

〈論文〉

日本語教室における日本語非母語話者スタッフの 実践知について

久野弓枝

1. はじめに

自分が経験して大変な目にあっただこと、覚えておいたほうがいいこと、知らなかったら恥をかくようなことをよくクラスの授業の中に入れますね。自分が生きていきながら、得た知識、知恵とか。日本語の先生は学習者がすでに分かっているもんだと思っているんですが、学習者は分からないんですよ。(2002年12月6日のインタビューより。)

上記の語りは地域日本語教室(以下、日本語教室)の女性外国人スタッフの声の一例である。語りからも明らかなように、彼女は日本語母語話者(以下、JNS)には持ち得ない知識を当事者知識として持っている。日本語非母語話者(以下、JNNS)教師(スタッフ)の有用性については、阿部・横山(1991)・青木(2008)・金井(2007)らによって述べられており、「当事者による当事者のための支援の可能性」(青木2008:38-40)は言及されるようになっているが、第二言語学習のモデルは母語話者であるというピリーフ(青木2008:36)、規範的な日本語教育(清2008:143)からの圧力により、当事者が実践を経て身につけた「実践知」は、ないがしろにされる危険性が常にあるのではないだろうか。そこで本論文では日本語教室を運営しているインドネシアの女性Aさん(仮名)のライフストーリーを紹介し、当事者の視点から考察したい。その際、Aさんが人生を通してどのように「実践知」を構築していったのか、また当事者固有の知識とはどのような特性を持っているのかに注目する。Aさんのライフストーリーを考察することは日本語教室活動の内容を検討する上でも必要不可欠であると考えられる。

2. 先行研究

2-1. 日本語教室における先行研究

日本語教室は定住を志向する外国人が増加した1990年代から盛んになり、留学生を対象に行われてきた日本語を短期間に効率よく教え込むための教育では対応することが困難であると認識されたため、様々な日本語教育方法が提案されるようになってきている。岡崎(2002,2008)尾崎(2001,2006)田中(1996)西口(1999,2008)山田(1996,2003)らは、従来の日本語教育方法とは違った方法論を提示している。

岡崎(2002)は、JNSが内在化している日本語を規範としJNNSが用いる日本語を指導や矯正の対象とするのではなく、JNSとJNNSの接触場面で起こるやりとりを一つの言語変種として捉え、それを「共生言語としての日本語」と名づけている。そして、JNSとJNNSのやりとりそのものが日本語学習の内容となり、JNS・JNNSのそれぞれの側に生み出される「気づき」や「変容」、「自己成長」の実感を学習目標としている(岡崎2002:64)。「共生言語の活動の特徴」を簡単にまとめると、JNNSが日本語、日本の文化等を学ぶという一方的な学びではなく、JNSもJNNSから言語等を学ぶという双方向の学びが重要視されている。

尾崎(2006)は日本語教室活動の原則として「日本語習得の原則」、「相互学習の原則」、「自由参加の原則」、「実際使用の原則」を挙げ、「日本語を教える」という発想から自由になることが重要だとしている。

これらの先行研究で共通した視点は、地域の日本語教室を狭義の日本語学習の場として捉えているのではないということである。JNSである日本人ボランティアも共に学び、協同で新たな学習内容、価値観、公共の場を創造する可能性を秘めた所として捉えている。山田(2002)の言葉を引用して述べると、「社会教育」^{註1}としての「社会変革を目指した相互学習」の場になるのかもしれない。

それだけではなく、JNNS教師・ボランティアに関する研究も行われている。JNNS教師・ボランティアの有用性については、阿倍・横山(1991)・青木(2004,2008)・石井(1996)・金井(2007)などが挙げられる。

石井(1996)では、JNNS教師は学習者と母語が同じこと、学習者としての経験があることから、学習者の内面に迫ることができるとしている。そして金井(2007)は日本語教室におけるJNNSボランティアの可能性について、第1に、学習者が主体的な学習活動ができること、第2に、日本語を学習する身近なモデルとなると述べている。

さらに、お茶の水女子大学大学院日本語教育コースにおける「共生日本語教育実習」にお

ける JNNS 実習生に関する一連の研究がある。清水（2008）はジャーナル・ライティング、比喩生成課題のデータを用いて JNNS 実習生の教育観が教師中心から学び手主体のものに変化する過程を示している。

野々口（2007）は JNNS 実習生が自己を肯定的に捉えるためには、第 1 に、実習生が既に持っているもの（経験知）を積極的に提示することが奨励されること。第 2 に、実習生間で問題を共有しその解決に全員で取り組むこと。第 3 に、多文化多言語共生を目指した教壇実習の必要性を述べている。

古市（2007）は JNNS 実習生が実習を通して、どのような役割を意味づけるのかを述べている。第 1 に、認知面では対話を促す学習支援、第 2 に、情意面では、マイノリティとしての心理的支援、第 3 に、社会面においては生活者としての社会的な活動支援を挙げている。これらの先行研究は JNS 中心の日本語教育に風穴をあけ、JNNS 教師・ボランティアの当事者知識を正当に捉えることの重要性が述べられており、日本語学習の可能性を示唆している。しかし当事者である JNNS 教師・ボランティアの当事者知識、言い換えると経験を通して得た「実践知」の形成過程が十分に明らかにされているとは言い難い。

2-2. 「実践知」について

実践は何に基づいて行なわれているのであろうか。田辺（2002）によると実践と知識を結び付けるには 2 つの捉え方があると言う。一つは、知識は文法テキストのようなもので、それに従って実践を生み出していると捉える見方であり、もう一つは、知識が実践そのものに内在しており、実践を通して新たな知識を獲得していくという見方である。田辺（2002）は後者の実践そのものに内在する知識を実践知と呼称し、我々は知識を操作しているのではなく知識を生きていると述べている。

ション（Schön1983 = 邦訳 2001）も標準化された知識だけでは現代社会が抱える複雑な問題を解決することが困難だとし、専門家の実践の中に存在する知識に着目する必要性を唱えている。そして知識を構築していくプロセスとして、実践を通して予期やイメージ、テクニックのレパートリーを発達させ、問題を探し、それに対する反応の方法を学んでいくと述べている。

これらの実践知に関する研究から示唆されることとして、実践知は具体的な実践の内容と結びついているため、実践知をどのように獲得していくかその過程を明らかにするためには具体的な実践の現場と活動をミクロなレベルで分析することが不可欠な作業になる。さらには、この実践知は個々の実践者の実践の活動やそれに対する価値的評価を下すような信念体系にもなっているため、日本語ボランティア活動とその内容を理解するためには

彼・彼女たちの「実践知」に焦点を当てていくことは不可欠なことである。

3. 研究方法—ライフストーリーについて

やまだようこはライフストーリー（人生の物語）研究とは、日常生活で人々がライフ（人生、生活、生）を生きていく過程、その経験プロセスを物語る行為と語られた物語の研究であり、人生の経験的真実を表そうとしていると述べている（やまだ2000a：2，やまだ2000b：146-147）。ライフストーリー研究の可能性について、R. Atkinsonは、社会における個人の立場と現在に至るまでの過程や経験してきたことに対して個人がどのように捉え、彼・彼女たちの成長にどのような影響を与えているのか、明らかにすることが可能であると述べている（R. Atkinson1998：7-8）。

分析方法に関しては、Polkinghorne（1995）で紹介されているNarrative analysisを参考にした。Polkinghorneによると、Narrative analysisは、データの構成要素（ストーリーの主人公にとって重要な出来事や行動）を統合して首尾一貫した一つのストーリーを作る方法である。それはデータを構成要素に分類する方法とは異なっており、「どのようにして調査協力者たちの今が存在するのか」を、出来事と出来事との関係を探ることで分析をしていく方法である。分析の手順を次に示す。

- ①調査協力者の現状に関する資料（インタビューのトランスクリプション、フィールドノート、日本語学習で使用した教材など）をまとめる。
- ②再構成された出来事や思い出を年代順に並べる。
「どうして現在の状況に至ったのか」、 「どのような出来事や選択が彼女にあったのか」を調査協力者に関する資料から探す。（前後の出来事を行き来しながら近い過去から順番に見ていく。）
- ③解釈した内容のアウトラインを作る。
- ④アウトラインを参考に出来事の関係が首尾一貫しているか確認しながら、詳細を記述していく。
- ⑤記述した内容がストーリーとして成立しているか、はじまり→展開→結末（現在の状況）の流れが描かれているかどうかを確認し、曖昧な部分はさらに検討する。

4. 調査概要

4-1. 調査目的

調査協力者が来日してから日本語教室を運営するまでに至ったプロセスを検討し、獲得してきた能力・知識（実践知）を明らかにする。そして日本語教室において当事者であるJNNSスタッフの必要性と支援の方向性を示したい。

4-2. 調査協力者について

B県で日本語教室を運営しているインドネシア人女性Aさんである。Aさんのプロフィールを下記に述べる。ただしプライバシー保護のため現在の居住地は公表しない。

仮名（年齢・性別）	Aさん（30代・女性）
出身地	インドネシア
来日した時期	1989年
現在の居住地	B県
職業	専業主婦
主な社会活動	日本語教室・国際理解講座のスタッフ 教会での活動

4-3. 調査手続きについて

半構造化インタビューを4度行った。不都合な質問には答えなくて良いこと、プライバシーの厳守について、十分説明した。インタビューを本人の許可のもと録音した。また、分析する際にインタビューの状況を思い出すために、フィールドノーツもつけた。インタビューを録音したテープはすべて書きおこし、そのトランスクリプトをAさんに渡して、確認してもらった。調査の手続き、内容は以下のとおりである。

(1) 2002年12月

Aさんの家の近くの人が少ないファミリーレストランでインタビューを行った。要した時間は約3時間である。

〈内容〉

- ① 来日した当初の状況について。
- ② 今まで行ってきた日本語学習について。

- ③ 人生に影響を与えた出来事について。
- ④ 現在、スタッフとしてどのような活動を行っているのか。
- ⑤ 日本語教室の問題点について。

(2) 2回目 2003年3月

日本語教室の観察を中心に行った。そこでの調査はフィールドノーツを中心にまとめた。クラス見学後、筆者の教室に対する感想や筆者が感じたクラス運営に対する信条について、確認した。教室の観察は2時間実施し、その前後の話し合いを含めると約5時間のフィールドワークとなった。その後、分析したライフストーリーと同様の内容の録音テープを送付した。

〈内容〉

- ① クラスがどのように展開されているのか。
- ② クラスで重視されていることは何か。
- ③ クラスの雰囲気はどのような感じか。

(3) 3回目 2004年6月

1回目と同じファミリーレストランで送付したライフストーリーと一緒に確認し、訂正箇所を指摘してもらった。要した時間は2時間。

(4) 4回目 2004年7月

情報が不足している箇所の確認を電話で行った。要した時間は2時間半。

4-4. 調査の限界

プライバシー保護を第1に重視するという観点から、彼女から許可を得たデータを中心に分析した。そのため「来日後」を中心に分析することになるので、自国で受けた教育の影響については言及できないという調査の限界は認めざるを得ない。また筆者が彼女の母語や文化に精通していないため、彼女の語りを十分に汲み取っていない点があることを認めなければならない。したがって本稿は彼女のある一側面は捉えているかもしれないが、決して全てを捉えているとは言えないことを述べておく。

5. Aさんのライフストーリー

Kは筆者、Aは調査協力者を表わしている。ストーリーの中で収集したデータを使用する際は、その引用元を示した。インタビュー内容など全く加工されていないものは、意味を明確にするために筆者がAの発言内容を損なわない範囲で加筆した。

Aさんは高等学校卒業後、アメリカに医学を学びに留学する予定だった。しかし、父親が事業に失敗し、彼女は医者になる夢を諦め、インドネシアで働かざるをえない状況になった。Aさんと夫は彼女がフロア・マネージャーとして働いていた日本食レストランで出会った。夫は建築関係の仕事に従事しており、出向でインドネシアに来ていた。Aさんは日本で暮らすことに心配もあったが、「もっと自分を試してみたい」、「厳しい父親から離れて、のびのびしたい」という気持ちが強く、来日を決意した。日本語は日本食レストランで働いていたが、学習をする機会は全くなく、「いらっしゃいませ」、「こんにちは」、「さようなら」、「ありがとう」の数語ぐらいしか覚えていない状態だった。Aさんは飛行機を降りたときから日本語学習を始めた。

A1：飛行機を降りるときに「これは何？」を習った。人差し指で「これは何？」って聞いて。

(2002年12月11日のインタビューより。)

日本では彼女が日本語ができないため「とりあえず(夫の)親と住んだほうがいい」ということで、夫の実家で過ごすことになった。B町で義理の両親との生活が始まったが、日本語がほとんど分からず、Aさんは寂しさに耐えられずインドネシアに「泣きながら電話をかけた」。

A2：会話欲しいから外を見てだれか通るかなと思ったけど、だれも通らないの。家の前にいてもおじいさんとおばあさんだけ。若いから電話で泣きながら、話して。

(2002年12月11日のインタビューより。)

しかし何度も国へ電話をかけるのは、「父親に弱みを見せたくない」という精神的理由と経済的困難で、彼女は他の所へ心の支えを探さなくてはならなかった。彼女は「同じ学び」を持った人々、つまり教会を心の支えとした。

A3：電話したら、家の近くの教会を教えてください。日本へ来て1週間目、英語の話せる教会の人に自宅に迎えに来てもらって、教会に連れて行ってもらう。そこで、通訳つきで「証」（自分が信じていること、今まで経験したこと）をしたの。ありがたかった。

(2004年6月30日のインタビューより。)

日本語ができず、周りとのコミュニケーションが取れず、Aさんは「孤独」だった。しかし負けん気の強さから、一生懸命、義理の両親とのコミュニケーションを取ろうと努力した。彼女の周りで利用できるものをすべて使い、「とにかく相手の言葉を聞いた」。そして分からない言葉を家族に発音してもらい、それを聞いて覚えていった。

A4：「ほしい」、「ほしい」って向こう（義理の両親）が言ったら、何だろうって考えて、（動作）を見て、向こうの言葉をよく聞いて、意味を考えた。

(2004年7月29日のインタビューより。)

ジェスチャーや絵も彼女の言いたいことを表現するのに有効だった。

A5：インドネシア語で「暑い」ってジェスチャーをしながら言って、そして新聞の横に太陽の絵を描いて、人が汗をたらしている絵を描いて。そうしたら向こうが、「暑い」って言って。漢字も分からないから、とにかくジェスチャーと絵。

(2004年7月29日のインタビューより)

日本語学校や日本語教室もなく、家族からの積極的なサポートも得られないため、彼女はテレビなどで聞いた言葉の意味を類推し家族とのコミュニケーションを取ろうとした。

A6：例えば、「まずい」と男の人が言うよね。家の人も言うよね。初めは意味が分からないでしょう？でも、顔見れば分かるじゃない？美味しくもない顔。そして、「ちゃんばら」を見て「まずい」のもう一つの言葉の意味を覚えたのね。走っていて、隠れて、そして、人が来るね、そろそろ相手にばれるとき、「まずい、まずい」と言う。食べてないのに、どうして「まずい」と言うのか。食べないのに、何で「まずい」のか、自分でずっと考えていて。何回も「ちゃんばら」で同じようなストーリーがあるでしょう？それで、「まずい」というのは、もしかしたら、

「ばれる」の意味かなって想像して。

K1：自分で類推して？

A7：そう。そしてその言葉を使ってみるの。間違っても使ってみる。

K2：家族の中で使ってみたりするの？

A8：そうですね。そのとき、友達がいなかったから、家で使ってみて、変な顔をすると、もう使わない。

(2002年12月11日のインタビューより。)

日常の家事も彼女が行わなければならなかったが、だれも彼女に教えてくれなかった。一番大変だったのは、日本料理を作ることであった。彼女は姑が料理をしている様子を観察しながら覚えた。

A9：料理教えてって聞いても、どうやって作るのって聞いても、何も言ってくれなくて。煮物を作るときも、何が入るのかずっと見て、覚えた。

(2002年12月11日のインタビューより。)

周囲とコミュニケーションが取れないストレスを和らげたのは「教会」だった。教会に行くと、日本語が分からなくても聖書は英語、インドネシア語で訳されているため、彼女が理解できる世界があった。

Aさんは、孤独に耐えながらも、子どもを身ごもった。「日本語もできず、食べたいものも食べられず、辛かった」。つわりがひどく、精神的にも辛かったため、10日間入院することになった。入院して初めて「外の人」と話し、少しだが日本語でコミュニケーションができると感じた。

A10：入院しているとき、人とおしゃべりすることができるから。こっちの会話を相手が理解してくれた。A（Aさんの名前）流の日本語だけど。明日、私、牛乳買う。一緒に 欲しい 買うって感じだった。

(2004年7月29日のインタビューより。)

入院して日本語が理解できずに失敗もした。しかし彼女はその失敗から日本語を学んでいった。看護師や同室の人と知り合い、自分が話す日本語を直してもらい「言葉に気をつけるようになった」。今まで近所には日本人の知人がいなかったため、彼女はとても嬉しかった。

A11：看護婦さんがお昼に「おしっこどう？」って聞いたのね。でも私は「おしんこ」だと思って、食べないって言ったのね。そうしたら看護婦さんが笑ったのね。それで私が勘違いしたことが分かった。そして、「おしっこ」だと分かって、お互いに笑って。（間違いに気づかせてくれたことに）感謝の気持ちを表わしながら、お互いに笑ったの。

（2004年7月29日のインタビューより。）

しかし難産で「二人の命が危ない」と言われ、彼女は「自分は死んでしまう」と思った。「息を吸う」と「息を吐く」の意味も反対に覚えていて、日本語が分からず、医者に「Help me. Do your best.」と英語で言った。彼女は命がけで1990年6月に女の子を出産した。子どもが生まれたとき、彼女は「元気な姿を見て、嬉しかった。神に感謝した」。しかし彼女は出産を経験し、「言葉の数が少なくして」お産について医者に自分の意思を伝えることができなかったことを悔やんだ。

周囲は彼女の子育てに対して冷たかった。インドネシア語、英語、ハッカ語（彼女の民族の言葉）で子どもに話しかければ、「会話じゃない」と非難され、一番身近な夫さえも彼女の味方をしてくれなかったが、彼女は、周りの冷たい態度にもめげず「子どもを守ること、育てることで強くなった」。

A12：家に帰ってから、自分ひとりで大丈夫だったから、自信ついちゃった。こんなものが私のお腹から出てきて、色々なことを覚えていって。神の力だな。

（2004年6月30日のインタビューより。）

1991年12月には男の子を出産した。2番目の子どもを育てるときは、自分なりに離乳食を作ったり、「人の言うことを聞かないで、ある程度自分のやりかたで」育児をすることができた。夫との関係は相変わらずだったが、二人の子どもを持ち「国へ諦めて帰ろうとは思わなくなった」。教会での祈りも「（彼女が）日本から逃げないよう助けてくれた」。

子どもを出産した後も、Aさんは教会に通った。夫も教会の信者になり、たまに夫と教会に行くこともあった。その際Aさんが英語でお祈りをしているのを見て、夫に「日本語でやってみろ」と言われ、Aさんはそれを契機に日本語でお祈りをするようになった。夫が英語から日本語に翻訳してくれた原稿をローマ字で書いて、祈った。日本語で信者の前で祈ることは、彼女にとっても自信を得る機会となった。

子どもも長女が4歳、長男が3歳になり、だいぶ育児が楽になってきたとき、義理の母

親が入院することになった。義理の母親の病状は医者に行ったときには、かなり悪化していた。医者が「家族と話したい」と言った時、夫は不在で義理の父も心臓が悪かったため、Aさんが医者から告知を受けた。来日してから特別な勉強をしたわけではなかったが、彼女は医者の言いたいことが分かった。

A13：私、医者の所に行って、レントゲンを見せてくださいとか普通に会話をしていた。見せてくださいって言ったら、「何」って言われて、それで、旦那がいないから、私が代表で見ている人だからって医者に言って。

(2004年7月29日のインタビューより。)

医者からは「助からないから悔いのないように」と言われ、Aさんは子どもを知り合いに預け半年間看病した。義理の母親が病院から外泊の許可がでたときには、義理の母親に病状が悟られないよう、一生懸命、気遣いをしながら看病をした。義理の母親とも自然に世間話ができた。しかし彼女の懸命な看病も空しく、ふたたび義理の母親は病院へ戻った。Aさんは義理の母親が亡くなる前、心の中で義理の母親に語りかけた。

A14：おばあちゃんが亡くなる時、辛いだったら、天国に行って。自分がしっかりする。私があるの夫、息子、子どもたちの面倒をみるから。自分で責任取るからって、心の中でおばあちゃんに言ったの。

(2004年6月30日のインタビューより。)

彼女がこのような心境になったのは、「自分が頑張れば、みんなが（インドネシアの両親も含めて）自分を認めてくれる」と思ったからだった。しかしAさんの手厚い看病も空しく、義理の母親は亡くなった。Aさんは葬式の準備も責任をもって一人で行った。

義理の母親が亡くなった当初、Aさんは「女ひとりになって、これからどうしようかな」と思った。家事などすべてAさんが任され、周りの人から「おじいちゃんに何を食べさせているの」とうるさく聞かれた。義理の母親が亡くなっても「周りが全部、姑になる」。彼女はみんなに認めてもらうため、さらに自分自身に対して厳しくなった。

A15：責任（感）が強くなった。すべて守るという気持ちが。

(2004年6月30日のインタビューより。)

義理の母親の死後、夫の仕事の関係でふたたびインドネシアに行くことになり、インドネシアでの生活が始まった。しかしAさんの立場は日本人と結婚したことで故郷インドネシアでも複雑であった。彼女はインドネシア人、日本人との接触を通して、外国で生活することについて考えた。

A16：ジャカルタに住んでいる日本人を見て、日本人がジャカルタに行っても、インドネシアに合わせて生活していない。日本にいたときと同じ。自分もそれだったら、好きにする。外面と内面を同じにする。ありのままでいたい。

(2004年6月30日のインタビューより。)

インドネシアでの生活が約3年続いたが、暴動が起き、Aさんは夫を残し子どもと帰国した。夫が単身でインドネシアに赴任中の4年間は彼女が家のことをすべて任された。夫が不在で一番、辛かったのは家の建替えを行ったときだった。Aさんは家を建替える際に、自分で設計図を書き、大工さんの仕事振りを毎日観察した。それは夫が不在で自分が「外人、女」ということで騙されると思ったからだった。家の建替えは大工さんとの交渉、建築に必要な言葉などを理解することができ、とても勉強になった。義理の父親とも家の建替えに関しては、彼女のほうから積極的に相談しコミュニケーションを取った。

A17：私、家を建て替えるとき、逆に勉強になったの。畳は私の生活に合わないけど、じいちゃんがいるから、畳の部屋にして。部屋の方角も前と同じ所に作ってあげようかって言ったら、「俺、前と同じ所がいい」って言ったから、方向はそういうふうにしたのね。

K3：どうしてそういうふうにおじいさんとコミュニケーションが取れるんだろう？

A18：私がつこいから。向こう「何でもいい」って言っても、何でもいいじゃないでしょうって。壁紙はどうって？これじゃ汚れるよねとか、これじゃ暗いよねとか。

(2004年7月29日のインタビューより。)

Aさんは夫が不在中、「自分が責任を果たす」という使命から、以前より意見を言わざるをえない状況が増えた。

K4：そういうふう「こうじゃない」って意見が言えるようになったのは？

A19：旦那がいないから。私は責任あるから。私のせいで家族みんなに恥をかかせた
くなかった。

(2004年7月29日のインタビューより。)

Aさんは夫が不在中、自分は「強くなった」と感じた。それは自分で決断し実行しな
ければならなかったからだ。

A20：旦那いないとき、やっぱり自分で決めなきゃならないことあるじゃん。そうし
たらだんだん強くなったね。天下取ったよね。

(2004年7月29日のインタビューより。)

Aさんが帰国して4年後、夫もインドネシアでの仕事を終え帰国した。夫が帰国して「精
神的にほっとした」、「相談できる人が帰ってきて良かった」とAさんは思った。子ども
も成長し、だいぶ手がかからなくなったため、彼女は外に目を向け始めるようになった。
それは知人から頼まれ国際交流協会に登録したのがきっかけだった。彼女は国際交流協会
から依頼を受け、小・中学校で国際理解教育を行うようになった。このような活動を始め
たのは、子どもたちに、小さいときから世界に関心を持ち、視野を広げてもらいたいと願っ
たからだ。

A21：家を出て初めて世界が分かった。同じ日本でも、同じ〇〇（Aさんの居住地）
でも、やり方が違う。世界が見えてきた。今までは私が（他の家のことを例に
出して夫や舅に言う）「それは特別な家だ」と言われて、すぐ納得したけど、
今は反論ができる。日本の平均的なやりかたが分かる。

(2004年6月30日のインタビューより。)

Aさんは自分の意見も建前ではなく本音で発言できるようになった。自分が正しいと
思ったことは、夫、義理の父親に遠慮せず言えるようになった。

A22：ずっと外に出ていなかったから、周り分からないし、人間関係少ないし、そう
すると人間の性格は読めなかった。国際理解で外に出て、自分で感じたことを
全部飲み込まなくてもいいんだって、反省して。私、正しいことやっているから、
今は言えるよ。私、正しいことやっている、何、文句あるのって。

(2004年7月29日のインタビューより。)

また国際理解教育で出会った人々からのアドバイスも彼女の意識を変えた。

A23:「どうしてAさん、そんなに頑張ったの? どうして旦那に聞かないの?」って、みんなに言われて。私が馬鹿だった。人に気を使って自分に苦しい。自分を犠牲にすることはない。

(2004年7月29日のインタビューより。)

彼女は色々な学校で国際理解教育を行うことで、多くの「驚き」や「発見」があり、「自分の勉強」になった。Aさんは「私は教える方法が分からないから、自分の人生を振り返りながら歩いていっている」と語った。彼女は一貫した教育に対する信条を持っている。どの言語を教えるときも「なぜ、語学を勉強する必要があるのか」学習対象者に納得させ、そこから学習の第一歩が始まる。

A24: ある日、学校へ行って先生に子どもたちの英語の発音を直してって言われたから、やったら、一人、絶対、しゃべれない子がいた。その子に聞いたら、「必要ないから」って。私は、自分の経験を語ったの。7歳のとき、中国語しかしゃべれなかった。インドネシア語も英語もできなかった。それで、トイレに行くために勉強しました。一度、聞いて、練習した。日本は平和だけど、いつ戦争になるか分からないよ。あちこち世界中で戦争しているし。私が最低限だけ使えばいいんだから、Helpだけでいいんだよ。だれか英語が分かる人が来て、命が助かっちゃうよって言ったの。そうしたら、納得してくれた。1時間か2時間、一緒に遊んで、最後に英語は必要ないと断った子が謝って納得してくれたの。嬉しかった。

(2002年12月11日のインタビューより。)

Aさんは多くの学校から依頼されるようになった。非難されることはあっても、褒められることは少なかったAさんにとって、子どもたちがAさんの話に感動し、耳を傾け、学校の教師も、自分たちができないことをAさんが行っていると彼女に伝えている。この仕事を通して、彼女は確実に自信を得た。

A25：(色々な学校に)呼ばれるだけでも、私は信用されているんだと思って。この仕事やって自信もつく。あと、勇気もわいてくるしね。子どもたちから、「ありがとう」とか感想の手紙をもらって、それは私の宝物。

(2004年7月29日のインタビューより。)

Aさんの活動は国際理解教育だけではなく、日本語教室の開設へと幅を広げていった。外での活動を始め、自信が得られ、国際理解講座で日本語関係の知り合いができたことも彼女の背中を押した。彼女は日本語教室などで日本語を習う機会がなかったため、後輩たちには自分のような苦勞をしてほしくないと思い、日本語教室の開設を行政機関に依頼した。

K5：色々、苦勞してきたから、町に日本語のクラスを作ろうって思ったんでしょう？

A26：ただ、人を助けてあげたいだけ。自分が言葉で苦勞したから。日本語の教室を作れば、友達もできるし、日本人と外国人の交流もできるし、頑張って作ろうかなって思った。最初、教育委員会は、意思がなくて、悩んだけど。今やらなければと思ってやった。それにIさん(日本人)も賛成してくれて。

(2002年12月11日のインタビューより。)

Aさんが中心になって町に初めての日本語教室が開設された。彼女が中心になって日本語教室を運営しているが、彼女の教室での立場は学習者でもあり、日本語を教える立場でもある。ボランティアが足りないとき、彼女は日本語を教えている。

A27：日本語教室で今日は「な形容詞」を勉強しましょうって言われて。何回勉強しても、私、まだ、ちんぷんかんぷんなのね。考えている間に時間になって、「次の人、言って」と言われて、とっても恥ずかしかった。

(2002年12月11日のインタビューより。)

日本語の学習は「なかなか思うように進まない」とAさんは感じている。しかしAさんは日本語ボランティア養成講座や教室の運営に積極的に参加し、日本語の教え方についても自己の学習経験から講座で教わった内容を批判的に捉えている。

K6：Aさんが面白いこと言っているなと思ったのが、ボランティア講座のときに、

直説法で教えることに対して、学習者から説明を求められるし、本当にいいのかなって、言ったことなんだけど。

A28：日本語だけしか使ってはいけない状況が可哀想だと思う。相手に合わせるペースが欲しかった。私みたいに、説明がないと納得しない人もいるのね。子どもだったら、いいかもしれないけどね。

K7：でも、おとなだったら、納得しないと。

A29：そうそう。自分でそれを経験しているから。

(2002年12月11日のインタビューより。)

日本語教室で、Aさんは自分の経験を活かしながら日本語を教えている。彼女は学習者の希望を優先することを重視している。

A30：何をしたいか、私は希望をみんなに聞くのよ。この会に来て何がしたいか。聞かないで、勉強しましょうって、「ます形」からってね。それは、つままないと思う。本当は本人、何がしたいか初めは分からないかもしれない。でも、そういうやり方は飽きるの。

K8：日本語を教えるときはどうやって教えているの？

A31：この間は、小学校3年生の子に教えたんだけど、何が勉強したいのか聞いたら、「国語のドリルがしたい」って言ったの。だから、それをして。例えば、名前に出てくる「た」の読み方。「高田」、こういうときは「た」じゃないよって、そういうぐらいのことをやってるのね。だから、ドリルの内容によってだけど、私も勉強になったの。

(2002年12月11日のインタビューより。)

Aさんは教室を離れても必要な人には必要なタイミングで日本語を実践的に教えている。

K9：今まで、結構、日本語、教えているでしょう？

A32：そんなこともしている。例えば、私の車に乗って。タイ人の友人は道順を勉強しているから、実際にやってみたくて、彼女が車に乗りながら言い始めるの。例えば「あの信号、緑になる、左、行く」って言ったから、私は「この先の信号、青になったら、左へ行ってください」って、言ったの。この「行ってください」は丁寧な言葉のときに使って、私の場合は「行って」だけでいいよとか、アド

バイスをしたの。

K10：使えるよね。

A33：次に私が「この信号どうする？」って聞いて、友達に言わせて、違っていたら、もう1回言わせる。そして、何回か言ってもらって、合っていたらOKを出す。

(2002年12月11日のインタビューより。)

教室での彼女の役割は日本語を教えるだけではなく運営にも深く携わっている。Aさんはスタッフとして責任を持ち、参加者全員に気配りをしている。日本人ボランティアにもアドバイスをを行っている。

A34：私、この会を作った責任があるから、みんな満足させるためにやっているから。一人一人の顔の表情を見ている。日本人のボランティアには、一人、一人に対して心を向けてあげないと、まずいことになるよって。

(2002年12月11日のインタビューより。)

Aさんは「私は生徒の立場になっているから、外人の眼を見ると、どうすればいいか、どうすれば受け入れてもらえるか、日本人よりは多少は分かると思う」と語った。

次に日本語教室のミーティングでの一場面を2003年3月14日のフィールドノーツから紹介する。彼女がスタッフとしての役割をどのように果たしているのか見てみよう。EさんとFさんは日本語学習者、Gさん、Hさん、IさんはJNSの日本語ボランティアである。

〈ミーティング：日本語の勉強について〉

A35：Eさん（タイ人女性）、Fさん（中国人女性）に今までの勉強方法を話してもらおうかな？

E1：宿題を出してもらえて嬉しかった。説明もよく分かるようになった。

A36：じゃ、今までのやり方で大丈夫？

E2：はい。

A37：Fさんは？

F1：これから仕事が忙しくなるので、時間どおり教室に来られないと思う。畑に宿題を持って行ってやっているけど。暇を見て。

A38：大変だ。じゃ、次、ボランティアから、簡単に。

G1：Fさんのボランティアをしているけど、教えているというより自分が教えられ

ている感じ。

H1：私も。自分の勉強。ここは本音で話せるね。

I1：今、楽しくみんなが来られる場所になりつつあるから、色んなやり方をやって、みんなでやっていきましょう。

A39：この場はみんな友達の気持ちが大切。分かち合いの気持ちを持っていれば、楽しくなる。色々なやり方で裏表なくやっていきましょう。この会を作った目的も、日本人と外国人がなるべく分かち合いができるようにお互いに勉強できればいいという感じ。みなさん、ありがとうございます。勉強はなるべく自分のペースで仕事しながら、子どもを見ながらするのも、いいよ。

(2003年3月14日のフィールドノーツより。)

Aさんは外国人参加者が個々のペースや目的に合わせて日本語を学習する重要性を指摘している。それは彼女が経てきたプロセスから出てきた言葉である。そして人間関係においても「みんな友達の気持ち、分かち合いの気持ち」と述べているように、ボランティアと外国人参加者の間に上下関係ができないように、お互いに何でも言える日本語教室にしていくことを彼女は望んでいる。

Aさんは現在の自分の状況を以前はあらゆることに対して「パーフェクトじゃなければ気がすまなかった」が、現在は「多少マイペースでできるようになった」、「子どもを育てて、守ることで強くなった」と語った。しかし、「自分はまだ、つぼみの状態。花を咲かせたい」と述べた。彼女はようやく少しだがゆとりがでてきた。国際理解講座、日本語教室の開設、教会での奉仕など、自分が参加できる活動を見つけだしたのもここ1、2年のことである。Aさんはこれまで家族を献身的に支えてきた。家族もそれを感謝しており、Aさんが日本語教室、国際理解講座で活躍することを誇りに思い応援している。夫に対しても「相手が変わらないのなら、努力して自分が変わろう」と思っている。彼女は開設した日本語教室に対して次のような抱負を語っている。

A40：日本語教室を成長させたい。成功するまで。

K11：どんな会にしたい？

A41：やっぱり、先生がちゃんとみんな集まって、スケジュールを作って。私たちも自分たちの力でもっと成長して国際交流会みたいなものを作りたい。それじゃないと自分たちじゃなくなっちゃう。

(2002年12月11日のインタビューより。)

Aさんは日本人に頼るのではなく自分たちの力で日本語教室を発展させたいと考えている。日本語教室を開設した当初は、「教育委員会にも認めてもらえるような教室にしたい」と言っていたが、現在は誰からも制限されない個々の学習者のニーズにあった教室を作りたいと考えている。

4. 考察

以上、Aさんのライフストーリーを述べたが、日本語教室の運営に至るまでに彼女が得た実践知の特性とはどのようなものなのか、考察する。

第1に、「学習者オートノミー」を構築してきた点であろう。「学習者オートノミー」とは、「自分の学習を自分でコントロールする能力とも、責任とも、自由であるとも」定義されてきた(青木 2008: 33)。彼女は日本語学校や日本語教室に通う機会には恵まれなかったが、限られたリソースの中で積極的に日本語学習の場を作り出し、学習を進め、自分の日本語能力に対して自己評価できるようになっていると思われる。そして自分が直面した問題・課題(義理の両親との問題、家の立て替え、夫の不在など)に対処して行く過程で、様々な「実践知」を蓄積し、自分の声を他者に伝えることが可能になっている。この原動力となっているのは「家族を守る」という責任感であり、彼女の不安定な気持ちを支えたのは「信仰」であった。彼女が蓄積した「実践知」は論理実証型の知識とは異なり解決すべき課題に対して対処していくプロセスの中で構築されているため、有用性が前提となっており、新たな課題に気がついた時点で枠組みを拡大させることが可能な知識である。

このような経験を通して得られた「実践知」が教える立場(日本語教室・国際理解教室)になることで、発展が見られた。それはAさんの「教えるのは自分の人生の中から」という発言に象徴されるように、蓄積された知識や経験を聞き手に分かりやすく伝えるため、経験を振り返っているからであろう。さらに教える立場になることで聞き手からのフィードバックがあることも作用しているのでであろう。「勉強は自分のペースが大切」、「完璧じゃなくてもいいと思えるようになった」という発言から、彼女の「実践知」を伝えることは、「ありのままの自分」を肯定することにもつながっている。これは青木(2008)が、学習者オートノミーについて言及している「何よりも、人が自分の人生の著者であるための自由」を獲得していくためのプロセスに通じるであろう。彼女が実践を通して蓄積した知識は複数の領域に渡った経験から得られているため、包括的な知識である。そして様々な感情が交差して構築された知識であるため、他者の痛みを理解することができる。それは彼

女が行った国際理解教育，日本語教室のミーティング，祖父母への配慮からも理解できるであろう。

人とのつながり（日本人支援者などとの出会い）も広がり，日本語教室の運営へと活動の幅が広がり，「学習の場」・「交流の場」を自ら作り上げ，批判的な知識も得ている。それは「クラスで日本語しか話せないのはおかしい」，「おとななんだから理解できないと進めない」，「自分で（学習すること）を決めないとおもしろくない」という発言からも明らかであろう。

5. 当事者が中心となる日本語教室を目指して

Aさんが日本語教室で大切にしている信条をまとめると次の5点が挙げられるのではないだろうか。

- ① みんなが裏表なく色々なことが言える場所にする。
- ② 学習方法，内容など個々の希望を聞く。
- ③ 個々の学習ペースを大切にする。
- ④ 日本語の学習者ではなく成人として見る。
- ⑤ みんなが持っている豊かな経験を大切にする。

Aさんは外国人参加者を学習者ではなく一人の成人として捉え，それぞれに必要な日本語学習が個々の進捗，学習スタイルに合わせて行われる環境を望んでいる。そのためには当事者である彼・彼女たちが教室作りに中心となって参画していくことが重要である。

日本人ボランティアも活動を通して，「日本語の教え方」，「外国人参加者が置かれている立場」など，多くの知識を得ていると報告されている（久野2002；土屋2005など）。しかし日本人ボランティアが活動を経て獲得してきた知識が当事者である外国人参加者にとってどのように感じられているのか，本当に当事者を尊重した支援になっているのか，Positionality（社会的位置づけ）の問題もあり，明らかになりにくい。これらの課題を改善していくために，桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」で実施している自律学習の理論を援用したチュートリアル授業が参考になると思われる。チュートリアルの基本方針は学習者が自分のニーズに気づき，自覚的に学習が進められることとしている。実践の流れは，①現在の自分の状況を認識する。②実践する内容を具体的に決める。③自分の学習を管理しながら，実際に学習を進める。④学習全体を振り返り，自己評価する（今

井 2007: 24-28)。そして教室での教師の役割は、学習者がもともと持っている自律性・主体性を尊重しながら、学習者がそれぞれの条件や環境の中で言語を使用するために役立つ学習の道筋や方法を学習者といっしょに探り、見出す手助けをすることにあるのではないかと述べている(佐々木 2007: 192)。Aさんのライフストーリーからも分かるように、日本語学習のニーズ・動機・日本語能力は、変化し続ける。個々の学習者は折々の状況の中で自分にとって何が大切なのか、決定していくことが、彼・彼女たちのアイデンティティの確立においても重要だと思われる。その際に JNS が色々な形態でサポートすることが可能になるのではないだろうか。

6. おわりに

Aさんのライフストーリーから日本語教室で当事者が持つ実践知から学ぶべき点が多いことが分かった。日本語教室でボランティアは多様な問題と直面するため、多分野に渡った専門領域を学習するようになってきている。しかし多分野に渡った専門領域が従来の枠組みに囚われていたら、問題を解決することは困難であろう。今まで蓄積されてきた「専門知」をそのまま使用するのではなく、当事者である彼・彼女たちの知識に共鳴させていくことが重要だろう。互いの知識を共鳴させていく方法としては、当事者が自分の思いを語るができるように、当事者活動の支援など、様々な方策が検討されなければいけないだろう。

今後の研究課題としては、以下の2点があげられる。第1に、当事者が中心となるような学習コミュニティに関する研究が挙げられるだろう。当事者性を重視する研究は社会福祉・看護・心理などの分野で発展してきていると思われるが、どのような点が日本語教室と共通しており、異なるのか、検討する必要がある。第2に、在住外国人の教育保障の観点から早急に検討されなければならないだろう。日本語教室に参加している人は在住外国人のほんの一部でしかない。参加していない人々、または途中で教室に来なくなった人々の声にも耳を傾けることが必要であろう。マイノリティの人々に対する調査で重要なのは、様々なコミュニティに参加することが不可能な人々の声に耳を傾けることである。言い換えると、社会的排除を受けている可能性が高い人ということになる。そうすることで、本当に日本語教室で必要なサポートとはどのようなことなのか理解することが可能になり、その際にも本論文のAさんのような人々から学ぶ点が多々あると思われる。

[注]

- ¹ 山田 泉は、「学校教育」と区別して、主に成人を対象とした教育という意味を込めて、「社会教育」という言葉を用いている。また、社会的な問題について学ぶという意味も含まれている。

[文献]

- 阿部洋子・横山紀子(1991)「海外日本語教師長期研修の課題—外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて」『日本語国際センター紀要』1, 53-74
- 青木直子(2004)『接触会話における在日外国人の日本語習得に影響を及ぼす心理的・社会的要因の研究』平成13年度～15年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書
- _____ (2008)「日本語を学ぶ人たちのオートノミーを守るために」『日本語教育』138号, 33-42
- 石井恵理子(1996)「非母語話者教師の役割」『日本語学』明治書院15(2), 87-97
- 今井美登里(2007)「授業が変わる—チュートリアルの実践—」桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」『自律を目指すことばの学習 さくら先生のチュートリアル』凡人社, 24-28
- 岡崎 眸(2002)「内容重視の日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, 49-63
- _____ (2008)「日本語ボランティア活動を通じた民主主義の活性化—外国人と日本人双方の『自己実現』に向けて—」『日本語教育』第138号日本語教育学会, 14-23
- 尾崎明人(2006)「地域の日本語教育:成人の学習者を対象に」縫部義憲監修・倉地暁美編集『講座・日本語教育学第5巻多文化間の教育と近接領域』スリーエーネットワーク, 29-44
- 金井淑子(2007)「地域日本語支援において非母語話者ボランティアは何を実現しているか」『言語文化と日本語教育』33, 137-140
- 久野弓枝(2002)「地域日本語ボランティア教室の限界と可能性」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第86号, 251-264
- 佐々木倫子(2007)「社会と日本語教育の流れの中で考える」桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」『自律を目指すことばの学習 さくら先生のチュートリアル』凡人社, 186-193
- 清水寿子(2008)「共生日本語教育が日本語非母語話者に与える教育的意義に関する一考察」『多言語多文化—実践と研究』1, 123-146
- 田中 望(1996)「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之編『日本語教育・異文化間コミュニケーション—教室・ホームステイ・地域を結ぶもの—』凡人社, 23-27
- 田辺繁治(2003)『生き方の人類学 実践とは何か』講談社
- 土屋千尋編著(2005)『つたえあう日本語教育実習 外国人集住地域でのこころみ』明石書店
- ドナルド・ショーン/佐藤 学・秋田喜代美訳(2001)『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版
- 西口光一(1999)「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』第100号日本語教育学会, 7-18
- _____ (2008)「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』第138号日本語教育学会, 24-32
- 野々口ちとせ(2007)「非母語者実習生の自己変容—内省モデルに基づく共生日本語教育実習の場合—」岡崎眸監修『共生日本語教育学』雄松堂出版, 115-126

- 古市由美子 (2007) 「多言語多文化共生日本語教育実習を通してみた非母語話者教師の役割」 岡崎陣
監修『共生日本語教育学』雄松堂出版, 127-139
- 山田 泉 (1996) 『異文化適応教育と日本語教育 2 社会派日本語教育のすすめ』凡人社
- _____ (2002) 「地域社会と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社,
118-129
- _____ 「日本語教育の文脈を考える」(2003) 岡崎洋三・西口光一・山田泉編著『人間主義の日本語
教育』, 9-33
- やまだようこ (2000a) 『人生を物語る - 生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房, 2
- _____ (2000b) 「展望 人生を物語ることの意味 - なぜライフストーリー研究か?-」『教育学心理
学年報』第 39 集, 146-147
- Atkinson, R (1998) The Life Story Interview. Thousand Okas : Sage.
- Polkinghorne, D. E. (1995) Narrative configuration in qualitative analysis. Hatch, J.A. & Wisniewski, R.
Life History and Narrative. Qualitative Studies Series 1. London · Washington, D.C. : The Falmer
Press.