

# 「にほんご わせだの森」における「生活者としての外国人」像

## —「森の相談コーナー」の開設をめぐって—

稲垣 みどり

キーワード：人生相談、生活者としての外国人、生活者としての日本人、当事者意識

### 1. はじめに

筆者は「2012年春学期にほんごわせだの森」(以下、「12春森」)を受講し、実習生として2012年4月から7月にかけて「12春森」の活動に参加した。実習生は筆者を含めて7人である。長らく日本国外(以下、国外)に居住し、国外の日本語学習者に日本語を教えた経験しか持たなかった筆者にとって、日本在住の外国人を対象にした地域日本語教育の実習としての「12春森」への参加は、自分にとって未知の体験の扉を開く貴重な経験であると思われ、その経験は再び国外の日本語教育の現場に戻った際にも必ず役に立つ体験であろうと思われた。

実習生7人が目指した共通の理念は「2012年度春学期「にほんご わせだの森」実践報告」(松本・角浜 2012)(以下、『実践報告 2012』) p4にあるとおり「つながりをつくる」ことであった。筆者は自らが外国人として海外に生活者として居住した体験から、最初の段階では「12春森」に参加する外国人は主に「生活者」として日常生活に必要な日本語の習得や情報へのアクセス方法を得たいのではないかと考えていた。国外で外国人として現地語(英語)を習得し、現地の共同体に徐々に参入していった筆者自らの経験、また2011年9月に日本在住は今回が初めての外国人の夫と未就学児の子ども2人を連れて日本に住み始めた経験を振り返りつつ、「生活者としての外国人にとって学びたいこと、知りたいこと、なんとかしたいことは何なのか」という視点で常にものを考えていた。そのような視点で考えた結果、「12春森」の参加者を対象に生活全般、日本語学習全般に関する相談に応える場を作りたいという思いから「森の相談コーナー」を開設した。本レポートにおいては、この「森の相談コーナー」における実践を振り返りつつ、「12春森」における筆者の「生活者としての外国人」観を軸として、筆者の教育観、実践観がどのように変容していったかについて述べる。

### 2. 筆者の「立ち位置」—「当事者意識」をはたして「実践」とどう結びつくの

本論に入る前に実習生の1人としての筆者の「12春森」との関わり方、また筆者の「12春森」における立ち位置について触れる。

筆者は他の実習生たちと年代もライフステージもかなり異なる立場であり、「12春森」に

は実習生としての立場の他に、日本に住み始めて間もない外国人の夫（英語母語話者、ビジネスマン）に日本語学習の機会を設けることにより、生活に必要な日本語コミュニケーション能力を少しでも身につけて欲しいという生活上のニーズに根差した日本人配偶者としての立場と、同じく日本に住み始めて間もない未就学児の2人の子どもたち（日本語/英語の複数言語環境で育つ）に、日本語を通じてさまざまなアクティビティに参加し、「12 春森」に参加する多様な背景を持った人々と触れ合うことにより、普段の生活では得難い「いろいろな人とつながる体験」を持ってほしいという親としての立場とが混在していた。よって、計10回の活動のうち、おもに土曜の活動には自身が実習生として参加するほか、筆者の夫と子どもたちも参加者として参加していた。筆者にとっては実習生としての立場と、生活者としての外国人を家族に持つ当事者としての立場の二つの立ち位置が同時にあったことになる。

この二つの立場は言語教育者として理論的に言語教育を考え、実践を構築していくコースデザイン設計者としての筆者の立場とどのように切り結び、たがいに影響を与え合っていたのか。どのような面でプラスであり、またどのような面でマイナスであったのか。そのことを考えることは今後も親としての立場を包含しつつ複数言語環境に生きる子どもたちへの日本語教育を研究していく筆者にとっては切実な問題である。「12 春森」の実践を通して筆者が体験したことの多くは、この「当事者としての立場」と「日本語教育実践者としての立場」の相克であるということもできる。

### 3. 筆者が目指したかった「教室」

「12 春森」の最初の授業時に筆者が提出した「私が作りたい教室」の案は以下のような内容であった。

#### データ①

##### 「私が作りたい教室」

コンセプト：「諸事情、察します～日本語で人生相談」

地域の外国人、および外国人と交流したい日本人達が、気軽に立ち寄り、日頃困っていることや悩みなどを相談できるような場としたい。相談内容はなんでも可。

日本語学習のことも良いし、生活上のさまざまな問題でも。職場や人間関係の悩みなど、広い範囲で人生相談。全体で共有しても良いし、小グループやブース（切株）に分かれて話をしてもよい。

ポイント：相談する人→相談に答える人、という一方向にしない。必ず双方向とする。

対象：・国籍、性別、年齢問わず。

・子連れ参加可（小さい子どもがいて普段日本語学習ができない親に機会を！）

**活動：**一斉活動、グループ活動などいろいろ取り混ぜる。

**「場」の工夫：**

- ①お茶菓子など用意して和やかな雰囲気。
- ②BGMなど流してカフェ風にしても可。
- ③必ず「子ども専用スタッフ」を1人は付ける。子ども達を飽きさせないように、絵本や折り紙、工作などで子ども達にも活動させる。
- ④グループを作る時は、日本人、外国人、性別、年齢層など、なるべく均等に混ざるように気をつける。(偏らないように)

(2012年4月17日提出 事前課題より)

当初日本国内の日本語教育事情に疎く、地域日本語教育の現場を何も知らなかった筆者が「地域日本語教育」と聞いて思い浮かべる参加者は、「生活者としての外国人」つまり「特定の日本語学習機関に所属せず、しかし日本在住者として生活に必要な日本語の習得、また外国人として日本に生きるために必要な情報へのアクセスを日本語でとることが困難な外国人」でありそのような「外国人」を想定して以上のような案を出した。この「生活者としての外国人」像は、たとえば日本語教育学会編(2009)『平成20年度文化庁日本語教育研究委託「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(「生活者としての外国人のための日本語教育事業」一報告書一)』(以下、『学会報告書2009』)において、調査の対象として念頭におかれている「大学や日本語学校などの日本語教育機関で専門家による教育を受ける機会がもてない」「外国人」(p1)という定住外国人の括り方に概ね重なる像である。そのような「生活者としての外国人」の「日頃困っていることや悩み」(データ①)を「広い範囲で人生相談」(データ①)する場をつくること、そしてその相談ができるだけ「双方向的」(データ①)であることを心がけることにより、日本語が不自由なために困っている外国人の役に立てるのではないか、という素朴な思いがあった。当初考えたこの「人生相談」においては、話を聞く以外には以下のような活動を考えていた。

- 1) インターネット接続可能なパソコンを持ち込み、相談者の「知りたいこと」「アクセスしたい情報」にインターネットを活用してアクセス方法をとともに探ること。
- 2) 日本語学習についての相談に関しては、日本語学習法、日本語学習のためのリソースなど、日本語教育を専門とする院生ならではのアドバイスをすること。
- 3) もっと気軽に、遊び感覚で人生のさまざまな問題を相談してもらうため、手相占い、タロット占いのコーナーも設けて日本語を通して身の上話を語り、また相手の話を聞くというやりとりを実現すること。

#### 4. 活動を数回やってみて～実際の「場」の設定

上のような当初の意気込みで第1回の「森」の活動日を迎えた。各回の実践内容は『実践報告 2012』P2を参照されたい。初期の何度かの活動を経て「人生相談」の実践について筆者は以下のような気付きを得た。

##### 1) どのように「相談コーナー」を設置するか

「人生相談」の性質上、ニーズのある参加者に対する個別対応にならざるを得ない。メインの活動の最中にコーナーを出すことも当初考えたが、それでは相談したい参加者が一斉活動に参加できない。となると、活動終了後の「お茶会」の時間に相談コーナーを設けるのが最もやりやすい。以上の経緯で、土曜日の活動終了後の「お茶会」の時間に「相談コーナー」を設けることとなった。

##### 2) 「相談コーナー」のカラー

当初筆者が考えた「占い」は「12 春森」の実践授業中のミーティング内で他の実習生から「内容が重い」「占い内容をシリアスにとる参加者もいるのでは」とあまり好評ではなかった。また実際に相談コーナーを出してみると、相談内容は日本語学習内容のこと、子どもの日本語学習に関する事など、かなり現実的な内容が多く、筆者が予想したような漠然とした将来に対する不安に関するものは少なかった。(後述の相談内容一覧参照) そのため、「占い」の路線はやめることとし、実地的な悩みや相談に対応するコーナーという路線に切り替えることにした。

#### 5. 「森の相談コーナー」の活動

##### 5-1) 「森の相談コーナー」誕生の経緯

データ①で示したような筆者の教室案は、全体ミーティングの中で「メイン活動」と並立する活動として位置付けられ(『実践報告 2012』p3 参照)、4-1 で述べたような形で土曜日のメイン活動の後の「お茶会」の時間(『実践報告 2012』p2 参照)に実施する方向でいくことにする。また、日本語教育実践研究(1)を以前履修し、2012年4月当時<sup>1</sup>「わせだ日本語サポート」のサポートスタッフとして活動していたO氏からの提案で、「わせだ日本語サポート」と連携する形でやってみようか、という流れとなり、筆者とO氏の連携によって「森の相談コーナー」を立ち上げることとなり、「森の相談員」としては、O氏、筆者、また森の活動にボランティアとして参加する日研生がその都度臨時的「相談員」を構

---

<sup>1</sup> 「わせだ日本語サポート」早稲田大学日本語教育研究センターによって設置され、早稲田大学大学院日本語教育研究科の大学院生を支援スタッフとする、早稲田大学の留学生を対象とした日本語学習支援プログラム。自律学習支援を主なコンセプトとし、日本語学習に関するさまざまな相談をウォークインスタイルで受け付けている。

成することとした。

### 5-2) 相談内容

以下、実際にどのような相談内容があったか、データを付して報告する。なお、毎回の相談の記録は用紙を用いて相談員が記録していった。プライバシー保護のため、相談者は匿名とし、相談内容も概要を記すのみとする。

#### データ②

##### ①相談者 Aさん（留学生・大学院生） 日付 5月19日（土）第1回

相談員 O氏、森ボランティア

相談内容 学会発表の日本語の原稿を直してほしい

対応 話し合いながら原稿の表現を修正していった。

##### ②相談者 Bさん（留学生・大学院生） 日付 6月2日（土）第2回

相談員 O氏、森ボランティア

相談内容 ・健康相談（ダイエットなど）

・進路についての悩み

対応 話を聞く。

##### ③相談者 Cさん（留学生・日本語学校生） 日付 6月2日（土）第2回

相談員 O氏、森ボランティア、筆者

相談内容 ・日本語学習についての相談

→略語・擬態語・擬声語は分かりにくい。どのように学習したらよいか。

対応 ・日本のドラマなどテレビを見て学習することを勧める。

・とくにマンガには擬態語、擬声語の使用が多く見られるので、マンガを読んで視覚的なイメージから擬態語、擬声語を学ぶのも楽しみながら学習できるのではないかと提案する。

##### ④相談者 Dさん、Eさん（外国人ご夫妻） 日付 6月2日（土）第2回

相談員 筆者

相談内容 小学生の2人の子どもたちに日本語を教えてくれる日本語教室を探している。どこへ行けば子どもたちへの適切な日本語指導が受けられるか。

対応 子どもたちは「ちび森」の活動に入り、アクティビティに参加。その日は詳しく相談者の子ども達の日本語学習の様子を聞き、また筆者が子どもたちの傍で日本語レベルをJSLバンドスケールを参考に大体推測する。その後、インターネットや電話等で筆者が近隣の日本語教室（ボランティア含む）に問

<sup>2</sup> JSL バンドスケール

早稲田大学大学院日本語教育研究科 川上郁雄研究室開発の JSL 児童（日本語を第二言語とする児童）の日本語レベルを測定するための尺度。

い合わせ、相談者へメールで情報提供。筆者とのやりとりから相談者は「家庭教師」を希望するようになったため、筆者が年少者日本語教育を専門とする日研の院生を対象にメールリストなどで家庭教師を探すが見つからず。2012年9月現在、筆者が相談者ご夫婦に経過を尋ねたところ、家庭教師は見つかり、現在子どもたちは家庭教師のもと、日本語学習支援を受けているとのこと。

(データ② つづき)

⑤相談者 Fさん(留学生・日本語学校生) 日付 6月16日(土) 第5回

相談員 O氏

相談内容 日本語教師養成講座についての情報交換

対応 相談というよりは、情報交換なので特に対応という形はとっていない。

### 5-3)「森の相談コーナー」—相談の内実

データ②で見たように、「森の相談コーナー」に会場した相談者の相談内容を分類してみると、

- 1) 日本語学習に関するもの 3件(データ②-①、③、④)
- 2) 進学、就職など進路に関するもの 1件(データ②-②、⑤)
- 3) その他人生相談 1件(データ②-②)

となり、「日本語学習に関するもの」が最も多いことがわかる。「日本語学習に関するもの」の中でも、当初筆者が予想したように、漠然と「日本語の勉強の仕方がわからない」「日本語の会話がもっと上手になるにはどうしたらいいか」等の相談ではなく、データ②-①のように学会発表の発表原稿を持参して日本語の文章を見てほしいと依頼する、あるいはデータ②-③のように「擬声語、擬態語はどのようにしたら学習できるか」といった、かなり具体的かつ焦点の絞られた相談が多く見受けられた。これは「にほんごせだの森」が早稲田大学大学院日本語教育研究科の大学院の授業の一環として開設された場であることと無関係ではないと筆者は考える。外部から参加した参加者にとって、この「12春森」は大学院において日本語教育を専門とする専門家集団としてみなされており、またそのような専門家としての視点からのアドバイスが期待されていることがうかがわれる。特にデータ②-④に関しては、相談者が在住の区などの自治体に相談した結果、「12春森」を紹介されて参加した、という経緯があり、相談者家族は「12春森」を子どもたちへの日本語教育をも対象とした地域の「日本語教室」と捉えて参加したことが話し合いの中からはわかってきた。実際に会場して活動型のアクティビティを目の当たりにして、「予期していたものと違う」と、非常に戸惑った様子であったことが印象に残っている。実習生側の意図はどうであれ、「早稲田大学大学院日本語教育研究科」の日本語教育の実践研究という枠組みの中

における実践であることを外から見た場合に、予備知識のない参加者はどのようなイメージ、期待を抱いて参加するかが端的にうかがえる一瞬であった。

#### 5-4) 「森の相談コーナー」 — 「相談コーナー」の解体

前述したとおり「森の相談コーナー」は土曜日の本活動の後の「お茶会」の時間に設置されたコーナーであった。「12 春森」のメイン活動の内容設計が回数を追うにつれて「参加者のつながりを作る」ことに焦点化していき、参加者同士がメイン活動終了後にごく自然に「おしゃべり」をし続け、それに熱中する、という状態となっていた。その結果、「12 春森」の後半にはコーナーを設置しても相談者があまり来ない、という状況となった。

実習生や森ボランティアなどの実践者側の相談員に参加者が相談者として相談する、という図式が解体したという意味において、筆者はその状況を大変ポジティブに捉えている。参加者同士が、実践者側、参加者側という境もないところで双方向的に関わりあい、そこでたがいのことを知り合って人間関係を構築していくにしたがって、「相談」や「悩み」も参加者同士で話し合い、共有していくことができたゆえに、わざわざ教室の後ろに設置された「相談コーナー」に来る必要がなくなったのではないかと筆者は捉え、メイン活動終了後もその場を立ち去り難くおしゃべりに熱中する参加者たちの姿に「つながりを作る」という実習生共通の理念のひとつの実現を見る思いであった。O 氏はそのような状況を前に、「じゃあ、これからは「相談員」のカードを下げて、こちらから（参加者の中に）入っていきませんか。」と提言していたが、まさに「12 春森」の後半においては「相談コーナーで待つ」というよりは「中に入って行く」かたちでの「相談コーナー」がふさわしい在り方ではないかと筆者も考えるに至った。

ただ、毎回新規の参加者が必ずと言っていいほどいた「12 春森」には、多様な期待と具体的な情報収集のために参加する参加者もいたことを想起すると、なんらかの形で「相談コーナー」のカウンターは出しておいてもいいかもしれない。参加者同士の関係性が構築されるまでの間、個別相談に対応する場と心構えがあることを示すことは、初回参加者にとっては特に、それなりの安心をもたらす意味があると筆者は考えるからである。

### 6. 実践を終えて～筆者の教育観の変遷

以上、「森の相談コーナー」の実践を報告する形で筆者の「12 春森」での実践を振り返った。本節では2で述べた筆者の立ち位置、またその視点からの教育観、実践観が「12 春森」での実践を通してどのように変容したかについて述べる。

#### 6-1) 筆者の「生活者としての外国人」像はどこからきたか

データ①で筆者が想定した「生活者としての外国人」像は、今振り返れば自らの国外における「生活者としての外国人」であった私的な記憶、また現在の「生活者としての外国人」を配偶者に持つ日本人としての生活感覚をベースにした極めて視野の狭い捉え方であ

ったことがわかる。その「ステレオタイプ」をもう一度記すなら、

「特定の日本語学習機関に所属せず、しかし日本在住者として生活に必要な日本語の習得、また外国人として日本に生きるために必要な情報へのアクセスを日本語でとることが困難な外国人」

となる。来日間もない外国人である夫と、家庭生活という場で関わっていく上で感じた自らのストレスがここに反映されているといってもいい。たとえば「子どもの保育園の先生とのコミュニケーションが夫は日本語で上手くとれない」「日本における公的書類などさまざまな手続きはすべて日本語の書類なので、間違いのないように日本人の自分がしなければならない」「夫の日本語は医療機関での対応には不十分なため、子どもが医者にかかる時は必ず自分が行かなくてはならない」などの外国人配偶者を持つ日本人の「私」の具体的な生活上の負担が、夫の日本語能力が「向上」すれば軽減するのではないか。という思いである。また、上の筆者の「ステレオタイプ」には、非日本語話者が日本の生活に参加するための道具としての言語能力、という準備教育的な日本語能力観も色濃く反映されている。「生活者としての外国人」が早く「日本語能力」をつけて「一人前」になってくれないと、一緒に暮らしている私、つまり「生活者としての日本人の私」が困るのだという筆者の本音に透けて見えるのは、「その言語が使用されているコミュニティに参加が可能になるための道具として言語を身に付けることが言語能力を伸ばすことであるという言語能力観」(池上 2011) であり、「生活者の日本人」側が期待する「生活者としての外国人」像である。このような筆者の「生活者としての外国人」像は、はたして「わせだの森」の実践によってどのように変容したか。

#### 6-2) 「生活者としての外国人」をどう捉えるか

池上は、『学会報告書 2009』における「生活者としての外国人」の捉え方は、日本における外国人全体から「留学生」「就学生」を横に置いて「生活者」を規定する傾向があるとして、「留学生」「就学生」を「生活者」の範疇から除外することによって却って、個体主義的な言語能力観の縛りの下にかれらを置くことになる、としている。(池上 2011) ひるがえって「12 春森」に参加した外国人の属性を見てみると、主なものは日本語高校生・大学院生などの学習機関に属する外国人である。(『概要 2012』 p 3 参照) 日本語高校生や大学院に通う外国人たちも、学習機関での日本語学習を含めて広く「生活者としての日本人」と接触を持ちつつ生活していることを考えれば、「日本に住み、日本人と接触する意志または必要のある外国人はすべて生活者としての外国人といえる」(『日本語教育でつくる社会』日本語教育政策マスタープラン研究会 2010) とする定義づけの方がより適切といえよう。

「森の相談コーナー」の参加者のデータを見ても、公的な学習機関に属さない相談者はデータ②-④の一組だけであり、その他の相談者の属性は大学や日本語学校に所属する留

学生・就学生である。また彼らの相談内容は、表面的には5-3で筆者がまとめたように「日本語学習に関するもの」で括られるのだが、では何のために彼らが学会で日本語で発表したり、擬態語や擬声語の効果的な学習方法に悩んでいるのかといえ、それは各相談者が自分の置かれた状況の中で、現にしつつある社会参加をより充実させたいという願いからに他ならないのではないか。つまり彼らは、日本の社会に参加する準備段階として日本語を「学習」しているのではなく、もうすでに生活者として十全に日本の社会に参加しながら、日本語でのさらなる自己表現の力を磨くことにより、日本語話者として認められたいと思、日本語話者とのより充実した関係の構築を現在進行形でしつつあるのではないか。筆者の夫にしてみても、筆者は彼の家庭での生活場面にしか目を向けず、共同生活者として「不十分な日本語」を話す夫という視点からしか彼を見ていないが、職場で、あるいは彼の友人関係の中で、彼はひとりの社会人として英語あるいは日本語を使い分けながら就労し、納税し、子どもを育て、友人関係を構築し、日本語社会の中で十全な社会人としてすでに社会参加を果たしているのである。「日本語ができない外国人」は「一人前」ではなく、十全な社会参加はできない、という日本人側の一方的な視点をまずは転換させることが「生活者としての外国人」と相対する日本人として最も必要な発想の転換といえるのではないか。

### 6-3)「森の相談コーナー」解体にみる「生活者としての外国人」像

このような「生活者としての外国人」の多様な在り方に気づいた時、筆者が最初に想定した「人生相談」というコンセプトは、はたしてそれ自体本当に「12 春森」に参加する外国人、日本人の期待に応えるものであったのかという問いが生まれる。知識、経験、情報日本語能力ともに優越する「日本語話者の相談員」がいて、「生活者としての外国人」は日本の生活に参入するためのノウハウを「相談する」という図式で筆者は自分の実践を捉えてはいなかったか。「森の相談コーナー」が第5回で事実上終息し、自然に相談者が来なくなったことを筆者は「参加者同士のつながりが構築された」ことの「ひとまずの証明」としてポジティブに捉えたが、このことも以上のような視点で「12 春森」に参加した「生活者としての外国人」を見ていけば当然と言えるのかもしれない。「12 春森」の活動で心を許して語り合える「他者」に会った後では、わざわざ「相談コーナー」に行って「相談員」に「相談」する必要はないのである。同じテーブルに座った「他者」、近くにいる「他者」との対話によって、知りたい情報、悩んでいることがらへの答えは十分に得られるのだから。

## 7. おわりに～ふたたび、「当事者意識」ははたして「実践」とどう結びつくのか

以上、「森の相談コーナー」の誕生—実践—解体の経緯に沿って、筆者の実践観の変遷を「生活者としての外国人」観を軸に考察してきた。筆者の当初の「12 春森」の実践観の基となっていたものが「生活者としての外国人」を家族に持つ「生活者としての日本人」と

しての当事者意識、また国外で自らが「生活者としての外国人」であった当事者としての記憶であったことも明らかにした。

上に述べた筆者の当事者意識は、日本語教師として国外で働いてきた現場を一度離れて日本語教育の大学院に進学し、研究を開始した直接的な動機であり、筆者にとっては抜き差しならないものである。しかし自分自身や家族というように対象との関係があまりに近いがゆえに、日本語教育実践者、あるいは研究者として客観的な距離をとって対象を捉えることが難しいという問題が絶えずある。まずはそのことを自覚することが最も肝要であるかと思われる。

しかしもっと突っ込んで自らに問うてみるなら、筆者は国外に居住していた時点ではまさしく「生活者としての外国人」としての「当事者」であったことは確かだが、現在日本における「生活者としての外国人」を考える上で筆者は「当事者」なのかという疑問も生まれる。「生活者としての外国人」として当事者なのは、筆者の夫であって筆者ではない。また複数言語環境に生育する子どもとして当事者なのは筆者の子ども達であり、筆者ではない。筆者はあくまで彼らに最も近い「生活者としての日本人」として彼らの傍らにつねにいる存在である。

中西・上野は「当事者」を「問題をかかえた人々」と同義ではないとし、ニーズを持ったとき、人はだれでも当事者になるとし、問題を生み出す社会に適応してしまっただけは「ニーズ」は発生せず、ニーズ（必要）とは欠乏や不足を意味し、現在の状態をこうあってほしい状態に対する不足ととらえて新しい現実をつくりだそうとする構想力を持った時にはじめて自分のニーズがわかり、人は当事者になる、としている。（中西・上野 2003）筆者が「生活者としての外国人」の家族として「当事者」と自らをみなすことは、当事者としての夫を「代弁」しているようで実は「生活者としての日本人」自らの「ニーズ」を語ることであり、それは「あなたのことは私が一番よくわかっている」という温情的庇護主義（パターンリズム）（中西・上野 2003）にもつながりかねず、却って本当の当事者の姿を見えにくくしてしまうおそれもある。

「生活者としての外国人」と「生活者としての日本人」が協働で交流をすすめ、ことばによる活動を作り上げていく。その行為に協働の一方の当事者として関わっていくことができる力が「生活者としての外国人」に必要な日本語能力である（池上 2011）とする「わせだの森」担当教員の池上の日本語能力観は、「12 春森」の実践を経た今では、筆者にもじっくりと腑に落ちる。自分の隣の「生活者としての外国人」と接触する場面では、つねに自分がどちらの側の当事者であるのかをたしかに意識しておく必要があるだろう。日本人側のニーズ、日本語が不十分な相手の日本語能力を向上させることによって協働活動の「負担」を軽減したいという利己的な日本人側のニーズをどこまで謙虚に自制できるかということも、昨今の日本語教育の現場で言われる「日本人のための日本語教育」（嶋田 2010）という視点や、池上の「生活者としての外国人」と「生活者としての日本人」の相互の変容（池上 2011）という視点に重なるものだと理解される。子育てを始め日々の生活そのも

のが外国人パートナーとの協働活動である筆者には、少なくとも労働や介護その他の生活の場で、「生活者としての外国人」とつねに接触場面を持ちながらストレスを抱えて生きる「生活者としての日本人」の苦しさ、つらさ、負担感は共有できる。しかしそのしんどさに耐えつつ、相手に「早く日本語を話して一人前になれ」と迫る前に、根気よくもう一方の「当事者」の外国人の話に耳を傾けなくてはならないだろう。「12 春森」に参加した筆者の夫は、「12 春森」に参加して最も嬉しかったことは「わせだの森に居た人たちは、みんな、日本語がうまくない自分の話をちゃんと聞いてくれた。」ことであったと語った。「ニーズはあるのではなく、つくられる」「ニーズをつくるというのは、もうひとつの社会を構想すること」であるとする当事者主権の考え方（中西・上野 2003）を援用するなら、自分の側のニーズをいったん横に置いて「生活者としての外国人」の声に耳を傾けることが日本人側の変容として今もっとも求められていることではあるまいか。彼らの声を聴き、彼らのニーズは何なのか、彼ら自身の声の中から拾っていくこと、そしてお互いに二つの立場の「当事者」として対話を重ねる中で共通のニーズをともに創っていくこと、そのような営みが「もうひとつの社会の構想」には不可欠であるといえるのではないか。そしてその協働のためにどんな日本語の力の育成が必要なのか、たえずそこから考え始めることを筆者は今後も自らの言語教育の実践の起点としたい。

## 参考文献

- 池上摩希子 (2011). 地域日本語教育の在り方から考える日本語能力『早稲田日本語教育学』  
9, 85-91. <http://hdl.handle.net/2065/31753>
- 品田潤子, 池上摩希子, 中河和子, 嶋田和子 (2012). 「社会型日本語教育」を担える人材とは——教師教育の視点から『2012 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 65-76.
- 嶋田和子 (2010). 地域力を育む日本語学校. 日本語教育政策マスタープラン研究会『日本語教育でつくる社会——私たちの見取り図』 (pp. 151-165) ココ出版.
- 中西正司, 上野千鶴子 (2003). 『当事者主権』(岩波新書新赤版 860) 岩波書店.
- 日本語教育学会 (編) (2008). 『平成 19 年度文化庁日本語教育研究委嘱「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」(「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業) ——報告書』 日本語教育学会. <http://www.nkg.or.jp/book/b-hokoku.htm>
- 日本語教育学会 (編) (2009). 『平成 20 年度文化庁日本語教育研究委託「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」(「生活者としての外国人」のための日本語教育事業) ——報告書』 日本語教育学会. <http://www.nkg.or.jp/book/b-hokoku.htm>
- 松本裕典, 角浜ひとみ (2012). 2012 年度春学期「にほんご わせだの森」実践報告『地域日本語教育実践研究』 7, 3-10. <http://www.gsjal.jp/ikegami/report07.html>

イナガキ ミドリ (修士課程 1 年)

地域日本語教育実践研究  
実践研究(1)報告集 2012 年度春学期  
(通巻 7)

発行日 2012 年 10 月 31 日  
発 行 早稲田大学大学院日本語教育研究科  
〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14  
編集責任 池上 摩希子