です。で、ああ、「ですけど」これと一緒に。それを聞かないと、その「ですけど」を覚えても、喋り方が違うんですよ。こんなふうなしゃべり方ですね。	CK	335
		違いますね。日本語学校で勉強したの日本語は標準語です。でも、アルバイトの時は関西弁いっぱいです。ときどきわからない	LI	2
		ゼミの時は、先輩たちの発表がちょっと速すぎ。特に、関西地方の、大阪出身の先輩。しゃべるのが、速すぎ。ときどき他の日本人もわからない。	LI	56
		最初は難しい。なんか、語尾がわからないんですよ。行くか、行かないか。「行かん」とか。行く？行かない？教科書は行きません、なのに、いかんって何？って。でも、なれてたらわかります。マスターもばりばりの大阪弁しゃべってるし、お客様も大阪弁しゃべるし。居酒屋の、友だちも私留学生知ってるし、わりとわかるようにゆっくり標準語で話してくれるから。たぶん居酒屋って自分でしっかり聞き取りにいかないと、向こうからそんなに親切にしないですよ。居酒屋ですね。	H	391
	いろんな人のしゃべり方	ううん。あ、たぶん、日本語、今、若い人の言葉、ときどきわからない	LI	79
		最初のとき、本当に大変でしたね。あの店ね。月六という店はふつうに忙しい店なんですよ。最初はこの、カウンターになってるからね、お客さんから全部見られるんですよ。こっち。で、また、ホールスタッフですから。仕事の担任は。で、担当してるんで、お客さんってやっぱりあの、しゃべりかたそれぞれ違うんじゃないですか。はっきり言ってくれるお客さんもおるし、口の中でぐちゃぐちゃ言うお客さんもおるし、それか、はっきりあの、話せないというか、言えない、なんか	CK	83

日本語の学習の段階	伝わらない	授業の時もあるし、買い物、初日、たとえば、ここで2級とってきたのに、初日買い物に行ったら、全然意味わからないし、たぶん、書いてくれたら意味がわかるかもしれませんが、で、わからなくて、3ヶ月、6ヶ月経ってから耳も慣れて	H	74
		あ、あるんですね。やっぱりあるんですね。こんな個人のちっさい店というか、たとえば、CK君はなかの焼きもの担当、あとなんにもしなくていい。そうでしたら、焼きもの間違ったら確実に私が悪い、ただし、こんな店ではないんですよ。手が空いてたら、なんでもしないと。焼きものたとえば、中落ちていたら、出てきたらさげものもするんですよ。カウンターふくときは台ふきとか。中をふくときは白ふきとか。それでも間違えて使用したら、CK君、CK君、ちょっと来てって。昨日なんて言うたん？言ったよなあ。あれでふいたらあかんって。たとえば、私がふいてないのに、これ汚くなったら、また、私のほうに言うてくるんですよ。CK君、CK君、これなんでこんなに汚いん。え、僕じゃないと言うしかない。（ハハハ）ほんとに。	CK	210
		それ、あたり前といえば、あたり前かもしれませんね。まず、単語の量が少ないですね。単語の量が少ないから、もちろん社会につ、まあそれあたり前と言えばあたりまえですね。もちろん通用しないですよ。	R	334
		楽しかった？いや、楽しかったっていうより辛かったんですね。うん、辛かったんですよ。まあ、一番辛かったのは自分の言いたいこと言えない。それですね。うん。それですね。	R	48
		いや、仕事もけっこうありますよ。そういう場面というか、そういう状況。たとえば、こういうガラスを割ったりして、これ俺じゃないよみたいな感じ。それ、言えないんですよ。ちょっとしたミスをしたときとか、それ俺じゃないよ、でもお前だろ、みたいな。そういう場面、けっこうあるんですよ。うん、うん、あります。	R	52

日本語の学習段階	伝わらない	それ単に、単にその、学習の段階が違うみたいない感じ。わからないですね。わからない、はい。わからないです。うん。一生懸命やって、なんとか話せるようになりたいっていう気持ちがあるんですよ。だからこそ、ああ、俺一生懸命やったから通用するだろうっていう思いがあるじゃないですか。で、通用しない。単に勉強の段階かもしれないですね。	R	338
		あ、一つ経験が、それは、私、研究室のあの女、この、言葉、たとえば、思いすごしと考えるすごし、この2つの言葉はどっち使う、でも、私、この、はじめて気付いたことが、あの、女が、どうして違う、あの、説明して、あの、言いにくい。そして、私、その言葉どこから？まんがから、で、どういう意味ですか？私、別の意味じゃなく、好奇心だけ。そして、この、説明して、どうやって、そして、全部の漫画、読んで、そして、あ、この意味です。この、最初の人、どんなどんな、そして、この人、どんな、そして思いすごしていたことが、というわけです。私、はじめて気付いたことが、大体日本人の日本語習うことが、もともと心からの言葉だから、本当に私、はじめて気付いた。日本語本当に難しかった。私絶対無理だ。これは、本当にここから。ほんとに難しい。最初聞いた。私も台湾の友達、それとも、中国の友達、全然会ってないから、全部、日本語の友達だけ。そして、その、接して、接することも、日本のことだけ。そして、ほんとにはじめて、まるで雰囲気、日本語の雰囲気。ほんとに難しい。日本語難しい。ほんと、思いました。	K	51
		私、そうか、あの、初めて、研究室の人を話して、私ちょっと間違った。あの、え？え？え？何が？え？私初めて気付いた。厳しいなあ、厳しいなあ、日本語難しい。日本語の結果、それとも発音、ちょっと違う。表すこと、言いたいこと、全然言いたいこと、変わっちゃった。それは難しい。でも、日本語学校は先生はこのことは気付きにくい。気付きにくい。	K	166
		あと、学校で単語、たとえば、自分が思うことは言葉で伝えない。自分が思ったことをちゃんと言葉にかえて、向こうに伝えたいけど、単語の数も足りないんで、全然伝わってなかったから、くやしなさんですよ。そういう人は多いと思います。なんでわかってくれへんの、とか。	O	16
		使えない。やっぱり日本語学校で勉強教えてもらう文章とか正しいんで、ぼくも最初感じたんですけど使えないというか、たぶん、こっちがしゃべっても向こうもわからないし、向こうがしゃべってくる言葉もわからないし、だからもう通じないから使えないとか、そういうパターンが多いんですね。両方通じないから。	O	15

日本語の学習段階	伝わらない	でも、最初のほうが一番きつかったですかね。アルバ、うん、1つめと2つめがきつかった。スーパーと2つめの飲食店のときは。やっぱり、そのときが日本に来て、すぐです。で、なんでしょう、日本語能力がそんなに高くないから大変でした。	S	238
		まあ、大変っていうても大変なんですけど、単純作業です。で、教えてくれたことを、そのとおりにやったらいいんですが、ただ、でも途中でトラブルとか起きた場合はどうしようとか、その続きはどうしようとか、そういうのを聞かないといけない場合もあるので、最初は日本語しゃべれないと、たぶん体も使うんですね。	S	30
		(最初のアルバイト先で) 飲み物は何がいい? って聞かれたんですよ。そのときは、もう、飲み物っていう言葉さえわからなかったと思うんですよ。で、指してくれながら、これはコーヒーですよ。これは紅茶ですよ、何がいいですか? こういう行動をやって教えてくれたんですけど、わたしはコーヒーもいらないし、お茶もいらないんです。わたしお湯だけでいいんです、っていいたいつもりなんですけど、「お湯」の言葉がわからなくて、中国だったら、お湯っていえば、水ですよ。水で考えますよ。まあ、中国で飲む水って言ったら、絶対沸かしてるお湯ですよ。中国で水イコールお湯なんですよ。で、日本に来て、そのときはお湯っていう言葉を学んでなくて、じゃあ、スーさんはどれがいいですか? お茶ですか? コーヒーですか? って聞かれて、で、わたしはどっちもいらないんです。お湯だけでいいんですって言いたかったんですけども、お湯っていう言葉がわからなくて水って書いたんですよ。で、おじさんとおばさんがそれ見て、すごい心配してくれたんですよ。ええ、なんで水飲むんですか? お腹壊すよ、とか、みたいな感じの言葉と表情をしてくれたんですよ。ああ、じゃあ、水道の水を指してくれたんですよ。それじゃなくて、わたしはポットを指したんですよ。これでいいですよ、みたいな感じで。ある一つの「お湯」の言葉を言うのに、いろんなことをやりました。	S	439
		(2)あと、3割4割半分ぐらいわかってて、その残りぐらいわからない状態になったときに、また違う意味で辛かったですね。たとえば、これどういうふうにやってくださいって言われたか、まあ、半分ぐらいしかわからないと、なんか言われることをやるんですけど、完璧にできない。	R	62

切迫した状況	日本語しか使えない状況	反応が遅いんですよ。最初は。「6つ」って言われたら「6つっていくつでしたかな。イチ、ニ、サン、シ、ろっこ」、こう、いちいち数え、考えていかんかったら、すぐ反応ができないんですよ。忙しい時、ちょっと緊張感が出てくるんで。	CK	97
		普通の生活っていうのは、うん、もうなんにもわからずに、いろんなところで困る生活から脱出できるだろうという思いでがんばりました。	R	360
		はい、言葉わからないとどこにもいけないし、どこに行っても、わからないこと、まあ、たとえば銀行に行ったり、買い物に行ったり、常に使うじゃないですか。そのためにも、そうですね。	R	207
		研究室は最初来たときは本当にびっくりした。難しい。ほんとに、速い、簡単な。簡単で速い。そして、あの、雰囲気。	K	47
		雰囲気が、まるで、日本語。私、さっき言ったこと、研究室でだれも英語で話さないの、まるで、日本語の雰囲気。日本人、日本語。ときどき、本当に、緊張しすぎて、本当に。	K	49
		そうですね。買い物っていっても、アルバイトのほうが使うかもしれないです。自分がほしいものを買って、ちゃんとお金とかも払っといたら、別に金額とかもレジに出てますし、そんなに日本語は使わないんですよ。その、アルバイトはけっこう使うので、留学生はみんなアルバイトしないと生活していけないので、とにかく、日本語が覚えたら、イコール仕事ができる、お金がもらえる、みたいな感じだったので、それで、日本語がしゃべれるようになったのかもしれないです。	S	20
		バイトだったら、お客さんに対する、なんていうか、尊敬語とか使わないといけないじゃないですか。でも、人間ってそういうものなのかもしれないんですけども、使わないとすぐ忘れてしまうじゃないですか。頭にすぐに入らないと。あの、パソコンでもそうなんです。ある程度使わないと忘れてしまうんですね。日本語学校でも、尊敬語とかいろいろ教えてくれるんですけども、それなりの文法とかも覚えられないじゃないんですけども、もう、全然使わないと、頭に入ってこないんですよ。アルバイト先で使うのであれば、やっぱり会話、会話っていうか、毎日の必修の勉強、勉強っていうか、必要なものですので、もう、頭に入って、すっと言えぐらいじゃないと、いけないので、やっぱり生活に使ってるんですね。	S	105

切迫した状況	利害関係に関わる状況	利益がある場合は、もっと緊張します。	LI	36
		クビされるか、それも考えます。	LI	42

資料 7 複数の移動にともなう困難

活動領域特有の言葉ややりとり	仕事で扱う商品の名前と商品知識	ただ、日本の会社のシステムとか、そういうことも一緒に勉強して、あと、雑貨の名前をたくさん覚えた。で、留学生、外人は私一人です。だから、中で中国語をしゃべる機会はもちろんないし、で、中国人と扱ってないから。基本的にみなさんと一緒。	H	284
		ああ、説明するのが、今は大丈夫ですけど。でも、知らないのももちろんあるから、知らないっていうのは、単語知らないのもあるけど、商品について知らない。それたぶん日本人でも知らないと思うんですよ。その関連じゃないと。で、大学、大学の友だちは日本人が多いし、まあ、もちろん留学生も多いけど、言語文化は、留学生1人ですよ。	H	334
		私はレジ希望したから、楽もあるし、でも、レジといっても、楽な仕事も教えます。たとえば、入って1週間目は、ずっと研修。会社はどういうシステムで、で、どういう商品が入って、どういう商品が出るか。で、毎日授業だけ。で、売り場には入らないんですよ。で、研修が終わって、売り場にきて、私レジ希望したから、ずっとレジで、で、レジに入っても、もう毎月といっても、年に何回か、全体的な流れを、研修会があつて、で、うん、たぶんそういうことが一応。でも、なんか、単語量が多いですね。新商品が多いですから。ロフトってカタカナばかりじゃないですか。まあ、今までした、一番簡単と言ったら、バス用品買いに行ったら、ウォシュレットつき、そういうのも教科書ではでないし、授業にもでないし、居酒屋にも出ない。だから、いい意味でいったら、勉強にもなりました。ロフトも3年間やりました。そこから、今まで2010年まで。4月になったら、もう丸3年ですね。	H	279
		まだありますよ。特に専門用語、特に仕事をしていく中で、それなりの専門用語が出てくるので、そういうのはもう、専門、あ、日本語学校では全然勉強しない言葉ですし、そうですね、だから、毎日はまだ勉強中ですね。	S	375
	接客	ううん。(2) あ、すしやさんは魚が多いんですね。魚が漢字ばかりで、それどういう意味とかわからないんです。たとえば、魚へんに青いとか書いて、それが店が開店する前に、本日のメニューを、しかも、すしやさんは品書きが毎日違うんですよ。たとえば、今日はこういう魚が入った。これがおすすめ、とかいうのが、毎日品書きがかわっているわけですよ。で、読めないときとかは、開店するまえに女将さんに教えてもらって、で、開店してお客さんが来られたら、聞かれても聞かれなくても本日のお勧めはなんですか？なんですかって言わないといけないですね。	S	232

活動領域特有の言葉ややりとり	接客	ううん、そうですね。たとえば、レストランとか行ったら、料理の説明とかありますし、それがまた難しいですよ。で、洋食ですから、横文字ばかりですよ。カタカナ。それが苦手で、なかなか覚えなくて、それは難しい。	S	209
		ここ、ホテルですので、やっぱり、接客、やっぱりレベルが、今までやってる飲食店とはまたちょっと違うんですね。ホテルで仕事しているので、私たちはバイトとか、そういうのは思われなくなったので、ホテルの一員だと思われるので、それも入った人たちに、ホテルの社員たちにも言われたので、あなたたちもバイトとか配膳じゃなくなるから、うちのホテルの一員になるので、言葉の扱いとか、接客の扱いとか、十分に気をつけてやってくださいって言われたので、けっこう厳しいです。ですので、言葉の扱いとか、その、きちんとやらないといけないんです。	S	185
	電話対応	今でもちょっと怖い。だいたい外線かかってくるのは、クレームとか多いでしょ。前なんか買って、それが不良ですとか、で、私の言葉で通じなかったら、もっと怒るし、だから、外線はちょっと嫌だったんです。でも、たぶん勉強にはなると思う。出てもいいよって。内線はもう普通に出来ますね。内線だったら同じ問い合わせですけど、社員からかかってくるから、私がうまく伝えなくても怒ることないから。	H	290
		これが、またですね、電話ですね。電話の対応ですね。前は電話に出たこと、お客さんの予約電話とかですけど、就職しはじめたらもう、取引先の電話ばかりですね。もう、今でも苦手なんです。電話のベルになるとすごく緊張するんですよ。っていうか、今でもそうなんです。電話にとって、みんな電話とったら、どこの会社のどういう者を言いますよね。で、用件はなんですかって最後に言いますよね。で、電話出たときに、すぐ、相手の部署と名前が忘れるんですよ。で、最後に用件だけ覚えるんですよ。で、今でも少なくとも2回ぐらい聞くんです。失礼ですが、お名前もう一度よろしく願いしますって。で、よく聞いている名前でしたら、それでいいんですけども、難しい日本人の名前とか、あんまり耳にしない名前だと、それがまた聞き取れないんですね。で、点々がついてると、うがついてるか、これがまたわからないんですね。だから、正式にこの人の名前書いてくださいって言われても、書けないかもしれないですね。	S	286
	仕事の専門用語	まだありますよ。特に専門用語、特に仕事をしていく中で、それなりの専門用語が出てくるので、そういうのはもう、専門、あ、日本語学校では全然勉強しない言葉ですし、そうですね、だから、毎日はまだ勉強中ですね。	S	375

活動領域特有の言葉ややりとり	講義やレポート	般教。一年生の授業はほぼ般教と専門の授業、あんまりないんですね。専門の授業は、もうちょこつとちょこつと。専門の授業はもちろん難しいし、でも、難しい、専門だったら、みんなもわからないから。ただ、専門は知識と日本語力たくさんいりますよね。たとえば、私ドイツ文学とか、まず###わからないし、単語自体がわからないですね。わからない単語たくさんあって、で、先生の授業もふつうに日本人がしゃべってる授業。たぶん、授業の日本語と、アカデミックな日本語と、生活のがまた違って、日本語学校の日本語はまた違って、全部違うんです。そのとき、大学入ったとき、生活の日本語は大丈夫。でも、大学の授業は、まず般教っていう単語、般教って何？って思いますよね。で、授業申請とかも難しい。レポート書くのも大変だった。	H	238
	ゼミ発表文 学・哲学	はい。（ゼミは）なんか哲学っぽい話。文学の中でも。はい。それでした。これ、けっこう苦労しましたね。ゼミの発表もありますし	R	257
	ゼミ発表 経営・簿記	苦労したのは、やっぱり専門に入るときですね。簿記とか経営とか経済とかですね。	S	254
	レポート 経営・簿記	ううん。単位とかも関係あるんですかね。あの、なんて言うんですかね。必修科目と公共教育といたら、そんなに厳しくないし、ほとんど資料とか本を見たりしたら、まあ、単位とれるんですけども、でも、専門に入るとほんとにがんばらないといけないんですね。たとえば、簿記とか会計とか、ま、今も簿記やってるんですけど、全然、あれですよ。意味がわからないですね。言葉の。で、けっこう一つの文章でも、どんな意味なのか、ずっと考えたり、ですね。まず、その文章何を説明しているのを考えているんじゃなくて、この文章は日本語どう表現してるの、中国語にかえたら、どう表現してるのかを考えるんですよ	S	256

活動領域特有の言葉ややりとり	レポート	手続き、それは、先輩に聞いたら、何回か言ったら、ああ、そういう意味かなって理解するけど、レポートはもう、とにかく、めちゃくちゃ簡単な内容。自分、たとえば、この前何を勉強、現代技術、映画、映画の授業してて、映画の授業は世界ではじめて、映画はじまったは、どんな映画とか、で、最後レポートを、近代までの映画理論いろいろ紹介してて、どんな国の映画はどんなジャンルとか言って、で、映画の見る目と、撮影する人の見る目と、立場、視覚、角度が違うから、で、レポート書くのテーマが自由のが好きですね。なぜかといいますと、自分が知ってる内容について書きたいです。たとえば、南北について述べてください。南北で、たとえば、南アメリカと北アメリカの違いとか、それは難しい、経済的なものもあるし、そういうのが苦手だし、映画だったら私すぐ、たとえば、中国の映画の発展とか、私が知ってる知識が、日本語に訳すのは日本語力だけですよね。だから、授業によっても簡単なものもあるし、まあ、なるべく授業取るときに、ちゃんととりやすい単位の授業を選んで	H	240
	自動車関連連用語 実習	ううん。実習のときにもね、いろんなシャシとか、エンジンとか、各実習室は全部違うんじゃないですか。各部品は、もう、全部全部覚えなくても、大体はわかるんですよ。でも、私こっちからきかれて、ちょう、これ何？って言われたら、こっちから答えられないこともあります。それでも、試験中はできたら、全部わかるからね。なんでかしらんけど。それで、まあ、ええわと思って。	CK	248
	面談	違い。まあ、日本語の使う機会、日本語学校より増えてきた。ほかは、先生とミーティングするとき、それも緊張	LI	48
	論文 文体	ううん、レベルが違いますので、基本的にはレベルが違いますので、違うっていう気がしませんが、まあ、確かに大学で使う日本語のレベルは高いと思います。レベル的なはなし、大学では書き言葉を使うことが多い、と思います。日本語学校では話し言葉が多いんです。	J	76
	法律 用語 翻訳	通訳というのが一番難しいです。ううんと、専門的な話が多くて、まだ自分が全然聞いたことがない、見たこともない分野とかの話を聞くと、なかなか自分でも説明しにくい	J	49
		ううん、まあ、法律関係もありますけど、法律関係の中に、わたしは行政法を勉強していますけども、わたしは地域財産、民法のはなし、商法のはなしとかすると、いろいろ調べないといけないです。	J	57
	報告書作成	報告書とかときどきは書きますよ。日報とか。書くのが一番苦手かな	S	304

活動	カウンターの調理と接客	飲み物はね、別に、量だけ覚えてたらいいいんじゃないですか。足したり、引いたりとか、でも、あの、料理ってね、焼きすぎたらだめやし、ちょっとした間で焼きすぎるんですよ。鉄板が熱いんでね。気を取られとったら、それが、すごく、あの集中してやらなかったら、集中しながらお客様の声も聞かなあかんですよ。	C K	105
		お客さんですからね、それが対応するんがね、やっぱり、難しい、とは言わないですけどね。何か、気をつけないとね。お客さんが怒ったら、これ、大変なことになる。	C K	437
	会社のシステム把握	だけど、日本の会社のシステムとか、そういうことも一緒に勉強して、あと、雑貨の名前をたくさん覚えた。で、留学生、外人は私一人です。だから、中で中国語をしゃべる機会はもちろんないし、で、中国人と扱ってないから。基本的にみなさんと一緒。	H	284
	商品の仕入れ	私はレジ希望したから、楽もあるし、でも、レジといっても、楽な仕事も教えます。たとえば、入って1週間目は、ずっと研修。会社はどういうシステムで、で、どういう商品が入って、どういう商品が出るか。で、毎日授業だけ。で、売り場には入らないんですよ。で、研修が終わって、売り場にきて、私レジ希望したから、ずっとレジで、で、レジに入っても、もう毎月といっても、年に何回か、全体的な流れを、研修会があって、で、うん、たぶんそういうことが一応。でも、なんか、単語量が多いですね。新商品が多いですから。ロフトってカタカナばかりじゃないですか。まあ、今までした、一番簡単と言ったら、バス用品買いに行ったら、ウォシュレットつき、そういうのも教科書ではでないし、授業にもでないし、居酒屋にも出ない。だから、いい意味でいったら、勉強にもなりました。ロフトも3年間やりました。そこから、今まで2010年まで。4月になったら、もう丸3年ですね。	H	279
	クレーム対応	今でもちょっと怖い。だいたい外線かかってくるのは、クレームとか多いでしょ。前なんか買って、それが不良ですとか、で、私の言葉で通じなかったら、もっと怒るし、だから、外線はちょっと嫌だったんです。でも、たぶん勉強にはなると思う。出てもいいよって。内線はもう普通に出来ますね。内線だったら同じ問い合わせですけど、社員からかかってくるから、私がうまく伝えなくても怒ることないから。	H	290

活動	クレーム対応	そうです。で、バイキングの店です。で、はじめて来られたお客さんにはいろいろ説明の、システムとか、本日のシステムとか、いろいろ説明しないといけないんですね。で、日本人の場合はだいたいどんな意味なのかを、あと説明書をみたら、ほとんどそれでいけるんですけども、留学生の場合、しかも、そのときの私たちは、まだ来て半年も経ってないので、ほんとに、文章読んでいても、途中でとまったりとかする状態だったので、いきなりお客様来られて、それを聞いてもシステムを説明させてください、しかも敬語、尊敬語ですので、もう必死で説明書、あの、覚えました、暗記してました	S	122
	専門分野の内容	あ、たしかにそういうこと考えたら確かに違いますね。日本語専門学校がおもしろいというのは、今日勉強した日本語がまた使えるようになってきました。楽しいと思って。大学はその単語だけじゃなくて、具体的な内容です。この中身を理解するのは、そんなに簡単なことではないんで、ええとですね。たとえば言葉がわかってても内容がわからないと、自分が困るとか、あの、っていうことがあります。ですから、日本語学校は楽しいなあと思います	J	95
		難しい？ああ、先輩たちの研究内容がときどきわからない。	LI	60
	人との接し方	違い。まあ、日本語の使う機会、日本語学校より増えてきた。ほかは、先生とミーティングするとき、それも緊張	LI	48
		あと、他は上下関係ですね。（ふうん）私の場合ね、外国人ですから、向こうではね、モンゴルでは、上下関係は、まあ、上司のことを尊敬するというか、それもあたりまえですけどね、たとえば、おんなじ店で上司が、ほの、下の部下になんか教えるときに、こうしたらダメですって、自分でしたらオッケーとか、それはおんなじ店として、お客さんから見ると、全部店の人じゃないですか。それ、なんで従業員したら、ダメなの？なんで上司がしたらいけるんですかって、こんな考え方が違うんですよ。	C K	144
		はい。（へえ）たとえば、なんか、ふつうの日常の礼儀とか、だれかにお世話になったら次の日になんかお礼を言わなアカンとか、それもよく言われるんですよ。	C K	138
	メンバーとの連携	あ、ちっちゃいところですけども、たとえば、ホールやるのは多かったんですよ。ホールのとき、ええと、お客さんの注文したものを間違ったとか、たとえば、あの、キッチンの中の様子を考えせず、一方的に、料理、料理、料理、ばあって、お願いしますって言っただけで、それもダメ。うん。	J	13

活動	メンバーとの連携	まあ、伝えるは伝えますけども、伝えてからを考えず、まあ、ホールの基本的な仕事をするのはやっぱり、あのちっちゃい店ですから、あの、ホールはホールじゃなくて、いろいろな場所をかわって、また手伝いするのが必要なんで。やっぱり人手が足りないですから、やっぱりいろいろしてほしいと。まあ、今もいろいろやってるんです。どこ、ですかれあ、決まってるんです。基本的にはホールをして、店が忙しいときは手伝って、洗い物がたまっているときは、洗い物します。まあ、たくさんします。ハハハ	J	15
		まあ、報告っていうか、たとえば、店長に、あの、そこのお客様はなにになにか、ほしいとか、あの、さっき、さきほど、あの、店長が忙しかったので、その席を案内しました、とか今の時点ではドリンクオーダーをとってますとか、お食事は、オーダーはとってないとか、そういうことを、はい。	S	144
	仕事全体との関連	なんか、一気に教えるじゃなくて、まず3ヵ月目はここまで教えます。で、また3ヵ月はここまで教えます。で、一人前にできるようになったのは、1年、かかりますね。もう、全部全てのものがわかります。たとえば、私がトップで、たとえば、夜だったら、1人トップじゃないと、わからないことがきたらわからない。トップを1人おいといて。今はトップです。	H	301
		最初は大変だったんですよ。みなさん、最初は違和感があって、外国人いきなりに来て、で、配送とかありますよね。配送##そのまま上において、それが、怒られて、中国人は個人情報知らないんですかって言われて、それは中国人関係なしで、これしたら、でも、それは、その場で最初一ヶ月目でやめたいと思って。でも、もし、このままやめたら、次のアルバイトを探しても、同じこと繰り返すかもしれないから。今乗り越えないと、これからも同じだし、で、その人に直接話して、私留学生なのは確かなんですけども、でも、がんばりますから、教えてくださいって言って、そしたら、仲良くなって、今めちゃいい友達になってる。私やめることも、向こうすごいショックで	H	286
		じゃあ、1年で3ヵ月ごとに研修あったら、最初の3ヵ月はだいたいどういうことをするんですか。ふつうにレジ入って、打っただけね。ピーピーピーピー。たとえば、お戻り知ってますか？返品、交換。	H	304
		とかあったら、処理がいりますよね。特にお金のやりとり。たとえばクレジットカードで買われたときに、引き落としの日にちとかも違うし、そういうのはだいたい、うん、3ヵ月目もできます。	H	306

謝辞

本論文の作成の過程において、たくさんの方々にお世話になりました。

まず、指導教官である西口先生には、修士課程から現在まで研究について丁寧にご指導いただきました。博士前期から一貫して1つのテーマに取り組むことができたのは先生のおかげだと心から感謝しています。副指導教官である佐藤先生にもさまざまなかたちで指導ならびにご支援をいただきました。佐藤先生のゼミで教えていただいたことは現在の自分の研究の基礎になっていると感じています。本当にありがとうございました。岩根先生には研究についていろいろ相談に乗っていただきました。先生がいつも絶妙のタイミングで的確なアドバイスをくださったおかげで、精神的に非常に安定した状態で論文に向かうことができました。先生には本当に感謝の気持ちで一杯です。

また、本研究に協力してくださった方々にもお礼を申し上げたいと思います。忙しい中、インタビューに長い時間協力してくれたCさん、SKさん。授業見学やインタビューなどさまざまなかたちで調査に協力してくれたCKさん、MSさん。フィールドでの調査を快く許可してくださったA工業短期大学理事長。その他、インタビューに協力くださったみなさん。なんとか論文完成まで来られたのはみなさんのおかげです。協力者のみなさんにも心からお礼を申し上げたいと思います。

言語文化研究科の先輩や仲間にも励ましやアドバイスをもらいました。論文執筆や参考文献についていろいろアドバイスをくださった山下隆史さん。辛いときや苦しいときいつも励ましてくれた郭毓芳さん。本当にありがとうございました。また、研究について様々な角度からコメントをくれた西口ゼミのみなさんにもお礼を申し上げたいと思います。みなさんのコメントやアドバイスから多くのヒントを得ることができました。みなさんと一緒に研究について話し合える場が得られたことは私にとってとても幸せなことでした。

最後になりましたが、いつも私のやりたいことを最優先し、どんなときにも無条件にサポートしてくれた家族に心から感謝します。