

# 日本語母語話者と非母語話者の相互学習型活動 における参加者のカテゴリー化実践 —大学授業でのグループディスカッションを対象に—

杉原 由美

## 1. はじめに

今日世界規模での人的移動と多文化社会化の中で、異なる文化背景や言語背景を持つ人々と共生する社会をどのように実現していくかという多文化共生の課題が盛んに議論されている。本発表では近年日本語教育の領域で多文化共生の視点から試みられている「日本語母語話者（以下 NS）と非母語話者（以下 NNS）の相互学習型活動」の研究を報告する。

このタイプの活動は地域日本語教育と大学の日本事情において、NS と NNS が対等な立場となるように工夫され様々な形で展開されている。しかし、主に地域住民対象の活動の相互行為を分析した研究が複数行われ、その場では聞き流されていってしまうような会話の中で、NS がいかに力を持った存在であるか、また「共生」がいかに困難で長い道のりであるかを実感させる数々の問題が指摘されている。

そもそも「共生という概念は社会的不平等のコンテキストにおいてそれを是正するために用いられてきた」（戴 2003）。社会的不平等を是正することは容易ではないが、一步一步手探りで進んでいくことが今求められている。本発表では教育において多文化共生を目指す指針を「A+B→C」という図式によって把握したい。「A+B→C」とは国際理解教育や異文化間教育の文脈で学校における多文化共生について論じた佐藤（2001）による概念で、従来実施されていた同化教育「A（マジョリティの文化）+ B（マイノリティの文化）→A」に対して共生教育は「マジョリティとマイノリティとの相互作用を通して新しい価値創造が可能になるような A+B→C」と述べている。この図式は、NS と NNS が相互に学ぶ共生日本語教育が目指す処について論じた岡崎（2002）の「お互いに学ぶのは何のためか」という、お互いが持っている内容を出し合い、そこで、第 3 のものを作り上げていくためである」という論考に

重なる。すなわち、「A+B→C」の具現化が、相互学習型活動で多文化共生を目指す 1 つの指針となる。

では、現実のやりとりの中でこのような作用は起こっているのか。本発表では大学授業の相互学習型活動におけるグループディスカッションの相互行為を対象としてマジョリティである NS とマイノリティである NNS との相互作用に注目した分析を行う。

## 2. 先行研究と研究目的

従来留学生のみを対象としてきた大学の日本事情教育の領域で、日本人学生も加え主に両者の交流促進を意図して、相互学習型活動が始まったのは 1990 年代以降のことである。先行研究としては、授業後の参加者の意識の分析や実践報告が多くなされてきた中、活動の現場で行われているやり取りを対象とした研究に杉原（2007）がある。この研究は、グループディスカッション 16 事例を対象とした会話分析的研究であり、一見単なる平和な役割分担に見える NS と NNS の非対称性が存在し、それが微細な権力作用として作動しており、その作用に知らず知らずの内に巻き込まれることへの警戒感を喚起した意義がある。しかし、NS と NNS の非対称な関係性が進行中の会話の中で、どのようにしてたちあがってくるのかという微視的な分析と、またその関係性が多文化共生へと向かって転換するとすればどのようなことになるのかという点に注目した分析が行われていない。そこで本発表では、以上の 2 点を課題として追求するために、ある 1 つのディスカッションを取り上げ、会話の組み立てられ方を微視的に検討し、活動現場において多文化共生の実現を目指していく為の示唆を得ることを目的とした研究を行う。

## 3. 研究方法

本研究では、エスノメソドロジーの会話分析の方法論を援用し、「話者交替システム」（sacks 他

1978)と「成員カテゴリー化装置」(sacks,1995)の概念を用いる。そして“会話の組織化のされ方(組み立てられ方)”に“何者として会話に参加しているのか”が深く結びついているという森本(2004)串田(2006)の知見を参考に、「共語り手」という概念を分析で用いる。

対象は、某女子大学の相互学習型の授業におけるグループディスカッションである。半年間12回の授業(週1回90分、留学生16名日本人学生12名参加)の内、前半6回は教師がテーマを提起したグループディスカッション、後半6回は各自興味を持ったテーマの班でグループワークを行った。本発表では、授業後半の「女性の生き方」班のグループワーク5回中3回目にあたる約50分のディスカッションを対象とする。参加者(仮名)は、田中(学部1年)、佐藤(学部3年)、チン(中国出身/日研生)、ヘレナ(チェコスロバキア出身/院研究生)の4名である。

#### 4. 分析

##### 4.1 課題1: NS と NNS の非対称な関係性の形成

###### 会話例1 ディスカッション冒頭場面

- 01 田中: どうしましょうか、[なんか、]=  
02 佐藤: [どうしましょ  
→03 田中: =清書してきてくれたんですねー=  
→04 佐藤: =あ、昨日も一、話し合いの、まとめた、=  
05 チン: んー  
→06 佐藤: =ですけどーんー[と今日聞いていて]  
→07 田中: [なんかこれが、すごく]  
いいじゃないですか=(教師配布の資料を手に)  
08 佐藤: =えへへへへ  
09 ヘレナ: はーん、そうそう。  
→10 田中: これーの、これー、と、[比較?]  
→11 佐藤: [比較]するー? =

ここで、田中と佐藤は、発話03&04、06&07、10&11に見られるように、現行話者のターンの途中で聞き手がターンを開始する「引き取り」という話者交替システムに関するふるまいを顕著に行っている。多人数会話における引き取りの契機は聞き手全てに等しく開かれているわけではなく、引き取りに先行する発話の情報についての知識に基づくカテゴリー化を通して引き取りできる人が絞込まれる。そして、これらの発話の仕方が「共語り手」(発話している内容について共有知識・経験を持つ者として関わる参与者)として同じ成員カテゴリー化装置に属する者という表示を行っている(森本2004)。特に、10&11の同じ言葉「比較」を重ね合わせる工夫のユニゾン(串田2006)は目を引く。つまり、田中と佐藤が「共語り手」として、「清書などする

まとめ係/まとめ係でない人」というカテゴリー化を行い、NSとNNSの非対称な関係性が現れてくる。

次の会話例2は冒頭から40分経過した頃、チンが1度却下された意見を再度提起している場面である。(それまでにチンは合計4回意見を却下されている。)まずチンは「ん、ここにやっぱりわたしhh、ちょっとhhもし、クエスチョン7の一点1、ここにイを書いた人に聞く、これに、あの二つの問題、出した、ら?」と述べ、アンケートのとある質問項目で、選択肢「イ」を選んだ人が次に続く一連の質問に答えるという部分について、「イ」を選択しなかった回答者が無駄に質問を読まなくてもいいように、別立てした質問項目を作って矢印などで導くという方法を提案する。しかしその提案は簡単には受け入れられず、以下で田中と佐藤が反論する。

###### 会話例2 チンの意見提起場面

- 01 チン: どうか、書いたら一みんなよ[ん  
02 ヘレナ: [読む?]  
03 チン: 読む、でしょ?  
04 田中: でも[みんな]一旦は読みますよ。  
05 佐藤: [うん?]  
06 ヘレナ: んー?  
→07 田中: 皆一旦読ん[で一、[°あのわたしは]=  
→08 佐藤: [うん° [あこれ自分]じゃない#]  
09 田中: =書かなくていいんだわって思って、次に行く  
んーだから。

ここで、田中と佐藤の反論の仕方、特に発話07と08の発話の重なりに現れているカテゴリー化実践に注目したい。発話07の田中が「皆一旦読ん」というのを佐藤は聞き「うん」とモニターしながら、「次に来る発話は、このアンケートを見た人々の気持ちを演じるセリフだろう」と予測して、重なるようにタイミングを見計らって発話しているのである。そして2人は声の大小と速度をコントロールして、重なっていてもどちらの発話も意味がとれる部分が交互に聞こえるように絶妙に組み立てている。この行為によって、田中と佐藤は「このアンケートを見た人の心理」を説得力をもって提示すると共に、「アンケートを答える者としての経験」を共通知識として持つ「共語り手」としてのカテゴリー化を行い、NSとNNSの非対称な関係性が際立つ。

それに対して、チンは発話11で「んー、もし私だったら、これ、どしてこんなhhにhh。うん、何回も何回も、答えーたことに、答えたことに、はーhhhh、はー」と言い、笑いともため息ともつかない

弱い呼吸を出しひるんだ様子に見えるが、なお自分の主張を繰り返す。そして、佐藤は「あーそっか」と応え、沈黙6秒の後、会話例3へ続く。

#### 4.2 課題2：NSとNNSの非対称な関係性の転換

##### 会話例3 チンの異議申し立て場面

01 佐藤：何だろ、そういうアンケートを一、えっと今までになん、やったことがあるかないかの違い、かなとも思うんです[けど]

→02 チン： [あるだ、ここでも。

03 佐藤：ありますか？＝

→04 チン：＝あり[ます。

05 佐藤： [そういう時に[やっぱそう思ったっ＝

06 チン： [あの一ここに一、

07 佐藤：＝てことですね[一

08 チン： [どんな人に聞く、

09 佐藤：うんうんうん

10 チン：ね、どんな人[に# #]

11 佐藤： [その時]に一、チンさんがそう思ったってことですよ。

12 チン：うんうん

13 佐藤：そっか一。[でも、うん]

14 田中： [でも、聞き方は一、私達が{続く}

まず、佐藤は発話01でチンの提案の妥当性に疑問を投げかけた。「そういうアンケート」は曖昧な表現であるが、田中と佐藤が経験者に入り、チンは未経験者に入ることがわかる。それに対して、チンはまだ佐藤の発話途中に「あるだ、ここでも」と倒置の形で「ここ」と声を大きく強調して応えている。

「ここ」は、チンの座っている場所を基点として、この教室→この大学→この地域→この国と、同心円状に広がる場所と捉えられる。仮にチンが意図した場所が「この大学」であった場合、「この大学でも(やったことが)ある」に対して想像されるのは「出身国中国の大学でも(やったことが)ある」である。つまり、チンは「あるだ」という発話のみでは「出身国の大学で経験がある」と解釈されることを懸念し、わざわざ「ここでも」を強調して追加して、自己を「日本でのアンケート経験者」であり、田中と佐藤と同じカテゴリーに属して意義ある提案をする者として自己呈示しようと試みているのである。チンは「そういうアンケート経験者/未経験者」という佐藤の発話01によるカテゴリー化が、実は暗に「ここ」以外の経験が経験として認められないカテゴリー化となっていることに気づいている。その上で、いかにして自分の提案が価値あるものに見せ却下されないためにはどう働きかけたらよいかを考え、瞬間的なやり取りの中で、カテゴリー化の操作を試みている。同時に、発話02と04とも間

髪入れぬ応答である点から、強いクレームを感じさせられる。つまり、今このやりとりを覆っている成員カテゴリー化装置が不当だという強い異議申し立てである。チンは「ここでも」と「ここ」を明示化することで、「アンケート経験者/未経験者」に「ここ日本/出身国」が関わって境界がひかれていることを示して暗黙のうちに潜んでいたカテゴリー化を表に出し、変化させようとしているともいえる。

発話11と13で佐藤「その時にチンさんがそう思ったってことですよ。そっか一」という発話から、チンの「日本でのアンケート経験者」の自己呈示のカテゴリー化は承認されたと受け取れる。ここで、チンはカテゴリー化の調整に成功し、佐藤・田中と同じ立場に立ったことを足場として、発話13・14以下での2人の一枚岩となった反駁にも意見を引っ込めず、紙に書いて説明をして、遂に佐藤はチンの提案を受け入れるに至る。そして次の場面になる。

##### 会話例4 チンの提案を検討する場面

01 田中：ここが# #、だったら、これもそれに含めた方がいいですよ。

02 佐藤：ああ、そうですねー、問い9。

03 田中：なー、で

04 佐藤：そうですねー[うん。

→05 田中：ア、アと答えた人だけじゃなく＝  
＝[て、これもアとイと答えた人でしょ]

→06 チン：[うん うん うん。 ああ、うん ] うん、はい。

07 佐藤：ああ、そうですね

→08 チン： [こんなふうになつて。

→09 田中：うん、アだけじゃないですよ。＝  
＝どち[らでもいいわけだから一

→10 ヘナ： [うん、そそそ。 うん。

11 佐藤：うんうんうん

12 田中：あーの一、

→13 ヘナ：これもアとイです。

→14 田中：で、子供が、

→15 チン：これ全部一緒一ですねー

この会話の一部分に注目すると、田中の確認に対して、チンやヘナが応答や引取りを行い、誰が次話者になるのかという話者交替の視点から見て、各人も等しく機会が開かれているように見える。また、あいづちや文末の終助詞以外目立った重なりはなく、誰かと誰かが「共語り手」であるようなカテゴリー化はみられない。ここでの成員カテゴリー化装置は「アンケート作成メンバー同士」とでもいうものといえる。先ほどのカテゴリー化の転換と同時に、相互行為の組み立てられ方が変化したのである。

## 5. 考察

以上の分析結果に関して、「I はじめに」で記した多文化共生の教育の図式「マジョリティの文化 A とマイノリティの文化 B との相互作用を通して新しい価値創造 C が可能になるような A+B→C」を当てはめて考えたい。本事例での A は、田中と佐藤が共語り手として常にチンとヘレナに対して呈示している枠組みであり、そこにチンの挑戦によって何とか B を加えた後、4人で検討する機会が生まれた。

では、どのように検討されたか。会話例 4 の田中の発話 [01]、[03]、[09] に注目すると「チンの提案に対して田中の視点から見ての調整が行われている」ように見える。そして佐藤は発話 02、04、07 と「そうですね」と常に田中の意見に寄り添っている。つまり、B は A の視点から検討され、その相互行為の結果 A でも B でもない C になって、結果的に B のままではなく C にならざるを得なかった。本事例での C は、佐藤の「新しい価値創造」という表現に比べると非常に新奇性の薄い、地味なものである。しかし、現実的には本研究の事例の様な、各個人がいかにして自分の意見を意味あるものとして提示していくかという抜き差しならないぶつかり合いの中での調整が共生へと進んでいく一歩となるのではない。

そして、このような転換の重要なポイントは、チンのカテゴリー化の自己呈示の承認にあった。「日本でのアンケート経験者」というカテゴリー化についてよく考えてみると、もし田中と佐藤が「でも、ここでアンケートしたことがあるといっても何度もしたことはないでしょ？」や「慣れの問題もあるからね」などと、経験教での違いを「日本のアンケート経験者／未経験者」カテゴリー化の境界線として切り替えした場合には、チンは自分の主張を押し通すことは難しかったのではないかと想像される。その意味で、カテゴリー化は当事者の交渉次第でどのようにも調整され動いていくものであり、ここで田中と佐藤がチンの「日本でのアンケート経験者」の自己呈示を受け入れたことはいわゆる日本人としての文化的背景を背負った優先権を主張することなく、日本という場所である行為を 1 回でも経験していれば、同等に意見を言う権利を認めるという姿勢として、重要な歩み寄りと解釈する。特に、NS と NNS の非対称な関係性が形成・継続している場面を変革

する糸口として、このような形の歩み寄りが必要とされ小さくとも確実に状況を変えるものではないか。

## 6. まとめ

本事例において、NS は「共語り手」として常に意見の通る側で自身らをカテゴリー化し、そこには「日本/出身国」カテゴリーが潜んでいた。カテゴリー化の転換は、NNS の自己の意見が通るカテゴリー化への操作と NS による承認によって起こり、同時に「A+B→C」の実現と相互行為の仕組みの変化を実現した。本発表では、何者として参与するかによって会話の組み立てられ方は異なることを改めて確認し、多文化共生への具体的な糸口を示した。

### 文字化資料記号

[	上下に並んでいる箇所	=	発話末尾と次の冒頭に隙間がない
[	で発話の重なっている		
—	音量が大きい	° °	音量が小さい
#	発話不明箇所	( )	聞き取り確定不能
h	呼吸	{ }	非言語特記事項

### 参考文献

- 岡崎眸 (2002) 「内容重視の日本語教育—多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から」『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基盤研究 C-1 研究成果報告書 串田秀也 (2006) 『相互行為秩序と会話分析—話し手」と「共-成員性」をめぐる参加の組織化』世界思想社  
佐藤群衛 (2001) 『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店  
杉原由美 (2007) 「留学生・日本人学生相互学習型活動における共生の実現をめざして—相互行為に現れる非対称性と権力作用の観点から」『リテラシーズ 3』くろしお出版 pp.97-112  
戴エイカ (2003) 「多文化共生」とその可能性 『人権問題研究 (大阪市立大学)』3、41-52  
森本郁代 (2004) 「成員カテゴリー化の観点から見た社会的相互行為の諸相—多人数会話における話者交替を中心に」大阪大学大学院言語文化研究科博士論文  
Sacks, H (Edited by Jefferson, G with an introduction by E. Schegloff) (1995) *Lectures on Conversation*, Oxford: Blackwell  
Sacks, H, Schegloff, E.A., Jefferson, G (1978) *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, Academic Press  
<付記> 本稿は平成 18 年度科学研究費補助金若手研究 B 「日本語教育における日本語母語話者・非母語話者混成クラスの相互行為に関する研究」(代表: 杉原由美、課題番号: 17720122) の成果の一部である。

すぎはら ゆみ／お茶の水女子大学大学院  
人間文化研究科国際日本学専攻  
sugiharadj8@yahoo.co.jp