

# 地域日本語教室に参加する市民と 大学教員間の関係構築に関する一考察

—インタビューにおける相互行為の分析から—

澤 邊 裕 子

早矢仕 智 子

中 川 祐 治

## 1. 研究の背景と目的

令和4年度の日本語教育実態調査報告書「国内の日本語教育の概要」（文化庁）によると、国内の日本語教師の内訳として最も多いのは「ボランティアによる者」（49.0%）となっている。ボランティアが日本語教師に占める割合は過去9年間においても全体の48%～60%で推移していることが報告されており、その多くは法務省告示機関や大学等機関以外の地域の日本語教室に関係していると推察される。このようなことから考えても、現在、地域の日本語教育は日本語教育において非常に大きな領域となっている。多文化共生の地域社会を形成する上で、地域日本語教育のシステムの構築やシステム・コーディネーター、地域日本語コーディネーター、地域日本語教育専門家、日本語ボランティアといった地域日本語教育に関わる人材の育成はさらに重要度を増すものと考えられる。

地域日本語教育に関わる人材に必要とされる資質・能力に関しては文化審議会国語分科会（2019）や御館（2019）が詳しいが、コーディネーターやボランティアといった区別にかかわらず、前提条件として他者を尊重し共感する力と、相互理解と人間関係の構築に必要なコミュニケーション力が大切だとされている（御館, 2019）。御館（2019: 13）はまた、日本語ボランティアの育成方法について述べた複数の先行研究が共通して述べていることとして、「実際の教室現場での実践を通して学ぶこと、現場での具体的な課題に取り組むこと、自らの実践を省察すること、受講生同士あるいは講座のコーディネーターやファシリテーターと経験を共有し学び合うこと、1つの講座等を実施して終わりではなく考え続けていくこと」といった点があるとしている。つまり、重要なのは実際の地域の日本語教室に関わり、人々と関係を築いていく経験から実践の在り方について問題意識をもって考え続けることなのだと考えよう。

日本社会で重要度が増す地域日本語教育を担う人材の育成は、地域の自治体が関係する国際交流

協会などを中心に、日本語ボランティア養成講座や研修が行われているが、大学における日本語教師養成課程の役割も大きいと考える。北出ほか（2023）は、大学の日本語教師養成課程において将来日本語教育機関で日本語教師となる人材の育成を目指すだけでなく、社会の様々な場面で外国人住民と対等な関係を築きながら、時に必要な問題解決にともに取り組みることができる「日本語教育マインド」をもった人材の育成を視野に入れた活動の実践例が多々あることを報告している。また、澤邊ほか（2023）は、大学の日本語教師養成課程において地域と連携した授業をデザインした教員5名に対するインタビューを通して、学習者一人ひとりを見て、そこから活動を考えるというステップや課題設定の仕方を考えることは、日本語学校よりも地域の日本語教室等のほうが求められる点として語られていたとしている。地域の日本語教室等のような地域の間との連携だからこそ得られる経験と培うことのできる力があると考えた大学の教員は、それぞれ様々な実践上の課題と向き合いながらも、地域の団体との関係構築に心を砕き、教育と研究活動を前進させている。例えば土屋編（2005）や樋口（2022）などの実践が挙げられる。

しかしながら、そのような報告はすでに地域の日本語教室等の団体と大学との関係が構築された上での実践面に焦点が置かれたものである。地域と連携して行われている様々な実践が、大学の教員と地域の日本語教室に参加する市民<sup>1</sup>がどのような対話を通し、どのように関係を構築していったうでの実践なのかは必ずしも明らかではない。地域の日本語教室と大学が連携し、実践を共有していくためには、まず何らかの対話があるはずである。その対話の内容はおそらく地域日本語教育に関する互いの意見、知見が埋め込まれたものになるだろう。飯野（2019：12）はより良い地域日本語教育を目指す上で、「最も重要なのが研究者の、日本語ボランティアとのかかわり方であり、研究者はそれを見直していく必要がある」と主張している。特に、地域日本語教室の参加者と研究者の間における立場の違いや不均衡な力関係といった権力関係の面について研究者が意識的になる重要性については飯野（2019）も指摘しているところであるが、この面について真正面から向き合った研究は現段階において十分に行われているとは言い難い。そこで本研究では、地域日本語教室と大学が連携する上でも重要な下支えとなるであろう、地域日本語教室の参加者と大学教員（以下、「研究者」とする）の間関係構築と研究者の役割に焦点を当てる。具体的には地域日本語教室の日本人参加者と研究者間のインタビューという相互行為の場でのナラティブに注目し、その分析から研究者が地域日本語教室の参加者との関係構築においてどのような役割を果たす可能性があるかについて自己内省的に検討していく。

## 2. 本研究が立脚する立場とナラティブアプローチ

本研究が立脚するのは質的研究における社会構成主義の立場である。これは数、量、強度、頻度などを重視した仮説検証型で量的研究の実証主義的立場とは対照的であり、実験的に検証や測定はできない、ものごとの過程や意味を重視した立場である。本研究において収集されたインタビュー

---

<sup>1</sup> 活動の実践者、運営者、代表者の全てを含む市民の意味として用いる。

データは、あくまでも筆者ら個人と調査協力者個人が持つ世界との相互作用の結果、構築された現実であり、世界についての部分的リアリティであると捉える。調査協力者は受動的な存在とは見なさず、筆者ら研究者との関係性は相互行為的である。

本研究で扱う「ナラティブ (narrative 語り・物語)」は「広義の言語によって語る行為と語られたもの」(やまだ 2007 : 54) と定義される。ナラティブ行為が行われる文脈や相互行為などを重視する質的研究への転換、いわゆる「ナラティブ・ターン (物語的転回)」の流れを受け、近年、言語教育の領域でも北出・嶋津・三代編 (2021) に見られるように、ナラティブに注目した研究が進展してきている。

嶋津 (2018 : 56) は、ナラティブへのアプローチを認識論と方法論の相違によって大きく二つに整理している。一つはナラティブ・テキストに着目する構造的・機能的アプローチ (Labov, 1972) であり、もう一つは語り手と聞き手の相互行為を重視する対話的・構築主義的アプローチ (Ochs & Capps, 2001) である。前者においては「語り手が用いる言語資源や、語り手が組織化する言語構造であり、それらが生み出される過程での他者との相互行為はほとんど考慮しない」のに対し、後者では「単に語り手の経験や過去の出来事が言語化されたテキストとしてナラティブを捉えるのではなく、語り手と聞き手双方の働きかけによって協働的に意味生成が行われていくのがナラティブ」だと捉え、「ナラティブが立ち現れる状況的な文脈に着目し、語り手と聞き手の相互行為を重視する」(嶋津 2018 : 56-57) アプローチだとされる。一方で嶋津はこのように二つのアプローチを明確に区別することは困難であるとも述べ、保坂 (2014) が示すナラティブ研究の新たな方向性について言及している。それは「ナラティブ<sup>2</sup>が相互行為の只中において、いかに意味を与えられていくのかというナラティブ生成のプロセスそのものに着目する観点 (保坂 2014 : 5)」を導入した対話の中で実践されるナラティブ探究の必要性である。嶋津 (2021 : 62-63) は「語り手と聞き手がいかにしてナラティブの構築に働きかけているかを明らかにすること」は、「私たちの経験や人間関係、アイデンティティや社会的役割、権力や権威の形成を理解すること」につながると指摘する。本研究においてはこの認識に立ち、対話、すなわち相互行為の中で構築されるナラティブを分析することにより、語り手と聞き手がいかに関係性や社会的役割を形成していくかに焦点を当てて考察していく。具体的には対話という相互行為の中でなされる聞き手の「評価」的な発話に注目する。嶋津 (2021) はナラティブの構成要素として labov (1972) が特に重要視したのが語り手による「評価」であるとする。それは「経験や出来事に対する語り手自身の考えや感情の態度の表現であり、ナラティブ全体を通していつでもどこでも挿入可能な構成要素」(嶋津 2021 : 68) だとする。一方で、聞き手も語り手のナラティブに対して自身の考えや意見を述べたり、あいづちを打ったりしながらナラティブの構築に積極的に参加している。その中には聞き手による評価的な表現の挿入も含まれる。そのような要素を嶋津 (2021 : 70) は「『語りの世界』を豊かにする聞き手のナラティブ・ストラテジー」の一つとして挙げている。

語り手である代表者と聞き手である研究者が構築するナラティブの中に立ち現れる評価的表現に

---

<sup>2</sup> 保坂 (2014) の表記による。

注目することは、研究者が持つ「構え（志向性）」<sup>3</sup>（桜井 2002：171）を浮き彫りにすると考える。「構え」とはある認識の枠組みを持って語り手の語りを期待する調査者の姿勢（中川, 2018）のことである。中川（2018：88）は「調査者の構えの問い直しは、自己の内部に前提としてある既存の枠組みを批判的に問い直す運動の過程でもある」と述べ、日本語教育研究者自身が持つ構えの自覚や意識化の問い直しをナラティブ分析により試みている。教師であり日本語母語話者である自身と、日本語非母語話者であり学生という立場である留学生の間の相互行為を分析し、その結果から「日本語非母語話者を追従させようとする日本語教育に潜む問題には日本語教育研究者自らが語り手に自己を投影し、そこから共に問題の解決に向かう姿勢が求められる」（中川 2018：92-93）としている。中川（2018）は日本語教育研究者自らの変容、すなわち「生成変化」をもたらすものとして、ナラティブ分析の可能性を指摘しているが、筆者らは、地域日本語教室のキーパーソンである代表者と研究者の関係構築について探究する上でもインタビューという相互行為におけるナラティブ分析は重要な意味を持つてくるのではないかと考えた。このような問題意識の下、本研究は着想され、分析が行われた。

### 3. 研究方法

分析の対象とした代表者へのインタビューは、2022年8月から9月の間に行われた<sup>4</sup>。筆者3人がそれぞれ東北地方の三つの地域にある地域日本語教室（X、Y、Z）の代表者に行ったもので、インタビューの目的は教室の創設経緯や活動、運営に対する思いなどを聞き取ることであった。インタビューは調査協力に関する同意書をもった上で半構造化インタビューの形で1時間から2時間実施された。インタビューの内容はICレコーダーに録音し、その後文字化資料を作成した。前述した通り、当初の目的は代表者が関わる地域日本語教室に関する考え方を「教えていただく」ために実施したものであり、その相互行為のありようを分析する目的で実施されたものではなかった。しかしながら、インタビューを文字化する過程において、ナラティブの構築過程そのものに、研究者の社会的役割を見つめるヒントがあるのではないかと考えが筆者らに芽生えた。

本研究ではインタビューの文字化資料をもとに、研究者と代表者双方のナラティブとその生成過程の中に立ち現れる研究者の役割について考察する。特に研究者側がそれぞれのインタビュー内において発した「良い」「重要だ」「大事だ」といった評価的な発話を取り上げ、それらが研究者と代表者のどのような関係や研究者の「構え」から生まれたものかに注目していく。なお、発話データにおいて\*はインタビュアーの発話であり、波線は評価的な発話の部分、「hhh」は笑いであることを示す。

---

<sup>3</sup> 本研究では社会構成主義の立場に立脚して調査を行っている。したがって、研究者の持つ「構え」は固定的で不変的なものではなく、動的で可変的なものとして捉えている。

<sup>4</sup> 本研究は科学研究費補助金（基盤B）22H00671の助成を受けている。なお、本研究は宮城学院女子大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施された。

## 4. 事例と分析

### 4.1 事例1：X教室の代表者との相互行為から

研究者でありインタビュアーである早矢仕が、X教室代表者Aさん、Bさんに実施したインタビューを分析する。早矢仕は3年前に半年程、日本語講座サポーターのボランティアとしてこの教室に参加している。また、その縁によって日本語講座研修会での講師を務めた経験（有償）もある。早矢仕は教室の歴史や運営方針、現場の状況を知っており、短期間ではあるものの、以前は同じボランティア仲間であり、さらには日本語教育の専門家としても認識されているという関係性である。

以下、インタビューの中でAさんが、コロナ前に行っていた教室の休憩時間の過ごし方（ボランティアと参加者が自由にお茶やお菓子を食べながら交流する）を話した時の発話（例1）に注目する。

〈例1〉

1A：元の形に（コロナ前）。お休み時間にお茶飲んで、みんなでお土産持ってきたりして。おしゃべりしながら、（聞き取り不能）国の話を聞いたりとかね、なんか、そういう前に戻れたらいいなって思いますね。

2\*：あのお茶タイムはよかったですね。

3A：そうですね。

4B：うん。

5\*：いいですね、本当に。いや、ああいう雰囲気って、実はすごく難しくって、やっぱり。

6A：そうですか？

7\*：あそこのブレイクアウトっていうか、あの時間が本当に、ペアもばらけて、本当に自由に一つの所にみんな集まって、ちょっとした雑談をしたり。

8B：母語もOKですもんね。あの時間は。

9A：そうですね。母語もOKだから、中国語わあああって。

10\*：あれがでも、参加している方もやっぱりすごくネットワークをつくったり、また、講師の人たちもそこでネットワークができたりっていう、あれは、すごく実はやれそうでやれないことだと思います。

11A：あー、そうなんですな。

12\*：やってる所はそんなにないと思うので。

13A：そうですか？

14\*：休憩つったって、その場だけで休憩とか。

15A：ほおー、今（コロナ中）の感じですか。今の休憩の感じ？

16\*：オープンみたいな、パーッと。はい、休憩しようっていう雰囲気とかってのは意外にないかもしれない。

17B：確かに、終わるときに「はい、終わりですよ」って言わないと、あわわわって盛り上がりちゃって。休憩、お菓子あると。

例1のAさんとBさんの発話からは、普段行っている運営の仕方（ここでは、休憩時間の過ごし方）について、そこに意図や考えを持って実施していることでも、早矢仕が「いいですね、本当に」（5\*）と繰り返した後でも、Aさんの「そうですか？」（6A）に窺えるように、自分たちのやり方が果たして効果的で間違いのないことなのか、確信を持っていないように見てとれる。しかし、早矢仕は休憩時間の過ごし方が「とよなかにほんご<sup>5</sup>」の「お茶タイム」の成功事例と類似しており、非常に効果的な交流であったという実践報告を情報として得ていた。そのため上のインタビューのような返答をしているのだが、AさんとBさんは、その早矢仕の共感のコメントであった「よかったですね」（2\*）によって、さらには、その休憩時間の過ごし方が地域日本語教室という場を活性化させるという早矢仕の発話内容から、自分たちのやり方が間違っていないという確信を得たように見受けられた。それは、インタビューにおける終助詞の変化（3A⇒8B、9A）や「そうなんですね」（11A）「確かに」（17B）といった発話を通して窺い知ることができる。

以前、ボランティアとして参加していた大学生が執筆したという卒業論文にX教室についての記述があり、AさんとBさんは、地域の日本語教室に対しての捉え方の違いを感じた経験があったという。それを知っていた早矢仕は、AさんとBさんが外部、もしくは大学等教育機関に対して、ある種、戸惑いのような「構え」を持っているようにも感じていた。よって、今回のインタビューにおいて早矢仕は、自身が大学教員であり、研究者という立場を出したくないという「構え」を持って臨んでいた。早矢仕の「よかったですね」は、自身もX教室にかかわった経験の中で、X教室の良さを共有し、互いに認識したいという思いの表れから発せられたものでもあった。一方、研究者という立場を出したくないという「構え」であるにも関わらず、大学等教育機関と地域日本語教室との関係に新たな場の創造を模索している早矢仕にとって、研究者としても地域日本語教室についての認識には乖離がないということを積極的に示したかったとも解釈できる。早矢仕は教室の運営についてアドバイスを求められたわけではないが、しかしながら、結果としては、対話の中で自身もつ情報や専門的知見を通して評価的なコメントを与えている。事例1はそのような研究者の評価的な発話が教室代表者の実践をエンパワーメントし、確信と自信を与える可能性を示す一つの例だと考えられる。

#### 4.2 事例2：Y教室代表者との相互行為から

研究者でありインタビュアーである中川とインタビュイーであるCさんとは、同じ教室ではないものの同じ地域で活動し、また共同して研修会や活動を実施した経験を有するなど一定の関係性が構築されており、野津（2016）のいう「参加」の関わり方の程度にある<sup>6</sup>。また、Cさんがこれ

<sup>5</sup> 大阪府豊中市に1999年4月に創設された「日本語交流活動」を行う対話の場（新矢, 2022）。

<sup>6</sup> 野津（2016）によると、現場への研究者の関与の在り方について、参加の度合い・スタンスの視点から「参与」「参加」「参画」の三段階に区分する。観察に基づくフィールドワークを行う段階を「参与」、研究者の

までどのようなキャリアを経て教室を立ち上げるに至ったかについての背景についての知識を有しており、地域の日本語支援に関するCさんのビリーフ（ボランティアだけではなくむしろ地域日本語支援の専門家が担うべき）についても理解し、共感している。インタビューは研究者側にそのような「構え」がある中で行われた。

以下に示す例2、3、4において中川は、Cさんのビリーフを言語化し、強化する発話を行っている。また、無償のボランティアで活動を続けていくことへの戸惑いや、理念と現実との葛藤を掘り起こしている。さらに、Y教室から展開した新しい活動の事例についての情報提供を受け、それが新たな地域日本語支援の在り方、アドボカシーとして意義ある行為であったことを価値づけている。

〈例2〉

18\*：それでしばらく活動されてみて自分でそのY教室を立ち上げてみようって思ったのは何かあるんですか。

19C：えっと、これはいいのかな、やっぱり一番は、ちゃんと私は仕事でしたいのに、ボランティアかっていうのが一つの理由と、もう一つは、日本文化、日本文化の紹介とか、一緒に楽しむ何かみたいなものをやりたかったんですよ。だからそのボランティア教室さんはJLPT<sup>7</sup>対策だったので、それはそれですごくニーズもあって、必要だと思ったんですけども、それとはまた別に日本文化を紹介したり一緒に楽しむようなことをやりたくって。

20\*：そのボランティアかっていうのと、その教室を立ち上げるっていうのはなんか一見矛盾しているような感じ、ボランティア教室なのに一見矛盾してるような感じ、なんていうんですかそういう感じじゃない。

21C：私の中では、ボランティア教室じゃないんですよ。

22\*：なるほど。

23C：地域の教室であって、それは何もボランティア教室ではないっていう、そういう発想で立ち上げてるんですけども。

24\*：じゃあボランティア教室を作ったわけではなくて、教室を作りたいっていうイメージだったっていう。

25C：そうです。だから、ボランティア教室でもないし、ボランティア団体でもないのに、でもイメージはそうなってくんですよ、それが…。

---

実践現場活動へのコミットメントが深まり、現場の一員となって現場成員と共に活動し、現場の改善を目指す段階を「参加」、現場との関わりを超え、社会の制度やシステムに対する変革を追究する段階を「参画」、であるとする。

<sup>7</sup> Japanese -Language Proficiency Test（日本語能力試験）の略称。日本語を母語としない人の日本語能力を測定し認定する試験として実施されている。

〈例3〉

26C：あの文化クラスのメンバーは、会社員だったんですね、だから土日が休みで平日はしっかり仕事の方、そして、ボランティアの日本語の方は、平日の昼間なので、その時間に来られる方に分かれてました。そして、そしてやっぱりここがちょっと私のすごくその後悩むことになるんですけど、ボランティア教室のスタッフさんっていうのはやっぱりボランティアでいいっていう人なんですね。私はなんかこれをどうにかして仕事につなげようとかって思ってたんですけど、やっぱりボランティアで来る方っていうのは、全然ボランティアでいいんですけどっていう方達だから、その辺で、私は日本語をしっかりとその仕事につなげてやりたいんですけど、この葛藤がすごいあって、わりと、こう自分の中ではすごく悩みましたね。

27\*：それはあの主催者代表として、どういう方に来ていただくかっていうところの線引きで結構悩んだって感じですか。

例2、例3において中川は、Cさんに教室の立ち上げの経緯について尋ねている。Cさんは、初めは他の教室に参加してみたもののそこがボランティア（教室）であったことへの戸惑いがあり、そこで日本語学習（JLPT対策）ではなく、日本文化を紹介したり楽しんだりする活動をするのを思い立ち活動を開始する。中川はそれを受け、ボランティアかと思いつつもボランティア教室を立ち上げたことには「一見矛盾してるような感じ」（20\*）と評価する。しかし、これは中川の地域日本語教室はボランティア教室であるという思い込み（構え）が反映されたものである。それに対してCさんは「私の中では、ボランティア教室じゃない」（21C）と語り、「地域の教室である」というビリーフが言語化される。その上で、「ボランティア教室でもないし、ボランティア団体でもない」（25C）にもかかわらず、イメージではボランティアとして捉えられていくことへの戸惑いが語られる。ところが、実際に主催者として教室を運営していくうちに、他の参加者がボランティアであることに問題を感じていないということと、Cさんは職業としての日本語教師につなげていきたいという思いとの間の葛藤が生じ、「すごく悩」むようになる。中川は、これを受けて「主催者代表として、どういう方に来ていただくかっていうところの線引きで結構悩んだって感じですか」（27\*）とCさんの「悩み」について裏打ち価値づける。

〈例4〉

28\*：なんかこういう理念的なものってあるんですか、教室立ち上げた時に、こういう教室になり、こういう社会になったらいいなっていうのは。

29C：なんかもうずっとそれは多分私の中にあるのは、その高校の時に来ていた交換留学生って、たしかニュージーランドとアメリカと二人いらしたんですけど、性格的なものもあって、一人は、もうぜんぜん話せないまま、友達もあまりいなそうな感じで帰ってたんです。もう一人は、さっきの私たちといろいろ交流を取ったり、それこそジョギングしたりとかして、日本語もこう頑張って話すっていうかまあ話す努力をして、それで帰ってたんですね。で、その違いは何かっていったら、やっぱり周りじゃないかってその時思ったんですよ。周りの働きかけって

うか、環境。友達がいれば、日本語も上達するし、自分も出せるし、っていうのをその時に両極端だったんで思ったんですね。だから、日本語が一番上手になるためには、まず友達がいればいいんじゃないかっていうこと、話に入っていて、そういう存在になりたいなっていうのはある。だから、あのちょっと前に、そのやっぱり友達ですよ、友達。地域の日本語教室でサポーターさんとかボランティアさんとかって言うけど、やっぱりこう友達になって、っていうのは大事なのかな。

30 \* :そこはやっぱり人と人っていう感じなんですね。ただそのそれとは別に日本語教師の専門性とか仕事としての日本語教室っていうのはCさんの中にこうやっぱり頭の中にけっこう大きく占めてる。

31C :活かしたいっていうのはね。

32 \* :それがこうきれいに、なかなか地域の日本語教室だと、なんていうかそこに葛藤があるっていうか難しい場面が出てくるってことなんですかね。

33C :結局その友達たちからお金取るのっていう話。

34 \* :なるほど。

35C :取れなくなっていくよねっていう、そこですかね。

36 \* :じゃけっこうそれがもうずっと悩みだったっていう感じですか、活動続けている時の…。

37C :そんなとこに悩み持ってる人ってどうなんですかね。

38 \* :でもまあそれけっこう重要だと思いますけどね。

例4ではCさんのピリーフについて尋ねている。Cさんは自身の高校時代の二人の交換留学生との経験から、環境の違い、特に友人との関わり的重要性を語る。それを受けて中川は「やっぱり人と人っていう感じなんですね」(30\*)と評価する。その一方で、それまでの会話の流れを受けて、ボランティアであることと日本語教師であることの葛藤について再度触れる。Cさんは「結局その友達たちからお金取るのっていう話」(33C)と語り、「そんなとこに悩み持ってる人ってどうなんですかね」(37C)という支援者としての揺らぎを表出させる。しかしながら、中川はそういった葛藤を抱きつつ活動を続けていくこと自体が「けっこう重要だと思います」(38\*)と評価する。この言葉は、地域の日本語教育におけるボランティアへの依存と担い手不足、地域日本語教育専門家の育成といった中川の問題意識があり、他方でCさんが金銭的対価を受け取ることが悪いことであるかのように考えていることを打ち消したいという思いや、Cさんが地域日本語教育の専門家として経済的に自立することを応援したいという気持ちが縋り交ぜになり発せられたものと解釈することができる。

Cさんの語りには「えっと、これはいいのかな」(19C)といったような言葉に象徴される、地域の教室で金銭的な対価を求めることへの葛藤や、それを言葉にすること自体への躊躇いが随所に現れる。このことは、これまでの地域の日本語教師がボランティア主体で運営されてきており、無償でなければならない、奉仕的な活動でなければならないといった思い込みが知らず知らずのうちに関係者に刷り込まれていることを示唆する。しかしながら、こういった刷り込みは、Cさんのよ

うな日本語教師としてのキャリアを有する貴重な人材が地域日本語教育の場から損なわれる危険性を孕む。

地域日本語教育はいわゆるボランティアだけが担うものではない。社団法人日本語教育学会編(2008)には地域日本語教育の枠組みが示されているが、ここでは、協働の場において対話を通して結ばれる「生活者としての外国人」「生活者としての日本人」とあわせて、専門家による日本語教育も示されている。また、専門職としてのコーディネーターが設置されるべきであるとの声も根強い。その一方で、現実にはボランティアが中心的に担っていたという実態があり、そこにCさんのような新しい支援者が参画する上での心理的な壁を生じさせる。

事例2は、以上のような「構え」をもつ中川と、葛藤を抱えながら活動するCさんとのインタビューによる相互行為を通して、地域日本語教室の代表者が持つ率直な悩みや葛藤、地域日本語教育への理念が言語化されたものと言える。

#### 4.3 事例3：Z教室代表者との相互行為から

澤邊と代表者Dさんは共通の知人がいる関係であったが、初めて会ったのはこのインタビューの日であった。澤邊はDさんが運営する教室にその後ボランティアとして参加することとなるが、インタビューの時点で澤邊はまだDさんと教室について十分な情報がないという状況であった。

例5において澤邊は教室に通う外国人参加者についてどのようなニーズで来ている人がいるかを尋ねている。Dさんは多様なニーズで教室に集まってくる外国人参加者に対応すべきかについて語る場面で、「勉強する中にコミュニケーションを入れて、お話をとにかくしながらやるのが、一番いいんじゃないか」(41D)と述べる。澤邊はその発話を受け、「交流しながら同じ市民として対等に助け合う」形の地域日本語教室について「いいなと思っている」(42\*)と述べる。この部分は澤邊が地域日本語教室に対する理想的な形を「対等性」だと捉えていることを伝えている部分である。

##### 〈例5〉

39D：来る目的が違うし、求めているものが、ちょっとでもしゃべれるようになればいいやと思って人もいるし、もう少し深くやりたいなと思って人もいるし。

40\*：いろんな人ですよ、本当に。

41D：うん。いろんなタイプがいるんだなと思って。だんだん飽きてくるっていうか、勉強するのは好きじゃない人もいるしね。いろいろ、その人を満足させんのは。なるだけ、こっちは満足させるようにはやりたいんだけど、できないから。あとはもう、合わなきゃやめてもらってもいいなと思って。後、追わないでhhh、そのまま。来る人はどうぞというような感じで続いってきましたけど。そういうようなことをしてる間に、結局はマンツーマンか、2、3ぐらいで、なるだけ、その、勉強する中にコミュニケーションを入れて、お話をとにかくしながらやるのが、一番いいんじゃないかなと思って、そういう形で落ち着いたんで、それが最終的な。

42\*：今、日本語教えるっていうよりも、地域の教室は、そうやって交流しながら同じ市民とし

て対等に助け合うみたいな、そういう教室っていうのが、だんだん多くなってきてるのかなという印象があって。昔はそうでもなくて、『みんなの日本語』とかを使ってっていう、学校みたいな感じでやってる教室が多くあったと思うんです。今もあると思いますけど。それもちょっと変わってきてんのかなと思っていて。私はすごく、それいいなと思ってるんですけど。

43D：なんかね、分からない、今回のコロナの予防接種についても、よく分からないでいたみたいで、ALTの子なんかもね。だから、そういう相談もあったり。あと今、11月に出産する方も来てるんだけど、そういう人も、いろいろほら、先輩の話聞けるじゃないですか。それもすごいいいみたいだし。あと小学校の情報をいろいろ、お互いに子どもの情報を交換したり。なんか、楽しく来てますよ。

続く例6では、Dさんが教室での日本人参加者の在り方として「あんまり教えようと思わないほうがいいかもしれない」（44D）と語り始める。それに対し澤邊は「大事な点ですよ」（45\*）という共感を示す。この評価的な発話もまた「教室に参加する市民は対等で、互いに学び合うのが理想」という澤邊が持つ「構え」が現れたものと分析できる。

〈例6〉

44D：あんまり教えようと思わないほうがいいかもしれないね。お友達というか、お互い知りたいて。相手の方を知るとのこと。

45\*：大事な点ですよね。

46D：知るためには、自分の立場が対等になんかきやなんないでしょ。だから、もう少し下で。そして、話してもらえそうな形に持ってけば、うまくいくと思います。

47\*：それって、先生は最初からできたかもしれないですけど、なかなかできない人とかもいるかな、どうですかね。教えよう教えようみたいな。

48D：教えようと思わない。hhh

49\*：思わないで？

50D：思わないっていうか、教えんだけども、最終的には教えんだけども。

澤邊のこの発話を受け、Dさんはさらに「知るためには、自分の立場が対等になんかきやなんないでしょ」（46D）と続けた。この「対等」という言葉は、この少し前のやりとり（42\*）において澤邊が発した言葉でもあった。

事例3はインタビューという相互行為において、地域日本語教室に対して持つ理想像が協同的に言語化されていく一つの例を示している。「日本語を教える／教えない」、「対等に」というキーワードは話の展開の中で例5において研究者側が最初に使ったものであったが、そのキーワードがDさんのその後の発話の中でも用いられ、価値観の共有が行われている。「大事な点ですよ」という澤邊の評価的な発話は、自分と同じ価値観を持つDさんを尊重し、より力づけたいという思いから発せられていると澤邊自身は内省するが、この評価的な発話が例6でのDさんのさらなる

価値観の言語化と表出に繋がっているように見える。このことは、澤邊がDさんの地域日本語教室に対する理想の形の言語化を引き出したとも言えるが、ある意味では澤邊が持つ「構え」の発現により、Dさんの発話を望む形に導いていったとも言えるだろう。研究者側が用いる言葉には研究者自身が持つ何らかの価値観が入り込む可能性がある。事例3は、そのような研究者の言葉が持つ影響力の大きさと危うさについて改めて考える上で重要であると考ええる。

## 5. まとめと今後の課題

以上、本稿では三つの地域日本語教室の代表者と研究者間のインタビューデータを用い、研究者側が発した評価的な発話の部分を中心に上げてナラティブ分析を行った。これら三つの事例からは地域日本語教室の参加者の方の考え方を聞くことが目的であっても、調査者である研究者の「構え」はインタビューの中に現れていることが省察から明らかとなった。その「構え」とは具体的に言えば「地域日本語教室の理想」に対する研究者が持つ考えやイメージであり、価値観であった。

事例1では教室に通う参加者同士の関係づくり、場づくりの工夫に対して研究者（早矢仕）が「あのお茶タイムはよかったですね」と述べた例を挙げた。この評価的な発話は他の地域の日本語教室での成功事例を念頭に置いた発話であった。早矢仕は教室のお茶タイムが参加者同士の横の繋がりを形成するための良い潤滑油になるという認識を持っていた。さらに、その認識の根底には地域日本語教室が単なる日本語の知識を得たり、運用練習をしたりする場ではなく、教室の場こそが日本語で交流する場であり、人間関係が構築される場であるという考え方があった。早矢仕はインタビューという相互行為の中で「あのお茶タイムはよかったですね」という評価的な発話をし、代表者二名の実践上の工夫をエンパワーメントしようとした。さらにこの評価的な発話に続く代表者二名の発話を分析し、これまでの実践が肯定されたことで自身の取り組みを再評価する発話が現れ、自信を得ていくような様子が見られたことを報告している。この事例からは研究者が自身の「構え」を支える様々な専門的知識や情報をもとに対話をすることで、地域日本語教室にとってのよき情報提供者となり、エンパワーメントできる存在になれる可能性が指摘できるのではないだろうか。

事例2では「地域日本語教室=ボランティア」と見られることの多い地域における日本語教育の在り方について率直な悩みや葛藤を吐露する代表者に対して「それけっこう重要だと思いますけどね」と評価的な発話をする事で共感を示す研究者（中川）の例を挙げた。この事例は、地域日本語教育はボランティアだけではなくむしろ地域日本語支援の専門家が担うべきであるという考え方、つまり中川が地域日本語教育に対して持つ「構え」が、インタビューという相互行為の中でインタビューである代表者の率直な思いを引き出し、ありようを具体的に見せるものとなっていた。代表者Cさんの地域日本語教室に対する思いの掘り起こしと言語化は、研究者が示す「構え」によって促されたとも考えられる。

事例3では地域日本語教室は参加者同士が対等に関わり合い学び合うことが理想であるという

「構え」を持った研究者（澤邊）の評価的な発話が、代表者 D さんのその後の発話のキーワードに繋がったと思われる例を取り上げた。澤邊は D さんが話す現在の教室のやり方に関する発話を受けて、「日本語を教える／教えない」「対等に」というキーワードを用いて、自身がとても良いと考えている教室の在り方について言及した。その発話の後を分析すると、D さんも澤邊が用いたキーワードを用いながら自身が良いと考える教室のやり方について語り始める様子が見られた。この事例からは、研究者の「構え」が代表者に影響を与え、「理想とする地域の日本語教室」の姿が相互に協同構築されていく可能性が窺えた。それと同時に、ともすると研究者自身が自分の理想とする教室へと聞き手の考え方を方向付ける危うさを併せて持つことも示唆されるものとなっていた。

最後に、これら三つの事例をもとに、今後研究者が地域日本語教室との関係において果たせる役割について志水（2003）を参考に考えていきたい。

志水（2003：20）は学校の臨床的研究における研究者の類型について、以下の五つを示している。

- ①「セラピスト」型（悪いところを直す医者や治療家のイメージ）
- ②「コンサルタント」型（専門知識をもってアドバイスする診断士のイメージ）
- ③「コラボレーター」型（当事者とあくまで対等な立場で実践にたずさわり、その協働関係のなかから新しい知を立ち上げていこうとするスタンス）
- ④「インフォーマント」型（研究者が当事者にとってのよき情報提供者、相談相手となるイメージ）
- ⑤「ボランティア」型（勉強させてもらう、お手伝いさせてもらう関係のイメージ）

ここに挙げられている五つの類型は、地域日本語教室と研究者の関係に当てはめて考えてみる程度可能であると思われる。分析してきたように、今回のインタビューの目的は研究者とボランティアである市民の相互行為を意識して行ったものではないが、結果として、研究者の教室への「参加」の程度にかかわらず、代表者の考え方や地域日本語教室の運営の仕方を価値づける評価的な発話が部分的であれインタビュー中に現れていることを見てきた。それらは志水の類型で言えば専門知識をもってアドバイスする②「コンサルタント」型（事例 1）やよき情報提供者、相談相手となる④「インフォーマント型」（事例 1、2、3）のようなスタンスである。池上（2007：106）が「地域日本語教育に関する多様な研究の成果が、その研究自体が規定する地域日本語教育の当事者に届いていないのではないか」と述べているように、地域日本語教育について多くの事例研究の成果が蓄積されているにもかかわらず、それらが地域日本語の教室代表者などに十分に伝わっていないこともある。そのような専門的な知識や研究の成果を現場である地域日本語教室に情報提供をしていくことは、研究者の役割の一つだと考えることができる。

①の「セラピスト型」のスタンスは専門の資格や知識、技能を持った専門家がそれらを持たない人の悪いところを直すイメージであり、地域日本語教育の文脈に照らすと、教室の参加者と研究者の関係性が非対称的なものとなる可能性があり、地域日本語教育への研究者の関わり方としてはむしろ避けるべき関係性だと思われる。一方、⑤のように「ボランティア」型として関わることは特に地域日本語教育が専門ではなく、現場の背景や事情について十分な知識と経験がない場合には重要な役割である。しかし、「教えてもらう」スタンスで地域日本語教室に関わった場合でも研究者

がこれまで培ってきた様々な知識や情報をもとに、関係者との対話の場面において何らかの評価的な発話をして自身の「構え」を露呈し、その言葉や姿勢が相手に何らかの影響を与える可能性は、事例3からも窺えることである。そのことは必ずしも否定されるものではないが、研究者が十分にそのことに関する意識を持つておくことは重要だと考える。

今後、地域日本語教室と大学が連携していく上で大切になってくる研究者の役割は、③「コラボレーター型」ではないかと考える。近年は、2019年6月に公布された「日本語教育の推進に関する法律」以降、「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」（2023年6月公布）など、主に国内の日本語教育の根幹に関わる法律や政策が定められてきている。こうした法律の下、地域の日本語教育に関わる関係者は正確な情報を収集しつつ、地域の日本語教室の意義や役割を再考し、変化する社会の中での実践の在り方を考え、実施していくことが求められるようになるだろう。同様に、大学側も専門分野を生かしながら地域と連携した人材を育成していくことは重要な役割としてより一層求められることとなるだろう。そのような中で地域の日本語教室と研究者が対等な立場で関わり、ともに新たな実践の在り方を考え、コラボレーション（協働）していくことの意義や価値は今後ますます高まっていくと考える。しかし、立場が異なる者同士がそれぞれの経験知や専門知をどのように生かして、対等に対話をしながら新たな知を作り出していけるかについて具体的に示した体系的な研究は、十分な蓄積がない。本稿のナラティブ分析が示した研究者自身の「構え」の無意識的な発現とその影響に対する意識化、役割の認識は、協働のための一歩になり得るのではないだろうか。そのような問題意識を持ちながら、今後も地域日本語教室に参加する市民と研究者、大学間の関係性の構築と協働、その先に生まれる新たな実践知について探究を深めていくことが今後の課題である。

## 付記

本稿は、言語文化教育研究会第9回年次大会（2023年3月開催）におけるパネルセッションでの口頭発表をもとに加筆修正をしたものです。インタビューにご協力くださった協力者の皆様にこの場をお借りして厚く御礼申し上げます。

## 【参考文献】

- ・ 飯野令子（2019）「日本語ボランティアと研究者が共に歩む地域日本語教育へーボランティア日本語教室の新たな価値を創造するー」『常磐大学人間科学部紀要 人間科学』第37巻第1号、pp.1-14
- ・ 池上摩希子（2007）「『地域日本語教育』という課題－理念から内容と方法へ向けて－」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20、pp.105-117
- ・ 御館久里恵（2019）「地域日本語教育に関わる人材の育成」『日本語教育』172号、pp.3-17
- ・ 北出慶子・嶋津百代・三代純平（2021）『ナラティブでひらく言語教育ー理論と実践ー』新曜社
- ・ 北出慶子・澤邊裕子・嶋津百代・杉本香（2023）「大学での日本語教師養成課程は、何をを目指すのかープログラム開発、実習、キャリア、日本語学習支援の観点からみる今とこれからー」『2023年度日本語教育学会春季大会予稿

集』 pp.32-41

- ・桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』 せりか書房
- ・澤邊裕子・中川祐治・早矢仕智子・杉本香・西村美保 (2023) 「大学の日本語教師養成課程における地域と連携した授業のデザインと課題—日本語教師養成課程担当教員へのインタビューから—」 『日本語教育方法研究会誌』 30、 pp.94-95
- ・嶋津百代 (2018) 「日本語教育・教師教育において「語ること」の意味と意義—対話にナラティブの可能性を求めて—」 『言語文化教育研究』 16、 pp.55-62
- ・嶋津百代 (2021) 「対話と協働構築のナラティブ」 北出慶子・嶋津百代・三代純平 (編) 『ナラティブでひらく言語教育—理論と実践—』 (pp.61-79)、新曜社
- ・志水宏吉 (2003) 「学校臨床社会学とは何か」 刈谷剛彦・志水宏吉 (編) 『放送大学大学院教材 学校臨床社会学—「教育問題」をどう考えるか—』 pp.11-23
- ・社団法人日本語教育学会編 (2008) 『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) —報告書—』
- ・新矢麻紀子 (2022) 「「とよなかにほんご」と「日本語交流活動」」 宮城多文化研究会講演資料
- ・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
- ・中川康弘 (2018) 「日本語教育研究者である私の「虫のよさ」を問い直すナラティブの可能性—ある留学生との相互行為を振り返って—」 『言語文化教育研究』 16、 pp.84-95
- ・野津隆志 (2016) 「現場生成型の異文化間教育学研究の可能性—現場に根ざし変革を追求する研究とは—」 『異文化間教育』 43 卷、 pp.80-89
- ・文化審議会国語分科会 (2019) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改定版」
- ・文化庁 (2022) 『令和4年度 国内の日本語教育の概要』  
[https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_jittai/r04/pdf/93920301\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r04/pdf/93920301_01.pdf) (最終閲覧 2023年10月21日)
- ・樋口尊子 (2022) 「地域日本語教室における日本語教育実習—大学生の地域日本語教室での学び—」 『松蔭国文学』 58、 pp.32-47
- ・保坂裕子 (2014) 「ナラティブ研究の可能性を探るための一考察 —〈Who-are-you?〉への応えとしての〈わたし〉の物語り」 『兵庫県立大学環境人間学部 研究報告』 16、 pp.1-10.
- ・やまだようこ (2007) 「ナラティブ研究」 やまだようこ (編) 『質的心理学の方法—語りをきく—』 (pp.54-71)、新曜社
- ・Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- ・Ochs, E., & Capps, L. (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

# **Study on building relationships between citizens who participate in Japanese language community classes and university faculty: Analysis of interactions based on interviews**

**Yuko Sawabe  
Tomoko Hayashi  
Yuji Nakagawa**

This study analyzes the interactions between the staffs of the Japanese language community classes and university faculty and considers the role of faculty as researchers may play in building productive relationships between the two. This study was conducted from the perspective of social constructivism. Moreover, it focused on the evaluative expressions that emerge in narratives constructed by the staffs and researchers as narrators and listeners, respectively. Three case studies revealed that the “stance” of the researchers, which reflected the ideas, images, and values of the researchers and their vision of the ideal Japanese language community classes, were shown through the interactions. The results revealed the potential for empowering the staffs, encouraging verbalization of their thoughts, and directing their thoughts to the researcher’s ideals. In conclusion, this study showed the role researchers could play through their interactions with staffs of the Japanese language community classes as “collaborators” and the importance and benefits of the collaboration between the two.