

【論文】

# 認識の変容と共起する言葉の学習

## 意味生成の観点から

野々口ちとせ\*

### 概要

本稿では、まず、バフチンの言語論に沿って、言葉が社会的に存在し認識を支える機能を持つことを確認する。そして、言語発達を言語知識の習得ではなく、自分の生活に対する認識の変容と結びついた意味の生成と捉える。この言語観および言語発達観に基づいて、ある地域日本語教室で行われた日本語母語話者と非母語話者による対話を分析し、認識の変容とともに起こる意味生成という言葉の学習を例証する。

### キーワード

認識の変容、言語発達、意味生成、対話、応答的な理解

## 1. 問題の所在——言葉の獲得とは何か

一般的に、教科書を用いた学習活動では、教科書で提示されている「学ぶべき」知識の吸収に学習者を集中させることが多い。「学ぶべき」知識を理解したら、練習で知識を定着させ、「必要な時」に正確にそれを呼び出す。「必要な時」に適切な知識を呼び出して、正しく「運用」できれば、その知識を〈習得した〉とみなす。このような言語習得観では、言語知識がひとりの人間の中で蓄積・構築され、発動するものとして捉えられている。

しかし、言語使用の実態はひとりの閉じられた人間の中にあるのではない。言語は基本的に自分と他者との間で機能するものである。それは自問自答のような独話や思考であっても、自分の中の他者との対話であると言える。人は言葉を媒介に（自分の中の他者とともに）思考し、他者とともに実践する。言葉を自分の思考や他者との交流に活かさなければ、それは言葉が機能せず、自分が世界と関われないということだ。

このように考えると、言葉を手に入れることとは、単語や表現、文法といった辞書的な知識の習得に終わるものではなく、言葉を媒介に他者や現実と関わる中で、自分や他者の認識が変わることと捉えることができる。言葉を使うことで新たな世界が広がるのが、言葉の獲得であるとも言えよう。地域日本語教室などで日本人と外国人の相互学習を目指す場合なら、対話を通して両者の認識が変わっていくところに、言葉の学習が起こると考えられる。外国人と日本人が日本語や他の言語を使って話し合いながら、相手や自分や社会を捉え返すとき、言葉によって自分と世界（相手、社会）が切り結ばれる。その媒介として言葉を機能させることは、母語話者にとっても非母語話者にとっても、辞書的な知識の習得とは異なる次元の〈言語発達〉となる。

本稿では、自分の認識を支え、他者と関わるための媒介としての言葉<sup>1</sup>は、どのように獲得されるのかについて考えたい。そのために、まず言語が社会的に存在し機能することを、言語と意識と

1 本稿では、認識を支える言語の機能に注目して（内言も含め）主に音声でやりとりすることばを「言葉」、言語一般を「言語」と記した。バフチンや岡崎の引用においては、訳書や原著の用語をそのまま用いた。

\* 東京国際大学言語コミュニケーション学部  
(Eメール: chitosen@tiu.ac.jp)

社会の連関について述べたバフチンの言語論から確認する。さらに、認識主体と言語を生態学的に捉えた岡崎（2009）の論から、自分の生と結びついた認識が言語化されたとき、言葉に自分にとっての意味がもたらされるという言語発達を見る。そして、これらの論から得た視点をを用いて、ある地域日本語教室の教室談話を分析し、認識の変容とともに起こる言葉の学習を例証する。

## 2. バフチンの言語論と言語生態学、および本研究の課題

### 2. 1. 言葉の対話性

バフチンは言葉の対話性を主張する。人は言葉を媒介にして考えを構成するが、「いかなる人間の個人的な言語体験も、他者の個人的発話との不断の相互作用のなかで形成され発展していく」（バフチン、1952-1953/1988, p.169）。また、現実に発言された言葉はすべて、言葉として単独で存在するわけではなく、語り手、聞き手、語られる誰かといった三者の社会的相互作用の表現であり、産物である（ヴォロシーノフ、1926/1979）。

そして、発話は常に誰かに向けられて発せられている（バフチン、1952-1953/1988）ため、発話には、発している人の声とそれを受け取る人の声の、少なくとも2つの声が含まれる（ワーチ、1991/1995, p.77）。この「声」は「人格としての声、意識としての声」を指す（Holquist & Emerson, 1981, p.434；ワーチ、1991/1995, p.29）。よって、発話は意識や心理を2つ以上含んでいる多声的なものとして捉えられる。

以上をまとめると、人々の意識は言葉のやりとりによって形成される。そして、言葉は多声的であり、社会的に存在するものである。このような言葉の対話性に基づいて言語学習を考えるなら、中立的な単体としての言語の習得ではなく、人々の意識や関係性と結びつくものとしての言葉の学習を考えることになる。

### 2. 2. 「応答的な理解」による認識の深化

バフチンによると、あらゆる言葉は「応答的な理解に定位されている」（バフチン、1934-1935/1996, p.46）という。この応答的な理解とは、聞き手による積極的（あるいは能動的）な理解である。聞き手は、話し手の言葉を、聞き手の既有知識や文脈と関連づけて理解する。聞き手か

らその理解が応答で示されることにより、話し手が語った内容は、聞き手の持ち込む「新しい諸要素」（バフチン、1934-1935/1996, pp.48-49）で豊かになる。つまり、ある発話で示された話し手の認識は、聞き手の応答的な理解がもたらす「新しい諸要素」によって、明確になったり深化したりする。そして、これらはすべて言葉を媒介として行われる。

### 2. 3. 言語発達としての appropriation（収奪）

バフチンは、言葉が辞書の中にある静的で中性的なものではなく、自己と他者の境界にあるものとして捉える。

言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが〈自分の〉言葉となるのは、話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントを住まわせ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した時である。この収奪の瞬間まで、言葉は中性的で非人格的な言語の中に存在しているのではなく、（なぜなら話者は、言葉を辞書の中から選び出すわけではないのだから！）、他者の唇の上に、他者のコンテキストの中に、他者の志向に奉仕して存在している。つまり、言葉は必然的にそこから獲得して、自己のものとしなければならないものなのだ。（バフチン、1934-1935/1996, pp.67-68）

これを第二言語学習に当てはめると、学習者にとって第二言語の言葉もまた他者（典型的な例としては目標言語を母語とする話者）の言葉である。これを〈自分の〉言葉とする、つまり appropriate（収奪）するには、学習者が第二言語の言葉の中に自分の志向とアクセントを住まわせ、第二言語の言葉を自分の言わんとすることに従わせて使う必要がある。

第二言語の appropriation はより複雑な過程を経ると考えられる。文化背景の異なる母語話者と非母語話者がコンテキストを共有することは、母語話者同士以上に難しくなることが多い。母語話者が多数派を占める状況下で、非母語話者が自分のコンテキストを母語話者と共有し、その上で自分の声を目標言語の言葉に乗せることは、容易ではない。目標言語の言葉には、多数派である母

語話者の声が幾重にも響いている。非母語話者が自分のアクセントを乗せて目標言語の言葉を支配するには、「応答的な理解」という他者の積極的な理解によって自分の言葉が定位されることがより重要となる。

#### 2. 4. 言語発達としての意味生成——自分の実践の場に対する新たな認識を表す言葉の獲得

ここで、バフチンのいう appropriation (収奪), すなわち, 他者の言葉の中に自分の志向とアクセントを住ませ, 言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収する, とは何を指すのかを, 言語生態学の観点も取り込んでもう少し考えてみたい。

岡崎は, 言語の意味は人の生き方, 即ち人間生態との関わりなしにその意味が成立しない(岡崎, 2009, p.5) という見方を示している。そして, 人間生態が変わるとき, そこにいる人の持つ言語の意味のあり方も変わるといふ。人が実践として場に働きかけることにより, 場の現実が変化するとき, 現実の捉え方と現実への関わり方を媒介する自分の言語が持つ意味も新たなものになっていく。自分の実践を通して現実への認識が変わることにより, 自分の生き方と結びつく言語として, 自分にとっての意味が生み出されているのである。

この〈自分の生と結びつく言語〉として自分にとっての意味を生成することと, バフチンのいう appropriation を交差させてみよう。自分の生活あるいは生きるという実践や営みの場に関して, 他者との対話を通して, 新たな認識を得てこれが言語化されたとき, 以前の認識を表す自分の言葉や他者の声でしかなかった言葉に, 新たな意味が生成される。このような自分の生活や実践の場に対する新たな認識と結びついた意味を自分の言語として獲得することを, 本稿では言語発達として捉えたい。言語発達としての意味生成は, 自分の実践と結びついており, 他者との対話による現実認識の変容とともに生起する。

#### 2. 5. 本研究の目的と課題

以上, バフチンの言語論と岡崎の言語生態学から次の3点を確認した。

1. 言葉は人々の意識と分離できないものであり, しかも多声的で, 社会的なものである。
2. 認識の変容は言語使用と結びついており, 他者からの応答的な理解に媒介されている。
3. (自己内対話も含む) 他者との対話を通して, 自分の生と結びついた新たな認識を得て,

これが言語化されたとき, その言語に自分にとっての意味がもたらされる(意味の生成)。

本研究はこのような言語観および言語発達観に立ち, 認識の変容と結び付けて言語学習を捉え直すことを目的とする。研究課題は, 接触場面の対話を対象に, 日本語母語話者と非母語話者の認識が変わるとともに, 言葉の意味が生成される過程を記述することである。その際, 言葉が意識, 心理, 認識と切り離せないものであり, しかも複数の声(意識)を含むと同時に, 人々の社会的相互作用として機能するものであることを前提とする。

### 3. 本研究のフィールドと分析方法

本稿では, 野々口(2010)の事例を再分析する。これは, 都内の地域日本語教室で行われた対話的問題提起学習<sup>2</sup>の事例である。野々口(2010)では, 外国人参加者から提起された問題に対して参加者の認識が対話の中で変化していく過程を明らかにしているが, 本稿ではこの事例において言語がどのように使われていたかについての分析を行う。具体的には, 対話の録音<sup>3</sup>を文字化<sup>4</sup>した資料から, 外国人参加者が提起した問題に対する各参加者の認識に変化が見られた場面を抽出し, 発話(言語使用)とその解釈(参加者の認識)を時間軸に沿って記述する。その際, 言葉と認識に関わるバフチンの「声」や「応答的な理解」などの概念を使いながら, 誰の何に対するどのような認識がどのような言語使用に表れているかを解釈する。

2 対話的問題提起学習は, フレイレの問題提起型教育(フレイレ, 1970/1979)を, 外国人学習者同士, または外国人学習者と日本人学生の, 自律的学習ペアで行う日本語学習の形態に発展させたものである(岡崎, 西川, 1993)。

3 対話活動の録音は参加者の同意を得て行った。

4 文字化資料で用いた記号は以下のとおりである。

—(下線) 分析上特に注目する箇所を示す。

// 発話の重なりを示す。

= 二つの発話が途切れなく密着していることを示す。

(@@) 聞き取り不能な箇所を示す。

聞き取りが確定できないときは, 当該文字列が( )で括られる。

(数字) 数字は音声途絶えている秒数を示す。

フィールドの概要<sup>5</sup>は以下のとおりである。対象の地域日本語教室は、文化センターの一室で、夜6時半から8時半の2時間を1回として、週2回行われた。コースデザインは、日本語教師（以下、教師）4名（日本語母語話者2名、うち1名は筆者、中国語母語話者1名、韓国語母語話者1名）が担当した。本稿が対象とする対話的問題提起学習では、日本人と外国人がそれぞれ自分の問題を持ち寄り、その問題について話し合うことで、自分の生活と社会を捉え直すことを目指した。

対話的問題提起学習は、全23回のコース<sup>6</sup>の中盤で実施された。対話的問題提起学習への準備活動として、「家族」「男女関係」「職場・学校」「将来」「コミュニケーション」「その他」のテーマ別に、自分たちの困っていることをタスクシートに記入させ、その中からどれについて皆で話し合うかを記入した本人に選ばせた。対話的問題提起学習はコース中に3回行われたが、本稿で分析する事例は1回目の対話活動（2006年6月20日実施）である。この活動は約65分間で、中国語母語話者である教師（T）と、中国語母語話者（周、鄭）、日本語母語話者（中村、吉田）の計5名（以上すべて仮名）で対話が行われた。中国語母語話者の周と鄭はともにプログラマーで、日本での就職に先立ち、中国で実施された短期集中コースで初めて日本語を学んだ。来日後は日本人の上司・同僚との仕事で日本語を使用し、今回分析する回の時点での二人の在日期間は約7ヵ月となっていた。コースの序盤で行われた自己紹介や自己表現などの活動により、中村が福祉関係の職員、吉田が公務員であることを参加者全員が知っている。教師以外の4名は勤務のあと、夜開講されるこの教室に参加していた。

## 4. 対話の分析と考察<sup>7</sup>

### 4. 1 対話の開始部における周の発話と問題認識

この日は周の問題について対話が行われた。断片1は対話の開始部である。

5 フィールドの概要については、野々口（2010）より抜粋した。

6 本事例のコースは2006年5月から7月にかけて約3ヵ月実施された。

7 4節の記述には一部、野々口（2010）と重複する箇所がある。

### 断片1

7 T：ここにちょっと書いてあるのが、上司からの言葉がわかってるんですけど、自分がどんなきも、自分の気持ちを伝えたいときは言葉がわからない

8 周：// はい

9 T：// (伝え) たい

10 周：そうですね

11 T：っていうときがありましたね。で、えーと、じゃもし、今もう大体なんか、ほ、補充する言葉とかありますか

[中略]

31 周：(@@) なさそうです

教師は対話の開始部で周の記入したタスクシートを読み上げ、周の問題は「自分の気持ちを伝えたいときは言葉がわからない」ことだと参加者に紹介している（7）。これに続けて教師は、「補充する言葉とかありますか」と周に問う（11）が、中略部分で「補充」の意味確認を中国語で行ったあと、周は「なさそうです」と答える（31）。つまり、対話が始まった時点では、周は自分の問題を「自分の気持ちを伝えたいときは言葉がわからない」という言葉以上に言い表すことはできなかった。この場には中国語母語話者の教師がいて、周と同業者である中国人の鄭もいたため、この5名から成るグループのうち3名は中国語母語話者であり、中略部分と同様、一時的に中国語に切り替えて話すことも可能であった。にもかかわらず、周が補充する言葉は「なさそう」と答えたのは、彼が第二言語である日本語で話そうとしたから補充しなかったのではなく、おそらく母語である中国語でもこの時点でこれ以上述べることができなかったからではないだろうか。周の「(補充する言葉は) なさそう」という発話は、この時点で周が自分の問題を「自分の気持ちを伝える言葉がわからない」という問題だと認識していたことを表していると推測される。

### 4. 2. 他者の応答的な理解を介してもたらされる認識の変容

対話が進むと、吉田は自分も周と同じプログラマーであると表明し、「気持ち関係ないでしょ、仕事には」と主張する。周もこれに同意し、自分の問題を「気持ちじゃない、自分の考え方」を

伝えたいときの問題と修正する。しかし、教師は「(仕事にも気持ちに関係する自分とは)違う、ちょっと違うね」と言い、不同意を示す。中村もまた「(私は)人相手の仕事をしてるので、全然、その、感覚的にわからない」と言い、周の問題が理解できないことを表明する。一方で、周と同じプログラマーである鄭は、周と同じ問題を抱えていると言う。こうして、5人は一時、〈プログラマー〉対〈非プログラマー〉というカテゴリー対で向かい合う立場となる。そのあと、吉田が、プログラマー同士なら絵と英語の使用でコミュニケーションできるはずだと主張するが、鄭は、絵で説明しても解決できないこともあると述べ、次の断片2に続く。

## 断片2

- 261 T: 解決できないときってどんなときですか  
 262 鄭: どんなとき (1) どんなとき (1) いっぱいあります (笑)。どんなとき、うん、あ、あるとき、えーと、私の方法は、えと、自分で、まあ、えーとえーと例えば可能性が (T: うん) えーとえーと二つ (T: うん) あるいはそれとも三つかある。えーと、あ、う、一つずつ、あ、う、やります。じゃあ、どちらが正しいかどうか、えと上司にきいてみます。そうそう、そうです。でもこれは、あ、う、えーと、一番バカらしい (笑) 方法じゃないですか  
 263 吉田: あの、労力を要しますからね  
 264 鄭: えっ?  
 265 吉田: りょう、どういう、二つ作らなきゃなんないでしょ  
 266 鄭: はい  
 267 吉田: どっちがいいですかって  
 268 T, 中村: あー  
 269 吉田: (あの、する) わけですから、二倍の、ね、労力がかかるわけで (T: うんうんうん) もう最初から、あ、上司の意図がわかっていたら1個作ればいいですよ  
 270 鄭: はい  
 271 吉田: 3時間ですみますよね。6、6時間かけて、どっちがいいですかって作って (鄭: 笑) あーこっちがいいね、これは何なんですかって。(鄭: 笑)  
 272 中村: あー

- 273 T: (2) ITの世界よくわからない (中村: 笑) ですね  
 274 中村: おおって感じ。(笑) 効率よくやるかっていうことですね  
 275 鄭: そうそうそうそう  
 276 中村: ね  
 277 T: じゃ、もう最初、こう、プログラムをつくる前の段階で、問題解決したほうが効率が高くなる  
 278 周: そうそうそう

絵でも解決できないときとはどんなときかと問う教師に対して、鄭は262で「バカらしい方法」ととるときと答えるが、鄭の発話中に相づちを打っていた教師や〈非プログラマー〉の中村からは、この発話の終結部に音声上の反応が示されず、理解が表明されない。つまり、鄭の言葉は教師や中村には通じていない。それに対して、プログラマーの吉田が「あの、労力を要しますからね」(263)と鄭の状況を代弁する。この吉田の発言では、鄭が述べた状況を「労力」の問題として位置づけている。しかし、その吉田の「労力を要します」という発話は、鄭から「えっ?」(264)と聞き返され、伝わらない。そこで、吉田は表現を変え、「りょう」と言いかけてから、鄭の用いた「二つ」を使って「二つ作らなきゃなんないでしょ」(265)と言い直す。これを鄭が「はい」(266)と言って受けると、吉田は続けて「どっちがいいですかって」(267)と言う。この「どっちがいいですか」は、職場で鄭が上司にたずねる声であり、かつ、鄭の問題状況を理解する吉田の声でもある。この吉田の発話に対し、教師と中村は「あー」(268)と言って理解を表明する。これを受けて、吉田は「最初から上司の意図がわかっていたら1個作ればいい」のに、それがわからないから「二倍の労力がかかる」という問題だと述べ直す(269)。

この吉田の発話を鄭が「はい」(270)と受けると、続けて吉田は、本来なら「3時間で済む」ところを「6時間かけて」二つプログラムを作り、「どっちがいいですか」と上司にたずね、上司が「あー、こっちがいいね」と答えたとき、鄭はもう一つ作った「これは何なんですか」という気持ちになる、と述べる(271)。「あー、こっちがいいね」という吉田のトーンはいかにも軽く、鄭が

二つのプログラムをつくるのに要した労力のことなど気かけない上司の声を表している。そして、上司の意図に合わず無駄になったもう一つのプログラムを前に、「これは何なんですか」と吉田が発する鄭の声は、上司によって軽く扱われた自分の労力に対するむなしさを表している。この吉田の発話でも、鄭の声と鄭の上司の声をのせて吉田自身の理解を伝達しており、ここにも、伝達する(吉田の)声と伝達される(鄭と上司の)声が同時に出現していることが見てとれる。

この263から271にかけての吉田の発話は、吉田が、鄭たち外国人プログラマーの立場と日本人の上司の立場の両方を疑似体験しているに等しい。そもそも吉田は、この断片2の前に、英語と絵で補足してもわからないプログラマーがいるとは「ちょっと信じられない」と言い(野々口, 2010, p.172), プログラマーにコミュニケーション上の問題は起こらないと主張していた。その吉田が鄭の発話(262)を聞き、さらにそれを吉田自身が述べ直すことにより、吉田の〈プログラマーにコミュニケーション上の問題は起こらない〉という認識が変わっていく。また、吉田の発話によって日本人上司と外国人プログラマーの双方の立場が明示されることで、鄭と周も自分の問題状況を構造的に捉えることができる。

〈非プログラマー〉の教師と中村にとってはどうか。吉田の発話は、教師の「ITの世界よくわからない」(273)という発話によって、IT業界特有の問題として捉えられている。一方、中村の「おあって感じ」(274)という発話では、中村の発見の感覚、つまり吉田の発話を通して鄭の言う〈バカらしさ〉を知った感覚が示され、さらに鄭の問題を「効率よくやるか」どうかの問題として位置づけている。それに鄭が「そうそうそう」(275)と相づちを打ち、中村の発話に同意することで、鄭は自分の問題を、上司に言葉で確認できないことから発生する「効率」の問題として位置づける。これらを受けて、教師は鄭の問題に対し、「プログラムをつくる前の段階で、問題解決したほうが効率がよくなる」(277)のにそれができない、との解釈を示す。これに周が「そうそうそう」(278)と同意を示しており、周が鄭の問題に自分の問題を重ね合わせていることがうかがえる。

このように、ある発話は、それに続く発話によって定位されることで理解が成立する(ヴォロシーノフ, 1929/1980, pp.226-227)。その定位は言葉を媒介として示された聞き手の認識であり、話し手は聞き手の認識を応答として言葉で受け取ることで、話し手自身の発話の位置づけ(あるいは機能)を知り、自分の認識が照らし出される。こうして、自分自身の発話が受け手の応答を通して位置づけられ、そこから自分の認識を確認することに、言葉の機能がある。参加者たちは対話を通して、言葉をどう使えば相手に通じるかを知ると同時に、言語化によって自分たちの認識を確認したり変化させたりして、言葉を機能させている。

#### 4. 3. 対話による意味の生成

断片2に続き、周は自分が「上司の意図を誤解するときもある」と言っており、周自身の問題状況を述べる。そして、教師が「誤解してプログラムを作ったときは」どうするのかと問い、断片3に続く。

##### 断片3

300 周: はい、やり直す。はい、やり直しました

301 T: そのときの上司の反応は何ですか? 間違ったものを持っていったときは

302 鄭: 上司は「ああ」(笑) 怒りました (笑)

303 周: 上司、上司はやさしいけど、あー厳しいと思います。(T: うん) でも、そういうときに(鄭: はやくやれ) そういうときに、あ、「がんばってね、がんばってね」時間がなくなると思います。そして、うーん、「遅くまで残業できるんですか」

304 T: あー、残業か

305 中村: 残業になっちゃう

306 T: うーん

307 周: うん、残業しなければならない

周が上司の意図を誤解したときには「やり直す」(300)と答えると、教師は「そのときの上司の反応は」(301)と問う。鄭は声のトーンを変えて「ああ」と上司の落胆の声を伝えた後、「怒りました」と答える(302)。それに続き、周は「(自分の)上司はやさしいけど、厳しい」と述べ、「遅くまで残業できるんですか」と上司が自分に問う声を伝える(303)。教師は「あー」と痛みを伴う感情を表し、「残業か」と言って、

周の問題を「残業」に至る問題として理解したことを示す(304)。続く中村も「残業になっちゃおう」(305)と言って、自分の理解を示すとともに、周に対する共感も表している。はじめは周の問題に対し、「(自分とは)違う」「わからない」と述べていた(非プログラマー)の教師と中村から、ここで鄭の気持ちを代弁する声が見されたことによって、周は「残業」という言葉がいかに関心の問題を伝えるのに効果的かを知ったのだろう。周は二人の発話のあと、すぐ続けて「残業しなければならない」(307)と言っている。

このあと、教師はこの問題を解決するためにはどうすればいいかと問う。そして、解決策を話し合う中で、吉田が「本来、ランゲージバリアがあるけどコンピューターのセンスがある人を雇うときには、生産性を下げない方法を誰かが考えないとおかしい」と主張し、断片4に続く。

#### 断片4

437 吉田：(2) その生産性が下がったのを誰が負担するんですかってことなんです。じゃ、それはあなたが負担しなさい、会社は持ちませんよと言ったら、働いてる人がバカみたいでしょ

[中略]

441 吉田：(5) 会社かも、も、持つかそりゃ、半々で持つかどうか、それは知りませんけどね。会社だってドライだから、そんなのじゃああんたがね、ただで残業しなさいよって

442 中村：ああ

443 T：うーん

444 周：すばらしい [拍手] 徹底的に説明 (T：hh) (吉田：そう) するかと思います

吉田は、「(生産性の低下は)あなたが負担しなさい」という会社側の声を伝えたあと、プログラマーとして「働いてる人がバカみたいでしょ」と述べ(437)、使用言語の違いによる生産性の低下を、会社が周ら外国人プログラマーに背負わせている構造を指摘する。これを中略部分で、教師と中村が「うーん」「そうですねえ」などと言って受け止めたあと、吉田は続けて「ドライ」な会社側の声として「あんたがね、ただで残業しなさいよ」(441)と述べ、外国人プログラマーの残業が会社から押し付けられたものあることを示す。

この吉田の発言に周は「すばらしい」(444)と言って拍手で賛同を表し、今後は上司に「徹底的に説明するかと思います」と自分が次にとるべき行動を表明している。

そして、この活動の終結部で、周は再度「残業」という言葉を用いて、対話を締めくくる。次に示す断片5は、活動終了直前の発話である。

#### 断片5

530 中村：会社って難しいですね

531 T：言葉の壁がある

532 周：そして残業しなければならない

参加者たちは教室の終了時間が近づいていることを踏まえて、対話を終結に向かわせていく。中村が「会社って難しいですね」(530)と言い、教師が「言葉の壁がある」(531)と言ったあとに続けて、周が「残業しなければならない」(532)と言って、この日の対話は終了する。周が対話の最後に、自分の問題を、「(言葉の壁によって)残業しなければならない」と言ったのは、自分の問題が「残業」という言葉に凝縮されると感じたからではないだろうか。

この対話で、最初に「残業」という言葉が用いられたのは周自身の発話(断片3, 303)であり、周がこの日の時点ですでに「残業」という日本語を知っていたことは明らかである。しかし、周は対話の開始部(断片1)において、自分の問題を語るときに「残業」という言葉は用いていない。断片1の時点では、周は自分の問題を「自分の気持ちを伝える言葉がわからない」という問題だと認識しており、「言葉の壁によって残業しなければならない」問題だと考えていなかった。つまり、周は、職場で上司に「残業できるんですか」と聞かれることを経験していても、そのことが自分と上司の間の問題だと対話の開始時点でまだ認識していなかった。だからこそ、「残業」という言葉を知っていても、断片1では、自分の問題を「言葉がわからない」としか言い表せなかった。それが、対話の中で、自分の問題に対する認識が他者の認識を介して深化し、それと同時に、「残業」の意味が自分の問題を指し示すものとして生み出された。ここでは「残業」とは単に規定の時間よりも長く働くことではない。立場の弱い者が、言葉の壁によって生じる非効率を請け負わざるを得ない状況を指す。この「残業」

の意味は、鄭と周の経験談や、同じプログラマーである吉田によるその代弁、それらに対する中村や教師からの共感といった多様な声の積み重ねによって、生み出されたものである。その上で、周は「残業しなければならない」という言葉を、自分の志向とアクセントに従わせて使用したと考えられる。周が「残業」に続けて「しなければならない」という表現を用いるのは、上司と交渉できず一方的に残業を押し付けられている状況を強調して表しているのだろう。

言葉の意味は予めどこかで定められたものではなく、対話を通して作り上げられていくものであること、そして、意味の生成は認識の変容と共起していることが、この対話の事例で確認できる。

## 5. まとめ——対話による言語発達

以上、地域日本語教室における対話的問題提起学習の事例から、認識の変容と意味生成の過程を取り上げた。認識の変容については、ある外国人の問題に対する人々の認識が、多声的な発話や他者の応答的な理解を介して変化していく流れを把握した。それと同時に、すでに〈知っている〉「残業」という言葉の意味が、他者の声を得て更新され、自分の問題を語る言葉として捉え直される経過を見た。

対話による認識の変容は外国人参加者だけでなく、日本人や教師にも起こっている。周や鄭と同じプログラマーである吉田は、当初、英語と絵で補足すればプログラマーにコミュニケーション上の問題は起こらない、と主張していた。しかし、吉田自身が鄭の状況を日本人上司や会社側の声を現出させて代弁することで、吉田も周たちの問題を構造的な問題として認識するようになった。中村は、吉田の多声的な発話を通して、鄭の視点を自分なりに獲得し、鄭の言う「バカらしい」思いを効率の問題として述べ直した。それに続き、周たちの問題をIT業界特有のものとして捉えていた教師は、吉田や中村の応答的な理解を介して、「言葉の壁」による非効率の問題として理解した。こうして彼らは他者の声を取り込みながら、周と鄭の問題を、異言語話者間のコミュニケーション問題から生じる抑圧として捉えるようになり、他者の問題と自分の生活との接点を見出す認識を形

成している<sup>8</sup>。この認識の変容は、自分の生活の中で他者との関係の捉え方が変わることにつながっていく。本事例に即して言えば、自分の考えを相手に伝えることができないということは単に言語能力の問題ではなく、相手と自分が抑圧—被抑圧の関係になっていることを示している。この関係性に対する気づき（認識の変容）は、異言語話者とのコミュニケーションに関する意味の変化をもたらす。つまり、今まであまり意識しなかった意味—言語の力関係が話者の力関係に直結する恐れ—が、異言語話者間でのコミュニケーションに含まれるようになる。そして、この気づきと新たな意味は今後、異言語話者に向かうときの参加者の言語行動に反映されうる。本事例でも、周が今後は日本人上司に「徹底的に説明する」と表明していた。対話による参加者の認識の変容と意味生成は、参加者の今後の行動に影響を及ぼし、実践や生活の変容につながっていく。

言語を「使いながら学ぶ」とは、対話における言葉の媒介によって自分や他者の認識が変わること、他者の声を介して言語に自分なりの意味を獲得していくことである。この意味生成という言語発達は、他者や社会との関わり方に変化をもたらす。自分なりの意味の獲得は、自分をとりまく世界に対する新たな理解であると同時に、世界に対して能動的に働きかけ、世界を変えることへと発展していくのである。言葉を人の実践を支えるものとして扱う言語教育は、人間の主体性と能動性を高め、力づけていくものだと考える。

## 文献

- ワーチ, J. V. (1995). 『心の声——媒介された行為への社会文化的アプローチ』(田村信元, 佐藤公治, 茂呂雄二, 上村佳世子, 訳) 福村出版 (Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.).

8 野々口 (2010) では、中村が障がい児教育に携わっていると聞いたのを受けて、吉田が自分の部下がろうあであると述べ、周たちと同じ問題を認識していると発言している。彼らは、自分の職場における障がい者とのコミュニケーションに、周たちの問題との接点を見出しているのである。

- ヴォロシーノフ, V. N. (1979). 生活の言葉と詩の言葉 (斎藤俊雄, 訳). 『ミハイル・バフチン著作集 1. フロイト主義・生活の言葉と詩の言葉』 (pp.213-262) 新時代社 (Voloshinov, V. N. (1926). 原題ロシア語).
- ヴォロシーノフ, V. N. (1980). 『ミハイル・バフチン著作集 4. 言語と文化の記号論——マルクス主義と言語の哲学』 (北岡誠司, 訳) 新時代社 (Voloshinov, V. N. (1929). 原題ロシア語).
- 岡崎敏雄 (2009). 生態場における生態学的意味の生成——第一, 第二段階の生成『筑波応用言語学研究』 16, 1-14.
- 岡崎敏雄, 西川寿美 (1993). 学習者のやりとりを通じた教師の成長『日本語学』 12, 31-41.
- 野々口ちとせ (2010). 共生を目指す対話をどう築くか——他者と問題を共有し「自分たちの問題」として捉える過程『日本語教育』 144, 169-180.
- バフチン, M. M. (1988). ことばのジャンル (佐々木寛, 訳) 『ミハイル・バフチン著作集 8. ことば 対話 テキスト』 (pp.113-189) 新時代社 (Bakhtin, M. M. (1952-1953). 原題ロシア語).
- バフチン, M. M. (1996). 小説の言葉 (伊東一郎, 訳) 『小説の言葉』 (pp.7-295) 平凡社ライブラリー (Bakhtin, M. M. (1934-1935). 原題ロシア語).
- フレイレ, P. (1979). 『被抑圧者の教育学』 (小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周, 訳) 亜紀書房. (Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.)
- Holquist, M. & Emerson, C. (1981). Glossary. In M. M. Bakhtin. *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed., C. Emerson & M. Holquist, Trans. pp.423-434). Austin: University of Texas Press.

## 謝辞

データ収集にご協力くださった都内地域日本語教室の関係者の皆様に厚く御礼申し上げます。また、お茶の水女子大学大学院の岡崎眸先生とゼミ生の皆様、本誌査読者の方々から貴重なコメントをいただきました。心より感謝申し上げます。