

学習者のレポートに表れる文化的葛藤, 意見の「揺れ」をどう見るか ——教師間の対話による協働的評価——

広瀬 和佳子(神田外語大学) 市嶋 典子(秋田大学)

1. 目的と方法

本研究の目的は、学習者のレポートに表れる文化的葛藤, 意見の「揺れ」に着目し、学習者と授業担当者の評価のズレ、さらには他の現場にいる教師がそのズレをどう解釈、評価するのかを分析することで、複言語複文化能力を議論し、教師間の対話による実践評価の意義を考察することである。対象となる実践は、学習者の文化的葛藤を表す事例として、発表者の印象に深く残っている実践で、印象に残っている理由や、相手と議論したい論点を明確にするために、授業データを引用しながら各自実践のエピソードを書いた。このエピソードを基に、互いの解釈や実践の意義について対話し、対話を踏まえうえで、エピソードを再分析した。事例1, 2はその結果を縮約して示したものである。

2. 分析

◆事例1

対象授業：学部留学生対象の選択必修科目（2018年度後期 90分×15週）

履修者：19名（学部留学生16, 一般日本人学生2, 交換留学生1）

授業内容：ことばや文化に関連する複数の文献を読み、クラスで話し合い、最終的に文化に対する自分の考えをレポートにまとめる。文献はそれぞれの著者が自身の異文化体験について書いたもので、文化摩擦やアイデンティティがテーマとなっている。著者の経験を理解するキーワードとして、授業ではステレオタイプ、自民族中心主義、文化相対主義、多文化主義、国民国家をとりあげ、概念理解を促した。

授業目的：学習者が「あたりまえ」だと思っていたものが何に由来するのかを自身で検証し、様々な見方から捉え直すことで、ことばや文化に対する理解を深める。

事例1では、学習者Nが書いたレポートをめぐってクラスで生じた対立の意味が、市嶋との対話によってどう捉え直されたのかを分析する。

学習者Nの葛藤：Nは内モンゴル出身の女性で、明るく積極的な性格であるが、やや幼さが残り、感情の起伏が激しい。日本に来てから、中国と内モンゴルの違いを周囲の人々に理解してもらえないことに不満を抱いていた。とりわけ、Nが仲間との違いを意識したのは、国民国家や国への帰属意識を議論した時だった。自分が「何人」であるのかという迷いを抱えているのに対し、周りの人間はそのような悩みを持っておらず、自分の気持ちが理解されていないと感じたのである。グループディスカッションで、中国人クラスメートのRが述べた一言がNをひどく傷つけた。

「私も自分を〇〇地域人と言ったらいいのか」

モンゴル語を話すNが自分は中国人とは呼べないと発言したのに対し、中国語方言話者であるRは、それなら自分も中国人ではなく、〇〇地域人なのかという疑問を述べたのである。Rは国を「思想の源泉、自分の根元、自分のすべてを養成している」と考えており、Nの迷いは理解できないものだった。NはRの無理解と拒絶を敏感に察し、激しく感情を揺さぶられた。

共感を得られなかったNのレポート：レポート第一稿では、この時の対立と葛藤が、文化的な圧力への激しい抵抗として表現されていた。「モンゴルの文化、文字、歴史、信仰は中国と関係ない」「文化殖民は絶対拒否する」このような表現に対し、多様な文化的背景を持つクラスメートから様々なコメントがなされた。中にはNと同様の葛藤を抱えている学生（香港、台湾出身者、民族や国籍が異なる親を持つ者）もいた。しかし、Nの相手を受け入れようとしなない感情的な態度に対し、クラスメートもまたNの心情を察するよりも、理詰めで説得しようとする発言に終始した。つまり、文化は融合的なものであり、モンゴル文化は中国文化の影響を強く受けている。中国は少数民族の文化を尊重しているといった意見である。この時、Rはほとんど発言していない。意外にもNへ疑問のコメントを多く発したのは、内モンゴル人を親に持つ学生だった。Nは感情を抑えきれず泣きながら教室を後にした。Nの去った教室で、残された学生にNの心情理解を促す働きかけを行ったが、彼らの反応に変化はなかった。

私は当時、この対立を深い議論のきっかけにできないかと考えた。中国人と見なされることに反発するNもまた、〇〇人のステレオタイプから抜け出せていない点で、Rと変わらないからである。互いに自身の考えを丁寧に説明することで、新しい理解が生まれるのではないか。Nの第一稿に対し、このようなコメントを行ったが、第二稿が大きく変わりはなかった。唯一修正されたのは、「クラスメンバーの意見「モンゴル文化と中国完全に関係ないとは言えない」を聞いて、レポートの「中国と関係ない」文字を修正した」点だった。

言語教育観の気づき：このエピソードに対し、対話相手の市嶋からは、「政治的、歴史的問題を踏まえうえで、個人としてのアイデンティティの問題をどう考えるか」という問題提起がなされた。市嶋は、Nのレポートを、多数派の圧力に抵抗する少数派Nの複雑な心境が吐露されたものとして解釈している。さらに、授業中に突如あらわれる、このような政治的、文化的な対立と個人の葛藤を、授業の中で考えるべきテーマとして深く掘り下げることが可能かという問いかけもなされた。

対話を始めるまで、私も市嶋と同様の見方で事例を捉え、それゆえ当時深く踏み込むことを避けていた。しかし、なぜこの事例が忘れられないのかと言えば、私がNに期待していたのは「仲間との対立をどう乗り越えるか、乗り越えなくても、本人がどうありたいと考え、行動に移せるかどうか」であったことに気づいた。これは、市嶋との対話によって初めて言語化され、事例の意味を深く問い直す契機となった。

事例の再解釈：この観点から見れば、Nのレポートの修正は、クラスメートの意見を認めている点で、相手への歩み寄りと捉えることもできる。Nには修正しないという選択肢もあったからだ。当時、モンゴル文化が中国文化の影響を受けているかいないかは、Nの思考の深まりという点であり重要ではないと考えていた。しかし、この修正が、自分の考えを相手に理解してもらうための譲歩であったとしたら、小さくはあるが意味のある変化だったかもしれないと考えるようになった。この気づきは、次の実践をデザインし、授業を運営するうえで、重要な指針として認識された。

3. まとめ

(1) 複言語複文化能力を捉える視点

AからBの状態に変化するのではなく、常に揺れ動いている。教師の働きかけで一方向に導くようなものではなく、異なる価値観をもつ他者とのやりとりによって強化されたり、覆されたりしながら、更新されていくもの。言語を学ぶ教室は、他者との対話によって、参加者一人ひとりが文化的葛藤や揺れの意味を考える場として重要な役割を果たしている。

(2) 協働的評価の意義と可能性

自身の実践を他者と共有するために、データを基盤としながらも記憶にしか残っていない実践のありようも含めて記述し、対話することは、実践のリアルさや重層性を再現することを可能にする。事例の偶発性や実践の意図せぬ結果の意味について対話することは、教師に複数の解釈を提示し、実践の意義や課題をより深く考察させる。それにより、言語化されていなかった教育観が再認識され、実践の理論構築、教師の成長につながる。

◆事例2

対象授業：交換留学生の選択科目（2015年度前期 90分×15週）履修者：7名

授業内容：それぞれが、秋田の人、もの、ことに関するテーマを選び、なぜ、そのテーマに興味を持ったのかをレポートにまとめる。そのテーマを基に対話相手を選び、対話を行う。そして、対話相手の考え方と自分の考え方との関係について考える。

授業目的：日本語を使って、自分の「考えていること」を表現し、相手の「考えていること」を理解する。それによって、自分の考えを深める。

学習者Aのレポート「秋田に住む元留学生の人生」：以下では、学習者Aのレポート内容を中心に考察する。Aは、秋田に定住している元中国人留学生Mさんと対話することに決めた。授業の当初、Mさんと「日本の留学生の生活について話したいです。この経験はイスラエル人と中国人としてちょっと違うかもしれませんが、相互に共通点があります。（中略）私にとって日本の料理と文化はイスラエルの料理と文化ととてもちがいます。一方日本の料理と文化は中国の料理と文化と文化と文化ととて私私たちの間の違いを調べたいです。」とレポートに記していた。

Mさんとの対話：対話の際にMさんは、Aに秋田に来た当初の苦労を語った。Mさんは、留学生として、大学の博士課程で物理学を学んだ。課程修了後は、政府系の研究室に勤務していたが、出産を機に、結婚相手の故郷である秋田に移住した。MさんはAに自身のキャリアを犠牲にして移住したことや、周囲から差別的な扱いを受けてきたことへの葛藤を語った。そして、出身や国籍に応じてではなく、個人の性格で判断することが重要であり、お互いを知ることが大切であると述べた。

学習者Aの問いの揺れ：Aは、Mさんの波瀾万丈な人生の語りに圧倒された。Aは、Mさんの、人生観、人を国籍だけで判断するのはよくないという考えに触れ、自身のイスラエル人と中国人の違いと共通点は何かという問いそのものに矛盾を感じ始めた。そして、レポートの方向性をどう定めるのか決まらなかつた。

学習者Aの結論：Aは、迷った末に、最終的に「私は日本に来る前、日本の女性について多くのことを読んで、しかし、それはまだそれを本当の人生の物語を聞くと同じではありません。対話の前に時々違う答えを期待しましたので驚くべき予測不可能な答えを聞いて幸せでした。そして彼女は私と一緒に意見や考え方を共有しました。」と記した。さらに、Mさんの考えを取り入れ、結論として、「出身に応じて人々を日本人、イスラエル人、中国人のように設定するのではなく、我々は性格によって皆を判断する必要があり、国籍で判断するのではなくお互いを知ることが大切」と記述した。

ことばの専有：Aは、留学前に日本語のテキストや日本文化論を通して、様々な日本人論、日本文化論に関する知識を得ていた。その知識をもとに、Mさんと対話をしようとしたが、当初のもくろみは覆されていった。Mさんの人生は、事前に持っていた自身の知識とは全く質の異なるものであった。それはAにとって、「驚くべき予測不可能な答え」であり、Aの問いに見直しを迫る摩擦を起こした。このような「予測可能性」が、Aの文化本質主義的な前提を揺るがすこととなり、結果として、Mさんの考えを自分のものとして取り入れることになった。この過程は、ワーチ

（2002）の「専有」=「他者に属する何かあるものを取り入れ、それを自分のものとする過程」（p59）の概念に重なる。また、ワーチは、「習得」は「媒介手段をすらすらと使用するための『方法を知る（knowing how）』こと」であるのに対して「専有」とは「他者に属する何かあるものを取り入れ、それを自分のものとする過程」であり、「習得」のように容易には行われぬとする。そして、「専有」には「抵抗（resistance）」と「軋轢／摩擦（friction）」が伴うと述べている。

言語教育観の気づき：Aの事例を考察することで、今まで言語化されていなかった、自身の教育観を再認識できた。「専有」は、対話によってこそ生まれてくる。今後「専有」過程における「揺れ」や「摩擦」に注目し、「専有」を生み出す対話の場の構築を目指していきたいと考えている。

事例の再解釈：Aの事例は、「多声性」の概念に当てはまるのではないかというコメントを広瀬にもらったことがきっかけとなり、関連するワーチやバフチンの「専有」の概念に行き着いた。そして、上述した自身の言語教育観を再認識することができた。また、このプロセスは、「対話的アセスメント」（市嶋2014）と通底していることにも気がついた。「対話的アセスメント」とは「価値の衝突と共有を含んだ対話に基づいて、アセスメントの目標や基準を関係的に創り出し、更新し続けていくプロセス」（p140）を意味する。広瀬との対話による協働的評価は、このプロセスと重なる。また、教育観の再認識は、記憶の片隅に残る印象に残った実践を立ち止まって振り返り、言語化することにより実現したものである。

【参考文献】

市嶋典子（2014）『日本語教育における評価と「実践研究」－対話的アセスメント：価値の衝突と共有のプロセス』ココ出版

J・Vワーチ（2002）『行為としての心』北大路書房