

「共生日本語教育」が支援者志向を持つ 日本語母語話者の積極的共生態度に与えた影響 —PAC分析による事例検証—

半原 芳子

1. 研究背景

日本に住む外国人住民の増加は、国内の日本語教育の分野、とりわけ地域日本語教育の領域に大きな影響を与えている。2000年度に日本語教育学会より提出された『地域における日本語教育に関する提言』（尾崎他 2000）では、日本語母語話者と非母語話者両者の共生に向けた相互学習の必要性が示された。その提言に呼応し、近年地域日本語教育の現場では共生を志向した様々な取り組みがなされている。しかし、共生を志向する取り組みであっても、その多くが、目的が設定されない自由会話（野々口 2005）や交流イベント（ハタノ 2006）であるとの指摘もあり、実践の丁寧な検証が求められている。

本研究では母語話者と非母語話者の相互学習として注目される「共生日本語教育」（岡崎 2002）の実践を取り上げ、検証する。具体的には、この実践が「言語文化背景の違う他者に対し、その違いを理解し尊重しながら、共に生きる社会の実現に向けて主体的に関わろうとする態度」（以下、積極的共生態度）の醸成にどのくらい寄与できるかを探ることを目指す。共生日本語教育における参加者の積極的共生態度の検証を通じ、この教育の意義と地域日本語教育の発展に向けた示唆を得る。

2. 共生日本語教育

共生日本語教育は、内容重視の第二言語教育の観点に基づいた、母語話者と非母語話者の共生に向けた新たな日本語教育法である（岡崎 2002）。ここでは、母語話者と非母語話者両者が、共に暮らす上で生じる生活上の諸問題を対話を通じて共有し、双方が自己の枠組みや規範を省察しながら問題の解決に向けた新たな枠組みを創りだしていくことを学習の「内容」とする。そして、それを日本語（あるいは非母語話者の言語）を共生言語として機能させる

ことで実現を目指す。

この教育はブラジルの成人識字教育者フレイレ（1970[1979]）の理念と実践に起源を持つ。フレイレは、教師が、自身が持つ知識を生徒に一方的に注入する知識伝達型教育を厳しく批判し、それに替わる教育として、教師と生徒が互いに教え教えられるという水平的な関係の中で社会変革を目指して行なわれる「問題提起型教育」を組織した。そこでは、両者が共に現実社会の問題や課題に向き合い、言葉による対話を通じて変革に向けた知識や認識を創造していく。このフレイレの理念は、1980年代にWallerstein（1983）により、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。しかし、共生日本語教育では、第二言語学習者である非母語話者だけではなく、目標言語話者である母語話者も対等な学習者と位置づけ、両者の協働で学習を進める点に大きな特徴がある。

3. 先行研究と研究課題

これまでの先行研究により、共生日本語教育が母語話者、非母語話者の両者に対し、積極的共生態度の醸成を促すことが示唆されている（向山他 2002、石井・小浦方 2006、半原 2008）。本稿では、引き続き共生日本語教育と積極的共生態度との関係を探っていく。その際、特に母語話者に着目する。それは、両者が同化ではなく共生に向かうためには、受け入れ側であり、言語多数派である母語話者の態度が極めて重要である（平高 2007、岡崎 2009、山田 2009）という指摘に基づくものである。なかでも岡崎（2009）は、言語の力のアンバランスから無意識のうちにホスト役を担い、非母語話者に日本の常識一般を教えてあげることを志向する「支援者志向」の母語話者を課題として挙げる。なぜなら、そうした母語話者の態度は単一言語・単一文化を志向

する、いわば共生を阻む態度であると考えられるからである。

そこで、本研究では共生日本語教育に参加した参加者の中から、支援者志向が観察された母語話者参加者に着目する。そして、この母語話者が持つ非母語話者との共生に対する態度を共生日本語教育参加前後で比較し、共生日本語教育がこの母語話者の積極的共生態度の醸成に及ぼす影響を探る。対象者は、半原（2008）と同様「個」に着目するという観点から1名とし、研究課題は以下のように設定した。課題：共生日本語教育は支援者志向を持つ母語話者参加者の積極的共生態度の醸成を促すか。促すとすればどのように促すか。

分析には、当該テーマに対する個人別の態度の構造を明らかにする目的で内藤（2002）が開発した個人別態度構造分析（以下、PAC分析）を用いる。

4. 調査の概要

4.1 フィールドと対象者

2008年度に行なわれた共生日本語教育を対象とする。本実践は「多言語多文化共生日本語教室」という名称で7月23日から8月1日まで（27、28日は休み）毎日2時間半ほどお茶の水女子大学の教室を使用して行なわれた。実習生である大学院生8名（日本3、中国4、インドネシア1）が参加者の募集やコースデザインなどを行なった。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）である。

2008年度の目標は「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」であった。前半（1日目～4日目）はファシリテーターである実習生の抱えている問題について、後半（5日目～8日目）は参加者の中から問題提起を希望する人が現れた場合はその問題を取り上げる、という具合に緩やかに設定された。その結果テーマは最終的に『留学生のアルバイト』（2、3日目）、『ことば』（4、6日目）、『外国出身の母親の母語』（5、7日目）となった。

一日の活動は＜テーマの導入（問題提起）→グループディスカッション①→全体共有→グループディスカッション②→全体まとめ→評価シートの記入＞という順番で進められた。

調査対象者は、教室開始前のインタビューで、非

母語話者に対する支援者的な志向が観察された母語話者参加者Sとする。Sは60歳（教室参加時）の女性で、長年地方公務員として働いていた経験を持つ。公務員時代は、戸籍課、生涯学習課、福祉課、保健所など、様々な部署でいろいろな仕事をしてきたという。退職後は、かねてから外国語や外国文化に興味があったこと、また、在職中地域開発への関心を深めたことから、地域に住む外国人を支援したいと思うようになったという。この教室への参加動機も、困っている外国人に日本語や日本文化を教えたいというものであった。本稿では、こうしたSの共生に対する態度を共生日本語教育参加前後で比較する。

4.2 調査方法

調査は以下の手順で行なった。

(1) Sに「あなたは、日本人と外国人が共生することについてどのようなイメージや考えをもっていますか。どんなことが大切だと思ったり難しいと思うでしょうか。また共生のために、自分はどういうことができると思いますか」という刺激文を提示し、連想項目をパソコンに入力してもらった。なお、入力には金沢工業大学の土田義郎氏が開発した「PAC分析支援ツール」を使用した。

(2) 二つの連想項目がイメージとして直感的に互いにどの程度近いかを7段階尺度（近いと思えば7、遠いと思えば0）で評定してもらった。全ての連想項目間の評定を総当りで行なってもらった。

(3) 項目間の評定結果をクラスター分析（ウォード法）で処理し、デンドログラムを得た。分析には多変量解析ソフト「Let's Stat」を使用した。

(4) デンドログラムをもとにSに対しインタビューを行なった。インタビューでは、各クラスターの持つイメージ、クラスター間の関係、デンドログラム全体のイメージを聴きながら、クラスターの命名を得た。最後に、各連想項目について、イメージがプラス（+）、マイナス（-）、どちらでもないか（0）を聴き、その他自由に気づきを述べてもらった。

以上の手順で、共生日本語教育開始1週間前と終了1週間後の2回調査を行なった。なお、2回目の調査では参加前と参加後の2つのデンドログラムを見せ、自由に気づきを述べてもらった。

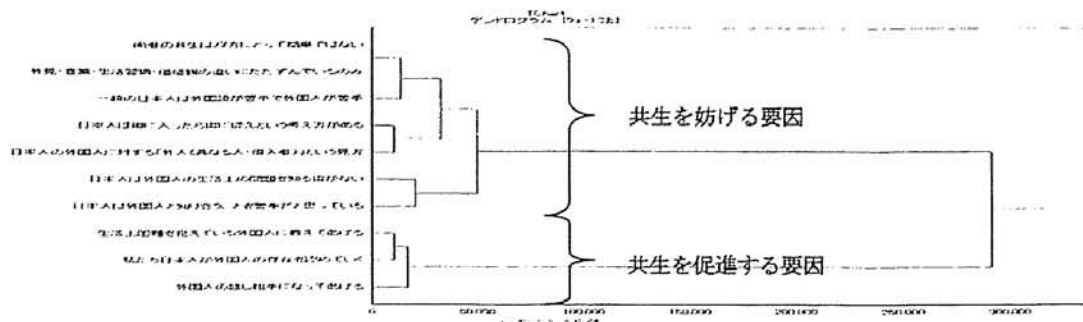


図1 共生日本語教育参加前のSのデンドログラム

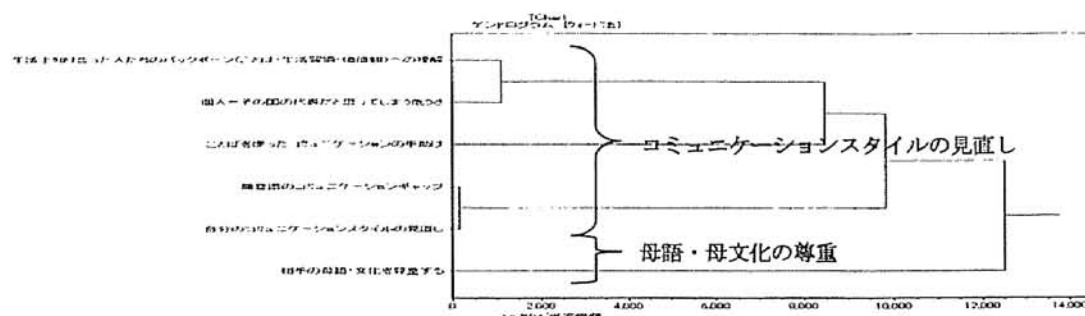


図2 共生日本語教育参加後のSのデンドログラム

5. 結果

5.1 共生日本語教育参加前

全部で2つのクラスターが形成された。以下、クラスター名は【 】、項目名は「 」に示す。

第一クラスター【共生を妨げる要因】は、「両者の共生は双方にとって簡単ではない (-)」「外見・言葉・生活習慣・価値観の違いにたたずんでいるのみ (-)」「一般の日本人は外国語が苦手 (-)」「日本人は郷に入ったら郷に従えという考え方がある (0)」「日本人の外国人に対する「外人 (異なる人・侵入者)」という見方 (-)」「日本人は外国人の生活上の問題を知る術がない (-)」「日本人は外国人と知り合うことを苦手だと思っている (-)」の7項目から成る。Sはここで、職場の同僚や家族との間での経験をふり返り、日本が共生社会に向かうのは難しいという見解を示している。その理由に、日本人の外国人に対する苦手意識、郷に入れば郷に従えという風習、異なることを良しとしない同調的な見方などを挙げている。

第二クラスター【共生を促進する要因】は、「生活上困難を抱えている外国人に教えてあげる (+)」「私たち日本人が外国人の存在を認めていく (+)」「外国人の話し相手になってあげる (+)」の3項目から成る。Sはここで、共生のために自分ができ

ることを挙げている。それは外国人が日本社会に馴染むために、ゴミの出し方や役所の手続きなど生活上困難に遭遇する場面において、自分がそれらを教えてあげることでであると述べている。

5.2 共生日本語教育参加後

全部で2つのクラスターが形成された。

第一クラスター【コミュニケーションスタイルの見直し】は、「生活上知り合った人たちのバックボーン (ことば・生活習慣・価値観) への理解 (+)」「個人=その国の代表だと思ってしまう危うさ (-)」「ことばを使ったコミュニケーションの手助け (+)」「無意識のコミュニケーションギャップ (+)」「自分のコミュニケーションスタイルの見直し (+)」の5項目から成る。Sはここで、これまで違う国の人と出会ったとき、その人個人ではなく、国を見ていたことへの気づきを述べている。そして、今後は個人々人を見て向き合っていくこと、その際、自分がとっているコミュニケーションの仕方に意識的になっていきたいとしている。

第二クラスター【母語・母文化の尊重】は、「相手の母語・母文化を尊重する (+)」の1項目から成る。Sは、このクラスターは、デンドログラム全体にかかる極めて重要なものであるとする。それは教室での台湾出身の母親Kの問題提起をきっかけ

とするものであり、母語・母文化は人間のアイデンティティーに関わる重要なものであることを認識するようになったとしている。

6. まとめ

以上、S の共生日本語教育参加前・参加後の共生に対する態度を見てきた。両者を比較すると、参加前は、外国人が変わることを求めていた S が、参加後は自分を見つめ自身が変わっていくことを志向していることが分かる。また、参加後は個への理解、母語・母文化の尊重といった多様性を認めるクラスターも出現している。これらのことから、S が参加前に持っていた共生に対する態度は、共生日本語教育への参加を通じて揺さぶられ、「自己の省察と変容」および「個の多様性の尊重」として特徴づけられる積極的共生態度が醸成されたといえよう。

母語話者が日本語を学ぶ、それは日本語を母語とする者にとっては奇妙に聞こえるかもしれない。しかし、言語は認識を創り、人との関係性を創るという、言語本来の持つ役割に立ち返れば、たとえ母語であっても、それは生涯を通じて学ぶ対象となるものである。日本社会が同化ではなく共生に向かうためには、学ぶべきは母語話者なのかもしれない。

今なお多くの地域日本語教育の現場で行なわれている母語話者から非母語話者への教授型の日本語学習活動では、共生に向けた母語話者の学びは生まれ難い。その際、今回 S に観察された、相手を変えるのではなく自分自身が変わっていくことへの気づき、そして相手の多様性への着目を促した共生日本語教育の実践は示唆に富む。こうした「母語話者」の「省察」ならびに「多様性への尊重」を促す言葉の教室が、今後共生社会を牽引する地域日本語教育の場で求められるだろう。

今後も地域日本語教育の発展に向け、共生日本語教育の実践を様々な角度から検証していきたい。

参考文献

石井佐智子・小浦方理恵 (2006) 「共生日本語実習における母語話者参加者の共生意識への一考察」『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』平成 14-18 年度 科学研究費補助金研究基盤研究 B (2) 研究成果報告書 課題番号 14380117 研究代

表者 岡崎暁, 86-104.

岡崎暁 (2002) 「多言語多文化社会を切り開く日本語教育」『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 課題番号 11680312 研究代表者 岡崎暁, 299-321.

岡崎暁 (2009) 「グローバル化の下で変動する世界において持続可能な生き方を追求する共生日本語教育の役割」『国立民族学博物館研究フォーラム 多言語化する日本社会—理想と現実』発表資料

尾崎明人・内海由美子・岡崎敏雄・榎澤綾子・富谷玲子・山田泉 (2000) 「地域における日本語教育に関する提言」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究—最終報告—』日本語教育学会 平成 11 年度文化庁日本語教育研究委嘱最終報告, 190-202.

内藤哲雄 (2002) 『PAC 分析実法入門』改訂版』ナカニシヤ出版

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』凡人社, 311-325.

平原芳子 (2008) 「対話的問題提起学習」が母語話者参加者の積極的共生態度に及ぼす影響—PAC 分析を用いた事例検証—』『世界の日本語教育』18, 147-162.

平高史也 (2007) 「外国人支援から相互的学びへ」『第 1 回多文化共生社会における日本語教育研究会全体会』
http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/themekenkyu/tabunka/070217_resume.pdf 2007 年 6 月 10 日参照

向山陽子・倉谷治賀子・木村美希・林紀子 (2002) 「多言語・多文化社会を切り開く教育実習と参加者の変容」『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 課題番号 11680312 研究代表者 岡崎暁, 265-285.

山田泉 (2009) 「生涯学習としての地域日本語活動—ともに学び、ともに変わるために—」『2009 年度日本語教育学会 研究集会—第 9 回—四国地区』発表資料

リリアン・ゲルミ・ハクノ (2006) 「在日ブラジル人を取り巻く「多文化共生」の諸問題」『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』』三栄社, 55-80.

Freire, P. (1970) *Pedagogia do Oprimido*. (小沢有作・楳原彰・楠沼秀雄・伊藤岡訳 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/AOTS 横浜研修センター

yokko1231@yahoo.co.jp