

## 教員養成課程学生の異文化間葛藤への対応

### —日本語サポーター活動の語りにおけるディスコーダンスの分析—

教育デザインコース 国語領域

石田 喜美

国際戦略推進機構

半沢 千絵美

#### 1. 問題の所在と目的

##### 1.1. グローバル化の進行と教師教育

法務省・在留外国人統計によると、2019(令和元年)末の在留外国人数は2,933,137人である。これは、前年度比7.4%増で過去最高となった。日本に暮らす外国人の子どもの数も増加傾向にあり、2019年12月末時点で20歳未満の子どもの数は372,347人でこちらも前年比6.8%増で過去最高を記録している<sup>1</sup>。日本語指導が必要な児童生徒数は、2018(平成30)年5月1日の時点で51,126人であり、調査が開始された2006(平成18)年と比べると2倍近く増加している。

このように日本社会のグローバル化が急速に進行する中、学校教育においても、外国につながる児童生徒への対応に関する議論がますます盛んに行われるようになった。2017年に示された「教職課程コアカリキュラム」では、「到達目標」のひとつとして「母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童および生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性を理解している」という目標が盛り込まれた。

これは世界全体のグローバル化の中で生じていることであり、教師教育の文脈では、すでに世界的な潮流として、多様性に焦点を当てた議論が行われている。OECD教育革新センターはすでに2014年に、『多様性を拓く教師教育：多文化時代の各国の取り組み』(OECD教育革新センター, 2014)を発表し、教育の文脈における「多様性」の定義を明示するとともに、この定義に応じた教師教育のありかたを提言した。これによれば、「多様性」とは「発達の可能性を広げ、学習の促進をするものであり、文化的、言語的、民族的、宗教的そして社会経済的な相違を含むもの」であり、これは「格差」とは異なるものである(p31)。また、Cochran-Smith &

Villegas(2015)は、1920年代から2010年代までの教師教育の潮流を総括し、現在(2000年から2012年までの期間)における主たる問いのひとつは「揺るぎない不公平の文脈の中で、多様な児童生徒に公平な学習機会とその結果を生み出す指導力に關係する」(Cochran-Smith & Villegas, 2015, p388)と述べている。

##### 1.2. 外国につながる児童生徒をめぐる異文化間葛藤<sup>2</sup>

このような教師教育への要請がある一方、学校および教師教育の現場では、外国につながる児童生徒をめぐる様々な異文化間葛藤およびそれに起因する問題が生じている。たとえば、金(2020)は、外国につながる児童生徒がいかに関心の中で「見えない」存在であるかを論じるとともに、彼らが制度的に「見えない」ことにより、学校教員を中心とした周囲からの「善意」による働きかけの中で、「発達障害」として処遇されてしまう実態を、関係者らのインタビューから明らかにした。このような不可視性は、岡本智周らによって実施された社会意識調査によっても傍証される。岡本(2020)は、自身が關係する研究組織を通じて、2010年、2014年、2018年と過去3回にわたって実施してきた共生社会に係る意識調査の結果を分析している。岡本によると、2018年調査では、「共生社会」に関する問題として思い浮かべる事柄について問う設問において、過去2回の調査と比べ「日本にいる外国人の生活」「日本と世界の国々の關係」が選択される割合が多くなっているものの、「日本にいる外国人の生活」に関しては、それを選択する割合が「共生社会という言葉の認知」の状態ごとに異なるという(同上, pp.36-37)。具体的には、「共生社会という言葉聞いたこともあり、その意味も知っている」と回答した者のうち「共生社会」に関する問題として「日本にいる外国

教育デザイン研究第12巻(2021年1月) 76

## 教員養成課程学生の異文化間葛藤への対応

人の生活」を選択する者が22.2%存在する一方、「言葉を聞いたことはあるが、意味はよくわからない」者のうちこれを選択した者は11.1%に過ぎない。さらに「聞いたこと」がない者となるとその選択率は1割未満(8.0%)となる。つまり、「共生社会」という言葉に対する認知がそれほど高くない者にとって、日本在住の外国籍の人々が抱える問題は、共生に係る問題として意識にのぼりにくい問題であるといえる。

このような不可視性は、教師教育における異文化間能力の育成を考えるうえでも問題となりつつある。浜田・斎藤(2018)は、教師教育の文脈で使用するための言語学習ビリーフ(belief:信念・価値観)に関する調査紙を作成し、現職教員のビリーフを明らかにするための質問紙調査を実施した結果を踏まえ、「母語・母文化の保持の具体的な方策についての認識は、経験の違いに関わらず、共通して弱い」と考察している(同上, p69)。

これらの課題を踏まえると、今後の教師教育においては、自分自身の異文化・自文化に対する見方、考え方を相対化し、変容させていくような、異文化間能力育成のアプローチが必要であることがわかる。

### 1.3. 本稿の目的

以上の議論を踏まえ、本稿では、異文化・自文化に対する見方、考え方に対峙し、それを相対化しようとする教師教育のありかたを見出すことをねらいとする。そのための基礎研究として、本稿では、教師教育の対象者が、外国につながる人々への教育・学習にかかわる場面で経験する異文化間葛藤に着目する。本稿では、特に、教員養成課程に在籍する学生のうち、異文化間葛藤と遭遇しながらも、その葛藤解決に対して「一時的撤退」(大淵, 1992, p23)を採用した学生を事例として取り上げる。大淵によれば「一時的撤退」を含む、間接・一方向的ストラテジーは、他のストラテジーと比べ葛藤解決場面における有効性が低いとされている(同上)。そのため、異文化理解に関する学習モデルでは、葛藤を乗り越えて関係を構築するモデルを採用することがあるが、本事例はそのような理想的な学習モデルとは異なるパターンで、異文化間葛藤に対処した事例である(後述)。この学生の語りにおいて、異文化間葛藤がいかに意味づけられるのかを明らかにすることで、自文化・異文化と対峙するための具体的な課題を見出すことが本稿の目的である。

## 2. 外国につながる人々の教育・学習にかかわる学生の異文化間葛藤

### 2.1. 日本人大学生の異文化接触機会

日本の大学が受け入れる留学生数は増加しつづけている。平成20(2008)年7月には、文部科学省ほか関係する7つの省庁の共同策定による「留学生30万人計画」が発表され、数字の上でこの計画は着実に達成されており、日本学生支援機構(2020)によると、令和元(2019)年5月時点における日本の留学生数は31万人を超える。

これに伴い、各大学が、留学生の生活・学習支援や、日本人学生との交流を目的として、さまざまな制度を設置している。本学においても、留学生に対して日本人学生や先輩留学生が生活・学習支援を行う「チューター制度」の設置や、留学生支援を目的としたサークル活動の開催を行うほか、2013年度からは、国際戦略推進機構日本語教育部によって「日本語サポーターバンク制度」が開設された。本制度は、日本人学生が留学生対象の「日本語」科目に「日本語サポーター」として参加する制度であり、同大学国際教育センターホームページ内に設置された「日本語サポーターバンク」のページでその募集が行われている。横浜国立大学国際戦略推進機構日本語教育部(2018)によると、2018年度は新規に24名が「日本語サポーター」の登録を行い、主に初中級レベルの授業への参加を行った(以上、横浜国立大学国際戦略推進機構日本語教育部, 2018, p1)。また、この他、教養教育科目の授業科目を活用した留学生支援も行われている(金・半沢, 2019 参照)。

### 2.2. 日本人大学生の経験する異文化間葛藤の特徴

ではこのような状況の中、留学生にかかわる日本人学生たちはいかなる異文化間葛藤を経験してきたのか、これに関しては、奥西・田中による一連の研究(奥西・田中, 2009, 2010, 2013)が参考になる。これら一連の研究では、田中・中島(2006)によって提示された異文化理解に関する学習モデル「AUC-GS 学習モデル」のうち「段階」を枠組みとして用いながら、異文化接触時に生じる認知と行動の類型化が試みられている。これまでに、留学生に関わる日本人学生15名(奥西・田中, 2009)、中国にて日本人留学生とかわりのあった中国人学生15名および中国人ホストファミリー6名(同上, 2010)、地域でホストファミリーを経験した日本人ホストファミリー

## 教員養成課程学生の異文化間葛藤への対応

リー12名(同上, 2013)を対象にした調査が行われ, 類型化が行われている。

表1に, 「AUC-GS 学習モデル」の枠組みを示す。これは, 異文化間教育のための学習モデルとして, 田中・中島(2006)によって考案されたものである。このモデルでは, 異文化接触時において必要とされるソーシャルスキルについて, その学習に必要な内容を, 「気づき(Awareness)」、「理解(Understanding)」、「対処(Coping)」の3要素から構成される「段階」(以下, AUC 段階)と, 異文化接触時に会う現象の2つの「レベル」——「文化一般(Culture General・G系)」と, 「文化特定(Culture Specific・S系)」——から成る6つの枠組みで整理している。

表1 AUC-GS 学習モデル (田中・中島, 2006)

| 段階 \ レベル            | Cultural General<br>文化一般                   | Cultural Specific<br>文化特定                       |
|---------------------|--|---|
| Awareness<br>気づき    | <b>AG</b><br>異文化の存在への<br>気づき               | <b>AS</b><br>自文化を含む特定文化の<br>存在や影響への気づき          |
| Understanding<br>理解 | <b>UG</b><br>異文化接触一般の<br>現象の知識と理解          | <b>US</b><br>特定文化における<br>適応・不適応現象や<br>特定文化自体の理解 |
| Coping<br>対処        | <b>CG</b><br>異文化接触一般に<br>求められる<br>対応の仕方の原則 | <b>CS</b><br>特定文化の文化的理解<br>に関わる対応の仕方            |

奥西・田中による一連の研究は, このうちAUC段階を枠組みとして用いることで, 異文化接触時に人々が経験する葛藤の類型化を探索しようと試みたものである。

表2にこれら一連の研究の結果をまとめた。この表では, A段階(I・II・III), U段階(1・2), C段階(A・B・C)の判定を組み合わせた「タイプ」を, 「I-1-A」などのようなかたちで表記している。例えば, インタビューでの語りにおいて, 文化差への「気づき」が語られず(サブタイプI), それによって生起する葛藤についても(サブタイプ1), そのような葛藤への対応(サブタイプA)もインタビュー中に語られていない場合, 「タイプI-1-A」に分類される。

なお, サブタイプCについて, 奥西・田中(2009, 2010)では, 異文化間葛藤の問題そのものの語りが見られない場合を想定し, このようなケースを「対処自体が想定不可能とみて, サブタイプCの名で区別した」としていたが(奥西・田中, 2009, p57), 奥西・田中(2013)においてこのサブタイプは削除されている。また, A段階において3つのサブタイプが設定され, サブタイプIを, 文化差への気づきが見られない場合(「なし」として)いる点は同じであるが, 奥西・田中(2009)では「文化を『洗練された精神文化(カルチャー1)』(ホフステード, 1995)として語る場合」をサブタイプII, 文化を「習慣, 考え方などの日常文化(カルチャー2)」として語る場合をサブタイプIIIとしていたのに対し(同上, p57), 奥西・田中(2013)では「内面を語るような文化観に言及するかどうか」に着目した分類が行われている(同上, p10)という点で違いがあるため, そこには留意する必要がある。

以下, 表2に基づきながら, 日本人学生の異文化間葛藤の特徴を確認しておきたい。

一見してわかるのは, A段階において, サブタイプI・IIに分類される日本人学生の事例が存在しないことである。もちろん, 奥西・田中の一連の研究は, 少数事例を対象とした調査であり, また対象者も「学内交流に積極的な学生の集団」であることから, その結果の解釈は限定的にすべきであるが(奥西・田中, 2010, p77), 少なくとも, 同規模の数を対象とした他の研究調査に比した特徴として指摘することはできるだろう。日本人ホストファミリーにおいてもごく少数とはいえ, サブタイプI・IIに分類される語りが見られるのに対し, 日本人学生の語りにおいては, どこかで異文化の存在について意識した語りが見られ, さらにその文化は表層的なものに終始せず, 日常文化と関わらせたものであるという点は興味深い。もうひとつの特徴として挙げられるのは, 「III-1-B」に分類される日本人学生の事例数が, 中国人学生(15人中0人), 中国人ホストファミリー(6人中1人), および日本人ホストファミリー(12人中1人)の事例数に対して, 相対的に多いことである。「III-1-B」は, 異文化に対する十分な気づきを示す一方で(サブタイプIII), 異文化を背景に持つ者同士の接触によって問題が生じうるという認識が見られないタイプ(サブタイプ1)であり, かつ, それにもかかわらず, 異文化性への対処を行っている, というタイプ(サブタイプB)である。

教員養成課程学生の異文化間葛藤への対応

3. インタビュー調査および調査協力者について

インタビュー調査は、2020年1月14日14:40~16:10の時間帯のうち、約1時間をかけて行われた。インタビ

ュー内容は、ICレコーダーによる音声記録を行い、調査協力者に音声データを確認してもらったうえで研究データとしての使用について調査協力者に許可を得られた部

表2 AUC段階を用いた異文化間葛藤タイプの分類と該当事例  
(奥西・田中, 2009, p57 および奥西・田中 2013, p12 の表を統合し、一連の研究の該当事例数を追記)

| AUC 段階                 |                       |                  | タイプ     | 該当事例 事例数   |
|------------------------|-----------------------|------------------|---------|--|
| A 段階<br>文化差への気づき       | U 段階<br>文化差に起因する葛藤の理解 | C 段階<br>文化葛藤への対処 |         |  |
| なし<br>(サブタイプ I)        | なし<br>(サブタイプ 1)       | なし(サブタイプ A)      | I-1-A   |  |
|                        |                       | あり(サブタイプ B)      | I-1-B   | 日本人ホストファミリー 1  |
|                        |                       | 想定なし(サブタイプ C)    | I-1-C   | 中国人学生 1<br>中国人ホストファミリー 1                             |
|                        | あり<br>(サブタイプ 2)       | なし(サブタイプ A)      | I-2-A   |  |
|                        |                       | あり(サブタイプ B)      | I-2-B   |  |
|                        |                       | 想定なし(サブタイプ C)    | I-2-C   |  |
| あり(表層的)<br>(サブタイプ II)  | なし<br>(サブタイプ 1)       | なし(サブタイプ A)      | II-1-A  | 日本人ホストファミリー 1  |
|                        |                       | あり(サブタイプ B)      | II-1-B  |  |
|                        |                       | 想定なし(サブタイプ C)    | II-1-C  |  |
|                        | あり<br>(サブタイプ 2)       | なし(サブタイプ A)      | II-2-A  |  |
|                        |                       | あり(サブタイプ B)      | II-2-B  |  |
|                        |                       | 想定なし(サブタイプ C)    | II-2-C  |  |
| あり(内面的)<br>(サブタイプ III) | なし<br>(サブタイプ 1)       | なし(サブタイプ A)      | III-1-A | 日本人学生 3<br>日本人ホストファミリー 2                             |
|                        |                       | あり(サブタイプ B)      | III-1-B | 日本人学生 3<br>日本人ホストファミリー 1<br>中国人ホストファミリー 1            |
|                        |                       | 想定なし(サブタイプ C)    | III-1-C | 日本人学生 4<br>中国人学生 5<br>中国人ホストファミリー 2                  |
|                        |                       | なし(サブタイプ A)      | III-2-A | 日本人学生 1<br>中国人学生 3<br>日本人ホストファミリー 1<br>中国人ホストファミリー 1 |
|                        | あり<br>(サブタイプ 2)       | あり(サブタイプ B)      | III-2-B | 日本人学生 4<br>中国人学生 4<br>日本人ホストファミリー 6                  |
|                        |                       | 想定なし(サブタイプ C)    | III-2-C | 日本人学生 1<br>中国人学生 2<br>中国人ホストファミリー 1                  |

## 教員養成課程学生の異文化間葛藤への対応

分のみをデータとして用いた。インタビューの音声データはすべて文字化し、分析対象としてはこの文字化資料（トランスクリプト）のみを用いている。

以下、インタビュー・データに基づき、本稿でその語りを取り上げる調査協力者・野谷あや（仮名）の事例としての位置づけを確認する。野谷は、関東圏内国立大学の教職課程に在籍する学生である。

インタビュー調査が行われた時点での留学経験はなく、留学生対象の「日本語」授業をサポートするボランティア活動に半年間参加した経験はあるものの、それ以外に自主的に行った国際交流経験はほとんどなく、大学入学以前も、小学生時代に、下級生として、ペルー国籍の児童が転入してきたこと以外には、特に、覚えていないということであった。大学入学後、教職課程のフィールドワーク系授業内で、外国につながる児童生徒が過半数を占める学校の見学を行ったが、その際の経験については、「…文化背景が違うから悩むとか、言語が違うから悩むとかの子を、身近でもいなかったし、自分から（学校における学年段階が）ちょっと離れた何個上、何個下とかでは見なかったの、そういう世界があるんだみたいな」感じの「驚き」があったと語っている。

ここで、野谷は、自分自身が学校見学で観察した児童生徒を「文化背景が違うから悩むとか、言語から違うから悩むとかの子」と語っているが、一方、自分自身は、そのような文化的背景の差による文化衝撃（カルチャーショック）を受けることがあまりないと述べる。以下に示す会話1は、野谷が在籍する大学の所在地（Z県Z市）についての会話である。ここで野谷は、自分自身が生まれ育った地方都市と、首都圏有数の大都市であるZ市との違いに触れながらも、自分自身がZ市で出会う人や物事に対して「カルチャーショックは受けてない」こと（1-2）を述べたのち、その理由を「なんかもう違うものと思って来てるので」（同上）、「全部受け入れていけばいいや」「あ、そういうもんなんだみたいな感じ」「流しちゃう」といった言葉で語っている。なお、会話1において、インタビュー（調査者＝第一筆者）を「I」、野谷を「A」と記載する。

### 会話1：カルチャーショック

|     |   |  |
|-----|---|--|
| 1-1 | I | そういう意味だとさ、Z市とかZ県で、なんかカルチャーショックって感じだったんですか。 |
|-----|---|--|

|      |   |  |
|------|---|--|
| 1-2  | A | えー？ <u>カルチャーショックだってことは、あんまりなかった。そんなにカルチャーショックは受けてない気がします。なんかもう（自分の出身地とZ市は）違うものと思って来てるので。</u> |
| 1-3  | I | ああ、そっか、そっか。  |
| 1-4  | A | 地元では車が主流だけど、こっちでは電車とか。それも、そもそも違うものだし、何が起きるか分からない状態で私は来てたので、ショックはあんまりなかった気がします。               |
| 1-5  | I | うんうん。じゃあ、もう、市に地下鉄があることも当然みたいな？   |
| 1-6  | A | （笑）、慣れ？ 慣れというか、違う、もう何もかも違うんだらうから、まあ <u>全部受け入れていけばいいや</u> みたいなことで。                            |
| 1-7  | I | なるほど。  |
| 1-8  | A | あんまりショックは受けてないと思う。   |
| 1-9  | I | そうか、じゃあ私のほうがショック受けてるかもしれない。なんでZ市って3つも動物園あんのとか、いちいちショック受けてた。（動物園は）要らんでしょ、そんなに。                |
| 1-10 | A | （笑）、あ、なんか多分それも、要らんでしょとか、なんか、ちゃんと比べるとか、ちゃんとそこに思いをはせるよりは、 <u>あ、そういうもんなんだみたいな感じ</u> で。          |
| 1-11 | I | もう受け入れていく。何事も受け入れて。  |
| 1-12 | A | <u>流しちゃう</u> ので。だからかもしれない。だから、あんまりなんか、ショック、カルチャーショックっていうのはなかったです。                            |

このように、野谷は自分自身の異文化間葛藤への態度を、「受け入れ」る、「流しちゃう」と語る。では野谷にとって、留学生対象の日本語クラスで経験した異文化間葛藤はどのようなものであったのか。以下の2つの語りは、インタビューが野谷に、日本語クラスでの経験について尋ねた場面で語られたものである。

「（日本語クラスでのボランティア活動を行ってみてどうであったか、という質問に対して）もう全然話せなくて。なんか英語が話せないのは別に、なんか、何ていうんですか。長期間、話せなくても長期間、その、その日本語じゃない言語でしか暮らせない所に行ったら身に付く、最低限身に付いたりするじゃないですか。それ、

## 教員養成課程学生の異文化間葛藤への対応

何だろう。それもできないというか、何だろ。コミュニケーションしようとする、何だ。何だ。人と人としてこう会話しようとする態度が全然なくなっちゃってるのが、最後のほうは分かったので、ちょっとお互いにとってよくないと思って、今やってないみたいな。」

「分かってもらえなくて、ああ、もういいやみたいな、されることもあって。(インタビューア: ああ、相手の反応としてね) そうです、そうです。あ、なんか、普通にいじわるで、ああもういいやっていうよりは、なんか、あ、もうちょいで頑張ってくれてありがとう、分かったよみたいな感じの、なんか態度を取られることもあって、それが、ああ、できなかったみたいな(笑)。」

このふたつの語りに端的に示されるように、野谷は、異文化間葛藤の原因を、個人の態度(「人と人として…会話しようとする態度」「普通にいじわるで…頑張ってくれてありがとう、分かったよみたいな感じの…態度」)に帰属させて語る。ひとつめの語りで「なんか英語が話せないのは別に」と述べているように、これら一連の語りの中では、何度か、言語的な障壁についても言及されているがそれらを葛藤の原因とすることは否定され、個人の態度の問題に焦点を当てた語りになされる。

AUC段階を用いた異文化間葛藤タイプの分類(表2)に従えば、このような野谷による語りは、これまで日本の大学生の事例として報告されていなかった「I-1-A」型に分類できるだろう。野谷の語りにおいては、文化差への認識が語られることはほとんどない(サブタイプI)。インタビュー中、野谷が「文化」という語を用いる回数は3回のみで、そのうち異文化間葛藤にかかわるものは、授業内で出会った外国につながる児童生徒に関する語り(前述)のみである。また、これまでに見てきたように、異文化間葛藤は、個人の態度に起因するものとされ、文化差に起因するものとしては語られない(サブタイプ1)。また、ひとつめの語りの最後に、野谷自身が「ちょっとお互いにとってよくないと思って、今やってないみたいな」と述べるように、野谷は、インタビュー時点で異文化間葛藤に対して、葛藤解決により有効だとされる直接的・双方向的なストラテジーを採用せず、「一時的撤退」を選択している(サブタイプA)。

これと類似したタイプとして、奥西・田中(2013)が、日本人ホストファミリーの事例として挙げる「I-1-B」

型がある(表2)。奥西・田中は、「文化」という見方、「文化」に関するカテゴリー化を用いないこの型を「文化自由型」と名付け、従来の異文化間教育が前提としてきた葛藤克服想定モデルの対極にあるものとして位置付ける。「文化自由型」は、これまでの教育観とは異なるかたちで、異文化間葛藤への対処が実現することを示唆するものである。

この「文化自由型」の存在を念頭におくと、野谷の事例は、「文化」という見方やカテゴリー化に縛られないという点で共通しながらも、異文化間葛藤の対処が実現しなかったと位置づけられるだろう。そうであるとすれば、なぜこのような語りの共通点をもちながらも、異文化間葛藤の対処が実現されず、個人の態度の問題に起因させる語りへと向かってしまうのか、を明らかにする必要がある。以下、本稿では、言語人類学・社会言語学で提起されてきた「ディスコードダンス(discordance)」という概念(武黒, 2018a)を用いながら、野谷の語りのなかで「ディスコードダンス」が構築されるプロセスと、それがもたらす機能を分析的に記述していく。

## 4. 異文化間葛藤場面におけるディスコードダンス

### 4.1. 「ディスコードダンス」とは何か

「ディスコードダンス(discordance)」とは、不一致や不協和、不協和音などを意味する英単語である。武黒(2018a)は、ディスアグリーメントやコンフリクト、インポライトネスなど、ディスコードダンスに関連する用語の先行研究を検討した上で、「本書が定義するディスコードダンスは、コミュニケーション上の激しい衝突や攻撃よりも、漠然とした『調和や一致がない』現象全般をもメタ的に言い表す分析概念である」と述べる(武黒, 2018a, p11)。ここで重要なのは、ディスコードダンスが現象をメタ的に示す分析概念であるという点である。武黒が述べるように、ディスコードダンスは、「言語コミュニケーションとそれに関わる社会文化的、記号的空間において、一致や調和、共調、和合、協和がない状態」と定義されるが(同上, p7)、この状態には、実際に生じている状態だけが含まれるわけではない「より暗に示され、奥に潜み、それゆえに見過ごされかねない不一致や不調和にも、焦点を当てていく」(同上, p11)点が重要なのである。

例えば、武黒(2018b)は、石垣島(沖縄県)における島民と移住者との言語コミュニケーション実践において、

## 教員養成課程学生の異文化間葛藤への対応

ディスコードダンスの存在が、「違うがゆえにお互いを理解するのは無理である」というメタ・メッセージの交換の中で、メタ語用論的に言及されあうことによって、そこで生じていた当面の問題状況が回避される事例を報告している(同上, p.173-175)。この事例において、ディスコードダンスは、コンフリクトの状態があることを意味していない。そればかりか、ディスコードダンスは争いや対立が生じることを、当面の間回避するための有効な手段として用いられる。

ディスコードダンスは、このように、明示的なコンフリクトをともしなわれない不一致・不協和状態を扱うことができる。この点でこの概念は、野谷のインタビュー・ナラティブを分析するための概念として有用である。なぜなら「I-1-B型」に分類される野谷のナラティブにおいては、文化差への認識が語られることも、それに対するコンフリクトが語られることもほとんどないからである。明示的に語られない不一致・不協和状態の末に「一時的撤退」戦略が選ばれてしまっているのであるとすれば、その明示的に語られない部分を分析しうるメタ的な分析概念が必要となる。

### 4.2. 語られるディスコードダンス

以下、ディスコードダンスという視点から、野谷がいかに関日本語サポーターとして経験したエピソードを語るのかを記述・分析する。会話2は、インタビュアーが「ハードル」「なんかうまくいかないなって感じを持った」経験について、具体的なエピソードを語るよう求めるところから展開した会話である(2-1)。

#### 会話2：態度への帰属

|     |   |   |
|-----|---|---|
| 2-1 | I | 具体的に、すごくあの、何だろう。ハードル、ハードルっていうか、なんかうまくいかないなって感じを持ったってことだと思うんだけど、具体的になんかどこかの場面でいいので、エピソードを切り取って話してもらおうこと、できますか。 |
| 2-2 | A | ああ、できます。日本語サポーターって授業で、電気を消します。電気が消されました。それって違うよねとか、電気が消しますじゃないよねみたいな授業(笑)、分かりますか。                             |
| 2-3 | I | うん、今のは能動態と受動態(を扱った「日本語」の授業)みたいな話かな。   |

|      |   |  |
|------|---|--|
| 2-4  | A | ああ、そう、そういう感じではしてるんですけど、それが、例えばここに入る助詞は何が、かな、を、かなっていうときに、留学生とペアになって、留学生同士のペアもあるんですけど、サポーターがいるときはサポーターと留学生でペアになるんですけど、違ってるときに、あ、ここは違うんだよって言うと、何で、でもこれはこれじゃんみたいなの、多分英語で言ってくれてるんですけど、それが分からないと、いや、もう1回言ってとか、もうちょっと簡単に言ってとかを言えなかったっていう。 |
| 2-5  | I | どっちが？  |
| 2-6  | A | 私からです。   |
| 2-7  | I | あ、もう少し簡単に英語で説明し直してほしいとか？   |
| 2-8  | A | がでなくて、「難しいね」って言うと、難しいっていう単語は分かるので、「難しいです」って言って終わりになっちゃうみたいなのが、すごい続いて。  |
| 2-9  | I | ああ、ふんふん。え？ どうしたかったの？ その後。  |
| 2-10 | A | うーん、なんか、あ、分かんないと思って終わらせちゃったので、そうじゃなくて、何ていえばいいんだろ。もうちょっと簡単に言ってとか、何だろ。何だろ。もうちょっと簡単に言ってって、こっちから言ったりとか、これは分かる？ 分かる。じゃあ、これは分かる？ 分かるって、スモールステップいな段階踏んでたりとか。そこで、なんか自分が分からない英語の単語があっても、やりようがあったと思うので、できたらよかったです。みたいな感じですよ。                 |
| 2-11 | I | なるほど。それ、なんか、そこまで、何ていうの。学習の組み立てができて、見えてたら、その場でもできそうなものだけ。何で、え？  |
| 2-12 | A | 何でだろ。  |
| 2-13 | I | すごい聞きたいです。何だろ、そこ、すごく重要じゃん。だって分かっているわけですよ。そうやりたいたい、そうやったら、もっといいんじゃないかって思うんですよ。なんか、心理的なハードルがあるとか。  |

## 教員養成課程学生の異文化間葛藤への対応

|      |   |   |
|------|---|---|
| 2-14 | A | 分かってもらえなくて、ああ、もういいやみたい<br>な、されることもあって。  |
| 2-15 | I | ああ、相手の反応としてね？   |
| 2-16 | A | そうです、そうです。あ、なんか、 <u>普通にいじわるで、ああもういいやっていうよりは、なんか、あ、もうちょいで頑張ってくれてありがとう、分かったよみたいな感じの、なんか態度を取られる</u><br>こともあって、それが、ああ、できなかったみたい<br>いな(笑)。 |
| 2-17 | I | なるほど。ああ、なんか、諦められてしまってる<br>感があるのね。   |

ここで語られているのは、「日本語サポーター」として参加する日本人大学生と留学生とのペア学習の様子である。野谷によると、このペア学習の中で、留学生が与えられた日本語の練習問題に対して誤答を行うことがある。このようなとき、野谷が「あ、ここは違うんだよ」と指摘すると、留学生は、英語で「何で、でもこれはこれじゃんみたいな」と応える。野谷には、この英語での応答を理解することができない場合があるのだが、そのようなときに「いや、もう1回言って」「もうちょっと簡単に言って」などと留学生に言うことができない(以上、2-4)。2-8 および2-10 では同様のエピソードがさらに具体的に語られている。2-8 では、野谷が「難しいね」と応えると留学生が「難しいです」と言って会話が終了してしまうというエピソード、2-10 ではこのような状況に対して、野谷自身が望ましいと考える理想のやりとりが語られる。この後のインタビューによる質問(2-13, 2-15)に答えるなかで個人の態度への帰属(2-16, 下線部)が行われるわけだが、その直前までの語りにおいては一切留学生個人に属するものは語られない。むしろ、「英語」(2-4, 2-10; 囲み部)の存在が、このディスコード現象の語りにおいて重要な位置を占めている。野谷の語りにおけるディスコード現象の中心にあるのは、英語での理解不可能な応答であり、それに対して野谷が応答不可能な状況に置かれてしまうことである。

### 4.3. 「楽観的諦め」：ディスコード現象の活用による当面の問題回避

では、なぜ、留学生の「英語」による応答は、野谷を沈黙へと追いやってしまうのだろうか。野谷によって語

られた相互行為を見てみると、日本語の授業において問題が生じた際、ディスコード現象を活用した問題回避ストラテジーが採られており、それがかえってディスコード現象の固定化をもたらしていることがわかる。

前述したように、武黒(2018b)が報告する、石垣島での言語コミュニケーション実践の事例では、「違うがゆえにお互いを理解するのは無理である」というメタ・メッセージが交換されることによって、当面の問題状況が回避されていた。(4.1.参照)。武黒自身が指摘するようにこのような当面の問題回避の戦略は、異文化間接触場面においても見られるものである。例えば、大淵(1992)が実施した対人葛藤解決戦略に関する日米比較調査では、日本人学生が葛藤解決においてより有効性が高い「直接ストラテジー」を行いたいという願望を持っているにもかかわらず、その実行においては「間接ストラテジー」が選ばれる傾向にあること、またこの願望・実行のギャップが米国人学生と比較して大きいことが指摘されている。大淵はこの結果を含む日本人学生の葛藤解決の特徴を「葛藤の潜在化と有効なストラテジーの自己抑制であり、それによる効果的な葛藤解決の断念である」と一言でまとめている(同上, p33)。この結果からは、本来葛藤解決において有効な戦略を用いたいという願望を持ちつつも、当面の対立表面化を避けるために、葛藤を潜在化させるという戦略が見えてくる。これと類似した現象は、秦(2013)が報告する、英国在住日本人妻のインタビューでの語りにも見られる。秦は、英国在住日本人妻たちの語りのなかで、理解することに伴う無用な苦労や対立を避けるための戦略として、理解することそのものを諦める戦略が用いられていることを示した。武黒(2018b)はこの戦略と、石垣島における言語コミュニケーション実践に観られる戦略との類似性を指摘し、これを「楽観的諦め」と呼ぶ。また、武黒はそのような「楽観的諦め」による当面の問題回避が、移住者／島民の間の「創られたディスコード現象」を固定化・強化させる可能性を指摘している(同上, p175)。

野谷の語るエピソードにおいても、このような「楽観的諦め」の存在を認めることができる。野谷は2-10において、「やりようがあったと思うので、できたらよかったな」と願望を語る一方で、当時は「あ、分かんないと思って終わらせちゃった」(同上)と語る。また、自分が学習をサポートする留学生に対しては「ああ、もういい



## 教員養成課程学生の異文化間葛藤への対応

や」(2-14)「あ、もうちょいで頑張ってくれてありがとう、分かったよみたいな感じ」の「態度」(2-16)をされるのだと語る。このエピソードが物語るのは、日本人学生・留学生双方が、当面の対立・葛藤が表面化することを回避するための「楽観的諦め」を駆使する姿である。

このように双方が、お互いに、理解することを諦めるという戦略を駆使することにより、当面の問題は回避される。その一方で、そこに生じていたディスコードダンスそのものは解決されず、むしろ「『態度』が原因によって生じたディスコードダンス」という意味づけが固着化・強化されていく。さらにいえば、その「態度」は、野谷の語りのなかで「いじわる」なものと形容されることが示される。3.で引用したように野谷は「人と人としてこう会話しようとする態度が全然なくなっちゃってるのが、最後のほうは分かったので、ちょっとお互いにとってよくないと思って、今やってないみたいな。」と語っている。「態度」という視点から意味づけられたディスコードダンスの固着化・強化は、このようなかたちで、「一時的撤退」という戦略の採用へと結びついている。

## 5. まとめと今後の課題

本稿の目的は、教員養成課程の学生たちが自文化・異文化と対峙するための具体的な課題を見出すことであった。そのため、日本語サポーター活動に参加した、ひとりの教員養成課程の学生・野谷の語りを事例として取り上げ、その中で異文化間葛藤およびそれへの対処がいかん語られるのかを分析・記述してきた。本稿での議論から見出されたのは、留学生対象の日本語学習場面で異文化間葛藤に出会った際、留学生と日本人学生の双方が、当面の問題状況を回避するための戦略として「楽観的諦め」、すなわち、理解することそのものを諦めるという戦略をとる姿である。さらに本稿で扱った事例では、日本語学習場面で生じたディスコードダンスが、その場で解決されることなく回避されることによって、日本人学生の語りにおいて、留学生自身の「態度」に起因するディスコードダンスという意味を付与されており、それが日本人学生の「一時的撤退」へと結びついていた。

奥西・田中(2013)は「I-1-B」型を「文化自由型」と名付け、これを従来側の葛藤克服モデルとは対極に位置付けている(3.参照)。この事例が示唆するよう

に、異文化に対する認識を語らず、異文化間葛藤を個人に起因するものと捉えていたとしても、葛藤解決が行われるケースは存在する。問題となるのは、「楽観的諦め」戦略によって問題回避が行われ続ける結果、このようにして意味づけられたディスコードダンスが固着化・強化されることである。

今後の課題としては、このような当面の問題回避と葛藤の潜在化(大淵, 1992)がいかんして生じるのかをより多角的に明らかにしていくことである。本稿で取り上げた事例で、はじめにディスコードダンスの起因先として語られていたのは「英語」であった(4.2.参照)。中川(2010)は、1980年代と2000年代のTVドラマの比較分析から、日本人の英語観の変容を検討し、2000年代では「コミュニケーションの手段としての英語」のイメージが再生産される一方、その歴史的背景やイデオロギー性が曖昧にされてきたことを指摘している(同上, p204)。たとえばその結果として、言語コミュニケーション実践が成立しないという問題状況の責任が、一義的に「英語ができない側」へと帰されてしまい、それが、「自己責任」による葛藤の潜在化(大淵, 1992, p33)と結びつく可能性もあるだろう。これらについては、稿をあらためて論じることとする。

## 注

- 1) 法務省「在留外国人統計」([http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei\\_ichiran\\_touroku.html](http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html))で公開されている「在留外国人数」のデータのうち、20歳未満(0~19歳)の人数を計上した。
- 2) 加賀美(2019)は、先行研究を踏まえ、異文化間葛藤は「内容(contents)、アイデンティティ、関係的問題、手続き的問題において、価値観、規範、過程、目標が2つ以上の文化集団の間で相反すると知覚された状態、または現実に相反する状態」と定義されるものとしている(加賀美, 2019, p31)。すなわち、文化集団間の違いが知覚されないとしても、そこに相反する状態がある場合、それは「異文化間葛藤」と定義される。本稿ではこの定義に従い、たとえ、語り手自身が異文化の存在を認知していなかった場合においても、そこに不調和による葛藤が存在する限りにおいてそれを異文化間葛藤と捉える。

## 教員養成課程学生の異文化間葛藤への対応

### 付記

本研究は、横浜国立大学研究推進機構「人を対象とする研究の倫理審査」による研究計画の承認を得た上で実施された。なお本研究はJSPS 科研費 JP20K02877 の助成を受けて実施された。

### 文献

Cochran-Smith, Marilyn; Villegas, Ana Maria. Studying teacher preparation: the questions that drive research. *European Educational Research Journal*, 14(5), 2015, 379-394, doi:10.1177/1474904115590211, (Keynote from ECER Conference in Porto 2014).

独立行政法人日本学生支援機構(JASSO). 2019(令和元)年度外国人留学生在籍状況調査結果. 2020-04. [https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl\\_student\\_e/2019.html](https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2019.html)

浜田麻里; 斎藤ひろみ. 日本語指導が必要な子どもに関する現職教員のビリーフ:影響を与える経験に着目して. *子どもの日本語教育研究*, (1), 2018, p.61-75.

秦かおり. “「何となく合意」の舞台裏:在英日本人女性のインタビュー・ナラティブにみる規範意識の表出と交渉のストラテジー”. 佐藤彰; 秦かおり編. *ナラティブ研究の最前線:人は語ることで何をなすのか*. ひつじ書房, 2013, p.247-271.

加賀美常美代. 異文化間葛藤と教育価値観:日本人教師と留学生の葛藤解決に向けた社会心理学的研究. 明石書店, 2019, 226p.

金春喜.「発達障害」とされる外国人の子どもたち:フィリピンから来日したきょうだいをめぐり, 10人の大人たちの語り. 明石書店, 2020, 253p.

金蘭美; 半沢千絵美. 留学生支援と異文化理解を目的とした教養科目:サマープログラムのためのサポーター育成の実践と課題. *ときわの杜*, (6), 2019, p.1-9.

文部科学省. 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成 30 年度)」の結果の訂正について. 文部科学省, 2020-01-10, 3p., [https://www.mext.go.jp/content/20200110\\_mxt-kyousei01-1421569\\_00001\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_01.pdf), (参照 2020-07-21).

中川洋子. 日本人の英語観の変容:英語コンプレックスから積極的受容への転換とその問題点. *論叢現代語・現代文化*, (4), 2010, p.183-212.

OECD 教育研究革新センター. 多様性を拓く教師教育:多文化時代の各国の取り組み. 斎藤里美監訳. 布川あゆみ; 本田伊克; 木下江美; 三浦綾希子; 藤浪海訳. 2014. 明石書店, 403p.

大淵憲一. “日本人とアメリカ人の対人葛藤”. 渡辺文夫; 高橋純一編. *地球社会時代をどう捉えるか:人間科学の課題と可能性*. ナカニシヤ出版, 1992, p.18-37.

奥西有理; 田中共子. 多文化環境下における日本人大学生の異文化葛藤への対応: AUC-GS 学習モデルに基づく類型の探索. *多文化関係学*, (6), 2009, p.53-68.

奥西有理; 田中共子. 中国人ホストにおける日本人留学生との異文化接触:AUC-GS 学習モデルに基づく異文化への認知と対応の整理. *岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要*, (30), 2010, p.65-79.

奥西有理; 田中共子. 地域国際交流の場におけるホストファミリーの異文化接触対応スタイル:自然発生的な文化学習類型の探索. *質的心理学研究*, (12), 2013, p.6-23.

岡本智周. 共生社会意識と教育に係る立場性の分析:「自由」と「管理」への志向性に着目した 2018 年調査データの検討. *早稲田大学大学院文学研究科紀要*, (65), 2020, p.33-55.

武黒麻紀子. “ディスコードダンスと言語コミュニケーション”. 武黒麻紀子編. *相互行為におけるディスコードダンス:言語人類学からみた不一致・不調和・葛藤*. ひつじ書房, 2018a, p.1-27.

武黒麻紀子. “メタ語用としてのディスコードダンス:石垣島の「島と内地」の不一致を巡るコミュニケーション実践”. 武黒麻紀子編. *相互行為におけるディスコードダンス:言語人類学からみた不一致・不調和・葛藤*. ひつじ書房, 2018b, p.161-184.

田中共子; 中島美奈子. ソーシャルスキル学習を取り入れた異文化間教育の試み. *異文化間教育*, (24), p.92-102.

横浜国立大学国際戦略推進機構日本語教育部. 2018 年度日本語教育部活動報告. 横浜国立大学国際教育センター, 2018, 6p, [http://www.isc.ynu.ac.jp/about/report/pdf/report\\_12.pdf](http://www.isc.ynu.ac.jp/about/report/pdf/report_12.pdf), (参照 2020-07-21).

YNU Repository Advanced published date: November 16, 2020