

地域日本語教育が取り組むリテラシー支援の課題

—結婚移住女性のエスノグラフィーから—

福村 真紀子

要 旨

学校教育におけるリテラシー支援を議論する研究に比べ、地域日本語教育における同テーマをめぐる研究は未だ少ない。本稿では、日本に暮らす一人の結婚移住女性を調査協力者として、彼女の生活と日本語の関係に着目しながら縦断的なインタビューと関与観察を行った。そして、彼女が社会から求められる日本語のリテラシーにどのように対応してきたか、また、日本語のリテラシーをどう捉え、日本語のリテラシーの学習をどう意識してきたのか、またその理由を分析した。その上で、彼女のリテラシー観について考察し、リテラシーの複数性を社会が認めることの重要性を示した。最後に地域日本語教育が取り組むリテラシー支援の課題を表した。

キーワード

識字の暴力 リテラシー観 リテラシーの複数性 スキャフォールディング

1. はじめに

本稿では、日本の地域社会で暮らす結婚移住女性の動的な Life（生活・人生・命）¹ に着目し、地域日本語教育が取り組むべきリテラシー支援の課題を明らかにする。

日本人男性と結婚して海外から日本に移住する女性の数は増加を続け、そのほとんどが学校教育機関等での日本語教育を受けていない。米勢（2006）は、平成 15 年度の統計から、「「定住者」、日本人の配偶者等、永住者の配偶者等の合計である 50 万を超える人々の内かなりの人数」（p. 102）が、長く日本に暮らしながら、学校でも地域日本語教室でも日本語教育を受けていない現状を示す。平成 27 年度の調査報告²を見ても、やはり状況は変わらない。これまでに結婚移住女性と日本語の関係をめぐり、多様な教育観から研究がされてきた（田中 1996、石井 1997、藤田 2005、榎井 2009、富谷他 2009、森・内海 2012、内海・澤 2013、新矢 2013、八木 2013、新矢・棚田 2016 等）。これらの研究は、結婚移住女性に対する日本語学習支援のあり方や彼女たちにとっての日本語の意味を考察してい

る。しかし、新矢（2013：21）が「定住外国人の書字言語をめぐる課題について扱った研究はほとんど見られない」と述べるとおり、結婚移住女性を含む定住外国人のリテラシー（識字）の実態は十分に把握されていない。結婚移住女性を含む定住外国人が日本語学習の機会を得やすい場は地域日本語教育の場であるが、地域日本語教育がリテラシーをどう捉え、彼らをどう支援するかの議論は未だ不十分である。

2. 研究の背景と目的

定住外国人たちの中には、明示的かつ体系的な日本語学習の経験がなくても日本語でのコミュニケーションに困らない人が多く存在する。つまり、日本語を生活の中で自然に習得³した人たちである。本稿の調査協力者であるタイ人結婚移住女性のナルモンさん（仮名）も、日本語の口頭表現を生活の中で習得した一人である。彼女は来日直後6か月間日本語学校に通学した後、地域日本語教室に1~2か月参加したが、それ以降明示的かつ体系的な日本語学習の経験がない。彼女は、日本語を「聞く・話す」ことにはほぼ問題がないが、ひらがなとカタカナは理解できるものの漢字のほとんどが理解できず、娘の学校が配布する通知文や地域の回覧板は読めない。ただし、携帯電話でのSNS (social networking service) を通じた日本語のやり取りは、読む時は文脈から漢字の意味を推測し、書く（打つ）時は漢字の自動変換機能を利用して日常的に行っている。しかし、音と文字を一致させることは難しく、「日本語」を「にほご」、「欲しい物」を「ほうしもの」と打ち、耳で聞く言葉を正確に書字言語に変換できないため、受信者には意味が汲み取とれない場合がある。彼女は漢字に強い苦手意識があり、日本語学校在学の頃から漢字学習を嫌っていた。

ナルモンさんは、日本語を「聞く・話す」技能を自然に習得する一方、「読む・書く」技能を身につけないまま既に20年余り日本で生活している。彼女は、社会から求められる日本語のリテラシーをどう乗り切り、日本語のリテラシーとその学習についてどう考えながら生活してきたのか。地域日本語教育におけるリテラシー支援のあり方を考えるには、長く日本で生活する移住者のリテラシーとの関わりを把握する必要がある。そこで、本稿ではナルモンさんの社会から求められる日本語のリテラシーへの対応のし方と日本語のリテラシーの捉え方及びその学習に対する意識を分析し、彼女自身のリテラシー観を明らかにすることで今後の地域日本語教育におけるリテラシー支援の課題をあぶり出す。

3. リテラシーの捉え方

3.1 用語の定義

本節では、本稿で多用する用語について説明する。

『新版日本語教育事典』（日本語教育学会編 2005）では、「リテラシー (literacy) は一般に「読み書き能力」を意味するとされ、社会教育学では「識字」という訳語があてられる。(略) 今日、リテラシーは単に知識や技能の有無を問うものではなく、読み書きの技能をもって社会に参加し、それを機能的に用いる能力、社会と相互作用を行う能力であるとされている。(以下、略) [池上摩希子]」(p. 724) と説明される。小柳 (2010) は、1980年代後半

にイリイチが提起した「レイ・リテラシー」⁴を説明するにあたり、「識字は単なる識字術ではなく、むしろ現実には「文字文化の内面化」として機能する」、「リテラシーは本質的には「文字によってものを考える精神」(literate mind)を表している」(p. 19)と述べている。本稿で用いる「リテラシー」も、単なる書字言語を「読む・書く」技術である「識字術」と区別し、個人が置かれる社会の状況から切り離さず、社会との相互作用の中に埋め込まれた、人間の精神世界に及ぶ読み書きの能力と定義する。ナルモンさんのように日本に住み続け、出産、育児、そして子どもが巣立った後の生活へと動態的なLifeを生きる結婚移住女性は、自身で物事を考え、選び、決めるという社会との相互作用の中で書字言語と思考を結んでいく必要がある。たとえ識字術があっても、刻々と変化する環境の中で書字言語の知識や技能を自分の思考と結びつけなければリテラシーは本質的な意味を成さない。また、「リテラシー観」とは、リテラシーと自分自身との関わりに対する意識や価値観を指す。

3.2 リテラシーに対する筆者の立場とリサーチクエスチョン

3.1で定義した「リテラシー」は、「批判的リテラシー (critical literacy)」の研究によって生まれたリテラシーの概念にも重なる。「批判的リテラシー」の研究は、ブラジルの教育者、フレイレの理論に依拠し、「1980年代のアメリカ教育界におけるリテラシー論争を惹起した火種の一つにもなっている」(岩槻 2006: 1) 研究である。1950年～1960年代ブラジル北東部で、フレイレが民衆文化運動から独自の識字教育を立ち上げたことは一般に知られている。彼の識字教育は、民衆が自らの現実に批判的に立ち向かう中で文字を獲得するという理論のもとにあり、その過程は「意識化」という概念で表される(フレイレ 2011)。

1970年代のアメリカでは、「識字の危機」(Literacy Crisis)という言葉が流布した。これは、国の経済的発展に必要な読み書き計算能力(「機能的リテラシー」⁵)が国民の間で低下しているという懸念である。その後アメリカで1980年代に起こったリテラシー論争は、1987年におけるBloomの『The Closing of the American Mind』とHirschの『Cultural Literacy』⁶の公刊に関与する。前者は、アメリカの学生の知的水準の低下を問題視し、西欧古典の講読を大学の一般教養のカリキュラムの中心に据えようとするものである(岩槻 2006: 3)。後者は、単なる書字の読み書きを超え、暗黙の「背景知識」に精通してこそ読み書き文化の世界に参加可能と主張する。WASP(白人=アングロサクソン=プロテスタント)をアメリカの正統文化とみなす考え方であり、文化帝国主義という批判を受けている(小柳 2010: 125-132)。BloomとHirschのリテラシーの捉え方に対し、「批判的リテラシー」が捉えるリテラシーは、「文化リテラシー論者が示すような単一的で固定的なものでは決してなく、ジェンダーや人種、社会経済的背景等の様々な状況に根ざした多様なもの」(岩槻 2006: 4)である。Gee (1990)は、リテラシーは個人がそれを使用する社会的、文化的な実践と切り離せないと主張する。岩槻はGeeのその理念を支持している(p. 4)。

「批判的リテラシー」が批判する「文化リテラシー」も、国家政策としての「機能的リテラシー」も、個の存在を軽視し同化を強いる危険性を孕む。菊池(1995)と小柳(2010)は、リテラシーが経済発展の条件とされていたことから、制度としての学校教育におけるリテラシー教育のあり様が「識字の暴力」であると批判する。リテラシーの有無に序列化を許せば、特定のリテラシーが権力となるからである。小柳は「われわれは、文字を修得

し、読み書き能力を獲得することは、だれもが身につけるべき文明社会への入場券だと考えている」(p. 45)と、同化教育的な側面を「識字の暴力」と評す。この「識字の暴力」は日本語教育でも省察すべき問題である。定住外国人が日本で生活するには日本語の識字術が必須という教育観が疑われることは少ない。しかし、個人の社会的、文化的な文脈を無視して、定住外国人の全てに日本語の識字術を教育することが、日本語のリテラシー支援だと捉えてもよいだろうか。多様な他者が共存できる社会の実現を謳う地域日本語教育は、「識字の暴力」を回避するリテラシー支援を行うべきだろう。そこで、本稿では既存のリテラシーの概念を可変的なものと捉え、単一的で固定的な概念におさめない「批判的リテラシー」を理論的枠組みとし、以下の2つのリサーチクエスション(以下、RQ)を設けた。

RQ① ナルモンさんは社会から求められる日本語のリテラシーに対し、どのように対応してきたか。

RQ② ナルモンさんは日本語のリテラシーをどう捉え、日本語のリテラシーの学習をどのように意識してきたか。それはなぜか。

4. 結婚移住女性のリテラシー支援のあり方をめぐる先行研究

本稿に先駆けて、複言語話者としてのナルモンさんにとっての日本語の意味を分析した(福村・唐木澤 2013)。結果、日本語は彼女が自信を持って生きていくために必要な力となっていることを明らかにし、日本語教育は、学習者が今、複数言語とどう付き合いながら生きていて、この先どのように生きていきたいかに寄り添うことが重要であると結論づけた。しかし、定住外国人のリテラシー及びその支援についての議論が不十分であると前述したように、福村・唐木澤でもリテラシーの観点からの分析と考察が不足している。

本稿は結婚移住女性に焦点を当てた研究ゆえ、彼女たちを対象とした日本語のリテラシーの捉え方とその支援を議論している先行研究を、以下に検証する。

富谷他(2009)は、日本人男性と結婚し日本に移住したアジア人女性の言語生活と日本語能力に注目して分析した。「読み書き能力が限定的であり、しかも漢字の知識がほとんどない状態で熟語を習得することができるのかどうかは不明である。漢字熟語が習得されていないとすると、理解語彙・使用語彙ともかなり少ないことが示唆される。もしそうだとするならば、日本社会で成人としての活動に十全に参加することが困難にもなりかねない」(p. 131)という記述から、リテラシーを、特に漢字熟語の読み書きができる能力と捉えていることが分かる。富谷他は、結婚移住女性が読み書き能力がないために情報弱者となること、自尊感情が損なわれることを生活上の問題とし、生活が軌道に乗った後は日本語学習動機が維持できず学習を始められなくなるため、結婚移住女性は来日後に集中して日本語学習をすることが有効である(pp. 133-134)と、迅速で明示的かつ体系的な日本語学習の必要性を示唆する。この主張からは彼女たちの生活自体は日本語の学習の過程と捉えないことが透けて見える。また、リテラシーの不足を補うものとして「人的なネットワークや、そのネットワークを活用する情報収集ストラテジー」(p. 133)を挙げており、人間関係を構築し、他者にサポートを依頼するストラテジーはサブ的な方略だと捉えている。

新矢・棚田(2016)は、社会が結婚移住女性に求めるリテラシーを、読み書き能力をもつ

て社会とかかわる能力だと捉えていることが分かる。そして、「移住女性たちは環境と交渉することによって日本語能力、特にリテラシーの不足を埋め合わせ、先に述べた事例に見られるように、日常生活や仕事でのリテラシーの困難を克服しようとする」(p. 49)と述べ、富谷他と同じく人的ネットワークの構築をリテラシー不足を補うサブ的な方略として捉えている。同時に、リテラシーの教育については、結婚移住女性がフォーマルな日本語学習を経験しなくても、環境と交渉することによって周囲の支援を活用しつつ、リテラシーの困難を克服しようとしていることを明らかにした上で周囲の支援の限界を示し、「移住女性の生活の質 (quality of life) が担保され、社会参加を実現するためには、当事者が自身の能力としてリテラシーを獲得できるための支援と、彼女らのリテラシーの欠如を埋め合わせるコミュニティづくりの両輪が必要」(p. 50)だと主張する。支援の具体は、富谷他と同様、明示的かつ体系的な日本語教育を意味すると思われる。

富谷他 (2009) と新矢・棚田 (2016) のように、地域日本語教育の分野では、結婚移住女性に社会が求めるリテラシーを、特に漢字熟語の読み書き能力と捉えたり、単なる文字の読み書き能力を超えた社会と関わる主体的な力と捉えたりする例が見られる。その上で、彼女たちに対するリテラシー支援のあり方は、人的ネットワーク構築の促進をサブ的な方略とみなし、読み書き能力養成のための明示的かつ体系的な学習を想定していることが分かる。これら 2 つの論考ではリテラシーの学習の必要性が強調されているが、書字言語の学習自体に苦手意識があり、意欲が持てずに学習の入り口にも立てない人たちに対する対応の視点が抜け落ちているように思う。日本社会では日本語の書字言語を学習して獲得しなければ十全に生活できないのだろうか。そうだとしたらその社会のあり方自体を疑う必要はないのだろうか。日本語教育を含む社会が結婚移住女性に求めるリテラシーと、彼女たちが実際に必要とするリテラシーは果たして同じなのか。彼女たち自身がリテラシーをどう捉え、その学習をどう意識しているのか、またその理由を問う必要があるだろう。

5. 研究方法

本稿の研究方法は箕浦 (1999) のマイクロ・エスノグラフィーを参考にし、調査協力者であるナルモンさんが生きる意味世界を微細な行動や語りに着目して読み解いた (箕浦 1999: 11-20)。本稿で示すデータは、ナルモンさんのプライバシーに配慮し、彼女の了承を得た上で開示している。彼女はタイで生まれ育ち、高校卒業後、商業の専門学校に入学し、必修科目の英語と仏語を学んだ。卒業後、タイの建設会社で約 1 年間働いた後、シルク工場で観光客に英語と仏語で製造工程などを説明していた。そして、工場見学に訪れた日本人の夫と出会い結婚した。以下、ナルモンさんの人生のイベントごとに時期を区切って ZONE をを設定し、言語が関係する社会的文脈を含めた彼女の略歴を示す (表 1)。

本稿では、2012 年 11 月から 2017 年 3 月までの約 4 年 4 か月にわたるナルモンさんへのインタビューと、彼女と行動を共にした時のフィールドノーツをデータとし、解釈的アプローチ (箕浦 1999) によって分析を行った。データの概要は表 2 のとおりである。分析には 15 個のデータを用いたが、紙幅の関係上本稿で示すデータは限られる。6 章で分析結果を述べるが、そこに示すデータには①のようにデータ番号を●で表す。

表1 ナルモンさんの略歴

ZONE	年	人生のイベント	言語が関係する社会的文脈
1	1993-1996	結婚・日本へ移住 タイ語教師になる	日本語学校通学(6か月間)・地域日本語教室参加(1~2か月)・仕事でも日常生活でも主にタイ語を使用
2	1996-1998	夫の赴任でタイ在住	在タイ日本人に日本語を媒介語としてタイ語を教える・日常生活では主にタイ語を使用
3	1998-2001	再来日・仕事復帰	仕事でも日常生活でも主に日本語(口頭表現)を使用(以降ZONE7まで同様)
4	2001-2003	出産・育児休暇	筆者に日本語を媒介語としてタイ語を教える
5	2003-2010	娘保育園入園・仕事復帰	連絡帳の記入などを通し保育士とのやり取りを日本語で行う(2006年まで)
6	2010-2015	夫が退職し在宅	タイ語教師として自分が話す日本語を自己評価し、日本語(口頭表現)に向上心を持つ
7	2015-2016	夫と大喧嘩	タイ語教師の仕事が激減し、ほとんど言葉を使わない清掃の仕事をする
8	2016-2017	タイへ帰国 故郷に滞在	旅行者に日本語と仏語でツアーガイドをする。日常生活でタイ語を使用

注：年はナルモンさんの記憶を手がかりに記載した。

表2 データの概要

データの種類	取得年月日	時間	場所	観点
①インタビュー	2012.11.05	67分	教室A	複数言語の位置づけ
②インタビュー	2012.11.19	76分	教室A	複数言語の位置づけ
③インタビュー	2012.12.30	17分	飲食店	①のフォローアップ
④フィールドノート	2013.05.18	—	教室B	居場所
⑤インタビュー	2013.11.11	47分	教室A	④のフォローアップ
⑥フィールドノート	2014.01.06	—	病院	生活上のトラブル
⑦インタビュー	2014.02.07	47分	飲食店	日本語の位置づけ
⑧フィールドノート	2014.02.14	—	教室C・居住地域	仕事・生活上のトラブル
⑨インタビュー	2014.03.01	57分	飲食店	人生・アイデンティティ
⑩フィールドノート	2014.04.27	—	居住地域	娘との関係
⑪インタビュー	2015.12.13	86分	飲食店	自立・幸せ
⑫インタビュー	2015.12.20	64分	寺の休憩所	生き方
⑬フィールドノート	2016.10.15	—	飲食店	タイでの展望
⑭インタビュー	2017.03.20	71分	住居(タイ)	生き方
⑮フィールドノート	2017.03.20-21	—	住居など(タイ)	生活・家族

注：インタビューの使用言語はいずれも日本語である。①と②のインタビューは福村・唐木澤(2013)の共同研究の一環として行った。

エスノグラフィーは「フィールドワークで集めたデータを分析・解釈した報告書」(箕浦 1999: 4) であり、分析の手順が明確に示される研究方法ではない。移住者のエスノグラフィーを著した八木 (2013) は、「私は、私を道具として、データを収集し、解釈を行い、調査協力者を構築していく」(p. 40) と述べ、自身が分析装置となり、自身の主観が分析結果に大いに反映されると示唆する。本稿でも八木と同じ立場をとり、筆者がナルモンさんの生活世界を見聞きし、彼女が構築する意味世界を筆者が質的に解釈することを通して、帰納的手段で彼女の意味世界の再構築を行う。分析の手順を以下に示す。

- 1) データ全体からナルモンさんとリテラシーの関わりが見られる部分に着目し、トピックとして一つのまとまりになる範囲でデータを切り取りセグメント化する。
- 2) セグメントの語りの内容が当てはまる時期を 8 つの ZONE に分類する。
- 3) 「社会が彼女に求める日本語のリテラシーに対する彼女の対応のし方」と「日本語のリテラシーの捉え方や学習に対する意識」を分析カテゴリー (箕浦 1999) としてセグメントを精緻化する。精緻化の過程で RQ の答えを導く概念的カテゴリー (同掲) を生成する。概念的カテゴリーはナルモンさんの意識と行為を反映するものである。
- 4) 類似する概念的カテゴリーをグループ化してコードを付し、ZONE に沿ってコードを並べ、概念図を作成する。概念図上のコード間の関係性を検証しつつナルモンさんにとっての日本語のリテラシーの意味世界を再文脈化する。

6. 分析結果

本章では、リテラシーの側面からみたナルモンさんの変容の節目ごとに節を設けてセグメント⁷を示し、分析結果を記す。分析過程で生成した概念的カテゴリーは《 》で示す。

6.1 家族に頼れる安定期 (ZONE1~4)

ナルモンさんは来日直後、週に 5 日間日本語学校に通い、日本語を読む、書く、聞く、話す 4 技能の教育を受けた。【SEG1】は日本語学校での学習効果についての語りである。

【SEG1】—ZONE1 (データ①より)

N: がっこ (学校) 行っても、私、やっぱり、真面目じゃないかしら? hhh 勉強しないからね、家帰ったら、↑全然↑復習しないですよ。

K: ああ、復習。

N: うーん。↑全然↑しないの。だから、①無理矢理行かなければいけない感じかしら。

F: うーん、面白くなかったの?

N: 面白いー、かんげないけどねー、友達もいるからね。ただし、勉強を一、ね、②特に漢字がね、私苦手なんで。もし英語なん、だったら、なんとか大丈夫なんだけど、漢字だったら、もう、苦手ですね。ひらかな、かたかな、ま、なんとかね。漢字はどうしたか、分かんないけど苦手です。

日本語学校がナルモンさんに求めたものの一つは、漢字の読み書き能力、すなわち識字術である。「無理矢理行かなければいけない」(【SEG1】下線①) という語りは、《日本語学校で行われる日本語教育に対する抵抗感》を示す。下線②は《漢字学習に対する苦手意

識》を表す。彼女は、ZONE1、つまり日本語学習の入り口で《漢字学習に対する苦手意識》を抱いたため《日本語に対する学習意欲を低下》させ、求められた識字術の学習への積極的な対応は見られない。では、日本語の識字術がなくても、日々の生活上問題はなかったのだろうか。

【SEG2】—ZONE1（データ③より）

F：漢字を勉強しないと、なんかこう生活できないってことはなかったんだね？（略）

N：うん、あの、（来日直後に）①困るはね、全然心配ない。どういうことは、一つのは、あの、仕事はね、ほとんどタイ語使うから、ね。日本語使わない。で、買い物なんか、お母さんでしょ？一緒に住んでるから。で、だんなはタイ語しゃべるし、それで、付き合ってるはほとんど外国人（日本語学校の友人）。だから、みんな英語で。②で、買い物ときは、だんなと一緒に。だから、使うはない、なかったかな。その時、まだラブラブだから。どこでもだんな。hhh、あの一、タワ、レストランまでもだんな。

【SEG2】下線①では《漢字学習の必要性を否定》している。ZONE1～3では夫婦の関係は円満で、ナルモンさんは生活の全てを夫に頼っていた（下線②）。夫が彼女の日本語運用能力の不足を十分に補い、彼女自身には《日本語に対する学習意欲がない》。また、ZONE1ではタイ料理屋での仕事も始めた。彼女は、「スタッフみんなタイ人だから（略）タイ語ばかりですね」（データ①より）と述べ、日本語を「聞く・話す」必要もほぼなかった。

彼女は、タイ語教室A・Bでも働き始めた。タイ語と日本語が併記された教科書を使い、タイ語が話せる日本人のS先生の指示に従ってタイ語のモデル発話をしていた。授業中は日本語を「読む・書く」必要はなかったが、学習者の作文等の添削や学校関係者とのメールのやり取り等、日本語のリテラシーを求められることがあった。その都度《夫の日本語のリテラシーに頼る》方法を取り、夫が仕事を代行した。日本人に対するタイ語教師として、ナルモンさんは日本語のリテラシーをどのように捉えていたのだろうか。

【SEG3】—ZONE1（データ①）より

N：①これ（教科書）、日本語書いてあるでしょ。タイ語あるから。自然に覚えるの。

K：あ、じゃあ、勉強してる学生と反対。学生はこっちを見てこれを覚えるけど、ナルモンさんはこっちを見てこっちを・・・ああ。

N：そうですね。②漢字読めないけど、あのほら、S先生ね、あの・・・

K：言ってるから。

N：③言ってるから。だから、それはまあ、勉強になるかな。

【SEG3】下線①②から、教科書に書かれた日本語を完璧に読むことは期待されず、《日本語のリテラシーの必要性を意識しない》ことが分かる。ナルモンさんは、S先生が読む教科書上の日本語会話を聞き、そのタイ語訳を教科書通りに発話することが自身の日本語習得に繋がると捉えている（下線③）が、それは「聞く・話す」能力に限られていた。

続くZONE2の在タイ中も、在住日本人に日本語を媒介語としてタイ語を教え、日本語を「聞く・話す」機会は多かった。ZONE3で再来日した彼女は、タイ語教室A・Bの仕事に戻ったが、出産を機に娘の保育園入園時まで休職した。その頃、タイ語の個人レッスンを望んでいた筆者はナルモンさんと知り合い、概ね週1回のタイ語レッスンを行った。そのレッスンでは日本語による会話への脱線が度々起こった。ナルモンさんは「こういう

関係（筆者と日常的におしゃべりをする関係）しないとみんな喋れないですよ」（データ①より）と、「日本語による会話によって日本語を聞き、話す能力が習得できることに価値を置く」。なお、筆者とのタイ語レッスンでも日本語のリテラシーは求められなかった。

ZONE1～4 のナルモンさんは、生活上日本語のリテラシーが求められても、「夫と義母の日本語のリテラシーに頼る」というストラテジーを活用して乗り切った。仕事面では、タイ料理屋では日本語のリテラシーは求められない。タイ語教師の仕事では、日本語のリテラシーが必要な時、仕事の関係者の誰にも、自分の仕事を夫が代行していることは知らせなかった。つまり、「自己の日本語のリテラシーの限界を示さない」で「夫の日本語のリテラシーに頼る」というストラテジーで乗り切った。タイ語学習者の学習ニーズに対しては、「既存のタイ語のリテラシーを生かす」ことができた。この時期、彼女は、「日本語のリテラシーを持たなくても十分日本で生活していけるという安心感」で生活が安定し、「日本語のリテラシーの学習に対する意欲はない」。

6.2 自立的な日本語の口頭表現でリテラシーを補う時期（ZONE5）

2003年、娘の保育園入園を契機にナルモンさんは教室A・Bの仕事に戻った。ZONE5の彼女は、子育てとタイ語教師の仕事を両立し、Lifeを充実させているように見えた。ZONE5は、保育士と毎日交換する連絡帳の登場により、恒常的に日本語を書く機会が生じた。連絡帳には子どもの毎朝の体温、前夜からの睡眠時間、前日の入浴の有無、朝食の時間と内容、排便の有無を記入する他に「家庭からの連絡」を書かねばならない。この欄には、登園前夜と登園日朝の子どもの様子を書いたり、子どもの迎えが遅くなる場合などの理由を書いたりする。ナルモンさんは連絡帳という課題をどのように乗り切ったのか。

【SEG4】—ZONE5（データ①より）

N：それも、大変、↑とりあえず↑、お母さんにお願いして、見本ね。ひらがなで書いてもらってね、それで、ま、毎日同じみたいな、hhh（略）

F：真似して。

N：（略）もし、熱ある、だから保育園預けられないとかね。そういうパターンの方が多いかな。もし、なんか特別だったら、まあ夜寝るの前主人お願いして。うん、ま、ひらがな、書いてね。ま、保育園先生もなんとかわかる。（略）なんか言いたいこと、直接、ゆえば、分かるんですね。ま、まあ、あの一、ふ、↑上手の日本語じゃないけど↑、まあ、先生なんとか理解、ん。分かるんですけどね。

ZONE5では、子育てのためのリテラシーが求められた。ナルモンさんは連絡帳の記述に「夫と義母のリテラシーに頼る」というストラテジーを用いた（【SEG4】下線①②）が、パターン化した表現には義母が書いたひらがなを真似て書いた。また、保育士が理解できるまで「「上手じゃない」日本語を使って口頭で伝える」ことで日本語のリテラシーを補った（下線③）。保育園という新しい社会との繋がりが生まれ、保育士とのやり取りを通して「自立的に頭の中にある日本語を総動員して口頭で意思を伝える」という口頭表現の力を育てていたと言える。一方、依然として「日本語のリテラシーに対する学習意欲はない」。

6.3 自分なりのリテラシーの生成期 (ZONE6)

2010年、ナルモンさんの夫は会社を退職し日中も家にいることが多くなった。彼女は家の中で夫と顔を突き合わせることにストレスを覚え、外出してタイ語教室で教えることがストレス発散となり、タイ語教師の仕事に生きがいを感じるようになった。同時に日本語の意味づけも変化した。ZONE6では「タイ語教師の経験が長いから日本語もタイ語を教えることにも自信がついた」(データ③より)と、「日本語を「聞く・話す」能力に充実感を覚える」。以下の【SEG5】では、自分が話す日本語の意味について語っている。

【SEG5】—ZONE6 (データ③より)

F: あ、なんかこう、(日本語が)間違ってるかなー、大丈夫かなーって心配しないで、ただ一生懸命日本語を話すことが、あの、うまくなった理由?

N: そう。それで、あのー、①みんな笑わせると本人(ナルモンさん自身)も満足。hhh

F: hhh。それってさ、みんなっていうのは生徒さん?

N: ↑生徒さん↑②日本語、変な日本語しゃべるだと思いますよ。hhh (略)だから、自然に覚えるんだから。

タイ語教室で学習者を笑わせる(【SEG5】下線①)ことはナルモンさんの喜びである。「変な日本語」だからこそ、学習者とのコミュニケーションが円滑に進むと彼女自身が認識している。同時に《「変な日本語」が「聞く・話す」日本語の習得を助けている》(下線②)と述べ、日本語習得の要因も自己分析している。筆者は、「変な日本語」の効力を確かめるため、教室Bの授業を見学した。タイ語学習者は、日本人のJさんとRさんの二人だった。

【SEG6】—ZONE6 (データ④より)

- ・自分(ナルモンさん)がハローワークに行った話を始めた。①漢字が読めないから、仕事の紹介を断られた話。Rさんが、「アルバイトはしてないの?」と聞く。ナルモンさんは笑いながら、寿司屋のバイトについて話した。寒くて大変だった話で、笑いを誘う。
- ・②日本語での脱線が多い。話題をふるのはいつもナルモンさん。日本語は教室の雰囲気を和らげるために必要なのか。

ナルモンさんがRさんとJさんと良好な関係をつくっていることが【SEG6】全体から読み取れる。ナルモンさんは二人を笑わせるために自嘲的な話をして(【SEG6】下線①)笑いを起こし、教室内の雰囲気を和らげていた(下線②)。漢字が読めないことを卑下するのではなく、漢字の能力を理由に雇用を断った相手を冗談まじりに非難するような話しぶりであった。自分が「変な日本語」を話すから、教室内が笑いに満ちることを彼女は認識しており、《「変な日本語」に特別な価値を置く》ことが分かる。また、「変な日本語」の対局に「正しい日本語」があり、自身はその「正しい日本語」の使い手ではないことを強調したいのだとも解釈できる。明示的かつ体系的な日本語学習を避けてきた自分は「正しい日本語」の使い手ではなく、却って「変な日本語」の使い手の方がいいのだと自己肯定をしているとも考えられる。教室Bでは、口頭による「変な日本語」が求められ、日本語のリテラシーは特に求められない。よって、ナルモンさんは安心してその場に存在できると考えられる。

ところが、興味深いことに、ZONE6では「(日本語を)正しく使いたいね。私いつも、正しい、正しい使いたい」(データ⑤より)と、《「正しい日本語」に対する強い意識》も見

られた。教室 A の学習者の一人が、ナルモンさんによる日本語での文法説明に満足せず、他の日本人学習者にタイ語の文法の説明を求めたという出来事を彼女は語った (【SEG7】)。

【SEG7】—ZONE6 (データ⑤より)

F : それじゃあ、「正しい日本語」を話したいのは) 自分の仕事のためっていうこと?

N : 自分のため・・・①仕事のためも、まああるし、あとは例えば、そのね、日本語深く説明しないと分かんないから。私、ずっとね、あー、知らない、私も心配だから。だから、ちゃんと説明、理解できないと私も心配じゃないですか。(略) 正しく使いたいもあるし、(うん) うーん、自分にとっては、もう、10年以上日本に住んでいるから、②日本語へたくそ、ちょっと恥ずかしいなあと。

ナルモンさんは、日本語を正しく使わなければタイ語教室の学習者たちに「ちゃんと説明」(【SEG7】下線①) できないと考えている。《「正しい日本語」を使えないことは「日本語へたくそ」を意味し、「恥ずかしい」こと》(下線②) である。ZONE6 は、他者との相互行為の中で自身の日本語に意識を向け始め、自信を持ったり失ったりする時期であった。さらに、自身の日本語のリテラシーと向き合わざるを得ない出来事が起こった。【SEG8】は、彼女が短期の仕事先として見つけた教室 C の打ち合わせに筆者が同行した時の記録である。ナルモンさんが受け持つ講座は旅行のためのタイ語会話 (全 5 回) で、市販の教科書は使用しないコースだった。打ち合わせでは、教室 C のコーディネーターの Z さんがナルモンさんに会話テキストを作ってほしいと告げた。

【SEG8】—ZONE6 (データ⑧より)

①ナルモンさんは、テキストづくりを夫に頼んだようだ。そして、ナルモンさんに送ったテキストについて、Z さんからコメントがメールで来たのだ。しかし、私が受けたナルモンさんからのメールでは要領を得ない。(略) ②そこで、そのメールを私あてに転送してもらえないかお願いした。その上で不明な点があれば、私が Z さんに電話することにした。(略) ナルモンさんは、「今回のコースは、本当にめんどくさい。難しい」と嘆いた。自分でタイ語のテキストを作るのは初めてだし、日本語を交えてとなると、日本語の読み書きができないナルモンさんにはひどく重荷なのだ。「私、もう F さんにしかこういうことお願いできないね」と弱々しく言う。

ナルモンさんは、従来のように任された仕事を《夫の日本語のリテラシーに頼る》(【SEG8】下線①) が、夫の成果物に対し、Z さんは修正を要請した。修正には、タイ語の文法項目を日本語で説明する必要があった。保育園の連絡帳に義母の見本に沿って書く状況とは違い、タイ語会話のテキスト作りは高度な日本語のリテラシーが求められた。彼女は、パソコンで日本語の文字入力をすることもできなかった。しかし、彼女は、Z さんには《自己の日本語のリテラシーの限界を示さない》で、《誰かの日本語のリテラシーに頼る》ことで問題を乗り切ることを選んだ。この時期には夫が快く彼女をサポートする関係性ではなくなっていたため、彼女は夫への再依頼を躊躇し、筆者に頼ることになった。

【SEG6】～【SEG8】では、ナルモンさんが《「変な日本語」に特別な価値を置く》意識から、何かを論理的に説明したり文法や語彙を間違えない《「正しい日本語」に対する強い意識》への変化が見えた。しかし、その意識の変化は「話す」ことに限られており、タイ語会話のテキスト作りを課されても、《日本語のリテラシーに対する学習意欲はない》。

また、彼女は日常生活でも日本語をめぐる困難を体験していた。下の【SEG9】は、ナ

ルモンさんが筆者に婦人科への同行を SNS で依頼し、実際に同行した時の記録である。

【SEG9】—ZONE6 (データ⑥より)

医師が検査結果の紙をナルモンさんに見せ、3つの数値について説明した。「この数値は標準値より高く、今は卵巣が働いていない、お休みしていると思われる」という旨のことを言った。「閉経しているとも考えられるし、また卵巣が働くこともある。そうすればまた生理が始まる」という内容も告げた。^①ナルモンさんは、すぐには理解できず、「この数字は低いんですか?」「これは普通ですか?」と、医師の説明とはちぐはぐなことを聞いた。医師は同じことを繰り返し、「この年齢ならあり得ること」という旨も述べた。私が「ナルモンさん、閉経って分かる?」と聞くとう首を横に振った。(彼女が分かるように、私が医師の言葉をより簡単な日本語で言い換えて説明した。) 医師は私の説明に何も言わず、ずっと私の顔も見ることなく、^②検査結果の紙を私に渡した。私が、それを見ながら、「異常ではないんですよね?」と言うと、少しいらだたしげに「さっき言ったように、異常や病気ではないから」とナルモンさんに言った。^③ナルモンさんには笑顔も見せた。(略) ^④また「閉経」「標準値」などがナルモンさんに理解されていないことにも無頓着であった。

ナルモンさんは、診察中、理解が及ばない日本語を耳にして状況が分からなかった(【SEG9】下線①)。医師は彼女の日本語能力を把握していないので、対外的な態度を見せはしても(下線③)発話に配慮がない(下線④)。一方のナルモンさんは医師に対して《聞いた日本語の理解ができなくても質問や確認をしない》で、医師の言葉を分かりやすい日本語に言い換えてくれる他者を必要としていた。ZONE3 までは夫との関係が円満だったため夫に頼れたが、この頃には《夫以外の誰かの日本語の力を借りる戦略が必要》であった。

ZONE6 では、《「変な日本語」に特別な価値を置く》ことで自己肯定をしつつ、《「正しい日本語」に対する強い意識》も見られたが、いずれも口頭表現に限られた。実際には、日本語のリテラシーも彼女に求められており、このリテラシーは場によって多様である。ある職場ではワープロソフトを利用して日本語を「打ち」、テキスト作りのリテラシーが求められ、ある病院では「読む・書く」知識と技術は直接には求められないが、「閉経」などの医療用語の理解につながるリテラシーが求められていたと言える。例えば、医師が筆者に検査結果の紙を渡した(【SEG9】下線②)ことから、医師はナルモンさんが日本語を読めないかと判断しているにもかかわらず、「生理」が「月経」と同意義であること、「へい(閉)」が「閉まる」と同じ漢字を用いることなど書字言語の意味の理解を無意識のまま求めている。彼女は、筆者が言語を調整することによってある程度の理解を得ている。この時、自己の日本語のリテラシーの限界を医師に示して説明を求めることは選択せず、《誰かの日本語のリテラシーに頼る》戦略で、日本語による受診を乗り切っている。

ZONE6 では、頼る相手が同居家族ではないのですぐに口頭でやり取りができない。よって、《SNS を通じて意思を伝えるリテラシーが必要》となる。既に述べたように彼女は耳で聞く言葉を日本語の書字言語に正確に変換できない。それでも、絵文字やスタンプ⁸の効果を生かし、日本語を「打つ」ことや視覚に訴える媒材を「貼る」作業によって感情を伝える《自分なりのリテラシーを生成》していくことで、社会から求められるリテラシーに対応した。ZONE6 のナルモンさんは、依然として《日本語のリテラシーに対する学習意欲はない》が、《SNS を手段とする自分なりのリテラシーに価値を置く》ようになった。

6.4 Lifeを守るための自分なりのリテラシーの活性期（ZONE7）

2015年のある日、突然ナルモンさんから筆者の携帯電話に写真が送られてきた。「精神科入院診療計画書」を彼女が撮影したものだ。文面から抑うつ状態による休養入院をナルモンさんに求めるものと分かった。電話をかけて話を聞くと、夫と大喧嘩をし、夫の判断と同意により精神科に一晚入院したということだった。その日を境に夫婦の距離はさらに大きく広がった。家族3人はその後も同居し続けたが家庭内の空気は悪化し、2016年11月、ついに彼女は単独でタイに帰国した。ZONE7は夫との大喧嘩からタイ帰国に至るまでの期間である。この間、夫から生活費をもらえず、自身の食事代、更年期障害の薬代、医療費、仕事に行くための交通費など、全て自分で負担することになった。しかし、タイ語教室の仕事は減る一方だったのでホテルの清掃の仕事を始めた。清掃の仕事は体力的にきつく、彼女は常に他の仕事を探していた。しかし、日本語の読み書きができなければ雇えないと言われることが多々あった。以下の【SEG10】は、仕事と日本語のリテラシーの関係についてナルモンさんに質問（下線①）した時のデータである。

【SEG10】—ZONE7（データ①より）

- F : ①それ（タイ語教師の仕事がないため仕方なくホテルで仕事すること）は、日本語話せるけど、読んだり書いたりできないから？
- N : ②できないから。うん、友達、タイ人ね、みんなべらべらでしょ。日本語。みんなね、私のこと、もしね、あの一、漢字読めるとか書けるとか一、結構そういう翻訳とか、そういう仕事、ご紹介いっぱいあるって。ただ、私、そういう仕事、できないから、だから、みんなどうしようもない。それ、もう、私も分かるけどね。
- F : それは、自分でも仕方がないと思っている？
- N : うん、仕方がないのは分かるから。
- F : ③漢字の勉強しといたほうがよかったな一と思ったことありますか？
- N : 今一、うーん、今、このぐらい読むとかはなんとかね。書くとか難しいからね。
- F : ④それ、勉強しておけばよかったかと思う？
- N : 漢字、あんまり好きじゃない。hhh
- F : それは仕方がないと思ってる、自分が
- N : ⑤（漢字を勉強しないことを自分自身で）選んでるからね。
- F : じゃあ、この仕事するのは仕方がないと思ってる？
- N : うん、好きだからいいかもね（好きな仕事だったらよかったが）。⑥どうしても、あの一、勉強、漢字とかね・・・英語だったらまあなんとかね。漢字はどうしても好きじゃないの。

ナルモンさんは一貫して《漢字学習に対する苦手意識》を表し、望む仕事に就けないのは仕方ないと語る（【SEG10】下線②⑤⑥）。ZONE7の彼女は経済的に追い込まれていた。この時期彼女に社会が求めたリテラシーは、市場経済を支えるとされる「機能的リテラシー」とも言える。しかし、そのリテラシーは具体的に何のために、何ができることなのかは誰からも明確にされず、表向きは単に識字術が条件とされている。彼女が日本語の識字術を雇用主に求められれば引き下がるしかない。《漢字学習をしないのは自分の選択》という語り（下線⑤）は、リテラシーのなさを自己否定することや、雇用主等の他者による否定を避けたいからだと考えられる。漢字は「好きじゃない」（下線⑥）ので学習しなかった、という語りは、《自尊心を保っている》とも解釈できる。

ZONE7でナルモンさんに求められていたリテラシーは、「精神科入院診療計画書」などの自分の身体が左右される公的な文書を理解する能力である。その文面は難解な専門用語

も多く、相当な読解力を必要とする。その文面を突きつけられた彼女は、当然為す術もなく入院へと追いやられた。彼女には入院を拒否したり、その理由を問う権利があったはずだ。その権利の行使が果たせぬ彼女は、筆者に「精神科入院診療計画書」の写真を SNS で送り、自身の状況を彼女なりの日本語で打ち、写真を貼って口惜しさを伝えた。ZONE7 のナルモンさんは、難解な日本語のリテラシーを求める相手に直接抗う代わりに SNS を通じて自分の感情を他者に伝え、共感を得るために《自分なりのリテラシーを活性化》していたと言える。経済的にも精神的にも追い詰められたこの時期の彼女の目には、彼女の言語資源を尊重せず日本語のリテラシーを求めてくる社会は権威的に映ただろう。青木 (2008) が漢字のやっかいさに触れ、「限られた学習時間で、日常生活の緊急のニーズを満たすことを優先した場合、読み書き能力を身につけることは無理だという判断をする人がいるのは当然である」(p. 35) と述べるように、彼女に日本語のリテラシーの必要性を突きつけることは、膨大な時間と労力を絞りだすことを強要するに等しい。日本社会の全ての構成員に日本語のリテラシーを求めることは「識字の暴力」にもなりかねない。ナルモンさんは、自尊心を保ち自分の Life を守るために《「識字の暴力」に対する抵抗》として日本語のリテラシーの学習を遠ざけ、自分なりのリテラシーを行使するのではないだろうか。

6.5 言語資源である既存のリテラシーを生かす時期 (ZONE8)

ZONE8 は、2016 年 11 月にナルモンさんが単独でタイに帰国して以降、本稿の調査終了日 2017 年 3 月 21 日までを指す。彼女は義姉 (ナルモンさんの亡くなった兄の妻) の家に居候し、日本語と仏語で観光ガイドをしていた。2017 年 3 月 20 日、筆者はナルモンさんを彼女の義姉の家に訪ねて滞在し、彼女の生活の一部を観察した。(【SEG11】)

【SEG11】—ZONE8 (データ⑬より)

義姉はお葬式に出かける用意を始める。(略) 義姉がナルモンさんに封筒を一枚渡す。①ナルモンさんは「お姉ちゃん、字が書けないから」と言ってペンを取る。(略) ナルモンさんによると、義姉はイサーン (東北地方) 出身で、家の農業を手伝うため小学校に行っていない。それで読み書きができない。②「でも、すごいよ、お姉ちゃんは。二人も子供育てて」と義姉を尊敬する様子を見せる。私が彼女の仕事についてナルモンさんに聞く。野菜の行商をし、49 歳で亡くなった夫が買った土地に家を建てた。読み書きはできないが、計算は得意。③ナルモンさんは「私、お姉ちゃんの気持ちわかるよ。私、日本で同じだから」という。義姉は店で買い物する時、店員に文字が読めず、何かを聞くと、「そこに書いてあるから自分で読めば」と言われたことがあるらしい。ナルモンさんはそのエピソードを忌々しうに語る。

ZONE8 に至ってはもはや日本語のリテラシーの必要性も学習への意識もなかった。

【SEG11】下線①には、義姉のために文字の読み書きを自然にサポートする様子が表れる。そして、下線②③からナルモンさんが義姉に特別な感情を持っていることが分かる。彼女は、義姉が一人で二人の娘を育てあげたことを世間から評価してほしいと思っている。

ZONE8 でナルモンさんに求められていたのは、《リテラシーを持たない人をサポートするタイ語のリテラシー》だった。また、「私、日本で同じだから」(下線③) という語りから、リテラシーを持つ者から義姉に注がれる視線に、日本で生活していた自身に社会から

注がれた視線を重ね合わせた《「識字の暴力」に対する抵抗》も浮き上がる。筆者が彼女の中に見出したのは、《リテラシーをめぐる社会通念に対する強い抵抗》であった。

7. 考察

7.1 分析結果からの再文脈化

分析結果に即し、類似する概念的カテゴリーをグループ化してコードを付し、移ろう ZONE に沿わせてコードを配置し概念図（図 1）を作った。図 1 中の ZONE 番号以外の枠内の言葉がコードである。抽象度が高い概念的カテゴリーをそのままコード名にしたもの（例：「漢字学習に対する苦手意識」）もある。黒枠は、RQ を解くための重要コードである。

以下、コードを『』で囲み、コード間の関係性を検証しつつナルモンさんにとっての日本語のリテラシーの意味世界を全体的に解釈して再文脈化し、分析結果をまとめた。

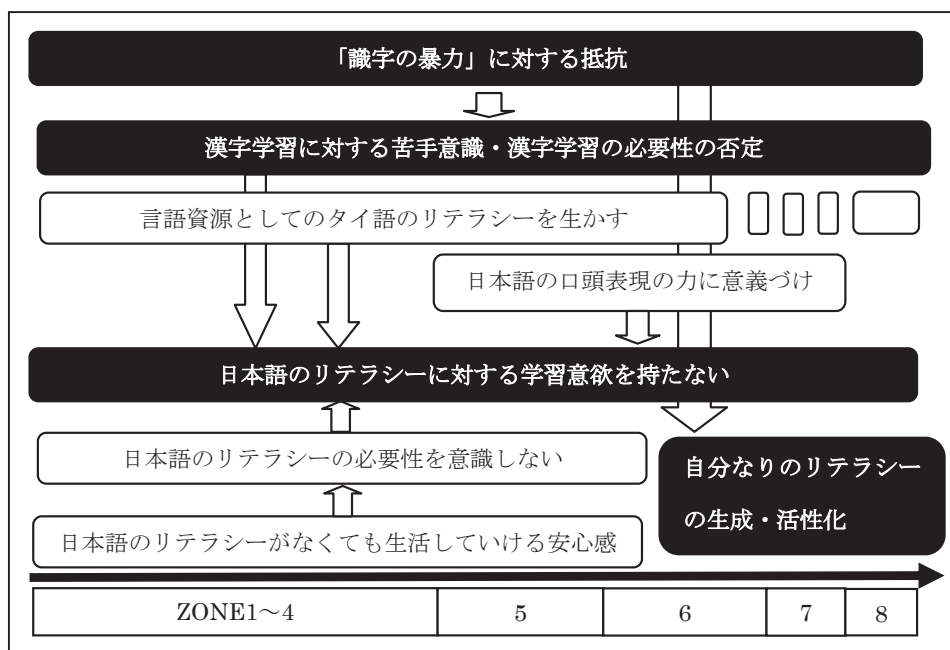


図 1 分析結果の概念図

日本語学校での識字術の教育が発端となり、ナルモンさんは『漢字学習に対する苦手意識』を抱き、『漢字学習の必要性の否定』をしてきた。その意識は全 ZONE を通して変わらない。この背景には ZONE6 の途中まで日本語のリテラシーのサポートを家族に頼れたという状況がある。家族のサポートによって彼女は『日本語のリテラシーがなくても生活していける安心感』を抱き、『日本語のリテラシーの必要性を意識しない』で過ごしていた。そのため、『日本語のリテラシーに対する学習意欲を持たない』状態となるが、夫からのサポートが受けられなくなり『日本語のリテラシーがなくても生活していける安心感』を失っても、依然『日本語のリテラシーに対する学習意欲を持たない』まま生活していた。

一方、口頭表現については、ZONE5 で保育士との意思疎通のため、話すことで日本語のリテラシーを補う自立性が見られた。また、ZONE6 でタイ語学習者との関係を構築する「変な日本語」の効果を実感したり、タイ語教師としての質を上げるため「正しい日本語」の必要性を感じたり、自身の『日本語の口頭表現の力に意義づけ』を行った。

夫との関係性が悪化した ZONE6 の途中から日本語のリテラシーが求められると、SNS を通じて家族以外の他者を頼るようになった。SNS では写真やスタンプなどの視覚的な手段も用いた。ZONE7 では公的文書を理解するリテラシーが求められたが、為す術がなく自分の意思が考慮されない扱いを受けることもあった。その際も SNS を通じて自分の体験と感情を他者に伝え、『自分なりのリテラシーを生成・活性化』していた。

日本語のリテラシー以外では、『言語資源としてのタイ語のリテラシーを生かす』面が分析から現れた。ZONE6 の途中から ZONE7 まではタイ語のリテラシーの活躍の場はほとんどなかったが、タイ語教師として、また ZONE8 では義姉の支援者として言語資源を活用し、リテラシーを持っている人が持っていない人に手を差し伸べるといった人的ネットワークの意義に、ナルモンさんが重きを置いていることが分かった。言語資源の活用は自尊心に繋がり、『日本語のリテラシーに対する学習意欲を持たない』状態を続かせた。

全体を通して RQ の答えを解くと、以下のようにまとめられる。

RQ①の答えとしては、ナルモンさんは社会から求められる日本語のリテラシーに対し、他者（ZONE6 の途中までは家族に、それ以降は家族以外の他者）に頼るというストラテジーを活用して乗り切った。また、変化していく自分の状況に合わせ、SNS を手段とする自分なりのリテラシーを生成し活性化することでも対応したと言える。

RQ②の答えとしては、ナルモンさんは、日本語のリテラシーを、その重要性を認めつつも学習する必要のないものとして捉えてきた。なぜなら、個人の複言語が尊重されぬ社会、移り変わる夫婦関係、自身の日本語生活から生じる問題に対応するために、他者にサポートを依頼するストラテジーや自分なりのリテラシーを生成し活性化することで自身の Life を守ろうとしてきたからである。その背景にあるのは、個人の持つ言語の多様性を尊重する複言語社会ではなく、多言語を称賛しつつも日本語に共通語という地位を与え、その学習を社会の構成員全てに求める多言語社会としての日本社会である。そのような「識字の暴力」性を含む社会への抵抗として、夫婦関係が破綻して夫に頼れなくなり日本語のリテラシーの必要性に気づいた後も、彼女は学習に向かおうとしなかったのである。同時に、日本語の口頭表現についての自信、タイ語のリテラシーという既存の言語資源がもたらす有用感も第二のリテラシーへの学習意欲を遠ざけていたと考えられる。このように、ナルモンさんの日本語のリテラシーの捉え方と学習に向ける意識には、複言語に対する社会全体のあり方や夫婦関係の変容、彼女自身の日本語生活のあり方が複雑に絡んでいる。

7.2 リテラシーの複数性を念頭においた日本語教育

分析結果から、ナルモンさんの Life は夫との関係の変化、子どもの成長にともなう社会との関わりの変化、仕事の状況の変化等を通じて動的であり、Life の変化とともに社会が彼女に求める日本語のリテラシーも、彼女のリテラシーへの対応の仕方も変容していることが分かる。夫との関係性と力の格差が彼女のリテラシーの必要性に大きく影響するこ

とも分かった。しかし、いかなる状態で日本語のリテラシーが必要とされても、彼女は一貫して日本語のリテラシーを学習しようとはしなかった。彼女の Life を支えるリテラシーは、サポートが必要な自分の状況、助けてほしいという意味、誰かに共感してほしい感情を「打ったり貼ったりして伝える」自分なりのリテラシーであった。また、自尊心を保てる言語資源としてのタイ語のリテラシーも彼女の Life を支えている。ナルモンさんは、日本語のリテラシーを自分の意思に反して無理矢理学習することに価値を置かなかった。彼女が義姉をサポートしたように、リテラシーを持っている人が持っていない人をサポートすることが道理だと彼女は認識している。そのようなリテラシーに対する意識と自分なりのリテラシーに置く価値観が、彼女の固有のリテラシー観だと言えるだろう。

Gee (1990) は、リテラシーと「Discourses」という概念を結びつけている。Discourses とは、「存在・行為・思考・評価・話すこと・聞くこと（書くこと・読むこと）の統合」(p. 174、筆者訳)を意味する。また、リテラシーを、第二の Discourses (家庭の外で獲得されようとする第二言語と同様のもの)をマスターすること、あるいは思い通りに操ること (p. 153、筆者訳)と定義する。その上で、Discourses は、教室などで明示的に行われる第二言語の「学習」ではなく、既にその Discourses をマスターしている人びとからのスキャフォールディングやサポートといった接触を通し、社会的実践への文化化（見習い奉公）による「習得」によってマスターされる (pp. 146-147、筆者訳)と説く。Gee のリテラシーの捉え方をふまえると、ナルモンさんが頑なに日本語のリテラシーの学習を遠ざけた理由が見えてくる。彼女は、日本語のリテラシーをマスターするために学習という方法を自らの意思で選ばなかった。彼女が社会の中に身を置くことで日本語の口頭表現を自然に習得したように、日本語のリテラシーも、自然に習得したかったのではないだろうか。

さらに Gee は、社会的マイノリティがマジョリティのリテラシーの基準を獲得すべきだというイデオロギーを批判する。このリテラシーの捉え方からも、ナルモンさんの日本語のリテラシーに対する意識を説明できる。ナルモンさんは、自身のタイ語のリテラシーを尊重しているがゆえに日本語のリテラシーの学習に高い価値を置かなかったと言えるだろう。日本語のリテラシーを自在に操れなくても、彼女は他者とコミュニケーションができる言葉の使い手である。日本語教育における明示的で体系的なリテラシーの学習の強要は、時に学習者から学習意欲を奪い取ってしまう。学習者の知識を「ゼロ」とみなし、抑圧的な指導を行っていないか省みる必要があるだろう。

菊池 (1995) は、Gee の識字理論について「識字はそれぞれの社会・文化に応じて複数形で捉えなければならない」(p. 118)、「識字の捉え方を公平なものにしなければならない」(p. 119)と説明する。Gee の識字理論のとおり、リテラシーは単一で固定的なものではない。一人ひとりが異なるリテラシー観を持つことから、世界には無数のリテラシーが存在する。ナルモンさんの事例で言えば、彼女は、自身のリテラシーの不足を人的ネットワークの構築によって乗り越えていた。富谷他 (2009) と新矢・棚田 (2016) がリテラシー支援のあり方として、人的ネットワーク構築の促進をサブ的な方略と位置づけていたが、ナルモンさんにとっては、それはサブではなくメインの方略だと言える。今後はリテラシーの複数性を念頭においた日本語教育を考えていくべきだろう。

8. 結論

西口（1999）は、「日本語習得の問題は識字と同様に人権の問題であり、その教育権は本来保障されるべきものである」（p. 85）と述べ、地域日本語教育におけるリテラシー支援を市民による人権保障の運動と意味づける。学校教育機関に属さない定住外国人に対するリテラシー支援のあり方を、かれらがアクセスしやすい地域日本語教育の立場で考えることは喫緊の課題である。ただし、西口の主張、「識字=人権」については共感できるが、リテラシーは権利であって、ある社会のマジョリティの基準に従う義務にはならないと考える。我々は、「定住者が日本で生活する上では日本語の読み書き能力が必要だ」という社会通念に基づき、識字術を含む日本語のリテラシーを教育しようと躍起になりがちである。

確かに、社会から求められる日本語のリテラシーに他者に頼らず対応するために、自己の日本語のリテラシーを明示的かつ体系的な方法で迅速に育てる意義も決して否定できない。しかし、リテラシーの複数性を考えれば、日本語教育を含む社会が求めるリテラシーとその人に必要なリテラシーは同じとは限らない。リテラシー支援は、社会の中で生きる一人ひとりの学習者の動的な *Life* を考えることなしに実践できない。地域日本語教育が担うリテラシー支援は、明示的かつ体系的な方法による学習に収斂するのではなく、個々人の社会との相互作用の中に埋め込まれる習得との共生が望まれる。そのための支援の方法とは、その人はどのような場面で、どのようなリテラシーが必要なのか、どのような言語資源があるかを把握し、その人がどのようにリテラシーをマスターしたいのかを探り、その人のリテラシー観を見極めた上で行うリテラシー支援である。では、具体的にリテラシー支援では、何が課題となるのか。本稿で検討したナルモンさんの事例に則して考える。

Gee（1990）の主張のように、ナルモンさんには、日本語のリテラシーを所持する人びとと接触し、彼らからスキヤフォールディングを得ることが必要である。つまり、日本語のリテラシーを自在に操る人たちが彼女の「打ったり貼ったりしたりして伝える」日本語を SNS で受信した時、「分からない」と突き放すのではなく、分かりやすい日本語やスタンプで問い返したり、電話で質問したりして、「伝わらない」ことを彼女に気づかせ、相互理解のための調整を促すことが必要である。受信側からの反応は、彼女なりのリテラシーを鍛えるだろう。また、スキヤフォールディングは、公的文書などの難解な文章の理解を求められた時に、自身のリテラシーだけに責任を負わせることを相手に許さず、相手に「読めない」ことを伝え、口頭での説明を求めることを彼女に促す営為も含む。このような個々人のリテラシー観を重視するスキヤフォールディングが地域日本語教育の課題である。

本稿では、結婚移住女性のナルモンさんの *Life* に寄り添うエスノグラフィーを通して書字言語ではない写真やスタンプがリテラシーに含まれることを示し、「文化リテラシー」や「機能的リテラシー」に対抗する批判的リテラシーの研究が時代的に示せなかったリテラシーの複数性を認めることの重要性を主張した。自身が置かれている社会的状況の意識化も大切だが、「自分なりのリテラシー」を実際に行使し主張することが肝要なのである。また、リテラシーの習得方法を主体的に選ぶことの重要性も示唆し、新たなリテラシー観を現した。その上で、既に日本語のリテラシーを所持する人々から、これから日本語のリテラシーを身につけていく人へのスキヤフォールディングが課題になることを提示した。今

後多くの人びとの **Life** に寄り添って多様なリテラシー観を見出し、リテラシーの複数性を社会に示していくことも地域日本語教育に求められるリテラシー支援の課題である。

注

- 1 石井 (2008) は、「生活者の現在の生活上の問題解決とともに、ライフステージの移行に伴って現れる新たな問題や課題を乗り越えていくことを支える、その人のこれからの人生を視野に入れた **Life** (=生活及び人生) を支える教育」(p. 33)を提唱する。筆者の目指す日本語教育実践も、生活、人生、子育てという次世代を含めた命を支えるものであるため、石井の提示する「**Life**」を援用し、「生活・人生・命」の意味で使用する。
- 2 次のWEBサイトを参照した(2017年6月1日閲覧)。「平成27年度国内の日本語教育の概要」(文化庁調べ) http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h27/ 「在留外国人統計」(入国管理局調べ) <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001150236>
- 3 本稿で論じる「自然に習得」とは、「管理者が特定できず、無意識に行われる習得」(宮崎 2005:8)を意味し、自身が意図的に習得を管理する自立学習とも区別する。
- 4 イリイチの「レイ・リテラシー」については、小柳 (2010:13-48) を参照した。
- 5 小柳 (2010) によれば、ウィリアム・グレイが1956年にユネスコの要請に応じてまとめた識字教育に関する調査研究報告書で、「学習者が指導員の助けを借りずに自分で読み書きの用を満たすことができるまで識字訓練を施すこと」を意味する「機能的リテラシー」の概念を登場させ (pp. 59-60)、この「機能的リテラシー」は1960年代には経済開発を目的とした「非識字者」に対する読み書き能力の訓練として扱われたが、1970年代には、「仕事のためのリテラシー」という見方の経済中心主義への反省から「自立」と「社会参加」のために獲得される読み書き能力として捉え直された (pp. 63-71)。
- 6 「cultural literacy」は「文化リテラシー」、「文化的リテラシー」、「文化の識字」等に訳される。「cultural literacy」については、菊池 (1995) と小柳 (2010) を参照した。
- 7 インタビューデータの内容を示す際、以下の記号を使う。
 - ①名前 インタビューイ：N、インタビュアー：F (筆者)・K (唐木澤)
 - ②記号 文末のイントネーション：上昇「？」音の強さ：「↑A↑」沈黙：「…」、笑い「hhh」
 - ③文脈の理解を補う説明は () 内に記述する。
 - ④分析上、強調したい部分には下線を引き、番号をつける。なお、本稿でセグメントの内容を記載する際、【SEG1】【SEG2】のようにセグメントごとに番号を付す。
- 8 スタンプとはSNSなどでメッセージ交換に用いられるイラストを指す。

参考文献

- 青木直子 (2008) 「日本語を学ぶ人たちのオートノミーを守るために」『日本語教育』138、pp. 33-42
- 石井恵理子 (1997) 「外国人配偶者に対する日本語教育の連携」『日本語学』16 (6)、pp. 162-168
- 石井恵理子 (2008) 「地域日本語教育システムづくりの課題と展望」国立国語研究所 (編) 『日本語教育年鑑 2008 年度版』第1章 (3)、くろしお出版、pp. 30-42
- 岩槻知也 (2006) 「批判的リテラシー研究の動向とその意義」『京都女子大学発達教育学部紀要』2、pp. 1-10
- 内海由美子・澤恩嬉 (2013) 「外国人の母親に対する読み書き能力支援としてのエンパワメントー幼稚園・保育園と連携した主体的子育てを目指して」『日本語教育』155、pp. 51-65
- 榎井縁 (2009) 「地域における外国人子育て支援」『外来小児科』12(3)、pp. 351-357
- 菊池久一 (1995) 『<識字>の構造—思考を抑圧する文字文化』勁草書房
- 小柳正司 (2010) 『リテラシーの地平—読み書き能力の教育哲学』大学教育出版

- 新矢麻紀子 (2013) 「地域日本語教室における文字学習支援の課題と可能性」『大阪産業大学論集人文・社会科学編』17、pp. 19-33
- 新矢麻紀子・棚田洋平 (2016) 「日本語教室不在地域における国際結婚移住女性のリテラシー補償と社会参加—生活史と学習環境に着目して—」『大阪産業大学論集人文・社会科学編』26、pp. 37-52
- 田中望 (1996) 「地域社会における日本語育」鎌田修・山内博之 (編) 『日本語教育・異文化間コミュニケーション—教室・ホームステイ・地域を結ぶもの—』北海道国際交流センター、pp. 23-37
- 富谷玲子・内海由美子・斉藤祐美 (2009) 「結婚移住女性の言語生活—自然習得による日本語能力の実態分析—」『多言語多文化—実践と研究』2、pp. 116-137
- 西口光一 (1999) 「日本語教育と識字の接点を探る」『解放教育』381、pp. 83-90
- 日本語教育学会編 (2005) 『新版日本語教育事典』大修館書店
- 福村真紀子・唐木澤みどり (2013) 「日本に定住する外国人配偶者にとっての日本語とは何か—タイ人女性のライフストーリーから考える定住者のための日本語教育」タイ国日本語教育研究会第25回年次セミナー発表資料
- 藤田美佳 (2005) 「農村に投げかけた「外国人花嫁」の波紋—生活者としての再発見—」佐藤郡衛・吉谷武志 (編) 『ひとを分けるもの つなぐもの—異文化間教育からの挑戦』第8章、ナカニシヤ出版、pp. 221-251
- フレイレ, パウロ (2011) 三砂ちづる (訳) 『被抑圧者の教育学 (新訳)』亜紀書店
- 箕浦康子 (1999) 『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房
- 宮崎里司 (2005) 「言語の自然習得とは」『日本語学』3、pp. 6-18
- 森篤嗣・内海由美子 (2012) 「山形県における定住アジア女性の日本語使用：首都圏・全国との比較から特性をみる」『国立国語研究所論集』4、pp. 37-48
- 八木真奈美 (2013) 『人によりそい、社会と対峙する日本語教育—日本社会における移住者のエスノグラフィーから見えるもの—』早稲田大学出版部
- 米勢治子 (2006) 「外国人住民の受け入れと言語保障—地域日本語教育の課題—」『人間文化研究』4、pp. 93-106
- Bloom, A (1987) *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York, Simon & Schuster Inc.
- Gee, J. P (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London, The Falmer Press.
- Hirsch, E. D. (1987) *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston, Houghton Mifflin Company.

(ふくむら まきこ 早稲田大学大学院日本語教育研究科・博士後期課程)