

持続可能な多言語多文化共生社会を築く 「共生日本語教育」の可能性

—日本語非母語話者のL1とL2の相互交渉的關係に注目して—

半原 芳子

要 旨

本稿では、共生日本語教育における一方の言語主体者である日本語非母語話者の学びに着目した。具体的には、共生日本語教育が前提とする、日本語非母語話者の心理的領域の保全、すなわち L1(母語を通じて培った知識・経験・価値観)と L2(日本語で受け取る知識や情報)の相互交渉的關係の上に、彼らの認知面や思考面の醸成が実現されているかを教室活動中のやりとりから探った。分析の結果、日本語非母語話者はL1を活用しながら、「自分が住む社会および世界に対する能動的な認識の形成」(第一段階)、「言葉の意味の生成と獲得」(第二段階)、「問題に向き合う自己の想像および問題解決に向けた意志の形成」(第三段階)を実現していることが明らかになった。以上を踏まえ、本研究では、共生日本語教育における日本語非母語話者の心理的領域の保全の実態を確認した。

【キーワード】 持続可能性日本語教育、対話的問題提起学習、言語内共生と言語間共生

1. 研究背景

現在世界は一つの巨大市場と化している。経済発展という大義名分の下、国や企業が利益を求めた自由競争を行ない、人々はモノを大量に消費するかつてない消費社会の中にいる。その中で、自然は破壊され、人間の暮らしのあり方も、そして本来なら私達の思考と人間関係の構築を支える言語も、そのありようが大きく変化している。働くことを例にとってみても、モノを大量に効率よく生産するために、これまで人間が手作業で、人と協力しながら行っていた仕事が機械化され単純化されている。そこでは人が言語を使って創造的に物事を考えることや、他者と言葉を使って協働的な人間関係を築く機会が失われている。そして、そうした人工的でモノ化した社会は、本来なら密接であるはずの自然と人間との距離を隔てていく。このように、現在私達が生きるグローバル化社会といわれる社会は、自然と人間と言語のつながりが極めて悪循環で先の展望がない、まさに持続不可能な社会であると言える。

こうした現代社会を背景に岡崎(2009)は「持続可能性日本語教育」を提案している。これはグローバル化の変動の下で生きる人々が持続可能な生き方を追求する言語教育と定義されるものである。そこでは、人類

が直面している問題を自分達の生活と結び付け、よりよい生き方を模索することが学習目標とされる。この持続可能性日本語教育は「言語生態学」(岡崎敏雄 2005)を理論背景とする。言語生態学では、自然・人間・言語の三つを、つながりを持ったものとして捉える。そして、言語活動と人間活動を一体化したものとして捉える点に特徴を置く。

言語生態学の「言語生態」は、言語の状態のことを指す(岡崎敏雄 2005)。言語生態には、心理的領域と社会的領域の二つの領域があるとされる。前者はバイリンガルや多言語使用者の mind(知性・精神)の中にある言語(L1)と他の言語(L2)の相互交渉的關係が形成される領域、後者はある言語と、その言語がコミュニケーションの手段として機能する社会との間の相互交渉的關係が形成される領域である。言語生態学では、この二つの領域の間も相互交渉的關係があるものと捉える。そして両領域において言語が十分に機能しあうことで、自然との共生を視野に入れた人間活動(人間の営み、生き方が持続可能でよりよいものになると考える。

現在、持続可能性日本語教育は、日本語を外国語として学ぶ JFL(Japanese as Foreign Language)環境と、日本語を第二言語として学ぶ JSL(Japanese as Second Language)環境の両方において、その実践が

試みられている。本研究は、この教育を JSL 環境において実現化し、持続可能な多言語多文化共生社会の構築を目指す「共生日本語教育」(岡崎 2007)に着眼し、その可能性を追究するものである。

2. 先行研究：JFL 環境における実践

持続可能性日本語教育を JFL 環境において実践し報告したものに、劉(2010)とアリアンティ(2011)がある。劉は中国の大学の作文教育に、アリアンティはインドネシアの大学の読解教育にそれぞれ導入している。いずれもグローバル化の下にある問題を取り上げ、学生の母語(L1)と日本語(L2)の両言語を十分に活用しながら、その問題を自分達の生活や生き方と結び付けることを、作文、読解それぞれにおける学習目標としている。

まず、作文教育への導入を試みた劉(2010)は、環境汚染をテーマに「①テーマに関する資料(中国語・日本語)を読みグループで話し合う、②第一稿の作文を書く、③第一稿の作文を仲間と読み合い議論する、④第二稿の作文を書く」という手順で実践を行なった。劉は、作文とやりとりの分析結果から、学生は環境問題と自分との関わりを考えながら主体的に作文を書いていたこと、さらには、仲間との議論で得た視点やアドバイスをもとに、第二稿では、より自分の生活経験に結びつけた作文が書かれていたことを明らかにしている。

次に、読解教育への導入を試みたアリアンティ(2011)は、ゴミ問題をテーマに「①テーマに関する記事や映像(インドネシア語)をもとにグループで話し合う、②テーマに関する日本語の新聞記事をグループで読み合う」という手順で実践を行なった。そして、やりとりの分析から、学生は非漢字圏という背景を持つにも関わらず漢字で書かれた日本語の記事を積極的に読んでいたこと、さらにはゴミ問題を引き起こしている理由をインドネシアの経済や教育とのつながりの中で捉え返すなど、テキストに閉じられた読みではなく、社会に開かれた能動的な読みを実現していたことを報告している。このように JFL 環境における実践から、持続可能性日本語教育の具体的な意義と可能性が明らかになりつつある。

3. 共生日本語教育

持続可能性日本語教育を JSL 環境において実現化する一つに「共生日本語教育」(岡崎 2007)がある。

共生日本語教育は、日本語母語話者(以下、NS)と日本語非母語話者(以下、NNS)が、お互いの言語文化を尊重しながら、共によりよく生きていく持続可能な多言語多文化共生社会の構築を目指す第二言語教育としての日本語教育である。共生日本語教育では、そうした持続可能な多言語多文化共生社会の構築を目指し、「言語内共生」と「言語間共生」の実現を目標とする。そして、NS と NNS 両者が、自分達の生活の中から共に問いを立てその解決を目指し学ぶ「対話的問題提起学習」(岡崎・西川 1993)を具体的な教室活動として導入する。

3.1 言語内共生と言語間共生

言語内共生とは、ある言語(例えば日本語)において NS(日本語母語話者)と NNS(日本語非母語話者)が共生している状態のことを指す(岡崎 2002)。言語内共生における言語の状態、すなわち言語生態は、先に述べた通り二つの領域を持つ。NS と NNS 双方の mind(知性・精神)の中にある心理的領域と、NS と NNS 両者の間で日本語が機能する社会的領域である。ここで非常に重要となるのが参入側である NNS の心理的領域の保全である。言語内共生における NNS の心理的領域の保全とは、彼らがこれまで母語を通じて培ってきた知識・経験・価値観(L1)と、新しく日本語で受け取る知識や情報(L2)との相互交渉的な関係の上に、NNS の思考や認知が醸成されることを言う。言語内共生はそうした NNS の心理的領域の保全の上に、NS と NNS 双方の思考および認知の醸成(心理的領域の保全)と、NS と NNS 両者の間の共生的関係性の構築(社会的領域の保全)が実現されていることを指す。そして、言語間共生とは、そうした言語内共生が、それぞれの言語(例えば日本語・ポルトガル語・中国語)において進み、誰もが社会の中で自分の出自の言語と、第二、第三の言語を使い学びそれらを機能させることができる、いわば社会で複数の言語と言語が共生している状態のことを指す。また、こうした言語内共生と言語間共生は、双方が一方の実現を前提としながら共に進む共進化の過程を辿るものとする(岡崎 2002)。

3.2 対話的問題提起学習

対話的問題提起学習は、ブラジルの成人識字教育者であるフレイレ(1970)の課題提起型教育に起源を持つ学習法である。フレイレは、教師が自身の持つ知識や価値観を学習者に一方的に伝達し注入する「権威的教育」を厳しく批判し、それに替わる教育として人間の

解放を求める「変革の教育」を掲げた。そこでは学び手が、自分達の現実社会の問題を自分達の言葉で対象化し、原因を見つけ出し、状況を変えるためにできることを他者との対話を通じ探求する。このフレイレの理念は、1980年代にアメリカで移住労働者のための第二言語としての英語教育に取り入れられているが(Wallerstein1983)、対話的問題提起学習では、第二言語学習者であるNNSのみでなく、目標言語話者であるNSも対等な学習者として位置づけ、両者の協働で学習を進める点に大きな特徴を持つ。そこでは、NSとNNSが、共に暮らす上で生じる生活上の問題を取り上げ、両者が共に考え、解決を図ることが目指される。

以上見てきたように、共生日本語教育は、NNSだけを対象に彼らの「頭の中」に言葉と文型を一方的に「詰め込んでいく」従来のNS(教師)主導の文型積み上げ型の日本語教育とは、その学びや目標を根本的に異にする。共生日本語教育がNSとNNSの共生を目指す教育であるのに対し、従来の日本語教育は、NSがNNSに日本への同調もしくは同化を求める教育であるということができよう。

この新たな第二言語教育である共生日本語教育の実践は、2000年から現在に至るまでの10年以上、お茶の水女子大学大学院日本語教育コースで実践が積み重ねられている。これまで、この実践が教育実習という特徴を持つことから、主に教師教育の観点からの研究が進められてきた(古市2006、池田2007、鈴木2010、平野2011)。本研究では、参加者の学びに焦点を当て、共生日本語教育が持つ第二言語教育としての日本語教育の可能性を更に追究することを目指す。

4. 研究目的と研究課題

本研究は、持続可能性日本語教育を第二言語教育として実現化する「共生日本語教育」の可能性を探ることを目的とする。そのために、この教育が目指す言語内共生で前提とされるNNSの心理的領域の保全に着目する。研究課題は以下のように設定した。

課題：NNSはL1である母語とL2である日本語の間に相互交渉的関係をつくっているか。つくっているとするならば、それによって何が実現されているか。

5. 研究方法

5.1 フィールド

2008年に行なわれた共生日本語教育の教室をフ

ィールドとする。この教室は『多言語多文化共生日本語教室』という名称で2008年7月23日から8月1日までの8日間、お茶の水女子大学の教室を使用して行なわれた。8名の実習生(以下、ファシリテーターと記す)が教室のデザインや運営を行なった。なお、筆者もその一人である。参加者は、本教室の趣旨に賛同した大学周辺の地域住民を中心とする14名(日本6、中国4、台湾2、アメリカ1、ドイツ1)が集まった。教室では、「共生社会をつくるため、私たちの暮らしの問題を共に聴き、話し、その原因を考える」という目標のもと、コース前半はファシリテーターの抱えている問題が、後半は参加者の抱えている問題が主に提起された。その結果、各日のトピックは、『身近な問題』(2、3日目)、『コミュニケーション』(4日目)、『褒める・褒められる』(6日目)、『外国にルーツを持つ親子の母語の問題』(5、7日目)となった。なお、初日は自己紹介、最終日の8日目はふり返りの活動が行なわれた。一日の流れはくトピックの導入(問題提起)⇒グループでの対話①⇒全体共有⇒グループでの対話②⇒全体まとめ⇒という順番で行われた。日によってグループでの対話が3、4回に及ぶこともあった。

5.2 研究対象

本研究では、NNS李(20代、中国・上海出身、主婦)に着目する。李は、日本人男性との結婚を機にこの教室が始まる4ヶ月前に来日した。李は上海の大学でスペイン語を専攻し、卒業後は在中国チリ大使館に長年勤務していた。日本語の学習は来日してから始め、この教室が始まる前に日本語学校で3ヶ月間の初級コースを修了したばかりの、いわゆる初級レベルにある参加者であった。

李のような初級レベルにある参加者は、従来の文型積み上げ型のアプローチをとる日本語教育では日本語の語彙や文型が限られていることから、深く込み入った話はできないという暗黙の前提がある。そのため、初級レベルではテキストの語彙や文型を覚え、それがある程度「蓄積」された中級以降になってはじめて何かのテーマについて討論することや、日本人との交流の機会を得るのが主流である。このように、従来の教室では最も受身となりやすい初級レベルの李の参加の仕方を探ることで、この教育の意義がより明らかになると考えた。

5.3 分析方法

本研究では李が参加した7日目のグループC¹の

グループでの対話を取り上げる。7日目は合計4回のグループ対話が行なわれ、その合計時間は約50分であった。

7日目のグループCのメンバーを表1にまとめる。表中のATはアシスタントティーチャー、MTはメインティーチャーの略で、いずれもファシリテーターである実習生を指す²。

表1 グループCのメンバー

参加者	性別	年齢	出身	職業等
李	女	30代	中国	主婦
ワイト ³	男	30代	アメリカ	カウンセラー
山下	女	30代	日本	主婦
豊村	女	30代	日本	日本語教師
汪(AT)	女	20代	中国	学生
趙(MT)	女	20代	中国	学生

7日目についてであるが、この日は『外国にルーツを持つ親子の母語の問題』というテーマに基づき対話が行なわれた。このテーマでは、NNS参加者・蔡が問題提起を行なった。蔡は日本人男性を配偶者に持つ台湾出身の30代の主婦である。蔡は、夫との会話や子育てなど日常生活のほぼすべてを日本語で行なっている。その蔡の問題提起は、最近6歳と4歳になる子どもと日本語でコミュニケーションをとるのが辛い、自分の母語である中国語を教えたいと思うがそれを子どもが学びたがらないというものであった。この蔡の問題を考えるにあたり、参加者には事前資料として、インドシナ難民のカンボジア出身の親子が母語であるカンボジア語で意思疎通を図ることができない事例を紹介したものと、母語保障問題について論じた論考の2種類の資料が渡された³。NNS参加者には彼らの母語(中国語、英語、ドイツ語)に翻訳された資料も渡された。

分析方法は、研究課題に基づき解釈的な手法で分析を行なった。具体的には、まずは文字化資料⁴の中から、李がL1を通じて培った知識・経験・価値観を発揮している場面に着目した。そして、そこで何が実現されているかを探った。

6. 結果と考察

分析の結果、共生日本語教育において、NNS李はL1とL2の間に相互交渉的関係を持たせながら思考や認知を醸成させていること、すなわち心理的領域の保全を実現していることが明らかになった。

さらに、その過程は「自分が住む社会および世界に対する能動的な認識の形成」(第一段階)、「言葉(「母語」という言葉)の意味の生成と獲得」(第二段階)、「問題に向き合う自己の想像および問題解決に向けた意志の形成」(第三段階)、という三つの段階を持っていることが分かった(図1)。

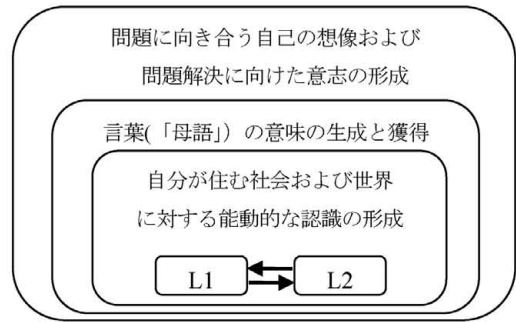


図1 NNS李の心理的領域の保全の実態

以下、それぞれについて具体的なやりとりをもとに見ていく。

6.1 自分が住む社会および世界に対する能動的な認識の形成

まず、第一段階の「自分が住む社会および世界に対する能動的な認識の形成」である。断片1はくグループでの対話①>におけるやりとりである。ここでは、まずAT汪が、ここは日本だから蔡の子どもは日本語だけを勉強するしかないかと尋ねている(45汪)。それに対し、李は、捨てないほうがいいと主張する(46李)。その理由として、李は、上海で自分が実際に見たチリ人の家族を例に挙げながら、バイリンガルになれば将来どんな国際的な仕事にも就くことができるという意見を述べる(54李)。

断片1(名前が二文字以上の、ワイナンドは「ワ」、山下は「山」、豊村は「豊」と表記。以下同様)

45汪：ここは日本だから日本語だけ勉強するしかない？

46李：捨てないほうがいい

47ワ：そう、必要ではない

48汪：捨てられないですよ

49李：これはいいアドバンテージ、日本語で何でもか、アドバンテージ

50ワ：あーちょっと待ってください{ノートを見ながら}アドバンテージ、あー、利益、benefitみたい

51李：利益？

52 王：うん

53 汪：捨てられない

54 李：うん、もったいないじゃない捨てたら。で、私のえっと、自分、自分じゃなくて自分目で見た例があります(王：うん)。上海の家族、チリ、チリ、南アメリカのチリ人の家族。お母さん、お父さん、5人の子供がいます。この子供達はえーじゅう、一番上の子供もは11歳ぐらい。あとは5人、で、お父さんお母さんはスペイン語だけ話せます、話します。で、家族のなかでみんなスペイン語で話します(王：うん)。でもこの子たちの自分の子供は中国のローカルな学校に送ります。だからこの子供たちはぺらぺら中国語(汪：あー)、おんなじ中国人おんなじ、でもスペイン語もとっても上手。外見外見は外国人みたい、イエローヘア、ブルーアイズ(王：うん)。でも話をはじめたら全部あのローカル中国語。ほんとに珍しい。でもあのときどきスペイン語でときどき中国語で両方とも母語みたい、すばらしいと思えますが、もしこの場合は中国語を捨てたらほんとにもったいない(汪：もったいない)。あの家族の子供もたち将来貿易通訳なんでもできる。この二つの言葉で

ここでは、李が、蔡の問題を L1 で自身が見た事例と突き合わせながら積極的に吟味しているのが分かる。これは蔡の問題、つまり社会の問題に対する能動的な認識の形成を意味するものだと考える。さらに、李は、蔡の問題を L1 を通じた自身の経験と突き合わせることにより、この問題を世界の様々な言語を持つ人達や国を移動する人達の間で共通して起きている問題として捉えることを実現している。それは認識の対象が日本という一つの国ではなく、日本と中国、つまり二カ国以上の「世界」へと推し進められていることを意味するものだと考える。

6.2 言葉(「母語」という言葉)の意味の生成と獲得

次は、第二段階の「言葉(「母語」という言葉)の意味の生成と獲得」である。ここでは、李が、「母語」という言葉を辞書にある抽象的な言葉ではなく、自分にとって具体的に実体のある言葉として、その意味を生成し獲得していく様子が観察される。断片 2 は<グループでの対話②>におけるやりとりである。ここでは、AT 汪が<グループでの対話②>の

前に行なわれた全体共有で出された意見「母親(=蔡)は自分の言語を捨てたほうがいいか」をグループメンバーに尋ねている(72 汪)。李は、母親は子どもに自分の母語を教えた方がいい(75 李)、捨てないほうがいい(79 李)という意見を述べる。その理由として、李は、言葉は大切であること、そして今はその重要性を子どもは認識しないだろうが将来分かるようになるだろうと述べる(81 李)。そこに山下が「お母さんの母語はお母さんの一部だから、それを捨てることはお母さんの一部を捨てることになる。だから捨てないほうがいい」(82 山)という意見を述べる。李はその山下の意見に同意するように、母語という言葉に「アイデンティティー」(85 李)、さらに「カルチャー」という意味を重ねていく(87 李)。

断片 2

72 汪：今の質問、母親は自分の言語を捨てたほうがいい？

73 李：これは、これはあの母親は自分の言葉を捨てる？それとも子どもに自分の言語を教えないことですか

74 汪：そうです

75 李：教えたほうがいい

76 汪：教えたほうがいい

77 李：少なくとも

78 汪：そうですね、捨てないほうがいい

79 李：捨てないほうがいい(汪：捨てないほうがいい)少なくとも少しだけ影響が

80 汪：なぜ捨てないほうがいい？

81 李：言葉は大切です。この子は将来あの一20歳あともっと成長したら分かる、分かります。子どものとき分からないけど将来分かります、自分でも分かります

82 山：うーん、お母さんの母語ってお母さんの一部だからそれを捨てるってことはお母さんの一部を捨てちゃうことになるから、それで子どもに接するって、あの一ほんとお母さんじゃない、なくなっちゃう部分があるんじゃないかな(汪：うんうんうん)<沈黙3秒>。だから捨てないほうがいい

83 汪：母親は自分の母語捨てたら

84 山：うーん

85 李：悲しいじゃない。自分のアイデンティティーも捨てる

86 汪：うん、アイデンティティーも捨てる

87 李：カルチャーを捨てる

88 汪：うーん、そうですね

89 ワ：うん

やりとりは更に続く。言葉は大切だと述べる李であるが、続く断片3で、そうであっても子どもの頃は勉強しなくても大丈夫だという意見を表明する(107 李)。そして、蔡の子どもは、成人して中国の大学の留学生センターで中国語を学び直せば大丈夫だと述べる(109 李)。その李の意見に対し、AT 汪が蔡の気持ちを汲み取りつつ疑問を投げけるが(110 汪、112 汪、114 汪、116 汪)、李は、上海で自分が見た事例に基づき AT 汪の疑問に答えていく。それは、自分が通っていた上海の大学の留学生センターで多くのアメリカ出身の中国人が中国語を一から学び直しているというものである(122 李)。

断片3

107 李：でも、もし子どもの時勉強したくない、勉強しなくても大丈夫とします

108 汪：大丈夫ですか？

109 李：まだ、あの一24 歳、25 歳のとき、うーん、中国の大学の留学生センター行ってあそこで勉強してほんとに大丈夫です

110 汪：でも今あの蔡さんすごく悩んでるのは

111 李：でもまだ若いです

112 汪：なんか怒った時は自分の心の気持ちをうまく伝えられない

113 山：うん

114 汪：そのあの一番怒った時はあー中国語でばばって行って、でも子どもは何言ってるのかわからない

115 李：日本語もう一回

116 汪：もう一回日本語説明する時は、もうその時の気持ちもなくなりました

<中略>

122 李：{やや強い口調で} 大学の留学生センターでたくさんあの一中国人系、中国人、でもアメリカで成長しました、いっぱい中国系のアメリカ人、上海の大学で中国語勉強しています。もう 20 代、はじめて中国語で、あそこで中国語ゼロから勉強しました。あの時は多分もっと私は私の家族はやっぱり中国人ですから少しでも勉強したい、少しその文化とか

この李の発言は、一見蔡の問題を深刻に捉えず

楽観視しているようにも見える。しかし、李はただ楽観的な意見を述べているのではなく、自身が L1 環境で見た確かな事例を根拠に意見を述べている。このように、L2 で受け取る知識や情報に対し、L1 での自身の経験を根拠に吟味し葛藤する過程は、第二言語教育としての言語教育が、同化教育へ向かわないための必要で重要な過程であると考えられる。

こうした葛藤の展開を経ながらグループのやりとりは「母語」の意味を再び吟味する場面を迎える。断片4がその場面である。これは<グループでの対話③>におけるやりとりである。ここでは、李の発言を近くで観察していた MT 趙が加わる。MT 趙は、李に、自分に引き付けて母語の意味を捉えるよう迫る(187 趙)。李は「生活の基礎」(188 李)、「存在の基礎」(192 李)と答えるが、MT 趙は納得いかない様子であいづちを打つ(193 趙)。そして、MT 趙は、現在日本において李が中国語を使って働けない状況にあるのは、李の母語が、李の言う生活の基礎や存在の基礎として機能していないことを意味するのではないかと指摘する(195 趙)。その MT 趙の指摘に対し、李は、日本の会社が欲しいのは技術を持っている人で言葉は関係ないという意見を述べる(196 李)。そして、これまで技術を身につけてこなかった後悔を口にする(198 李)。

断片4

187 趙：李さんは今日本で生活してますよね。仕事したい場合自分の母語があまり役に立たない。そういう現状に置かれて、李さんにとっては自分の母語は一体何なのか、何のものかを考えてほしいです

188 李：でも日本で中国語使えなくても母語は私の生活の中で一番基礎的な、基礎的なものじゃない？(趙：はい)本を読む時はやっぱり中国語でもっと分かりやすい、あとは考え方も、それは人々の生活の基礎でしょう？

<中略>

192 李：存在の基礎

193 趙：うーん

194 李：それは当たり前

195 趙：だから、なんか例えば李さんの場合今日本で生活していますよね。それでなんか他の日本人から自分の母語を尊重されてほしいですよね。無視されたら悲しいですね。使う場もない。中国語を使ってなんか働きた

くても働けない、無視されてますよね、自分の母語、うん。多分なんかそこまで深く考えたことないかもしれないですけど

196 李：その点は多分私自分から、両方の、自分の立場から見れば日本の会社欲しい人は技術持ってる人、日本語でも中国語でも話せなくても大丈夫、技術持ってる人がほしい。これは多分ただあなたは中国語##差別ではない。利益だけ日本の会社は欲しい

197 趙：そう、差別ではない

198 李：でも私の場合はもし中国語使えない、使えないって、悲しい? 悲しいはく沈黙2秒> ない。だから私は自分もっとどうして若い時もっと(技術を)勉強しなかった後悔

この後、李とMT 趙の間でしばらく技術の習得をめぐるやりとりが行なわれるが、MT 趙は他のグループに呼ばれ席を立ててしまう。その後、再びグループメンバーで「母語」の意味についての話し合いが行なわれる。断片5がその場面である。ここではAT 汪がもう一度李に、母語は李にとってどういう意味のあるものかと尋ねている(213 汪)。そこで、李は先ほどと同じ「基礎」と答えるが(214 李)、山下の「母語はいろいろ考えたりとか気持ちを出したりとか」という発言を機に(219 山)母語に対する意味づけを深めていく。まず、母語は「感情」も「愛情」も含むものであること(220 李)、そして、どんなに小さい国の言葉であってもその国の人は自分の母語をととても美しいと思っているだろうと述べる(223 李)。さらに、自分の母語を愛していること、また、事前資料にあるインドシナ難民の親子の事例と自分の感情を結びつけながら、カンボジアの人も自分の母語をととても美しく大切に思っているだろうと想像する(227 李)。そして、母語は「生きる基礎、生きられる基礎」であり(231 李、233 李)、自分の全ての価値観を作っているもの、と力強く述べる(235 李)。

断片5

213 汪：母語は自分としては自分の中ではどういう位置?

214 李：基礎

215 山：うーん

216 汪：山下さん、もちろん母語は日本語ですね

217 山：そうですね、うん、まあ

218 汪：日本人として

219 山：なんか当たり前のこととして、いろいろ考

えたりとか気持ちを出したりとか、うん。すべて日本語を、さっきのまあワイナンドさんが言葉イコール道具って言ってたけど、道具だけじゃなくて

220 李：感情も、愛情も

221 山：とか、うん、全部含めて

222 王：うん、you know I mean...

223 李：あとは自分の小さい国の母語でもこの国の人は多分私も自分の言葉、とても美しいと思います

224 汪：自分の国の言葉に誇りをもつ

225 李：うん、美しい言葉、例えば私の場合はもつと本、中国の本を読めば(汪：うん)読むほど(汪：うんうん)、もつと中国語の美しさが分かります、英語多分同じ、英語の本

226 汪：あ、つまり真髓? 言語の真髓の部分

227 李：真髓が分かったらもつと自分の母語愛する、愛する(汪：うん)。インド語、コリア語、カンボジア語、多分私たちみればカンボジア語感じない(ウ：うん)。でもカンボジアの人はあー私の母語は美しいのみたいな、大切な存在

<中略>

231 李：生きる基礎、生きられる基礎

232 山：生きる基礎

233 李：生きる基礎

234 山：あとは自然に出てくる言葉っていうか

235 李：あとは今もし他の言葉読んでもそんなに深い##ない、中国語で本を読むとよく理解できます。これを読んで自分の価値観を作りました。だから基礎、母語は基礎です、生きる基礎、生きる基礎です

以上、李の「母語」という言葉に対する一連の意味づけを見てきた。李は、「母語」という概念を自分の経験や感覚、そして自分の現実に基づき、自分の言葉で捉えている。それは、第一段階に続き、李が、自分の言葉で世界を捉える能動的な認識の過程であると言える。

6.3 問題に向き合う自己の想像および問題解決に向けた意志の形成

最後は、第三段階の「問題に向き合う自己の想像および問題解決に向けた意志の形成」である。断片6は、対話の終盤部である<グループでの対話4>におけるやりとりである。ここでは、ワイナンドが

蔡の問題状況を整理しながら、蔡の子どもは、今のままではいつかアイデンティティーが脅かされるようになるかもしれないこと(278 W、280 W、284 W)、そして母親が中国人であることを非難するようになるかもしれないことを述べる(288 W)。それに対し、李は、「それはひどい、よくない！」と、強い口調で感情を露わにする(290 李、292 李)。そして、もし自分の子どもが自分に対し「どうしてお母さんは中国人なんだ」と言ってきたり、「100%日本人になりたい」と言うようになったりしたら(295 李)、その場合は、中国に子どもを連れて帰り中国の歴史と文化を学ばせる、と強い口調で述べる(299 李)。そして、「(もし子どもがそうなったら子どもに)怒るよ、私！」と怒りを露わにする(301 李)。そこで MT による全体共有の呼びかけがかかり、7 日目のグループでの全対話が終了する。

断片 6

278 W: 前に今日じゃない、あの前、前、前の授業は私がしゃべることがありました。その時は最初の基本のアイデンティティーは家族からもらいますね。あの一、あとには5歳の時には学校に行つて、その周りの前の場合はあれは変の感じがありますね、影響はちょっと悪い、アイデンティティーのうーん attack みたい? attack

279 豊: 攻撃

280 W: 攻撃されて、ちょっと気持ち悪いあの一自信がないとか

281 山: うーん

282 豊: お母さんが大丈夫だよ、今の別に悪いことじゃないよって言っても子どもは関係なくてやっぱり

283 山: あ一気になっちゃうっていうか、うーん、

284 W: うんうんうん、そうそう。それであの一、yeah that's good point like a you know、学校に行つてうちに帰つてあー今日は学校はどうでしたか? まあまあです、あの一母にどうやってしゃべりますか、あの一僕中国人、自分、あ一、じ、じ、嫌い、自分を

285 李: 自己嫌悪?

286 W: selfhate

287 李: selfhate

288 W: どうやってあの一母、母に、母のせいだ、どうして(母は)中国人だよ! そんな感じが

あります

289 山: うん

290 李: それはひどいね

291 W: そうそうそうひどい

292 李: {強い口調で} それはひどい、よくない!

293 W: うん

294 汪: そうですよ、よくないですよ、でも私たちに何ができるか

295 李: {慌てた様子で} その場合はもしその子どもは自己嫌悪、どうしてあなたお母さんは中国人、100%日本人ではない、私はハンドレットパーセント日本人になりたい、この場合だったら私はこの子どもを中国、中国戻つて連れて戻つてあそこでちゃんと中国の歴史と文化と優秀な人々、いっぱいいいっぱいな優秀な中国人いっぱいいるでしょ、あそこでちゃんと勉強させて

296 山: うーん

297 李: もし、もし自分の、なんかハーフの文化も##もないのは将来もない、悪い

298 汪: でも蔡さんの子どもはそういう

299 李: {強い口調で} 戻つて戻つてあそこ戻つてちゃんと歴史から 5000 年前の歴史から勉強して

300 汪: ルーツですね

301 李: {強い口調で} (もし子どもがそうなったら子どもに)怒るよ、私!

<ここで MT による全体共有の呼びかけがかかり、7 日目のグループでの対話が全て終了する>

李は、問題提起者の蔡と同じく日本人男性を配偶者に持つ外国出身の女性である。つまり、蔡の問題は、近い将来、李も直面する可能性を持つ問題である。ここでは、李が、蔡と同じ問題に向き合う自己を「もし自分に子どもがいたら」と具体的に想像しているのが分かる。そして、その問題に直面した時、自分だったらどのような行動をとるかという問題解決に向けた意志を形成している。こうした想像力や意志の形成は、李が第一段階で自分が生きる社会と世界を能動的に捉えた上で、第二段階で自分の生活や現実を表すものとして言葉の意味を生成・獲得したその上に実現されているものと考えられる。

7. 総合考察

以上、NNS の心理的領域の保全の実態を見てき

た。以下では、これを言語内共生という観点から見た場合 NNS の心理的領域の保全はどのようなものだったかについて考察する。そして、持続可能性日本語教育という観点から見た場合の可能性を述べる。

まず、言語内共生という観点から見た場合、NNS が L1 を発揮しながら認知・思考を醸成させている点で、NNS の「自己保存」(岡崎 2003)が実現されていると言える。自己保存とは、異種である NS と NNS が共生体を作る際、自己の背景や特徴がそれぞれに守られ保全されることである(岡崎 2003)。自己保存は特に少数派であり参入側である NNS において実現されることが重要である。なぜなら、それがなされない場合「共生」ではなく、多数派(強い者)への「同化」に向かうからである。

次に、持続可能性日本語教育という観点から見た場合の可能性である。ここで示された心理的領域の保全は、二つの点で NNS の持続可能な生き方を支えるものであると考える。一つは、NNS が母国の生態系から連続性を持ちながら、日本という新たな生態系に根を下ろす「ダウンルート」(岡崎 2005)を実現している点である。NNS には来日前母国という生態系で培ってきた L1 と、その L1 と一体化した認知・情意・文化のネットワークがある。L1 と L2 が相互交渉的関係を持つということは、L1 のそれらのネットワークが、L2 と連続してつながりを持ち発達していくことを意味する。そして、もう一つは、NNS の自己実現を支えている点である。来日する NNS は日本社会において労働や教育などあらゆる場面において、自分の人生の選択肢が狭められ自己実現が難しい状況にある。共生日本語教育の教室で、NNS は社会の問題に向き合う自己を具体的に想像し、その問題を打開するための行動意志を形成していることが確認された。これは、このグローバル化の下変動する社会において、自分はどうやって生きていくかについての選択肢を、NNS が自ら広げ切り開いたことを意味する。それは NNS の自己実現に向けた一歩であると考えられる。

8. 今後の課題

以上、本研究では、NNS の心理的領域に着目しその保全の実態と意義を明らかにしてきた。今後は NS と NNS がどのような社会的関係を構築しているのか、すなわち言語内共生における社会的領域の保全の実態を明らかにすることを課題としたい。

注

1. 7 日目は A~D の 4 つにグループが編成された。
2. MT は主に全体の議論を、AT は主にグループの議論をまとめたり方向付けたりする役割を担っていた。
3. 志水・清水(2001)『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』(明石書店)の抜粋と、ハタノ(2003)「なぜ母語が必要なのか。日本が問われているのは何か。」『GLOBE』が渡された。
4. 文字化のルールは次の通りである。「。」文末の下降イントネーション、「？」文末・文中の上昇イントネーション、「ー」伸ばした音、「#」聞き取りが困難な箇所、「<笑>」笑い声、「<中略>」中略、「<沈黙○秒>」沈黙のあった秒数、「{ }」特記事項または非言語行動、「()」筆者による発話の補足

参考文献

- アリアンティ・ビシアティ(2011)「内容重視のグループリーディング—インドネシア人の日本語学習者の場合」お茶の水女子大学大学院修士論文(未公刊)
- 池田広子(2007)『日本語教師教育の方法：生涯発達を支えるデザイン』鳳書房
- 岡崎敏雄(2003)「共生言語の形成—接触場面固有の言語形成」宮崎里司・ヘレンマリョット(編)『接触場面と日本語教育—ネウストプニーのインパクト』明治書院, 23-44.
- 岡崎敏雄(2005)「言語生態学原論—言語生態学の理論的体系化」お茶の水女子大学日本言語文化学会(編)『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集』凡人社, 503-554.
- 岡崎敏雄・西川寿美(1993)「学習者のやりとりを通じた教師の成長」『日本語学』12(3), 31-41.
- 岡崎 2002)「多言語多文化社会を切り開く日本語教育」『自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 課題番号 11680312 研究代表者 岡崎 2002, 299-321.
- 岡崎 2005)「年少者日本語教育の課題」お茶の水女子大学日本言語文化学会(編)『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集』凡人社, 165-179.
- 岡崎 2007)「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子(編)『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版, 27-39.
- 岡崎 2009)「持続可能性日本語教育—生活の質を向上させる言葉の力—」『第三回ルーマニア日本語教師会

- 日本語教育・日本語学シンポジウム論文集』, 6-41.
- 志水宏吉・清水睦美(2001)『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店
- 鈴木(清水)寿子(2010)「持続可能性教育としての共生日本語教育実習の可能性—言語生態学的内省モデルの提案—」平成 22 年度お茶の水女子大学大学院博士論文(未公刊)
- 平野美恵子(2011)「共生日本語教育実習における実習生間の言語的共生化過程の研究」平成 22 年度お茶の水女子大学大学院博士論文(未公刊)
- 古市由美子(2006)「対話力を育む多言語・多文化共生日本語教育—教育実習における実習生の『語り』分析」平成 18 年度お茶の水女子大学大学院博士論文(未公刊)
- リアン・テルミ・ハタノ(2003)「なぜ母語が必要なのか。日本が問われているのは何か。」『GLOBE』2003 年秋号, 1-2.
- 劉娜(2010)「中国における持続可能性日本語教育の試み—ピア・レスポンスを取り入れた中級作文クラスを対象に—」『言語文化と日本語教育』40, 102-105.
- Freire, P. (1970) *Pedagogia do Oprimido*. 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周(訳)1979『被抑圧者の教育学』亜紀書房
- Wallerstein, N. (1983) *Language and Culture in Conflict : Problem-posing in the ESL Classroom*. New York : Addison-Wesley

はんばら よしこ／お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科
yokko1231@yahoo.co.jp

The Potential of a JSL Program: For Promoting a Sustainable Multilingual and Multi-cultural Society

HANBARA Yoshiko

Abstract

The aim of this paper is to explore what a female Japanese non-native participant learned, in terms of her cognition and thoughts, through a JSL program oriented to multicultural symbiosis. In other words, it examines how her psychological domain is maintained, integrating new information obtained in Japanese (L2) with knowledge, experience, and values gained in her mother tongue (L1), in class. Interactions among native and non-native participants in class were analyzed. The results indicate a three stage process. First, she actively recognized the society and world where she lives. Second, she acquired vocabulary and associated the meanings with her own life and personal situation. Third, she developed a mindset to face problems in society and the world as her own. These results imply that this JSL program has the potential to maintain non-native speakers' psychological domains.

【Keywords】 Japanese language education for sustainability, dialogic problem-posed learning, intralingual symbiosis and interlingual symbiosis

(Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University)