

# 母語話者と非母語話者の固定的役割を 超える日本語支援活動を目指して

—「2007 春 にほんご わせだの森」に参加  
した日本語母語話者へのインタビューから—

新居 知可子

## 要 旨

筆者が教室設計、及び運営に関わった地域に開かれた日本語教室「2007 春 にほんご わせだの森」は、「母語話者—非母語話者」という二項対立による、「教える—教えられる」といった固定的な役割関係ではなく、参加者一人ひとりが一個人として自らの考えを表現し、他者の意見に耳を傾ける場の構築を目指した。

本稿では、「わせだの森」に参加した日本語母語話者へのインタビューから、「わせだの森」への参加を通じた「経験」や「学び」の意味づけや解釈を読み取ることを試みる。そこから、活動への参加を通して、悩み葛藤しながらも、「教師—学習者」「母語話者—非母語話者」という固定的役割関係ではない立場での学習者との関わり方を模索する様子が見えてきた。合わせて、日本語支援活動への地域住民（母語話者）の参加、及び、日本語活動支援者として自律的に学べる場の構築の意義を提案したい。

## キーワード

母語話者・非母語話者・対等・固定的役割関係

## 1. はじめに：対等な立場での日本語教育という課題

「地域日本語教育に関する提言」（尾崎他 2000）によると、地域の日本語支援ボランティア活動において、近年「教える—教えられる」という概念そのものを取り壊し、対等な関係性を保ちながらお互いに学び合う「共生を目指した日本語教育」「相互に学ぶ」「共に生きる」という新しい概念へとパラダイムがシフトしつつあるという。

地域に根ざしたボランティア日本語教室に対して、これまで主に次の2つの観点から批判がされてきた。①「文型積み上げ式」の日本語教授法への批判 ②ボランティアと外国人学習者の「先生—生徒」という関係が権力関係であるという批判の2点である。日本語を単なるコミュニケーションの道具に矮小化し、内容の脱文脈化へとつながるおそれのある「文型積み上げ式」の日本語教授法を改め、「日本語能力を高くすること」よりも、同

じ地域で暮らす住民として「お互いに理解を深めること」を目的とし、参加者全てが対等な関係であることを意識した交流主体の活動や相互学習型の活動は増えてきているという。(杉原2003)しかし、現在でもなお、地域に根ざした日本語教育において、日本語を教えることを主目的とした「学校型日本語教育」は多く見られ、「教える—教えられる」の非対称的な関係の問題は未だ指摘され続けている。(OHRI2005、森元2001)

上記の地域ボランティア日本語教室に対する二つの批判は、表面的には活動の形態に対する批判であるが、根本的には日本語教育をどう考えるか、地域の日本語教室をどう位置づけるかといった内実への問いである。いかに、活動を相互学習型に組み替えたとしても、参加者の意識が変革されないままでは、「教える—教えられる」の非対称的な関係の問題は、解決したとはいえないであろう。筆者は、地域の日本語支援活動の場を「母語話者—非母語話者」という区別や、日本語能力の差によって「教える—教えられる」という二つの対立した固定的役割関係でコミュニケーションを行うのではなく、その場に参加する者が対等な立場で、自分の考えていることを語り他者のことばに耳を傾けることのできるコミュニケーションの場と捉えたい。そして、そういったコミュニケーションを通して、地域に暮らす人々の意識が「母語話者—非母語話者」という固定的な役割関係を超え、一人のオリジナルな「個」と「個」として対等な関係を意識的に構築し得ると考えている。

## 2. 地域の日本語ボランティアの置かれた状況

1997年の段階で、石井(1997)は「国内の日本語教育の動向と今後の課題」において、統計資料から読み取れる地域に根ざした日本語教育の多様化(場と人の多様化)を述べ、日本語教育は「日本語学習を主目的とする学校型日本語教育から、社会型日本語教育へと広がりを見せてきている」(石井1997, p6)と指摘している。これは、公的機関による「補償教育としての日本語教育」(山田2002)が十分になされていないために、日本語学習を主目的とする「学校型日本語教育」と「共生を目指した日本語教育」の両方の役割を地域の日本語教育が果たさなければならないという、役割と関係の担い手のねじれが原因として挙げられる。(池上2007, p108-110)

米勢(2006)は、公的な学習機会が補償されておらず、地域日本語教室の多くが学校型の活動を行っている現状が、「ボランティアの日本語教師化」を生み、「本来の相互学習の活動を阻害している」とし、さらに学校型の日本語教室になじめない「学習意欲の低い学習者や専門性の伴わないボランティアの居場所はなくなっていく」(p116)と指摘している。

一方でこのことは、公的機関による「補償教育としての日本語教育」(山田2002)が確立されたとき、ボランティアによる地域日本語活動はそれに飲み込まれ、衰退することを意味する。そこで、米勢(2006)は、現状のボランティアによる地域日本語活動はそのあり方を再考し、一人でも多くの市民参加を促進するために、本来の相互学習へ転換すべきであると主張する。そして、そのためには、「行政、日本語教育の専門家、ボランティア、それぞれの意識改革」が重要であるとし、また、「より多くの日本人市民の関心と参加が不可欠である」としている。(米勢2006, p118)

筆者は、本稿で調査対象とした「わせだの森」がこの「日本語教育の専門家、ボランテ

「IA、それぞれの意識改革」、および「より多くの日本人市民の関心と参加」を招くという意味で意義があると考えている。前者に関しては、早稲田大学大学院日本語教育研究科という日本語教育の専門家や、その専門家を育てる機関に籍を置く人々に対して、新しい形での日本語支援活動への関わり方を知る機会となり、後者に関しては、地域に暮らす一住民として気軽に参加できるよう門戸を開いたことで「専門性の伴わないボランティア」を巻き込み、個々のボランティアが主体的に日本語支援活動に関わる者として成長していく機会となったといえる。その意味で、新しい形での日本語支援活動に関わる人材の養成の意義があったといえる。

### 3. 調査報告

本稿では、「わせだの森」に参加をした日本語母語話者が、自らの立場をどのように位置づけ、どのように活動に関わっていたのかを、各回の活動を振り返って書かれたボランティア報告書やインタビューの結果をもとに分析し、「わせだの森」への参加を通して、日本語学習を主目的とする参加者との関係性や、日本語教育に対する意識をどのように変化させていくのかを考察する。

#### 3-1. 調査の概要

本調査の対象は、2007年度春学期に早稲田大学大学院日本語教育研究科の授業の一環として教室設計、及び運営に関わった「2007春 にほんご わせだの森」に参加した日本語母語話者および日本語超上級話者の留学生である。「わせだの森」の活動は、早稲田大学の敷地内に場所を借り、5月12日から7月21日まで、毎週土曜日の13:00～15:00(15:00～16:00までは、お茶会として場を解放した。)に全部で10回行われた。毎回30人前後の参加者が集い、そのうちの5人から10人は日本語母語話者や超上級話者の留学生などの日本語学習者以外の人々の参加となった。本調査終了後の2007年10月からも「2007秋 にほんご わせだの森」として活動は引き続き行われており、筆者はボランティアとして参加している。

「わせだの森」では、日本語を使って活動することによって、お互いのことを知り合い、コミュニケーションをすることを目的とし、暮らしの中で想う身近なテーマについて毎回一人から数人の人が話題提供者として話し、そのテーマをきっかけに、自分自身の身の回りのことや暮らしの中で想っていることを話し合う活動を行った。活動中盤からは「わせだの森」の参加者の中から話題提供者を募って活動を行った。先生と生徒がいて、教科書を使い日本語を勉強するという活動ではなく、それぞれが同じ地域、同じ日本で暮らしている立場で、母語話者も非母語話者も、学習者としてでもボランティアとしてでも、同一人の参加者としてことばを交わし、共に教室を作り上げていくことを目指した。

調査は、この「わせだの森」にボランティア<sup>1</sup>として継続的に参加した7人(母語話者4人、非母語話者3人)及び、一参加者として継続的に「わせだの森」に参加した一人(母語話者)に対して、2007年8月から9月にかけて事前に質問する内容や項目を準備しておく半構造的インタビューを、それぞれ1時間前後に渡り実施した。インタビューデー

タの総量は7時間程<sup>2</sup>である。本稿に関わるインタビューデータはその際に収集したものであり、全て録音し文字化して分析を行った。またプライバシーの保護のために、インタビューの使用許可を得る際に、各々に仮名をつけてもらった。インタビューで尋ねた項目は、「わせだの森」に参加した動機と参加する前のイメージ、学習者と関わる際に意識してやっていたことと「わせだの森」における自身の役割の認識。また、それぞれが日ごろ関わっている日本語教育に関する実践と「わせだの森」の違いについてなどである。最後に活動そのものの改善点など、設計者への意見を自由に述べてもらった。なお、2007年5月から7月の活動中にインタビューイが記述した、活動に参加した感想や内省報告も参考資料とした。

### 3-2. 分析の視座

インタビューの分析にあたり、筆者は森元・服部(2006)に倣い「語り手が語りの中で自分たちの活動と、活動における自己と他者をどのように意味付け解釈しているのか」に焦点を当てた。このような分析視座と研究方法の発展はライフヒストリー研究に負うところが多いという。桜井(2002)は、ライフヒストリーが語り手による過去の客観的な報告ではなく、(1) 語りを行っている現在と過去を往復しながら編み出されるものであり、語られる報告には語り手による意味付けや解釈が表れていること、(2) その語りは語り手が単独で生み出していくものではなく、調査者との間の相互行為の産物でもあることを主張している。調査者である筆者は、桜井の主張に賛同する立場から、インタビューイの語りに「わせだの森」への参加を通じた「経験」や「学び」の意味づけや解釈を読み取ることを試みる。

## 4. インタビューの分析と考察

分析対象として取り上げるのは、LaxmiとSnoopyの二人である。二人とも日本語母語話者である。この二人を分析対象とするのは、以下のように、インタビューを行った8人の中でも、対照的な立場だからである。Laxmiは日本語学校で教える日本語教師を経て、現在では地域のボランティア教室に関わる立場であり、上記した「日本語教育の専門家、ボランティアの意識改革」がどのように行われているのかを分析するためである。「わせだの森」には第1回から継続して活動に参加した。Snoopyは6月の中頃から、地域の日本語教室への興味からボランティアとしてではなく、一参加者として参加した。また調査当時は、日本語教師を目指し民間の日本語教師養成講座へ通い始めていた。Snoopyの語りを分析することで、「専門性の伴わないボランティア」が、地域に暮らす一住民として活動へ参加することを通して、どのような「経験」と「学び」を得るのかを分析するためである。

尚、以下のスクリプト中の下線は、筆者がインタビューイの語りを解釈する際に注目し、要約して記述した部分であり、囲みは、直接引用した部分である。

#### 4-1. 「わせだの森」に参加するきっかけ

Laxmi も Snoopy も、「わせだの森」に参加したきっかけは、従来の地域に根ざした日本語教室に対するイメージと「わせだの森」が違っていることへの興味をあげている。

##### ① 日本人が参加できることへの驚き【Laxmi へのインタビューから】

最初はあまり関わろうかなとは思ってなくて、というかできると思わなかったの。日本人が入れると思わなかったの。あのちらしを見たときも、私の中で、参加するのは外国人みたいなイメージがあったから、日本人が来ていいと思わなくて。(中略)逆に、ああ、私が行っていいんだなって思って、まあ一回か2回(ふふふ)、ちょっと見たいなあくらいで出ただけ。でも、最終的には面白いし、自分にとってもすごくいい経験になるからと思って、ほとんど参加させてもらいました。

Laxmi は、日本語教室に対する固定的なイメージから「参加するのは外国人」であり「日本人が入れると思わなかった」が、「わせだの森」には日本人であっても参加できることを知り、興味を抱いた。

##### ② 「普通の日本語教室」との違い【Snoopy へのインタビューから】

(第5回の活動のタイトルが「ええねん」であるということを知り興味を抱いた)インパクトがあったんですね。日本語教室のイメージだと、とりあえず標準語っていうか共通語でまず教えるところだと思ってたんですけど。あたし自身は、関西のことばは、すごくやっぱり耳に付くことばなので。それが日本語教室に出てくるって、一体どんなレベルの人に、何でいきなり「ええねん」なんだろうって。で、いったいどういう人が集まっていたんなことをやるんだらうって想像がしにくかったので、普通の日本語教室、私の思い描いていた日本語教室とはぜんぜん違うもののような気がしたので、ちょっと覗いて見ようなんていう気がしました。

Snoopy は、「普通の日本語教室」とは「標準語」や「共通語」を使って日本語を「教える」ところであると考えていたが、「わせだの森」の第6回の活動では、「ええねん」という関西弁を使って活動を行うということを知り、活動そのものに対して興味や疑問を抱いた。そして、それが参加するきっかけとなった。

#### 4-2. 「わせだの森」への参加のしかた

##### 4-2-1 学習者と対等な立場での参加を説明するもの

Laxmi も Snoopy も日本語教師や支援ボランティアとしてではなく、学習者と対等な参加者としての参加を希望していたことを語っている。日本語のボランティア教師である Laxmi は、第一回目の活動には、「教師的な関わり方はしたくない」と思い、日本語学習を目的とした参加者と「同じ参加者側の視点で、参加できればいいな」という気持ちで参加したという。そして、日本語のボランティア教師としての日ごろの「教師的役割」から解放されて、一参加者として活動に関わりたいと考えていたという。一方で、Snoopy は、「国籍と母語は日本語で日本人なんですけど、ほんとにここに集まってきた方々と同レベルのつもりで」「遊びに行っているのかな」という気軽な気持ちで「わせだの森」へ参加したという。Laxmi が意識的に日ごろの学習者との関係性とは違った「同じ参加者の視点」

で参加しようとしているのに対して、Snoopyは学習者と同じ一参加者であるということを受容し受け入れていけるといえる。また、両者ともに、「わせだの森」では、一個人として純粋に他者と向き合っことばを交わす楽しさを感じたという。

#### ①「教師的役割」からの開放【Laxmi へのインタビューから】

教師的役割ではない。リーダー的な感じで教師ではないのかな、厳密に言うと。やっぱり教師だと、相手の言っていることで、あっ間違ってるなって、ミスを拾い上げようとしたり、あと、言ってることから何か勉強につながる、ああ、「何々について」でてきたら、じゃあ「ついて」今やろうとか、なんかやっぱりそういうふうには、相手の話を真剣に聞くんじゃなくて、どちらかという、そのことばの使い方としてどうなのかとかチェックみたいな。やっぱりそういう意識が働いちゃって。純粋に話を真剣に聞いていなかったりするのね。(中略) そういうことをあんまり気にしないでも良かった。だから逆にそういう意味では「責任感がない」から。なんかそういうスタンスでいられたから、話の割り振りはするし、なんとなくテーマを話すようにはするけど、そこまでの「責任感を持たなくて良かった」から、そういう意味で「純粋に」話を、人として興味あることは突っ込んで聞いたりしたから、そこはやっぱり楽しいし、面白かった。

日頃は教師としての役割や「責任感」から、相手の話を真剣に聞くというよりは、ことばのチェックをしてしまいがちである。しかし、「わせだの森」では、「教師的役割」から解放され、「純粋に」「人として」目の前の相手と話をすることができ、楽しかったという。

#### ②一個人としての他者との触れ合い【Snoopy へのインタビューから】

ボランティアとか、サポートとかじゃなくて、「あたし自身」がみんなと話したりするのを楽しんできたって感じでしたね。あっ、「ここにいてもいいのかもしれない」って思って、ほんとにしたのが第一印象(中略)私も、必死に日本語使っているって感じで、うーん、すごく勉強しに来ているような。楽しい勉強。レポートとか宿題とかじゃないし、楽しい勉強しながらいろんな人と触れ合ってるって感じだったので。みんなが何かについてそれぞれの立場で考えていくってことに関しては、ずっと一緒だったと思う。

Snoopyは「ボランティア」や「サポート」という立場ではなく、「あたし自身」が参加者と話をすることを楽しめ、院生などの大学関係者ではなく、外部の人間であることを気にかけていたが、「ここにいてもいいのかもしれない」と感じることもできたという。

#### 4-2-2 「日本人」としての役割：日本語教師的な関わり方を説明するもの

一方で、母語話者である限り日本語の学習を主目的とする参加者と完全に対等な立場になることは困難であり、純粋な一参加者にはなりきれないという声も聞かれた。母語話者の優位性の問題については、森本(2001)や杉原(2006)において既に指摘されている。しかし、森本(2001)が「ここで行使される権力作用は、当のボランティアだけでなく、おそらく外国人学習者の側にも意識されないような、微細な権力である。」(242)とし、ボランティアが無意識のうちに「先生—生徒」というカテゴリー化を実践し、権力を行使していると指摘する。その点に対して、Laxmiは、「日本人」であるからこそ抱いてしまう権力を十分に意識した上で、その役割を遂行しているということが語られた。また、そうならざるをえないという活動設計および構造上の問題が見えてきた。

## ①「完全な対等な位置」にはなれないこと【Laxmi へのインタビューから】

一参加者でいられるなら一参加者でいたい、と思うんだけど。でも、グループの中で日本人が私一人とかになってしまうと、一参加者には単純にはなれない気がして、それで、じゃあ話しましょうってなったときに、誰かこうやっぱり進めてく人がいないと話しくいなくて感じたし。求められたっていうのはあるのかどうかわかんない。私が勝手に感じたのかもしれないけれど、私の中で持ってる、こういう場では私がついていうような部分とか、あと、誰も言わないで、何かこうじっとしてるのが居心地が悪い。だから、仕切っちゃった方が自分としても楽、気詰まりじゃないというのかな。だから、沈黙から脱出したいから、勝手に（教師的な）役割をやってしまった部分も大きいと思った。だから、なんだろうな。完全な対等な位置って言うのはすごく難しい。なれない、なれなかった、私の中では。

Laxmi は、母語話者の権力については十分に意識したうえで、「一参加者には単純にはなれない」と発言している。そして、ファシリテーター的な役割を母語話者や超上級話者が担うことを、構造上の問題とし、日本語での活動においては、日本語の能力が勝る「日本人」が、自ずと「優位な立場」に立ってしまうと指摘している。

## ②日本人としての宿命【Laxmi へのインタビューから】

小グループでもファシリテーターが必ずだれが必要になってきて、やっぱり役割があると混乱しなく話が進むから。だから、小グループになったときに、「あっ、やんなきゃいけないかな」ってような感じになっちゃったんだよね。自然と。でもね、たぶんそれは、日本人だったらみんなそうなのかも。というのは、どちらかという、日本語で話すっていうのは決まっているじゃない。だから、やっぱり誰が優位とか、誰が優位じゃないとか。で、自分はこの中で優位だなんて思うと、やっぱりその、上の人が下の人を助けるじゃないけど、なんとなくそういう構造がでてくるだろうし、それは自然なことかもね。逆に、あの、外国人だけだったら、日本語が上手な人がリードしてたぶんその役割をやっていくと思うのね。だからそれは、他のグループの日本人なんかもたぶんそうだったじゃないかなっていう気はする。

Laxmi は、「日本人だったら」「他のグループの日本人なんかも」と、自らを含めて「日本人」というカテゴリー化を行なっている。カテゴリー化は「そのカテゴリーに属する成員を同質化して扱うだけでなく、その成員自身はそのカテゴリーに期待される通りに行動しようとするカテゴリーの自己執行（self-enforcement）を招く」という。（森本 2001; 224）つまり、母語話者の優位性を認識していながらも、Laxmi が自身を「日本人」としてカテゴリー化をすることで、その役割を遂行せずにはいられないのである。

また以下に示すように、Snoopy は、支援の仕方に関して多少の戸惑いは示しているが、支援するという行為それ自体の優位性への疑問は抱かず、その役割を当然のこととして受け入れ、担っている。このことから、Laxmi の指摘するように、自然と「優位な立場」に立っていたことがわかる。

## ③無意識の内の役割認識【Snoopy へのインタビューから】

（活動における自分の役割について）迷ってはいました。私がどこまで皆さんの気持ちを引き出せるのだろうかとか、時間内に終わらせなきゃいけないときに、どこまで私のことばを使ってしまっているのだろうかとか、あと、本当はみんなこういうことがやりたいんじゃないかと、言いたくないんじゃないかと、私が解釈を間違っていないかなとか、あとちょっと、そうですね、時間通りに来れなかったりすることが多くあったので、途中から入って、引き継いでそのグループ

を見ていくときに、皆さんのおじさまにならないだろうかとか、意図していないところに持ってっていかないだろうか、っていうのが、すごく私自身がかかめていなくて、そういうところがすごく不安だったんですけど。任せてくれたんだから好きにさせてもらおうって。(中略) ちょっと腹をくくってやらせてもらいました。

森本(2001)では、制度的に保障されていない地域の日本語教室で活動するボランティアにとって「先生-生徒」というカテゴリー化の実践は、「ボランティアのアイデンティティを確立する方法として利用されている」(232)とする。Snoopyがグループ活動において自然と「優位な立場」に立ち、「引き継いでそのグループを見ていく」ことを自身の役割と認識し、活動設計者が「任せてくれた」と感じることで、「わせだの森」での自己のアイデンティティ確立に役立てているといえる。

しかし、設計者である筆者らも、意図的に4人から6人のグループ活動では、1グループに少なくとも一人は継続して参加している参加者や、母語話者や超上級話者の留学生など日本語の能力の高い人を配置していた。継続して参加していたSnoopyに対しても同様である。つまり、活動の設計者によって学習目的の参加者と対等な立場で参加することを望んでいた母語話者に対して、ファシリテーター的な役割を担わせ、「優位な立場」に立たせてしまっていたといえる。また、それと同時に、日本語学習を主目的とする参加者に対しても、ファシリテーターを担わなくてもよい存在という役割を担わせていたといえる。

#### ④「学習者」としての自己アイデンティティ管理の寄与【Laxmiへのインタビューから】

学習者は私のことを気にするのか、(母国語が同じであっても)あんまり助けない。なんていうのかな、前にでちゃいけないんじゃないかっていう意識がたぶんあると思うのね。だから、私が説明してっていったらたぶん説明してくれるんだけど、そうじゃないと自分からあだよ、こうだよって、教師みたいな人を差し置いてしなみみたい。なんか遠慮があるのかなっていう気がしたのね。(中略)それに、参加者の中にもそういう意識があるんだよね。自分がやらなくてもなんか(母語話者が)やってくれるだろうって。待つてしまうし、ここにくれば私たちは、なんていうんだろう、教えてくれる場、何かしてくれる場っていう意識があるから。私もたぶん逆だったらそうだからね。だから、そこを、私たちがそうだけど、学習者も変わっていかなければいけない。学習者って言っているのかな、参加者?だから、そこをなんか上手く変えていく何かがあれば良かったのかなって今はすごくそう思っている。

山田(2000)は、「カテゴリー化による自己アイデンティティ管理は、差別する側か差別される側かどちらか一方に働いているのではなく、両者を同時に1つの関係へと編成していく権力作用である」としている。権力関係は決してLaxmiやSnoopyなどの「日本人」側だけが押し付けたものではなく、日本語学習を主目的とする「外国人」が「日本人」に「教師みたいな人」というラベルを貼ることで、双方が同時に作り上げてしまっているものなのである。だからこそ、「私たちがそうだけど、学習者も変わっていかなければいけない」と、参加者一人一人の意識を変えていく必要性を述べている。Laxmiは、自身の行動が、母語話者と非母語話者を二項対立的にカテゴリー化してしまうことに気づいたといえる。そして、その関係性を築いてしまう行動を「なんか上手く変えていく何かがあれば良かった」と振り返り、日本語学習を主目的とする参加者との新たな関わり方を模索する。

### 4-3. 「わせだの森」への参加を通して得た「経験」と「学び」

#### 4-3-1 Laxmiの「経験」と「学び」

Laxmiは、日本語学習を主目的とする参加者にとって、母語話者である自分がどのように関わることが一番良かったのかという視点で、常に内省を繰り返していた。しかし、最終的には、教師としての自分と人間としての自分が常に葛藤していると語った。

杉原（2006）は、「非対称性の出現が違和感なく当然視されるような」母語話者によるリード、つまり相互行為の中で「話し合いの枠組みや展開を方向付ける行動が母語話者に担われる」という秩序に、非母語話者が従わない場合には力の行使が現れ、権力関係が露見するという。しかし、それはあくまでもそういった非対称性や権力関係について、母語話者が無自覚である場合に限った問題である。以下に示すように、Laxmiは母語話者が意識的にその秩序を壊していく必要性を述べる。

#### ①「わせだの森」への新たな関わり方の模索【Laxmiへのインタビューから】

まとめる役がない方がいいのかな。私みたいな人がいない方が勝手にやるのかもしれないなって思っただけ。それは、他の参加者を信じてないってことにもなるんだよね。私が口を出さなかったら、勝手に進むかもしれないし。全くノータッチでただこう見てて、意見を求められれば言うけれど、回さないってことを、ほんとに我慢して1回ぐらいやっておけばよかったなってほんとに思うのね。(中略) やっぱり対等な立場で回すのはだれでもいいということとか、あと自信につなげることとか、最初は失敗させながらも、もっとやってもらった方が良かったのかなっていう気はするのね。

グループでの活動において「まとめる役」やファシリテーター的な役割をLaxmiがやりすぎたことで、母語話者と非母語話者が「対等な立場」に立つ機会を奪い、学習者が日本で暮らしていくための自信につなげるチャンスをそいでしまっていたと反省し、学習者のためにも、もっと他の参加者を信じ、母語話者としての優位性を意識的に減らす努力をする必要性を述べている。一方で、母語話者の持つ権力や非対称性の問題を意識化しながらも、決して「教師」や「母語話者」としての役割認識だけでは割り切れない心情も語る。

#### ②教師としての自分と人間としての自分の葛藤【Laxmiへのインタビューから】

ただその人の目の前で苦しんだり、失敗している様子をこっちは我慢してみてくなくてはいけない。そこはやっぱり人間的にすごく辛い。手伝ってあげたくなくなっちゃう、どうしても。だから、その辺がね。多少は手助けをしなくてはいけないかもしれないし、ちょっとそこは自分の中で見えてきてないんだけど。なんかその辺が、どうしても気持ちの中でできちゃうんだよね。その辺が自分との葛藤だね。なんかいいものを出してあげたいって教師と、ほっといていいんだよって、天使と悪魔が戦っているみたいな感じで。私もどっちがいいのかなって。(中略) でもそれは教師っていうよりも普通に友達と話していてもそうでしょ。自分の気持ちオープンにつまんなけりゃつまんないってしてる人もいれば、なんか一応人間関係保持のためにさ、もうちょっとこう話を聞こうとする姿勢の場合もあるし。(ははは) なんかその、教師なのか、人間としてなのか、ちょっと分けられない部分がある。

Laxmiは、同じ参加者として対等な関係を築くために、あえて手助けをしないでいることは「人間的にすごく辛い」し、「手伝ってあげたくなくなっちゃう」という気持ちは、「教師なのか、人間としてなのか」は分けられない部分であるという。この部分に関しては、

筆者自身も同感である。目の前で苦しんだり、失敗している人をほっとけないという感情は、「教師」だから、「母語話者」だからという役割認識とは別に、「Laxmi」という一個人として、当然の感情ではないだろうか。例え、こういった行為が微細な権力行使につながっていたとしても、それについて自覚的である限り、対等な一参加者になることは可能であると考えたい。

#### 4-3-2 Snoopyの「経験」と「学び」

Snoopyは、日本語教師養成講座に通いながら、日本語教育に対する興味や経験を目的として、「わせだの森」に参加した。しかし、活動への参加を通して得たものは、所謂、教授法や文法の知識といった技術面での日本語教育の知識や経験といったものではなく、相手に伝わるようにことばを選ぶことや、「学習者」と呼ばれる人々の背景やニーズへの気づき、そして同じ地域に暮らす一人の人間として相互に学び合うことができるという「経験」である。

##### ①日頃何気なく使っている日本語そのものへの意識化

私も、必死に日本語使っているって感じで、できるだけ自分の想いを思っているのと近いところで伝えたいと思うと、すごくことばを選ばなきゃいけなかったし、こういうふうに言ったら、伝わる伝わらないっていうのは、ま、語彙のコントロールって言う意味もありますけど、それ以上に、ほかに日本語ってどんな言い回しがあったっけとか。同じ事を、この気持ちをほかのことばで伝えるとしたらどうしたらいいんだっけとか、なんか、類義語が、一生懸命頭の中で考えていたりとかしてるんですね。改めて、助詞って難しいんだってその場で思ってみるとか。

相手に「できるだけ自分想いを思っているのと近いところで伝え」るために「すごくことばを選ばな」ければいけないという経験から、日頃何気なく使っている日本語を意識するようになったという。Snoopyにとっては、相手に伝わるようにことばを選ぶことも「わせだの森」でさまざまな人とコミュニケーションすることを通して得た学びである。

##### ②「わせだの森」という「地域性」への気づき

やっぱり来るからには、みんな何かがあって来てるんだろうなって思って。(中略) 普通のところ、地域の日本語教室がどういう風にやっているかは、地域ごとに違うと思うんですけど、ある種特殊ではあると思うんですよ。みんなが日本語学校なりそういう教育機関、大学であろうと民間の学校であろうとそれは別にしても、何かしら先生に教わっている人たち、学費を払って教わっている人たちが、ばらばらのところから集まってくるっていうのもある種この地域性なんだろうなって思って。それに合ったことをやっぱりしているんだろうなって思ったし、考えるテーマもすごく身近なものだったりして、それに必ずその明確な答えを出さなければいけないということでもなくて、好き勝手に良かったところがあったから、こういうんな思いを言えたんだろうなって思って。

Snoopyは、教科書を使って日本語を勉強するわけではない場所に、多くの日本語学習者が集ってくる理由を、活動への参加を通して考えていたという。そして、日本語学校に通っていても得られない何かを参加者が求めていること、だからこそ「ばらばらのところから集ってくる」というある種の「地域性」を「わせだの森」に見出し、意味づけている。

## ③異文化理解から「個の文化」理解への気づき【Snoopyへのインタビューから】

韓国はこうよ、日本はこうだけど韓国はこうなのよ、とか、中国はこうよとか言ってみると、同じ韓国の方も、それ韓国～！？あたしはそんなの違うとか言って笑ってたりとか。なんかそういうのが、そういう違いは、とっても有名な違いなのかもしれないですけど、そういう違いも、私には新鮮だったので、本当にいろんなことを知ることができて、楽しかったです。(中略) 大きな意味での文化の違いだとか、そういうことじゃなくて、生活の中に入り込んだいろんな話を聞けるってのがないなって。かっこつけなくていいじゃないですか、そういう本音のところまで話してもらえたりして。そこが、すごくおもしろかったですね。

Snoopyは、「わせだの森」への参加を通して、ステレオタイプ化して「大きな意味での文化の違い」として捉えるのではなく、個々が「本音のところ」まで話すことで、同じ国出身であっても異なる考えを持つということ、また逆に世代や国籍が違ってても根本的な部分でつながっていることを知ることができたという。

Ohri (2006)によると、「教える側—教えられる側という力関係の構図を取り払い「対話の場」として設計された場であっても、そこには目に見えない形で巧みに発信され受け入れられる支配的イデオロギーが存在する」(156)という。そして、その一つの例として母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築を挙げている。そこで、「わせだの森」においては、細川(2002, 2003)の「個の文化」という視点を軸に、生活に密着した身近なテーマを選び、参加する一人ひとりがオリジナルな「個」としてことばを交わすことができること、安易に国や世代、性別といった社会的なカテゴリー化をし、ステレオタイプの意見のやりとりがおこらないよう最善の注意を払い設計を行なった。

「教える人—教えられる人」、「母語話者—非母語話者」の対等という理想は、固定的な役割関係の下で相互行為を行う限りは実現し得ない。しかし、同じ「わせだの森」という場を共有し、共にコミュニティを形成する一人の「個」として、考えていることをことばにしあう際には、対等であると言えると思う。

## 4-4. 考察

本稿では、インタビュー調査を行った8人の中から地域のボランティア日本語教室で活動するLaxmiと、調査当時日本語教師養成講座に通い日本語教師を目指すSnoopyという立場の異なる二人に焦点をあて分析を行った。両者ともに、「わせだの森」への参加を通して、「教える—教えられる」といった固定的役割関係ではない学習者との関わり方や、地域で暮らす外国人のために自分に何ができるのかを模索し、また日本語教育の地域性とは何かといったことを考える機会としていた。つまり、「わせだの森」への参加が、日本語支援活動に関わる者として主体的に考え成長していく機会となったといえる。

Laxmiは、「わせだの森」への参加を通じて、日頃のボランティア日本語教師という役割を離れ、できる限り「教師的な役割をしない」で、学習者と「対等な立場」で関わる道を模索し続けたといえる。そして、その視点は常に、日本語学習を主目的として参加する参加者のために何がより良いのかという、日本語教育に携わる支援者としてのものであった。

Snoopyは、それまでに持っていた「普通の日本語教室」のイメージとの違いに対して、常に「なぜだろう」「どうしてだろう」という「学ぼう」とする気持ちや姿勢があった。

しかし、日本語学習を主目的とする参加者と触れ合い、彼らの置かれている現状や悩みを知り、また同時に同じ地域に暮らす一人の住民として彼らが生き生きと生活していることを実感することができた。そして、同じ地域に暮らす一人の住民として、対話を通じて対等な一個人として相互に学び合えることを経験した。

地域日本語支援活動に携わるボランティアには教授法や文法の知識といった技術面での日本語教育の知識や経験への志向性が根強く、地域の日本語支援活動が教室の外へと広がっていくのを阻む要因となっているとの報告がある。(森本・服部2006)しかし、二人の語りからは、「日本語教育の知識や経験への志向性」を表すものは、「わせだの森」へ参加するきっかけについての語りを除いて見られなかった。

このように、両者が「わせだの森」を通して感じたことや考えたことは異なるが、それぞれの立場での「学び」を得ているといえる。そして、それぞれの「経験」と「学び」は、今後地域の日本語支援活動に携わっていく上で、所謂教授法や文法の知識といった技術とは別に、とても重要なものである。また、Laxmiが「わせだの森」への参加を通して感じた「葛藤」は、時間とともに簡単に解決できる問題ではない。しかし、こういった体験なくしては感じることもできず、またそれを乗り越える経験へとつながられないだろう。

## 5. 終わりに

地域の日本語支援活動に求められる「対等性」とは、能力や背景の異なる個々に全く同じ役割を与え平等にすることではなく、それぞれの立場や能力を活かしながら、共に場を構築する一人の個として、お互いのことばを尊重し、対話することなのではないだろうか。実際には、「一人の人間として他者の声に耳を傾けたい」という切実な想いとは裏腹に、日本語教師やボランティアは、教室活動の進行や運営といった、その場の維持の責任があり、学習者と完全に対等な立場に立つことはできない。それを、母語話者の優位性として指摘する論考も多くある。(杉原2006)「わせだの森」においても、日本語能力の差から、日本語母語話者はその場においてファシリテーターのような役割を担うこととなり、全く対等に参加できたわけではないという声が聴かれた。

「わせだの森」を設計するにあたり、「母語話者と非母語話者が対等な立場で関われること」を理念として掲げた。そして①母語話者も非母語話者も一個人として自分のことばで語り、他者と対話できること②参加者を「ゲスト」ではなく、共に場を構築する「ホスト」として設計者サイドへと巻き込んでいくこと③母語話者であっても役割を規定せず、関わり方を自由に選べることを目指した。インタビュー結果から①は達成できたと言えるが、③に関しては、役割は自由だといいつつも、設計上の問題からグループでの対話活動を回していくために、言語能力に長ける母語話者が優位な立場に立たざるを得ない状況にしまっていた。また②については、実際に活動の中盤から参加者を話題提供者として活動設計に関わってもらったり、教室の準備や片付けなどを参加者が自然と手伝ってくれるようになったりと、ある程度実現できたといえる。しかし、実際の活動は、一参加者として集った母語話者の支援に支えられていた部分が大きい。そういった状況の中から、母語話者はそれぞれの立場で内省と葛藤を繰り返し、本稿で考察してきたような「経験」と

「学び」を得ていた。そして、「教える－教えられる」といった固定的役割関係を超えて、一人の「個」と「個」としての新たな関係性を構築していたと言える。

本稿は、活動に参加するボランティアや母語話者の生の声を聴き記述することで、上記した地域の日本語支援活動への批判や指摘への対抗を試みるものである。「今、ここ」で執り行われる相互行為自体に母語話者の優位性が見え隠れしていたとしても、その相互行為の只中にある母語話者は葛藤を抱え、新たな関係構築への模索を続けているのかもしれない。その過程を見ずして、「母語話者と非母語話者」という関係に押し込めているということはないだろうか。日本語支援の方法が十分に議論されないまま、客観的な記述により母語話者の優位性への指摘がされ続け、結果的に、従来の学校型のネイティブの日本語規範を文型積み上げ型で教えていくという方法が採られ続けているのでは本末転倒である。日本語を支援する方法を語ることで自分が抑圧構造を再生産する方法の提案になりかねないという危険性を孕むものであっても、支援の方法を議論していく必要がある（牲川2006）。

筆者らは、母語話者－非母語話者という区別や、日本語能力の差によって「教える－教えられる」という二つの対立した固定的役割関係でコミュニケーションを行うのではなく、その場に参加する者が対等な立場で、自分の考えていることを語り他者のことばに耳を傾けることのできるコミュニケーションの場や、自らの居場所として帰属感を感じられる場を作りたいという想いから「わせたの森」を設計した。筆者自身の今後の課題は、その場の維持と改善のために、学習者との関わり方や支援の方法を主体的に考え内省を積み重ねていくこと、また、地域の日本語支援活動に携わる一人の人間として共に場を構築するボランティアや参加者と議論を重ねていくことである。そして、個々の理念や立場に合った形でそれぞれが参加し、協働で場を盛り上げていきたい。その中で、常に母語話者の持つ優位性の問題を意識し、母語話者の権力が自然と活動デザインに組み込まれてしまう危険性をできる限り排除していきたい。それが、地域の日本語支援活動における母語話者と非母語話者の固定的役割を超えた「対等性」の実現につながっていくと考えている。

## 注

- 1) 3人の設計者以外にも、早稲田大学の院生や留学生が、任意でボランティアとして参加した。一般参加者との違いは、各回の活動の流れや意図を事前のミーティングで説明し、活動後の反省会にも参加してもらった点である。そのため、完全に全ての参加者の参加の形態が等しく、活動における相互の関わり方が対等であったわけではない。彼らには、言語レベルの差から会話への参加が難しい人の補助としての役割や、5～6人のグループのファシリテーターとして活動を進めていく役割を担ってもらった。
- 2) 本稿で取り上げるデータは、Laxmi (1:08:35) Snoopy (0:44:42) 合わせて2時間弱である。

## 参考文献

- 池上摩希子 (2007) 「『地域日本語教育』という課題－理念から内容と方法へ向けて－」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要20』105-117
- 石井恵理子 (1997) 「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94号、2-12 日本語教育

学会

- OHRI Richa (2005) 「『共生』を目指す地域の相互学習型の批判的考察—母語話者の「日本人は」のディスコースから—」134-143『日本語教育126号』
- (2006) 「母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築—批判的談話分析の観点から」リテラシーズ研究会(編)『リテラシーズ2—ことば・文化・社会の日本語教育へ』145-163 くろしお出版
- 尾崎明人・内海由美子・岡崎敏雄・杉澤経子・富谷玲子・山田泉(2000) 「地域における日本語教育に関する提言」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究』190-202。平成11年度文化庁日本語教育研究委嘱最終報告
- 桜井厚(2002) 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』せりか書房
- 杉原由美(2003) 「知己の多文化間対話活動における参加者のカテゴリー化実践—エスノメソドロジ—の観点から—」『世界の日本語教育』13, 1-18
- (2006) 「留学生・日本人大学生相互学習型活動における共生の実現をめざして—相互行為に現れる非対称性と権力作用の観点から—」リテラシーズ研究会(編)『WEB版リテラシーズ』第3巻2号18-27、くろしお出版
- 牲川波都季(2006) 「『共生言語としての日本語』という構想—地域の日本語教育をささえる戦略的使用のために」植田晃次、山下仁編著『『共生』の内実：批判的社会言語学からの問いかけ』107-125 三元社
- 細川英雄(2002) 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 森本郁代(2001) 「地域日本語教育の批判的な再検討—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)『正しさへの問い—批判的社会言語学の試み』215-247。三元社
- 森本郁代・服部圭子(2006) 「地域日本語支援活動の現場と社会をつなぐもの—日本語ボランティアの声から」植田晃次、山下仁編著『『共生』の内実：批判的社会言語学からの問いかけ』127-155 三元社
- 山田泉(2002) 「地域社会と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』118-135、凡人社
- 米勢春子(2002) 「地域社会における日本語習得支援—愛知県における活動」『日本語学』22: 36-48
- (2006) 「『地域日本語教室』の現状と相互学習の可能性—愛知県の活動を通して見えてきたこと—」名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』6号105-119