

# 留学生・日本人大学生相互学習型活動における 共生の実現をめざして\*

## 相互行為に現れる非対称性と権力作用の観点から

杉原 由美†

### 概要

本稿は、留学生・日本人大学生の相互学習型活動において共生を実現する示唆を得るために、グループディスカッションの相互行為を対象として、母語話者と非母語話者としての非対称性と権力作用に注目しエスノメソドロジーの会話分析の視点から分析を行うものである。結果、その場に違和感なく浸透している非対称性があることと、その非対称性と具体的に現れた力の行使が繋がっていることを示すことによって、誰もがいきなりふれた行為が権力作用につながっているという自覚と、そうした微細な権力行使へと巻き込まれることへの警戒感を喚起した。

キーワード：多文化共生、非対称性、権力作用、相互行為、会話分析

## 1 はじめに

今日世界的規模で人的移動が起こり、様々な地域で多文化社会化が進行している中で、異なる文化背景や言語背景を持つ人々と共生する社会をどのように実現していくかという問題が盛んに議論されている。このような社会的背景をうけて、日本語教育の領域でも多文化共生の視点を反映させた考え方や試みが行われるようになった。その1つに、日本語母語話者と日本語非母語話者（以下、母語話者と非母語話者と略す）の相互学習型活動があり、大学生や地域住民を対象としてディスカッションやディベート、プロジェクトワークなど様々な形で行われている。日本社会や大学の中で隣人として生活していながら接触する機会の少ないマイノリティとマジョリティが、個人として対話することによって生まれる

学習には大きな可能性があり、また多文化共生をいかに実現するかという課題を実践的に追求する場として意義があると筆者は考えている。

こうした相互学習型活動について、大学を中心とする高等教育機関に焦点化して概観すると、1990年代以降、従来は留学生のみを対象としてきた日本事情教育の分野で、日本人学生も対象として加えた実践が試みられるようになった。足立・押谷・土屋(2000)によるとこのような実践\*<sup>1</sup>は、留学生と日本人学生の参加の形式が対等で、継続的、体験的な学習形式という形式的特徴を持つという。つまり、日本人学生がボランティアとして加わったり留学生がゲストとして参加するのではなく、参加者には一律に単位が認められ、単発的なイベントではなく長期にわたり、また講義形式ではない授業を指す。授業の目的は個々に異なるが、同じ大学内や授業内であっても人間的接触が少ないことが問題視される留学生と日本人学生が、活動の中で意味のあるやり取

\* A strive towards multiculturalism via class activities between foreign and Japanese university students

† お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 (sugiharadj8@yahoo.co.jp)

\*<sup>1</sup> 多文化クラスという名称が用いられている。他には混成クラス、合同クラス等の名称がある。

りを行って相互理解を促進させようという試みである。こうした授業形式は、広い学問領域での言語・文化・社会の再概念化や、状況的学習論等の新たな学習観が言語教育のあり方に影響を与えたこと、また近年の日本社会の少子化問題による留学生受け入れの増加によって、連動的に起こったものと考えられている。

さて、多文化共生の「共生」概念は、「国際化」に変わるキーワードとして注目され1980年代以降多用されるようになったが、その概念については未だ様々な議論が交錯しており、「共生がいかなる状態をさすのか」さえ一概に定義するのは難しい。しかしながら、「共生という概念は社会的不平等のコンテキストにおいてそれを是正するために用いられてきた」（戴，2003）ことははっきりしている。多文化共生の教育を進めていく上でアメリカの多文化主義についてのパラダイム転換について考察した松尾（1999）は、従来マジョリティとマイノリティの間の権力作用についての視点を欠いてきたことを克服すべき問題点として指摘、馬淵（2002）も日本の国際理解教育の文脈で共生について考察する中で「集団間の力関係にナイーブでないアプローチ」の必要性を指摘している。つまり、共生を目指すためには、マジョリティとマイノリティの間の権力作用について注意を払いながら「本当に対等性が実現されているのか」と常に省みる必要がある。そこで本研究では、留学生・日本人大学生相互学習型活動におけるグループディスカッションを対象として、日本社会におけるマジョリティである母語話者とマイノリティである非母語話者間の相互行為に現れる権力作用に注目して分析を行う。

## 2 先行研究と研究目的

大学における相互学習型活動を対象とした研究としては、授業参加後の参加者の意識を分析したものや実践報告（梶原，2003；土屋，2000；など）が多くなされている。それらを大まかに捉えると、参加者の学生はそれぞれ達成感や満足感を得、実践者である教師は従来の日本語教育の形式では実現できなかった新たな可能性を感じていることが分かる。

しかし、授業単位が一律にである等「参加の形式が対等」であることが「対等な立場」を確保するものとして捉えられたりと研究の視点としては集団間の力関係にナイーブで、共生の観点から日本人学生と留学生の間の対等性や非対称性に着目した議論はほとんどみられない。地域日本語教育において母語話者と非母語話者の対等な関係性を目指し力関係について批判的に考察する議論が行われているのとは対照的に、まるで大学においては両者の力関係はより対等に近く考慮しなくていい程度の問題として捉えられているかのようなのである。唯一、大学での相互学習型活動における相互行為の非対称性に言及したケーススタディとして、「日本人独特の発話スタイル」である共話に注目した徳永（2006）は、共話の問題点を母語話者に認識させる必要性を述べていて共感できる。しかし、「発話スタイル」という視点を基盤として相互行為を見るため、結論の中に非母語話者の日本語能力伸長と習得への期待が生じてしまい、極論をいえば「日本語能力が上達すれば差別は解消される」という論理にもつながりかねない点に気がかかる。よって、こうした現場の相互行為の非対称性についてもっと様々な視点からの研究が積み重ねられ検討される必要性を感じる。

相互学習型活動の相互行為を対象とした研究では、Ohri（2006）をはじめ地域住民を対象とした現場で批判的談話分析の手法をとる研究がいくつかある。それらの研究は母語話者による非母語話者への力の行使がみられた事例をとりあげて考察し、その暴力性をリアルに描き出して母語話者の意識改革を迫る大きな意義がある。ただ批判的談話分析の手法の特徴として、問題の告発に重きを置き解決への糸口の提示は重視されないこと、また本誌編集委員会との議論での「一人の中年女性の言語行動を『母語話者』と拡大して」いるという声にみられるように、取り上げた事例がその場の設定によって起こった極端なケースと受け取られ自分もその問題の一端を担い得るという問題意識がもたれにくい、などの課題も残る。こうした課題に 대응していくためには、異なる角度から権力に関わる現象について分析することが有効となろう。

そのような要請に対して、本研究が先行研究として参考とするのは、エスノメソドロジーの会話分析の視点である。この視点を援用して地域住民対象の相互学習型活動の相互行為を分析したものに杉原(2003)がある。この研究ではやりとりの中で繰り返し見られる参加者間の関係性とパターン化された相互行為に注目して分析し、その中で起こる力の行使について考察している。そこで浮かび上がるのは、その場の相互行為としてなんら違和感がない、繰り返し行われるなじみある行為が微細な権力として無意識のうちに力を行使しているという権力現象であり、パターンの例外に着目することで参加者の関係性を変革させる糸口を提示している。このような権力現象への迫り方は、障害者・介助者や男・女の相互行為の非対称性を対象とした先行研究で積み重ねられている方法である。山崎・佐竹・保坂(1997)は、車椅子使用者が車椅子を押す第3者を伴って買い物をするレジ場を分析している。異なる人物・日時・場所で撮影されたデータにもかかわらず複数のデータに共通して見られた、「障害者」「介助者」と「店員」というカテゴリー化実践の中で車椅子使用者が「結果として購買主体(客)としての権利と責任を奪われてしまう」という場面的権力(個々人の意識や意図には単純に還元されない一種の力)について詳細な分析を行っている。これらの研究の特徴は、カテゴリーの差別的な使用を非難することだけでなく、カテゴリーの組織化と結びつく場面の組織化を変化させることを重視し、差別的な現象を変化させるための具体的な糸口を提示する姿勢である。

以上の先行研究の検討により、本研究では権力に関わる現象について分析する為に、相互行為上の非対称性と、その非対称性が特定のカテゴリー化実践と結びついていることに注目する。ここで指す権力とは、誰かが権力をふるうというような古典的な意味での力ではなく、フランスの思想家ミシェル・フーコーが指摘した、諸関係の中で作用として作動する力である「権力作用(power effects)」であり、参加者が協働で産出し自らもその権力の編成にその場その場で巻き込まれていく「微細な権力」であ

る(山田, 2000)。本研究では留学生・日本人大学生相互学習型活動における相互行為を対象として、母語話者と非母語話者としての非対称性と力の行使を発生させる権力作用について分析する。その結果から、相互学習型活動において共生を実現するために権力作用を変革させる示唆を得ることを目的とする。研究課題は、参加者間に母語話者と非母語話者としての非対称性と力の行使は存在するのか、存在するとすれば何を背景としてどのように出現するのか、とする。

### 3 研究方法

エスノメソドロジーとは、社会的事実を自明視せず、メンバーの相互行為の結果達成されるものと見なし、ある社会や集団に属している人が無意識的に用いている考え方ややり方を探究する社会学の1つの視点である。そして、その中の方法論の1つである会話分析は、メンバーの道徳的秩序への規範的な参与が、会話という活動を通してどのように達成されているのか明らかにする営みである(山田, 1995)。この視点を用いて、西阪(1996)は「権力の効果・作用そのものを、それ自体分析可能な対象として、前面に引き摺り出す可能性を探る試み」を行っている。この研究は、ある特定の権力作用を問題視して追及するという性質のものではなく、権力という社会現象の解明に対して貢献することを目的としたものであるが、その手順は具体的で参考になる。手順は、まずある相互行為上の非対称性が体系的に観察できることを述べ、ついでその非対称性が特定のカテゴリー対に対する参与者たちの一定の志向を表示するものであることを示す。その中で同時に、(1) その当該相互行為において特定のカテゴリー対が当人たちにより気にかけていること、(2) 観察された非対称性がこのカテゴリー対への当人たちの志向と実感できるような形で関連していること、の2点が当該相互行為の実際の展開の中でその展開を通して達成されていることが示される。この方法は、ある相互行為の参与者に繰り返し観察される「ある際立った振る舞い」のパターンに注目して、権力現象が生起するメカニズムを明らかにする

ことを目指すものであり、本研究ではこの方法を援用する。

#### 4 研究対象

某女子大学で2002年度に行われた留学生・日本人大学生参加の授業におけるグループディスカッションを対象とする。この授業は、留学生特別科目である日本事情演習、学部1～4年生向けの基礎講義比較日本社会論という2つの講座を合わせる形で開催された。授業は週1回90分で、参加者は約28名（留学生16名・国籍10カ国、日本人学生12名）であった。半年間12回の授業のうち、前半6回は教師がテーマを提起してのグループディスカッション（4・5名ずつの6班、各回班換えあり）であった。手順としては、まず前週に問題提起の事例を含んだ資料（新聞の投書欄や雑誌記事、日本事情用教科書などから抜粋して教師が作成したルビつきのもの）が配布される。当日は教師が問題提起して全体でディスカッション20分程→グループディスカッション（30～50分程）→各班内容シート記入→教師主導で全体まとめ各自感想シート記入という流れで行われた。テーマは「ステレオタイプ」「若者の視線平気症候群」「女性の生き方、選択」「あなたにとって豊かな生活とは？」「日本に住む外国人」「コミュニケーション意識を考える」で、テーマ選定に関して、教師は留学生に関わってきた経験から醸成させた問題意識を反映させ、日本人学生に対して共に向き合って欲しい問題、そして参加者が自身の問題として捉えられることを基準に選んでいた。後半6回は各自興味を持ったテーマごとに6班を形成し「ある問題の実情を詳しく調べる」「ある問題をいくつかの国の場合と比べて調べる」「あるテーマについての意識を調査する」「あるテーマを徹底的に議論する」という選択肢の中でプロジェクトワークを行った。最終回には班で発表し、個人レポート提出という流れで行われた。筆者はこの授業で半年間参与観察と録画・録音のデータ収集に携わった。本研究ではグループディスカッションの録画・録音のうち比較的よく撮れていた16事例（前半活動9事例、後半活動7事例）の文字化資料をデータとした。な

お後半活動7事例には、全6班それぞれ1事例ずつを含み（1班のみ2事例）、授業参加者のほぼ全員がデータに反映されているといえる。

#### 5 分析と考察

##### 5.1 際立った振る舞いとして観察された特徴的なパターン

会話が始まる開始部は、参加者がまずお互いを何者とみなしてやりとりするのかその関係性が始まる部分である。本研究データ16事例のうち、ディスカッションが開始する部分の録音・録画が存在する13事例を分析したところ、発話の順番に関して複数に共通する特徴が見られ、相互行為上の非対称性が観察された。以下に例を示して説明する。なお会話例では、上下に並んだ〔及び〔〕〕が発話の重なりを表し、＃は聞き取り不能を表している。{ }内には状況の説明を付加した。

会話例1（事例1：参加者ABCDの4名。「コミュニケーション意識」というテーマでのディスカッション）

01A うーん、あはは {苦笑}

02B さて。

03A どうしよ [う。]

04B [どうしよう、この一。{キーと椅子を動かす大きな音} すごい  
{沈黙7秒}

05A じゃあ、最初から、あは [は {苦笑} ]、  
しましよ、  
[携帯電話 {笑い}]

06B [うん最初から]  
[携帯電話 {笑い}]

07A 携帯電話はどのように利用していますか。  
{沈黙13秒} うーん、なんかー、ちょっと分からないことがあったりしたらー、すぐメールとかー。なんかー、なんだろう、ほんと、ちよ、ほんとにちょっとしたことでも、携帯を使、うかなーとかってというのは  
{沈黙6秒}

08C あ、私は {咳払い} 友達と連絡したり、日本では携帯メール送ったりしますけど、韓国

では {続く}

会話例 1 では、参加者がこれから何について話し合っていくのかについて交渉している。まず、ざわざわと他のグループも含めた聞き取れない小さな声が入り混じる中、4 人とも資料に目を落としながら、発話 01 で A が困ったような苦笑いの声をする、B がそれを受けるとして発話 02 で「さて」と何かしら始めようという意図を示し、発話 03・04 では「どうしよう」と AB 各々が自信のない様子を示して他者に次の発話を要請しているように見える。発話 05 では A が教師配布の資料の問題提起部分について「最初から」と方向性を提示しながら周りの反応を伺うように苦笑いした。するとその笑いが含む困惑を引き受けるように B が「うん最初から」と発話を重ね、偶然同時に 2 人が「携帯電話」と資料の問いを読み始めたことに対して笑う。結果的に、AB は会話を重ねあい互いに何らかの連帯と期待を示しあっているようにみえる。そして、発話 07 で A が話題を提示して自分の経験を話した後、発話 08 で C が提示された話題に従って自分の経験を話し始めた。

ここから観察されるのは、開始部において AB のみが話題提示の発話に参加し、CD は参加していないという行為の非対称性であり、会話分析の概念である会話の順番達成（誰がいつ話すか誰がいつ話せないかの機会作り）に関わっている。そこにはメンバーとしてコミットしなければならない「規範的で道徳的な秩序」としての規則が存在する。そして、その順番取りの規則は、発話順番の権利と義務を適切に配分するポリティックスに関わっているのである（好井・山田・西阪，1999）。ここで「どうしよう」や戸惑いを含んだ笑いから、A と B は発話順番の義務を果そうとして負担を分け合っているように見受けられる。では、A と B は何者として発話しているのだろうか。

AB の示す連帯は、以下の点から「母語話者」というカテゴリーを志向していると予想される。本研究対象では、進行役が決まっていなかったか開始部でお互いの様子を窺うように話し合う方向性を示して

あっていく様子が全てに共通する現象として見られた。その中で、開始部データ 13 事例全体を見た時、会話例 1 と同じく母語話者が発話を重ねあって共同で話題提示に至る現象が 4 事例で見られ、母語話者 1 人が話題を提示しているものが 7 事例（母語話者が 1 名のみ 3 事例を含む）あった。つまり 13 事例中 11 事例\*2で母語話者が口火を切って話題提示を行っている。非母語話者が口火を切ったり話題提示に関わっている例は 2 事例のみである。しかも、自己紹介の中で年齢の高低を意識し合った直後でも最年少である学部 1 年生の母語話者が「じゃ、1 番から話してー {笑い} いくってことでいいですよ」と話題を提示していく現象も見られ、一般的には非対称性の要因になると考えられる年齢差もここでは影響していないようだ。また、既知の者同士やクラス内で仲良くなった者同士がグループに含まれることも考えられるが、母語話者と非母語話者を比べた場合に母語話者同士のみがなじみの度合いが強くなってその強弱が非対称性を形成するとは考えにくい。よって 13 事例中 11 事例で繰り返し見られるパターンを考慮すると、AB はディスカッション開始部で自らを母語話者としてカテゴリー化し、CD はその発話の間黙っていることで自らを母語話者ではない者として、このカテゴリー化実践を支持しているように見えるのである。

さて、この非対称性は終結部にも見られる。会話の終結は会話参加者の共同作業として成り立つものであり、終結部とは最終的に終結をつくりだす準備を事前に行うための会話連鎖である。会話例 1 と同じ事例で話し合いが終了に向かい始める部分を提示しよう。

#### 会話例 2 (事例 1)

- 01T そろそろ、あの一話し合いをおしまいにして、上に##  
02A あっ [, あー大変 [{笑い}]  
03B [えー [どうしよう {笑い}] でも、

\*2 この 11 事例は異なる 10 グループによる事例であり、特定のグループに現れた傾向ではない。授業期間後半プロジェクトワークの 1 つのグループのみが母語話者 1 名話題提示に 2 事例含まれている。

- まだ、ぜん [# #
- 04A [でも、ま、コミュニケーション  
だからー、
- 05B そうだね、
- 06A そう、いうことで、  
[国民性が、ある [と、{笑い}
- 07C [しゃべりすぎちゃった私 {D のみに向か  
って}
- 08B [うん、国民性の違い。ね
- 09A 喧嘩につい [て {笑い}
- 10B [そう、でも、喧嘩はよく表して  
いるよね [そうです [よ。
- 11A [うんうん [そうよそうよ、いいポ  
イントを。  
え、じゃ、な、誰が発表とか。前で発表した  
ことない人
- 12B ないひ [と {笑い}
- 13A [ない人
- 14D {笑い}

それまで C が話題の中心となって自分の経験について話していた場面であったが、発話 01 で教師 T が終了を促すと、急に A と B が発話を始め C と D は発話を控えるため、非対称性が際立つ場面となっている。発話 02 と 03 で A と B が各々「大変」「どうしよう」と慌て機敏な話者交替で話し合いの内容をまとめながら終了を確認し、発表担当者を決める話題に移っている。AB の発話の重なるの各部分に注目すると、とまどいを表す笑いや文末などの「順番の潜在的完結点」で重なっていて、A も B も発話する義務や責任もしくは権利を感じて、話者交替の可能性がある箇所のできる限り発話を始めている感がある。その際、A と B の視線は 2 人で閉じているわけではなく、CD にも向けられているのだが、発話 07 では C が D のみに向かって「しゃべりすぎちゃった私」と言うサイドシークエンスが発生し、CD は AB のやりとりに加わる気配がない。つまり、ここでも開始部と同様の非対称性が相互行為の展開の中で展開を通して達成されている様子が観察される。

そして、16 事例全体を誰がどのように終結を決める発話を行うのかという視点でみると、8 事例（各々異なるグループ）で母語話者が本ディスカッションから次の作業についての移行を発話で示して終了が決まっていた。具体的には「どうしましょう発表は」や「じゃ来週、〇さんは…」のように次の手続き的な作業の話し合いへと移らせる発話、「じゃあこれで終了ということで」や「うまくまとめきれないですみませんでした」など作業の終了を表す発話である。これら 8 事例以外には、母語話者・非母語話者共に終了の手続き的やりとりを行って終了するのが 3 事例。参加者の発話には特に終了の合図はないがシート記入や荷物のまとめ、雑談が始まる等の行動によって終了が確認されるものが 5 事例あった。

つまり、16 事例中 8 事例で、理由はともかく非母語話者が発話をせず母語話者のみが発話することによって、相互達成的につくられる非対称な参加の仕組みが現れているといえる。そして、開始部で母語話者が口火を切って話題提示を行う現象と考え合わせると、ここで達成されている「規範的で道徳的な秩序」とは「今起こっている行為の枠組みを決定し展開を方向付ける行動が母語話者によって担われる」という秩序と考えられる。

このような母語話者と非母語話者の非対称性は開始部と終結部だけに限ったことなのか、それとも継続的に続いているものなのか。ディスカッションの開始と終結の間の展開をみると、母語話者・非母語話者とも発話しており一概に傾向を提示することは難しい。しかしながら、話し合いが滞って数秒の沈黙が生じる場面では母語話者が新しい話題を出すというパターンが見られ、話し合いの枠組みや展開を方向付ける行動が母語話者に担われるという道徳的秩序が存在するという考えはより妥当性を帯びてくる。授業後半のプロジェクトワークでアンケートを作成するという事例を例にあげて説明したい。以下の会話例では、説明の利便性から母語話者は人物記号 (ABCD...) を斜体で「E」のように表す。

会話例 3 (事例 2: EFGH の 5 名参加。D は会話例 1・2 にも登場しており、本稿で唯一人、複数の会話例に登場する人物である。アンケートのフェイスシートについての話。)

- 01E とりあえず年齢は。  
 {沈黙 7 秒}
- 02F 年齢はそれは必要ないかもしれない。
- 03D うーん。そうだね。
- 04G でも、印刷する前に、先生に [チェックしてもらおう。
- 05E [うん  
 じゃあ、しないで出してみても先生が・・・
- 06G でもそれと書いて、あと、クエスチョンマーク? [それ、書いてもいいかどうか。
- 07E [ああ  
 {沈黙 8 秒}
- 08E 後は、が、学歴とか・・・。
- 09G 学歴って。

発話 01 で E が「年齢」という話題を提示し DFG が加わって展開した後、沈黙が 8 秒続いた。そして、発話 08 でも E が「学歴」という新たな話題を提示している。発話 01 の「とりあえず」、発話 08 の「が、学歴とか…」と口ごもっていることから、沈黙があつて話が滞った際には何かしら次の話題をだそうとする義務感を感じる。この会話例の後には更に E が「性別」という話題を提示し、同時に E がメモを取り始めて DFGH は皆その行為を見ているという 20 秒前後の沈黙が頻繁に現れるようになる。アンケート作成のやり取りの中で沈黙ができると E が新しい話題を出し、そして皆の意見を E がメモにとるという行為の分担によって、母語話者 E と非母語話者 DFGH の非対称性が顕在化しているのである。

以上開始部、半ば、終結部の 3 つの会話例をあげて、相互行為の中で「話し合いの枠組みや展開を方向付ける行動が母語話者に担われる」という秩序と非対称な関係性がつくられる様子を示した。実はこのような母語話者によるリードは、社会言語学の領域では母語話者・非母語話者間会話の特徴として

捉えられてきたことであり目新しい現象でもない。また、ここで観察される非対称性は、話し合いを開始する、内容をまとめて話し合いを終結する、話し合いが滞る、メモをとるなどの個別の状況と深く結びついた中で現れており、戸惑いを伴った義務感や役割分担や配慮といった感覚を想起させるもので、非対称性の出現が違和感なく当然視されるような類の、一見権力とはつながりのないものを感じられる。しかし、会話例 1~3 は極めて成功裏に権力作用が作動して、微細な権力として非対称性が作られている状況と見るができる。この権力作用の存在を実感するために、次に、成功裏に作動していた微細な権力が「ほころび」を見せる場面、すなわち力の行使が顕在的に見えてしまう場面に注目して説明したい。

## 5.2 力の行使が顕在化している事例

事例 3 は、授業後半のプロジェクトワークでアンケートを作成中のもので、全体的な様相を大雑把に把握すると 50 分程度のディスカッションの中で発話の約 75 % (文字化資料の総行数から計算) が母語話者 HJ2 人の発話で進む事例である。ここでは、ディスカッション半ばで、非母語話者 K の意見が退けられる場面に注目する。

会話例 4 (HJKL の 4 名参加。HJ は母語話者、KL は非母語話者。アンケートの選択肢についての話。発話 01 「(イ)」は選択肢の番号を表している)

- 01K みんなーか、みんな (イ) ー [(イ) を選択しなかった人も、これを見る一のは、めんどくさいから、
- 02H [うん
- 03K ここに、矢印を書い [て、
- 04H [た方が見やすいんじゃないか [ってこと [ですか。
- 05K [うん [うんそうそう。
- 06H どーだろ。
- 07J もうそこら辺はあの T 先生に、見せて、  
 [聞いたほうがいいと思います。{K に向かって}
- 08K [んー。 んー。

- 09J あんまりそういう形式のアンケート私見たことないです、{Kを見ながら}て、{Hを見る}
- 10K ふふ {笑い} {KとL顔を見合わせる}
- 11H どーだろ。一応 [んー#
- 12L [あああ、あもう一度、これもちよっと一あーあの一例えば育児休暇を・・・{続く}

発話 01, 03 では、アンケートのとある質問項目で、選択肢 (イ) を選んだ人だけが次に続く一連の質問に答えるという部分について、続く質問に答える必要のない回答者 ((イ) を選択しなかった人) には、矢印で次に答えるべき質問項目へと導く方法を K が提案している。その提案に対して、発話 04 で H は「ってことですか」と K の発言を定式化して確認している。この定式化は中立性を明示する発言であるが、この事例では中立=賛成しない場合に複数見られる。発話 06 では「どーだろ」と態度保留、発話 07 では J が「T 先生に聞いたほうがいい」と教師を基準にして「クラスの枠」に照らしても合わないことを暗に示した。このように再三「賛成ではない」ことを示しても、発話 08 で「んー」と退く様子のない K に対して、J は発話 09 「そういう形式のアンケート私見たことないです」と述べた。すると K は発話 10 「ふふ」と戸惑った笑いをして、調度顔をあげた L と顔を見合わせる。そして、L は一連の話題が終結したものとみなして発話 12 で全く新しい話題を始めた。発話 09 が K と L にとって議論打ち止めの決定打になるのは、「J が見たことがない」ということが大きな意味を持っているからである。つまり、K が見たことがあっても J が見たことがなければ取り上げられないという力関係の中で、力の行使が顕在化している。この事例 3 では、K の発言がずれた内容として流れされたり、「ってことですか？」と定式化を繰り返される中で K が意見を引っ込めて、K の意見が却下される場面が繰り返し現れる。そして結果的に、先に述べたように全体的な様相として非母語話者 K と L が発言できる箇所が極端に少なくなってくるのである。

なぜこのように力の行使が顕在化したのだろうか

か。参加者らが成果物を一定の期間内で作るアンケート作成<sup>\*3</sup>という状況に置かれた時、何らかの既成の枠組みに沿って作る方が効率的となり、その作業の中で母語話者の持つ思考の枠組みがより優先され大きな力を持った結果、非母語話者が異なる枠組みから意見を発した時に棄却される現象が起きたと考えられる。母語話者の持つ思考の枠組みが力を持つとはいっても、「思考の枠組み」はその場で参加者の間で作られるものであって本質的に存在するものではない。この事例では、H と J の共通項としてアンケートのイメージ X が立ち上がり、K の提案した「そういう形式のアンケート」(発話 09) は X にそぐわないものとして棄却されたが、X は幻の存在で母語話者がその場でその場で都合よく作ることが可能な構築物なのであり、力の行使は幻として立ち上がった母語話者のやり方を背景に顕在化していると考えられる。そして、アンケートの選択肢の決定という小さな局面に顕在化した力の行使は唐突に現れているのではなく、会話例 1~3 に観察された「話し合いを開始する、内容をまとめて話し合いを終結する、話し合いが滞る、メモをとる」などの個別の状況と深く結びついた中に違和感なく潜み参加者がその場その場で巻き込まれていく装置のような非対称性と、微細な権力作用の下に繋がっている。そして事例全体から浮かび上がった「母語話者が話し合いの枠組みや展開を方向付ける」という秩序は、参加者皆がこの秩序に従えば(つまり非母語話者が母語話者の示す方式を「日本的なやり方」として従うことに矛盾を感じなかったり、日本の社会的文化的事象として「学ぼう」とすれば)相互行為に何の齟齬も力の行使もない平和な特徴に見える。しかし非母語話者が秩序に従わない場合には、力の行使が現れるのである。

<sup>\*3</sup> 事例 2 と 3 では共にアンケートを作成している。アンケートは教師がプロジェクトワークの選択肢の 1 つとして提示したにすぎないが、結果的にほとんどのグループがアンケートで意識調査を実施した。



## 6 まとめ

本研究では、留学生・日本人大学生の相互学習型活動において共生をめざすための示唆を得るために、グループディスカッションの相互行為に現れる権力作用に焦点を当て、会話分析の視点から繰り返し現れる相互行為のパターンに注目して分析を行った。結果、その場に違和感なく浸透している母語話者と非母語話者としての非対称性が存在することを示し、その非対称性と具体的に現れた力の行使とのつながりを提示した。そして権力作用は特殊な人が特殊な状況で起こすものではなく、誰もが行いそうなありふれた行為が微細な権力作用につながっているという自覚と、そうした微細な権力行使へと巻き込まれることへの警戒感を喚起した。

さて、相互学習型活動において共生を実現するためには、本研究で見られた微細な権力作用の及ぶ非対称な関係性を変革していく必要がある。そこで、変革のための具体的な示唆を示したい。1つ目は、まず、本研究対象と類似するような設定で相互学習型活動を行う場合への示唆である。本事例で非対称性を違和感なく作り上げていた局面（話し合いを開始する、内容をまとめて話し合いを終結する、話し合いが滞る、メモをとる、アンケート用紙を作成するなど）について、状況の編成が変わる設定を行うことが考えられる。例えばディスカッションの際に非母語話者から1名進行役を決めるというのが1例である。また、プロジェクトワークにはアンケート調査のように効率的に多数の人を対象とする（つまり多数派である母語話者のやり方が自然に是とされてしまう可能性を持つ）ものは入れず、他者の意識を調査する場合にはメンバーの一人一人が個別に対象者と対峙するようなインタビュー調査を推奨することが考えられるだろう。より重要なことは、母語話者と非母語話者の非対称性の生産と固定化が活動設計の小さな局面と結びついて立ち上がる点に注目し、教師は問題意識を常に喚起し設計を見直すことである。この点において活動は教師に常に問題をつきつける葛藤を含んだ実践の場となるが、そもそも共生とは他者たる存在との対立緊張を引き受けるも

のであり楽観的なものではない。

2つ目は、本研究の拠所としたエスノメソドロジーの会話分析的視点によって非対称性を乗り越える示唆である。臨床教育社会学の領域で会話分析を行っている秋葉・広川（2005）は、社会に埋め込まれた非対称性（例えばいじめ問題、障害者問題、在日外国人差別等）を実感し乗り越える方法を探るために演劇と会話分析を組み合わせた方法を試みている。この方法を参考に、本研究事例のように母語話者と非母語話者の非対称性が浮き彫りになっている場面を文字化し、トランスクリプトを脚本として立場を変えて演じて感想を述べたり、問題意識を持って筋書きを変えて再演して、関係性を変革する糸口を見出していく活動を行うことが考えられる。

戴（2003）は「多文化共生」という言葉の使われ方を調査し問題点と可能性を考察する論考の中で、「多数派と少数派の相互作用において双方が変わること」の必要性を述べている。だとすれば、設計を工夫することによって、双方が変わる場を具体的に形成していくことこそ相互学習型活動の意義があり、日本社会の多文化共生実現に向けて日本語教育の領域が貢献する場と捉えられるのではないか。そして、一実践の中での変革と平行して日本語教育全体の文脈でも変革がめざされ、相互学習型活動や接触場面においては「幻として立ち上がる母語話者のやり方」が優先されることをルール違反とみなす言説が発信され普及することが必要となる。岡崎（2002）は「共生言語」という概念により日本語を母語話者の所有物とみなさないルールを分かりやすく提示し、批判的議論を含め概念の使用が広まっているが、いわゆる文化的事象にもこのような考え方を反映させていくことが1つの方法として考えられる。本稿が母語話者と非母語話者の非対称性変革の動きを加速する一翼を担うことを期待し、また更に変革の糸口を探っていくことを今後の課題としたい。

## 文献

秋葉昌樹・広川義哲（2005）. 演劇的問題表象のメソドロジー序説—リアリティとアクチュアリ

- ティの往還と教育研究における臨床性『龍谷大学教育学会紀要』4, 17-35.
- 足立祐子・押谷祐子・土屋千尋 (2000). コミュニケーション体験の場としての多文化クラス 土屋千尋『多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施の評価に関する研究』(pp.1-5) 平成 9-11 年度科学研究費補助金基盤研究 C-1 研究成果報告書.
- 岡崎眸 (2002). 内容重視の日本語教育 細川英雄 (編)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』(pp.49-66) 凡人社.
- Ohri, R. (2006). 母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築—批判的談話分析の観点から リテラシーズ研究会 (編)『リテラシーズ 2—ことば・文化・社会の日本語教育へ』(pp.145-163) くろしお出版.
- 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, 93-102.
- 杉原由美 (2003). 地域の多文化間対話活動における参加者のカテゴリー化実践—エスノメソロジーの視点から『世界の日本語教育』13, 1-18.
- 戴エイカ (2003). 「多文化共生」とその可能性『人権問題権研究 (大阪市立大学)』3, 41-52.
- 土屋千尋 (2000). 『多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施の評価に関する研究』平成 9-11 年度科学研究費補助金基盤研究 C-1 研究成果報告書.
- 徳永あかね (2006). 接触場面グループに見られる母語話者の共話 岡崎眸『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』(pp.105-116) 平成 14-18 年度科学研究費補助金基盤研究 B-2 研究成果報告書.
- 西阪仰 (1996). 相互行為のなかの非対称性 井上俊・上野千鶴子・大澤真幸・見田宗介・吉見俊哉 (編)『岩波講座 現代社会学 16 権力と支配の社会学』(pp.47-66) 岩波書店.
- 松尾知明 (1999). 文化的多元主義から多文化主義へ—多文化教育のパラダイム転換へ向けて『浜松短期大学研究論集』55, 103-120.
- 馬淵仁 (2002). 『「異文化理解」のディスコース—文化本質主義の落とし穴』京都大学学術出版.
- 山崎敬一・佐竹保宏・保坂幸正 (1997). 相互行為場面におけるコミュニケーションと権力—〈車いす使用者〉のエスノメソロジー的研究 山崎敬一・西阪仰 (編)『語る身体・見る身体』(pp.59-80) ハーベスト社.
- 山田富秋 (1995). 会話分析の方法 井上俊・上野千鶴子・大澤真幸・見田宗介・吉見俊哉 (編)『岩波講座 現代社会学 3 他者・関係・コミュニケーション』(pp.121-136) 岩波書店.
- 山田富秋 (2000). 『日常性批判—シュッツ・ガーフィンケル・フーコー』せりか書房.
- 好井裕明・山田富秋・西阪仰 (編) (1999). 『会話分析への招待』世界思想社.
- 付記：本稿は平成 18 年度科学研究費補助金若手研究 B「日本語教育における日本語母語話者・非母語話者混成クラスの相互行為に関する研究」(代表：杉原由美, 課題番号: 17720122) の成果の一部である。