

日本語非母語話者と母語話者を触媒する 実習生のストラジター

木村 美希

1. 研究背景

日本国内に定住する外国人の数は年々増え、彼らと彼らを受け入れる地域住民の接触する機会が増加している。このような接触場面における支援の一つとして、共通言語となる日本語を日本人と外国人の双方が学習する「共生言語としての日本語教育」が提唱されている（岡崎 1996）。また、岡崎（2001）は、共生言語としての日本語教育において日本語教師が新たに担う役割として、「調整者」「触媒者」「代弁者」という 3 つを提示している。

しかし、共生言語としての日本語教育の場面で、教師が具体的にどのようなことを行っているかについてはまだほとんど明らかにされていない。そこで、本研究では「触媒者（ファシリテーター）」に焦点を当て、従来の日本語教師の枠組みを超えた日本語教師の新たな役割の一端を明らかにしたい。

2. 用語の定義

本研究では、岡崎（2001）の定義に従い、「触媒者（以下、F）」を「母語話者と非母語話者がやりとりを通して新たなものを創造するという双方向の学習を実現するために、両者の触媒として機能する者」とする。また、「学習」を母語話者（以下、NS）と非母語話者（以下、NNS）のやりとりそのもの、またやりとりを行うプロセスで生じる「気づき」と捉える。そして、学習を生み出すために行う働きかけを「ストラジター」と呼ぶ。

3. 先行研究

F としての日本語教師に関する研究は、F が NS であるか NNS であるかを観点として参加者とのインターアクションを分析した朱・単（2002）、従来の日本語教室における教師と F としての教師の質問を比較した岩井・桑田（2002）、F の NS 参加者に対するフィードバックと NNS 参加者に対するフ

ィードバックを比較した伊藤等（2002）がある。

いずれの研究も、参加者がグループに分かれて話し合いを行った後、クラス全体にその内容を報告する場面を分析対象としており、話し合いのプロセスにおいて F が何を行っていたかについては明らかにされていない。また、F の発話が参加者同士の学習に与えた影響についても分析されていない。

4. 研究課題

NS と NNS の話し合いのプロセスにおいて、F が何を行っていたかを明らかにするため、次の 2 つを研究課題として設定した。

1. NS と NNS の双方向の学習を実現させるために F が用いるストラジターにはどのようなものがあるか。
2. F がストラジターを行使することにより、参加者は何を学習したか。

5. 研究方法

5.1 フィールド及びデータの概要

フィールドは、2002 年 7 月に都内の大学院において実施された 8 日間の教壇実習のためのクラスである。このクラスでは実習生が F となり、共生言語としての日本語の創造を目標の一つとし、クラス全体で行う活動とあるテーマについて話し合うグループ活動が行われた。このうち本研究で分析するデータは、実習 6 日目と 7 日目のグループ活動中の会話 7 組、計 115 分である。

5.2 対象者

- ・F：7 名（NS5 名、NNS2 名）、日本語教授歴 0～4 年。
- ・参加者：15 名（NS7 名、NNS8 名）、出身は韓国、中国、台湾で、日本語力は初級から上級の下。年齢は 20～70 代で、学生、主婦、塾講師、小学校教師など。

- ・グループ構成：各グループは F、NS 参加者、NNS 参加者で構成された。1 グループの人数は 4～7 名で、そのうち F が 1～3 名存在する。

5.3 分析方法

話し合い活動を録音し、その音声データを文字化する。

＜課題 1＞F の発話内容及びそれに前後する発話内容に着目し、F の発話が何を達成しようとしているかによって異なる名称を冠し、「ストラテジー」として抽出する。

＜課題 2＞F がストラテジーを行使した結果、参加者同士のやりとりが活性化されていく場面に注目し、F のストラテジーが参加者の発話とどのように連鎖して学習過程が形成されていくかを記述する。

6. 結果及び考察

6.1 課題 1 「F が用いるストラテジーにはどのようなものがあるか」

F が行使していたストラテジーとして、「参加支援」「話題展開」「言語的支援」「心理的支援」の 4 種類が抽出された。以下、順に各ストラテジーについて説明する。

6.1.1 参加支援ストラテジー

例 1 において F3 は、発話 1 と 発話 3 で NS7 の名前を呼んで NS7 に発話権を渡し、他の参加者に対して今は NS7 が発話する機会であることを暗に伝えている。

例 1

⇒1F3 : NS7 さんは？

2NS7: え？

⇒3F3 : NS7 さんはどう思ってますか？

このように、発言の少ない参加者に発話権を意図的に渡したり、グループ内に沈黙が生じた際、参加者に発話を促したりするものを「参加支援ストラテジー」として抽出した。

6.1.2 話題展開ストラテジー

例 2 ではまず、NS3 が独身のときはよく家に友達を呼んでパーティーをしたが今は結婚して夫が嫌がるからあまり友達を呼ばなくて寂しいと言っている (発話 1)。それを聞いた F6 は 発話 5 で「あ、それは結局、あの一親しくないからとか？」と、夫が嫌がることだけが友達を呼ばなくなった理由ではなく、友達との親疎関係という別の側面から話を切り出し、一つの話題について話を深めていっている。

例 2

1NS3: 私は、ま、ま、ちょっと片付けなければいけない、私はすごい独身の時は友達呼んでパーティーとかしたのですごく今寂しいんです。

2F3 : あー寂しい。じゃ、自分は呼びたいけれど旦那さんが嫌がる。

3NS3: 嫌がる。

4F3 : 嫌がる。

⇒5F6 : あ、それは結局、あの一親しくないからとか？

このように、既に話し合われている話題に関して別の側面から話を切り出したり、話し合いを進めていくために新しい話題を提出したりするものを「話題展開ストラテジー」として抽出した。

6.1.3 言語的支援ストラテジー

例 3 では、NNS3 の「あー、中国の部屋の、ここ隣の、あー、音、ちょっとききます (発話 1)」と言う発言の意味を NS6 はよく理解できず、「音を？」と聞き返している (発話 2)。それに対し NNS3 は「うんうん」と答えただけだったため (発話 3)、F2 は 発話 4 で「音が、音が聞こえますか？」と、NNS3 が自ら NS6 に説明できるよう言語産出の補助を行っている。次に NNS3 は「うんうんうん、音がちょっと、うんうんうん」と答えているが (発話 5)、F2 は 発話 6 で「うるさいですか？」と質問することによって NNS3 の言いたいことを代弁している。

例 3

1NNS3: あー、中国の部屋の、ここ隣の、あー、音、ちょっと聞きます。

2NS6 : 音を？

3NNS3: うんうん。

⇒4F2 : 音が、音が聞こえますか？

5NNS3: うんうんうん、音が聞きちょっと、うんうんうん。

⇒6F2 : うるさいですか？

7NNS3: うん、うるさい。

このように、言語産出の補助をしたり、発話内容を理解しやすくするために自分の発話を調整したりするものを「言語的支援ストラテジー」として抽出した。

6.1.4 心理的支援ストラテジー

例 4 において NNS4 は、料理をするのは週 1 回だけだと言っている (発話 1)。それを聞いて F1 は 発話 2 で「私も同じです」と言うだけでなく、「一

つの料理作ったら3日同じっていうのはよくあります」と、自分も同じ経験があることを積極的に伝えて親近感を示している。

例 4

1NNS4:私は週 1 回だけご飯と料理作ったら、あと冷凍してこの 1 週間全部(笑)

⇒2F1: そうですね。私も同じです。やっぱり一つの料理作ったら3日同じっていうのはよくあります。

このように、参加者の発話に対して相づちを打ったり積極的な反応を示したりして、発話することへの安心感を与えるような心理面への支援をするものを「心理的支援ストラテジー」として抽出した。

F は以上 4 つのストラテジーを NS 参加者、NNS 参加者の双方に行行使することにより、各参加者の発話権の保障や話し合いの視点の提供、言語面、心理面へのサポートを行っていた。従来の日本語教育では教師が NNS の日本語学習を主導するが、共生言語としての日本語教育においては F が NS と NNS による学習が促進するよう、さまざまな側面からサポートを行っているといえる。

6.2 課題 2「触媒者がストラテジーを行行使することにより、参加者は何を学習したか」

本研究のデータからは、NNS 参加者と NS 参加者が対等の立場でやりとりを行いながら、自分の国の文化について再認識するという「気づき」が生じたと考えられる場面が確認された。以下、例を挙げて説明する。

例 5 は、日本人が自宅にあまり人を呼ばない理由について話し合っているところで、NNS1 が「部屋の狭さ」と「重要な理由」という言葉を何度も繰り返しながら抽象的な内容をしばらく話し続けた後の場面である。F6 は発話 1 と発話 3 で、NNS1 に NNS1 自身の経験を話させようとしている（話題展開ストラテジーの行使）。それに対し NNS1 が「はい、経験があります」（発話 4）と答えたのを受けて F6 は「ありますよね」と繰り返し（発話 5）、F3 は「そうですか。ふーん」と関心を示して（発話 7）、NNS1 がさらに話しやすい雰囲気を作っている（心理的支援ストラテジーの行使）。その後の発話 8 で NNS1 は「レストランで私を招待して、一緒に、食べたことがあります」と、自分が経験したことを自分の言葉で表現することに成功している。さらにその後、F3 が発話 9 で「でも、自分は家

に呼んだんですか」と話し合いを深めていくための視点を提供すると（話題展開ストラテジーの行使）、NNS1 は発話 14 で日本人が家に人を呼ばないのは「部屋の狭さが一番の理由ではない」と 2 度繰り返して言っている。それを聞いて NS6 は自分の家に友達を呼んだときの話を始め、NNS1 と NS6 による活発なやりとりへと発展していく（発話 15 以降）。そして、NNS1 は F1 の言語的支援ストラテジー（発話 34）を受けながら「(家に人を呼ぶのは) 親しい感じを表す方法だと思います」と、自分の意見を表明する（発話 35）。これは同時に、NNS1 には家に人を呼ぶことの自分の国の文化における意味づけを再認識するという「気づき」があったと考えられる。

例 5

⇒1F6 : 経験ありますよね？ 話題展開

2NNS1 : 経験？

⇒3F6 : この前の、NNS1 さんはあの日本人の友達を招待して、一緒においしい料理とかを食べたんですけど、その後、お友達はレストランで。

話題展開

4NNS1: はい。経験があります。

⇒5F6 : ありますよね。 心理的支援

6NNS1: はい。

⇒7F3 : そうですか。ふーん。 心理的支援

8NNS1: レストランで私を招待して、一緒に食べたことがあります。

⇒9F3 : でも、自分は家に呼んだんですか？

話題展開

10NNS1: あー、私？

11F3 : うん。

12NNS1: はい、私は家に、はいはい。

⇒13F3 : は家に、でも、友達はレストランで。

14NNS1: レストラン、はいはいはい。それで部屋の狭さが一番の理由ではないと思います。それで部屋の狭さが一番の理由ではないと思います。

15NS6 : あの一、あれですよ、あの一、家に招待すると、料理作って後片付けしてっていうのが大変だから、レストランで済ませてしまうことがありますよ。ただめんどくさい。

16F3 : あーあー、うん。

⇒17F6 : それ親しさとは関係ないですか。 話題展開

18NS6: 関係なしに、えーえー。例えば私あの一、2 回ほど、1 回目は主人のお友達家に招待して

お好み焼き作ったんですけども、めんどくさかったんですね、後片付け。(後略)

(中略—NS6 と NNS1 によるやりとりが続く—)

33NNS1: (少し間) (家に人を呼ぶのは) 親しい感じがあわす

⇒34F6 : 表す言語的支援

35NNS1: 表す、方法だと思います。

このように、自分の言いたいことをうまく表現できない NNS1 を F3, F6 が話題展開、心理的支援、言語的支援の各ストラテジーを行使してサポートすることにより、NNS1 と NS6 は言語面では対等な関係に近づくことができ、話題展開ストラテジーによって NNS1、NS6 双方に「気づき」が引き起こされたと考えられる。もし、F がこのようなサポートを行わなければ、参加者同士のコミュニケーションは共通言語である日本語の点で優位に立つ NS が会話をリードしていき、NS と NNS の関係は非対称的になっていく可能性が考えられる。

また、F1 は NNS であったが、NNS 参加者に対してだけでなく、発話 17 で見られるように NS 参加者に対してもストラテジーを行使していた。このことは、共生言語としての日本語の学習は NNS のみが学習するという一方向的なものではなく、NNS と NS の双方によって行われるということを参加者達に暗に示しているといえる。

以上のことから、F によるストラテジーの行使は、杉原 (2003) が指摘する NS 対 NNS という二項対立的な状況が強化され日本人と外国人という一面的な関係性が固定されていくのを回避するのに間接的に貢献していると考えられる。

7. まとめ及び今後の課題

本研究では、NS と NNS の話し合いのプロセスにおいて F が何を行っていたかについてストラテジーという観点から分析し、日本語教師の新たな役割の一端を明らかにした。

F の発話からは「参加支援」「話題展開」「言語的支援」「心理的支援」という 4 種類のストラテジーが抽出された。F がこれらのストラテジーを行使することにより、NS と NNS は対等の立場でやりとりを行うことが可能となり、そのやりとりを通して

「気づき」が引き起こされていると考えられる場面が確認された。

今回は、ストラテジーを行使する対象者が NS か NNS かにによって使われるストラテジーに違いがあるのか、F が NS か NNS かにによってストラテジーの行使の仕方に違いがあるのかという点については分析できなかった。これについては今後の課題としたい。また、今後はデータ数を増やして F のストラテジーの定義と枠組みについて再検討し、NS と NNS による双方向の学習にとってどのようなストラテジーが有効かについても分析を進めていきたい。

参考文献

- 伊藤芳弥・パチャリー チンプラサートスック・尹喜貞 (2002) 「多言語多文化教室における母語話者・非母語話者に対するフィードバック」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』184-204, 平成 11 年～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
- 岩井朝乃・桑田奈央子 (2002) 「教室活動における実習生の質問の傾向と機能—91 年度・99 年度・02 年度の日本語教育実習を対象に—」『内省モデルに基づく Nihongo 教育実習理論の構築』218-234, 平成 11 年～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
- 岡崎敏雄 (1996) 『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
- 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・多文化を切り開く日本語教育養成日本語教育実習を振り返る 2000 年度』111-138, お茶の水女子大学大学院日本語教育コース
- 朱桂栄・単娜 (2002) 「『共生言語としての日本語』教室におけるインターアクションに関する一考察—非母語話者実習生及び非母語話者実習生の I R F モデルによる比較—」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成 11 年～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 167-183
- 杉原由美 (2003) 「地域の多文化間対話活動における参加者のカテゴリー化実践—エスノメソドロジーの支店から—」『日本語教育論集 世界の日本語教育』第 13 号 1-18

きむら みき／お茶の水女子大学 国際教育センター

kmr_miki@ybb.ne.jp