

早稲田大学大学院日本語教育研究科

修士論文概要書

論文題目

「社会参加」を支えるために日本語教育に必要な視点とは何か
—地域の日本語教育活動における外国人参加者の「在りたい姿」をめぐって—

田中 美穂子

2012年9月

第1章 序論

本研究は、日本語教育の文脈における「社会参加」の捉え方を批判的に検討し、新たな捉え方を提示した上で、その「社会参加」を支える日本語教育に必要な視点を示唆することを目的とするものである。

筆者は、「標準的なカリキュラム案¹」における外国人の「社会参加」が、「病院へ行く」「目的地へ行く」、「買い物をする」等の生活上の行為をこなしていくこととして描かれていることに疑問を感じている。その理由は3つある。第一に、外国人の「社会参加」を「現在」という近視眼的な視点でしか捉えていないからである。第二に、外国人も日本人も、人間というものは、日々様々なことを思い、考えながら生きている「複雑な思考体」である。しかし、このカリキュラム案では、「(生活上の行為)ができる」ことが追求されており、人間を「生活上の行為の連続体」としか見ていないのではないかと思われるからである。第三は、この「社会参加」は、当事者の意志が反映されたものではなく、受入側である日本社会が当事者の外側から規定したものであると考えられるからである。要するに、カリキュラム案からうかがえる「社会参加」は、外国人が日本へ来る前に、何を思い、何を大切にし、どのように生きて来たかという多様な過去を尊重することなく、「日本語でどんな行為ができるか」という現在だけを問い、その未来を日本社会に都合のいい一律の「在るべき姿」に押し込めていくものだと言える。筆者は、このような「社会参加」の捉え方の下では、日本語ということばが、「在るべき姿」になることを促す道具として詰め込まれ、日本語教育が、教室の外でこの「社会参加」を実現する準備教育として位置付けられていることを指摘したい。

一方、このような問題意識を持つ筆者が、地域の日本語教室 X の中に立ちあげた日本語教育活動（正式名称「にほんご・Y 語クラブ」、以下、「クラブ」）においては、難民的背景を持つ参加者ジーさんが、参加姿勢を変容させながら、「母国に帰った暁には、クラブのような活動を行って母国に貢献したい」という「在りたい姿」を描いていることが分かった。筆者はこの「在りたい姿」が、「在るべき姿」の対極にあるものであると感じ、「在りたい姿」がどのようにして生まれたかを解明することにより、「社会参加」及び「社会参加」を支える日本語教育を考える一助になるのではないかと考えた。ジーさんの「在りたい姿」

¹正式名称は、『生活者として外国人』に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について（文化審議会国語分科会 2010）。

は、その内容から、クラブへの参加姿勢と密接に関わっていると考えられる²ため、以下のリサーチクエスチョン（以下、「RQ」）を設定した。

RQ1. ジーさんのクラブへの参加姿勢はどのように変容していったのか。

RQ2. ジーさんのクラブへの参加姿勢の変容を促した要因は何か。

第2章 先行研究

第2章では、学習観のパラダイムシフトに伴って近年地域日本語教育の分野で見られるようになった新たな取り組み、土屋（2005）、岡崎（2004）等を概観した。これらの取り組みにおいては、多文化共生社会の構築という社会的理念の下、同じ地域に住むボランティアと外国人学習者に「教える—教えられる」の関係を生み出すことへの回避から「対話」という方法が用いられ、日本人、外国人の相互理解による地域の問題解決や、意志疎通を図るための話し方のスキルを体得することを目指す傾向にある。これらの取り組みでは、日本語教育を以って社会を創る個人にどのように資するのかという理念を問うことのないまま、個人を飛び越えて社会に資することが目指されていることを筆者は指摘する。

また、日本語教育における「社会参加」の捉えられ方について、八木（2012）、福島（2011）等を概観した。「社会参加」には様々な捉えられ方があることが分かったが、多くの研究及び実践が、「社会参加」を日本語習得の先にあるもの、教室の外の「社会」で実現されるものとして捉えていた。中には、富谷（2010）のように、第1章で問題とした「在るべき姿」としての「社会参加」の捉え方も存在した。次に、近年高等教育機関で展開されている、教室を一つの「社会」だと捉えた「教育実践としての社会参加」を取り上げた（舘岡 2010 等）。これらは、地域日本語教育における新たな取り組みと方法の上で共通する部分があるが、その理念が、学習者一人ひとりに資することを目指しているという点において、上述の地域日本語教育における新たな取り組みとは、全く性格の異なるものである。本研究では「教育実践としての社会参加」と同様の立場で、地域日本語教育の研究領域において、個人に資する日本語教育の実践研究を行う。

第3章 実践フィールド「にほんご・Y語クラブ」

本研究のフィールドであるクラブは、関東地方の地域日本語教室 X の中に、筆者が立ち

²例えば、クラブの参加者が、「母国でサッカー選手になって、子どもたちに夢を与えたい」という「在りたい姿」を描いていたとしても、その「在りたい姿」とクラブとの因果関係を明らかにするのは難しい。その「在りたい姿」の形成には、その人が属するクラブ以外の様々な「社会」（例：家族、職場等）が複雑に影響を与えているからである。ジーさんの「在りたい姿」も、ジーさんが属する様々な「社会」の影響を受けて形成されていると思われるが、クラブと同様の活動を母国で行いたいと言っている点から、「クラブ」がジーさんに与えた影響が大きいと考える。

上げた日本語教育活動である。教室 X では、週 1 回、日本人ボランティアが外国人学習者³にマンツーマンで日本語、パソコン等を教える支援が行われている（これを以下、「レギュラーの授業」と呼ぶ）。クラブは月 1 回 90 分間行われ、レギュラーの授業に関わる日本人ボランティアや Y 国人学習者が任意で参加する（参加者平均 8 名/回）。活動開始当初は、その日のテーマについて日本語で話す「にほんごの時間」と、Y 国出身参加者が、日本人参加者に Y 語を教える「Y 語の時間」に分かれて行われていた。しかし、筆者の活動観の変容や、参加者の反応等から、現在では明確な区別はせず、日本語で自分のことや自国について話す中で、Y 語を勉強するという形に移行してきている。

第 4 章 研究方法

活動は、2012 年 6 月現在も継続中であるが、本研究では、第 1 回（2011 年 7 月）から第 8 回（2012 年 2 月）までを分析の範囲とした。分析の対象となるデータは、調査協力者ジーさんへのインタビュー記録、クラブへの関与観察から得られたフィールドノート、筆者の活動案、ジーさんとの話し合い議事録、参加者からの電子メールや、参加者と電話した際の筆者のメモである。調査協力者ジーさんは、Y 国出身、クラブに毎回出席している参加者である。データの分析は、「ジーさんのクラブに対する態度、行動、意識等の参加姿勢」を観点に、定性的コーディング（佐藤 2008）を援用して行った。

本研究の前提として、調査協力者の背景が重要になる。ジーさんは、難民的背景を持つ同国出身の夫と結婚し、自分も難民的背景を有することになった。政情不安を抱える母国のために何かしたいと強く思うものの、政治的なことが分からない自分には何もできないという葛藤を抱いている。

第 5 章 結果と考察

第 5 章では、ジーさんのクラブへの参加姿勢の変容の軌跡（RQ1）と、その要因（RQ2）を分析し、そこから、「在りたい姿」がどのようにして生み出されていったかを考察した。

ジーさんのクラブに対する参加姿勢の変容（RQ1）は、「部分的な活動実施者の役割」「活動享受者を越えた役割」「新しい役割」という役割の変容として捉えられる。この役割の変容は、正統的周辺参加（レイブ&ウェンガー1993）の概念を用いると、クラブへの十全参加へ向かう過程におこる成員性の高まりやアイデンティティの変化だと捉えることができ、「在りたい姿」もこの過程で生まれてきたものだと考えられる。

ジーさんの参加姿勢を変容させた要因（RQ2）として、3 つの要因「クラブ参加者の関

³ 教室 X は、Y 国出身者が多い。

係性」 「ジーさんの『コミュニケーション』」「クラブにおける『コミュニケーション』」が抽出された。クラブには、学生時代を想起させるような「お友達」のような参加者の存在と、その参加者が創る自分の意見を自由に言える関係があることが分かった。また、ジーさんは、その参加者と話すことにより、自分の考えを再確認したり、発展させたりする「コミュニケーション」を経験していたことも明らかになった。これらの3つの要因は「対話⁴」(矢部 2005: 35) の概念で結ぶことができる。ジーさんは、クラブにおいて参加者が「他者」となり、「他者」を通して自己と向き合いながら、自分の考えに気づき、考えを深めていく「対話」をクラブで経験していたのである。それは、クラブに参加する前の自分とは異なる、新しい自分に出会う経験であり、「自己の変容」(矢部 2005: 35) を促すものであった。

「対話」は更に、「自分を取りまく世界の変革」(矢部 2005: 35) を可能にする。クラブでの「対話」を経験し、自分が変わっていくことに気づいたジーさんは、クラブで行われている「対話」の実践の構造をメタ的に見つめるようになり、「対話」が人を変容へと導くものであることを認識した。更には、政情不安を抱える現在の母国には、人々の間に対話がないことに気づき、自分が母国でクラブのような「対話」の場を創ることにより、考えることを奪われた母国の人々の間に、母国を変える原動力を生み出すことができると考えるようになったのである。帰国した暁には、クラブのような活動を行い母国に貢献したいというジーさんの「在りたい姿」は、このような営みから生まれたものであった。

このようにして、母国の問題に対して自分にできることを見つけたジーさんは、クラブと、母国で自らが創るクラブの場を重ね合わせるようになる。そして、両者の場を行きつ戻りつしながら、現在のクラブから母国で創るクラブを展望すると同時に、クラブの場で、母国で活躍する自分を生きるようになっていく。更には、クラブの場で、過去の学生時代と母国の未来をつなぎ合わせるようにして、自分が学生時代を送った頃のような、母国の自由な社会への転換に思いを馳せながら、更にクラブに積極的に参加していくようになったと考えられる。

第6章 結論

第6章では、第5章で明らかになったジーさんの「在りたい姿」から、「社会参加」と

⁴ 矢部 (2005:35) は、対話を「自分の『言いたいこと』『話したいこと』『考えたこと』を表現して相手に伝えると同時に、相手の話を聞きながら、自分の考えを広げたり深めたりしていくこと」とし、さらにその「対話」は、「自己の変容や自分を取りまく世界の変革を可能にしていくもの」と述べる。

はどのようなことかを再考し、それを支える日本語教育に必要な視点を示唆した。

ジーさんがクラブへの参加姿勢を変化させながら生み出した「在りたい姿」は、ジーさんという一人の人間が、クラブを基点に、「学生時代（過去）」や「現在の母国」、「帰国後（未来）の母国」等の時間と空間を越えて自分が属す様々な「社会」の間を複雑に往還しながら、それぞれの社会を見つめ、そこに生きる自分を見つめ、自分にできることは何かと問いながら、自分の存在意義を見出していく営みによるものであった。

ジーさんのクラブへの積極的な参与と母国社会への参与の関係は、従来の「社会参加」及びそれを促す日本語教育が描いてきた、教室における日本語習得が、教室の外の社会への参加に転移するという順次的構造で説明できるものではない。それは、複数の他者との関わりの中で、自分の置かれている現状を把握し、周囲に働きかけようしたり、実際に働きかけたりしながら、自分にできることは何かを問うていくプロセスから生まれたと捉えることができる。

従来の「社会参加」は、日本語で生活上の行為ができるようになったかどうか等、日本社会における結果を重視してきたと言える。この観点から判断すると、ジーさんの「母国でクラブを創って貢献したい」という母国社会への参与は、「社会参加」しているとは言えないことになろう。しかし、大切なのは、ジーさんが、「在りたい姿」を抱きながら、それに向かって今を生きているということではないだろうか。筆者は、外側から規定されたものに対する結果ではなく、当事者自らが、自分の「社会」との相互作用の中から、自分の存在意義を見出すこと及びそのプロセスこそが「社会参加」であると主張する。

「社会参加」をこのように捉えた時、それを支える日本語教育はどのようにあるべきか。ジーさんの「社会参加」から、教室という場に集まる学習者は、これまでの生きざま、つまり、それぞれの過去を持ってやって来ると考えられる。そして、教室という場での他者及び自己とのことばによるやりとりの中から新しい自分と出会う経験を通して、今度は未来を展望していくものだと言うことができる。このように考えた時、教室という「社会」は、そこに集う者たちが過去から未来につながる「現在」を生きる場所である。そこで行われるべきは、学習者の過去と現在及び現在と未来を分断し、学習者に言語知識を詰め込んで行き、従来の「社会参加」が描いてきた一律の「在るべき姿」としての本番に備える予備訓練ではない。また、話し方のスキル体得や、相手を知ることにも留まる「対話」でもない。大切なのは、他者との関係性の中でことばによる相互作用を通して、学習者が自分と向き合う「対話」の経験を重ねていくことではないだろうか。その経験を重ねることに

より、人は自分に対する新たな気づきを得て、新しい自分に出会いながら生きて行くことができるのである。「在りたい姿」も、この営みから生まれるものであろう。その出会いを支えるのが、ことばであり、そのきっかけを創るのが日本語教育であると言えよう。

「他者との関係性の中で、ことばによる相互作用を通して、自分自身と向き合う『対話』の経験」は、日本語教育の研究領域を問わず、教室の内外を問わず、どのような場であったとしても、理念として掲げることができる。このような理念の下で行われる日本語教育により、別々の「過去」からやって来た目の前にいる相手と自分が、ことばによる経験を共に創りながら「現在」を生き、「未来」へ向かっていくことが可能になるのである。

<参考文献>

- 岡崎眸（2004）『『共生言語としての日本語』教育—その具体例と意義—』『言語と教育—日本語を対象として—』くろしお出版, pp. 281-293
- 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社
- 館岡洋子（2010）「多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室—授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究—」『早稲田日本語教育学』7, pp.1-24
- 土屋千尋（2005）「外国人集住地域における日本語教室活動—相互理解と課題発見のための日本語コミュニケーション—」『日本語教育』126, 日本語教育学会, pp.25-34
- 富谷玲子（2010）「地域日本語教育批判—ニューカマーの社会参加と言語保障のために—」『神奈川大学言語研究』32, pp. 59-78
- 福島青史（2011）「社会参加のための日本語教育とその課題—EDC、CEFR、日本語能力試験の比較検討から—」『早稲田日本語教育学』10, pp.1-19
- 八木真奈美（2012）「社会参加につながる移住女性の『声』を発信するための実践的研究」『2012年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.91-96
- 矢部まゆみ（2005）「対話教育としての日本語教育についての考察—〈声〉を発し、響き合わせるために—」『リテラシーズ—ことば・文化・社会の日本語教育へ—』1, くろしお出版, pp.35-51
- レイブ・ジーン、ウェンガー・エティエンヌ（1993）『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』（佐伯胖訳）産業図書（原著 1991）