

『世界の日本語教育』19, 2009年3月

## ビジネス日本語教科書とジェンダーの多面的考察

トムソン木下千尋\*

尾辻恵美\*\*

キーワード：ビジネス日本語教科書，ジェンダー，「女ことば」，教科書分析

### 要旨

ステレオタイプ的な「女ことば」「男ことば」は、「言語資源」として、様々なアイデンティティーの構築に貢献する（中村 2007）。本稿ではビジネス日本語の教科書を取り上げ、その教科書を巡る日本語教育をジェンダーの視点から検討した。従来の教科書分析を発展させ、教科書の内容分析だけでなく、教科書著者チームとの質疑応答、授業観察、教師と学習者へのインタビューをデータとし、教科書がどのように作成され、ジェンダーが表現され、そして、それがどのように使われ、学ばれるかを考察した。分析結果、熟練の教師が教えた場合でも教科書を批判的に使いこなすのは難しいこと、教科書にまつわる事象は非常に複雑であることが明確となり、「言語資源」としての「女ことば」「男ことば」を自分のものとして使いこなせるように学習者を支援するためには、女同士、男同士の会話の提示だけではなく、解説やタスクを入れる必要があることがわかった。本稿は、このような複雑な状況を理解するために、教科書分析の多面的な展開を提唱する。

### 1. はじめに

言語教育の分野では、テクノロジーの発達にともない教科書の役割も変わってきているが、日本語教育では、教科書は今も非常に大きな役割を果たしていると言えるだろう。その重要性を反映して、様々な観点から日本語の教科書分析が行われてきた（吉川 1987, トムソン 1994, Matsu-moto and Okamoto 2003, 他）。ジェンダー（社会的な「性」）に焦点を合わせた教科書分析も、川崎（1997）、Thomson and Otsuji（2003）、Siegal and Okamoto（2003）、渡部（2006）などの例がある。また、丸山（2008：7）は、「教科書は作成者の言語観や言語教育観が具現化したものでありそれが大きく指導のあり方を左右する」と述べている。しかし、日本語教育は、教科書のみでなく教科書とそれを使う教師や学習者の相互行為の産物である。

Sunderland, et al.（2001）は教科書をジェンダーの視点から分析しているが、教科書の一面的な

\*THOMSON Kinoshita Chihiro：ニューサウスウェールズ大学准教授

\*\*OTUSJI Emi：シドニー工科大学専任講師

分析にとどまらず、教師の持つジェンダー観がその教科書を使った教え方にどのように影響しているかまで分析を広げている。結果、たとえジェンダーに関して偏見のある内容の教科書でも、教師が授業を通じてそれを中和することができ、教室活動の中では教師の教えの方が教科書の内容よりも影響力があるとしている。そして、一面的な教科書分析は教科書を使って行われる言語教育の全貌を分析するには足りない結論づけている。

本稿では、Sunderland, et al. (2001) の分析方法をさらに広げて、ビジネス日本語の教科書を1冊取り上げて分析する。教科書の一面的な分析に留まらず、教科書の著者への質疑応答、その教科書を使った授業の観察、教師へのインタビュー、学習者へのインタビューの五つのデータを使って、ジェンダーがどのように捉えられ、表現され、教えられ、学ばれていくかを検討し、この教科書を取り巻く日本語教育をジェンダーの視点から考察する。そして、教科書分析の新しい方向性として分析の多面的展開を提唱する。

## 2. 日本語とジェンダー

中村 (2007) は、「女ことば」は、社会的歴史的に作られたイデオロギーで、抽象的な規範ではあるが、女性は必ずしもそのままの形で規範を受け入れて日々使っているものではないとしている。つまり、規範は、実際の女性（あるいは男性<sup>1</sup>）の発話に様々な形で投影され、いわゆる「女ことば」（また「男ことば」）は、「言語資源」(p. 34) として絶えずアイデンティティーの構築に利用されているとする。それを裏付けるように、谷部 (2006) は、若年層の女性が「女ことば」としては衰退しているかに見える終助詞の「わ」を積極的に使うことで、恋愛感情にまつわる情意的な伝達を行っている事例を示し、Miyazaki (2004) は、女子中学生が「女ことば」の規範を超えた一人称代名詞を使い分けることで、学級という一社会の中でそれぞれの役割を果たし、自己のアイデンティティーを築いていく様子を記録している。また、職場場面では、男女とも性に無関係なことば遣いが多いが、女性は会議と雑談ではことばの使い分けをし「男ことば」と言われる表現も積極的に取り入れているとされている (高橋 2002)。つまり、メイナード (2004) が述べるように、現代の日本語話者は創造的な表現性を求めて女性的、男性的なことばを選択しているようだ。

しかし、現実には「女性は男性より丁寧に話すものだ」というように一義的な「女ことば」の規範を実際の使用に求める通説があり、現存の日本語教育の教科書や教材も、「男ことば」「女ことば」を規則として提示する本質主義的アプローチが主流である (トムソン・飯田 2007)。ビジネス日本語の教科書を分析した Thomson & Otsuji (2003) も、ほとんどの教科書でステレオタイ

---

<sup>1</sup> 中村は、女性と「女ことば」について述べているが、筆者は男性と「男ことば」にも当てはまると考える。

ブ的な「女ことば」「男ことば」を規則として提示し、登場人物の男女別役割分担の不均衡、発話数の男女格差、非日本語母語話者女性の不在が見られたことを報告している。

### 3. 調査方法

本稿では、ビジネス日本語教科書の『ビジネスのための日本語』(Getting Down to Business: Japanese for Business People, 以下, GDB) (米田, 他 1998) を取り上げる。GDB は、次の三つの理由で取り上げることになった。まず, GDB は上記 Thomson & Otsuji (2003) の研究によると, ジェンダーを比較的中立的に扱っているビジネス日本語の教科書である。また, 筆者の勤務する大学に GDB を使って教えられているビジネス日本語のコースがあり, 授業観察などのデータ収集が可能であった<sup>2</sup>。さらに, GDB の著者とのコンタクトが可能だったため著者に直接質問をすることができると思った。

調査では, GDB の教科書分析, 授業観察二回 (うち一回は録音し, テープ起こし), コース終了後に教師と, 学習者二人にインタビュー (録音, テープ起こし) を行い, また, 著者チームにメールで質疑応答をお願いした。以下, それぞれのデータを検討していく。

### 4. 教科書 GDB の分析

GDB は四人の著者チームによって書かれている。筆頭著者は男性, 他は女性である。タイトルから読み取れるようにビジネスに携わる人々, あるいは将来携わるであろう人々を対象とした中級前半の日本語教科書である。「許可を得る」「要求をする」などの機能別の八課から構成されており, 各課にモデル会話, ロールプレイ, 練習などが設けられている。会話やロールプレイは社内, 社外の両場面が設定されており, 音声テープに収録されているものもある。登場人物のほとんどは A, B, などと呼ばれ, 性別, 国籍などが指定されていない。下記の例 1, 2 からも見られるようにジェンダーを中立的に扱っている印象を与えられる。

例 1: モデル会話 (p. 122)

(Offering help, accepting)

A: 大変そうですね。手伝いましょうか。

B: ありがとう。助かります。

---

<sup>2</sup> データ収集当時, 筆者の両者が同じ大学に勤務していた。

## 例 2：練習 (p. 39)

(A is from X company and B is from Y company.)

A : 1) You want to talk directly to the president of Y Company. Ask B for permission.

3) Make a response to B.

B : 2) Refuse A's permission explaining that it is company policy that customers always go through the person in charge.

しかし、このように表面的にはジェンダーを中立的に捉えているように見えるものの、音声テープを聴いてみると、男性の声と女性の声の登場人物への割当に偏りが見られた。Thomson & Otsuji (2003) で取り上げられた平均的なビジネス教科書と同様に、音声テープでは、男性登場人物は女性登場人物の数を上回り、肩書きのある男性登場人物は女性登場人物より圧倒的に多い(表 1)。つまり、GDB は、紙面上は国籍や性別を中立のものとして扱っているが、音声テープ上では、ステレオタイプの扱いになっている点で一貫性に欠ける。しかし、GDB には他の平均的な教科書と違い、登場人物の中に名前付きの女性非母語話者が一名だけだけ出てきている。また、女性課長が一名、加えて女性上司が一名登場人物として設定されている。さらに、下記の例のように、「女ことば」「男ことば」の「規範」<sup>3</sup>から外れたことば遣い(例 3)や、ステレオタイプのビジネス場面の男女の上下関係から逸脱した役付け(例 4)も表れている。

表 1 音声テープによる性別、母語別、登場人物数

	女 性		男 性		合計 人数
	日本語 非母語話者女性 人数 (%)	日本語 母語話者女性 人数 (%)	日本語 非母語話者男性 人数 (%)	日本語 母語話者男性 人数 (%)	
総 数	58 (39.46%)		89 (60.54%)		147
名前付き 登場人物	1 (3.85%)	4 (15.38%)	6 (23.08%)	15 (57.69%)	26
	5 (19.23%)		21 (80.77%)		
肩書き付き 登場人物	0 (0%)	2 (25.00%)	0 (0%)	6 (75.00%)	8
	2 (25.00%)		6 (75.00%)		

## 例 3：第 5 課 ロールプレイ会話 (p. 75)

A：鈴木君、今晚予定ある。

<sup>3</sup> 俗にいう女性はこう話す、男性はこう話すという「女ことば」「男ことば」の「規範」に関しては、井出 (1982), Makino and Tsutsumi (1989), 吉岡 (1994), 金田一, 他 (1995), Ide and Yoshida (1999) などを参考にした。

B：いや，別にないけど…。

A：久しぶりに一緒に飲みに行かない。

B：いやあ，それが最近残業が続いているんで，今日は早く帰ろうと思っているんだ。

A：まあいいじゃない，今日だけは，新宿にいいところを見つけたんだ。

B：うん。だけど，このところ疲れてるし，やっぱりやめとくよ。また今度にしてくれる。

A：そう。じゃ，また今度。

(下線筆者)

例3の会話は，音声テープではAが女性でBが男性である。二人の会話は仲間同士の会話のように聞こえ，この会話を「規範」的な「女ことば」「男ことば」の視点で分析すると次の観察ができる。

- 女性のAが会話を始め，男性のBを誘っている。これは，男性が誘う，男性が会話の話題を提供するという「規範」から外れている。
- 女性のAの誘いのことばは，非常に直接的で「男性的」である。婉曲表現を好むとされる「女ことば」の「規範」とは違う。
- 男性のBが「いや」「いやあ」という「男ことば」の否定表現を使っているのは，「規範」に則している。
- 男性のBが「けど」と女性的だと言われる言いよどみをしていて，「規範」から外れている。
- 女性のAも男性のBも「んだ」という文末表現を使っているが，この表現は「男ことば」とされている。女性のAは「規範」から外れている。
- 男性のBが終助詞「よ」を使っている。この終助詞は「男ことば」だとされているので，「規範」に則している。

このロールプレイ会話では，女性のAは全く「女ことば」を使っていない。発話は男性的で，かえって男性のBの方が女性的だと言われる言いよどみをしている。ステレオタイプ的な「規範」から外れることの多い会話なのだが，実は，AがBを「鈴木君」と呼び，Bが普通体で返答していることから，二人は同年代と推測され，「規範」からの逸脱が二人の親しさ，仲間意識を表現していて，職場の同等で同年代の同僚が行なう会話としてはかなり自然なものと言えるのではないか。川口(1987)も職場では男女が同じようなことば遣いをするを指摘しているし，最近の職場における調査でも，例えば，文末用語などでは男女間の差がきわめて少なくなっていることが報告されている(遠藤2002)。

例4：第8課 社内 (p. 127)

A：ジョーンズさん，来週金曜日にサンフランシスコ支社の佐々木支社長が日本にいらっ  
しゃることになったの。

B: ああ、佐々木支社長ですか。わたしもアメリカにいた時にはいろいろお世話になりました。懐かしいですね。もうあれから、五年になります。

A: それで、金曜日にうちの課で飲み会でもやろうかと思っているんだけど…。

B: ええ、いいですねえ。よろしかったら、幹事をしましょうか。

A: ああ、ありがとう。助かるわ。あと、成田への出迎えなんだけど…。

B: では、それもわたしがやりましょう。

A: いやあ、ジョーンズさんは幹事で大変だから、木村さんに頼むわ。ありがとう。

(下線筆者)

例4の会話も、音声テープではAが女性でBが男性である。上司のAが女性で、部下のBは、ジョーンズという名前から推測すると西洋系の男性日本語非母語話者であろう。ステレオタイプの男女の上下関係からの逸脱だけでなく、西洋人男性上司に日本人女性補佐というビジネス界のステレオタイプをも覆す役付けは、非常に新鮮である。この女性上司Aは「女ことば」の「規範」に則って終助詞の「わ」を使い、「いらっしゃる」という尊敬語で丁寧度をあげている。遠藤(1997)は職場で「です・ます」以上の敬語を使う人は3分の1にすぎないとしていて、しかも敬語使用はフォーマルな場面に参加する機会の多い男性の方が多い(遠藤 2002)との報告もあることから、この比較的インフォーマルな場面での部下に対する「いらっしゃる」は、上司に言及しているものの、現実的ではないのかもしれない。さらに、Aは「けど」という言いよどみを使って間接的に依頼をしている。Smith (1992)は権力のある地位に就いた女性には指示、命令の表現に制約があるとしているが、この間接的依頼はその制約のあらわれと言えるだろう。また、Aは「いやあ」という男性的表現も使っており、ここでは「女ことば」「男ことば」が混成する現実が反映されている。

このようにGDBには、数カ所ではあるが「女ことば」「男ことば」の「規範」にとらわれず、積極的に多様なことば遣いを紹介する試みが見られる。さらに、GDBでは一カ所だけが、ジェンダーの検討も試みられている。

#### 例5: 会話の男女差 (p. 24)

##### 男同士の会話

A: 高橋、まだ帰らないの。

B: うん、まだ、あすの会議の準備が終わらないんだよ。今日中にこの資料をまとめなくちゃなんないんだ。

A: これを全部まとめるの。

B: そうなんだよ。

A：大変だな、頑張れよ。じゃあ、お先に。

B：お疲れさま。

女同士の会話

A：高橋さん、まだ帰らないの。

B：うん、まだ、あすの会議の準備が終わらないのよ。今日中にこの資料をまとめなく  
ちやなんないの。

A：これを全部まとめるの。

B：そうなのよ。

A：大変ね、頑張って。じゃあ、お先に。

B：お疲れさま。

(下線筆者)

例5の二つの会話は、終助詞（男性「な」、「よ」；女性「のよ」、「ね」）、文末表現（男性「んだ」、命令形；女性「の」、て形）で男性同士の会話と女性同士の会話を区別している。しかし、「規範」では「女ことば」とされる終助詞の「の」を遣った疑問が両方の会話で使われている<sup>4</sup>し、男性が固い語彙を女性が柔かい語彙を使う傾向があるとされるが、両方で比較的固い「あす」が使われ、女性同士の会話で「あした」は使われていない。しかし、このように、例5の会話例は「女ことば」「男ことば」に関する一貫したメッセージを送っていないばかりか、ここでは二つの会話が並んで紹介されているだけで、この二つを見て何をすればいいのか指示がない。学習者はこの例から、「規範」の確認も、「規範」と実例の剥離の現実も、また、規範が揺れ動いているという現実も、その説明も得ることはできないし、それを批判検討する場も与えられていない。例3や例4で検討したような「女ことば」「男ことば」の様々な利用状況を学習者が考察する際の糧にもなっていない。しかも、音声テープは男性同士の会話のみで、発音、ピッチ、イントネーションなどに表れたであろう「女ことば」「男ことば」の「規範」的特徴を比較することもできない。

音声テープ上では、男性優位、母語話者優位になっているし、教科書全体のジェンダーの取り扱いも一貫性に欠けているものの、GDBは、平均的なビジネス日本語教科書と違って、国籍や性別の中立化を目指した教科書だといえる。「女ことば」「男ことば」の「規範」や、ビジネス界のステレオタイプを覆すような試みはおもしろいし、現在の職場での言語使用に近いモデルも与えられている。しかし、様々な試みは提示されたのみで、それを学習者が批判的に消化できるような仕掛けは作られていないので、せっかくの試みが学習者に伝わらない可能性も大きい。GDBは、ビジネス日本語教科書におけるジェンダーの取り扱いの新しい方向付けをしたかもし

<sup>4</sup> 中島（2002）は「の」で終わる疑問形の男性使用の増加を報告している。

れないが、そこだけにとどまった教科書といえるのではないだろうか。

## 5. 教科書の著者チームとの質疑応答

教科書分析で出てきた質問を GDB の著者チーム四人にメールで送り、三人 (A, B, C) から回答を得た。さらに詳しい質問には三人のうちの一人 (C) から回答を得た。メールでは、著者の経歴、教科書作成課程、教科書使用方法、ジェンダーについて質問 (資料 1 参照) をし、著者チームはどのような日本語教科書を作りたかったのか、チームのジェンダー観はどんなものだったのか、などの質問より、国籍や性別の中立の方針が一貫性に欠けたのはなぜかなど、GDB に関する疑問の解明を試みた。以下、メールの回答から考察する。

著者チームは、ビジネス日本語教授経験の長いベテランのチームである。チームは、日本のビジネスに携わる人々とコミュニケーションする、あるいはするであろう日本語学習者が「実際のビジネスで実践できること」(A-1<sup>5</sup>) を教科書作成の目標にしていた。会話の運用能力に重点を置いていたことは ACTFL の OPI に影響を受け (B-1) 章立てしたことからもわかる。「ビジネス現場ですぐに役立つ会話表現」(GDB, p. iii) を作成するにあたって、著者チームは「社内では、日本人と外国人の同僚同士、上司と部下の会話を設定し……社外では、日本人と外国人のビジネスマンが商取引をする場面を設定」(C-1) し、会話を作成した。出来上がった会話は日本人ビジネスマン三人 (30 代, 40 代, 50 代の男性) に依頼し、語彙や表現の妥当性、自然さを確認してもらった (C-1)。

教科書作成のこの段階では、日本語母語話者と非母語話者の両者を登場させることは考えられていたものの、ジェンダーは全く意識されていなかったと思われる。そのため、出来上がった会話は男性の会話がほとんどで、上司の役割はすべて男性に割り振られていた (C-3)。内容や妥当性の確認も男性がしていて、現場の女性からのインプットはなかった。しかし、著者チームの自発的意向ではなく、出版社側からの依頼に賛同する形で、女性を上司にした会話をいくつか作り足すことになった (C-2)。

この作成の過程を知ると、前述の例 3、例 4 が「女ことば」「男ことば」の混成であったのは、著者が意図的に現在のビジネス場面の自然な混成を提示したかったのではなく、「男ことば」で作っていた会話に女性の上司をあとで割り振ったために起きた著者の意図の交錯の結果である可能性も高い。「日本では上司というと男性というイメージがあるが、外国では女性の上司も珍しくないということから、女性を上司にした会話を 2, 3 作成した」(C-1) という回答からも見られるように、女性上司は外国に存在するという前提で、日本で日本語を使って活躍する女性上司

<sup>5</sup> 著者 A の 1 回目のメール回答より。以下、メール回答からの引用は、著者 A, B, C にメールの回数を数字で表す。

の自然な会話を想定して会話が作成された訳ではないようだ。

また、興味深いことに著者チームは教科書の紙面で性別を特定することは意図的に避けている (C-3)。特にロールプレイでは「学習者のニーズによってロールプレイを考える必要があります」(B-1) とあるように著者チームは学習者の個性を尊重し、学習者それぞれが「イメージを膨らませることができるように、性別を固定しない」(C-3) アプローチを取った。その一方、GDBの会話の登場人物に著者チームはステレオタイプに近い特定の性別を想定していて、音声テープの声優の割り振りはチームの想定通りに行われた (C-3)。この一貫性の欠如には著者チームの内面的葛藤が伺われる。著者チームは「日本語のバックにある日本的な考え方、敬語の使い方に表されるものなど」(B-1) を教えたいとし、「日本のビジネス社会においては男性中心であることが多いこと、社会的な制度も含めて、現実を教えることが必要」(C-2) だと感じていた。しかし、学習者を個人として尊重したい気持ちもあり、また、出版社からは女性上司の登場を依頼され、それは日本のビジネスの現実とは違うと認識し、教科書の「内容が実際のビジネスと異なる点ができたとき」(A-1) は困惑しながらも、「男性、女性の会話がバランスよく入るように考慮」(C-2) した。結果、下記の回答に見られるように葛藤は解決されないまま教科書に反映されることになった。

「地位や役職、また登場する頻度は男女平等に取り上げられるべきだと個人的には考えています。ただ、日本社会におけるビジネスの場合、現実的には男性の上司が大半で重要な会議での登場人物も男性が大半という現実を考えると、現実と男女平等に取り上げた教科書の間にギャップがある点が難しいと思います。」(C-2)

このように、著者チームは当初、日本のビジネス界の「現実」に沿った日本語をGDBで表現し、学習者に教えたいと考えた。そうすることで学習者がビジネス場面で日本語を実際に運用できるようになることを目標としていた。しかし、この「現実」は、著者チームの考える「現実」である。実際には日本社会でも様々な職種で女性の進出が見られる<sup>6</sup>し、職場場面での言語の男女差は狭まってきている (現代日本語研究会 2002)。女性のビジネス日本語のモデルが著者チームの中になかったこと、現場の女性からインプットを得なかったことから、GDBで表現された日本語は、著者チームと会話の確認を依頼された三人の男性が作り上げた「男ことば」を基盤にし、「女ことば」をちりばめた混成表現である。

作成過程や、著者の意図とは別に、結果としては、GDBの日本語は実際のビジネス場面にお

<sup>6</sup> 例えば、民間企業の係長相当職は2007年には女性が12.5%を占め、1988年の4.6%の3倍に伸びている。同年の参議院議員当選者も女性が21.5%を占めている。教科書作成当時にも女性進出の動向はあって、1998年に係長相当職は8.1%、参議院議員当選者は15.9%であった。(内閣府男女共同参画局 2008)

ける男女の自然な日本語使用を反映するものを含むことになった。つまり、「女ことば」「男ことば」の「規範」を利用し、またそこから逸脱することで、上記例3のように同僚が仲間意識を確認する会話があったり、例4のように女性上司の指示、命令の限界を提示する会話があったのは、著者の意図ではなく偶発的にもたらされた結果であった。だから、学習者の個人を尊重し、イメージを膨らませるようなロールプレイを想定したと言うものの、GDBには、学習者がビジネス日本語におけるジェンダーの表出を批判的に消化し、学習者個人のアイデンティティーの構築の手助けができるような明示的な活動が組み込まれていないのだろう。

## 6. GDBを使った授業と教師

GDBは筆者の勤務していたオーストラリアの総合大学の日本語プログラムの“Professional Communication in Japanese”というコースで使われていた。コースは中級前期の選択科目で、履修者数は37名、週1回の3時間授業が14週間行われ、37名が1クラスで教えられていた。学習者はオーストラリア人学生、留学生も含めて全員アジア系で、女子学生が4分の3を占めていた。

このコースのある日本語プログラムは、日本語能力を言語能力だけでなく、社会言語能力、社会文化能力も含めて高めて行くことを目標とし、さらに、異文化間コミュニケーション能力、自律的学習能力の養成も目指していた。このコースの学習目標は下記のように設定されていた。

1. 専門語彙の運用能力をつける。
2. 職場文化内でのコミュニケーション能力をつける。
3. 日本的ビジネス形態、ビジネス文化を知る。
4. ビジネス上のマナーやエチケットを知る。
5. 漢字の読み書き能力を伸ばす。

プログラムの目標、コースの学習目標の両者から、このコースは、狭義のビジネス日本語だけでなく、ビジネス文化やビジネス場面における異文化間コミュニケーション、さらにビジネス界の現実（マナーやエチケット）まで広範囲に取り上げようとしていることがわかる。

担当教師、青田（仮名）は40代の日本人女性で、数カ国で日本語教授経験のあるベテランであった。データ収集当時、コースの行われている大学で博士課程に在籍中で、日本の若者のアイデンティティーについて研究を進めていた。

青田によるGDBを使った授業を学期半ばに1回、後半に1回見学した。1回目は音声を録音し、二回目は観察記録をノートに取った。学期終了後、青田にインタビューを行い、テープの書き起こしをした。インタビューでは、教科書の選択、GDBの内容、GDBの授業での使用、学習者、ジェンダーについて質問した（資料2参照）。以下授業観察と青田のインタビューを考察する。

インタビューによると、青田は当時非常勤講師で、このコースの担当が決まった時点には、既に教科書はGDBに選定されていた。青田は、このコースの担当は初めてで、GDB八課中、一課から四課までを14週間で取り上げることとし、各課に基づいてコースのシラバスを自分で作成した。授業観察からも青田がGDBを忠実に追って教えていることが確認された。また、評価も50%はGDBの内容を直接テストするもので、残りの50%はGDBの応用力をテストするものであった。つまり、青田はこのコースをGDBに従って教えていたといえる。

青田はインタビューで、GDBを使って授業を行う上でジェンダーに関して考えざるを得なかったと言っている。教科書では、上司ということばが出てくると、男性の上司を想定している場面が多かったように思うし、音声テープでも男性になっていたと青田は言っている。そこで青田は教科書にはなかった「男ことば」と「女ことば」の説明を授業で簡単に行なったという。青田は、「男ことば」「女ことば」を実際に使うか使わないかは本人の選択だという信念に基づいて、「日本ではこういう習慣だからあなたがたもそうしなさい」という表現は避けたが、会話練習では学習者に自分の性別にあったことばを使うように指示をしたそうだ。そして青田は、「女ことば」や「男ことば」を使うかどうかの選択のためには、「規範」を外れたことばに対する一般の日本人の反応を理解しておく必要があり、それを理解した上での選択なら、学習者が「規範」から外れた選択をしてもそれを支持すると話した。さらに、その選択の過程で学習者は自分にとっての日本語が何であるかを考えていかざるを得ないであろうと述べた。青田は、学習者が「規範」を外れることでどのような否定的な反応を受けるかという点に注目しているが、「規範」に沿ったり、外れたりすることで、学習者の表現の幅が広がり、よい人間関係を作る一つの方略になることまでは考慮していなかったようだ。

GDBは、日本で日本企業に勤める場面を想定して各課が構成されているが、青田は自分のコースを履修している女子学生が卒業後日本企業に雇用されるとしたら、それは日本語力だけでなく、何らかの専門技術を買われたからに他ならないことを理解していた。彼女たちは、雇用の段階で日本の女子社員とは違うカテゴリーなのである。違う立場で職場に入り、よい人間関係を作ってビジネスで成功していくためには、日本の女子社員の地位を理解する必要があり、カテゴリーの違う自分の居場所をどのように作っていくかを知ることが大切であるが、青田は、GDBにはこのような情報は出ていないと指摘した。つまり、青田はオーストラリアで日本語を学習する女子学生たちにとって、ビジネス日本語教科書における日本の女子社員のモデルは充分ではないことを指摘している。非母語話者の専門職の女性のモデルが必要なのである。

このように青田は、教科書の日本語や、そのジェンダーとの関わりを分析する力も、学習者のおかれた状況を適切に把握する力も持った熟練の日本語教師である。しかし、授業観察では青田の説明は一般論に終わり、ジェンダーに関わる日本語使用が一人一人の学習者とどのように関わっているのか批判的に検討する場面は見られなかった。インタビューで述べていたコースの女

子学生のおかれた立場や、日本人女性社員の地位などについて青田は授業では触れていない。青田の授業は主に GDB に即したもので、彼女の持つ豊富な知識や、ジェンダーについての考えなどが教室で十分に活かされていたとは言いがたい。授業は青田の授業というより GDB の授業だったのである。だが、この背景には青田が非常勤講師だったこと、教科書選択の自由がなかったこと、初めてこのコースを担当したこと、授業時間が週3時間しかなかったこと、一クラスに37人も学習者がいたことなど、青田のおかれていた環境も多々影響しているということも明記しておきたい。

## 7. 学習者インタビュー

GDB を使ったコースの終了後、コースを履修していた女子学生二人、ケイトとアマンダ（いずれも仮名）にインタビューを行なった。クラスの大多数の学習者を代表するアジア系の女子学生である。二人は授業には休まず出席し、好成绩を修めていて、GDB と GDB を使ったコースについてのインタビューに答えるための情報を十分に保持していると判断した。ケイトは中国系オーストラリア人で14、5才のときに家族とオーストラリアに移住し、21才の当時、商学部の副専攻として日本語を履修していた。アマンダも21才の中国系オーストラリア人で、10才のときに台湾から移住し、姉と二人でシドニーで暮らしていた。国際研究学部の日本語専攻の学生である。インタビューでは、授業、GDB、そして学習者自身について質問をした（資料3参照）。以下、インタビュー<sup>7</sup>を考察する。

学習者は二人とも将来の就職を念頭にこのコースを履修していた。GDB に関しては、両者がビジネス会話とビジネスで有用な表現が豊富なことを評価し、自分の日本語学習に役立ったと述べた。しかし、両者とも不満も感じていた。GDB に自由度の高い応用練習のないこと、文化的背景やビジネス情報の解説が欠けていることを指摘し、応用や解説なしでは、ビジネス表現や語彙の羅列に終わってしまい、現在の自分と関連づけることが難しいと語った。さらに二人とも授業が教科書のみで成り立つのではなく、教師が介入することで教科書の不備を少なからず解消できると感じており、ケイトは GDB に応用練習がなくても、授業を改善することはできたはずだとし、インターアクション活動などを授業に組み込まず、GDB を忠実に教えた青田を批判した。一方アマンダは GDB の解説の不足を青田が別の参考書を使って補足していた事実も明かした。「女ことば」「男ことば」に関しては、ケイトもアマンダも GDB には説明がないし、教師の青田の簡単な説明だけでは、リソースも練習も足りないと言った。

ジェンダーに関係する言語使用に関しては、アマンダは「女ことば」「男ことば」はおもしろ

---

<sup>7</sup> 学生のインタビューは筆者の一人が英語で行なった。

いと捉え、GDBには「男ことば」が多いと指摘した。GDBをモデルに自分で会話テストの準備をし、日本人の友達に見てもらったところ、自分の会話が「男ことば」であることを注意されたという逸話も漏らした。アマンダはテープを聞くまで話者の性別がわからないGDBのアプローチには反対であった。また、アマンダは日本人女性の会話をモデルとして、日本人女性のように話せるようになることを日本語学習の目的とし、そのことに全く疑問を感じていなかった。自分の日本語に関しては、アマンダの100%日本人のように話せるようになりたいと言うスタンスに反して、ケイトは日本人でも外国人でもない、その中間の立場に自分をおけるような日本語が話せるようになりたいと言っていた。GDBのことば遣いから仕事場面では男性より女性の方が下に見られているという印象を受けるが、自分は男性と同じレベルで仕事がしたいし、認められたい、丁寧に話すのは大切だと思うので「男ことば」は使わないが、日本人女性のように話すことで自分の強さをビジネスで発揮できないのも、自分のアイデンティティーとそぐわないのも困ると述べた。このどちらのケースでもGDBは非母語話者が抱えている問題に答えていない。ケイトもアマンダもGDBとGDBを使った授業では「女ことば」「男ことば」が何か、ステレオタイプの理解すらできていない。その「規範」を創造的に利用して100%日本人のように話す自分や、日本人と外国人の中間の自分を作っていくことはなおさら難しい。

学習者は将来どのような日本語話者になりたいか何らかのイメージを持ち、それに向けて学習を続ける過程で教科書を使い、授業を受ける。ケイトもアマンダもGDBとGDBを使った授業が自分のなりたい理想の日本語話者に近づいていくための十分な支援をしてくれなかったと感じたのだろう。

## 8. 考 察

ここでは、これまで述べてきた五つのデータ、すなわちGDBのジェンダーの視点からの分析、著者チームとの質疑応答、GDBを使った授業の観察、そして、担当教師と学習者二人へのインタビューのデータをまとめて考察する。

まず、GDBを取り巻くジェンダーに関する言語についてまとめてみる。GDBは、Thomson & Otsuji (2003)の分析した平均的なビジネス教科書と違って、女性の登場人物の役割にバラエティーがあり、さらに、女性登場人物の使うことばにも「女ことば」の「規範」から外れたものが見られ、画期的である。実は、GDBは当初、著者チームが男性中心の日本のビジネス界を想定して作成を始めたため男性同士の会話が多く、上司は全員男性で「男ことば」を使っていた。またその後、出版社の意向で、女性上司を登場させたため、ことばが交錯して、「女ことば」「男ことば」の混在するものになった。しかし、これがかえって現実に近い日本語を提示する結果となった。

実際の授業場面では、教師は GDB に忠実に授業を行ない、学習者に自分の性別にあったことば遣いで練習するように指示をしているが、学習者は GDB の会話をそのまま練習した。自分の立場を考慮に入れないまま GDB をリソースとして作った女子学生の会話は、日本人の友達に「男ことば」の多用を指摘された。著者チームの意図は、紙面で性別を固定しないことで、学習者の個性を尊重したいというものだったが、学習者は、テープを聞くまで性別がわからない設定に説明不足を感じていたし、「女ことば」「男ことば」を個性的に使いこなすにはいたらなかった。GDB には、女性同士、男性同士の会話の提示があったものの、それを理解、検討、応用する場が作られていなかった。

さらに、GDB では、学習者が自分なりにジェンダーとそれを取り巻く日本語を批判的に発見していくための活動はない。Pennycook (2001) は、単に男女のことば遣いがどう違うかを描写するだけに終わらず、言語と社会が関与する力関係や、差異、抵抗、機会、願望などに批判的に疑問を投げかけ続け、社会の変革につなげて行くことを批判的応用言語学の試みとして提唱している。例 3、例 4 の会話のように、批判的発見の可能性のある場は GDB の中に実は数多く存在している。ステレオタイプ的な「規範」を認識した上で、その逸脱を論じ、バラエティーを検討し、話者同士の力関係やそれがどのように言語化されているか考察し、また、非母語話者の言語使用を議論する機会を設けることもできたはずだが、それが GDB では練習やタスクとして明記されていない。また、教師も取り上げなかったので、学習者もその機会を逃すこととなった。

Sunderland, et al. (2001) は、ステレオタイプ的なジェンダー観の表れる教科書でも、教師の利用の仕方次第で学習者にバランスのとれたジェンダー観を提示することができるとした。Ohara, et al. (2001) は、日本語教育の教室ではジェンダーに関する適切な議論が欠けていることを指摘し、学習者にジェンダーを批判的に議論する場を提供するのは教師の責任であるとしている。Kubota (2003) も日本語教師は教科書を鵜呑みにするのではなく、批判的に使いこなすべきだと論じている。本調査の学習者も GDB の足りない部分を教師が補足解説してくれることを期待していた。

しかし、一般的な教師は GDB を批判的に使いこなせるのだろうか。著者チームは GDB 作成に当たって「ビジネス経験がなくても」(A-1)「(教授) 経験が少なくても」(B-1) 教えられる教科書作りを目指していたが、経験のない教師が GDB を使って教科書に出てくる以上の議論を行なえる可能性は少ないだろう。本調査の教師は教授経験の豊富なベテランで、しかも、若者のアイデンティティーについて博士課程で研究中だった。そのベテラン教師でさえ、GDB を批判的に使いこなしていたとは言い切れない。Iida & Thomson (1999) のアンケート調査によると、オーストラリアの大学の日本語教師は、日本語におけるジェンダーを教える必要性は認めるものの、実際に明示的に教えることに関しては積極的ではなく、批判的なジェンダーの議論を支持する回答は一つもなかった。今現在、GDB を与えられて、批判的なジェンダーの議論まで行なう

教師はほとんどいないのではないか。

教科書が、使う教師によって学習者に多様な影響を与える (Sunderland, et al. 2001) のは事実だろう。だが、教科書には教科書に出ていないことを教師に教えさせる強制力はない。さらに、教科書は教師のいない学習場面で使われることも考えられる。ビジネス日本語の場合は特に忙しい社会人が教科書を使って独学する可能性がある。なら、やはり、教科書には学習者がそれぞれの個性を発揮して「言語資源」としての「女ことば」「男ことば」が使いこなせるようになるための解説、用例、練習、ディスカッション、タスクなどが必要なのではないか。

## 9. おわりに

本稿では、ビジネス日本語教科書 GDB を巡るビジネス日本語教育をジェンダーの視点から考察した。一見ジェンダーに中立的な教科書に見える GDB だが、音声テープの分析と著者チームとの質疑応答から、教科書に最終的に表出されているジェンダーの取り扱いが、いかにいろいろな過程を経た産物であり、著者チームの男性優位、母語話者優位のビジネス界の理解の葛藤と揺れを反映しているかがわかった。さらに、GDB を使った授業の観察と担当教師、学習者のインタビューから、経験豊富な教師の授業でも教科書を批判的に取り上げることはされず、女子学生は教科書そのままの「男ことば」を練習してしまったことも解明した。二人の学習者はそれぞれ違う自分の目標とする日本語話者像を持っていたが、どちらに到達するためにも GDB の解説、練習などは不足であった。このことから GDB におけるジェンダーの扱いは充分ではなく、著者チームが善意で意図した無性別の登場人物は、学習者の学習を支援していないということがわかった。以上から、教科書にはもっと明示的なジェンダーの批判的検討の手引きが必要ではないかと提案したい。

このようにジェンダーだけをとっても GDB を取り巻く事象は複雑である。この複雑さは Thomson & Otsuji (2003) の行なったような一面的な教科書分析では解明できない。教科書は作られることで生まれるが、使われ、消化されることで生きる。生き物としての教科書を理解するには、今後の教科書分析は多面的に展開されるべきであろう。また、今回は教科書を使用した教師一人、学習者二人のインタビューからの分析であったが、複数の教師、多数の学習者からのデータを使うことで、教科書分析の幅が広がる。そして、分析の結果が教科書の改訂に使われることで結果的に日本語教育の質の向上が望まれる。

## 参 考 文 献

井出祥子 (1982) 「言語と性差」『言語』Vol. 11, No.10, 40-48

- 遠藤織枝 (1997) 「職場の敬語のいま」『女性のことば・職場編』現代日本語研究会編 第4章：83-111. ひつじ書房
- (2002) 「男性のことばの文末」『男性のことば・職場編』現代日本語研究会編 第2章：33-46. ひつじ書房
- (2002) 「職場の男性の敬語」『男性のことば・職場編』現代日本語研究会編 第4章：63-74. ひつじ書房
- 川口ようこ (1987) 「混じり合う男女のことば」『言語生活』Vol. 8, 34-39.
- 川崎享子 (1997) 「教科書の中の男女差」『月刊日本語』Vol. 3, 64-67
- 金田一春彦・他 (編) (1995) 『日本語百科大事典』大修館書店
- 現代日本語研究会 (編) (2002) 『男性のことば・職場編』ひつじ書房
- 高橋みどり (2002) 「男性の働き方とことばの多様性」『男性のことば・職場編』現代日本語研究会編 第13章：207-235. ひつじ書房
- トムソン木下千尋 (1994) 「初級教科書と聞き返しのストラテジー」『世界の日本語教育』Vol. 4, 31-44
- トムソン木下千尋・飯田純子 (2007) 「女性発話「まだメシくってない」をめぐるジェンダーと日本語教育の考察」『日本語教育』No.135, 120-129
- 内閣府男女共同参画局 (2008) 「平成19年度男女共同参画社会の形成の状況・平成20年度男女共同参画社会の形成の促進施策」
- 中島悦子 (2002) 「職場の男性の疑問表現」『男性のことば・職場編』現代日本語研究会編 第3章：47-62. ひつじ書房
- 中村桃子 (2007) 『「女ことば」はつくられる』ひつじ書房
- メイナード, 泉子-K (2004) 『談話言語学』くろしお出版
- 谷部弘子 (2006) 「「女性のことば・職場編」にみる終助詞「わ」の行方」『日本語教育』No.130, 60-69
- 丸山敬介 (2008) 「日本語教育において『教科書で教える』が意味するもの」『日本語教育論集』24号 国立国語研究所
- 吉川武時 (1987) 「教科書から見た助詞指導の問題点」『日本語教育』No.62
- 吉岡泰夫 (1994) 「若い女性の言語行動」『日本語学』Vol. 13, No.10, 33-44
- 米田隆介・他 (1998) 『ビジネスのための日本語』スリーエーネットワーク
- 渡部孝子 (2006) 「日本語教材とジェンダー」『日本語とジェンダー』日本語ジェンダー学会 ひつじ書房
- Ide S. & M. Yoshida (1999) "Sociolinguistics: Honorifics and gender differences." In N. Tsujimura (Ed.) *The Handbook of Japanese Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Iida, S. & C.K. Thomson (1999) "Should we teach Australian female learners of Japanese to speak and behave like Japanese woman? A Study of gender related perceptions of teachers and learners of Japanese in Australia." 12<sup>th</sup> World Congress of Applied Linguistics. AILA'99 Tokyo, August 1-6, 1999.
- Kubota, R. (2003) "Critical teaching of Japanese culture." *Japanese Language and Literature*. Vol. 37, No. 1, 67-88.
- Makino, S. & M. Tsutsui (1989) *A Dictionary of Basic Japanese Grammar*. Tokyo: The Japan Times.
- Matsumoto, Y. and S. Okamoto (2003) "The construction of the Japanese language and culture in teaching Japanese as a foreign language." *Japanese Language and Literature*. Vol. 37, No. 1, 27-48.
- Miyazaki, A. (2004) "Japanese junior high school girls' and boys' first person pronoun use and their social world." In S. Okamoto and J.S. Shibamoto Smith (Eds.) *Japanese Language, Gender and Ideology: Cultural Models and Real People*. Oxford University Press.
- Ohara, Y., S. Saft, and G. Crookes (2001) "Toward a feminist critical pedagogy in a beginning Japanese-as-a-foreign-language class." *Japanese Language and Literature*. Vol. 35, No. 2, 105-134.
- Pennycook, A. (2001) *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Mahwah, New Jersey.
- Siegal, M. and S. Okamoto (2003) "Toward reconceptualizing the teaching and learning of gendered speech styles in

- Japanese as a foreign language." *Japanese Language and Literature*. Vol. 37, No. 1, 49-66.
- Smith, J.S. (1992) "Women in charge: Politeness and directives in the speech of Japanese women." *Language in Society*. 21, 59-82.
- Sunderland, J., et al. (2001) 'From bias 'In the text' to 'teacher talk around the text.' An exploration of teacher discourse and gendered foreign language textbook texts.' *Linguistics and Education*, 11: 3, 251-286.
- Thomson, C.K. and E. Otsuji (2003) "Evaluation of business Japanese textbooks: Issues of gender." *Japanese Studies*, Vol. 23, No. 2, 185-203.

## 資料1：教科書著者チームへの質問

### 第1回目のメール

教科書製作過程一般について、

- どんな教科書を作ろうと思って作ったのか。教科書を作るときに始めに設定した目標とは何か。
- 教科書を作るときにどのような学習者を念頭においていたか。
- 教科書を作るときにどのような教師を念頭においていたか。
- 教科書を作るときに外国語教授法などなんらかの理念に影響を受けたか。
- 教科書を作るプロセスで気をつけたこと・気を使ったことは何か。
- この教科書の長所、短所をあげるとすれば、それは何か。
- 教科書を作るプロセスで何か気付いた点は。

教科書使用について

- この教科書を使って、学習者にどのようなことを身につけてほしいか。
- 教師にどのような点に気をつけてこの教科書を使ってほしいか。
- 実際にこの教科書を使って教えたことはあるか。感想は。

### 第2回目以降のメール

ジェンダーについて、

- ジェンダーに関する目標を、教科書を作る際に立てたか。
- 教科書でのジェンダーの扱いについて、特別に気をつけたことがあるか。
- ビジネス教科書でジェンダーはどのように扱われるべきか。明確にその差について出したほうがいいか。
- この教科書でのジェンダーの扱い方についてどう思うか。
- ビジネス日本語を教える上で、ジェンダーはどのように取り扱われるべきか。
- ジェンダーをあらためて扱わなかったのはどうしてか。

**資料2：教師への質問**

## 教科書について

- どうして、この教科書を選んだのか。
- 教科書を使っての一般的な感想は。
- この教科書の長所は。何がよかったか。何が使いやすかったか。
- この教科書の弱点は。何が使いにくかったか。
- この教科書でどのような要素が抜けていると思ったか。どのようなことを含めたら改善できると思うか。
- この教科書はどんな学習者を対象に作られたと思うか。どんな学習者に合っているか。

## 教科書と授業について

- 授業ではどんな点に気をつけてこの教科書を使ったか。
- 授業では学習者にどのようなことを学んでもらいたいと思っていたか。一番の目的は何か
- そのためにこの教科書の役割は何だったか。
- コースの中で、この教科書はどのような役割を持っていたか。
- クラスの構成は。(学習者数、学習者のバックグラウンド)

## 学習者について

- 教科書を使って教えているとき、どのような学習者をイメージして教えていたか。
- 授業一般で学習者のバックグラウンドの多様性などを考慮に入れて、授業を進めたか。
- 学習者の人種、年齢、性別などの多様性についてどのように考え、取り扱ったか。

## ジェンダーについて

- ジェンダーについて、この教科書ではどのように取り扱っていると思うか。
- この教科書のジェンダーの取り扱いについてどう思ったか。
- ジェンダーについてどのように授業で取り扱ったか。特別学習者のジェンダーを意識して教えたか。
- ジェンダーについて意識して教えたほうがいいと思うか。
- ビジネス日本語教育において、ジェンダーはどのように取り扱ったらいいと思うか。

**資料3：学習者への質問（実際のインタビューは英語）**

## 授業について

- この授業についてどう思ったか。
- この授業から何を学んだか。
- この授業は自分の生活や将来に役に立つと思うか。
- どのような点で。

## 教科書について

- この教科書から何を学んだか。
- この教科書で習ったことは自分の将来の生活に役立つと思うか。
- 教科書についてどう思ったか。
- どのような内容が勉強になったか。
- どのような内容が入っていたら良いと思ったか。
- 教科書の内容は自分に関連付けて捉えられるものだったか。

## 学習者自身について

- 将来、日本語を使って仕事をするとしたら、どのような、日本語話者になりたいか。
- そのためには、どのようなことをビジネス日本語のコースから学びたいか。学べたと思うか。
- 日本語を使って、女性としてビジネス界で成功するためには何が必要だと思うか。
- 自分が女性であるということ、また自分の人種といったことをこの教科書を使って学ぶ上で、意識的に考えたか。
- 自分がアジア系の女性であるということは、日本語を使って仕事を将来するときどのような意味を持っていると思うか。
- この授業を受けて、何か自分の今までの考え方、意識のようなものが変わったか。