

# 接触場面の「伝え合い」における参加者のカテゴリー —地域日本語教育実践から見たこと—

岡田 亜矢子

## 1. はじめに

### 1.1 多文化共生を実現させる「地域日本語教育」

#### とは

多文化共生を目指した地域日本語教育において、日本語母語話者（以下NS）と日本語非母語話者（以下NNS）の関係が「教える—教えられる」という一方向のものではなく、対等に協働で学び合う関係が求められるとされる。岡崎（2002、2005）は、同化を目的としない「共生言語」としての日本語教育を提案している。そこでの獲得対象はNSが母語場面で使用する「日本語」ではない。NNS同士、あるいはNNS—NS間で使用される「共生日本語」であるとする。「共生日本語」は、「母語話者・非母語話者双方の協働作業を通して初めて実現されるもので、相互のやり取りを通して「新たに創られ、学ばれていく性質のものである」とされる（岡崎2002:309）。さらに岡崎（2005:94）は、『共生日本語』を『教える』のではなく共に創造する」として、「共生日本語」をNSも新たに学ぶ必要な言語であるとする。つまり、一方向的に「教える—学ぶ」という固定された関係で「共生日本語」は学べない。相互のやり取りがより効果的になるためにはどうすればよいかと協働で考え、実践する中で、双方で創造される。「共生日本語」とは、そのように互いに学び合いながら得るものなのである。こうした「日本人側も学ぶ」という観点は、ほかにも日本人・日本社会のあり方を問い直す動き（田中1993、1996、2000、土岐1994、古川・山田1996、山田2002、中河ほか2004、二通2006）や、日本語ボランティア養成講座において「共生日本語」を日本人へ提示し、促すという実践報告（中河ほか2004）などにもみられる。これらの先行研究から、多文化共生を実現させる「地域日本語教育」とは、NSとNNSの関係が「教える—教えられる」という一方向のものではなく、双方は対等であり、協働で学び合える関係であると言えよう。

### 1.2 「伝え合い」とは

やりとりにおける話し手は伝えたいと思っている内容や世界をもっており、その内容・世界を相手に理解してもらいたいと思っている。そして聞き手である相手は、話し手の伝えたい内容・世界を理解しようとしてやりとりを行う。こうしたやりとりには、言語を媒介として情報が行き来しているだけではなく、話し手の伝えたいという思いと、聞き手の理解しようとする姿勢が絡んでいると思われる。そうしたやりとりを本発表では「伝え合い」と呼ぶ。つまり、「話し手」の伝えたいという思いと、「聞き手」の理解しようとする姿勢に重点をおいたやりとりが「伝え合い」ということである。

西江（2003:122）は、「コミュニケーションという単語はあまり使わずに、『伝え合い』と呼んでいる。その理由は、「みんな、『ことば』というものに比重を置きすぎている」からだとする。西江（2003:123）は、「人間はどういう形で伝え合いをしているか」というと、（中略）『伝え合いの七要素』<sup>1</sup>があり、（中略）生の伝え合いでは、それら七つの要素を同時に使い分けている」と言う。そして、「一つ一つの要素が互いに溶け合っている」わけなので、「その要素の中の一つだけを独立させて伝え合いを行うことはありえない」としている。つまり、「ことば」というものは「伝え合い」においては七つのうちの一つに過ぎないということであろう。本発表における「伝え合い」も、ことばだけでなく、ジェスチャーなどのいわゆる非言語や、相手に対する気持ちや姿勢も含んだ総称とする。

## 2. 研究目的と調査概要

### 2.1 研究目的と発表目的

本研究は、地域在住のNNSとNSを対象に行われた地域日本語教育実践で創りあげられたやり方を試用し、参加者がどのようにして「伝え合い」を行っ

ていたのかを検証する目的で行われた。本発表はその中から、接触場面の「伝え合い」における参加者間にどのような関係が現れていたのかを検証することを目的とする。

## 2.2 調査対象

本研究を検証するにあたっては、東京都内の大学院において地域在住のNNSを対象に2006年度に行われた「地域日本語教育実践」の場で、参加者(NNS・NS)全員によって協働で創りあげられたやり方を試用した。筆者はこの実践に一年間実践者として関わった。この実践活動は予備調査としての位置づけであり、直接の調査対象とはしない。筆者は「伝え合い」という観点において、「日本語教育」と「地域日本語教育」とを分けて考えていない。そのため、地域の現場で参加者全員が創りあげたやり方を敢えて「地域日本語教育」と掲げていない場でも応用できるのではないかと考えた。なぜなら「伝え合い」をする目的は同じだからである。したがって、本研究における調査は新たなクラスとして立ち上げ、「地域日本語教育実践」で創りあげたやり方を試用した。

## 2.3 調査概要

本調査のクラス参加者は「地域日本語教育実践」からの継続者であるNNS◎と、ほかにNNS④、NNS⑥、筆者(NS⑤)と、日本語ボランティア経験と日本語教師経験のあるNS⑦の計5名である。NNS④とNNS⑥は「地域日本語教育実践」への参加経験はないが、活動に興味を持っていたので参加してもらった。会話をもちいた期間と総時間は、2007年2月に3回、計280分間である。フォローアップインタビューも、NNS参加者それぞれに行った<sup>2</sup>。会話活動とFUIは全て録音し、文字化した。本研究の分析、考察には本調査3回分(総時間280分)とFUI3名分(135分)を談話資料データとして使用した。

## 3. 調査結果と分析

### 3.1 参加者のカテゴリー

本調査における伝え合いという相互行為には、話し手・聞き手・ファシリテーターという3つのカテゴリーが存在したと考えられる。分析に入る前に、それぞれのカテゴリーについて説明する。

「話し手」の定義であるが、第一義的に、伝え合

いの場におけるトピック提供者とする。この点は比較的に見えやすい。だが、伝え合いがあまりにも活発となって、非常にダイナミックな状況になると、一体誰が話し手だったのか分からなくなることが多々ある。それは参加者たちがそれぞれに何らかの発話をするところから起きるのだが、そうした場合でも、「話し手」とは、参加者の中で当該トピックに関する知識や情報を一番所有している者とする。西口(2005:25)も、話されている内容・トピックに関するパースペクティブを扱った研究の中で、会話における「話し手」と「聞き手」の関係を、会話全体としては話をしている者(話し手)に属するトピックが展開されており、相手(聞き手)はしゃべってはいるが、何かについて話してはいないと述べている。

次に「聞き手」の定義であるが、これは字義通り、「話し手」が話すトピックについて聞いている者たちである。「話し手」に対して質問したり、意見を述べたり、さまざまなことをしているのが調査結果からわかった。本調査には5人の参加者がいるので、一人が話し手となった場合、聞き手は3人、または聞き手としてのNS⑥(筆者)が加わると4人いることになる。

三つ目が「ファシリテーター」である。徳井ほか(2006:147)によれば、ファシリテーターとは、「学習や活動を側面から支え、促進させていく役割の人」をいい、「一方向的に教えるのではなく、参加者を側面から励まし、サポートしていくという立場」であるとする。本調査では筆者(NS⑥)がファシリテーターを担当した。ファシリテーターとはいえ、活動の最初から最後までファシリテーターとしての役割だけをしているわけではなく、活発な伝え合いにおいては、ファシリテーターというよりも一人の聞き手となって質問している場面もみられた。しかし常にプロセスが進行し、5人による伝え合いにおいて、どこからがファシリテーターで、どこからが一人の聞き手なのかと問われても、厳密に線引きすることは不可能である。二つのカテゴリーが重なっている部分も多いと思われる。しかし他の聞き手たちには見られず、これは明らかにファシリテーターとしての行為であると見られる部分もあった。本分析では、ファシリテーターとして明白な行為とされる場合には、NS⑥はファシリテーターというカテゴリー内に存在しているととらえ、明白な行為ではない場合に

は、ファシリテーターとしての役割も担っているようだが、一人の聞き手として存在していると、緩やかに定義することにしたい。

以上のように、伝え合いにおけるプロセスには、5人の参加者による3つのカテゴリーがあると考えられる。しかし5人のカテゴリーは常に固定されているわけではなく、プロセスの進行とともに、その時その場に一番適切なカテゴリーへと移動するのである。この観点は、相互行為分析の視点とも通じる。相互行為分析では、誰かあるカテゴリーに適用しようとするとき、カテゴリー適用の正しさと適切さが異なるとされる (Sacks 1972)。つまり、「NS◎はファシリテーターである」というカテゴリーは正しいけれども、その時その場の状況では、「NS◎は一人の聞き手である」とする方が適切な場合があるということである。西阪 (1997) によれば、異文化コミュニケーションは一方からだけではなく、実際の会話場面において、相手との具体的なやりとりを通じ、その関係性の中で相互行為的に立ち上がっていくとしている。また、徳井ほか (2005:46) も、従来の異文化コミュニケーションと異なり、相互行為分析が、「会話の中の『いま/ここ/発話の当事者』に焦点をおき、コミュニケーションの場をつねに塗り替えられていく動的なプロセスとしてとらえている」と述べている。以上の点から、本調査における参加者5人も、常に動的なプロセスに身をおき、その時その場に適切なカテゴリーへと移動しながら会話を進めていると考えられる。

## 3.2 分析手法

分析手法には、木下 (2003) による「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach、以下、修正版 M-GTA)」を採用した。採用に至った理由は次の三つである。

- (一) 伝え合いにおける「うごき」そのものであるデータを一番活かせる。(二) データに密着した (grounded on data) 分析であり客観性を保てる点。
- (三) 客観性だけでなく、データにおけるコンテキスト理解を重視し、プロセス全体の流れを読み取るという姿勢。

修正版 M-GTA には結果図が伴い、本研究でも結果図を出した。しかし本発表はその中から、接触面の「伝え合い」における参加者間にどのような関係が現れていたのかという部分にのみ注目しており、

当該箇所だけを結果図から切り離しても意味をなさない。したがって本発表では、結果図をとりあげないことを了承されたい。

## 3.3 分析結果と考察

### 3.3.1 分析結果

修正版 M-GTA を用いて分析した結果、特徴的な要素を含んだ場面を事例として三つとりあげた。その中で明らかになったのは次の二点である。

- (一) 参加者は自然にカテゴリーを移動し、その関係性は固定的ではない

- (二) 共通した理解を協働的に構築する

(一) は、事例1と事例3にみられた。事例1では、ファシリテーターはいつもそのカテゴリーにいるわけではなく、ファシリテーターを含め参加者は常に「伝え合い」という相互行為そのものの状況に応じてカテゴリーを移動していた。そしてその移動は自然に起きていた。事例3では、NS◎が聞き手から話し手へとカテゴリーを移動することで、NNS◎の「代行」をしていた。また「代行」を通じて、ほかの聞き手たちの理解共有へ貢献していた。このことは(二)にも通じる点である。

(二) は、事例2にみられた。事例2では、NNSがトピックの中心となって話を進めていく場面もみられ、「伝え合い」という相互行為を通して、話し手が伝えたい内容・世界を、会話参加者全員で協働的に構築している様子がうかがえた。この構築には「受けとめ」と「働きかけ」が大いに関係していた。これらは、話し手が伝えたい内容・世界を会話参加者全員が協働的に理解していこうとする理解共有のプロセスである。

### 3.3.2 考察

分析結果(一)からは、参加者それぞれが話の中で共通した理解を共有していく際、参加者たちはその時その場に適切なカテゴリーへと自然に移動し、それぞれの関係は固定的ではなかったと言える。

分析結果(二)からは、参加者たちが理解を共有していくプロセスにおいて、それぞれが活動に十全に参加し、協働で理解を共有していこうとする様子が観察された。このことは、話し手の話す内容を理解したいという動機から起こっていたと言える。

以上の分析結果から、参加者たちは固定されたカテゴリー内に納まっているのではなく、理解を共有

したいという動機から「伝え合い」という活動に十全に参加し、話し手が伝えたい内容・世界を協動的に構築し、理解を共有していこうとしていると考えられよう。

#### 4. 今後の課題

以上が、「伝え合い」における参加者のカテゴリーについて明らかになったことである。「伝え合い」における理解共有のプロセスにおいて参加者は何を行い、どのようなカテゴリーに属していたのか、固定的な関係であったのかどうか等の点を詳細にみることはできたのではないかと考える。とはいえ、3回の調査結果からだけではなく、継続して参加者の変容もみていく必要がある。カテゴリーの側面だけでなく、こうした活動をするにあたってどのような学びがあるのか等、今後も包括的な縦断研究を続けていく必要がある。

#### 注

1. 西江(2003)は伝え合いの七要素として「ことば」「人物特徴」「体の動き」「場の問題」「生理的反応」「空間と時間」「人物の社会的背景」を挙げている。
2. NNS<sup>④</sup>へのインタビューは、双方にとって母語ではないが、本人の希望もあって英語で行った。

#### 参考文献

岡崎眸(2002)『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成11~13年度 科学研究費補助金研究基盤研究(C)(2)研究成果報告書 pp.299-339  
——(2005)「04年度『共生言語としての日本語』教育実習が可能にしたこと」『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究 日本語教育実習を振り返る2004年度』平成16年度 科学研究費補助金研究基盤B-2研究成果報告書(実践編) pp.94-99

木下康二(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』弘文堂  
田中望(1993)「教師の役割の新たな広がり」『日本語学』第12号、pp.7-12  
——(1996)「地域社会における日本語教育」『日本語教育・異文化間コミュニケーション-教室・ホームステイ・地域を結ぶもの-』鎌田修、山内博之編、(財)北海道国際交流センター、pp.23-37  
——(2000)『日本語教育のかなたに』アルク  
土岐哲(1994)「聞き手の国際化」『日本語学』vol.13 No.13、pp.74-80  
徳井厚子・榎本智子(2006)『対人関係構築のためのコミュニケーション入門』ひつじ書房  
中河和子・深澤のぞみ・松岡裕見子(2004)「地域に根ざした日本語ボランティア養成講座における共生日本語促しの試み」お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会第29回研究会・資料、pp.13-16  
西江雅之(2003)『「ことば」の課外授業“ハダシの学者”の言語学1週間』洋泉社、pp.117-146  
西口光一(2005)「インターアクションの中に入る-なぜ母語話者は第二言語話者のパフォーマンスを援助できるのか-」『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9号、pp.19-33  
西阪仰(1997)『相互行為分析という視点 文化と心の社会学的記述』金子書房  
二通信子(2006)「国内の日本語学習の場の広がり」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈-学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』アルク、pp.10-32  
古川ちかし・山田泉(1996)「地域における日本語学習支援の一側面」『日本語学』第15号、pp.24-34  
山田泉(2002)「地域社会と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社、pp.118-135  
Sacks,H.(1972) An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In Sudnow, D.(ed.) *Studies in social interaction*.

おかだ あやこ／早稲田大学日本語教育研究センター 契約講師  
ayakoo@akane.waseda.jp