

国際交流の経験から生じる省察的学び

—国際共修社会教育プログラムの実践研究—

杜長俊・佐藤壮広

1. はじめに

本研究は、外国籍住民と日本籍住民との交流の場として、自治体が提供する国際共修の講座（使用言語は日本語）を事例として取りあげ、講座に参加した日本籍住民のふりかえり活動における会話の分析を通して、参加者らに生じた省察的学びについて考察を試みたものである。

地域における日本語学習支援という文脈では、本研究の事例に登場する日本籍住民（本論文では「参加者」と表記）たちは、いわゆる「日本語学習支援員」の役割を担う人たちである。地域における日本語教育の維持・運営には、このような学習支援員が不可欠であるとされている（文化庁 2004:123-132）。また、日本語学習支援員の資質や能力については、「交流活動の場で出会うであろう様々な言語・文化背景を持った人々の考え方や振る舞いに対して、より柔軟な姿勢で対応できる力を発揮・調整できる能力が求められる」（文化庁 2004:124）との指摘がある。このような点から、外国人を対象とした日本語学習支援の場においては、日本語学習支援員としての資質や能力を備えた人材の育成が求められる。もちろん、各地で展開されている日本語教師養成講座では、日本語教師としての基礎的知識やスキルが受講生に提供されている。しかしながら、学習支援員としての役割を担うためには、教師としてのスキルにとどまらず、交流活動の場に即した実践的な研修が必要となる。

本研究では、以上の課題背景に基づき、国際共修の講座に参加した日本籍住民が交流経験の中で得た気づきや学びをどのように言語化し、省察を深めていくのかというプロセスを明らかにする。さらに、共生社会の実現を担う人材育成という側面に着目し、地域の生活者が関わる国際共修型社会教育の実践をもとに、多数派住民の行動・態度変容の可能性について考察する。

2. 先行研究

2.1 日本の共生社会に関わる先行研究

日本国内の日本語教育については、2019年に「日本語教育の推進に関する法律」が公布・施行され、現在もそれに基づく政策や取り組みが日本各地で進められている。この法律の第一条には「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現に資するとともに、諸外国との交流の促進並びに友好関係の維持及び発展に寄与することを目的とする」(文化庁 2019)とある。注目すべきは「共生社会の実現」という語である。本研究に即して解釈すれば、外国籍住民を対象とした日本語教育の現場は、共生社会の実現を目指した実践の場に他ならないということである。

この共生社会の実現の現場は、当然のことながら日本語話者と外国籍住民とのコミュニケーションの場となる。先に述べたことの繰り返しになるが、このコミュニケーションの場で外国籍住民との会話の中で日本語話者がどのようなことに気づき、何を学んでいるのかということを把握することは重要である。共生社会を実現する主体として日本語話者(日本社会の住民として外国人つまり「他者」を受容する側)がまずどのような気づきと学びを、そのコミュニケーションの場から得ているのかを把握しなければ、共生社会の実現に向けての先々のアクションの見取り図が描けないからである。

以上のような課題意識に基づいた近年の先行研究例として、村田晶子・神吉宇一編著『日本語学習は本当に必要か 多様な現場の葛藤とことばの教育』(村田・神吉 2024)が挙げられる。村田と神吉は、日本語を「教える」ことについての批判的ふりかえりの重要性を指摘している(村田・神吉 2024:12-17)。教育の場では「教える側と学ぶ側の境界線」が厳然としてあり、両者の関係は非対称的で、時に共生社会の実現を難しくする。それを避けるためには教える場自体を批判的にふりかえることが必要となる。この点については、松尾(2009)と森本(2009)の指摘と異議申し立てもあり、日本語教育のあり方の反省的捉え直しが課題であるとの認識は、日本語教育の現場からもたびたび上がっている。

共生社会の実現に向けた取り組みとして、日本国内の日本語教育が抱える現実的課題の一つに、日本語学習機会の不足がある。先に言及した「日本語教育推進法」では共生社会の実現が謳われているものの、日本語学習者の権利については明確に言及されていない。この点は、国際人権規約における「言語権」にも関わる重要な問題である。外務省「市民的及び政治的権利に

関する国際規約(B規約)」第3部第27条では、外国人や少数民族の人のみが「自己の言語を使用する権利を否定されない」と定められている(外務省・外交政策 WEB)。この言語権には、使用言語に不慣れな環境において母語を使用する権利に加え、居住地域で用いられている言語を学ぶ権利も含まれる。

また、杉本(2022)は、日本語教育推進法の立法プロセスについて、利害当事者であるはずの日本語要学習者へのヒアリングが行われていない点や、日本も加盟する国際人権条約に明記されている言語権の専門家からのヒアリングも十分に行われていないなどの問題を指摘している。そのうえで、言語的少数派の日本語・日本文化への同化を中心に据えた社会構造における日本語教育の推進が、彼らの周縁化につながる構図を生み出していると批判的に論じ、近年の日本の言語政策のあり方に疑問を呈している(p.125)。

本研究で扱う教育実践は、東京都 A 区における社会教育事業として提供されている国際共修講座である(講座の詳細は第3章で述べる)。本講座は、国際人権規約に明記された言語権を擁護する取り組みとして重要であるだけでなく、多文化共生社会の実現に向けた学習機会を創出する実践としても大きな意義を有すると考えられる。以上の議論を踏まえ、本研究は、外国人が一方的に日本語を学習するのではなく、多数派である日本籍住民が外国籍住民との関わりの中で歩み寄りつつ、その経験を省察的に捉え直していく過程およびその変容について、具体的事例に基づき分析・考察を行う。これにより、多数派側における学びの可能性を示唆することを目的とする。

2.2 ふりかえりと学習に関わる先行研究

本研究では、日本語話者が外国籍住民との交流経験についてふりかえる活動を分析対象とし、交流経験から日本語話者が何を学んでいるのかを明らかにすることを目的とする。ふりかえりと学習の関係について、Moon(2004)は、ふりかえり(reflection)を、明確な正解が存在せず、比較的複雑で構造化されていない(ill-structured)課題に対して、既存の経験や知識をもとにその理解を深める営みとして位置づけている。また、John Dewey(1938)は、経験から学ぶ過程としてのふりかえりを段階的なプロセスとして捉え、①周囲の状況を観察すること、②過去の類似経験の想起や、より経験豊かな他者から得られる情報・助言・警告などを通して関連する知識を参照すること、

さらに、③それらを結び付けて意味を判断することから成ると述べている。

さらに、Schön(1983)は、プロフェッショナルな実践者が単に知識を道具的に適用するのではなく、「行為の中の省察(reflection-in-action)」を通じて、不確実で不安定、かつ価値観の葛藤をはらむ状況を省察することで、行為のパターンや判断の土台となる暗黙の規範や認識に関わる「知」を生成するとしている。本研究では、外国籍住民との交流を経験した日本語話者が、自らの交流経験をふりかえり、状況の捉え直しを通して、自身の行為に関する判断や認識を調整していく過程に着目し、その中でどのような知が生成されているのかを明らかにする。

以上の先行研究から、正解が一義的に定まらない課題や議題において、自身の経験をふりかえり、過去の類似経験の想起や他者からの情報・助言を手がかりとして、新たな意味や価値を見いだすことが、学習につながることを指摘されている。本研究では、多文化共生社会の実現という文脈のもと、他者との交流経験が、ふりかえりの活動を通してどのように新しい意味や価値を創出しているのかについて、具体的な事例をもとに考察する。

3. 分析対象

本研究の分析対象は、東京都A区の社会教育事業として2024年度に実施されたゼミ形式の講座「多文化共生について学ぶ」である。A区では、在住・在勤の地域住民を対象に、多様な分野に関する学習機会が提供されており、受講生同士の対話や交流を重視した実践が展開されている。本講座もその一環として実施されたものであり、外国籍住民が受講者として参加している点に特徴がある。

本講座における研究データの収集・利用については、事前にA区の社会教育事業部署に研究の目的や方法を説明し、許可を得ている。また、参加者や補助者、講師など調査協力者に対しては、録音・録画や資料への書き込みといった収集内容、研究・教育目的に限った利用、匿名化によるプライバシー保護について説明した。そのうえで、承諾書を配布し、説明後に署名を得ることで同意を取得している。さらに、収集開始後もデータ提供の拒否や不明点に対応できるよう、研究代表者の連絡先を書面で案内している。

講座の構成は、外国籍住民との会話実践(以下、講座A)と、その実践内容をグループでふりかえる活動(以下、講座B)の二部から成る。講座Bの参加者は、講座Aに参加した日本籍受講

者のうち、有志として募集した 6 名である。なお、講座 B は、内容および実施時間の両面で講座 A と連動している。表 1 に、両講座の概要を簡単にまとめた。

表 1 国際共修型社会教育プログラムの概要

	講座 A(会話実践)	講座 B(ふりかえりの活動)
日程	2024 年 9 月～2025 年 2 月 (月に 1 回, 計 6 回)	2024 年 10 月～2025 年 3 月 (月に 1 回, 計 6 回)
時間	土曜日午前 10:00～11:30	土曜日午前 9:00～10:00
形式	グループの話し合い	同左
講座目標	相互理解のためのコミュニケーション力の 向上	外国籍住民と豊かなやりとりを行 うための方法や工夫の探究
話し合いの 話題	第 1 回:わたしてどんな人？ 第 2 回:ルールとマナー 第 3 回:わたしたちの気持ち 第 4 回:日本人？外国人？ 第 5 回:自然災害 第 6 回:日本のいいところ, よくないところ	第 1～5 回:会話実践で印象に 残った内容と, 次回の講座 A の 会話実践を改善するための工夫 第 6 回:外国籍住民との関わりの中 で生じる変化・気づきや, 異文 化理解・交流において難しいと感 じる点
参加者(継 続者数)	外国籍住民 8 名(7) 日本籍住民 16 名(12)	日本籍住民 6 名(6)
運営者	講師 1 名, 補助 2 名, 職員 1 名	講師 2 名, 補助 1 名, 職員 1 名

上の表 1 に示した通り、講座 A の参加者は、大きく外国籍住民と日本籍住民から構成されている。外国籍住民は、補助者の知人や A 区の地域日本語教室を通じて紹介された学習者である。日本語能力は、相手の援助や翻訳アプリの使用を必要とする初級者から、自身の気持ちや経験を簡単に表現できる中級者まで、多様である。国籍は中国籍が 8 名である。職業および年齢も多様であり、会社員、主婦、学生等が含まれる。外国籍住民に対する募集チラシの内容は、日本籍

住民とクラスメートとして相互理解を深めつつ、日本語能力の向上を目指すものであった。

一方、日本籍の参加者はA区の社会教育事業の受講生であり、本講座に加えて経済・心理・歴史など多様なゼミに参加している者が含まれる。退職者と有職者はほぼ半数ずつで、年齢は中高年層が中心である。本講座は、相互理解・相互学習を通じたコミュニケーション能力の向上と、外国籍住民を日本社会へとつなぐ役割を担う力量の育成を目的としている。一部に外国籍住民の学習支援に関わる者もいるが、多くは日常的な交流機会を持たない。参加者は講座で初めて出会い、全6回を通して関係性を築き、講座後もSNSや食事会で交流が継続している。

運営者のうち補助者は2名であり、1名はA区の地域日本語教室を立ち上げた日本籍住民、もう1名は同教室の元学習者である中国籍住民である。なお、筆者らは講師として本講座に関わっている。

4. 分析結果

本研究の分析データは、講座Bの最終回で収録した会話データである。最終回では、①外国籍住民との関わりによって生じる変化、②異文化交流の中で難しいと感じる点、③外国籍住民と会話をしながら学ぶ場をつくるためにできること、の3つの議題についてグループで話し合いを行った。使用したタスクシートは図1に示す通りである。議題①は参加者全員での話し合いとして実施され、議題②および③は2つのグループに分かれて行われた。これらの話し合いを収録した結果、本稿の分析対象とする会話データは、40分、20分、20分の計約80分である。

分析結果は2節に分けて示す。まず、4.1では、講座Bの参加者が講座に参加することで感じる変化に関する発言を整理する。具体的には、議題①に関わる発言を参加者別に抽出し、文字化及び分析を行う。次に、4.2では、講座Bの参加者が講座Aで経験した外国籍住民との会話を引用する事例を取り上げ、その会話をふりかえる過程において、どのような気づきや学びが生じているのかを、会話分析の手法を用いて分析する。事例に付した記号については、論文末尾に示した一覧の通りである。

図 1 講座 B の最終回に使用する話し合いのタスクシート

●杜ゼミ・応用編 振り返りのための問いかけ お名前 _____ 【1】杜ゼミと応用編の二つに参加して、外国籍住民との関わりながら、ご自身に何か変化がありましたか。それはどんな変化ですか。どのようなきっかけ・気づきでその変化が起きましたか。 どのような変化： _____ 変化のきっかけ： _____ _____ 【2】杜ゼミと応用編の二つに参加して、異文化理解や異文化交流について「難しいな」と思ったことや、苦労したことはどのようなことですか（具体例）。それはなぜだと思いますか（理由・原因など）。 困難・苦労点： _____ _____ 理由など： _____ _____ 【3】2024 年度の杜ゼミ[応用編]をふまえて、外国籍住民と話し学びの場づくりをしていくためには、どのような準備や実践が必要だと思いますか。a-身近なレベル、b-地域コミュニティのレベル、c-区や都や国レベルで、それぞれ実践できるアイデアなどを自由にお聞かせください。 a.身近なところで： _____ _____ b.地域コミュニティで： _____ _____ c.自治体・行政レベルで： _____
--

4.1 変化に関する発言の分析

前述の通り、講座 B の参加者に対し、講座を通じて外国籍住民との交流の中で感じた変化について、タスクシートを用いて各自に発言を求めた。受講者は 6 名であるが、最終日に 1 名が欠席したため、本稿では参加者 A～E の発言を分析対象とする。次の表 2 は、参加者ごとに発言を抽出し、筆者らがその内容の趣旨に基づいてカテゴリー別に整理したものである。

表2 参加者の変化に関する発言

NO.	カテゴリー	発言者	発言内容
1	心理的ハードル	参加者 A	外国籍住民と相互理解を深めるということ自体が結構難しいかなと思ってたけれども、今回に関してはそれはなかったです。難しいと思わなかったです。それは自分の中で変化の1つです。
2	心理的ハードル	参加者 B	障害ってうかな、障害という言葉が適当ではないかもしれないです。それがなくなった感じがします。皆さん、目的をもってきてらっしゃるんじゃないですか。外国籍の方も。ここで何を話すっていう。それがあるというのがすごく大きいなと思いましたね。だからこれから自分から近づいてもいいかなという。
3	日本人側の課題	参加者 C	外国籍の人は異国に来て困っているはずという前提。我々はそれに対して助けてあげる、教えてあげる立場。スタートラインからして関係性がイコールじゃない、対等じゃない。ここまず外していかないといけないじゃないかな。
4	実践とふりかえりの往還	参加者 D	ここで話し合いをすることで、ゼミに向かうということでその回の目標、自分の中の目標を定めることができたというのがあります。ここで先生とかみなさの話を聞いて、今日はこういうことに気を付けてやってみようとか、外国籍一緒にグループの人に対して今日は自分は気にかけてやろうという。
5	継続性に対する需要	参加者 E	次からこうしようとか、自分をどんどん変えなくちゃと思うはずなのに、いつも楽しく終っちゃったみた

			いな。それでいいのかなみたいな。時間も少ないから、もっと、毎週毎週ボランティアできるようなそういうのを探したいと思います。
--	--	--	---

発言 1・2 は、外国籍住民との関わりや相互理解に対する心理的变化を示している。すなわち、外国籍住民との交流に感じていた難しさが軽減されたり、会話には障害があるという思い込みが薄れたりするなど、心理的なハードルが低くなったことが変化として捉えられる。発言 3 は、外国籍住民との関係性が対等ではないという点において、日本人参加者側の課題を指摘し、会話実践の中で問題への気づきが生じていることを示している。発言 4 は、実践とふりかえりを往復する中で自らの実践目標を見出したことを示している。また、本プログラムが二部構成であることを踏まえ、そこでの学びを今後の自身のふるまいへと活かそうとしている点も確認される。発言 5 は、会話実践における課題を示すとともに、その解決に向けて講座外においても外国籍住民への理解を深める取り組みを継続する必要性を認識していることを示している。以上のように、参加者の学びは、心理的变化、実践目標の形成、日本人住民の参加態度への気づき、継続的学習への意欲など、複数の水準において生じている。

4.2 会話内容を引用する事例の分析

4.1 では、参加者がそれぞれ自らの学びや変化を表出した発言をもとに分析を行った。これらの発言は参加者が順番に行ったものであり、相槌や短いコメントといった反応は見られるものの、基本的には独話に近い性質をもつ。一方で、講座 B はグループ形式で実施されているため、ある参加者の発言を契機として質問やコメントが生じ、複数の参加者が相互に関わる場面も見られる。本研究では、そのような場面に着目して検討した結果、外国籍住民との会話内容を引用する現象が共通して観察された。

講座 B の最終回に収録した会話データから当該事例を抽出した結果、計 3 例が確認された。事例 1 は議題②に関わる話し合いの中で生じたものであり、事例 2 は議題①に関する話し合いから抽出したものである。3 つ目の事例は運営者(職員)による発話であるため、紙幅の制約上、本稿では取り上げない。以下では、4.2.1 および 4.2.2 において事例 1 と事例 2 の分析を行い、

4.2.3 では、それらの分析を踏まえ、交流経験のふりかえりという活動における教育的効果について考察する。

4.2.1 事例1

まず、事例1を見てみよう。事例の直前には、参加者Aが「会話が表層的になっている」という課題を提示しており、国の情勢や社会問題などを取り上げて話をより深める必要があると感じている一方で、十分に踏み込んだ話し合いができていない点について、その課題を詳しく説明していた。そこで注目したいのは、21・22行目、25行目、29行目「…今回 ↑い:い チャンスが1回だけあったのはその塾を経営するのに: .hh 国の方針として塾の経営ができなくなったって話があったときに:」というように、講座Aで交流した外国籍住民の会話を引用している部分である。

事例1

- 01 講2: 何がいいかな＝まあで[も そうです n-
02 補助: [トピック-
03 補助: あとトピック 選ぶトピックとかにもよりますよね?
04 参A: うん.
05 参D: >うん.うん. <
06 補助: ただ 私がやってるところでも: けっきょく: (0.4) やっぱり
07 政治的なこととか: [そういうのは]:
08 参D: [あ うんうん.]
09 補助: あの: 言わないですけど[:
10 参A: [うん. うん. うん.
11 補助: ↑相手がゆつてきた↑ら: (.) あ いいんだな >[ていうか? <
12 講2: [うん. うん. うん.
13 補助: やっぱり 自分:から 聞けないので: .h [ただ 相手が話したくて,
14 参D: [ふ : : : ん
15 補助: いや 実は 中国は なんか >こうなんだよ< とか 言い出してきたら

- 16 あ ゆっていいんだ=ていうか 相手がゆってるから: じゃ 自分も
17 もう ちょっと 聞いてみよう >とか:<
18 なんか そういうふうに なれる:んですよ[ね.
19 講 2: [うん.うん.
20 (0.4)
21 参 A: .h 今回 (0.4) 講 2 先生にゆー 今回 ↑い:い チャンスが1回だけあったのは
22 [その塾を経営す[るのに:
23 補助: [° うん.°
24 講 2: [あ:あ
25 参 A: .hh 国の方針として 塾の[経営が[でき[なくなっただって=
26 参 D: [はい. はい.
27 補助: [ん::
28 参 D: [はい. はい.
29 参 A: [=話があったとき [に:
30 参 D: [>はい. はい. はい. [ありました. ありました. <
31 補助: [ん : :
32 参 A: そこを:
33 (0.5)
34 補助: あ そっか.
35 参 A: [突っ込んー
36 補助: [もうちょっと?
37 講 2: [()
38 参 A: 突っ込んだら よかったのかな あるいは でも 突っ込んだじゃうと:
39 補助: [° もうちょっと°
40 講 2: 突っ[込(h)んでほしいと思う. ¥
41 参 A: [彼自身の問題に[なっちゃう[ので:
42 補助: [あん::

43 講2: [¥突っ込んでほしかったと思います. ¥

44 補助: うん.

45 参A: でそこは: 言わなかつ[たんですけど=

46 補助: [たぶん.

47 参A: =でもそれが: いいー つー それが

48 いい ポイントだったな [て(いうを) いま 思っ[ちゃってるんですね.

49 講2: [ん↑ん: [なるほどね.

外国籍住民の会話を引用する参加者Aの一連の発話について詳しく見る前に、これらの発話がどういふ会話の流れで生じているのかを見てみよう。前述した通り、参加者Aは、政治情勢を取り上げて話を深める必要があると述べている。それに対して、講師2は政治的な話題は外国籍住民にとって難しいかもしれないと意見を述べており、事例の1行目では、「何がいいかな…」と、話を深める話題を考えているが、「まあでも そうです n-」と具体的な話題が出てこなかった。その後、補助は2-3行目でトピック選択の重要性に言及し、6-7行目、9行目、11行目、13行目で「私がやってるところでも:」、「やっぱり 自分:から 聞けないので: .h ただ 相手が話したくて、」と、補助が関わっている地域日本語教室の中で、相手側(日本語学習者)が政治的な話題を開始した時の経験を話し、15-17行目「あ ゆっていいんだ=ていうか 相手がゆってるから: じゃ 自分も」と、相手の話を詳しく聞くという対応をとったことについて話している。18行目で「なんか そういうふうに なる:んですよね。」という発話を産出している時に、ビデオを確認したところ、参加者Aに向けて発話をしていることが分かった。このように、補助は、政治情勢を取り上げて話を深めるといふ、自らの体験(成功体験)を参加者Aに共有している。参加者Aの課題に対して、成功の体験を共有していることから、補助の一連の発話は参加者Aに向けての助言として理解することができる。

補助の発話に対して、参加者Aは、外国籍住民との会話を引用する発話を産出している。この発話は、「.h 今回 (0.4) 講2先生にゆ- 今回 ↑い:い チャンスが1回だけあったのは」と、今回という言葉強調する形が2度開始されており、「講2先生にゆ-」と言いかけたが、講師2に既にお話しした内容であることを示そうとすることから、「今回」という言葉は、講座に関わる事柄や

出来事を指していると理解することができる。さらに、「↑い:い チャンスが1回だけあったのは」というように、これから話す内容を、参加者 A が指摘した課題の解決において価値があるものとして導入している。

続いて、参加者 A は 22 行目、25 行目、29 行目において、「その塾を経営するのに:…話があったときに:」と外国籍住民の発話内容を引用し、その話を聞いた時の状況を述べようとしている。これに対し、30 行目および 31 行目では、参加者 D および補助が、当該の塾の経営に関する話の内容を理解していることを示している。この話題は、講座 A におけるグループでの話し合い後の共有の時間において、全体で共有されたものであり、参加者および補助の反応は、当該の経験を想起しているものと捉えられる。その後、参加者 A は 32 行目で「そこを:」と述べ、これから語られる内容が、国の方針により塾の経営が困難になったという話を聞いた場面であることを示している。さらに、35 行目、38 行目、41 行目では、その場面において、話を深く聞くべきかどうか迷っていたことが語られている。以上のように、一連の発話は、外国籍住民が塾経営の困難について語った際に、参加者 A がその内容を十分に掘り下げて聞くことができなかった経験を述べたものであると理解できる。

さて、参加者 A の一連の発話は、地域日本語教室での経験を提示する補助の発話と、どのように関連しているのだろうか。まず、相手が政治的な話題を開始しているという点において、補助の経験と、参加者 A が一連の発話の中で提示している経験との間には類似性が認められる。このことから、参加者 A は、補助の経験を聞くことを契機として、自身が経験した共通の出来事として、外国籍住民の会話を想起していると考えられる。一方で、補助は 18 行目の発話「なんか そういうふうに なる:んですよ。」に示されるように、相手が開始した政治的な話題を掘り下げていくことができている。それに対して、参加者 A は、その話題に踏み込むべきか迷っている様子を示しており、この点において、両者の経験には相違がみられると言えよう。

次に、補助の経験との相違という側面に着目し、34 行目から 41 行目にかけての補助および参加者 A の発話を基に、考察を進める。まず、34 行目の「あ そっか。」という発話は、32 行目の参加者 A の「そこを:」という発話の意図を理解したことを示している。続く「もうちょっと?」という発話からは、外国籍住民との会話を十分に深めることができなかったという課題を踏まえ、「もう少し踏み込んでおけばよかった」という、当該場面に対する「残念さ」や「惜しさ」といった感情を想像して

いる様子がうかがえる。これに対して、参加者Aは、38行目および41行目において、単なる残念さにとどまらず、話題に踏み込むべきかどうか分からないという躊躇や、相手のプライベートな領域に立ち入ることへの葛藤といった、より複雑な感情を表出している。以上のことから、参加者Aは、補助の経験を契機として外国籍住民との会話をめぐる自身の経験を想起し、当時の出来事に伴う様々な感情を内省的に捉え直していると考えられる。

それに対して講師2は、40行目および43行目において、自身の見解を示すとともに、話を詳しく聞いてほしいという外国籍住民の意向を代弁している。これに対し、参加者Aは45行目で、結果として外国籍住民の話を深めることができなかったことを示し、さらに47・48行目で「でもそれが: いいー つー それが いい ポイントだったな…」と述べ、当該経験の良さを肯定している。以上のことから、補助が提示した経験を契機として、参加者Aは外国籍住民との会話実践に関する自身の経験を想起し、当時の気持ちを内省する中で、当該経験の価値に気づいたと考えられる。

4.2.2 事例2

次の事例2は、講座Aと講座Bの受講による変化について話し合う場面において、外国籍住民との会話内容が引用される事例である。事例の直前に、参加者Eは、講座を受講することで自身がどのように変化しているのか明確には捉えられないと述べた上で、「他者からの刺激や影響を受けながら、自分が変えられるところを変えていく、変えられなかったところでは引く」といった、自身の過去の経験を語っている。1行目では、講師1が、このような参加者Eの変化の経験について確認を行っている。本事例では、16-17行目、19-21行目、および23行目において、一人っ子政策に関する外国籍住民との会話が引用されている。

事例2

01 講1: その <かえ- (0.2) ら- 変えられた> 自分は 多分: .h

02 (0.4) 自分の中の一部になっていく:

03 参E: あそう=もち[ろん ° そう[なんですよ°

04 講2: [↑ん::

05 講1: [あ:ああ わかりました. はい. [はい.

- 06 講 2: [ああ:
07 参 E: [hhh
08 参 D: へ::
09 講 2: それが続く↑から: なんか 毎回 ちょー わからない
10 [わから[ない[っていう感じー
11 講 1: [hhh
12 参 E: [あの:
13 講 1: [HH
14 参 E: どういうことなんでしょうね. いや. え[と::
15 講 1: [hh
16 すごく .h あ ↑そうなんですネ.
17 中国では 一人っ子政策が 30[年
18 講 1: [>はいはいはい<
19 参 E: 続いて: .h かえー お父さんとお母さんが 自分が いな k- か
20 出て:き- きて: あの: お父さんとお母さ:んの: 世話っていうか,
21 心配をする人[が近くにいない
22 講 1: [うん.
23 参 E: ていうことを > ↑ すごく心配していたですね. <[その:
24 講 2: [うんうん.
25 参 E: .h それで ま そういう いろんなことを あ ぜんぜん
26 <違う:: 世界: (0.2) に 住んでて> いろいろな
27 そんな ↑ 大変な問題もあるんだな ていう: (0.4) え:と
28 講 1: うん.
29 参 E: 1 つ 1 つの そうことを聞く 聞[いていくこと自体は:
30 講 2: [うん,
31 参 E: あの とても 勉強になるし:
32 >でも だから< だからと言ってどこかの国

- 33 とかということではなくて: そういう問題を抱えている方は: 別に
- 34 日本人の方でも [(そうする)でしょう]し:
- 35 講 2: [うん.
- 36 参 D: [うん.
- 37 参 E: あの: そういう1つの例として 話を: (0.4)
- 38 聞かせて[いただいたの↑は:
- 39 講 2: [うん. うん.
- 40 参 E: はい. あの: (0.4) あれだったんですけど: その: (0.4)
- 41 多文化きょう:せ:い(h)[:つていう:
- 42 講 1: [うん. うんうん.
- 43 講 2: ° なるほど:°
- 44 参 E: <一定> A区 <に住んでる> 外国人: (0.4) の 方 (0.2) と,
- 45 ↑もー 何だろう.
- 46 (1.0)
- 47 参 E: えと:: (2.5) もっと なんか: そういうような 話を どんどん
- 48 なんか そういう体験が[>あるのかなと思って<
- 49 講 2: [>うん. うん. <
- 50 参 E: まあそういう: (0.4) ↑わけでもなー なかった:
- 51 ていう気がして:
- 52 (0.2)
- 53 参 E: あ(h)の(h) ちょ(h)っと(h)わ(h)か(h)ら(h)な(h)い(h)

この事例では、外国籍住民との会話が引用される契機について、16行目までのやりとりに着目する。1行目における講師1の「変えられた自分は自分の一部になっていくか」という問いに対し、参加者Eは3行目で肯定的に応答している。これを受けて、講師1は5行目において、当該の問いに対して十分な応答が得られ、理解に至ったことを示しており、講師2も6行目で参加者Eの発話に理解を示している。以上のことから、講師1および講師2は、参加者Eが説明した自身

の変化のメカニズムやサイクルについて、一定の理解を示していると考えられる。

その後、講師 2 は 9-10 行目において、「それが続く↑から：なんか 毎回 ちょー わからない わからないっていう感じー」という発話を開始している。この発話に至るまで、参加者 E は、講座を受講してどのように変化するのか分からないという点を説明するために、自身の過去の変化に関わるメカニズムについて語り、講師らから理解を得てきた。こうしたやりとりを踏まえると、「それが続くから：」における「それ」は、参加者 E が説明した変化のサイクルを指し、「毎回 ちょー わからない わからないっていう感じー」における「わからない」は、事例の直前に参加者 E が述べていた「どのように変化しているのか分からない」という認識を指していると解釈できる。すなわち講師 2 は、当該のサイクルが「わからなさ」の認識を生じさせているという解釈を提示し、その妥当性を参加者 E に確認する推測的発話を行っているのである。

講師の発話を受けて、参加者 E は 12 行目および 14 行目で「あの：」「どうということなんだろうね」と述べ、説明を開始しようとするものの、「いや。えと：：」と発話を続け、どのように説明するかを模索している様子を示している。ここで注目されるのは、「いや。」という表現が単なる言いよどみとしてではなく、明確に発話されている点である。このことから、参加者 E が、それまでの説明の枠組みから何らかの切り替えを行おうとしていると理解することができる。実際に、どのような切り替えが行われているのかについては、参加者 E の 16 行目以降の発話をもとに明らかにする。

16-17 行目において参加者 E は、「すごく .h あ ↑そうなんですね。中国では 一人っ子政策が 30 年」と、外国籍住民との会話を引用している。とりわけ、「あ ↑そうなんですね」と、相手の話を聞いて感心している様子を演じる形で引用している点が特徴的である。この点から、参加者 E は外国籍住民との会話・交流場면을再現することで、それまで語っていた参加者 E 個人の変化メカニズムという枠組みから、具体的な場面へと話題の切り替えを行っていると理解できる。言い換えれば、参加者 E は、個人の内面的な変化メカニズムという抽象的な説明から、実際の外国籍住民との会話という具体的な場面へと移行しようとしているのである。その後、19-21 行目および 23 行目では、外国籍住民が両親のことを心配している点について詳しく説明し、25-27 行目では、海外(違う世界)に住むことで彼らが直面している状況への気づきを述べている。さらに、29 行目および 31 行目では、外国籍住民との会話を通じた経験を「学び」として捉えていることが示されている。

一方、32-34 行目では、引用した外国籍住民の問題や心配事が、外国人に限られたものではないことが述べられ、参加者 E がそれを共通点として捉えていることが示されている。この発話を、参加者 E の変化サイクルの説明を踏まえて解釈すると、当該の経験は変化を直接引き起こすものではないという含意を読み取ることができる。しかし、参加者 E 自身はその点を明言しておらず、37-38 行目および 40 行目では、「あの:そういう 1 つの例として話を:…」と述べることで、当該経験を外国籍住民の事情を理解するための一例として位置づけている。

こうして外国籍住民との会話を引用する一連の発話は、具体的な交流経験に基づいて、明確な変化を感じていない理由を説明すると同時に、そこから学びを見出そうとする姿勢を示している。この姿勢は、その後の 41 行目の「多文化きょう:せ:い(h):っていう:」という発話にも表れていると考えられる。まず、「多文化共生」は講座の題目の一部であることから、この語は講座の趣旨との関連において用いられていると理解できる。さらに参加者 E は、44-45 行目で「<一定> A 区<にに住んでる> 外国人:(0.4) の 方 (0.2) と」と手元の講座資料を読み上げ、47-48 行目では「え:::(2.5) もっと なんか: そういような 話を どんどん なんか そうい体験が >あるのかなと思ってく」と述べている。これらの発話から、参加者 E は、講座で経験したような交流を、自身が居住する地域へと広げるものとして捉え、その実現を期待していることが示される。

しかし、50-51 行目において「まあそういう: (0.4) ↑わけでもな- なかった: ていう気がして:」という発話が産出されている。この発話は、47-48 行目で示された期待が、必ずしも十分に支えられていないことを示唆するものである。本講座は継続が保証されるものではないため、参加者は講座終了後交流を広げる意向を示しつつも、それを十分に支える枠組みではないという理解を示している。このことから、変化について明確な答えを見いだすことは難しいものの、経験の意味や価値を追求しようとする姿勢がうかがえる。すなわち、「明確な変化は感じられなかった」という認識の背後には、個人の変化の過程や講座の趣旨といった複数の観点からの検討が存在しているといえる。

4.2.3 考察

4.2.1 および 4.2.2 では、外国籍住民との交流経験をふりかえる活動の中で、外国籍住民との会話を引用する事例を分析した。4.2.3 では、これら 2 つの事例分析をもとに、国際交流の経験を

ふりかえることで生じる学びについて考察する。

ふりかえりと学習の関連を論じた Moon(2004)は、ふりかえりについて、明確な正解が存在せず、比較的複雑で構造化されていない問題に対して、既存の経験や知識への洞察を深める効果をもつものとして位置づけている。本論文で取り上げた事例においても、「外国籍住民との会話をどのように深めるのか(事例 1)」や、「外国籍住民との交流を通してどのように変化するのか(事例 2)」といった話題は、いずれも正解が一義的に定まるものではなく、参加者の葛藤や過去の経験などが複合的に関与する問題である。

さて、4.3 では、この 2 つの事例において、外国籍住民との交流をふりかえることによって、学びがどのように深まっているのかについて考察する。Moon(2004)は、ふりかえりの深度について、「描写的な書き方」「描写的ふりかえり」「対話的ふりかえり」「クリティカルなふりかえり」という 4 つのレベルがあることを指摘している。そのうち対話的ふりかえりについて Moon(2004)は、「出来事や行為から一步距離を置き、それらを自己との内的対話として熟考すること、さらに、出来事や行為にどのような意味を見いだすのかを探究するという、異なるレベルでの省察である」(p.97)と述べている。本節では、事例分析の結果について、Moon(2004)が示す対話的ふりかえりの特徴、すなわち「出来事や行為に関する意味づけを探究すること」(第一の側面)と「出来事や行為から一步距離を置くこと」(第二の側面)の 2 点に着目する。

まず、第一の側面は、「経験の価値づけ・意味づけ」である。事例 1 では、参加者 A は、外国籍住民との会話が表層的になってしまうという課題を解決するために、政治情勢を取り上げて話を深める必要があると述べており、それに対して、補助が外国籍住民と政治的な話題について話した経験を提示している。事例の分析が示した通り、参加者 A は、「相手が政治的な話題を開始する」という補助が提示した経験との類似性をもつものとして、「国の方針によって塾の経営ができなくなった」という外国籍住民との会話を引用している。言い換えれば、参加者 A は、自身の国際交流の経験の中から、政治情勢を取り上げて外国籍住民との会話を深める可能性をもつ経験を見だし、その価値に気づいたと捉えることができる。

事例 2 では、「外国籍住民との交流でどのような変化があったのか」という議題に対して、参加者 E は、どのように変わるのか分からないと述べ、自身の過去の経験や生き方をふりかえりながら、変化のサイクルについて説明している。4.2 でも述べた通り、講師 2 の質問によって、参加者 E は、

従来の変化サイクルと、「外国籍住民との交流でどのように変わるのか分からない」という認識との関連性について説明する状況に置かれている。その問いに対して参加者 E は、「一人子政策が30年続いていること」や「両親のことを心配していること」といった外国籍住民との会話を引用し、外国籍住民の気持ちや状況への理解を深めた経験を示す一方で、それらを日本人にも共通するものとして捉えていることを示している。このように参加者 E は、講師の問いを契機として、外国籍住民との具体的な会話を引用しながら、自身の経験がどのような影響をもたらしているのかを再検討している。そして、その経験を、過去に変化を引き起こした出来事とは異なる性質のものとして捉え直し、「変化」という枠組みのもとで交流経験の意味づけを試みていると考えられる。

次に、第二の側面は「観点の転換」である。事例1の終盤において、参加者 A は「それが…いいポイントだったなと、いま思っちゃってるんですね。」と述べている。この発言からは、自身が引用した外国籍住民との会話が、会話を深めるという課題を解決し得る価値や可能性を有していることに気づいた様子がうかがえる。この気づきは、補助によって提示された経験との類似性を手がかりとして、自身の経験を想起する過程の中で生じたものと考えられる。その結果、外国籍住民との交流経験に対する捉え方は、「表層的な会話」という否定的な見方から、会話が深まる可能性をもつ交流も存在するという、より肯定的な見方へと転換していると言えよう。

事例2では、参加者 E は、外国籍住民との会話を通じて理解した外国籍住民の気持ちや状況を、自身の変化を直接引き起こすものではないと捉えている。その一方で参加者 E は、「多文化共生」という語を用い、講座で経験した交流を、自身の居住地域に住む外国籍住民との関わりへと広げていく可能性への意欲や期待を示している。このことから、参加者 E は、講座で経験した交流を、個人の変化という観点ではなく、地域や社会というより大きな文脈の中で捉え直し、「個人」から「社会」へと観点を転換させながら、変化の可能性を探ろうとしていると考えられる。

以上の考察から、外国籍住民との会話を引用する現象は、単なる経験の描写にとどまらず、経験の意味や価値の再検討、さらには観点の転換を伴うものであり、ふりかえりの深度の促進を契機づける行動であることが明らかになった。本節の最後に、外国籍住民との会話を引用するという行為を通して、参加者がいかに新たな知を生成しているのかについて考察する。

事例1では、参加者は補助の助言を自身の課題に適用可能なものとして捉えている。一方で、母国の政策により塾経営が困難になったという語りを引用し、課題が、相手のプライベートに配慮

しつづきにやりとりを深めるかにあることを示している。すなわち、参加者は自身の葛藤に根ざして、課題解決に関わる知を生成しているといえる。事例2では、参加者は「変化がなかった」と述べるにとどめることも可能であったが、一人っ子政策下で親を気遣う語りを引用し、交流経験を学びや交流拡大の契機として再定位している。すなわち、従来の経験に照らして、交流が変化をもたらしていなかったという判断が示される一方で、将来に向けて変化を生み出す契機を模索し続ける姿勢も見られる。このことから、外国籍住民との交流から変化を見出すことは、参加者にとって戸惑いを伴う新たな経験であり、その契機を模索する過程において、交流経験の価値判断に関わる知が生成されているといえよう。

5. おわりに

最後に、「誰と学ぶか」という本特集の問いに立ち返り、本研究の事例にみられる省察的学びの契機となる他者について考察する。本プログラムは、現地の地域住民が外国籍住民と交流し、その交流経験をふりかえることを通して、多文化共生について学ぶことを目的としている。4章では、交流経験をめぐる省察的学びの生成過程が、2つの事例を通して示された。

事例1では、政治的な話題を会話の中で開始した補助者の成功体験が提示されることで、参加者は自身の過去の会話経験を想起している。その過程で、深い会話へとつながる可能性をもつ出来事として当時の会話の価値に気づくと同時に、その可能性を十分に活かすことができなかった理由について内省している。この事例では、他者の類似した経験の共有を契機として、会話を深めるという課題の解決策を模索する中で、学びが生成していると言える。

一方、事例2では、「どのような変化が生じているのか」という問いをめぐり、参加者は自身の過去の経験をふりかえる中で、講師の問いかけを受け、講座における外国籍住民との交流や会話が、自身の変化を直接引き起こすものではなかったことを整理している。ここでは、過去の経験と新たな交流経験との整合性を検討しながら、変化が生じなかったという判断を示すとともに、外国籍住民との会話経験がいかんして変化につながり得るのかという可能性が模索されている。事例から確認できるように、これらの模索は講師による問いかけを契機として生じたものである。このように、外国籍住民との交流において生じる葛藤や戸惑いは、他者との対峙を通じた内省を経て、省察的な学びへと昇華されている。

以上のように、本研究の事例においては、他者は、経験の再解釈を促し、新たな意味づけを可能にする契機として機能している。すなわち、「誰と学ぶか」という問いに対しては、類似した経験を共有する他者や、内省を促す問いを投げかける他者といった存在が、省察的学びの生成において重要な役割を果たしていることが示唆される。

最後に、事例1および事例2に見られる講師2自身の変化についても触れておきたい。事例1において講師2は当初、政治的な話題を外国籍住民との会話に取り入れることに対して否定的な見解を示していた。しかし、参加者が「突っ込んでよかったのかどうか」について躊躇を示した場面では、外国籍住民の立場に立ち、「突っ込んでほしかったと思います」という発言(事例1の43行目)を行っている。このことから、政治的な話題そのものを避けるべきだとする立場から、外国籍住民が自身の経験を語ろうとする発話を深める形での政治的話題の展開については肯定的に捉えるよう、講師2の認識が変容していることがうかがえる。

事例2では、参加者が外国籍住民との交流は自身の変化を引き起こすものではないと説明したうえで、「多文化きょう:せ:い(h):つていう:」のように、多文化共生という語を用いて説明を継続する途中に、講師は「°なるほど:°」(事例2・43行目)と発話を産出している。この発話は、「多文化共生」という語の提示のみを手がかりとして、参加者が説明しようとしている内容(講座の趣旨に関連づけでも変化が明確には捉えられないという点)を把握していることを示している。

講師は当初、「それが続く↑から:なんか毎回ちょわからないわからないっていう感じ」(事例2の9-10行目)という問いを通じて、当該の状況を参加者個人の問題として捉えていたと考えられる。しかし、参加者の説明を「多文化共生」という語だけで素早く理解している点から、講師は参加者が感じる困難を講座の問題として引き受け直していると言えよう。実際、その後のやりとりでは、参加者とともに講座の問題を検討している。すなわち、交流が変化をもたらすという教育観を持つ講師は、変化が生じない事例に直面したことで、その要因を講座設計に見出すに至った。このことから、講師には、問題を個人ではなく教育プログラムの設計上の課題として再評価する認識の変容が見られる。

本稿では、外国籍住民との会話の引用に着目し、他者との対峙を通じて生じる気づきと学びの様相を、2つの事例分析を通して示した。しかし、これらは言語的多数派による歩み寄りの一例にとどまるものである。今後は、地域の生活者が関わる多文化コミュニケーションの現場におけるデ

ータの分析を継続し、言語的少数派の日本語・日本文化への同化を前提とする枠組みからの脱却を図る方法を模索する必要がある。その一方策として、言語的多数派の行動や態度の変容の必要性にも着目し、「教える―教えられる」「支援する―支援される」といった非対称な関係を乗り越えるあり方を検討していくことが重要である。そのうえで、マジョリティの現地住民が多様な他者との交流の中で経験する葛藤や困難をより広く明らかにし、それらを省察や行動変容へと結びつける教育プログラムの構築・実践へと発展させていくことが求められる。

(杜長俊 DU CHANG-JIUN 北海道大学教育イノベーション機構)

(佐藤壮広 SATO TAKEHIRO 山梨学院大学共通教育センター)

謝辞

本研究のデータ収集にご協力くださった皆様に、心より感謝申し上げます。また、本論文は多文化関係学会第 24 回年次大会における発表内容をもとに加筆・修正したものであり、当日の聴衆の皆様から貴重かつ有益なコメントを賜りました。ここに深く御礼申し上げます。なお、本研究は公益財団法人北野生涯教育振興会生涯教育研究助成(2024 年度)を受けて実施したものです。

参考文献

Dewey, John, 1938, *Experience and Education*, New York: Collier.

外務省・外交政策「人権・人道 第三部」

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kiyaku/2c_004.html> (2025.12.20 閲覧)

文化庁(2019)「日本語教育の推進に関する法律」

<https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/r1418257_02.pdf> (2025.12.20 閲覧)

文化庁(2004)『地域日本語学習支援の充実 共に育む地域社会の構築へ向けて』独立行政法人国立印刷局

松尾慎(2009)「ブラジル日系人の言語使用」野呂香代子・山下仁編(2009)『新装版「正しさ」への問い―批判的社会言語学の試み』三元社, pp.149-182.

Moon, Jennifer, 2004, *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and*

Practice, London: Routledge.

森本郁代(2009)「地域日本語教育の批判的再検討ーボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して」野呂香代子・山下仁編(2009)『新装版「正しさ」への問いー批判的社会言語学の試み』三元社, pp. 215-247.

村田晶子, 神吉宇一(2024)「日本語学習は本当に必要か 多様な現場の葛藤とことばの教育」『日本語学習は本当に必要か 多様な現場の葛藤とことばの教育』, pp. 12-28.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. ドナルド・A・ショーン, D. A.『省察的实践とは何かープロフェッショナルの行為と思考』(柳沢昌一・三輪建二監訳)鳳書房 (2007)

杉本篤史(2022)「言語権の観点からことばの教育を再考する」稲垣みどり・細川英雄・金泰明・杉本篤史(編)『共生社会のためのことばの教育ー自由・幸福・対話・市民性』明石書店, pp. 110-140.

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
-] オーバーラップの終わり
- h 呼吸音・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
- : 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

＞く 発話のスピードが目立って速い

く＞ 発話のスピードが目立って遅い