

第3章 研究成果

(1) トランスリンガルな世界

リテラシー教育におけるトランスリンガルな文学の意義—Translingual Identity Text の実践を支える理論的枠組み— (佐野愛子)

言文不一致言語の外国語教育—日本語を母語とする香港広東語学習者を例に— (飯田真紀)

多層言語環境における言語簡略化—簡約日本語のディスコース計画— (大友瑠璃子)

(2) トランスランゲージングの実際

意思決定タスクにおける協働的対話の特徴—社会文化理論の視点から— (酒井優子)

高度バイリンガルのトランスランゲージングと日本人英語学習者の反応 (河合靖・山田智久・小林由子)

(3) トランスランゲージングの教育移転

多層言語環境における学びと学習者の認識—認識の変容とトランスランゲージング— (三ツ木真実)

外国語教育におけるマルチモーダルなコミュニケーションとAIの活用 (杉江聡子)

リテラシー教育におけるトランスリンガルな文学の意義

Translingual Identity Text の実践を支える理論的枠組み

佐野愛子

要 旨

本稿は、バイリンガル教育の諸理論、とりわけ近年注目を集めるトランスランゲージング教育論（ガルシア，ジョンソン，セルツァー，2017）におけるライティング教育の意義について、批判的思考力の獲得及び個人の内的な思考の深まり、という二点から考察する。批判的思考力の獲得、とは、フレイレの理論的系譜に連なるものであり、社会的公正を指向するバイリンガル教育の基盤となる理論である。個人の内的な思考の深まり、というのはヴィゴツキーの社会文化論的な議論であり、子どもの発達について理解するうえでの理論的枠組みとなるものである。学びから周縁化されがちなバイリンガルの児童生徒のライティング力の獲得の意義について、この二点の交差点として考察したのち、トランスリンガルな文学（佐野，2023）を用いたトランスリンガル・アイデンティティ・テキストという教育実践の理論的枠組みを提示する。

キーワード： トランスランゲージング教育論， アイデンティティ・テキスト， トランスリンガルな文学

はじめに：バイリンガル教育における母語の位置づけ

言語的文化的に多様な子ども（Culturally and Linguistically Diverse children: 以下 CLD 児童生徒）の教育における母語の捉え方について考えるうえで、言語政

策の指向性として Ruiz (1984) が提示した**問題としての言語** (language-as problem), **権利としての言語** (language-as-right), そして**資源としての言語** (language-as-resource) という 3 つの区分は, 現代においてもその重要性を失っていない. 第二言語習得研究で盛んにおこなわれた負の母語干渉に関する研究や, 言語習得の度合いは目標言語への接触時間に比例する, という根拠のない思い込み (カミズ (1996) のいう「最大接触仮説」) などに由来する**問題としての言語**という考え方は, 残念なことに今なお圧倒的に社会に浸透しており, CLD 児童生徒のいる教室で「母語使用禁止」というルールが掲げられていることもままある. また, 聴覚に障害を持つ児童・生徒に対し, 手話を用いず, 読唇と口話訓練に終始する聾教育も, 同様の指向性を持つものである.

一方, **権利としての言語**という考え方は, アメリカにおける公民権運動の流れの中で培われてきたものであり, 「言語権」が重要な基本的人権の一部であることを指摘するものである. Ruiz はこの考え方について, その意義を認めつつも「権利」という概念でとらえることで訴訟上のテクニック論に矮小化してしまうことを懸念している¹. こうした二つの言語政策における指向性とは異なるものとして新たに浮上してきた概念として Ruiz (1984) が提示したのが**資源としての言語**である. Ruiz は社会にとって多様な言語が社会的, 経済的な (さらには外交・防衛上の) 資源であることを指摘すると同時に, バイリンガル・マルチリンガルであることが認知的発達に与える肯定的な影響に言及しつつこれが個人にとっても資源であることを指摘したのである.

¹ 本論文を執筆している 2024 年 2 月の現時点で, 筆者は札幌聾学校における日本手話で学ぶ権利を主張する児童の訴訟に関わっており, 「言語権」の一部としての「マイノリティ言語における学習権」を訴訟で勝ち得ることの難しさをまさに実感している. 詳しくは佐野・佐々木・田中 (2023) を参照されたい.

ことばの教育、特にバイリンガル教育の文脈にこの 3 つの区分について考えをあてはめてみると、言語的マイノリティの子どもたちが母語を活用して学ぶことは学業上の成功を妨げるものではなく、当然の権利であると同時に、まさに資源として活用すべきものである、というバイリンガル教育の諸理論につながっていく。特に、この**資源としての言語**という考え方について、本稿ではさらに一步踏み込んで考えてみたい。

第二言語習得を支える基盤としての母語

言語的マイノリティの子どもたちの教育を考える際、特に重要であるのはその多様性である。使用している言語や言語変種の多様性ばかりでなく、子どもたちのバイリンガリズムの在り方の多様性について慎重に見極めていくことがバイリンガル教育においては極めて重要となる²。Cummins (1981) が指摘したように、L2 環境への到着時の年齢 (Age of Arrival: AOA) が高い児童生徒は (一般の感覚とは逆に) 母語の強固な基盤を活用できるため、AOA が低い児童生徒よりもリテラシー獲得や学業において有利である。こうした児童生徒は、適切な支援があれば、母語・継承語を保持しながら第二言語で高度なリテラシーを獲得していくことも珍しくない。

ただ、「適切な支援があれば」というこの条件の部分が整わないために非常に苦しい状況に置かれている児童生徒が多く存在していることも事実である。第二言語の「できない」部分だけにフォーカスし、「まずは日本語ができるようになってから」という理屈で漢字や文法のドリルを延々と行うような「日本語教育」が残念ながら現場には蔓延している。こうした名ばかりの支援は、実は言語的

² この論文執筆段階で筆者も関わるチームで受託中の、2023 年度文部科学省委託事業「日本語能力評価方法の改善のための調査研究」はこうした多様なことばの力をとらえるための参照枠の提案につなげていこうとするものである。

マイノリティの子どもたちの教育を支えるどころか、かえって意味のある学びから彼らを周縁化し、言語的に二流の存在としての位置に押しやっていくものである点について、教育者は自覚する必要がある。

カミンズ（2011）がマイノリティとして作り上げていく教育として厳しく批判する、このような実体としての学びに乏しい教育に訣別するためには、CLD 児童生徒の持つ言語資源に目を向け、それを最大限に活用するような教育が必要となる。

ただしここで注意すべきなのは、母語の活用が、第二言語習得の足場がけ（Scaffolding: Wood, Bruner, & Ross, 1976）としての意味だけに矮小化されてしまうことの危険性である。この考え方に従えば、バイリンガル児童生徒の教育支援は、翻訳ソフトなどのツールの活用や通訳・母語支援員の配置で事足るとされてしまいかねない。また、マジョリティ言語にある程度習熟した時点でバイリンガル教育の継続が必要ない、とされてしまうことにつながる。実際、アメリカで多く見られる移行型バイリンガル教育（transitional bilingual education）はそうした理念のもと展開される教育的実践であるが、それは実質的にはもともと持っていた母語・継承語の力と引き換えに第二言語を習得していく減算的バイリンガル教育（Subtractive bilingual education）であり、その教育上の効果が限られていることは多くの実証研究によって示されているとおりである（e. g. Ramírez, 1992; Thomas & Collier, 1997）。

トランスランゲージング教育論

単なる弱い言語への足場がけとしての母語活用ではなく、バイリンガル・マルチリンガルであるからこそ深められる学びのありかたについて、きわめて重要な示唆に富む理論的枠組みに García, Seltzer, & Johnson（2017）のトランスランゲージング教育論（Translanguaging pedagogy）がある。

その名から明らかなように、これは 2000 年台はじめ頃より注目度が爆発的に高まっている**トランスランゲージング** (translanguaging) の概念をもとに編み上げられた教育論である。Translanguaging とは、もともとウェールズで実践されていた英語とウェールズ語のバイリンガル教育の現場でインプットの言語とアウトプットの言語を意図的に変える教育的手法の *trawsieithu* を Cen Williams (1994) がその博士論文で紹介したことに端を発した概念である。その後、一方ではバイリンガル・マルチリンガルの柔軟な言語実践を、モノリンガル規範からの逸脱としてではなくそれ自体を自然なものであると正統化する社会言語学的立場として、他方では Baker (2001) や Lewis, Jones, and Baker (2012) などでバイリンガルの生徒たちの言語レパトリーを総体として活用する教育アプローチとして概念化されていった。このうち後者を特に **pedagogical translanguaging** (Juvonen & Källkvist, 2021) と呼んで区別することもある。

García ら (2017) はこれをさらにモデル化し、CLD の子どもたちのダイナミック・バイリンガリズム—総体としてダイナミックに、そして互いにかかわりあうことばの力すべて—を育む学びの場として**トランスランゲージング・クラスルーム** (以下、TLC) を提示する。TLC では、生徒によるバイリンガル・パフォーマンスの次元と、教師による意図的・戦略的なトランスランゲージング教育という二つの次元が想定されている。生徒のバイリンガル・パフォーマンスを見極めるうえで、きわめて重要になるのが、**言語総合パフォーマンス**³ (General Language Performance: GLP) と**言語固有パフォーマンス** (Language Specific Performance: LSP) の区別である。GLP とは、CLD の児童生徒がその持てる言語資源をすべて総動員

³ これらの訳語は現在印刷中の訳書「トランスランゲージング・クラスルーム 子どもたちの複数言語を活用した学校教師の実践」(ガルシア, ジョンソン, & セルツァー, 2024) に倣った。

して達成できる言語のパフォーマンスを指し、例えば論理的に説明したり、明確な根拠を示して相手を説得したり、与えられた情報から推論したり、提示されたデータを分析したりする際に必要となることばの力を意味する。

これに対して **LSP** とは、それぞれの言語に特有のパフォーマンスを指す。明確な論拠を持つ意見文を書かせるような場面を例に挙げると、「自らの意見を明確に提示する」「自らの意見をサポートする根拠を示す」「意見とその論拠を、読み手にわかりやすい論理的な順序で提示する」などの部分は **GLP** になるが、「意見の論拠を示す接続表現を効果的に用いることができるか」、「自らの意見について多様な語彙を用いてわかりやすく説明できているか」、などの部分が **LSP** ということになる。

CLD 児童生徒のことばの力を把握するにあたって、**GLP** と **LSP** を明確に区別する最大のメリットは、ともすればマジョリティ言語の **LSP** のみに焦点が当てられ、結果として「できない」部分だけが注目されがちな CLD 児童生徒のことばの力を正当に評価することができる点である。そうした評価を踏まえることで、マジョリティ言語がまだ発達途上で、その言語のみを使用した場合にはまだ難しいタスクであっても、母語を活用してならば取り組ませられることを教師は意識化することができるのである。

こうした包括的な視点から CLD 児童生徒のことばの力をとらえたうえでそれを意識的かつ戦略的に活用していくのが**トランスランゲージング・クラスルーム**の 2 つ目の次元、すなわち教師の**トランスランゲージング教育**の次元である。これは、**トランスランゲージング・スタンス**、**トランスランゲージング・デザイン**、及び**トランスランゲージング・シフト**、という 3 つの要素がしなやかに絡み合って一本の強い綱を編み上げる、という比喩を用いて説明されている。**スタンス**とは、バイリンガルの生徒たちの言語レパートリーをすべて資源として尊重する教師の態

度を指し、**デザイン**とは、そうしたスタンスを反映した指導と評価の計画を指す。さらに**シフト**とは、指導や評価における教師のフレキシブルで、臨機応変な調整を意味する。この3つの要素が互いにしっかりと絡み合ったときに、CLD 児童生徒の学びは本質的なものとなり、同時に社会的公正につながるものとなるのである。

変革的マルチリテラシーズ教育学とアイデンティティ・テキスト

上記のトランスランゲージング教育論でも強調されるように、単なる第二言語習得上の足場がけとして母語を活用するのではなく、真にバイリンガル・マルチリンガルの児童生徒の学びを支えるには、学びを CLD 児童生徒の手に取り戻す必要がある。これは Cummins の**変革的教育学** (transformative pedagogy) の枠組みでも強調される点で、教室の外において展開される社会的な抑圧構造を教室の中で意識的にひっくり返していく責任が教師にある、と Cummins は論じている。これはフレイレの**批判的教育学** (critical pedagogy) で提示された**批判的意識** (conscientização) の理論的系譜につながるものであり、社会において、そして学びにおいて周縁化されがちなマイノリティの生徒たちの教育を、その生徒達自身の手に取り戻すためには、旧態依然とした教師主導の教育モデルそのもの (フレイレのことばを借りれば**銀行型教育モデル**) の枠組みから脱却する必要があることを示したものである。

抑圧的な社会構造や教育現場での力関係に抵抗し、それを改革することを指向する点に加え、子どもたちの**アイデンティティの投資** (Identity Investment) の発露としてのリテラシーの重要性を強調しているのが、Cummins (2009) にまとめられた**変革的マルチリテラシーズ教育学**である。変革的マルチリテラシーズ教育学では以下の5つの原理が特に重視される。

- 1) CLDの生徒は知的で想像力に富み、言語的資質のある存在として捉えられていること。
- 2) 生徒やそれを取り巻くコミュニティの既存の知識が文化的・言語的資本として捉えられること。
- 3) 生徒の知的活動への積極的な参加とアイデンティティ投資が推進されること。
- 4) 生徒が教師との対話とクリティカルな探求を通じて社会の現実に変革をもたらす力をつけること。
- 5) アイデンティティ・テキストの創出を通じて生徒がさまざまなテクノロジーを駆使して幅広い読者にその知的活動の結果を提示できること。

換言すれば、**変革的マルチリテラシーズ教育学**とは、CLD 児童生徒をマジョリティ言語の運用能力が劣っている存在としてみるのではなく、その言語資源を総体として認め、彼（女）ら自身が主体となって社会を変革していく力と、その基盤となる強固なアイデンティティの両方を、リテラシーを通じて育んでいこうとする教育学である。社会的な抑圧構造をひっくり返していく過程で重要になるのは、CLD 児童生徒のアイデンティティの肯定に基づくエンパワメントの枠組みであり、それまで周縁化されてきた生徒たちが自分の〈声〉⁴を取り戻していく過程の創出にあるのだ。

この、〈声〉を取り戻すための教育的実践として Cummins and Early (2011) が紹介するのが**アイデンティティ・テキスト**の実践である。これは、“From Literacy to Multiliteracies: Designing Learning Environments for Knowledge Generation within the New Economy”というプロジェクトで展開された実践の中で、生徒たちによって紡ぎだされた創造的産物を指すもので、伝統的な狭義のリテラシーの範疇を越えた実践を含む点、及び生徒たちのマルチリンガルな実像を反映している点に

⁴ Vygotsky と同時代に活躍した Bakhtin の使用した用語。一般名詞の「声」とは異なる「人格としての声、意識としての声」(Bakhtin, 1981) という含意を明示するためここでは〈声〉と表記する。

その特徴がある。この実践の教育上の意義について、Cummins and Early (2011) は以下のように述べている。

The identity text (...) holds a mirror up to students in which their identities are reflected back in a positive light. When students share identity texts with multiple audiences (peers, teachers, parents, grandparents, sister classes, the media etc) they are likely to receive positive feedback and affirmation of self in interaction with these audiences (p. 3).

注目されるのは、この実践によって産出されるテキストが、書き手のアイデンティティを映し出す鏡となる、という表現である。読み手からの（ポジティブな）フィードバックによって、書き手の児童生徒は自らのアイデンティティを肯定的に捉え、自らのバイリンガリズムを誇りに思えるようになっていくのである。

ヴィゴツキーの発達理論における創造性の重要性

社会的に、かつ学びの場において周縁化されやすいマイノリティの児童生徒の教育においては、前項で示したようなエンパワメントの視点が不可欠であり、バイリンガル児童生徒の教育においては、現在習得中の第二言語だけでなく、その児童生徒がより力を発揮できる母語の力を存分に評価する枠組みが重要であることは言を俟たない。しかし、特に学齢期の前などに第二言語環境に入ったり、家庭言語と異なる言語がマジョリティ言語の社会に生まれた言語的マイノリティの児童生徒にとってのリテラシー教育の重要性は、さらに根源的な部分にもあると考えられる。それは、特に基盤となるべき母語・継承語の力が不安定で、その言語によるリテラシーも、また第二言語におけるリテラシーも強固なものとなっていない児童生徒にとって、どちらの言語が優勢であるとかないとか関係なく、リテラシーそのものを獲得できるか否か、という問題である。

ここでいうリテラシーとは、単に文字を読んだり書いたりする (decoding と encoding) だけの技術を指すのではなく、また、語彙や文法事項など、言語のメカニカルな部分の修得を指すのではない。さらには、教科学習の場面や社会生活の様々な場面で必要となる読解やレポート執筆の技術だけを指すのではない。もちろん、こうした技術の獲得に意味がないというつもりはないが、あまりにも多くの時間が語彙や文法事項の修得のための反復練習に費やされていることは憂うべきであるし、また、「学習」の目的が、「社会で無理なく生活できること」のみに置かれてしまうことも同様である。そうではなくて、児童生徒自身の発達を支えるものとしての創造性の重要性についてヴィゴツキーの理論を参照しながら以下に考察する。

ヴィゴツキーは言語発達に停滞あるいは障害が見られる聾児や失語症患者の研究から、想像機能と言語発達の依存性を見出してその点を強調し、次のように述べる。

子どもの想像の発達過程が、他の高次精神機能の発達過程と同様に、子どもの言語や、周囲の人びととの基本的で心理学的なコミュニケーション様式、つまり子どもの集団的、社会的な意識活動様式と本質的に結びついている (…)

(ヴィゴツキー, 2002a, p. 147)

ヴィゴツキーによれば、子どもの発達において想像の発達は、きわめて重要な意味をもつ。それは、これまでに経験したことの単なる記憶ではなく、新たな可能性を想像できることによって子どもは現実の洞察を深めていくからに他ならない。したがって、想像の発達は思考の発達、さらには意志の発達と緊密に関連している、とヴィゴツキーは考えてこうまとめている。

(…) 創造の意味と意義は、それがこどもの創造的想像の発達において、彼の空想に新たな、生涯残りつづける方向性を与え、険しい峠を越えさせるためにある、ということです。またその意義は、創造が子どもの情動生活、つまりまだ目覚めたばかりで、調律途上にある情動生活を深め、広げ、洗練したものにしてくれることにあり、そして最後に、その意味は、文学的創造が、自分の創造的意欲と習熟を練習しながら、人間の思考、人間的感情、人間の内面的世界を形成し伝えるための最も詳細にして複雑な武器、つまり人間のことばを子どもに獲得させることができることにあるのです。

(ヴィゴツキー, 2002b, pp. 119-120)

ヴィゴツキーはさらに「想像力があらゆる創造活動の基礎 (ヴィゴツキー, 2002b)」であるとし、それを育む芸術教育を重視している。様々な形態の芸術教育について論ずる中で、本稿の目的と最も関連が深い文学的創造については、ヴィゴツキーはこれを小中学生の時期において最も重要なものであるとしている。これはその年齢が性的成熟の時期と重なり、「内面的な心的体験、意欲、興味のまったく新しい世界が開かれる時期 (ヴィゴツキー, 2002b, p. 93) であり、感受性や興奮性が特に高まるからであると説明する。ここで重要なのは、ヴィゴツキーが芸術教育を重視するのは、芸術性の涵養を目的としているからではない、という点である。この点についてヴィゴツキーは次のように述べる。

子どもの創造の意義は、文学のためというよりもむしろ子ども自身のために重要なのです。子どもを作家とみなしたり、作家の作品に対して求めるようなことを子どもの作品にぶついたりすることは、間違っているでしょうし不当でしょう。

(ヴィゴツキー, 2002b, pp. 112-113)

次節ではこの、読み手のための文学ではなく、書き手のための文学、という視点についてさらに考察する。

ナラティブとアイデンティティ

前述のように、ヴィゴツキーは子どもの自身の発達における想像力の発達と創造性の涵養の重要性を指摘しているが、やまだ（2021）で提示されるナラティブ論もその延長線上に捉えることができるだろう。やまだはリクール（1985/1990）の「もの語りのアイデンティティ（*identite narrative*）」という概念を用いながら、ナラティブとアイデンティティの不可分性について次のように説明している。

（…）もの語りは、「相互行為」のなかで語られるので、自己は個では定義されず、本質的に他者に媒介される存在、関係概念とみなされます。「自己」は、個人の内側に閉じたものとして存在するのではなく、他者を媒介とし、他者に向かってもの語られる「もの語り」として存在します。

（やまだ， 2021， pp. 86-87）

やまだはここで聞き手に対して自分を「もの語る」という行為そのものが、自分のアイデンティティを確立するプロセスにおいて不可欠であることを指摘しているものである。

さらに、自分を語ることで自分のアイデンティティを確立することに加え、自分の経験を語ることでその経験を了解することにつながることを野口はこう指摘する。

わたしたちは、ある事件をひとつの「物語」として理解できたとき、その事件を理解したと感じる。「物語」という形式は、現実の一つのまとまりを与え、了解可能なものにしてくれる。「物語」は現実を組織化し、混とんとした世界に意味の一貫性を与えてくれるのである。（…）物語は現実を組織化する作用をもっている。

（野口， 2002， p. 23）。

この、「現実を組織化する作用」はケアやセラピーにつながることを野口は示している。戦争や虐待などのトラウマを抱えた子どもたちのセラピーとして物語を読み、書くことを実践する Baraister (2014) もこの点を強調している。“We construct out identities from the stories we tell about our life experiences or write about them. It is our way of exploring ourselves (p. 60).”

したがって、この自己の内省に関わるリテラシーを獲得できるか否かという問題は、精神的に不安定な時期を越えていく段階の青少年の発達においてきわめて重要であると考えべきで、より不安定な自意識の確立に悩みがちなマイノリティの生徒においてはその意義はさらに高いといえるだろう。しかし、リテラシーの獲得はまさに言語の操作に関わるものであるから、言語的マイノリティの生徒にとってはそもそも大きな壁がある。言語的マイノリティの生徒たちが、その壁の高さゆえに自己の内面に関わるリテラシーを獲得できないまま放置される現状は、ろうの児童生徒が直面する言語剥奪の状態にも酷似している。どちらも、言語を発達させるため、特別に丁寧な介入が必要であるにも関わらず適切な支援がないまま放置されることによってきわめて重大な発達上の空白が生み出される、それによって発達の機会を奪われてしまう。

トランスリンガル・アイデンティティ・テキストの実践

ここで改めて Cummins らのアイデンティティ・テキストの実践について考えてみたい。ここまで見てきたように、子どもの発達において文学的な創造は重要な意味を持つし、とりわけ自分自身について語り、書くことによって子どもは自らのアイデンティティを確立し、その行為によって癒される。しかし、この「書く」というモダリティは、マジョリティ言語の発達途上にある萌芽的バイリンガル (emergent bilingual) の児童生徒にとっては極めて負荷のかかる活動であ

る。

もし、その児童生徒が、母語でのリテラシーを確立しているのであれば、積極的にその母語を活用して書かせ、それをさらにマジョリティ言語にもしていく、という Cummins らのアイデンティティ・テキストの実践はまさに肯定的なバイリンガル・アイデンティティの確立に直結する豊かな活動となるだろう。

しかし、ある程度母語が確立してから第二言語環境に入った言語的マイノリティの児童生徒に比べて、その支援が格段に難しくなるのが学齢期以前に第二言語環境に入った児童生徒や、家庭言語と異なる言語を使用するホスト社会に生まれる児童生徒である。こうした子どもたちは、一般的に**会話の流暢度** (Conversational Fluency: Cummins, 1996) は極めて高い。しかしその一方で、**教科学習言語能力** (Academic Language Proficiency: Cummins, 1996) が学年相応に発達していないことがよくある。教育現場では**会話の流暢度**が高いため、「この児童には特別な支援が必要ない」と見過ごされてしまうことが極めて多いが、実は最も支援が必要なのがこうしたタイプの子どもたちである。この論考ではこうしたタイプの子どもたちがアイデンティティ・テキストを書く際に、文体としてのトランスランゲージングを活用し、「トランスリンガルな文学」としてのアイデンティティ・テキストを書くことを積極的に提案したい。

ここで「トランスリンガルな文学」という用語について簡単に説明する。これは佐野 (2023) で提案した用語で、一つの作品の中で複数の言語を織り交ぜながら使用している文学作品を指す。日本におけるトランスリンガルな文学の書き手の一人に温又柔がいる。温は日本に暮らすマルチリンガルな登場人物をとりまく物語を、彼（女）らの言語実践をありのままに描きながら、そうした複雑な言語実践でしか表現しえない心の動きとともに紡ぎだす。こうした文学作品は、「日本文学」とは対比されたものとして「日本語文学」と呼ばれることもあるが、

この呼称については「母語話者ではない作家が書いた作品」というネガティブなニュアンスがこびりついている点で批判せざるを得ない。同様に、「越境文学」という呼称についても、織世（2013）が指摘する通り違法なもの、あるべき姿ではない、という含意が見え隠れする。Canagarajah（2011, 2013）が提案した *code-meshing* という用語は、*code-switching* との対比において用いられているにも関わらずそれと同様に書き手ではなく産出されたテキストのありようにフォーカスがある点で、本稿で議論するバイリンガルの主体的な言語実践、という概念とはずれが生じる。この、書き手の主体性に焦点を当てる、という観点からすれば、「トランスランゲージング文学」、とするのが最も適切かもしれないが、そもそも「ランゲージ」という名詞をあえて動詞として使い、その動名詞化した語であるトランスランゲージングをさらに形容詞として使うのは語の用法として負担が大きいと思われる。そのため、Honer, Lu, Royster, and Trimbур（2011）の提唱したトランスリンガル・アプローチという概念を援用して、「トランスリンガルな文学」という呼称を提案したのである。

トランスリンガル・アイデンティティ・テキストを書く活動においては、まず、そうした優れた作品を読むことが重要になる。これは近年 *Mentor Text* (Dorfman & Cappelli, 2017) と呼ばれて注目されているライティングの指導法であるが模倣から学ぶことを重視するヴィゴツキーの理論的系譜に連なる実践である。

トランスリンガルな文学を読むこと自体が、まずは言語的マイノリティの児童生徒たちに、自分たちの言語実践が「規範からの逸脱」ではなく、自ら生きる複数言語環境における出来事を描写するうえでの必然の文体であることに気づかせるきっかけとなるだろう。温自身も自らの文体について以下のように述べている。

あの作品⁵を構想したころ、私には切実な欲望がありました。
自分自身のことばを堂々と生きたい、という一。

日本人としてうまれなかったのに、日本語しかできない、台湾人なのに中国語ができない。そういう自分を表現するには、自分がそれまで知っていた日本語（標準語）では不足である。それなら私は、和足自身のリアリティを、私にしか書けない、私しか書かないである文体で書いてしまおう、と決意して、そして、書くという行為の中に、自分の居場所を確保しようと思いました。

（温・木村, 2020, p. 33）

温のこの語りは、社会的・政治的文脈で切り取られる国家のことばという枠を超えて、個人のことばを総体として捉えるトランスランゲージングの概念と響き合うものであると同時に、書くという行為がどれほど人間にとって重要な意味を持っているかを端的に表現している。

こうした優れたトランスリンガル文学をメンターテキストとして、バイリンガルだからこそかけるテーマについて、バイリンガルだからこそ書ける文体で書く、というトランスリンガル・アイデンティティ・テキストの活動は、周縁化されがちな CLD 児童生徒を一気に学びの場の中心に押し戻す強さを持っている。

子どもの文学的創造におけるテーマ設定の重要性について、ヴィゴツキーも次のように述べている。

子どもの文学的創造の発達には、自分にとって内面的に理解できるテーマ、胸がときめくテーマそして重要なことですが、自分の内的世界をことばにして表現したくなるようなテーマで書くように奨励されたとき、たちまち目を見張るような速さで進んでいきます。

（ヴィゴツキー, 2002b, p. 80）

CLD の児童生徒が、自らのことばで自らの経験を描くことができたとき、彼（女）らは自分の内面理解を深め、同時にテキストへのかかわりを深めることが

⁵ 「好去好来歌」を指す。

できるだろう。トランスリンガル・アイデンティティ・テキストの実践は、まさにそうしたエンパワメントを目指すものである。

こうした、生徒自身にとって意味のある活動を通じて、ことばの力を育んでいくのがバイリンガル教育の究極の目的であるといってもよいだろう。トランスリンガル・アイデンティティ・テキストの実践はまだ緒に就いたばかりである⁶が、今後この活動を広め、CLD の児童生徒の豊かなことばの発達を支えていきたい。そうした取り組みが、社会を変革していく力の教育として、また同時に CLD の児童生徒のアイデンティティの確固とした基盤を築くものであって、これを育てていくことが社会的公正につながる、という Darder (2012) のことばに筆者も深く共鳴するのである。

Language represents one of the most significant educational tools in our struggle for cultural democracy in the public schools. It is intimately linked to the struggle for voice, and so it is essential in our struggle for liberation. Through language we not only define our position in society, but we also use that language to define ourselves as subjects in our world.

(Darder, 2012, p. 107)

注)

本論文の一部は以下の口頭発表で発表した内容である。

Sano, A. (2019, November, 3). *Translanguaging: Its theoretical evolution and possible applications to language teaching in Japan*. [Paper presentation]. Multi-layered Language Society and Plurilingualism in Asia, Sapporo, Japan.

⁶ ブラジルにルーツのある生徒が多数いる日本の高校の英語の授業で行った実践については岩坂・櫻井・佐野 (2023) を参照されたい。そのほか、本科研の一部として、作家の温又柔氏を招いたワークショップを主に日本人の大学院生を対象に 2023 年 10 月 22 日に開催した。今後、CLD 児童生徒を対象とした形で実践を進めていきたい。

佐野愛子 (2020/11/28) トランスリンガルな文学を読む—温又柔氏の「真ん中の子どもたち」[口頭発表] オンライン公開学習会『トランスリンガルな文学を読む』

Sano, A. (2022, March, 12). *Reading (and writing) translingual literature to foster “Ideal Translingual Self”*. [Paper presentation]. Multi-layered Language Environment Studies International Symposium.

佐野愛子 (2023/11/4) 「Translingual Identity Text Project: トランスリンガルな理想自己の確立」[口頭発表] 多層言語環境シンポジウム「多層言語環境における communication と mediation」

引用文献

Baker, C. (2001). *Foundation of bilingual education and bilingualism, 3rd edition*. Multilingual Matters.

Bakhtin, M. M. (1981). *Glossary for the dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. University of Texas Press.

Canagarajah, S. (2011). Codemshing in academic writing: Identifying teachable strategies for translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95, 401-417.

Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics* 2(2), 132-149.

Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Multilingual Matters.

Darder, A. (2012). *Culture and power in the classroom. The second edition*. Routledge.

- Dorfman, L. R., & Cappelli, R. (2017). *Mentor texts: Teaching writing through children's literature, K-6*. Routledge.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging students bilingualism for learning*. Caslon.
- Honer, B., Lu, M-Z., Royster, J. J., & Trimbur, J. (2011). Opinion: Language difference in writing. Toward a translingual approach. *College English*, 73(3), 303-321.
- Juvonen, P., & Källkvist, M. (2021). *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological, and empirical perspectives*. Multilingual Matters.
- Ramírez, J. D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Ruiz, R. (1984/2017). Orientations in language planning. *NABE Journal* 8(2), 15-34.
Reprinted in N. H. Hornberger (Ed.), *Honoring Richard Ruiz and his works on language planning and bilingual education* (pp. 13-32). Multilingual Matters.
- Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- 岩坂泰子・櫻井千穂・佐野愛子（2023）「文化的言語的に多様化する教室における英語教育実践—トランスランゲージング・クラスルームを枠組みとして—」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第19号，59-75.
- ヴィゴツキー（2002a）『子どもの心は作られる—ヴィゴツキーの心理学講義』菅田洋一郎監訳 広瀬信雄訳 新読書社
- ヴィゴツキー（2002b）『子どもの想像力と創造 新訳版』広瀬信雄訳 福井研介注 新読書社
- ヴィゴツキー（2002c）『新 児童心理学講義』柴田義松 訳者代表 宮坂瑠子・

土井捷三・神谷栄司 訳 新読書社

織世万里江 (2013) 「リーガル・エイリアン：日本語作家の市民権をめぐる」

郭南燕 編著『バイリンガルな日本語文学：多言語多文化のあいだ』（pp. 355-379）三元社

温又柔・木村友祐 (2020) 『私とあなたのあいだ：いま、この国で生きるということ』明石書店

カミンズ, J. (2011) 『言語マイノリティを支える教育』中島和子 著訳 慶応義塾大学出版会

ガルシア, O., ジョンソン, S. I., & セルツァー, K. (2024) 『トランスランゲージング・クラスルーム 子どもたちの複数言語を活用した学校教師の実践』佐野愛子・中島和子監訳 明石書店

佐野愛子 (2023) 「『トランスリンガルな文学』と教育におけるその可能性」『立命館文学』683号, 183-196.

佐野愛子・佐々木倫子・田中瑞穂 (2023) 『日本手話で学びたい!』ひつじ書房

野口裕二 (2002) 『物語としてのケア—ナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院

やまだようこ (2021) 『やまだようこ著作集 第5巻 ナラティブ研究—語りの共同生成』新曜社

言文不一致言語の外国語教育

一日本語を母語とする香港広東語学習者を例に

飯田真紀

要 旨

本稿は香港広東語が「言文不一致」言語であると位置付け、そうした言語を目標言語とする外国語教育の抱える問題点と解決策を日本語が母語の学習者に絞って考察するものである。

多層言語環境にある香港は、人口の 9 割以上が華人であり、現地で使用される標準的な話し言葉の代表は広東語である。しかし、香港の広東語は話し言葉と書き言葉が著しく乖離した言文不一致言語である。それがゆえに、広東語を学ぶ多くの外国人学習者が、書き言葉である「中文書面語」の読み書きがままならない状態にとどまっている。

一方で、漢字がわかる日本人学習者には中文書面語は決して難しいものではない。にもかかわらず、同様に広東語学習における障壁となっている。本稿では、日本語母語話者に特化した書面語教材の開発の必要性を提起し、併せて試案を呈示する。

キーワード: 多層言語環境, 広東語, 香港, 言文一致, 話し言葉, 書き言葉, 外国語教育

1. はじめに

外国語教育・学習においては、通常、目標言語における話し言葉の能力の向上と書き言葉の能力の向上とを相互に関連させることが期待できる。例えば、多読を通じて話し言葉で使える語彙を増やしたり、作文を通じて話す能力の向上につなげたりといった方法が有効だと思われる。

ところが、それがうまく働かない言語もある。香港における広東語はまさにそうした言語である。

後述するように、香港の人口の大多数が使用する言語は広東語（Cantonese）である。日本で生活する上で日本語能力が必須なのと同様、香港で不自由なく生活するためには広東語を話したり聞いたりする能力が必須である。

しかし、香港で通用する書き言葉を学習しても、広東語の話し言葉の能力獲得にはつながらない。香港の広東語話者の言語生活は書き言葉と話し言葉が著しく乖離した「言文不一致」状態にあるからである。

書き言葉の学習と話し言葉の学習とが有機的に連関しないことにより、香港の広東語の学習・教育には困難が生じているが、このような状況は通常、日本で教育される多数の外国語については見られない。その上、日本語を母語とする広東語学習者にとっては、他の言語を母語とする学習者にはない、特殊なもどかしさがある。

言文不一致言語を目標言語とする外国語教育とは一体どういったものなのか、香港広東語を日本語母語話者が学習することを事例に、明らかにしたい¹。

2. 香港における言文不一致

本稿の考察背景として、まずは香港の大多数の人が「言文不一致」状態にあるという点を説明する。

話し言葉の状況

国際都市・香港の言語状況は多層言語環境と言える。1997年に中国に返還されるまでおよそ150年の英国統治を受けていた香港では、現在でも英語が公用語の1つである。香港の憲法に当たる基本法第9条には次のように書かれている。

“香港特別行政區的行政機關、立法機關和司法機關，除使用中文外，還可使用英文，英文也是正式語文。”

¹本稿の第3節はIida 2023の一部を参照しつつ、大幅に加筆修正したものである。

‘ In addition to the Chinese language, English may also be used as an official language by the executive authorities, legislature and judiciary of the Hong Kong Special Administrative Region. ’

「香港の行政，司法，立法機関では中国語のほか英語も使える，英語も公用語である」

公用語の 1 つである英語については，2021 年に香港政府により実施された人口センサスでは 58.7%の人が話せると回答している。しかしながら，住民の 91.6%を華人が占めており，習慣的に英語を家庭で使用するという 5 歳以上の人はわずか 4.6%に留まる（香港特別行政区政府統計處 2022）。

もう 1 つの公用語である「中国語」「中文」（Chinese）については状況が複雑である。「中文」の内実を基本法では細かく規定していないためである。

一般に日本では“中文”「中国語」と言えば，全世界の中国語圏で共通語として用いられる「北京官話（北京語）」（Mandarin），あるいはその変種（variety）の 1 つで中華人民共和国の公用語である“普通話”（Putonghua）を一義的に指すと思われるがちである。しかし，香港ではそうではない。

香港特別行政区政府統計處（2022）が示すように，2021 年のセンサス調査時において香港の 5 歳以上の人の 9 割近く（88.2%）が家庭で習慣的に使用するのは「中国語」の別の変種の 1 つである広東語（“廣東話”，“廣州話”，“粵語”とも）であり，普通話はずか 2.3%の人にしか家庭で話されていない。このように，広東語を第一言語とする人が大多数を占める香港では，話し言葉としては事実上，広東語が“中文”「中国語」を代表している。

なお，本稿で話し言葉というのは口頭言語のことであり，講演・講義や放送で用いられる改まったスタイルの言語も含んでいることに注意されたい。それと対になる書き言葉というのは書面のやり取りで使われる書記言語のことである。

広東語は香港では家庭や隣近所といった私的なコミュニティだけでなく、公的機関や音声メディア、教育等でも用いられる標準的な話し言葉である²。普通話もまた公共交通機関のアナウンス、ラジオ・テレビの一部のチャンネルや番組などにおいて使用されてはいるものの、日常的に使用する人が少なく、「象徴的ないし儀式的な機能をあてがわれている」（Li 2017）のが実情である。

このように、多種多様な言語が用いられる香港ではあるが、実態としては広東語を第一言語とする話者が大多数であることがわかる。したがって、もし外国人が香港で不自由なく過ごすために不可欠な言語をどれか1つ学ぶとすれば、間違いなく広東語ということになる。

なお、上では広東語を中国語の1変種と位置付けたが、広東語と普通話とは互いの言語で話せば意思疎通できないほど異なっている。両者は文法には差異が少ないものの、音韻と語彙において著しい差異があるためである。

音韻については、広東語と普通話は音素の種類や数及び音節構造といった音韻体系の根幹部分がそもそも大きく異なる。そのため、表1の例から窺われるように、同族語（cognate）であっても音声形式がかなり異なっている。

表1 音韻の差異の例——同族語の異なる音声形式³

例	広東語	普通話
十「10」	sap6 [sep22]	shí [ʃɿ35]
七「7」	cat1 [tʰət55]	qī [tɕʰi55]
點心「点心」	dim2sam 1 [ti:m25 sem55]	diǎnxīn [tiɛn21 ɕin55]
簡單「簡単」	kaan2daan 1 [ka:n25 ta:n55]	jiǎndān [tɕien21 tan55]
香港「香港」	heong 1 kong 2 [hœ:ŋ55 kɔ:ŋ25]	xiānggǎng [ɕiɑŋ55 kɑŋ214]

²ただ、教育については、近年、香港政府の推進により、普通話を「中国語文」（日本の国語科目に相当）の教育媒介言語とする「普教中」（Putonghua as Medium of Instruction 略称 PMI）を実施する学校が一定数を占めるようになってきている（梁慧敏，李楚成 2020:32）。

³本稿では広東語のローマ字発音表記は香港語言学会による「粵語拼音方案」（略称“粵拼”）を使用し、普通話には「漢語拼音方案」（通称「ピンイン」）を使用する。[]内は国際音声記号（IPA）である。また、広東語及び普通話を漢字表記する場合は繁体字を使用する。

語彙の差異の例は表 2 に挙げる。ここに見られるように、専ら文法的な機能を持つ機能語だけでなく、実質的意味を持つ内容語に至るまで、基本的な語彙が異なっている。

表 2 語彙の差異の例

広東語	普通話	日本語訳
嗰個 go2go3	那個 nàge /nèige	あれ
邊度 bin1dou6	哪裡 nǎli	どこ
邊個 bin1go3	誰 shéi/shuí	誰
幾時 gei2si4	什麼時候 shénme shíhòu	いつ
喺 hai2	在 zài	(～に) ある
食 sik6	吃 chī	食べる
嚟 lai4	來 lái	来る
睇 tai2	看 kàn	見る
衫 saam1	衣服 yīfu	服
係 hai6	是 shì	～だ/である
冇 mou5	沒有 méiyǒu	無い

書き言葉の状況

上述の通り、香港では大多数の人が広東語を第一言語としており、広東語が「中国語（“中文”）」を代表する存在であると言える。ただし、これは話し言葉の状況である。

書き言葉については「広東語」，「普通話」といった話し言葉における対立が霧消する。なぜなら，香港の広東語話者が用いる標準的な書き言葉は「中国大陸や台湾，香港，マカオ及び海外華人社会で通用している中文標準書面語」（田小琳 2020:19）だからである。「通用中文」（田小琳 2020:19）ないし「標準中文」（梁慧敏，李楚成 2020:11）などとも呼ばれるこの共通の書き言葉を用いることで，広東語話者と普通話話者でも，書面による意思疎通が可能である。

しかしながら，中文標準書面語はその語彙・語法の基盤は普通話にある（梁慧敏，李楚成 2020:11）。普通話と広東語とは，表 2 で見たように語彙の点で著しい差がある。そのため，普通話の語彙を基盤にした書き言葉は広東語話者にとっては話し言葉と大きな距離がある。いわば「言文不一致」状態が生じているのである。

こうした言文不一致のあり方について，香港では話し言葉としては広東語を用い，書き言葉には普通話を用いる二言語併用だと説明するのが最も簡便であるように思われるかもしれない。

しかしながら，それは正確ではない。

田小琳（2020:25）が「香港では多くの学者が普通話と中文標準書面語とを分けて捉え，2つの別の物だと考えている」と述べるように，一般に香港では，書き言葉として用いられるのは前述の「中文標準書面語」（単に“中文書面語”や“書面語”とも）だと考えられており，普通話だとは考えられていない。

その理由は，香港では中文書面語が，音読や黙読の際に，普通話の音声で読まれず，広東語の音声で読まれるためである。周知のように，漢字という文字は音声を表す表音文字ではない。北京語漢字音，広東語漢字音，上海語漢字音，さらには日本語漢字音（音読み）など各地でそれぞれの漢字音があるように，一つの文字が多数の音声と結びついている。例えば，“謝”の字は北京語音では xiè，広東語音では ze6，日本語音読みであれば「シャ」と読む。

香港ではあらゆる漢字を広東語音で読む習慣が根付いており，ゆえに中文標準書面語も広東語音で処理される。例えば，“謝謝”「ありがとう」という語は，普通

話音（つまり北京語音）であれば xièxie と読まれるが、香港ではそのようには読まず、広東語音で ze6ze6 と読まれる。

このように、あらゆる漢字が脳内で広東語音に結びついているため、中文書面語イコール普通話という関係にならないのである。普通話というのは読み書きする対象、すなわち書き言葉ではなく、むしろ、話したり聞いたりするための話し言葉として位置付けられている。

話を再び話し言葉と書き言葉との乖離に戻す。前述の「ありがとう」を例にとれば、香港でも書き言葉においては“謝謝 ze6ze6”が用いられる。しかし、話し言葉ではそのようには言わない。“唔該 m4goi1”あるいは“多謝 do1ze6”が使われる⁴。

そのため、香港では、書き言葉でしか用いない“謝謝”のような言語形式を“書面語”と呼び、話し言葉でしか用いない“唔該”のような言語形式を“口語”と呼ぶのが通例である。

つまり、“謝謝”と“唔該”の対立は、香港では“書面語”と“口語”の対立、すなわち書き言葉と話し言葉の対立と見なされている。普通話と広東語の対立と考えられていないのは、既に述べたように、どちらも広東語の音声で発音されるからである。

こういった事情を踏まえ、以下の表 3 に、話し言葉（口語）と書き言葉（書面語）とで表現形式が異なる例をいくつか挙げる。

表 3 話し言葉と書き言葉で用いられる形式の差異

話し言葉（口語）	書き言葉（書面語）	日本語訳
啲個 go2go3	那個 naa5go3	あれ
邊度 bin1dou6	哪裡 naa5 leoi5	どこ

⁴ “唔該 m4goi1”は何らかの軽い労役・手伝いを受けたことに対して、“多謝 do1ze6”は心遣い・施しを受けたことに対して使うといった大まかな使い分けがある。

邊個 bin1go3	誰 seoi4	誰
幾時 gei2si4	什麼時候 sam6mo1si4hau6	いつ
喺 hai2	在 zoi6	(～に) ある
食 sik6	吃 hek3	食べる
嚟 lai4	來 loi4	来る
睇 tai2	看 hon3	見る
衫 saam1	衣服 jilfuk6	服
係 hai6	是 si6	～だ/である
冇 mou5	沒有 mut6jau5	無い

一見してわかるように、表 3 の書き言葉の列の語句は表 2 で挙げた普通話の列の語句と同じである。ただ、表 3 では音声全てが広東語音になっている点異なる。

なお、ここで挙げたのは話し言葉と書き言葉とで表現形式が異なる例ばかりである。もちろん、語彙の大多数は両者とも同じ表現形式になる。例えば「私」は話し言葉で“我 ngo5”，書き言葉でも“我 ngo5”と同じであり、「あなた」は話し言葉で“你 nei5”，書き言葉でも“你 nei5”と同じである。

それでもしかし、話し言葉と書き言葉における表現上の差異は、文法的意味を持つ機能語だけでなく実質的意味を持つ内容語にも幅広く存在し、甚大なものである。「言」（話し言葉）と「文」（書き言葉）とがひどく乖離した言文不一致状態と呼ぶ所以である。

香港においては、書面語形式と口語形式の峻別には強い規範意識が伴い、標準的な書き言葉において口語形式を使うことは規範からの逸脱と見なされる⁵。また逆に、話し言葉では口語形式を使うのが自然で、たとえフォーマルな場であっても書面語形式を使うことは非常に奇妙である⁶。

言語にとって音声を媒介にした口頭言語が基本であるから、子どもが言葉を覚える時はまず話し言葉を先に身に付ける。香港で言文不一致の問題が顕在化するの読み書きを習う時である。例えば、話す時には“唔該 m4goi1”という口語形式を使っているのを、作文の時にはそのまま書いてはならず書面語形式の“謝謝 ze6ze6”と書かなければならないといったように、どの語句が話す通りに書いてはいけないのかを学んでいく。Lee 2023 によると、香港の広東語母語話者は、就学前には口語と書面語の変換ルールについて試行錯誤を通じ、一定程度、習得するのだという。

以上で見てきたように、香港の広東語話者は、はなはだしい言文不一致状態にあるとまとめられる。

3. 広東語学習者による書き言葉の学習

外国人学習者にとっての困難

次に、このような状態にある香港の広東語を外国語として学ぼうとする学習者の立場に焦点を切り替える。

冒頭で触れたように、多くの外国語の教育・学習では目標言語の話し言葉と書き言葉の技能とを互いに連関させながら向上させることが可能である。

しかし、香港における広東語についてはそのようには進まない。書き言葉を学習して身につくのはあくまで普通話の語彙・文法を基盤にした中文書面語の語彙・文法であり、話し言葉の広東語の語彙・文法ではないためである。

⁵ 一方で、香港ではインフォーマルな書き言葉では口語形式を文字化することが非常に盛んに行われる。これらは「書面広東語」(written Cantonese)とも呼ばれ、しばしば広東語話者同士の内輪の言語と考えられる (Snow 2004 : 217)。

⁶ ただし、3節で述べるように、一部の語句は書面的なスタイルとしてフォーマルな話し言葉で使われることもある。

なお、このことは逆に言えば、普通話の知識があれば香港の標準的書き言葉を概ね読み書きできることを意味する。したがって、以下で香港広東語の学習者という場合には普通話既習者を除いて考える。

十分予測されるように、香港広東語の学習においては、言文不一致の言語事情が外国人学習者を悩ませている。例えば、筆者がインタビューした日本人広東語学習者の中には話し言葉の向上には熱心だが書き言葉の習得はあきらめていると答えた人がいた。

むろん、書き言葉を捨て、話し言葉の習得に焦点を絞るのも 1 つの方策ではある。

ただし、書き言葉の能力の欠如は、長期的に見れば、話し言葉の習得にも障壁として立ちはだかる。具体例をいくつか挙げる。

例えば、話し言葉の学習に有効な方法の 1 つに映画ドラマ・動画の活用がある。一例をあげると、英語の独習法を説く今井 2020 では、視覚情報だけでなく聴覚情報や文脈情報が盛り込まれたマルチモーダルな素材として、映像素材が語彙を増強する有効な手段として薦められており、日英両語の字幕を活用する学習方法が述べられている（今井 2020 : 148-153）。

ところが、広東語に関しては英語の場合とは異なりオリジナル言語字幕の活用はうまく行かない。ほとんどの映像素材について、字幕で用いられるのは書き言葉、すなわち中文標準書面語である。したがって、字幕と音声とが一致しない。例えば、「どこにいる？」というセリフが流れる場合、音声は口語形式を用いて“喺邊度? Hai2 bin1dou6”と言っているにもかかわらず、字幕では書面語形式を用いて“在哪裡? Zoi6 naa5leoi5”と書かれる。

よく知られるように、香港は 80 年代～90 年代を黄金期として、カンフー・アクション作品をはじめ、娯楽性が高く優れた映画作品を多く生み出しており、広東語の映像素材には事欠かない。それだけに、字幕と音声の不一致により広東語学習の有用な素材として活用できないことは非常にもどかしい。

また次に、書き言葉をおろそかにできない理由として話し言葉におけるスタイル調整の問題がある。どの言語でも概ねそうであろうが、講演・スピーチなどの言葉は日常会話とは語彙や語法が異なる。香港でもフォーマルな話し言葉では書面語形式を部分的に取り入れて引き締まった表現方法が用いられる。

例えば、香港の主要交通機関である MTR (Mass Transit Railway) の車内放送を例に挙げよう。英語で‘Please let passengers alight first’と流れる案内は、まず初めに広東語の音声で (1) のように流れる。

(1) 請先讓乘客落車。

Cing2 sin1 joeng6 sing4 haak3 lok6 ce1.

この文には口語とは異なる語彙・文法がいくつか含まれている。まず、“先 sin1”「先に」は口語では通常、動詞句の後に置かれ、書面語とは語順が異なる。また“讓 joeng6”「~させる、讓る」は書面語形式であり、口語では“俾 bei2”を用いる。“請 cing2”「どうか、どうぞ~ください」もやや硬く、口語では“唔該 m4goi1”「~をお願いします」が常用される場所である。

このように、話し言葉でも硬い文体になると書面語形式を用いてスタイルの調整が行われるため、中級～上級レベルになると、書き言葉の語彙・文法の知識は必要である。

香港の特殊性

これまで見てきたように、香港では標準的に用いられる話し言葉と書き言葉との乖離が大きく、つまり言文不一致であるため、それが学習者を困らせている。このようなことは同じ中国語圏でも香港及び香港とほぼ同じ状況にあるマカオに固有のもので、中国大陸や台湾には見られない。

大陸では“普通話”，台湾では“國語”ないし“華語”と呼ばれる北京官話 (Mandarin) が標準的話し言葉となっている。ゆえに、大陸でも台湾でも、現地で必要不可欠な言語を1つ学ぶとすれば迷わず北京官話である。

北京官話は前述の通り、中国語の標準的書き言葉の基礎をなす。したがって、大陸や台湾の標準的話し言葉を学んでいる学習者は、香港で起こるような言文不一致に悩まされることがない。話し言葉と書き言葉の能力向上が相互に関連する良い循環が期待できる。一方、香港では普通話（北京官話）が必要ないため、広東語を差し置いて普通話を学ぶ動機付けもない。広東語とともに普通話を学ぶのも負担が大きすぎる。

したがって、もし、広東語学習者が話し言葉のほかに書き言葉の能力を身に付けたいとなれば、広東語の漢字音のままで中文書面語を読み書きするという、母語話者が行っているのと同じ方法を導入することが絶対条件となる。

広東語音による書面語教育の試み

このような悩みを抱える香港広東語の教育現場において、広東語音を媒介にした中文書面語の教育の必要性が意識されていないわけではない。

実際に導入している現場もある。例えば、香港の広東語教育の中心地の1つに香港中文大学の雅禮中國語文研習所があるが、ここで行われている広東語学習者への書き言葉の教育について Lee 2023 に報告がある。Lee 2023 によると、広東語を職場の口頭コミュニケーションで使っている外国人学習者でも、書き言葉は低いレベルのままとどまることがよく見られるという。その主な理由は漢字の学習に大量の時間と労力がかかるためと分析されている。

また、海外については、Christensen 2019 においてアメリカのブリガム・ヤング大学の事例が紹介されている。同大学の一般教育の外国語科目では4技能の習得が必須であるため、広東語履修者は「話す・聞く」技能については口語の広東語を学び、「読む・書く」技能については中文書面語を広東語音で学ぶことになる。中文書面語の教科書は、北京官話の教科書を下敷きに、漢字に広東語の読音を振るという方法で独自に改編して作ったという。

このほか、学習者が中文書面語を自習で学べる教材も市中で出版されている。

中でも Chow 2008 による *Learn Chinese Using Cantonese* が代表的である。これは挨拶言葉や自己紹介といった簡単な会話文から始まり、徐々にまとまった長い文章を学ばせるという構成になっている。一見すると、普通話の入門教科書にも見えるが、よく見ると、漢字には全て広東語音で発音が示されている。

また、アメリカ、カナダなどに多い、広東語を継承語とする中華系の子ども向けに、広東語漢字音で中文書面語を学ばせる教材もいくつか編まれている。Chan 2021 による *What Fruit Am I? 我是什麼水果?* など一連の *Jook Sing Jai Book Series* や、Kan 2021 による *My First Cantonese Rhyming Book* などの絵本がある。これらの教材はどれもテキストの漢字に広東語音の読みが振られている。

このように香港や海外では広東語音を用いた中文書面語の教育方法や教材がいくつか開発されている。

それでは、本稿が関心を寄せる日本の広東語学習者にこれらの教授方法や教材が有効かと言えば、甚だ疑問である。

なぜなら、これらはいずれも学習の比重の相当程度が漢字の学習に割かれているためである。実のところ、香港や海外では、一般に話し言葉の広東語の教材そのものもローマ字表記のみで漢字表記がなされていないことが多い (Christensen 2019)。話し言葉を身に付けるだけなら、習得に膨大な時間と労力のかかる漢字学習を導入する必要はないためである。

一方、日本で出された広東語の教材は、筆者の編んだ教科書 (飯田 2019) も含め、話し言葉の能力を身に付けるものであるにも関わらず、当然のように漢字表記がなされている。日本語話者には漢字がある方が理解が進むからである。

むしろ、中国語と日本語で漢字の字形・意味、および高頻度の漢字に違いはある。しかし、表 3 の「書き言葉 (書面語)」の列に挙げた語句の例から窺われるように、漢字の知識のある日本語話者には、中文書面語で常用される漢字の字形そのものや意味の学習負担は非漢字圏出身の母語話者に比べるとはるかに軽いと予測される。

日本語母語話者に特化した対策

こうした日本語話者ならではの大きな利点があるにもかかわらず、現状では 3 節冒頭で触れた日本人広東語学習者の感想に見られるように、口語と語彙・文法が大きく異なる書面語に対する心理的距離があり、非漢字圏の学習者と同様、中文書面語の体系的な学習は進んでいない。

そこで、日本語話者の利点を生かしつつ広東語音による書面語の教育・学習を導入するにはどのような方法があり得るか、以下、試案を述べる。

書面語の学習が放棄されるのは、口語の学習が優先で、口頭では決して使われることのない書面語形式を学ぶ意欲がわからないことに大半の原因があると思われる。

そこで、まずは書面語を学ぶ意欲を喚起することが必要となる。

そのために有効と思われる学習素材の 1 つが歌曲の歌詞である。香港ではポップス、アニメソング、童謡、賛美歌等、ほとんどの歌曲は歌詞が書面語で書かれている。

歌詞には表 3 で見たような書面語の語彙が頻出するため、対応する口語形式を確認しつつ意味を覚える契機となる。そして、重要なことに、それらの書面語形式を広東語の漢字音で覚える訓練になる。歌詞は目で見ただけのものではなく声に出して発音されるため、その点では話し言葉に近い。

他にも、書面語そのものではないが、交通機関等、公共の場で流れるアナウンスの言葉も、書面語形式を交えた硬いスタイルの口語を学習する素材として実用性がある。前述の例 (1) のような表現のほか、同様に MTR の車内で流れる例 (2) のような表現が挙げられる。

(2) 請勿靠近車門。

Cing2 mat6 kaau3gan6 ce1mun4.

「ドアに近寄らないでください」

ここに現れる“勿 mat6”「～するなかれ」は古代中国語に由来する文語的な表現で、現在では口頭では広東語のみならず普通話でも用いられない。

こうした素材を使いながら、漢字の字形の学習をバイパスして意味や使い方を集中的に教えることが日本語母語話者には望ましい。しかし、目下、そのような日本語母語話者に特化した書面語教材は無いため、今後、早期の開発が望まれる。

4.おわりに

最後に本稿の議論をまとめ、課題を述べる。

香港では標準的な話し言葉の代表は事実上、広東語である。しかし、広東語母語話者は話し言葉と書き言葉が著しく乖離した言文不一致状態にある。これは他の主要な中国語圏には生じない香港特有の問題である。話し言葉と書き言葉の不一致により、香港で広東語を学ぶ多くの外国人学習者は書き言葉である中文書面語の読み書きがままならない状態にとどまりがちである。

一方で、漢字がわかる日本人学習者には、中文書面語は非漢字圏出身の学習者と比べると決して難しいものではないだけに、現状にはとりわけもどかしさがある。

そこで、本稿では解決策の試案として、書面語の学習意欲を喚起するような素材をいくつか呈示しつつ、日本語母語話者に特化した書面語教材の開発の必要性を提起した。

むろん、ここで提案した方策が実際に機能するかどうかは未知数である。

また、本稿では香港の広東語を例に言文不一致言語の外国語教育について考察したが、世界の他の言語について同様の例があるかどうか未調査である。今後、話し言葉と書き言葉のずれをめぐる外国語教育の実際について、比較の視座から検討を進めたい。

参考文献

Chan, Samantha. (2021). *What Fruit Am I? 我是什麼水果?* Independently published.

Chow, Bun-Ching. (2008). *Learn Chinese Using Cantonese 用粵語學中文*. Hong Kong: Greenwood Press.

- Christensen, Matthew B. (2019). Teaching Cantonese literacy as part of a general education program: Issues and challenges. In J. Wakefield (Ed.), *Cantonese as a second language: Issues, experiences and suggestions for teaching and learning*. London & New York: Routledge.
- 香港特別行政區政府統計處 (2022). 《2021 人口普查 主要結果》
<https://www.census2021.gov.hk/doc/pub/21c-main-results.pdf> (最終アクセス 2024 年 2 月 18 日)
- 飯田真紀 (2019). 『ニューエクスプレスプラス 広東語』 東京：白水社.
- Iida, Maki. (2023). The learning of Cantonese as a foreign language at Japanese universities. In Siu-lun Lee (Ed.), *The Learning and Teaching of Cantonese as a Second Language*. London/New York: Routledge.
- 今井むつみ (2020). 『英語独習法』 東京：岩波書店。
- Kan, M. (2021). *My First Cantonese Rhyming Book - Traditional Chinese With Cantonese Jyutping*. Super Speak Juniors.
- Lee, Siu-lun. (2023). Teaching literacy skills to Cantonese learners. In Siu-lun Lee (Ed.), *The Learning and Teaching of Cantonese as a Second Language*. London/New York: Routledge.
- Li, D. C.-S. (2017). *Multilingual Hong Kong: Communities, Languages, Identities*. Berlin: Springer.
- 梁慧敏, 李楚成 (2020). 《兩文三語— 香港語文教育政策研究》 香港：香港城市大學出版社.
- Snow, Don. (2004). *Cantonese as Written Language, The Growth of a Written Chinese Vernacular*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- 田小琳 (2020). 《香港語言文字面面觀》 香港：三聯書店.

多層言語環境における言語簡略化 —簡約日本語のディスコース計画

大友瑠璃子

要 旨

本稿は、1990年代に当時の国立国語研究所所長の野元菊雄により考案された日本語体系・日本語学習の方略である簡約日本語に焦点を当てた言語政策研究である。簡約日本語の“失敗”の原因はコーパス計画ではなく、Lo Bianco(2004, 2005)の提唱するディスコース計画にあったのではないかという仮説をもとに、簡約日本語を形作った学術論文 22 点から成るコーパスを作成し、コンピューターソフトウェアを援用した批判的談話分析の手法で、キーワードを抽出し、高頻度の言語使用のパターンを明らかにした。その結果、簡約日本語は、日本語の国際語化や国益というディスコースに支えられてきたことが導き出された。したがって、本稿は、これらのディスコースの崩壊を簡約日本語の“失敗”の理由の1つとして主張する。

キーワード: 多層言語環境, 言語政策, 言語簡略化, 簡約日本語, 批判的談話分析

ここ数十年の言語簡略化

本稿は、多層言語環境で立案・実施される言語政策としての言語簡略化に焦点を当てる。ここ 30 年の間に日本では、やさしい日本語¹に代表される言語簡略化が、多言語話者に対応する方策として各所で進められている。1995 年の阪神大震災を契機に、言語学者や教育者のグループが、日本語が不自由な外国人住民に緊急情報を伝

¹やさしい日本語研究では、括弧をつけて「やさしい日本語」と表記することが常態化しているが、本稿では、可読性を向上させるため、また、直接引用との混乱を避けるため、括弧を取り外した形で表記する。

達するために、日本語の文法的・語彙的な簡略化の研究を始め、やさしい日本語が考案された(ロング, 2012; 佐藤, 1996; 松田, 1996)。このやさしい日本語は、2000語で災害発生時から72時間以内に必要となる情報を表現できるよう、8つの作成ルールに則ることと、書き言葉の注意点5つと読み言葉の注意点8つに鑑みることで、体系化している(弘前大学人文学部社会言語学研究室, 2013)。ラジオ、テレビ、地域無線システムの避難勧告などで利用される話し言葉(佐藤, 2020; 柴田, 2007)として、さらに、ウェブサイト、ソーシャルメディア、避難所でのポスターなどで用いられる書き言葉(弘前大学人文学部社会言語学研究室, 2019)としての利用を想定しており、2004年の新潟県中越地震や2011年の東日本大震災でも活用された実績がある(弘前大学人文学部社会言語学研究室, 2016a)。

社会言語学者・佐藤和之を中心として考案された上述のやさしい日本語の言語体系、あるいはその理念は多くの支持者によって取り込まれ、災害時以外での利用・応用をも検討されるようになった。そのため、災害や緊急時対応を念頭としたやさしい日本語は減災やさしい日本語と称され、以下に紹介する平時やさしい日本語とは分けて語られることが多い(庵, 2009; 井上, 2021; 義永, 2015)²。本稿でも、これらにならって、やさしい日本語を二つの潮流に分けて扱うこととする。

2023年、やさしい日本語研究を牽引してきた弘前大学の社会言語学研究室が佐藤の退官と共に閉鎖になったことが象徴的であるが、減災やさしい日本語のアカデミアにおける存在感は以前より薄くなっているようだ。実際、減災に重きを置いてきた弘前大学人文学部社会言語学研究室(2016b, 2017)も、近年、災害発生時の情報提供の媒介語としてのやさしい日本語をカテゴリⅠ、生活情報を伝えるためのやさしい日本語をカテゴリⅡとして設定し、災害情報も生活情報も網羅する語彙や文規則の研究を進めていた。佐藤はこの変化について、次のように説明している。

² 語彙・漢字の総数、習得に必要な時間など、言語学的・教育学的な観点からの違いについての考察は井上(2021)を参照。

大きな広がりを見せる「やさしい日本語」ですが、じつは、それらの多くが全文ひらがな書きだったり、漢字にルビを振っただけだったりなど、読み手の理解を考慮していない文体が多いという現実があります。そこで研究室では、外国人住民へ、日頃から「やさしい日本語」で生活情報を伝えられる表現法を検討しました。72 時間対応の「やさしい日本語」で生活情報を伝えることは困難だったためです。(弘前大学人文学部社会言語学研究室, 2017, p. 1)

以上の記述から、減災やさしい日本語が災害以外の領域を含めた場面で使用され、“やさしい日本語”という言葉だけが独り歩きした結果、“問題のある使用”が散見されたこと、また、減災やさしい日本語が生活情報を表現するのに適していないことが原因で“問題のある使用”につながったこと、さらにそのような反省を踏まえてカテゴリⅡを創成することになったことが読み取れる。

本稿では、カテゴリⅡと平時やさしい日本語は区別する。以下でも説明するように、平時やさしい日本語研究やその実践の多くでは、やさしい日本語を新たにやってくる・やってきた移民の増加に対する日本政府の対応、あるいは学界発のそういった移民をも含めた“日本語弱者”への言語的対応・提案として捉えている。これは、カテゴリⅡの研究が進むことになった理由や背景とは一部重なりはするものの、この 2 つは弁別可能だと考える。情報の受け手としてカテゴリⅡが想定する「外国人住民」(弘前大学人文学部社会言語学研究室, 2017, p. 1)に“移民”や“日本語弱者”も含まれると推察することはできるものの、情報の送り手にも十分な焦点が当たっている点や、減災やさしい日本語(カテゴリⅠ)が対応できなかったコミュニケーション場面・領域である生活情報という特定の場面が具体的に指摘されている点で、平時やさしい日本語とは異なる。

この違いについて、平時やさしい日本語の具体的な取り組みからもみていこう。まず、挙げられるのは、入国管理庁と文化庁の推進する平時やさしい日本語である。2020 年 2 月から 7 月にかけて、これらの政府機関は研究者を招き、日本に住む外国

人によりよく情報を伝えるための効果的なやさしい日本語の活用について議論する『在留支援のためのやさしい日本語ガイドラインに関する有識者会議』を開いた。この専門家会議での議論を踏まえ、『やさしい日本語による外国人支援ガイドライン』(入国管理庁・文化庁, 2020)が発行された。このガイドラインの後半部分は、やさしい日本語への書き換え規則の説明に充てられているため、やさしい日本語の使い手を無視しているとは言えない。しかし、「外国人住民の増加と多様化」というタイトルのついた節の冒頭では、「外国人が日本で安全に安心して生活するためには、法律などのルール、在留や社会保険などの手続、災害・避難情報をはじめとする国や地方公共団体からのお知らせなどを正しく理解することが必要です」(入国管理庁・文化庁, 2020, p. 2 下線筆者)という記述がある。つまり、平時やさしい日本語は、すでに一定数存在するやさしい日本語を使って情報を伝達する側の課題解決としてその活用が議論されたのではなく、あくまでも、日々増加する外国人が地域住民として必要最低限のことを“正しく理解する”ために推進された。またこのガイドブックには「さまざまな場面でやさしい日本語の活用を期待」(入国管理庁・文化庁, 2020, p. 4)という記述、そしてそのすぐ下には「国や地方公共団体、学校、企業」(入国管理庁・文化庁, 2020, p. 4)と活用が期待される組織が羅列されているだけで、具体的なコミュニケーション場面ややさしい日本語を用いて表現すべき内容・トピックについては言及がない。

その他の平時やさしい日本語の取り組みの主なものとしては、庵功雄が中心となっている数々の取り組みが挙げられる。庵の提唱するやさしい日本語は公文書の書き換え(庵・岩田・森, 2011)から日本語教育場面での活用にまで広げられているため、やさしい日本語の学習教材が作成されている(岩田・森, 2011, 2012)。これに追随する形で、平時やさしい日本語は、大学での日本語講座で取り入れられたり(米山・木村, 2018)、通信教育の科目となっている(ヒューマンアカデミー, n.d.)。日本語教育に限らない、例えば、観光(加藤, 2020)、医療(武田・岩田, 2019)、特別支援教育(岡・庵, 2015)といった分野も、やさしい日本語の考え方を歓迎し、独自の取り組みを始めて

いる。さらに、アカデミア主導の取り組み以外のものとして、自治体がウェブサイトや情報誌などで住民に対する情報をやさしい日本語で書き示している例(Carroll, 2012)やNHK NEWS WEB EASYに代表されるニュース報道の場(田中, 2018)での利用も挙げられる。以上のように平時やさしい日本語の主な取り組みとして紹介したものの中には、やさしい日本語の活用領域を具体的に示しているものもある。しかし、その多くは、情報の受け手に力点が置かれているからこそ出てきた、あるいは情報の受け手が直面するであろう課題が“想像”された利用領域であって、佐藤が目当たりにした減災やさしい日本語の使用現実に端を発しているものではない。

平時やさしい日本語の論壇における疑問

減災やさしい日本語の目的は、「災害リスクに直面した外国人住民の生活を守ること」(弘前大学人文学部社会言語学研究室, 2016a)である。一方、平時やさしい日本語の利用領域は多岐にわたるため、この試みの背後にある動機や目的は複雑である。平時やさしい日本語のキーパーソンである庵功雄の発言を順に追っていくと、その変化や動機の重層性を見ることができる。初期段階で、庵(2008, p. 1)は、平時やさしい日本語の目的を「在日外国人が直面する不平等を緩和すること」としている。これは、減災やさしい日本語が提唱するものと通ずるところもあり、実際、庵(2009, p. 118)では、平時やさしい日本語は減災やさしい日本語と「共通の目的意識を持っている」と述べている。しかし、『やさしい日本語による外国人支援ガイドライン』の参考文献にも挙げられている2016年出版の庵の著書『やさしい日本語—多文化共生社会へ』では、平時やさしい日本語の目的が多文化社会の実現に置かれ、抽象的な目的に変化している。

平時やさしい日本語の目的の変化に、減災やさしい日本語の影響を垣間見ることができるものの、それよりも過去に存在した言語簡略化への言及はほとんどなされていないことに気が付く。歴史を遡れば、1930年代には基礎日本語(土居, 1933/1996)の議論が興り、1945年には現行のかなづかいや漢字制限が定まった(安田, 2006)。さ

らに、1989～1990年代には簡約日本語(野元, 1993a)が学术界を騒がせた。平時やさしい日本語の成立、特に基本的な語彙の選定には、上記の基礎日本語や簡約日本語、そして減災やさしい日本語の取り組みを検討したという記述はある(庵・岩田・筒井・森・松田, 2010)。しかし、過去の言語簡略化が議論されるようになった社会・政治的背景、あるいはこれらが目指していた言語環境・言語教育、これらが前提としていた言語観などについては、ほとんど触れられていない。本稿の出発点は、多層的言語環境に対応するための試みの代表例であるやさしい日本語の論壇において、なぜ、過去の言語簡略化の取り組み、特に、簡約日本語が触れられていないのかという疑問にある。

簡約日本語とやさしい日本語

簡約日本語とは 1980～1990年代に当時の国立国語研究所所長の野元菊雄により考案された日本語体系・日本語学習の方略といえる。新聞や学術雑誌から成るコーパスを利用して、語彙を 2000 語に制限したり、学習の対象とする文法項目を活用形に準じて整理したりするなど、当時としては先駆的な試みであった。

しかし、2024年現在、簡約日本語のかつての功績や研究成果は表立っては見ることはほとんどない。平時を想定し、日本語教育場面での活用を念頭にし、さらに、学習段階を設定しているという共通点があるにも関わらず、平時やさしい日本語論者は、簡約日本語について議論を展開することはほとんどない。管見の限り、やさしい日本語と簡約日本語の違いや類似点に焦点を当てているのは、大澤(2020)のみである。大澤(2020, p. 79)は、簡約日本語が一石を投じた日本語における「不完全性の受容」という課題はやさしい日本語に受け継がれていると論じている。しかし、平時やさしい日本語論者の語りを見るとそうとも言い切れない。例えば、庵が簡約日本語に触れているのは、庵(2008)、庵ほか(2010)、庵ほか(2011)のみで、すべて平時やさしい日本語構想の初期段階のものであり、2012年以降の著作では簡約日本語への言及はみられない。庵(2008, p. 1)では、簡約日本語を「先行研究でもっとも重要な

もの」と評し、庵(2008)と庵ほか(2011)では、簡約日本語を平時やさしい日本語の発想は同じであり、また、日本語学習の段階一つずつがそれだけで完結している点も類似していると述べている。しかし、庵ほか(2010, p. 38)では、語彙を制限しすぎた結果簡約日本語が受けた「不自然な日本語」「出来損ないの日本語」という批判をかわす必要があるとし、また、庵ほか(2011)では、簡約日本語の逐語訳的な書き換えを批判し、以下のように述べている。

「やさしい日本語」を考える際、「変な日本語使う人、日本語を乱す人」といった風評が立たない」(御園生・前田 2007, p. 37)ものを目指す必要がある。そのためには、逐語訳の発想ではなく大胆な意識も必要になるであろう(庵ほか, 2011, p. 118)

これらを考えると、大澤(2020)の言う不完全性は受容されるどころか、それを議論すること自体が避けられていると言えるだろう。同様の指摘として、平時やさしい日本語研究が「結局は、日本語について、あるいは日本社会の在り方について、なにも論じていない」と、やさしい日本語の核心をえぐった安田(安田, 2013, p. 324)も挙げることができる。

すべての言語政策に歴史的な振り返りを要求するのは酷なことかもしれない。しかし、直近の言語簡略化の取り組みであり、平時、そして日本語教育を意識していた簡約日本語が、平時やさしい日本語の論壇では、過去の遺産としてわずかに言及されるだけで、十分な評価が与えられていないのはなぜだろうか。

これを説明できる可能性の1つとして、簡約日本語が痛烈な批判にさらされたという事実、つまり、簡約日本語は言語政策の“失敗例”であったという評価が考えられる。大澤(2020, p. 94)は、簡約日本語は、学習者が学ぶ日本語の活用を段階ごとに制限しているため、段階によっては「不自然な日本語を経由することを避けられない」ことが、簡約日本語が多くの反響・批判を呼び、結果として簡約日本語が理念や理論だけにとどまり、社会実装されることを妨げたと含意している。同様に、庵

も簡約日本語が厳しい批判に晒された理由について、語彙を制限しすぎた(庵ほか, 2010)、書き換え例が逐語訳的すぎた、あるいは、書き換え例に文学作品を利用した(庵ほか, 2011)ためとしている。

以上をまとめると、大澤(2020)、庵ほか(2010)や庵ほか(2011)は、簡約日本語の“失敗”を簡約日本語の言語的特徴やその不自然さに見出しているといえる。言語計画の類型を使っていいかえれば、これは、文法規則の変更・刷新、語彙・表現の刷新・創造、正書法・綴りシステムの開発などに代表例されるコーパス計画(Kloss, 1969)に不足・問題があったという判断である。

本稿は、簡約日本語の失敗の原因はコーパス計画だけではなく、Lo Bianco(2004, 2005)の提唱するディスコース計画にあったのではないかという仮説をもとに、簡約日本語の“失敗”を捉え直す試みである。具体的には、簡約日本語を形作った学術論文 22 点から作成したデータベースの中で頻出するキーワードを抽出し、言語使用や内容的なパターンを明らかにすることを目指す。それによって、簡約日本語を取り巻くディスコース—たとえば、その背景や理念や価値観—を特定する。簡約日本語を取り巻いていたディスコースを丹念に調査することによって、大澤 (2020)や庵ほか(2011)が提示する“失敗”の理由に補足、あるいは反論することが本稿の射程である。これは、簡約日本語を調査することを、やさしい日本語を言語政策研究の視点から調査する橋掛けの研究として位置づけたいからでもある。

ディスコース計画と批判的言語政策研究

やさしい日本語は、安田(2013)や山下(2021)など、数少ない言語政策研究者の目に留まってきたが、管見の限り、簡約日本語が言語政策研究で主な研究対象とされた例はない³。本稿で、簡約日本語を言語政策・計画のプロジェクトとして位置づける理由は、言語政策研究分野における新規開拓を目的としているからというわけでは

³ 石 (1993)や田中(2000)では簡約日本語について触れられているものの、中心的な議論にあるわけではない。

決してない。これは、まず、ほかでもない野元菊雄本人が簡約日本語を言語政策の流れに位置づけており(野元, 1995), そして, 簡約日本語の研究成果やその成り立ちが, 言語計画の分類からも説明することができるからである。野元をはじめとした学識者が, 文法規則, 語彙を選び, それに基づいて, 共通日本語から簡約日本語への書き換えを提案するといった活動は, 簡約日本語の創成に必要なコーパス計画そのものである。また, 野元が, 教授方法の開発を進め, その普及活動の旗振り役として活動していたことは, 言語体系の学習促進, 話者増加, リテラシー向上を目指す取り組みである習得計画(Cooper, 1989)と捉えることができる。簡約日本語は, やさしい日本語のように文化庁などの国家機関からのお墨付きを得ていたわけではないが, 文部科学省が管轄する国立国語研究所の所長であった野元が推進していた取り組みであったため, 国家的支援を少なからず受けられる環境にあったと推察できる。したがって, 国語・公用語などをはじめとした言語選択や制定などが代表例として挙げられる地位計画(Kloss, 1969)に類似した活動が水面下で行われていた可能性も否定できない。

本研究の鍵となるディスコース計画とは, Lo Bianco(2004, 2005)が言語政策・計画研究の理論化を促進するために提唱した新たな言語計画活動の分類を指す。彼は, ディスコース計画をコーパス計画, 地位計画, 習得計画などと並ぶ活動の一分野として位置づけること, 及び, ディスコースの分析を言語計画・政策研究の主流の分析方法として位置付けることは, 言語計画・政策の体系的な調査につながると述べている(Lo Bianco, 2004)。ディスコース計画が主眼に置いているのは, 「パフォーマンス的なスピーチやライティングの分析, 特に言語政策決定プロセスにおける言語の分析」(Lo Bianco, 2005, p. 256 筆者訳)である。ここから, Lo Bianco は, 批判的談話分析が焦点としている「現実を記述するだけでなく, 私たちがどのようにその現実を理解するのかを形作るもの」(Cameron & Panovic, 2014, p. 66 筆者訳)という意味でのディスコースを踏襲しながらも, 言語政策・計画研究の文脈に即し, 狭義的な意味で使っていることがわかる。本稿で取り扱うディスコースも, Lo Bianco(2004, 2005)

同様、言語計画のプロセスでの“問題”の提起(Cf, Bacchi, 2012; Bacchi, 2015), 問題解決のための課題や手段の設定, 政策立案者や政策によって影響を受ける(と考えられる)人々の表象・アイデンティティの構築など, 政策決定・政策実現のために用いる言語的手段とする。

ディスコース計画が意図するディスコースのわかりやすい例として, Lo Bianco(2005)は, 政治的な場面で使用されるレトリック, プロパガンダ, 政治的トークを挙げ, これらのような極端なディスコース計画の目的は, 言語によって人の精神状態を権威的にコントロールすることであると述べている。同時に, 彼は, ディスコース計画は本来「対話的なものであり, 争いや交渉を許容するもの」(Lo Bianco, 2004, p. 743 筆者訳), 「意識的に行われることは稀である」(Lo Bianco, 2005, p. 262 筆者訳)と主張し, 意図的な活動を連想させる“計画”という語とは馴染みがよくない可能性があるとは指摘している。そのため, ディスコース計画が想定するのは, 言語政策・計画アクターが意図的に言説を作り出したり, 言語計画の過程を操作したりする活動ではなく, 「望ましい状態をもたらすためのすべての介入」(Lo Bianco, 2005, p. 262 筆者訳)と理解するほうが良い。つまり, ディスコース計画の目的は, 人々の行動を方向付けたり, 人々の思考可能なもの・ことを制限したりすることができるであろう。本稿でのディスコース計画も, 多様な組織や利害関係者が, 言語に関する政策実現の利益のために, 言語を媒介として, 人々を説得したり, 人々の考え方や行動, 信念体系, 言語そのものの価値観に影響を与えようとするその姿勢, 努力・取り組みを指すこととする。

ディスコース計画を分析の焦点として利用した言語政策研究は管見の限り存在しないが, 批判的言語政策研究(Tollefson, 2006)は, 言語政策を立案・実施する際に見られる・利用される言説とその言説にまん延する(言語)イデオロギーを注視してきた。これは, 批判的言語政策研究が, 政策決定と政治的・経済的プロセスとの間には何かしらの歴史的・言説的つながりがあるという前提から出発しているからである。つまり, ディスコース計画同様, 特定の言語選択を対象化・正当化する力として機

能する“問題”や“解決方法”，“危機”，“理想”といった前提やコンセプト，イデオロギーがどういった言説で構成されているかに注意を向けるアプローチであると言える。

さらに，批判的言語政策研究は，言語政策を取り巻く政治的・経済的プロセスに対する洞察も提供することができる。本研究に照らして言い換えれば，焦点は選ばれた語彙の適切さなどの言語的要因だけでなく，簡約日本語の普及を促進しようとした社会・政治的背景にも向けられる。例えば，簡約日本語が叫ばれ始めた1980年代後半には，超低金利政策によるバブル景気が発生し，日本は労働者不足に陥った。これに伴う形で，就学ビザや短期滞在ビザなどを利用して入国した後，非正規就労につく外国人労働者・超過滞在者が増加した。これを背景にし，1990年には『出入国管理および難民認定法』が改正され，現在まで続く日本の“単純労働者お断り”の移民政策が定められ，日系人の就労や技能実習生の受け入れを可能にした(駒井, 2015)。また，1980年～1990年代は，アメリカの経済力の相対的な低下に伴い，日本とアメリカの間の貿易摩擦が顕在化した時期でもあった。日本の黒字が米国の赤字と関連付けて論じられ，日本の通貨安是正をアメリカ側から強く働きかけられたり，日本への内需拡大や市場開放要求があったりと，バブル経済の崩壊まで，アメリカからの経済改革への要求が政治化し続けた(古城, 2020)。批判的言語政策研究のアプローチを取ることで，理想的な選択肢として簡約日本語が望ましいものとして正当化されてきた時代背景や社会・政治的条件を簡約日本語の“外”からも説明することができる(Cf. Fairclough, 1992)。

研究デザイン

本研究に必要なアプローチは，簡約日本語の言語体系の問題性の指摘や，その有効性を実証的に調査するものではなく，大澤(2020)や庵ほか(2011)が主張するような“広く認識された”，“当然として受け入れられた”失敗の理由を疑い，検証する

テクニク、また、簡約日本語の狙いやその理念の裏にある背景を詳らかにする方法論である。

的言語政策研究(Tollefson, 2006)は、研究者の批評性を出発点としているため、批判的談話分析のアプローチを採用することで恩恵を受けると考えた。批判的談話分析は、言語というレンズを通して社会生活や社会プロセスの側面に注意を向ける。つまり、テキストは、特定の条件(例えば、テキストの解釈者、文脈的要因)が満たされたとき、社会に特定の影響を与える可能性があるという前提に根差した研究手法である(Fairclough, 2003)。本研究では、批判的談話分析のアプローチを用いて、野元が意図していた・望んでいた簡約日本語の社会への影響を検証し、どのような条件が満たされなかったために、限られた影響力しかもたなかったのかということも考察の範囲に含めたい。

本研究はコンピューターソフトウェアを援用したコーパスに基づく批判的談話分析(Computer-Assisted/Corpus-based Critical Discourse Analysis)を採用する。これは、質的なアプローチによる批判的談話分析とは異なり、語の登場頻度、語と語のつながり、コンコードダンス(Keyword in context)などの情報を用いて、特定の言語現象、アイデンティティやコンセプトの表象などの「discursive profile」(Mautner, 2005)、つまり、ディスコースの輪郭を把握する方法である。

Mautner (2009)は、コーパス言語学を取り入れた批判的談話分析が増えている一方で、批判的談話分析の方法論の中核にはコーパス言語学の技法が含まれていないと指摘しているが、コンピューターソフトウェアを援用したコーパスに基づく批判的談話分析は、Baker et al.(2008)以来、十分に確立されたものとなっていると主張する研究者もいる(Nartey & Mwinlaaru, 2019)。コーパスに基づく分析と言っても、言語学研究で開発・利用されている大規模コーパスを参照コーパスとして比較利用する必要があるわけではない。研究の目的によっては、ある社会で実際に使用されている大量の言語使用(例えば、ソーシャルメディア上の言語使用や新聞など)をアーカイブとして蓄積した「専門コーパス」(Baker, 2006, p. 26)を分析することを含むため、コ

ンピューターソフトウェアを援用したコーパスに基づく批判的談話分析は、社会問題の根底にある価値観や前提について新鮮な洞察を得るために大規模な言語データを用いて行う分析方法であると理解することができる。

分析に使用したデータは、簡約日本語についての記述のある野元の著作 22 点である(以下、簡約日本語データベース)。この 22 点は以下の 3 つの条件すべてに当てはまる。

1. 野元菊雄が著者として関わっている。単著，共著は問わない。
2. 学術誌，研究報告書，本など学術的な体裁を取っている出版物に掲載されているもの。査読の有無は問わない。
3. キーワード「簡約日本語」「簡約」が要旨，あるいは本文に表れている。

これらの条件に当てはまる著作物は、CiNii Research で「簡約日本語」と「野元菊雄」を使用したキーワード検索によって探し出し，また，この方法で抽出した野元の著作の参考文献リストから洗い出していった。年代別に整理すると，1970 年代後半に発表された著作が 3 点，1980 年代前半が 2 点，1980 年代後半が 4 点，1990 年代前半が 11 点，1990 年代後半が 2 点となった。共著は 2 点，それ以外は野元の単著である。論文の形式をとっているものが 14 点，インタビュー記事が 2 点，巻末提言など研究ノート相当と考えられる 3 ページ以下の短いものが 2 点，研究報告書が 1 点あった。共著本に野元が寄稿した 2 章，野元の単著本の 2 章もそれぞれ 1 点として数えた。表 1 は，以上の 22 点を発表年が古い順に並べたものである(カテゴリーに関しては次節参照)

簡約日本語データベースに収録された著作はすべて日本語で書かれているため，分析には日本語の計量テキスト分析を行うためのツールである KH Coder(樋口, 2020) を利用した。KH Coder は，収集されたテキスト全体における頻出語を取り出したり，代表的な言語使用・パターンを特定したり，研究者が注目したいテーマやコンセプト

トに合わせて統計的な分析を行ったりすることができる。樋口(2020)によれば KH Coder の使用目的は、データの整理または分析、あるいはその両方が考えられ、計量的テキスト分析とは言っても、分析全体が計量的である必要はなく、質的方法と量的方法を相乗的に用いることが常である。同様の認識は、コンピューターソフトウェアを援用したコーパスに基づく批判的談話分析者である Thornbury(2010)や Baker et al.(2008)も示している。

表 1 : 簡約日本語データベース収録著作

番号	著者	タイトル	年	形式	カテゴリー
1	野元菊雄	日本人と日本語	1978	『日本人と日本語』の1章	理念(簡約日本語は非中心的)
2	野元菊雄	これからの日本語	1978	『日本人と日本語』の1章	理念(簡約日本語は非中心的)
3	野元菊雄	「簡約日本語」のすすめ: 日本語が世界語になるために	1979	論文	構造
4	野元菊雄	「簡約日本語」のすすめ: 巻末提言	1983	論文(短い)	理念
5	野元菊雄	日本語を世界語にする方法とその意義	1984	論文	理念(簡約日本語は非中心的)
6	野元菊雄	日本語教育と簡約日本語	1985	論文	理念
7	野元菊雄	十時間の日本語教育	1988	論文(短い)	理念(簡約日本語は非中心的)
8	野元菊雄	「簡約日本語」入門はたして日本語習得は容易になるか	1988	インタビュー	その他
9	野元菊雄	正しい日本語と「簡約日本語」	1989	論文	理念
10	野元菊雄	簡約日本語の意図するもの	1990	インタビュー	その他
11	野元菊雄	簡約日本語と敬語	1990	論文	理念
12	野元菊雄, 川又瑠璃子, 義本真帆	簡約日本語の創成	1991	論文	構造
13	野元菊雄	国際化と日本語	1991	『日本人にとっての外国』の1章	理念(簡約日本語は非中心的)
14	野元菊雄	簡約日本語	1992	論文	構造
15	野元菊雄	リライトを終えて	1992	論文	その他
16	野元菊雄	簡約日本語語彙の意味分野	1993	論文	構造
17	野元菊雄	日本語の国際化	1993	論文	理念(簡約日本語は非中心的)
18	野元菊雄	簡約日本語への反対論	1993	論文	反対論
19	野元菊雄	簡約日本語への反対論 2	1994	論文	反対論
20	国立国語研究所日本語教育センター第二研究室分室	簡約日本語の創成と教材開発に関する研究	1994	研究報告書	構造
21	野元菊雄	言語政策	1995	『国語学の五十年』の1章	理念(簡約日本語は非中心的)
22	野元菊雄	簡約日本語への反対論 3	1997	論文	反対論

本研究では、KH Coder をデータの整理に主眼を置いた形で使用する。批判的談話分析が重視する分析者の批判性を担保するため、分析から見えてきたデータの傾向やパターンの解釈や、注目に値するのかどうかの判断は筆者にゆだね、数値化や計量的な分析方法はあくまでも適用するに留めた。

本研究が、分析よりも整理に重きをおいて KH Coder を使用するもう一つの理由は、批判的談話分析が、何が書かれているかという内容面だけでなく、どのように書かれているかという言語表現の面も考慮するからである。本研究で作成した簡約日本語データベースは、「専門コーパス」(Baker, 2006, p. 26 筆者訳)であり、言語学研究のためにデザインされたコーパスとは、量の面でも質の面でも同等には語れない⁴。しかし、KH Coder の機能を選択的に用いることで、最小限の労力で、言語使用のパターンの特定や語の登場頻度やデータ全体における分散を見ることができる。KH Coder を利用すれば、簡約日本語データベース上のテキストからコンコーダンスを作成し、それを閲覧・検索したり、頻出語からキーワード、つまり、特定のディスコースにおいて重要な意味を持ち、(社会の)価値観を物語る語(Stubbs, 1996; Williams, 1976)を抽出したりすることができるため、言語表現に着目した分析が行える。また、計量的な分析に終始しないことは、数値として代表性の保たれた言語表現だけではなく、個別の事例についての詳細な調査をすることを妨げないため、特異な言語表現の裏にある隠された思惑や意図、あるいは巧妙なディスコース戦略をあぶりだすことも可能となる。

KH Coder に頼らずに質的な方法で批判的談話分析も行うことができるが、コンピュータソフトウェアを利用することで、膨大な量のテキストを扱えるようになる。大きなテキストアーカイブを体系的に見ることが可能になるため(Mautner, 2009)、一つのテキストデータでは見られなかったパターンが見えてくるなど、質的な方法で

⁴ 通常、言語学の研究で開発され・利用されるものは、タグ付けされた文法情報やアンテーション機能が付いている。また、収録されている語のサイズも、例えば、現代日本語書き言葉均衡コーパスの場合は、一億語を超えている。

は得られない気付きを得られる可能性がある。また、素データの全体傾向・特徴を数値的指標(例えば、多様性、種類、分布)で示すことができるため、分析者の経験的基盤を広げることができ、また、どこを読むべきか、どこに注目してさらなる分析を進めるべきかという分析の道筋をつけることができるという利点もある。

大量のテキストデータを整理し、計量的な分析を適用することは、データ探索の機能に加え、研究者のバイアスを減らすことにも貢献する。つまり、研究者の社会政治的なスタンスにだけ合致するようなテキストを読んだり、分析の対象にすることや、典型的な例・パターンを引用する際に、研究者の解釈に合うものを選んだりするということが防げる。さらに、データの全体像を計量的に示すことで、引用した場所の選択理由を説明できるため、研究者の恣意性をできる限り排除した形で、解釈に説得性を持たせることができる。もちろん、Close Subtirelu and Baker (2017)が指摘するように、計量的な分析だからといって、あるいは量的なアプローチを援用するからといって、研究全体としての主観性が減るわけではない。しかし、コンピューターソフトウェアを利用した分析をすることによって、分析資料が膨大であっても、選択・引用の際の曖昧さや分析者の直感や判断だけに頼ることを減らすことができ、過大解釈と過小解釈の防止策を講じることができる(O'Halloran & Coffin, 2004)。

キーワードの選定

簡約日本語データベースの分析を進める前段階として、名詞に絞って、KH Coderで3種類の分析を行った。初めに行ったのは対応分析である。対応分析は、全データと外部変数の連関を調べるために行い、語の出現に関して変数ごとの特徴を二次元の散布図上にまとめることができる。図1は、外部変数を野元の著作の出版年別に区分けし(1970年代後半, 1980年代前半, 1980年代後半, 1990年代前半, 1990年代後半)、年代ごとに特徴的な名詞を調べた結果である。図1では、変数である年代が四角で示され、出現率の高い語は、ドットで示されている。縦軸0と横軸0が交わる原

点(0, 0)からの距離は、語の特徴の強さを示している。つまり、出現パターンに取り立てて特徴がなく、外部変数に関係なくまんべんなく出現している語は、原点(0, 0)の付近にプロットされ、原点から離れている語ほど特徴が強いと判断する。また、原点からの方向も重要なパラメーターであり、原点から見て、ある変数の方向にプロットされているほど、その外部変数に特徴的な語であると解釈する。したがって、外部変数を示す四角の位置が近い場合は、出現している語が重なっているということの意味するため、内容的にも類似している可能性があるという。

図 1:対応分析(年代別)

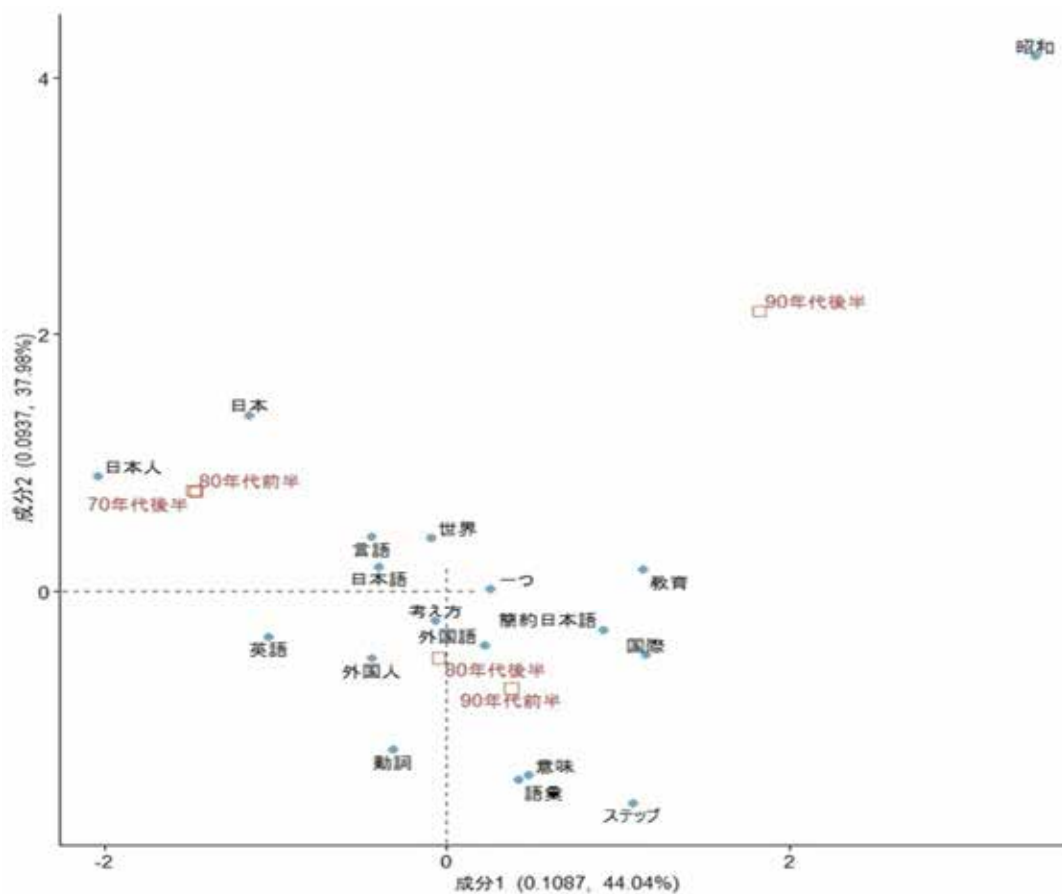


図 1 の対応分析の結果から導き出されることは、90 年代後半の著作で使われている名詞には特徴があること、そして、四角の位置に近い 70 年代後半と 80 年代前半の著作、また 80 年代後半と 90 年代前半の著作は特徴的な名詞が類似しているという 2

点である。前者に関してもう少し深く考察してみよう。90年代後半の方向にプロットされている“昭和”のコンコーダンスデータを見てみると、95年以降の著作(計2点)のうちの1つである『言語政策』の影響を強く受けていることが分かった。この著作の中で、野元は日本の言語政策を概観する際に、度々年号を使用しており、実際、“昭和”の総出現回数70回のうち44回が『言語政策』の中で使用されていた。

本稿の目的は、年代や個々の論文に特徴的なディスコースを調査することではないため、対応分析の結果は、分析から除外する語の特定に利用した。しかし、著作が発表された年代によって、著作の数にかなりの偏りがあること(最小2点、最大11点)、また、書かれている内容や論文の目的は必ずしも年代ごとにまとめられるわけではないことから、図1の分析結果だけで除外する語彙を決めることは避けた。上述のように、抽出した特徴語については、その年代にカテゴライズされた論文の中身やコンコーダンスを見ることで説明を付けることができたため、年代ではなく、論文の目的や内容を外部変数にして、特徴のある語彙を検出することとした。

図2は、著作の内容・目的を変数として、対応分析を行った結果である。なお、すべての著作に要旨が付加されていなかったり、あるいは研究目的などの節が立てられていなかったため、筆者がそれぞれの論文を複数回読み、帰納的に著作の内容・目的をカテゴリー化した。以下は、カテゴリーの説明とそのカテゴリーに当てはまる著作の数を記したものである。どの著作がどのカテゴリーに属しているかは、表1を参照されたい。

理念(全11編):簡約日本語を中心に扱っているものとそうでないものの両方が含まれる。前者に関しては、簡約日本語の社会・政治的背景、簡約日本語の目標・目的・価値が語られている。後者に当てはまる著作では、日本、日本語、敬語、言語政策などが論文の主要テーマであり、語られている内容としては、日本語を取り巻く社会・政治的状况、今後の日本語、日本の言語政策の行方、野元自身の言語(教育)観などが含まれ、その1つのトピックとして簡約日本語が登場している。

構造(全 5 編):簡約日本語の創造のための語彙選定とその条件, 語彙リスト, 文法の選
定理由などが中心的に書かれている。

反対論(全 3 編):簡約日本語への批判に対しての野元の返答。

その他(全 3 編):インタビュー, 野元本人による書き換えの実践。

図 2:対応分析(内容・目的別)

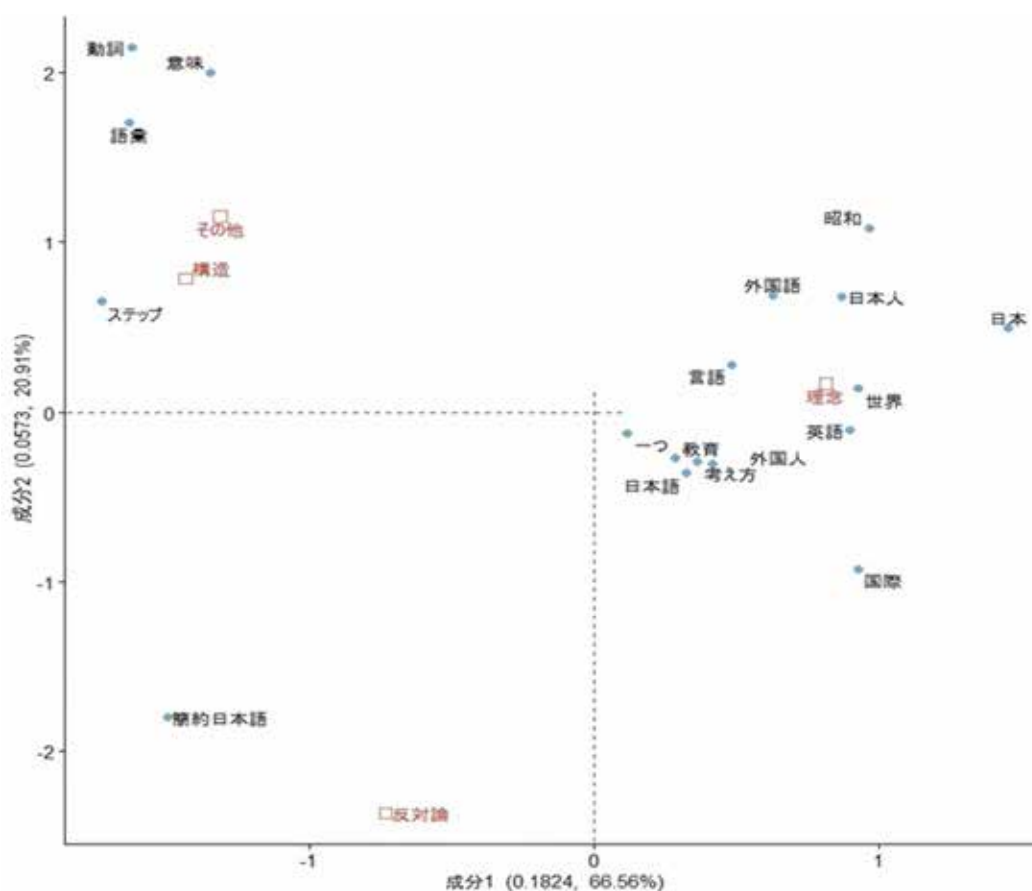


図2の対応分析の結果から, “動詞”, “語彙”, “意味”, “ステップ”, “簡約日本語”を「反対論」, 「構造」, 「その他」に分類された著作に特徴のある語として抽出できた。「理念」の категорияに属する著作の特徴語としては, “日本”のみを特定した。これらの結果は, 以下で取り上げる共起ネットワーク分析及び高頻度語と合わせて検討する。

表2と共起ネットワーク分析と対応分析の結果を比較しながら、着目すべき語彙、除外すべき語彙を選定した。まず、表2で示されている全18語のうち、対応分析の結果から導き出された特徴語(動詞、語彙、意味、ステップ、簡約日本語、日本)は除外した。また、共起ネットワーク分析上、これらの除外語と同じクラスターに属している語も、今回は分析から外すこととした。これは、簡約日本語データベースに表れたすべてのディスコースを満遍なく調査することより、より特徴的なディスコースを調査することを優先したためである。共起ネットワーク分析のクラスターは、実際の文脈や論文の種類・傾向を見ないと、本当に同じトピック・テーマを形作っているかどうかの判断はできないという樋口(2020)の懸念を心に留めつつ除外語の“日本”と同じクラスターに属する“外国人”、“日本語”、“日本人”は、除外することとした。これらの高頻度語の分析は別稿に期す。

表2:高頻出名詞リスト

登場回数↔	頻出語↔
680回以上↔	日本語↔
330回以上↔	簡約日本語↔
150回以上↔	日本, 言語, 日本人↔
130回以上↔	英語, 意味↔
100回以上↔	教育, ステップ, 語彙↔
60回以上↔	外国人, 考え方, 国際, 一つ, 世界, 昭和, 動詞, 外国語↔

さらに、図3で、クラスターに属していない“考え方”と“昭和”も除外することとした。“考え方”のコンコーダンスを見ると、カテゴリーによって偏りはなかったものの、“考え方”という語の前後に配置される語によって、意味内容が大きく変化するため、分析の中心に置いて展開することは困難と判断した。一方、“昭和”の総出現回数70回のうち44回は、95年以降の著作2点のうちの1つである『言語政策』で登場しているという偏りが見られたため、“昭和”も除外語として扱うこととした。

この時点で、除外しないと判断した高頻度語は，“言語”，“英語”，“教育”，“国際”，“一つ”，“世界”，“外国語”の計7語である。これらは、共起ネットワーク上の2つのクラスターと重なる。本稿では、このうちの一つである「世界—国際—英語—1つ」クラスターに着目し、もう一つの「言語—外国語—教育」クラスターについては、別稿に譲ることとした。

結果・考察

本節は、前節で選定したキーワードが実際に立ち現れた文脈を観察し、その内容を質的に分類した結果を提示する。紙幅の関係上、意味的に類似している“国際”と“世界”を中心に展開し、“英語”から読み取れる内容については適宜言及していく。“一つ”に関しては、つながる語によって、意味する内容が大きく変化するため、扱わない。したがって、以下では、“国際”と“世界”が現れている文とその前後の文を繰り返し読み、定量データ分析ツールのMAXQDAを利用して、コーディングを施した結果を、オリジナルのデータを引用しながら、これらの概念に解釈を付け加えるという形で簡約日本語のディスコース計画に迫っていく。

日本語の国際化という目標

簡約日本語データベースから見えてきたのは、野元が，“国際語”，“世界語”，“国際共通語”，“国際的な共通語”，“国際社会での共通語”，“世界共通語”，“世界の日本語”など、様々な表現を用いて、日本語の国際語化・世界語化という目標を力強く掲げていたことである。野元によれば、言語の国際語化とは「世界で広く使われるようになった、という意味」(野元, 1993b, p. 14)で、日本語の文脈に落とし込むと、「日本語の世界に向かったの発展」(野元, 1993b, p. 17)を意味する。世界語の定義については、はっきりと明記している箇所はないものの、「[...]この精神が英語を国際語からさらに世界語にしたのでしょう」(野元, 1993b, pp. 16-17)という記述など(7-10, 7-11 も参照)から、野元が、世界語を国際語の延長線上に位置づけ、

また、国際語よりも世界のいたるところで普及している言語と理解していたと言うことができる。これは、7-1 で、日本語について「ある面では」と、確答を避けた表現をしていることから考えても、真つ当な解釈であろう。

[7-1]すでに、日本語はある面では世界語になっている。日本学についての国際会議では、各国の人々が日本語で論じ合う、というようなことはある。[...]こうして、日本語や日本文学の専門家だけでなく、日本をフィールドとする学問をしている人には日本語のできる人が当然ながら多くなってきた。(野元, 1984, p. 18 筆者下線)

日本語の国際語化・世界語化の状況について、野元は、様々な見解をしている。1993 年発表の『日本語の国際化』で、野元は過去の学会発表の内容を発展させたものとして、国際語化が起きたときに起こること 11 項目を挙げた(表 3)。

表 3:ある言語が国際語化した時に起こること(野元, 1993b, p. 15 より再構成)

1↔	その言語はその言語を目的としてではなく、何か別の目的のために手段として学ばれるようになる。↔
2↔	その言語を第一言語（母語）としない人が教育することが多くなる。↔
3↔	その言語が行われている本国よりも別の土地で学習されることが多くなる。↔
4↔	学習者のうち、年少者の比率が高くなる。↔
5↔	教育される人が大多数化する。↔
6↔	学習の中心は書きことばから話しことばに移る。↔
7↔	学習に割くことのできる時間は減る傾向にある。↔
8↔	その言語は非純粋化する。↔
9↔	学習が受信型から発信型に変わる。↔
10↔	その言語が行われている国での第二言語としての教育は、初級を主体としたものから中級を主体としたものに移っていく。↔
11↔	教養として学ばれる率が高くなる。↔

簡約日本語データベースでは、以上 11 項目のうち、4 項目に当てはまる現象が、日本語はすでに国際語化・世界語化しているという根拠として提示されていた。まず 1 つ目の現象は、日本語自体の変化である。具体的な記述を見てみよう。

[7-2]日本語は国際化しつつありますが、国際化した言語が当然受ける変化を日本語もまた受けています。そのうちの一つは非純粋化ということですが、[この論文では]これについて考えることを主な内容としています。この非純粋化をわれわれは受け入れなければならないのではないかと考えます。あるいは進んで日本語を単純化することを考えてもよかろうと思います。[…]日本語が国際化したのはまぎれもない事実です。 (野元, 1993b, p. 14 筆者下線)

[7-3]英語の辞書に日本語からの単語がいくつ入っているなどと報じられることがあります。同じ辞書でも版が新しくなるとそういう語数も増えるようです。これも日本語の国際化の一つの現れでしょう。 […]先に述べたように、国際化した言語は必然的に外国語からの影響を受け、また与えるものです。日本語はまだ受ける方が多いのですが、既に明治維新前後から日本語は欧文脈の影響を受けています。漢文脈が日本語にさまざまな影響を与えたのに似ています。「~するところの~」のような関係代名詞の直訳的な文は普通はそうは使われませんが、このような考え方は日本人の心にも生じています。[…]「彼女」という語が多く使われるようになったこと、また日本語では普通主語にならないものを主語とした受身形、「会議を持つ」のような直訳形が日本語の中に入ってきています。これらは翻訳を媒介として日本語に入ったと思われます。しかし、それからは、日本語を第一言語としない人たちの、それぞれの第一言語からの干渉を受けた日本語が、日本人の日本語に反射してくる、という形での影響が出るようになるかと思われます。上にもこれと同じ趣旨のことは申しましたが、われわれはこれを嫌悪してはなりません。これも日本語が世界に大いに伸張し、国際化したことの一つの現れだろう、と考えられるからです。(野元, 1993b, p. 19 筆者下線)

7-2 や 7-3 で論じられているのは、外国語が、構造・システムとしての日本語に影響を及ぼしているため、日本語は国際語化しているという主張である。しかし「日本語が国際化したのはまぎれもない事実です」(7-2)と言い切っている箇所はあるも

のの、「(影響を与えることよりは)まだ受けるほうが多い」(7-3), や「日本語は国際化しつつありますが…」(7-2)という記述があることから、日本語の国際語化への道のりはまだ道半ばにあるという野元の慎重な評価が読み取れる。

7-2 や 7-3 で、野元が日本語自体の変化をポジティブに受け入れることを推奨していることも注目に値する。第一言語が日本語ではない話者が話す日本語を「嫌悪」(7-3)しない態度を養成したり、自らが進んで日本語に変化を起こす、つまり「簡単化すること」(7-2)も提案している(日本語の国際語化と簡約日本語の連関については後述する)。

2 つ目の現象は、日本語学習者の増加である。簡約日本語データベースには、野元が、具体的な学習者数の数値的变化を示している箇所は見られなかった。しかし、「ある言語が国際化し、学習人口が増えると、いろいろなことがその言語の上で起こってきます」(野元, 1992, p. 1)など、学習者数の増加が触媒となって、上述の言語変化を起こしているといった指摘や、「さて、日本語の国際化は、まずは日本語を学習する人数の急増という形で現れています」(野元, 1993b, p. 14)といった学習者の増加そのものが国際語化の指標であるといった記述がみられた。

3 つ目の現象としては、学ばれ方の変化が挙げられる。具体的な記述を見てみよう。

[7-4](インタビュー:最近外国人労働者の問題やインドシナ難民が急増している問題があつて、そこでは先生がお考えのような簡約的な学習をする人が増えてきたように思うのですが、いかがですか)そうですね。これは日本、また日本語が国際化すればとうぜん出てくることで、逆にそういう人を増やすことによってますます国際化するともいえるわけです。だから日本語が国際化すればするほど、そういうものは必要になってくると思います。国際化の過程では一番大切なことではないかと思ひます。(野元, 1990a, p. 55 筆者下線)

[7-5] 最近の日本の急速な国際化にともなうて、日本語教育で日本語を習うことは、目的から手段に移りつつある。一時代前は、外国人で日本語それ自体のために一つまり日本語学者や日本語の教師になるために日本語を学んだ人の率は、比較的高かった。それは日本学や日本文学研究のため、といった日本語と近い周辺の分野を研究するための日本語学習をも含んでの話であった。しかし、現在は、電子工学などの科学技術、各種技術研修、ビジネスのためといった実用的な目的をもった人が増え、日本語はその目的を達するための手段となってきた。言語はコミュニケーションの用具である、という観点からすれば、日本語学習が目的から手段に移っているということは、健全な発展だといっていいだろう。こうして、日本語教育は、目的の多様化とともに、その内容も多様化しつつある。このことはあとでもふれるが、そのひとつとして学習時間の多様化があげられる。この多様化とは日本語教育が手段となりつつあることにともなうて、学習時間が少ない者の数が多くなる、という点での多様化である。ことに、技術研修生の日本語教育の主目的はもちろん技術の習得であり、いわばやむをえず、必要悪として習わされているという面がある。(野元, 1991, pp. 141-142 筆者下線)

[7-6] 将来日本語が本当の意味で国際化したとき、日本国内で日本語を外国人が教えるのが珍しくなくなるのではないかと思う。現在は、日本語教育学を日本人に教える外国人が少数ながら出てきた、という段階である。しかし、まだ日本語、あるいは国語を外国人が日本で、ことに大学のレベルで日本人の学生に教えている例はないのではないか。すでにアメリカでは英語ないし米語をアメリカの学生に教えている日本人は(数はそう多くはないと思うが)、珍しい例ではなくなっている。これは英語が国際化しているからだといえるだろう。このような意味で、日本語が真に国際化するためには、外国人一つまり日本語を母語としない人が、日本で日本人に日本語を教えはじめようにならなければならない。日本人だけが日本語を教えることができる、という考え方は改めなければならない。(野元, 1991, p. 147 筆者下線)

[7-7][...]それまでは、日本語は広く言って日本語学を専攻する人に主として学ばれていましたが、最近はそのような目的なしにただの手段として、あるいは教養として学ばれるようになってきたようです。文部省統計数理研究所の前所長林知己夫氏から所長時代に聞いたところでは、近ごろ研究所を訪問する外国人の中には日本語を話す人がいる、ということでした。昔はそんなことはなかったそうです。大学の教養課程的なものとして習得したらしい、と言われました。国際化した言語は、このような学ばれ方をするということは、そのことの良否は別として、日本の大学での外国語教育を考えればよくわかることです。(野元, 1993b, pp. 14-15 筆者下線)

以上の引用では、日本研究や日本語教師になるという目的のために日本語を勉強している学習者だけではなく、外国人労働者やインドシナ難民(7-4)や技術研修やビジネスのために日本語を学習する人(7-5)の存在を示し、学習目的の多様化を指摘している。7-5 の後半では、学習者の目的の変遷に伴って、学習時間の多様化、また7-7 で触れられている「教養」としての日本語のように、学習内容の多様化にも言及がある。これらに加え、7-6 では教授する側に起こりつつある変化として日本語教師の脱ネイティブ化について述べ、これも日本語の国際語化の指標としている。しかし、「日本語が真に国際化するためには」(7-6)というような発言からは、国際語化に向けてまだ努力する余地は残されているという野元の厳しい評価が感じられる。

以上をまとめると、野元は、日本語の言語それ自体に変化が起きていること、日本語学習者が増加していること、日本語の学ばれ方が多様化していることから、一定程度、日本語の国際語化は進展していると評価しつつも、進展の状況について決して満足はしていないことが読み取れる。実際、野元は、1985年の『日本語教育と簡約日本語』で、日本語の国際語化が進んでいないのは、以下に示されるような日本(人)の考え方・態度に起因すると主張している。

[7-8]第 1 は、日本語の世界での力は弱いものであるから、国際理解のために日本語を広めようとするのは迂遠で、むしろ国際語の地位が確固としたものとなっている英語を習得した方がいい、とする考え方です。しかし、これはことばをただ効率だけで考える悪習のあらわれです。日本人が英語に熟達することはもちろん必要ですが、これでは一方通行です。外国人が日本語を学ぶことによって、もっとお互いに近づくことができ、それこそ効率はもっと高くなるでしょう。第 2 は、日本語はむずかしいから、外国人には習得困難ではなかろうか、ということです。日本語がむずかしいというのは日本人の好きな神話であるようです。1 つには、そのようなむずかしい日本語を操る日本人は大したものだ、と自ら誇りたい気持ちもあるのでしょうか。(野元, 1985, p. 7)

さらに、野元が日本語の国際語化の状況に不満をもっていたということは、高頻度語「英語」のコンコーダンスデータから見ても明らかである。

[7-9]英語はいろいろな変化と言うか、正しくは変種を割りに平気で受け入れてきました。イギリス英語、アメリカの英語だけでなく、今いろいろの母語による変種が英語にあって、それを大まかに受け入れているところから今の国際語として英語が力を得てきたのだと考えます。(野元, 1990b, p. 74 下線筆者)⁵

[7-10]以上の項目(表 1 の 11 項目)を日本語について申しますと、すべてこれらに向かって動きつつあるように思いますが、[...] もう国際語、というより世界語の地歩を確立している英語の場合と比べると、まだ発展途上語という趣きがあるように思います。(野元, 1993b, pp. 15-16 筆者下線)

⁵ 1989 年発表の論文『正しい日本語と「簡約日本語」』が入手不可能だったため、野元 (1990b) に再録されたものから引用。

[7-11]英語は何百年かをかけて今の国際化した言語にふさわしい形になりましたが、
後発の日本語としては、そんな悠長なことを言うてはいられない、と思います。(野
元, 1993b, p. 17 筆者下線)

野元が英語を引用する時は、「国際化しつつある」(7-2)や「日本語が真に国際化
するためには」(7-6)といったような譲歩表現は使わず、確定的な表現を使っている。
また、英語について、野元は日本語とは明らかに違う形・レベルで、国際語・世界
語の地位に上り詰めている、あるいは、国際語を乗り越えて世界語の地位を築いて
いるという認識を示しており、日本語を「発展途上語」(7-10)や「後発」(7-11)と形
容していることから、日本語の国際語化の程度に決して満足していなかったことは
明白である。

日本語の(さらなる)国際語化のために

日本語の国際語化の進展には更なる努力が必要と主張する野元は、この目標実現
のための方法を複数提示している。もちろん、前節で触れた学習者を増やしたり、
学ばれ方・教師の多様化を促進したり、それに伴った教育内容を考案・実施したり
していくことも、その方法として暗示される。ただ、それ以外の方法として、野元
は、まず、ステータスの変革を提案する。野元は、「国際化の最終目標の一つとし
ては、国連の公用語となることがある」(野元, 1993b, p. 18), 「国際化のひとつの目
標として、日本語を七つ目の公用語として採用させることを日本は考えるべきだと
思う」(野元, 1991, p. 148)と述べている。日本語が国連の公用語になった暁には、
「底辺、あるいは裾野が広がれば山の頂上も高くなるはずです」(野元, 1985, p. 9)と
いう発言からも、日本語学習者の増加が見込めるという推測もしている。

次に野元が指摘するのは、投資の必要性である。7-12 では、野元は、諸外国との
比較をしながら、日本は日本語の国際語化に金銭的・人的資源を投入していないと
強調している。7-13 では、言語の国際語化への投資は、結果が出るのに時間がかか

る、経済的な結果が出づらいついいう“一般論”を引き合いつに出して、消極的な論調を批判している。

[7-12]いま、日本語を教えるために国際交流基金が世界に派遣している日本語教師の数は一年に百人内外だと思つう。ところが、フランスがフランス語を教えるために海外に派遣している人数は一年に二万人以上とつわわれている。もちろんフランス語はかつての世界語から転落しており、またフランスのかつての植民地は独立後アメリカの影響を受け、英語の力がこれら新独立国で強まりつつあることへの危機感にかられてのことかとも思つう。けれども、この傾向はフランスだけでなく、ドイツもそうだし、経済力からすると日本よりあまり強くないイタリアもスペインも、自国語の世界への伸張には大変熱心に努力し、またお金も使っている。日本はこの点で恥づかしながら後進国であるようだ。 (野元, 1984, p. 19 筆者下線)

[7-13][…]ところがこの努力がそう十分なものではないようです。その理由はいろいろあるでしょう。日本を国際的に理解させる有力な手段であることが頭ではわかつて、すぐに経済的な実益がそこから出てくるわけではないので、遠い将来を見わたしての投資ということをしたがらない国民性にもよると思ついます。文化ということにお金を出し流る一般的傾向も原因の一つでしょう。 (野元, 1985, p. 7 筆者下線)

最後の方法は、前節で簡単に触れた、言語それ自体の変化を積極的に受け入れたり、変化を起こしたりすることである。変化を受け入れる姿勢については、7-2 や 7-3 の記述にも見られたが、これら以外にも、非純粋化した日本語に慣れることなど、個々人の意識・行動改革を求めている記述が散見された。

[7-14][…]ただし、英語国民が、インド人が th を t や d と発音しても理解できる、といったような馴れの訓練をする必要があるでしょう。つまり、何国人特有のゆがみを修

正しながら聞き取る，という練習です。この意味では日本人も国際化する必要はあると思います。(野元, 1978, p. 212 筆者下線)

[7-15]多数の方々は，正しく美しい日本語にこだわっておられるようです。しかし，あまりこれに拘泥してしまいますと，日本語の世界に向かったの発展，すなわち国際化を阻害することになります。日本語はこういう偏狭な愛国者を無視しなければいけません。(野元, 1993b, p. 17 筆者下線)

一方，変化を起こす方法について，野元は自身が考案した簡約日本語を提案する。早い段階から，野元は，日本語に変更を加えることをポジティブに捉え，推奨している。1978年発表の『これからの日本語』では，「[...]もう少し，自由な変更を日本語について加えてもいいのではないかと、思います。日本語を世界の日本語にするためにはこのことが必要でしょう」(野元, 1978, p. 210)と述べている。また，以下の引用文では，「エリート」(7-16)の日本語や「純正な日本語」(7-17)を変化をしない・変化を拒む言語として対象化し，それらに固執することは日本語のためにならないことや，学習者の多様化に対応できないことを指摘している。

[7-16]私は，[簡約日本語に反対の]意見を下さった外国人はみんな日本語についてのエリート，学習時間もたくさんあった人だと思います。これから習う人，あるいはそんなに時間をかけられない人のことを全然考えていない，ということですね。だからもう少しエリートでない草の根の日本語を育てたらいかがかということです。それが国際化の一つだと思うのです。(野元, 1990a, p. 59 筆者下線)

[7-17]先に純正な日本語といいました。この点からいうと「簡約日本語」は日本語を毒する乱臣賊子のようにいういい方があります。これは自ら愛国者と思っている人が多いようです。しかしこれは，日本語特殊論でありまして，日本特殊論と同じく日本

語のためにはなりません。タコツボに籠っている日本語は国際性を持ってないでしょう。(野元・川又・義本, 1991, p. 105 筆者下線)

野元は、これらの変化をしない・変化を拒む日本語に対立するものとして、自身が提唱する簡約日本語を持ち出すだけでなく、これらを国際語化の流れに逆行するものとして表象することによって、簡約日本語の正当性を際立たせている。実際、以下の7-18, 7-19, 7-20では、簡約日本語が日本語の国際語化を推進するものとして結び付けられおり、日本語の国際語化というディスコースによって簡約日本語が下支えされていることが分かる。これを逆説的に言えば、日本語の国際語化という目標は、野元の考案した簡約日本語を正当化するために必要なディスコースであったと言えるだろう。

[7-18]以上、日本語が世界語になるための条件について考え特にそのために「簡約日本語」を提唱しました。要はあまり日本語についてかたくなに考えないことだと思います(野元, 1979, p. 65 筆者下線)

[7-19][...]しかし、これからの日本語が世界に大きく広がっていくためにはこのような「簡約日本語」的な発想の転換をしなければならないのではないのかと思います。(野元, 1990b, p. 74 下線筆者)⁶

[7-20][...]国際共通語としての日本語を世界により広く進めるためには、日本語のむずかしい点を取り払い、エッセンスとしての日本語を創り出し、それから習い始めるのが効率的です。このような日本語を簡約日本語といいます。(野元ほか, 1991, p. 94 筆者下線)

⁶ 1989年発表の論文『正しい日本語と「簡約日本語」』が入手不可能だったため、野元(1990b)に再録されたものから引用。

簡約日本語を取り巻く社会的背景・環境

英語に比べて、中途半端な状態にある日本語の国際語化の状況を際立たせた野元は、簡約日本語をはじめとして、様々な方策を提示してきた。彼の日本語の国際語化にかける情熱は揺るぎない。このこだわりの背景には一体なにがあるのだろうか。

簡約日本語データベースからは、当時の国際社会における日本の(経済的)存在感を垣間見ることができた。例えば、1985年発表の『日本語教育と簡約日本語』では、「日本から見た輸出超過とそれに伴う貿易摩擦問題、あるいはその前提としての効率的な、一面排他的な経済発展など、日本がいろいろ世界に波乱を起こしがちなときに外国人に対する日本語教育は大きな意味を持ってきます」(野元, 1985, p. 6)と述べて、世界経済における日本の立ち位置と日本語教育の連関を強調している。

“経済”という語の登場回数は20回であり、決して高頻度ではなかった。しかし、コンコーダンスを調べてみると、日本の経済的なプレゼンスの向上によって、日本語学習者が自然に増加している、また、日本語の価値が上昇しているといった記述がみられた。7-21から7-24では、経済力を背景とした日本の存在感の高まりが、7.1節で言及した日本語学習者の増加、日本語学習の目的の多様化と結びつけられている。これは、日本語の国際語化を希求する際に利用した“外”のディスコースの1つとして認めることができるだろう。

[7-21][...]もちろん日本の経済力が高まるにつれて、日本語を習っての利益は高まるでしょうが、その利益は、いかにも経済だけの大国日本にふさわしく、経済だけに限られたものでして、これは言語がその根底において結びついているはずの精神というものとは関係のない、単なる道具にしかすぎないとの考えと結びついたものとなります。
(野元, 1978, pp. 17-18 筆者下線)

[7-22] […]ほうっておいても、経済力の伸張に伴い、日本語を学びたい人が増えては
きていますが、習ったときやさしいが上にもやさしい言語としておく必要があるでし
ょう。 (野元, 1978, p. 212 筆者下線)

[7-23]世界で今、日本語教育が盛んになってきています。昔は何らかの分野で日本を
研究の対象としている人が日本語を学習するというのがほとんどでしたが、近ごろは
学問のためという目的を離れた人が圧倒的に多くなったようです。確かに、日本関係
の学問の専門学者はそんなに多く必要ではありませんが、日本の経済的な進展と、円
高による海外旅行者の増大などによって、実用語学の対象としての日本語の価値が上
がってきたからでしょう。 (野元, 1988b p. 204 筆者下線)

[7-24][…]それがだんだん日本が経済力をつけるに従って、外国人に対しても日本語を
教育する現場が増えて「外国人のための日本語教育学会」が設立されたのは昭和37年
6月でした。 (野元, 1995, p. 411 筆者下線)

以上の引用から、国際社会において日本の存在感が増しているため、日本語も国際語化する必要があるというロジックが導き出される。これを楽観的に捉えると、日本が国際社会における主要なプレーヤーとしてさらに活躍するために、あるいは、そのような役割を担う国家にふさわしい言語として日本語も高みに上らせる必要がある、という考え方になる。しかし、次節で展開するように、少なくとも、野元は、日本が置かれていた社会・経済的状况を楽観的に捉えていたわけではなく、危機感を覚えていたために、日本語の国際語化を唱えていたことが見えてきた。

国益というメリット

7.2 節では、野元が、簡約日本語を含めた複数の日本語の国際語化の方法を提示していたこと、そして、簡約日本語は日本語の国際語化というディスコースで正当化

されていたことを示した。しかし、そもそも、野元はどのように、日本語の国際語化、そして簡約日本語を社会的に意味のあるもの、価値あるものとしてパッケージすることができたのであろうか。簡約日本語データベースから見てきたのは「国益」というキーワードである。

日本語の国際語化が国益にかなうという仮定が、一番わかりやすく示されている例は、前述した日本語の国連公用語化である。7-25 では、国益が具体的に何を意味しているのか示されていないが、日本語が国連公用語に採用された場合、国連に日本人職員を送り出すのが容易になるため、国際社会における日本の声を大きくする効果が見込まれると野元は予想している。

[7-25]たとえば、日本語を国連の公用語の一つとします。いま日本はその負担する分
担金の大きさに比例しただけの国連職員を送り出していませんし、また高級職員も出
していません。大きな障害は言語だと思えます。国連の公用語になったら、すべての
会議に日本語の同時通訳がつき、すべての公式印刷物には日本語版も出ます。[…]い
ままで日本が出した国連の職員や、代表が必ずしも悪いとは言いませんが、もしそう
なったら、人物・識見だけで代表を選ぶことができるのです。これは日本にとって大
きな国益になる、というわけです。(野元, 1978, pp. 211-212 筆者下線)

日本語の国際語化がもたらすもう一つの国益として、野元は、日本理解の深化を
挙げている。7-26 では、簡約日本語の先には、外国人の日本理解が進むという国益
があり、そして、そのまた向こうには、日本の国際語化・世界語化があるというロ
ジックが展開されている。

[7-26][…]問題はありますが、こうした『簡約日本語』のような努力の積み重ねが、外
国人に日本語に親しませるチャンスをより与えることになり、ひいては日本理解を助

けることになると思います。これはまた、日本語が世界語になるためのワンステップにもなると思います。(野元, 1983, p. 118)

外国人に日本をより理解してもらうことが国益にかなうという野元のロジックは、前節で触れた、当時の時代背景と密接に繋がっていることもわかってきた。7-27 や 7-28 では、野元が、日本の経済的成功を必ずしも楽観視しているわけではなく、日本の状況に危機感を抱いていることが読み取れる。この危機を回避・乗り越えるための解決方法として、野元は、日本語の国際語化、つまり、日本語教育、あるいは簡約日本語の普及によって得られる日本理解を提案する。しかし、同時にここで提示されている日本理解は非常に限定的であることも分かる。つまり、日本語を学習することで、日本に好意的な理解・態度を示すようになり、これによって、国家間の経済的・政治的・社会的な「摩擦」(7-28)や「ジャパンバッシング」(7-27)が減るといふあまりにも単純すぎるシナリオが提示されている。

[7-27][...]そのような認識にもかかわらず、わたしが、日本語を世界語にと言うのは、日本の国益を考えるからである。言葉というものは、物の考え方の直接の反映である。したがって、言葉を学ぶことは、その言葉を話す人々の考え方が分からないとできない。上達すればするほど、その言葉の考え方が分かる。それほど上達しなくても、わたしたちはある言葉を習うと、なんとなくその言葉を話す人々、ひいてはその言葉の話されている国に対して好意を持つものである。このことからしても、日本語を世界に広めれば、それだけ日本に好意を寄せる人が増える、ということになる。そのうちのある人々は、日本人の考え方が理解できるようになるだろう。そうした時、いま日本人を不可解とする人が世界に多いようだが、それが少なくなり、それだけ摩擦も少なくなると思う。(野元, 1984, p. 18 筆者下線)

[7-28]言語はそのままイコール文化，と言っていいほどです。ですから日本語を学習することは日本文化を理解することにつながります。文化はそうやすやすあるものから他に変わることはありませんから，日本語を広めるからと言って，これは文化侵略に当たることはありません。けれども異文化理解のためのもっともいい方法ではあるのです。各先進国が自国語の世界への伸張に大変熱心なのはこの理由によります。自国への，つまり自国文化への理解者が増えることはそれだけ国益につながると考えているからです。日本語を通じて日本人の考え方のわかる人が増えればジャパンバッシングも少しは減るでありましょう。(野元, 1993b, p. 18 筆者下線)

“日本理解促進のための日本語教育”という我田引水の考え方は，7-29 や 7-30 の引用文でも繰り返されている。7-29 では，7-28 同様，欧米諸国の動きを引き合いに出すことによって，この考え方や日本語普及の正当化を図っていた。このテクニク以上に，繰り返し提示されていたのは，野元のナイーブな言語観である。野元は，“私たち”という表現を用いながら，読み手の外国語学習の経験を呼び起こすようなトーンで語り掛けている。ここでは，第 7.2 節で論じたように，野元本人が指摘した学習動機が多層性や多様性であったり，あるいは外国語学習の背後にある社会・政治的背景は無視されている。さらに，ある国家への好意的な態度が学習意欲を盛り立てるという単純・楽観的すぎる構図が提示され，普遍化されていた。これによって，日本語や簡約日本語を普及させることが「心情的な日本びいきの人が増えること」(野元, 1993b, p. 18)や親日感情を「植え付ける」(7-30)ことにつながるという野元のロジックが補強されていたと考えることもできる。

[7-29][...]どうしても自分の習っている言語を国語とする国への関心が高くなります。関心が高くなる，というより，はっきり言えばその国が好きになるようです。ドイツ語を習っている人はドイツ好きとなる，ということです。とすれば，日本語を習う人には日本好きが多くなると期待できます。親日家が出るという可能性が高くなる，と

いうだけではありません。ある言語は、初めに述べましたように、それを母語として
いる人の物の考え方そのものですから、その言語を学べば、その考え方が理解できる、
とまではいかなくても、わかるような気がする、というところまでは可能となりそう
です。日本的経営法とか、終身雇用制、果ては根回しなどが、どのような精神的基盤
によっているかも、おぼろ気にも見えてくるかもしれません。こんなことで、日本語
教育を広めることは国益にもかなう、ということになります。だからこそ、英語国は
もちろん、フランスもドイツも、自国語を世界に広めることに大変熱心で、大きなお
金も使っています。以上のような次第ですから、日本も大いに努力をしなければなり
ません。お金も使うべきでしょう。(野元 1985, p. 67 筆者下線)

[7-30][...]外国語を習うということは、その言葉が語られている国に対する関心を高め
るといふことがあるわけです。私たちは、英語はだれでも習うわけですから、英語国
民に対して特別な感情を抱かないでしょう。けれども、例えば第 2 外国語でドイツ語
を習った人はドイツに、フランス語を習った人はフランスに、何らかの親しみをもつ
ということは事実ですね。それと同じことで、日本語を教えることで、親日的感情と
いうものをなるべく多くの人に植え付けられないかということが最初の出発点です。
経済摩擦が起こってきたころですから、外国人に日本人の心というものが完全には分
からなくとも、そういうものに関心をもつ、あるいは日本人に好意をもつ人を増やし
たいなあというところが動機のひとつです。そのためには、もともと日本語は難しい
言語ではないけれど、もう少し外国人にも易しくして、まず入門する人間を増やして
おく必要があります。(野元, 1988a, p. 51 筆者下線)

さらに、以上4つの引用文には、言語と文化・思考を同一視し、母語によって人の
思考が一定の方向に決定づけられているというような言語決定論的な言語観、そし
て、言語と国を一对一の関係で結ぶモノグロットイデオロギー(Silverstein, 1996)が色
濃く表れている。これらは、多くの国家レベルでの言語政策だけでなく、現代の社

会言語学的環境を形作ってきたイデオロギーでもある。簡約日本語データベースの中では、言語変種の話を用いるなど(7-9)、社会言語学者らしく論じている箇所もみられたものの、野元は、このようなイデオロギーに取り込まれ、日本を含むすべての国が多言語状態であることを無視していた。野元の単一言語主義的な言語観が繰り返し言及され、それによって国益ディスコースが下支えされていることは、簡約日本語データベースは、当時の社会言語学の偏向を映し出しているといえるかもしれない。

おわりに

本研究は、簡約日本語の“失敗”の再考を試みるという目的を掲げ、全 22 編に渡る簡約日本語の著作から構成した簡約日本語データベースの中で高い頻度で表れていた“国際”、“世界”、“英語”という名詞に着目し、簡約日本語の狙いやその理念の裏にある背景を詳らかにしてきた。分析の結果、簡約日本語を成立させていた言説的メカニズムのひとつとして、日本語の国際語化を特定することができた。野元が示した国際語化の定義は、狭義的には、ある言語が世界的に普及している状態を意味している。しかし、実際に簡約日本語データベースを見てみると、(1)その言語自体の変化、(2)学習者数の増加、(3)学習目的や方法、時間の変化をもって、国際語化の状況を測っていたため、この3つも国際語の特徴として挙げられる。この3点に照らして、野元は1970年から1990年代当時の日本語の国際語化状況について、英語や他の言語と比べて進んでいないという評価を下していた。

決して芳しくない日本語の国際語化状況を打破するために、野元は、国際語化をさらに推し進める方法を提示していた。それらは、(1)日本語を国連の公用語にすること、(2)金銭的・人的な投資をして日本語の普及に努めること、(3)日本語の変化を受け入れる姿勢を養うこと、そして、(4)日本語に変化を起こすことであった。簡約日本語は、4つ目の方法の具体例として提案されていた。

日本語の国際語化と簡約日本語は、国益というさらに別のディスコースで強化・

正当化されていることも明らかになった。日本語の国際語化や簡約日本語の国益は、国連の公用語化に採択されることで得られるメリット、そして、逆風にさらされていた国際社会における日本の評判の改善という意味でのメリットとして強調されていた。また、言語と思考を同一視する言語決定論や、国と言語の一対一のつながりに疑問を持たない単一言語主義イデオロギー、さらにナイーブな外国語学習・モチベーション観は、国際語化と国益のディスコースの補強に利用された可能性も示唆された。

本研究の結果として、簡約日本語は、日本語の国際語化や国益というディスコースに支えられてきたことが導き出された。逆説的に言えば、簡約日本語が“失敗”した理由は、これらのディスコースの崩壊にあると言える。これらのディスコースが根差していた基盤は、国際競争力のトップを争っていた頃の日本にあり、経済的な相互依存を前提とする国際経済体制となった現在の社会・政治的文脈に置かれている日本とは異なる。そのため、国益が見込めると考えていた国連の公用語化も、現実味はなくなっている。また、日本語、あるいは簡約日本語は日本理解を促進し、経済・コミュニケーション場面での摩擦を解消するための日本語普及推進の動きは不必要とも言える。つまり、国際社会における日本の立ち位置の変化に伴って、国益というディスコースは説得力を失い、それによって曲がりなりにも支えられていた簡約日本語も失速していったという説明が、ディスコース計画の視点からの簡約日本語の再検討の結果である。

以上で導き出された国益ディスコースの崩壊以外にも、簡約日本語の“失敗”を説明することができるかもしれない。実際、野元は、国際語化の1つの指標とされていた学習目的・学習時間の多様化に対応するために、簡約日本語を複数の段階に分けたり、短時間で日本語をある程度のレベルまで習得させるニーズを認識していた(野元 1991; 1992)ため、もう1つのクラスターの「外国語—教育—言語」を分析することで、言語教育という方面から、別の説明をつけることのできる可能性はあるだろう。また、高頻度語彙ではあるが、今回除外した語彙である“外国人”、“日本語”、

“日本人”に関しても、着目すべきであろう。大澤(2020)は、簡約日本語は非エリート移民への対応として考案されたと指摘しており、簡約日本語データベースでも、野元がこのような学習者について言及しているところは見られた(7-5, 7-16)。日本国内における外国人労働者の増加やそれに対する日本人の意識の変化などのローカルな文脈に触れている可能性も高いため、これらの語も注目に値するだろう。

さらに、分析方法の精緻化も必要だと考えられる。具体的には、今回のように名詞に限るのではなく、形容詞も取り上げる必要がある。名詞や代名詞に付加的な情報を与えるために使われる多くの形容詞は評価的であるため、筆者のスタンスを明らかにする言説表現として重要である(Baker & Ellece, 2011)。また、本稿が、やさしい日本語の言語政策研究としての橋渡しの研究として位置付けられていることから、減災・平時やさしい日本語データベースを構築し、それらを参照コーパスとすることで、簡約日本語データベースに立ち現れているディスコースの特徴性を強調することもできるだろう。このように、減災・平時やさしい日本語の興隆を含め、言語簡略化を歴史的に捉える通時的視点は、言語簡略化の歴史の中にさまざまな試みを位置づけ、検討する際の助けとなるだろう。

引用文献

Bacchi, Carrol. (2012). Why study problematizations? Making politics visible. *Open Journal of Political Science*, 2, 1-8.

Bacchi, Carrol. (2015). The turn to problematization: Political implications of contrasting interpretive and poststructural adaptations. *Open Journal of Political Science*, 5, 1-12.

Baker, Paul. (2006). *Using corpora in discourse analysis*. London: Continuum.

Baker, Paul, & Ellece, Sibonile. (2011). *Key terms in discourse analysis*. London: Continuum.

Baker, Paul, Gabrielatos, Costas, KhosraviNik, Majid, Krzyżanowski, Michał, McEnery, Tony, & Wodak, Ruth. (2008). A useful methodological synergy? Combining critical

- discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press. *Discourse & Society*, 19(3), 273-306.
- Cameron, Deborah, & Panovic, Ivan. (2014). *Working with written discourse*. London: Sage.
- Carroll, Tessa. (2012). Multilingual or easy Japanese? Promoting citizenship via local government web sites. In Nanette Gottlieb (Ed.), *Language and citizenship in Japan* (pp. 193-216). New York: Routledge.
- Close Subtirelu, Nicholas, & Baker, Paul. (2017). Corpus-based approaches. In John Flowerdew & John E. Richardson (Eds.), *The Routledge handbook of critical discourse studies* (pp. 106-119). London: Routledge.
- Cooper, Robert L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London, New York: Routledge.
- Kloss, Heinz. (1969). Research possibilities on group bilingualism: A report. Retrieved from Quebec: International Center for research on Bilingualism.
- Lo Bianco, Joseph. (2004). Language planning as applied linguistics. In Alan Davies & Catherine Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 738-761). Oxford: Blackwell.
- Lo Bianco, Joseph. (2005). Including discourse in language planning theory. In Paul Bruthiaux, Dwight Atkinson, William Eggington, William Grabe, & Vaidehi Ramanathan (Eds.), *Directions in applied linguistics: Essays in honor of Robert B. Kaplan* (pp. 255-263). Bristol: Multilingual Matters.
- Mautner, Gerlinde. (2005). The entrepreneurial university: A discursive profile of a higher education buzzword. *Critical discourse studies*, 2, 95-120.

- Mautner, Gerlinde. (2009). Checks and balances: How corpus linguistics can contribute to CDA. In Ruth Wodak & Michael Maye (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed. ed.). London: Sage.
- Nartey, Mark, & Mwinlaaru, Issac N. (2019). Towards a decade of synergising corpus linguistics and critical discourse analysis: A meta-analysis. *Corpora*, 14(2), 203-235.
- O'Halloran, Kieran, & Coffin, Caroline. (2004). Checking overinterpretation and underinterpretation: Help from corpora in critical linguistics. In Caroline Coffin, Ann Hewings, & Kieran O'Halloran (Eds.), *Applying English grammar: Functional and corpus approaches* (pp. 275-297). London: Hodder Arnold.
- Silverstein, Michael. (1996). Monoglot "standard" in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In Donald Brenneis & Ronald Macaulay (Eds.), *The matrix of language: Contemporary linguistic anthropology* (pp. 284-306). Boulder, CO: Westview Press.
- Stubbs, Michael. (1996). *Text and corpus analysis : Computer assisted studies of language and culture*. MA: Blackwell.
- Thornbury, Scott. (2010). What can a corpus tell us about discourse? In James Paul Gee & Michael Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 270-287). London: Routledge.
- Tollefson, James W. (2006). Critical theory in language policy. In Thomas Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 42-59). Malden: Blackwell Publishing.
- Williams, Raymond. (1976). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. New York: Oxford University Press.
- 庵, 功雄. (2008). 「やさしい日本語」をめぐって. Paper presented at the 多文化共生社会における日本語教育研究会 第4回研究会(2008年7月27日), 一橋大学.

- 庵, 功雄. (2009). 「やさしい日本語」を用いた公文書の書き換え. Paper presented at the 2009 年度日本語教育学会秋季大会予稿集.
- 庵, 功雄. (2016). やさしい日本語—多文化共生社会へ. 東京: 岩波新書.
- 庵, 功雄, 岩田, 一成, & 森, 篤嗣. (2011). 「やさしい日本語」を用いた公文書の書き換え : 多文化共生と日本語教育文法の接点を求めて. 人文・自然研究, 5, 115-139.
- 庵, 功雄, 岩田, 一成, 筒井, 千絵, 森, 篤嗣, & 松田, 真希子. (2010). 「やさしい日本語」を用いたユニバーサルコミュニケーション実現のための予備的考察. 一橋大学国際教育センター紀要, 1, 31-46.
- 井上, 徹. (2021). 「やさしい日本語」はやさしいか. Paper presented at the 多言語化現象研究会, (2021 年 3 月 28 日) .
- https://drive.google.com/file/d/lpO_HtVEobz7eKUr04YB295btK2gVK8Im/view
- 岩田, 一成, & 森, 篤嗣 (Eds.). (2011). にほんごこれだけ 東京: ココ出版.
- 岩田, 一成, & 森, 篤嗣 (Eds.). (2012). にほんごこれだけ 2. 東京: ココ出版.
- 大澤, 希余子. (2020). 「簡約日本語」: 不自然な日本語の受容をめぐる. 金城学院大学大学院文学研究科論集, 26, 1-19.
- 岡, 典栄, & 庵, 功雄 (2015). ろう児に対する日本語教育と「やさしい日本語」. ことばと文字, 4, 37-45.
- 加藤, 好崇. (2020). インバウンドと「観光のためのやさしい日本語」. 日本語学, 39(3), 108-117.
- 古城, 佳子. (2020). 国際政治と日本の規制緩和, 構造改革-国際政治の変化と外圧. In 寺西 重郎 (Ed.), 構造問題と規制緩和 (pp. 47-76). 東京: 慶応大学出版会.
- 駒井, 洋. (2015). 日本における「移民社会学」の移民政策にたいする貢献度. 社会学評論, 66(2), 188-203.
- 佐藤, 和之. (1996). 外国人のための災害時のことば. 月刊言語, 25(2), 94-101.
- 佐藤, 和之. (2020). 日本語初級外国人に伝わる「やさしい日本語」を読むスピードの検討結果: 日本人も受け入れるスピードと文意が伝わるポーズの時間について. In

- 弘前大学人文学部社会言語学研究室 (Ed.), 「やさしい日本語」の読み方スピードと避難誘導についての研究報告—大災害発生時の外国人住民や観光客の安全な誘導を考える (pp. 1-17).
- 柴田, 実. (2007). 災害時に使うための日本語音声. 放送研究と調査, August, 84-94.
- 石, 剛. (1993). 植民地支配と日本語: 台湾, 満洲国, 大陸占領地における言語政策. 京都: 三元社.
- 武田, 裕子, & 岩田, 一成. (2019). 「やさしい日本語」で外国人患者とコミュニケーション. OT ジャーナル, 53(7), 674-677.
- 田中, 克彦. (2000). ソビエト・エトノス科学論—その動機と展開. (博士論文), 一橋大学, 東京.
- 田中, 英輝. (2018). やさしい日本語による定住外国人への情報提供. 電子情報通信学会誌, 101(2), 198-205.
- 土居, 光知. (1933/1996). 基礎日本語. 東京: 六星館/冬至書房.
- 入国管理庁, & 文化庁. (2020). やさしい日本語による外国人支援ガイドライン. Retrieved from <https://www.moj.go.jp/isa/content/930006072.pdf>
- 野元, 菊雄. (1978). 日本人と日本語. 東京: 筑摩書房.
- 野元, 菊雄. (1979). 「簡約日本語」のすすめ〈日本語が世界語になるために〉. 月刊言語, 8(3), 60-65.
- 野元, 菊雄. (1983). 簡約日本語のすすめ. 選択, 9(11), 118.
- 野元, 菊雄. (1984). 日本語を世界語にする方法とその意義. コンgress&コンベンション, 3, 18-19.
- 野元, 菊雄. (1985). 日本語教育と簡約日本語. 文化庁月報, 199, 6-9.
- 野元, 菊雄. (1988a). 「簡約日本語」入門: はたして日本語習得は容易になるか? 月刊日本語, 1(5), 48-52.
- 野元, 菊雄. (1988b). 十時間の日本語教育. 知識, 6, 204-206.

- 野元, 菊雄. (1990a). 簡約日本語の意図するもの. In 日本語教育年鑑編集部 (Ed.), 日本語教育年鑑 1990 年版 (pp. 55-59). 東京: アルク.
- 野元, 菊雄. (1990b). 正しい日本語と「簡約日本語」. In 日本語教育年鑑編集部 (Ed.), 日本語教育年鑑 1990 年版 (pp. 73-74). 東京: アルク.
- 野元, 菊雄. (1991). 国際化と日本語. In 小山修三 (Ed.), 日本人にとっての外国 (pp. 141-153). 東京: ドメス出版.
- 野元, 菊雄. (1992). 簡約日本語. 文林, 26, 1-36.
- 野元, 菊雄. (1993a). 簡約日本語語彙の意味分野. 日本語学, 12(5), 40-48.
- 野元, 菊雄. (1993b). 日本語の国際化. 教育と情報(428), 14-19.
- 野元, 菊雄. (1995). 言語政策. In 国語学会 (Ed.), 国語学の五十年 (pp. 399-413). 東京: 蔵野書院.
- 野元, 菊雄, 川又, 瑠璃子, & 義本, 真帆. (1991). 簡約日本語の創成. 日本語学, 10(3), 94-105.
- 樋口, 耕一. (2020). 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を指して (第2版 ed.). 京都: ナカニシヤ出版.
- ヒューマンアカデミー. (n.d.). 日本人のための「やさしい日本語」活用講座. Retrieved from <https://www.tanomana.com/lpo/japanesekindness/>
- 弘前大学人文学部社会言語学研究室. (2013). 増補版 「やさしい日本語」作成のためのガイドライン.
- 弘前大学人文学部社会言語学研究室. (2016a). やさしい日本語が外国人被災者の命を救います. Retrieved from https://www.2020games.metro.tokyo.lg.jp/multilingual/council/pdf/meeting_05/reference2_3.pdf
- 弘前大学人文学部社会言語学研究室. (2016b). 生活情報誌作成のための「やさしい日本語」用事用語辞典.

- 弘前大学人文学部社会言語学研究室. (2017). 生活情報誌作成のための「やさしい日本語」ガイドライン.
- 弘前大学人文学部社会言語学研究室. (2019). これさえあれば！！「やさしい日本語」図鑑.
- 松田, 陽子. (1996). 多様な外国人に対する情報提供を考える. 言語, 3, 95-100.
- 安田, 敏明. (2006). 「国語」の近代史:帝国日本と国語学者たち. 東京: 中公新書.
- 安田, 敏明. (2013). 「やさしい日本語」の批判的検討. In 庵 功雄, イ ヨンスク, & 森 篤嗣 (Eds.), 「やさしい日本語」は何を目指すかー多文化共生社会を実現するためにー (pp. 321-341). 東京: ココ出版.
- 山下, 仁. (2021). 社会言語学と国レベルの言語政策の関係: 新型コロナウイルスの影響. 言語文化共同研究プロジェクト: 批判的社会言語学の対話, 15-27.
- 義永, 美央子. (2015). 日本語教育と「やさしさ」ー日本人による日本語の学び直し. In 義永 美央子 & 山下 仁 (Eds.), ことばの「やさしさ」とは何か: 批判的社会言語学からのアプローチ (pp. 19-44). 京都: 三元社.
- 米山, かおる, & 木村, 護郎クリストフ. (2018). 日独共学と「やさしい日本語/ leichte Sprache」の導入. ドイツ語教育, 22, 75-81.
- ロング, ダニエル. (2012). 緊急時における外国人住民のコミュニケーション問題: 東日本大震災と阪神大震災から学べること. 日本保健科学学会誌, 14(4), 183-190.