

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

日本語教育実践に関わる者は参加者をどのように捉えるべきか
—タイのホームステイプログラムに関わった
「日本語教育経験のない」ある支援者の語りを通して考えたこと—

山本由美子

2015年3月

はじめに

本論文は、筆者のタイにおける経験と日本の地域日本語教室に関わったときの経験に起因する問題意識から、日本語教育実践に関わる支援者の学びについて考察したものである。外国人と日本人が共に生活する社会において、日本語教育は日本人が外国人に一方的的に与えるものなのだろうか。ことばというものが人と人とをつなぐものであれば、日本語を通しての関わり合いの中で学ぶのは外国人だけではない。関わり合いを通して日本人、母語話者も学んでいると考える。本論文では、関わり合いの中で日本人にどのような学びがあったのかに焦点を当て、一人の支援者の語りを通して、支援者がどのように変容し、何を学んだのかを明らかにし、支援者は日本語教育実践に関わる者をどのように捉えるべきかを考えていく。

1. 問題の所在と研究目的

序章では、筆者の問題意識が起こる起因となった二つの日本語教育実践の場、タイのホームステイプログラムと日本の地域日本語教室での体験を述べ、そこから本研究における問題の所在を明らかにし、本研究の目的を設定した。

筆者は、駐在員家族としてタイに滞在し、現地で日本語教育と出会い、さまざまな日本語支援活動に携わった。ホームステイプログラムもその一つであったが、活動に意義や目的が見出せず、葛藤の末離れた。しかし、日本に帰国後再びタイを訪れ、活動に参加した時に、関わる支援者である実行委員たちそれぞれが活動に意義を見出し主体的な関わり方をしていることに驚き、その要因に強く関心を持った。その思いをさらに強くしたのは、日本の地域日本語教室での体験であった。地域日本語教室ではボランティアは、教室の方針に則ったボランティアの育成過程を経なければならず、過程を経ず日本語を教えられないボランティアは教室で外国人と接することができないという「ボランティアの日本語教師化」(米勢 2006)からくる、ボランティア同士の序列化に違和感を抱いた。また、そこから起こる学習者との「教える—教えられる」固定的な関係に対し、一方的な教師主導の実践とそこにある「教師が学習者に一方的に言語の構造を教える」教育観を感じた。その後しばらくして筆者は、ホームステイの実行委員たちによる研究発表から、筆者の感じたホームステイの支援者たちの主体性の要因が、「理念の共有」と「体験の共有」(深澤他 2013)にあることがわかった。そこで筆者はさらに、支援者と学生との間にどのような関わり合いがあり、支援者にどのような気づきや変容が起こったのかを探りたいと思った。なぜな

ら、実践の場で学ぶのは学習者だけではなく支援者も学び、支援者の学びを明らかにすることで、支援者も学習者も共に生き、共に学ぶ社会の実現の可能性が見えるのではないかと考えたからである。本研究では、一人の支援者の語りを通して、支援者が実践から得た学びのプロセス、学びに影響を与えているものを探り、そこから、支援者は、日本語教育に関わる者をどのように捉えているのかを明らかにする。

以上のことから本研究の目的を述べる。

本研究は、タイ国内ホームステイプログラムに関わる支援者の語りから、ホームステイという多様な参加者同士が関わり合う実践の場で、他者との関わり合いを通してどのような学びがあったのかを明らかにし、学びのプロセスにおいて影響を与えたものは何かを明らかにする。そして、支援者は、日本語教育と関わる者をどのように捉えるべきかを明らかにすることを目的とする。

以下に、本研究の RQ を提示する。

RQ1：「日本語教育経験のない」支援者は、実践から何を学んだか。

RQ2：RQ1 に影響を与えたものは何か。

2. 先行研究

第 2 章では、地域日本語教育に関する先行研究のレビューから、本研究を行う意味を述べた。そして、本研究の立場と視座について述べ、本研究の日本語教育における位置づけを述べた。

まず、地域日本語教育における課題として、以前から議論の対象になっているものを二つ提示した。一つは石井(1997)で述べられている「学校型教育」と呼ばれているものが未だに中心的に行われているということであり、二つめの課題は、ボランティアと学習者の「教える—教えられる」「母語話者—非母語話者」という非対称的な関係性についてである。次に、これらの課題の解決に向けて、「多文化共生」という理念の下、「相互理解を促す活動」としてさまざまな試みが行われていることを述べた。しかし、それらの活動が母語話者と非母語話者のコミュニケーションが築かれ、非母語話者の日本語の習得につながったことは述べられていても、母語話者が何を学んだのか母語話者からの視点で記述されたものは管見の限りない。先行研究のレビューから、筆者は「共生」や「相互理解」ということばの意味を考えた時、それらの一方の当事者である母語話者の学びに注目する必要があるの

ではないかと考え、ここに本研究の意味があるとした。

筆者は、本研究の理論的枠組みを、学びを「状況に埋め込まれた活動」と捉え、「実践共同体への正統的周辺参加」として位置づけたレイヴ&ウエンガー(1993)の提唱した状況的学習論に置く。また、筆者は、支援者と学習者、支援者同士それぞれが実践の場で関わり合う中で「共に学ぶ」という日本語教育観に立つ者であり、そこから、本研究の位置づけを述べると、「支援者の学びを知ること、日本語教育は、学習者だけのものではなく、関わる者同士が共に学ぶことの可能性」を提示する研究と位置づけた。

3. 研究方法

3章では、ホームステイプログラムの背景となるタイの日本語教育を概観し、ホームステイプログラムの経緯と活動内容を述べた。次に、本研究の調査方法と調査協力者について述べ、データ収集法とデータ分析法について述べた。

まず、タイのホームステイプログラムがどのようなきっかけで始められ、どのような成果があり、どのように継続されてきたのかを述べた。その過程におけるさまざまな局面を述べ、どのようにして解決され、現在の活動の理念や目的が考え出され、「関わるすべての人に意義があり、学びの起こるプログラム」となっていたかを深澤(2014)を引用し、説明した。そして、どのような人々が関わり、どのように進められていき、参加者同士がどのように関わり合っているのかを説明した。次に本研究との関わりを述べ、筆者が本研究をするに当たっての理由を述べた。

調査方法はインタビューの方法を選んだ。理由として、桜井(2002)のライフストーリー研究におけるインタビューの捉え方を参考にした。インタビューの種類は半構造化インタビューである。

本研究の調査協力者は、日本人家族のNさんである。Nさんは、30代主婦で、家族構成は夫、息子(小2)である。2011年から2014年まで在タイし、6月に帰国した。在タイ中、ホームステイ受け入れ回数は6回である。

インタビューはすべて日本語で行い、ICレコーダーに録音し、文字化し、会話ごとにコーディングを行い、概念カテゴリーを構築した。コーディング、カテゴリー化の際には、佐藤(2008)の「定性的コーディング」を参考にした。分析の観点は、RQを基にし、ホームステイに関わる「日本語教育経験」のない母語話者は、学生との関わり合いを通してどのような気づきを得、どのように認識が変容したのか、そしてそれに影響を与えたものは何かを観点とした。

4. 分析結果

第4章では調査協力者であるNさんから得られた分析結果を提示した。まず、筆者とNさんの関わりを述べ、次にNさんを調査協力者として選んだ理由と経緯を説明し、分析結果を述べた。分析結果は、大きく二つに分けた。一つは、「学生との関わり合いを通してのNさんの実践」であり、もう一つは「コミュニティとの関わり合いを通してのNさんの実践」である。学生との関わり合いを通してのNさんの実践は合計4回であり、計8名の学生との関わりであった。その中でも4回目に受け入れた学生、トンさんとの出会いは、Nさんに大きな気づきとそれまでの認識の変容をもたらした。コミュニティとの関わり合いを通してのNさんの実践では、回を追うごとにさまざまな体験をする中で自信が付き、コミュニティとの関わり方を深めていった。コミュニティとの関わり合いにおいては仲間との対等な関係性や、ホームステイを立ち上げ、現在は実行委員として同じ立場で関わっているF先生の存在や関係性、また受け入れ家庭に対する配慮など、コミュニティに関わる者すべてとの関わり合いがNさんに気づきや認識の変容をもたらした。

5. 考察

第5章では、4章の分析結果を踏まえ、本研究の問いに答えた。RQに対する答えは以下の通りである。

RQ:1 「日本語教育経験」のない支援者が、実践から得た学びは何か。

「日本語教育の経験」のない支援者が実践から得た学びとは「支援者が、自分は「日本語教育に関わる者」にとってどのような他者であるべきかということを中心に問い続けていくことである」

分析結果から、支援者の、学生との関わり合いを通して得た気づきや認識の変容を大きくまとめると、「学生のことばの力とコミュニケーションに対する認識の変容」、「支援者としての役割の捉え方の変容」、「学生を見る視点の変容」であり、コミュニティとの関わり合いから得た学びは、「運営主体としての役割意識」であった。①「学生のことばの力とコミュニケーションに対する認識の変容」については、3回の実践までは、Nさんの捉える学生のことばの力とは、日本語が話せないのは、それぞれの学習環境や経験などから捉えていた。しかし、4回目の実践を通して、学生のことばの力は、人との関わり合いの中で変化していき、コミュニケーションに対する意欲も、関わり合いの中で強まり、互いに向き

合うことでコミュニケーションは築かれていくことに気づいた。②「支援者の役割の捉え方の認識の変容」については、Nさんは、2回目の実践までは、学生に学ぶ機会や喜びを「与える」のが支援者の役割だとNさんは捉えていた。しかし、2回目の実践で、学生とコミュニケーションが取れなかったことへの気づきから、学生と共に活動し、学生の持つ世界を共に分かち合うという役割意識に変容した。③「学生を見る視点の変容」については、Nさんの3回目までの学生を見る視点と、4回目の学生を見る視点に変容があったことがわかった。学生のことばの力の変化に伴いNさんの視点も変化し、学生のさまざまな面に気づくようになった。以上のことから、Nさんは実践の場で、学生との「関係性」をもっとも大切なことと捉えているということがわかった。ここから「日本語教育経験」のない支援者が、学生との関わり合いにおいて得た学びとは「支援者が、自分は学生にとってどのような他者であるべきかということ」を常に問い続けていくことであることが明らかになった。コミュニティとの関わり合いにおいての「運営主体としての役割の認識の変容」は、Nさんは、自分ができることをしながらさまざまな参加形態のプロセスを経て実行委員になり、実行委員としての自分の役割を意識化する中で起こった。研究発表の資料作りでは、Nさんは過去の参加者と向き合い、現在の実践を捉え直すことにつながった。また、運営主体としての役割意識は、初めての受け入れ家庭への配慮につながり、受け入れ家庭と向き合おうとする姿勢は、学生に対する時の視点と共通するものがあつた。さらに、役割意識はスライドショー作成のきっかけから達成までの一連のプロセスにも表れていることがわかった。これらのことから、Nさんは、コミュニティにおける自分の位置づけと役割を常に考えながら関わっていったことが明らかになった。従って「日本語教育経験のない」支援者が、コミュニティとの関わり合いにおいて得た学びとは、「支援者がコミュニティにとって、どのような運営主体であるべきかを常に問い続けていくことである」となり、前述の、学生との関わり合いにおける学びと本質的に同じであることが明らかになった。

RQ2: 「日本語教育経験」のない支援者が実践から得た学びに影響を与えたものは何か。

「日本語教育経験」のない支援者が実践から得た学びに影響を与えたものは、「支援者自身の生き方」と「実践の重なり」の相互作用そのものである。」

分析結果から、①「支援者自身の生き方」については、4回目の実践では、学生の現在の生活環境が、自分が学生のころと同じ環境であったことで、一人の人間として「学生を見る視点」へと反映された。また、自分ができることをすることが自分の役割という「運営

主体としての役割の認識」への影響があった。さらに、これまでの人生での経験から、自分が興味を持ち、やりたいと思った時が自己成長の時と捉えており、実行委員としての「支援者としての役割意識」に影響した。②「実践の重なり」については、1回目からの実践の重なりがNさんの学びに影響した。すべての実践と実践の連動が相互に影響し合あい、「学生のことばの力とコミュニケーションに対する認識」へも、「実践者の役割」へも、「学生を見る視点」へも、影響した。また、実践の重なりは、「運営主体としての役割の認識」へも影響した。4回目の実践で学生と向き合うことで、お互いの距離が縮まった経験は、「支援者の役割意識」に影響した。また、コミュニティにおける実践の重なりも、Nさんの実践からの学びに影響を与え、コミュニティに関わり合っていくプロセスそのものが、「運営主体としての役割の認識」に影響した。つまり、支援者自身がどう生きてきたかが「実践の重なり」に反映し、実践の積み重ねが「支援者の生き方」に反映されていた。

以上の考察を踏まえ、本研究の目的に対し、考察から明らかになったものを提示する。

目的：「支援者は、日本語教育と関わる者をどのように捉えるべきか」

「支援者は、日本語教育と関わる者を、関わる者一人ひとりが多様で固有のものを持つ者であることを認識し、彼らの持つ固有のものと、支援者自身の持つ多様で固有のものとを搾り合わせることで生じた葛藤や違和から支援者自身が自己を見つめ直し、共に学ぶ者として捉えるべきである。」

支援者に必要なものは、一人ひとりの学習者が固有のものを持っていることを常に認識すること、そしてその固有のものを見る視点を持つべきであり、その者にしかない固有のものに気づき、認め、そこから学ぼうとする姿勢を持つことであるとした。なぜなら、ことばを通して人は何かを伝えようとし、理解しようとするのであり、そこにその者の持つ固有のもの、経験や考えが表れ、伝え合おうとすることでことばの力は育まれていくからである。重要なことは、日本語教育の実践の場に関わる支援者すべてがお互いに相手から学ぼうとする視点を持つこと、即ち、実践の場を学習者の学びの場であると同時に自己を見つめ直す場、自己の学びの場と捉える視点を持つこと、そして共に学ぶ者として捉えることである。

5. 結論

前述の視点に立ち、現在行われている日本語教育の実践の場に対し、筆者は二つの提言をした。一つは地域日本語本語教育に対してであり、二つ目は日本語教育全体に対してで

ある。地域日本語教育に対しては、「日本語を学びたい者がいる場が日本語の学びの場であり、その場に関わっている者すべての者が支援者になり得る。重要なのは、日本語教育の知識や経験ではなく、一人の個として学習者に向き合う時の視点である。支援者は、学習者はすでに多様で固有のものを持っている者として学習者に向き合い、学習者から学ぶという意識を持つべきである。それは学習者以外の日本語教育と関わる者との関わりにおいても同様である」であり、このことは日本語教育の領域にも言えることである。日本語教育と関わる者は、すでにさまざまなその者にしかないものを持っていると捉えるならば、地域日本語教育や日本語教育、年少者の日本語教育、国内の日本語教育、海外の日本語教育と区別する必要はなくなる。すべての日本語教育実践の場に関わる者に提言できると考える。そして、筆者自身も常にこの視点を持ち、学習者からの学びを通して自分の生き方、ものの見方、考え方を捉え直し続け、学習者に接していく実践を目指し続けていく。

今後の課題としては、学習者からの視点と教師からの視点、また複数の実践者からの視点を通して彼らの学びについて明らかにしたいと考えている。

参考文献

- 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、日本語教育学会 pp.2-12
- 桜井厚(2002)「インタビューの社会学—ライフストーリーの書き方」せりか書房
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社
- ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウエンガー(1993)(佐伯胖訳)「状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加」産業図書
- 深澤伸子/小田原聖子/堀川恵水/若山智恵/古川仁美(2013)「ホームステイプログラムの実践から見る学びの諸相—「支援する—支援される関係を越えるエンパワーメントを目指して—」タイ国日本語教育研究会月例会発表資料
- 深澤伸子(2014)「学びが起きる実践としてのタイ国内ホームステイプログラム—「ことばを学習する」から「ことばを伝える」へ—」タイ国日本語教育研究会 第26回年次セミナー発表資料
- 米勢治子(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 pp105-11