

初任期日本語教師の感じる「面白くなさ」と 日本語教師の資質・能力

—TAE リフレクションによる分析からの考察—¹⁾

小林 浩明・若杉 美穂¹
(国際教育交流センター・宝塚医療大学)

キーワード

TAE 初任期日本語教師 資質・能力 専門性 面白くなさ

要旨

5年未満で多くの日本語教師がやめていく。日本語教師となって1年目から日本語教師の仕事に「面白くなさ」を感じたWは、やめたいとは思わないものの、その後も「面白くなさ」を抱き続ける。本稿は、TAE (Thinking At the Edge: 現象学の流れを汲むユージン・ジェンドリンの哲学理論に基づく「言葉にしがたい意味感覚 (フェルトセンス) を言葉に展開する方法」) を用いて、初任期日本語教師の「面白くなさ」の言語化を試みた結果、日本語教師を続けるほど、なりたい教師 (自分) から離れていき、なりたくない教師 (自分) になっていくからだとわかった。そして、この「面白くなさ」というのは、日本語教師の専門性とされる「常に学び続ける態度」によって感じられたと言える。一方で、日本語教師とは誰のことを指すのかという問題提起を行った。

1. はじめに

近年、義永 (2020) 及び館岡 (2021) に代表されるように、日本語教師の資質や能力、専門性に関する論考や書籍が相次いで発行されている。にわかに議論が活発化してきた。様々な

¹ 本稿は、日本教師学学会第17回研究大会分科会B1 (2016年3月5日、於奈良学園大学) での発表に加筆修正したものである。なお、文中のKが小林を、Wが若杉を指す。

背景要因が考えられるが、その中の一つが日本語教師の公的な資格制度化に向けた動きである。本稿を執筆している2022年1月の時点において、日本語教師の公的資格制度は、存在していない。それにもかかわらず、日本語教師という仕事が存在し、その専門性が議論されているというのは、見方を変えれば、非常に滑稽ではないだろうか。これがもし、日本語教師の需要が非常に小さいものであれば、このような現状が続いたとしても仕方のないことかもしれないが、世は、グローバル時代である。日本語教師の公的資格制度が再び注目を浴びようになったのは、「外国人材の受け入れと活躍促進のためには、専門性を持った日本語教師の質と量の確保が必要（岸根他2021,p.85）」だからである。

その一方で、日本語教師は、長年「職業として確立していない」言説（佐藤・三代2019）や「食べていけない」言説（丸山2015）が影響して、若者の「日本語教育離れ」（有田2019）をもたらしめている。実際、Kは、大学で20年以上日本語教師養成に携わっているが、日本語教育に興味があって養成課程で学んでいる学生の多くが、進路を選択する段階になると、日本語教師を選ばないのを見ている。つまり、このような言説を知っていても、なお、日本語教師になりたいと願う学生が日本語教師となっていくのである。このように考えると、大学で日本語教育について学び、課程を経て、日本語教師となる若者がいかに貴重な存在であるかがわかるだろう。

2. 問題意識

日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議（2012）²によると、学部卒の多くが就職する日本語学校の日本語教師に占める経験5年未満の割合が4割であり、非常に高いことがわかる。小林・清水（2012）では、在学中に日本語教育能力検定試験に合格し、卒業後は、複数の日本語学校で非常勤講師をしていた日本語教師のAさんが4年間で辞めてしまったプロセスを研究した。Aさんは、「日本語教師は経済的に余裕が持てない」という日本語教師が抱える課題を乗り越えるために積極的にキャリアアップを行ったが、結局キャリアアップしたところで経済的に余裕が持てないことに変わりないことがわかったことで日本語教師をやめてしまった。日本語教師を続けるために学校も住む所も変えて努力をしたAさんが、キャリアアップをしたところで報われない現実を突きつけられたことにより、これは、Aさん当人の個人的な問題というよりも、日本語教育界全体の問題であることを認識したことでAさんが

² 『日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について』平成24年3月30日 https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_kyoin/（2022年1月14日）

無力感を覚えたからでもある（小林 2016）。

念願かなって日本語教師になったものの、1年目の終わりには「面白くなさ」を感じていた W は、日本語教師をやめたいと思ったことはなかったが、2年目になっても相変わらず「面白くなさ」を感じていた。大学を卒業後、複数の日本語学校・専門学校で日本語教師（非常勤）を始めた W と A さんの姿が重なる。このままでは、W もやめてしまうかもしれない。

そこで、本研究では、初任期日本語教師の感じる「面白くなさ」を探求する。そして、初任期日本語教師の感じる「面白くなさ」を、近年の日本語教師の専門性に関する議論から解釈を試みることにする。

3. TAE リフレクションによる分析とその過程

3.1. TAE リフレクション

現象学の流れを汲むユージン・ジェンドリンの哲学理論に基づく TAE（Thinking At the Edge）を用いる。TAE は、言葉にしがたい「意味感覚（フェルトセンス）」を言葉に展開する方法である（得丸 2010）。既に、教育・心理・看護・福祉の分野では、質的データを分析する方法として採用されている（末武他 2016）。得丸（2010）によれば、TAE のステップは、大きく3つのパートによって構成されている。

パート1 意味感覚を画定し、語を浮かび上がらせる

パート2 側面を立ち上げ、側面間を関係づける

パート3 重要語を選定し、論理的に関係づける

今回は、Web 版「TAE リフレクション³」の一般コースからラージコースの「テーマとした活動全体から始める」を選択した。具体的には、W がコースのインストラクションに従ってシートを記入し、うまく言葉化できないところを K がガイドを務めた。なお、このコースでは、17 枚のシートがある。

3.2. 分析過程

①パート1 意味感覚を画定し、語を浮かび上がらせる

³ 「日本語教師のための自己成長へのリンク 日本語教育実践経験をことば化する TAE リフレクション」
<http://www.taejapan.org/>（2022年1月14日）

まず、日本語教師をしていて感じる「面白くさ」をテーマとして、テーマ全体をゆっくりと感じてみた。ぼんやりと、体の中に意味感覚（以下、フェルトセンス）がまとまりだしたら、そのフェルトセンスを頼りに思い起こされた経験を【2. 実例シート】に書き留めた。

次に、【2. 実例シート】に書かれた場面を何度か読んだり眺めたりしている間に浮かんできた言葉を【3. 把握シート】にメモし、重要だと感じられる言葉を選んだ。それらの言葉に助詞を足すなどして並び替え、フェルトセンスを表現する一文、「この感じは、軸がない皆同じ兵隊は自分がなくなるという感じである。」を作成した。この文は仮マイセンテンスと呼ばれ、まだぼんやりとしているフェルトセンスをつかんでおくことに役立つ。

それから、【4. 深化シート】で仮マイセンテンスの中のさらに探りたい言葉を選び、辞書にある一般的な意味では表現されていない個人的な意味を書き留めていく。書き留めた言葉から、さらに探りたい言葉を選び、個人的な意味を書くという作業を計3回行った。書き留めた言葉の中から語を集め、フェルトセンスを感じながら「かたまって離れられない自由は皆一緒に動けない」というフェルトセンスが表現されているマイセンテンスができた。

最後に、【5. 再把握シート】にマイセンテンスの理解を書き入れ、説明文の中から重要だと感じられる言葉を4つ選んだ。

表1. 「5. 再把握シート」

<p>①「4. 深化シート」のマイセンテンスを書き写し、テーマとしている日本語教育実践経験のフェルトセンスを感じ直す。</p> <p>マイセンテンス この感じは、【かたまってはなれられない自由は皆一緒に動けない】という感じである。</p>
<p>②マイセンテンスで把握した意味感覚を、この段階で可能な範囲で、わかりやすく説明する。</p> <p>かたまって止まっている。自由を感じてはいるが、その自由はかたまっていて動かない自由である。その中から<u>離れられず</u>、その中でうごめいている。そこにいることさえ気づいていない。となりの人と手をつないで<u>安心している</u>。かたまりを刺激してもはねかえされてしまう。動かない考えに<u>支配</u>されている。</p> <p style="text-align: right;">③重要だと感じられる部分に下線を引く。</p>

②パート2 側面を立ち上げ、側面間を関係づける

【2. 実例シート】に書き留めた各実例からパターンを見出し、【6. パターン抽出シート】を作成した。続けて、【7. パターン一覧シート】でそれぞれのパターンを前半部と後半部に分けた。

表2. 「実例とパターンの抽出 (シート6、7)」

No	実例	(前半部)	(後半部)
1	進度表を作っている時、手は進んでいるが、頭が動いておらず何をみているのかわからなくなった。	手は進んでいるが、	頭は動いていない
2	日本語の授業をしている時は、囚われの身、兵隊という感じ。おもしろくしているわけではなく、こなしている。おもしろくできないか、考えているが思いつかない。	授業をしている時は、	兵隊になる。
3	学生の注意をしている時、私の頭や心は動いていない。したくない気持ち強い。	学生の注意は	したくない。
4	知識は前よりも増え、授業の進め方にも慣れてきた。授業後には、やるべきことはやったという感じはあるが、ものたりなさが残る。	知識は前よりも増え授業にも慣れたが、	もの足りなさが残る。
5	他の人がしている方法を聞いて、うまくいくかと思ったり、いいなと思ったりしてみるが、やるだけになってしまう。	方法を聞いて	やるだけになる。
6	以前は学生の話をよく聞いていた。現在は日本語の授業以外は何もしていない。それが、身についてきた。	何もしないが、	身についてきた。

その後で、【8. 交差シート】を作成した。パターン1の前半とパターン2の後半を組み合わせて得られた新パターンを読み、フェルトセンスに応答させる。フェルトセンスから他の言葉や表現が浮かんできたら機械的に組み合わせられている文を調整し、そのままでもフェルトセンスにじっくりくる場合は調整することなく記入していった。この手続きを、6パターン前半×6パターン後半-6(重複)=計30回行なった。

交差を行っている最中、じっくりくる新パターンをすぐに見出せることもあれば、パターンを機械的に組み合わせできた文に違和感があるものの、じっくりとくる新パターンを見つけていくことができないものもあった。その際、ガイドからアドバイスを得て、作業を進めた。ガイドは、実施者のTAEステップに随伴することにより、実施者と類似のフェルトセンスをつかんでいる。そのため、実施者がフェルトセンスにぴったりと感じる言葉や表現を提案することができた。

表3. 「8. 交差シート」

前半 後半	頭は動いていない	兵隊になる	したくない	もの足りなさ が残る	やるだけにな る	身につけてき た
手は進んでい るが		命令を聞いて、手を動かす	手は進んでいるが、したくない	ものたりない のまま進めてい る	進んでいる が、目的もな くやっている だけ	ただ進めるこ とが身につい てきた
授業をしてい るとき	授業は準備し たものをする だけ		授業をしてい るとき、実は したくない	授業はものた りない	授業はやるだ けで終わり	授業が身につ てきた
学生の注意は	学生の注意は 言われたとお りのルールを 言う	学生の注意は 言われたとお りにしなければ ならない		学生の注意は 物足りなさ が残る	学生の注意は その場をやる だけ	学生の注意が 身につけてき た
知識は前より も増え、授業 にも慣れたが	知識や慣れだ けでは、頭は 動かない	知識や慣れが あっても、兵 隊になる	知識や慣れだ けの授業をし たくない		知識や慣れは 繰り返すだけ になる	知識やなれ は、身につい てきた
方法を聞いて	方法を聞いて も、頭は動い ていない	方法を聞いて 従う	方法のとおり にしたくない	方法を聞いて、理解して いない物足り なさが残る		方法を聞いて、方法が身 についてきた
何もしないが	何もしないの が、頭を動か さない	何もしないの が、自由に動 けなくなる	何もしないの が、したくな くさせる	何もしないの が、物足りな さが残る	何もしないの が、やるだけ になる	

③パート3 重要語を選定し、論理的に関係づける

パート2で精緻化されたフェルトセンスを統合する段階がパート3である。まず、これまでに作成した【5. 再把握シート】【7. パターン一覧シート】【8. 交差シート】を眺め、その中から重要語を拾う。その際、似ていると感じる語句を近くに置くようにして【9. 用語選定シート】に書き留めていった。続けて、【9. 用語選定シート】に書かれた語句の配置を眺めて、離れて配置されている語句を3つ、A「兵隊になる」B「身につく」C「したくない」と選択した。

これら選択した語句を、【10. 用語関連シート】を使い、語句間の関連性を見出していく。ABCから2語ずつ選び、「○○は○○である」と機械的に文を作る。例えば、「AはBである」なら、「兵隊になる は、身につく である」のように作成する。そして、作られた文を読んで浮かんできた語句をシートに書き留めていった。【10. 用語関連シート】を作成している間、特に違和感がなかったため、A「兵隊になる」B「身につく」C「したくない」をそのまま重要語とした。

次に、ABCの語句を【11. 用語検索シート】を用いて「○○は○○の性質をもつ」に2語ず

つあてはめていき、前ステップと同様に機械的に文を作る。ここで語句間の類似性を探り、思い浮かんだことをメモすることで、D「決められたルール」E「決まったとおりに動く」F「軸のない見方」G「意思と関係ない」H「心を無にして動く」I「なりたくない自分」という新用語を得た。さらに、【12.用語組み込みシート】にA～Iの用語を集め、その中から3つの重要語、O「兵隊になる」P「軸のない判断」Q「なりたくない自分」を選んだ。

ここで、OPQの用語を並びかえて3つの文を作り、それをOPQ文セットとした。用語リストから、R「心を無にして動く」S「身に着く」T「意思は関係ない」を選択し、OPQ文の一つずつ加えていく。文セットのうち、最も重要だと感じられる語が主語となっている、「なりたくない自分は、自分の意思とは関係ない軸のない判断をして心を無にして動く兵隊になるのが身についた自分」を選び、テーマとするフェルトセンスを表現する骨格文とした。

さらに、【14.骨格文・結果文シート】に結果パターンを①「自分の意思とは関係ない軸のない判断」と②「心を無にして動く兵隊になるのが身についた自分」を分けて書き入れ、結果パターンが表れている事例シートを選んで、気づいたことを【15.結果パターンシート】に記入した。

表4. 「15. 結果パターン」

①「自分の意志とは関係ない軸のない判断」の気づき
自分で判断することなく、準備されているものをそのまま使ったり、ルールを守ったりしていた。日本語教師になったばかりで何をどのようにすればいいかわからない時、準備されたものがあるのは助けとなる。特に、始めたばかりで様々なことを任された場合、全部一から考え出そうとすると途方に暮れるかもしれない。しかし、準備されたものは自分が判断し、理解してから始めたわけではない。どうして始まったのかわからないと、その後の目的や何を改善するかもわからなくなる。その結果、準備されたこと、決められたルールをやるだけになってしまい、改善したいという気持ちが残るだけになってしまう。
②「心を無にして動く兵隊になるのが身についた自分」の気づき
自分の意思ではないことをしている時は、したくないという強い感情を持つ。その強い感情を持ち続けたくないため、心を無にしてしまう。それが続くと、感じる事が麻痺していき、なりたくない自分がどんどん身に着いていく。

最後に、【16.図解シート】で図に表すことで新たな気づきを得られた。【17.まとめのシート】に振り返りの結果と、その過程で気づいたことを記入した。

表5. 「17. まとめ」

日本語教師をしていて「面白くない」と感じるのは、続ければ続けるほど思い描いていた成長する教師（自分）から離れていき、さらにはなりたくない教師（自分）になっていくからだとわかった。日本語教師をしていて感じてはいるけれども見ないようにしている何かをずっと抱いていた。それは、準備されたものから抜け出さない自分であった。準備されたものには、自分で一から始めなくてもいい手軽さがある。教師になったばかりで様々な仕事があると、準備されたものに頼ってしまっていた。頼っているうちに、それに従うだけの教師となっていた。従うだけでは嫌だと自分で一から考えてみようとするが、何をどこからすればよいのか途方にくれることになる。また自分で何かを考えてやってみるものの小手先だけの無力さを感じていた。従うのは嫌だという気持ちと、始めたいが始められない自分の無力さを感じないよう、心を無にして毎日を送っていた。

3.3. 分析結果から目標へ

TAE リフレクションを用いて分析した後で、分析結果を踏まえて日本語教育実践における今後の目標を設定した。

「はじめから最後まで自分で創りあげたり、修正したりする能力を身につける」

4. 「面白くなさ」と日本語教師の専門性

W が日本語教師の道へ進もうと決めたのは、大学の養成課程時代に「成長」できると確信したからである。しかし、いざ日本語教師になってみると、正反対の状態になってしまった。つまり、実際に日本語教師になってみると、自分が成長するとは思えなくなってしまったのだ。全てとは言えないが、W が経験した日本語学校や専門学校では、誰でもすぐに授業ができる環境を作ろうしていたように見えた。新任教師にとって、準備されたものをこなしていくことは楽であり、誰でもできる便利さがある。このような環境に慣れていくうちに、徐々に「軸のない」「自分がなくなる」感覚が明確になってくるのだろう。

木村・小畑（2021）が「日本語教師は常に日本の社会や政策・施策の変化やそれに伴う制度化によって、どこで、どのような外国人に、どのような日本語教育を行うかを第三者によって規定される」（p.32）と述べているように、W が日本語教師として働き始めた2013年は、日本語教育機関の留学生が大幅に増加傾向にあり、経験のない学部卒であっても、日本語教師として採用されやすい状況にあった。その背景には、2008年の福田内閣による「留学生30万人計画」の策定、翌2009年に在留資格「留学」と「就学」が一本化されたことが後押ししたと考えられる。W が勤務していた学校もクラスが数倍に増え、それに伴って多くの非常勤日本語教師が雇われ、その中には、W のような新任教師も多くいた。一方で、専任教員たちは、

急に増えた学生と非常勤講師の対応に追われているように見えた。

それに加えて、圧倒的多数を占めていた中国人留学生在が相対的に減少し始め、代わって非漢字圏のベトナム、ネパールからの留学生在が急増することになったことを受けて、現場の教師たちは、ほとんど教えたことのない非漢字圏の学生に対する日本語教育の難しさに頭を悩ませているようだった。このような激変に対応するため、誰でもすぐに授業が行える環境を目指す傾向がさらに強くなったのではないだろうか。言い換えれば、このような環境にいる日本語教師は、決められたものをこなすことが求められていたのであり、日本語教師としての専門性やアイデンティティなどは、求められてなかった。少なくとも、Wにとっては、そうだった。

当時のWは、大学を卒業したばかりであり、日本語教師としての自信があったわけではなく、見るからに人手不足であり、日本語教師の資格を有するだけで簡単に雇われていたことを自覚していた。そのことがかえって、自分が雇われている身であり、求められていることをしなければ、簡単にクビになってしまうのではないかという不安を抱かせることになる。常に、そこまで考えていたわけではないが、他の教師の言動を見て、利便性を逸脱するような発言や行動を取ったら、「面倒くさい人」「大変な人」だと思われてしまうことが容易に想像できた。

その結果、日本語教師を続ければ続けるほど、思い描いていた「成長する教師」から離れていき、「成長しない教師」になっていく自分自身に対して「面白くなさ」を感じていたのである。つまり、Wが「面白くなさ」を感じられたのは、Wが「常に学び続ける態度」(義永 2020)という日本語教師の専門性であったと言えよう。なぜなら、日本語教師になってから常に学び続ける態度を持っていたが、現場が求めたのは「常に学び続ける態度」ではなく、準備されたものを行うことであったからだ。そのギャップに「面白くなさ」を感じたのである。

5. おわりに

本稿では、初任期日本語教師の感じる「面白くなさ」についてTAEを用いて分析し、その結果を日本語教師の専門性に関する議論においてどのような解釈が可能かを試みた。

ところで、日本語教師とは、誰を指すのであろうか。本稿を閉じるにあたって、新たな問題提起を行いたいと思う。

大学の専任教員であれば、「職業として確立していない」言説(佐藤・三代 2019)や「食べていけない」言説(丸山 2015)に当てはまらない。Kが日本語教師を目指したとき、恩師のアドバイスによって大学教員を目指すことにしたのだが、主な理由は、大学生として大学教員を見てきたので、ある程度イメージできること、そして、仕事が安定していることがわかってきたからだ。一方で、1990年代初期では、少なくとも地方においては、大学で日本語教育を

学ぶ学生が大学以外の教育機関における日本語教育を知る機会が極めて乏しく、日本語学校も日本語学校で教える教師も直接見たことがなかった。仮に日本語教師が学校教員や塾講師のような身近な職業であったならば、Kは、大学を卒業してすぐに日本語教師になっただろう。

日本語教育では、教育実践者＝研究者というのが特徴だとの見方がある（牛窪 2015）。が、ここでの教育実践者＝研究者とは、誰のことを指しているのだろうか。少なくとも、「職業として確立していない」「食べていけない」日本語教師ではないだろう。それこそ、先述した大学教員や、大学院生であれば、研究者であると同時に日本語教師でもある人もいるが、その日本語教師の全てが日本語教育研究をしているわけではないことは、長い間日本語教育研究として扱われていた研究が実は、日本語教育実践以外の研究であったという広瀬（2015）の指摘から明白である。つまり、大学の日本語教員の中でも、日本語教育研究を行っているのは、決して多数とは言えないのである。

ゆえに、日本語教師の資質や能力を問う専門性に関する議論は、日本語教育界全体から見れば、極めて一部の人間が行っていることになる。これが教育実践者であり研究者である主に大学日本語教員を対象にした議論であれば、自己批判として潔い行為と言えるが、日本語教育実践と関わりのある論文であっても、教育実践者＝研究者が自身の教育観について述べていないという市嶋（2014）の指摘があるように、残念ながらその可能性は低いと言わざるをえない。なぜなら、研究の中で自らの教育観に触れないということは、自らの教育観を公共の課題とすることができないからだ。結局、このような日本語教師の専門性に関する議論は、研究をしていない日本語教師からすれば、一方的に自分たちのことを批判されているように感じてしまうのではないだろうか。しかし、これが決して、日本語教師一人ひとりの個人的な要因だけでは説明できないことは、既に本稿でも示している。

「日本語教師の主流はリタイヤした年長者や主婦層の教師、つまり経済的基盤を別に持つ人たち」（有田 2019,p.26）という状態を変化させるには、日本語教師として最も安定した立場にいる大学日本語教員が不安定な立場にいる日本語教師を「一方的に批判することを止める」ことから始めるべきではないだろうか。このような批判が日本語教師に「常に学び続ける態度」を涵養することはないのだから。

参考文献

- 有田佳代子（2019）「職業としての日本語教師 - 「奨学金返済ができないから夢をあきらめます」から考える」
牲川波都季編『日本語教育はどこへ向かうのか』くろしお出版
- 市嶋典子（2014）『日本語教育における評価と「実践研究」- 対話的アセスメント：価値の衝突と共有のプロセス』
ココ出版

- 牛窪隆太 (2015) 「7 章 教師の役割と専門性を考える」神吉宇一編『日本語教育 学のデザイン - その地と図を描く』凡人社
- 岸根彩子・寺浦久仁香・仁野玲菜 (2021) 「第 5 章 日本語教師の公的資格制度創設をめぐる近年の動向」館岡洋子編『日本語教師の専門性を考える』ココ出版
- 木村かおり・小畑奈美恵 (2021) 「第 2 章 教師の専門性に関する議論」館岡洋子編『日本語教師の専門性を考える』ココ出版
- 小林浩明・清水順子 (2012) 「日本語教師をやめるに至ったのはなぜか (2)」日本教師教育学会第 22 回大会ポスターセッション
- 小林浩明 (2016) 「日本語教師のキャリア分析」末武康弘・諸富祥彦・得丸智子・村里忠之編『「主観性を科学化する」質的研究法入門 - TAE を中心に - 』金子書房
- 佐藤正則・三代純平 (2019) 「『職業として確立していない』言説に抵抗する語り」『語りの地平 ライフストーリー研究』vol.4、48-68
- 末武康弘・諸富祥彦・得丸智子・村里忠之編 (2016) 『「主観性を科学化する」質的研究法入門 - TAE を中心に - 』金子書房
- 館岡洋子編 (2021) 『日本語教師の専門性を考える』ココ出版
- 得丸さと子 2010 『ステップ式質的研究法:TAE の理論と応用』東京:海鳴社
- 広瀬和佳子 (2015) 「第 3 章 実践研究から考える『質的研究』の意義 - 言語観・教育観・研究観のズレを可視化する議論のために」館岡洋子編『日本語教育のための質的研究入門 - 学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版
- 丸山敬介 (2015) 「『日本語教師はたべていけない』言説 - その起こりと定着」『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』第 15 号、25-61
- 義永未央子 (2020) 「日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題」『社会言語科学』第 23 巻第 1 号、21-36

