

修士論文平成 17 年度(2005)

地域の「対話的問題提起学習」の実証的研究
—非母語話者の問題提起場面に注目して—

お茶の水女子大学大学院
人間文化研究科 言語文化専攻
日本語教育コース

半原 芳子

第1章 序論

1.1 変化する地域社会

近年、日本に在留する外国籍住民の数が急増している。平成16年末の外国人登録者数は197万3747人であり、平成6年末の61万9736人に比べると、この10年間で実に45.8%もの伸び率を記録している¹。その一翼を担っているのが、平成2年に「出入国管理及び難民認定法入管法」の改正を境に急増しているニューカマーと呼ばれる新来の外国籍住民たちである。かれらの多くは結婚によって来日した日本人配偶者や、就労を目的として来日した日系南米人などである。そして現在、そのなかの相当数が日本での長期滞在の道歩み始めている。こうした新来外国籍住民の増加は、日本社会の少子高齢化に伴い、ますます増加の一途を辿ると思われる。3Kと言われる工事現場や生産ラインでの労働力が外国籍住民に寄るところが多いのは広く知られるところであるが、今後はさらに看護や介護といった領域においてもその労働力が見込まれているためである。日本はもはや社会生活や文化生活を含めて、外国籍住民とどのように「共生」していくかを真剣に考えなければならない状況にあるといえる。

そのような背景を受けて、日本語母語話者住民（以下、母語話者）と非母語話者住民（以下、非母語話者）が共生する地域のあり方に関する提案が、近年、各研究領域でなされるようになった。社会学においては佐久間(1996)らが、地域によって非母語話者の出身国や人口等その特色が異なることから、かれらに対する一様な対応に注意を促すとともに、行政の対応と併せた地域レベルでの問題の把握や対応の必要性を述べている。また、異文化間教育学においても、異なった文化背景を持つ住民達の間にはどのような関係性が作られ、そこでどのような相互作用が営まれているかを分析するとともに、意図的に相互作用を組織する地域づくりを進めていくことが提案されている（佐藤郡衛1999）。

そうしたなか、日本語教育においても、母語話者と非母語話者が共に集う地域の日本語教室のあり方をめぐって、様々な意見が交換されるようになった。多言語多文化共生社会の実現に向けて、地域日本語教育がどう貢献できるのか、そしてそのためには現状をどのように変革していく必要があるのか。現在、そのあるべき姿が日々模索され続けている。

1.2 地域日本語教育²の現状

地域日本語教育のあり方について議論が行なわれるなか、現場ではどのような実践が行なわれているのだろうか。日本語教育学会は、全国の国際交流協会などを対象に日本語事

¹ 法務省入国管理局調べ

² 「地域日本語教育」という呼称は文化庁(2004)に従った。ここでは、自治体の社会教育施設や国際交流協会、市民ボランティア団体などが主な実施主体となり、地域の非母語話者を対象に行なっている日本語学習支援活動を広く指すものとして用いる。

業に関する実態調査を行っており、最も多く行なわれているのは教室形式での日本語教育活動であることを報告している（杉澤 2000）。また、地域日本語ボランティア教室のミーティングにおける母語話者ボランティア間の会話を会話分析の手法で分析した森本(2002)は、母語話者ボランティアが自らを「日本語を教える者」として位置づけ、教室に参加していることを報告している。そうした、母語話者が非母語話者に日本語を教える学習形態が地域日本語教育において主流となっているのは「非母語話者が日本語学習を必要としているから」という母語話者側の認識のもと、従来の文型積み上げ式の日本語教育が導入されているためであると言えよう。

そうした、いわば文型重視の日本語教育は、そのときどきの教育が置かれる社会的文脈によって様々な目的を持ってきた（古川・山田 1996）。しかし、今、日本社会が多言語多文化社会へと確実に歩みを進めているなか、そのような地域日本語教育の現状はどのような問題を孕み、そしてどのような改善が期待されているのだろうか。本研究では、そうした議論を整理しながら、多言語多文化共生社会の実現を目指した学習法として、近年その試みが注目されている「対話的問題提起学習」の実践を検証し、地域日本語教育の進展に向けた具体的な示唆を提示することを目指す。

1.3 本論文の構成

本論文の構成は以下の通りである。次の第 2 章では、多言語多文化共生社会に向けた地域日本語教育のあり方をめぐる議論を整理したあと、近年新しい教育実践として注目されている対話的問題提起学習に関する研究を概観する。続く第 3 章では本研究の目的と方法について述べ、第 4 章で分析の結果と考察を報告する。最後に第 5 章で本研究のまとめと日本語教育への示唆を述べ、今後の課題についてまとめる。

第2章 先行研究

多言語多文化共生社会の実現に向けた地域日本語教育のあり方をめぐって、その理念や目的、方法など様々な側面から議論や提案がなされている。本章では、まずそれらを概観し、続いて、学ぶ者と教える者の対話を基調とする教育論故にその地域日本語教育への適用が試みられるようになった「対話的問題提起学習」を取り上げて、関連する研究を整理する。そして、それらを踏まえて本研究の位置づけを述べる。

2.1 地域日本語教育のパラダイムの転換

前章で、地域日本語教育の現状を述べた。では、そうした現状は、多言語多文化共生社会の実現の一翼を担う日本語教育という点から考えた場合、どのような問題に直面しているのだろうか。古川・山田(1996)は地域日本語教育を共生社会に向けた地域の改善に貢献できる場所であると位置づけ、そうした場所であるためにはそこで構築される母語話者と非母語話者の関係性の質を問い続けていく必要があると述べている。古川らは、母語話者が非母語話者を「学習者」と位置づけ、従来の文型積み上げ式の日本語教育を行なうことは、両者の間に強制的な力関係を生み出しかねず、共生に反するものであることを指摘する。つまり、そうした日本語教育においては、いわば半永久的に逆転させることがほぼ不可能な日本語力の差の存在(森本 2002)が前提とされ、情報の流れは常に一方的であり、情報を持つ母語話者が教師、持たない非母語話者が学習者という非対称的な関係性が維持・強化されることになる³。同じ地域住民として対等であるはずの両者が、日本語を教授し・学ぶ活動の場に入ることにより、対等性を保つのが難しくなると言える。田中(1996)や春原(1999)らも、母語話者が教える側、非母語話者が教えられる側という関係は、両者の対等な関係性の構築を阻むだけでなく、それ以外の関係性を結ぶ可能性をも閉じてしまう危険性のあることを指摘している。

また野元(1996)は、よくある文型積み上げ式の日本語教室ではなく、運用力の育成に重点のおかれた地域日本語教育を取り上げ、それを機能主義的であると批判し、その上で、「何のための日本語教育か」こそが問われなければならないと主張する。共生社会に向けてどのような地域社会を展望するのか、そのために母語話者と非母語話者がどのようなリテラシー⁴を育てていく必要があるのか、という観点から、多言語化・多文化化が進む地域社会という文脈のなかで、地域日本語教育の役割を再定義していく必要性を述べている。

³ 新谷(2005)は、従来の日本語教育を行なうことにより、非母語話者の間でも日本語能力の違いが、母語話者の間でも日本語の知識や教授能力の違いが序列の関係を生み、非対称な関係が形成されかねないと指摘している。

⁴ 石井(1998)は、社会的環境に対する認識力や、その社会が内在する問題の解決に向けた実践や方策も広く「リテラシー」と捉え、母語話者と非母語話者双方が共生社会実現に向けて「共生的リテラシー」を育てていく必要があると述べている。

そうした地域日本語教育の現状に対する批判的な議論が行なわれるなか、尾崎他(2000)は、「地域における日本語教育に関する提言」として、地域日本語教育の具体的なあり方の提言を行なっている。尾崎らは、多言語多文化共生社会を実現するためには、母語話者と非母語話者が地域で人間的なつながりを強めていくことが重要であると述べ、地域日本語教育の場を、母語話者と非母語話者の相互理解を目指した相互学習の場として機能させる必要性を述べている。そしてそのための具体的な方法として、両者にとって大切な問題を取り上げ、それを、対話を通じて共有しながら、地域社会のあり方について共に学び行動する日本語教育のあり方を提案している。

岡崎(2002)は、多言語多文化共生社会の一翼を担う新たな日本語教育として、内容重視の第二言語教育の観点から「共生日本語教育」を提唱している。それは、母語話者と非母語話者がお互いの文化的枠組みの違いを認識した上で、双方がそれをつき合わせ、新たな第三の枠組みを創り出すことを「内容」とし、その内容を、日本語(や非母語話者の母語)を共生言語として機能させることによって実現することを目指したものである。岡崎の提唱する「共生日本語教育」においては、教育の成果として完璧な日本語話者が期待されることはない。母語話者と非母語話者双方が、協働で日本語という言語の運用の仕方を生成しながら、新たな枠組みを生み出していくことが学びであり、その意味で母語話者も学習する主体として位置づけられている。

これらの議論を踏まえて、多言語多文化共生社会の実現に向け、地域日本語教育が期待されていることを整理すると、それはまず、母語話者と非母語話者が同じ地域に住む住民として対等な関係を結ぶことを支援し保障することだといえる。「地域」という場は本来、その構成員がどのような属性を持つかに関わらず、誰もがその住民として対等な関係性のもと、社会生活を送ることができる場でなければならない。しかし実態を見ると、地域日本語教育の現場では、森本(2002)が指摘するように、母語話者と非母語話者の間に<教える-学ぶ>という非対称な関係が存在し、それが教室外の両者の関係にも影響を及ぼしている。そうした現状を打破するために、まずは母語話者と非母語話者が同じ地域を作っている対等な地域住民であるという意識を涵養していくこと、そして両者の共生に向けて、お互いを理解し尊重し合う相互的な学習を支援していくことが、今まさに地域日本語教育に求められていることだといえよう。

そのような背景を受け、近年、日本語を教えることを排除し、参加者全員が対等な関係であることを意識した交流主体型のクラスが増えてきており(足立・松岡 2001)、活動の報告もなされている(文化庁 2004)。しかし野々口(2005)は、日本語教授に替えて交流主体型を採用するだけでは問題解決となるわけではないこと、特に交流活動でみられる、特定の目的の設定のない自由な「おしゃべり」からは学びが生まれにくいことを指摘する。そして、地域の日本語教室を交流という名のイベントや偶発的な学習の場に終らせるのではなく、多言語多文化共生という目的をもった相互学習の場とするためには、内容と計画

を持った活動のデザインが必要であると述べている。

そこで次節では、地域の母語話者と非母語話者の相互学習を目指した活動として、近年その取り組みが注目されている「対話的問題提起学習」について述べ、その実践ならびに実証的研究を概観し、この学習が果たして地域日本語教育の課題に応えられるものであるかどうかを検討する。

2.2 対話的問題提起学習

対話的問題提起学習とは、教育学者であり識字教育の実践家でもあるパウロ・フレイレによって提唱された問題提起型教育（problem-posing education）に起源をもっている。フレイレは、教育を、一部の人々を奴隷状態に置く現行秩序から解放し人間の無限の可能性を開花させる手段として位置付け、現行秩序に人間をよりよく組み込んでいくための秩序維持装置としての「銀行型教育（banking education）」を厳しく批判した。銀行型教育とは、教師が教え、生徒が教えられるといった垂直的な関係のなかで行なわれる知識伝達型の教育で、そこでは生徒は「銀行の金庫のように教師によって満たされるべき入れ物」となり、教育は「預金行為」となる。世界を認識する主体は常に教師であり、教師が所有する知識が一方的に生徒に注入されるため、銀行型教育においては、創造性や変革の可能性は閉ざされる。そして、教育は、現にある秩序を維持し人々をそこに向けて動員していく装置として機能することになる。このような銀行型教育に対して、フレイレは、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なかで、社会変革を目指して行なわれる学習活動を組織する「問題提起型教育」を提起した。問題提起型教育では、両者が共に現実社会の問題や課題に向き合い、対話を通じて変革に向けた実践を行うことを通して知識が創造されるとされる。そこでは教師と生徒は、ともに、生活の中から問いを紡ぎ出し、解決に向けて知識を再構築したり、創り出していく認識主体として捉えられる。

この問題提起型教育を言語教育の領域に導入したのは、ニーナ・ワラシュタインである。ワラシュタインは移住労働者のための第二言語としての英語教育にこの問題提起型教育の考え方を取り入れ、シラバス、カリキュラム、教室活動などを中心に外国語教育の方法論として体系化している（Wallerstein1983）。以下、その方法論を具体的にみていく。

ワラシュタイン（Wallerstein1983）では、「傾聴(Listening)」「対話(Dialogue)」「行動(Action)」がコースのデザインにおいても授業のデザインにおいても原則とされる。コース開始に先立って教師はまずコース参加者のニーズを把握する。いわゆるニーズ調査である。ただし、一般の語学教育でいわれるニーズ調査と違うのは、徹底した「傾聴」が強調される点である。教師は参加者の日常の場に入って観察と傾聴を軸に置くフィールドワークを行なう。その目的はかれらの生活に深く根ざす問題を発見し理解することである。問題を充分発見したところで、シラバスのデザインに入る。シラバスは傾聴で発見した参加者の日常生活に根ざした問題をコードとしたものがひとつの単位となる。コードは、問題

を写真・絵・イラスト・ダイアログ・ナラティブ（経験の語り）などの形にすることで得られる。問題をコードにし、シラバスができたら、続いて、教室活動のデザインに入る。教室活動はこのコードを、「対話」を軸として解いていく形で進められる。つまりコードを媒介にして、教師と参加者がコード化された問題について互いの認識を深めていくことが目指される。この教室活動は認識の深まりで終了とされるのではなく、認識の深まりは「行動」を伴うものとされる。つまり、問題をその根本まで遡り、そこから逆に現実に戻り、その解決を目指す、つまり現実の変革に向けた、より具体的な方策を考えていくことを促すものとなっている。

コードをめぐって行なわれる「対話」を促すために、対話のステップとして次の5つが提案されている。

- ① いつ、どこで、誰が、何を、どうしたか
事実確認を通じて状況を把握する
- ② そこではどういうことが問題になっているか
問題を把握する
- ③ あなたにも似たような経験があるか
自己の過去の経験を振り返る
- ④ どうしてそのような問題が起こるのか
問題の原因について省察する
- ⑤ その問題はもししたら解決できるのか
問題解決に向けて具体的な行動を検討する

ワラシュタイン(1983)で取り上げられたコードの一つ及びそれを巡る対話のステップの具体例を、以下一部抜粋して紹介する。

第3課 「Language in a Classroom」 (92-93 ページ)

コード (イラスト) :

あるアメリカの学校の授業中の風景が描かれている。典型的なアメリカ人として描かれた教師と生徒の中に、アジア人の風貌をした二人の男の子が最前列に座っている。二人の口からは吹き出しが出ていて、一人がもう一人にラオス語で「ね、先生、今、何を言った？」と尋ねている。それに対して、教師の口からでていた吹き出しには、英語で「授業中は、英語で話すこと！そして私語はやめなさい」と書かれている。

対話のステップ :

- ① 教師はどこにいますか。
男の子二人は何をしていますか。
教師は何と言っていますか。
二人の男の子の出身はどこだと思いますか。
- ② 教師はラオス語が分かると思いますか。
教師は二人に対して尊敬の念を抱いていると思いますか。
教師はなぜ二人に英語を話すように言っているのでしょうか？
二人が授業中ラオス語で話していることを教師はどう思っていると思いますか。
- ③ あなたはうちで何語を使っていますか。
あなたは、あなたの子どもにあなたの母語を話してほしいと思っていますか。
あなたの子どもの学校の先生はあなたの母語ができますか。
あなたは、子どもの先生にあなたの母語が分かって欲しいと思いますか。
- ④ あなたの子どもはあなたの母語を話すことを嫌がりますか。
嫌がるとしたら、それはなぜなのでしょう。
あなたの子どもはあなたの母語を話すことを恥ずかしがりますか。
恥ずかしがるとしたら、それはなぜなのでしょう。
どうして先生は子どもに英語を話すように言っていると思いますか。
- ⑤ 学校は英語と子どもの母語の両方を教えることができますか。
あなたはそうしたバイリンガルのクラスについてどう思いますか。
あなたはバイリンガルの先生についてどう思いますか。
あなたは子どもが学校で英語と母語の両方を使えるといいと思いますか。
アメリカにはあなたと同じ出身国の人が多くいますか。

フレイレの解放の教育学を第二言語教育に応用したワラシュタイン(1983)を日本語教育に導入するに当たって、岡崎・西川(1993)は、この問題提起型教育に「対話的問題提起学習」という新たな名を冠した。岡崎らは、対話的問題提起学習は、母語話者と非母語話者の人間的交流を重視した、生涯学習の要素を含んだものであると述べる。生活に根ざした問題を母語話者と非母語話者が共有し、具体的な方策を協働で考え現実社会の変革を目指す点ではワラシュタインと共通する。しかし岡崎らはそれに加え、両者が問題解決の過程のなかで相互に学習しながら、＜個人と個人＞の人間的なつながりを強めていく重要性を強調する。対話的問題提起学習とは、家庭や地域社会などの生活に潜む問題をきっかけに、母語話者と非母語話者双方が自己の枠組みを省察しながら対話を通じて新たな枠組みを協働で創り出し、人間的なつながりを深める相互的な学習ということができる。

日本語教育の領域における対話的問題提起学習に基づく実践は、大学生を対象に大学教育の一環として行なわれているものと、地域住民を対象にしているものとに分けることができる。前者としては、例えば、筑波大学日本語・日本文化学類の実践「短期留学生に対する日本文化研究特別カリキュラムの実施及び教材開発プロジェクト(1996)」が挙げられる。それは「留学生に日本語・日本事情を教える」という従来型の留学生教育から、日本人学生・留学生を両基軸とした相互交流的教育への転換を目指して試みられたものである。そこでは、異なる文化的背景を持つ両者が、自分の生活の中で疑問に思ったこと、あるいは気になる新聞記事などを素材に、各自がそれぞれの立場から意見を述べる形で活動が進められ、活動を通じて双方の学生が自分のこれまでの考え方を省察しながら相手を理解し、連帯感を強化していったことが報告されている。

他方、地域の母語話者住民と非母語話者住民を対象にしたものには、お茶の水女子大学大学院日本語教育コース(2000,2001,2002,2003,2004,2005)や野元(2000)⁵などがある。お茶の水女子大学大学院では、多言語多文化共生社会を担う日本語教員の養成を目指した教育実習の教壇実習用の教室に対話的問題提起学習を採用しており、大学の周辺地域の住民を対象とした実践が報告されている。過去数年に渡って毎年行なわれているこの実践は、コース開催前に参加者にインタビューを行ない、そこで得られた情報をもとにコースをデザインすることを基調としている。定型化されたシラバスは存在せず、毎年様々な試みがなされている。また、野元は、日系ブラジル人が集住する団地内にある日本語教室での実践を報告している。そこでは、団地内におけるブラジル人住民と日本人住民の摩擦による問題が取り上げられ、その解決ならびに共生の地域づくりに向けた取り組みがなされている。コードには参加者が団地内で写した写真などが用いられ、学習支援者が中心となってプログラムを編成し、教材作成に向けた試みもなされている。地域住民を対象にしたいずれの実践においても、地域に内在する問題が住民によって意識化され、共生に向けた両者

⁵「課題提起型日本語教育」という呼称で報告している。

の歩み寄りの姿勢が観察されたことが報告されている。

対話的問題提起学習は、共生社会に向けて、現在の日本語教育とりわけ地域日本語教育のオタナティブとして打ち出され、その実践が注目されている。しかし、報告されているものは、上で概観してきたように、その成果のみが注目されており、実践上の困難点については一部報告はなされているものの、それは物理的な側面からくるものに限られている。しかし、はたして、フレイレによれば人間の解放のための教育学であり、ワラシュタインによれば「傾聴」「対話」「行動」を基調とする、この新たな学習論として提唱されている対話的問題提起学習は、何の障害もなく容易に実践に移され、その成果が享受されるものなのだろうか。次節では、実践を実証的に研究し、その困難点と課題を提示した研究を整理する。

2.3 対話的問題提起型学習の実証的研究

地域の母語話者と非母語話者を対象にした対話的問題提起学習の実践を、実証的に研究したものに、Ohri (2005) と金・野々口(2005)を挙げることができる。いずれも学習環境の検討と改善を目的に、実践の過程を観察しその課題を提示している。Ohri は、対話的問題提起学習中の母語話者と非母語話者の相互行為場面を取り上げ、両者のやりとりの中で目に見えない形で発信され受け入れられる支配的イデオロギーを顕在化することを目的とする批判的談話分析(Critical Discourse Analysis)の手法で分析している。その結果、母語話者が非母語話者とのやりとりを通じて自身もつステレオタイプを再確認し、さらにそれを強固なものにしていったことが観察されたとしている。そして、教える側－教えられる側という力関係を生み出す構図が取り払われた対話の場であっても、母語話者の支配的イデオロギーが実在することを指摘している。Ohri の研究は、母語話者と非母語話者の非対称的な関係性を崩すことが、それほど容易ではないことを示しているものといえよう。

金・野々口も、Ohri と同様、対話的問題提起学習の実践場面において、母語話者と非母語話者との間に非対称な関係性が構築されていたことを報告している。金らは解釈的な手法を用いて両者の相互行為場面を微視的に観察した結果、母語話者が、自分たちの規範を非母語話者に押し付けようとしたり、非母語話者の日本語力を評価したりする行為によって両者の非対称性が発現することを明らかにしている。金らの研究によって、両者の非対称的な関係性を作り出す具体的な発話行為が可視化され、今後の対話的問題提起学習の活動デザインを検討していくうえでの具体的な示唆を得ることができたと言える。

Ohri と金らの研究は、いずれも対話的問題提起学習そのものの批判というよりは、その実践から収集したデータに、双方の対話の実態が、実は共生の理念と矛盾するような現象が生み出されているものであることを発見し、対話的問題提起学習の実践上の落とし穴の実証的な検討を呼びかけるものだと言えよう。対話的問題提起学習が、共生を目指した人々

の対等な関係構築に貢献するための学習法として地域日本語教育の中に正当な位置を占めるためには、こうした実践上の困難さを一つ一つ実証的に明らかにし、実践に還流させていくことが必須のステップであると考え。

2.4 本研究の位置づけ

以上、地域日本語教育のパラダイムシフトに伴い、その実践が注目されるようになった対話的問題提起学習について述べ、関連する研究を概観してきた。本研究では、Ohri と金らの研究と同様、地域に住む母語話者・非母語話者住民が地域住民として対等な共生を今・ここで実現する学習法として、対話的問題提起学習をより精緻化していくために、更なる知見の蓄積を目指し、その実践上の困難点を実証的に明らかにしていく。先行研究によって、対話的問題提起学習の場においても、母語話者と非母語話者の間でステレオタイプが構築・強化されたり、両者の力関係が再生産されていることが明らかになっている。本研究では、対話的問題提起学習が「母語話者と非母語話者が問題を共有し、その解決に向けて自己の規範を調整しながら異なる相手と協働で規範を構築していく『対話』を目指したもの」であることに着目し、そうした対話の実現を難しくする要因があるとするれば、それは何かを明らかにし、その対応に向けた具体的な示唆を提示する。

第3章 研究目的と方法

3.1 研究目的

本研究は、地域の母語話者住民と非母語話者住民を対象に対話的問題提起学習を行なう際に直面する実践上の困難点を実証的に明らかにすることを目的とする。この目的を達成するために、本研究では、対話的問題提起学習の場において、非母語話者によって、母語話者との間で抱えている問題が具体的に提起されながら対話が実現しなかった場面を取り上げ、聞き手である母語話者がその問題をどのようにうけとめ、両者の間でどのようなやりとりが展開されていったのかを記述し、何が対話を阻む要因となっていたのかについて考察する。

3.2 研究方法

本研究では、解釈的な手法を用い、地域の対話的問題提起学習の場における母語話者と非母語話者のやりとりを微視的視点から詳細に記述する。会話を分析資料とした理由については、本研究が対話的問題提起学習の実施上の困難点を見出すことを目的としており、そのためには実際に、対話的問題提起学習の場で行なわれている母語話者と非母語話者の相互行為を丁寧に検証し明らかにしていくことが必要であると考えからである。こうした研究手法から本研究は事例研究と位置づけられるが、事例研究はとかく個性記述であると論じられることが多い(松下 2005)。しかし松下(2005)のように、事例研究は法則定立を目的とするわけではないが、だからといって個性記述に限定されるべきでもないと主張する立場もある。本研究では、この松下の立場に立ち、対話が実現されなかった事例の特徴を、その文脈とともに丁寧に記述することで浮かび上がらせることは、単なる個別記述に留まらずに、別の文脈への「転用可能性」や「比較可能性」(フリック 1996)を提示するものであると考える。

次に、対話的問題提起学習における参加者の相互行為を、「母語話者」と「非母語話者」というカテゴリーから観察することについてであるが、これについては二項対立的なものの見方であるとの批判があるだろう。しかし、杉原(2003)は、日常生活において「私たち」と「あなたたち」の間に境界を引くことを含むカテゴリー化という現象は常に起こっているとした上で、「母語話者」と「非母語話者」という境界から生まれる差異が資源となり相互学習が起こる可能性を述べている。本研究は、対話的問題提起学習における参加者の相互行為場面を、まずは「母語話者」と「非母語話者」というカテゴリーから捉えて、異なる文化的背景を持つ両者の共生に向けた対話の実現の可能性を探ることとする。そして本研究では、まずは非母語話者の問題提起場面に注目するが、無論、今後は母語話者側の問題提起場面に注目し、双方向的に検証することが必要であると考えられる。

3.2.1 フィールドの概要

調査対象のフィールドは、都内某国立大学の周辺地域住民を対象に行われた対話的問題提起学習である。このクラスは、地域の母語話者と非母語話者が社会の対等な構成者として共生していくために解決しなければならない課題を正面から取り上げ、対話を通じてその解決に向かうことを目的に実施された。期間は2005年7月24日から8月1日まで（28日を除く）の8日間で、午後1時半から4時まで、同大学の教室を使用して行なわれた。クラスを運営したのは同大学の大学院生9名（日本5名、中国3名、モンゴル1名⁶）である。このクラスは同大学大学院日本語教育コースの教育実習で、多言語多文化社会を担う日本語教員の養成を目的に、1999年度から継続して行なわれているものである。参加者の募集やシラバスの設定など、クラス運営に関わる作業は全てこの9名が主体となって行なった。以下、クラスの参加者、コースシラバス、活動形態と一日の流れを順に説明する。

<参加者>

参加者は、同大学周辺に住む母語話者6名、非母語話者9名の計15名である。参加者の募集はポスターやチラシの配布等で広く行なわれ、多くの問い合わせがあった。コース開催に先駆けて参加希望者を対象に個別の説明会が何回かにわかれて開かれた。説明会の目的は、このクラスが日本語の教授を行なうものではなく、「日本人」と「外国人」が地域で隣り合って暮らすことで生じる問題についての議論を通して両者が共生できる社会創りを考えることを目的としたものであることを参加希望者との間で共有することと、説明会でのやりとりを通してどのような生活をしている人であるかを探ることであった。クラスの趣旨に賛同した希望者の中から、国籍や年齢、職業が偏らないよう参加者が選定された。参加者の属性を表1に示す。（本研究が分析の対象とした参加者の詳細については後述する。）

⁶ 非母語話者の学生の日本語力は全員超級レベルである。

表1 参加者の属性

出身国	日本6名、ブラジル4名、中国3名、韓国1名、トルコ1名
年齢	20代～50代（平均33歳）
性別	女性14名、男性1名
職業	主婦6名、会社員3名、教員2名、学生2名、その他1名
非母語話者の滞在年数	最短3ヶ月～最長20年（平均9年）
非母語話者の日本語レベル ⁷	初級2名 中級3名 上級3名 超級1名

<コースシラバス>

コース開催前に行なわれた説明会において実施された参加者へのインタビューで得られた情報をもとに、日替わりで、ある一つの中心となるテーマが設定された。そのテーマをもとに参加者が自由に意見を述べ、出された意見からさらに問いを立てていく活動スタイルがとられた。コース前半は主に参加者間の人間関係構築を主眼に置いたテーマが設定され、次第に参加者個々の問題に関わっていくテーマへと配列がなされていた。表2は各日のテーマと目標一覧である。（本研究が分析対象とするデータについては後述する。）

表2 各日のテーマと目標

	テーマ	目標
1日目	オリエンテーション/自己紹介	プログラムの概要の説明/雰囲気作り
2日目	私の道	自分のこれまでの経験を振り返る
3日目	人間関係	新しい環境での人間関係を考える
4日目	言葉	言葉に対する考え方を共有する
5日目	定住外国人問題と教育	定住外国人の問題を共有する
6日目	外国人の集住地域	集住地域の現状を共有する
7日目	私たちの未来	実現可能な望ましい社会について考える
8日目	振り返り/パーティー	コースを振り返り感じたことを共有する

<活動形態と一日の流れ>

教室活動は、クラス全体で行なう活動とグループで行なう活動の組み合わせで行なわれた。一日の中で最も多くの時間が割かれ中心的な活動とされたのは、グループでの話し合

⁷ インタビューでの情報をもとに筆者が暫定的に判断した。

い活動であった。全体でのものは2名の実習生（以下メイン・ティーチャーの略でMT：9名が日替りで担当）が中心となって進め、グループでのものは参加者が中心となって行なった。尚、グループでの話し合いにはMT以外の実習生も同席していた。

また、一日の教室活動は、各日のテーマに沿った活動と毎日行なう「自己表現コーナー」で構成されていた。「自己表現コーナー」とは、毎日2～3人の参加者が他の参加者に向かって、自分が仲間に知らせたいと思う情報を自由に発信するもので、活動状況に合わせて一日の始めか中盤に行なわれた。

一日の活動時間は、その日の活動内容に対して意見や感想を書く評価シートの記入を含めて2時間半ほどで、途中10分程度の休憩が1回挟まれた。一日の流れを図1に、教室の見取り図を図2に示す。

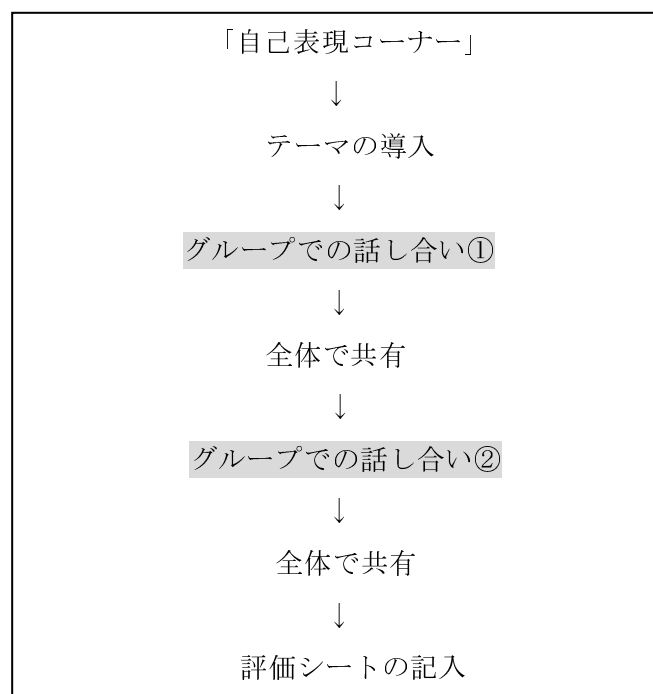


図1 一日の活動の流れ

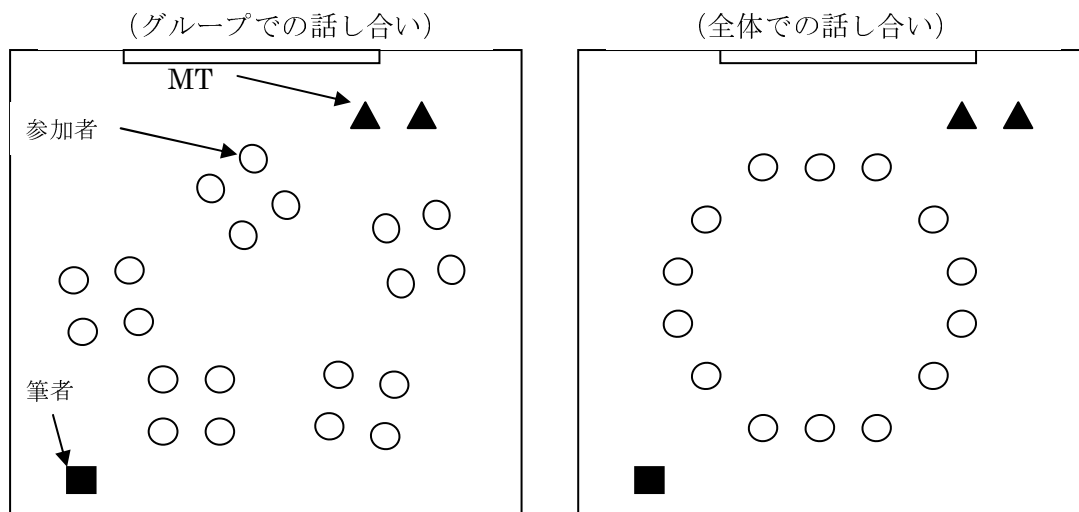


図2 教室の見取り図

<筆者の立場>

筆者は、毎回教室の後方に座って活動を観察し、その場の状況や気づいたことを観察記録(フィールドノート)に記述した。教室活動中に発言することはなかったが、活動後に行なわれる実習生との振り返りにおいては、思ったことや気づいたことを一観察者の意見として発信する機会を得ていた。このように、観察者が「完全な観察者」ではなく、観察から生まれた課題を実践者と共有するなどして活動に参加するスタイルは、近年教育心理学の領域などで積極的に取り入れられるようになってきている(秋田 2005, 松下 2005 など)。ここでは実践の改善に向けて、実践者の視点と観察者の視点を融合し、一方向からだけでは観察できない課題や実践の意味を浮かび上がらせ、実践知⁸を体系化する試みがなされている。本研究において筆者は、実習生が行なった活動を、実習生とは異なる視点から観察し、問いを共有するスタンスで臨んだ。したがって本研究で得られた結果も、今後実習生と実践知を協働で体系化していくための一視点として位置づけたい。

3.2.2 分析データ

主な分析資料は、参加者に携帯してもらった IC レコーダーによるグループ活動中の録音データを文字化したもので、本研究では、参加者から問題が提起され始めた4日目以降⁹のグループでの話し合いの中から、表3に示した6つの文字化資料を対象データとする。これらは、非母語話者によって母語話者との間で抱えている問題が提起されていながら対

⁸ 宮崎(1998)は、「実践知」とは授業のなかで教師が蓄積していく知識であると述べる。そしてその知識を教師、つまり実践する人のみが内在化していくのではなく、観察者と協働で体系化していく必要性を唱えている。

⁹ 3日目までは主に参加者間の人間関係構築を主眼においた活動であり、その間具体的な問題提起が参加者からなされることはなかった。

話の実現しなかったと筆者が解釈した場面である。対話の実現されているかどうかの基準は、前章で述べた地域の対話的問題提起学習で目指されている対話のあり方に基づき、「母語話者と非母語話者が問題を共有し、それぞれが自己のもつ規範を調整しながら新たな規範を構築することを通して、問題の解決の方策を探る」ことが実現されていないものとした。

他に副次的資料として、教案や筆者がつけていたフィールドノートも参考にした。また、発話の解釈には社会的知識や参加者の属性などの情報も用いた。本研究において分析対象となる参加者を表4に示す。「J」は母語話者、「F」は非母語者を表す。尚、MT以外の実習生は、参加者と同様にグループでの話し合いに参加していたため、今回は特に実習生として注目することはせず、グループメンバーの一員として分析を行なった。参加者のプロフィールの詳細はやりとりの事例の観察や考察において必要に応じて取り上げる。

表3 分析対象データ

会話例1	7日目	問題「日本人との近所づきあい」	問題提起者 F1
会話例2	4日目	問題「日本人とのコミュニケーション」	問題提起者 F2
会話例3	5日目	問題「母語の使用について」	問題提起者 F7
会話例4	7日目	問題「日本人との初対面会話」	問題提起者 F4
会話例5 ¹⁰	6日目	問題「『外人』と『外国人』について」	問題提起者 F5
会話例6	4日目	問題「日本人とのコミュニケーション」	問題提起者 F5

¹⁰ 会話例5はグループ活動時のものではなく、活動終了後、参加者がその日の感想を評価シートに記入している際に行われた問題提起場面である。

表 4 分析対象者の属性

	出身	母語	性別	職業	滞日期間	日本語力
J1	日本	日本語	女	学生	—	—
J2	日本	日本語	女	学生	—	—
J3	日本	日本語	女	学生	—	—
J4	日本	日本語	女	学生	—	—
J5	日本	日本語	女	会社員	—	—
J6	日本	日本語	女	主婦	—	—
J7	日本	日本語	女	英語教師	—	—
J8	日本	日本語	女	主婦	—	—
J9	日本	日本語	女	日本語教師	—	—
F1	中国	中国語	女	学生	3年	超級
F2	中国	中国語	女	学生	4年	超級
F3	中国	中国語	女	学生	4年	超級
F4	中国	中国語	女	主婦	20年	超級
F5	トルコ	トルコ語	男	会社員	3ヶ月	中級
F6	韓国	韓国語	女	主婦	3ヶ月	初級
F7	ブラジル	ポルトガル語	女	会社員	14年	上級
F8	ブラジル	ポルトガル語	女	主婦	6年	初級

<文字化の方法>

文字化資料は、以下の記号を用いて作成した。

、	区切りまたはごく短い沈黙	。	文末の下降イントネーション
・	1つが約1拍の沈黙	?	文末の上昇イントネーション
—	伸ばした音	#	発話者不明
{ }	非言語行動や特記事項	「 」	発話者が声音を変えて発話している。あるいは他者の発言を表す。
()	聞き取り困難な箇所。確定できないときは()の中に発話を記す。	/	発話の重なり。重なった箇所は/の並びを上下でそろえる。

第4章 分析と考察

本章では、非母語話者によって母語話者との間で抱えている問題が具体的に提起されていながら、対話が実現しなかったと解釈される場面を抽出し、聞き手である母語話者によってその問題がどのようにうけとめられ、両者の間でどのようなやりとりが展開されていたのかを記述し、対話が実現されなかった要因を探る。

まず、問題が提起されていながら対話の実現されなかった会話の特徴としてどのようなものがあるかを見たところ、主に2つのパターンが観察された。第一は、非母語話者によって提起された問題が、相手の母語話者によって問題として取り上げられず、両者の間に対話の土俵が成立しなかったと考えられるものである。これは母語話者が、非母語話者が提起した問題を、問題として認識しなかったためであるが、その認識の仕方からさらに次のように四つに下位分類される。

- 1) 問題が一般的なものとして扱われる
- 2) 問題が偶然的なものとして扱われる
- 3) 問題が冗談、かつ他人事のように扱われる
- 4) 問題が提起者の思い込みで、実在しないものとして扱われる

第二は、非母語話者によって提起された問題が問題として取り上げられ、話し合いの土俵がつけられるが、問題が共有されずじまいになるものである。これは提起者である非母語話者が問題としていることと、聞き手である母語話者が認識したとの間に食い違いがあり、その食い違いが埋められないまま次の話題に移行してしまうものである。つまり、対話をしているようでいながら、実は対話の実現されていなかったものと言えるものである。以下、それぞれの会話例を挙げながら詳細に見ていく。

4.1 分析結果

4.1.1 提起された問題が問題として取り上げられない

(1) 問題が一般的なものとして扱われる

これは非母語話者が提起した問題を、母語話者が、それは日本や日本人に限ったものではなくどこの国でもあることと一般化し、提起された問題が対話の土俵に乗らなかったものである。以下2つの会話例を提示する。

まず会話例1を見てみよう。これは7日目の「未来への道」というテーマで活動が行なわれたときのものである。6日目に、外国人が一定地域に集住することの長所や短所について話し合った際、多くの参加者から、集住と散住のどちらがいいとか悪いとかではなく、どちらの場合であっても、日本人と外国人がお互い居心地よく暮らしていくことが大事である、との意見が出され、いわば合意のようなものが形成された。会話例1では、MTがその前日の意見をとりあげて、両者がお互いに心地よく暮らすためには、具体的にどのよ

うにしていけばいいかを話し合おうという指示を出した。この指示を受けて、F1、J1、J9の間でなされた会話である。F1は中国出身の20代の留学生で、都内近郊のアパートに暮らしている。J1も20代の学生で都内近郊のアパートに友人とルームシェアをして暮らしている。そしてJ9は50代の日本語教師である。ここではF1によって日本人との近所づきあいに関する問題が提起され、主にJ9がそれに応じている。

会話例 1 →非母語話者の問題提起箇所 ⇒母語話者の対応箇所

<F1が、今住んでいるアパートでの話を切り出す>

01F1: でも私も今住んで今住んでるアパートは一

02#: うーん

→03F1: あのほとんど日本人ですけれども、なかなかあのーそのー「おはようございます」「こんにちは」で終わってしまうことが多いですね

04#: うーん

→05F1: ま、自分はあのポストのところに〇〇 (F1の名前) って書いてあるので、すぐ中国人だってわかりますけども、あの一同じアパートに住んでる人もすぐわかりますけれどやっぱり、なんかうーん何か、どうやって話しかければいいか分からないですね。私も、うーん

06#: そうか

07F1: だから、やっぱり、挨拶で終わってしまうことが多いですね。挨拶はしますよ

08J9: 挨拶はしますか

09F1: 挨拶はします

10J9: {笑い}いい天気ですね{笑い}ってつけてみる?

11J1: あはは

12J9: 雨ですねえ ()

13F1: /雨ですねえとか、うーん、ちょっと

14J9: それしかない

15J1: {笑う}

()

⇒16J9: {真面目な口調}でもね、だれだって無関心、無関心じゃない

17F1: うーん

⇒18J9: あのー・・・別にーって思う、別にーっていう感じあるでしょう?

19F1: /うーん

⇒20J9: /なんていうの?でー、(しきーって) ってもみんな別にーっていうふうに

21F1: うーん

<略: 類似のやりとり>

⇒29J9 : わりに一その若い頃は何かをしようってかかっていうふうな、付き合いってないんだよね？

30F1 : うーん今はあまりない

31J9 : でもないですよ、一つの大きな寮に住んでる ()

32F1 : あ、寮じゃなくて自分で、一人で住む

33J1 : うん、あたしたちとルームシェアしてる{笑い}友達と

34F1 : ああ、このあいだ聞きました。家出されたんですよね。もう大丈夫ですか？

<以降別の話題に移る>

【7日目グループでの話し合い②】

会話例 1 では F1 が、今住んでいるアパートでの日本人とのつきあい方について問題を提示している。それは、アパートの住人に会っても「おはようございます」や「こんにちは」という挨拶程度で終わってしまうことが多く、それ以上の話へと発展させるには、どうすればよいか分からないというものである (03F1,05F1)。その F1 の問題提起を受けて、J9 は「挨拶はしますか」と言って状況を確認する(08J9)。そして、F1 の「挨拶はします」(09F1) との返答を受けて、笑いながら「いい天気ですねってつけてみる？」とアドバイスをしている (10J9)。そしてその J9 のアドバイスを側にいる J1 は笑いながら聞いている (11J1)。更に J9 は「雨ですねえ」とつけてみることを提案するが (12J9)、その提案について F1 は「うーん、ちょっと」と納得しない様子で答える (13F1)。そうした F1 の反応にも関わらず J9 は「それしかない」と自分の提案を冗談交じりに強調し (14J9)、側にいる J1 はそれを再び笑って聞いている (15J1)。F1 がなかなか自分のアドバイスを受け入れようとしないことから、F1 が真剣にこの問題を捉えていることに気づいた様子で、J9 は急に真面目な口調になり「でもね、誰だって無関心、無関心じゃない」(16J9) と言って、誰もがみんな他人に対して関心を持たず、そうした近所づきあいの希薄さは、外国人対日本人の間だから起きていることではなく、一般的なものだということを強調している。しかしそれに対しても F1 は納得しない様子で「うーん」と返事をする (17F1)。この後も引き続き J9 は、F1 の問題が一般的なものであることを主張するのであるが (18J9,20J9)、やはり F1 は納得しない (19F1,21F1)。そして J9 は、特に若い人達においてそういう傾向があることを述べはじめ(29J9)、F1 がそれを一部認める発話をするのであるが (30F1)、F1 と同じように若い学生である J1 がルームシェアをしていることを新たに挙げたことを機に(33J1)、近所づきあいについての問題提起をした F1 は話題を別のものへと自分自身で移行させた (34F1)。この問題は、J9+J1 を共通の土俵に乗せられず、提起した本人によって引き下げられたといえる。

次に、会話例 2 を見てみよう。これは 4 日目の「言葉」というテーマで活動が行なわれたときに観察されたものである。このやりとりに先だって、MT (非母語話者：中国出身)

は、自分がコンビニでアルバイトをしているときのエピソードとして、お客さんが中国名で書かれた自分のネームプレートを見た途端日本語をゆっくり話し始めたり、日本人の店員に再度聞き直したりすることがあり非常に嫌な思いをしたことを紹介し、この活動への導入とした。そして、このような双方でコミュニケーションをする上で何か問題に感じたことはないかとグループメンバーに問いかけ、一人一人の体験談を話し合うように指示を出した。会話例 2 はこの指示を受けて、中国出身の留学生 F2、トルコ出身で会社員の F5、英語教員でカナダに留学経験のある J7 の間でなされた会話である。ここでは F2 が、MT が話した内容と同じような問題を提起し、それに J7 が応じている。

会話例 2 →非母語話者の問題提起箇所 ⇒母語話者の対応箇所

<F2 が、日本人と話すときの話題を切り出す>

01F2: でも私もあの日本人じゃなくて留学生だからいつも普通に日本人とこうしゃべって

02F5: 日本人じゃないんですか

03F2: 中国人です(笑)

04F5: 中国

05F2: 中国です、はい

06F5: でも日本語きれいです

07J7: うん

→08F2: いや、全然そんなことなくって、日本人と普通にしゃべってて普通の日本語のしゃべったら、えっ? て聞いたら絶対向こうが言葉かえて、すごくやさしい言葉にかえたりするのがすごく嫌なんです。私はそれが意味がわからないじゃなくてただ、ちよつとき

09J7: 反応してるとか

10F2: ちよつと聞こえなかったとか

11J7: もうい ()

→12F2: そういうときだけなのに絶対言葉やさしくしてゆっくりそれを復唱するのが

13F5: そうそうそう

→14F2: なぜって

⇒15J7: だけどそれはでも、どこの国もそうですよね。あのー私が英語勉強してて、英語圏の人もおんなじ。だから分からないことがあると、うん、そ、すっごく下げるのね、スピードをすごく遅くしたり言葉をすごくやさしくしたり。うん極端ですよ、それはね

16F5: 私ちよつとやだです

17J7: 嫌ですよ

18F5 : 今私も

19J7 : 私も同じ

<中略：類似のやりとり>

24F2 : そうそう、子ども扱いになっちゃうから私はちゃんと大人だよって言いたい

25J7 : そうそうそう

27F5 : でもみんな日本人と思う

28F2 : そんなことないですよ

<以降別の話題に移る>

【4日目グループでの話し合い②】

会話例 2 では F2 が、日本人とコミュニケーションをする上での問題を提示している。それは、日本人と普通に日本語で話しているときに、自分が相手に「えっ？」と尋ねたら、相手が必ず易しい言葉に言い替えてくるというものである。自分が尋ねるのは、日本語の意味が分からないからではなく、相手の言葉が聞きとれなかったときだけであるので、言葉を易しくされたりゆっくり復唱される行為をとっても不愉快に感じるというものである(08F2,14F2)。F2 の経験に F5 も「そうそうそう」と同じ経験をみてとり同意している(13F5)。その F2 の問題提起(ここでは F5 も同意しているので F2 と F5 の問題提起ともいえる)を受けて J7 は「だけどそれはどこの国もそうですよね」と、ゆっくり話したり易しい言葉に言い直したりするのは日本人や日本社会に限ったことではなく、どこの国でもあることだと述べる(15J7)。それを裏付ける証拠として J7 は、自分がカナダで英語を勉強していたときの経験について触れ、英語学習者である自分も同じことをされて嫌な思いをしたことがあると述べる(15J7)。以降 J7 と F2、F5 がお互いに気持ちを共有していることを確認するやりとりが続く(16F5,17J7,18F5,19J7,省略部分,24F2,25J7)。そして F5 が、F2 の日本語力の高さに関する感想を述べたのを機に話題が移行し(27F5)、この問題についてのやりとりは終了する。

会話例 1,2 に共通する問題点は、非母語話者が問題だと思って提起している問題を、聞き手である母語話者がそれはごく普通のこと、あるいは私たち母語話者も経験することであるとして問題を一般化し、提起された問題が、対話の対象として認知されずに流れていることである。例えば会話例 1 では、F1 によって「近所の日本人と挨拶しかしない」という出来事(F1 にとっては問題)が語られている。このことは J9 が言っているように、もしかしたら日本ではよくある普通のことなのかもしれない。しかし、日本では普通とされていることが、異なる文化背景を持つ人からみれば普通でないことはあり得る。実際、ここで F1 が近所づきあいの希薄さを一般的なものとして受け入れようとししないのは、J9 には普通でも F1 にとっては普通ではないということなのであろう。つまり、J9 が思う「普

通」の近所づきあいがあるように、F1にもF1が思う「普通」の近所づきあいがあり、その間には違いのあることが会話例1のやりとりから推測される。

このように、言語や文化を異にする者同士の間では、対話を始めるや否や、お互いの枠組みが違うという事態に直面する可能性がある。その違いを明確に認知してはじめて、次にそれについて論じるという対話のステップを進めるという展開が期待される。こうした課題に一つ一つ丁寧に正面から向かい合っていくことが対話的問題提起学習の場が目指すところであろう。会話例1に則して言うなら、問題提起をしたF1、その提起を受けたJ1、J9のそれぞれが、自分の中の「普通」を、相手（他者）の視点を内在化しながら、多角的にかつ批判的に見直すことが課題となる。つまり、自分の考える「普通」の近所づきあいを、相手の考える「普通」の近所づきあいと突き合わせ、どうして自分はそれを当たり前だと思うのか、自分の当たり前は相手にどのように映るのかなどを検討していくことが期待されるのであるが、会話例1では、ある片方（ここでは母語話者J9）の「普通」（つまり規範）がもう片方（ここでは非母語話者F1）に強要されることで、双方の間にある「違い」は顕在化されないまま、問題が提起者によって取り下げられる形で終わっている。

また会話例2では、対話を促進し学習を前に進める重要な契機として位置づけられる「問題の共有」が参加者の間でなされながらも、対話をさらに展開していくには至らず、ここではむしろ対話のそれ以上の展開を困難にし、ブレーキの役割を果たしていることに注目したい。外国人を意識した日本人の特別な話し方に傷つけられたというF2の問題提起に対して、J7は「だけど」と話を引き取り、それはどこにでもあることとして、かつてカナダで英語を学習していたときの自分の経験と同じだと決めてかかることによって、F2が何故、どのように、この問題を問題としているのか、F2の事情やF2の心情を深く問いかける機会を逸している。そして、そのことで、F2の日本での経験とJ7のカナダでの経験の間にあるかもしれない「違い」の存在への気づきやそのことから対話が発展していく芽は摘まれることになる。

もちろん、提起された問題を互いに共有することは重要である。しかしだからといって、共有自体を目的にした場合は、その対話が進展しないことになる。なんのために問題を共有するのかと言えば、安易に自分の物差しで相手を捉えて自分と相手を同一化させるのではなく、相手をよりよく理解することが目的であり、その結果としての問題の共有でなければならない。会話例2のやりとりはそのことを伝えていると言える。

(2) 問題が偶然的なものとして扱われる

これは非母語話者が提起した問題を、母語話者が、それはその状況でたまたま起きた出来事であると偶然的なものとして扱うことで、対話の土俵が未成立に終わったものである。

会話例3は、5日目の「定住外国人問題と教育」というテーマで活動が行なわれたときの第2回目の話し合いのものである。第2回目の話し合いに向けての導入として、MTが

司会をしながら、第1回目の話し合いで出た事柄をクラス全体で共有する活動をおこなっているとき、中国出身のある参加者から、自分は20年前に日本にやって来たが、そのとき中国語を全く使わずに中国人であることを隠して生活していた、という経験が語られた。その語りを受けてMTはその話を取り上げ、日本に定住を目的としてやって来た人はどのように言語を選択して使っていったらよいかを話し合おうという指示を出して、グループによる話し合いになった。ここでは、グループでの話し合いになったときの、F7、F8、J2、J3、J8が参加した一連のやりとりを会話例3として取り上げ検討する。まず、小学生のときにブラジルから来日したF7が、自分が日本の公立学校に通っていたときに遭遇した問題を提起し、J8がそれに応じている。J8は長年商社の駐在員の妻として家族でアメリカに滞在した経験を持つ50代の主婦である。この参加者J8は、当時子どもの教育について不安を抱えながらアメリカに渡ったものの、子どもはすぐ現地の学校に順応し十分な教育を受けることができた、と、第1回目の話し合いで語っていた。

会話例3 →非母語話者の問題提起箇所 ⇒母語話者の対応箇所

<F7が、日本の公立学校に通っていたときの話を切り出す>

→01F7：あの学校に行ってたときに例えばブラジル人だけで集まって、例えば、あの人の悪口とか言ってるわけじゃないんだけど、例えば視線があって、で、話、話すのね。そしたらその日本人は自分の悪口とか自分の冗談言われてるような気がして、あんまりいい気持ちにならないからあんまり（ポルトガル語で）言わないでほしいっていうのは言ってた

02J3：あーじゃあ日本語で話してって

03F7：でも（私たちは日本語で話すことを）やらなかった

04J3：ははは

→05F7：{強い口調で}私たちの場合は私たちの気持ちがありますね。私たちの言葉だから私たちは自分がしたい言葉を言いたい

06J3：伝えたい

→07F7：言葉を使いたい、でもあっち側はやっぱり考えが違う、分からないから言って欲しくないって

08J3：変な風に考える

09F7：そう

⇒10J8：それはたまたまその人達が心が貧しいだけよ

11F7：そう

12J8：そういうひと

13F7：ある人達は違いますね

⇒14J8：そうじゃない人もいるから、たまたま自分は今隣にそういう人がいるんだからっ

て思ってすごしていかなければそんな人、ね

15J2 : でもそういう人が

16J8 : F8さんのところはいいわけでしょ、お嬢さんね、学校スムーズに

17J3 : 娘さん

18F8 : 娘さん

19J8 : 幸せなんでしょ、学校でお友だちね

20F8 : 私はまだ日本語分かりますね。時々少しだけえー日本語は話しますね。たとえば
ね、えー、このこと、デパートの言葉はわかります

<以降別の話題に移る>

【5日目グループでの話し合い②】

会話例3ではF7が、日本の公立学校で経験したことをもとに問題を提示している。それは、F7が同じブラジル出身の生徒と集まって、ポルトガル語で話をしている時に、目が合った日本人生徒から、自分の悪口や自分の冗談を言われてるような気がして、あんまりいい気持ちがないから、ブラジル人同士集まってポルトガル語で話をするをやめて欲しいという意味のことを言われた、というものである(01F7)。そしてそれについてF7は、強い口調で「私たちの場合は私たちの気持ちがありますね。私たちの言葉だから私たちは自分がしたい言葉を言いたい」と述べている(05F7)。こうしたF7の発話から、使用言語を第二言語である日本語に規制されることに対する強い抵抗の気持ち、そしてポルトガル語は私の言葉であるというF7の強い主張が窺われる。このF7の問題提起を受けて、J8は「それはたまたまその人達が心が貧しいだけよ」と、そこで起きた出来事の原因を、その場にいた日本人生徒の気質に還元するような発言をしている(10J8)。そして「そうじゃない人もいるから、たまたま自分は今隣にそういう人がいるんだからって思って過ごしていかなければそんな人、ね」と、F7の経験がそのときたまたま起きた出来事であることを再度繰り返し、「そういう人」つまりF7の母語の使用を認めない人がいても今後は気にせず過ごしていかなければならないと助言をしている(14J8)。そのJ8の発言に参加者の一人である日本人学生J2が異論を唱えようとするが(15J2)、J8はJ2の発話を遮り、F7の経験が偶然であることを裏付けるため、「F8さんのところはいいわけでしょ、お嬢さんね、学校スムーズに」とF8の子どもの話を切り出す(14J8)。F8は小学生の子どもを持つ母親で、F7と同じくブラジル出身である。F8の子どものは日本の公立小学校に通っているため、J8は、F8の子どものが日本の学校で幸せに学校生活を送っていることを確認しようとする(19J8)。しかしF8はJ8の質問を理解していないためか、返事がかみ合わず(20F8)、以降話題が別のものに移っていき、この問題についてのやりとりは終了する。

会話例3は、非母語話者が実生活において経験したことをもとに提起した問題を、聞き

手である母語話者が、それはその時そこにいた人達がたまたま心ない人で運悪く起きたことだとして問題を偶然性に返し、提起された問題が、対話の対象として認知されずに次の話題へ移行しているものである。はたして、F7の「学校で日本人の生徒からポルトガル語を使わないでと言われた」という経験は、そのときたまたま起きた偶然的な出来事なのだろうか。非母語話者の母語を異質なものと捉えその使用を規制する風潮が学校や地域社会にあること、そしてそれが多言語多文化社会の実現を難しくしている大きな要因のひとつであることは、現在多くの調査・研究によって指摘される事柄である（広田 1996, 岡崎 2002, 2005 など）。日本人生徒の「ポルトガル語は分からないから使わないで欲しい」「自分の冗談を言われているようでいい気持ちにならないから使わないで欲しい」との言葉はまさに、非母語話者の母語に対する、母語話者の一般的な認識をありありと映し出したものであり、決してその日本人生徒一人がもつものではないだろう。J8は、自分がかつてアメリカで生活をしていたときに、子どもが現地の学校でいじめに遭うこともなく十分な教育を受けてきたことを、この前に行なわれた第1回目の話し合いで述べている。J8はそうした自分の経験から、F7の経験を偶然であると認識しているのかもしれない。しかし、それにより、今、学校や地域で、非母語話者の母語が母語話者によってどのように認知されているのかといった社会的現況を把握する機会が失われているのと同時に、非母語話者側の、母語を規制されることへの思いを聴く機会をも失われている。また、どうしてJ8がかつて外国で経験しなかったことを、F7が今日本で経験しているのかという、両者の間にあるかもしれない「違い」の存在への気づきや、そのことから対話が発展していく可能性の芽も摘まれているといえる。

(3) 問題が冗談、かつ他人事のように扱われる

これは非母語話者が提起した問題を、母語話者が、冗談、かつ自分たちはそのようなことはしないと他人事のように扱うことで、対話の土俵が成立しなかったものである。

会話例4は、7日目の「未来への道」というテーマで活動が行なわれたときのもので、会話例1と同じ指示を受けて、中国出身のF4、韓国出身のF6、そして共に東京出身ではないJ3・J4がグループになってやりとりをしている場面である。ここではF4によって「日本人」との初対面場面における問題が提起されている。特徴的なのは、その「日本人」像が非母語話者F4と母語話者J3とJ4とによって協同で作りに上げられている点である。そしてJ3とJ4が、その「日本人」像と自分達とは同一ではないとして切り離す発言をしたことを境に、問題が次第に“日本人一般との問題”から“東京の人との問題”へと転換していく点にも注目したい。

会話例4 →非母語話者の問題提起箇所 ⇒母語話者の対応箇所
<F4が、日本人との初対面場面での話を切り出す>

- 01F4 : () 日本の人たちって言うのは相手と接する最初にまず防御っていうんですか
- 02J3 : たとえば、まあ何かがある{笑い}まあ日本人の人が
- 03F4 : そうですね。そこから、それはどういうところでわかる () なんて話をしない
- ⇒04J3 : 話しかけない
- 05F4 : 話しかけない、で、話しかけないじゃなくてこっちからいくら話をしようとしても
- ⇒06J # : 本音をいわないという感じですか
- 07F4 : そう、向こうは
- ⇒08J3 : 挨拶だけ/とか
- 09F4 : /そうそうそうそうそう、ふーんてなかでー
- ⇒10J3 : 逃げちゃう。あはははは
- 11F4 : うまい具合にかわしちゃう
- 12J3 : ああ
- 13J4 : かわすっていうか
- 14F4 : かわしちゃう
- 15J3 : 何か、F6 さんもうんうんうんって
{笑い}
- 16J3 : そう思いますか？
- 17F6 : あー
- 18J3 : 日本人の人はこうありますか？
- 19F6 : 私が経験することーないですからー
- 20J3 : うーん
- 21F6 : あー他の人で聞いたことがあります。
- 22 # : うーん
- 23J3 : 同じようなことを
- 24F6 : はいはい、初めて日本人はかべー
- 25J3 : 壁がある
- 26F6 : あります
- 27F4 : だから頭にきます{一同爆笑}
- ⇒28J3 : 私たちはだめですね、もう日本人じゃないかも
- ⇒29J4 : うーん () じゃなーい
- ⇒30J3 : 誰でも、うーん、誰でも大丈夫
- 31F4 : でもね私日本に来て、あのー一番びっくりしたのは何かっていうと福岡にいたで

しょう？そしたら、それでちょっと旅行行って佐賀にバルーンフェスティバル

32J3：あーありますね

<中略：バルーンフェスティバルで地元の人達に親切にしてもらったという話>

87F4：その思った、ていうと、九州/その一本土と違って

88J3： 1うん

89F4：九州っていうのはすごくあったかみ、熊本にいたときもすーごいあったかく感じられた

<中略：九州の人の温かさについての説明>

126J4：東京では

127F4：でも東京というのは

128J3：難しい

{笑い}

<MTの全体共有への終了の指示でグループによるやりとりは終了>

【7日目グループでの話し合い②】

会話例4ではF4が、日本人との初対面場面における問題を提示している。それは、日本人は初めて会う人に対して防御的であるという話から展開していく(01F4)。ここで特徴的なのはF4の指摘するその「日本人」(あるいは問題とも言い換えられる)が、母語話者J3、J4と協同で作られられている点である。例えば、03から10までを見てみると、F4の、日本人が防御的であることが「どういうところで分かる」かという発話に(03F4)、J3が「話しかけない」(04J3)と続け、F4が「話しかけないじゃなくて、こっちからいくら話をしようとしても」(05F4)と述べると、J#が「本音を言わないという感じですか」と尋ねる(06J#)。そしてそれに対しF4が「そう、向こうはー」(07F4)と同意すると、J3が「挨拶だけとか」(08J3)とその先の答えを推測し、それに対してF4が「そうそう、そうそう」と共感する(09F4)。こうして初対面場面で防御的な「日本人」像が3人の発話連鎖のなかで協同的に作られ、そしてその「日本人」をJ3は他人事のように笑い(10J3)、F4が、だから日本人は「頭にくる」と述べると、一同からどっと笑いが起こる(27F4)。このような状況から、ここではF4の指摘する「日本人」がおもしろおかしく冗談のように捉えられていること、そしてJ3とJ4はその「日本人」と自分達とを分離させて、会話に参加していることが確認できよう。そのようなJ3とJ4の姿勢は、「私たちはだめですね、もう日本人じゃないかも」(28J3)「うーん() じゃないー」(29J4)「誰でも、うーん誰でも大丈夫」(30J3)の発言からも確認できる。問題が転換していくのはこのあとである。F4は、J3とJ4の、私達は日本人ではないとの発話の次に、佐賀県で行なわれたバルーンフェスティバルのときの話を始める(31F4)。そしてそこで地元の人に親切にもらったことを述べ(省略部分)、九州は本土と違ってあったかみがあるという話をす

る (89F4)。そして F4 の九州の人は温かいという話がひと段落したところで、J4 が「東京では」と切り出し (126J4)、それに応じて F4 が「でも東京というのは」と繰り返す (127F4)、J3 が「難しい」と引き取る (128J3)。そして再び笑いがおこり、この会話は MT の全体共有への合図とともに終了する。

会話例 4 のような会話は、地域日本語教育に限らず様々な日本語教育場面でよくみられるものではないだろうか。例えば母語話者と非母語話者の交流を目的とした授業などで、非母語話者から日本人の言動に対する批判的な意見や評価が出されたとき、自分はそのような日本人ではないように振る舞い、非母語話者の意見に同調する。あるいは、そのような言動を自分とは異なる属性、例えば、都会の人対田舎の人、頭の古い人対新しい人、男と女、等々の特定の人達のものに閉じ込め、一緒になって批判をしたり揶揄したりする¹¹。ここで発現しているものは、後者に近いものだろう。問題の提起の時点では「日本人」一般について話されていて、決して「東京」の人達だけに限られてはいない。しかし、母語話者が自分達はそういう日本人ではないと述べたのを機に、F4 が九州で親切にされた経験を述べはじめ、問題は「本土」の人、そして最後には「東京」の人達とのものへと転化され矮小化されていく。そして最後は、東京出身ではないことで一致する参加者全員が笑って合意し、この問題に関するやりとりは終了する。こうした両者の合意の過程は、「交流」が目的であれば、双方が親近感や連帯感を深めている点でその目的のひとつに添うものなのかもしれない。しかし対話的問題提起学習の場が目指すものは、単に双方が交流を深めることではなく、社会を構成するメンバーが現実社会にある問題を認識し、その変革に向けて自己の規範を省察し再構築していくことである。上の例に則して言うなら、問題提起をした F4、その提起を受けた J3、J4 のそれぞれが、その問題を真剣に正面から受けとめ、どうしてそのような問題が起こるのか、それは自分達のどういった考え方や生活の有り様に潜んでいるものかを見直すことが課題となるであろう。ところが、会話例 4 では、提起された問題が冗談のように扱われることにより、議論すべき深刻な問題として位置づかず、また自分（ここでは母語話者）はそうした問題を作っている主体ではないと、その社会を構成するメンバーでありながら、他人事のように問題を眺めることにより、問題が宙に浮き、自己や自己が属す共同体の有り様を省察する基盤が形成されないまま流れているといえよう。

(4) 問題が提起者の思い込みで、実在しないものとして扱われる

これは非母語話者が提起した問題を、母語話者が、それは提起者の思い込みでありその

¹¹吉川(2001)は、滞日留学生と日本人の異文化間交流を目的とした講演会での談話を分析した結果、日本人参加者が留学生によって述べられた日本人についての批判的な評価を、自分とは異なる属性のものと位置づけ、留学生と友好的な社会関係を作ろうとしていたと報告している。

ような問題は実在しないものと位置づけ、対話の土俵がつくられなかったものである。

会話例 5 はグループでの話し合いのものではなく、6 日目の活動終了後の評価シート記入時に行われたやりとり場面である。活動が終わり、参加者がその日のクラスの感想を評価シートに記入している際、F5 が教室全体に向かって、『外人』と『外国人』の意味の違いについての問題を投げかけた。教室にいる参加者全員が F5 の話に耳を傾けており、その中から数名（実際このやりとりに意見を述べる形で参与していたのは F5 を含めて 8 名）が F5 の問題提起について意見を述べるのであるが、なかでも本研究が注目するのは、母語話者 J6 である。J6 は、F5 の問題提起に対して、それは F5 の思い込みであり問題ではないと一貫して主張する。この問題に関するやりとりは約 10 分間に渡って行なわれ、MT が、参加者の帰宅時間も迫っていたことから、途中で打ち切る形で終了する。話が続いていけば、F5 と J6 の対話に向けた進展もあったかもしれない。実際、F5 の意見に理解を示す母語話者も多くいた。しかし、J6 はこの日の評価シートに、外人も外国人も意味はやはり同じである、との意見を書いて帰っている。このことから、F5 と J6 との間で対話が実現されなかったものとして、この場面を分析の対象とした。F5 はトルコ出身の会社員、J6 は日本人で、元アナウンサー、現在は主婦である。なお、ここでは当日の活動で MT を務めた実習生も仲裁に入ったり終了を宣言するという関わり方をしながら、話し合いの環の中に入っている。

会話例 5 →非母語話者の問題提起箇所 →母語話者の対応箇所

<F5 が「外人」と「外国人」の言葉の意味について話題を切り出す>

⇒01F5：私の今ちょっと気になってるのは・・・多分外車は車だからそんな気にしないと思う、車だから。「外人」と聞いたらこの世界の人じゃなくて、他の世界の人という意味もあるんですね、外国といたらこの国じゃなくて他の国。なんか私は日本人の方から「外人」と聞いたらすぐ注意、注意する。注意する。私外人じゃなくて外国人、か、私も外国人だけど私からみたら日本人も外国人です。そのとき外人と聞いたらじゃあなたも外人ですといますから。

⇒02J6：でも日本人は外国人も外人もそんなにあの一意識して区別して使ってないと思う

03F5：でも「外人」と聞いています私

04J6：外人、外人ともいいますし外国人とも

<略：外車と外国人の違いについて F5 が説明し、参加者とやり取りをする>

⇒29J6：でもなんかあの結局日本の鎖国とかしたことから引きずってると思うんですけど、沖縄の人だって日本のあの一本土とか内地とかそういう風にいうところからあの一感覚的にあの外国の方が外人って言われるのが嫌だって聞いたことがありますけど

30F5：でも外人

⇒31J6：日本人はそんなにあの偏見を持ってうちとそとを区別してるっていうわけではないので、固有、まあなんていうのか、そこが日本人の閉鎖性で外と内を分けているところなのかなって思うんですけど、なかなかおらないじゃないかなと思いますよ

32J4：日本では外人っていう表記ないと思うんですけど、外国人になってる。で、アナウンサーも外人という言葉は使わないと思うんですね

33J6：なかなかだから/あのー

34J4： /そこらへんがなんか使い分けがあるのかなって

⇒35J6：で、結局そういう意見があるっていうところを鑑みてアナウンスとかするときには外国人とかいう表現にしてると思うんですが、辞書にも載ってるように差別的な用語でもなければ、あのーなんていう、悪い意味で使われているのじゃないので

→36F5：でもですね、普通のときいつも外国人とって、なんか怒ったとき外人っていったらその意味全然違うと思います

37MT：あー多分 J6 さんは外国人と外人同じ意味で使ってると思うんですが、多分どこかのどなたがちょっと日本人のそれを使い分けてるかもしれないっていう話だと思うんですけど

⇒38J6：あ、私がどっちを使うとかそういう問題じゃないです。あの例えばテレビとかなんかであの外国人に統一されてるっていうのは外国の方が外国人っていわれるのがよくって外人って言われるのが居心地が悪いっていう意見があるっていうのを鑑みて、よく思ってそういうような表記になりつつありますが、実際には辞書なんかでも書いてある通り、本当の意味ではあなた方が感じるというような悪い意味で日本人は全然使っていないっていうことです

→39F5：それはでも私たちからみたら違う

<この後参加者の間で外人と外国人についてのやりとりがしばらく続くが、以降 J6 は発言しない>

99MT：多分お急ぎの方もいらっしゃると思うので、もうちょっと話したい方はご自由に

<以降、F5 を含む数人の参加者が引き続きこの話題で話を続け、他の参加者はシートに記入をしたり帰宅の準備をする。J6 はその環の中に入らず評価シートへの記入を続ける>

【6 日目評価シート記入時後】

会話例 5 では F5 が、日本語の『外人』と『外国人』の意味の違いについて問題を提示している。それは二つの言葉はそれぞれ意味が異なり、『外国人』は他の国の人という意味であるが『外人』はこの世界の人ではなく他の世界の人という意味がある、だから自分は

日本人から『外人』と言われると非常に嫌な思いをする、というものである (01F5)。その F5 の問題提起を受けて J6 は、「でも日本人は外国人も外人もそんなに意識して区別して使ってないと思う」と二つの言葉の意味の違いはなく同じであることを述べる (02J6)。そして、よく外国人の人からそのようなことを聞くが、それは鎖国という日本の歴史から日本人のなかで内と外を区分する性質が残っているだけで、別に差別や偏見を含んで『外人』を使っているわけではないと述べる (29J6)。それに対して J4 が、でもアナウンサーは外人という言葉を使っていないしそういう表記も一般には見ないのでやはり何か使い分けがされているのではと、J6 の意見に疑問を投げかけるが (32J4,34J4)、J6 は辞書の記載を証拠として挙げ、『外人』には偏見の意味が含まれていないという主張を繰り返している (35J6)。その J6 の意見に納得しない F5 が、普段は『外国人』と言っている日本人が怒ったときに『外人』と言う、という自身の実体験を提示し、やはり二つの言葉の意味は「全然違う」と主張する (36F5)。しかしそれに対しても J6 は、辞書に書いてあるように両者の意味の違いはなく、「本当の意味ではあなた方 (外国人) が感じるというような悪い意味で日本人は全然使ってない」と、F5 の主張を完全に否定する発言をする (38J6)。このあとしばらく F5 と他の参加者の間で、2 つの言葉の意味の違いに関する意見の交換がなされるが、J6 は以降発言することなく、途中 MT が話を打ち切る形でこの問題についてのやりとりは終了する。

会話例 5 における問題点は、非母語話者が実生活において経験したことをもとに提起した問題を、聞き手である母語話者が、それは提起者の思い違いであってそのような問題は実際にはないと問題の存在自体を否定し、提起された問題が、両者の間で対話の土俵に乗らず平行線を辿っていることである。ここでは、非母語話者 F5 によって『外人』という言葉の意味が持つ問題が提起されている。これは普段私たちがよく耳にする問題ではないだろうか。しかし、ここでは F5 はその問題を世間一般で言われていることとして問題を提起しているのではなく、自分の経験を通して自分が実感したことをもとに問題を提起している。普段は『外国人』と言っている日本人の知人が怒ったときには『外人』と言うという自身の経験から、F5 はそこに強い偏見性を見てとり、両者の言葉の意味は全く違うと述べているのである。しかし、そうした実体験に基づく F5 の問題提起に対して、J6 は、それはあなたの思い違いでそのような問題は存在しないと、F5 の問題提起を退ける発言をする。こうした実際の経験から立脚している問題を否定する行為は、共生社会に向けて打開していかなければならない、社会に現にある問題の発現を阻む危険な行為だといえよう。

もうひとつこの会話において指摘したい点がある。それは、『外人』と言われる側がその言葉には偏見の意味が含まれていて問題だと述べ、言う側が悪気はないからそれは問題ではないと述べている点についてである。このように、ある出来事を巡って、それを起こしている側と起こされている側の主張が異なることは、ある問題を解決するにあたり非常

によく起こりうることを考える。しかし、起こしている側が、それは問題ではないと主張し、起こされている側の認識を変えるよう求めたとしたらどうだろう。それは問題の解決どころか、問題を力でもって封印することになり、結果双方の間に極めて強い力関係を生むものとなるだろう。対話的問題提起学習の場において目指されるものは、自己の枠組みのなかで行なっている、自分にとっては当たり前であり普通である言動を、相手の視点を内在化しながら批判的に見直していくことである。普段の何気ない自分の言動が、相手を不愉快にさせるものだとしたら、何が相手を不愉快にさせているのかを、相手の考えと照らしながら省察し改めていく姿勢が必要であることを、この会話は示しているといえる。

4.1.2 提起された問題が問題として取り上げられるが、問題が共有されずじまいになる

前節では、非母語話者によって提起された問題が、相手の母語話者によって問題として取り上げられず、両者の間に対話の土俵が成立しなかった会話例をその特徴ごとに見てきた。本節では、非母語話者によって提起された問題が問題として取り上げられ話し合いの土俵がつくられるが、問題が本質的なところでは共有されずじまいになるものである。これは、提起者である非母語話者が問題としてしていることと、聞き手である母語話者が認識したことの間に食い違いがあり、その食い違いが埋められずに終了するものである。なお、ここでは問題が提起されてからその問題についてのやりとりが終了するまでの全過程を詳細に見ていくため、会話をいくつか区切って記述していく。したがって会話全体の文脈を把握するために、本稿末に掲載した会話資料全文をまず参照されたい。

会話例 6 は、4 日目の「言葉」というテーマで活動が行なわれたときの話し合い場面で、会話参加者は F2、F5、J5、J7 である。以下それぞれの属性を紹介する。F2 は中国出身の 20 代の留学生である。滞日歴は 4 年で日本語力は超級レベルにあたる。F5 はトルコ出身の 30 代の男性会社員である。滞日歴は 3 ヶ月で日本語力は中級レベルにあたる。長身で色白の彼は、その外見からよく「アメリカ人、ヨーロッパ人に間違えられる¹²」という経験を持っている。J5 は 20 代の会社員である。日本人であるが外見や日本語の発音からよく外国人に間違えられるという経験を持っている。J7 は 40 代の英語教師である。職場に英語母語話者の同僚がいる。

ここでは、F5 が、普段の日常生活においてよく日本人に英語で話しかけられるという問題を提起し、参加者間でやりとりが展開していく。以下見ていくことにする。

会話例 6

<F5 が、旅行先で日本人に英語で話しかけられるという話を切り出す>

01F5 : そ、一番思っているのは、例えば私は旅行に行ったら日本語で話したい。で、そのときはむこう¹³から英語出てくる

02F2 : /あー

03J7 : /あー

04J5 : 私も経験したことがあります

05J7 : あー前に言ってましたよね、外国人と思われちゃうって

冒頭で F5 が、旅行に行ったときの話を切り出している（この発話では明示されていないが、F5 の指す「旅行」とは、日本での国内旅行と思われる）。F5 は旅行に行ったら日本

¹² コース中 F5 が述べていた言葉を抜粋した。

¹³ F5 は後半でこの「むこう」が日本人であることを明言している。そのためこの場面を非母語話者が母語話者との間の問題を提起しているものと同定した。

語で話したいと思っているが、日本人から英語が出てくると述べている (01F5)。それに続いて J5 が「私も経験したことがあります」と F5 と同じ経験をしたことを述べ (04J5)、それに J7 が「あー前に言ってましたよね、外国人と思われちゃうって」と J5 に確認している (05J7)。J5 は日本人であるが「よく外国人に間違えられる」とプログラム期間中何度も口にしていた。それをここで J7 は持ち出していると思われる。

06F5 : で、いやそのときはこの人英語分かると思って英語で言ったら、すみません、私は英語しゃべれないです

07J7 : 逆にね、逆に

08F5 : そのとき、なんで私は日本語で話してるのに英語で話してっていわれたいですね、いわれないですね

09F2 : へー

10J7 : 逆パターンね

F5 は、旅行先で自分に英語を話してくる人に英語で返したら、実はその人は英語が話せなかったと述べ (06F5)、そして「なんで私は日本語を話してるのに…」とそうした英語を話してくる相手側の行為に対して不快感を表明している (08F5)。F5 が旅行に行って遭遇することは、相手が一方的に F5 に英語を話しかけてくることなのか、あるいは F5 が日本語で話しているのに相手が英語で返してくることなのか、またどちらも該当するのかはここまでの F5 の発話からは分からない。しかし F5 に英語を話してくる相手は F5 が持つ何らかの特徴から非日本人性、つまり外国人性を見てとり、英語で話しかけていることが推測できる。この会話 5 の発話の中には、その外国人性が何であるかは明示されていないが、F5 はプログラム期間中自分の外見や容姿から「アメリカ人、ヨーロッパ人に間違えられる」と何度も口にしている。したがって F5 に英語を話してくる日本人は、F5 の容姿から彼が英語母語話者あるいは英語が分かる人だと思い込み、英語を話していることが推測される。

11F2 : J5、J5 さん

12J7 : J5 さん

13F2 : J5 さんも同じ経験が、どうですか

14J5 : あのー私、なんかデパートとか、買い物とか、ちょっと私が発音がおかしくなっているから、だから話すときに私は日本語で、あ、これは何ですか、これはどちらにありますかかっていうと英語で必ず返ってくる。OK? OK? とか。なんかすごく分かっているのに、すごくなんかすごくなんていうんですか、分からないから英語で話してあげようみたいなことがありました

- 15F2 : それはやっぱり気持ち悪いですか
- 16J5 : 気持ち悪い
- 17J7 : そういときは日本語で話して欲しい?
- 18J5 : はい、私は日本人、私は日本語がわかりますから
- 19F5 : でも私もそうだった。電車とか乗ってなんか分からないとき、誰に聞くんですね。
隣の人とか
- 20J5 : そうね、道とか降りる駅とかを聞くとね
- 21F5 : 日本人じゃないから漢字とか読めないし
- 22J7 : うんうんうん
- 23F2 : あー
- 24F5 : そのとき絶対英語出てくる
- 25J7 : あ、返事が
- 26F5 : This とか No とか
- 27J7 : あー

F2 が「J5 さん、J5 さん」と英語を話された経験があると述べていた J5 に呼びかけ、その経験について「どうですか」と尋ねている (11F2)。その質問に対して J5 は、デパートで買い物をしたときのことを例に挙げて答えている (14J5)。それは自分がデパートの店員に日本語で「これは何ですか」「これはどちらにありますか」と尋ねると英語で必ず返ってくるというものである。J5 は店員が自分に英語を話してくるのは、自分の日本語の発音がおかしくなっているからだと述べ、そうした店員の行為に対して「分からないから英語で話してあげようみたいな」と批判する発言をしている (14J5)。その J5 の経験に F5 が共通性をみてとったのだろう。「でも私もそうだった」と、英語で話しかけられた場面を「旅行」から「電車の中」という日常的な場面に切り替えて話を続け (19F5)、それについて J5 が「そうね、道とか降りる駅とかを聞くとね」と F5 の発話の不明瞭な部分を補いながら共感している (20J5)。引き続き F5 が、自分は日本人ではないため漢字が読めないこと、そして漢字が読めないとき隣りの日本人に尋ねると This とか No といった英語で必ず返されると、そのときの場面をより詳しく述べている (21F5,24F5,26F5)。その F5 の発言に J7 は「うんうんうん」と理解を示すようなあいづちを打ったり (22J7)、「あ、返事が」と F5 の発話を確認したり (25J7)、「あー」と F5 の話に関心を表す発言をしたりしている (27J7)。J7 のこうした発言はこの後のやりとりでも引き続き観察される。

- 28F2 : それぐらい分かりますよって
- 29F5 : いや分かるけどなんかもっと英語で話して、私と。でもほんと私英語でなんか言ったらそのとき分かりませんって

- 30F2 : はははは
- 31J7 : あー、え、聞くのは日本語で聞くの？
- 32F5 : はじめて日本語で聞きます、たとえばすみません
- 33J7 : 日本語で聞いて英語で返ってくるの？
- 34F5 : 英語で返ってくる。
- 35F2 : で、また F5 さんが英語でバーンとしゃべったら
- 36J7 : 聞くともう返ってこないの？
- 37F5 : もう返ってこない。
- 38F2 : もう何いってるか分からない、それまたおもしろい気がする
- 39J7 : あ一分かるような気がする
- 40F5 : 日本人はまだ日本語で言えます
- 41J7 : ああ、なるほどね
- 42F5 : それに私日本語の方が
- 43J7 : わかる
- 44F5 : 分かります
- 45J7 : なるほどね

ここで F5 が再び、相手が英語で返したのでこちらが英語で応じたらその相手が英語が分からなかったという話をしている (29F5)。それに対して J7 は「日本語で聞いて英語で返ってくるの？」(33J7)「聞くともう返ってこないの？」(36J7) などのように、そのときの状況を確認する質問を繰り返している。そして、日本人はまだ日本語で言えるし、それに自分は英語より日本語の方が分かると言う F5 に対して (40F5,42F5,44F5)、J7 は「なるほどね」(41J7,45J7) と理解を示す発言をしている。これら一連の J7 の発話から、J7 は F5 の話に耳を傾け共感していることが伺える。しかし、このあと J7 が F5 の意見に反対の意見を表明する。

- 46F5 : 今スポーツクラブでもそうですね
- 47J7 : うん、何？
- 48F5 : スポーツクラブに行ってるんです
- 49J7 : うんうん
- 50F5 : そこでも結構みんな話して、英語勉強してるひととか、なんか外国に行って
- 51J7 : うん
- 52F5 : 英語しゃべれる言葉話したり
- 53J7 : うん
- 54F5 : 私は英語そんなにきれいにしゃべれないから、私も日本語で話したい

55J7 : /うんうんうん

56F2 : /うんうんうん

57F1 : そのときなんか、私日本語で言って、向こうはいつも英語で

58J7 : 英語で。でもいいじゃない、それは

59F5 : いいけどなんか、コミュニケーションできなくなっちゃうんです

60J7 : でもお互いに理解してれば、いいと思うけど、コミュニケーションは

F5 は、場面を「電車」から自分が通っている「スポーツクラブ」に変えて、そこでも英語を勉強している人に英語で話しかけられると述べる (46F5,50F5,52F5)。そして「自分は英語そんなにきれいにしゃべれないから、私も日本語で話したい」と、英語に自信を持っていないことを打ち明ける (54F5)。これまで、自分が英語で応じたらその相手が英語が分からなかったと述べてきた F5 であるが、F5 自身も実は英語があまり上手ではなかったのである。自分は英語が話せるように見えるかもしれないが実はあまり上手ではない、だから日本語で話したいとここで F5 は述べている。その F5 の発話に対し、J7 は「うんうんうん」とうなずいている (55J7)。しかし続く F5 の「そのときなんか、私日本語で言って、向こうは英語で」(57F5) という発言の後に、J7 が「英語で。でもいいじゃない、それは」と F5 に反論をしている (58J7)。それを受けて F5 は「いいけどなんか、コミュニケーションできなくなっちゃうんです」と J7 の意見を受けつつ、コミュニケーションができなくなることを主張している (59F5)。それに対し J7 は「でもお互いに理解してればいいと思うけど、コミュニケーションは」と、言葉は違ってもお互いが理解しコミュニケーションが成立すればいいのではないかと意見を述べている (60J7)。

61F2 : うん、理解、理解ですよ

62J7 : /理解できれば

63F5 : /そのとき、隣の人たちみたらちょっと変と思う。

64J7 : あー、周り/の人が

65F2 : /あー

66F5 : 日本人は英語で話して、外国人は日本語で話して

67F2 : あー

68J7 : 私、あの、が、同じ先生で、えっと、やっぱりオーストラリアから来てる先生で日本語が上手な先生がいるんですよ。その先生は日本語で話し、私は英語で話して、話をしますよ。

69F5 : あ、それで

J7 の、言葉が違ってもお互いが理解できればいいのではないかと意見に F2 が「うん、

理解、理解ですよ」と賛同し (61F2)、それに続けて J7 が「理解できれば」と、自分の意見を繰り返し強調している (62J7)。それに対して F5 は「そのとき隣りの人たち見たらちょっと変と思う」と、周りの目を気にする発言をする (63F5)。それを受けて J7 は「あー、周りの人が」と F5 に共感を示すが (64J7)、続く F5 の「日本人は英語で話して、外国人は日本語で話して」(66F5) という発言に対し、J7 は自身の経験を引用してそれは別におかしいことではないと述べる (68J7)。ここで J7 が引用している自身の経験とは、オーストラリア出身の先生が日本語で話して、自分が英語で話すというものである。J7 の言う「オーストラリアの先生」とは、英語教員である J7 の職場の同僚であるが、その先生と自分は日本語と英語で話してコミュニケーションがとれている、だからやはり二人が話す言語がそれぞれ違っても問題はなく、お互い相手の言っていることが理解できればいいのではないかと、J7 は主張している。

70 J7 : でもそんなに私たちはいつもそうだから

71 F5 : いや私は

72 J7 : そんなにおかしい感じしないけど

73 F5 : 私、初めてだからそれ/は

74 J7 : /初めて知り合った人と

75 F5 : なんか・・・うー・しゃべれなくなるね

76 J7 : あー

77 F5 : もうなんて言えばいいですかと考える

78 J7 : 初めての人/だと

79 F5 : /うん

80 J7 : あとまわりが見てるから？

81 F5 : まわりちょっと変と思ってる

82 J7 : うんうんうんうん

83 F2 : でも初めて会う人は、やっぱりちょっと嫌ですよ

84 J7 : うんうんうん、初めて会う人はね、変な感じがするかも

85 F2 : こっちが一生懸命日本語話してるのに、/英語でバーンと

86 J7 : /うん うんうんうんうん

87 F5 : あれ、ひとりアメリカの友だちいます。アメリカの。彼で話すときすごい疲れま
す

88 J7 : あ、疲れる、はやい？

89 F5 : いや、半分英語、半分日本語。なんか、私は行きますじゃなくて、私は GO とか
<以降別の話題に移る>

【4 日目グループでの話し合い①】

J7 は、オーストラリアの先生と英語と日本語で話すのはいつものことなのでおかしい感じはしないと、引き続き自分の主張を正当化する発言をする (70J7,72J7)。それに対し F5 は、自分は「初めて」会った人に英語で話しかけられると意見を述べるのであるが (73F5)、この時点まで F5 の意見に反対意見を述べていた J7 が、F5 のこの「初めて」という言葉をキーワードにこの後次第に F5 の意見に賛同を示していく。以下最後まで見ていく。その F5 の発話に対して J7 は「初めて知り合った人と」と F5 の言葉を反復するように述べ (74J7)、F5 の「なんか・・・うー・しゃべれなくなるね」という発話に (75F5)、「あー」と共感を示すようなあいづちをうつ (76J7)。そして F5 の「もうなんていえばいいですかと考える」という発言に (77F5)、「初めての人だと」と、それが初めて知り合った人との間で起こったことであることを今一度確認する (78J7)。そして「あとまわりが見てるから？」と F5 の心情を確認する質問をし (80J7)、それに対する F5 の「まわりちょっと変と思ってる」(81F5)という答えを受けて、「うんうんうんうん」とうなずいている (82J7)。そして、F2 の意見も受けて「うんうんうん、初めて会う人はね、変な感じがするかも」と、自分の意見を変化させ、F5 の心情を理解し共感する発言をしている (84J7)。この問題に関する一連のやりとりは、F5 が異なる話題を持ち出すことで終了する (87F5)。

会話例 6 は、非母語話者 F5 が母語話者との間で普段抱えているコミュニケーション上の問題を提示している。それは、自分は日本語で話したいのに母語話者からは英語で話しかけられるというもので、英語があまり上手ではない F5 にとって、それはとても不快であり困惑するものであるというものである。この F5 の問題提起に対する母語話者 J5 と J7 の反応であるが、まず J5 は「私も同じ経験があります」と F5 と同一の経験があることを表明している。会話例 2 で、非母語話者の経験を母語話者が自分も同じ経験をしたことがあると述べ、問題を日本に限らずどこにでもある一般的なものとする発話行為が観察された。しかしここで J5 が F5 と同じ経験があると述べたのは、その問題を日本に限らずどこにでもあるものと認識しているからではない。J5 は母語話者であるが、自分の外見や日本語の発音から「よく外国人に間違えられる」とコース中何度も述べており、そうした自身の経験に基づき母語話者側に問題提起をする場面がコース中何度か見受けられた。ここでの J5 の発話は、F5 の提起している問題を日本に確かにある問題だと同意し、F5 の問題提起をサポートしているものであるといえよう。実際、J5 がデパートでの経験を述べたあとに、F5 が J5 の経験に共通性を見て取り、より日常的な電車の中という場面に切り替えて問題を再提起しているところでは、J5 が F5 の発話を補って主張をサポートしているのが確認できる。

次に J7 であるが、J7 はやりとりの前半部分において、F5 の意見に頷いたり、その状況を詳細に確認したり、F5 に対して共感を示す発言を繰り返している。しかし後半、その F5 の意見に J7 が反対意見を述べる。それは、日本人が英語で話しかけてきてもお互いが

理解できればいいじゃないか、というもので、J7はその意見の根拠として、同僚のオーストラリアの先生との話を持ち出している。それは、オーストラリアの先生が日本語で話し自分が英語を話しそれでコミュニケーションが成立しているというもので、この経験をもとに J7 は言語がそれぞれ違って問題はなく、お互い相手の言っていることが理解できればよいとの意見を述べる。

しかし、ここで今一度確認したいのは、F5 が「アメリカ人、ヨーロッパ人」に似た容姿をもつ人物であること、電車やスポーツクラブなど公共の場でよく日本人に英語で話しかけられること、そして F5 はあまり英語に自信を持っていないこと、である。つまり、F5 は自分の容姿から周りに英語を話すことを期待されるが、その英語がうまく話せない人物なのである。ここで F5 は、自分が日本語で話して日本人が英語で返すという言語の違いを問題にしているのではなく、自分がその外見から周りに英語を話すと期待され英語で話しかけられるが、その英語が上手に話せないため、相手の言っていることが理解できず「コミュニケーションができない」という問題を主張しているのである。それはまた、英語を話すだろうというプレッシャーの中に置かれた自分の状況を訴えるものでもあるだろう。しかしそこに J7 が反論の根拠として引用した自身の経験はオーストラリア出身の先生、つまり英語母語話者と思われる人物との会話であり、それは英語母語話者ではない F5 の状況とは大きく異なるものである。そうした F5 の置かれている状況を J7 は想像することができず、オーストラリアの先生との経験から、英語を話したい人は英語で話して日本語を話したい人は日本語で話す、それでお互い理解できて「コミュニケーションができる」のだからいいじゃないかと意見を述べているのである。

双方がお互い自分の主張を述べ合うなか、この一連のやりとりは、最後 J7 が F5 の意見に理解を示すことで終了する。そのきっかけとなるのは、J7 の「(オーストラリアの先生と英語と日本語で話すのは) いつも そうだからおかしい感じはしない」という意見に対する、F5 の「私、初めてだから (=初めて会った人に英語で話しかけられる)」という応答である。しかしそれは J7 が、F5 が日本語で話して相手の日本人が英語で話すという状況での F5 の心情を、初めて会った日本人からされるのは不快だという点から捉え直していくのであって、F5 が真に論点としたかった部分とは異なる部分での理解である。F5 は初めて会う人に英語で話しかけられるから「なんか、うー、しゃべれなくなるね」(75F5) なのではなく、周囲から英語を話すと期待された状況のなかで英語が上手に話せないから「なんか、うー、しゃべれなくなるね」(75F5) なのである。

会話例 6 は、母語話者が自分とは異なる非母語話者の意見を受け止め、自分の考えを変化させている点で、一見、両者の間で対話が行なわれている会話のように見える。しかしそれは非母語話者が問題としたかった部分とは異なる部分での母語話者の理解であり、両者の間には認識の食い違いがある。言葉の上では相互理解に向けた話し合いがなされているように見えても、その内実は異なることがあることを、この会話は示しているといえる。

4.2 考察

以上、本章では、非母語話者によって、母語話者との間で抱えている問題が具体的に提起されているながら対話の実現しなかった場面を取り上げ、母語話者と非母語話者の間でどのようなやりとりが行なわれていたかをその特徴毎に記述・分析してきた。対話に至らなかった会話の特徴をもう一度整理すると、それは大きく二つのパターンに類別することができた。ひとつは、提起者（ここでは非母語話者）によって提起された問題が、聞き手（ここでは母語話者）に問題として認識されず、対話の土俵に乗らないまま話題が移行したり転換したりするパターンである。そしてもうひとつは、提起された問題が問題として認識され話し合いの土俵が作られるが、問題が共有されずじまいになるもので、それは提起者と聞き手の間で問題の認識についての食い違いがあり、対話をしているようでいながら、実は対話の実現されていなかったものである。さらに前者は、聞き手が提起された問題をどう認識するかによって4つに下位分類することができた。それは、「問題が一般的なものとして扱われる」「問題が偶然的なものとして扱われる」「問題が冗談かつ、他人事のように扱われる」「問題が提起者の思い込みで、実在しないものとして扱われる」というものである。本節ではこれらの分析結果を踏まえて、対話の実現を困難にしている要因について総括的な考察を試みるとともに、対話的問題提起学習の進展に向けてひとつの提案を試みたい。

4.2.1 対話の実現を困難にしている要因

(1) 自己の枠組みを省察することの難しさ

まず、対話の実現を困難にしている大きな要因のひとつに、自己の枠組みを省察することの難しさが挙げられよう。本事例では大別して、提起者が問題としていることを聞き手が問題と思わない、あるいは問題だと認識してもその問題の本質が共有されないということが観察されたのであるが、それは普段私達がいかに自己の枠組みのなかで相手の意見を捉え、判断しているかということを実に表しているものといえる。私たちは日常生活において、自分が思う「普通」の中で物事を考え判断し行動している。その「普通」（あるいは「枠組み」）は、個々人のそれまでの経験や社会的環境により形成されていくものであるため、一人一人が異なるものを持っている。したがって「私」と目の前にいる「あなた」の枠組みは、同じ文化的背景を持つ者の間でも当然違ってくるわけであるが、それが言語や文化を異にする者同士となると、互いの価値観や生活習慣などその相違の度合いは更に深まることが予想される。現在、その相違が原因で、母語話者と非母語話者が同じ地域社会で生活する上で多くの問題が生じている。本事例で、非母語話者が提起している問題もその中のひとつだと言えよう。対話的問題提起学習では、その母語話者と非母語話者の摩擦から生じる問題を、両者が対話を通じてお互いの枠組みを省察しながら、協働的に解決していくことが目指されるのであるが、相手の「問題」を認知する時点ですでにバイアス

がかり、対話の土俵に乗らなかつたり、乗ったとしても問題が共有されなかつた本研究の事例を踏まえると、それは言うほど簡単ではないことが窺える。

事例のなかで、日本での近所づきあいの希薄さに疑問を持ち問題提起をした中国出身の留学生 F1 が、母語話者 J9 からそれは普通のことだと返され、それ以上の話し合いが進まなかつたものがあつた（会話例 1）。後日 F1 にフォローアップインタビューを行ない、国での近所づきあいについて尋ねたところ、中国では日本と違って隣人とのつきあいが親密であることを述べていた。J9 と同じように、F1 も自身がこれまでの経験のなかで涵養してきた近所づきあいに対する価値観、それも J9 とは大きく異なる価値観を持っていたのであるが、結局その差異を J9 が知ることのないまま、やりとりは終っている。両者のこうした差異こそが問題の原因であり、解決に向けて両者が歩み寄るためには、この差異を明確に認知することが何より必要となってくる。しかし、自己の枠組みのなかで相手の意見を捉え安直に判断を下すことで、この差異は認知されないばかりか、共生に向けて打開していかなければならない問題の発現をも阻んでいる。そして、そのような安直な判断は両者の学びの機会を喪失し、時として相手の文化的価値を見誤る危険性をも持つだろう。異なる枠組みを持つ他者との対話を実現するためには、自分の考えがいかにか自己の枠組みに捉われたものであるかを認識するとともに、相手の枠組みは自分のと同様ではないこと、そして自分と同じように相手もそれらを大切にしているのだという相手の規範を尊重する姿勢が求められよう。

（2） 問題に対しての客観的姿勢

対話を困難にしている二つ目の要因として、問題に対しての客観的姿勢を指摘したい。これは会話例 4 で、非母語話者の問題提起に対して母語話者が、提起された日本人と自分とを区別する発言を行なっていたが、そうした問題を他人事のように扱う発言に加え、他の事例でもしばしば観察された、母語話者の非母語話者に対しての「アドバイスの発言」もこの中に含まれると言えよう。例えば、会話例 3 で、母語話者 J8 が、小学生のときに来日したブラジル出身の F7 の「日本人生徒からポルトガル語を使わないでと言われた」という問題提起に対して、それは偶然的な経験だと述べたあとに、そんなこと気にしないで生活していかなければならないよと助言を行なっている。このような母語話者側の行為は、非母語話者が日本社会で直面している困難点に対して、母語話者がこの日本社会をよく知っているいわばホストとして自己を位置づけ、問題解決のためのアドバイスをしているものと思われる。このようなアドバイスの発言は、先行研究でも指摘されているように、自分の規範を相手に強要するという意味で共生の理念に反し問題視されるものでもある（金・野々口 2005）。加えて本研究では、この助言という行為が、提起された問題に対して自分はその問題を生み出している主体とは考えずに、一步引いたところから問題を客観視している姿勢の表れであるとし、対話を阻む要因として指摘したい。地域の対話的問題

提起学習では、母語話者と非母語話者の文化的枠組みの相違から起こる日常的な問題が取り上げられる。その文脈下では、本来地域の構成員である双方が共に問題を作り出している主体と位置づけられる。その構成員が問題に対して自身をまるでアドバイザーのように位置づけて助言を行なう、その限りにおいては、対話は生まれず、問題の根本的な解決は望めなくなる。地域の問題が実質的な解決へと向かうには、両者が共にその問題に関わる主体として自己を位置づけ、各々の規範を省察する姿勢が必要となってくる。

(3) 対話と普段のコミュニケーションスタイルの違い

ここまでは、主に問題提起場面における、問題を提起された聞き手側の姿勢に焦点を当て、その問題点を指摘してきた。しかし、一方、提起者側も、自分が提起した問題を聞き手が問題として取り上げない姿勢を示したとき、その姿勢に対して意見を述べたり、話題が移行してもそれ以上問題を提起するなどの行動をおこしていない点は注目したい。対話は両者の相互作用によって成立するものである。したがって、こうした提起者側の姿勢も対話の実現を難しくしている要因のひとつとして位置づけられるだろう。提起者側がそれ以上の問題提起を行なわなかった大きな要因の一つとして考えられるのは、対話が求めるコミュニケーションスタイルと日常生活におけるやり取りのコミュニケーションスタイルの違いであろう。普段のコミュニケーションにおいては、相手と良好な社会的関係を作るために協調や同調といったことが重視され、相手の意見に異を唱えることは敢えて回避される傾向がある。提起者がそれ以上の提起を行なわなかったのは、聞き手である母語話者と意見が衝突することを避けたためであろう。しかし柄谷(1992)は、対話は異なる考えを持つ他者との向かい合った関係の中でのみ成立すると述べる¹⁴。自分とは異なる見解を持つ他者と向き合うことで初めて自分が暗黙のうちに持っていた内部閉鎖的な規範(佐藤公治 1999)に気づくのであるが、そうした両者が向かい合う関係性はしばしば「対立」と置き換えられることがある。無論、両者が分かりあうことを前提とせず差異を強調するだけでは際限なく対立が起こるだろう。しかし、フレイレ(1970)が指摘するように、両者が分かり合えるという基本的な信頼のもと、異なる相手との相互作用を通じて何かを創り出せるという期待を寄せるならば、そこには対話が生まれる。対話の場においては、日常のおしゃべりや雑談とは違うコミュニケーションスタイルが求められることを、対話に臨む当事者がまずもって意識する必要があるだろう。共生という同一目標の達成に向けて相手を信頼し、対立を恐れずに自分の意見を述べる、そして相手の意見を受けとめる。そうした対話に対する姿勢の涵養が必要となってくる。

¹⁴ 柄谷(1992)は、異なる規範を持つ他者との関係性を「向かい合わせの関係」と呼び、村松(2001)は「対峙性」と呼んでいる。

4.2.2 対話的問題提起学習の進展に向けて

最後に、母語話者と非母語話者の相互学習を促す学習法として期待される「対話的問題提起学習」が今後益々進展していくためのひとつの提案を試みたいと思う。

母語話者と非母語話者の共生を目指して地域日本語教育のあり方が見直されるなか、両者の対等性を保障しながら相互学習を実現する新しい学習法として対話的問題提起学習が注目され、近年その実践が報告されている。そこでは学習成果と合わせてシラバスや手順が紹介されるとともに、学習教材の開発に向けた試みがなされているところもある（野元2000など）。そうした手順の提示や教材開発の動きなどを見ると、対話的問題提起学習が少しずつマニュアル化、あるいはパターン化されつつある危惧を感じる。無論、新しい試みによる知見を広く共有するためには実践の報告は不可欠であり、またそうした知見の蓄積によって方法がある一定程度定型化されることは、これから実践しようとしている人達を強力にサポートするものとなるだろう。しかし一方で、その通りに行なえば容易に対話の実現されるかのような印象を与える危険性があるのも事実である。対話はそこに参加する人達によってその時その場所で動的に創りあげられ展開されていくものである。したがって、そこでは当然シラバスや手順の通りにいかない予想外のことも起こりうる。

本研究が対象とした事例のなかにも2点、ワラシュタインが提示する対話のステップの一部を実践しながらも、それが対話に結びつかなかったものがある。ワラシュタインの対話のステップは、①「いつ、どこで、誰が、何を、どうしたか」という事実確認を通じた状況の把握；②「そこではどういうことが問題になっているか」という問題の把握；③「あなたにも似たような経験があるか」という自己の過去の経験の振り返り；④「どうしてそのような問題が起こるのか」という問題の原因についての省察；⑤「その問題はどうしたら解決できるのか」という解決策の検討、の5つの項目で構成されている。本研究で取り上げた事例の中で、提起者が「日本人に英語で話しかけられるという」という問題を提示した際、聞き手がそのときの状況を詳細に確認している場面がある（会話例6）。これは対話のステップの①が両者の間で実践されているケースだといえるが、そうした事実確認によりそのときの状況は双方で共有されながらも、核となる問題の本質は共有されず、結果対話を導くものとはならなかった。またステップの③についても、問題の共有が参加者の間でなされながらも、対話をさらに展開していくには至らず、むしろ対話のそれ以上の展開を困難にし、ブレーキの役割を果たしている場面もあった（会話例2）。本研究がフィールドとした実践はワラシュタインの対話のステップを意識したものではなく、ここで提示したものは参加者の中で偶発的に起こったものであるため、対話のステップをきちんと踏んでいたらまた違った展開になっていたかもしれない。しかしここで言いたいのは、そうしたステップやシラバスそのものへの批判ではなく、方法の提示とあわせた実証研究の必要性である。それらを実践したら参加者の間でどのような相互行為が生まれ、それはどのような結果を生んでいたのか、そしてその方法にはどのような困難点や落とし穴があるの

かを学習成果と合わせて詳細に記述し検証していく必要がある。対話的問題提起学習が共生社会を実現する学習法として耐えうるかどうか、その真価が問われるのはこれからであり、またそれは実践者の、この学習法をより精緻化していこうという姿勢にかかっているといえる。現場の豊かなアイデアを共有しながら、それを実証的に検証し確かな知見を蓄積していく、そうした実践者の姿勢が対話的問題提起学習の可能性を広げ、地域日本語教育を、多言語多文化社会を実現する場に牽引する力となるだろう。

第5章 結論

本章では、本研究で得られた知見を振り返り、日本語教育への示唆と今後の課題を述べる。

5.1 まとめ

本研究では、地域の母語話者住民と非母語話者住民を対象に対話的問題提起学習を行なう際に直面する実践上の困難点を実証的に明らかにすることを目的に、対話的問題提起学習の実践の場における、参加者間のやりとりを記述してきた。具体的には、非母語話者によって、母語話者との間で抱えている問題が具体的に提起されながら対話が実現しなかった場面を取り上げ、聞き手である母語話者がその問題をどのように受け止め、両者の間でどのようなやりとりが展開されていったのかを徹視的視点から分析した。その結果、まずは、大きく二つのパターンが観察された。ひとつは、非母語話者によって提起された問題が、相手の母語話者によって問題として取り上げられず、両者の間に対話の土俵が成立しなかったものである。これは母語話者が、非母語話者が提起した問題を、問題として認識しなかったためであるが、その認識の仕方からさらに以下の四つに下位分類することができた。

- 1) 問題が一般的なものとして扱われる
- 2) 問題が偶然的なものとして扱われる
- 3) 問題が冗談、かつ他人事のように扱われる
- 4) 問題が提起者の思い込みで、実在しないものとして扱われる

ふたつめは、非母語話者によって提起された問題が問題として取り上げられ、話し合いの土俵がつけられるが、問題が共有されずじまいになるものである。これは提起者である非母語話者が問題としていることと、聞き手である母語話者が認識したことの間に食い違いがあり、その食い違いが埋められないまま次の話題に移行してしまうもので、対話をしているようであるが、実は対話が実現されていなかったものと言えるものである。

これら分析結果を踏まえて、本研究では、対話を困難にする要因について総括的な考察を試みた。本研究が提示したその要因は、「自己を省察することの難しさ」「問題に対する客観的姿勢」、そして「対話と普段のコミュニケーションスタイルの違い」の3つである。これらは「対話的問題提起学習」という場が生む難しさであり、これらの要因から、対話を実現するために涵養すべき具体的な姿勢を提示した。

以上のことから、本研究は、対話的問題提起学習の実現に向けた具体的な知見を示したと考える。

5.2 日本語教育への示唆

本研究における、対話的問題提起学習中の母語話者と非母語話者の相互行為の分析は、ある特定のフィールドを対象とし、解釈的な手法を用いていることから、この結果を広く一般化することはできない。しかしながら、多言語多文化共生を視野に入れた地域日本語教育に対して次のような示唆ができると考える。

本研究は、近年地域日本語教育のオータナティブとして注目されている対話的問題提起学習の実践において、対話の実現を困難にしている要因を明らかにした。対話的問題提起学習を採用している教育現場は、まだ限られてはいるものの、今後、共生社会の実現に向けて、こうした母語話者と非母語話者の対話を基調とした活動が試みられるようになるだろう。しかし、従来の<教える－教えられる>の関係を取り除き、両者が対等な立場で対話をするという一見平易に見えるこの活動が、実は非常に困難を伴うものであることは、あまり認識されていないのではないだろうか。異なる枠組みを持つ他者との共生や対話は、語られるよりもずっと難しいものなのである。したがって地域日本語教育が共生の場としてその役割を果たしていくためには、計画をもった活動のデザインが必要となってくる。そうした活動のデザインにあたり、実践で遭遇するであろう困難点をあらかじめ認識し対応を考えておくことは、対話を実現するための重要な要素となるだろう。無論、ここで得られた結果は困難点の一側面を明らかにしたにすぎないが、対話を導くためのひとつの手立てになればと願う。

5.3 今後の課題

今回は、対話が実現しなかったと解釈される場面を取り上げ、そこで行なわれている母語話者と非母語話者の相互行為を局所的に記述し、その特徴を浮き彫りにすることに焦点をあてた。しかし佐藤公治(1999)も指摘するように、今後はそうした相互作用の一時的な過程を、連続的な時間の蓄積としてつなげてみていく必要があると思われる。実際参加者は、短時間の話し合いの中で考えを変化させていくというよりはむしろ、話し合いの積み重ねの中で、少しずつ意識を変化させていっていた。そうした意味では、本研究の事例も、その場では対話が実現されなかったものの、長期的な視点で見れば、第三の枠組みが生み出される過程の一ステップとなるかもしれない。今後は、活動後の参加者へのフォローアップインタビュー等も含めて、縦断的に対話的問題提起学習の実践を検証していく必要があると考える。

また今回は、MT 以外の実習生は、参加者との対話を等身大で試み話し合いに参加していたことから、グループメンバーの一員として分析を行なった。しかし実習生は、活動の準備を通して一般の参加者とは異なる意識で対話に臨んでいたものと思われる。実際、参加者に働きかけている場面も観察されたことから、今後は、こうした実習生の発話に注目し、対話を方向づけていく触媒者(岡崎 2002)の役割を追求することも重要な課題の一つ

となるだろう。

以上を踏まえた上で、多言語多文化共生社会を切り開く可能性を内在した「対話的問題提起学習」をより精緻化していくために、今後も実践を多角的に検討し、更なる知見を蓄積していきたい。

引用文献

- 秋田喜代美(2005)「学校/学級文化の生成と学習－学校機能の分析」鹿毛雅治(編)『教育心理学の新しいかたち』誠信書房 111-130.
- 足立祐子・松岡洋子(2001)「地域の日本語学習支援－多文化間交流の視点からの提案－」『異文化間教育学会第22回大会発表抄録』
- 新矢麻紀子(2005)「地域日本語教育の功罪とホスト社会の変容を目指して」『2005年度日本語教育学会春季大会予稿集』230-231.
- 石井一成(1998)「地域の日本語支援の場におけるリテラシー行動の類型化の試み－リテラシー理論と言語管理理論から－」『日本語教育』98,109-120.
- Ohri Richa(2005)「母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築 批判的談話分析の観点から」WEB版リテラシーズ第2号(1) くらしお出版,1-8.
- 岡崎敏雄・西川寿美(1993)「学習者のやりとりを通じた教師の成長」『日本語学』12,31-41.
- 岡崎眸(2002)「多言語・多文化共生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成果報告書(C)(2)研究代表者 岡崎眸 299-321.
- 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研究成果報告書(C)(2)研究代表者 岡崎眸 322-339.
- 岡崎眸(2005)「年少者日本語教育の課題」『共生時代を生きる日本語教育－言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集－』凡人社 165-179.
- 尾崎明人・内海由美子・岡崎敏雄・杉澤経子・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』平成11年度文化庁日本語教育研究委嘱最終報告 190-202.
- お茶の水女子大学大学院博士前期課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース教育実習報告書編集委員会(2000)『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』研究代表者 岡崎眸
- お茶の水女子大学大学院博士前期課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース教育実習報告書編集委員会(2001)『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』研究代表者 岡崎眸
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース(2002)『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』平成11～13年度科学研究費補助金研究 研究成果報告書(実践報告編) 研究代表者 岡崎眸
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース(2003)『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』平成14年度科学研究費補助金研究 研究成果報

- 告書（実践編）研究代表者 岡崎眸
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース(2004)『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』平成 15 年度科学研究費補助金研究 研究成果報告書（実践編）研究代表者 岡崎眸
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース(2005)『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』平成 16 年度科学研究費補助金研究 研究成果報告書（実践編）研究代表者 岡崎眸
- 柄谷行人(1992)『探求 I』講談社
- 金珍淑・野々口ちとせ(2005)「多言語多文化教室における参加者間の談話分析－非対称な力関係を示す発話行為を中心に－」『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 16 年度科学研究費補助金研究 研究成果中間報告書（研究論文編）
- 佐久間孝正(1996)「地域社会の「多文化」化と「多文化主義教育」の展開－イギリスの「経験」、日本の「可能性」－」広田康生(編)『多文化主義と多文化教育』明石書店 35-65.
- 佐藤公治(1999)『対話の中の学びと成長』金子書房
- 佐藤郡衛(1999)『国際化と教育－異文化間教育学の視点から－』日本放送出版協会
- 杉澤経子(2000)「「地域日本語共育」研究とネットワーク構築のために」『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』平成 11 年度文化庁日本語教育研究委嘱最終報告 140-154.
- 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視点から－」『世界の日本語教育』13,1-18.
- 田中望(1996)「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之（編）『日本語教育・異文化間コミュニケーション－教室・ホームステイ・地域を結ぶもの－』（財）北海道国際交流センター 23-37.
- 短期留学生に対する日本文化研究特別カリキュラムの実施及び教材開発プロジェクト (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
- 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－言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集－』凡人社 311-325.
- 野元弘幸(1996)「機能主義的日本語教育の批判的検討－「日本語教育の政治学」試論－」『埼玉大学紀要教育学部（教育科学Ⅱ）』45 巻第 1 号,89-97.
- 野元弘幸(2000)「研究ノート 課題提起型日本語教育の試み－課題提起型日本語学習教材の作成を中心に－」『東京都立大学人文学報』308 号,31-54.
- 春原憲一郎(1999)「学習者を支援するネットワークとは何か」『JALT 日本語教育論集』4

号,52-55.

広田康生(1996)「総論－多文化化する学校・地域社会 外国人児童生徒問題を出発点にして」

広田康生(編)『多文化主義と多文化教育』明石書店 15-33.

ウヴェ・フリック (小田博志・山本則子・春日常・宮地直子訳) (2002)『質的研究入門：〈人間の科学〉のための方法論』春秋社

古川ちかし・山田泉(1996)「地域における日本語学習支援の一側面」『日本語学』15,24-34.

文化庁(編)(2004)『地域日本語学習支援の充実－共に育む地域社会の構築に向けて－』国立印刷局

松下佳代 (2005)「活動と物語－教育実践の事例研究を通して－」鹿毛雅治(編)『教育心理学の新しいかたち』誠信書房 203-226.

宮崎清孝 (1998)「心理学は実践知をいかにして超えるか－研究が実践の場に入るとき－」佐伯胖, 宮崎清孝, 佐藤学, 石黒広昭 編 『心理学と教育実践の間で』 東京大学出版会, 57-101.

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

森本郁代(2001)「地域日本語教育の批判的再検討－ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して」野呂香代子,山下仁 (編)『「正しさ」への問い－批判的社会言語学への試み』三元社,215-247.

吉川友子(2001)「「異文化間交流」の実際－滞日留学生と日本人の相互行為分析から」野呂香代子,山下仁 (編)『「正しさ」への問い 批判的社会言語学の試み』三元社,183-214.

Nina, W. (1983) *Language and culture in conflict : problem-posing in the ESL classroom*. New York : Addison-Wesley.

Paulo, F. (1970) *Pedagogia do Oprimiso*. (小沢有作・楠原章・柿沢秀雄・伊藤周 訳 1979 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房)

稿末資料

会話例 6

<F5 が、旅行先で日本人に英語で話しかけられるという話を切り出す>

01F5 : そ、一番思っているのは、例えば私は旅行に行ったら日本語で話したい。で、そのときはむこうから英語出てくる

02F2 : /あー

03J7 : /あー

04J5 : 私も経験したことがあります

05J7 : あー前に言ってましたよね、外国人と思われちゃうって

06F5 : で、いやそのときはこの人英語分かってと思って英語で言ったら、すみません、私は英語しゃべれないです

07J7 : 逆にね、逆に

08F5 : そのとき、なんで私は日本語で話してるのに英語で話してっていわれたいですね、いわれないですね

09F2 : へー

10J7 : 逆パターンね

11F2 : J5、J5 さん

12J7 : J5 さん

13F2 : J5 さんも同じ経験が、どうですか

14J5 : あのー私、なんかデパートとか、買い物とか、ちょっと私が発音がおかしくなっているから、だから話すときに私は日本語で、あ、これは何ですか、これはどちらにありますかっていうと英語で必ず返ってくる。OK? OK? とか。なんかすごく分かっているのに、すごくなんかすごくなんでいうんですか、分からないから英語で話してあげようみたいなことがありました

15F2 : それはやっぱり気持ち悪いですか

16J5 : 気持ち悪い

17J7 : そういうときは日本語で話して欲しい?

18J5 : はい、私は日本人、私は日本語がわかりますから

19F5 : でも私もそうだった。電車とか乗ってなんか分からないとき、誰に聞くんですね。隣の人とか

20J5 : そうね、道とか降りる駅とかを聞くとね

21F5 : 日本人じゃないから漢字とか読めないし

22J7 : うんうんうん

23F2 : あー

24F5 : そのとき絶対英語出てくる

25J7 : あ、返事が
26F5 : This とか No とか
27J7 : あー
28F2 : それぐらい分かりますよって
29F5 : いや分かるけどなんかもっと英語で話して、私と。でもほんと私英語でなんか言っ
たらそのとき分かりませんって
30F2 : はははは
31J7 : あー、え、聞くのは日本語で聞くの？
32F5 : はじめて日本語で聞きます、たとえばすみません
33J7 : 日本語で聞いて英語で返ってくるの？
34F5 : 英語で返ってくる。
35F2 : で、また F5 さんが英語でバーンとしゃべったら
36J7 : 聞くともう返ってこないの？
37F5 : もう返ってこない。
38F2 : もう何いってるか分からない、それまたおもしろい気がする
39J7 : あ一分かるような気がする
40F5 : 日本人はまだ日本語で言えます
41J7 : ああ、なるほどね
42F5 : それに私日本語の方が
43J7 : わかる
44F5 : 分かります
45J7 : なるほどね
46F5 : 今スポーツクラブでもそうですね
47J7 : うん、何？
48F5 : スポーツクラブに行ってるんです
49J7 : うんうん
50F5 : そこでも結構みんな話して、英語勉強してるひととか、なんか外国に行って
51J7 : うん
52F5 : 英語しゃべれる言葉話したり
53J7 : うん
54F5 : 私は英語そんなにきれいにしゃべれないから、私も日本語で話したい
55J7 : /うんうんうん
56F2 : /うんうんうん
57F1 : そのときなんか、私日本語で言って、向こうはいつも英語で
58J7 : 英語で。でもいいじゃない、それは

