

早稲田大学大学院日本語教育研究科

修士論文概要

論文題目

接触場面における「伝え合い」は何を可能にするのか
—「共通理解」を共有するプロセスを見つめ直す—

早稲田大学大学院日本語教育研究科

岡田 亜矢子

2007年 9月

序章 本研究の目的

本研究は、接触場面での「伝え合い」における「共通理解」を共有するプロセスを見つめ直すことを目的に行う。理解の共有を見つめ直す観点は次の二つとする。

- (一) 伝え合うという相互行為そのものを見つめ直すこと
- (二) 「伝え合い」における「共通理解」を共有するプロセスにおいてどのような学びが得られるのかを見つめ直すこと

「伝え合い」において、話し手は伝えたいと思っている内容や世界をもっており、その内容・世界を相手に理解してもらいたいと思っている。そして聞き手である相手は、話し手の伝えたい内容・世界を理解しようとして「伝え合い」を行う。こうした「伝え合い」には、言語を媒介として情報が行き来しているだけではなく、話し手の伝えたいという思いと、聞き手の理解しようとする姿勢が関わっていると筆者は考える。そして理解を共有する際に大切なのは、当該言語の NS であるか NNS であるか、母語なのか外国語なのかではない。話し手と聞き手がいかに「受けとめ」と「働きかけ」をするか、相手に対する姿勢が「共通理解」の共有に大いに関わってくると考える。今や日本の地域社会において、外国人と日本人が同じ地域の住民として暮らすという現実珍しいことではない。外国人住民は地域で生活を始めた途端、日本人と関係を構築していく必要に迫られる。同じ地域の住民として、双方が「伝え合い」をしていくことが、より一層重要となるであろう。そして「伝え合い」を重ねていくうちに、両者には徐々に信頼関係が生まれ、人間関係も構築されていくのである。したがって本研究では、「伝え合い」をとりあげ、そして「伝え合い」におけるさまざまな現象の中から、「共通理解」を共有するプロセスを見つめ直すことを目的とする。

第二章 先行研究と本研究の意義

本章ではまず、「伝え合い」は何のために行われ、伝え合うために何が行われているかを概念レベルで検討した。次に「伝え合い」を通じて、人間関係を構築していくことがより必要である「地域日本語教育」をとりあげ、地域日本語教室に関する議論や提案と、それに対する現状と問題をまとめた。研究者や実践者による議論や提案と、現場ボランティアの状況との間には乖離がみられ、それらをつなぐ一つの試みとして、「共生日本語教育」が問題提起的に提案された。そして、「共生日本語教育」などの新しい取り組みを実践レベルで検討するために、地域における新たな取り組みに関する具体的な実践報告、研究報告を

とりあげた。多文化共生の実現に向け、研究者や各地域における先駆的な実践者たちがさまざまな取り組みを行ってきている。しかしその数はまだ少ないと思われ、研究報告という形で出されているものはもっと少ない。本章でとりあげた報告も、大学院生の教壇実習用のクラスで行われているもので、それらの多くが、内省や参加者たちの変容などの意識面に観点を置いていた。また報告書の中で、意識面ではなく言語面における「共生日本語」そのものの談話を記述し分析しているものは、筆者の管見の及ぶ限りほとんどない。筆者と同様の指摘をし、「共生日本語」そのものを実践場面から記述し、分析した数少ない研究論文（新庄 2005、新庄ほか 2005）もみられた。しかしその目的は、地域における「共生日本語」の実践過程をみることにあるため、「ことば」そのものの学びに関しては明らかにされていない。また調査対象となった現場の活動形態「自己表現型の対話活動」が NNS 学習者と日本人ボランティアの協働によって創りあげられたものかどうか不明である。

以上、先行研究に残された課題を踏まえた結果、本研究を行う意義としては次のようなものがあげられよう。

- ・ 「わせだの森」という地域の現場における活動では、参加者は NNS、NS を問わず、全員が共同体における成員として十全に参加し、対等な関係で互いに意見や要望を述べた。そしてある一つのやり方が創られていった。そのやり方を試用して、「伝え合い」を検証する。
- ・ 接触場面での「伝え合い」において、「共通理解」を共有するという相互行為のプロセスそのものを検証するにあたっては、実際に使われたことば、すなわち相互行為における談話そのものを記述し、分析する。
- ・ 「伝え合い」における理解共有のプロセス途上で、またはプロセスの結果として、「伝え合い」が、どのような学びを可能とするのかについても検証する。
- ・ 筆者は調査者ではなく、一人の実践者として「わせだの森」に参加した。その結果、NNS 参加者の意見、要望や、筆者自身ともう一人の大学院生の取り組みなど、すべての経緯を十分に理解しており、参加者全員が創りあげていったプロセスについて、共同体における成員の一人として正確に説明できる。

第三章 調査概要

3-1. 調査対象

「伝え合い」における「共通理解」を共有するプロセスを検証するにあたっては、「には

んご わせだの森」において筆者が実践者となった「お話しグループ」と「大人クラス」から、参加者全員によって協働で創りあげていった活動のやり方を試用する。しかしお話しグループ」と「大人クラス」は予備調査という位置づけであり、直接の調査対象にはしない。筆者は、「伝え合い」という観点においては、「日本語教育」と「地域日本語教育」とを分けて考えてはいない。そのため、地域の現場で、参加者たち全員で創りあげたやり方を、敢えて「地域日本語教育」と掲げていない場でも応用できるのではないかと考えた。なぜなら「伝え合い」をする目的は同じだからである。したがって、本研究における調査は、新たに「春休みクラス」として立ち上げ、「お話しグループ」「大人クラス」で創り上げたやり方を試用して、「共通理解」を共有するプロセスを検証することにした。

3-2. 本調査の概要

本調査である「春休みクラス」の参加者は「大人クラス」からの継続者である NNS◎と、ほかに NNS④、NNS⑥、筆者 (NS⑥) と、日本語ボランティア経験と日本語教師経験のある NS⑩の計 5 名である。NNS④と NNS⑥は「わせだの森」への参加経験はないが、活動自体に興味を持ち、参加してもらうこととなった。会話をもった期間と総時間は、2007 年 2 月 1 日、10 日、13 日の 3 回で、計 280 分間となった。フォローアップインタビュー（以下、FUI）も、NNS 参加者それぞれに行った。「春休みクラス」と FUI は全て録音し、文字化した。第四章の分析、考察には「春休みクラス」の 3 回分の会話部分（総時間 200 分）を談話資料データとして使用する。第五章の分析、考察には、「言葉のまとめシート」（以下シート）と、復習場面におけるシートを媒介とした談話¹、FUI、フィールドノーツを参考資料とする。学びの考察には、参加者の変容面も関わってくるため、縦断的観察やデータの蓄積も必要となり、「春休みクラス」3 回分だけで考察するには限界がある。したがって必要に応じ、予備データである「お話しグループ」「大人クラス」におけるシートと、シートを媒介とした復習場面の談話、FUI、フィールドノーツも対象に含める。

第四章 調査結果と分析

本章では、「共通理解」を共有するプロセスを見つめ直す観点の一つであった、伝え合うという相互行為そのものを見つめ直すことを分析した。調査結果から、理解共有のプロセスを談話データに基づいて分析する際、二つのレベルに分けて行った。その理由は、「共通理解」を共有するプロセスそのものを生のデータからそのまま描くと、ダイナミックな相

¹ 「春休みクラス」2 回目前半 50 分と、同 3 回目前半 30 分には、シートを媒介とした復習が行われた。

互行為そのものに目を奪われてしまい、「共通理解」共有へ至るという「うごき」が見えにくくなったからである。そこでマイクロレベルの分析とマクロレベルの分析に分けた。

分析手法には、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを採用した。まずマイクロレベルでは、プロセスの中で参加者たちが何を行っていたかを詳細に検証するため、参加者を、「話し手」「聞き手」「ファシリテーター」という3つのカテゴリーに分けて、それぞれが行っていたことを分析し、分類を試みた。その結果、参加者はそれぞれ、さまざまな「受けとめ」と「働きかけ」を行っていたことが明らかになった。

次のマクロレベルでは、マイクロレベルの分析結果を土台に、参加者たちがどのようなプロセスを経て、「共通理解」を共有していったのか、共有プロセスそのものから立ち上がってきたものを分析、考察した結果、次の三点が理解の共有に関わっていたことが明らかになった。

(一) 「共通理解」を共有するために参加者たちがしていたこと

- ・ 会話という相互行為を通して、話し手が伝えたい内容・世界を、会話参加者全員で協働的に構築していた。
- ・ 話し手の内容・世界を協働的に構築するには、「受けとめ」と「働きかけ」が大いに関係し、それらが「共通理解」共有の成否に関わる重要な要素であった。
- ・ 理解の共有へ向かっていく際、参加者たちは自然に適切なカテゴリーへと移動し、それぞれの関係は固定的ではなかった。

(二) 理解の共有を可能にした「橋渡し（スキヤフオールディング）」

- ・ 「代行」と「まとめる」行為が、理解の共有に大きく貢献していた。
- また「伝え合い」におけるスキヤフオールディングは、一般的に言われるものとは異なる以下の3つの要素があることもわかった。
- ・ 会話をゴールに引っ張るという力関係がない。
 - ・ 会話における内容には「正答」がないので、「大人ー子供」の場合のような「正答」へ導くスキヤフオールディングとは異なる。
 - ・ 参加者は固定された関係ではなく対等であり、ここでの援助は、伝えたい内容・世界へ共に寄り添いながら向かっていくようなものである。

(三) 伝え合いにおけるファシリテーターの役割

- ・ 「橋渡し」という援助を行う
- ・ 話を展開させるきっかけを作る

- ・ 司会者的な役割

「司会者的な役割」については、決してその場を仕切るものではないこと、そして日本語の調整役という側面と同等かそれ以上に、参加者間の人間関係やその場の会話を破綻させない潤滑油のような役割を果たすことの重要性が示唆された。

第五章 「伝え合い」が可能にした学び

本章では、「共通理解」を共有するプロセスを見つめ直すもう一つの観点であった、理解共有のプロセスにおいて、参加者たちがどのような学びを得られるのかを見つめ直すことを目的に分析、考察を行った。その結果、【学びⅠ】と【学びⅡ】の二つが明らかになった。

【学びⅠ】は、「伝え合い」という相互行為上から生まれた学びで、「文脈に埋め込まれた新しいことばや知識を学ぶ」ことが可能となった。ここでは、言語面における学びと、言語面以外における学びが起きていた。

【学びⅡ】は、復習の時間における学びである。前回の自分たちの相互行為を、シートを媒介とすることによって、メタレベルでふり返ることが可能となり、「自身が持つ『ことば』の世界が広がる学び」となった。ここで可能となった学びは四つあった。一つ目は、自分自身の「ことば」をふり返る学びであった。具体的には、「新しいことばを学ぶ」「既習事項に気づく」「意識化につながる」「異なる表現方法を知る」「文脈から文型・文法を学ぶ」などの学びがみられた。二つ目は、他者の「ことば」をふり返る学びであった。具体的には、「新しいことばを学ぶ」「他者の存在による気づきや影響」「相互に影響し合って学び合う」という学びが起きていた。三つ目は、「共通理解」を共有し直す学びであった。ここで明らかになったことは、理解の「ずれ」は、NS であるか NNS であるか、母語であるか外国語であるかを問題として起きるのではないということであった。相手も自分と同じようにものを見ているだろうと勝手に思い込まず、話し手の世界を本当に理解するためには、何回もやりとりを重ね、確認していくことが必要であるということに改めて学ぶ機会となった。四つ目は、新たな「伝え合い」が可能にする学びであった。三つ目までは復習の中での学びであったが、ここでは復習の時間という枠を超えて、復習でとりあげた新しいことばが、新たな「伝え合い」の中で応用されるという学びの機会となった。新しいことばは、話し手が伝えたい内容・世界を伝えるという生きた文脈の中で使われることで、話し手自身もつ「ことば」となっていった。そして、【学びⅠ】【学びⅡ】において共通して言えることは、これらの学びの中に NNS 側だけでなく NS 側も学ぶ「相互学習」、全

員が影響し合い、学び合っていく「協働学習」が起きていたことである。そこからはNS—NNSの関係が「教える—教えられる」という一方向的な非対称性から脱却し、固定されない関係性が現れた。

終章 結論

以上が、「伝え合い」における「共通理解」を共有するプロセスを見つめ直した結果、明らかになったことである。「伝え合い」における理解共有のプロセスで何が行われていたのか、詳細にみることができたのではないかと考える。そして理解の共有にはやはり「受けとめ」と「働きかけ」という姿勢が関係していたと改めて感じる。とはいえ、「受けとめ」と「働きかけ」の分析において、「受けとめ」は傾聴とつながる面があり、「働きかけ」ほど明確に表すことが難しかった。しかし相手に「受けとめ」てもらっていると感じれば、話し手は話しをしやすくなる。「受けとめ」ているという姿勢がみえることは「伝え合い」において「働きかけ」と同じく重要な要素の一つであると考えた。そこで本研究において、「受けとめ」のほうはあまり厳密に分類せず、その姿勢がみえていることで「受けとめ」と解釈した。この点は今後の課題であろう。

本研究では、接触場面で使われたことばを「共生日本語」とは呼んでいない。しかし「共生日本語教育」とも言える地域の現場で活動した「お話しグループ」「大人クラス」において、参加者協働で創りあげたやり方を試用した「春休みクラス」で、談話そのものの記述と分析を行った意義は大きいと考える。岡崎（1994）で分類されていた相互調整行動も、実際の談話に基づき、より詳細に検証を行った。岡崎（2002a、2002b）では、「共生日本語教育」が重要であるとして提案されていたが、それらの報告には「共生日本語」という「ことば」そのものの談話を記述し分析したものはほとんどなかった。しかし、本研究でようやく相互行為上の「ことば」そのものの記述、分析の段階までこられたのではないだろうか。次に課題となるのは「学び」のほうになる。今回も「学び」はとりあげたが、まだその入り口に入ったに過ぎないと感じている。今後の課題としては、参加者の変容をみるための縦断的研究・参加者の日本語レベルと「学び」の質との関係・グループ内に異なるレベルが混在した場合や、参加人数による活動のやり方の検討・日本語教育経験が全くないNSの参加で起きる学びの可能性・参加者の意識面における学び、などがあげられる。

<参考文献>

- 岡崎敏雄（1994）「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化—日本人と外国人の日本語—」『日本語学』vol.13 No.13、pp.60-73
- 岡崎眸（2002a）「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 pp.299-321
- 岡崎眸（2002b）「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基盤研究（C）（2）研究成果報告書 pp.322-339
- 新庄あいみ（2005）「地域のボランティア日本語教室にみる共生化—相互行為の観点からの分析—」大阪大学大学院言語文化研究科提出修士論文
- 新庄あいみ・服部圭子・西口光一（2005）「共生日本語空間としての地域日本語教室—言語内共生を促進する新しい日本語活動とコーディネーターの役割—」『言語の接触と混交—共生を生きる日本社会』大阪大学 21 世紀COEプログラム「インターフェイスの人文学」報告書、大阪大学大学院文学研究科・人間科学研究科・言語文化研究科、pp.57-86