



Title	日本語ボランティア教室研究の再考と新たな視座：フェミニスト・ペタゴジーに着目して
Author(s)	久野, 弓枝
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 92, 49-61
Issue Date	2004-02
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.92.49
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28923
Type	departmental bulletin paper
File Information	92_P49-61.pdf



日本語ボランティア教室研究の再考と新たな視座

— フェミニスト・ペダゴジーに着目して —

久野 弓 枝*

Rethinking a Study of Japanese Language Classes Organized by Volunteers and New Perspective: Focused on the Feminist Pedagogies

Yumie KUNO

【要旨】日本語ボランティア教室研究のレビューでは、外国人参加者の声がほとんど聞こえてこない。さらに問題なのは、参加者の多くを占める女性に対して、女性の役割などが考慮されていない点である。本稿では日本語ボランティア教室研究を進めていく新たな視点として成人教育、なかでもフェミニスト・ペダゴジーに注目し、E. TisdellのPoststructural Modelsを紹介した。彼女は学習を分析するさいに社会的システムと心理側面の両方を捉える必要性を指摘しており、日本語ボランティア教室で行われている学習を包括的に捉えるには重要な視点であると考ええる。

【キーワード】日本語ボランティア教室、成人の学習、フェミニスト・ペダゴジー、女性、Poststructural Models

おとなだから自分の世界がある。日本語がいくら上手になっても差別はなくなる。

(2003年3月14日のフィールドノーツより)。

一番最初、接するのは50代以上の女性が多かったんですよ。そのおかげで日本の女性の見方、一番、自然に身につけたんじゃないかなって。

(2002年12月12日のインタビューノーツより)。

はじめに

筆者は1990年代のころから日本語ボランティア教室の活動にかかわってきた。活動や研究にかかわる中で、日本語教室で出会った人びとの様々な声を聞いて、日本語教育、社会教育という従来の研究枠組みでは捉えきれない視点が必要であると感じている。日本語ボランティア教室に来ている外国人に関しては、初めに示した参加者の声からも分かるように「日本語学習者」として捉えるのではなく「成人」として捉える必要性を痛感している。彼・彼女たちは、日本語を学習するために来日したのではなく、たまたま国際結婚、仕事の都合で来日し、日本語を使って生活しなければならない状況に置かれたのである。日本語学習を目的とせず来日した多くの人びとは、特定の日本語教育機関に所属していない場合が多く、目的や立場も多様で

* 北海道大学大学院教育学研究科博士後期課程（教育計画講座）

ある。それゆえに日本語教室での活動は非常に柔軟な対応が求められているが、なかなか日本語教室を考える際に彼・彼女たちに対する「適切な日本語教育の方法」を追及していくことから抜け出せないでいる状況がある。本論文では、その突破口として、まず、日本語教室での学習を「日本語学習」として捉えるのではなく「成人の学習」という視点から捉えなおす研究の枠組みを検討してみたい。そうすることで、外国人参加者の日本語能力や習得順序だけではなく多様な側面を描き出すことが可能であると考えからである。なかでも日本語教室の多数派を占める女性に関して検討していきたい。女性参加者に焦点を当てるのは、ボランティア、外国人参加者共に多数派であるにもかかわらず、ほとんど女性という立場が考慮されていないからである。上記に示した女性の声からも分かるように、女性という立場を明確にして研究の枠組みを提示することで、より深く彼女達の学習を包括的に捉えることが可能であると考え。そこで、第一に日本社会の多文化化の状況を紹介する。第2に先行研究を振り返り、今までの問題点を明らかにする。第3にマイノリティの女性を対象とする研究の視点を成人教育の学習理論の流れを概観しながら検討する。そして、最後に成人学習理論の中でもフェミニスト・ペグゴジーの視点から得られた新たな視座と今後の課題について述べてい。

1. 日本社会の多言語化・多文化化とボランティア日本語教室

日本に居住する外国籍住民の数は1989年の出入国管理法改正を境に急激に増加しはじめた。法務省の入国管理局『在留外国人統計』によると、2002年末現在における外国人登録者数は、185万1,758人である。これは、1989年の外国人登録者数984,455人の約1.9倍であり、総人口1億2,743万5,350人の1.45%を占める数字である。男女別に見ていくと、1994年末以降、女性が男性を上まわっており、2002年度末には女性が男性より約12万人多い。

ニューカマーが増加しているにもかかわらず、その人たちへの日本語習得支援はインドシナ難民と中国帰国者のケースを除いては公的には行われておらず、地域住民のボランティア活動に任されてきた。文化庁文化語課が実施した調査によると、2001年11月1日現在、ボランティアで日本語学習支援に携わっている人は12,853人で、日本語教員総数24,353人の半数以上(52.8%)を占めている。しかし、ボランティア日本語教室も含めなんらかの形で日本語教育を受けているのは、132,569人である。『在留外国人統計』には日本語を母語¹⁾とするオールドカマーも含まれているとはいえ、正規の日本語教育機関に在籍したりボランティアによる日本語習得支援を受けたりしている外国人住民の割合は極めて低いと言える。ただし、これは日本語習得支援の必要・希望がないためなのか、あってもなんらかの事情で支援が受けられないのかはこの数字からは判断できない。

地域における外国人住民²⁾に対する日本語教育に関しては文化庁が主要機関となっている。文化庁は日本語支援活動の理念として、「日本語習得支援」だけではなく「共に育くむ場の創造」をあげている。「共に育くむ場の創造」とは、何を意味するのだろうか。文化庁国語課日本語教育調査官の野山 広(2002)は、日本語学習支援の場は、外国籍住民だけではなく、支援者側も相手から学び対等な関係を築くことができるような相互学習の場であり、自立と自己実現につながるとし、日本社会も自ら変っていく必要性を説いている。

日本語教育に関する支援を目的として、文化庁は1994年度から2000年度まで、12地域の日本語教室に通う外国籍の人びとの日本語に対する意識の調査を実施し、そのうちの8地域に関

しては（群馬県太田市，神奈川県川崎市，静岡県浜松市，山形県山形市，東京都武蔵野市，大阪府大阪市，福岡県福岡市，沖縄県西原町）「地域日本語教育推進事業」を行っている。具体的な取り組みとしては，①地域日本語推進委員会の設立，②指導者に対する講習会の開催，③地域日本語教育センター（システム）の整備等があげられ，日本語ボランティア教室の活動を推進してきている。そして，2001年度から「地域日本語推進事業」を「地域日本語教育活動の充実事業」に改め，「地域日本語教育指導員研修」を実施している。そこでは，中核的な日本語ボランティアの養成を行い日本語ボランティアの組織化，地域の特性に応じた日本語教育推進体制の整備を目的としており，「地域日本語推進事業」の発展段階として考えられている。

2. 日本語ボランティアに関する先行研究

2-1 日本語教育分野における先行研究

定住を志向する外国人が増加して，従来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。古川（1997）は，このような議論がなされるようになったのは，帰国者や難民に対する日本語教育が始まりであるとし，彼・彼女たちが日本語教育に提起したこととして，以下の3点をあげている。

第1に，座学によって日本語を学ぶことがすべての人にとって常に有効でないこと，第2に日本語が社会的な人間関係の中で獲得される面があること，そして，第3に，そのような社会的人間関係から疎外された場合，日本語の獲得が困難になるという3つのことである。

また，古川（1997）は，日本語「教育」の変化として，正しい日本語や日本文化を世界に広めることから，日本語を第一言語としない人びとが日本語を使って日本語を第一言語とする人びととコミュニケーションを行うこと，関係を取り結ぶことへと力点を替えてきていると指摘している。このような流れの中で，日本語教育ではどのような教育方法が提案されているのか，見ていこう。

岡崎（2002）・尾崎（2001）・田中（1996）・西口（1999）・山田（1996）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。例えば，岡崎（2002）は，母語話者が内在化している日本語を規範とし非母語話者が用いる日本語を指導や矯正の対象とするのではなく，母語話者と非母語話者の接触場面でおこるやりとりをひとつの言語変種としてとらえ，それを「共生言語としての日本語」と名づけている。そして，母語話者と非母語話者のやりとりそのものが日本語学習の内容となり，母語話者・非母語話者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。「共生言語の活動の特徴」を簡単にまとめると，非母語話者が日本語，日本の文化等を学ぶという一方的な学びではなく，母語話者も非母語話者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。

田中（1996）も地域に定住している社会的弱者の立場に立たされやすいアジアからの女性たちの例をあげ，従来型の日本語教育で見られた「教える」，「教えられる」という関係性を固定するやり方を批判し，外国人が教える立場に立つことができる作業的な活動を中心とすることが望ましいとしている。その際に，日本人は教えるのではなくコミュニケーションを支援していく役割に立つ必要があると述べている。

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。母語話者である日本人ボランティアも共に学び、協同して新たな学習内容、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」³⁾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。しかし、山田(2002)も指摘しているように、外国人住民の社会参加を目的とした「補償教育」⁴⁾は、「社会教育」としての日本語教育と区別して考える必要があるが、まったくといってよいほど整備されていない。

2-2 社会教育分野における先行研究

地域で行われている日本語教育に関する研究は、社会教育分野でも行われている。社会教育分野では公民館、被差別部落、夜間中学で行われている識字教育の研究や欧米諸国で行われている成人基礎教育に関する研究の蓄積があり、歴史的な不平等や差別の観点から学習者が直面している社会の矛盾や自分の置かれている立場への認識の重要性が強調されている。このような研究背景の中で、従来の日本語教育の機能主義的側面を批判する形で野元(2001)は、P. Freireの課題提起型教育を基礎に応用された課題提起型ESLを紹介し課題提起型日本語教育の可能性を追求している。

また、定住を志向する外国人に対して、どのような学習を保障していくか、という学習権に関する内容も議論されている。この議論の中で、重要だと思われるのは、上杉(2001)が指摘しているように、識字という概念を「読むこと、書くこと、話すこと、聞くこと、計算することなどについての基礎教育」に限定せず、①衣食住の生活のあり方、②健康保持に関わる知識・技能、③社会生活を営む上で必要な知恵といったもの、④職業が保障されるための技術・知識、⑤育児や家事を含めての家庭生活の技術・知識にまで広がりを持たせることである。この点について、野元(1999)も、マイノリティーグループの完全な社会参加や外国人住民に対する第2言語教育を成人基礎教育として位置づけ、国や地方政府が積極的に推進している欧米諸国を例にあげ、「社会基礎教育」の制度化の必要性を説いている。

2001年には、外国人住民の日本語学習や生活支援に携わるボランティアが中心になり「日本語フォーラム2001」が開催され、フォーラムの参加者によって採択された東京宣言(正式名は「多文化・多言語社会の実現とそのための教育に対する公的保障を目指す東京宣言および行動計画」)は、日本語学習に関する公的保障の水準を、「日本社会で健康で文化的な生活を送るために最低限度必要な運用能力が習得できるものとし、具体的なレベルとしては、成人にあたっては、日本の中学校卒業程度以上の運用能力とすべきである」としている。(東京宣言、2002:p. 44)。母語話者の子どもの言語能力を非母語話者の成人の言語能力の到達目標にすることの妥当性には疑問があるが、成人として自立した生活を営むために最低限必要な日本語能力というような意味に解釈すべきなのだろう。

2-3 先行研究に関する筆者の見解

社会教育と日本語教育の両側面から先行研究を紹介してきた。先行研究から見えてくるのは、日本語教育分野では、外国人参加者と日本人ボランティアとの新たな関係性の構築が示唆されていた。また、社会教育分野では日本語学習を権利として捉えること、日本語学習の方法として、課題提起型日本語教育が提案されていた。これらの先行研究から、様々な日本語教育の方法が紹介されているが、外国人参加者の日本語能力に関する報告(野元(1993)・(1994)・

(1999), 森 (1995) など) 以外, 彼・彼女たちの声に基づいた研究があまりなされていないことが分かる。また, 先にも述べたように, 女性の参加者が多数派を占めているにもかかわらず, ジェンダーについては考慮されていない。なぜ当事者である外国人参加者の声がとどかないのか, 外国人参加者はどのような方法で学習を行っているのか, 日本語教室のプログラム作成にあたっては, 外国人参加者が主体的に参加できているのか, など当事者側の分析が必要であろう。

3. 外国人女性がもつ成人性

「おとなだから自分の世界がある」, 「自分が女性としてやった表現を他の外国人に教えた」, 「嫁としての立場は留学生とは違う」という発言を日本語教室に参加している外国人女性たちから聞いた⁵⁾。彼女たちは学習者ではなく「成人」として「女性」として自分たちの立場を考えてもらいたいと願っている。

結婚や夫の仕事の都合で来日した女性たちの多くは, 母国では「成人」としての社会的役割を自覚し様々な社会活動にも参加することが可能であった。しかし来日すると, 母国では当たり前に行ってきた社会活動には参加できず, 孤立してしまい自分の存在意義を見出せず悩む人も少なくない。ある外国人女性が来日当初を振り返り「山道を歩くような感覚だった」, 「このままでは私は生きてられない」と思ったと述べた。彼女は母国では幼稚園教諭, 教会での奉仕などを行っていたが, 来日してからは外出するのも恐ろしく混乱状態に陥ったという。

彼女たちは社会活動に参加することに対して困難をいただくだけではなく, 家族における「立場」の変化にも戸惑いを見せている。母国では夫との関係だけを考えれば良かったのに対して, 来日後は「嫁」, 「妻」, 「母親」という多重な役割を担わなければならない。それは彼女たちが「私は留学生の気持ちで来たのに, 他の人は嫁としてみる」, 「義理の父がお前, 外人, 若い, 何, 分かるっていう感じ」, 「女性で嫁という立場は難しい」という発言からも推測できるであろう。彼女たちは, 母国では成人として個々の氏名で社会に参加していたが, 来日後は〇〇家の嫁, または妻という立場も加わり, 自己の置かれた立場に折り合いをつけていかななければならない状況に置かれる。

日本人も結婚すれば同じ立場に立たされ, 特別視するのはおかしいと反論する人もいるかもしれないが, 来日前後, 彼女たちの多くが日本語を学習する機会を得ることが困難で, 社会との媒介となる言葉を失った状態での生活を来日当初は強いられる。言葉だけではなく習慣に関しても, 母国とは異なるため, 困難は増す。彼女たちは母国では成人としての扱いを受け生活することが可能であったが, 来日してからは日本語や習慣が分からないために, 「自分の世界」を持っていても, 子どものような状況に置かれてしまう。さらに差別を受けることもある。このような彼女たちの状況に鑑みた場合, 彼女たちの「成人性」や「学習」をどのような視点から捉えることが有益なのであろうか。

成人に関する定義は多様になされているのは周知のとおりだが, 例えばクラントン (1999) では「おとなとはみずからの文化やサブカルチャーの中での成人期の社会的役割を引き受けるようになった者」であり, 「何歳かという意味での年齢はほとんど意味をもたない」としている。(パトリシア・クラントン, 1999: p.5)。また, 渡邊 (2002) は日本という文脈に「成人」を照らし合わせ, 「成人」という言葉が日本で古くから使われてきた「一人前」とよく似ておりとし, 「他者から保護や援助や支持を受けなくとも, 自らの社会や文化の中で, 場面や状況に応じて最

も適切だとみなされる行動・態度・言動について、自分の頭で考え、自分の基準で判断し、そこでなすべきことを自分の力でやり遂げることができる状態」だと定義している。(渡邊, 2002 : p.42)。渡邊やクラントンの成人に関する定義は、成人性の特徴を分かりやすくまとめている点で評価できるが、筆者がかかわってきた外国人女性が置かれている立場は非常に複雑でこれらの定義では説明できない。彼女たちは自分の世界や考える力はあるが、制度、言語など様々な制約を受け社会的役割を引き受けることが困難な状態に置かれている。したがって本論文においては、彼女たちの成人性に着目し「自分の世界（歴史）を大切にしながら、多様な環境下において自己の存在を構築しながら社会的役割を果たそうと努力している者」とする。さらに成人教育における「学習」の捉え方だが、渡邊（2002）によれば、「一定期間にわたって個人の知識・技能・価値観・態度などの持続的変化を伴う認識プロセス」として捉えられている。本論文においては渡邊の定義を借用するが「社会において自己の存在を確立していくために行われる個人の知識・技能・価値観・態度などの持続的変化を伴う認識プロセス」とする。

4. なぜフェミニスト・ペダゴジーの視点が必要か

成人の学習を援助する理論や技術には様々な蓄積があるが、筆者はフェミニスト・ペダゴジーの視点が重要であると考えている。フェミニスト・ペダゴジーの特色について他の成人学習理論を概観し比較しながら述べたい。成人学習理論には大きく分けて4つの流れがあったのではないだろうか。第1に M. Knowls の自己決定学習 (Self-Directed Learning) である。M. Knowls はすべての人間が有すべき基礎的能力として自己決定学習に関わる能力をあげ、学習者が学習のニーズや評価に参加する必要性を説いた。そして、自己決定学習を遂行していくために、教授者と学習者は互いに責任をもち共同探求者としての関係が好ましいとした。これに対して J. Mezirow は、成人教育における課題に対する能力の獲得の偏重を批判し解釈学的立場から、学習を捉えている。J. Mezirow の理論に詳しい布施によると (2000), J. Mezirow は、学習を望ましい結果や目標ではなく、決断と行為を導くために解釈を行う活動であると捉えている。そして解釈を行う過程で影響を持つのが「ものの見方の枠組み (frame of reference)」で、この認識枠組みに注目している。教授者の役割としては意味パースペクティブ (広範・抽象的で方向付けを行うような習慣的な考え方・感じ方・行為の仕方) の変容を促すために学習者に問いかけや異なる見方を提案する必要性を述べている (布施, 2000 : pp.2-4)。第3に P. Freire を代表とする批判的教育学の流れがあげられる。南米で識字教育に携わった実践から生まれた『被抑圧者の教育学』は P. Freire の代表作だが、そこでは、抑圧された人びとに特徴付けられる文化として＜沈黙の文化＞をあげ、＜沈黙の文化＞を生み出した根本の原因は抑圧的な社会構造にあると考えられている。そして、＜沈黙の文化＞を克服していく人間化の過程を「意識化」と名づけ、人間化の過程では被抑圧者が状況を対象化し、その状況を自覚的、主体的に変革してゆく、実践と批判的省察が重要であるとしている (P. Freire, 1982 : pp.260-261)。さらに、「意識化」を促すためには教授者が一方的に学習者に教え込むのではなく学習者と教授者が、対話を通して相互に問題や課題を設定し現実世界の変革を目標としている。そして最後にフェミニスト・ペダゴジーがあげられる。フェミニスト・ペダゴジーは、K. Weiler (1991) によれば、女性学の中で発展し、女性に関する新しい学問体系で、実践における教授法に関して検討することを試みている。女性に注目するのは、F. Maher (1987) によれば、ある特定のグ

ループの経験（主に西洋の白人男性）が、すべての人びとの経験のように単一化され一般化されることに対する反響からである⁶⁾。

E. Tisdell (2000) は、フェミニスト・ペダゴジーには、個々の異なる理論的な立場はあるが、どのグループもすべて、共通の目的を持っていると述べている。第1に社会における女性の選択や立場を向上させること、第2に学習における物事と物事の関係性や、人と人とのつながり、学習における感情的側面と経験の重要性を指摘している点である (E. Tisdell, 2000 : p.156)。そして、この目的を達成するためにフェミニスト・ペダゴジーでは、主体を一般化するのではなく、個々の具体的な歴史や社会的な文脈において捉えることが重要であるとしている (K. Weiler, 1991 : pp.469-470)。つまり、主体の立場を認識する際に、彼女たちの階級、人種、ジェンダー、経験、感情的側面などを包括的に捉えることを奨励しているのである。

フェミニスト・ペダゴジーは、他の3つの学習理論とどのように異なっているのか、最後に整理してみる。まず第1に女性に焦点をあてていることがあげられる。それは男性との差異を強調するのではなく、女性が学習環境から疎外されやすい存在であるため、女性の学習プロセスに着目し、学習を促進しようとしているのである。第2に主体の経験的側面だけではなく感情的側面にも着目していることがあげられる。J. Mezirow はパースペクティブの変容において、ジレンマに注目し、P. Freire も批判的意識の重要性について指摘しているが、フェミニスト・ペダゴジーはジレンマや批判的意識だけではなく、「感受性」、「共感」といった感情を包括的に捉えることが重要だとしている。第3に主体の見方である。フェミニスト・ペダゴジーは女性の解放を目的としているが、女性と男性、被抑圧者と抑圧者と二元論的に考えるのではなく個々の Positionality⁷⁾ (位置づけ)、アイデンティティ、歴史などを包括的に捉える必要があると考えている。被抑圧者の解放を求める点で、P. Freire の理論と似ているが、主体を包括的に捉える点は異なっているであろう。第4に第3とも関わるが、主体を変化しやすい存在と捉えている点である。M. Knowls は主体を自己決定的な能力を有する者、P. Freire は、自分の活動と自分の位置する世界を自覚している (P. Freire, 1984 : p.114) 者と捉え、主体を普遍化している点で異なる。まとめるとフェミニスト・ペダゴジーは他の成人学習理論と比較して、学習に影響を与える個々の経験や感情の側面などを包括的に捉えることを重視している点が特徴だと言えるであろう。

筆者がこのような特徴を有するフェミニスト・ペダゴジーに注目したのは、2つの理由からである。第1に当事者である女性の外国人参加者たちが筆者の「日本語学習経験について語ってください」という問いに対して「嫁」、「妻」、「母親」という女性特有の役割について何度も述べていたことから、女性の立場に着目し新たな研究の視座が必要であると感じたからである。そして、第2に女性の外国人参加者を取り巻く環境は先にも述べたように複雑であり、立場が変わりやすい。この複雑な状態を固定化せずに多面的に（経験面、感情面、人や社会とのつながり）理解することで、教授者の役割についても具体的に提示できると考えたからである。

5. 多様なフェミニスト・ペダゴジーモデル

F. Maher (1987) は、フェミニスト・ペダゴジーを2つの主要なグループに分類している。ひとつはジェンダーモデル (Gender Models) で、もうひとつは解放モデル (Liberation Models) である。

Liberation Models は支配的なグループ中心の観点からの教育システムを批判する解放の教育学、批判的教育学の影響を受けている。このモデルは抑圧システムが教育の中でどのように再生産され、どのように抵抗を受けるのか、という点に注目している。そして、Liberation Models は、教室を離れ実社会に注意を向けることで、実在する権力関係を分析することができるとしている (F. Maher, 1987 : pp.92-93)。

一方、ジェンダーモデルは女性を抑圧されたグループと見るのではなく、女性のアイデンティティが子どもの養育者として社会的に形成されてきたものとして捉えている。そして、女性が自分の「声」を見出し、心理的に解放されるにはどうすればいいのか、注目している。さらに、このグループは女性と男性の物事を知るプロセスが異なっていることを指摘し、女性のもつ豊かな主観的な部分 (感受性や共感性) にも着目することが重要だとし、従来の抽象的、一般化された知識が適切であるという支配的なイデオロギーに対して異議を唱えている (F. Maher, 1987 : pp.95-96)。

1995 年以降、女性学と多文化的な視点から成人・継続教育を研究している E. Tisdell はさらにこの理論を発展させ、フェミニスト・ペダゴジーを 3 つに分類している。1 つ目は F. Maher がジェンダーモデルとして述べていたものに近いと考えられるが、Psychological Models である。Psychological Models では、すべての女性が学べるようになる環境をどのように作るか、特別に焦点が当てられる。女性が声を出せるようになる安全な環境作りがこのモデルの主要なテーマになっている。このモデルでは個人の心理学的センスの観点から女性の解放に焦点が当てられており社会的構造との接点は弱い。このモデルの有名な著作として *Women's Ways of Knowing* (Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986) があげられる。そこでの中心テーマの一つは女性の知識構築のプロセスである。女性が成長していくためには教授者が恣意的に勝手に学習内容を与えるのではなく、彼女達の経験とのつながりや関連性が学習プロセスの中で重要であるとしている。そして、教授者の役割は彼女達を保護するのではなく、必要ならお手伝いするという形が好ましいとしている。

つぎに E. Tisdell は Structural Models について、紹介している。このモデルは F. Masher が述べた Liberation Models と近いと思われるが、構造的な権力関係、抑圧、特権のシステムはジェンダー、階級、年齢、人種と連結して考える必要があるとしている。Structural Models は P. Freire を初めとする批判的教育学の影響を受けており、社会文化的な価値として教育を考える必要性を説いている。Structural Models では、知識が構築される過程において、女性や有色人種がどのように片隅においやられてきたのか、政治的、社会的メカニズムを明らかにすることを目的としている。

Psychological Models と Structural Models の重要な違いは学習環境の安全性に関してである。両方のモデルとも女性が声を出せるようになる学習環境の重要性について言及している。しかし、Psychological Models では、女性の類似性を明らかにしていくことに焦点が当てられるのに対して Structural Models では女性の差異を強調する。人が社会構造から外されていく過程は人によって違い、必ずしも声を出せるようになる環境が安全であるとは限らないとしている。

3 つ目のモデルは Structural Models と Psychological Models を統合させてできたモデルである。E. Tisdell はこのモデルを Poststructural Models と呼び支持している。上記の 2 つのモデルを統合することで理知的な部分と感情の部分、言い換えると、学習に影響を与える心理

的な側面と社会的、政治的側面の両方を考慮することになると彼女は考えている。

E. Tisdell は人種、階級、社会的な役割によって排除された人びとに対する研究のテーマとして、5つあげている。それは第1に知識はどのように構築されるのか、第2に声はどのように発達するのか、第3に権力、権威について、第4に教師と学習者の Positionality (位置づけ) はどのように授業や学習を作っていくのか、第5に常に変化、発達するアイデンティティについてである。(E. Tisdell, 2000 : p.157)。E. Tisdell はこの5つを包括的に扱いながらも常に変化し発達する文化的アイデンティティと Positionality (位置づけ) のつながりに注目し、Positionality (位置づけ) の問題が文化的アイデンティティの確立に直接影響してくると考えている。学習者の Positionality (位置づけ) だけではなく、教授者の Positionality (位置づけ) にも注目したのが彼女の理論の特徴である。

第二言語研究では学習者の動機付け、性格、学習のストラテジーなどの側面からの研究は進んでいるが、教授者側の分析はあまり考慮されていない⁹⁾。また、成人教育の研究に目を移しても、学習者との水平的な関係の重要性については指摘されているが、厳密に教授者側の Positionality (位置づけ) が学習に影響していく点については検討されてこなかったのではないだろうか。

E. Tisdell は理論が実践に有用である必要性を指摘し、個人の知識獲得のプロセスだけではなく、そのプロセスが社会そして政治的力によってどのように影響を受けているか両方に注目している。成人学習が社会とのつながりや関係性の重要性を強調するだけではなく学習環境の中での差異を扱うことについても強調しているのである。したがって、学習環境の中で何をすべきかは、教授者、参加者に与えられる抑圧、特権の様々なシステム、学習内容、参加者の背景によって決定される。また、前述した2つのモデルと異なる点は、Psychological Models が参加者の類似性に、Structural Models が差異に注目するのに対して、差異と類似性の双方を注目する点である。E. Tisdell が示した Poststructural Models の実践における有用性を他の2つのモデルと比較しながら図表1で説明する。

図表1 3つのフェミニスト・ペダゴジーモデル

	Psychological Models	Structural Models	Poststructural Models
研 究 の 目 的	すべての女性が安全に学べるようになるための学習環境を作る。	学習者が排除される政治的・社会的構造を明らかにする。	学習に影響を与える心理的側面と社会的側面を明らかにする。
着 目 点	知識構築のプロセス。	学習における構造的な権力関係、抑圧、特権のシステム。	知識構築・アイデンティティの変容プロセス。利害関係者が学習に与える影響。学習者・教授者を取り巻く権力関係など。
学習者の捉え方	学習者の類似性。	学習者の差異。	学習者の差異と類似性の両方。
実践への有用性	女性の学習プロセスの傾向を知ることができる。	学習者を取り巻く権力構造について知ることができる。	学習者の知識構築のプロセスを心理的・社会的側面の両方から知ることができる。

E. Tisdell のフェミニスト・ペダゴジー理論を参考に筆者が作成

最後に E. Tisdell は学習者に対する教育者の関わり方についても新たな視点を提供しているので紹介する。第 1 に学習者がどのように社会や個人とつながっているのか調査できるように手助けすること、第 2 に社会的な不平等をなくすことにチャレンジすること、第 3 に学習や社会を変化させるために批判的思考力と同様に人びとの感情にも考慮すること、第 4 に教育者の Positionality (位置づけ) が学習者に影響を与えることを考慮すること、第 5 に自己が掲げた社会変革、解放に関して促進する能力の限界について議論すること、としている。(E. Tisdell, 2000 : pp.179-181)。そして、学習環境を作っていく際に意識すべきこととして具体的に提示しているので、以下に記述し、そこから得られた日本語教室研究における新たな視点についても述べる。

図表 2 日本語教育における新たな視点

E. Tisdell の視点	日本語教室研究における新たな視点
理論的な概念と経験的、感情的概念を統合する。	外国人参加者の経験や感情的な側面を考慮し日本語学習方法を決めること。
知識の生成に内在している権力の関係性について注意を払うこと。	外国人参加者を日本人化していないか留意すること。
参加者はそれぞれに対する関係において、または獲得された知識によって異なって位置づけられる。	外国人参加者を年齢、国籍、日本語学習歴、学歴、日本語能力などによって差別していないか自己の活動を振り返ることが重要である。
教師・ファシリテーターと学習者の間の不均衡な権力関係を認めること。	日本語を教えるということはボランティアであっても権力関係が内在していることを認めること。
教育活動における内容のレベルと包括のレベルの検討。	外国人参加者が成人として社会的な役割を果たしていけるように、社会的接点を考えた日本語学習を検討すること。
カリキュラムがどのように暗黙的または明示的に選ばれているのか注意を払う。	学習内容を決める際には、当事者である外国人参加者の声を最大限尊重すること。
教授法のストラテジーを解放を考慮したものにする。	日本語教授法は外国人参加者が自分らしさを取り戻し、自分の声を持てるような環境を考慮したものにする。
無意識的な振り舞いが不平等な権力関係を再生したり、挑戦したりする可能性がある。	ボランティアや専門家の些細な言動や振り舞いが外国人参加者を傷つける可能性があることに留意すること。
偏見のない民主的で知的な厳密さを基盤としたコミュニティを作ること。	日本語教室の運営には当事者である外国人参加者が中心となって参加できるようにすること。
利害関係者と学習者の Positionality (位置づけ) をプログラムの中で見分けること。	自治体、専門家、ボランティアなど日本語学習を組織する人と外国人参加者の社会的立場を考え、外国人参加者に不利益な教室になっていないかどうか確かめること。

包括的な学習環境の創作—処方箋なしのサマリー (E. Tisdell, 1995 : p.90) をもとに筆者が作成

6. 結びにかえて——日本語ボランティア教室活動に対する新たな視座

先行研究を概観し外国人参加者の声が全く聞こえてこないこと、女性の参加者が多いにもかかわらず、女性の社会的役割や立場を考慮した研究が見られないことを指摘した。そして、女性の学習をより深く理解するためには成人学習理論の中でもフェミニスト・ペダゴジーの視点の有用性を述べてきた。その有用性については活動面と研究面から以下の点があげられるだろう。まず、活動面であるが、日本語ボランティアが Positionality（ここでは、マジョリティの日本人であり、日本語を教える立場など）という概念を意識することで、些細な言動が外国人参加者に与える影響の大きさを意識することができるであろう。ボランティア側が外国人参加者と水平的な関係性を望んでいてもそのように感じられない外国人参加者も少なくない。権力関係はどこにでも存在し、それを消滅させることはできないが、与えやすい立場にいることは意識し注意することが可能であろう。

学習内容や教授法に関しても、外国人参加者の類似点・相違点の両方を見ていくことで、個々の経験や状況を考慮したものになっていくのではないだろうか。それは、外国人参加者をカテゴリー化し、特別な教授法や内容を探求するという研究方法から個々の学習者を尊重した研究方法への転換にもつながるのではないだろうか。先行研究でも概観したように「外国人参加者の声が聞こえてこない」状況に対して問題を投げかけることが重要である。日本語教室を民主的なコミュニティへと変えていくためには当事者である外国人参加者がどのように日本語ボランティア教室にかかわっていけるのかといった点も今後検討されなければいけないだろう。さらに、従来の研究方法に関しても検討する必要があるであろう。従来の日本語教室に関する研究は、外国人参加者と研究者の仲立ちをしてくれる日本人ボランティアからの聞き取りや実践報告が多かったように思われる。しかし、外国人参加者がボランティアに対して「感謝しているから何も言えない」、「ボランティア同士で先生と呼び合うのはおかしい」という言葉からも分かるように、そこには複雑な Positionality（位置づけ）が存在している。外国人参加者の声に耳を傾けることは言語の問題、学習者が流動的なこともあり、困難だと思われるが、彼・彼女たちの学習経験をできるだけ多く理解できる研究方法を検討しなければならない。E. Tisdell は当事者である女性たちの経験をストーリーを使って表わすことを進めている。ストーリーには感情面と認知面をまとめ、抽象的な理論を実践とむすびつけることが可能な力があるとしている（E. Tisdell, 2000 : pp.181-183）。彼女の指摘からライフ・ストーリー、ライフ・ヒストリーといった質的研究方法も検討されるべきであろう。

フェミニスト・ペダゴジーは日本語ボランティア教室の活動、研究を考えていくうえで、豊かな視座を与えてくれた。しかし日本語教室研究を進めていくうえで、厳密に検討しなければならない点がある。それは教室だけではなく教室外も含めてどのように日本語を習得し、日本語を学習することでどのような変化がもたらされたのか、学習の技術的側面が与える影響についても留意することが重要である。今後の筆者の課題としては外国人参加者、特に女性の経験に関する「声に耳を傾ける」ことから始めなければならないと思っている。そして、彼女たちの経験からボランティアはどのように学習環境作りに寄与できるのかを考察したい。

注

- 1) 母語の定義は曖昧であり（大平，2001），オールドカマーの母語を日本語とすることには異論があろう。こ

ここでは「生まれてから最初に覚えた言葉」という意味で使っている。

- 2) 本稿では「外国人住民」の中に、日本国籍があっても日本語を第二言語としている人びとを含んでいる。
- 3) 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。
- 4) 「補償教育」は社会への参加を目指した言語習得を意味する。山田は、学校教育を受ける機会が持てなかった社会的弱者のための後追いつ的教育という意味を強調するために、敢えて「保障教育」という言葉を使わず「補償教育」としている。
- 5) ここに載せた外国人参加者の声は2002年12月から2003年3月に行ったフィールド調査の際に書き留めたインタビュー、フィールドノートからの抜粋である。
- 6) 被抑圧者が解放されるための教育の必要性を主張した P. Freire でさえも、自己をマチズモの権威主義的なイデオロギーに動かされていたことを自戒している (P. Freire, 2001: p.92)。
- 7) 人間には社会において様々な Positionality (位置づけ) が存在する。例えばジェンダー、人種、職業、階級、所持している知識などによって優位な立場に立たされたり、また、反対もある。それは、主体が置かれた状況によって変わる。日本語教室の場合、日本語に関する知識をもっているという点で、外国人参加者よりボランティアの方が Positionality (位置づけ) が高くなる傾向がある。
- 8) B. Norton (2000) は、第二言語習得研究が人工的な調査において「良い学習者像」を作ってきたことに對して批判している。そして、第二言語習得研究が教室外の不平等な関係性の中で目標言語を使用していかなければいけない学習者の状況についても考慮されるべきだとしている。

参考文献

- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N and Tarule, J. (1986) *Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books.
- 文化庁文化語部語課 (2002) 『国内の日本語教育の概要』
- 布施美穂 (2000) 「メジロー (J. Mezirow) の『パースペクティブ変容の理論』」『1999年度日本社会教育学会第46回大会課題研究の記録 実践の中からの理論——欧米の研究動向から——』2000年2月
- 古川ちかし (1997) 「概観」古川ちかし・春原憲一郎・富谷玲子『日本語教育——激動の10年と今後の展望』アルク
- Maher, F. (1987) Toward a Richer Theory of Feminist Pedagogy: A Comparison of "Liberation" and "Gender" Models for Teaching and Learning: *Journal of Education*, 169(3), pp.91-100.
- Merriam, S & Caffarella, R. (1999) *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. (2nd ed.), San Francisco: Jossey-Bass.
- マルカム・ノールズ著、堀 薫夫・三輪健二訳 (2002) 『成人教育の現代的実践——ペダゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房
- 森 実 (1997) 「多民族社会<大阪>における識字調査の課題」日本社会教育学会編『多文化・多民族共生社会と生涯学習』日本の社会教育第39章、東洋館出版
- 永井建夫 (1991) 「第4章 アメリカ、J. Mezirow の学習理論をめぐる」『叢書 生涯学習Ⅸ 諸外国の生涯学習』雄松堂出版
- 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
- 西口光一・森 実 (2001) 「指導者養成のプログラム開発にかかわって」大阪府教育委員会事務局編『こんな居場所をつくりたい』大阪府教育振興室地域教育振興課
- 勸入管協会 (2003) 『平成15年版在留外国人統計』
- 野元弘幸 (1993) 「外国人労働者の移入に伴う生涯学習計画化の課題——在日日系人の生活実態と日本語の学習に関する調査を中心に——」『名古屋大学教育学部紀要』第40巻第1号
- (1994) 「外国人労働者およびその子どもたちの学習権保障」『教育学研究』第61巻第3号
- (1999) 「多文化社会における教養の再構築——外国人住民の非識字問題を中心に——」『教育学研究』第66巻第4号 日本教育学会
- (2001) 「フレイレ的教育学の視点」青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』

世界思想社

Norton, B. (2000) *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. England: Person Education.

野山 広 (2002) 「地域社会におけるさまざまな日本語支援活動の展開——日本語習得支援だけでなく共に育む場の創造を目指して」『日本語学』Vol.21, 5月号 明治書院

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

尾崎明人 (2001) 「地域日本語教育のかかえる課題」新海英行・加藤良治・松本一子編著『新版 在日外国人の教育保障 愛知のブラジル人を中心に』大学教育出版

大平未央子 (2001) 「ネイティブスピーカー再考」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

大阪府教育委員会事務局編 (2001) 『こんな居場所を作りたい』大阪府教育振興室地域教育振興課

バトリシア・クラントン著, 入江直子・豊田千代子・三輪健二訳『おとなの学びを拓く——自己決定と意識変容をめざして』鳳書房

パウロ・フレイレ著, 小沢有作・楠原 彰・柿沼秀夫・伊藤 周訳 (1982) 『被抑圧者の教育学』亜紀書房

パウロ・フレイレ著, 里見 実・楠原 彰・桧垣良子訳 (1982) 『伝達か対話か』亜紀書房

パウロ・フレイレ著, 里見 実訳 (2001) 『パウロ・フレイレ希望の教育学』太郎次郎社

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——』(財)北海道国際交流センター, 凡人社

Tisdell, E. (1995) *Creating Inclusive Adult Learning Environments: Insights from Multicultural Education and Feminist Pedagogy*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.

——— (2000) Feminist Pedagogies. In Hayes, E & Flannery, D. *Women as Learners: The Significance of Gender in Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

上杉孝實 (2001) 「識字と成人基礎教育について」大阪府教育委員会事務局『こんな居場所をつくりたい』大阪府教育振興室地域教育振興課

Weiler, K. (1991) Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), pp.449-474.

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」前掲書 細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社

渡邊洋子 (2002) 『生涯学習時代の成人教育学——学習者支援へのアドヴォカシー』明石書店

参考資料

日本語フォーラム 2001 (2001) 「多文化・多言語社会の実現とそのための教育に対する公的保障を目指す東京宣言および行動計画」