

「にほんご わせだの森」における日本語話者というアイデンティティ

—日本語教師の役割を捉えなおして—

マルケス・ペドロ

1. 概要・目的

2012年春学期に行われた「にほんご わせだの森」を实践事例に、日本語教育におけるアイデンティティ概念を捉え直し、そしてそこから日本語教師・支援者の役割を捉えなおすことを目標とする。

「にほんご わせだの森」を实践事例とするというのは、そこではどのような実践が目指されていたのか、「にほんご わせだの森」はどのような日本語教室なのか、参加者はどのように活躍し、実践者はどのように実践を考えていたのかを記述し、参加者と実践者の発言を基に「にほんご わせだの森」ではどのようなアイデンティティが見られたのかを考察し、そして最後に、「にほんご わせだの森」で実践者側には日本語教育者としてどのような役目があったのかを探ることを意味する。

そのためには、まず日本語教育においてアイデンティティがどのように解釈されてきたかを振り返って、次に「にほんご わせだの森」はどのような地域日本語教室だったのかを明らかにし、そこではどのようなアイデンティティが見られたかという論点から考察を始める。それから、それを土台に「にほんご わせだの森」日本語教育者の役割を、更に広い意味で言えば、日本語教育の役割を捉えなおすところまでに議論を進めていきたいと思う。

2. 日本語教育におけるアイデンティティを振り返って

日本語教育研究では、アイデンティティが登場する舞台を用意したのは「ニューカマー」というものを対象とする研究であった。「ニューカマー」を対象とする日本語教育研究とは、南米日系人や中国帰国者、インドシナ難民を含むものを対象とする教育関連の研究であって、それが30年前から盛んに行われてきた。その時から、アイデンティティの問題は「ニューカマー」に関するものだけでなく、外国語としての日本語教育、そして国語教育にも重要な課題になってきている。

しかし、ここでまず注意しておきたいのは、アイデンティティが日本語教育研究で議論され始めた先端である。上記のように、「ニューカマー」を巡る研究がその初めての舞台ではあるが、概念的な課題は「複数」ということである。特に「ニューカマー児童」が抱える「複数言語」、「複数文化背景」、「複数環境体験」、「二重国籍」などのことであるが、簡単に言えば「私は〇〇人?」「私は△△人?」、「私はY語が母語?」「私はZ語が母語?」などの疑問が発生し、結果的に「私のアイデンティティは何なのか?」、「学習者のアイデンティティをどう見ればいいのか」などのアイデンティティに関する問いが言語学習・言

語教育をめぐる実践・理論に徐々に登場してきた。つまり、日本語教育においてアイデンティティが議論されるようになったのは、「複数」がその源である。

このことには根本的な非常に大きい問題がある。それは、「私は〇〇人？」・「私は△△人？」、「私は Y 語が母語？」・「私は Z 語が母語？」という「複数」の概念からアイデンティティを議論することの限界性である。つまり、「複数」からアイデンティティを考えると、これは、「単数」を背景とする人間のアイデンティティは議論されないということが前提としてある。従って、一つの言語、一つの国籍、一つの文化的背景、一つの環境でしか生活をしたことがない人間、たとえばスラングで言うといわゆるジュンジャパ（日本生まれ、日本育ちの日本人）の人間にはアイデンティティの問題がないということになる。ここで非常に大きな問題と言っているのは、このように考えていくと、議論されるアイデンティティというのは人間のアイデンティティではなく、「ニューカマー」を代表する「複数」を抱える人間のアイデンティティだけである。結果的には、「複数」を背景とする人間を特別化・問題視化することと、限定された対象者しか議論されないために「人間のアイデンティティ」という普遍的で、より広い意味でのアイデンティティまでに議論が進まず、結局議論されている「複数」を背景とする人のアイデンティティでも適切に考察されているかが分からなくなる（比較対象がないために）ということがその科学的な欠陥として生まれる。極端に言えば、日本語教育で議論されてきたアイデンティティは問題設定として間違えられているのではないかと思われる。最初に人間のアイデンティティとは何かという論点から議論が始まらないために、議論されていることが全て歪んで見えるということも言ってもよいだろう。更に言えば、日本語教育ではアイデンティティの研究がされていないということも言えるのではないかと思われる。議論されるのは、「複数」という問題のみであって、そこでアイデンティティが「複数」という問題を巡るもう一つの要因に過ぎない。最終的には、日本語教育を取り巻く研究ではアイデンティティとは何かという概念が存在しておらず、研究者ごとに、また研究の都合によってその解釈の仕方が変わるために、未だにアイデンティティとことば、アイデンティティと言語学習、教室におけるアイデンティティなどの課題が明らかにされていない。

日本語教育におけるアイデンティティの議論をより具体的に言えば、90年代まではアイデンティティが「国籍」として見られ（池上, 1997, 1999; 池上・竹内, 1999; 大谷, 1998）、2000年代には「文化的背景」として解釈されるようになり（太田, 2000; 上田, 2002; 宮島・太田, 2005; 拝野, 2010; 関口, 2003; 高橋, 2009; 山ノ内, 1999; 趙, 2007）、そして現在は「個人」として解釈されるようになってきている（細川, 2011; 川上, 2010, 2011a, 2011b; 米本, 2010; 小泉, 2011; 三代, 2011）。

「国籍」>「文化的背景」>「個人」というように発展してきたアイデンティティを巡る解釈は、単なる「国籍」や「文化的背景」という帰属性としてのアイデンティティを超えて、帰属性、社会的文脈、個性などの要因を基に、他者とのやり取りの中で再構築されていくものとして見られるようになったというより多くの要因を視野に入れ、より複雑な

概念になってきている。しかも、アイデンティティが固定的なもので、ずっと変わらないものとして統一しており、個人の中で一つしかない（だから「複数」を背景とする人は一つだけを選べられないでいるので、困るという解釈になるが）という前の考え方から、アイデンティティというのは多面的で、場合と相手によってその姿が変化し、また常に変容していく動態的かつ流動的なものとして見られるようになった。しかし、アイデンティティを巡る議論にはこのような進歩があったのに拘らず、上述のように、それが議論の中でことばと結びつけられる中心的な位置を未だに示しておらず、「複数」を背景とする人間のことばの問題を理解するためのもう一つの要因としてしか現れていない。

アイデンティティとことばの関係を中心に考える（言語や文化的背景などが複数でも単数でも）研究が必要とされている今、「にほんご わせだの森」では「ことば」を中心に、実践を進めた。つまり、「帰属性」としてのアイデンティティ、「個人」としてのアイデンティティのどちらにもあえて焦点を当てないことによって（但し、その存在を否定せずに）、どちらにも囚われないで言語活動を通して人間関係を作れる環境を設定し、日本語という「ことば」を中心とする「日本語話者」としてのアイデンティティとのつながりを目指した。次に、日本語話者としてのアイデンティティはどのようなものなのかや、「にほんご わせだの森」では先行研究に比べてどのようなアイデンティティがみられたのかについて議論する前に、まず「にほんご わせだの森」の実践概要・実践目的を明確にしたいと思う。

3. 実践概要・実践目的 — 「にほんご わせだの森」

「わせだの森」は、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大学院生の実習生が設計する活動型の地域の日本語教室である。筆者は、実習生として「わせだの森」の設計および運営に携わり、ある意味で参加者として「わせだの森」に関わった。

2012年春学期（4月から7月まで）の「わせだの森」は、水曜日の夜と土曜日の午後の隔週ずつで全10回実施した。参加者は、1回のみ参加でもよく、毎回20名前後の参加者があった。各回の活動内容は、10回すべてが異なっており、1回ごとに実習生らによる振り返りを行い、その振り返りをもとに次の活動を設計する形式である。しかし、全ての回に共通する目標があり、それは「参加者が日本語での言語活動を通して、つながりをつくる」ということである。つまり、各回の活動自体は異なるが、「つながり」というキーワードと実習生らの振り返りをもとに活動が設計されていたということは共通していたのである。具体的に言えば、テーマを巡るグループディスカッションやスピードトーキング、グループで成果物を作り持ち帰る活動などを実施した。

理念としては、「わせだの森」では、言語活動を出来るだけ対等な立場（Norton, 2000）で出来るだけ自由に行えることを目標としている。そのため教師 - 生徒の構造がなく、国籍・年齢・身分などを問わない。こうした特徴を踏まえ、発表者らは2012年度春学期の「わせだの森」を設計する際に、「つながりをつくること」を教室の理念として掲げた。つまり、「日本語を教える」という目標がなく、参加者に提供しようとされていたのは「つながり

をつくること」である。そのために、日本語能力のレベルも問うことはなく、試験・評価なども一切存在しない教室である。

しかし、「わせだの森」の実践の回数を重ねるにつれて、この「つながりをつくること」という理念の実習生間の解釈に差異があることが明らかとなった。さらに、実践の初期では、「つながりをつくること」は、「わせだの森」という教室を出ても続くような関係性が生まれることを想定していたが、その「つながり」の意味するものも回を重ねるごとに深い話をすることによって他者を知るような人間関係を想定するようになった。実践の後期には、つながりをつくるために参加者同士の「深い話」が必要なのではないかという議論が生まれ、次に「深い話とは何か」疑問が生まれ、それを問い直すなかで、ことばを介して人間関係を構築することではないかという理念に辿り着いた。つまり、「わせだの森」という教室を出ても続くような関係ができなくても、そのときに「ことば」を通して話すことを認め合うことができる人とのつながりにとどまらない「自分とことば」のつながりこそ実習生らが目指す「つながりをつくること」の意味であった。

「ことばとのつながり」を支援するという点では、「にほんご わせだの森」は上述の日本語教育におけるアイデンティティの議論と関連するところがある。それは、今まではアイデンティティというのは帰属性または社会的な文脈において変容していく個人として見られてきたが、「にほんご わせだの森」では帰属性は問われず（参加者の国籍、年齢層、性別、職業などは問われない）、そして社会的な文脈は出来るだけ平等に作られる（例えば、母語話者と非母語話者の区別をしない、外の社会ではマイノリティであって、あまり発言力がない参加者は、教室ではマジョリティーと同じ権力を握っている、など）ために、一番著しい共通点として目立つのは「日本語で話すこと」である。つまり、「にほんご わせだの森」における参加者同士のやりとりでは「帰属性」としてのアイデンティティや「個人」としてのアイデンティティが関わっていないということではないが、それらを重視しないことによって「にほんご わせだの森」におけるやりとりではそういったアイデンティティ交渉の必要性を最低限に下げること、日本語で話す、つまり「日本語話者としてのアイデンティティ」がやりとりの主役を担うことになる。

しかも、これは「複数」にあることばの中でどのように日本語が選ばれて使われるか、「複数」にある文化背景を持つ参加者がどのように日本語で他の参加者とつながるかという視点で「つながり」（アイデンティティ）を考えることを意味しない。アイデンティティというのは帰属性でもあり、社会的な役割でもあり、個人的な特徴でもある（Burk & Stets）と認めながらも、そして複数・単数を問わずに、（たまたま）日本語ということばを話すことで他者と繋がり（ともにある活動・タスクを遂行する）、結果的にはことば（日本語）と繋がるという人間におけることばとアイデンティティを中心に考えることを意味する。具体的に言えば、日本人でも、外国人でも、日本語を通してつながり、日本語話者としてのアイデンティティを再構築していく、極端に言えば自分の日本語に対する気持ちが更新され、強くなるということである。これが、筆者にとって「にほんご わせだの森」の最終的

な目標であった。

さて、「にほんご わせだの森」では実際に日本語話者というアイデンティティはどのように表れてきたのかについて考察をしいきたい。

4. 「にほんご わせだの森」における日本語話者というアイデンティティ

「にほんご わせだの森」の二人の参加者へ（AさんとBさん）半構造化インタビューを行った。インタビューの内容は、「にほんご わせだの森」に来る前にどんな教室を求めているのか、来ている間はどのような活動をしたのか、どのように他の参加者と関わったのか、そして最後に教室が終わった後の感想である。

このインタビューから得られたデータを基に、参加者の発言を通して「わせだの森」における参加者の視点から見ての「日本語話者のアイデンティティ」がどのような意味を果たしたのかを考察できるのではないかと思われる。

最初に、Aさんは、(2012年7月27日インタビュー記録)「にほんご わせだの森」に来たのは「日本語を勉強するためではない」と言って、「いつも留学生として日本に入ってきたから、普通に社会人と知り合う環境にはあんまり触れなかった」というどちらかと言えば日本語を使って様々な人と触れ合いたかったと述べている。そして、Aさんは「にほんご わせだの森」で「お年寄りとすごく長く話して私にとってすごく勉強になった。そういう機会もほとんど今までなかったから」と述べ、自分の日本語を使って普段からつながることが出来ない人と接触でき、「来てよかった」と思っている。

一方で、Bさんは(2012年7月31日インタビュー記録)「日本語を勉強するために来ました」と言っていたが、それはなぜかと言えばBさんが通っている「日本語学校はみんな中国語」しか話さいからである。つまり、Bさんが「にほんご わせだの森」に来たのは日本語で話す機会を増やすためであった。しかし、「にほんご わせだの森」に実際に参加して、Bさんは同じ国籍・同じ文化的背景の人に出会い、その時は母語ではなく、一番最初から日本語でしかやりとりをしなかったのも、「にほんご わせだの森」以外の時でもその人とは日本語で話していることを伝えてくれた。その理由としては、「出会いの時は日本語使う、だから日本語だけ」というようにBさんが語っている。そして、「にほんご わせだの森」に来てどのような印象を持ったのかと聞かれると「話すのが難しいですが、色々な人と話してよかった」と述べている。

この2人のインタビューから様々なことが分かる。まず、考察しなければならないのは、Aさん・Bさんの「にほんご わせだの森」における日本語による他者とのやりとりには、帰属性や個人としてのアイデンティティが全く重要ではなかったというようなことは言えないということである。どのコミュニケーションの場面においても、様々なアイデンティティが同時に、そして流動的に表出され・交渉されるということは様々な先行研究から言われていることである (Burk & Stets 2009)。しかし、Aさんにとって外の生の社会ではなかなか接触しにくい人（社会人、年配者など）日本語を通してつながったことで、自分

の日本語には新たな可能性・意味を感じたことは言えるのではないか。つまり、Aさんは〇〇人として社会人や年配者とやりとりをしたのかもしれないし、「にほんご わせだの森」以外の場面と同じように「学生」の立場でやりとりをしていたのかもしれないし、場合や相手によってそうではなかったのかもしれないが、「にほんご わせだの森」という実践場面では、そういったアイデンティティよりも「日本語を話す人」という他者に日本語話者として認められやりとりを起し、日本語話者としてそのやりとりを経験したことだけは確実にあったといえるだろう。更に言えば、Bさん場合では、それが最もはっきりと見えている。同じ国籍・文化背景・年齢・社会的役割なのに、「にほんご わせだの森」で出会った時には日本語を使っていた（日本語話者としてやりとりを起した）ので、後のやりとりでも日本語話者としてその人と関係し続けていると言っている。つまり、Bさんの場合では、少なくとも「にほんご わせだの森」で出会ったその人とのコミュニケーションにおいては「日本語話者」というもう一つのアイデンティティが確実に形成され、表出されていると思われる。

このようにして、「にほんご わせだの森」では国籍・文化背景・社会的な要因において変容する個人などのアイデンティティを超えることば（ここではたまたま日本語がメインとなっているが）を中心とするアイデンティティが見られている。アイデンティフィケーションの要因は、同じ社会的な役割や同じ趣味や同じ帰属性などではなく、同じことばと一緒に教室における活動を行うことということである。しかし、この解釈には二つの大きな問題がある。まず、参加者は「日本語話者」というアイデンティティを意識しているかどうか分からないため（インタビューではそれに関する発言は見られなかった）、参加者の立場から見れば「日本語話者」として人と関わっていたかどうかは明らかではない可能性があり、そして「にほんご わせだの森」で得られたこととして、参加者の中で日本語がアイデンティティとして強くなったかどうかという意識はない可能性もあるということである。

それから、もう一つは様々な文化的背景・社会的な役割・年齢・異なる母語を話す人を集めるだけで、もしくは同じ国籍・文化的背景の人とでも日本語で話させるだけで日本語が参加者の中で成長するかといえれば必ずしもそうではないということである。つまり、如何に「日本語話者」というアイデンティティを重視し、参加者と参加者の日本語とのつながりことがこの日本語教室目標だったとしても、そういった教室における実践者の役割は環境設定以外にどういった役割なのかという疑問である。この二つの問題については、次に考えていきたいと思う。

5. 日本語話者としてのアイデンティティはどう表出されるか？

まず、参加者の意識に関する一つ目の問題について考察を深めてようとして、もう一度アイデンティティを巡る論説に目を向けたいと思う。例えば、川上（2010）はアイデンティティを「自分が思うことと他者が思うことによって形成される意識」として定義してい

る。一方で細川（2011）は「アイデンティティとは個人が様々な有している、複数の自己の姿であり、それらの自己が必要とする「居場所」感覚のことである」と解釈している。これらの二つの論説には、意識という概念が中心的な立場を占めている。川上（2010）にはそれがより明らかであり、細川（2011）には「自己が必要とする「居場所」という定義があり、必要とするには意識がなければならぬ」ということで、ここでも意識が着目されている。しかし、アイデンティティは実際のコミュニケーション場面においてどこまで意識されるだろうか。

例えば、Burk and Stets（2009）による「アイデンティティ規範」（identity standard 筆者訳）と「アイデンティティ確認プロセス」（identity verification process 筆者訳）がその論点に光を当ててくれている。最初に、「アイデンティティ規範」とは、簡単に言えば、個々人の中にある、特定のアイデンティティに対する気持ちや価値観、いわば個人がアイデンティティをどう見るかという「意識」である。例えば、同じ「母」という役割的アイデンティティでも、それを表出する個々人の「アイデンティティ規範」によって、他者との社会的なインターアクションでの「母」の表出の仕方が異なってくるのかもしれない。例を挙げれば、「子どもをしかって、教育する母」もいれば「子どもを癒して、安心させる母」という母もいて、「母」の役割的アイデンティティを表出したときに他者との関わり方やインターアクションにおける行動パターンがそれぞれ異なるということである。そしてその「アイデンティティ規範」を構成しているのは、個人が社会的なインターアクションを通して積めてきた経験、いわば環境や他者との関係に対する個人の認識である。これは川上（2010）による「自分が思うことと他者が思うことによって形成される意識」と重なる部分があるようにしか感じない。しかし、川上（2010, 2011b）ではこれがアイデンティティそのものとして捉えられており、ここではアイデンティティをどう表出するかということに関連している。

それから、「アイデンティティ確認プロセス」（identity verification process 筆者訳）というのは、個々人の「アイデンティティ規範」に基づいてインターアクション場面で表出されるアイデンティティに対する他者の反応から、表出されているアイデンティティが認められているかどうかを個人の中で確認するプロセスが無意識に起こり、規範を中心とするアイデンティティが認められる場合には、そのアイデンティティもそれに関する規範も個人の中で強化し、認められない場合は認めてもらえるように個人がインターアクションにおける行動を変容するのである（長期的に確認ができない場合、ストレスがたまり、アイデンティティ規範が変化をすることや、アイデンティティをやめることもあると言われていた Burke & Stets. 2009 p.63）。こういった意味では、細川（2011）の「アイデンティティとは個人が様々な有している、複数の自己の姿であり、それらの自己が必要とする「居場所」感覚のことである」がかなり近い解釈であると言えるのではないだろうか。ただ、「居場所」というのはここでは「認めてもらうための行動再構築」になっている。

しかし、ここで違ってくるのは、他者とのやりとりの中で意識されるのはアイデンティ

ティ確認プロセスそのものではなく、アイデンティティ規範でもなく、他者からのフィードバック (sign, signal) だけである (Burke & Stets. 2009 p.62)。つまり、実際の個人と個人のやりとりにおいては、「アイデンティティ規範」と「アイデンティティ確認プロセス」が無意識に起こるために、意識されるアイデンティティの側面が他者の反応によってしか意識されないの、意識されるものはより具体的である。例えば、簡単な例を挙げると、「学生」という役割的なアイデンティティを表出して誰かとやりとりをする場合、「学生」を表出している個人が「学生は勉強する者だ」というアイデンティティ規範を持っていても、他者とのやり取りの中で常にそれを意識している訳ではない。むしろ、それは自分の中の前提のようなものとしてあって、他者とインターアクションを起こし、その他者からの反応が例えば「あなたは悪い学生」という「学生」を表出している個人のアイデンティティ規範に反するフィードバックがあった時に初めてアイデンティティ規範が意識される。その時に、「学生」を表出している個人は、例えば「ちょっと待って、私は真面目な学生ですよ」と自分の規範を守り、そして他者に認めてもらうように（アイデンティティ確認プロセスを成功させるために）意識して行動を変えることもあり得るし、逆にそれが何度も起きればそのフィードバックによってアイデンティティ規範が今度「悪い学生」と再構築され、自分の中での「学生」というアイデンティティが変わるかもしれない。ところが、この確認プロセスの成功・失敗によるアイデンティティの再構築はどちらかといえば個人の中で無意識ながらも起こり、むしろやりとりで意識されるのは他者からの反応であって、それに添えるか、反するかという行動再構築だけである。

このように、「日本語話者としてのアイデンティティ」も如何に「にほんご わせだの森」の参加者同士のやりとりにおいて表出されたとしても、それが意識化されたとは限らない。しかし、意識されていなかったということだけで、それがなかったということも言えない。むしろ、「日本語話者」（簡単に言えば日本語を話す人）を表出して他者と関わろうとした時に、他者は日本語で答えることによって、「日本語話者としてのアイデンティティ」のアイデンティティ確認プロセスが成功し、個人の「日本語話者としてのアイデンティティ」のアイデンティティ規範が「私は日本語を話す人だ」、あるいは「日本語は自分が話す言語だ」というようなものだったらそれが無意識でも個人の中で強化されるし、アイデンティティ規範が「私は日本語が話せない」「私は日本語が上手ではない」という弱い規範であったら、他者が日本語で答え、日本語でやりとりを重ねると個人を日本語話者として認めることによって、そのアイデンティティ規範が今度ポジティブに変わることも十分に考えられる。これはBさんの発言でも見られるが、「にほんご わせだの森」に参加する前に「日本語はあまり話せない」と言っているが、日本語教室が閉会した後の気持ちとしては「日本語が少し話せます」というように変わっている。

要するにここで注意したいのは、本実践の参加者が「日本語話者としてのアイデンティティ」を意識してやりとりをしていなかったとしても（上述のように原理的にアイデンティティはインターアクションでは意識されるものではない）、それがやりとりのひとつの基

盤となったことは否定できないし、無意識ながらも「日本語」が参加者の中で強くなったことは予想される。

6. 日本語話者としてのアイデンティティを支援する教室・実践者の役割

最後に、「日本語話者としてのアイデンティティ」の立場で考えた日本語教室の役割、そして日本語教育者の役割について少し考慮したいと思う。まず、「にほんご わせだの森」では言語活動を出来るだけ対等な立場（Norton, 2000）で出来るだけ自由に行えることを目標としていると上述したが、どこまでそれが可能なのだろうか。如何に教室で年齢・社会階層・職・国籍・母語・日本語能力などの社会的かつ言語的な要因を問わなかったとしても、参加者同士のやりとりにおいてはそういったものは影響力がないとは限らない。むしろ、こういった要因のないインターアクションは不可能だと言ってもおかしくないだろう。

しかし、この日本語教室を計画した実践者がそういったものを重視しない活動を考え実施し、そういったものが全て合わなくても参加者同士のコミュニケーションが最低限でも成立されるように環境を作っている。換言をすれば、社会的にニュートラルな環境というのは、やりとりにおいてそういった社会的な要因が入らない教室ではなく、それらに焦点を当てない教室である。こういった環境を作ることは実践者のひとつの役割だと思われる。つまり、実践者側が社会的な要因をどう解釈し、どのように扱うかによって、教室における参加者の参加の仕方も変わってくる。これは皮肉的なことに、如何に「にほんご わせだの森」で実践者らが学生・先生の関係がないと参加者に伝えても、活動を計画し、説明し、モデルを演じてどのように進めればいいのかを指導しているのは実践者側だけであるために、上述と同じような理由でどうしても参加者・実践者の間にある意味の社会的な力関係が生まれる。そして、その力関係をうまく利用し、実践者・参加者、そして参加者同士のやりとりにおける力関係をできるだけ薄めることが実践者のもうひとつの役割なのではないかと思う。

また、教える・教わるという関係を目指していないからには、日本語教室としての方向性を排除する訳にも行かない。しかし一方で、参加者が自由に他者とつながり、そして自分の日本語と繋がる日本語教室では、日本語学習が第一の目的ではないが、日本語学習が一切起きないとも限らないことも注意しておかなければならないが、日本語、あるいは広い意味でことばをアイデンティティとして捉えた途端に、それが人それぞれに自分だけのことばがあるという解釈になるので、誰かに「日本語」というものを伝えることはあり得なくなる。もちろん、日本における公用語としての日本語に関する規則や文字に関する指導は出来なくないが、日本語を育てるのはあくまでも個人であり、支援者にはその個人における日本語の成長を支える、あるいはそのプロセスに参加することくらいしか出来るものはないといえるだろう。つまり、本実践の場合には、参加者が日本語話者としてのアイデンティティを表出し、やりとりを重ねていくことでそれを強化していくことを実践者が

進める、あるいは一方的に押し付けることは不可能なので、実践者にはまずもう一人の参加者として個人の日本語話者としてのアイデンティティを認める役割があるのではないかと思う。そして、やりとりにおいて問題が生じる場合や、個人が余りにも他の参加者に認められない、どうしても他者とのやりとりが出来ないというような場合には、実践者にはそれを支える役割もあるだろう。纏めて言えば、実践者には環境を作り、保持し、その環境でやりとりを経験する参加者を支えるという役目があるのではないかと筆者が思う。そのためには、実践者と参加者間の関係性が存在しなければならないし、参加者には実践者の意識が伝わっていなければならない。つまり、この自分ではなかったらできない実践を実践者が目指さなければならないということである。それが可能になるためには、まず実践者には専門的な知識（例えば、アイデンティティとことばの関係や、実践者・参加者間の関係性や、ことばのやりとりを制限する社会的な要因などに関する知識）がなければならないし、それらの知識を生かすには、専門的な行動（授業計画の仕方、参加者の扱い方、人間関係ややりとりの読み方など）も出来るべきだと思われる。そうやって実践者が参加者を変える、参加者の日本語を変えるのではなく、参加者各自が求めてくることを理解し、ともにその目標へと歩んでいくことが実践者、そして日本語教育実践の目的なのではないだろうか。

「にほんご わせだの森」ではそういった実践を求めたが、実際の活動では、「日本語話者」として何をするかという視点が実習生に欠如していたため、結局参加者同士は文化的・社会的な帰属性にもとづいた個人的な話題に戻ってってしまうという問題点も見えてきた。これらのことから導ける結論は、「つながりをつくること」は一人の「日本語話者」として認められるというところで終わるのではなく、「日本語話者」として何をするかということが重要であり、実践者は、そのことを意識していく必要があるということである。言い換えれば、実践者らには自分たちの役割をはっきりと理解していなかったという反省点を最後に残したいと思う。今後の実践では、このような論点を踏まえて対象者のことばとアイデンティティを支え続けていきたいと思う。

参考文献

- 池上重弘（1997）. 浜松市のブラジル人社会における生活世界の構成——ブラジルの食品・雑貨とポルトガル語の情報の確保を中心に『特別研究報告書』平成7・8年度, 85-96.
- 池上重弘（1999）. 静岡県小笠郡の中学校におけるブラジル人生徒教育の現状と課題——日本語, 母語, 教科学習, そして進路『静岡県立大学短期大学部研究紀要』13-3号, 1-38.
- 池上重弘（編）（2001）. 『ブラジル人と国際化する地域社会——居住・教育・医療』明石書店.
- 池上重弘, 竹内比呂也（1999）. 『静岡県における新来外国人と日本人社会——居住・教育・医療』静岡県立大学短期大学部.

- 池上摩希子, 末永サンドラ輝美 (2009). 群馬県太田市における外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題——「バイリンガル教員」の役割と母語による支援を考える『早稲田日本語教育学』4, 15-27. <http://hdl.handle.net/2065/28934>
- 石川准 (1992). 『アイデンティティゲーム——存在証明の社会学』新評論.
- 上田朝也 (2002). 『在日日系ブラジル人子弟教育の課題と対策』横浜国立大学教育学研究科社会系教育専攻修士論文 (未公刊).
- 大久保明男 (2000). アイデンティティ・クライシスを超えて——「中国日裔青年」というアイデンティティをもとめて. 蘭信三(編)『「中国帰国者」の生活世界』(pp. 225-266) 行路社.
- 太田晴雄 (2000). 『ニューカマーの子どもと日本の学校』(国際社会学叢書 ヨーロッパ編 別巻2) 国際書院.
- 大谷桃子 (1998). 日系ブラジル人と地域社会の「共生」をめぐる——静岡県小笠郡小笠町を事例に『新地理』46 (1), 29-40.
- 川上郁雄 (2011a). 「移動する子ども」からことばとアイデンティティを考える. 細川英雄 (編)『言語教育とアイデンティティ——ことばの教育実践とその可能性』(pp. 28-33) 春風社.
- 川上郁雄 (2011b). 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版.
- 川上郁雄 (編) (2010). 『私も「移動する子ども」だった——異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー』くろしお出版.
- 小泉聡子 (2011). 多言語話者の言語意識とアイデンティティ形成——「ありたい自分」としての「自分を生きる」ための言語教育. 細川英雄 (編)『言語教育とアイデンティティ——ことばの教育実践とその可能性』(pp. 138-158) 春風社.
- 河野理恵 (2000). “戦略”的「日本文化」非存在説——「日本事情」教育における文化のとらえ方をめぐって『21世紀の「日本事情」——日本語教育から文化リテラシーへ』2, 4-15.
- 児島明 (2006). 『ニューカマーの子どもと学校文化——日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィー』勁草書房.
- 佐久間孝正 (2006). 『外国人の子どもの不就学——異文化に開かれた教育とは』勁草書房.
- 佐藤郡衛 (2001). 『国際理解教育——多文化共生社会の学校づくり』明石書店.
- 牲川波都季 (2008). 日本人の思考の考え方——戦後日本語教育学における思考様式言説. 佐藤慎司, ドーア根理子 (編)『文化, ことば, 教育——日本語/日本の教育の「標準」を超えて』(pp. 106-128) 明石書店.
- 関口知子 (2003). 『在日日系ブラジル人の子どもたち——異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成』明石書店.
- 高橋朋子 (2009). 『中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー——母語教育から継承語教育へ』生活書院.

- 趙衛国 (2008). 中国人高校生の異文化適応過程——文化的アイデンティティ形成の要因に注目して『東京大学大学院教育学研究科紀要』47, 337-346.
- 中島和子 (1999). カナダにおける継承語教育『バイリンガリズム——日本と世界の連携を求めて』第7回国立国語研究所際シンポジウム, 45-58.
- 拝野寿美子 (2010). 『ブラジル人学校の子どもたち「日本かブラジルか」を超えて』ナカニシヤ出版.
- 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.
- 細川英雄 (編) (2011). 『言語教育とアイデンティティ——ことばの教育実践とその可能性』春風社.
- 宮島喬, 太田晴雄 (編) (2005). 『外国人の子どもと日本の教育——不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会.
- 三代純平 (2011). 言語教育とアイデンティティの問題を考えるために. 細川英雄 (編) 『言語教育とアイデンティティ——ことばの教育実践とその可能性』(pp. 245-259) 春風社.
- 森田京子 (2004). アイデンティティ・ポリティックスとサバイバル戦略——在日ブラジル人児童のエスノグラフィー『質的心理学研究』3, 6-27.
- 山ノ内裕子 (1999). 在日日系ブラジル人ティーンエイジャーの「抵抗」——文化人類学と批判的教育学の視点から『異文化間教育』13, 89-103.
- 米本和弘 (2011). 「中国に行く」／「中国に帰る」——言語マイノリティ生徒の「想像の共同体」. 細川英雄 (編) 『言語教育とアイデンティティ——ことばの教育実践とその可能性』(pp. 98-116) 春風社.
- Burke, P. J. & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. New York: Oxford University Press.
- Cummins, J. (1991). Language development and academic learning. In J. Cummins, L. Malave, G. Duquette (Eds.). *Language, culture and cognition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research, and practice*. New York: Longman.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity: Key topics in sociolinguistics*. New York: Cambridge University Press.
- Gordon, C. (1968). Self-conceptions: Configurations of content. In C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.). *The self in social interaction: Classic and contemporary perspectives*. (pp. 115-136). New York: John Wiley & Sons.
- Joseph, J. E. (2004). *Language and identity: National, ethnic, religious*. New York: Palgrave Macmillan.
- Miller, J. (2003). *Audible difference: ESL and social identity in schools*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender ethnicity and educational change*. Edinburgh Gate, England: Pearson Education Limited.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In M. Breen (Ed.). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. (pp. 159-171). Harlow, UK: Pearson Education.
- Pollock, D. C. & Van Reken, R. E. (1999). *The third culture kid experience: Growing up among worlds*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Steiner, G. (1992). *After babel: Aspects of language and translation*. Oxford: Oxford University Press.

マルケス ペドロ (修士課程 2 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