

平成 2 0 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）**

— 報 告 書 —

平成 2 1 年 3 月

社団法人 日本語教育学会

はじめに

(社)日本語教育学会は一昨年、平成19年に文化庁の委嘱を受け、半年にわたり「生活者としての外国人」に対する日本語教育のための基礎的な調査研究を行いました。その結果を取りまとめて平成20年3月に『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)一報告書一』を提出し、日本語教育学会のホームページでも公開しました。

今年度も(社)日本語教育学会は文化庁の委託を受け、4つの調査研究プロジェクトを遂行しました。昨年度の調査結果を踏まえ、地域日本語教育のシステムについてさらに考察を深めるとともに、地域日本語教育のカリキュラム開発、学習用教材・素材の開発、人材育成プログラムの開発などに役立てることを念頭に、10の作業グループに分かれて研究を進めました。本報告書はこれまでの調査研究の経緯と成果をまとめたものです。その主な内容は6頁から16頁までの「要旨」にまとめました。

本調査研究が始まった平成20年6月以降、日本語教育に深くかかわる出来事がいくつかありました。6月には自由民主党の議員連盟が総人口の約1割に当たる1000万人の移民を受け入れ、日本型の移民国家を作るという提言を発表しました。8月にはEPAにもとづきインドネシア人看護師・介護福祉士候補者208名がはじめて来日しました。10月には(社)日本経済団体連合会が『人口減少に対応した経済社会のあり方』と題する報告を発表し、移民の受け入れに関する提言を行いました。文化審議会国語分科会の中に設けられた日本語教育小委員会が平成21年1月に審議経過の報告を提出し、その中で今後の課題として①標準的なカリキュラムの開発、②地域日本語教育のための教材作成、③日本語能力及び日本語指導力に関する評価、の3点を挙げています。

秋になると世界的な不況の波が日本にも押し寄せ、職を失った外国人の再雇用の問題、親の失職によって学校に通えなくなった子供たちのことがクローズアップされました。皮肉なことに不況によって日本語学習者が増え、社会的にも日本語教育の重要性が認識されるようになってきました。

日本語教育を取り囲む社会情勢は刻々と変化しています。このような時だからこそ、多文化社会における言語問題、コミュニケーション問題の解消に貢献する、問題解決型の調査研究を推進しなければなりません。調査のための調査、研究のための研究ではなく、今、正に社会が直面する課題の解決に役立つ仕事をしたいと思います。

本委員会では、以上のような現状認識と問題意識を共有し、地域日本語教育の現場に精通する者がプロジェクトチームを編成し、それぞれの本務の合間をぬって、調査研究を進めてきました。地域日本語教育を築き上げていく上で考慮すべき多くのことが調査を通して明らかになりましたが、本報告書は中間報告というべきものです。私たちは引き続きこのような調査研究、開発事業に取り組むことによって日本語教育の専門家としての社会的な使命を果たして行きたいと考えています。

最後になりましたが、本プロジェクトにご協力くださった多くの方々に心からお礼を申し上げます。ありがとうございました。

平成21年3月

外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発
プロジェクト運営委員会 委員長
尾崎 明人

目次

調査研究の概要	1
1 実施期間	1
2 調査研究委嘱事項	1
3 調査研究の趣旨・目的	1
4 調査研究の概要	2
5 調査研究組織	3
要旨	6
第1章 地域日本語教育システムづくり検討プロジェクト	6
第2章 日本語ニーズ調査プロジェクト	7
第3章 カリキュラム開発プロジェクト	9
第4章 人材育成のためのプログラム開発プロジェクト（1） —養成講座のコーディネータ等への聞き取り調査から—	11
第5章 人材育成のためのプログラム開発プロジェクト（2） —地域日本語教室活動調査より—	12
第1章 地域日本語教育システムづくり検討プロジェクト	17
はじめに	17
第1節 生活者としての外国人が参加する日本社会	17
1. 1 多文化共生と生活者としての外国人	17
1. 2 当事者から見る日本社会への参加	18
1. 3 日常生活の連続体 (continuum of daily life)	19
1. 3. 1 ライフ・ステージによる参加	19
1. 3. 2 ライフ・サイクルによる参加	20
1. 4 言語生活の連続体 (continuum of language life)	21
1. 4. 1 非母語話者としての参加	21
1. 4. 2 多言語使用者としての参加	22
第2節 生活者としての外国人を受け入れる地域社会のシステム整備 ...	24
2. 1 「地域日本語教育システム」とは	25
2. 2 持続可能なシステムの構築	26
2. 3 地域日本語教育システムに対する「評価」的視点の取り入れ ..	27
2. 3. 1 「評価」的視点の必要性	27
2. 3. 2 地域全体のシステムの評価—移民受け入れ先進国の事例を参 考に—	27
2. 3. 3 目的・活動の内容と方法の評価	29
2. 4 多文化共生社会形成のための日本語教育	30
2. 4. 1 日本語コミュニケーションを支える二つの場	30

2. 4. 2 地域日本語教育における学習活動の支援システム整備と評価	31
第3節 日本語教育システムを支える人材育成	33
3. 1 地域日本語教育を支えるコーディネーターの仕事・役割・専門性 形成の視点	33
3. 1. 1 地域日本語教育を支えるコーディネーターの仕事	33
3. 1. 2 コーディネーターの機能・役割	35
3. 1. 3 コーディネーターの専門性と形成の視点	36
3. 1. 4 コーディネーター職と養成プログラム	39
3. 2 ボランティア	40
3. 3 地域日本語教育専門家	42
第1章 参考文献	47
第2章 日本語ニーズ調査プロジェクト	50
はじめに	50
第1節 外国人就労者調査	50
1. 1 調査の概要	50
1. 1. 1 調査の背景—外国人雇用の状況について	50
1. 1. 2 調査の目的	50
1. 1. 3 調査の内容と方法	51
1. 2 ケース・スタディー	52
1. 2. 1 Aさんのケース	52
1. 2. 2 Bさんのケース	53
1. 2. 3 Cさん（夫）・Dさん（妻）のケース	53
1. 2. 4 Eさんのケース	54
1. 3 考察	54
1. 3. 1 言語生活の特徴—日本語学習や日本語教室に関する意識	54
1. 3. 2 要望・期待からみえてくること	57
1. 4 今後の課題—言語環境の整備促進に向けて	59
第1節 参考文献	59
第2節 配偶者調査	60
2. 1 調査の概要	60
2. 1. 1 調査の目的	60
2. 1. 2 調査地の特性	60
2. 1. 3 調査対象者	61
2. 1. 4 調査の内容と方法	61
2. 2 調査結果	61
2. 2. 1 対象者の基本情報	61

2. 2. 2	日本語教室での学習と家族の協力（A 群の場合）	62
2. 2. 3	日本語教室での学習と家族の協力（B 群の場合）	64
2. 2. 4	来日初期の家庭での日本語使用	65
2. 2. 5	日本語学習の継続と motivation の維持	66
2. 2. 6	職場での日本語使用	67
2. 2. 7	読み書き	68
2. 2. 8	同国人支援	68
2. 3	考察	69
2. 3. 1	初期日本語学習の必要性	69
2. 3. 2	初期日本語学習の機会の保障	70
2. 3. 3	ボランティアによる日本語習得支援の限界と公的保障の必要性	70
2. 3. 4	「見えない」配偶者の存在	71
2. 4	おわりに	72
第2節	参考文献	73
第3節	就労現場調査	74
3. 1	分析の目的	74
3. 2	就労現場の言語的相互行為に関する分析	74
3. 2. 1	「就労現場の知識や活動と密接に関係した日本語表現」の役割	74
3. 2. 2	何が「境界」を可視化するのか	76
3. 2. 3	なぜ「微妙なニュアンスが伝わらないのか」	78
3. 2. 4	まとめ	80
3. 3	社内日本語教室に関する報告	80
3. 3. 1	社内日本語教室の様子	80
3. 3. 2	社内日本語教室がもたらすもの	81
3. 4	社内日本語教室の歴史とその社会的意義	83
3. 4. 1	そもそもの始まり	83
3. 4. 2	A 社へ	84
3. 4. 3	A 社日本語教室の変遷と他社・他機関との関係	86
3. 5	まとめ	87
第3節	参考文献	88
第3章	カリキュラム開発プロジェクト	89
	はじめに	89
第1節	教育文法	89
1. 1	総論	89
1. 2	今年度の実施内容	89

1. 2. 1	『にほんごこれだけ!』試作版の完成と試用	89
1. 3	ボランティアによる試用結果, 筆者による試用結果から言えること, 提言	93
1. 3. 1	現場が抱える問題点	93
1. 3. 2	ボランティアによる試用	94
1. 3. 3	筆者による試用とテキスト分析	98
1. 4	今後の展望	100
1. 4. 1	Step 2の文法項目とその特徴	100
1. 4. 2	地域日本語教育における「初級」の意味	103
1. 4. 3	今後の課題	103
第1節	参考文献	104
第2節	教育語彙	105
2. 1	今年度事業の概要	105
2. 2	目標とする語彙に関する考え方	105
2. 2. 1	学習者の身分・立場	105
2. 2. 2	学習者の日本語学習ニーズ	106
2. 2. 3	目標領域	106
2. 2. 4	日本語習得における語彙能力の意義	107
2. 2. 5	目標とする語彙能力	108
2. 2. 6	学習機会と学習の過程	109
2. 3	語彙学習の設計に関わる方策	109
2. 3. 1	語彙選定の基本的な考え方	109
2. 3. 2	‘マイ辞書’レベルの語彙選定例	112
2. 3. 3	語彙学習の内容に関する考え方	114
2. 3. 4	辞書化の方式に関する提案	115
2. 3. 5	語彙拡張のための学習活動例	116
2. 4	今後の課題	117
第3節	文字教育	119
3. 1	研究の目的	119
3. 2	研究方法	119
3. 2. 1	研究組織	119
3. 2. 2	データと分析方法	120
3. 3	「非漢字圏の人のための日本語読み書き教室」(試行)の結果	120
3. 3. 1	コースの概要	120
3. 3. 2	学習者	121
3. 3. 3	教師の行動	123
3. 3. 4	カリキュラムと教室活動	124

3. 3. 5	教材教具	124
3. 3. 6	学習環境	125
3. 4	考察	125
3. 4. 1	指導者の専門性	125
3. 4. 2	「教室」の意義	130
3. 5	文字教育・読み書き教育のカリキュラム設計に向けて	133
3. 6	今後の課題	134
第3節	参考文献, 資料	136
第4節	教育機関調査	140
4. 1	研究の目的	140
4. 2	調査の概要	140
4. 3	ヤマガタヤポニカ日本語アカデミー（山形県山形市）	141
4. 3. 1	地域の特徴	141
4. 3. 2	設立の趣旨と経緯	142
4. 3. 3	日本語アカデミーのプログラム	143
4. 3. 4	日本語初期指導のあり方	143
4. 4	Y O K Eニューカマーのための日本語教室（神奈川県横浜市）	144
4. 4. 1	地域の特徴	144
4. 4. 2	設立趣旨と背景	144
4. 4. 3	「Y O K Eニューカマーのための日本語教室」のプログラム	145
4. 4. 4	日本語初期指導のあり方	147
4. 5	考察	148
4. 5. 1	初期日本語教育の到達目標	148
4. 5. 2	初期日本語教育の内容	149
4. 5. 3	初期日本語教育を保障するための必要条件	150
4. 5. 4	初期日本語教育を実現するための必要条件	151
4. 6	今後の課題	152
第4節	参考文献	154
第4章	人材育成のためのプログラム開発プロジェクト（1） ～養成講座のコーディネータ等への聞き取り調査から～	155
	はじめに	155
第1節	コーディネータ聞き取り調査の概要—調査の経緯と研究方法..	156
1. 1	調査の経緯	156
1. 1. 1	2007年度調査を経て	156
1. 1. 2	今年度調査の対象について	159

1. 2	研究方法	159
1. 2. 1	協力者への依頼	159
1. 2. 2	インタビューの方法	160
1. 2. 3	データの文字化と分析	161
1. 2. 4	記述と考察	161
第2節 8	箇所	
2. 1	「日本語ボランティア育成講座」(仙台市)	161
2. 1. 1	仙台市における日本語支援のはじまり	161
2. 1. 2	事業	162
2. 1. 3	役割	163
2. 1. 4	ボランティア	165
2. 1. 5	講座	166
2. 1. 6	日本語教育の専門家	168
2. 1. 7	まとめ	169
2. 2	(財)町田市文化・国際交流財団 町田国際交流センター	170
2. 2. 1	ボランティア主体	170
2. 2. 2	講座のねらい	170
2. 2. 3	「現場に合わない」	171
2. 2. 4	現場の視点から	172
2. 2. 5	ふり返りを次にいかす	174
2. 2. 6	「ボランティア主体」の限界	175
2. 2. 7	まとめ	175
2. 3	武蔵野市国際交流協会	176
2. 3. 1	講座のねらい	176
2. 3. 2	講座の生成	177
2. 3. 3	継承されるもの=趣旨「対等な人間関係」	178
2. 3. 4	日本語教室から地域へ	179
2. 3. 5	つなぐ	181
2. 3. 6	まとめ	182
2. 4	可児市国際交流協会	182
2. 4. 1	市民の国際化, 内なる国際化をめざして	182
2. 4. 2	きっかけづくり	183
2. 4. 3	対応する	184
2. 4. 4	コーディネータの役割	186
2. 4. 5	地域の平和と皆が助け合う社会づくり	187
2. 4. 6	まとめ	188
2. 5	とよた日本語学習支援システム	188
2. 5. 1	「システム」をつくる	188

2. 5. 2 「とよた日本語学習支援システム」を支えるもの.....	189
2. 5. 3 とよた日本語学習支援システムの「意図」	192
2. 5. 4 まとめ	193
2. 6 大阪市	194
2. 6. 1 大阪市におけるコーディネータの位置づけ	194
2. 6. 2 大阪市における地域日本語活動のはじまり	195
2. 6. 3 現場に入るコーディネータとして	197
2. 6. 4 まとめ	202
2. 7 とよなか国際交流協会	202
2. 7. 1 とよなか国際交流協会	202
2. 7. 2 「相談」と「日本語」	203
2. 7. 3 「立ち位置」	206
2. 7. 4 まとめにかえて	208
2. 8 えひめ J A S L	208
2. 8. 1 プロ意識	208
2. 8. 2 啓蒙する	209
2. 8. 3 気持ちはボランティア	210
2. 8. 4 みんなで支える	211
2. 8. 5 えひめ JASL のこれから	213
2. 8. 6 まとめ	214
第3節 考察—講座の形成過程とコーディネータ	215
3. 1 講座を担う人々	215
3. 2 講座の形成過程とコーディネータ	216
3. 2. 1 講座の形成過程	216
3. 2. 2 講座コーディネータは何をしているか	217
3. 2. 3 講座コーディネータに求められるもの	217
3. 3 コーディネータ養成の課題	218
調査を終えて	220
第4章 参考文献	221
第5章 人材育成のためのプログラム開発プロジェクト(2)	
～地域日本語教室活動調査より～	223
はじめに	223
第1節 日本語教室活動調査の概要 ～調査研究の方法～	223
1. 1 調査の目的	223
1. 2 研究方法	224
1. 3 記述, 分析の対象	224
1. 4 実践者	224

1. 5	専門家	225
1. 6	調査の手順	226
第2節 3	教室の事例報告	227
2. 1	(財)さいたま市国際交流協会「にほんごのへや」の事例報告	227
2. 1. 1	「にほんごのへや」午前保育付きコースの活動	227
2. 1. 2	記述対象とするコース	228
2. 1. 3	活動の記述と分析の方法	229
2. 1. 4	分析	229
2. 1. 5	実践者が分析した今後の課題	232
2. 2	「えひめ JASL」の事例報告 (松山市)	233
2. 2. 1	「えひめ JASL」イブニング講座の日本語支援活動	233
2. 2. 2	記述対象とする活動	234
2. 2. 3	今後の課題	238
2. 3	あけぼの会日本語教室 「曙橋教室」の事例報告 (新宿)	239
2. 3. 1	「曙橋教室」入門グループの日本語支援活動	239
2. 3. 2	調査対象としたグループの活動理念	240
2. 3. 3	グループ活動の記述・分析の方法	240
2. 3. 4	話題はどのように現れているか	241
2. 3. 5	日本語学習はどのように現れているか	242
2. 3. 6	学習者の主体的な行動	242
2. 3. 7	ボランティアは話題と学習をどのようにコーディネートしているか	243
2. 3. 8	考察 グループの活動理念はどのように実現されているか	243
2. 3. 9	今後の課題	244
第3節	全体討議 ～活動を語るための共通言語とは～	245
3. 1	言語教授法の観点から	245
3. 2	授業分析の視点から	248
3. 3	教材の観点から	250
3. 4	社会教育の観点から	253
3. 5	全体討議と実践者の感想	256
3. 6	状況論の視点から	258
第4節	総括	260
4. 1	人材育成の視点から「教室活動分析」を振り返る	260
4. 1. 1	「教室活動分析」の過程で何が起こったか	260
4. 1. 2	「教室活動分析」が持つ可能性	262
4. 2	人材育成の視点から「社会参加のための地域日本語教室」を振り返る	264

4. 2. 1	学習者にとっての地域日本語活動の意味.....	264
4. 2. 2	支援者にとっての地域日本語活動の意味.....	265
4. 2. 3	学習者—支援者間の対等な関係性は可能か.....	265
4. 2. 4	むすびにかえて.....	267
第5章	参考文献.....	268
おわりに.....		269
調査協力者一覧.....		271
執筆者一覧.....		273

調査研究の概要

1 実施期間

平成20年7月1日から平成21年3月31日まで

2 調査研究委嘱事項

「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)

3 調査研究の趣旨・目的

「生活者としての外国人」とは生活の基盤を日本にしている人々であり、その在留資格や国籍、来日の経緯はさまざまである。「生活者としての外国人」には中国帰国者、インドシナなどからの難民、国際結婚の配偶者、日系労働者、技術研修生、研修生・技能実習生、看護師・介護福祉士候補者、留学生・就学生、高度な専門知識をもつビジネスパーソン、さらにはこうした人々の家族も含まれる。このような外国人の生活環境や言語使用環境は多様である。農家に嫁いで家族の中でただ一人の外国人である場合もあれば、家では母語を使い職場は日本人に囲まれ日本語で仕事をこなす人もいる。外国人集住地域に住み、職場でも日本人とほとんどコミュニケーションをすることのない外国人もいる。日本語学習環境もまた一様ではない。日本語学校に通う人、ボランティアの日本語教室に通う人、日本語教室も日本語を教えてくれる日本人も身近にいない人、などさまざまである。このように「生活者としての外国人」はきわめて多様である。

本調査研究が主に念頭に置いている外国人は大学や日本語学校などの日本語教育機関で専門家による教育を受ける機会がもてない人々である。その中にはボランティアの運営する日本語教室で勉強している人もいるが、日本語教室に通っていない人、通うことができない人が多数いることも無視できない事実である。

日本に生活の基盤を置く以上は、日本語のコミュニケーション能力が生活の質と密接に結びついているため、日本語を学びたいという外国人は多い。こうした要望に応え、一人でも多くの外国人に日本語学習の機会を提供し、実際に日本語の習得が進むような教育体制を整備することが外国人を受け入れた日本の責務である。

本調査研究事業では、以上のような認識のもとに、地域日本語教育のシステムづくり、カリキュラム開発、教材開発、人材育成に寄与することを目的としてプロジェクトを行った。

4 調査研究の概要

本事業では、次の4つのプロジェクトを計画し、そのうちの3つのプロジェクトでは9つの研究班を編成して作業を進めた。

1) システム開発プロジェクト

昨年度はプロジェクト運営委員会が地域日本語教育のシステムづくりについて集中的に審議し、システムの全体像を描き出した。さらにそのシステムを通して育成する能力、育成するための教育内容と方法、評価、およびシステムを機能させるための人材育成について委員会の見解をまとめた。今年度は6名の運営委員で部会を構成し、システム開発プロジェクトを行った。

2) 日本語ニーズ調査プロジェクト

「生活者としての外国人」の多様な日本語ニーズ、学習環境、生活環境を把握するための基礎的な調査を継続的に進めることが日本語教育のカリキュラム開発には不可欠である。この観点から①就労者調査班、②配偶者調査班、③就労現場調査班、の3つの班に分かれて調査を行った。

3) カリキュラム開発プロジェクト

「生活者としての外国人」の多様な学習ニーズを考慮しながら、それぞれの地域、それぞれの日本語教室などがカリキュラムや教材を開発する際に参照できるような範型を提示することが最終目標である。その目標に向けて、①教育文法班、②教育語彙班、③文字教育班、④教育機関調査班の4つの班に分かれてプロジェクトを進めた。

4) 人材育成のためのプログラム開発プロジェクト

このプロジェクトでは①コーディネータ調査班と②教室活動調査班に分かれて調査研究を行った。コーディネータは地域日本語教育の成功・不成功の鍵を握る役割を担っているとの認識のもと、全国8箇所で開催講座のコーディネータなどに対する聞き取り調査を実施した。一方、日本語教室がどのような考え方のもとに、実際にどのような活動を展開しているかを把握するため、3つの日本語教室の活動を調査対象に、実践者と専門家が協働して記述・分析・検討を行った。

本報告書では、上記4つのプロジェクトの成果を以下の順に5章に分けて提示した。

第1章 地域日本語教育システムづくり検討プロジェクト

第2章 日本語ニーズ調査プロジェクト

第3章 カリキュラム開発プロジェクト

第4章 人材育成のためのプログラム開発プロジェクト（1）

—養成講座のコーディネータ等への聞き取り調査から—

第5章 人材育成のためのプログラム開発プロジェクト（2）

—地域日本語教室活動調査から—

5 調査研究組織

本事業を統括するために運営委員会を設けた。運営委員は以下の 18 名である。

<委員> (五十音順, ◎は委員長, ○は副委員長)

庵 功雄 (一橋大学)

○石井恵理子 (東京女子大学)

岩見 宮子 (国際日本語普及協会)

内海由美子 (山形大学)

◎尾崎 明人 (名古屋外国語大学)

品田 潤子 (国際日本語普及協会)

金田 智子 (国立国語研究所)

神吉 宇一 (海外技術者研修協会)

キム, ヒョギョン [金 孝卿] (国際交流基金日本語国際センター)

○小林 悦夫 (中国帰国者定着促進センター)

杉澤 経子 (東京外国語大学)

富谷 玲子 (神奈川大学)

野山 広 (国立国語研究所)

中道真木男 (名古屋外国語大学)

春原憲一郎 (海外技術者研修協会)

ファン, サウクエン (神田外語大学)

山田 泉 (法政大学)

米勢 治子 (浜松学院大学)

研究補助員 松井孝浩 (早稲田大学大学院 修士課程)

運営委員会のもとに 4 つのプロジェクト・チームを設け, 上記 18 名の運営委員はどれかの部会に所属することにした。また, 運営委員以外にも部会の委員を委嘱した。各部会の部会員は以下の通りである。

(1) システム開発プロジェクト (◎は部会長, ○班長)

◎石井恵理子 (東京女子大学)

金田 智子 (国立国語研究所)

キム, ヒョギョン [金 孝卿] (国際交流基金日本語国際センター)

小林 悦夫 (中国帰国者定着促進センター)

杉澤 経子 (東京外国語大学)

ファン, サウクエン (神田外語大学)

(2) 日本語ニーズ調査プロジェクト

◎野山 広 (国立国語研究所)

就労者調査班

○野山 広 (国立国語研究所)

吉田尚弘 (東京外国語大学)

配偶者調査班

○内海由美子 (山形大学)

富谷 玲子 (神奈川大学)

就労現場調査班

○神吉 宇一 (海外技術者研修協会)

菊岡 由夏 (大阪大学大学院博士課程後期大学院生)

(3) カリキュラム開発プロジェクト

◎小林 悦夫 (中国帰国者定着促進センター)

教育文法班

○庵 功雄 (一橋大学)

岩田 一成 (広島市立大学)

佐野 香織 (ヴァッサー大学)

松田真希子 (長岡技術科学大学)

教育語彙班

○中道真木男 (名古屋外国語大学)

小森 和子 (東京大学教養学部 AIKOM 日本語プログラム)

佐久間永子 (名古屋外国語大学)

武井 由紀 (名古屋外国語大学)

谷内美智子 (国際交流基金日本語国際センター)

要門 美規 (トヤマ・ヤポニカ)

文字教育班

○富谷 玲子 (神奈川大学)

山田 泉 (法政大学)

原 千代子 (川崎市ふれあい館)

木村 祐子 (神奈川大学)

篠原 紀絵 (海外技術者研修協会横浜研修センター)

当麻 文 (小田原市教育委員会)

横倉 真弥 (早稲田大学)

教育機関調査班

○富谷 玲子 (神奈川大学)

内海由美子 (山形大学)

(4) 人材育成のためのプログラム開発プロジェクト

◎岩見 宮子 (国際日本語普及協会)

コーディネーター調査班

- 米勢 治子（浜松学院大学）
- 岩見 宮子（国際日本語普及協会）
- 御館久里恵（鳥取大学）
- 金井 淑子（にほんご友の会）
- 新庄あいみ（大阪大学）
- 新矢麻紀子（大阪産業大学）
- 中河 和子（トヤマ・ヤポニカ）
- 坂内 泰子（神奈川県立外語短期大学）
- 藤原麻佐代（にほんごサポートひまわり会）
- 宮谷 敦美（愛知県立大学）
- 八木真奈美（大阪大学）
- 吉田 聖子（あけぼの会日本語教室）

教室活動調査班

- 品田 潤子（国際日本語普及協会）
- 御館久里恵（鳥取大学）
- 金田 智子（国立国語研究所）
- 神吉 宇一（海外技術者研修協会）
- 新矢麻紀子（大阪産業大学）
- 吉田 聖子（あけぼの会日本語教室）

なお、各部会の調査研究活動には多くの方々が協力してくださった。これら調査協力者のお名前は報告書巻末に載せた。

要 旨

本報告書の本文は5章から構成されている。各章の要旨を一括してここに掲載し、本報告書の骨子を提示する。

第1章 地域日本語教育システムづくり検討プロジェクト

第1章では、生活者のための日本語教育の内容、方法、評価、人材育成、関係者ネットワークなどを包括する、外国人のための地域日本語教育システム構築について検討した。各節の概要は以下の通りである。

第1節 生活者としての外国人が参加する日本社会

地域日本語教育システム作りの出発点として、まず昨年度の研究成果を踏まえた上で、「生活者としての外国人」の位置づけを整理しつつ、さらに当事者という視点から彼らが日本社会に参加する意義を考察した。外国人に関しては、人の移動という場所の軸から議論がなされることが多いが、ここでは時間軸に基づき、(1)日常生活の連続体と(2)言語生活の連続体の二つの側面から論じた。日常生活の連続体としては、個人として人生の各段階にふさわしい社会参加という、「ライフ・ステージによる参加」、そして気候の変化に伴う社会活動や年中行事など日本社会固有のライフ・サイクルにタイミングを合わせて参加する、「ライフ・サイクルによる参加」の視点から捉えて考察した。また、外国人は日本社会で非母語話者として見なされることが多いが、ある言語の母語話者であり、母語・日本語以外の言語も含めた多言語使用者でもあるなど他の側面を持つ。言語生活の連続体の側面については、「非母語話者としての参加」および「多言語使用者としての参加」という観点から生活者としての外国人の社会参加の問題をまとめた。

第2節 生活者としての外国人を受け入れる地域社会のシステム整備

平成19年度の報告書において「地域日本語教育システム」の全体イメージを示した図に基づいて、地域社会が生活者としての外国人を受け入れ、地域社会の環境や制度を整備していくための、大きなまとまりとして地域日本語教育システムが持続的・発展的に機能するために考えるべき事項についてまとめた。

地域の多様性に対応したシステム作りのためには地域主体の取り組みが必要であるが、地域の主体性を保持し、システムを持続させていくためには、より広域な協働とネットワーク、規模が大きく専門的ノウハウを持った支援組織との連携等の構築が不可欠である。また、システムが健全に機能し続けるためには評価の観点をシステムに組み込んで運営することが必要である。中国帰国者の支援体制整備や、オランダの移民対応など、国内および海外の事例を踏まえつつ、地域日本語教育のシステム構築のポイントについて述べた。

第3節 日本語教育システムを支える人材育成

地域日本語教育の構築には、システムの要となる人材育成が不可欠である。「コーディネーター」「ボランティア」「地域日本語教育専門家」について、その役割や専門性についてまとめた。

コーディネーターは、異なる言語・文化を持った人々を対等につなぎ、調整し、新たな人間関係・活動・仕組み・社会を創造する役割を担う。具体的な仕事として、一つは地域日本語教育システムを構築・機能させる「システム・コーディネーター」としての仕事がある。もう一つは、多文化共生社会形成を推進する「場」として日本語教室を機能させる「日本語コーディネーター」の仕事である。システム・コーディネーターとしては、日本語教育に関するある程度の知識と、それ以上に自治体政策に関する専門的知識が求められる。日本語コーディネーターとしては、地域日本語教育の専門的知識・経験が求められる。この二つは、複数人員によって分担されることが望ましい。

ボランティアは、地域主体で進められるシステム多文化共生社会形成の主たる担い手である。多文化共生の実現に向けて、日本語教室などの場を通じて外国人住民とともに問題解決を行う対話・協働活動を進めていく役割を担う。そのためには多文化共生コミュニケーション能力が求められる。具体的には、(1)問題解決能力、(2)異文化理解能力、(3)言語の調整・管理能力の育成が必要である。

地域社会形成において重要なコミュニケーション問題の解決に向けて日本語学習・日本語コミュニケーションの場を機能させていくための要は「地域日本語教育専門家」である。その能力としては、(1)第二言語としての日本語教育に関する知識・能力、(2)人に即した柔軟な教育／学習目標の設定ができる能力、(3)生活・学習のための豊かなリソースである能力が求められる。学校型の日本語教育に関する知識や技術を持った一般的な日本語教育の専門性では不十分で、「地域日本語教育」の専門性が必要となる。

第2章 日本語ニーズ調査プロジェクト

第2章では、在住外国人の言語生活・言語使用の実態、日本語ニーズ、日本語学習状況に焦点を当て、以下の3つの調査を実施した。各節の概要は以下の通りである。

第1節 就労者調査

集住地域(3地点)に定住している就労者7名(全員ブラジル出身者：男性1名、女性6名)に対して、その背景や、日本語学習、日本語・母語の使用、言語生活、将来設計等について、聞き取り調査(約1時間)を行い、分析した。その結果を踏まえて、日系ブラジル人就労者の日本語教育や学習については、以下のような実態や課題があることを指摘した。

1) 来日10年以上を経過していて、1度も日本語教室へ通ったことがなかった就

労者が、雇用状況の変化等の影響により、日本語教室に通いはじめている。

- 2) その背景には、不景気による労働時間の減少や解雇宣告等から、時間的な余裕が生じた結果ということもあるが、他に、家族（子ども）の変化等により、徐々に日本語習得の必要性を感じはじめていたこともあるようである。
- 3) 外国人相談会に来たある日系ブラジル人の場合、不況を理由に解雇されても、解雇通知の書面内容すら理解出来ないことがある。就労者自身が自分で身を守るためにも、日本語の学習がますます必要となってきた。
- 4) 日本語の必要性については、地域のブラジル人コミュニティでコーディネータ的役割を果たしている者ほど痛感・認識しており、彼らは、解雇や労働時間の短縮を学びの好機として捉え、日本語を学ぶことを周囲に勧めている。
- 5) 親（保護者）の解雇等の影響で、多くの児童・生徒が、不就学や中退という状況に陥っている。この状況を軽減・打開し、子どもの学習する権利を守り、将来の夢が持てるような教育制度の在り方について再考する必要がある。

第2節 配偶者調査

日本人男性と結婚した 11 名の韓国人配偶者に対し日本語学習と日本語使用について聞き取り調査を行い、データを分析した。その結果を踏まえて、初期の日本語学習には以下のことが重要であることを指摘した。

- 1) 家庭内でコミュニケーションが成立しない状況は、配偶者にも家族にも大きなストレスとなっている。その一方で、最低限の日本語力で生活が軌道に乗ってしまうと、日本語学習に対する motivation を維持することは困難である。従って、来日 1 カ月程度で、教室での初期日本語学習を開始できる体制を作ることが重要である。
- 2) 日本語教室の情報へのアクセスはきわめて不確実な状態である。また、配偶者が日本語教室に通えるかどうかは、家族の判断に大きく依存する。従って、外国人登録の窓口を利用するなどして、日本語教室の情報が確実に本人に伝えられるとともに、家族が日本語学習の必要性・重要性を理解した上で安心して送り出せる体制を作ることが重要である。
- 3) 初期日本語学習を保障する体制においては、日本語学習が必要な全ての「生活者としての外国人」を対象とすること、入門期の母語による学習支援や、学習ニーズへの適切な対応等、教育の質が確保されていることが重要である。

第3節 就労現場調査

就労現場における日本語教室の位置づけについて調査を行い検討した。本調査班が調査した現場の日本語教室は、当初、職場で用いる日本語を学ぶといういわゆる「現場の日本語」を学ぶことを目標としていた。しかし、取り組みを続け、試行錯誤していく中で、社内コミュニケーションを活性化し、人間関係を構築し、生活上の不安を取り除くことを目的とした日本語教室に変容していった。

本節では、このような日本語教室の取り組みについて、二つの観点から分析・考察を行った。1点目は、日本語教室の取り組みが、日常的な就労現場での活動にどのような影響、特に好影響を与えているかについて検討した。二つ目は、このような日本語教室を作り上げるときに、地域社会や種々関係者とどのようなネットワークを構築していったかということ进行分析・考察した。以上2点を明らかにすることで、教室という一つの場の役割とそれがつむぎだすネットワークが構築する地域の関係といういわばミクロとマクロの視点から、地域における外国人支援を考える素材を提供することができた。このような分析と考察を通して、地域日本語教育、地域外国人支援において、どのようなシステム構築ができるかという議論を喚起できればと考える。

第3章 カリキュラム開発プロジェクト

第3章では、地域日本語教育の内容と方法、日本語初期指導のカリキュラムとコース運営に焦点を当てて調査および教材開発を行った。各節の概要は以下の通りである。

第1節 教育文法

昨年度に引き続きゼロビギナー向け教材『にほんご これだけ!』の開発を進めた。教材開発に当たっては、①文法事項の絞込み、②表記の配慮、③視覚情報の多用、④TPR等手や体を使う活動、⑤母語を利用した文法理解、の5点に配慮した。

試用版を二つのボランティア教室で実際に使ってもらった。その授業の分析から①自らの言語使用を省みることなく、相手に伝わっているかどうかを考えずにとにかく話し続ける日本人ボランティアがいること、②トピックについておしゃべりすることが目的なのだが、文法項目積み上げ型になってしまうことがあること、③おしゃべりを始める前にまず外国人が学ぶべき学習事項があるという強い信念をもっているボランティアがいることが分かった。教材の提示だけでなく具体的な使用例を提示する必要性があると判断し、教材作成者の作成意図を反映した活動例も提示した。最後に、今後の展開を視野に入れて、少し進んだ段階(Step2レベル)の文法項目の選定基準などについて述べた。

第2節 教育語彙

教育語彙班は、生活者としての外国人のための日本語教育カリキュラムを策定する際の語彙の扱いについて、以下のような検討を行った。

1) 言語生活調査

語彙学習ニーズの把握などを目的として、富山地域在住の外国人生活者10名に対してインタビュー調査を実施し、生活時間および他者との接触、言語使用状

況、日本語使用および習得上意識している問題点などについて調査した。

2) 語彙能力に関する検討

生活者としての外国人が習得すべき語彙能力は、(1)指示・伝達、(2)認識・文化指標、(3)文法的操作、(4)対人的行動の各方面にわたるとの結論を得た。

3) 語彙学習の設計に関わる方策の検討

(1) 語彙選定方針の検討：優先的な学習範囲として取り上げる語彙を、①汎用基礎語彙、②‘マイ辞書’、③話題依存語彙の3種に分類して扱うべきとの結論を得た。

(2) 語彙記述と辞書作成に関する検討：各語について学習すべき内容を列挙し、それらを記述・説明する方式を検討した。また、それらの内容を学習プロセスの中で取り上げる方法についても若干の考察を行った。

これらの方針に沿って実際の語彙学習設計を行うことは、将来の課題として残される。

第3節 文字教育

「生活者としての外国人」の読み書き教育のためのカリキュラム開発に向けて、日本在住5～22年の女性5名を対象として、日本語教師による12回の「非漢字圏の人のための日本語読み書き教室」を試行し、多角的にデータを収集し、分析を行った。

その結果、日常生活における自然接触では文字は習得できないこと、家族等の支援による自己学習の継続も実際には不可能であること、「教室」の中での教師による指導を強く望む外国人がいること、しかしながら日常会話がある程度できる場合には教室での学習機会があっても動機付けを維持しにくいことが明らかになった。こうした学習者にあわせて、今回試行した「日本語読み書き教室」において、教師は学習項目と学習活動を入念に選定し、さまざまな学習上の困難にも即興的に柔軟に対応しつつ学習をリードした。本研究を通じて、「生活者としての外国人」を対象とした読み書き教育にも、日本語教師としての専門性と経験、「教室」という空間がきわめて有用であることが明らかになった。

第4節 教育機関調査

「生活者としての外国人」の初期日本語教育のカリキュラムとそれを支えるシステム、教授者の資質や専門性に関する必要条件について検討した。

日本語初期指導を組織的運営の下で安定して提供している「YOKE ニューカマーのための日本語教室」（財団法人横浜市国際交流協会、横浜市）と「日本語アカデミー」（特定非営利活動法人ヤマガタヤポニカ、山形市）で、初期日本語教育の現状とあるべき姿について聞き取り調査を行ったところ、いくつかの共通点と相違点が明らかになった。共通点は、日本語初期指導が「生活者としての外国人」の

社会参加のために必要だと考えている点、安定した学習の場を「生活者としての外国人」に提供しようと試みている点、日本語を教えることだけでなく、コーディネートや運営を非常に重視している点、教授者の日本語教育の専門知識と経験を重視し、教育の質を保証しようとしている点である。また、日本語初期指導の到達目標としては、「地域で安心して生活していけるようになること」「日本語を使ってある程度社会参加ができるようになること」で、現行の日本語能力試験 4 級が到達レベルとして想定されていた。

相違点は運営方法で、一方の機関では、少人数のメンバーによるゆるやかな協議制で運営が行われていたが、もう一方は、システムコーディネータ（専任職員）とプログラムコーディネータ（非常勤職員）がコースの企画・運営を行い、多人数の日本語サポーターと呼ばれる教授者が実際のグループ指導を担当していた。この違いの背景には日本語教育の専門性を有する人材が豊富か否かという地域的な特性があるように思われる。

日本語初期指導により「生活者としての外国人」の社会参加を実現するためには、初期日本語教育において①安定した学ぶ場が保証され、②教育の質が保証され、③公平性が保障されていることが条件となる。そのためには、運営などのシステム面、教育の内容面の両面においてコーディネート体制を確立することが必要であることが明らかになった。

第4章 人材育成のためのプログラム開発プロジェクト（1）

～養成講座のコーディネータ等への聞き取り調査から～

第4章では、全国8箇所（仙台市、町田市、武蔵野市、可児市、豊田市、豊中市、大阪市、松山市）の日本語ボランティア養成・研修講座のコーディネータ等を対象に行った聞き取り調査について報告する。各節の概要は以下の通りである。

第1節 コーディネータ聞き取り調査の概要—調査の経緯と研究方法

本プロジェクトチームが 2007 年度におこなった調査研究の結果、現在全国でおこなわれているボランティア養成講座には、従来の日本語教授法を伝授するタイプのものから、「双方向の学び」、「地域作りや外国人との協働」を目指した新しい動きまで多様な広がりが確認された。また、その講座をコーディネートする人物が、講座理念の形成や内容の決定に大きな影響を与えているということが報告された。そこで、それぞれの講座がどのような過程を経て形成されたのか、またその講座におけるコーディネータはどのような存在で何をしているのかを具体的に明らかにするため、聞き取り調査をおこなうこととした。講座のタイプや地域に偏りがないよう配慮して8講座を対象に選び、各講座のコーディネータ等に半構造化インタビューをおこなった。文字化した後、発話のまとまりごとにコードをつけていき、そこから共通するテーマを抽出し、それを軸に調査協力者の語りを記述した。

第2節 8箇所の講座コーディネータ等への聞き取り調査報告

第1節で説明したインタビュー方法とその記述方法に従って、8地域の日本語ボランティア養成講座のコーディネータ等から得られた語りの分析結果を提示した。

第3節 調査の考察—講座の形成過程とコーディネータの役割—

8地域の調査報告から、講座のコーディネータには、協会等の職員、現場で活動している実践者や日本語教育の専門家ら、さまざまな立場の人々がかかわっていることがわかった。また、講座コーディネータは、単にボランティア養成講座をコーディネータするにとどまらず、地域日本語活動にかかわる事業全体を推進する役割を担っており、そのためには、多分野にわたる専門性を持ち、さまざまな立場の人たちとネットワークを構築しながら、現場にかかわり続ける必要があること、しっかりとした理念に基づいて事業の方向を見定め、事業全体を俯瞰しつつ、調整、仕掛け・仕組みづくりなどを行う能力が求められていることが明らかになった。

以上から、このような役割を担う専門家としてのコーディネータを社会的なポジションとして設置する必要性を述べた。

第5章 人材育成のためのプログラム開発プロジェクト(2)

～地域日本語教室活動事例調査より～

第5章では、地域日本語教室活動の事例を通して、活動の理念と手法を説明するための共通言語の問題を検討した。各節の概要は以下の通りである。

第1節 日本語教室活動調査の概要—調査研究の方法—

本調査研究は、地域支援活動の実践者が、地域の日本語支援活動に関係の深い5つの領域の専門家の協力を得て、自らの教室活動の記述、分析を行い、その結果について実践者と専門家が一堂に会して検討を行うという方法で行った。

第2節 3教室の事例報告

①(財)さいたま市国際交流協会「にほんごのへや」、②えひめ JASL「イブニング講座」、③あけぼの会日本語教室「曙橋教室」、の3つの教室の活動について、実践者自身による記述、分析の結果を報告した。

第3節 全体討議 ～活動を語るための共通言語とは～

3教室の活動の記述、分析結果について、5つの領域の専門家がコメントし、検討会の参加者全員による議論を行った。その結果、今回の調査研究の関係者の間においても「言語学習」「地域支援」「参加者(学習者と支援者)の関係」「学習

者の自立／自律」などの捉え方に違いがあり、それらの違いを相互に理解した上で活動について十分に説明可能な共通言語を確立するためにさらに多くの議論が必要であることが明らかになった。

第4節 総括

2つの観点から本研究の成果と課題について総括した。

まず、人材育成の観点から、共通言語の確立が困難な原因として、言語教育で確立された表現に教師を主語にしたものが多く、参加者の対等な関係を目指す地域の支援活動を表現する用語が少ないことが指摘された。また、実践者と専門家が協働で行う教室活動分析が、意図と実態の照合、支援者間の協働の促進など、人材育成に寄与する可能性を提案した。

次に、学習者とボランティア双方の社会参加と社会教育、エンパワーメントの観点から、地域の日本語活動への参加者の社会階層の格差などから生じる現実を目を向け、学習者とボランティア双方にとっての活動への参加の意味、関係性の捉え方を見つめ直すことが、この問題を語る用語を検討していく上で重要であることが指摘された。

以上、本報告書の要旨を提示した。なお、本文で繰り返し使われる「地域日本語教育」、「日本語ボランティア」、「地域日本語教育の専門家」という3つの用語について以下に解説する。

(1) 地域日本語教育

日本に生活の基盤を置く、いわゆる「生活者としての外国人」は1980年代から増えはじめ、1990年代に入ると南米からの日系人をはじめとして日本人の配偶者や技能研修・実習生など多様な来日目的や背景を持つ外国人が急激に増加した。その多くは、体系的な日本語教育を受けることなく日本で生活している。このような在住外国人の日本語学習を支援する目的で全国各地にボランティアが中心となって運営する日本語教室が作られてきた。

このような「生活者としての外国人」を主な対象とする日本語教室の活動は一般的に「地域日本語教育」と呼ばれている。この用語は、従来から大学や日本語学校などで行われてきた体系的で集中度の高い「学校型」の日本語教育に対して、「地域社会」に根ざす日本語教育活動を指している。

日本語教室の運営主体は、大きくは地方自治体や国際交流協会などの公的機関または民間のボランティア団体である。「地域日本語教育」はこれまでボランティアに大きく依存する形で展開されてきたが、「生活者としての外国人」が今後とも増えることが予想されることから、多文化共生社会を実現するために行政がより大きな役割を果たすことが求められる。

地域日本語教育という呼び方に対して、教育ではなく学習に焦点を当てる立場

から同様の活動を「日本語学習支援活動」と呼ぶこともある。また、外国人と日本人の相互学習や異文化交流を重視する立場から「日本語交流活動」あるいは単に「日本語活動」という用語を使う人もいる。さらに、「共生日本語教育」ということばも使われている。

これらの用語が指し示す活動には共通性があるが、用語を使う人によって日本語教育に対する理念や活動のあり方に対する考え方、あるいは重点の置き方に違いがある。本報告書では敢えて用語の統一を図ることはせず、執筆者はそれぞれの判断で用語を選んでいる。

（２）日本語ボランティア

地域日本語教育の文脈の中では「日本語ボランティア」あるいは単に「ボランティア」という用語が頻繁に使われるが、これらの用語は「日本語教育の専門性を持たない普通の人」という意味を込めて使われることがある。日本語ボランティアは日本語教育の素人であるという意味合いで使われているのである。これはボランティアと専門家を二項対立的に捉える立場である。そのような立場を本報告書は取らない。

ボランティアの本質は「自発性」「無償性」「公共性」「先駆性」にあるという論がある。あるいは、ボランティアとは、他者が直面する困難を自己と関わりがあることとして受け止め、その困難の克服のために自発的に他者と関わり、共に働くことに意義を見いだしている人々である、という捉え方もある。医師や弁護士、税理士や行政書士などが他者のために無償でその専門的な知識と経験を提供する活動もボランティア活動である。地域日本語教育の現場でも、日本語教師や大学で日本語教育を専攻した人、日本語教育能力検定試験に合格した人など日本語教育の知識や経験のある人々がボランティアで活動している。

日本語ボランティアとは、在住外国人が日々の暮らしの中で直面する不自由さを少しでも解消するために働くことを自発的に決めた人々で、外国人の日本語学習支援に関心をよせ、日本語学習に役立つことをしようと決めた人々である。日本語ボランティアと日本語教育の専門的知識の有無とは無関係である。

ボランティア活動は無償で行われるものである。しかし、ボランティア活動に参加するにはそれなりの費用がかかる。交通費はもちろん、教材や参考書を買ったり、配布資料のコピー代を払ったりすることもある。日本語教室によっては教室使用料を日本人ボランティアと参加外国人が負担しているケースもある。日本語ボランティアをするにはお金が必要なので、そのためにパートの仕事をしているという日本語ボランティアもいる。

日本語教室への参加と社交ダンスやお茶・お花の同好会に参加することを同列に考えるなら、参加費用を参加者が負担するのは当然だろう。しかし、日本語習得を支援する活動は外国籍住民に対する公共サービスの側面を持つものであるから、日本語ボランティアの活動に伴う交通費などの必要経費や教室借用料などは

公的に賄うのが本来の姿であろう。

（３）地域日本語教育の専門家

日本語教育の専門家とは、(1)日本語を第２言語とする人に日本語を教えるスキルを持っている人、(2)日本語教育に関連する領域（言語学，日本語学，社会言語学，心理言語学，応用言語学，学習心理学，認知心理学，異文化コミュニケーション論，教育工学等々）において調査や研究活動を行っている人である。日本語教育の実践と研究を統合しようとしている人である。

日本語を教えると言っても教える対象者はさまざまである。大学院で航空工学を学んでいる留学生に教えるのと大学で経済を学ぼうと思って受験勉強をしている就学生に教えるのとでは違いがある。金融関係の仕事をしているビジネスパーソンと縫製工場で働く技能実習生，３交代制の工場で働くブラジル人と日本人と結婚したフィリピンの女性ではカリキュラムもシラバスも教材も違うだろう。

日本語教育は多様であるから，大学で 20 年間留学生一筋に教えてきた日本語教員が地域の日本語教室でも「専門家」として活躍できるとは限らない。内科医に心臓手術はできないだろうし，眼科医に呼吸器の病気の治療は任せられないだろう。日本語教育についても同じことが言える。地域日本語教育には地域日本語教育の専門家が必要なのである。

では，地域日本語教育の専門家とはどのような人であろうか。「地域日本語教育の専門家」は「日本語教育の専門家」でもあるわけだから，日本語教育能力検定試験のシラバスにあるような日本語教育に関連する全般な知識を持っていることが前提となる。それに加えて，「ベトナム人に対する音声教育」「初級レベルの会話教育」「上級レベルの小論文の書き方」「聴解の認知過程とストラテジー」「コンピュータを利用した日本語教育」「戦前の満州における日本語教育の歴史」など，何か得意分野あるいは研究テーマを持っているのが専門家であろう。

その上で，「地域の専門家」には，「生活者としての外国人」に対する知識と理解が求められる。個々の学習者にふさわしい日本語学習プログラムを作ったり，教材を用意し，効果的な学習活動をデザインする力が必要である。また，地域日本語教育では日本語ボランティアが重要な役割を担っているので，日本語教育について特別の知識，経験を持たないボランティアとの協働を進める力も求められる。

このように考えると，大学などで長年教えてきた教員が地域日本語教育の専門家であるとは必ずしも言えない。地域の教育現場に無知，無関心の日本語教員が自己の限られた教育経験と専門知識だけをもとに地域日本語教育の専門家として振舞うことは慎まねばならない。一方，長年ボランティアで活動してきた方の中に地域日本語教育の専門家と呼べるような優秀な方が各地で生まれていることも知っておくべきである。

地域日本語教育は比較的歴史が浅く，しかも専門職としてのポストがないため地域日本語教育を自分の専門として教育の実践と研究に従事している人は皆無に

近いのが現状である。したがって、専門家もまだ育っていない。地域日本語教育を推進，発展させるには地域日本語教育の専門職を行政の中に位置づけ，職業として確立することが不可欠である。

以上，本報告書の要旨を提示し，3つの用語について説明した。

第1章 地域日本語教育システムづくり検討プロジェクト

はじめに

外国籍住民の増加、定住化は21世紀に入ってもさらに拡大を続け、多文化共生社会の形成こそ地域社会が目指すものとして様々な場において語られているが、多文化共生社会とはどのような社会であるのかという明確な姿も、その実現に向けて何から始めたらよいのかという具体的な作業イメージも、国のレベル、地方行政のレベルいずれにおいても明確に示されてはいない。地域住民ボランティアに依存した状況では立ちゆかないという指摘がなされて久しいが、依然として地域住民ボランティアまかせの状況は改善されず、対症療法的な対応にとどまっていると言わざるを得ない。

多様な言語文化を背景とする住民の受入によって、異文化接触による様々な摩擦や軋轢を生み、地域社会におけるコミュニケーション問題が起こることは必然である。言語文化圏を越えた人々の移動は今後も続き、社会の多文化状況は常に新しい局面であり続ける。つまり、「今」の社会構造に合わせた固定的社会制度も、次の瞬間には別の「今」との齟齬が生じる。多文化共生社会の形成とは、常に生じる摩擦や軋轢に向き合い、新たな秩序、社会構造の再構築を模索し、地域社会の構成員が相互に微調整を続けていくための手続きを獲得していくことではないか。摩擦や軋轢を解消するためには、当事者双方による相互理解に向けた対話と行動が必要であり、相互の微調整は、コミュニケーションの積み重ねによって実現する。地域社会の住民間の相互理解を促し、多言語多文化の人々を構成員とした地域コミュニティづくりのためのコミュニケーションを、生活者が関わる地域活動全体において確保することが、地域日本語教育の役割である。

本委嘱事業の平成19年度の報告書では、地域日本語教育システムの構築に向けた課題を示した。それを元に、本年度は生活者のための日本語教育の内容、方法、評価、人材育成、関係者ネットワークなどを包括する、外国人のための地域日本語教育システム構築の枠組みを検討する。

第1節 生活者としての外国人が参加する日本社会

1.1 多文化共生と生活者としての外国人

1990年代の半ばから「共生」ということばがキーワードとして日本の行政をはじめ、社会レベル、個人のレベルでも次第に使われるようになってきた。¹日本語教育の分野においても、1994年に『日本語学』で掲載された論文「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化—日本人と外国人の日本

¹ 植田(2006)の調査によると、「共生」ということばが最初施策の用語として登場したのは1996年の『我が国の文教施策』で「国際化の時代にあつて、世界各国との共生しつつ我が国の経済・社会の一層の発展・成熟を期すると共に、国民が各国の人々と物質的のみならず精神的にも豊かな生活を分かち合うためには…国際化に対応した文教施策の展開」の言及である。

語」(岡崎 1994)を皮切りに、「共生」にまつわるシンポジウムが開催されたり、調査研究が発表されるようになり、ますます共生社会の到来を感じさせられる状況が生まれつつある。

興味深いのは、もともと生態学の用語として symbiosis や mutualism を意味する「共生」ということばが、日本では多文化主義の概念と融合して「多文化共生」として普及していることである。これは、日本社会において 90 年代初頭の世界情勢や入管法の改訂に伴い増加したいわゆるニューカマーの存在と無関係ではないだろう。「多文化共生」という概念については特に社会学の分野でよく議論され、さまざまな問題点が指摘されている(例、植田・山下ほか 2006, 朴・上野ほか 2008)。本プロジェクトの対象である「生活者としての外国人」との接点から考えると、「生活者としての外国人」は、自ら日本社会に参加することを前提にするという能動的な面の裏側に、「多文化共生」という舞台の参加者として期待されるという受動的な面があることが伺われる。

日本社会がもうすでに多文化社会になったかどうかという議論はさておき、本節では地域日本語教育システム作りの出発点として、まず昨年度の研究成果を踏まえた上で、「生活者としての外国人」の位置づけを整理しつつ、さらに当事者という視点から彼らが日本社会に参加する意義を考察する。

1.2 当事者から見る日本社会への参加

従来、短期間だけ来日する旅行者、留学生、ビジネスマン、政治家などの一時滞在者(sojourners)と区別し、日本という新天地で生活の基盤を築いていこうとする外国人、またはそのようにして築かれてきた家庭に置かれた外国人について、日本社会における生活者として政策的に捉え直すことは、外国人本人だけではなく、自らの国際化を待ち望んでいる地元の日本人にとっても歓迎されることと言えよう。

しかし、多文化共生の概念に根ざした「生活者としての外国人」というレッテルが貼られている以上、少なくとも二つの落とし穴があることも明らかである。一つは「生活者としての日本人」との二項対立が顕在化され、多文化共生への参加が期待される側である生活者としての外国人は多文化共生について無関心または意識の低い日本人も相手にしなければならないことである。もう一つは「生活者としての外国人」というジャンルが単純化・カテゴリー化されやすい点である。言うまでもなく、地元の日本人と同じように、生活者としての外国人は千差万別である。出身地や言語背景はもちろん、来日の目的、滞在期間、家族構成、居住地域など、来日後の生活環境によっても個人と個人の間、コミュニティーとコミュニティーの間(例、日系人、フィリピン人花嫁、中国帰国者)では必ずしも同じ部類だと思っていない可能性がある。

以上、述べてきた議論を念頭に、日本語教育学会(2008)では「生活者としての外国人」を日本人と直接に個人的なインターアクションがあるかどうかという切

り口から次のように定義することを提案した。

「生活者としての外国人」とは、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である。

日本人との接触場面への参加という側面から次のようなタイプの外国人が考察できる：

- 1) タイプ1：日本人との接触場面への参加がほとんどない外国人
- 2) タイプ2：限られた日本人との接触場面にしか参加しない外国人
- 3) タイプ3：一般日本人との接触場面への参加が求められる外国人
- 4) タイプ4：言語ホストとして日本人との接触場面に参加する外国人

(日本語教育学会 2008:8-10 から抜粋，一部表現変更)

このようにひと言で「生活者としての外国人」と言っても、さまざまな形態によって日本社会で生活を送っているわけだが、彼らにとって日本社会への参加とは、いったいどのようなことなのだろうか。

外国人とは、文字通り外の国から来た人々と言うことになり、人の移動、つまり場所の軸から議論が展開されることが多い。場所が変われば、確かに人生の新しいページが始まるのだが、当事者の視点から見れば、すべてリセットされるのではなく、むしろ、場所が変わることによってどのようにいままで送ってきた人生を続けるのかと言うことがポイントになる。時間軸に基づいて、当事者である外国人の日本社会への参加の意義を考える際に、特に 1) 日常生活の連続体と、2) 言語生活の連続体、の二つの側面が重要であると思われる。ここでそれぞれを簡単にまとめる。

1.3 日常生活の連続体 (continuum of daily life)

1.3.1 ライフ・ステージによる参加

ライフ・ステージとは、発達心理学でいう発達段階と重なる点があるが、人の成長に伴う心的機能の変化よりも、個人にとって今現在、人生のどの段階に来ているかというところが焦点となっている。日本人のライフ・ステージは一般的に幼年期、少年期、青年期、壮年期、老年期の5期に分けられ、人々はそれぞれの段階で一定の特徴を帯びた生き方と生活の仕方で人生を送っているはずだ。

外国人もまた、例外なく、日本社会への参加に関しては、まず自分のライフ・ステージに見合っていると感じられる生き方と生活の仕方ができるようになることが望ましいであろう。たとえば、就労資格で来日した壮年期の労働者なら壮年期の人らしく働き、その家族はそれぞれ子供は子供らしく、奥さんは奥さんらしく、年を老いた親は年を老いた親らしく生活を送ることができなければ、社会参加自体が成り立たなくなってしまうはずである。また、生活者としての外国人の

場合、一時滞在者と異なって、自らの人生を計画し歩むだけではなく、結婚や出産によって将来新しく加わるかもしれない家族成員のライフ・ステージも同時に視野に入れなければならない。無論、生活を営むためのリソース（例、体力、学力、資格など）は社会のどの成員にも求められるが、従来の日本の社会体制では想定されてこなかった外国人でも、それぞれ日本で相応しいと思われるライフ・ステージの生活が可能になる環境の構築が先決だろうと思われる。特に日本語能力の低い外国人にとっては、就労問題、教育問題、医療問題、保険問題など、深刻な場合が少なくない。本研究プロジェクトの調査報告からもわかるように²、現状ではこのような生活相談は外国人とふれあう機会の多い地域日本語教育のボランティアに依存することが多いと考えられるが、当然ながらそうしたボランティアへの依存だけでは先の諸問題の解決には至らない。多文化共生を促進するのであれば、行政レベルにおいては、外国人の各ライフ・ステージに不可欠な社会保障をはじめ、外国人の受け入れに関するさまざまな法律の整備や、権利と義務の議論が緊急の課題になると考えられる（山崎 2006, 山田 2008）。多文化共生の参加者として期待される外国人側もすでに獲得・蓄積された知識や技能に加え、さらに日本社会で自己実現ができるように日本語能力や、さまざまな多文化共生コミュニケーション能力の習得が大切になる³。

1.3.2 ライフ・サイクルによる参加

生活者としての外国人にとって、日本社会への参加のもう一つの形態はライフ・サイクルへの参加が考えられる。個々の人の成長に伴う変化（つまりライフ・ステージ）のサイクルが繰り返されながら、日本社会に固有な日々の変化としてのライフ・サイクルが繰り返される。特に日本で生まれ育っていない外国人の生活者にとっては、日本の社会が前提としている適切なタイミングで社会参加を果たすことはそう簡単なことではない。大縄飛びというゲームを例に挙げれば、すでに一定のペースで動いている日本社会のライフ・サイクルは大縄の動きであり、異なる大縄飛びのゲームを習得してきた1人1人の外国人が新たなゲームに参加することになったときに、日本風の大縄の回り方を見極めると同時に、自らのステップ・スタイルを少しずつ調整しなければ、本人にとってもほかの参加者にとっても具合が悪くなる。

日本のライフ・サイクルの中で最も特徴的なことの一つとして、気候の変化に伴うさまざまな社会活動を挙げることができる。日本人にとっては四季の移り変わりは当たり前のことだが、夏と冬が逆になる南米からきた日系人や、乾季と雨季しかないフィリピン人にとっては、まず体の適応が容易ではないかもしれない。

² 例、外国人労働者の就労現場の視察や、外国人労働者、外国人配偶者への聞き取り調査にもとづいた「生活実態調査プロジェクト」の報告や、日本語ボランティア養成講座、研修講座の実態調査に基づいた「日本語ボランティア養成研修プロジェクト」の報告など（日本語教育学会 2008）。

³ 日本語教育学会（2008）第3章3.1節「育成すべき能力」が詳しい。

また、季節の変化は日本では敏感に意識されており、お祭り、お花見、お中元、お歳暮、暑中見舞い、寒中見舞いなど、さまざまな発話状況(speech situation)や発話事象(speech event)(Hymes 1974)が促されることも周知の事実である。日常生活の中でも天気の変化はよく話題として取り上げられ、人間関係を維持するためのコミュニケーション・リソースとなっている。

さらに、日本人は自然界の変化のみならず、社会的な変化もよく意識され、それぞれのサイクルの境界(つまりイベントの始まりと終わり)を明確に示すようなコミュニケーション行動をとりおこなう傾向があるとされる(ネウストプニー 1987; ファン 2002)。年中行事、年賀状交換、入学・卒業シーズンなどの定期的なサイクル、それに加えて転勤や転学による引越などの不定期的なサイクルが、日本社会では繰り返されており、人々はそれぞれのサイクルの相応しいタイミングで適切な社会参加を行っていく。

日常生活での挨拶、自己紹介、お礼、お詫びなども、日本人の対人関係作りのサイクルに基づいた言語行動だと考えられる。長期に渡り日本に住む生活者としての外国人であれば、このようなコミュニケーションを習得しなければ、日本社会への参加は難しいであろう。

このように、生活者としての外国人は日本社会でのライフ・サイクルに沿って参加できるようになるためには、近年注目されている異文化間能力(intercultural competence, Byram 1997; Byram, Nichols & Stevens 2001)が参考になる。大縄跳びの例に戻ると、外国人は日本風の大縄飛びについての知識(knowledge)とスキル(skill)だけではなく、参加したいと思ったり参加できるような状態にする態度(attitudes)も求められる。このような能力の育成は地域日本語教育のシステムを構築する際に視野に入れてよいのではないだろうか。

1.4 言語生活の連続体 (continuum of language life)

1.4.1 非母語話者としての参加

冒頭で紹介したように、生活者としての外国人はさまざまな形態で日本人との接触場面に参加している。中には、日本語が自分の言語であることを意識して、言語ホストとして日本社会に参加する人もいれば(例、在日韓国人、日本で生まれ育った日系人の子供)、日本語ができないため直接に日本人と接触せず仲介者などを通して日本で生活を送る人もいる(例、呼び寄せで来日した定住者の親戚)。しかし、もっとも多くの人の場合には、日本語を自分の言語ではなく、相手の日本人の言語として使用していることは明らかであろう。

このタイプの外国人は日本語と自分の言語との能力差が大きいため、一般的に「日本語の非母語話者」、「ある言語の母語話者」のように意識され、分類されることが多い。一例を挙げると、長野県上田市の場合、総人口 165,567 人のうち、3.1.%を占める外国人が外国人登録をしており、上位 10 カ国には順にブラジル、中国、ペルー、韓国、インドネシア、タイ、ボリビア、フィリピン、ベトナム、

朝鮮が数えられている⁴。これらの外国人は日本語能力の有無に関わらず、まずそれぞれが「ポルトガル語話者」、「中国語話者」、「スペイン語話者」などに区分され、市のホームページでもそれに対応できるように Português, 中文, Español, English の言語サービス（河原・野山 2007）が提供されている。

一方で、「ある言語の母語話者」である地域の外国人が日本語教室に通い始めると、一転日本語の非母語話者の側面が強調されるようになる。これは外国人日本人、そして指導に携わる担当者の日本人側にも言えることだろう。しかし、本研究を含めて、最近の地域日本語教育の研究でよく指摘されるように、生活者としての外国人を単に日本語の非母語話者として扱うことは問題解決につながらないことが多い（米勢 2002, 森本・服部 2006）。

まず考えなければならない点の一つとして、生活者としての外国人は日本語学習者として日本語教室に入るとしても、公的な教育機関で開講される日本語プログラムを受講する留学生や就学生とは異なっていることが挙げられる。彼らは日本語能力がいくら低くても、いったん教室を出ると自らの限られた日本語を駆使して日本人との接触場面に参加せざるをえないし、またそうすることが望ましいのである。従って、従来積み上げ式のカリキュラムでいつの日か目標言語である日本語の母語話者または準母語話者になるように非母語話者を育成することを目指す日本語教育ではなく、学習ニーズ以外に実用的なニーズや精神的なニーズを視野に入れて、早期指導を徹底し、即戦力のある日本語教育を提供しなければならない⁵。

もう一つの点は、生活者としての外国人がある言語の母語話者であることを意識されることもまた少なくないということである。ここで注意しなければならないのは、外国人は単にある言語の高い能力を持っているだけではなく、ある言語の使用される環境を歩んできたという点である。日本という新しい言語環境を利用する態度も方法も、個人のいわゆる言語バイオグラフィー（language biography, Nekvapil 2003）と深く関係しているはずであり、ある言語の母語能力だけに注目するのではなく、どのような言語環境で暮らし、その言語環境をどのように利用してきたのかという点に関して、外国人の日本語学習者を指導する側は特に意識する必要があると思われる。

1.4.2 多言語使用者としての参加

外国人は日本語教室に限らず非母語話者として日本社会に参加するものと見なされがちなことについても注目したい。日本語能力があっても、言語能力以外の外来性（例、外見、服装、名前）が著しければ、日本語の非母語話者として意識

⁴ 上田市役所のホームページによる（2009年2月15日閲覧）

<http://www.city.ueda.nagano.jp/hp/ht/simin/081210171257702/20081210172445473.html>

⁵ 本研究書第3章「カリキュラム開発プロジェクト」にある①教育文法班、②教育語彙班、③文字教育班、④日本語教育機関調査班の報告が詳しい。

され、そのように扱われることがしばしばである。また反対に外見ではほとんど外来性のない中国人や韓国人は日本語を使わない限り非母語話者として意識されることは少ない。

このように「日本語の非母語話者」としての社会参加という一面は、実は外国人本人と、接触する周囲の日本人の意識に左右されることが多く、実際の日本語能力とは必ずしも直接に結びつくわけではない。日本以外の外国や地域で生まれ育った外国人に関して、当事者の言語生活の連続体という視点から言える確かな事実の一つは、生活者としての外国人の大部分は、日本語能力の高低に関わらず、日常的に日本語を含む二言語または多言語を使って生活をしていることではないかと思う。実際の言語生活を維持するための多言語使用に基づいてできた「多言語使用者」(multi-language users)という概念は、2007年日本語教育学会の春季大会で「日本における多言語使用者の言語管理と日本語教育—多言語社会から多言語使用者の社会へ」と題したパネルセッションで初めて紹介され⁶、従来能力重視の「二重言語話者」や「多言語話者」とは別な方向で少しずつ研究され始めている(例, Fan & Muraoka 2008)。

では、外国人は、多言語使用者として日本社会に参加する上でどのような問題に直面しているのでしょうか。当事者の視点から見れば、少なくとも次の二つがまず考えられるように思われる。一つは、非母語話者と同じように、いかに自分の言語資源を拡大して利用し、言語を生成するかという問題である。例えば、日本語を使用しようとする場合には、日本語教室内外で学習した日本語の言語知識、社会言語知識、さらに社会文化知識を運用して、自分にとって実際に意味のあるインターアクションの目的を達成することは最大の課題であろう。

もう一つは、身につけたさまざまな言語資源を上手に管理し、それを用いていかに自分らしく社会参加ができるかという問題である。この問題は日本語の使用が前提となっている「非母語話者」とは、まったく別次元の話になる⁷。なぜなら日本に住んでいるとは言え、日本語以外の言語資源を持っている人にとっては、日本語の使用は当たり前のことではない。極端な場合には、日本語を使用しないことを選択し、その他の言語による社会参加に自ら限ってしまうこともしばしば見聞される。地域日本語教育の担い手にとって重要と思われることを一つ挙げるとすれば、こうした多言語を使用する外国人にとって、自分らしく社会参加する

⁶ 詳細は『2007年度日本語教育学会春季大会予稿集』に収録された次の発表要項を参照すること。石田由美子「多言語使用者と単言語使用者の言語管理」(323-325頁) 高民定「多言語話者のバラエティと言語管理」(318-320頁), S. K. ファン「日本社会における多言語使用者の言語意識—ジャパン・リテラシーを中心に」(326-328頁), 村岡英裕「多言語使用者の会話参加」(320-323頁)。

⁷ 日本語教育と言語管理についてはネウストブニー(1995)をはじめ、次の website で紹介された論文が参考になる。

<http://languagemanagement.blogspot.com/search/label/>の言語管理研究文献リストを参照。

ための日本語は必ずしも「正しい日本語」を意味するわけではないということだと思われる。彼らなりの表現やイントネーションの好みを容認されることによって、彼らにとって日本語はより社会参加のための利用しやすい言語資源となるのではないかと思われる。

他方で、多言語使用者としての外国人は、言語資源以外にも、しばしば日本に関する社会言語知識や社会文化知識を使うことによって日本社会への参加をより積極的に行うことも注目すべきであろう。生活者としての外国人を多言語使用者として捉え直し、地域日本語教育のシステムを考える際に、ネウストプニー(1995)の提案したジャパン・リテラシー (Japan literacy, JL) の教育概念が参考になる。たとえば、日本人との接触機会が多く、しかもそのような接触は基本的に日本語で行うことが期待される外国人なら、日本に関する社会文化能力、社会言語能力、言語能力を総合する JL3 という教育が望ましい。しかし、日本人との接触機会は多いが、日本語使用はあまり期待されない人にとっては JL3 ではなく、社会文化能力、社会言語能力中心の JL2 の教育が適切だろう。さらに毎日の生活を送っていく際に、日本社会とは頻繁に接触の機会があるにもかかわらず、日本人との個人的なコミュニケーションはほとんどないという外国人のためには、社会文化能力だけを目指にする日本語教育で十分なことが指摘されている。⁸こうしたジャパン・リテラシーの考え方もまた、生活者としての外国人が自分らしく社会参加するためには現実的な対応であろう。

以上、当事者という視点から生活者としての外国人が日本社会に参加する意義を考察してきた。彼らは日本社会に参加せざるを得ないと同時に、多文化共生の参加者として期待されるという、二つの立場に置かれながら、自らの日常生活と言語生活を維持しようと努力しているはずである。しかし、このような二つの社会参加ができるためには、彼らの日常生活と言語生活の持続を可能にするような環境の整備が先決であろう。そしてそれは多文化共生の相手となる日本人側の姿勢にも左右されるのであり、専門性の高いコーディネーターを含めて、行政的な整備が必要とされていると言えよう。

第2節 生活者としての外国人を受け入れる地域社会のシステム整備

本節では、平成19年度の報告書に示した「地域日本語教育システム」の全体イメージ(図1)に基づいて、地域社会が生活者としての外国人を受け入れ、地域社会の環境や制度を整備していくために、考慮すべきポイントや方向性について述べる。

⁸ ジャパン・リテラシーについてファン(2006)のまとめと紹介がある。

地域日本語教育システム

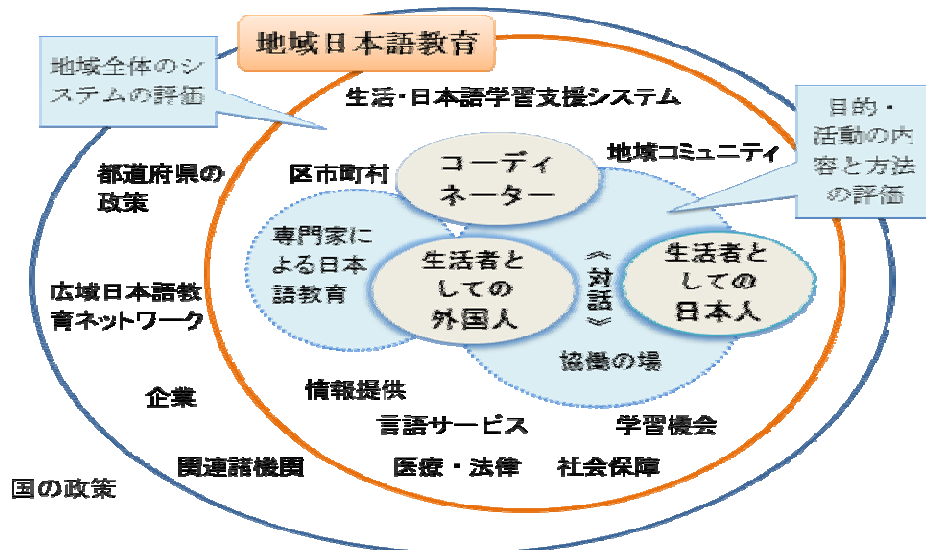


図1 地域日本語教育システム (日本語教育学会編 2008,第1章より)

2.1 「地域日本語教育システム」とは

地域日本語教育は、「日本語を教える／学ぶための教室」の範囲を超え、全ての人がよりよく生きる社会の実現のために、それを妨げる問題を問い、日本語コミュニケーションの側面からの働きかけによって多文化共生の地域社会形成を目指す活動や制度、ネットワークなどの総体として捉える必要がある。

この「総体」としての地域日本語教育はひとつのシステムであるが、総体としてのシステムはカリキュラムなどの要素に関わるサブ・システムから成るものであり、同時にそれ自体また多文化共生社会形成のための、より大きなシステムの要素またはサブ・システムでもある。

地域日本語教育システムが主な対象とする「日本語コミュニケーション」は「生活者としての外国人」の「生活」全般においてきわめて基本的な部分に関わる。また、地域日本語教育の場は「生活者としての外国人」が周囲と接触し情報や感情をやりとりする最も端緒的な場となっていることから、多文化共生社会形成の取り組みの中で最も中核的、前衛的な位置を占めることになる。

この「システム」は、縦割りに分断されて役割と権限が割り振られた機械的システムでは十分に機能し得ない。地域に暮らす外国人等の「生活」を軸にして、多文化共生に関連する様々な分野や要素が有機的に結び付き、相互に連携をもった一つの大きなまとまりとなって、持続的・発展的に機能する「システム」でなければならない。

システムがシステムであるためには、その有機的なつながりを作り出し「まとまり」として大きな機能を生み出すことこそが最も重要なことであるが、そのためには、強い権限をもってそのことだけのために役割を果たす人または組織の存在が欠かせない。図1の中央部に示された「コーディネーター」は、まさにその

ような役割を担う存在である。コーディネーターの具体的な機能・役割については第3節で詳述する。

2.2 持続可能なシステムの構築

地域社会の様相は、地理的・経済的・歴史文化的観点から見ても、また人口動態的に見ても、極めて多様である。従って、図1のモデルは、日本語教育システムを構築するための、総体としてのシステムの全体像と、その中に含まれるべき機能を具体的にイメージするための概念図であって、各機能や関係性を具現化する組織やネットワークの構造は、各自治体の状況に合わせて柔軟に考えられるべきものである。その意味で、地域の自治体が主体となって進められることが重要である。

一方、それぞれの地域社会についても、その様相は変化し続ける。青年・壮年層の労働者を多く受け入れた地域で、年を経ると共に家族の構成が変化し、子どもの教育問題や高齢者の介護の問題が起こってくるといった予測可能な緩やかな変化もあれば、昨今の世界経済の状況が各地域の労働者の雇用状況を大きく変え、多数の人の移動が起こるような、外的要因による急激な変化もある。人の生活が変わることで地域社会の問題も変わる。また、自治体の経済的破綻が現実になっているように、国や自治体の政治・経済状況の変化が、人々の生活を変える。日本語教育システムの構築は、その時点での社会状況を基準とした固定的なシステムを完成させるのではなく、地域社会の変化に対応していける、柔軟で持続可能なシステムづくりという観点を持たねばならない。

異なる言語文化を背景とする「生活者」の受入に関しては、中国帰国者に対して、国と都道府県が主体となり四半世紀の期間をかけ他に例を見ない日本語学習支援体制を整えてきた先例がある。国が基本方針を示し、定着促進センター、自立研修センター、支援交流センターによる研修や各種の学習支援を通じて強力な後押しをし、定着地での学習には都道府県が主体として関わった。このような支援体制は、新たに帰国する帰国者が減少してきたこともあり、国と都道府県、及び各種センターが中心の体制から、区市町村を支援の「主体」とする方向に転換しつつある。

しかし、この転換は必ずしもスムーズには運んでいないのが実情である。中国帰国者は全国各地に分散しており、大都市を除いては、極めて少数しかいない中国帰国者のために区市町村が主体となって日本語学習支援を行うことは、たとえ国からの補助金が出るとしてもむずかしいようである。

学習支援のリソース開発と人材養成、支援ネットワーク形成などを含めたシステムを構築するには、それなりの費用とノウハウが必要となる。小規模な区市町村の単位で、各自がそれを実施するのは効率もよくない。より広域な協働とネットワーク、さらにそれを側面からサポートできる、比較的規模が大きくスケールメリットを持ち、専門的なノウハウをもった支援組織等との連携、協働をとるな

ったシステムを構築しなければならない。さもないと、地域主体のかけ声の下に、結果としてシステムは形成されずに持続性のない単発のイベントだけで終わってしまうことになりかねない。

2.3 地域日本語教育システムに対する「評価」的視点の取り入れ

2.3.1 「評価」的視点の必要性

地域日本語教育システムが社会の変化に対応した持続可能なものであるには、システム総体およびその構成要素であるサブ・システムがそれぞれの組織・制度として、また相互に連携したネットワークとして、健全に機能しているかを点検し、調整あるいは再構成をしないとといった維持管理が不可欠である。組織や制度を作ることはシステム構築のスタートであり、評価の視点を組み込んで運営していくことで、システムはその地域社会に適合したものとして形成されていく。その一方で、仮にこういったシステムを機能させるための財政的な基盤が確保されたとすれば、それを可能にしている主体に対しての説明責任が必要となり、過程及び成果に対する「評価」は欠かせないものとなる。

何らかの形で確立された地域日本語教育システム図（図1）の、二つの四角い吹き出しで示された「地域全体のシステムの評価」と「目的・活動の内容と方法の評価」は、この評価的視点を意味する。「地域全体のシステムの評価」は、区市町村レベルの自治体を核として、更に広域の地域や国との連携も視野に入れた、システムの評価であり、「目的・活動の内容と方法の評価」は、システムの中核である日本語コミュニケーションを促進する二つの活動の場に関する評価である。以下、それぞれの評価の可能性について、具体例を挙げながら述べる。

2.3.2 地域全体のシステムの評価 - 移民受け入れ先進国の事例を参考に -

移民受け入れの歴史が長い国々では、その国の言葉や社会について学ぶ機会を移民等に対して保障あるいは支援している国、学ぶことを義務化している国が少なくない。永住権や市民権を獲得しようとする場合に、その国の公用語の能力や、その国についての知識を、一定以上、身につけることを要件としている国もある。

現在の日本は、「生活者としての外国人」に対し、日本語学習機会を公的に保障してはいない。また、日本語能力を身につけることを日本に滞在するための条件とはしていない。しかし、2008年5月の高村外務大臣（当時）の発言によれば、一定の日本語能力を身につけた外国人に対して、在留資格の期間延長などの優遇措置をとるかどうか、「一定の日本語能力」を証明する手段として、何らかの試験を利用するかどうかについて、法務省と外務省とで検討が行われているとのことである。

この動きは、現段階では、日本語の義務化や学習機会の保障と関連付けられているわけではない。しかし、その国の言葉や社会に関する知識を身につけることを定住のための条件としている国々は多数あり、その制度を移民及びその社会そ

のものにとって意味のあるものとするために行われている取り組みから学ぶべき点は多いと考える。もちろん、移民を受け入れる歴史的・社会的背景は国によって異なるため、他国の状況と日本を単純に比較したり、他国の採用している方法をそのまま適用することはできない。しかし、海外の事例から学ぶことは、地域日本語教育システムを新たに作り、システム全体をよりよいものにしていくために重要と考える。ここではオランダの状況について、特に評価の視点に注目しながら、紹介する。

オランダは、2007年1月以降、移民に対し市民統合手続きを義務化し、市民統合テスト（オランダ語及びオランダ社会に関する知識についての試験）に合格することを、永住権申請の際の要件としている（金田 2008, 福永・金田 2008）。この制度では、移民に求められるオランダ語及びオランダ社会に関する知識それぞれの到達目標が明確に打ち出されており、その目標に到達するための教育プログラムが、各地の地域教育センター（ROC）に設けられている。また、現在は、地方自治体からの委託により、民間会社も同様のプログラムを運営できるようになっている。

この制度の中には、様々な「評価」の段階が設けられている。市民統合テストそのものが評価であることは言うまでもないが、そのテストが適切に実施されているか、妥当なものとなっているかについては、オランダ応用科学研究所（TNO）による結果分析及び試験資格研究所（RCEC）による再分析が行われる。分析を通じ、テストの内容と合格レベルの審査が行われ、その結果は議会にも提出される。この段階で、たとえば、合格レベルに問題があると判断されれば、すぐに出題内容の改善が求められる。

また、地方自治体から委託を受けた教育機関は、市民統合プログラムが実効性のあるものとして運営されているかどうかについて、テスト受験者の合格率やプログラムの実施に関する報告を行うことにより、地方自治体から評価を受ける。合格率が低すぎたり、到達目標に至るための適切かつ合理的な教育プログラムが設計・実施されていないということがわかれば、当然、受託継続が難しくなる。

そして、このテストの中には、課題が与えられ、それを遂行するという「パフォーマンス」を評価する部分があるが、この評価を行う人は、一定の訓練を受け、評定者として認定された者である必要がある。また、評価は単独で行われるのではなく、2名で行うことになっている。当然、評定者間の信頼性が問われ、評定者自身の評価能力や「パフォーマンス」の課題内容に問題がないかが検討されることとなる。

この一連の市民統合手続きの中で、移民はわずかな自己負担額（270 ユーロ）で、最長 18 か月間の学習とテスト受験が可能となる。学習者自身にも自己負担分があるということにより、学習への動機付けを高めるだけでなく、学習の場を選ぶ際も、ある教育機関で学習をしている際も、その教育内容や方法について評価し、仮に否定的な評価であったとしても、自分の判断を遠慮なく表明すること

が可能となっている。

自己負担もさることながら、このプログラムには1人あたり4000～5000ユーロが費やされている。その財源はもちろん税金である。そのため、税金が有効に使われているのか、ということについては、国民を代表する議会が常に監視をし、実際の教育プログラムについては、それを委託する地方自治体が評価を行う。また、教育成果を上げるため、教育プログラムの実施者は自治体による外部評価と同時に、自身による評価を行う。国、地方自治体、教育プログラム実施者、プログラム受講者による評価がこのように行われ、そのプロセスの中に、第三者評価機関による分析結果などが生かされ、移民に対するオランダ語及びオランダ社会に関する知識の教育をめぐるシステム全体が評価されているのである。そして、こういった評価が積み重ねられることによって、システム自体の改善がなされると同時に、将来を見据えた、計画的かつ継続的な学習機会の提供が可能となるのである。

2.3.3 目的・活動の内容と方法の評価

システムについては、様々な組織・機関・人がそれぞれの立場から評価をし、必要な改善を自らが行う、あるいは改善を要求していく必要がある。その中で、教育活動や交流活動そのものについては、国や自治体、企業などによって財政的に保障され実施されるものであれば、当然、何らかの評価を受けることとなる。仮に、財政的な保障のない、あくまでも市民ボランティアによる自主的な活動であったとしても、その活動をよりよいものとし、継続するものとするためには、自己評価のプロセスは欠かせない。

評価プロセスを、日本語教室企画・運営のプロセスの中に明確に位置付けた例として、浜松国際交流協会と企業による取り組みがある（浜松国際交流協会・企業日本語カリキュラム開発検討委員会、2008）。彼らは、企業におけるマネジメントサイクルの一手法である **Plan-Do-Check-Act (PDCA)** のサイクルを日本語教室運営に取り入れ、たとえば10回で1コースとなる企業内日本語教室の内容・方法について、コース終了後はもとより、実施中でも常にその実施状況を「評価・分析（Check）」し、迅速に「改善・向上に必要な措置（Act）」をしている。参加している外国人従業員及び日本人従業員の様子、事後のアンケート、非公式に得られるそれぞれの感想・意見などをもとに、活動の見直しと改善が行われる。このことについて、当事者は「こうした **PDCA** サイクル版企業内日本語教室に『完成形』はない。らせん状プロセスであることから、企業担当者と日本語ボランティア、浜松国際交流協会は、常に議論を重ねて試行錯誤しながら、より良いものに変えていかなければならない。」（浜松国際交流協会 2008: 20）と述べている。こういった考えにもとづき、それにかかわる日本語教師、国際交流協会、企業が協力し合って、企業内日本語教室の改善を行っているのである。

また、本報告書の第5章で紹介した、地域日本語活動の分析に見られるような、

教室の理念の確認，活動の記述・分析，分析過程における，実際の活動内容・方法と目的との照らし合わせという一連の行動も，日本語教室あるいは日本語活動の「評価」と言える。ここでは，日本語教室（日本語活動）の運営・実施をしている人々や指導者（支援者）自身によって，自らが行っている活動の分析が行われた。分析を通じ，「（教室は，あるいは活動は）何を目的にしているのか」「（その目的の下に）何をどのように行うべきか」「（実際には）何をしているか」「実際の活動は，目的に合致しているのか」「目的に合致する活動は何か」「目的そのものを修正する必要はないか」といった自らが発する問いに答える作業が進められたのである。

これらの作業は，結果として，理念・目的の見直し，目的と実際の行動の食い違いに対する気づき，課題の明確化をもたらすこととなった。それぞれが行っている活動が，「専門家による日本語教育の場」であったとしても，外国人と日本人の対話を生む「協働の場」であったとしても，その活動の実施者自身が，自らの活動を客観的に見直すことにより，たとえばこの二つの活動の目的と活動内容や方法が交錯することは避けられよう。そして，自らが行った評価は，それぞれの活動の改善につながっていくはずである。

2.4 多文化共生社会形成のための日本語教育

2.4.1 日本語コミュニケーションを支える二つの場

生活者としての外国人が地域社会と接触し，地域住民間の関係構築のための日本語コミュニケーションを支える機能として，地域日本語教育システム図（図1）では，図の中央の二つの楕円で，対話を生む「協働の場」と，「専門家による日本語教育」の2種類の地域日本語教育の場をあげている。「専門家による日本語教育」は，非日本語母語話者である外国人が日本語社会で生活していく上で必要な情報へのアクセスの可能性を高め，多様なコミュニケーション場面に参加していくために必要な日本語能力を最低限保障するための場である。そして，「協働の場」は生活者としての外国人・日本人が協働活動を通して対話を重ねることで，お互いの相互理解を深め，人間関係を築く場であり，双方がコミュニケーションの力を身につける場である。この二つが両輪として機能することによって，非母語話者である外国人も含めた地域社会の人間関係構築に基づいた地域社会形成のためのことばの教育が実効的に機能する。

外国人住民を受け入れた地域社会における日本語コミュニケーションの問題は，外国人（非母語話者）側の日本語力不足によるものという意識から，地域で設定される日本語教室は専ら非母語話者の日本語力育成の場であった。しかし，コミュニケーション問題の解決はコミュニケーションの当事者双方による努力が基本である。日本語社会の中で生きてきた母語話者は日本語の文法能力に関しては十分な力を持っているが，異文化の相手とのコミュニケーションのための能力は必ずしも身につけていない。また，日本語の文法能力が十分ではない相手に対して

ことばの使い方を調整したり、ことば以外の情報や手段を活用してコミュニケーションを成り立たせる力も身につける機会を持たずに過ごしてきた場合がほとんどであろう。母語話者同士においてもコミュニケーション不全の状況はいくらでも起こりうるように、コミュニケーションが十分に成り立つために必要なのは、ことばを正しく使う文法能力だけではない。日本語能力の高低にかかわらず、双方が相互理解のための工夫をする力を身につける必要がある。

非母語話者の日本語力育成は、日本語教育の役割として認識しやすく、多くの地域の日本語教室において、これを目標とした学習支援活動が行われてきている。しかし、多文化共生社会の形成のためには、日本人も外国人も、日本語母語話者も非母語話者も、ともに地域社会の構成員として関わり合い、対話を進める場の役割が極めて重要である。

2.4.2 地域日本語教育における学習活動の支援システム整備と評価

外国人生活者があるライフ・ステージで一つのテーマについて考えるとき、またその学習を支援するとき、どのような目標を設定し、何を学習項目として学習活動を設定すればいいのだろうか。ここでは、外国人が自律的に自分の学習をデザインしていくことを支援する仕組みとして、学習・教授・評価のための枠組みとシステム整備について述べる。次に、日本語学習の場での評価に関連して、学習成果に対する評価と、活動内容と方法に対する評価について述べる。

1) 学習・教授・評価のための枠組みとシステムの整備

第一に、教授者側が外国人のニーズに合わせて学習内容を選んでいくためには、生活者の外国人がぶつかる基本的な言語使用場面で、どのような課題の遂行と言語行動が求められるのかを記述していくことが必要である。生活者に必要な日本語および課題遂行の内容の記述に関しては、国立国語研究所による先行事例や基礎調査の蓄積、中国帰国者支援・交流センター (<http://www.sien-center.or.jp>) の実績とノウハウを積極的に取り込む必要がある。

第二に、教材及び学習リソースの共有化のためのシステムの構築が必要である。学習者の自律的な学習デザインを支援するとともに、現場の日本語コーディネーターの日本語教授・支援活動を支えるものとして、体系化された教材や学習リソースを公開し、誰でも、どこからでもアクセスでき、各人が自身の学習項目や学習の進捗をチェックし、それに合った学習のリソースを選べるようなシステムが必要である。たとえば、社団法人国際日本語普及協会のオンライン教材

(<http://www.ajalt.org/online/online.html>) や、看護・介護場面で役立つウェブ版和英・英和辞書である『日本語でケアナビ』(<http://nihongodecarenavi.jp>) は、日本語教育支援ツールとしてウェブ公開されている（国際交流基金関西国際センター）。また、豊田市と名古屋大学、地域と企業の協働によって構築された日本語学習支援システムとして「とよた日本語学習支援システム」

(http://www.toyota-j.com/system_gaiyou.html) が挙げられる。これらの支援

ツール及びシステムは、現場に携わる方々や地域、企業、大学などの異業種の協働によるものであることに大きな意義がある。

海外の外国語としての日本語教育のための支援のノウハウも、地域日本語教育のシステムづくりに大きな力になる。例えば、トピック別の学習素材と言語学習の項目を体系化したものとして、日本語教師のための「みんなの教材サイト」

(<http://minnanokyozaai.jp/kyozai/home/ja/render.do>) が挙げられる（国際交流基金日本語国際センター）。英国の中等教育向けの日本語教材リソースとして、国際交流基金ロンドン日本文化センターが開発しウェブ上で無料配信している

「力-CHIKARA-」(http://www.jpff.org.uk/language/teaching_chikara.php) も挙げられる。この教材リソースは、中等教育段階の学習者の身近なトピックを中心に構成されたもので、教師が生徒の学習段階に合わせて教材をダウンロードし加工して活用することができる。

第三に、上記のようなリソース型の学習・教授支援システムは、地域の日本語教室との間で双方向的にデータを蓄積し更新できるようにしていく必要がある。学習・教授・評価のためのシステム構築において、第一で示した基本的な言語使用場面を記述しつつ、地域の日本語教室や企業内の日本語使用の現場で必要とされる言語行動を随時拾い上げることである。今後生活者としての外国人を日本社会の中のマンパワーとして取り込んでいくのなら、標準的学習・教授・評価システムの構築は急務であろう。

2) 学習成果に対する評価

体系化された学習・教授・評価のための枠組みを基盤に、教育機関では、実際の行動（話す、書く、読む、聞くなどの言語技能）の評価を行う。さらに、学習者自身の自律的学習を支援するために、学習者自身によるポートフォリオ評価システムを開発することも必要である。このポートフォリオ評価システムは、標準化された学習項目をベースに、日本語で解決できることの範囲が幅広くかつ深まっていく能力の変化や段階の推移を自分自身でもチェックできるものであることが望ましい。さらに、日本語での課題遂行に関する評価項目のみならず、異文化理解や言語調整・管理に関する項目をも整理していく必要がある。また、標準的に項目化された学習内容だけではなく、各人の学習目的や学習ニーズによって、項目化されない学習内容や個人の価値観、独自の経験などを記録して蓄積していくものであるとよい。こうした学習・教授・評価のための枠組みを整理するに当たっては、国際交流基金の JF 日本語教育スタンダードの理念と開発の成果からも示唆を得ることができる(http://www.jpff.go.jp/j/urawa/j_rsorcs/standard/index.html)。それと同時に、生活者の現実に即した詳細な評価の枠組みを整備することが必要である。

3) 活動の内容及び方法に対する評価

活動の内容は、常に地域日本語教育の場に集まった当事者たちの置かれた現実の具体的な文脈に即したもので構成されるべきである。また、多文化コミュニケ

ーション能力の育成の観点から、教育／活動が現実の問題解決のための言語学習になっているかどうかを点検していく必要がある。

活動の方法に関しては、協働的な学びのサイクルが具現されているかどうかを検討する必要がある。その際に、具体的な活動形態のバリエーションとその原理の記述項目が設けられていると有効に活用できる。それと同時に、学習者のポートフォリオ評価と照らし合わせて、日本語教室が外国人（日本人）と現実における問題解決との媒介として機能しているかについても評価していく必要がある。

第3節 日本語教育システムを支える人材育成

3.1 地域日本語教育を支えるコーディネーター⁹の仕事・役割・専門性形成の視点

「地域日本語教育」を多文化共生社会形成のためのシステム¹⁰とするならば、地域日本語教育は多文化共生政策の一環として自治体が中心となり市民と協働で取り組んでいくべき事業といえる。また、自治体施策としてシステムを構築し、日常的に機能させていく事業とするためには、常勤の専門職として「コーディネーター」を配置していくことが求められる。

ここでは、そうした地域日本語教育を支える専門職として、コーディネーターの仕事・役割・専門性形成の視点について検討する。

3.1.1 地域日本語教育を支えるコーディネーターの仕事

地域日本語教育をシステムとして推進するためのコーディネーターの仕事（役割）として、大きく①多文化社会形成にかかわる制度やネットワークなどを構築しシステムとして機能させること、②地域日本語教室を多文化共生社会形成の核となる市民の協働活動の場として捉え機能させること、の二つがあげられている¹¹。この二つの仕事（役割）を果たすために必要とされる専門性は、コーディネーターとしてのベースの専門性は共通である。しかし、システムを構築・機能させるために行う仕事と日本語教室の場を機能させるために行う仕事では仕事の内容によって必要とされる専門性は異なってくる。

1) システムを機能させるコーディネーターの仕事

システムを構築・機能させるためのコーディネーター（ここでは仮にシステムコーディネーターと呼ぶ）は、まさに外国人を生活者として受け入れる施策の一つとして地域日本語教育をどう位置づけていくのかという視点が求められる。グローバル化の進展によって外国人住民の増加は明らかであり、外国人集住都市会

⁹ 文化庁では「コーディネータ」と表記しているが、福祉分野などでは早い段階から「コーディネーター」の肩書きの専門職が配置されており、また一般名称としての表記は「コーディネーター」であることから本節では一般名称を使用した。

¹⁰ 注 2～5 は 『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』（2008）を参照

¹¹ 注 2 と同じ

議¹²を初めとして、国や各自治体でも地域日本語教育の重要性が議論されるようになった。したがって、システムコーディネーターには、日本語教育に関する程度の知識はさることながら、むしろ自治体政策に関する専門的知識が必要とされる。そのほかに国の政策動向や外国人受入れ制度に関する幅広い知識・見識を持ち、長期ビジョンを描く中で行政的な位置づけの確保（多文化共生施策、学習権の保障など）や、地域日本語教室から提起された課題を解決するための仕組みやプログラムづくりを市民参加で実践実現していくことが求められる。そのためには、行政内部を横断的につなぐだけでなく、外部の多分野の専門家や組織・機関とのネットワーク構築が重要な仕事となってくる。

自治体におけるいわゆる「多文化共生政策」における地域日本語教育の位置づけは全国的には未だ確立されていない。しかし、実際は、多くの住民が参加して行われている地域日本語教育の活動は、自治体における多文化共生政策の中核に据えるべき事業と言っても過言ではない。地域日本語教室は日本語のわからない人たちが、同じ地域に暮らす一市民として継続的に参加し交流し相互理解を深めていける場として意味がある。また、日本の地域社会に参加していくためには、日本語というコミュニケーションツールを獲得するとともに地域の人々と人間関係を構築していくことが重要で、まさに多くの地域住民がボランティアとして参加している地域日本語教室は地域への入り口といえる。言語・文化・習慣の違う住民が、対等な市民として一人の人間として参加し語り合える「場」として地域日本語教室を設置し、市民参加型の運営体制を作り、多くの市民が参加し協働できるよう講座を企画実施するなど総合的な環境整備（デザイン・プログラム）をするのがシステムコーディネーターの仕事といえる。

2) 日本語教室の「場」を機能させるコーディネーターの仕事

一方、地域日本語教室を多文化共生社会形成を推進する「場」として機能させる役割を担うコーディネーター（ここでは仮に日本語コーディネーターと呼ぶ）の仕事は次のように考えられる。

地域日本語教室に参加する外国人のニーズは一義的には日本語を学ぶことである。したがって、日本語コーディネーターは、外国人の日本語学習が効果的、効率的に進められるように学習者に人的リソース（ボランティアなど）と物的リソース（教材など）を提供（マッチング）する仕事を担う。そのためには日本語コースのカリキュラムづくりや、教材の選定・作成、教授法の検討、時間割の編成、学習者の自律的な学習を助けることも重要な仕事である。これらの仕事をするには地域日本語教育の専門的な知識、経験が必要になる。しかし、そうした日本語学習を支援するための専門性のほかに、地域日本語教室を次のような「場」として機能¹³させていくためにはコーディネーターとしての専門性が求められる。

¹² 90の入管法の改正により製造業を主とする地域に日系人が集住するようになり、地域住民との摩擦や子どもの教育など様々な問題が起きてきた。同様の問題を抱える自治体の首長が集まって会議を開催するようになったもの。2001年から毎年開催されている。

¹³ 注2参照

- 自分が自分として認められる場ー「居場所」
- よりよい生活を確保するために必要な情報が入手できる場
- 異文化理解の場
- 問題解決の場
- 社会参加を実現していく場

地域日本語教室を多文化共生社会形成のためのシステムの核として機能させるためには、学習者、ボランティア双方にとって、安心して参加できる居場所として、相互理解の場、問題解決につながる場、さらに社会につながっていく場となるようコーディネートしなければならない。そのためには、地域日本語教室に多様な市民の参加を促し、日本語教育の専門家など多様な人々とのネットワークを構築し、参加型の学習活動¹⁴を導入するなど活動をデザインし、協働活動として促進（ファシリテーション）する力量が求められる。

以上述べてきたように、地域日本語教育をシステムとして捉えたときに、コーディネーターに求められる二つの仕事の内容においてそれぞれの専門知識においては相違が出てくることを考えると、2種類のコーディネーター職を複数人置いて役割分担・仕事の分掌をすべきである。

3.1.2 コーディネーターの機能・役割

英語の **coordinator** という単語は、「調整する人」、「同等にする人」と訳される。コーディネーションを、「異なるものを同等につなぎ、調整し、新たなものを創造すること」と定義するならば、多文化共生社会形成を目的としたコーディネーターの役割とは、「異なる言語・文化を持った人々を対等につなぎ、調整し、新たな人間関係・活動・仕組み・社会を創造すること」、つまり多様な人・組織・機関とのネットワークを構築しながら、多くの市民の参加を促し、交流活動を通して相互理解を進めながら協働を促し、協働活動の中から見えてきた現場課題に対して解決のための新たな仕組みや活動を創造する。こうした「参加」→「協働」→「創造」の循環を作り出し推進することが、コーディネーターの役割・機能と考えられる(図2)¹⁵。

¹⁴ P. 246 参照

¹⁵ 図は『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 No. 6 ーコーディネーターって何だ！』（2008）から引用。

コーディネーターの機能・役割

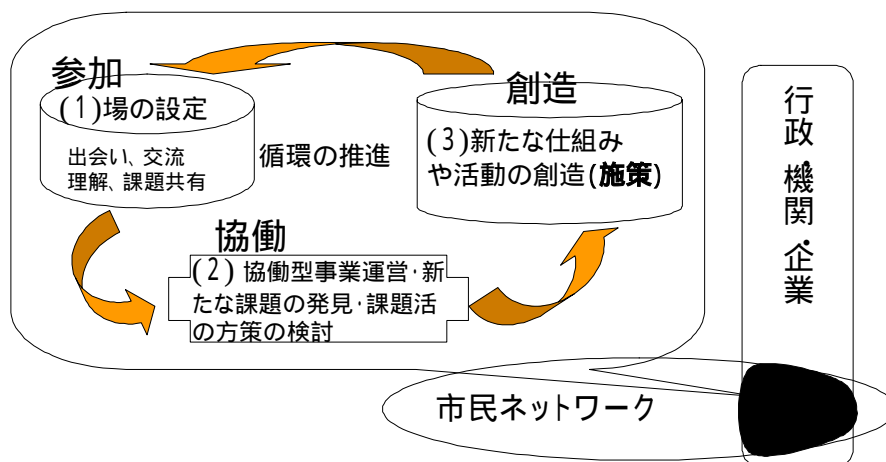


図2 コーディネーターの機能・役割

地域日本語教育におけるコーディネーターの役割・仕事において、こうしたコーディネーター本来の役割・機能が専門性として求められる。

コーディネーターは、リーダーではない。仕事を遂行するための専門知識の他に、地域の人的リソースに働きかけ地域特性や地域課題を多様な人々と共有し、その中から地域独自の日本語教室を協働で創り上げていくコーディネーション力（実践力）がなければならない。地域日本語教室の活動を推進する際には、日本語コースのカリキュラムづくりなどに地域の人的リソースの参加や協働を促し、学習者とボランティアが対等な市民として参加し対話・協働活動が行われるようなファシリテーションができるかどうか問われてくる。

3.1.3 コーディネーターの専門性と形成の視点

このようなコーディネーターの役割を果たすためには、どのような専門性が必要とされるだろうか。コーディネーターを専門職として捉えるならば、専門性形成もしくは育成の観点において、専門知識や実践に必要とされる技能・能力といった側面から整理しておくことが必要である。

日本ボランティアコーディネーター協会では、各自治体に設置されているボランティアセンター等で働くボランティアコーディネーターの専門性を「価値」・「知識」・「技能」の3つ要素から整理をしている。2004年にはボランティアコーディネーター基本指針を発表している。

秋山（2003）は、コーディネーターを「総合的な見地のできる専門家」として、「日本語を他国の人々に伝えたり、コンセンサスを得られるようにしたり、よい人間関係を作るコーディネータを育成することが不可欠」と述べ、求められる

スキルの視点として、「自己開示」、「セルフエスティーム」、「ネットワーク」などの項目を挙げている。自己開示、セルフエスティームは、地域日本語教室を「居場所」として機能させていくには欠かせない要素である。

野山（2003）はコーディネーターに必要な知識・能力として、「言語運用能力・編集能力」、「環境設計能力」、「ネットワーキング力（手を借りる力）」をあげる。相手にとって有益な情報をこちらから発信することなしに情報は流通しないし、こちらから手を貸さずして相手から手を借りることだけではネットワークは維持できない。ネットワークを推進するためには、相手が今何を必要としているのかを的確に見取る力量が求められる。そのうえで、情報を価値のあるものとして編集し相互に発信しあう中で、具体的な行動として力を貸し合える顔の見える関係性が構築される。課題が共有されたときには、解決に向けて「協働」を生み出し新たな活動が作られていく。こうした相互交流の中で、ネットワークは構築されていくが、コーディネーターはその際に参加する人々の特性や能力を最大限に引き出せるように活動をデザイン（設計）し環境を整備していかなければならない。

東京外国語大学¹⁶では、2007年から国際交流協会等でコーディネーター職もしくはその役割を担う専門職員と研究者が協働でコーディネーターの専門性研究を行っており、上記のような先行研究を参照しながら、福祉、教育、国際、日本語教育など各分野において「コーディネーター」として活動するスタッフから聞き取り調査を行い、コーディネーターの専門性の要素や能力を抽出・分析する作業を行ってきた。

こうした研究の成果を踏まえて同大学では「多文化社会コーディネーター養成プログラム」を開発し多文化化する現場で働く現職スタッフを対象に養成講座を開講している¹⁷。その中で、前述した「コーディネーターの役割・機能」（参加→協働→創造の循環を推進する役割）を果たすための専門性については、「価値・態度」、「知識・実践知」、「実践力」の3つ要素を提示している。異なる言語・文化を背景に持つ人々が活動を共にしたときに起こりうる現場の様々な課題に対応するためには、「言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会の実現」という価値観と「開く」¹⁸という態度を持ち、寄って立つ専門的知識¹⁹のほかに、政策、経済、教育、福祉分野にわたる包括的知識を持ち、さらに現場の実践者としてのコーディネーターに最も重要である実践力を身につけなければ

¹⁶ 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターでは、日本の多言語・多文化化による課題解決にむけて「協働実践研究プログラム」「多文化社会コーディネーター養成プログラム」等を実施・展開している。コーディネーター研究は「協働実践研究プログラム」の活動の中の1つ。詳しくは、同センターホームページを参照。

¹⁷ 文部科学省委託事業として、筆者自身が、プログラム開発を担当している。

¹⁸ D・ショーンは、都市プランナーという仲介的な役割を果たす専門職に必要とされる行為として「開かれた吟味」の必要性を述べている。

¹⁹ 日本語コーディネーターの場合は日本語教育の専門知識が必要と考えられる。

ならない。これらの要素が連環しながら実践は行われるが、その実践構造を図3²⁰のように示した。ここでは、実践を＜基礎的实践＞、＜中核的实践＞、＜実践のわざ＞として分類し、それぞれに必要なとされる能力を次のように整理している。

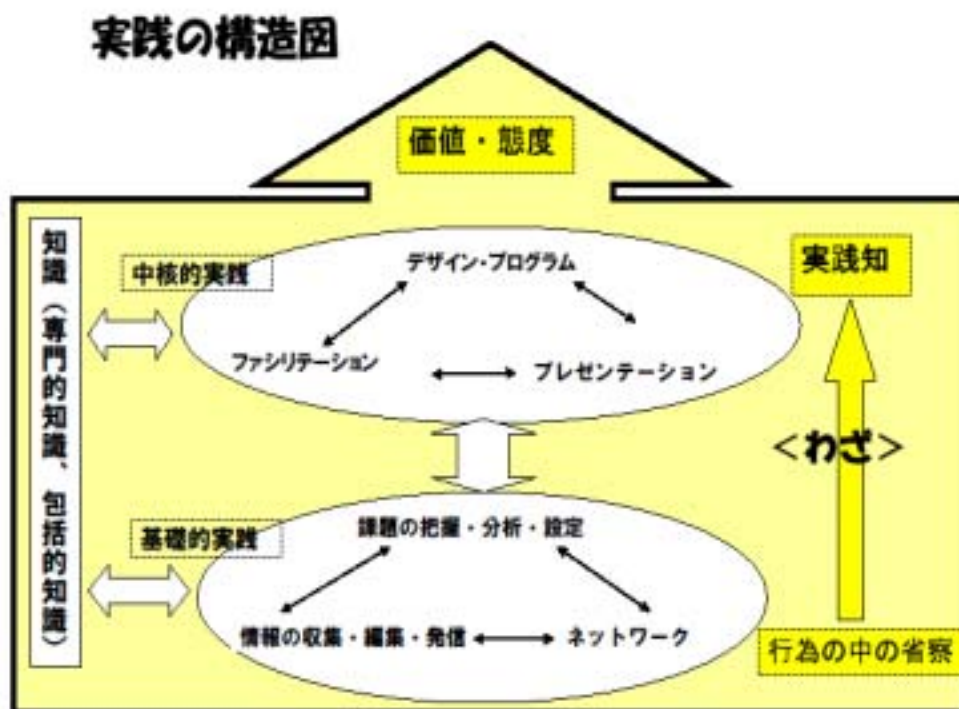
＜基礎的实践に求められる能力＞

①情報収集・編集・発信，②課題の把握・分析・設定，③ネットワーク²¹

＜中核的实践に求められる能力＞

④プレゼンテーション，⑤ファシリテーション，⑥デザイン・プログラム，＜実践のわざ＞として求められる能力＞

D・ショーン(2007)は、実践者の＜わざ＞として、①膨大な情報を選別して管理する能力，②ひらめきと推論の長い筋道をつむぎだす能力，③探究の流れを中断することなしに同時に複数のものの見方を保つ能力，の3つの能力をあげている。また、実践のわざ（暗黙知）を実践知として明らかにしていくためには「行為の中の省察」が必要だと述べ、力量形成の視点として「省察」という概念を提示している。



²⁰ 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 別冊Ⅰ—多文化社会に求められる人材とは？～「多文化社会コーディネーター養成プログラム」～その専門性と力量形成の取り組み～』（2009）から引用。詳細は同冊子を参照のこと。

²¹ コーディネーターにはネットワーク力とネットワーク・マネジメント力が求められる。川村尚也は、「ネットワーク組織が創造性と柔軟性を発揮するためには、その固有の組織特性に対応した、公式組織とは異なるマネジメントが必要となる」として、「バルネラビリティのマネジメント」、「弱連結のマネジメント」、「脱公式化のマネジメント」をあげている。また、「ネットワーク組織のキーパーソンの役割は、ネットワーク・マネジメントを行いながら、①ネットワークが直面する課題の解決に貢献する新たな知識の創造と、②マイクロ・マクロ・ループを通じたネットワークの自己組織化を促進することにある」と述べている。

図3 実践の構造図

こうした全ての能力はそれぞれ切り離されて働くものではなく、現場の不安定で不確実な状況に対して複合的に結びつき発揮される。実践力とは複雑な現場の問題状況を即座に分析し実践課題として設定し、状況に応じて必要とされる能力を複合的に活用しながら的確に課題解決にあたることのできる総合力といえる。地域日本語教室は、多文化社会の最前線である現場だからこそ日本語教育の専門性だけでなく、こうした実践のためのコーディネーション力が希求されるのである。

3.1.4 コーディネーター職と養成プログラム

地域日本語教育を多文化共生社会形成のシステムとして機能させるためには、多文化共生施策に関わる組織に専門職としてのコーディネーター職を設置していくことが求められる。また、多様な組織・機関、多分野の専門家等とのネットワークの構築をしていくためには、例えば自治体が設置した国際交流協会のような仲介的役割を担う「中間支援組織」の職員がコーディネーターとしての役割を担いやすいといえる。

実際に（財）浜松国際交流協会では「日本語コーディネーター」、（財）横浜市国際交流協会では「日本語学習コーディネータ²²」、武蔵野市国際交流協会では「日本語学習支援コーディネータ」、大阪市が開催している地域識字・日本語交流教室では「コーディネータ」という肩書きを持って、同じく1.1.1で述べた「日本語コーディネーター」の役割を担い、また武蔵野市国際交流協会の「コーディネーター²³」の肩書きを持つ職員は、「システムコーディネーター」の役割を担って仕事を行っている。2008年に豊田市で始まった「とよた日本語学習支援システム」においては、「システム・コーディネータ」と「プログラム・コーディネータ」の肩書きを持つスタッフを配置し活動を進めている²⁴。

こうした専門職としての人材を育成するには、コーディネーターの専門性形成の視点を明らかにした上で、養成プログラムの開発や専門性形成の方法を検討していく必要がある。

これまでに地域日本語教育を担うコーディネーターの養成を目指した研修・講座には、2001～2005年度に（社）日本語普及協会（AJALT）が文化庁からの委嘱事業として実施した「地域日本語支援コーディネータ研修」、2008年度に船橋市がやはり文化庁からの委託事業として実施した「地域日本語学習支援コーディネーター研修」、文部科学省からの委託事業として2008年から東京外国語大学が実施している「多文化社会コーディネーター養成講座」（3コースある中の市民活

22 第3章-第1節を参照

23 第3章-第2節を参照

24 第4章-第2節を参照

動コースは、地域日本語教育担当者を対象にしている）などがあげられる。

また、関連する動きとして、日本社会教育学会では、2008年7月に「知識基盤社会における社会教育の役割」をテーマにした報告書において、地域日本語教育を視野に入れた「＜学びあうコミュニティ＞のコーディネーター」の重要性を述べており、住民の主体的な学習を援助するための力量形成に寄与すべき大学の役割についても言及されている。

コーディネーターの必要性は声高に叫ばれるようにはなったが、その専門性やその形成に関する議論や実践はまだ緒に就いたばかりである。今後、国や大学の機関において専門職としてのコーディネーター養成のあり方が検討されていくことを期待したい。²⁵

3.2 ボランティア

地域日本語教育の出発からこれまでの展開の主たる担い手はボランティアであり、ボランティアの力なくしては、今後も地域主体で進められる地域日本語教育システムの構築はあり得ない。地域住民の主体的参加・協力があってこそ、自治体による組織や制度の整備が有効に進められる。多文化共生社会の形成という、これまでに経験したこともなく具体的なモデルもない目標に向かって試行錯誤を続けていく地域日本語教育において、その一翼を担う市民ボランティアにも、持つべき意識や能力について、求められるものがある。

異質なものが出会う空間には様々な矛盾や葛藤が起きうる。ある文化圏では自然だとされる話し方があっても、ある文化圏では全く異なる話し方が求められる場合がある。また、言語能力に関係なく、会話の参加者が自文化中心主義の振る舞いをすることで誤解を招くことも想像にかたくない。その一方、異なる他者との関わりの中で経験する矛盾や葛藤を通して、参加者の間に新しい視点やアイデンティティが立ち現れることも期待される。こうした多文化社会の特徴を踏まえ、生活者が現実における問題を解決するためには、協力関係を作り、その関係を維持して行くための知識やスキルとして「多文化共生コミュニケーション能力」（日本語教育学会編 2008）が必要となる。この能力は、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、異種混雑性をいかにして受け止めていくかに関わる能力といえる。

多文化共生の現実における問題解決を行う「多文化共生コミュニケーション能力」には、少なくとも次の三つの能力が含まれる。

- (1) 問題解決能力
- (2) 異文化理解能力

25 本節の一部は、『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 別冊Ⅰ—多文化社会に求められる人材とは?—「多文化社会コーディネーター養成プログラム」—その専門性と力量形成の取り組み—』（2009）の杉澤の執筆箇所からまとめたものである。

(3) 言語の調整・管理能力

以下、各能力について述べる。

1) 問題解決能力

「問題解決能力」とは、自身のまわり（世界）で何が起きていて何が問題なのかを理解する、その問題に関わっている当事者たちの事情や心情を理解する、自分の母語・母文化を含む知識や経験と照らして解決の方向を考える、自分と異なる言語文化背景を持つ当事者と具体的な解決方法を見出す、このようなことができる能力と考えられる。それぞれの成人の生活者は、それまでの教育や経験から培ってきた知識を持っていると考えられる。それらの知識は物事を巧みに処理していく問題解決能力の一つとなる。この問題解決能力は実際の問題にぶつかりながら行動の中で習得していくものである。しかし、工場労働者に必要な問題解決能力と医者に必要なそれとは同じではない。それと同じく、言語文化を異にする外国人と日本人がともに暮らす空間での問題解決能力は、個々人が自分の属する現場で与えられた課題を遂行していくだけでは不十分で、両者がその現場での現実の具体的な課題に一緒に取り組み関わっていく中で培われるものである。

2) 異文化理解能力

「異文化理解能力」は、言語文化背景の異なる者同士が問題解決していく過程で起こりうる心的葛藤をうまく乗り越え、問題解決のためのエネルギーに変えていく力といえる。例えば、ある出来事や物の考え方、言語・非言語的な現象に対しその背景を捉える、視点を変えて考えてみる、価値判断を保留する、自文化との対比を通して相手の文化を相対的に捉える、違いに寛容であるといったものの見方や態度を指すものと言える。ヨーロッパの外国語教育の枠組みにおいては、Byram (1997) が「異文化コミュニケーション能力 (intercultural communicative competence)」の概念として整理している。この概念の要素として、「態度 (attitude) = 自分を相対化する、他者を価値づける」、「知識 (knowledge) = 自分や自文化、相手文化について知る、他者と関わり方について知る」、「解釈し関連付けるスキル (skills)」, 「発見し関わるスキル (skills)」, そして、これらの知識やスキル、態度を駆使して異質性や多様性と付き合っていく際の受け止め方や程度を判断するための「文化に対する批判的意識 (critical cultural awareness / political education)」が示されている。この概念は、言語使用者の社会的役割や自律性の育成を含むものであるが、最近では、複言語・複文化主義を標榜するヨーロッパの市民社会構築の教育政策的戦略において、市民性教育 (Education for Intercultural Citizenship) の枠組みの一つとしてより明示的に捉えられている (Byram2008)。

3) 言語の調整・管理能力

「言語の調整・管理能力」とは、外国人と日本人の両方が自分の日本語や日本語使用（又は、母語・母語使用）を具体的な状況（問題）や両者の関係の中に置いて客観視できる力といえる。Canale & Swain(1980)は、母語話者の持つ言語能力としての「コミュニケーション能力(communicative competence)」を、①文法能力、②社会言語能力、③談話能力、④ストラテジー能力の四つを挙げ、狭い意味での言語能力（linguistic competence）としての文法能力と区別して捉えている。成人の外国人と日本人は、それぞれ自分の母語・母文化でのコミュニケーション能力を培ってきている者と捉えるべきである。そして、そのようなコミュニケーション能力を、外国人と日本人が抱えている問題解決のために十分に発揮するためには、両者が問題解決に最も有効で適切な「日本語」の使い方を探す努力が必要である。

以上で挙げた三つの能力を現実の場面に関連付けてみよう。生活者としての外国人と日本人は、同じ現実の問題を抱える仲間であり日本語使用者でありつつ、それぞれが違うリソース持つという視点に立ってみる。そのリソースは、日本語の語彙や文法知識かもしれないし、個々人の持つ経験や知識かもしれない。また他者との関わりの中に立ち現れる「異文化性」なのかもしれない。そうしたリソースの違いや量に配慮しつつ、問題解決のための接点を見つけていくことが必要であろう。たとえば、生活者の個人レベルの付き合いに目を向けてみると、育児の経験を持っている「外国人」は育児初心者の「日本人」にとっては問題解決のための貴重なリソースの提供者となりうる。外国人の方は自分の育児経験と知識を相手の日本人との共通の言語（外国人にとっては目標言語となるが）を使ってコミュニケーションに挑む。ここで大切なのは、育児についての知識や情報、知恵を共有することであり、子育てを経験する者としての心情を共有することである。つまり、その共有を進めるための信頼関係を作ることが重要であり、外国人側に日本人並みの日本語力を求めることではないはずである。もちろん、この時に日本人側が持つ日本語の語彙知識や社会文化的知識、そして日本社会の仕組みについての知識は、共通の基盤を作るための「共生言語」の構築に貴重なリソースの一つとなる。一方、両者の育児や子育てに対する価値観は必ずしも同じではない。このような時に必要なのはそれぞれの持つリソースの量に配慮しつつ、多様性と異質性に対する受け止め方を見極めていく力なのではないだろうか。

3.3 地域日本語教育専門家

「多文化共生社会」の形成のための日本語教育は、日本語母語話者の既得権を守り、新来の外国人に対して既存の社会的規範に則った日本語・日本文化を教える一方向の教育ではない。日本語という共通語を得ることによって、異なる背景の人々がそれぞれの立場からの意見交換を行い、相互交渉・調整ができる力を得ていくためのものである。異文化の者同士が十分に意見交換を行い、調整してい

くという作業は、その地域社会を構成するすべての人々に関わることであり、前節で述べた「多文化共生コミュニケーション能力」は、それら全ての人に求められる力である。

第2節の冒頭に示した日本語教育システム図の「協働の場」としての地域の日本語教室は、日本人・外国人双方が多文化共生コミュニケーション能力を身につけていくための「対話」の場である。地域住民ボランティアによる日本語教室が双方向の対話の場として機能するためには、別に外国人の日本語能力育成の場が確保されている必要がある。たとえば、武蔵野市を例にとると、市民どうしの交流の場として位置づけた教室においては、日本人のボランティアを「日本語交流員」と名付け、「教師」ではなく日本語で交流をする相手と位置づけている（武蔵野市地域日本語教育推進委員会 2000）。そして、日本語学習を行う場には、日本語教育の専門性を有した「日本語教師」が配置され、教師と学習者という関係で日本語の学習活動が行われる。専門性を有した日本語教師による日本語学習の場が確保されることで、武蔵野市では市民が関わる教室が住民どうしの相互交流の場として展開することが可能になっている。

しかし、多くの自治体ではこの二つの教室の機能が区別されずに一般のボランティアが運営する教室が全てを担っているために、様々な問題が生じている。そのような事態は、二つの機能の必要性が認識されていないという問題と、認識があっても、地域に日本語教育の専門性を有した人材がいなかったために一般のボランティアが「日本語学習指導」も引き受けざるを得ないという問題、また経済的・物理的基盤がないために二つの機能を十分に発揮させうる場の設置と人材確保ができないという問題が背景にある。

地域の日本語教育システム全体を機能させるための専門職としてコーディネーターが不可欠であることを3節で述べたが、システムの中核として日本語コミュニケーションを支える「日本語学習の場」と「協働・対話の場」の二つの機能を確保するためには、地域日本語教育の専門家が必要である。

地域日本語教育専門家の役割、求められる能力について、以下の3点について述べる。

- (1) 第二言語としての日本語教育に関する知識、能力
- (2) 人に即した柔軟な教育／学習目標の設定ができる能力
- (3) 生活・学習のための豊かなリソース

1) 第二言語としての日本語教育の知識と技能

来日直後やこれまで全く日本語を学ぶ機会を得られずに暮らしてきた外国人と、日本語非母語話者との接触経験のあまりない人とのコミュニケーションは現実に非常に困難であり、日本語教室で日本語学習支援を行うボランティアの大きな悩みの一つは、初期段階の学習への対応が極めて困難であることである。大学の留学生センターや日本語学校など学校型の日本語教育機関においては、日本語の習

熟度ごとにクラス編成を行って学習を進めるのが普通であるが、地域の教室では、日本語の習熟度別にクラス編成をすることは難しい。学校型の体系的・集中的日本語学習ではなく、日々の日本語接触の中から日本語を身につけてきた人々の日本語知識の様相は極めて多様である。文法力、語彙力などについて、特定の場面や分野など、各自の日本語接触場面によって質的な広がりも異なり、一般の日本語教育の文法や語彙の習得順序を基準にはできない。また、読む・書く・聞く・話すという4技能のバランスも、人によって偏りが大きく異なる。さらに、生活環境や学習環境、年齢や学習歴など個人の学習特性の差も大きい。このような多様性が人々を随時受け入れているのが地域の日本語教室の実際である。このような多様な学習者が集まる教室において、日本語以外の媒介語が考えにくい状況での日本語学習活動の運営には、日本語に関する十分な知識はもちろん、異文化コミュニケーション能力、教室管理・運営能力、個々人の認知・学習に関する能力やスタイルに配慮し学習活動を調整する能力など、第2言語教育としての日本語教育の知識と技能が必要である。地域の日本語教室で活動しているボランティアあるいは学習者から、教室での日本語学習の非効率性に関わる悩みや不満が多く聞かれるが、これは専門性を有しないボランティアが外国人生活者の日本語能力の育成のための教育を担わざるを得ない状況で当然生じる問題である。両輪の片方が欠けている状況で、全ての荷重をボランティアの教室が負っている状況が根本的に問題であり、外国人の日本語能力育成については日本語教育専門家が担う体制を整えるべきであり、

2) 人に即した柔軟な教育 / 学習目標の設定ができる能力

地域日本語教育専門家が持つべきもう一つの視点、能力は、生活者としての外国人一人ひとりにとっての学習目標を見定める力である。日本語社会で生活するために必要な日本語能力の獲得を保障する学習機会の提供が必須であることを述べたが、それは全ての外国人が一定レベルの日本語運用能力を身につけることを前提として社会形成を考えるということではない。本章の1.4.2で、多言語使用者としての外国人は、多様な言語資源と、言語資源以外の日本に関する社会言語知識や社文化知識を活用して日本社会への参加を行っていることを示し、日本人との接触機会の様相によって、それぞれの外国人に対する日本語教育はネウストプニー（1995）の提案するジャパン・リテラシーの教育概念によって目標設定をすることが「自分らしく社会参加する」ために現実的な対応であると述べている。このジャパン・リテラシーの枠組みは、地域日本語教育の目標設定を考える一つの指針となる。

「生活者としての外国人」は、働き盛りの青・壮年層の占める割合が高い。新しい社会で多様な活動への興味関心を持ち、必要な技能や知識を身につけ、行動範囲を広げていくことが体力的にも精神的にも十分な力のある青・壮年層にとって、自己実現のために必要な日本語能力の獲得を目標として学習を支援すること

は有効であろう。しかし、たとえば中国帰国者のように、高齢で日本社会に移動してきた人々に対して、同様に日本語能力を身につけることを求めても、現実には多くの場合、達成は困難である。日本社会で生きていくために必要な日本語運用能力を身につけるという目標設定は、努力を促す動機となるどころか、日本語接触に対する不安から日本人や日本社会に関わることを恐れ、避ける態度や、自分の力を十分に発揮して生きていくことを諦める気持ちを抱かせることにもなる。自力で生活を切り開いていくという生き方も、周囲の人々の助けを借りながら暮らしていくという生き方も、年齢やその人の資質その他の要因によって、「自分らしく生きる」形はさまざまにあり得る。

生活者としての外国人に対する日本語教育の目標は「日本社会で周囲の人々とかかわり、関係をつくりながら社会的な存在として生きていく力」を育てることであるというところに立ち戻ると、日本語の文法能力や運用能力という狭義の日本語力以外にも、多様な日本語教育の目標が見えてくる。日本語コミュニケーション能力は、日本語社会で十全な活動を行う力であることは言うまでもないが、人々に関わるという基本的活動は、祭りで一緒に踊る、スポーツやゲームを楽しむなど、ことばによらないインターアクションのレベルの活動もありうる。人々が社会文化的背景の中でどのように行動しているかを理解し、ともに意味のある活動に参加するための「社会文化能力」は、人間関係構築の重要な基礎能力であり、これを目標とした日本語教育もありうる。たとえば、年賀状を送り合うという習慣は、書かれたメッセージの内容よりも、年賀状を交換するという行為そのものに意味があるといえてよい。したがって、日本語のメッセージが書けなくても、美しいカードを新年に送るということで人間関係を構築・維持する行為を果たすことができる。囲碁ができる人は、碁会所などに行けば、ことばでのコミュニケーションがなくとも仲間を作ることができる。まず言葉を学んでから関係づくりが始まるのではなく、日本社会でよく行われている習慣や親しまれている趣味やスポーツなどについて知ることや、そうした活動が行われる場や手続きに関する情報を得ることが社会参加につながる。もちろん、日本語能力を身につけることによって、参加したい活動に関して情報を得るために問い合わせ、手続きをし、出会った相手とことばを交わすことによって関係をさらに深めることができる。

地域日本語教育の専門家は、日本語教育の専門的知識や技能を備え、日本語の文法能力・運用能力育成の活動設計・運営の能力を有することが必須であるが、言語能力を含め、社会において人との関係をつくり、活動に関わっていける力とは何かということを、人に即してより広い視野で考えられる能力がなければならない。

3) 生活・学習のための豊かなリソース

生活者としての外国人が地域社会の人や組織と関わりを持ち、地域の一員とい

う意識をもって生活していくには、来日初期段階での日本語学習支援の果たす役割が大きい。日本語教育学会（2008）の調査でも、初期段階で何らかの形で日本語学習支援を受けた人と、その機会を得なかった人とで、その後の日本語力の獲得状況や、地域での日本人住民との人間関係の形成、リソースの利用状況に大きな違いがあることが示されている。初期段階において、日本語でのごく基本的な会話とひらがな程度の読み書きの学習をすることで、その後の生活での日本語との接触から学んでいく手がかりを得ることができる。また日本語教室での人間関係を地域との接触の第一の手がかりとして、生活圏の拡大や情報の入手・利用につながっていく。

初期段階での日本語学習機会を保障することは、その段階での日本語習得だけでなく、その後の社会参加の度合いを左右するという点で、極めて重要である。人や情報のネットワークとの接点を持たない、社会から孤立した人を作らないためにも、行政の責任で初期日本語学習機会を設け、日本社会で生活するための豊富なリソースの存在と活用法を知る端緒を作る必要がある。また、初期段階のみならず、ライフ・ステージの変化に沿った支援も必要である。ライフ・ステージが変わることで社会への関わり方も変わり、新たな情報や技能の獲得とそれに対応する日本語力へのニーズが生じる。日常生活への対応から、就職や進学など分野ごとの専門性が出てくると、日本語教師が全ての領域に対応して「教える」ことはできない。

学校型の日本語教育機関では、留学生、技術研修生、ビジネスマンなど、それぞれの機関が共通のニーズを持つ学習者を集め、その領域に関する情報や人材、教材を準備して教育にあたるが、地域日本語教育においてそうした特定領域の設定は不可能である。人の生活全般に関わる広領域の事柄に関わる日本語について、教師が具体的な知識や情報を教えるのではなく、情報や知識を持つ人や組織、場など具体的なリソースの所在やアクセス方法、アクセスする際に必要な言語知識や社会文化的情報も含めて提供する「情報提供リソース」としての役割が強く求められる。人々の生活における具体的状況を支える日本語教育は、生活場面での具体的活動や接触する情報の内容と共にあることばを扱う。日本語の体系的学習を行う教育の場と、地域日本語教育の大きな違いはここにある。地域日本語教育専門家には、地域社会でよりよく生活するための生活リソース・日本語学習リソースの活用という視点から教育・学習をデザインする力が求められる。そして、教師自身および教室を豊富なリソース機能を備えた地域ネットワークの結び目の一つとして機能させていくことが地域日本語教育の専門性の一つである。

第1章 参考文献

[第1節]

- 植田晃次, 山下仁編著(2006)『共生の内実』三元社
- 植田晃次(2006)「ことばの魔術の落とし穴—消費される共生」植田晃次, 山下仁編著『共生の内実』三元社, 29-53.
- 岡崎敏雄(1994)「コミュニティーにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化—日本人と外国人の日本語」『日本語学』13:60-73.
- 河原俊昭・野山広(2007)『外国人住民への言語サービス』明石書店
- 朴鐘碩, 上野千鶴子ほか(2008)『日本における多文化共生とは何か』新曜社
- ファン, S. K. (2002)「香港人から見た日本人の言語外コミュニケーション」『日本研究所紀要』3:21-35.
- ファン, S. K. (2006)「社会文化社会言語重視のインターアクション教育」『論究日本事情』ブイツーソリューション, 9-30.
- 日本語教育学会(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』日本語教育学会
- ネウストプニー(1987) *Communicating with the Japanese*. The Japan Times.
- ネウストプニー, J. V. (1995)「日本語教育と言語管理」『阪大日本語研究』大阪大学, 67-81.
- 森本郁代, 服部圭子(2006)「地域日本語支援活動の現場と社会をつなぐもの—日本語ボランティアの声から」植田晃次, 山下仁編著『共生の内実』三元社, 127-155.
- 山田泉(2008)「外国人への言語保障—対等平等な社会参加のために」『月刊言語』
- 山崎隆志(2006)「外国人の就労, 雇用, 社会保障の現状と課題」『レファレンス』10:18-43.
- 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』22:36-48.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communication Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., A. Nichols & D. Stevens (2001) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fan, S. K. & H. Muraoka (2008) Language planning or language management: in the case of multi-language users in Japan. Paper presented at the 17th Sociolinguistics Symposium: Macro and micro connections, Amsterdam, 3-5 April 2008. *Book of Abstracts*, pp. 341-342.
- Hymes, D. (1974) *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Nekvapil, J. (2003) Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic. *International Journal of*

the Sociology of Language. Vol. 162, pp.63-83.

[第2節]

金田智子 (2008) 「地域における日本語教育の体制整備に向けて：海外の事例から学ぶ」(文化庁文化審議会国語分会日本語教育小委員会 第8回 ヒアリング資料, 2008年4月24日)

福永由佳・金田智子 (2008) 「定住型外国人対象の自国語能力テストの社会的役割ーオランダ, アメリカの事例から」『日本言語文化研究会論集』4, 1-17.

日本語教育学会 (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』日本語教育学会

浜松国際交流協会・企業日本語カリキュラム開発検討委員会 (2008) 『地域と企業の連携による外国人労働者のための企業内日本語教室における日本語教育カリキュラムについて(平成19年度文化庁委嘱事業「生活者としての外国人」のための日本語教育事業)』

Little, D. (2000) *Learner Autonomy and Human Interdependence: some Theoretical and Practical Consequences of a Social-Interactive view of Cognition, Learning and Language*. In Sinclair, B., McGrath, I. and Lamb, T.(eds.) *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman.14-23

Little, D.(2006) *The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact*. *Lang.Teach.*39.Cambridge University Press. 167-190

Peter S. Adler (1998) *Beyond Cultural Identity: Reflections on Multiculturalism*, In Milton J.Bennett ed. *Basic Concept of Intercultural Communication Selected Reading*. Intercultural Press, Inc. 225-245.

[第3節]

秋山博介 (2003) 「日本語支援コーディネータの技術」『現代のエスプリ 432-マルチカルチャリズム-日本語支援コーディネータの展開』至文堂

外国人集住都市会議 <http://homepage2.nifty.com/shujutoshi/>

ボランティアコーディネーター基本指針

<http://www.jvca2001.org/modules/pico/guidelines/index.html>

川村尚也 (2003) 「異文化間教育のための地域ネットワークにおけるキーパーソンの役割」『異文化間教育 18』異文化間教育学会アカデミア出版会

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』社団法人日本語教育学会

筒井のり子 (1995) 『ボランティア・コーディネーターーその理論と実際』大阪ボランティアセンター

- 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター編 (2008)『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 No.6 ―コーディネーターって何だ!』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター編 (2009)『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 別冊 I ―多文化社会に求められる人材とは?〜「多文化社会コーディネーター養成プログラム」〜その専門性と力量形成の取り組み〜』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- ドナルド・A・ショーン (2007)『省察的实践とは何か―プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪建二監訳 鳳書房
- 日本語教育学会 (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』日本語教育学会
- 日本社会教育学会社会教育・生涯学習関連職員問題特別委員会編 (2008)『知識基盤社会における社会教育の役割』日本社会教育学会社会教育・生涯学習関連職員問題特別委員会
- ネウストプニー, J. V. (1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 野山広 (2003)「多文化主義の時代に不可欠なコーディネータの存在」『現代のエスプリ 432-マルチカルチャリズム-日本語支援コーディネータの展開』至文堂
- むさしの参加型学習実践研究会 (2005)『やってみよう参加型学習! 日本語教室のための4つの手法―理念と実践』スリーエーネットワーク
- 武蔵野市地域日本語教育推進委員会 (2000)『武蔵野市地域日本語教育推進事業報告書〜市民活動としての日本語「共育」の試み〜』武蔵野市地域日本語教育推進委員会
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters
- Byram, Michael (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matters.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*. 1, 1-47

第2章 日本語ニーズ調査プロジェクト

はじめに

第2章では、在住外国人の言語生活・言語使用の実態、日本語ニーズ、日本語学習状況に焦点を当て、以下の3つの調査を実施した。

第1節 外国人就労者調査

1.1 調査の概要

1.1.1 調査の背景 - 外国人雇用の状況について

厚生労働省がまとめた「外国人雇用状況の届出状況」によれば（平成20年10月末現在）、外国人労働者を雇用している事業所数は7万6,811か所、外国人労働者数は48万6,398人となっている。このうち、労働者派遣・請負事業を行っている事業所は13,396か所（事業所全体の17.4%）、当該事業所で就労する外国人労働者は163,196人（外国人労働者全体の33.6%）である。これらの外国人労働者の属性（国籍）についての上位の中で、中国が43.3%（210,578人）で1位、ブラジルが20.4%（99,179人）で2位となっている。

在留資格別にみると、「身分に基づく在留資格（「永住者」、「日本人の配偶者等」、「永住者の配偶者等」、「定住者」）」が外国人労働者全体の46.0%を占めており、技能実習生等の「特定活動」が19.5%、「専門的・技術的分野の在留資格」が17.5%となっている。国籍別・在留資格別にみると、中国の場合、「特定活動」が34.8%、「資格外活動（留学・就学）」が26.0%、「身分に基づく在留資格」が17.9%を占めている。一方、ブラジルの場合は、大半（99.5%）が「身分に基づく在留資格」で占められ、その内訳は、「定住者」が47.4%、「永住者」が28.2%を占めている。都道府県別の外国人労働者数の中で、「身分に基づく在留資格」の割合に注目すると、上位5県は、静岡、滋賀、栃木、群馬、長野、三重で、その割合は全体の7割前後となっている。

1.1.2 調査の目的

本稿では、こうした労働者の中で、定住者及び永住者の資格を持ったブラジル人の労働者＝就労者に焦点を当てようとするものである。特に「身分に基づく在留資格」の就労者の割合が高い都道府県の中で、長野県と群馬県の、いわゆる集住地域（3か所）に居住する日系ブラジル人就労者の日本語教室への通学実態に注目しつつ、日常生活での日本語、母語を含めた言語使用状況、日本語習得等の実態に焦点を当てた聞き取り調査を行おうとするものである。換言すれば、集住地域に定住している日系ブラジル人就労者のうち、①現在、日本語を教室等で、フォーマル・ラーニングの機会を持って、学んでいる人、②学習意欲はあるが、さまざまな事情・理由で、現在、教室等のフォーマルな形では日本語を学べない状況にある人、③今まで、いろいろな事情で、日本語教室などでのフォーマル・ラーニングの機会がなかった人を対象として、その人自身の日常の言語生活や言

語観などについてヒヤリング調査を行い、外国人就労者のニーズについて分析することを目的とする。

3章で述べている日本語ニーズ調査プロジェクトの結果は、「生活者としての外国人」の多様な日本語ニーズ、学習環境、生活環境を把握するための基礎的な調査を継続的に進めた結果である。また、その結果が、直接・間接にかかわらず、何らかの形で、今後の日本語教育のカリキュラム開発に貢献することを目指したものである。この目的の下、①就労者班、②配偶者班、③就労現場班、の3班に分かれて調査を行った。3章第2節では、配偶者班が、日本人男性と結婚した11名の韓国人配偶者に焦点を当て、配偶者の日本語学習と日本語使用について聞き取り調査を行うとともに、そのデータを分析している。そして、その結果を踏まえて、初期の日本語学習における重要なポイントについて指摘している。3章第3節では、就労現場班が、就労現場で開設された日本語教室の位置づけに焦点を当て、日本語教室の取り組みについて、二つの観点から分析・考察を行っている。具体的には、その取り組みが、日常的な就労現場での活動にどのような影響、特に好影響を与えているかについてと、教室を作り上げるときに、地域社会やさまざまな関係者とどのようなネットワークを構築していったかについて分析した結果を踏まえて、地域日本語教育や地域外国人支援の充実に向けて、実際にどのようなシステム構築の可能性があるのか、議論することの重要性の指摘し、その基盤作りへ向けての喚起を促そうとしている。

また、本節では、集住地域（3地点）に定住している就労者7名（全員ブラジル出身者：男性1名、女性6名）に焦点を当て、その背景や、日本語学習、日本語・母語の使用、言語生活、将来設計等について聞き取り調査（約1時間～1時間半）を行い、分析を行った。そして、その結果を踏まえて、日系ブラジル人就労者の日本語教育や学習等に関連した実態や課題を指摘する。

1.1.3 調査の内容と方法

集住地域に定住する外国人就労者を対象として、日常の生活での日本語、母語を含めた言語使用状況と、日本語習得等に焦点を当てた聞き取り調査を3地域（A県A市とB市、及びB県A市）で実施した。調査対象者は7名（男性1名、女性6名）の日系ブラジル人で、調査の時点で就労していたか、直前まで就労していた者である。

本調査では、「日本語教室」参加経験等、日本語に関するフォーマル・ラーニングの経験があるか、ないか、に注目して、聞き取り調査を行う予定であった。しかしながら、実際に調査を行う直前（2008年秋）に、アメリカのサブプライムローンを発端にした、世界的な不況の波が押し寄せた結果、集住地域の就労者にも大きな影響があった。具体的には、派遣切りに遭遇したり、労働時間の短縮を要求されたりした日系ブラジル人就労者が大勢いた（ヒヤリング結果から）らしく、これまで日本語教室に通った経験が全くなかった人が多数教室に通い始めたので

あった。その結果、この調査を行った7名の就労者のうち、3名は、2008年の10月くらいまでは教室にいったことが全くなかったものの、その後、先述の激変の影響で、環境の変化や時間の余裕ができたこともあり、教室に通いはじめたという状況であった。故に、今回の調査においては、フォーマル・ラーニングの経験がない人は1名も含まれていない。

言語背景（日本語・母語・外国語）、学習歴、来日から現在までの生活史、現在の日常生活での言語行動、日本語習得方法等について、約1時間～1時間半の半構造的インタビューを7名の被調査者に1回ずつ行い、約8時間の音声データを得た。被調査者のうち2名は、2007年度調査の協力者でもあり、その意味で、この2名に対する調査は縦断調査ともなっている。調査者は筆者も含めて4名で、そのうちの2名はブラジルでの1年以上の滞在経験がありポルトガル語の通訳もできる者である。調査の質問項目は、継続調査という位置付けでもあったので、2007年度に作成して使用したものを用いた。

インタビューの前に、調査の趣旨と目的について、直接か仲介者である現地のコーディネーターを通じて、文書および口頭で説明を行い、調査対象者に承諾を得た上でインタビューを開始した。インタビューの音声データは文字化し、複数回チェックを行った上で質問項目にあわせたトランスクリプトを作成した。この他、2007年度同様、調査対象者＝日系ブラジル人就労者が生活する地域の地理的条件、行政支援体制の状況、現地や近隣の情報拠点・外国人支援やネットワークの拠点、生活している街の特徴など、できる限り広範囲にわたって調査をした。こうして得られた結果を、ケース・スタディーとして記述・報告し、さらに日本国内で暮らす日系人就労者、ひいては外国人就労者の言語生活と日本語習得支援の充実へ向けた課題等について考察、指摘した。

なお、本調査研究の全体計画は野山広が、調査対象者の選定と、インタビュー、フォローアップインタビュー、調査に関する情報収集や検討会は、「外国人就労者」班の部会員（野山広・吉田尚弘・江口佳子・簗野智紀・ウラノ・エジソン）で、2008年10月から2009年3月にかけて行った。インタビュー時の通訳及び文字化の第一段階は、主に江口が行い、最終チェックは野山が行った。本報告は、野山が執筆したが、執筆にあたり、吉田、江口、簗野、ウラノから多くの協力を得た。この場を借りて、現地のコーディネータや協力していただいた方々に、改めて感謝申し上げたい。

1.2 ケース・スタディー

ここでは、紙幅の都合もあるので、被調査者7名分のうち、現地のコーディネーター2人を除いた5名の背景等について紹介することとしたい。

1.2.1 Aさんのケース（2007年度も調査を受けたA県A市の就労者）

日本語教室に通っているブラジル人（女性）就労者のケースで2年目（2度目）のインタビューである。昨年度と違った点は、これまで、日本語能力試験を受けた

ことはなかったし興味もあまりなかったが、今後、機会があれば受けてみたいと思うようになったそうである。以下は、彼女の要望である。「医療通訳として現場に出向くことが増えており、2007年度同様、使いやすい電子辞書が欲しいし、医療通訳用の集中訓練・研修の場を設けて欲しい。」「昼間だけでなく、夜の時間帯があれば、よりレベルの高い日本語の授業を受講してみたい。」

1.2.2 Bさんのケース（A県B市の就労者）

Bさんは、B市在住の就労者の中では、日本語をかなり話せるブラジル人の一人であり、日系人の配偶者でもある。

出身地域は、ブラジル国サンパウロ州のA市で、年齢は40歳で、ブラジルの高校卒業後、ファッション専門学校で学んだことがある。日本語の口頭能力は高く、流暢に話すことができる。平仮名と片仮名は書けるが、漢字はほとんど書けない。日本語については、ブラジルにいたときに祖父と祖母から3つの言葉（「ありがとう」「どういたしまして」「さよなら」）だけ教えてもらったそうである。来日したのは、約18年前の1991年3月であった。それ以来、ずっとB市に住んでいる。彼女のB市に対する感想は、「地域や自治体の対応が、外国人に対し慣れているのでとても住みやすい。」「日本人、日系人、外国人が互いに助け合って暮らしていると思う。」「違うところに引っ越したら、またゼロから始めなくてはならなくなるので引っ越したくはない。」とのことであった。また、彼女は地域の自治会の活動をしたことがあり、そのとき（3年前）は、くじでその役職が当たり、最初はできないと思ったが、やがて、他のメンバーが助けてくれたそう。盆踊りや運動会の企画・実行もやり、大変だったが、その時の経験は、いろいろとプラスになり、任期後やってよかったと思ったそうである。小学校のPTA活動もやった。大変だったが、学校の運営やPTA活動の重要性（当番、交通安全などの活動）がわかり勉強になった。

日本語教室については、以前は仕事もあり、子供が小さかったのでなかなか勉強する時間がなかった。今は仕事がなくなり、時間があるので、その時間が無駄にならないように日本語を勉強している。できれば、日本語能力試験（4級）を受けてみたい。日本語を使う交流の場はあった方がいいし、以前より増えていると思う。B市内のカトリック教会での月1回のポルトガル語のミサに通っている。ポルトガル語の辞書については、日本語・ポルトガル語がセットになっている辞書を1冊持っている。もし電子辞書があれば、漢字の書き順もあればいい。行政サービスについては、B市の場合、いろいろなことをやってくれていると思う。小学校では外国人が増えて、漢字に仮名（ルビ）をふるようになった。また日本語を教えるボランティアもたくさんいるのでありがたい。

1.2.3 Cさん（夫）・Dさん（妻）のケース（A県B市の就労者で夫妻）

2名（夫婦）で、二人ともほとんど日本語を話せない。二人ともブラジルのパ

ラナ州C市出身で、年齢はCさんが49歳、Dさんが44歳。CさんもDさんもブラジルの高校を卒業している。日本語教室については、Dさんの場合、98年に日本に着いて、教室が遠かったし、少し日本語を知っていたので日本語教室には行かなかった。昨年末の失業後、無料で授業をしてくれるところに行っている。失業して、3月からBさん（B市のもう一人の被調査者）が火・木・土に他のブラジル人と一緒に平仮名、片仮名を教えてくれている。その他にも、2月から、土曜日の午前中の教室で、日曜日にはBさんも一緒に学んでいる。

現在の生活での日本語の使用については、授業の他にも、ブラジル人の友人と話す時に、わかる単語については日本語で話そうとしている。

B市や国際交流協会が住居の提供や食糧の配給などいろいろなことをやっている。日本政府に対しては、なるべく早く日本の大企業を支援して、雇用の場を創出して欲しい。わたしたちが日本政府に対して望むのは直接的支援ではなく、雇用の創出である。Dさんは、市役所の通訳であるTさんに、現在、多くの人が失業状態にあるので集中的な日本語講座を開いて欲しいと要望した。

Cさんは、今、幸いに私たちは健康であるが、そうでない人々がいる。自動車免許を取るときには、ポルトガル語で書いてあってありがたかったが、病院では通訳してくれる人がほとんどいないので、必要である。

1.2.4 Eさん（B県A市の就労者の女性）のケース

昨年の年末まで、日本語教室に通ったことがなかったブラジル人（女性）就労者のケースである。2007年度の調査では、「共生するためには必要であると思う。日本人がポルトガル語を理解してくれるのはとてもうれしいが、自分も日本語ができるようになり、彼らと座って話しをしたい。お互いの考えを伝え合えたら素晴らしいと思う。」語っていた。その彼女が、12年間の滞日生活ではじめて日本語教室にいったという。彼女は、「私が行ったクラスはN・Mという名前の学校で行われ、NPOの日本人が授業をしているのですが、無料でした。」と述べ、3回ではあるが、通ってみた感想について、「とても好きでした。でも3回しか行っていません。授業は平日もあります。私は土曜日（1時～3時）しか時間がないので、土曜日に行きました。時間があればもっと行きたいです。」と語ってくれた。授業や教室の情報は、広報などではなく、友人とのネットワークの中で伝わってきたそうである。

1.3 考察

1.3.1 言語生活の特徴 - 日本語学習や日本語教室に関する意識

1) Aさん：日本人（男性）と結婚した日系人（女性）就労者の場合

彼女へのインタビューは2回目＝2年目で、今回もほとんど日本語のみで行った。日本語の会話レベルは（OPI：Oral Proficiency Interviewの会話テストのレベルでは）おそらく上級の学習者である。彼女には、妻や母としての顔以外に、

学校のPTA役員や、医療通訳の顔がある。それぞれの場面で、上級レベルの日本語会話力を駆使して活動しているわけだが、やはり、それだけでは十分でないことに気が付いている。読み書き能力も含めた専門的な知識が必要なので、彼女が、教室に望む期待は大きい。

こうした上級レベルの学習者の要求に、地域の日本語学習支援の現場で、いかに対応していくかが、ますます大きな課題となろう。また、彼女のように、医療通訳や法廷通訳などの場で活躍できそうな言語能力、交渉能力、対人調整能力などを持った人材を生かすため、どのような集中研修の場を提供していけるかが、自治体や国に問われている課題である。

2) Bさん：日系人（男性）と結婚したブラジル人（女性）就労者の場合

筆者がインタビューしたときの観察（彼女へのインタビューの大半は日本語で行われた）では、日本語の会話レベルは（OPI では）おそらく中級の上レベルである。彼女が居住するB市の場合、「自治体も市民も、交流（の場の提供）や異文化理解という意味で力があると思う。」と述べており、住民としては満足している。最近、市が仲介し新設した日本語教室（日曜日に月3回）に、参加しているが、その方法＝レベル別でグループに分かれ、ボランティアが教える方法について基本的に満足している。ただ、実際、もっと学びたい＝毎日勉強したい気持ちがあるので、教えてくれる人材や場がもっとあれば有難い。そこで、彼女は自主的に、自分の家で、他のブラジル人の学習者とともに、平仮名、片仮名など文字の読み書きの学習会を開催しているとのことであった。

このように、日系ブラジル人や外国人の中には、自らが日本語習得促進に向けた自助努力の場を提供している人も、各地域に存在していることがうかがえる。今後は、母語能力やバイリンガルの能力を活用した日本語教師養成講座や研修の充実を図っていくことがますます期待される。

3) Cさん・Dさん：ブラジル人（男性）と日系人（女性）の就労者の場合

CさんとDさんは夫妻であり、二人ともほとんど日本語を話せない。日本語の会話レベルは（OPI では）初級である。生活場面での日本語の使用については、日本語教室の授業の他にも、ブラジル人の友人と話す時に、わかる単語については日本語で話そうとしている。2) のBさんが提供している授業では、平仮名を練習している。その際には、Bさんが言った単語を聞き取って、ノートに書き、後で彼女が意味を教えてくれるというような練習をしている。

失業していなければ、日本語は学ばなかったかどうかについては、「もし失業していなかったとしても、日本語を学んでいたと思う」ということであった。去年、失業をする前の時期に、「今年から日本語を勉強する計画を立てていた。10年間も日本ににいるのに、日本語ができないことに恥ずかしさを感じていた。」ということであった。学ぶきっかけは、「工場で働いていた時に日本人が私に話しかけてくるので、日本語を話す必要性を感じていた」とのことである。

非漢字圏の学習者である日系ブラジル人に対する日本語教育を行う場合、特に、

文字の読み書きの習得を促進するための効果的な方法について、今までの蓄積の還元・流通を進めることはもちろん、現場＝地域との協働による実践研究の積み重ねをしていくことが今後ますます必要であろう。

4) Eさん：日系人（男性）と結婚したブラジル人（女性）就労者の場合

彼女の場合も、Aさんと同様2年目＝2回目のインタビューであった。昨年から特に日本語能力が伸びたわけではないようで、日本語の会話レベルは（OPIでは）初級の学習者である。ただ、昨年末からの不況の影響で、労働時間が減らされ、時間の余裕が少しできたので、土曜日の授業に3回参加したということである。昨年度のインタビューの際には、来日して10数年間、行きたい気持ちはあったが、一度も教室にいけなかった（いかなかった）彼女にとって、この3回の教室参加は大きな転換点となったようで、次のようなことを語っている。「これまで、国際交流ということで、ボランティアの方が週1回～2回教えに来ていた。でも週1回～2回では誰も日本語を習得することなどできません。ちゃんとした講座は平日の午前や午後にあるけれど、みんな仕事があるから受けられない。皆今の困難な状況を認識しているのだから、これからは、6ヶ月間、月曜日から金曜日までの毎日の授業を受ければ、みんな日本語を覚えると思います。毎日でないと難しいと思います。日本にいても周りがブラジル人ばかりなので、日本語を覚えることができない。日本人で昔ブラジルに移民した人もポルトガル語ができない人が多かった。日本人のコロニアの中だけで生活していたのでポルトガル語ができるようにならなかったのです。それと今のブラジル人は同じ状況です。」

こうした集住地域に住み、一度も教室にいったことがないような人たちが、不況等の影響の中、日本語の学習動機が芽生えた実態がある。この状況や需要に応じて国や自治体がいかに応えていくのか、より真摯に取り組んでいくことが期待される。例えば、「身分に基づく在留資格」の「永住者」「日本人の配偶者等」「永住者の配偶者等」「定住者」などの資格の滞在者の中で、どの資格の者に対して、一定時間（300時間～600時間）以上の日本語教育の場を、無料に近いかたちで提供しようとする場合、国と自治体との役割分担や予算獲得の問題も含めて、どのような支援体制を構築していったらいいのか、改めて考えていく必要がある。

5) Fさん・Gさん：日本人（男性）と結婚したFさん（日系人女性）と

日系人（男性）と結婚したGさん（ブラジル人女性）就労者の場合

Fさんは、A県A市の大学でポルトガル語を教え、ハローワークなどでの通訳も行っている人で、地元のコーディネーター（仲介役・つなぎ役）的な存在である。Gさんは、B県A市に在住はしていないが、Eさんを仲介・紹介して下さった人で、日系人の相談役、コーディネーター的な存在である。今回は、2年目ということもあり、この二人にもインタビューを行った。彼らの日本語の会話レベルは、（OPIでは）上級と思われる。二人とも、教室等のフォーマル・ラーニングの場には通っていない。

Fさん、Gさんの両人から出てきた事例は、「外国人相談会に来たある日系ブ

ラジル人の場合、不況を理由に解雇されても、解雇通知の書面内容すら理解出来ないことがある。」ということであった。二人は「就労者自身が自分で身を守るためにも、日本語の学習がますます必要」という指摘であった。また、Fさんは、日系ブラジル人や地域に定住している外国籍住民の日本語の必要性については、昨年末以来、ますます痛感・認識しており、「解雇や労働時間の短縮を、マイナスとしてだけ捉えるだけでなく、逆転の発想で、日本語を学ぶ好機として捉え、まずは教室に通ってみることが肝要」と、周囲の日系人に薦めている。Gさんもこの考え方に共感しているものの、以下のような厳しい指摘もしている。「もう1つの問題は日本語の問題です。ボランティアの人たちはすごく頑張ってくれてその心遣いがよくわかる。でも、厳しい言い方をすると、やはり気持ちだけでは足りないのです。体系的な教授をしなくてはなりません。そうすればちゃんと覚えるはず。週1回の授業に行くだけでは、上達しない。そして今週は行くけれど来週は行かないという状況です。また、レベルがばらばらだと、だんだんみんなのモチベーションが下がります。だから今の状況では、月曜日から金曜日までのちゃんとした夜に開かれる講座が必要です。」

こうした期待や指摘に対応できるような支援体制を構築するためには、地域で生活する定住者が必要とする日本語の学習項目の体系的な整理が早く行われ、その効果的な教授方法や教材の開発を急ぐ必要がある。これらの点について議論を積み重ねてきている文化審議会の日本語教育小委員会の、今後の動向が注目されるとともに、その基盤や基礎資料となる調査研究を1970年代以降、積み上げ、全国レベルの人材ネットワークを持った機関である国立国語研究所（日本語教育基盤情報センター＝日本語教育の部門）の今後の動向が注目される。

1.3.2 要望・期待からみえてくること

1) 日本語学習者の学習意欲の維持・促進に向けて一辞書の開発・出版

AさんやBさんの要望から、日本語とポルトガル語の互換が可能な電子辞書について要望が高いことが改めてわかった。電子辞書では、例えば『GLOBAL TALKER Word Pod GT-5200』が販売され、この辞書の中に、独立行政法人国際交流基金が制作した「基礎日本語学習辞典」がネイティブ音声データ付きで収録されている。この中に、ポルトガル語版も入っていて、単語数は28,000語、文例は3,300例が掲載されている。こうした辞書は、今後の活用が期待されるとともに、今後とも、この需要に応じた日葡・葡日の辞書に関して、電子辞書の普及・活用も視野に入れた、開発・販売の可能性を探ることが期待される。

2) 子どもの教育について

Fさんは子どもの教育について、以下のような問題を指摘している。「今の経済不況に伴う深刻な問題は子供の教育です。ブラジル人学校に通っていた子供達の親は授業料を払えなくなりました。そして、日本人学校に行かせようとしても、地域によって子供達は順応できていない。また、家庭によってはいずれはブラジ

ルに帰国するのだからと子供を学校に行かせず、子供たちは家にいる。日本の法律では外国人に対する教育は義務ではない。」これらの問題は、納税者として、享受できるはずの生活保障や、子どもの教育を受ける権利の行使を期待しての指摘である。

この意味で、例えば、A県B市の外国籍住民との共生を目指したさまざまな実践活動（東京外国語大学多言語・多文化教育センター2008 a）や東北地方の分散地域のC県A市の年間を通した日本語教育・学習支援活動（東京外国語大学多言語・多文化教育センター2008 b）の充実ぶりは、Bさん、Cさん、Dさんの「このまちにずっと住んでいたい」といような発言や指摘、上記の参考文献2冊からも明らかである。また、三重県鈴鹿市が早稲田大学と協働で実践している「鈴鹿モデル」は参考になろう(池上他, 2009 参照)。鈴鹿では、子どもたちに、できるだけ不就学の状況が生じないことを目指して、市をあげて、「ことばの力」の育成に力を注いでいる。その場合に、家族との関係や保険、給食などの、喫緊の課題についても学校や教育委員会、市全体で対応できるような体制を構築してきている。今後は、鈴鹿の事例のように、国と自治体との役割分担や協力体制に配慮しつつも、地域の状況に応じて、自治体がより積極的に、長期的課題に取り組む姿勢や体制を作っていくことが期待される。

3) 地域住民としての相互理解と進路選択の可能性の拡充

EさんやFさんからは、以下のようなことが指摘された。「日本人はブラジル人がどのくらい困っているのか（実態を）知らないと思います。食べる物もない家族がいます。私たちはボランティアとして食べ物、洋服、お金を集めています。日本人の場合（ほとんどの人）はクビになったら仕事だけがなくなったということだけです。でもブラジル人（の多く）はクビになったら生活の全てを失います。アパートをまず出なくてはなりません。新しいアパートに入るのに何万円かかるのでしょうか。ブラジル人には生活をどうすれば良いのかという選択肢がない。友達がいれば助けてくれますが、そうでなければ難しい。」

また、AさんからFさんのほぼ全員から、「ブラジル人学校の高校を卒業しても、結局ブラジルに帰国することなく、日本語を十分に話せないまま、ずっと日本に住んでいる子供たちがいますが、学ぶ機会を逸したと言えるのではないのでしょうか。一中略一 奨学金の制度がありますが、ブラジルから日本に留学するブラジル人だけでなく、その半分を日本にいるブラジル人に与えるべきです。私の知り合いの娘さんは、頑張って日本の大学に入ったのに、両親が失業したので大学に行かれなくなってしまいました。すごく頑張ったのに本当にもったいないです。日本に来るブラジル人の留学生は日本で数年勉強して、帰国後それを有効に使うことがない場合が多いときいています。そうだとしたら、半分は日本にいるブラジル人に奨学金を与えて、日本育ちの彼らが社会貢献できる機会を創出するほうが大切ではないのでしょうか。」

これらの指摘からうかがえるように、日本人側の、日系ブラジル人の生活の実態に関する理解不足によって生じている生活格差や、大学等への進路選択の選択肢の幅の狭さの問題など、今後、その実態に関する基礎調査をはじめ、関係機関

や自治体との協働調査・実践研究体制の充実や、制度改革の可能性の探求を進めていくことが期待される（熊谷他,2008, 野山,2008）。

1.4 今後の課題 - 言語環境の整備促進に向けて

インタビューの結果から、日系ブラジル人就労者の日本語教育や学習については、以下のような課題があることがわかった。

- 1) 共生の理念に基づいた制度的枠組みの構築を目指しつつ、地域において一定時間集中して日本語を学習できる機会や場所を、いかに提供していくのか。
- 2) 年少者の言語教育についても、現状を打開し、子どもの学習する権利を守り、将来の夢が持てるような教育制度の在り方について再考する必要がある。

今後、共生社会の構築に向けて、「状況に応じて、日本社会の側から接近し、変わっていく」支援の在り方を追求するためには、この2年間のような調査（プロジェクト）の意義は大きい。今後は、外国人住民の声を集約・分析、報告するだけでなく、分析結果が国や自治体に有効に提言・フィードバックされ、住みやすい地域社会の実現につながればよいと思う。また、上記の1)～2)の課題を解決するためには、日本政府、自治体、社会が外国人の置かれている現状を認識し、教育制度や法制度改革という側面から適切な支援方策を講じてゆくという対症療法だけでなく、俯瞰的で長期的視野からの外国人あるいは移民のための理念や基本法の構築が期待される（田尻,2009, 春原,2009）。

参考文献

- 池上摩希子・水井健次・中川智子・川上郁雄・野山広（2009）「学校現場の日本語教育支援システムをどう築くかーJSL 児童生徒のための「鈴鹿モデル」の挑戦ー」日本語教育学会春季大会（5月）パネルセッション発表予定
- 熊谷晃・春原直美・野山広・平高史也編（2008）「共生ーナガノの挑戦（チャレンジ）ー民・官・学協働の外国籍住民学習支援」信濃毎日新聞社
- 田尻英三編（2009）『日本語教育 政策ウォッチ 2008ー一定住化する外国人施策をめぐって』ひつじ書房
- 東京外国語大学多言語・多文化教育センター（2008a）「シリーズ多言語・多文化協働実践研究 2」『共生社会に向けた協働のモデルを目指してー長野県上田市在住外国人支援から見えてきた課題と展望ー』
- 東京外国語大学多言語・多文化教育センター（2008b）「シリーズ多言語・多文化協働実践研究 5」『地域日本語教育から考える共生のまちづくりー言語を媒介にともに学ぶプログラムとはー』
- 野山広（2008）「多文化共生と地域日本語教育支援ー持続可能な協働実践の展開を目指して」『日本語教育』138号 pp. 4-13 日本語教育学会
- 春原憲一郎編（2009）『移住労働者とその家族のための言語政策ー生活者のための日本語教育ー』ひつじ書房

第2節 配偶者調査

2.1 調査の概要

2.1.1 調査の目的

2007 年末の外国人登録者 2,152,973 人のうち、在留資格「日本人の配偶者等」は 256,980 人で 11.9%を占める。また、夫婦の一方が外国籍である婚姻件数²⁶（2007 年 40,272 件）のうち、夫日本人の婚姻数（31,807 件）は妻日本人の婚姻数（8,465 件）の約 3.78 倍と、結婚による移住は、女性が圧倒的多数を占めている。「日本人の配偶者等」から「永住者」への在留資格の切り替えを考え合わせると、「生活者としての外国人」における女性配偶者の存在は小さくないと言える。

本調査は、日本人男性の配偶者である外国人女性（以下、配偶者）に注目して日本語学習と日本語使用の実態を調査し、そこから日本語学習ニーズを洗い出すことを目的とする。昨年度の調査（日本語教育学会 2008, 第2章第3節）では、学習の場を持たずに日本語を自然習得した結果、「日本語不要の職場で就業→低賃金長時間労働→日本語学習の機会確保の困難→社会参加や情報取得の阻害→自尊感情の悪化」という悪循環に陥るケースがあった。そこで今年度は、特に来日初期の日本語学習に注目し、その後の家庭や職場における日本語使用や社会参加にどのような影響を与えているのかについて考察することを目的とする。

2.1.2 調査地の特性

調査地は山形県の4地方のひとつ村山地方である。山形市を含む14市町の村山地方は、2008 年末現在の外国人登録者数が 3,246 人（県 7,232 人）で、このうち「日本人の配偶者等」624 人（県 1,172 人）、「永住者(＝一般永住者)」1,450 人（県 2,762 人）である²⁷。

県全体の外国人登録者を男女別に見ると 79.0%が女性（全国は 53.5%²⁸）で、さらに国籍別では、中国の 80.5%、韓国の 83.5%、フィリピンの 92.1%が女性である²⁹。対前年比では、「日本人の配偶者等」がマイナス 253 人、「永住者」がプラス 240 人となっており、「日本人の配偶者等」から「永住者」への切り替えが進んでいるとみることができる。

全国の外国人登録者と比べると、山形県は女性の割合が高く、「永住者」と「日本人の配偶者等」が多い。つまり、日本人の男性と結婚して日本に移住した中国・韓国・フィリピンからの女性が多いことが山形県の特徴であると言える。

村山地方に日本語学校はない。2 大学 1 短期大学で留学生のための日本語科目

²⁶ 婚姻総数の 5.6%。『厚生白書(平成 10 年版)』によれば、国際結婚は 1965（昭和 40）年にはわずか 0.4%に過ぎなかったが、1981（昭和 56）年に初めて 1%を超えて以降 1980 年代後半に一気に増加した。

²⁷ 山形県文化環境部県民文化課国際室。

²⁸ 法務省入国管理局「平成 19 年末現在における外国人登録者統計について」（2008 年 6 月）

<http://www.moj.go.jp/PRESS/080601-1.pdf>

²⁹ 財団法人山形県国際交流協会。

を開講しているが³⁰、学外からの受講は極めて限定的であるうえに学費が高額で、配偶者の受講はほとんど見られない³¹。行政や民間団体による日本語教室は 24 か所で、県内 54 か所の半数近くが村山地方に集中している。家族の理解が得られ、自家用車と運転免許があり自力での通学が可能であれば、日本語学習の機会が比較的得られやすい地域である。

2.1.3 調査対象者

調査の対象者は、結婚のために来日し、山形県村山地方に住む韓国人配偶者である。日本での生活が軌道に乗りながらも、来日初期までを振り替えることができる期間を考慮し、来日 4 年以上 10 年以内の配偶者とした。日本語ボランティアからの紹介、同国人からの紹介、同国人ネットワークのある韓国料理店や教会での接触によって調査への協力依頼を行い、13 名の協力が得られた。

2.1.4 調査の内容と方法

調査では、来日から現在までの生活、日本語学習、日本語使用について半構造化インタビュー（各回 1 時間～1 時間半）を 2 回ずつ実施した。調査者は筆者を含む日本語母語話者 2 名で、通訳は介さず日本語で聞き取りをした。在日期间が 4 年以上であれば、自分について話す程度の日本語力があると予測したこと、調査の趣旨を理解し協力する対象者は日本人との接触に関心があり、通訳がいても日本語で直接調査者に話す傾向が見られること等がその理由である。

インタビューにあたっては、調査の趣旨と目的について依頼書（漢字ルビ付き）をもとに説明し、許可を得た上でインタビューを録音した。音声データは合計約 30 時間で、文字化し資料とした。インタビューの実施時期は、1 回目が 2008 年 8 月～10 月、2 回目が 2008 年 9 月～2009 年 1 月で、対象者の住む地区の公民館や教会、ファミリーレストラン、対象者の自宅で行った。うち 2 名のインタビュー調査には夫が自発的に同席した。

2.2 調査結果

2.2.1 対象者の基本情報

調査対象者 13 名のうち、在日期间が 17 年で初期の記憶があいまいだった人、来日の目的が結婚ではなく、母国で約 500 時間の日本語学習歴があった人を除き、11 名を分析対象とする。

来日 6 カ月以内に日本語教室での日本語学習を開始し、一定期間継続した人を A 群、それ以外を B 群とする。来日時期、本人の年齢、夫の年齢、母国での離婚歴、日本での家族構成等は表 1 に示すとおりである。

³⁰ 村山地方には、3 大学 3 短期大学がある。

³¹ 山形短期大学留学生別科の澤恩嬉氏によると、配偶者の別科への入学は每学期 1 名程度である。山形大学は 09 年 2 月末現在、配偶者の受講はない（ただし、公開講座は除く）。

結婚のきっかけは、11人全てが「仲介型」のお見合い結婚で、女性が来日してお見合いをしている。日本側の「仲人」は10名が同国人女性、1名が日本人で、来日初期に日本語教室や同国人の紹介等の情報提供が行われたケースが6名である。このうち5名が、居住地域の違いや仲人の提供する情報の不正確さから仲人とは疎遠になっている。現在も仲人につきあいがあるのは1名である。

【表1 対象者の基本情報】

	来日時期	年齢 (来日時)	夫の 年齢	母国の 離婚歴	日本の同居家族 (*は呼び寄せ)	備考
A1	98年12月	40(30)	52		夫, 舅姑, 子1	
A2	02年3月	42(36)	49		夫, 姑, 子1	
A3	02年10月	31(25)	34		夫, 子2	
A4	02年11月	28(22)	43		夫, 舅姑	
A5	03年2月	50(44)	56	有り	夫, 祖母, 子1*	
A6	03年4月	45(39)	57	有り	夫, 子1	
B1	99年4月	56(47)	49	有り	夫, 子1*とその配偶者	
B2	00年3月	51(42)	57	有り	夫, 姑, 子1*	
B3	00年8月	40(32)	(47)		子1	日本で離婚
B4	03年9月	50(45)	60	有り	夫	
B5	04年10月	47(43)	47	有り	夫, 姑,	

2.2.2 日本語教室での学習と家族の協力（A群の場合）

A群は、来日後6カ月以内に日本語教室での日本語学習を開始し、一定期間継続した配偶者である。日本語教室での学習開始時期や期間、レベル、教室に関する情報の入手方法等については、表2に示すとおりである。

【表2 A群の日本語教室における日本語学習】

	学習開始時期 (来日後)	教室情報の 入手方法	期間 (+はblankあり)	学習した レベル	参考：日本語 能力試験
A1	6カ月後	同国人から 夫が調べた	4年	初・中級	1級
A2	1カ月後	夫が調べた	8カ月	初級	
A3	6カ月後	同国人から	1年6カ月+1カ月	初級	3級
A4	1～2カ月後	同国人から	2年+5カ月	初・中・上級	1級
A5	1カ月後	市役所で	3年+3カ月	初・中級	
A6	5カ月後	同国人から	1年4カ月+3カ月	初・中・上級	1級

1) 日本語教室に関する情報の入手

日本語教室の情報を外国人登録の窓口で教えてもらったと回答した配偶者は 1 人(A5)である。その他は、「先に来日した同国人から聞いた」が 4 人で、仲人 (A1), 知り合いの同国人(A6), 偶然であった同国人 (A3, A4) となっている。A1 は仲人から隣の市の教室を紹介されたため、レベルも時間も合わず、最寄りでない教室に、同国人と会って母語で話すためだけに、家族の送迎で 2, 3 カ月通っている。その後、夫が調べて居住地域の教室にたどりついた。

A4 は偶然出会った同国人留学生に教室を紹介され、同時に 1 カ月程度、その留学生から母語で日本語を教わっている。この母語による説明はその後の教室での学習に非常に役に立ったと評価している。

A3 は、来日後に仲人とのつながりが切れ夫も仕事が忙しかったため、1 カ月ほど自宅から出られない日が続いた。その期間を次のように振り返っている。

「どうしよう、どうしよう。なにかしなきゃだめなのに。言葉も通じないし、なんか家の外に戸をあけて出るのも怖くて」

その後 A3 は思い切って外に出て、毎日少しずつ歩く距離を伸ばし、視界に入る高い建物を目指した。その建物の中に国際交流協会があり、同国人の相談員に出会ったことから情報へのアクセスが可能となった。ここまで 4 カ月が経過している。

2) 学習時間と内容

教室での初級の学習時間は、A5 が週 3 回×2 時間、A1, A6 が週 2 回×2 時間で、日本語教室としては比較的週当たりの時間数が多い。A2, A3 は週 1 回×2 時間で、典型的な時間数である。A4 は近隣の日本語教室 3 か所に同時に通い、ほぼ毎日日本語を学習した。

初級で用いられた教科書は『みんなの日本語初級』『文化初級日本語』で、中級では『日本語 J301』『新日本後の中級』である。A4, A6 の受講した上級は、有料による日本語能力試験 1 級対策講座である。

3) 家族の協力

A 群の場合、6 人全員が、日本語教室での日本語学習に対する家族の理解と協力を得ている。

- ・ 運転免許取得までの期間、家族が教室まで送迎した (A1, A2, A3, A6)
- ・ 教室に行っている間、家族が子どもの面倒をみた (A3, A6)
- ・ 夫が宿題を見てくれた (A2, A6)

A4 の場合、家族は、「教室に行かせると悪い仲間ができる」と仲人に聞かされ、日本語教室に通わせたくなかったようだが、本人を見ていて教室での学習の必要性を理解し許可したという。

2.2.3 日本語教室での学習と家族の協力（B群の場合）

B群は、来日後2年以内には、日本語教室での継続的な日本語学習が見られない配偶者である。日本語教室での学習の有無や、教室に通うことに対する家族の反応等は表3のとおりである。

【表3 B群の日本語教室における日本語学習と家族の反応】

	教室での学習	家族の反応	教室での学習内容
B1	なし	夫が反対	
B2	来日1カ月後から3カ月間で中断、その2年後に再開 断続的に学習を継続	姑が仕事を紹介	『みんなの日本語初級』10課で中断。 その2年後に、1年半で初級、2年で中級を学習し、現在も継続中
B3	来日3年後から2年間	姑が反対	『みんなの日本語初級』を終える
B4	来日1年半後から2カ月間	家族は反対しなかったが教室情報がなかった	『みんなの日本語初級』
B5	なし	夫が反対	

5人中4人が家族の反対や無理解により教室に通っていない。反対した理由については、B1「夫から反対されただけで理由の説明はない」、B3「同国人と喧嘩するから行かせないようにと仲人に言われた」、B5「教室に行くとい悪い人と付き合うようになるという噂があった」である。

B1は、まもなく、保険会社で働く同国人から就職の誘いを受けている。B1はこれを「勉強」のチャンスと考え3日間研修に通ったが、姑に反対されて断念した。来日1カ月後から始めた果樹園や自動車工場でのパートには反対していないことから、夫も姑も、日本語習得によるB1のエンパワーメントを恐れたのではないかと推察される。その後、別の日本語教室に通おうとした際は、「日本語教室に行ったら日本語を覚えると東京に逃げる」という噂を聞いた夫に反対されている。

B2の場合は、来日1カ月後に家族の依頼で仲人がパートを紹介している。同時に日本語教室に通い始めているが、教室で知り合った同国人との付き合いにお金がかかるようになり、それを嫌った姑が、より収入の多い正社員の仕事を見つけてきたという。いずれも本人への相談や了解のないままに行われている。B2は就職後、仕事と教室通いの両立が困難となり、また、教室で学習者同士のトラブルが起こって教室にいたたまれなくなったため、3カ月で学習を中断している。

B3は、姑の反対で日本語教室に通うことができず、妊娠・出産・育児もあり、3年間は家の中だけで過ごし、他の日本人とはほとんど接触がなかった。夫は精神病でB3と全く会話がなくて、姑は「あなた、汚いから触らないで」と言って家事を一切させなかった。3年後に自分から日本語教室に通うようになったが、5

年で離婚し、子どもを抱え仕事に追われるようになったため日本語学習の継続が困難になった。それでも時間を見つけて、別の地域の日本語教室に通おうとしたが、学習ニーズに合わず断念している。調査者からも教室情報を得ているが、通うまでには至っていない。

B4 は日本語教室の情報が得られず、夫から日本語を教わった。夫は小学生用の教材を準備し 1 年間毎朝日本語を教える、毎日姑の所に通わせて日本の習慣や家事を習わせる、住居スペースを韓国人の集まりに提供する等、**B4** の適応に協力的である。**B5** の夫も、**B5** を教室には通わせなかったものの、仕事を休んでも **B5** に付き添う、地域の集まりや娯楽には必ず姑と 3 人で出席する等、**B5** を庇護しつつ家族や地域にとけ込めるよう腐心している様子が見える³²。

2.2.4 来日初期の家庭での日本語使用

いずれの配偶者も、来日後半年から 1, 2 年は家庭内のコミュニケーションが十分にはとれていない。そのせいで精神状態が不安定になったり、自尊感情が損なわれたりした様子がうかがえる。

B5「誤解もあるし最初は大変です。したいことがあってもちゃんと話ができないから」

B4「1 年ぐらいがいちばん緊張して、ことばわからないし不安がある」

A3「その時、思い出したら涙出ます…なんか心でいらいらして、ほんと、だれにでもかかっていくんですね。喧嘩ね。私も知らない間に喧嘩うっている」

B1「ことばわかんないし、文化わかんないし、だんなも心わかんないし、話も通じないし」と言い、職場でも家庭でも日本語がわからない自分について、「日本に行って、ばかになって、なんか苦しいかな、苦しいかなって思って、1 人でいた場合はすごく涙でた」

B2 は、夫がはじめて手に入れた 2 千円札を姑と自分に見せたとき、自分にくれるのだと思い込んだ。ところが夫が急にそれを財布にしまったので、姑が自分に小遣いをやるのに反対したのだと誤解し「二人が情けないことで私怒ったんですよ」と言っている。このような誤解が頻繁に起こったが、その場では誤解の原因を特定できない場合がほとんどだった。

ことばの通じない状態について **B4** の夫は、日本語ができない **B4** にわかるように話すのは、「頭でわかっててもかなり難しかった」と言い、*foreigner talk* の難しさを指摘している。一方、**A2** は「パパがなんか、私のレベルに合わせてお話すんです。でも、ばあちゃんのことばは分からない。それで、パパと一緒に話すときは、ばあちゃんが言うとおパパが通訳する」と言っており、夫はある程度 *foreigner talk* ができたと判断される。

通じない状態は家族にとっても大きなストレスだったようだ。**A5** は、「1 年ぐ

³² **B4** と **B5** の夫が、本人の希望で調査に同席した。

「はいは会話が本当に難しかった」ため、A5に言いたいことが伝えられずイライラがつのった祖母が、孫である夫と喧嘩ばかりしていたと言っている。

夫との間に生じた深刻な誤解を解消するためには、パソコンの翻訳ソフトの利用（A5, B4）や、仲人や同国人に通訳や仲裁を依頼（B4, B5）といった手段が用いられているが、ごく初期に限られる。

2.2.5 日本語学習の継続と motivation の維持

A群では、6人中5人が現在も日本語学習を継続している。A5は、日本語教室に週1回通っており、A1, A3, A4, A6は独学で学習したり、単発の日本語講座・相談員や通訳の研修等に通ったりしている。その motivation を支えているのは、相談員として外国人支援をしたい、教会で牧師の通訳をしたい、ガイドの試験に合格したいという明確な目標である。

一方、B群では、学習を継続しているのはB2のみである。B4は来日後2年近くを経て日本語教室に行き始めるが、「日常会話はできたから続ける気がなくて」3回で中断している。B1は、来日後1年間に日本語学習のチャンスが3回あり家族にも理解を求めて働きかけているが、いずれも反対される。2年を経て家族の反対がなくなったときには、「家事が忙しいから行かなかった」と言っている。B1, B4, B5は夫の庇護の下、日常生活に大きな問題もないため、日本語学習の必要性は感じていない。B4が「(最初の1年は)一番緊張して勉強したけれども、今はちょっと楽になって勉強は(あなりしなくなった)」と言っていることからわかるように、生活が軌道に乗ってしまえば、日本語力の不足という自覚があっても、日本語学習の motivation を維持するのは難しいようだ。

B3は母子家庭で、仕事に追われていることもあり、日本語を学習する時間も経済的余裕もない。よりよい職場に勤めるには日本語力が足りないと考えているが、将来への大きな不安を抱え、子どもの言語発達にも安心できず、精神的に追いつめられている。2回のインタビューで、良縁があれば日本人男性と結婚したいという発言が繰り返し聞かれたことから、現在の状況から抜け出すには、日本語学習でも帰国でもなく、結婚しかないという思いがうかがえる。

B2は、現在も教室で中級レベルの日本語学習を継続中である。その motivation を支えているのは、職場でも日常生活でもトラブルがあるため、日本語を上達させなければならないという強い思いである³³。職場では「持っていく」「持ってくる」を混同して指示が伝わらない、健康診断の説明書やバリウム検査の指示が理解できず係りの人を困らせたというトラブルがある。日常生活では、買いたい物について伝えられない、町内会の話し合いで自分の言いたいことが伝わらない等のトラブルがあると言う。しかし日本語学習への強い motivation にもかかわらず、日本語の習得は決してスムーズではない。3年前から日本語能力試験2級に

³³ B群の中では、B2が最も日本人とのネットワーク（家庭、職場、町内会、子どもの学校等）を保持していて、日本人との接触も多いと思われる。

挑戦しているが合格できず、今回は 3 級を受けるつもりだと話していた。

2. 2. 6 職場での日本語使用

乳児を抱える A3 以外の 10 人が仕事をしている。その仕事内容や日本語使用、職場でのトラブルの有無については表 4 に示すとおりである。

【表 4 仕事の内容と日本語使用】

	業種（雇用形態・仕事内容）	日本語使用		職場での トラブル
		話す聞く	読む書く	
A1	飲食店（パート・接客）	客・同僚とのやりとり		なし
A2	小売店（パート・調理）	同僚とのやりとり		なし
A4	飲食店（パート・接客）	客・同僚とのやりとり	マニュアルを読む トラブルをメモする	なし
A5	製造会社（社員・製造）	同僚とのやり取り	仕事内容の確認	なし
A6	旅館（社員・配膳）	同僚とのやり取り		なし
B1	果樹園（パート・収穫）	日本語不要		なし
	自動車工場（パート・製造）	日本語不要		なし
	食品工場 2 か所（パート・製造）	同僚とのやり取り	材料の確認	有り
B2	小売店でパート（製造）	日本語不要		なし
	旅館 2 か所で社員（掃除、配膳）	同僚とのやりとり	仕事内容の確認	有り
B3	ホテル（パート・洗い場）	日本語不要		なし
	製造工場（パート・製造）	日本語不要		なし
	小売店（パート・調理）	同僚とのやりとり		有り
B4	飲食店でパート（接客）繁忙期のみ	客とのやりとり		なし
B5	食品工場（パート・製造）3 か所	①・②同僚とのやりとり	②簡単な報告書	有り
	（①・②・③）	③日本語不要		なし

A 群は 5 人とも日本語教室での初級の学習を終えてからの就職である。職場でのコミュニケーションがとれるため、同僚から仕事を教えてもらえる。職場での深刻ないじめやトラブルは経験していない。A1「たまにお客さんから発音を直されたり、自分の発音を通じなかったりすることがある」、A5、A6「仕事に慣れるまでは叱られることがあった」という程度である。接客をしている A1 と A3 は日本語能力試験 1 級に合格している。

B 群では 5 人のうち 4 人が職場でのいじめを経験したと話している。B1、B2 は来日 1 カ月で、B5 は来日 1 年半後での就職であるが、いずれも日本語力が不十分な段階の就職である。そのため、同僚と仕事に関するやりとりができず、いじめやトラブルに遭遇している。B1「いじめがすごかったよ」、B5「いじめ一する人がいます」、B2「上司の女の人が、新しい人（＝日本人）が仕事覚えたら B2 要らない、使わないよ、私に言いましたよ。そのことばひとつでショック受けま

した」と話している。**B1**は、「いじめ」の原因は、仕事に必要な日本語が理解できなくて同僚に迷惑をかけたからだと考えている。**B2**は、単語だけ並べても文章が作れないから言いたいことが伝わらなかったと言っているが、それだけではなく、「わからないことを聞く」「人間関係を築く」のに必要な日本語力がなかったために、事態がより深刻になったのではないと思われる。

B2、**B5**は、職場で日本人とけんかをしたと言っている。それとの因果関係は不明だが、**B2**は、上司の持ち物が盗まれてそれが自分のロッカーから出てきた、**B5**は、夜勤の間に車のリアウインドウが割られたというトラブルに遭っている。現在、**B5**は別の工場に移り外国人だけの職場である。「今の会社は、韓国人とフィリピン人と、他の国の人いっぱい使うから、いじめもない」、いい職場だと言っている。

2.2.7 読み書き

読み書きの機会をもたらし要因として、子どもの通園・通学と日本語学習があげられる。子どもが通園・通学している**A1**、**A2**、**A3**、**A5**、**A6**、**B3**は、園や学校からのお知らせを読んだり、連絡帳を書いたりしている。**A2**の場合は、夫が連絡帳を学習の機会と捉え、積極的に書くように促すとともに、**A2**が書いたものを読んで日本語をチェックしたり、**A2**がより多くの漢字を使えるように大きく書いて見せたりしている。**B3**は、子どもの言語発達に不安があったため、園では毎日連絡帳を書いた。小学生の子どもがいる**A1**、**B3**は学校の役員にもなっていて、子どもの存在がネットワークを広げ日本語使用の機会を増やしていることがわかる。

A4、**A6**は生活の一部として読み書きの習慣が見られる。**A4**は日本人と携帯メールのやりとりをする、家電のマニュアルを読む、漫画を読んで日本史を学ぶ、ネットや情報誌からお稽古ごとの教室を見つけたりパート先を探したりする等である。**A6**は、新聞を読む、漫画で日本史を学ぶ、公共施設の貼り紙から子育て支援等の情報を得る等である。**A6**は読み書きの機会を捉えることに非常に積極的で、初級を終えた程度の段階から、同国人の仕事上の契約書を日本語訳する、訴えられた同国人のために裁判所からの文書を読んで申立書を書く等、夫の助けを借りながら、高度な読み書きに挑戦している。

B群では、**B1**、**B4**、**B5**は日本語がほとんど書けないと述べている。本調査に関する領収証を書いてもらったとき、**B4**、**B5**は自分の住所・名前・ふりがなを最後まで書くことができなかった。教室での学習歴がほとんどないこと（**B1**と**B5**はゼロ、**B4**は2カ月）を考えると、文字の自然習得は不可能ではないと思われる。

2.2.8 同国人支援

A群6人中5人が何らかの同国人支援をしている。いずれも、かつて自分が困

ったことに関して手助けしてあげたいという気持ちからである。また、A1 にとってボランティアは社会参加という意味合いもあるようだ。A4 は日本語を教えてみたい、A5 はもっと日本語が上手になって同国人を助ける活動をしたいと言っている。

A6 は、同じ教室に通っていた同国人 3 人から、教科書のわからないところやボランティアの説明が理解できなかったところを説明してほしいと頼まれ、日本語の「家庭教師」をした。

一方、B 群では、同国人支援と解釈できる行動は見られなかった。

【表 5 同国人支援の内容】

A1	市の相談員，外国人支援のボランティア， 悩み相談，夫婦間の通訳や喧嘩の仲裁，日本語教室に通わせるように同 国人の家族を説得する等
A3	情報提供，自家用車による送迎
A4	市役所で税務や保育等の手続きをする際の通訳
A5	悩み相談，経済的に困っている同国人に食料の差し入れ等
A6	情報提供，日本語の「家庭教師」

2.3 考察

2.3.1 初期日本語学習の必要性

今回の調査では、ほとんどの家庭内言語は日本語であった³⁴。日本語を学習しないで来日すると、家族とコミュニケーションが取れないだけでなく、言語的な判断材料の欠如から疑心暗鬼になり、家族間での誤解が生じ喧嘩も起こる。そのせいで、配偶者が非常に辛い思いをしていることは、2.2.3で述べたとおりである。それは配偶者本人だけでなく、家族も同様であると思われる。お金を使う理由が理解できず舅や姑が嫁を浪費家だと思ふ（A1, B2）、嫁の考えていることや行動が理解できず舅が勝手に部屋の中を調べたり車の走行距離をチェックしたりする（A4）といった事例が聞かれた。後者は特に許し難い行為ではあるが、その行為の背後に「嫁を理解したい」という思いがあることも否定できない。

B1, B2, B5 は、母国で働くことが習慣になっていたため家に閉じこもっていることが耐えられない、自国に残した子どもに仕送りをしなければならない等の理由から、来日 1 カ月程度で、日本語がほとんど要らない職場に働きに出て収入を得ている。B4, B5 は、夫の庇護の下、読み書きの日本語が必要な場面に遭遇することはまずない。このように、一度生活が軌道に乗り、生活に必要な最低限の日本語力が身に付いてしまうと、それ以上の日本語習得を目指して学習を開始し継続することは容易なことではない。

³⁴ A6 は妻も夫も英語ができたため、初期のやりとりは、英語による会話と漢字を使った筆談だった。韓国語を覚える夫もいる（A3, B4）が、家庭内の主要言語はやはり日本語である。

早期に家族と円滑にコミュニケーションができるようになること、来日直後の **motivation** が高い時期に日本語学習を開始できることを考慮すると、来日後 1 カ月程度、あるいは可能な限り早い時期に、日本語学習を始める必要がある。そして、職場での日本語使用とトラブルの発生状況や読み書き能力を考えると、単語や挨拶、生活習慣を中心にした家庭での学習ではなく、日本語教室における日本語学習でなければならないと言える。

2.3.2 初期日本語学習の機会の保障

日本語教室での学習を可能にする条件として、①日本語教室に関する情報の入手、②家族の理解と協力のふたつが不可欠である。

今回の調査では、外国人登録時に教室の情報を得たと回答した配偶者は全体で 1 人しかいなかった。情報の提供がなかったのか、情報が仲人や家族に渡されたため本人に届かなかったのかは明らかではない。しかし、早期の日本語学習開始のためには、外国人登録窓口はきわめて有効な情報提供の場であり、その場を通して配偶者本人に確実に情報が届けられなければならない。

それと同時に、家族の理解と協力も非常に重要である。本調査の結果からも、家族の反対が、教室での学習に対する決定的な阻害要因となっていることがわかる。外国人配偶者を迎え入れる家族には、日本語学習の必要性を理解し協力することが求められる。

そのためには、日本語教室に関する根拠のない風評を払拭するとともに、日本語学習の必要性和重要性を家族が理解するための公的措置が必要である。今回、分析対象としなかった対象者³⁵は、家族が安心して配偶者を日本語教室に送り出すためにも、役所などの公的機関から、日本語教室に関する情報と教室での学習の必要性を訴える文書を家族に出してほしいと述べている。

配偶者は経済状態も身分も比較的安定しているため、高い日本語力を身につければ、外国人支援や観光ガイド、通訳として地域社会で活躍する人材となりうる。将来的に地域社会を支える人材を育てるためにも、日本語教室における初期日本語学習を公的に保障することは重要である。

2.3.3 ボランティアによる日本語習得支援の限界と公的保障の必要性

初期日本語学習は、該当する「生活者としての外国人」の全てを対象とするべきである。しかしボランティアによる日本語教室は、ほとんどが、教室に来る者を対象とし、来ない者は対象としていない。該当する者全てに情報を提供し学習の機会を保障するのは、やはり行政の責務である。

また、B2 が初期学習を中断した理由のひとつは、教室での学習者同士のトラブルであるが、教室に行けなくなった B2 に教室からの連絡はなかったと言う。

³⁵ 在日 17 年で、外国人支援にも携わっている配偶者。

ボランティアによる日本語教室は学習者の出入りが激しく、教室に来なくなった学習者に対する対応はその運営団体が決めるべきことである。しかし、学習保障の観点から考えると、可能な限り学習環境を整えることは教授者の役割である。そのような教授者を日本語教室に配置することも、公的保障の一環であると言える。

B4 は 1 年半後に、B3 は 5 年後に、新たな日本語教室に行っているが、いずれも途中でやめている。B3 は「日常会話はできたのに、試験を受けて、いちばん下のレベルに行くように言われた」と述べ、B4 は「日常会話はできたから続ける気がなくて」と言っている。ふたりとも、筆記試験によるプレースメントテストを受けたため、自覚する日本語力（＝話す聞くための日本語力）とは異なる診断（＝読む書くための日本語力）をされた結果、学習ニーズに合致する支援を受けることができなかったと推測される。自然習得の場合、話す聞く力と、読む書く力には大きなギャップが生ずることが経験的にわかっている。しかし、そのような日本語力を測定する **proficiency test** も、学習ニーズに対応できる教材や教授者も十分ではない。「生活者としての外国人」のためのシラバスの整備・教材開発・教授者教育・評価方法の開発等は日本語教育に解決が求められる課題である。

初期日本語学習を必要とする「生活者としての外国人」全てに教室の情報を提供し教室に受け入れること、学習環境を整え質の高い教育を提供できる教授者を教室に配置すること、「生活者としての外国人」の日本語力と学習ニーズに即した教育と評価ができること、これらを公的に保障していかなければならないのである。

2.3.4 「見えない」配偶者の存在

今回の調査で、対象者（A5, B1, B4 夫、前掲の在日 17 年の配偶者）や、教会・韓国料理店の関係者の話によって、日本人とほとんど接触しない配偶者の存在が見えてきた。料理店関係者の話によると「日本語しゃべれない人、いっぱいいますよ」とのことで、夫のお金を使ってパチンコをしたり韓国料理店で昼からお酒を飲んだりして過ごしているという。対象者等を介して接触を試みたが、会うことはできなかった。B1 によれば「恥ずかしくて出てこれないでしょう」とのことだった。このような配偶者はしばしば「無尽」（＝無尽講）や無限連鎖講によるトラブルにも関わりがあるようで、本調査の対象者（B 群の 2 名）も被害に遭っている。前掲の対象者はこのような配偶者に批判的で、「まずはよい家庭を作ることが結婚の目的なのに」「同国人として恥ずかしい」「素行不良の人からは永住権を取り上げて欲しい」というような発言が聞かれた。

批判の多い業者仲介型の国際結婚であるが、今回の対象者のように、よい家庭を築くことに努力し日本社会とも積極的に関わろうとする配偶者もいる。その一方で、「見えない」配偶者のような存在も確かにある。後者のような「生活者としての外国人」とどう共存していくのか、重い課題が残されている。

2.4 おわりに

本調査は対象者にとってどんな意義があっただろうか。また、調査結果をどのように地域に還元していけるだろうか。

対象者の中には、録音を止めてから調査者と話し込む人がいた。日本人の行動の解釈や地域社会での振る舞い方を質問したり、日本語教室や日本語学習に関する情報を求めたりする、母国での苦労や夫にも言えない心配事を打ち明ける等である。後者に関しては、調査者は、対象者が気の済むまで耳を傾けるほかなかったが、前者については可能な限り情報を提供し、支援団体に引き継いだケースもある。

今回は初級日本語学習に注目して分析と考察を行ったが、中級・上級レベルの日本語学習ニーズも見られた。日本語力が上がり主婦や母親としての責任が重くなるほど、地域の文化・習慣について自分が納得するまで質問したいというニーズや、上級の日本語を学ぶ場が欲しいというニーズが生まれる。このような生涯学習としての日本語学習の在り方についても、今後、検討していかなければならないが、今、この地域でできることとして、財団法人山形県国際交流協会主催の上級日本語コースが企画されている。2008年度は3回の開催³⁶だったが、2009年度は9回で、2大学・短期大学、1民間団体の連携により行われる。また、本調査で聞かれた託児の必要性を調査者が訴えた結果、協会として初めて託児付きの日本語コースが実現することとなった。

一方で、初期日本語学習に対する公的保障の道のりは遠い。

- ・ 来日後1カ月程度で教室での初期日本語学習を開始できる。
- ・ 日本語教室の情報が確実に本人に届き、家族が日本語学習の必要性・重要性を理解した上で安心して送り出せる。
- ・ 日本語教室は、初期学習が必要な全ての「生活者としての外国人」を対象とする。
- ・ 日本語教室では、母語による入門期の学習支援³⁷や、学習ニーズへの適切な対応等、教育の質が確保されている。

これらの条件を満たした初期日本語学習の場の実現は、行政と日本語教育が早急に対応すべき重要な課題である。

謝辞 調査にあたっては、ヤマガタヤポニカの皆さんにお世話になりました。また、調査に協力してくださった配偶者の方々には深く感謝申し上げます

³⁶ 講師は山形短期大学の加藤大鶴氏。

³⁷ A3は、入門期に韓国留学生による個人指導を受けている。母語での文法や発音に関する説明が、その後の教室での学習に非常に役だったと述べている。また、A6は3人の同国人から、韓国語による文法説明を求められている。

参考文献

[第2節]

『厚生白書（平成10年版）』（1998年6月）

<http://www.hakusyo.mhlw.go.jp/wpdocs/hpaz199801/b0022.html>

厚生労働省「夫妻の国籍別にみた婚姻件数の年次推移（平成19年人口動態統計（確定数）の概況）－人口動態統計年報主要統計表」（2008年9月3日）

<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/suii07/marr2.html>

財団法人山形県国際交流協会「外国人相談窓口通信」（2008年7月発行）

<http://www2.jan.ne.jp/~airy/soudannews2008.pdf>

笹川孝一(1989)「韓国からの『花嫁』と異文化交流」佐藤隆夫編『農村と国際結婚』日本評論社, 217-267

竹ノ下弘久(2003)『『国際結婚』家庭におけるジェンダーとエスニシティーの二重の非対称性』『家族研究年報』No.28, 2-13

富谷玲子・内海由美子(2008)「第2章第3節外国人配偶者（女性）調査」社団法人日本語教育学会『平成19年度文化庁日本語教育研究委嘱外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発』, 60-76

中澤進之右(1996)「農村におけるアジア系外国人妻の生活と居留意識」『家族社会学研究』8号, 81-96

仲野誠(1998)「<外国人妻>と地域社会」『移民研究年報(4)』, 92-108

山形県文化環境部県民文化課国際室(2009)「国籍別外国人登録者数」「在留資格別外国人登録者数」

柳蓮淑(2005)「外国人妻の世帯内ジェンダー関係の再編と交渉」『人間文化論叢』8巻, 231-240

第3節 就労現場調査

3.1 分析の目的

前回報告書では、主にA社の就労現場の流れを概観し、そこで行われるやり取りの特徴として、就労現場で使われる日本語表現がそこでの作業や作業に関する知識と密接に関係していること（文化庁報告書 2008）、そして、職場内にさまざまな言語的、状況的「境界 boundary」（Engestrom 1993）が存在しており、外国人従業員はその境界の先が見えないことから、自らの位置づけやそこで行われている活動が「見えていない」状況があること（文化庁報告書 2008）を報告した。また、今回調査を進めるに際して、調査協力者であるA社側から、次のような報告があった。それは、「外国人従業員が日頃のやり取りの中ではある程度日本語が話せるにも係わらず、作業の行程で起こった不備の原因について説明を求めた際にはうまく答えられなかったりし、その後の対策として指示したことを理解していなかったりし、総じて『微妙なニュアンスが伝わらない』という感じを受ける」というものであった。そこで、今回調査では前回調査の結果と上記のA社側からの報告に鑑み、さらに、地域日本語教育のシステム構築を考える際のネットワーキングの重要性を考慮して以下の5点について明らかにすることを目的として調査、分析を進めた。

- ① 「就労現場の知識や活動と密接に関係した日本語表現」には、どのような役割を担っているのか。
- ② 何が「境界」を可視化し、それが就労現場の日本語使用にどのような影響を及ぼしているのか。
- ③ A社側から上がった「微妙なニュアンスが伝わらない」という声と現場の言語使用にいかなる関連があるのか。
- ④ 社内日本語教室は、現場で働く人々にどのような意義が持てるか。
- ⑤ 社内日本語教室が地域社会や他社とどのように関係性を構築しているか。

以下、3.2では就労現場での言語使用に関する分析の結果を、3.3では日本語教室の報告とその就労現場への意義について、3.4では日本語教室の社会的位置づけについて述べる。

3.2 就労現場の言語的相互行為に関する分析

3.2.1 「就労現場の知識や活動と密接に関係した日本語表現」の役割

前回報告書では、就労現場で用いられる日本語表現が、「現場での知識や活動と密接に関係する」ことを指摘した。本報告書ではその就労現場特有の言語使用について、バフチンの言語論を基に検討を行う。

バフチン（2002）は、日常生活の中で用いられる言葉について以下のように述

べている。

生活の言葉がそれ自体で充足していないことは明白である。それは言語外の生活状況の中から生じ、生活状況とのきわめて緊密な結びつきを保っている。そればかりか、言葉が生活そのものによって直接に補完されており、生活から切り離されれば意味を失わざるを得ない。(P. 16)

A 社の就労現場に特徴的な日本語表現もまさにバフチンの言うように、その就労現場から切り離されては意味を持たないものである。それは、生活つまり就労現場で行われている作業ときわめて緊密な結びつきを保ち、その場を共有していない人には、その相互行為の意味は十分に理解できないからである。次の事例 1 は A 社の就労現場で多く見られた言語使用の場面である。C は外国人従業員、D は日本人従業員である。

事例 1

- 01C : そこは 4 の 8 だ。
 02D : これはないね。増えた。
 03C : あるかもしれない。
 04D : これを入れて。
 05C : 1 1。
 06D : は？ 1 1？
 07C : うん。
 08D : こっち 8 だよ、あつとるね。

事例 1 のやり取りは、「4 の 8」「1 1」といった記号を用いており、それが何を示すのかは一見して不明である。しかし C と D は、お互いの発話に対してよどみなく次の発話を返しており、互いに了解が成立していることを示している。バフチン（2002）は、こうした生活そのものによって補完された言葉のやり取りを「省略三段論法」と言い、その言葉には必ず省略された言外に示されているものがあることを指摘している。そしてその言外に示されているものとは、(1) 話し手どうしに共通する空間的視野（見えているものの共通性）、(2) 状況にかんする、双方に共通する知識や理解、(3) この状況にたいする、双方に共通する評価、の 3 つである。

事例 1 の C と D は、共に同じ組み立て途中の機械を前にしている。そして、二人は共に A 社の中型メカと呼ばれる部門に属し、互いにそこでの勤続年数も長い。さらに、その機械に何らかの不備があり、その原因を探らねばならないという点で共通の立場に立っている。その結果、言語表現としては極めて限られた形であ

っても、双方の理解が可能となっているのである。こうした社会的状況に依拠した言語表現をバフチンは、同じ社会的視野に属している者だけが知っている「符牒」のようなものであるとし、それが恒常的になっていくことで、行動や行為を組織し、相当する事物や現象と癒着し、それゆえに特別な言語表現を必要としなくなると述べている。言い換えれば、そうした現場特有の言語表現に熟達することは、その現場の参加者としての存在を示す符牒、さらにはその作業に十全に携わることが可能であることを示す符牒にもなっているのである。

3.2.2 何が「境界」を可視化するのか

次に、前回報告書で示した「境界」について検討する。「境界(boundary)」とは、文化や言語、職制などによって作られる、ある種閉じたれたコミュニティの「壁」のようなもの(Engeström 1993)である。「境界」には職制のような明らかな線引きにより生じるものもあるが、その言語的相互行為の中で生成されることによって明確化するとされるのが定説である³⁸。今回調査では特に、その言語的相互行為の中で生成される「境界」に着目した。そしてその結果、現場に特有の言語表現の使用が、外国人従業員の現場での熟達を示す一方で、「境界」を作る要因にもなっていると考えた。

バフチン(2002)は、前述の共通の状況に立つ者同士のやり取りの中で用いられる「符牒」と化した言葉の意味が分からない者を「他者」と呼んだ。そして、この他者のような人物を受け手とする対話状況においては、省略された意味の言語化が必要であるとした。つまり、「符牒」化した言葉は、その状況を共有しない他者には理解されず、その他者と理解を達成するためには、今まで省略したことについて言語化し、相手と理解に達するような相互行為による交渉が必要とされるのである。

次の事例2は、事例1の場面を見た調査者が事例1の参加者に対して、そのやり取りの内容について説明を求めている場面である。つまり、ここで調査者は「他者」として立ち現れ、彼らの省略されたやり取りを明らかにするよう求めているのである。

事例2

- 01 調査員： 何があったの？
02C : あの、順番が知らなかった。
03 調査員： ん？あ、順番。あ、何回も見に行って、で、一緒にずっ

³⁸ 「境界」をどう定義するか議論には諸説あり、それらが固定された場に限定されるという議論には否定的な見方も多い。「境界」に関する詳しい議論は、松嶋(2008)が詳しい。

- と見てたよね。
- 04C : それの、それ前、それも問題ね。NKがなかったから。
- 05 調査員 : 何がなかった？
- 06C : NK。
- 07 調査員 : NKっていうのはこのコードの名前？
- 08M : うん。NK,
- 09 調査員 : あー。これ写真を見てやるんだ。
- 10C : これ**で止めるね。だけどこのNKなかったら、なか、
くた、
- 11M : なかったら、
- 12C : なかったら、どう、止めるできない。
- 13 調査員 : はあはあはあ。その問題でいろいろ話してたんだ。
- 14M : ここに実はNK付けるんだけど、この写真でここにNK
を使用しないことって書いてあったから、あれって思っ
て。
- 15 調査員 : 結局使ってもよかったの？
- 16M : これがちょっと古くて、変わった。
- 17 調査員 : いろいろそういうのがあるんだね。ありがとう。

Cは前出の外国人従業員、そして、Mも同じく外国人従業員である。調査員が01で事例1の状況について説明を求めると、Cは何とかそれを説明しようとする。しかしここでは、調査員との理解を達成するために、何度も言葉を換えざるをえないCの様子が見て取れる。例えば、04で「NKがなかったから」と説明したCはすぐに05「何がなかった？」と調査員から言葉の説明を求められている。それに対してCは説明を言語化することはせず、「NK」と繰り返し、その実物を見せて説明したのである。そして、最終的にはMによる助けを得て、やっと調査員を納得させるに到っている。このように状況に依存した相互行為の中に他者が参加することは、これまでの「符牒」化した言語表現をそれ以外の言葉に換えながら、理解の達成を目指さなければいけないのである。

このように就労現場における相互行為は、そこに他者が入り込むことにより、より複雑な言語化を要求されるものに変化する。しかし、一方で他者が入り込まない限り、そこでは符牒化された言語表現によるスムーズなやり取りが優先され、その現場への参加者はその符牒に熟達することが必要となってくるのである。さらに言えば、その符牒化された言語を理解しないものは、ここでは明らかに「他者」として浮き上がる。「符牒化された言葉」つまり、「現場の作業やそれに関する知識に密接に関係した言語表現」は、そこへ参加するもの以外に対しては「境界」として立ち現れるのである。

3.2.3 なぜ「微妙なニュアンスが伝わらないのか」

最後に、A社の現場から上がった「微妙なニュアンスが伝わらない」という声に対する検討を行う。こうした声は特にA社内で行われている「品質改善ミーティング」の現場において認識されたものである。A社内では、製品の品質管理を徹底するため、社内で発生した不良品に対して、その発生原因を突き止め、再発を防止するための方法を検討する会議が行われていた。その会議では、最初に現場の責任者であるパートリーダー以上の人が会議室でそのケースについて検討し、その後、それぞれのケースの発生した現場に会議の参加者が向かい、実際に不良品が発生した現場で、そのケースについての再検討を行うというものである。そのため、会議に参加しない現場の作業員も、そのケースについての説明が求められ、多くの人の前で説明を行わなければいけないのである。外国人従業員に関しては、その場での説明が十分に行えず、質問などにもうまく答えられないケースが多いという印象があるという。

この品質改善ミーティングとは、同じ職場の従業員の集まりであるとはいえ、常に作業を共にしない人に対し、その場の作業やその作業による不備を説明しなければならない場面である。その点から考えれば、そこは他者との接点の場であると言える。つまり、そこでは相手を他者として認識し、他者が何を共有し、何を共有していないのかを探りながら相互行為を進めていくという、通常の就労現場とは全く異なった相互行為が要求される場であると考えられる。重要なのは、その相互行為の参加者が、相手を「他者」として認識することである。しかし、A社の就労現場での相互行為では、相互行為の相手を「他者」として認識することのできない外国人就労者の様子が多く見られた。

次の事例3は、事例2でDに変わって調査員に状況を説明してくれたMとのやり取りの場面である。4日間の調査期間のうち、最も長時間調査に協力してくれたのがMである。MはA社での就業年数こそ1年半と短いものの、日本には7年ほど滞在しており、一時期日本の高校にも在籍していたことから、日本語に比較的堪能な者と見なされていた。

事例3

- | | | |
|--------|---|------------------|
| 01 調査員 | : | なんか全然違う場所だね。 |
| 02M | : | あ、これ残作業。 |
| 03 調査員 | : | ん？ |
| 04M | : | これ残作業。 |
| 05 調査員 | : | ザンサギョウ？ |
| 06M | : | この前、この部品が、欠品してた。 |
| 07 調査員 | : | ああ。 |

調査員は、Mのやっている作業を見て、Mにその作業が通常の作業とは異なる

ことについての説明を求めた。Mはこれまでのやり取りから、調査員に対して「他者」という認識があると考えられる。しかし、結果的にMの使用した「残作業」という言語表現は、調査員にはすぐには理解できなかった。つまり、Mは「残作業」という言語表現が、他者である調査員にとって理解可能であるのかないのかを意識していなかったと考えられるのである。こうした例は事例 2 のDとMが「NK」という言語表現を用いている場面にも見られる。これはMが自分の用いている就労現場に特有の言語表現に対して、それが他者にとって理解不能であるという自覚を持っていないことを示唆している。

中村(2004)は、言語の発達段階に関して、ヴィゴツキーの議論を基に以下のような指摘をしている。

言語的思考の発達には、少なくとも二つの段階が区別されるということだ。外的であれ内的であれ。言葉が無自覚に利用している言語的思考の段階と、言葉の利用自体を自覚し、随意的に利用できる言語的思考の段階である。(中村 2004, p. 30)

通常我々は自分の母語を用いて話すとき、相手がだれであるかによって使用する言葉を換えている。同じようにそのトピックに関心を持つ相手であればそのように、また、そのトピックに関して全くの初心者が相手であれば、その人にも理解しやすいように言葉を選んで話す。そして、また相手がそのトピックに関心があるのか、それとも初心者なのかを会話の中で判断することも可能である。さらに言えば、どのような言葉を使えば、簡単に説明できるのかも判断する。これが中村の言う「言葉の利用自体を自覚し、随意的に利用できる言語的思考の段階」である。母語を話す場合、教育を受けた成人であればこの随意的な言語的思考が基本的には可能であると言っても過言はないだろう。

そこで事例 3 のMは調査員を「日本語の専門家」と紹介されており、調査員が通常工場労働には従事していないことを理解していると考えられる。しかし、そうであるにも関わらずMは「ザンサギョウ」の言葉の意味を調査員が即時に理解できないことに考えが及んでいないのである。もしくは日本語の専門家である調査員が「残作業」を理解できないなどとは思わなかったのかもしれない。つまり、Mは「残作業」が通常のやり取りでは用いられない言葉であり、それを調査員に対して使うべきではない、もしくは、相手が理解をしなかった場合にそれを言い換えて説明するべきであるとは即座に思わなかったのである³⁹。

先に述べた品質改善ミーティングは、まさに他者に対して、自分の表現したい

³⁹ ヴィゴツキーの自覚性と随意性の議論は、こども母語発達に関して行われたものであるが、西口(2006)ではヴィゴツキーの言う発達の二段階が、大人の外国語の発達に関しても、母語の発達とは性質を異にしているものの、独自の発達路線があることを指摘している。

ことを伝えるために、言葉を自覚的に用いなければいけない場面である。そう考えれば、品質改善ミーティングにおけるやり取りは、これまで見てきた就労現場の言語的相互行為の様相とは大きくその性質を異にするものであり、第二言語発達の自覚性を伴った段階にいない外国人従業員にとって、そこで不具合の状況を説明するというのは非常に高いハードルであると言わざるを得ない。

3.2.4 まとめ

以上のことをまとめると、次のようなことが言える。

まず、就労現場における相互行為は、その現場における共有の知識に裏付けられたものであり、その言語表現は省略された形をとったものである。そして、就労現場ではむしろそうした言語表現に熟達することが要求されると言える。しかし、一方でその言語表現は、そこに参加する者がある一定の省略された言語表現の枠の中に囲い込み、「他者」に対する自覚的な言語使用を制限することにもなりかねないと言える。

そう考えれば、A社の就労現場というのは、大きく異なったタイプの相互行為実践の要求される場であり、そのことに無自覚であることにより、外国人従業員が「日頃のやり取りはそれなりにできるにも係わらず、重要な場面ではうまく日本語が使えない」者として立ち現れてくるのだと考えられる。

3.3 社内日本語教室に関する報告

この章では、A社内で行われていた日本語教室に関する報告し、さらに3.2での分析と関連させ、社内日本語教室の意義について検討する。

3.3.1 社内日本語教室の様子

A社の日本語教室は調査当時⁴⁰週1回、全12回、その回毎に授業のテーマが変わるオムニバス方式で行われていた。このような方式をとったのは、就労状況の変化のために続けて参加できない従業員たちが、1度の欠席をきっかけにその後のクラスに参加しなくなってしまうことがないようにとの意図がある。調査員が参加した7月30日には地元の消防署の方を招いて災害時の対応に関する活動、8月6日には日本マクドナルドの従業員の方を招いてマクドナルドでの注文に関する活動が行われていた。これらのクラスのテーマは前回までの日本語教室の参加者から学びたいことをアンケート調査した結果を反映したものである。また、12回の中には前述の品質向上ミーティングの場面を取り上げたクラスも行われている。

日本語教室の運営は職長以上の管理職にアドバイザーとして浜松国際交流協会の職員を加えたメンバーで行い、教師は浜松国際交流協会が派遣したボランティア教師2名が担当、そのほかにも日本人ボランティアが数名交代で参加していた。

⁴⁰ 調査終了の後、A社でも不況の影響で日本語教室が中断された。

以下に、A 社での日本語教室の概要がわかるように、8 月 6 日のクラスの流れを紹介する。この日はボランティア教師の都合のため浜松国際交流協会の職員がクラスを担当した。また、外国人従業員の参加者は 18 名、そのほか日本人社員 5 名、浜松国際交流協会の職員 4 名、ボランティア 2 名、そして調査員 3 名であった。加えてその日のゲストである日本マクドナルドの従業員が 4 名参加した。なお、クラスの参加者たちは以前行われていた 3 つのレベルにわけた日本語クラスの参加経験に基づいて初級・中級・上級の別があったが、今回のオムニバス方式の日本語教室ではレベル分けを行わず、1 つのクラスにまとめて行われていた。

＜日本語クラスの流れ＞

- ① Y 職長⁴¹が司会となり、その日のトピックについて説明を行う。
- ② ウォーミングアップ：マクドナルドにまつわる質問（教師）
- ③ マクドナルドのメニューを用いたカタカナと語彙の復習（教師）
- ④ アクティビティの説明（教師・日本人社員）
この日のアクティビティはドライブスルーでの注文ロールプレイ
- ⑤ 教師の指示によるロールプレイ
- ⑥ 絵カードによる語彙の導入「お持ち帰り」「店内」「単品」など（教師）
- ⑦ ロールカードによるロールプレイ
- ⑧ おしゃべりタイム（各自）
- ⑨ その日の学習事項のまとめ（教師）
- ⑩ Y 職長による活動のまとめ

3.3.2 社内日本語教室がもたらすもの

A 社で行われている日本語教室は上の流れを見ても分かる通り、テーマを中心として会話を学ぶよくあるタイプの会話クラスである。しかし、社内日本語教室は以下の 3 点においてメリットがあると見受けられた。

- (1) 外国人従業員が背景の異なる人々（教師、ボランティア）との接点を持つ機会になっている
- (2) 教師が就労現場へ出向くことで、教師自身が就労現場で用いられる言語表現を知ることができ、就労現場で用いられる言語表現と他の場所で用いられている言語表現を媒介させることができる
- (3) 日本人社員が異なった状況で外国人従業員と接する機会を提供している

(1) 外国人従業員の背景の異なる人々との接点の機会

先にも述べた通り、A 社の外国人従業員は、その現場特有の言語表現に熟達し

⁴¹ 前回調査で協力を仰いだ A 社の職長。日本語教室の運営に積極的に関わっている。

ていた一方で、他者が参加する相互行為における非熟達した様子が見られた。日本語教室に来る教師やボランティアは、調査員と同じく、就労現場の相互行為には熟達していない他者である。日本語教室はそうした他者との接点を持つことのできる場であると言える。

他者と接することは、自らの言葉を理解してくれない人との接点である。そして、自分の言葉を理解してくれない人との接点を持つことは、自分の言葉に対して自覚的にならなければいけない状況を提供する。その点で、日本語教室は外国人従業員が自らの日本語に自覚的になるための状況を提供する場として機能すると考えられる。

- (2) 教師が就労現場へ出向くことで、教師自身が就労現場で用いられる言語表現を知ることができ、就労現場で用いられる言語表現と他の場所で用いられている言語表現を媒介させることができる

しかし、自らの日本語に自覚的になるというのは非常に難しいプロセスである。実際にA社の外国人従業員も、品質改善ミーティングという他者との接点のチャンスが常に存在しながらも、なかなか他者に対して自覚的な言語使用ができないままだった。それは就労現場が、日本語表現よりもむしろ、その現場で達成されるべき別の目的を優先する場であるからであり、そこでは一々言語表現に立ち止まってははいられないのである。

一方で日本語教室は、言語に着目すること自体が目的となる場所である。教師は、そこに参加する外国人従業員の言葉を聞き、それをより教室にふさわしい言語表現として導くことが可能である。そして、教師がそのような就労現場の日本語と教室の日本語との間を媒介することが、外国人従業員が自分の日本語に対して自覚的になるためのリソースであると考えられるのである。例えば、8月6日の日本語教室では、「マクドナルドで注文した商品と異なった商品が入っていた」という状況設定を行った際に、「不具合」という就労現場で用いて、その状況の理解を促していた。現場特有の言語表現と彼らが生活する他文脈を結びつけることで、外国人従業員の日本語への自覚性を促す場面としても機能しうるのである。

- (3) 日本人社員が異なった状況で外国人従業員と会話をする機会を提供している

社内日本語教室の存在は、A社の日本人従業員に対しても、新たな知見を提供できる可能性がある。日本人従業員は日頃、就労現場で外国人従業員と作業を共にしている。その点で日本人従業員にとって、外国人従業員が時に日本語の「微妙なニュアンスが通じない『他者』」として立ち現れることは、戸惑いを感じるものである。しかし、日本語教室という文脈を異にする場に共に集うことによって、日本人従業員は共に作業に携わる外国人従業員が他者として立ち現れた際に、どう係わって行けばよいのかを学ぶことができるのである。日本語教室に参加した

日本人社員の一人は調査員とのインタビューの中で次のように語っていた。

日本語教室をやり始めてから感じるのは、自分自身が変わったこと。以前は、「明日、免許。仕事休むね」などと言うだけの外国人従業員にただ腹を立てていたが、最近は「だから何？」などと聞き返すようになった。向こうからは（上司である自分に対して）話しにくいんだと思う。

この日本人社員は今まで「お互いの言葉が食い違っていた」が最近は少し分かり合えるようになった気がすると言う。仕事の休みを取る許可を得る際に、外国人従業員が用いた「明日、免許。仕事休むね」という言い方は日本人従業員にとって、その文脈を解しない非礼な言い方だと感じられていた。そして、これまでならばそれを非礼だと解釈するばかりで、それ以上のことは行わなかった。しかし、日本語教室に参加したことで、そのような場面に出会った際に、さらに一歩進み、「だから何？」とそれが不十分な言語表現であることを示すことができるようになったのである。つまり、日本語教室への参加は、この日本人従業員にとって、「他者」として立ち現れた外国人従業員に対して、自分がどう接すればいいのかの、新たな方法を見出すきっかけを与えたと考えられるのである。

3.4 社内日本語教室の歴史とその社会的意義

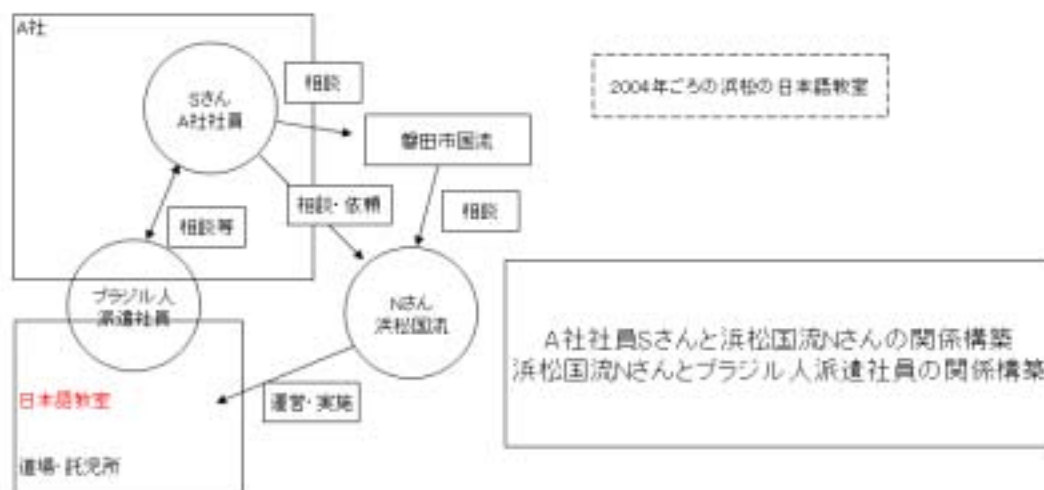
以下では、ここまで述べた社内日本語教室がどのように作られ、改善を繰り返して今回のデータ収集時のような状況になったのか、その経緯を振り返る。同時に、A社で行ったような形の社内日本語教室が持つ可能性について論じたい。A社の社内日本語教室立ち上げの経緯については、A社の担当者のKさん、Mさん、Yさんおよび浜松国際交流協会（以下、浜松国流）のコーディネーターのNさんに聞き取りを行った結果をもとに以下記述していく。

A社の日本語教室が立ち上がったのは、2007年春である。しかし、2007年春に突然立ち上がったわけではない。2004年からの軌跡をたどってみる。

3.4.1 そもそもの始まり

2004年にA社の社員であったSさんから、磐田市国際交流協会に社員が日本語を勉強したいとっているという相談が入った。当時、磐田ではそれに応じる体制ができておらず、そのまま浜松国際交流協会に相談が流れた。そこで、現在の浜松国際交流協会のコーディネーターであるNさんが日本語教室に取り組み始めた。日本語教室は、ブラジル人たちの道場兼託児所で行われていた。カリキュラムデザインと教師役はNさんが担っていた。学習者が欠席する際の連絡などは、A社のSさんを通してNさんに伝えられることとなっており、またSさんはときどき教室見学をすることもあった。この日本語教室開催を通して、A社と浜松国流の間にゆるやかなつながりができることとなる。

当時の関係を図示すると以下ようになる。



その後、A 社が大幅な増産体制に入り、残業が多くなったため、この日本語教室はいったん閉じられることとなった。日系人の学習者たちは、「さびしい」ということを言っていた。また、浜松国流の N さんは、この経験をきっかけにして、なんとか会社内で日本語教室ができないかと考えるようになった。日系人学習者たちも、会社でできればいいと言っていたとのことである。この、2004 年当時の日本語教室は、浜松国流の N さんに、日系人対象の日本語教室の必要性を意識化させた点、N さんと A 社のゆるやかなつながりができた点、N さんが A 社の外国人従業員とゆるやかなつながりを作れた点などで、大きな意味を持つことになる。

3.4.2 A 社へ

2005 年ごろ、N さんのところに静岡大学から企業で働く外国人の言語調査を行いたいという依頼があり、A 社を紹介することにした。N さんが A 社を選んだ理由は二点。一つは、前回の日本語教室でお世話になった S さんをお願いすれば言語調査を快く引き受けてくれるだろうと思ったこと、もう一つは、A 社で働く日系人が「とてもいい人たち」だったからということである。すでに述べたが、N さんは 2004 年から A 社の日系人に対して日本語教室で教えていた。そこにきている日系人たちが例外なく「とてもいい人たち」だったということである。そして、N さん自身は、「いい従業員が集まっているということは、その上司も必ずいい人のはずだ」と考えており、いつか A 社と手を組んで日本語教室をやりたいと考えていたということである。

言語調査のために、N さんが A 社の S さんに連絡をとったところ、S さんはすでに A 社のグループ企業に異動していた。そこで、S さんから A 社の K さんを紹介してもらい、K さんにあいさつに行くことになった。

言語調査の件であいさつに行ったのが 2006 年 8 月ごろであったが、その後、2007 年 1 月に浜松国流が主催して開催する日本語ボランティアセミナーに、企業の代表として話してもらえないかどうか、2006 年秋に再度その件で K さんをお願いに

行った。その後、NさんはことあるごとにKさんに対して、「社内日本語教室をやりませんかとずーっといい続けた。わたしたぶんすごくしつこかったと思う」ということである。しかし、Kさんはそのことに対して、すぐにやりましょうという返答をすることはなかったとのことである。

ここまではNさんの話に基づいたまとめである。では、企業側担当者であったKさんはどのように考えていたのだろうか。Kさんの聞き取り結果から簡単にその経緯をまとめてみる。

外国人の作業員を、最初に大量に雇用したのは2000年ごろであった。その後、2004年にアテネ五輪に向けた増産体制が組まれ、毎日10人、20人という数の新たな作業員が必要となった。

「最初はね、ま、日本語、日常会話ぐらいはできる子ってリクエストをするんだけど、たとえば、毎日10人連れて来いなんて言うとな、派遣会社側もそんなこと言ってもらえないですよ」(Kさん)

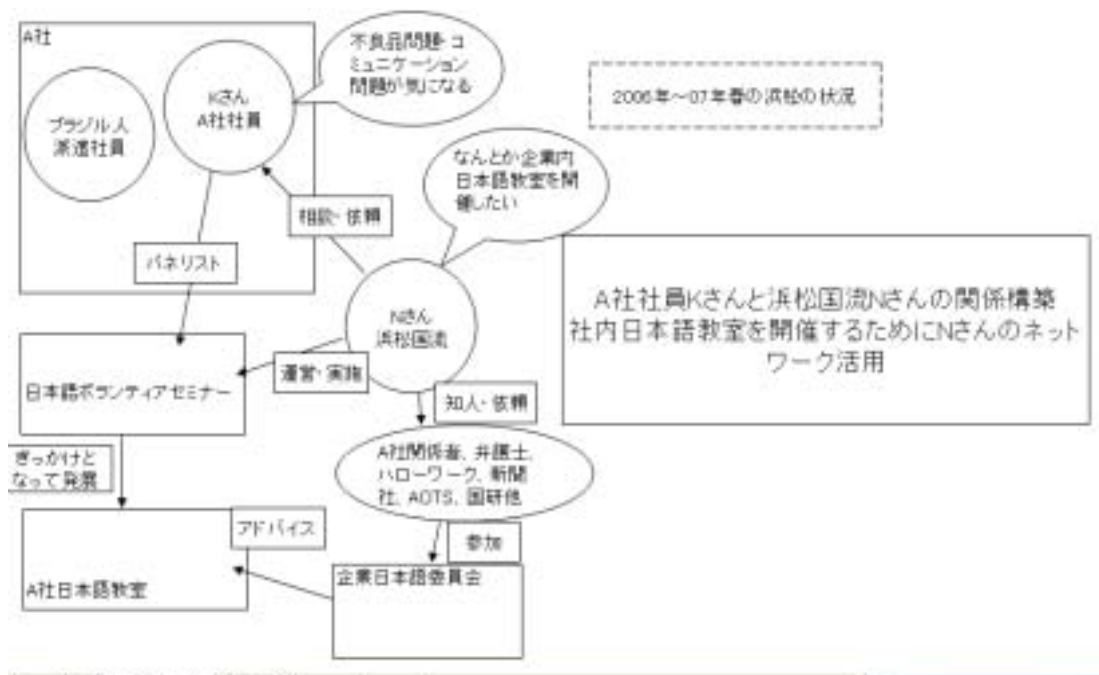
その結果、一部日本語ができる人を通訳として指示系統を作ることによって、生産活動自体は順調に動いていた。それが、2005年ぐらいから品質不良という形で問題が生じてきた。外国人が多い作業工程では、他に比べて品質不良が多く出るようになっていた。その対策として、検査工程を増やしたり、発生源対策として絶対に間違わないような治具⁴²を作ったりしていた。

「コミュニケーションの問題なんて考えてもみなかった」(Kさん)

しかし、2006年夏にKさんが参加したある企業のセミナーで、品質保持のためにはコミュニケーションが重要だという話を聞き、コミュニケーションの問題に取り組む必要を感じ始めた。それが形となったのが社内日本語教室である。

A社が日本語教室を開くことを決めてから、そこでの日本語教室をどのように開催し運営していくかを話し合う委員会が発足した。この委員会のメンバーは、A社の担当者であるKさんをはじめとした複数のA社社員、地域の教育行政に詳しい人、弁護士、ハローワーク職員、新聞社の社員、AOTS職員、国立国語研究所所員など多様な人たちがかわることとなる。この委員会に集まった人たちは、もともと浜松国流のNさんとゆるやかな関係を持つ知人たちであった。ここでは、Nさんが持っていたゆるやかなネットワークが機能して委員会が発足したといつてよい。当時の関係を図示すると以下のようなになる。

⁴² 「じぐ」。作業する際にその補助として使う道具のこと。



3.4.3 A社日本語教室の変遷と他社・他機関との関係

その後、A社の日本語教室は1回1時間半程度の10回シリーズ(それぞれ3ヶ月程度の期間)で1期から4期まで実施された。1期から4期までのプログラムについては、A社担当者、浜松国流のNさん、そして日本語講師が話し合いを重ねて、その方向性を考えていったが、特にA社担当者が中心となってその内容を考えていった。1期から4期までの内容について、表にまとめると以下のようになる。

	第一期	第二期	第三期	第四期
実施時期	2007年4月～	2007年9月～	2008年2月～	2008年6月～
実施内容	一般的な日本語の授業	ゲスト出演としてプレジデントをはじめとする社内の人材を招いた	消防への電話医療場面のシミュレーション	ハンバーガーショップや薬局など他企業の協力を含んだシミュレーション 各現場の職長クラスの参加義務付け

第一期は、いわゆる日本語教室を行ったが、増産の時期でもあり、学習者の出席が続かなかった。このとき、担当者だったMさんは

「日本語じゃなくて、コミュニケーションなんだよ」(Mさん)

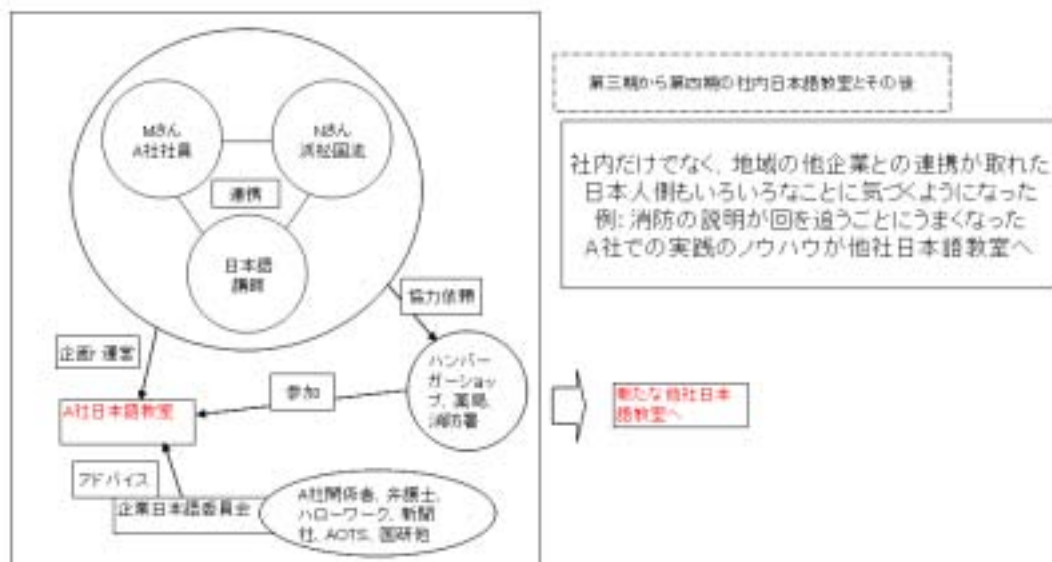
と考え、とにかく社内コミュニケーションを活性化するための仕掛けを考えるようになる。それが第二期に生かされ、プレジデントや組合関係者、また日本語

が堪能な外国人従業員をゲストスピーカーに招いた教室を行った。第二期の反省として、そもそも外国人従業員がどんなことで困っているのか、もう一度考える必要があるのではないかとということで、聞き取りをしたところ、生活面での困難が外国人たちから出された。それをもとに、第三期は緊急時の119番通報や医者との会話というシミュレーション活動を行った。そして、第四期は、他の企業にも協力を依頼した。そのことについて、Mさんは次のように述べている。

「他の企業にとっても顧客なんだよね、彼らは。うちの日本語教室に来てくれることで、その企業にとってもインセンティブがあると思うんだよ。」

「一企業だけでやるんじゃないくて、こういう仕組みを地域で作っていければいいなって思うところはあります」(Mさん)

とのことであった。地域に暮らす外国人たちを支援するには、地域づくりが必要であり、企業も地域を構成する一員だということから考えたほうが良いということである。A社の第三期、第四期の取り組みによって作られたネットワークは、その後、他社の日本語教室を開催する上でも活用されるようになっている。



3.5 まとめ

前回報告書では、社内日本語教室の必要性に対して、就労現場に特有の日本語表現を学ぶ場としての意義付けを示した。確かに、A社の就労現場のような現場特有の日本語表現が必要となるコミュニティに入るに当たり、その言語表現を学ぶことは、外国人従業員にとって重要なことである。しかし、今回調査の結果から、社内日本語教室にはさらに重要なもう一つの機能があると考えた。それは、外国人従業員を就労現場での作業という通常の場合から切り離れた状況での日本語使用を求めることで、「他者」に対して自分の言いたいことを表現する場面を提供し、そのために必要な日本語表現に対して自覚的な態度を養うことである。そして、そのような相互行為を重ねることによって、外国人従業員にとって、高いハードルであった品質向上ミーティングのような場面においても、自分がどのよ

うに振る舞ったらいいかを自覚的にすることができると考えられるのである。

また、このような地域の国際交流協会と企業が協働して行う日本語教室は、その立ち上げも、そして成果の波及効果も、地域ネットワークの一部として位置づけることができる。企業内で行っていることが、企業の内部にとどまることなく、地域社会とどのようにつながりを持ち、どのように波及効果を生み出していくかという観点から、それぞれの実践を位置づけることは非常に重要なことである。今回の企業内日本語教室は、浜松国流のNさんのネットワークから始まり、4期には企業間・組織間連携を行うまでになった。このようなつながりは、決して強いつながりではない。日常的には、各自がそれぞれの業務に従事しており、日々情報交換をする関係ではない。しかし、何かあったときに連携ができるという、ゆるやかなネットワークの役割、いわゆる「弱い紐帯の強さ(the strength of weak ties)」(Granovetter, 1973)をいかに活用していくかが重要である。A社日本語教室で培った個人間・組織間ネットワークは、その後新たに始められた別の会社の日本語教室でも活用され、そちらにも他の企業や組織からの「出前」が行われている。地域日本語教育のシステム構築の一つのキーワードとして、この弱い紐帯をいかに広範に作っていくかということが重要ではないだろうか。

参考文献

- Granovetter, M. S. (1973) The strength of weak ties, American Journal of Sociology, 78, 1360-1380, 大岡栄美訳(2006)「弱い紐帯の強さ」野沢慎司編・監訳『リーディングス ネットワーク論：家族・コミュニティ・社会関係資本』勁草書房, 123-158
- 松嶋秀明(2008)「境界線上で生じる実践としての協働-学校臨床への対話的アプローチ」『質的心理学研究』第7号, 43-59.
- 西口光一(2006)「言語的思考と外国語の学習と発達」『ヴィゴツキー学』Vol. 7, 27-33.
- 中村和夫(2004)『ヴィゴツキー心理学』新読書社
- バフチン(2002)『バフチン言語論入門』せりか書房

第3章 カリキュラム開発プロジェクト

はじめに

第3章では、地域日本語教育の内容と方法、日本語初期指導のカリキュラムとコース運営に焦点を当てて調査および教材開発を行った。

第1節 教育文法

1.1 総論

今年も引き続き、教育文法のチームでは、ゼロビギナーを対象を絞って、地域日本語教室を対象とした日本語教育プログラムに関する提言を行うべく研究・調査を行った。具体的には、まず、2008年7月27日に一橋大学で行われた「多文化共生社会における日本語教育研究会 第4回研究会」で日本語教育文法をテーマとして発表を行った（庵他(2008)参照）。そこで教材『にほんごこれだけ！』の試作品を公開するとともに、その理念と使い方も紹介した。『にほんごこれだけ！』は、外国人ゼロビギナーと経験の浅いボランティアが共に使いやすいものを目指すということであった。『にほんごこれだけ！』試作版に関しては、1.2で詳しく取り上げる。

次に、上で述べた研究会の後、『にほんごこれだけ！』を各地で実際に用いてみた。東海地方のA・B教室2箇所ではボランティアの方をお願いして試用してもらい記録を取ると同時に、教育文法班のメンバーも実際に試用してみた。ここではその試用期間に記録したデータや体験をもとに、『にほんごこれだけ！』に関する問題点、地域日本語教室で起こっている問題点を概観し、その改善案を提案したい。試用については1.3で詳しく述べる。

さらに、現在進行中の作業は、『にほんごこれだけ！』の改訂である。1.3で指摘した問題点を踏まえて、より所期の目的に合った形にすべく常に改良を進めていかねばならない。現在試用している『にほんごこれだけ！』はStep1の文法項目のみであるが、今後Step2を使ったものも検討したい。1.4では今後の展望についてまとめる。

1.2 今年度の実施内容

1.2.1 『にほんごこれだけ！』試作版の完成と試用

今年度は前年度に検討した生活者のための初級日本語文法を地域の日本語教育の現場で具体的に用いるための試案として教材『にほんごこれだけ！』の試作と試用を行った。以下『にほんごこれだけ！』の概要と狙いについて述べる。

1) 『にほんごこれだけ！』概要

『にほんごこれだけ！』は活動と語彙を示す本冊『にほんごこれだけ！』と文法事項、例文・例文訳、かな表を盛り込んだ別冊『ぶんぽうキーワード』で構成されている。本冊はA4版64ページで1課6ページ、全10課である。別冊は

23 ページである。一課のサンプルと『ぶんぽうキーワード』のサンプルを以下に示す。

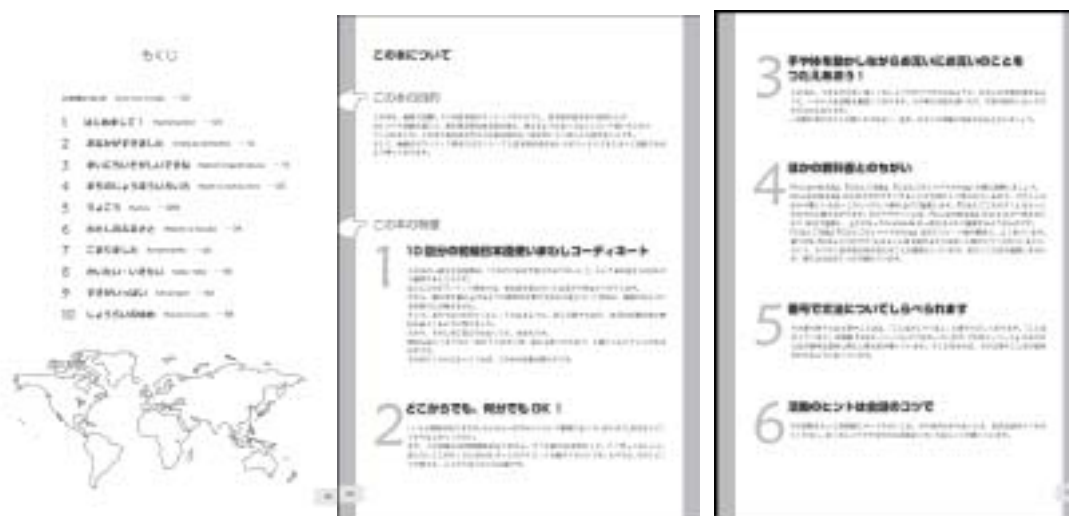


図 1 本冊：目次と本の概要

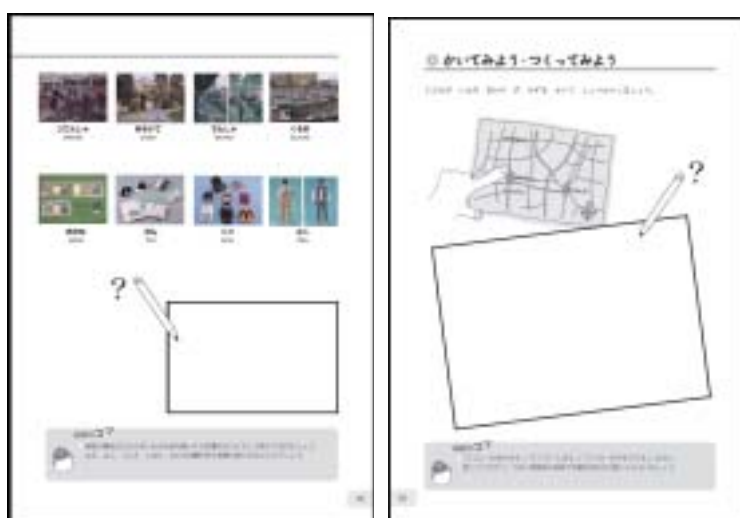




図2 本冊第4課



図3 別冊『ぶんぽうキーワード』

2)『にほんごこれだけ!』作成意図

次に『にほんごこれだけ!』の作成意図について述べる(表1)。

検討項目		作成にあたり配慮したこと
学習時間数	10 時間程度	1 回 1 時間, 全 10 回
学習場所	地域日本語教室	トピックシラバス(文法学習を前面に出さない, おしゃべり主体) 日常話題にするトピック
活動人数	ボランティアと学習者数名	お互いのことを伝え合うタスクを多用
対象となる学習者	ゼロビギナー	文法項目の絞込み(Step1 の文型の範囲内での活動) 表記の配慮(カナ排除, ローマ字表記, 別冊にかな表) 視覚情報の多様(写真, イラスト) TPR 等手や体を使う活動 母語を利用した文法理解(別冊)
	不定期参加者	モジュール式 S1 の文法項目を 10 課の中に複数回配置し繰り返し学習
対象となるユーザー	経験の浅い日本語ボランティア	会話のコツで活動の助言 「かいわ」で調整された S1 の会話例を提示
	学習者の母語の知識なし	視覚的情報の多用, 別冊による文法理解

表1 『にほんごこれだけ!』の作成意図

『にほんごこれだけ!』は地域の日本語教室で, ボランティアが数人の学習者とおしゃべりをする中で文法を学ぶことを意図して作成した。シラバスはトピックシラバスとした。トピックシラバスを採用したのは, 日本人住民と外国籍住民とがおしゃべりを通じて相互理解し, それが地域における多文化共生社会構築のための基盤づくりにつながることをめざすためである。そのような, おしゃべりを通じた交流活動の過程で, いわば生きた文脈の中でことばを使うことによって文法習得もすすむであろうと予測している。またトピックについては, 買い物や旅行など, 日常話題にしやすいものを選んだ。

学習者については, ゼロビギナーを対象とした。ゼロビギナーを対象とするに

あたり、配慮したことは、1) 文法項目の絞込み、2) 表記の配慮、3) 視覚情報の多用、4) TPR 等手や体を使う活動、5) 母語を利用した文法理解である。1) については、Step1 の文型だけで活動できるよう会話例を調整したり、活動の質問事項を調整したりした。2) については、負担の大きいカタカナを表記から排除し、別冊にひらがな・カタカナ表を掲載した。またブラジル人等非漢字圏の学習者に配慮しローマ字表記も併記した。3) については、語彙リストに写真や絵を多用した(図2)。これにより、共通の言語を持たない学習者とボランティアが語彙を理解しやすくした。また語彙については会話が広がることを重視したため、トピックとの関連性の高い語彙を優先的に掲載したため、ゼロビギナーとして重要ではない語も含まれている。4) については、TPR(Total Physical Response)を意識し、絵を描いてもらったり、手や体を使った活動を促したりすることで学習者の理解を確認できるようにした(図2)。5) については、文法の理解は別冊を読むことで促した。試作品は英語版だけだが、想定では各国語版を用意する予定であった(図3)。不定期参加者ということについては、各課をモジュールとして構成した。文型については Step1 の文型を 10 課の中に複数回配置し、複数回使用してもらうことで学習効果を狙った。

教材の主なユーザーは経験の浅い日本語ボランティアとした(学習者はこの教材の必要部分をコピーして使用し、ボランティアはこれを保有することを想定)。経験の浅さに対応するため、「会話のコツ」で各課の活動の方法を示した(図2)。また、各課で用いる日本語のイメージを提供するため「かいわ」例を提示した。また、この「かいわ」を学習者に読んでもらうことで、その学習者の日本語力の予想をつけてもらうことも想定した。また、学習者の母語が理解できないことに対応するため、語彙については写真や図を多用し、文法については母語の説明を入れた。

1.3 ボランティアによる試用結果、筆者による試用結果から言えること、提言

1.3.1 現場が抱える問題点

現在、「日本語教室」はほとんどボランティアに運営をまかされている。いわゆるコーディネーターが不在の状況でゼロビギナーが来た場合、大きく2つの状況に分けられる。

1つ目のパターンとして、ボランティアがお手上げ状態となってしまう、結果的に外国人参加者が放置されてしまう状況である。「日本語教室」に参加しているボランティアには、外国語が堪能な方もおられるので、その堪能な外国語と外国人参加者の母語がマッチすれば、ある程度コミュニケーションがはかれる。しかし、このマッチングは偶然性に左右されるものであり、なかなか期待通りにはいかない。英語母語話者、朝鮮語母語話者のゼロビギナーならば、まだ可能性はあるが、将来増えるであろうインドネシア語母語話者などが来ても、日本人ボラン

ティア側にその素養を期待するのは無理である。また、このマッチングには危険性があり、日本人側の可能な言語と外国人参加者の母語がマッチした状況では、ずっとその言語でのコミュニケーションが続き、日本語の学習にならないというケースがよく見られる。とにかく、このマッチングがうまくいっても問題が起こりうるし、うまくいかなければ、外国人参加者が教室で浮いてしまうという現状がある。

もうひとつのパターンとしては、ゼロビギナーとの沈黙が怖くて、日本人がしゃべり続けるという状況である。マンツーマンの状況で日本人が一方的にしゃべり続けるという状況はよく目にするが、日本人ボランティアが複数いるときも、日本人同士で延々としゃべり続けてしまい、外国人参加者は話題から排除されているということもある。後者の例については次節で具体例を提示している。この要因としては、沈黙が怖いという心理的なものや、「自分から話せないのだから、日本語を聞き続ければ伸びるのではないか」という発想であろう。

どちらの状況でも共通していることであるが、日本人ボランティア側に「日本語をある程度積み上げないとおしゃべりはできない」という発想があり、そういった発想が外国人参加者とのコミュニケーションを阻害しているのではないだろうか。こういった発想を打破するのは容易なことではないが、まず、コミュニケーションのきっかけとして、我々は『にほんごこれだけ！』を提案したい。以下 1.3.2 では、具体的に『にほんごこれだけ！』を使ってみた教室でのデータを紹介しつつ、実際に起こった活動の問題点を指摘する。さらに 1.3.3 では、報告者自身が使ってみた報告と、テキスト分析を行う。『にほんごこれだけ！』はまだまだ試作品の段階であり、ボランティア活動の方向性や目標をできるかぎりわかりやすく伝えられるように改良をすすめていく予定である。しかし、ここでの議論は結果として、『にほんごこれだけ！』によって活動の内容や方向性をしっかり示せたとしても、ボランティアのみに「日本語教室」の日本語指導をまかせることは限界があり、専門のコーディネーターを配置する必要があるという主張につながる。

1.3.2 ボランティアによる試用

本節では実際に日本語ボランティア教室で『にほんごこれだけ！試用版』を用いて活動を行った資料を通し、『にほんごこれだけ！』の作成意図が伝わりにくく、活動が困難になっている状況を報告、『にほんごこれだけ！』の改訂案を示しつつ、テキストのみでの活動意図の示唆や活動方向性を理解から実行へ移すことへの限界を述べる。

一口に日本語ボランティア教室といってもその運営方法やあり方は様々であるが、最も一般的な活動の形は、日本人ボランティア1～2名に対し外国人参加者1～2名のマンツーマン形式もしくは少人数のグループ活動である。

このような最も多く見られる形式の日本語ボランティア教室での『にほんごこ

れだけ！』の試用を通して見られたことは大きく 3 点ある。

1 点目は「日本人ボランティアが自らの言語使用を省みることなく、相手に伝わっているかどうか考えることなく、とにかく話し続ける」という現象である。確かにトピックについてペア・グループで話をしよう、という意図は強く感じられる。しかしそれを相手に分かりやすく伝える方法が分からず、コミュニケーション相手との沈黙を避けるために「時間を埋める」作業に徹している状況である。資料は東海地方の A 教室の例である。

T2	はい
T1	にいがたで なにをしましたか+
T2	あー おんせんにはいりました
T1	おんせん いいですねー おんせんしてますか+ おんせん おーんーせーん
T2	hot spring おんせん <おんせん
T1	おんせん>は わかりますか+ おんせんはいったことありますか おんせんにい いきましたか+ おんせん
S1	はい いきくしました

『にほんごこれだけ！』は本来、経験の浅いボランティアがゼロビギナーとどのような話し方で話をしたらいいのか分からないまま活動に入った結果、とにかく漫然とおしゃべりを続けることしかできない、ということを経験の出発点としているものである（岩田他(2008)）。しかし、この解決策として「ボランティア（や行政側）に『彼らにわかるように話す』ための道具の選定を可能にすることと、その文法の範囲内で楽しく学べる教材を提示する」「ボランティア側にも日本語使用の内省を促し、活動を通して参加者それぞれが地域社会で共に生きていくための『日本語』を紡ぎ出す活動につなげていけるようなものを目指したい」という作成の意図は全く伝わっていないわけである。

2 点目としては、「トピックについてのおしゃべり指向型を目指しているにも関わらず文法項目積み上げ型になってしまう」という状況が挙げられる。トピックについて話そう、という日本人ボランティアの意気込みは強いのだが、それは外国人参加者に伝わっていない。『にほんごこれだけ！』のトピックは日常生活の中で何気なくかわす会話に近いトピックであり、地域のコミュニケーションはこうした小さなことから始まることが多い。日本人ボランティアはそれを「何とかしてこのトピックを話せるようにしてあげなくてはいけない」という「教えてうまくトピックについてのおしゃべりを出来るようにしてあげる」という強い義務感に駆られるようである。そのため、活動の中でも次のような状況が見られた。活動の場面は東海地方の B 教室で、「今日は何日ですか」という項目を先にいれてからおしゃべり活動に移ろうと考えている日本人参加者とブラジル人参加者の会話の様相である。

JV1	/que dia e hoje? ,que dia e hoje? /【今日は何日ですか】
	きょうはなんにち なん にちですか なん にちですか
M	じー＋
JV1	なん にちですか なん にち VさんがMさんにポルトガル語で説明, ノートを覗きこむ}###
V	[ポルトガル語]
JV1	X(JV1 の名前) X(JV1 の名前)
V	あー / moto, moto /【バイク】
JV1	X(JV1 の名前) そうそうそう / eu, eu /【私】
V	[ポルトガル語]{バイクのハンドルを握る仕草}
JV1	えーあーもとーあー / moto, moto /【バイク】ね{笑い} X(JV1 の名前) X(JV1 の名前) {バイクのハンドルを握る仕草}
	{Mさん, Mさん再びノート記入, 互いに覗き込み合いながら}そう なんにちですか
M	なんにち＋
JV1	そう / que dia e hoje? /【今日は何日ですか】{カレンダーを指差す}
M	えー[ポルトガル語]{手を動かして何か説明しようとする}
JV1	/ fabrica? /【工場】{Mさん, Vさんゼスチャーをしながらポルトガル語で何か説明しようとする}
L	/ chefe e /【chefeは】
JV1	/ fabrica? /【工場】
V	/ patroa, patroa /【雇い主】(L:ん＋)
JV2	あー / jefe /【上司, 長】
JV1	しゃちょう＋
JV2	しゃちょうとか じょうしとか
JV1	あーあーあー じょうしとかボスカ あーシェフィね そっか シェフィね これかとおもった{料理人(シェフ)の仕草} / chefe de fabrica? /【工場のボス】あーえっとね しゃちょう しゃちょう いちばん えっと しゃちょう＋{右手を高く掲げる}しゃちょうとか あとは もっとうえのひと ちょくちょうとかもいうよね こうじょう / fabrica /【工場】 しゃくちょうとか こうじょうちょうとか まっいちばんこのひと{右手を高く掲げる} ここのいちのひと しゃちょう＋
JV2	/ presidente /【社長】
JV1	で みなさんところは＋{Mさん, Vさんを指しながら}
M	[ポルトガル語]{Mさん, Vさんゼスチャーをしながらポルトガル語で何か説明しようとする}しゃちょう＋
JV1	しゃちょう＋ / chefe de fabrica? /【工場のボス】 しゃちょう
V	[ポルトガル語]
M	[ポルトガル語]{ゼスチャーをしながらポルトガル語で何か説明しようとする}

JV1	リーダー リーダー + あっなに + じゃあ Mさんリーダー +
V	/no/【ちがう】
JV1	ないないないない(笑い)
M	[ポルトガル語]{引き続きしきりに手を動かしながら,ポルトガル語で何か説明しようとする。}
JV2	たぶんぶしょごとに やっぱりしょくちょうみたいのがいるってことですよ(JV1:ん)
	なんのはなしをしてたんですか +
JV1	そうよね リーダーとか しょくちょうとか でもこの# {両手を縦に振る}
JV2	/cada seccion o sector tiene su jefe? /【それぞれの部署,部門にボスはいますか】
	{両手でゼスチャー, MさんとVさんうなずく}なんていうんでしょう
	グループちょうとかしょくちょうとか
JV1	グループちょうとかしょくちょうとか でもかいしゃによってちがうんだよねー # # #
M	えー{頭をかく}[ポルトガル語]{Vさんに話しかける}
JV2	{Oさんに向かって}もういっかい きょうはなんにちですか + きょうはなんにちですか +
O	/que dia e hoje? /【今日は何日ですか】
JV2	{Oさんの肩をたたき,うなずく}こたえて にほんごで きょうはなんにちですか +

JV1.2 = 日本人参加者 M, O, L, V = ブラジル人参加者

//内はポルトガル語発話,【】内はポルトガル語発話の訳, #は聞き取り不能発話,

+は上昇イントネーションを示す

この状況では、日本人参加者はまず「今日は何日ですか」を教えようとしている様相がうかがえる。そこにこの「何日ですか」ということから触発されたであろう工場・職場での出来事をブラジル人参加者は伝えようとしているのであるが、うまく参加者全員で共有できない。日本人参加者は「今日は何日ですか」を言うようにしなければいけない、という使命感を持っているため、ブラジル人参加者から生まれたトピックのたねを拾わず、「今日は何日ですか」を教える活動に再び戻っていることが分かる。

トピックシラバスの場合、会話が広がるのは当然であり、それはむしろ良いことであるといえる。しかし、全く違う方向にいくと日本人ボランティアも外国人参加者も何をどのよう伝えたらいいのお手上げ状態になってしまう。ここに『にほんごこれだけ!』を使うことである方向性を示していく必要がある。

3点目は、日本人ボランティアに「いきなりトピックについて話すのは無理である」「おしゃべりを始める前に、外国人参加者はまずは知っていなければいけない項目を覚える必要がある」という強い信念があり、テキストの作成意図とは異

なる活動を行っていることがあげられる。ある活動事例では、「毎日の生活について話す」というトピックを話すために、まず日にちの言い方、カレンダーの読み方を覚え、そして時間も言えなければこのトピックに入ることもできない、という考えから、これらのいわば「おしゃべりのための知識獲得と準備練習」にかなりの日数と時間を費やし、しかしながらトピックについてのおしゃべりにも行き着かない、という活動状況が続いていた。『にほんごこれだけ！』の作成意図は、まずはテキスト上の写真の指差しからだけでもおしゃべり活動を始め、「毎日の生活について話す」活動の中で自然に出てくる形容詞を活動として取り上げたいというものである。しかしながらこうした事例を鑑みると「文法積み上げ型ではなく、トピックによるおしゃべりを通して使える道具としての文法に目を向けられるような活動に広げよう」という意図は伝わっていないどころか、悪循環を招く結果となってしまったことが分かる。

こうした使用状況が見られたことは、日本語ボランティア教室の参加者だけに起因するのではない。試行版とはいえ、コミュニケーションのきっかけとしての『にほんごこれだけ！』の作成意図が十分伝わるような内容のテキストになっていないということも十分踏まえる必要がある。『にほんごこれだけ！』は「トピック先行型のおしゃべり活動」の中に「隠れ文法」を組み込み使いまわせるようになる、という教育文法班からのひとつの提案を示したテキストである。こうしたテキスト作成意図をふまえた活動をボランティア教室で行うためには、何らかの方策が必要であることが今回の試用で明らかになったといえよう。例えば、『にほんごこれだけ！』を使用した具体的な活動実践例を示すことや活動の継続的なレポート等を同時に行っていく必要があるだろう。しかしこうした方策があったとしても、試用の実状を鑑みると日本語教室ボランティアの方がテキストのみを頼りに活動をすすめていくには限界があると考ええる。テキストを用いながら活動全体をコーディネートしていく人材が必要である。

1.3.3 筆者による試用とテキスト分析

ここでは実際に報告者が使ってみた報告をもとに、テキストを分析したい。例として『にほんごこれだけ！』の第5課（トピックは「りょこう」）を用いたい。このシーンでは、「りょこう」に関するおしゃべりをしながら、「行きました」という動詞の過去形を使い、さらには「たのしい」「きれい」といった形容詞を用いて感想を述べたりするのが所期の目的である。また、「行きたいです」といった将来の願望へと展開していくことを目指している。各シーンは写真や絵などを並べたページがあり、以下、第5課の該当部分を添付する。



図4 第5課のことばのページより一部抜粋

これらの写真を指差ししながら単語レベルでのおしゃべりから始めることができる。

報告者が使ってみてまずぶつかったのは、トピック「りょうこう」という単語が理解できないため、まずおしゃべりのテーマが理解できないということである。ゼロビギナーである以上、当然のトラブルであるが、トピックには複数言語で対訳をつけるなど、対応が必要であろう。なんとか、指差しをしながら、上の写真のページへと進んだ。写真を指差ししていれば、ゼロビギナーでも十分コミュニケーションはとれる。名詞レベルであるが、なんとかやり取りは継続した。また、所期の目的である、「行きました」という動詞の過去形は、写真からすんなり発話できる。ただし、そこから、形容詞で旅行した場所の感想を述べたり、将来の願望を「行きたいです」と言ったりするのは非常に難しい。この展開には非常に技術が必要であると感じた。少なくとも、こういった文法項目を意識しながらおしゃべりすることが必要条件であり、それには経験が必要であろう。



図5 図4に続く部分より抜粋

第5課には上のような絵が続いており、「りょう」は誰といったのかという助詞「と」の使用や、いつ行ったのかという時間表現の付加などを目指している。こういったテキストの意図をしっかりと理解するには、ある程度の文法知識と日本語教育の経験が必要となる。経験の浅いボランティアにも使いやすくなるようにテキストを改良していく努力を怠ってはいけませんが、その限界はしっかり把握しておくべきである。

ここまでも何回か触れているが、ボランティアの方には「ゼロビギナーにトピックシラバスは無理である」と考える方が多い。この節で確認してきたように、テキストにも限界があり、ボランティアにも限界がある。このテキストでは「おしゃべり」はできるし、第5課に関して言えば、経験の浅いボランティアでもある程度楽しくでき、コミュニケーションの達成感は得られる。しかしそれ以上にはなかなかならない。次に同じようなトピックで話したいときにも結局また同じ活動の繰り返しになり、「行きたいです」というような将来についての話をしたいがうまくつなげられない。ボランティア側に「やっぱり「～たい」という形を勉強してからじゃないとこのトピックの話は無理」という考えを強めてしまう結果となり、当初の「とにかくゼロビギナーでも話したいことがあればコミュニケーションはできるんだ!」という考えはなくなってしまう悪循環が生まれる恐れがある。こういった悪循環を防ぐためにも、テキストの限界、経験の浅いボランティアの限界をしっかりと見極める必要がある。

1.4 今後の展望

1.4.1 Step 2の文法項目とその特徴

ここまで、『にほんごこれだけ！』の理念と課題について述べてきた。『にほんごこれだけ！』が対象としているゼロビギナーの問題は地域日本語教育において極めて重要なものであり、その点については今後『にほんごこれだけ！』の質を高めることによって解決を目指していくつもりである。

しかし、「地域日本語教育と日本語教育文法」という観点からすれば、問題はゼロビギナーレベルだけにあるわけではない。この点について、庵(2008)では「初級」をゼロビギナーレベルである Step1 とそれより進んだレベルである Step2 に分けることを提案し、文法シラバスを提案した。ここでは、その改訂版である庵(印刷中)にもとづいて Step2 レベルの文法シラバスの特徴について述べることにする。

初めに、Step2 レベルの文法シラバス（案）を掲げる。

	STEP2レベル文法項目		
産出レベル			
形態論	～て(テ形)		～た(タ形)
	辞書形		～ない(ナイ形)
助詞	飛行機で東京から大阪まで帰ります。(から、まで:場所)		
形式名詞	こと		もの
文型	～は...ことです。		
	～たり～たりします		
ボイス	～ことができます		
	～く／～に／～ようになります		
アスペクト	～ています		(まだ)～ていません
	～たことがあります		
モダリティ(認識)	～と思います		
モダリティ(対人)	～てください・～ないでください(依頼)		
	～てもいいですか(許可求め)		
	～たいんですが(願望、許可求め)		
複文・接続詞	～て(「図書館に行って、本を借ります。」)		
	～てから(継起)		～とき(時間)
	～たら(条件)		
	～けど(逆接、前置き)／～。しかし、		
	～ので(理由)／～。なので、		
	～ために／～ように／～ための(目的)		
その他	～んです		
	どうして...んですか？ ～からです。		
理解レベル			
モダリティ(対人)	～てもいいです(許可)		～てはいけません(禁止)
	～ましょう(勧誘)		～たほうがいいです(当為)
	～なさい(命令)		
その他	昨日買った本(はこれです。)(名詞修飾)		
	田中さんが来るか(どうか)(教えてください。)(名詞化)		

これと Step1 の文法項目を合わせたものをここでは「初級」と考える (Step1 の文法項目については以下を参照)。

			STEP1文法項目		
名詞文	～は...です		～は...でした / かったです		～は...ですか
形容詞文	～は...ます		～は...ました		
動詞文	～は...じゃないです / ...くないです		～は...じゃなかったです / ...なかったです		
	～は...ません / ...ませんでした				
	< 応答 > 王さんは主婦ですか？ はい、そうです。 いいえ、違います。				
	< 応答 > 昨日、会社に行きましたか？ はい(行きました)。 いいえ(行きませんでした)				
助詞	～を	～の(所有格)	～の(準体助詞)	～φ(昨日φ洗濯をしました)	
	～に(時間)	～に(行き先)	～に(場所)	「住んでいます」はかたまりとして導入	
	～で(場所)		～で(手段)	「歩いて」はかたまりとして導入	
	～から / ～まで(時間)		～が(目的語の「が」)	～と(並列助詞)	
	～も				
疑問詞	だれ	何	何○(何時、何年、何歳、何個)	どこ	
	いつ	どれ・どっち	どう		
指示詞	(絵や写真を指さしながら)これは何ですか？(これ / それ / あれ)				
ボイス	バナナを食べたいです。(願望)				
モダリティ	たぶん～です / ～ます				
接続詞	A。それから、B		A。それで、B。	A。そのとき、B。	
その他	数字、曜日				
	弟がいます。(所有動詞「いる」)				

これまでの一般の初級教科書に比べ、この Step2 レベルの文法項目はかなり簡素化されている。これは地域型日本語教育（尾崎 2004）において日本語習得にかけられる時間が圧倒的に限られていることの論理的帰結でもあるが、裏返して言うと、現在の初級教科書が必要以上に項目を盛り込みすぎているということでもある。また、今回の教育文法班の考え方では、確実に産出できる項目を着実に増やすことを重視している。その前提として、産出レベルの項目と理解レベルの項目の分離（cf. 庵 2006）を行っている。例えば、「～てもいいです」という表現を学習者が産出できる必要は（少なくとも初級レベルでは）ないと言える。必要なのは「～てもいいですよ」と言われたときにその意味がわかることである。上述の表で「理解レベル」とされているものは学習者が産出できる必要がないものである。

この点を踏まえて、どのような点に Step2 の特徴があるのかということについて、初級日本語教科書との扱いが違う主要な点を挙げてみることにする。

第一に、自動詞と他動詞の区別を扱わない。確かに、自動詞と他動詞の使い分けはあるレベル以上においては重要である。例えば、次のような場合に自動詞が使われることは学習者にはなかなか理解しがたいものである。

(1) (瓶のふたを開けようとしている) ああ、やっと*開けた (cf. 開いた)。

しかし、これは高級な問題であって、初級レベルで問題とすべきものではない。「ている」と「てある」の区別にしても同断である。このような区別を習得させるために、形態の類似した（したがって、覚えにくい）動詞を集めて練習するよりも、他の項目を産出することに時間を取った方がいいと言えよう。

第二に、「くれる」は扱わない。授受表現では「あげる」と「もらう」（これらは語彙的ボイスの関係にある。cf. 庵 2001）のみを取り上げるに留める。その理

由は、「くれる」が複雑な制約を持っているということ、及び、「くれる」がなくてもコミュニケーション上大きな支障はないということである⁴³。

第三に、受身は導入しない。その理由は（直接）受身は能動文と知的意味が等価であり、「ミニマムの文法」とも言うべき Step2 のレベルでは扱う必要がないと考えられるからである⁴⁴。

最後に、「1 機能 1 形式」を原則とするということがある。このことから、推量を表す表現としては「と思います」を採用し「でしょう」は採用しない、継起を表す表現としては「てから」を採用し「たあとで」は採用しないといったことが出てくる。これらの形式間の微妙な差異を問題にする前に、より無標の形式（「と思います」「てから」）を用いて、推量、継起といった意味が表現（産出）できるようになることが重要なのである。

1.4.2 地域日本語教育における「初級」の意味

以上、ここで言う「初級」の内容について簡単に紹介した。ここでは、以上の Step2 までのレベルを（狭義の）「やさしい日本語」と定義したい（「やさしい日本語」については佐藤（2004）なども参照）。その上で、このレベルが（文字によるコミュニケーションを含めた意味での）必要十分な文法項目のレベルであると主張したい。この主張の意味するところは、外国人に対する公文書（例えば、地方公共団体のお知らせや小学校における担任から保護者へ連絡の文書）はこのレベルまでの文法項目を用いて書かれるべきであるということである。そのような具体的な形でホストである日本人側が変わっていくことで、日本人と外国人の草の根の交流がより広がっていくことが期待される。

その上で、そうしたことを踏まえて、今後初期日本語学習の公的保障（山田 2008）を考える際には Step2 までをその対象とし、このレベルまでは日本語教育の専門家が対応すべきであると提言していくのがよいと考える。

1.4.3 今後の課題

今後の課題はいくつも挙げられるが、まず、教材開発である。上述のように、現在 Step1 レベルの文法項目を用いた『にほんごこれだけ！』が使いやすくなるように開発中であるが、これに続くものとして、Step2 レベルに対応する教材の開発が急務である。Step1 レベルでも困難な問題があることを指摘したが、Step2 レベルにおいても困難な点が予想される。一例として、活用が挙げられる。機械的なドリルをできる限り避け、効果的に諸活用形を学習者に取り入れてもらうに

⁴³ なお、これは Step2 では「くれる」を導入しないということである。より上位の Step では導入することになる。

⁴⁴ OPI を用いた山内（2005）の研究によれば、学習者の発話に受身が使われるようになるのは上級からであるという。こうした点からも初級で受身を導入することの効用は少ないと言えよう。

はどのようにすればいいかといったことが今後の課題として挙げられる。

次に、初級の文法というものをボランティアの方に広めていくことの重要性が庵（印刷中）で指摘されている。その考えを踏まえて今回 **Step 1** の文法項目を使った教材をボランティアに試用していただいたが、その文法項目の体系がどの程度 **Step** のまとまりとしてボランティアの意識に浸透したかは、今回はわからなかった。今後は意識の変化を調査するとともに、その結果を教材開発に活かしていかねばならない。

最後に、今後の課題として、**1.3.2** で指摘した日本人ボランティアの限界を共有することである。『にほんごこれだけ！』を使えば、ある程度の会話が継続できることは確認したが、**1.3.2** では、経験の浅いボランティアが外国人ゼロビギナーの前でしゃべり続けたり、トピックシラバスをうまく使えなかったりするという状況を見てきた。**1.3.3** でも文法の視点から、あるトピックで使いやすい項目と使いにくいものがあることを指摘した。こういった問題を改善するにはボランティアだけに任せている日本語教室の現状を再考すべきである。

参考文献

- 庵 功雄(2001)『新しい日本語学入門』スリーエーネットワーク
- 庵 功雄(2006)「教育文法の観点から見た日本語能力試験」土岐哲先生還暦記念論文集編集委員会編『日本語の教育から研究へ』くろしお出版, 61-70
- 庵 功雄(2008)「「やさしい日本語」をめぐる」庵 功雄・松田真希子・佐野香織・野田尚史・砂川有里子『多文化共生社会における日本語教育研究会第4回研究会予稿集 日本語教育文法を活用する』, 1-12
- 庵 功雄(印刷中)「地域日本語教育と日本語教育文法」『人文・自然研究』3, 一橋大学
- 庵 功雄・松田真希子・佐野香織・野田尚史・砂川有里子『多文化共生社会における日本語教育研究会第4回研究会予稿集』
- 岩田一成・中西久実子・庵 功雄・松田真希子・佐野香織(2008)「第4章第2節 教育文法」『平成19年度文化庁日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発』日本語教育学会, 147-161
- 尾崎明人(2004)「地域型日本語教育の方法論試論」小山悟・大友可能子・野原美和子編『言語と教育』くろしお出版, 295-310
- 佐藤和之(2004)「災害時の言語表現を考える」『日本語学』23-8, 明治書院, 34-45
- 山内博之(2005)「話すための日本語教育文法」野田尚史編『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版, 147-165
- 山田 泉(2008)「外国人への「言語保障」」『月刊言語』37-2, 大修館書店, 76-83

第2節 教育語彙

2.1 今年度事業の概要

教育語彙班は、生活者としての外国人のための日本語教育カリキュラムを策定する際の語彙の扱いについて、以下のような検討を行った。結果の具体的な内容は2.2以下に記載する。

1) 言語生活調査

生活者としての外国人の語彙学習ニーズを把握し、特に、遭遇する場面と話題、および、所要語彙に関する見通しを得るため、富山地域に在住の外国人生活者10名に対してインタビュー調査を実施した。内容は、生活時間および他者との接触・言語使用状況、日本語使用および習得上意識している問題点などである。調査結果をもとに、接触場面・話題一覧表などを作成し、特徴的な項目を抽出して、以下の資料作成の参考にした。

2) 語彙能力に関する検討（⇒2.2を参照）

19年度報告書に記載した学習者条件・学習ニーズの再検討の上に、‘語彙能力’の内容を具体化するため、‘談話能力’の内容を再検討した。

3) 語彙学習の設計に関わる方策の検討（2.3を参照）

(1) 語彙選定方針の検討

優先的な学習範囲として取り上げる語彙について、「① 汎用基礎語彙」「② ‘マイ辞書’」「③ 話題依存語彙」の3レベルを意識し、学習する語彙をこれらに分類して扱うよう提案することとした。

(2) 語彙記述と辞書作成に関する検討

選定された各語・表現について学習すべき内容を列挙し、それらを記述・説明する方式を検討した。また、それらの内容を学習プロセスの中で取り上げる方法についても若干の考察を行った。これらの方針に沿って実際に辞書化を行うことは、将来の課題として残される。

2.2 目標とする語彙に関する考え方

本プロジェクトにおいて対象とする学習者については、以下のような条件を想定する。

2.2.1 学習者の身分・立場

対象者は、日本国内で生活する日本語非母語話者で、教育機関などに所属せず、日本語が未習に近い状態から生活に必要な日本語を習得しようとする者である。定住者、長期滞在者、および、長期滞在となる可能性のある者、具体的には、外国人配偶者、就労者、就労者同伴家族などが該当する。

年少者については別に考慮すべき事情が多いので、本プロジェクトは、おおむね中学生以上を対象として想定する。

2.2.2 学習者の日本語学習ニーズ

想定学習者の日本語学習ニーズは、以下のような範囲にわたる。

1) 実用的（実利的）ニーズ：周囲の者との意思疎通ができ、日常生活で接する外部者との用談などに対応できることが当面の目標となる。家庭の外でも、たとえば就労場面において、上司・同僚、外来者・顧客などとコミュニケーションをとることが求められる。いずれにおいても、頻繁に接触し人間関係が構築されている相手とは、共有知識や互いの背景事情、伝達能力に関する知識などを利用することができるので、接触が比較的容易であるが、外部者とのコミュニケーションは、正確な言語使用による十分な情報交換が求められるので、難度が高い。

2) 精神的ニーズ：情報交換・意思疎通を通して、他者から認知され尊重されていると感じられるようになることは重要な目標である。そのため、実質的な情報の伝達だけでなく、メッセージに託される評価や感情を理解し相手と共感する能力と習慣を身に付ける必要がある。そのため、学習においては、言語の交話的機能を念頭におくべきである。

また、一個の成人として豊かな精神生活を営むために、社会情勢や科学的知識に接し、芸術・娯楽などを享受することが不可欠である。日本語環境において生活する以上、そうした情報を日本語で得られるようになることが望まれる。

3) 学習ニーズは、いわゆるサバイバル段階に始まる「当面のニーズ」と、未来における生活の向上を目指す「将来へのニーズ」とを含む。語学学習は主に将来の改善に備えようとするものであり、また、日本語の習得のみによってこれらのすべてが満たされるわけではない。日本語能力のない初期段階においては、ある程度集中的な日本語初期指導によって将来に備えることに加え、当面の必要に対しては通訳などの支援方策が必要であり、生活上の各種問題については、その方面の専門的な支援を用意すべきである。

2.2.3 目標領域

生活者としての外国人が日本語を使用する領域は各人の立場・状況によってさまざまであるが、たとえば、就労者であっても、職務を遂行するための言語に加えて、同僚などとの一般的な話題に関する会話を通じて人間関係を構築することが欠かせないように、必要な言語能力は各場面領域ごとにまったく異質なものであるのではなく、専門領域における言語使用も生活言語を基本として考えることができる。

生活者としての言語使用は、周囲の限られた人々との人間関係構築に始まり、

不特定の相手への対応に進む。当初の段階では、限定された参加者と生活範囲への対処が中心であり、第一の課題は、日常接する特定の相手との間での意思疎通である。言語使用の面では、まず、方言を含む家庭内・集団内言語の習得が求められ、さらに、社会的・教養的な話題にいたる一般的な言語使用に対応する能力を身につけていくことになる。

本プロジェクトにおいては、最低限の生活言語に始まって、言語生活のあらゆる領域において求められる一般的な話題の会話領域を視野に入れる。専門的な話題のみに必要な語・表現は考慮の外におく。

2.2.4 日本語習得における語彙能力の意義

生活者としての外国人の日本語習得において語彙学習が担う役割については、以下のように考える。

なお、19年度報告書に記したとおり、本報告において、「語彙能力」は、語に関する知識および運用能力の総体を指す便宜的な呼称として使用する。また、「語彙」には、語および形態素、連語・定型的な句（いわゆる‘表現’）を含む。

1) 言語の機能と言語能力

言語の機能は多くの方面にわたり、「言語能力」は、それらのうちのいずれかを利用して活動する能力を指す。生活者としての言語使用においても、言語の諸機能のうち、実質的な情報の伝達（関説的 referential 機能）が最も重要な位置を占めるが、それに劣らず、人間関係の構築・維持に関わる交話的 phatic 機能の利用は不可欠である。また、異文化への適応においては、認知 cognitive 機能の利用が有効である。

2) 語の機能と語彙能力の意義

日本語学習において語彙能力の伸長は、以下のような意義をもつ。

（1）実質的な情報の理解・表現　：　伝達を支える最も基本的な情報単位は語であり、その理解・表出の経験により、言語体系の運用能力が身についていく。

（2）言語規則理解の素材　：　文を生成することを学習するために、語を分類し、語類ごとにそのふるまいを規則として意識することが行われる。そうした文法規則は適合する語の例を提示することによって示されるから、その理解および運用には、それぞれの類に属する語を一定数知っていることが不可欠である。

（3）学習活動の運営　：　教授者が管理する学習活動においては、場面状況の設定、使用場面の説明など、学習者の想像力に依存してさまざまな情報が提示される。また、文法学習においては文型応用例の利用がしばしば行われるが、その際には学習者が多くの語を使用できることが必要である。また、学習方法に関す

る指示・説明や教室運営のための連絡なども、日本語で行うことが好ましい。語彙能力はそれらの可能性を保证する。

2.2.5 目標とする語彙能力

1) 語の機能

語の機能は、概略以下のように分類できる。

語は、言語使用および言語習得の中核的な単位として、種々の言語機能の実現を保证する。語彙学習においては、こうした機能に関して基本度の高い語が優先的に扱われるべきである。

(1) 指示機能・伝達機能 : 事物・概念を指し、音声・文字形式によって他者に情報を伝達する。

(2) 認識機能・文化指標機能 : 外界の種々の事物、特に、文化に関わる概念がどのように区別されるかを知り記憶するための契機となる。

(3) 文法的機能 : 規則に従って他の語と結び付き、文の構成に参加する。

(4) 対人的機能 : 個々の語の指示的意味とニュアンス、および、語の選択が話者の意思・感情や他者への待遇を表示する。

2) 生活者としての外国人に求められる語彙能力

上記のような語の機能に沿って整理すれば、生活者としての外国人が必要とする語彙能力は、以下のような方面にわたる。

学習者はこれらの各機能にわたって習得を進めることになるが、個々の学習者が置かれた状況ごとに学習目標はさまざまであり、各機能の比重および学習上の優先度は異なる。

(1) 指示・伝達 : 概念・事物に対応する言語形式を知り、それを用いて他者に情報を伝達すること。なお、この機能が発揮されるためには、音声形式および文字表記の理解と運用が不可欠である。

(2) 認識・文化指標 : 意味をもつ概念・事物にどのようなものがあるか、特に、日本文化においてどのような概念が区別されるかを知り、それらを表す言語表現を知ること。

(3) 文法的操作 : 言語形式がどのように共起して概念間の関係や言語と外界との対応関係、言語使用者の意図などを表現するかを知り、その規則性にしたがってメッセージを理解・生成すること。

(4) 対人的行動 : 言語形式の選択に反映される使用者の意図・感情などを知り、自らも、表現意図にふさわしい選択を行うこと。

2.2.6 学習機会と学習の過程

語彙習得の過程について、以下の点に留意すべきである。

1) 語彙学習の機会とプロセス

言語学習の機会は、教室内と教室外とに大別できる。計画され管理された教室内での学習は、基本的に、将来有用であることがらを予測しその準備となる内容を体系的に扱う。一方、教室外での学習の多くは偶発的であり、無管理の状態にあって、その場で必要なことがらの処理経験が主となる。

教育機関に所属しない学習者にとっては、日常の生活場面が主たる学習機会であり、学んだことが直ちに生活に生かされる実生活での経験が重要ではあるが、それは一定の到達目標を設定し学習期間を定めた計画的学習になりえない。教室外での経験と教室内での学習活動との連携や、学習に学習者の人的ネットワークを利用する方策が望まれる。

2) 各言語技能領域の扱い

生活者としての日本語学習においては、いわゆる四技能のすべてを均等に学習しようとせず、各技能の必要性和優先度を個別に考えるべきである。

単純化して言えば、「聞く」能力は、言語使用・言語学習の前提として、早い段階からすべての学習者にとって習得が必要である。一方、整った文を「話す」ことは、ある程度の体系的学習を重ねて初めて可能になるものである。「書く」ことに対応しうる局面は、当初は、氏名・住所の記入といったルーティン的な場面以上には望みえない。

それに対して、「読む」能力は、必要な情報を得る目的ばかりでなく、学習機会を広げ、学習内容を意識化するためにも有効である。生活の中で頻繁に接する表記形式は、それぞれの文脈の中に置かれていて、文脈から意味を推測することが比較的容易であり、その理解経験が日本語情報を受容する習慣を形成する契機となりうる。特に、漢字に関心を向けることによって、新たな語を認識し語彙を拡張する機会を増すことができる。表記システム全体の習得を早い段階から目指す必要は必ずしもないが、語彙学習には文字学習、特に、漢字の学習を連動させるべきである。

2.3 語彙学習の設計に関わる方策

2.3.1 語彙選定の基本的な考え方

ここでは、生活者としての外国人の語彙習得において優先的な習得対象となる語彙を選別する際の原則的な考え方を記す。

1) 語彙学習の内容決定に関する基本的な考え方

19年度報告書に記したとおり、日本語学習における学習基本語彙選定の基準としては、以下のような要因が考慮される。これらのいずれかの観点において重要性が高い語は優先的に学習されるべきである。

- ① 実用性 : 必要な情報交換のために役立つこと
- ② 自己表現欲求への対応 : 表現したいと思う内容の表現に役立つこと
- ③ 概念獲得 : 新たに知るべき概念を代表し、記憶と検索の指標となること
- ④ 学習手段としての有用性 : 学習自体を効率的に進める助けとなること

2) 学習する語彙の質による分類

生活者としての外国人にとって、優先的に習得することが望まれる語彙の内容は個々の学習者ごとに多様であるが、その中にあっても、多くの学習者にとって共通して有用・必要な語彙を設定することができる考える。その基礎の上に、各学習者は、自身のおかれた状況によって必要な語彙（‘マイ辞書’）についての知識とその運用能力を構築することが望まれる。語彙学習を考えるうえでは、習得必要性の質について、以下のように区別して意識するべきである。

なお、これらの観点は学習順序に対応するものではなく、「(1)汎用基礎語彙」がより初歩的であるといった位置づけでもない。計画的な初期教育の中で(1)の学習が行われるとしても、「(3)話題依存語彙」には生活開始の当初から対応が迫られ、それと並行して「(2)個別生活語彙」の学習が生活の中で進行することになる。

(1) 汎用基礎語彙

多くの場面で言及される基本的な事物を指す語、基本的な文の骨格を作る語など、最低限の情報の伝達や情報の要求を保証する語彙要素を設定することができる。原則としてすべての学習者が最初に習得すべき語彙として選定し、初期教育の中で体系的に教授されることが望ましい。

内容としては、人称詞、応答詞、基本名詞とそれに共起する動詞・形容語、あいさつをはじめとする固定表現などが該当する。また、機能語であっても、文末の助動詞連続などは語彙学習の過程に含めることができる。これらは、理解にとどまらず、使用語彙として十分に習熟することが望まれる。なお、これらの語彙については、地域、家庭、集団ごとに、方言形を含めて多くの変種が存在するが、汎用語彙としての観点からは、まず共通語形を習得することが妥当である。

具体的な範囲の決定には、今後どのような「初期教育」が提供されうるかを考慮する必要があるが、従来選定が試みられてきている「生活語彙」などの中から抽出するのが現実的である。

(2) 個別生活語彙（‘マイ辞書’）

汎用基礎語彙を習得したうえで、または、その習得と並行して、個々の学習者

が自分の接触範囲でのコミュニケーションに必要・有用な事物・概念の存在を意識し、それを表す日本語の形式を知りたいと思い、なんらかの方法でその知識を獲得し、実際に使用して習熟するという過程によって、また、頻繁に接触する他者から発せられた言語形式について、その指示的意味を知り、生活・文化上の意義を理解するという過程によって、語彙知識を拡張し、結果として自分なりの語彙体系「マイ辞書」を構築することが望まれる。

学習者が必要とする語彙は、生活状況などに応じてそれぞれ異なる。内容は、接触する場面で話題となる概念を表す名詞を軸として、それに関連する動作・作用を表す動詞、様態を表す形容語や副詞を列挙するといった形で整理することができる。

この種の語彙は、教授者から一方的に与えられるよりも、現実場面の中でその存在を発見し、あるいは、教室内においても、他者との対話の中で、身につけていくのが効果的である。

(3) 話題依存語彙

必要性・有用性を予測して計画的学習に組み込むことができる語彙の範囲はおのずから限られたものである。実際の生活の中では、その場限りの話題が取り上げられ、未知の特殊な語彙が用いられる可能性が常にある。個々の遭遇場面に応じて必要となる語彙については、あらかじめ学習して知っておくことよりも、既有知識から推測したり、わからないことを表明し相手に尋ねたりして対応する対処ストラテジーを身につけておくことが有効である。

その際には、既知の語彙・概念との関連性を想起することが理解を容易にする。また、社会、文化、歴史や科学などに関するいわゆる百科的知識を拡張しておくことが対処を容易にする。また、その場で利用できる文字情報に注目し利用する習慣も有効な補助となる。

個別の場面に依存する語彙であっても、その種の場面に頻繁に接触するうちに、上記の‘マイ辞書’に繰り入れられる可能性が高い。マイ辞書の内容は、こうして実際に接した場面に依存する語彙への習熟によって主に拡張される。

また、個々の場面に対応し理解する経験から、日本語によるコミュニケーションへの意欲と日本語学習動機を高める効果が期待される。

3) 概念と形式

学習語彙の選定のためには、言語使用状況を観察して使用頻度の高い形式を収集するといった方法がとられることが多いが、表層に現れる頻度と語彙要素としての重要性は切り離して考えるべきである。基本度の高い概念であっても、それに複数の類義語が相当する場合、それぞれの語形の出現頻度は低くなることがありうる。また、台所でなべを手にしても、「なべ」という語を口にする必要は必ずしもないが、それを日本語でなんというか知っていきたいと思うのは自然である。

さらに、ある場面で「受付、お香典、お焼香、花」などの語が繰り返し用いられていたとしても、その場の話題を表す「お葬式」という語が高頻度で用いられるとは限らず、その場のコミュニケーションを理解するため、また、そこで用いられた語を語彙知識の中に位置づけて記憶するために有効な包括的概念およびそれを表す語は、頻度調査からは特定できないことがありうる。

学習語彙、特にマイ辞書レベルの要素の選定には、現実の言語形式ではなく、まず指示概念を選定したうえで、それを指示する形式の例を列挙するべきである。

2.3.2 ‘マイ辞書’レベルの語彙選定例

この項では、学習者の生活環境によって学習語彙の内容が異なるべきことの例として、2種類の学習者について、それぞれが頻繁に接触する場面で共通して話題となることが予測される話題であっても、関連する概念および出現する言語形式が異なるとの予想を述べる。

ここに挙げる概念例・語例は、前述の言語生活調査で得られた回答を参考に考察によって列挙するものである。例とする学習者は、言語生活調査のインフォーマントとして協力してくださった方々をモデルとして設定した人物像である。

学習者① フィリピン人女性配偶者：日本人の夫と結婚して来日した女性で、富山市周辺の農村地域に居住、夫の両親と同居、来日当初、日本語は未習であった。主な接触場面は、家族、特に、姑との家事、農作業である。

学習者② 中国人就労者：富山市内のメーカーに雇用されて単身で来日し、生産ラインに勤務、他の中国人就労者とともに会社の寮に居住している。来日当初、日本語は未習であった。社内で開かれている日本語講座を受講している。主な接触場面は、現場の上司との間の指示・報告である。同僚の日本人との接触は多くない。

これらの学習者が頻繁に接触すると思われる場面において、ある話題に関連して、出現する、または、想起される主な概念と、それを指す形式を次表にあげる。

話題例として、あらゆる場面で話題になり得る「どんな人か」という問いに対する答えとしての「人のプロフィール・描写」を取り上げる。

この話題について、頻繁に想起され、場合によって言及される概念は以下のようなものと考えられるが、学習者によって、関与するものは異なりうる。また、それらの概念を指す語形も異なりうる。

表中、《 》は概念内容、[]はその類の諸概念が関与することを示す。「代表的形式」は、共通語形など、一般の日本語教材などで扱われる際に採用されることが多いと思われる形式を示す。空欄は、それぞれの学習者が接触する場面で、その概念が関与する可能性が低いことを表す。

「人のプロフィール・描写」について出現・想起が予測される言語形式

《概念》代表的形式	学習者①（生活場面）	学習者②（職域場面）
人名		
《名前》名前	名前	（お）名前、氏名
《〔敬称・呼び名〕》	～さん ～ちゃん お隣さん、区長さん etc.	～さん ～様 社長、主任 etc.
《〔役職名〕》		社長、部長、所長、課長、主任、班長 etc.
性別		
《男》男の人 《女》女の人	男の人 女の人	男の人 男性 男子 女の人 女性 女子
《男の子》男の子 《女の子》女の子	男の子 女の子	
年齢		
《年齢》年	年	年 年齢
《〔年齢表現〕》～歳	～歳 いくつ、一つ、二つ、……	～歳
《大人／子ども》大人 子ども	大人 子ども	
《若年／中年／高齢》若者 中年（お） 年寄り 《若い／年寄り》若い	若者 若い者 中年（お） 若い 年を取っている（お）年	若者 年配 高齢
《年長／年下》年上 年下	年上 年下	年上 年下
容姿		
《痩せて／太っている》やせている 太っている 《きれい／かっこいい》きれい 美人 かっこいい	やせている 太っている きれい 美人 かっこいい イケ面	
性格		
《やさしい／こわい／厳しい／親切》やさしい こわい 厳しい 親切《明るい／おとなしい》明るい おとなしい	やさしい こわい 厳しい 親切 明るい おとなしい	
家族構成		
《未婚／既婚》《子の有無》子どもがいる	独身 結婚している 旦那さん／奥さんがいる（～さんの）旦那さん／奥さん 子どもがいる	独身 既婚 結婚している 子どもがいる
《〔同居家族〕／一人暮らし》	～と住んでいる 同居 一人暮らし	寮 アパート
職業・所属		
《所属・勤務先》勤め先 勤務先	勤め先 勤務先 会社	勤務先 所属
《職種・職名》仕事 アルバイト	仕事	職 職務 アルバイト パート 嘱託
《主婦》主婦 《無職》無職	主婦 無職	
人間関係		
《家族》家族 《夫／妻》夫 旦那さん 妻 奥さん	家族 夫 旦那さん 妻 奥さん	（ご）家族 ご主人 奥さん 奥様
《父／母》お父さん お母さん 《舅／姑》《祖父／祖母》	お父さん お母さん おじいさん おばあさん	父 母 義理 祖父 祖母
《兄弟》兄弟 《兄／姉／弟／妹》お兄さん お姉さん 弟 妹	兄弟 お兄さん お姉さん 弟 妹	（ご）兄弟 兄 お兄さん 姉 お姉さん 弟（さん） 妹（さん）
《役職》《上司／同僚／部下》上司 同僚 部下 《先輩／後輩》先輩 後輩		職種 事務、ライン etc. 上司 同僚 部下 先輩 後輩
《部署》《〔部署名〕》		部署 ～課 etc.
《来客・顧客》お客さん	お客さん	お客様

学習者による差異は、表面上、出現する語彙の違いであるが、その背後には、関与する概念領域の相違がある。また、共通する概念領域においても、言及・想起される具体的な概念項目は異なる。さらに、共通する概念項目についても、用いられる語形が異なる場合、用いられる語のニュアンスが異なる場合がある。マ

イ辞書の拡張のためには、個々の学習者にとって必要な概念項目を把握し、その学習者にとって適切な実現形式を選んで指導することが必要である。

2.3.3 語彙学習の内容に関する考え方

選定されたそれぞれの語・表現について学習すべき内容は以下のような範囲にわたる。

1) 語義

語義は、概略以下のように分類される。

(1) 指示的意味

語が対応する事物・事態がどのようなものであるかを知ることが、最も基本的な知識である。実用的な情報伝達では、語義のこの部分が主に利用される。

(2) 評価・感情

語に託される主観的な意味を知ることが、相手の意図を正確に理解するために必要であり、自ら語を用いる際にも、不適切な感情を表現して誤解を受けないために必要である。

(3) 文体的価値

出現するにふさわしい位相が限られている語はかなり多く、不適切な語を選択すれば、対人摩擦を招いたり、使用者の人格を疑われたりする危険性がある。

指示的意味は、語と指示物との対応関係に関する知識であるから、母文化に存在しない概念などを除けば、たとえば母語への逐語訳的置き換えで習得することがある程度可能である。一方、評価的意味や文体的価値は、日本語に用意された他の語との使い分けに反映するので、これらの意味の習得には、他の語との関係を知ることが不可欠である。語義に関する知識は、対訳語的な置き換えで十分に理解されることは少なく、類義語間の関係を示す概念体系の形に整理される必要がある。

2) 用法・共起関係

各語はどのような文の形で用いられることが多いか、また、動詞についてヲ格・ニ格などにどのような名詞が現れるか、どのような副用語が用いられるか、名詞についてどのような形容語が用いられるかといった共起の習慣的な頻度を知ることによって、意味交渉の全体を把握して、談話の展開を予測することができ、コミュニケーションの理解が容易になる。また、自ら発話する際にも、メッセージが受け入れられる可能性を高める。この知識は、言語規則に則ってより複雑なメッセージを理解し生成する能力に連続する。

3) 運用に関するルールと使用場面

語義・用法に関する知識と並行して、各語がどのような場面で用いられるかを知らなければならない。この知識が有効であるためには、さらに、日本文化においてどのような場面が意識され区別されるかを知らなければならない。

4) 実現形式

語の使用は音声形式または文字の形をとるから、音声形式および文字表記を知らなければならない。

5) 運用技能

以上、すべての知識は、実際の伝達の場合においてただちに想起されなければならない。特に、音声の聞き取りと発音、文字の読み取りはすべての言語使用と学習の前提となる。

2.3.4 辞書化の方式に関する提案

前項に記した学習内容のうち、5)を除く情報を必要に応じて検索するための資料としての辞書を作成することが望まれる。そのための最も基本的な資料は、各語の用法一覧表である。以下に、主に教授者の参考のために作成される資料の内容例をあげる。

表中、【 】はありうる表記、()は品詞等文法情報、《 》は意味を表す。《 》内で、／の前は実質的意味、後はニュアンス的意味を表す。

用法一覧の例

〔例1〕くるま―【車・くるま・クルマ】(名詞)

1. 1. 車に乗る。車に乗せる。車が走る。車が来る。車が通る。大きな／小さい車。
⇒《自動車》

1. 2. 車がある／ない。車を持っている。車を買う。車を運転する。車で行く。車で通勤する。⇒《自家用車》

2. 車がついている。⇒《車輪》

〔例2〕すご’い【すごい・スゴイ・凄い】

1. (形容詞)

1. 1. (感動詞的) ケーキだよ。――わあ、すごーい。⇒《すばらしい／驚き・喜び》

1. 2. すごい車だね。⇒《並外れている／見事だ》

1. 3. できたぞ。――お父さん、すごい。

⇒《能力が高い／優秀だ・卓越している》

1. 4. すごい風だったね。⇒《非常に悪い・おそろしいほどだ》

2. (副詞的) 頭がすごく痛いんです。⇒《非常に／くだけ》

3. (副詞) すごい辛いカレーだった。⇒《非常に／くだけ》

ここでは、主な出現形の例を意味ごとに分類して挙げている。《 》内には、言い換え語によって意味を示しているが、これらは学習者に直接提示すべきものではなく、提示しない、よりわかりやすい表現に置き換える、外国語に置き換えるなど、用途に応じて加工されることを想定する。()内の品詞情報等は、文法知識を利用できる教授者の参考のために付されている。この資料をもとに学習者が直接利用する教材を作成するためには、新たな工程を要する。

「くるま」のように具体物などを指す語については、指示物を理解することはさほどむずかしくないが、どのような動詞・形容詞と共起するかを知らなければ、実際の文中で用いることができない。なお、「(車)ニ(乗る)」のような機能語部分の学習は正統的な文を作る能力には不可欠で、文法学習の重要な内容になるが、情報伝達においては「(車に)乗る」のような実質語部分を知ることがより重要であり、初歩段階では助詞等を見捨てた「車、乗る」のような形から出発することもできる。

多くの学習者の「マイ辞書」の範囲に入ると考えられる語については、こうした形の用法一覧を収めた辞書が整備されることが望まれる。特に、多くの見出し語と共起する可能性が高い「乗る／ある／買う／大きな」といった語彙は、「汎用基礎語彙」に含まれるが、多くが多義的であり、記述量が膨大になるので、記述方式にさらに検討を要する。

「すごい」は、実質語ではあるが、実際には、感嘆や驚きといった主観的意味を表現するために用いられることが多く、指示的意味を提示するだけでは不十分である。こうした語については、どのような感情・評価が託されるか、どのような文体的価値をもつかが記述されなければならない。そのため、より現実の出現形に近い例を挙げる必要があり、それは場合によっては対話の形式になる。

語義の説明に用例を補足する通常の辞書のスタイルに比べて、このような例の列举を中心とする形式は現実の使用状況を一覧するために有用であるが、使用場面や使用者、ニュアンスや発話意図を明示的に記述することは依然困難である。利用者が日本語母語話者であるか否か、どの程度の理解力・説明力をもつかなどによって、内容・形式の調整が必要である。

2.3.5 語彙拡張のための学習活動例

ここでは、文化指標語彙を軸とした学習活動の例をあげる。こうした活動はすでに多くの学習現場で行われているものであるが、本報告の観点からの解釈を述べる。

「おすそわけ」を軸とする学習活動例

		内容の要点（Ⅲ語彙の拡張）
Ⅰトピックの提示		「おすそわけ」「何かもらって、それを他の人にもあげます」
Ⅱ 関与 概念 の 想起	①贈り物の習慣 を意識化	「プレゼント」「お土産」 だれにあげますか。いつ／どんな時にあげますか。何をあげますか。⇒居住地・生活環境における通常の意識・習慣
	②相手と贈り物 内容の適否	「親類」「ご近所」「友だち」「恋人」 ⇒贈る物、特に金銭、および、価格・金額の適否
	③機会の適否	「お祝い」「お中元・お歳暮」「お土産」 ⇒内祝い・慶び分けという習慣
トピックの確認		⇒《おすそわけ》の意味確認、例示・説明
Ⅳ 会話 例の 経験	①談話構造、表現 の例示	〔基本的な談話構造〕あいさつ→（導入会話→）事情説明→贈り物の手渡し→（説明→）（発展会話→）あいさつ 「どうぞ」「～に」「～てください」
	②R P	ありうる状況を話し合い、条件を設定して実演

「Ⅰトピックの提示」では、その学習の軸となる概念を表すキーワードを一応提示するが、ここで深い理解にいたる必要はない。「おすそわけ」という語は出現頻度の高いものではないと考えられるが、文化的な話題を代表するキーワードとして導入される。

「Ⅱ関与概念の想起」では、日本文化においてトピックに関連して念頭に置かれる事項とそれを表示する語彙を順次提示する。その過程では、学習者に既有知識や既知の語彙を対話の形で想起させるよう努め、あいまいな知識の修正も可能な範囲で行う。結果、ここで列挙される概念・語彙は学習者ごとに異なるものになるはずである。

「Ⅲ語彙の拡張」では、Ⅱで上げられた語彙を確認するとともに、関連して知っておくことが有用と考えられるある程度の語彙を教授者側から提示する。ここでは、一方的な知識の詰め込みでなく、学習者のレベル・理解力を考慮して、その段階で有効な範囲にとどめなければならない。

「Ⅳ会話例の経験」は、獲得した語彙をどのような文で用い、実際の場面でのような手順で談話を運用すればよいかを知るために行う。談話例は、模倣すべきモデルとしてではなく、コミュニケーションの基本的な枠組みを知るための素材として扱う。学習者によっては、例の提示が適さない場合もありうる。

2.4 今後の課題

上記のとおり、語彙拡張のための教室内での学習活動は、所要概念の意識化に始まり、場合によっては自分の母語・母文化との対照も交えながら、日本文化に

おける切り取り方を知った後に、それらの概念を代表する言語形式を知るという順を追う。さらに、現実に近い場面での理解経験、使用経験が続くべきであり、さらに、現実場面での経験とその評価・フィードバックが行われることがより好ましい。これらのプロセスが実現する形は、学習者および学習現場によりさまざまであるが、学習を計画する際にはこうした過程が準備されるべきであり、実際に行われている学習がこれらの過程をどのように実現しているかを見直すことも有効である。

本報告では、生活者としての外国人の語彙能力拡張について、抽象的なレベルでの方針を記述するにとどまらざるをえない。これらの原則を適用して実際に語彙学習を設計することは今後の課題として残されている。以下にその項目を記す。

1) 基本概念の選定および語彙例表の作成

現実の学習者群を想定し、汎用基礎語彙を選定すること。

2) 記述・説明方式の開発および‘辞書’の作成

優先度の高い語から、順次用法記述を進め、まず、教授者用資料、将来的には、学習者用辞書を作成すること。

3) 学習活動例の提案

マイ辞書拡張のための活動用資料を整備すること。

なお、結果として、場面ごとに典型的な談話の構造が設定され、それが蓄積されて、‘談話辞書’ともいうべき資料が作成されることになる。

4) 非専門家向け解説の整備

ここに述べた枠組みを語学専門家でない一般市民が利用するため、適切な説明と例示を含む資料の整備が必要である。

第3節 文字教育

3.1 研究の目的

外国人配偶者(女性)を対象とした2007年度の生活実態調査・配偶者調査班の調査結果から、以下の点が明らかになった(日本語教育学会 2008, 富谷・内海・斉藤 2008)。結婚を契機として日本に定住した外国人女性が来日直後に日本語学習の機会が得られないまま子育てや仕事に専念した場合、日常会話はある程度自然習得可能だが、読み書き能力を習得することはほぼ不可能である。教室で読み書きを学びたいと思ってもそれに対応できる場が非常に少ないため、実質的な非識字状態となることが多い。そうした状態で生活を続けると、子どもの就学や進学など教育一般に主体的に関与することが難しい状態におかれる可能性が高い。職業上のステップアップ、地域の情報資源の利用、メディアの利用などからも疎外され、情報弱者としての生活を余儀なくされるケースが多い。一般に、男性に比べ女性は社会的役割を担う機会に乏しいため日本語との接触も少なく、日本人と結婚した外国人女性の非識字状態は、特に深刻である。これまで日本国内では文字を持たない日本語母語話者やオールドカマーを対象として識字教育が行われてきたが、現在の定住外国人、特に社会との接触の少ない結婚による移住女性はオールドカマーの非識字者と同様の状況にある。こうした問題を改善するためには、早急に「生活者としての外国人」を対象とした文字教育・読み書き教育のカリキュラムを開発し、それによって学ぶ機会を提供する必要があると考える。

本研究の目的は、「生活者としての外国人」を対象とした読み書き教育のカリキュラム開発およびその運営のための基本的なデータを収集することである。「日本語の読み書き」を学習目的とするコースを試行し、「生活者としての外国人」が自己肯定感を維持しつつ安心して長く学び続けることのできる条件として、どのような指導者、学習環境、動機付け等が必要であるかを明らかにする。よって、文字や「読み書き」の教育を成立させるために必要不可欠な要因、特に、「教師」、「教室」、「クラス活動」の意義と有効性についても分析する。

3.2 研究方法

3.2.1 研究組織

文字教育班は、日本語教育・学校教育・識字教育のいずれかの経験を持つ7名から成る(資料(1))。7名で「非漢字圏の人のための日本語読み書き教室」(以下「日本語読み書き教室」と略す)を試行した。コースデザインは日本語教育を専門とする6名で行い、そのうちの4名が学習項目を決定し授業を行った。この4名は、全員が海外での日本語教育経験を持ち、うち2名は非漢字圏での文字の導入教育と国内の小中学校での外国人のこどもの教科学習指導の経験がある。使用可能な媒介語は、スペイン語・英語・タイ語・中国語である。コースの運営は授業を担当しない2名が担当した。授業観察と授業記録、コース評価はこの6名で行い、識字教育の実践者1名がアドバイザーとして参加した。

3.2.2 データと分析方法

「日本語読み書き教室」のすべてのプロセスでアクションリサーチを行った。データは、学習者の基本情報、レディネス、ニーズ、授業計画書、教材教具、学習者の産出物、授業観察記録、授業の録画、学習者によるコース評価、教師による授業観察記録、コース評価である。データは可能な限り電子化し、常時全員がアクセスできる状態で保管し、閲覧できる環境を整えた。コースデザイン段階からコース終了後までの期間に8回の運営会議を実施し、このほかに、授業の録画を用いたデータセッションをコース終了後に行った。データセッションでは、特定の観察項目を予め設定せず自由に授業を振り返り気づきを述べる方法を用いて、その内容を記録した。

3.3 「非漢字圏の人のための日本語読み書き教室」(試行)の結果

3.3.1 コースの概要

「日本語読み書き教室」は、日本に定住し日常会話がある程度できる非漢字圏出身の女性を対象とした12回のコースである。2008年9月～12月に川崎市ふれあい館を会場としてこのコースを試行した。「生活者としての外国人」を対象とした日本語教育では、市民がボランティアとして指導者の役割を担うケースが多いが、本研究では、従来の日本語教育における文字指導や読み書き指導の蓄積から応用可能な点を検討するために、あえて「教師」「教室」「クラス活動」を前提としたコースを設計した。利用可能なものはすべて利用することを基本原則とし、日本語教育の領域での導入方法、市販教材、実践例などのほか、小学校教育の領域での教科書や教材教具、文字の導入方法、さらに携帯電話などのメディアも積極的に活用することとした。

「日本語読み書き教室」の到達目標は以下の5点である。

- ① 自分に関連の深い漢字・ひらがな・カタカナが手書きできる。

氏名と住所が書ける。

- ② 日本語の文字の知識を体系化する。

ひらがな・カタカナ・漢字の識別ができる。

五十音図に示された音韻体系と文字体系、両者の関係を理解する。

日本語の文字の書き方の原則を知る。

- ③ ひらがなが読み書きできる。

特殊拍を含むひらがなで書かれた文が読める。

ふりがな付きの文が読める。

ひらがなで簡単な携帯メールが打てる。

ひらがなで短い文が書ける。

- ④ 基本漢字の字形と意味を認識する。

漢字の字形に関する基本構造がわかる。

漢字を部位に分解し部位から漢字の意味や読みを推測できる。

⑤ 文字を学習することによって自己肯定感を得る。

氏名や住所を緊張せずにかくことができる。

歌など楽しみの場面で日本語を読むことを生かした活動ができる。

コースデザインの基本方針と到達目標のみを全員が共有し、授業の主担当教師が、自らが担当する授業の前の回までの学習者の学習状態とコースの到達目標とを照らし合わせて一回ごとに学習項目を選定し、学習活動の計画を立てて授業を行うという方法で授業を進めた。したがって、このコースは帰納的シラバス（後行型シラバス：ポストシラバス）である。

学習者の募集に関しては、スペイン語・タガログ語・日本語のチラシを作成し、日本語の文字と読み書きを学習したいこと、日常会話がある程度できること、会場まで通えること、12回の授業にすべて参加できること、調査研究の目的を理解し録画や記録等に協力できることを条件として行った。これに対し、7名の外国人女性の応募があり、そのうち5名がコースに参加した（資料(2)）。

一回の授業を主担当・副担当の2名の教師が担当した。主担当が学習項目の選定、授業計画、教材教具の作成を行い、副担当がそれをサポートするほか、個別指導や学習活動の補助などを行った。このほかのメンバーとも、相互に随時アドバイスをし合える体制を保った。市販教材を多数参照したが、毎回の授業では、主担当教師が学習者の関心や学習状態に合わせて作成・編集した教材教具が用いられた。

「日本語読み書き教室」の会場は、川崎市ふれあい館の文化交流室で、川崎市ふれあい館のご協力により、12回にわたって同一の会場を安定確保することができた。文化交流室は音楽や踊りの練習のための施設で、教室としての備品が一切ない。そのため、毎回の授業に最低限必要であると判断した机・いす・ホワイトボード（はじめは移動式黒板）を別室から搬入して毎回教室設営を行った。授業に必要な教材教具は原則として毎回持参したが、連続して使用する教材教具や文具等は、ふれあい館にコース終了まで保管を依頼した。

コース開始時に、学習者全員にコースの概要、調査研究の目的、データの収集方法とその利用方法について、「やさしい日本語」および必要に応じて学習者の母語で説明し、全員の同意を得た上で、すべての授業を録画した。このほか、授業の主担当と副担当が授業記録を書き、電子ファイルとして常時閲覧可能な形で保管し、情報を共有した。

3.3.2 学習者

（1）文字学習のレディネスとニーズ

5人の学習者に共通するのは、①母語では読み書きができるが、日常的にまとまった文章を読み書きする習慣はない、②日本語の文字や書きことばと日常的に接触している、③日本語の文字に関する大雑把な知識は持っているが正確な知識ではない（ひらがなの文字のおよその数を知らない、漢字の字形の構造がわから

ないなど) という点である。会話能力は学習者により差が大きく、家庭内言語が日本語である3人は日常会話がきわめて流暢だが、家庭内言語がスペイン語の2人は日本語ではごく単純な会話しかできず、母語のスペイン語に頼る傾向があった。

全員が日本の小中学校に通う子どもを持ち、学校からの通知文を読み書きできるようにになりたいという強い希望があった。しかし、「住所と名前をすらすら書きたい」ということ以外は、読み書きに関する具体的ニーズとしては挙げられなかった。読み書きできないで困る場面として病院が挙げられた。また、「薬の服用方法や効用が読めず、薬局での薬は怖くて買えない、間違って服用してしまった経験がある」という学習者もいたが、直接それが強いニーズとして認識されているわけではなかった。家庭内言語がスペイン語の二人からは、日常会話もニーズとして挙げられた。

(2) 学習環境と生活環境

5人全員が、①日本語の読み書きができる家族(夫・子ども)や近くに住むきょうだい・親戚がいる、②家族に日本語の読み書きを教えてもらったことはあるが継続して教えてはもらえず挫折経験がある、③外国人向けの文字学習用テキスト類を所有していない、④メール送受信可能な携帯電話を所有している、という学習環境にある。一方、コンピュータは、利用できる人、家にあるが利用していない(家族が触らせてくれない)人、所有していない人がいた。

(3) 学習意欲

コース開始時には日本語の読み書きに対する学習意欲が非常に高いように見えたが、徐々に、学習者の日常生活に「読み書きの学習」が占める重みは必ずしも大きくないことが明らかになった。出席率は、100%が1人、約90%が1人、約70%が1人、約50%が1人、50%以下が1人で、欠席理由は、仕事、通院、家族のイベント(学校行事)などで、「自分自身の学習」の優先順位は相対的に低い。すでに日常会話ができる人にとって、文字学習の機会は「他の予定がない時にはぜひ参加したい」といった程度のもののようである。日常会話が不自由なスペイン語話者2名は、日常会話が流暢な他の3人よりも出席率が高く、文字に対する学習意欲も高かった。一定の会話能力を獲得してしまうと学習意欲を維持しにくくなるように思われる。その分析は「考察」で行う。

(4) 学習ストラテジー

学習者全員が、耳にした日本語の意味や使い方を「誰かに聞いて使ってみる」という方法で、日本語を習得してきた。「日本語読み書き教室」には一人だけ電子辞書を持参したことがあったが、日本で購入した電子辞書だったため、母語(スペイン語)から日本語のことばを調べても、漢字かな混じりで書かれた日本語の記述

が読めず、通常の辞書としての使い方はできなかった。

小学校低学年でよく使われているマス目のある国語のノートあるいは漢字練習帳の購入を学習者に勧めたところ、全員がノートを持参した。教師の解説を書き取ったり文字の練習をしたりとノートは活用されたが、教師の解説と文字練習の箇所が混在するなど、ノートの使い方や情報の整理の仕方には慣れていないようだった。プリント教材の保管のために、紙の表紙のファイルを配布し、ファイリングの指導もした上で教室にパンチも準備したが、それでも教材のファイリングは教師が直接指示したり手助けしたりしない限り行われなかった。

漢字学習にはある程度の繰り返し練習が必要だが、こうした練習の習慣がなく、「3回書いてみましょう」のような、教師の具体的な指示が必要だった。全般に自分自身の学習状態を把握することは苦手で、モニター能力などメタ学習能力が高くない学習者が多いように思われた。学習者によっては、手元のモデルを書き写すこと（視写）や、黒板のモデルを書き写すこと（板書の視写）、教師の説明を書き取ること（ノートテイキング）にも慣れていなかった。

会話能力の低い二人の学習者は母語（スペイン語）に頼る傾向があり、クラスメートの日本語による会話にはあまり注意を向けず、クラスメートからの日本語での手助けを有効に活用できなかった。一方、日常会話に不自由のない学習者は、クラスメートの話を楽しんで聞いたり学習の仕方を観察したりしていた。授業中に突然、学習者が教師に向かって自分自身の関心事について語り始めることがしばしばあった。その内容は長年抱えてきた疑問や自分の経験など、授業との関係が薄いものだったが、ひとしきり話した後は本来の読み書きの学習に戻っていた。

学習者全員が「グルグル」「ピョン」「シュッ」のようなオノマトペに慣れていて、ひらがなや漢字のストロークの基本学習では、学習者自身がオノマトペを好んで口にしながら書く練習をしていた（資料(4)①）。学習者全員が「きれいな字を書く」「きちんとした字を書く」ことに極めて強い関心を持っていた。

3.3.3 教師の行動

データセッションで、学習にとって有効だったと指摘された教師の行動を以下に項目化して示す。

- 1) 授業計画：①学習者のレディネスや学習スタイルに合わせて授業計画を立てている。②授業計画にあわせて教材を選択し作成している。③さまざまな既存教材を調べ比較検討し、最も学習者に適切なものを選んでいく。④学習者の特徴に合わせ教材を作成している。
- 2) 学習活動：①学習者の視点に立ってモデルや視覚情報を提示している。②学習者の理解のプロセスを想像しながらモデル提示や指示や解説をしている。③学習者が注意を向けるべき点に的確にフォーカスし、気づかせていく。④学習者ができることはあえて手伝わせないことによって学習者の力を引き出している。

- ⑤学習項目との接触回数を確保している（どんどん使わせている）。⑥学習意欲を削がずに誤用訂正をしている。⑦困難や中間言語の原因を特定・分析し解説している。⑧学習者の困難を予測し前もって手当てを講じている。⑨学習活動を学習者が自らの力で終えるまで待つことができる。
- 3) モニターに基づく調整：①即興的に相手に合わせて活動内容を調整する（教材や学習活動の取捨選択）。②授業に関連のない学習者の発言を各回目標とした学習活動に盛り込む。③授業に関連のない学習者の発言を受け入れつつ授業に学習者を引き戻す。④学習者が抱いたイメージや感想・気持ちに共感しそれを表明する。⑤学習者にあったことばを使う（学習者が理解できることばを使う）。⑥学習者に適したことばや態度で励ます。⑦授業の進行の一部を学習者に委ねる。
- 4) 場面の切り替えと進行：①一斉活動と個別活動を適切に切り替える。②時間管理と時間配分を行う。③ティーチャートークなどを用いて場面の持つ性質を際立たせ学習者に伝える。④時間や場面の切り替えを適切に行う。

3.3.4 カリキュラムと教室活動

学習者の学習状態を観察しながら、各回の主担当が学習項目を選定し学習活動を設計した。帰納的シラバス（後行型シラバス：ポストシラバス）として出来上がったカリキュラムが資料(3)である。コース目標のうち達成できたものは、自分の氏名と住所を書くこと、日本語の音韻体系と文字体系を理解すること、ひらがなの文が読めるようになること、三種類の文字体系を識別することである。学習者の日常会話能力と知識を最大限利用するために、漢字の導入は「形の漢字」「カレンダーの漢字」「体の漢字」「家族の漢字」「場所の漢字」「学校の漢字」というように概念ごとに行うこととし、各回 10～15 字、5 回で 71 字を導入した。漢字学習では導入を重視したため、ひらがな学習ほどの練習量は確保できなかった。

書くことよりも読むことを重視して教室活動を行った。書く代わりに 2 センチ四方の小さな「ひらがな五十音カード」（資料(4)②）を並べる単語作成練習や携帯電話のメール機能を使ったディクテーションなど、「文字を選ぶ」練習が多く取り入れられた。こうした活動は、文字に接する時間を増やし文字を識別するための練習量を確保するために有効だった。一方、学習者全員が書くことを好み、「きれいに書く」「きちんと書く」ことに極めて関心が高かった。「読めればよい」という機能的な側面だけではなく、「日本語の文字を使いこなせる」ことによって自己肯定感が高まるという点も重視しつつコースを試行した。

3.3.5 教材教具

文字学習の冒頭で「ストローク 10 のルール」として書き方の原則を指導した（資料(4)①）。このルールは、担当教師が自らの教育経験に基づいて考案したものである。ひらがなの学習では、掲示用五十音図⁽¹⁾と、個別学習用の「ひらがな五十

音カード」(資料(4)②)を用いた。それぞれ国内の小学校と海外非漢字圏での文字導入で実際に使われたもので、母音別に色分けしてあり、音韻体系と文字体系に注意を向けやすくする工夫が施されていた。「ひらがな五十音カード」は学習者の書く負担を減らし、読みを定着させるために非常に効果的だった。この他、携帯電話のメール機能や有名な歌の歌詞カードもひらがなの読みの練習やディクテーションに有効だった。学習者の一人がクラスメートに「(この間、カラオケに行ったら)画面の字が読めたんだよね」と興奮気味に語っていたのが印象的だった。書く練習では、既存の教材を参考に担当教師がワークシートを作成した。

漢字は、絵や図など視覚に訴える教材を用いて導入を行った。字形の特徴を示すために、小学校で使われているような十字入りの正方形のボードが活用され、学習者にも好評だった。漢字を書く練習では共通の書式で作られたワークシートが用いられた。ワークシートは、学習項目の漢字1字につき、単語(学習する漢字を含むことば)、簡単な文章、簡単な質問文があり、書く練習・読む練習の他に、学習漢字に関連して自分自身について短い文を書くことができた。学習者の負担を減らすため、読む練習も書く練習も横書きで行った。

3.3.6 学習環境

教室としての設備がない場所で「日本語読み書き教室」を実施したため、教室として必要不可欠な設備や備品について意識的に検討することができた。「クラス活動」を行うには、別の活動が行われていない「学習のためだけの特別な空間」が、「教師によるクラス指導」のためには学習内容や教材を提示できる黒板等が、学習者の個別活動すなわち、「読み書きの個人練習」には、机・いすの設備が必要であることが明らかになった。こうした条件が整い、活動時間が一致するのであれば、同一空間で複数クラスの進行も可能であるように思われる。

3.4 考察

3.4.1 指導者の専門性

(1) ニューカマー生活者に対する日本語学習機会の保障

現在、日本社会にはさまざまな理由でニューカマー生活者が存在する。その理由の多くは当事者ばかりでなく、日本社会側の都合によるものもあると考えられる。そうであれば、日本社会には、これらニューカマーが生活する上で支障がないようにこれらの人々が使用可能な言語で公共情報等のやり取りができるようにする責任がある。日本社会ではマラソンなどの国際スポーツ大会や博覧会などの国際的なイベントでは、多言語での対応に力を入れる。それは、これら短期的な滞在ですら外国から来ている人々には日本語だけでは不自由だと考えるからであろう。そうであれば、長期滞在、あるいは、定住、永住等を希望するニューカマーが生活するに当たって、日本語だけでは、より大きな困難を伴うことはだれでも想像できよう。

しかし、現状では多くの場合、日本社会がそれらすべてのニューカマーに対し、その使用可能な言語で公共情報等をやり取りすることは難しいとされる。そこで国は、中国・サハリン帰国者とその家族や「難民」といわれる人々に対して、国費で日本語教育を行っている。これは、日本語を公的に「補償教育」(compensatory education)⁽²⁾として学ぶ機会を提供しているわけである。同様のニーズを持ったこれら以外のニューカマーに対して行われている公的な補償教育は、「中学校の夜間学級」くらいしかない。その上、全国に30数校しかない公立夜間学級に通える人はごく少数である。ぜひとも、日本社会が多言語で公共情報等のやり取りができるようになるまで、すべてのニューカマーに対して日本語学習の機会が公的に提供されるよう制度を構築する必要がある。

それでは、それらの日本語教育では、どのような日本語学習が保障されるべきだろうか。当然、生活者ということであるので、ことばは命や健康と直結するわけである。それゆえ、それにふさわしい十分な質と量を備えた日本語教育である必要があり、かつ学習者が利用可能な方法で提供することが求められる。このような日本語教育全般がどうあったらよいかは別途考えることとして、ここでは、その日本語教育を担当する日本語教師にはどのような資質・能力が必要かを考えることとする。

現在、地域社会において主にニューカマー生活者に対して行われている日本語学習支援活動は、ほとんどの場合、ボランティアが担っている。その場合、ボランティアは多くが日本語教育については素人であり、教室は週1回1時間半か2時間程度である。これでは、十分な質と量を備えているとは言い難い。これらをどのように改善するかを検討し早急に公的日本語学習保障を実現すべきである。いずれにしてもここで求められる日本語教師には、日本語教育一般での教育能力に加えてこれら生活者としての特性に応じた専門性を有することが必須の条件である。つまり、ニューカマー生活者に対する日本語教育における専門家である必要がある。

そのような専門家に必要な資質・能力とは何かを、一部例示することが本項の目的であり、上で述べた「日本語読み書き教室」の試行から得た知見によってそれを示したい。

(2)「非漢字圏の人のための日本語読み書き教室」(試行)における「専門家」

今回試行した「日本語読み書き教室」を担当した教師は、上述したように、すべて一定以上の資質・能力を備えた4人の「専門家」であった。その4人の「専門家」に共通する要素は以下のものであり、一般的に「専門家」という場合も同様に考える。

その要素とは、大学等で日本語教育について旧文化庁シラバスでいうところの「副専攻」単位取得者あるいは現在の日本語能力検定試験合格者かそれ以上のレベルがあり、3年以上のフルタイムに近い実務経験があり、かつ複数教師による

教育コース運営におけるスタッフ経験があることとしている。

また、今回は「日本語読み書き教室」を運営、実践するという試行であり、特に日本語非母語話者の成人、あるいは日本語母語話者および非母語話者の子どもを対象とした日本語の文字教育・読み書き教育にこれまでに取り組んできていることも重視される。文字教育には上で述べたような理論的、実践的な教育知見を有し、学習対象者に合った適切な活動を組み立てられることが必要である。

ただし、今回の教師4名は、これまで今回対象とした学習者のような、生活者として日本滞在が長く日本語の話しことばを、程度の差はあれ、自然習得している日本語非識字者への教育経験はない。まして学習者5名のうち3名がかつて参加した「ボランティア教室」において文字学習の挫折経験があるというような教室を担当したことはない。したがって、これまで蓄積した専門家としての資質・能力を、新たなカテゴリーの学習者に対し、いかに応用していくかという観点も専門能力を考える上で重要である。

(3) 分析の方法

ここでは、3. 2. 2で述べた収集資料のうち次のものを分析の資料とした。

- ・第1回、2回、3回および第9回の授業教案および授業観察記録(授業の主担当、副担当、観察者のそれぞれのもの、計11人分)
- ・2008年12月16日の第7回運営会議議事録
- ・12月26日のデータセッション(第9回授業についてその録画視聴後授業担当教師を含む5名の観察者が意見を述べ合った)後、3人の観察者が作成した授業分析記録

これら記録の表現の中から、専門的視点について述べた直接的・間接的表現を適宜文言を整理してカード(付箋紙)に書き写した。これにより収集した159枚のカードをKJ法により分類し、資質・能力について近い関係にあると思われるものを集めて、9個の中項目群ができた。これらの各群に名付けを行い、その名付けに基づき群と群との関係が把握できる形にそれぞれの群を並べ替え、マップを作成した。

(4) 分析結果

マップを作成した結果、最終的に「生活者としての外国人とその家族への理解」という一つの中項目と「学習・教育活動の展開」という八つの中項目を含んだ大項目とにくくった。つまり、「生活者としての外国人とその家族への理解」と名付けた中項目でもあり大項目でもあるものと、八つの中項目を統合し「学習・教育活動の展開」と名付けた大項目とができたわけである。マップの大項目と中項目の名付けは以下のように構成された。中項目の下の()中は、カードの枚数とそれぞれの中項目群に属するカードの記載例を示したものである。ただし、(4)と(5)とでは、4枚が両方に分類されている。

[マップの大項目(ローマ数字)と中項目(()付き数字)]

I 生活者としての外国人とその家族への理解

(16 学習者の「正しい日本語」習得願望への共感／子どもの転校による母親である学習者の悩みの推測／レベルチェックのインタビューで家族への感謝の言及と「ガンバル」ということばの多用に気づき学習者の気持ちを推測／…)

学習・教育活動の展開

(1) 学習・教育目的の把握

(6 完成度の高い教材教具を用意することで学習者が求める「教室」という場への期待に対応／教師による学習者の母語使用頻度による教育効果についての内省／学習者に提示する漢字のストーリーの正確さより漢字を覚えることを優先する判断／…)

(2) 教室運営力

(9 効率的教室設営の手順の提案／学習・教育活動に対応した机配置(ex. スクール形式, コの字型)／初回授業で予期せぬ新規学習者の来所への適切な対応／…)

(3) 学習者特性への配慮

(24 学習者が持参した学習用具の新しさから学習意欲を推察／子連れや母親連れの学習者と他の学習者への影響の推測／学習者個人用の教具を学習者と作成／…)

(4) 教室活動能力1(事前準備)

(22 教案をシミュレーションしながら作成／教師が文字学習用に十字入りマグネット付きミニホワイトボードを作成し利用したこととそれに対する他の教師の絶賛／出席状況を複数想定しての授業活動準備／…)

(5) 教室活動能力2(アクティビティの工夫)

(56 文字の形を「一とかっこいい」「一ときれい」「一がポイント」等と学習者の心理に訴えて指導／学習活動で学習者間で速さの違いが生じたときにそれぞれに応じて適切に指示／絵を用いた身体部位を表す漢字の導入での手順を踏んだ指導／…)

(6) 教室活動能力3(グループダイナミクス活用)

(24 学習項目導入に学習者を巻き込み授業参加意識を高揚／すべて教えるのではなく例示し学習者に考えさせる／漢字のストーリーを学習者に推測させ教室を盛り上げてからまとめて記憶のためのメタ学習を定着／…)

(7) 教師としての新たな気づき

(3 自らがこれまでかかわった学習者カテゴリーでは、このレベルの文字を学習している者がこれだけ高度な口頭表現をすることは考えられない／これまで漢字の入門では漢字のストーリーが必要と思っていたが、形だけ示しても同様の効果がある場合があることを理解／教師の生活者の「みなさん、見てますから」という発言で文字を板書中の学習者が立つ位置を変えたことに生活者としての学習者の配慮をくみ取る／…)

(8) 学習・教育制度理解

(3 今回の活動を通じて学習者間に共通のテキストと使用勝手のよい教室を提供する必要性を痛感／学習者に「学習経費」や「授業料」の認識が乏しいことを知り彼女たちの生活で日本語「学習」の優先順位を理解し生活実態に共感／本プログラムを通して、来日直後に1週間でも集中して日本語プログラムを提供すべきで、時間が経つと生活の中での日本語「学習」の優先順位が下がらざるを得ないと判断／…)

(5) 分析結果から考えられること

マップの構成からは、次のようなことがいえる。

つまり、教師側は、5人の「生活者としての外国人」である学習者から直接、間接的に発せられる背景情報を収集分析し、これら5人に共通する日本語文字学習の中心的ニーズが日本人のような「日本人のような正しい日本語」の習得であることを受け止める。それに対して、これまでの教育経験と学習者個々の学習適正や学習環境等の把握から、このニーズと条件がかなり乖離していると判断する。しかし、日々の生活に比べて優先順位は低いながらも、初回の授業観察で「服装に気合いが入っている」と見た学習者の意気込みに、日本語教師としてできる限りこたえようとしている。中心的学習・教育目標と学習回数や頻度、教室等を勘案し、「日本語文字の呪縛からの解放」と今回の教室活動をきっかけとして今後の「自己学習の継続」に向けての学び方の学びともすることを目指した(3)。その下に、生活者としての外国人である「学習者特性への配慮」をし、「教室活動を準備」し、「アクティビティを工夫」し、教室学習として「グループダイナミクス」を最大限に活用した授業を展開した。それによって、自らの教育活動にとっての「新たな気づき」もあったが、一方で、教師個人の努力と合わせて、日本社会における「学習・教育制度のあるべき形」にも気がつき、提案をしている。

また、マップ全体から、教師は、学習者から投げかけられたニーズを的確に汲み取り、これに対して教師として最大限こたえようとする気概が感じられる。これはある種の職人気質である。この教師としての役割を果たすために、自らの教育能力を絶えず高めようとする意識を持ち、また自らの中に教育活動全般に対する評価基準を作り上げ、この基準をも絶えず高めていく努力を続けている。マップから、教師の資質・能力として、学習者への共感力や教室活動の(複数の事態を想定しての)準備力、同じく教室活動での臨機応変な対応力などが挙げられるが、評価能力を自らの中に作り上げていくという気概こそ最も中心に据えられるのではないかと考えられる。それは、他の教師の教室活動への評価からも感じられる。第9回の授業を観察した教師が、授業担当の教師の教室活動の多くを高く評価したが、それは同じ教師として「この授業からこれだけのことが学べた」ということの表明になっていた(4)。観察しながら「業を盗む」ことができるというのは、自らが主体となって評価基準を絶えず更新しようとしていることの表れなのであ

る。これらの資質・能力を意識的に高めようとすることを自らの生きる意味の中心に据えた者が、いわゆるその道の「専門家」なのではないだろうか。

3.4.2 「教室」の意義

(1)「生活者としての外国人」にとって「読み書き」は必要か

文字は、時間と空間、状況に依存した口頭のコミュニケーションを、それらの束縛から解放する。それゆえ、契約・記録・確認など、ミスや誤解を回避しなければならない重要な場面では、多くの場合文字が用いられる。

現在の日本では、たとえばコンビニやファストフードのような単純な対面販売や接客でも、日本語の会話能力に加え「読み書きできること」が雇用の前提とされている。また、教育の大半は文字の使用を前提とするものであり、教材の多くは書きことばで作られている。

日本における「共通語」である日本語の読み書き能力がないと、こうした文字を媒介とする場面や活動に参加することができない。つまり読み書き能力がないと、いくら長期間日本に滞在しても、社会的に重要な場面からは疎外されたまま生活することを余儀なくされるのである。日本を生活の場と定め、日本社会で自己実現を目指す「生活者としての外国人」にとって、読み書き能力の欠如は社会参加への不全感を持つに至る原因となる。これは深刻な問題である。

一般に非漢字圏の学習者にとって日本語の文字学習は非常に時間がかかる。しかし、現在の日本社会が「読み書きできる」ことを前提として作られ、それが社会参加のための事実上の条件となっている以上、受け入れ側の日本社会の責任として、「生活者としての外国人」に日本語の読み書きを保障すべきである。

(2)「読み書き」能力は自然習得可能か

昨年度の生活実態調査と今回の「日本語読み書き教室」を通じて、非漢字圏出身者の場合、滞在がどれだけ長期にわたっても文字に接触するだけでは「読み書き能力」を習得することはほぼ不可能であることが明らかになった。また、漢字圏出身者の場合も、文字との接触のみでは十分な読み書き能力を習得できないという点では非漢字圏出身者とさほど変わらない(富谷・内海・斉藤 2008)。

文字はなぜ自然習得できないのだろうか。この素朴な疑問は、実はまだ十分に検討されていない。正確な答えを得るには今後の調査研究を待つべきだが、次のような原因があることが推測できる。

日本語学習の機会のない「生活者としての外国人」の多くは、接触した話しことばの断片を「母語か媒介語で身近な人に意味と用法を教えてもらう」「まねをして使ってみる」というストラテジーを用いて自己学習を重ね、日常会話能力を獲得している。ところが、文字言語との接触では、この二つのストラテジーが有効に働かない。

文字言語は状況から乖離したコミュニケーションに適している。文字言語は、

その本質からして場面性が乏しく、状況による手がかりがほとんどない。日本語の文字の読み方も書き方も知らない人、特に非漢字圏出身者にとって、「まねをして使ってみる」というストラテジーを使おうにも、「まねをする」手掛かりさえ全くないのである。さらに、文字を識別する基準は微細な形の違い（例えば「め・ぬ」「は・ほ」「日・目」の違い）にあり、その点に注意を振り向ける方法を獲得するまでは、文字の違いは認識できない、つまり目に入っただけでは読めるようにはならないのである。母語話者にとってさえ文字の自然習得は困難だからこそ、日本人の子どもは小学校から膨大な時間を投じて文字学習せざるをえない。さらに、入社試験に漢字の読み書きを課する場合さえあるのである。

「生活者としての外国人」の中には、読み書きができないまま 10 年あるいは 20 年以上も日本での生活を続けている人が少なくない。文字は、話しことばを副次的に補うものであり、日常生活の中での必要性・緊急性は低い。話しことばに比べ書きことばが必要となる場面は少なく、読み書きできないことが生命に関わるとは考えられていない。しかし、読み書きできることを前提とする日本では、たとえば薬の服用法などは文字で示されており、実は日常生活の上でも危険がないとは言えないのである。日本語の文字を習得するには、「繰り返し書く」などの単調な訓練が一定程度必要であり、学習にかなりの時間を要する。こうした訓練は日常生活からはかけ離れた行動であり、楽しめるといった性質のものでもない。話しことばを獲得した後で文字だけを学習する場合、以上のような点が原因で学習意欲を維持しにくいのではないかと思う。

10 年以上日本で暮らす外国人が、改めて文字を自己学習しようとしても、なかなか続けることができないというケースが多い。文字はなぜ自己学習しにくいのだろうか。ひらがな・カタカナ・漢字ともに、それぞれが体系を持っている。五十音図は日本語の音韻体系を「かな」で示したものである。漢字は一文字がいくつもの部位から成り、各部位には意味や形の体系がある。このような体系の理解にはメタ言語による説明が必要だが、日常生活の中にはメタ言語を伴う行動は少ない。メタ言語による説明は、ふつう教育の場で、教師あるいは教科書等の解説によって学習者に伝達されるのである。メタ言語による説明のない状況で、学習者がいくら努力して自己学習を試みたとしても、文字の体系や規則を理解することは難しいのではないだろうか。

自己学習では、家族など身近な人からの支援を受けられるかどうかが重要な鍵となるが、文字学習の場合、家族の支援が継続的に受けられないことが多い。はじめ、家族は喜んで書き順など文字の手ほどきをしてくれるのだが、それ以上は教えてくれないという。なぜ家族など身近な人から文字学習の支援を継続的に受けることが難しいのか、また、どの程度支援があれば文字学習が続けやすくなるのだろうか。家族も文字に対しメタ認知がないからか、あるいはメタ言語による説明が困難なのか、この点については、今後の調査課題としたい。

（３）読み書きの学習のために何が必要か

以上述べたように、読み書き能力は自然習得できるものではなく、自己学習によって文字を習得することもほぼ不可能である。ということならば、「生活者としての外国人」にも、留学生や海外の日本語学習者と同様に、少なくとも日本語の「読み書き」に関しては「教室での学習」が必要なのではないだろうか。

留学生のように教室内で日本語を集中的に学習する場合には、「教室の中の日本語」が「教室の外」で通じないという問題が生じる。「生活者としての外国人」はこの逆で、「教室の外」の場面で頻繁に接触する言語行動であればそこでの日本語も自然習得できるのだが、接触頻度が低い言語行動や、説明や意見のような状況に依存しない（場面性の乏しい）言語行動、接触はあっても識別する手がかりの乏しい文字などは自然習得ができない。留学生には「教室の外」での「生の日本語」との接触が必要だと言われているが、「生活者としての外国人」には「教室の内」での「学習のための日本語」が必要不可欠なのではないだろうか。

今回、「文化交流室」という教室とは異なる機能を持つ空間で「日本語読み書き教室」を試行したが、そのことによって、文字教育・読み書き教育のために最低限必要な設備・備品等の条件を意識的化することができた。4人の授業担当者が、実際の授業を行った上で最低限必要不可欠であると考えた設備を重要な順に以下に記す。いずれも「一定期間安定して学習のために使える」ということがその前提条件である。

- ①教室：他の活動が行われていない学習のためだけの空間
- ②黒板とチョーク（ホワイトボードとマーカーペン）とマグネット（セロハンテープ）：文字や視覚情報を一斉に提示するための設備・道具
- ③机といす：学習者が個別に読んだり書いたりするための設備

（４）教室とはどのような空間か

教室は日常生活から時間的にも空間的にも切り離された人工的な空間である。教室は周囲の状況から遊離した「場面性のない」場所であり、それゆえどんな場面にもなり得る。そこに集う人は、教室の外の社会における年齢・職業・家族関係その他もろもろの「社会的役割」や「行動規範」から開放され、学習者あるいは教師という一時的な役割に徹することができる。「日本語読み書き教室」では、授業担当者（教師）は全員、学習者より年下だったが、学習・教育活動に何ら問題はなかった。小学生3人と乳児が学習者と一緒に教室に来た回があったが、小学生たちは教室の中では乳児をあやし母親たちが学習に集中できるよう務め、それに飽きると教室の外に出て遊び始めた。小学生も学習者も教師も、教室が「特別な空間」であることを無意識に近い深いレベルで理解していたのである。教室は、日常生活から離れ「学習者」「教師」という一時的役割を担い学習に集中することのできる、すぐれた装置なのである。

では、教室はどのような点ですぐれた装置だと言えるのだろうか。教室は日常生活から切り離され、状況が意図的に排除された空間なので、雑多な情報が存在

しない。教師は必要な情報だけを切り出して、注目すべき点、やるべき事柄だけを、高度に構造化して明確に示すことができる。音韻体系・文字体系、漢字の部位に関するルールや体系などを説明するために、教師はメタ言語を用いるが、教室はメタ言語によるコミュニケーションに集中しやすい条件が揃っている。また、教室には日常的な利害が原則として介在しない。「学習者」「教師」という明確な一時的役割があり、学習者は大人としての自立からも開放され、分からなくても恥じることなく教師に頼ることができる。このような点で、教室は「生活者としての外国人」の学習を大きく助けることができるのである。

(5) クラス活動は有効か

地域日本語教室では、ボランティアと学習者が一対一で日本語学習支援を行うことが多い。本プロジェクトでは「日本語読み書き教室」を、あえて教師と複数の学習者から成るクラス形態で実施した。今回のクラスは学習者が5人で教師が主担当と副担当の二人だった。学習者からは「いろんな人がいる方が楽しく勉強できる。10人くらいまでならいい。」という評価があり、授業担当教師らの意見もこれに一致したものだった。日常会話に不自由な学習者二人は、母語(スペイン語)が使えるクラスが理想的だという意見だったが、日常会話に不自由ない学習者は媒介語を使わない多国籍のクラスがいいという意見だった。

クラス活動は、いろいろな学習ストラテジーを知るにも適している。ほかの学習者の問いやそれに対する教師の答えから学ぶこともできるし、漢字を記憶するための連想法などを実際に見てまねることもできる。自分流の学び方とは異なる学び方を知ることでもできるし、学習者間で互いに教えあうという関係も築きやすい。クラス活動は、こういう点で、「生活者としての外国人」にとっても有効であるように思われる。

3.5 文字教育・読み書き教育のカリキュラム設計に向けて

「教室」は体系やルールなどを学ぶのに適した装置であり、文字という体系を学習するための前提として必要不可欠である。将来、文字の自己学習を続けることができるようになるためにも、「教室」で体系やルールだけでなく文字の学び方についても学ぶことが「生活者としての外国人」にも必要である。

来日直後に一定期間集中して、「教室」で文字に関するルールと学び方について指導を受けられれば、その後自己学習を続けやすくなるのではないかと思う。母語話者(日本人の子ども)にとっても、文字指導は少なくとも小学校中学年までは「国語」の重要な学習項目であり、膨大な学習時間が当てられている。子どもと大人との学び方は違うが、国語における文字指導に相当する「教室」での「教師」の指導による文字学習の機会が「生活者としての外国人」にも必要である。

日常会話は自然習得したが書きことばを持たない「生活者としての外国人」の場合、本調査結果からも明らかなように、生活の中での文字学習の優先順位はか

なり低く、動機付けも弱くならざるを得ない。たとえ一時的に学習意欲が沸いたとしても、それは非常に脆いものであることが多い。日常生活の中で、状況に依存したコミュニケーションだけで生活し続けた場合、その生活の中での経験の幅は狭く、経験した場面を超えて興味や関心は広がりにくい。こうした学習者の特性がある以上、学習内容を選択する場合や提示方法考える際には、慎重に学習者の興味・関心や経験にチューニングし続けられない限り、注意や関心をひきつけることは難しい。

以上から明らかなように、こういった背景をもつ学習者には、万人を対象とするプログラム学習は適さない。また、話しことばだけを獲得し書きことばを持たない人の場合、短期的に学習効果を挙げることや到達目標を掲げてその達成を目指すことも難しいように思われる。生活の中で無理なく続けられる息の長い楽しみとして、寄り添うような姿勢で文字学習を支援するのが適当なのかもしれない。こうした実践は日本語教育ではなく、オールドカマーや日本人の非識字者を対象とする識字教育の実践に学ぶべき点が多いのではないかと思う。

非漢字圏出身者の文字獲得には非常に時間がかかるため、文字教育や読み書き教育では、漢字圏出身者と非漢字圏出身者には異なるカリキュラムを設計する必要がある。文字教育班では12回の非漢字圏学習者を対象としたコースを試行し、住所氏名の書きの定着とひらがなの読み書きの定着（あわせて6回12時間）、漢字71字の導入（5回10時間）ができたが、漢字については導入を優先したため、読み書きの定着を徹底することができなかった。ふりがなのある文章ならば読めるようになったという現段階の学習者にとっては、漢字の自己学習を続けていくことは相当難しいように思われる。今回の調査では、非漢字圏出身で日常会話には不自由しない外国人が、漢字を自己学習することができるようになるための前提となる読み書き能力のレベルと、それに必要な学習時間については明らかにすることができなかった。今後の調査課題としたい。

3.6 今後の課題

非漢字圏出身の定住者にとって、文字学習には、「教室」という学習に特化した場と専門性を有する「教師」が必要であることが明らかになった。教室における教師の指導は、読み書きの自己学習を続けられるようになるまでは必要であるように思われる。読み書きの自己学習に無理なく取り組めるようになるための前提となる具体的なレベルは、今回の調査では特定できなかった。また、今回の調査は非漢字圏出身者のみを対象としたため、漢字圏出身者の読み書きに関する問題点については、全く扱うことができなかった。これらを今後の課題としたい。

謝辞 「日本語読み書き教室」は、川崎市ふれあい館の全面的なご協力があったはじめて試行することができました。川崎市ふれあい館の館長はじめ職員の皆様に、そして様々な手助けをしてくださったふれあい館に集う方々に、心から感謝申し上げます。

〔注〕

- 1 掲示用五十音図：小山絵理子氏が小学校一年生用の教材として制作したもので、学習者に非常に好評だった。小山氏のご協力に心から感謝申し上げる。
- 2 補償教育(compensatory education)：成人基礎教育(夜間中学や「識字学級」等での成人対象の教育)などについて言うもので、学齢期に教育が受けられなかったのは本人側の責任ではなく、受けさせることができなかった社会側にこそ問題があるとして、時間を戻すことはできないので、社会側が償いとして教育の機会を提供するので、補いの一部として学んでほしいという意味を込めている。ここでは、日本社会側がすべてのニューカマーの母語での対応ができないので、その代わり日本語学習機会を提供するということ。
- 3 「自己学習の継続」に向けての学び方の学び：ノートの作り方やメモの取り方などをはじめ、身の回りの環境から漢字とその読み方を収集していく方法など、「学び方の学び」についてはかなり重点的に取り組まれた。ただし、12回の教室終了後、自習教材などを作って渡したり、適当な市販教材を示したりできなかったことが悔やまれる。
- 4 「この授業からこれだけのことが学べた」ということの表明：そのうちの一つである身体部位を表す漢字の導入について、観察者の教師は次のようにコメントしている。

「漢字を書く練習を行っているとき、(1)教師が書くのを見る、(2)全員で空中黑板、(3)各自ノートに書く、(4)きれいに書くポイントを教師が指摘する、(5)指摘されたことを踏まえて書く、という順番で一字一字取り組んでいた。初めからノートに書かせるのではなく、まず(1)、(2)でイメージをつかむ。そして、実際に書いていくという段階を踏んで進めている。

ひとしきりノートに書いてから、(4)のきれいに書くポイントを言うタイミングも、言い方も絶妙だった。学習者たちの学習動機を刺激することば、「きれいに書くポイント」、「かっこよく」などのことばを使って、グッと学習者の興味を引き寄せていた。(1)～(3)で教師がきれいに書くポイントを一気に述べても、見ることに集中できなくなって、むしろ学習効率が悪くなっただろう。欲張らず、一回の指導でやることは一つ指示は小さいものを小出しに(指示文自体も短く)、そしてそれを積み重ねていくというようにすることが、分かりやすい授業を生み出していると感じた。

また、ポイントも、学習者の書いた字を見てそれに基づいて、直したほうがよい点を指摘していた。ここでも教師側からの一方的な指導ではない、学習者の反応にフィードバックする指導が行われていてループを感じた。」

参考文献

- 川崎市ふれあい館・桜本こども文化センター(2008)『だれもが力いっぱい生きていくために―川崎市ふれあい館 20 周年事業報告書(‘88～’07)』
- 多文化共生センター(2008)「実践報告〔日本語教室設置運営〕基礎日本語教室―楽しく文字を学ぶ」http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/chiiki/tabunka/index.html
(2009 年 3 月 7 日現在)
- 富谷玲子・内海由美子・斉藤祐美(2008)「結婚移住女性の言語生活―日本語自然習得の実態分析―」『多文化協働実践研究・全国フォーラム(第2回)抄録』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, pp45-48.
- 日本語教育学会(2008)『平成 19 年度文化庁日本語教育研究委嘱 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一報告書―』

参照教材

- アークアカデミー教材作成委員会(2003)『漢字マスターVol.1 4 級漢字 100』専門教育出版
- アークアカデミー教材作成委員会(2002)『漢字マスターVol.2』アークアカデミー
- アジア女たちの会・立ち寄りサポートセンター「町屋日本語教室」編(1996)
『生活漢字 306』凡人社
- 親ばか@HOME『ひらがな練習生活術シート』
http://happyfu-fu.com/oyabaka/ps_jpn_hira.html (2009 年 3 月 7 日現在)
- 海外技術者研修協会編著(2002)『一人で学べるひらがなカタカナ』スリーエーネットワーク
- 海外技術者研修協会編著(2006)『漢字練習帳【100】』
- 加納千恵子・清水百合・竹中弘子・石井恵理子(1989・2001)『BASIC KANJI BOOK 基本漢字 500 VOL.1』凡人社
- 宮地裕他(2004)『こくご1上 かざぐるま』光村図書出版
- 宮下久夫・篠崎五六・伊東信夫・浅川満(1989)『漢字が楽しくなる本 500 字で漢字の全てがわかる1』太郎次郎社

【資料】

(1) 調査研究の分担

研究計画	山田・富谷・原
コースデザインの基本方針	山田・富谷・原
学習者募集	原・富谷・サルヴィオ（研究協力者）
シラバス・カリキュラムデザイン	木村・篠原・当麻・横倉・山田・富谷
授業設計	木村・篠原・当麻・横倉
授業実施	木村・篠原・当麻・横倉
授業記録	木村・篠原・当麻・横倉
授業観察	木村・篠原・当麻・横倉・山田・富谷
コースコーディネート	山田・富谷
コース運営	山田・富谷
コース運営補助	原・サルヴィオ（研究協力者）
アドバイザー	原

(2) 学習者

* 学習開始時の情報

学習者	母語	媒介語	年代	属性	滞日年数	家庭内言語	日常会話	ひらがな読み	ひらがな書き
Mさん	タガログ語	英語	30代	配偶者	22年	日本語	○	○	メール
Nさん	タガログ語	—	30代	配偶者	15年	日本語	○	○	△
Cさん	タガログ語	英語	30代	配偶者	5年	日本語	○	—	—
Dさん	スペイン語	—	40代	日系人	11年	スペイン語	△	○	△
Sさん	スペイン語	—	40代	日系人	19年	スペイン語	△	—	—

(3)カリキュラム

くらすかれん
クラスカレンダー

*学習者には太字・太枠内の情報を配布した。

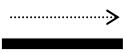
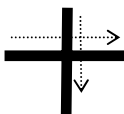
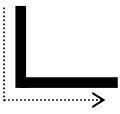
	ひ 日にち	せんせい 先生	カリキュラム
1	がつ にち 9月13日 10:30-12:30	きむら よこくら	①個人カルテ作成(レディネス調査・ニーズ調査) ②オリエンテーション ③ 調査研究の概要説明 ④研究協力依頼 ④自己紹介
2	9月20日 10:30-12:30	とうま しのはら	①ひらがな・カタカナ・漢字の識別法 ②ストローク10のルール ③ 氏名と住所(書き) ④ひらがな五十音カードの作り方の説明
	9月27日		(会場の都合により休み)
3	10月4日 10:30-12:30	よこくら きむら	①名刺作り(住所・名前の書き) ②漢字の分解(要素を見つける) ③ ひらがな(あ～な行)の読み ④ひらがな(あ～な行)の書き
4	10月11日 10:30-12:30	しのはら きむら	①五十音図のシステム導入(あ～な行) ②あ～な行の濁音(ㇿ) ③ は行～ん導入 ④同濁音の導入 ④携帯メールを使ったことば探し(五十音図 の定着) ⑤メッセージ葉書作り(自分の住所・氏名)
5	10月18日 10:30-12:30	とうま よこくら	①ひらがな(は～ん)の書き ②助詞「は・を」導入 ③半濁音導入 ④ 促音導入 ⑤拗音導入 ⑥ひらがな五十音カードを使った特殊拍のディクテ ーション ④『ベストフレンド』歌詞の音読と合唱
6	10月25日 10:30-12:30	とうま しのはら	①『ベストフレンド』歌詞の音読と合唱 ②ひらがな五十音カードを使った五 十音図作り ③拗音練習 ④長音導入 ⑤助詞「へ」の導入
7	11月1日 10:30-12:30	よこくら きむら	①ひらがな五十音カードを使ったミニマルペア練習(長音) ② 同短文ディクテーション ③同拗音ディクテーション ④同 クロスワード作り ⑤『川の流れるように』歌詞の音読と合唱
8	11月8日 10:30-12:30	しのはら とうま	①ひらがな単語の読み練習 ②漢字100チェックシート(漢字のレディネス チェック) ③象形文字の導入と練習 ④曜日の漢字の導入と練習 *学習漢字=月火水木金土日村本林森明(12字)
	11月15日		(文字教育班「振り返り」のため休み)
9	11月22日 10:30-12:30	きむら よこくら	①携帯メールでひらがなディクテーション ②身体部位の漢字導入 ③ 基本動詞の導入 ④身体部位漢字の導入と練習 *口目耳手足首毛心血心歯体思(12字)(読みのみ7字:見聞言話読語書)
10	11月29日 10:30-12:30	よこくら	①携帯メールでのひらがな単語練習 ②家族語彙の漢字導入 ③同練習 *父母兄弟姉妹夫妻主奥家女男子人好姑(17字)
11	12月6日 10:30-12:30	しのはら	①写真の「街中の文字」を読む ②歌手の名前を漢字で読む ③位置の漢字の 導入と練習 *東西南北出入左右内外上下(12字)
12	12月13日 10:30-12:30	きむら よこくら	①学校に関する単語をひらがなで書く ②学校の漢字導入 ③卒業証書授与 ⑤コース評価 *小中高大学校先生長会年(11字)

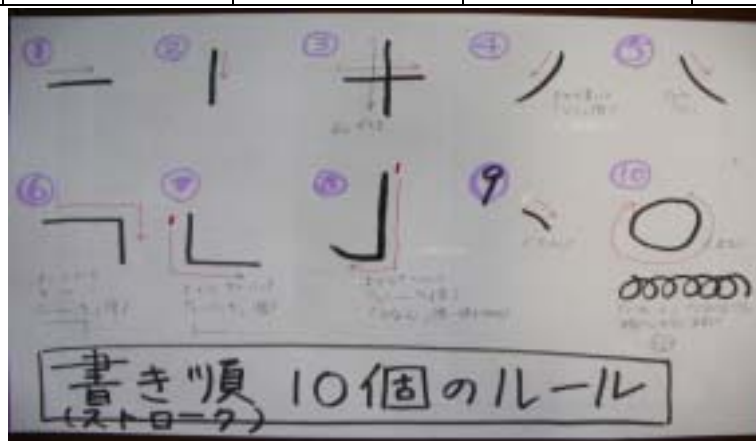
※れんらくさき 090-XXXX-0000 (とみや れいこ) やすむとき, でんわしてください。

(4)教材教具

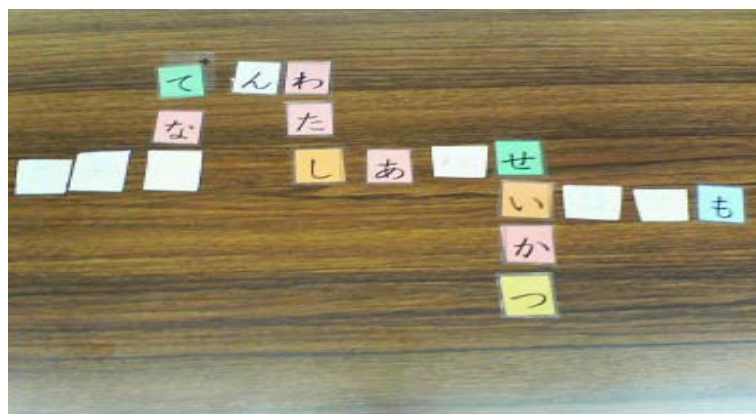
ストローク 10 のルール

* 「 」は教師がルールの説明で使ったことば

1 	2 	3 	4 	5 
「左から右」	「上から下」	「(横が先,) 左から 右, 上から下」	「上からシュ! 左にシュ!」	「上からシュ! 右にシュ!」
6 	7 	8 	9 	10 
「横に行って 下に、イーチ!」	「上から下に行っ て、イーチ!」	「ピョン!」	「テン」	「グルグル・・・」



「ひらがな五十音カード」を使った活動



* 「ひらがなカードを使って、知っていることばを並べてみよう」という活動。「あおい・でない・でんわ・わたし・しあわせ・せいかつ・いつでも」など暮らしに根ざしたことばが次々並んだ。あ段=ピンク、い段=オレンジ、う段=黄、え段=緑、お段=青で、音韻体系に気づいたCさんが、「あ、そういうことだったんだ!」と歓声をあげた。

第4節 教育機関調査

4.1 研究の目的

「生活者としての外国人」を対象とした日本語教育は、1990年代以降、市民によるボランティア活動として全国的に展開し「地域日本語教育」と呼ばれてきた。市民活動のダイナミズムが強調されてきたが、最近、「生活者としての外国人」の学習権や言語権の保障という観点から、地域日本語教育のボランティアへの依存に対する疑問が提出され始めている。教育機関調査班は、ボランティアではなく教育機関としての枠組みの下で「生活者としての外国人」への日本語教育を実施している二つの組織を対象として、日本語初期指導のカリキュラム（到達目標・学習形態・学習環境）やそれを支えるシステム（設置母体・運営方法・予算）、教授者⁽¹⁾の資質や専門性に関する必要条件を明らかにすることを目的とした調査研究を行った。さらに、ボランティア活動との共通点と相違点、両者の関係について分析し、「生活者としての外国人」を対象とする日本語初期指導を保障するために必要な条件について検討した。

4.2 調査の概要

「生活者としての外国人」を対象とした日本語教育は、その地域の地理的条件・経済状況・人口構成・産業・交通網等によりその土地独自の特徴を持つ。本研究では、1990年代より市民によるボランティア活動としての日本語学習支援が盛んな地域の中から、「生活者としての外国人」を対象とした日本語初期指導を現在安定的に提供している機関を首都圏と地方都市から各一箇所を選定し、報告書やホームページ等により地域の特徴や機関の基本情報の調査を行った上で、日本語初期指導を企画・運営するコーディネータへの聞き取り調査を行った。二地域で調査を行ったのは、地域特性による違いと、地域特性を越えた共通点を明らかにするためである。首都圏では「Y O K Eニューカマーのための日本語教室」を企画・運営する、財団法人横浜市国際交流協会(Y O K E)職員の猪熊未奈子氏とY O K E情報・相談コーナー／日本語学習コーディネータ山田敦子氏に聞き取り調査を行った。地方都市としては、山形市で「日本語アカデミー」を主催・運営している、特定非営利活動法人ヤマガタヤポニカ代表青柳妙子氏に聞き取り調査を行った。調査項目は以下の3点である。

(1)設立趣旨と背景

(2)日本語初期指導プログラムの現状

(3)日本語初期指導のあり方（理想的なあり方・実現可能なあり方）

調査では、可能な範囲で授業見学、教授者への聞き取り調査も実施した。また、地域日本語教育の現状に対する外国人側の意見を得るために、可能な範囲で「生活者としての外国人」への聞き取り調査も行った。

4.3 ヤマガタヤポニカ日本語アカデミー（山形県山形市）

4.3.1 地域の特徴

2009年1月現在の山形市の人口は約26万人、外国人登録者数は1,299人(平成19年12月31日現在)で⁽²⁾、国籍別に外国人登録者数を見ると、中国、韓国・朝鮮、フィリピン・米国・ブラジルの順である。1980年代から国際結婚によるアジア女性の移住があり、山形県や県内の市町村では、1990年代前半から、日本語ボランティア活動や健康診断への通訳配置など、「生活者としての外国人」を地域住民として迎える取り組みを早くから行ってきた。財団法人山形県国際交流協会(AIRY)のホームページには、現在山形市内で日本語教室を実施している7団体の紹介がある。財団法人山形市国際交流協会(YIFA)は、来日直後の女性を対象としたゼロレベルから中級までを対象とした生活講座(一期15回)をはじめ、4種類の日本語教室を主催している。また、AIRYは、「AIRY中級日本語教室」を主催している。山形市内ではほぼ毎日、幅広いレベルを対象とした日本語教育が実施されている。山形では1990年代以降、ボランティア研修も盛んに行われており、地域日本語教育の県内ネットワーク、東北地方の広域ネットワークも形成されている。

以上述べたように、山形市とその周辺ではボランティアによる地域日本語教育は非常に盛んであるが、山形市内には日本語学校がない。留学生センターのある山形大学では、研修コースに学外からの受講者を有償で受け入れているものの、受講料は科目等履修生と同等で⁽³⁾、日本語教室に比べ非常に高額になるため外国人女性の参加は難しい。経済的に豊かな家に嫁いだ場合は、山形短期大学留学生別科で学習する外国人女性もごく少数ではあるが⁽⁴⁾いる。

日本人と結婚した外国人女性は経済的に安定し時間的な余裕もあるため、家族の理解さえあれば日本語教室に通い続けることができるが、一方で、家族の理解がないと、日本語教室や外国人支援の情報からも疎外され、学習の機会がもてないまま生活することとなる。また、家族の理解もあり、日本語学習に対する意欲もありながら、自分に適した教室がなく学習を続けることができないという悩みを持つ外国人も少なからずいる。「自分に適した教室がない」とはどういうことなのか、なぜ学習を継続できないのかについて、山形市内に住む日本人と結婚した外国人女性二人に聞き取り調査を行った。以下に概略を記す。

9年前に来日した30代主婦のDさん(漢字圏出身)は、夫と小学生の長男と幼稚園児の長女と四人暮らしである。来日時には日本語が全く話せず、夫の送り迎いで週一回の「生活講座」(15回)⁽⁵⁾に3期続けて参加した。日本語教室を知ったのは来日から三年後で、それまでは一人で外出することもなく、ほとんど言葉を使わずに暮らしていた。来日2年目に出産し、ほんの少ししか知らない日本語のことばだけを使って(母語はまったく使わずに)長男を育てた。今、その影響が長男の学習面に出ていないかと心配に思っている。日本語教室で始めて文法を教えてもらい、それからはだんだんと日本語が話せるようになったが、子どもが幼

稚園に入ると、連絡帳の書き言葉でのやり取りに大変な苦勞をした。今でも日本語の読み書きには自信がない。これまでいろいろな日本語教室に通ったが、担当してくれるボランティアの先生がよく替わり、教え方もまちまちで、外国人に理解できる説明をしてもらえないことや外国人からの質問が理解してもらえないことなどがあって、今は通っていない。日本語を使って生活はできるが、説明したり意見を言ったりする時に相手に伝わっていないことがあるのが自分でも分かる。子どもの勉強も見るにも不安があるし、このままではいい仕事には就けそうにない。子どものため、家族のために、「日本語をしっかりと教えてもらえる」教室で勉強したい。ただ、高い授業料を払う決心はなかなかつかない。

11年前に来日した30代主婦のBさん（非漢字圏出身）は、夫と小学生と幼稚園児の二人の子供と暮らしている。結婚前に2回来日経験があり、その間に簡単な日本語を覚え、母国で結婚前に3ヶ月間日本語学校に通って、ひらがなは読めるようになった。今では日常生活の日本語には不自由しないが、時々説明や意見が相手に伝わらずに、「一体何が言いたいのか？」と言われることがある。いろいろな日本語教室に通ってきたが、現在は通っていない。「日本語をしっかりと教えてもらいたい」と思っているが、「しっかりと教えてくれる教室」が見つからないからである。ボランティアの日本語教室はグループレッスンで、グループの中で最もレベルの低い人に合わせて授業を進めるので、自分にとって必要な日本語を教えてもらうことができない。夫が漢字の手ほどきをしてくれて2年生漢字くらいまでは読めるようになったが、文字は一人で勉強し続けることができない。しかし、高い授業料を払って日本語や漢字を勉強するという決心はつかない。これから子どもの宿題を見てやれなくなってしまうようで不安に思っている。母国で大学教育も受けてきたのに、今のままではそれに見合った仕事に就くことができない。自分のベースをなくしてしまったような気がする。

4.3.2 設立の趣旨と経緯

特定非営利活動法人ヤマガタヤポニカは、1993年にプロの日本語教師グループとして設立された。すでにその時点で山形市内には日本語ボランティア教室が複数あり、設立時のメンバー(3人)は、それぞれ別のボランティア団体で活動をしていた。ヤマガタヤポニカとして企業内研修としての日本語教育などを行ってきた。

その後、2003年に特定非営利活動団体の登録を行い、「日本語アカデミー」という日本語教育の常設教室を山形駅前に設置した。日本語学校がないという山形市周辺の状況の中で、本格的に日本語学習を続けたい外国人の声に応えるため、ヤマガタヤポニカ日本語アカデミーでは「きちんと学びたい人のために、学べる場を提供すること」を目指した。そのために教師の専門性を維持する必要があるという考えに基づき、実践研究を行い教え方を改善できる教師を目指して、年に数回のメンバーによる研修会、外部講師を招いての講演会を行っている。また、日本語教師養成講座を主催して日本語教育の専門性を持つ教師の養成にも取り組

んでいる。このほか、企業内研修としての日本語教育への講師派遣、市や県内の国際交流協会等の主催する日本語ボランティア研修への講師派遣も行っている。2008年度登録メンバーは13人、活動メンバーは7人である(6)。

4.3.3 日本語アカデミーのプログラム

日本語アカデミーの特徴は、徹底的に外国人のニーズに合わせるという点にある。どのような外国人であっても排除せず、いつからでも学習を開始することができ、あらゆるレベルに、あらゆるニーズに対応する。授業形態も、クラスレッスンのほか、グループレッスン・個人レッスンがあり、企業研修への日本語教師派遣も行う。受講料は有料で、個人レッスンの場合90分3300円と安価ではないが、年間の授業件数は約300件、日本人と結婚したアジア出身の女性や欧米系の語学教師やALTが受講している。企業研修への日本語教師派遣は年間約240件で受講者は研修生である。

外国人の希望を最優先するため、固定的な到達目標・総時間数・レベル・授業形態を設定していない。受講者に合った学習内容を選定することをカリキュラム設計の方針とし、学習内容はニーズを聞き取り授業担当者が決める。実際の授業では、市販の日本語の教科書や教材の中から、学習者のニーズに適したものを選んで使用している。

ヤマガタヤポニカのメンバーは、日本語教育の専門性と適性があり、しかも経済的に自立する必要があるという条件を満たす人であり、日本語アカデミーの活動に参加しているメンバー全員で日本語の授業、日本語教師養成講座、日本語ボランティア研修のほか、会の運営も分担している。メンバーは日本語ボランティア経験者が多く、また、近隣の大学講師を兼務するメンバーもいる。代表がコーディネータではあるが、合議制による運営という色彩が濃い。

日本語アカデミーとボランティア日本語教室の違いは、以下の点にある。ボランティア日本語教室では「交流」が最も重要な要素で、外国人とボランティアは授業にとどまらないつながりを持ち、「外国人を地域の中で見ていく」という視点が活動の基本にある。そのため、日本語学習は「一番困っている人」に合わせて進められ、個々の外国人が「自分だけの特別な授業」を受けることはできない。一方、日本語アカデミーでは「日本語学習」が最も重要な要素であり、個々の受講者(外国人)にあわせて学習を進め、責任をもって質問に答え、その日本語を理解しようと努める。ただし、地域情報の提供や相談などにも授業の後に応じている。

ヤマガタヤポニカとボランティア日本語教室とは連携関係にあり、ボランティア研修、外国人に適した教室の紹介などの点で相互に協力している。

4.3.4 日本語初期指導のあり方

「生活者としての外国人」に必要な日本語初期指導の到達目標は、「地域で安心

して生活していけるようになる」ことであると青柳氏は考えている。コンビニや花屋などで働くことのできるレベルを想定すると、学習時間は 240～320 時間（2 時間×週 3～4 回×40 週）となる。「生活者としての外国人」は来日の経緯や背景、能力差や自宅学習時間などさまざまな点で個人差が大きいので、個人レッスンか少人数クラスでの学習が適している。来日後すぐに集中して学習することが望ましく、「日本語学習に参加することが当然」というコンセンサスを地域社会の中にも形成する必要がある。できるだけ早く個々の外国人に最適な方法で日本語学習をしてもらうために、「生活者としての外国人」に対する理解や配慮だけでなく、日本語教育の専門性が必要である。

4.4 Y O K E ニューカマーのための日本語教室（神奈川県横浜市）

4.4.1 地域の特徴

2009 年 1 月末現在の横浜市の人口は約 365 万人、外国人登録者数は約 7 万 7 千人で、国籍別に外国人登録者数を見ると、中国、韓国・朝鮮、フィリピン・ブラジル・米国・ベトナム・ペルー・タイ・インドの順である。横浜にはさまざまな背景を持つ外国人が住んでいる。中区(中華街周辺)、鶴見区(潮田周辺)、泉区(いちろう団地等)に外国人集住地域があるが、その他の地域はむしろ散在地域であるといえる。市民による外国人支援活動は 1990 年代から盛んで、Y O K E ホームページの「横浜・日本語ボランティアマップ」には、2009 年 2 月現在 70 箇所の横浜市内の日本語教室が紹介されている。

横浜は非常に発達した交通の要所に位置し、川崎市、藤沢市、鎌倉市、相模原市、東京都区内、都下南多摩地域への移動も容易である。市内に大学も多く、文系学部の多くには日本語教育学分野の科目が開設されている。民間の日本語学校や専門学校、カルチャーセンターも多く、民間でも日本語教育や日本語教師養成が実施されている。都内の日本語教師養成機関等への通学も可能である。

行政や国際交流協会、大学、市民活動グループの主催する地域日本語ボランティア活動に関連する研修やシンポジウムなども頻繁に開催されている。外国人との共生や日本語教育に対する市民の関心は高く人材が豊富な地域である。Y O K E では 1990 年代よりボランティアとの協働として、多言語による相談・情報の提供、通訳派遣、生活情報の多言語化、災害時の多言語表示作り、日本語ボランティア研修等に取り組んできた。

このように「生活者としての外国人」にとって利用可能なリソースが非常に豊富な地域でありながら、Y O K E は 2005 年に「Y O K E ニューカマーのための日本語教室」を主催事業として開始した。同事業を担当する Y O K E のスタッフ 2 名に聞き取り調査を行い、日本語教室の見学を行った。

4.4.2 設立趣旨と背景

「Y O K E ニューカマーのための日本語教室」設立の背景には、Y O K E に寄せら

れる学習者や日本語ボランティアの声と、実践経験に基づく横浜における「地域日本語ボランティア教室」の現状分析がある。以下の点が問題点として意識された。

地域日本語ボランティア教室は週 1 回程度しか日本語教室が開催されていないところが多く、学習者がしっかり勉強できず日本語習得に時間がかかる。特に日本語の必要性を痛感する来日直後・入門レベルの学習者を対象に、日本語をしっかり教えられる教室や人材が不足している。学習者の母語・媒介語が使用できる人の協力も得にくく、入門期の外国人に十分な対応ができていない。また、地域日本語ボランティア教室では、「教え手」が頻繁に変わるところも多く、「教え手」の背景・指導能力も様々であるため、外国人の側から見ると日本語学習を「積み重ねる」ことが難しい傾向にある。「交流」「居場所づくり」につながる日本語教室は多いが、「しっかり日本語を勉強できる教室」が決定的に不足している。地域日本語ボランティア教室では、情報相談対応が十分にできなかったり、外部機関とのつながりが限られていたり、日本語を教えることに関心が集中し教室の運営面を支える人材が不足していたり、外国人の母語や媒介語が使える人材が少なかったりするため、外国人を地域の一生活者として総合的にサポートすることが難しい。

このような背景から「Y O K Eニューカマーのための日本語教室」を設立することにした。設立趣旨は以下の通りである。

① 横浜で生活者として暮らす外国人住民に対して、「日本語初期指導」を行う。

入門・初級レベルの学習者を対象に、週 2 回システムティックな日本語学習の機会を提供し、学習者が日常生活を送るために必要な基礎的な日本語能力（四技能）を短期間に習得できるようにする。

② 「生活者としての外国人」を総合的にサポートする。

Y O K E 情報相談コーナーとタイアップした「オリエンテーション」を実施し、学習者の母語・媒介語等で生活に役立つ情報を提供する。（外国人無料相談対応・相談会情報、多言語情報誌、通訳依頼方法、交流イベント案内等）

③ 「公的日本語教室」としてのモデル事業を実施する(7)。

日本国内には「公的日本語教室」の理想的モデルが不在であり、「地域日本語教室」の役割が不明瞭である。「Y O K Eニューカマーのための日本語教室」の実施・運営を通して、「公的日本語教室」の役割、位置づけ、指導内容、運営手法等を検討する。可能な範囲でノウハウ等のマニュアル化・共有化・人材の研修等を行い、将来的には「公的日本語教室」の地域展開を図る。

4.4.3 「Y O K Eニューカマーのための日本語教室」のプログラム

「Y O K Eニューカマーのための日本語教室」は、横浜で生活を始めたばかりの定住外国人を対象とし、継続して学習できることを前提とした日本語初期指導のコースである(8)。このコースでは、外国人住民が、地域社会で共に生きていくために必要な基礎的な日本語能力(四技能)を身につけられるようにすることを目指している。日本語コーディネータによれば、「日本語を使ってある程度社会参加

ができること」,「自律学習ができること」を目的とし,以下の3点を具体的目標とする。

- ① 社会参加・自律学習するための日本語の基礎力をつける。
- ② 自分に適した勉強方法や日本語力の高め方を具体的に知る。
- ③ 社会参加・自律学習を可能にするための日本語や母語による横浜の情報のリソースを利用できるようになる。

ひとりひとりの外国人を総合的にサポートする体制を目指し,外国人住民が日本語力だけでなく,母語情報の入手方法,相談できる機関,外国人支援体制に関する横浜の状況にある程度把握し地域で豊かに生活できるための力をつけることも目的とする。学習期間中に「Y O K E 情報・相談コーナー」の相談員と話す機会を設け,問題が小さいうちに気軽に相談できる雰囲気を感じ取ってもらう。コース内に相談コーナー利用方法に関するオリエンテーションの機会も提供している。

授業は1回90分,1コース20回(30時間)を1期とし,1年に3期のコースを実施している。受講料は,1期(20回)につき1万円である。行政サービスとしての公平性を保障するため,一人3期までの受講としている。3期受講すると90時間(約1年)の日本語学習となり,日本語能力検定試験4級相当のレベルに到達することを目指している。ただし,カリキュラム重視ではなく,学習者の習得度に寄り添う形で授業を進めている。各期の定員は50名で8レベルの学習グループを設置し,グループの定員は7名である。レベルチェックにより受講グループを決めるが,特に入門期の日本語教育に重点を置いている。開設当初は,随時入門グループを追加していこうと計画していたが,定員に空きが出ないため,入門レベルの学習者への即時対応は行うことができない。また,3期修了後は,学習者の住まいの近隣にある日本語教室の紹介などを行っている。

会場はY O K E (横浜市西区みなとみらい)で月曜と水曜の午前にクラスがあり,2つの広い会議室でそれぞれ6グループ,2グループを同時進行する。会議室には机・いす・ホワイトボード・マグネットが設置されており,一部ではCDを使用する聴解練習もできる。ゼロスタートのグループでは市販教材等を参考に編集したオリジナル教材を用い,そのほかのグループでは『みんなの日本語Ⅰ・Ⅱ』『日本語生中継』を使用している。四技能をバランスよく伸ばすため,入門レベルから文字教育を実施している。2008年度から,文字習得が大きく遅れている学習者のグループを設置している。2009年度にむけて,最終到達目標を文法的には動詞普通形,名詞修飾,複文が使える段階までとし,6グループ体制にコースの改定を行う予定である。

日本語サポーター(教え手)に必要な条件は,①多文化社会づくりに関心があり,メンバーと協力して教室開催日に活動できること,②日本語指導経験あるいはボランティア経験があることの2点で,③日本語教師養成講座(420時間)修了を希望条件としている。日本語教育の知識とボランティア経験(あるい

は日本語教育経験)の両方を重視し、応募書類・面談・模擬授業によって日本語サポーターを選考する。2人の日本語サポーターで1グループを担当する。授業の引継ぎを通じて、自分の教え方のフィードバックを促し、別の教え方について考えるきっかけを作ろうと考えている。

「Y O K Eニューカマーのための日本語教室」の運営はY O K Eのスタッフ2名で行っている。事業課職員(常勤)が事業企画・運営の枠組み・システム面を、情報・相談コーナー／日本語学習コーディネータ(非常勤)(9)がカリキュラム・授業運営・学習相談など教育内容面を担当し、業務を分担している(10)。コーディネータは授業を行わず、日本語サポーターや外国人(受講者)からの相談やトラブルの調整などにも当たる(11)。毎回、授業終了後には、昼食をともにしながら学習者のことや教え方について日本語サポーター同士が自由に話し合える時間を設けている。コーディネータはそのような雰囲気づくりにも配慮をしている。

業務内容の異なる二人のコーディネータ(システムコーディネータとプログラムコーディネータ)は、「Y O K Eニューカマーのための日本語教室」を運営する上で、車輪の両輪の如くいずれも欠かすことができない。プログラムコーディネータは日本語教育の専門知識と経験、地域日本語教育の経験があり、外国人相談員の経験も持つ人が当たることが望ましい。

2008年度の日本語教室収支予算は192万円で、そのうち事業収入は150万円(受講料1万円×50名×3期)で自立的な運営を目指している。日本語サポーターへの謝礼は1回2000円、交通費も実費を支給している。

授業見学を行ったが、各グループとも学習内容が非常に明瞭で、ホワイトボードを活用した初級のクラス活動が行われ、学習者も授業に集中していた。

4.4.4 日本語初期指導のあり方

外国人相談等を通じて感じた「多くの学習者がきちんと日本語を学べることを望んでいる」というニーズを満たすには、公的制度として日本語初期指導は必要であると「Y O K Eニューカマーのための日本語教室」の担当者は考えている。公的制度としての日本語初期指導の到達目標として次の2点が考えられる。

- ① 日本語を使って社会参加がある程度できるようになること。たとえば、困った時にはまず自分自身で何とかやってみようと思えること。
- ② 自律的に学習を続けられるようになること。

四技能のバランスのとれた学習の場合、平均すると、週2回で全60回(約1年)で4級レベル程度に相当する。横浜で現実的に提案できるのは、この週2回1年間(60回90時間)の日本語初期指導である(12)。ボランティア精神で日本語初期指導に参加する指導者がいる限り、コーディネータを公的に設置し予算化できれば、外国人受講者の参加費を日本語指導者への謝金に当てるなどして、自主運営を図ることができる。

Y O K Eや国際交流ラウンジ(13)のような拠点が各地域にできれば、ある程度

「生活者としての外国人」に対して日本語初期指導への参加を保障することができらう。日本語サポーターには、協調性、日本語教育の知識と経験、成長していこうと日々努力すること、外国人を支えたい気持ちがあることが望ましい。このような日本語初期指導は、ボランティア日本語教室では安定的に提供しにくいこともあり、期間とレベルを限定した入門期の日本語教育を公的制度として実施し、ボランティア地域日本語教室では、地域住民とのつながりや交流、日本語を用いた協働の活動や柔軟な日本語学習の支援を行うことによって相互補完できる。また、両者を同時進行することも可能で、相互交流も重要である。次ページの図は、Y O K Eの構想する日本語初期指導の概念図である。

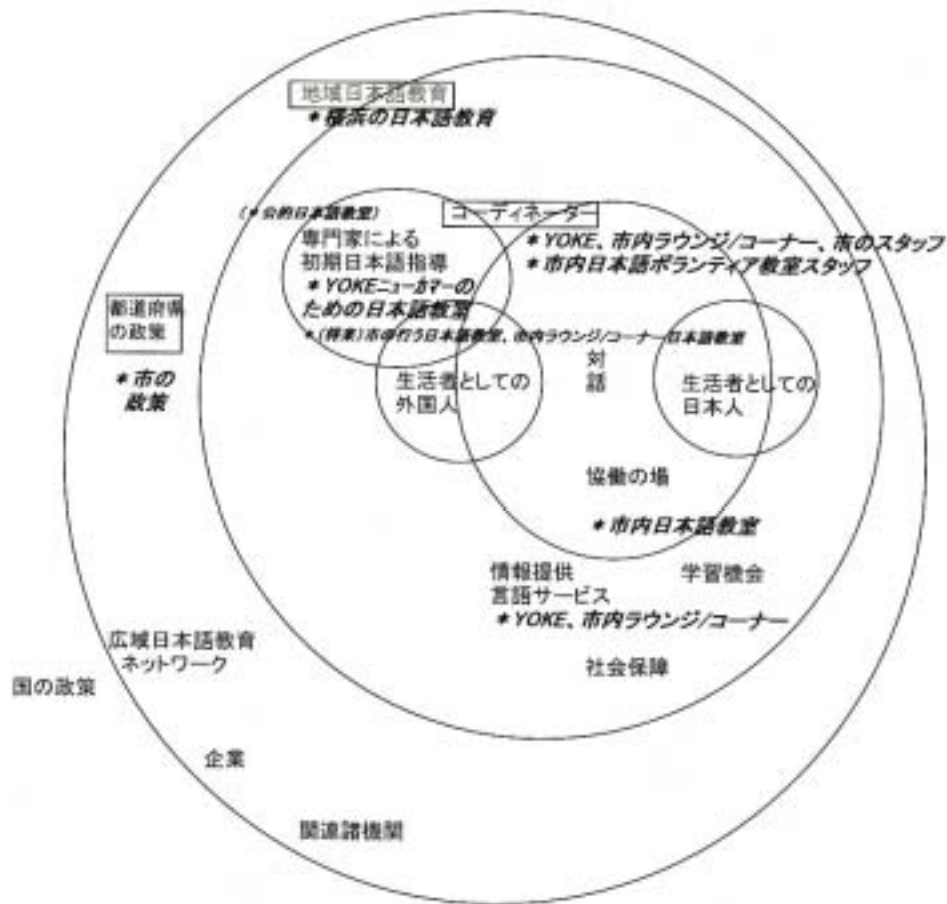
4.5 考察

4.5.1 初期日本語教育の到達目標

ヤマガタヤポニカとY O K Eの共通点として、「生活者としての外国人」の「きちんと日本語を勉強したい」という声に正面から応えようとしている点が挙げられる。これは、「言語権」の二つの側面⁽¹⁴⁾のうち、「移住先の国や地域で広く使われる言語を習得・学習する権利」を保障しようとする試みに他ならない。

日本語初期指導の目標としては、ヤマガタヤポニカは「地域で安心して生活していけるようになること」を、Y O K Eのコーディネータは「日本語を使ってある程度社会参加ができるようになること(たとえば、困った時にまず自分自身で何とかやってみようと思えること)」を挙げる。両者に共通するのは「社会参加の前提となる日本語能力の獲得」という視点であり、具体的な日本語能力のレベルとしては、両者とも日本語能力試験4級相当を想定している。日本語初期指導の時間数については、Y O K Eからは90時間(約1年)という実施可能性を重視した提案があったが、「生活者としての外国人」の背景はさまざまであり、母語によるコミュニティ内だけで生活している場合や家庭内言語が母語の場合、日本語との接触機会が乏しい場合には、学習の速度が遅いことが予測される。学習時間を検討するためには「社会参加の前提となる日本語能力」に関する基礎研究が必要である。基礎研究を踏まえて学習時間数の目安を学習者の背景別⁽¹⁵⁾に算定する必要がある。

横浜の日本語教育システム(案)



(注)上記図について

日本語教育学会公開シンポジウム「生活者としての外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」(2008年3月29日、於:法政大学)で、講師 石井恵理子 氏より提示された図をもとに、YOKE日本語事業担当が、*斜体で横浜の場合の情報を想定して作成。

4.5.2 初期日本語教育の内容

教育内容の点では、ヤマガタヤポニカもYOKEも留学生教育等における入門・初級段階の内容とほとんど変わらない。今回の調査は二カ所を対象とした小規模なものでしかないが、「生活者としての外国人」の生活や交流のための入門日本語教育には、従来の日本語教育の蓄積が直接活用できると言えるかもしれない。ただし両者とも、教授者には従来の「日本語教師」以上の専門性、すなわち、①日本語教育の専門性(知識と経験)、②外国人を「生活者」として受け入れ支援するという視点とを求めている。具体的には、「生活者としての外国人」の暮らしに関する知識と理解をもつ日本語教師、あるいは日本語教育の専門性を有するボランティア経験者を「教師」「サポーター」の条件としている。

次に、今回の調査で浮かび上がった、地域日本語ボランティア教室の多くが苦手とする側面について検討したい。地域日本語ボランティア教室では、①入門期の日本語教育、②外国人の疑問や誤用に対する分析・説明、③読み書きの指導、

などに関しては十分な指導を学習者に保障することが難しいように思われる。また、ボランティアの中には、外国人とのコミュニケーションにあまり慣れていなかったり、フォーリナートークが不十分だったりして、入門レベルの外国人とのコミュニケーションに困難を感じる人もいるようである。

公的制度として初期日本語教育を行うのであれば、地域日本語ボランティア教室の多くが対応に苦慮する部分、すなわち、入門レベルに焦点を合わせたプログラムの実施が有効であろう。文字の導入も含めた入門レベルの日本語教育に特化することで、上記の問題はほぼ解決できる。入門レベルでは、媒介語の適切な使用、あるいはノンバーバルコミュニケーション、モノを媒介としたコミュニケーション、適切なフォーリナートークが必要不可欠であるが、それに対応するためには、相当な訓練による「教師」としてのモニター能力の養成が必要である。この特殊技能ともいえるコミュニケーションのスキルは、外国語教育では教師の基本的スキルとして重視され、日本語教育でも個々の教師が経験を重ねる中で磨き上げてきたものにほかならない。この蓄積を初期日本語教育に還元することは有効であり、かつ困難なものではない。

「外国人とのコミュニケーション」のための態度や姿勢、コミュニケーション・スキルは教師だけに求められるものではなく、外国人との接触場面に参加するすべての日本人にとっても必要なものである。初期日本語教育とは別に、今後、ホスト社会側の日本人を対象とした研修などを通じて、「外国人とのコミュニケーション」の力を高めていくための方策を開発する必要がある。

4.5.3 初期日本語教育を保障するための必要条件

「生活者としての外国人」の初期日本語教育の必要条件は、以下の3点であると考えられる。

- ① 安定した学ぶ場の保障
- ② 教育の質の保証
- ③ 公平性の保障

地域ボランティア日本語教室では、教授者の資質や教授内容が非常に不安定であり、継続した学習を行うことや学習内容の積み重ねを形成することが極めて困難な状態にある⁽¹⁶⁾。また、学習者側の要因としては、仕事や子育てなどに比べて日本語学習の優先順位が低く、日本語を継続的に学習することができないという困難がある。特に日常会話を多少習得すると学習動機の維持が極めて困難になり、「十分に伝えることができない」という不全感を抱きつつも日本語学習に取り組むこともできないという状態が長く続く。移住直後に一定期間学習を優先する時間を設定することが、こうした困難を解決するための方策ではないかと思われる。

「日本語をきちんと勉強したい」「日本語をしっかりと教えてもらいたい」という外国人の声が地域を超えてあるのは事実である。こうした声を受け止め、「生活者としての外国人」を対象とする日本語初期指導では、「教育の質」を保証するこ

と、日本語初期指導における「教師」のありかたについて再考することが必要である。留学生教育に比べ、非常に多様な背景を持つ「生活者としての外国人」を対象とするのであるから、より柔軟に学習者に合わせて教授活動を調整する能力や、学習者の生活全体を視野に入れて教授活動を組み立てる力、学習者の日本社会における将来の自己実現までを視野に入れ教授活動を設計する力などが「教師」には求められる。地域日本語ボランティア活動の授業形態は、個人対応や2～3人の小グループ対応が多いが、日本語初期指導でも「教室」という学習のための装置を再考する必要がある⁽¹⁷⁾。「文字の学習は一人ではできない」という外国人の話を紹介したが、今後、教室という人工的な環境の中でしか成立しない学習についても調査研究することが必要である。

山形市と横浜市の地域の特性は大きく異なる。両地域ともに1990年代から市民による地域日本語ボランティア活動が非常に盛んな地域であるが、全国をみるならば、このような地域はむしろ特殊かもしれない。「生活者としての外国人」は全国津々浦々に暮らしているが、日本語学習支援も生活支援も、その内容や実施の有無という点でも、地域格差があるというのが現状である。

しかしながら、公的制度として考えるのであれば、「生活者としての外国人」が初期日本語指導を受ける機会が公平に保障されなければならないはずである。「公平性」を保障するための戦略は、地域特性によって当然異なる。日本語教育や国際交流・多文化社会へ関心の高い人材が極めて豊富な横浜での戦略が、他地域ですぐに応用できるとは思われない。「生活者としての外国人」を支援するために、人材を作り出すところからスタートしなければならない山形のようなケースもあるが、このケースが普遍性を持つとも思われない。それぞれの地域特性に応じて形成された戦略の結果が今の姿なのである。そこから、国内全域で実施可能な普遍的で無理のないコース内容や運営方法を開発できるのか、それとも地域ごとに異なるコースを開発せざるを得ないのかについて検討することは、今後の重要な課題である。

初期日本語教育は、これまでの地域日本語ボランティア活動とは目的を異にするものではあるが、地域日本語ボランティア活動に相反するものでも否定するものでもない。初期日本語教育は「外国人の居場所」と補完関係にある「言語権の保障」に目的を特化した学習の場として捉えるべきであり、「居場所」に参加するための「共通語としての日本語」の獲得を目指した教育が行われる必要がある。そのためにも、「生活者としての外国人」の誰もが公平に参加できる学習の場を創出することが肝要である。

4.5.4 初期日本語教育を実現するための必要条件

日本語初期指導をクラス形態で実施するためには、コーディネータの存在が必要不可欠である。Y O K Eでは、企画・運営・予算管理・渉外担当などシステム面でのコーディネータと日本語教育の内容面の責任者としての日本語教育側コー

ディネータの両者が必要であると考えているが、教育の質的保障と安定した教室運営には両者の存在が必要不可欠であると思う。また、外国人相談業務と緊密な連携をとることにより、外国人の声を反映したコース設計を行う貴重な資料を得ることができる。このような連携を維持・強化する必要がある。

教授者が自分自身の活動を振り返るための仕掛けを、ヤマガタヤポニカでは「研修」という明示的な形と「顔の見える運営体制」によって、Y O K Eでは、チーム・ティーチングにおける引継ぎや日本語サポーターミーティング、授業終了後の自由な情報交換の時間の設置によって作り出している。このような「仕掛け」を維持するのは容易ではない。安定した「空間」があること、組織運営と教育内容両面におけるコーディネータの存在と、コーディネータの活動を支える制度が必要である。こうした点を保障するために、公的な枠組みと予算措置が必要不可欠である。

4.6 今後の課題

今回の調査は、山形市と横浜市という2地域における2機関のみを対象とした調査でしかなく、今後他の地域の初期学習の試みについても調査を実施する必要がある。たとえば、システムコーディネータのみのいる地域や、逆にプログラムコーディネータのみのいる地域について、その特徴を検討することも「生活者としての外国人」を対象とする日本語教育を考える上で欠かすことができない。また、相談窓口に寄せられた外国人自身の日本語教室への希望や不満などは、初期日本語教育の内容検討のための基礎資料となるはずである。

予想以上に「きちんと日本語を勉強したい」「しっかり日本語を学びたい」という学習者の要望は強いように思われる。今回の調査では、「きちんと」「しっかり」の意味するところまでは分析が至らなかった。これも今後検討すべき重要な課題である。

さらに、「社会参加の前提となる日本語能力」を究明するための基礎研究を行う必要もある。基礎研究なくして、社会参加の前提となる日本語能力を習得するために必要な学習時間数の目安を学習者の背景別に算定することはできない。カリキュラム設計に向けて、「教室の中」でしかできないことの特定も必要である。

市民活動との補完関係を築くことのできるような初期日本語教育のあり方を多面的に探ることを今後の課題とする。

謝辞 今回の調査にあたり、貴重な時間を割いて調査研究に全面的にご協力くださった、特定非営利活動法人ヤマガタヤポニカのみなさま、財団法人横浜市国際交流協会のみなさま、そして、インタビューに快く応じてくださった日本に暮らす外国人女性お二方に、心から感謝申し上げます。

【注】

- 1 教授者とは「教師」より広い概念で、外国人の接触相手となり外国人の日本語習得に関わる人を広く指す。日本語教育学会が行った文化庁日本語教育研究委嘱「国内の日本語教育のネットワーク作りに関する調査研究」(平成 6 (1994)～8 (1996)年度), 「日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究」(平成 9 (1997)～11(1999)年度)において用いられた。
- 2 山形県国際交流センター外国人窓口通信 (平成 20 年 7 月発行) による。
- 3 山形大学の日本語研修コースは 14 科目を履修するもので、一科目の受講料は 14800 円である。大学外からの受講者の場合、単位は認定されない。
- 4 山形短期大学留学生別科の 2009 年度の学費は 64 万円 (入学金, 授業料, 教材・実習費) で、日本語能力試験 4 級以上の者 (これに準ずる者) を出願資格としている。
- 5 山形市国際交流協会主催の「生活講座」では、媒介語の使えるスタッフと日本人スタッフとがペアとなり、来日直後の「生活者としての外国人」を対象として山形での生活のしかた全般を紹介している。簡単な日本語の会話, 生活情報, 料理などをその内容に含む。
- 6 特定非営利活動法人ヤマガタヤポニカの会員数は、顧問やアドバイザー, 名誉会員に相当する特別会員も含む数である。
- 7 この目的は、日本語教育学会公開シンポジウム「生活者としての外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」(2008 年 3 月 29 日)への参加が契機となり、2008 年度から特に強く意識されるようになった。
- 8 総務省 (2007) 36 ページとアルクのホームページに、「Y O K E ニューカマーのための日本語教室」の簡単な紹介が掲載されている。
- 9 日本語学習コーディネータは、外国人相談, 日本語教育能力検定試験合格者, 日本語教師, 日本語ボランティアの経験者である。
- 10 事業課職員はシステムコーディネータ, 日本語学習コーディネータはプログラムコーディネータに相当する。
- 11 トラブル等が生じた場合、最終的責任は Y O K E 事務局が持つ。
- 12 この時間数は、ドイツやオーストラリアに比べると非常に短い。また、日常会話力を先に獲得し文字学習が大きく遅れた人には別の方法で対応する必要がある。(Y O K E 山田敦子氏談)
- 13 横浜市内には、国際交流活動の拠点として地域ごとに公設民営の「国際交流ラウンジ」「国際交流コーナー」が設置されている。
- 14 基本的な言語権とは社会生活に必要な言語的条件を獲得する権利であるが、実際の言語権の問題になる事柄としては、(1)自らの帰属意識を持つ集団の言語を習得・使用する権利をめぐる権利, (2)移住先の国や地域で広く使われる言語を習得・学習する権利の二つの側面があるとされる (言語権研究会編 1999 ; 10, 木村 2006 ; 13)。日本国内では、(1)は母語・母文化の保持, 母語で教育を受ける権利, (2)は日本社会で孤立せず自己実現を遂げるための日本語学習を受ける権利に当たる

- 15 たとえば、漢字圏出身者と非漢字圏出身者とは、特に文字学習では学習速度が大きく異なることは広く知られている。このほか、母語による学習経験や外国語学習経験の差、学習環境の違いが学習速度に与える影響も大きい。
- 16 ボランティアによる学習支援の特徴については、富谷(2008)参照。
- 17 「教室」の機能・役割については、本報告書のカリキュラム開発部会文字教育班報告にて扱う。

参考文献 (URLはすべて 2009 年 3 月 7 日現在のものである)

- アルク「日本語ボランティアの現場から―(財)横浜市国際交流協会『ニューカマーのための日本語教室』―」<http://jpn.alc.co.jp/teacher/volunteer/>
- 木村護郎クリストフ(2006)『『共生』への視点としての言語権』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』三元社. 11-27
- 言語権研究会編(1999)『ことばへの権利―言語権とはなにか―』三元社
- 梶本総子, 宮谷敦美(2004)『日本語生中継: 聞いて覚える話し方: 初中級編』くろしお出版
- スリーエーネットワーク編著(1998)『みんなの日本語 初級 1 / 2 本冊』スリーエーネットワーク
- 総務省 (2007 年 3 月)『多文化共生の推進に関する研究会報告書 2007』
http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b7.pdf
- 富谷玲子(2008)「生活者としての外国人のことばと暮らし―横浜における市民と行政の取り組み―」神奈川県人文学研究所編『在日外国人と日本社会のグローバル化―神奈川県横浜市を中心に―』御茶ノ水書房. 213-244
- 法務局入国管理局 (2008 年 6 月)【広報資料】「平成 19 年度末現在における外国人登録者統計について」<http://www.moj.go.jp/PRESS/080601-1.pdf>
- 山形市国際交流協会編(2002)『生活講座のためのいっしょに歩もう山形』山形市国際交流協会
- 山形市国際交流協会 <http://www.yifa.jp/index.html>
- 山形県国際交流協会 <http://www2.jan.ne.jp/%7Eairy/>
- 山形大学国際センター
http://www.yamagata-u.ac.jp/jpn/yu/modules/international8/index.php?id=9&y_u_m=85
- 山形短期大学留学生別科
http://www.yamagata-jc.ac.jp/gakka/betsu/betsu_03.htm
- ヤマガタヤポニカ <http://www5c.biglobe.ne.jp/~japonica/index.htm>
- 横浜市統計ポータルサイト <http://www.city.yokohama.jp/me/stat/>
- 横浜・日本語ボランティアマップ <http://www.Yoke.or.jp/nihongo/index.html>
- Y O K E ニューカマーのための日本語教室
http://www.YOKE.or.jp/YOKE_events/06SpringNihongoClass.html

第4章 人材育成のためのプログラム開発プロジェクト(1)

～養成講座のコーディネータ等への聞き取り調査から～

はじめに

第4章では、人材育成のためのプログラム開発プロジェクトのコーディネータ調査班による養成講座のコーディネータ等を対象とした聞き取り調査・研究の報告を行う。

昨年度、本プロジェクトチームは日本語ボランティア養成・研修講座734件のデータを分析し、また、講座内容の変化や講座で取り上げるべき内容についても取りまとめた。さらに、コーディネータに求められる資質についても調査した。それらの調査・研究を踏まえ、今年度は、全国8箇所の日本語ボランティア養成・研修講座のコーディネータ等に面談し、聞き取り調査を行った。また、日本語教室における教室活動も調査対象としたが、これについては、第5章で述べる。

最初に、第4章および第5章の調査研究の出発点となった事柄について述べておきたい。

プロジェクトチームのメンバーである中河ら(2008)は2007年度の全国調査をもとに、養成講座が目指す教室の目的と活動方法に着目し、その類型化を試みている(図1)。養成講座が目指す日本語教室の目的を「言語学習」と「交流・協

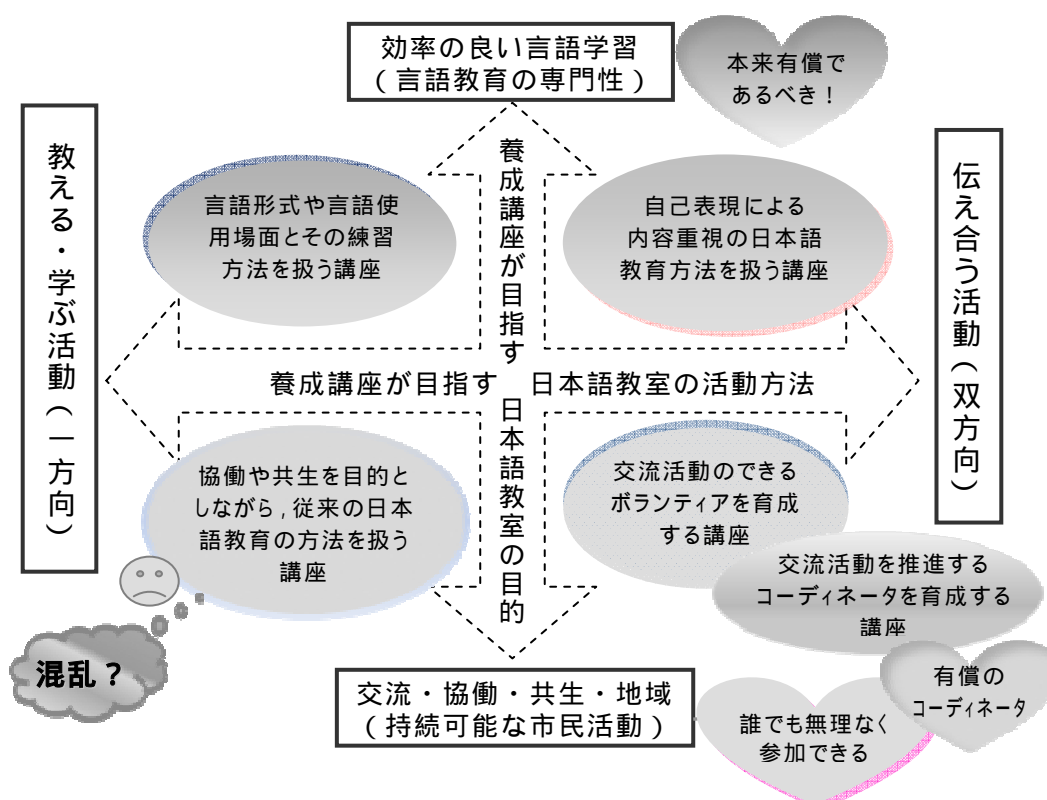


図1 日本語ボランティア養成講座 講座内容の多様性(中河 2008 より)

働・共生・地域」に分けて縦軸に⁴⁵、活動方法を一方向の「教える・学ぶ活動」と双方向の「伝え合う活動」に分けて横軸にとり、講座内容を4つの領域に分けた概念図を示した。

今回の聞き取り調査では、4領域の典型的な講座であろうと思われるものを抽出し、そのコーディネータ等に調査を打診して、対象を8箇所にしぼった。調査にあたり多様な講座を調査対象とするために、概念図を調査対象抽出の出発点としたのであり、概念図の検証をするためのものではない。調査研究から浮かび上がる諸相から人材育成のためのプログラム開発に資することが目的である。

なお、第4章では、以下の用語を便宜的に使用する。日本語活動現場を「地域日本語教室」または、単に「日本語教室」「教室」と呼ぶ。また教室の参加者はお互いに対等な関係であるという考え方から、さまざまな呼び方がされているが、ここでは一般的に使われている「学習者」「ボランティア」と呼ぶことにする。

この「人材育成のためのプログラム開発プロジェクト（1）～養成講座のコーディネータ等への聞き取り調査から～」の調査研究には、23名の研究者と実践者がかかわった。質的研究の専門家と初心者が研究方法（第1節2）を共有し、第2節の報告内容を検討するのに多くの時間を割いた。報告書作成も含め調査研究を進める過程において、今回の調査研究に興味を示した多くの仲間がメーリングリストによる報告に目を通しコメントを寄せ、また、実際に顔を合わせての検討会も実施してきた。

立場の異なる多くの人間が調査研究の過程にかかわるということは、煩雑で非効率的な作業の積み重ねのように見える。しかし、この過程こそが研究成果そのものであり、このような過程を経た研究の意義をプロジェクトのメンバーと確認した。

最後に、調査を受け入れてくださった公的機関ならびに実践者の皆様のご協力をたいして、感謝のことばを申し添えたい。多くの方々のご協力なくしては、調査は進まなかった。

第1節 コーディネータ聞き取り調査の概要—調査の経緯と研究方法

1.1 調査の経緯

1.1.1 2007年度調査を経て

私たちプロジェクトチームは、地域日本語活動を担う人材のあり様を調査し、あるべき人材養成を探るために、2007年10月～2008年1月に全国予備調査を行った。集まった734件（2007年講座244件、2006年252件、2005年以前238件）のデータと一部の担当講師への聞き取りをもとに、日本語ボランティア養成講座

⁴⁵ 中河らは縦軸について「本来概念図の両極は、相反するものを設定する。しかし本概念図の上方向と下方向の矢印は相反する位置づけではない。講座目的が「実効性の高い言語学習」「地域づくり」のどちらに、より重きがおかれているか連続的に示すものである。ゆえに、上下の目的が両立する講座はあり得る」としている。

の実態を把握する試みを行った。

その結果、養成講座内容は多様だったが、従来多く見られた「日本語の教え方を伝授する」日本語教授を中心にしたものだけでなく、「新しい人材育成の動き」が出てきており、全国的に広がっていることが確認された。

調査項目の「講座の趣旨」「講座内容・シラバス」等を分類した結果、それら人材育成の特徴は「教える・教えられる関係を超えて双方向の学びができる」「日本語支援の現場で、日本語習得を超えた地域作りや外国人との協働を模索できる」人材育成であることが観察された。

他方、その中で多様性ではなく、混乱を思わせる事例が少なからず見られた。講座内容に「ボランティアの役割とは」／「協働・共生」と、「語彙・意味論」／「文法・音声・文字表記」が、同時に組み合わせられているような場合である。これらの講座からは、主催団体が、多文化共生の街づくりの理念を「それはどのような街か、どのような日本語支援の人材育成が必要か」を煮詰めることなく設定し、そこに日本語教育専門家を配して、狭い範囲での日本語教育の伝統的な方法を組み合わせて、安易で奇妙な養成講座を実践したことがうかがわれる。これは実は、程度の差はあれ、多くみられる事例である。ここに、理念を提示する主体とその理念を実現する主体をつなぐ機能を持つコーディネータが不在であることは、想像に難くない。

これら養成講座の多様性と混乱を、講座が想定している「地域日本語教室」の活動方法と目的を軸にして概念化したのが図1である。概念図の各領域に相当する代表的な養成講座は、以下のようなものである⁴⁶。

図1の右上領域: ボランティアと学習者が双方向の「伝え合う活動」をしながら、実効性のある言語学習も目指すもの

〔日本語学習支援者のための実践講座～地域に暮らす外国人との相互理解を深める～〕

この講座では、「わかり合う日本語」を使いながら、外国人の生活に本当に必要な日本語を充実させていきます。あなたの現在持っている地域生活者としての力とこの講座で学んだ日本語支援スキルを活用して、身近にいる外国人とコミュニティを結ぶ多文化共生社会の担い手になりませんか？

- 【1】 地域の国際化，日本人から見た場合，外国人から見た場合
- 【2】 日本語支援って何？
- 【3】 外国人と知り合おう「わかり合う日本語でおしゃべり」
- 【4】 活動のし方(1)トピック型活動（準備）
- 【5】 活動のし方(2)トピック型活動（実習）
- 【6】 活動のし方(3)トピック型活動フィードバック
- 【7】 活動のし方(4)生活密着型日本語支援 （準備）
- 【8】 活動のし方(5)生活密着型日本語支援 （実習）
- 【9】 双方向の学び
- 【10】 地域のボランティアリーダーに聞く

図1の右下領域: ボランティアと学習者が双方向の「伝え合う活動」をしながら、

⁴⁶ これらの講座は、実際のデータの特徴を最大限活かしながら、元データが特定できないよう若干変更を加えた。

共生，交流，協働を通して持続可能な地域づくりを目指すもの 〔～多文化共生の町へつなぐ日本語ボランティア活動～「身近な素材を教材に」〕	
日本語の教え方を学習するのではなく，日本人と外国人が同じ地域の住民として対等な立場で相互交流・相互学習する「日本語交流活動」について考えます。	
【1】「日本語交流活動」って？～国籍を越えた学びあいの場～ 【2】ボディランゲージ～気持ちの伝わる表現方法を学ぼう～ 【3】日本語交流活動のヒント身の回りには使えるものがいっぱい！ 【4】外国人の目から見た日本語って？～チャレンジ！「わかりやすい日本語」の話し方 【5】はじめよう！日本語交流活動（1）～具体的な活動をイメージ～ 【6】日本語交流活動（2）～コーディネータの果たす役割～ 【7】準備会 「となりの教室をのぞいてみよう」	

図1の左上領域：一方向（ボランティアから学習者への教授）の活動をしなが
ら，実効性のある言語学習を目指すもの
〔市民ボランティア養成講座〕

来日したばかりの外国籍市民を対象として，地域の情報を提供しながら，日本語を学ぶ手伝い をすることを目的とする	
【1】地域日本語教室の意義 生活者の日本語 日本語ボランティアとは 【2】日本語を母語としない人とのコミュニケーションの方法 【3】入門期の人への具体的な指導方法 （文字と音） 【4】入門期の人への具体的な指導方法 （語彙の導入） 【5】入門期の人への具体的な指導方法 （場面の選び方） 【6】授業の組み立てを考える 【7】模擬授業と振り返り 【8】地域のリソースの活用方法 多言語情報や外国人サービスを教材として利用するには	

図1の左下領域：一方向（ボランティアから学習者への教授）の活動をしなが
ら，共生，交流，協働を通して持続可能な地域づくりを目指すもの
〔日本語交流活動の方法～学び合う地域づくりを目指して〕

国際交流に興味はあるけど外国語が話せない，どんな風に話をしたらいいんだろう？そんな不安 はありませんか？外国語が話せなくても大丈夫！まずは身近に住む外国人を知り，楽しくおしゃ べりをしてみませんか？交流活動のコツを一緒に学びましょう。	
【1】みんなの日本語 1 - 2 課 この教科書について 【2】みんなの日本語 3 - 6 課 表記文字（ひらがな・カタカナ） 【3】みんなの日本語 7 - 9 課 教科書と教授法 【4】みんなの日本語 10 - 13 課 コースデザイン 【5】みんなの日本語 14 - 16 課 日本語ボランティアとは 【6】みんなの日本語 17 - 19 課 日本語の音声 【7】みんなの日本語 20 - 22 課 教案作成 【8】みんなの日本語 23 - 25 課 模擬授業	

右領域の「新しい人材育成」が行われる背景を，その地域の外国人居住状況，
および主催団体の予算規模などから探った⁴⁷。「双方向の学び」や「地域作りや外
国人との協働」ができる人材育成を志向する講座に関して，その地域の外国人人口
が日本人人口に占める比率や，主催団体の予算規模の大きさ等との関連を調査
したところ，講座内容との関連はみられなかった。その反面，内容決定に担当講

⁴⁷ 例えば，地域国際化協会と市町村の国際交流協会では，予算規模や職員数が大幅に違うと言われ，杉澤（1999）では，年間予算は1/40程度，職員数は1/6に満たないと報告している。

師の志向性・理念が大きく影響していることが、担当講師への聞き取りからわかった。

さらに、プロジェクトチームが昨年度行った他の調査研究からも、コーディネータが養成講座や日本語支援現場の理念形成に、大きな影響を与えていることが報告された。

『日本語ボランティア養成・研修講座の変化と背景』は、メンバーが関わった養成・研修講座の変化に着目し、変化の背景とその結果、および現状を記述分析したものだが、「どのように講座内容が決定されているのか」と問題を投げかけ、講座内容・方法が変わった要因として「講座内容が変化したのは、コーディネータの意識が変化したことにはほかならない」と述べている。

『地域日本語支援におけるコーディネータの役割』と題する調査研究では、先進的な取り組みをする2つの公的機関における日本語支援のコーディネータを事例として取り上げ、彼らの語りを分析した。そのまとめとして「地域差よりも機関やコーディネータの理念や方針の同異によって、その取り組みや実践のあり方がより強く左右されると言えるのではないか」と報告している。

これらの昨年度の調査結果から、どのような経緯でそれぞれのタイプの講座が形成されたのか、その講座におけるコーディネータ的な人物は、どのような立場でどのような役割を担ったのか、を明らかにする必要性を感じた。

1.1.2 今年度調査の対象について

今回の調査では、2007年度調査で集めた講座データのなかから「講座趣旨」「講座内容」を参考にして、概念図の各4つの領域の特徴を持っていると考えられる講座を、それぞれいくつかあげた⁴⁸。それらから4領域を網羅するよう、また、地域に偏りが無いよう配慮し、調査依頼が現実的に可能な8講座を調査対象に選んだ。調査インタビューは、その企画・運営に実質的な影響力を持っていると思われる人を、講座の状況に詳しいプロジェクトメンバーの情報をもとに選び、聞き取り調査をもとに「養成講座においてコーディネータとは、どのような存在で何をしているか」と「講座の形成過程はどのようなものか」を探ることとした。

1.2 研究方法

1.2.1 協力者への依頼

前節の手順で選んだ8地域における講座のコーディネータ（またはその役割を担っている人）に、インタビュー調査を書面で依頼した。8地域のうち3地域については、実情を鑑み、2人にインタビューをおこなった。協力者は、以下の11名である。

- ・（財）仙台国際交流協会 企画事業課 プランナー 小野裕美子氏

⁴⁸ 昨年度調査に関わったメンバーの内、特に地域の実情に詳しい者10名が文書のやりとり、ミーティングで、聞き取り対象を選んだ。

NP0 法人 ICAS 国際都市仙台を支える市民の会 理事長 氏家洋子氏

- ・ 武蔵野市国際交流協会 コーディネータ 薦田庸子氏
- ・ (財) 町田市文化・国際交流財団 日本語支援ボランティア 渡辺昭良氏
- ・ 名古屋大学留学生センター 准教授 衣川隆生氏
とよた日本語学習支援システム システム・コーディネータ 土井佳彦氏
- ・ NP0 法人可児市国際交流協会 中村裕氏
- ・ 大阪市教育委員会 生涯学習部 担当係長 松原俊幸氏
大阪市地域識字・日本語交流教室 コーディネータ 石橋由紀子氏
- ・ (財) とよなか国際交流協会 事業課長 榎井縁氏
- ・ えひめ JASL 元会長 (現研究部長) 林智子氏

1.2.2 インタビューの方法

インタビューは、1地域につき、主担当者と副担当者の2名でおこなった。いずれも本プロジェクトチームのメンバーである。実際にインタビューをおこなった主担当者は、協力者とほぼ面識がない者とした。両者の共有知識が多いと、語られないことが多くなることを危惧したためである。副担当者は、協力者と面識があり、ある程度その地域(団体)の活動内容も知っている者とし、協力者への最初の依頼や、その後の連絡調整などをおこない、インタビューにも同席した。インタビューは、2008年9月上旬から10月上旬にかけて、それぞれ協力者の活動場所またはその付近でおこなわれた。インタビュー実施の際、改めて録音についての同意書に署名をしてもらった。

インタビューの質問項目は、大きく分けて以下の2点である。

- ① 2007年度の調査におけるボランティア養成・研修講座のデータのうち、当該地域(団体)主催のものをもとに、その地域(団体)でおこなわれているボランティア養成・研修講座の形成過程についてたずねる。また、その他に当該地域(団体)でおこなわれている人材養成についてもたずねる。
- ② コーディネータ自身について、活動に関わる経緯、自身の役割の認識、目指す活動などについてたずねる。

下位項目の質問も設定したが、協力者の語りたいことを重視するため、インタビュー時の状況や協力者の語りに応じてインタビュアーが反応を示したり、質問の順序や表現、内容を臨機応変に変えていく半構造化インタビューのかたちをとった。インタビュー時間は2～4時間程度であった。

1. 2. 3 データの文字化と分析

録音したインタビューデータを、共通のルールのもとに文字化した。文字化に使用した記号は以下のとおりである。記述の際の引用にもこれを用いる。

- : 母音の引き伸ばし , : 呼吸段落の切れ目
- 。 : 文意の切れ目 ? : 上昇イントネーション
- … : 沈黙 () : 非言語行動
- [] : インタビュー担当者による補足・注釈
- ×× : 協力者との話し合いにより内容を伏せたもの

データの分析は、インタビューをおこなった主担当者を中心に、以下の手順でおこなった。

- ① 語り手の発話のまとまりごとに、コード（語りを要約する、あるいは特徴づける小見出しのようなことばやフレーズ）をつけていく
- ② コードをつけたものを相互に関連づけながら、共通するテーマ（ここでは「カテゴリー」と呼ぶ）を抽出する

1. 2. 4 記述と考察

第2節は、それぞれ8箇所の主担当者が記述した。分析により抽出されたカテゴリーを軸とし、協力者のインタビューにおける「語り」を適宜引用しながら、ストーリーを書いていった。カテゴリーは協力者の語りから浮かび上がってきたものであり、8つのストーリーはバリエーションを持っている。そのバリエーションそのものが、地域における日本語活動および人材養成のバリエーションを示しているとも言える。

その上で、1. 1で挙げた研究設問を明らかにするために、各ストーリーの末尾に、①講座の形成過程はどのようなものか、②コーディネータはどのような存在で何をしているか、の2点について、記述担当者の解釈を加えた。①については、対象地域（団体）によって、講座に主眼がおかれているものと、その地域（団体）の人材養成全体に焦点があるものとがある。

これらの8つの記述をもとに、第3節において、上記の2点についての考察をおこなった。

第2節 8箇所の講座コーディネータ等への聞き取り調査報告

2. 1 「日本語ボランティア育成講座」(仙台市)

2. 1. 1 仙台市における日本語支援のはじまり

1987年、国際都市仙台を支える市民の会（ICAS）[現在のNPO法人国際都市仙台を支える市民の会]が設立され、その最初の事業として「日本語教師教育講座」（現在のSIRA「日本語ボランティア育成講座」）が実施された。仙台市における日本語学習支援はここからスタートした。翌1988年にICAS主催

の日本語教室である「日本語スクール」[現在の「ICAS 日本語講座」]および「せんだい日本語講座」が開設された。前年の養成講座の修了者の中から上記の2つの日本語教室活動にボランティアとして参加する者が生まれた。この養成講座はⅠ～Ⅲ期に分かれ1年間をかけて行われていた。このうちⅠ～Ⅱ期は1990年に仙台市に、さらに1991年には財団法人仙台国際交流協会（SIRA）に主催が移行し、「日本語ボランティア育成講座」と改称されたが、この間も講座の企画には引き続き ICAS が関わっている。養成講座のⅢ期は1990年以降も ICAS 主催で「ICAS 日本語教育実践講座」として続いている。

「せんだい日本語講座」は、行政側から青葉区中央市民センターが事務局機能と場所の提供を、SIRA が経費の負担を、ICAS が講座の運営と所属するボランティア日本語講師による指導を担当する形で現在に至っている。

仙台市の調査では2人のコーディネータに協力をお願いした。一人は SIRA 企画事業課プランナー小野裕美子氏、もう一人は ICAS 理事長の氏家洋子氏である。小野氏は現在 SIRA 主催の「日本語ボランティア育成講座」の担当コーディネータであり、氏家氏はこの講座の雛型を作ったコーディネータである。

この講座の特色は、SIRA の小野氏と、地域で長く日本語教育の専門家として活動する氏家氏が協力して講座を作り上げたことであろう。これは全国でもいくつか見られる形だが、仙台では、両者がどのように講座を捉え作り上げてきたか、語りからみてもみる。

2. 1. 2 事業

1) 多文化共生事業の一つとして（小野氏）

今多文化共生っていうことを色々言われていますよね。その中で日本語、ええ学習支援ということも、段々大きな割合を占めてきておりますけれども。本当にごく一部という形にはなります。事業は様々なことをやっておりますので。

SIRA は1990年に設立され、①交流事業、②支援事業（留学生支援、外国籍市民支援、市民交流支援、国際理解推進）、③調査・研究・広報事業、④管理運営事業、⑤自主企画事業、の5つの業務を行っている。「日本語ボランティア育成講座」は②支援事業の中の外国籍市民支援事業の一つである。現在財団の主事で日本語関連事業の担当が2度目、通算4年目となる小野氏は、養成講座を企画運営するだけでなく、講座修了者に対する特別講座の企画運営、日本語ボランティアの登録、SIRA で行われるマンツーマンの日本語学習における学習者とボランティアのマッチングなども行っている。SIRA の業務の中で日本語関連の事業は決して大きな割合を占めるものではなく、小野氏自身、上記以外にも多文化共生に関わる多くの事業を担当している。

2) 仙台を知ってもらう一つの手段（氏家氏）

[最初から日本語に特化したのでなく、仙台を知ってもらう]その一つの手段として日本語講座はどうかしらね、みたいなところがあったんです。

氏家氏が SIRA の講座の位置づけを語る場合も、氏の活動母体となる ICAS での独自の養成講座の位置づけが、その基本となる。

現在氏家氏が理事長を務める NPO 法人 ICAS は、1987 年同氏が志を同じくする友人、大学、市役所の人々と協力して立ち上げた、ボランティア団体「ICAS 国際都市仙台を支える市民の会」が土台となっている。ICAS 設立の目的は、①仙台在住の外国人が生活をするうえで、言葉の不自由さを少しでも軽減する、②異なる言葉話す者同士が、理解し合い、異文化交流を目指す、③仙台を国内外の人に知らせる、の 3 点であった。このため ICAS が行う外国人のための日本語講座はその最終目標を、外国人が日本語を習得することではなく「日本語を用いて外国人が日本人と交流することができる」としている。

皆さんが日本語講座を立ち上げるときには、必ずこのように運営母体っていうものが意識されないからごじゃごじゃになるんであって、二人でも三人でもこの運営母体をしっかりと作って、講座開設のための考えと教師のための学習っていうのは欠かせないよって、それが開講の基本ですよって。

氏家氏は日本語講座を運営するに当たり大切なのは、ボランティアの活動現場となる教室活動を支える「しっかりした運営母体作り」と、ボランティアのために「研修をやり続ける熱意」、そして活動を維持するための「時代と社会に合わせた人材育成のビジョン」だと繰り返し語った。

このように SIRA における日本語事業はその広範囲な活動のごく一部であるが、その講座の雛形を作った氏家氏は、養成講座とは、その先に教室活動を支える運営母体作りまでを視野に入れるべきだと考えている。ICAS では日本語および研修事業がその活動全体に大きく関わっている。

2. 1. 3 役割

1) 後方支援 (小野氏)

声を聞くのが一番、その場が一番、あの、ご意見を聞くのが大きい場なので。

そうですね、そういうをつなぐ役割っていうか、形ですかね。ですので、段々こう私たちが前面に出て何かをするというのではなくて、そういう民間団体さんたちが自主的に何かを活動していけるように、後方支援するように変わってきているかなーという感じはするんですけども。

小野氏は自身の立場を「人をつなぐ」という言葉で表している。これには外国人と日本人をつなぐ、行政と市民をつなぐ、他の活動団体とつなぐ等さまざまな形が含まれる。小野氏が「つなぐ」という言葉を使うとき、それは

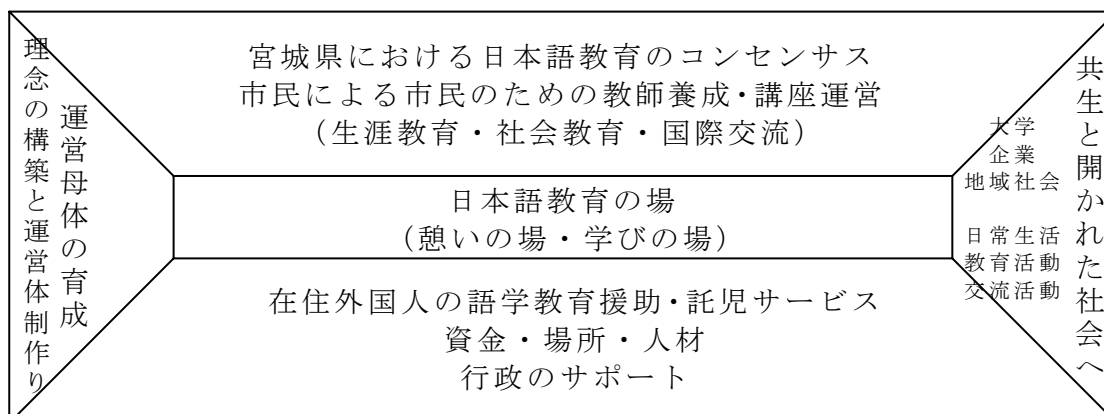
単にAとBを引き合わせることを意味するのではない。両者を「つなぐ」場を設定し、そこに小野氏自身も同席する。このとき自らが何かを提案するのではなく、両者の「声を聞く」ことを第一とし、そこから自分の立場で「後方支援」できることは何かを考えていく。

2) 理念作り (氏家氏)

外国人のためにいろんな理念作りをして、最終的にはその人たちが仙台という開かれた社会に出て、労働なりなんなりするのに十分なステップの時間ですよ。ここを憩いの場、学びの場にしてそして出て行くような形を私たちは考えているんだ、そのためには大学とかいろんな力が必要ですよってということで[この図を]説得する絵にしているんです。だから、これは基本的には変わらない。

氏家氏の活動は'80年代、大学、県、市、国際交流団体、地域社会と協力し合い持続可能な運営母体を育成し、仙台市全体に広がる日本語教育の場をデザインする事から始まった。

仙台市日本語教育の場 イメージ図 (氏家氏提供)



私は、行政地域の「地域」っていう意味で「地域」を使っているんで日本語における「地域日本語教育」の「地域」とは違うんです。今住んでいる行政としての、仙台市、宮城県という「地域」です。

私の場合の「生活者」というのは、私たちボランティアする側が「生活者」、今この地域に住んでいる私たちの視点で日本語を教えましょうというのが「生活者の視点」という私の言葉なんです。

外国人であれ、[中略]東京から来た人であれ、私たちにとってはニューカマーですよ。

理念作りから始めた氏家氏の言葉は独自の「こだわり」を持つものが多い。氏が「地域の日本語教育」という場合、それは「留学生予備教育・日本語学校における日本語教育」に対する「地域日本語教育」ではなく、地元である「宮城県仙台市の生活者の視点の日本語教育」であり、そこには留学生、そ

の家族、配偶者、外国につながる子どもたち全てが含まれる。また「外国人と日本人」という括りではなく、「地続きの者（地元の人間）と仙台へのニューカマー」という視点で物事を見ている。

小野氏と氏家氏の役割の捉え方は明らかに違う。小野氏が自身を後方支援と位置付けているのに対し、氏家氏は事業を先頭に立って牽引してくスタイルをとる。両者の役割の捉え方には、両者が考える養成講座の位置づけも大きく影響しているようだ。

2. 1. 4 ボランティア

1) 変わる（小野氏）

ここ数年、ですね。[中略]昔からの体質でどうもこう、おたくに登録してあげてるんだから、やってあげてるんだから、何から何まで面倒見てよ、フォローしてよっていう感じの考え方の方も多かったのに、今は皆さん少しずつそういった考え方が抜けてきて、まあそういう風になるように、私たちも促してきてはいたんですけども。皆さん、自主的に、うちばかりを頼りにせず、少しく考え方変わってきたのかなっていうふうには。

基本は後方支援、という小野氏だが、それは相手の要望に応じて企画を起こすというだけではない。マッチングなどを通して絶えず講座終了後の受講者の活動と触れ合うことで、ボランティアの意識の変遷を間近にとらえ、長期的、広域的な目で見たと、市民ボランティアの育成を心がけて、次の企画に反映させている。

2) 変わらないもの／新しいもの（氏家氏）

人ってクルクル変わるから川の流れのようですけど、私が見ている部分では、流れはつながって、日本語のボランティアしたいなっていう方たちいつも同じところにいます。

若い世代[中略]文化の伝承者っていう立場になる人が、将来、分かりやすく言うと、100万人の日本語の先生？みたいな形でお勉強していったらどうかなと思う。仙台に来ればだれにでもいい日本語を教えてもらえるよ、生活の条件ももらえるよ、生き方として、楽しいよ、学べるよ。そんな感じの人間が育ってくればいいかな。地域、仙台全体が、一人ひとりがそうなってほしい。特別な日本語ボランティアっていうのではなくって。

氏家氏の言う「日本語を通じて人の役に立ちたい」というボランティアの気持ちは変わらないが、行政機関等への依存度などが変わってくる細かい変化を小野氏は後方支援として促しているのであろう。

一方で、氏家氏は、次の世代を担う若者に対して、現在とは違う新しい日本語ボランティアの形を提示している。これは、ボランティアの裾野を大幅に広げることになるのだろうが、それをどのように育てるのか、新しいボランティアに何をどこまで求めるのかという具体的なことまでは語られなかった。

2. 1. 5 講座

1) ボランティアの自己研鑽 (小野氏)

委託というのもまた違うんですけど、そんな感じだったんですね。ちょうど私が担当しました平成 14 年から、今のスタイルに変えたので、全部うちでやるという形で。そのときから大分関わり方は変わってきてはいるんですけども、基本は昔を踏襲してますし。

本当にこの講座終わってすぐに教えられるかどうか不安だという声がボランティアの方からあったので、[中略]ただ、いくらやっても、もっとやってほしいと、もっと実践がほしいという要望は減らなくてですね。もう予算にも限りがありますし、組み立てる限界が。何十時間もただ増やせばいいってものでもないの。やっぱり、長く続く方は自分で勉強して自己研鑽をつんでいく、こう意欲のある方がボランティアとして長続き、今、していると思うんですね。この講座さえすれば、もう、すぐ何でも完璧って思ってる方が結構多いので、ちょっとなかなか難しいんですけど、それで、うちの方とちょっと住み分けしようと思ひまして。今年のうちには概論部分、ボランティアとして日本語を教える基礎の部分だけをやってもらおうということで。あと実践的なことは、その ICAS さんの実践講座ですとか[中略]そういったところで更なる自己研鑽をつんでいただくということで、じゃあ入り口部分だけ、ということで。そういう模擬授業とかワークショップとったんです、今年は。それできゅっと短くしたんですね。

小野氏は、講座を担当するようになってから組み立ての基本は変えていないが、講座との関わり方が変わってきたという。現場の「声を聞く」ことを大切にしている小野氏にとって、次の講座の企画を考える時に現場の声のどれを生かし、どれを捨てるかは難しいところである。注文の多いボランティアより自己研鑽を積むボランティアの方が長続きする、ということに気づいた小野氏は、SIRA の講座では日本語を教える基礎の部分だけに絞り、期間を短くした。あとは自己研鑽による成長により大きな可能性を期待している。

ボランティア精神論っていうんですかね。そういったちょっとした勉強会っていうか講座なんかも入れていければいいなっていう風には思っていますね。皆さんやっていくと色々、こう最初の初心から大分変わっていくところもあるので、ボランティアっていうのは何なのかとか、そういう話もしていければいいかなという風に思いますけれども。

うーんそうですね、やっぱり、[講座に対する]需要は本当にあるので、それをまあ続けていかなきゃいけないという使命感もあるんですけども、ただ実際問題、やれるかどうかという本当に切実な問題もありまして、そここのバランスをどうとって、この協会としてね、[中略]色んな問題ありますので、すごく悩ましいです。

二百何十人のボランティアさんの要請とか対応をさばくだけでも本当に大変なので、[中略]このままやっていって本当に今のこの職員数とか他の事業の多さの中で、それだけさばいて、今と同じ状態のままで、将来もさばいていけるのかどうかっていう、そういったものもありまして、例えば隔年ごとに育成講座を開催するとか、そういう風にちょっと

減らす方向でもいいのかなと思ったり、そういう風にも考えたりもしますけれど。申込の多さを見ると、やはり毎年やらざるをえないのかな。

小野氏はボランティアが初心を忘れないためにも初心に立ち戻ることが必要であり、ボランティア論についての研修を行う必要性を強調している。そして、多数の参加希望者のために講座を続けるという使命感と財政的な問題、職員の仕事量の限界という3つのバランスをどうとっていくかがこれからの課題であるとしている。

2) 学ばなきゃいけない (氏家氏)

大学の先生みたいになるっていう意味じゃなくて、生活する人が新しく生活する人[=ニューカマー]に日本語を教えるための文化なり、日本事情なり、わかるにはやっぱり学ばなきゃいけないっていうことを伝えたいなと。[中略]、お互いにやろうね、みたいなところで。

別に文法教えちゃいけないってどこにも言ってないのね、だけど文法教えてもいいんだけど、最終的には話すってこと？[中略]言葉によってお互いの存在をわかりあう？そういうことだと思うのね。[中略]日本語を勉強したいっていうんじゃなくて、日本人はどこで笑いますか、何を話しますかって [中略]会話するためには勉強じゃだめでしょ、だから文構造だけではだめでしょ。それは知るためにあるんだから、で、コミュニケーションアプローチは外せないなと思って。

私になんであれ[=新日本語の基礎]を選んだかという、階段みたいなもので踏み外さなければ上っていけるのよ。[コミュニケーションアプローチの]場面とかファンクションだけだと、何を拠り所にしたらいいかわからないのは教えるほう。私たちは素人さんを集めているわけでしょ。教壇に立ったことがない人が来てるわけだから、そういう人が教えるときにコミュニケーションのやり方ってできない。だから、目に見える文章構造を[教科書で]順番に教えていくのは、外国人のためじゃないのよ。実は私たちのためでもあるの。

日本語は教えてあげるよね。だけど、プラスたとえば育児に対する考えとか結婚に対する考えとか、[そこは自分で考えて]。日本語の文形式は教えるよ、だけど、考え方はそっちからもらうものね。だからお互いに学びあうっていうことは、内容。日本語はお互いに学びあうっておかしいじゃない。こちらはネイティブなんだから。情報は流れていくよ、だけどその言語のツールを使って、目指すのは、お互いに人間としてどうあるべきかっていうことを学びあう。私はそういう風に考えてるの。

氏家氏がボランティアに対し自分自身に対し、繰り返し語りかける言葉は「学ばなきゃいけない」。自らの意志で学び続ける人材を育てることが氏の大きな目標である。学ぶのは知識ではなく「活動の理念と実践力」である。このためSIRAの養成講座とICASの実践講座には共にボランティアの拠り所となる方法論として文構造の体系とコミュニケーションアプローチの活動が組み込まれている。初めてのボランティアにとってはこれが、外国人と学び合う

ための手がかりとなると考えられている。学習者にとって未知の言語である日本語は教えるが、日本語を使って表現する内容は学習者自身が考える。地元の人間だからこそ伝えられる情報があるのは事実だが、文を作るとき、会話をするとき、その内容となる個人の生き方や価値観は学習者自身の中にしかない、というのが氏家氏の考えである。

小野氏は、長年にわたり氏家氏が組み立ててきた講座の内容を基本的なところでは踏襲しながらも、現場のボランティアの声や受講生の意見、自身が日常の業務の中で大切だと感じたことなどを加味し、氏家氏から日本語教育の専門的な部分についてアドバイスを受けながら内容を決定している。

2. 1. 6 日本語教育の専門家

1) 素人なりに (小野氏)

昔、担当していた時は、やっぱり、ある程度日本語教育の専門の人がコーディネートするべきじゃないかと、今の様な人間ではとても無理だという風に思っていました。なので、協会としてそういう専門の方を雇って、[中略]担当に当てたほうが、より深い企画とか考え方が出来るんじゃないかという風には思います。ですが、今実際こう自分でも色々と、その素人は素人なりに、皆さんの意見を聞いて、素人ながらも、その自分で頂いた意見から考えて、あと経験で。年間百何十組ってマッチングするわけですね、その経験の中から、こう考えてやれるので、できなくもないかっていうふうに思いつつもありますし、難しいところではあると思うんですけども。

小野氏の場合、2度目の担当ということで見えてきたことがあるという。以前は日本語ボランティア育成講座の企画は地域日本語教育の専門家でなければできないと感じていたが、今は専門家とは異なる立場から見えてくる大切なことがあると感じている。そしてSIRAのコーディネータとして養成講座の場だけではなく、講座修了後の活動のさまざまな場面で、数多くのボランティアと関わり続けるなかで考えたことが、養成講座を日本語教育の専門家と協力して作る時に、役立っていると実感している。

2) 食べて生活していかなければ (氏家氏)

結局みなさん他の仕事とセカンドチョイスみたいに、この時間のここだけならいいですよって言う方はいるのね、かなり優秀な方。だけど、ここだけやってもらったって、だめなんです。いろんな役割がある。必ず会議して、年間計画をあげて、また会議してみたいにしないとできないですから。そうすると実費割れみたいな状態になったりすると来なくなる。[中略]どれくらいみなさんもらえば仕事みたいな感じになるの？って[聞いたら]、最低××万ぐらいもらわなきゃいやだって言うの。

私が目指すのは、やっぱりこの変革？していく部分がないと、NPOじゃなくなっちゃう。NPOってというのは、常にこの部分が変革を目指して、[中略]新しい社会の価値観を

創出するっていうの。その意味では NPO であるっていうことは、ここのところの人が常に
 変革を試みていくことが必要だし、その変革を試みていくには私たちは食べて生活して
 いかなければならないから、やっぱりコーディネータとしての、地域コーディネータとして
 の役割に対して、お金を出してもらわなくちゃならない。

現在、運営母体の活動の核を担うボランティアが減っていることについて、
 氏家氏は時代や社会の変化に合わせた対応の必要性を述べている。責任を持
 って質の高い仕事をするには、より多くの専門性を身につけるために多くの
 時間と努力が必要となる。コーディネータが無償である限り、そこに有能な
 人材が豊富に供給されるとは考えにくい。コーディネータが安心して学び続
 けながら、責任を持って質の高い仕事をするためには、ボランティアといえ
 ども、正当な報酬が支払われてしかるべきである、と氏家氏は語った。NPO
 法人 ICAS のコーディネータは金額は非常にわずかではあるが、有償である。

2. 1. 7 まとめ

あらためて SIRA の「日本語ボランティア育成講座」について、その成り立
 ちから現在までを振り返り、コーディネータの役割について考えてみたい。

1980 年代に氏家氏によってスタートしたこの養成講座は、SIRA が設立され
 た翌年にはその主催講座に位置づけられている。当初は企画から講座の内容
 や講師の決定まで多くの部分が地域日本語教育の専門家である氏家氏のコー
 ディネートに任されてきた。しかし、2002 年からは講座の担当職員がコーデ
 ィネータを務め、運営をおこない、必要に応じて氏家氏にアドバイスを求め
 ている。これはその 10 年近くにわたる活動の中で SIRA に養成講座の運営に
 関する知識の蓄積ができたことを意味する。しかし増え続けるボランティア
 に対応するだけでも仕事量の限界を超える現状では、養成講座の業務にこれ
 以上の時間を振り向けることは難しい。地域日本語教室で活動するボランテ
 ィアを育成するには、就学生を対象とした日本語学校の教師養成などとは違
 った地域日本語教育に関する専門性が不可欠であるが、担当職員がそこま
 での専門性を身につけていることはまれである。SIRA では地域日本語教育の専
 門家に協力を求めることで、これに対応している。昨年度かかわった文化庁
 (2008) の調査研究においても、日本語ボランティア養成講座の内容・方法
 が大きな転換期に来ていることが明らかになった。氏家氏も更に新しいボラ
 ンティア像を提示していたが、その養成には至っていない。今後 SIRA の養成
 講座がその基本となるシラバスの見直しに直面した時、どう対処していくか
 が大きな課題であろう。

養成講座の実施に当たるコーディネータの役割には、①社会的、経済的変
 化の中で、ボランティアと支援を必要とする外国人のために講座を維持する、
 ②地域のニーズを汲み取り、現場で対応できるボランティアを育成するプロ
 グラムを組み立て、必要な人材を動員して講座を形成することができる、の

2つがあげられる。このような役割を担うコーディネータにはその専門性に対して正当な対価が支払われて、はじめて優秀な人材が定着していくといえる。

2.2 (財)町田市文化・国際交流財団 町田国際交流センター

2.2.1 ボランティア主体

渡辺昭良氏は(財)町田市文化・国際交流財団 町田国際交流センターの日本語支援ボランティアで、日本語ボランティア研修のコーディネータでもある。日本語を教え始めて10年になる。定年後、朝日カルチャーセンター日本語教師養成講座で420時間の養成講座を受け、2年間企業で日本語のプライベートレッスンをした。町田市の日本語支援を始めて8年目に入る。センターが主催する日本語支援ボランティア講座⁴⁹の企画、運営を行っているが、処遇は全くの無償で、交通費も自弁である。町田市の講座はボランティアが主体となって推進していることが特徴的である。

2.2.2 講座のねらい

渡辺氏はこの町田市及び周辺エリアにおいてどのような人に日本語支援をしてほしいか、また、講座をすることのねらいについて次のように語っている。

あのー、養成講座という表現が、使われているんですが、わたしは、まず養成講座じゃないと思っているんですね。養成講座ってやっぱりさっき言ったように、ひとりの日本語支援者を養成するってことですよね。それはできません僕らには。ボランティアを養成するだけの力はないです、って思ってます。わたしたちは。だからそういう日本語支援したいって考える人たちが集まってきたら、その人たちにきっかけなり、支援する前の、ほんとうに最小限、必要なものだけをあの、さわってもらおうというか、見てもらおうっていうか、勉強してもらおうっていうか、そういう考えで今やっているんですよ。今の講座。でつい、今から2年前までは養成講座ってことばを使っていたんですけど基礎講座に変えまして、そして今はわれわれボランティアがあの一、日本語支援者のために考えながらやるということが大きな目的になっています。

実はこの講座の一番大きな意義はですね、私たちは、私たちの団体で、日本語支援者が当然自然減もありますから、減りますからそれを補充するのが目的でこの講座をやっているのではないんですよ。一番大きな目的は町田及びこのエリアに日本語支援ということで、外国人の日本語支援をするという芽を増やしたい、そういう人を増やしたい、そういうことに関心のある人を増やしたい、関心のある人にはチャンスを与えたい、それが基礎講座だと思います。

私たちはこの団体でももちろん支援をしてもらいますけど、他の団体にも行ってもらうし、

⁴⁹ 基礎講座（1回2時間半、全20回）は1999年に開始され、名称を多少変えながら毎年回を重ねて、2008年下期には第12回の講座を持った。これとは別にブラッシュアップ講座も開催されている。

それから相模原市，神奈川県 of 川崎市，それから八王子市，近辺にも支援をやってくださいということをいつも言ってます。

日本語支援者を養成するというスタンスではなく，受講生に町田の外国人支援の輪を広げるきっかけになってほしいこと，活動の一步を踏み出す最小限必要なものを提供しようとしていることがわかる。そのために「養成講座」から「基礎講座」に講座名を変えたという。渡辺氏は，現場の実態を踏まえて，ボランティアが主体となって支援の輪を広げていくことを目指し，この日本語教室にとどまらず，近隣地域に外国人理解者を増やしたいという大きな視野をもって研修の企画に臨んでいる。

この基礎講座の修了証（全講座 20 回中 16 回以上の出席が必要）が日本語教室で活動する条件となるのだが，日本語支援の状況に簡単に触れておこう。

現在，ボランティアは 120 名が 8 クラスに分かれて教えている。

外国人はそうですね。自分の時間とか希望日が，曜日が合えば，どこに行こうと関係ないわけですよ。（笑い）[中略]まあ，同じ[曜]日もありますから，だいたいうちだけで 4 つぐらい来ている人がいますね。

ひとりの人がいろんなクラスを受講していますから，延べという表現になるんですが，[学習者は]延べ 350[人]なんですよ。

学習者は学ぶ時間，曜日が自由に選べ，複数のクラスにも参加できる。学習者のニーズにそった学習の場を保障していると言えよう。コーディネータがボランティアと学習者をマッチングしている。

2. 2. 3 「現場に合わない」

では，渡辺氏はどのようにしてコーディネータになったのだろうか。

第 1 回目から 3 回目までは大学の先生がコーディネータだったんですね。はい，すべておまかせという。[中略]ちょっとやっぱり現場の生活支援の日本語教室の現場に合わない[中略]その先生が，ご自分の事情で，そのコーディネータができないとおっしゃって，ご辞退されましたんですよ。その後だれもやる人間がいなくて，そこで，たまたま私がこう日本語教室の部会長をやっている状態で，いちおう誰かがさわらなくては維持できないということがありまして，仕方なしにさわりだしたのが，私なんですよ。

へんな表現なんですが，いま現在も私がこの[講座の]カリキュラムをほとんどコントロールしています。

コーディネータは 3 回目までは大学の先生だったが，4 回目以降は日本語教室の部会長だった渡辺氏がかかわるようになり，実質的には渡辺氏がコーディネートしている。

合わないということは結局、あの簡単な言い方をしますと、やはり大学のカリキュラムの内容からして、講師がみんな大学の先生をあてて来てくれたわけですね。ところが大学の講座みたいな[インタビュー：あー]先生方も講師の先生方も、まず、この生活支援である日本語支援のこの場、場の講座であるという認識が、もちろんおありになると思うんですけども、現実はこの講座の中身をみると非常に大学の留学生たちを対象にしているような講座ばかりなんです。

実はこの実習の部分で、講師がいなくてですね、どうしてもここに誰かやってくれる先生がほしいんだっていった時に、佐々木[倫子]先生の名前が浮かんでお願いをした時にですね、佐々木先生はその講座の実習の講座の部分にさわるよりは全体を見てあげるよってこと言われたんですよ。こちらをお願いして、これをきっかけに見ていただいた、逆にすごいありがたかった。

講座内容と現場の活動が合わない要因を、講師が大学で教える相手は留学生であり、生活支援である日本語支援の現場とは違いがあると指摘しながらも、現場の活動を理解してアドバイスしてくれる専門家は必要だと考えているのだ。

2.2.4 現場の視点から

渡辺氏は、コーディネータになってから5年間講座にほとんど出席している。

4回目の[講座が]スタートしてからは、全講座の全部出ることにして[中略]今5年目ですけど、この日曜日の午前は、まったくわたしは休んでないんです。

[講師に対して]こちらが言ったのはこういう[講座]内容、テーマまでは言えるんですが、それを具体的に2時間半の中身の構築をこうやれまではできない。できなかったんです。[今はどうでしょうかとの問いに]今はですね、今もできないのはいっしょなんですけど、やっぱりこれだけずっと見てきましたから(笑い)。少なくとも今の支援している現場の観点から見て、現場ではそんな内容は要らないよとか、それは入れた方がいいよと思いますね。それは膨らませた方がいいとかところは言えます。

当初は講師に対して講座の内容、テーマは伝えられるが、中身の細かいことまでは言えなかったという。しかし「出席し続ける」ことにより、支援現場の観点から現場で必要な内容については「口を出せる」ようになった。

最近のいろんなあちこちの講座を実際に見せてもらいますと、だいたいあの実習の部分だけの講座か、または実習がまったくなくて理論だけの講座ってよくあるじゃないですか。

うちは、その両方[理論と実習]の要素をやっぱり入れなきゃいけないというのが基礎[講座]なんです。

講座内容は、前半の理論と後半の実習にわかれている。後半の実習は日本

語の教え方である。渡辺氏は、ほかの講座を見学し比較検討した結果、理論と実習の両方を入れなければいけないと考えるようになったのだ。外部の講座の見学などで積極的に視野を広げているようすがうかがえる。

そして、実際に講座の修了生が現場で活動するようになると、さまざまなことが起きる。

一時ですね。「みんなの日本語」を[受講者が]25 人いますから、実習講座の中で 25 課を1課ずつ分けて持ち課にして、その課をやらせてたんですよ。それがいかに意味がなくなかって私たちもわかってきたんです。結局ね、あの一番大事な部分は、目の前にいる学習者が何を勉強したいか、何を必要としているか、どういう何を今しなきゃならないかという前に、この人たちはこのテキストをどういうふうになして、どういうふうに相手に伝えるか、ばっかり、言っちゃってたんですよ。そりゃまずいなのが。[中略]みんな自分の実習が終わって、やるんですが現場に行ったらあまりに講座と現場が格差がありすぎるというコンプレインがきたんですよ。

学習者[受講生]たちが、この終わった段階ですね、えーっと、みんなうろうろするんですね。する理由はですね、自分が内容を、内容をこう終わってあの教えるっていう時に何にも自分の中でこう、何もキャッチできてないですよ。

受講生は講座でテキストの使い方を学んだのだが、テキストにこだわりすぎて、現場で生かすことができない。それが講座に対する不満となったようだ。それで、その教科書を使わない研修に変えてみたのだという。

で、「みんなの日本語」は使いたくないって先生[講師]がいたんですが、それにわたしもなんか乗ってですね、あるとき「みんなの日本語」を完全にこの講座から消したんですね。ところがですよ。

先輩がみんな「みんなの日本語」を使った教え方できてるわけですよ。現場に行ったら必ず自分がわからなければ先輩に聞くし、先輩の指導があるじゃないですか。[中略]そしてあるとき問題起きたんですよ。先輩は「みんなの日本語」を頭に入れながら話してる、後輩は「みんなの日本語」を見たこともないから、わからない。話が全然つながらないという現場のあることがあって、ああ、これはまずいな、「みんなの日本語」もいろんな効果があるテキストのうちのひとつとして捉えて入れようっていうんで。入れはじめた。[最近ですねの問いに]まだ1年ぐらい。です。はい。

佐々木先生の参加型体験型の、あの活動の違いとか、それからその必要性とかいうお話し、実はこの「日本語支援に役立つ教材入門」はいままでになかったんですけど、今回[第13回]初めて入れました。

教材でもいろんな教材があるけども、どういう教材があるかっていうのも実は佐々木先生の講座は1回もやってないのでこれからやるので(大笑い)、どういうことをやろうとしているか、ただ話だけはしているんですよ。具体的にはまだ見てない。

渡辺氏は、講座を受講したボランティアの現場での声を取り入れ、試行錯誤しながらも、日本語教育の専門家に相談し、新しい活動方法の必要性を感じて、講座の内容を変えていっている。

講座内容の変化だけではなく、講師も変わることになる。これまで実習は大学の講師が担当してきたが、今年度（2008年）後期からは「講座プロジェクトチーム」が担当することになった。

いま12回ですね。前は11回、11回まではプロの先生にお願いしていました。

[中略]いま初めてこの12回目から私たちプロジェクトチームでやろうと。これから、胸がわくわくなんですけど。われわれでやろうと。それは大きな意義はですね。やっぱり、あの現場で日本語支援をやろうということが主眼で、やっぱりこの実習をやらないと、ここでやった実習と現場でやった時の段差が大きいので差を少なくしたいと思って。

現場に役立つ実習を目指して、現場のボランティアが主体となり、これまでの経験を活かして実習を担当することになったのである。「胸がわくわく」という表現を使って、チームの5人がボランティアの先輩として現場のことを受講生に伝え、実習との差を少なくしたいとの期待を述べた。

2.2.5 ふり返りを次にいかす

2007年にこの講座は、研究者と協働してアンケートなどで受講生の意見を聞き、受講記録をもとに講座内容を検討することになった。

アンケートやコメントを、で、この2007年のコメントもですね。このいろんなコメントなどの中でこうした方がいいというものをもらってそれを実際の講座の中に加味する努力をして入れて実施するまで1年半かかる。それで結果が出るのが2年ぐらいかかる。すごく遅い。[中略]ですから微妙なんですけども、細かいところで毎回違います。

いつも僕はこのプロジェクトチームの中で、この講座内容でいいんだろうかってことをいつもお互いに話し合うことを大事にしているんですよ。やっぱりこういう項目を、時々こういう項目は入れた方がいいじゃないかと、これいらんよとかいうことがある[中略]

[講座プロジェクトチームと]つねに反省、また話し合いが、月1回定例会があり、2時間か3時間やっています。[中略]毎回やることはこの間終わった講座、今やっている講座、次回やる講座、さらにこれから企画する講座を分けて中で話し合っています。

渡辺氏はプロジェクトチームのメンバーとつねに「反省」と「話し合い」の時間を持つことの大切さを強調している。時間がかかると言いながらも、話し合いによって講座内容を検討し、現場の視点を取り入れた講座内容に変更するというサイクルを通して、毎回講座内容に改善を試みている。ショーン(2007)は実践のふり返りのことを省察(reflection)と呼び、省察で得た広い視点で次の課題をみつけるとしているが、渡辺氏もこれでよかったのだろうかと前提を見直し次の活動にいかすというふり返りを実践しているといえる。受講生・講師・講座プロジェクトチーム・ボランティアを繋ぐ要となり、それぞれの声

を聞き、次の講座に活かしていくというふり返りを紡ぐコーディネータとしての役割を担っている。

2.2.6 「ボランティア主体」の限界

この団体は1999年にスタートしましたが、日本語支援ってというのはこの団体の中では非常に小さな部分でした。でも、やっぱりこの基礎講座をいろんな問題がありながらとめずにやってきたことで、今、日本語基礎講座から出てきた新しい人たちを、この新しい息吹になりながら、あのここにこの団体の中で日本語教室に関する目が、あの力が、力があってですね、みんなの目が多く集まるようになりましたね。

この団体の事業の中でいかに日本語教室の活動が充実し、注目されるようになったか、そして、それは渡辺氏が強い意志を持って基礎講座を続けてきた成果でもあることがうかがえる。

しかし、組織が大きくなるとそれを支える運営の担い手の負担も増える。

運営するのは実はひとりではできないもんですから、まあ、これをみんなでやろうというんで、さっきも言ったように120人の日本語支援者全員にですね、手分けしてこの養成講座のための運営をサポートしてほしいということで、ある時期に2年間ぐらいつづけたんですけれども、大悪評なんです。ようするに彼らは、1週間に1遍ここに1時間半、日本語支援に来ているわけなんで、ボランティアで来ているわけなんで、それ以上の余計なことはしたくないという人が多かったんですよ。

ボランティアは教えること以外の活動には無償では関わらない。教えることを支える活動である「運営」には無関心なのだという。

この間の8月の大会[2008年8月29日「文化庁日本語教育大会」]。あの時に出てましたけど、何でしたっけ。共生、共生社会コーディネータ、日本語教室コーディネータ、日本語教育コーディネータ、いやこれですね(パンフを見ながら)。はい、3つのコーディネータが必要でしたってありましたが、大賛成なんです。やっぱりこの3人がこう必要なんですね。私はその人達がお金を有償。有償でここに置くべきだと思うんですよ。

複数のコーディネータの役割とその必要性を認識し、有償のコーディネータを置くべきであるとの主張は、渡辺氏と一緒に運営を担ってくれる仲間が少ないという想いからも来ているのであろう。

2.2.7 まとめ

以上、渡辺氏のコーディネータとしてのかかわりを紹介してきたが渡辺氏の語りから人材育成とコーディネータの役割についてまとめる。

当初の講座は大学の専門家にその内容を全面的に任せていたが、渡辺氏はボランティアの主体性と活動の現場を大切に、つねに現場目線から変革を試みている。そこには専門家の助言も入れながら、現場の活動者の主体性が

発揮できるような仕掛けづくりを試みている。また、講座内容について話し合いの場を多く持つことで、ふり返りをし活動にいかしている。渡辺氏自身外部の講座に積極的に参加し、専門的な知識を広く学んでいる。全くの無償でボランティアの立場でありながら研修に情熱を注いでいる。教室の現場と研修の現場に継続的にかかわることで、現場と研修を繋ぐ大きな力となっている。しかし、現在まで研修の企画、運営に関して、ごくわずかの個人の奮闘が強く感じられた。有償コーディネータの必要性、行政のサポートが今後、求められている。

2.3 武蔵野市国際交流協会

2.3.1 講座のねらい

東京都武蔵野市では武蔵野市国際交流協会（以下、MIA と略す）により「日本語交流員養成講座」（1回正味2時間、全10回）が開催されている⁵⁰。協会コーディネータの肩書を持つ薦田庸子氏によれば、日本語交流員⁵¹に登録して日本語学習支援の活動をするための講座だそうだが、日本語学習の支援になぜ講座が必要なのかから尋ねてみた。

この講座の内容にも関係するんですけども、外国人の方がこの地域でどのような現状でいらっしゃるって、どのような課題を持っているかというようなことに対して知識をある程度持っておいて頂いた上で共感していくっていうところが大事だと考えていますので、その意味ではまったく全然何も知らないで日本語を教えたいっていうだけでスタートするのはちょっと難しい現状だなっていうふうに思っていますので、このような講座を設けて、ある程度ご理解いただいた上で係わっていただくというふうに[しています]。

講座の前半部分では主に全体を見たときの現状と課題ということで、広い視点でもってお話し頂くんですけども、後半の、特に日本語学習支援コーディネータが担当するところなどは、これサポート法っていうことで、ちょっと手法だけの講座のようにも見えるんですけども、この中でこの地域の現状と課題ということで、MIA日本語教室の現状と課題という部分に引きつけてお話をするようにしております。

この二つの発言から、日本語を教えるためには日本語交流員が地域の外国人の現状や課題を知らなければならないという主張が感じられる。しかも、それを一種の教養としてではなく、日本語教室の中でも常に意識すべき事柄として受講者の中に位置づけようとしていることがわかる。

学習支援コーディネータの2名に関してはできる限りこの講座に出て下さいということで一緒に参加して頂いています。

⁵⁰ 武蔵野市国際交流協会『創立15年記念誌』によれば「日本語交流員養成講座」の開始は1990年度。

⁵¹ 武蔵野市国際交流協会では日本語学習支援ボランティアを日本語交流員と呼ぶ。

日本語学習支援コーディネータ⁵²の講座参加も、日本語学習支援が地域の実情から遊離しないようにするためであろう。

2.3.2 講座の生成

この講座をコーディネートしているのは、インタビューに応じてくださった薦田氏であるが、そもそも講座はいかにして生成されるのだろうか。そこで、まず出てきたのが「過去からの継続性」という言葉である。

過去からの継続性というものもありますので、私の前任がプログラムコーディネーターで杉澤という者がおりまして、杉澤のほうが大体こういうような形で講座を組んでいたということがあります。そのときにお願いしていた先生とか、私が外へ研修に行って出会った先生だとか、この先生いいよ、と日本語学習支援コーディネータの宮崎さんや河北さんのほうからご紹介頂いたりということで、皆さんからいろいろ伺いまして、先生のことを少し調べたりして私のほうで決めています。

特にこの2人[日本語学習支援コーディネータ]はいろいろなところで、やっぱりいろいろ学習に関しての勉強等をなさっていますので、講師を紹介して頂いたりとか、こういう話できる方いいかしらとか相談をして、講師の方をお願いしています。

しかし、この「過去からの継続」は前任者の引き継ぎというだけではない。また、講師選定に反映される意見も、日本語学習支援コーディネータからだけに限らない。

過去からの継続性の中で講師の方が非常にMIAのことを大切に思ってくださっていて、たとえばすごく忙しくなっても、MIAの頼みだから断れないね、と言って引き受けて下さったりという経緯がありまして。…私が、というよりも、MIAでこの皆が形づくってきたこの日本語コースに対しての思い入れ、日本語交流員にこうあってほしい、というような思い入れが講師の方にもあって、そういうご協力を得て開催しているところがあります。

MIAスタッフに加え、講師の側も積極的にここでの人材育成に係わっている姿勢が窺える。MIAの「日本語交流員養成講座」の生成過程には多くの人の思いが託され、積み上げられていると言ってよいだろう。しかし、その継続性ゆえに現コーディネータが拘束される懸念はないのだろうか。

新しい課題がやっぱり出てきますよね、それはたとえば外国人の親子の問題とか、お子さんの支援が必要になってきている、という現状があります。で、過去には、それほどこの地域ではなかったのも、私たちも子どもの問題に対する対応っていうのが非常に遅れているっていうか、あんまり今まで考えないで済んできたところがあるんですけれども、こここのところ、やはり去年ぐらいから対象となるお子さんがだんだん増えてまいりまして、で、日本語交流員も外国人の方と交流しようって、対等な人間関係で、と言っ

⁵² 日本語学習支援コーディネータは日本語コースの運営を行う。

ているんですけれども、子どもが相手となるとやっぱりこう、必要とされる寛容性が違うっていうか(笑)、かなり寛容的じゃないとなかなか動まらないし。[中略][日本語交流員養成講座に]石井先生に入ってもらって親子の支援の現状と課題というふうにお話していただいたり、他のところでも、皆さんね、タイトルだけみると同じような形なんですけれども、その中でずいぶん子どもの、野山さんのほうにもお子さんの話も入れて頂いたりとか、というように工夫はしています。継続性の中でそういう課題が見えてきたので、やっていくことになりました。

日本語を母語としない子どもたちの増加とともに、日本語交流員の活動にも新たな課題が生まれた。「継続性」は薦田氏の口から何度も出るキーワードだが、新しい課題の発生に対応して講座内容も変えられている。この「継続性」はいたずらに人や講座を拘束するものではないようだ。前任者についても「やりかたがいろいろ違うけれども、まあ目指すところは同じ」ということで、過去から今への流れに窮屈なものは感じとれない。

2.3.3 継承されるもの = 趣旨「対等な人間関係」

とはいえ、幾度も「継続性」と語られる以上、そこには何か変わってはならないものがあるように思われる。薦田氏に次のような語りがあ

日本語教室の歴史の中で、やはり「教える・教えられる」という関係は、一時的にね、日本語を「教える・教えられる」という関係じゃ、それはあるんですけど、その関係が固定しないように、というところを非常に大事にしてきたんですね。で、対等な人間関係で、同じご近所の人同士が教えるときもあるし、教えられるときもあるよね、っていうような、そういう市民活動の延長でこの日本語学習支援のプログラムを作ってきたという歴史がありまして、なので、[教室の]中でも先生とか生徒とか呼ばず、最近では参加者っていうようにしているんですけれども、呼び方一つとってもそうだし、私は教えてあげる先生じゃなくって、同じ市民として、たまたま私は出来ることがあるから、ちょっとお手伝いする。で逆に教わることもある、教えるときもあるし、教わるときもあるよねって、そのところを大事にやってきているんですけれども、やはり共に生きる、いろんな文化を持っている人が一緒に、今はやりの言葉でいえば、多文化共生って言っちゃうんですけれども、いろんな文化を持っている人が一緒にこの町で仲良く暮らしていけるようにするにはどうすればいいか、というところで、やはり日本語交流員の方っていうのはそういう最先端のところを担っていただいているんですね。

ここから、MIA が日本語学習支援を、母語話者と非母語話者の間に「教える・教えられる」という関係が固定化されず、市民として対等に向き合える相互的な活動として捉えていることがわかる。それが教室の歴史の中で非常に大事にされてきたというのである。新しい課題への対応を述べた部分でも「対等な人間関係」という言葉があったことに注意したい。外国人を取り巻く状況が変化する中で、常に変わらず継承されているものは、この部分なのであろう。それをこの活動の「趣旨」と呼ぶことができよう。「趣旨」がどれ

ほど大切にされているかということは、近年設けられた「個人レッスン中心コース」についての語りの中からも浮かび上がる。

もともと教室にどうしても来られない人を、そこ[個人レッスン]にすることで個人レッスンもやっていたんですけれども、やっぱりそれだとうちの日本語教室、あるいは日本語学習支援の趣旨というものが生かせないのではないかと、趣旨に反しちゃうんじゃないかと、という意見もあって、それで少なくとも月に1回、こちらで一緒に顔を見て、お互いに関係つくったり、いろいろ話をしたりする場を持つんじゃないかと、ということで・プログラムを作るのが本当に難しく、参加するメンバーも違うし、忙しいから休んだりとか、来なかったりなどということもあるんですけれども、まあ今やとちょっと軌道にのってきて、月1回のこの教室活動が、ま、何とかまわるようになってきたという[ところです]。

「教える・教えられる」が固定しかねない個人レッスンの場合に、そうならないような教室活動をプログラムに取り入れて、人間関係づくりを目指すのも「趣旨」に対する思いあつてのことである。いうなれば、「趣旨」は憲法のように活動の方向を担保し、それに応じてコーディネータが動くのだ。

私たちのところは趣旨というか、こういう日本語教室、というのが、先にありますので、新しいことを決めるときに、それがその趣旨に反するか[反しないか]どうか、というのを、そこまで判断する。

2.3.4 日本語教室から地域へ

先に MIA では地域での外国人の現状や課題を学び、日本語学習支援が単に日本語だけにならないような養成講座が行われていることを述べた。だが、それと同時に日本語教育の専門性がおおいに尊重されていることも忘れてはならない。何よりも日本語学習支援コーディネータというものが置かれ、講師選定の際などに意見を求められていることで明らかだが、教室場面においても専門性は大切にされる。教室で日本語文法や文型を教えられる人材は「教室担当日本語交流員」と位置付けられている。

日本語交流員の活動というのはボランティア活動なんですけれども、コースではその中で地域情報の提供や人間関係づくりのほかに、重要な項目の一つとして日本語文法や文型をこう体系的に教えることができる人がやっぱり求められてくるわけですね。ところがそのところができる人というのは、やはり何らかの形で日本語教育能力を身につけられた方というふうになって。・幸いにもこの地域には日本語教育能力を持っていらっしゃる方はたくさんいらっしゃいまして、教室担当日本語交流員というのは、各コースでグループレッスンしているんですけれども、その各グループでの核になって日本語文法文型を教えることを担当できる方のことです。

日本語教育能力を持っているボランティアについては、その専門性を生かした登用を行い、学習支援の効率化が図られていることがわかる。

しかし、このように日本語を教えることの専門性が尊重される一方で、コ

ーディネータはその限界にも敏感である。

当然みなさん日本語教室だけに係わっていると、そこしか見えていないんですけれども、私たちのこの協会[MIA]の事業の中で日本語教室は一部なんですね。この日本語教室を入り口にして入って来られた外国人の方がこの後、どのようにこちらの地域に出ていくのか、あるいは人間関係を作って広げていけるか、というところが、この協会[MIA]全体としては一番大切なことだと思っていますが、そのところがやはり日本語学習支援事業だけだと、案外難しかったりすることもあるので。

外国人市民と直接に接する日本語教育の担当者たちが日本語を介した支援に熱くなる傍らで、そもそものMIAの事業の目的を思い起こし、全体を見通して次のステップを考えることがコーディネータの意識の中にある。MIAとして重視しているのは、外国人が日本語教室から地域に出て、そこで人間関係を作ることなのであって、教室の中で日本語の上達を見ることに止まらない。以下に引用する語りには「次にどこに行くのか」という言葉が出てくるが、それもまた日本語学習が終点ではないことを示唆している。

私は幸いこの日本語学習支援事業だけじゃなくて、いろんな事業に係わっていますので、ほかの事業との関係を考えながら、じゃこの人は次にどこに行くのか、何をすることができなのか、何がいいのかっていうところを日本語だけじゃなくてもっと総合的に見て、そのおかげで外国人と地域の人とをつないでいけるのかなと、はい。

私たちの目標は外国人に対してここ[MIA 日本語教室]が一番暖かいけれども、これを地域に広げていきましょう、ということで、地域に広げていって、外国人も暖かく受け入れる町になる、というのが目標なんですね。[中略]交流員の方にそのきっかけになって頂いて、あの人と友達だから、あの外国人の人は[いい人だ]、ということでずいぶん地域に受け入れられている方も増えましたし。

今、1年に1度お祭り[むさしの国際交流まつり]をやっているんですけれども、そういう時にこの地域の商店街の人や地域の諸団体の人もたくさん係わって頂いているんですけれども、その方たちも一緒に、ここ[MIA 日本語教室]で係わっている外国人と自然に話をなさったりして。

言語的な支援に傾注しがちな日本語教室関係者に代わり、コーディネータは地域で暮らす外国人が一般の地域住民と交わり、そこに受け入れられるよう配慮している。日本語教室の次のステップ、つまり、教室の外へと外国人を誘いだそうと企てる。それはたとえば「外国人の方が今度自分で立てる講座をして、日本人の一般の市民の方に自分から発信したいものを伝えていく、ということをする」外国人地域参画事業であったり、「むさしの国際交流まつり」であったりする。そうした機会に交流員ともども外国人と地域住民との人間関係が育っていく様子を語りからも感じる事ができよう。

MIA は日本語学習支援のほかに留学生ホームビジットやボランティア自主

事業、青年や教員を対象にしたワークショップなどをも手掛けている。「共に生きる街づくり」⁵³をめざす MIA の多岐にわたる事業の数々を有機的に結んで効果をあげるために、事業全体を熟知しているコーディネータの存在が大きな役割を果たしていると考えられる。

2.3.5 つなぐ

当然のことながらコーディネータは日常的な講座運営にも深く係わる。講師間の連絡、講座内容の伝達、終了後のフィードバックなどは言うまでもないのだが、講座内容が活動に結びつくよう講師に働きかけることもある。

一般の方で、ここに来られたばかりの日本語交流員の方というのは、理念をたくさんいろんな先生から聞いただけでは、なかなか実際の活動に落とせないっていうところがあって、[講師の]皆さん、すごく理想に燃えていらっしゃるの、逆にそのところがちょっとギャップがあるんですね。そのギャップを私のようなものがつなぐのかな？一生懸命「そういう言い方じゃわからないからもっと具体的にお願いします」と言うような、そんな役を私は果たしているのかなと思います。

講師の話が理念的で、受講生が受け止めるのに戸惑うような場合、日頃、受講生と接触の多いコーディネータが講師に助言するのである。ここで薦田氏は自身について「私のようなものが」という言葉を用いるが、それに類似したことが日本語教育の専門性を語る場面でも観察される。

私は日本語教育の専門家じゃないので、日本語教育の細かいところについてはわからないのですが、ただ素人として、素人意見として、どんどんお話、口を挟みますね。

「素人」を前面に出して「口を挟む」のである。氏と同じく「素人」である受講生と専門家の仲立ちをしている。そんな薦田氏の経歴はというに、

ここに関わる前はちょっと夫が仕事していて海外にいたりもしましたが、そのもっと前は銀行員(笑)。このとき自分でも海外駐在を経験しました。それからその後、主婦になって、で、こちらに。

というものだ。海外在住勤務の経験はあるが、そのほかに今の職務に直結するような背景はない。彼女もまた市民の目線を持つ人と言ってよいだろう。しかも、コーディネータになるべく専門的に学んできたわけではないからこそ「思い込んでいないというところがまあ強みかなあ」と言ってしまえる柔軟さを兼ね備えている。

⁵³ MIA のパンフレットの表紙には「共に生きる街づくりをめざして！」と記されている。

2.3.6 まとめ

最後に MIA での養成講座が出来上がるまでを再度振り返っておこう。養成講座はコーディネータだけで作るものではない。それは、日本語教育の専門家の意見をはじめ、講師や講座に係わってきた人たちの思い、そして何よりも「過去からの継続」そのものである「趣旨」が、今日的課題に対峙したところに生成されていく。可変的でありながら、理念的な部分では不変であろうとする姿勢が明らかである。

コーディネータは、講座生成の過程で多くの人や要素を取りまとめつつ、具体的な内容を決めていく役割を果たしていくのだが、単に調整だけでなく、講座の本質を守り抜く責任をも負っている。さらに、日本語非母語話者に対する言語的な支援の先にあるもの一対等な市民として地域社会に溶け込んでいくこと一を見据え、協会の事業全体を俯瞰しつつ、それらの効果的な連携を図る働きをしていることをも一連の発言から看取できよう。コーディネータの存在があるからこそ、日本語学習支援は言語学習の域を越え、市民としての外国人の自立を根幹で支えるものとなるのではないか。

2.4 可児市国際交流協会

2.4.1 市民の国際化，内なる国際化をめざして

可児市国際交流協会（以下 KIEA）は、2000 年 5 月に民間主導で設立された団体である。設立当初から KIEA の実質的な運営者である理事兼事務局長の中村裕氏の言葉からは、常に「地域の平和と皆が助け合う社会づくり」を信念として持ち続けてきたことがうかがえた。ここでは、KIEA の日本語教室と日本語ボランティア研修の運営の変遷をたどりつつ、研修講座の内容が何によって決定づけられているのか、また、コーディネータとして中村氏が自身の役割をどのように考えているのかについて、記述を試みたい。

KIEA は、上述のように民間主導で設立された。1998 年に、中村氏を中心とした市民グループの活動が国際交流協会立ち上げのきっかけになって、行政による国際化対応市民懇話会が発足した。その後「市民の国際化，内なる国際化」をめざす「国際化施策大綱」が制定され、民間のメンバーのみで協会を立ち上げている。そのころのことを、中村氏は以下のように話している。

[協会の設立について]行政も市民活動の気運が高まったので、そういうことをしていくという話になりまして、で、市庁内でも動きが出てきまして、市町内の外国人も増えているということもあって、市庁内でどういうことをやるかということの検討がされて、国際化市民講話会というのができたんですよ。[中略][市民国際化大綱について]その中に市民の国際化，内なる国際化というのが大きくテーマでありまして、外との交流よりも、内なる国際化ということが提言されて、そういう民間の国際交流活動を支援するということがうたわれている。

KIEA は、設立当初から日本語講座と日本語ボランティア養成講座を開催しているが、これらの事業も、「市民の国際化、内なる国際化」という理念からの位置づけであった。日本語講座のほかに、ポルトガル語、スペイン語、韓国語、中国語の外国語講座が開催されたが、中村氏はこれらの講座は「異文化理解交流という形での言葉の習得」、つまり「市民の国際化」を目的としたものであったと述べている。日本語教室は 1996 年に市公民館の生涯学習講座として始まったが、KIEA 主催の外国語講座開催にあわせ、KIEA 主催となった。

外国籍住民が日本語を学ぶことの重要性について、中村氏は「平和」と「地域の安心」実現の観点から、以下のように語った。

基本的にはね、平和なまちづくりを願ってます。まずは、平和な地域社会を作っていくことが必要だと、そのメインテーマが、ずっとあって、世界各地で人がいっぱい殺されてる状況があったり、ナショナリズムの動きもあったり、そのうち豊田の団地で事件があったり、小牧でブラジル人の子どもが殺されたりとかあって、[中略]地域に暮らす外国人が多いということで、まずは生活に必要な日本語を知ってもらおうということがあったもので。

KIEA 主催の日本語ボランティア養成講座は、2000 年から毎年開催されているが、第 1 回の企画段階では、メインテーマは「国際ボランティア」であり、「日本語を教える」ことは、企画を練っていく上で出てきたものであった。

日本語教育ボランティアというテーマはもと考えていなくて、国際ボランティアというテーマだったんです。外国人が多いから日本語を教えるということが必要なんで、日本語を教える国際ボランティアという、国際交流協会がやるから国際ボランティアなんですけどね。その中のひとつとして日本語を教えるボランティアを養成しようというかたちで始めたんです。

KIEA の日本語講座と日本語ボランティア養成講座は「市民の国際化」という理念のもとに別々に立ち上がったものであり、開講当初は日本語講座のスタッフ確保を目的にしていたわけではなかった。

2.4.2 きっかけづくり

日本語ボランティア養成講座の内容決定にあたって、中村氏は情報源として、1) プロの日本語教師、2) 日本語関連の書籍、3) 近隣都市の講座情報、4) さまざまな講座に中村氏自身が参加すること、を挙げている。そして、日本語を教えるには「きちんとした知識を持っていること」が必須であると考えている。

そのため、KIEA の日本語教室の活動条件には、「KIEA 主催の日本語ボランティア養成講座を修了もしくは同等の経験をしていること」が挙げられている。

[私は]いろいろ日本語の本も読んでいたし、外国人にとって日本語は外国語なんだか

ら、やっぱり違うよと。いろいろな日本の文化とともに、言葉というのの特徴をしっかりとつかんでいなければ、相手に十分伝えられないだろうから、それをまず覚悟してほしいよ、という。最低限それを知ってほしいということがあるんです。だから、ボランティアでも「私日本人ですからできます」という人はほとんど求めなかったんです。[中略]基本的にはそういう日本語の特徴なり特性なりを、外国語とどのように異なるか知っていないと十分教えられないでしょうから、学んでほしいと思いますね。

KIEA の日本語ボランティア養成講座は、2005 年頃まで、日本語の文法や教授法に関する典型的な知識が重視されている点が特徴的である。回数も 12〜15 回と充実していると言える。しかし、この講座で学習しただけでは、十分ではないと中村氏は考えている。

それは無理でしょうね。基本的にはね。短期の講座は、きっかけづくりということではないかと、一般に言われている日本語教師は 420 時間もやらなきゃいけないことをわずか 20 時間くらいでは無理ですからね。それは基本的にきっかけづくりなんです。

「ボランティア養成講座は学習のきっかけづくりである」という言葉には、日本語を教えることに対して専門的な知識が必要であるという、中村氏の考えが表れていると言えるだろう。

また、養成講座をきっかけとして、学び続けてほしいという思いは、次の言葉にも込められている。

日本語教室に対応するのに、もう一つはやりながら日本語ボランティアの人たちも勉強してほしいというのがあったんです。教師がやっているのに参画しながら教え方を学んでほしいと。最初はそうだったんです。[中略]そこからはもうちょっと進んでほしいなあと。日本語の教え方もそうなんですけど、その時の学習者のレベルに対してね、どういう対応をするか、それに対応した進め方っていうものをね、もっと訓練していく。それはいまやっている人に対応しながらそこでもっと学んでほしいなあとと思っているんですよ。

2.4.3 対応する

中村氏がボランティア養成講座の内容を決定していく際のキーワードとして、「対応する」ということばが挙げられる。KIEA の日本語ボランティア養成講座は、2003 年と 2005 年にその方向性が大きく変化している。このきっかけは、様々な状況に「対応する」ためであった。

第 3 回(2002 年)までの養成講座の内容は文法や教授法が中心であったが、2003 年に、外国籍児童支援という項目が加わっている。この変化について、中村氏は次のように述べている。

それは特に在住外国人の調査[「外国人の子どもの教育環境に関する実態調査」のこと]を含めてやっていく中で、いろいろな多様な外国人の方が可児にいっぱい多様な文化を持った人が来ているということとあわせて、日本語だけでなく相手の文化や言葉も知ることが必要じゃないかと。

可見では、全国にさがけて 2003 年から 2005 年にかけて、研究者、市教育委員会、KIEA との協働により「外国人の子どもの教育環境に関する実態調査」を実施した。この調査で明らかになった現状に対応した日本語支援が必要であると考えた中村氏は、2003 年に養成講座の項目として「外国人児童支援」を加えている。さらに 2006 年には、文化庁地域日本語教育支援事業として、「子どものための日本語支援」をテーマにした日本語ボランティア養成講座も企画している。

また、2005 年から、KIEA の日本語ボランティア養成講座は、その内容を対象者別、生活に必要な日本語支援へと変化を遂げていくのであるが、これも日本語教室の現状に対応するためであった。

あまり従来通りだとマンネリ的になるかなあっていうのもあったし、もうひとつは、すでにボランティアに参加している人たちが参加できるようにと、いわゆるブラッシュアップを狙ったっていう形にしたんでね。[中略]従来のタイプはどうしても教科書指導型になってしまうことがあったので、あまりにもね。いわゆるテキストスタイルっていう教科書的になってしまう。もうちょっとこう、このごろは共生言語っていう言葉を使っているんですけども、日本語っていうより、ここで生活していくために必要な、お互いを理解し合っていくツールとして、たまたま日本語なんですよ、ということで位置づけしたいなあというのがあった。[中略]さっきの日本語の教え方にしてもね、教科書通りにやっていると、学習者の目を見ずに教科書を見て、この通りにやりなさいとやってる。たとえば「これから汽車に乗ります」だけでなく「これからどこそこへ行きます」みたいに実際の地名を言うとかね、そういう応用がね、どこまでできてるかってことなんだね。この間もある講座で、教科書を使ってやるんだよと、教科書通りにやるんじゃない、ABC と順番にやるんじゃないくて、AB とばして C からやってもいいよって話をしたら、どこかの男の人が戸惑いますと言ったけど。

KIEA のボランティア養成講座は、もともとは、ボランティア未経験者を対象にしたものだったが、2005 年からは、未経験者に加えて活動中のボランティアも対象とした講座に組みかえられ、ブラッシュアップも研修目的に含まれるようになった。これは、養成講座修了者が日本語教室で活動するようになり、その教室運営の中で新たに見えてきた問題に対応するためである。

この頃を振り返る中村氏の言葉からは、「日本語を教える」ことに対する彼自身の考え方が、上述の子ども調査や、彼自身が事務局長として KIEA の事業を企画運営していく中での経験を通して、少しずつ変化していることが見える。

特に多文化共生ということとのかかわりから、日本語って何なのかって言ったら結局一緒に生活していくための、交流していくために必要な言葉なんだろうと、いうことにポイントを置きたかった。日本語だけ勉強するだけでは生きた言葉にならないでしょうっていうような。

この語りからも、中村氏の日本語の捉え方が、「外国人が日本で生活するため」から、「お互いを理解しあっていくため」に変化していることがわかる。

2.4.4 コーディネータの役割

ここでは、中村氏が養成講座をコーディネートしていく上で重視していると思われることを、以下の4点に整理して述べる。

1) 情報を得て、発信する

中村氏は、養成講座を企画・実施する上で、これまで培ってきた行政関係者、研究者、日本語教師などとのネットワークから得た情報や、彼自身がシンポジウムに参加することで得た情報を基に、講座内容を決定している。また、KIEAの建物は情報スペースを広くとっており、そこには日本語ボランティア養成講座の情報のみならず、常に近隣地域の外国籍住民や多文化共生関連の新聞記事が数多く掲示されている。さらに、彼はKIEAの活動をまとめたニュースレターや地域の関連ニュースをメール配信するなど、彼が収集した情報を発信し続けている。このことから、「情報の入手と発信」を重視していることがわかる。

2) 続ける

KIEAは、任意団体(2007年よりNPO法人)であるため、日本語ボランティア養成講座を開催するための資金は、ほとんどが外部から獲得した助成金でまかなっている。そして、助成申請から報告執筆までの一連の業務は、コーディネータである中村氏がすべて行なっている。

[インタビュアー: ボランティア養成はときどき助成でもやってるし、何もついてないときは一応この予算の枠内でやっているって感じですか。] いや、ほとんど助成。[インタビュアー: 講座は助成をとるのが前提。そうですか。その仕事はほとんど中村さんが?] はい。[インタビュアー: その仕事は大変ねえ。] 取った後の報告も大変だしね、時期もあるしね。

助成金の獲得が養成講座開催の前提であるので、助成を申請する際には、ほぼ講座内容を決定しておく必要がある。また、講座内容決定のためにも、事前に担当講師を確保し打ち合わせをしなければならない。加えて予算が前提になるため、遠くの講師を呼ぶことは難しいなどの現実的な問題もある。このような理由から、依頼した講師が担当できる分野におのずから講座内容が規定されるということにもなりうるが、中村氏は助成を獲得し講座をし続けることが重要であると考えている。

それにあわした格好に中身を変えることも。最初こういうテーマだったけど、Aさん[講師名]だったらこうなるなとか。それでいきましょうとか。[中略] まあ実施できるめどがた

たないようなことは、企画書にかからないから、こういう内容であればこういうところに、講師もいるということで、遠くからも考えてるんですけど、遠くから呼ぶとお金もかかるから。

3) 活躍の場を見つける

中村氏は、養成講座を修了した人が活躍する場として KIEA の日本語教室の他に、企業の日本語教室への教師派遣や地域の外国人住民支援施設などを紹介することにも力を注いでいる。ボランティアに活躍の場を見つけていくことで、継続した活動が可能となる。加えて、日本語教室で学んだ外国人に教室サポーターという活躍の場を作っている。外国人も共に日本語教室を作っていくことにもなり、これは、中村氏の考える「皆が助け合う社会づくり」の考えにも合致している。

修了した外国人の人にサポーターをやってほしいと、これは3年前からやっているんですけど、[中略]外国人に、日本語というよりも、どちらかというと母語でサポートするという意味で、受付窓口作業だけでなく、いろいろ中身をね、それとともに自分が学んだときの体験を含めて、いい面を理解してもらおうようにしてもらおうということだね。

4) 頭の中をかえる

中村氏は、ボランティア養成講座が社会の啓蒙という役割を担っているとも考えている。養成講座の呼びかけを通して、社会へメッセージを発信することが重要であり、「情報を入手し発信」し続けることを通して、養成講座の受講者だけでなく、広報を手にする地域住民に対しても、彼が考える「地域の平和と皆が助け合う社会づくり」のメッセージを伝えたいという思いを持っている。

ポイントをね、皆さんもね、頭の中を変えてもらったほうがいいかなと思って。[インタビュー: ちょっと啓蒙的な言葉になってきてますよね。]なかなかそういうキャッチフレーズの言葉を作るのは難しいですね。

しかし、中村氏は、講座の内容と呼びかけとしての理念に整合性があることについては重視していないようである。これは、養成講座が「きっかけづくり」にすぎず、講座終了後も学び続けることを期待しているからかもしれない。

[ボランティア活動が生活の目標や生き甲斐につながるといった内容が書かれたチラシの文言と講座内容との対応について]このときの理念は直接は関係ないんですよ。最初にあるだけ。導入としてのね、形なんですけどね。ここにたくさん外国人がいるから、その人たちのためのことをやろうというのが一つのものでしょということです。

2.4.5 地域の平和と皆が助け合う社会づくり

中村氏は、KIEA で状況に対応しながら、ボランティア養成講座を実施し続け、彼自身も考え方を変えてきた。しかし、すべては、中村氏が核となる信念として持ち続けている「地域の平和と皆が助け合う社会づくり」のためである。彼はインタビューのしめくくりとして、以下のように語っている。

特に今私は国際化っていうことに取り組んできたんですけど、これからっていうのはもっと環境っていうかね、そういうものへの配慮っていうか、そのために何が必要かっていうことでね、あの平和を求める活動に参加していくっていう、二度とああいう悲惨なことを起こすことがないようにしていくっていうので、多くの人に参加してほしいなって思ってるんですよ。

2.4.6 まとめ

KIEA の日本語ボランティア養成講座は、中村氏が日本語教室や地域の課題などを把握していく過程で、現状に対応するために姿をかえてきている。講座内容も「外国人が日本で生活するために必要な日本語を教えるため」から、「お互いを理解しあっていくため」という目的に応じて、少しずつ変化を遂げてきた。

また、中村氏は、コーディネータの役割を、①様々なネットワークから情報を得て発信する、②助成金を得て、講座を企画し続ける、③ボランティア養成講座を修了した人の活躍の場を見つける、④養成講座を通して社会へメッセージを発信する、と捉えていた。そして、これらの考えはすべて「地域の平和と皆が助け合っていく」という彼の信念とつながっており、この信念があったからこそ、これまでの多彩な事業を支えてこられたのではないだろうか。

2.5 とよた日本語学習支援システム

2.5.1 「システム」をつくる

「教室運営の負担を市、企業の双方が受け持つ他地域でも例のない取り組み」（中日新聞 2008 年 7 月 7 日）であるとされる「とよた日本語学習支援システム」とは、トヨタ自動車からの寄附を受けた豊田市が、市内に在住、あるいは在勤の外国人が円滑な日常生活を営むために 最低限必要な日本語能力を習得することを支援することを目的として、地域コミュニティ関係者、企業関係者によびかけ、日本語教室の開設・運営を実施するものである。その開設・運営業務を担うのが名古屋大学留学生センターであり、総括責任者がセンター教員の衣川隆生氏である。衣川氏は、業務を引き受けたときの経緯を次のように語る。

昨年の 3 月ぐらいだったと思うんですけど、2007 年 3 月に、豊田市の方から、あの依頼がありまして、トヨタ自動車から 3 億円の寄附がきたと。でそのうちの 1 億円を外国人労

働者のために使いたいんで、教材作成をしてほしいという依頼だったんですね、最初。でまあ、話を聞いて、結局教材だけつくっても、どうしようもない、だろうと。でまあ、人材育成とか全体的なシステムを、やるということだったら引き受けますよということで、まあやらせてもらえるなら引き受けますよということで話をしまして、で、何回かやりとりをして7月ぐらいにじゃあお願いしますと。

「教材開発」という学習支援の一部ではなく、「学習機会の充実」や「意欲向上」などをリンクさせた「全体」、つまり「システム」づくりを行えることを衣川氏は業務を引き受ける条件にした。この「システム」をつくる」という考え方は「とよた日本語学習支援システム」（以下、「システム」）を理解するうえでの鍵となる。それでは、インタビューから抽出された、「システム」を支えている要素を見ていこう。

2.5.2 「とよた日本語学習支援システム」を支えるもの

1)「人」

まず最初に衣川氏が必要と考えた人材は、「有償」の「システム・コーディネータ」である。

基本的に最初から、私の考えとしては、システム・コーディネータがなきゃだめだっていうことで、うんそうですね、有償のスタッフとしてシステム・コーディネータが必要だっていうことは言っていました。[中略] それ[システム]をつくっただけで、動かしていく人がいないといけないうし、まあそれは専門家で、当然、もう専従の人でないといけないうだろうということ

衣川氏は、「システム・コーディネータの要件とは？」という質問に対して、次のように答えている。

本当にこの仕事を理解して、とよた日本語学習支援システムですか、システム自体も理解して、まあそれを動かしていこうという意欲があるっていうことが当然・・・ですし、その、やっぱり日本語教育だけの観点ではなくって、そういう人脈ですとか、そういうのをつくっていける人、市と企業、地域、えーとまあ我々や大学とのほんとコーディネータですね、調整ができるという程度は最低限必要なことになると思います。

そして、東海地区で地域日本語活動を行っており、ファシリテーション論にも詳しい土井佳彦氏に、システム・コーディネータが依頼されることになる。その時の気持ちを、土井氏は次のように語る。

すごい不安で、豊田[市]にはほとんどコネがない、かといって名大[名古屋大学]にも全然かわりがなかったところで、全くのよそ者として入ってきて、どうやっていけるのかなっていう不安はありましたけど、まあ、ふだんこちらで、会議[平成19年度の実態調査の会議]に出させてもらったりとか、まあ豊田市にボランティアとして入っているところもあって多少知ってる人もいたりするっていうこともあったので、まあ、この人たちの周りであれ

ばやっていけるのかなっていうふうには思っ

不安ながらも、土井氏を「やっていける」と思わせたのが「ワーキング・グループ」と呼ばれる、システム構築・運営の核となり、コースデザイン、人材育成、能力測定等を実施するブレイン集団の存在である。名古屋大学の村上京子氏、名古屋外国語大学の尾崎明人氏、浜松学院大学の米勢治子氏をはじめとする「東海地方で活動」している日本語教育の専門家25名からなる。

システム・コーディネータの土井氏を中心として、彼を「サポートする」ワーキング・グループがあり、教室活動のコーディネートを

2)「お金」

衣川氏の最初の語りにあったように、豊田市から、今回のプロジェクトに対しては約5年で1億円の予算がついている。この金額は、費用の捻出が課題とされることの多いこれまでの地域日本語活動の状況から見れば、驚くべきものである。本システムでは、「専従」で「有償」のシステム・コーディネータを雇い、「専従」ではないが、「大学の非常勤」と同様の条件で、プログラム・コーディネータに「謝金」を出し、また、25名というワーキング・グループのメンバーにも「会議謝金」を支出している。当然ながら、これら人件費以外のさまざまな費用も必要である。本システムはこのように、潤沢な予算があったからこそ可能となったことは事実である。しかしながら、裏を返せば、衣川氏も言うように、「専門家」を確保し、「少なくとも効果的に動くためにはこれだけの予算が必要」だということである。

一方、「満足できる」予算が得られることは、同時に、市に対する責任が生じることも意味しているようである。衣川氏は以下のように述べている。

豊田市がこういうことをやってるんだっていうことで、豊田市の評価を上げていくことによって、行政的、まあ将来的にもこの予算がつながるであろうと。うーん、でも、やっぱりそれが評価されないと市っていうのは予算カットっていうことに走るでしょうから、豊田市がこういうことをやって、企業でもああよかったっていう声が上がってますよっていう、やっぱり一般的なパブリケーションを広めていくということが一番大切なと。

インタビューの時点で開設されている教室はまだ1つであった。企業を説得することの難しさを、土井氏と衣川氏は次のように語る。

今1軒、1軒、企業回ってですね、現場の担当者の方とお話するんですね。そうすると、あ、できる、ぜひ、一緒にやりたいですね、やりましょうって言うんですけど、じゃあ企画を書いて上に出しますの

やっぱり本当に企業が求めるコストパフォーマンスと、このシステムとが、将来的には多文化共生っていう部分につながる、そこら辺の折り合いをつけるところが難しいなと。(衣川氏)

十分な学習支援を行うためには、資金が必要である。しかし、資金を得ることには、成果を出すという責任がともなう。2人の言葉から、「1億円」の重さと強い使命感が感じられた。

3)「意識をつなぐ」

「人」と「お金」とともに大切なものとして、土井氏と衣川氏は「意識をつなぐ」ことをあげている。

人とお金とやっぱりそういう意識っていうのがすごく気になってて[大事だと思ってて]、とにかくお金は出たと。で、人もワーキンググループとしては集まったと。だったら、それをどうばらばらな意識をつないでいくかっていうことが、地域ではすごく大切になっていうふうに思ってます。(土井氏)

同感です。(衣川氏)

その「意識をつなぐ」ための具体的な方法として「話し合い」が必要であることを土井氏は述べる。

まあなんていうか、どのカテゴリーの人たちも、こうじゃないといけないっていうのはっきりしたものがやっぱり打ち出せてない部分、まだまだ話し合いの段階ではあるんですね。行政としてはこういう見方を明確に、まあ最初に教材作成っていうところがあって、それが名大としてはシステムをつくらうっていう話になったところでいろいろと話し合いが行われたっていうのは、それは今でもやっぱりあって、今、名大としてつくらうとしているものが、市の求めているものとか企業の求めるものと全く一致しているわけではないので、これはやっぱりこちらとしてはこういうものを提案したいですよ、向こうとしての提案としても部分的にはそういうのは形にできますけどもっていうふうな交渉はしていますね。具体的なところで言うと、例えば、ちょっと今ホームページをつくってる段階でいろんなことを明文化してるんですけども、中でプログラム・コーディネーターっていうのはやっぱりどういう要素とか資質を持った人、姿勢を持った人っていうことで提案したい。だけど、まあ現場サイドとしてはそれはあまりにもハードルが高過ぎて、そんな人はいないと。もう少しこう、ある程度、の人だったらだれでもやれるような、システムにならないかと。でも、こちらとしたらやっぱりそういうプログラム・コーディネーターは専門性や適正を持たせたいとかですね、そういった細かい点では話し合いはかなりやって、これからもやっていかないといけないなというふうに思いますけど。

このように、「企業」や「地域」、「市」という他機関とのすり合わせは不可欠である。それだけでなく、「バックボーンにあるものが似ている」ワーキング・グループ内においてさえも、「話し合い」による「哲学」の「共有」プロセス

が重要であることを、衣川氏はいくつかの場面で繰り返し語っている。

本当に結局、私自身が持ってるものっていう、ものというより本当に、お互いにつく、話し合いながらそれをつくっていったっていう、感じだと思うんですね。あの、で、当然、そこ、その概念構成には土井さんもかなりの部分加わってるでしょうし、で、結局、それを一言で言えと言われるとひじょうに困るんですけど、うん、そういうような毎週顔を合わせてあだこうだっていうプロセスで、微妙に、それはもう人によって異なるのは仕方ないとは思いますが、あのコアになる部分は、あのこうだろうねっていうのは、うん、こうだろうねとしか言いようがないんですけど、うん、形づくれたかなと。で、結局またそれが今年度実際教室を開くっていう段階でまあ具体化しようってなると、また、あれ？どうだったんだろうっていうことはありますけど。それもまたやってみて実践していく中でじゃあ、実際に教材はどうするかとか、それを掘り下げていく段階で、明確になってきてる部分もあると思うんですね。ですからまあ、私としては2年間一応猶予を与えられているので、その2年間でそのフィロソフィーみたいなものを明文化できればいいなとは思いますが。

ここまで見てきたように、「システム」は、「人」と「お金」を基盤とし、「話し合い」によって、外部である市や企業や地域との、そしてワーキング・グループ内部での「意識」のずれをつないできた。

そこで次は、システム構築の「ねらい」「意図」を衣川氏と土井氏の語りから見ていくことにする。

2.5.3 とよた日本語学習支援システムの「意図」

1)「日本人の日本語コミュニケーション能力を育てる」こと

「システム」では、コーディネータに対しては専門性を要求しているが、かたや、教室で外国人と直接コミュニケーション活動を行う「日本語パートナー」(以下、「パートナー」)には専門性や資格は問わず、「だれでもできる」ことをうたっている。外国人労働者の日本語能力養成という表の目的以外に、「裏のねらい」があることを土井氏は語っている。

こっちとしては、パートナーさんがやっぱりそのなんていうかな、日本人の日本語コミュニケーション能力を育てたいというのが裏のねらいでありますので、あまりこっちは話題の中で今日こういうことをするので、こういう文型とかこういう語彙を使いますっていうことを事前には言わないんですね。ただ、会話していく中で必要なものをその都度、自分なりに提示してってください。相手がわからなければわからないなりに、別の言い方でコミュニケーションのし方を工夫して、復唱するなり、絵を描くなりいろいろ工夫してみてくださいっていうふうに、個人でそのスキルを気づいて磨いていってもらっているような形でやっているの、やっぱりそれは、大変なことなんですね、一般の方にとっては。

これは、尾崎（2001）や山田（2008）も必要であると強調する日本人のコミュニケーション能力の養成であり、養成の方法も理念に沿ったものである。

2)「職場の雰囲気」が変わり,「日本語が使える環境」ができること

「システムのメインの目的」を衣川氏は次のように述べている。

いくら専門家がやったとしても、週1回、2時間ぐらいのものでそんな多くは期待できない。それよりはやっぱり、企業の雰囲気が変わったとかそちらを重視してくださいっていうのが、今回のシステムの目的、まあメインの目的であると。交流が増えないと日本語の能力っていうのは伸びてこないから、まず雰囲気が変わって、その企業の中で日本語が使える環境ができた。それによって学習効果も上がるんであって、教室の中だけで完結するものではないっていうことは、強調してるつもりではありますが、それがどこまで、うーん、伝わるかっていうのは、うん、難しい。

また土井氏は、現在教室を運営している企業での事例を紹介してくれた。

今実際に、1社取り組んでくださってる企業さんの方からは、今度10回を終えてのインタビューをお願いしたところ、そもそもまあ日本語力がどんだけこの短時間に上がったということは考えてないし、よくいろんなところから取材が来るんですけども、成果、成果っていうけど、そんな成果を求めているわけではなくて、やっぱり、そこに何が起こるかっていうことをむしろ期待しながらこうやっているっていうふうにおっしゃってるんですね。実際は目に見えていろいろ人間性が変わったとか、ふだん単純にあいさつしなかったところがいさつできるようになったとか、で特に企業の中で一番言われてるのは、もう派遣の方々の定着率っていうことを一番気にされててですね、やっぱり、いろんな会社が今ある中で、環境問題[労働環境や待遇]でどんどんどんどん[職場を]変わっちゃうんですね。それを防ぎたい。できるだけ定着して技術を学んで、ここで長くやってもらいたいということがあるので、それに一番こう期待してるっていうふうに言われてて。

外国人労働者が、日本人とのコミュニケーションが増えることで、職場が居心地のいい場所となり、会社が「好きになって」「定着して」くれることが企業にとっての教室開設の何よりの目的のようである。

そして、この事例のように、外国人が変わり、日本人が変わって、より多くの日本語コミュニケーションが生まれ、職場や地域社会が変わっていくことが、「システム」の「意図」するところだと言えるだろう。

2.5.4 まとめ

「システム」では、パートナーのいわゆる養成講座は実施していない。教室開始の2週間前に教室と同じ場所の同じ時間帯にパートナーに来てもらい、趣旨説明と体験学習を行う。その後、実際の教室活動に参加し、実際のコミュニケーションを教室で行うことをとおして活動方法を学ぶ。これら全てがパートナー研修となる。この根本には、「コミュニケーション」に関して、衣川氏が、地域日本語や大学にかかわりなく持つ確固たる信念がある。

私個人としては、別に地域だとか、正規の日本語教育であっても、根本は同じだとは思ってるんですけど。実際のコミュニケーション活動っていうのは教室内に持ち込むって

うことが必要である。で、それを実現するためにはどうすればいいかっていうところですよ。で、えっと、人材育成っていう観点で考えれば、そこ、いわゆる文法積み上げとか、そういう考えからそこへの考え方の転換を図ってもらってというのが一番なのかなというふうには思いますけど。

またプログラム・コーディネータの養成についても、現段階では養成講座は実施していない。教室で問題が生じた際にプログラム・コーディネータに土井氏が助言をしたり、ワーキング・グループの会議、特にコース・デザインの会議に課題を持ち寄り、話し合いによって解決をはかるという方法をとっている。

このように、パートナー、プログラム・コーディネータの養成とも、いわゆるオン・ザ・ジョブ・トレーニングで実施されている。ただし、プログラム・コーディネータ養成については、システム立ち上げ時のコーディネータは、日本語教育の専門性をすでに持つ人に依頼したが、今後は地元の人たちを育てていく必要があるため、養成講座を実施することも計画されている。システム構築の途上でもあり、状況をみながらの柔軟な対応がなされると考えられる。

「システム・コーディネータの役割」については、土井氏は①システムをつくる、②システムを動かす、③システム・コーディネータというポジションをつくる、という3点をあげた。システム・コーディネータという役職も業務も新規で、モデルがないため、「結果的に何をしたかを残しておこう」とシステム・コーディネータ・メモを書いている。そして、対外的に今つくっている関係を早く次の人に引き継いでおきたいと語る。抽象化すれば、土井氏の「個人の技能」を「文化」として継承することと言えるだろう。

また、総括役の衣川氏は、自身の役割の1つめに、内外への広報活動をあげる。対外的には、資金を得て業務を担う者として、本システムを一般に知ってもらうこと、また学内では、この業務が大学として社会貢献につながることを理解してもらうことが重要であると述べている。さらに、もう1つは、ディシジョン・メイキング、即ち、「最終的に責任は取る」ことと言う。衣川氏のことばからは、さまざまな改革と成果を求められる大学人としての使命感、そして、「他に例のない」日本語学習支援システムの総括責任者としての使命感が強く感じられた。

このように、「とよた日本語学習支援システム」は、コーディネータ職の形成という点においても、また、行政・企業・大学の協働という点においても、画期的な試みであり、今後の生活者のための日本語教育制度を構築するにあたって参照できる事例となる可能性が大きいのではないだろうか。

2.6 大阪市

2.6.1 大阪市におけるコーディネータの位置づけ

大阪市の調査は二人の人物に焦点を当てた。一人は、現在、大阪市教育局事務局で識字推進事業を担当している、社会教育主事の松原氏、もう一人は大阪市から教室に派遣される石橋氏である⁵⁴。両者の役割を簡潔に述べると、松原氏は大阪市教育局の識字推進事業を実施し統括することであり、石橋氏は施策の具体的な実現のために、現場である「地域識字・日本語交流教室」の立ち上げに関わることである。

本稿では、まず松原氏の語りから地域日本語活動における大阪市の理念を示し、次に石橋氏の語りからコーディネータの役割について述べる。

2.6.2 大阪市における地域日本語活動のはじまり

大阪市の施策を語る要素には、「識字⁵⁵学級の歴史」「学校教育ではない日本語支援⁵⁶」「協働」「まちづくり」が抽出された。

1) 識字の歴史を活かす

大阪市における地域日本語活動の今は「識字」の歴史を知ることから始まる。

大阪市では[中略]被差別部落と言われたところで、文字の読み書きが結果としてできなかった方々の学習の機会として、識字学級{が開かれ}⁵⁷ていて、大阪市としてその活動を社会教育活動として支援しています。{そこでは}地域の方々との学級活動が続けられてき{ました}。1990[平成2]年の「国際識字年」のときに「よみかき茶屋」という{識字教室}ができて、それ{よみかき茶屋}は外国籍の方々や{中学校夜間学級の}卒業生の方々{などの学習の機会}ということでは始められたんです。その後にくさんの{識字・日本語}教室ができてきました。大阪市内の識字学級は1960年代{に始まり}、90年の{国際識字年に}「よみかき茶屋」、それ以降の「地域識字・日本語交流教室」と、いろいろな学習活動での経験の蓄積が活かされてる、と思います。「成人の方と寄り添って学習を進める」ということがどういうこと{なの}か{、など}が、経験的にあった{と思います}。

自治体が施策の一環として進める地域日本語活動は、全国的には国際交流関係の部署などで行われることが多いが、大阪市においては教育委員会（社会

⁵⁴ 両氏へのインタビューは別々の日に行われた。なお、石橋氏以外にもコーディネータとして関わった人物は数名いるが、氏は当初よりコーディネータを務めており、また最も多くの教室に関わっていることから調査を依頼した。

⁵⁵ 1993（平成5）年に策定した「大阪市識字推進指針」によると、「識字」とは、「単に言葉や文字を学ぶというだけでなく、社会に参加・参画していくために必要な学習の出発点となるものであり、基本的人権にかかわる重要な問題」と定義されている。

⁵⁶ 大阪市は学校教育ではない学びの場として、「地域識字・日本語交流教室」を開設しているが、全く日本語に関する知識を持たない外国人には対応が難しいと訴えるボランティアの声があった。そこで、大阪市は入門レベルのみを対象に、プロの日本語教師による「基礎レベルの日本語教室」を開設して日本語教育を行い、その後各地域の教室への参加を促すという仕組みを整えている。松原氏は「個人的な意見」と前置きしたうえで、「基礎レベルの日本語教室」については国の事業として進めてほしいと語っている。

⁵⁷ インタビュー引用部分の{}は加筆修正部分である。加筆修正は読み手に誤解を与える恐れを避けるために行われた。なお、[]の部分は分析者による文脈の補足である。

教育担当課）がその多くを担う。その理由に「識字」があるといえよう。

先に挙げたように、松原氏は、識字学級では「いかに成人の方と寄り添って、学習を進めるのか」ということを経験的に身につけてきたと語り、識字学級で蓄積されてきた経験が現在活かされていると述べている。その「学習」の意味は、地域日本語活動における大阪市の理念とも繋がる。

基本的には社会教育の分野では成人の方を対象にしていますので、成人の方々と一緒に学習を進める、ということにおいて、あくまでも社会教育の分野ですので、学校{教育}ではなく、生活に根ざした{学習をすすめる}もの、できるだけ個人のニーズに合わせたものを、という、学習を通じて交流を深める、ひいてはまちづくりにつなげていく、ということを考えてやっています。なので、本当に、学校のような学習、という目的ではなく、学習を通じたまちづくり、というのがメインになっています。

「学校 {教育} というわけではなく、生活に根ざした {学習をすすめる} もの、できるだけ個人のニーズに合わせたもの」で、「学習を通じて交流を深める」、そして「まちづくり」に繋げるという。この視点が識字の歴史に培われた揺るぎのない大阪市の理念なのであろう。大阪市における地域日本語活動は「地域識字・日本語交流教室」と名づけられている。その名称からも大阪市の強い理念が読み取れる。

これまで述べてきた経緯が背景にある大阪市の「地域識字・日本語交流教室」は、他地域と比べると特徴的なシステムがある。一般的にボランティア主体の日本語教室は、市民のボランティアな精神から始まり、活発な活動に至るケースが多い。しかし、大阪市の「地域識字・日本語交流教室」は、外国籍住民の比較的多い⁵⁸地区に、市側から生涯学習ルーム事業⁵⁹の一環として教室の開設を依頼するという方式をとっている。いわば「依頼型」ともいえる特徴的なシステムゆえに、大阪市としては、教室の開設とともに地域日本語活動のノウハウのないボランティアが活動しやすいような環境を整える必要がある。また施策として事業を行う限り、大阪市の理念を具現化しなければならない。その必然性から生まれたのがコーディネータである。

コーディネータは教室の立ち上げから教室活動を軌道にのせるまでの「立

⁵⁸ 地域識字・日本語交流教室は、外国籍住民の登録数が多い区に一教室設置という方向ですすめられてきた。

⁵⁹ 大阪市内の小学校において、「地域識字・日本語交流教室」だけではなく、地域の人々の学習機会の提供と住民同士の交流をはかるため、特別教室等を活用して「生涯学習ルーム事業」を実施している。市民の身近な小学校を「地域」における生涯学習活動の拠点として、日常で学べる環境づくりをおこない、地域住民への学習機会の提供と充実を図っている。運営については、各小学校区において、地域住民による「運営委員会」を組織し、具体的な講習・講座の企画や日常的な運営については、「生涯学習推進員」と呼ばれる市民ボランティアが担うことで、「学び」を通じたコミュニティづくりを促進する。2007（平成19）年度では、全ルームで講習・講座が1,800回、のべ約41万2千人が参加しており、2008（平成20）年度では297校（大阪市内全校）で開設されている。

ち上げ支援」という役割を担うために派遣される⁶⁰。つまり、大阪市におけるコーディネータは大阪市と市民とを繋ぐパイプ役とも言える役割を担っている。パイプ役ともいえる役割ともいえる。

では、大阪市のミッションを背負い、現場に派遣されるコーディネータはどのような働きをしているのだろうか。次に、コーディネータのひとりである石橋氏の語りを聴こう。

2.6.3 現場に入るコーディネータとして

コーディネータとして現場に関わる石橋氏の語りからは、「受け入れてもらう」「景色がわかる」「交流するという視点」「人ありき」という要素が抽出された。

1) 受け入れてもう

大阪市は市民の集いの場に日本語教室の開設を依頼する。既に顔見知りの多いボランティアのなかに、石橋氏はどのように入っていくのか。氏は、参加するボランティアの顔を見るまでは自分も「ドキドキする」と語り、そして「受けて入れもらう」という言葉を何度か口にする。

識字で教えてた先生がボランティアで来はるの。どういうふうにやればいいのかとか、どんなふうに教室をするのかとか。で、自分らの識字のキャリア持ってるプライドがあるでしょ。[中略]そこを上手にやるためには、どうやればいいのかということは、この教室に合った、ボランティアスタッフに、いかに自分が、うまく受け入れてもらえる努力をす{るの}。

いかに自分が、[中略]皆さんと一緒に溶け込んで受け入れてもらえるってことが、スタートすることはそのことなの。

元々、識字学級には学校現場で働く教師たちが関わってきた。かれらには大阪市の識字を担ってきたという自負がある。新たに始まった「地域識字・日本語交流教室」においても、当初、ボランティアとして集まってきたのは識字学級の関係者が多かったという。そして、石橋氏はかれらに「受け入れてもらう」ことがスタートであると語る。氏はそのために何を行うのか。

時代の流れでね、識字{・日本語交流教室}の中に、日本語を学びたい人が、ドドドドドっと{来たの}。[中略]識字{学習と日本語学習}は別もんやて思ってた先生に、日本語{学習}の中に{も}識字{学習の要素}があるんやってことを再認識してもらうの。[中

⁶⁰ コーディネータは2年度間（10月に立ち上げたら翌々年の3月末までの1年半）派遣され、その後は地域での自主的な運営となる。また、コーディネータの派遣期間が終わってからも、ボランティアたちが自主的に継続した教室活動を進めてすすめていくために、大阪市では研修や交流会などの情報提供、運営方法を始めさまざまな相談、教室間のネットワークなど、サポートは引き続き行っている。

略] だってね、識字をやらなあかん人の、なんで識字やらなあかんかってんっていう動機は、いかに日本語でしゃべれて喧嘩ができて、読み書きができない限り「自分」っていうものは、認めてもらえない{からな}の。「自分」っていう個性も出せない{から文字のよみかきの学習をしなければならないの}。それと、命の安全とか、当然{のように}私たちが得られる大阪の、言葉を使うけど、大阪の情報とか{が得られないの}。[中略]読み書きができないために、絶対得られる当たり前の情報をゲットすることがなかなか難しいのよ。[中略]ニューカマーの人たち{が増えている}現状が{ある}中で、どういうテキストで{日本語を教えて}、何を必要とされてるのかっていうことが、[中略]識字だけでずーっと来てる人にとっては、[中略]想像することが難しい。[中略]で、[識字教室も日本語教室も]「おんなじや」いうための、レクチャーを、しに行くん。「おんなじですよ」と。ただ、読み書きするのに、今までやったら{識字学習者は、}喧嘩はできるけども、大阪弁でばりばり喧嘩はできるけども、読み書きができなかった、と[そのことが識字学習者の識字教室参加の動機だった]。でも{日本語学習者}は、読み書きもゲットせなあかんけどまず、「自分」っていうものを自己紹介するための方法を、どうするかということの、プラスアルファが必要。そのレクチャーしに行くの。[略][識字教室に長らく関わっていた先生が、石橋さんと共に活動を進めていくなかで]「結局は、私らが、新しい識字・日本語の勉強せなあかんのですな」って言ってくれはったのよ(笑)。

「読み書き」ができないことで不利益を被るという状況を変えていくために、そして自分らしく生きるための権利としての読み書きの学習は識字も日本語も共通する点であろう。そこで、石橋氏は「自分」というものを話すことから学習を始める「日本語」の視点を「識字」に受け入れてもらうことを強調すると語る。氏の「受け入れてもらう」という思いには、氏自身がボランティアに受け入れてもらうということだけではなく、識字の歴史に日本語という視点を受け入れてもらうということも含まれているのである。

2) 景色がわかる

国内のさまざまな地域では、歴史的な経緯や差別によって十分な教育を受けることができなかった人々がいる。先の松原氏が語るように、大阪市は社会教育の一環として識字学級の活動を支援し、そこを土台として「地域識字・日本語交流教室」が生まれたという経緯がある。大阪市のコーディネータは、教室の立ち上げのため、新規開設地域にパラシュートで降り立つかのように派遣されることから、当該地域の住民とは限らない。よって、地域に「受け入れてもらう」ことも必要となる。石橋氏は地域に自分を受け入れてもらうという点において、氏の子ども時代を振り返る。

私ね、もともと{大阪市内}で24年過ごしてる。[中略]そういう中でいるから、{子どもの時に、}私らは在日の人とか、[中略]在日韓国・朝鮮籍の子ども[中略]{といっぱい遊んだの。}親に内緒でね。[中略]だって友達やし、すごい喜んでくれはるけども、今思えば、周囲にも微妙な雰囲気、その人たちの中にも流れてたのよ。[中略]そういう

生活経験をしてるのよ。[中略]そういう{子ども時代の}経験を私はしてるから、そういうことがものすごい財産になってるということが分かった。意外と{地域識字・日本語交流教室の中に}入りやすかったんよ。

石橋氏が「財産」と言うように、育った環境がもたらしてくれた生活経験が、氏に地域が抱えてきた事情や差別意識を読み取る感覚を身につけさせたことは大きい。

石橋氏にインタビューする前に、氏は大阪市の理念をどのように消化しているのかを聞きたいと思っていた。その答えは石橋氏の子ども時代にあったといえる。現在、氏は大阪の郊外に住んでいるが、大阪市内で生まれ育った24年間の日々が強く影響を及ぼしている。むしろ、氏がコーディネータとなったのは、日本語教師としての経験やボランティアグループのまとめ役だったという経験と実績もあろう。しかしながら、それ以上に重要だったのは、書籍などから間接的に得られたのではない人権感覚を石橋氏が持っていたことなのではないだろうか。

3) 交流するという視点

コーディネータの役割は、地域住民による「地域識字・日本語交流教室」の自主的な運営のための土台作りを進めることである。さらに、大阪市が市民に求める「学校教育ではない日本語支援」という活動のあり方をボランティアに伝えなければならない。そこで、石橋氏は「交流」や「生活」という言葉を用いながら、大阪市の理念の具現化のための方法について述べる。

文法的なことはね、文化庁[文化庁委嘱事業「地域日本語教育事業」のこと、1997(平成9)年度から1999(平成11)年度まで大阪市は委嘱を受けている。]のときにやっただけ。あとはみんなやらない。[中略]いかにゆっくりやっていくために、継続していくためにどんなことがいるのかっていうことしかやらない。大阪市がやってる意義をまず前半で説明して、楽しい教室活動をするためには何が必要か、学習者は何のために交流教室に来るのか。皆さん日本語のプロのインストラクターではありません。それやのになんで、交流教室がいるかってことを{説明する}わけ。

日本語文法に関する研修は行わない。石橋氏が文法的なことよりも重視しているのは、「楽しい教室活動」にするためには何が必要かということ、そして「学習者は何のために交流教室に来るのか」、「なぜプロの日本語教師ではないのに教室に関わるのか」ということをボランティアが認識することだと語る。それらは一体どういうことなのだろうか。

ぶれないことはいかに学習者にとって必要な教室を作るかということ。[教育機関等で行われる]日本語教育ではありませんよと。生活のための、まず日本語は入口ですよと。

{地域で開催する}お料理教室とかあるじゃない。そういうところへ引っ張り込んであげて、私たちだけじゃなくて、いろんな地域の人との出会いの場を作ってあげんの。それが大事やということが、この生涯学習の、交流教室の大事なことなんですよということを言うの。日本語教えるって、みんな日本語[を伝えることは]できるんですって。そらそうですよ。でも生活してきたでしょう、私よりも先輩で。それを伝えるんですよって。その伝え方を私がレクチャーしますって。

日本で生活するために必要な日本語、それはボランティアにとっては決して特別なものではない。石橋氏が伝えるのは、その当たり前の日本語をどのように学習者に伝えるのかということである。また、教室の外へ連れ出し、地域の人との出会いの場を作ること、学習者が地域に受け入れてもらうための橋渡しも行う。「学習者は何のために教室に来るのか」、「学習者にとって必要な教室とはどんな場所か」、「地域の人との出会いの場を作ること」、「日本語の伝え方」、石橋氏が口にする以上のキーワードは、地域日本語活動という場にとって重要な事柄でありながらも、現場に関わり始めると忘れがちになる視点ではないだろうか。

さらに一点、石橋氏が重視することとして、「人権」という観点をボランティアに語りかける。

年配の[ボランティアの]人に。「やっぱりな」って言われたの。「人権」って。人権ってね、[中略]私らの{より上の}世代の人には[中略]どちらかと言うと重たいイメージがあるの。でも自分らの人権でもあんの。それを忘れはんの。{日本語学習者たちと}触れ合うことによって、自分らが、国から、大阪府から、市から、区から、守られるかどうかの再発見ができるんですよって。そこまでスーッと言うの。でもほんとでしょ。これ。

なんて言うかな、70とか、60の後半の人たちは、人権と言うただで{構えてしまう人が多いと}感じるんよ。私は自分らの人権が守られるためにね、{学習者たち}が今どういう現状に置かれてるかということが分かれば、自分たちのね、大阪市で生活してて、どういうふうに自分たちが守られてて、不足していることはどういうことかという見直しができるということに、気づくためにボランティア活動があるんですよってという話をするんです。

「地域識字・日本語交流教室」は、自らの人権に気づくためのボランティア活動という側面を持ち合わせていると話す。つまり、「地域識字・日本語交流教室」という場は、一方向的にマジョリティがマイノリティを支援するといった活動や、日本語を「教える／教えられる」ことに固定化した活動としては存在していない。参加者全員に学びが生まれる活動として地域に根ざすべきものである。

3) 人ありき

大阪市においては、コーディネータが派遣されているなかで、共に活動を

作り上げながら、ボランティアが自立していくという流れがある。しかし、コーディネータの派遣期間は2年度間と限定されている。石橋氏は、大阪市による派遣期間が終わると、その教室にはあまり関与しないと述べている。

そう、勝手には行かない。それはね、やっぱりボランティアさんのプライドを傷付けることにもなるし、そういうふうに{一人のボランティアに}言われたからということで行くわけにはいかない。{教室運営で中心を担っている}生涯学習推進員さんとか運営委員の人が、大阪市に相談をかけたら行くの。そういうシステム{とるの}。いくら解ってても行かない。だから生涯学習推進員さん{や教室の}代表の人が私に直接連絡取って来られても、「大阪市に通しなさい」って言うの。大阪市の{把握していない}ことをやるっていうのは絶対にしない。それが一つの流れなの。大阪のコーディネートはそうやってやってきてる。

一旦手を離れた教室には勝手に立ち入らない。それが大阪市内で行われている「地域識字・日本語交流教室」の立ち上げ期間のコーディネートのやり方であり、ボランティアたちのプライドを尊重することでもあるという。確かに石橋氏は、立ち上げから1～2年間、コーディネータが中心となっていた活動をひとり立ちさせるために、自分の立ち位置を最初から意識しているようである。

私がいるから教室が開けられるのと違うのよと。早いことから、いつかあなたたちに明け渡しますからね、あなたたちでやるのよ。{他の教室}は続いていますよ、と。

ボランティアを「あなたたち」と呼ぶように、石橋氏は自分とボランティアの間に境界線を引く。これは一見、これまで氏の語りにあった「受け入れてもらう」とは反対のこのように見える。しかし、そこにコーディネータの役割があるように思う。

私は、自分が経験積んだからと言って、[各地域の教室で]出会う人はいつもフレッシュな人ばかりなの。そしたらそこでそこらしい教室作るから、{地域識字・日本語交流教室は}石橋が10{の地域に}行ったからって、おんなじ景色にはならへんの。{地域の}人ありきやから。自分ありきじゃないから、コーディネータありきじゃないからね。コーディネータは、やることはやり、レクチャーすることはし、伝えることはするけど、ノーカラー。無色。その個性をいかに早く見つけるか。ボランティアさんの名前をいかに早く覚えるか(笑)。

たとえ市の施策として作られた教室であろうと、大阪市やコーディネータに確固たる理念があろうとも、それがボランティアに伝わらなければ活動は始まらない。そのために、石橋氏は無色になるという。それは、石橋氏が去っていた後も、その場所が理念を持った活動として市民たちによって営まれていくために必要なことだからである。

ボランティアや学習者、「人ありき」の活動を作る。そのことが、石橋氏の

コーディネータとしての「わきまえ」ともいえる振舞い方なのであろう。

2.6.4 まとめ

インタビューは、当初コーディネータによるボランティア養成講座の中身を聞きに行く予定であった。しかし、松原氏と石橋氏の語りは、どういう養成講座を実施するのかということよりも、何を中心に据えて地域日本語活動を作っているのかという内容であった。大阪市の場合、ボランティアの養成は講座を修了して完結するのではなく、コーディネータが派遣されている期間のなかで、共に時間を過ごしながらボランティアを養成するというスタイルである。言い換えれば、大阪市におけるコーディネータは、活動にとっては一時的な存在に過ぎない。そのなかで、人材養成とコーディネータとしての役割について、氏らの語りから見えたことを挙げると、それは信念を持ちつつも自らは脇役として活動に関わるということであると言える。

地域日本語活動がボランティアによる市民の活動である限り、たとえ施策の一環であろうとも、活動の主体は市民であり、教室の歴史を築いていくのも市民である。その点を忘れることなく、松原氏と石橋氏が、さまざまな観点から繰り返し語っていたのは、「どのような活動をしていくのか」、「何のために活動があるのか」という活動の原点に関することであった。なぜならば、その原点を認識することが活動の柱を作ることにもなるからである。よって、市民が自主的に活動を営んでいくにあたり、コーディネータがしなければならないことは、自らが活動の中心となることではない。揺るぎない活動の理念を、その地域性を考慮しながら、ボランティアたちに提供し、一人ひとりが自らのなかに培っていくことを支援することなのである。

2.7 とよなか国際交流協会

2.7.1 とよなか国際交流協会

インタビューの質問に次々と答えてくださる榎井氏の言葉は、始めから終わりまで力強く印象的なものだった。インタビューやその後の榎井氏とのやりとりの中から、とよなか国際交流協会の事業を象徴する言葉をあげるとすれば、おそらく次のようなものだろうと思う。「国際交流活動っていうイメージで、どちらかといったら、ホスト社会が多様な文化を知るための交流事業というよりは、より周縁化される人たちを地域でつukらないみたいなそういうところをフォーカスしてやっています。⁶¹」では、実際にはどのような事業や活動があげられるのだろうか、そしてその中で日本語はどのような位置づけになるのだろうか。以下に、具体的なデータを示して述べていきたいと思う。

⁶¹ ここでの引用は、榎井氏との話し合いにより、インタビューの一次データに変更を加えている。

2.7.2 「相談」と「日本語」

1)「日本語」

榎井氏はインタビューの中で、協会の事業の「真ん中」にあるのは、「相談」と「日本語」だと話している。そこで、まず「相談」と「日本語」という観点から、とよなか国際交流協会を見ていきたいと考える。日本語事業について、榎井氏はインタビューで以下のように話している。

派手なことをするよりも、より丁寧に関わっていく、ここに文化をつくっていく [中略]、その中心が日本語事業なんです。

「つくっていく」と榎井氏が表現しているように、「つくっていく」以前には、「変えなあかん」という過程があった。榎井氏が協会に事業課長として就任されたのは1998年だが、その当時の日本語事業について榎井氏は次のように話している。

ここへ来て何十人も日本語の人が来てるのに、ここでミーティングすると何課終わりました、[中略]この人は学びが遅いとか、この人はこの間来たけどずっと来なくなったとか、なんか職員室の会話にすごい違和感を持って、事業が変わるときに、まあ日本語は変えなあかんってすごい思った。

それまでの協会の事業は、既にあった民間の「市民活動とうまくやりながら」行うという形で、実態調査とかニーズ調査をして何かを始めるということをして来なかったという。その時、「気づいた一番大きなこと」は、日本語に「来てる人のニーズを調べたことがなかった」ということだったそうだ。そして、ニーズ調査を行った。

一項目だけすごい項目があって、あなたは日本語をどこで、一番使いますかっていう項目があって、それまで日本語に関する事業計画、っていうのがあったんですが、何しるここで、最低限のものを学んでもらって地域で使える、というものを目指しましょう、っていうコンセプトで始めたんですね。そのために、初級と中級しかなくて、中級終わったら卒業みたいな、新日本語の基礎のどこまでいったら卒業してくださいみたいな、やり方でしてたんですね。で、その人たちに結局アンケートをとって、どこで日本語を一番使いますかって言って集計とったら、ここですって。

それは結局私たちの日本語、この日本語教室と言われてたものの考え方を変えないといけないんじゃないですかっていう話になって、つまり先生がいて、効率よくいろんなことを教えてくれてそれをもっと使うっていう、構造に実はなってない。使うところがないからここに来て話すんだったら、っていうかここが、そのいろんな人と話せる場とか、いろんな人と出会えたりとか、いろんな知識を得たりとかする場所にならないといけないんじゃないかっていう話で。

設立当初からそれまでは、「資格を持った方を講師として雇用してって形でやって」、毎月1回講師が集まって、テキストの進み具合や学習者の報告などを

職員が聞くことになっていたが、「日本語はやっていただいているっていうような事業」になっていたそうだ。事業の見直しに伴って、「交流できるような日本語をつくりたい」と協会が提案したことによって、結局、講師は全員辞めることになった。講師が辞めてしまったので、「なんとかその日本語やってくれる人に全員声をかけて、準備」し、ボランティア中心の日本語事業を展開していくことになった。その頃の榎井氏の考えは、以下のデータに示されている。

あのなんかそのもっといろんな地域の、日本語を教えたいっていう人たちがいるんだったら、その人たちを巻き込む、そういうことができないのかってちょっと発想したんですね。

その中で一番大事にしてたことは、あの、技術的なことはどうでもいいと、協会としたらね。[中略] 教えるとか技術的にこうだと思ったときに、人見えなくなってくるんで。

そして、そこへさまざまな人が参加してくることになる。榎井氏が「応援団」と呼んでいるスーパーバイザーやアドバイザーである。その経緯を榎井氏はこう話している。

なんかそういう仕掛けをしたいけれども、やっぱりやってくれる、だって持ち駒ってないと、ね、1人でぼんと入ってきて、日本語やってみるみたいに言われても、やっぱりその応援団ないと、とってもじゃない動きづらい。

インタビューの際にいただいた資料には、「アドバイザー」と呼ばれる人やボランティア養成講座について、次のように書かれている。

「アドバイザー」とは「いったい何者か」とはよく問われることで、ユニークな制度のようです。各グループ活動の中では、時にコーディネータのようであり、雑用係であり、日本語専門知識を持つ便利な(?)存在であり...等々。[中略] 協会事業の立場から見ると、協会職員が環境整備役だとすれば、アドバイザーは事業推進役にあたると言えます。この大きな集団を、いかにダイナミックに展開していくのか、という次のステップへ進めていく舵取りの役割をしていると言えます。(とよなかにほんごのあゆみ, 2004:2)

この養成・実践講座は、「在日外国人が、外にある現実の社会でコミュニケーションができるように日本語学習の支援をする場」としてではなく、「在日外国人と市民ボランティアとがともに作業や対話をし、相互に知り合い、学び合う場」を作るという考え方のもと、これから日本語ボランティアをしたいという人たちに日本語交流活動を実践してもらい、講座終了後は日本語ネットワークのメンバーになってもらったり、地域で様々な実践活動をしていってもらったりすることを目的として開催された。

(とよなかにほんごのあゆみ, 2004:22)

ボランティア研修を結構やったよね。それもそのワークショップ型で、自分たちのやることを振り返ったりとか、決して日本語だけ、日本語なんかという養成講座、日本語

の、なにせ教える技術をするような研修を1回もしなかった。

このように見てくると、「日本語事業」には明らかに変革があった。それができたのは、協会の「人が見える日本語」という考え方とそこに賛同して集まった人たちがいたからだと言えるのではないだろうか。

2)「相談」

さて、このように展開していった日本語であるが、榎井氏は日本語事業について次のように話している。「日本語を始めるもう一つの意味があって、それは相談なんですね」。この榎井氏の言う「相談」とは、次に示す引用にあるように、単に協会に来る人の相談にのるということではなく、「守る」という概念に近いものである。それが示されているデータを以下に示す。

女性にしたって DV の被害者になって、自立したいけどお金の使い方がわからないからあ
るだけ使っちゃう、タクシーに乗っちゃう。で、その人たちが中心の中心にいるんですね。
それで事業をつくっていく、だれを一番守らないといけないのかっていうところから始まって、
その人たちがまあその自立していくような仕組みっていうのはなかなか飛躍しないですよ
ね。そういうのを中心延長にしながら、あのまあその、少なくともここに出入りする、初め
ての交流をして小さい地域の模擬をつくろうっていった日本人ボランティアでさえも理解
できないような状態にある、一番しんどい人をとりあえず中心に、つまり何をやってもど
んどん運気が落ちていってしまうというか。そういう人たちを、がいる、ある、そういう人た
ちがここで守られるっていうっていうことを職員と中心につくったら、どういう事業体系に
なるかっていうんでつくった。

一番しんどい人にとったら、景色1つが安心なんですね。壁に穴あいてたりとか、わかり
ます？このじゅうたんの汚れぐあいとか。やっぱりそういう人たちを守るための適当に汚
い施設っていう感じの、だから、そのこの間もいろんな市民と話してたんですけども、ネ
クタイしないと来れないとか、そういうとこじゃだめなんですね、ここ。で、ネクタイしてる人が
変に見えるようなとこじゃないと、成立しないんです、さっき言った考え方からするとね。
本当にボロボロになって逃げてくる人がぴしっと、ぴしっとかやったら、やっぱり、あ、ここ
は私たちの場所じゃないって。でも、組織とかいうイメージあるいは市がつくった組織と
かイメージと実態の、なんていうか読みかえができる人の頂点に立たないと、回ってい
かないんですね。つまり命令形指示系統がはっきりしてるとこ。朝来て、大きな声であいさ
つするとかね、だめなんです。そういうふうに民間の人が来て、あいさつをきちんとし
るとか、きれいにしるとか整頓しるとか言ったら、みんなでやめてください。あいさつが
できないくらいしんどい人が来たらどうするんですか。おはようございますとか言ったら、女性
恐がりますよとかっていう、なんかそういうとこなんですね。そういう文化をやっぱり一生
懸命つくってきたんですね。その文化っていうのは、やっぱり権力に抵抗する文化なん
ですよ、どうしても。

では、このような「守る」概念と日本語はどのようにつながっていくの
だろうか。

ただやっぱりその日本語をやるときに、目的をやっぱり多様にしていくっていうことが、まあ、日本語って入口、切り口と私たちは思っているんで、恐らくその言語的な問題ってだれでも移住してくる人は持つわけで、その人に同化しろとか、なんとなんていうのはその、議論はしなくていいんですけど、なにせ日本語って切り口、日本語っていう旗が立ってれば、テスト無料とか公的な支援所とか立ってれば、一応その外国人登録したときにあそこありますよって話がある。[中略] だから、私たちはその日本語、狭義な日本語はまあどうでもいいと思っていて、無等級の日本語として、あの地域の人が見える形で、どっかにかかわれる、切り口であって、そのかかわると人間関係ができる、人間関係ができると例えば、就職したりとか自立していても、どっかでまたかえってきたりとか、どっかで人とつながったりとか。

それはその地域の、かっこつきの今流行りの共生とか、共生のまちづくりとかその一端であるということもやっぱり、加わってもらえるような仕組みをつくるのがやっぱりこの国際交流会の務めですね。その仕組みってというのは、1つは、そのなんて言うんでしょうね、グループ活動していると、すごいどんどん視野が狭くなってくるんです。内側しかこう見ていかなくなって、人間関係にしてもあの人がいたら嫌とか、この外国人はあの人嫌いだから来ないとか、そのどんどん内にこう向いていく、それはやっぱりこういう全体の流れの中に、常につなぎとめていく。[中略] それ[活動] が一体その地域の中でどんな役割をしてるのかとか、地域で何が起きているのかということ、その中心概念に持たないって話なんですね。

ここまで述べてきたように、とよなか国際交流協会の事業の中心は「相談」と「日本語」である。だが、「日本語は入口」であり、榎井氏の言葉を借りれば、「日本語はやっぱりその相談と両輪じゃないといけない」ものなのである。そして、そのように日本語事業を位置づけることによって、「日本語」が地域で暮らす人同士の人間関係や、共生のまちづくりにつながるものになっていくのだろうと思われる。

私はインタビュー中、このような事業を展開されている榎井氏自身は、どこからこのような考え方を持つに至ったのかに興味を覚えた。そこで、次に、インタビュー後半で伺った榎井氏自身について述べていく。

2.7.3 「立ち位置」

榎井氏は、大学時代フィリピンに大学生を送るというプログラムに参加している。そのプログラムは、たとえば、漁村の人たちや婦人会や青年会のリーダーが1ヶ月合宿生活をして、どうやって自分たちのコミュニティづくりをするかという勉強をしていくものだったそうだ。その当時「ものすごいショック」だったということを榎井氏は以下のように話してくれた。

19[歳]の漁村の青年とかに、結局日本はここで何したか知ってるかと言われるんですけど。[中略]で、どう思ってた言われた時に、その、私は主体を持たずに生きてきたので、答えないわけですね。そうすると、答えないことがそれがおまへの回答かという、突きつけ、それは痛くないですよ、みたいな、そういうことが言われる、で、それがショッ

クで、つまり、社会に向き合う、ことをしている人、の考え方っていうのは、私らがいくら大学出たり、高校出たり、なんとか勉強会行ったりしても、しょせんこのわからなかったことがあってみたいなのが、ものすごいショックだったんですね。

そして、日本に戻り、就職を考えなければならなくなった時、「自分の人生を振り返り」、思い出したのがフィリピンだったと話している。

あの時だけは自分は違った。それはなんでか、っていうと、多分なんかに縛られなかったことと、なんか新しい世界があったことで。[中略]なにしろすごい単純に、海外に出ようと(笑)。

それから、榎井氏は単身ネパールに渡った。その頃の生活の様子を次のように話してくれた。

1人で観光ビザで1カ月ごとにインド国境渡って、戻ってきてっていうことを3回やって、で、2カ月、ソーシャルワーク、何でも話す、何でも、いくらでもあるじゃないですか、あのころ NGO もないし、だから絶対その、マザーテレサを知ったとかそれを待つ人の家に行ったりとか、スラムの子どもとどこ行ったりとかして、最後にはチベット難民の先生と一緒に奨学基金をつくる、設立して。

そして、榎井氏は「自分の立ち位置をどこにするか」というのが、ネパールの一年間ですっきりしたと話している。その後も榎井氏は20年ほどネパールに関わり続けたという。そして、榎井氏は自分自身について次のように話した。

多分どこ行っても多分こういうことする、と自分で思ってるんで、たまたま大阪に来たからこういうことしている。[中略] やっぱりその堅くなったものを、柔らかくしながら、その、柔らかくしたすき間のところで息ができる人をこうつくっていくというか。

この原稿の修正作業のやりとりの中で、榎井氏は、「[協会の]組織のつくり方がものすごいボトムアップ的なんです。」と言ってくれたが、そのボトムアップのボトムの一つは榎井氏の「立ち位置」なのではないかと私には思われた。また、インタビューでは、コーディネーターやボランティアの養成に必要な個人やグループの考え方、あるいは環境についてどう思われるか、榎井氏の考えを伺った。その答えは以下である。

姿勢としての緊張、ってすごい大事なんです。やっぱり違う人と一緒にやっていくための、今緊張って、すごい想像力がすごい必要じゃないですか。自分と違う人を理解していくときに、その、自分の中にある、もちろん確固としたものはあるけれども、それを押し貫くんじゃなくて、なぜそこでわかってもらえなかった、理解されないかという、裏に何があるかっていうことを、やっぱりこう、解きほぐしていくというか。

私はやっぱりその何人かの外国人の人たち、すごいなって、やっぱり DV の被害者にし

ても、会ったときにやっぱりすごいなって、こう本当に尊重できる。[中略] 社会の上層に行けば行くほど黙ってたって認識されるし認められるし、でもなんか発想を変えて、搾取されてる人の方が力持ってるっていうか、私はすごい実感として、あるんですね。

2.7.4 まとめにかえて

ここまで、データに沿ってとよなか国際交流協会を紹介してきたが、ここで述べたことは、あくまで私が理解した協会の一部分であり、協会全体を知るには十分なものではないことをお断りしたい。それを踏まえた上で、今回の調査の設問について述べるとすれば、以下のようなことになる。

榎井氏の就任後、日本語事業は専門家に「やっていただいているっていうような事業」から、「地域の日本語を教えたいっていう人」を巻き込み、「ここに文化をつくっていく」事業に変わった。このような変革が成し遂げられた背景には、まず、協会がはっきりとした理念を掲げ、その理念に基づいて事業を展開していったということがあろう。だが同時に、ただその理念を守っていくというのではなく、その時々 of 日本社会や「周縁化される人たち」の状況を見極めながら、常に事業を見直していこうという姿勢も感じられた。

そして、コーディネータ（ここでは事業課長）は、たとえば、日本語事業にアドバイザーを置くという「しかけ」や、日本語クラスに来る人たちの相談を拾うための多言語スタッフを置き、日本語事業を「相談」にクロスオーバーさせていく、あるいは日本語事業が人間関係のつながりを生むような仕組みを作っていくなど、理念に基づいた事業を推進するための、人的資源を含めた「環境」を創出することが重要な仕事のひとつではないかと思われた。

2.8 えひめ JASL

2.8.1 プロ意識

えひめ JASL（以下 JASL）は、1987 年に有志による日本語研修会から発足したボランティア団体である。林氏は 1993 年に入会し、その後事務局長や会長を歴任し、インタビュー時は企業研修生の日本語研修の事務局長、現在は研究部長を務めている。JASL が目指しているのは、「プロ意識を持ち、それに見合うだけのきちとしたものができる集団」であると林氏は言う。

JASL の日本語活動には、学習者から一定額の「支援金」をもらっておこなうプライベートレッスンと、愛媛県や愛媛県国際交流センター、研修生を受け入れている企業の組合などから委託されておこなうクラスレッスンとがある。

プライベートレッスンを担当するには、課題図書を読むこと、レッスン見学、公開模擬レッスンなどの課題があり、クラスレッスンを担当するには、20 時間以上のプライベートレッスンの経験、公開模擬レッスン、アシスタントとしての実習といった段階を踏んで承認を得ることが会の細則により定め

られている。プライベートレッスンは有償ボランティアであるが、講師謝金を受け取っているクラスレッスンは「プロ」としておこなう部分である。それゆえに、会員にはプロ意識を持ってほしいと考える。

プロの部分を持っているので、やはり、ちょっと違うなっていうのは、しっかりした、知識もあり、理念も持ちっているのがほしいと思ったんですね。ただ国際交流でやるんじゃないんだっていうのを(笑)、はっきり打ち出したかったっていうのがあります。[中略]いわゆる日本語教師、という気持ちを持つ？ボランティアではなくて教師っていう気持ちを持ってもらいたいっていうのがある。

しかし、地域における日本語活動の全てがそうなるべきだと考えているわけではない。JASL の特徴として、日本語を「教える」グループであるということやうたっていきたいのである。

だからできれば、いろんな、例えば生活支援するグループがあってー、あるいはもうちょっと話し相手になってやっているグループがあってー、でもやっぱりでもきちとした？日本語っていうのを、教えるグループがあっていいと思ってるんでー、それが JASL じゃないかなって私は思ってるんですね。

このような目標を掲げて努力しているからこそ、学習者や、県などの委託元からの信頼を得ているのだという自負もある。

やはり学習者がいちばん正直でー、最後のアンケートをとりますと、みんなすごく喜んでくれるんですよ。でー確かにその、交流型じゃないかもしれませんが(笑)、非常に喜んでくれます。まず、批判はありません。[中略]それがいちばん、行政を動かしてるってとこなんじゃないでしょうか？まずミスがないですー、これ一県に直接文句とかあったらー、もうたぶんすぐダメになると思います。そういうことが今までないということ？それからきちとした、報告もしますし反省会もちろんしまして報告書も送りますー、それから事前の打ち合わせなんかとかそういうのもきちとして、コースデザインもしっかり、やりますからー、そういう意味で信頼されてきて。

2.8.2 啓蒙する

林氏が会員に持ってもらいたい「プロ意識」とは、担当するクラスの到達目標に対する責任を担っているという意識、そして現状に甘んじることなくブラッシュアップし、それを実践に生かしていこうとする意識である。そのために JASL では、3 種類の研修の機会が設けられている。まず、会員は原則として、曜日ごとに 4 つある勉強会のどれか 1 つに所属することになっている。内容はその勉強会ごとにメンバーが自主的に決めているのだが、いくつかの勉強会では、ある教科書のある課の教え方といったような具体的実践法を主として扱っており、肝心の基礎となる部分が脆弱になっているような危惧を林氏は感じていた。全員が読むことになっている課題図書にも日本語教育の概論にあたるものが含まれているのだが、それを読んだだけで理解するのは

なかなか難しい。

そこで、2006年に「わくわく日本語教育ワークショップ」を開催した。このワークショップでは、会員だけでなく一般にも参加者を募り、経験の長い会員と経験の浅い会員との交流や新規会員の加入を期待した。林氏や他のメンバーの考える「基礎となる部分」がワークショップの内容に反映され、在住外国人の現状や日本語教育と国語教育の違いに始まり、アラビア語による直接法体験や教授法のデモンストレーション、学習者の目的・背景別の指導方法などを扱った。ワークショップで実際にやってみることで感覚をつかみ、またいろいろな立場の人が話し合い、体験談を出し合うことで交流につながった。このワークショップを担当した月曜日の勉強会のメンバーにとっては、講座をコーディネートするという勉強の機会にもなった。このような講座の必要性は十分に感じているのだが、現在のところ委託されている日本語授業が多く、なかなか手が回らない。各勉強会において、土台となる基礎的な部分を押さえた上で実践に関する勉強を進めていくよう、呼びかけているところである。

結局[勉強会では]肝心のことが抜けてたりっていうがあるので、その部分をしっかり入れるように、ま実務[実践に関すること]をやるのもいいけど、[中略]この部分を埋めた上でやるっていうようなのをちょっと今やっています。だからまあ、なるべく勉強会を尊重しながら？その中でやっていくっていうことで、まあ、啓蒙っていうんですかね？だから概論入れて各論みたいな、ちょっとまあなかなか難しいんですけど。ほんとは[概論をまとめて]ぱっと入れたいところはあるんですけど、でもまあ、それでもやらないよりは絶対ましだと思うし、そういうかたちでしてますけどね。

またその他に、年に1～3回、外部から講師を招いて研修会を開いている。第一線で活躍している先生から今の日本語教育の趨勢を生で聞き、新しい風を吸収して自分の実践に生かしてもらおうというものである。講師は、林氏が学会やOPIの研修会などで知り合った先生に依頼をすることも多い。近隣の大学が外部講師を招くときに声をかけてもらうこともある。一人の先生とのつながりができると、他の先生にも広がっていき、いろいろな先生が来てくれるようになった。地方都市にしてはかなり充実していると思っている。講師の先生には、初心者と経験の長い人両方のメリットになるように、できるだけ具体的な話も入れてもらうよう要望している。しかし、いつも受講者のニーズに迎合するのではなく、こういうことが必要だと会員に対して啓蒙していくことも、この研修会の役割だと考えている。

2.8.3 気持ちはボランティア

JASLはプロ意識を持った集団でありたいと思う一方で、クラスレッスンを担当していても「気持ちはボランティア」という部分を大切にしたいと林氏

は考えている。この「気持ちはボランティア」の「ボランティア」が指すのは「惜しまないこと」だという。

だからその、惜しまないっていうのかな？(笑)もうとにかく、学習者のためには惜しまないっていうのかな？まプロはプロにもあるのかもしれませんが、その仕事っていうよりも、ま仕事の厳しさは持ちながら、気持ちはなんていうのかな？そういうものがあるっていい。

プライベートレッスンのほうは、一定額の「支援金」で活動する有償ボランティアという位置づけであり、そこには「交流」の部分があってもいいと考えている。プライベートレッスンは、愛媛県国際交流センターやまつやま国際交流センターを活動場所としているが、まつやま国際交流センターは、他の有償で教える人には場所の使用を認めていないが、JASL 会員については JASL のマークを机の上に置いて活動できるようになっているという。それも、JASL のプライベートレッスンを「ボランティア活動」とであると認めているからであろう。このように「プロ」の部分と「ボランティア」の部分両方を持ち合わせているのが JASL の大きな特徴なのである。

また、会の運営としても完全なプロ組織として成り立たせているわけではない。会員からの年会費と、委託授業の謝金のうち 1 時間一定額を越えた分を寄付してもらい、会の運営・活動費に充てている。現在は企業組合からの委託授業が多くなってきて活動資金は一応確保できているが、それがこの先も続くかはわからない。しかし企業研修生の授業の謝金の額は 10 年ほど変えずに続けてきている。営利を目的とする団体ではないからである。

ほんととは他のところはもっとたくさんとってるのかもしれないんですけど、私たちは、もう[県の委託でも企業の委託でも]同じ気持ちで一生懸命やるのは変わらないんだし、そこで[企業だからといって]別にこう儲けるっていうのもちょっとないだろうっていうのがありまして、一応まあ[同じ金額を]ずーっと守り続けてますから。もうだからすごく安い、ある意味安いのかもかもしれませんね、研修生の、日本語に関しては。

したがって、外部講師を招いて研修会を開く場合にも、他機関との共催にして会場を確保したり、講師の先生に交通費を交渉したりする必要がある。

交通費なんかは、ほんとに先生にご無理言って、ほんとに実費出してません。はっきり言って。だからこの交渉はまずあります(笑)。まずお願いするときに、まるごと全部出しますっていうふうには言えません。私たちはある程度お金がないグループですっていうのははっきり申し上げまして、これでも来ていただけますか？っていうような(笑)交渉の仕方をします。

2.8.4 みんなで支える

JASL は有志の集まったボランティア団体であるため、会の運営は会員全員

で支えていく必要がある。会則や細則，あるいは普段の活動の中から出てきた課題についても，運営委員会で話し合われ，合意の下に決定される。運営委員会では4つの勉強会の代表者が勉強会の内容を報告したり，構成メンバーからの意見を出したりしている。運営委員会以外でも，勉強会の内容はメールリングリストや会報に掲載され，記録も残される。クラスレッスンについても，必ず記録を残して次の人に渡すようにしている。みんなの力で JASL を運営していくには，合意と情報の共有が非常に重要なのである。

やっぱりこういう会ですから，ある一部の人だけがこう情報を握ってるっていうのは良くないと思うんですね。だから，そういう意味で，いろんな，勉強会は一ある意味で情報交換の場でも，あるっていうかな？そういうのがだから，各ところに情報交換の場があるっていうようなかたち？をとってるということ。[中略]一部の人たちだけでこう，ごちゃごちゃ話してるっていうのは一番良くないと思うんですね。それも運営委員会にちゃんと行くようなかたち？だから運営委員会っていうのは私たちの会にとっていちばん大事な会ですね。すべての決定を運営委員会ですべてできますから。

会員全員がいずれかの勉強会に所属するのは，情報の共有のためだけではない。互いに自分の経験を伝え合うことによって経験をも共有できるのである。

こういう会のいいところっていうのは，経験者が未経験者に対して自分の経験を話すということ？で例えば失敗したこと？こんなんやったけどこんな反応だったとかー，こんなこと言われてこういう質問が来たとかっていうのも共有して，自分が実際にそこに出る前に？ある程度そういうのがあるっていうことを知ってるのと知らないのとではえらい違いであるということ？[中略]そういうのをこう，みんなが出す場，でもあるんですね。だからそれがすごくいい，ことだと思うんですね。だから，うん，それが，勉強会でなされているっていう感じですねー。

会の中の役割も，みんなで分担し，回していくようにしている。各勉強会の世話役として代表を設け，勉強会単位で連絡をおこなったり，メンバーの意見をまとめて運営委員会に出したりする。また，研修会を開催する際の役割分担も勉強会単位で割り当てたりしている。日本語授業の各コースのコーディネータは，そのコース全体についての責任を持ち，委託元との交渉もすることになる。さらに，会長，事務局長，会計，庶務，広報といった役員についても，会長と事務局長は2年，その他は原則として1年ごとに交代している。仕事の量が増えてきたので，役職を増やして分担したり，ひとつの役職を複数人で担当したりして負担を軽減するようにしている。活動会員の人数は限られているので，それぞれの会員が毎年何かの役をやらなければならないような状況になっているが，そのことが訓練になっていると林氏は考えている。

それが訓練になってるわけですね。だからまあ、本当だったら完璧なコーディネーターって言えるのかどうか分かりませんが、[中略]全体としての責任というか、それは、そこが担ってるってことですんでー、いい訓練にはなってると思います。だからそれが一応回っていきますから。

中でも特に会長職は、その役に就くことで、外との関係を作ったり、会としての動きを見たりすることができるようになってくると考え、林氏の代から2年交代にしている。

同じ人がずっとやるっていうのは、もちろんいいところもあります。もちろん1年ではだめだと思って(笑)、2年ていうのはそこが微妙なところなんですけど(笑)。2年経てば、かなり、対外的なことも一応きちっとできますし、ま、私は2年かなと思って、回してるんですけども。まそれで、先ほど申し上げましたけど、みんなが経験することによって、特に、こういう会ですから誰が偉いとか？誰が下だとかってことはないと思うんですね。みんなが支えていかなければ、絶対にやっていけないっていうところがありますので、会長になることによって、そういう視野？が広がるんじゃないかってことがありまして、そういうふうに(笑)しています。

2. 8. 5 えひめ JASL のこれから

プロとボランティアの「二足のわらじ」をはいている JASL は、その方向性をあらためて考えなければならない時期に来ていると林氏は考える。

これだけ仕事が増えてくるとー、やはりちょっと[プロの部分とボランティアの部分]分けたほうがいい、あるいはもうきっちとした組織として？ひとつの事務所をきちっと構えてですね、まあ少なくとも NPO 法人？ぐらいには、しておいたほうがいいのではないかなっていう気持ちは持ってるんですね。

しかし、例えば NPO 法人などに組織化しようとした場合、多くの問題がある。いちばん大きいのは収入の面である。

プロというからには、収入が安定しているっていうことが大事なんですけど、それが無理なんですね。(笑)だって例えば外国人研修そのものも、今回[今年]は9件ありましたけど、それこそ、[年によって]何件あるかわからない。

現在も、収入が不安定であることにより、年齢の若い会員は海外に出るようになり、子育て等で収入が必要な会員は他に常勤の職を求めるようになってしまっている。あとはお金にあまり困っておらず、あまり忙しくしたくないという主婦が多くなり、そういった会員に頼みこんで授業をしてもらうような状況である。このような状況では、会員一人ひとりに林氏の望む「プロ意識」を持ってもらうことも難しくなる。

もうちょっときちとして、そしてもうちょっと、逆に言えばもっとプロ意識を持つ？それでそのー、もう来たものはやらなきゃいけないんだからー、とにかく、もうそんな文句[を言

わないで]、文句じゃなくて仕事なんだっていうかたちで？みんなが派遣，こう出て行くっていうかたちにしないといけないだろうなあっていう気がして，だから[今は]ごめんね，ごめんねーみたいなかたちの(笑)，まだそんなところがありますのでー。

また，役職をみんなで回しながら分担し，運営を会員全体で支えている JASL にとっては，特定の役員を置かなければならない NPO という組織がそぐわないという点もある。

[NPO は]特定の人を中心になってやらなきゃいけないっていう，ありますよね，定款もありますしね，いろんな意味で。その誰がっていう(笑)ことになると，ちょっと難しい部分があるなーというのがあってー，でも，やっぱりやらなきゃいけないだろうなーとは思っていますね。

そしてやはり，両方あるのが JASL の特色でもあり，ボランティアの部分も持ち続けたいという思いも捨てきれないのである。

できるだけ，やっぱりボランティアの部分も多少持ちつつー，やっていくっていうのがいいかなーと思うんですけどね。[中略]だからほんとに，ちょっとこれから先？見えないですが，なんかしなきゃいけない，時期には来てるのかなーって気はします。

2.8.6 まとめ

以上の林氏の語りを，JASL の人材養成がどのようにおこなわれているか，林氏がコーディネータとしてどのような存在であり何をしているのか，という2点からまとめてみたい。

JASL では，各会員がレッスンを担当できるようになるための課題が決められているほか，人材養成・研修の場が3種類あった。曜日ごとに4つある勉強会と，年に数回開かれる外部講師を招いた研修会，そして2006年に開かれたワークショップである。勉強会は，メンバーが互いに現場での経験などを語り合うことで経験を共有し，協働して課題を解決するという大きな役割を担っている。その一方で，どうしても現場に即した具体的な事項を取り扱うようになる傾向が見られたため，基礎となる部分を共通認識として持つために，ワークショップが開かれた。ワークショップの形式をとることで受講者は実感をもち，また受講者同士の交流も図られた。外部講師による研修会は，なかなか県外の講座等に出かけることのできない会員にも，現在の日本語教育の趨勢を知ってもらい，新たに受けた刺激を現場に生かしてもらうためのものである。これらの機会を通して JASL は「プロ意識」を持った会員を養成することを目指している。そしてさらに，JASL では勉強会の世話役から会長に至る全ての役を，会員全員で回しながら分担している。各自が役割を持ち，その責任を自覚すること自体が，人材養成として機能していると言える。

事務局長や会長を歴任した林氏がおこなっていることは，大きく2点に分

けられるだろう。まず外とのつながりをつけることである。林氏は学会や OPI の研修会などに積極的に出かけていき、人脈を広げている。そこで出会った先生に講座を依頼し、会員の研修の機会としている。また地域の大学や国際交流機関とも密接なつながりを持ち、協力関係を保っている。そしてもうひとつは、常に会全体を見渡すことである。会の目指す「プロ意識を持った集団」に向けて、現状で足りない部分を見極め、それをワークショップや研修会の内容に取り入れることで会員への啓蒙をおこなっている。またこれまで、会が民主的に運営されるように制度を整えてきた。そして現在は、会の理念と現状とを照らし合わせ、今後の方向性を模索しているところである。

第3節 考察—講座の形成過程とコーディネータ

8箇所11人への聞き取り調査では、2つのリサーチクエスション、「講座の形成過程」と「コーディネータとはどのような存在で、何をしているか」を立てた。第3節では、改めて、この2つの事柄について考察したい。なお、以下に地域名で示すものは、第2節の8箇所の事例にそれぞれ対応している。

3.1 講座を担う人々

今回調査対象とした講座コーディネータの背景は多様である。大きく分けて、①国際交流協会など講座主催組織の職員、②日本語ボランティアとして活動している人、③日本語教育の専門家、の3つがある。ここでいう②と③の違いはその専門性に着目したものではなく、その人の立つ立場の違いによるものであることを断っておく。

①の協会等の職員を聞き取り対象とした事例は、仙台、武蔵野、可児、大阪、豊中、の5箇所である。いずれも日本語教育の専門家ではないという点では共通しているが、それぞれの行政規模、職員の立場とバックグラウンドは大きく異なる。特に、可児の中村氏は定年後の社会貢献として民間団体である協会の設立にかかわった人物で、立場は有償ボランティアに近い。彼らは、当然のことながら、日本語活動を推進する事業にのみかかわっているわけではない。社会教育、国際交流や多文化共生にかかわる多くの事業を抱えている。

仙台と大阪では上記①に加えて③を調査対象者とした。大阪では両者が協働しているが、仙台ではNPOの氏家氏がコーディネートした講座を協会職員が引き継ぎ、氏家氏はアドバイザーとしてかかわる形だ。仙台、大阪に限らず、武蔵野、可児、豊中においても日本語教育の視点からの協力者の存在が見える。

②の日本語ボランティアを聞き取り対象とした事例は、町田の1箇所である。町田の渡辺氏は協会主催の日本語教室のボランティアとして、教室の運営や講座の運営にかかわってきた。講座のコーディネートに当たっては専門家の助言も得ているが、協会職員の関与がほとんど見えてこないことと、コーディネータの仕事が全くの手弁当で行われていることが特徴的である。

③の日本語教育の専門家を聞き取り対象にした事例は、先にあげた仙台、大阪のほか、豊田と愛媛がある。豊田の事例は、本調査の対象としては趣を異にするが、第1節で述べた「新しい動き」として、調査メンバーらが最も注目している取り組みを調査対象としたものである。豊田市が名古屋大学留学生センターに委託した「とよた日本語学習支援システム」の統括責任者である衣川氏とこの事業に新たに設けられたポストであるシステム・コーディネータの土井氏に聞き取りを行った。愛媛の林氏は「えひめJASL」が提供する講座のコーディネータの一人である。この講座は自分たちの研修の場を広く公開しているものである。「えひめJASL」はボランティアとしての活動を出発点とし、現在も続けているが、県や協会などからの委託を受けた日本語支援も行っており、日本語教育のプロ集団と言っても過言ではなからう。

3.2 講座の形成過程とコーディネータ

8地域の報告に出された「講座の形成過程」と「コーディネータがしていること」の境界は判然とせず、重なる部分も多い。

3.2.1 講座の形成過程

8地域の報告には、それぞれの地域ならではの形成過程があるが、講座の形成にかかわるさまざまな視点とともに、講座コーディネータの持つ理念や心構えが述べられているものが多い。

- a. ボランティアの主体性と現場を大切にする／声を聴く
- b. 教室の現場と研修の現場に継続的にかかわることで、現場と研修をつなぐ
- c. 対等な市民として地域社会の一部に組み込まれることを見据えて行う
- d. 地域の平和と皆が助け合う社会づくり
- e. 日本社会や「周縁化される人たち」の状況を見極めながら、常に事業を見直す
- f. 「プロ意識」を持った会員を養成することを目指す
- g. 講座の本質を守り抜く
- h. 「コミュニケーション」に関して確固たる信念がある
- i. 理念を掲げ、理念に基づいて事業を展開する
- j. オン・ザ・ジョブ・トレーニングで養成する
- k. コーディネータが共に時間を過ごすことでボランティアを養成する
- l. 各自が役割を持ち、その責任を自覚すること自体が、人材養成として機能する

これらには、活動現場の視点（a, b, j, k）、多文化共生の視点（c, d, e）、地域の視点（c, d）、日本語教育の専門性の視点（f）が見られ、理念を大切にしている（f, g, h, i）ことがわかる。

また、講座そのものではない人材育成方法（j, k, l）も見られる。

3.2.2 講座コーディネータは何をしているか

講座のコーディネータは、講座を組み立て、維持し、変革するために、どのようなことをしているのか、8地域の報告からは以下のような要件が出されている。これらは必ずしも講座のコーディネータにかかわるものだけではない。

- a. 地域のニーズを汲み取る
- b. 専門的な知識を広く学ぶ
- c. 専門家の助言を入れる
- d. 必要な人材を集める／人脈を広げる
- e. 多くの人や要素を取りまとめつつ、具体的な内容を決めていく
- f. 協会の事業全体を俯瞰しつつ、それらの効果的な連携を図る
- g. 全体を見て、現状で足りない部分を見極め、それを内容に取り入れる
- h. 活動の理念を、その地域性を考慮しながら、ボランティアに培っていく
- i. 仕掛け・仕組み作りといった、人的資源を含めた「環境」の創出
- j. 社会的、経済的変化に対応する
- k. 助成金を得て、講座を企画し続ける

ここにも、地域の視点（a, h）や専門性（b, c）、理念の重要性（h）が見られ、さらに、ネットワーク（d, e, f）の必要性が見られる。そして、全体を俯瞰する（f, g）、調整する（e, f）、仕掛け・仕組みづくり・環境づくり（i）といったコーディネータの役割があげられている。また、講座を維持するためには、社会的、経済的な変化に対応せざるをえないこと（j）や、助成金を得ていること（k）がわかる。

また、講座のコーディネータ以外に行っていることとして以下のようなものがあつた。

- a. 様々なネットワークから情報を得て発信する
- b. ボランティア養成講座を修了した人の活躍の場を見つける、
- c. 養成講座を通して社会へメッセージを発信する
- d. 事業の広報活動
- e. コーディネータのポジションをつくる

これらも、また、講座を維持していくためには必要なことであろう。

そして、コーディネータ自らを次のように位置づけている。

- a. 自らは脇役として活動に関わる
- b. 最終的な責任をとる

3.2.3 講座コーディネータに求められるもの

2つのリサーチクエスションから明らかになったことは、講座コーディネータが備えておきたいことがらでもある。

日本語ボランティアを育成するためには、まず、ボランティアによる日本語活動現場の状況を知らなければならない。そして、現場で起きている活動そのものを把握するためには、日本語教育の専門性だけでなく、多文化共生についての専門性も必要である。さらに、そこで出会う学習者やボランティアを理解するためには地域の特性についての理解も必要であろう。そして、なにより日本語活動の目的を見据え、そのための活動のあり方を方向付ける理念を持たなければならない。養成を活動の場に置くというのも理念の一つであろう。

その上で、養成講座を開催するためには講師を選択するためのネットワークも必要である。多くの養成講座で日本語や日本語教授法だけではなく、外国人住民や日本社会の受け入れ状況を理解するための内容を組み入れているように、それらを提供するためのネットワークも多岐にわたって必要となる。講座をコーディネートするためには、幅広い専門性とネットワークが求められているのである。

これらの要件を満たした上で、講座を組み立て、維持し、変革するためには、調整、仕掛け作り、仕組みづくりといった能力も必要である。そして、講座自体にも参加し続け、事業全体を俯瞰しつつ、変革を試みなければならない。

さらに、講座コーディネータは単に講座をコーディネートするにとどまらず、受講後の活動につなげることや事業の社会的認知度を上げるなど、さまざまな業務を果たすことによって日本語事業を支えているのである。

3.3 コーディネータ養成の課題

杉澤（2008：pp.33-34）は、地域日本語教育におけるコーディネータの役割を以下の2つに集約している。

（1）地域日本語教室の場を機能させること

（2）地域日本語教育システムを機能させること

そして、（2）について、以下のように述べている。

一方で、地域日本語教育システムを機能させるためには、地域日本語教室の活動に関わる直接的なコーディネーションとは違い、日本語教育に関する知識は必要ではあるが、そのほかに日本社会の政策や制度に関する幅広い知識・見識を持ち、長期ビジョンを描く中で行政的な位置づけの確保（多文化共生施策、学習権の保障としてなど）や、地域日本語教室から提起された課題を解決するための仕組みやプログラムづくりを市民参加で実践していくことが求められる。そのためには、行政内部を横断的につなぐだけでなく、外部の多分野の専門家や組織機関とのネットワーキングが求められる。

第2節の豊田の事例では、（1）を担う者を「プログラム・コーディネータ」、（2）を担う者を「システム・コーディネータ」と呼んでいる。この2つの名称を受けて、本項でも以後、（1）にPC、（2）にSCの略語を使うことにす

る。

3. 2. 3 でまとめた講座コーディネータに求められるものは、杉澤の(2)についての記述と重なる部分が多い。日本語ボランティアを育成するための講座のコーディネータは、SCの仕事に当たるであろうが、現状では、そのようなポジションを置いている公的機関は極めて少ない。

ボランティアによる地域日本語活動が行われ、その養成講座が展開されるようになって久しいが、ボランティア養成とPC養成を区別する視点や、SCを位置づける視点はほとんど見られない。

そのような中、文化庁は2001年度より、全国各地で、地域日本語教育の現場において中核的な役割を果たすコーディネータの養成等の事業を実施してきた。しかし、それはボランティアとしてのコーディネータの養成にほかならなかった。

前出の杉澤(2008: p. 35)は、また、以下のように述べている。

コーディネーターに現場とともに社会的立場が与えられなければその力を発揮することはできない。日本語教育システムを絵に描いた餅にしないためには、コーディネーターは専門職として地域全体をみわたしてコーディネーションができる位置にすることが重要なのだ。

講座のコーディネータはSCの仕事である。単に講座をコーディネータするだけではなく、地域日本語教育にかかわるシステム全体を見渡し、必要とされる活動をつくる役割である。そのためには、養成講座の委託や、協力者への丸投げではなく、社会的なポジションを与えることが不可欠なのである。協会などの職員らは、日本語事業にのみ関わっているわけではない。彼らにSCの役割を担わせるには無理があろう。日本語事業に専念できるSCと現場のPCが協働することによって、はじめて、地域日本語教育を推進することができるのである。そのためには、PCの立場がボランティアであることも問題である。

8箇所の事例では、町田の渡辺氏が複数の有償コーディネータの必要性を述べている。一方、武蔵野の薦田氏は「コーディネータ」の肩書きをもち、「日本語学習支援コーディネータ」とともに事業を担っている。また、豊田では「システム・コーディネータ」の土井氏が「プログラム・コーディネータ」と協働して事業を進めている。大阪の石橋氏も「コーディネータ」である。このような先進的な事例に学ぶべき点は多い。

これから必要とされるのは、地域や職場でボランティアとともに日本語活動を産み出すPCや、それらの教室を展開するSCである。どのくらい的人数が必要とされるかについては、地域の状況や行政規模にもよるであろうが、コーディネータの社会的ポジションを確保することなしには、この役割を誰が担い、その養成は誰が担うのかを議論することは無意味であろう。

2008年秋以降、未曾有の経済不況に陥り、多くの外国人労働者も生活基盤を

脅かされている。このような状況で外国人への日本語教育も見直され、予算もつくという。しかしながら、どのような形で日本語教育が実施されるかは見えてこない。このような状況下であればこそ、調査研究の成果を施策に反映させる努力をしていく必要があるだろう。

調査を終えて

昨年度の調査ではインターネットやチラシなどの情報によって多くの講座の趣旨・内容を検討したが、養成講座のカリキュラム開発のためには、これらの講座の形成過程について深く知る必要を感じ、今年度は主だった講座のコーディネータへの聞き取りを行うことにした。そして、われわれの関心は、ボランティア養成講座を手がかりに、コーディネータの役割を明らかにすることに重点がおかれることになる。

この聞き取り調査にかかわったメンバーは学会に設置されている「多文化共生社会における日本語教育研究会」の人材養成サブグループの有志である。質的調査の専門家もいれば、初めてこのような調査に臨む者もいた。また、実践者や地域の日本語活動について広く知見を持つ者もいたし、関心を持ってこれから取り組もうという者もいた。このように調査研究に多様な人間がかかわることの意義については「はじめに」で触れた。

実際にインタビューを終えて、その報告内容を調査対象者に確認してもらう作業を通して、調査対象者自身も自らの実践や立場を意識化することができたと思う。一方で、インタビューデータの扱いについていくつかの問題が生まれた。程度の差こそあれ、自らの発話の特徴、例えばフィラーの多さや、方言などに対する修正希望が出された。内容に誤解が生じる可能性や回りの人間関係への配慮から、補足や削除についての希望も出された。当初、このような問題への対応方法を深く考えていなかったわれわれメンバーは、それを機にデータの取り扱いについて議論を重ね、その結果、以下のようなコンセンサスを基に調査対象者の発言データとして双方が納得できる調整を試みることにした。すなわち、この調査研究の読み手として、研究者のみならず、ボランティア養成講座にかかわる行政や公的機関の職員、地域日本語教室の実践者を想定すること、したがってそれらの人々に読みやすいものを提供する必要があること、今後の事業の発展に寄与できる内容であること、である。この調整のために、初回のインタビューだけではなく、メールや電話によるフォローアップのやりとりをする過程で調査者の理解も深まることになった。

当然のことではあるが、「語り」には調査対象者の捉え方が大きく反映されている。その意味で、講座の形成過程にかかわったさまざまな人に聞き取りを行うことによって初めて見えてくるものも多々あろう。

本報告は、以上のような調査研究方法の限界を含んだ上で、コーディネータ等人材育成のためのプログラム開発の一助になることを願うものである。

第4章 参考文献

〔第1節〕

- ウヴェ フリック (2002) 『質的研究入門—＜人間の科学＞のための方法論』 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 (訳) 春秋社
- 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
- 桜井厚・小林多寿子 (2005) 『ライフストーリーインタビュー 質的研究入門』 せりか書房
- 佐藤郁哉 (2002) 『フィールドワークの技法 問いを育てる, 仮説をきたえる』 新曜社
- 保坂亨・中澤潤・大野木裕明 (編) (2000) 『心理学マニュアル 面接法』 北大路書房

〔第2節〕

【仙台】

- 文化庁 (2007) 「平成 19 年度文化庁日本語教育研究委嘱 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—)」
- 財団法人仙台国際交流協会 (2002) 「(財) 仙台国際交流協会概要」 財団法人仙台国際交流協会
- 財団法人仙台国際交流協会 (2007) 「平成 18 年度 年報」 財団法人仙台国際交流協会
- 氏家洋子 (1997) 『あいかす ICAS10 年の歩み』 ICAS 国際都市仙台を支える市民の会

【町田】

- (財) 町田市文化・国際交流財団 町田国際交流センター (財) 町田市文化・国際交流財団町田交流センター・日本語支援基礎講座プロジェクトチーム (2008) 『日本語学習支援ボランティアガイド 2007 年度下期版 2007 年 9 月～2008 年 3 月』
- ドナルド・A・ショーン (2007) 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と実践』 柳沢昌一・三輪建二 監訳 鳳書房

【武蔵野】

- 武蔵野市国際交流協会 (2004) 『創立 15 周年記念誌』

【豊田】

- 尾崎明人 (2001) 「日本語教育はだれのものか」 青木直子・土岐哲・尾崎明人『日本語教育学を学ぶ人のために』 世界思想社
- 山田泉 (2008) 「外国人への「言語保障」—対等・平等な社会参加のために—」『言語』 2 月号, 大修館

【大阪】

大阪市教育局委員会(2008)「『地域識字・日本語交流教室』開設・運営の手引き」

大阪市教育局委員会事務局 生涯学習部 社会教育担当

大阪市地域日本語教育推進委員会(2000)「多文化・多民族共生社会における地

域識字・日本語学習活動－大阪市地域日本語教育事業報告書－」大阪市地域

日本語教育推進委員会

【豊中】(引用文献)

とよなかにほんご さっし編集委員会(2004)『とよなかにほんごのあゆみ 1999

～2003』 財団法人とよなか国際交流協会

[第3節] (引用文献)

杉澤径子(2008)「第1章 第3節 3.3.3 コーディネーターの役割と専

門性」『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』社団法人日本語教育学会

第5章 人材育成のためのプログラム開発プロジェクト(2)

～地域日本語教室活動調査より～

はじめに

第5章では、第4章と同じく「コーディネータ等人材育成のためのプログラム開発プロジェクト」の一環として実施した地域日本語教室活動の事例調査研究の報告を行う。

第4章の「はじめに」及び第1節で述べられているように、2007年度の調査から日本語ボランティア養成講座が目指す日本語教室活動には、「双方向の伝え合う活動」と「一方向(ボランティアから学習者への教授)の活動」のように異なる活動が存在し、また、両者が混在した例も見られることが明らかとなった。この結果から、教室活動の理念や志向性とそれを具現する活動の手法について、教室活動や人材育成に関わる人々の間で十分に理解、共有されていないという現状が推察された。そして、その原因として、理念や志向性とその手法を説明するための共通言語(立場の違う人がお互いの説明を理解し合える表現方法)が十分に確立されていないことも推察された。

そこで、本プロジェクトでは、手法の異なる3教室の活動を事例として取り上げ、活動の実践者(以下実践者)が、教室活動や地域日本語支援活動に関する研究の専門家(以下専門家)の協力を得て、自らの活動の記述、分析を行い、その結果について実践者と専門家が一堂に会して検討するという調査研究を行った。本章ではその結果を報告し、活動の手法を共有するための共通言語を確立させていくための課題を指摘し、その解決方法を提案したい。

第1節 日本語教室活動調査の概要 ～調査研究の方法～

1.1 調査の目的

教室活動の理念や手法を理解し合うための共通言語が十分に確立していない原因として、まず、教室活動や人材育成に関わる人々に、プロアマ有償無償を問わずさまざまな信念を持ったボランティア、言語教育の専門家、行政の担当者など、背景の異なる人々が混在することが考えられる。また、市民活動としての側面も持つ双方向の学びを目指す教室活動は新しい方法であり、その具体的手法や効果に対する理解が普及していないことも一因だろう。これらの問題は、それぞれの地域の実情に適した教室活動は何かという議論を進め、教室活動と人材育成を充実、改善していくための障壁になっていると思われる。

本調査研究の目的は、これらの障壁を取り除くこと、すなわち、教室活動の理念や手法を説明する表現の中で、立場の違う人々が相互に理解できない原因となる表現は何なのか、どのような表現を用いれば実践者の考えが正確に伝わるのか、ということについて模索、検討することである。そして、教室活動の理念や手法を説明するための共通言語を確立し、それぞれの現場に適した活動とは何かを議論し、必要な人材が育成できる環境を整えることである。

1.2 研究方法

本調査研究は、共通言語の確立を目指し、実践者が専門家の協力を得て教室活動の記述、分析を行い、その結果について実践者と専門家が一同に会して検討する方法により行った。このような方法をとった理由は次の通りである。

地域の日本語教室活動の説明に言語教育の用語が使われると、その用語が持つ言語教育の文脈での価値観の影響を受ける。その価値観は現場の活動にあてはまらない場合もある。これは実践者自身でなければ判断できない。一方、日常語が使われると、教室活動の目的や効果について十分に表現できない場合がある。そのような場合には専門的な観点からの解説が役に立つ。

また、教室活動を記述、分析し、その過程で、あるいはその結果について議論することにより使われた用語や表現の意味を吟味する機会を得ることができる。

1.3 記述、分析の対象

本調査研究で記述、分析の対象としたのは教室活動である。ここで言う教室活動とは、ある団体の活動の全体ではなく、一つの教室活動を指す。言語教育では授業と呼ばれる単位である。

前述の通り、現在全国で実践されている教室活動の手法は、双方向の学びを目指す活動から、学び手と教え手の役割が固定的なものまでさまざまである。本調査研究では、手法の異なる3つの教室活動を調査対象に選んだ。選定に際しては、まず2007年度に実施した「日本語ボランティア養成・研修講座の実態調査」の結果をもとに、異なる志向性をもつと考えられる複数の団体に調査協力を依頼した。その中から、本調査研究の趣旨に賛同し、調査可能な教室活動を実践中である3団体の教室活動を調査対象とした。(1.4 参照)

1.4 実践者

実践者は、調査対象となった教室活動を実践している団体のメンバーで、活動の記録、記述、分析を行った。対象とした活動が目指すもの、実践そのもの、実践に関わる問題点等をよく知る立場である。研究協力者は、実践者と同じ視点で記述、分析に協力した。3活動の実践者及び協力者は次の通りである。

1) (財)さいたま市国際交流協会「にほんごのへや」

実践者：真下慶子 高橋靖子 宍戸亮子 松尾恭子

研究協力者：吉田聖子

2) 「えひめ JASL」

実践者：藤田紀代子

研究協力者：向井留実子(愛媛大学) 御館久里恵(鳥取大学)

3) 「あけぼの会日本語教室」

実践者：吉田聖子

研究協力者：坂井万里子(あるく会) 品田潤子(国際日本語普及協会)

1.5 専門家

専門家は、教室活動の記述、分析に対して、専門的観点から助言、コメントを行った。5つの領域の専門家に、下記のような視点から協力を得た。

1) 言語教授法 伊東祐郎(東京外国語大学)

日本語学習者の背景は、文化的にも言語的にも多様である。また日本語力も同一ではない。外国語習得理論では、学習者個人が目標言語を使って、有意義なコミュニケーション活動を行ったときに習得は促進されると考えられている。また、学習者は他者との交流ややりとり、例えば交渉や意見交換などを通して習得するとされている。それは、言語習得は学習者の自己表現や自己実現と深く関わるものであるからである。地域日本語支援活動が、言語習得にどのような役割を担っているかという観点から議論を深めていきたい。

2) 授業分析 金田智子(独立行政法人国立国語研究所)

異なる理念の下に日本語活動が行われている3地域(3教室)の教室風景を、授業分析の手法を用いて分析した結果、こういった相違点及び共通点を見出すことができたか。それらには、大学や日本語学校などにおける「日本語教育／学習」の活動に見られない「地域日本語教育／活動」の特徴がどのように現れているか、そして、それらの特徴から推測される、「地域日本語教育／活動」の可能性と課題は何か。

3) 教材分析 島田徳子(国際交流基金)

「教材」という言葉を聞いて私たちが真っ先にイメージするのは、教えることを目的として作られた教科書、教室で補助的に使われる教具などであろう。しかし、地域の日本語活動の現場では、その活動に関わる人材・自然環境・地域社会なども学習に用いられれば教材となり、学習者自身の作成するノートやメモも学習者の自己学習のための重要な教材といえる。また、言語使用者としての日本語学習者の日本語力に関する必要度や認識は、ライフステージによって変化していく。このような地域の日本語活動の現状をふまえ、「教材」について再検討する機会としたい。

4) 社会教育，エンパワーメント 新矢麻紀子(大阪産業大学)

地域日本語活動は、学習者と学習支援者が対等な関係にあり、双方向の学びがあるとされるが、本当にそうなのか。「日本語を教える」という行為をとおして、日本人と外国人の権力関係が再生産される場となっていないか。ここでは、地域日本語活動が学習者および学習支援者の生きる力を高め、日本社会に参画することにどのような役割を果たしているのか、コミュニティとしていかに成長し、社会変革にどうつながっていくのかなどを、教室内活動のみならず、学習者や支援者の背景、地域の社会的背景なども含めたマクロな観点から批判的に検討したい。

5)社会文化的アプローチ 神吉宇一(財団法人海外技術者研修協会)

活動の理念と実際に行われている活動の実態はそもそも折り合うのか／折り合うべきなのか。所与の理念がそのまま体现されている地域日本語活動は「理想的」な場であるのか。社会文化的アプローチは、学習の生起は局所的であることを念頭に置く。そこでは、事前の概念・プランはあくまで参照枠として機能するのみで、実際にどのような学習・活動が起きているかは、その場の人・もの・環境・情報との関係性によって種々多様となると考える。本研究では、理念と実際の活動のずれを可視化していくことにより、そこに潜む学習の萌芽について議論したいと考える。

1.6 調査の手順

調査研究は下記のように進めた。

1) データの作成

3つの活動(1単位の活動90分から120分程度)をそれぞれ記録(録画／録音)、文字化してデータを作成した。

2) プリセッションとデータセッション

作成されたデータを使って活動ごとにデータセッションを行った。データセッションに先立ち、分析方法を検討するためのプリセッションを行った。分析方法として、専門家から、次の2種類の方法が提案された。**FOCUS**(p263の脚注参照)と映像を観察し気づいたことを述べる方法である。

3) 実践者による分析

実践者はデータセッションで得た助言と自分自身の関心に基づいて分析方法を選び、分析と考察を行った。記述に際し、「活動全体の構成」(活動を時系列で記述し、どのような要素で構成されているか明らかにする)と「活動の特徴」(活動の中から、その活動の特徴であると思われる部分を抽出して、その役割や性質を分析する)を3つの活動の共通の観点として記述することにした。

4) 検討会の実施

教室活動を記述、分析した結果を検討し、考察するために、検討会を開催した。検討会では、実践者による活動の記述、分析結果についての発表、結果についての専門家のコメント、全体討議を行った。全体討議を通して、活動を説明する用語、表現が「共通言語」として確立していくための課題を抽出した。

5) 総括

最後に、2つの専門的観点から本調査研究の過程と結果を総括した。

第2節 3 教室の事例報告

2.1 (財)さいたま市国際交流協会「にほんごのへや」の事例報告⁶²

2.1.1 「にほんごのへや」午前保育付きコースの活動

1)「にほんごのへや」の活動概要

名称	(財)さいたま市国際交流協会 にほんごのへや (2007年10月活動開始)
主催団体	(財)さいたま市国際交流協会
市国際交流協会の活動目的	さいたま市の歴史、文化などの特性を生かし、市民を主体とした国際交流及び国際協力活動を行うこと。
にほんごのへやの活動目的	在住外国人が生活するために必要な日本語の支援や、生活情報の提供を行う。
活動場所	(財)さいたま市国際交流協会多目的室(コムナーレ 9F)
活動日時	毎週金曜日 10時～12時(午前保育付コース)、16時30分～20時(こどもコース)、18時～20時(夜一般コース) 第5金曜日は休み
活動形態	マンツーマン(2～3人もあり)と全体活動の組み合わせ
ボランティアの業務	入会時の聞き取り(学習希望内容など)、学習者とボランティアのマッチング、保育、学習の記録・保育カルテの記入、交流・情報提供、全体活動の企画 等
その他	入退会：学習者は随時。6ヶ月経ったら「修了」とし、地元の日本語教室を案内する。ボランティアは講座と見学会を経て活動に参加する。 参加費：学習者、ボランティア共無料
周辺状況	京浜東北線、宇都宮線、高崎線が乗り入れ、都心との交通も便利なJR浦和駅東口から徒歩1分。駅前には県庁や近隣の駅と結ぶバスターミナルという交通の要所にある大型商業施設を有する複合公共施設ビルの9階。市内に少なくとも15の民間ボランティアによる日本語教室が活動中。外国人登録者の半数は、永住者、配偶者などの定住者で占められている。大規模な工場ではなく住宅地域である。

2)「にほんごのへや」の活動理念と日本語活動

「にほんごのへや」の活動の理念は、外国人市民、日本人市民双方にとって、交流の場所となり、そこで言葉や情報の学びが起きて、学習者に社会的自立が自然におきるよう促す市民活動(日本語支援)を広げることである。

この理念に基づき「にほんごのへや」は生活に必要な日本語のコミュニケーション支援を行い生活情報を提供する、在住外国人のための日本語教室として開設された。協会職員以外はすべて無償の市民ボランティアであり、保育付や外国籍児童・生徒への支援など特色あるコースを1日の中で時間帯をずらして行うことで、多数の外国籍市民へのサポートを目指している。また、学習者がこの活動をきっかけとしてネットワークを築くことを目指しており、ボランティアは学習者が協会の交流サロン等の行事へ積極的に参加するようにしている。

このような目的を達成するために以下のような具体策をとっている。

⁶² 本報告は研究協力者が「にほんごのへや」のメンバーである実践者、総合コーディネータの高橋、真下、協会職員の矢野、アドバイザーの松尾の報告をもとに、ともに分析を行い、まとめたものである。また、本報告の分析対象となった活動の実施者は「にほんごのへや」の日本語ボランティアと上記実践者4名である。

- ① この活動は、各コースの8名のコーディネータと、全体の活動に携わる2名の総合コーディネータ、活動全体のアドバイザーである専門家、そして協会の担当職員が連携しながら運営する。
- ② 既存の教科書を使わず、教室独自の素材を使用
 - ・会話のテーマを日常生活に即した内容にするためにAJALTデータベース「リソース型生活日本語」を活用した素材集「生活場面別ファイル」を作成し、これを利用。このファイルには「リソース型生活日本語」の目次や会話例と、さいたま市内の写真、関連資料、多言語の資料など実際の素材を入れている
- ③ 初心者用には「ことばの地図」(本教室のアドバイザーのオリジナルテキスト)を使用
- ④ 教師と生徒という関係をつくらない
 - ・ボランティアと学習者はお互いに〇〇さんと呼ぶ
 - ・机の配置はアトラダムにし、ボランティアと学習者は隣り合わせに座る
- ⑤ 学習は主にペアで行う。総合コーディネータとアドバイザーは適宜必要な物(写真、実物、情報など)を使って会話の手助けを行う。このように学習はボランティアが単独で学習者と向き合うのではなく、周囲の支援者との協働作業で行う。
- ⑥ 「こどものへや」(「午前保育付コースの保育」)は、単なる保育の場ではなく、子どもが親と共に学ぶ場所と考える。
- ⑦ 上記の理念を理解し、ボランティアとして活動に参加するために、協会主催の講座を受講後、実際の活動を見学し、その趣旨を検討し賛同した者が、ボランティアとして本登録する。

3)「にほんごのへや」成立の経緯

「にほんごのへや」の活動は、子育て中の若い母子への支援活動を行っていた協会のボランティアが言葉の支援を含む新たな活動の必要性を感じ、協会に相談をしたところ賛同が得られたことから始まった。さらにこれこそ自分たちが求めているものであるとボランティアが感じた「AJALT リソース型生活日本語」を日本語支援の方法として提案するアドバイザーとの出会いがあった。埼玉県内でボランティアとしての活動経験を持つ彼女を加えて活動がスタートした。

2.1.2 記述対象とするコース

1) 対象コース「午前保育付コース」の背景

「にほんごのへや」開始にあたって、言葉の支援を含む外国人親子、とくに母親へのサポートが必須であると考えこのコースを開設した。

2) 記述の対象となった活動の背景

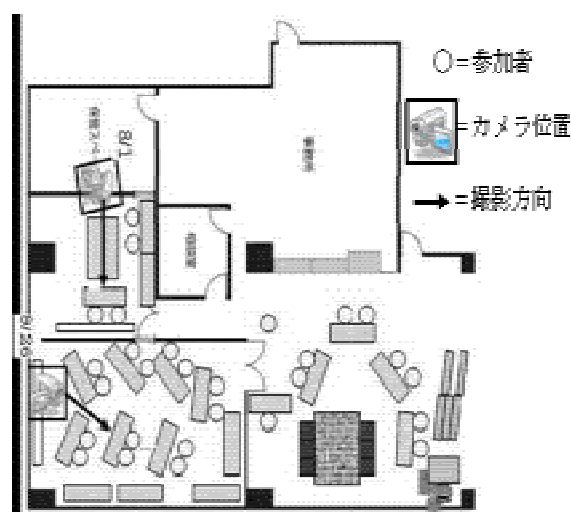
	活動 A	活動 B
ペアの目的 (調査対象)	学習者の電話への恐怖感を取り除き、留守番電話などのアナウンスを聞きわかる。	災害の情報や避難所のルールを学ぶ。
学習者	中国 来日 11 ヶ月 主婦 活動に参加して 6 か月目	中国 来日 6 ヶ月 主婦 活動に参加して 3 ヶ月目
ボランティア	「にほんごのへや」活動歴 10 ヶ月、(2007 年 6 月の事前研修から参加)	「にほんごのへや」活動歴 8 ヶ月 (2007 年秋の養成講座受講後、2008 年 2 月から参加)
教材	・ノート (ボランティアが毎日の生活の中で活動に役立ちそうなことを書き留めたもの)	・防災ハンドブック「さいたま市」 ・「多言語防災冊子『地震に自信を』」 総務省消防庁 ・「災害時多言語表示シート」(財)

	・携帯電話 (今回の活動のなかで使うために準備。話題の広がりに合わせて、実体験を行うためにも使用)	自治体国際化協会 ・「中越地震被災地の写真」web版 ・さいたま市防災課作成資料(前回の活動で使用)・川口市の地図
背景	前回、学習者から「電話が怖い(留守番電話や電源が切れている時の自動アナウンスが聞き取れない)」という相談があった。ボランティアはこれに対応する活動を準備した。	9月を「防災月間」として全体活動のテーマに取り入れていたため、前回、学習者からもっと詳しく勉強したいという希望が出ていた。そこでボランティアは被災地を自分の目で見たアドバイザーと協働して活動を行っている。

2.1.3 活動の記述と分析の方法

1) 記述方法

「にほんごのへや」からは、総合コーディネータ2名とアドバイザーである日本語教師1名、協会職員1名の計4名が本調査に関わった。当該コースの120分間の活動は、学習者の受付、ボランティアとのマッチングに始まり、前半90分はペアあるいは2～3人で、後半の30分間は全員で活動する。今回は前半の90分を3日間、異なるペアについて録画し、発話を文字化した。今回の報告では、そのうちの2組を分析の対象とした。



[教室の座席と記録用カメラの配置図]

2) 活動の分析方法

可視化の方法として、記録された映像と文字化資料を次の2つの方法で分析した。

- ① 話題の展開の中から特徴的な部分を取り出し、それが「にほんごのへや」の理念のどの部分を表しているかを考える。
- ② ①で見つけた特徴的な場面を映像の中から切り取り、実践者4人が、そこで何が起きているかを詳しくみる。「変化が見られたところ」について、時には担当ボランティアも交えてその時の人や物の配置と関係性について話し合いながら一緒に見ることで、「自分たちの活動の特徴はどのようなところに表れているか、また、データに表れている現象を支えている「人・もの・場のデザインなどはどうなっているか」という点を議論する。

2.1.4 分析

1) 話題の展開 (L = 学習者, T = ボランティア, A = アドバイザー)

(活動A)

1 挨拶 → 2 街で聞いて分からなかった言葉 → 3 漫画「ブラックジャック」→ 4 漫画「美味しんぼ」→ 5 驚いたものについて → 6 他のトピック → 7「夕方」 発音と意味と浴衣との違い → 8 電話 先週の復習「電話番号が使われていない」パターン → 9 設定 留守電への伝言の残し方 → 10 設定 電話が込み合っていてつながらないパターン → 11 設定 電話が込み合っているパターン(再) → 12「浦和デパート」で購入したかばんが壊れた設定 → 12 浦和デパートについて振り返り → 13 設定 , , の振り返り → 14 設定 携帯電話にかける設定 → 15 アドバイザーへの協力依頼 → 16 設定 の復習 → 17 携帯に電源を入れて、本物のアナウンスを聞く → 17Aがアナウンスを再現、もう一度携帯から本物のアナウンスを聞く → 18 設定 の復習(2回目)、学習者の振り返り(前は分からなかった) → 19 使われていない電話番号にかけた場合(設定 の復習) → 20 留守番電話にメッセージを残す(設定 の復習) → 21 デパートに電話したが混んでいてつながらない(設定 の復習) → 22 設定 の復習。修理に時間がかかると聞いて、返品したいと告げる → 23 全体の振り返り。T から A へ、学習の進め方、発音の修正

(活動B)

1 挨拶 → 2 最近一週間について → 3 柏崎、新潟県の場所確認 → 4 地震危険度マップ → 5 可能性(言葉の意味) → 6 柏崎市中越大震災時の被害状況「震度6強」→ 7 発生時のLの居住地確認 → 8 避難場所について → 9 学校の体育館 → 10 長い期間、大勢の人が過ごす。一週間、それ以上 → 11 救護所について → 12 読み方 → 13 発音の繰り返し → 14 文字の確認 → 15 アドバイザーが柏崎に行った時の話 → 16「にゃぐにゃぐ」→「ぐにゃぐにゃ」(聞き取りの訂正) → 17 避難所で聞くアナウンスの体験「電車はフツウです」→ 18「フツウ」意味の確認 → 19「普通と不通」→ 20 掲示物の意味確認「走らない」「静かに歩きましょう」→ 21「気配り」(電子辞書で調べる) → 22「つぶされる」(書き取る) → 23 地震が起きた時 家の中にいた場合(テーブルの下へ) → 24(大きな地震が起きたら)まず身を守ること「落ち着く」「慌てる」→ 25 デパートなどの大きな建物の非常口、非常口のマーク → 26 コーディネータからの資料提供多言語シート「このトイレは使えません」→ 27 避難場所について、家が壊れた時どこに避難するか → 28 災害用伝言ダイヤル、家族との連絡方法 → 29 けが人を見つけたとき伝える内容 → 30 火事の場合、119 → 31 ひったくりにあった場合、110 → 32(地震、避難の話に戻る)日本では9月に防災訓練が多い → 33 地下街での逃げ方、壁伝い → 34 電車の緊急停車、「緊急停車」の意味と理由 → 35 勝手に外に出ない。放送に従うこと → 36 緊急停車のアナウンスを再現、L 対応を答える → 37 救急隊(書く)(例示:消防車とか) → 38「救急」/ 救急箱 → 39 防災グッズ

2) 分析1：話題の展開に見られる活動の特徴と理念の実現

(活動A)

90分間で23の話題が展開されているが、8～22はボランティアが前回の活動時に学習者が「電話がこわい」と言ったのを聞いて、「生活に必要なコミュニケーション支援」として準備した活動である。話題の展開15にあるように、ボ

ランティアは自らアドバイザーに応援を求めている。これが具体策の⑤で述べた周囲の支援者との共同作業である。また、この一連の活動は苦手なことを克服する練習から始まり、22で学習者が一人でやり遂げたという達成感を得、さらに23でボランティア、アドバイザー、学習者3者が学習の進め方について話し合うことで、もう一つの理念である「交流の中で自然と自立が起きる」ことを目指している。この23ではボランティアから「はじめ1対1というのは不安だったけれど、こうしてアドバイザーやみんなが周りにいるから活動が続けられる」というコメントがあった。ここに具体策⑤(周囲の支援者との協働)の成果がみられた。

(活動B)

17～19はアドバイザーが実体験を持ち込むことによって、それまでの話を膨らませ、活動の理念である「言葉と情報の学び」を起こしている。さらに会話をしているペアに対して15ではアドバイザーが、26では総合コーディネータが、28では事務局の職員が、物(その時会話しているテーマに役立ち、会話を促すための写真、イラスト、実物の資料)をもって、部分的に会話に参加していることがひとつの特徴である。つまり、人と物が動いて絡み合い、会話が展開している。そのようすが、以下の2つの場面に現われていると考えた。

3)分析2：取り出された場面に見られる、人・もの・場のデザイン

(活動A)話題20より

- L : もしもしLです。 [受話器を耳に当てる動作]
 T : ただいますにしております、ピーとなりましたらお名前とご用件をお知らせください、ファックスを送られる方はスタートボタンを押してください。
 T : ピー。 [FAXの音を口真似し、指をつき出す]
 L : あ、Lです。今大宮駅近くにいます。 でも とくにないいけれど、えーきょうのゆうべのしょくじ、どうするの しりたいんですけど。 もし、もしつごうがよかったら 返事をおねがいします。
 L : ボタン [受話器を置くしぐさ]
 T : どうですか、先生。
 A : [拍手(小さく)]
 A : あの、これでちゃんとね、ちゃんと聞いた人は、うんわかったよとあとからね、大丈夫、わかる。
 T : ありがとうございます。[伝言を残すアクション]、から電話に誰も居ない電話に残せるって事はもう。
 A : お友達が聞いてわかるものね、『Lさん大宮にいるんだ。』 [立ち上がり、留守番電話を取る動作]。 あの、ただいまって帰ってから『電話が何か入ってるな、録音誰だろう、あ Lさんだ』とかけてくれるもんね。
 T : あーよかったね、それがいい。一人ぼっちで出なかったと終わるよりね。

ボランティアは「どうですか、先生」とアドバイザーのコメントを求めている。この後アドバイザーと学習者のやり取りから、ボランティア自身も学んでいる。つまりこの時点ではボランティア、学習者双方とも学び手の立場になっている。

アドバイザー「聞いた人は、ちゃんとわかるよ」。ここでアドバイザーはボ

ランティアに同意と励ましを与えている。

(活動B)話題 17 より

- A : こうやってマイクで「皆さん電車は不通です。電車は不通です。」[マイクを持つ動作]
L : 電車はフツウです。
A : わかりますか。
L : 電車はだいじょうぶ。
A : だいじょうぶ? [Tを見て] やっぱりね。[Lを見て] だいじょうぶ? と思いますか?
[中略]
T : [紙に漢字で「不通」と書いて渡す]
A : [書かれた文字を指差す]
L : 不通。ああ。[書かれた文字を見て、驚いて上を見る]
A : [文字を見せながら] これ、不通です。だから、これだいじょうぶ?
L : いや。と...
A : 不通だから
L : 反対。[笑う]
[中略]
L : はい。発音同じの単語はいっぱいあります。でも、意味は全然違います。

ここではアドバイザーが持ち込んだ「フツウ」という言葉に、ボランティアが「不通」という漢字の情報を付け加えることで、学習者が(文字を見て)「不通。ああ。」と言って上を見る。⇒このように学習者自身が驚きを感じながら覚えた言葉は、印象に残るので定着する。間違いやすい内容について、学習者自らが体験することで、学習者自身の気づきを促している。

はじめから説明をすることをしないで、最初に避難所でのアナウンスを聞いてもらう形をとっている。こうして体験に近い形で示して、学習者自身の気づきを促している。その結果最後に、学習者自身の口から「発音が同じでも、意味は全然違う単語はいっぱいある」という発言が導き出せた。

2.1.5 実践者が分析した今後の課題

3) 分析2(活動A)の、電話の場面に見られるように、既成の教科書を使わない活動では、ボランティア個人の実体験などに負うところが少なくない。したがってボランティア全員が同じように活動するためには、実際の活動で役に立った体験の蓄積と共有が求められる。この共有がなされれば自分が経験したことのない場面でも、どのような方法で対処すればよいか分かる。今後はどのような形が実体験の共有に適しているかを検討する必要がある。

同様に(活動B)、地震をテーマにした場面では、市の防災課から紹介された地元で使っている実際の資料を利用した。今後、そこから会話ができるような使いやすいものにしていく必要がある。また、「電車は不通です。」など、学習者が混乱した事例も、個人の体験によるものであったが、今後、そういったものを事例集としてリソースファイルに蓄積したい。そして、「にほんごのへや」全体で共有するしくみを作ることが課題である。

2.2 「えひめ JASL」の事例報告（松山市）⁶³

2.2.1 「えひめ JASL」イブニング講座の日本語支援活動

1) 「えひめ JASL」の活動概要

団体名	えひめ JASL
設立・会員	民間非営利ボランティア団体。1987.12 設立。会員数 94 名中、活動会員—日本語指導可能会員 32 名、賛助会員 62 名
活動目的	日本での外国生活で起きるトラブルを学習者自らが避け、人格を守るための意思伝達手段としての日本語、付随する日本事情、文化等を日本語で学んでもらう。生活面、精神面での支援はそれを専門とする支援者に委ねる。
活動場所	愛媛県国際交流センター、松山市国際交流センター、委託元
活動日時	クラス：委託者の希望日程。午前、午後、夕の 2～4 時間 個人レッスン：月～土曜、学習者と支援者の都合により決定。 (45 分 / 90 分 1 人 1, 2 回 / 週)
活動形態	クラス：年間 10～15 コース。(1 コース 2～6 週間) 初級 1～4 クラス、中級以上 1～2 クラス。 学習者 1 クラス 8～20 名、支援者 2～4 名でチームティーチング。 個人レッスン：学習者の希望に合わせて内容を決定。
活動参加者	日本語支援者：非営利ボランティア(支援金有り)。「えひめ JASL」規定を満たした活動会員。大多数が主婦。 学習者：松山市近辺で生活している外国人 100 名前後。原則として、高校生以上。レベル、国籍(約 30 か国)、年齢、職種、学習目的、学習経験等は多様。ALT、学生、主婦、企業研修員等が多い。
入会、退会	随時
費用	会員：年 1500 円、入会金 1000 円 学習者：個人レッスン → 500 円 / 45 分 1000 円 / 90 分 クラスレッスン → 委託者負担
支援者の業務	会員間の役割分担により、運営から学習支援まで全て行う。
学習者募集形態	口コミ、WEB、愛媛県国際交流センター、松山市国際交流センター情報誌、大学からの紹介、ちらし
周辺状況	会の主な活動拠点愛媛県国際交流センターは観光名所の近くで、2つの大学からも近い。パスポートセンターの隣。

2) 支援活動の背景—当該コース

- ・名称： イブニング講座(愛媛県国際交流センター委託、えひめ JASL 主催)
- ・日時： 2008 年 9 月 9 日～10 月 28 日 毎週火曜、木曜 17:30～19:30
- ・場所： 愛媛県国際交流センター内 研修室
- ・形態： クラスレッスン形態 初級は上、中、下の 3 クラス、中級以上 1 クラス
- ・参加者： 支援者 13 名(1 クラスに 3～4 名)、学習者約 40 名(1 クラス約 10 名)

3) 支援活動の背景—記述の対象とする活動

- ・記録日時： 2008 年 9 月 30 日(火) 開始 6 回目
- ・レベル： 初級上。クラス分けは原則的にテストによるが、当クラスは学習者レベルが多様。初級前半 3 名、初級後半 1 名、初中級 5 名。
- ・参加者： 9 名。(ALT 3、主婦 4、学生 1、大学講師 1) 22～40 歳。8 カ国(米、中国、ニュージーランド、インドネシア、ロシア、ベトナム、マリ、ウズ

⁶³ 本報告は分析対象とした活動の実施者であるえひめ JASL のボランティア、藤田がまとめた。また、記述、分析は研究協力者とともにを行った。

ベキスタン)。学習歴は5か月以上。または自然習得。

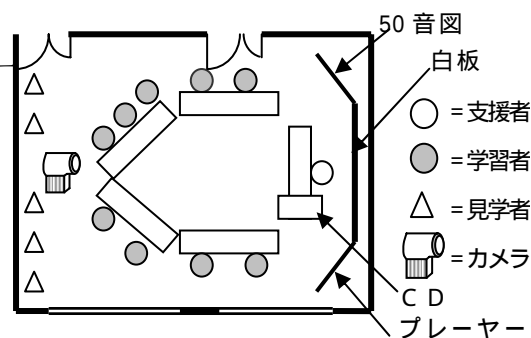
・支援者：日本語ボランティア経験20年。大学非常勤講師10年。

・コースデザイン：

聴解用会話テープとストーリーピクチャをもとに生活場面で必要となる会話を学ぶシラバス。『日本語集中トレーニング』から抜粋。

・到達目標：

具体例を通して体験した知識を交換でき、場面に合った適切な表現ができること。



[活動実施場所の空間的配置]地図

2.2.2 記述対象とする活動

1) 支援者の理念

日本語支援は、学習者が異なる生活環境に入り失った言語手段を回復させるための早期言語的自立支援であり、異国の生活でも自身の尊厳を維持しつつ自己発信し、表面的に留まらない真の相互理解をするための、また日常生活で起きる様々な問題に対処するための言語習得の手助けであるとする。学習者の生活適応支援は、精神的にも言語的にも多様な支援が必要であるが、前者は全ての人に要求されるものであり、国際交流、国際理解は特に日本語に限らず共通言語があれば可能なものである。それに対し日本語支援は特に日本語話者に期待される言語手段獲得支援である。したがって、精神面のケアは特にそれを支援する人々に委ね、日本語支援者は言葉に関する実用的かつ効率的な支援を目指して協働を図るのがよいと考える。そこで、効率的かつ実用的な言語習得をするために、日本語学習はいわゆる参加型学習と学校型学習の特色を併せ持つ学習形態を実現するのが最善だと考える。これまでも両学習のそれぞれの長所と短所が指摘されてきた。しかし、両者はそれぞれに限界があり、両者の長所をいかに結びつけるかが重要であるとする。言語形式を特定せず学習者に委ねる参加型学習では、伝えたい内容を自分に可能な表現で代用するため、真意が伝わらないことも多く、学習者の日本語力と発信したい内容の差が大きいとストレスも溜まる。その解消のために媒介語を介して支援すればストレスは溜まらないが、支援者からの自立が遅れる。解決のためには学習者の日本語能力に応じた話題を提供し、自立できる言語的手段を早く身につけさせるために支援を計画的に行うのがよい。計画的学校型学習も、もし言語形式を教えるだけで場面の中での使われ方を教えなければ適切には使えない。従って、到達目標・項目など大枠を計画的に、その具体的内容は自由に実践的・実用的な言語使用練習をすることが言語的自立を図る一番の早道であるとする。

2) 活動の分析方法

可視化の方法としては、活動の文字化資料を2種の方法で分析し、活動の特徴は何か、支援者の理念がどのように具現化しているか調べた。分析1では時

系列で学習項目、活動の種類、場面・話題、教材を示し、分析2では授業分析方法 FOCUS⁶⁴中の3観点について、①「誰が誰に向けて」か(Source/Target 以下「相手」)②「何を目的として」か(Move Type 以下「目的」)③「どんな内容を」か(Content, 以下「内容」)を分析、「目的」では次の4点「応答要請」Soliciting, 「応答」Responding, 「反応」Reacting, 「枠作り」Structuring のいずれか, 「内容」では次の3点「日常生活」Life, 「学習」Study, 「手続き」Procedure のいずれかを分析した。また独自に下位分類も設け, 「枠作り」では学習項目の説明か(Explain), 進行に関するものか, 「内容」が現実 non-Virtual の話か(NV), 作成場面 Virtual での話か(V)の分析も行った。(引用会話については, T=支援者, L=学習者, SS=学習者全員)

3)活動の分析

活動の分析 1

	学習項目	活動	場面・話題	教材
1	開始時会話	あいさつ	天候	
2	学習1 あいづち	学習項目設定	あいづち	
		レベルチェック	ビデオ取り	クラス内現状, 文字カード
		項目導入, 使用法確認		
		練習	旅行とチケット	テキストからの ハンドアウト
		まとめ・助言		
3	学習目標	学習項目設定	人との話し方	
4	場面設定	本課の場面設定	沖縄, ハワイ旅行	ストーリーピクチャー
5	学習2(復習) ～たことがあります	既習文型チェック	旅行体験	学習者の体験
		話題背景説明情報提供		写真
		文型練習		学習者の体験
6	学習3 ～そうです	発表	聞いた旅行体験を 伝える	
		新文型レベルチェック		
		新文型導入, 説明		
		練習		
7	学習4 切り出し 事情説明	学習項目設定	失礼のない尋ね方	
		レベルチェック	旅行体験を先輩に 聞く	授業見学者の体験
		会話パターン導入, 説明		テキストからのハンド アウト, 文字カード
		丁寧体練習		
8	学習5(復習) ～たりたり しました	既習文型チェック	例を挙げる言い方	現実の体験
		文型練習	体験具体例を聞く	
		丁寧体会話パターン確認	体験を先輩に聞く	
9	学習6 普通体	普通体会話レベルチェック	旅行体験を友人に 聞く	テキストからのハンド アウト
		導入, 説明		
		練習		
10	学習7	場面の会話推測	友人宅での旅行 体験談	ストーリーピクチャー CD
		レベルチェック		
		会話内容確認		
		新表現の聞き取り		
11	学習8	会話の相手確認	友人やその家族と の話	スクリプト ホワイトボード図
		待遇表現の確認		
		使い分け法則の確認		
12	学習9	本時内容理解の確認	インタビュー	ハンドアウト
13	終了時会話	まとめと助言		

⁶⁴ FOCUS の各項目の日本語訳は, 金田(2007)「言葉の授業に於ける言葉のやりとりを分析する」『文部科学省通信』No. 168 による。

(1) 分析1から見える特徴と理念の実現

- ①学習者レベルの多様性に対応するため、「学習項目」では難易度の異なる項目を計画的に取りまぜ、複数の到達目標を設定している。
- ②「活動の種類」では、学習の効率化のため予め用意した学習項目について、定着が確実なもの以外は対話しながらレベルチェックを行った後、学習者レベルに合わせて学習項目を導入、練習に費やす時間も調整している。
- ③「教材」では絵教材、普通速度のCD等視聴覚教材を多用するだけでなく、クラス内現状や体験談など、生の話題を教材とすることで、学習者の自主的な会話と理解の促進を図り、同時に実用感を持たせ学習意欲を刺激している。学習の意義づけをした後はじめて、人工的架空場面で再確認、知識の一般化、定着を図っている。現実の話題はグレー、架空場面は無色で示した。
- ④「場面・話題」では場面を統一、会話で学習項目がどのように使用されるか、現実の談話の流れの中で体得させながら、異なるレベルの様々な学習を耳慣らしや復習定着を兼ねて学習させている。

(2) 分析2から見える特徴と理念の実現

- ①「相手」では、支援者は対話を進めるに当たり、理解の確認の段階になるまでは不特定学習者へ向けてテーマを発信し、名指しで質問することはほとんどない。これは、各自に発言して学ぶか聞いて学ぶか学び方を任せ、学習者の人格・自主性を尊重すると共に、強制による自尊心の傷つけを防ぐ為の配慮からである。次に学習者は互いに教え、学ぶ協同学習者となり、支援者、学習者が協同でテーマについて学習を進めている点が、特徴としてあげられる。次の例でも支援者の質問に多数の学習者が積極的に答え、皆で学習理解を進めている。たとえば、No. 1350では支援者の「どうして」という質問を待たずに理由を「家族」だからと答え、No. 1358でも「丁寧じゃない」という答を飛ばし、先読みして「友達」だからと理由を答えている。

- 1341 T : はい, そうしたら, おばあさんとキムさんの時はいつも?
- 1342 SS : 丁寧。
- 1343 T : おばあさんとゆりさんの時は?
- 1344 SS : 普通。
- 1345-1349 T : だから, 丁寧に話すか, 丁寧じゃなく話すか, これは, ゆり, おばあさんは [ボードに上下を分けるラインを書く] キムさんやゆりさんより上の人ですね。上の人。でもキムさんはおばあさんに丁寧に話しますが, ゆりさんはおばあさん, 上の人にでも丁寧じゃない。
- 1350 SS : 家族。
- 1351-1357 T : 家族です。そう, これは家族。[ゆりとおばあさんを囲む円を描く] 家族の中。家族の中っていうのは「ウチ」です。家じゃない, 「ウチ」の人, 「ソト」じゃない, 中の人, グループの中。これ, 「ウチの人」。それから, キムさんとゆりさんは丁寧? 丁寧じゃない?
- 1358 L : 友達。
- 1359-1364 T : そう, 「友達」, 「友達」ですね。この友達というグループの中, 「ウチ」。[ゆりとキムを囲む円を描く] これ, 「ウチ」の時は丁寧じゃない。で, これは [おばあさんとキムさんの間の矢印を指して]

グループの「ソト」、グループの「ソト」。で、「ソト」の時は丁寧に話します。いい？分かった？

- ②「目的」では、学習項目を意識した現実の対話により、Sol→Res→Rea(質問, 応答, 確認作業)を繰り返す中でレベルチェックを行い、学習者に言語的挫折または非用が現れた時点で、学習項目の導入、説明・理解(E)、練習を進めている。こうする事により、表現が困難または不定着な項目に対する気づきが生まれ、学習意欲が刺激でき、印象に残りやすくなっている。次の例では、ペアでお互いに経験を聞き合った後、学習者は友人の経験をみんなに伝えるように要請されるが、No. 302, 306 のように言語的挫折または非用の可能性がある応答をしている。そこで、教師は No. 307 で、「～そうです」を導入、説明し、その後練習に入っている。(Soliciting=Sol, Responding=Res, Reacting=Rea, Explain=E)

- 299-301 T: みんなもっと話したいけど、みんな聞きたいから、自分のペアの人はどこへ行ったか、どうだったか教えてください。L7さんはL9さんがどこへ行ったか、そしてどうでしたと言ってたか、ちょっと教えてください。L9さんは? → Sol
 302 L7: L9さんはどこへ行ったことがありますか? → Res/Sol
 303 T: うん、今聞いたでしょ。 → Sol
 304 L7: はい、あ、 → Res
 305 T: うん、うん、 → Rea
 306 L7: カナダへ行ったことがあります。 → Res
 307-315 T: うん、うん、カナダへ行ったことがあります、ね。 → Rea
 で、今それを聞きました。そして、みんなに教えます。その時は「そうです」をつけます。その時、これは普通形になりますから、「あります」は何? 「ある」ね。「あるそうです」。 → E

[中略]

- 318 T: それで、L9さんはどうで、どうだったといいましたか。 → Sol
 319 T7: カナダに行ったことがあるそうです。 → Res
 320 T: うん、カナダは? → Sol
 321 L7: 静かかったです。 → Res
 322 T: 静か? → Sol
 323 L7: 静かだそうです。 → Res
 324 T: 静かだそうです? → Sol
 325 L7: だったそうです。 → Res
 326 T: うん、カナダへ行きました、その時だったら、「静かだったそうです」。 → E

次の例は実用を意識した学習である。人に質問・依頼する場合の失礼のない話の進め方を学習者に質問したところ、前置きが要ることは分かったが、何がよいか、非礼かは分からず、No. 495 と No. 498 は同様に使えると思っているらしいことが判明、No. 499 で注意が必要なことを教えている。

- 486-489 T: 「○○さん(見学者)、先輩」って聞くと、一番最初にどんなこと言ったらいい? 「こんにちは、ハワイに行ったことがありますか?」(笑い)おかしいですね。何て言ったらいい?
 490 SS: 質問...
 491 T: そうそう、「質問があるんですが」もいいね。それより前に、もう一つ何か、
 493 SS: 【聞き取り不能】

- 494 T : ん? 今, 忙しいかな, 忙しくないかな, 今大丈夫かな?
 495 L : 今, いいですか。
 496-497 T : そう, そう, そうそう, 「今いいですか」。ね, 「今いいですか」。
 498 L : 暇ですか。
 499-501 T : ん? 「暇」じゃない, (笑い)「今暇ですか」って聞くのはちょっと止めたほうがいいかもしれない。うん, 「暇ですか」って言うと, 何か「ボケーッとして何もしてないなあ」, (笑い)そんな感じなんです。「今いいですか」っていうのがいいね。

③「内容」では **Study** と **Life** のどちらとも分けがたいものが多いことが特徴である。支援者は実話で対話を進め(NV), 学習者が体験に照らした基礎的項目理解をした上で, テキストからの教材(V)による再確認や応用練習へと移動しているため, 前半は **Life** と **Study** が重なるものがほとんどである。全体的な流れは分析1の表「教材」の項を無色 (V)とグレー(NV=**non-Virtual**)で示した。

2.2.3 今後の課題

このように大枠では計画的に, 細部は自由な形で学習支援を行うことにより, 効率的かつ実用的な支援を目指している。しかし, 学習者は実際に行われた会話は覚えていても, それを発展応用させることはできにくいという課題が残る。次の例は練習した旅行経験を伝える会話はできても, 旅行予定を伝える会話に置き換えることが困難な例であり, 応用のための練習をいかに談話の中で自然に取り入れるか, 工夫が必要である。

- 815-819 T : [始めの絵を指して] これ? これで, おばあさんは? おばあさんは
 ゆりさんにもう聞きましたね。聞きました。キムさんとゆりさん
 は沖縄に,
 820 SS : 行った。
 821-823 T : 「行きます」って聞きました。ね, そして, もう行ったんですか?
 行ったんですか, 行くんですか?
 824 L : 行くんです。
 825-827 T : 今から行くんですね。今から行く。それをおばあさんはゆりさん
 に聞きました。そしたら, キムさんに言うときは何て言う?
 828 SS : あのう, 沖縄へ行きたいんですか?
 [中略]
 834 L3 : ああ, 行ったことがあるそうです。
 835-840 T : ううん, 「行ったことがあるそうです」だったら, もう行きました。
 でも今からですね。今からいっしょに行きます。そしたら? 「行
 きます」は何? 普通形は?
 841 SS : 行く。
 842 T : だから, 「ゆりといっしょに沖縄へ」?
 843 L : 行くそう。
 844 T : 「行くそうですね」。「私は聞きましたよ」。ね, 「沖縄へ行くそうで
 ね」。

この課題の解決のためには, 細部は実力に応じた自主的会話を楽しみながら, 大きくは効率的学習計画の枠組みの中で短期的にも長期的にも場面の中で
 の応用練習を繰り返す必要があるという結論が導かれる。

2.3 あけぼの会日本語教室 「曙橋教室」の事例報告 (新宿)⁶⁵

2.3.1 「曙橋教室」入門グループの日本語支援活動

「あけぼの会曙橋教室」の活動概要

名称	あけぼの会日本語教室 曙橋教室
主催団体	民間ボランティア団体 あけぼの会 (1992 設立)
団体の活動目的	この会は、日本で生活する外国人に日常必要な日本語・日本文化・風俗習慣を習得してもらい、地域社会との良好なコミュニケーションを維持しながらお互いの交流をはかることを目的とする。
活動場所	新宿区男女共同参画推進センター「ウィズ新宿」、毎月抽選制
活動日時	毎週火曜日 10 時～12 時(休みは年末年始と 8 月)
活動形態	レベル別、目的別少人数グループ制:調査時は 7 グループに 32 人 入会時の自己申告に合わせ複数のグループに参加して学習者が決定 以後の移動は学習者の自己申告とボランティアからの後押しによって行われる。
ボランティアの業務	学習者との活動の企画・運営、活動場所の確保、資金確保、会費の管理、内部研修、広報活動、地域や他団体との連絡、協力、
その他	入退会:随時、 参加費:学習者 2000 円/月、ボランティア 2000 円/入会時
入門グループ(本調査対象)の目的	多種多様な背景と環境を持ち、学習の継続性の保証もない学習者に対し、日本語学習のきっかけを与え、自己の学習スタイルを身に付け、継続的な自立学習の糸口を見つけ、学習意欲を高める
入門グループの教室全体の中での位置付け	全グループの中で入口に位置する。日本語学習経験が少ない、学習経験はあるが自信がない、都合で何度も学習が中断している、などの背景を持つ学習者が在籍し、グループの目標を達成した時点で、初級テキストグループや中級グループに移行する。 目安として「みんなの日本語初級」の範囲
入門グループ登録者(調査当時登録 8 名)	韓国, 駐在員配偶者, (日本語ゼロ) 韓国, 駐在員配偶者, (韓国で 3 カ月学校で学習) 韓国, 駐在員配偶者, (来日 2 度目, 留学生センターで 2 年学習, 初級終了) 韓国, 駐在員配偶者, (独学で韓国語版みんなの日本語 1 終了) タイ, 配偶者(来日 7 年, 子どもは公立小学校) フランス, ベビーシッター (日本語ゼロ) 以下の 2 名は PTA のため 12 月まで休会中 韓国, 駐在員配偶者, (2008 年 5 月来日) 韓国, 駐在員配偶者, (2008 年 5 月来日)
当日参加者	A: '08 8 月来日 参加 2 回目 韓国語 駐在員家族 日本語学習経験有 B: '08 7 月来日 新規入会者 韓国語 駐在員家族 日本語学習経験無 C: '08 8 月来日 参加 3 回目 韓国語 駐在員家族 日本語学習経験有
担当ボランティア	日本語ボランティア経験 32 年、会に 1998 年あけぼの会入会、角筈教室で活動。2008 年 9 月より曙橋教室へ参加
教材	テキストは特になし、活動日を知らせるカレンダーは常備
グループ成立の背景	レベル別グループ分けの入門初級グループの定着率が悪く、また学習意欲があがらないため、ボランティアの間で改善が求められていたため、9 月より担当、テキストに頼らない活動を始めた。

⁶⁵ 本報告は分析対象とした活動の実施者であるあけぼの会日本語教室のボランティア、吉田がまとめた。また、記述、分析は研究協力者とともにに行った。

2.3.2 調査対象としたグループの活動理念

「あけぼの会」では学習者のさまざまな希望に応じられるように、複数のグループが異なる種類の活動をしている。登録を希望する学習者は、その母語、来日理由、日本語学習目的、生活環境、学習経験、日本語の使用頻度及び必要性などがさまざまである、また日本語学校や留学生センターとは違い、毎回の参加、予習、復習、宿題の実施などを期待することが難しい。区内には多数の日本語教室があり、無料の日本語支援活動もある。この状況で学習者が「あけぼの会」を選ぶ理由として「日本語の勉強がちゃんとしたいから。先生が親切だから、先生が変わらないから、嫌だったら何時でも止められるから」があがった。そこで、上記のような参加者の特徴から「入門グループ」では次の活動の理念が導き出された。

- ・ 参加者の多様性を活かす
- ・ 学習者自身に自分の学習スタイルを見つけさせる
- ・ 学習者同士が協力して学び合える場を作る
- ・ ボランティアはコミュニケーションが円滑に進み、日本語を使った会話が弾むようにコーディネートする役割を果たす
- ・ 活動が日本語習得に結びつくよう場をコーディネートする

上記の理念に基づいた活動を具現するために、ボランティアは下記を原則として活動に当たる。

- ・ ボランティアは話題を選ぶなどの事前準備を行わない
- ・ 経験的に有効だと考える教材を現場で学習者と協働して作る
(例：50音図表、地域の地図、交通路線図、カレンダーなど)
- ・ 学習者からの話題の提供、展開を促進する
- ・ 活動中は学習者の自主的な行動を優先する
- ・ 母語や媒介語の使用、学習者同士の助け合いを妨げない、
- ・ ボランティアが話題を提供する場合、学習者自身に直接関係のある事柄を中心に扱う
- ・ 活動中に学習者が抱えた疑問は、次回に持ち越さない、必要があれば、他のグループにも応援を求め、その場で解決する

2.3.3 グループ活動の記述・分析の方法

120 分間の活動の開始から終了までを録音し、発話を文字化した。さらに2名の調査者が活動を観察し、活動参加者の非言語行動を中心にやりとりの様子を記録した。それらの記録を元に下記の①～④の観点から記述した。

- ① 話題はどのように現れているか
- ② 日本語学習はどのように現れているか
- ③ 学習者の主体的な行動はどのように現れているか
- ④ ボランティアはどのように話題と学習をコーディネートしているか

記述に際しては、「だれが、だれに、なにを、どのように行ったか」を一般的な表現で詳細に記述した。分析に際しては、下記の2点に注目し、話題の内容と日本語の学習の関係を分析した。

- ① 話題の中に日本語の学習がどのように現れるか。
- ② 最近接発達領域⁶⁶

2.3.4 話題はどのように現れているか

1) 現れた話題

ボランティアは活動で扱う話題について事前に計画をたてることはない、この日の活動120分に現れた話題は下記の通りである。

入室→1.入会手続き/インタビュー→2.録音許可→3.申込書の内容確認/読み書きの確認→4.いつ日本に来ましたか→5.名前を書く→6.呼び方→7.学習者の住んでいる場所→8.自宅から教室へ来る方法,所要時間→9.ボランティアの情報→10.アクセサリー→11.～で買いました→12.好きですか→13.日本語でなんですか→14.韓国語でなんですか→15.カタカナ表記の確認→16.ピアス→17.教室の場所→18.遅刻者参加→19.顔合わせ→20.はじめまして→21.名前と呼称の確認→22.来日時期→23.住居形態と最寄り駅→24.マンションの階数について《学習者同士のやりとり》→25.階段かエレベーターか→26.景色→27.夜景→28.目印になる建物→29.天気→30.曜日(拗音の表記)→31.母語使用の勧め→32.月日と曜日→33.二十歳→34.誕生日→35.Aの誕生日の出来事→36.日付の読みと表記→37.曜日と今日,明日,明後日→38.Bの誕生日の出来事→39.ケーキ/アングルのジャム→40.桃→41.たくさんととても→42.チェリー→43.果物→44.瓜→45.いちじく→46.野菜と果物,仲間わけ→47.高い/おいしい/安い/多い/少ない→48.韓国語で何ですか→49.野菜→50.ニラ→51.サンチュ→52.水っぽい→53.にんにく→54.スーパー→55.早退の申し入れ→56.月謝納入→57.早退理由の説明→58.欠席者の話→59.家族の来日→60.Aの家族の来日→61.Bの家族の来日→62.韓国のどこ→63.住んでいます→64.どこに居る→65.行く→66.区役所→67.外国人登録→68.どうやってこの教室を知りましたか→69.調べる→70.Bの買い物→71.ボランティアの子供→72.学習者の家族→73.ボランティアの家族の仕事→74.学習者の家族の仕事→75.学習者の生活習慣→76.ボランティアの生活習慣→77.月謝の話→78.日程確認→79.挨拶→退室

2) 話題の現れ方

この活動では話題を提供するための教材は使用していない。話題は全てボランティアもしくは学習者、すなわち人がリソースとなっている。挨拶などを除く話題の移行方法について分析を試みたところ、次のような種類が見られた。

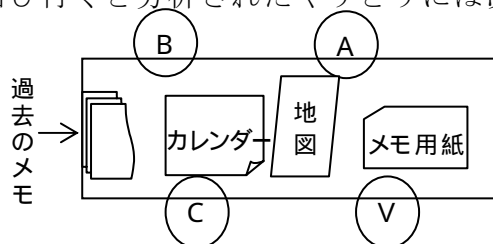
- | | | |
|-----------------------|---------|------|
| ① ボランティア主導で、新しい話題へ移行 | 例 9→10 | 他 33 |
| ② ボランティア主導で、関連ある話題へ移行 | 例 7→8 | 他 26 |
| ③ 学習者主導で、関連ある話題へ移行 | 例 26→27 | 他 12 |
| ④ 学習者主導で、新しい話題へ移行 | 例 33→34 | 他 2 |

⁶⁶ より有能な他者から援助されて初めて可能になる問題解決と独力で可能な問題解決の間の領域。ヴィゴツキーの発達心理学の理論。

2.3.5 日本語学習はどのように現れているか

活動は図のような配置で行われ、地図、カレンダー、前回までのメモは、参加者が随時学習に参照できるように机の上に置かれていた。120 分の話題を中心とした活動の中で、日本語学習に直接結び付くと分析されたやりとりには次のような種類が見られた。

- ① 理解困難への対応求め
- ② 語彙の表記の確認
- ③ 関連語彙の導入、確認
- ④ 訂正



[活動実施場所の空間的配置]

2.3.6 学習者の主体的な行動

本グループの活動では、日本語力の異なる3人の学習者が参加しているが、活動中に、話題にどのように参加するか、どのように日本語を学習するかは、学習者に任されている。次の例では、ボランティアがそれまでの話題「49. 野菜」の範囲内で「にんにく」を話題に出し、学習者はそれぞれの話題参加調整力⁶⁷に応じた形で、「にんにく」の意味を学習し、話題に参加した。

(A, B, C = 学習者 2.3.1 参照, V = ボランティア)

- 1255 V: にんにく, よく使いますか。
 1256 C: にんにく [ジェスチャーで確認] 【学習】
 1257 C: おいしい。
 1258 C: はい, あ, でも(韓国語)とっても高いです。
 1259 C: はい, あ, 日本のにんにく, 中国のにんにく。
 1260 V: やすい。
 1261 C: あ~, あ~ 1個で300円ぐらい, にんにくいいですか。
 1262 B: (韓国語) 【学習】
 1263 A: とっても高いです。
 1264 C: とっても高い, あ~。
 1265 C: [笑い]
 1266 A: 先生も。
 1267 V: 思います。
 1268 V: 日本のにんにくは1個300円ぐらいです。大きい。
 1269 V: 韓国のは?
 1270 A: 大きい。
 1271 V: 大きくない, じゃあ中国と同じ大きさ。
 1272 A: あ~

話題参加調整力が最も高い学習者Cはジェスチャーでその意味を確認してすぐに話題に参加し、一番低いBは参加しなかったが、「にんにく」の意味は訳語で理解した。CとBの中間のAは、直前のCの発話を聞いて意味を推測し、さらに1262のBの訳語で意味を確認し、話題に参加した。A・B・C3人の「にんにく」の意味理解にはそれぞれ差があったが、その差をお互いにうまく利用して、自主的に効率よく学習を行った。

⁶⁷ 新しい話題、関連する話題へ移行する力が強いことを、話題参加調整力が高いとした。

2.3.7 ボランティアは話題と学習をどのようにコーディネートしているか

活動への参加方法は学習者の自主性に任されているが、ボランティアが話題と学習をコーディネートした例も見られた。

- 522 V: あー, うんうん。新宿が見えます。
 523 V: 新宿は夜きれいですか。
 524 C: 夜も, 昼もきれいです。
 525 C: いいが, 天気の日, ふっちゃ? 見えます。
 526 A: ああ, ああ [Cの方を向いて眉をしかめ, 首を傾げながら]
 527 C: 高いですから。
 528 V: ああ, そうか。33 階からは, 富士山も見えます。
 529 V: いい天気。 [Tは「いいてんき」と紙に書く。AとBはそれを見つめ, ノートに写す] 【学習】
 530 C: はいはい。
 531 V: そう。 [ABに視線を向ける]
 532 A: いい天気? 【学習】

「26. 眺め」の話題の中でCは新しい展開として「いい天気の日には富士山が見える」ということを言おうとしたが、「いいが天気の日にはふっちゃ見えます」と発話した。Aは「ああ, ああ」と何らかの理解をしていることを表明し, Cは「高いですから」と情報を加えた。その言葉のやりとりとACの住居の所在地情報から, ボランティアはCが525で言おうとしたことを理解し, まず「ふっちゃ」を「33 階からは, 富士山も見えます」と言ってCの表情を確認してから, Cが正しく言えなかった「いい天気」をはっきりと言って, 聞きとらせ, 同時に文字で紙に書いた。ここで話題は「27. 天気」に移行し, 内容は天気に関する日本語の学習に移行した。

Cはボランティアの援助により伝えなかった内容を伝えることを成し遂げた。Aは526でCの発話に対して何らかの理解をしていることを示し, この話題に参加しようとした。ボランティアはAとCが達成させようとしているやりとりを援助するために, 「天気」に関する学習を開始した。Bも学習に参加した。

ボランティアは話題の展開に必要なだと判断したときに, 言語的な援助を与えている。日本語を指導するのではなく, 話題と学習をコーディネートすることで, 活動に現れる「最近接発達領域」へ働きかけていることが観察された。

2.3.8 考察 グループの活動理念はどのように実現されているか

グループの活動理念である「参加者の多様性を生かした活動」の具現としては次のような特徴が観察された。

- ・ 日本語力の違いを日本語学習に生かしている
 - ・ 学習者同士が助け合う雰囲気がある
 - ・ 学習者各自が興味のある話題を自分の日本語力に応じたやり方で提供している
- また, 「学習者の主体的な活動」の具現としては次の特徴が観察された
- ・ 学習者はいつでも各自に合った方法で, 自由且つ主体的に日本語学習に取り組んでいる

一方、ボランティアは、適切と思われる「話題」と、「日本語学習」がしやすい環境、特に学習者が「日本語学習」に自由に「主体的に」取り組める環境を意識的に提供しているが、「話題」の選択、学習者の「参加」への気配りは、言語学習を目的としたものである。観察された根拠は以下の通りである。

- ・ 組織的な語彙学習、練習に発展させやすい話題を選んでいる
- ・ 基本語彙を提示する機会を逃さないようにしている
- ・ 参加者が均等に発言(学習)できるように配慮している
- ・ 学習者は主体的に「日本語学習」をするが、「話題」の提供はあまり主体的ではない
- ・ 話題が途切れたとき、ボランティアが先に話題を提供している
- ・ 言語学習を意識してメモを書き、学習者それぞれのノート作成から理解度と関心を推測しグループ活動の中で個別指導を行う

2.3.9 今後の課題

今回の記述、分析を通して、ボランティアは自身の活動の捉え方を変えた。自身の活動を教室活動に初めて参加する学習者が自分に合わせた学習方法を身につけることで自分の求める学習場所を見つける、すなわち「自律学習応援活動」と呼びたいと考えるようになった。これまでは、ボランティアが事前に活動プランを立てずに学習者が持ち込む話題を優先し、特定の教材を利用した活動ではないことから、その場でボランティアと学習者が対等な立場で話題を提供し合い、お互いのコミュニケーションのルールを学ぶことで日本語によるコミュニケーション力を高めていく活動だと認識していた。言い換えれば、相互学習、交流型と呼ばれる日本語活動の範疇に入る活動だと認識していた。

ところが実際の活動を記述し、「話題の主導権の在り処」「日本語学習の現れ方」を分析していくうちに、対等な立場でのコミュニケーションではなく、学習者の日本語学習の促進を目指した活動であり、学習者主導を目指してはいても、実際にはボランティア主導で動く場面が多いことがわかった。

この活動は居場所作りではなく学習の場を目指している。上述のようにボランティア主導で動く場面が多いとは言え、学習者が自分自身でノートを取り、それを活用して学習する様子も観察された。生活者としての外国人にとって「日本語教室」の場は生活のごく一部にしか過ぎない。生活に密着した言語習得のチャンスの大半は教室の外で起こる。ボランティアは、教室の活動がこれらのチャンスを習得に結び付ける／言語学習の効率的な方法を学習者に意識させる場でありたい、と考えている。しかし、その一方で学習者がより自律的に学ぶには支援する側が何をすればいいのか、模索中である。

第3節 全体討議 ～活動を語るための共通言語とは～

本調査研究では3つの活動⁶⁸に関して5つの観点から検討会⁶⁹を行った。本節では検討会でのコメント及び議論の内容を報告し、共通言語の確立を目指す上で考えるべき課題を挙げていきたい。本研究において留意すべきと思われる語、句を太字で示し、今後検討、議論すべきと思われる点を●印で列挙した。

3.1 言語教授法の観点から

はじめに伊東祐郎氏より、開発教育と日本語教育の融合を試みた経験から、言語教授と地域の日本語教室活動の目的の違いを中心としたコメントがあり、質疑応答が行われた。

伊東： 学習者の日本語の学びは、教室の内外でおこっています。教師がすべての責任を持たなくてもいいということを最初に申し上げておきたいと思います。今日は、これまで学校という教育機関でやってきた日本語教育を**学校型**と呼び、最近の多様化してきている日本語教育を**地域型**と呼ぶことにします。これはどこで日本語教育が行われているかという整理の仕方になるかもしれませんが。私が最近思うのは、地域の日本語教育には学校型があってもいいし、地域型があってもいい、場所で決めるのではなく、形式や参加者の特徴を踏まえて分けた方がいいということです。

地域型の日本語教育をどう捉えるかを考えるなら、ボランティアの皆さんがどのようなきっかけや動機で活動するようになったかを考えることが大切であると思いました。おそらく動機には、自分が海外に住んでいたときお世話になったから恩返しをしたいとか、外国語を習いたいからとか、必ずしも日本語教育を目指してボランティアを始めた方ばかりではありません。しかし、ボランティア活動を始めると、必然的に日本語をどう教えるかということに関心が向いてしまいます。地域の多文化共生の大切さが話題になっている今、ボランティア活動としての交流の場が、よりよい国づくりや地域づくりの最前線と捉えるならば、私たちは教師と学習者という立場ではなく、**地域に暮らす住民**であるという意識を持って、活動の場や生活の空間を共有している者同士だということに気づく必要があると思います。

地域型日本語教育と言えば、対等、対話がキーワードになると思いますし、異文化間におけるコミュニケーション活動の場であると思います。日本人と外国人が協働したり、共感したりできるような場にできたらなと思います。今日のA教室についての発表でXさんが「ありのままの報告をしたい。そして新しい方向性を見出したい。強い信念をもっている」とおっしゃいました。これを聞いて私は、どういう方向性を見出したいと思っていらっしゃるのか、どういう信念をお持ちなのかを聞いてみたいと思いました。それが私の感じている方向性と同じだったらうれしいですし、違っていたら、その違いを知

⁶⁸ 本節では3つの活動をA教室、B教室、C教室と呼ぶ。本節での記述から各教室の活動が短絡的に評価されることを避けるためそれぞれどの教室が該当するかについては明言しない。

⁶⁹ 検討会は平成21年1月24日国立国語研究所において行った。出席者は本プロジェクトの実践者、研究協力者、専門家の他、第4章のプロジェクトメンバー及び本研究委嘱の運営委員から下記の有志が出席した。

岩見宮子氏、尾崎明人氏、キム、ヒョギョン氏、坂内泰子氏、中河和子氏、中道真木男氏、林智子氏、藤原麻佐代氏

りたいと思います。このことはA教室のみならず、他のボランティア活動されている皆さんがどういう動機でボランティア活動を始められたのかを考えていくきっかけになればいいなと思いました。

多様な地域活動としての日本語教育は、大学等の日本語教育とはゴールや目指すものが多少異なるのではないかと、また異なる捉え方をしてもいいのではないかと考えました。そこで私が出合ったのは、**開発教育**の理念でした。開発教育の考え方に基づいて日本語教育をどのように導入するのかについて、武蔵野市のボランティアの人たちと本を書きました⁷⁰。その本を出すのに3年の月日を費やしました。この場で、**開発教育の理念**を一言では語れませんが、あえて簡単に言えば、世界にはいろいろな問題があるけれど、その問題を認識し、また共有することによって、みんなが社会参加できる環境を、そして住みよい世界を作っていこうという考え方です。そのために各人が意識を変えて、協働していい社会を作っていこうというものです。しかし、当時の私には、その考え方と日本語の教育や学習と結びつけることがなかなかできませんでした。そもそも結びつける必要性を感じていませんでしたから、腑に落ちなかったんです。ある人からの「開発教育が日本語教育を融合できないか」という助言があつて、試行錯誤しながら、またいろいろな実践をしながらやっと理解することができるようになりました。その結果、開発教育と日本語教育の両視点から**参加型学習**のあり方について皆さんにお話することができるようになったんです。多文化共生社会における日本語教育を考える上では、日本語教育がどのような貢献ができるか、それを明らかにする理念が求められるなと思いました。

参加型学習を日本語教育とどう結び付けられるか考えたとき、**日本語教育の理念**とは何かという問題をつきつけられました。そして、それが考えるきっかけになりました。開発教育の理念から言えば、**住みよい街づくり**とか**生活しやすい社会作り**となるわけですが、それを日本語教育とどう結び付けられるかなと考え、日本語を教えることを通じて外国人との関係性を構築していくこと、それが**多文化共生の街づくり**につながっていくということでした。楽しい参加型学習活動が日本語の学習や習得とどう結びついていくかを理解するのに3年もかかってしまったんです。

言葉は自然環境でも習得することができます。自分が意思伝達したいという高い必然性があれば自然に会話力や語彙力がついていきます。そうすると、コミュニケーションというのは、相手がいて相手が好きになって相手のことが知りたいという気持ちが生まれて、自分の気持ちも伝えたいくなる。そういうところからコミュニケーションの必然性が生まれてくれば、学習者にとって日本語学習の動機付けになるし、ボランティアの方にもどう教えようという視点ではなく、どうやってコミュニケーションしようかということに意識が向いていくと思うのです。ですから、まず人間関係をどう作っていったらよいかを考えるといいと思いました。

そこでA教室の皆さんがおっしゃった「既成概念を捨て、本当に必要な支援とは何かを考える」はいい視点だと思いました。日本語をどう教えるかではなくて、この人たちとどう幸せな「A市」を作っていくか、そういう視点が先にくるのはよいと思いました。現場にいない人間は実感することがないので、それを実感するのに3年かかってしまったのです。

⁷⁰ むさしの参加型学習実践研究会(2008)『やってみよう！「参加型」日本語教室のための4つの手法～理念と実践～』

私は参加型学習と学校型学習はちょっと違うと思います。参加型学習というのは、ひとつのアプローチであって形式ではないので、手法としてはピアラーニングとか**協働言語学習**と結びつきますが、その背景とか目指すものが違うと思いました。地域型日本語学習と学校型日本語学習は表面的にはいろいろなアプローチがとられていますが、基本的には目指しているものが違うと思います。ですから、みなさんに日々の活動で最終のゴール、目指しているものは何なのかということを考えていただくと日々の活動の裏づけができ、集まる人々の意識も共有でき共感できるのではないかと思います。

尾崎： 学校型と地域型ということで文章を書いたことがありますが、伊東さんは学校型と地域型は目指すものが違うとおっしゃったんですが、ぼくはそう思っていないんです。本来目指すものは同じ。大学で教えていようが、地域で教えていようが、そこに来た日本語を第二言語とする人たちが何を必要としているかというところから日本語教育って組み立てるのだから、本来同じだと思います。学校型と地域型は場所の問題じゃなくて、プログラムが作られる条件が違う。教える方も習う方もそれに責任を持っていることが前提になっているのが学校型だと思うんですよ。地域型にはそういうことがない。中身の問題よりも参加の仕方や条件の違いと考えています。地域型と呼ばれるところでも**擬似学校型**と呼ぶほうがいいようなところもあります。伊東さんの言っていた学校型と地域型の分け方が私とはちょっと違うなと思いました。それから**ボランティア**ということばも錯綜していると思いました。ボランティアということばは活動することでお金をもらっていない、それにつきると私は思っているんです。実際に調査してみると**ボランティアであってプロフェッショナル**という人がかなりいるというのが現実だと思います。じゃ、**プロフェッショナル**というのと**専門家**というのはどういう関係になるのかというのが次の議論になると思うんです。

中河： 地域でも学校でも大きく目指すものが同じだというのはわかるんですが、各々のプログラムやシステムを実現させるときに必要な専門性というのは違うんじゃないかと思っています。特に**地域型を担う専門性が何か**を論じるとは、とても必要で、急務だと感じています。

藤田： 開発教育の参加型を日本語教育に生かせばいいと思うんですが、伊東先生のおっしゃる参加型は私の言った参加型と同じことなんでしょうか。

伊東： 私たちも最初は本当にこれでことばが学べるのかと、日本語教師の頭で捉えていましたが、日本語習得うんぬんよりも、いかに相手に伝わったかということの方に興味が移っていきました。そこが3年前との大きな違いなんです。日本語教育で参加型を取り入れると、どれだけ日本語の習得が進んだかということに興味がいきがちですが、開発教育の視点からみるとそれは二の次三の次なんですね。根本的に違うんだらうと思います。

藤田： 開発教育を目指すのは国際交流の分野でそれは日本語支援でというよりも媒介語を使った人でもできますから、日本語支援者が両方にかかわるより日本語支援者しかできないものを目指して、開発教育の支援者との協働をはかっていくのがいいという考え方です。

伊東： そういう意味で同じ活動をして目指すものの違いかなということですよ。そこでボランティア活動の目指すものは何なのかということを議論していきたいと思います。

- 多文化共生社会作りを目指して行う参加型の活動と、活動重視の言語学習の手法として使われる参加型の活動は目的が違うのではないか。
- 言語教育の究極の目的は同じ。上記のように分けて考えるべきではない。

3.2 授業分析の視点から

次に金田智子氏より授業分析の視点から、教室活動から見えてくるものについてコメントがあり、質疑応答が行われた。

金田： 私は3つの活動の文字化資料を、**FOCUS**⁷¹という授業分析の手法を使って観てみたわけですが、そうする前の第一印象は、それぞれ違う活動だということでした。でもこれは第一印象なんですね。ある視点から見ていくと必ずしもそうではない。共通点と相違点がありました。それをこれから見ていきますが、ここで注意しておきたいのは、共通点が地域日本語教室の特徴というわけではないし、相違点が良し悪しの判断材料だということでもないということです。

まず共通点についてですが、一点は、地域の共有です。これは場所そのものを共有している様子が現れているという意味ですが、AやBの教室⁷²での活動に出てくる言葉には部外者の私にはわからないものが多くありました。同じ地域に暮らしていることにより、共有できる話題があり、それが有効に活用されているということです。それから、もう一点は、特に求められていないときに日本語学習者が発する言葉、「おせんべ？」とか「かわいそうですね」とか思わず発する言葉です。これは一斉授業の形式では出にくいものですが、それがよく現れていました。3つの活動は、学習者の人数が全く違って、活動も三者三様なんですけど、いずれにもこの現象は現れていました。

3つ目の共通点については、文字化資料をコーディング⁷³した結果を見ながら説明したいと思います。「**促し(Soliciting)**」は教える側から学ぶ側へが多く、「**返答(Responding)**」は学ぶ側からが多い。「**反応(Reacting)**」も教える側からが多いということです。これはC教室の文字化資料を分析したのですが、ほかの2つの活動にも基本的には同じ傾向がありました。A教室の場合は、基本的に一対一でやりとりをしていますけど、それでも同じ傾向があるんですね。

これは、実は日本語教育に限らず、「**授業**」と呼ばれるものではよく現れ

⁷¹ **FOCUS**とは言語教育及び教師教育の専門家である John.F.Fanselow により開発された授業分析システムである。内容については、同氏著” Breaking rules: Generating and exploring alternatives in language teaching” (1987年, Longman)を参照のこと。本文中で触れられている「**促し(Soliciting)**」「**返答(Responding)**」「**反応(Reacting)**」は、**FOCUS**の5つの観点のうちの1つ「**Move(発話の目的)**」に含まれる項目である。

⁷² 今回の活動分析に協力して下さった各団体は、その理念により、その活動の場を必ずしも「教室」とは呼んでいないが、ここでは、便宜的にすべて「教室」と呼ぶ。

⁷³ 授業における発話や行動を分類し、記号に置き換える作業を「コーディング」と言う。

る傾向です。もし、コミュニケーションにおける「対等」を目指すのなら、今後、この傾向は、重要な検討事項となると思います。

そして、こういった傾向が全体的に見られる中にも、時々そうではないやりとりもあります。教室間の相違点、あるいは、一連の活動の中で起こる例外と捉えていいと思いますが、例えば、C教室の資料を見ると、ときどき学習者からの「促し」があるんです。支援者であるXさんが、ご自身のお嬢さんについて話しているとき、「何歳ですか」「結婚していますか」と学習者が警察官のように立て続けに聞いている瞬間があるんですね。それから同じく「促し」が学習者から出ているものに「日本語で何と言いますか」があります。話題に出てきた「プレスクール」を日本語で何と言うのかと学習者が聞いて、支援者が「幼稚園」だと教えるところですよ。

今見た文字化資料の中では、学習者による「促し」は、おしゃべりの要素が強く、たとえば支援者について思いついたことを自由に話しています。それから「日本語で何と言いますか」は、これによって自分に必要な語彙や表現を相手から引き出している、こういう特徴が2つ目の文字化資料から現れました。

A教室のあるペアのやりとりにも、「促し」が学び手の方から積極的に行われているところがあります。支援者が離乳食の作り方を教えているところで、圧倒的に「促し」が学び手から起きています。それに教え手の方はもっぱら答えていました。これは、やりとりの内容が、学び手にとって生活上必要な情報となっているからだと思われます。また、その促し方にも特徴があり、たとえば、「水にさらす」と「ぬらす」の言葉の違いが出てくるんですが、この学習者は「ぬらす」は意味はわかるが使い方がわからないと言い、自分にとって必要な言語的知識は何かを相手に明確に伝えています。

また、「反応」にも注目したいんですが、どういうところで「反応」しているかということ、離乳食の作り方の本を見ながら、電子レンジで調理することがわかった時です。この外国人の方は、「簡単だね」と言いながら、「にんじんも(電子レンジで調子するのか)?」と確認し、その上で、「アメリカの友達が、あー、あまりマイクロウェーブ、レンジはよくない。だから自分だけでも、あっ、体近いとよくないでしょ」と、電子レンジで子どもに食べさせるものを作るのはよくないのではないかと、本に書いてあることや支援者の考えに対する疑念を表現しています。支援者が教え、学習者が学ぶ、という構造になりがちな中、こういった反論ととれる言葉を述べている点に注目し、それが起こることを可能にしているのは何かを検討してみるといいかもしれません。

文字化資料をコーディングして見えてきたことをお話ししました。次に、こういう作業が、活動を変えたい、活動を新しくしたい、と思っているような方にとって、どう役立つかということをお話ししたいと思います。

例えば、**学習者が自分で学ぶ力**を育みたいと考えたなら、まず、自分で「学ぶ力」って何だろうと考えてみて、「自分で学ぶ」とはこういう行為を表していると定義づけてみる。そして、それは今の教室活動に現れているんだろうかということを見してみる。必ずしも活動を文字化しなくてもいいと思います。人の授業を見てもいいし、映像をとって振り返ってもいいと思います。要はそのための視点を持っていることが大切だと思います。そうやって活動を観てみると、「自分で学ぶ」様子が、**教室活動に現れている瞬間**ってあると思います。C教室の文字化資料で見たような、カレンダーを使って自分が

言えないことを言う瞬間とか、自分で言い直す瞬間とか、そういうものを取り出す。そして、その瞬間が起こった要因が何なのか、あらゆる角度から考えてみるといいと思います。

その時、避けるべきことは「あの学習者、よくしゃべるからね」とか「あの人もともと勉強が好きなのね」のように自分たちの力が及ばないことで、解釈をしてしまうことです。そういうことで片付けてしまうと、支援者側が何か新たなことをする可能性を閉ざし、次の一步を踏み出せなくなる。そうならないためには、望ましいと思える瞬間が何によって起こるものか、それをじっくり考えるといいと思います。

それには、今回行ったように、その瞬間を捉えた文字化資料だけをじっくり見るという方法もあるでしょうし、学習支援のシステム全体を支える理念、その中でどういうものを使い、どういう教室を作っていくかとか、もっと大きな枠組みで考え直すということもあるだろうと思います。

藤田： 日本語力によっては、学習者は自分の言いたいことが伝えられない。その場合は、どうしても教師の方が口を出すことになると思いますが。特にクラス授業では難しい。

金田： そういうことはあると思いますが、学習者が思わず母語で言いたいことを音声化するような瞬間というのがあってもいいと私は思っています。私も日本語学校で教えていたとき、この50分間でここまでやらなきゃというのがあると、学習者を教師に引き付けて授業を進めていました。それを否定するつもりはないんですが、教師が発話を促す役をいつも担ってしまうことによって、表現したい感情、ぼろっと思わず母語で言葉をもらす、というような、そういう気持ちまでも抑えている可能性があると思います。どういう場合だったら外国人が自分から話題を出そうとするのか、その気にさせるその瞬間瞬間をどうやったら生み出せるかということを考えてみるといいと思います。たまたまこうなったと終わらせずに、その要因を考えてみるとほかの場でも応用できるかもしれない。

中河： 今の議論は「コミュニケーションにおける対等」ということに関わっていると思うんですが、対等を目指すというときの対等のレベルというか、**対等の捉え方**が、地域日本語支援者の中でも違っているんじゃないかと思います。「どのような対等性を目指しているのか」そこを考えていく必要があるんじゃないでしょうか。どのような授業のやり方が対等なコミュニケーションなのかの、やり方だけを見て行くのは片手落ちだと思います。

- 実践者が言語的に自覚している理念や手法と、実際に現場で起きていることは必ずしも一致しない。
- 理念が具現されている瞬間を捉えて、今後に生かすことが大切である。
- 「対等な関係で双方向の学びを目指す」と言われるが、そもそも「対等」の捉え方を議論する必要がある。

3.3 教材の観点から

次に島田徳子氏に地域の日本語活動の教材についてコメントがあり議論が行われた。

島田：今回、私が今回コメンテーターとしてお声がけいただいたのは、昨年『教材開発』⁷⁴という本を同僚の柴原さんと執筆したからだと思います。私は主にこれまで海外の日本語教育の支援に携わってきましたので、地域の日本語教育の実情にあったお話ができるか不安ですが、どうぞよろしくお願いいたします。本日「教材」という観点からお話させていただくために、昨年度の調査報告書の中で教材・リソース・学習活動に関して様々な観点から記述された部分と、3箇所から提出された活動の理念や活動の記録(映像と文字化資料など)をベースにさせていただきました。

地域の日本語教育の場合、その目指す方向性や設立の経緯などを抜きに十把一絡げに語ることはできないと思います。が、あえて**地域の日本語支援の場における教材**とは何かを定義してみます。まず、**活動に関わる人材、自然環境、地域社会なども活動に用いられれば教材**となります。また、**学習者自身が作成するノートやメモも学習者の自己学習のための重要な教材**となるでしょう。例えば、昨年の報告書の生活実態調査で、3人の花嫁さんの言語行動の記述の中で、共通する学習リソースが**メモとテレビ**であったという報告がありました。この2つは全ての方が使えるリソース、教材だと言えるのではないのでしょうか。また、地域の日本語活動を考える際に忘れてはならないのは、「**ライフステージによって学習者の日本語に関する必要度や認識が変化していくことを前提とする**」ことだと思います。例えば、赤ちゃんを連れのお母さんは差し迫って離乳食の作り方とか子供が病気になったときの対処方法に関心がある、子どもが幼稚園に入るとほかのお母さんとどのようにつきあっていけばいいか知りたくなる、子どもが小学校に上がると、学校からたくさん日本語のプリントが配られて、それを理解しなければならなくなる、さらに子供が成長して手が離れてくると働きに出ようかと思ってくるというように、来日して直後のサバイバルの日本語から、地域の住民として子供を育てる、地域で働くなど、その方のライフステージによって必要な日本語もその人の動機も違ってきます。

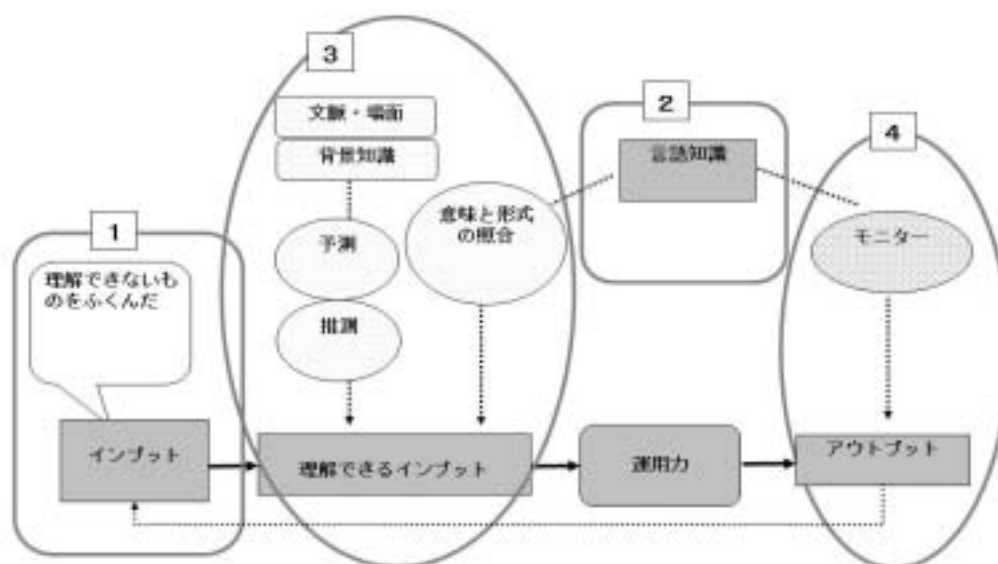
最近、第二言語習得研究という研究の成果がかなり実践の現場に落とせる段階になってきました。昨年白井恭弘先生が岩波新書で『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』⁷⁵を出版され、誰もが言語習得のために必要なことについて考えることができるようになってきました。言語を習得するためには、「インプット(聞くこと・読むこと)の理解」と「アウトプット(話すこと・書くこと)の機会」が必要と言われています。つまりインプットからアウトプットへの流れをどのように作り出すかということが重要かと思えます。

A教室から、教材に関して「生活をテーマとした会話をしながらもことばの学びにつながる手法やアイディアを教えていただきたい」「スタッフがすぐに使えるような対訳付きの文法シートがほしい」と具体的な質問が出てきました。生活をテーマとして活動をするを第二言語習得研究のモデルでみると、**インプットを豊かにする**という観点(1)からは、「リソース型生活日本語」を今後どう充実させていけばいいかということになりますし、「文法シート」の充実は、言語知識を適切なタイミングで補助的に与えて行ったらいいかという観点につながります(2)。そして、学習者と支援者が

⁷⁴ 国際交流基金日本語教授法シリーズ 第14巻『教材開発』ひつじ書房

⁷⁵ 白井恭弘(2008)『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』岩波新書

いっしょに学習を進める中で、理解できないものを含んだインプットを**理解できるインプットに変えていく**、つまり学習者が既にもっている知識や体験と関連づけて新しいことを深く理解できるようなプロセスに**支援者が寄り添うこと**、それには支援者の方の会話の運び方や、引き出し方とかが重要になってくると思います（[3]）。最後に、**モニター**ですが、例えば、A 教室の場合、電話会話を何回も練習していました。いろんなパターンの留守番電話の応答を学んでいくんですが、最後に学習者の方が「言えた、不安がなくなりました」とおっしゃって支援者の方も皆で喜ぶシーンがありました。学習者が自分自身のアウトプットについて評価し「確かにできた」と思えることが大切ではないかと思います（[4]）。このように、地域の日本語学習を考えていく上で、教室型であろうが、参加型や交流型であろうと、第二言語習得研究のモデルを使って見てみるというのも一つの方法だと思います。



[第2言語の習得過程 (Ellis 1995 を参考に作図)]

次に、**インプットからアウトプットへの流れという観点**から考えてみましょう。インプットからアウトプットへの流れを何度も繰り返すことによって言語習得は促進されると言われています。例えば、A 教室の電話会話の練習場面では、様々な電話の応答会話のバリエーションが支援者から提供され、学習者はそれらの応答練習を何度も繰り返すことができていました。日本で生活している方に一番大切なこととして、日常生活において日本語の使用不安をなくし、「大丈夫、日本語を使ってみよう」と思える自信をつけることが大切だと考えます。

さらに、**理解の確認**のための活動について考えてみましょう。電話会話の練習では、様々な応答会話例がインプットとして与えられていましたが、聞き手に求められる実際の言語行動(アウトプット)は様々です。例えば、応答会話を聞いて電話をきることができればよいという応答会話もあり、そこでは言語によるアウトプットは求めていませんでした。実際の言語行動を考え、学習者が日常生活の中で遭遇するインプットはどのようなもので、そのインプットに対して期待されるアウトプットは何なのかということを意識した

活動が求められるのではないのでしょうか。

外のリソースを言語習得のインプットにするという点では、A 教室の 30 分の全体活動では、A 市の防災課の方が話しにいらっしゃったりいろいろな外のリソースと連携して、それをインプットにつなげることができるのではないかと感じました。学習者が教室を離れて 1 週間生活するなかで遭遇した日本語や体験を次の授業のインプットとして活用することができるでしょう。

教材という観点から、「**インプットとしてのリソースの充実**」と「**学習者のメモ・ノートの教材化**」の 2 つを提案したいと思います。

どのような活動を行うにしても共通した課題として、インプットとしてのリソースの充実ということがあると思います。同じ地域で暮らしている人が集められる街で聞く日本語、読む日本語をテーマ別に整理しておく、「電車が不通です(×電車は普通です)」のように実際の経験から集めた一見日本人には気づかない重要な学習項目をリソースとして、音声と文字の両方で充実していくこと。それから、談話レベルのインプットを増やしていくこと。学習活動の中で、文または語のインプットは多く見られるんですけど、まとまった話のやりとりはなかなか出てきません。A 教室の活動では、離乳食の作り方ということでまとまった話をしていました。手順を段落レベルで話していますが、わからなかったときにどう反応すればいいのか、こういう教材を学習者とボランティアが協働で体験したことをもちよって作ればよいと思いました。

もう一つは学習者の**メモが教材になる**のではないかとということです。メモして覚えるという方法はだれもしています。インプットを受けて、インプットを理解するときにメモする。知らない語彙を書き留める。母語で意味を書く。それでもわからないときは後で調べて意味を書く。書いておいたことはアウトプットのときに使う。メモを見ながらアウトプットをする。インプット、理解できるインプット、アウトプットの三段階で、メモはどの段階でも有効な**学習支援ツール**となるんじゃないかということです。学習者のメモは**学習の軌跡**であると思います。ボランティアの方との相互行為で作られる言うなれば世界に一つだけのオリジナル教材だと思います。それを学習者と支援者で共有化することで、学習者の自律的な学びを支援する道具にもなりうるのではないかと思います。

- 第二言語習得研究の枠組みでみると、日本語支援活動の場に学校型とは違った習得につながる機会が存在している。
- リソースとしてのインプットを豊かにすることが重要である。
- インプットからアウトプットの流れという観点からみるとアウトプットにつなげるツールとして学習者作成のメモが注目される。
- 学習者作成のメモは有効な教材となる可能性がある。

3.4 社会教育の観点から

次に新矢麻紀子氏より社会教育の観点からコメントがあり、議論を行った。

新矢： 99 年から豊中国際交流協会での形とは違ういわゆる**交流型**というような形の日本語教室を立ち上げたとき、アドバイザーという形でその立ち

上げにかかわりました。その時の日々の経験で感じたことは、言語の教え方を勉強してもここで起きている問題の解決にはあまり役に立たないということでした。必要性を感じたのは**人権教育**や社会学的観点で、地域の教室を外国人もボランティアも**その人らしく生きていける**一つの場として考える、**社会教育**とか**エンパワーメント**、そういうことを自分なりに整理する必要を感じ、コミュニティ教育学、教育社会学の研究会に参加するようになりました。そういう点からお話をしていきたいと思います。

今日は私はいじわるな役、悪役プロレスラーというか違う方向から石を投げてみたいと思います。地域日本語活動は、学習者と学習支援者が対等な関係にあって双方向の学びがある場だとこのごろ当たり前のようになっています。でも、それはどうなのでしょう。日本語を教えるという行為をとおして、日本人と外国人の**権力関係が再生産される**場所となっていないのでしょうか。地域の日本語活動が学習者や支援者の方の生きる力を高めて、日本という**社会に参画する**うえで、参加とせずに参画としたのは、参加以上にコミットが強いという意味ですが、そういうことに対して地域日本語がどういう役割を果たしているのでしょうか。地域日本語活動の場もひとつのコミュニティだと思いますが、そこがどのように成長していった社会にインパクトが与えられるのか、その点について教室内の活動だけでなく学習者や支援者の特徴や地域の特徴も含めて、大きな部分から眺めてみたいと思います。

まず、実践者のフェイスシートや教室紹介から気になるキーワードを出してみました。それぞれが何を指しているのか確認したいと思います。

B教室で学習者の**レベル**と言っていますが、地域の日本語でのレベルと例えば大学の学習者のレベルは同じ基準でしょうか。

藤田： 地域の場合は聞く話すが中心になります。

新矢： 自立あるいは自律は三箇所に出てきましたが、それは後でいっしょに考えていきたいと思います。

A教室の**学びは学習**と置き換えていいんですか。もっと広い意味ですか。

高橋： 教科書からの習得の意味ではなく社会秩序とか地域社会のルールも含めて、広い意味でも学びです。

新矢： **言語習得**という場合に、基準が一つでどういう人にも当てはまるものなのか、地域の日本語教室でいう場合は違うのか、同じなのかこれは私自身もどうなんだろうと思っています。

参加型については二つ気になることがありました。参加型は自主性を重んじるところがありますが、その人が知っていることばだけで語るというよりは、何か言いたいことがあるけど[日本語で]どう言っているかわからないときに支援者側からことばが与えられる。そうしたら自分が本当に言いたいことが覚えられます。単に与えられたことばではなく学びが生じるという意味だと思います。そういう意味で「参加型」の形はより学びにつながるんじゃないかということだと思ふんです。

もうひとつは、これはもう少し広い意味でなんですが、大阪では同和教育が盛んで、人権教育でも参加型の学習がよく使われています。森実さんは、参加型には目的があって、例えば「癒し」とか「出会い」とか「気づき」がありますが、それだけで留まっていけなくて「変える」とか「つくる」というところまでいかないといけないんだと言っています。

人権教育や開発教育に共通なのは、社会を変えていくことのベースになる考え方、それが直接つながらなくても、**そういう態度を養成することが社会変**

革につながるという考え方です。たぶん日本語教育で考えても、外国人が単にものを同化的に教えられて学ぶのではなくて、世の中に対して疑問点を感じながらことばを学ぶことでよりよい社会作りにつながるかなというのが私の理解です。

藤田： 参加型で実際に自分が話したことは覚えているんですが、そうじゃないところはあとで思い出そうとしても出てこないことがあります。

新矢： 学習者の自律学習を促すことについてですが、成人教育の中で自己決定学習⁷⁶というのがあって、ノールズは大人は自己決定ができるので、それをうまく使うべきだと言っているんですが、それに対して、ジェルピなどはだれにでも自己決定学習はできるものじゃない⁷⁷と言っています。では、どうすれば自己決定学習が進むかと考えると手助けが必要なんじゃないかと思います。

それとつながるんですけど、C教室でテキストに頼らない活動をなさっているとありましたが、テキストじゃなくても、何かあった方がいいと思うんです。私は「おみやげ」と呼んでいるんですが、持ち帰って後で振り返ってみられるシート、ほんの小さなものでいいので、後で見られる、その必要性は今までの地域の経験で感じています。

吉田： 学習者自身が書いたものであってもいいですか。

新矢： それでもいいんですが、学習者には書かない人もたくさんいますよね。手ぶらできて、何ももたずに帰っていく人。支援者側にとっても何かあればやりやすいんじゃないかと思っています。

学習者情報のことですが、生活に密着した学びの場としての存在というのはやはり**社会教育の場として意味がある**と思います。日本語学校に行ける時間と経済的余裕のある人はそちらに行けばいいと思うんですが、それができない人への教育の場、つまり社会教育の場として進めて行けばいいなと思っています。

ことばの学びにつながる手法やアイデアというのと簡単な素材やシートというのは、豊中でやっていたことを簡単に紹介させていただきたいと思います。豊中で私がアドバイザーで入っていた教室でボランティアの人といっしょに作った活動ですが、できるだけその教室や地域とつながった活動です。教室の建物にあるものや近所に出かけて行って利用できるものをリソースとしてやっていました。そして、1回か2回で完結する活動です。学習の継続性が低い地域の日本語では重要です。チラシで語彙、例えば食材の名前の勉強をしてからスーパーに買いものに行って実際にカレーの材料を買って来るといった活動です。教材は、何か持って帰れるものとして、語彙を10ぐらいとか、文型を1つか2つだけとか、それに母語訳をつけてA4 1枚におさまるぐらいのものを作ってました。通常、語彙にしても文型にしても、盛りだくさん過ぎる傾向がありますが、それはやめたい。割とうまく行っていたと思います。

⁷⁶ 近年の社会教育研究における学習理論の多くは、その中核に自己決定(自分で意識的に決定を下すこと)を位置づけている。

⁷⁷ 赤尾勝巳(2004)「成人教育学—M. ノールズの理論をめぐって」赤尾勝巳編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社

- 日本語を教えるという行為を通して日本人と外国人の権力関係が再生産される。
- 「(日本語の)レベル」とは何を指しているのか。
- 「学び」「(言語の)学習」「言語習得」は同じ意味で使っているのか。
- 人権教育で「参加型」の学習は、「気づく」から「変える」「作る」まで求められる。

3.5 全体討議と実践者の感想

次に議論への参加者から意見を出し合い、検討会の最後に実践者に今後の課題を話してもらった。

向井： 学習者の「ジリツ」が話題になったが、これは「自立」と「自律」の両方あります。それらの意味はどう違うのでしょうか。この「ジリツ」について皆が使っている意味に違いがあるように思います。

金： 自律という概念は、インディペンデント(個人の自立)だけでなく、インターディペンデント(自分の周囲との関わりも含めて管理していくという意味での自律)であるということも含めて考えることで捉え方が違ってくるのではないのでしょうか。

中道： 今日出ていないことで**学習機会**というのを思い出してもらいたい。学習機会というのはあらゆる場所にあります。生活の中には学習機会があり、それを利用する力をつけておけば、自立(自律)につながる。ですから、教室の中では教室の外にある機会を利用することの教育にも力を入れていいのではないかと思います。その意味では、教室の中での関係性が従属的なものになったとしても、あまり気にしなくてもいいのではないかと私は思うんですが、どうでしょうか。

中河： 地域日本語教育がやることと日本語学校等の教育がやることに、学習者側の権利という意味では最終的には違いがあってはいけないと思うのですが、場を支えている問題が違うのではないかと思います。そこに来る外国人の利益だけを考えるなら、それが言語習得であっても、社会参加の促しであっても、人材育成の観点からもやってあげられることは、ある程度見えてくるのではないかと思います。しかし、地域日本語教室を日本人の学びや自立のためにもある場だと考えると、枠組みみたいなものが違ってくるのではないのでしょうか。どんな活動をするかや外国人と日本人の関係性を考えるときも、その点を考える必要があると思います。

伊東： 公的日本語保障と日本語学習支援と言ったときに、これにかかわる人たちがどういう人たちかによって、ボランティアの支援のあり方、専門家の支援のあり方が見えてくるような気がします。欧州には公的保障の場があり、到達目標を設定した教育が行われている。そこには高い専門性が求められます。ボランティア活動にそこまで求める必要はないと思います。それぞれの想いで社会参加が実現できる場作りであっていいと、自分自身の整理として思うようになりました。

島田： ヨーロッパでは社会としての言語政策に対する考え方が日本社会とは大きく異なっていると思います。例えばドイツでは、ある職業についてのCEFRのCレベルまで詳細な能力記述があります。それができるのは、その言語圏に入

ってくる人になにを求めているのかははっきりしているからだと思います。日本人にそういう意識がないと思います。

高橋： A 教室では市の外国人登録窓口や友達から紹介されてくる外国人が、市民として最低限のコミュニケーションができるまでを半年の期限内の目的として、その後地域の日本語教室を案内しています。

松尾： これまで全国の養成講座をまわり、生活をテーマにした活動をするにはどうすればいいのかという相談を受けました。文型積み上げを手法としている人が、勉強して文法などの知識が豊富になってくるとなかなか方向転換できないという傾向があります。一方で、そっと外国人市民の方に寄り添いたい、社会参加したいというボランティアの方がついて来られなくなることもおきます。ボランティア活動そのものは無償の自発的な行為だと思います。日本語教室がボランティアであれば、その場にいるのは市民と市民でしかなく、取り扱うテーマは生活に沿ったものがよいと思います。

ゼロ初級の学習者への対応は難しいと言われますが単語一つひとつをつなげていくことでコミュニケーションをしていく方法があると思います。A 教室では、このような新しい方向性を続けるためにいろいろなしかけをしています。そのためには、日本人ボランティアへのサポートが大切だと思います。

藤田： B 教室は会員 94 名と多いので、全員が同じ理念をもっているわけではありません。社会参加のための広い意味での支援をしたいという人もいますが、B 教室は日本語に焦点を絞った効果的な支援、そういう考えの支援を考えています。勉強会、研修会、授業見学を行い、教案も保存して会員に公開し、勉強する機会を作っています。そんな大変なことをするならボランティアはできないという考え方の人もいますが、この人達も多くは実際に教えていく中で教え方の勉強が必要だと認識して、積極的に活動に参加するようになります。こういう活動をいかに広げていくかが今後の課題です。

吉田： 私は、ボランティアをすることは自分の一つのミッションだと考えています。今大切にしていることは、自分が歳をとっていくので、自分ができなかったことを実現してくれる次の世代へつなげていくことです。自分が学び続けなければ、人には教えられません。そういう意味もあり、自分の教室は見学に来る人を受け入れています。大学の学生や、むずかしい学習者をもっているほかの教室の人がやってきて、いっしょに活動しています。

- 学習者が自立／自律することが日本語教室の目的である。
- 自立には個の自立のほか相互依存関係を作れる能力(自律)も含まれる。
- 実際の社会生活の中に学習の機会は豊富にある。それを利用できる力をつけることが日本語教室の役割ではないか。
- この活動は外国人の利益のためにあるのか、日本人の学びのためでもあるのか。この点を議論する必要がある。
- 言語習得に結びつく活動ができるボランティアが必要である。
- 作り上げてきた活動を引き継いでもらう人材が不足している。
- 専門的知識がなければできない活動であってはならない。
- 市民活動として続けていくにはサポートが必要である。
- 自分も学び続け、後進を育てていく必要がある。

3.6 状況論の視点から⁷⁸

状況論の立場から地域日本語教室を考えたとき、その社会的意味をどのように位置づけることができるだろうか。状況論の立場では、物事の意味(あえて価値と言ってもよい)を関係性という観点から考える。地域日本語教室と、社会のさまざまな場所にある人・もの・カネ・情報その他多様なリソースとの関係性を考えたとき、地域日本語教室は比較的制約の少ない／自由な位置にあると言える。制約が少ないということは、その理念や形態を多様に設定できる可能性が高く、また画一的な成果を求められることが少ないという側面がある。このことは一方で、画一化された評価システムによる「わかりやすい」評価が難しく、結果として公的な支援・援助が少なくなるという側面にもつながる。本プロジェクトの困難は、自由かつ多様である側面を担保しつつ、画一的な評価システムによって地域日本語教室を位置づけようという試みにある。その困難な試みのもとに各実践者が自らの実践を記述し分析するという作業を行ったことについて、「プランと実際の活動のずれ」「共同体の学び」という二つの点からコメントし、「全体性」という観点からまとめた。

三つの教室の分析を通して言えることは、当初目指していた理念に基づいてプランニングした教室活動を見ていくと、必ずしもその思惑どおりに人々のやりとりが行われているわけではないという現実が見えてくる。平たく言うと、言っていることとやっていることが違うじゃないかとなる。A教室の実践では、「教師と生徒という(非対称な)関係をつくらない」ために、ボランティアと学習者はお互いに「さん」づけで呼ぶことが求められる。しかし、A教室の活動の前提となるスタッフの構成を見たときに、「先生」と呼ばれる専門家、2名の総合コーディネータ、8名のコーディネータ、ボランティアという権力関係のピラミッドのもとに全体が動いている。実際の活動データでも、ボランティアと学習者が会話をしているところに「先生」がやってくると、最初は向かい合って話していたボランティアと学習者の視線が、二人とも「先生」のほうに向いてしまう場面があった。これは、ボランティアと学習者の間ではない、別の側面で教師生徒関係が構築されており、考えていることと実際に起きていることに齟齬が生じていると言える。

では、このずれは「悪いこと」なのだろうか。プランと実際の活動のずれについてよく例に出されるものとして、カヌーによる川くだりの話がある。川を下る前には、このルートを通して川を下ろうと考えているが、実際に下り始めたら、その都度の水流の変化に合わせて臨機応変に対応することになる。一つ一つの行為を切り取って観察すると、最初に言っていたこと／考えていたことと実際にやっていることが異なっているのである。したがって、当初のプランはある種の参照枠としては機能するが、そのとおりにすることが必ずしも妥当

⁷⁸ 神吉宇一氏は検討会に出席できなかったため、状況論の立場からのコメントの執筆を依頼した。

ではなく、また本質的に、周囲の状況との関係を考えたときには、物事は局所的に運ぶものとされる。とはいえ、カヌーによる川くだりという活動の全体を考えると、決して、当初やろうとしていたこととずれているわけではないのである。日本語教室でも同様ではないだろうか。A教室が目指していることを、スタッフの権力関係ピラミッドのみを素材として語ることで、非対称な関係が再生産されると結論付けることはできない。それは、プランニングにすべての責任を帰すことになってしまう。実際に、そこに参加している人々のやりとりのデータを見れば、決してすべてが非対称な関係で行われているわけではないことがわかる。局所的には双方向的な学びが起きていることは、すでに前節で議論されていることである。

データをとってそれを分析するということは、実践者がこのような現実を直視することで何かに気づく契機となる。そして、その気づきが「共同体の学び」として、実践の変革をもたらす。状況論以前の心理学・教育学的な観点では、学ぶ主体は個人だと想定されており、個人が何をどれだけ学んだかということが、学習場面の成否を決定付ける主因となっていた。しかし、これは活動の全体性から、個人という切り取られた要素のみで評価することになってしまう。実践者が自らの実践を分析しそれを語るということは、一人一人の気づきを通して、「じゃあ、ここでの活動をどうしていこうか」という全体の議論に広がっていく契機となる。そこに、専門家の多様な視点が導入されることによって、議論の広がりが促進され、実践の変革という共同体の学びが生起する。

地域日本語教室を語る際の言葉として、いわゆる教室型というのは、強固なシステムに支配され、変革のために多大な労力を要する学校モデルのメタファーであろうし、交流型というのは参加者の多様性によってその都度の対応を行っていくというゆるやかなモデル、変革可能性を多分に含んだモデルであろう。地域日本語教室のあり方を分類するときに、強固なプランニングモデルと固定化された関係性によって変革可能性が閉ざされている場と、一見固定化された活動が行われているようでありながら、全体としては常に変革可能性を持った動的な場というカテゴライズができる。本プロジェクトに参加している人々が目指しているのは、具体的な一つ一つの行為の発現形態としては多様ではあるが、通底しているのは、後者の教室を目指そうとしているところではないだろうか。活動の一部を切り取るだけではなく、また切り取った一部をある特定の側面からのみ議論するのでもない。そういった点で、多様な参加者が多様な観点から意見を述べ合うという本プロジェクトの試みは非常に意義深いものがある。ここで行われたことが、画一的な評価基準としての「共通言語」を生成しなかったという点からのみ議論され、仮にそのことをもって十分な成果が上がらなかったと判断されるのであれば、それは複雑な社会活動を一部の要素に還元し、そのことをもって全体を論じてしまうという誤謬を犯してしまうことになるだろう。

第4節 総括

4.1 人材育成の視点から「教室活動分析」を振り返る

「教室活動分析」というこのプロジェクトの目的は、第5章1.1で述べられているように、地域の日本語教育や日本語学習支援の「活動に関わる人々の間の**共通の言語を確立し、活動の理念とその具体的手法を明らかにすること**」である。そして、その目的を果たすことにより、「それぞれの現場に適した活動に必要な人材が育成できる環境を整える」ことが可能となると考えた。果たしてこの目的は達成できたのだろうか。これまでの過程を人材育成の視点から振り返り、本プロジェクトの成果及び教室活動分析の可能性について検討したい。

4.1.1 「教室活動分析」の過程で何が起こったか

今回の協力者である3つの組織は、第2節での報告からも明らかなように、教室開設の目的も、活動の形態も異なる。その異なりを、今、私たちは、各組織について語られた報告を読むことによって知ることができる。「Xという教室は、Yという理念・目的の下に、Zの活動を行っている」と、具体例とともに概観できるのである。しかし、もし、このプロジェクトが始まる前に、統一的な「書式」を各協力者に渡し、理念や目的、活動形態・方法等を記入することを一方的に求めただけだったとすれば、どうだっただろうか。概観することはかなり困難だったのではないだろうか。

そう考える理由は、地域の日本語教室の活動について、当事者は様々な語り方をするが、その実態がどうもうまくつかめない場合がある、それは、それぞれが使っている言葉が異なるからではないか、という、このプロジェクトを始めるきっかけともなった推測に帰結する。

このプロジェクトが開始されてまもなく、ある教室の運営者に話を聞く機会があった。開設の経緯、目的、人材配置の仕方、人材育成の方法、活動方針など、2時間あまり、ビデオ映像や教室で使用される具体物も見せてもらいながら説明を聞いた。その際、たとえば日本語学校などが「この学校のカリキュラムはどうなっていますか」と問われた場合に用いられる可能性の高い用語、あるいは、外国語教授法用語よりも、私たちが日常生活で用いる言葉を用いて説明をするという傾向が強かった。また、「教科書は使わない」、「文型や文法を教える、というふうには考えない」、「文型積み上げ式の教育を知らない人、日本語教育の経験がない人にボランティアになってもらう」といった、「〇〇をしない」という表現の中に、用語的なものが散見されたが、「する」こととして現れ、私自身がメモに残したのは、「リソース型」という言葉のみであった。もちろん、専門用語を使うことが望ましいと言いたいのではない。しかし、ある実践について初めて話を聞いたとき、その実践者と私との間でわかりあえる可能性のある言葉として現れたのが、「リソース型」や「～しない」という言葉であり、他はばくぜんとした印象で終わった、というのがこのプロジェクト開始時

の最初の状況だったのである。

また、このやりとりの中で現れた「リソース型」が、『リソース型生活日本語』(AJALT)のことを指しているのか、この教材を用いた活動全体を指しているのか、あるいはもっと広い意味なのか、私にとってはまだ不明確だった。そして、映像により、日本人と外国人がペアになり、何か話をしている様子はわかったが、実際に何が行われているのかまではわからなかった。

この教室の活動についての説明を通じ、運営者たちの信念が強く伝わってきた反面、その信念の現れである活動の流れや具体例は部外者である私にははっきりとは見えてこなかった。活動を端的に表す言葉、その場に集まった教室関係者とそうでない者とが理解しあえる言葉は思うようには現れなかったが、この段階で、そういう言葉を探していく出発点に立ったことを実感したのである。

その後、活動の様子を詳細に記録した文字化資料が作成され、それをもとに、各教室はどういった活動で構成されているのか、実践者、研究協力者を中心に、時には「専門家」(今回のプロジェクトで、それぞれの専門性を生かした助言が求められていた人々)も加わり、検討が始まった。同時に、授業や活動を分析する方法も複数紹介された。いくつかの視点で分析を加えていくことにより、どういった活動で全体が構成されているのかが、わかりやすくなっていった。しかし、活動や行為を表す適切な言葉を探すことは、やはり課題として残った。

たとえば、文字化資料や映像を見ながら分析する過程で「ロール・プレイ」、「意味の説明」、「〇〇の導入」、「次の活動への移行」などの言葉が用いられ、簡潔に説明がなされる場合と、そうでない場合とが見受けられた。そうでない場合とは、仲間内で使用されている言葉が第三者に通じない場合と、ある状況や活動について一言で表す言葉が出てこないという場合である。

前者については、意味を確認しあうことにより、より適切な用語を探すことが可能である。しかし、後者は、活動を描写する端的な言葉が現れにくいということであり、本プロジェクトそのものの課題と言ってよい。今回の分析過程を振り返り、その成果である報告をあらためて読み直すと、一つの特徴として、学習者による行動を表す言葉が現れにくいことがわかる。

そういった言葉が共通の用語として用いられにくいのは、これまでの言語教育が「教師は何をするか」に注意が向きがちだったからであると推察される。教師の行動は、それを整理する視点や用語がある程度共有されているのに対し、学習者の行動については、視点も用語も十分に育っていない、あるいは、普及していないのではないか。

ところが、地域の日本語教室は、「対等性」や「自立／自律」などがキーワードとして挙がってくる場合が多く、その場にいる人すべての行為について注目する必要がある。にも関わらず、日本語を学ぶ人に焦点を当てた語り方、学習者を主語にして活動を説明することに慣れていないために、いざ、活動について語り分析しようとする際に、文字化資料を前にしても、そこに現れている学

習者の行為を表す言葉を意識的に使えないのではないかと。また、この点は、本プロジェクトにおいて、「専門家」がその役割を十分に果たさなかった、つまり、学習者を主語にした語り方に触れなかったからだと考えることもでき、今後の課題である。

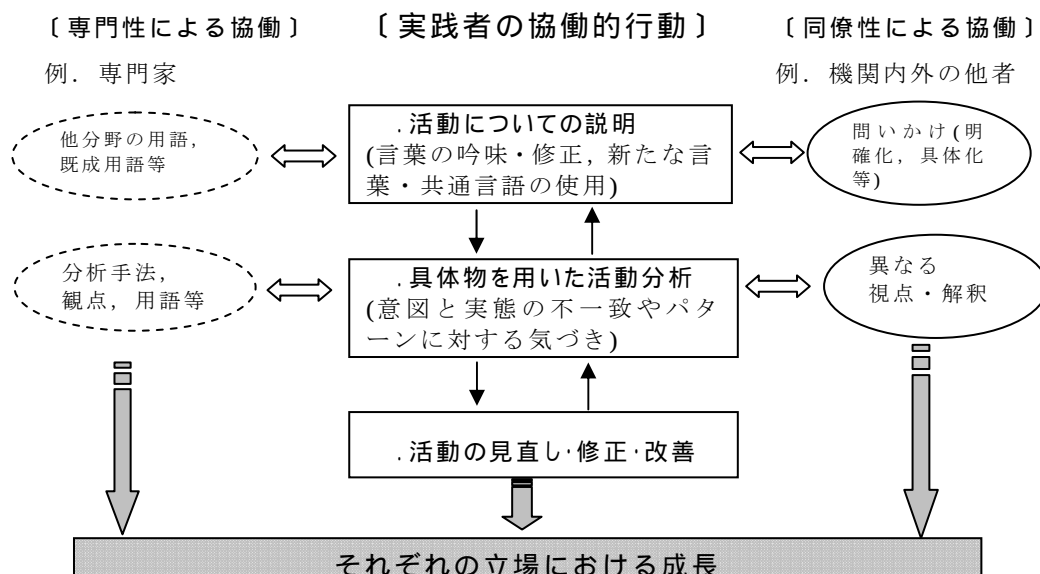
地域の日本語活動をわかりやすく表現し、相互に語り合えるようになること、共通言語を確立することは非常に困難である。しかし、その困難さを克服する方法の一つは、学習者を焦点にして、活動を見つめなおすことではないかと考える。

4.1.2 「教室活動分析」が持つ可能性

活動の分析を行うことによって何が可能となったのだろうか。活動について語り、何らかの視点を持って活動を分析することは、実践者を含め、その活動に関わる人々に何をもたらすのか。一連の作業を振り返り、「教室活動分析」が、人材育成の一つの方法としてどういった可能性を持つのか、図1を参照しつつ、検討する。

今回のプロジェクトでは、複数の人間が、特に、通常はその実践の場を共有しない者同士が、ある活動について紹介し、分析するという作業を重ねた。その中で行われることの一つは、活動についての説明や質疑を通した、それぞれの考えの明確化である。付随して起こるのは、説明する言葉の変化、つまり、相手にわかる言葉の使用である。活動について、理念や場を共有しない人に説明するために、あるときは自身の用いる言葉の意味を再考し、あるときは、よりわかりやすく簡潔な言葉を探す必要があるのである(図中のI)。

そして、分析的に活動を見ることは、自身の意図と実態の照合を可能にする。たとえば、「学習者の自立を目指したい」と思っているのに、実際は、教師／支援者が、学習の内容や方法を選ぶ役割を果たし続けているということが分析により発見できれば、意図と実態の食い違いに気づく(図中のII)。



【図1：教室活動分析を通じた共通言語の確立と人材育成】

また、活動分析は、その中に現れる無意識の「パターン」の発見と、そのパターンに対する問い直し、つまり、活動の課題の掘り起こしにつながる。もし、教師が常に何かを促し、学習者が応え、教師が評価する、といったパターンが発見できたとすれば、そのパターンを維持することに問題はないのか、変化をもたらす必要はないのか、を考えることができるのである(図中の ～)。ここで述べた、意図と実態の食い違いやパターンの発見は、「分析的視点」を持って活動を分析するからこそ可能となる。

そして、この一連の作業は、同僚的立場を生かした協働作業、専門性を生かした協働作業によって支えられる。他者からの問いに答えたり、専門家から必要な情報を引き出したりすることにより、活動を説明する言葉を持つようになり、活動を分析的に見ること、それをもとに課題を発見することなどが可能となる。同時に、この作業に携わった他者も、問いを発しながら、あるいは活動分析する上での必要な観点を探しながら、自身の知識や思考を再検討することになる。それにより、これらの作業に参加した者は、それぞれの立場において、何らかの成長を果たすことになるのではないだろうか。

しかしながら、こういった分析作業を協働で行う際に、頭の中にあるものだけで活動について意見を交換する、というのは生産的な会話をもたらさない。何かを見直す際の視点や枠組みを持つためには、文字化資料やビデオ映像など、具体的な資料を題材に、何らかの分析過程⁷⁹を経験してみることが効果的であると考えられる。

地域日本語活動における「共通言語の確立」及び「活動の理念とその具体的手法の明示」は先述したとおり、容易なことではなく、今回以上の規模の教室活動分析を、地域の実践者といわゆる専門家がともに行っていく必要がある。しかし、この教室活動分析という作業は、この二点の目的を果たしつつ、地域日本語教室・地域日本語活動を支える人材育成に寄与する可能性もあると考えられるのではないだろうか。

⁷⁹ 第2節にあるように、今回の調査では、一部で **FOCUS** を用いた分析を行った。**FOCUS** (Foci for Observing Communications Used in Settings)とは、アメリカの言語教育及び教師教育の専門家、ファンズロー (Fanselow, 1987)が開発した授業分析のための手法である。コミュニケーションを分析するための5つの観点があり、やりとりの中の言葉や行動が、それらの観点の下に設けられたカテゴリーのいずれにあたるのかを判断し、決められた記号に置き換え、その記号をもとに授業の実態を捉える。5つの観点とは、Source/Target(誰が誰に向けて)、Move type(何を目的として)、Medium(どんな手段で)、Use(手段をどう使って)、Content(どんな内容を)であり、たとえば Move type は、大きく「**Structuring**(枠作り)」「**Soliciting**(応答要請)」「**Responding**(応答)」「**Reacting**(反応)」に分類される。分析時は、「**Str**」のように、英語表記の一部を用いる。わかった気になっている言葉、相手と同じ意味で使っていると思いついでいる言葉を用いて、活動について語りあってしまうことを避け、いつもとは異なる「言葉(記号)」を用い、その意味を確認しながら新たな目で活動を見ることが、授業の実態を捉え、課題の探求を可能にするという発想に基づいた手法である。

4.2 人材育成の視点から「社会参加のための地域日本語教室」を振り返る

現在までの日本においては、外国人に対する公的日本語教育保障は行われておらず、地域における日本語教室がそれを「補償」する役割を担っているという現実がある。しかしながら、本来、地域日本語活動は学習者と学習支援者が対等な関係で、双方向の学び合い「相互学習」(西口 1999)、「共育」(野山 2002)が行われる、社会教育の場、生涯学習の場として存在する。以下においては、地域日本語活動が学習者および学習支援者が社会参加し、エンパワーされるためにどのような役割を果たしているのか、地域日本語活動が受け入れ側であるマジョリティの変容にどう結びついていくのか、などを教室内活動のみならず、学習者や学習支援者の背景、そして地域の社会的背景なども含めたマクロな観点から検討する。

4.2.1 学習者にとっての地域日本語活動の意味

教室開設の時間帯にもよるが、今回の調査対象者もそうであったが、学習者は圧倒的に女性、特に若い主婦が中心で、子どもがいる場合も多い。そこで、A教室が選んだのが、「保育付き」の教室で、生活日本語を学ぶというものである。子育ての経験のある支援者が、例えば「離乳食」をトピックとして日本語活動を展開している。若い母親は幼い子どもがいるという理由で、活動範囲に大きな制約がかかる。それが、異文化の地で、学習となるとなおさらで、子どもがいるために、日本語教室に行くことを諦める例は少なくない。筆者は大阪のある地域で、異文化で友人もなく、育児に疲れて引きこもりになっていた事例に出会ったことがある。宮地(2002)は、「ピア」「ロールモデル」「安全な居場所」を生き延びるうえでの不可欠な3要素として挙げている。教室は、同じ子ども連れの同年代の女性に会え、主婦+母親の先輩がおり、心休まる場、元気になれる場となっている。それがあって初めて、言語学習が可能になるのである。A教室の活動は、子連れ女性の学習支援という、社会教育的視点から見てひじょうに意義深い活動であると言えよう。

一方、日本語学習支援の目的は、A教室同様、学習者の社会参加への支援であるが、B教室が選んだのは、計画的かつ効率的に日本語を教えることで、学習者が言語的に早期自立ができることを目指すものである。また、C教室は、活動方法としては「交流型」に近いが、学習者の学習意欲が高く、1-2年の滞日期間に、日本語能力試験の1級を取得して帰国する者も少なくないようである。このように、「正しい」日本語の習得をとおして、そして資格取得をとおして、エンパワーし社会参加を目指すのである。A教室と目的は同じであっても、支援の方法がこうして異なるのは興味深い。

さて、今回の3機関における調査対象者となった学習者は、地域的な特性もあり、階層的にも低くなく、学習経験も豊かな人たちであった(プリセッションにおける筆者から実践者への聞き取りによる)。しかしながら、一般的に言えば、

地域の教室にやってくる学習者は、出身国も日本と経済格差がある場合が多く、また階層的に高くなく、学習経験も豊かでない場合も多い。筆者は、母語で非識字である日系人女性や、平仮名・片仮名はもちろんアルファベットが書けない女性研修生と学習をともにした。今回の調査では、学習活動の計画・実施運営にあたって、ほとんど障壁となるものはなかったように見受けられた。しかし、経済的・学力的に「しんどい」学習者は数多く潜在しており、それらの学習者にどのように対応するかは、社会教育学的にも、教育社会学的にも大きな課題である。

4.2.2 支援者にとっての地域日本語活動の意味

今回の調査3機関の実践者および実践補助者は、全員女性であった。そしてそれは、日本全国における日本語ボランティアの傾向で、女性・主婦という属性が最も多数派を占める。また、それに加え、リタイヤ組男性というのも少なからぬ割合でいる。女性も、老人も、退職者も、社会では周縁部に位置づけられるマイノリティである。しかしながら、今回の実践者もそうであるが、日本語ボランティアをやっている人・やろうとしている人の大部分は、階層的にも上位にあり、経済力も学歴も有した人たちであることも一方のまぎれもない事実である。機会均等とはいえ、就業という形ではなかなか叶えられない彼女らの能力発揮の場として、日本語ボランティア活動が存在しており、彼女らはそこで新たなアイデンティティを見出している。たとえば、B教室の実践者をはじめ会のメンバーは、研鑽を重ね、日本語教授技能を磨き、今やプロの日本語教師としても活躍しているほどである。

そしてまた強調しておきたいことは、今回の調査が、実践者自身による、実践者の実践の分析であったことである。筆者も、その分析の過程を見つめていたが、それは、膨大な時間と労力と精神的負担を強いたにちがいない。しかし、「現場というぬかるんだ低地、あるいはく拡散した>状況を、そこで実践する者が『研究者』となることで研究していく」ことにショーン(2001)が価値を見出しているように、彼女らが自らの実践を客観的な眼差しで見つめ直せたことは、彼女たちにとって大きな成果となったのではないだろうか。今回の調査の最大の意義はこの点にあるのではないかと筆者は考える。

4.2.3 学習者—支援者間の対等な関係性は可能か

近年の地域日本語活動に関する研究の文脈では、学習者と支援者は「相互学習」や「共育」を行う必要がある、あるいは、行うことが望ましいとされている(野山 2002 他)。そして、その前提には、学習者と支援者は対等な関係性にあるという考えがある。筆者もいわゆる「交流型」の活動がまだ世に出始めた頃から、それに携わり、推進してきており、「学習者と支援者の対等な関係性」を構築することは可能であると信じて疑わなかった。しかし、最近、思うのは、

日本という場所で、日本語母語話者が「日本語」を非母語話者に「教える」という行為には、絶対的権力関係が存在し、対等な関係というのは幻想なのかもしれない、ということである。

そのような思いのもと、今回の調査に目を向けてみると、調査3機関とも、その教室活動における学習者と支援者のやり取りの音声データの分析からわかったことは、それぞれ3機関とも学習者の自律性や主体性を重視している～例えば、C教室では、学習者が自ら話題を提供したり、選んだりする、例えば、A教室では、その日の活動のトピックや素材を学習者が選択する、ということが企図されていた～にもかかわらず、どの機関の活動においても、支援者が圧倒的に話題を提供し、発話をリードしていた、ということであった。第二言語教育に限らず、成人教育全般においてさえ、自己決定学習(**self-directed learning**)が容易でないことは、ジェルピラも述べている(赤尾 2004)。それが、第二言語教育となれば、その困難さはなおさらであろう。

地域日本語活動の現場においては、日本語ボランティアと外国人学習者の間には、上記のような母語話者と非母語話者という非対称な関係性が存在する。そして、それに加えて、4・2・1・と4・2・2・で示したように、両者の間には、階層や経済力や学歴という格差も存在する。「日本語を教える」という実践、特にボランティア活動をとおして、両者の権力関係が増幅されてしまっているのではないだろうか。ボランティア活動というのは、善意と熱意に支えられた素晴らしい行動である。しかしながら、それは、「熱いが、脆い」⁸⁰ 活動でもある。日本語ボランティアの間からは、「学習者とは対等です」という声をよく聞くが、それはあまりにナイーブな気がする。森本(2001)や中島(2007)が、外国人支援のボランティア活動の現場でのエスノグラフィックなデータに基づいて示しているように、ボランティア活動は、ややもすれば、対象者の支援を離れて、いつの間にか、ボランティアが自己の欲求を満たすための活動に陥る危険性を孕んでいる。

女性や老人というマイノリティがボランティア活動をとおして、社会参加し、エンパワーされることは貴重である。しかし、それが、彼らよりもさらにマイノリティ性の強い外国人を消費するうえに成立しているのであれば、それは問題である。筆者の知る関西地域のある識字・日本語教室では、何年も教室に通っていた1人の学習者が、ある熱心なボランティアのことを「あの人とはいつしよにはできない。教室にはもう行かない。」と言いついてやめていくという、最も避けるべき最悪の事態が起こった。複雑な経緯を述べる紙幅はないが、このボランティアが原因でやめていった学習者は今回だけではなく。日本語教室はあくまでも「学習者」のために存在するものである。しかし現実には、教室での人間関係が辛くなったときに、去らねばならないのは弱者、つまり学習者なのである。日本語学習支援活動は、抗い得ない権力の構造のなかに置か

⁸⁰ 早瀬昇氏の大阪大学人間科学部講義資料より

れている自分たちを敏感に感じながら行わないといけないのだということを、自戒の念をこめて、記しておきたい。

4.2.4 むすびにかえて

今回の調査でもそうであったが、日本語教室ではやはり「教える－教えられる」という構造から免れることは限りなく難しい。しかし、その関係性を崩そうという意識を持って活動を行うか、持たないで行うかが、どこかで大きな差を生むのではないだろうか。

また、活動の多様性というものも、今回あらためて重要だと感じた点である。調査対象となった3機関は活動理念も方法も三者三様であった。留学生など学校型の学習に慣れた学習者もいれば、そうでない学習者もあり、それぞれの学習者が心地よく、自分らしく学べる方法や求める場は異なっている。そういう多様な学習者に対して、地域日本語活動が対応するためには、ある地域にいく種類かの教室が存在すること、学校型もあれば、コミュニティ型や子育て型など、さまざまなオルターナティブが存在することが重要かつ必要である。

そしてまた、教室の多様性は、支援者の多様性を拓くためにも意義深い。ボランティア活動と一言で言っても、その参加のスタンスや支援の方法は十人十色である。「学習者が大切にされる場」という点が担保されれば、日本語を教えることが得意な人が居心地よくいられる教室もあってもいいし、地域の情報に詳しい人が望まれる教室もあってもいいのではないだろうか。地域日本語活動⁸¹が「選ばれた人」の活動から「みんな」の活動に開放されてはじめて、それがマジョリティの日本人への多文化教育としても機能するのではないかと考えられる。

おわりに

現在、「生活者のための日本語教育」は、一部の例（中国帰国者、難民等）を除いて、地域のボランティアによる日本語支援活動が多くの部分を支えている。これらの実践の内容と方法は、既に地域で長期間、積み重ねてきた経験知に基づくものであり、言語教育の観点からも高い専門性をもち、かつ現実的な内容・方法であることが推察される。多文化共生社会の実現に向けて、行政による「生活者のための日本語教育」のシステム作りも少しずつ進みつつあるが、「生活者のための日本語教育」がどのように行われるべきかを論じるために、既に実践されている日本語支援活動の内容と方法を、言語教育の観点から分析、評価する必要があると考え、本調査研究では、地域日本語支援活動の実践で既に蓄積されている生活者のための日本語教育のさまざまな手法を明らかにすること、そのための共通言語を確立することを目指した。

本調査研究を終えた現段階では、地域日本語支援活動のあり方を効率よく議論するための共通言語の整備には至らなかった。しかし、実践者と専門家が協

⁸¹ ここでいう「地域日本語活動」には言語保障としての日本語教育は含まれない。

働で実際の活動について分析を行い、あるいは議論を重ねることで、多くの気づきが得られ、問題の所在が明らかになった。これらの成果は今後、多様性を認識したうえで、個別の現場の最善の方策を探っていける人材の育成に大いに寄与するものと考ええる。

最後に、本調査研究に協力くださった勇気ある実践者と、柔軟な視点を持った専門家の方々に感謝の意を表したい。

第5章 参考文献

[第1節]

日本語教育学会 (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 ー報告書ー)』

[第4節]

Fanselow, J.F. *Breaking rules: Generating and exploring alternatives in language teaching*, NY: Longman, 1987.

赤尾勝巳 (2004) 「成人教育学—M. ノールズの理論をめぐって」 赤尾勝巳編『生涯学習理論を学ぶ人のために』 世界思想社

宮地尚子 (2002) 『異文化を生きる』 星和書店

森本郁代 (2001) 「地域日本語教育の批判的再検討ー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」への問いー批判的社会言語学の試み』 三元社

中島葉子 (2007) 「ニューカマー教育支援のパラドックスー関係の非対称性に着目した事例研究ー」 『教育社会学研究』 第80号 日本教育社会学会編

西口光一 (1999) 「大阪市地域日本語教育事業の考え方と概要」 部落解放・人権研究所 識字部会学習会

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ー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ー」 『日本語学』 21号

ショーン, ドナルド (2001) 『専門家の知恵ー反省的实践家は行為しながら考える』 佐藤学・秋田喜代美訳, ゆみる出版

おわりに

本調査研究プロジェクトは、文化庁の委嘱を受けて一昨年 10 月に始まり、ここに 1 年半の仕事を終えることになる。この報告書をご覧ください。昨年度は昨年度の報告書もあわせてお読みいただきたい。昨年度報告書は日本語教育学会ホームページからダウンロードが可能である。

この 1 年半のプロジェクトを通じて私たちは次の 4 つのテーマに取り組んだ。

- ・地域日本語教育の在り方と連携システム
- ・在住外国人の生活実態・コミュニケーション問題・日本語学習ニーズ
- ・ボランティアやコーディネーターなどの人材育成
- ・地域日本語教育の内容と方法

今年度の成果は「要旨」および本文に記した通りである。最後のまとめとして、我々がプロジェクトを遂行しながら痛感した課題、問題点の中から以下の 6 点を報告する。

(1) 国の外国人受け入れ政策

地域日本語教育のシラバスやカリキュラムを検討する際には、誰を対象とするかが常に問題になる。「生活者としての外国人」とは一体どのような人々を指すのか。日本に暮らす外国人はすべて地域日本語教育の対象になるのか。国費を投じて日本語教育を行う際には、その教育対象と目的を明確にするべきだろう。

教育対象と目的を明らかにした上で、5 年 10 年のスパンで、どれだけの外国人を受け入れ、どのような日本語教育の体制を取るのか。そのためにどれだけの日本語教員が必要になるのか。このような点についての見通しがなければ、的確な日本語教育の体制を整えることはできないだろう。

(2) 日本語教育振興法

上に述べたようなことをきちっと行うには法的な裏づけと予算措置が不可欠である。文化審議会国語分科会の日本語教育小委員会では昨年度から今年度前半にかけて、日本語教育の体制整備について審議し、国・都道府県・地方自治体の役割、関係機関・団体の連携について報告をまとめている。このような報告をもとに日本語教育振興法というような法律を作ることを考える時期に来ていると思われる。

(3) 専門職としての地域日本語教育教員

大学や日本語学校などの教育機関ではよりよい教育を目ざして改善がなされてきた。何十年にもわたる教育実績が蓄積され、教育体制もそれなりに整備されてきている。これは、専任の日本語教員が配置されており、責任の所在がはっきりしているからできたことである。

一方、「生活者としての外国人」に日本語を教えてきたのは日本人ボランティ

アである。地域日本語教育を本務として採用されている専門家は存在しないと言っている。つまり、責任者が存在しないというのが現状である。地域日本語教育が専門の領域として社会的に認知され、専任教員が配置されるようにならなければ、増え続ける外国人の日本語教育を責任ある形で発展させることは不可能だろう。

（４）永続的な調査研究

本プロジェクトは文化庁の委託によるものであり、プロジェクトのメンバーは本務の合間をぬって調査研究あるいは教材開発を行った。このような委託事業を毎年同じメンバーで何年も続けることは難しい。

委託事業は単年度で行われる。３年、５年の長期的な調査はできない。国立国語研究所のような政策研究機関が長期的展望のもとに計画を立て、それをもとに委託事業を進める場合はいいが、そのような政策研究機関が失われるという状況で、今後、定期的、継続的な調査研究を進める体制をどのように構築するかも大きな課題である。

（５）初期指導と文字指導

今回の調査で、来日後の早い段階である程度集中的な初期日本語教育を行うことの重要性が確認された。基礎的な日本語力が身につけば、それを基盤として学習を継続することが可能である。学習を継続する上で文字の知識と読む力が重要であることも明らかである。求職活動を行うにも、職業訓練を受けるのにも読み書き能力は重要である。

外国人のライフ・ステージに応じて、必要とされる日本語能力は変わるが、できるだけ早い段階で基礎的な日本語の会話力と読み書き能力を育てることが重要である。

（６）学習環境と学習意欲

日本語教育の体制が作られても、学ぶ側に学べる環境がなければ学べない。学習は本来個々人が行うことであるが、学ぶためには時間、場所、学習リソースが必要であり、そのような学習環境づくりについて、個人の努力を求めるだけでなく、社会の側も手助けをするべきだろう。

学習環境があっても勉強を継続するには努力がいる。一定の年齢を過ぎてから新しい外国語を学ぶことは容易ではない。漢字が非漢字圏の多くの外国人の学習意欲をそいでいることも知られている。学習意欲をもち続ける工夫は個人がすることであるが、学習意欲を高めるようなカリキュラム、教材、日本語能力の測定と評価の方法などを考えることが大事だ。学習環境づくりや学習意欲を支える教育体制を如何に作るか、課題は山積している。

国が地域日本語教育の重要性を認識し、現状を正確に把握した上で、必要な施策をさらに打ち出すことを期待したい。また、行政、企業、教育機関・団体などの関係者が連携して地域日本語教育の体制整備に取り組むことを期待したい。私たちも今回の成果をもとにさらに調査研究に取り組んで行く。

調査協力者一覧

☆本調査研究事業を進めるに当たり、各地の国際交流協会、企業、ボランティア団体、在住外国人の方々、また日本語教育の専門家にご協力いただきました。

ここに記してお礼を申し上げます。

☆調査に直接かかわってくださった協力者のお名前を以下に列記します。

(1) システム開発プロジェクト

(2) 日本語ニーズ調査プロジェクト

就労者調査班

江口 佳子（東京外国語大学大学院博士課程）

簗野 智紀（慶応義塾大学大学院博士課程）

ウラノ、エジソン（上智大学）

配偶者調査班

井内 俊美（山形大学）

澤 恩嬉（山形短期大学）

就労現場班

岩倉 成洋（浜松国際交流協会ボランティア）

赤塚 英男（浜松国際交流協会ボランティア）

(3) カリキュラム開発プロジェクト

教育文法班

大石 寧子（徳島大学）

尾崎 明人（名古屋外国語大学）

中西久実子（京都外国語大学）

日野 純子（立教大学）

蒔田 雅子（名古屋外国語大学）

松岡裕見子（トヤマヤポニカ）

森 篤嗣（国立国語研究所）

横内美保子（浜松学院大学）

教育語彙班

荻谷 太佳子（名古屋外国語大学大学院博士前期課程）

文字教育班

サルヴィオ、ローズマリー（川崎市ふれあい館）

教育機関調査班

横沢 由実（ヤマガタヤポニカ）

(4) 人材育成のためのプログラム開発プロジェクト

コーディネータ調査班

石橋由紀子（大阪識字・日本語交流教室）

氏家 洋子（ICAS 国際都市仙台を支える市民の会）

榎井 縁 (とよなか国際交流協会)
大河原 尚 (大東文化大学)
小野裕美子 (仙台国際交流協会)
衣川 隆生 (名古屋大学留学生センター)
薦田 庸子 (武蔵野市国際交流協会)
坂井万里子 (あるく会)
澤田 幸子 (AOTS 関西研修センター)
杉澤 経子 (東京外国語大学)
品田 潤子 (国際日本語普及協会)
田所希衣子 (外国人の子ども・サポートの会)
土井 佳彦 (とよた日本語学習支援システム)
中村 裕 (可児市国際交流協会)
永井 慧子 (<ことばの会>もりのみや)
服部 圭子 (近畿大学)
林 智子 (えひめ JASL)
松尾 恭子 (国際日本語普及協会, こども日本語学習クラブ)
松原 俊幸 (大阪市教育委員会)
向井留実子 (愛媛大学)
渡辺 昭良 (町田市文化・国際交流財団 町田国際交流センター)

教室活動調査班

伊東 祐郎 (東京外国語大学)
尾崎 明人 (名古屋外国語大学)
キム, ヒョギョン (金 孝卿) (国際交流基金日本語国際センター)
坂井万里子 (あるく会)
穴戸 亮子 (さいたま市国際交流協会)
島田 徳子 (国際交流基金日本語国際センター)
高橋 靖子 (さいたま市国際交流協会「にほんごのへや」)
中河 和子 (トヤマ・ヤポニカ)
中道真木男 (名古屋外国語大学)
藤田紀代子 (えひめ JASL)
藤原麻佐代 (にほんごサポートひまわり会)
真下 慶子 (さいたま市国際交流協会「にほんごのへや」)
松尾 恭子 (国際日本語普及協会, こども日本語学習クラブ)
向井留実子 (愛媛大学)
米勢 治子 (浜松学院大学)

執筆者一覧

はじめに

尾崎 明人

調査研究の概要

尾崎 明人

要旨

尾崎 明人（各章・節の執筆者が作成した要旨の取りまとめ，用語解説）

第 1 章

石井恵理子（はじめに，第 2 節 2. 2，2. 3. 1，2. 4. 1，第 3 節 3. 3）

ファン，サウクエン（第 1 節）

金田 智子（第 2 節 2. 3）

小林 悦夫（第 2 節 2. 1，2. 2）

キム，ヒョギョン（第 2 節 2. 4. 2，第 3 節 3. 2）

杉澤 経子（第 3 節 3. 1）

第 2 章

野山 広（第 1 節）

内海由美子（第 2 節）

菊岡由夏（第 3 節 3. 1，3. 2，3. 3）

神吉 宇一（第 3 節 3. 4，3. 5）

第 3 章

岩田 一成（第 1 節 1. 1，1. 3）

松田真希子（第 1 節 1. 2）

佐野 香織（第 1 節 1. 3）

庵 功雄（第 1 節 1. 4）

中道真木男（第 2 節）

山田 泉（第 3 節 4. 1 考察（1））

富谷 玲子（第 3 節 4. 1 考察（1）を除く全て，第 4 節）

第 4 章

米勢 治子（はじめに，第 3 節）

中河 和子（第 1 節 1. 1）

御館久里恵（第1節1．2，第2節2．8）

吉田 聖子（第2節2．1）

金井 淑子（第2節2．2）

坂内 泰子（第2節2．3）

宮谷 敦美（第2節2．4）

新矢麻紀子（第2節2．5）

新庄あいみ（第2節2．6）

八木真奈美（第2節2．7）

第5章

品田 潤子（第1節，第3節3．1～3．5の構成）

吉田 聖子（第2節2．1，2．3）

藤田紀代子（第2節2．2）

神吉 宇一（第3節3．6）

金田 智子（第4節4．1）

新矢麻紀子（第4節4．2）

おわりに

尾崎 明人

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）

－ 報 告 書 －

発行 平成２１（２００９）年３月３１日
編集 社団法人日本語教育学会

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）
運営委員会