

地域の日本語教室に含まれる対話の機会

－「母語話者と非母語話者の接触場面」という安全な枠組みの再考－

福田 泉

要 旨

本稿では、首都圏 A 市にある地域の日本語教室での参与観察を元に、参加者が「日本人／母語話者－外国人／非母語話者の接触場面」という非個人的で非対称的な分割方法を解消していく交渉プロセスとして「対話」を提示した。教室活動中、参加者間の非対称的な役割の流動化、「私」個人の表面化、日常生活の語りの共有等の対話的過程が限定的ではあるが見出された。一方、対話の機会を制限する要因も抽出された。その結果、上記のような接触場面の枠組みに安住せず、弱さを抱えた個人と個人の間で対話の作業を継続することが、教室活動に潜在する対等な関係性の回復とニーズへの応答につながると論じた。

キーワード：地域の日本語教室 日本語支援ボランティア 学習者 接触場面
対話の作業

1. はじめに

近年、「外国人」¹⁾も地域社会を支える主体であり、支援対象に留まらない（山脇 2006）という認識が広がりつつあるが、梶田（2006）は職業や教育などの重要な分野での差別や社会的排除が見直されない限り、自治体等の「多文化共生」のかけ声は無効だとしている。平高（2006）は、多言語多文化化の進行に伴って国籍や民族を超えた多様な使用者に共有され学習されつつある「相互理解のための日本語」は、所与の「標準語」や「正しい日本語」ではないとする。しかし現在、国際化に適した日本語を促進する一方で、日本人の母語としての日本語を規範として保持するという二極化が進む中、非母語話者への日本語教育や支援が進展してはいないだろうか。杉澤（2004）は地域で日本語を教える活動が参加者間に上下関係を生じさせやすいことを指摘し、足立・松岡（2006）も、相互学習の場であるはずの地域の教室の多くに、一方向的な教授関係が存在すると述べている。足立・松岡はその要因として①外国人住民の日本語学習権が公的に保障されていない社会システム②地域の日本語教室活動に潜在する豊富な関係性を絶ち、活動を学習に特化し管理しようとする現状③学習希望者の潜在化されたニーズが十分認識されていない現状を挙げている。即ち、言語習得の場としての教室の現状を重視することにより、なぜ教室が成立し、なぜ参加者は来室するのかという問い（教室活動を取り巻く課題）が聞き取れなくなりがちなのではないか。本稿はある日本語支援現場において、参加者が上記②と③の「潜在する関係性とニーズ」を模索する過程を検討する。

2. 「接触場面」²⁾における対話の作業

ネウストプニー (1995) によれば、「接触場面」になるためには、その場面のコミュニケーションに母語場面にはない独特の特徴が必要である。接触場面とは、予め(便宜上)母語話者(以下、NS)と非母語話者(以下、NNS)を区別し、両者間のコミュニケーションの特徴を抽出する概念だと言えるだろう。日本語支援現場では現在、接触場面における固定的な支援—被支援関係や、母語話者による日本語の所有権の問い直しが求められている。岡崎 (1994) は国際化から多文化共生への社会的流れの中、外国籍住民との接触増加に伴う「共生言語」の必要性を主張した。それは「日本人同士の日本語」に対し、社会で異なる言語や文化が共存する上で、日本語のNSとNNSを媒介し得る「共生言語としての日本語」(岡崎 1994, 2003)である。また、NSの規範に基づく従来の第二言語教育を同化主義的として批判した岡崎 (2002a, b) も、NSとNNSの接触場面で創造される日本語＝「共生日本語」を提唱し、NSもそれを学習する必要があると説いた。この「共生日本語」の実践は岡崎 (2002a, b 他) を始め、杉原 (2003)、Ohri (2005)、西口・新庄・服部 (2007) 等でも検討されている。西口 (2006) が提唱する日本語学習者とボランティアの「社交の場」(「日本語コミュニティ」)では、双方が「対話的柔軟性」を備えた共生言語を習得することが期待されている。

一方、上記の論考や実践には以下の課題も提起されている。第一に「母語としての日本語」と「共生日本語」の区別は、「日本人—外国人」という境界の固定化(Ohri 2005)に結びつき得る。さらに、「共生日本語」が流通し始めたとしても「母語としての日本語」の概念や母語話者の権威は温存され続けるという指摘(須田 2005、牲川 2006)がある。岡崎 (2007) は、牲川 (2006) のように全ての日本語を「共生日本語」と捉えたと、母語場面の日本語を規範としてその習得が支援／要請されている現状の問題点が見えにくくなると述べている。しかし、母語としての日本語の対極に共生言語としての日本語を位置づけ、「NSとNNSの接触場面」という枠組みの中で互いの理解を目指すのではなく、「日本人支援者—外国人学習者」等の非個人的境界の解消こそ、地域の日本語教室に含まれている潜在的可能性であり、かつ課題ではないだろうか。それは接触場面において、その概念自体の安定性を再考する試みであり、その作業を本稿では「対話」と呼ぶ。

「対話」という言葉は多様な文脈で用いられるが、ここでは個人対個人が互いに意見などを表現し合い、相互理解の不可能性を認めつつ、相手と自分を尊重して、交渉を諦めずに継続する過程とする。中島 (1997) によれば、「対話」とは対等な関係に立ち、各個人が自分固有の実感や体験、信条、価値観に基づいて語り、対立を避けず、相手と自分の些細な違いを大切にし、それを発展させていくことが求められる。またフレイレ (2001) は、「対話」とは対話者の一方を他方に解消(同化)するものではなく、他者の思考を使い、他者に向かって自己を開く可能性の追求だと述べている。多田 (2003, 2006) も、自己を相手に語りかけるとともに、

聴くことにより生じる批判や疑問、共感などを受けとめて継続していく自己変革のプロセスが「対話」だとする。本稿ではこれらに基づき、地域の日本語教室において生じ得る次のような場面、過程を対話の作業とした。

- 予め合意されていた非対称的な役割分担（NS-NNS、教授者-学習者等）が一時停止し、談話中に参加者の「私」個人の立場や日常生活が焦点となる。
- 談話が一人の一方的な情報提供や説明（以下、独話と呼ぶ）に終始せず、話題の主導権や個々の発話の機会が参加者間で駆け引きされる。
- 相手に同調して「共話」（水谷 1993）を形成するのではなく、個々人の意見や価値観の差異から新たな視点・認識を得て自己の考えを再構成するプロセスが生じる。

3. 研究方法

筆者は首都圏の中規模ベッドタウン A 市にある非営利の日本語教室（以下、B 教室）において、2006 年 3 月から 12 月までの 35 回（延べ 87.5 時間）、見学者として参与観察を行った。B 教室は雑多な日本語・生活支援の課題が混在する「都市型」（新庄・服部・西口 2005）の教室である。週 1 回（平日午前）の 2 時間半、3 名の日本人ボランティア（60 代前後の退職者や主婦）と平均 7 名前後の学習者がおよそのレベル別に 3 テーブルに分かれて授業型活動を行っている。上記期間中、若い主婦層を中心とする家族滞在者や中国帰国者を含む日本国籍者の家族、留学生、語学講師、短期滞在者など小学生～90 代の 11 カ国出身・34 名（そのうち半数の 17 名が中国大陸出身）が来室した³⁾。

立场上録音・撮影・アンケート調査等は行わず、参与観察中のメモ（座席図、各テーブルの進行状況、談話、参加者の個人的背景や参加目的など）を元に手書きのフィールドノートを作成した。毎回聞き取った談話はコンピュータに入力したが、方法上全ての言葉を精密に書き写すことはできなかった。談話の全体的な状況に目配りする余裕がなかったことも多く、記録方法に問題が残った。

学習者	性別	年齢	母語	担当ボランティア	ボランティアとの学習期間
C1	男	90 代	中国語	J1(入門～初級担当)	7 ヶ月（継続中）
C2	女	20 代	中国語	J2(中級担当)	1 年半(継続中)
C3	女	30 代	中国語	J3(中級～上級担当)	8 ヶ月(11 月末帰国)
C4	女	20 代	中国語	J3	7 ヶ月(10 月末帰国)
C5	女	30 代	中国語	J3	10 週間(7 月中旬休止)

2006 年 12 月末時点

4. 分析

4.1 非対称的な役割関係の流動化を目指した交渉

B 教室では教える NS と学ぶ NNS という非対称的な役割分担の合意に基づく学習活動が可視的な一方、それが崩れていく場面も時々起きている。活動を主導するボランティアが説明中の語句から脱線し、「日本人」「中高年」「テレビ番組の視聴者」「○○語の NNS」などの立場に立つと、学習者もそれに対応する役割に移行して話題を展開していく。その際、主にボランティアが学習の停止と再開を管理しているように見える。このような「入れ子型構造」(青木 2004) を新庄 (2007) は「雑談の中に学習が埋め込まれている」と表現し、雑談の際も対等な関係ではないと指摘している。しかし、教える義務感に束縛されがちなボランティアに対し、学習者は教室内の役割分担により自覚的であり、前者の優位性は後者がそれを場面ごとに承認することによって、保証されているのではないだろうか。

以下の談話ではボランティア (J3) と学習者 (C3, C4) が会話の主導権を競い合っている。J3 は相手の方が関西の物価に詳しいと率直に認めつつも、京都方言の知識を披露して「独話」を開始しようとする。C3 は自分の話 (京都の物価) に流れを戻そうとして「湯葉」という新たなトピックを持ち出したが、J3 は湯葉の栄養価を取り上げて主導権を主張した。その後 J3 は話題を日本の地名に移し、日本人かつ教授者の立場を鮮明にしていった。

この談話中に 3 回現れた「でも」の機能に注目してみると、最初の「でも」は直前の C3 の発言の続き (逆接の機能) だが、残りは相手の発言に介入して自分の話を取り戻したり話の流れを切り替える前触れとなっている。J3 は「先生」の自称を使用しつつも教えることから一時的に退き、双方が対等な立場から役割を積極的に交渉しつつ会話を構成していた軌跡が窺える。

談話 [1] <北京語と上海語のように日本にも方言 (地域語) があるという話の流れから>

C4: 関西弁?

J3: そう。[注: 大阪弁と] 同じ。

C3: おいしだわーとか・・・

J3: おいしいやわーとか。

C3: 店の人、毎度、毎度。[注: 笑い] 関西の物価、物価高いです。大阪も安い。京都も安いです。

J3: 先生知らなかった。

C3: でも、高い物はすごく高いです。

J3: 京都は天皇が住んでたから () [注: 聞き取れなかった発話。以下同じ。] 言葉が上品 () 京都は女の人の言葉・・・

C3: すてきやわー。

J3: それから、いらっしゃいませ、おこしやす。[注: 英語で意味を補足。] それに男の人も使う。だからやさしい。Soft and elegant.

C3: でも京都はゆば、とても高い。[注: J3 が湯葉の漢字を書き、C3 と C4 は納得する。]

C3: 中国語 () [注: 中国語の発音]

J3: あ、あ、なるほどね。[注: 発音された漢字を察してうなづく。]

C3: 中国安いです。

J3: でも、湯葉はとてもカルシウムいっぱい入ってます。[注: 日本の地名の話へ移る。]

4.2 ボランティアと学習者の語りのレベルの食い違い

以下はボランティア (J2) と学習者 (C2) が毎回 1 対 1 で行っていた語彙の聞き取り中に展開した談話である。ここでは役割の移行が生じ、C2 の「私の物語」が進行していった。その際、C2 の語り方は最後まで「私」について語る「私」だったのに対し、J2 は終始「日本で出回っている魚の一般的情報」を解説していた。J2 は教授者/NS として C2 の日本語を訂正することはなかった代わりに、日本の生活に詳しい年上の主婦という立場を維持し続けた。しかし知り合って 1 年前後の両者の会話には親しみがこめられ、「教えるー学ぶ」役割関係から離れたやりとりに満足した様子も終結部の笑いから伝わってきた。J2 は「あー、お魚好きなのね」という発言まで相手の「私」に直接向かい合うことはなかったが、両者とも J2 の「私」が表面化していないことに気づいた様子はない。双方の「私」は最後の「蟹」という接点において、ようやく一瞬出会ったと言える。

談話 [2] <しらす干しと目刺しの違いを C2 が質問し、J2 が説明した直後 C2 が話し始める。>

C2: 私は大好きは、川の中の魚。今いつも海の魚。

J2: 海の魚好き?

C2: きらい。

J2: これから鮎が出ます。

C2: あゆ?

J2: 鮎。高い。香り魚といいます。これから出ますよ。これはおいしいです、とっても。魚臭くないです。

C2: () [注: 聞き取れなかった発話。以下同じ。]

J2: これはおいしいのはおいしいんですけど、今養殖してるでしょ。養殖のはまずいです。

C2: 銀カレイ・・・

J2: これは () 深海魚って ()

C2: でも読み方・・・

J2: これは脂のってるのはね、深いところにすんでいるから () 脂たくさんあります。

C2: 私は大好きはタラ脂。

J2: 今はメロ。昔は銀ダラって言ってましたけどね。これは刺身ない、刺身ないです。

C2: 私一番好きは魚。でも中国で一番好きな魚、今日本でないです。[注: 魚の名前をノートに書いて見せる。] 残念です。

[注: J2 は銀ダラの名称が使えなくなった理由を説明。C2 は河川に棲む魚が好きだと話す。]

J2: その川はなんて言いますか?

C2: () たくさんいる。銀ダラはこれ、脂たくさん、大好き。

J2: プリも脂が ()

C2: でもプリは刺身おいしい。刺身じゃないは、好きじゃない。

J2: それからサーモン、シャケ () これもおいしいですね。あー、お魚好きなのね。だって○○ [注: C2 の出身地] はお魚がたくさんある。カニとかね。[注: 笑い]

C2: あー、カニ、大好き。[注: 二人の笑いが収束し、語彙リストの続きに入る。]

4.3 ボランティアの「私」の浮上

以下の場面では、J3 の語り方に一般論と「私ーあなた」のレベルを往復するゆれが生じている。連続ドラマについて「独話」を始めた J3 は、話の流れを支えるため聞き手に情報提供を求めたが、「気持ち悪い」という C4 の意外な発言に興味を持つ

て説明を中止する。それ以降「教える－学ぶ」関係は「先生」という形式的敬称を残して表面上解消し、学習者たちは J3 から個人としての語りと相手個人への注目を引き出すことに成功した。後半、J3 の語彙説明が再開しかけるが、C4 が自分の経験を持ち出すと J3 も「私」のレベルに戻って応じ、その直後話の収束を示す身振りをした。学習者もそれを自然に承認し、学習に戻っていった。

談話 [3] <J3 が教材にある「連続ドラマ」の語彙を説明し始める。>

J3: 連続ドラマは、毎週 1 回やりますね。でもドラマは 1 回で終わります。

C5: ええ？ 1 回終わる？

J3: そうです。連続ドラマはだいたい 13 回、これをワンクールっていいですけどね、13 回で終わります。() [注：聞き取れなかった発話。以下同じ。] でもドラマは 1 回だけ。() 例えば、こないだお話した大河ドラマ () 毎週日曜日やっていますね。日曜日。えーとどんなドラマを見ていますか？

C4: 韓国のドラマ。[注：笑い]

J3: 韓国のドラマ。じゃ日本語の勉強にならない。

C5: チャングム () 夜の 11 時から、長いね、1 週間 1 回だけ。全部 50 回？ 51 回・・・

J3: 51 回？ 1 年は 51 週。それは連続ドラマ。だいたい 1 時間とか 45 分です。朝毎日やってくるの知ってますか？ 15 分、毎日 ()

C5: 今音楽の、さくら、おもしろいね。

J3: () でもワンクールっていうのあります。日本ではね・・・

C4: ワンクール？

J3: 13 回やります。週 1 回やります。13 回ね。で、また 13 回やります。でも 2 回で終わる場合もあります。

C4: でも日本の連続ドラマは気持ち悪いね。1 週間 1 回だけ・・・

J3: なんで気持ち悪い？

C4: 中国では毎日 1 回あります。

C5: 毎日 1 回とか 2 回とか。[注：笑い、ドラマをインターネットでダウンロードできると話す。]

J3: 先生も時々 () みんなの中国語・・・

C4, C5: あー

J3: えーと月曜日 11 時。それは見る。中国語会話。先生が、発音と、それから、えー、買い物、買い物、買い物やります。

C5: 先生は中国は行くことは、行くことは、行ったことはありませんか？

J3: ありません。香港は 3 回行ったことがあります。

C5: 英語で ()

J3: 香港は英語で大丈夫。[注：広東語について C4 と C5 が J3 に話す。]

J3: むずかしいね、3 つは覚えられない。だからもう先生は普通話、北京語だけね。だから〇〇 [注：都市名] の人がお話しすると、よくわからない。だから C4 さんが話す時、時々わからない。

C4: 順番は同じ。でも発音は全然ちがいます。

J3: 2 つも覚えられないよ。() でも読むのは () できます。

C4: でも北京語聞くのはできますね。でも中国の歴史が先生は好き？

J3: そう・・・

C4: 三、三、三国志？

J3: 三国志は読みました。

C4, C5: えー

J3: でも日本語の。() [注：今中国の作家が書いたエッセイを読んでいると話す。]

C4: () [注：中国語の単語を発音]

J3: () これわからなかった。だから日本ではこれを英語でエッセイと言います。随筆のことをエッセイと言います。それからドキュメントっていうのがあります。例えば、実際の戦争なんかありますね。そうするとそれを ()

C4: ()

- J3: それをドキュメントって言います。真実、ドキュメント、小説、随筆、それから和歌に俳句。で、エッセイは、やさしい言葉で日常のことを書いてます。雨が降った。()
- C4: 学生時代の宿題です。毎週書いた。[注: 笑い]
- J3: あ、そうなの? 辞書引くの大変なんだよね。でも先生の辞書は小さいから () 出ないの。[注: 教材に戻る動作]

4.4 「私」の日常を物語る学習者とその共同制作者

4.2の例以外にも、B教室では学習者が自分を物語る機会が時折生じている。ある日、学習者(C2)が到着後、新築マンションを見学したことを語り出した。ボランティア(J2)は最初話の内容を把握できなかったが、C2は限られた語彙と筆記を用いて積極的に語り続け、J2は言葉を補いつつ話の構成に加わっていった。その結果、部屋が狭く子どものおもちゃで一杯なので引越しを考えていたが今まで夫婦で探す時間がなく、ようやく見学した部屋は広くて日当たりも良く気に入ったという生き生きとした物語が完成した。そして、気持ちが相手に伝わったというC2の満足感と、相手の心情に共感したJ2の感情表出につながった。

また、20年以上前に高齢で来日したC1は、来室当初ひらがなの読み書きは少しでもできるが会話はほとんど通じなかった。発音や記憶が難しく、学習方法にも馴染みがない様子だったが、数週間後、教科書にある形容詞「赤い」をめぐって自宅の庭で育てているトマトや他の野菜の話を始め、筆談を交えてC1の出身地についての語りへと発展していった。その時用いた語彙がその後定着しなかったとしても、「今」この教室で「私」の日常生活を語るのに必要な言葉を、その場で手に入れたのである。その2週間後、ボランティア(J1)は「身の回りの日常的なことならC1さんは自分から話そうとする」と語っている。C1はまた、他の参加者との共通点(配偶者が日本人)を知り、単語をつなげながら来日経緯を語り始めたことがある。J1がそれを支持して語りを共同で再生したことから、物語はB教室の共有ストーリーとして他の参加者によっても語り継がれていった。

5. 考察

参与観察中、通常はボランティアが談話の主導権を維持し、学習者は聞き手として相手の「独話」を支持する傾向があったが、学習者による積極的な発話機会の獲得や物語の開始も起きていた。その際学習者はしばしば一人称、二人称のレベルで相手に働きかけている。母語等で自由に語る機会が制限されている学習者は、日常的に「外国人」や「少数者」として括られがちである。日本語教室においても、多数者の言葉に不自由なNNSとして見られる。学習者はその役割を引き受けつつも、「学習者」としてではなく、個人として他者と対等な自己を表現し、対等な関係性を築こうとしているのではないだろうか。また、4.4のC2とJ2のように、教室が参加者の日常生活を共有する場となる時、日本語は日本社会で生活する準備として

教える／学ぶものではなくなっている。確かに物語の構築を言語面で支援するのは常に J2 の側だが、両者は生活体験を共有するために言葉を探る中で、相手と関わり続ける対話の努力を公平に負担しようとしている。

やまだ (2000) は自己を「語り直される物語」として捉えて「私の物語」を語れば語るほど、「私」という閉じた概念が公共の場を開かれていくとし、話し手が「私の物語」を語ることはその経験の共有者としての「私たち」を生み出す行為だと述べている。4.4 の C1 の例にもその過程が見られる。グループ活動上 C1 の学習進度を気にしていた J1 は、C1 の家庭菜園や来室経緯に関する物語の共有を通して、教室に「C1 が自分について語り、他の若い参加者と交流する場」という新たな意味を見出した。C1 は来室経緯をくり返し語ることで現在の自分を肯定し、教室が C1 の重要な居場所であることを自他共により確実にしているように見える。このように学習者を「物語を抱える個人」として捉え直すことで、ボランティアや他の学習者も物語の共同制作者に転換される。それは授受関係が可視化されていた場で（臨時的に）回復された潜在的関係の一つである。

しかし、「私」を物語る学習者と対照的に、ボランティアの自己開示は限定的である。「私たち（日本人）は」「普通は」「若い人は」等の抽象的表現が多用され、「私」個人の視点が明示されることは少ない。学習者の「私」と対峙するボランティアは、社会の多数派としての「日本人」に自動的に含まれている。その理由の第一には、教室は日本語支援の場だと考えるボランティアの自己規制が挙げられる。行政が対応しきれない補償教育の役割を受け入れたボランティア教室（山田 1997）には、今すぐ日本語を必要とする「学習者」が次々と訪れる。そのためボランティアは常に参加者の学習目的や生活上の日本語のニーズを探ろうとしている。しかし目の前の相手が今自分と話す中で何を必要とし、また追求しているかというニーズには注意が及ばないため、「社会的弱者」に知識や情報を一方向的に伝える「独話」になりやすい。（ただし 4.2 で見たように、学習者とボランティアの語り方の食い違いは教室内で表面化せず、双方の会話に不協和音は生じていない。）

ボランティアの自己開示が制限される理由の第二に、成績付けや試験を行わない地域の教室で評価されるのはボランティアの側であることが挙げられる。ボランティアは「来ても来なくてもいい」学習者を継続性の点から評価する一方、相手の継続性（出席率）が自分への評価にもなっている。地域の日本語教室における NS と NNS の上下関係や権力関係が指摘されている（森本 2001, 杉澤 2004 他）が、実はボランティアは常にあからさまな評価に直面する弱い立場にもいる。加えて、当然ながら NS は教室内で数の上ではマイノリティである。「多数者の日本人」や「日本語の NS」という権威はその弱さを覆い、教室におけるボランティア自身の存在理由を支えてくれるが、それ故接触場面の概念が内包する NS と NNS の（非個人的）境界は解消されない。そこでは、接触場面という枠組みがボランティアにとって安全な分離壁となっている。あるボランティアは、学習者の話したいことを引き出すのがボ

ランティアの役目だと述べた。しかしそのためには、さまざまな弱さを抱えている点で相手と対等な一人の「私」として、学習者個人との対話を意識する必要があるのではないか。

出席を前提とする学校教育と違い、地域の日本語教室には「なぜ参加しているのか」という問いが常に付随している。暴風雨の日も休まない多くの参加者、他の参加者の会話を聞きたいと言って不定期に来室する参加者、毎回ある同国出身者の隣に座って通訳をしてくれる参加者などを、熱心な、または熱心でない「学習者」として捉えるだけでは、その問いに答えることはできない。B教室の複数の来室者は、参加目的を漠然と「会話」と答え、日本人との会話ができるようになりたいと語っている。しかし「日本人（NS）と同じように日本人と話す」ことは、その日本人と対等な声を持つことには直接的につながらない。春原（2006:304）は「言葉は持ちながら＜声＞を持っていない人が多くいる」と述べたが、むしろそのような声を「私は聴くことができない」のではないか。ボランティアの一人が、「日本語で日常生活が送れる学習者に会話を教えるのが一番難しい」と漏らしたのは、「個人として対等に声を持つ」という相手の深いニーズに応えられないことに対する、無意識の葛藤なのではないだろうか。

6. おわりに

地域の日本語教室はしばしば、外国籍住民／NNSのための地域社会への窓口として捉えられ、社会参加に「必要なこと」の伝達と習得が目的とされる。そこでは均質的なインタレストを持つボランティア（富谷 2000）に対し、活動に関心を持たない人々には教室で可視化されている社会的課題（例えば、1節で挙げた外国人住民の日本語学習権の保障（足立・松岡 2006）など）を理解しにくい。また、学習者を取り巻く課題を教室参加者間で共有しても、それらは「普通でない」領域（好井 2005）としてボランティアを含む「多数者の日本人」の日常生活から遮断され、社会が抱える課題に「私」自身がどのように関与して（加担して）いるのかは問われにくい。筆者は、教室は既に参加者の日常生活の一部であり、社会参加のために「必要なこと」ではなく、目の前の相手と関わるのに「必要なこと」が模索されているという視点が重要だと考える。地域の日本語教室には、相手の声（ニーズ）を聴き、「外国人／NNS－日本人／NSの接触場面」という捉え方を目の前の相手との間で常に再考し続ける対話の機会が生じている。それはある「社会問題」を、自分にとっての課題として引き受ける機会でもある。

本稿は1教室に限定された参与観察に基づく考察であり、研究方法に主観的判断が含まれやすいという問題もあった。今後の研究の課題としたい。

注

- ¹ 本稿では引用した主要先行研究との関係上、日本語の第一言語話者を「母語話者」という表現で統一し、「日本人」とほぼ同義で用いる。また、日本語の非第一言語話者である外国籍住民や海外にルーツを持つ日本国籍者等を便宜上「外国人」と表記する。
- ² 本稿では、日本語の母語話者 (NS) と非母語話者 (NNS) の「接触場面」について言及し、NNS 同士の「接触場面」は考察の対象外とした。
- ³ 他の国籍者はフィリピン、アメリカ、台湾などそれぞれ 1～5 名である。全体のほぼ半数が入門～初級の学習者だった。

謝辞

本稿の元となった修士論文の指導教官である石井恵理子先生（東京女子大学）及び、B 教室の見学を承諾して下さったボランティアの皆様と参加者の方々に、心より御礼申し上げます。

参考文献

- 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～平成 15 年度科学研究費補助金研究 (C) (2) 研究成果報告書』
- 足立祐子・松岡洋子 (2006) 「地域における共通言語学習支援プログラム」『日本語教育』129 号 pp. 59
- Ohri, Richa (2005) 『「共生」を目指す地域の相互学習型活動の批判的再検討ー母語話者の『日本人は』のディスコースからー』『日本語教育』126 号 pp. 134-143
- 岡崎敏雄 (1994) 「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化ー日本人と外国人の日本語ー」『日本語学』13 巻 13 号 pp. 60-73
- 岡崎敏雄 (2003) 「共生言語の形成ー接触場面固有の言語形成ー」宮崎里司・マリオット、ヘレン編『接触場面と日本語教育 ネットワークのインパクト』明治書院 pp. 23-44
- 岡崎眸 (2002a) 「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築 平成 11～13 年度科学研究費補助金研究 (C) (2) 研究成果報告書』お茶の水女子大学大学院日本語教育コース pp. 299-321
- 岡崎眸 (2002b) 「内容重視の日本語学習と文化教育ー多言語・多文化社会における日本語教育の観点からー」『21 世紀の日本事情』4 号 pp. 134-144
- 岡崎眸 (2007) 「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」『日本語教育学論究』3 号 フェリス女学院大学 pp. 1-36
- 尾崎明人 (2006) 「地域の日本語教育：成人の学習者を対象に」倉地暁美編『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 pp. 29-44

- 梶田孝道 (2006) 「多文化主義から社会的統合へー欧州の移民政策の変容ー」『月刊自治フォーラム』 561号 pp. 16-22
- 新庄あいみ・服部圭子・西口光一 (2005) 「共生日本語空間としての地域日本語教室ー言語内共生を促進する新しい日本語活動とコーディネータの役割ー」津田葵・真田信治編『言語の接触と混交ー共生を生きる日本社会 大阪大学 21 世紀 COE プログラム「インターフェイスの人文学」報告書』 pp. 57-86
- 新庄あいみ (2007) 「談話からみる地域日本語活動の様相」『2007 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 244-249
- 杉澤経子 (2004) 「地域日本語教育における「参加型学習」のねらいと学校における国際理解教育との連携」『日本語教育』 123号 pp. 119
- 杉原由美 (2003) 「地域の多文化間対話活動における参加者のカテゴリー化実践ーエスノメソドロジーの視点からー」『世界の日本語教育』 13号 国際交流基金 pp. 1-18
- 須田風志 (2005) 「『国際化』の中の『逸脱した日本語』について」『国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」プロシーディング』 pp. 203-209
- 牲川波都季 (2006) 「『共生言語としての日本語』という構想ー地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために」植田晃次・山下仁編『「共生」の内実ー批判的社会言語学からの問いかけ』 三元社 pp. 107-125
- 多田孝志 (2003) 『地球時代の言語表現ー聴く・話す・対話力を高めるー』 東洋館出版社
- 多田孝志 (2006) 『対話力を育てる』 教育出版
- 富谷玲子 (2000) 「地域日本語教育におけるネットワークの有効性と限界」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究 最終報告』 日本語教育学会 pp. 155-162
- 中島義道 (1997) 『<対話>のない社会』 PHP 研究所
- 西口光一 (2006) 「在住外国人は日本社会への新メンバーかー地域日本語支援活動のあり方の再検討」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』 10号 pp. 61-64
- 西口光一・新庄あいみ・服部圭子 (2007) 「共生を育む地域日本語活動に向けて」津田葵・真田信治・工藤真由美編『大阪大学 21 世紀 COE プログラム「インターフェイスの人文学」研究報告書 2004-2006 第6巻 言語の接触と混交』 pp. 59-97
- ネウストプニー, J.V. (1995) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店
- 春原憲一郎 (2006) 「学習パラダイムと教育パラダイムの落差ー近代パラダイムの解体に向けてー」 国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈ー学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性ー』 アルク pp. 284-309
- 平高史也 (2006) 「相互理解のための日本語 日本語教育スタンダードの構築をめざして」『遠近』 12号 国際交流基金 pp. 49-53
- フレイレ, P 里見実訳 (2001) 『希望の教育学』 太郎次郎社
- 水谷信子 (1993) 「「共話」から「対話」へ」『日本語学』 12巻4号 pp. 4-10

- 森本郁代 (2001) 「地域日本語教育の批判的再検討ーボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して」 野呂香代子・山下仁編『「正しさへの問い 批判的社会言語学の試み」』三元社 pp. 215-247
- 山田泉 (1997) 「専門家とボランティアの連携」『日本語学』16 卷6 号 pp. 142-148
- やまだようこ編 (2000) 『人生を物語るー生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房
- 山脇啓造 (2006) 「多文化共生社会に向けて」『月刊自治フォーラム』561 号 pp. 10-15
- 好井裕明編 (2005) 『繋がりと排除の社会学』明石書店

(東京女子大学)