

演劇の手法を用いた共生のまちづくりの試み

—多文化えんげきワークショップの実践と住民間の話し合い分析—

企画責任者・話題提供者：平田未季(北海道大学)

話題提供者：関鎮京(北海道教育大学) 山本真理(関西学院大学) 杜長俊(北海道大学)

1. はじめに

現在、日本では労働人口の減少とともに外国人の受入れが進んでおり、それを受けて生活の場である各地域では共生社会を目指すための取り組みが始められている。本発表では、筆者らが2023年4月から北海道江別市で行っている「みんなでつくる多文化えんげきワークショップ in EBETSU」(以下、多文化WS)の試みを紹介し、その実践の位置づけを日本語教育(言語政策)および文化芸術(文化政策)の側面から考えるとともに、多文化WSの核となる話し合いを相互行為研究の視点から分析する。話題1では、地域日本語教育政策と対比させながら、多文化WSの取り組みについて説明する。話題2では、共生社会の構築を志向する文化芸術活動の事例を紹介し、その中に多文化WSの取り組みを位置づける。多文化WSでは、参加者がグループに分かれまちでのコミュニケーションについて話し合いを行う。話題3、4では、参加者の直接的やりとりを促すために開発された感情カードおよびその他の伝達補助ツール使用場面に注目し、それを会話分析の手法を用いて分析する。以上に基づき、地域での共生のために必要な取り組みとはどのようなものか議論を行いたい。

2. 話題提供(1)「社会教育」としての地域日本語教育と多文化WS(平田)

2.1 背景と本実践の目的

総務省(2023)によると、2023年1月の外国人住民数は299万3,839人であり、その数・対前年比増加率ともに過去最高であった。2019年の在留資格「特定技能」の創設前後より、行政による生活の場での外国人住民受け入れ環境の具体的整備が進められているが、その最も重要な取り組みの1つが、地域日本語教育の推進である。2018年に発表された「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」(外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議)では、外国人住民が生活の各場面で必要な情報を得、円滑な意思疎通を図るために、日本語の習得が重要であると述べられており、そのための具体的な取り組みとして、日本語教室の設置等、地域の日本語教育体制整備の支援が挙げられている。その施策の1つである「生活者としての外国人」のための日本語教室空白地域解消推進事業(文化庁)では、日本語教室設置の目的を、外国人住民が「日常生活を営む上で必要となる日本語能力を習得できるよう」になることとしている。これらは、「補償教育的」な日本語教育(山田2022)に当たる。「補償教育的」な日本語教育とは、多言語化が困難な日本「語」社会である日本において、外国人住民が「自己実現を可能にする一定以上の日本語能力が習得できる機会」を補償する教育を指す(山田, 2002)。

一方、日本語教育研究の文脈では、特に2000年前後より、地域の日本語教室を、日本語学習のみの場としてではなく、外国人住民と日本人住民の相互学習の場、すなわち「社会教育的」な場として捉え直している(池上, 2007等)。このような日本語教育は、教える側(教師)が教えられる側(生徒・学生)に体系だった知識を伝える「学校型」との区別から「地域型」/「社会型」と呼ばれ(尾崎, 2004; 米勢, 2006), ①「学校」ではない非公式な場で、②参加者が教える-教わるという固定的な関係性を超え、③相互理解、相互学習を促す活動を通じて、④参加者の自己実現と共生、ひいては多文化共生社会の成立を目指すという特徴を持つ(池上, 2007 ※一部改変)。

このように、生活の場での日本語教育は、「補償教育的」な役割と「社会教育的」な役割を期待されるものであるが、山田(2002)は、両者は目的が異なるため、異なった形態・機能の場が必要であることを強調する。地域住民同士の相互学習を目的とする「社会教育的」日本語教育ではボランティアが担い手となることが期待されるが、「補償教育的」日本語教育は生活に必要な日本語の習得が目的であるため、専門家が「一定程度以上の質と量を備えた」(山田, 2022)形で提供する必要があり、その運営は公的機関が担うことが望ましい(石井, 1997; 山田, 2022)。

先述の通り、現在、行政が推進する地域日本語教育事業は、地域における「補償教育的」日本語教育の実施を謳っている。しかし、公設された地域日本語教室の多くでは、立ち上げの第一歩として地域住民からボランティア支援者が募られていること、教室設置の目的として地域住民間の交流や相互理解が挙げられていること、実際の活動が地域住民である参加者間の

対話や交流であることから、実質的には「社会教育的」な取り組みが主となっていることが窺える¹。これらの活動は、地域住民間の相互理解を深めうる大変貴重な取り組みであるが、一方で、「社会教育的」な目的を持つ活動を、「日本語教育」「日本語教室」と冠された公的枠組みのもとで行う必然性については疑問が残る。公設の日本語教室で、ボランティアが主体となり「社会教育的」活動が実施されることは、共生施策本来の目的であるはずの質の高い「補償教育」が不在であることを背景化しかねないためである。そもそも「社会教育的」日本語教育が参加者の対等性を重視するものであることを考えると、教える-教わるというフレームで捉えられやすい「教育」「教室」という冠を外した方が、より目的に合った活動が行いやすくなり、かつ参加者の間口も広がるのではないだろうか。

本実践は、既に「補償教育的」日本語教育のインフラを有する北海道江別市において（平田，2023）、日本語教室に加え、より多くの地域住民に向けた活動を志向する市の国際交流団体と、筆者ら研究者、プロの劇団²・デザイナーが協働し実施した「社会教育的」活動の試みである。日本語教育学会編(2008)では、地域日本語教育を、「多言語多文化を背景とする住民を含めた地域社会形成のための、地域社会を基盤とした多面的重層的なシステム」と捉え、『日本語を教える／学ぶための教室』の範囲を超え、全ての人がよりよく生きる社会の実現のために、それを妨げる問題を問い、言葉の側面からの働きかけによって地域社会形成を目指す活動の総体³であると定義する。筆者らが実施する多文化WSは、地域住民が、まちについて対等な話し合いを行う中で、多文化化する地域の実情に気づき、多様な住民が地域で共に生きるための具体的行動を考えることを目的とする。これは「日本語教育」の取り組みではないが、接触場面を通じて参加者の相互学習と相互変容を促すという意味で明確に「社会教育的」活動であり、かつ、「楽しい交流」にとどまらず、話し合いを通じて相互理解を深め、共に地域課題の解決について考えることを目指すという点で、「言葉の側面からの働きかけによって地域社会形成を目指す」活動である。本WSは、「日本語教室」とは異なる枠組みで行われているため、地域のあらゆる住民が無条件で参加することができる。当然、中には、異文化コミュニケーションや話し合いに不慣れな者や、日本語が初級もしくはゼロレベルの者も含まれる。このような多様な参加者間での話し合いを成立させるため、本実践は演劇の手法を取り入れWSをデザインした。その具体について次節で述べる。

2.2 多文化WSの概要

筆者らは、2024年1月までの時点で、江別市で3度多文化WSを行った。WSの効果を考え参加者は各回20名程度としたが、その内容が多く住民の目に触れるよう、見学希望者を積極的に受け入れるとともに、話し合いの成果を冊子にまとめ市内に配布した³。多文化WSの各回は独立した内容であり、原則各者1回限りの参加が想定されている。結果、仕事を持つ現役世代や学生も参加しやすくなり、表1の通り、多様な地域住民を集めることができた。なお、説明の便宜上、以下参加者のうち日本語母語話者をNS、日本語非母語話者をNNSと呼ぶ。

表1 第1回-第3回多文化WS参加者の内訳

	第1回		第2回		第3回	
数	NS 13名	NNS 10名, 通訳4名	NS 9名	NNS 8名, 通訳3名	NS 10名	NNS 14名, 通訳1名
年代	10-70代	10-50代	30-60代	10-40代	20-60代	10-40代
主な属性	高校生, 会社員, 教員, 看護師, 主婦等	技能実習生, 留学生 (大学・高校), 主婦等	経営者, 会社員, 教員, 主婦等	技能実習生, 会社員等	大学生, 教員, NPO代表, 団体職員等	技能実習生, 高校生, 会社員等
出身	江別市, 札幌市等	ベトナム, 中国, パキスタン, アメリカ等7地域	江別市, 札幌市等	ベトナム, インドネシア, 中国, カザフスタン	江別市, 札幌市等	ベトナム, インドネシア, 中国, アメリカ等8地域

このような多様な背景を持つ参加者が十分に話し合いに参加できるよう、コミュニケーションWSの経験を豊富に有する劇団と協働し、話し合いの前に、アイスブレイキングとして、十分な時間をかけ演劇稽古の手法を用いた体を動かすWSを行うとともに（表2①）、話し合いの準備として、言語使用を制限した環境でのグループでの共同作業（表2②）、市の住民に対する事前の聞き取り調査に基づき劇団が作成した寸劇の実演（表2③）を行った。

¹ 「平成28年度-令和4年度 地域日本語教育スタートアッププログラム報告書」文化庁

https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha_startup_program/index.html (2024年1月閲覧)

² 劇団ELEVEN NINES <http://eleven9.jp/>

³ 「みんなで作る多文化えんげきワークショップ」パブコム募集冊子 <https://shakehokkaido.studio.site/6> (2024年1月閲覧)

表2 多文化WSカリキュラム

	時間目安	内容	目的
①	50分	体を動かすWS	言葉を用いずにコミュニケーションをとるアイスブレイキング
②	15分	グループでペーパータワーを作るWS	言葉を制限しながらグループで話し合い、紙を組み立てる共同作業を行う
③	40分	まちでのディスコミュニケーション場面を扱った寸劇を見る	地域の接触場面で起きうる課題を体感するとともに、話し合いトピックに関する経験を想起する
④	40分	グループでまちについて話し合い	当事者間の話し合いから共生のまちづくりについて考える (参加者の同意がとれたグループは録画・録音)
⑤	20分	話し合い成果共有	他グループの考えを知る

多文化WSの話し合いは日本語で行われる。これは、参加NNSが母語以外で理解できる言語は圧倒的に日本語が多いことから、地域の「コミュニティ言語」は日本語だと考えられるためである。とはいえ、話し合いの言語が日本語である場合、NSとNNSの間に、言語面のみならず、心理面においても圧倒的な非対称性が生じる。そこで、話し合いでは、日本語力がゼロから初級レベルのNNSの情報保障と発言権確保のため、当該NNSの母語に合わせた通訳を用意した。これは、あくまで日本語のみでコミュニケーションをとることを目的とする日本語教室とは大きく異なる点である。しかし、同時に、通訳を介さずに参加者同士が直接やりとりできる機会も確保するため、伝達補助ツールを用意した。このツールの使用は話し合いのテーマや事前の寸劇の内容、および各実践後の振り返りを踏まえて毎回改善された。その概要を表3に示す。

表3 寸劇内容と伝達補助ツール

	話し合いテーマ	寸劇内容	伝達補助ツール (運営が説明した使用法)	言語的配慮
第1回	共生か共存か	ごみステーションを舞台に挨拶の応酬があるシーンとないシーン、挨拶からさらなる会話につながるシーンを提示	・感情カード(寸劇の各シーンについての感想や自分が住む町に対する感情をカードで提示)	感情のベクトル(プラス、マイナス、中間)をカードの色で表す。表面に感情を表す顔のイラストを載せ、その左右に日本語およびNNS参加者が理解する3言語で当該感情を表す語を記載
第2回	コミュニケーション不足による断絶を乗り越える	騒音について普段からコミュニケーションをとっている人達ととっていない人達の対応シーン、普段接触がない人達の避難所でのディスコミュニケーションシーンを提示	・感情カード(寸劇の各シーンについての感想や話し合い内容についての感情をカードで提示) ・話し合い指示カード(話し合いの進行を3枚のカードで提示) ・付箋(ディスコミュニケーションを防ぐためのアイデアを付箋に書き模造紙に貼る)	感情カードは同上。 話し合い指示カードには、話し合いの各段階で行うことを日本語とNNS参加者が理解する3言語で記載。 付箋については内容を一言で書くこと、日本語で書く必要はないことを指示するとともに、自動翻訳機の使用を推奨
第3回	公共場面でのイライラについて考える	演劇WSの途中で、劇団主宰者が他の劇団員の行動(挨拶をしない、遅刻、携帯の使用、私語等)に怒りを表す。のちにこれら4つのシーンが演技であったことを明かす。	・イラスト(4つのシーンをイラストと一語で提示。参加者は怒る側・怒られる側のどちらに感情移入するか、類似経験があるかを話す) ・話し合い指示カード(話し合いの進行を3枚のカードで提示) ・付箋(公共場面でイライラする行動について付箋に書き模造紙に貼る)	イラストには日本語とNNS参加者が理解する2言語で怒りの原因を記載。 話し合い指示カード、付箋は同上。

話し合い場面の観察から、表3に示した伝達補助ツールの使用が、参加者間の直接的なやりとりの契機となり(話題提供3)、さらにそのやりとりが参加者の行動変容につながる様子や(平田・杜, 2023)、参加者間の相互理解を深める様子が観察された(話題提供4)。本実践はNNS参加者に日本語を用いることを強えず、NS参加者にも事前研修等の条件を課さないという点で日本語教室と異なるが、地域日本語教育が目指すものと同様の「社会教育的」効果を参加者にもたらしているものがある。今後も実践を重ねる中で、WS内容および伝達補助ツールの改善を行い、多様な背景を持つ地域住民が対等にまちづくりについて話し合うことができる場のデザインを続けていきたい。

3. 話題提供(2) 在留外国人を対象とする文化芸術活動(関)

近年、あらゆる人々が文化芸術を享受する観点や、文化芸術を通じた社会包摂の観点から、在留外国人を対象にした文化芸術の取り組みが徐々に増えている。このような活動により人々が多様な価値観の形成に資することができることとともにその包摂的環境の推進による社会的価値の醸成を図ることが期待されている。

本発表では、国内の各地域における日本人と在留外国人との共生を意識した文化芸術活動の現状を概観したうえで、異な

る文化的背景を持つ人々(コミュニティ)が文化芸術活動,特に演劇を通じて交わり創造的な解決策を模索する取組みを紹介する。それを踏まえて筆者らが実践する多文化WSが果たす役割を明らかにし,今後の展望を述べる。

3.1 文化政策における在留外国人関連の取組みの不在

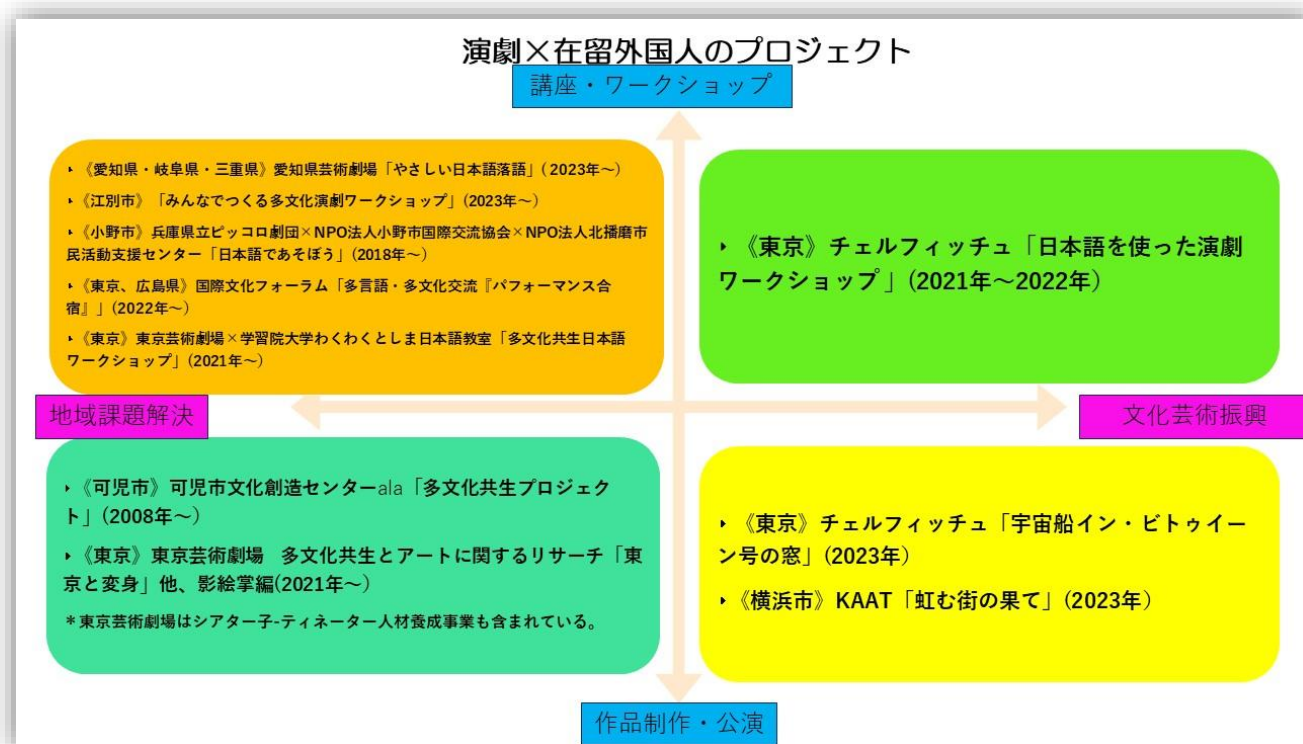
文化芸術基本法の前文では「文化芸術は,人々の創造性をはぐくみ,その表現力を高めるとともに,人々の心のつながりや相互に理解し尊重し合う土壌を提供し,多様性を受け入れることができる心豊かな社会を形成するものであり」と明記されており,あらゆる人が文化芸術に関わり,文化芸術によって多様性のある社会を実現することが期待されている。

日本の文化政策において外国人に対する文化政策の位置づけに転換が見られるのは,「文化芸術の振興に関する基本的な方針(第3次)」(2011年閣議決定)においてである。基本理念の中に,「文化芸術は,子ども・若者や,高齢者,障害者,失業者,在留外国人等にも社会参加の機会をひらく社会的基盤となり得るものであり,昨今,そのような社会包摂の機能も注目されつつある」と「外国人が政策対象であること」が明確に書き込まれた。現在「第2期文化芸術推進基本計画」(2023年3月24日閣議決定)にも在留外国人の記述がある。戦略4では「文化芸術活動に触れられる機会を,子供から高齢者まで,障害者や在留外国人などが生涯を通じて,あらゆる地域で容易に享受できる環境を整えるよう促すとともに,地域における多様な文化芸術を振興するなど,文化による多様な価値観の形成と地域の包摂的環境の推進による文化芸術の社会的価値の醸成を図る」としている。しかし,在留外国人が文化芸術に関わる機会整備や文化芸術によって地域社会に参画するきっかけづくり等,包摂的機能が具現化された取組みの例が少なく,「理念先行型の政策」(「理念だけを掲げた思想なき政策」となっている。この課題は自治体の文化政策も同様で,文化芸術振興条例及び関連計画等において在留外国人の言及が見られていても具体的な施策が展開されていないのが現状である。

3.2 演劇による多文化共生の取組みの現状

多文化共生を目指し文化芸術の取組みが最初に行われたのは2008年である。可児市文化創造センターala(岐阜県)の「多文化共生プロジェクト」は日本人と外国人と一緒に演劇を創ることに取り掛かった。2008年当時の可児市は外国籍市民が7.0%を占め,外国人が大幅に増加する地域社会に対して文化芸術が寄与できることを考え始めたわけである。

現在,在留外国人をターゲットとして取り組んでいる日本国内の演劇関連事業は下図のとおりである。プロジェクトの目的をみると,高い完成度の作品づくりに重点を置くものと作品の完成度よりは地域課題を解決することを大切にするものとに大別できる。事業形態は講座やワークショップまたは公演・作品の創造とで分かれており,主体は劇団や公立文化施設の単独で行われるものまたは国際交流協会等と連携して実施されるもの等がある。



3.3 可児市文化創造センターala「多文化共生プロジェクト」

「多文化共生プロジェクト」は日本人と在留外国人と一緒に演劇を創り上げる過程で文化の違いを乗り越えて理解を深め、交流を図ることを目的に、2008年から毎年実施されている。2012年までは日本人、ブラジル・フィリピン・韓国・中国・アメリカ人が多かったが、現在は日本・ブラジル・フィリピンが大半を占めている。

本プロジェクトの特徴として、①約2ヶ月間、一緒に稽古し演劇作品を創造する②母語の台詞や多言語の字幕サービスを行う等、出演者や観客に寄り添っている③出演者の実体験に基づいて作られる「ドキュメンタリー演劇」方式を取り入れて共感を呼び起こしている④稽古では、演出家と出演者、出演者同士が互い対等な立場で、気兼ねなく発言できる場や関係性を作っていること等が挙げられる。

3.4 「みんなでつくる多文化演劇ワークショップ in EBETSU」

第3回の多文化演劇WSの終了後に実施したアンケート結果を1つ紹介すると、「演劇が入ることで得られた効果」を問う質問に対して自由記述では以下のような回答があった。「テーマとなっていた他者の行動(イライラさせる行為)に対して、自分がどう感じたかを客観的に考えることができた」、「同じことを見たり聞いたりしても、日本人同士でも受け取り方が同じ人もいれば違う人もいて、それは外国人でも同じだとわかった」、すなわち、演劇を通して他者や自分の気持ちを想像することができると、また、多種多様な価値観が存在し、日本人同士でも異なる価値観を持つ人たちが共に生きていることに気付いた点が演劇の効果だといえる。

4. 他者による感情カードの発見によって作られる発話順番 (山本)

本発表では話し合いの中で日本語非母語話者(NNS)がどのようにして発話順番(turn)を取得し、自身の考えについて話す機会を得るのかを明らかにする。話し合いは少なくとも4名以上が参加する多人数会話であり、そこでの発話順番の交替は日常会話の順番交替のシステム(Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974)に比べると複雑になる(高梨2016, 伝2008)。また、言語能力に差があるNNSが会話に参加するのは容易ではない(村岡2003)。さらに通訳を介した会話の場合、発話順番をどのように管理するかは一層複雑になる(飯田2017, 安井2019)。本発表では参加者の話し合いへの積極的な参加を目的に開発した「感情カード(以下カード)」を用いて話し合いが行われる場面に注目し、NNSがいかに発話順番を取得するのか、その際にカードがどのように利用されているかを記述する。その上で、今後の話し合いのデザインやカードの改善について示唆を得たい。

4.1 第2回多文化WSの話し合いの概要とデータの背景

本発表で分析対象としたのは第2回の話し合い場面(1グループ40分程度4グループ分)である。第1回ではカードの利用について具体的な指示はなされていなかったが、第2回では直前に観た演劇シーンの「最後のシーン(田舎の避難所で新参者の若者が住民の方言を理解できず孤立するシーン)」の感想についてカードを使って話すよう指示した。指示は口頭に加え、各グループの机の上に置かれた多言語表記の指示カードでも示した(図1)。カードは全部で10枚あり、マイナス・中立・プラスの感情に分けられそれぞれ3つの色(ブルー、イエロー、ピンク)で縁取られている(図2)。話し合いの参加者には一人1セットが渡されている。

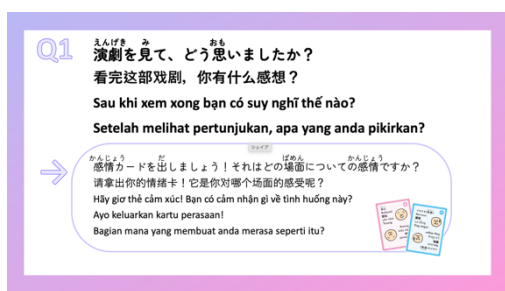


図1 指示カード

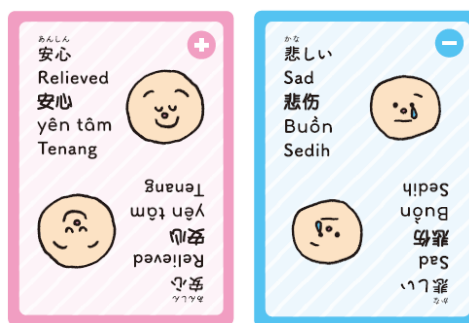


図2 感情カード

4.2 NNSの発話順番の取得

収集した4グループのデータのうち3グループでは、NNSが発話順番を取得する際によく似た連鎖的特徴があることがわかった。その特徴とは、(1)NNSが他のグループメンバーがカードを視認できるよう提示する。(2)NSが提示されたNNSの

ードを発見し指差し等を用いて他の参与者の注意を引く。(3)NSからの質問によってNNSに一定程度話す機会が作られる、というものである。以下ではこの特徴を事例に基づいて見ていく⁴。

事例1【02_green table(14:09)】

- 01 花城: ああ::↑なるほど[::]
 02 ベラ: [悲しいですね:]
 03 花城: =>+悲しいですね。 +怖かったりドキドキ= これ +は: #びっくり::?
 花城: +視線を手元のカード +手元のカードを指差し . . . +ヘンドリのカードを指差し->>
 04 % (1.2)
 ヘン: % 「びっくり」カード以外を右横に移動させる
 05 花城: =>+%<なにびっくり +しま %した[か: ?>
 花城: +さした指を置き直す+
 ヘン: %視線を花城へ向け再びカードへ%視線を再び花城へ
 06 ベラ: [(インドネシア語による通訳)]
 07 (0.7)
 08 ヘン: ん[: : : :]
 09 ベラ: [どし てびっ]くり=何-
 10 (0.5)
 11 ヘン: =>((インドネシア語による説明))



左手前から松重(NS),ヘンドリ(NNS),
ベラ(NS,通訳),ケビン(NS),花城(NS)

図3

この断片では11行目からNNSのヘンドリがカードに関する説明を開始する。この発話に先立つ5行目で花城が質問を行うことがヘンドリが発話順番を得る契機になっている。まず、1-3行目では花城が選択した「悲しい」カードの理由となる新参加者が方言を理解できないことについての話題が収束に向かっている。3行目の途中、花城が手元のカードに視線を落としてカードを1枚1枚指差しながら(「怖かったりドキドキ」),これまでのマイナス感情の話をまとめることで、これ以上話することがないことを伝える。そうした話題の切れ目となる3行目の終わりで花城は新たな話題を導入する。まず、花城は前の発言(「ドキドキ」)から間を空けずに「これは: ?」と直示表現を用いて自分のカードに向けていた右手の指を参加者の視線を横断するようにして伸ばし、ヘンドリの手元のイエローのカード(「びっくり」)へ向ける(図3)。カードに指が到達すると花城はカードに記載されている「びっくり」を上昇調の音調で発言する。すると他の参加者はそれぞれの手元に注いでいた視線をヘンドリの手元へと移行させる。これは花城の身体動作と発言が他の参加者の注意を喚起したものと考えられる(Goodwin & Goodwin 2012)⁵。実際にヘンドリ自身もそのことを認識しているようで、手元に置かれている3枚のカードのうち上の2枚を右横に移動し、一番下に置かれている「びっくり」カードが確認できるよう配置する(4行目)。こうして他の参加者にもカードが視認可能となった位置で花城は再度指をカードに置き、その指を維持したまま「なにびっくりしましたか: ?」と質問を行う(5行目)。その際、花城はヘンドリが提示したカードの指差しを維持することでそれに応答すべきはヘンドリであることを示している。実際にベラが通訳を行うことで(06行目)ヘンドリもそれが自分に向けられた質問であることを理解し話し始める(11行目)。

この事例では花城の他者選択によってNNSのヘンドリが発話順番を得ていた。しかし重要なことはNNSが単に質問を待っていたのではない点である。花城がヘンドリを次話者として宛てることができたのは、話し合いの冒頭においてNNSがカードを選択し、他の参加者が視認できるように提示していたからである。カードの提示を通してNNSは今ここで行われている活動への理解と活動への協力的な態度を示していたのである。このことは、話し合い参加への準備の完了を示すことになり、だからこそ他の参加者がカードを発見し、聞き手となり得るほかのメンバーの注意を集めることでNNSが話す場所が作られたとみることができる。一方で、カードが認識できる形で提示されていない場合は手元では選択されていたとしても活動への参加の準備が整っていないものとみなされ、他者からカードに言及されることはなかった。

4.3 「感情」カード

興味深いことにカードへの注意が得られたあとになされる質問は単に「はい」「いいえ」で答えられるような短いものではなく、カードを提示したその具体的な状況や理由など一定程度発話順番を維持して説明するものであった(例えば、「なにびっくりしましたか」「どういうところが」「どうして」など)。このことはカードが「感情」を示すカードであることと関連していると考えられる。Goodwin(1996)は感情が合理的に表される相互行為の仕組みに関して「原因となる事情[Triggering

⁴ 書き起こしはJefferson(2004)およびMondada(2007)を参考にした。

⁵ Goodwin & Goodwin(2012)は移動中の車において視覚的風景がいかにして進行中の会話の中に組み込まれるのかを明らかにしている。その際に、話し手は直示表現や指差しなどを駆使して他の参加者の注意を得ることで会話の中に位置付ける。そして、受け手がそうした話し手の気づきや報告に対して視線を向けるなどによりその後の話題を広げる機会を作ること示している。この事例においても、花城が発見したカードを身体的動作および言語によって進行中の会話の中に取り込み、他の参加者の注意を得ることで新たな話題としてカードを位置付け直す。

event]->[反応の叫び(Responce cry)]->[説明の展開(Elaborating sentence)]⁶という提示の順序を示している。本事例の中で用いられたカードの感情はいわゆる Responce Cry ではないがこの提示順序とよく似た構造になっている。つまり、話し合いにおいては[原因=寸劇鑑賞]があり、それに対して[反応の叫び=カードによる感情の表示]をすることになる。だからこそ、[説明の展開=一定程度の説明機会]が質問によって確保されているのではないだろうか。こうした意味において、開発したカードは話し合いを推進する一定の効果や役割があったと見てよいだろう。一方でカードを提示できていない参加者もいること、カードを提示し質問をされても説明には言語的なハードルが高すぎたため説明に窮してしまう場合もあり、課題も残されている。

5. 話題提供(4)「個人の経験を共有する活動」で目指される相互理解(杜)

5.1 本発表の背景と目的

多文化共生社会の実現に向け、国籍や文化が異なる人々がお互いのことを理解し認め合うことの必要性が叫ばれているが(総務省2020)、お互いのことを理解し認め合うこと(以降、相互理解とする)は「理念」「理想」として使われる場合が多いと思われる。本発表では、相互理解は予め定義できるものではなく、会話の場面や話題、そして、参加者の努力や志向により様々な水準で達成されるというスタンスをとり、多文化WSで個人の経験を他者と共有する活動を通して、どのような相互理解が目指されているのか、事例を通して明らかにする。

Heritage(2011)では、固有な経験として語られたものに対して共感(empathy)を示すことが期待されるが、その一方で共感を示すほどの経験がない場合には、受け手にジレンマが生じるとしている。Heritage(2011)の分析結果を踏まえると、共感を示すほどの経験がない場合は、話し合いの中で相手の経験を受け止める際に難しさが伴うことが予想される。本発表では、話し合いの参加者が運営側の準備する仕掛けを利用し、他者の経験を受け止める事例を分析し、そのような仕掛けを介して相互理解を目指す過程を記述する。

本発表では、運営側が準備する「2つの仕掛け」に注目する。1つ目は、感情カードの使用である。感情カードは、Ekman(1982)が提示した6つの基本感情に、寸劇の台本を読み運営者らが感じた5つの感情(「安心」「緊張」「無感情」等)を加えた11枚のカードからなる。カード表面には感情を表す顔のイラストを載せ、その左右に日本語と、外国籍の参加者が理解する3言語の翻訳を記載した。2つ目は、「統一した感情を付箋に書く」という手順である。この手順は、日本母語話者の語りは発話時間が長く情報量が多いため、外国籍住民(特に、初級レベルの日本語学習者)にとって難解だったという第1回話し合いの反省を生かし第2回から導入された。さらに、第3回の話し合いでは、テーマを「イライラ」という感情に統制し付箋に書かせることで、情報量の落差の最小化を目指した。

5.2 感情カードを使用する事例

本節では、第1回WSにおける、ゴミ捨て場で隣人とやりとりをする3つのシーン(寸劇)を見て、どのシーンが最も自分の状況に近いかを順番に話す活動で感情カードが使用されている事例を分析する。次の事例1の5行目の写真1が示すように、ベトナム籍のファムが1枚の感情カードを提示し、山口、池田、通訳がそのカードに注意を向けている。この事例では、山口の受け止め方に注目する。まず、6行目でファムが提示したのは無感情のカードであるという認識を示している。

「む↑か(h)んじょう あ:」と、音声のピッチを急激に上げ、笑いを伴うことから、ファムが表明した感情を、予想していない意外なものとして受け止めていることが分かる。その後、7・8行目で運営側が指示した通りの質問をファムに行った。その質問を受け、28・35行目で通訳を介して、ファムの状況が説明されている。山口は36・38行目でその説明を十分なものと受け止めた後、39行目で「で むかんじょう ってことなんですね?」という発話を開始している。

⁶ 日本語訳は川島(2023:254)を参照。

この発話は、通訳の力を借りてファムが表明した状況が無感情という感情を持つことに結びつくという理解が合っているかどうか、ファムに確認している。このことから、ファムが置かれている状況と、ファムが無感情という感情を持つ事実との関連性が理解・想像できていることが示される。無感情は自分の予想を超えているという理解を示した6行目の発話を踏まえると、39行目の発話は、相手の状況に関する話を介して、いまここで相手の感情が理解・想像できる水準に達したという理解を示していると言えよう。

この事例の他には、話し手が複数のカードを提示するほど感情が複雑な場合において、受け手らが関心や興味を踏まえて1枚の感情カードに絞り、話し手が話した状況とその感情の関連性をめぐる理解の深まりを目指す事例も観察された。

5.3 イライラする感情を付箋に書く事例

本節では、イライラする感情をめぐる経験を付箋に書き、その内容を共有する活動の事例を分析する。この活動は、事前の準備として怒る・怒られる4つの状況（挨拶をしない、遅刻をする、作業中に携帯を操作する、私語を言う）が、自発的な出来事であるかのように演じられ、参加者はその場の当事者としてこれらの出来事を経験した。その後、話し合いは4つの状況について実際の経験があるかどうか意見を交換し、町、職場、学校でイライラする状況や経験を付箋に書くという指示の下で進行した。次の事例2は、アリが書いた付箋について話し合いが行われているところである。

森田が1行目でアリの付箋に注意を向けたことを受け、アリは2・3行目で付箋に書いた文章を読み上げた。その文章は容易に理解できるものではないため、ほかの参加者による確認の発話が行われた（5行目等）。それを受け、アリは26・28・30・32・35・36行目で、仕事内容が分からない新人が、ミスをする度に怒られるというエピソードを話し、付箋に書いた「おかしいことば」の意味を明確にした。そして、46行目で怒る人の仕草をジェスチャーで実演し、その直後にアリの笑い声が観察された（47行目）。このタイミングで起るアリの笑いは、ここで演じている状況は、深刻なトラブルだと思っているわけではないが、その状況に対して笑うしかできないという気持ちを示すものとして理解することができる。その時に、アリが田中の顔を見ていることから、田中はその気持ちに対して何らかの反応を示すことが期待されていると考えられる。

田中の反応を見ていこう。まず、48行目で「ん：：でもわからない：」と、仕事内容が分からないという状況に言及する発話を開始している。その発話とほぼ同時に、森田が49行目で「それってこれじゃ↑ない」と、アリが書いた付箋の内容と、田中が少し前で紹介した付箋の共通性に気づいたことを示している。それに対し、田中は50行目で「うん。」と同意をしたが、その後、52行目で「わからないのも <怒られるのは：>」と、自分が書いた付箋との共通性ではなく、アリの話した状況に言及し、48行目の発話を再開している。この発話は、統語的に続きがあるものであるが、その続きになる部分を産出していない。このことから、アリが話した状況における怒られる人の気持ちの言語化を試みているという理解が可能になる。

実際に、58行目で「それは：（0.2）>どうしたらいいんでしょ<」と、困惑しているという気持ちを表明し、怒られ

事例1

01 山口：じゃあ。
 02 (0.5) (山口が視線をファムに向け、手をファムに向けている)
 03 (0.5) (ファムが自分の体に指さす)
 04 ((通訳とファムがベトナム語で30秒ほど話す))
 05 (2.0) #写真1

山口
 通訳
 グエン
 小林
 池田
 ファム

(ファムが1枚のカードをとって、山口、池田、小林が見える位置にカードを提示する)
 (通訳が山口のほうに視線を送って、ファムのカードに指をさす)
 (山口がファムのカードに向かって体を乗り出し、目を凝らす)
 (池田がファムのカードに視線を送り、4回小さく頷く)

06 山口：む↑か(h)んじょう (ファムが頷く) あ：
 07 シーン どれですか。自分の：住んでいる場所。
 08 一番 どの（・） 1から3の： シーンの中で 近いですか？状況は
 {中略}

28 通訳： [挨拶] ですか： [あまり：： した：しくない。
 29 山口： [あ：：
 30 池田： [うん。
 31 ファム： [[(ベトナム語で話す)]
 32 山口： [あああ：
 33 通訳： うん：
 34 ファム： ((ベトナム語で話す))
 35 通訳： ときどき： [ん： あいます。はい。
 36 山口： [あ。
 37 池田： [うん。
 38 山口： なるほど。
 39 山口： で むかんじょう ってこと[なんですか？
 40 通訳： [はい。(ファムが大きく頷く)
 41 池田： ん：：
 42 山口： >なるほど。なるほど。 <

る人の気持ちを言葉にしている。その直後に、田中とアリがほぼ同じタイミングで、お互いの顔を見て、笑いを開始している (59・60 行目)。この行動により、不条理な怒り方に対する気持ちを 2 人の間で共有できていることが示された。以上のように田中は、アリが書いた付箋と自分が書いた付箋の共通性が指摘されたのにも関わらず、アリが示そうとしている気持ちを想像し、言語化する行動を選択している。この選択は、気持ちが同じであることを安易に主張し共感することよりも、相手の立場に立ってその気持ちを想像する水準での相互理解を目指すべきという志向に基づくものであったと考えられる。

事例2	44 アリ： え：と 仕事の間違ったら： (1.2)
01 森田：これ 何。(アリが書いた付箋に指をさす)	45 エルサ：当然
02 アリ：その人しか おかしいことば： が：	46 アリ： ちゃ- (人差し指で何かを突く動作をする)
03 いつも しゃべり(h)ま(hh)せ(h)ん(h) [H]	47 [hhh .h hh (田中の顔を見る)
04 森田： [hh	48 田中： [ん： [でも わからない：
05 エルサ： [おかし(h)のこと？	49 森田： [それってこれじゃ↑ない (田中が書いた付箋を指さす)
{中略}	50 田中： うん。
26 アリ： えと： あたらしいの：：： 人が：	51 森田： [hhh
27 森田： うん。	52 田中： [わからないのも [<怒られるのは：>
28 アリ： はじめて 会社に[：	53 エルサ： [あ： (きもち：) (森田が指さした付箋を見る)
29 森田： [うん。	54 田中： [こ-
30 アリ： はいって[：	55 エルサ： [そうですね
31 森田： [はいって，	56 田中： ねえ。
32 アリ： 仕事が： まだわから[ないし	57 (0.4)
33 森田： [わからないよね[：	58 田中： それほ： (0.2) >どうしたらいいんでしょく (視線を下に向けて両手を横に開く)
34 田中： [うん。(2回頷く)	59 田中： hu [ahhh (アリの顔を見る)
35 アリ： えと それほ えと なんか いつも おこってる：	60 アリ： [hhh (田中の顔を見る)
36 できないなら いつも おこれ- おこれ(h) h	

5.4 まとめ

以上、個人の経験を共有する活動の中で、相手が話した状況と、カードで提示した感情の結びつきが理解・想像できることを示したり、相手が話した状況を踏まえて相手の気持ちを想像し言語化を試みたりする形で、相互理解が目指される様子が明らかになった。このことから、感情カードや統一した感情を付箋に書く手順により、感情に焦点を当てて相互理解を目指す方法や道具が用意され、共感するほどの経験がない場合でも、相手の経験を受け止めることが可能になるのではないかと考えられる。一方、2つの仕掛けの違いとして、統一した感情(「イライラ」)を付箋に書く場合には、感情との結びつきが運営側に設定・担保されているため、相手が話した状況を想像し相手の感情を言語化するという、より抽象的な行動が見られる。

謝辞 多文化えんげきワークショップの実践および本研究の一部は、(公財)トヨタ財団2022年度国内助成プログラム「地域における自治を推進するための基盤づくり」の助成を受けて行っております。

参考文献

- 伝康晴 (2008). 会話・対話・談話研究のための分析単位—隣接ペア(〈連載チュートリアル〉) 多人数インタラクションの分析手法 [第4回]) 人工知能学会誌, 23(2), 271-276.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*, 2nd ed., Cambridge University Press.
- Goodwin, C. (1996). Transparent Vision. In E. Ochs, E. A. Schegloff and S. Thompson (Eds.), *Interaction and Grammar*, pp. 370-404. Cambridge: Cambridge University.
- Goodwin, M. H. & Goodwin, C. (2012). Car talk: Integrating texts, bodies, and changing landscapes. *Semiotica*, 191, 257-286.
- Heritage, J. (2011). Territories of knowledge, territories of experience: Empathic moments in interaction. In T. Stivers, L. Mondada, & J. Steensig (Eds.), *The morality of knowledge in conversation*. pp. 159-183. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- 平田未季 (2023). 国際交流団体による地域日本語教室の開設—ハレの国際交流から日常の学習支援へ— 日本語・国際教育研究紀要, 26, 42-65.

- 平田未季・杜長俊 (2023). 接触場面における感情カードを用いた関与領域の拡張と理解の提示—日本語母語話者と非母語話者による対等な話し合いを目指して 人工知能学会 言語・音声理解と対話処理研究会 (SLUD) 第98回研究会, 7-12.
- 飯田奈美子 (2017). 対話通訳における逸脱行為の考察—新生児訪問模倣通訳の会話分析から 通訳翻訳研究, 17(0), 1-22, 日本通訳翻訳学会
- 池上摩希子 (2007). 「地域日本語教育」という課題—理念から内容と方法へ向けて 早稲田大学日本語教育研究センター 紀要, 20, 105-117.
- 石井恵理子 (1997). 国内の日本語教育の動向と今後の課題 日本語教育, 94, 2-12.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, G. H. (Eds.) *Conversation analysis: Studies from the first generation*, pp.13-31. Amsterdam: Benjamins.
- 川島理恵 (2023). 意思決定過程における感情表出について 小宮友根・黒嶋智美 (編) 実践の論理を描く—相互行為の中の知識・身体・こころ, pp.254-271, 勁草書房
- Mondada, L. (2007). Multimodal resources for turn-taking: pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies* 9(2):194-225.
- 村岡英裕 (2003). アクティビティと学習者の参加—接触場面にもとづく日本語教育アプローチのために 宮崎里司・ヘレン マリオット (編) 接触場面と日本語教育 ネウストプニーのインパクト, pp.245-259, 明治書院
- 日本語教育学会編 (2008). 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発 報告書
- 尾崎明人 (2004). 地域型日本語教育の方法論試案 小山悟・大友可能子・野原美和子 (編) 言語と教育—日本語を対象として, pp.295-310, くろしお出版
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking in conversation. *Language*, 50(4), 696-735. (西阪仰編訳 (2010). 会話のための順番交替の組織—最も単純な体系的記述 会話分析基本論集, 世界思想社)
- 総務省 (2020). 多文化共生の推進に関する研究会 報告書—地域における多文化共生の推進に向けて https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf (2024年1月閲覧)
- 総務省 (2023). 住民基本台帳に基づく人口, 人口動態及び世帯数 (令和5年1月1日現在) https://www.soumu.go.jp/main_content/000892947.pdf (2024年1月閲覧)
- 高梨克也 (2016). 基礎から分かる会話コミュニケーションの分析法, ナカニシヤ出版
- 山田泉 (2002). 地域社会と日本語教育 細川英雄 (編) ことばと文化を結ぶ日本語教育, pp.118-135, 凡人社
- 安井永子 (2019). 身体動作を伴う教授活動における通訳者の参与—日本舞踊ワークショップにおける通訳, 講師, 参加者の相互行為 社会言語科学会第43回大会発表論文集, 90-93.
- 米勢治子 (2006). 「地域日本語教室」の現状と相互学習の可能性—愛知県の活動を通して見えてきたこと 人間文化研究, 6, 105-119.