

書評

## わたしの「まなざし」への探究が教えてくれること

中野千野 (2020). 『複数言語環境で生きる子どものことば育て——「まなざし」に注目した実践』 早稲田大学出版部.

大川 裕司\*

© 2020. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

### 1. はじめに

本書の目的は、「まなざし」の観点から複数言語環境で生きる子どもたちの日本語の学びの実践を考えることにあります。子どもの日本語教育に携わってきた著者自身を研究の対象におき、自己エスノグラフィーを用いて子どもや子どもの日本語教育に対する自らの「まなざし」を深く探究していきます。「まなざし」の様態、権力性、動態性、相互構築性など、その構造や変容、可能性が明らかにされていくとともに、実践者<sup>1</sup>の「まなざし」の可視化や自己内省の重要性、日々の実践における「まなざし」論の活用例が紹介されており、子どもの日本語教育に関わる多くの実践者にとって示唆にとんだ内容であると言えるでしょう。

同時に、著者の徹底した自己内省の世界に触れるとき、子どもの日本語教育に関わる読者であるならば、自らの「まなざし」を振り返らずにはいられないのではないのでしょうか。

\* SCECGS Redlands, Department of Languages (Eメール: yokawa@redlands.nsw.edu.au)

1 「日本語教師や調査・研究者、親など、子どものことばの教育に携わる者」(p.4)と定義されています。また、本書では、著者である中野氏自身を指すのに「わたし」、「実践者」、「筆者」などの複数の表記が状況に応じて用いられています。本書の執筆者である中野氏（「わたし」、「筆者」と、実践に関わると同時に自己エスノグラフィーにおいて分析の対象となる中野氏（「実践者」）など複数の「立場性」が併存するためです。本書評においては、読者の視点を優先し、中野氏と著者の2つの表記を文脈に応じて使用したいと思います。

一体自分はどのような「まなざし」を子どもたちに向けてきたのであろうか

かくいう私は、オーストラリア（豪州）のハイスクール<sup>2</sup>で日本語を教える教師です。私自身の職場での「日常」を少し振り返ってみると、（私を含め）同僚の外国語教師たち<sup>3</sup>の言説の中に「kids（子ども）」ということばが多く登場することに気がつきます。「その説明では子どもは理解できない」、「今日クラスでやったアクティビティ、子どもたち、気に入ってくれた」、「もうちょっと子どもに宿題をさせるようにしないといけない」、「試験の結果が悪くてすごく落ち込んでいる子どももいた」、「その失敗から子どもたちも何かを学ばなければならない」など、「子ども」ということばが私たちの「毎日」に現れてきます。私たちのスタッフルームでは通常英語が使用されており、ここで私が日本語に訳している「kids」という英語が「子ども」という日本語と完全に一致するかどうかわかりませんが、日本語の「子ども」と同様の概念が豪州で言語教育を行う教師たちの間でも日常的に使用されています<sup>4</sup>。本来であれば「student（生徒）」という表現が適切であるとされる文脈で「子ども」ということばが入り込んでくるのです。

個人的な経験に基づいて言えば、生徒に対する親しみや驚き、苛立ちや動揺など、教師が多少感情的に生徒や実践について語る時、「子ども」ということばが代用されるように思われます。そこには生徒に対する教師のある種の「まなざし」が見え隠れしているのではないのでしょうか。ハイスクールの生徒を「子ども」と束ねることで、幼さ、未熟さ、弱さが強調され、面倒をみる対象、指導・矯正の対象となります。逆に、教師は「大人」という概念でカテゴリー化され、その関係性の中で、面倒をみる者、指導・矯正を行う者であることがより明確にされます。そうした教師の意識（あるいは、無意識）が彼・彼女の実践やそれに関する意思決定と全く無関係にあるとは言い難いのではないのでしょうか。私自身の「毎日」を少し振り返ってみても、ある一定の「まなざし」が私と生徒の関係を貫いており、それを軸に教育実践が行われ

---

2 日本における中等教育の6年間に相当します。

3 私の勤務校では日本語の他に、スペイン語、フランス語、中国語、ラテン語を履修することができます。豪州では多くの州で中等教育での外国語学習が必修になっていますが、私の勤務校のあるニュー・サウス・ウェールズ州では、七年生から十年生（日本の中学一年生から高校一年生に相当）における100時間以上の外国語学習が必修とされています。

4 本書では、川上（2013, p. 36）を援用し、「子ども」を「幼少期より複数言語環境で成長する子ども」と定義しています。

ている可能性があることに気づかされるのです。

本書評では、「子ども」の日本語教育に携わる実践者の一人として、私自身の実践や教師としての毎日、これまでの経験を振り返りながら、本書における「まなざし」論の意義について考えてみたいと思います。

## 2. 本書の構成と概要

本書は、第1部と第2部から構成されています。第1部は「子どもの日本語教育における『まなざし』論」と題し、問題提起、先行研究、研究方法、分析、考察へと進み、『『まなざし』の観点から再考する子どもへの日本語教育実践の意義』を提示して、結びに至ります。第1部はいわば「まなざし」論の理論編です。これに対して、第2部は実践編であり、「まなざし」論を応用した2つの実践例が紹介されています。

まず、本書の中核概念である「まなざし」ですが、「見る・見られるという関係性のもとに、視線や態度、ことばなど、非言語・言語行動に現れる認識的枠組み」(p. 2)と定義されています。また、「まなざし」が「(個人の)先入観や価値観、世界観など、これまでの経験から形成される」ものであり、「人は異なる文化や言語を持つ人々と接する時、ことばをやりとりしながら、実は自らの経験や社会の慣習、歴史や言説などに基づいて相手や状況を認識しようとする」(p. 3)と説明されています。つまり、人と人とのやりとりという出来事が言語を媒介とした単なる情報の伝達や受容ではなく、各人が社会文化・歴史的に構築してきたある一定のものの見方を通して、お互いを位置づけ合う現象であると捉えられています。

人と人とのやりとりが「見る・見られる」という「まなざし」を軸に行われているとするならば、コミュニケーションを考える上で「まなざし」への視座は不可欠であると思われます。しかしながら、子どもの日本語教育においては、対象言語の習得の効率性や言語的十全参加ができるか否かなどの議論が先行し、その視点から子どもやかれらのことばの学びが捉えられてきたと著者は指摘します。学びの「主体」であるはずの子どもたちの「まなざし」は、言語教育学の大きな「まなざし」の中に吸収されてしまい、子どもたち一人ひとりの思いには光が届かないまま日々の実践が繰り返されている危険性があるわけです。

こうした「まなざし」への問いかけの根底には、フーコーの権力論に代表される批判的な視座があります。特にフーコーの「一望監視施設(パノプティコン)」の原理に基づき、「見る・

見られる」という関係性において、本来子どもからも「まなざされる」対象にある実践者がその専門性や経験などを後ろ盾に「強制権」をもって子どもたちを一方的にまなざす立場を取ることが指摘されています。一方、「まなざす『主体』」性を奪われてしまった子どもは、実践者を「見る」ことができず、その結果、実践者の「まなざし」の権力性に服従するしかないというのです。

実践者は、その組み込まれた階層序列による力関係のもとに存在するため、専門家としての自らの経験や知見にもとづき、その実践が子どもに有効であるとして実践を行使する「強制権」を持つ。その「強制権」に対して、大人の管理下にある子どもの場合は、「留学生」や成人の学び手と違って、自らの意思でやめたり、ほかの選択肢を選んだりといったことができない。そこに圧倒的に不均衡な力関係が存在し、子どももまなざす「主体」であるにもかかわらず、そのことは見ようとしなないという「まなざし」の不均衡が発現するのである。 (p. 213)

ここで、著者が実践者もまた階層序列による力関係に組み込まれた存在であると認識していることにも目を向けるべきでしょう。つまり、実践者は序列的システムの一部として機能しているため、自らの「まなざし」には気づきにくいという構造的な宿命にあるのです。ここに、実践者自身が自らの「まなざし」に意識的になり、それを可視化、「客体」化していく重要性が問われてくるのです。

本書において、まず、「客体」化の対象とされるのは、著者である中野氏自身の「まなざし」です。研究方法として、自己エスノグラフィーを用い、「(著者)自身の経験を再帰的に振り返り、そこにたち現れる『まなざし』を文化的・社会的文脈の側面から捉えてい」(p. 45) きます。自己エスノグラフィーは、人類学、社会学、教育学など、幅広い分野で用いられる手法ですが、本書で指摘されているように、知を人間から独立した存在とする伝統的な社会科学的枠組みとは一線を画し、知を人間の活動や価値観との関わりの中での構築物と見なしています。それゆえに、知を構築する研究者（本書では、中野氏）自身の「まなざし」に迫る必要性が出てくるのです。また、中野氏は、自身の「まなざし」の様態や変容を明らかにするのみならず、その「まなざし」の形成過程が子どもの日本語教育という言説や自らが生きるより大きな文脈とどのように関わっているのかという社会文化的な分析も行っています。

分析データは、中野氏が2009年から2014年に至るまでに執筆した以下の3本の論文（分析論文①，分析論文②，分析論文③）です。

分析論文① 中野千野（2009）『『周辺化』された子ども達から見えてきた言語習得支援の課題——ある日系ブラジル人女性の『語り』を中心に』『2008年名古屋研究大会多言語社会研究会年報』5, 93-115頁。

分析論文② 中野千野（2013）『複数言語環境で成長する子どもの『複数言語性』を考える——ある海外定住児童への『まなざし』から』『ジャーナル「移動する子どもたち」——ことばの教育を創発する』4, 21-42頁。

分析論文③ 中野千野（2014）『言語教育におけるライフストーリー研究の意義とは何か——複数言語環境で成長する子どもを巡る『まなざし』に着目して』『リテラシーズ』14, 85-101頁。

分析の各章（第5章，第6章，第7章）は，上記3つの論文の中で立ち現れる「まなざし」を現在（本書執筆当時の2015年）の著者が分析するという形式を採用しています。各論文が原文のまま再掲され，その横に現在の著者の分析が施されるという重層的な構造です。通常過去の著作を分析の対象に使用する場合には，該当箇所のみを引用するという手法が取られることが多いと思われませんが，自身の全体を包み隠さず曝け出すことで真に批判的な分析が可能となるだけでなく，データ自体が読者にも開かれたより対話的で，知の相互構築的な場としても機能しているのではないかと考えられます。

それぞれの分析論文が「実践者（各論文執筆時の中野氏）の『まなざし』」，「研究協力者の『まなざし』」，地域や社会などの「社会の『まなざし』」，親を含む「教育者の『まなざし』」などの複数の「まなざし」によって貫かれていることも興味深いのですが，分析の主たる対象は，あくまで（各論文執筆当時の）中野氏の「まなざし」です。まず，分析論文①においては，いわゆる「日系ブラジル移民」であった研究協力者（さゆりさん）へのライフストーリー研究の中で，さゆりさんや同じような境遇にいる子どもたちの視点からことばの教育の重要性を議論しつつも，「カテゴリー化」，「『客体』化」，「二元的な『まなざし』」などを通して，「まなざす『主体』」として一貫して立ち振る舞い，かれらを対象化していった中野氏の「まなざし」が明らかにされます。また，（2009年当時の）中野氏が自らの「まなざし」の権力性に気づくことなく論考を構築していった背景には，当時の日本語教育に関する言説やそれを取り巻く社会の自明視された「まなざし」があり，自らがその「まなざし」と一体化していたことを分析しています。

続く分析論文②では、北米在住で日本人の父親を持つL君との日本語の学びの実践を通して、中野氏の「まなざし」が変容していったことが明らかにされます。すなわち、ことばの学びや中野氏に対するL君の「まなざし」に触れ、L君が「まなざす『主体』」であると同時に、中野氏もL君から「まなざされる『客体』」であることに中野氏が気づき始めるのです。しかしながら、分析によって明らかにされるように、(2013年当時の)中野氏は、L君が日本語の学びを通して彼自身の「まなざし」を形成していったことに気がつきつつも、それが中野氏の「まなざし」に影響され、その関係性の中で構築されていったという理解には至らなかったとしています。

「対話的構築主義」の観点からインタビューを「文化的営為の場」(桜井, 2002, p.31)として捉えた分析論文③においては、分析論文①で登場したさゆりさんと中野氏との間に相互に「まなざし」が形成されていたことが明らかにされます。そして、さゆりさんを「まなざされる『客体』」として終始一貫して描いていた分析論文①とは異なり、両者を「まなざす『主体』」として捉え、中野氏の「まなざし」がさゆりさんの「まなざし」を変容させ、さゆりさんの語り方を変え、それに中野氏が応じることで、中野氏自身の「まなざし」も変容していくという「まなざし」の動態性、「まなざし」の相互構築性を捉えていたと分析します。こうして、中野氏自身の「まなざし」を批判的に分析していくことで、その「まなざし」が自らを取り巻く社会文化的な要因や、さゆりさんやL君、実践に関わる様々な人たちとの関係性に影響されつつ、対象化する「まなざし」(分析論文①)から「客体」化する「まなざし」(分析論文②),そして、相互主体の「まなざし」(分析論文③)へと変容していった過程が明らかにされていきます。

### 3. 「まなざし」論の意義

続く第8章の考察に加え、「『まなざし』の観点から再考する子どもへの日本語教育実践の意義」と題された第9章では、教育の実践における「まなざし」論の意義が議論されていきます。本節では、豪州のハイスクールで日本語を教える私自身の経験や文脈に言及しながら「まなざし」論の重要性について考えてみたいと思います。

まずは、やはり自らの「まなざし」に自覚的になり、それを「客体」化する視座を提示している点にあると考えられます。本書を読み思うのは、実践者が「何のために」、 「だれのために」実践を行おうとしているのかということに真に省みる重要性です。「教師」として、日本語教育

の「専門家」としてL君の状況や必要性に応じて実践を組み立てようとした2013年の中野氏の「まなざし」、さゆりさんと同じような境遇にある子どもたちのエンパワメントを願って論考を組み立てた2009年の中野氏の「まなざし」は、確かに子どもたちのことを想った「まなざし」であると言えると思います。しかしながら、これらが「教師」や「専門家」、「研究者」という概念によって誘発される権力性に裏づけられた「まなざし」であることを忘れてはならないでしょう。本書で指摘されるように、実践者は階層序列による力関係に組み込まれた存在であり、子どもたちの「まなざし」に気がつきにくいという構造的な宿命にあります。であるならば、なおさらのこと、実践者は自身の視線や態度、ことばの端々に現れる権力性に常に自覚的であること、そして、自らの「まなざし」を十分に内省する（内省し続けていく）ことが必須であると考えられます。

著者は、また、自身が関わってきた社会的・教育学的文脈と自らの「まなざし」との関係性を明らかにしています。社会の中で日々実践を行う実践者として、世の中に流通する様々な「まなざし」を批判的に捉えておく必要があると考えられます。私が実践を行う豪州の中等教育における日本語教育は、「学校教育」という文脈の中で議論されることが多く、政治や経済、国際関係などの影響を色濃く受けます。国としてどのような教育を目指すのか、その中で外国語教育の役割とは何なのかという議論がしばしばなされるのです。新しい外国語教育の理念やそれに応じたカリキュラムを目指すもの、何が「21世紀的」で、変わり続ける世界の中で外国語教師は何をするべきなのか、豪州における外国語教育の意義とは何なのか、外国語教育はこの国に何をもたらすのかなど、多くの議論がなされ、その成果は教師の間でも共有されていきます。このような「大きな」理念的「まなざし」を打ち立てることは、外国語教育の方向性をより具体的に示し、その発展に貢献すると考えられる一方で、「大人たち」が熱く議論し、より明確な理念が打ち立てられ、共有されていけばいくほど、本来「まなざす『主体』」である子どもたちの思いが置き去りにされていってしまうのではないかと不安になることがあるのです。私たちが「何のための日本語教育なのか？」について熱の入った議論をするとき、理念の構築に夢中になるとき、私たちの「まなざし」は、子どもたちの「まなざし」を捉えているのでしょうか。「まなざし」への視座は、「実践者の想い」を冷静に、そして、批判的に捉え、子どものことばの学びのあるべき姿について考えるときの一つの道標になってくれるのではないのでしょうか。

また、自己エスノグラフィーを用い、自らの「まなざし」を「客体」化する方法を具体的に示している点も多くの実践者にとって参考になるのではないかと思います。これは、特に「教

師の成長」という観点から重要であると言えるのではないのでしょうか。豪州の学校教育の文脈でも教員養成の必要性が声高に叫ばれ、教育省や教師会、各学校などによって、多くの教師研修の機会が設けられています。2011年には教師査定の基準が州の隔たりを超えて統一されましたが、その中で一定時間以上の教師研修への参加が義務づけられています。これらの教師研修の多くは、教師査定の項目に従って、担当する科目やカリキュラムに関する知識、教授法、学習スタイル、評価方法など、教師の専門性を高めることを目指したものであると言えます。もちろん、時代の変化に応じた教育を行う上で、新しい知識や技術の習得は重要であると思われます。しかしながら、本書で指摘されているように、実践者の専門性がその「まなざし」の権力性を高め、学びの「主体」者の「まなざし」を覆い隠すことにもなってしまうのではないかとも思うのです。研修や査定を通して知識や技術の更新のみに終始するのではなく、「まなざし」を軸に自身と真摯に向き合い、自らの「まなざし」を「客体」化し、それと批判的に対話し続けていくことを通して実践を考え、変容していくという教師の成長のあり方も重要であると言えるのではないのでしょうか。

その自身の「まなざし」を問うために、著者は、対象化する自己である「対他存在」(サルトル, 2007 [1943])としての自己が必要であると指摘しています。自己をまなざすための鏡のような対他的な「わたし」です。中野氏にとってその鏡は自身の過去の著作にありました。そして、その「わたし」と徹底的に向き合うことで、自らの「まなざし」の様態や変容の理解に至ります。中野氏は、その鏡(媒体)は論文に限らず、日記やブログ、実践報告書でも良いとしています。ソーシャルメディアというような新しい媒体でも良いのかもしれませんが、場合によっては、「書く」という行為を超えて、音声による記録も有効であるのではないのでしょうか。このような媒体であれば、多くの実践者が容易に得ることができ、自らの「まなざし」の理解に積極的に取り組んでいけるのではないかと思います。

しかしながら、本書を読み進める中で、実践者を巡る権力性についてより批判的に捉えておく必要があるのではないかとも思いました。確かに、実践者は子どもと実践という場で対峙する際、両者の間に不均衡な「まなざし」が発生しやすいということを十分に認識しておく必要があるでしょう。子どもたちは、パノプティコンに配置された看守の姿を見ることを許されなればかりか、そのパノプティコン自体を自己の「まなざし」の中に内在化していく恐れがあるのです。しかしながら、同時に、実践者にとっての「まなざし」的な関係は、かれらと子どもたちの間のみで起きているのだろうかという疑問が湧いてくるのです。



私が日々の実践の中で感じるのは、学校教育という場が子どものことばの学びに関わる多くの人々の異なる理念や関心、期待や希望、あるいは、それぞれの機関の定める基準や規則、種々の法的枠組みや縛りによって形作られているという「現実」です。本書でも中野氏を取り巻く教育的・社会的文脈が分析され、それらが中野氏の「まなざし」に内在化していたことが明らかにされていますが、それらの文脈に権力性はないのでしょうか。シラバスにおける理念、それぞれの教師が基準に沿って教育を行なっているかを査察する教育省、教師査定の基準、各学校の方針、「教師」として適切な教育的言説（を使用することを求められること）、社会の「教師」に対する期待、そして、保護者の子どもの学びに対する希望など、複数の「まなざし」が学校教育における実践を貫いています。実践という場を複数の利害的な「まなざし」が形成する権力の磁場であると考えれば、実践者の「まなざし」のみならず、その実践を包囲する複数の「まなざし」の権力性を捉えていく必要があると思うのです。

フーコーは、権力を「無数の力関係」(フーコー, 1986 [1976]) と捉えています。権力を振るうのは特定の個人ではなく、権力は諸関係の中で発動する作用であると考えられます。その意味において、「大人」と「子ども」, 「教師」と「生徒」, 「研究者」と「研究協力者」などの諸関係の間に発生する「まなざし」の不均衡に着目することは重要であると言えます。しかしながら、子どもとの関係の中に発動する権力的な「まなざし」の「客体」化に勤しむだけでなく、自らの実践の場を貫く無数の「まなざし」の存在とその諸関係によって発動する力の作用にも目を向けていく必要があるのではないかと思います。そうでなければ、どう現実的に、具体的に実践を変容していくのかが見えないまま終わってしまうような気がするのです。「まなざし」を軸に実践を考えるのであれば、実践の場を貫く複数の「まなざし」をしっかりと捉え、それらが発動する権力作用を分析した上で、対抗点を見出し、その力点に働きかけるなど、戦略的に「まなざし」と交渉していくことで、一歩ずつ、より具体的に実践を変容させていくことが可能になるのではないのでしょうか。

#### 4. おわりに

私のみならず、中野氏の自己内省の世界に触れ、自ずと自身の「まなざし」を振り返る読者も多いのではないかと思います。もちろん、それぞれの読者が携わる実践の文脈は、それぞれに特有の「状況」や「事情」があることと思います。しかしながら、「わたし」の「まなざし」

に意識的になり、「客体」化を試みるというプロセスは、子どものことばの学びの意義を考える上で、多くの実践者に共通した大切な問いを提示してくれるのではないかと思うのです。たとえば、「私が実践者として良かれと思って行なっている（行なってきた）教育は、本当に子どもたちのためである（あった）と言えるのだろうか」、「日々対峙する子どもたちの『まなざし』にどの程度気づけているのか」、「私の『まなざし』の中に子どもたちの『まなざし』は映っているのだろうか」、「実践の中にその『まなざし』は反映されているのか」、「子どもたちは、私やことばの学びをどう『まなざしている』のだろうか」、「子どもたちの目を見ているようで、私の『まなざし』は、他の『大人たち』の『まなざし』でいっぱいであるのだろうか」、「これからどのような新しい『まなざし』を子どもたちと一緒に創造していくことができるのだろうか」などは根本的な問いであり、私たち実践者の「まなざし」への探求の始まりとも言えるのかも知れません。

同時に、その探求がいかに有意義な内省的プロセスであると分かったとしても、これまで気がつかずにいた（気がつかないようにしていた？）自らの「まなざし」と対峙し、それを開示し、批判をしていくという試みは、必ずしも容易なプロセスではなく、居心地の悪さを感じたり、時に不安にかられ、場合によっては、痛みを伴うものなのかもしれません。しかしながら、私が本書を読み、自らの「まなざし」への探求の重要性を強く心に思うのは、本書で展開される「まなざし」論の理論的枠組みの理解によるものだけでなく、自身の「まなざし」と徹底的に、そして、真摯に向き合い、「まなざし」を通して子どもたちのことばの教育のあり方を変容させていこうとする中野氏の深い想いを本書の至るところで感じるからではないかとも思うのです。

## 文献

- 川上郁雄 (2013). 「移動する子ども」学へ向けた視座——移民の子どもはどのように語られてきたか. 川上郁雄 (編) 『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ』 (pp. 1-42) くろしお出版.
- 桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学——ライフストーリーの聞き方』せりか書房.
- サルトル, J-P. (2007). 松浪信三郎 (訳) 『存在と無——現象学的存在論の試み (I・II・III)』ちくま学芸文庫. (Sartre, J-P. (1943). *L'être et le néant - Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris: Gallimard.)

フーコー, M. (1986). 渡辺守章 (訳) 『知への意志 性の歴史 I』 新潮社. (Foucault, M. (1976).

*La volonté de savoir: Histoire de la sexualité, Volume 1.* Paris: Gallimard.)