

なぜ, 日本語を「教え」てはいけないのか

—— 地域日本語活動における「教える - 教えられる」関係に対する批判の再考 ——

許 之 威

京都大学大学院 人間・環境学研究科 共生人間学専攻

〒606-8501 京都市左京区吉田二本松町

要旨 1980年代の後半以来, ニューカマーの急増に伴い, 日本語の学習需要が発生した。これには市民ボランティアを主体とする地域日本語活動が対応してきた。この地域日本語活動には非対称的な「教える - 教えられる」関係が働いていると指摘され続けている。本稿はこの現象に注目し, この関係に対する批判言説の背景と構造を考察する。分析の結果, 「教える - 教えられる」関係を批判する言説が実際には「教えられる」者の主体性を考慮に入れておらず, 「教える - 教えられる」関係を解消するよりも, それを温存してしまうことが分かる。一方で, 「教える」者と「教えられる」者の主体性を尊重し, その両者が合意に至る過程を重視する動的プロセスとしての「教える - 学ぶ」関係の構築こそが, 「教える - 教えられる」関係に対する批判にもまさり, これからの地域日本語活動にとっての一番の課題である。

1. はじめに

「『教える』とか『教室』, 『教材』, また『先生』『生徒』という表現や発想をできるだけしないよう心掛けるようになりました。言葉狩りをするつもりはありませんが, 『多文化共生』を目指すにあたって, 『教育』とか『普通』という言葉は禁句といえます……私たちは, 古めかしい学校用語に支配されすぎているのではないのでしょうか。日本語ボランティアによる学習支援は, 「教育」とは似て非なるもの。我々は, 全く新しいことをやっているという誇りが欠けているように思います。……」(酒井2008)

1980年代後半から, 日本における外国人登録者数は急速に増加した。2009年現在, 外国人登録者数は2,186,121人にのぼり, 1985年の登録者数850,612人の2.5倍を超える数字になっている¹⁾。また, 詳細な統計資料はないものの, 数万人以上の中国帰国者とその家族もほぼ同時期に日本に移住してきている。

これら1980年代以降に急増してきた「ニューカマー」²⁾のほとんどにとって, 日本語は第一言語ではない。そのため, 彼らは日本に移住し, 日本社会の共通語である「日本語」を第二言語として使用する場合が多い³⁾。日本語学習への需要は高まってきている。

日本語学習需要の高まりに対応するために, 日本語教育は1980年代に急速な成長を迎えた(関1997)。本稿の想定する日本語教育とは, 日本国内における大学や短大などの高等教育機関, 及び日本語教育振興協会認定校などの日本語教育機関(主に日本語学校)で⁴⁾, 第二言語としての日本語を学習者に教える課程を指す。日本語教育における学習者のほとんどは, 海外で「留学」の在留資格を取得し来日した留学生が占めている⁵⁾。

ところが, 来日したニューカマーは留学生だけでない。就労や家族滞在, 研修, 文化活動など, 彼らの在留資格や生活環境は多様である。しかも日本語教育機関の多くは都市部に位置し, それ以外の地域に暮らすニューカマーにとって通学は不便である。さらに日本語教育機関の授業料は相当

に高額なことから、一定の経済能力を有する人ではければ、通学することができない。また、就労などの目的で来日したニューカマーは、留学生に比べて日本語学習に割ける時間が少なく、日本語学習に専念する環境にはいない。

日本語教育機関で行う日本語教育は一部の日本語学習への需要に対応できるが、カバーできない日本語の学習需要も少なくない。そこで、このような日本語教育機関が対応できない日本語学習需要に応えるため、多くの地域では様々な取り組みが行われている。その取り組みの中には、市民が自発的に設置した日本語教室が見られる。それらの日本語教室の運営方式は多様である。ただし、多くの教室では運営主体である市民が無料、ないし低廉な受講料によって教室を開講し、市民は日本語を教えているが、教室や団体から賃金や報酬を受けてはいない⁶⁾。つまり、多くの市民はボランティアとして、ニューカマー向けの日本語教室に参加しているのである。

ところが、ニューカマーの日本語学習需要への対応を目的とする地域日本語活動に対して⁷⁾、激しい批判が起った。市民ボランティアがニューカマーである学習者に日本語を教える、それに対して学習者が市民ボランティアに日本語を教えられるという、「教える－教えられる」関係が問題であると批判されたのである。つまり冒頭の引用が示したように、「教える－教えられる」関係を批判する論者は、これを新しい関係に取り替えるべきであると主張するのである。

2. 「教える－教えられる」関係に対する批判の提起

地域日本語活動の主体は、受け入れ社会の市民、または一部の地方自治体であり、その活動内容は、ニューカマーの日本語学習に関わることを中心とする。では、このような地域日本語活動において「教える－教えられる」関係はどのように作用しているのだろうか。

明確な定義はないが、地域日本語活動における「教える－教えられる」関係とは、一部の参加者が日本語の「教える」者となり、日本語を習得の

目標言語とする学習者は「教えられる」者となるものと考えられている。このような関係は非対称的であるとして、批判の対象となっている。

地域日本語活動における「教える－教えられる」関係が一つのテーマとして捉え始められたのは1990年代半ばである。古川・山田(1996)は、「中心－周辺」の対照を分析モードとして、地域日本語活動に対してさまざまな疑問を投げかけた。古川・山田によれば、地域日本語活動における「学習者」という名称は、「中心」となる地域社会の言語、つまり日本や日本語のルール、文化を学習しなければならない位置に非日本語話者を定めるもので、強制的な力関係を生じさせる。したがって地域日本語活動における関係性を問いつける必要があると主張したのである。

田中(1996)は、こうした日本語とニューカマーをめぐる力関係をさらに深化させ、あるスリランカ人女性のケースを取り上げて、日本語は在日外国人にとって「抑圧者の言語」になったと述べる。

しかし「抑圧者の言語」としての日本語とはいったい何だろうか。田中は、「日本語だけを問題としてしまうと、日本人はつねに100%の能力をもっている(現実にはそうでなくとも、そうであると皆が認めてしまう)のに対し、外国人は能力の欠けた者(disabled)にみなされると考える。そこでは、日本人と外国人との間に、教える側と教えられる側、ケアする側とケアされる側という関係が成立し、固定化してしまう。」(p.31)と述べ、その上で「日本語を教えない日本語教育」を主張した。田中によれば、ニューカマーが日本語を自然習得で身につけられれば、「(日本語は)『抑圧者の言語』に結びつかず、教えられる側とケアされる側の固定化が起こらないで済む可能性がある。」(p.36)と主張した。

森本(2001)は、それまでの論考を踏まえ、現場の市民ボランティアにとっての「教える－教えられる」関係を考察した。森本によれば、市民ボランティアは、自分自身を「日本語を完璧に操る能力」を持つ「日本人」と自認するため、「日本人」は「先生」、「外国人」は「生徒」というカテゴリーを自明のものと考えている。そこから、

このような「先生－生徒」で理解される「教える－教えられる」関係が非対称的で差別的な力関係を行使すると森本は考えた。

地域日本語活動における「教える－教えられる」関係はこのような批判を受けてきた。要約すれば、「日本語を教える」ことは非対称の関係を生み出すもので、「教えられる」者はつねに強制的な力関係で「教える」者に差別されているということである。そこでは「教える－教えられる」関係の是正が求められることになる。

3. 「教える－教えられる」関係に対する 批判－地域日本語活動の現場から

地域日本語活動の関係者は前述の批判を受けて、まず、地域日本語活動における「用語」を検討し始めた。2000年代前半まで市民ボランティアの運営する日本語教室・団体は地域の「日本語教育」と呼ばれ、国もこの用語に従っていた⁸⁾。しかし「教育」という用語は「教える－教えられる」関係を容易に連想させる。そこで地域の日本語「支援」などに言い替える傾向が見られ、「教える－教えられる」関係のない日本語の「支援」活動が期待されることになる。地域の日本語「支援」では地域の日本語「教育」と「支援」の間には、どのような区別があるのだろうか。

西尾ら(2003)は、日本語「教育」と「支援」の区別に明確な定義を付けていた。西尾によれば、日本語「教育」は「日本語を外国語として、あるいは第二言語として外国人が学ぶことに対して、日本語を専門的に一つの言語体系としてきちんと整理し、構造とその運用を段階的に教えていくというのが基盤にあった。」(p. 10)一方で、日本語「支援」とは「日本語で生活する人たちに、その生活がスムーズに送れるようにどのように日本語を身につけていってもらったらいいかということを手助けしようということ。」(p. 10)と考えられていた。このような「教育」と「支援」の使い分けは、すでに定着している。文化庁が発行した報告書の中にも、日本語学校で行われる日本語教育について、「専門家が効率的に教えて、外国人が日本語をなるべく早く習得するという最終的な結果が重

要。」とするのに対し、地域の日本語「支援」は、「日本語教育の専門家ではない住民もかわり、支援する日本人と支援される外国人が互いに学びながら交流が深まるという過程を重視する」ものとし、両者には「根本的な違いがある」としている(文化庁2004: pp. 2-3)。

ニューカマーの日本語習得の需要に対応するサービスをみると、地域の日本語「支援」は二点において従来の日本語「教育」とは異なる。第一に、日本語教育は日本語を学習者に教えるものであるのに対し、地域日本語活動とは学習者の日本語学習に協力することである。第二に、日本語教育は日本語の専門家が日本語を整理し、知識として学習者に教えるものなのに対し、地域の日本語「支援」は専門家ではない地域の住民がニューカマーである学習者と相互学習を行うことである。

このような区別によって、地域日本語活動における「教える－教えられる」関係は解消し、その代わりに対等な「共に学ぶ」、ないし市民ボランティアも学習者から何かを学ぶことができるといった「相互学習」が成立するのではないかと関係者は期待していた(尾崎2004)。

「教える－教えられる」関係の解消を目指した「相互学習」の概念は広く受け入れられ、地域日本語活動の現場に徐々に浸透してきている。例えば、京都市で活動していた、ある地域日本語活動団体の運営者は、本稿冒頭の引用文に見られるように、「教育」と「教える」を行わない日本語学習支援を団体の理念とした。また、地域国際化協会である京都市国際交流協会が主催する日本語クラスは、活動のしおりの中で、「ボランティアが対等な立場で日本語学習支援に関わる交流・支援活動として……(中略)『先生』と『生徒』ではなく、『学習者』と『協力者』としてともに学ぶ。」というような趣旨を示している(京都市国際交流協会2007)。

田中(1996, 前掲論文)と森本(2001, 前掲論文)らによる地域日本語活動における「教える－教えられる」関係の批判、そして日本語を教えない、地域の「学習支援」活動が広がるにつれて「教える－教えられる」関係の修正がかなり期待されてきている。しかし、これまでに「教育」か

ら「支援」,「先生」から「協力者」などの用語の言い替えが本当に「教える－教えられる」関係のない「地域日本語活動」を実現したのだろうか。

地域日本語活動における「教える－教えられる」関係への批判はまだ続いている一方で、その批判の成果の一つとしての用語の言い替えは地域日本語活動に起こってしまう非対称的で差別的な力関係をなくすために導入されたが、最近では新たな問題が見られる。それは「支援」という用語がニューカマーである日本語の学習者を支援の必要がある弱者と見なすことから、非対称的な力関係の是正につながらないと批判されていることである⁹⁾。そこで現在の研究には、地域日本語活動にとっての正しい用語を決めない傾向が認められる(社団法人日本語教育学会 2009; 西口 2009)。つまり、「教育」も「支援」も使えず、その用語の中立性や客観性を保てなくなっているために、「教える－教えられる」関係のなく、地域日本語活動に相応しい「正しい」用語を求めること自体が困難になっている。

加えて、「教える－教えられる」関係が依然として地域日本語活動の現場で温存されている「矛盾」である、という指摘があった(池上, 2007)。ほとんどの地域日本語活動団体が日本語教育関係者の作成した教科書や教材を使用している。しかも学習者はさまざまな理由から日本語能力試験(JLPT)に合格を望んでいることから、各教室や団体では試験向けの日本語指導が行われている。したがって 2010 年京都市国際交流協会の職員が筆者のインタビューに応じた時、協会の日本語クラスの特徴を次のように述べている。「ボランティアによる日本語、教室であって、学校ではないので、そういう関係で、先生とか、生徒とか、という関係じゃなく、だから彼らのことを日本語の先生じゃなくて、日本語チューターと呼んでるですね!……あの対等な関係として。」と述べた上で、また「えっと、時には日本語、学習するから、ま、時には先生にもなるんだけど。」と漏らし、用語の言い替えだけではこのような「矛盾」を解けないことが明らかになっている¹⁰⁾。

4. 地域日本語活動における「教える－教えられる」関係は超えられるか

4.1 「同化」の構造

なぜ地域日本語活動において、「教える－教えられる」関係がいまだに温存されているのだろうか。その内部的要因とは、日本語を教えること自体に内包される「同化」の構造であり、外部的要因とは、地域日本語活動が本来は担うべきではない日本語教育の機能を担っていることにある。

1945 年以前の日本語「教育」は台湾や朝鮮などの植民地で、当時の同化政策または皇民化政策の担い手として強行されていたと指摘されている(駒込 1996; 久保田 2005)。1945 年以降、日本語教育の役割は大いに変わってきたものの、その前身である植民地占領期の日本語教育との関係は断絶しておらず、戦後の日本語教育の本質は依然として同化主義から脱却していないと告発され続けてきた。例えば、朝倉(1995)は「主流言語である日本語の教育は、本来その内容、文法等において極めて日本的であり、効率的な日本語教育をそのまま進めれば、必然的に社会的同化要請の強い教育となる。」(p. 36)と述べ、日本語教育における同化主義的性格を警戒した。また、川上(1999)も、日本語教育は「日本語学習者を限りなく日本人に同化する力をその構造的力として持っている。」(p. 17)と日本語教育の本質は同化主義的である、と主張した。

そこで、同化主義的と考えられた日本語教育と、地域日本語活動との間に一線を画するため、地域日本語活動における「教える－教えられる」関係に対する批判が重要視されてきたのである。一方、同化なき日本語教育、ないし同化を求めずに日本語を教えることは可能なのだろうか。岡崎(2001)は、日本を多言語社会と措定し、それぞれ異なる母語を持つ人間が交流を行なう場合、意思疎通を可能とする媒介としての「共生言語」が必要と考える。しかし日本語を共生言語にすれば、ニューカマーに日本語学習の負担をかけるため不公平になる。しかも、日本語教育は日本語話者の言語行動を学習規範とするため、意図の有無にか

かわらず、学習者に同化を求めると主張した。この難問を打開するため、岡崎は、日本語とは共通部分があるが違う言語である「共生言語としての日本語」という概念を創出する。「共生言語としての日本語」は日本語話者にとっても非日本語話者にとっても第一言語ではないため、それを習得する必要がある。しかも「共生言語としての日本語」を日本語教育の学習目標にすれば、日本語教育に内包されるニューカマーを同化する構造と、「教える－教えられる」関係を解消するのも可能だろうと岡崎は主張する。

ところが、前述の岡崎の提案は少なくとも三つの問題点に直面している。それは第一に、「共生言語としての日本語」が実在のない架空言語であること。第二に、岡崎は「共生言語としての日本語」を創出するため、一般的な意味としての日本語を「母語場面の日本語」と考えていた。しかしこの区別は逆に日本語を「日本人の日本語」に同化させること（牲川 2006）。第三に、「同化」の概念を硬直化させること。

R. Brubaker (2001) によれば、従来の「同化」という用語は、マイノリティとしての被支配者がマジョリティとしての支配者に吸収され、合併され、編入され、それによって起きる文化や社会集団の消失に同定されるという意味で使用される場合が多い。しかし「同化」の概念は実際のところ多義的である。Brubaker は、前述した従来の「同化」とは具体的かつ本質的な概念であり、対象は同化された/同化されなかった「結果」にのみ向かったものである。それとは対照的に、概括的かつ抽象的で、結果より変容の「方向性」を重視する概念であると述べる。Brubaker によれば、この変容の方向性を重視する「同化」の概念は「相似になる」プロセスであり、その反義語は「差異」ではなく、「隔離」や「疎外」であるとする。すなわち、「同化」の概念は必ずしも「多文化共生」と対立するのではなく、さまざまな関係性を開く可能性もある。

このような視点から考えると、前掲の岡崎(2001)をはじめ、これまで指摘されてきた「同化」がほとんど「結果」にのみ向かった「同化」であることが分かる。言語教育の場合において、

この意味としての同化は「教える－教えられる」関係を「教える」者から「教えられる」者への一方通行と考え、「教えられる」者である学習者を、「教える」者から発信されたメッセージを無条件に受け入れる客体へと変容させてしまう。このような客体としての学習者観こそ、「教える－教えられる」関係へ向けた従来の批判言説が批判をする一方で、それらの言説の指摘した「矛盾」の打開に手を焼く最大の理由である。

4.2 地域日本語活動の役割

多くの研究者は、地域日本語活動が本来は担うべきではない日本語教育の機能を負っているため、「教える－教えられる」関係が温存されるのだと考える。その論理とは、「日本語を教える」ことは専門家による従来の日本語教育の役割であり、一般市民による地域日本語活動が担うべき機能ではない。そこでもし専門家による日本語教育が国の政策のもとで今より充実したものになれば、地域日本語活動はニューカマーの日本語学習の需要に対応する必要はなくなり、「教える－教えられる」関係の抱える「矛盾」はなくなる。この場合、地域日本語活動は本来の、非対称的な力関係のない市民活動の姿に戻ることができる（米勢 2002；池上 2007 前掲論文）。この言説の構造は図 1 で説明する。

しかし、前述の論理にも幾つかの問題点が出ている。第一に、専門家と一般市民の境界線が明確ではない。「専門家」を「日本語教育能力検定」の合格者、あるいは日本語教師養成講座修了者に限定しても、この「専門家」が一般市民でなくなるだろうか。第二にはこのような図式が日本語を教えることが「できる」専門家と、それが「できない」一般市民の対照的關係によって成立するのであれば、その焦点は「教える－教えられる」関係自身の正当性ではなく、「教える－教えられる」関係が誰によって正当化されるのかに変わってしまう。つまり、この言説は「教える－教えられる」関係という非対称的で力関係を内在させる学習活動そのものの解消へ向かうよりも、誰が日本語を教えることが「できる」のかを検証することに進む。したがってこの言説は従来の日

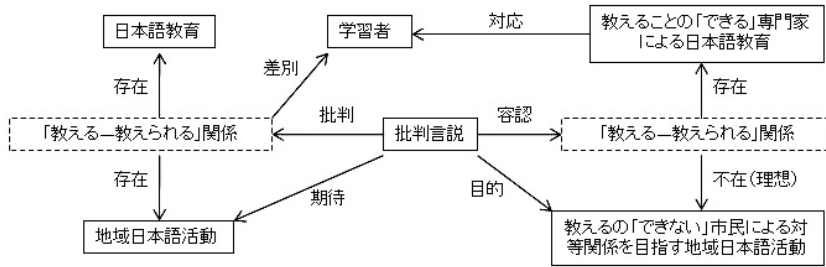


図1 「教える—教えられる」関係批判言説の構造図

本語教育と地域日本語活動の区別を強化することを通じて、日本語教育の専門性を再確認することを意味する。

地域日本語活動における「教える—教えられる」関係は正当性のない非対称的な力関係であると批判される。しかし、これまでの言説は「教える—教えられる」関係をあってはならないと批判し続けているものの、それを解消することができず、むしろ黙認する方向へ行ってしまう。そこでまず問題なのは、地域日本語活動における「教える—教えられる」関係は批判しなくてはならないのか、ということである。したがって、もし「教える—教えられる」関係に対する批判が必要であれば、それを刷新する関係性はあるのか。筆者は、「教える—教えられる」関係が実際にある種の静的な状態の陳述に過ぎず、批判の対象にならないと考える。したがって筆者は次章で新たな「教える—学ぶ」関係の構築を通じて「教える—教えられる」関係を再検討したい。

5. 「教える—教えられる」関係を越えて ——「教える—学ぶ」関係の構築へ

前章では、これまで地域日本語活動における「教える—教えられる」関係に対する批判が結果として、「同化」概念に基づくもので、逆に「教える—教えられる」関係を認めてしまう言説であることが明らかになった。確かに「教える—教えられる」関係を解消することができる方法の模索に、多くの研究者が腐心している。しかしながら、「教える—教えられる」関係は本来ある種の静的な状態であり、解消すべき関係性ではない。

すなわち、「教えられる」人は「教える」行為

の対象である。個々の「教える」行為は必然的に「教えられる」対象を伴う。「教える」者は「教えられる」者に発信することによって、自らを「教える」者にし、相手を「教えられる」者にする。例えば、Aは造園学に優れており、Bに造園における噴水の応用についての知識を転達した。その途端、Aは「教える」者となり、Bも「教えられる」者となる。

このような「教える—教えられる」関係は日常生活の随所に見られているため、批判的言説によって解消できるものではない。一方で、「教える—教えられる」関係は「教える」者の意志だけで成立するものであり、「教えられる」者の意志と能動性を構図に入れていない。そのため、これまでの批判言説は実際に「教える—教えられる」関係の中に多様な可能性を認めていない。例えば、京都府にある中国帰国者を対象とした日本語教室は学習者を十分に集められないという。学習者が教室に来て、学習の継続が困難なこともある。教える者は、集住地域に暮らすニューカマーが日本語を学習しなければ、彼らの社会参加は困難になると考える。その一方で、ニューカマーは日本語を使わなくとも日常生活を送ることができるため、日本語教室に来ない。この場合、「教える—教えられる」関係は成立するものの、「教えられる」者は受動的で「教える」者に従属する存在ではないことが分かる。

柄谷(1986)は、個人は他言語の話者と意思疎通を図る場合、言語において共通の規則をまず共有しなければならないと述べる。その言語規則の共有には相手にそれを「教える」一方、「教えられる」者との合意に達する必要もある。筆者は、このような「教えられる」者の能動性を前提とす

る「教える－教えられる」関係を、「教える－学ぶ」関係にとらえたい。

「教える－学ぶ」関係は「教える」者と「教えられる」者が互いに合意に至るまでの調整を行う動的プロセスである。「教える－学ぶ」関係は、その非対称的な力関係を解消するものではないが、これは「教える」者が必ずしも優位に立つのではなく、前述の例では「学ぶ」者が優位に立つ場合も十分にありうることを示している。「教える」者は常に「学ぶ」者との合意を得るため、「学ぶ」者と交渉し調整しなければならない。したがって両者はこの動的で合意を探るプロセスの中で互いに接近し、互いに変容の方向に向う。そのため、「学ぶ」者は「教える」者からの発信を無批判的に受信し、「教える」者に吸収される存在ではなくなる。無論、「教える－学ぶ」関係にも「同化」が存在する。しかし「教える－学ぶ」関係で起こる「同化」とは本質的で結果を重視する「同化」ではなく、Brubaker (2001, 前掲論文) の提起したような双方向的で、動的プロセスとしての「相似」としての「同化」に他ならない。

これまでの地域日本語活動における「教える－教えられる」関係に対する批判は実際のところ、異言語話者間で起こる言語規則の共有状況を把握していないためと考えられる。したがって、これからの地域日本語活動の最大の課題とは「日本語を教えない」地域日本語活動（もしくは日本語を教えない日本語教育）を実現するのではなく、学習者の主体性を考え、学習者と交渉の上で合意に至るということになるだろう。

6. 終わりに

本論文では、近年ニューカマーの日本語学習の需要に応えるために登場した、地域日本語活動における「教える－教えられる」関係に対する批判を再考した。「教える－教えられる」関係は非対称的な力学を生み出すことが、1990年代以来指摘され続けているが、これまでの批判言説は「教える－教えられる」関係を解消することができず、むしろ別の形でそれを認めることだった。

そこで本論文では、「教える－教えられる」関

係をめぐる批判言説が実際には「教えられる」者の主体性を考慮に入れるものではなく、「教えられる」者を「教える」者の客体にすることだということを論証した。これに対しては、「教えられる」者の主体性を前提とする「教える－学ぶ」関係の構築が必要となる。「教える－学ぶ」関係は動的プロセスであり、それにおいて「教える」者は「学ぶ」者との合意を得るまで、絶えず互いに交渉し、調整しなければならない。したがってこれからの地域日本語活動における最大の課題とは、「教える－教えられる」関係の解消よりも、むしろ「教える－学ぶ」関係の構築であるといえるだろう。

注

- 1) 法務省 (2010) 「平成 21 年末末現在における外国人登録者統計について」 報道発表資料
- 2) 本稿では、日本語学習需要を持つ人の特徴をより明確にするため、「外国人」より「ニューカマー」という用語を使用する。なぜなら、すでに日本に長い時間にわたって定住してきた在日朝鮮・韓国人は日本にとっては外国人であるものの、彼ら・彼女らのほとんどの第一言語は日本語である。それに対して「中国帰国者」と呼ばれる、1970年代から断続的に来日して定住を始めた人の一部は日本国籍を取得しており、外国人ではない。しかし、彼ら・彼女らの中には日本語に馴染まない人が少なくない。そのため、本稿ではあえて「外国人」という日本国籍の有無を判断基準にする用語を用いず、「ニューカマー」を使用する。
- 3) 本稿は「日本語」を「日本列島で話されている諸言語のうち、話者数が最大のもの」(安田 2003 : p. 24), と定義する。なお本稿では、個人の「第二言語」を、自らが最も熟達する第一言語ではない言語と定義する。したがって、複数の「第二言語」を持つ個人も少なくない。
- 4) 「日本語学校」とは、文部科学省が公表した「日本語教育施設の運営に関する基準」を満たし、財団法人日本語教育振興協会と法務省の審査・認定を受けた日本語教育機関である。
- 5) 2010年7月より、在留資格の「就学」は廃止された。
- 6) 市民ボランティアに謝金を出す地域日本語活動の教室・団体は存在する。しかしこの場合、「謝金」は労働対価としての賃金報酬というより、市民ボランティアの活動参加に対する謝礼とみなされている。
- 7) 本稿では、個々の日本語教室、日本語クラス、あるいはその他の関連団体を「地域の日本語教室」と呼び、それらの教室・団体を全体として、「地域日本語活動」と呼ぶ。

- 8) 例えば、深澤 (1994) を参照されたい。
- 9) 例えば、柴田 (2003: 113) は、「最近よく聞かれるようになった『日本語支援活動』という言葉についても、少々奇妙な印象を受けます。」といい、「これを地域の日本語教室にあてはめて図式にすると、『困っている人 = 日本語を母語としない人』を助ける」ということになり、「助ける側」と「助けられる側」という固定した関係ができあがってしまうように思われるからです。」(P. 115) また矢野 (2007) は、「(日本語ボランティアと学習者) 双方の関係性は、教える - 教えられるでも、支える - 支えられるでもなく、共に学ぶ互恵的なものだ。」(P. 54) と述べた。
- 9) 文部科学省 (1999) 『今後の日本語教育施策の推進について —— 日本語教育の新たな展開を目指して ——』報告書を参照されたい。
- 10) 2010年5月8日に実施したインタビューの記録による。

引用文献

英語

Rogers Brubaker (2001), "The Return of Assimilation? Changing Perspectives on Immigration and its Sequels in France, Germany and the United States," *Ethnic and Racial Studies* 24: 531-48.

日本語 (五十音順)

- 朝倉征夫 (1995) 「多文化・多民族共生社会と社会教育の課題」日本社会教育学会 年報編集委員会編 『多文化・民族共生社会と生涯学習』 pp. 25-38
- 池上摩希子 (2007) 「地域日本語活動」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
- 今津孝次郎 (1994) 「教育言説としての『生涯学習』」『教育言説の社会教育学 (教育社会学研究第 54 集)』, pp. 41-60
- 内山一雄、元木 健 (1989) 『識字運動とは —— 国際識字年を機に ——』, 解放出版社
- 岡崎眸 (2001) 「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」日本語教育養成課程調査委員会編 『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』 pp. 165-190
- 尾崎明人 (2004) 「地域型日本語教育の方法論試案」小山悟、野原美和子、大友可能子編 『言語と教育 —— 日本語を対象として』, くろしお出版 pp. 295-310
- 柄谷行人 (1986) 『探求 I』, 講談社
- 川上郁雄 (1999) 『『日本事情』教育における文化の問題』『21 世紀の『日本事情』 —— 日本語教育から文化リテラシーへ』 創刊号, くろしお出版 pp. 16-26
- 京都市国際交流協会 (2007) 『2007 年度「京都市国際交流会館 日本語クラス」チューター活動のしおり』 配布資料
- 駒込武 (1996) 『植民地帝国日本の文化統合』, 岩波書店
- 酒井伸雄 (2008) 「発足者の戯言」『京都にほんご Rings』のホームページ <http://k-rings.holy.jp/a03/a3201ff.html> にて (2011 年 3 月 21 日に確認)
- 柴田幸子 (2003) 『『地域の日本語教室活動』模索中!』岡崎洋三、西口光一、山田泉編著 『人間主義の日本語教育 (日本語教師のための知識本シリーズ 3)』 pp. 110-125
- 社団法人日本語教育学会 (2009) 『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発』
- 関正昭 (1997) 『日本語教育史研究序説』, スリーエーネットワーク
- 田中望 (1996) 「地域社会における日本語教育」『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 ——』, 北海道国際交流センター, pp. 23-40
- 中内敏夫 (1987) 「教えるという技術の成立」東洋編著 『学ぶことと教えること (岩波講座 教育の方法 1)』, 岩波書店 pp. 203-236
- 中内敏夫 (1989) 『近代日本教育思想史』, 国土社
- 西尾圭子・秋山博介・小野博・奥村訓代・野山広・(2003) 「グローバル化社会の中での日本語支援の意味」『現代のエスプリ』 432, pp. 5-29
- 西口光一 (2009) 「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』 N. 138 24-32
- 古川ちかし、山田泉 (1996) 地域における日本語学習支援の側面『日本語学』 15, pp. 24-34
- 文化庁編 (2004) 『地域日本語学習支援の充実 —— 共に育む地域社会の構築へ向けて』, 国立印刷局
- 森本郁代 (2001) 「地域日本語活動の批判的再検討 —— 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. 215-245
- 安田敏朗 (2003) 『脱「日本語」への視座 —— 近代日本言語史再考 II ——』, 三元社
- 矢野泉 (2007) 「マイノリティの居場所が創る生涯学習」矢野泉編 『多文化共生と生涯学習』, 明石書店, pp. 15-85
- 米勢治子 (2002) 「地域社会における日本語学習支援 —— 愛知県における活動」『日本語学』 21 巻 6 号, pp. 36-48
- 牲川波都季 (2006) 『『共生言語としての日本語』という構想 —— 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、山下仁編著 『『共生』の内実 —— 批判的社会言語学からの問いかけ』 所収, 三元社
- 深澤博昭 (1994) 「地域における日本語教育推進の構想」『日本語学』 13 巻 6 号, pp. 76-80

Why “teaching” is matter
—— **A review on the critics of “Teaching-Be taught” relationship**
in the community-based Japanese language class ——

HSU Chih-Wei

Graduate School of Human and Environmental Studies,
Kyoto University, Kyoto, 606-8501 Japan

Summary Since the 1980s, the continuing influx of immigrants has been boosting the demand for Japanese language education very high. For responding the high demand for Japanese language education, the community-based language classes run by civil volunteers emerged prevalently. However, there are critics on the “Teaching-Be taught” relationship which occurred in the community-based language class and be considered as a politically-incorrect one. I have reviewed the structure of the critics and found that the critics have no efforts on modifying the notorious “Teaching-Be taught” relationship, but only to preserve it in reality. On the other side, I suggest a new relationship “Teaching-Learning” which respects the subjectivity of the learner and put its efforts on the dynamic process that how the both could reach their agreement. The constructing of the “Teaching-Learning” relationship is the priority for the community-based Japanese language classes.