

「多文化共修科目」の話し合いにおける観点の転換をもたらす留学生の質問

—協働的な話し合いと多文化共修の学びをめぐって—

杜 長俊(北海道大学)

1. はじめに

本発表は、留学生と日本人学生のグループ話し合いの中で、相手の文化に属するものやことを評価する現象を取り扱う。評価の発話に対して、Pomerantz(1984)では、日常会話の事例を通して「同意」または「不同意」の反応が期待されることや、その期待を満たすフォーマットで産出されることについて明らかにした。Heritage&Raymond(2005)は、評価の発話を行う話者が後続の反応を「同意または不同意」に方向付けるため、評価対象に関する知識が多いという含意が生まれるとし、後続反応をする話者は、評価の発話を聞いた際にその評価に対する自分の見解が確立していたことを表明するなど、評価対象に関して誰がより知識を持っているのかリアルタイムで交渉する様々な方法を示した。

本発表では、グループ話し合いの中で相手の文化を評価する発話が、どのような状況で産出されるのか、どのような後続の展開を生み出すのかについて事例を通して示す。さらに、相手の文化を評価する行動を契機に、「協働的な話し合い」と「多文化共修の学び」がどのように有機的に結びつくのかについて記述・分析を目指す。

2. 分析対象

本発表のデータは2021年度と2022年度に留学生と日本人学生が共に学ぶ「多文化共修科目」で行ったグループの話し合いを収録したものである。授業およびグループの話し合いは、メンバーがZoomを利用しそれぞれ自宅から参加した。2021年度は「日本のアニメや漫画」を、2022年度は「学校生活を」題材にしたものであるが、いずれも異文化(多文化)理解を深めるグループ協働型の教育実践である。分析対象の事例は、授業(2021年全10回、2022年全15回)の3回目の「グループの課題探究のテーマを決める・絞る」回から抽出した。

分析対象の発話は、「日本人にとってその村の神社ってどれほど意味がありますか?例えば、毎週祈るため、それともただのランドマークとしての意味かな?…」 「みんながそういう競争、激しい運動が好きなんですか?例えば勝ったらイエイ満足する気持ちがありますか?…」と、留学生が日本人学生に対してより詳しい情報を引き出す質問である。事例分析の結果、これらの質問は、話し合いの話題として話されている日本文化に属するものやことに対して留学生が評価する発話の後で産出されていることが分かった。

3. 事例分析

3章では、3つの事例を取り上げる。各事例の共通点としては、相手の文化を評価する発話が、これまでの話の内容について自分の感想を述べることで、話に区切りがつくという理解が可能となる点である。後続展開の違いによって、3.1と3.2で分けることとする。3.1では、自分の文化が評価された話者が、自分の文化について考えや知識を提供する事例を取り上げ、そうした後続展開の理由について考察する。3.2では、自分の文化が評価された話者が質問される事例を分析し、それらの質問が話し合いや多文化理解にどのような役割を果たしているのか明らかにする。

3.1 自文化が評価された話者が知識を提供する事例

次の事例1は、学校生活を題材とした2022年度の授業で収録したもので、参加者が留学生のホウと、日本人学生のはるか、ゆうか、ちあきの4人である。当日の話し合いに先立ち、「前回の話し合いで気になることやもっと詳しく知りたいことについて話し合い、課題探究テーマを決めるヒントにしてください」という教師の指示があった。事例の直前に、給食というテーマが取り上げられ、ホウが自分の国の給食に出る珍しい食べ物を紹介していた。その中に、「うさぎの足」という話をきっかけに、「豚、牛、鳥」以外の肉を食べることが話題になり、ホウさんは自分の国の一部の地域で犬を食べる習慣があるという話をしていた。1行目ではるか、ホウが紹介していた珍しい食べ物に対して、「わあ 不思議ですね。なんか全然

違いますね=日本と。」と、「不思議」という評価スタンスを示し、自分の国と違うという感想を表明している。この発話により、ホウの情報提供を十分なものとして受け取り、ホウさんの話題が完結に向かっているという理解が可能となる。

この事例では、その発話に対するホウさんの反応に注目する。まず2行目では、「うん」と、はるかの発話に同意している。その後、3行目で「飲食の習慣と歴史と関係がある」という見解を示し、犬を食べる習慣の歴史的な背景を説明している。こうしてホウは自身の知識を提示することは、1行目のはるかの「不思議」というスタンスの表明と無関係ではないと思われる。「違いに気づいているが、違いの理由がよく分かっていない」という含意を踏まえると、3行目以降のホウの発話の意図が明らかとなるであろう。このように、相手の文化を評価する発話は、話者自身の気づきとして表明するとともに、その文化をより知っている話者による情報提供を引き出すことができると言えよう。

事例1

01 はるか: わあ 不思議ですね なんか全然違いますね=日本[と.
 02 ホウ: [うん.
 03 ホウ: なんか 飲食しゅ- 習慣と なんか 歴史と関係があると思ひまして:
 04 たしかに 東北が: ま なんか 昔の満州?(0.2) が こう
 05 犬を食べる習慣がありまして .h たしか 昔 なんか こう (1.0)
 06 なんか しょくぶつが足り (・) ないので なんか 食べ物がないので
 07 なんでも 食べる (0.2) ようになりました.
 08 はるか: [ん: :
 09 ゆうか: [え? そういう背景が.

3.2 自文化が評価された話者が質問される事例

次の事例2は、学校生活を題材した2022年度の授業で、事例1と違うグループである。参加者は、留学生のリと、日本人学生のはな、あや、たけの4人である。事例の直前に、日本の「男子校、女子校と共学の違い」について、リが質問したことを受け、あやは、兄弟がみんな男子校ということで情報提供を開始し、男子校の体育祭に救急車が常備していることと、その理由として「騎馬戦」を紹介した。騎馬戦が分からないリに対して、メンバーが様々な方法で説明し、最終的に写真を検索してもらったところ、リが理解できた。1行目でリは騎馬戦に対する自分なりの理解を示している。

事例2

01 リ: なるほどね。=なんか え? ちょっと太い人が: その
 02 騎馬戦 が 参加できない hh みたい ですよ(h)ね(hh)
 03 はな: [たしかに.
 04 たけ: [HHH
 05 はな: もう 馬になる[しかない.
 06 あや: [した-
 07 あや: うまに したに 土台になる みたいな=
 08 リ: =あ↑ああ わかりました.
 09 リ: [へえ
 10 あや: [ちなみに
 11 (1.0)
 12 リ: 激しい、なんか、なんか な- な- こ- 骨折?hh
 13 はな: [うん.
 14 リ: [する人が いますよね?
 15 はな: ん. [ん:
 16 たけ: [ん. ん:
 17 はな: [いそう.
 18 リ: [へ: :
 19 リ: 危ないじゃないですか(hh)
 20 はな: hh
 21 たけ: hh
 22 リ: .h
 23 はな: 結構: 運動会とか 危ない競技 いっぱい 日本 (0.2)
 24 たけ: あ:

25 はな: 意外に やってる かもしれないです.
 26 なんか 大きな 竹 を おいて:
 27 それを .h 取り合うとか:
 ((中略: 棒引きの話))
 28 はな: .h こういうのを やったり (1.0) しま(h)す(h).
 29 リ: へえ:
 30 (1.2)
 31 リ: わかりました.
 32 (0.8)
 33 リ: みんなが そういう: きょうそう?
 34 はな: うん.
 35 リ: きょうそうっていうか その: はげしい [その
 36 はな: [うん. うん.
 37 リ: 運動が 好きなんですか=なんか
 38 はな: [hh
 39 リ: [例えば 勝ちつたら: か- h かつたら:
 40 すごく: (0.4) イエイ
 41 なんか 満足 hh .h する 気持ち が ありますか.
 42 (1.2)
 43 はな: あると思います.
 44 たけ: [まあ そうです[n-

この事例で19行目のリの「危ないじゃないですか(hh)」という発話に注目する。これまでのやりとりを確認しておこう。まず、1行目のりの理解に対して、5行目と7行目ではたとえやがその理解を承認しつつ、「太い人も参加できる」という情報を補足している。8行目でりは自分の理解が深まったことを示し、12行目で「激しい。」と騎馬戦に対する感想を述べている。そして12・14行目で「骨折?hh する人が いますよね?」と、騎馬戦の激しさを踏まえて確認を求めている。15・16・17行目ではたとえが肯定し確認を与えている。その直後に19行目の発話が産出されている。

19行目の発話は、確認を得た直後に産出されることから、騎馬戦で骨折をする人がいる事実に対して「危ない」という感想を述べていると理解できる。そして、「～じゃないですか」という形式を用いて、いまこの瞬間に「危ない」という理解に至っていることを示し、その理解が合っているかどうか、メンバーに確認を求めている。さらに、「～ですか(hh)」というように、発話末に笑いが伴っている。この笑いにより、りが「運動会の競技」と「危険」の間に生じるアンバランスに気づき、そのアンバランスに対する態度を示していると言えよう。

後続の展開を見ていこう。20・21行目ではたとえが笑い、りの19行目の発話の笑いに示される態度に同調している。実際に、23・25行目ではたとえは、「結構： 運動会とか 危ない競技 いっぱい 日本 (0.2)」「意外に やってる かもしれないです。」と、日本の運動会は危ない競技をする傾向があることを述べ、りが気づいたアンバランスに同意している。その後、26行目以降、危険な運動会競技として棒引き紹介していく。このように、日本の文化を評価した留学生の発話は、日本人学生が自分の文化に対する知識を表明する契機になっていると言えよう。

その後、りは29・31行目で、棒引きなどの競技の説明を十分なものとして受け止めた後、33・35・37・39・41行目で質問をしている。詳しく見ていこう。まず、「みんなが そういう：きょうそう?きょうそうっていうか その： はげしいその運動が好きなんですか」と、いまここで話された危険な競技が好きかどうか、メンバーたちに確認している。この質問により、日本の運動会の危険な競技から、競技を経験したメンバーの気持ちや感覚に観点が転換している。そして、「例えば勝ちつたら： かー h かつたら：すごく： (0.4) イエイなんか 満足 hh .h する 気持ち が ありますか。」と、競技を経験している人の気持ちを想像し、想像したものを言語化している。この発話を通して、りは、単に相手の文化を評価・批判するわけではなく、自分の経験したことのない競技に対する気持ちを理解しようとする意図を示そうとしていると言えよう。

次の事例3は、日本のアニメ・漫画を題材とした2021年度の授業で収録したものである。参加者は、さや(日本人)、アミ(日系ブラジル人)、ミン(韓国人)、ヘス(韓国人)、チョウ(中国人)、ノア(中国系オーストラリア人)の6名である。このグループは、「君の名は」というアニメ作品を選び、作品の中に見られる日本の社会や文化を、グループの課題探究テーマとして検討しているところである。事例の直前に、ミンの「神社の鳥居」という提案を踏まえて、アミは鳥居が日常生活に何らかの役割を果たしているのではないかと述べ、大晦日で海に行くブラジルの習慣を紹介した後で、大晦日や初詣に神社に行くのが日本だけだという話をしていった。

この事例でまず注目したいのは、8・9行目のアミの発話である。この発話は、「でも：外国人(.)からみると：それってすごく…興味深いと思いますか?」と、これまでの神社の話は、日本人にとって変哲がない自然なことであるが、外国人にとって興味深いという意見を提示し、探究テーマとしての価値を主張している。一方で、さやが10行目で「ん：:」と同意をしているが、さらなる情報提供が観察されなかった。事例1と2の分析を踏まえると、さやは興味深いと評価された神社の話に情報提供をしていないという理解が可能になると言えよう。

次は、14・16・18行目のミンの「さやさん…その村の：…どれほど意味がありますか」という質問に注目する。村の中の神社の位置づけを質問することから、これまでの話を深掘りするものとして理解できる。さらに、質問の宛先を明示し、さやに直接に情報を求めている。これにより、ミンの質問は、日本人のさやが情報提供をしやすいように、8・9行目の発話で示された外国人の観点を転換している意図が分かる。さらに、その後、18・19・21・22・24行

事例3

- 01 アミ： なんか ↑ね あるんじゃないですか=やっぱり .h あの： (もう) 普通に
02 そういうふうになんか (0.2) なってるんですけど あん なんですか
03 日本人は もー ふー そー ごく ふー ふう なんですか?
04 日常生活に[は なってるんですけど [(あたりまー)
05 さや： [はい。 [自然な
06 アミ： 自然なんですよ?
07 さや： ん[：
08 アミ： [でも： 外国人 (.) から みると： それって すごく (0.5) ね?
09 興味深いと思いますか?ね?
10 さや： [ん：：
11 ミン： [うん。
12???: [ん：
13 (1.5)
14 ミン： さやさん あの：
15 さや： はい。
16 ミン： ku あの： 日本人 にとって その村の：

目で「例えば…」というように、神社の位置づけを「祈る場所」「ランドマーク」「忠実な信者」というように、質問の答えとしての候補を挙げ、質問を答えやすくするとともに、生活で神社を利用する側の感覚を知ろうとしている意図が明確になる。実際に、さやが29行目で「私の考えなんですけど:」と自分の感覚を述べ、29行目以降(事例に掲載されない部分)で、信仰として意識しなくても神社に行くという感覚を詳述していく。

この事例では、評価の発話は、これまでの話の話し手によって産出されている。相手の情報提供に対して評価のスタンスを示す事例1・2に対して、事例3では自分の感想や意見の中で相手の文化に評価のスタンスを示していることが特徴である。このことは、日本人のさやが10行目で同意以上の発話を控える理由の1つではないかと考えられる。

17 さや: はい。
 18 ミン: じ:んじやって どー どれほど 意味がありますか? 例えば まあ
 19 (0.2) ま- まいしゅう: いの: 祈るため まあ
 20 さや: あ[あ :
 21 ミン: [行ったり はい. .h それとも ただの れん:
 22 ランドマークとしての意味かな: .h
 23 さや: ん. ん.
 24 ミン: →忠実な (0.2) ジンジャが- 信者があるかな それが: はい。
 25 さや: ん:
 26 (0.4)
 27 さや: .h なん^か: なんでしょ なん^か あんまり たぶん 信仰があつて
 28 神社に行^くっている人は ^そ:んな い^{ない} と思うんですよ =すみません
 29 私の考えなんですけど: .h なん^か (0.4) お正月は 初詣に行く^し:

4. まとめ

本発表では、グループ話し合いの中で相手の文化を評価する発話が、どのような状況で産出されるのか、どのような後続の展開を生み出すのか事例を通して示した。まず、発話が産出される状況としては、相手が自分の文化について情報提供が行われ、その情報を受け止める時と、相手の文化について表明した感想や意見のまとめを行う時であることが分かった。後続展開としては、評価された文化を知っている参加者がより詳しく情報を行う展開(事例1・2)と、その文化をより知っていると思われる参加者に質問をする展開(事例2・3)が観察された。

後者の展開について、事例分析を行った結果、留学生がさらなる情報を求める単純な質問ではないことが分かった。事例2では、留学生の質問は、騎馬戦を行う日本の運動会について「危ない」という評価を行った後、そのような競技を経験したメンバーの気持ちを知らんとするものであった。事例3において、日常生活と神社の自然な関係について興味深いという評価の発話が行われた後、留学生の質問は生活の中で神社を利用する側の感覚を知るためのものであった。

以上のように、これらの質問は、「経験者・利用者」というカテゴリーの中で、日本人学生が持っている感覚や経験を引き出している行動と言えよう。こうした行動により、知識や情報だけではなく、感覚や経験を理解することで、多文化理解を深めることができる。さらに、「日本人・外国人」というカテゴリーの固定からの脱出を図り、より多様な観点で話し合いを深めることができる。このように、本発表の事例で取り上げた留学生の質問は、相手の文化に表面的に興味を示す言動だけではなく、「協働的な話し合い」を通して「相手の文化に対する理解」を深める行動になっていると言えよう。

参考文献

Heritage, J., & Raymond, G. (2005). The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68(1), pp. 15-38

Pomerantz Anita (1984). Agreement and disagreement with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. Maxwell Atkinson & John Heritage (Eds.) *Structures of social action*, pp. 57-101. Cambridge: Cambridge University Press.

文字化の表記

[オーバーラップの開始	h	呼気音・笑い
-	言葉の不完全な途切れ	.h	吸気音
=	発話間の間隙がない	—	下線部分に強勢
(m n)	()内の秒数の間合い	.	下降調抑揚
(.)	0.2秒以下の間合い	,	継続を示す抑揚
()	聞き取り不可能な部分	?	上昇調抑揚
(言葉)	聞き取りが確定できない部分	><	発話のスピードが目立って速い
:	直前の音の引き延ばし	<>	発話のスピードが目立って遅い
↑	音調の極端な上がり		