

【教育研究ノート】

「メアリーはたけしを愛していない」

初級日本語教科書のイデオロギーについてのディスカッション

杉森（秋本） 典子*

キーワード

教科書, イデオロギー, 呼称, 人種差別, ステレオタイプ

教科書が支配的イデオロギーや本質主義を広めるイデオロギー装置としての側面を持っていることは、多くの教育研究で明らかにされてきた (Bourdieu & Passeron, 1977; Apple & Christian-Smith, 1991)。外国語教育で使われる教科書のイデオロギー性についても分析が行われており (Herman, 2007; Yamada, 2010)、日本語教科書についての研究では、「女性は男性より丁寧なことば遣いをしたほうがいい」という規範や、「日本語＝日本人＝日本」を自明の理とするなどのイデオロギーが見られることが指摘されている (田中, 2005; 佐藤, 2007; 熊谷, 2008)。しかし教科書がイデオロギーを伝えるということは、「一般的」に認められていることではなく、研究者の間での共通見解に過ぎないのではないだろうか。

教科書がイデオロギーや本質主義を「拡散させる装置」の役割を果たすという主張は、そのイデオロギーが学習者に届き、学習者はそのイデオロギーを受け入れるものであるということが前提となっている。しかし学習者は、知識や技能を詰め込まれ、社会から影響を受けるだけの存在ではない。そう考えると、教科書のイデオロギーが学習者にそのまま伝達されているという前提がどの程度正しいのか、確認する必要があることがわかる。

社会的公正を推進するためにも、語学のクラスにおいてディスカッションを取り入れることの重要性は指摘されてきた (Osborn, 2006; Herman, 2007)。日本語教育においても、たとえその教科書がイデオロギー的な問題を含むものであったとし

ても、それを使う教師が教科書に含まれている文化情報を批判的に捉えることにより、教科書を知的な探求や対話を生む機会を与えるもののできるという指摘がされてきた (Kubota, 2003; 久保田, 2008)。これらの研究は、本質主義的な内容を脱構築するために、教科書の文化的説明が、日本の全ての人や状況、他の文化に当てはまるかなどを学生に問うことを薦めているが、授業実践例までは示していない。教科書のイデオロギーについての先行研究を生かし、日々の授業で久保田の言う「知的な探求や対話」を取り入れることができれば理想的である。しかし言語のイデオロギーの問題をどのように日本語教育の授業で扱っていくかについての実践は始まったばかりであり、さらに実践を蓄積させていく必要がある。

そうは言っても、実際の日本語の授業では、教師はカバーしなければならないことを消化するので精一杯だという厳しい現実もあると思われる。そこで筆者（授業者）は、初級日本語の総復習の一環として、教科書のイデオロギーについて考えるディスカッションをする授業実践を試み、その試みをどう改善できるかを模索した。ここでは特に、教科書の呼称使用と人種¹関係の記述に焦点を当てるディスカッションをする。これらの点に焦点を当てるのは、呼称及び人種関係が、権力構造に関するイデオロギーを映し出していると考えら

1 「人種」という語は、本研究が基にしている先行研究の熊谷 (2008) に使われているので、本稿でも使用する。しかし人種という概念は、社会的に構築されてきたもので、生物学的根拠はない (Golash-Boza, 2015) ことをここで確認しておきたい。

* カラマズー大学 (Eメール: sugimori@kzoo.edu)

らである。

本稿ではまず、米国などでよく使われている初級日本語教科書『げんき』の呼称使用と人種関係を含む様々な点についてテキスト分析を行った熊谷(2008)を取り上げ、熊谷が指摘している教科書のイデオロギーを実際に学習者が受け取りうるかという観点から考察を行う。次に、筆者が勤務する米国の大学の3年と2年の日本語クラスにおいて、初級日本語の復習の一環としておこなった『げんき』のイデオロギーについてのディスカッションのクラスについて報告する。その反省をもとに、このような教育実践の意味とそのあり方について再考する。

1. 初級日本語教科書『げんき』

初級日本語教科書『げんき I』、『げんき II』(坂野, 大野, 坂根, 品川, 1999a, b)は2011年に改訂版が出版されている。初版, 改訂版とも23課まであり、第一巻では最初の12課が、第二巻ではそれ以降の課が載せられている。どの課も「会話と文法」そして「読み書き」のセクションに分かれている。各課に2つか3つ、全二巻で計60の「会話」が載せられている。本稿では教科書『げんき』の「会話」に表れるイデオロギーを学習者がどのように受け取っているかを探っていくが、『げんき』を使うのは、この教科書が問題のある教科書だと考えているからでは決してないことを一番に断っておきたい。たとえば田中(2005)は、1945年から2003年までに出版され、よく使われている101の日本語教科書を調べ、日本国家、言語・文化のステレオタイプを助長すると考えられる箇所が、これらの教科書の会話や読み物にあらわれる頻度を調べた。そこに掲げられた頻度表を元に、その合計を再分析したところ、『げんき』第一巻は74位、第二巻は61位と、ステレオタイプが少ないほうに入っている。

2. 先行研究：熊谷(2008)における『げんき』の批判的な読み

『げんき』は様々な角度から分析されてきた(熊谷, 2008; Suzuki, 2012)。特に熊谷(2008)はテキスト分析を行い、『げんき』の中には女性は男性より丁寧なことば遣いをしたほうが良いとい

うような規範が表れており、「裕福な白人留学生」対「貧しいアジア系留学生」という対立的構図を結果的に提示する結果になっていると述べている。熊谷が分析したのは『げんき』の初版であるが改訂版の会話は数カ所、語句が変更されている。しかしストーリー自体は同じなので、下に掲げた熊谷の分析結果は、改訂版にもそのまま当てはめられるといえる。

2. 1. 『げんき』におけるメアリーとたけしの呼称使用

『げんき』の中で、主人公の米国人留学生メアリーに対して呼び捨てが使われている。熊谷(2008)は、呼び捨てが使われる理由として、日本人がカジュアルな状況において、ある程度以上親しい外国人を呼び捨てにするという傾向や、お互いをファーストネームで呼び合うという英語の習慣に則ったという可能性も考慮している。また外国人留学生が日本人をファーストネームで呼び捨てにする状況が教科書にないことも指摘している。

熊谷(2008)は、「メアリーさん」とメアリーを呼んでいたたけしが、親しくなってから、メアリーのことを呼び捨てにし始めても、メアリーはたけしを「くん」づけで呼び続けるという、この二人の呼称使用の差を次のように説明している。

この差は…(中略)…女性は男性より丁寧なことば遣いをしたほうが良いというような規範の表れと考えることができる。さらに、このことばの選択を男女間における性差の力関係という視点から読んでみると、男性がガールフレンドを呼び捨てにすることは普通のこと(当然のこと)であるが、反対に、女性がボーイフレンドを呼び捨てにすることはあまり正当ではないこと(避けるべきこと)というような解釈ができる。(p. 142)

また性差の力関係以外の可能性として、たけしが日本についての経験が豊富な「日本人」であるため、情報提供者としてのたけしと、「外国人」であるため「情報を探す者(information seeker)」,あるいは「知識を与えられる者(knowledge receiver)」であるメアリーという力関係の差があると述べて

いる。そして「ネイティブスピーカーとノンネイティブスピーカーの間に明確で固定化した絶対的な関係があるかのようなやり取りの設定」(p. 143)が『げんき』全体を通してあるとも述べている。

2. 2. 裕福な白人学生 vs. 貧しいアジア系学生

熊谷(2008)は『げんき』の中では、白人とアジア人の描き方に違いがあると指摘する。例えば、メアリーは韓国と長野に旅行し(第10課と15課)、英国人学生ロバートは経済的心配もせず週末に沖縄でサーフィンをしている(第5課)。日本人のたけしはロバートをうらやましがり、航空運賃について尋ねるといふ会話もある。ところが、中国系学生のジョンは(旅行せず)、レストランでのアルバイトが忙しすぎるのか、宿題提出が遅れ、授業に遅刻し、第21課では、アパートに泥棒にも入られる、というように『げんき』の登場人物の活動をまとめている。そして「ジョンの生活は『会話』を通して全般的にあまり好ましくないものとして描かれている」(p. 136)と結論づけ、日本で「良い」留学をするにはお金が必要で、アルバイトをするのは学業に弊害が出るから避けるべきだといふ教訓を含む価値観などが示唆されていると述べている。そして教科書を使って『日本語を学ぶ』ということは、社会的通念、価値観をも無意識のうちに学ぶことだと述べている。

この学生たちの描かれかたの違いを踏まえ、熊谷(2008)は、次のように述べている。

もちろん、著者らが、意図的に「裕福な白人留学生」対「貧しいアジア系留学生」という対立的な人種間の(経済的)力関係を描写するつもりだったとは思わない。しかし、結果としてそのような構図を提示してしまったことは否めないのではないだろうか(p. 136)

次章では、これら熊谷が指摘している教科書の

イデオロギーを、実際に学習者が受け取りうるかという観点から考察を行う。

3. 熊谷(2008)の批判的な読みに対する考察

先述したように熊谷(2008)は、メアリーとたけしのお互いへの呼称使用の違いを指摘しているが、その呼称の頻度や、実際の会話での使われ方には触れていない。会話での呼称の頻度が低い場合には、その呼称使用自体、学習者の記憶に残らない可能性もある。そこで『げんき』の中にはメアリーとたけしの会話は何回あり、その会話の中でお互いにどんな呼称を何回使ったかを調べてみた。

その結果、全部で60ある会話の中で、主人公であるにもかかわらず、メアリーとたけしの間の会話は13回だけである上、この二人の会話は23課中で、9つの課にしか出ていない。しかも、呼称がでてくるどの課においても、第23課でメアリーが「たけしくん」を計3回使う二つの会話を除けば、その頻度は一回ずつのみであった。

表1ではこの二人の会話が出てくる課から、どんな呼称が使われたかを抜き出した。二人で会話していても呼称が出てこない場合は0で示した。

全体の流れとしては、メアリーとたけしが初めて会った第一課では、呼称は使われていない。第三課からは、「-さん」づけが始まっていたが、第14課からは、たけしはメアリーを呼び捨てに、メアリーはたけしを「くん」づけにし続けている。

会話では、メアリーとたけしのうち一人だけが呼称を使っていたり、呼称が全く使われていなかったりする課の方が多く、メアリーとたけしの両方が呼称を使いあっていて、その対称性なり非対称性が明らかなものは3つの課に過ぎない。

焦点となる呼び捨てへの呼称変化も、第14課の会話の中で変化が起きているのではないため、明示されずいつの間にか進行しているものに過ぎない。どんな呼称が使われていたかについて、よほ

表1『げんき』改訂版でメアリーとたけしが会話に登場する課の会話でのお互いへの呼称

課	1	3	4	9	10	14	15	22	23
メアリーからたけし	0	0	さん	0	さん	くん	くん	0	くん
たけしからメアリー	0	さん	0	さん	さん	呼び捨て	0	0	呼び捨て

ど教師が意識して既習範囲の呼称使用についても学習者の注意を促すか、あるいは一度に教科書全体を通して会話を読む機会でも作らない限り、学習者自身で呼称使用の変化やその使用の非対称性の意味に気づきえるものなのか疑問が残る。

熊谷(2008)の言う「裕福な白人学生」対「貧しいアジア系学生」の構図についても疑問が残る。第1課の登場人物の表とロバートのキャラクターの挿絵から、メアリーとロバートの国籍と彼らが白人だということは示されている。しかしその表にジョンは含まれていない。ジョンは第11課から登場し、オーストラリアのケアンズ出身だと答え、第13課で名字が「ワン」だとわかるが、その国籍については一切述べられていない。またジョンのキャラクターの挿絵には、従来漫画によく使われてきた、細いつり目などのアジア人を示す特徴(金水, 2014)は使われておらず、そのキャラクターの挿絵からジョンがアジア人かどうかは明らかではなく、学習者がジョンをアジア人と意識しない可能性がある。

熊谷(2008)は、ジョンの生活は好ましくないものとして描かれていると結論づけている。その根拠として熊谷はジョンが、アルバイトで忙しいせいか、朝寝坊して授業に遅れ、宿題を入れたファイルを車で忘れ(第16課)、お酒を飲んで帰ってアパートの鍵をかけ忘れて泥棒に入られた(第21課)ということ挙げている。しかし実際の「会話」はそこで終わってはいない。駅員はジョンが忘れたファイルを見つけ、ジョンの宿題を助け、ジョンは結果的にはよい宿題を出し褒められ(第16課)、泥棒は逮捕され、たくさんの友達がジョンに物をあげたり、おごったりして助け、ジョンが感謝する(第21課)というハッピーエンドになっている。つまり熊谷(2008)は、自らが主張したかった人種間の力関係の構図にちょうど合う、前半の会話部分だけを取り上げて論じたのではないだろうか。アルバイトをしないロバートなどは熊谷の言う「良い」留学をしているはずだが、それにも拘らずロバートが、授業を休み、授業中に寝て、教科書を忘れ、教師に注意される(第6課)ことや、ジョンがアルバイト先でのがんばりを店長に讃えられる(第18課)会話があることには熊谷は触れていない。『げんき』全体を読んだ学生が、失敗はあっても諦めず、がんばり続けるジョンをロバートよりも好ましく受け取る可能性はないだ

ろうか。あるとしたら学生らの「構図」の理解が熊谷とは違う可能性もあるのではないだろうか。

以上、熊谷(2008)の批判的考察を通し、実際に『げんき』を読む学生が、熊谷(2008)で指摘されているイデオロギーを受け取れない可能性があることを指摘した。それ故に、学習者がそのイデオロギーを受け取っているかを実際に確かめることが重要になってくる。5章では教科書のイデオロギーについて議論する授業実践について述べる。その前に4章では5章の理解に必要な背景情報をまとめておく。

4. 『げんき』のイデオロギー理解のための背景情報

5章で述べるディスカッションで、学生はメアリーとたけしの物語の筋や教科書の文法・用法の説明を通してメアリーとたけしの呼称使用を理解すると考えられるので、ここでまとめておく。

4. 1. メアリーとたけしの物語のあらすじ

米国人大学生メアリーは日本に留学し、ホストファミリーと住んでいる。メアリーとたけしは大学キャンパスで出会う(第1課)。彼らは最初のデートで、映画を一緒に見に行くことを決め、マクドナルドの前で待ち合わせをする(第3課)。しかしたけしは、待ち合わせ場所を勘違いする。メアリーはたけしが来なかったので、一人で本屋とお寺に行く。そしてたくさん写真を撮った後、デパートへ行き、ホストファミリーへのみやげを買って帰る(第4課)。しかしその後もメアリーとたけしの交際は続く。そしてバレンタイン(第14課)以降、たけしはメアリーを呼び捨てで呼び始め、メアリーはたけしを「くん」づけで呼ぶようになる。

メアリー：たけしくん、はい、これ。

たけし：えっ、ぼくに？ どうもありがとう。開けてもいい？

メアリー：うん。

たけし：わあ、いいね。このセーター。こんなのがほしかったんだ。

メアリーが編んだの？

メアリー：うん、小さいかもしれないから着てみて。

たけし：ちょうどいいよ。ありがとう。

(第14課:バレンタインデー, 会話II)

しかしたけしが旅行会社に就職すると、たけしの仕事が忙しく二人はなかなか会えない(第17課)。やがてメアリーが米国に戻らなくてはならない日が来る。たけしは彼女が米国で大学を卒業するまで日本で待っていると約束する(第23課)。

メアリーとたけしが恋人同士であることは「会話」以外でも示されている。練習問題のペアワークでメアリーとたけしが結婚するかどうかをたずねあうものもあるし、「-ても (even if)」の練習には「料理が上手じゃなくてもメアリーと結婚します」(第23課)などの文もある。「デートの約束」, 「はじめてのデート」などが課のタイトルにも使われている。

4. 2. 『げんき』の呼称使用についての説明

教科書の文法・用法の説明を通して、学生は呼称使用を理解すると考えられる。『げんき』には、呼称に関して以下のような記述が見られた。下は筆者の訳である。

さん→「さん」は一般的な敬称として名前の後につける。姓名どちらにでも使える。子供のことを言う時は「さん」より「ちゃん」をつける(特に男の子だったら「くん」を使う)。大学教授や医師はたいてい「先生」という敬称つきで言われる。「さん」や他の敬称の語は自分をさすのに使われることは決してない(『げんき』第1巻, 2011, p. 47)

聞き手のことを言う時→「You」にあたる言葉の「あなた」は、日本語では普通使わない。その代わり、聞き手のことを言う時は、名前と「先生」や「さん」などの敬称をつける(中略)(『げんき』第1巻, 2011, p. 47)

親しい友達や家族である二人が話す時は短縮形の文末を使い、親密さを表す。短縮形は、だから、ファーストネームで人を呼ぶようなものである。しかし(「です, ます」のような)形は「-さん」を使うようなも

のである(『げんき』第1巻, 2011, p. 192)

私達は、特に直接話しかける時に、(1) 社会の階層の上にいる人、あるいは(2) よく知らない人によってされたことについて話す時、[敬語動詞を]使う(『げんき』第2巻, 2011, p. 168)

しかし、これらから見られるように、『げんき』に呼び捨てについての説明はない。またスピーチスタイルの男女差については、上述した「さん」の説明に、「男の子供について『くん』を使う」とある以外は触れられていない。

5. 『げんき』のイデオロギーについてのディスカッション

本章では、初級日本語の復習の一環として3年と2年のクラスで試みた、教科書のイデオロギーについて話し合う授業実践について報告する。本実践が行われたK大学は米国中西部にある小さなリベラルアーツの大学である。現在K大学では2年の終わりまでに『げんき』第二巻を終わらせている。この実践を行うまで『げんき』全体の会話のストーリーラインに注意を払わせるような指導は一切されていない。メアリーとたけしの呼称使用の変化や、女性が話す日本語についての規範についても触れられていなかった。

5. 1. 3年生のクラスでの読み合わせとディスカッションの手順

授業者(筆者)は、3年生のクラスの初めに、『げんき』全2巻の会話を脚本にみたと、通しで、クラスで読み合わせを行なう中で初級日本語を復習することがこの実践の目的だと説明した。この実践には授業3回(一回の授業は75分)をあてた。

はじめの二回の授業では、読み合わせの他、文法説明や内容説明や質問を入れながら読み進んだ。三回目の授業で、授業者は、第14課での呼称使用の変化(表1)への注意を喚起し、「たけしはメアリーを呼び捨てにし始めるのに、メアリーは呼び捨てにせず、『くんづけ』を続けたのはどうしてだと思いか」と質問した。また『げんき』の、「裕福な白人留学生」と「貧しいアジア系留学生」については2. 2. で示した熊谷(2008)からの引

表2 3年日本語クラス受講学生プロフィール

名前	性別	学年	民族的背景	第一言語	専攻	日本滞在日数
ピーター	男	4	インド系米国人	英語/タミール語	東アジア研究	12日
イレーン	女	4	韓国人	韓国語	数学	3日
ヴァーマ	男	2	スリランカ人	シンハラ語	生物学	なし
モリー	女	2	欧州系米国人	英語	ビジネス	7年

用も日本語と英語で紹介し、それに対して意見を言ってもらった。

このクラスでは日本語だけで話すことが基本になっていた。日本語で言いたいことが言えない時のみ英語に切り替えて意見を言ってもらった。自由な発言を促すために、発言内容が成績に影響しないことも強調した。授業は学生の理解を取り、録音した。

表2には3年のクラスの学生の名前(仮名)、実際の学年、性別、民族的背景、母語、専攻、日本滞在経験がある場合はその日数を示した。

5. 2. 3年生のクラスの結果

たけしがメアリーを呼び捨てにし始めたのに、メアリーがたけしの「くん」づけを続けた理由をほとんどの学生はメアリーがたけしを愛していないからだとして主張した。しかしどうしてそう考えたかの根拠には違いが見られた。

ヴァーマ：メアリーはたけしが来なくても気にせず、すぐに気分を変えて、本屋などに行っている。本当に愛していたら、家にすぐ帰って夜通し泣きとおしたのではないか。

イレーン：ガールフレンドがボーイフレンドを呼び捨てにするJドラマを観たことがあるし、ボーイフレンドなら呼び捨てにしてもいいのを知っている。メアリーはたけしをボーイフレンドじゃないと思ったからそうしなかった。

ピーター：日本語では人間関係が離れている時、敬語を使う。もしメアリーがたけしを愛していたなら、たけしを呼び捨てにしたかもしれない。でもしなかった。それはメアリーとたけしの関係が親しくないから。

このように学生たちは教科書の話の筋や、教科書の敬語使用の知識を応用して、メアリーとたけしの呼称使用を理解しようとしていた。

「裕福な白人学生」対「貧しいアジア系学生」

については、学生らは自らの経験や観察をもとに、『げんき』の叙述には何の問題もなく、この教科書は人種偏見(差別)に繋がらないと異口同音に強く擁護した。そして学生らは自分達自身の、この教科書で描かれている登場人物よりはもっと壮絶な人種差別体験を語り始めた。たとえばインド系米国人であるピーターは同時多発テロが発生した2001年、その外見からアラブ系と勘違いされて、道路をただ歩いていただけで、「テロリストは死ぬ」と見知らぬ大人から怒鳴りつけられたり、嫌がらせをされた小学生の時の恐怖体験を語った。彼にとってはこのような壮絶な経験こそが「人種差別」と呼ばれるに値することであり、『げんき』に描かれている程度の白人とアジア人の差は、許容範囲だというのであった。イレーンも、『げんき』に描かれている構図は世界中どこにでもあるuniversal(普遍的)なことで、自分達の大学のキャンパスにも見られるから問題はない」と説明した。イレーンによると、K大学でも多くのアジア系学生は全てのクラスでAを取ることを目指して真剣に勉強しているが、ヨーロッパからの留学生²はリラックスしていて金曜は放課後にパブにお酒を飲みに行っているという観察も述べた。このように3年の授業では、一人が意見を言う時、その意見に他の学生がそれをサポートする意見を述べ続け、意見の対立は見られなかった。

5. 3. 3年生のクラスの考察

『げんき』にはメアリーとたけしの恋愛関係を示唆する部分が会話に限らず練習問題やタイトルなどにもたくさん含まれているので、この教科書を読んだ人は誰でもメアリーとたけしが(特に第14課以降)恋人同士だと考えるだろうと授業者は考えていた。しかし3年のクラスの学生達は、「メア

2 K大学へのヨーロッパからの留学生は本国の大学卒業後留学してくる場合が多く、米国の法律で飲酒が許可される21歳以上である。

リーはたけしを愛していないからたけしを呼び捨てにしなかった」という発言した。

4. 2. でも述べたが、教科書には呼び捨てについての説明はない。しかし親疎の関係が敬語使用に影響することは述べられている。メアリーがたけしを親しいと感じなかったからたけしを呼び捨てにしなかったというピーターの考えは、このルールを呼称の使い方に当てはめたのだと考えられる。

学生達は呼称使用にあらわれる男女差と人種間に潜む力関係には違った抵抗の示し方をした。彼らは日本語に「女性は男性より丁寧な言葉遣いをしたほうがいいという規範」があるとは理解できていなかった。しかし実際の世界の人種差別の問題は実体験として理解していて、でもそれを『げんき』には見出せなかった。

なぜここまで人種差別の問題について学生たちのより強い反応を引き起こさせる結果になったかを考えると、英語が第二言語である授業者の人種差別の問題に関する英語表現の知識の不足も関係していると考えられた。授業者は学生から意見を引き出そうと思うあまり、ステレオタイプ、racism, racial discrimination (人種差別), racial prejudice (人種偏見)などの用語の違いを吟味せず、同義語のように言い換えて使ってしまった。このため学生達は『げんき』の描写が組織的、制度的な差別(かつて見られたが、今はしてはいけないことになっている「黒人の人はバスの後方にしか座ってはいけない」、「白人の人しかこの職には応募できない」などの差別)につながるか、と授業者の質問を解釈した可能性があった。

これらの用語の定義の吟味が、このようなディスカッションの実践の改善につながると考えられるが、この用語定義の問題は複雑である。例えば Omi & Winant (1986) は、racism は「(明らかに、あるいは暗黙のうちに)ある人種のカテゴリーに入るというだけの理由でその人たちに長所があるとみなしたり価値を割り当てる社会实践」(p. 145)と定義している。他にも研究者による定義がある(Frazier, Margai & Tettey-Fio, 2003; Locke, 1992; Schaffer, 2012)が、定義の問題をさらに複雑にするのは、一般人の間で racism なり racial discrimination の意味の理解にも大きな差があることである。(米国では)白人は racism を(個人的な)偏見だとみなし、非白人は racism を組織的で、制度化されたものとみなす傾向があると Bonilla-

Silva (2003) は指摘している。

5. 4. 2年生のクラスの実践

『げんき』の会話には英語訳もついており、未習の語彙、文法が含まれていても会話の内容は理解できる。そこで第20課を終わったところであったが、2年のクラスでもこの実践を試みた。3年生クラスの反省から、手順に変更を加え、全体で2回(75分×2)の授業をあてた。たけしとメアリーの関係や、西洋人とアジア人の描き方の差に焦点を当てるために、このテーマに関係ある課の会話のみ読み合わせをした。未習の課については簡単な文法説明も入れた。読み合わせ後、メアリーとたけしの呼称使用の大きな変化、特に第14課以降のメアリーとたけしの呼称が違っていることを説明した。

第1時が終わった時点で、第2時のディスカッションのクラスまでに、下の問いに自分なりの答えを書いて持ってくるという宿題を出した。前もって考える時間をもつことで、第2時の議論の深まりに繋がるのではないかと考えた。

- ① なぜたけしさんはメアリーさんを『メアリー』とよぶのに、メアリーさんは『たけしくん』とよびつづけたのだと思いますか？
- ② ジョンやたけしはアルバイトや仕事で忙しいのですが、ロバートやメアリーは旅行ばかりしています。『げんき』は裕福な白人学生と貧しいアジア系学生というステレオタイプにつながると思いますか？

第2時のディスカッションは、学生が上の問いへの自分の意見を書いてきたものをふまえて行った。3年の授業での反省をふまえ、授業者の発問に racism, racial discrimination, racial prejudice などの用語は一切入れないようにし、「ステレオタイプ」だけを使った。学生の日本語力がこの内容のディスカッションをするほどには強くないと考え、ディスカッションはほとんど英語だけで行なった。授業は学生の理解を取り、録音した。表3には、2年日本語クラス受講学生プロフィールを示した。

5. 5. 2年生のクラスの結果

宿題では多様な意見がみられた。ディスカッ

表3 2年生の日本語クラスの学生のプロフィール

名前	性別	学年	民族的背景	第一言語	専攻	日本滞在日数
ペリア	女	2	欧州系米国人	英語	国際地域学	1週間
ジェン	女	2	欧州系米国人	英語	東アジア研究	なし
アナ	女	1	ベトナム人	ベトナム語	未定	なし
ウィンタ	女	2	中国人	中国語	数学	なし
ナサ	女	4	モン系米国人	中国語 / 英語 / モン語	東アジア研究	なし
クリス	女	4	欧州系米国人	英語	東アジア研究	なし
エド	男	2	エクアドル人	西語	東アジア研究	なし
カンミン	男	2	ベトナム系米国人	ベトナム語 / 英語	人類学	なし
イアン	男	3	中国人	中国語	コンピューターサイエンス	なし
ヒロシ	男	1	日系米国人	日本語	未定	2年
マーシ	男	2	中国人	中国語	ビジネス	なし

ションにおいては学生はおおむね宿題に書いてきたことをもとに発言していた。第1時ではメアリーとたけしのお互いへの呼称使用が第14課以降変わったことについて、そこには「くん」づけと呼び捨ての違いがあったことを説明した後、宿題とディスカッションをしていた。それにもかかわらず、4人もの学生がその違いには注目せず、メアリー、たけしともに「さん」を使うのをやめるという「より親しくなったための自然な変化」が起きたと一般化して解釈していた。これは主に米国人学生に見られた。

メアリーとたけしの呼称使用の変化の違いへの理解を示した上で述べられた理由には次のようなものであった。

- (1) 女性は男性に丁寧な言葉を使わなければならないから (マーシ, イアン)
- (2) 「くん」は女性に使えないから (ウィンタ)
- (3) お互いの文化を尊重したから (ペリア, ヒロシ)
- (4) 「くん」を使うとかわいく聞こえるから (アナ)

(1) は熊谷 (2008) でも指摘されている日本語の規範だが、中国系の学生だけが、「メアリーは女の子だからいつも丁寧な言葉を使わなければならない」、「それが日本語で男の人に敬意を示す方法だから」と書き、明らかに規範の男女差について触れていた。ウィンタも (2) にあるように、男女差について触れていたが、「『くん』は主に男にしか使われていないから、たけしは『メアリーくん』が使えない。だから親しい関係を示すために、

『メアリー』を直接代わりに使った」と、日本語の語法上の制約を理由にしていた。

(3) では呼び捨てが米国での英語の習慣だということに着目していた。メアリーとたけしは最初は日本語のあまり親しくない人同士に使われる、英語では Mr や Ms にあたる「さん」づけをしていた。しかし、親しくなるにつれてお互いの文化をより尊重するようになり、メアリーは日本の習慣を尊重してより親しい「くん」を使うようになり、たけしの方はメアリーの米国の習慣をより尊重して、「メアリー」と呼び捨てにするようになったと述べていた。

(4) ではたけしのメアリーへの呼び捨ては、たけしが格式ばらなくするためにしたことで、メアリーがたけしを「くん」をつけて呼ぶのは親しい関係であるという感覚を生み出すためで、「(くん)付けは) かわいく聞こえるからだ」と書いていた。

「裕福な白人留学生」対「貧しいアジア系学生」についても下のような様々な意見が出された。

- (5) アジア人への否定的なステレオタイプ (イアン, マーシ, ウィンタ, ナサ)
- (6) アジア人への肯定的なステレオタイプ (ペリア)
- (7) 欧米人である教科書使用者への配慮 (ペリア)
- (8) 留学生と地元の人の違い (カンミン, クリス, ヒロシ)

(5) にあるように、中国人学生3人全員とナサが、熊谷 (2008) が指摘したような、アジア人に対する否定的なステレオタイプが見られると主張

した。そのことでイアンとマーシはアジア人とアメリカ人を同じレベルにするべきだと教科書を批判した。ウィンタは西洋人とアジア人の描かれ方をさらに分析し、次のように述べた：

ジョンは1個しかもらえなかったのにロバートは10個もチョコレートをもらった。メアリーはいつも旅行したり、物を買っている。この本はアジア人より西洋人を好んでいる。西洋諸国からの留学生は決して日本でアルバイトせず、ただ遊んでいる。でもアジア人は一日中働かなくてはいけない。

ナサもステレオタイプを認めたが、日本語学習者は、そういう経験（人種差別的経験）をするから、学習者を教育するためにあえて教科書にステレオタイプを描いてあるのだと説明した。日本に留学して初めて人種差別的経験をしてショックを受けるのではなく、前もって教科書にあえて書いておくことで、学習者を慣れさせておけるので教育的配慮だとあくまでも教科書を擁護した。

(6)にあるように、ペリアは『げんき』の中で中国系のジョンが、泥棒に入られても、そのおかげで起こったことに感謝し、アルバイト先であるレストランでやる気のある働き手であろうとし続けているところに「どんな困難があってもアジア系の人は物事を前向きにとらえようとしているように描かれていて、アジア系の人のステレオタイプ」だと、アジア人に対する肯定的なステレオタイプがあると発言していた。

(7)、(8)のように別の角度からアジア人と欧米人の描かれ方の違いを説明した学生もいた。(7)では教科書とマーケットの関係にも着目して分析していた。メアリーは『げんき』で日本語を勉強している人を体現している。出版社／著者が想定する『げんき』の読者は日本に行きそうな西洋人だから、主人公が日本文化を外から眺めるアメリカ人となるのは理屈がとおっている。それゆえ、外国人に日本がどんなところかを示す立場にある主人公（のメアリー）が不幸になったり問題を起こすのを見せられるのは恐ろしいことである。だから、そういう出来事は教科書では起きないと、分析していた。

これに対して(8)にあるように、アジア人と西洋人の差は、留学生と地元の人の違いだと述べ

た学生も2人いた。カンミンは、「メアリーの背景（米国での暮らし）はわからないが、日本に留学する前に働いてお金をためたんじじゃないかと思う」と書いた。クリスも「もしたけしが米国留学したら、もっと自由に旅行しお金も普段以上に使うだろう。自分も留学中は旅行したが、(米国に留学から戻った)今は休みでも旅行はしない」と自分の経験をもとに述べた。

その他には『げんき』の会話がこんなに深いものだとは知らなかった、「普段これからメアリーはどうなるのだろうというような読み方はしていないからおもしろかった」、「メアリーとたけしが恋人同士には見えない」、「白人が全員裕福なわけではない」などの感想が出された。

5. 6. 2年生のクラスの考察

2年生クラスの学生は、3年生よりも様々な角度から理由を述べた。これは実践の手順の違いによるものだと考えられる。3年では、学生はクラスのディスカッションのその場で考えたことを述べたため、一部の学生の意見に引きずられた可能性があったが、2年生は事前に宿題でこの問題を各自考える時間があったためだと考えられる。

2年、3年のクラスの両方で、女性は男性より丁寧なことば遣いをしたほうがいいという規範が日本語にあることは、中国人学生以外は全く理解できていなかった。換言すると大多数の学生が全く理解できていなかったということで、教科書で『日本語』を学んだだけでは、必ずしも「社会的通念、価値観をも無意識のうちに学ぶ」わけではないことを示している。その意味で、このようなディスカッションの機会の重要性も示している。

熊谷(2008)が指摘している『げんき』にアジア人に対するネガティブなステレオタイプがあるという考えについても、中国系の学生からのみ確認できた。これは、オーストラリアから来たといっても中国系であるという設定のジョンが『げんき』の中で一番困難が多い生活をしているように描かれているのを、同じ中国系ということで、当事者の立場で見たからではないかと考えられる。その観点で見ると、米国人学生が、『げんき』の中にアジア人への肯定的ステレオタイプや留学生と地元の人の差など、アジア系への否定的ステレオタイプ以外のことを指摘したのは、中国系学生と対照的で興味深い。

しかしこの実践にはいくつか反省すべき点がある。まず授業者の学生への質問のし方では、授業者は、教科書のメアリーとたけしの会話の中でお互いへの呼称使用の変化があったことを提示し、それはなぜ起こったかとたずねている。授業者から「なぜ」と聞かれた学生は、この時点で、変化には何か理由があるという前提を受け入れさせられ、その理由を考えさせられている。「裕福な白人学生 vs. 貧しいアジア系学生」の場合にも同じことが言える。「教科書の描写は、裕福な白人学生 vs. 貧しいアジア系学生というステレオタイプにつながるか」という質問の構造の中に、アジア人へのネガティブなステレオタイプがありえる可能性が含まれてしまっている。これでは本質主義的内容の脱構築というより、授業者の考える「新たなイデオロギー」に学生を誘導したのに過ぎなかったのではないかと言われても致し方ない。またジョンは中国系だと説明したために、『げんき』を自分で読んでいた時はジョンの民族的背景など意識していなかった学生が、授業者の発問でそう言われたために、その発問に反応して答えを探した可能性もある。

また多数の学生が『げんき』には「裕福な白人 vs. 貧しいアジア人」のステレオタイプはないとか、あっても許容範囲だと述べたり、ステレオタイプがあると認めた場合も、それは「教育的配慮」だと好意的解釈をしてこの教科書を強く擁護した。この結果には、授業者が日本人であることも影響しているかもしれない。学生は教科書も含めて、日本についてのことを日本人である授業者に対して批判しにくかったかもしれない。教師が採択した教科書を批判することは、教師への批判に繋がると考えて、教師の体面をつぶさないようにしなければいけないと考えたかもしれない。

今回の実践では、どちらのクラスでも授業者がクラス全体に向かって質問し、学生がそれに答える形で主に進行した。学生同士の意見のやり取りは少しはあったが、授業者対クラス全体というコミュニケーションのパターンがほとんどであったため、学生の本音を引き出しきれていないかもしれない。

これらの反省から、教師の体面などへの配慮をせずに、もっと自由に発言できる学生同士のグループ討議を通じた協働的な学びを想定することが肝要だといえる。次章ではそのような協働的な

学びとそのあり方について考えたい。

6. 今後の取り組み

今後、学生同士のグループ討議を通じた協働的な学びを目指したい。その方法として学生同士のディスカッションと登場人物を変更した会話の読み比べを提案したい。

まず学生同士のディスカッションでは、テーマを決めて学生だけで教科書のイデオロギーについて話す。教師を交えず自由にディスカッションをすることにより、イデオロギーは様々なレベルで作用し、見えたり、見えなかったりすることや、複雑に絡み合うものであるということをより細かく発見していく豊かな学びに繋がることを期待している。

さらに二つのテキストを読み比べるグループワークあるいはペアワークを考えている。教科書をテキストとしてそのまま使うと、学生がその教科書を批判しにくい面もあるかもしれないので、ここではタイプされた紙をテキストとして使う。呼称使用の変化について考えるための一番目のテキストとしては、『げんき』のメアリーとたけし両方が出る会話をそのままタイプしたものを使う。二番目は、一番目のテキストの、メアリーとたけしの呼称使用だけを逆に変更したバージョンである。つまり第14課以降メアリーはたけしを呼び捨てにし、たけしはメアリーを「メアリーくん」と呼び続けるバージョンである。

裕福な白人学生 vs. 貧しいアジア系学生の問題についても、二つのテキストを読み比べる。一番目のテキストは先に述べた一番目のテキストと同じもの、つまり教科書どおりの会話のテキストを使う。二番目のテキストでは中国系のジョンとイギリスから来た白人ロバートの役割を交換したものにする。つまりロバートがレストランでのアルバイトで忙しく、遅刻して山下先生に怒られ、アパートに泥棒に入られる。バレンタインにジョンはチョコレートを十枚もらうがロバートは大家から一枚しかもらえず、旅行を楽しむのはジョンだという筋にする。別のバージョンとしてはここでロバートをメアリーにするバージョンも設定できるかもしれない。

いずれにせよテキストの提示にあたっては、授業者はただ読み比べてその感想をグループなりペ

アで話し合うように指示し、その二つのテキストのどこが変更されているかについては一切説明しないようにする。こうすることによって、授業者が議論を導くのではなく、学生たち自身の議論を通じて教科書のイデオロギーの学びができるのではないかと考える。気づきにくい、あるいは見えにくく隠されているイデオロギーが存在するが、このように立場を逆にすることによって、それを気づきやすくなるのではないかと考えられる。

今後も教科書のテキスト分析にとどまらず、それを発展させて、実際に学習者が教科書をどう受け取っているのかに注意を払った教育研究を目指していきたい。

文献

- 金水敏 (2014). 『コレモ日本語アルカ? — 異人のことばが生まれるとき』岩波書店.
- 久保田竜子 (2008). 日本文化を批判的に教える. 佐藤慎司, ドーア根理子 (編) 『文化, ことば, 教育 — 日本語/日本の教育の「標準」を越えて』 (pp. 151-173) 明石書店.
- 熊谷由理 (2008). 「日本語を学ぶ」ということ — 日本語の教科書を批判的に読む. 佐藤慎司, ドーア根理子 (編) 『文化, ことば, 教育 — 日本語/日本の教育の「標準」を越えて』 (pp. 130-150) 明石書店.
- 佐藤慎司 (2007). 「日本人のコミュニケーションスタイル」観とその教育の再考 — アメリカの日本語教科書を例として『WEB版リテラシーズ』4(1), 1-9. <http://literacies.9640.jp/vol04.html>
- 田中里奈 (2005). 戦後の日本語教育における思想的「連続性」の問題 — 日本語教科書に見る「国家」, 「国民」, 「言語」, 「文化」『WEB版リテラシーズ』2(2), 1-10. <http://literacies.9640.jp/vol02.html#tanaka>
- 坂野永理, 大野裕, 坂根庸子, 品川恭子 (1999a). 『初級日本語げんき I (初版)』ジャパントイムズ.
- 坂野永理, 大野裕, 坂根庸子, 品川恭子 (1999b). 『初級日本語げんき II (初版)』ジャパントイムズ.
- 坂野永理, 池田庸子, 大野裕, 品川恭子, 渡嘉敷恭子. (2011a). 『初級日本語げんき I (第2版)』ジャパントイムズ.
- 坂野永理, 池田庸子, 大野裕, 品川恭子, 渡嘉敷恭子 (2011b). 『初級日本語げんき II (第2版)』ジャパントイムズ.
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (Eds.). (1991). *The politics of textbook*. New York: Routledge.
- Bonilla-Silva, E. (2003). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage.
- Frazier, J., Margai, F. M., & Tettey-Fio, E. (2003). *Race and place: Equity issues in urban America*. Boulder, CO: Westview Press.
- Golash-Boza, T. M. (2015). *Race & racism: A critical approach*. New York: Oxford University Press.
- Herman, D. M. (2007). It's a small world after all: From stereotypes to invented worlds in secondary school Spanish textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3), 117-50.
- Kubota, R. (2003). Critical teaching of Japanese culture. *Japanese Language and Literature*, 37, 67-87.
- Locke, D. C. (1992). *Increasing multicultural understanding: A comprehensive model*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Omi, M., & Winant, H. (1986). *Racial formation in the United States: From the 1960s to the 1980s*. New York: Kegan Paul.
- Osborn, T. (2006). *Teaching world languages for social justice: A source book of principles and practices*. London: Routledge.
- Schaffer, R. (2012). *Race and ethnicity in the United States* (7th ed.). New York: Pearson.
- Suzuki, Y. (2012). Authenticity of JSL textbooks: Analysis of discourse in the Lost and Found. *19th Proceedings of Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 296-305.
- Yamada, M. (2015). *The role of English teaching in modern Japan: Diversity and multiculturalism through English language education in a globalized era*. London: Routledge.

謝辞： 本稿は 熊谷由理氏の論文に刺激を受けた筆者による，Teaching Japan Conference（2013年）と全米日本語教育学会年次総会（2014年）での発表を出発点としている。発表原稿から本稿へと至る過程での，査読委員諸先生方をはじめ，宮崎あゆみ，山下里香，佐藤慎司，岡本成子，菊池雅子，古賀奈里，木村啓子各氏の貴重な助言，また人種の問題については山田美恵子，Amy Lane，Maksim Kokushkin 各氏の教授を受けた。ここに深く感謝申し上げます。