

日本語教室のイデオロギー闘争

－クリティカル・ディスカシブ・アプローチの観点から－

大田学*
ootamanabu@naver.com

<目次>

- | | |
|--------------|--------------------------------|
| 1. はじめに | 5. 考察 |
| 2. 先行研究 | 5.1 <すり替え>(中級レベル) |
| 3. 分析方法と分析資料 | 5.2 <すり替え2>(上級レベル) |
| 3.1.文字化の方法 | 5.3 <学習者間のイデオロギー闘争>
(上級レベル) |
| 4. 分析結果 | 6. まとめ |
| 4.1「すり替え」 | |

主題語: イデオロギー闘争(Ideological struggle)、パワー(power)、インターアクション(Interaction)、すり替え(Substitution)、不均衡(Imbalance)、アイデンティティ(Identity)、役割(Role)、教師と学習者(Learner and teacher)

1. はじめに

大田(2013a)は、欧米諸国において教室に内在するパワー1)とイデオロギー2)の問題が取りざたされている昨今、韓国内における外語ゼミ3)の教師側の権威を担う役割を批判的に捉

* 韓国サムスン経済研究所 人力開発院(HRDセンター) 日本研究員兼教授

- 1) 権力を指す。社会学や哲学の分野などでは、これまで「権力」と邦訳されてきたが、近年、パワハラなどの単語が定着していることからパワーを用いる。
- 2) ここで述べる日本語教育上でのイデオロギーは、「洗脳教育」、「これからの社会はこうあるべきだ」など、発話者の持つ個人的な思想を対象者に埋め込んでいく実態を指す。換言すれば、教室のインターアクションの参加者が「原子力発電所はなくすべきだ」、「セヌリ党はよくない」、「韓国のアジュンマは魅力がない」などといった、いわゆるステレオタイプに属する概念である。Ohri(2006)はステレオタイプがイデオロギーのひとつであると主張している。したがって、イデオロギーを振りかざしていくためのトピックのすり替えや、遮りなどの言語行動もイデオロギーの表象化のひとつとして捉えることができる。
- 3) 外国語学院を指す。しかし、学院が必ずしも塾を指しているわけではなく、現在、一部の日本の学校の名称にも学院が使用されている点などを踏まえ、外語ゼミの名称を使用する。

え、教師主導型インターアクションに終結する教室は日本語学習者にとって日本語を習得する場としては不十分であることを示唆した。ここで述べる権威を担う役割とは教師側のパワーとイデオロギーを指すものである。Fairclough(2001b; 邦訳2008)によれば、イデオロギーは全ての教室の中に見えない形で埋め込まれており、イデオロギーの観点からそれらの支配的不均衡や闘争関係の実態を引き出す必要性を述べている。換言すれば、イデオロギーは教室と密接な関係にあり、教室のインターアクションの参加者は無意識のうちに様々なニュアンスの中でイデオロギーを行使し、闘争関係に巻き込まれていくのである。こうした様々な要素として教師と学習者の間に癒着し、相互行為に不均衡な関係が構築される概念がイデオロギーである。つまり、現在の日本語教室には、教師と学習者の関係に潜むイデオロギーが重視される必要があるということである。また、これが近年英語教育などで批判的に捉えられる中、日本語教育にも応用されるようになったことも、先の研究で指摘されている。

従来の日本語教育はトップダウン式教育などによる教育現場の不均衡な関係性には触れてきたが、そのパワーや支配的イデオロギーについては、一部の先学を除いてほとんど看過されたきたと言ってよい。また、教師自身このような教育の問題点が「教師によるパワー」、「教師が発信するイデオロギー」といった権威を担う役割にあることを考える者は少なからう。実際、筆者の教壇に立つ際にしても、教室において教師が学習者の意見を遮り、個人的な思想を振りかざす場面も少なからずあったと認識する。ここにおいて換言すれば、先学の指摘通り、社会に存在するイデオロギーが教室にも密接に関連している以上、日本語教育においてもイデオロギーに注目し、批判的に捉えることが目指されるべきだと筆者は考える。

本稿では、Fairclough(2001b; 邦訳2008)の「教室におけるイデオロギー」とTannen(1991)の「テイキング・ザ・フロア/パワー・レス」の概念を用いて、日本語教室ディスカッションを分析し、教師と学習者のイデオロギー闘争について考察する。

近年英語、及び日本語教育において注目されつつあるFairclough(2001b; 邦訳2008)が主張している教室のイデオロギーの概念に焦点を絞り、。韓国で多いと言われる外語ゼミに注目する。外語ゼミに注目したのは、学習者の大半が成人であり、自ら授業料を払ってクラスに参加している点から、学校の教室とは異なる独自の教室コミュニティが行われていると考えたからである。そこで、イデオロギーを見ていくうえで有効とされる、Fairclough(2001b; 邦訳2008)とvanDijk(2001)が提案しているクリティカル・ディスカッション・アナリシス⁴⁾の方法論を用いる。この分析結果をもとに、外語ゼミの日本語教育の問

題点を明らかにするとともに、そこから何らかの示唆点を見出したい。クリティカル・ディスカース・アプローチの方法論に関しては、いくつかの先行研究を除いて単にポスト・クリティカルの社会学の一部として片付けられることが多く、日本語教室の現場でも現在重要な方法論⁵⁾として扱いがなされつつある今、そうした流れに一石を投じることもまた、本稿の目的の一つである。

2. 先行研究

本論に先立ち、本稿で論じる内容と関連のある代表的な先行研究について概観する。まず、外国語教育の教室現場からイデオロギーに注目する研究の嚆矢となった欧米の教室ディスカース及び、イデオロギーの先行研究の理論的な枠組みを概観する。次に日本語教育におけるイデオロギーに関する先行研究を概観する。

教室ディスカースからイデオロギーを暴くことは、現在の教育社会及び、教育の実態を批判的に捉え、新たな研究分野として分類されるべきだという指摘がある(Fairclough2001b；邦訳2008)。さらに、社会階級における支配者と被支配者のような関係が教室の中にも見出されるとし、それらは教師と学習者という役割の中に埋め込まれていることも注目されている(Foucault1982；邦訳2001；Fairclough2001b；邦訳2008；Fairclough2003)。

Foucault(1982；邦訳2001：45)は、教師と学習者という役割に注目している。Foucault

-
- 4) 日本では「批判的談話分析」とも言われている。本稿では「批判」の意味の誤解を防ぐためと、談話が必ずしもディスカースの意味と一致しない点があるため、「クリティカル・ディスカース・アプローチ」と呼称する。これまで、「ディスコース・アナリシス」と呼称されてきたが、近年、欧米での言語学者らは、「Discursive approach」と名称を変えていることから本稿はこれに従う。이원표(2004：258-284)によれば、クリティカル・ディスカース・アプローチはコミュニケーション上で、社会的にパワーを持つ者が弱い立場にいる者に不当な力を振るうような支配的な関係や、巧みなイデオロギーを可視化させ、これまでの研究で見出せなかった矛盾点を暴くために批判的な姿勢を基本とする研究方法であるのだと言う。ここが、頻度数や出現数などで実証主義的に分析する一般のディスカース・アプローチ(従来の談話分析)との違いであると述べている。また、Ohri(2006)によると、教室のイデオロギーの研究にはクリティカル・ディスカース・アプローチの方法論で考察することを提案している。
- 5) 国立国語研究所(2007)では、クリティカル・ディスカース・アプローチの重要性を紹介しており、現在、日本語教育においては数少ない分野であるものの、今後の研究の発展の可能性について述べている。

は、権威的な行動を取る教師を「望ましくない教室」の要因であると主張した。教師の役割は常に不当なイデオロギーを行使でき、学習者を不利な立場に置くことのできる教室に内在する支配的イデオロギーの構造を批判したのである。また、Foucaultは権威的な行動を取る教師のディスカースに注目する必要性を述べている。これは何気なく我々が用いるディスカースの背景を明らかにしようとする一つの概念であるともいえよう。

Foucault(1982；邦訳2001)による理論的主張に注目したTannen(1991)は、教室の参加者の社会的地位が、ディスカースを通じ一時的に地位が上昇したり、下降したりする動的な役割変化をもたらすことを主張している。Tannenはディスカースを通して生じる地位の上昇を「テイキング・ザ・フロア(Taking the Floor)」とし、下降を「パワー・レス(Powerless)」と提唱している。しかし、Tannenは、動的に役割が変化すると発見に留まっており、その学校教室におけるイデオロギーの質的な構築過程には触れていない。

英語教育におけるイデオロギーの研究は数多く行われているが、その中でもFairclough(2001b；2003)が代表的である。Faircloughは学習者側の発言の制約が発生することに注目しており、学習者が教師に反論や主張の場が制限されているのは支配的イデオロギーが蔓延しているからだと言う。Faircloughによれば、教室でのイデオロギーが表象化される言語行動は「割り込み」、「トピックの転換」、「沈黙」、「明示化の強要」、「ステレオタイプ」などに現れるとし、現在研究者の中で注目されている(vanDijk2008；Wodak2009；Jager2008)。こうした研究姿勢の変化の流れに基づき、日本語教育においても近年、イデオロギーが取り上げられるようになる(野呂2010；嶋津2011；好井2007；大田学2013a、2013b)。

このような背景には、グローバル化している日本において留学生が増加し、日本語教育でも「研究視点の問い直し」に注目した研究が増えており、「教室のイデオロギー」という観点を批判的に捉える必要性が問われたためである(野呂2010；Ohri2005b；山下2010)。例えば、野呂(2010)は、日本語教育がこれまで批判的な姿勢をもつ研究にそれほど力を入れてこなかった点を指摘し、ディスカース上、社会的地位が高いと考えられる側の言語的特徴から不均衡な関係構築の要因であるパワーとイデオロギーに注目し、さらにクリティカル・ディスカース・アプローチを導入する必要性と新たな研究成果の可能性を述べている。また、社会制度の制約の複雑さと、その際生じるであろう諸問題についても論じている。

嶋津(2003、2006、2011)は、教室のインターアクションを社会的行為のひとつとして捉え、「クラスルーム・アイデンティティ」を紹介している。嶋津によれば、教室のアイデンティティは、学習者が第二言語話者として適切に振舞えるように行動し、それが社会化の

過程のひとつとして見ている。このような嶋津の研究は、教師と学習者の互いの関係性が社会的にかつ、状況的に作用されながら構築されるものとして、教室のアイデンティティを概念化することの複雑さと困難さを、我々に教えてくれている。その中でも嶋津は教師の權威を担う教師の役割を注目しており、自由な発展の可能性のあるインターアクションの制約があることを述べている。こうした權威を担う教師の役割に注目する背景は、批判的に捉えるべきとの先学の主張によるところが大きい(Althusser1970; Bourdieu1982; 1984; 1992; Foucault1982; Fairclough2001b)。しかし、クラスルーム・アイデンティティの知見は、欧米の日本語学校という場面であるため、その主張と本稿の枠組みとは異なる点があるが、外語ゼミの場における研究の手がかりにはなる。

外語ゼミにおける教師と学習者のイデオロギー関係に触れた大田学(2013a; 2013b)は、日本語教育における外語ゼミの教室の主体について触れ、日本人教師が学習者に教えていく評価行為やステレオタイプ、そして差別的な言語行動を「教師のイデオロギー」の一つとして見ており、このような役割はイデオロギー的なもので、教育的なものではないことを論じた。極言すれば、「教師/学習者」の役割が成立すること自体、支配的イデオロギーを成立させる可能性を示唆することにもなる。

以上の研究の流れをまとめると、日本語を教える側、教えられる側という構図が支配的イデオロギーの關係に繋がる要素を包含しているため、学習者側の主張を受け入れ、不均衡を排除することができる、という論理的な線を描いていることがわかる。しかしながら、そのイデオロギーに関する研究の多くは教師と学習者の不均衡を避けるための対策の模索や新たな試みに留まっている。また、教師の支配的イデオロギーだけを焦点に絞って考察しているものがほとんどである。本稿では、教師と学習者の双方のイデオロギーの表象化を観察する。そこで、イデオロギーが会話の発展性を制約し、教室のインターアクションの参加者の前提である社会的地位が、いかにイデオロギーに関与しているかを例証する。次に学習者とは異なる役割が見られる例を分析し、教室のイデオロギー闘争の構築の実態を考察する。しかし、必ずしもイデオロギーが教室活動における問題の焦点⁶⁾としてだけに研究されて来ているわけではなく、教育哲学から発祥した概念として扱われていることは指摘しておきたい。

以上で概観した先行研究を参考に、研究課題を設定する。

6) 教室のディスカッションにイデオロギーだけが内在されているわけではなく、他の要素も複合的に作用しているものと考えられる。

- ① 教室の中で教師と学習者のイデオロギーはどのように構築されていくのか。
- ② 教師と学習者のイデオロギー関係は両者の相互行為にどのような影響を与えるのか。
- ③ 教室のイデオロギーが構築されることにより、学習者は日本語習得にどのような影響があるのか。

3. 分析方法と分析資料

本稿の対象フィールドは、韓国の外語ゼミの場である。そして、イデオロギーの観点から教師と学習者の役割が動的に変化(Tannen1991)するものとして捉える。したがって、ディスカッションによって、一時的に地位が上がったり、下がったりする創発的に変化がもたらされるものと見る概念を主張したTannenの「テイキング・ザ・フロア」と「パワー・レス」の概念を用いる。そして、Fairclough(2001b；邦訳2008：86-93)とOhri(2006)が主張する教室活動の支配的イデオロギーから表象化される言語行動には言及されなかった「すり替え」に注目し、論を進めることにする。

3.1 文字化の方法

大田学(2013a：64)を参考に、筆者がこの調査の目的に合わせて採用、修正したものである。言語的発話をハイライトにし、非言語行動はそのすぐ横に記した。

(表1)

()	非言語行動の説明と特徴を説明 例(視線をそらす)(周りは静かになる)
T	教師
仮名	学習者(学習者の名前は本人の望む匿名を記した。学習者からの希望により、匿名を各節ごとに変えてある)
(笑)	笑い

[オーバーラップ(割り込み)
★	オーバーラップ後の発話
_____	傍線(イデオロギーとして見られる機能が出現している部分)
	例 (← イデオロギーが表れているところ)
(X X)	聞き取れない部分

(表 2)

期 間：	2011年6月1日~11月28日 総 約1020分(50分×24コマ) ⁷⁾
教育機関：	ソウル市、城南市にある外語ゼミの中級と上級レベルの20つの教室 (中級10クラス、上級10クラス)
教 師：	日本人教師 7人 (30代から40代の教育歴5年以上)
学 習 者：	大学生から主婦まで ⁸⁾ (一部日本語専攻者)(全て韓国人217人) 各教室9人×24教室(うち上級クラスのうちの教室が10人)

本稿のデータは筆者が、教室参与観察者として、参加者の言語・非言語行動を観察し、記述した。分析対象とした資料は、そのフィールド・ノートとビデオ撮影した映像を文字化したトランスクリプションである。その中から教師と学習者のインターアクションを取り上げ、質的に分析した。なお、イデオロギー闘争を教室活動の問題点として捉える Fairclough の概念に従い、フォローアップは扱わないため、撮影前後に各学習者と教師に4分から9分程度のインタビューを行った⁹⁾。インタビューの内容を参照し、そこからイデオロギー的な発言が教室から見られた言語行動に注目して批判的に考察する。筆者が観察したところ、学習者たちの授業への参加は積極的で、教師との間の信頼感も厚く、双方に

7) 本データは、忠南大学院博士論文の審査提出用の中から抽出したものである。

8) 本来、研究する上で、年齢層を分ける方が理想的であると考えられる。しかし、教室に参加している学習者を主婦と学生などに分けることは現実上、困難であることから、登録上の名簿の構成のまま考察を行った(男女に分けることも同様である)。なお、各教室の人数は登録上名簿の構成で10人ないし9人に設定されている。

9) 特に本人の持つ思想、政治的、国家的な主張、階級的な問題などの質問を行った。例えば、「お金持ちの人をどう思うか」、「貧乏な人を助けるべきか」、「韓国製品の国家的競争力は高いと思うか」、「北朝鮮をどう思うか」などの質問の応答から、イデオロギー的な内容を取り上げ、考察の参照にした。しかし、強制的に答えを引き出す危険性を踏まえ、インタビューの最初は、自己紹介から趣味に関する話などで緊張度を和らげ、より自然な会話ができるよう務めた。4分から9分程度とばらつきが生じたのは、学習者本人がインタビューに対し、消極的に応じる場合があったため、早めに終了した場合があったからである。

笑いが多く見られたことを付け加えておく。

4. 分析結果

本データとなった教室ディスカッションにおけるインターアクションでは、これを詳細に分析した結果、イデオロギー闘争が教師と学習者の間で見られた。そして、学習者間においてイデオロギーがディスカッションを通じて他者に移行され、支配的関係が学習者間でも発生している場面が見られた。そのイデオロギーには「すり替え」、「割り込み」、「沈黙」、「トピックの転換」などの言語行動が確認できた。本稿では、先行研究において言及しているものの、考察には至らなかった「すり替え」を特に注目して考察を進める。以下にそのすり替えの検証を述べる。次章の5では、教室のイデオロギー闘争を考察する。そこから、支配的な不均衡などを取り上げ、質的に分析し問題点を述べる。

4.1 「すり替え」

すり替えとは、ディスカッション上で発話者が他者を説得または本人を正当化させるために巧みに単語やトピックをすり替えて、他者にそのトピックを明示的に強要する部分である。この紹介では学習者間のディスカッションを提示する。以下に詳細を述べる。(上級クラス)

01あみ：私、日本のたけ岳のことが、ああもう嫌です。

02ミンヒ：ええ、それはちょっと気分が悪いんですね。(笑)

03あみ：でも、先生がいるから。少しはていねいに話しま[しょう(笑)

04 T：★え、私ですか。ああ、まあ竹島ドットのことでですか。嫌ですよ。日本の政治家は頭が悪いですから。(←イデオロギーが表れているところ)

05あみ：は、先生もそうですか。(先生も日本の保守派の考えに同調しているのかの意味と思われる)

06 T：でもですね。今、K P O P の人気が本当に凄いですよ。東方神起なんか数万人がコンサート、公演に来るんですよ。韓国以上ですよ。

07ソミ：それは私もすごい。日本はK P O P ハンリュ(韓流)すごいですよね。

08 T : イビョンホンさんはね、もうそのマクラまで売ってるんですよ。同じ170センチの。それを抱いて、こうハグして寝るんですよ。そんな人気があったら、アンチが出るんです。マイケル・ジャクソンもそうだったでしょ。アンチ凄かったもん。トットは終わりにしてさ。(笑)

09 全員 : (沈黙4秒)(一部静かに笑う)

01のあみによって、独島(竹島)のトピックに関する話しが進むが、T(教師)が別のトピックを固定しようとしていることから、すり替えといえる。

5. 考察

教師と学習者のインターアクションにおいて、教師がインターアクションに介入しながら、トピックの転換を図る例を見てみる。ここでは、積極的に学習者がインターアクションに参加する場面がみられるが、教師は教師の役割に回帰し、ディスカッションの方向を濁らせてしまう。

5.1 <すり替え>(中級レベル)

01 タウン : 日本はいいけど、ちょっとさ、さい最近は(笑)

02 ミンヒ : え? 何ですか? 왜요?

03 タウン : 先生、정치는 뭐예요? 何ですか?

04 T : 세·이·じ、政治です。

05 タウン : 政治が日本のよくないです。気分がよくない!(←イデオロギーが表れているところ)

06 ミンヒ : トッド(独島のことと思われる)ですね? それは 좀 그래요 그죠?

07 ソンミ : 先生はた、たけ、(笑)竹島です?(笑)

08 T : ★さあ、あのみんなでこれを話しましょうね。(笑)今私がちょうど、新しい彼女ができてですね。

09 学習者3人(一部不明) : ええ? だれだれ? 先生 오 진짜? 뭐야

10 T : ま、先生は人気がない、ですが、あの、その運がよくてですね。

11 ソンミ : 何歳ですか? 어린거 아냐?(笑)

12 T : 30歳ですね。私と10歳の差ですね。

- 13 ソンミ：ああ、叱咤それは悪い。です。なんで、どこのであいたのですか? 아 일본어가 안 되(どこで会ったんですか? のことと思われる)
- 14 T：ま、いいじゃないですか。(笑)ええ、それではですね。そういう政治もいいかもしれません。ですが、ま、できれば、楽しい話もいいと思います。そうですね? みなさん。タウンさん大丈夫ですか?
- 15 タウン：あ、はい(笑)先生、日本人は韓国人がきらいのが多いですか?
- 16 T：そんなことはないですよ。好きな人がたくさんです。
- 17 タウン：ニュースでは
- 18 T：★たくさん!!(顔を横にふる)
- 19 タウン：ああ、あ、[(X X)]
- 20 ソンミ：★그만하라니까(笑)
- 21 T：ええ、まあ日本人が今ハンリュ? ですか? とても好きな、ええもう韓国を愛している人がたくさん、ね。たくさんいます。
- 22 ミンヒ：(うなずく)K-POPの人气がすごいですよね。はい、B.A.P 맞지? 엄청나던데. Boy friend도 も、[はい。]
- 23 T：★ああそうです。もう神様ですからね。あああの、みなさん神様知っていますか? 私も神様。信じてます。ね、教会には行っていますか? 行った方が良いかもしれませんよ。ね、強制、ええガンジェではありませんが、ええ、教会もすごいですね。いいんですよ。ですよ。
- 24 学習者全体：(沈黙3秒後 笑う)

学習者タウンが、日本の政治について批判的な表現をはじめ(発話01、03、05)。「日本の政治はよくない」「気分がよくない」「独島→先生は竹島ですか?」「呑 그래요」などの単語を見ても分かる。続いて、発話06と07のミンヒとソンミが、竹島問題に関するディスカッションに進める。これは、最近日韓の領土問題であるメディアを通じたトピックであり、日韓の政治的な問題がディスカッションに反映されている可能性が高いことが考えられる。教師は割り込んで、先行ディスカッションとは関連のないトピックを用いて、トピックの転換を図る(発話08)。

このようなディスカッションをFairclough(2001a : 39-61)は「政治的な抵抗や闘争関係は、ディスカッションに表れる」とし、「すり替え(fomulation)が表れるディスカッションは闘争関係の現場」と主張する。つまり、自由なインターアクションの発展の可能性のある場において、政治的なディスカッションが突如として表れるが、教師はすかさず介入してインターアクションを妨げてしまう。このような奪い合いのようなディスカッションは教師と学習者の

闘争関係といえる。しかし、学習者は教師のトピックの転換を止めることはしない。学習者は教師のトピックの転換に従っていることから明白である(発話09、11、13)。つまり、教師と学習者の不均衡は修復の可能性はおろか、強化されるのである。それはこのトピックの転換後、先行ディスカージブのインターアクションに参加していたミンヒ、ソンミは教師のトピックの転換後にはインターアクションの参加を放棄しているからである(発話08以降)。

この二人の学習者はただ、教師が主導するディスカージブに従っているだけにすぎない。以後、Tは男女間のトピックの転換に成功することによって、教室ディスカージブはこのトピックが固定されるかに見えるが、15のタウンは再び、日韓の問題に関わるディスカージブを導入しはじめる。16のTは「そんなことはないですよ。好きな人がたくさんです」と否定するが、タウンはニュースの報道で見た日韓関係の問題を話し、さらに教師に対抗を示すかのように発話を試みる。しかし、Tはさらに割り込んで、「たくさん」と強調し、顔を横に振りながらタウンの発話を否定してしまう。20のソンミは韓国語で「그만하라니까」とタウンの発話を止めてしまう。結果的にタウンの発話は一時的な闘争関係と見て捉えることもできるが、二度の失敗から表面上の抵抗で終わっているといえる。

このような教師と学習者のディスカージブのやりとりは注目すべきである。このディスカージブは日本語の文法の説明でも、文化の紹介の話でもない。また、学習者ソンミは教師の望む方向のトピックに同調している点にも注目される。Fairclough(2001b；邦訳2008：39-42)によると、このようなディスカージブは「イデオロギーの蔓延するディスカージブは教室の現場でも見られる」とし、「ディスカージブに参加するものは絶えず、他者との闘争に巻き込まれざるをえない」という。つまり、学習者ソンミは教室の役割の前提である社会的地位の高い教師のイデオロギーに同調することによって、「自己の立場を防御しているのである(Fairclough2001b；邦訳2008：39)」。

ここでのインターアクションの中心的存在は教師であり、積極的に教師の意図的なトピックの提示と固定化が見られる。こうした教師の権威的な行為はパワーによるものであることが考えられる。実際、「パワーとイデオロギーは密接な関係にある(Fairclough2001b；邦訳2008：2)」のである。したがって、イデオロギー的なトピックの奪い合いが教室現場から見られるのは興味深い。結果的に発話20でソンミが教師のイデオロギーに加担することによって、Tはイデオロギーが強化される。そのことはトピックの固定化にさらに安定が持たれ、Tは続けて韓流の話に発展させる。ソンミのほかにもミンヒも教師Tのイデオロギーに同調することによって(発話22)、イデオロギーの強化が達成される。

教師Tは本人の信仰に関する宗教的なディスカッションの機会を得ることになる(発話22、23(K-POPスターは神様→神様を信じよう))。撮影終了後にもTは継続して、本人の信仰の話をしていることからイデオロギーが強化されていることは明白である。教師の宗教的なトピック以降は、先行ディスカッションで学習者らが導入を図った日韓の領土問題に関するトピックについて、Tは一切触れていない。これは学習者のトピックを受け入れていないことを意味する。また、Tの宗教に関するトピック以降、先行ディスカッションでインターアクションの参加に積極的であったタウンとソンミが沈黙を守ったままであるということは、教師の宗教のディスカッションにただ、聞き手として参加しているに過ぎないと言っても過言ではない。換言すれば、このような教室のディスカッションは日本語を習得するためのディスカッションとは言いがたい。

こうしたイデオロギー的な教室のインターアクションはその言語運用が教師の教授目標に基づいている(嶋津2003)。教師は自由なインターアクションの可能性があるにもかかわらず、教師の役割に回帰し、インターアクションの方向づけを決定してしまうため、結果的に教師主導型のインターアクションに終結する(Nunan1987:136-145)。これは、教師と学習者の不均衡な関係に教師の役割に潜むイデオロギーが関連している。時には学習者もそれに対抗する姿勢もみられるが、導入の段階で失敗に終わっていることから、教師側のイデオロギーの強さを物語る。したがって本稿の日本語教室ディスカッションは相互行為に影響を与え、不均衡がさらに強化されることになる。

次は教師が巧みにトピックをすり替え、学習者に明示的に強要する場面が見られる教室ディスカッションである。教師が学習者に明示的にトピックを強要すると、学習者はそれ以上の反論や撤回は見られなくなってしまう。

5.2 <すり替え2>(上級レベル)

01あみ：私、家に昔どろぼうが入って、はい。

02ミンヒ：ええ、いつですか？

03あみ：去年、知らない人が私の部屋、部屋に。

04ともみ：いる所がね(X X)そこに？

05あみ：は、いいえ家に帰る前ですね。入りました。はい。

06ミジュ：근데 저번에 부자집에는 도둑들어가도 된다했잖아.お金持ちの家にはいいの。(←イデオロギーが表れているところ)

07ソミ：お金持ちは本当に悪い人だけですかね？

08ミジュ：ほとんどね。変な人たちが多いです。韓国はそうでしょ？うん。脱税するのは彼らですね。はははは。みなさん、そうですね？에이 옷자고 한거야 뭐 어때.

09 T：はあい、そこまで！ミジュさんはどろぼうが趣味だからね。まあいいけどさ、

10ミジュ(一部の学習者)：★([笑])

11 T：★最近ではネットを見るとね、すごいエッチな写真多いでしょ？あれを小学生なんかが見るんですよ。問題だと思いませんか？え？そうでしょ？ええ？何？ソミさんエッチの写真専門家？家に飾ってる？[ん？何？じゃ、何？ミジュも？どう？ん？男の裸の写真部屋に？？ううん？

12ソミ：★うううん(強く顔を横に振る少し笑う)

13ミジュ：(視線をそらし無視する)

14 T：ミジュや。当たったんだな。事実がばれた？(笑)

15ミジュ：ああああ(笑)

16 T：でも、そう思うでしょ？今のネイバーとか、ダウム[とか、勿論日本のサイトも変ですけどね。でも、韓国ほどじゃ、ないですね。うん。韓国の方がひどい！ああ、勿論日本が良いって言ってるんじゃないですよ。

17ミンヒ：(うなずく)

18 T：何か意見？？？は？？

19学習者全体：(沈黙3秒後 笑う)

20 T：まあ、韓国はこのネットは問題でも、やっぱり韓国車。いいね。ジェシス。あれ？ジェネシス。うん。買いたいね。いい車です。本当に。K先生も韓国車好きなのはだよ。去年いた先生！

21ともみ：ああ、あの先生ですね。바람머리のかっこいい。EBS[の。

22 T：★かっこよくないです。彼はカツラで、服もどろぼうした服だから騙されない[ようにね。

23ユンス：★ああでも、先生は大田先生をなぜ悪く言いますですか？(言いますのことと思われる)

24 T：先生を困らせると, 큰 코 다칩니다.네~

25ユンス：(笑)日本の車もいいですよ。

26 T：まあね。日本の車は歴史が長いですから。うん。それで？

27ユンス：ユーロッパでは、日本車がすごい人気です。人気が長くたくさんあり、ます。はい。

28 T：そうそう。まあ、よく知ってますね。うん、よく知ってる。みんなね。そうなんです。それで？(ユンスに手を出す)

29ユンス：あ、ユーロッパの車は、いいんです。そんなうい、そのうがいいです(性能のことと思われる)でも、日本車はこうしょうがないので(故障のこと)、人気がありますね。韓国人もみんなしています。

30T：はい。そうです。ま、日本車はみんな知っていますね。説明いりませんね。はい。

01のあみが泥棒に入られたことを話す場面である。06のミジュが金持ちの家にはどろぼうに入られても構わないとステレオタイプ的なことを主張する。07のソミはやや反論と見られる主張をするが、ミジュはその主張を受け入れず、そのままイデオロギーを維持する。09Tは別のトピックの転換を図り、学習者間のインターアクションに介入するのである。ここでは教師Tのトピックの転換に成功しており、学習者はそのまま教師の提示したトピックのディスカージブに従う。このようなディスカージブをFairclough(2001b；邦訳2008：64)は、「学習者は発話権の制限が与えられてるだけでなく、発話の内容も教師の思惑通りに合わせられており、その内容の基準も教師に合わせられている。」と主張する。換言すれば、この教室のトピックの主導権は教師にある。学習者はここから、また別のトピックを提示して別のインターアクションの発展が見られる可能性をみせる(発話21)。

しかし、ここでも教師は別の教師のディスカージブに発展することに憂慮したのか、インターアクションを妨げてしまう。23のユンスはこれに対し、なぜ大田先生を悪く言うのかと反論に出るが、Tは再び韓国語で큰 코 다칩니다(ひどい目に遭いますよ)と冗談ながらも脅迫に似た表現をとる。これは冗談ではあるものの、学習者が教師に用いることのできるディスカージブとは考えにくい。結果的に教師が使用できるディスカージブなのである。

このディスカージブのやりとり(発話20-24)は、学習者のトピックに対し、しきりに教師が介入して発話の制限を次々に与える現場はやはり、教師と学習者の闘争関係といえるだろう。実際、学習者は教師の反論をうけるとその場でターンを放棄する場合が顕著である(発話12、13、15、17、19)。それ以上の反論ができないということは、教師の反論を受けられない状況であることを物語っている。

しかし、発話25からの教師とユンスのディスカージブは注目に値する。25のユンスは日本車の優秀さを話すと、26のTはそれを受け入れ、ユンスにターンを渡す。27のユンスはさらに日本車の優秀さを話すと、Tはそれを基にユンスを肯定的に評価するのである。このディスカージブは文法の説明でも、日本文化の紹介でもない。換言すれば、教師本人の持つ日本製品に対するイデオロギー的な思想を学習者に代弁させているのである(発話

25-28)。この撮影後のインタビューでは、教師Tが日本製品に対し高いプライドを持っており、それがディスカーシブに反映されていることが予想される。Tは自ら日本製(ここでは日本車)の優秀性については触れようとはしないが、学習者がTと同様のトピックを発話すると、すかさずターンを渡すのである。このトピックのすり替えは(自動車のトピック)教師本人が実行できる場合と、学習者に任せることも可能なのである。さらにこのすり替えは明示的に強要することのできるディスカーシブとなる(28T)。

撮影終了後もTはユンスの日本車の優秀さのトピックを持続させるかのように、ターンを積極的に渡していた。また、他の学習者が雑談を始めると、すぐに制止させてユンスの話聞くように誘導していた。

このような教師主導型の教室は、単なる教師のイデオロギーを学習者に植え付けていく場といっても過言ではない。注目すべきは、大半の学習者はこのクラスに満足している点である¹⁰⁾。なぜなら、教室という社会は、教師と学習者との間で嫌悪感情が発生するような関係ではイデオロギーは働きにくいからである。「参加者が協働で産出し、自らもそのパワーの編成にその場その場で巻き込まれていく本人でさえ感じにくい「微細なイデオロギー」(山田2000)」だからである。

結果的に日本語教室の場において、教師の洗脳教育の場として寄与する働きを持つことになる。

次に、学習者間でイデオロギー闘争が見られた例を見てみる。ここでは、教師の差別的な言動を基に、次々に学習者間へと移行していき、学習者間での闘争関係が構築されていく様相が見られる。

5.3 < 学習者間のイデオロギー闘争 > (上級レベル)

本節では、教室の中で、学習者とは異なる役割を担う現象のパターンが見られる例である。教師は冗談と見られる言語行動の中にイデオロギー的な内容を包含させる発話をする。そして、時折学習者が教師のイデオロギーを振舞う現象が見られる。

10) 本稿の教師は人気のある教師である。本来、教師に関する人気評価や学習者の満足度をデータとして公開すべきであるが、外語ゼミでのデータは業務秘密のため非公開にした(人気のない教師は1年契約による契約更新ができない)。

01 T : ええ、みなさんも日本には行ったことがあると思いますが、ええ、今の日本の民主党は
ためです。 (←イデオロギーが表れているところ)

02 あみ : それって、やっぱり不正がたくさんってこと？

03 T : うう、不正以前の問題です。役立たずです。みなさんも日本の民主党は見ただけで腐り
ますから。

04 ともみ : そうなんですか。私は韓国の민주당がいいです。好きじゃないけど、いいと思います。

05 T : へえ。ま、韓国のは知らないで。ええ、民主党はみなさん絶対に見ても触れてもだめ
です。

06 全員 : (笑)

07 ともみ : 先生は右翼ですね。우익 우익 (笑)

08 T : ああ、違います。そういうこと言うと、強制デートしますよ。おっとあぶない。

09 全員 : ★笑

(ディスカッションが途切れる40秒)

10 よしこ : 最近、何もしていません。仕事はしててもなんかさびしくて。

11 ともみ : なんで、ですか？

12 よしこ : ああ、私、ちょっと手術をして体が痛くなりました。

13 あみ : 어머 어떻게..大丈夫ですか? (声を大きくして)先生これも民主党のせい?

14 T : はあい。そうです。全部そういうことになります。 (眉毛を動かす)

15 あみ : 미쳐 내가 정말...(X X)

16 ミンジャ : どこが？私の主人が、病院です。医者です。ふふふふいいです。

17 あみ : そうそう、ミンジャさんはお金持ちです。

18 ミンジャ : でも、主人も最近自分が、体が痛い痛いと言います。まるで、イタイタイ病？

(笑)

19 よしこ : それは民主党のせいです。それで、そうなりますたんです。

20 全員 : (笑)

26 ともみ : 民主党。日本の民主党。よく、わかりません。でも、な[んか]。

27 あみ : ★아니야. 민슈토 때문에 그래. (笑)

28 全員 : (笑)

01のTが日本の民主党に対する政治イデオロギー的な発言を言い始める会話である¹¹⁾。
03と05において繰り返されるが、学習者が笑っている点は観察する必要がある。ここで
は、Tが冗談と思われる口調でイデオロギー的な発話を巧みに埋め込んでおり、どのよう

11) 教師Tは自民党支持者である。

な発話にも常に民主党への批判に導こうとするところに面白さがあるのであり、これが学習者の笑いを誘導している。07のともみは先生は右翼であることを言うと、教師は反撃に出て女性の学習者である前提を利用するかのように強制デートをすると発話する。このディスカーシブは注目に値する。これは先行ディスカーシブのイデオロギーのトピックと関係ないディスカーシブである。換言すれば、「強制」+「デート」=「強制デート」をするというのは、教師という役割のイデオロギーを利用した発話であり、冗談に思われるが、教師の役割に寄与した発話である。

しかし、中等教育や高等教育の教室では、冗談であっても使用できる発話とは考えにくい。外語ゼミという教室でしか使用されない可能性のある発話であり、外語ゼミならではの教室コミュニティの一つであることが考えられる。こうした教師のディスカーシブは批判的に捉えるべきものであり、かつ性的な言語行動の一つとして考えられる点で重大な問題点であろう¹²⁾。

嶋津(2011)は「文化学習とイデオロギー形成」という論考の中で、このような偶発性のあるディスカーシブを「クラスルームの中に見られる学習者のコミュニティはイデオロギー的に形成される」とし、またこうしたディスカーシブは「クラスルーム・アイデンティティのひとつ」と主張する(嶋津2006)。なぜならば、相互行為とは一時性(temporality)を持つものであるからである。換言すれば、このような偶発性のあるディスカーシブは、教室におけるアイデンティティの表象化のひとつであり、また、アイデンティティはイデオロギー的な面をも持つことになるのであろう。それは、教室のアイデンティティが互いに社会的インターアクションの中で状況的に作られ、政治的に構築されていくものだからである(嶋津2011; 2006)。つまり、嶋津の指摘する教室の偶発性をもつ相互行為とは、教室におけるイデオロギーの再生産の実態としても捉えることができるのである。このように、教室ディスカーシブのイデオロギー闘争の場が、クラスルーム・アイデンティティと密接な関係を示唆する点は注目に値する。

12のよしこは体の不調を述べると、13のあみは民主党のせいであると言う。発話13、14、27において、この「民主党」の発話は他の学習者に移行する。そもそも、教師が発話した

12) 教育現場で性的な言語行動として思われるものは全て問題視されて当然だが、高等教育の現場と予備校や塾などの教育現場は、その社会的環境が異なる。つまり、その許容範囲の限界値が異なるのである。筆者はこうした言語行動を批判的に捉える姿勢を持つことを基本としているが、高等教育の許容範囲だけで考察を行うものではない。あくまでも日本語教育社会全般に潜むイデオロギーに取り組むものであり、その「常識として捉えられている世界」に注目し、可視化していくことを目標としている。

「民主党」という単語が他の学習者に発話されるのは興味深い。

このようなディスカージブをBakhtin(1994: 74-80)によれば、「ある学習者は権威者(ここでは教師)の言葉(声)を既に内包しており、その権威者の言葉(声)を学習者が代弁するかのよう連鎖現象が起きる」と指摘する。なぜなら、Bakhtin(1984: 199; 邦訳2004: 79)によれば、社会制度的なディスカージブにおいて、人の発話に活性化が与えられる場合、その声に対し必ず抵抗(または闘争)に値する言葉が出現し、この時ダイアログ(対話)が生じると主張している。そして、この声が連鎖し、多声化の現象になると述べている。多声化は「アクセントを変えながら対話的であり、かつ多声化の現象そのものである(同著: 79)」と興味深い主張をしている。

この声には前述で述べた相互行為を通して構築されるアイデンティティと関連する先行研究がある。Wenger(1998)によれば、他者との相互行為実践への参加を通して、人は自身の歴史において構築されたアイデンティティを交渉するだけでなく、一時的な教室コンテクストに身を置き、そのコンテクストにおいて必要とされる「ある特定の人物になる」(1998: 155)と述べている。また、「人は与えられたディスカージブにおいて、ある特定の方法によって、ある地位に位置づけられるかもしれないが、その地位に対して抵抗するかもしれないし、あるいは、排斥された地位よりもイデオロギーのある地位に自分を位置づけることのできるようなディスカージブを開始するかもしれない(Peirce(1995: 16))」という。

借用するという概念に通じるものとして小村(2007: 57)の主張がある。「ある話者は権威的な言葉を発信する者の声をまるで、その権威者が発信するかのよう、その声を自分の声として借りる」という。

すなわち、教師のイデオロギーは学習者が社会行為的なコンテクストとして、一時的に借用していると考えられる。学習者のこのような闘争関係として表れる要因は、教師との不均衡と同時に、「自己の目標言語の話者として適切に振舞えるようになるための社会化のひとつの過程でもある(嶋津2006)」のだろう。

教師の言語行動は権威を担う役割としてインターアクションに癒着し、不均衡な関係性を生むことにもつながるが、にもかかわらず学習者は教師の発言をもとに、学習者間において移行し、イデオロギーの借用行為として現れているのは注目される。一見、学習者のこうした行為は、単に楽しさを追求するためのものであってイデオロギー的な解釈とは言えないと考えるかもしれない。しかし、意識的であれ、無意識的であれ、学習者のこのような言語行動は必ず、何らかの形でパワーやイデオロギーが表象化するものである。「イデオロギーとは素朴に受け入れるものではなく、そうふるまった方が有利で、気分が良い(杉

田2000：78)からである。

ここで、民主党の前提の意味について、一つ述べておく必要がある。学習者は民主党の詳細について、一部始終知ろうとしない。このようなイデオロギーの借用行為は撮影終了後も持続するものの、学習者は政治的な意味を持つ民主党がどのような団体なのか、また民主党は日本の政治団体としてどのような活動をしているのかという関心をほとんど示していないことは注目に値する。

この現象を従来の先行研究から見れば、イデオロギーの借用行為が展開される教室のインターアクションは、クラスルーム・アイデンティティのひとつとして考えることもできる。しかし、従来の先行研究の観点では、学習者がディスカッション内で与えられた役割から離脱して、なぜ別の役割の側面を選択し、表現(借用)しようとしたのかを説明できない。「イデオロギーとは、自らの何らかの利害を守るために、信じていけない言葉を信じているかのようにふるまう(ジジェック1989；邦訳2000：76-78)」のである。この利害を守るとは何か。全体において、インターアクションの方向づけや決定権は教師にあり、イデオロギー関係においても中心的存在は教師であった。学習者に教師への反論や主張が見られなかった事実は支配的不均衡の実態をうかがわせる¹³⁾。つまり、この教師主導型の教室運営の実態こそが、学習者に内在する利害と関連がある。

6. まとめ

以上、イデオロギー関係の観点から外語ゼミの教室を批判的に検討した。本来、第二言語習得の過程において教師のイデオロギーには多くの批判があった。その批判の要因は「見えない形で巧みに発信される支配的イデオロギー」を構築させる教師に注目した地域日本語教育の様々な研究がある。そのような観点からは、外語ゼミの日本語教室においても、支配的イデオロギーは内在し、笑いや教師のユーモアある表現の中に隠された形で巧みに発信されていることが示唆される。

「すり替え」によるイデオロギー闘争はどのように構築されるのかについて考察した結果、授業開始後しばらく経過した後に顕著になることがわかった。これは、イデオロギー

13) 学習者側にも時折、教師の主張に対し、主張や反論が見られたが、持続はできず失敗に終わっていることから表面的なものであるといえる。

が学習者とのディスカッションを通して徐々に構築されていくことを意味する。また、教師のイデオロギー的な主張は撮影終了後にも撤回されることがなかった。教師の支配的イデオロギーを構築させる言語行動は現在の外語ゼミにおける日本語教育にとって問題であろう。また、教師と学習者の相互行為には教師の権威的な発言が発信されると、学習者の発言には制約が見られ、不均衡が発生していることが見られた。

このような日本語教室は日本語を習得する場とは言いがたい。学習者は、教師のイデオロギーをひたすら受け入れるしかない役割にあるといっても過言ではない。

その結果、教師のイデオロギー行使は、結果的にFairclough(2001b)が指摘する教室の「イデオロギー関係に巻き込まれる」闘争関係となり、さらに教師と学習者の前提である社会的地位の差異がさらに強化されることになる。それは、教師が学習者との間で支配的イデオロギーの構築に成功すると、本人の信仰にかかわるトピックに転換させていることからわかる。教師は教師の役割を借り、宗教に関する会話を撮影終了後の20分以上も持続している現状は、教師の役割に潜む巧みに発信するイデオロギーの強さを物語る¹⁴⁾。学習者が教師本人の信仰に関する会話に反論や質問を全くしなかった点はその不均衡さを裏付ける。この実態は学習者にとって日本語の習得上、崩壊の可能性をうかがわせる。

また、教師がイデオロギー的な発言をした言葉が、学習者に移行され、教師が発した言語行動をそのまま使用する場面も見られた。Bakhtin(1994: 74-80)の言う「声」の連鎖が「イデオロギーの借用行為」として現れたことは、本稿において注目される現象である。教室において「声(民主党)」が移行するのは、先学の一部において示唆されている。しかし、学習者が教師のイデオロギーを借用するのは、本研究において初めて明らかになった。

この観察は、質的かつ批判的な分析法であるクリティカル・ディスカッション・アプローチを用いて行ったことで初めて可能となったものである。この借用行為の概念の「ある特定の人物になる(Wenger1998)」のは、役割が一時的に移行していることを意味する。すなわち、学習者は教室活動を通して相互行為を行いながら、アイデンティティを再構築しているのである。なぜなら、「アイデンティティは何らかのイデオロギーによって呼び起こされた結果である(杉田敦2000: 95)」からである。さらに「教室のイデオロギーはディスカッションを通し、イデオロギーの再生産に貢献する(Fairclough2001b:52)」と主張されている通り、

14) 他にも信仰に関することを言及した教師は2人(キリスト教を信じるべき)、本人の政治的思想を言及した教師は3人(政党の差別的言及)、歳を取った女性を軽蔑するような発言をした教師が1人(韓国の아줌마は、おかしい等)と家庭事情の不平を述べる教師が一人確認できた(夫婦は嫌になったら、すぐに別れるべき等)。いずれもイデオロギー的であり、撮影終了後にもこれらのトピックを続けていたため、批判的に捉えた。

外語ゼミの教室はイデオロギーが蔓延しているとも言えよう。ここに筆者がイデオロギーの教室を注目する理由がある。

筆者は過去、外語ゼミの教師時代、外語ゼミはサービス業としての性格が強いことを教師研修の期間に受けた経験がある。それは、学習者を奉仕し、助け、日本語習得のよりよい道を提示し、なおかつ長期間登録してもらうための場でもある。この戦略は本研究の対象の外語ゼミだけでなく、数多くの外語ゼミの教師教育の指針書に記載されていることは、筆者が確認している¹⁵⁾。しかしそこには、教師によるイデオロギーが蔓延し、教室を支配的関係に構築させ、学習者の発言に制約を与えるような発話があった。このようなイデオロギーの闘争関係の実態はそもそも「外語ゼミ」の教育目的にまったく反する現象である点は重要な問題点であろう。

日本語教育の観点から提言するならば、外語ゼミの教室は、教師と学習者の共生の場を創造していくことが求められる。筆者は過去、長年外語ゼミの教師として、どう教えていくべきか。どう学習者数を増やしていくべきかだけを追求してきた。

しかし、学習者側のニーズや学習者が第二言語話者としてどのように自己表現していくのかについて注目すべきであり、かつ学習者の発話権を奪う教師の姿を再認識すべきである。そうした教室運営の事前の外語ゼミのアジェンダにも問題があるろう。

今後の課題として、外語ゼミのアジェンダを参照する必要がある。実際、外語ゼミはアジェンダにおいて学習者を「顧客」として扱うことが教育されている場合が多い。

外語ゼミの教育現場を質的かつ批判的に分析することで、その場において観察された支配的イデオロギーの実態を明らかにできた点は意義あるものであると考える。今後は、外語ゼミの経営方針をさらに詳細に探っていくとともに、「サービス業でもある外語ゼミ」とはどうあるべきかを追求する必要がある。そして、経歴のある人気教師が学習者の満足度にも大きく影響があるため、教師の経歴別に分けた調査も必要であろう。今後はそこに向けての批判及び主張をしていきたい。

【参考文献】

- 이원표(2010)「친박연대의 혼성적 정치 정체성에 대한 비평적 담화분석」『담화와 인지』제17권 3호, pp.163-200
 _____(2004)「대중매체 담화분석 -Media Discourse-」『한국문화사』, pp.258-294

15) ここで指す外語ゼミは、ソウル市、城南市、仁川市に所在する外語ゼミ総6箇所のゼミである。

- 大田学(金学九)(2013a)「日本語教室内에서의 権力(power)関係研究」高麗大学校 大學院 修士学位論文, pp.1-99
- _____ (2013b)「教師と学習者のイデオロギー関係構築—クリティカル談話分析の観点から—」『日本語教育研究第25輯日語教育学会』, pp.59-77
- 大原由美子(2007)「日本語ディスコースへの多様なアプローチ」『国立国語研究所研究会報告論集』凡人社, pp.4-153
- 小村親英(2007)「日本語口答会話試験におけるパフチンの「対話性」の考察」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』17号, pp.49-60
- 佐藤正則(2007)「「教育=学びのための実践」に向けて」正しい日本語観はどのような主体を構築しているか」『早稲田大学 日本語教育研究センター』第6巻, pp.18-35
- 桂川波都季(2006)「共生言語としての日本語という構想-地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために」『「共生」の内実』三元社, pp.107-125
- 塩崎紀子(2000)『日本語教育という装置「装置：壊し築く」』東京大学出版会
- 嶋津百代(2003)「クラスルーム・アイデンティティの共構築-インターアクションにおける 教師と学生のアクトとスタンス-」『日本語教育』119号, pp.11-20
- _____ (2006)「第二言語話者として生きる—第二言語習得と学習者のアイデンティティ研究—」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第10号, pp.51-59
- _____ (2010)「文化学習とイデオロギー形成—日本語学習者のジャーナルの記述に見ることばの選択と獲得—」『日本研究』第16号, pp.165-185
- 杉本敦(2000)『「権力power」—思考のフロンティア—』岩波書店, pp.1-110
- 曹英南(2011)「初・中級レベルのOPIにおける割り込み発話の使用状況-日本人テスターと韓国語・中国語・英語母語話者の会話の場合-」『동아시아일본학회』, pp.515-530
- 徳井厚子(2011.1)「異文化間コミュニケーションの教育学的課題」『言語』
- フェアクロー・N(2008)『言語とイデオロギー』大阪教育図書株式会社, pp.1-341
- 野呂香代子、山下仁(2008)「「正しさ」への問い 批判的社会言語学の試み」三元社, pp.3-254
- 森本郁代(2009)『日本語教育の批判的再検討』三元社, pp.215-247
- 山田富秋(2000)『日常性批判—シュツ・ガーフィンケル・フーコー』せりか書房, pp.1-201
- Althusser, L. (1970), "Ideology and Ideological State Apparatuses" in *Lenin and Philosophy and other*, pp.1-195
- Bakhtin, M. (1994) *The dialogic imagination*. In P. Morris (Ed.), New York: Routledge [ventriloquism], pp.1-224
- Bourdieu, P. (1975) *Ce Que Pqrler veut dire: l'economie des échqnges linguistiques*. Fayard, paris. pp.1-179
- Brittan, A. (1989) *Masculinity and Power*. Oxford: Blackwell.
- Cameron, Deborah (1990) *The Feminist Critique of Language*. London: Routledge
- _____ (1992) *Feminism and Linguistic Theory*, 2nd edition: London: Macmillan, pp.1-229
- Fairclough, N. (1993) 'Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities', *Discourse and Society* 4, pp.1-301
- _____ (2000a) 'Discourse, social theory and social research: the case of welfare reform', *Journal of sociolinguistics* 4, pp.1-281
- _____ (2001b) 'language and Power', 2nd edition, London: Longman, pp.1-209
- _____ (2003) *Analusing Discourse: Textual analisis for social research*, London: Routledge, pp.1-357
- Foucault, Michel (1982) *The subject and power*. *Critical Inquiry* 8, 777-95, pp.1-38
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in ethnomethodology*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, pp.1-190
- Kumaravadevelu (1999) 'Critical Classroom Discourse Analysis' *TESOL Quarterly* Vol33, No.3, Critical Approaches to TESOL, pp.453-484

- N. Fairclough & R. Wodak(1997) *Critical Discourse Analysis*, In vanDijk(ed.), *Discourse as Social Interaction*, pp.258-284
- Nunan,D.(1987)Communicative language teaching:Mking it work. *ELT Journal*, 41(2), pp.136-145
- Ohri Richa(2006)「母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築－批判的談話分析の観点から－」『WEB版リテラシーズ』第2号 くろしお出版
- Slavoj Žižek(1989)The Sublime Object of Ideology, verso(=鈴木晶訳(2000)『イデオロギーの崇高な対象』書房新社, pp.1-201)
- vanDijk(2001)Multidisciplinary CDA:a plea for diversity.In R,Wodak, 7M. Meyer(eds), *Methods of Critical Discourse Analysis*,. Sage Publications, pp.95-120
- Wodak,R.(1996) *Disordors of Discourse* Longman, pp.1-229
- Wenger,E.(1998) *Communities of practice:Learning,meaning,and identity*.Cambridge :Cambridge University Press.

[謝辞]

本稿の執筆にあたり、高麗大学の嶋津百代先生、忠南大学の琴鐘愛先生にたくさんのご指導と有益なコメントをいただきました。心より感謝申し上げます。

논문투고일 : 2013년 09월 10일
심사개시일 : 2013년 09월 20일
1차 수정일 : 2113년 10월 09일
2차 수정일 : 2013년 10월 16일
게재확정일 : 2013년 10월 21일

<要旨>

日本語教室のイデオロギー闘争**- クリティカル・ディスカース・アプローチの観点から -**

本稿は、近年英語教育及び、日本語教育において注目されつつあるFairclough(2001b；邦訳2008)の言語哲学から「イデオロギー」の概念を取り上げ、それが教師と学習者の相互行為に与える影響について論じる。これは、教室に内在すると指摘されている教師と学習者の不均衡な関係構築を批判的に捉える概念の一つであり、日本語教育にとっても重要な課題であるといえる。そこでFaircloughが提案する教室現場におけるイデオロギー闘争の枠組みに基づき、クリティカル・ディスカース・アプローチの方法論を用いて分析し、韓国人日本語学習者の教室におけるディスカースを通して、教師と学習者間のイデオロギー闘争の一過程を考察するものである。その結果、外語ゼミのフリートークで、教師と学習者の事前の前提である差異がイデオロギーによってさらに強化される機能として働いていることがわかり、双方の相互行為に影響がみられた。さらに、学習者の間でもイデオロギー闘争の関係がみられた結果、このようなイデオロギー闘争の蔓延している教室が外語ゼミの日本語教育にとって重要な課題であることを主張する。

Ideological Struggle Prevailing in the Japanese Classroom**- Critical Discursive approach -**

The purpose of this study was to investigate the impact of “ideology” on the mutual actions of both teacher and learners in the classroom. More specifically, this study examined a disproportionate relationship between teacher and learners, which is found to be inherent in the classroom and an important issue in Japanese education. For this purpose, the study adapted the framework of ideological struggle in the classroom from Fairclough (2001b) and analyzed the data obtained from the Japanese classroom discourse of Korean students employing a critical discursive approach. One of the findings of this study showed that ideology increased the differences between teacher and learners in the free talk time and affected their mutual actions in the classroom. Another finding revealed that the ideological struggle was even found among the learners themselves. Thus, it can be said that the ideological struggle prevailing in the Japanese classroom is a critical issue in Japanese education provided by a foreign language institute.