

「対話的問題提起学習」が母語話者参加者の 積極的共生態度に及ぼす影響

——PAC分析を用いた事例検証——

半原芳子*

キーワード：対話的問題提起学習，積極的共生態度，PAC分析

要旨

近年、日本に定住する外国籍住民の増加を背景に、日本語母語話者住民（NS）と非母語話者住民（NNS）が共に集う地域日本語教育の現場で、両者の共生に向けた相互学習の試みがなされている。本稿では、共生の促進を目指した「対話的問題提起学習」（岡崎・西川1993）の実践が、文化交流志向の強いNSの積極的共生態度にどのような影響を及ぼすかを調べるため、対話的問題提起学習参加前後のNSのNNSとの共生に対する態度を、PAC分析を用いて比較・検証した。

その結果、参加前には、共生について「交流」「個を見る」「共生を難しくすること」として構造化されていた態度が、参加後には「相手への理解」「NS・NNS両者の歩み寄る勇氣」「NSの周囲への配慮」という構造に変化し、共生に向けてNSが主体的に自己の役割を見出していることが示され、積極的共生態度への転換が示唆された。

本稿では、この転換をもたらしたものとして、対話的問題提起学習における、①NSも学習者であること、②取り上げる話題が生活上の問題であること、③NSとNNSの対話を目指したものであること、の3つの特徴をその要因として提示した。

1. はじめに

近年、日本に定住する外国籍住民の急増を背景に、日本語母語話者住民（以下、NSと呼ぶ）と非母語話者住民（以下、NNSと呼ぶ）が共生する社会の構築に向けた提案が各方面からなされている。日本語教育の分野においても、2000年度に「地域における日本語教育に関する提言」として共生社会構築に向けた日本語教育の貢献の方向性が示された（尾崎他2000）。そこでは、NSとNNSが対等な立場で互いを理解し尊重しながら共に生きるという共生理念のもと、

*HANBARA Yoshiko：海外技術者研修協会横浜研修センター非常勤講師

地域日本語教育の場を両者の「相互学習」の場としていくことが強調されている(尾崎他 2000)。

この「提言」に呼応するように、地域の日本語教室では、NS・NNSを問わず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作りも進められるようになった(足立・松岡 2001)。しかし、交流型活動には限界も指摘されている。例えば、特定の目的が設定されない自由会話では「提言」で強調されているような両者の共生に向けた学びは生まれにくいという(野々口 2005)¹。また、交流の場は、マジョリティーによってイメージされた「異文化」をマイノリティーが紹介するイベントになりやすく、そうしたイベントは個人を国というカテゴリー²に押し込める危険性を孕むものであるという指摘もある(ハタノ 2006)。

そこで、本稿では、NSとNNSの共生の促進を目指した学習として近年注目されている「対話的問題提起学習」(岡崎・西川 1993)の実践を取り上げ、この学習が、「言語文化背景の違う他者に対し、その違いを理解し、尊重しながら、共に生きる社会の実現に向けて主体的に関わろうとする態度」(以下、これを「積極的共生態度」と呼ぶ)の養成にどのぐらい寄与できるかを探ることを目指す。その際、特にNSに着目する。理由は、両者の共生の実現の為に、受入側であり、マジョリティー側であるNSの態度が重要であるという指摘があり(岡崎 2002, 平高 2007)、日本社会がNNSのNSへの同化ではなく、両者の共生に向かうためには、マジョリティーであるNSが自分とは異なる言語文化背景を持つ他者をどのように受け入れていくかが重要な鍵となると考えられるからである。はたして、対話的問題提起学習に参加することで、NSは、NNSの持つ異なりを理解し、尊重しながら、彼らと共に生きる社会を実現しようとする積極的共生態度を育てることができるのだろうか。

2. 対話的問題提起学習

対話的問題提起学習とは、ブラジルの成人識字教育者であるFreire(1970)によって提案された問題提起型教育(problem-posing education)を、アメリカの移民を対象とした第二言語としての英語教育に取り入れ、その方法論を確立したWallerstein(1983)に起源をもつ。Wallerstein(1983)では、移民自身が抱えている生活上の問題を、教師との対話を通じて解決を図りながら、その過程で、第二言語である英語を副次的に学んでいくことが目指され、次のようなステップを基調とする。1) 傾聴：教師は学習者の生活上の問題をインタビューやフィールドワークで把握する、2) 対話：その問題の原因について省察する、3) 行動：問題解決に向けた具体的な行動を検討する。

¹ 野々口は、自由会話は多様な人間関係を構築したり、様々な教え合い・学び合いに発展する可能性を秘めたものであるとしているが、会話自体に目的がないことを問題点として指摘している。

² 異文化間コミュニケーションの分野において、このようなカテゴリーは個人的アイデンティティと社会的アイデンティティという言葉で論じられている(末田 2003)。

Wallerstein (1983) の考え方を日本語教育に導入するにあたり、岡崎・西川 (1993) は、対話の場に参加する者として、教師、NNSに加えNSを想定し、「対話的問題提起学習」という新たな学習法を提唱した。そこでは、同じ地域住民として対等であるNSとNNS両者が、共に暮らす上で生じる生活上の諸問題を、対話を通じて共有し、双方が自己の枠組みや規範を省察しながら、問題の解決に向け新たな枠組みを創り出していくことが目指される。対話的問題提起学習の実践は、杉原 (2003)、OHRI (2005)、お茶の水女子大学大学院日本語教育コース (2001³, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007⁴) などに報告がある。

3. 対話的問題提起学習に関する先行研究

対話的問題提起学習への参加者は、実際に、岡崎・西川 (1993) が想定するような学習を実現し、積極的共生態度の養成に道を開いているのだろうか。先行研究によると、一つにはこの学習が前提にしているNSとNNSの間における対話が難しいことが指摘されている (杉原 2003, OHRI2005, 金・野々口 2007, 房他 2007, 岩田 2007, 半原 2007)。いずれも、NSとNNSの活動中の会話を会話分析の手法を援用して質的に分析し、両者の会話への参加の特徴を明らかにしている。対話が志向されていても、NSが特権的に持つとされる日本語能力や日本人らしさがNSによって、あるいはNSとNNS両者によって焦点化され、両者の間に非対称な関係性が作り出されていること (杉原 2003, OHRI2005 など)、また、NNSが提起する問題を、NSが自分にもあることだと体験の共有を強調して問題を無化しようとしたり、どこにでもあることだとして一般化することでそれ以上の対話の展開が阻まれていること (岩田 2007, 半原 2007) などが指摘されている。近年、共生という言葉が巷に溢れ、NSとNNSが場を共有しさえすれば自動的に対話を実現されるものとして語られることが多い。しかし、こうした研究により、NSとNNSの間で対話を成立させること自体が如何に困難を伴うものであるかが明らかになりつつある。

次に、対話的問題提起学習を通して参加者が何を学習しているかを探ろうとした研究がある。向山他 (2002) は、活動を通して参加者が学習したことを探るために、活動終了後に参加者全員に対してインタビュー調査を行ない、文字化したものをデータとして質的に分析した。その結果として、NS・NNSを問わず、相手の言語や文化背景を積極的に学んでいこうとする態度が窺われたこと、そして、活動の中でお互いを理解し合うために、言語面で様々な工夫や配慮をしていたことを報告している。他方、石井・小浦方 (2006) は、NS参加者に焦点を絞り、参加者による毎日の活動評価と最終日の振り返りのスピーチをデータとして、NS参加者がNNSとの共生

³ 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)

⁴ お茶の水女子大学大学院日本語教育コース (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007)

についてどのような態度を示すようになったかを探った。そして、共生を実現するためには、NNS に対して「郷に入れば郷に従え」といった同化を要求するのではなく、NNS の多様性を認めようとする態度を NS が持つようになったことを報告している。

これらの研究により、対話的問題提起学習が参加者に対して、積極的共生態度の養成を促すことが示唆されているといえる。しかし、これらの先行研究は総じて、参加者全員に見られる全般的な傾向を探ったものであり、また学習参加後のデータしか分析対象とされていない点で限界がある。対話的問題提起学習が積極的共生態度の養成を促すことを実証するためには、個に焦点を当てた研究が必要である。何故なら、態度とは、元来個々人がある対象についてそれぞれ持つものであり、集団全体に見られる傾向として捉えることには限界があると考えられるからである（内藤 1997）。

そこで、本稿では、NS 参加者 1 名を対象として、この NS が持つ NNS との共生に対する態度を、対話的問題提起学習参加前後で比較し、本学習が積極的共生態度の養成に及ぼす影響を探る。研究課題は以下のように設定した。

課題：対話的問題提起学習は NS 参加者の積極的共生態度の養成を促すか。促すとすればどのように促すか。

分析には、「個」に注目するという観点から、当該テーマに対する個人別の態度の構造を明らかにする目的で内藤（1997）が開発した PAC 分析（Personal Attitude Construct Analysis：個人別態度構造分析）を用いる。

4. 調査の概要

4-1. フィールドと対象者

対象フィールドは、都内某大学周辺地域住民を対象に行なわれた対話的問題提起学習である。これは多言語多文化共生社会を担う日本語教員の養成を目的とした教壇実習用のクラスで、2006 年 7 月 24 日から 8 月 1 日まで（28 日を除く）の 8 日間、毎日 2 時間半ほど、同大学の教室を使

表 1 参加者の属性

出身国	日本 5 名，韓国 3 名，中国 1 名，ナイジェリア 1 名，ロシア 1 名
年齢	20 代～60 代（平均 35 歳）
性別	女性 8 名，男性 3 名
職業	主婦 7 名，教員 1 名，学生 1 名，アルバイト 1 名，その他 1 名
NNS の滞在年数	最短 3 ヶ月～最長 7 年（平均 2 年半）
NNS の日本語レベル ⁵	初級 2 名，中級 2 名，上級 1 名，超級 1 名

用して行なわれた。実習生 8 名（日本 3，台湾 2，中国 2，韓国 1）が参加者の募集や活動のデザインを行ない，参加者は，対話的問題提起学習の趣旨に賛同した大学周辺の地域住民の希望者の中から，国籍や年齢，職業が偏らないように 11 名が選定された。参加者の属性を表 1 に示す。

活動は毎日ある一つのテーマに沿って進められた。テーマは，本学習が始まる 2 週間から 1 ヶ月前に行なわれた参加者への個別のインタビュー調査で得られた情報をもとに決められた。インタビューでは参加者に，普段の生活の様子，そして日常生活において直面している問題について話してもらい，その情報をもとに各日のテーマ⁶とシラバスが作成された。

一日の活動は，〈テーマの導入（問題提起）→グループディスカッション①→全体共有→グループディスカッション②→全体まとめ〉という順番で進められた。以下に 4 日目の「お金の貸し借り」を例に活動の概要を紹介する。

テーマの導入（問題提起）：実習生による小劇⁷。ある中国人留学生と日本人学生がお金の貸し借りをめぐりトラブルになるという筋のもの。

グループディスカッション①：劇を見てどう思ったか，また自分だったらこの場面でどういう行動をとるか話し合う。

全体共有：グループで出た意見を全体で共有し，お金の貸し借りについて多様な考え方・価値観があることを確認する。

グループディスカッション②：お金の貸し借りに関する自分の考え方・価値観がどのような背景や原因から形作られたかについて互いに意見を出し合い，話し合う。

全体まとめ：問題を解決するために，どうすればいいかを全体で議論・共有する。

調査対象者は，学習開始前のインタビューから文化交流志向が強いと判断された NS 参加者 A とする。A は 30 代後半の主婦で，本学習に参加する 3 ヶ月前まで夫の転勤に伴い上海に 2 年間滞在していた。A は，インタビューで，上海滞在中も含めこれまで数多くの文化交流イベントに参加した経験のあること，そして，本学習への参加動機としても外国人との文化交流を挙げている。先にも見たように，文化交流は，「マジョリティーによってイメージされた異文化をマイノリティーが紹介するイベントになりやすく，そうしたイベントは個人を国というカテゴリーに押し込め」る危険性があり，NS と NNS が互いを理解し，尊重しながら，共に生きる社会を実現しようという積極的共生態度を育てることからは遠いと考えられる。本研究では，このように交流志向の強い A の，対話的問題提起学習参加前と参加後の 2 つのポイントにおける共生に対する態度を比較することで，この学習が積極的共生態度の養成にどのように働きかけるかを探るこ

⁵ 学習開始前に，実習生によって行なわれたインタビュー調査の情報から筆者が判断した。

⁶ 各日のテーマは，初日から順に「オリエンテーション」「人間関係」「近所づきあい」「お金の貸し借り」「外国人差別」「仕事での食い違い」「ことば」「クラスの振り返り」であった。

⁷ テーマの導入の方法として，他に，写真や絵の提示，ダイアログやナラティブ（経験の語り）などがある。

とにする。

4.2. 調査の方法と手順

PAC分析は、当該テーマに対する自由連想、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析、被験者によるクラスター構造の解釈の報告、実験者による総合的解釈を通じて、個人ごとに態度の構造を分析する方法である。

調査は以下の手順で行なった。なお、本調査では、データの入力には土田氏が開発した「PAC分析支援ツール」⁸を用いてコンピューター上で行ない、クラスター分析には多変量解析ソフト「Let's Stat!」を使用した。

- (1) Aに、刺激文として以下の文章の書かれた紙を示し、筆者が口頭で読み上げ教示した。

テーマ【刺激文】

あなたは、日本人と外国人⁹が共生するということについてどのようなイメージや考えをもっていますか。どんなことが大切だと思ったり難しいと思うでしょうか。また共生のために、自分はどのようなことができると思いますか。頭に思い浮かんできたことを、思い浮かんだ順にコンピューターに入力してください。言葉でも短い文でもかまいません。

- (2) このテーマに対して連想する全ての項目を自由に挙げてもらった後、内容の肯定・否定に関わりなく、Aにとって重要と思われる順に番号をふってもらった。
- (3) 二つの連想項目が言葉の意味ではなくイメージとして直感的に互いにどの程度近いかを7段階尺度（近いと思えば7、遠いと思えば0にカーソルを移動）で評定してもらった。全ての連想項目間の評定を総当りで行なってもらった。
- (4) 項目間の評定結果をクラスター分析（ウォード法）¹⁰で処理し、デンドログラム（樹状図）を得た。
- (5) このデンドログラムをもとに、Aに対しインタビューを行なった。インタビューではまず、デンドログラム上のクラスターを一つ一つ取り上げ、幾つかの連想項目からなるクラスターに対してどんなイメージが浮かぶかを質問しながら、そのイメージをもとに、クラスターの命名を得た。次にクラスター同士の関係、最後に全体的にどんなイメージかを質問した。
- (6) それぞれの連想項目のイメージについて、プラスのイメージか（+）、マイナスのイメー

⁸ 通常PAC分析は、紙のカードを用いて連想語を記録・提示する。しかし、カードを用いた場合、項目が多くなるとともに作業量も増え、被験者が妥当性の低い回答をしてしまう可能性が考えられることから、金沢工業大学の土田義郎氏はPAC分析をコンピューター上で実現する支援ツールを開発した。

〈<http://www.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-asist.htm>〉2008年1月20日参照。

⁹ 刺激文では「日本人」「外国人」という言葉を使用した。以下、分析ではAの語りを資料としているため、NSを日本人、NNSを外国人と記している部分がある。

¹⁰ 内藤（1997）はクラスター分析の下位技法のなかでウォード法が最も有効な解釈が得られるとしている。

ジカ(-), どちらでもないか(0)を述べてもらった。

以上の手順で、対話的問題提起学習開始1週間前と終了3週間後¹¹の2回調査を行ない、必要に応じフォローアップ・インタビューを行なった。また、直接的な分析データとはしないが、解釈の妥当性を検討する際、学習参加前に実習生がAに行なったインタビューならびに活動中のAの発話を補助資料として参照した。

なお、筆者の立場は、教室活動をサポートする協力者で、活動中は教室後方に座り活動を観察していた。

5. 分析結果

5-1. 対話的問題提起学習参加前

図1は対話的問題提起学習参加前の調査によって得られたデンドログラムである。Aが挙げた9つの連想項目は、ユークリッド平方距離20,000に近いところで切ることができ、3つのクラスターに分けられる。「文化交流」「交流会への参加」等5つの連想項目からなるクラスター①は〈交流〉として、「外国人ではなく一つの個性としての認識」「中国や韓国国内での反日感情」の2つの連想項目からなるクラスター②は〈個を見ていくこと〉として、「所得格差の認識」「外国人による凶悪犯罪の増加」の2つの連想項目からなるクラスター③は〈共生を難しくするもの〉として、それぞれイメージ付けされ、命名された(図中の縦点線はクラスター切断箇所を示す)。

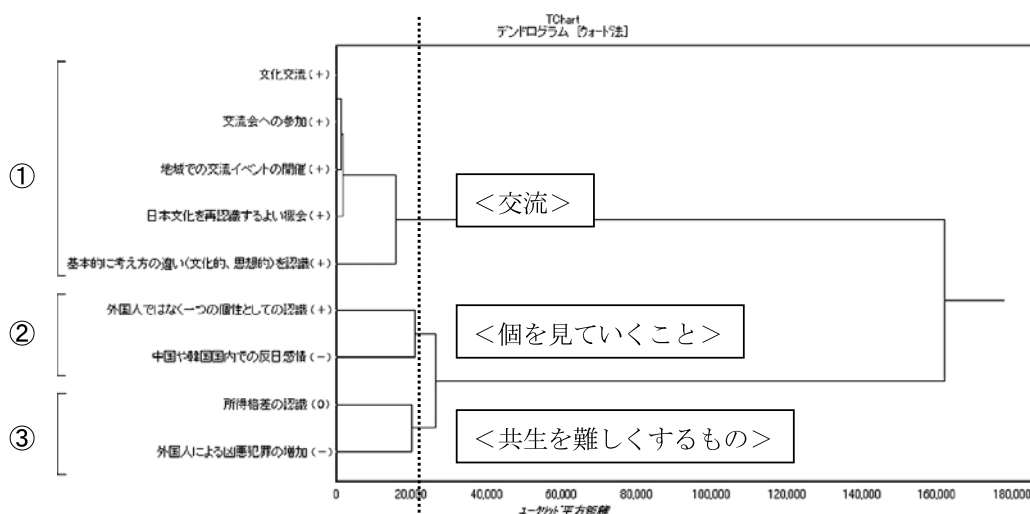


図1 対話的問題提起学習参加前

¹¹ 学習終了後、活動を振り返る時間が必要であると判断し、調査は終了直後ではなく3週間の期間をおいた。

以下、それぞれのクラスターについてのAのイメージを、インタビューでのAの解釈を引用しながら述べ、学習参加前にAが持っていたと考えられる共生に対する態度の構造を浮き彫りにする。

クラスター①〈交流〉

「文化交流(1)¹²」「交流会への参加(4)」「地域での交流イベントの開催(6)」「日本文化を再認識するよい機会(2)」「基本的に考え方の違い(文化的、思想的)を認識(3)」という5つの連想項目が統合されたクラスター①を、Aは〈交流〉と命名した。このクラスターは重要順位1, 2, 3, 4位の連想項目を含むことからAにとっては重要なものだということがわかる。

Aはこのクラスターの解釈に際して、上海滞在中に、日本人と中国人が双方の国の料理や伝統行事を紹介し合いながら交流を深める会に定期的に参加していたことを語った。そこでの経験を踏まえて、日本人と外国人の共生を実現するには、お互いの文化を認識し合う交流イベントが有効であることを述べている(以下はAの語り。下線は筆者)。

「(ここでの)イメージは文化交流というか、交流。…上海に滞在してたんですけど、そのときに中国人の方との日本語を通しての交流会というのに参加しました。…(その会では)中国人の方から餃子づくりとか…あとは、七月は七夕があるのでみんなで浴衣を着て花火大会をやって楽しむとか。…日本の文化を教えることで日本のよさが分かるというか、改めて考えたり自分の文化を捉えなおしたりする。…日本人と極端に違うからそれはよくないとかって言うんじゃない、それ(=相手の文化)はそういうものなんだと認識するというか、違うものなんだというか。…交流会はそういう違いを知る場にもなる。…あと、自分が住んでいる地域や区でのイベントがやっぱり大切だと思いますね」

Aは、NSとNNSの共生のためには、お互いの文化を理解し尊重し合うという態度が重要であること、そしてそのような態度は、地域レベルでの文化交流会を通して生まれるとしている。

クラスター②〈個を見ていくこと〉

「外国人ではなく一つの個性としての認識(5)」「中国や韓国国内での反日感情(9)」という2つの連想項目が統合されたクラスター②を、Aは〈個を見ていくこと〉と命名した。これはAが上海滞在中に、日本のニュースや新聞で中国人の反日感情が一面的に捉えられていることに違和感を覚えた経験に基づくものであるという。Aは、「○○人」とその人の属すグループでステレオタイプ的に相手を判断するのではなく、個々人を見ていくという態度が重要だと述べる(以下はAの語り。下線は筆者)。

「(ここでのイメージは) 個人個人を見ていくべき。個人のアイデンティティというか。…外国人として付き合うのではなく普通の付き合い。一人の人間として相手を思いやる。だっ

¹² 項目名の右側の数字は、PAC分析の手順(2)でAが記した重要順位を示す。

て〇〇さんになったらそれはもう外国人ではなく〇〇さんでしょ。…（上海で）反日感情についての日本のニュースを衛星で見たんだけどその伝えられ方がとても大げさだと思った。
…国の情勢を見る必要はあるけど一人一人を見ていくことが大切」

Aは、実際に自分が上海で接した中国人と、日本で反日運動のニュースのさなかに伝えられる中国人イメージとの間に温度差を感じて以来、「〇〇人」と伝えられる情報には懐疑的な態度を持つようになったという。Aは、共生を実現するためには、メディアを通じた情報からではなく、相手を一人の人間として見てつきあい、思いやっていく必要があるとしている。

クラスター③〈共生を難しくするもの〉

「所得格差の認識(7)」「外国人による凶悪犯罪の増加(8)」という2つの連想項目が統合されたクラスター③を、Aは〈共生を難しくするもの〉と命名した。Aは、日本人と外国人の所得の格差が外国人犯罪を増加させており、そうした現状は両者の共生を難しくすると述べている。また、メディアの外国人犯罪に対する一面的で過度な報道が、日本人の外国人に対するイメージを悪くしていると述べ、両者の共生のためには、報道のあり方についても考えていかなければならないとしている（以下はAの語り。下線は筆者）。

「(ここでのイメージは) うーん。共生に向けて難しくしているものでしょうか。夫が日系企業で働いていて、日本人社員と中国人社員の間で所得の格差がある。仕方がないといえば仕方がないのですが。…日本でもそうですね。最近外国人犯罪が多いけど、所得の格差って(影響)ありますよね。外国人とか、その国に対するイメージがメディアからできる。反日デモの報道の仕方で日本人の中国人のイメージができたりする。イメージ的にそういうの(＝ステレオタイプ)が植えつけられてたら交流会にも参加しないかもしれない」

Aは、メディアによって外国人に対する負のイメージが植えつけられたら、交流会に参加する人が少なくなることを危惧している。そのため、外国人犯罪の背景にある所得格差などの社会的事実をメディアがしっかり伝えていかなければならないと強調する。

図1のデンドログラムが示すように、Aの対話的問題提起学習参加前のNNSとの共生に対する態度構造は、「〈交流〉」と「〈個を見ていくこと〉〈共生を難しくするもの〉」の二本立て¹³である。両者は長い距離の上でやっと一つに統合されている。したがって、Aの共生についての態度は2つに分裂しているともいえる。Aは、日本人と外国人の共生を実現する手立てとして、双方の伝統文化を紹介し合う交流イベントが有効であるという思いが極めて強い。しかし他方では、上海での体験から個人に注目することが大切だと思い、またテレビ・新聞などの外国人犯罪などを含む外国人に対する偏った報道に問題を感じている。この学習参加前のAの共生に対する態度には、共生を難しくする諸問題の解決に向けて、NSである自分が主体的に関わることで一定

¹³ デンドログラムでクラスター②と③がユークリッド平方距離 25,000 ぐらいのところで結節している。

の役割が果たせるという特徴は窺われない。

5.2. 対話的問題提起学習参加後

図2は対話的問題提起学習参加後の調査によって得られたデンドログラムである。Aが挙げた7つの連想項目は、ユークリッド平方距離10,000に近いところで切ることができ、3つのクラスターに分けられる。「お互いの意見を言う場が必要」「国が違えば文化的思想的に違いがある」等3つの連想項目からなるクラスター①は〈相手を理解し認める〉として、「黙っていても相手に何も伝わらない」「自分から踏み出す気持ち」等3つの連想項目からなるクラスター②は〈お互いに歩み寄る勇氣〉として、最後に「周りへの配慮、気配り」の1項目を含むクラスター③は〈日本人側の配慮〉として、それぞれイメージ付けされ、命名された。

以下、それぞれのクラスターについてのAのイメージを、インタビューでのAの解釈を引用しながら述べ、学習参加後にAが持っていたと考えられる共生に対する態度の構造を浮き彫りにする。

クラスター① 〈相手を理解し認める〉

「お互いの意見を言う場が必要(1)」「国が違えば文化的思想的に違いがある(2)」「相手を理解、受け入れようとする心が必要(3)」という3つの連想項目が統合されたクラスター①を、Aは〈相手を理解し認める〉と命名した。Aはこれまで自分が経験した外国人との会話を、突き詰めないでやり過ごす会話と特徴づけ、他方、今回の活動での会話を、突き詰めて話し合おうとする会話と特徴づけている。そして、日本人と外国人が共に暮らしていくためには、双方が思っていることを率直に述べ合う場が必要だとしている。ここでAは活動中で印象に残ったエピソードとし

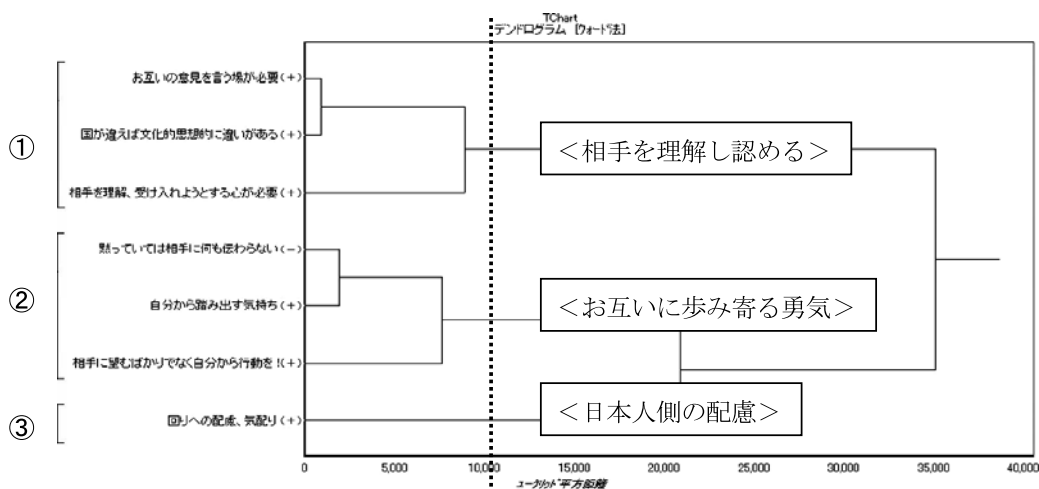


図2 対話的問題提起学習参加後

て、日本では友人同士でお金を貸し借りすることをタブー視する事実に対し、中国人留学生から、お金の貸し借りもコミュニケーションのひとつだという意見が述べられたことを挙げている（以下はAの語り。下線は筆者）。

「ここ（のイメージ）は相手を理解するっていうか。やっぱり今回の一週間で感じたことなんですけど、なにかテーマがあって突き詰めて話す場がないと、単に友だち同士でつきあっていたらそういう話が出てこない場合がありますし、お互いが違っていたらそれはそれでよしとするというか、それを突き詰めて話し合うという考えが足りないというか。…（お金の貸し借りが）コミュニケーションの1つと言われたときにそういう考え方があるんだって思いました。そういうのが普段のおしゃべりでは出てきにくい。…（お金の貸し借りなど）これはお互いに言わない方がいいって問題はあるじゃないですか。…暗黙の了解だと何も分からないのでそれを知る場（＝相手の意見や思想を理解する場）が必要。新聞でそういう（＝日本人と中国人のお金の貸し借りについての認識が異なるという）意見があるというのは聞きますが、実際に当人、目の前の方からこういうこと（＝両者の認識の違いからお金の貸し借りをめぐってトラブルが起きたこと）があったと言われると実感できるというか。そういうリアリティー」

Aは、本や新聞で、日本人と中国人とではお金の貸し借りに対する考え方が異なることを知識としては知っていたという。しかし、その考え方の違いから実際に生じた問題が、自分の目の前にいる外国人から提起されたことで、現実感を伴って実感できたという。共生に向けて、Aは、友だち同士のおしゃべりや雑談ではなく、普段タブーだと考えられていることや暗黙の了解で避けられている話題を正面から取り上げて議論することではじめて異なる価値観を持った相手への真の理解が得られ、理解が深まると考えていることが窺われる。

クラスター②〈お互いに歩み寄る勇氣〉

「黙っていては相手に何も伝わらない(5)」「自分から踏み出す気持ち(6)」「相手に望むばかりでなく自分から行動を！(7)」という3つの連想項目が統合されたクラスター②を、Aは〈お互いに歩み寄る勇氣〉と命名した。Aは、日本人と外国人の間で起こっている問題は、お互いが勇氣を持って本音の部分で意見を述べ合わないと分かり合えないとした上で、相手に分かってもらおうとするだけではなく、自分も相手を理解する努力をし、一歩を踏み出していかなければならないとしている（以下はAの語り。下線は筆者）。

「ここ（のイメージ）は、お互いに歩み寄るって感じですかね。理解してくれるのを待つだけじゃなくて相手に分かってもらえるように努力するというか。ちょっと抽象的ですが、本当に分かり合おうと思ったら自分の考えを言わないと。遠慮したら遠慮したままになっちゃうんで」

Aは、相手が理解してくれるのを待つという受身的な態度ではなく、自分のことを分かっても

らおうという積極的な態度が、今後共生に向けて、日本人・外国人双方に期待される姿勢であるとしている。

クラスター③〈日本人側の配慮〉

「周りへの配慮，気配り(4)」という1つの連想項目を，Aは〈日本人側の配慮〉と命名した。クラスター②の解釈として，共生を実現するために日本人と外国人双方が歩み寄りなければならないことを述べているが，Aは，日本社会においてはマジョリティーといえる日本人が，まず外国人の意見を聞く配慮をしなければならないと述べる。そうした日本人側の配慮が，外国人が一步を踏み出す勇気を後押しするとしている。ここでは語りの中に外国人参加者が活動中で述べたエピソードが引用されている（以下はAの語り。下線は筆者）。

「電車のなかでおばさんの足を踏んでしまって，そのおばさんが怒ってしまって，彼女(＝外国人参加者)は日本語が話せなかったから日本人の友だちに電話してその友だちが代わりにおばさんに(足を踏んでしまった)理由を言ってくれたという話があったじゃないですか。

(日本人の)周りへの配慮というか，ちょっと気づいたら助けてあげる。日本にいるんだったらどちらかといえば日本人の方が配慮する方。そうですね，ここ(のイメージ)は周りへの配慮とか気配りとか」

Aは，外国人参加者によって語られた，日本人の友人の配慮によって問題を解決できたという話が印象的だったとし，マジョリティー側である自分ができることはたくさんあると思ったという。Aはこのエピソードによって，日本人と外国人の場合，日本人の方が言語面で優位に立つ場合が多いことに気づき，共生に向けては両者が勇気を持って歩み寄る必要があるが，まずは日本人が外国人に対してもっと配慮していかなければならないと述べる。そして，そうした日本人の配慮が，外国人の一步を踏み出す気持ちを後押しし，それが両者の歩み寄りを促すとしている。

図2のデンドログラムが示すように，Aの対話的問題提起学習参加後のNNSとの共生に対する態度構造は，「〈相手を理解し認める〉」と「〈お互いに歩み寄る勇気〉〈日本人側の配慮〉」の二本立て¹⁴である。タブー視されることでも積極的に取り上げて議論して相手への理解を深める，そして，互いに歩み寄る勇気を持ち，特に日本人でマジョリティーである自分が周囲に配慮することで，NNSの歩み寄りを引き出すことができるというAの解釈にみられるように，Aの共生に対する態度は積極的共生態度への転換がおきているといえる。特に，参加前に，共生を難しくする諸問題の解決に向けてNSである自分が主体的に関わることで一定の役割が果たせるという点が見られなかったことと対比すると，この転換は明らかであると考えられる。

¹⁴ デンドログラムでクラスター②と③がユークリッド平方距離 21,000 ぐらいのところでは結節している。

6. 考 察

以上、PAC分析を通して得られたAの対話的問題提起学習参加前後の共生に対する態度構造を見た。両者を比較すると、その構造は大きく異なることが分かる。参加前にあった〈交流〉が参加後には消滅し、代わりにNSとNNSの間にタブーを恐れない対話の場を作ることの重要性を窺わせるクラスターが出現している。また、参加後には、NSとNNS両者の積極的な歩み寄り、そして日本人、つまりマジョリティーが持つ力の優位性への気づきとそのマジョリティーである自分が周囲に配慮することでNNSの歩み寄りを引き出せるという自己の役割認識を示すクラスターが出現している。このことから、Aが参加前に持っていた共生に対する態度は、対話的問題提起学習への参加を通じて揺さぶられ、相手への理解、歩み寄り、自己の役割認識として特徴づけられる積極的共生態度へと転換されたことが窺われる。

以下では、何故こうした転換が可能になったのかについて、Aが参加した対話的問題提起学習の特徴から考察を試みる。

まず、第一の特徴として、対話的問題提起学習では、NSもNNSと同じ「学習者」として位置づけられていることが挙げられる。現在、地域の日本語教室において、最も多く行なわれているのは、NSがNNSに日本語を教えるタイプの日本語教育活動である(杉澤2000)。そこでは、本来地域住民として対等なはずの両者の間で、日本語や日本文化という情報を持つNSが教師、持たないNNSが学習者という非対称な関係性が作り出されている(春原1999等)。他方、対話的問題提起学習では、言語文化背景の異なる他者を理解し、尊重することが求められており、その意味ではNNSだけでなく、NSも「学習者」である。NSとNNSではそれぞれが持っている言語的・文化的規範には異同のあることが前提とされ、異なりの部分をめぐって、共感や理解を通して互いに歩み寄り、第三の規範を創り出すことが学習の目的とされる。Aの共生に対する態度が、相手の理解だけでなく、NS・NNS両者の歩み寄る勇気とNSの周囲への配慮が加わることで、積極的共生態度への転換が図られたのは、対話的問題提起学習のこのようなNS・NNS両者を学習者と位置づける特質に因るものと考えられる。

第二の特徴として、対話的問題提起学習が扱う「話題」が挙げられる。この学習では、多様な言語文化背景を持つNS・NNSがその多様性故に日常的に大小様々な衝突のあることに注目する。そこで、学習の場では、こうした生活上の諸問題が1つ1つ取り上げられる。問題提起学習といわれる所以である。それは、マスコミなどで取り上げられる、知らない誰かの問題ではない。自分の目の前にいる人が、その人の生活の中から、他者と話し合うことが必要だとして提起する問題である。その意味で、同じ地域に住む参加者、いわば住民一人一人の生活に根ざした現実が学習の場に持ち込まれる。そして、その問題を提起者の気質や責任に帰すのではなく、社会的に作られている点に注目しようとする。Aが、参加後のインタビューで、タブー視されるよう

な問題であっても積極的に取り上げ、突き詰めた議論をすることで相手への真の理解を深めることができる。指摘しているのは、学習場面で取り上げられた話題のこうした性質が影響していると考えられる。

第三の特徴として、この学習がNSとNNSの「対話」を目指したものであることが挙げられる。ここでは、単に相手と良好な社会的関係を作るための協調や同調は重視されない。異なる考えや言語文化背景を持つ者が、その多様性故にぶつかりが生じる問題の解決を目指し、互いが自分の中にある意見を表出し、相手の意見と対峙させながら、自己が無自覚なまま持っている規範をあぶりだし、そしてその規範が自分のどのような過去の経験や知識によってできているかを問う。それは異なりを前提とするため、衝突や対立を避け協調重視のコミュニケーションスタイルに慣れている者にとっては困難を伴うものであろう。しかしそれでも、交流志向であったAが、学習参加後に、相手を真に理解するためには、突き詰めることをしない文化交流の場ではなく、突き詰めることを追求する対話の場が必要だと主張しているのは、Aが経験した「対話」という活動が、観察者や助言者ではなく、問題に主体的に関わる態度をNSに要求するものであったことが背景にあると考えられる。

7. おわりに

本研究では、対話的問題提起学習に参加することで、文化交流志向の強いNS参加者の共生に対する態度が積極的共生態度へと転換するかどうかを、PAC分析を用いて探った。その結果、参加前には、共生について「交流」を軸に「個を見る」「共生を難しくすること」として構造化されていた態度が、参加後には「相手への理解」「NS・NNS両者の歩み寄る勇気」「NSの周囲への配慮」という構造に変化したことから、積極的共生態度へと転換したことが示唆された。

しかし、これらは転換を示したに過ぎないことから、今後は、この転換が持続し、より強固な態度構造へと変化していくかを、長期的な学習への参加者を対象として調べる必要がある。また、Aに類似した交流志向を持つ参加者、NNSに対する同化志向や統合志向など様々な志向をもつNS参加者、あるいはNNS参加者への追試を通して、データを蓄積し、対話的問題提起学習と積極的共生態度との関係を探っていくことで、共生社会構築に向けた地域日本語教育の発展に寄与していきたい。

謝 辞

本稿の執筆にあたり、お茶の水女子大学の岡崎眸先生と岡崎ゼミの方々に多くの貴重なご助言をいただきました。また、査読委員の先生方から有益なコメントを多数頂戴いたしました。ここに記して感謝申し上げます。

参 考 文 献

- 足立祐子・松岡洋子（2001）「地域の日本語学習支援—多文化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』, 26-27.
- 石井佐智子・小浦方理恵（2006）「共生日本語実習における母語話者参加者の共生意識への一考察」『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14-18年度科学研究費補助金研究基盤研究B(2)研究成果報告書 課題番号14380117 研究代表者 岡崎眸, 86-104.
- 岩田夏穂（2007）「共生日本語教育実習における実習生と母語話者・非母語話者参加者の会話参加の様相—イニシアチブ—レスポンス分析による3人の会話参加のコード化の試み—」『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, 225-248.
- OHRI Richa（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号, 134-143.
- 岡崎敏雄・西川寿美（1993）「学習者と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 課題番号11680312 研究代表者 岡崎眸, 299-321.
- 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—最終報告—』日本語教育学会 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（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』
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース（2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007）『多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成に関する研究：教育実習を振り返る』科学研究費補助金研究基盤研究B(2)研究成果報告書（実践編）研究代表者 岡崎 眸
- 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—」『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.
- 末田清子（2003）「第4章 文化に対する視点の多様化」『コミュニケーション学：その展望と視点』, 松柏社, 57-74.
- 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.
- 内藤哲雄（1997）『PAC分析実施法入門』ナカニシヤ出版
- 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.
- 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.
- 半原芳子（2007）「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—」『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, 143-185.
- 房 賢嬉・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—」『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.
- 平高史也（2007）「外国人支援から相互的学びへ」『第1回多文化共生社会における日本語教育研究会全体会資料』日本語教育学会 <<http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/themekenkyu/tabunka/070217resume.pdf>> 2007年6月10日参照
- 向山陽子・倉谷治賀子・木村美希・林 紀子（2002）「多言語・多文化社会を切り開く教育実習と参加者の変容」『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 課題番号 11680312 研究代表者 岡崎 眸, 265-285.
- リリアン・テルミ・ハタノ (2006) 「在日ブラジル人を取り巻く「多文化共生」の諸問題」『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』, 三元社, 55-80.
- Freire, P. (1970) *Pedagogia do Oprimido*. (小沢有作・楠原 彰・柿沼秀雄・伊藤周訳 1979 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房)
- Wallerstein, N. (1983) *Language and Culture in Conflict: Problem-posing in the ESL Classroom*. New York: Addison-Wesley.