

共生を目指す対話をどう築くか —ある地域日本語教室の事例から—

野々口 ちとせ

1. 本研究の課題

本研究では、共生を目指す日本語学習として対話的問題提起学習(岡崎 1996)に取り組んだある地域日本語教室での教育実践を分析する。対象とした教室では、日本人参加者と外国人参加者と日本語教師(以下、教師)間で、参加者から提起された問題をめぐって対話が行われた。その対話を対象に、「学び」を再定義するやりとりの重要な担い手である教師の役割と、社会的な課題を取り上げる地域日本語教育実践の分析として、問題が参加者間のやりとりを通してどう具体化しどう位置づけられたかに注目する。

2. 共生を目指す日本語教育

近年、日本語教育界では多文化共生の教育理念が論じられており、特に地域の日本語支援では、日本語の規範の教授ではなく「共生」に向かう学習支援が目指されている。しかし、支援の実態は、教科書を用いて文型や語彙を学ぶ「学校型」の学習活動が大半を占めており、共生を目指した日本語支援を具体的にどう実践するかが課題となっている。

具体化への実践例としては、岡崎(2002)が、お茶の水女子大学大学院日本語教育コースでの教育実践を挙げ、「共生言語としての日本語」教育(以下、「共生日本語」教育)を提唱している。「共生日本語」教育は、日本語を母語とする者と他言語を母語とする者が、それぞれ自分の持つ枠組みを見直し、相手の枠組みとの異なりとつき合わせた上で第三の道を探る教育である。それは「共生に向かって対話する活動」と考えられ、教室は「共生に向かって対話する共同体」の構築に用いられる。そして、共生を目指す日本語教育は社会変革を指向する(山田 2000、岡崎 2001)。

三輪(2006)は社会的な課題を取り上げる教育実践の分析について、課題の解決よりも課題の「設

定」そのものへの関心が必要であるというショーンの主張を踏まえ、これまでの社会教育実践分析が、市民による課題設定の過程をあまりていねいには見てこなかったと指摘している。「共生日本語」教育が社会的な課題を取り上げるなら、その教育実践の評価には、学習活動に参加している人々の間で何をどのように課題として設定しているかを分析することが必要となる。

また、「共生日本語」教育では、学ぶ内容が日本語の規範から「共生日本語」へと転換されるわけだが、どんな教育にせよ、授業で何について考えるか、どう論じるかといった学習活動の再定義は教師と学習者のやりとりを通じて決定され、教師はそのやりとりのパターンを率先して作ることができると考えられている(ランバート 1995)。「共生日本語」教育においても、そこで目指す「学び」とは何で、どのように対話するかは、教師や他の学び手とのやりとりを通して学んでいくと捉えるべきだろう。共生を目指した日本語学習活動の中で「学び」を再定義するやりとりを、教師がどのように導くことができるのかを考えることは、その教育実践の成否に関わる重要な課題となる。

3. 対話的問題提起学習

共生を目指す日本語教育の実践形態の一つに、筑波大学やお茶の水女子大学大学院で取り組まれている対話的問題提起学習(筑波大学 1996、お茶の水女子大学大学院 2001)がある。対話的問題提起学習は、ワラシュタインの問題提起型教育を日本人と外国人の相互学習の形態に発展させたもので、識字教育の推進者であるフレイレが提唱した問題提起型教育が土台となっている。フレイレは知識の蓄積を目指す教育ではなく、教師と生徒が対話を通して自分の生活に向き合い、その改善と社会変革に結びつく実践を通して学ぶ識字教育を打ち出した。ワラ

シュタインはこれを第二言語教育に応用したが、対話的問題提起学習では第二言語学習者だけでなく、その言語を母語とする者との相互学習で社会変革を目指す。

その中核となる教室作業は、1) 対話のステップ 2) 協働的ナラティブ形成 3) 文化の内在的視点の形成、の三つである(岡崎 1996)。ステップ¹に沿って対話を進めながら、母語話者と非母語話者が協働でナラティブを構築することで、各々が相手の視点を自分なりに形成することに向かう。

4. フィールドの概要と分析方法

本研究が対象としたフィールドである地域日本語教室はいわゆる行政主導型の教室で、教師4名によってデザインされている。教室への参加希望者は日本人・外国人の両方が広報やチラシで募集される。活動は都の文化センターの一室で、夜6時半から8時半の2時間を1回として、週2回行われ、3ヵ月でコースが終了する。

このコースでは、2時間の活動を2部構成にして、前半30分程度を全員による Show & Tell 形式の活動、後半90分程度をペアまたは小グループでの活動に充てている。対話的問題提起学習は後半の活動として計画され、全23回のコースの中盤で行われた。対話的問題提起学習への準備活動として、コースの序盤で自己紹介、3回目以降は自分をめぐるネットワークや、自分たちの問題ではないが身近に起こりがちな事例についての話し合いなどが行われている。その後、自分たちの困っていることを、「家族」「男女関係」「職場・学校」「将来」「コミュニケーション」「その他」のテーマ別にタスクシートに記入し、どれについて皆で話し合うかを当人に選べた。本研究で分析する談話データは、このような活動を経て実施された1回目の対話的問題提起学習での話し合いを録音したものである。この日は前半の活動が延長されたため、分析対象の本学習活動は約65分間で、中国語母語話者である教師と、中国語母語話者の参加者2名(以下すべて仮名。周さん、鄭さん)、日本語母語話者の参加者2名(吉田さん、中村さん)、計5名によって話し合いが行われた。中国語母語話者の参加者は2名とも日本での就職が決まった直後に、中国で実施された短期集中コースで初めて日本語を学んだ。来日後は日本人の上司・同僚とともに仕事をする中で日本語を使用し、今回

分析する回の時点で二人の在日期間は約7ヵ月である。また、参加者4名は全員仕事が終わったあと、夜開講されるこの教室に参加している。

分析するデータは、上記の地域日本語教室で行われた対話的問題提起学習の録音を文字化した資料である。1回約65分間の対話の開始から終了までのすべてを分析対象とし、参加者から提起された問題が教師と参加者間でどのように表現され、問題の理解において対峙している点とそれを統合する高次の文脈が何かを、解釈的な手法を用いて分析することで、対話の参与者による問題設定のプロセスと教師の役割を明らかにする。

5. 分析

<断片1> 問題についての最初の語り

上司からの言葉はわかるが、
自分の気持ちを伝える言葉がわからない

↓ 教師の具体化要求

問題を説明するときと自分の気持ちを伝えるときの
言葉が難しい

活動の開始部では、問題提起者の周さんは自分の問題について、活動前に書いた文章、つまり「上司からの言葉はわかるが、自分の気持ちを伝える言葉がわからない」という表現以上に補足ができなかった。そこに教師から問題状況を具体的に述べるようにと言われたことで「問題を説明するときに難しい」と語る。これを受けて教師が、再度「問題を説明するときと自分の気持ちを伝えるときの言葉が難しい」と言い直している。

<断片2> 問題の明確化と理解

↓ 教師による焦点化

日本人とのコミュニケーションの問題

↓ 解決策の提案

↓ 対峙

ある職種特有の問題

↓

自分の考え方や意見を表現するのが難しい

断片2のはじめの部分では、教師が「でコミュニケーションは」と述べ、問題を「コミュニケーション」に焦点化している。次に吉田さんから図を用いるという解決策が提案されるが、教師は「気持ちは図では説明できない」といって反論する。ここか

ら、周さんの表したいことが気持ちなのか考えなのかで意見が対立する。エンジニアの吉田さんが「仕事に気持ち関係ない」と言うと、中村さんが「エンジニアってばそういうもんなんですか」と述べ、教師とともに「自分とは全然違う」と言って、エンジニア特有の問題として理解する。一方、周さんは「気持ちじゃない、自分の考え方」と言い、問題が明確化されている。

<断片3> 問題の共有

↓ 解決策の提案

日本人の外来語の発音はわかりにくい

↓ 似たような経験

断片3の最初では、吉田さんから「英語での説明」という解決策が提案される。この解決策から、周さんは自分の問題に関する新たな事例として、日本人の外来語の発音は、英語らしく聞こえないので、わかりにくい」と語る。これに中村さんが「日本語で発音するからわからない」と付け足し、教師もまた似たような経験があると語っている。また、中村さんはこの断片に続く話の中で、「サンプルアプリ」という専門用語がわからず、英語らしい発音で聞いてからやっとわかるという経験をする。このように似たような経験を通して「日本人の外来語の発音は、英語らしく聞こえないので、わかりにくい」という問題が共有されていく。

<断片4> 問題の深化

↓ 教師の具体化要求

↓ NSによる言い換え

上司の意図がわからないために、仕事の進め方が非効率になる

ここでは、問題提起者の周さんではなく、同じエンジニアの鄭さんが、周さんと同じ問題状況を抱えていると述べ、教師の具体化要求に応えている。しかし、鄭さんの話は他の参加者に十分理解されず、吉田さんが補足して鄭さんの問題を説明し、中村さんが「いかに効率よくやるかってことですね」と理解を示すことで、周さんと鄭さんの問題は「上司に自分の考えを伝えて相談することができないために、非効率な仕事の進め方になる」として、さらに掘り下げて捉えられている。

しかし、教師は「ITの世界よくわからない」と言う。中村さんもこのあとで「私の仕事は効率を求

めないから」と述べ、非効率性が問題になることは理解できるが、自分の問題としては考えにくい、つまり問題を共有しにくいことを表明している。

<断片5> 問題の共有

↓ 同じ経験/内容の添加

効率的に仕事を進められないために残業しなければならない

断片5では、同じエンジニアである周さんと鄭さんがターンを分け合って自分たちの問題状況を語っている。日本語非母語話者が協力して経験を述べ合う中で語りが豊かになり、周さんたちの問題は、効率の悪さが残業につながることで表現される。残業という問題には中村さんや教師も働く者として共感を示している様子が、「あー、残業か」や「残業になっちゃう」という発話からうかがえる。

<断片6> 問題の社会化

↓ 解決策の提案

↓ 対峙

ランゲージバリアによる生産性の低下を誰が負担するか？

断片6では、中村さんが「作業シート」を作るべきだという提案をする。それに対し、教師は「ちょっと会社の観点の人と違う」と納得できない様子を示している。これは「作業シート」という道具で解決できるかどうかを問題にしていると解釈できる。中村さんはこれに対し、「会社のことかわからない」と言ったあと、言語の異なりによる生産性の低下という問題に会社が対処していないと言い、この問題を言語少数派の外国人エンジニアにだけ押し付けている状況を問題視する発言をする。

これに鄭さんは「すばらしい」と言って拍手する。ここで、周さんたちの問題が個人の問題ではなく会社で取り組むべき問題として取り上げられたことに、鄭さんが勇気づけられた様子が表れている。

<断片7> 問題の社会化

断片7は断片6のあとすぐに続く部分である。

↓ 解決策の提案

↓ 解決策の検討

↓ 相手の立場に立って考える

コミュニケーション上の問題による仕事の非効率性を外国人労働者個人の問題と解釈され、能力が不当

に評価される

ここでも、中村さんは「コミュニケーション上の問題を書いて残す」よう提案している。それに対し、周さんはその解決策は実行不可能だと反論する。こうして解決策がなぜうまく行かないかを考える中で、周さんの問題のもう一方の当事者である上司の立場に立って考えることが行われる。そして、「私が上司だったら」という中村さんの発言を通して、周さんの問題は、外国人労働者の能力が不当に評価される社会的な問題として表現される。

<断片 8> 問題の転移

↓ 接点を探る

職場におけるランゲージバリア

断片 8 は、活動の終了時間が迫ってきて、参加者が対話の終結部に向かおうとしている場面である。

ここでは、吉田さんがあまり問題を共有し合えなかった中村さんに対して「職種が違うから全然わかんないでしょ」と語りかけ配慮を見せている。それに対し、中村さんは「私の仕事は非効率的だから」と言い、「障害を持っている子どもと接している」と自分の職場について語る。ここに吉田さんは接点を見出し、自分の部下にろうあ者がいて、この手話を用いる部下と自分との間にランゲージバリアがある、と言って、自分と周さんの問題が共通していることを示す。この吉田さんの問題は仕事で障害者と接する点で中村さんとも共通点があり、周さんの問題からその本質が共通する別の状況についても考えていく様子が見られる。これをここでは「問題の転移」と呼ぶことにする。

5. まとめ

以上の結果から、周さんの問題をめぐる対話の流れは次のようにまとめることができる。

- ある職種特有の問題 **問題の明確化**
⇒ 日本人が関わる問題 **問題の共有**
⇒ 仕事の効率性の問題 **問題の深化**
⇒ 労働者の問題 **問題の共有**
⇒ 労働環境の問題 **問題の社会化**
⇒ 職場におけるランゲージバリア **問題の転移**

このように問題を共有する過程には、問題を明確化したり、複数の観点において共感したり、問題を深めたり、社会との関わりで問題を捉えたりする場面があることがわかった。また、問題の本質が共通する他の状況が挙げられることもある。本事例だけでは決められないが、このような様相はいつもこの順番で現れるとは限らず、またエンジニア特有の問題として理解された場面が何度か現れたことから、対話がいつも直線的に進むわけでもないことがうかがえる。

次に教師の役割について振り返ると、対話のステップに沿った話し方を示すことで、問題を自分の現実につけて考える姿勢や、問題に関わる双方の立場で考える姿勢を促している。このことは問題の本質を探る対話参加につながっている。

今後は別の事例についても分析を行い、対話の過程と教師の役割を精緻化したいと考えている。

注

1. この教室で行われた対話のステップは次の 5 つである。
 - 1) 問題状況を把握する
 - 2) 当事者の気持ちを理解する
 - 3) 自分が当事者の立場ならどうするかを考える
 - 4) 他の参加者の話を聞いて、他に考えられる解決法を知る
 - 5) 似たような経験をしたことがあるかを考える

参考文献

- 岡崎敏雄 (1996) 「日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育をめぐる考え方」『多言語・多文化の下で日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育』筑波大学日本語・日本文化学類 7-28.
- 岡崎眸 (2001) 「多言語・多文化共生社会を切り開く日本語教育」『多言語・多文化社会を切り開く日本語教員養成 日本語教育実習を振り返る』お茶の水女子大学大学院 日本語教育コース 111-138.
- 三輪建二 (2006) 「成人教育・社会教育の実践分析と評価」『月刊 社会教育』2, 45-50.
- 村松賢一 (2001) 『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習-理論と実践-』明治図書
- ランパート, M (1995) 「真正の学びを創造する-数学がわかることと数学を教えること-」『学びへの誘い』東京大学出版会, 189-234.
- 山田泉 (2000) 「『地域日本語教育』の二つの在り方とその教授者のネットワーク」『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 176-189.

ののぐち ちとせ/お茶の水女子大学

nonoguchi.chitose@ocha.ac.jp