



Title	日本語・国際教育研究紀要, 第27号, 全1冊
Citation	日本語・国際教育研究紀要, 27
Issue Date	2024-03
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/92240
Type	bulletin
File Information	27_all.pdf



[Instructions for use](#)

日本語・国際教育研究紀要

第27号

2024年3月

【特集】 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 in EBETSU」の実践と住民間の話し合い分析－ 1
- 多様な住民間の対等な話し合いの場の創出に向けて
- －演劇ワークショップと伝達補助ツールを用いた話し合いのデザイナー－
..... 平田未季 5
- 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
- －日本語母語話者と非母語話者による話し合い場面の事例分析から－
..... 山本真理 32
- 多文化の話し合いの「個人の経験を共有する活動」で目指される相互理解とは？
- －感情に焦点を当てる仕掛けの効果をめぐって－
..... 杜長俊 52
-

[実践報告]

- 再話を用いた読解授業－学生評価を中心に－ 佐藤淳子 73
- 博士留学生を対象としたオンデマンド日本語コース「基礎日本語能力開発プログラム」(BJDP)－プログラム実施の背景と実施報告－
..... 山畑倫志 95

[調査報告]

- 日本語上級学習者の正確で潤沢な敬意表現使用はポライトネス評価につながったか 延与由美子 110

北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部

「日本語・国際教育研究紀要」投稿規定

1. 本紀要は、北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部(以下国際教育研究部と略)に勤務する専任および非常勤の教員が研究・教育活動の成果を発表する場とする。ただし、国際教育研究部外の者であっても、「日本語・国際教育研究紀要」編集委員会(以下編集委員)が適当と認めれば投稿を認める。
2. 各種学会・研究会に本紀要への投稿原稿と同種の内容の発表を応募している場合は、当該学会・研究会における発表終了後であれば、本紀要に投稿することができる。この場合、当該学会・研究会における発表に基づく成果物であることを明記すること。
3. 本紀要は、国際教育研究部の2名以上の専任教員が編集委員としてその編集を担当する。
4. 編集委員あるいは編集委員の委嘱する専門家の査読の結果により、原稿の採否を審査する。なお、査読の段階で執筆者に内容・原稿区分の変更や分量の圧縮を要求することがある。
5. 原稿の枚数およびその他の書式については、「日本語・国際教育研究紀要」執筆要領を参考にすること。
6. 校正は第二校までとし、校正段階での内容の変更は認めない。但し、特に必要な場合には三校を行うことがある。
7. 特殊記号(発音記号など)、特殊文字(日本語、英語以外の言語など)、その他印刷に特別な経費がかかる場合は、投稿者がその経費を負担する。
8. 執筆者には、抜き刷り30部と記載号1部を無料で呈する。30部を越える抜き刷りは実費負担とすることがある。

2019年2月12日改訂

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 in EBETSU」の 実践と住民間の話し合い分析－

要 旨

「在留外国人統計」(出入国在留管理庁)によれば、2023年6月の北海道における外国人人口は49,152人であり、この10年間で2倍以上に増えた。在留資格別で最も多いのは一貫して技能実習であるが、2019年の創設後から特定技能が急増し、現在は永住者を上回って、技能実習に次ぐ割合を占めている。特定技能の増加は、もはや外国人労働者を一時的な滞在者として扱うことはできないこと、むしろ今後は彼らをつなぎとめるために受け入れ企業・団体はもちろん、地域社会が共生のまちづくりに尽力すべき時代となったことを意味している。

本特集では、筆者らが2023年4月から北海道江別市で行っている「みんなで作る 多文化えんげきワークショップ in EBETSU」(以下、多文化WS)の試みを紹介する。多文化WSの目的は、外国人住民と日本人住民が対等な立場で出会い、まちの当事者として共生のまちづくりに関する話し合いを行うことである。多様な住民間の話し合いを実現するため、本実践では、プロの劇団と協働し、演劇の手法を取り入れたWSを実施した。演劇WS後の話し合いでは、様々な日本語力を有する参加者のため、感情カードなどの情報伝達ツールが用いられた。論文1ではこの実践の具体を紹介し、論文2、3では、これらのしかけが話し合いでどのように機能したのかを相互行為研究の視点から分析する。以上の考察・分析が、今後の地域における同様の取り組みの一助となれば幸いである。

【キーワード】 多文化共生、話し合い、演劇ワークショップ、会話分析、感情カード

【特集報告 目次】

巻頭言

多様な住民間の対等な話し合いの場の創出に向けて

－演劇ワークショップと伝達補助ツールを用いた話し
合いのデザイン－

平田末季

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

－日本語母語話者と非母語話者による話し合い場面の
事例分析から－

山本真理

多文化の話し合いの「個人の経験を共有する活動」で目指される

相互理解とは？

－感情に焦点を当てる仕掛けの効果をめぐって－

杜 長俊

A convivial community development project using a theater approach: Conducting the “Collaborative Multicultural Theater Workshop in EBETSU” and analyzing dialogues among residents

Abstract

The number of foreign residents in Hokkaido has more than doubled over the past ten years, reaching 49,152 in June of 2023, according to the Japanese Immigration Services Agency’s Statistics on Foreign National Residents. While the most common residence status over this period is Technical Intern Training, the number of persons using the Specified Skilled Worker system has been increasing rapidly since its creation in 2019, surpassing the number of permanent residents as the second largest group. The increase in Specified Skilled Workers shows that foreign laborers can no longer be treated as temporary residents, behoving local communities, rather than only the businesses and other organizations that employ foreign laborers, to create an inclusive society to retain them as residents.

This feature article outlines the ongoing ‘Collaborative Multicultural Theater Workshop in EBETSU’ (Multicultural WS), conducted regularly by the authors since April 2023 in Ebetsu City, Hokkaido Prefecture. The Multicultural WS aims to provide a space where foreign and Japanese residents can meet one another on an equal footing and to facilitate dialogue among them, as residents of the same city, on the topic of community development. To effectuate dialogue among a diverse range of residents, this project implemented a workshop using a drama approach in collaboration with a professional acting troupe. Communication aids, such as feeling cards, were used during the dialogues following the theater workshops to accommodate participants with varying levels of Japanese language ability. In the first paper, we provide details on how the project was conducted, and the second and

third papers analyze the functioning of these contrivances in the dialogues, from the perspective of interaction analysis. We hope that the analysis and discussion of this project will aid in the creation of similar community-based efforts in the future.

【Keywords】 Convivial society, Dialogue, Theater workshop, Conversation analysis, Feeling cards

住民間の対等な話し合いの場の創出

－演劇の手法を用いた話し合いのデザイン－

平 田 未 季

要 旨

本稿では、この特集で展開される「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）の成果を分析するための背景情報を提供する。まず、筆者らが多文化WSを行っている北海道江別市の現状を説明し、多文化WSを始めた背景について述べる。次に、多文化WSの目的とその具体的内容を紹介する。本WSの目的は、コミュニティの多様化と細分化が進む江別市において、多様な住民が互いの視点や考えを共有し、まちについて対等な話し合いを行うことができる場をつくることである。その実現のため、話し合いの前段階で、プロの劇団に演劇の手法を用いたワークおよび寸劇の実演を行ってもらい、さらに、話し合いにおいては、多様な日本語能力を持つ者がやりとりに参加できるよう、通訳に加え、感情カード等の伝達補助ツールを導入した。本稿ではその具体を紹介するとともに、回を重ねる中でどのような課題が生じ、それに伴いどのように寸劇の内容と話し合いのデザインを変更したのかについても記述する。

【キーワード】 江別市、コミュニティの多様化、演劇ワークショップ、話し合い、共生

1. 取り組みの背景

北海道の外国人住民数は¹⁾、2023年6月の時点で4万9,152人であり（出入国在留管理庁 2023 a）、5万人突破が目前である。2023年の北海道全体の人口は約500万人であるため（北海道 2023）、その割合は初めて1%を超えることとなる。注目すべきはその増加のスピードである。北海道では、2022年6月から2023年6月までの1年間で外国人住民数が約8,000人以上増加したが、これは47都道府県中6番目に高い伸び率であった（出入国在留管理庁 2023 b）。表1の通り、この1年で特定技能が約2倍に増え、永

住者・留学生を上回ったことから、その多くが外国人労働者であることが分かる。

表1 北海道の在留資格別外国人住民数の推移

在留資格	2022年 6月	在留資格	2023年 6月
技能実習	10,982人 (26.8%)	技能実習	12,267人 (25%)
永住者	6,175人 (15%)	特定技能	7,179人 (15%)
留学生	4,106人 (10%)	永住者	6,409人 (13%)
特定技能	3,678人 (9%)	留学生	4,965人 (10%)
その他	16,107人 (39.2%)	その他	18,332人 (37%)

(出入国在留管理庁「在留外国人統計」をもとに作成)

筆者らが多文化WSを行う北海道江別市は、札幌市に隣接する人口約12万人の都市である。江別市の外国人住民数は2022年6月の788人から、約100人増え、2023年6月には886人に達した(出入国在留管理庁 2023a)。市の住民基本台帳によれば、2024年1月時点では950人に達しており、増加が止まらない状況である。表2に、2023年6月時点の在留資格別・出身地別の人数と割合を示す。

表2 2023年6月の北海道江別市の在留資格別・出身地別外国人住民数

在留資格	人数 (割合)	出身地	人数 (割合)
技能実習	168人 (19%)	ベトナム	212人 (23.9%)
永住者	165人 (18.6%)	中国	182人 (20.5%)
特定技能	136人 (15.3%)	パキスタン	173人 (19.5%)
技術・人文知識・国際業務	94人 (10.6%)	韓国	69人 (7.8%)
その他	323人 (36.5%)	その他	250人 (28.3%)

(出入国在留管理庁「在留外国人統計」をもとに作成)

表2が示す通り、江別市においても技能実習・特定技能の割合は高く、あわせて全体の4割弱を占める。その大半は、市内2か所に存在する工業団地内で製造業(特に食品製造業)に従事しているが、市内に地元の有志が立ち上げた監理団体が存在することから、農業、酪農業、建設業等労働力の安定的な確保が困難な多くの中小企業でも受け入れが広がっている。他地域とは異なる江別市の特徴としては、パキスタンをはじめとする南アジア出身者のコミュニティの存在が挙げられる。江別市には株式会社U S Sが運営するオートオークション会場があり、彼らの多くはその会場の近辺

で中古車販売業を営んでいる。パキスタン出身者は技術・人文知識・国際業務ビザ（以下、技人国）によって来日している者が多く、家族帯同が可能であることからその数を急激に伸ばしている。市の住民基本台帳によれば、2024年1月現在、パキスタン出身者は195人に達し、中国出身者を上回って市内で2番目の数となった。この増加に伴い、市内の小中学校には日本語指導が必要なパキスタン出身の児童生徒が在籍することとなり、彼らへの支援の充実が急務となっている。

筆者は2022年より、市内に住む外国人住民約30名にインタビュー調査を行ってきた（以下、「」内はインタビューにおける発話の引用²⁾）。その中で、日本人配偶者を持つ者をのぞけば、職場の外で恒常的に連絡をとることができる日本人の知人・友人を持つ者は1人もいなかった。彼らの中には、仕事外の時間の孤独を埋めるために友人を欲する者もいたが（「休みの日、スーパーとか外に出るだけでも十分なんだけど、でも人と話して雰囲気を変えたい」（ベトナム・技能実習）、「私は人と話すのが好きな人だけど、ここには友達がいない。毎日母と電話します。1人で家にいたくないから町をずっと歩きます。D（100円ショップ）に2時間いることもあります」（スリランカ・技人国））、より多くの者は、同地域出身者のコミュニティに強く組み込まれており、日本人を含めコミュニティ外との交流をさほど求めてはいないようであった（「休みの日は同じベトナムの人と遊びます。よく札幌に行きます」（ベトナム・技能実習）、「私たちはビジネスで忙しい。日本語を勉強する時間はないし、仕事でも生活でも日本人と交流しない。ビジネスのために来ているから交流する意味はないと思う」（パキスタン・技人国））。そのような所属すべき強いコミュニティを持たない者の中には、他の外国人住民との交流を求め、江別国際センターが運営する日本語教室（平田 2023参照）を訪れる者もいるが、教室には2、3名しか学習者がいないことが多いため、彼らが求める人との触れ合いが実現することは少ない（「何もすることがないとき」教室に行きます。でも学生はとても少ない。大体2人」（中国・留学生）、「教室に行って楽しい雰囲気がないです。でも日曜日に家にいたら何もしないし、休みの日にずっと家にいることはつまらないから、それでも（教室に）行きます」（ベトナム・技能実習））。また、日本人の配偶者を持ち市に長く住むような者であっても、必ずしも地域コミュニティに溶け込んでいるわけではない（「私の国と違って、住宅街はいつも静かすぎる。（住民に会って挨拶しな

ければならないから) ごみ捨てのとき家から出るのが怖いですよ。冬は暗くて鬱になりそう」(韓国・永住者)、「夫とは会話があまりなく1人でいることが多い。時間があるからボランティアとかしたいけど、日本語笑われたら恥ずかしいから(しない)」(香港・永住者))。特に、比較的高齢の方からは、日本語を勉強し直したいと感じながらも、若い人と机を並べて勉強しなければならない(と思われる)日本語教室に行くことへのための声がかれた。

一方、市の日本人住民の大半にとって、このように多様化が進む市の現状を知る機会はほとんどない。技能実習生は職場近くの寮やアパートに集住することが多く、また江別で急増するパキスタン出身者は市の郊外に居を構えることが多いため、この増加は多くの住民にとって「見えない増加」である。そもそも、札幌市に隣接する江別市の人口は、2005年以降減少傾向にあるものの、交通・生活の利便性の高さ、および市内に4つの大学がキャンパスを持つことから市外からの現役世代の転入が一定程度あり大幅な減少には至っていない。2019年、2020年には、転入による社会増が自然減を上回り、人口がわずかながら増加したほどである。比較的若い転入者に対し、これまで地域コミュニティを支えてきた自治会や団体の構成員は高齢化が進んでおり、受け入れ側である日本人住民間でも地域のつながりの希薄化が問題化されて久しい。そこにさらに異なる言語のコミュニティが複数加わることで、交わることのない、さらには可視化すらされていないコミュニティが併存する状況が市内に形成され、従来とは質的に異なるコミュニティの細分化が進んでいる³⁾。

2. 住民間の話し合いの場の必要性とその目的

江別市には1996年に設立された国際交流推進協議会があり、その事務局である江別国際センターでは、2018年より市内の全外国人住民に向けた日本語教室が開催されている。また、国際交流推進協議会は、コロナ期に一時中断したものの、発足当初より国際交流を目的とするイベントを定期的に行っており、年に1度開かれる「世界市民の集い」は、世界各地の料理を提供する屋台やステージでのショーも行われるため市内外から数百名が訪れる。ただし、このイベントはその発足当初から、「外」からの訪問者との交流を通じて市民の国際化を促進することが目的であったため、現在でもイベントの主体は市内にホームステイする短期留学生やA L T (外国

語指導助手)であり、近年急増する外国人労働者を可視化するようなものではない(江別国際センターの活動経緯について平田 2023参照)。

日本語教室の開設以降、外国人労働者の増加を実感してきた江別国際センターでは、国際交流とは異なる形の取り組みを模索し、2021年から2023年にかけて複数回、筆者らを講師とする外国人住民とのコミュニケーションをテーマとした市民向けセミナーを実施してきた。しかし、このセミナーは、外国人住民が不在であること、また、参加者のほとんどが国際交流推進協議会のメンバー等そもそもこの問題に関心がある者であり、市全体への広がりやを欠くことが課題であった。

以上の課題を踏まえ、江別国際センターのスタッフと筆者ら研究者は、市内の住民・コミュニティ間の交流を促し、かつ彼らが生活の場であるまちでの共生について考えることができるような活動を実施することにした。活動のデザインにおいては、以下の2点を重視した。まず、これまでの国際交流イベントとの差異化として、出身や文化の違いという‘異なり’に焦点を当てるのではなく、同じ江別市に住む住民という‘共通点’を前景化する活動を行うことである。次に、日本人住民が外国人住民に地域社会のルールを「教える」という構図ではなく、両者が対等な立場で参加できるような活動を行うことである。

この2点を満たす活動として、江別国際センターと筆者ら研究者は、多様な住民が、互いの視点や考えを共有し、まちについて対等な話し合いを行うことができる場をつくることを着想した。話し合い学を提唱する村田らは、話し合いを、2項対立的に「意見を戦わせる」討論(debate, discussion)とは違い、異なる価値観を持つ人々の意見をすり合わせていくプロセスを重視しつつ、最終的には意思決定に向かう人々のコミュニケーションであるとする(村田・井関 2018:7-8、水上・村田・森本 2023:15-16)。佐藤(2023)は、市民間で行うまちづくりワークショップが持ちうる3つの機能として、①合意形成機能、②協働機能、③自治力向上機能を挙げている。①の合意形成とは、「対等な立場で意見を出し合う」が故に「ときには意見が衝突したりするが、そのような過程を通じて、相互理解と意見調整が図られ」たうえで達成されるものである(佐藤 2023:7)。本実践においても、参加者間の意見の異なりが可視化されるだけでなく、参加者が衝突を辞さずに意見をすり合わせ合意形成を目指すことで、より相互の理解が深まり、地域での協働や自治力向上につながる基盤が構築されると考

え、そのような話し合いの実現を目指す。

近年のコミュニティ・レジリエンスに関する研究では、コミュニティ・レジリエンスを高めるための重要な要素の1つとして、コミュニティに関わる主体の多様性が挙げられている（糸永 2012、前田・高田・森重・西野 2015等）。コミュニティの細分化が進む江別市においても、外国人住民に地域コミュニティの主体としての意識を持ってもらうことが重要であると思われるが、1節で述べたように、現状では市の外国人住民の多くが生活の場・就労の場である市に帰属意識を持つことができず、同地域出身者のコミュニティ以外との関わりを強くは求めていない。彼らが市に帰属意識を抱くことができない原因の1つは、そもそも彼らが地域の当事者とみなされていないため、まちについて意見を求められることがなく、基本的な住民サービスさえも十分に行き届いていないことが大きいと考えられる（「(市役所の手続きが) ぜんぶ日本語。札幌市と違う。いつも社長と一緒に行った」(ミャンマー・技人国)、「(保育園で) 一生懸命時間に(子どもを迎えに) 行った。私は知らなかった、延長(保育)があること。ほかの人はみんな知ってた」(パキスタン・家族滞在))。市内の支援者の話によれば、市が急増する南アジア出身者を集めてゴミの分別について意見を聞こうとしたところ、集められた者たちから、自分たちに対してつねにゴミ捨てに関する話がなされるが、せつかく市に意見を言うことができる場が設けられるなら、ゴミについてではなくもっと他に話したいことがあるという声が上がったことがあった。この件から、受け入れ側は外国人住民が地域のルールを理解することが共生につながると考えているのに対し、外国人住民の中には、地域のルールを一方的に教えられる者としての位置づけに必ずしも満足していない者もいることが明らかになった。皆が納得できる共生のまちづくりにおいては、外国人住民のみならず、日本人住民の意識および行動の変容が必要とされるのである。

以上を踏まえ、話し合いの結果生まれる理想的な市のかたちを以下の3点に集約した。

(1) 話し合いが目指す市のかたち

- a. 江別市の日本人住民が、外国人住民の増加と外国人住民なしには成り立たない地域の実情を理解し、1人1人が、自らが関わる生活の場・就労の場で、共生のためにできることを主体的に考えるマイ

ンドを養う。

- b. 外国人住民が、江別市に帰属意識を抱き、今後も市で暮らしていくことを視野に入れ、地域社会へのかかわりを志向する。
- c. 日本人住民と外国人住民が、地域での共生実現のためにできることを、話し合いを通じてともに考える。

(1 b) の外国人住民に市への帰属意識を持ってもらうことは、1 節で述べた特定技能の増加、そして技能実習制度の見直しが進む今、多くの地域でより実際的な課題となっている。特定技能は、技能実習とは異なり、同一職種内であれば労働移動の自由と居住地選択の自由があるため、特定技能の資格を有する労働者は、より待遇の良い職場、そしてより同地域出身者が多い集住地域へ移動していく可能性がある（上林 2020）。実際、市内では、中小企業を中心に、技能実習から特定技能に移行した者が、札幌や東京・大阪等都市部に移動する様子が見られる。市内の中小企業に勤め、技能実習から特定技能に移行したベトナム人男性は、現在の職場の状況を以下のように語った。「私の会社には 3 人ベトナム人がいました。今は私だけです。(特定技能の) 試験のあと、みんなやめました。これからもうベトナム人は来ないと思います」(ベトナム・特定技能)。一方で、彼は、江別市という場所が気に入っているため、他の同僚がすべて会社をやめても市にとどまることを決めた。また、カタールでの就労を経て、現在江別市で働くエンジニアの男性は、給料の面で日本は決して魅力的ではないと述べたうえで、江別市にきた理由を以下のように語った。「お金がたくさんほしいなら、ぜったいに日本に来ない。日本には子どものときからいいイメージがあったから。人が親切とか polite とか。カタールは、お金はいいけど (南アジア出身者への) 差別があった」(スリランカ・技人国)⁴⁾。このように、彼らを職場や地域につなぎとめる要素は、必ずしも経済的合理性だけではない。1 節で、北海道および江別市で外国人労働者の受入れが急増している現状を紹介した。この受入れの急増は、北海道の地域経済が外国人労働者の存在なしには成り立たない現状を表しているが、都市部に比べ労働環境が必ずしも良いとは言えない北海道において、今後も受け入れを続け、かつ受け入れた者にとどまってもらうためには、彼らの視点や意見を積極的に聞き、多様な者を包摂しうるまちづくりに取り組むことが欠かせない。

3. 多様な住民間の話し合い実現のために—多文化WSのデザイン

前節の（1 a - b）の目的を達成するためには、話し合いの場に、できる限り多くの多様な江別市住民を集める必要がある。しかし、中には、話し合いという活動に慣れていない者、異文化コミュニケーションの経験を持たない者も含まれる。そのため、話し合いに先立ち、十分な前準備が必要となる。

話し合いにおけるもう1つの障壁は、参加者間の日本語能力の異なりである。江別市の外国人住民が自らの母語以外で理解できる言語は（英語よりも）圧倒的に日本語が多いため、話し合いは日本語で行うこととしたが、外国人住民の多くにとって、これは「相手言語接触場面（Partner Language Contact Situation）」（Fan 1994、ネウストプニー 1997）であり、言語面のみならず、心理面においても参加者間に圧倒的な非対称性が生じる。特に、近年急増する外国人労働者の多くは、日本語能力が初級前半にとどまる。

以上の障壁を少しでも取り除くため、筆者らはプロの劇団、デザイナーと協働し、話し合いの前に演劇の手法を用いた前準備の段階を設けるとともに、話し合いの場には通訳に加え感情カード（feeling card）等の伝達補助ツールを用意した。

演劇の手法を用いた前準備は、以下の3つの段階に分けられる。まず、初対面である参加者の間に関係性を構築するため、劇団員が演劇稽古の手法を用い、言葉を不要とするアイスブレイキングを行う（表3①）。その後、参加者は4名から6名のグループに分かれ、グループでの意見交換を必要とする共同作業を行う（表3②）。ここでは、日本語能力による非対称性ができる限り生じないよう、声を出すことを禁止しジェスチャーのみでやりとりさせる、使用可能な言葉を3つに限定する等の工夫を加えた。これが後の話し合いのための練習となる。最後に、話し合いのテーマであるまちでの共生について、参加者がテーマを十分に理解し、それに関する地域での具体的経験が想起できるよう、劇団が先述の筆者の聞き取り調査の内容をもとに制作した寸劇を実演する（表3③）。寸劇は、主に住民間でディスコミュニケーションが生じる場面を取りあげており、これがのちの話し合いのための問題提起となる。以上の3つの段階を経ることで、話し合いや異文化コミュニケーションに不慣れな参加者が、多様な者と意見をやりとりする場に入っていく準備ができるようにした。

表3 多文化WSの基本的な流れ

	時間	内容	目的
①	50分	体を動かすワーク	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	共同作業のワーク	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	・劇団員による寸劇鑑賞 ・参加者間で寸劇の台本読み合わせ	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	グループに分かれ、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	話し合い成果の共有	他のグループの考えを知る

以上の①-③(表3)の前準備を経た参加者は、グループごとに机につき、寸劇の問題提起をもとに、共生のまちづくりについて話し合いを行う(表3④)。多様な日本語能力を有する住民が対等に話し合いに参加することを保障するため、各グループに参加者が理解できる言語を母語とする通訳を用意すると同時に、通訳を介さずに参加者同士が直接やりとりできる機会を少しでも増やすため、感情カード等の伝達補助ツールを用意した。感情カードとは、表情を表すイラストもしくは写真と、その表情が表す感情を説明する語が文字で記載された感情伝達を目的とするカードであり、幼児や発達障害児の学習支援ツールとして使用されたり、里親家族と養子間の関係性構築を目指すフォスタリングカードキット『TOKETA』(一般社団法人 福祉とデザイン)のように、コミュニケーションに何らかの課題を抱える者の間の直接的なやりとりを促進するためのツールとして用いられたりする。本活動では、日本語能力がゼロもしくは初級前半レベルの参加者が、通訳の助けを借りずに話し合いの参加者と直接やりとりする機会をつくるため、研究者とデザイナーが共同でオリジナルの感情カードを作成した(カードの詳細については、平田・杜 2023、山本(本特集内)参照)。

話し合いを核とするこの一連のプログラムを多文化WSと呼ぶ。筆者らは、これまでに、江別市で3回の多文化WSを行った。各回の後には、江別国際センターのスタッフ・劇団員・デザイナーと振り返りを行い、さら

に筆者ら談話分析・会話分析を専門とする研究者が多文化WSの核である住民間の話し合いを分析し、多文化WSの内容を再検討した。次節では、3回の実践の概要を紹介するとともに、各回でどのような課題が生じ、それに伴い、どのように寸劇の内容と話し合いのデザインを変更したかについて記述する。

4. 3回の実践と多文化WSの再デザイン

4.1 第1回から第3回の概要

2023年4月から10月にかけて、筆者らは3回が多文化WSを実施した。演劇ワークの都合上、毎回の参加者は20名程度とし、日本人住民と外国人住民が同数参加するようにした。参加者の数が限られてしまう分、見学者を積極的に受け入れると同時に、江別蔦屋書店内のオープンスペースや（第2回）、江別国際交流推進協議会主催の「世界市民の集い」の一角等（第3回）、できるだけ多くの住民の目に触れうる場所で多文化WSを行った。さらに、デザイナーとともに話し合いの成果をまとめた冊子を作成し、市内公共施設・商業施設等に配布した⁵⁾。

各回の参加者の概要を表4に示す。

表4 第1回～第3回多文化WS参加者の内訳

	第1回（2023年4月）		第2回（2023年8月）		第3回（2023年10月）	
場所	江別市の交流施設		江別蔦屋書店		江別市の公民館	
数	日本人住民 13名	外国人住民 10名、 通訳4名	日本人住民 9名	外国人住民 8名、 通訳3名	日本人住民 10名	外国人住民 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

表4の通り、各回の参加者は年代も属性も出身地も多岐に渡る。これらの参加者のほとんどは初対面である。また、参加した外国人住民各の日本語能力はほぼ初級レベルであった。以下の節では、このような参加者の間

で対等な話し合いを実現させるために行った前準備としての寸劇の内容と伝達補助ツールの使用について説明し、さらに各回で生じた課題について述べる。

4.2 第1回—共存か共生か

4.2.1 第1回の話し合いの狙い

第1回は通訳を含め27名が参加し、5グループに分かれて話し合いを行った。第1回の話し合いのテーマは「共存か共生か」である。1節で述べた通り、江別市では、多くの日本人住民が地域の多様化の現状を認識しておらず、また多くの外国人住民が地域コミュニティとの交流を志向していなかった。この状況を受け、第1回の話し合いでは、参加者が、交わりのないコミュニティが併存する「共存」で良いのか、それともコミュニティ間で交流し協力し合いながら同じまちの住民として「共生」していくことを目指すのかを考えること、「共生」のために1人1人ができることは何かを話し合うことを目標とした。

4.2.2 第1回の寸劇

問題提起となる寸劇では、多くの参加者が馴染みを持つであろうゴミステーションを舞台とし、そこで日が経つにつれ、住民間のやりとりが変化していく様子を描写した。

(2) 第1回寸劇シナリオの一部（ゴミステーション1日目）⁶⁾

日本ではない、どこか。5月、快晴。ゴミを捨てる日の朝。

舞台の真ん中あたりにゴミステーションがあり、Aがホウキで掃除している。

A：（掃除している）……！（と、人が来るのに気づく）

そこにBが現れる。Bは、ゴミを捨てるために来る。

（中略）見知らぬ二人。

AはBを見る、が、BはAを見ない。

A：（挨拶をしようと笑顔で会釈）

B：（笑顔と会釈に気づくが、反応せずに、ゴミを捨てて去る）

A：（見送る）……

寸劇ではこの後、AとBのやりとりが生じないまま終わるパターンと、AがBに挨拶をして無視される2日目、AがBに話しかけBが会釈のみをする3日目、Bがトラブルを抱えAに助けを求めAとBの間にやりとりが生じる4日目までが演じられるパターンとが提示された。前者は「共存」のまち、後者は「共生」のまちをイメージした描写である。

当日は、日本語および参加者が理解する3言語に翻訳されたシナリオが配布された。参加者は寸劇を見た後、日本人住民と外国人住民でペアを組み、シナリオをもとにそれぞれの場面を2人で演じ、A・B両方の視点から2つのパターンのまちを体感した。



図1 ペアでの練習



図2 ペアでの実演

4.2.3 第1回の話し合いにおける工夫

寸劇の鑑賞・実演ののち、参加者は4名から6名の5つのグループに分かれ、話し合いを行った。話し合いの開始に先立ち、運営側は、以下の4つの問いを日本語と英語で与えた。これらの問いは口頭での説明に加え、日本語および参加者が理解する3言語で会場前面のホワイトボードに掲示された。問いの内容は以下の通りである。

(3) 第1回の話し合いに先立ち与えられた問い

- a. 今、自分が住んでいる町内と、町内での自分をイメージしてください。シナリオのどの場面が今の状況に一番近いですか。
- b. そのとき、どんな気持ちですか。感情カードを使ってグループの人に説明してください。

- c. みなさんが「こうなったらいいな」と思う町内は、どんなものですか。
- d. 理想のまちにするために、「みなさん」が「自分のまちで」できることは何ですか。

(3 a、b) は寸劇パートと話し合いを接続する問いである。(3 a) の問いにより、参加者は寸劇から得た視点を持って自分たちが住むまちを見直し、さらに(3 b) の問いでそのまちに住む自分はどのような気持ちであるのかを参加者に説明する。この過程で、「共存」もしくは「共生」に近いそれぞれのまちの状況が共有されること、また同じ状況であっても人によって感じ方は異なることが可視化されることを期待した。(3 c) は「共存」「共生」のいずれかを選ぶための問いである。最後の(3 d) は、(3 c) で選んだ理想のまちの状況に近づけるために、自分たちは何ができるのかを考えるための問いである。

話し合いでは、3つのツールが使用された。まず1つ目は多言語併記のシナリオである。(3 a、b) の問いに答える際、参加者はシナリオを参照し、それを指さしたりしながら、意図を伝えた。2つ目は先述の感情カードである。各参加者は感情カードのセットを手元に持ち、(3 b) の問いに答えるためこのカードを使用した。3つ目は図3に示す模造紙である。各グループの机の中央には、「+」(肯定的感情)と「-」(否定的感情)と二分された模造紙が置かれた(図3参照)。この模造紙は、参加者の1人が(3 c) の理想のまちについて語る際、他の参加者が「+」もしくは「-」のエリアに感情カードを置くことで、ある者が理想とするまちに対する他者の感情が可視化されることを狙ったツールである。このツールの使用を通し、参加者が、誰にとっても理想的なまちは存在しないことを理

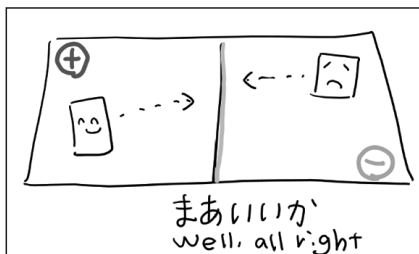


図3 参加者に提示された説明のための図



図4 ツールを用いた話し合いの様子

解し、話し合いによって、「まあいいか」という妥協ラインを目指して意見をすり合わせていくことを期待した。

4.2.4 第1回の問題点

第1回実施後にはできるだけ多くの参加者に口頭で感想を聞くとともに、運営者の間で振り返り会を行い、さらに研究者らで話し合いの様子を録画した映像を確認した。その結果、以下の問題点が明らかになった。

(4) 第1回の問題点

- a. 参加者が、寸劇で提示される場面を身近なものとして捉えられていない。
- b. 参加者が話し合いの指示((3 a-d))を十分に理解できていない。
- c. 参加者が感情カードや模造紙の使い方を十分に把握できていない。
- d. 「共存」を好む者、「共生」を好む者それぞれの意見が尊重される結果、意見のすり合わせが生じない。

(4 a) について、話し合いの中では「ゴミステーションでそもそも人に会わない」「ゴミステーションで誰かと会話しようと思わない」等の意見が出、参加者が寸劇の設定にリアリティを感じる事ができなかった様子が観察された。また、同じグループに外国人住民がいるにもかかわらず、「外国人住民がいれば挨拶をしたいけれど、そもそも私の町内には外国人住民がいない(ので、このような場面は生じない)」と言い切る日本人住民も多く、寸劇を通してなお、共生を我がまちのこととして捉えられていない様子も見られた。(4 b、c) に関して、話し合い開始時に「何をすればいいの?」という確認から入るグループが多く、話し合いが始まってからも手順を何度も確認する様子がみられた。最も深刻な問題は(4 d)である。2節で、話し合いを、「異なる価値観を持つ人々の意見をすり合わせていくプロセスを重視しつつ、最終的には意思決定に向かう人々のコミュニケーション」と定義した。しかし、第1回の話し合いでは、それぞれが提示する理想の町について、参加者の間で意見の異なりがあったとしても、「そういう感じ方もあるよね」とその異なりが肯定されるにとどまり、話し合いが‘みんな違ってみんないい’という状態を超えて異なる「意見のすり合わせ」や、グループとして「意思決定」というプロセス

スに進むことがなかった。

4.3 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

4.3.1 第2回の話し合いの狙い

第2回は通訳を含め20名が参加し、4グループに分かれて話し合いを行った。第2回の話し合いのテーマは「コミュニケーション不足による断絶を乗り越える」である。第1回では、江別市の現状を踏まえ「共存」か「共生」かの選択をテーマとしたが、前節で述べた通り、話し合いは、「共存」を望む者もいれば「共生」を望む者もいるという異なる価値観の共有にとどまった。そこで、第2回の寸劇では、コミュニケーションの不足が引き起こすまちでの問題を提示し、「共生」の状態が望ましいということを前提として、話し合いでは、どうすれば住民間のコミュニケーション不足を補えるかを考えてもらうことにした。

4.3.2 第2回の寸劇

第1回の寸劇で提示したゴミステーションで住民がやりとりをするという場面は、多くの参加者にとって身近に起こりうることとして捉えられなかった(4.2.4節(4 a))。そこで、第2回の寸劇では、多くの者がまちで実際に体験したことがあるであろう出来事を提示するようにした。その1つは公共の場における大声での会話である。以下、Aは日本人住民、B・Cは外国人住民を想定している。

(5) 第2回寸劇シナリオの一部(日常編)

A 「ある晴れた日の午後、近くの公園のベンチで静かに読書をしていたら・・・」

Aがベンチで、読書している。BとCの笑い声がして、二人が現れ、もう一つのベンチに座る。

B 「キャハハハ!ピヨピヨピヨ!ソーヘ!!!」

C 「アハハハ!チェペロツパン!クレハ!チェッペ!」

(中略)

CB 「ギャハハハー!!!」

A 「うるさいっ！！（去る）」

B C 「ワオ」

A 「なんか、なんかなんか、こっちが公園でくつろいでる時にいきなり現れて、隣に人がいることを何も考えずに、理解出来ない言葉で、ギャアギャアうるさくされたら、なんかイラつきませんか？
どうです？そんな経験ありません？」

この後、逆に日本人住民であるAが電車で大声で話しそれにBがとまどう場
面が提示され、さらに、A・B・Cが普段から地域で挨拶を交わす仲で
ありB・Cの大声での会話をAが微笑ましいものと受け止める場面が続く。
以上は、交流がない相手の行動は容認しがたいのに対し、少しでも交流が
ある相手であれば同じ行動でも容認可能性が上がることを示している。さ
らに、寸劇の最後では、災害が起きたときの避難所での地域住民と新たな
転入者の間のやりとりが描写された。

(6) 第2回寸劇の一部（避難所編）⁷⁾

(前略)

BとCがヒソヒソ話している。

C 「あれ都会人か？にしたってはんかくせえ。あれだばしえやみこ
ぎだわ」

B 「あんましみんでね！ごしゃがれるかもしらんど。なんも喋らな
いも、なんだかおっかねえ」

A 「なんて言っているかは全く分からなかったけど、どうやら良く
思われてないらしいということだけは分かって、もっと心細く
なった。自分も悪いのだと思うけど、不安すぎて、遠くで暮らす
友人とずっと連絡を取りあっていた」

A、ポケットからスマホを取り出し、電源を入れ、静かにスマホをい
じる。BとCの冷たい視線がAにささる。

C 「こったらときに、気楽なしゃけべえ！」

B 「ごしゃがれるかもしらんどお！！」

(6) もまた、普段のコミュニケーション不足が住民間の衝突を引き起こす場面である。この後の話し合いでは、どのようにすればこの避難所での衝突が避けられたのかを考えてもらった。

4.3.3 第2回の話し合いにおける工夫

第2回の話し合いで使用されたツールは、多言語併記のシナリオ、感情カード、指示カード、付箋の4つである。第1回の話し合いでは、話し合いの開始とともに多くの情報と新たなツールが紹介されたため、参加者が情報を消化できないまま話し合いに臨むことになった(4.2.4節(4c))。そこで、第2回では、話し合いに先立ち感情カード



図5 寸劇後カードを見せ合う参加者

の使用に慣れてもらうため、先述の寸劇の直後に、今の寸劇を見た感想を参加者に感情カードで示してもらおうというワークを設けた。

第2回で新たに導入された指示カードとは、話し合いの各段階で行ってほしいことをカードの形で示したものである。これは、第1回で、話し合いの前に行った指示が参加者に十分に理解されていなかったこと(4.2.4節(4b))を反省し作成したものである。図6に示す通り、指示カードは、表面に数字(1~3)が、裏面には話し合いの進行を促す問いが日本語を含む4言語で書かれている。参加者には、1つ目の問いについて十分話し終えたと感じたら、次のカードをめくり、新たな問いに進むよう説明した。

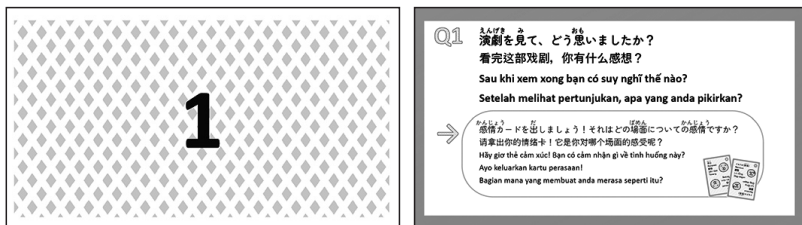


図6 第2回指示カードの表面と裏面

指示カードで示した問いは以下の通りである。

(7) 第2回の話し合いで指示カードにより与えられた問い

a. 演劇を見て、どう思いましたか？

感情カードを出しましょう。それはどの場面についての感情ですか？

b. 最後の「田舎の避難所」のようにならないためにはどうすればいいでしょうか。できるだけたくさんアイデアを出してください。ふせんにアイデアを「一言」で書いて、皆さんに見せてください。(どの言葉でもOK！)

c. 今までのアイデアの中で、あなたが、自分のまちで、明日からできることはどれですか。

(7 a) は、寸劇鑑賞の後に行った感情カードを提示するワークの繰り返しである。ただし、この段階では、なぜその感情を抱いたのか説明することも求められる。次の(7 b) は、共生のまちづくりに向けたアイデア出しである。ここで、4つ目のツールである付箋を使用した。付箋は参加者間で意見等を「外在化」し「共有」するための有効なツールであるが(森本 2017: 92)、書くという作業に時間がかかりすぎることを避けるため、第1回では導入しなかった。しかし、互いの意見を文字で残すことができる、即時的に音声で発話ができなくても自分のペースで意見を書き提示できるという付箋使用のメリットは、多様な日本語能力の者を含む話し合いの場でこそ生かされると考え、第2回での導入に至った。付箋の使用にあたっては、日本語以外の言語で意見を書いても良いことを強調した。(7 c) は、第1回で実現できなかった「意見のすり合わせ」と「意思決定」のプロセスを引き起こすための問いである。実現可能性という指標を導入することで、参加者が互いのアイデアに関する意見を述べ合い、より適当なアイデアを選択していく中で、意見の集約に至ることを期待



図7 指示カードと感情カード



図8 付箋にアイデアを書く参加者

した。

4.3.4 第2回の問題点

第2回では、指示カードを各グループに配布したことにより、話し合いで行うべきことが明確になり、参加者が何をしたらいいのかとまどう様子は見られなかった。また、寸劇の直後と話し合いの開始時に同一のワークを行ったことで、両者の接続がスムーズになり、第1回のように参加者が都度シナリオを見直し内容を確認することもなかった。また、寸劇の内容も、参加者にとって実際と乖離したものとは捉えられなかったようであった。

第2回では、場の特性も話し合いに大きな影響を与えた。第1回は市民交流施設内の一室で行ったが、第2回にはぎやかな商業施設のオープンスペースで行ったため、参加者は互いの声を聞き取るため顔を寄せ合う必要があった。さらに、図7、8が示すように、話し合いで使用した机が丸く小さなものであったことから、参加者の距離が縮まり、非常に親密な雰囲気形成された。このように、第2回の進行はスムーズで場の雰囲気も良かったが、話し合いという観点からは以下の問題が残された。

(8) 第2回の問題点

- a. 親密な雰囲気で行った話し合いが進んだため、問いから逸れ、互いについての質問をしあうような方向性を持たない雑談の時間が多かった。
- b. コミュニケーション不足を解決するためのアイデアが抽象的で、かつ答えの方向性が参加者間で似通っていたため、価値観の異なりが可視化されず、結果、意見のすり合わせのプロセスが生じなかった。

(8 a)は参加者間の交流という意味では非常に素晴らしいことであるが、先に定義をした話し合いとして見た場合には、方向性を持たない雑談の多さは必ずしも望ましいことではない。より深刻な課題は(8 b)である。参加者が出した「コミュニケーション不足を解決するためのアイデア」は、「たくさん話す」「自分の気持ちを伝える」等、具体的な方法論を欠くもの、もしくは「思いやりの心を持つ」「相手の気持ちを考える」等、抽象

的なものが多かった。これらの答えは抽象的であるが前向きであるため否定しがたく、結果、第2回の話し合いにおいても、参加者間の「意見のすり合わせ」を経てグループとして意見を集約し「意思決定」していくプロセスが生じなかった。

一方で、話し合いの様子を細かに観察すると、指示カードの問いから逸れた雑談的なやりとりの中から、付箋に書かれたアイデアよりもより具体的に本質的なアイデアが導き出される様子が見られた。例えば、あるグループで、40代の技能実習生が、通訳を介し、日本語は全く分からないが子どもの学費を稼ぐために日本に来たと話したところ、日本人住民の1人(日)が、自分も子どものために40代で新たな仕事を始めたことを語り、このやりとりを以下のように総括した。

(9) 第2回の話し合いの一部

日：なんか「違う違う」じゃなくて、同じ共通点をこう見つけていくっていうのが一番いいと思うんですけど。日本人ってどうしても、同じ、なんていうかな、違うところを見つける、「あなたと私は違うよね」っていうのが多いので、できれば「あ、同じ、同じ」っていうところを見つけていくと。

通訳：ああ、そうですね。

日：うーん、それにはやっぱり話してから、「え、それって私も」って、だからいっぱい話してると、何かが絶対、共通点は出てくると思う。

4.4 第3回—公共の場でのイライラについて考える

4.4.1 第3回の話し合いの狙い

第3回は通訳を含め25名が参加し、5グループに分かれて話し合いを行った。第3回のテーマを考える事前の打ち合わせの中で、劇団より寸劇に関し新たな提案がなされた。それは、寸劇を前半の演劇ワークの中に入れ込み、劇としてではなく、その場で実際に起きていることとして参加者に提示するというものである。具体的には、劇団の主宰者が、演劇ワークを進める中で、他の若手の劇団員の行動に「イライラ」し、彼らを注意する・叱るという場面を4つ挿入する。参加者は鑑賞者としてそれを観るのではなく、まさにその場の当事者として各場面を「体験」する。そうする

ことで、参加者の中により実際に近い感情が引き起こされ、話し合いでの意見も出やすくなるのではないかということであった。これは、第1回、第2回を経験を経て、劇団がこの多文化WSの目的とWSの中での寸劇の位置づけを深く理解したからこそなされた提案である。

この提案を受け、第3回の話し合いテーマは「公共の場でのイライラについて考える」とした。公共の場でどのようなことに「イライラ」するのかを語ることは（例：電車内で電話をしている人に「イライラ」する）、自らが規範とする暗黙のルール（例：電車の中で電話をすることはルール違反である）を明示することであると考えられる。これは、生活の場での共生を考えるうえで重要な前提の共有となりうる。また、体験型の寸劇により、他者の「イライラ」を目撃することで、類似の場面が想起されやすくなり、第2回のように抽象的な理想論に終始することなく、具体的に即したやりとりが生じるのではないかと考えた。ただし、体験型の寸劇や「イライラ」というネガティブな感情について語ることは、参加者に過度のストレスや不安を与えることにもつながりかねない。そのため、一部の通訳には運営の意図を伝え、現場の運営者とともに参加者の様子を見守ってもらった。

4.4.2 第3回の寸劇

今回の寸劇は、それが演技であることが演劇ワークの最後まで明かされないため、これまで行っていた多言語併記のシナリオの事前配布をとりやめた。シナリオという言葉情報がなくても参加者が今何が起きているのかを理解できるよう、劇団の主宰者が「イライラ」する原因をできる限り日常的で分かりやすいものにすると同時に（劇団員の挨拶がないこと、遅刻、携帯、おしゃべり）、演技であることを明かした時にシンプルなイラストで各場面で起きた出来事を再提示した（図9）。

(10) 第3回寸劇の一部（携帯編）

※ この間にKが地面に座ってスマホを見て、Nに怒られる。

N 「ちょっとごめんなさいね！おい！K！何やってんだよ！」

K 「(座って、スマホを操作してる) あ、いや、すみません、ちょっと今、急な連絡があって」

N 「今、ワークショップの最中だよ？お前、アシスタントでしょ？」

- K 「はい、すみません！」
- N 「仕事中に、スマホはダメだろ？」
- K 「すみません！」
- N 「すぐそうやって謝るけどさ、謝ったら済むと思ってない？」
- K 「イエ、そんなこと思ってないです」
- N 「絶対コイツ謝ったら済むと思ってるんですよ、すみません、なんか監督不行き届きで、次に行きます！」



図9 寸劇の場面を表したイラストの一部

4.4.3 第3回の話し合いにおける工夫

第3回の話し合いで使用されたツールは、先述の寸劇の場面を示す4枚のイラスト(図9参照)、指示カード、付箋の3つである。第3回では、話し合うべき感情は「イライラ」に統一されているため、感情カードは使用しなかった。指示カードは、第2回の話し合いの進行において非常に有効に機能したため、今回も同様の形で取り入れた。指示カードで示した問いは以下の通りである。

- (11) 第3回の話し合いで指示カードにより与えられた問い
- 4枚のイラストを見てください。あなたが経験した場面はありますか。そのとき、あなたはAですか。Bですか。
 - まちで／会社で／学校でイライラする人を書いてください。できるだけたくさん書いてください。そしてみんなに見せましょう。どうしてイライラするか、話しましょう。(どの言葉でもOK!)
 - みんなのイライラの中で、どれが一番印象的でしたか。1つ選んでください。

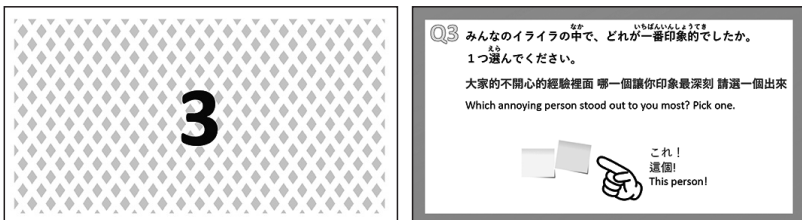


図10 第3回指示カードの表面と裏面

(11a) は寸劇と話し合いを接続するための問いである（問い中の「A」とは「イライラする側」、「B」とは「イライラされる側」を指す）。この問いを通じて、参加者が寸劇中の出来事を手掛かりに自らの経験を想起し、続く(11b)でより多くの具体的エピソードを提示することを期待した。

(11b)では、第2回と同様に付箋を用い、自分が「イライラ」する対象をできるだけ多く挙げてもらった。付箋の使用にあたっては、前回同様、日本語に限らずどの言語で書いても良いことを伝えた。最後に(11c)は、グループ内およびグループ間の意見共有のための問いである。第1回、第2回では、話し合いの後、グループの代表者が話し合いの内容をまとめ全体に共有する時間が設けられていた(表3⑤)。しかし、このような形の成果共有は、代表者の主観で話し合い内容が編集されるため、発表内容と実際の話し合い内容が乖離したり、少数意見や、例えば4.3.4節で紹介したような筆者らから見て面白いと感じる細部が抜け落ちてしまうという課題があった。そこで、第3回では、話し合い内容の発表はやめ、話し合いの後に、参加者が各グループの付箋を見て回り、その中から1つ印象に残ったものを選ぶというプロセスを加えた。これにより、参加者が、人はどのようなふるまいに「イライラ」しうるのか、より多様な意見に触れることで、視野を広げることができると考えた。

4.4.4 第3回の問題点

第3回は、寸劇の内容と話し合いのテーマが最もうまく結びついた回となった。特に外国人住民にとっては、社会的立場が上である劇団主宰者が、相対的に立場が下である劇団員に「イライラ」を感じる場面が、彼らの実生活での経験とリアルにつながったようで、会社で理不尽に叱られた経験や、ホストファミリーとの確執等、就労の場や生活の場で感じる非常

に具体的な「イライラ」が数多く語られた。第3回に参加した外国人住民はこれまでと同様日本語初級レベルの者がほとんどであったが、その発話量も第1回、第2回と比べ明らかに多く、内容も具体的で深い自己開示を伴うものであった。

このように、第3回の話し合いは、第1回の課題であった寸劇と話し合いの接続、話し合いの進行における問題が解消され、さらに第2回の課題であった問いから逸れた雑談もほとんど見られず、話し合いのテーマである「イライラ」についての具体的なやりとりが展開された。その一方で、第1回と第2回共通の課題であった、「意見のすり合わせ」「意思決定」というプロセスは、第3回でも生じなかった。というよりも、第3回では、先述の通り、成果共有のあり方の改善を重視した結果、そもそも「意見のすり合わせ」や「意思決定」を引き起こすような問いが指示カードの中に含まれていなかった。この点は、本実践において、解決されない課題として残り続けている。

5. まとめ

以上、本稿では、江別市で多文化WSを始めた背景と多文化WSが目指す市のかたちを説明したうえで、多様な住民間の対等な話し合いの場を創出するために行った演劇ワークショップおよび話し合いのデザインについて詳述した。3回の実践の中で、話し合いに不慣れな参加者や日本語能力が比較的低い参加者でも十全に話し合いに参加できるよう、寸劇の内容や伝達補助ツールの使用を見直し、劇団やデザイナーと協働しながら話し合いのデザインの修正を繰り返してきた。しかし、話し合いに必要なプロセスである参加者間の「意見のすり合わせ」や「意思決定」はいまだ十分に実現できていない。一方で、話し合いを細かに観察していくと、参加者が、筆者らが予期せぬ感情カードの用い方を発見したり（平田・杜 2023、山本（本特集内））、4.3.4節（9）の例のように運営の指示から逸れた雑談の中で共生のための重要な気づきを得たりする様子が見られた。このようなデザインの余白ともいえる部分で参加者が自発的にとった行動もまた、本WSの目的達成に寄与するものであった。

多文化WSの取り組みはまだその途上にある。今後も、実践を通して、前準備としての演劇ワーク・寸劇および話し合いデザインの修正を重ねつつ、同時にWSの場で起きている微細な現象を観察していくことで、共生

のまちづくりに資する住民間の話し合いの場とはどのようなものであるのか考え続けたい。

注：

- 1) 本稿では、日本以外の地域につながりを持つ住民を「外国人住民」と呼び、それ以外の住民を「日本人住民」と呼ぶ。「外国人住民」の中には、日本国籍を持つ者もあり、本WSにもそのような参加者が含まれる。
- 2) インタビューは約1時間、日本語もしくは通訳を伴い相手の母語で行った。なお、本稿の引用は通訳が日本語訳した内容も含む。
- 3) 市内には、地域住民と市内の大学に通う大学生が協働するまちづくり団体がいくつか存在し、新しい住民と地域の交流を促進する活動を行っているが、それらの団体においても近年の外国人住民の増加は認識されておらず、取り組みの対象に外国人住民は含まれていないようであった。
- 4) この後、実際に日本に来てみた感想を聞いたところ、彼は「江別の人は外国人に慣れていない。バスに乗ったら、私の隣に誰も座らない」「日本人は友達になりにくいと思う」など、当初抱いていた日本への漠然とした肯定的イメージと、江別市での実際の経験との間のギャップを語った。彼は来日してまだ3カ月である。今は「これからも日本にいる理由を探している」ということである。
- 5) 「みんなでつくる多文化えんげきワークショップ」パブコメ募集冊子 <https://shakehokkaido.studio.site/6> (2024年1月閲覧)
- 6) 以下に示す寸劇シナリオはすべて、劇団ELEVEN NINES主宰・納谷真大氏が本WSのために書き下ろしたシナリオからの引用である。
- 7) シナリオ内の方言は創作である。

参考文献：

- 糸永浩司 (2012) 「移住・環住による農村コミュニティのレジリエンス」
『農村計画学会誌』30(4), 562-566.
- 上林千恵子 (2020) 「特定技能制度の性格とその社会的影響－外国人労働者受け入れ制度の比較を手がかりとして」『日本労働研究雑誌』62, 20-28.

- 佐藤徹 (2023) 「まちづくりへの参加と対話は人々にどのような変化をもたらすのかーまちづくりワークショップにおける対話の効果に関する研究デザイン」『日本地域政策研究』30, 4-13.
- 出入国在留管理庁 (2023 a) 「在留外国人統計」(2023年6月末)
https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html (2024年1月検索)
- 出入国在留管理庁 (2023 b) 「令和5年6月末現在における在留外国人数について」(2023年10月13日発表)
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00036.html
 (2024年1月検索)
- ネウストプニー J. V. (1997) 「言語管理とコミュニティ言語の諸問題」『多言語・多文化コミュニティのための言語管理』pp.21-38, 国立国語研究所.
- 平田未季 (2023) 「国際交流団体による地域日本語教室の開設ー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ー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回研究会予稿集』7-12.
- 北海道 (2023) 「住民基本台帳・世帯数」(令和5年)
<https://www.pref.hokkaido.lg.jp/ss/tuk/900brr/index2.html>
 (2024年1月検索)
- 前田昌弘・高田光雄・森重幸子・西野克祐 (2015) 「京都市都心部における地蔵盆の運営実態と参加者の多様性ーレジリエントなコミュニティ形成に果たす地蔵盆の役割に関する研究」『日本建築学会計画系論文集』80(714), 1833-1843.
- 水上悦雄・村田和代・森本郁代 (2023) 「まちづくりプロジェクトにおける話し合いと参加者の変容についてー社会課題と“話し合い”研究例として」『言語・音声理解と対話処理研究会』97, 15-18.
- 村田和代・井関崇博 (2018) 「話し合い学の領域と研究課題」村田和代(編)『話し合い研究の多様性を考える (シリーズ話し合い学をつくる2)』pp.1-19, ひつじ書房.

森本郁代 (2017) 「市民参加の観点から見た裁判員制度－模擬評議に見る
専門家と市民の話し合いの様相と課題」『市民参加の話し合いを考え
る (シリーズ話し合い学をつくる 1)』 pp.75-96, ひつじ書房.

Fan, Sau Kuen. (1994) Contact situation and language management.
Multilingua, 13(3), 237-252.

ひらた みき (北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部准教授)

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

－日本語母語話者と非母語話者による話し合い場面の事例分析から－

山本真理

要 旨

本研究は地域の課題を解決することを目的として開催されたワークショップにおいて、日本語母語話者と日本語非母語話者が日本語を共通言語として話し合いを行う場面を分析したものである。話し合いは3名以上の多人数で行われ、日本語でのやりとりが困難な参加者がいるグループには通訳が同席した。こうした事情から日本語非母語話者が話し合いに参加し、自分の想いや意見を話すことには困難が伴うことが予想された。そのため筆者を含むプロジェクトメンバーは、会話への参加を促すために11枚の「感情カード」を開発し、参加者全員に配布することとした。本稿では、日本語非母語話者が発話順番 (turn) を取得し自身の想いや意見を話す場面において、どのように「感情カード」が利用されているかに焦点をあてて分析を行う。分析の結果、発話順番を取得する際の特徴として次の3点が観察された。(1) 日本語非母語話者は他のグループメンバーが視認できるよう感情カードを提示する、(2) 提示された日本語非母語話者の感情カードを他のグループメンバーが発見し指さし等を用いて他者の注意を集める、(3) 他のグループメンバーからの質問によって日本語非母語話者に一定程度話す機会が作られる。本稿ではこれらについて、実際のデータをもとに身体的動作も含めて詳細に記述する。

【キーワード】話し合い、接触場面、感情カード、発話順番、会話分析

1. はじめに

1.1 問題意識

本研究は北海道江別市において実施している「みんなで作る 多文化えんげきワークショップ in EBETSU¹⁾」(以下、ワークショップ)の地域住民同士の話し合いの場面を対象とし、いかにして外国人住民(以下、日

本語非母語話者をさすNNSとする)と日本人住民(以下、日本語母語話者をさすNSとする)がまちについて対等な話し合いを行うことができるかについて検討するものである。ワークショップは2023年までに3回実施された。運営するプロジェクトチームには研究者、市の国際交流団体、劇団、デザイナー等があり、そのうち筆者を含む研究者らは話し合いの分析をすることによって、住民間の対等な話し合いが実現されるようなワークショップ・カリキュラムのデザインを提案することを目指している。

多様な背景を持つ人々が集い、対等かつ活発な話し合いを行うことは容易ではない。とりわけ本話し合いの参加者間には言語能力の圧倒的な非対称性があるだけでなく、そもそも話し合いに不慣れな者もいる上、話し合いが3名以上の多人数会話であること、ときに通訳を介してコミュニケーションをとらなければならない等複数の要因から参加者が発話順番(turn)を取得するのは単純ではないからである。ましてや、複数の聞き手に向けて自分の想いや考えを話す機会を得るためには発話順番を取得した上で、一定程度その順番を維持する必要もある。実際に先行研究では、言語能力に差があるNNSが日本語を介した会話に参加するのはそれ自体が容易ではないし(村岡 2003)、多人数会話の順番交替では、現在の話者の次に誰が話者になるかという問題が生じ、聞き手が待っていれば必ず話し手になれるわけではないことが指摘されている(高梨 2016:80)。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こともわかっている(飯田 2017、安井 2019)。その一方で、接触場面研究において、NNSの日本語能力が低い場合、言語能力の差は対等な参加機会を危うくするものの参加者が言語的な役割調整を行うことで対等な参加の機会を作り出すこと(村岡 2003)や、NSが言語ホストとして話題を開始したりNNSの発話を支援すること(Fan 1994)も指摘されている。さらに、こうした研究をふまえた上で3者間の接触場面の会話の分析を行った大場(2012)は、話題開始だけではなく応答においてもNSが情報交換を期待した調整をNNSとの会話において行っていることを指摘する。これらの研究が示唆するのは、NNSの会話参加に困難さはあるものの、NSが会話の管理に関する調整・支援をすることで対等な参加機会を作ることが可能になるということである。

では地域住民同士の対等な話し合いの場を創出することを目的とした場では、どのようにしてNNSが発話順番を得るのだろうか。NSが話題の

開始や支援を行うのであればそれがどのようになされているのだろうか。こうした問題意識の上で、NNSの話し合い参加への障壁をなるべく軽減するための話し合いのデザインの工夫として、本話し合いではNNSの情報保障のための通訳の配置に加え、会話への伝達補助ツール「感情カード」を開発し、話し合いにおいて利用するようデザインした。次節では「感情カード」の詳細について述べる。

1.2 感情カード

感情カードは会話への伝達補助ツールとしてプロジェクトメンバーが開発したものである。カードは11枚からなり、それぞれに感情とそれを示すイラストが描かれている（図1）。11の感情の選定



図1 感情カード

はEkman (1982) が提示した6つの基本感情（恐れ、怒り、悲しみ、嫌悪、驚き、喜び）とプロジェクトメンバーが演劇と話し合いの内容から必要だと判断した5つ（安心、楽しみ、ドキドキ（期待）、ドキドキ（緊張）、無感情）を加えたものである。カードは感情を表すことばの多言語表記に加え、positive (+) /ピンク、negative (-) /ブルー、neutral (φ) /イエローとそれぞれ3つの記号と色で分けられており、視覚的に理解しやすいようイラストと共にデザインされている。こうしたカードと類似したものとして感情を言語化するのに困難を抱える子どもや親子のためのものがすでに開発されており²⁾、学校教育の現場では気持ちを言語化しにくかった児童生徒が表現することができたことが報告されている（尾崎 2014）。プロジェクトメンバーはこうしたカードに着想を得、NNSがすぐに言語化できなくともカードを用いて会話への積極的な参加の意思を表示したり、想いを表現することが可能になり、発話機会を得るためのきっかけを作ることができるのではないかと考えた。

1.3 本稿の目的

以上に述べた課題と関心から、本稿ではNNSがどのようにして発言する機会を得ているのか、その際にどのように人工物である「感情カード」（以下、カードという場合もある）が利用されているのか/いないのかに

焦点をあて分析を行う³⁾。

分析の結果、NNSが感情カードに言及する際、他の参与者からの次話者選択によって開始されており、その次話者選択においては共通して見られる特徴があった。それは（1）NNSは他のグループメンバーが視認できるようカードを提示し、（2）提示されたNNSのカードを他のグループメンバーが発見し指さし等を用いて注意を集める。その上で、（3）他のグループメンバー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。ただし、NNSは単に質問を受けるのを待っているだけではなく、応答の準備が整っている状態にあることをカードの提示によって示していること、それを他の参与者が発見しやり取りの中に顕在化させることで発話順番を取得・維持している可能性があることを事例分析から示す⁴⁾。

2. データと分析方法

具体的な分析に入る前に本稿で分析対象とする第2回ワークショップの全体の流れと参加者について述べる。ワークショップは前半（表1①②）と後半（表1③④）に分けられる。前半②のはじめに劇団が中心となつて行う参加者同士の関係作りを目的としたコミュニケーションワークショップが行われた。そこでは異なる言語の使用者が混在する場であることを考慮し、ことばではなく身体を使って行うワークや、後半の話し合いのメンバーとの関係作りのために協力して行うワークも行われた。参加者らは初対面ではあるものの終始和やかな雰囲気を実施され、休憩時間に雑談を交わす様子も観察された。それらのワークの後、劇団員による演劇を参加者全員で鑑賞した。演劇では日常生活を想定した近隣住民間のコミュニケーション上のトラブルをとりあげた4つのシーンが演じられ、そのうち最後のシーンが③の話し合いの最初の話題となる（詳細は後述）。

表1 第2回ワークショップの流れ

① ワークショップ趣旨説明	5分
② 劇団によるワークショップ 住民同士のトラブルに関する4つの演劇シーンの鑑賞	120分
③ 話し合い Q1、Q2、Q3	40分
④ 話し合いの結果を全体で共有	15分

後半③の話し合いは40分間行われた。話し合いのやり方は、進行役からの口頭での説明に加え、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2)。

4ヶ月前に実施された第1回ワークショップでは話し合いのやり方をホワイトボードに貼り出し、口頭でのみ説明を行ったが、指示がうまく伝わっていないという課題があったためである。指示カードは全部で3枚(Q1~3)あり、感情カードを用いるよう指示されているのは最初の1枚目(Q1)のみである⁵⁾。

ただしQ1~3まで全て話す必要なく、十分に話したとグループメンバーが感じたときに次の指示カードに進むよう口頭で指示されている。

なお、話し合いに参加したのは通訳を含め19名で、NSが8名、NNSが8名、通訳が3名で、全員このワークショップへの参加は初めてであった。グループメンバーは、NSとNNSの混成になっており、日本語のみでのやりとりが難しいグループには通訳が参加している(図3 Group1、2、3参照)。NNSの8名は全員、技能実習生として来日し、通訳は技能実習生の来日直後の受け入れとなる監理団体で雇用されている。そのため、通訳はNNSの国の事情はもちろん、配属先の職場、国での生活状況、家族状況等についても情報を共有していることがあった。一方、NSの属性は様々で主婦、自営業、教員等であった。データ収録について参加者には事前の案内に加えて、当日口頭と紙面で説明を行い同意を得た。

データの収録は業者に依頼した。第2回の会場は大規模書店のフリースペースで行われたため音声の確実な収録が困難と考えたからである。会場の配置は図3に示した通りで、会場に設置されていたテーブルを囲むようにして椅子を配置し、ビデオカメラは各テーブルの前方一箇所に置かれ

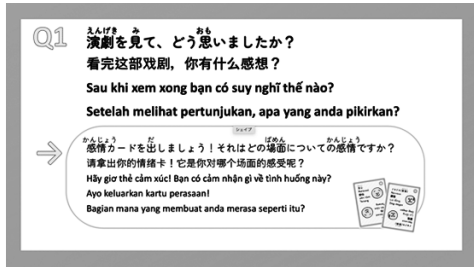


図2 指示カード

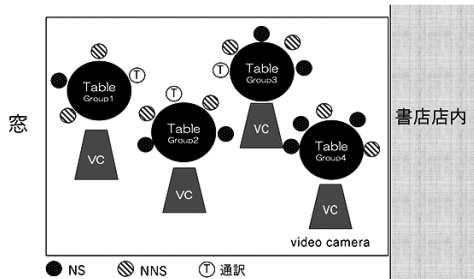


図3 会場の配置

た。分析は会話の参加者の発言だけではなく、身体的動作や視線を含めて微視的に分析を行うため会話分析 (Conversation Analysis) を用い、書き起こしは Jefferson (2004)、Mondada (2007) および安井・杉浦・高梨 (2019) を参考にし、分析内容に合わせて筆者がアレンジを加えている。

3. 分析と考察

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) 提示された NNS のカードを他のグループメンバーが発見し指差し等を用いて注意を集める、(3) 他のグループメンバー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。

以下で取り上げる事例はいずれも最初の Q 1 の話し合いが行われる場面である。話し合いの直前、進行役から演劇ワークショップで観た 4 つの演劇シーンのうち「最後のシーン (田舎の避難所で N S の若者が住民の方言を理解できず孤立するシーン)」を観てどう思ったかをカードを使って話すよう指示される⁶⁾。さらに、進行役は指示カードの最初のステップ (図 2) を見るよう促し、各テーブルについている通訳に指示内容の音読をさせる。それにより通訳を必要とする NNS にも話し合いの指示が伝えられていることが参加者全員に共有される。以下で示す話し合いの場面は全てこの進行役からの説明の後になされている。なお、事例 1、2 にはいずれも通訳が同席しているが、事例 2 (Group 3) の 2 名の NNS のうち 1 名 (サマル) は通訳を介さずにやり取りが可能であった。

3.1. 発話順番の取得と感情カードの利用

まずはじめに 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し、それを他者が発見することにより発話順番を取得する様相を見ていく。事例 1 では進行役の説明の途中から、各自が手元のカードを袋から取り出し、眺めたりテーブルに置きはじめる。そして、話し合いの開始冒頭で花城の「せーの」(断片外) というかけ声によって、各自が選択したカードの提示が要請される。これによって、(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機会が作られる。NNS がカー

ドを選択し他のメンバーが視認できるような形で並べることは、NNSが話し合いに参加する準備が整ったものとしてとりあえず他の参加者に対して示すことを可能にするだろう。

事例1に先立って、花城は提示されたカードの多くがマイナス感情を表す「ブルー」であり、特に「悲しい」が挙げられていることを発言と指さしによって確認すると（断片外）、話し合いの前提となる演劇のシーンの理解について問いかけることでカードへの言及を中断する⁷⁾。その後、NNSや通訳による演劇のシーンの理解確認が終わると、花城は「そう」で受け止め「だから」「ちょっと悲しかった」と自分が「悲しい」カードを提示した理由へと復帰する（断片外）。その後、演劇シーンのように外からやってきた者が住民の方言を理解できない「悲しい」ことが日本にはあること、NNSの出身地であるインドネシアではそもそも地域によって言語が異なるため共通語としてインドネシア語が用いられるためにこうしたトラブルは想像しにくいことに話が及ぶ。それらの話の収束を示すのが1行目の1.3秒の間、ベラの評価（2行目）、花城の受け止め（4行目）である。

事例1 【02_green table(14:09-)】

01 (1.3)

02ベラ： すごいですね::

03 (.)

04花城： +↑な::るほど[::

花城： +視線は手元のカード

05ベラ： [悲しいですね:=

06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： +ベラの手元のカード+花城のカード +ヘンドリのカード

花城^身： *花城のカードを指さし *ヘンドリのカードを指さし

ベラ： &視線をヘンドリのカードへ

fig： #1

07松重： [↑う:ん]

08 %&(1.2)

ヘン： %「びっくり」カード以外を右横に移動させる

ベラ： &手元のペットボトルを左に寄せ視線をヘンドリのカードに向ける

- 09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
 ベラ： &視線をヘンドリへ
 10ベラ： [(インドネシア語による通訳)
 11 *(0.7)
 花城： *視線をヘンドリに向けたまま大きく頷く
 12ヘン： ん[: : : :]
 13ベラ： [どしてびっ]くり=何-
 14 (0.5)
 15ヘン： ((インドネシア語による説明))



fig. 1

さて、この断片の前まででカードを使いながら花城が「悲しい」という自身の想いを表明しているものの、ヘンドリやケビンは提示したカードについて発言しない。しかし、15行目ではヘンドリが発話順番を取得し自身の想いを述べ始める。これはどのように開始

されるのだろうか。この発話に先立つ9行目でヘンドリに向けて花城が質問を行うことがヘンドリが発話順番を取得する契機になっている。詳細を見てみよう。

1～4行目で話題の収束が参与者間で示されていることはすでに見たが、続く5～6行目では直前の話題のきっかけとなった花城のカードの「悲しい」ということがベラと花城によって繰り返される。それによってこれ以上「悲しい」話題について語ることはないことが示される (Schegloff 2011)。そして、6行目の途中、花城が手元のカードに視線を落として1枚1枚指をさしながらカードに記載されているマイナスの感情を言語化する(「怖かったりドキドキ」。その直後、6行目の終わりで花城はそれに続くようにしてヘンドリのカードに手を伸ばし「びっくり」を新たな話題として導入する。

まず、花城は前の発言(「ドキドキ」)から間髪入れずに直示表現を用いて(「これは:?)、自分のカードに向けていた右手の指を参与者の視線を横断するようにして素早く伸ばし、ヘンドリの手元に重なって置かれている3枚のカードのうち一番下にあるイエローのカード(「びっくり」)を指

し示す (fig. 1)。高梨 (2019: 197) はこうした指さしと直示表現の組み合わせが視覚的注意を人工物へと共有するよう導くことを指摘しているが、花城の発言が前の発話から間髪あけずに開始されたことと身体と上昇調の指示によって他の参加者の注意を喚起し、カードをへと導いているように見える。さらに、そのとき花城は単にカードを指示しているだけではない。実はヘンドリの3枚のカードのうち上の2枚はブルーのカードであり、一番下のカードだけがイエローのカードである。花城はさす指先をイエローのカードに触れ維持することで、陰に隠れていたカードを表に出し、参加者が注意を向けることができるように導いている。実際にヘンドリ自身もそのことを認識しているようでそれに応じる (8行目)。さらに通訳のベラも花城の指さしの直後に、手元のカードに注がれていた視線をヘンドリのカードに向け (6行目)、ベラとヘンドリのカードの間に置かれていたペットボトルを左側に寄せてカードを覗き込むように視線を向けることで (8行目)、ヘンドリのカードに視線を注いでいることを他の参加者にも観察可能にしたかたで強めている (西阪 1997: 152)。その後、花城が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とケビンも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⁸⁾。こうした参加者らのふるまいから、花城の指の動きに追従する形でほかの参加者の視線が移動し、互いにカードに注意を向けていることがわかる。さらにこの発言と指の動きによって花城はヘンドリに対して確認要求を行い (6行目)、ヘンドリを次話者として宛てていると理解できる。

そして、他の参加者にもカードが視認が可能となった位置で花城は再度指をカードに置きなおし、その指を維持したまま「なにびっくりしましたか:?’と質問を行うことによって (9行目)、いわば正式な形で発話をヘンドリに宛てる。その際、花城はヘンドリが提示したカードの指さしを再度置き直す (09行目) ことで、それに応答すべきはヘンドリであることを身体でも示す。実際に通訳のベラはヘンドリの様子をうかがうように視線をヘンドリへ移す (9、10行目)。それによって、ヘンドリは花城の発話が自分に向けられた質問であることを理解し応答する (12、15行目)。こうしてカードへの指示を起点に新たに導入された話題がヘンドリによって引き取られ、新たな会話に取り込まれていく。

ここで行われていることをまとめよう。花城がヘンドリによって提示されたカードを発見し指さしを用いて指示することは、単にカードを指示し

ているだけではない。花城はヘンドリが提示したカードのうち、目立たない位置に置かれていたカードを発見し、指さしの指の使い方と維持、視線等によって、他者の注意を向けさせ、話し合いの話題へと表面化させている。同時に、ヘンドリ自身の想いの一部を表すカードが指され、確認要求をされたならそのカードの想いや提示の理由を語ることが適切になる。そのためヘンドリの発言機会を投射することとなり、他の参加者は発言を差し控える。そうした環境の中で花城はヘンドリに対して改めて質問を行うことで一定程度話す機会を作っている。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さし等を駆使して他の参加者の注意を得ることで会話の中にある特定の風景を位置付け、受け手もまたそうした話し手の気づきや報告に対して視線を向ける等によりその後の話題を広げる機会を作ることを示している。ここでも、花城が発見したカードによって、身体的動作および言語によって他の参加者の注意を得、それと同時に新たな話題を進行中の会話の中に取り込むことが可能となっている。

3.2. 発話順番の維持と感情カードの利用

次の事例2では中国出身のりが提示した感情カードをサマルと杉本が発見し、次話者としてりを選択することでりが話す機会が作られる。しかし、最初にりに発話を宛てるときにはカードは直接的には指示されていないという点で事例1とは異なる。カードの存在がやり取りの中で顕在化するの、もう一人の参加者である原田が聞き手として十分に会話に参加できていないような振る舞いを見せたときで、カードは発話順番の維持のために利用されている。

事例2 【03_red table(03:05-)】

01 (0.7)

02原田: °ん:@::°

サマ: @視線と右手をワンへ差し出す-->

03サマ: # ど @う @+ぞ

サマ: ----->@視線りへ@視線ワンへ/右手をりに向けて移動-->

ワン: +視線をサマルへ

fig: #2

04 (.)
 05杉本： %*うん
 %視線をワンへ
 サマ： ----->
 リ ： *目を見開いて視線をサマルへ
 06 (0.2)@(0.3)
 サマ： @右手を再びワンに向けたあとリへ移動
 杉本： %左手をワンに向けて差し出す----->
 07杉本： 訳 @%して[:: %教えてください
 サマ： @右手を下ろす
 杉本： --->%リとの間を往復させる%左手を杉本自身に向ける

((12行省略 一旦進行役の発言が挟まれた後、ワンによる通訳))

20ワン： &%((中国語による通訳))
 原田： &サマルのカードと原田のカードの間を視線移動--->
 杉本： %視線をリの手元に向ける---->
 21リ ： (XXXXXXX)&*cho i:%gu[shien%jao#ba
 *「悲しい」カードをタップ
 原田： ----->&視線をリへ
 杉本： ----->%鎖き %視線を原田へ
 fig ： #3
 22ワン： [n:::
 23 (0.4)
 24ワン： n%n:::
 杉本： %ワンのノートをワン側に移動
 fig ： #4
 25ワン： +(1.0)
 ワン： +ノートを杉本から受け取り右横に移動
 26リ ： (XXXXXXXXXXXXX)%chi*:gu:#ma+
 リ ： *カードの移動---->
 杉本： %リの手元のカードを移動させる---->
 fig ： #5
 27 %&(1.5)
 杉本： %リのカードを指差す&
 原田： &視線をリのカードに向ける
 28杉本： °うん::°
 29原田： [&*うん°
 &視線を手元のカードに向け鎖く

30リ : [(XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX)]

*視線を手元のカードに向け頷く

31 (2.5)

32ワン: ん::(0.4)まあみんな少しずつ入っ@[てますあります:¥って¥]

33原田: [う : ん う : ん う : ん]@私と同じ

サマ: @自分のカードに手をかける @視線を原田のカードへ

34ワン: ん:[:

35原田: [°ん:°

36 (2.3)

37杉本: %@ど-どうい-うところが

%リのほうに前傾姿勢になりながら

サマ: @提示したカードを手元に回収する

38 %(2.0)

杉本: %左手全体でカードをなぞるようにしてさす



fig. 2



fig. 3



fig. 4



fig. 5

まず、最初にりに発話順番が与えられる1～7行目を見てみよう。事例1と同様に事例2でも進行役の説明開始直後から参加者が手元の感情カードを手にとり選び始める(断片外)。特にリは4枚ものカードを少なくとも杉本やサマルが視認できるよう(重ねたりせず)並べる(fig. 2)。このことはりの活動への理解と協力的な参加態度を示すことになるだろう。そうした環境の中で、進行役が説明を終え、話し合い開始の合図をし(断片外)、沈黙と原田のカードを見つめながら考えていることを示すかすかな声が聞こえると(1、2行目)、サマルが視線をワンに向けながら右手を

差し出し (fig. 2) 「どうぞ」と言う (3行目)。

このときサマルの視線と手の動きはワンとりの間でやや複雑な動きをしており、そのことがワンを主たる次話者であることを示しつつも、同時にリに対して提示した感情カードに関する発言を求めているように見える。なぜなら、第一にサマルが発話を促したその連鎖上の位置は話し合いの指示が行われた直後であり、感情カードについて発言することが適切になる位置である。第二に、感情カードはリーが提示したものでありそれに関して語れるのは通訳者のワンではなくリであるからである。第三に、リは感情カードを手元に並べたあと (断片外)、肘をついて手を口にあてる姿勢を維持しており (fig. 2)、この体勢は進行役の指示の後にも変化することはない。そのためリがすでに感情カードを提示し終え話す準備が整ったように見える。そうした連鎖上の位置において、サマルはまず視線と右手をワンに向けて差し出すが発言の途中で視線を一瞬りに向け、右手をリがいる右方向へと移動させる (3行目)。そして、再び右手をワンとりの間を移動させることで (6行目)、発言の宛先をワンとりの両者に向けられていることを示す。同様に、杉本もサマルの動きと重なるようにして、ワンに視線を向けつつ左手をワンに向けて差し出し、「訳して」と言いながらその手をワンとりの間を往復させることで (5～7行目) やはり「訳す」のはワンでありつつも、リの発言を促していると考えられる。実際に日本語がわからないりもこうしたサマルと杉本の振る舞いから自分が宛てられたことを理解しているようで、驚いたように目を見開いてサマルに視線を向け (5行目)、ワンの通訳を経て話し始める (20行目)。

さて、この後のやり取りをみてみよう。この後、もう一人の参加者である原田が聞き手として十分に会話に参加できていないような振る舞いを見せると、その対処として聞き手の一人の杉本がリの手元のカードを利用して原田の注意を向けさせ、リが話し続けるための場を整える。

進行役からの追加説明を経て、再び参加者の視線がリのカードへ注がれワンが通訳をする (20行目) とりが説明を始める (21行目)。ところが、リとは対角線上に座っている原田だけは視線をリに向けず手元のカードとサマルのカードの間を行ったり来たりさせ注意の方向が定まらないように見える (20、21行目)。さらに原田は21行目の途中からりに視線を向け始めるものの聞き手としての目立った反応はしない。こうした原田の振る舞いは、杉本が20行目から一貫してリの手元のカードに視線を向け、リが説明

の途中でカードをタップをするとそれに合わせて複数回の頷きを行う（21行目）のとは対象的である。杉本のこうした振る舞いは、例えりの発言内容が中国語のため即時的には理解できなくとも、聞き手として注意を向けていることを積極的に示し、リが発話順番を維持することを支えているように見えるからである。実際に、杉本は原田の話し合いへの参加態度を確認すると（fig. 3）、右手を伸ばし、リのカードの左方向（テーブルの真ん中方向で原田とりの間）にあるワンのノートを移動しようと手にとる（24行目）。原田の視線上にはカードを遮るようにしてワンのノートが置かれているのに加え、リの4枚のカードが重ねて置かれていることから、杉本は原田の反応がないこととカードの視認しにくさを結びつけ、それを解消しようと試みたものと考えられる。この杉本のノートを移動させるという行動によって、リの発話は中断され、参与者全員がリの発言に耳を傾ける環境が整ったと言えるだろう。

実際にワンがノートを受け取り（25行目）ノートが取り除かれると、リは発話を再開しつつ杉本と共に広がったスペースにカードを移動させる（26行目）。すると、原田はリのカードに視線を向け自分の手元のカードと見比べ、あいづちによって聞き手として参加していることを強く示す（29、33、35行目）ことで、障壁が取り除かれたことによって聞き手として十全に参加することが可能になったことを示す。Goodwin（1984）は話し手が視線を聞き手に向ける際に聞き手も話し手をに視線を向けていることが期待されること、もし視線が得られない場合には発話を中断してポーズをおいたり、発話のやり直しを行うことで聞き手の視線を求めることを指摘している。この事例においては話し手ではない杉本が聞き手の参加に対する課題をカードを用いて対処することで聞き手の注意を確保し、リの発話の継続を支えていたと考えられる。そして、他の参与者の注意がカードに注がれ、聞き手として参加していることが確認できたその後の位置で、杉本はカードを手でさしつつ「どういうところが」と追加の質問を行う（37行目）。それによりさらにリが語る機会が作りだされる。

4. まとめ

本稿では事例の分析を通して、NNSが発話順番を取得する際に、（1）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）提示されたNNのカードを他のグループメンバーが発見し指さし等を用いて注意

を集める、(3) 他のグループメンバーからの質問によってNNSに一定程度話す機会が作られる、という一連のやり方があることを見てきた。

先行研究でも指摘されていたように、確かにNS（もしくは言語的な非対称性が少ないNNS）が話題を提示することでNNSの発話機会を作り出したり、発話の継続を支えたりする様相が本事例でも見られた。

一方で、一見受け身に見えるNNSは単に発話を宛てられることを待っていただけではなく、他者が宛てることを可能にするような形でカードを並べ、話す準備が整っていることを示していることもわかった。

また、他の参加者は単に提示されたカードに言及するだけではなく、その場において言及する価値のあるカードを適切なタイミングで発見し、注目すべきものとして取り上げることでNSの発言の機会を作りだしていた。そして、他の参加者はそれらに注意を注ぎ、発言を差し控えることによって、一定程度NNSが話すことができる環境を協働して整えていることが観察された。

感情カードを他の参加者が視認できるよう提示し他者がそれを発見することが重要であることは、事例2でサマルに発話順番が宛てられることがなかったことから裏付けられる。実はサマルは説明開始後すぐにカードを袋から出し2枚のカードをテーブルの上に置く (fig. 2)。しかし、リの発言の途中からカードを徐々に回収し (33行目、37行目)、他のメンバーが視認できない形で (まるでババ抜きをするときのトランプカードのように) 持つ。そのため、他者がサマルのカードを発見し、発言機会を作るといことがなされず、サマルは通訳を介さずに日本語で発言できるにも関わらず結局想いを述べることはなかった。

さらに感情カードを用いて次話者選択がなされることは、たとえそのNNSが日本語でのコミュニケーションができなくとも、今ここで話すべき対象がカードを提示したNNS自身であることを公的に示すことができ、NNS自身もその発話が自分に宛てられたことが理解できるものとして利用されていることもわかった。そして、なぜそのカードが選択されたのかといった想いは、そのカードを提示した本人にしか知り得ないことである。そのため、カードを用いて行われる確認要求や質問に対しては通訳はあくまでも通訳として振る舞い、NNSが確実に発話順番を得る機会となっていた。

最後に、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

はすでに見たように単に「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を一定程度発話順番を維持して説明するものである点も指摘しておきたい（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」）。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 event]->[反応の叫び(Responce cry)]->[説明の展開(Elaborating sentence)]⁹⁾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「反応の叫び (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＝演劇鑑賞]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支え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者もいる等、課題も残されている。

注：

- 1) ワークショップの詳細については、平田・杜（2003）平田（本特集内）を参照のこと。
- 2) カードの例として「魔法のピットインカード」（原 2018）や「表情カード」（本田・鈴木 2010）、「フォスタリングカードキット『TOKETA』（一般社団法人福祉とデザイン発行）」（田北・原田・高橋 2023）があり、いずれも感情を示すイラストが描かれている。本ワークショップでは話し合いの内容に合わせた感情の選定と多言語表記が必要であることからデザイナーに依頼し作成した。
- 3) 第1回ワークショップを対象に平田・杜（2023）では周延的な立場に置かれた参加者が感情カードを用いて会話の中心に移行することを明らかにしている。本稿では第2回ワークショップの会話の冒頭部分に焦点をあて、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に焦点をあて事例を観察・記述する。

- 4) Mondada (2007) では地図等の書類へのポインティングと発話の順番交替との関係について論じ、書類への指示が現話者の順番取得を示したり、別の話者の指示が次話者となる意図を示すのに用いられていることを示した。本稿ではこうした研究も参考にしながら、身体的動作や人工物を利用することによって、他者に発話順番を与える様相を見ていく。
- 5) 当初作成された11枚の感情カードのうち、2回目の話し合いでは「ドキドキ (期待)」を除く10枚が使用された。
- 6) 実は口頭での指示は指示カードの内容とは若干異なっている。口頭での指示は4つのシーンのうち「一番最後に見たシーン」について感想を言うよう伝えている。一方、指示カードには「感情カードを出しましょう。それはどの場面のカードですか。」とあり、4つのシーンを見てカードを出すという指示になっている。そのため、通訳がこの点を伝えていないグループのNNSはしばしば4つのシーンについてカードを提示し、会話の中でそのことが顕在化し再度感情カードが選択し直されることもある。
- 7) 実はこのときヘンドリはプラスの感情を示す「嬉しい」「楽しみ」、マイナスの感情を示す「ドキドキ (緊張)」、そして中立を示す「びっくり」の4枚を提示するものの、他のメンバーのカードを見てプラスの感情を示す2枚のカードを取り下げる。花城がこのあと演劇のシナリオの理解確認を行うのは、こうしたヘンドリの様子から話し合いができるほどシナリオの内容が十分に理解されていないと考えたためだと思われる。
- 8) カメラの角度で松重の視線は正確には確認できない。しかし、頭の動きから同様にヘンドリの手元へと注がれているように思われる。
- 9) 日本語訳は川島 (2023 : 254) を参照。

参考文献：

- 飯田奈美子 (2017) 「対話通訳における逸脱行為の考察－新生児訪問模擬通訳の会話分析から－」『通訳翻訳研究』17(0) pp.1-22
- 大場美和子 (2012) 「話題開始者と受け手間以外の応答の発話分析－内的場面と接触場面における三者自由会話を対象に－」村岡英裕 編『外来性に関わる通時性と共時性 接触場面の言語管理研究 vol.10』千葉大

- 学大学院人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書第248集
pp.1-29
- 尾崎祐司 (2014) 「「表情カード」を利用した内部世界の表出支援－発達障害のある児童生徒への音楽学習過程－」『学校音楽教育研究』18
pp.37-48
- 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
- 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
- 高梨克也 (2019) 「発散型ワークショップでの発言に伴う指さし」安井永子・杉浦秀行・高梨克也 (編) 『指さしと相互行為』pp.191-217 ひつじ書房
- 田北雅裕・原田祐馬・高橋めぐみ (2023) 「フォスタリングカードキット TOKETA－子どもの権利」に根ざしたデザイン－」デザイン学研究作品集 28(1) pp.114-119
- 西阪仰 (1997) 『相互行為分析という視点－文化と心の社会学的記述』金子書房
- 原潤一郎 (2018) 『魔法のピットインカード--子どもの心が驚くほどよくわかる！伝わる！1日5分！最高の親子コミュニケーション』日本文芸社
- 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回研究会予稿集』 pp.7-12
- 本田恵子・鈴木真理 (2010) 『表情カード』 クリエーションアカデミー
- 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 ネットワークのインパクト』 pp.245-259 明治書院
- 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』 pp.90-93

- 安井永子・杉浦秀行・高梨克也（編）（2019）『指さしと相互行為』 pp.x-xi
 ひつじ書房
- Ekman, Paul (1982). *Emotion in the human face. 2nd ed.*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fan, Sau Kuen (1994). Contact situation and language management. *Multilingua*, 13(3), pp.237-252.
- Goodwin, Charles (1984). “Notes on Story Structure and the Organization of Participation,” In M. Atkinson and J. Heritage(Eds.), *Structures of Social Action*, pp.225-246. Cambridge: Cambridge University.
- Goodwin, Charles (1996). “Transparent Vision,” In E.Ochs, E.A.Schegloff and S. Thompson (Eds.), *Interaction and Grammar*, pp.370-404. Cambridge: Cambridge University.
- Goodwin, Marjorie Harness. & Goodwin, Charles (2012). “Car talk: Integrating texts, bodies, and changing landscapes,” *Semiotica*, 191, 257-286.
- Jefferson, Gail (2004) . “Glossary of transcript symbols with an introduction,” In Lerner, Gene H. (Eds.) *Conversation analysis: Studies from the first generation*, pp.13-31. Amsterdam: Benjamins.
- Mondada, Lorenza (2007). “Multimodal resources for turn-taking: pointing and the emergence of possible next speakers,” *Discourse Studies* 9(2), pp.194-225
- Schegloff, E. A. (2011). “Word repeats as unit ends,” *Discourse Studies* 13 (3), pp.367-380

発話の書き起こし記号の一覧

:	直前の音の引き延ばしとその長さを示す
(数字)	数字はその位置にある沈黙の長さを示す
(.)	その位置に0.1秒前後のわずかな間隔があることを示す
[発話の重なるの開始地点を示す
]	発話の重なるの終了地点を示す
=	繋がれた2つの発話が隙間なく繋がっていることを示す
?	直前部分が上昇調の音調で発されていることを示す
↑	直後の部分で急激な音調の上昇があることを示す

°文字°	囲まれた部分が相対的に小さい声で発されていることを示す
<u>文字</u>	相対的に大きい声で発されている部分を示す
文字-	直前の音が中断されていることを示す
<文字>	相対的に遅く発されている部分を示す
¥文字¥	囲まれた部分が笑いを含んだ声で発されていることを示す
(XXXX)	聞き取りに確信が持てない部分を示す Xの数は相対的な音の長さを示す
((文字))	注記を二重括弧内に示す

視線や身体動作の書き起こし記号の一覧

@、+、*、%、&などの記号は特定の身体動作が開始されている時点を示し、参加者ごとに別の記号で示される。

@---->	@で示された身体動作がその先の行まで続くことを示す
---->@	@で示された身体動作が---->@で終結するとを示す
fig	静止画を示す
#	静止画が撮られた時点を示す

やまもと まり（関西学院大学日本語教育センター准教授）

多文化の話し合いの「個人の経験を共有する活動」で 目指される相互理解とは？

－感情に焦点を当てる仕掛けの効果をめぐって－

杜 長 俊

要 旨

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は、多文化共生社会の実現において必要不可欠だとされているが、多文化・異文化の人々が出会う様々な場面において参加者たちがどのようなプロセスで相互理解を目指すかに関する実情は十分に解明されていない。本論文では、多文化ワークショップ（「みんなで作る 多文化えんげきワークショップ in EBETSU」）に参加する住民たちが、演劇を通して自分の経験を想起しその経験を他者と共有する活動の中で、住民たちがどのような水準の相互理解を目指すことができるのかを、会話分析の手法を用いて記述・分析を試みた。特に、ワークショップの運営側が用意する「感情に焦点を当てる2つの仕掛け」を、参加者がどのように利用し、相手の経験を受け止めるのかを中心に分析を行った。その結果、1つ目の「感情カード」という仕掛けにおいては、相手が話した個人の経験と、相手が提示した感情カードの結びつきは自分にとって理解・想像可能であることを示す行動、2つ目の「統一した感情を付箋に書く」という仕掛けにおいては、相手が付箋に書いた状況を想像しながら、相手の感情を自分の言葉で言語化する行動を通して、相互理解の達成が目指されていることが分かった。

【キーワード】 相互理解、個人の経験、多文化の話し合い、話し合いの仕掛け、会話分析

1. はじめに

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）、そういった文脈においては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」や「理想」として使われる場合が多いと思われる。一方、相互理解の中身や実情に注目したこれまでの研究では、発話の意味をめぐる解釈・理解(大平 2000)、文化や価値観をめぐる理解(梶原 2003)、人間関係を構築する方法としてのお互いの情報開示(杜・安 2023)など、国籍や文化が異なる相手と話す状況や場面において、様々な水準の相互理解が存在することが明らかになりつつある。本論文では、相互理解はあらかじ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、「みんなで作る 多文化えんげきワークショップ in EBETSU」(以下、多文化WS)という多人数の話し合いの中で、個人の出来事や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どのような方法で目指されているのか、実際の事例を通して明らかにする。

2. 先行研究

個人の出来事や経験を話すことは、会話分析の分野で「私事語り」と呼ばれる現象であり、その現象をめぐる研究成果が蓄積されている。例えば、串田(2006)は、先行の発話や相手の事柄や事情に関連づける形で語りを開始する事例をもとに、私事語りの導入の方法を分析した。森(2008)では、「私はアメリカで思ったのは…」というような分裂文がどのように私事語りを導入しているのか、私事語りの開始のメカニズムを明らかにした。そして、私事語りの受け手側も注目されている。例えば、平本(2011)では、「わかる」というような理解を述べる受け手の反応は、経験とそれへの見解や態度を語り手と受け手が「分かち合う」形で理解を示す現象として分析した。

さらに、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、相手に語られた経験を何らかの形で受け止める事例を分析し、受け手にしては、相手の固有な経験の語りに対して共感を示す期待と、共感を示すほどの経験がない事実の間に生じるジレンマについて論じた。Heritage(2011)の議論を踏まえると、文化や背景が異なる多文化WSの参加者にも、個人の経験を共有する活動の中で、共感を示すほどの経験がない場合が多く、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。本論文では、多文化の話し合いにおける自身の経験を共

有する活動において、受け手は運営側が準備する仕掛けを利用し、他者の経験をどのように受け止めるのかを記述するとともに、そのような仕掛けの利用によって達成される相互理解とはどのようなものなのかを明らかにする。

3. 分析対象

本論文では、個人の経験を共有する活動のために運営側が準備した「感情に焦点を当てる2つの仕掛け」に注目する。1つ目の仕掛けは、感情カードの使用である。2つ目の仕掛けは統一した感情（いらいらする気持ち）をめぐる経験を付箋に書く手順である。感情カードは、1回目と2回目の多文化ワークショップで使用されており、統一した感情を書く付箋は3回目の多文化ワークショップで使用されている。重複した利用がなかった理由は、1・2回目と3回目の話し合いの準備として行われる演劇の内容及び話し合いの問いかけが異なるからである。

1回目の話し合いは、ゴミ捨て場における隣人とのやりとりについて3つの状況の寸劇を見て、どの状況が最もあなたの状況に近いのか、その状況に対してあなたはどんな感情を持つのかという問いかけに沿って進化した。3つの状況とは、「会話や挨拶がない」、「挨拶をしあう」、「自己紹介をしあう」の3パターンである。感情カードは自身の状況に対してどんな感情を持つのかを示す補助道具として準備された。一方、3回目の話し合いは、怒る・怒られる場面として4つの状況（挨拶をしない、遅刻をしてしまう、作業中に携帯を操作する、私語を言う）が、ワークショップの場での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、4つの状況について実際の経験があるかどうか意見交換をした後、「町、職場、学校でいらいらする状況を付箋に書き、書いた内容を共有する」という指示に沿って話し合いが進行した。

1つ目の仕掛けの感情カードは、Ekman (1982) が通文化的なものとして提示した6つの基本感情に、寸劇の台本を読み複数のプロジェクトメンバーが感じた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つ目の仕掛けの「統一した感情を書く付箋」は、1回目の話し合いにおいて

日本語話者の語りの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反省を生かすものであり、テーマを「いらいら」という1つの感情に統制し、なおかつ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。

4. 事例分析

4章では、多文化WSの話し合いの中で、参加者が自身の経験や状況を共有する事例を4つ取り上げる。まず4.1では、話し手が感情カードを提示し自身の経験や状況に対する感情を示す事例を分析する。そして4.2において、「いらいらする感情」をめぐる出来事を付箋に書いて、書いた内容を共有する事例を分析する。最終的に、感情に焦点を当てる仕掛けの利用により、多文化・多人数の話し合いにおける個人の経験を共有する活動の中で、参加者たちが目指そうとする相互理解の実態を明らかにする。

4.1 感情カードを提示する事例

次の事例1は、ゴミ捨て場で隣人に出会う場面の寸劇を見た後で、参加者がどのシーンが自分の状況に最も近いか、座席順に話しているところである。図1が示した通りに、6名の参加者がテーブルを囲んで座っており、話す順番は「池田」→「ファム」→「グエン」→「通訳」→「山口」→「小林」である。事例の1行目で、山口がファムに「じゃあ。」と、手の裏をファムに向け、次に話す順番をファムに促している。それに対し、ファムは発話を開始していないが、自身の順番が来ているという理解をジェスチャーで示している（3行目）。その後、ベトナム語を使って通訳にどんなことをしたらよいか確認したうえで（4行目）、Figure 1が示したように、手元にある感情カードを1枚ピックアップし、山口、池田たちがそのカードを見られる位置（テーブルの中心付近）に提示している。それを受け、山口、池田、通訳はファムが提示している感情カードに、それぞれの認識を示している（5行目）。この事例では、39・42行目の山口の「で むかんじょう ってことなんですか?」「>なるほど.なるほど.<」という発話に注目する。この発話を通して山口がどのような理解を示そうとしているのかを明らかにするために、それまでのやりとりを確認しておこう。

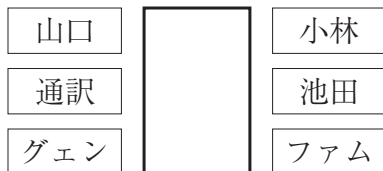


図1 事例1と2の参加者の位置

事例1

- 01山口：じゃあ。
 02 (0.5) (山口視線をファムに向け、手の裏をファムに向けている)
 03 (0.5) (ファムが自分を指さす)
 04 <<通訳とファムがベトナム語で30秒ほど話す>>
 05 (2.0) #

#Figure 1



- (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、ファムの持つカードに指をさす)
 (山口がファムの持っている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：住んでいる場所は。
 08 一番 どの (.) いちからさんの： シーンの中で 近いですか？状況は。
 09 (1.0) (ファムが通訳に視線を送る)
 10 <<通訳が20秒ほどベトナム語で話す>>
 11通訳：え：と シーン- シーンいち は： (1.0) 挨拶 しない？
 12山口：[>うんうんうんそうです[そうです< (山口が頷く)
 13池田：[>うんうんうん. <
 14通訳： [シーン2 は： (1.0) (演劇の台本をめくる)
 15 挨拶 します。

16山口：[そうですね. はい.
17池田：[うん.
18通訳：シーン3は：
19池田：うん.
20 (0.4)
21山口：コミュニケーション 積極的にとっている.
22通訳：あ：
23 <<通訳とファムがベトナム語で20秒ほど話す>>
24通訳：シーン シーン2.
25山口：<シーン 2.> (ファームに視線を送って、指を2本たてる)
26池田：うん.
27山口：で [むかん-
28通訳： [挨拶 でしか： [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[なんですね？
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. <
43通訳：[むかんじょう hh

まず、山口は6行目で、「む↑か(h)んじょう あ：」と、ファムが提示している「無感情」のカードに認識を示している。その時、カードに印字されている文字を単に読み上げるだけではなく、「あ：」というように、ファムが自分の状況に対して無感情というような感情を持っている表明に気づいたことを示している。さらに、「む↑か(h)んじょう」というように、音声のピッチを急激に上げ、笑いを伴うことから、山口は、いまここでファムが表明した感情を、予想していない、何らかの意外なものとして

受け止めていることが示される。そして、7・8行目で「シーン どれですか。自分の：住んでいる場所は、一番 どの (.) いちからさんの：シーンの中で 近いですか？状況は。」と、運営側が指定した質問を自分の言葉に置き換え、その質問をファミに向けている。ファミは10行目で通訳に質問の意図を確認し、通訳は山口に11行目でシーン1、14・15行目でシーン2、18行目でシーン3の特徴を確認し、23行目で確認したことをベトナム語でファミに伝えている。

24行目で通訳は、「シーン シーン2。」という発話を産出している。この発話は、通訳がファミにベトナム語で話した後で、3つのシーンの中から1つを選んでいることから、ファミの状況に一番近いシーンとして回答していると理解することができる。それに対する山口の反応を見ていこう。25行目で「<シーン 2.>」と、発話の速度を遅め、指を2本立てることから、その回答を丁寧を受け止めていると言えよう。そして、27行目で「で むかん-」と、「で」という助詞を用いて、シーン2という回答を踏まえてファミが表明した無感情に言及しようとしているが、28行目の通訳の発話と重なって中断した。

重なった28行目の通訳の発話は、「挨拶でしか： あまり：： した：しくない」と、「親しくない」という情報を加え、ファミの状況をより具体的に説明するものである。通訳の発話に続いて31・34行目でファミがベトナム語で話したが、通訳は35行目で「ときどき： ん： あいます。はい。」と、その内容を日本語に翻訳している。こうしてファミが通訳を通して自分の状況を説明する過程において、山口は29・32・36・38行目で理解ができている状態であることを示し続けている。その直後に、39行目と42行目の発話が産出されている。

39行目の発話は、「で むかんじょう ってことなんですか？」と、山口は、ファミが通訳の力を借りて表明した状況が、無感情という感情を持つ事実に結びついているという理解が合っているかどうか、ファミに確認している。このことから、ファミが置かれている状況と、無感情という感情を持つことの結びつきが理解・想像できていることが示される。さらに、「>なるほど. なるほど. <」と、その結びつきは合理性があることを主張している。これらの発話は、無感情は予想と違っているという理解を示した6行目の発話を踏まえると、その後の話し合いを介して、相手の経験と相手が提示した感情カードの関連性が理解・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。

次の事例2は、事例1の1個前の順番で池田が自分の経験の話を終えたところである。この事例では、池田が感情カードを2枚出した後で、ゲンや通訳が取った行動に注目する。池田は事例の直前に、自分の状況はシーン3に最も近いことを述べ、トムという外国人の友人の話や、トムとの関係性を紹介した。通訳が1行目で池田の話をベトナム語に翻訳し、その間、ほかの参加者は会話をせず、通訳が終わることを待っていた。2行目で山口が「↑カードでいうとどれなんですか?」と感情カードを提示することを促し、池田は6行目で「カードだから 安心: じゃないかな=楽しみとか。」と、安心カードと楽しみカードを見せ、8行目でその理由を付け加えている。

事例2

01通訳: <<30秒間の通訳>>

02山口: ↑カードでいうとどれなんですか?

03 (0.8)

04池田: う[ん?

05山口: [カード, カ-この↑カードで選ぶとしたらその,

06池田: カードだから 安心: じゃないかな=楽しみとか。(2枚のカードをテーブルからとる)

07山口: 安[心とk- (ゲンが手元にあるカードに目線を落とす)

08池田: [トムに会うと: うれしい: (山口に2枚のカードを見せる)

09山口: ああ ああ [#ああ ああ (ゲンが安心カードを池田に見せる)

10通訳: [(手でカードに注目するようにファムに指示する)

#Figure 2



11池田: うん。(池田が手に持つてる1枚のカードをゲンのカードに近づける)

12山口: ああ ああ ああ ああ 安心。(ゲンのカードを見る)

13通訳： 安心と [：安全。
14山口： [ああ ああ ああ ああ
15通訳： トム トムに いる時
16池田： うん。
17通訳： 安心=
18山口： =[あ、
19池田： [トムの<人間性>が：
20通訳： あ：：
21池田： <いいん(.)だよな?>
22通訳： <<ゲンに向かって通訳している>>

池田による感情カードの提示を受け、山口は7行目と9行目で認識を示している。その間に生じているゲンの行動に注目しよう。まず、7行目の時点で、ゲンは手元にあるカードに目線を落としている。9行目の山口の発話の間に、安心カードを池田に見せている。これらの行動は、池田の出した安心カードに同じカードを出すことから、ゲンが感情カードに対する認識ができていることを示していると言えよう。実際に、11行目で池田は、自分が手に持っている安心カードをゲンのカードに近づけるとともに、「うん。」と、ゲンの認識が合っていると承認をしている。さらに、池田が出した2枚のカードのうちの安心カードに認識を示していることから、ゲンは何らかの理由で安心カードにゲンが興味や関心があることが示される。ゲンのこの行動をきっかけに、通訳は15行目、17行目で「トム トムに いる時」「安心」というように、安心という感情と、池田が話した友人の話との結びつきについて、自分なりの理解や解釈を示している。それに対して19・21行目で池田は、トムの人間性がいいことを述べ、安心という感情を持つ理由を示した。このように、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、受け手たちが自身の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相互理解を目指すことができることが明らかになった。

4.2 統一した感情を付箋に書く事例

4.2では、いらいらする経験や出来事を付箋に書いて、書いた内容を共有するという、第3回多文化WSで行われた活動の事例を分析する。次の事

例3と事例4は、日本籍住民2名（田中、森田）、インドネシア籍住民2名（通訳のエルサ、アリ）、アメリカ籍住民1名（ジョン）の5名が参加している。座る位置は図2が示す通りである。事例3の直前では、アリがなかなか付箋を書き始めないことで、エルサが「何でもいい」「英語でもいい」と、付箋を書くことを促していた。事例3の1行目は、田中がテーブルに貼ってあるジョンの付箋に注意を向け、書かれた内容について尋ねているところである。それを受け、ジョンは2・4行目で付箋に書いた内容を読み上げ、英語で書かれた内容を7行目で日本語に翻訳することで、田中の質問に答えている。この事例では、ジョンの感情を想像・実演するという受け手たちの発話に注目する。

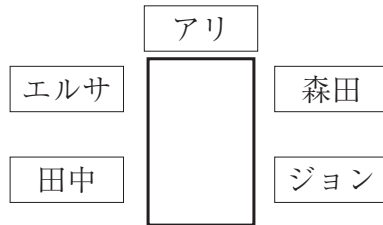


図2 事例3と4の参加者の位置

事例3

- 01田中：ジョンさんは なんて [か-(ジョンが書いた付箋に触る)
 02ジョン： [Somebody a: s- some- (0.2) 英語で、
 03森田： どう[いうこと？
 04ジョン： [Someone who talks a lot but never contributes to the groups;
 05エルサ： [contribute to the-
 06森田： [グループで：
 07ジョン： シャベりで： (0.2) [なんか 手伝わない。
 08エルサ： [グループ-
 09 (0.5)
 10エルサ： あ[：：
 11田中： [あ：：
 12田中： .h 話し合い[： 話し合いに： (0.4) [く-
 13エルサ： [話す- [>わかるわかるわかるく
 14田中： ちゃんと 入ってください：って？ (田中が両手を動かしジョンの顔を見る)

15ジョン：そ. そ. そ. [そ.
16田中： [うん.
17田中： はいっー 入らない： ひと： がいると： いらいらする.
18ジョン：はい.
19田中： うん.
20森田： へ： [: : : : :
21田中： [↓うん： : あ： : >なるほどなるほど<
22 (0.2)
23田中： ↓あ：
24森田： 入ろうよって？（ジョンに視線を送り、腕を自分とジョンの間に何度か移動させる）
25ジョン：はい。（森田を見る）
26田中： うん.
27ジョン： [huh
28森田： [レツッー レツトトークみたいな[感じ.（ジョンが体を後ろに引く）
29田中： [hh
30ジョン：haha
31田中： [° わかります： わかります°（目線を下に落とす）
32森田： [そっか： :（遠くを見る）
33田中： そうですね：
34アリ： <<5秒間程度インドネシア語でエルサに話しかける>>
35森田： ん： : : : : でも なんー（エルサが森田の書いた付箋に指をさす）
36 あ [これ？
37エルサ： [これ どういう意味です[か？ ハード？
38森田： [これ：

受け手たちの反応を見ていこう。まず、エルサの受け止め方についてである。エルサは13行目で「話す-」と、発話を開始しているが、田中の発話と重なって中断した。どんな内容の発話になるかは不明であるが、10行目で「あ： :」と理解できたことを表明したため、自身の理解を表すものとして聞くことができる。その後、田中の発話に間合いが生じている際に、「>わかるわかるわかる<」という発話を産出している。この発話は、ジョンの発話のどの部分について理解を示したか明示していないが、「分かる」という言葉を早い速度で3回繰り返していることから、ジョンの話の趣旨に対して理解できていることを強く主張しているものであると言える。

次に、田中の受け止め方について見ていこう。12行目で「.h 話し合い： 話し合いに： (0.4) ぐ-」と、ジョンの話は話し合いの場面に生じているという理解を示している。この発話は、7行目のジョンの日本語での説明に対して、田中が11行目で「あ：：」と理解を主張した直後に開始していることから、7行目の「しゃべりで：」というキーワードをもとに、「話し合い」という理解に至っていると考えられる。その後、14行目で「ちゃんと 入って下さいって？」という発話を産出している。この発話は、ジョンが説明した状況を踏まえると、相手にジョンが言うであろうセリフを実演する形で、ジョンの説明に対して理解を示すものとして聞くことができる。実際、ジョンは15行目で「そ.そ.そ.そ.」と、田中の理解を承認している。さらに、田中は17行目で「はいっー 入らない： ひと： がいると： いらいらする.」と、ジョンの呼びかけに従わない人がいることを、ジョンがいらいらする理由として述べている。ジョンは18行目で「はい.」と、その理解を承認している。こうしたジョンの承認を得た田中は21行目で「↓うん：： あ：： >なるほどなるほど<」と、ジョンの話をも十分に理解できていることを表明している。

最後に、森田の受け止め方を確認しておこう。ジョンの話を書く参加者の中で、森田は最も早いタイミングで理解の問題があることを示した（3行目、6行目）が、ジョンの話に対して理解ができたことを示したのは、20行目の発話以降である。まず、20行目で「へ：：：：」と、新しい情報を受け止め、ジョンの話に対して理解できたことを示しているが、この理解の示し方は、12行目から19行目まで行われた田中とジョンのやりとりを聞いて一定の理解に至っているという、ジョンの話に対する理解は間接的にできたことを表している。そして、24行目で「入ろうって？」という発話を産出している。この発話は、引用の形式を用いて、ジョンが言うであろうセリフを実演し、状況の理解を示しているが、「入る」という動詞を用いていることから、14行目の田中の発話を踏まえたものとして理解される。他方、腕を自分とジョンの間に何度か移動させる動作を伴い、相手に話し合いに参加してほしいという気持ちをより具体的に演じ、自分なりの理解を表示していると言えよう。それに対して、25行目でジョンは「はい.」と理解を承認し、27行目で笑っている。

27行目の笑いはどんな含意を持つものとして理解されるのであろうか。24行目の森田の発話が14行目の田中の発話と同じように、ジョンの話に対

する理解が合っているかどうか確認する行動として理解されると考えられる。その場合は、24行目の発話は、同じような理解をもう1度確認することから、14行目の発話に対して産出した「はい」以上の反応、または「はい」と異なる反応が期待される可言えよう。このことを踏まえると、27行目のジョンの笑いは、自分の気持ちについてももう少し詳しく言うことが期待されているが、「はい」という発話を産出することでその期待に込えていないという自覚を示すものとして理解できる。

その後、森田は28行目で「レッツ- レットトークみたいな感じ。」という発話を開始している。この発話は、ジョンの第一言語である英語に切り替え、ジョンの気持ちに対して直接的な理解を目指している可言えよう。その一方で、「Someone who talks a lot but never contributes to the groups:」（たくさん話すグループに貢献しない人）というジョンの英語での発話を踏まえると、森田の理解が必ずしも正しいとは言えない。森田の発話に対してジョンは、28行目の時点で体を後ろに引き、30行目で笑いを産出している。これにより、森田の理解が間違っていることを指摘する機会を差し控え、この話に付け加えることがないことを示すことで、この話題を終了させようとしている。こうした行動をとったのは、ジョンがいまここで森田の理解を正すことで、森田の理解が元になる田中の理解も正す必要が生じ、会話を振り出しに戻してしまうため、時間や労力がかかることを予想した可能性がある。

それに対し、森田は32行目で「そっか：：」というように、ジョンの話が理解・納得できたことを主張しつつ、遠くを見つめるという非言語行動を通して、その理解の過程がまだ途中であることを示している。そして、35行目で「ん：：： でも なん-」と、ジョンの話に対して違う観点から自分の意見を述べ始めている。この発話は、エルサが森田の書いた付箋に注意を向けたことで中断したものの、ジョンの話に対して自分の意見を表明しようとし、ジョンの話題を継続している。以上のことから、多文化ワークショップという多人数会話の場面において、自身の気持ちを他者と共有する活動の中で、どんな水準の相互理解を目指すかは、参加者たちがリアルタイムで交渉をした結果であると言える。

まず、ジョンは、受け手の田中と森田が自分の状況を想像し自分の気持ちを言語化している中、理解の問題があったとしても、時間や労力をかけて受け手たちの理解を正し、自分の気持ちを厳密に理解してもらう必要が

ないという判断をし、その話題を終了させようとする振る舞いを見せた。そして、森田は、自分の理解が正しくない可能性には気づかずに、ジョンの気持ちに対して自分の意見や経験を表明し、相手に対する理解を深めようとした。最後に、エルサはその話題についてジョンが話すことがないことを示した振る舞いを見て、森田が書いた付箋に注意を向け、話し合いを次へ進行させたわけである。結果的に、以上のように、理解の問題が解決されないまま会話が次へ進行した。この事例からは、英語で書いた付箋の内容を日本語で説明するときに生じた誤解を解き、自分が言いたかったことを明らかにすることで言葉の壁を乗り越えて相互理解が深まる可能性と、相手の感情を理解しそれに対して「自分の経験や観点を伝える」等の行動をとればお互いの経験や意見の違いを認めて相互理解が深まる可能性があったことが示唆されている。

次の事例4は、相手の感情を想像し言語化することで、受け手が語り手に対する理解を深めようとする事例である。森田が1行目でアリが書いた付箋に注意を向け、書いた内容について尋ねており、それを受け、2・3行目でアリは書いた内容を読み上げている。それに対して、エルサが5行目で「おかし(h)のこと？」と、森田が10・12行目で「その人って」「その人 だれ。」と、それぞれ理解の問題があることを示しているため、アリは13・15・17行目で「えと：： 会社」「ん(h)ん(h) 会社-」「日本人ね hhh」と、理解の問題を解決しようとしている。その後、森田が18行目で、エルサが20・22行目で、それぞれ「おかしい」という部分に関する理解の問題を提示しているのに対し、アリは、26・28・30・32・35・36・38・41・44・46行目で、仕事内容が分からない会社の新人が仕事のミスをする度に怒られるというエピソードを語り、付箋に書いた「おかしいのことば」という部分における理解の問題を解決しようとしている。

事例4

- 01森田：これ 何. (アリが書いた付箋に指をさす)
02アリ：その人しか おかしいのことば： が：
03 いつも シャベリ(h)ま(hh)す(h) [HH]
04森田： [hh]
05エルサ： [おかし(h)のこと？]
06田中： ああ：

07アリ： [.h .hh
 08森田： [()
 09アリ： .h
 10森田： その人っ[て
 11アリ： [な(h)んか(h)
 12森田： その人 だれ. (アリの付箋に指をさす)
 13アリ： えと：： 会社
 14森田： 会社の[人.
 15アリ： [うん(h) [かいし-
 16森田： [あ：：
 17アリ： 日本人ね(h) hhh
 18森田： おかしなことってどんな[こと(h)[HAHA
 19アリ： [でん-
 20エルサ： [どの おかし？
 21森田： hh
 22エルサ： あの？ こと？
 23アリ： なんか： (0.5) ん：
 24森田： (鼻を吸う音)
 25 (1.2)
 26アリ： えと： あたらしいの：：： 人が：
 27森田： うん.
 28アリ： あu- はじめて 会社に[：
 29森田： [うん.
 30アリ： はいって[：
 31森田： [はいって
 32アリ： 仕事が： まだわから[ないし
 33森田： [わからないよね[：
 34田中： [>うんうんうん<
 35アリ： えと それは： (.) えと なんか いつも おこってる：
 36 できないなら： (0.2) いつも おこれ- おこれる(h) h
 37エルサ： あ：[: : :
 38アリ： [おこり[ます
 39森田： [あ：：
 40エルサ： 仕事 へた[：
 41アリ： [でも みんな まだ わから[ない
 43森田： [>わからない<

- 44アリ： え：と 仕事が間違ったら： (1.2)
 45エルサ： 当然.
 46アリ： ちゃp-# (空中で指で何かを突く動作をする)
 #figure 3



- 47 [hhh .h hh (田中の顔を見る)
 48田中： [ん： [でも わからない：
 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)
 50田中： うん. (付箋に目線を落とす)
 51森田： [hhh
 52田中： [わからないのも [<怒られるのは：>
 53エルサ： [あ： きもち：(森田が指さした付箋を見る)
 54田中： [こん-
 55エルサ： [そうですね.
 56田中： ねえ.
 57 (0.4)
 58田中： それは： (0.2) >どうしたらいいんでしょ< (視線を下に向けて両手を横に開く)
 59田中： hu [ahhh (アリの顔を見る)
 60アリ： [hhh (田中の顔を見る)
 61田中： ねえ, わからないのに 怒られるって：(アリを見て、手を自分の体に近づける)
 62 それは： ど どうしたらいい[んだろう. (顔を下に向く)
 63森田： [うん.
 64エルサ：ねえ：
 65 (2.0)
 66エルサ： [なんか 日本にいる外人としては： 日本の文化？
 67森田： [そうね.

この事例で注目したいのは、アリが明かしたエピソードを受け止める田

中の一連の発話である。その前に、アリのエピソードについて確認しておこう。まず、アリは26・28・30・32行目で、会社の新人が仕事内容が分からないというエピソードの背景状況を示している。そして、35・36・38行目で、ミスをする度に会社の新人が上司に怒られているという登場人物の関係性を示したうえで、41行目で「でも みんな まだ わからない」と、自分も怒られる側の人間であることを表明しながら、怒られる側からこの出来事は不条理であると感じる理由を明らかにしている。44行目で「え：と 仕事が間違ったら： (1.2)」と、ミスをした場合にどんな結末があるかを示そうとしている。その際に、空中で指で何かを突く動作を伴い、「ちゃp-」と怒る人の仕草を実演することから、この発話はアリのエピソードのクライマックスとして理解することができる。その直後に、アリの笑い(47行目)が生じている。このタイミングで起る笑いは、いまここで演じている状況は、深刻なトラブルとして捉えているわけではないことを示すとともに、その不条理な状況に対して笑うしかできないというような気持ちを示すものである。その時に、アリが田中の顔を見ている(47行目)ことから、田中はこ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行目で田中は、「ん：： でも わからない：」と、仕事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、アリが話したエピソードと、田中が付箋に書いた話の間に共通性があることに気づいたことを示している。それに対し、50行目で「うん。」と同意をしているが、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、「怒られるのは」という部分をゆっくり産出するとともに、「～のは：」というように、統語的に続きがあるものとして産出している。このことから、田中はアリが怒られる人の気持ちを、自分の言葉で表現するという行動を行うことが予測できる。

後続の展開を見ていこう。エルサが53行目で森田が指さした付箋に注意を向け、55行目で2人の話の共通点に気づいたことを示し、それに対して田中は56行目で「ねえ。」と同意を示した。しかし、その後の58行目で「それは： (0.2) >どうしたらいいんでしょ<」という発話を開始している。この発話は、対策や方法が分からない人の気持ちを表現しているた

め、アリがこれまで話した状況を踏まえると、不条理な怒り方をされて困惑している気持ちを表明していると理解することができる。その直後に、田中とアリがお互いの顔を見て、ほぼ同じタイミングで笑いを開始している。共に笑うという行動により、不条理な怒り方に対する気持ちが2人の間で一致したことが示されている。さらに、その後、田中が61・62行目でその気持ちをもう1度表明しているが、「それは： ど どうしたらいいんだろう。」という発話を産出する際に、顔を下を向けている。このことから、この発話は、誰かに宛てる発話ではなく、心の中の声を表現するとともに、顔を下を向ける動作が「落ち込む」「挫ける」というような含意を持つため、怒られる人の気持ちを体を使って精一杯想像していることを示す行動として理解することができる。このように田中は、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、アリが話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を表すよりも、相手の立場に立って相手の気持ちを想像し言語化でき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。

5. おわりに

以上、多文化WSの参加者が自身の経験を共有する活動の中で、受け手たちがどのように受け止めるのか、4つの事例を分析した。事例1と事例2では、話し手が話した経験と提示した感情カードの感情の結びつきを、受け手が理解・想像できることを示すという方法で、相互理解を達成しようとしていることが分かった。そして、無感情のような具体的な説明が難しい場合や、複数の感情カードを提示する感情が複雑な場合でも、話し手が置かれた状況と、そのような感情の結びつきに対する理解を示すことで、その感情はありうるのだというように、話し手の感情に対する理解可能性と合理性を認める形で、相互理解を目指そうとすることも明らかになった。事例3と事例4では、話し手が付箋に書いた状況を踏まえて話し手の気持ちを、受け手が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ことが分かった。相手の気持ちを言語化する行動は、単なる偶然として起こる出来事なのであろうか。第3回目の話し合いでは、統一した感情を付箋に書くという仕掛けによって、感情が共通のものに設定され、状況と感情との結びつきがあらかじめ運営者側によって担保・保障されていた。こ

のにより、相手の感情は自分にとって理解・想像できるものであるという理解を示すために、相手が話した状況を想像し自分の言葉で相手の感情を表現するという行動が取られるのではないかと考えられる。この行動について、本論文では、外国籍住民の経験を共有する事例を中心に分析したが、日本籍住民の経験を外国籍の住民がどのように受け止めるかについて、引き続き事例分析を重ね、議論の厚みを増していきたいと考えている。

最後に、多文化共生社会の実現における本論文の課題を述べ稿を閉じる。本論文では、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、相互理解を目指す方法を記述できた。例えば、事例1の山口は、隣人とのやりとりに対する無感情という感情の持ち方に対して、自分の常識や経験において異質なものとして感じていたが、外国籍住民のファムが通訳を通じて必死に伝えた状況を聞いてその感情があり得るのだという理解に至り、その理解を示すことができたわけである。事例4の森田は、アリが書いた付箋と自分が書いた付箋の共通点を指摘されても、アリの感情を独自なものとして受け止め、その気持ちを自分の言葉で言語化し、想像という形でアリの感情に対する理解を目指している。このような相互理解は、国籍や文化が異なる人々が、単に同じ場所でともに過ごすことで自動的に発生するものではない。本論文の分析結果は、相互理解を深める個人の意思、そして、それを引き出したり支援したりする仕掛けがあれば、多文化共生社会が実現する可能性を示唆している。今後、文化や国籍が異なる人々が相互理解を深める活動、仕掛け、参加者の努力や思考を可視化するとともに、どんな方法を用いて、どんなことに焦点を当ててどの水準の相互理解を目指していけるのか、実践と研究の往還を通じて明らかにしていきたい。

参考文献：

- 大平未央子 (2000) 「日本語母語話者と非母語話者のインターアクションにおける相互理解の構築－関連性理論の観点から－」『日本語教育』105 pp.71-80
- Ekman, P. (1982) *Emotion in the human face*, 2nd ed., Cambridge University Press.
- 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.
- 平本毅 (2011) 「他者を「わかる」やり方にかんする会話分析的研究」『社会学評論』62巻2号 pp.153-171
- 梶原綾乃 (2003) 「留学生と日本人学生との交流促進を目的としたコミュニケーション教育の実践」『日本語教育』117 pp.93-102
- 串田秀也 (2006) 「6章 経験を語り合うこと」『相互行為秩序と会話分析 - 「話し手」と「共-成員性」をめぐる参加の組織化』pp.210-268 世界思想社
- 森純子 (2008) 「会話分析を通しての「分裂文」再考察- 私事語り導入の「のは〜」節」『社会言語科学』10巻2号 pp.29-41
- 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
- 杜 長俊、安 祥希 (2023) 「日本語話者との初対面会話で相互理解を目指す学習者の質問- 遠隔授業で学んだことを生かすビジターセッションについて -」『学習院大学国際センター研究年報』9 pp.41-58

会話トランスクリプトの記号一覧

[オーバーラップの開始
h	呼気音・笑い
(h)	笑いながら発話をする
.h	吸気音
発-	言葉の不完全な途切れ
=	発話間の間隙がない
(m.n)	()内の秒数の間合い
(.)	0.2秒以下の間合い
()	聞き取り不可能な部分
(言葉)	聞き取りが確定できない部分
(説明)	その行にある発話や沈黙と伴う非言語行動
:	直前の音の引き延ばし
↑	音調の極端な上がり
↓	音調の極端な下がり
発話	下線部分に強勢

.	下降調抑揚
,	継続を示す抑揚
?	上昇調抑揚
> <	発話のスピードが目立って速い
< >	発話のスピードが目立って遅い
#	Figureの生起タイミング
<< >>	日本語以外の言語での発話

とちょうしゅん（北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部准教授）

再話を用いた読解授業

－学生評価を中心に－

佐藤 淳子

要 旨

本稿は2021年度前期、後期、及び2023年度前期に、中級後半クラスで行なった「ペアによる再話活動」を取り入れた読解クラスでの実践について報告するものである。「再話」とは、「ストーリーを読んだ後に原稿を見ない状態でそのストーリーの内容を知らない人に語る活動」(卯城ほか 2009, p.119)であり、テキストを読んで処理をするモードだけではなく、処理した情報を整理して産出するモードも含むダイナミックな活動である。この活動を主とした授業実践を行なった結果、授業全体の満足度は5件法で平均4.618($n=34$)と非常に高い結果となり、「知的に刺激され勉強意欲が高まったか」「自分は積極的に参加したか」など他の項目においても総じて高評価が得られた。自由記述の分析からその評価の要因を探ると、「全体(クラスの雰囲気、交流、手順など)」「教師」「再話」「素材」が背景にあることが示唆された。「再話」に関しては具体的に読解力や文章の内容を説明する発話能力に伸張を感じたというコメントが寄せられた。また「素材」に関しては、内容、レベルともにバラエティに富んでいた文章の再話を通して、日本の文化や日常に関する多くの情報を得られたと学生が感じていたことが示唆された。授業内活動の時間配分に関する点や、どこまで語彙や文法の解説を教師が行うかという点など、再考すべき部分はあるものの、「ペアによる再話活動」を取り入れた読解授業は、文章の読解力や発話能力に寄与する可能性が示された。

【キーワード】 読解、再話、ペア、中級日本語学習者

1. はじめに

本稿は、北海道大学で行ったペアによる再話活動を取り入れた授業実践について報告するものである。従来、読解の授業はテキストの内容を理解

する情報処理に重きが置かれ、一つ一つの語彙の意味処理から文章全体を理解していくボトムアップ方式にせよ、まず文章の全体像をつかんでから精読していくトップダウン方式にせよ、教師は学習者がテキスト入力 of 処理の手助けをするのが一般的であった。しかし、近年の文章理解に関する研究では、目標言語の発話のプロフィシエンシー (oral language proficiency) や目標言語で書かれた文字を音声化する能力 (word reading/decoding) が文章理解力を説明する強い因子であることを示した Gottardo & Mueller (2009) など、文章理解力と発話能力との関連性が明らかになってきている。また、語彙知識と読解力には強い相関があるとされているが (Qian, 2002 など)、第二言語話者のスピーチ・プロダクション・モデル (Kormos, 2006) では、理解の際に検索されるレキシコンと、発話の際に検索されるレキシコンは長期記憶内で同一のものと考えられている。つまり、理解という処理モードだけではなく発話という産出モードも活性化させることによって、読み手／話し手のレキシコンに新たな情報を取り込んだり再構築したりする機会を拡大することが期待される。

そこで筆者は、テキストを読んで処理をするモードだけではなく、処理した情報を整理して産出するモードの活動を含むダイナミックな活動である「再話」を読解の授業に取り入れることとした。

2. 「再話」の理論的背景

「再話」とは、「ストーリーを読んだ後に原稿を見ない状態でそのストーリーの内容を知らない人に語る活動」(卯城ほか 2009, p.119) と定義され、前述のように処理モードと産出モードを含む活動である。インプットの処理については、図 1 左側に示すように「表層構造の処理」「テキストベースの処理」「状況モデルの生成」の 3 つのレベルから成ると考えられている (Kintsch 1994)。まず「表層構造の処理」レベルで、一つ一つの単語の意味を長期記憶に保持している情報 (レキシコン) と照合しながら確認していく。次に、「テキストベースの処理」レベルで、句や文など単語を超えた要素同士のつながりを認識し、テキスト全体の意味を理解する。最後に、「状況モデルの生成」レベルで、理解したテキストを自分が見聞きしたり経験したりしたことがある既有知識の記憶 (エピソード記憶) と結びつけて自分なりに解釈する。同じテキストを読んでも思い描く像が異なったり、印象が異なったりするのは、「状況モデルの生成」に読み手の

個人的な知識や経験が反映されるためである。

一方、Swain (1985) のアウトプット仮説提唱以降、言語の産出時には意味だけではなく形式、すなわち語彙の選択や正しい統語規則の運用に注意が多く払われることがわかっている。言語産出のプロセスを示した Levelt (1989) や Kormos (2006) によれば、我々は母語であれ第二言語であれ、産出の際に図 1 右側のようなプロセスを経る。各部門の説明は佐藤 (2022) に詳しいが、ここでは概要を記す。

まず話者は「概念化部門」で何を伝えたいのかを計画する。この概念化部門の活動は話者が母語と第二言語で共有しているエピソード記憶やレキシコンの一部によって支えられている。この概念化部門で計画された言語化前のメッセージは「形式化部門」で形を与えられる。すなわち、どの語彙や形態素、語順を用いるかなどが計画される。この形式化を支えているのが話者の持つ語彙や文法などに関する記憶、レキシコンである。第二言語についてはレキシコンが限定的であり、また意識的に検索しなければならない語彙や文法に関するルールが母語よりも多いことから、形式化にまずいたり時間がかかったりする。形式化部門を経た内言 (internal speech) は最終的に「調音化部門」において身体的な調音気管を通して知覚できる音となる。



図 1 発話のモデルと再話活動
左側のテキスト理解モデルは Kintsch (1994)、右側の発話モデルは Kormos (2006) をもとに筆者作成

再話活動の場合、自由な意見述ベタスクやディスカッションとは異なり、伝えるべき情報は学習者がゼロから生成するのではなく、先の処理モードである程度生成された「状況モデル」の情報に基づいている。そのため、

発話の際には、それらの情報をどのように形にするかという「形式化部門」に認知資源の大半を割くことができる。

前述のように、理解の際に検索される長期記憶内のレキシコンと、発話の際に検索されるレキシコンは同一のものと考えられており、読むだけの「浅い処理」ではなく、発話という「深い処理」によりレキシコンに新しい情報が取り込まれたり、既存の知識が再構築されたりすることが期待される。

3. 実践の概要

本稿では中級後半の読解のクラスでの実践を報告する。実施期間や参加者の国や地域を表1に記す¹⁾。

表1 実施期間と参加者の国や地域

実施期間	国や地域
2021年4～7月	中国(4)、英国(1)、オランダ(1)、タイ(1)、台湾(1)、ドイツ(1)、米国(1)
2021年10～1月	アンゴラ(1)、カナダ(1)、韓国(1)、中国(1)、フィンランド(1)、米国(1)
2023年4～8月	中国(10)、米国(2)、カザフスタン(2)、イタリア(2)、英国(1)、エクアドル(1)、韓国(1)、ドイツ(1)、フィンランド(1)、ベトナム(1)、ヨルダン(1)

3.1 初回授業

授業は1回あたり90分で、週1回、全16回実施した。初回の授業の時点ではまだ履修を検討中の学生も含むため、まずこの授業では簡単な自己紹介やスケジュールや評価方法を含む授業の外枠についての説明を行ったあと、授業の方針を示す目的で以下2点の内容を伝えた。

- ポイント1：母語を含む既有知識を活用して、部分より全体を理解する
- ポイント2：(特に非漢字圏の学生は)漢字の読み方や書き方よりも「意味」を覚えること

1つ目のポイントについては、Kintsch(1994)の文章理解モデルに基づく読解の仕組みを援用し、第二言語(ここでは日本語)の読解では理解

できる語や既存知識から全体を組み立てることを目指してほしいと説明した。これは次回以降の再話活動をにらんでの説明である。そうはいつても、学術的な文章理解モデルなどを説明に用いたわけではなく、具体的には、160字程度の中級後半レベルの文章（文章の難易度判定にはjReadability²⁾を使用）を示した画面を共有し、まずそれを2分間で黙読してもらってから画面共有をいったん止め、どんな内容の文章だったかを数人に説明してもらった。その後、再度文章を画面共有し、わからなかった単語や表現を数人に挙げてもらった。そして、図2のスライドを示しながら、文章の中にはわかる言葉とわからない言葉が混在しているが、当該授業ではわかる言葉や、自分が母語などですでに持っている知識を活用して全体を理解する練習をしていくという方針を示した。初回でこれを示したのは、実際にペアで再話活動をする際には「表層構造の処理」レベルで完璧を求めてしまうと、つまりわからない言葉があるたびにそこに滞留してしまうと、制限時間内に「状況モデルの生成」レベルまで進めなくなってしまうためである。個人個人のペースで言葉を調べながら文章を読み込む精読の作業は、後述する毎週の課題（内容理解度チェックのクイズ）に取り組み際に必要となるようにした。

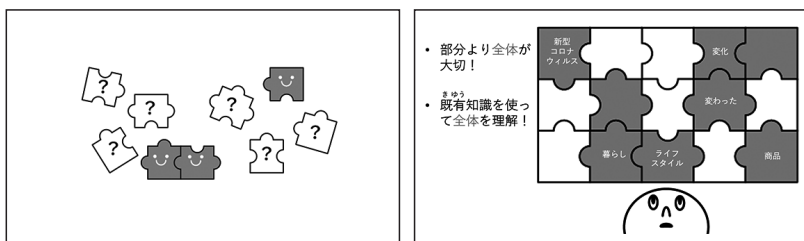


図2 ポイント1の説明のため実際の授業で使用したスライド

2つ目のポイントを伝えるために、まず図3の左のスライドを共有し、学生2～3名に声に出して読んでもらった。この文は前出の中級後半レベルの文章の一部である。ここでは、どの学期の実践においても学生たちが「ひらがなとカタカナだけだと難しい」「どこで言葉がはじまるのかわかりにくい」といった反応を見せる。そこで図3の下のスライドを示し、漢字がないと言葉のかたまりがわかりにくいことを確認してから、図3左側のスライドを示し文節は漢字の前に切れ目があることが多いことを実感してもらった。

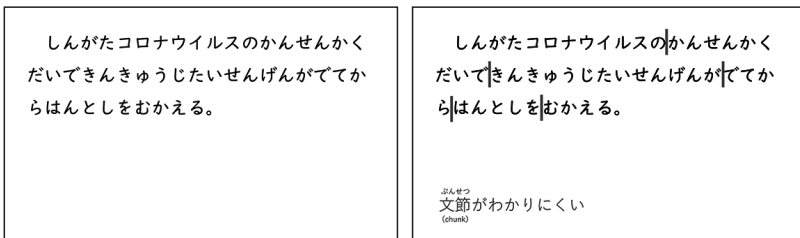


図3 ポイント2の説明のため実際の授業で使用したスライド

さらに、図4のスライドで、読解の際に目で見えた文字を頭の中で「音」にしてから「意味」を考えると時間がかかること、速く読むためには漢字を読めなくても意味がわかることが重要であることを伝えた。

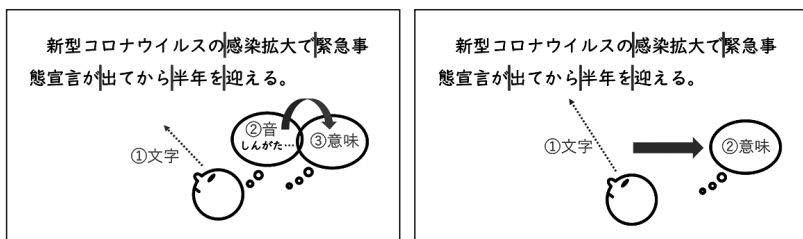


図4 ポイント2の説明のため実際の授業で使用したスライド

ここでは「拡大」の「大」や「拡」のつくりの部分の「広」、「緊急」の「急」、「宣言」の「言」など初級レベルの漢字の意味から単語の意味を推測する練習をし、意味がわかる漢字が増えれば増えるほど、読解が速くなることを実感してもらった。

なお、2020年10月に示された日本語教育の参照枠の報告（文化庁 2020）では漢字の取り扱いについて、「見て意味が分かればよいもの」「意味と読み方が分かればよいもの」「書けるようになることが望まれるもの」を言語使用場面などに応じて選定し指導することが重要という方針が示されている。本実践は読解を主眼としたものであるため、見て意味がわかることを重視した。

3.2 2回目の授業

2回目の授業では冒頭に前回の内容に軽く触れたあと、実際に再話活動の練習を行った。まず図5のスライドを示しながら、これからある文章を

3分間読むこと、その後文章を見ずに1分間文章の内容についてメモをとること、最後にメモだけを見ながら内容を説明することを伝えた。

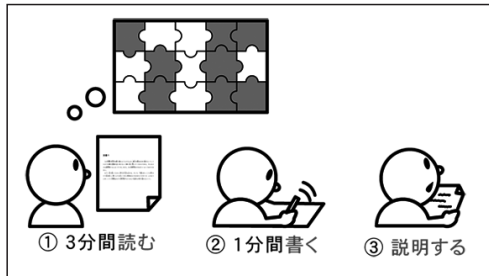


図5 再話の流れを説明するスライド

この際、メモは母語でもイラストや図でも、どんなに汚い字でも構わないということを強調した。この初回の練習は、多読素材のオープンソースである「たどくのひろば」³⁾の中から筆者が執筆したものを一部改編し200文字程度に短くしたものを使用して行った。数人の学生にメモを見ながら内容を説明してもらい、再話活動の流れをつかんでもらった。

全体での練習のあと再話をペアで進めていくわけだが、読解の素材を配布する前にまずは文章の内容に関わりのあるイラストや写真をクラス全体に示し、どんな文章かを推測するという活動を行なった。これは学生の既存知識を活性化し、文章理解のために重要になる語彙や表現を確認もしくは導入するためである。たとえば、1つめの読解素材は小河原・木谷(2020)がオープンソースとして提供している「困難や挫折をどう乗り越えるか?」を扱ったが、この文章には「深呼吸」や「息を吸う」「吐く」といった表現が出てくる。実際の文章に触れる前に図5を示し、どんな内容の文章か予想してみようと促すと、学生たちは、「日本語で、ちょっと、わかりませんが、これです」と言いながら大きく深呼吸をしたり、「空気を入れます」「息? 息を入れたり出したり」「ゆっくりの呼吸です」などの表現を発したりする。これは図1の発話モデルに照らすと、概念としては理解しているが、形式化部門がスムーズにいない状態で、これに足場を描けるように「深呼吸」「息を吸う」「吐く」といった語彙を板書しながら導入していく。学生たちの方から再話に有用な表現(文章内に出てくる語彙や表現そのものや、パラフレーズ的な表現等)が出てくることも多く、毎回、互いの知識を共有しながら導入が進められた。

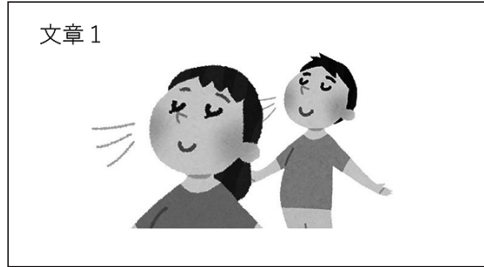


図6 文章の内容を予測するスライド例

この背景知識の活性化と語彙導入のあと、学生をペアに分けた。そしてまずペアのうちどちらかがどちらの文章の再話をするかを決めてもらった。そして配布された文章1を3分間ふたりで黙読し、その後1分間、再話担当者は文章を見ないでメモをとり、その間、もう一人は文章1を読み続けた。1分経過後に、再話担当者はメモを見ながら再話をし、もう一人は文章を見ながら、担当者の説明の誤りや不足部分を補っていく。1つめの再話が終わったら、2つめの読解素材を配布し、同様に進めた。その後、教師主導でクラス全体で文章の内容を確認していく時間があることも示した。

なお、配布した資料は図7のようなもので、左側に読解素材があり、右側に「再話用メモ」と「新しく学んだ言葉など」を書くスペースがある。メモをとる役目の学生は、3分間の黙読後この用紙を半分に折り、文章の

<p style="font-size: small; text-align: center;">◎読解 (基礎) 3B 「読解」</p> <p>再話活動 Story Retell Activity</p> <p>◎ どちらが先に再話をするか決める ◎ 一人が文章の半分だけ、文章を読む ◎ 再話をする人：文章を声に出して1分間でキーワードを書く 他の人：文章を聴く ◎ 再話をする人：キーワードを見ながら、再話をする 他の人：文章を見ながら、ペアの人を助ける</p> <p>文章 1</p> <p>人が困難や挫折を乗り越えようとするとき、最大の敵は自分の心だ。これまでの嫌な記憶が思い出して繰り返し襲ってくるからである。そんなときは深呼吸するとよいだろう。ただし、ただ深呼吸をすればいいというわけではない。</p> <p>まず、息を吸ってから5秒以上息を止める。そして、今度はゆっくり5秒かけて息を吐く。もう1回も同じく5秒に時間をかけるのがコツだ。このようにゆっくりと時間をかけて深呼吸をすることで気持ちが変わるという。</p>	<p style="font-size: small; text-align: center;">◎読解 (基礎) 3B 「読解」</p> <p>再話用メモ</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div> <p>新しく学んだ言葉など</p> <p>(例) <u>深呼吸</u> (を)する</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	---

図7 配布したハンドアウトの例

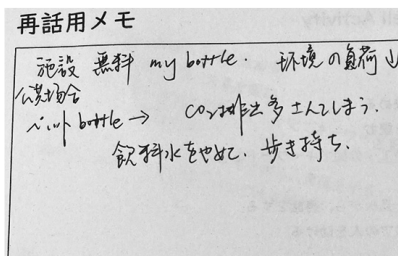
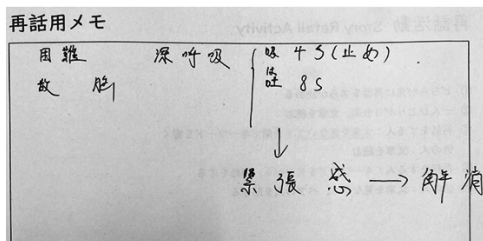


図8 学生によるメモの例
 左のメモは前出の文章1、右のメモは「無料で給水できる施設が増えている」という文章のメモ

方を見ずにメモを取るよう指示した。学生は図8のようにこのメモスペースを使用した。

ペアでの再話活動のあとは教師主導型に切り替え、まずはランダムに指名した1名に再話をしてもらった。再話中、漢字の読み方の誤りや意味に影響を与える発音の誤りなどが現れた場合は、すぐに明示的に正しいインプットを示し、内容理解に関わるズレや文法や語彙運用に関する誤りが現れた場合は筆者がリキャストをすることで、再話をした学生もしくは教室内の他の学生からの修正を促した。その後、文章をホワイトボード上に一段落ごとに投影し、語彙や文法項目の説明や、読解のために必要な背景知識の紹介などを行った。ただし、本実践ではこの教師主導の文章解説の部分は文章1編につき5～10分程度にとどめた。特に学期の前半は再話に慣れることや自信をつけてもらうことが重要だったため初中級レベルの文章を読んだこともあり、短く済ませた。

授業の最後にその日の授業で読んだ文章の内容確認のクイズを課題として課した。たとえば2回目の授業では2編とも小原河・木谷(2020)の素材を使用したため、これに添えられている同じくオープンソースの内容確認クイズを使用した。クイズはGoogle Formを用いた選択式の形式で、解

答送信直後に自動的に採点結果が学生に届くようにした。

3.3 3～12回目の授業

3～12回目の授業は、「前回読んだ文章の中に出てきた言葉や表現のクイズ」→「その日に読む4編の文章に関するイラストや写真を見ながらの推測活動」→「ペアによる再話活動」→「教師主導の内容確認」→「その日読んだ文章の内容確認のクイズを課題として課す」という流れを繰り返した。

授業冒頭のクイズも課題同様Google Formを使用し、10分間以内の提出を義務づけた。これも選択式にしており、解答直後に結果が学生に届くタイプのものにした。早い学生は5分以内で提出するが、送信直後に届く自動採点には正誤判定だけではなく、筆者が書き添えた解説部分も含まれるため、クイズの残り時間を間違えた部分の見直しに活用している様子が見られた。

文章を読む前に行う推測活動では毎回非常に活発な発言が得られた。教師側から指名する必要は全くなく、複数の学生がイラストや写真を見ながら次々に発言したり、近くに座っている学生と相談したりする様子が見られた。ある学期では、学期の冒頭に「みんなの前で発言することに不安がある」と個別に相談してきた学生がいたが、そのような学生でも学期の途中からこの推測活動で自ら挙手をして発言するようになった。

ペアによる再話活動⁴⁾でも、毎回非常に活発なやりとりが観察された。読解素材の内容に対する親密さや背景知識、語彙知識など、処理及び産出に与える個別性要因は複数あるため、ある特定の学生がいつも優れたパフォーマンスをするというわけではなく、たとえば語彙知識は限られていても読解素材で扱われている社会の変化に関わる問題（A Iに奪われる仕事、ペットへのI Cチップ埋め込み義務化、無人コンビニ）や文化の紹介（エレベーターでどちら側に立つかという文章や、飲み放題が儲かる仕組みについての文章など）に関心がある学生は、既有知識を巧みに組み合わせるなど、多くの学生が各自の持っているものを活かしていたのが印象的であった。たとえば「無人コンビニ」に関する文章⁵⁾の再話では、あるペア（ここでは学生Aと学生Bとする）のうち、学生Aが当時日本のコンビニでアルバイトをしており、「セルフレジ」「人手」の意味や読み方などを先導的に説明していた。しかし学生Aは無人コンビニ自体を見

たことがなく、文中で説明されている無人コンビニの仕組みの状況モデルをうまく描けず、再話の際はたびたびつまづいていた。もう一方の学生Bは、「セルフレジ」「人手」などの語彙理解、つまり表層レベルでの理解にはやや困難を感じている様子だったが、母国で無人コンビニを利用していたため、入店から支払いまでの流れに関する背景知識を持っていた。学生Bが無人コンビニの利用方法を文中にはない語彙表現やジェスチャー（たとえば「スマホをドアにこうやって、店に入ります」「ユニクロのレジみたいに、自動で、何個かわかります」など）も交えながら説明したことが手助けとなり、学生Aは再話を進めていくことができた。また学生Bも「じんしゅ、にんしゅ？は何ですか？」と相手に聞き、「人手」の読み方や意味を学生Aから吸収することができていた。他にも「ちょっとこの言葉がわからない」「この部分が難しい」などの気づきはペア間でたびたび共有されており、ペア間もしくは近くの席の学生と協働で解決したり、再話活動が早く終わった際には待ち時間にすぐにネットでその語彙や文章の内容について調べたりする自発的な様子が多く見られた。

なお、3～12回目に使用した読解素材は、小河原・木谷（2020）の素材や前出の「たどくのひろば」やニュースの記事などを改編したものを中心にできるだけさまざまなジャンルの内容を扱い、jReadabilityの判定で中級レベルから中級後半レベルとされるものにした。ただし、本来、文章の難易度はjReadabilityなど使用語彙や構造からの指標だけでは測ることはできず、個々の学習者のレキシコンの個性や、内容的な自己関連性の強弱など複合的な要素で決まってくる。本実践でいう難易度は、あくまでも使用語彙や構造を指標としたものであることを記しておく。

3.4 13～15回目の授業

13～15回目の授業は、「学生による文章解説」、すなわち学生自身が再話用の素材を準備し、それを今までの授業の流れ同様に再話活動をしてから、文章の解説の部分を学生自身が行うということをした。これに先立ち、9回目の授業で「学生による文章解説」の説明を行い、11回目の授業の前後までにそれぞれの選んできた文章を提出してもらった。提出された文章の難易度や内容に極端に問題があると教師が判断した場合は、選び直しや修正をしてもらうことがあると伝えただけで文章を提出してもらったが、実際にはほぼ修正の必要はなく、長さを調整するために内容の一部割愛を提

案したり、専門用語に説明をつけることを指示したりした程度だった。なお、学生たちが選んできた素材は、NHK WEB EASY⁶⁾やJ L P Tや日本留学試験の読解問題、自分の好きなアーティストのインタビュー記事や、大学からのお知らせ文など多岐に渡っていた。また、好きなアーティストがどんなに素晴らしいかについて自作の文章を書いてきた学生もいた。自作の文も間違いがある箇所を訂正し、実際にクラス内で再話素材として使う際には、語彙的、文法的には誤りのない日本語に整えた。

以上15回の授業が終了したあと、期末試験を行った。試験内容は2～12回目の課題（再話素材の内容確認問題）と全く同じものを8編分と、初見となる長文読解の問題を作成した。初見の長文については、学期中に読んだ素材のうちの1つであった「AIに奪われる仕事」に関わる文章を筆者が新たに作成し、再話素材の中で使用されていた表現や、授業冒頭のミニクイズで問うた表現を意識的に含めた。

4. 成績評価について

学期末の評価は漢字・語彙クイズ10%、課題20%、期末テスト10%、文章解説10%とした。なお、本実践は別日に設けられた「聴解」の授業と合わせて、「中級理解」の科目として成績を出すものであり、「読解」の成績は、科目全体の成績の5割分に相当するため、評価の合計が50%となっている。

評価についての説明は初回の授業と、9回目（「学生による文章解説」の説明を行った回）に行い、評価説明の資料も初回授業時からGoogle Classroomで公開した。

5. 学生の反応 —学期末評価から—

当該大学では、毎学期末に全科目共通の項目を用いて学生に授業の評価をしてもらっている。アンケートはGoogle Formを用いてオンラインで実施しており、学期の最終授業で行なっている。学生の匿名性が守られること（担当教員にはどの学生がどのように記入したかはいっさいわからない）、記入内容は成績には無関係であること、授業改善を目的としているので正直に評価してほしいことを、文面および口頭で伝えてから、記入してもらっている。本章ではその結果について記す。

5.1 数値から

表2にアンケート結果の一部を示す。なお、実際のアンケートでは、表2に示した項目の他にも「教員の説明はわかりやすかった」「教員の熱意が伝わってきた」など、教員に対する項目が5項目、「シラバスに記載されている到達目標は、○%程度達成できた」などシラバスに関わる項目が3項目、予習・復習の時間を問うものが1項目、自身の出席率をどの程度だったと感じているかを問う項目が1項目含まれていたが、本稿では考察の対象外とする。表2で示した各項目では5件法が用いられており、最も肯定的な評価が5となっている。

表2 学生によるアンケート結果1 (n=34)

質問項目	M(SD)
(1) 授業は全体として満足できるものであった。The class was overall satisfactory.	4.618 (0.595)
(2) 授業により知的に刺激され、さらに深く勉強したくなった。The class helped you gain intellectual stimulation and made you want to study Japanese more deeply.	4.588 (0.600)
(3) 授業で要求される作業量(レポート、課題、予習・復習など)は適切だった。The quantity of reports, tasks, preparation and review requested for the class was appropriate.	4.735 (0.656)
(4) 黒板、教科書、プリントやAV機材などの使われ方が効果的であった。The whiteboard, textbooks, worksheet and audio visual system were effectively used in the class.	4.647 (0.836)
(5) 質問、発言、調査、自習などにより、自分はこの授業に積極的に参加した。I participated actively in class through questions, opinions, surveys, and self-study.	4.441 (0.603)

(1)、(2)を見ると全体的に高い満足度が得られ、授業内だけで完結するわけではない学びの後押しをできていたことが示唆される。この満足度の背景にある要因については、後述する自由記述の内容から考察したい。また、本実践では毎回授業の冒頭にクイズを行い、授業後には課題を課していたが、その作業量についても(3)を見る限り、適切であったことがうかがえた。(4)については、実は読解素材を紙で配布するか、紙とデジタルで同時に配布／公開するかは思案した点であった(講義ノートを日常的にタブレットやPCでとる学生もいるため)。結果的には、学期の最初

に「デジタルで配布しそれを読むと、他の情報がポップアップで入ってきたり、ついついわからない語彙に出会うたびにすぐ調べたくなってしまっているので、初見では紙で、スマホやタブレットを使わずに読んで、わかる言葉から全体を組み立てて欲しい」「再話活動後、教師からの解説を始めるときにGoogle Classroomにデジタルでも公開する」という旨を口頭及び文書（日本語と英語を併記）で示し、再話活動時には紙だけを見てもらうことにした。（４）の高評価を見ると、読解素材の配布の仕方やクイズ、課題で使用したツールには大きな問題はなかったことがうかがえる。また、（５）を見ると概ね学生たちは自分が積極的に参加したと感じていることがわかった。

5.2 自由記述から

表3に「よかった点」についての自由記述の結果を原文そのままです。なおこの項目への記入は必須ではなかったため、得られた回答数は34件中33件となっている。全てのコメントを筆者を含む日本語教師2名で読み、コメントに含まれる要素から「全体：クラスの雰囲気、交流、手順、評価などについてのコメント」「再話：再話という活動そのものに対するコメント」「教師：教師に関するコメント」「素材：読解素材の内容や語彙などについてのコメント」を抽出し、表3に付した。

表3 学生によるアンケート結果2 (n=33)

この授業でよかったと思う点について書いてください。 Describe any good points of the class.	全体	教師	再話	素材
1. Every one can discuss freely in the team.				
2. わかりやすく、様々な新しい言葉をわかるようになりました。どのふうに本文を読んで、わかることについても様々なことをわかるようになりました。				
3. クラスの活動が成績に影響がなくて、成績じゃなく、自分の言葉上達だけ考えて参加できた。				
4. いろんな日本に関する知識を勉強できます。				
5. 先生の説明は分かりやすく、教学方法も適切だと思います。				
6. 先生の説明が理解やすいです。				

7. 再話活動のレベルがだんだん上がってきたので、みんなの日本語を読んで理解できる能力も上がってきたと思います。先生からの説明もとてもわかりやすく、いつも笑顔や元気な様子で授業を教えたと思います。とても雰囲気の良い授業でした。				
8. 色々なレベルの読解で勉強しやすかったと思います。				
9. 学生の参加の促し方、授業でルーティーンがあったことがとても良かったと思いました。				
10. The teacher's explanation and teaching style encouraged and inspired me to study Japanese harder.				
11. 再話活動がうまくできたと思う。				
12. 文章が面白い、クラスメイトの交流が多い。				
13. 色々な内容の文章を読めたのが面白くて、再話活動もすごくやりやすかったです。				
14. Satoh-sensei is a great instructor; her positive attitude makes me look forward to each lesson. I hope to have her as a professor again next semester.				
15. The teacher is really enthusiastic about teaching Japanese so she makes the classes really enjoyable.				
16. Everything is ちょうどいい。I feel like I still can learn new things but it doesn't make me suffer				
17. たくさんの単語を習った。				
18. 先生の授業内容が面白くて熱意もよく強いです。そして、絵画も得意だと思って、よく絵画で説明するので、内容がわかりやすいと思います。				
19. 先生は真面目だし、親切だし、先生の授業スタイルも好きです。授業の前のミニ・クイズによって、前回の授業で学んだことを思い出し、今回の授業を始める準備ができる。				
20. I think it was good to work with classmates to talk about the readings.				
21. The teacher is very encouraging, and is doing very well understanding the students different language level and is very considerate in class. The class takes away a lot of pressure when it comes to language learning and I had feeling I do not have worry about my grades but rather can focus on my learning process.				

22. 先生からの説明がすごく優しいかった。				
23. まず文章を読んでから、そしてメモして、最後メモを見ながら再話するという活動が私の読むスピードや文章への理解に非常に役に立ちます。				
24. 授業で使われた文章は、日本の伝統文化や日常生活に関することなど、さまざまな内容があり、とても興味深かったです。日本の言葉や習慣に触れることで、言語だけでなく自分の興味に合った学びができた点が嬉しかったです。				
25. いろんな難しさの文章を読めました。				
26. ①雰囲気がすごく良かったので、毎回の授業が楽しかった。 ②異なる人と再話を通して、コミュニケーションの機会が多くなったので、いい友達を作った。 ③難易度は私にとってちょうどいいから、再話活動を練習し繰り返してますますただ文章をそのまま覚えるから、自分の話で再話できるようになりました。				
27. 文章を再話するのはいいと思う。				
28. ホワイトボードやプロジェクターを同時に使うのはとても面白いし、授業で説明したことを勉強しやすくしたと思います。				
29. 再話活動が面白くて、自分が読むことで分かることを自分でもう一度確認することができるのがよかったと思います。				
30. たくさんの人と話し合うことができ、日本語の文法と単語もよく学びました。				
31. 自分の言葉で論文を説明することがとても良かったと思います。				
32. たくさんの知識を得た。				
33. 先生の教え方がとても優しくてわかりやすい。授業の雰囲気もいいし、楽しかったです。				

表2で示した数値を裏付けするように「全体」に関わるものとしては、クラスの雰囲気やクラスメイトとの交流、手順、などについてのコメントが多く寄せられた。また、「教師」に対するコメントとしては、授業の雰囲気作りに関するもの（コメント1、14、19など）と、説明の仕方に関するもの（コメント5、6、22など）が寄せられた。

読解や再話活動に直接的に関わる言及としては、「再話活動のレベルが上がるとともに読解力も上がってきた」（コメント7、筆者要約、以下同）、「再話は速度アップや内容理解に役立つ」（コメント23）、「自分がわかっていることを再確認できた」（コメント29）、「日本語の文法と単語をよく学べた」（コメント30）、「どのように読むかということや、様々なことがわかるようになった」（コメント2）など、本実践によって読解力の伸張を具体的に感じたというコメントが寄せられた。読みだけではなく発話を伴う実践であったことに関しても、「再話活動を繰り返すうち、文章をそのまま覚えるだけ、という状態から、自分の言葉で再話できるようになった」（コメント26）、「文章を再話するのはいい」（コメント27）、「自分の言葉で説明することがよかった」（コメント31）など肯定的な評価を得た。

また、読解素材についての肯定的なコメントも多く寄せられた。まず、内容については「日本に関するいろんな知識を学べた」（コメント4）、「文章が面白い」（コメント12）、「いろいろな内容の文章を読めたのが面白い」（コメント13）、「日本の伝統文化や日常生活に関することなど、さまざまな内容があり、とても興味深かった」（コメント24）と、バラエティに富んだ内容であった点が評価された。文章の難易度に関しては、先述のようにjReadabilityを用いて中級後半レベルになるように調整していたが、それぞれの学生が持つレキシコンは異なるため、文章ごとに感じる難易度はさまざまであったことが予想される。しかしながらこの点に関しても、「いろいろなレベルの読解で勉強しやすかった」（コメント8）、「いろいろな難しさの文章を読めた」（コメント25）と、好意的なコメントが寄せられた。本実践では先述のように「たどくのひろば」や小河原・木谷（2020）といったオープン・ソースをベースに字数や語彙及び文法の難易度を中級から中級後半に調整した読解素材を提供したが、十分にバラエティに富んだ、かつ内容に興味をもてるような素材を提供できたことがうかがえた。この素材の満足度が、表2で示した知的好奇心が刺激されたという評価に一役かっていると考えられる。

次に表4に「改善したほうがよい点」という項目に寄せられた自由記述を原文のまま示す。「ありません」「特になし」などを除くと、14件のコメントが寄せられた。「よかった点」同様に、コメントに含まれる要素から「全体：手順、評価などについてのコメント」「説明：語彙や文法説明に関するコメント」「時間：時間配分等に対するコメント」「素材：読解素材

の内容についてのコメント」を抽出し、表4に付した。

表4 学生によるアンケート結果3 (n=14)

この授業で改善したほうがいいと思う点について書いてください。 Describe any improvement points for the class.	全体	説明	時間	素材
1. 毎週の課題を次回のクラスで少し見直したら、みんなの不明なことを説明してもらおうと思う。				
2. JLPT N1, N2といった他の文法をよく教えたなら良くなると思います。				
3. The tasks during the class could have had more variation.				
4. いつも時間が足りない。				
5. 再話した後もう少しディスカッションを広めるともっと良いと思います。				
6. It would be good to spend less time on the "story retell" and more time on the grammar. Sometimes there wasn't enough time to finish going over vocab and grammar in class. It would be great if there could be other kinds of text such as Tweets or articles from different kinds of websites so that we get more of a variety of topics.				
7. Maybe more time to dig deep down a little bit on new vocabularies or expressions would be better !?				
8. 自己評価があればいいと思います。				
9. The lessons were a little repetitive and I didn't like the idea of having to summarize in front of the entire class.				
10. 学生が先生の役をする授業にはよく習えなかった。				
11. 時間があつたら、ある学生が新しがっている文法や文型を知るかもしれないので、時々誰かその所を説明できるかと聞くと、インタラクティブ感が高くなると思います。				
12. 最後、皆が自分で文章を解説する課題 ⁷⁾ の一人当たりの時間にはちょっと足りないと思います。				
13. 漢字のハンドアウトがあつたらもっと勉強やすいと思います。				
14. メモする時間が足りなかったし、内容を覚えて再話するのはちょっと難しかった。90分でとても疲れた。				

全体の進行や手順に関わるものとしては、毎回同じフォーマットで活動

することに対する否定的な意見（コメント3、9）やディスカッションの時間を取ったほうがよいという意見（コメント9）などが寄せられた。また、文法をもう少し深掘りした方がよいという意見（コメント2、6、7、11）も寄せられた。時間配分に関しては、コメント4ほどの活動について「時間が足りない」と感じていたかは不明だが、コメント6で文法や語彙解説の時間不足、コメント14でメモをとる時間不足が指摘されていることから、授業の流れやどの程度語彙や文法説明に時間を割くかは、今後検討したい。

6. おわりに

本実践から、「ペアによる再話」を取り入れた読解授業は、学生の参加意欲や満足度、読みの理解や語彙習得など多くの点で肯定的な寄与をする可能性が示された。また、その肯定的な側面を醸成するための土壌として、クラスの雰囲気作りと教師の関わりが重要であることも見えてきた。クラスの雰囲気がどのような要素で構成されているのかは本実践の限られたデータからは明らかにすることはできないため、実践者としての感触の域を出ないが、学生が言語産出する機会（文章を読む前の内容予想活動、読んだ後のメモ書き、再話活動やその手助け）を授業を通して多く提供したことが影響していると考えられる。

今後は、研究を深めるという面では、評価を構成する各要素の要因の強さや下位要素の分析が必要であると考え。同時に、より良い実践という面では、各活動の時間配分や、語彙や文法を教師がどの程度まで広く深く説明していくかを再考し、さらに学生の学びを後押ししていけるような授業デザインを模索していきたい。研究と実践で得られる知見を双方に還元しながら、よりよい実践研究を進めていきたい。

注：

- 1) 表1中にはない2022年度は前後半学期ともオンラインによる授業であり、条件が異なるため本稿にはこれを含めなかった。オンラインと対面による違いに着目した考察は別稿に譲りたい。
- 2) <https://jreadability.net/>
- 3) <https://tadoku.info/>
- 4) 授業参加者が奇数の場合は、1グループだけ3名で再話活動を行なっ

- た。再話担当者が1名、その他の2人が文章を見ながら再話を助けた。
- 5) 小河原・木谷 (2020) のオープンソースである文章をもとに、授業実施日直近の無人コンビニ普及のニュース内容に合わせて一部内容を改変したもの。
 - 6) <https://www3.nhk.or.jp/news/easy/>
 - 7) 13～15回目の授業を指している

参考文献：

- 卯床祐司・甲斐あかり・小泉利恵・清水遙・清水真紀・中川智佳子・星野由子 (2009) 『英語リーディングの科学 - 「読めたつもり」の謎を解く』 研究社
- 小河原義朗・木谷直之 (2020) 『「再話」を取り入れた日本語授業 初中級からの読解』 凡人社
- 佐藤淳子 (2022). 「第二言語発話時の『気づき』は発話直後にどのように記憶されているのか- 中級日本語学習者のケースをもとに-」 『言語文化教育研究』 20, pp.312-334.
- 文化庁 (2020) 「日本語教育の参照枠報告」
<https://www.nisshinkyō.org/news/pdf/2021/20211013k.pdf>
- Gottardo, A., & Mueller, J. (2009) “Are first- and second-language factors related in predicting second-language reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade,” *Journal of educational psychology*, 101, pp.330-344.
- Kintsch, W. (1994) “Text comprehension, memory, and learning”, *American Psychologist*, 49, pp.294-303.
- Kormos, J. (2006) *Speech production and second language acquisition*. London: Routledge.
- Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Qian, D. D. (2002). “Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance”, *Language Learning*, 52, pp.513-536.
- Swain, M. (1985) “Communicative competence: Some roles of

comprehensible input and comprehensible output in its development”,
in S. Gass and C. Madden (Eds.), *input and second language
acquisition*, 15, pp.165-179.

さとう じゅんこ

(北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部非常勤講師)

Practical Report on Reading Comprehension Class Using Story-Retelling-Activity : Focusing on student class evaluations

SATO, Junko

Story-Retelling-Activity, in this context, refers to an activity where students, after reading a story, narrate the story's content to someone who hasn't seen the original text without referring to the manuscript. This dynamic activity encompasses not only the mode of processing information by reading the text but also the mode of organizing and producing processed information. When this was incorporated into practice, the overall satisfaction within the class was high, with an average rating of 4.618 out of 5 (n=34). High ratings were consistently observed in other areas such as whether students felt intellectually stimulated and motivated to participate actively. Analysis of open-ended responses revealed that factors contributing to this positive evaluation included: the overall classroom atmosphere, the teacher's attitude, as well as the Story-Retelling-Activity itself, and the materials used. Comments on Story-Retelling-Activity indicated learners felt improvement both in comprehending the content of the reading materials and speaking ability to explain the content. Furthermore, concerning "materials," students felt that through retelling diverse articles in terms of content and level, they gained much information about Japanese culture and daily life. While there are areas that require further consideration, such as time allocation for in-class activities and the extent of vocabulary and grammar explanations provided by the teacher, the incorporation of Story-Retelling-Activity in reading comprehension classes has shown the potential to contribute to both reading comprehension and speaking abilities.

博士留学生を対象としたオンデマンド日本語コース 「基礎日本語能力開発プログラム」(BJDP)

－プログラム実施の背景と実施報告－

山 畑 倫 志

要 旨

本報告は2022年度10月から2023年度にかけての「基礎日本語能力開発プログラム」(Basic Japanese Development Program) にもとづく「オンデマンド日本語コース」の実践報告である。「基礎日本語能力開発プログラム」は北海道大学において博士課程に在籍する留学生を対象とした日本語学習のためのプログラムである。しかし、北海道大学には在籍する留学生であれば受講資格のある「一般日本語コース」がすでに実施されている。ただし、「一般日本語コース」は正規の授業開講時間である8時45分から18時までの時間帯で週当たり二回から三回実施され、なおかつ授業形態は対面、あるいはリアルタイムのオンラインである。そのため、日中の時間帯に授業を受けるだけの時間を確保できない学生、特に研究室内での研究時間が大部分を占める博士学生の中には「一般日本語コース」を受講できない者もいる。そういった博士課程留学生を対象としてオンデマンド教材を中心とした学習の補助を行うのが本プログラムの趣旨である。本稿ではコース設置の背景と、実際のコースにおける取り組み、そして受講生や日本人協力者からのプログラムに対する反応について報告する。

〔キーワード〕 博士留学生、オンデマンド教材、日本語学習支援、学生間交流、留学生就職支援

1. 博士人材のキャリアパスの拡充と外国人留学生の日本定着促進

ここでは、本プログラムの背景となる博士課程留学生（以下、博士留学生）の置かれた現状と、それに対する文部科学省の対策や方針について述べる。

まず、日本人学生を含めた博士課程を修了した後のキャリアパスについ

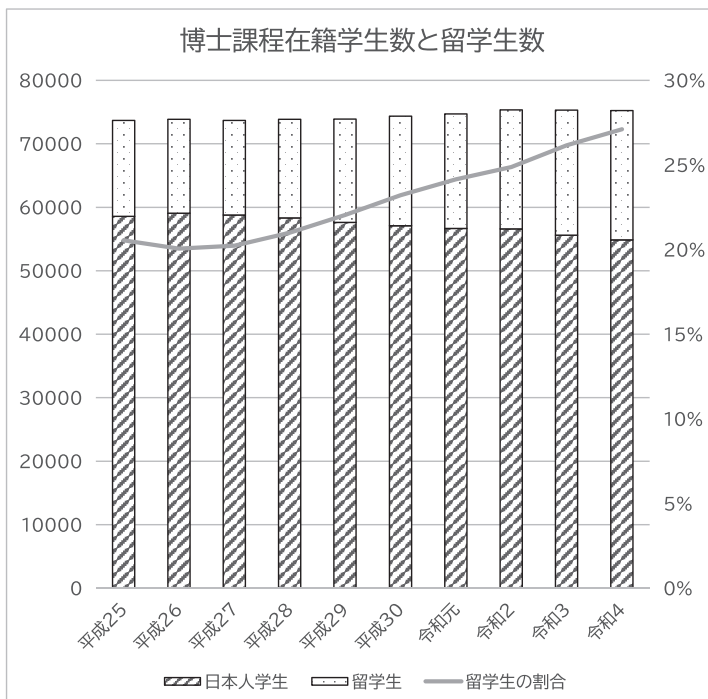


図1 国内の博士課程に在籍する学生数と留学生数
(文部科学省『学校基本調査』平成26年度～令和5年度を加工して作成)

ては、研究職や技術職以外の多様な職種も選択肢となることによる専門知識や技術の社会への還元促進が以前より謳われてきた。その結果、近年徐々に博士人材の修了後の進路に幅が出てきているが、文部科学省(2019)では、2018年度には理工系では9割、人文社会系では5割が研究職・技術職に就いていることが示されており、進路の多様性が十分に確保されているとはいいがたい。

一方、日本の大学の博士課程に在籍する留学生の状況は大きく変わってきている。図1に日本の博士課程学生数とそこに含まれる留学生数の推移を示したが、この図から分かるように留学生を除く博士学生はこの10年減少傾向にある一方、博士留学生は新型コロナウイルス感染症のため留学生の総数が大幅に減少した時期においても、一貫して増加しており、博士課程学生数の維持を下支えする存在となっている。

さらに博士留学生の増加と軌を一にして、博士修了後に日本に就職する

留学生の割合も増加してきている。文部科学省（2022）では留学生の国内就職促進のための様々な活動がまとめられており、本報告で扱うプログラムが実施されている北海道大学も文部科学省の「留学生就職促進プログラム」に選定されている。それら多くの取り組みとの関連については詳細な調査が必要であるが、実際、図2で示したように令和元年（2019）からは博士修了後に日本での就職を予定している学生は5割を超えるようになってきている。

また、日本学生支援機構（2022）の2021年の調査によると、私費留学生に限るが、博士留学生の6割以上が日本での就職を希望している。そのため、図2のデータを考慮すると、現在、日本での就職希望者の多くが実際に日本での雇用を得ていることが推測される。

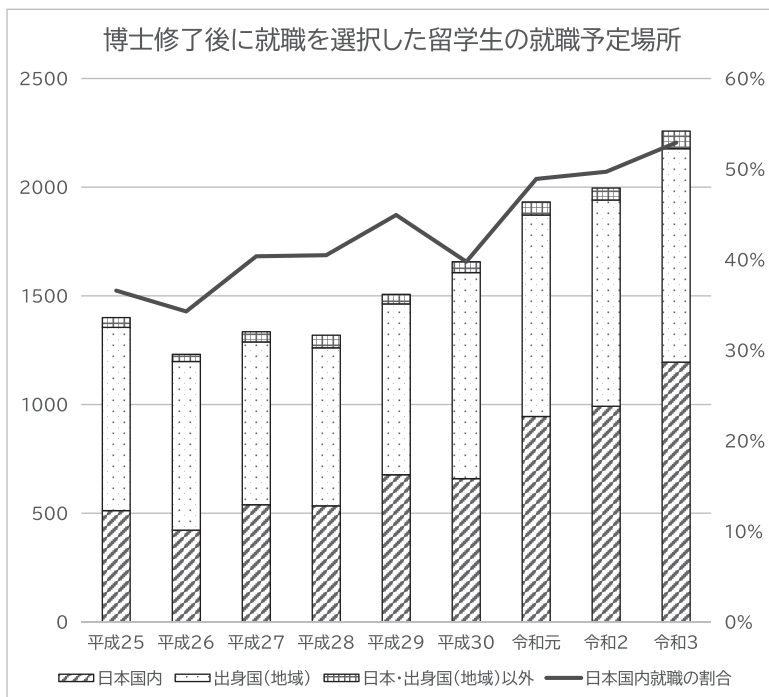


図2 博士課程修了後に就職を選択した留学生の就職予定場所
 (日本学生支援機構『外国人留学生進路状況・学位授与状況調査』平成25年度－令和3年度を加工して作成)

以上より、博士課程学生のキャリアパス多様化には、博士留学生の日本

就職の影響も大きいことが分かる。そのため、博士留学生の動向は今後の日本の大学の博士取得者が様々な職業を選ぶようになる呼び水となることも期待できるだろう。

一方、博士留学生の日本就職については課題もある。教育未来創造会議（2023）に「日本企業に就職ができて短期間で帰国を余儀なくされたりする場合があります、外国人留学生の卒業後の定着や活躍に向けた環境整備は十分とは言えない状況にある」とあるように、高度外国人材の日本定着率向上の一環として博士留学生の就職をとらえると、十分な対策がなされているとは言いがたい。

以上に挙げたような博士留学生の就職促進、そして就職後の日本定着率向上に対して大学が寄与できる取り組みは多く考えられるが、就職後は日本での生活が想定される以上、日本語学習支援の重要性は高いとみなしてよいだろう。飯田（2016）は、英語のみを使用して研究を行う博士留学生が日本就職のために日本語習得を希望する場合は、「日々の研究時間を工夫し、毎日少しずつ時間をかけて自習していくことが必要である」と述べている。次章ではそのような日々自習時間を捻出しなければならない博士留学生にとっての北海道大学における日本語学習の環境と本報告のテーマである「基礎日本語能力開発プログラム」の必要性について述べる。

2. 対面を基本とする「一般日本語コース」と博士留学生の学習支援

北海道大学で現在実施されている「一般日本語コース」は日本語学習のための環境を十二分に提供しているため、基本的には日本語学習が必要な学生はそのコースを受講することになる。しかし、「一般日本語コース」は学習効果や学生のニーズを考慮して、授業形態は原則対面であり、初級科目の一部にオンラインの科目はあるが、リアルタイムの受講が必要である。また、「一般日本語コース」は通常の開講時間、すなわち8時45分から18時までの間に開講されているため、日中に受講のための時間を確保できなければ受講は不可能である。

一方、博士留学生は自身の研究テーマや所属研究室によっては、日中に研究活動以外の時間を確保するのが難しいこともしばしばある。2019年度から2022年度までに「一般日本語コース」を受講した博士留学生は学期毎におよそ50から100名ほどになり、受講科目は述べ100科目ほどであるが、学期途中での受講キャンセルがおおむね4割程度、学期によっては6割に

までいたる。このキャンセル率の高さの要因としては博士留学生にとっての「一般日本語コース」が単位を取得できない科目であることも考えられるが、やはり研究活動の多忙さが無視できない要因であろう。

そのような博士留学生に対し、日本語学習を支援するプログラムとして始められたのが「基礎日本語能力開発プログラム」である。

3. 「基礎日本語能力開発プログラム」(Basic Japanese Development Program) の概要と取り組み内容

この章では実際のプログラムの概要と取り組み内容について記す。

3.1 プログラムの目的

第2章で述べたように、博士留学生は日本語学習の時間を確保する上でいくつかの困難を抱えていることが多い。一方、深川他(2017)において金沢大学の調査に基づいて指摘されているように、理工系(医学系も含む)の大学院に所属する留学生は、研究面では英語のみで十分とされているにもかかわらず、日常生活、学内・研究室でのコミュニケーションなど様々な必要性から日本語学習を求めている状況がある。そういった博士留学生のニーズに応えるための方策の一つとして、より継続しやすい日本語学習環境の整備が挙げられる。

そのような課題に対応して企画された本プログラムは国内の各種教育機関が開発した自習教材やオンデマンド教材を学生の日本語レベルに合わせて紹介し、その学習の過程をプログラム側で把握し、学習に関して適切な助言や質問対応をすることを主たる内容としている。また、それに加えて、主に学習動機を維持するための取り組みも企画された。具体的には日本人学生との交流会、ビデオ通話によるスタッフとの定期的な面談、オンライン／対面の学習会などである。

3.2 プログラム実施概要

本報告までに2期に渡ってプログラムを実施した。各期の概要は下記の通りである。まず、第1期目となる2022年度春期は2022年10月13日から2023年3月17日までを実施期間とした。この期間のプログラム対象者は北海道大学が実施しているDX博士人材フェローシップの支援を受けている博士留学生に限った。その理由は、初めてのプログラムのため参加人数が

予想できず、準備したスタッフ数で十分対応できるように参加人数を抑制するためであった。登録した博士留学生は39名である。スタッフは責任者として日本語教育部門の教員が1名、スタッフとして日本語教育科目担当経験者を2名配置した。

第2期となる2023年度春期は2023年5月17日から9月30日の期間で実施した。第2期は対象者を在籍する博士留学生全体に広げた結果、81名が登録した。2023年春期における博士留学生数はおよそ400人強である¹⁾ため、全体の20%程度が登録したものと推測される。

3.3 プログラム開始時の説明会

各期ともプログラム開始時に説明会を実施した。実施形式は対面とオンラインの併用である。説明会では、日本語学習によって得られることとして、「自身の研究紹介ができる」「企業との面接などで適切にコミュニケーションがとれる」「就職エントリーや日本国内の学会参加に必要な情報が得られる」の3点を中心に説明した。その後、北海道大学人材育成本部所属の教員から、博士課程修了後に日本でキャリアを継続する場合の日本語の必要性について、より具体的な説明を行った。

プログラム全体の説明の後、個々の受講生の状況に応じた適切なレベル設定や目的に応じた学習内容の選択など、効果的な日本語学習について説明を加えた。最後にプログラムの具体的な利用方法や、予定されている日本人学生との交流会について情報を提供した。

3.4 ニーズ調査の実施

適切な教材や学習内容を紹介するため、プログラム登録者に対して、自身の日本語レベルと学習したいことを自己申告するよう依頼した。その結果を表1に示す。表1の左に示したのは、登録者の日本語レベルである。プログラム開始前の想定では、登録者の大部分が、日本語習得の必要性を感じつつも、多忙を理由として一般日本語コースの授業受講をあきらめた学生となるであろうと考えていた。そのため、受講者の日本語レベルはゼロレベルあるいは初級レベルが多くなると予想していた。しかし、実際にはゼロ・初級レベルだけではなく、中級レベルの登録者も一定数いた。これは、既に日本語学習の必要性を認識し、入学前あるいは入学後に何らかの形で学習を行っており、なおかつ独習による学習の限界を感じている博

士留学生が相当数いることを示している。

表1 「基礎日本語能力開発プログラム」登録者ニーズ調査結果

レ ベ ル	人 数		目 的	人 数	
	22秋	23春		22秋	23春
Zero	10	22	口頭表現	10	63
Introductory	13	38	文法	13	10
Intermediate	6	20	漢字／語彙	6	5
Business	1	1	ビジネス／アカデミック	2	2
回答なし	9	0	文章作成		
計	39	81	その他	0	1
			計	39	81

一方、表1の右に示した日本語学習の目的は2023年度春期の調査で顕著のように口頭表現の習得に偏っている。「一般日本語コース」の授業を受講するのが難しい博士留学生にとって、優先順位が高い日本語スキルは口頭でのコミュニケーションであることがわかる。

また、上記ニーズ調査とは異なるが、プログラム内の面談で受講生から聞き取った日本語学習に関するコメントも紹介する。

ゼロレベル

「一般日本語コースの初級クラスを受講していたが、研究との兼ね合いのため、途中でキャンセルした。日曜日しか日本語の勉強にあてる時間がないが、文字学習（ひらがな・カタカナ）から始めたいと思っている。文字を読む課題を出して欲しい」

初級レベル

「過去に一般日本語コースの初級文法と初級口頭表現を受講したことがある。簡単な表現は少し理解できるが、全く話すことができないのが悩み。スピーキング練習の機会、他の参加者や日本人と交流する場が欲しい。研究が忙しく、学習時間があまり取れないので、課題は進められるか分からない」

中級レベル

「日本人と交流する機会がある、というのがプログラム参加の動機。

論文は英語で書くが、研究室の日本人とは日本語で話している。オンライン面談も活用できるといいが、研究で実験が多く、面談の予約をしても実際に来られるかどうかの見通しが立ちにくい」

3.5 紹介した教材

表1で示したレベルを基準として教材や学習プログラムを受講者に紹介した。選定の基準としては課題の進捗が明確に表示され、進捗状況を学生から報告された際、プログラムのスタッフからも把握しやすいことを考慮した。また、レベルはあくまでも自己申告であるため、各レベルとも実際の能力には大きな幅があることが想定された。そのため、紹介する教材については、開始後に学習内容を調整することを前提として、おおまかなレベルごとに教材を指定した。使用した教材は下記のとおりである。プログラムの開始後は、面談とメールで個別に細かな学習レベルや学習したいことをさらに詳しく調査し、実際に取り組む内容を決めていった。

- ・ゼロ：ひらがな／漢字教材（スタッフ作成）
- ・ゼロ：国際交流基金関西国際センター「まるごと+（まるごとプラス）」(<https://marugotoweb.jp/ja/>)
- ・初級：筑波大学「日本語 123」（初級）(<https://nihongo123.cegloc.tsukuba.ac.jp>)
- ・中級：筑波大学「日本語 123」（中級）(<https://nihongo123.cegloc.tsukuba.ac.jp>)
- ・ビジネス：東洋大学「オンライン日本語講座」（有料）(<https://toyo-jlp.com>)
- ・日本語能力試験（JLPT）対策講座

レベルごとに指定した既存教材の特徴を簡単に示す。ゼロレベルに配置した「まるごと+」は国際交流基金関西国際センターが作成した「Can-Do」の達成を第一目的とした教材である。そのなかでも「入門（A1）」の課は、漢字を使わず、様々な状況での日本語会話を学習できるようになっている。本プログラムで受け入れるゼロレベルの博士留学生は、まずは日常の用途を基本とした口頭表現を必要としているため、「まるごと+」が適当と考えた。

次に筑波大学が開発した「日本語123」は文法解説とパターンプラクティスによる練習がコンパクトにまとまっており、文法学習を途中まででも行ったことがある、あるいは一通り学習したことがある受講生の文法知識定着に有用と考え初級と中級に配置した。

最後に、東洋大学が開発し運営している「オンライン日本語講座」の中から「ビジネス日本語入門（オンデマンド）」を上級レベルでアカデミックを含む日本での就職を検討している受講生に紹介した。この講座は有料であるが、ビジネスに用いる日本語に加え、ビジネスマナーや文化など日本就職で必要となるスキルを得ることができるため、日本でキャリアを築く計画を持つ受講生にとって大変有用である。

また、中級レベル以上の学生からはJLPT対策講座の需要も大きく、個々の受講生の希望に応じて1対1の講座を5名の希望者に対し、8-10回実施した。

3.6 学習継続の支援

プログラムの開発当初はMoodleやGoogle ClassroomといったLMS（学習支援システム）を用いて、課題の進捗確認や相談窓口の設置、個別のオンラインあるいは対面の面談による学習相談を設けた。しかし、LMSやメールのような非同期的な連絡手段では、やりとりに長い時間を要することが多かった。これは、日本語学習に多くの時間を割くことのできない博士留学生にとって、優先順位が必ずしも高くない日本語学習関連の連絡への対応が遅れがちになるためであると思われる。しかし、自身の学習の進捗状況の連絡をしないままにしていたり、提出課題へのフィードバックが来ても、それを確認しないままにいたりしていると、学習意欲の継続は困難になってしまう。本プログラムの実施中も、学習が途中で止まってしまう、連絡が途絶えてしまうようなケースが見られた。

そこで、受講生との主要なやりとり手段をビデオ会議と対面による面談に切り替え、内容も会話練習とJLPT対策を中心とした。そして、オンデマンド教材は個々の受講生が苦手とする内容を補強するために適宜指示する形式をとった。すでに3.4において面談で聞き取った情報については紹介しているが、そのような面談を実施した結果、受講生が必要とするスキルや日本語学習における課題について、細やかに把握することが可能になった。

それぞれの聞き取り内容からは、日本語学習の意欲はあるものの学習時間の確保が困難なことが確認できる。このような多忙な受講生が日本語学習を継続するためには、それぞれの状況に応じた学習計画を立てる必要があるため、その観点からも面談の実施は重要である。

3.7 日本人学生との交流会

本プログラムでは日本人学生との交流会を複数回実施した。その理由は大きく2つある。1つ目は日本語による会話機会の提供である。本プログラム登録時のニーズ調査や長谷川（2022）の調査結果にもあるように、博士留学生の多様な日本語スキルのニーズの中でも、もっとも多いのが口頭によるコミュニケーションであった。主に英語で行われる研究室内のコミュニケーションや、会話内容の広がりに限られる買い物などのコミュニケーションではなく、多様な話題について、一定の長さの時間、会話できる機会を提供するために、交流会を実施した。

表2 「基礎日本語能力開発プログラム」交流会概要

回	2022秋期		2023春期	
	人数	内容	人数	内容
1	留学生3名 日本人学生2名	博士留学生の研究内容紹介	留学生9名 日本人学生10名	会話練習 研究紹介
2	留学生3名 日本人学生3名	研究内容紹介 話題を指定した会話練習	留学生16名 日本人学生8名	会話練習 研究紹介
3	留学生11名 日本人学生10名	フリートークを中心としたグループ活動	留学生17名 日本人学生23名	GAME NIGHT テーブルゲームやボードゲームを通じて交流を深める

2つ目の理由は日本語学習者同士のコミュニティの形成である。対面授業である一般日本語コースを受講する学生は、教室に来ることにより、受講者同士の交流が発生しやすく、日本語学習に関する様々な話題の共有をしやすい環境にある。交流会では、受講者間の交流に加え、日本人学生との交流機会も増やすことにより、学習意欲が刺激されることを企図した。

表2は実施概要、図3、図4、図5は実施時に撮影した写真である。日

本人学生は学部1年生から大学院生まで学部や院の所属によらず、ポスターやメールで広く協力を募った。

交流会後のアンケートは留学生と日本人学生の両者を対象とした。博士留学生からは「おもしろい交流会で、とても楽しめた」、日本人学生からは「世界から見た北大の盛んな研究を新たに見つけることができた」「(GAME NIGHTの交流会では、ゲームの)説明をその場で行うことがコミュニケーションを取るきっかけになって話しやすかった。ゲームというきっかけはとても良いものだと思う」などのコメントが得られており、すべての交流会で「再び参加したい」との回答が100%であった。この高い評価の要因として考えられるのは、研究活動が多くを占める博士留学生の生活では、日本語で積極的に話す機会が得にくいいため、この交流会で研究室や専門分野以外の日本人学生と日本語で話す機会が得られたことがあげられるだろう。

加えて、日本人学生からのよい評価の背景としては、留学生と英語で交流する企画は一定数実施されているが、専門あるいは研究室配属前の学部1年生や2年生にとって、授業外において日本語で留学生と交流する企画はあまり多くないことがある。また、専門/研究室配属後であっても、分野や研究室によっては留学生との交流がほほないことも考えられる。そのため、日本人学生から得られた改善を求めるコメントとして、「まだまだ話し足りなかったので、もっと時間が長くてもいいのではないか」などがあり、日本人学生からも留学生と日本語で話す機会が望まれていることがわかる。



図3 日本人学生との交流会「博士留学生と日本語で話そう」(2022年5月)



図4 日本人学生との交流会
「GAME NIGHT」(2023年7月) ①



図5 日本人学生との交流会
「GAME NIGHT」(2023年7月) ②

これら日本人学生からのアンケート結果を踏まえると、留学生だけではなく、日本人学生にとっての教育効果も交流会の機能と考え、企画内容を精査し、組み立てていく必要があるだろう。

4. 学習の継続につなげるために

本プログラムを2022年度秋期と2023年度春期の2期実施したことにより、より効果的なプログラムとするための課題が見えてきている。まず、オンデマンド教材のみで、学習を継続できた受講生はほとんど見られなかった。一方、オンライン面談において、日本語能力試験(JLPT)対策を含め、受講生自身が必要と考える内容の学習を希望する受講生の多くは定期的な学習の継続を達成できた。その理由としては、本プログラムの受講生は日本語レベルと必要な学習内容が多様であり、既存の教材を紹介するだけでは対応しきれないことがまず考えられる。

また、受講生は研究活動で多忙な中、単独で日本語学習を進めることに不安を抱いているからこそ、本プログラムに参加したと思われるため、プログラムのスタッフや日本人学生、他の学習者とのコミュニケーションが学習継続のために重要であると考えられる。特に、学内における活動の大部分で英語を使用している受講生の場合、日本語で多様な話題を話す機会が限られるため、面談と交流会の実施の重要性が高くなる。

受講生へのアンケート調査では、プログラムの内容自体への不満は見られず、オンライン面談の夜間や休日への時間拡大、交流会など実際に会話できる活動の拡充を求める声が多かった。そのため、今後は交流会の実施を基本とした上で、その中で受講生による発表などアウトプットする機会を増やし、その準備をスタッフが補助することにより、各人にとって必要なスキルを把握し、適切な学習内容を助言する体制を築くことを考えている。

5. まとめ

現在、日本の大学では日本語のニーズもレベルも多様な留学生が増え続けており、大学に求められる日本語教育も多様化している。特に博士留学生については、研究活動を主目的として在籍しているため、個々の事情や想定しているキャリアパスによって、必要とされる日本語能力が大きく異なる場合が多い。そのため、大学が提供できる日本語学習の機会として、対面あるいはオンラインの形式で授業として開講される日本語学習の機会が重要なことは言うまでも無いが、多忙な博士留学生でも受講できるような学習機会充実の検討は重要であろう。

本プログラムはそのような学習機会提供の1つとして立ち上げたものである。プログラムを実施する中で、博士留学生の置かれている状況やニーズについて、当初の想定とは異なることも多く判明した。具体的には、受講生の日本語レベルが多様であること、オンデマンド学習の継続にはオンラインなどによるリアルタイムの面談との併用が重要なこと、交流会などで実際に日本語を使用する機会を求める受講生が非常に多いことなどである。プログラム実施により得られたこれらの知見を活用し、「多忙な博士留学生でも個々のニーズに応じた日本語学習が継続できる」という目的が達成できるよう、プログラムの改善が今後も求められる。

注：

- 1) 北海道大学の公開情報である入学者数より推定。

参考文献：

飯田良親（2016）「外国人博士課程留学生と企業とのマッチング」『産学官連携ジャーナル』2016年12月号 pp.4-6

- 教育未来創造会議（2023）『未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ（第二次提言）』（<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/pdf/230427honbun.pdf>）（2023-9-25閲覧）
- 日本学生支援機構（2013-2021）『外国人留学生進路状況・学位授与状況調査』平成25年度－令和3年度（<https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/shinro-and-gakui/>）（2023-9-25閲覧）※令和3年度からは『外国人留学生進路状況』に変更
- 日本学生支援機構（2022）『令和3年度私費外国人留学生生活実態調査概要』（<https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/seikatsu/data/2021.html>）（2023-9-25閲覧）
- 長谷川由香（2022）「理工系留学生にとっての日本語使用上の困難点と学習ニーズ－アンケート結果から－」『多文化社会と言語教育』vol.2, pp.39-47
- 深川美帆・高島智美（2017）「理工系大学院留学生を対象とした日本語教育のニーズとコースデザイン」『金沢大学留学生センター紀要』vol.21, pp.15-27
- 文部科学省（2013-2022）『学校基本調査』平成25年度－令和4年度「政府統計の総合窓口(e-Stat)」(<https://www.e-stat.go.jp/>)（2023-9-25閲覧）
- 文部科学省（2019）「2040年を見据えた大学院教育のあるべき姿 ～社会を先導する人材の育成に向けた体質改善の方策～（審議まとめ）（本文）」(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/02/18/1412981_001r.pdf)（2023-9-25閲覧）
- 文部科学省（2022）『外国人留学生の就職促進について』（https://www.jasso.go.jp/gakusei/career/event/guidance/_icsFiles/afieldfile/2022/06/14/1mnka_gakuryu.pdf）（2023-9-25閲覧）

やまはた ともゆき

（北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部講師）

On-demand Japanese Language Courses for International Ph.D.
Students “Basic Japanese Development Program” (BJDP)
– Background and Report on the Program –

YAMAHATA, Tomoyuki

This study reports on implementing an on-demand Japanese language course based on the “Basic Japanese Development Program” (BJDP) from October 2022 to 2023. The Basic Japanese Development Program is a Japanese language learning program for international Ph.D. students at Hokkaido University. However, Hokkaido University already offers a “General Japanese Language Course” that all international students enrolled in the university are eligible to take. However, the “General Japanese Language Course” is offered two to three times a week during the regular class hours of 8:45 a.m. to 6:00 p.m., and the classes are held in person or online in real time. Therefore, some students who do not have enough time to attend classes during the daytime, especially Ph.D. students who spend most of their time in the laboratory, cannot take the “General Japanese Course”. This program aims to provide Ph.D. students with learning assistance centered on on-demand materials. This paper reports on the background of the establishment of the course, the actual activities of the course, and the reactions to the program from participants and Japanese collaborators.

日本語上級学習者の正確で潤沢な敬意表現使用は ポライトネス評価につながったか

延 与 由美子

要 旨

本稿では、Ehlich (1992, 2005) のポライトネス概念における社会的評価の必要性をよりどころに、日本語学習者がどのように敬意表現を使用し、またそれがどのように評価されるかを検討した。データは14名の学習者が参加する日本語上級授業でのインタビュー活動で、4名の日本人母語話者と小グループに分かれての活動の録音である。始めに、学習者が使用する敬意表現使用を分析し、インタビュー参加者と外部評価者による各学生の丁寧さなどの評価を比較した。その結果、学習者は自らの敬語使用に対して不足を感じているものの、彼らの敬意表現使用の正確さや量のみが母語話者の丁寧さの評価に直接つながるわけではないことが明らかになった。参加者以外の評価者調査から、ある言語表現や活動についての評価が多様である可能性が明らかであるため、今後、より多くの外部評価者による調査が必要である。また、ポライトネス構築のための日本語学習においては、丁寧さにつながる要素も、敬意表現と共に学ぶことが肝要であると思われる。

【キーワード】ポライトネス、敬意表現、評価

1. はじめに

Ehlich (1992, 2005) によると、ポライトネスは、ある行為者による言語行動そのものに内在するものではなく、その言語行動が成された後に、第三者が他の標準的な言語行動に比して評価した結果生じるものである。つまり、ある言語行動がポライトであるという評価が最初にあって、行為者がその評価を期待して行動するというよりは、評価をするに足るソトの人間、または行為によって影響を受ける人間がポライトであると判断するものである。この考え方は、Brown & Levinson (1987) の、話者のストラテジーとしての敬語使用によりポライトネスが構築されるという、構造主

義的な意味構築を、少なくとも以下の三点につき否定するものである。第一に、言語使用と言語行動が不可分であるという点、第二に言語表現が発話以前にポライトネスを保障するものではないとする点、そして第三にポライトネスに関する評価が社会的なプロセスであるという点である。確かに、敬語使用そのものがポライトネス構築に直接的につながるわけではないのは、「慇懃無礼」と言われる言語行動でも明らかである。加えて、話者がポライトネスを志向した言語行動であっても、社会的に承認されるものでなければ、一般的にポライトであるという評価は得られまい。

そうであるならば、日本語学習者にとってポライトネス構築は大きな課題であると言える。まず、ポライトネスに関わる言語表現の習得は、敬意表現やその運用の複雑さのために、難しいものであると考えられている。次に、発話に際し、それに伴う行動にも留意しながら話さなければならない。例えば、話を聞きながら「はい」などと相づちを打つという日本では一般的な行動も、文化によっては話し手の発話を妨害していると感じられる可能性がある。このように、自らの文化に影響された無意識の行動が文化的には異なる評価につながることも多いだけに、学習者は自らの行動を客観視しながら話すという、負荷のかかった発話が要求される。最後に、ポライトであるという承認を社会的に得るためには、自らの言動が多様な規範意識に耐えうるものでなければならない。同じ小売業でもコンビニエンスストアとデパートでは敬語の使い方に違いがあるように(延与 2015)、業種や業態、場面などによりポライトな発話に関する規範意識も異なる。ポライトネス構築を確実に保障する言語表現というものが期待できないならば、その場面などの文脈に適した規範意識も勘案しなければならない。

では、複雑なポライトネス構築に適応できる能力を養うためには、日本語学習者はどのような学習活動が必要なのであろうか。もとより、全ての規範意識に沿える言語表現というものは存在しないが、母語話者の多くが承認するポライトネス構築のための学習活動が望ましい。日本語教師がそのような学習をデザインする場合、教師の経験や知識の蓄積による判断に依拠する機会が多いが、その判断は、異なる規範意識を勘案した、できるだけ客観性のあるものにする必要がある。そのためには、学習者である話し手と、日本語母語話者である聞き手、そして会話参与者以外の日本語母語話者の評価がある程度一致することを目指すべきであると考えられる。

そこで、本稿では、筆者が担当する上級日本語のやりとり授業におけるインタビュー活動の録音をデータとし、学習者の敬意表現使用の分析と他の評価から、非母語話者によるポライトネス構築の試みを検証したい。ここでの「評価」とは、Ehlich (1992, 205) の発話後の評価を指し、学習者自身、会話参加者である日本語母語話者、また会話に参加していない日本語母語話者によるものを分析の対象とする。本稿は、以下の分析を実践報告として、今後の授業活動への一助とすることを目的とするものである。

2. ポライトネス構築のための日本語学習の課題

ポライトネスと密接に関わる日本語の言語表現の典型は、敬語であろう。菊池 (2005) は、敬語の本来の意味である「敬意」「上下関係」が現在では薄れ、特に日本人の若年層の敬語意識が「敬意」や「上下関係」から「ウチ・ソト」へ移行していると指摘している。また、2000年の国語審議会答申で「敬語」が「敬意表現」に替えられたことにみられるように、敬語を待遇表現のひとつとして捉えられることが一般的である (坂本 2005)。以上のように、敬語の「いま」は、言語表現としても、その規範意識も、流動的である。

一方で、敬語使用は日本語教育において重要視される傾向があり、殊に日本語使用を前提とした就業を目指す日本語学習者にとっては必須であると捉えられている。異なる職場や人間関係など、多様な文脈の中で学習者のポライトネス志向が正しく伝わるためには、敬意表現の正確な運用はもとより、それに沿う他の言語・非言語表現が明確に伴わなければならない。その効果的な運用能力には、教室外の参加者とのやりとりを含む、多くの文脈での練習が有効である。しかし、時間的にも物理的にも制約がある中で、十分時間を取れないというのが現状であろう。

3. データ

本研究のデータは、学習者のための大学日本語上級授業でのインタビュー活動録音である。話者は日本語母語話者である回答者 (以下、回答者) 4名と日本語学習者 (以下、学習者) 14名で、回答者1名と学習者4名が1グループとなって¹⁾ 3グループで学習者主導の対面インタビューを実施し、残る回答者1名と学習者2名が非対面インタビュー (Zoom使用) を2023年7月に実施した。表1は各グループの参加者と録音時間²⁾の

まとめである。分析には、質問者からの挨拶等を除いた、質問及び追加質問と回答のやりとりのみを使用した。

表1 インタビュー活動参加者

	回答者 (母語話者)	質問者(学習者)	録音時間 (分：秒)
Aグループ (対面)	A	学生A 1、A 2、A 3、A 4	44：37
Bグループ (対面)	B	学生B 1、B 2、B 3、B 4	22：04
Cグループ (対面)	C	学生C 1、C 2、C 3、C 4	40：10
Dグループ (非対面)	D	学生D 1、D 2	36：30

インタビューは以下の通り実施された。まず、各グループの学習者がそれぞれ異なる質問1つを準備し、そのうち1名が実施前に回答者にメールで通知した。実施日には、対面の3グループはそれぞれ1つの教室で面会し、非対面グループは教師がホスト役としてZoom会議を開催し、参加者3名が参加した。各グループ内で挨拶を終えた後、準備した質問を提示し、回答者がそれに回答した後、質問者が追加質問をすることが課されていた。同じグループ内の他の学習者は、自らの担当する質問以外でも追加質問することが許されていた。

以上のインタビュー活動は、「上級やりとりインタビュー・プロジェクト」という授業の一環であり、そのプロジェクトでは(1)クラスメート同士の1対1インタビュー、(2)会ったことのない日本人大学生との1対1インタビュー、(3)本稿で扱うインタビュー、(4)講師との1対1のインタビューの4つの種類のインタビューが含まれていた。インタビューの(1)は常体、(2)は敬語を含まない敬体、(3)と(4)は敬語を含む敬体を使うよう、デザインされた授業である。学習者はこの授業の受講生であり、活動前の事前準備として、常体と敬体の使い分け、敬語や敬意表現などにつき口頭練習等を行った。したがって、分析に使用した学習者は、本インタビューでは敬意表現を使わなければならないという意識で参加していた。

インタビュー実施後、学習者は自らの発話とそれに対する回答を文字化することが課され、またふりかえり活動として、自らの発話について達成できたこと、課題と思われることなどを記述し提出した。一方、回答者は、同じグループの学習者に関して「①丁寧さ」「②日本語の正確さ」「③好感がもてるか」につき、5段階で評価した。

以上はインタビュー活動の参加者であるが、この他にインタビューに参加しなかった母語話者（以下非参加評価者）2名に、インタビュー録音と文字起こしのうちAグループとCグループ分を渡し、「①丁寧さ」、及び「③好感が持てるか」に関して、評価を依頼した。この2グループに評価を限定したのは、後述する通り、Aグループが学習者の敬意表現の習熟度が最も多様だったため、またCグループが学習者間の言語行動に多様性が認められたためである。この際、話者の特定のために文字起こしも渡した。

ちなみに、ポライトネスという表現は日本語では一般的とは言えず、いわば専門用語である。最も近い訳語は「丁寧さ」であろうが、ポライトネスが言語行動に対する動的な評価であるのに比して、「丁寧さ」は「丁寧な挨拶」「丁寧な仕事」「丁寧な人」というように、規範に即した言語行動及びその成果や主体である人に対する評価である。もとより両者の指し示す意味範囲は一致するものではないが、ポライトネスという日本語の表現が一般的ではないことに鑑み、本稿における参加者への説明では、「丁寧さ」をポライトネスの代替表現として便宜的に使用した。

4. 分析

4.1. インタビュー録音の敬意表現使用に関する分析

以下のポライトネスに関わる表現分析の対象は、いわゆる敬語が中心であるが、「様」「先生」などの敬称や、口語表現、待遇表現などもポライトネス構築に関わるという意味で、「敬意表現」³⁾という用語を使用する。授業では、実際のインタビュー録画の観察から、敬意表現が多ければ良いというのではなく、相手の行動の叙述など必要と思われる箇所を、少なくとも一発話で一か所、特に文末を敬意表現にすることが重要であると指導している。例えば、テレビのインタビュー番組⁴⁾から改変した「研究者として今[過去の自分を]振り返って、一番大切なことは、何だと思いますか。」という文を紹介し、敬意を表すためにどの箇所を修正したいかを学習者に考えさせてから番組を視聴する活動を行った。実際の番組では、最後の「思います」のみが「思われます」であった。このように、文中の「振り返って」を「振り返られて」とするよりも、文末「思いますか」を替えることのほうが敬意表現としての効果が高いと説明した。

さて、この分析では、学習者の敬意表現使用につき、量と質の面で分析することにより、おおまかな分類を行った。まず、録音データ全体から、

母語話者で授業担当者である筆者の判断で、敬意表現の授業内容を参考に、敬意表現が最低限必要と思われる箇所を抜き出した。その後、「(i) そこに敬意表現が正確に使われている」、「(ii) 敬意表現が使われているが正確であるとはいえない」、「(iii) 敬意表現が使われていない」、の3つに分類した。以下の例1は学習者のインタビュー内の発話である。

例1 【Bさんのカヌーに乗った経験について追加質問】

学生B2：カヌーに乗ったとおっしゃったけど、

回答者B：はい

学生B2：運動とかも好きですか。

この例では、学生B2はBが前に語ったカヌー体験について、尊敬語「おっしゃった」を使っており、上記の(i)の例に当たる。一方で、「好きですか」とBへ尋ねている箇所は、先ほどの尊敬語とはバランスが取れず、また文末でもあるところから、「お好きですか」と言うべきところである。そのため、ここは上記の(iii)の例に当たる。

例2 【Bへの質問】

学生B4：Bさんはいろんな留学の経験も、お仕事の経験もたくさんいらっしゃいまして、今の大学生にもしアドバイスがございましたら、いただけますか。

この例では、後半に「ございましたら」「いただけますか」と敬意表現を使っているが、下線部「いらっしゃいまして」は、「経験もたくさんあって」の「ある」に尊敬語を使うというのが学生B4の意図であろう。しかし「いらっしゃる」は「ある」の尊敬語ではないので、上記(ii)の例とした。

以上のように学習者が敬意表現の使うべき箇所を抽出し、上記(i)(ii)(iii)の出現数をまとめた結果が表2である。表内の数値は(i)(ii)では使用の累計数、また(iii)では使用しなかった例の累計数である。(i)の()内は異なる表現の出現数である。例えば、学生A1は(i)例として「なさっていますか」を3回、「なさりたかったですか」を1回使用しているので、合計4回、そのうち異なる表現は2回使用している。

表2 学習者の敬意表現使用・敬意表現不在の分布

区分	判定	(i) 適切に使用	(ii) 誤用	(iii) 必要な箇所 で使用せず
	学生A 1	不可	4 (2)	1
学生A 2	優	6	0	0
学生A 3	不可	2 (1)	0	2
学生A 4	良	8	1	2
学生B 1	良	5	0	2
学生B 2	可	2	0	1
学生B 3	良	3	2	3
学生B 4	良	6 (4)	3	0
学生C 1	不可	9 (5)	0	1 0
学生C 2	不可	4 (3)	0	1 9 (1 8)
学生C 3	良	1 2 (8)	3	4
学生C 4	不可	5 (3)	1	1 0
学生D 1	良	9	2	3
学生D 2	可	5	3	2

学習者は事前に準備した質問をインタビューで実施し、その後回答につき追加質問やコメント等をするので、敬意表現使用上の難度に関しては最初の質問が格段に易しい。つまり、準備した質問に関しては事前に練習することが可能だが、その後の追加質問やコメントの多くは、臨機応変の対応が必要なので、どのような敬意表現を使うべきかは、上記例1のように、回答者の回答を理解したことを伝え、同時に追加質問を考えなければならない。学習者によっては、質問には敬意表現を問題なく使えていたが、追加質問には敬意表現が欠落していた例もあった。また、例えば学生A1のように、「なさっています」は3度使われていたが、その他の箇所では敬意表現がほとんど見られない話者もいた。以上の使用状況を総合的に鑑み、学習者の敬意表現使用状況を以下の4つに分類し、表2の学生名の横の欄の「判定」に記した。

- (優) どのような状況でもほぼ問題なく敬意表現が自然に使える。
- (良) 誤用もあるものの、敬意表現を頻繁に使っている。
- (可) 誤用もあるが、そもそも敬意表現の使用頻度が少ない。
- (不可) 定型の敬意表現以外は、ほぼ敬意表現が使えていない。

このうち（優）と判定された学生A2は、(ii)の誤用がなく、必要な箇所でも適度な敬意表現を使用していた。（良）と判定された学生A4は、「なさっていましたか」「質問させていただきます」「おっしゃった通り」「お過ごしですか」「されること」など、多様な動詞の敬意表現が8カ所で確認できたが、「アドバイスをお願いしたい」という意味で「アドバイスをしてもよろしいでしょうか」という誤用があった。また、(iii)の例として、回答者がよく博物館や美術館へ行くという発言を聞いて、「[Aさんが]博物館よく行くなら、きっと[行く]意味がありますね。」と「行く」に敬意表現を使っていなかった。また、回答者がもし明日から夏休みなら何をしたいかという内容の追加質問をする中で、「やりたいことが何でしょうか」と「やりたい」という表現を使用していた。次に、判定（可）の例として、学生B2は、「お過ごしですか」「おっしゃったけど」など、敬意表現をほぼ適切に使用しており、誤用もないが、(例1)に見られるように、「好きですか」と敬意表現を欠く箇所があった。全体にそつのないやりとりが作れていたが、発話自体が短く、また「とか」「けど」など口語表現が目立ち、敬意表現の使用頻度がそもそも少ないという判断で（可）判定とした。最後に、（不可）判定の例であるが、学生A3は、「なさっている」を追加質問で「仕事をなさっている」という文脈で2度使っていた以外は敬意表現がなく、また「[回答者が]勉強している」「過去の自分に」などが、「なさる」「ご自分」と敬意表現になっておらず、また「へえ」を多用するなど口語表現も目立ったことから、この判定とした。

4.2. ポライトネスに関する評価の分析

4.2.1. 学習者による自己評価の分析

学習者14名は自分のインタビュー全体につき自己評価を提出することが課されていたが、提出しない学習者も5名いた。この自己評価は、教師からの添削を渡す前に行ったため、自分の敬語使用が正しかったかどうかは自己判断である。自己評価には、「うまくいった点」「うまくいかなかった点」という項目があり、その中で敬語使用についての記述があった学習者は9名中8名であった。そのうち6名は、「敬語を使うのを忘れてしまったところがあった」（学生D2、判定（可））や、「うまくいかなかったのは、やはり敬語でした」（学生B4、判定（良））などと、自らの敬語使用について反省点を挙げていた。その理由として、敬語を普段ほとんど使わ

ないため（学生B4、判定（良））と自己分析したり、事前に「もっと練習するようにします」（学生A1、判定（不可））とこれからの課題としてとらえたものもあった。また、先ほどの分析では誤用がない判定（優）であったにもかかわらず、「敬語の使い分けがよくわかっているものの、実際に上手く使えなくなりました」（学生A2）と反省しているものもあった。その一方で、先ほどの判定では（可）であった学生が「敬語に自信がなくて『ですます』だけで進めようとしたが、意外と敬語が使えて、そこそこ上手く行った」と記したり、判定（良）の学生C3が「敬語の使用が予想以上にうまくいっていた」と記していた。しかし、前者が「そこそこ」という表現を使い、後者も「敬語は依然として誤りがあります」と書き足しており、自らの敬語使用について満足している様子ではない。全体に、敬意表現の実際の習熟度と学習者の自分の運用能力に対する満足度とは大きな関連性は見られなかった。また、特筆すべきは、自己評価での「うまくいかなかった点」として、他の点に比べ、敬意表現の使用についての記述が多かった点である⁵⁾。この学習者による評価は、授業活動の一環であり、授業担当者である筆者の採点の対象でもあるため、授業で学んだ敬語などにふれることが筆者の意図に沿うものであるとの判断のもとに書かれたことであろう。だが、他の言語表現を選ばずに敬語に触れたという点からも特に指摘しておきたい。

4.2.2. 回答者としての母語話者の評価分析

インタビューの回答者である4名の日本語母語話者には、インタビュー活動後に、それぞれへの質問者である各学習者の5段階評価を依頼した。評価の項目は、「①丁寧な態度だと感じたか」、「②話しかたが適切だと感じたか（正確さなど）」、「③全体的に好感度が持てたか」の3点で、判定基準として詳細な記述は提示しなかった。その結果、回答者間に大きな開きはなく、5段階評価中5か4に限られた（表3）。

この回答者⁶⁾の評価は一様に高い。特に、「①丁寧な態度」に関しては、全員が学習者全てに最高評価5をつけている。「③好感度」に関しては回答者Bが学生B2とB3に評価4をつけているが、その他の学習者に対しては全員が評価5である。「②話しかたの適切さ」の項目に関しては、回答者Aが全ての学習者に評価4をつけており、また、回答者Bは学生B1とB2に、回答者Cは学生C4に、そして回答者Dは全ての学習者に評価

表3 回答者による各学習者の印象

区分	判定	①丁寧な態度	②話しかたの適切さ	③好感度
	学生A 1	不可	5	4
学生A 2	優	5	4	5
学生A 3	不可	5	4	5
学生A 4	良	5	4	5
学生B 1	良	5	4	5
学生B 2	可	5	4	4
学生B 3	可	5	5	4
学生B 4	可	5	5	5
学生C 1	不可	5	5	5
学生C 2	不可	5	5	5
学生C 3	良	5	5	5
学生C 4	不可	5	4	5
学生D 1	良	5	4	5
学生D 2	可	5	4	5

4をつけている。いずれの評価4の学習者に対しても、回答者の「①丁寧な態度」にはそれが反映されていない。つまり、表現選択などの「適切さ」には問題が多少あるものの、総合的に見て「丁寧な態度」としては問題がないという指摘である。また、以上の「②話しかたの適切さ」の評価が4の学習者は、筆者による敬意表現使用の判定と必ずしも一致していない点が興味深い。「話しかたの適切さ」評価が4の学生のうち、敬意表現使用判定が（優）の学生から（不可）の学生まで広く分布していることから、回答者による「話しかたの適切さ」が敬意表現使用の正確さのみに依拠していないのではないかと推測されるが、この点に関しては更に多くのデータの分析を待たなければならない。

4.2.3. 非参加評価者による評価の分析

最後に、以上の参加者による評価が、非参加者の評価とどの程度異同があるか、その傾向を把握するための予備調査として、インタビュー活動に参加しなかった一般の社会人2名の日本語母語話者に「①丁寧な態度だと感じたか」、「③全体的に好感度が持てたか」の2項目についてのみ、回答

者と同様の5段階評価を依頼した。この「一般社会人」とは、日本語教育関係者以外で、社会生活を経験している人を指す。「②話しかたが適切だと感じたか(正確さなど)」は、「正確さ」の目標が日本語の教育の中の目標を含意するが、一般社会人には要求する内容が不明瞭であると判断し、この項目は評価に含めなかった。この非参加評価者は民間企業に40年近く勤務し、新人研修を担当する会社員(H)と、カウンセラーとして20年以上勤務してきた臨床心理士(K)である。両者には日本語上級クラスのインタビュー活動の録音であることなど概略を説明し、文字起こし(筆者のフィードバックを含まないもの)を見てもらいながら録音を聴き、評価してもらった。

評価対象の録音は、以下の理由でインタビューAグループとCグループに絞った。まずAグループは、学習者に対する判定が優、良、不可の3つにまたがり、4つのグループのうちで最も判定に幅があった。にもかかわらず、インタビュー回答者Aの評価は学習者4名全員が同じであった。この外部からの評価者にとっては、判定の異なる学習者の評価が異なるかどうかを調査したいと考えた。また、Cグループは学習者4名のうち(不可)判定が3名、残りが(良)判定だったのだが、(不可)判定の学生C2だけが、追加質問の中で自国の印象を聞くなど、筆者が志向するインタビュー質問者のモデルからは逸脱する言動があった。その一方で、回答者Cは学生C2に対する評価が他より低くなることはなかった。そのため、外部からの評者にはその点がインタビューの丁寧さを逸脱する言動であるかどうかを判断してもらいたかった。以下がその問題の箇所である。学生C1が最初の質問を終え、追加質問で旅行したい国について質問して東南アジアの某国という回答を得、学生C1の担当は終わったところである。次の質問者に移行する直前に、他に追加質問をしたい学生がいないか確認している。

例3

学生C1：皆さんは他の質問はありますか。

学生C2：中国に行ったことがありますか。

回答者C：中国はまだ行ったことがないんですけど、私の夫のお友達が上海で働いているので、(中略)行きたいなと思っています。

学生C2：私は上海出身なんです。

回答者C：ああ、そうですか。

学生C2：上海はやっぱりとても面白いところがとても多いですけど、上海と東京が似ている部分があって、だからそんなに好きじゃない人もたくさんいます。現代的なものが多すぎて、この都市のもともとの文化を感じれる部分は少ししかないので、だからあまり好きじゃない人もいます。

回答者C：そうなんですか。

学生C2：でもやっぱりぜひ行って見た方がいいなと思います。

回答者C：ありがとうございます。(中略) 上海今から行くの楽しみです。

授業では「聞く態度」を重視する立場として、特に相手が目上の方の場合、自分の話ばかりするのは失礼であるため、そのきっかけとなる自分の情報はあまり開示しないよう指導している。インタビューの趣旨としては、相手の回答の中から追加質問をして話を深掘りすることが推奨されるが、学生C2の発話内容は既に回答しているCの意見からの追加質問ではない。学生C2が、本来は質問者ではないのにもかかわらず、自分の聞きたいことを聞いている態度と筆者は考え、インタビューではなく普通の対話の文脈を形成していると判断したためである。また、自分の出身地に行った経験について問う文脈は、「行ったことがないならお勧めだ」という「お国自慢」の流れを作りやすく、目下のインタビュー質問者としてはやや出過ぎた行為につながるという点も否めない。

さて、非参加評価者の結果のまとめが表4である。

回答者による評価と比較して、非参加評価者の各学生の評価は多様で、また両者の傾向が必ずしも一致しないことが見て取れる。まず、「①丁寧度」に関しては、Aグループの評価は判定とHの評価とに大まかな点で一致が見られるのに対し、Kの評価は全て4であり、一様である。つまり、Hの評価は、筆者の敬意表現分析による判定にやや即したものであるのに対し、Kにはその傾向はみられない。その一方で、Cグループの「①丁寧度」評価では、Hは全てに評価5をつけており、Kは学生C4に3、C2とC3には4を、そしてC1には5と評価している。ここでは筆者の判定と一致が見られないと言える。次に、「③好感度」評価では、両者ともに評価が3から5の間となり、学生A4が高く、学生A1が低い点で一致す

表4 非参加評価者による各学習者の評価

判定		①丁寧な態度			②好感度		
		H	K	(平均)	H	K	(平均)
学生A 1	不可	3	4	(3.5)	3	3	(3)
学生A 2	優	5	4	(4.5)	5	4	(4.5)
学生A 3	不可	3	4	(3.5)	4	4	(4)
学生A 4	良	4	4	(4)	5	5	(5)
学生C 1	不可	5	5	(5)	5	4	(4.5)
学生C 2	不可	5	4	(4.5)	5	3	(4)
学生C 3	良	5	4	(4.5)	5	3	(4)
学生C 4	不可	5	3	(4)	4	4	(4)

るほかは、両者の傾向に明確な一致は観察されない。Hの評価は、「①丁寧さ」と同様、Aグループに関しては筆者の敬意表現分析からの判定とおおまかな一致が見られるが、Cグループには一致が見られない。Kの評価は全体に敬意表現の判定とは一致していない。特にHとKの両者に差がみられるのは、学生C 2と学生C 3に関してで、Hはこの2名に評価5を、Kは評価3をつけていた。

以上、回答者の評価に比べ、外部の評価者同士は差が大きいことが確認された。その評価の違いの要因を知るために、筆者とH及びKが一堂に会し、評価の理由や印象などを自由に述べてもらった。以下がその要点である。

(a) 追加質問で自国の印象について尋ねた言動に対する評価

K：フォーマルな場ではあまり良くない。もし相手が距離を縮めてくるのなら問題ない。	H：結果的にインタビュー回答者が話しやすくなるなら問題はない。
--	---------------------------------

(b) 相づち、コメントなどの受け答え

<p>K：・相づち「ああ」は、回答者が理解されたことが認識されるため、問題ない。</p> <p>・「はい」は理解したというサインであるかどうか不明なこともあり、言いかたや頻度によっては、「早く次の話題に進んでほしい」という意味にさえ取られるので注意が必要で多用すべきではない。</p> <p>・「へえ」は丁寧度に問題を感じる。</p> <p>・「わかりました。」は話を切られているようで、印象が良くない。</p>	<p>H：・相づち「ああ」は、フォーマルな場面では丁寧な印象がなく使うべきでない。</p> <p>・「はい」はフォーマルな場面の相づちとして基本的な表現で、もっと活用すべきだ。</p> <p>・「へえ」は丁寧度に問題を感じる。</p> <p>・「わかりました。」は特に問題を感じない。</p>
--	--

以上の結果は、同じ外部評価者でも評価が変わる可能性を示唆している。どのような言動が丁寧さを指標し、好感度につながるかは、更なる評価者への聞き取り調査や、多様なバックグラウンドを持つ参加者を対象にした大規模な調査を待たなければならない。

5. 考察と結論

以上、インタビュー録音の筆者による敬意表現使用分析、また参加者である学習者、回答者、外部からの日本語母語話者による評価を比較しながら分析してきた。筆者の敬意表現使用分析は、学習者の自己評価中の「うまくいった」「うまくいかなかった」という評価とは必ずしも一致せず、自己評価を提出した多くの学習者は自身の敬語使用には不満足であるという評価が目立った。次に、インタビュー回答者からの評価では、全体的に高い評価が多く、これも敬意表現使用分析とは必ずしも一致していなかった。特に、「丁寧さ」評価と一致していないということは、回答者にとっての学習者の「丁寧さ」は、学習者の実際の敬意表現使用の習熟度とは直接関係していないことが観察された。さらに、「話しかたの適切さ」と「丁寧さ」とは必ずしも関係性が認められなかったため、適切な話しかたの要素として丁寧さが直接かかわっているとは考えられていないような結果で

あった。

最後に、非参加評価者の評価については、2名のみの評価ではあるが、既に異なる傾向がみられた。1名の非参加評価者の評価では、1つのグループの「丁寧さ」「好感度」に関しては筆者の敬意表現使用分析の結果と類似点が見られたが、もう1つのグループについては類似点がなかった。もう一名の非参加評価者による評価は、「丁寧さ」「好感度」ともに、敬意表現使用分析の結果とは類似点は見られなかった。

以上の点から、授業担当者である筆者の見た学習者の敬意表現使用は、その量においても質においても、学習者、回答者、外部の評価者による「丁寧さ」や「好感度」の高評価には直接はつながらないことが確認された。これは、ポライトネス構築に敬意表現使用自体が関わっているわけではないという、Ehlich (1992, 2005) などの主張と合致する。また、新人研修担当者を対象としたインタビュー調査(延与 2015)で、担当者が日本人の新人の敬語使用に問題があっても、態度のほうが重要であるという指摘にも沿っているものである。

それでは、敬意表現以外のどのような要素が、ポライトネス構築に関わっているのだろうか。まず言動について、非参加評価者Kは、自国の印象について追加質問で尋ねた行動が、フォーマルな場ではあまり良くないと評した。つまり、相手から情報を得るべきインタビューの場で、自分の情報を過度に示すことは丁寧さを欠くという意見である。Hはそれとは反対の評価を下し、両者の意見は正反対である。その指摘にもあった通り、どのような言動が適切であり、丁寧であると評価されるかは、相手との関係性やその場の雰囲気などに大きく左右され、また評価の個人差は小さくないと考えられる。また、他の評価対象として相づち「はい」が挙げられた。Hは積極的に使うべきという意見で、Kは多用すべきではないと考えていた。日本語の教科書で多用される「はい」の意味にも曖昧さがあり、相手を急かす意味もあるという指摘は、今後の指導でも注意したい。他にも、相づちの打ち方、コメントの仕方などで、丁寧さも好感度も左右されることがある点、一考に値する。

以上の非参加評価者による評価は、録画ではなく録音であるという点で総合的な評価とは言えず、また2名の評価者で日本語話者の多様な評価を代表することもできない。今後さらに多くの、そして多様なバックグラウンドを持つ非参加評価者の意見を聞くべきものである。ただ、今回の調査

で明らかなのは、評価には個人差が大きいことが予想される点である。

それでは、以上のような知見を日本語学習にどのように活用すれば良いか。敬意表現の正確さや使用頻度は、直接話者の丁寧な印象を担保するものではないにしても、学習者としては学ぶべき項目であることには間違いはない。なぜなら、ひとつの敬意表現がポライトネス構築の一要素として貢献する可能性はあるためである。学習者が目指すべきは、恐らく、なるべく多くのポライトネス構築に関わる要素を理解し、提示することで、丁寧な態度を総合的に示すことに尽きると思われる。

注：

- 1) 当該授業は平日の朝であり、参加できる回答者の人数が限られるため、1グループは受講者4人程度とした。
- 2) グループ毎の録音時間に長短の差があり、学生個々の発話量にも多少差があるが、表2、表3の結果を見る限り、発話量と各学生の判定とは明確な関わりはないと筆者は判断した。例えば、Bグループは録音時間が短く、全体に判定が高いが、唯一2名だったDグループは一人当たりの録音時間が長いにも関わらず、判定はB同様全体に高い。
- 3) 本研究における「敬意表現」の判断基準は以下の通りである。①回答者の動作や状況、立場などに関わる表現は尊敬語（いらっしゃる、お～になる、れる／られる）を使用②質問者の動作や状況、立場などに関わる表現は謙譲語を使用③①②の中で、文末に同様の敬意表現がある場合には、省略可能④独り言など文脈上自然な箇所以外は、丁寧語を使用⑤授受表現の誤用などで敬意が完全に表現できていない場合は(ii)の誤用。
- 4) NHKの『クローズアップ現代』国谷裕子による大村智へのノーベル賞受賞インタビューより。
- 5) 他の指摘では各学習者による質問の時間配分などだった。
- 6) 回答者は日本語教授法修了者などである。

参考文献：

延与由美子 2015 「サービス業における敬語の指標性と合理化ディスプレイコース：新人研修担当者へのインタビューデータより」『Studies in Language Sciences 14』126-141.

- 菊地康人 2005 「『敬語とは何か』がどう変わってきているか」『日本語学』24. 14-21.
- 坂本恵 2005 「『待遇表現』における『敬語』の使用意識と機能」『日本語学』24. 46-55.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Ehlich, Konrad. 1992, 2005. "On the history of politeness" In Watts, R., Ide, S., and Ehlich, K. Eds. *Politeness in language: Second edition*. Mouton deGruyter.

えんよ ゆみこ

(北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部非常勤講師)

Dose Japanese advanced learners' accurate and ample use of polite expressions lead to polite evaluation?

ENYO, Yumiko

Ehlich (1992, 2005) found that in the judgment of politeness, social evaluation should be involved. Based on the point above, this paper investigates how Japanese learners use politeness-related expressions, and how native speakers of Japanese evaluate their performances. In an advanced Japanese class, 14 students conducted interviews with 4 native speakers of Japanese in small groups. The audio recordings of the interviews analyzed their use of politeness-related expressions and compared the results with evaluations done by both the participants and non-participants. The results reveal that, while the students expressed their shortcomings in their command of polite expressions, evaluations by native speakers do not directly relate to the students' successful use of polite expressions. In addition, it was found that evaluation of one's language use and behavior may vary depending on individual evaluators. Overall, the paper highlights the importance of studying features that may relate to politeness indirectly, along with polite expressions, for successful communication.

日本語・国際教育研究紀要 第27号

2024年3月

編集委員・杜 長 俊

青 木 麻衣子

英文校閲・Firkola, Peter

発行・北海道大学高等教育推進機構

国際教育研究部

〒060-0815 札幌市北区北15条西8丁目

印刷・北冕社 斎加印刷所

JOURNAL
OF
JAPANESE LANGUAGE AND
INTERNATIONAL EDUCATION STUDIES

No. 27

March 2024

[Feature Articles] A convivial community development project using a theater approach:
Conducting the "Collaborative Multicultural Theater Workshop in EBETSU" and analyzing dialogues among residents 1
Working towards the creation of a space for dialogue on an equal footing among diverse community residents: Dialogue design using theater workshops and communication aids HIRATA, Miki 5
Turn given by the discovery of "feeling cards" by others:
A case analysis of a dialogue situation between native and non-native speakers of Japanese YAMAMOTO, Mari 32
A study of mutual understanding aimed at in "activities for sharing personal experiences" in multicultural dialogues: On the effectiveness of tools and devices which focus on emotions DU, Changjiun 52
.....

[Field Studies]
Practical Report on Reading Comprehension Class Using Story-Retelling-Activity : Focusing on student class evaluations SATO, Junko 73
On-demand Japanese Language Courses for International Ph.D. Students "Basic Japanese Development Program" (BJDP) – Background and Report on the Program – YAMAHATA, Tomoyuki 95

[Research Report]
Dose Japanese advanced learners' accurate and ample use of polite expressions lead to polite evaluation? ENYO, Yumiko 110

HOKKAIDO UNIVERSITY
Institute for the Advancement of Higher Education,
International Education and Research Division