

# 地域日本語学習支援の談話分析

## —ことばの機能と発達を中心に—

野々口 ちとせ

### 1. 問題の所在：ことばを学ぶとはどういうことか

第二言語教育は、それが目標言語文化への同化要請となる危険性を常に孕んでいる。現に地域の日本語学習支援の場では、日本人である日本語ボランティアと外国人「学習者」が、教える—教えられるという非対称な関係性を構築していることが問題視されている。これは地域日本語「教育」を地域日本語「学習支援」と言い換えたところで、避けられる問題ではない。言語学習自体が、教える—教えられるの関係性から脱却できるかどうかが問われているのである。

そもそも第二言語として日本語を学ぶ人々は、何のために日本語を学習するのだろうか。例えば、日本語学習者が日本語母語話者のようにになりたい、と言うとき、それは目標言語文化への同化というよりも、日本語母語話者が日本語を使って安全に主体的・能動的に生活しているのと同じように、私も目標言語を使って安全に主体的・能動的に生活したい、と言っているのではないだろうか。日本語を得た自分は、日本社会においても能動的に生活していく主体としてイメージされる。日本語が「使える」とは、自分が自分なりの考えをもって判断し選択し行動していくことで、社会との関わりを持ちながら積極的に生きていくことに日本語が使える、ということである。

人が主体的・能動的に生きていくためにことばを使うのだとすれば、第二言語学習においても、目標言語を自分の生活上の判断や選択や行動に機能させることが目指されるべきである。また、それは母語話者と非母語話者が協働で追求すべきことでもあると考えられる。なぜなら、ことばは社会的に機能するのであり、日本社会が母語話者と非母語話者で構成されるのであれば、第二言語としての日本語もまたその両者の間で社会的に機能するからである。

では、第二言語学習者はもちろん、教師や目標言

語を母語とする者も含む人々がそれぞれに主体的・能動的に生きていくためのことばの学習を、第二言語教育でどのように実現できるだろうか。

本稿は、ことばの性質と機能を確認した上で、日本人と外国人がともに参加する地域日本語学習支援の教室談話を分析し、言語学習を捉え直すことを目的とする。

### 2. ことばの性質と学習のモード

#### 2.1 ことばの対話性

ことばには意識や人格が込められる。逆に言えば、意識や人格が全く入っていない言葉は、ことばの本質を失っていると言える。バフチンは、ことばに込められた人の意識や人格を「声」と呼ぶ (Bakhtin 1934-35/1996)。そして、ことばは常に自分と他者の間を行き交う媒介物として存在する。人がひとりで考えるときも、自分と自分の中の他者との対話としてことばを使用しながら、考えを進めていく。つまり、人はことばを使って対話しながら、認識を形作っていく。

ことばが他者を必要とすることは、人々の間でことばが使われるときにより見えやすい形で現れる。誰かがことばを発するとき、そのことばには常に受け手が想定されている (Voloshinov 1929/1980)。誰かが発したことばを誰も受け取らなければ、そのことばは機能しない。発したことばの機能は、受け手の応答によって決まるからだ。そして受け手が返したことばもまた、次の応答で機能が決まる。

こうして、ことばに宛名性があり応答を要求することから、ことばには、少なくとも話し手の意識 (自分にとっての私) と聞き手の意識 (他者にとっての私) が入っており、常に複数の声 (意識・人格) が含まれていると考えられる (Wertsch 1991/1995)。

以上、バフチンの言語論を軸に、ことばが人の認

識を形成し、他者の存在を必要とする性質を持ち、多声的であることを確認した。これらをことばの対話性と呼ぶ(朴・茂呂 2007)。

## 2.2 Appropriation (収奪) という言語使用

この言語観に基づく言語の獲得とは何かを考えてみよう。ことばが常に人の「声」をのせているのだとすれば、ことばは中立的ではありえない。つまり、ことばを自分のものとして使うということは、他者の声が響くことばに自分の声、すなわち自分の意識を含ませて使う Appropriation である(Bakhtin 1934-35/1996)。これは母語であろうが第二言語であろうが変わらない。第二言語を Appropriate するとき、目標言語には他者(特に母語話者)の音が幾重にもわたって響いているため、Appropriation は決して中立的な言語を取り込む作業ではない。この考えに基づく、言語学習には他者の存在が不可欠であり、学習対象である目標言語は文脈から切り離された中立的な言語知識ではないことが確認できる。

## 2.3 言語学習の2つのモード：言語習得と言語発達

学習には2つの種類がある。朴・茂呂(2007)では、それらを再生産モードと新奇で創造的なモードと表現している。再生産モードの学習は、文脈から切り離された固定的で静的な情報の吸収である。言語学習の場合、習得メタファー(Pavlenko & Lantolf 2000)で表される言語学習観がこれに相当する。個人の頭の中に言語知識が蓄積され必要に応じて呼び出されると考える〈言語習得〉では、言語は断片化された固定的な知識の集合体とみなされる。そして、知識はそれをより多く持つ教師から学習者へ一方的に伝達される。

一方、創造的なモードの学習とは、知識の一方的な伝達ではなく、相互作用による新規な意味付けの達成を指す。朴・茂呂(同上)は、新規な意味付けがどのように達成されるかという問題を考えるとき、バフチンのいう対話性を参照することが有望だと考えている。対話性によって、自分の考えに他者の解釈が持ち込まれたり、他者の考えを理解するときに自分の枠組みが持ち込まれたりして、自分なりの新たな意味付けが可能となる。学習に用いられていることばのありように注目すれば、ことばの対話性が機能しているとき、創造的な学習が可能になるとも考えられる。学習を媒介することばの性質と、学習のモードは連動している。

本稿では、対話性が発揮される創造的なモードの

言語学習を言語発達と呼んで、再生産モードの言語習得と区別することにする。では、言語発達における自分なりの新たな意味付けとはどのようなものだろうか。

## 2.4 ことばと意味

ことばを社会的に存在するものとして捉えると、ことばの指し示す意味もまた人々が生成するものであり、変容していくものとして捉えられる。バフチンは、意味がことばそのものにあるのではなく、「話し手と聞き手が行なう相互作用の効果」である(Voloshinov 1929/1980:227)と考えている。

また、岡崎は、言語の意味は人の生き方、即ち人間生態との関わりなしにその意味が成立しない(岡崎 2009:5)という見方を示している。そして、人間生態が変わるとき、そこにいる人の持つ言語の意味のあり方も変わるという。人が実践として場に働きかけることにより、場の現実が変化するとき、現実の捉え方と現実への関わり方を媒介する自分の言語が持つ意味も新たなものになっていく。自分の実践を通して現実への認識が変わることにより、自分の生き方と結びつく言語として、自分にとっての意味が生み出されているのである。

つまり、認識および意味は動的で可変的なものであり、他者や自分の実践場との相互作用(対話)の効果として社会的に構築されるものと捉えられる。このような認識の変容に伴う自分なりの意味の生成は、創造的なモードの言語発達と考えられる。

## 3. 本研究の目的と課題

本研究は、上記で確認したことばの性質と学習のモードの関連から、日本語学習の捉え直しを図ることを目的とする。筆者が講師を務める地域日本語教室を対象フィールドとし、そこでの学習活動を批判的に検討することにより、教室の改善を目指す。研究課題は次のように設定する。

課題：地域日本語教室での学習活動(研究Ⅰ：学習者の希望に沿った活動、研究Ⅱ：対話的問題提起学習)において、

- 1) 言語がどのようなものとして扱われているか(ことばの性質)
- 2) 日本語母語話者(以下、NS)と非母語話者(以下、NNS)はそれぞれ何を学んでいるか(学習の性質)

対話的問題提起学習(岡崎・西川 1993)は、フ

レイレの問題提起型教育(Freire 1970)を日本人と外国人の相互学習に発展させた言語学習活動の一形態である。フレイレはことばで世界を表現するための識字教育を目指した。ことばには省察と行動という二つの次元があり、ことばは実践と切り離せないものとしている(Freire 1970)。対話的問題提起学習は、この理念を受け継いだ言語学習活動である。

#### 4. 学習者の希望に沿った活動の場合【研究Ⅰ】

##### 4.1 フィールドの概要

研究Ⅰでは、都内の地域日本語教室での2002年度春期の実践を対象とする。この教室は週2回、約3ヵ月のコースで、1回は夜6時半から8時半までの2時間で、前半は外国人学習者の希望に沿った活動をペアまたは小グループで行い、後半は全体での交流活動を行っていた。この構成は、都から委嘱されたNSの日本語教師(以下、教師)4名が決めたもので、教師たちは日本語ボランティアに対する指導も担当していた。本研究では、前半のペアまたは小グループでの活動における教室談話を分析対象とする。

##### 4.2 結果と考察

活動は話題によって、1)教科書に沿って活動を進める教科書型、2)自由な会話をするおしゃべり型、3)外国人学習者の生活上の問題を扱う生活持ち込み型、の3つに分けられた(野々口 2005)。

##### 4.2.1 教科書型

教科書型の教室談話には、発問 応答 評価の連鎖が見られた。ここで取り扱われている日本語は、現実から切り離された「応用可能な知識」であり、NNSは知識を正確に習得することを目指す。そして、NSはその知識をNNSが正しく理解し産出できたかどうかを判断するという役割を担っている。つまり、NSがこの活動で学ぶべきこととして期待されているのは、言語知識の正確な提示と、外国人の発話に対する正確さの判断であると考えられる。

##### 4.2.2 おしゃべり型

おしゃべり型の活動では、ほぼ初対面の参加者が自由に会話を行う。この会話の開始部では、何について話すかをなかなか決められない様子が見られた。会話の冒頭でなかなか話題が定まらなかったことに象徴されるように、おしゃべり型活動には目的がなく、この情報交換も無目的である。無目的ながら会話を成立させること自体が活動の目標となっており、

真の情報交換に日本語が使用されている。この活動の参加者には、人間関係を良好に保つ無難な話題を提供して、会話を維持することが課されている。

一方、NNSがNSに向かって「先生」と呼びかける発話から、NNSがNSを教え手とみなしていることがうかがえる。また、NSがNNSの発話を訂正していることから、NSには外国人学習者の発話の正確さを判断し、誤用があれば訂正することが期待されていることがわかる。よって、おしゃべり型の活動においても、教科書型と同様、NNSは学習者であり、NSは教え手であるという関係性は見られる。

また、NSの発話には言い直しがあり、外国人に伝わるよう自分の日本語を調整する行為が現れていた。ここでは、情報交換としての談話を維持するために、NSが自分の日本語が外国人に伝わるように調整することも求められている。

##### 4.2.3 生活持ち込み型

活動のはじめは教科書型で進められていたが、途中でNNSが生活の中で聞き取った表現を持ち出し、これを機にNNSが自分の生活を語っていった。このような談話を生活持ち込み型と呼ぶことにする。生活持ち込み型の談話では、媒介語として英語が、NNSの生活と問題を語るための言語として機能していた。NNSは日本語を自分の生活と結びつけて取り込もうとしていた。NSには、NNSの生活や問題を的確に捉えることと、それを解決するための言語使用上の方略を提示することが求められた。

#### 5. 対話的問題提起学習の場合【研究Ⅱ】

##### 5.1 フィールドの概要

研究Ⅱは、研究Ⅰと同じ都内の日本語教室で2006年に実施された対話的問題提起学習を分析対象とする。日本語母語話者2名、中国語母語話者1名、韓国語母語話者1名の計4名の教師が、教室活動をデザインし、「日本語ボランティア」「外国人学習者」という呼称の使用を止めた。

##### 5.2 結果と考察

本研究が対象とした対話は、中国語母語話者教師と、中国人プログラマー2名、日本人プログラマー1名、日本人福祉関係者1名の計5名で行われた。

この日、中国人プログラマーから提起された問題は、「自分の気持ちを伝える言葉がわからない」と提示されたが、「仕事に気持ちは関係ない」と

主張する日本人プログラマーの意見を取り込んで、「上司からの言葉はわかるが、自分が説明するのが難しい」と述べ直された。その後、教師に求められて、中国人プログラマーが問題状況の具体例を挙げていく中で、「日本人の英語がわからない」という状況が示され、この問題に日本人が関わっていることが明示された。さらに、上司の意図が分からないまま作業を進めることは非効率的であり、結局、残業しなければならなくなることが、他者の言い換えや補足的な説明といった協働的な言語使用に支えられながら、述べられた。ここに至り、コミュニケーション上の問題による仕事の非効率を個人が残業という形で背負うのはおかしいと、日本人プログラマーが指摘する。そして、この問題が「中国人プログラマーの日本語力の問題」といった個人で解決すべきものではなく、会社全体で取り組むべき問題として捉え直される。活動の最後に、日本人参加者は、この中国人プログラマーから提起された問題を、職場におけるランゲージバリアとして捉え、自分たちの職場の問題との接点を見出した（以上、野々口2010）。

このように対話的問題提起学習では、日本語が自分たちの生活上の問題を語る道具として用いられている。また、対話を通して、問題に対する認識が変化しており、ことばが思考を進めていく媒介として使われていると考えられる。ここでは、日本人・外国人の区別なく、日本語を用いて対話することが、自分たちの生活を省察し、何が問題かを見極める実践となっている。

## 6. まとめ

学習者の希望に沿った学習活動では、3つのタイプとも、NSとNNSが異なる学習を目指している点は共通している。特に、①教科書型では、NSがNNSの日本語を評価しており、目標言語が静的情報としてNSからNNSへ教授される再生産モードの言語習得が目指されている。再生産モードの学習では、目標言語リソースを多く持つNSがNNSへ知識を教授する実践となり、NSとNNSの非対称な関係性の構築につながる。③生活持ち込み型では、NSとNNSがともにNNSの生活に向かい合ってお

り、NSが自分なりにNNSの生活を理解した上で、NNSの生活に沿った日本語を提示している。この活動は、NNSとNSが互いの生活を省察する可能性を秘めている。これを意図的に目指したのが対話的問題提起学習であり、NSとNNSが協働で自分たちの生活を省察し、問題を見出して改善を考えるためにことばを使う。ここでの学習内容（気づき）は、新規の目標言語知識よりも、互いの認識を伝え合う媒介としてことばを機能させることであり、対話を経て得られた新たな認識と意味である。対話的問題提起学習は認識の更新による創造的な言語発達の学習であり、NSとNNSは創造に携わる協働的な関係を構築すると考えられる。

## 参考文献

- 岡崎敏雄（2009）「生態場における生態学的意味の生成—第一、第二段階の生成—」『筑波応用言語学研究』16, 1-14.
- 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, 31-41, 明治書院
- 野々口ちとせ（2005）「学ぶことがらをどこに見出すか—ある地域の日本語教室の談話分析から—」『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, 311-325.
- 野々口ちとせ（2010a）「共生を目指す対話をどう築くか—他者と問題を共有し「自分たちの問題」として捉える過程—」『日本語教育』144, 169-180.
- 野々口ちとせ（2010b）「認識の変容と共起する言葉の学習—意味生成の観点から—」『リテラシーズ』7, 11-20.
- 朴 東燮・茂呂 雄二（2007）「バフチンの対話性概念による社会心理学研究の拡張」『実験社会心理学研究』46(2), 146-161.
- Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (田村信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳 1995『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版)
- Bakhtin, M. M. (1934-35) *Слово в романе*. (伊東一郎訳 1996『小説の言葉』平凡社ライブラリー)
- Freire, P. (1970) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (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)
- Voloshinov, V. N. (1929) *Марксизм и философия языка*. (北岡誠司訳 1980『言語と文化の記号論—ミハイル・バフチン著作集④』新時代社)

ののぐち ちとせ／東京国際大学

chitosen@tiu.ac.jp