

〈研究ノート〉

「生活者のための日本語教育」を担う 地域日本語教育実践に関する分析

ー「他者パフォーマンス力」による日本語習得への貢献ー⁽¹⁾

菊岡 由夏

今井多衣子

要 旨

本研究は、地域日本語教室を「生活者のための日本語教育」の場として展開する際に求められる、日本人ボランティアの能力について考察を行ったものである。具体的には、地域日本語教室に参加する3名の日本人ボランティアに対するインタビューにより、日本人ボランティアの言語実践の能力を検証した。分析の結果、日本人ボランティアは外国人学習者と共有する文脈の中で理解可能な言語実践を行う能力は備えているが、外国人学習者が文脈外の人物とコミュニケーションを行うために必要な言語の養成を行うことには困難を感じていることが示唆された。本論では岡本（1985）の観点から、前者の言語実践を「一次的ことば」、後者を「二次のことば」と呼び、「生活者のための日本語教育」では、日本人ボランティアが外国人学習者に対して「二次のことば」による言語実践を求める「他者パフォーマンス力」を有することで、彼らの日本語習得に貢献できる可能性を示唆した。

【キーワード】

生活者のための日本語教育・越境のための日本語・「一次的ことば」と「二次のことば」・他者パフォーマンス力

1. はじめに

近年、日本語教育実践のあり方を示すモデルとして、従来の留学生・就学生等に向けた日本語教育とは異なる「生活者としての外国人（日本語教育学会、2008、2009）」のための日本語教育（以後、本稿では、これを「生活者のための日本語教育」とする）が注目を集めている（日本語教育学会、2008、2009等）。「生活者としての外国人」とは、日本語教育学会（2008）によれば、「日本社会において、使用言語に関わらず、日本人との接触が頻繁にあり、さらに自ら接触場面への参加を意識する外国人、または、そう期待される外

国人(p.8)を指す。

この定義に基づき、石井(2010)は、従来のように日本語学習意欲の高い学習者に対してだけではなく、たとえ日本語を使用せずに生活できるような環境に置かれている外国籍住民に対しても、日本社会への参加を求め、彼らの社会参加を側面から支える実践として、この「生活者のための日本語教育」を捉えている。つまり「生活者のための日本語教育」とは、日本語学習の必要性を認識している外国人学習者を超え、日本に定住する全ての外国籍住民に対して開かれ、日本社会への実質的な参加が困難な状況にある人々の後押しをするための実践として展開することが望まれると考えられる。

この「生活者のための日本語教育」の担い手として期待されている(日本語教育学会、2008、2009等)のが地域日本語教育である。地域日本語教育⁽²⁾とは、内海(2003)によれば、1980年代後半から始まり1990年代に急激に増加した配偶者や労働者などの、教育機関に所属しない外国人の日本語学習を支援するための日本語教育活動を示し、これまでも「生活者としての外国人(日本語教育学会、2008)」として定義されている人々を対象とした日本語学習支援を行ってきた。しかし地域日本語教育は、専門的な日本語教員の資格を有してはいない市民ボランティア(以下、「日本人ボランティア」と呼ぶ)により運営されるケースも多く(日本語教育学会、2008)、「生活者のための日本語教育」を実現するために必要な能力の検討および変革が必要になると論じられている(日本語教育学会、2008、2009等)。

本稿は、その議論の一環として、地域日本語教育が「生活者のための日本語教育」を担う際、その担い手となる日本人ボランティアに求められる能力に関して検証し、モデル化を行うことを目的としたものである。具体的には、南国市国際交流協会が主催する日本語クラスに参加する日本人ボランティアに対するインタビューデータを基に、日本人ボランティアの日本語教室への参加意識と課題を分析し、そこから彼らが有する能力、及び、今後求められる能力について議論を行う。

2. 地域日本語教育における日本人ボランティアの能力に関する議論

地域日本語教育に関する研究では、これまで「共生言語としての日本語(岡崎、2002)」という考え方が注目されてきた。「共生言語」とは、母語話者と非母語話者間のコミュニケーションの手段として使用されるようになった言語のことを示す(岡崎、2002)。そしてこの種のコミュニケーションを実現

するためには、母語話者側が、非母語話者の不完全に言語化された発話を、共有する会話文脈などを手がかりとして、積極的に補完していく、いわば「共感的」な傾聴態度が、特に重要になると考えられる。

実際、非母語話者である日本人ボランティアの、外国人学習者に対する「共感的」な態度の重要性は、これまでも指摘されている。日本語教育学会(2008)は、「生活者のための日本語教育」を担う日本人ボランティアに求められる能力を「多文化コミュニケーション能力」と呼んだ。「多文化コミュニケーション能力」とは、日本人、外国人を問わず私たち一人ひとりにとって、自分自身の内面に照らしながら、多言語多文化社会における多様性、異質性、異種混淆性をいかにして受け止めていくかに関わる能力(日本語教育学会、2009)」と定義されている。つまり、相手が背景とする異質な文化に対する積極的な関心に基づき、共感的に相手の言語を解釈する能力が、日本人ボランティアにも求められるということである。

また米勢(2010)も同様の観点から、「生活者としての外国人」を対象とした地域日本語教育における日本人ボランティアには、相手を理解しようとする共感的な傾聴態度と対話能力が必要という意味で、「外国人とのコミュニケーション能力」が求められると指摘している。

一方、菊岡・神吉(2010)は、「共生日本語」とは異なった視点から、日本語操作能力を提唱している。菊岡らは、日系ブラジル人等の外国人が多く働く就労現場における日本語習得の実態を調査し、そこで求められる能力を「越境のための日本語」を駆使する力であるとした。例えば、所属文脈を共有する者同士であれば、わずかな言語化を施すだけで意思の交換が可能なテーマであっても、所属文脈が異なる者を相手にする場合、詳細な言語化を行わなければコミュニケーションが破綻することは多い。越境のための日本語とは、このような自らの文脈を共有しない「他者」との対話において必要となる、詳細な言語化を伴う日本語を示す。

外国人学習者が、実際の社会の中で出会うコミュニケーションの相手とは、「共生日本語」の場合のように、彼らと文脈を共有し、また共感的に解釈してくれる者ばかりではない。「越境のための日本語」は、その様な相手とのコミュニケーションにおいて意思の交換を行うための言語と捉えられる。そして外国人学習者が、このような言語を駆使できる能力を育成するためには、「共生日本語」の場合とは異なり、外国人学習者によって不完全に言語化された発話に対し、あえて詳細な言語化を求めることも、日本語習得を支援す

る者にとって必要になると考えられる。

「共生日本語」とともに、この「越境のための日本語」を操作する能力を、外国人学習者に対して育成することは、彼らが実際の社会の中で出会う、様々な相手とのコミュニケーションを可能とさせるという意味で、外国人の日本社会への実質的な参加を支援する「生活者のための日本語教育」としての重要な展開になると考えられる。

3. 研究の方法

本研究では、南国市国際交流協会が主催する地域日本語教室に参加する日本人ボランティア3名へのインタビューから、彼らの参加意識と課題の実態を分析し、そこから本稿が目指す「生活者のための日本語教育」に必要な日本人ボランティアの能力について考察を行う。ここでは、初めに南国市国際交流協会主催の日本語教室について説明した後、具体的な調査方法について論じる。

3.1 南国市国際交流協会主催の日本語教室について

はじめに、今井(2008)を基に、高知県南国市で行われている日本語教室「外国人のための日本語講座および日本語ボランティアでほつきクラス(以下、「南国日本語教室」と呼ぶ)」の概要についてまとめる。本教室は、2004年から高知県国際交流協会の協力のもと、南国市国際交流協会のメンバーによって運営されている。本教室は週に1回2時間程度の指導を年間30回実施し、その間、日本文化体験なども年間4～5回行っている。習熟度に応じたクラスが現在3クラスあり、それぞれを公的教育機関での日本語指導経験を持つ講師が担当している⁽³⁾。

クラスは主に講師による一斉教授に、外国籍住民(以下、「外国人学習者」と呼ぶ)と日本人ボランティアが共に参加する形態をとっている。これは、教室運営の目的が外国人学習者の日本語力向上のみならず、日本人ボランティアの接触場面及び教室場面における日本語力向上を目指しているためである。

3.2 調査の概要と分析の方法

調査は、南国日本語教室に参加する日本人ボランティア3名を調査協力者とし、彼らへの非構造化インタビューにより、第一著者が実施した。以下、

表1にて、3名の日本人ボランティアのプロフィールをまとめた。

表1．調査協力者の詳細

名 前	A氏	B氏	C氏
活動年数	3年（他のグループでの留学生サポート事業経験有）	7年（南国日本語教室開講の初回より継続参加）	1年半
年齢性別	50代女性	50代女性	70代女性
参加のきっかけ	日本語教室に参加していた知り合いの代理を務めたことをきっかけに、継続的に参加。	市の広報で日本語教室開始のお知らせを見て自ら応募。おもしろそうだったのが動機。	介護の間にできる活動を探していたところ、英語教室で一緒だったA氏に紹介され参加。

この3名に対し、日本語クラス参加の目的、参加に当たり意識していること等について聴き取りを行った。所要時間は、それぞれ1時間から2時間程度であった。インタビューの内容はICレコーダーで録音し、後に文字化した。

分析は、文字化したデータを基に行った。文字化データから3名の調査協力者が共通して語った、日本語教室参加にあたり「大変だと感じていること」及び「気をつけていること」に着目し、その内容を抜き出して分析を行った。

4．インタビュー結果

3名の調査協力者から得たインタビュー内容の要約を、表2に示す。ここでは、調査協力者の語りを執筆者が編集した形で示し、本人の語りをそのまま引用する際には、それを鉤括弧でくくった。

インタビュー結果を分析すると、次のような傾向がみられることがわかった。

(1)「日本語を教える」ことに対して難しさを感じている（一下線部）

2名のボランティアが「日本語の教え方」に対して困難を感じており、また、残りの1名も日本語を教えるために、改めて日本語について知るべきであると感じていることを語っている。

(2)外国人学習者にわかる言葉を使おうと配慮している（＝二重下線部）

2名のボランティアが、ゆっくりわかりやすい日本語を用いたり、高知な

らでは土佐弁よりも、外国人学習者が教室で学んでいる標準語を用いることによって、外国人学習者との意思疎通を促進しようとする意識がみられた。

表2．インタビューの要約

A氏	<p>〈大変だと感じること〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>日本語の教え方が難しいこと</u> ・ <u>外国人学習者の質問に答えること。会話はアウトラインで伝わるが説明は難しい。また、「間違った日本語は教えたくない」</u> ・ <u>相手がわかっていないことに気付けないとき</u> ・ <u>土佐弁かそうでないかの判別</u> <p>〈気をつけていること〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>土佐弁を使わないようにすること</u> ・ <u>ゆっくりわかりやすい日本語で話すようにすること</u>
B氏	<p>〈大変だと感じること〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>土佐弁のコントロール</u> ・ <u>英語の分からない人に対して日本語について説明すること</u> ・ <u>日本語を教えることに対して若干責任を感じている</u> <p>〈気をつけていること〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>少しでも標準語に近づけて話すようにすること</u> ・ <u>クラスに来る人みんなにあいさつをすること</u>
C氏	<p>〈大変だと感じること〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>相手との話がかみ合わないとき</u> ・ <u>南国日本語教室で使われる文法用語になじみがなかったこと</u> <p>〈気をつけていること〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>外国人に対して無神経な態度をとらないようにしている</u> ・ <u>日本語についてもっと知るよう努力している</u>

5．分析

5.1 分析の観点：「一次的ことば」と「二次のことば」

ここでは、菊岡・神吉（2010）が「越境のための日本語」を提唱する際に

用いた「一次のことば」と「二次のことば」の観点から、インタビュー調査の結果分析を行い、日本人ボランティアが持つ能力及びその課題を考察する。

まず「一次のことば」と「二次のことば」について論じる。これらの概念は、子どもの言語発達について論じた岡本（1985）において提唱されたものである。岡本（1985）は、言語発達を2つの段階に分類し、言語発達の初期に、生活文脈を共有した者同士、すなわち、近い関係の者との間に現れることばを「一次のことば」、また、その後に現れる、生活文脈を共有しない人物に向けたことばを「二次のことば」と呼んだ。「一次のことば」は、話し手によって不完全に言語化された発話であっても、共有する文脈から、聞き手が意味を補完し、意思交換が可能であるのに対し、「二次のことば」は聞き手と共有する文脈がないため、話し手は自分の意思を明確に言語化しなければならない点に特徴がある（岡本、1985）。

そして、本論で引用し論じてきた、異文脈を背景とする聞き手に意思を伝えるため、詳細な言語構造を必要とする「越境のための日本語」とは「二次のことば」としての特徴を、また共有する文脈から聞き手が共感的に解釈することを前提とした「共生日本語」とは、「一次のことば」の特徴を持つものになると考えられる。

5.2 分析：日本人ボランティアの日本語教室参加への意識

5.1で論じた「一次のことば」と「二次のことば」の観点から、3名の日本人ボランティアのインタビュー結果を分析すると、次のことが考えられる。

インタビュー結果(1)において明らかになったのは、彼らが、外国人学習者に対して日本語を教えるためにも、改めて日本語について知るべきであると感じているということである。いうまでもなく日本人ボランティアは、彼らの生活文脈において日本語を使用しており、その意味では「一次のことば」としての日本語能力に不足はないと考えられる。しかし、彼らは外国人学習者という他の生活文脈から来訪した相手に対して、文法構造など、言語構造に対する明確な説明を行うことに困難を覚えているという意味で「二次のことば」としての日本語能力の不足を自覚していると解釈できる。

一方、インタビュー結果(2)では、日本人ボランティアが「相手にわかるような言葉を使おう」と配慮していることが明らかになった。「相手にわかるような言葉を使う」とは、相手と共有している文脈の範囲のことばを模索しながら話すという点で、外国人学習者に対する共感的な解釈を伴う「一次

的ことば」による言語実践を心がけているものと言い換えることができる。

つまり、彼らは日本語教室参加にあたって、いわば、「共生日本語」による言語実践は可能とする一方で、「二次的ことば」による言語実践については十分に行えていないとの自覚があるものと分析できる。

6. 「生活者のための日本語教育」が求める日本人ボランティアの能力とは

最後に、現在の地域日本語教育を「生活者のための日本語教育」へと展開する際に日本人ボランティアに求められる能力の考察を行う。

既に述べたように、本研究では、地域日本語教室に参加する日本人ボランティアが、外国人学習者と共有可能な「一次的ことば」による言語実践を意識的に行っている一方で、「二次的ことば」による言語実践が十分に行えていないという自覚があるということを明らかにした。

日本人ボランティアが意識する「一次的ことば」による言語実践は、これまでの地域日本語教育において、外国人学習者との経験を共有し、共に理解可能なことばを共感的に作り上げていこうとするという点において、「共生言語としての日本語」を示すものと解釈できるだろう。その点で、本研究の調査協力者である日本人ボランティアの人々は、地域日本語教育でこれまで求められてきた言語実践のあり方に十分に応えようとする意識を有し、それを試みているものと考えられる。

しかし、「生活者のための日本語教育」で求められる日本語力を、自分たちとは文脈を共有しない人々に対して意志を伝える「越境のための日本語」を含むものとするならば、地域日本語教室においても、「越境のための日本語」を実践する必要がある。「越境のための日本語」の実践には、異なる生活文脈を背景とするという意味での「他者」の存在が不可欠である。菊岡(2011)では、一般の日本語教室において、教師が学習者の言いたいことを理解していながらも、あえてそれを理解しないように振る舞う、「他者」の役割を担ったパフォーマンスを行っていることを示している。このように「他者」に対する「二次的ことば」を習得するためには、「他者」による介入が必要である。

本研究では、日本人ボランティアが、「二次的ことば」による言語実践を十分に行えていないという問題意識を持っていることが明らかになった。このことから、日本語クラスの指導において、外国人学習者に対して彼らが上記の意味における「他者」の役割を果たすことができているという可能

性が示唆されている。

しかし、「越境のための日本語」の実践には、日本人ボランティアにも、この「他者」の役割を担う能力が求められると考えられる。本稿ではこのような能力を、「他者パフォーマンス力」と呼ぶ。この能力は、日本語指導者が、外国人学習者と会話文脈を共有する場合であっても、あえて文脈を共有しない「他者」の立場を想定し、非共感的な態度によって「越境のための日本語」としての言語化を求める指導力を意味する。言い換えれば、「一次のことば」で十分達成可能なコミュニケーションにおいてもなお、「二次のことば」を持ち込むことができる力といえる。

このような能力を日本人ボランティアが実践に活かすことを通し、「一次のことば」も「二次のことば」も操作可能とする外国人学習者を育成することができれば、地域日本語教育の実践を、実際に彼らが日本社会において出会う様々なコミュニケーションに対応させることを可能とする、より応用力の高い「生活者のための日本語教育」として展開していくことができるのではないだろうか。最後に、今後は本研究の結果を基に、より多数の調査協力者を対象とした調査を行うことを課題としたい。

注

- (1) 本稿は、2010年日本語教育学会の四国地区研究集会における発表をもとに執筆したものである。
- (2) 米勢(2002)によると、地域日本語教育は「日本語教育」「相互学習・交流」「生活支援・社会認識」等の活動を包含しており、近年ではそれらの活動を含む取り組みとして「地域日本語活動(西口、2008)」という呼び方もなされている。
- (3) 今井がAクラスを、菊岡がBクラスを担当した。なお、南国日本語教室では現在、AクラスからCクラスまでの3クラスによる構成になっている。クラスは、大まかにAクラスは入門レベルから初級前半レベルまでの学習者を、Bクラスは初級前半から初級後半レベルまでの学習者を、Cクラスはそれ以上の能力を持つ学習者を対象にしている。なお、クラス分けは、学習者のコミュニケーション能力等も加味した上で、担当講師が判断して決定している。

参考文献

- 石井恵理子(2010)「多文化共生社会形成のために日本語教育は何ができるか」『異文化間教育』32号、pp.24-36.
- 今井多衣子(2008)「南国市国際交流協会の日本語講座―地域の日本語教育支援への取り組み―」2008年度日本語教育学会地区大会レジュメ
- 内海由美子(2003)「地域日本語教育の理念―多言語・多文化共生社会を担う人材の育成に向けて」『国文学解釈と鑑賞』68(7)、pp.204-212.
- 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 pp.63-72.
- 岡本夏木(1985)『ことばと発達』岩波新書
- 菊岡由夏・神吉宇一(2010)「就労現場の言語活動を通じた第二言語習得過程の研究―『一次的事ことばと二次的事ことば』の観点による言語発達の限界と可能性―」『日本語教育』146号、pp.129-143.
- 菊岡由夏(2011)「『一次的事ことばと二次的事ことばの往還』としての第二言語習得過程―就労現場と日本語教室の言語活動分析から」大阪大学大学院言語文化研究科提出博士論文
- 西口光一(2008)「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』138号、pp.24-32.
- 日本語教育学会(2008)「平成19年度文化庁日本語教育研究委託『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業)』」日本語教育学会
- 日本語教育学会(2009)「平成20年度文化庁日本語教育研究委託『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(「生活者としての外国人」のための日本語教育事業)』」日本語教育学会
- 米勢治子(2002)「地域社会における日本語習得支援―愛知県における活動―」『日本語学』21、pp.36-48.
- 米勢治子(2010)「地域日本語教育における人材の育成」『日本語教育』144号、pp.61-72.

きくおか ゆか(高知大学総合教育センター修学・留学生支援部門非常勤講師)
いまい たえこ(高知大学総合教育センター修学・留学生支援部門非常勤講師)