

日本語非母語話者と母語話者の 相互学習型活動における「学習のあり方」の検討 —「言語的共生化の過程」の視点から—

杉原 由美

1. はじめに

グローバル化に伴って、日本社会で多言語多文化化が顕在化する中、日本語教育の領域では「共生」をテーマとするパラダイムシフトが起きているといわれている。その具体的な現れとして、「日本語」の捉え方に、日本語非母語話者（以下 NNS と記す）と日本語母語話者（NS と記す）が「共生するための言語」という新たな捉え方が呈示されている（岡崎 2003 他）。また、実践の形式でも NNS と NS が共生をめざして相互に学ぶ活動が、地域住民対象でも大学生対象でも行われるようになった。本研究では、このような「NNS と NS の参加を前提として、双方が社会の構成員として対等な立場でのやりとりを行い、協働的・自律的に、日本語と相互理解の学習を行う活動」を、「相互学習型活動」と呼んで注目する。

この相互学習型活動に関する先行研究によると、新しい実践ゆえに「どのような学習を期待するのか」という「学習のあり方」の検討が、未だ不十分であると指摘されている（川上 1997）。また、活動中に交わされる日本語での会話の中で、NS と NNS の関係性に関する指摘がされている。大学の日本事情教育での実践の中では、参加者が「〇〇人、××人」という関係性で固定化してしまい、国籍を超えた理解や自文化中心からの脱却から遠ざかる危惧が示されている（河野 1999）。また、地域住民を対象とした実践では、「共生をめざしているにも関わらず、NS と NNS の非対称的な力関係が生起して、談話から NNS を排除していること」が問題として指摘されている（Ohri 2005 他）。しかし、共生概念を局所的な視点で捉えるのではなく、「共生化していく過程」と捉えた場合には、NS と NNS の非対称的な関係性の生起やその解決はどのように考えられるだろうか。本研究では、相互学習型活動に

おいて、NNS と NS の共生化がどのように起こるのか、共生化の深化を進めるために何が求められるのかを、言語的な面に焦点を当てて探る。そして、その結果を踏まえて相互学習型活動の「学習のあり方」を詳しく検討して、活動デザインへの示唆を得るための研究を行う。

2. 研究の理論的枠組みと方法

本研究では、「共生」概念について、言語生態学を背景として「接触場面を言語的共生化の過程としてみる」（岡崎 2003）という観点を基盤として捉える。接触場面とは、NNS と NS の Interaction（相互行為）場面を指す。言語生態学とは、グローバル化に伴って社会変動による困難が生じている中で、言語話者の生態の保全・育成を目指す学である。

岡崎（同上）によると、接触場面における言語的共生化の過程（図 1）では、共生化の契機として双方が自己を保とうとする「自己保存」の行動が現れ、そこに双方がコミュニケーションを成立させようと「協働の行動」を併行させることによって「交渉」が起こる。そして「異質性が徐々に内在的に統合」され、その結果「新たな能力や様式が創造」されて「環境の変化」が起きる。

本研究では、上記の「交渉」の過程について多文化共生の議論やポストコロニアリズムの視点から検討して「異質性があるがゆえに対立」して、一方が外在的に排除され

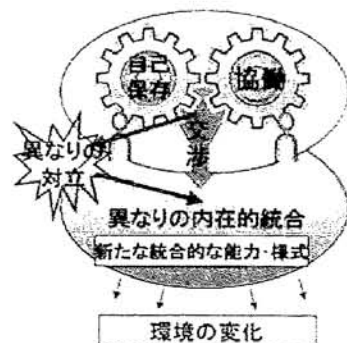


図1 接触場面における言語的共生化の過程（葛藤的な展開）

るような現象が起こると考えた。そして、この「異なりの対立」を「組み換える」という「葛藤的な展開」によって、「異なりの内在的統合」現象が生じると考えた。このような「共生化の葛藤的な展開」に注目した「言語的共生化の過程」(図1)を、本研究では相互学習型活動の相互行為を解釈する理論的な枠組みとする。

そして、会話を分析する方法論として、エスノメソドロジ的会話分析を用いる。この方法論では、場の秩序や参加者の関係性は、その場の相互行為の中で構築されると捉えられる。

3. 会話の分析と考察

以上のような枠組みで、「相互学習型活動の会話を言語的共生化の過程という視点から見た場合どのように捉えられるか」という研究課題の下、3つの事例をとりあげて分析と考察を行った。

事例1では、地域住民を対象とした相互学習型活動の相互行為において、NSとNNSの非対称的な関係性がどのように構築されるのか、その関係性転換の糸口について探った。そして、事例2では、大学の半年間の正規授業での相互学習型活動を対象として、相互行為の中で非対称的な関係性の構築と権力作用がどのように生起するのかより詳しく探った。事例3では、事例2と同じ大学授業を対象として、相互行為の中で非対称的な関係性の転換がどのように生起するのか詳細に探った。

本稿では、紙幅の都合上、具体的な会話の分析と考察は、事例1の一部に焦点化して示すことにする。事例1では、地域住民が参加し、約2週間に1回、2時間程、参加者が話題を提起して話し合うという相互学習型活動の、話し合い4回分の録音データを対象とした。参加者は、20代～70代の16名で、国籍は日本(10名)、中国(2名)・韓国・イラン・フィリピン・インド(それぞれ滞日5～14年)である。

この相互学習型活動の中で、繰り返し浮上する相互行為を分析した結果、2つの特定の会話のあり方(会話パターン)が見出された。その1つが「○○(国)ではどうですか」という質問と応答の連鎖である。ここでは、その一事例である「七五三」を話題とした話し合いの会話例を示す。

会話例 (話し合いの開始後まもなく)

01 加藤：そしたら、あの一えっとみなさんの国で

子供を祝うようなこんな一習慣てありますか？
子供の成長を祝うような習慣。

02 アサド：イランであります。女の子9歳になると、男の子は15歳えーと宗教の〔省略〕

03 加藤：学校でもやるし、家でもやるけど、家ではやらない人もいるということですよね。あと一中国なんかどうですか？

04 ヤン：中国一の場合は、私は漢民族ですよー
漢民族はだいたい赤ちゃんのほうを〔省略〕

05 リナ：フィリピンの場合は、生まれてえっとー

このやりとりでどのような参加者の関係性が構築されているかについて、考えたい。まず、発話01「みなさんの国」とはどこを指しているのだろうか。発話02の応答から「イラン」が「みなさんの国」に含まれていること、アサドは「みなさん」の一人で「イラン(人)」カテゴリーに属していることが分かる。発話03の「あと一中国なんかどうですか？」という質問は、発話01の「みなさんの国で(略)」という質問をヤンにあわせて限定したものであり、つまり「中国」は「みなさんの国」の下位分類であると考えられる。発話05ではリナが自ら「みなさん」の一人である「フィリピン(人)」カテゴリーに属していることを示している。

この場面でのカテゴリー化の特徴をまとめると、まず、一括りに「みなさんの国」というカテゴリー化が示され、イラン人、中国、フィリピン人は、「みなさんの国」の下位分類になっている。そして、「みなさんの国ではどうですか」と質問されても「日本は△です」という応答はなく、日本人は○○(国)と並列されない特別なカテゴリーである。つまり「みなさんの国」は日本以外、「みなさん」は「日本人」以外の「外国人」ということができる。

そして、この会話例について「言語的共生化の過程」の観点から考察すると、「○○(国)ではどうですか」質問応答連鎖によって生起している「日本人/外国人」カテゴリー化は、NNS・NS双方が他者とは異なる自己を保とうとする「自己保存」の行動であると考えられる。なぜなら、「みなさんの国で(略)こんな習慣ありますか」という質問がされると、3人が「イランで」「中国で」「フィリピンで」と応答をして「外国人」になっており、「日本人」と「外国人」が互いに自己呈示を確認すると同時に他者をカテゴリー化する成員カテゴリー化実践

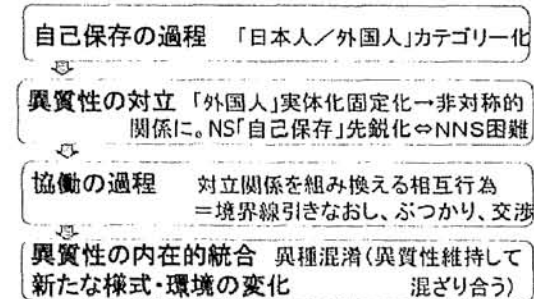
が行われていることが示されている。こうした連鎖によって、「日本人」と「外国人」の間に明示的に境界線が引かれる成員カテゴリー化実践は、言語的共生化の自己保存の過程で、NNS と NS が自己と非自己を区別している現象と考えられる。このような「自己保存」の行動は、共生化の契機であり、接触場面では必然的に不可欠に起こる事態であると捉えられる。

一方で、「日本人」と「外国人」という形での自己保存は、同じく十全な形で成立しているかどうか、という点を考えてみると、「日本人」は自己を保つことが十全な形で達成されていると考えられるが、「外国人」は、「日本人」を中心に異質性を浮かび上がらせる形で一括りにされており十全とはいえない点が課題として残る。

以上、事例1の一部に焦点化して、具体的な会話の分析と考察を示した。こうした相互学習型活動における相互行為を事例1～3で検討した結果³⁾を以下に示し、相互学習型活動の「学習のあり方」について議論を進めていきたい。

4. 相互学習型活動での「学習のあり方」の検討

事例1～3でみられた「相互学習型活動における言語的共生化の過程」は、まとめると、次の図2のようになる。



【図2 相互学習型活動における言語的共生化の過程】

本研究の事例1～3の相互学習における相互行為では、まず、共生化の契機として「日本人／外国人」カテゴリー化という「自己保存」の行動特性が現れていた。そして、NSの「自己保存」が先鋭化してNNSの「自己保存」が困難になるという形で「異質性の対立」が起こっていた。こうした事態も共生化の意義ある重要な過程であり、いかにして双方が歩み寄る「協働」の行動を併行させて「対立関係を組み換え」ていけるかが共生化の深化の鍵となる。そして、「異なりの内在的統合」では異質性は

固定化されず混ざり合い、「新たな様式」や「環境の変化」の萌芽が見られた。

このように「言語的共生化の過程」が起こることを踏まえ、以下では相互学習型活動の「学習のあり方」について検討する。

上記のような過程が起こる場合、自己保存性を持つお互いの「異なりの対立」によって非対称的な関係性が顕在化するとき、相互学習型活動の場は、非常に居心地の悪い空間となる。相互学習型活動は、まずこの居心地の悪さを受け止めて逃げずに経験することが可能とされる場であることに意義がある。更に、「異なりの内在的統合」へ向かう双方の「協働」の過程が併行して対立関係の組み換えが起こることを可能にする場であることに意義がある。

つまり、相互学習型活動における学習とは、NS・NNS双方が上記の共生化の過程で「異なりの対立→組み換え」を経験することと捉えられる。詳しく言うと、共生化の過程は、「他者とは異なる自己を保つ」志向である「自己保存」の行動特性を契機として始まり、双方の「異なりの対立」は必ず起こるものと考えられる。それに対して、「対立関係を組み換える」ことは、困難が伴い、必ず起こるとは限らない。そこで、相互学習型活動では、この組み換えがより起こりやすくするような場を目指すことが求められる。

この方向性で相互学習型活動における学習のあり方に示唆を導くためには、二つの視点が考えられる。一つ目は「異なりの対立」が強固に維持されないことを目指す視点であり、二つ目はより積極的に「対立の組み換え」が起こることを目指す視点である。

まず、一つ目の視点について、言語的側面では、目の前にいる相手と互いの言いたいことをより理解するという課題に集中することが重要となる。NNSの言語の学習とNSの言語的配慮の学習は、結果として生じるものであって、直接的に学習課題と捉えて固執した場合には、「異なりの対立」状態が維持され続けることが予測される。また、文化的側面では、「互いの文化的背景の違い」について「協働」のために必要不可欠な貴重な点として捉えた上で、違いを活かして統合することによって新たな創造を行うことを課題と捉える。「互いの文化的背景がどのように違うか」に注目することは必要不可欠であるが、日本を中心として「〇〇人」を実体化し固定的に把握することに向かつては、「異なり

の対立」状態が維持され続けることが予測される。だからといって、「国や民族とは関係ない人間同士として、同じであること」を強調した場合には、別の落とし穴が生じる。それは、「文化的背景の違い」が軽視されるために「違い」が活かされることがなく、日本式のやり方に習熟していない者は蚊帳の外に置かれ、相互行為の中で周縁的な位置取りしかできなくなってしまうという落とし穴である。

次に、二つ目の、積極的に「対立の組み換え」が起こることを目指す視点について、NS の「協働」行動を支えるためには、「NS が無意識的に慣れ親しんでいる日本のやり方とは、異なるやり方を取り入れることによって、未知の新しいやり方を創造する」ことに、意味がある場である必要がある。その意味が認識されなければ、結局どんな話し合いでも、日本社会の基準からみていかに効率的に成果をだすかという観点が入り込んでしまう可能性がある。また、NNS の「協働」行動を支えるためには、NS と NNS の間に言語的な優劣がないという認識が共有される必要がある。そして意見が衝突した場合にぶつかり合いを厭わないためには、日本社会の参入側の意見に価値がある場である必要がある。

6. 活動デザインへの示唆と今後の課題

では、このような学習のあり方を実現するためには、どのような活動デザインが考えられるだろうか。

まず、「共生化の過程」と「共生のための言語」について具体的にイメージして、共生についての認識を共有し、この場が何をする場なのかについて参加者の了解を形成する必要がある。

次に、参加者各自が、自分の持っている様々なリソースを用いて問題解決したくなるような話題であるかどうかが重要である。本研究から示唆されたことは、参加者の生活に深く関わっている場合には、こうした問題解決が目指されるような展開になっていたことである。よって、社会問題を取り上げる場合、自分たちの生活に直結している問題で、現状として日本一国だけでは解決できなくなっている問題を取りあげることが考えられる。つまり、NS と NNS の背景や思考のどちらもを必要として、互いが協働することによって「新たな解決」を目指す話

題である。例えば、「食べ物」について、食料自給率が下がって輸入に頼る中で食の安全をどう確保するのかという問題などが考えられる。また、グループワークを行う場合には、自分たちの生活に関わる組織や機関に関する何らかの改善を目的とした「新たなプラン」を提示するような課題を志向することが考えられる。

最後に、今後の課題は、「言語的共生化の葛藤的展開の過程」の視点を相互学習型活動以外の「NNS と NS の関わりや相互行為」に適用することである。例えば、NNS 教師と NS 教師の連携の枠組みとして、また日本語教員養成のカリキュラム開発の枠組みとして用いることを今後の課題とする。

付記：本研究は、筆者の博士論文（杉原 2009、杉原 2010 刊行予定）の一部である。

謝辞：お茶の水女子大学の岡崎睦先生、佐々木泰子先生、大妻女子大学の酒井朗先生のご指導に感謝申し上げます。

- 注
- i. 図1は、岡崎（2003）の論考を検討して筆者が図式化したものである。
 - ii. より詳しくは、杉原（2009）（2010 予定）を参照していただきたい。

参考文献

- 岡崎敏雄（2003）「共生言語の形成ー接触場面固有の言語形成」宮崎里司・ヘレンマリオット（編）『接触場面と日本語教育ーニューストブニーのインパクト』23-44. 明治書院
- Ohri, R. (2005). 「『共生』を目指す地域の相互学習型活動の批判的再検討ー母語話者の「日本人は」のジェスコースからー」日本語教育 126, 134-143.
- 川上郁雄（1997）「日本文化を書く：「日本事情」を通じてどのような力を育成するか」『宮城教育大学紀要』32, pp.1-16, 宮城教育大学
- 河野理恵（1999）「『異文化コミュニケーション』としての『日本事情』ーエスノメソロジーからの示唆」21世紀の「日本事情」創刊号 40-51. くろしお出版
- 杉原由美（2009）「相互学習型活動における日本語非母語話者と母語話者の共生化の過程ー教育現場のエスノメソロジー的会話分析から」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士論文
- 杉原由美（2010 予定）『日本語学習のエスノメソロジーー言語的共生化の過程分析』頸草書房

すぎはら ゆみ / 目白大学 日本語教育センター
sugihara@dj8.so-net.ne.jp