# 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）

**要旨**

本研究は，学習者のレポートに表れる文化的葛藤や意見の「揺れ」を教師としてどのように捉えるべきかについて，問題意識を共有する教師間で行った対話が教育実践に与える影響を考察した。自身の事例を他の教師と分析することによって，複言語複文化能力を動態的に捉える視点が教師間で共有され，言語を学ぶ教室の役割が再認識されたことを示し，このような教師間の対話による協働的評価の意義と可能性を議論した。

**【キーワード】**　複言語複文化能力, 対話的アセスメント

**Keywords:**　plurilingual and pluricultural competence, dialogue assessment

### 1　問題と目的

本研究は，教師間の対話による協働的評価が教育実践に及ぼす影響を明らかにすることを目的としている。ここで言う「協働的評価」とは，教育実践を改善するために，実践に関与する者[1]が，実践の目的・方法・過程及び結果について話し合い，改善のための方針・方策について合意を得ることである。本研究では，この協働的評価の観点として，学習者のレポートに表れる文化的葛藤や意見の「揺れ」に焦点を当て，問題意識を共有する教師同士で協働的評価を行うことを試みた。

評価者は筆者 2 名で，評価対象は筆者らがそれぞれ別の教育機関で担当している授業である。一つは学部留学生（上級），もう一つは交換留学生（初級後半）のクラスである。授業ではそれぞれの授業目標に沿って，文化に関するテーマで対話が行

われ，学習者が自身の考えをレポートにまとめる。筆者らは互いの実践について，実践の文脈と背景，教育理念，それを具現化した授業デザイン，授業プロセス，実践の意義づけを言語化し，共有したうえで，協働的に実践を評価することを試みた。

具体的には，学習者の文化的葛藤を表す事例として，それぞれ印象に深く残っている実践を選び，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，学習者のレポート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，対話を踏まえたうえで，エピソードを再分析した。以下，その結果と分析の概要を事例 1，2 として示す。事例 1 は広瀬，事例 2 は市嶋の考察であり，それぞれ一人称「私」を用いて記述した。

## 2　事例 1：広瀬の実践エピソードと対話による気づき

事例 1 では，学習者 N の事例について市嶋と対話した結果を考察する。

N は内モンゴル出身の女性で，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。国民国家や国への帰属意識を議論していた時，中国人クラスメートの R が述べた一言「私も自分を〇〇地域人と言ったらいいのか」が N をひどく傷つけた。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。

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」）。クラスには 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）もいたが，共感が得られなかった。相手を受け入れようとしない N の感情的な態度が影響していたと思われる。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発言に対し， 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，私は残された学生に 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ることはなかった。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。

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たうえで，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た。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。

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ま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　事例 2：市嶋の実践エピソードと対話による気づき

事例 2 では，学習者 A の事例について広瀬と対話した結果を考察する。

A は，「秋田に住む元留学生の人生」というテーマで，秋田に定住している元中国人留学生 M さんと対話をした。対話の前に A は，「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。」とレポートに記していた。

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。そして，出身や国籍に応じてではなく，個人の性格で人を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。A は， M さんの人生観に触れ，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。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。

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試みたが，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ものであった。このような「予測不可能性」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 さんの考えをレポートに取り入れることになった。一方で，M さんとの対話後も，A の授業内の発言の中には本質主義的な意味合いものが見受けられた。A の考えが本質主義的なものから非本質主義的なものへと変化したわけではなく，A の中に両者が

混在して存在しているようであった。私はこの点に興味を持ち，広瀬に語った。

A の事例を広瀬と共有する中で，この事例は，バフチンの「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もらった。それがきっかけとなり，関連するワーチやバフチンの「専有」の概念に注目することになった。また，A の文化観の「揺れ」や混在についても議論した。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。「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」（市嶋 2014:140）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。このプロセスは，記憶の片隅に残る印象に残った事象を立ち止まって振り返り，言語化することにより生成されていった。

## 4　まとめ

事例 1，2 の分析から，筆者らが協働的評価によって得た気づきは，以下の 2 点にまとめられる。

（1）複言語複文化能力を動態的に捉える

学習者は 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。文化に対する考え方や態度は，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であり，教師の働きかけで一方向に導かれるものではない。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，実践の改善や教

師の成長につながる可能性がある。

＜謝辞＞
本研究はJSPS科研費18K00716の助成を受けたものである。

＜注＞
1. 教師，学習者，他の教師，教育機関関係者，共同研究者などが含まれる。

＜引用文献＞
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.

**Cultural Conflicts and Wavering Attitude in Learners' Reports**

Collaborative Evaluation Through Dialogue Between Teachers

Wakako HIROSE (Kanda University of International Studies)

Noriko ICHISHIMA (Akita University)

**Abstract**

This study analysed the impact of dialogue between teachers regarding how to perceive reports from learners reflecting issues of cultural conflict and wavering attitudes. Through the analysis of two cases involving ourselves, we adopted a dynamic perspective on learners' plurilingual and pluricultural competence that reminded us of the role of language learning in the classroom and led to the discussion of the significance of and potential for collaborative evaluation via dialogue between teachers.