
持続可能な多言語多文化共生社会を築く 「共生日本語教育」の可能性

—日本語母語話者と日本語非母語話者の
言語的共生化の過程に着目して—

The Potential of a JSL Program for Promoting a Sustainable Multilingual and Multi-cultural Society.

半原 芳子*・佐藤 真紀・三輪 充子

HANBARA Yoshiko・SATO Maki・MIWA Mitsuko

The aim of this paper is to verify the practice of a multiculturally oriented JSL program, one of the reciprocal learning approaches between Japanese native residents and non-native residents. It analyzes how the social domains, where language is used in society for interaction, of a native Japanese resident and a non-native Japanese resident are maintained, leading to 'collaboration' 'self maintenance' and 'confrontation of differences' together. The results show that in the beginning, they described their own opinions of each other as 'self maintenance'. Second, they expressed different opinions to each other and critically reflected on their own opinions and then created a third opinion through the 'confrontation of differences'. During these stages, they continued discussions based upon 'collaboration'. These results imply that this JSL program has the potential to maintain native and non-native residents' social domains.

1. はじめに

今、世界はグローバル化の中にある。グローバル化とは、世界を一つの巨大市場と化す動きであると言える。その中で、人はかつてない生存の危機、すなわち「持続不可能」な状況にある。そのことは、人類史上かつてない「9億」という数の飢餓人口[国際連合食料農業機関2010]¹⁾、および、近年の資本と経済の自由化によって加速された、雇用・食糧・社会保障基盤の崩壊、環境破壊、エネルギー問題といった数々の深刻な問題の生起に凝縮して示されている。

グローバル化の現下にある人類の持続不可能な状況を問題の背景とし、自然・人間・言語のトータルエコロジーを追求する「言語生態学」[Haugen 1972; 岡崎2005]では、人類の持続不可能な状況は、自然の一部である人間の根幹を支える言語が「形骸化」[岡崎2009:xi]していることが背景にあると考える。言語の形骸化とは、言語本来が持つ、「人間の思考を支える機能」と「他者とのつながりを支える機能」、そして、その二つの機能の総体としての「人間の生存を支える機能」が脆弱化していることを指す[岡崎2009]。人間の思考を支える機能の脆弱化とは、言語で自分と世界(自然を含む世界)とのつながりを捉えること、世界で起きている物事(事象や出来事)と物事をつなぐを想像すること、物事に関係する人と自分とのつながりを考えること、問題解決に向けた意志をつくることのできないことである。他者とのつながりを支える機能の脆弱化とは、人と人が言語でつながることができないことである。現在、資本と経済の自由化による大量生産・効率重視の下、以前は人と人が共に手作業で時間をかけて行っていた精緻で緻密な作業が機械化され、分業化され、単純化され、他者と言葉を使って創造的に物事を考えることや、協働で何かを成し遂げる機会が減っている。このように、言語が人間の思考と他者とのつながりを支えなくなることによって、人は次第に、世界を変え、自分(達)の暮らしを良くし、人との関係を支えるものとして、言語の力を信じることができなくなっていく。そして、その結果として、言語が人間の生きることを支えなくなっていく。言語は、人類が自分達の種(しゅ)としての生存をかけて作りだし、発達させてきたものである。その人類が何千年という時間をかけ、複雑に精緻にしてきた言語を、グローバル化に生きる私達は、それをいとも簡単に、むぎむぎと弱いものにしようとしていると言える。

こうしたグローバル化の下での言語の形骸化を問題の背景として、岡崎[2007, 2011]は持続可能な多言語多文化共生社会の構築を目指す「共生日本語教育」を提唱している。ここでの「持続可能」は先述した「言語生態学」に基づくもので、ここでは、今あるものを全部壊して新しいものに代替するのではなく、既存能力を生かし、その上に新たなものを統合していくことによって、人間と、社会と、そして自然を含む世界

とも、持続可能になるという考え方を持つ。したがって、持続可能な多言語多文化共生社会とは、「言語・文化背景を異にする者同士が、共に、それぞれが持つ既有能力である言語(母語・第二言語、第三言語…)の力を発揮し、それらを保持・伸張、統合し合いながらより良く持続的に生きることができると定義することができる。

新たな第二言語教育である共生日本語教育は、「目標」「学習内容」「日本語母語話者(以下、「NS」と記す)と日本語非母語話者(以下、「NNS」と記す)の関係性」において、従来の日本語教育とは大きく異なる特徴を持つ。従来の日本語教育(それはしばしば文型積み上げ型の日本語教育であると言える)では、目標は参入側NNSの「適応」である。そのために、学習内容は「NSの日本語(文法・語彙・発音等)」が設定され、NSとNNSの間には、受け入れ側NSが自分達の規範を教える「先生」、参入側NNSがその規範を学ぶ「学生(学習者)」という垂直的な関係がつくられる。他方、共生日本語教育の目標は、受け入れ側NSと参入側NNS両者の「言語内共生」(後述)を促進する、「言語権」と「生存権」の保障である[岡崎2011]。言語権と生存権の関係は密接である。なぜなら、人間が本来持つ言語の力を十分に発揮することができれば、より良く生きることが可能になるからである。共生日本語教育では、言語権と生存権の保障を目標に、学習内容として「NSとNNSが共に生きるための言語的手段としての『共生日本語』の創造」が設定される。そして、そこでのNSとNNSの関係性は、この社会を共に生き、共通の課題に共に向き合う者、および共生日本語を共に創造する者として「対等」である。

本研究は、共生日本語教育がその促進を目指す「言語内共生」(後述)の実態を実証的に明らかにし、当該教育の可能性を追究するものである。

2. 理論的枠組み

共生日本語教育が理論背景とする「言語生態学」は、Haugen [1972]により定立された学である。それは、「ある所与の言語とそれを取り巻く環境の間の相互交渉的關係の学」と定義されるものである[岡崎2005: 509]。

言語生態学では、言語を「環境」の中で生きて活動しているものと捉える。この環境は「言語生態環境」と呼ばれ、それには「心理的領域」と「社会的領域」の二つの領域があるとされる。心理的領域は、バイリンガルや多言語使用者のmind(知性・精神)の中での、ある言語と他の言語との相互交渉的關係が形成される領域である[岡崎2005: 509]。これは、人間が頭の中で、これまで持っている言語(母語)と、新しい言語(第二言語)との間に関係をつくりながら、認知的活動を行なう領域であると言える。社会的領域は、ある言語と、その言語がコミュニケーションの手段として機能する社会との間の、相互交渉的關係が形成される領域である[岡崎2005: 509]。これは、人間

が言語を他者との間で使いながら社会的活動を行ない、関係をつくる領域であると言える。言語生態学では、この心理的領域と社会的領域の間にも、相互交渉的な関係があると捉える[岡崎2005]。そして、両領域において言語が十分に機能し合うことで、自然との共生を視野に入れた人間活動が持続可能で、より良いものになると考える。

共生日本語教育が促進を目指す「言語内共生」は、参入側と受け入れ側という位置関係に、ある異なる言語の話者同士が同一コミュニティの住人として共生していくために、接触場面において、ある言語について共生に適した運用をつくり、「共生言語」として形成していく交渉過程[杉原2010: 21]と定義されるものである。この「言語内共生」における「共生symbiosis」（それは共生日本語教育における「共生」でもある）は、人間を含む全生命史を貫くとされる「共生発生symbiogenesis」[マーギュリス1997]の原理に基づく概念である。それは、異なる種の生物同士が物理的な関係や接触を保ちつつ共生することによって、新たな共生体と新たな形質（新しい器官や細胞・行動・特性）が形成され、それにより、典型的には飢餓に示されるような困難な環境条件の下での両者の存続が可能となり、さらにその新たな共生体が環境そのものを変えていく[岡崎2003: 24]という、生命の発生と進化のしくみを捉えた概念である。生命体としての人間を自然の一部と捉え、その人間の言語活動の生態を対象とする言語生態学も、共生発生の原理を背景に持つ学であると言える。

日本語という言語における言語内共生を、言語生態環境の観点から捉え返した場合、図-1のように示せると考える。



図-1 言語内共生の構図

言語生態環境心理的領域は、NSとNNSのそれぞれにあるものであるが、特に注目されるのはNNSの心理的領域である。なぜならNNSの頭の中には、第二言語(L2)である日本語の他に、第一言語(L1)である母語があるからである。したがって、NNSの心理的領域は、母語と日本語の相互交渉的な関係の上に形作られていると考えられる。

言語生態環境社会的領域は、NSとNNSによって「共生日本語」が創造される領域であると言える。それは、両者が共生日本語によるやりとりを通じ、「協働」「自己保存」

「異なりの内在的統合」の過程から成る、「言語的共生化」[岡崎2003]のプロセスをつくりだす領域であるとされる。

言語的共生化における「協働」は、異なる言語の話者同士が、双方の能力レベルに相対的に差が少ない方の言語で、コミュニケーション自体を成立させるため、双方が相互に歩み寄る行動特性によって形成される過程である[岡崎2003; 杉原2010]。この「協働」の過程を形成する行動特性には、「相互調整行動」「配慮行動」「円滑化行動」が代表としてあげられる。

「自己保存」は、「協働」が進むのと併行して形成される過程である[岡崎2003: 38]。これは、NSとNNSそれぞれが、自己と他者を区別し、アイデンティティーを保持する行動特性によって形成される過程である[杉原2010]。そして、この「自己保存」は、各自の言語およびそれと不可分の文化の保持と共になされるものである。杉原[2010]は、「自己保存の先鋭化」という新たな概念を提出している。それは、相手のアイデンティティーを一方向的に要請するもので、しばしば受け入れ側NSから参入側NNSに対して観察されるものであるという。自己保存の先鋭化は、自己のアイデンティティーを示す行為でもあり、次の「異なりの内在的統合」の契機となるものであるが[杉原2010]、自己保存の先鋭化が維持・強化される場合、それは相手の自己保存を脅かすものとなる。

「異なりの内在的統合」は、NSとNNSが「協働」と「自己保存」を連動しながら形成する中で、自己保存性を持つ両者の異なりが対立関係に発展するのではなく、併行してなされる協働的過程を通じ調整され、異なりが内在的に統合されていく過程である[岡崎2003: 40]。これはNSとNNSが、互いが持つ言語・文化的な枠組みを静的な情報として交換するのではなく、動的な情報として、軋轢や緩やかなぶつかり合いを伴いながら突き合わせ、新たな統合的な様式や能力を生み出していく過程とされる。そして、そこで生成される新たな統合的な様式と能力は、共生体の原動力となるだけでなく、その共生体を含む環境全体としての社会をも変えていく力となる[岡崎2003]。この「異なりの内在的統合」の過程を、ここでは、成人教育学の分野における「意識変容の学習(変容的学習)」を手がかりに、さらに一歩進める。意識変容の学習はMezirow [1990]によって提唱され、Cranton [1992=2006]によって成人教育活動に組み込まれた学習理論で、それは、「自己を批判的にふり返ろうとするプロセスであり、私たちの世界観の基礎をなす前提や価値観を問い直すプロセス」[Cranton 1992=2006: 204]と定義されるものである。ここでの「前提」とは、その人が当然だと思っていること、「価値観」とは、その人が受け入れている規範や社会的原理を指す。Cranton [1992=2006]は、前提と、その前提に基づく価値観を批判的にふり返らな

ければ、どんなに学習に対するニーズを持っていても新たな価値観を受け入れ統合していくことは難しいと、意識変容の学習の重要性を述べている。Crantonらの主張を、「異なりの内在的統合」の過程に照らして考えた場合、NSとNNSの異なりが統合され、新たな様式や能力が生み出されるその前の段階に、それぞれがお互いの持つ前提や価値観を批判的に捉え返す過程があると考えられる。つまり、異なりの内在的統合の過程とは、「NSとNNSそれぞれが、自己の言語・文化的枠組みを批判的に捉え返しながら、自分とは異なる相手の言語・文化的な枠組み(見方・考え方・視点・価値観など)を取り入れ、統合し、新たな枠組みを共に創造する過程」と考えられる。

3. 先行研究

共生日本語教育を対象とした先行研究を大別した場合、一つは言語生態環境心理的領域に着目した研究、もう一つは言語生態環境社会的領域に着目した研究と捉えられる。

言語生態環境心理的領域に着目したものに半原[2011]がある。半原は、共生日本語教育の教室におけるやりとりデータから、NNSは、母語(L1)と日本語(L2)の間に豊かな相互交渉的関係をつくりながら、その上で、自分が住む社会に対する能動的な認識を醸成していることを明らかにしている。

言語生態環境社会的領域に着目したものに、新庄ほか[2005]、岡田[2006]、Ohri [2005]、房ほか[2007]、杉原[2010]、金・野々口[2007]がある。新庄ほか[2005]と岡田[2006]は、言語的共生化の「協働」の過程、具体的には、その過程の中の「相互調整行動」に着目し、その実態を明らかにしている。そして、共生日本語教育の教室でNSとNNSが共に多種多様な相互調整行動を行ないながら、積極的に「協働」の過程をつくっていることを明らかにしている。Ohri [2005]、房ほか[2007]、杉原[2010]、金・野々口[2007]は、「自己保存」の過程を明らかにしている。そこでは、共生日本語教育の教室において、NSとNNS両者がお互いの自己を保存する「自己保存」の過程をつくりだしていること、その中でNSが自己保存を先鋭化する傾向があるが、それはNNSの理解があり成立するものであることが示唆されている。また、「協働」と「自己保存」の過程の中で、「異なりの内在的統合」に向かう交渉が観察されたことも報告されている。

言語生態環境社会的領域に着目した先行研究では、「協働」と「自己保存」の実態と、「異なりの内在的統合」に向かう交渉が起きていることが示された。しかし先行研究では、「協働」と「自己保存」、それぞれの過程が断片的に取り上げられている。また、「協働」と「自己保存」の過程の中で、「異なりの内在的統合」に向かう交渉が観察されたとする研究においては、話者の異なるデータからその様子を明らかにしている。言語的

共生化のプロセスは深化の過程と考えられることから、同一話者を対象としたやりとりの縦断データをもとに、「協働」「自己保存」「異なりの内在的統合」における三つの過程相互の関係を記述する必要があると考える。また、先行研究では明らかにされていない、「異なりの内在的統合」の具体的な内容についても探る必要がある。

4. 研究目的と課題

本研究は、持続可能な多言語多文化共生社会の構築を目指す「共生日本語教育」の可能性を探ることを目的とする。そのために、共生日本語教育がその促進を目指す「言語内共生」におけるNSとNNSの言語生態環境社会的領域に着目し、そこでの言語生態の実態を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、研究課題を以下のように設定した。

研究課題：NSとNNSは、共生日本語によるやりとりを通じ、どのように「協働」「自己保存」「異なりの内在的統合」の三つの過程から成る言語的共生化のプロセスをつくりだしているか

5. 対話的問題提起学習

研究方法について述べる前に、まず本節で、共生日本語教育の前提となる教室活動を説明する。共生日本語教育では、「対話的問題提起学習」[岡崎・西川1993]という学習が採用される。対話的問題提起学習は、ブラジルの成人識字教育者であり実践家であるFreire [1970=1979, 2011]の「課題提起型教育problem-posing education」に起源を持つ。Freire [1970=1979, 2011]は、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「教育」を位置づけ、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中で行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。そこでは、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。そのため、世界の創造や変革の可能性は閉ざされ、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。

Freireの理念は、1980年代のアメリカで、移住労働者の第二言語としての英語教育に取り入れられている[Wallerstein 1983]。対話的問題提起学習では、第二言語学習者であるNNSのみでなく、目標言語話者であるNSも対等な学習者として位置づけ、

両者の協働で学習を進める点に特徴を持つ。ここでは、NSとNNSが共に暮らす上で生じる生活上の問題を取り上げ、両者が共に考え、解決を図ることが目指される。

6. 研究方法

6-1. フィールド

2008年に行なわれた共生日本語教育の教室をフィールドとする。この教室は『多言語多文化共生日本語教室』という名称で、2008年7月23日から8月1日までの8日間、某大学の教室を使用して行なわれた。8名のファシリテーターが、教室のデザインや運営を行った。なお、筆者もその一人である。参加者は、本教室の趣旨に賛同した大学周辺の地域住民を中心とする14名(日本6、中国4、台湾2、アメリカ1、ドイツ1)が集まった。教室では「共生社会をつくるため、私たちの暮らしの問題を共に聴き、話し、その原因を考える」という目標の下、コース前半はファシリテーターの抱えている問題が、後半は参加者の抱えている問題が主に提起された。その結果、各日のトピックは「身近な問題」(2、3日目)、「コミュニケーション」(4日目)、「褒める・褒められる」(6日目)、「外国にルーツを持つ親子の母語の問題」(5、7日目)となった。なお、初日は自己紹介、最終日の8日目はふり返りの活動が行なわれた。一日の流れは<トピックの導入(問題提起)⇒グループでの対話①⇒全体共有⇒グループでの対話②⇒全体まとめ>という順番で行われた。日によってグループでの対話が3、4回に及ぶこともあった。

6-2. 研究対象

NSの小川(60代、元地方公務員)と、NNSの鄭(20代、中国出身、留学生)に着目する。小川と鄭に着目した理由は、NSとNNSのやりとりという観点から見た場合、6日目のこの二人のやりとりが両者の間で最もよく言葉が交わされていると判断したためである。本研究が対象としている2008年の共生日本語教育の教室は、参加者、ファシリテーター共にNNSの人数が多く、NNSのみでグループをつくり対話を行うケースも多く存在した。したがって、NSとNNSで構成されたグループの中で、特に両者の間で言葉がよくやりとりされていると判断した当該グループの参加者である小川と鄭に注目した。

6-3. 分析データ

小川と鄭が参加した6日目のグループDのグループでの対話(約45分)を分析データとする。

まず、6日目の概要について説明する。6日目は、「褒める・褒められる」というテーマに基づき対話が行なわれた。これは、4日目にNNSファシリテーター汪によって提起された問題である。汪は、中国出身の日本語教育を専攻する大学院生である。その汪の問題提起とは、自分はよく日本人に日本語を褒められるが、褒められたとき、しばしば不快な気持ちを抱くというものであった。汪によって問題提起がされた4日目は、汪の問題に関する事実確認と意見交換が行なわれた。そこでは、NNS参加者から汪に共感を示す意見や、NS参加者からそれは日本人の善意であるといった意見が出された。そうした議論を経て、普段の何気ない言語行動が日本人と外国人の共生を阻む原因になっているのではないかという問題意識が、参加者とファシリテーターの間で共通してもたれ、6日目に「褒める・褒められる」というテーマが設定された。このテーマに基づく対話に向け、参加者には事前に、自分達のこれまでの経験をふり返る目的で、課題のワークシートが出された。それは「あなたは誰に(同国人・外国人)どんなことを褒めましたか/褒められましたか」というものであった。

次に、6日目のグループDのメンバーについて述べる。グループDは、小川と鄭の他に、NNSの李、NSファシリテーターの前田が参加した²。表-1に、6日目のグループDのメンバーをまとめる。

表-1 6日目グループDのメンバー

参加者	性別	年齢	出身	職業等
小川	女	30代	日本	元地方公務員
鄭	男	20代	中国(北京)	留学生
李	女	30代	中国(上海)	主婦
前田	女	20代	日本	学生

以下、各メンバーの詳しいプロフィールについて述べる。NS小川は、元地方公務員の60代の女性である。公務員時代、生涯学習課に長年勤務していた経験から、地域の学習活動や市民活動に対し強い関心を持っている。共生日本語教育の教室も市民活動の一つであるとして参加した。小川は外国語や外国文学に対する興味も強く、これまでに英語、スペイン語、中国語を学んだ経験がある。なかでも英語が得意で、英語を母語とするアメリカに住む友人とEメールをしたり、日本人が主催する英語劇のサークルに所属して活動を行ったりしている。NNS鄭は、中国・北京出身の20代の男性である。鄭は都内の私立大学の2年生で、経済学を専攻している。日本には約3年半滞在している。私費留学生であることから、これまでコンビニエンスストアや大手靴量販店などで、数多くのアルバイトを経験している。NNS李は中国・上海出身の30代の主婦である。李はこの教室が始まる4ヶ月前に日本人男性との結婚を機に

来日し、日本語学校で3ヶ月間の日本語初級コースを修了した。ファシリテーターのNS前田は、日本語教育を専攻する20代の大学院生である。もとは英語教育が専門で、大学院に入学する前、英語講師として働いた経験を持つ³。

6-4. 分析方法

研究課題に基づき、解釈的な手法で分析を行なった。具体的には、まず、文字化資料⁴の中から、NS小川とNNS鄭の両者の間で行なわれていることを抽出した。そして、それが言語的共生化のプロセスである「協働」「自己保存」「異なりの内在的統合」の過程として解釈できるかどうかを検討した。

7. 分析結果

分析の結果、NS小川とNNS鄭は共生日本語によるやりとりを通じ、お互いの間に「協働」「自己保存」「異なりの内在的統合」の過程をつくりだしていた。具体的には、まず両者は、相互に「自己の経験と意見の表出」を行なうことで「自己保存」の過程をつくりだしていた。次に両者は、相互に「相手の視点の取り入れ」と「自己の視点の批判的考察」、さらには「第三の新たな視点と意見の構築」を行なうことで「異なりの内在的統合」の過程をつくりだしていた。そして、「自己保存」と「異なりの内在的統合」の過程は、両者間で不断に行われるやりとりと交渉、すなわち「協働」の過程によって支えられていることが分かった(図-2)。

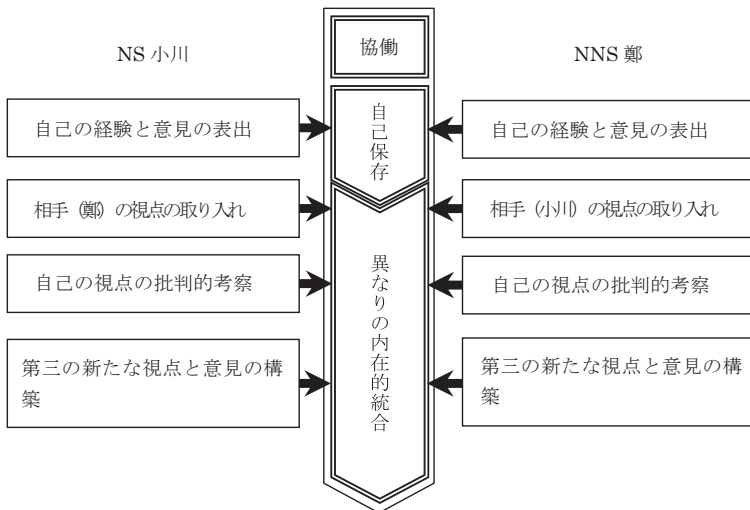


図-2 NS小川とNNS鄭によってつくりだされた言語的共生化のプロセス

7-1. 自己保存：自己の経験と意見の表出

「自己保存」の過程と解釈される「自己の経験と意見の表出」の例を、場面1と場面2
でみていく。ここでは、NS小川とNNS鄭の間で、それぞれの経験に基づく意見や考
え方が出し合われている。

場面1は、<グループでの対話①>の冒頭場面である。やりとりは、前田が「あな
たは外国人に何を褒めたか、どんな気持ちで言ったか」という事前課題を読み上げる
ところから始まる。ここでは、その課題に基づき、小川と鄭が異なる経験と意見を出
し合っている(下線は小川と鄭の発話の注目箇所。以下、同様)。

場面1(名前が二文字以上の小川は「小」、前田は「前」と表記。以下、同様)

08前：えっと、{事前課題の文を読み上げながら}あなたは外国人に何を褒めたか、
どんな気持ちで言ったか？

09李：えっと、私の、あー前の外国人の友達の中で、中国語がとても、中国語がと
ても上手な人がいます。だからいつもあなたすごい中国語がとても(前：中国
語が)外国人です。あー私の気持ちほんとに感心、感心しました

<中略>

15前：そっか、なんか心からじゃなくても褒めるときってあります？

16鄭：ほとんど心ではなく褒めたりしますけど<笑>。例えば日本人があのおちょつ
と例えば中国語しゃべってて「あ！」びっくりする様子をして、うまいですねー
すごいですねー、はい<笑>。ほんとに本気じゃないですけど<笑>(前：
あー)、いや本気のときはあんまりないです

17前：どういう気持ちで褒めますか？

18鄭：礼儀みたいな

19前：あー礼儀

20鄭：はい、もし、まあ中国語言ってくれて、もし何も言わなかったらこれ失礼で
すよね

21前：あー

22鄭：はい

23前：{小川に向かって}どうですか？

24小：{鄭をやや批判するような口調で}私はあの一社交辞令はあんまり言いません。
うん、もう褒めるときは本気で、本気っていうかほんとにそう思ったときに、
あ、いいなとか、あ、すばらしいなと思ったときは、ほんとに言葉を惜しま
ず褒めます、はい、お世辞は嫌いです。お世辞とか社交辞令とか嫌いです

25鄭：はははは

ここでは、前田が「褒める」という行動についてメンバーに尋ねている(08前)。その問いかけに、まず李が、友人の中国語を心から感心した気持ちで褒めていると述べる(09李)。李の発言を受け、前田はメンバーに、心からではなく褒めることがあるかと尋ねている(15前)。それに対し鄭が、自分は本気で褒めることはほとんどないと答えている(16鄭)。そして、もし日本人が中国語で話しかけてきたら、礼儀として驚いた様子で「すごいですねー」「うまいですねー」と褒めると述べる(16鄭、18鄭、20鄭)。そこに、それまで発言のなかった小川が、前田に問いかけられ意見を述べる。小川は、鄭をやや批判するような口調で、自分は褒めるときはいつも本気であること、そしてお世辞や社交辞令が嫌いであることを述べる(24小)。その小川の発言に、鄭は苦笑いで応じている(25鄭)。

次の場面2では、前田が今度は「褒められる」について尋ねている。ここでも「褒める」同様、小川と鄭が異なる経験と意見を出し合っている。

場面2

26前：逆に、褒められる場合はどうですか？

27鄭：褒められる？

28小：んー、あの一、言葉どおり嬉しく受けとります(前：受けとる)、うん、自分が褒めるときは心から褒めるんで人もそうだろうと

29前：例えばどんなこと？褒められたことって何ですか？宿題の2なんですけど

30小：外国人から？

31前：うんうん

32小：外国人からだと、あの一英語の発音が日本人にしてはきれいだねって、でもそれはすごく嬉しいです(前：あー)発音がきれいって言われて、上手にしゃべるじゃなく、発音ね。上手にはしゃべれないんですけど、発音一個一個の発音はね、はい、嬉しいです、言われたら、あの一いわゆる、いわゆるジャパニーズイングリッシュ

33鄭：はははははは<笑>

<中略>

44前：{鄭に向かって}なんかありますか？褒められた

45鄭：いやあんまり、な、ないですよ。例えば日本語うまいとか今言われても平気

46前：{驚いた様子で}平気？

47鄭：平気っていうのは、嬉しくない、まあ何を言われても、ま、受けとめない

48前：なんとも思わない？

49鄭：そう、なんとも思わない

ここでは、前田が「褒められる」という行動についてメンバーに尋ねている(26前)。その質問に、まず小川が答えている。それは、自分が褒めるときは本気なので、褒められるときも相手が本気で言っていると思い、嬉しく受けとっているというものである(28小)。その具体例として、小川は、英語がネイティブの知り合いに英語の発音を褒められたときのことを挙げ、そのときはすごく嬉しかったと述べている(32小)。次に、前田は鄭に対し、「なんかありますか?」と尋ねる(44前)。鄭は、褒められることはあまりないと答え、たとえ自分の日本語を褒められたとしても今は平気で、何を言われても受け止めない、何とも思わないという意見を述べる(45鄭、47鄭、49鄭)。

以上、場面1と場面2を見た。ここでは、NS小川とNNS鄭の間で、それぞれが持つ経験と意見が出し合われている。小川は、褒めるときも褒められるときもいつも本気で嬉しく受け取っていること、一方、鄭は、褒めるときも褒められるときも社交辞令で特別な感情を持っていないことを述べている。こうした両者による視点と意見の表出は、「自己保存」の形成過程であると解釈できる。「自己保存」とは、NSとNNSが共に生きていくために、自己と他者を区別するものであり、自己のアイデンティティを保持するためのものであった。ここで小川と鄭は、それぞれが自己のアイデンティティ、具体的には、自分はどのような背景を持ち、どのような価値観や考え方をしているかを、お互いの意見を関わり合わせながら示している。小川は、褒めることは社交辞令だという鄭の発言を受け、自分は褒めるときは(鄭のような)社交辞令ではなく本気だという意見を述べている。鄭も、褒められたら嬉しいという小川の発言を受け、自分は褒められても(小川のように)嬉しいとは思わないという意見を述べている。このことから、小川と鄭は相互に「自己保存」を支え合っていることが分かる。

7-2. 異なりの内在的統合：相手の視点の取り入れ

「異なりの内在的統合」の過程と解釈される「相手の視点の取り入れ」の例を、場面3と場面4でみていく。ここでは、NS小川とNNS鄭の間で、自分とは異なる相手の視点をそれぞれが取り入れる様子が観察される。

場面3は、鄭が小川の視点を取り入れる場面である。これは、先の場面2の<グルー

プでの対話①>の続きである。ここで、李が、褒めることも褒められることも今は社交辞令だという鄭の意見を裏付けるようなエピソードを紹介する。それは、自分が通っていた日本語学校の先生から、日本人が日本語を褒めてもそれは「ただの褒め」であるから真に受けないように言われたというものである。この李のエピソードを機に、グループでは「褒める人の気持ち」についてのやりとりが始まる。

場面3

60李：日本語であの一、うーん、はじめて練習したとき、日本語の勉強が始まったとき、いつも少しだけできても日本人からよくあー日本語がうまいとか言われて、でもこれはなんかみんなそう言うですから、先生は私の日本語の先生も、もし誰があなたの日本語褒められ、褒めている、でも無視してくださいと言いました

61前：日本語の先生が？

62李：そうそうそう、無視してください、これはただ褒めるだけ、だからこれを無視してもっと勉強しなさい<笑>

63鄭：{共感するように}あー

<中略>

69前：私もなんか、わかんない、でも日本人褒める人多くないですか？

70小：あ、だからその一外国人が少しでも日本語話してくれると嬉しいんですね(李：嬉しい)、日本人はね、あの一だから嬉しい気持ちを、嬉しい気持ちを表すのに、あ、日本語が上手ですねって言うのが嬉しい気持ちの表現、で、それがほんとに褒めてるかどうかっていうのはまた別で、あなたが日本語をちょっとでも話してくれて嬉しい、嬉しいという言い方はしないですよ、ちょっとでも話してね、うん、すごく嬉しいんですよ、外国の人が日本語しゃべってくれるのがすごく嬉しいのね、うん、日本語に親近感寄せてくれてるわけでしょ(李：うん)けどそういうまどろっこしい言い方しないわけね、嬉しいっていう意味で上手ですね日本語っていうことで自分の嬉しい気持ちを表してる人が多いと思います

71前：うん。<沈黙3秒>{李と鄭に向かって}中国語をなんかやっぱり誰かが話してると、あ、自分の国の言葉を話してくれて嬉しいと思います？

72李：嬉しい、嬉しい

73小：その人が上手か下手かは別として嬉しいと思ったときになんて言いますか？

74李：すごいですね

75前：あー

76小：あー、ね、だからほんとに褒めてるっていう、ほんとに褒めてるっていう、あー wonderful ね、わあ great とか wonderful とか いうのとちょっとニュアンスが 違うのかもね

77李：ほんとにそんなに上手じゃなくても(小：なくても)褒めてる

78小：嬉しいわけ、話してくれるだけで、うんうん

79鄭：やっぱり日本人、中国語でしゃべってくれと、まあなんていうかな例えば
仲がよくなっても(小：親近感)距離感が(小：そうそう)近くなつてみたいな
感じですよ

80前：あー距離間か

81鄭：たとえば謝辞みたいなことを言ってくれると(前：そう)それ、そうですね、
はい、国籍を超えてこれから友達になれるかなって思う

82小：そう！国を越えて

ここでは、李が、日本語学校の先生から日本人に日本語を褒められても真に受けないように言われたというエピソードを紹介している(60李、62李)。この李の発言は、なぜ鄭が今は褒めることも褒められることも社交辞令だと思えるのかについて、李なりに説明を試みたものであると思われる。鄭は、その李のエピソードに対し、思い当たる節があるように「あー」とあいづちを打っている(63鄭)。李のエピソードを受け、前田は小川に、李の言うように多くの日本人が外国人の日本語を簡単に褒めているだろうと賛同を求めるような質問をする(69前)。それに対し、小川は、日本人が外国人の日本語を褒めるのは、相手が自分に親近感を寄せてくれていることに対する嬉しさの表れであることを長いターンをとり説明を始める(70小)。前田は、その小川の発言を受け止めた後(71前)、李と鄭に向かって、誰かが中国語を話してくれると小川が言うように嬉しいと思うかと尋ねている(71前)。それに対し、李が「嬉しい、嬉しい」と答え、やはりそのときは自分も相手を褒める言葉を伝えていると述べる(72李、74李)。小川は、李の賛同を得られ少し安心した様子で、自分達が相手の言葉を褒めるときは賛辞の意味ではなく、嬉しさという少し異なるニュアンスを含んでいるのだろうと述べる(76小、78小)。そこに、これまで褒めることも褒められることも社交辞令だと述べてきた鄭が、小川の意見に賛同しながら、これまでとは異なる意見を述べる。それは、自分も日本人が中国語を話してくれたときは、その相手と距離が近くなったような気持ちになり(79鄭)、これからその人と国籍を超えて友達になりたいという気持ちになるというものである(81鄭)。その鄭の意見を、小川は「そう！

国を越えて」(82小)と積極的なあいづちで支持している。

次の場面4は、小川が鄭の視点を取り入れる場面である。ここでは、前田が「褒められる人の気持ち」について尋ねている。それは、なぜ褒める人は嬉しさから褒めるのに、褒められる人は複雑な気持ちになるのかというものである。

場面4

83前：じゃあ、国籍を超えて自分の国の言葉を話してくれると嬉しいけど、相手は複雑な気持ちですよ、(鄭：ははは、そう)うん、なぜ？自分が褒めるときは嬉しいけど、褒められると嫌な気持ち

84鄭：いやあ

85前：難しいですね

86小：うーん、ね、それはまだホントにそんなに上手じゃないのになぜそんなに褒めるんだろう、嘘言ってるんじゃないか

87鄭：やっぱり今、今考えてるのは国籍を考えなく、みんな人間なのでみんな人間に褒められたりとかそうすると同じ気持ちになるんだろうかなと思ってるんですけど、これ、外国人とか日本人とか関係なく人間としては

88前：人間として、褒められると

89鄭：褒められる、やっぱり嬉しいですよ

90李：うーん

91小：でも、嬉しいけど、もしかして少し嘘(鄭：うん)半分嘘言ってるのかなあ
ていう疑いの気持ちもおきる

92李：うん、おきる！

ここでは、前田が、褒める人は自分の言葉を話してくれて嬉しいという気持ちで相手の言葉を褒めるのに、どうして褒められた人は複雑な気持ちになるのかと問題を提起している(83前)。それについて、今まで褒めることも褒められることも社交辞令ではなく本気だと述べてきた小川が、今までとは異なる意見を述べる。それは、もしかしたら相手が嘘を言っているのではないかというものである(86小)。そして、褒められたら嬉しいが、心のどこかで相手の褒めに疑いの気持ちを抱き嫌な気分になるのではないかという意見を述べる(91小)。

以上、場面3と場面4を見た。ここでは、NS小川とNNS鄭の間で、自分とは異なる

相手の視点を、それぞれが取り入れる様子が観察される。先に「自己保存」の過程と解釈された「自己の経験と意見の表出」(場面1と場面2)で、小川は褒めることも褒められることも本気で嬉しく受け取っていること、鄭は褒めることも褒められることも社交辞令であり本気にしないという意見を述べてきた。ここでは、やりとりの中で、鄭が小川の「褒められたら嬉しい」という視点を取り入れ、小川が鄭の「本気ではない(疑いの気持ちを持つ)」という視点を取り入れている。このように、NSとNNSそれぞれが、やりとりの中から、自分とは異なる相手の視点を自分の中に取り入れ内在化することは、「異なりの内在的統合」の一過程であると解釈できる。この「異なりの内在的統合」の過程は、更に次の段階へと進む。

7-3. 異なりの内在的統合：自己の視点の批判的考察

「異なりの内在的統合」の過程と解釈される「自己の視点の批判的考察」の例を、場面5と場面6で見ていく。ここでは、NS小川とNNS鄭が、これまでの自分の視点を、それぞれが批判的に考察する様子が観察される。

場面5は、鄭が自分の視点を批判的に考察する場面である。これは、先の場面4の<グループでの対話①>の続きである。ここでは、鄭が、このやりとりの冒頭で述べていた、褒められても何とも思わないという自分の意見を持ち出している。

場面5

93鄭：最終的に褒められるときも嘘だろうかなと思ってましたけど、今だんだんそういう褒められる言葉慣れてきて、褒められてももう考えない、思わない人みたいな

94李：あー慣れました

95鄭：慣れましたね<笑>慣れるはひどい<笑>、褒められて慣れる

<中略>

<ファシリテーターが全体共有の合図をする>

116前：キーワード、じゃあちょっと待ってね、先に他になんかないですか、褒められるは結構# #から褒める

117鄭：褒める褒める

118小：私は誰に対してもほんとにいいなと思ったことだけを褒めるので、はい、(前：うんうんうん)お世辞は言いません

119鄭：あとは違うかもしれないですけど、いや、なに、例えば人が周りの人にも褒めてばかりと逆に自分こういう褒める人が

120李：褒められる人？

121鄭：いや、褒める人(李：褒める人)褒める言葉言っちゃう人がいつもそういうことばかりやってるからこれは心じゃないと思われるかもしれない

122前：あ、本気で言ってるんじゃないと

123鄭：はい、逆にこういう人、例えば僕はいつもまわりに褒めたりとかするとあいつはそういう人だ、本気じゃないだと思われるかもしれないです

124前：あ、いつも口ばかり？

125鄭：{手を叩きながら}そうそうそうそうそう！そうです、言われたことがあります。いつも同じ人に同じこと褒めてお前口ばかりだよって言われましたく笑。よく分かった、そうです、はい

<中略>

<ファシリテーターがもう一度全体共有の合図をし、グループでの対話①が終了する>

ここで、鄭は、先の褒められてもなんとも思わないという自分の前提を再度持ち出している(93鄭)。鄭は、はじめ(おそらく来日当初)は褒められたとき嘘かもしれないという多少の感情を持ち合わせていたが、今は褒められることに慣れてしまい、何も考えないようにしてしまったことを述べている(93鄭)。そして、そのことを鄭は苦笑しながら、「慣れるはひどい、褒められて慣れる」と批判的に考察している(95鄭)。その後、ファシリテーターによる全体共有の呼びかけがかり、前田が、これまでグループで話してきたことの整理を呼びかける(116前)。それに応じ、小川と鄭が自分の意見をもう一度伝える。小川は、自分は誰に対しても本当にいいと思ったことを褒めるので、お世辞は言わないと再度述べる(118小)。鄭は、褒める人(ここでは鄭自身を指していると思われる)はいつも褒めているので、周りからその言葉を信用してもらえないだろうと述べる(119鄭、121鄭、123鄭)。前田が、その鄭の言う様子について「いつも口ばかり？」と尋ねると(124前)、鄭は「そうそうそうそうそう！」と手を叩いて同意し、自分はいつも「お前は口ばかりだよ」と周りの友人から指摘されていることを述べる(125鄭)。そして「よく分かった、そうです、はい」と、今まで自分が日常的にとってきた、褒める・褒められるについての言語行動の状況がよく理解できたことを伝えている(125鄭)。この後メンバーは、全体共有に向け、誰がグループの意見を発表するかを相談する(中略部分)。

場面6は、小川が自分の視点を批判的に考察する場面である。これは<グループでの対話②>の場面である。この前に行なわれた全体共有の時間で、各グループから、

それぞれ褒めたとき、褒められたときの経験と意見が出され共有された。そこでは、服装や髪型など褒められて嬉しいこともあるが、異なる言語文化圏を持つ国に行ったとき、その人達から、その国の言葉や食事のマナー（例えば日本での箸の持ち方）について褒められると複雑な気持ちになるといった意見が出された。そして、そこでの議論を受け、ファシリテーターは「褒められて複雑な気持ちになるのはなぜか」という問いを設定した。以下、その問いに基づくやりとりである。このグループは〈グループでの対話①〉で既にこの問いについての話し合いを行なっており、そこでは、褒められて嫌な気持ちになるのは疑いの気持ちが起こるからだという意見を共有している。ここでは、小川が複雑な気持ちになるのはなぜかと、改めてみんなに問いかけている。

場面6

180小：褒められてそれがそのダイレクトに嬉しいと思わないで、なんか複雑にな
る気持ちになぜだろうっていうのをきちんと説明できますか？

181前：どうしてですかねえ、多分今話し合う内容ですよ、それね

182小：一つの例を挙げて、本当にこういう例で、だからこんなに複雑なんだって
うのが説明できるいい事例がありますか？

183李：私の理解はやっぱり、あのーあーさっき言った「値しない」

184小：あー褒められるにそれほど褒められるに値しないのに過剰に褒められてる、
うんうんうん

<中略>

207前：うーん、褒められるに値しない、なんで褒められるに値しないっていう風に
思うだろう

208小：たいしたことじゃないからね

209前：たいしたことじゃないから

<中略>

215前：誰でもできるのに、うんうんうん。誰でもできるのになんで褒めるんだろう、
うんうんうん、うーん、褒められるに値しない、うーん、意味がない、うん
うんうんうんうーん<沈黙3秒>なんかー褒める人は一褒めてー相手に何を
求めてるんですかねえ、なんで褒めるんだろう、社交辞令だけかなあって私
ちよっと(疑問に)思うんだけど

216鄭：うーん

217小：相手のいいところを認めてあげてる私はいいい人なんだよってアピールしたい

218前：{メモを取りながら}私は一いい人なんだよ

219小：っていうかあなたに好意を抱いてるんだよって、アピールしたい、仲良くなり
りたい

220前：あ、仲良くなりたい、なりたい。うんうん、あ、仲良くなりたい。じゃあー
なんて言われてるほうはー私はいい人なんだよ、仲良くなりたいうって言う
気持ちを受け取らないでちょっと複雑になっちゃうの？

221小：過剰、押し付けに感じる

222前：押し付け？

223小：変に大したことないのに褒められたら押し付けられてる感じがする

224李：えっと、その褒める人褒めるこの技術、テクニックがまだ上手ではない、褒
めるもいろいろの褒めるテクニックがある

225小：なんていうのかな、こんなことたいしたことないって思っちゃうよね

226李：下手な

227小：なんていうのかな、褒める相手もこの程度で褒めるんじやその人たいしたこと
ないなあみたいな、ということもありますよね

228李：褒められた人も私はバカじゃないよ、そんなに簡単なこと普通# #バカじゃ
ないよ

229前：あー私はバカじゃないよ、バカじゃない

230李：だからそのー褒めるテクニックは下手です

231前：テクニックが(李：下手です)

232小：褒めるのも、難しいことを自覚するべきだよね(前：あー)、自分に言ってる
のよ

233鄭：うん

234前：褒める、うーん、じゃあー褒める人はー相手を自分と同じレベルで見えてないっ
てこと？

235小：うん、特に外国人に対して(前：うん)日本語の能力を褒めるときはやっぱ下
に見てるんじゃないかなあ(鄭：あー)同等だったなら上手なのはあたりまえ
じゃない(前：うん)、下に見てるのに結構しゃべるから、自分が一段上に立っ
てる

236鄭：あ、そうだね！

237小：うん、のが不愉快なんじゃない？褒められて感じるのは。なんか私を下に見
てるって(鄭：あー)ちょっと優位に立ってるよね。褒めることでねえ、ある
よねえ

ここでは、まず小川が、どうして褒められて複雑な気持ちになるのかをメンバーに尋ねている(180小、182小)。それに対し、李が、先に述べたようにその褒めが値しないからだと答える(183李)。前田が、なぜ値しないと思うのかと尋ねると(207前)、小川は、たいしたことではないからだと答える(208小)。前田が、では褒める人は褒めることで何をしようとしているのかと疑問を投げると(215前)、小川は、褒めることで自分はあなたの良さを理解しているいい人なんだとアピールしたり、相手と仲良くなりたい気持ちを示しているのではないかという意見を述べる(217小、219小)。前田は、ではなぜ褒められる人は褒める人の気持ちを受け取らず複雑な気持ちになるのかと、小川に問いかける(220前)。それに対し、小川は、褒められた人は過剰や押し付けに感じるのではないかと答える(221小、223小)。李も、小川の意見に賛同する(228李)。そして、李は、褒めるにもテクニックが必要であることを述べる(230李)。小川は、その李の発言の後で、「褒めるのも難しいことを自覚するべきだよ、自分に言ってるのよ」と述べる(232小)。さらには、「やっぱ下に見てるんじゃないかなあ」と、外国人の日本語を褒めるとき、自分の中に相手に対する優越感があることへの気づきを述べる(235小)。それに対し、鄭が「あー」とあいづちを打ったり(235小)、「あ、そうだね!」と小川に対し同意を示している(236鄭)。小川は続けて、褒められる人が不快な気持ちを抱くのは、そうした褒める人の優位性を感じとるからではないかと推察を述べる(237小)。そして、「ちょっと優位に立ってるよね。褒めることでねえ、あるよねえ」と、褒めるときの自分の中にある優位性の存在を再度確認している(237小)。

以上、場面5と場面6を見てきた。ここでは、NS小川とNNS鄭の間で、これまで自分達が述べてきた「褒める」「褒められる」行為にまつわる経験や視点が批判的に考察されている様子が観察される。これまで社交辞令だと述べてきた鄭は、それは内容のない「口ばかり」の形骸化したコミュニケーションであったこと、いつも本気で偽りはないと述べてきた小川は、外国人の日本語を褒めるときは自分の中に相手に対する優位性が存在することに気づいている。こうした、両者によってなされている自己の経験と視点の捉え返しは、「異なりの内在的統合」の一過程であると解釈できる。ここまでに「異なりの内在的統合」の過程は、「相手の視点の取り入れ」、「自己の視点の批判的考察」という段階を辿った。この過程は更に次の段階へと進む。

7-4. 異なりの内在的統合：第三の新たな視点と意見の構築

「異なりの内在的統合」の過程と解釈される「第三の新たな視点と意見の構築」の例

を、場面7で見ていく。ここでは、NS小川とNNS鄭の間で、今までにない新たな視点と意見がつくられていく。

グループでの対話も、いよいよ終盤に差し掛かっている。ここで、鄭が新たな問いを提起する。それは、もし「褒める」でもなく「褒められる」でもなく、「あなたの日本語や英語は普通だ」と言われたらどうするかというものである。

場面7

238鄭：あー逆にあなたの日本語は普通って言われたらどう、どんな気持ち？普通、普通、英語普通って言われたらどんな気持ち？

239小：え？

240鄭：例えばあーあなたの英語、ま、なんとか能力とか普通、うまい、うまいではない普通って言われたらど、どういう気持ち？

241李：ちょっとやばいじゃない？

242鄭：いやあーそれ両方、あ、例えば、いや例えば今われわれ外国人なので、日本語うまいって褒められるではなく日本語が普通って言われたら、普通、うまいではなく普通って言われたらどういう気持ち？例えば受け取れる人に対しては？

243小：誰から？

244鄭：あの、日本人に、日本人から

245小：日本人同士で？

246鄭：いやいや

247前：じゃなくて？

248李：私達、例えば私、私の主人のお母さん(小：うん)、例えば私(小：うん)あーあなたまだ日本語が下手ですよといわれたら、どんな気持ちになるかなあ私

249鄭：留学生に対していつも日本語うまいですよって褒められるんですよね。例えば日本語うまいですよではなく、日本語が普通ですよって言われたらどういう気持ちですか？

250李：まだまだですよ、あなたは

251鄭：褒められる人に対してはどのような気持ち、うまいではなく普通だったら

252小：普通っていうのは

253鄭：両方ありますよね

254小：うん、かなりノーマル、ノーマル。だから普通の日本人と同じように話せるというかなり高いレベルのことを言ってる場合と

255鄭：はい、逆に嬉しいですね、例えばさっき言ったように下に見られるのではな
く同等、同等

256小：うん、同等、同等に見てる

257鄭：あと逆、あともう一つの表現っていうのは(小：うん)まあ日本語ほんとにう
まくない普通、下手と言える両方ありますよね、それはどういう気持ち？も
し同等でしたらほんとに嬉しいですよ、嬉しいですよ、うまいですよって
うより嬉しいですよ

258前：同等に見られたら嬉しいけど

259小：同等に見られたら嬉しい

260前：だと、でも同等とか同等じゃないとかって

261鄭：そう！

262前：どこで判断するの？

263鄭：判断できないですよ(前：うん)それは難しい

264小：(それを判断するのは)自分との中ですよ

<ファシリテーターが全体共有の呼びかけを行ない、6日目のグループでの全対話が
終了する>

ここでは、鄭が、褒めるでもなく褒められるでもなく、「あなたの日本語は普通だ」と言われたらどんな気持ちかという新たな問いをみんなに提起している(238鄭)。鄭の問題提起がよく理解できなかった小川が、「え？」と聞き返している(239小)。鄭は、英語が得意である小川の文脈に基づきながら、英語が普通だと言われたらどんな気持ちかと問い直している(240鄭)。鄭の提起する内容を理解した李は、それは「やばい」状況だと答える(241李)。鄭と李の二人のやりとりを聞いている小川は、鄭の問題提起がまだ分からない様子で、「誰から？」(243小)、「日本人同士で？」(245小)と重ねて質問する。それに対し、李が鄭に代わり、「例えば私」と自分を例に持ち出しながら、夫(=日本人の夫)の姑から日本語がまだ下手だと言われたらどんな気持ちになるかと、小川に説明しながら、その問いを自分にも問いかけている(248李)。鄭が、まだ自分の問題提起が伝わっていない小川に、今度はこの「褒める・褒められる」というテーマの問題提起者であったNNSファシリテーター汪の文脈に基づきながら、「留学生はいつも日本語を褒められるんですよ」と、4日目に汪が行なった問題提起を確認した後で、「それが普通だと言われたらどんな気持ちになるか」と説明を試みる(249鄭)。ようやく鄭の問題提起を理解した小川が、「普通っていうのは」と述べ(252小)、鄭が「両方ある」(253鄭)と応じる。小川は鄭の「両方」の意味が分かった様子で「うん」

と頷き、「普通の日本人と同じように話せるというかなり高いレベルのことを言っている場合と」と、鄭の言う「両方」の一つを具体的に説明する(254小)。その小川の意見に鄭が同意し、「その場合は嬉しい。下に見られるのではなく同等」であるからと補足する(255鄭)。そして、次は鄭が、自分が先に述べた「両方」のもう一つについて、「あともう一つは日本語が本当にうまくない普通、下手」と具体的に説明する(257鄭)。その鄭の説明を小川があいづちを重ね、支持している(257鄭)。しかし、その後、前田が疑問に思った様子で、同等と同等ではないことをどうやって判断するのかと尋ねる(262前)。鄭が、その質問に「判断できないですね。それは難しい」と自分の考えを述べた後(263鄭)、小川が「自分との中ですよ」と、それは褒められた側の受けとめ方によって決まるのではないかという意見を述べる(264小)。鄭が提起した新たな問いについてのグループの意見がまとまったところで、ファシリテーターによる全体共有の呼びかけがかかり、6日目のグループでの対話活動がすべて終了する。

以上、場面7では、NS小川とNNS鄭が、鄭の提起した問題を共有し、具体化し、精緻化しながら、その問いに対する自分達なりの意見を共に作りだしている様子が観察される。鄭の提起した問題は、はじめは小川に伝わらなかった。鄭も「どう、どんな気持ち？」(238鄭)、「普通、普通、英語普通って言われたら」(238鄭)と、言い淀みや繰り返しが多く、はっきり小川に伝わる形で説明できていない。しかし、小川は何度も鄭に質問を重ねている。そして、鄭も、そうした小川の質問に対し、英語が得意な小川の文脈に結びつけて説明したり、自分と小川が共有している4日目のNNSファシリテーター汪の問題提起の文脈に戻したりしながら説明を試みている。その結果、鄭と小川は問いを共有することに成功する。問いの共有を達成した小川と鄭は、次に、その共有した問いに新たな意味を付け加えながら、より明確で具体的な問いをつくりあげる。そして、その共につくりあげた問いに対し、自分達なりの結論を導き出している。こうした両者によって作りだされた新たな第三の視点と意見は、「異なりの内在的統合」において生成されるとされる「新たな統合的な様式や能力」と解釈することができよう。

8. まとめと考察

以上、NSとNNSの言語生態環境社会的領域において、両者が共生日本語によるやりとりを通じ、どのように「協働」「自己保存」「異なりの内在的統合」から成る言語的共生化のプロセスをつくりだしているかを見てきた。分析の結果、両者はまず、相互に「自己の経験と意見の表出」を行ない、「自己保存」の過程をつくりだしていることが

分かった。次に、「相手の視点の取り入れ」、「自己の視点の批判的考察」、さらには「第三の新たな視点と意見の構築」を行なうことで、「異なりの内在的統合」の過程をつくりだしていることが分かった。そして、そうした「自己保存」と「異なりの内在的統合」の過程は、両者の間の絶え間ないやりとりと交渉、すなわち「協働」の過程によって支えられていることが明らかになった。以上の結果から、先行研究で課題とされた、NSとNNSの言語生態環境社会的領域における言語生態の実態が、言語的共生化の「協働」「自己保存」「異なりの内在的統合」という三つの過程相互の関係の全貌をもって示されたと言える。ここでは考察として、NSとNNSの言語生態環境社会的領域における言語生態の保全を支えたものと、この結果を持続可能な多言語多文化共生社会という観点から見た場合の意義について述べる。

まず、NSとNNSの言語生態環境社会的領域における言語生態の保全を支えたものとして、共生日本語教育が「同化要請として機能しない教育」というスタンスに基づき、「共生日本語」の創造を学ぶ対象としていることを挙げる。第二言語教育におけるスタンスを理由に挙げるのは、そのスタンスによって、NSとNNSのやりとりが規定されると考えるからである。岡崎[2007]によると、第二言語教育におけるスタンスには、「同化要請として機能する教育」と「同化要請として機能しない教育」の二つがあるとされる。「同化要請として機能する教育」は、NNSの適応を目的とする従来の日本語教育(それはしばしば文型積み上げ型の日本語教育)であると言える。そこでは、「NSの日本語」、具体的には、NSの発音・語彙・文法・表記、依頼・申し出などの談話、あいづちなどの振るまい[佐々木2006]が学ぶ対象とされる。そして、NSがその対象物を教える教師、NNSがそれを習う生徒となり、両者の間で、「A：これは何ですか(Initiative)。B：ペンです(Response)。A：はい、正しいです(Evaluation)」といったIREシークエンス[Mehan 1985]に基づくやりとりが必然的に行なわれることになる。他方、「同化要請として機能しない教育」というスタンスをとる共生日本語教育では、「共生日本語」の創造がNSとNNSの学ぶ対象とされる。そこでは、両者の間でIREシークエンスを持つやりとりに代わって、その場その場で動的に有意義なコミュニケーションをつくりだすやりとりが行われることになる。そうした、「同化要請として機能しない教育」というスタンスを持つ共生日本語教育のあり方が、NSとNNSによるダイナミックな言語的共生化のプロセスの創造をもたらしたものと考えられる。

本研究の結果を、持続可能な多言語多文化共生社会の構築という観点から見た場合の意義として、受け入れ側NSと参入側NNSが、グローバル化の下で両者が共通して直面している課題に、共に向き合い取り組む「連帯的な関係」を築いていることを挙げる。従来の日本語教育では、NSとNNSの間につくられる関係性は、NSが規範を「教

え」、NNSがそれを「習う」という、権威的で一方的なものであることが指摘されている[田中1996; 春原1999]。また、そうした「先生－生徒」[森本2001]の関係の他にも、足立・松岡[2000]では、NSとNNSの間に利害的な関係がつくられていることが示されている。足立・松岡[2000]は地域日本語教室のNS支援者を対象に、彼らが教室に対しどのようなニーズを持って参加しているかを調査した。その結果、NS支援者は「学習者(=NNS)のニーズを満たす」ことの他に、「『困っている人たち』を助けられる」、「余暇を有意義に過ごせる」、「(自分の)特技を生かせる」、「(自分の)能力を伸ばせる」[足立・松岡2000: 161]という、自己実現を達成したいというニーズを持っていることが分かった。これと同様の結果は、地域日本語教室で支援を継続して行なっているNSボランティアにインタビュー調査を行なった松尾[2008]でも示されている。足立らと松尾は関係性については言及していないが、両調査の結果から、そこでつくられているNSとNNSの関係性は利己的なものであると推測される。それは、持続可能な多言語多文化共生社会を実現するには、ほど遠い両者の関係性であると言える。共生日本語教育の教室では、本研究で示されているように、NSとNNSの間で日本語の規範を教え学ぶやりとりも、「困っている人たち」を助けてあげるやりとりも行なわれておらず、「先生－生徒」の関係、および自己実現を満たすための利害的な関係はつくられていない。両者は、グローバル化の下、共通して直面している課題を共に解決する必要がある深刻な問題として取り上げ、その問題の解決のために積極的にお互いの視点を突き合わせながら自己の前提を問い直し、解決に向けた新たな考えを協働で作りだしている。それは、NSとNNSがグローバル化における生存の危機の下、共に生きていくために、つながり、支え合う、連帯的な関係を構築していることを意味するものだと考える。そして、そうした両者の連帯的な関係性は、持続可能な多言語多文化共生社会を構築していく際の基盤となるものだと考える。

9. 今後の課題

以下に、今後の課題を述べる。

一つ目は、言語生態環境心理的領域の言語生態と社会的領域の言語生態の関係を、実証的なデータをもとに明らかにすることである。言語生態を記述・分析する場合、両領域それぞれと、その二つの関係の三つを対象とする必要があると考える。心理的領域の言語生態は先行研究[半原2011]によって明らかにされており、社会的領域の言語生態は本研究によって明らかとなった。したがって、今後は、両領域の言語生態がどのような相互交渉的關係にあるのかを明らかにする必要がある。二つ目は、教師の役割の追究である。本研究が対象としたデータにおいて、ファシリテーターが参加

者に発言を促すなど、参加者とは異なる言語行動をとっている様子が観察された。今後はそうした教師の役割を明らかにすることで、教師がどのように参加者の学びを支えるかについての具体的な示唆が得られると考える。

[注]

- ¹ 国際連合食料農業機関(FAO)日本事務所による2010年9月14日のプレスリリース(http://www.fao.or.jp/media/press_100914.pdf)によると、2010年の飢餓人口は9億2500万人である。これは2009年の10億2300万人に比べると微減しているものの、依然極めて高い数字であり、危機的な状況にあることは変わらない。〈2012年1月13日アクセス〉
- ² 7日目はA～Dの4つにグループが編成された。
- ³ ファシリテーターは、その日の全体の議論を方向づけるファシリテーターと、グループの対話に参加するファシリテーターがいた。
- ⁴ プロフィールは、教室開催に先駆けて行なわれた説明会時のインタビューでの情報と、初日の自己紹介活動において得られた情報、および毎日の教室活動を通じて得られた情報をもとに記している。
- ⁵ 音声データは、研究対象者および教室参加者の許諾を得た上で、ICレコーダーにより録音した。文字化のルールは次の通りである。「。」文末の下降イントネーション、「？」文末・文中の上昇イントネーション、「ー」伸ばした音、「#」聞き取りが困難な箇所、「<笑>」笑い声、「<中略>」中略、「<沈黙〇秒>」沈黙のあった秒数、「{ }」特記事項または非言語行動、「()」筆者による発話の補足

[文献]

- 足立裕子・松岡洋子, 2000, 「地域の日本語教室における異文化に関わる問題点——教授者は外国人にどんな日本語を教えたいか」『異文化間教育学会第21回大会発表抄録』: 160-161.
- 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』13: 60-73.
- 岡崎敏雄, 2003, 「共生言語の形成——接触場面固有の言語形成」宮崎里司・ヘレンマリOTT(編)『接触場面と日本語教育——ネウストブニーのインパクト』明治書院: 23-44.
- 岡崎敏雄, 2005, 「言語生態学原論——言語生態学の理論的体系化」お茶の水女子大学日本語文化学研究会(編)『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: 503-554.
- 岡崎敏雄, 2009, 『言語生態学と言語教育——人間の存在を支えるものとしての言語』凡人社.
- 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(3): 31-41.
- 岡崎眸, 2007, 「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子(編)『共生日本語教育学——多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版: 27-39.
- 岡崎眸, 2011, 「地域日本語教育の理論と実践 共生日本語教育」『平成23年度お茶の水女子大学社会教育主事講習』資料.
- 岡田亜矢子, 2006, 「対等な関係性と相互学習をめざした地域日本語教育——「お話グループ」5回目の実践から見たこと」『早稲田大学日本語教育実践研究』5: 3-12.
- Ohri, R, 2005, 「「共生」を目指す地域の相互学習型活動の批判的再検討——母語話者の「日本人は」のディスコースから」『日本語教育』126: 134-143.
- 金珍淑・野々口ちとせ, 2007, 「共生日本語の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」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子(編)『共生日本語教育学——

- 多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版：203-221.
- 佐々木倫子, 2006, 「パラダイムシフト再考」国立国語研究所(編)『日本語教育の新たな文脈』アルク：259-282.
- 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」津田葵・真田信治(編)『言語の接触と混淆』大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文科学」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：57-86.
- 杉原由美, 2010, 『日本語学習のエスノメソドロジー——言語的共生化の過程分析』勁草書房.
- 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.
- 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』4：52-55.
- 半原芳子, 2011, 「持続可能な多言語多文化共生社会を築く『共生日本語教育』の可能性——日本語非母語話者のL1とL2の相互交渉的關係に着目して」『言語文化と日本語教育』42：11-20.
- 房賢姫・張瑜珊・原田三千代, 2007, 「『日本人は・日本は・・・』による一般化に対する一考察——問題提起型討論場面において」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子(編)『共生日本語教育学——多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版：187-202.
- 松尾麻里, 2008, 「日本語ボランティアはどのような体験を通して活動を継続しているか——地域日本語学習支援の現場から」お茶の水女子大学大学院修士論文(未公開).
- マーギュリス, R, 1997, 「共生こそが進化の主演」『科学10大理論』学習研究社：50-61.
- 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.
- Cranton, Patricia A, 1992, Working with adult learners. Tronto: Wall & Emerson. (=2006, 入江直子・豊田千代子・三輪建二訳『おとなの学びを拓く——自己決定と意識変容をめざして』鳳書房.)
- Freire, Paulo, 1970, Pedagogia do Oprimido. (=1979, 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房. / =2011, 三砂ちづる訳『被抑圧者の教育学 新訳』亜紀書房.)
- Haugen, Einer, 1972, The ecology of language. Stanford, California: Stanford University press.
- Mehan, Hugh, 1985, The structure of classroom discourse. In van Dijk, T. A. (Ed.) Handbook of discourse analysis (vol.3). Discourse and dialogue. London: Academic Press, 119-131.
- Mezirow, J. and Associates, eds, 1990, Fostering Critical Reflection in Adulthood. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wallerstein, Nina, 1983, Language and Culture in Conflict: Problem-posing in the ESL Classroom. New York: Addison-Wesley.

本論文は、執筆者の一人(半原)の博士論文の一部を、共同執筆者らと再検討し加筆修正を加えたものである。