

# Values (価値観)・Roles (役割)・Networks (ネットワーク)から見る学習者のことばの意識

- 埼玉県A町日本語教室におけるインタビュー調査から

加賀谷 なぎさ (埼玉大学大学院)

松葉 裕子 (埼玉大学大学院)

橋本 雅子 (埼玉大学大学院)

<はじめに>

地域の日本語教室で学ぶ成人学習者は、ことばに対してどういった意識をもって学んでいるのだろうか。我々は、学習者自身が語るという方法で、ことば観・ことばの学習観を明らかにすることを目標に意識調査を行った。これまで成人の日本語学習に関しては、地域における識字・日本語調査として量的な実態調査が試みられている。しかし我々は、個別に意見を述べてもらう意識調査によって日本語学習者の葛藤を明らかにすることを試みた。そうすることで、ことばの学習を支援する側(ボランティアや日本語教師)には見えづらい、学習者自身のことば観・ことばの学習観を考えることができると思ったからである。また、こうした意識調査には、調査内容が直接学習者に還元されやすいという利点が考えられる。我々は、学習者とのインタビューを行う中で、学習者自身が今まで自分でも気づかなかったことば観・ことばの学習観を明らかにし、語ることを楽しんでいる様子を見ることができた。学習者だけではなく我々もそうした学習者のことばから学んで行くことは重要であろう。

本調査は、我々が日本語ボランティアとして調査対象者と交わした会話の中で発せられた、学習者のことばに端を発している。それは、日本語ということばやその学習、日本に対する意識そのものである。我々は調査者として、インタビューを行う一回限りの関係ではなく、日本語ボランティアとして学習者と関わり、相互が自由に語るができる関係性の中からインタビューを行った。調査方法

・分析内容等には今後さらなる検討が必要となるが、我々は、本調査を実際の日本語教室での学習を考える研究に位置づけることが可能であると考えている。

本調査を始めるにあたり、我々は人々の日常生活で識字がどのような役割を果たしているかを明らかにした Barton & Padmore(1991)の研究を参考にしている。これは、イギリス・ランカスター市の成人教育施設で「読み書き」を学んでいる人を対象にして行われたインタビュー形式の識字調査である。Barton & Padmoreは、特に「書くこと」に焦点をあて、A)書くことが行われる状況及びそれについて調査対象者自身が考えている価値観、B)書くことの困難に直面したときの対処について、C)書くことと他の日常生活での活動とのつながりを見ること、を調査目的とした。この調査の対象が、英語を母語としているが「読み書き」に困難を感じている者であるため、特に「書くこと」に注目していると考えられる。

ここでは、Barton & Padmoreが識字を単なる読み書きの活動と捉えているのではないことに注目する必要があるだろう。それは、この調査が大目標として「人々の日常生活での識字の様子」を明らかにすることにあり、その方法として調査対象者自身が「書くこと」について持っている意識と、それに対する価値観・役割・ネットワークが関わっている様子を本人が語る形式で行われているからである。ここでは、識字を単に読み書きの活動ではなく、「読み書き」に深く関連する「意識」の問題を含めた活動全体と捉えている。それを日常生活の中で行っている様子を見ていくことが、Barton & Padmoreの研究であると思われる。本調査がこの研究を参考にしたのは、学習者自身のもつ読み書きに対する意識に注目する識字観が、今の日本語教室にも必要ではないかと考えたことによる。我々の問題意識の中心には、日本語学習における学習の捉え方が技能中心のであり、往々にして学習者自身の意識にまで注目されていないのではないかと考える。

本調査のインタビューの分析視点は、基本的にBarton & Padmoreの研究に準じている。彼らは分析視点として、学習者の生活上のroles(役割)と「書くこと」、「書くこと」にまつわるvalues(価値観)、そして「書くこと」の困難を様々な側面から支援するnetworks(ネットワーク)の存在を用いた。本論文は、役割と価値観についてはBarton & Padmoreの分析視点に準拠したが、ネットワークについては調査対象者本人が、ネットワーカーとして積極的に日本社会と関わりを持つ様子が多く語られたため、これをネットワークの分析の中心とした。これは、

調査対象者が我々との日本語での意志疎通にある程度支障のない者であったことにもよるだろう。しかし、Barton & Padmoreのいう「困難な状況での支援ネットワーク」が今回の調査からはあまり語られなかった原因については、今後別な角度からの調査が必要であると感じられた。なお、本調査のインタビューでの具体的な質問項目は巻末の〈資料1〉を参照されたい。

我々が調査対象とした埼玉県A町日本語教室は、A町の公民館で1992年3月から始まり、現在は週三回、木・土・日曜日の午前10時から12時まで活動をしている。調査対象者は、この日本語教室に在籍している学習者7人である。調査対象者の年齢や在日年数には幅があるが、調査への応答は全て日本語で行った。また、調査対象者の背景については、巻末の〈資料2〉を参照されたい。なお、本論文中で引用されている調査対象者の発話はA, B, C...とし、質問者はQとしているが、これは巻末の調査対象者の掲載順に対応している。

## 1. Values (価値観)

ここでは、日本での生活を通して形成された、学習者のことばに関する価値観についてとりあげる。日本語が母語でない学習者にとってことばに関わる価値観は、ことばの学習に対する価値観や日本での日常生活で形成された価値観と深く関わっている。

本章では学習者が、他者や社会との関係性の中で求められると感じている日本語と、日本語に対して違和感を感じる自分とのずれに着目して分析を行った。ここでは具体的に、日常生活のことばと日本語能力試験や教材でのことばの意識の違い、学習者が持つ言語意識、学習者が求める日本語学習について取り上げる。

### (1) 日常のことばと教材・試験のことば

インタビューを通して我々は、学習者が、自分に要求されている日本語には、日常使うことばと試験・教材のことばがあると考えていることがわかった。ここでは学習者の発言から、学習者がそれらに対してどのように考えているかを追ってみる。

本調査でわかったことは、学習者は、話しことばとそれに関わる学習を、自分と自分の生活に身近なものとして捉えていることである。一方で書きことばとそれに関わる学習は、必要と感じつつも遠ざけがちな意識を持っている。両者の意識について学習者は次のように話している。

A：人と話すときは、普通の会話なの。でも、試験の方とか、本の文章とかは、できるだけいいことばが書いてあります。

Q：それは、話していることばとは違うの？

A：ちょっと違います。

Q：話していることばと書いていることばは違いますか？

A：書くときは、できるだけいいことばを探して、書いています。

\*\*\*\*\*

Q：本で使うことばと日常のことばは同じ？違う？

C：本を書いた日本語は、きれいな日本語とか。

学習者は、話しことばは「普通」であるが、書きことばは「きれい」であり、「いい」ことばだと考えている。このとき学習者は「きれい」「いい」という語を、文法的に正しいという意味で使っている。

Q：日本語で一番困っていることは？

G：一番しんどいの？書くだね。

Q：どういうところで？

G：文法的とかそういうの。普通会話できるけど、実際書くときは変な日本語。ちょっと難しいですね。書けない。変な日本語になっちゃう。

\*\*\*\*\*

E：学校に提出の？うまく書けない。日本人のお母さんに任せます。自分で書くのちょっと心配です。ああいうの書くと、学校全体のプリントに出すじゃない？あの、生徒のお母さんに配るから、だからキチーンと日本語書かないといけない。ああゆうの、やっぱり、とてもできない。

これらの発言をした学習者達は、書くことを「しんどい」と考えている。日常生活で、日本語を話し、聞き、読むことに慣れても、文法的に正しく書かなくてはいけないというプレッシャーは、書くことから学習者を遠ざけているようである。書式があるもの、公的に書かなくてはならないものに対しては抵抗を感じている内容の発言が聞かれる。学習者が書くことや文法に対して抵抗を感じるのは、外側から決められている様式に則らなくてはいけないという意識からきているのではないか。

次は「話す」ことに関する発言である。

C：本を書いた日本語は、もちろんきれいな日本語とか。でも普通の生活の日本語はすごく難しいですから。丁寧とか、あと子どものことば、大人のことば、男のことば、女のことば。

\*\*\*\*\*

A：いいことばが口から出るのは、相手の気分もいいなるのではないのでしょうか？それだけではなくて、（いいことばを話す：以下カッコ内は文脈から判断した筆者の説明）外人さんは、日本語と日本人の気持ちとを考えて頑張っていると思うのではないのでしょうか？

\*\*\*\*\*

A：私がいつもいいことばを探して勉強して、使えば、自分もいい気分になるんです。気持ちは明るくなると思いますけど。

\*\*\*\*\*

F：書くことばと話すことばはだいぶ違うじゃない？普通、書くは文法の使い方もちゃんとなくちゃいけないし、お話は意味が違ってもう一回繰り返して理解できるけど、手紙はぱっと見て、それくらい。

学習者は「話す」ことについて考えることを通して、「いい」ことばを使う意味をコミュニケーションを円滑に運ぶための手だてと捉えていることがわかる。つまり学習者は書くことに対しては形式に則ることを重視しており、話すことにおいては状況に則ることを重視していることがわかる。

Fさんの発言からは、書くことばと話すことばをコミュニケーションの方法の

違いで分けて考えていることがわかる。しかし他の学習者が書くことを敬遠しがちなのは、コミュニケーション方法の違いで両者を分け、頻度の少ないコミュニケーションとして理解しているからではない。日本語を書く際に、形式に則ることを重視しなくてはならないことに対して、学習者は抵抗を感じているためであるようだ。

こうした意識を持っていることをふまえて、学習者が日本語の学習を通して考えた言語観が見られる次の発言を取り上げる。

C : 本を勉強した日本語は狭いですね。そんな狭いことばとか、きれいなことばしか書けませんでした。

.. (中略) .. 話すことばは長くないですよ。本で勉強したことばは、書くことばですよね。「一生懸命勉強して日本語ができるようになりたい」とか、本のことばはこんなにきれいで長いです。普通に (本で) 覚えたことばを話すと、この人、頭、本みたい。

\*\*\*\*\*

C : 日本語勉強はやっぱりいろいろ人と出会っていっぱい話しすれば、口が開けるようになりました。学校で勉強の (できる) 留学生もなかなか話す難しいですね。留学生ちゃんと文型勉強して、書くが

上手ですね。でも話すとか、そんなに正しく話す人間が勉強しても、1級とっても、正しく話すことをいっぱいするしかないですから。

学習者は、教材で学習する日本語を日常で使うには限界があると感じている。学習者にとって教材で使われることばは、必ずしも身近なことばではないようだ。

調査に協力してくれた学習者のうち三人から、日本語能力試験に対する考えについて聞くことができた。学習者の話からは、能力試験を日本語の実力のある目安として意識していることがうかがえる。

C : 能力 (= 日本語能力試験)、それは一つの目標になりました。

\*\*\*\*\*

C : もし合格すれば、私、自分で日本語わかりますとか、能力試験合格したら日本語わかりますかね、そんな感じです。

この学習者は、試験は勉強するための「圧力」であり、それがないと怠けてしまおうと話している。別の学習者は、母国の学校で勉強した外国語の体験と絡めて、能力試験を学習の進捗を測るものと認識していることを話してくれた。またこの学習者は、試験のことばを「できるだけいいことば」と考え、日常のことばを分けて考えている。次に挙げる他の学習者の発言からも、「普通の会話」では必ずしも必要でない日本語能力を測るものとして、試験を考えていることがわかる。

G：自分の実力どこまでいけるか、それを知りたい。ただほら、普通の会話だけでなくね。自分の、いまどこまでやっているのか。（試験を受けて）低くなってしまったけどね。

Q：そんなことはないよ。

G：いくら年数経ってもね。みんな言うの。あなたこんなに年数経ってもこんなに下手ね。点数とか。やっぱり合格した人から見ればね、すごいヘタッピーだからね。だから自分も今回反省したけれどね。ほら、来て10年以上経った人も、何人もいないじゃない？合格した人もいるの。でも私（その人たちよりも更に）長く日本にいるけれど、こんな点しか取れない。恥ずかしいからね。そういうふうに比べればね、自分の力もっとあればねえ。

Q：日常生活で聞きなれないことばを試験のために勉強しなくてはならないということ？

G：うん。試験のあれは結局文法。会話じゃないのね。一般の会話もあるけど、それよりちょっと難しいのね。試験の問題。文法的知識とかね。だから引っかけちゃうの。あと、使っていない（ことば）わからないね。文法とかもね。結局、知っているところまで、あとそこからもっと上の難しい日本語。そういうのわからないね。そうすると試験に受からない。やっぱり、その足りない部分勉強しないとイケない。

\*\*\*\*\*

C：やっぱり日本で生活しますから。もしテストのために一番きれいな日本語勉強したいです。いろいろなことばわからないと、テレビ見てもわからない、本も読めないですから。

\*\*\*\*\*

G：（試験は）本人の実力。普段からきちんとやれば、問題ないんじゃない？なんか留学生方きちんと身にかけているじゃない？

今回日本語検定1級に落ちた学習者の一人は、次回も受験すると話している。しかし受験に対する迷いもあり、次のように話してくれた。

G：面倒くさいもあるし、もう一度勉強しなければならないもあるし。うーん、いろいろね。暇なときはなるべく勉強しないとね。でも、家に帰ると勉強しないね。(中略)家に帰ったら、家のことしかしない。結局、座ったとたんに疲れちゃって、本を開こうとしても眠いし。ほんとは自分が1日1時間や2時間でも家でも(本を)開いて勉強して。

\*\*\*\*\*

G：あとね、こんな簡単なものできないとかね。やっぱり子どもも笑っちゃうね。子どもにとっては当たり前だからね。自分にとっては難しい。じゃあ、もういいや、めんどいってね。そうなっちゃうんだね。

これらの発言からわかることは、学習者は試験のことばを日常から離れたものと考えながらも、試験勉強に自分の日本語の変化の可能性を求めている学習者の姿である。

学習者は、試験に求められる能力は「いい」ことば、文法的に正しいことばが使える能力であると考え、日常生活に関わりのないことばも、試験のために学ぼうとしている。それは学習者が、試験で求められることばもできなくては日本語ができたことにはならないと感じているためではないか。また学習者が実力の指標として試験を受ける理由には、試験に合格することが自信につながると考えているからであろう。学習者は、自分に必要なことばを日常のことばと自覚し、日常のことばと試験のことばを分けつつも、実際に自信を感じるためには、日常とは関わりのないことばの指標で自分の実力を測ろうとしている。そしてそこで感じる挫折感を日常のことばの能力に対しても同じであると考え、日常の自分にまで劣等感を感じるようになる。劣等感を感じる相手は、時に試験に合格した仲間であったり、自分の子どもであったりするのである。

学習者が使う教材を変えることも一つの方法であろうが、学習者が感じている日本語の学習の必要性は、より身近な「話すことば」に限ったものではない。学習者は話すこと・書くこと両方をコミュニケーション手段と捉え、生活や自己表現のためにはことばの幅を広げることが大切であることを理解している。学習者がコミュニケーションのために必要としている話すことば・書くことばと、教材で用いられていることばが一致した教材や学習方法をとることは重要であろう。



## (2) 学習者が持つ場面に応じた言語意識

### [教授される場面]

今回の調査対象者の多くは、日本に来てから日本語学校で三ヶ月から一年間ほど学んだ経験がある。進度、教師の要求の度合いに対する考え方は人によって異なるが、日本語学校は、基本と文法を順序立てて教えてくれる場所として認識されているようだ。では日本語教室は、学習者にとってどのような場所で、そこから生まれる価値観とはどのようなものなのだろうか。

D：さびしい時、ここ（公民館）に散歩に来た。外にチラシがあって、『ここに住んでる外国人、日本語教室にいらっしやい』とあった。今はあまりさびしくない。いつも友達と一緒に話す。毎週木曜に日本語教室に来て、あまりさびしくない。

\*\*\*\*\*

F：日本語教室は、民間団体。やっぱり暖かさがある。それは感じてた。勉強だけじゃなく、私はそんなに困ってないけど、（日本に）来たばかりの方にはすごくいいと思う。いろいろ助けてくれるし、いろいろ悩みを聞いてくれるし。それが一番大切だと思ってた。

\*\*\*\*\*

G：日本語教室は初心者の方が多から、恥ずかしいけど、暇つぶしと思って来た。

\*\*\*\*\*

C：日本語教室のいいところは、勉強だけではなくて、いろいろ友達できるし、生活に役に立ちます。なにが苦しい悩み事とか、ちゃんと相談してもらいますから、それで生活にすごくいいですね。面白いこともやっていますから、（そこでまた）友達できればとても楽しい。

学習者の発言からは、人間関係を広げる場、生活情報を得る場としての教室像が浮かび上がる。しかし、これらの中には、日本語を学ぶ場としての評価があまりない。読み書きだけでなく、聞くことや話すことを練習できる場として評価する発言も聞かれたが、学習者は、日本語を学ぶ場としての日本語教室を次のように考えている。

D : 私日本語だめね。

Q : そんなことないよ。

D : 日本語教室の先生は、私のためなところ教えてくれる。

Q : たとえどこがだめだと思いますか？

D : 例えば私ね、発音がだめ。発音だめ。先生は発音がよくない時もう一度、もう一度。

学習者は、「先生」の評価を信頼している。その結果、「先生」の価値観に基づく評価を学習者自身の実力評価として、その価値観に基づく評価を内在化している。(この学習者は会話の始めに自分の発音の悪さを恥じる発言をよくした。)

E : (日本語教室に) 最初来た時に、勉強できなくてもみんなの話を聞いたり、できる場所だと安心して来ているから。かたく勉強できないから、何回練習しても頭に入らないかも。

Q : テキストで勉強するのは楽しい？

E : …あんまり。楽しくないって、私はできないと思い込んでるから、勉強好きじゃないから、私ができないぶんテキストが悪いと思えないのね。もっとできたら、私には合わないと言えるかもしれないけど。もしかしたら合わないかもしれないんだけど、よく言うでしょ、できないくせに文句言っちゃいけないって。違う方法があるかもしれないと思って、周りが私のためにしてくれているから、わがまま言っちゃいけないって思ってる。

Q : テキストで勉強したことは、日常生活でプラスになってる？

E : なってはいないんだけど。でも、学校みたいに、嫌いだからと言ってやらないわけにはいかない。

この学習者もまた、日本語教室での自分に向けられた評価を内在化している。そして教室で求められる日本語ができない自分を、学習教材や方法について発言してはいけない存在だと考えている。この学習者にとって発言しないことの意味は、合意でも承諾でもない。学習者が感じる劣等感を表明しているのである。結果として、劣等感と不満足さをつのらせながらも自分の日本語能力の可能性を求めて、学習者は必要性を感じてない内容のことばの学習を続けることになる。

G : (A町ではない) 別の日本語教室は、クラスを沢山分けて、何人もの先生がついて教えるの。同じ部

屋で続けてもいいし、(レベルがもの)足りないなら違うクラスに入って。一番上ならみんな相談してやってる。その2時間の勉強終わったら、みんな帰っちゃう。途中で休憩が5分か10分。

Q: そういうの、どう思います?

G: こっちの方が楽しい。ま、勉強じゃなくてね。家庭的。交流とか、バザーとかいろいろあって楽しい。人間関係じゃなくて。こっちは親切的な感じ。向こうは勉強中心。

Q: 別の教室は毎週行ってるの?

G: 前は(日本語能力)試験のために。今は、もう…。でも、もしまた試験を受けるなら、行かなくちゃ。

この学習者は、勉強中心の日本語教室で習う日本語を、試験の日本語と考えている。前に述べた日本語能力試験に関わる学習者の発言を思い出していただきたい。学習者は、勉強中心の日本語教室は、日常で学習者が求めることばを学べる場所ではないと割り切っている。この発言からは、自分の必要性に応じて学習方法・場所を使い分けている学習者の姿が浮かび上がる。

学習者は、日常で使うことばと、試験や教材のことばといった書くことばを分けて考えつつも、日常生活に必要と感じていない試験や教材のことばの評価に自分のことばの能力の判断を委ねている。それは、日常で学習者が使う日本語能力を測る指標がないためでもあるが、学習者を取り巻く環境が試験や教材のことばに価値を置き、評価しているためでもあるだろう。

一方で、学習者は、自分にとって身近なことば・日常のことばを身につけるために、自分自身で学習を行っている。以下は、その様子が汲み取られる発言である。

### [主体的に学習する場面]

A: 自分の部屋にはいっぱいメモがあります。日本人の気持ちがわかるために、テレビを観ていて、いいことばを探して、書いて、それを編集して。自分で外に出て使ってみる。そういう練習いっぱいしています。

\*\*\*\*\*

Q: テレビに出ていてわからないことばは、どうするの?

E: それはよく忘れるのね。ちょっとだけ頭に残っていて、何回も聞いているうちにわかったり、(聞

く)機会があれば人に聞いたり。うん、この4、5年くらいわからなかったのが、なんか毎日毎日、毎日、いつも聞いててわからなかったのが、今だったらわかったとかあるのね。

\*\*\*\*\*

C:聞くと、友達も説明してくれます。でも、例えば「コマーシャル」。テレビを見ていて主人に聞きました。(コマーシャルは)毎日本や演歌を紹介しています。テレビに毎日でできます。それですぐに分かりました。ちゃんと説明して、頭にイメージが入りましたから、そのことばは今度からできます。忘れることはない。

Q:そのことばを覚えて、これがコマーシャルだというのは人に聞いただけではだめで、実際に見て、人に聞いて、自分で理解しないとだめなんだ。

C:理解の場合はその場面がありますよね。(ことばの)イメージの理解。これはなにですか?テープレコーダーとかラジオとかわかりますよね。機械だから。でもどんなものかイメージ湧かないですよ。今度、実物でくる。あ、これがりんごですか。この丸いのもりんごですか。イメージでできますよね。そうすると、忘れない。頭、覚えましたね。

Q:イメージができて理解できるんだ。

C:今度こういう単語でくると、頭こういうイメージがこういうはってますね。

Q:どうしたことばが覚えにくい?

C:例えば(日本語)教室で出てくる工事のことばとか、ドライバーとか、普段使わないですから、機械のことば。ほんとに忘れました。

これらの発言は、学習者が新しいことばと出会い、自分のことばとして理解する過程の話である。特にCさんの発言に顕著に現われているが、学習者は、新しいことばを自分自身のことばのイメージに重ねあわせていく作業を行っている。地道な作業を繰り返し、自分の感覚を描写する語彙を増やすことで、日本語を自分の感覚に取り込んでいく学習者の姿をみることができる。

### (3) 学習者が求める日本語学習

これまでみてきたように、学習者は日本で生活をするために必要な日本語は、自分の日常の感覚、生活にねざしたことばと感じていることがわかった。しかし実際には支援する側も学習者も、学習者の日本語能力の判断を教材や試験のこと

ばに頼っている。つまり教材や試験のことはへの指向と学習者が必要と感じている指向にはズレがある。

この指向性のズレ・混在が結果として学習者に、自分の日本語能力に対する不信感や不安を生ませているのではないか。以下はこうした指向性の混在が見受けられる学習者の発言である。

G：かつて三年間日本語勉強して基本はわかったけれど、日本人と100%同じは自分は無理と思う。いくら長く住んでも。小さいときからここで(日本で)育って、教育受けて、そういうのしてなかったから。だからそういうのちょっと、無理と思う。

この学習者は、留学をきっかけとして日本で暮らして20年以上になる。自分の子どもと自分の日本語を比較して、自分が幼少期から日本にいなかったために日本語が完全に自分のものにならないと考えている。日本語学校や日本の大学に行っても限界はあり、それは仕方のないことだと捉えている。こうしたGさんの考えを悲観的だと解釈することもできる。しかし、母語である中国語をサークルで教え、日本語教室では来日したばかりの他の学習者と共にことばを学ぶGさんの姿からはむしろ、その限界からあきらめてしまうのではなく、今の自分がしたいこと・できることを考え、行動する積極性を生み出しているように思える。他の学習者も学習意欲について次のように語っている。

E：(日本語学習は)多分、いつまでも続くと思う。続くとゆうか、なかなか、これで自分はもう、満足、満足ってゆうか、これ以上いらないってゆうのは、ないと思う。

\*\*\*\*\*

C：目標あります。圧力あれば、できるようになったを毎日できる環境ありますよね。話せるとか、聞けるとか。

\*\*\*\*\*

E：(日本語を)何回も繰り返して覚えるんだけど、たまに1年2年、3年の間は、そんなものわかんなかったのに、今はわかる。それは安心するんだけど、でも、もっとわかんないのがあると悔しい。

こうした発言からは、学習者がことばの学習を生涯にわたるものであり、試験

等で判断できるものではないと考えていることがうかがえる。試験等で判断される日本語は、それが達成できないと判断された時に葛藤、挫折感、劣等感として内在化される。結果としてそうした価値観がことばの学習の範囲に留まらずに、生活者としての自分をも疎外する原因となっているのではないか。ことばの学習の達成感、個々の状況によって変化するものであろう。学習の達成の基準を、試験といった学習者の「外」におくことが持つ意味を、学習者の周囲が意識化する必要があるのではないか。

学習者の発言から見えてくる日常のことばを社会参加、自己表現の手段として考えると、現在の様な書きことばを中心とした話す・聞く・読む・書くの学習方法は適切であるとはいえないのではないか。それは、学習者が、教材中心の学習方法で身につく日本語と、日常生活で自己を表現し、社会活動に参加していくためのことばとは別であると捉えている様子からうかがえる。しかし学習者の周囲がそれに依存している限り、学習者は身近に感じられない学習から自分の能力や課題を読み取らざるをえない現実がある。

今回調査に協力してくれた学習者は、学習したことばを自分の生活の価値観にひきつける作業を教室での学習から離れたところで意識的に行っている。その自主学習の様子は(3)で述べた。その新しいことばや表現を自分のイメージと結びつけて身につけていく方法を、学習者は一番効率的で、適切だと判断しているように感じる。必要なのは、学習者が主体的に学ぶことのできる学習法であり、常に自分の価値観に引きつけることのできるテキストではないだろうか。

C : 私いろいろ話したい。学校で勉強したらなにか足りない感じがすごくありますね。自分で悩んで、なぜ日本語上手になれないか、自分でどうやって勉強したら大丈夫とか、必要とかわかる、それを書きたい。

これは、文章の様式にとらわれず、日本語で書く必然性を感じている学習者の発言である。自分が伝えたいことや自分の体験について日本語で書くことにも、学習法の一つの可能性があるのでないだろうか。

学習者にとって、必要性を感じる日本語とは、ありのままの自分で生きていくために必要なことばであり、日本語で自己表現や社会参加をする生活に結びつい

ていくことばである。しかしながら学習者は、学びたいと思う内容が自覚できないというもどかしさをもっている。学習を支援する側は、こういった学習者の発言に耳を傾ける必要があるだろう。学習者が求める日本語学習は、生き方を豊かにするための学習である。学習者が求める日本語学習を考えることは、学習を支援する側にとっても自己表現や社会参加をしていくためのことばを考えることにつながる。ひいてはことばについて考えることを通して、互いの生き方を豊かにすることにひらかれていくのではないだろうか。

## 2. Roles (役割)

我々は他者との関わりの中で、その場に応じた様々な役割を持っている。また、我々は意識するしないに関わらず、役割を通してものを考え、行動している。我々の思考や行動、役割は、密接に関わりあっているといえよう。

学習者も、家庭の中では母・妻・嫁等、社会の中では社会人 仕事を持つ者は労働者、子どもを持つ者は保護者等 というように複数の役割を持っている。では、学習者がことばの学習や「自分にとっての日本語や母語とは何か」等について考える時、役割はどのように関わっているのだろうか。以下は、本調査におけるインタビューの中で我々が触れることができた、他者との関わりの中で学習者が感じている「役割を持っている自分とことばとの関係」についての考察である。

### (1) 学習者と日本語の関係

#### [子どもを通じて見えてくる関係]

本調査の協力者は、子どもを持つ人がほとんどであった。子どもを持つ学習者は、自分自身の日本語の学習だけではなく、子どもの日本語の学習についても関心が深い。また、そこからは学習者のことばの学習に対する希望や不安が見えてくる。

Dさんは、子どものことで一番心配していることについて、次のように話している。

Q：子どものことで心配なことはありますか？

D：私は日本語あまりわからない。子どもは私とずっと一緒にいることになるが、私の日本語は日本人と違う。話し（ことばの順序）が時々反対になる。子どもは私のまねをするようになる。そのことが心配。

Dさんは、インタビューの中で「発音がだめ」「話すことが一番困っている」「日本語の意味がまだよくわからない」ということを繰り返し発言している。Dさんは、自分を学習者として見た時、自分の日本語の学習が依然として不十分であると思っているのだろう。その一方で、子どもの日本語の学習においては、自分が一番身近な指導者としての役割を持っていると考えているようである。母親として日本語を教える立場に立たなくてはならないという思いと、学習者として日本語の学習が不十分であるという思いが、子どもの日本語の学習に対する不安として現れているのではないだろうか。また、Dさんは次のようにも話している。

Q：前に、子どもが言葉を覚えることについての心配をしていませんでしたっけ？

D：心配。例えば、子どもが大きくなって、日本語を全部覚えた時に、私は（まだ日本語が）わからない。恥ずかしいね。

Dさんは、子どもが自分よりも早く、日本人としての日本語を身につけること日本人が違和感を持たない日本語の使い方、発音等 が出来ると思っている。そして、自分は子どものことばの学習速度に追いつけないのではないかという不安を抱いている。

またEさんは、自分と子どもの学習速度を比較しながら、自分のことばの学習について感じていることを、次のように話している。

Q：子どもはすごく早く日本語を覚えていくでしょう。それに対して、Eさんは5年もここに来ているのにまだ覚えられないと言っているけれど、どうしてそう思うの？

E：聞かれることに答えられないこと。ここに何（どのようなこと）が書いてある、とか。テレビでドラマを見ていて、「それは何？」とか。私が答えられたら喜ぶなあ、と。「わかるの？」とか。そう言われる時には、「あ、ちょっと覚えたかな」と思うんだけど。でも、いつも聞いていることとい



うか、毎日ではないけれど聞いていることばは、だいたいの意味は分かるけれど、（そのことについて）質問ができないのね。そのことばの意味とか。

\*\*\*\*\*

E：でも、いつも考えてみたら、子どものために。私のためにだったら、もしも一人だったら、生きていければいいと思っていたかもしれないんだけど。子どももだんだん成長して、だんだん悩みも大きくなって。私を手伝えないと（子どものことだけではなく、PTA関係の仕事のこと等も含まれる）、子どもも落ち込むのね。

\*\*\*\*\*

E：これまでは、どうせ子どもだからと考えていたんだけど、（子どもが）だんだん親のことを考えてくると、私も子どものことを考えないと。もしかして、まだ子どもだけど、成長早いから、あっという間に10歳、15歳とかになったら、その時私はもう追いつけないかもしれないんだけど、なんとかね。

\*\*\*\*\*

E：うーん、子どもに何もできないってゆうか、私より、色々わかってるし。

Dさん、Eさんは、子どもと自分の学習速度に違いを見い出し、自分の日本語の学習が子どもに遅れると考えている。この時学習者は、母親として子どもの成長を見つめる一方で、子どもを自分と同じ学習者として見ている。学習者は、子どもと自分の学習速度を比較した時に焦りを感じ、自分が子どもに遅れることによって、子どもがそんな母親を恥ずかしく思うのではないか、子どもに悲しい思いをさせるのではないかという不安を感じているようだ。学習者がこのように感じる背景には、学習者自身が持っている、日本語の学習速度や達成度についての考え方が関わっているのではないだろうか。

その一方で次のような発言もみられる。

G：（日本語能力試験の話をしていいる中で、試験のための勉強を）やる人はやるね。自分は怠けているから。でも、こういうプレッシャーあるから。試験のために、何とかやらなくちゃしょうがないから。眠くてもいいから、なんとか寝る30分前に。でも見ても頭に入らないね。（日本語の分からないところを）子どもに聞いたの。娘に。そしたら、めんどくさい、自分で調べてって。（笑い）娘もめんどくさがる。

Q：そういう年頃だしね。

G：あとね、こんな簡単なのもできないとかね。やっぱり子どもも笑っちゃうね。子どもにとっては当たり前だからね。自分にとっては難しい。じゃあ、もういいや。めんどいってね。そうなっちゃうんだね。(笑い)

Q：お子さんおいくつですか？

G：高2と中2。二人。

Q：子どもに「そんなこともわからないの」って言われるのは悲しくないですか？

G：悲しいというよりは、しょうがないという感じかな。生まれがここ(日本)ではないから。自分を慰める。(笑い)でも、ホントは悲しいけど。半分。小さいときから(私が日本で)育てば、きちんと日本語できたけれど。2、3年の勉強ではね。1年間日本語学校で勉強して、それから短大に入ったけれど。でも、もう昔の話しだけれど。かつて3年間日本語勉強して基本はわかったけれど、日本人と100%同じは自分は無理だと思う。いくら長く住んでも。小さいときからここで(日本)育て、教育受けて、そういうのしなかったから。だからそういうのちょっと、無理と思う。

この学習者は、子ども達の方が自分よりも日本語がきれいであり、日本人としての日本語を身につけていると思っている。また、このような違いを、自分と子ども達の成長過程におけることばの学習に対する環境・教育の違いにあると考えている。子ども達のように日本で育ち、日本の教育を受けていない自分(学習者)の日本語の学習は、子ども達のようにはなれないと考えているようである。

#### [舅・姑を通じて見えてくる関係]

学習者の中に、夫の両親と同居している人がいた。彼女は、ことばの学習や生活の中で自分が変化していった過程を、次のように話している。

Q：(外の世界に積極的に関わっていくようになったことによって)そんなに変わったんだ。

G：前はね、おとなしい。すごくね。

Q：我慢している時に何か言い出すと、抑えられなくなる？

G：前はそうだったね。おじいちゃん、おばあちゃんいた時に、日本人のお嫁さんのように、こうしなきゃいけないとか。なるべく日本人の奥さんのようになるように努力しようと思ったけれど、でもやっぱりできないですね。だからしたくてもできないように、我慢して日本人のように、日本人のお

嫁さんのように一生懸命学ぼうと思ったの。で、学んでもやっぱりね。(笑い)

Q：疲れるよ。

G：しゃべり方もそうだけど、きちんと丁寧な日本語とか。そういうのが私かったるい。できないのではなくて、100%は難しい。あと、ほらおじいちゃん、おばあちゃんの要求。せっかく日本に来たのだから、日本人の奥さんのようにならないといけないから。むこうのメンツもあるしね。そういうプレッシャーもある。当時はね。だから表にでてもちよっと恐かったけれど。恐かったと言うよりも、人に説得するのが恐かった。自分は外人だからね。うまく入って話しすることが(できるか)、最初はやっぱりね。

Q：最初がすんだら楽になった？

G：最初習慣がわからなかったから。だんだん慣れてきてね。それから日本人の奥さんと交流して。だんだん友達つくって、だんだん活動して。あと、子どもの関係。PTAとかそういうの。あと子どもの習い事。その先生と、周りのお母さんと知り合いになったり。そういうのでどんどん広がったり。だから少しずつ変わってきた。ただ最近は、自分の田舎(母国のこと)の友達増えたけれど。

Gさんは、舅・姑に日本に来たのだから、日本人としての日本語や、日本の習慣を習得して欲しいと要求されていた。はじめのうちは家族のためにも嫁として、その要求に応えようとしていたGさんは、そのプレッシャーのためか、他者とコミュニケーションをとることを恐れていたようだ。しかし、日本での生活に慣れていき、また母親として子どもの成長に伴い、社会と関わりを持つようになっていく中で、その恐れはうすれていったようである。またGさんは、今は日本人としての日本語を使いこなすことについて「できないのではなくて、100%は難しい」と話している。社会に参加することを通して、Gさんの日本語の学習等に対する見方、接し方も変化していったと考えられるのではないだろうか。

## (2) 母語に対する意識

学習者は普段日本語を使って生活しているが、その一方では、学習者の母語はほとんど使われていないという現実がある。だが、インタビューを通じて、学習者の母語に対する意識に触れることはできた。学習者は、日常の中で日本語を使ったり学んだりしながらも、母語に対する様々な思いを抱えていたのである。

### [夫を通じて見えてくる母語に対する意識]

Q：だんなさんは、中国語を話しますか？

B：あまり、できない。

Q：教えないの？

B：教えないよ。はじめ、つきあう時教えただけ、もう時間長いから。

\*\*\*\*\*

Q：だんなさんは、中国語を習ってはいないんですか？

D：習いたい、勉強したいね。主人は中国語全然わからない。でもね、中国語勉強したい。私に習います。

Q：どうですか？

D：だめだめ。主人頭悪い。

(しかし、いまはなかなか時間がとれず、中国語の勉強はされていない)

この二人の学習者に限らず、インタビューに協力してくれた学習者は、夫に自分の母語を学習して欲しいと思っているようだった。だが、夫が学習者の母語を学ぶ時間をとれず(とらず)にいたり、学習者自身が自分の日本語の学習を優先する等、学習者が夫に自分の母語を学習してもらうことは難しいようである。また、日本語に不自由を感じている学習者の中には、夫に将来の計画等について相談することができずに困っている人や、夫とけんかをするとき日本語ができないので、悔しくてもただ黙ってがまんをしたと話してくれた人がいた。これは、学習者の母語が重要視されていないというだけではなく、夫が妻の母語を真剣に習得しようという姿勢のなさが、日本語が出来ないことによって生ずる学習者の不安に気がつかない夫へのフラストレーションとして現れてくるのではないだろうか。

### [子どもを通じて見えてくる意識]

Q：二人のお子さんは、中国語は出来ますか？

G：出来ません。全然。教えようと思ったけれどね。小さい時教えようと思ったのね。でもおじいちゃん、

おばあちゃん、日本の昔の古い考え方を持っていたから。おじいちゃん、おばあちゃん、教えよう

とすると日本語と(中国語が)混ざっちゃうと、子どもの場合、混乱してしまうから。あと、学校

行ったらいじめられるとか。年配の方はそういうことを心配して、教えちゃいけないといわれた。だから教えなかった。でも今後悔してるけれどね。当時教えていれば、今上達しているけど。今から教えても、あまり上達しないね。たまに娘が、中2で、高校に入るから（履歴書みたいなものに）特技を書くじゃない。「何かできる？」と聞くと、何もできない。「あんた、中国語できたら、いまこれ書けるじゃない」と。今少しね「やらなくちゃね」といってる。「ママ、たまには教えて」というの。

Gさん自身は子どもに対し、自分の母語である中国語を教えたいと思っていた。だが、そのことについて舅・姑は、子どもが日本人としての日本語を話せないことで、いじめにあうのではないかという不安から反対している。またGさん自身も「学校に行けば、お前のお母さん外国人と言われる。そういう差別があったら、子どもいやいや(中国語を)習いたくないとなる。」と話している。

また子どもを持つ別の学習者は次のようなことを話してる。

E：日本に来て、テレビなどを見ると、いじめの問題が大きく取りあげられている。外国から来たということ、いじめられるのではないか。

Eさんは、親が日本人ではないことにより子どもがいじめられるのではないかという不安を感じていた。Gさんが子どもに母語を教えられなかった理由として持っていた不安を、Eさんも感じていたことをあげることができる。

その一方で、最近になって子どもに自分（学習者）の母語を教えるようになったと話してくれた人がある。Fさんは、自分の母親が使っていた台湾語と北京語、そして日本語をほとんど不自由なく使うことができる学習者である。

F：（トリリンガルであることについて）別にたいしたことじゃない。小さい頃から母と話して覚えたから、たいしたことじゃないと思ってる。ことばに対して、何カ国語が出来ることはいいなと思っていた。向こう（台湾）では、おじいちゃんおばあちゃんは北京語は出来ないけど、台湾語は話せるじゃない。若い人は北京語を話すのがいいなと思っているから北京語で話しをするし。なかには、アメリカから来た友達がいる（私は）英語の方は下手だけど、聞くことは何とかできるから。ことばがわかる（意志疎通ができる）のって、すごくいいなって思っていた。

\*\*\*\*\*

Q：お子さんとの会話は全部日本語ですか？

F：そう。すごく間違ってると思ってた。だから最近（中国語を）教えているのよ。（子どもは）最初から完全日本語で（話していたから）。だから私より発音きれい。でも最近、やっぱり何カ国語かしゃべれたらいいなって思って、中国語教え始めている。

\*\*\*\*\*

Q：お子さんとの会話が全部日本語だったのはなぜですか？

F：周りは日本（人）の友達ばかりだったから。中国の友達は、やっぱり日本語教室入ってから（できた）。台湾の友達は、大学卒業してみんな台湾に帰ってしまったから、いなかったの。（子どもに中国語を教えようという）意識ができたのは、やっぱり最近。

Q：友達のおかげ？

F：そう。中国の友達、台湾の友達がもったいないよって。あなた仕事にしてお金もらってるじゃない。何でただで教えられるのに教えないのって言われて。

（Fさんは、私塾で中国語を教えること、翻訳をすることを仕事にしている）

Fさんが子どもに中国語を教えるようになったきっかけは、周囲の勧めであった。これまでずっと日本語のみで子どもと話していたのは、周囲にいた友人が日本人ばかりであったためであったようである。生活の中で、家庭だけではなく、外の世界とのつながりを持っていくうちに（日本語教室もその一つ）中国のまたは台湾の友人が増えていったという経緯がある。Fさんは、その友人に「中国語を教えないのはもったいないよ」と言われていた。またFさん自身のコミュニケーションの拡大が、意思疎通のための媒介となることばを増やしたいという意識を生じさせたのではないか。この二つの要因が相互に働きあったことで、実際に子どもに中国語を教えるようになっていったようである。

今回のインタビューで、自分の母語を子どもに教えたい、教えようと思っていると答えた学習者は、子どもが学齢以上になっており、他者とのコミュニケーションにある程度の自信を持っている（話したり聞いたりすることにはほとんど問題を感じていない）者であった。子どもがまだ小さかったり、他者とのコミュニケーションに自信がない学習者は、自分自身のことばの学習に重点がおかれ、子どもに母語を教えたいと思っけていても、教えようとまでは思えないようである。

ある程度自分のことばの学習に対するゆとりを感じられるようにならないうちは、子どもに対し母語を教えようという考えを明確に意識化することは難しいようである。

### (3) ことばを教える者としての自分

今回のインタビューでは、私塾で、またはボランティアとして、中国語を教えるという仕事をしている学習者が二人いた。その学習者たちはことばを教えることについて次のように語っている。

Q：中国語を教えてらっしゃいますよね。教え方はどのようにやっていますか？

F：やっぱり、日本の方だから、日本語使って、最初発音から、少しずつ少しずつ。

Q：テキストは？

F：塾用のテキストを使っています。

Q：順番的には、文法から？

F：発音から。単語から。それから少しずつ文法は行って、簡単なね。会話になって。日本語もそうでしょう。少し文法ならないと、会話にならない。

Q：じゃあ、(Fさんが経験した)日本語学校と順番は同じ？

F：そうですね。

\*\*\*\*\*

Q：台湾語とか中国語とかの通訳をすることはありますか？

G：うん。中国語を教えたり。やっぱりこういうサークルみたいところで教えています。去年から。知り合いの奥さんが習いたいからと。いいですよって。だから教えています。月2回。中国語会話っていうの？そういうのを教えています。あと、近所の奥さんも、毎週、月4回か。だからボランティアか。

Q：すごいですね。

G：そうですね。自分は(中国語が)わかっているから。相手に伝えたいことがうまく伝わらない、なかなか相手に理解できないときもある。説明下手というか。自分は簡単だと思っているから、相手になかなか意見できないときも。どう教えてあげればいいのかわからないときもね。

Q：難しいですよ。人に教えるときは。

G：人に教えるのは難しいよね。自分でしゃべったり、聞いたりとかは簡単だよ。やっぱり相手（のこ）をわかって覚えるまで大変だよ。

Q：でも、相手がわかった顔をするのはうれしいでしょう？

G：うん。一緒にあははって笑う。よかったね、やっとわかったねって。そういうの最近わかってきたね。まえはただ、一方的。しゃべって、黒板書いて、それをみんなノートとって。会話のとき、ほら、話すじゃない。聞いたり、教えて答えたり。わからないときは、答えられないから。相手が答えれば、あ、この子わかったって。わからなかったらもう一回、聞くとか教えるとか。そういうの最近やっとわかった。

Q：そういう日本人が中国語を勉強しているのと、自分が日本語を勉強するのと？

G：同じ。うん。自分が日本語勉強しているのと同じ。やっぱり聞いて、答えるとき、聞かれるときこっち緊張しちゃうんだよね。教えるの簡単だけど、全然緊張しない。でも、反対に聞かれると、緊張しちゃうんだよね。どう答えるか、うまく答えるか、そういうのありますね。

この二人の学習者は、日本語を学ぶ学習者であると同時に、中国語については、ことばを教えるという立場にいる。学習者は、ことばを教える立場に立ってはじめて、自分がわかっていることを相手に伝えることに対する難しさを知り、ことばについて、より深く自分自身に引きつけて考えるようになったようである。それはまた、学習者自身のことばの学習における問題・課題の追求や、その解決策の模索へとつながっていくものと思われる。

我々の思考や行動は役割と不可分のものであり、学習者も「自分とことばとの関係」を意識するしないに関わらず、役割を通して見ている。だが役割は、他者との関係や状況により変化していくものであり、一人が複数持っているものである。日本語学習を、学習者の持つ役割に即して行うことも必要であろうが、それだけでよいということにはならないといえよう。

またここでは、役割を通すことによって他者との交流を拡げていった学習者の姿を見ることができた。他者との交流を拡げ、コミュニケーションに対する自信を持つようになった学習者には、ことばを日本語だけではなく自分の母語を含めたものとして捉えるようになっていった人もいる。この自信が、ことばに対しゆとりをもたせ、これまで生活の中で重視されてこなかった母語を学習者に意識さ



せ、子どもに対し、またはサークルや私塾の場で母語を教えるようにまでさせていったのではないだろうか。

我々がインタビューをした学習者は、日本語に不自由しているいないに関わらず、様々なことを考え、それを人に話したいと思っているようだった。我々は、そのことに気づきながらも、その糸口をつかめないうでいたのではないだろうか。ここでみてきた限りでは、役割は、学習者にさまざまなきっかけを与えているように思う。役割を糸口に学習者に語ってもらうことから、日本語学習を考えていくことができるのではないだろうか。

### 3. Networks (ネットワーク)

「ネットワーク」では、日本語教室以外の場で活動を広げている学習者の姿を取り上げることにした。学習者は、日本語教室の場では「学習者」であるが、日常生活の中では主体的に他者と関わり、ネットワークを広げていく存在である。その中で感じた様々な気づきには、「学習者」という範疇を超え、人と人とがつながっていくことの意味を考えさせられる。また、自分のことばに対する恐れや日本語に対する疑問を自分の母語との比較する様子は、日本語学習を支援する側にとって「日本語ということば」について改めて考えさせられる内容を含んでいる。

#### (1) 積極的なネットワーカーとしての学習者

インタビューの中から見えてきたのは、日本語の困難さや学習者としての自分を意識せずに、日本人とのネットワーキングをはかり様々な活動に参加していく学習者の姿である。学習者は、子育てや自分探し等を通じて人とふれあっているとするネットワーカーであり、そこには地域活動に参加しながら自分自身について考えて行く姿があった。

Dさんは、日本語教室以外で日本人と共に活動をしていることについてこう述べている。

Q：Dさんが住んでいる家の近所の人で、Dさんが困ったときに相談できる人はいますか？

D：困ったときは、いないね。でも友達はある。近所の奥さん。優しい人よ。

Q：日本人？

D：そう、日本人。

Q：どうやって知り合ったの？

D：公園で、子どもの散歩していたときに。その奥さんは、2週に一回ある手づくり人形の教室と一緒に誘ってくれた。前々回は行ったけれど、子どもの調子が悪くて先週は行っていないの。来週は、たぶん一緒に行くつもり。

Q：楽しみにしているんだ？

D：そう。

Q：子どもは一緒に行ってもいいの？

D：そう。子どもはたくさんいるよ。そこで一緒に遊んでいる。

Dさんは、まだなんでも話せる気軽な友達とはいかないが、つながり始めたネットワークの中から楽しみを見いだしている。彼女は、日本語教室に来るようになったきっかけを「子どもと二人で家にいるのが寂しく、たまたま散歩中に見つけた公民館の看板で知った」と答えている。母と子だけで孤立しがちな子育てを、ことばの不自由さ・交友の狭さが助長したのではないだろうか。

子育てがひと段落し家庭から外に出て、中国語をボランティアとして教える活動に参加しているGさんは、様々な活動からの気づきをこう述べている。

G：最近変わったんだ。普通家庭だけにいると生活狭くなったりするしかない。そのペースしかない。でも外に出れば、いろんな珍しいものもあるしね。自分がこんなに時代遅れだったことに気がついた。結局、みんな働いていて新しいことが理解できる。でも自分は何も知らなかったんだなあ、と。

Q：なぜ外に出ようと思ったのですか？きっかけは？

G：子どもが大きくなったこともあるし、家も退屈になっちゃったから。（笑い）面白くないし、家が物足りない。

Q：きっと我慢していたのですね。いろいろなところに行きたいけれど。子育てもあるし、おばあちゃんもいるし。

G：そうそう。我慢していたのね。もともと外に出るの好きなタイプだし。去年からね、外にでたら、お

友達いっぱいくれるし。友達はまた、新しいニュース教えてくれるし。どんどん活動が増えていく。忙しくて。暇ないね。(笑い)毎日家に帰っても、電話かかってくるし。楽しいよ。みんな、ころっと360度『Gさん変わったねえ』と言われる。...私も40代になって、何かしないとこのまま家にいるだけではいけない気がした。本当は働きたいけれど、ずっと働いていないし、今から働く自信もないしね。20数年間働いていないから、社会についていけるか自信がないしね。心配しているの。コンピュータ?そういうのもできないしね。きちんと良い会社にも入れない。きっとパートに出るしかないしね。何々包装とか、スーパーみたいの。たまたま今、サークルがあってね。良いチャンスだな、掴まなくちゃと思って。そういうチャンスがなかったら、私そのままね。勉強もそうだけれど、自分でなんでも挑戦して、生活面で。大変は大変だけれどもね。(サークルの場所は遠いので)行きたくない人もいる。私はお金が目的ではない。自分で楽しく生活するのがいいかな、と。お友達が増えるし、その方のお話も聞けるしね。中国語だけではなくてね。今度あんな所友達と出かけようとか。そういうの、楽しいよ。

Q: さっき言ったコンピュータもね、本当は行政でできれば、もっといろんな人がくるはずなんだけれどもね。

G: そうですね。そういうのも習いたいけれどもね。難しいだろうね。外人だからね、こういう時は外人。(笑い)

Gさんの気づきは、学習者から見た日本の気づきにとどまらず、家庭で子育てをしている女性全般の問題として捉えられるだろう。これらには、ことばをハンデとは捉えずに、自分から積極的に活動しネットワークをつなげていくことで見えてきた、学習者の生活からの気づきがある。

## (2) ネットワークを阻害することばの意識

(1)で示したように積極的に活動し、ネットワークを構築している学習者がいる一方、自分の使う日本語に自信が持てず、人との関わりをためらってしまう学習者の姿も見られた。ここで取り上げる例では、学習者本人の性格も大きく関係していると考えられ、全てを日本語学習の習得に起因することはできないだろう。しかし、日本語に対する意識が、ことばを伝えたくてもことばにならない場面があることが見えてきたので、これをことばに対する意識がネットワークを妨

げていると考え、取り上げてみる。

Cさんは、ことばの学習の目標について尋ねている時に、ことばに対する戸惑いを上げてくれた。

C：私、駅に立っていた時に知らない人に、『お嬢さん、今何時ですか』と聞かれました。そのことばは十分に理解できます。でも、私は腕時計を差し出して見せただけで、声が出せませんでした。10分は『じゅっぶん』ですか、『じゅぶん』ですか？私はわかりませんでした。こんな事もありました。『美容室どこですか』と聞かれましたが『わからない』と答えました。本当は知っていました。でもうまく話す自信がない。長いこと上手に話す自信がないのです。

Q：間違っても言おうとは思わない？

C：思わない。

尋ねられた内容がわからないのではなく、それに対する答えも理解しながら、実際にことばとして出てこないもどかしさは、自分の日本語が通じても日本人から変に思われるのではという自信のなさとの葛藤であろう。日本語を理解しながらも、相手との溝を感じ、聞きたいことが聞けないもどかしさを、日本語教室での会話の勉強との違いで話してくれた人もいる。

Q：普段生活していて困った、しまったと思うことはどういう時ですか？

A：えー。デパートに行って、何か物を買いたいときに、それが普通のものだったら簡単に買えると思います。でも例えば、複雑なものだったら、店員さんの説明が必要です。

Q：例えばどういうもの？

A：私は今ポケット版の電子辞書が欲しいのですが、どうやって使えばいいかわからないんですね。で、相手に教えてもらうときにはね、そういう説明がまだまだわからないんです。

Q：でも、一つ一つの単語が難しい訳ではないよね？何がわからないんだろう？

A：（ややしばらく考えた後）ここ（日本語教室）では、ホントに時間があるんですね。例えばクラスだったら先生（ボランティア）がいらっしゃって、よく説明してくれます。これは、わかります。でもここじゃなくて、外だったら、デパートだったら、お客さんはたくさんいます。だから時間はここみたいにあまりないんですね。

Q：お客さんと店員という関係では、何回も聞き直すことができないんだ？

A : そうです。だからそういうものは、だいたいあきらめます。ことばは、簡単です。わかると思います。

そうではなくて、時間があって、説明されるなら間違いなくわかります。

Q : そうか、たくさんの人がいて、普通の日本の社会の環境の中だとなかなか聞けないことがあるんだ。

A : あるんですね。そうですね。

こうした社会での日本語のやりとりが、日本語教室と実際の社会でのことばや状況の違いと断定することは難しいだろう。しかし少なくともことばが、それを用いる状況に左右され、教室で習ったことばをすぐに社会に出て使えるかどうかには疑問があるとは、考えられないだろうか。学習を支援する人は、こうした学習者のことばを用いる際の葛藤にも耳を傾ける必要があるだろう。

ことばの意識がネットワーキングを妨げる別の例として、手紙のやりとりをあげてみたい。インタビューをした学習者の中に、自分と母国の父母との連絡として手紙を上げる人がいた。ここでの手紙の意図は肉親との交流であり、日本人との新しいネットワーキングではない。しかし、自分の使う日本語に自信が持てない意識が、ことばについて考えるきっかけとなっているので、取り上げてみる。

日系人として日本に働きに来ているEさんは、日本語で書く手紙についてこう述べている。

Q : 母国にいるおじいちゃんやおばあちゃんに手紙を書くことはある？

E : 向こうからは手紙は来るんだけど、もうあきらめたみたい。

Q : どうして？

E : 私が返事を書かないから。向こうは日本語、ひらかなで手紙を書いてくるのね。最初は私も返事を出していたんだけど。だんだん、向こうでも私の日本語がうまくなったか、漢字は使えるようになったか、書き方は上手になったかとか期待しているのがわかるのね。最初に日本に来た2、3年は、もう間違っていてなんでもいいから書いていたんだけど、だんだん3年4年経っているのに来日したときと変わらない日本語だから。もしかしたら、向こうはそうは考えていないかもしれないけどね。だから、最近は電話。

Q : じゃ、他の人にも手紙は書かないの？

E : 書かない。うーん、日本に来て、知り合った人から手紙やハガキをもらって、返事を書くこともあっ

たけど…。でも、そういう手紙見て、簡単だけれど、最初は何を書くとか、挨拶とか決まったことばがあるでしょう？途中で自分の書きたいこと書いて、また最後に挨拶。決まった書き方ね。最初はそれをあまり気にしないで書いていたのね。でも日本に来て何年にもなるのに、いつも同じじゃ…。それじゃ、ね。

Q：間違ったら、恥ずかしいと感じるのかな？

E：何年も日本にいるのに、まだこれだけしか日本語できないと言われるんじゃないかなあ。もうちょっと自分でも日本語に興味をもって勉強しないといけないとわかっているんだけど。向こうに居るときは、そうじゃない。友達同士だったらスペイン語で間違っていたって、ババババッと書くのね。でも、子どもの頃お父さんが日本語で手紙書いているのは違ったね。なにか、紙に書いて、それをまたもう一度読んで、それをまた出すまでもう1週間2週間かかって出していた。手紙を書いた相手は、兄弟や親戚なのに、どうしてそんなに直さなくちゃいけないかなあと思っていたのね。何を書いてあるかわからないけれど、なんかもう、何回も書き直していたなあ。普段のことばを書けばいいのにと思っていたよ。でもそれを日本に来てから思い出すわ。

Q：スペイン語ではそういう書き方ないの？

E：丁寧に書くことはあるけれど…。大学出て、いい会社に勤めたらとか、そんな関係なら書くことあるかもしれない。普段は、友達同士やお姉さん、親戚なんかはそんなに丁寧に堅く書かない。

Eさんの日本語に対する意識は、インタビューの中に何度も繰り返される「在日して5年にもなるのだから、もっと上達してもいいはずだ、自分が日本語を勉強しないから上達しない」ということばに現れている。その一方、母語であるスペイン語での手紙を回想しながら、日本語で書く手紙には多くのしきたりや制約があり、その違いを疑問に感じている。こうした気づきは、日本語を支援する側には「当たり前のこと」として受け取られ、「日本語の習得のためには、そういうことには従う必要がある」と考えられているのではないだろうか。こうした疑問や気づきに対して、日本語を支援する我々も、日本語とは何かを考える上で学んでいく必要があるだろう。

### (3) 新しいネットワークの構築へ

ことばの意味が理解できるにもかかわらず、道を尋ねられて日本語で答えるこ

とにためらいを感じる学習者、そして伝えたいことがあるが手紙の様式に抵抗を感じる学習者は、自分が用いることばに自信が持てない点で共通している。その一方、日本語教室の外の活動の場に積極的に参加していく、ネットワークとしての学習者もいる。こうした学習者の姿から日本語教室の学習を考えると、学習を支援する側が、日本語学習の中で、教室の外と中とのことばの違いを配慮をする必要があるだろう。そのためには、学習を支援する側が、学習者が実際に実社会で体験したことに耳を傾け、ことばが用いられる状況にまで踏み来んだ形でことばの学習を考える必要があるのではないか。学習者は、積極的であれ消極的であれ、ネットワークとしての経験を持っている。こうした学習者の持つネットワークとしての経験を、他の学習者やボランティアと共有し、学習に積極的に取り入れることによって、新しいネットワークの構築を考える学習が可能になるであろう。

< 終わりに >

本調査を通じて見えてきたのは、学習者が単に「日本語に不自由さを感じて学んでいる存在」ではなく、ことばを用いることやことばの学習についてするどい示唆を持った存在であることであった。こうした学習者に対することばの学習の支援には、学習そのものに対する教室参加者全員の意識の転換が必要である。即ち、日本語の学習を、学習者にことばを教え込むのではなく、ことばを通じて人として共に学び合う学習として位置づけることである。そのためには、日本語教室の学習を、試験に合格するためや教科書の設問に正解を出すための日本語の習得から、学習者の社会参加や自己表現をことばの学習の中心目標にする必要があるだろう。

また、学習を支援する人たちが、学習者のもつ日本語への視点から積極的に学ぶ必要もあるだろう。「日本語を母語とする日本人だから、日本語については全て知っている」と考えて、学習者の持つ日本語への考えに耳を貸さないのではなく、日本語を媒介にして学習の支援者と学習者が、共に意見を交換し合うことから、教室内外のネットワークを広げる学習を行うきっかけが見えてくるのではないだろうか。具体的には、学習者と学習支援者の双方が日本語学習を、自己のこ

とばと生活の状況とを切り離すことなく行うことばの学習として位置づけることである。学習者のことばの学習についていえば、日常生活での体験や状況から生まれたことばに対する意識を組み込んで、ことばの学習の計画を行う必要がある。例えば、そうした学習として本調査で行ったようなインタビューを、テープおこしから文章化し、教室に参加している人々全てが話し合い、個々が持つ経験の中から「ことばの学習」を計画していく方法が考えられる。

いずれにせよ、学習者が持っている経験や考えを生かしながら日本語が学べるテキストやシステムの開発が必要であろう。同時にそれは、日本語教師やボランティアも学習者と共に、自己の体験を語り、学び合う意識の形成が求められる学習である。

#### < 参考文献 >

- ・千葉大学社会教育研究室[編]、「房総の識字マップ」1994
- ・埼玉大学社会教育合同ゼミ著、「埼玉県における外国人教育の現状」1995
- ・Barton D.& Padmore S., Roles, networks and values in everyday writing, in the *Writing in the community*, London: SAGE, 1991
- ・Hamilton M.& Ivanic R.& Barton D., Knowing where we are : participatory research and adult literacy, in the *ALPHA 92*, Quebec: UNESCO, 1992
- ・アラン クロン著、山田富秋(他)訳、「入門エスノメソドロジー」、せりか書房、1996

#### < 資料1 > インタビューでの質問項目

(A) フォーマルな日本語とインフォーマルな日本語について

\* 体験から、何が正しい日本語で、その日本語をどう使いたいのかの意識。

そのときの状況、感情を具体的にする

\* 日本語学校や日本語教室の中での日本語、正しい日本語とは何かについて

(B) 話す・聞く・読む・書く - これらについてどういう困難を持っていて、ど



ういう日本語を使える様になることが目標か

(C)日本文化に対する違和感、適合観について

\*全体に母語・母文化との比較を織りませる

\*この三項目を中心に、インタビューを行う。どの項目から開始するか、何を中心に話しをするかは、インタビューでの学習者の状況にまかせる

#### <資料2> 調査対象者の背景

以下は、本調査の対象者の性別・年代・在日年数・子どもの有無・母語である。なお、ここにあげている順序は、本文で取り上げているアルファベットの順序と対応している。(性別・年代・在日年数・家族構成・母語の順)

A：男性、30才代、在日年数4年、子ども無し、ペルシャ語

B：女性、30才代、在日年数3年？、娘1人(1歳9ヶ月)、中国語

C：女性、20才代、在日年数1年6ヶ月、子ども無し、中国語

D：女性、20才代、在日年数2年、娘1人(1歳6ヶ月?)中国語

E：女性、30才代、在日年数5年、娘1人(7歳)、スペイン語

F：女性、30才代、在日年数11年、息子2人(9歳と7歳)、中国語

G：女性、40才代、在日年数20年、息子1人(16歳)娘1人(14歳)、中国語