

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 —

平成20年3月

社団法人 日本語教育学会

はじめに

この報告書は、文化庁が実施する「生活者としての外国人に対する日本語教育事業」の一環として平成 19 年度に(社)日本語教育学会が委嘱を受けて行った調査研究事業の経過とその結果を取りまとめたものです。

すでに周知のことですが、日本に暮らす在住外国人は年々増え続けて、平成 18 年末には外国人登録者数約 208 万人、総人口の 1.6%を占めるまでになりました。今後とも少子化による生産年齢人口の急速な減少や経済のグローバル化などに伴って、日本に暮らす外国人は増えつづけると予想されています。

こうした社会変化の中で、さまざまな言語、文化を持つ人々が共に心地よく暮らせる社会をどのように作っていくかが日本の直面する重要な課題になっています。すでに外国人が多く住んでいる自治体では外国人の暮らしやすい地域社会をめざす取り組みが進められています。外国人集住都市会議は 2001 年から政府に対して一連の提言を行っていますし、政府部内でも『多文化共生の推進に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～』（総務省、2006 年 3 月）や『「生活者としての外国人」に関する総合的対応策』（外国人労働者問題関係省庁連絡会議、2006 年 12 月）などが作成されています。また、民間では(社)日本経済団体連合会が 2004 年 4 月に『外国人受け入れ問題に関する提言』を公表しています。これらの報告や提言の中ではいずれも在住外国人に対する日本語教育の必要性が指摘されています。

日本語教育に対する社会的ニーズの高まりの中で、文化庁は「生活者としての外国人に対する日本語教育事業」を開始し、平成 19 年 7 月には文化審議会国語分科会の中に日本語教育の諸問題を討議する日本語教育小委員会を設置しています。

日本語教育関係者の間でも多文化共生のための日本語教育の在り方について盛んに議論が行われており、具体的な日本語教育の内容と方法に関する調査研究も行われるようになってきました。しかし、本事業に見られるような大がかりな調査研究はこれまで行われたことはありません。本報告書は、委嘱期間が実質的に半年ときわめて限られていたため、中間報告的な内容になりましたが、今後、進めるべき調査研究の方向性を示すことはできたと思います。

本報告書を足がかりとして、多文化共生のための日本語教育、多様な外国人の多様なニーズに応える日本語教育の構築をめざして、さらに調査研究を進めていきたいと考えています。

平成 20 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	1
5 調査研究組織	3
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
はじめに	6
第1節 地域日本語教育とは	6
1. 1 日本での外国人	6
1. 2 生活者としての外国人	8
1. 3 異文化接触場面としての地域社会	10
1. 4 生活者としての外国人の言語問題	12
1. 5 地域日本語教育とは	13
第2節 地域日本語教育の現状	15
2. 1 担い手	15
2. 2 社会教育における地域日本語教育	15
2. 3 国際交流協会における地域日本語教育	17
2. 4 「地域差」の認識	20
2. 4. 1 多様性としての地域差	20
2. 4. 2 取り組みの違いによる地域格差	21
2. 5 「地域日本語教育」の「地域」とは	22
第3節 地域日本語教育システム構築に向けて	24
3. 1 育成すべき能力	24
3. 1. 1 能力をどのようにとらえるか	24
3. 1. 2 自己実現能力と「生活に必要な日本語」	24
3. 1. 3 多文化共生コミュニケーション能力	25
3. 2 「多文化共生コミュニケーション能力」育成を目指した活動の 内容と方法およびその評価	26
3. 2. 1 生活に密着したトピックシラバスの構想	26
3. 2. 2 協働的な学びの活動	28
3. 2. 3 活動の評価	30
3. 3 社会制度・コンセンサスの形成	31

3. 3. 1	行政による日本語教育の制度化	31
3. 3. 2	地域日本語教室の機能	32
3. 3. 3	コーディネーターの役割と専門性	33
3. 3. 4	地域日本語教育システム全体の評価	35
第1章	参考文献	37
第2章	生活実態調査プロジェクト	40
	はじめに	40
第1節	就労現場調査	42
1. 1	調査概要	42
1. 1. 1	調査対象現場について	42
1. 2	分析	45
1. 2. 1	二社の作業の流れ	45
1. 2. 2	職場環境の配置	47
1. 3	考察と今後の課題	48
第2節	外国人就労者調査	50
2. 1	調査の概要	50
2. 1. 1	調査の目的	50
2. 1. 2	調査の内容と方法	51
2. 2	ケース・スタディー	52
2. 2. 1	Aさんのケース	52
2. 2. 2	Bさんのケース	54
2. 2. 3	Cさんのケース	56
2. 3	考察	58
2. 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	58
2. 3. 2	要望・期待からみえてくること	59
2. 4	今後の課題-言語環境の整備促進に向けて	60
第3節	外国人配偶者(女性)調査	60
3. 1	調査の概要	60
3. 1. 1	調査の目的	60
3. 1. 2	調査の内容と方法	61
3. 2	ケース・スタディー	62
3. 2. 1	Yさんのケース	62
3. 2. 2	Eさんのケース	64
3. 2. 3	Fさんのケース	65
3. 2. 4	Mさんのケース	66
3. 2. 5	Nさんのケース	68
3. 3	考察	69

3. 3. 1	日本語習得の特徴	69
3. 3. 2	日本社会への参加	72
3. 3. 3	国際結婚の背景	74
3. 4	今後の課題	75
第2章	参考文献	77
第3章	日本語ボランティア養成・研修プロジェクト	79
	はじめに	79
第1節	日本語ボランティア養成講座・研修講座の実態調査と分析	
	-2007 年度全国予備調査から-	82
1. 1	はじめに	82
1. 2	調査の概要	82
1. 2. 1	調査期間	82
1. 2. 2	調査票	82
1. 2. 3	データ収集方法	83
1. 2. 4	データ	84
1. 3	分析1：講座の形態（実施のし方）	84
1. 3. 1	講座の対象者の条件	85
1. 3. 2	講座の回数，1回あたりの時間および総時間	86
1. 3. 3	主催団体と講座講師の連携のあり方	87
1. 3. 4	受講生の人数	88
1. 4	分析2：養成講座の内容	89
1. 5	考察	90
1. 5. 1	講座形態の分析から見えてきたもの	90
1. 5. 2	講座内容の分析から見えてきた養成講座の諸相	91
1. 6	おわりに	92
第2節	日本語ボランティア養成講座の変化と背景	99
2. 1	講座内容の変化	99
2. 1. 1	事例1：教養講座として始まった講座の14年間の変遷	99
2. 1. 2	事例2：日本語教室立ち上げにつながった市民講座	100
2. 1. 3	事例3：OJT方式を取り入れた研修講座	100
2. 1. 4	事例4：ボランティア主導で生まれた研修講座	101
2. 1. 5	事例5：自主グループの自律的な研修	101
2. 2	変化の背景	102
2. 2. 1	地域日本語教室の現状	102
2. 2. 2	コーディネータの役割	102
2. 3	日本語ボランティア養成・研修の課題	103
2. 3. 1	多文化共生の視点	103

2. 3. 2	教室活動方法の転換	104
2. 3. 3	主催者の姿勢と専門性	104
第3節	日本語ボランティア養成・研修講座に盛り込む学習内容と学習活動	105
3. 1	目的	105
3. 2	概要	105
3. 3	講座の企画・進め方	106
3. 3. 1	講座開催の目的や方向性の明確化	106
3. 3. 2	講座の形式	106
3. 3. 3	外国人住民と共に作る講座	107
3. 4	講座の内容および活動	107
3. 4. 1	日本社会・地域社会における外国人の状況	107
3. 4. 2	多文化共生社会における地域日本語教室の意義	107
3. 4. 3	日本語ボランティアとして求められること	108
3. 4. 4	日本語について	109
3. 4. 5	活動の方法と素材・教材	110
3. 4. 6	実際の教室活動体験	111
3. 4. 7	教室運営とコーディネータの役割	112
3. 4. 8	フォローアップ	113
3. 5	残された課題	113
第4節	地域日本語支援におけるコーディネータの役割	114
4. 1	目的	114
4. 2	調査の概要	114
4. 3	結果	115
4. 3. 1	コーディネータとしての実践	115
4. 3. 2	コーディネータとしての行動原理	119
4. 4	結びにかえて	121
第5節	文化庁委嘱事業のコーディネータ研修の成果と今後の課題	122
5. 1	コーディネータ研修事業の背景	122
5. 2	コーディネータ研修の趣旨・目的	122
5. 3	コーディネータの定義	123
5. 4	研修の目標	123
5. 5	研修実施結果	123
5. 5. 1	研修実施の手続きと実施数	123
5. 5. 2	研修シラバス	124
5. 6	研修事業を振り返って	124
5. 6. 1	研修の成果	124
5. 6. 2	課題	125

第3章 参考文献	126
第4章 日本語教育教材開発プロジェクト	128
はじめに	128
第1節 教科書分析	131
1. 1 調査に関すること	131
1. 1. 1 収集情報	131
1. 1. 2 調査項目	132
1. 1. 3 質問紙調査	133
1. 2 集計結果	136
1. 3 総括：調査から分かったこと	138
1. 4 教材作成過程を取り巻くもの	146
第2節 教育文法	147
2. 1 総論	147
2. 1. 1 『日本語これだけ』	147
2. 1. 2 地域日本語教育における基本原則	148
2. 1. 3 話題シラバス（隠れ文法項目付き）	149
2. 1. 4 『日本語これだけ』の展開	150
2. 2 『日本語これだけ』と従来の地域日本語教育の教材との違い	150
2. 2. 1 シラバスからみた従来の地域日本語教育の教材との違い	150
2. 2. 2 表記と文体からみた従来の地域日本語教育の教材との違い	152
2. 2. 3 『日本語これだけ』における文法シラバスの存在意義	153
2. 3 文法シラバス	153
2. 3. 1 概要	153
2. 3. 2 理解レベルと産出レベル	153
2. 3. 3 文法項目リスト	154
2. 3. 4 ミニマムの文法でできること	156
2. 4 教育文法シラバスの具体化	156
2. 4. 1 「ボランティアのための文法」の必要性	156
2. 4. 2 具体的な教材案	157
2. 4. 3 今後の課題	161
第3節 教育語彙	161
3. 1 班の役割	161
3. 2 本年度の経過	161
3. 3 本年度の到達点	162

3. 4	社会行動能力と言語能力・語彙能力	163
3. 4. 1	言語能力・伝達能力と語彙能力	163
3. 4. 2	語の機能	164
3. 5	学習者・ニーズ・学習環境	165
3. 5. 1	学習者条件	165
3. 5. 2	ニーズと到達目標	166
3. 6	学習機会と教授者	168
3. 6. 1	学習機会	168
3. 6. 2	学習支援者	168
3. 7	目標言語の領域	169
3. 7. 1	生活者としての外国人が必要とする語彙能力	169
3. 7. 2	語彙使用の発展段階	170
3. 7. 3	日本語学習における語彙能力伸長の貢献	170
3. 8	語彙学習の内容決定に関する考え方	171
3. 8. 1	基本性	171
3. 8. 2	優先的に学習する語彙の選定基準	172
3. 8. 3	各語に関する学習内容	173
3. 8. 4	文字学習とのつながり	173
3. 9	語彙学習活動と教材の例示	174
3. 10	今後の計画	174
第4章	参考文献	175
おわりに		177
調査協力者一覧		179
執筆者一覧		184

調査研究の概要

1 実施期間

平成19年10月1日から平成20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」に対する日本語教育事業）

3 調査研究の趣旨・目的

これまで行われてきた日本語教育では、留学生、就学生、技術研修生、ビジネスピープル、中国帰国者、インドシナ難民など教育の対象者が特定されており、それぞれの学習者がもつ特性に応じて学習内容が選択され、学習活動がデザインされていた。日本語教育にあたる者も日本語教育を職務とする専門家が中心になっていた。

これに対して、今回の調査研究が想定している日本語学習者は「生活者としての外国人」と呼ばれる人々であり、国際結婚の配偶者、日系労働者とその家族、研修生・技能実習生、留学生の家族などその生活環境、日本語学習環境は実に多様である。このような多様な人々の日本語学習を支援してきたのは主に日本人ボランティアであるが、日本語が学びたくてもボランティアの教室に通う機会に恵まれない在住外国人のほうが多いのが実情である。

このような状況にある「生活者としての外国人」のために日本語教育の体制を整備していくことが、国、地方自治体、企業、地域住民である日本人と外国人、そして日本語教育関係者の責務である。また、地域社会において深刻化するコミュニケーション問題を解決するにはコミュニケーションの当事者である外国人と日本人の双方を視野に入れた対応が求められることも明らかであろう。

このような認識のもとに、本調査研究事業では、在住外国人のための日本語教育のあり方、その日本語教育の内容と方法、日本語教育にかかわる人材の育成を中心に検討し、各地域がそれぞれの実情に応じた日本語教育体制を整備しようとする際の拠り所となるフレームワークの策定に向けた調査研究を行った。

4 調査研究の概要

本事業では、次の4つのプロジェクト・チームを編成した。

1) 生活実態調査プロジェクト

在住外国人の大多数は日本語が学びたくても日本語教室に通えないという状況におかれている。日本語教育の体制が整備され学習の機会が提供されても、学習できる生活環境になれば、学習の機会を利用することはできない。

「生活者としての外国人」のための日本語教育を考える際には、まず何より

も外国人の生活環境、学習環境を把握し、日本語学習のニーズの有無、学習を可能にする条件、生活環境にあわせた学習の形態等を把握することが先決である。そのため、今年度は以下の実態調査を行った。

(1) 外国人労働者の就労現場の観察と聞き取り調査

(2) 外国人労働者への聞き取り調査

(3) 外国人配偶者（女性）への聞き取り調査

2) 日本語ボランティア養成・研修プロジェクト

在住外国人の日本語学習支援は、これまで主に地方自治体や国際交流協会、民間任意団体が開設する日本語教室において市民ボランティアの手で行われてきた。地域社会の日本語教育活動はボランティアに依存してきたと言っている。おそらく今後もボランティアに依存する体制は続くと思われるし、ボランティアが在住外国人との交流や学習支援にかかわることの社会的意義は大きい。

そこで、これまで行われてきた日本語ボランティア養成講座および研修について全国的な調査を実施し現状を把握するとともに、ボランティア養成講座の変遷と変遷をもたらした要因、養成講座がカバーすべき講座内容、養成講座の企画、運営にかかわるコーディネータの役割について調査、分析、考察を行なった。

3) 日本語教育教材開発プロジェクト

「生活者としての外国人」を対象とする日本語教育用教材の開発にかかわる基礎的な調査研究を、3つの班に分かれて行った。教科書分析班は、国立国語研究所が第一期中期計画（平成13～17年度）において収集した地域作成教材のうち主として成人生活者を対象とするもの約40点を多角的に分析するとともに、教科書・教材の作成者または作成機関に調査票を送って情報を収集、分析した。教育文法班は、入門コース10回の教室活動でカバーすべき最低限の文法事項を決定し、その文法項目が結果的に習得できるような教室活動について検討し、学習素材の試作を試みた。教育語彙班は、生活者としての外国人に対する語彙教育を行う際の基本的な考え方を取りまとめた。

4) 地域日本語教育システムづくり検討プロジェクト

今回の事業全体を統括する運営委員会がそれ自体で一つのプロジェクトに取り組んだ。このプロジェクトでは「生活者としての外国人」に対する日本語教育のシステムづくりに向けた集中討議を行った。「地域日本語教育」「生活者としての外国人」「日本語ボランティア」などのことばが指し示すこと・人の内実に関する議論、地域日本語教育の地域特性や地域間格差、これまで在住外国人の日本語学習支援に大きな役割を果たしてきた国際交流協会のあり方と役割についても討議した。また、われわれがめざす地域日本語教育システムにおいてどのような能力を育成するのか、そのための教育内容と方法、評価についても見解を取りまとめた。さらに、このようなシステムを実際に機能させるための仕組みやコーディネータの必要性、重要性にも言及した。

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 生活実態調査プロジェクト
- 第 3 章 日本語ボランティア養成・研修プロジェクト
- 第 4 章 日本語教育教材開発プロジェクト

これら 4 つの章で明らかになったことを相互に関連づけて地域日本語教育の全体像を示すまでには至らなかった。第 1 章は多文化共生社会における日本語教育の理念や全体像について書かれており、織物でいえば縦糸に相当する部分である。この縦糸にどのような横糸を通して全体を織上げるかが今後の課題である。本報告書の第 2 章-第 4 章は横糸を紡ぎだすための下準備とでも考えればいいだろう。しっかりした縦糸、横糸を作り、織り手を育てる仕事を引き続き進めていきたい。

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 13 名である。

＜委員＞（五十音順，◎は委員長，○は副委員長）

- 石井恵理子（東京女子大学）
- 岩見 宮子（国際日本語普及協会）
- ◎尾崎 明人（名古屋外国語大学）
- 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）
- 富谷 玲子（神奈川大学）
- 野山 広（国立国語研究所）
- 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）
- 柳澤 好昭（国立国語研究所）
- 山田 泉（法政大学）

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 つの部会（プロジェクト・チーム）を設け、上記 13 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) 生活実態調査部会

部会長 山田 泉 (法政大学)

就労現場班

班長 春原憲一郎 (海外技術者研修協会)

神吉 宇一 (海外技術者研修協会)

就労調査班

班長 野山 広 (国立国語研究所)

ウラノ, エジソン, ヨシアキ (一橋大学)

吉田 尚弘 (東京外国語大学)

配偶者調査班

班長 富谷 玲子 (神奈川大学)

内海由美子 (山形大学)

斉藤 祐美 (山梨外国人人権ネットワーク・オアシス)

原 千代子 (川崎市ふれあい館)

サルヴィオ, ローズマリー (川崎市ふれあい館)

(2) 日本語ボランティア養成・研修部会

部会長 岩見 宮子 (国際日本語普及協会)

内海由美子 (山形大学)

小川ひろみ (日本語研究会 ASA)

尾崎 明人 (名古屋外国語大学)

御館久里恵 (鳥取大学)

金田 智子 (国立国語研究所)

坂井万里子 (あるく会)

澤田 幸子 (AOTS 関西研修センター)

品田 潤子 (国際日本語普及協会)

新矢麻紀子 (大阪産業大学)

仙田 武司 (しまね国際センター)

永井 慧子 (<ことばの会>もりのみや)

中河 和子 (トヤマ・ヤポニカ)

林 和子 (大阪大学)

深澤のぞみ (富山大学)

藤原麻佐代 (にほんごサポートひまわり会・立命館大学大学院)

松尾 恭子 (国際日本語普及協会・こども日本語学習クラブ)

宮谷 敦美 (愛知県立大学)

吉田 聖子 (しんじゅく多文化共生プラザ)

米勢 治子 (浜松学院大学)

(3) 日本語教育教材開発部会

部会長 柳澤 好昭 (国立国語研究所) 教材分析班班長

小林 悦夫 (中国帰国者定着促進センター)

教材分析班

武田(菅原)聡子 (NPO 日本語教育研究所)

岡林みどり (神奈川県大和市中学校)

青山 未来 (NPO 日本語教育研究所)

遠藤 知佐 (早稲田大学大学院 博士課程後期)

教育文法班

班長 庵 功雄 (一橋大学)

佐野 香織 (アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター)

中西久美子 (京都外国語大学)

松田真希子 (長岡技術科学大学)

岩田 一成 (国際交流基金日本語国際センター)

教育語彙班

班長 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)

谷内美智子 (国際交流基金日本語国際センター)

当麻 文 (アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター)

真島 知秀 (オープンサイバー大学校)

要門 美規 (トヤマ・ヤポニカ)

横倉 真弥 (早稲田大学)

(4) 地域日本語教育システムづくり検討部会

部会長 石井恵理子 (東京女子大学)

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)

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)

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。これら調査協力者などのお名前は報告書巻末に載せた。

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

本プロジェクトは文化庁の「『生活者としての外国人』に対する日本語教育事業」の委嘱を受けて行われたものであるが、ここで日本語教育の対象としている「生活者としての外国人」とは、そもそもどのような人々であるか。これまで「外国人に対する日本語教育」という呼び方を一般によく目にしてきたが、ここで「生活者としての外国人」という呼称が使用された背景には、中国帰国者やインドシナ難民、日本人の配偶者、就労目的の日系人など、中・長期の日本滞在者が日本各地の地域社会の「居住者」として意識されるようになってきたことがある。90年代から急速な増加を見せた各地域の主としてボランティアが中心となって運営される日本語教室の活動や、そうした活動を行う人々の地域内あるいは地域間ネットワークの形成などが目に見える形として顕在化していき、「地域日本語教育」という言葉が日本語教育の枠組み再構築の議論のキーワードとなった。しかし、そこから約20年を経た現在においても、「地域日本語教育」「ボランティア」等の主要な用語についてさえ明確な概念規定がなされないまま、その場ごとに異なる実態を同じ言葉で語る状況が続いている。

ここで、「生活者としての外国人に対する日本語教育」という新しい標題を加え、地域日本語教育の再検討を試みるにあたって、まず、地域日本語教育として考えるべき範囲、検討するための観点あるいは枠組みをできるだけ洗い出しておかねばならない。地域日本語教育を考える枠組みは、現在もその構築の途上であるが、本章ではこれまでの議論の中から見えてきた、取り組むべき問題および問題をとらえる観点と方向性を整理する。

第1節 地域日本語教育とは

1.1 日本での外国人

日本における「外国人」は個々の法令において国のその時々の方針に基づいて明確に規定されてはいるが、一言で法的に定義づけられているわけではない。

経済のグローバル化とともに、世界の潮流は情報化、多様化、多文化化をますます求めており、人の移動を促す主要因ともなっている。法務省入国管理局の統計によると（法務省2008）、2007年の日本人出国者数は前年に比べて若干減少したとはいえ、それでも約1,730万という膨大な数字だった。入国した外国人の数も、再入国者を除く新規入国者に限っても、前年に比べて99万人増加し、はじめて700万人を突破した。

こうした状況と平行して日本に定住する外国人も増える一方である。周知のように法律では在留資格と在留期間が定められており、90日以上在留する外国人は外国人登録が義務づけられている。同じ法務省の統計からは、2006年末現在における外国人登録者数は10年前の1.5倍に当たる208.5万人に増加し、過

去最高を更新したことがわかる。

外国人登録をしている外国人の在留資格を見ると、在留が認められたいいわゆる「永住者」（約 84 万人）と、それ以外の理由で日本に在留する「非永住者」（約 124 万人）の 2 種類に大きく分かれる。前者はさらに「一般永住者」と、在日朝鮮人、在日中国人、難民などが含まれる「特別永住者」に区分されている。非永住者の中では、身分と地位に基づいて在留の資格が認定された定住者や、日本人の配偶者等がもっとも多く、さらに留学生も当初中曽根内閣の挙げた「留学生受け入れ 10 万人計画」の目標を遙かに越えた。そのほかに、外交官、記者、大学教授、研修者、技術者、研究者、医師、職人、宣教師、芸術家などはそれぞれの活動によって非永住者として日本での在留が可能である。2006 年末現在在留資格別外国人登録者数の詳細は表 1 の通りである。

表 1： 2006 年末在留資格別外国人登録者数

在留資格	内訳		
永住者	一般永住者	394,477	837,521
	特別永住者	443,044	
非永住者	定住者	268,836	1,247,398
	日本人の配偶者等	260,955	
	留学	131,789	
	家族滞在	91,344	
	研修	70,519	
	人文知識・国際業務	57,323	
	就学	36,721	
	技術	35,135	
	興行	21,062	
	そのほか	273,714	
合計			2,084,919

2008 年 1 月法務省入国管理局資料により

こうした外国人登録者は、日本の総人口の 1.63%を占めるが、そのおよそ半数は韓国、朝鮮、中国の出身者である。ブラジル、フィリピン、ペルー、アメリカの出身者も数多くいる。外国人登録者の多くは東京、大阪の都市部に住んでいるが、近年は地方でも増え続けている。

法律的に認定されていない外国人は不法残留者として扱われる。法務省入国管理局の調査では、2007 年 1 月現在の不法残留者数は昨年より減少したものの、約 17 万人で、短期滞在、留学、研修などの目的で来日した外国人が多く含まれている。

また、外国人と言っても一定の条件を満たせば帰化を申請して日本の国籍を取得することが可能である。

以上述べてきたように、日本における外国人は法律上明確に定められているが、国の政策に基づいた法令自体が常に固定されているわけではないために定義づけることはそう簡単ではなく、一言で法的に「外国人」を定義づけているわけでもないと言える。

1.2 生活者としての外国人

ここでは「生活者としての外国人」を日本社会において、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とする。

日本社会においては「外国人」とはどのような存在であろうか。不法残留者はさておき、在留の資格を得た外国人は、さまざまな目的や経緯を背景にしながら、社会の成員の1人となり、日本での生活に入っていく。しかし、今まで広く行われてきた外国人（日本語学習者を含む）ネットワーク調査の結果からも分かるように¹、彼らの社会文化行動の範囲はかなり異なっていることが分かる。「生活者としての外国人」についての捉え方は分野や立場によっても異なるし、視点もさまざまあるため、簡単に定義することは難しい。ただし、「生活者」も「外国人」も一般的かつ包括的な用語であるため、一義的な定義を作り上げるよりは、これらの用語が指し示す多様な現象をまずある特定の側面から整理することの方が重要になってくる。こうした定義の手続きを踏むことによって、用語のもつ概念の広がりが見えやすくなる。同時に、本プロジェクトの目的やそれに基づく調査もより具体的に位置づけられるようになり、客観性と妥当性を確保できると思われる。

ここでは、日本で生活を送っている外国人を日本人との接触場面への参加という側面から考察し分類を試みる。

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

このタイプの外国人は日本での滞在期間中ほとんどガイドや通訳を介して活動に参加するため、地元の日本人と個人的なインターアクションがほとんどない。もっとも典型的な例として、短期滞在をするパックスターの観光客や、親戚を訪問する家族や、研修グループなどを挙げることができる。このタイプの外国人は外来性（foreignness、ネウストプニー1982、ファン 2003）が顕著であるが、日本人との接触場面を経験しないままで済むので、自らも日本での生活者として意識しないし、周囲の日本人からもそう意識されない可能性が高いと思われる。

また、外国人集住地域などでは同国人ネットワーク内での接触がほとんどで、比較的長期にわたって日本で生活していても日本人とほとんど接触しないケースが見られる。

2) タイプ2：限られた日本人との接触場面に参加しない外国人

タイプ2の外国人は、日本での滞在は短くないが、在留目的や、生活条件により自ら参加する社会文化活動の範囲が狭く、限られた日本人との接触場面に

¹『国内の日本語教育ネットワークに関する調査研究—最終報告書』（日本語教育学会1997）など、田尻ほか(2007)がある。

しか参加しない。たとえば、留学生、研修生、駐在員、出稼ぎ労働者、中国帰国者の中に一定の日本人（日本語の先生や、会社内のほかの社員、ボランティア・ヘルパーなど）とは頻繁にインターアクションをするが、生活上の問題に関してはネットワーク内の日本人あるいは同国人を通して解決が図られるため、自らほかの日本人との接触場面を開拓しなくても済む人々がいる。相手になる日本人の方も外国人の参加を前提にしていることが多く、外国人の母語の使用を可能にしたり、積極的に情報提供をしたりして、いわゆる「支援ネットワーク」（内海・吉野 1998, 村岡 2003）を形成している。このタイプの外国人は外来性が強くても（例、日本語能力が極めて低い）、繰り返される接触場面に参加しているため、本人にとっても相手の日本人にとっても接触性が低いと思われる（ファン 2006）。また、ネットワーク外の日本人との接触場面があまりないので、生活者としては目立たないかもしれない。

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

タイプ2の外国人と異なって、このタイプ3の外国人は日本での滞在期間が長いにもかかわらず、制度的ないし社会的に安定した日本のソーシャル・ネットワークを持たない。日本人と国際結婚した配偶者や、タイプ2の外国人の家族などにこのタイプに属している者が見られる。このタイプの外国人は家族以外に特定のソーシャル・ネットワークに位置づけられておらず、通訳や、ほかの母語話者、またはネットワーク内の日本人の助けを簡単に得ることができないために、直接に一般の日本人との接触場面への参加が求められることになる。結果として、医療、教育をはじめ、さまざまな社会領域（social domain）における社会文化活動への参加によって、もっとも生活者としての外国人として意識される。

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

前節で述べたように、外国籍を持つ人は法令により一定の条件を満たせば日本国籍を取得することができる。また、いろいろな歴史的な条件のために古くから外来性を持っていながらも日本人として生活することを余儀なくされている人もいる。前者は帰化した在日朝鮮人、そして日系人などが含まれるが、後者はアイヌ人がその代表であろう。このタイプ4の人は法律上では日本人だが、日本人とのインターアクションに対してそれぞれの参加者の意識とアイデンティティーによって、外国人として意識したり、意識されたりすることは十分にある。しかし、日本で生まれ育った人がほとんどなので、自分の言語として日本語が使えるため（つまり、言語ホスト, Fan 1994, ファン 2006）、一般の日本人と頻繁に接触があっても、それほど接触場面に参加している意識がないだろう。

以上、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角度から日本社会における外国人を分類してみた。言うまでもなく、それぞれのタイプの中に在留資格で類別される外国人の典型的な例を示したが、同じ在留

資格を持つ外国人であっても（例、観光客、留学生、配偶者）、個人の特性や環境等の要因によって日本人との接触は量的にも質的にも多様であり、あるタイプに固定されるわけではない。また、同じ個人でも、たとえば、単身あるいは夫婦で生活している時にはタイプ2であったが、子どもが生まれ日本の学校に通うようになると学校を介してネットワークが広がりタイプ3に変わるなどというように、ライフステージによって日本人との接触度は変化する。したがって、このタイプ分けは外国人を固定的な枠組みに分類しようとするものではなく、日本人との接触場面への参加という観点から捉えることによって、同じ在住外国人であっても本人の日本社会との関わり意識も、また日本人側からの認知度も異なることを示すものであり、こうした観点から「生活者としての外国人」の広がりを明らかにしようとしているわけである。

本プロジェクトが対象とするのは主としてタイプ2と3の外国人であるが、タイプ3の外国人が日本人との接触が頻繁に行われる上に、自ら接触場面への参加を意識し、一般の日本人にも「生活者としての外国人」として認識されやすい。反対に、接触場面への参加が限定されるタイプ2は、日本人からは見えにくい存在といえる。さらに、日本人との接触がほとんどないタイプ1のうち、集住地域の日系人労働者などは、当面の生活に不便がないため、日本人との接触の必要を本人が感じていないことも多い。しかし、滞在が長期におよび、次世代が育っている現実を考えると、彼らも地域社会形成の一員として日本人との接触場面への参加が期待される「生活者としての外国人」である。

1.3 異文化接触場面としての地域社会

外国人が日本人との異文化接触場面を通して地域社会に生活者として参加しようとする場合、地域社会における「ことばの共同体」としての規範の共有と、地域のメンバーシップが同時に意識され、または求められることになる。

接触場面とは文字通り言語と文化を異にする個人と個人がコミュニケーションを行う場面である（2005年日本語教育学会編『新版日本語教育事典』）。前節で紹介したさまざまな外国人はどのタイプの場合にも日本人とのコミュニケーションがあれば接触場面が生じる。しかし、特にタイプ3の外国人は頻繁に接触場面に参加する上、相手の日本人側に接触場面経験の豊富な通訳・支援者ばかりがいるわけではないため、場面への参加によって生じる接触性を強く感じる事が容易に想像できる。

今までの接触場面の研究から明らかになってきたように、異文化接触が参加者にもたらす接触性のトリガーは参加者の異なる外見や人種などの外来性だけではなく、コミュニケーションのための規範を共有していないという外来性に基づくことが多い（宮崎・マリOTT編 2003、国立国語研究所編 2006）。たと

えば、外国人と地元の日本人の日本語による接触場面の場合、次のような異なる規範に基づく問題のタイプが考えられる。

1) 言語規範：

ある程度日本語を勉強した外国人にとっても、語彙や、文法や、発音や、文字表記などについての知識が足りたため、相応しいと思われる日本語を組み立てて地元の日本人と意味疎通ができない。

2) 社会言語規範：

ある程度日本語を習得した外国人にとっても、相手との関係や、話題や、タイミングや、運び方の順序や、媒体などを正しく選択する知識が足りたため、相応しいと思われるやりとりができない。

3) 社会文化規範：

ある程度日本語を習得し、日本人とのやりとりもできる外国人にとっても、日本語使用を支える背後にある日本に関する社会文化知識が足りないため、相応しいと思われるコミュニケーションができない。

社会規範と同じように、さまざまな要因によって形成されるコミュニケーション規範は、ある集団に共有され、適用される。同時に、コミュニケーション規範の共有を通してアイデンティティの確立や、メンバーシップを求めたりする「ことばの共同体」(speech community)が現れることになる(Labov 1972, Hymes 1972, Gumperz 1982)。

生活者としての外国人が継続的にある日本人の集団との接触場面に参加するということは、その集団によって形成されてきたことばの共同体とも接触することになり、やがてメンバーとして受け入れられることが双方から期待されるようになる。そうしたことばの共同体との接触に関しては、規範が比較的に関く、バリエーションの多い都市社会よりも、血縁(例、日本人との国際結婚)、地縁(例、地元工場の出稼ぎ労働者の雇用)を通していわゆる地域社会に参加することになった場合の方が、規範の共有と、地域のメンバーシップも同時に意識され、または求められることになるため、接触場面の参加はさらに困難になることが分かる。²

² 社会進化論を提唱するドイツの社会言語学者テンニース(Tonnies)によれば、血縁、地縁により自然発生した Gemeinschaft (つまり「community」)という小規模な集団による共同体と、利害関係などの人為的な要因でできあがった Gesellschaft (つまり「society」)という大規模な集団による共同体の2種類にわけることができる。また、近代化によって、前者が後者に発展していることを主張している(杉之原訳 1957)。

1.4 生活者としての外国人の言語問題

生活者としての外国人が、長い間地元住民の間に形成されてきた各地域の「ことばの共同体」に参加することによって、「ことばの共同体」自体が新たに変容していく。そのような変容のプロセスに当たって、外国人側の主な言語問題としては、言語管理の問題、言語学習の問題、言語使用の問題、言語継承の問題が挙げられる。

さまざまな経緯と背景をもって来日した外国人は、日本社会で生活の基盤を築くために、かなり長期間にわたって、自らの生活を支える各社会領域³(social domain, Fishman 1968)での活動に意識的に参加していかなければならない。たとえば、上記日本人との接触がほとんどないタイプ1の外国人のうち、集住地域の日系人労働者などは来日直後母語だけに頼る生活を送ることがあるとしても、片言の日本語のバラエティーに触れたり使用したりした途端、地域の「ことばの共同体」のメンバーシップを意識したり意識されたりすることになり、結果として地域における日本語の問題に直面することになる。

しかしながら、最近日本における多言語社会についての研究や実践の成果からも分かるように、外国人の言語問題は日本語問題と同等ではないことが明らかである（真田・庄司編 2005）。外国人も1人の言語使用者であるということを考えれば、生活者としての外国人が直面する言語問題には少なくとも次のような種類が挙げられる。

1) 言語管理の問題：

日本で生活している外国人は、日本語能力とは別に、言語障害がなければそれぞれの言語の能力を持つだけではなく、出身国の言語政策や、個人の言語バイオグラフィー（language biography, Nekvapil 2003）によって、1つ以上の言語を操る人も少なくない。したがって、来日後は日本語の環境に置かれるとしても、本人にとっては日本語使用への切り替えは自動的ではなく、むしろそれまでの言語生活からこの先どのようにすればよいかという言語使用の管理が働くことになる。言語管理は個人の言語観、言語意識、言語使用の状況、言語学習の動機やレディネスなどの要因に左右される。さらに、言語使用者の言語管理意識が高い場合には、日本語能力が高くなっても意識される言語問題はなくなるということにも留意しなければならない。

2) 言語学習の問題：

どの外国人にとっても「ことばの共同体」の地域社会の一員として日本人との異文化接触場面に参加するには、その共同体で使用される日本語を習得することがもっとも有効で、現実的であるだろう。1980年以降、インドシナ難民、中国帰国者の受け入れをきっかけに定住者に対する日本語教育が始まり、さら

³ Fishmanによれば、文化によって異なるが、さまざまな社会領域の中に、家庭、宗教、教育、交友、娯楽などが特に重要とされる。

に 1990 年入管法の改正・施行による南米からの日系人が急増によって、日本社会への適応を目的とした日本語の指導が日本語支援という形で各地域に展開されてきた（西尾 2005）。言語学習に関しては、教育上の問題以外に（例、言語習得、資格取得）、学習の条件やレディネスの不足、または学習の動機の欠如などの問題も浮上する。

3) 言語使用の問題：

体系的に習得した日本語、または自然習得した日本語をどのように日常生活で生かせるかという日本語使用の問題も大きい。近年実際使用場面における教室アクティビティーを積極的にシラバスに入れる日本語のプログラムも増えてきたが、外国人が実際に日本語を使用するときの問題は日本語教育の分野をはじめ、関連の分野でも広く取り上げられ、研究されている。もっとも、日本語の使用を回避する外国人や、反対に日本語を含む多言語の使用によって生活を展開する外国人も存在し、言語使用に関する問題は地元の日本人住民よりも複雑になっている。

4) 言語継承の問題：

生活者としての外国人である以上、1 個人としての言語管理、言語習得、言語使用の問題だけではなく、次の世代の言語問題も絡んでくる。言語権から言えば、自らのことばによって伝達する権利、日本社会にアクセスする権利を守ることになるが、子供の日本語教育、母語能力をどのように維持し、継承してもらうのかは生活者としての外国人ならではの言語問題であろう。

以上、生活者としての外国人の主な言語問題を取り上げてみたが、本プロジェクトではさまざまな地域の拠点で調査を行い、生活者としての外国人の言語問題をより具体的に提示すると同時に、そのための日本語教育のあり方や、教育内容と方法、さらには必要とされる教育体制を構築するためのフレームワークを考えたい。

1. 5 地域日本語教育とは

地域日本語教育は、多言語多文化を背景とする住民を含めた地域社会形成のための、地域社会を基盤とした多面的重層的なシステムであるにとらえる必要がある。

多様な背景を持つ住民どうしが共に生きる地域社会形成に関わる制度や活動の一つ一つにおいて、言葉は重要な役割を担っている。異なる言語・文化を背景とする者が共に活動する場では、より明確な意思疎通のための工夫が求められ、相互に交渉し調整をするためには媒介となる言葉が不可欠である。そして、母語話者・非母語話者に関わらず双方がコミュニケーションを円滑に進める努力をし、コミュニケーションの力を高める技能を身につけていくことが求めら

れる。地域日本語教育は、地域社会で共に活動し、対話を進める人々全てのコミュニケーション力を高めることに貢献する。「生活者としての外国人」の問題は、共に地域社会で暮らす「生活者としての日本人」の問題でもあり、その解決は外国人と日本人相互の、そして共同の働きかけが必要である。

さまざまな社会の制度を理解し、自分自身の権利と義務を知ることによってなされる。日本語社会においては十分な日本語力を持たない人々は社会活動への参加や諸制度の利用、権利の行使等に関して大きな不利益を被る可能性が高い。さらに言語の問題だけでなく、日本国籍を持たない「外国人」であることによって、情報が十分に届けられない、問題が生じても日本人と同等の対応がなされないなどの不利益が生じ得る。日本語能力と国籍の両方が生活者として日本の社会で暮らす人々の問題を捉えるために必要な視点であるが、これまでの日本語教育機関を中心とした学校型の日本語教育では、日本語母語話者かどうか、日本語能力がどの程度であるかに関心が向けられ、外国人か日本人かという国籍の問題にはあまり意識が向けられてこなかった。この点からも地域日本語教育は、「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、言葉の側面からの働きかけによって地域社会形成を目指す活動の総体として捉える必要がある。つまり、個々の活動や制度、それらをつなぐネットワークなど、地域社会全体に構築される多文化共生社会形成のための日本語教育システムとして、「地域日本語教育」の枠組みを設定する。

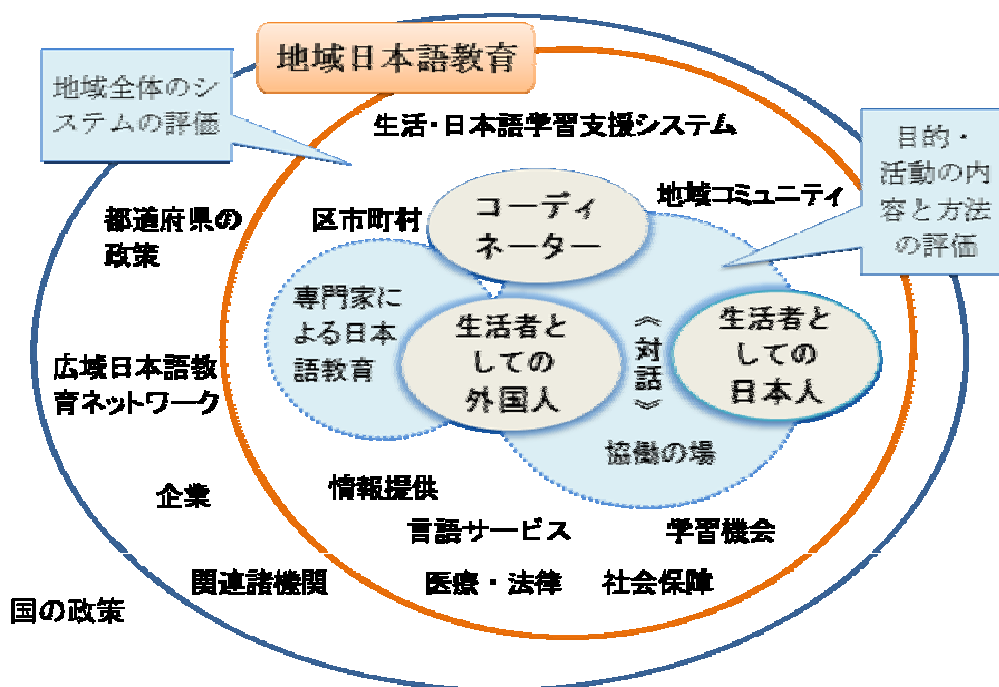


図1 地域日本語教育

第2節 地域日本語教育の現状

2.1 担い手

1980年代からの新来外国人の増加にともなって、各地で日本語教室が様々な形で行われるようになるが、その主な担い手は市民ボランティアであった。90年代に入ると行政においても、各地で社会教育施設や国際化担当、また自治体が設置した国際交流協会等で日本語教室や日本語ボランティア養成講座が行われるようになり、日本語教育の専門家も講師等として地域日本語教育の担い手として加わってきている。また直接的ではないが日本語教室の場の確保や活動者確保のための講座、活動者のフォローアップの講座の企画実施など、その環境づくりやシステムづくりにかかわる職員もその担い手となった。

最近では、外国人の定住化が進む中、高齢化による問題も顕在化するようになり、福祉の現場でも外国人の問題が意識化されるようになった。その結果、国際交流協会と連携して通訳を確保したり、日本語教室やボランティア養成講座を実施するボランティアセンター（社会福祉協議会）もでてきている。

このように地域日本語教育の担い手は、多岐にわたってきているものの、直接的な担い手の中心は、やはり市民ボランティアである。

市民ボランティアによる活動は、どちらかというと言っている外国人に手を差し伸べるといふ市民の善意の活動がメインで行われてきた。そうした市民ボランティアのほとんどは、日本語教育の専門性を有しているわけではない。しかし、日本語を勉強したいという外国人を目の前に、その活動はどう日本語を教えるかで推移してきたため、日本語ボランティアの関心は、日本語教授法に集まっていた。ところが、実際は生活者である外国人にとっては、地域の日本語教室は生活面でのさまざまな相談を持ち込める場でもある。90年代後半になると、日本語教育なのか生活支援なのかといった二項対立的な議論が起る一方で、教えない活動、交流活動といった考え方なども登場してきており、地域日本語教室の活動のあり方における議論は多岐にわたってきている。

外国人が生活者として暮らすようになった今、活動のあり方は、単に日本語を教えるというものではないことは第1節で述べてきたとおりである。したがって、地域日本語教育システムづくりを検討するにあたっては、その直接的な担い手は、日本語ボランティアを想定しながらも、住民施策の担い手である行政関連組織を視野に入れていく必要がある。

2.2 社会教育における地域日本語教育

地域日本語教育に関する行政施策においては、大阪市や、川崎市では「識字教育」⁴として早い時期から社会教育活動として始まっている。大阪市では、60

⁴ 「識字」について、大阪市地域日本語教育事業報告書（2000年）に次のようにある。「識字とは、社会の主体的な構成員として、その社会自身をより良いものへと作り変えていけるような、一連の知識、資質、技能、態度、能力、これらを身に付けて行く取り組みの総体のことである。識字を、手話や点字を含め、社会の構成員がその社会に参加していくための基本的な要素であり、人権にかかわる問題として定義する。」

年代から同和地区の識字学級や在日韓国・朝鮮人を主な対象とした中学校夜間学級が、また、川崎市では、社会福祉法人青丘社（ふれあい館）により在日韓国・朝鮮人のための識字学級が70年代に開設されており、このような識字教育の積み重ねの上に、社会教育施設を拠点に日本語学習支援の体制が作られてきた。

国内で最も外国人登録者数の多い東京都では、90年代に入って新来外国人を主な対象者として、社会教育施設を中心に日本語教室が実施されるようになった。95年の日本語教室実施状況をみると都内25の自治体が公民館等社会教育施設で日本語教室や日本語ボランティア養成講座を実施しており、国際交流協会11に比べると、行政における当時の地域日本語教育の主な担い手は社会教育施設であったといえる。また、その考え方については、95年に東京都教育庁生涯学習部発行の「国際化に対応した社会教育事業のあり方～日本語教育を中心に～」には、外国人のための社会教育の充実として、次のようにある。「主流言語の学習である日本語学習が、在住する外国人にとって不可欠であるからといって、効率のみを重視し、一方的に日本語を教えこむような教育には大きな問題がある。主流言語である日本語の教育は、本来その内容、文法等において極めて日本的であり、効率的な日本語教育をそのまま進めれば、必然的に社会的同化要請の強い教育となる。日本語の学習は、日本の社会への適応のために進められるのではなく、学習者が日本において人間らしく生きることができるよう、人権の実現を可能にするために進められるのである」。また、「社会的同化要請にならない日本語の学習とは、多文化的視点、即ち、日本に住む多数の民族、文化集団がもつ文化について、肯定的に捉えた内容を素材に進められる学習である。しかし、多数の民族とその文化に目を注ぐことが目下のところ困難であれば、日本語を学習する人々の視点、文化的貢献、生活、言語を尊重した学習が組織されることである。同時に社会的まとまり、言葉をかえれば共生を目的の一つに加えることである」と述べ、さらに、人間らしい生活を可能にするための学習として、「具体的には、病気治療、子どもの就学、進学、借家、借室のための手続き等から、多種の行政サービス、就職や労働に関する情報、地震、労働災害、交通事故等への対応、結婚、離婚、他の個人に保障されている個別的人権等についての学習である」と、外国人を生活者として位置づけつつ、「多文化教育」の視点での日本語学習をめざしていたことがうかがわれる。

しかし、大阪市や川崎市のように歴史的な背景から、「識字教育」として行われてきた地域と違い、東京都では、90年代以降、自治体の国際化政策の担い手として国際交流協会が次々と設置され日本語教室が開催されてくると、財政の逼迫という側面も加わり、社会教育分野から日本語事業を撤退させるようになった。2007年においては社会教育施設が主催しての日本語教室は、わずか3自治体となる一方、15自治体で国際交流協会が主催で日本語教室が実施されており、行政においては、国際交流協会が主な担い手となってきている。また、

その他に3自治体ではボランティアセンターで日本語教室が行われており⁵、外国人の定住化が必至となってきた状況において、ボランティアセンターも今後重要な担い手となってくると思われる。一方、日本語に関する施策がない自治体も多く、東京では数多くの市民グループが日本語教室の担い手として活躍している。しかし、場所の確保や広報等で苦勞をしており、そうした側面では自治体の支援が求められる。

2.3 国際交流協会における地域日本語教育

行政施策として日本語事業を実施している分野として、前項であげた社会教育分野のほかに、国際化の分野があげられる。その中で注目すべきは、自治体が設置したいわゆる国際交流協会（名称は、国際交流協会のほか、国際交流センターであったり国際協会であったりするが、ここでは総称して国際交流協会とした）である。国際交流協会は、89年に出生された自治省（現総務省）の要請により、「地域国際化協会」として全国全ての都道府県に設置された。その流れを受けて基礎自治体でも設置が進み、全国に500を超える国際交流協会（以下協会）が設置されており（市区町村国際交流協会ダイレクトリー 2005年財・自治体国際化協会発行）、協会には事業を実施する予算のほか、行政のように2～3年で異動を繰り返すのではない専従職員が雇用されているところが多く、また活動の拠点となる事務所もあることから、継続的活動をコーディネートするための条件は揃っているといえる。

98年に日本語教育学会の調査研究において全国の協会における日本語事業に関する実態調査（アンケートに回答した461団体のうち自治体が設置した団体とみなされる387団体を対象に集計した。その内訳は、都道府県政令指定都市の協会48、特別区、市町村設立の協会339である。⁶）が実施されているが、その結果からは、以下のような実態が明らかになっている。

- 1) 国際化施策の一環として設立された協会のうち多くが90年代に設立されている。1989年に自治省（総務省）が各都道府県に「地域国際化協会」設立を要請したことから、1989年を境目に各基礎的自治体において、次々と設置された。

（表1）

	都道府県政令指定都市	特別区、市町村
1989年以前の設立	27（56％）	71（21％）
1990年以降の設立	21（44％）	263（78％）
不明		5（1％）

- 2) 日本語教室や日本語ボランティア養成などの事業（以下日本語事業）が

⁵ ボランティア日本語教室ガイド2008には、都内193団体の情報が掲載されている。

⁶ 「国際交流協会等における日本語事業担当者に関する一考察」『平成10年度文化庁日本語教育研究委嘱・日本語教育におけるネットワークに関する調査研究―事例研究―』から抜粋した。

行われている協会は 387 団体中 203 団体であり、日本語事業を実施している自治体の外国人登録比率の平均は 1.7%で、未実施の自治体の外国人登録者比率の平均は 0.8%であった。

(表 2)

	都道府県政令 指定都市	特別区、市町村	外国人登録平 均比
日本語実施団体	42 (88%)	161 (47%)	1.7%
未実施団体	6 (12%)	178 (53%)	0.8%

3) 実施されている事業をいくつかの分野に分けると、①外国人支援、②市民交流、③市民啓発、④民間団体支援、⑤国際協力と多岐にわたる。ただし、規模の小さい市町村レベルの協会ではこの限りではない。

(表 3)

	都道府県政令指定都市	特別区、市町村
①外国人支援	45 (94%)	154(45%)
②市民交流	42 (88%)	272(80%)
③市民啓発	39 (81%)	163(48%)
④団体支援(後援・助成)	37 (77%)	102(30%)
⑤国際交流	36 (75%)	74(22%)
⑥都市交流	13 (27%)	131(39%)
⑦その他	7(15%)	23(7%)

4) こうした事業分野における、日本語教室や日本語ボランティア養成等の事業の位置づけは、①外国人支援、②市民ボランティア活動、③国際交流、④日本語教育となっており、協会における事業としての認識は日本語教育というよりも、むしろ外国人支援であったり、ボランティア活動の推進であったり、交流活動である。

(表 4)

	都道府県政令指定都市	特別区、市町村
①外国人支援	26 (62%)	110 (68%)
②市民ボランティア活動	15 (36%)	55 (34%)
③国際交流	14 (33%)	68 (42%)
④日本語教育	13 (31%)	34 (21%)
⑤生涯学習	0	4 (2%)
⑥その他	1 (2%)	1 (1%)

5) 日本語事業の担当者の役割に関する認識は、①事務管理者、②企画立案者、③コーディネーター、④日本語指導者、⑤相談員、となっており、

直接的な日本語学習支援者としてではない役割認識がみえてくる。

(表 5)

	都道府県政令指定都市	特別区、市町村
①事務管理者	30 (71%)	92 (57%)
②企画立案者	18 (43%)	50 (31%)
③コーディネーター	14 (33%)	35 (22%)
④日本語指導者	2 (5%)	40 (25%)
⑤相談員	2 (5%)	12 (7%)
⑥その他	2 (5%)	4 (2%)

6) ほとんどの協会が日本語ボランティアによる運営を行っているが、そのうちの 1 割程度は日本語教師経験者である。

(表 6)

	都道府県政令指定都市(平均人数)	特別区、市町村(平均人数)	計
日本語ボランティア	19 団体/1,328 人 (70 人)	109 団体/3,132 人 (29 人)	4,460 人
日本語教師経験者	13 団体/142 人 (11 人)	87 団体/292 人 (3 人)	434 人

7) 都道府県レベルの協会においては他団体との何らかの連携は行われているが、市町村レベルの協会では、それほど行われていない。また、ネットワークの必要性については、90%以上の団体が「必要」と回答しているものの「どうしていいかわからない」「余裕がない」というコメントが多く見受けられた。

(表 7)

	都道府県政令指定都市	特別区、市町村
団体の調査・把握	39 (81%)	71 (21%)
補助金等の資金面の支援	32 (67%)	83 (24%)
研修の場の提供	31 (65%)	46 (14%)
広報面の支援	30 (63%)	68 (20%)
団体間の連絡等事務局役	28 (58%)	44 (13%)
活動場所を提供	25 (52%)	50 (15%)
事業を共催	25 (52%)	97 (29%)
ニュースレター等情報交換	22 (46%)	59 (17%)
その他	0	42 (12%)

この実態調査を行ってからほぼ 10 年が経過した現在においては、外国人登録

者数は全国でおよそ1.5倍になっている。外国人登録者人口比率も当時が1.2%だったのに対し、現在では1.63%になっている。実態調査で、日本語事業を実施している自治体の外国人登録者比率の平均が1.7%（表2）であったことを考えると、ほぼ全国で日本語関連の事業が広がっていると推察される。

また、グローバル化や日本の少子高齢化など様々な要因により、日本経済団体連合会は「外国人受入れに問題に関する提言」、総務省は外国人住民を視野に「多文化共生推進プログラム」、経済産業省および文科省からはアジア人財資金構想が発表されるなど、国は外国人受入れの方向に進んでいる。外国人を住民として受け入れなければならない自治体においては、今後社会教育の側面だけでなく、総合的な施策として検討していく必要があり、むしろ縦割り行政を横につないでいける立場として国際交流協会にその役割が期待される。

協会は、実質的にも各地の多くの行政において、すでに地域日本語教育の担い手となっているが、「多面的重層的なシステム」（1.5における地域日本語教育の定義より）づくりにおいては、単に日本語事業を実施するだけでなく、生活者としての外国人の問題に対応するシステムとして、行政内の縦割りを横につなぎながら、日本語教育関連の専門家のほか、医療、労働、法律など様々な専門家とのネットワークの構築や、日本語を中心にしたプログラムを具体的に描き実現していくことが重要である。そこに、まさにコーディネーターの育成・確保が課題として浮かび上がってくるのである。

2.4 「地域差」の認識

繰り返し言われてきていることであるが、地域日本語教育の状況は千差万別である。そのことは、地域日本語教育が地域社会を基盤とし、その地域の状況に即して行われるという特性を持つことによる。しかしこの地域差には、それぞれの地域特性を活かした日本語教育の展開として認められる地域差と、行政や住民の問題認識の程度や具体的対応策の有無など、是正すべき地域格差の2側面がある。

2.4.1 多様性としての地域差

日本語教育が識字教育の流れと合流して展開してきた地域と、国際交流・異文化コミュニケーションという意識からスタートした地域、過疎化・後継者難という農村の地域事情の中で国際結婚を地域活性化の方策として進めた地域などでは、日本語学習支援の方向性や位置づけも多様である。また地域の中で確保できる人材にも地域差がある。専門性を備えた日本語教師や多言語対応や法律相談などが担当できる専門家の確保、地域住民の連帯意識の強さやコミュニティのキーパーソン有無などによっても、活動の進め方は異なる。

都市部での暮らしにおける言語生活と、農村など非都市部での暮らしを支える言語生活はさまざまな点で違いがあるため、日本語学習支援の具体的な内容

や方法に関しても地域の状況が反映される。たとえば、日本語学習を支援する教材開発の事例として、国際結婚によってフィリピンから来日した女性たちが生活の中で使う漢字学習のために東京都荒川区のボランティアグループが開発した漢字教材をもとに、山形のボランティアグループが韓国出身の女性たちのために韓国語版の作成をした例がある。両者の違いは媒介語をフィリピン語から韓国語に置き換えるという単純な変更にとどまらない。たとえば東京版では地下鉄や JR、バスの利用を想定して構成された交通機関の利用をテーマにした課は、山形版では新幹線や高速道路の利用に課の設定が全面的に変更されている。地域社会での言語生活という視点を持つことによって、学習者が生活する社会環境は日本語教育の内容に直結する重要な要素となる。

地域社会の制度や施設・設備などの側面ばかりでなく、人間関係のありようやその構築・維持の方法にも違いがある。書道はお茶やお花などと共に、日本の伝統文化体験プログラムとして組まれていることが多いが、地域の伝統的な行事や習慣を基盤とした密な付き合いがある地域の日本語教室では、慶弔ののし袋を書くという生活に必要な技能として書道が取り入れられている例もある。地域における日本語教育を、地域社会を生活の場、就労の場とする人々の生活を支えることを目的とするならば、日本語教育もそれぞれの地域社会の具体的な状況の中に位置づけられることは必然であり、地域の特性に根ざした日本語教育の多様性、あるいは地域差について、積極的に考える必要性の一つはこの点にある。

2. 4. 2 取り組みの違いによる地域格差

このような地域特性を活かすことで生まれる多様性とは別に、現実の日本語教育の実施状況、あるいは日本語非母語話者の居住者の地域社会への受け入れ状況において、各地域間で大きな格差があることを認識しておく必要がある。外国人が集住する地域では、新入りの外国人住民は同国出身の先輩住民から様々な情報や手助けを得られる。浜松市が 2006 年に行った調査⁷（浜松市企画部国際課 2007）によると、生活上の問題について相談する相手は同国人が 64.4%で、日本人に相談するという回答は 4%と、居住地域の同国人ネットワークの役割が大きいことがわかる。また、こうした同じ属性の外国人が集住している地域では、行政によって通訳など母語でのサポート制度が用意されることが多い。しかし、同国人ネットワークが利用しにくい外国人住民が散在している地域や人数は多くても出身地域や母語など多様な属性の外国人が混在している地域では、行政のサポートも行き届いていない場合が多い。

2. 2 で見たように、「地域日本語教育」という言葉が使われ始めた 1990 年代から今日に至る間に、各地に多数の日本語教室が開かれるようになり、日本

⁷ 「浜松市における南米系外国人の生活・就労実態調査」。同市に居住する 16 歳以上の南米系外国人（ブラジル人、ペルー人等）を対象とした質問紙による調査。

語学校が集中する大都市圏以外には日本語教育の場がごくわずかであった時代に比べれば、その広がりにはめざましいものがある。市民ボランティア、行政、企業、各領域の専門家などが、個々にあるいは相互の連携の中で外国人市民を含めた地域社会構築の理念に関する議論や、生活・学習・就労等に関する多様なサポート体制の整備を進めて来た地域では、さまざまな先進的試みが成果を見せている。その一方で、外国人住民が生活に必要な最低限の日本語を身につける場さえなく、生活や就労のための情報を入手できるサポートもない地域も依然としてあり、日本のどこに居住しているかによって、得られる情報、機会、支援などに極めて大きな差が生じている。このことは当面の生活の利便はもとより、将来にわたる日本での生活の質や自己実現の可能性を大きく左右し、場合によっては基本的な人権が守られない（そして、自身の人権が侵害されていることを認識する情報さえ得られない）事態にもつながっている。

地域格差は地域間の問題であると同時に地域内での問題でもある。たとえば、言語面での支援に関しても、外国人集住地域などでは通訳サービスや多言語表示、母語による子どもの教育支援など比較的に公的支援が整っているが、そうした公的支援はすべての言語に対応できているわけではない。経済的理由や、人材確保の困難さなどの理由から、多言語サービスを導入する際には対象言語の選択がなされ、同一地域においても多数派である言語と少数派言語とでは支援状況に大きな差がある。そもそも日本全体として母語で利用できるサービスやリソースの状況は、英語と英語以外の言語との差が歴然としている。言語による格差の他にも、正規雇用か否かなど生活基盤の有り様によっても情報やサービスの届き方に違いがあるなど、地域の取り組みとして表に見えることが全ての人々に適用されているかということにも目を向けなければならない。

地域日本語教育は、それぞれの地域特性に応じた多様な展開が推進されるべきであるが、現状での圧倒的な格差を各地域の問題として納めてしまうわけにはいかない。まず、格差の存在を認識すること、そしてその是正のための動きを具体化していくためには、地域間ネットワーク構築の役割が重要であろう。

2.5 「地域日本語教育」の「地域」とは

地域日本語教育に行政が参画するようになった段階で、区市町村レベルの対応と都道府県レベルでの対応との両方が見られる。市民ボランティアの動きの場合、多くはたとえば公民館に通える範囲といったもっと身近な生活圏ベースで進められている。「地域日本語教育」は単に日本語教室の活動を意味するものではなく、地域社会を生活の場、就労の場とする人々の生活を支えることであると考え、顔の見える住民同士の関わりという身近な近隣コミュニティレベルの地域、また基本的生活基盤整備を行う区市町村レベルの地域が核になるとしても、人が移動するということを意識したとき、現時点での居住地のみを見ては生活全体を支えることはできない。各区市町村の規模や産業構造、

財政状況などの差異を超えた体制として都道府県あるいは東北地域、東海地域といったさらに広い地域のいずれをも視野に入れる必要がある。横並びの地域間連携に加え、核となる地域とそこを含む広域での地域との関係構築、さらに、日本に居住する人々のよりよい暮らしを保障する国としての大きな枠組みが有機的につながることが地域間格差是正のためにも必要となろう。

このような社会の多層間での連携の中で、生活者である人々を支える社会構築を考える際、社会構築のための働きかけの主体は、すべての生活者でなくてはならない。つまり、外国人にとって今の社会のありようのどこに問題があるかを日本人が推し量って変革していくのではなく、今、生きている日本の地域社会の中で、自分自身がどのように生きることを求めるか、その姿を実現するために何が障害となっているのかを、当事者である外国人自身が考え、声をあげ、共に働きかける主体となれる社会こそが目指すべき社会である。

しかし、日本語非母語話者・外国人にとっては、社会に向けて声をあげ働きかけることが容易でないばかりでなく、日本の社会システムに関する情報を得られないために、自分にとって何が必要かも見えない、あるいは、自分自身の人権が侵害されていることを認識することさえできないという現実が、本プロジェクトの調査からもはっきりと見ることができる（第2章、第3章参照）。情報からの隔絶、声を持つことの難しさなど、問題は言葉（日本語）の壁と片付けられるような簡単なことではないが、言葉は確かに重要な要因の一つである。それぞれの地域において個々人がよりよい生活を確保し、自己の求める姿を実現していく能力を身につけるための「学習」を支えることが地域日本語教育の役割である。

第3節 地域日本語教育システム構築に向けて

3.1 育成すべき能力

3.1.1 能力をどのようにとらえるか

人はそれぞれが生活する地域社会において、公的な支援や人間関係の中での私的な支援を様々に受けながら、言葉も含めたさまざまな能力を総合的に活用して生活を営んでいる。学校教育において育成する目標として「生きる力」という言葉が使われているが、それにも共通する、社会において人との関わりの中でお互いの力を引き出し合い、補い合いながらよりよいものを目指していく力が、地域日本語教育においても大きな目標となる。

「生活者としての外国人」は「生活者としての日本人」と関わりながら共に地域社会に暮らしている。外国人が直面する問題は、その関わりの中で生じ、問題解決は関わりあう双方の間で図られるはずである。従って地域日本語教育は、外国人だけでなく共に地域社会に生きるすべての人々の能力育成を視野に入れるものであり、日本語教育は地域社会の再構築という目標につながる活動となり得る。すなわち、ここで育成しようとする「能力」とは、文脈や状況と切り離れた個人内に獲得・蓄積された知識や技能をとらえる静的で個体主義的な能力観ではなく、社会の具体的な状況において他者との関係性の中で発現する動的な能力として生活者の能力をとらえる能力観に基づく。

3.1.2 自己実現能力と「生活に必要な日本語」

よりよい生活を確保していくために必要な情報を得ることや、他者と交渉・調整を行うことが不可欠であるため、日本語主流社会では日本語能力が十分でない非母語話者は大きなハンディを背負う。日本語能力が高いことは、日本語で提供される情報を活用し、相手に自分の希望することや問題に感じることを十分に伝えるためには有効である。しかし、よりよく生活していくための力、自己実現のための力は、いわゆる文法力や語彙力といった側面での日本語力のみに支えられるわけではない。人はそれぞれが持つ多様な力を総合して問題を解決する力を持っている。情報のありかを調べたり、情報の内容を取ることが自力でできなくとも、適当な情報を提供してくれる人とつながっていることでうまくやれることもある。経済力があれば、通訳を利用することも可能であるし、外国人集住地域で母語に囲まれて生活している人や、長年日本に住みながら英語だけで通している英語話者など、日本語を使わなくとも日常生活が送れる場合もある。日本語の読み書きはできなくても、中国人などは母語の漢字力を活用することができ、身振り手振りや絵を描いて伝えたり、電子辞書を使って言いたい言葉を日本人に示したり、わからない言葉を日本人に入力してもらったりするなど、リソースの利用やストラテジーの使用によって日本語力を補っている人もいる。「日本語ができないと日本での生活に困るから」という日本語学習の奨励・推進は、必ずしも説得力を持つとは限らない。

それぞれの地域の環境や、個々人がつながっているネットワーク、利用できるリソースの量やその活用能力、経済力などによって、日本語の必要度（日本語力不足による困難度）は異なる。つまり、日本で生活するためにどの程度の日本語力が必要であるかということを、各個人の具体的な条件と無関係に一律に規定することは現実的ではない。日本社会の各場面での、日本人の一般的な日常的言語行動を想定し、そこから抽出した日本語使用を「生活に必要な日本語」として教育するという発想は、これまでの日本社会を一切変えないという前提で、誰の手助けも、他の方策もなしに、日本語母語話者と同様のやり方で行動することを期待したものであるとすることができる。もちろん、そうした「生活に必要な日本語」の習得は、日本語非母語話者が日本社会での生活の利便性を高めるために有効であり、意味のあることであるが、そのみを「生活に必要な日本語」とすることは社会で生活するということを自己完結した活動としてしまうことにならないか。また、共に生活する日本語母語話者側の関わり方の努力が見えてこないことは、問題ではないか。

自分の求めるよりよい生活を確保するために必要な情報を得、自分の求めることは何か、それはどこでどのように手に入れることができるか、そのために自分は何をすべきか、という具体的社会状況における他者との関わりの中でとらえられる自己実現能力の育成を目指すとき、その力を育成するための教育も具体的状況における他者との関わりと隔絶したものではありえない。

3. 1. 3 多文化共生コミュニケーション能力

「生活者としての外国人」と「生活者としての日本人」が地域社会の中で生きがいを感じながら安全に暮らしていくために必要な能力を、どのように描けばいいのだろうか。地域社会での両者が置かれた現実注目してみると、まず異なる言語文化背景を持つ者同士が関わりの中で共通に抱えている問題を解決していくことが必要であろう。その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が必要となる。本稿では、そのような知識やスキルを「多文化共生コミュニケーション能力」と呼ぶことにする。多文化共生の現実における問題解決には、少なくとも「問題解決能力」「異文化理解能力」「言語の調整・管理能力」が必要であろう。この3つの能力について少し詳しく解説してみることにする。

第一に、「問題解決能力」とは、今身のまわり（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。第二に、「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。

第三に、「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。

この問題解決の過程で使われる適切な「日本語」とは、当事者としての外国人と日本人が相手と自分の理解のために言葉を調整し管理する過程で生まれる言語としての「日本語」である。岡崎（2007）は、このような日本語を「共生日本語」と呼び、母語話者同士で使われる日本語と区別している。「共生日本語」が生まれる場で外国人は、「日本語の力が足りない者」としてではなく、言語・非言語のスキルを駆使し、既に持っている経験や知識、自分の中の様々なアイデンティティを発揮して問題解決に挑むことが求められる。日本人も単に「日本の言語文化を背負った者」や「日本語の規範を教える者」としてではなく、一人の人間として様々なアイデンティティを発揮して問題解決に挑むことが求められる。

このように目の前にいる隣人と共に、自分たちが置かれた現実の問題を解決していく過程で、外国人は自己実現のために社会に働きかけていく自分の「声」を持つことができる。文脈から切り離され抽象化された文法や語彙知識ではなく、現実起きた具体的な状況と自分との関係が把握でき、隣人の状況や心情を読み取り、自分の状況や心情を伝える術を身につけることができるのである。さらに、それまでの自分の母語・母文化を、隣人である日本人との関係の中に位置づけて、その新たな価値や役割を再構築することができる。このような現象は同時に日本人にも当てはまるものであろう。

3.2 「多文化共生コミュニケーション能力」育成を目指した活動の内容と方法およびその評価

3.2.1 生活に密着したトピックシラバスの構想

自己実現のための「多文化コミュニケーション能力」は、具体的な状況における他者との関わりの中で育成されるものである。この点を踏まえ、活動の内容を考える上で考慮すべき点として、次の5つを挙げてみる。

①まず、日本語教育の場で扱われる教育／活動の内容は、生活者としての外国人と日本人が自分たちの置かれた現実の問題から構成されるべきである。②外国人と日本人両者が置かれた現実の問題から解決すべき課題を抽出し、その課題の解決に必要な知識やスキルを関連づけて学ぶ必要がある。③さらに、個々の具体的な課題や学習項目は個人のライフステージ全体を見据えたものであることが望ましい。これは、「生活者としての外国人と日本人」を、共に社会的な関わりの中で自分を価値付け成長し続ける成人として捉える人間観に基づくものである。つまり、それまでの生き方を生かし、今を読み取り、さらに次世代につないでいくことを可能にする生涯学習を支援するシラバス・カリキュラムの開発と、そのための基準の明示化が必要であろう。④但し、地域社会には様々な立場や状況の外国人が存在し、彼らが置かれた現実もそこでの問題の種類や質も、その問題への認識の度合いも様々である。教育／活動の内容も学ぶ人の学習の目的に応じて具体的な目標やスキルを選択的に組み合わせでデザインできるようなものであることが望ましい。⑤なお、各自の学習目的にあわせてトピックを変えながら学習する中で、意味のある言語使用が繰り返し実現できるように言語学習の項目を配置することが必要である。

以上の考慮すべき点を踏まえて考えたトピックシラバスの具体的なイメージを次のように描いてみる。まず、人種・民族を超えてライフステージから普遍的に考えられるテーマとして「住む場所」「関係づくり」「選択する」「葛藤と異文化」「私たちの住む町」の5つを考えてみた。それぞれのテーマに関連したトピックは、個人的なものから社会的なものへと広げて設定することができる。下の表は、縦軸にライフステージとしてのテーマを、横軸に5つの大トピック内に関連しそうな小トピックを並べてみたものである。さらにイメージを膨らませてみると、各トピック下位には、現実の問題からの具体的な課題（タスク）が設けられ、それぞれの課題に上で示した「多文化共生コミュニケーション能力」の構成要素を関連づけることができる。例えば、「問題解決（タスクの難易度に応じた具体的な行動目標、問題解決のステップ）」「異文化理解」「言語の調整・管理（文法・語彙項目、社会言語、談話、ストラテジー）」「言語の4技能（話す・聞く・読む・書く）」のそれぞれの領域の項目を明示するというイメージである。

＜ライフステージを意識したトピックシラバスのイメージ＞

個人のライフステージ	テーマ	トピック
	住みたい場所	好きな場所、母文化で特別な場所、住みやすい場所、危険な場所
	関係づくり	親と子(子育て)、兄弟、隣人、夫婦、友人、ネットワーク
	選択する	好き嫌い、進路(進学、転職)、結婚、出産、消費、仕事上の問題
	葛藤と異文化	食文化、ごみ問題、国際結婚・離婚、仕事(社内外)、2つの言語文化を持つ人々
	私たちの共に住む町	衣・食・住、教育、健康(病気)、街づくり、移動(運転)、福祉、危機管理(災害)、環境等

3.2.2 協働的な学びの活動

自己実現に向けて外国人と日本人が対等で民主的に関わる中で新たな価値を創造していくために、日本語教育や活動の実践はどのような方法を取ればいいのか。本稿では、自己実現能力とそのための「多文化共生コミュニケーション能力」の育成を考える具体的な活動の方法として、協働的な学びのサイクルに基づいた学習支援を提案する。ここでは、その理論的背景について簡単に説明し、考慮すべき支援の方向性について挙げておく。

1) 協働的な学びのサイクルに基づいた学習支援

「協働」とは、相互依存的な相互行為を推奨する考え方であり、認知科学、情報科学、街づくり、経営学、コミュニケーション学、学校教育、教育心理、外国語教育など様々な領域で取り上げられている。地域日本語教育における協働的な学びという方法論は、外国人を共に地域社会を生きる市民として受け入れるという前提に立ったものであり、日本語の正確さに限定した学習ではなく、現実にある具体的な問題に柔軟かつ協働的に対応することで、いわゆる「外国人」と「日本人」という二項対立性や国籍の境界を越えた様々なレベルでの対話を広げ、深めていくことを可能にする。

日本語教育における協働学習について、池田・舘岡(2007)では、「対等」「対話」「創造」「協働のプロセス」「互惠性」の5つのキーワードを挙げている。多言語多文化社会における学びは構成員となる多文化背景の者同士が対等であることを認め合うことが前提となる。そして、お互いに理解し合うために「対話」を重ね、その対話の中から当事者である主体の共生のために新しい価値や文化、言語を「創造」する。「協働のプロセス」とは、対話と関わりのプロセスであり、その過程の中で自分の視点が意識化でき、他者の視点に立って考える機会が生まれる。また、こうした学びのプロセスは、本質的にはお互いが安全で安心な暮らしを共に営んでいくためのものであり、互いの持った文化的背景が互いの

間で改めて価値付けられるのである。

学びのサイクルに関しては、成人学習の領域で取り上げられる内省を基盤とした経験学習のモデルが示唆を与えてくれる。経験学習モデルの核は、直接的な体験→内省（学習プロセスを評価）→新たな概念の生成に至る螺旋型の学習を意識的に行うものである。地域日本語教育の場面に置き換えて考えると、生活者としての外国人は、日本人との関わりの中で抱えている現実の問題を言語化することで意識化し、その問題解決のために両者が対話を重ねていく中で内省し、新たな観点を得ることができる。さらに、その暫定的な観点を再び現実の生活に戻り検証し、地域の学びの場に再び戻り、次のステップのための新たな問題提起を行う。こうした学びのサイクルを体験することによって、外国人は日本の言語文化社会で自分の必要な環境と相互作用しながら自律的に学んでいく力を持つことができ、社会に働きかけるための「声」を持つことができる。言い換えれば、自己実現のための学びのサイクルは社会の中での自分の位置や関わり方を再構築していく過程そのものと言える。

2) 協働的な学びのサイクルを言語学習とどう関連づけるか

一般的に教室で取り上げられるカルチャーショック体験を例に考えてみよう。異文化間接触の中で得られるびっくり体験や困った体験は、外国人と日本人が生活の中で抱える様々な葛藤や問題の出発点ともいえる。例えば、日本語の正確さのみが重視される活動では、外国人が自分のカルチャーショック体験を日本語でいかに豊かに描写するか、その時の感想をいかにうまく組み立てて話すかといったモノログの生成に焦点が当てられるであろう。

こうした学習活動に対して最も疑問に思うことは、他者としての日本人との関わりの中で生じる葛藤であるにもかかわらず、体験を語るのは学習者としての外国人だけであり、片方の当事者である日本人の視点は存在しないという点である。外国人が置かれた現実の一つとしてカルチャーショックの体験が取り上げられているのなら、当事者不在の抽象的でむなしい議論では、外国人が現実に関わり立ち向かっていく力を得ることは不可能である。また、具体的な状況を中心とした当事者の視点というものが存在しない日本語学習の場では、外国人と日本人それぞれの持つ国籍以外のアイデンティティが展開されることはない。そして、具体的な状況を考慮し、それに合った言語・非言語的な現象を理解し、そこに関わる人々の心情や立場と関連づけて、自分の日本語を調整してみるチャンスも得られないのである。

地域日本語教育の目的は、外国人（日本人）が自文化と異なる文化を発見し、言語で正確に表現できるかだけでなく、その実体験に関わった当事者たちや社会的状況を相対化する眼を育てることであり、次に起こりうる葛藤や問題に対応していける知識やスキルを育てることではない。相手の言語行動や文化を非難するか、単に回避してしまうか、排他的態度を取るかという選択肢だけでなく、相手の気持ちを引き出し、自分の立場を言語・非言語的手段

を駆使して伝え、当事者間で有効な代替案を見出していく能力を身につけることなのである。対話を基盤とする協働的な学びのサイクルでは、現実の文脈に密着した言語・非言語的要素を意識化すること、背景の異なる人たちとの関わりの中で、具体的な現実の問題解決のための方法（言語・非言語的諸手段）を見つけていくことを目指すものである。

3) 母語／日本語での持続的な読み書きの支援と二言語話者の社会参画

成人の外国人が自己実現を目指していく場合、日本社会の様々な情報にアクセスしその内容を読み取っていくリテラシー能力が必要である。また、母語・母文化で培ってきた知識や経験を尊重しつつ、日本語での安全な情報に有効かつ安心してアクセスできるような情報のデータベースの構築も必要であろう。自分と似たような経験を持つ人たちのエピソードや具体的な情報、読み物などの多言語での情報支援もその一つであろう。こうした多言語での情報支援や母語及び日本語での読み書きの支援には、日本社会に共に暮らしている二言語話者たち（バイリンガルの人々）の経験や知識を生かすことができる。バイリンガルの人々にしかできないことに日本の社会が価値を置くことによって、バイリンガルの人々の新たな社会的役割やアイデンティティの生成が可能になる。

3.2.3 活動の評価

自己実現能力と多文化共生コミュニケーション能力の達成度に対する評価方法は、誰が、どの時点で、何のために評価を行うかによって異なってくる。

1) 学習者によるポートフォリオ評価

自己実現能力と関わる力の育成を目指す場合、外国人自身も自分の学習目的に応じて具体的な課題と行動目標を意識していくことが望ましい。教育／活動内容の記述の中に、ある場面での具体的な課題を解決していくために必要な行動項目（Can-Do statements）を記述していく必要がある。また、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ポートフォリオ評価システムの開発も必要である。

2) 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（教室など）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、多文化共生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。

3.3 社会制度・コンセンサスの形成

日本の自治体政策においては、これまで外国人は永住や定住する存在として考えられてこなかったため、地域日本語教育については、一部の自治体を除いては、理念ある施策が展開されてきたとはいえない。しかし、外国人登録者数は増加の一途をたどっている中、総務省では、自治体における外国人施策の体系化に取り組み、2006年に「多文化共生推進プログラム」を発表した。プログラムの柱として「コミュニケーション支援」が置かれ、その中において「日本語支援」がうたわれている。国が自治体施策として日本語支援を位置づけたのはこれが初めてである。こうした動きに連動して、日本語教室やボランティア養成講座を開催する自治体も出てきている。しかし、「多文化共生」という概念自体が議論の途上にあり、社会的コンセンサスを得られているものではない。自治体によっては、市民ボランティア向け養成講座は「日本語を教えるため」のものとして、今なお実施されているのが現状であり、その施策のありようにおいても試行錯誤が続いている。「多文化共生社会」とは何なのか。そうした政策理念を具現化していくための具体的制度や仕組みと同時に、専門職としての担い手についても検討していく必要がある。

3.3.1 行政による日本語教育の制度化

外国人を地域社会に受け入れるにあたって、まず初期段階での日本語学習機会を行政が保障する制度を早急に整えなければならない。

多言語表示や多言語でのサービスの提供がまだごく一部の地域で、一部の言語についてしか実現していない日本の社会で暮らしていく日本語非母語話者が社会参加していくための日本語学習機会の提供は社会の側の責任である（山田2008）、という考え方は、今後多くの外国人を日本社会の担い手の一員として受け入れようとしている今、具体化の段階に進める必要がある。

地域の日本語学習機会の提供は、主にボランティアによる日本語教室がその役割を担ってきた。自治体によって教室が開設された例や、自治体が教室となる場所の提供やボランティアに対する交通費や謝金等を支払うなどの形で関わる例も出てきているが、依然としてボランティアによるところが大きい。しかし、第2節で述べたように、ボランティアに日本語学習支援を委ねている現状には様々な問題がある。同じ地域住民が集まる日本語教室は、外国人が生活上の様々な相談を持ち込める場として、また3.1で示した「多文化共生コミュニケーション能力」を協働的活動によってお互いに身につけていく場として、多様な活動が可能な場である。特に初期段階の日本語教育については日本語教育の専門性が必要であり、専門家による学習機会を行政が提供することで、ボランティア中心の地域日本語教室が「日本語を教える教室」ではなく「日本語で多様な活動をする場」として、その可能性を開いていくことを保障することにもなる。

また、日本語教室は新来外国人住民にとって、地域社会に関する情報等多くのリソースと接する場としての機能を持つ。地域のボランティアの日本語教室が数多く開かれるようになって、日本語で情報を取る力が無く、地域社会のネットワークにつながっていない外国人はその存在も知らずにいる。行政が初期段階の日本語教育を制度として行うことで、たとえば外国人登録の際などに確実に知らせることができる。また、そうした情報の提供を受けたり、実際に教室に参加してみることによって、地域社会の中に自分たちが利用可能な様々なリソースや支援があるという意識を持ってもらうことにもなる。地域の外国人の問題とされることの多くは、外国人が地域との接点を持たないことに起因する。初期日本語教育の制度化は、地域のネットワークにつながる第一歩を確実に作るためにも重要な機能を担う。

さらに、日本で生活していく中で、それぞれのライフステージにおいて日本語力に関する必要度の認識も変化する。その時々には日本語学習の機会を得てスキルアップしていくことで就労の安定や生活の質の向上も図られるが、現状ではそうした機会自体も十分ではなく、機会が存在してもその情報が届いていなかったり厳しい生活状況で利用できない場合が少なくない。初期段階での日本語教育制度の整備に続き、日本での生活の向上を長期的に支えていくためには、そうした各段階での学習機会を行政が整えていく必要がある。

3.3.2 地域日本語教室の機能

3.1.1において、地域日本語教育の目標は、「社会において人との関わりの中でお互いの力を引き出し合い、補い合いながらよりよいものを目指していく力の育成」であり、その活動は、「外国人だけでなく共に地域社会に生きるすべての人々の能力育成を視野に入れるものであり、地域社会の再構築につながる」と述べた。このことは、日本語を教える活動を否定するものではない。しかし、日本語を教える活動は、ほっておけば無意識のうちに日本社会への適応に軸足をおいた活動に流れていってしまう傾向にある。2.2で「主流言語である日本語の教育は、本来その内容、文法等において極めて日本的であり、効率的な日本語教育をそのまま進めれば、必然的に社会的同化要請の強い教育となる。」と社会教育における考え方を紹介したが、行政などシステムづくりや環境づくりを担う中核となる人々が、地域日本語教育のあるべき方向を認識し、制度や活動のあり方を常に問い直していく必要がある。

地域日本語教育の中核をなすのは地域日本語教室の活動であるが、それでは地域日本語教室にはどのような機能が期待されるだろうか。これまでの議論を整理してみると次のようになる。

- 1) 自分が自分として認められる場—居場所
- 2) 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
- 3) 異文化理解の場

4) 問題解決の場

5) 社会参加を実現していく場

このような場としての機能は、生活者としての外国人だけでなく生活者としての日本人に対しても同様のことがいえる。地域日本語教育の担い手である日本人ボランティアには、地元出身者よりも転居してきた人の方が多いという傾向がある。地域日本語教室は日本人にとっても「居場所」としての機能を果たしており、そこで生活に必要なその地域の情報も得ている。また、様々な文化性を持つ住民が出会い、継続性のある活動をする場であることから、双方向性の活動を取り入れることで文化や考え方の差異に気づき理解を深め調整をしながら人間関係を構築していくことができる。地域日本語教室での活動を通して水墨画の才能に気づいた日本語ボランティアが後押しをし、日本語力はなくとも地域住民を対象に水墨画教室を主宰するようになった中国帰国者の例があるが、「地域日本語教室の活動の中には、相互理解や異文化の人々を隣人として受け入れていく『プロセス』とそして新たな『場』創造への糸口が存在する。」(杉澤 2003)。信頼関係が築かれてくると個人的な相談も寄せられるようになる。在留資格による労働の制約や、医療や教育面など外国人であることによる制度的な不利益、アパートの入居拒否やいじめなどに垣間見える日本社会に根強くある排他意識など、まさに地域課題のみならず、日本社会自体が抱える問題も認識される場である。顕在化された課題については、当事者だけで解決できることは少ない。地域日本語教育のシステムづくりにおいては、多様な専門家とのネットワークづくりも重要な要素となってくる。

このように、地域日本語教育は、生活者としての外国人と生活者としての日本人が参加し対話し協働する双方向性の活動であることから、相互理解や人間関係が生み出され、ネットワークを広げることによって、多文化の人々が共に暮らせる地域社会の構築に貢献するものである。そうした観点からみるならば、生活者としての外国人も広い意味で地域日本語教育の担い手といえる。

3.3.3 コーディネーターの役割と専門性

1) 地域日本語教育におけるコーディネーターの役割

地域日本語教育を機能させるためには、コーディネーターが必要とされる。地域日本語教育におけるコーディネーターの役割を端的に言うならば、次の2つに集約される。

(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

地域日本語教室の場を前項で述べたような場として機能させるためには、学びの方法論として、3.2で「協働学習」として「自己実現のための学びのサイクル」を紹介した。そのほかにも、「対話」を基本原則に人間関係づくりや社会参加をめざした「参加型学習」の導入などが提案されている。このような学

習方法においては、日本語教育における専門知識に加えて、対話を促したり協働のプロセスを作り出していくファシリテーションスキルが求められる。また、多くの市民ボランティアが参加している地域日本語教室では、多様な市民の多様な参加の仕方を受け入れられる仕組みや、一人ひとりの個性が生かされるプログラムづくりやボランティアコーディネーションが重要となってくる。

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クングが求められる。

2) コーディネーターの専門性

地域日本語教育システムを機能させるための専門職としてのコーディネーターは1人でいいのか、複数人で役割を分担するのかは、各地域の事情によって異なってくると思われる。また、地域日本語教育におけるコーディネーターに日本語教育の専門性がどの程度どの範囲で必要とされるかは、今後検討していく必要があるが、ここでは、コーディネーターそのものの専門性について触れておきたい。

コーディネートの意味を辞書でみると、「同格にする」、「調整する」などとある。つまり、コーディネーターとは、異なった人やものを対等につなぎ、調整することにより、新たなもの、人間関係、活動、仕組み、社会などを創造することを仕事とする人のことをいう。こうした創造のプロセスとして、出会いの場の設定、課題の共有、協働、創造を螺旋状に描き出していくことになるが、それができるのは現場にいるからこそであり、コーディネーターは、現場にいてこそコーディネーターといえるのである。

今後、外国人が住民として増加し、多文化社会になりつつある日本社会において、異なる言語・文化・考え方を持つ人々を対等につなぎ、違いを調整し、新たな文化や地域社会を創造する役割を担うのは、まさにコーディネーターなのである。

そうしたコーディネーターに求められる専門性は、多文化ソーシャルワーカーに求められる能力として上げられている知識、スキル、価値の3つ要素⁸から見ると次のように考えられる。

⁸ 石河久美子は、多文化ソーシャルワーカーに求められる能力としてこの3つを挙げているが、日本ボランティアコーディネーター協会でも、現在ボランティアコーディネーターの専門性研究が行われており、専門性の要素としてこの3つが検討されている。

(1) 知識

- ・ 地域特性や社会資源についての知識
- ・ 基本的な日本語教育に関する知識
- ・ 国際理解教育、コミュニケーション教育、ボランティア論等々、多文化社会を理解するために必要とされる分野の基本的な知識 など

(2) スキル

- ・ コミュニケーション
- ・ ファシリテーション
- ・ ボランティアマネジメント
- ・ ネットワーキングとネットワークマネジメント(川村 2003)
- ・ 情報収集と編集・発信 など

(3) 価値

- ・ めざすべき社会のイメージをもっているか
- ・ 自律的市民社会
- ・ 人権が保障された多文化社会 など

こうした専門性の有無とともに問われるのがコーディネーション力である。地域ごとに異なる、産業、外国人住民、日本語ボランティア、行政施策、歴史的背景等において、その地域だからこそその活動を作り上げていくためには、まさに、多文化の人々と共にくらししていくための地域をどうデザインし、地域リソースを必要に応じて引き込みながら活動をどうプログラムし、市民参加による協働のプロセスを踏むことにより描いたデザインをどう具現化していくのかという実践力が問われている。コーディネーション力とは、そうしたデザイン力、プログラム力、実践力の3つを総合した力といえるのではないだろうか。

一方で、先にコーディネーターは現場があってこそコーディネーターといえると述べたが、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いることが重要なのだ。

3.3.4 地域日本語教育システム全体の評価

地域日本語教育システムを構築していく上で、議論を重ね、改善につなげていくためには、理念や具体の実践について、適切に評価をしていかねばならない。生活者としての外国人および生活者としての日本人のそれぞれの活動や能力についての評価は、各個人や共同での活動の内容・方法にフィードバックされるが、「地域社会形成」という目標は個人や有志集団などの努力に任されるべきものではなく、行政や企業の努力が不可欠である。個々人の能力や学習状況に関する評価、具体的な学習や交流の場での活動の方法や内容に関する評価については3.2.3で述べたが、ここでは行政や企業なども含めた社会全体の

システムとして地域日本語教育の評価について考えたい。

地域に対する評価としては、たとえば、全国の都道府県について、経済企画庁が「住む」「費やす」「働く」「育てる」「癒す」「遊ぶ」「学ぶ」「交わる」の八つの生活領域について135の指標で評価した「新国民生活指標（豊かさ指標）」や、欧州連合(EU)でのサステナブルシティ(持続可能な都市)の取り組みに習い、市町村レベルでの活力と将来性を環境・経済・社会の3側面から評価した「全国都市のサステナブル度調査」⁹による市区を対象とした評価などの例がある。そうした評価は、個別には評価指標の妥当性などについてさまざまな議論があるが、しかし「市民の生活の質を構成している要素は何か」「各地域の課題はどこにあるか」を、人々の生活実感に加えて具体的な指標によって客観化することによって、検討のための材料となる。そこから見えてきた課題に誰がどのように取り組むべきかをはっきりさせ、その検討を通して市民の生活の質的向上を具体化しようとするための検討材料としての機能は、地域日本語教育システム構築においても必要である。

各地域の状況を共通の指標で評価することによる行政や住民の意識化を促す効果は大きい。評価のための領域や具体的指標を検討する作業自体が、地域日本語教育という概念を具体化し共有していくための有効なプロセスとなり、地域間格差の是正にもつながると思われる。

地域日本語教育は、それぞれの地域の実情に即し、地域ごとの取り組みによって進められることが重要であり、教育や支援の内容や方法の具体的な形について枠をはめることは適さない。しかし、全ての人々について保障されるべき権利の最低ラインを満たすことは地域の状況如何によらず社会が負う義務である。医療や労災等保険の問題や、医療通訳・法廷通訳等の問題など、生命の安全や人権に関わる事柄についても全く十分とは言えない現状において、社会制度として整備すべき領域を、市民間の相互支援が力を発揮する部分とはっきり区別することも必要である。行政の責任において整えるべき制度やサービス、地域住民の相互支援体制、外国人を受け入れている企業や関連諸機関の受け入れ体制、そしてそれらが相互補完的に全体として機能するためのネットワーク形成など、地域日本語教育システム全体の評価をどう行うか。その課題に取り組むことが地域日本語教育システム構築の具体化の基盤となる。

⁹ 日本経済新聞社が調査を実施。2007年度調査の結果は『日経グローバル』90号に掲載。

第1章 参考文献

[第1節]

- 内海由美子・吉野文 (1998) 「短期留学生の日本語実際使用場面の実態と分析ーネットワークの観点から」『千葉大学留学生センター紀要』5号, 30-55.
- 国立国語研究所編 (2006) 『日本語教育の新たな文脈』アルク出版
- 真田信治・庄司博史編 (2005) 『日本の多言語社会』岩波書店
- 田尻英三ほか (2007) 『外国人の定住と日本語教育 (増補版)』ひつじ書房
- テンニース, F. 著, 杉之原寿一訳 (1957) 『ゲマインシャフトとゲゼルシャフト』岩波文庫
- 西尾珪子 (2005) 「日本語教育と日本語支援」真田信治・庄司博史編『日本の多言語社会』岩波書店, 115-116 頁
- 日本語教育学会編 (1997) 『国内の日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究ー最終報告書』, 日本語教育学会
- 日本語教育学会編 (2005) 『新版日本語教育事典』大修館
- ネウストプニー, J. V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』岩波書店
- ファン, S. K. (2003) 「日本語の外来性 (foreignness): 第三者言語接触場面における参加者の日本語規範及び規範の管理から」『接触場面と日本語教育』, 明治書院, 3-21 頁
- ファン, S. K. (2006) 「接触場面のタイポロジーと接触場面研究の課題」『日本語教育の新たな文脈』アルク, 120-142.
- 法務省 (2008) 『在留外国人統計 平成 18 年版』法務省入国管理局
- 宮崎里司, H. マリオット編 (2003) 『接触場面と日本語教育ーネウストプニーのインパクト』, 明治書院
- 村岡英裕 (2003) 「アクティビティと学習者の参加ー接触場面にもとづく日本語教育アプローチのために」『接触場面と日本語教育ーネウストプニーのインパクト』明治書院, 245-260.
- Fan, S. K. (1994) Contact situations and language management. *Multilingua*. 13-3, pp.237-252.
- Fishman, J. (1968) Sociolinguistic perspective on the study of bilingualism. *Linguistics*, Vol. 36, pp. 21-49.
- Gumperz, J. (1982) *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972) Models of the interaction of language and social life. In Gumperz, J. & D. Hymes, eds. *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Blackwell: 35-71.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic patterns*. 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]

- 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』
- 川崎市地域日本語教育推進委員会(1997)『共生のまちづくりをめざす日本語学習のあり方』
- 佐藤郡衛・吉谷武志(2005)『ひとを分けるものつなぐもの 異文化間教育からの挑戦』ナカニシヤ出版
- 杉澤経子・野山広(1999)「国際交流協会等における日本語事業担当者に関する一考察」『文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教育におけるネットワークに関する調査研究』
- 東京都教育庁生涯学習部(1996)『国際化に対応した社会教育事業のあり方-日本語教室を中心に-』
- 東京都教育庁生涯学習部(1997)『国際化に対応した社会教育事業のあり方II-日本語教室の充実のために-』
- 独立行政法人国立国語研究所日本語教育基盤情報センター(2008)『平成19年度成果普及セミナー報告書 生活者にとって必要な「ことば」を考える』国立国語研究所内部報告書
- 浜松市企画部国際課(2007)『浜松市における南米系外国人の生活・就労実態調査 報告書』

[第3節]

- 青木直子・尾崎明人・土岐哲(2001)『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社
- 池田玲子・舘岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 石河久美子(2006)「多文化ソーシャルワーカー」育成の必要性-求められる能力・役割とは-『国際人流』
- 岡崎眸監修(2007)『共生日本語教育学』雄松堂出版
- 川村尚也(2003)「異文化間教育のための地域ネットワーキング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
- 妻鹿ふみ子(2006)「ボランティアコーディネーターの社会的認知獲得」『ボランティアコーディネーター白書』大阪ボランティア協会
- 杉澤経子(2002)「市民活動としての日本語学習支援-共に育む場をめざして-」『日本語学』Vol.21 明治書院
- 杉澤経子(2003)「在住外国人向けの事業にみる地域ネットワーキング-プログラムコーディネーターの立場から」『異文化間教育 18』異文化間教育学

会

- 日本ボランティアコーディネーター協会(2006)『ボランティアコーディネーターマニュアル』
- 野元弘幸(1987)「パウロ・フレイレ「意識化」の方法の意義と課題」『(C) 研究室報 社会教育研究室 1987 年度活動』
- 文化庁(2004)『地域日本語教育学習支援の充実-共に育む地域社会の構築へ向けて-』国立印刷局
- 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)『市民活動としての日本語「共育」の試み』
- 山田泉(2008)「在住外国人の社会参加を目指して-川崎市の『識字学級』を考える」『法政大学キャリアデザイン学会紀要』Vol.5, 41-48
- Brophy, J. (1981) Teacher Praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Research*, Vol.51, No.1, 5-32
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*. 1, 1-47
- Engeström, Y. (1987) LEARNING BY EXPANDING. ユーリア・エンゲストローム (1999)『拡張による学習-活動理論からのアプローチ-』山住勝広・松下佳代他 訳、新曜社 1999
- 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.
- Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the Mind : A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press. (田島信元ほか訳：心の声-媒介された行為への社会文化的アプローチ、福村出版、1995)

第2章 生活実態調査プロジェクト

はじめに

本プロジェクトでは、生活者に対する日本語教育の在り方を考察する上で最も基本となる外国人生活者の実態に即し、当事者の視点を出発点とするということを担保するため、来年度の本格的調査研究の方法を探る目的で試行的調査研究を行った。具体的には、以下の第1節から第3節までに示すようなそれぞれ異なった三つのカテゴリーの調査対象に三つの班を編制しインタビュー及び観察による調査を行った。

それぞれの班では「実際の調査を通じ来年度の調査に必要な観点を収集する」という目的とインタビュー項目案を共有する以外は、調査の内容・方法等について、本プロジェクト部会長の山田泉が各班長等と協議しながらも、各班が独自に進めることとした。

1 調査対象カテゴリー別班編制

調査対象カテゴリーは以下のa～cの三つであり、それぞれ運営委員が班長となりプロジェクト班を編制した。

- a 就労現場調査班(外国人労働者の「現場」の観察及び聞き取り調査(2機関)班長：春原憲一郎)
- b 就労者調査班(外国人労働者への聞き取り調査(2地点, 3名)班長：野山広)
- c 配偶者(女性)調査班(外国人配偶者への聞き取り調査(3地点, 5名)班長：富谷玲子)

2 各調査対象カテゴリーの目的・方法

調査対象カテゴリー別の目的と方法はそれぞれ以下のようなもので、具体的な調査概要及び来年度の本格調査に向けた提案は以後の各節に各班が報告している。

a 就労現場調査班

目的：外国人労働者の多くは日本人に劣らず過密なスケジュールで働いているといわれる。そのような中で、労働の現場2か所を観察するとともに、外国人労働者の日本語学習ニーズ(その有無, 可否, 可能な形態等)等について観察及びインタビューにより調査を行った。この調査は次年度の本調査の方法を検討するプレ調査と位置づける(2), (3)についても同じ)。

方法：日本語学習に前向きな事業所と一般的な事業所とそれぞれ1箇所について行った。二つの機関について、始業時から終業時まで、現場に張り付き観察を行い、全体をメモと録音、一部を写真撮影した。

b 就労者調査班

目的：複数(2地点, 3名)の外国人労働者に対し、インタビューにより調査を行うことで、日本語学習へのニーズ(その有無, 可否, 可能な形態等)とそれぞれの生活実態との関係を考察した。

方法：日本語学習中の外国人労働者, 日本語学習希望だが現在は教室に行っていない外国人労働者, 日本語学習に積極的になれない外国人労働者の3名について、その背景や職場とプライベート場面でのコミュニケーション実態についてインタビューによって調査した。調査対象外国人についてはブラジル出身者とした。

c 外国人配偶者(女性)調査班

目的：一口に「外国人配偶者(女性)」といっても多様な状況にあるといわれ、中には、日本社会側との対人コミュニケーションが限定的にしかなされず、孤立している者もいるといわれる。複数(5名)の外国人配偶者に対しインタビューにより調査を行うことで、日本語学習へのニーズ(その有無, 可否, 可能な形態等)とそれぞれの生活実態との関係を概観した。

方法：比較的日本滞在期間が長期にわたる外国人配偶者(元配偶者も含む)について、その背景や日々の生活でのコミュニケーション実態についてインタビューによって調査する。調査対象外国人についてはアジアの漢字圏・非漢字圏三か国出身者とした。調査対象者の出身国別に3チームに分けた作業班を組織した。

3 各班の調査から来年度への提案

各班の調査から見えてきた来年度の本格調査で必要な視点についての提案は、この後の各節で、担当者によって指摘されているが、ここでは、全体を総括して考慮すべき事柄について箇条書き的に記しておきたい。

- 多様な外国人生活者一人一人を、日本の地域社会に自己実現の過程を歩む場を移した一個の人間として総体的にとらえ、その人間がかかわる種々の人々や集団との関係性をとおして把握した上で、「一人一人の生き方とコミュニケーションの在り方」という観点で分析できる資料が収集できるような質と量を担保した調査内容・方法となるよう配慮が必要である。
- 生活者という視点から、可能であれば家族単位を対象とした調査が必要と思われる。
- 一部、今年度の調査対象の追跡調査も考慮し調査計画を立てる。
- 他の部会と連携を取りながら調査研究を進め、プロジェクト全体で所期の成果が納められるよう本部会における調査の分析、資料化を進める。

第1節 就労現場調査

1.1 調査概要

生活実態調査の就労現場調査(以下本調査)では、2か所の工場でフィールドワークを行い、就労現場におけるコミュニケーションの実態を把握することに努めた。現在、多くの工場に労働者として外国人が雇用されている。これら労働現場では、外国人従業員の日本語教育の必要性を感じ、雇用側が主体となって日本語教室を運営している場合もあり、また一方で、従業員に対する日本語教育を雇用側としてはまったく行っていない場合もある。今回の調査では、A社、B社という2か所の就労現場を調査したが、この2社を選択するに当たり、1か所(A社)は日本語教育の必要性を認識し、実際に日本語教室を運営しているところ。もう1か所(B社)は、雇用側として、現状では日本語教室運営など、外国人労働者に対する日本語支援の明示的な対策を採っていないところを選択した。

A社では12月20日朝(7時20分)から終業後(19時)まで現場調査を行った。ここでは、外国人ではなく、日本人の職長の動きを追うことで、作業全体の流れとそこでのコミュニケーションの様態の把握に努めた。

B社では1月14日朝(7時40分)から終業(18時すぎ)まで現場調査を行った。ここでは、「サブリーダー」という役割を担い、ある程度全体を統括しつつ、他の外国人従業員と日本人従業員のブリッジ役となっている外国人従業員の動きを追った。

A社、B社とも、調査者が1名入り、データ収集を行った。調査対象者にはICレコーダーをつけてもらい、やり取りを録音した。また、調査者はフィールドノーツに記録を取った。さらに、A社では、調査対象者に対して、終業後にインタビューを行い、それを録音した。B社では、業務後の時間が取れなかったため、今回はインタビュー調査を見送った。

記録したフィールドノーツは電子データとしてまとめた。また、録音された音声データはすべて文字化し、電子データ化されたフィールドノーツ内に統合し、これを分析データとした。分析データとして電子化されたフィールドノーツの総量は、A社分がA4用紙で159ページ、B社分がA4用紙で45ページとなった。

以下、これら調査から得たものについて報告するが、本節は神吉宇一と菊岡由夏が担当した。

1.1.1 調査対象現場について

1) A社について

(1)業務の概要

A社は、ある企業の企業内企業である。ここで作られている主な製品は、マウンターといわれるもので、ICのプリント基盤上にさまざまな部品を配置し

ていくための産業用機械である。また、他にロボットや電動車いすのユニット作成も手がけている。

これらの製造はラインで行われるが、一般的にいわれる「ライン」のイメージとは異なる。A社のラインは、一つの工程に数時間から数日を要するものであり、一つの製品が完成するには、短期間で完成するものでも10日(5,000分)前後、時間がかかるものは数週間から1か月(9,000分)ほどかかる。また、ときには2か月(3万分)以上かかる製品を生産することもある。したがって、秒単位でコンベアーに乗って流れてくる部品を組み立てるような作業ではない。このラインは1階のワンフロアにあり、そのフロア内には、部品庫やクリーンルームも設置されている。工場内は非常に明るく清潔で、また人間の耳に感じる騒音はほとんどない。

今回、データ収集を行ったのは、マウンターの製造工程である。マウンターは、基本的には受注生産となる。そのため、毎回少しずつ仕様が異なる。しかし、その工程の違いはそれほど大きなものではなく、一度ラインの作業を経験すれば、次からは対応できる程度のものだそうである。また、ポルトガル語の工程説明書もあり、日本語が分からなくても作業経験のある従業員であれば、自分のやるべき作業がほとんど理解できるとのことである。

(2) A社における外国人従業員

調査時に、マウンター生産に従事している従業員は259人で、そのうち、102人が派遣社員の外国人従業員である。したがって、A社は直接の雇用主とはなっていない。特に、今回調査したマウンター生産部門は、他部門に比べて外国人従業員が多いとのことである。すでに述べたが、マウンターの生産は、受注を受けてからそれに合わせて製造するため、繁忙期と閑散期では、必要な従業員数にかなり開きがある。そのため、閑散期のコスト削減のため、多くの従業員を派遣社員で賄っている。閑散期で最も仕事が少ないときには正社員で賄えるような人員配置になっている。繁忙期と閑散期は、一年の中でも変動し、また四年に一度大きな繁忙期がやってくるとのことである。これは、いわゆる「オリンピック商戦」によるテレビなどの家電製品販売が増加するため、その内部に使われる基盤が増産されるためである。夏の北京オリンピックを控え、これから数年中でもっとも忙しい時期となる。

A社は、外国人従業員の日本語支援を積極的に行っていこうと考えており、2007年4月から、社内日本語教室を開設している。また、今後、社内独自の日本語教育カリキュラムを策定し、体系的な日本語支援、外国人従業員の支援を行っていく予定である。今回調査協力をいただいたのは、A社の職長の日本人社員、佐藤氏(仮名)である。

(3) 調査協力者について

佐藤氏は職長という立場で、マウンター生産工程全体の統括を行う役割を担う。A社マウンター生産部門の職制は、以下のようになっている。

マウンター生産部門長 → 工長 → 職長(佐藤氏) → 各工程のリーダー(日本人) → 各工程のオペレーター(作業員)

業務上の連絡や報告を行う場合、通常、リーダーを飛び越えて、作業員と職長が直接会話することは少ない。ただし、佐藤氏に限っては自ら作業員に積極的に声をかけていた。

2) B社について

(1) 業務の概要

B社で作られている製品は、主に携帯電話のディスプレイと洗濯機の操作パネルである。3階建ての建物のうち、3階が携帯電話のパーツ組み立て、2階が洗濯機操作パネル組み立て、1階が3階で組み立てられたパーツをさらに組み立て、携帯電話のディスプレイ部分を完成させる部署である。1階はクリーンルームになっており、入るときにはすべての者にクリーンルーム用の作業着の着用が義務付けられている。

今回調査を行ったのは、3階の携帯電話のパーツ組立部門である。電化製品の大量生産が次々と海外の工場で行われるようになる中で、携帯電話は唯一国内で大量生産が行われる製品である。その理由は、モデルチェンジが早く製品の生産が3、4か月サイクルで変化しているからで、海外工場での大量生産は少なくとも2、3年の継続生産が行われなければメリットがないからだそうである。

(2) B社における外国人従業員

こうした生産内容の変化の早さと、時期による生産量の増減はB社の雇用形態に大きな影響を及ぼしている。一年を通して安定した生産量が見込めないB社のような企業の場合、多くの正社員を雇うことは、生産量減少時に多くのコストがかかることとなる。そのため、正社員は最低限に抑え、その増減を主に外国人派遣従業員で賄っている。そのためB社には非常に多くの外国人派遣従業員がおり、その割合は、全従業員の約90%に上る。

(3) 調査協力者「池田ユリアさん(仮名)」について

池田ユリアさん(以下、池田さん)はブラジルから来た日系二世の女性である。来日して今年で9年目である。姉二人が池田さんより先に来日してB社で働いていたことから、池田さんもB社で働くようになった。現在、姉一人は結婚し

てブラジルへ帰国しており、もう一人の姉と二人で暮らしている。姉も続けてB社に勤務しており、2階の洗濯機の操作パネル製造部門にいる。日本語学校で学んだ経験はなく、日本語は生活の中で身につけたそうである。調査者がほとんど「第二言語話者」であるという意識を持たずに話してしまうほど堪能であるが、ときどき聞いたことに返事がなかったりすることもあった。昼食時、調査者を自分の隣の席に呼んでくれたり、移動の際に調査者に声を掛けてくれるなど、面倒見がよいという印象を受けた。

彼女は現在B社で「サブリーダー」と呼ばれる職制のもと仕事をしている。B社では、それぞれのフロアでリーダーとサブリーダーが決められている。3階では、リーダーが3名、サブリーダーが2名おり、リーダーは全員日本人で、その日は二人のリーダーが出勤していた。リーダーは総括の役割をする男性で、主に全体の把握に努め、1階の組み立てエリアの作業の進捗と3階でパーツを作る進捗との調整を図ることが仕事である。もう一人のリーダーが田中さん(仮名)という男性で、この日最も池田さんと接触のあった日本人社員である。

サブリーダーは池田さんを含むブラジル人2名である。もう一人は男性で、3階の作業エリアを中央で二つに分け、それぞれのエリアを分担している。サブリーダーの主な仕事はリーダーの指示を作業員に伝えること、リーダーが確認しきれない作業の進行状況をサポートすること、作業員の作業の進行のサポート、トラブル対応、ポルトガル語の通訳作業である。

1.2 分析

1.2.1 二社の作業の流れ

ここでは、A社とB社の一日の作業の中で、特徴的なことをそこでの言語使用状況と共に記す。

A社	B社
朝礼 一日の作業に関する諸連絡、伝達。この日は、希望者に対するメンタルヘルスの連絡、交通安全講習の連絡が特別な連絡事項として伝達され、その後、通常業務の連絡が行われた。このような連絡事項は、リーダーまたはサブリーダーといわれる日本人正社員が行うことになっており、外国人がこの役割を担うことはないとのこと。当番制で自分の工程の目標(たとえば「ボルトの不締りに気をつけましょう)」を言うようになっている。1か月強で1回の	朝礼 今回の調査では、朝礼には同席できなかったため、内容は不明。

順番が回ってくる。 朝礼の内容は、前日までに決まっているため、それを日本語に堪能な外国人従業員がポルトガル語に訳して、朝礼時に配布している。	
<u>作業開始準備</u> 各部署に分かれて作業開始の準備として部品の確認を行う。工程の指示はあらかじめ指示書がポルトガル語に訳されているため、日本語が分からなくてもそれで理解できる。 部品に欠品がある場合は、部品庫に行って部品を調達する。部品庫の担当は、日本語が堪能な外国人従業員で、どの部品が必要かということを日本語またはポルトガル語でやり取りする。	<u>作業開始準備</u> サブリーダーの池田さんが、一人一人の作業員のところに行き、ポルトガル語で指示を行う。 数分をかけて細かく説明する場合もあり、また、手元の部品を見て一言二言で終わることもある。 指示の元になる情報は、日本語で紙に書かれており、それをリーダーである日本人社員と日本語でやり取りしながら確認している。
<u>作業開始</u> 作業が開始されると、各作業員は自分の担当部分の組み立て作業に従事する。作業に先立って、十分な工程の確認が行われており、また各自作業工程や内容を熟知しているため、作業内容について特別なことがない限り、日本語でのやり取りは必要ない。	<u>作業開始</u> 作業が開始されると、各作業員はラインで流れてくる部品を埋め込む作業を単調に繰り返す。作業の不備は、リーダーとサブリーダーが管理し、不備があると日本語でやり取りをする。池田さんはそれをポルトガル語に訳して作業員に伝達する。
<u>昼休み・休憩</u> ポルトガル語でのやり取りが多い。外国人に積極的に話しかけてくる日本人に対しては、日本語で雑談を行うこともある。	<u>昼休み・休憩</u> ほとんどのやり取りがポルトガル語であった。
<u>作業の改善</u> 週に1回、水曜日に、各工程のリーダー以上が集まって「品質向上ミーティング」が行われる。調査日は、ちょうどそのミーティングが行われる日であった。ここでは、各工程の作業の進捗を調整したり、作業不良の報告をしたりする。参加するリーダー以上の人は全員日本人社員であり、ここに外国	<u>作業の改善</u> トラブル対応は作業の中で随時行われる。作業がうまくいかない作業員とサブリーダー、リーダーが集まって話をする。サブリーダーは、リーダーと作業員の間の言語的媒介となる。また、作業がうまくいかない原因を究明するのもサブリーダーの仕事となっている。作業がうまくいかない原因が、道

人従業員が入ることはない。 ミーティングの結果は、各リーダーから作業員に伝えられる。この伝達は、品質の向上ということが目的で行われているのであるが、現場の作業員には、むしろ自分たちの作業の不備を指摘される場と捉える向きがある。 また、このようなミーティング以外にも、その場その場で作業に不備が出た場合は解決していく。その際、日本語が十分にできない作業員は、近くにいる人に声をかけて、通訳を頼んでいる。だれかが通訳の役割を職制として担っているわけではなく、その場の状況により局所的に解決がなされている。	具の問題なのか、作業員の作業のやり方の問題なのか、または製品の問題なのか。これを、作業員とリーダーとやり取りをしながら究明していき、作業の改善を行う。
業務に関する要望や連絡 業務に関する要望は、通常「要望書」を通して伝達される。この要望書は、技術的な問題点やシステム的な問題点を現場から上げて、全体の生産性向上に資するためのものである。外国人従業員が要望書を記入することはほとんどなく、正社員の日本人が記入の役割を担う。 また要望書を使わず、職長が巡回をしているときに、口頭で要望を伝える外国人労働者もいる。	業務に関する要望や連絡 作業員側からの要望は、池田さんを通してリーダーに伝えられる。池田さんの近くで働いている人はもちろんであるが、工場内で少し離れたところで作業している人も、何か伝えたいことがあるときは池田さんのところに行き、そこにリーダーが同席して、池田さんの通訳を介してやり取りがなされる。これは一日の作業を通して頻繁に行われていた。

業務を通してA社とB社を比較すると、作業の工程の違いはあるが、言語的な理由で業務に支障が出るという場面は見られなかった。

1.2.2 職場環境の配置

1) A社

職場環境としては、至るところにポルトガル語の表記がある。たとえば、トイレの入り口には「トレイ用のスリッパに履き替えること」、道具を置いている場所には「使ったら元に戻しましょう」などとポルトガル語で書かれている。さらに、作業の工程表もポルトガル語のものが用意されている。これは、日本人社員であるリーダーが、その部署にいる日本語が堪能な外国人従業員とやり取

りをし、その従業員がポルトガル語に翻訳している。しかし、外国人従業員に聞いたところ、この工程表はほとんど見ないとのことであった。実際に、日本語とポルトガル語が両面に書かれた工程表があったが、日本語のほうが表になったまま置きっぱなしになっているところもあった。日本語があまりできない人に、当初の作業の説明する場合は、部品の写真を入れたり、挿絵を入れたり、翻訳したりして、どの部品を組んでいけばよいかが分かるようにしている。これは初期教育および作業の再確認のために作成されているものであり、観察を行った限りでは、通常業務内では、それほど頻繁に活用されているものではないように見受けられた。

2) B社

連絡事項はホワイトボードへの記述によって伝達されている。基本的には、数字の羅列が記入される。作業員はこれを見て、自分のやるべきことを理解している。

また、各作業員の目の前には作業の指示書が置かれている。これはすべて日本語であり、ポルトガル語訳のものはない。もし、日本語がわからない場合は、サブリーダーが通訳をして伝えることになっている。

工場内には、ポルトガル語の表記も多く見られる。

職場環境という側面でA社とB社を比較すると、A社は指示書の翻訳など、物的リソースの配置によって言語的問題を回避しているが、通訳作業は局所的にその場で行われている。一方のB社は、物的リソースとしての翻訳物などはないが、その代わりにシステムとして通訳を行う職制の人が置かれており、その人を介して問題解決を図っていることがわかる。

1.3 考察と今後の課題

本調査を通して、明らかになったことは以下の点である。

二社ともに、工場稼働の繁忙期・閑散期の人員調整を、外国人派遣社員で行っている。したがって、比較的短期で職場を移動する人が多い。

調査の中では、言語的問題で業務に支障が出ることはほとんどなかった。最低限業務に必要な事柄は、職場環境としてポルトガル語の説明書や掲示を用意していた。しかし、作業はルーティン化しており、ポルトガル語による工程表がどの程度活用されていたかは今回の調査からだけでは明らかではない。また、両社とも部品番号(400(よんまるまる), 194(いちきゅうよん)等)を使ってやり取りをすることが、業務上のコミュニケーションとしては非常に多い。

A社にせよB社にせよ、そこで使われている日本語表現は、職場の作業や作業に関する知識と密接に関係している。それは、母語話者である調査者が横で聞いていても、理解できない場合が多いことから明白である。したがって、労働者の職場内での日本語使用を支援するためには、職場内の教室などで現場

の作業と密着した日本語支援を行うことが有効であろう。

二社を見る限りの大きな違いは、業務外のやりとりの頻度である。これは、従事する作業による違いもあるだろう。A社では、一つの工程に時間がかかるため、一分一秒という単位での作業は少ない。逆に、B社では、次々と流れてくる部品を秒単位で組み立てて次の工程に流すということが行われる。したがって、B社のほうが、業務外の話をつくる環境にはない。しかし、A社では、日本語教室で日本人社員と職長やその他日本人従業員が交流する場が確保されているということがあり、また、サッカーを一緒にしたり、サンバと一緒に踊ったりすることもあるという。それが、業務外のやり取りの豊富さにもつながっていると思われる。

今回の調査から見ると、一見、作業現場における日本語は、何らかの形によって十全に作業が進む程度に保障されているといえる。しかし、一方で職場内にさまざまな「境界 boundary¹⁰」(Engestrom 1991)が存在しており、外国人従業員にとっては、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」状況があった。何らかの理由により設定された「境界」によって、作業員が自分の作業が全体の活動内でどのように位置づけられるのか把握できていないという事態が起きているといえるだろう。それを示唆するのが、A社における「品質向上ミーティングとその後の現場検討会への参加」である。品質向上ミーティングは、作業工程の品質不良の低減が目的とされているのであるが、現在のところそうした目的を十分に外国人従業員が理解しているとはいえない。その目的である「工程の改善」よりも、「ミス指摘されること」に意識が向きがちであることからわかる。実際、日本語力が十分ではない外国人従業員にとっては、品質向上ミーティングでいったい何が志向されているのかが理解できないようである。そして、ミーティングを基にした現場検討会で、いったい自分がどうかかわればよいのかを理解し、行動に移していくことが非常に困難なことが予測される。

また、B社では作業内容が約3か月単位で変わっていくという性質上、常に作業工程の改善を、リーダーからだけでなく外国人従業員の側からも提案しなければならない。そのため作業中に何度もサブリーダーが呼ばれ、作業工程の改善を提案していた。サブリーダーの存在により、確かに通訳は可能であり、業務も滞りなく行えるが、その提案が実施に移されるか移されないかは、現在自分たちが位置づけられている「境界」を飛び越えて、境界横断的にさまざまな活動に十全にかかわれるかどうかという点で大きな影響を及ぼすと考えられる。

今後の調査の課題として、まず「境界」がどのようにでき、どのような場面でのような要因によって境界横断が困難になっているかを明らかにする必要がある。

¹⁰ 文化や言語、職制などによって作られるある種閉じられたコミュニティの「壁」のようなもの。これを乗り越えていくような実践を行うことで、職場における実践の改善、発達がなされると考えられる。

あるだろう。そのためには、個別の作業員に対する言語調査よりも、むしろリーダー的存在の人の動きを追うことで、職場の動き全体を見渡すようなデータ収集が必要であろう。そして同時に、そこでの言語・非言語、物的リソース、システム等がどのように活用されているかを明らかにする必要がある。

もう一つは、当該の現場で日本語教室が行われている場合、その日本語教室で行われている活動が、参加者にとってどのような役割を担っているかを明らかにする必要がある。今回のA社の事例から、日本語教室をはじめとして、業務外での交流がある場合は、社内の所属部署という横の関係や、職制による情報伝達系統という縦の関係を超えてやり取りが行われ、外国人従業員の意向や要望が会社側に伝えられることがわかっている。他の現場ではどのようなになっているのか、継続調査が必要であろう。

最後に、本調査を行うためにB社を訪れる際、A社担当者および浜松国際交流協会の担当者にも同行してもらった。そこで、A社における外国人支援の取り組みを聞いたB社は、その後内部で会議を行い、新年度から会社として日本語教室を運営するかどうかの検討に入った。この事例から、日本語は必要ないと考えている企業に積極的にアプローチを行い、調査を通してコミュニケーション問題の改善が重要であるということを感じてもらうとともに、企業側の生産性向上という命題にこたえるためにも、従業員のためによりよい職場環境・生活環境を構築していくことに資する示唆を与える必要があるだろう。

第2節 外国人就労者調査

2.1 調査の概要

2.1.1 調査の目的

厚生労働省がまとめた「外国人雇用状況報告」によれば(平成18年6月1日現在)、外国人労働者を直接雇用している事業所は2万7,323箇所、外国人労働者の数は22万2,929人となっている。前年比では、事業所数は2,217箇所(8.8%増)、労働者数は2万4,549人(12.4%)の増となっている。また、外国人労働者を直接雇用しているか、または外国人労働者が請負や派遣などにより就労している事業所は3万488箇所、外国人労働者数は延べ39万220人となっている。前年比では、事業所数は2,741箇所(8.8%増)、労働者数は4万6,949人(13.7%)増となっている。このように日本で労働(就労)する人の数は、毎年少しずつ増加している。

以上は、「外国人雇用状況報告」に踏まえた調査結果の概要であるが、4年前の2003年の時点での厚生労働省の推計によれば、不法残留者を含めて外国人労働者数は約79万人となっており、入管法の改正・施行が実施された1990年の26万人から約3倍になっていることがわかる。この79万人の内訳は、合法就労者が57万人、不法残留者が22万人である。また、合法就労者のうち最多は、日系人等の23万人で、次に、就労資格を有する専門的・技術的分野の就労者の

19 万人の順となっている。この他、留学生等が 10 万人、技能実習生等が 5 万人となっている。これらの数字には、不法残留者は含まれているものの、それ以外の不法入国等の外国人労働者、あるいは研修生は含んでおらず、実際には、さらに多くの外国人が日本で働いているものと推定される。

こうした労働者、就労者には大別してまず 2 種類の人たちがいる。働く前から日本語をある程度習得しているものと、そうでない(まったく学んだことがない)ものである。日本語習得履歴のあるものの中には、留学生や技術実習生等が含まれる。さらに、学んだことがないものの中には、3 種類の人がいる。まず、日本語を学びたいか、日本語の習得が必要なので、何らかの方法で日本語を学んでいる人である。次は、学びたい気持ちはあるし、日本語が必要でもあるので、かつて学んだことはあるものの、現在はさまざまな事情・理由で学べない状況にある人である。最後は、いろいろな事情で、教室等で学んだことのない人である。この最後のタイプには、学びたい気持ちはある人と、学びたい気持ちがほとんどないか、まったくない人の二つのタイプに分類できる。

この報告書の 2 章第 1 節でも触れているように、企業の中での日本語教育が積極的に実施されているわけだが、全国的にはまだまれである。実情としては、まだこうした日本語学習支援は、外国人住民や就労者が居住している地域のボランティア教室や、国際交流協会、社会教育関連施設の日本語教室などで実践されている場合が多いと思われる。

定住外国人の日本語習得や言語生活について調査を行った研究はこれまでもあったが、上記のような、三つのタイプの就労者を対象とした研究はほとんどないと思われる。そこで本調査では、日本に定住している外国人就労者(合法就労者)のうち最多数を占める日系人等(23 万人)が多く居住する集住地域に焦点を当て、①現在、日本語を教室等で学んでいる人、②学習意欲はあるが、現在はさまざまな事情・理由で学べない状況にある人、③いろいろな事情で、教室等で学んだことがなかった人を対象として、その人自身の言語生活や日本語観等についてヒヤリング調査を行い、分析することを目的とした。

2. 1. 2 調査の内容と方法

日本の地域に在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 2 地域で実施した。調査対象者は 3 名(男性 1 人、女性 2 人)の日系ブラジル人で、居住地は日系ブラジル人が集住している地域 2 箇所である。「日本語教室」参加経験など日本語に関する学習経験がある人が 2 名(男性 1 人、女性 1 人)こうした学習経験がまったくない人 1 名(女性 1 人)である。

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、日本語習得方法について約 1 時間～1 時間半の半構造的インタビューを各 1 回ずつ行い、約 5 時間の音声データを得た。調査者は

筆者も含めて3名で、筆者以外の2人はブラジルでの1年以上の滞在経験がありポルトガル語もできる(通訳もできる)者である。調査項目(質問項目)は事前に作成した外国人配偶者(女性)調査班と同一のものを用了。

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(音声データ)は文字化し、複数回チェックを行った上で調査項目にあわせたトランスクリプトを作成した。この他、調査対象者(外国人就労者)の暮らす土地の地理的条件、行政支援の状況、現地や近隣の情報拠点・外国人支援拠点・居住している街の特徴など、できるだけ広範囲にわたって調査した。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した。

なお、本調査研究の全体計画は山田泉・野山広が、調査対象者の選定とインタビューは野山広・吉田尚弘・江口佳子の3名が1月～2月にかけて行った。調査に関する基礎的な情報収集は「外国人就労者」班の部会員全員で行い、インタビュー時の通訳及びトランスクリプト(文字化)の第一段階は、吉田、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、ウラノから多くの協力を得た。またこの場を借りて、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。

2.2 ケース・スタディー

2.2.1 Aさんのケース

日本語教室に通っているブラジル人(女性)就労者のケースである。

Aさんはブラジルの出身で母語(ポルトガル語)のほか英語が使いこなせる。イタリア語とスペイン語についても聞きとりだけなら何とか理解ができる。母国で大学(工業デザイン)を卒業し、17年前に来日し、日本で知り合った日本人男性と結婚し、2人の子どもがいる。来日する1年前から日系人に日本語のレッスンを受けていた。ブラジルにいたときには、祖父母(日本人)とは日本語で、両親とはポルトガル語で会話しており、聞くときは日本語、返事で話すときはポルトガル語になる場合がほとんどであった。幼少のころから、いわゆる昔の日本語を祖母から学んでいたので日本語に関する「免疫」はあった。来日したときには、聞きづらい言葉やわからない言葉がたくさんあった。

現在は聞いたり話したりすることは大丈夫だが、読み書きについてはいまだに大変である。子供が小学校に入学する前は、読み書きについて問題になることはなかったが、入学すると、参観日があったり、PTAの役員を任せられたりして、読み書きが必要になってきた。外国人住民でも日本語が話せる場合は、何らかの役を任せられることとなる。妊娠していて働けないときや、働いていないときに、少しだけ日本語教室に通ったことがある。しかし、日本語教室に行

ったり行かなかったりすると、なかなか日本語のレベルが上がらないことがわかった。これまで、日本語能力試験を受けたことはないが、今のところは受けても受けなくても、どちらでも良いと考えている。現在の職場でも、受けても受けなくてもあまり関係がない。

日本語教室については、1年前から改めて通い始めた。教室には、レベルの違う学習者が集まって来ている。全然話せない人もいれば、日本語能力試験1級や2級を受けているような人もいる。教室は、市役所に隣接するA教室。ボランティアの先生が教えてくれている。学びたい事柄ごとにグループに分かれ、それぞれ先生がはりついてくれる。年が変わるごとに、何を学びたいか聞かれ、その要望に応じて対応してくれる。時々、友人や知っている人を医療機関に連れて行くことがあり、通訳をすることがある。今年は、病気や医療関連の日本語の勉強をしたい。その他、学校、文化、丁寧な言葉の使い方、読み書きも学びたい。

日々の言語生活については、夫、子供とは日本語でしゃべることが多い。つまり、85%~90%が日本語で、15%がポルトガル語(子供、電話、友達)というような状況である。一週間の言語生活については、水曜日に日本語教室へ行くと、ブラジル人の友人と会えるので、ポルトガル語の使用が増える。日本語教室では、違う国籍の人と英語で話すこともある。一か月の言語生活については、月1回のミサのときは、日本語よりもポルトガル語で話すことが多い。月に何回かブラジルに電話をするので、そのときはポルトガル語を使う。一年の言語生活では、A市にはブラジル人が少ないので、あまりポルトガル語を話すようなイベントやお祭りはないが、インターナショナル・フェスタのようなものがKプラザで年1回あり、いろいろな国籍の人が集まる。隣のB市には、ブラジル人コミュニティがあり、フェスタも多く開催されていて、1~2回行ったことがある。B市に行くと、ポルトガル語で話す機会が増える。

地域社会で抱えている問題については、今住んでいるA市にはブラジル人やブラジルの店も少なく、コミュニティがない。また居住地区には一人もブラジル人がいない。隣の地区にブラジル人の友人が住んでいるので交流している。こうした地域なので、ときどき助けを求められ、相談にのることも多い。時々、運転免許のことで相談にのったり、医療関連機関や役所に付き添ったりして、通訳の手伝いをしている。その関係で思うことだが、使いやすく安い辞書が欲しい。重たい辞書を持ち歩くことはできないので、特に電子辞書が欲しい。専門的な用語、特に医療関係の用語が必要なので、そうした専門用語に詳しい辞書があれば、さらにありがたい。

この医療通訳に関して、市や国に要望がある。ブラジル人の中には病状が進んでいても、日本とブラジルで医療システムが違い、わからなくて我慢してしまい、病院に行かない人がいる。医療通訳のための長期的な訓練・研修の場がほしい。法廷通訳の訓練をする講座もあれば助かると思う。日本語の教室で、

時間があればもっとレベルアップをしたい。今の教室は、講座が昼間しかない。夜の時間帯で、レベルの高い講座を受けたい。学校にも通訳者が欲しい。多言語で通訳のできるカウンセラーもいればさらにいい。子どもの学校については、例えば、ブラジル人のポルトガル語教師が、ブラジルから来てポルトガル語を子供たちに教えてほしい。これは、自分の希望だけではなく、A市に住む多くのブラジル人の母親たちの希望である。数年前、子供たちにポルトガル語を教えるグループを母親たちで作し、自分達で子供たちに教えようとした。しかし、ポルトガル語を教える専門技術が不足していたため、上手くいかなかった。自分の子供たちが将来、ブラジルにいる親戚とポルトガル語で会話をするのができたら、とてもよいと思う。また、他のブラジル人の子供たちが母国へ戻ったときに、ブラジルで勉強を続けることができるよう、ポルトガル語を学ぶ必要があると思う。親たちが日本語を学んで行くように、子供たちもポルトガル語を学ぶ必要がある。それは便宜的なだけではなく、親子のコミュニケーションをよりよくするためでもある。

日本で生活する上で、文化の違いにより満足できないことがいろいろとある。例えば、今の生活は小学校のPTA活動でいろいろな役をやる必要があるのが大変である。毎月参観日もある。ブラジルの学校事情に比べ、日本の学校の保護者の活動は大変である。息子が1年生のとき、学校の提出物・遠足の持ち物など、理解できないときは、夫の帰宅を待っていたら夜遅くなってしまうし、持っていくものの準備をする時間もなくなってしまうので、日本語教室の先生(皆日本人で、ボランティアのお母さんたち)に教えてもらった。詳しく口で説明してくれたり、振り仮名をふってくれた。それでも、何回か気づかなくて、持ち物を持って行けなかったこともあった。その頃はまだ、読めない漢字がたくさんあった。日本語ができるようになると、PTAの活動を含めて何らかの役をやるように言われる。スポーツでも、息子はバスケットボールをやっているが、母親がいろいろと関わる必要があって大変である。全体としては、ある程度満足した生活をしていると思う。月1回のミサ(教会)への参加はとても大切な機会、場・空間となっている。

2.2.2 Bさんのケース

日本語を学びたい意志を持っているが、諸事情により学校等へ通っていない(通えない状況にある)ブラジル人(男性)就労者のケースである。

Bさんはブラジルの出身で母語のポルトガル語と日本語以外、他の外国語に関して特に学習した経験はない。母国で高校を卒業し、ブラジルにいた際、その後妻となる日本人女性(友人を訪ねてブラジルを訪れていた女性)と出逢い、彼女の影響もあって、観光客として、2006年5月に初来日した。7月にブラジルへ戻り8月まで滞在し、この女性と結婚、2006年9月再来日し、現在にいたる。インタビュー直前に失職し、インタビュー時には求職活動中であった。そ

うした中、4月には第1子が誕生予定とのことである。

日本で困っていることについては、現在失業中であることにまず触れた。失業の原因は、いわゆる偏見にあるとのことであり、勤務していた会社で同僚から嫌がらせを受けたこともある。自分は決して誤りを犯していないことを社長に訴えたが、聞く耳をもってもらえなかったことや、幾つかの誤解や摩擦が重なってしまい、会社を辞めることになったという。Bさんの話からは、「一部の日本人には人種差別をする傾向がある」「コンビニに妻と入ったら店員がレジに来なかった」「ガソリンスタンドで『景気のいいブラジルになぜ帰らない?』と聞かれた」など、日本人側の偏見に関する指摘があった。また、一方で、「犯罪を犯しているのは一部のブラジル人であるのと同様に、日本人もすべての日本人が悪いわけではないが、こうした偏見を感じてしまう」という指摘もうかがえた。

日本語教室に行った経験については、2006年5月中旬から6月下旬の間、約1ヶ月半の間だけ、A市内の教室に通った経験がある。7月には教室が休みになり、8月にはブラジルへ戻った。9月に再来日してからは、仕事が忙しくなったので教室には通っていない。日本語を学んだのは、2006年5月が初めてだった。この教室に通った以外には、結婚前に奥さんが送ってくれた本(教科書:「はじめの一步」)を使って独学をしていたこともあった。

日々の言語生活について、一日の生活では、90%がポルトガル語で、10%が日本語の生活となっている。日本語は妻の家族や友達とコミュニケーションを取るときに使うが、まだきちんと文を組み立てられない状況にある。話す相手が自分の言いたいことを理解しようと配慮してくれる場合は、日本語で話す気持ちも強くなる。また、逆に、この人はわからないから、という態度で接されると日本語を話す気が失せてしまうとのことであった。1週間の生活では、以前会社に勤務していた頃は多少でも日本語に触れる機会があったが、それでもブラジル人の同僚とポルトガル語でコミュニケーションを取ることが多かった。今は失業中なので、日本語を話す機会は妻との間だけである。時々本を見て勉強しているが、それでも10%を超えることはない。一か月の生活では、1か月1回の教会でのミサの場で、友人に日本語を教えてもらう程度である。一年の生活では、妻の友人とスノーボードに行ったり、時々自分の家でバーベキューパーティをやる時に日本語を話すとのことであった。

家族内での言語生活は、妻はポルトガル語を理解するので、妻とはポルトガル語で話す。妻のほうは、「日本にいたので日本語ができたほうがいいが、必ずしも言いたいことを日本語で言えない場合もあるので、そこは無理しなくてもよい」と思っている。4月に子どもが誕生したあと、言葉はどうするかについては、夫は「子どもにはまずきちんと日本語を習得してもらいたい」、日本語教師でもある妻は「ポルトガル語はできる範囲内で教えたい」、「将来日本の大学かブラジルの大学か自分で選べるようになる」とよいと思う」、「英語、日本語、

ポルトガル語と合わせて三つの言語を子どもには習得してもらいたい」とのことであった。

また、日本語のコミュニケーションに関しては、買い物やガソリンを入れるなど簡単なコミュニケーションには困らないが、細かな説明や例えば車のタイヤのパンク修理などを依頼する場合は妻の助けが必要になる。市役所や医者に行くときも妻に助けてもらうとのことであった。

将来の生活場所については、いつかブラジルには戻りたいとのことである。その理由は、日本に住む場合、就業できるのは生涯を通じて工場での仕事のみであるので、選択肢の幅がないからだそうだ。ブラジルでは生活費も安いので、日本で10年～20年働いて資金をため、いずれはブラジルで起業してみたい。例えば、「まだ日本のマーケットにはないブラジルの食料や飲料を日本人に売りたい」と思う一方、「日本語や日本社会との問題がなければ、日本でブラジルの商品を売る店を持つことも選択肢としてはあると思う」とのことであった。

2.2.3 Cさんのケース

日本語教室に通ったことがないブラジル人(女性)就労者のケースである。

Cさんはブラジルの出身で母語のポルトガル語以外、日本語、英語の単語を多少理解できる程度である。母国で高校を卒業し、ブラジルで日系2世の男性と出逢い結婚。30代半ばで日本に初来日し、約11年間日本のB市に滞在している。その間、5年ほど前にいったんブラジルに帰国して6か月間滞在し、ブラジルのご両親と過ごした後、日本に戻り現在に至る。夫との間に、子供が3人(長男=28歳、長女=26歳、次男=22歳)いる。11年間日本に滞在しているが、日本語はほとんど理解できない。また教室に通ったこともない。自分が表現したい日本語の言葉を探す努力はしても、日本語で表現することはできない。生活する上で困難を感じることもあるが、第三者から、「日本語で話すこと」や「日本語を勉強すること」を求められたことはない。B市内にはブラジル人も多くコミュニティもあるので、生活ではほとんど困らない。職場では、自分以外はみな日本人だが、日本語ができなくても特に不自由を感じない。自分がブラジル人であることをみんながわかってくれており、助けてくれる環境にある。なお、通常、ほとんど市内で生活しており、市外へ出ることはあまりない。自動車免許はブラジルで取得し、日本で試験を受けて免許を切り替えた。通勤や子供の送り迎えのために毎日運転している。

日本語学習については、来日した際に、日本語教室に通うことを考えたが、すぐに仕事を始めたので時間が合わなかった。それ以来、一度も日本語教室に行ったことがない(いつも仕事をしているので難しい)。他の人が日本語で話すのを聞いて、それを使って話そうと試みることはあるが、いくつかの表現ができる程度である。

日々の言語生活については、100%ポルトガル語を使用している。一週間の生

活で、例えば職場でも、仕事内容を理解しているので、日本語での会話は特に必要ない。また、仕事の説明は、上司が身体や図を使って(示しながら)説明してくれるので理解できる。休み時間も同僚と会話することはほとんどない。月曜日から土曜日まで勤務しているが、いくつかの言葉を交わすだけである。車で自宅から今の職場まで 25 分程度で、派遣会社から車が支給されており、その車で職場まで通勤している。

家族とは常にポルトガル語である。自分以外の家族は日本語を話すことができるが、自分の前では皆ポルトガル語で話してくれる。地域社会においても、集住地域ということもあり、ポルトガル語だけで充分生活できる。また、友人が沢山いるのでいつも集まる。シュラスコ BBQ を公園などでやることもある。なぜ、こうした集まりにいくかという、リラックスできるからである。他の人も同じであるが、毎日早朝から深夜まで働くため、平日会って話すことができないので週末になるとよく集まる。今は少し時間的余裕を持つことができるようになったが、以前の仕事は、朝 6 時半頃家を出て、夜中の 12 時半頃帰宅していたこともあった。時には、ブラジル人も日本人も一緒に集まり、ポルトガル語で話す人もいれば、日本語で話す人もいる。そのような状況のとき、自分も日本人の友人となんとかコミュニケーションをとろうとすることもある。

B 市の多言語サービスについては、市役所がポルトガル語で毎月広報誌を出しているの、それを通して地域の情報や医療や市役所の相談日の情報を得る。例えば税金や地域医療の相談日の日時・時間の情報が広報誌に掲載される。子供が学齢期のときは自宅に市からその広報誌が郵送されてきた。今は市役所にもらいに行っている。また、市役所にポルトガル語の通訳がいる曜日があるので、必要なときはその日に行き通訳してもらう。税金の支払い等重要な事項については、市役所の方からその時期に各個人にポルトガル語・スペイン語・英語で知らせがくる。ただ、病院に行ったときに、医者言うことが理解できず困ったことがある。そのため、必要なときには医療費の他に、通訳費を払って通訳を頼まなくてはならない。必要なときに自分を助けてくれる人を探すのは大変である。次男と一緒に来て通訳してくれることもある。風邪くらいの症状であれば、一人で病院へ行くが、最初は何でも難しい。息子は夫よりも日本語が上手であり、家の中で彼らは日本語で話すこともある。自分がその場にいるときは、何を話しているか皆に尋ねると、結局みんなポルトガル語で話し始めることになる。買い物をしているときに書いてある日本語を知りたいときは、息子に聞くことが多い。

将来については、日本に永住したいと考えている。日本語がかなりできる夫よりも、自分の方が日本の生活に満足していると思う。自分は日本語ができないけれど、日本人とコミュニケーションもとるし、今まで失業することもなかった。また、子供たちは日本に住んでいるので、彼らを置いてブラジルに帰るのは耐えられないと思う。これまで仕事を探すのに困ったことはなかった。一

度だけ、ある会社の面接で日本語が必要だと言われたことがあるが、その他のところで日本語が支障になったことはなかった。現在まで、日々、自分がやりたいこと、やらなくてはならないことをして充実して暮らしている。

実は、日本で暮らす以上は日本語を学ばなくてはならないと思う。自分と話したいという日本人が時々近づいてきて話しかけてくれるが、日本語ができないので彼らと話せない。だから、自分次第であり、がんばって日本語を学ばなくてはならないと考えている。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すばらしいと思う。

居住している市や国への要望としては、「外国人は日本人と同様に納税の義務があり給料から引かれるのに、国や市へ自分たちの考えを要望する権利がないのは不満である」ので、何らかの改善策を望みたい。また、日本に住む外国人の皆が困っているとは思わないが、多くの外国人が生活する難しさを感じているのではないかと。外国人は日本で暮らすために規律や規則を学んだり、日本語を学んで仕事をすることで、平穩に暮らすことができると思う。

2.3 考察

2.3.1 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

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はほとんど日本語のみで行われた)では、日本語の会話レベルが(Oral Proficiency Interview=OPIの会話テストでは)おそらく上級に届くほどの学習者である。彼女は、働きながら、妻として、母として、学校のPTA活動や、医療通訳の仕事までこなしている。その際に高度なレベルの日本語が、読み書き能力も含めて必要なので、彼女が、教室に望む期待は大きい。しかしながら、ボランティアの教室で、この上級レベルの彼女の要求に充分に応えることは、難しいであろう。自治体や国は、医療通訳や法廷通訳などの場で活躍できそうな、こうしたバイリンガルの人材の発掘と研修にも力を注ぐ必要があるだろう。

2) Bさん：日本人(女性)と結婚したブラジル人(男性)就労者の場合

筆者がインタビューしたときの観察(彼へのインタビューはほとんどポルトガル語で行われた)では、日本語の会話レベルは(OPIの会話テストでは)おそらく初級の学習者である。彼は、日本語を学びたい気持ちや日本語教室に通いたい気持ちはあるものの、妻がポルトガル語ができることにより、なかなかその実践までには至っていない現実がある。また、求職活動中なので、まずは仕事を探すことの優先順位が高いこともあって、日本語の学習に時間を使うほどの余裕がない状況である。今後の2世誕生後の定住場所の選択や覚悟次第で、彼

の日本語学習動機はだいぶ変わってくると思う。また、彼が前の職場で受けたと感じている「文化的な偏見から来る抑圧」は、彼の現在の学習意欲減退の遠因にもなっている可能性がある。ホスト(受け入れ)側である日本人の地域住民や会社の上司・同僚に対する異文化理解等の研修やコーディネータの確保も肝要となろう。

3) C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

筆者自身がインタビューしたわけではないが、文字化された資料から推察すると、日本語の会話レベルは(OPI の会話テストでは確実に)初級の学習者である。彼女は、日本語ができないことは意識しつつも日本語を学ぶ必要はなく、家族や職場の言語環境、地域の多言語サービスなどに支えられて、実に充実した生活を、10年以上送ってきていることがわかる。ただ、彼女自身、一方では「日本で暮らす以上は日本語を学ばなくてはならないと思う」であり、「共生するためには必要である」とも思っていることが窺える。このことから考えて、こうした集住地域に住み、多言語サービスにも恵まれている日系人の、一度も教室にいったことがないような人たちに対して、いかにして学習動機を芽生えさせ、教室に行く気持ちを起こさせうるか、その処方箋について、改めて考えていく必要があるだろう。

2.3.2 要望・期待からみえてくること

1) 学習意欲の向上に向けて－辞書の開発・出版

Aさんの要望から、日・葡の互換が可能な電子辞書について、要望が強くあることが改めてわかった。日葡辞書に関しては2万円以上出せば、かなり分厚い辞書があるが、この辞書はどちらかといえば、ポルトガル語を専門とする日本人学生・研究者等用の辞書であり、逆に、ポルトガル語話者が日本語を学ぼうとした際に、手頃な値段の使いやすい辞書がない、ということなのである。喫緊の課題の一つとして、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) 住民として、子どもとしての権利の履行について

Cさんの話から、「納税の義務」をきちんと果たしている外国人住民には日本人住民と同様、自分たちの考えを要望する権利(参政権も含めて)を付与することが、地方自治体や国には今後ますます期待される。この権利に関連して、AさんやBさんからは、子どもの言語・学習権について要望があった。例えば、ブラジル人のポルトガル語教師が、ブラジルから来てポルトガル語を子供たちに教えて欲しいと述べている。こうした選択権を視野に入れた権利保護への希望は、A市に住む多数のブラジル人の母親の希望でもある。子どもたちに、将来の言語選択の自由を与えながら、ひいては、親子のコミュニケーションをよ

りよくすることにもつながる。こうした保護者の思いを、群馬県太田市の教育特区のように、ブラジルからのバイリンガル教員の採用という形で実現するような制度改革も、自治体や国に期待されよう。

3) 相談業務や相談ネットワークの充実へ向けて

3人のインタビュー結果から顕在化した共通課題として、相談者業務の充実が挙げられる。外国人が日本で暮らしていく上で、日常的に生じるさまざまな疑問や問題に対して、できるだけ早く相談できる人が身近にいる環境の整備を行うということである。地域に暮らす外国人住民の多くは就労目的で来日しているため、平日昼間の多言語対応だけでなく、夜間でも電話等で対応できるような相談窓口の提供や相談ネットワークの充実が今後ますます期待されよう。

2. 4 今後の課題－言語環境の整備促進に向けて

3人のインタビューから、日本語を学ばない・学べない理由をまとめると、「学びたくても、仕事が忙しく時間がない(合わない)」「日本語を使わなくてもブラジル人コミュニティがあるのでポルトガル語で充分生活ができる」「日本語ができると、工場、会社、学校の都合で『責任や役割』を負わされる可能性が大きいので、必ずしも日本語が流暢な方がよいとは限らない」などが挙げられる。こうした、理由を踏まえた上で、職場での日本語研修はもちろん、何のために日本語を学ぶのか、理念や政策的な観点から改めて考えて、対応方策を展開することが期待される。

次に、上級レベルの学習者を巻き込み、協働していくために、例えば、個人の生命に関わる医療通訳や、人権や社会問題に関わる法廷通訳分野に対しては、行政機関が、通訳を研修・養成し、公的に認知する機関を設置したり、専門職としての公的資格と適正収入による然るべき通訳水準の維持・確保をするための、政策・制度上の改革・制度化を急ぐ必要がある。

最後に、インタビュー協力者の一人が述べていた「自分たちの考えや意見を表明する機会・場所がない」に応えていくことが肝腎である。共生社会の構築に向けて、今回のような調査(プロジェクト)を通して、外国人住民の声を集約・分析することの意義は大きいと思われる。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、住みよい地域社会の実現につながればよいと思う。

第3節 外国人配偶者(女性)調査

3. 1 調査の概要

3. 1. 1 調査の目的

1980年代以降、国内全域で国際結婚が増加している。2007年度の厚生労働省の統計によると、日本人女性と外国人男性との結婚が約8千組であるのに対し、日本人男性と外国人女性との結婚は約3万6千組で、国際結婚全体の約8割を

占める。外国人配偶者(女性)の出身は、中国、韓国、台湾、フィリピン、タイ、ベトナム、ロシアなどで、結婚の主な契機としては、外国人配偶者(女性)の母国での出会い、日本国内での出会い、国際見合い等仲介による出会いの三つのタイプがある。1980年代には行政主導の国際見合いもあったが、現在ではすでに日本に定住している女性の身内や友人、結婚斡旋業者が見合いを仲介している。

母国で出会い結婚する場合、日本人男性が外国人女性の母語あるいは媒介語(英語など)をある程度使えることが多い。一方、日本国内で出会い結婚するケースと国際見合い結婚では、男性が日本語以外の言語が全く使えないケースが圧倒的に多い。こうしたケースでは、外国人女性も日本語を全く使えず日本人男性も女性の母語を全く使えず、さらに媒介語となる言語(英語など)もないまま、結婚生活がスタートすることも少なくない。

国際結婚では日本人男性の生活基盤がある土地で暮らすことを前提とするため、その妻となる外国人女性の居住地は全国各地に散在する。日本で暮らす場合、無言の圧力として女性の側に日本語と日本の生活習慣を身につけることが求められるが、外国人配偶者(女性)の日本語学習機会は非常に限られている。日本語学校は大都市や県庁所在地に集中し、市民活動としての日本語教室も都市部の市街地や交通の要所に集中しているためである。国際結婚家庭の外国人女性は日本で一生暮らすことを前提とし、すでに20年以上日本で暮らしている人もいるが、いまだ日本語によって自己実現を目指すことに困難を感じる人も少なくない。

定住外国人の日本語習得を調査した先行研究は多いが、日本語教室や外国人支援拠点につながらない外国人を対象とした研究は少ない。そこで本調査では、日本に定住している外国人配偶者(女性)のうちフォーマル・ラーニングの機会をほとんど持たない人や支援拠点にアクセスできずにいる人を対象として、現在の日本語能力、行動のレパートリー、日本語能力と行動レパートリーの関係を分析することを目的とした。同時に、フォーマル・ラーニングの経験のある人を対象とした調査も行い、自然習得が困難な日本語能力、即ち「教室」での学習によってのみ獲得可能な日本語能力について考察した。

3.1.2 調査の内容と方法

日本に5年以上在住する外国人配偶者(女性)を対象として、生活での日本語使用状況と、日本語習得に焦点を当てた聞き取り調査を3地域で行った。調査対象者は5名で、漢字圏出身者1名と非漢字圏出身者4名で、居住地は首都圏が3名と地方都市が2名である。日本語に関するフォーマル・ラーニングの経験が全くない人が2名、「日本語教室」参加経験はあるが継続的学習の経験がない人が2名で、フォーマル・ラーニングを一定期間受けたのは1名である。

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，日本語習得方法について約1時間の半構造的インタビューを各2回行い，約10時間の音声データを得た。調査者は3名で，全員日本語教育の経験者である。調査項目(質問項目)は事前に作成した同一のものを用了。インタビューの前に，調査の趣旨と目的につい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。インタビューで得た音声データは，フィラーやあいづちも含めて正確さを重視して文字化し，複数回チェックを行った上でトランスクリプトを作成した。この他，調査対象者の暮らす土地の地理的条件や近隣の情報拠点，外国人支援拠点，居住する街の特徴などもできるだけ広範囲にわたって調査した。これらをケーススタディーとして記述し，さらに日本国内で暮らす外国人配偶者の生活と日本語習得過程を分析し，その背景を考察した。

なお，本調査研究の全体計画は山田泉・富谷玲子が，調査対象者の選定とインタビューは富谷玲子・内海由美子・斉藤祐美の3名が行った。調査に関する基礎的な情報収集は「外国人配偶者(女性)」班の部会員全員で行い，トランスクリプトの作成は調査協力者とインタビュー担当者が行った。本報告は，富谷玲子・内海由美子が分担執筆した。内海が3.2.1を，その他を富谷が執筆した。

3.2 ケース・スタディー

3.2.1 Yさんのケース

Yさんは漢字圏出身者で，2000年に50歳で日本人男性と結婚するために来日した。来日前は母国で商売をしており，初婚で子どもはいない。夫とは結婚斡旋業者の仲介で知り合った。Yさんには母国の，男性には日本の斡旋業者がついて連携して仲介しており，この業者は50組以上を成立させているという。

斡旋業者からの男性に関する情報は極めて不正確で，特に，健康や財産に関する情報は大きく事実と反するものだった。Yさんは母国の商売で蓄えた財産を夫の借金返済のために使い果たした上，夫の介護を余儀なくされ，生活費を稼ぐために望まない職場で働き健康も損なう。「本が一冊書けるほど不幸な」状況が続き，Yさんは結婚を強く後悔しているが，「私がいなくなればこの人(夫)は死ぬ。そうすればどんな罰が下るかと思うと怖くて」離婚には踏み切れない。

Yさんには困ったときに気軽に相談できる相手がいない。役所等の公的機関や公報，夫とその親戚，同じ境遇にある同国人女性，職場の同僚，母国の家族のいずれもが情報源として機能していない。柳(2006)の調査によれば，結婚相手と知り合ったきっかけで最も多いのが「知り合いの仲介」つまり，先に国際結婚で来日した女性が斡旋を行うケースである。この場合，来日後の早い段階から同国人女性とのネットワークが築かれ，情報にアクセスしやすい環境が生まれると考えられるが，Yさんの場合は日本人の斡旋業者であり，結婚後1年で亡くなっているため，ほとんど何の支援も受けられずに終わっている。しか

し、仕事や病院・健康診断などに関しては、店で見かけた同国人、アルバイト先で知り合った外国人、町内会の組長など、初対面に近い相手であっても積極的に働きかけて、相手から情報や支援を引き出している。

Yさんは日本語力ゼロで来日し、間もなく同国人の紹介により隣の市の日本語教室まで出かけている(当時住んでいた町にも日本語教室があったが、それを知らなかった)。しかし、その日本語教室に同国人がいなかったことや、日本人支援者が日本語しか話さなかったことから、すぐに通うのをやめてしまった。来日直後には、Yさんの母語ができる先生に教えてもらうか、そうでない日本人の先生であれば一对一の環境で学習したかったとYさんは述べている。

その後は母国で買った会話集2冊と辞書2冊を用い、ほとんど独学で日本語を学習した。座学で文法を勉強するのは不得意で単語を覚えることが重要だという学習観を持っている。まずはひらがなを習得し、夫の親戚との日常的な付き合いに必要な簡単な挨拶を覚えたが、それ以外は、テレビから聞こえてくることばを母語の文字を用いて書き取り辞書を引くという学習を続けてきた。結婚後1年は、家にこもりテレビを見る毎日だったという。今もテレビはよく見ており、娯楽においても日本語学習においてもテレビの占める位置は大きい。

Yさんは漢字の日本語読みがわからないため不利益を被っていて、漢字の読みを学習ニーズとして挙げている。夫宛の郵便物が読めずに家計(借金)の管理も自分の手でできない、家賃の安い公営アパートへの入居を望んでも自分では申し込み手続きができない等、文字が読めないためにYさんは自分自身の手で生活の質を改善することができない。また、職場では漢字の読み方がわからないことで「ばかにされ」屈辱的な思いをし、自尊感情を損ねている。

Yさんは日常の会話から文型や表現を習得したと思われるが、限られたパターンを多用するうえ発音上の問題や化石化した誤用が多く、主語や述語がしばしば省略されるため、Yさんの発話を理解し会話を維持することは難しい。また、相手の発話に対して、理解とは無関係に同意することが習慣化しており、そのために会話が分断されることがあった。挨拶や日常的な用を足すことはできても、人間関係を築くために会話を積み重ねることは難しいように思われる。

Yさんは驚くほど安易に結婚を決めていて、その理由を「運命が変わったから」と述べている。中澤(1996)、柳(2006)の調査でも、結婚理由は「母国の現実から逃げたかった」が上位を占めているが、そこには、女性の社会的地位の低さや結婚適齢期・再婚に対する保守的な考え方等、母国の社会的背景(中澤1996、柳2006)が影響していると考えられる。

一方、夫の側の結婚理由は、農村部の状況と深く関わっている。柳(2006)は、農村部の「嫁不足」は、従来の「後継者不足」から、男性とその両親の高齢化による「介護不安」へと一層深刻化していると述べているが、Yさんの夫の結婚目的も「親と自分の介護」である。その背景には、他人の介護を受けることに強い抵抗感があるという農村社会特有の意識や、介護サービスを受ける余裕

がないという経済的な実態(遠藤 2001)があり、真の情報が伝わりにくい海外から介護要員として「妻」を迎え入れたものと思われる。両国の社会的背景、斡旋業者の無責任な情報提供等が相まってYさんの置かれた状況がある。現在の生活に対するYさんの不満は大きく、Yさん自身の老後に関する保障もない。

Yさんは仕事と家事に追われる毎日で、行動範囲が、職場、ファミリー・レストラン等に限られる。調査のために外出したことや「大学の先生」と話すことが新鮮な経験だったようで、服装や言葉遣いにも気配りが見られた。1回目のインタビューでは、Yさんは自分の状況について不満をぶつけるだけだったが、2回目には「日本語の勉強はがんばるしかない」、「日本語の勉強は今もすぐくしたい」という発言を繰り返すようになり、自尊感情の回復が見られた。調査終了後Yさんに対して調査者が日本語教室の情報を提供し、さらに開催場所まで案内して代表者にも紹介した。

この調査は、Yさんの自尊感情を回復させるとともに、状況に対する不満を吐露し整理したことで日本語学習に対する意欲を高める結果となった。

3.2.2 Eさんのケース

Eさんは非漢字圏出身で母語と英語が話せる。高校卒業後故郷を離れて働き、その後母国の首都で商店を親類と共同経営していた。この間に英語を学習し、コミュニケーションができるレベルに達した。いところ(日本人男性と国際結婚した女性)の紹介で知り合った日本人男性と数年間母国で交際を重ねて結婚し、13年前に来日した。夫はEさんの母語が話せたが、Eさんは日本語が全く話せなかった。日本語教室には数回通ったが妊娠により継続できず、その後は完全な自然習得である。現在では仕事や生活の会話で困ることは全くなく何でも自分一人で行っている。文字はひらがなが読める程度だが、手本を見ながらゆっくりとなら書類に自分の住所・氏名をカタカナ・漢字で書くことはできる。日本語学習に関しては「学校、すごい行きたい」という思いはあるものの、現在は生活を維持するために忙しく働かざるをえない。来日後2年間、夫とその母親と同居したが、夫の暴力が原因で別居し離婚した。別居当初は日本に住むいところを頼ったが、現在はその近所にアパートを借りて、日本国籍を持つ子ども二人(小学校高学年と保育園児)と三人で暮らしている。離婚して数年後、日本人男性と新たな家庭を築いたが、結婚(入籍)はしなかった。その後男性が事業に失敗したことから再びいところを頼って別居したが、面倒な事が起こらず別居できたのは結婚していなかったからだと思っている。いところ家族との付き合いは濃く、母国の家族や親類とのつながりも密である。数年前に子育てには車の運転が必要だと気づき、母国に帰国して運転免許を取得した。それからは車で通勤し、保育園の送迎もしている。ローマ字の表示を頼りに高速道路を使って県外に出かけることも都内の大使館に行くこともある。何か情報が必要になったら、まず市役所に相談に行き、どこで何を聞いたらいいかを教えてもらう。仕

事(パート)は友人やハローワークに紹介してもらい、比較検討して決めている。いつでも日本語での面接後すぐに仕事が決まり、仕事探しに苦労したことはない。長男のスポーツ・チームでは保護者としてチームの世話なども分担している。町内会の仕事にも、役員(次男の友達の親)にやり方を教えてもらいながら参加している。

毎日朝夕NHKのニュースを見ている。分からない言葉は、子どもに教えてもらう。子どもが知らない言葉については、町内会の役員に聞いたり、担任の先生に電話で都合を聞いた上で学校まで出向いて質問したりしている。自宅にコンピュータを所持し、操作や文章の読みなどは小学生の長男に助けてもらいながら使っている。保育園探しは、市役所の紹介で知り合った近所の女性に協力してもらったほか、ホームページの情報も利用した。役所で手続きなどが必要な場合には、役所に出向いて職員に聞きながら自分で処理する。現在、離婚関連の訴訟中で、弁護士との交渉もある。

自分の力で働いて自分ひとりで子どもを育てているが、「今、一番幸せ」と感じている。「子どもは日本人だから」日本で大学を出て教員か弁護士になってほしいと思っている。子どもが独立したら母国に帰ってのんびり暮らしたいと考えている。

Eさんは一種の見合い結婚だが、仲介者が身内(いとこ)であり、困難が生じた際には支援が受けられる状態にある。Eさんは情報収集能力と移動能力が非常に高い。市役所やハローワークの職員、教員(子どもの担任の先生)、町内会やスポーツ・チームの役員、弁護士など、情報提供や支援や調整を任務(役割)とする人を的確に把握し活用している。そのため、豊富な支援を確保している上、精神的な負担はなく自尊感情が非常に高い。担任の先生やスポーツ・チームの役員などは「子どもの教育」という点でEさんと協働関係にある人であり、子どもがEさんの日本社会への参入のきっかけを作り出している。

Eさんの日本語での話は非常にわかりやすい。助詞の誤用や不使用はあるが、メッセージは的確に伝わる。感謝・謝罪の表現など、対人関係を調整することばの使い方も的確である。

この調査を通じ、調査者はEさんに地域の中学校の特色に関する情報を提供し、日本語を母語としない子どもを対象とした学習支援拠点を紹介した。また、Eさんから母国に住む身内の日本留学に関する相談を受け、情報を提供することとなった。

3.2.3 Fさんのケース

Fさんは非漢字圏の出身で母語のほか英語が話せる。母国で大学(実務分野)を卒業し、仕事(旅行業)を通じて出会った日本人男性(顧客)と結婚し13年前に来日した。来日時には日本語は全く話せず、夫とは簡単な英語で会話をしていた。日本語は来日直後に短期間日本語教室に通ったことはあるが、ほとんど自

然習得である。現在までに約 400 字の漢字を学習したことがあり、仕事として通訳もし、日常的に引き継ぎ文書などを日本語で書いている。さらに高度な日本語能力の必要性を感じて現在週 1 回民間の日本語学校に通っているが、その授業は自分にとって最適なものではないように感じている。日本語学校のほかに、読み書き能力のレベルの近い非漢字圏の外国人配偶者(女性)の自主グループを作り、週一回日本語教師を招いて日本語の勉強をしている。内容は漢字学習と作文で、典型的な識字教室である。Fさんは来日後の数年間、夫の母親とも同居し家業を手伝っていたが、その後夫婦で独立し、母国から小学生(当時)の息子と呼び寄せ特別養子縁組をして三人家族となった。しかしその後、夫の暴力が原因で別居し離婚調停が続いている。現在Fさんは、高校を卒業して社会人になった息子と一緒に暮らしている。子どもの呼び寄せに関する学校や教育委員会とのやり取りなどがきっかけとなって、教育相談や生活相談の通訳の依頼を受けるようになり、現在では相談業務に関わる通訳が仕事となっている。仕事柄、情報拠点との結びつきを持っていて、地域の生活情報や日本での制度などに関する知識も豊富である。相談内容を文書で記録し引継ぎを行うときには、二種類の電子辞書(母語と英語と日本語、英語と日本語)を利用している。母語の電子辞書は母国で購入したが、これは家族にあきれるほど高価だった。仕事で県内や県外へ出張することもあり、航空機や新幹線も利用する。出発前に行き方を詳しく教えてもらい、空港や駅まで迎えが来る。運転免許は日本で取得したが、教習所の費用は高額で時間もかかった。かつては通勤に車を使っていたが、現在は車を所有していない。行楽のためにレンタカーを借りるときには、「話すカーナビ」のある車を選びカーナビの指示通りに運転する。コンピュータを所有していて、インターネットのテレビ電話機能を使って週に数回母国の家族と会話をしている。母国や国内の家族(国際結婚家庭の妻)との関係は密で、母国に家を購入しており、将来はのんびりと母国で過ごしたいと考えている。

Fさんは現在、外国人支援の拠点や情報拠点に密につながり、情報や支援の仲介者としての役割を負っている。そのきっかけとなったのは、呼び寄せた子どもの教育について相談した機関であり、Fさんの社会参加は子どもがきっかけとなって実現している。Fさんは自主グループの運営などマネジメントも行っているが、複雑な任務やそれに伴う日本社会との接触によってFさんは高度な日本語の必要性を感じるようになり、学校を選んだり自主グループを作ったりして自分で日本語学習の機会を作り出している。こうした循環がFさんの日本語能力の向上と学習に対する意欲に結びついているように思われる。

3.2.4 Mさんのケース

Mさんは非漢字圏の出身で、10代でダンサーとして来日した。既に在日期间は20年を超え、母国より日本での生活が長い。勉強は好きだったが、母国で中

学を中退し来日した。簡単な内容ならば英語を使ってやり取りができる。Mさんは、来日後数年間、日本各地で合法的に働いていたが、オーバーステイの同僚が摘発されたことがきっかけとなって仲間と共に国内移動し、やがてMさん自身もオーバーステイとなった。その後妊娠し、子の父親(日本人)と共に帰国して母国で出産したが結婚に至らず、子ども(長女)は認知されず、現在はMさんの母国で祖母によって育てられている。再来日して仕事を続けるうちに知り合った男性(日本人)との間で次女を身ごもり認知のないまま出産したが、後にこの男性と結婚し次女は日本国籍になった。結婚後、夫の母親とその再婚相手の男性が所有するマンションで、夫の祖母と母を含む四世代同居での生活が2年間続く。この間、家事一切を任され(強要され)、家族の誰よりも朝早く起き誰よりも夜遅く就寝することや家族揃うまで夕食を待つことなどを強いられ、やがて体調を崩した。日本にいる友人(日本人・外国人)や子どもの友達との交際や連絡も禁じられるといった厳しい生活が続き、次女が三歳のときに友人に援助を求めて家を出た。DV被害であるとしてシェルターに保護され、シェルターを介して公的支援を受けて母子での生活を始め、その後離婚した。母子生活の当初は生活保護を受けていたが、次女を保育園に預けて仕事(パート、工場勤務)に打ち込み、一年後には経済的に自立した。外国人支援拠点を知りその近くに転居してからは、さまざまな支援が得られやすい環境の下で暮らし、現在、支援拠点での同国人の母子サークルにも参加している。普段の生活圏は自転車で移動できる範囲で、週末などはバスで最寄りの繁華街まで出向いて買い物を楽しむ。電車を一人で利用することはなく、入管や大使館に出向く場合には、同国人の仲間と「みんなで一緒に」行動している。

調査時、職場で出会った男性と婚約中で、婚約者とは子どもも伴って映画に行ったり近郊に行楽に出かけたりしている。幸せな家族を作りたいと思いながらも、結婚には躊躇を感じている。将来は長女を国から呼び寄せて一緒に暮らしたいと考えている。「入管の人に普通の日本人よりよっぽどえらいねって褒められた」というほど懸命に働いて自立したこと、自分だけの力で子どもを育て続けていること、自分の収入で国の兄弟に大学を卒業させることができたことに対して、強い自負心を持っている。しかしながら、母国との連絡はあまりなく、既に日本の生活にすっかりなじんでいるため、母国に帰りたいとは思っていない。

Mさんは、日本語を全く知らないまま来日し、おねえさんたち(先輩ダンサー)から日本での生活の仕方や日本語を教えてもらった。「勉強好きだったのに途中でやめちゃったから、頭がまだ勉強したいって感じ」だったので、日本語は苦勞なく覚えた。毎日テレビドラマを見て、分からないことばは母語の文字を使ってメモし、仲間や親しくなったお客さんに意味や使い方を教えてもらった。結婚後、家事に関する日本語を覚え、母子で生活するようになってからは手続きに使う日本語や病院の日本語、昼間の仕事で使う日本語を覚えた。日本語が

できるようになったのは、母子生活が始まり保育園を介して近隣の外国人支援拠点につながりを持つようになってからだ。Mさんは思っている。このようにフォーマル・ラーニングの経験は全くないまま、Mさんの日本語の話し言葉は非常に流暢で明確なレベルに達している。一方、文字はひらがなが読めて簡単な携帯メールが打てる程度で、署名や住所の記入にはローマ字を使う。日本語で読み書きできないことを「子どもみたいで恥ずかしい」といい、漢字を勉強したいと強く思っている。市役所や税務署から書類が送られてきたり手続きが必要になったりすると、自分から市役所などに出向いて職員に質問して手伝ってもらいながら自分自身で書類を記入し手続きを行っている。同時に、外国人支援拠点とそこに集う同国人の仲間を非常に頼りに思い、現在の住環境に愛着を持っている。次女(調査時小学生)は乳児期から病気があり定期的通院と服薬が必要で、病院や教育委員会や学校の担任教諭との連絡が欠かせない。担任とは連絡帳によるやりとり(ローマ字による日本語)を日常的に行っている。婚約者とは携帯メールのやり取りを日本語でしていて、婚約者がMさんの間違いを指摘し直してくれることもある。

Mさんの現在の生活スキルとそれに伴う言語能力は日本で獲得されたもので、母文化のものではない。生活者として必要な手続きにしても、日本での方法に関する知識はあっても、母国社会での方法は知らない。Mさんの軸足は既に日本にあり、日本で自己実現することを望んでいる。Mさんはインタビューの中で、「日本語、教えてください。お願いします。子どもみたいに一から勉強したい」と何度も繰り返し訴えた。Mさんは、これほどまでに複雑なライフヒストリーを過不足なく日本語で語ることができるのだが、日本語を読むことはほとんどできない。そんな中で、子どもの病気という問題を解決するために、医師や教員と密な連絡を取らざるを得ない状況にある。子どもはMさんの接触場面を増大させ、言語使用を拡大させている。軸足を置く文化で文字を持たずに生活せざるをえないことに対するMさんの困難は、想像をはるかに超えるものだろうと思われる。

3.2.5 Nさんのケース

Nさんは非漢字圏の出身で、20代初めにダンサーとして来日し、日本在住15年になる。母国での教育は小学校中退で、英語は使えない。来日時には全く日本語を知らず、おねえさん(先輩ダンサー)に教えてもらったり、初めて聞くことばを母語の文字でメモし、お客さんにも教えてもらったりしながら覚えていった。調査時には日本語で日常生活や仕事(パート、工場勤務)ができる能力だった。理解できる文字はひらがなで、カタカナは部分的にはわかるが、漢字はほとんどわからない。「読めるようになりたい」という希望が強く、家では子どもたちがうるさくて集中できないので教室で勉強したいという。

Nさんは日本で知り合った外国籍男性と結婚し夫の母とも同居し、二人の子

どもを授かった。家庭内言語は日本語と夫の母語で、結婚前の方が日本語はうまく使えたように感じている。調査時には離婚し、パートの仕事をして小学生の長男と就学前の次男との暮らしを支えていた。離婚後しばらくの間は母国で生活したが、「子どもたちはここ(日本)で生まれているから」、子どもを日本の学校に行かせるために日本に戻った。Nさん自身も日本での生活に慣れているため、母国での生活の仕方がよく分からずに困ったという。外国人支援拠点の近くに住み、支援を受けやすい環境を確保している。

Nさんは子どもを寝かしつけた後、テレビでサスペンスを見ることが多い。最近では、わからないことばがあるときには子どもに聞く。子どもの学校からの通知文には振り仮名が振ってあるので読むことはできる。知らない言葉や意味がわからない箇所がある場合には、近所に住む外国人の友人に聞いたり、直接学校に出向いて先生に質問したりする。次男が幼稚園にいる間は仕事(パート)をしている。自分の分担が終わると、なにもしないで暇なのは嫌なので、周りを見て忙しそうな人の仕事を手伝う。仕事場には、外国語でのおしゃべりを嫌がる日本人もいるが、気にしていない。現在の仕事内容や管理には特に不満はない。長男はしっかりしていて、宿題も自分で終わらせるし家計にも気遣いを見せるが、Nさんは子どもたちに心配をかけないようにしている。コンピュータは所有していない。国語辞典や対訳辞書も所有していないが、小学校漢字の本は子どもに買い与えている。子どもたちは大学まで行かせたいと思っている。日本で長く暮らしたため母国の暮らし方がよく分からないので日本で暮らし続けたいが、子どもが独立したら、子どもには迷惑はかけたくないと思っている。母国の家族との連絡はそれほど頻繁に行っていない。

Nさんのインタビューは、複雑な箇所のみ単語レベルでの通訳を介しながら行った。Nさんも母国よりも日本での生活スキルの方が高く、母国の親族とのつながりも希薄で、すでに日本に軸足がある。外国人支援拠点につながっているため生活上の不便は少ないように見えるが、手続きなどを手伝ってもらうことに不全感を感じていて自分自身でできるようになりたいという。Nさんは、同国人の母子サークルに参加しているが、母子ともに日本社会のサークルやスポーツ・チームなどの活動はしていない。現在のところ、子どもを介して協働関係を日本人と築くには至っていないように思われる。

3.3 考察

3.3.1 日本語習得の特徴

1) リソース

日本語のインフォーマル・ラーニングにおいて全員に共通するリソースは、「メモ」と「テレビ」である。

メモは来日時から現在まであらゆる段階で用いられている。「メモして覚える」という方法は、メモを作る、内容を理解する、使ってみるという三段階か

ら成る。まず、生活の中で接した日本語の言葉やフレーズの一部に注意を振り向け、その「音」を使える文字(母語の文字やアルファベット)を使って音写しメモを作る。次に、メモした日本語の音を使って、誰かに意味や用法を教えてもらったり辞書で調べたりする。それから実際にその言葉を使ってみて、日本語を覚える。日本語のレベルが低い間は母語を使って教えてもらい、日本語が使えるようになると仕事で接する親しい人(仲間・お客さん)や家族(子ども)といった親密な間柄の人に日本語を介して教えてもらう。さらにレベルが上がり、覚えたい言葉(メモ)の内容が高度になると、小学校教員(担任の先生)や町内会の役員などに教えてもらっている。

テレビが日本語自然習得の重要なリソースであるという指摘は既にある(西谷 1994, 富谷 1997)。今回の調査では、日本語のレベルによって好まれるテレビ番組が変わることが明らかになった。テレビドラマは人物の動作や情景が文脈をかなり雄弁に「語る」ため、日本語が全くわからない外国人にも、会話の内容を類推することが容易にできる。日本語能力が低い時期には展開が定型的な時代劇などが好まれ(富谷 1997)、レベルが高まるにつれて一般のドラマやサスペンスなどが好まれる。日常会話に不自由ないレベルになると、ニュースなど状況依存度の低い番組も好まれるようになる。一方、バラエティー番組やワイドショーは「うるさいだけ」として好まれない。バラエティーが好まれない原因としては、番組の性質として言語依存度が高いこと、日本の社会情勢や時事問題、流行などの話題が多いこと、発話速度や話題の展開が速く高度な聴解能力がないと理解できないこと、日本語のことわざや故事成語なども使われるため高度な語彙知識が必要であることなどが考えられる。

なぜテレビは外国人に日本語学習リソースとして好まれるのだろうか。日常会話は双方向のコミュニケーションなので、参加者は即座に応答しなければならないが、テレビは一方的な情報伝達であり、視聴者には応答の義務がなく、さらに視聴者が番組を選択することもできるし視聴時間を調整することもできる。日常会話では日本語との接触の質や量を外国人自身がコントロールすることは困難だが、テレビでは日本語との接触をコントロールすることが容易にできる。テレビは外国人自身が応答の義務を負うことなしに、対人関係に起因する精神的な負担もなくして日本語のモデルとして利用することができるという特徴を持つ。この点で、テレビは外国人にとって安全で便利な利用しやすいリソースなのである。

2) 媒介リソースとしての辞書

国際結婚家庭では、結婚初期の媒介語がない時期に電子辞書を介して会話が行われているという報告があるが(富谷 1997)、今回の調査から、母語によっては利用可能な電子辞書が存在しない上、母語と日本語の対訳辞書さえ入手が極めて困難であることが明らかになった。

辞書のような基本的媒介リソースの欠如は、外国人自身の努力によって改善することは不可能である。辞書や基本的な教材の整備は、ホスト社会側、特に直接外国人の言語教育を担当する日本語教育関係者の責任である。辞書の整備が進めば、非漢字圏出身の外国人の言語生活は確実に質が高まると考えられる。

日本語の文字が読めない場合、辞書は媒介リソースとしての意味を持たない。日本語の文字が読めなければそもそも辞書を引くことができないのである。国際結婚家庭が急増して20年たった今でも、非漢字圏出身者のかなりの割合を占める人たちが日本語の読み書きに困難を抱えているのではないと思われる。日本に長年住み自力で日本語を獲得し続けている人にとって、媒介リソースが全く存在しないということは非常に深刻な事態である。これは、辞書の整備とは別の読み書き能力の問題であるが、真剣に検討し早急に具体的な改善が必要である。

3) 媒介者

日本語に接触するだけでは日本語は習得できない。外国人自身が日本語のある部分に注意を振り向けて記録(メモ)し、辞書で調べたり、だれかに尋ねたりすることによってはじめてその意味や用法を理解することができる。外国人自身がわからないことを明確にして、周りの人にピンポイントで助けを求めるという段階があり、メモのほかに「助けを求めることができる人」が必要である。ここではそういう役割を担う人を、「媒介者」と呼ぶこととする。

媒介者として選ばれているのは、気の許せる親しい人(身内、仕事仲間・親しくなったお客さん)、あるいは支援役割を持つ人(教員・町内会の役員・支援機関の職員・市役所職員)である。両者に共通するのは、媒介を依頼することで外国人が感じる精神的負担が小さく、言語的弱者である外国人に対し深い共感あるいは配慮ができるという点である。精神的な負担を負わずにすむ人に対しては、自発的にアプローチして積極的に日本語を教えてもらう一方、姑と数年間同居していても「姑に日本語を教えてもらった」とは受け取られていない。実際には姑とは日本語を使って一日の大部分を家庭内で共に過ごし、その接触の中で覚えた日本語も少なくないはずにもかかわらず、である。

媒介者が行っているのは、即興的かつ散発的な「ちょっとした手助け」にすぎない。しかし、この手助けなしには外国人は日本語の意味を理解したり、日本語をとまなう行動を成し遂げたりすることはできない。こうした手助けの対象となるのは、外国人自身の気づきの範囲内の日本語であり、おそらく話し言葉の範囲内であり、さらに単語や慣用句のような小さい単位の言語項目のみに関してである。媒介者の手助けは、日本語の自然習得を構成する重要な要素の一つではあるが、それは体系的学習を支えるものでもなければ継続的学習を保証するものでもない。また、外国人の気づきが及ばない言語項目に関しては媒介者が手助けすることはできない。媒介者の手助けによって習得できる日本語

の範囲はそれほど広くないことが予想される。

インタビューの中で、「(教室で)日本語を勉強したい」「漢字を教えてください」など「教室での学習」を希望する発言が何度も繰り返された。これは、教えることを役割とした人(教師)から精神的負担なく正当な権利として自然習得が難しい日本語について学習したいというメッセージであるように思う。

4)読み書き能力

長年日本で生活し高度な会話力を持つ人でも、文字と読み書き能力はインフォーマル・ラーニングでは獲得されていない。20年以上日本語の文字に接し、日本語を使って読み書きする人の姿を見る(モデルを見る)という経験を積んでも、「見てまねる」ことだけでは読み書き能力を獲得することは不可能であることが確認された。

文字学習には、適切な教材、学習計画、明示的な教示(コーチング)とフィードバック、そして動機付けの維持が必要で、それをコーディネートできる専門性を持つ人(教師)と安定的な学びの場、すなわち「教室での学習」が必要である。これまで、定住外国人を対象とした日本語教育は主にボランティアによる「日本語教室」によって行われてきたが、このような教室では計画的で安定的な学習の継続は非常に困難である。文字学習の場を保障することを、生活者としての外国人を対象とした日本語教育のシステム作りにおける重要課題の一つとして位置づける必要がある。

今回の調査で、駅名や乗換え案内が読めないという不安から「みんなと一緒に」でなければ電車には乗らないという人が少なからずいることが明らかになった。読み書き能力の欠如が交通機関の利用に対する強い抵抗感を生み出し、その結果、日本人の都市生活者ならば生活の前提となる移動能力が獲得されず、それが生活圈や職業選択の幅を狭める原因ともなっていることも明らかになった。読み書き能力は外国人の生活の質を左右する要因の一つなのである。

今後、特に非漢字圏出身の定住外国人を対象とした文字学習に関して、フォーマル・ラーニングの意義、教室と教師の役割を真剣に検討し、日本語教育のシステム作りに生かすべきである。

3.3.2 日本社会への参加

1)参加を促す要因

外国人配偶者(女性)の社会参加を促す大きな要因が「子ども」である。子どもによりネットワークが広がることは既に知られている(富谷 1997)。子どもの幼稚園や保育園、小学校、スポーツクラブを通じて、先生や保護者とのつながりや母親同士のつながりができ、子どもの担任の先生は日本語について質問できる媒介者ともなる。Fさんは子どもの学校編入に関する相談をしたことが契機となって、外国人相談の通訳を依頼されるようになった。Eさんは、子ども

がスポーツ・チームに入ったことで、チームの保護者のコミュニティに本人も参加するようになり、現在では日本人と対等に活動している。MさんとNさんは子どもに母文化を伝えることを目的とした母子サークルに参加し多くの友人と会い母語でコミュニケーションする機会を持っている。一方、子どものいないYさんにはこのような日本社会への参入の機会が著しく少ない。

4人(EFMNさん)もがDV被害を受けたということは痛ましい限りだが、この困難に対処することで彼女らの日本社会での自立を果たしたことも事実である。離婚して母子家庭として日本で生活するためには様々な手続きが必要だが、その中で日本人の支援者や行政職員や弁護士との接触が起これ、日本の制度や手続きの方法に関する知識も身につけることができた。母子家庭として自立して生活するためには仕事をしなければならず、そこでは日本人との協働が必要になる。その中で、様々な仕事上のスキルを身に付け、職場に深く参加するようになる。このように、周囲の支援者の力を借りつつ困難に立ち向かうことによって、日本社会への参加を深めている。

2)外国人支援拠点

長年外国人との共生に取り組んでいる地域では、外国人支援拠点が既に設置され、多言語による相談、情報の多言語化、通訳サービスなど多様な外国人支援を提供している。今回の調査では、3人(FMNさん)は外国人支援拠点につながることで安定した生活を送り、拠点を頼りに思い感謝している。

外国人支援拠点を活用すれば、日本語を使わずに必要な情報を得て暮らすことも可能である。外国人支援拠点があり手厚い支援ができればそれで十分だとも考えられる。しかし、3人は自分自身で日本語を使って生活することに自尊感情を持ち、手助けなく日本語の書類なども書けるようになりたいという希望を持っている。それはなぜなのか。

通訳を介して情報を得るということは、当事者にとっては一次情報を自分自身の手で得ることができない状態のまま生活が続けるということを意味する。公的に通訳が提供されている場合でも、常に通訳を介して情報を得ることは「万年孫引き状態」に甘んじることに等しく、知り合いなどに通訳を依頼する場合には、精神的負担が加わる。さらには通訳をする媒介者の価値観により当事者の行動に制約がもたらされ自主性が損なわれる恐れもあり、新たな抑圧関係を作り出す危険性もゼロとは言えない。

情報の多言語化という外国人支援は、外国人に速やかに情報を流すために必要不可欠だが、外国人のライフステージすべてに対応できる多言語情報の提供は現実的に不可能である。1990年代、先進的な地方自治体を中心として情報の多言語化が進められてきたが、必要な情報が必要な人の手元まで届かないという問題は、現在でも未だ解決されていない。外国人が限られた量の多言語情報を頼りに暮らすことは、一種の隔離状態に身をおくこととなる。日本に定住し

自己実現を目指す場合、外国人自身が情報弱者とならないための取り組みを検討すべきだと思う。

3) 自尊感情

離婚し母子家庭で子どもを育てている四人(E F M Nさん)は、日本国籍をもつ子どもの養育者として安定した在留資格があること、日本人と同条件で仕事ができること、経済的に自立し子育てしていることに対する強い自負心がある。また、母国の家族の生活や学費を支援してきたことに対する誇りもあり、自尊感情も高い。Fさんは外国人支援やさまざまな情報を媒介する立場にある。MさんとNさんは外国人支援拠点につながり、日本の制度に関する情報も得やすい環境の中で生活している。Eさんはいとこ家族ら私的な信頼関係に基づく支援体制を築きあげ、既に自分自身で日本の制度を利用することもできる。この4人は日本で暮らすための情報を過不足なく得ることができる。一方、Yさんは支援や情報が乏しく大きな不満を抱えながら生活し、自尊感情も著しく低い。

日本語が「読めないこと」、「書けないこと」に対する不全感は全員が強く持っている。実際の書類手続きでは担当者に記入欄の意味や書き方を教えてもらいながら自分で行うことができるのだが、字をすらすら書くことができないこと、ローマ字を使わざるをえないこと、誰かに援助を求めざるをえないことに対し、「子どもみたいではずかしい」、「自分で何でもできるようになりたい」という。日本で自己実現を遂げようとする人にとって、日本語の「読み書き」は自立、自己実現、日本社会への完全な参入の象徴として意識されているように思う。

3.3.3 国際結婚の背景

今回の調査における5人の外国人配偶者(女性)の家族内での地位の低さは衝撃的である。夫婦間に対等な関係が築かれることはなく、夫あるいは姑から無償の家事労働・介護労働を強いられ、自由な交友関係も禁じられるなど、現代の結婚とは思えないほどの抑圧的な生活環境が現に日本国内に存在するのである。5人のうち4人までがDV被害にあい、それをきっかけとして別居・離婚し、結果として自由で安全な生活と経済的な自立を日本社会で実現している。「今、一番幸せ」という発言に象徴されるように、この4人にとって離婚は抑圧からの開放であって、決して悲劇ではない。

結婚破綻の背景には、まず、夫が妻を軽んじるという男女の不平等を前提とした家族観がある。また、姑が息子の配偶者に対して「父系家族の嫁」としての役割を強要するといった、現代の日本人女性が拒否している習慣も存続している。日本に住む共に外国籍夫婦(Nさん)の間でも同様の問題が生じていることから考えるならば、日本固有の問題としてではなく、国家や社会を超えて存在する力関係(経済格差、男女間の地位不平等)が生み出す問題として捉える必

要があるように思われる。オーバーステイの女性の場合、結婚により在留資格が得られ「不法滞在」という抑圧的状况から脱することができる。しかし、それが次の弱みとなって結婚生活の中での抑圧関係に耐えざるを得ないという悪循環に陥る。現在、外国人支援拠点やシェルターなどは全国でかなり整備されつつあるが、それでも、支援拠点などの情報を持つのは、ある程度日本語ができる人、あるいは相互扶助的な関係にある友人や知人を持つ人に限られることが予想される。おそらく、日本語が使えなかったり在留資格がなかったりするといった極めて弱い立場にある人は、外国人支援に関する情報にアクセスすることも困難であり、その結果として拠点につながれず支援のネットワークからも取り残されているのではないだろうか。

現在、日本では国際結婚も国際離婚も増加しているが、今回の調査では結婚自体に対する肯定的な発言はなかった。子どもが日本国籍を持つこと、子どもを日本で育てること、子どもと一緒に日本で暮らすことには喜びと誇りを持っているものの、結婚という制度に対しては極めて懐疑的な発言が多かった。「結婚」に含意される「夫婦の絆」、「一生の」、「家族としてのまとまり」、「共同体」という考え方とは別の生き方を選ぶ家族が存在する。

将来は母国でのんびり過ごしたいと考える人(EFさん)もいる一方、既に日本に軸足があり、母国の生活習慣に既に違和感を持ち日本で暮らし続ける決心をしている人(MNさん)もいる。結婚をきっかけに日本に移住し、夫婦の絆を失ってもなお日本を定住の地を選ぶ人たちが既に隣人として存在するのである。こうした人とともに暮らすという決意と努力が、日本人の側にも必要である。現在、日本定住を志向する外国人と共生するための方策をホスト社会側が真剣に検討せざるを得ない段階にある。

3.4 今後の課題

日本に「生活者としての外国人」という視点が存在しなかった1980年代から現在まで、日本で生活した5人の外国人配偶者(女性)のインタビューの結果を分析し報告した。彼女らの語りは決して過去の物語ではない。現在、10年前、15年前の彼女らと同じような外国人配偶者が国内各地に少なからず生活しているはずである。そうした人のためにも、彼女らの声に映し出された現実に対処することを目的とした言語政策が必要である。

調査チームの内部で、「この調査は、調査に協力してくれた外国人に直接何らかの価値あるフィードバックを返すことができるのか」という厳しい問いがあった。この調査の第一の目的は外国人配偶者の暮らしに関してできるだけ質の高いインタビューを行い正確な情報を得てそれを分析することであり、この目的はおおむね達成できたと考えている。同時に、各地域ともに調査が進むにつれて、当初の計画にはなかったアクションリサーチが自然発生的に並行して行われるようになった。例えば、インタビューでの調査対象者からの様々な質問

や訴えに対しては、その都度、例えば近隣の日本語教室を紹介する、近隣の中学校に関する情報を提供するなど、可能な限り実質的な対応を行った。漢字学習支援の実施といった即時対処することが難しい課題については、実施に向けて検討を始めるとともに、本調査研究の運営委員会に持ち帰り次年度に向けた重要な検討課題として報告した。自分の生活を語ってくださった5人のためにも、そして5人の声に代表される多くの外国人配偶者ためにも、このアクションリサーチは2008年度以降も継続し、その経過を分析し報告することとしたい。

この春、子どもの入学や進級進学、結婚、日本語教室への参加など5人の生活にはそれぞれ大きな変化が生じる。生活の変化に伴ってネットワークの組み換えが起こり日本語使用場面も拡大することが予想される。2008年度も継続して5人にインタビューを行い、生活の変化や新たな日本語習得過程を記録していきたい。今回はインタビュー調査期間が実質2か月という厳しい制約があり、インタビューで得られた情報の細部に関するクロスチェックを完全には行うことができなかった。これも2008年度調査の課題である。

一地域では、来日初期に日本語集中指導を行うことが有効ではないかという提案があった。長く外国人配偶者の支援を行ってきたボランティアグループやN G O、国際交流協会、公的機関の一部には、既に日本語集中指導、あるいはそれに類似した取り組みがあるようである。また、「教室での学習」を求める外国人が、大学進学を目指すのではなく日本語を学ぶことだけを目的として日本語学校に通うケースもある。生活者としての外国人を対象とした日本語教育システム作りのために、こうした現時点での取り組みについても調査することが必要だと考える。

今回の調査で、非漢字圏出身者の場合、日本語の読み書き能力に著しい困難を持つケースが多いことが明らかになった。日本社会では、文字によるコミュニケーションの重要性が高く、文字言語への信頼度も高い。こうした点から、読み書きに困難を持つ外国人を対象とした日本語教育は重要な課題の一つであるといえる。非漢字圏出身者の文字学習のプログラム開発は、日本国内での識字教育実践に学ぶことができる点が多いように思われる。しかしながら、学び手である外国人配偶者の特性はこれまでの識字教育の対象者とは異なる点があり、外国人配偶者の特性に合う新たなプログラムを作り出す必要があることも明らかである。これは、留学生教育を出発点としてプログラム開発が行われ蓄積されてきたこれまでの日本語教育にはなかった領域であり、様々な難しさを伴う開発となることが予想される。

2008年度には、生活者としての外国人を対象とした日本語教育のシステム作りの一環として、長期滞在者の読み書き能力養成のための日本語教育プログラムの設計、あるいは来日初期指導を目的とした日本語教育プログラムの設計を行い、モデルケースとして試行していきたいと考える。

以上が2008年度の調査課題である。

第2章 参考文献

[第1節]

Engestrom, Y.(1991) Activity theory and individual social transformation.
Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory, No.7/8, pp.14-15

[第2節]

秋山博介・奥村訓代・野山広 共編著(2003年)『現代のエスプリ 432 マルチカル
チュラリズム-日本語支援コーディネータの展開-』至文堂

外国人集住都市公開首長会議(2001)『外国人集住都市会議 浜松宣言及び提言』

河原俊昭・野山広編(2006)『外国人住民への言語サービス-地域・地方自治体
における取り組み-』明石書店

熊谷晃・春原直美・野山広・平高史也編(2008)「共生-ナガノの挑戦(チャレン
ジ)-民・官・学協働の外国籍住民学習支援」信濃毎日新聞社

佐藤郡衛・吉谷武志編(2005)『ひとを分けるものつなぐもの-異文化間教育か
らの挑戦-』ナカニシヤ出版

田中望(1997,3)「外国人のコミュニケーション権とそのためのエンパワメント
のあり方」 国立国語研究所(1997,3)所収 pp.117-124

文化庁編(2004年)『地域日本語学習支援の充実-共に育む地域社会の構築へ向
けて-』 国立印刷局

星野命(1994)「異文化の中で養うポジティブな心と自我アイデンティティ」堀
江学・横田雅弘編集『現代のエスプリ 322 異文化接触と日本人』所収,
至文堂, 103-107

依光正哲編著 2005 『日本の移民政策を考える-人口減少社会の課題-』明石
書店

[第3節]

遠藤清江(2001)「農村地域での異文化背景による家族介護の実態(その1)-
農村社会の文化的背景と家族介護」『東洋大学発達臨床研究紀要』1号,
57-68.

遠藤清江(2003)「農村地域での異文化背景による家族介護の実態(その3)-ア
ジア系外国人花嫁の聞き取りから」『東洋大学発達臨床研究紀要』2号,
1-12.

富谷玲子(1997)「日本人と結婚した外国人女性のネットワークと日本語学習の
過程」『平成8年度文化庁日本語教育研究委嘱 国内の日本語教育ネット
ワーク作りに関する調査研究-最終報告書-』

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-山形県
最上地方の中国・台湾,韓国,フィリピン出身者を対象にして」『家族社
会学研究』8号, 81-96.

- 西谷まり(1994)「中上級の日本語学習者とテレビ視聴一家庭におけるテレビの効果的利用法一」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』17号 pp.71-93
- 柳蓮淑(2006)「外国人妻の主体性構築に関する一考察-山形県在住の韓国人妻の事例から」『桜美林論集』33号, 119-134.
- レイブ,J.&ヴェンガー,E.(1993)「状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加」佐伯胖訳 産業図書
- 厚生労働省「平成19年度日本における人口動態一外国人を含む人口動態統計」
<http://www-bm.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/tokusyuu/gaikoku07/index.html>

第3章 日本語ボランティア養成・研修プロジェクト

はじめに

第3章では、「日本語ボランティア養成・研修プロジェクト」による調査・研究の報告を行う。最初にこのプロジェクト実施の経緯について説明したい。

2007年2月17日、(社)日本語教育学会テーマ領域別研究会「多文化共生社会における日本語教育研究会」の第1回研究会が開催され、5つのサブグループに分かれて活動することになった。人材養成サブグループでは、同年5月に話し合いの機会を持ち、当面の研究課題を、生活者（成人）を対象に活動する日本語ボランティア養成とし、議論を進めることにした。

同年10月に本研究会の会議をもち、そこで、文化庁から委嘱された学会事業の一部である第3部会「日本語ボランティア養成・研修プロジェクト」を人材養成サブグループで引き受けることにした。そして、5つの課題を設定し、その進め方を検討し、調査研究を行った。

なお、第3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」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、いろいろな呼び方がされているが、ここでは「学習者」「ボランティア」と呼ぶことにする。

本報告書の第3章第1節から第5節の概要を以下に記す。

第1節「日本語ボランティア養成・研修講座の実態調査と分析－2007年度全国予備調査から－」

この調査を進めるきっかけになったのは、地域国際化協会が実施している講座のWEB調査をメンバーの一人が進めていたことであった。地域の講座開催状況の実態を把握するためには市町村レベルでの調査も含めたいと考え、新たな参加メンバーを募り、サブグループが総力を上げて情報収集し、分析した。時間的な制約のある中、多くの事例が集まったのは、調査した一人ひとりが講座の実態を知りたかったからにほかならない。

第1節で明らかになったことは以下の3点である。①講座の形態や内容に地域差や主催機関の違いは見られなかった。②講座の形態や内容の違いは、講座を担う人の理念や志向性によると考えられる。③講座内容は「日本語・日本文化教授型」「相互学習型」といった二項対立ではなく、多様であり、その多様性が何かは質的調査で明らかになると思われる。

第2節「日本語ボランティア養成・研修講座の変化と背景」

第2節は、過去に大きく変わった養成講座を事例とした「日本語ボランティア養成の課題－14年間の講座内容の変遷を事例として－」（米勢・尾崎 2005）を軸に、メンバーから最近の事例を集め、変化の背景と課題をまとめたものである。

5つの事例から以下のことが明らかになった。講座の内容や方法がどのように変わったかについては、①学習者用テキストの使用をやめて、生活の中から素材を探す内容を扱う、②活動現場で行うOJT方式の講座形態をとる、の2点が特徴的であった。講座の内容・方法が変わった要因として、①実質的なコーディネータを担っている講師の意識、②養成講座対象者である地域住民の日本語支援活動への意識、③日本語ボランティアの意識、④講座主催者である公的機関職員の意識、があげられた。よりよい講座を開催するための課題として、①講座に多文化共生の視点があること、②主催機関に地域日本語教育に関する専門性のあるコーディネータを配置することを述べた。

第3節「日本語ボランティア養成・研修講座に盛り込む学習内容と学習活動」

ボランティア養成・研修講座に盛り込みたい内容や活動を提示し、それを通して、多文化共生社会を目指した地域日本語活動と人材養成の理念を示し、議論のきっかけとなることを目的とした。人材養成サブグループが活動を始めた時点から講座内容について直接話し合ったり、メーリングリストを活用したりして、意見交換をしてきたが、それらをもとに、さらに議論を深め、まとめた。

講座全体に関わるものとして講座の目的・形式等について述べ、内容については、①日本社会・地域社会における外国人の状況②多文化共生社会における地域日本語教室の意義③日本語ボランティアとして求められること④日本語について⑤活動の方法と教材・素材⑥実際の教室活動体験⑦教室運営とコーディネータの役割⑧フォローアップ、以上8項目を挙げた。本節における議論をきっかけとして、ボランティア養成の理念や実践を議論し、共有できるしくみを作っていくことが望まれる。

第4節「地域日本語支援におけるコーディネータの役割」

ボランティア養成をはじめとする地域日本語支援のコーディネータを担っている2人（人材養成サブグループのメンバー）の対談を実施することによって聞き取り調査とし、コーディネータの日常的実践における行動原理と行動を抽出し、分析を試みた。調査対象者の2人は、先進的取り組みを展開する公的機関における、立場の異なるコーディネータである。

分析から見てきたことは、①地域の特徴の違いがあっても、機関やコーディネータの持つ理念が共通していれば、コーディネータの実践には共通部分が多いこと、②「地域日本語支援コーディネータ」と言っても、それには、(a)1つの日本語教室内をまとめる「教室コーディネータ」、(b)日本語教室間の取りまとめと日本語支援事業を統括する「日本語コーディネータ」、(c)日本語支援事業を含む多文化共生事業全体を統括する「多文化共生コーディネータ」があり、日本語支援を円滑に進めるためには、各機関にそれぞれのコーディネータが必要であることである。

第5節「地域日本語支援コーディネータ研修の成果と今後の課題」

2001年から2005年まで5年にわたって文化庁の委嘱を受け、社団法人国際日本語普及協会(AJALT)が展開した「地域日本語支援コーディネータ研修」の分析を行い、まとめた。

研修の目的は、既に外国人に対する支援を行っているボランティアの中から、中核となるコーディネータを育成し、全国に在住する外国人に対する支援体制を、地域の特性に応じて、整備していこうとするものであった。コーディネータとしては、「外国人に日本語を教え、かつ組織の指導的な役割を果たす人」、「教える人ではないが、日本語教室の企画、運営、調整役」と定義された。

研修の成果としては、①研修後、コーディネータ職を置く県が現れた、②研修受講生を県内各地の新たな日本語教室開設の推進役として配置する動きが見られた。しかし、地域によって、研修の目的の受け止め方には温度差があり、かつ、ボランティアがコーディネータを担うことに対する疑問も上がった。

今後の課題としては、①多文化共生のまちづくりを目指すことについて、関係者の議論を更に深めること、②コーディネータの職域や担当内容を具体化していくこと、③コーディネータを専門職として継続的ポストに置くこと、があげられる。

最後に、第3章の執筆に関わった者の総意として、どのような理想的なボランティア養成・研修講座が開催されても、また、ボランティアによる地域日本語活動がどれほど活発に行われるようになったとしても、「言語保障」が担えるわけではないことを強調したい。特に初期教育の段階では、週1回2時間程度の地域日本語教室の活動だけでは言語習得は望めない。すべての外国人住民への言語習得の公的保障とそのための学習システムの確立が強く求められる。

このような生活者としての外国人住民への言語保障としての日本語教育に携わる者には、高い専門性が必要とされるが、それは従来の学校型日本語教育のスキルではなく、長く地域で活動してきた人々の経験の中に蓄積されており、そこから学ぶべきものは多い。

また、仮に言語保障が確立されたとしても、ボランティアによる地域日本語活動は続けていかなければならないし、そのためのシステムの1つである日本語ボランティア養成・研修講座についても調査研究を続けていかなければならない。言語習得と相互学習、この2つの学習活動が揃って、はじめて生活者としての外国人住民と日本人住民が同じ住民の立場で多文化共生の地域づくりを目指すことができるのである。

第1節 日本語ボランティア養成講座・研修講座の実態調査と分析 －2007年度全国予備調査から－

1.1 はじめに

地域におけるボランティアによる日本語支援活動が全国的に行われて久しい。近年、従来の多く行われてきた日本語日本文化教授を主目的にする「日本語教授型」に対する疑問などから、相互学習型(野山 2001)や地域型(尾崎 2004)等と称される日本語支援活動も提唱・実践されており、地域日本語支援活動の全容は見えにくい状況になっている。

地域日本語支援を担うボランティアが、活動前に多く受講する日本語ボランティア養成講座(以下、養成講座)については全国的な調査はほとんどなく、これまで全国的な実態把握はされてこなかったと言ってよい。前述したような、全容が見えにくい状況の中、講座の「今」を記述する全国調査は有意義だと考えた。

そこで「多文化共生社会における日本語教育研究会」(以下、多文化 SIG)の「人材養成サブグループ」(以下、「人材養成グループ」)は、全国で「どのような人材養成を企図して、どのような内容の養成講座」が「どのような形態」で行われているのかを明らかにするべく、予備調査を行った。

今回、調査者の特徴にふれておく。「人材養成グループ」は、地域日本語支援を担う人材のあり様を調査し、あるべき人材養成を模索している研究会である。メンバーのほとんどが養成講座の講師・主催者側職員・ボランティアリーダーなど何らかの形で講座に、実際に関わっている者であり、それぞれの地域の養成の実情に詳しいものが多い。

1.2 調査の概要

1.2.1 調査期間

2007年10月19日～2008年1月11日

1.2.2 調査票

「人材養成グループ」のミーティング及びメーリングリスト(以下、ML)上のディスカッションで「講座を形成する要因」や「現在の講座の問題点」として話し合われたことをもとに、(1)講座の趣旨について (2)講座の内容について (3)講座の形態についての3つのカテゴリーを立て、さらに25項目の質問項目を立て、調査票を作成した。

今回の調査項目は、養成に実際関わっている者の現在の問題意識を広く反映したものと言えるだろう。

＜質問項目＞

1. 講座名【同じ講座が複数回開催される場合は、それぞれについて記入。】
2. 講座の趣旨
3. 対象者(初心者・経験者などの別)
4. 講座受講に関する条件(例 修了後活動できる人など)

5. 主催組織の種類 6. 主催 7. 共催 8. 期間（回数） 9. 時間／1回
 10. 総時間数 11. 曜日・時間帯 12. 会場 13. 実際の受講者数／定員
 14. 受講料 15. 講座内容全体をみるコーディネータの存在の有無
 16. 講師 17. 講座内容 18. 事前の打ち合わせの有無
 19. 講師間の連絡の頻度 20. 主催者と講師の連絡の頻度：①必要に応じていつでも可能，②必要最低限はある，③ほとんどない，④まったくない
 21. 受講生に対する講座終了時のアンケートの実施の有無
 22. 講座終了後のスタッフの反省会の有無
 23. 外国籍住民の割合（その地区の外国人登録者数：住民人口）
 24. 備考【調査者のコメント・問題意識など】
 25. 情報源の種類：①チラシ（サイト以外の広報：掲示物・ニュースレター・情報誌などの紙媒体の広報物を広く含む），②主催者サイト，③他サイト，④その他

1. 2. 3 データ収集方法

「人材養成グループ」の中で各県の地域養成講座事情に詳しい者を調査者として募った。数県を担当するなどして、37名が調査者となった。全国を11ブロックにまとめ、ブロック長が各ブロックのデータを整備してML上にアップした。

【表1 11ブロックの都道府県】

北海道ブロック	北海道
東北ブロック	青森，岩手，宮城，秋田，山形，福島
関東Aブロック	茨城，栃木，群馬，山梨，埼玉
関東Bブロック	神奈川，東京，千葉
中部Aブロック	新潟，富山，石川，福井，長野
中部Bブロック	愛知，静岡，岐阜，三重
近畿ブロック	兵庫，大阪，京都，滋賀，奈良，和歌山
中国ブロック	岡山，島根，鳥取，広島，山口
四国ブロック	徳島，香川，愛媛，高知
九州ブロック	福岡，佐賀，長崎，熊本，大分，宮崎，鹿児島
沖縄ブロック	沖縄

地域養成講座の広報チラシ，担当者・主催者の内部資料という文字媒体から質問紙に，調査者が転記した。情報提供者（養成講座を主催した国際交流協会担当者など）に直接入力してもらったものもある。

1.2.4 データ

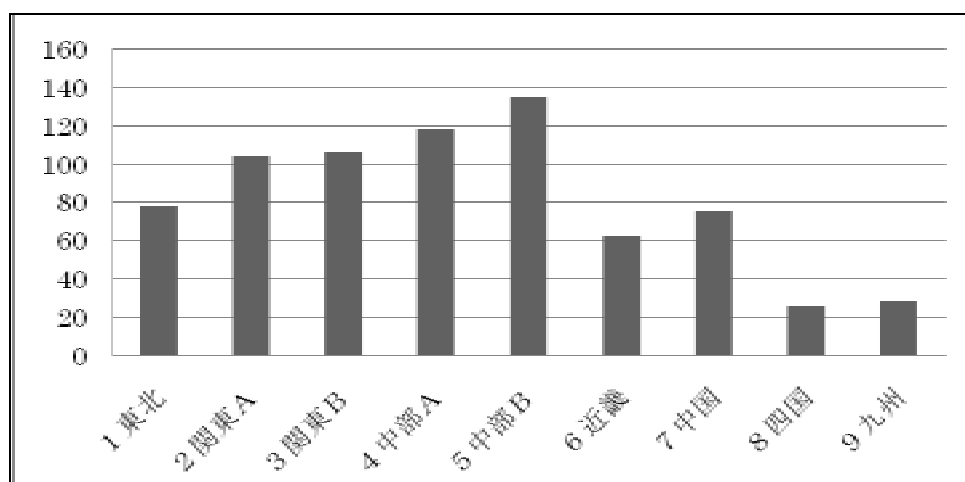
全データ総数は、734 件（2007 年講座 244 件、2006 年 252 件、2005 年以前 238 件）である（図 1）。さらに講座内容について、講座担当講師から一部聞き取りを行った注 1。

地域養成講座について、全国で総数がいくつあるのか、また実際どのような主催機関が関わっているのかの概要を調査したものは、現在のところない。本調査研究は、いずれ行うべきであろう全数調査のための予備調査である。

今回の調査は調査期間が極めて短期ということや、調査者が現場の事情に配慮しながら調査を進めるなどの制約から、地域によって収集件数に偏りが出た。まず、北海道は調査者が不在で、今回の調査対象から外した。沖縄県は調査の結果、件数がゼロであった。その他に関しては、地域の日本語支援事情に詳しい者による収集という利点を生かして、かなり網羅的に収集できたという実感がそれぞれの調査者にある。ただし、東北、近畿、九州地域に関して言えば、期間的制約などで収集が出来ず、実際の数とかなり乖離していると考えられ、その意味では全国の実態をつかむには限界のあるデータである。

また、調査票の 25 項目がすべて埋められていたわけではない。空白・不明データの取り扱いについて述べておく。調査の制約から、項目によっては空白データが多い。項目（例：総時間）ごとに実態をみていく場合、空白データを除いて%を出すのは社会調査の処理上妥当なことである。よって、項目毎に総数が違うことになる。

【図 1 データ収集状況】



しかし、全国調査の試みも、700 余りの講座情報収集も、過去に例がない。これにより、講座の「あり様の一端」を述べ、今後の量的・質的な実態調査に向けての課題を提示していくことは十分可能であり、また画期的なことと考える。

1.3 分析 1：講座の形態（実施のし方）

形態については、全データの内 2006 年 1 月～2007 年 3 月実施分のデータ 496

件を分析した。講座の「今」の形態傾向をみるためである。

今回の調査によって「講座のあり様の一端」が見えたもの、また今後の調査の課題が示唆されたものを中心に分析結果を述べる。

1.3.1 講座の対象者の条件

「講座が対象条件とする者」は、どのような趣旨で講座を開催しているか、にも関わる項目である。以下のように、対象者の条件があった。

【表2 対象者の条件】

条件なし	興味がある
初心者	活動できる
経験者	年齢(大学生, 20歳以上)
講座受講経験者	一定の出席率を保てる者
会員・内部メンバー	ボランティアリーダー
該当地域居住者・活動可能者	企業・行政・学校に所属
教えてみたい	外国人に対する条件注2

条件が複数にまたがっているものもあるので、全体を次の4つに分類した。

1) 実質上条件がない(例「条件なし」「初心者」「興味がある」「初心者+経験者」) 2) 経験者のみを対象 3) 受講経験または実践経験 4) 特定の条件(例「学校・行政などで職務についている」)。その結果、1の実質無条件(誰でも可)が、72.4%と4分の3を占めた。

【表3 対象者の条件別にみた講座数】

1. 誰でも可	260	72.4%
2. 経験者のみ	74	20.6%
3. 受講経験または実践経験	17	4.7%
4. 特定の条件	8	2.23%
5. 不明	37	—
計	496	100.0%

実質上条件がない、すなわち誰でも受講可能であるということは、支援の裾野を広げようとする趣旨であると考えられる。その中で出席率を問うなどの受講の条件がついているもの(2件)は、ほとんどないことから、これらの講座で日本語ボランティア活動は「広く誰でも参加してほしいこと」と位置づけられていると考えられる。裾野を広く市民に広げる講座であれば、その講座内容はどのようなものが適当だろうか。高い専門的スキル習得を期待すべきだろうか。その一方、地域日本語支援の実際の現場を見た場合、外国人の生活の質に大きく影響する「言語教育」がボランティアに全面的に担わされている日本語教室も多い。このことについては1.5で改めて言及する。

1.3.2 講座の回数，1回あたりの時間および総時間

講座の回数は【表4】のように1回が全体の32.1%で最も多く，また1回～5回までの短期のものが61.2%と過半数を占めている。次に6回～10回までが24.9%と続いた。

1回のみでする講座の内容は何か，6回～10回までの講座でボランティアにどのような技能獲得・意識の変容が期待されているのか，今後探っていかなければならない。回数の妥当性と講座内容・趣旨の関連など，今後事例調査などの質的調査で明らかにしていく必要がある。

【表4 講座の回数別にみた講座数】

1回	148	32.1%	6回～10回	115	24.9%
2回	35	7.6%	11回～20回	44	9.5%
3回	31	6.7%	21回以上	20	4.3%
4回	33	7.2%	不明	35	—
5回	35	7.6%	計	496	100.0%

1回の平均時間は，大体2時間前後が最も多い。2～3時間が41.3%，3～4時間が21.0%，1～2時間が12.9%である。

総時間に関して言えば，1～5時間が29.4%，次いで6～10時間が24.7%で，1～10時間で54.1%と大半になる。ついで11～20時間が，26.3%なので，長くても20時間で終了するのが日本語ボランティア養成講座の傾向と考えてよいだろう。その時間内で，どのような人材育成が企図されているのか今後しっかり調査されなければならないだろう。

【表5 総時間別にみた講座数】

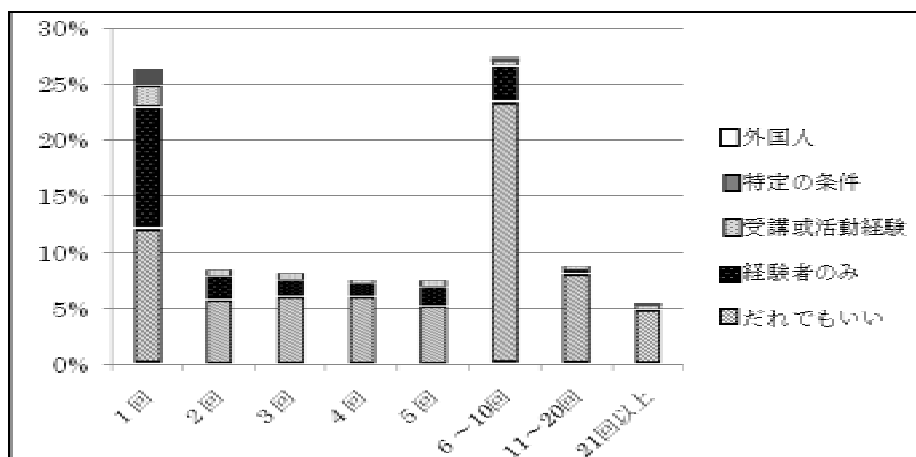
1～5時間	125	29.4%	26～30時間	16	3.8%
6～10時間	105	24.7%	31～35時間	5	1.2%
11～15時間	57	13.4%	36～40時間	5	1.2%
16～20時間	55	12.9%	40時間以上	25	5.9%
21～25時間	32	7.5%	不明	71	—
			計	496	100.0%

次に，講座の趣旨に関わる対象者と回数との関連について見てみた。

「誰でも」対象は1回と6～10回が多い。「経験者のみ」は1回が多い。

また「誰でも可」の1回の講座内容を概観すると「レベルアップ講座」「初・中級の教え方講座」なども見られた。対象者が「誰でも可」であるにもかかわらず，内容が「レベルアップ講座」というのは首肯しかねる結果だが，とにかく幅広い人材に「日本語支援」に触れてもらいたいという「養成実施者」の意図が見られる。

【図2 対象者と講座の回数の関連】



1.3.3 主催団体と講座講師の連携のあり方

講座の講師と、主催側とどのような協働を行っているのか、その実態と問題点、今後の展望などについて調査・研究されたことはほとんどない。

先行調査（杉澤 1999）に、自治体に設立された国際交流協会が地域の日本語事業の担い手として重要な位置をしめていることが報告されている。今回の調査から、主催機関は主に次の3つのカテゴリーに配分されることがわかった。

- 1) 都道府県＋政令指定都市：総務省から地域国際化中核組織として認定された地域国際化協会を含む。
- 2) 市町村：政令指定都市以外の市町村に設置された「国際交流協会など」を含む。
- 3) 任意団体：市民の自主運営日本語ボランティア教室、NPO 法人、大学等

【表6 主催機関別にみた講座数】

1. 都道府県	146	29.9%
2. 市町村	218	44.6%
3. 任意団体	103	21.1%
その他	1	0.2%
都道府県と任意団体の共催	9	1.8%
都道府県と市町村の共催	4	0.8%
都道府県と市町村と任意団体の共催	1	0.2%
市町村と任意団体の共催	7	1.4%
不明	7	—
計	496	100.0%

先行研究（杉澤 1999）によると、都道府県の方が市町村より予算規模が平均的に高く、日本語事業に関わる専門職員が配置されている率も高いなど明らかに恵まれた環境にある。従って、都道府県は総時間・回数で恵まれた講座をし

ているのではないかと推測した。そこで、主催組織の別と総時間・回数のクロス集計を試みたが、総時間・回数とも主催組織による違いは見られなかった。

今後、さらに、講座の形態（実施のし方）と主催組織の関連を見ていくことは必要である。つまり専門職の有無などの条件が、講座のあり様にどのように寄与しているかを見ることで、専門職員の専門性がどのように機能しているかを探ることになると考えるからである。ただ、主催機関の専門職員の有無が、講座の形態、ひいては、講座の趣旨・内容に影響を与えていると単純に考えるべきではなく、その専門職員がどのような権限を与えられているか、また地域にどのような講座講師を抱えているか、彼等との連携のあり方で講座がどのように変わるかなど、複眼的に質的な事例調査をしていくべきだろう。

今回の調査では、任意団体が主催する講座が多く報告されたが、地域養成講座さらに地域日本語支援を支えている層の厚さ・多様性の質という面からも、今後、これら任意団体の講座のあり様に注目しなければならないだろう。

次に、主催者と講師の連絡の頻度は、講師と主催者の連携が行われる土壌が十分に用意されているかという、主に講師側から出た設問であるが、以下のように、実に 94.1%が必要に応じていつでも可能となっている。これは、よい連携の土壌があると考えてよいかもしれない。ただ実際どのような連絡や打ち合わせが行われているか、またどのようなあり方が理想かなど、事例の積み重ねなど質的調査から見えてくるものが多くなるだろう。

【表7 主催者と講師の連絡の頻度からみた講座数】

必要に応じていつでも可能	225	94.1%
必要最低限はある	6	2.5%
ほとんどない	1	0.4%
まったくない	7	2.9%
不明	257	—
計	239	100.0%

1.3.4 受講生の人数

【表8 受講生の人数別にみた講座数】

1～10人	18	7.1%	41～50人	18	7.1%
11～20人	76	29.9%	51～60人	11	4.3%
21～30人	72	28.3%	61人以上	10	3.9%
31～40人	49	19.3%	不明	242	—
			計	254	100.0%

受講生は、11～30人で過半数（65.4%）を占めており、ほとんど（84.6%）が多くとも40人である。多くの講座が、比較的少人数という様々な講座形態（ワークショップ型など）が可能な人数で行われていることが確認された。

1. 4 分析 2：養成講座の内容

講座の内容の分析は、全データを対象とした。

養成講座の内容の分析は、調査項目のうち主として「講座の趣旨」、「講座内容」に記載されたデータをもとに分析した。調査に際して、これらの項目には講座の案内等に記載した文章またはプログラムをそのまま記入することを依頼した。収集したデータを概観すると、講座内容も非常に多様であった。

その多様性とは一体何か、それぞれどのような特徴があるのか明らかにしていく必要がある。さらに、それはどのような要因によって生まれているのか（地域の日本語教室へのニーズ、予算・時間・人的資源などの現実的制約、養成講座実施者の理念など）も今後明らかにしていく必要がある。そのように現状の養成講座の内容を整理することで、各地域において外国人・日本人双方にとってさらに有意義な養成講座への改善がしやすくなると思われる。

今回は、多様性の実際を明らかにするために「養成講座の内容の類型化」の試みのいわば前段階を行った。まず、養成講座の特徴を、3つの観点（A 養成講座の目的、B 養成講座の内容、C 養成講座の方法）から、それぞれにどのような特徴を持つものがあるか列挙した。特徴として取り上げた根拠として、趣旨文または講座のタイトルに使われている表現の中から、その特徴を表していると思われる表現を取り出して例示した。「 」がその表現である。〔 〕は、その特徴が比較的顕著に見られる講座事例である。【表9 養成講座事例一覧 93 頁】

A 講座の目的

講座の目的は、調査項目の「講座の趣旨」「講座内容」に記載された内容から、次のような3つの異なる目的が読み取れた。

- ①市民に対する啓蒙 〔講座例 16 番〕
「地域という視点」「知ってほしい〇〇の心」「何が求められるのか」
- ②情報・方法の紹介・提案 〔講座例 多数〕
「日本語ボランティアの実際」「日本語教室の紹介」「初級の日本語とは」
- ③具体的な事業の展開 〔講座例 13 番〕
「日本語教室の開設・運営」「連携」「ノウハウ」

B 講座の内容

ほとんどの養成講座は、下記の複数の内容を組み合わせて構成されている。複数の内容を組み合わせたもの〔講座例 8, 10, 18 番〕がほとんどだが、特定の内容が顕著に見られる養成講座もあった。それぞれの内容に特化した講座例がある場合は事例として挙げた。

- ①外国人住民を取り巻く状況に関すること 〔講座事例 14 番〕
「〇〇県の外国人事情」「〇〇市の状況」「就労状況」

②多文化共生に関すること

「異文化体験」「多文化共生社会とは」「多様な文化」「共に生きる」

③日本語に関すること

「日本語の特徴」「音声（学）」「文法・構文」

④日本語の教え方に関すること

〔講座例 3, 19, 20 番〕

「直接法経験」「授業の流れ」「指導方法」

i) 教材の使い方

〔講座例 4 番〕

「〇〇を使って教える」

⑤生活・日本語支援に関すること

〔講座例 2, 11, 15, 17 番〕

「生活のための日本語支援スキル」「日本語で話しかけてみませんか」

i) 教材の使い方「〇〇の使い方」

〔講座例 1 番〕

ii) 文字学習の支援

〔講座例 7 番〕

⑥日本語教室立ち上げ

〔講座例 5, 12 番〕

「事前研修会」「日本語教室『〇〇』を設立」「新しい交流の場」

⑦外国人と日本人が共にまちづくり

〔講座例 9 番〕

「地域連携」「拠点のあり方」

C 講座の方法（進め方）

養成講座の進め方に関しては次のような異なる方法が見られた。

①講義（講義／体験談）

「ボランティアリーダーに聞く」

②ワークショップ

〔講座例 11, 21 番〕

「グループワーク」「〇〇を作ろう」「準備・実習」

③外国人と日本人の合同実践（講座のために募集）

「外国人を交えて実践活動」「模擬授業」「外国籍の方と交流」

④現場入り込み（OJT）

〔講座例 6 番〕

「活動日にいっしょに参加」「OJT」「アドバイス」

1.5 考察

1.5.1 講座形態の分析から見てきたもの

今回の調査で、日本語ボランティア講座の形態面から傾向を見た場合、幅広く「誰でも可」対象の講座が7割以上（72.4%）であった。「市民に広く参加を呼びかけている」「幅広く人材発掘をしている」状況が浮かび上がった。また講座の回数では、1回が約32.1%で1～5回で過半数（61.2%）を占め、ついで6回～10回が24.9%と10回以下の講座が9割近く（86.1%）であった。

「市民に広く参加を呼びかける」「支援の裾野を広げる」講座であれば、このような形態もうなずける。このような講座では、高い専門的技能の習得を期待すべきではないであろう。

しかしながら、地域日本語支援現場では、「言語保障」がボランティアに全面的に担わされており、そこではボランティアに高い技能が要求される。外国人の生活の質に大きく影響する「言語保障」を全面的にボランティアに負ってもらうということの是非も含めて、日本語ボランティア養成講座では、「ボランティアに何を担ってもらい、そのためにどのような人材を育成するのか」「そのための講座の実施の仕方」はどうするべきか、今一度、しっかり考えるべきときだろう。

全国が一色の養成講座になる必要はないが、各地の対症療法的な日本語支援を超えたビジョンの提示がそろそろ必要な時期が来ていると言えないだろうか。このことに関しては、第3節で述べる。

講座主催者として中心的存在である「国際交流協会」の担当職員の専門性が講座の形態にどのように影響しているかは、今回のデータ分析（1. 3）からは取り立てた違いは出なかったが、興味深い問題である。この主催者の専門性については、第2節で述べる。

1. 5. 2 講座内容の分析から見えてきた養成講座の諸相

講座内容については、その実態を明らかにするための「講座の類型化」の、いわば前段階を行った。この作業によって見えてきた講座内容は、筆者らが当初予想していた以上に多様であった。筆者らは、地域の日本語ボランティア養成は「日本語・日本文化教授型」と「相互学習型」（とそれに代表されるもの）に二大別されるのではないかと、当初予想していた。

相互学習型について簡単に説明しておく。地域日本語支援を、「相互学習型」、つまり日本人が外国人に日本語や日本文化を教える「一方向の学び」から、外国人・日本人双方が日本語を使って（時には多言語で）「双方向の学びをすること」に移行させようという主張が、1990年中頃から積極的になされてきた。その主張は、以下のようなものである（下線・筆者）。

田中望（1996）は、地域の日本語支援教室では、外国人は自然習得の形で日本語を身につけ、日本人は教えるのではなく、コミュニケーションに参加していくという、新しい形の日本語を教えない日本語教育を創造していかなければならない、としている。その根拠として、教える者と教えられる者という固定的な力関係が、誰にとっても住みやすい「共生社会」の実現を阻害するのではないかと、述べている。

山田泉（2002）は、地域の日本語学習支援活動を「社会教育」としての「社会の変革を目指した相互学習」と、「補償教育」としての「社会への参加を目指した言語習得」に分け、「補償教育」は国や自治体の責任において行われるべきだと主張している。しかし、現実には社会教育を志向している日本人住民が、「補償教育」として「日本語を教えること」を余儀なくされているのではないかと、述べている。

また、共生の理念の面からだけではなく、従来の「日本語教授型」が地域の外国人の実情に合いにくいという反省の面から、相互学習型の意義を考えることもなされてきた。

尾崎（2004）は、ボランティア主導の日本語教育を「地域型」、大学や日本語学校での日本語教育を「学校型」に区別し、「学校型」の分析的で期間集中的に行われる教育を地域に持ち込むことは適当ではない、と述べている。

今回の全国調査をみると、単純に二大別できない多様性が認められたが、従来の日本語教授型の他に、教える・教えられる関係を超えて双方向の学びを目指す「新しい人材育成の動き」が確実に行われており、全国的に広がっていることが確認された。「新しい動き」の多様性の要因は、講座改変の問題意識が「日本語ボランティア活動がどうあるべきかの理念」や「従来の教授型支援を目指した講座の効果のなさへの反省」など、講座により様々であることが、聞き取り調査からうかがえた。

ただし、多様性というより、混乱を思わせる事例も少なからず見られた。シラバスに「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」が組み合わされているような場合である。これらのシラバスからは、どのような日本語支援活動、人材養成を目指しているのか見えず、方向性を持って講座を企画・運営するコーディネータが不在であることを推測させる。

また「新しい動き」が行われる背景に「外国人人口・集住地区」などの要因は、直接には関係せず、コーディネータや養成に関わった者の志向性・理念が影響していることが観察された。

これらコーディネータの役割については、第2節で述べる。

しかしいずれにせよ、現在、日本語ボランティア養成講座の多くは新しい方向性を模索していることは間違いない。

「日本語教授型」養成講座についても言及したい。従来の日本語教授型だと思われる講座の中には、講師が地域に密着した日本語支援を長く行なってきたものがあり、ボランティア教師養成においても地域に貢献していると認められるケースがある。このことは質問項目のコメント欄等からうかがえた。しかし、外国人住民との共生社会実現のため、隣人である日本語ボランティアに「何を担ってもらうのか」、そのために養成講座はどうあるべきか、という問いに立ち返って、それぞれの養成講座の内容と方法を見直す必要があると考えられる。

1.6 おわりに

今回の調査は「人材養成グループ」メンバーから各県の調査担当者を募り、行った。その結果、各県の日本語支援事情に詳しい、養成講座に関わる者のネットワークの広がりを得られた。また今回の調査は、調査票項目の設定、デー

タ収集に至るまで、全国の養成に関わっている者の問題意識、人脈を駆使したものである。これらのことは、今後の本格的な実態調査に向けて大きな収穫をもたらすと考ええる。

調査開始から、報告書まで5ヶ月あまりの間に、総勢約40名がフル稼働した背景には、全国の地域養成講座の「今」を少しでも把握したい、そしてよりよい講座に結びつけたいという強い希求感があったのだと考える。今回の調査に協力して下さった多くの方々に心よりお礼を申し上げたい。

注

注1 2007年12月末～2008年1月に、一部の講師に「なぜこのような講座内容にしたか」などの聞き取りを行った。

注2 対象者条件に「外国人の日本語学習支援活動に関心のある、日本語ができる外国人。原則として日本語能力検定試験2級程度の日本語能力がある人」というものが1件あった。

【表9 養成講座事例一覧】

番号	地域	講座名	講座の趣旨	対象	講座の内容
1	群馬県 M市	日本語ボランティア研修会	『かけはし』の使い方を説明		～生活・交流・学習のための素材～ かけはし
2	群馬県 T市	文化庁地域日本語支援事業 人材育成「群馬県日本語ボランティア研修会」	外国人が学びたいことをよりわかりやすく教えるための実践研修を行う。余分な日本語を省き、シンプルに伝えること、生活する上で必要な日本語を自然な会話として教える方法を学ぶ	原則1～2年程度以上の経験者	外国語として日本語を学ぶ ～一緒に異文化体験～ 生活のための日本語支援スキル ～リソース型生活日本語を使って～ 学ぶ人がわかりやすい方法 ～シンプルな伝え方～ 教材作成 実際に作ってみよう 作成した教材を使って実際に外国人に教えてみよう ～効果的な教材作りの工夫
3	栃木県 U市	ボランティアのための日本語教え方講座	日本語の教え方を学び、地域の外国人の方に日本語を教えてみたい方のための講座です。	初心者・経験者などの別なし	入門講座：「みんなの日本語初級Ⅰ」を用い、受講者が、講師のファシリテーションや課題提起により、他の受講者と共に、各課毎の文法や表現について話し合ったり、教室活動を考えたりする。また、ひらがな・カタカナの指導や、音声のしくみについても学んだり、話し合ったりする。 初級講座：「みんなの日本語初級Ⅱ」を用い、受講者が、講師のファシリテーションや課題提起により、他の受講者と共に、各課毎の文法や表現について話し合ったり、教室活動を考えたりする。また、漢字の指導についても学んだり、話し合ったりする。 中級講座：「新日本語の中級」を用い、受講者が、講師のファシリテーションや課題提起により、他の受講者と共に、各課毎の文法や表現について話し合ったり、教室活動を考えたりする。

4	栃木県 K市	日本語教授 法セミナー	地域の日本語教室の ボランティア日本語指 導者の養成を目的とし ています。	初心者	〔第1回〕日本語教室の紹介, 初級の日本語とは 〔第2回〕『みんなの日本語初級Ⅰ』を使って日本語を教える1 〔第3回〕『みんなの日本語初級Ⅰ』を使って日本語を教える2 〔第4回〕『みんなの日本語初級Ⅰ』を使って日本語を教える3, 年少者への日本語指導 〔第5回〕『みんなの日本語初級Ⅰ』を使って日本語を教える4, ボランティアクラスの運営, タイ語話者への日本語指導上の留意点 〔第6回〕韓国語・モンゴル語話者への日本語指導上の留意点1, 日本語教育と異文化理解1 〔第7回〕韓国語・モンゴル語話者への日本語指導上の留意点2, 日本語教育と異文化理解2 〔第8回〕『みんなの日本語初級Ⅰ』を使って日本語を教える5 〔第9回〕『みんなの日本語初級Ⅰ』を使って日本語を教える6 〔第10回〕『みんなの日本語初級Ⅰ』を使って日本語を教える7, 日本語教室の紹介 〔第11回〕日本語教室への参加 〔第12回〕日本語教室への参加
5	埼玉県 S市	にほんごの へや日本語ス タッフ事前研 修会	協会事務所がU駅東 口駅前に移転するのを 機に, 日本語教室「に ほんごのへや」を設立。 「にほんごのへや」は, S 市に来たばかりの外国 籍市民を対象として, リ ソースを使い地域の情 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。スタッ フは, すべて市民ボラン ティアであるため, 「にほ んごのへや」の開設前 に事前研修会を行っ た。	初心者・経 験者などの 別なし	〔第1回〕地域日本語教室の意義 ボランティアの役割 コミュニケーショ ンを重視した考え方 生活日本語の 視点 〔第2回〕入門期の人への会話指導 具体的な教え方①(形容詞) 〔第3回〕入門期の人への会話指導 具体的な教え方②(動詞を整理して 教える) 〔第4回〕入門期の人への会話指導 具体的な教え方③(助詞) 〔第5回〕演習 リソース型生活日本 語の意義 〔第6回〕レベルを判断して対応す る。リソース型生活日本語の活用法 ① 〔第7回〕リソース型生活日本語の 活用法② 〔第8回〕年少者への具体的な指導 法 教科学習との関連
6	埼玉県 W市	第4回日本語 ボランティア養 成講座	活動をしているメンバー は外国人市民にどう対 応すべきかを学びたい。 ボランティアが足りない ので新しく募集をした い。	入会を志す 初心者と現 在活動中の 人, 会員以 外でも可。 近隣の地域 の希望者を 受け入れる	〔第1回〕8/24 地域のボランティア 教室の意義 さまざまな学習者 〔第2回〕8/31 コミュニケーションを 大切にした教室 〔第3回〕9/7 「ことばの地図」を使 って。 〔第4回〕9/14 生活の場面を大切 にした教材 リソース型生活日本語 の利用 〔第5回〕08/02/06 活動日に一緒に 参加してポイントを伝える(OJT) 〔第6回〕08/02/13 活動日に一緒に 参加してポイントを伝える(OJT) 〔第7回〕08/02/20 活動日に一緒 に参加してポイントを伝える(OJT) 〔第8回〕08/02/27 活動日に一緒 に参加してポイントを伝える(OJT)
7	東京都 S区	日本語ブラッ シュアップ講 座～初期から の文字指導～		ボランティア 活動中の人	日本語の文字・漢字教育について, 主に実践で問題となる点を具体的に とりあげ, それぞれの学習者の状況 にあった学習支援について考えてみ

		仮名から漢字へ～			ようと思います。ご参加の皆様にも教材作りや学習体験などをしていただければと思います。 講座では次のようなことをあつかう予定です。 ・ひらがなカタカナの導入 ・国語の漢字教育と日本語の漢字教育の違い ・漢字圏の人と非漢字圏の人への教え方の違い ・楽しく漢字に親しむ初級 ・覚える喜びを自分で見出す中上級 ・漢字を覚えることは言葉を覚えること ・漢字の言葉地図をつくる
8	東京都 M市	日本語学習支援ボランティア養成講座 第9回生	「地域における日本語学習支援の醍醐味と可能性」「音声・発声」「事例から知る日本語文法」「異文化(間)コミュニケーション」「文字表記」「語彙」「日本語教室の見学」など		1. オリエンテーション、「地域における日本語学習支援の醍醐味と可能性」 2. 参加型・体験型日本語協働活動の実例 3. 日本語協働活動のリソース入門 4. 事例から知る文法 5. 文法の学習支援と向き合う 6. 事例から知る文字表記 7. 事例から考える文字表記(ひらがな・カタカナ)の導入 8. 事例から知る漢字 9. 事例から知る語彙 10. 異文化(間)コミュニケーション 11. 事例から知る音声/発音 12. 音声・発音の学習支援と向き合う 13. 日本語教室見学及び支援者に聞く「私の工夫」 14. 外国人に聞く「私の日本語学習法」 15. 言語学習実感・TPR体験 16. 日本語ボランティアの人間関係づくり 17. 個別学習とマルチレベル・小グループの協働活動法 18. リソースの運用・私の工夫 初級(1) 19. リソースの運用・私の工夫 初級(2) 20. ふれあいと自他発見を導く学習活動(1) 21. リソース運用・私の工夫 中級(1) 22. リソース運用・私の工夫 中級(2) 23. ふれあいと自他発見を導く学習活動(2) 24. リソース運用・私の工夫 上級 25. 「日本語支援ボランティアガイド 2007年度上期版」完成発表、まとめ修了書授与
9	新潟県 N市	文化庁委嘱日本語教育支援シンポジウム	地域連携による複拠点のあり方 ・在住外国人相談事業報告 ・在住外国籍市民インタビュー ・パネルディスカッション	日本語支援に興味のある方。また現在日本語支援に携わっている方	地域連携による複拠点のあり方 ・在住外国人相談事業報告 ・在住外国籍市民インタビュー ・パネルディスカッション
10	長野県 U市	日本語指導者養成(日本語ボランティア入門)講座	市では、日本語能力が十分でない外国籍市民に日本語を指導するボランティアを養成するための講座を開講します。この講座は、本年4	初心者	【第1回】長野県の外国人事情 【第2回】日本語の文法&参加型学習の手法1 【第3回】日本語の文法&参加型学習の手法2 【第4回】日本語教授法としての参

			月に策定された「U市多文化共生のまちづくり推進指針」に基づくもので、T大学の協力により開催されます。		加型学習 【第5回】日本語の文法 & 参加型学習の手法 3 【第6回】地域日本語教育の意義と役割 【第7回】市内日本語ボランティア教室での実習 【第8回】上田市の状況と日本語ボランティアへの期待
11	富山県 T市	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-	「日本語ボランティアって何?」「外国語を話せないダメ?」「T市に暮らす外国人も増えてきたけれど、何か私に出来ることは?」と思っている人のための講座です。また現在、日本語支援をしているけれどやり方に悩んでいる人にも役に立ちます。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?	初心者・経験者などの別なし	【第1回】地域の外国人の状況「支援する」とは 【第2回】わかり合う日本語(1)《地域の外国人参加》 【第3回】わかり合う日本語(2) 【第4回】活動集の使い方 進行案を作ろう! 【第5回】越中型相互活動支援-活動の仕方(1)トピック型活動(実習)《地域の外国人参加》 【第6回】越中型相互活動支援-活動の仕方(2)トピック型活動のフィードバック 【第7回】越中型相互活動支援-活動の仕方(3)生活密着型日本語支援①(準備) 【第8回】越中型相互活動支援-活動の仕方(3)生活密着型日本語支援②(実習) 【第9回】越中型相互活動-双方向の学び《地域の外国人参加》 【第10回】地域のボランティアリーダーに聞く
12	富山県 I市	日本語教室 in 富山	昨年5月からI市T公民館で行ってきた日本語教室。100人近い外国籍の県民がこの場を訪れ、日本語学習、日本語ボランティアおよび他の受講生との交流を楽しみました。外国籍住民の集住地区であるT山に日本語学習を中心とした新しい交流の場が誕生しました	講座終了後も、日本語学習支援者としてご協力いただける方	日本語教育の専門家とボランティアがいっしょになって試行錯誤しながら、自主運営グループの立ち上げを行った。1年間の実習・実践を通じて、活動の内容・活動のしかたや運営組織のあり方を模索した。活動内容はトピック型・生活密着型日本語会話・体験型の3つに分かれている。いずれの内容でも相互学習を目指した。
13	愛知県 T町	平成19年度日本語教室実践講座	市町村や市町村国際交流協会と連携し、日本語教室の開設・運営に必要な知識・ノウハウを持つボランティアを育成し、日本語教室の開設・運営を支援します。	市町村国際交流協会または市町村が開設する日本語教室に参加しようとするボランティア	第1回:こんな教室が作りたい-日本語教室開設に向けて①- 第2回:学習者にどう対応する①-活動内容を考える- 第3回:学習者にどう対応する②-テキストを使って!- 第4回:初心者への対応-「直接法」体験- 第5回:日本語教室の運営について-日本語教室開設に向けて②-
14	愛知県 T市	「就労支援につながる日本語教室のあり方」	日系ブラジル人の雇用の不安定さが日本語力の不足に起因していることを危惧し、日本語教室を就労支援という新しい観点で捉えようとした研修でした。就労に関する背景知識を学び、支援体制を考えました。	日本語学習支援者(ただし2年以上の経験のある方)、外国人の雇用に関心のある企業関係者、行政や中間支援組織関係者	第1回:T市における外国人労働者の就労状況 第2回:外国人労働者の受け入れの現状 第3回:日本語の習得と職業選択 第4回:職場で役立つ日本語を考える(技術研修生のための日本語) 第5回:日本語教育が目指すもの 第6回:就労支援のための日本語 それぞれの立場でできること(以上、案内チラシから)。日系外国人労働者に焦点を絞り、商工会議所及び公共職業安定所の担当者による外国人労働者の雇用状況、実態と問題点の報告、日系外国

					人の就労状況と今後の展望, 就労支援のための日本語教室の役割, 職場で役立つ日本語教育とは何かなどの講座で回を重ねました, また, 日本語支援とは日本語教室とは何かと, 原点に返って考える時間も持ちました。日本語を支援する一人ひとりが, 今, 各々の立場でできることを考え, 実践しようと, 夢育プロジェクトファシリテーターが最終回を締めくくりました。(報告書から)
15	大阪府	識字・日本語教室の運営を考える講座- 識字・日本語学習支援のための講座- <パートナー養成講座>	識字・日本語パートナーが活動する際に大切にしたいポイントを学びます。	初心者	1 識字・日本語教室の果たす役割とパートナー 2 地域日本語活動と日本語支援 3 教室訪問(4教室から1教室を選んで) 4 おしゃべりで日本語が上手になる‘日本語交流活動’のやり方 5 読み書き自立総合学習
16	大阪府	第9回日本語ボランティア講座	日本語を学びたい外国人のお手伝いをしませんか?でも外国の人に日本語をどのようにして教えるの?外国語が分からなくても大丈夫? etc.『日本語ボランティア講座』は,そんな疑問,不安をお持ちの方に最初の一步を踏み出していただくための入門講座です	初心者・経験者などの別なし	〔第1回〕「地域日本語の過去・現在・未来 ―日本語ボランティアには何が求められるのか―」 〔第2回〕「初めての日本語活動」―地域という視点, ボランティアという視点―日本語を外国語としてみる, 他 〔第3回〕「わかりやすい日本語で話してみよう」 ―簡単な日本語は難しい? ― 文, 言葉 〔第4回〕「初めて日本語を学ぶ人」と―教え方のヒント―① どんな順序で習っていくか。テキスト紹介, 他 〔第5回〕「初めて日本語を学ぶ人」と―教え方のヒント―② 動詞フォームなど 〔第6回〕講演と交流「知ってほしいスリランカの心・家族のかたち〜年長者と若者の心の交流〜」
17	大阪府 O市	にほんごボランティア養成講座-「にほんご」を通して互いの文化を学びあう	にほんごの学習を通して互いの文化を学びあい, 交流し, ボランティアと在住外国人がともにエンパワーできる場としての教室開催に向けたボランティア希望者対象の講座		①にほんごボランティアってどんなこと? ②外国人から見た日本社会(1) ③外国人から見た日本社会(2) ④やってみよう! ことば体験 ⑤外国人とのコミュニケーション(1) ⑥外国人とのコミュニケーション(2) ⑦にほんごボランティア活動のデザイン(1) ⑧にほんごボランティア活動のデザイン(2)
18	兵庫県 K市	M 奨学基金 2007 年秋・実践・日本語学習支援講座	日本語教育の第一線の現場で活躍されている先生方から日本語学習の現状や学習支援の知識について学ぶ。講座参加費は, M 奨学基金へ全額寄付	初心者, 経験者	第1回 学習支援者の役割 第2回 日本語能力試験の文法(1)- 助詞の問題を中心に- 第3回 学びの援助 第4回 学びの創造 第5回 多様な「気づき」から学ぶ- I 第6回 日本語能力試験の文法(2)- 複合辞の問題を中心に- 第7回 日本語能力試験の文法(3)- 類義語表現を中心に- 第8回 多様な「気づき」から学ぶ- II 第9回 多文化共生マインドを探る (終了後懇親会)

19	和歌山 県W市	ボランティア日 本語教員養 成講座	「日本語教員検定試験合格」などによって資格を取得するのはかなりの負担になります。「日本語教育がどんなものか知りたい」、「独学で日本語教育力を身に付けたい」という熱意を持った方々のために「日本語教育」の基礎的な知識と技術を短期間で学んで頂ける講座を開設します。今回は4回目の開催となります。	初心者・経験者などの別なし	第1回:9月1日:ボランティア日本語教育とは? 「日本語教育の歴史と外国語教授法」 第2回:9月8日:授業の組み立て方, 流し方1 第3回:9月15日:日本語の表現の指導 第4回:9月22日:授業の組み立て方, 流し方2 第5回:10月6日:教室活動の流れ, 形容詞について 第6回:10月13日:模擬授業(形容詞), 動詞について 第7回:10月20日:日本語の特徴 第8回:11月27日:模擬授業(テ形・〜てください), 自動詞と他動詞について 第9回:11月18日:模擬授業(〜ています, 〜てあります, 〜ておきます), 「は」と「が」について 第10回:11月25日:中上級の教え方の実際『論文の書き方から』まとめ 修了式
20	宮崎県 M市	「日本語教師のための日本語学」	日本語が話せるだけでは日本語教師になれない。日本語を教えるためには、日本語の構造や特色を客観的に理解していなければならない。本講座では、非日本語話者に日本語を教えるために必要とされる日本語の理論と教授法について解説する。また、教育実践(全7回)を行うことによって理論だけではなく、実践力も養成する。本講座は、日本語教育能力検定試験に対応しており、試験対策も行う。	日本語教師、現職教員(特に外国人児童生徒の指導が必要な人)	[第1回] 言語学の流れ1 [第2回] 言語学の流れ2 [第3回] 音声学1 [第4回] 日本語教育実践1 [第5回] 音声学2 [第6回] 日本語教育実践2 [第7回] 音韻論 [第8回] 日本語教育実践3 [第9回] 形態論 [第10回] 日本語教育実践4 [第11回] 文法論1 [第12回] 日本語教育実践5 [第13回] 文法論2 [第14回] 日本語教育実践6 [第15回] 意味論 [第16回] 日本語教育実践7 [第17回] 文字表記 [第18回] 教授法1 [第19回] 社会言語学 [第20回] 教授法2 [第21回] 言語習得論 [第22回] 教授法3 [第23回] 検定試験直前対策1 [第24回] 検定試験直前対策2 [第25回] 検定試験直前対策3 [第26回] 検定試験直前対策4
21	大分県 O市	平成18年度 日本語ボラン ティア養成講 座	前年度とほぼ同内容であるが、講座回数を5回増やし、実際の日本語教授法を学ぶグループワークにより重点を置いた構成とする。初回と最終回には日本語ボランティアとしての心構えや現状、問題点などについての基調講義を行う。また、講座期間中、在住外国人の抱える問題等について認識を深めてもらうために、在住外国人の抱える生活・法律問題に精通した専門家による講義を1回はさむことで、日本語教授法にのみ偏らない講座を目指す。	日本語ボランティアに興味のある方(活動中の人も可)	8/19 開講式、基調講義 8/26 グループワーク1「〜は〜です」「今〜時です」 9/2 グループワーク2 動詞(グループ分け) 9/9 グループワーク3 形容詞(品詞分け) 9/16 講義「法律問題」 9/30 グループワーク4「〜ています」 10/7 グループワーク5 連体修飾 10/14 講義「発音」「日本語の歴史」 10/21 講義「文法」「発音」 10/28 講義「日本語の歴史」「文法」 11/4 グループワーク6「聴解、機能語」 11/11 グループワーク7「聴解、機能語」 11/18 グループワーク8「テスト、読解」 11/25 グループワーク9「テスト、読解」 12/2 ボランティア経験談、日本語教室案内) 閉講式

第2節 日本語ボランティア養成・研修講座の変化と背景

人材養成サブグループのメンバーの多くは日本語ボランティア養成・研修に関わっている。この節では、メンバーが関わった養成・研修講座の変化に着目し、なぜそのような変化が起きたのかを検証し、変化の背景とその結果、および現状を記述分析する。そして、日本語ボランティア養成に必要なことがらと養成に関わる講座主催者と担当講師の課題について述べる。

2.1 講座内容の変化

2.1.1 事例1：教養講座として始まった講座の14年間の変遷

事例1で取り上げるのは、N市の教育委員会が生涯学習推進の一環として1991年に開設した年間24回の養成講座である。講座開設当初は、大学の日本語教育、日本語学などの専門家が講師を引き受け、大学の授業を市民向けに分かりやすく話すという内容であった。

より実践的な勉強がしたいという講座修了者の要望に応える形で、1994年には実践講座が加えられ、2年間48回の講座へと発展した。実践講座では実際に活動していたボランティアが講師となり、N市の地域日本語教室が作成したテキストの使い方と模擬実習に力を入れた。この他にも、日本語ボランティア活動や外国人住民の状況を理解するための内容を加えていった。

こうして基礎講座は大学教員、実践講座はボランティア活動者がそれぞれ担当するという基本的な形が作られ、二つのコースを連携させる努力がなされた。基礎講座にはボランティア活動を意識できるものが少ないことから、実践講座の内容であった地域日本語教育の意義、地域日本語教室の現状や役割、教室見学、外国人住民の抱える問題や年少者の教育などが新たに加えられた。その結果、日本語に重点を置いた教養講座的な色彩の濃い基礎講座は、講座修了後のボランティア活動を視野に入れ、実践講座へのつながりを持たせた内容へと徐々に形を変えていった。

一方、実践講座の最も大きな変化は、2000年に学習者用テキストの使用をやめたことである。テキスト分析や文型の導入・ドリルのやり方を講師が教えるという内容から、受講者自身に日本語教室での学習内容と活動方法を考えさせるものへと変化した。講座内容を変えたのは、講師が講座修了者の活動現場を見て、それまでの講座内容ではほとんど役に立たないと感じたからである。どのように変えるかについては、山田（2002）や西口（2004）など地域日本語教育に関わった専門家らの提言から大きな影響を受けている。

ボランティアの悩みは教え方のみには留まらない。教室運営への関わり方や仲間のボランティアとの人間関係、また、子連れ学習者や学習者から持ち込まれる相談などへの対応に戸惑うことも多い。このような問題が発生する背景や活動現場での対応方法を考えることも実践講座の内容に取り入れていった。

2.1.2 事例2：日本語教室立ち上げにつながった市民講座

事例2で取り上げるのは2006年にM市が実施した、日本語ボランティア養成と外国人住民向け日本語講座を融合させた「日本語コミュニケーション講座」である。M市は1990年の出入国管理及び難民認定法の改定を機に、日系人を中心とした新来外国人が急増した地方都市である。外国人住民の増加に対応すべく、2003年度にM市国際交流協会による日本語支援ボランティアグループの結成を契機に、日本語ボランティア養成講座が開かれた。この講座では、日本語学と日本語教育の専門家が講座を担当し、日本語を教える際に必要な基礎的な内容が取り上げられた。その後も、日本語の教え方をテーマとした講座を開催したが、受講者はすでに日本語支援をしている人が中心で、新たにボランティア活動を始めようという人は少ないという現状があった。

この問題を解決すべく、主催者と講座担当者とは話し合いを重ねた。そして、地域住民が外国人住民とのコミュニケーションそのものに慣れ、交流する場を作り出すことが、ボランティア活動に参加するきっかけになるのではないかという結論に達した。そこで、2006年の養成講座では、ボランティアの役割を「日本語を教える」ということから、「交流する」ことへと意識を転換し、そのためのコミュニケーションのとり方を学ぶ講座に大きく方向性を変えた。この講座の特徴は、8回の養成講座の中に、外国人住民を対象にした6回の「日本語講座」を組み込む形で実施した点である。

講座に参加したボランティア希望の受講者は年齢も経験も、そして、国籍も異なる多様な人々で構成され、8回の講座を通して学びを深めていった。その結果、9名の受講者と3名の学習者が、講座終了後に交流型の日本語サークルを結成し、現在も活動を続けている。

2.1.3 事例3：OJT方式を取り入れた研修講座

事例3では2001年から2007年まで開催されたK市の講座の変遷について述べる。講座開始当初2年間は、「地域の中の日本語教室」や「教室運営のしかた」「活動の現場を知る」といったボランティア養成ならではの内容もあったが、多くが従来の日本語の教え方の講座で取り上げられる「外国語としての日本語」「直接法による文型の教え方」「中級の教え方」等の基礎的な内容であった。これらのテーマで全10回の講座を2年開催したが、その後は実施回数も減り、講師も替わっていった。

2006年に研修担当者とボランティアスタッフから外国人住民の必要に応じた活動にしたいという要望があり、新たな形式の講座を開催した。「外国人市民と共に作る日本語教室～外国人と交流しながら日本語の教え方を学びましょう～」というタイトルの2時間5回の講座で、教室活動に講師が参加し、アドバイスをするというOJT（On-the-Job Training）の方式を取り入れたものである。具体的には、マンツーマン形式をグループ形式にしたり、ゲームをしなが

ら学習することを行い、コミュニケーションを重視した活動を講師が提案した。

2.1.4 事例4：ボランティア主導で生まれた研修講座

事例4では2007年にT市で開催された講座を紹介する。2005年に他市で実施された研修会に参加した、T市で活動しているボランティアが研修内容に共感し、持ち帰って、主催者に働きかけたことが講座開催のきっかけとなった。

講座の主催者から検討課題として挙げられたのは、教科書中心の活動には楽しい会話が生まれにくいのではないか、というものであった。そして、日本語教育の知識を持ち合わせていなくても、学習者と楽しい会話を繰り返し広げているボランティアの活動のあり方を主催者側は評価していた。

そこで、3月に4時間、7月には全県対象に2時間、10月に12時間の講座を実施した。3月と7月の講座では（社）国際日本語普及協会（AJALT）の「リソース型生活日本語」の具体的な活用方法を紹介した。10月の講座では以下のような流れで行った。外国人住民を招き体験談を聞く、学習者からあらかじめ学びたい項目の要望を聞き「リソース型生活日本語」を利用して実際に教材を作成する、学習者に参加してもらい活動を行う、その後活動を振り返る、というものである。

この講座実施後に教科書を使うことをやめて、生活場面中心の活動に変えつつあるという報告を受けている。また、近隣の地域日本語教室からもこの研修で作成した教材への関心が寄せられている。

2.1.5 事例5：自主グループの自律的な研修

事例5は、15年以上日本語支援活動をしている自主グループが、自らの活動を見直す必要を感じて実施した研修である。このグループはボランティア希望者に対して日本語教師養成講座を修了していることを条件にしてきた。日本語学校などで広く使用されているテキストを使うことになっており、引継ぎも「テキストのどこまでをやったか」という形で行われていた。教室運営に携わってきた者たちには、これまでの活動方法を変えなきゃいけないという意識もあり、ボランティアの条件としてきた「日本語教師であること」を外そうということになった。しかし、日本語教育について何も知らない者が活動を担うことにも不安を感じていた。そこで、すでに活動している者と新規ボランティアが一緒に受講する講座を開くことにした。

2005年に10回の連続講座が実施された。長い歴史を持つ日本語教室の活動方法を急には変えられない。研修は教室で使用されているテキストに沿って行ったが、従来この教室で行われていた「教え方の手引き」に書かれているようなアプローチではなく、地域日本語教室にあった具体的な活動のやり方・アイデアを参加者が出し合っていく形で進めた。また、地域日本語教室の役割とは何かなども盛り込んだ。

受講後のアンケートからは、「教えるのではなく、共同で学習していくという気持ち大切だとわかった」「テキストから顔をあげて、もっとおしゃべりをする話は今までのやり方を見直すいい機会になった」など、参加者の意識の変化が見られた。その後、参加ボランティアから、「ちゃんと教えなければというボランティア間の緊張が少なくなった」「今までより活動が楽しくなった」という声があった。しかし、日本語テキストから離れて生活の中に素材を採った活動を作り出すところまでは至らなかった。

2.2 変化の背景

2.2.1 地域日本語教室の現状

地域日本語教室では、ほとんどが週1回90分から2時間程度の学習時間である。学習者もボランティアも多様で、欠席者も多く、新規の学習者が突然やってくることもある。このような日本語教室は、日本語教師がこれまで遭遇したことのない教育現場であり、そのモデルとなる活動方法は確立されていない。

日本語が通じない学習者を前にして、媒介語を持たないボランティアは悩むことになる。それゆえ、ボランティアの一番の関心事は「教え方」である。これからボランティアを始めようとする者にとっても同様であろう。

事例1～3では、上記のニーズに対して、「教え方」を提供することを初期に試みているのだが、その後、内容を大きく変えている。その原因はなんだったのであろうか。事例1では、日本語教室で活動する講座修了者の活動状況から、それまでの講座内容が役に立たないこと、講座で学んだことを実際に現場で活用できる者はもともと資質に恵まれたわずかな者だけであることがわかってきたからである。事例2では、日本語教育の視点だけの講座では地域住民がハードルの高さを感じてしまうという現状があった。市民ボランティアのニーズは、もっと肩の力を抜いた誰でも参加できる気楽な活動にあるということであろう。事例3～5の研修講座では、ボランティアや主催者側の人間が活動現場に問題点を見出している。現場においても、これまでの「教え方」から脱却しようとする人たちが生まれてきているということである。

2.2.2 コーディネータの役割

養成講座の受講者は、講座内容の分かりやすさや面白さなどについて評価することはできても、日本語ボランティアとして必要な内容が教えられているかについてはほとんど評価できない。研修講座の場合も受講者が具体的な課題を抱え問題意識を持って講座に参加しない限り、講座内容に反映することは難しい。講座の内容や方法に関わるのは講座のコーディネータである。コーディネータはどのようにして講座内容を決定するのであろうか。

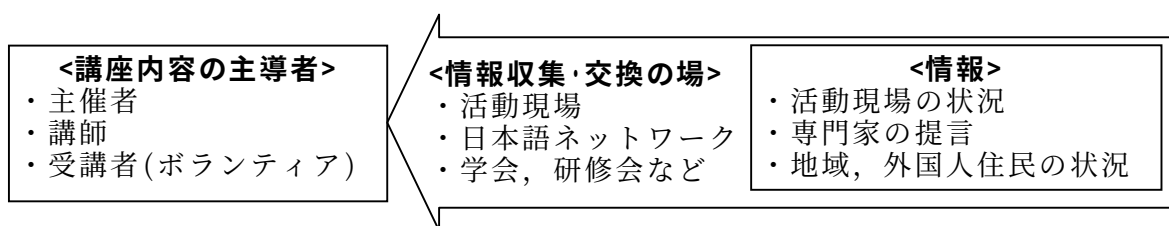
事例1では、講座担当講師が実質的なコーディネータを兼ねている。講師が講座内容の中心となる「教え方」に疑問をもち、講座内容を転換するに至って

いる。講座内容が変化したのは、コーディネータの考え方が変化したことにはかならない。事例2でも、講座主催者からの相談を受け、新しい形の講座を提案したのは講師である。同時に、主催者側は講座の目的を明確に提示し、講師と何度も話し合っ、講座内容に十分納得してから、講座を開講している。事例3では、講座主催者とボランティアが講座内容に変化を求めて、講師に相談し、それに講師が応えるという形で講座が作られていった。事例4と5では、ボランティア自身が活動のあり方に問題を感じるようになり、その解決を望める講師を選んでいる。事例4では主催者がボランティアの意向を受けて新しい形の講座に導き、事例5ではボランティア自身が主催者でもある自主グループによる講座である。

5つの事例では講師が講座のコーディネータを兼ねているが、主催者やボランティアの関わりには温度差が見られる¹¹。事例1はお任せ型、事例2～5は協働型の講座の企画・運営と言えよう。事実、事例1の主催者は講座に出ることはなかったが、事例2～4の主催者は講座に参加し、講座内容の理解に努め、受講生の様子を観察している。事例5の主催者は当然、参加者でもある。また、協働型的主催者は講座の先にある地域日本語教室の活動現場の状況についてもしっかり把握し、問題意識を持って、講座を開催している。

講座の内容と方法を変えていけるのは、養成講座の場合は講座主催者と講座担当講師の2者、研修講座の場合は、講座主催者、講座担当講師、受講ボランティアの3者である。彼らがさまざまな活動現場を見たり、日本語ネットワークなどに参加することで、活動現場の状況を客観的に把握できるようになり、また、専門家らの先進的な提言に触れたり、外国人住民の状況を理解するなど、さまざまな情報を得ることによって、講座内容・方法は適切なものになるのである(図)。このようなことができるコーディネータが講座の改善には不可欠である。

図 講座コーディネートの過程



2.3 日本語ボランティア養成・研修の課題

2.3.1 多文化共生の視点

地域日本語教室は日本人の側が外国人住民をどのように受け入れていくかを学ぶ場でもある。学習者が日本社会を構成している地域住民であり、共に社会

¹¹ 事例1の講座では受講対象者が広域であるが、事例2～5は1つの地域日本語教室を視野に入れた講座である。事例2や3の講座形式は広域対象の講座では難しい面があろう。対象とする地域規模の違いによっても講座の性質は変わってくる。

を創っていく人たちであることを理解し、彼らにとって日本がどのような社会なのか、共に生きる我々の社会をどのような社会にしていけばいいのかを考えることが、日本語ボランティア活動の最終目的であろう。2001年から始まった文化庁の「地域日本語教育支援コーディネータ研修」にはこのような内容が含まれているし、日本語支援を超えたさまざまな外国人支援グループによっても学習の場が提供されている。講座に多文化共生の視点を盛り込むためには、広範で多様な他分野とのネットワークを構築する必要があるだろう。

2.3.2 教室活動方法の転換

実際の活動現場は、ほとんどが「日本語教育の場」となっている。したがって、研修講座の内容が依然として「日本語教師」養成の方法であっても、提供されたものは大半の受講者のニーズに合っているので、満足度は高い。この循環が続く限り、教室活動方法が変わることはないであろう。そのような場を変えるための研修内容が必要とされている。新しい形の養成講座修了者は、新しい活動方法が行われている教室に参加できなければ、自ら日本語教室を立ち上げるしかない。事例3～5では研修によって活動自体に変化が見られるようになった。研修によって活動現場を変えていかない限り、新たなボランティアも同じ活動を再生産することになる。

講座を担当する講師は、ボランティア養成・研修の本来の目的が何であるのかを理解したうえで、自身の担当講座がボランティア活動にどのような影響を与えるかを考える必要があるだろう。

2.3.3 主催者の姿勢と専門性

主催者（公的機関の職員）の講座に対する取り組み姿勢にはかなりの差があることを述べたが、事例2～4に見られるように、主催担当者が一定の見識を持ち、講師と協働すること、また、講座修了者の活動の場を確保するとか、活動現場にどのように生かされたかを確認するなど、講座終了後の視点を持つことが、講座の質を左右する。本来、主催者はコーディネータとして、日本語活動は多文化共生の地域づくりの一環であるという視点で、地域日本語教室の現状を踏まえ、ネットワークを形成し、情報収集・交換を行いながら、講座を運営する役割を担っている。日本語ボランティア養成・研修を主催することの多い機関には、専門性のあるプロパーが配置されることが望ましい¹²。そのような状況にない場合でも、講座内容全体に責任を持ち、講座で何が行われているのかを把握する姿勢を持つべきである。

事例1では、94年にボランティアの視点を取り入れた実践講座を始めた。そ

¹² 特に大規模な行政区には、全域の外国人住民の状況や地域日本語教室の個々の状況を把握した上で、課題の抽出と解決ができる専門性の高い職員が必要である。

の実践講座の大きな変化は担当講師の考え方が変わったことによって 2000 年に起きている。他の事例は 2005～2007 年のものである。事例 2 と 3 の研修講座の変化は主催機関の職員の、事例 4 と 5 の変化はボランティア自身の気づきが出発点になっている。全国各地で行われている日本語ボランティア養成や研修もそれぞれの過程を経ているものと思われるが、課題を共有することによって、よりよい講座への展望が開けるであろう。

第 3 節 日本語ボランティア養成・研修講座に盛り込む学習内容と学習活動

3.1 目的

本節では、生活者としての外国人を対象とした地域日本語活動に携わるボランティアの養成・研修講座において、盛り込みたい学習内容・学習活動を整理して提示する。

本章第 1 節でみたように、現在、日本各地で様々なボランティア養成・研修講座が開催されている。このような多様性は、開催地域・教室の特性や実情を反映しているのだろうが、そういった講座内容の背景にある、地域日本語活動とその人材養成についての理念を議論するときに来ているのではないだろうか。ここでは、講座に盛り込みたい内容や活動を提示することを通して、多文化共生を目指した地域日本語活動において重要であると思われる視点を示したい。そこから議論が展開し、全国各地の講座主催者や講師が、当該地域の日本語活動と人材養成のあり方を振り返り、新たな講座を実施する際の検討材料となることを期待するものである。

3.2 概要

本節で展開する議論は、「多文化共生社会における日本語教育研究会」のサブグループのひとつである「人材養成グループ」のメンバーそれぞれが、自らが講座を企画あるいは担当するにあたり、「これだけは外せない」と考えている内容や活動事例を挙げ、それを項目ごとに整理したものである。各人の意見は、メーリングリスト上に発信されたものと、本節執筆者宛にメールで送られたものを中心に、グループ全体の会議での発言も議事録をもとに取り入れている。全国各地でボランティア養成・研修講座を主催運営する者、また講師として講座を進行する者合わせておよそ 30 名の意見が盛り込まれていることになる。皆、長く地域の現場で試行錯誤を繰り返しながら実践を続けてきた者たちであるが、ここでの議論においては、結果的に互いに大きな隔たりは見られなかった。このことは、このグループのメンバーが考える多文化共生社会に相応しい地域日本語活動およびボランティア養成のあり方が、基本的に共通していることを示している。

以下、3.3 では講座の企画段階での全体的なポイントを挙げ、3.4 で具体的な講座内容と活動事例を挙げていく。

3.3 講座の企画・進め方

3.3.1 講座開催の目的や方向性の明確化

講座の内容を決めるにあたり、講座開催の目的や方向性を明確にしておく必要がある。その際に考慮される観点として、以下のようなものが挙げられる。

- ① 地域の特性：在住外国人の人口比率やバックグラウンド、行政および民間のサポート体制、既存の日本語教室の有無等
- ② 活動の理念：どのような日本語活動の場を目指すのか
- ③ 受講対象者：新規ボランティアの養成／活動経験者のブラッシュアップ
- ④ 現状と課題：既存の教室がある場合、その活動形態、状況、課題など
- ⑤ 講座終了後の予定：新しい教室の立ち上げ／既存教室への参加
- ⑥ 受講者のニーズ

これらを総合的に判断した上で講座を企画することが重要である。特に、活動の理念については、主催者側と講師との間で十分な対話を行い、共通のスタンスを持って進めることが不可欠である。主催者が地方自治体や地域国際化協会等である場合、講座における地域日本語活動の理念が、そのまま当該地域の国際化の理念に結びついていくという意味においても重要である。

受講者のニーズについては、事前のアンケートなどによって汲み取られる場合も多い。それが主催者や講師の目的・理念と合致する場合は問題がないが、異なる場合、受講者のニーズを優先させて講座を行うことで、主催者側が望まないかたちでの活動実践が拡大再生産されてしまう危険性もある。この問題については、課題として3.5で再度触れる。

3.3.2 講座の形式

手法もメッセージである。講座をどのように進めるかは、内容と同様にあるいはそれ以上に重要である。目指す日本語教室のあり方を講座の中でも示していくのである。つまり、相互の学びや交流を日本語教室の理念として目指すならば、ボランティア養成・研修講座もまた、一方的な知識伝達型でなく、受講者が主体的に参加し共に実践しながら学んでいくかたちをとるのが望ましい。またこういった参加型のワークショップ形式をとることで、気づきのきっかけ・考えるきっかけとなる、実感を得ることで実践に繋がる、受講者同士の交流が促進され講座終了後の協働がスムーズになる、などの効果も期待される。

このように、受講者が自律的に考え、行動していけるような「場」を提供することを講座の役割として考えると、型にあてはめた人材を作り上げるというイメージのある「養成」という語はそぐわないと感じる主催者や講師もいる。したがって最近では、「日本語ボランティア養成講座」ではなく「日本語ボランティア入門講座」等の講座名にしている例が見受けられる。そして講座を進行する講師もまた、一方向的に知識や情報を伝える「講師」というよりも、受講者の学びを促進する「ファシリテーター」の役割を担っていると言えるだろう。

3.3.3 外国人住民と共に作る講座

当事者である外国人住民と共に講座を作っていくことも重要な視点である。参加の仕方には、以下のようなものがある。

- ① アドバイザーとして講座の企画段階から参加し、主催者や講師と共に講座を進める
- ② 受講者として参加する
- ③ ゲストとして（講座の一部に）参加する

ゲストとしての参加の仕方は、講座の各段階において様々なものが考えられる。3.4の講座内容の中で具体例を挙げていく。

3.4 講座の内容および活動

3.4.1 日本社会・地域社会における外国人の状況

日本語ボランティア活動をするにあたり、身近に接することとなる外国人住民について、理解を深めておく必要がある。

1) 移動の背景と現状における課題

人の移動は地球規模で起こっている。国際社会全体の中で、なぜ日本に外国人住民が増加し、どのような問題が背景にあるのか、現状として何が解決され（されつつあり）、何が解決せずにいるのか、などについて知る。

2) 地域の国際化・多文化化の現状

日本社会や自らの住む地域がどのくらい国際化・多文化化しているのかを、外国人登録者数やその地域別の分散状況、国籍別／在留資格別人数などのデータを通して把握する。

3) 外国人に関する制度

在留資格にはどのようなものがあるのか、また外国人登録など、日本で生活する外国人に関わる制度について理解する。

4) 当事者の声を聞く

1)～3)は、日本社会における外国人の状況を総体として知るものであったが、これは実際に地域の外国人住民に来てもらい、その声を聞くものである。1人をゲストに呼んで全体に向けて話してもらう場合や、複数で参加してもらいグループに分かれて受講者と話す場合などがある。地域で生活する上での体験談や思いなどを語ってもらう。

3.4.2 多文化共生社会における地域日本語教室の意義

1) 「多文化共生社会」とは

「多文化共生社会」とはどのような社会なのか。そこに向かうために自分たちに何ができるのかを考える。国際理解教育や開発教育のワークショップが有効な学びの手段となると考えられる。ここでも外国人住民が参加し、多文化共生の視点から自分たちの地域を見つめなおし、共にまちづくりを考えるという

こともできるだろう。

2) 言葉の持つ力と、それを学ぶということ

言葉を介した活動をするに際し、言葉を持つこと・持たないことの意味を考えておく必要がある。言葉を持つことで自分の思いを他者に伝えたり物事を認識したりでき、それが自尊心に繋がるが、逆に言葉を持たない（不十分である）ことにより、意図していないことが伝わったり、人格などの判断材料に使われてしまうこともある。日本社会においては、日本語（文字を含む）を持つことは大きな力となる。このことを認識し、言葉を学ぶ・獲得するということはどういう意味を持つのかを人権教育の視点から考える。他言語の文字を用いて非識字体験をしたり、自分にとって全くなじみのない言葉をその言葉を介してのみ学ぶ体験をすることで、外国人住民がおかれている状況や気持ちを疑似体験するといった活動が考えられる。この場合、実在しない人工言語を用いたり、外国人住民からその母語を習ったりする方法がある。

3) 地域日本語教室の意義・目的

1) 2) を踏まえた上で、多文化共生社会の構築のための日本語教室とはどのようなものか、その意義や目的を考える。ここにおいて、日本語教育専門機関との違いが明らかにされるだろう。そこは異文化理解を通して、日本人住民と外国人住民がともに言葉や社会のしくみ気づき、学ぶ場であり、そこで行われるのは地域や生活に根ざした活動であり、その中で日本語という言葉が獲得される。「そうは言っても、日本語力がないために切羽詰った状況にある人には効率的に日本語を教えてあげなければならない。」という声もあるかもしれない。しかしそのような外国人住民にも、本当に「教えてあげる」ことで言葉の獲得が進んだり、地域社会の一員としての彼らの問題が解決したりするのかを考えてみる必要があるだろう。

3.4.3 日本語ボランティアとして求められること

1) 「日本語ボランティア」とは

「日本語ボランティア」とはどんな立場や役割を持った人であるのかを考える。受講者がそれぞれイメージを出し合い、それを整理していくといった活動が考えられる。上記の地域日本語教室の意義や目的を踏まえると、日本語ボランティアとは、日本語を教える人、あるいは無償で奉仕する人といったイメージから離れ、外国人住民と寄り添い、ともに活動する人というような像が浮かび上がってくるだろう。「ボランティア」の定義など、ボランティア論一般にも触れておく必要もあるかもしれない。

2) 自分をふりかえる

受講者それぞれが、自らの歴史と体験を持ち、日本語ボランティア活動に参加しようという動機を持って講座に参加している。それを互いに語ることで、1) で考えた日本語ボランティアの役割と、自分自身の動機を関連付けて整理

することができる。そして実際に活動を始める前に、「自分はどんな日本語ボランティアになりたいか」を考えるのもいいだろう。また、自分を開示して語ることはコミュニケーションのきっかけにもなる。

3) 異文化コミュニケーションのスキル

地域日本語活動は人と人とのつながりで成り立っている活動であり、学習者とボランティア、あるいはボランティア同士の信頼関係を構築することが非常に重要である。文化や価値観の違いを尊重しながらコミュニケーションすることの必要性を認識し、そのためのスキルを身につけるトレーニングを行う。具体的には、傾聴（耳を傾けてよく聴く）、エポケー（判断留保）、アサーション（攻撃的でも非主張的でもない、さわやかな自己表現）などが挙げられる。

4) 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

日本語を母語としない人とうまくコミュニケーションするためには、ボランティア側の配慮や工夫を知り、その具体的な方法を体験する。

- ① 日本語を母語としない人が話す日本語をうまく聞き取る
（特徴を知る、理解を深めるための姿勢や方法を考える等）
- ② わかりやすい日本語で話すためのポイント
（わかりやすい話し方、質問の仕方、話題の選択・展開等）
- ③ 非言語コミュニケーションの重要性

具体的な活動としては、あるトピックについて初めは日本語母語話者を相手として話し、次にそれを日本語を母語としない人に向けて話すことを想定してわかりやすく言い換えるといったものや、行政からの案内文書や医療現場での会話などをわかりやすい日本語に直すといったものが挙げられる。後者の場合は、「多文化共生のまちづくり」を考えるきっかけともなるだろう。こういった活動も外国人住民と共に行うことができる。

ここでの「わかりやすい日本語」とは、互いのコミュニケーションを円滑にするための個別的・具体的なものであり、外国人住民の接する日本語をマニュアル化して制限することを意味するものではないということには注意を払っておかなければならない。

3.4.4 日本語について

1) 日本語の何が難しいのか

母語としない人にとって何が難しいのかという視点から、日本語を見つめなおしてみる。上記の「わかりやすい日本語」を考える際に同時に考えることもできる。言語的な難しさ（文型・語彙・表現等）だけでなく、文化的・社会的難しさ（話題の選択、発話行為、非言語行動、習慣等）もあるだろう。

2) 日本語とはどんな言語か

上で考えた「難しさ」の要因を探るために、日本語がどのような言語であるかを改めて考える機会があるといいだろう。ボランティアが持っておいたほう

がいい基礎知識の内容を定めるのは難しいが、以下にいくつかの視点を挙げる。

- ① ひらがな・カタカナと発音
- ② 文字の体系（ひらがな・カタカナ・漢字・ローマ字）
- ③ 文法の基礎知識

動詞：グループ分け，活用とフォーム，様々な種類の動詞

形容詞：種類（意味／形式），活用

助詞：種類，意味と働き

敬語・待遇表現：機能（親疎・上下・内外 / 距離感・正式度），
形式（尊敬語・謙讓語・丁寧語 / 丁寧体・普通体）

- ④ 話し言葉と書き言葉の違い

3) 「生活者のための日本語」とは

2) のような言語体系としての視点だけでなく，日本社会で暮らし，生きていくにあたって，どのような日本語が必要になるのかという視点から日本語を考えることも重要である。教育，住宅，仕事，医療・介護，人間関係の構築等，様々なものが挙げられるだろう。それらを考えてみることは，外国人住民の視点から地域社会を捉えなおすことにもつながるだろう。

1) ～ 3) のいずれにしても，受講者が日本語社会のマジョリティであるがゆえに意識していなかった点について気づくことが大切である。外国人住民から日本語にまつわる体験談を聞くことや，受講者同士あるいは外国人住民を交えて，言葉のしくみやルールを自分たちで発見していく作業などが有効だろう。

3.4.5 活動の方法と素材・教材

上記の内容によって，地域日本語教室とはどのような場所なのか，どのような言葉を介してどのようにコミュニケーションするのかなどを理解した上で，実際にどのような活動を行っていくのかを考えていく。

1) 活動方法や素材・教材の紹介

(1) 日本語交流活動

地域日本語教室での活動として薦められているものに「日本語交流活動」と呼ばれるものがある。「トピックを中心とした活動」「内容重視の活動」と言われるものも共通した理念を持つものである。すなわち，「日本語」という言葉そのものを自己目的化してその習得を目指すのではなく，日本語で相手を知り，自分を語り，共に何かをしながら人間関係を築いていくというものである。その中でボランティアは言葉の手助けをし，学習者は新しい言葉や表現を獲得していく。講座では，実際にいくつかの話題や活動の例を提示し，受講者同士あるいは外国人住民と共に体験してみる。その際の日本語の表現にも意識を促す。また，こういった活動には身近にあるあらゆるものが素材・教材として使えるということを伝え，その例と活用法を紹介する。

（２）生活日本語

外国人住民が日本で生活していく際に直面する場面を中心に据えた活動である。学習者が「日本語で何を達成したいか」と、それを達成するためのプロセスを重視している。講座では、生活場面や達成課題のリスト、またそれをテーマに作られた教材（「リソース型生活日本語」（社団法人国際日本語普及協会）など）を紹介し、受講者が自分たちの地域で行うとすれば、どんな場面でどんな会話がなされるか、どんな素材（写真や資料等）が身近にあるか、そしてそれらを使って何ができるかなどを考える。

（１）と（２）どちらの活動も、「言葉を学ぶということは、文型・文法を中心に順に積み上げていくことである」という思い込みを解くものである。文法も必要だがそれだけを必死にする必要はないとわかることで、一人ひとりが自身の個性・特性で活動に関われると実感することができる。

地域日本語教室における活動には「絶対的な方法」はなく、上記以外にも様々なものが考えられるだろう。受講者たち自身が外国人住民のことを考え、その声を聴いた上で、週に数時間という限られた時間の中で、自分たちの地域でどんなことをしたいのか、できるのかということ具体的に考えていく、そのことの重要性を最も強調しておかなければならない。

２）活動案作りと実施

講師による紹介や体験によっていくつかの活動方法と流れを理解した後に、実際に受講者が自分たちで活動案を作り、実施する。実施の際は、受講者が交代で外国人役になるか、実際に外国人住民に参加してもらう。計画の段階から外国人住民と共に作ることもできるだろう。次項に挙げる実際の教室活動体験が講座に組み込まれている場合は、これを省くこともできる。

３．４．６ 実際の教室活動体験

講座で学んだことがどのように実践で生かされるのか、実際の教室を体験することにより、イメージがさらに具体化される。方法としては大きく分けて以下の３つがある。

１）既存教室の紹介

講座の中で実際の教室体験ができない場合は、当該地域にどのような教室があるかを紹介し、そこで現在活動しているボランティアや学習者から実例を交えて具体的な話を聞くということができる。

２）既存教室の見学・参加

既存教室の活動日に受講者が参加する。人が多すぎて進行上差支えがある場合は「見学」のかたちをとるが、可能であれば受講者がアシスタントとして参加し、一緒に活動すると、より身近に体感できる。進行は、その教室で通常活動しているボランティア、あるいは養成講座の講師が行う。活動後に、受講者、講師、教室のボランティアとでふりかえりの時間をもつ。

3) 受講者自身の計画による活動実施

受講者自身が教室活動を計画し、実際の教室で実施する。講師は計画の段階から適宜アドバイスし、実施後はふりかえりを行う。講座と同時にあるいは講座終了後に新たに立ち上げた教室で実施することもできるし、既存の教室で実施することもできる。受講者が初心者の場合は、講座の中で一度活動案を作って実施したり、既存教室の活動に参加した後に連続して行う。経験者にとっては、今までの自分の活動をふりかえり、変えていくきっかけとなる。

3.4.7 教室運営とコーディネータの役割

1) 教室運営とルール作り

新しい教室を立ち上げる際には、運営に関して一から決めていかなければならない。また既存の教室においても、問題があった場合は運営を見直し新しいルールを作る必要があるだろう。以下に運営上のポイントを挙げる。

- ① 教室を実施する曜日・時間帯、場所
- ② 教室の広報の方法（学習者向け／新しいボランティア向け）
- ③ 運営のための費用とその徴収、管理
- ④ 初めて参加する人への対応（インタビュー用紙等の作成）
- ⑤ グループングやペアリングの方法
- ⑥ 活動時間の使い方（全体の交流の時間を組み入れるなど）
- ⑦ 活動内容や素材・教材の決定方法
- ⑧ 活動のアイデアや素材・教材の共有
- ⑨ 欠席や遅刻、その他の連絡方法
- ⑩ 毎回の活動の記録、連絡
- ⑪ イベントや行事
- ⑫ ボランティアの係、担当
- ⑬ ボランティアのブラッシュアップ
- ⑭ ネットワーク作り（専門窓口への橋渡し、他教室とのつながり、地域社会や学校とのつながりなど）

2) 既存教室における課題とその解決方法

既存教室で活動が行われている場合、実際に抱えている課題を出し合い、解決方法を考えることも有効である。講座の受講者が複数の異なる教室から参加している場合は、情報交換をし視野を広げることにもなるだろう。これから教室を開設する場合にも、起こりそうな問題（学習者とボランティアあるいはボランティア同士の意識や認識のくい違いなど）を講師が提示し、考えてもらうことができる。

3) コーディネータの役割

教室を運営・維持していくにあたっては、教室の目的や方向性を念頭において全体を見渡しなが、参加者全員との意思疎通を図りつつ、提案や調整を行

っていく人が必要となる。このような役割を担う人を「コーディネータ」と呼ぶ。もちろん、1)に挙げた運営上の問題全てを一人のコーディネータが担う必要はないし、教室の実情によってコーディネータの役割は変わってくるだろう。また、誰がコーディネータになるのかについては、行政主催の教室などでは担当職員がその役割を果たすことも多いが、そのような場合を除いては、ボランティアの中から選んだり、期間を決めてボランティアの中で輪番制にしたりするなどが考えられる。それぞれの教室において、誰がコーディネータになり、どのような役割を担うのかを話し合わなければならない。特に経験者対象の講座においては、このコーディネータの役割を考える活動は重要である。

3.4.8 フォローアップ

1) 参考資料等の紹介

1回の講座では時間や内容も限られ、ひとつひとつについて深く掘り下げていくことはできない。また、受講者の興味によってもっと知りたいという希望も出てくるだろう。そこで、講座で扱った分野や内容に関する図書・サイトなどを紹介し、各受講者の今後の学びにつなげておくことが必要である。

2) 活動開始後のフォローアップ

どんなに時間をかけて充実した内容の講座を行ったとしても、実際に活動を始めてみると、様々な問題が生じる。講師と受講者との関係は講座のみで途絶えてしまうものではなく、要請があれば当該教室に出向いて行って、問題解決を共に考える機会を持つなど、継続した関わりを持つことが望まれる。

3.5 残された課題

以上、日本語ボランティアの養成・研修講座に盛り込みたい学習内容・学習活動を挙げた。しかしこれは全ての講座において網羅すべきリストのような性質のものではない。初めにも述べたように、これは地域日本語活動に携わる人材を養成する際に何が重要かという理念を具体化して示したものであり、その理念を議論し、共有していきたいと考えているのである。

地域の日本語活動とその人材養成については、日本語教育専門機関の実践を踏襲してきた歴史的経緯もあり、現在、変化の流れの中で各地域で試行錯誤しながら手探りで行われているのが実情であろう。実際、上に挙げたような内容の講座を行った場合、受講者から「日本語の教え方を教えてもらえと思った」という声があがるなど、意識のずれが生じることを実感している講師は多い。新たな活動のあり方を提示しようとする際に、その理念を伝えているだけでは、受講者が具体的に理解することは難しい。言語の構造そのものに焦点をあてた活動でなくても「言葉の学び・獲得」がおこるということを、ボランティア・

学習者双方に、より具体的に実感してもらう手立てや工夫を考えていくことも必要である。

本節における議論をきっかけとして、ボランティア養成の理念や実践を議論し、共有できるしくみを作っていくことが望まれる。例えば自分の地域や教室で何か課題が生じたときに、類似事例を調べたり、同じ課題を持つ人たちと話し合ったりできるようなネットワークを構築するようなことができれば、各地で実践を続ける人たちにとって、非常に心強いものとなるのではないだろうか。

第4節 地域日本語支援におけるコーディネータの役割

4.1 目的

コーディネータの役割の重要性は以前より注目されるところであり、今回の調査プロジェクトにおいても、主要な調査項目の1つであった。しかしながら、コーディネータ業務というものは多様で臨機応変的であり、そのローカルな日常実践は、量的な調査からはなかなか見えてこない。本節では、先進的な取り組みを展開する2つの公的機関における日本語支援に関わるコーディネータを事例として取り上げ、彼らの語りを質的に分析することによって、コーディネータの役割とはどのようなものかを具体的に検討する。

4.2 調査の概要

外国人の人口比率が9.8%（人口307,415人、外国人登録者数30,337人（2007年1月））と高く、国籍が112カ国（2008年3月）にも上る典型的な都市型の街である新宿と、一方、人口が736,882人（2006年推計）で全国で2番目に少なく、人口の1%に満たない6,087人の外国人が県内に点在している島根県。このように地域そのものの特徴も、外国人の居住のあり方も対照的でありながら、それぞれの地域に適した形で、外国人への生活支援や日本語学習支援、日本語ボランティア養成など、多文化共生に関わる事業を活発に展開しているのが、新宿区立しんじゅく多文化共生プラザ（以下、プラザと略）と財団法人しまね国際センター（以下、センターと略）である。

今回の調査では、これら都市と地方のモデルケースとも言える2機関で異なる立場のコーディネータを務める吉田聖子氏（プラザ・日本語コーディネータ）と仙田武司氏（センター・多文化共生推進グループ グループリーダー）の対談から彼らの声を聞き、ローカルな日常実践を見る（古賀2004）ことをとおして、コーディネータ業務のプロセスとダイナミズムを描写することを試みる。

データ収集は、吉田氏、仙田氏に、できる限り自由に発話してもらうことを意図して、国際日本語普及協会（AJALT）の品田潤子氏と筆者が必要最低限に質問を投げかけ、それに両氏が応じて自由に対談を行う、という半構造的インタビューの要素と対談の要素を併せ持つ変形的な形で実施された。実施日は、2008年1月28日10時20分から16時まで（昼食をはさんで実質約5時間）である。

記述・分析の対象としたものは、品田氏が取った対談記録、文字起こしした音声データ、対談後、吉田氏と仙田氏に電話やメールで取ったフォローアップデータである。分析は、これらのデータのなかから、繰り返し現れるキーワードやコーディネータ業務に関して重要だと考えられる要素を抜き出し、整理した。また、プラザやセンターに関する資料やHP等も随時参考にした。

ここで、吉田氏と仙田氏の日本語支援に関わる略歴を紹介しておこう。

<吉田聖子氏>

- 1976 日本語ボランティアとして活動開始
- 1998 あけぼの会日本語教室（新宿区内の民間日本語教室）に参加
- 2004 国立国語研究所上級研修参加「日本語教室における学習者どうし、ボランティアどうしの学び合い」
- 2005 しんじゅく多文化共生プラザに設立準備の段階から、ボランティアとして参加
- 9月 プラザ、オープン
- 2005 「平成16年度地域日本語支援コーディネータ研修講座」（文化庁委嘱事業）参加
- 2006 半年間財団の非常勤職員として勤務
- 2007 しんじゅく多文化共生プラザで日本語コーディネータとして活動

<仙田武司氏>

- 1994 インターカルト日本語学校附属日本語教員養成研究所実践コース
- 1995 島根大学留学生日本語補講講師（～1999年12月）
（財）島根県国際交流センター（現しまね国際センター）に嘱託で採用
- 1996 （財）しまね国際センター主事、日本語教育事業（研修館・地域日本語）を担当
- 1997～ 日本語ボランティア基礎研修（入門者向け30時間）、育成研修（経験者向け20時間）
- 1999 を県内2ヶ所で実施
「自己表現中心の日本語教育」の講座を受講
- 2000 自己表現シラバスを研修館に導入するためのプロジェクト（～2001年3月）
- 2002 在住外国人緊急支援対策事業（情報提供・日本語教室開設支援・相談窓口設置）の実施（～2007年3月、ただし最後の1年は新規立ち上げ無し）に伴い、新体制になる。
・シニアコーディネータ（日本語事業の総括）…仙田
・日本語教育コーディネータ（研修館日本語研修担当）…1名（更新有）
・日本語教室コーディネータ（教室開設支援担当）…2名（更新無）
- 2006 日本語事業の総括のほか、コミュニティ通訳ボランティア制度の立ち上げを担当
- 2007 しまね国際センター改組 多文化共生事業が始まる
多文化共生推進グループ グループリーダー（グループ内事業の総括）

4.3 結果

プラザとセンターは地域や状況も異なり、また、吉田氏と仙田氏も経歴や立場が異なるにもかかわらず、データを観察してみたところ、2人が賛同して意見交換する場面や、考え、行動にも多くの共通点が見出された。そこで今回は、これら共通点を軸にして、抽出された要素を検討することとする。

4.3.1 コーディネータとしての実践

コーディネータの実践を語る重要な要素として、以下のように、「つなぐ」「後押しする」「知識と情報とスキルを提供する」「仕掛ける」「変化を促す」が抽出できた。

1) つなぐ

「つなぐ」ということばで説明できる実践は、ボランティア同士、日本語教室と行政、学習者とボランティアなど、さまざまな対象に向けて、養成講座、ML、電話、会議、場の提供など、さまざまな方法で行われている。コーディネータの基本をなす行為であろう。

「養成講座に参加する過程で、参加者自身がその後の実践に結びつく知識や人とのつながりや居心地の良さなどの実感を持てるような講座を実施したいと、いつもおもいます。」(仙田氏：日本語ボランティア養成講座は内容以上に進め方が重要だと語ったことばから)

「…メーリングリストをしてるわけですから、登録の人間を受け入れをして、メールの登録をして、だんだんとまわる。なんか、届かない率が増えてきたら、そこに電話をして確認をして、という、そういうことだけを事務局としてやるだけです。あとは、…色んな人たちに声かけて、たとえば区のほうでこういうことを知りたいそうですけども、とか、どんな要望がありますかっていうのを取り次ぎ窓口をやっていて、…」(吉田氏：新宿日本語ネットワーク運営に関する仕事について)

「それはプラザの中に、あのフリースペースが、日本語の学習のフリースペースとか、多目的スペースっていうのがあるんですね。その中で、そのネットワークに登録しているボランティアさんたちによる無料の学習時間というのができてきたんです。…そこには予約も何にもなくて、その時間に漢字を教えたいボランティアさんたちが必ず1人はいますと。ですから、来たい人は来なさいということで、その日1人なのかもしれない、学習したい人は30人かもしれない。予約は取らないから自由に来たい人が来ていいですよっていう形なんです。」(吉田氏：プラザの無料学習コーナーによって、ボランティアと学習者の新たなつながりができ、学習機会が提供されていくプロセスについて)

「ボランティアさんと国際センターっていうつながりはできても、市町村さんとは実はあまりつながりはできてなかったんですね。それは反省したんですけど。それで、日本語ボランティアが集まる連絡調整会議っていうのは、それをやってた一番最後の回っていうのは、日本語ボランティアグループの集まりじゃなくて、それぞれの市におじゃまして、日本語ボランティアさんと教育委員会さんと国際課の担当者の人に集まってもらって、…」(仙田氏：立ち上げた教室のネットワークづくり会議について)

「つなぐ」際に重要なのは、例えば、上記最後の例にも見られるように、どこどこをつなげばいいかの判断材料、即ち人脈や地域に関する知識を備えていることではないだろうか。

2) 後押しする

「つなぐ」とならんで、対談のなかに数多く出てきた実践が「後押しする」に分類できるものである。

「ネットワークができて、設立されて1年経って2005年の頃から、あの、一斉につくっていったっていうよりも、やりたいねっていうボランティアさんたちが始めて定着してきたのを見て、区とか財団の方が、あれだけ定着しているんだったら、活動の周知広報とかのお手伝いをしましょうと。そういう形で、あとは活動場所を確保しましょうとか、…」(吉田氏：プラザの支援のあり方について)

「一つには、島根の地域っていうか、来てもすぐに頼れる先生が身近にいないっていうのがあるので、結局自分たちで何か考えていかないと、自分たちのその目の前にいる人たちといっしょにやる活動なんじゃないんですかっていうことを提案していったつもりなんですけど、…」(仙田氏：日本語ボランティア活動を新たに始めるボランティアに言ったことば)

「引っ張る」のではなく、やろうとしているけれどやり方がよくわからなかったり、躊躇しているところを励まして後押しする、というしなやかな支援は、ボランティア活動に不可欠な自主性と意欲を育み、自立を促す有効な方法なのではないだろうか。

「私がやっていることは一つつなぐこと。コーディネートするっていうことは架け橋でつなぐこと。あと、ファシリテーションですよ。活動をやっている人の背中押すことですよね。だれかが見ている、あの活動のほんとの最初の時にだれかが見ていることが一番励みになりますよね。見守るということ。」(吉田氏)

このように、「つなぐ」と「後押しする」は、まさしく吉田氏が対談の最後の部分で語ったことばそのものであり、そこにはコーディネータの役割の核心が集約されている。

3) 知識と情報とスキルを提供する

ボランティアはじめ関係者に知識や情報を提供することも欠かせない仕事である。ボランティア養成講座はその典型とも言えよう。

「…その入門編として、さっき言った3つと、教科書の使い方を1年目にやって、2年目はなんかこう、特定の課題を解決するみたいなこととか、テーマで音声とか文法とか、…」(仙田氏：2000年頃までの日本語ボランティア養成講座について)

また、吉田氏が「日本語コーディネータ」の活動を語った次のことばには、知識やスキルの提供のみならず、「日本語コーディネータ」としてのあり方が凝

縮されている。

「ボランティア養成講座の内容や具体例が地域の実情および受講者にあったものになるよう、講師をサポートし、適切な素材や具体例を提供する。また講座終了後、活動への橋渡しを行い、活動開始後も相談にのったり、先輩ボランティアとの橋渡しを行う。また講座修了者の同窓会などにも積極的に参加し、情報提供やその人のライフスタイルにあった活動方法を提案する。」(吉田氏：日本語コーディネータの活動として、外せないこと)

4) 仕掛ける(戦略的に動く)

コーディネータの重要な任務に、事業や教室の立ち上げがある。センターは「在住外国人緊急支援対策事業」として、2002年から島根県内全域に14教室を立ち上げたが、その時、仙田氏は候補地の市町村に次のように接近している。

「まず最初に、市町村のみなさん、最初に担当者のところに行って、「ところで外国人がどのくらい住んでいると思います？」と聞くと、ま、数はほんとに少ないんですけど、「いや、5人か10人くらいかな？」っていうところに、実は100人とかいるわけですよ。…で、そういう人に話していくと、「え！こんなにいるんですか？！」って、そこでまず驚かれるわけですよ。で、そういう人もやっぱり住民だから、この地域で安心して暮らしてもらったほうがいいですよ、ってというようなところから話をしていって、講座に持って行くんですけど、…」(仙田氏：教室開設を市町村に持ちかけるとき)

そして、仙田氏は1999年に西口光一氏の「自己表現中心の日本語教育」の講座を受け、保見団地、とよなか国際交流協会の見学等に刺激を受けて、教室開設のためのボランティア養成講座の内容と方法に関しても、それまでと大きな変革を図り、相互学習・交流型の講座にしたのである(仙田氏略歴を参照)。

5) 変化を促す

多文化共生とはいかにあるべきかが議論される場合、必ず出てくるのは、外国人の同化や統合という方向ではなく、マジョリティ側の変化、という向きである。4)で示した例は、この「変化を促進する」にも相当するものであるが、役所の人、地域の一般の人、なかでも経験の長いボランティアの意識改革は、吉田氏、仙田氏ともに、頭をひねって実施していることがわかる。

「うちは養成講座が変わったときに、それがあくまで養成講座だから、今までやってきた人たちが見にくいわけですよ。だから、新しい形が生まれてきてるっていうことが、たぶんピンときてなくて。で、今、緊急対策みたいな形で、夜間、早稲田のI先生に夜間集中日本語教室っていうのを開いてもらって、…1回目のときから、うちの区の教室のボランティアさんたちに限って、見学オーケーにしたんです。で、その、今やってるような講座の交流型の、っていうのを見てもらうために、積み上げ式ではないものをみてもらうために入れて。」

(吉田氏：経験の長いボランティアに交流型の活動見学を設定したことについて)

「すごいテキストに依存しちゃう人が多かったんで、これじゃまずいということで、自分たちでやっぱりね、目の前の人たちに合わせて、柔軟に考えてもらうほうがいいな、っていう意識はあったんですよ。」(仙田氏)

4.3.2 コーディネータとしての行動原理

コーディネータとして地域に貢献している吉田氏と仙田氏の行動には、いくつかの特徴が見出された。それらを彼らのコーディネータとしての卓越したパフォーマンスにつながる行動原理として抽出した。「悩み、そして動く」「変わる」「長期的・広角的視点を持つ」「役割を見極める」「社会的な動きをする」である。

1) 悩み、そして動く

吉田氏も、仙田氏も、対談のなかに、「悩んで」「どうしていいのかわからなくて」という表現が多々現れる。そして、単に悩んで終わるのではなく、その後、「動く」という行為に至る。

次の言葉はセンターに勤務し始めた頃の仙田氏のものである。

「ほんとに経験としては、ちょっと、しかないですね。だから、何やっていいかほんとにわからないから、とりあえず、ちょっと、色んなところの教室を見学させていただいて。最初に山形、…それから、東京の武蔵野に行って、それから広島とか山口とか、…色々見させてもらって、話を聞かせてもらったりするなかで、ある人に会って、その人がまた別の人を紹介してくれたり、…なんか自然につながっていったっていう感じですね。」(仙田氏：全国を渡り歩いて教室等を見学したときの様子)

さらに、別の個所で、上記の成果とも言えることを仙田氏はこう述べている。

「色んなところに行って、色んな話を聞いて、色んな人とつながっていったっていうのは、やっぱりそれはすごい財産になっていっていると思うんですね。そこでいろんなことを教えてもらったり、気づかされたりしてるっていうのがあるので、ほんとにそれは大事ですよ。ほんとにいつも不安だったの。」

また、吉田氏は、長く日本語ボランティア活動が続けてきて、壁にぶち当たったとき、国立国語研究所の長期研修を受けた。

「そのものすごく多様化してきたことに対して、なんかもう少しやり方がないかなっていうことを、ものすごく悩んでいたんで、その、区内の2か所でやっている民間のボランティア教室があったんですけど、1か所ずつから1人ずつ出て、その、国研の研修なんてすごく怖

そうだけど、よくわかんないけれども応募してみようかって言って出したら、幸いにも地域の日本語のっていうことで、採ってもらえて、2人で1年間通ったんですね。」(吉田氏)

そして、吉田氏はこの研修に参加することによって、ネットワークが大きく広がったと話している。

つまり、吉田氏、仙田氏とも、課題を持つことが自分を動かす力となり、その行動から、大きな成果が生まれているのである。自身の思考や言動をクリティカルに振り返り、そして行動を変革していく、反省的実践家(ショーン 2001)と言えるのではないだろうか。

2) 変わる

1)とも連動しているが、両氏とも、考え方、行動の両面において、絶えず、変化し続けている。国研の研修を受けた後の感想を吉田氏はこう述べている。

「それで、自分の世界がカタンと開けて。で、その時にはすぐにはわからなかったけれども、…ただその後になってきたときに、すごく力が抜けたんですよ。…自分の思い込みの強さってというのが、自分で反省するっていうか、気がついてきて、そうすると、学習者さんを見たときに、あ、ひょっとして、今まで、こういう教え方をしなければ、だったけど、ひょっとすると相手から引き出す形でやることができるかなっていうので、それで引き出すタイプに自分でも意識的に変えてきて…」(吉田氏)

仙田氏は、外国人支援そのものについての自身の理念が変わってきたことを、自覚的に語っている。

「確実に変わっていますよね、ぼくは。いちばん最初、やっぱり、語学的なところから入っていることもあって、ほんと、日本語教室って言葉を教えるっていいのかなっていう、それ以外のことを逆にやっちゃいけないっていうか、それぐらいだったんですよ。でも今は全然、そうではなくて、むしろ、やっぱり外国の人たちが、島根で安心して暮らせるっていうために、ま、言葉もだけど、他にも色んなことが必要だよな、っていう発想で色んなことを考えるようになったんですけど、…」(仙田氏：日本語教師、日本語事業担当、日本語教室を含む多文化共生事業と変遷を経てきたことについて)

3) 長期的・広角的視点を持つ

ボランティアの人たちが、目の前の現実の解決を望んでいるのに対して、両氏は、2)の仙田氏の発言にもあるように、長期的な視点で、かつ日本語だけに限らない部分にまで目を向けている。

「ここ1,2年自分で意識しているっていうことは、長期的な意味でその人自身が育つこと、だから、その人自身がやっぱり、教材の教え方がとかいろいろあるけれども、その人自身の

発信力が強くなるとか、相手の言葉を聴く力が上がっていくと、あのボランティアとして苦しくなるだろうなって思うので…」(吉田氏)

4) 役割を見極める

自分が何でも引き受ける、というのではなく、問題の本質を見抜いて、自分にできること、他の部署に振るべきことを見極めることも、本来の役割を十全に果たすためには重要である。

「ボランティアの人に寄り添って、それこそ具体的な悩みを聞いてあげて、…ってことも本当はしなきゃいけないと思うんですけど、…僕は僕が今いるポジションで、得意なことっていうか、今のポジションでやれることっていうのをやったほうがいいし、ボランティアの人にはボランティアの方がやれる得意技があると思うので、それがうまく組み合わせさっていけばいいなと動いているつもりではあるんですが、…」(仙田氏：自身の仕事について)

5) 社会的な動きにする

「やっぱり、ぼくは、自分はしまね国際センターの職員として働くわけだから、やっぱり、なんかその、社会的な動きにしていかなきゃいけないっていう意識は、常に持ってやっているつもりなんですね。」(仙田氏)

「社会的な動きにする」ことは、公的機関の職員のミッションである。そしてそれは、社会教育的な視点でボランティア活動をとらえるためにも重要であり、また今後、日本語支援がボランティア活動ではなく、公的に保障されていくプロセスにおいても、必要な視点であろう。

4.4 結びにかえて

今回の対談の分析から、以下のようなことが言えよう。

- ①地域の特徴は異なれども、プラザとセンターの理念、そして吉田氏と仙田氏のコーディネータとしての根幹をなす意識には共通するものが多々見られた。つまり、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だろうか。
- ②「コーディネータ」には、(a)教室の中をまとめる「教室コーディネータ」(b)吉田氏のように地域の複数の教室を束ねるなどの日本語事業に関わる「日本語コーディネータ」(c)仙田氏のように日本語事業を含む多文化共生事業全体に関わる「多文化共生コーディネータ」という役割の異なる3種類があることがわかった。今後、各地域が、日本語活動支援に真剣に取り組むのであるなら、各機関に上記3種類のコーディネータを備えることが理想である。

さらに、より包括的な視点で見れば、プラザやセンターの取り組みや吉田氏

と仙田氏の活動は、マイノリティの外国人支援とマジョリティの地域市民への社会教育を含む、地域コミュニティづくりなのである。池田(2003)が、学校を核にした地域づくりを教育コミュニティと呼んだように、外国人支援、日本語支援においては、プラザやセンターなどの国際交流やマイノリティ支援を担う公的機関が拠点となり、「地域外国人支援コミュニティ」を形成していくことが必要であると考えられる。

第5節 文化庁委嘱事業のコーディネータ研修の成果と今後の課題

5.1 コーディネータ研修事業の背景

文化庁では、1994年度から2000年度にかけて、8つのモデル地域を指定し、日本語教室の開催や日本語支援者養成講座等の事業を実施した。これらの委嘱事業の報告書の中で、ネットワーク構築の必要性やリソース（人材・情報）センターの設置、コーディネータの配置などが提言された。

また、2000年には国語審議会の「国際社会に対応する日本語の在り方」についての答申の中でも、国内に在住する外国人を対象に、関係団体及び関係者の連携協力や中核的指導者の養成を目的とした研修などの課題が挙げられている。上記の提言および課題の指摘に応じ、文化庁は2001年度より「地域日本語教育活動の充実事業」として、全国各地で、地域の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新たに展開した。

（社）国際日本語普及協会は1970年に創立以来、学習者の個別のコースデザインに基づき、ビジネス関係者、外交官、研究家、インドシナ難民、研修生、年少者等さまざまな対象別の日本語教育を実施してきた。また、1980年代からは各地において市民団体や大学の社会人向け公開講座や、自治体等の要請を受け、地域における日本語教師及びボランティアの養成、研修講座を企画、実施し、教室の開設支援、在住外国人の言語環境や学習実態の調査研究を行ってきた。そして、1998年から地域日本語支援者のための教材開発研究を行い、2001年には、教材素材「リソース型生活日本語」データベースとしてWeb上で公開した。これらの実績を踏まえて、全国の日本語教育のキーパーソンとのネットワークを活かし、地域の日本語教育・日本語支援に貢献することが公益法人としての重要な役割であると考え、2001年度より文化庁から「地域日本語支援コーディネータ研修」の事業実施の委嘱を受けることになり、2005年度までの5年間実施された。

5.2 コーディネータ研修の趣旨・目的

研修事業が始まった平成2001年末の時点の法務省の統計では、全国の在留外国人は約117万人であった。自治体やボランティア団体の主催する日本語教室は全国に存在していたが、それ以前から外国人の多い都市部に集中しており、外国人の在住地域の全国的な広がりと共に、支援者の確保が必要となった。ま

た活動しているボランティア団体は、その組織や運営基盤もさまざまで、継続的な運営のための人材や資材の確保等、多くの課題を抱えていた。

そのような中で、「地域日本語支援コーディネータ研修」は全国に在住する外国人に対する支援推進体制を地域の特性に応じて、充実、促進、整備を図るために、既に外国人に対する日本語学習支援や生活支援を行っているボランティアの中から、中核となるコーディネータを育成していこうという目的で始まった。

5.3 コーディネータの定義

文化庁の事業開始に事業を説明したちらしによると、コーディネータの定義として「地域において直接、学習者と接するボランティアに対して指導的役割を果たす人」とし、例として「外国人に日本語を教え、かつ組織の指導的役割を果たす人や、教えてはいないが、日本語教室の企画・運営・調整役として活躍する人」を挙げている。中核的な日本語ボランティアを養成することにより、日本語ボランティアの組織化を強化し、地域の特性に応じた日本語教育支援の推進体制を整備していこうという考えであった。

5.4 研修の目標

当協会では、文化庁の事業の趣旨・目的を受け、かつ当協会が実施した地域の調査研究を踏まえて、5年間の研修の具体的な目標として次の5つの事項、①地域日本語教室の再構築、②地域在住外国人支援ネットワークの構築、③地域住民間の異文化理解の促進、④国際的に開かれた社会の実現、⑤平和で健康的な多文化共生社会の実現、を設定した。

5.5 研修実施結果

5.5.1 研修実施の手続きと実施数

開催までの手続きとしては、全国の都道府県及び政令指定都市の担当部署及び国際交流協会等へ文化庁から本事業の照会文書を送り、事業を希望する組織が「研修企画書」を提出し、有識者事業委員会が応募機関の中から年間約30箇所の範囲で開催地を決定した。そして、当協会と各地域の機関との共催によって研修を行った。

2003年度からは、地域からの要望を反映し、同事業の一環として「日本語ボランティア研修」を並行して実施した。

研修は5年間に全国延べ115か所で開催し、3,176人が参加した。年度毎の開催件数は表の通りである。

表 地域日本語支援コーディネータ研修・日本語ボランティア研修実施数

研 修	2001 年度	2002 年度	2003 年度	2004 年度	2005 年度
地域日本語支援コーディネータ研修	29	30	11	7	6
日本語ボランティア研修	0	0	19	5	8

5.5.2 研修シラバス

(社)国際日本語普及協会は、上記の5.2の研修の目標に向けてコーディネータの育成をしていくために必要な資質を次の4種類に分けて研修シラバスを設定し、12時間の研修モデルコースをいくつか設定して、地域の研修開催者に事例として提供した。

1) 日本語支援

カリキュラム編成、学習支援方法、クラス運営等、地域に適した日本語支援の在り方を考え、日本語クラスにおける問題点の解決を図る

2) 異文化心理

在住外国人の文化・心理面に関する知識を深め、在住外国人の視点から支援の在り方を見直す

3) 生活支援

在住外国人に関する法的知識、支援体制状況、就労状況等、地域に生活する外国人の生活環境を把握し、支援体制の整備を目指す。

4) コーディネータの能力

よりよい組織作り、より効果的な日本語教育支援体制作りを成功させるために、コーディネータに求められる能力を客観的に見直し、資質向上を図る。

また、2003年度から始まった「日本語ボランティア研修」は、支援者の日本語指導力向上を目指して、中級レベルの指導力の向上を目指す「総合コース」と「テーマ別コース」として、教材・副教材の活用・作成方法に重点を置いたコース及び、各地域で問題解決が急務となっている外国人児童生徒の日本語支援にテーマを絞ったコースをモデルコースとして設定した。

5.6 研修事業を振り返って

5.6.1 研修の成果

各地域では、当時既に、独自に日本語教室の運営も含めた外国人支援のプログラムづくりのプロパーを置く国際交流協会やボランティアグループがわずかながらあったが、研修と前後して、地域において多文化共生社会の構築の推進に対する理解が深まり、研修後、県の国際交流協会に研修の関連の情報収集を行い、関係者とのネットワークを図り、必要な研修を企画・実施するコーディネータの職を置くところが出てきた。しかし、コーディネータ職を置くことはあっても、多くは非常勤であったり、時限的にしか、予算の措置が無く、継続的

な体制づくりには不十分であった。また、広域領域内にブロック単位で新たに教室を開設し、研修受講生を教室開設の推進役として配置し、支援の裾野を広げるところも少しずつ増えてきた。

日本語支援ボランティアの人々の中には、普段はほとんど顔を合わせることがなく、活動に不安を感じている人も多かった。県内広域で活動している人々と日頃の問題点を議論しあい、解決をはかっている先行事例などを研修の中で得ることができ、研修が問題解決の場、情報交換の場となったことには一定の研修の成果があったと言えよう。

また従来、行政や教育委員会の担当者の考えを聞く機会がほとんどなかったボランティアたちにとって、活動の実情を知ってもらい、活動への支援の要望を熱く訴える機会を持てたことも画期的であった。地域によっては、行政、コーディネータ、ボランティア等の関係者のネットワーク作りのきっかけづくりになったと言えよう。

外国人支援に関する理解や体制の整備において、地域による温度差が非常に大きい。また、受講するボランティアについても、経験や指導スキル、資質において大きな隔たりがあることが実情である。多くの受講生たちにとっては、外国人支援に関連するさまざまな分野の研修が受けられることで満足度が高かった。特に、実践的なワークショップ形式の、日本語支援の方法の講座や素材・教材の具体的な使い方に、人気が高かった。各々の地域の実情に応じて、それぞれに、地域の日本語支援に向けて、まずは一歩前進したと言えるであろう。

5.6.2 課題

本事業は、コーディネータを育成し、具体的には地域の特性に応じて、議論を深めて、支援体制を強化していくことがねらいであったが、地域によっては、ボランティアの受講生の間での議論があまり深まらないところもあった。受講生としては、12時間の研修が修了した後、即コーディネータとして活動できるのかとか、具体的に何をして、どんな待遇で、どこで活動をするのかまで、決めて育成をしてほしいとか、このような大変な役割はボランティアには無理ではないかという意見もあった。地域での具体的なポストも決まっていない状況では熱も入らないということであろうか。行政予算の執行に直結するまでには行かず、困難な状況が続いている。

当初の目的は地域日本語支援コーディネータの育成であったが、2003年度より地域から上がってきた希望により、日本語ボランティアの日本語支援能力の向上を図る「日本語ボランティア研修」も並行して実施することになった。現場のボランティアの能力向上のニーズを満たすことが緊急の課題と認識されたからであろう。事業の趣旨等、広報が不十分なためか、単年度事業の制約のためか、結果として、4年目からは応募数が少なくなった。そして、次第にテーマ別の能力の向上を目指した「日本語ボランティア研修」の方が「地域日本語

支援コーディネータ研修」の開催数より上回るようになっていった。

5年間の事業を終えて、地域日本語支援のコーディネータの実像づくりを各地域の特性に応じて、つくり上げるところまでは行かなかったと思われる。研修後のフォローアップをし、地域の特性に応じて、具体的なコーディネータ像を関係者の間で作り上げていくことが必要であろう。

その上で、地域日本語支援体制の推進役の要として、コーディネータを専門職として置き、常勤職員の安定した身分の保障がなされることが継続的な支援体制を維持するために、不可欠の要素ではないかと思われる。

第3章 参考文献

[第1節]

- 田中望 (1996) 「地域社会における日本語教育」『日本語教育・異文化間コミュニケーション-教室・ホームステイ・地域を結ぶもの』(財)北海道国際交流センター
- 野山広 (2001) 「地域社会における日本語学習支援方策の展開-共に育む場の創造を目指して-」日本語教育学会秋季大会予稿集
- 山田泉 (2002) 「地域社会と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 尾崎明人 (2004) 「地域型日本語教育の方法論試案」『言語と教育』くろしお出版
- 杉澤経子・野山広 (1999) 「国際交流協会等における日本語事業担当者に関する一考察」『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』日本語教育学会
- 中河和子・深澤のぞみ・松岡裕見子 (2006) 「相互学習型日本語支援活動ができるボランティアの養成シラバス-活動に有用なスキルの獲得を目指して-」日本語教育学会春季大会予稿集
- 深澤のぞみ・中河和子・松岡裕見子 (2006) 「地域在住外国人に対する日本語ボランティアの養成シラバス」富山大学留学生センター紀要第5号

[第2節]

- 尾崎明人 (2004) 「地域型日本語教育の方法論試案」小山悟・大友可能子・野原美和子編『言語と教育-日本語を対象として』くろしお出版, 295-310.
- 西口光一 (2004) 「留学生のための日本語教育の変革: 共通言語の生成による授業の創造」石黒広昭編著『社会文化的アプローチの実際』北大路書房, 96-128.
- 山田泉 (2002) 「地域社会と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, 118-135.
- 米勢治子 (2000) 「自己表現型話題シラバスの実践-保見ヶ丘日本語教室・入門クラスでの活動-」『東海日本語ネットワークニュース』第20号, 2-3.
- 米勢治子 (2004) 「共に学ぶための地域日本語活動再考-『ちゃんと教える』か

- ら『伝えあう』活動へ-」『東海日本語ネットワークニュース』第 32 号, 1-3.
- 米勢治子(2006)「多文化共生をめざす「地域日本語活動」の方法-学校型日本語教育との比較を通して」『多文化共生年報』第 3 号, 68-84.
- 米勢治子(2007)「「地域日本語教室の現状と相互学習の可能性-愛知県の活動をとおして見えてきたこと-」『名古屋市立大学人間文化研究科人間文化研究』No 6, 105-119.
- 米勢治子・尾崎明人(2005)「日本語ボランティア養成の課題-14 年間の講座内容の変遷を事例として-」『平成 17 年度日本語教育学会春季大会予稿集』83-88.

[第 4 節]

- 池田寛編著(2003)『教育コミュニティづくりの理論と実践-学校発・人権のまちづくり-』(社)部落解放・人権研究所
- 古賀正義編著(2004)『学校のエスノグラフィー-事例研究から見た高校教育の内側』嵯峨野書院
- ショーン, ドナルド(2001)『専門家の知恵-反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版

[第 5 節]

- (社)国際日本語普及協会(1997)平成 8 年度社団法人東京倶楽部助成研究『在住外国人定住者に対する日本語教育のシラバス作成のための調査研究』181-186
- (社)国際日本語普及協会(2002~2003)文化庁委嘱「地域日本語教育活動の充実」事業報告書『地域日本語教育指導員(コーディネータ)研修』
- (社)国際日本語普及協会(2004~2006)文化庁委嘱「日本語ボランティア活動の支援・推進事業」報告書『地域日本語支援コーディネータ研修』
- 文化庁編(2004)『地域日本語学習支援の充実-共に育む地域社会の構築へ向けて-』国立印刷局
- 西尾珪子(2005)「日本語ボランティア活動」『講座・日本語教育学第 1 巻-文化の理解と言語の教育』第 3 章第 3 節, 176-188 縫部義憲監修, スリーエーネットワーク
- 岩見宮子(2005)「地域に根ざした日本語教育」『月刊言語』6 月号, Vol.34, No.6, 27-35
- 岩見宮子(2007)「文化庁委嘱地域日本語支援事業 5 年間の総括」『AJALT 日本語研究誌第 3 号』(社)国際日本語普及協会, 116-131

第4章 日本語教育教材開発プロジェクト

はじめに

日本語教育教材開発プロジェクトは、「生活者としての外国人向け教科書・教材の開発にかかわる指針づくり」が目標である。この目標を達成するために、中国帰国者やインドシナ難民や地域在住外国人に対する日本語教育に関わってきた人や語彙教育・文法教育などの専門家が、教科書分析班、教育文法班、教育語彙班に分かれ活動した。構成員は、「調査研究の概要 5 調査研究組織」を参照されたい。

この部会では、各地域で作成された成人を対象とする約 50 点の日本語学習教科書を基本資料とした。教科書分析班は、教科書の作成過程に焦点を当てて作成の諸要因を探ることを目的とした。教育文法班、教育語彙班は、教科書の語彙に焦点を当てて分析を行い、地域での日本語教育の教材の内容・構成に関する指針作りを目的とした。

本章では、これから地域で教材を作成する際の情報資料の提供のため、各班が得た知見をそれぞれ整理し、第1節～第3節で報告する。第1節は教科書分析班からの報告、第2節は教育文法班からの報告、第3節は教育語彙班からの報告である。

<基本資料とした地域作成の成人対象日本語学習教科書>

『にほんご』	大塚親子	
『日本で暮らす：在住外国人のためのハンドブック』	在住外国人のためのセミナー実行委員会	1997
『みんなで日本語 in 群馬 Part 1』	アザレアの会	2001
『たのしい日本語にゅもんへん』	えひめ JASL	1995
『たのしい日本語 1』※わくわくたのしい日本語 I に改訂	えひめ JASL	1995
『こんにちは日本語：for foreign students in Fukui』	こんにちは日本語の会	1999
『ICAS 日本語講座 生活の日本語』	国際都市仙台を支える市民の会 (ICAS)	1999
『はじめましてにほんご：初級その1 その2』	伊賀日本語の会	1995
『会話で覚える日本語：楽しく学ぶために 上・下』	山形県中国帰国者奉仕会	1994
『にほんごきょうしつテキスト』	春日部市国際友好協会	?
『日本語会話 第2版』	小さな国際交流の会	1996
『ああ、こまった・・・どうしよう?』	神戸 YMCA 学院専門学校	1998

『わたしのこと』第2版	神奈川県国際交流協会	1992
『おいでませ山口』※改訂新版	全国語学教育学会山口支部日本語教育部会	1997
『続 おいでませ山口』※改訂新版	同上	
『おいでませ山口』※	日本語クラブ宇部	1999
『子育てのコミュニケーション：ベトナム・ラオス・カンボジアの人と』	全国社会福祉協議会全国ボランティア活動振興センター	1992
『はじめまして．日本語学習テキスト1』	大阪市教育委員会	1996
『話してみよう日本語で：こんにちはからはじめよう！：外国人とのコミュニケーション・ハンドブック』	日本語ボランティア調査グループ	1998
『やらまいか日本語』	浜松市地域日本語教育推進委員会	1997
『地域での日本語教育教科書 4Q にほんご』	文化庁	1999
『Curso da lingua japonesa para principiantes』	保見ヶ丘ラテンアメリカセンター	2002
『にほんごサロン 1, 2』※『にほんごサロンすずらんクラス はまなすクラス』に改訂	北海道大学国際婦人交流会	1995
『NIC にほんご』改訂版	名古屋国際センター	1997
『あっ、地震だ！どうする？』	にほんご教育の八の会	1998
『にほんごまるかじり：しまねで学ぶ日本語』	しまね国際センター	1996
『にほんごまるかじり』改訂版	しまね国際センター	2000
『生活会話ほやほや：ふくい日本語教材』	福井県国際交流協会	2005
『日本語 160 時間上・下』	川崎市国際交流協会	2002
『日本語：生活の中の日本語』	中野区国際交流協会	1992
『わたしのこと』第3版	神奈川県国際交流協会	2003
『介護の日本語』	日本フィリピンボランティア協会	2005
『ハングルを使う人のための生活漢字』	国際ボランティアセンター山形	2001
『20 時間速習日本語教本 さくら』	日本語研究会 A S A	1993
『はじましよう 1,2,3：数字による日本語入門』	セントラルプレス	2001
『はなしてみる甲斐（かい）-日本語入門-』	山梨日本語ボランティアの会	2007
『いっぱい 話そう！ 日本語だけじゃないよ！ニイガタヤポニカ活動素材集』	ボランティアグループ ニイガタヤポニカ	2007
『みんな地球っ子～話そう！遊ぼう！知り合おう！～親子の日本語活動集』	地球っ子クラブ 2000	2007
『にほんごあゆみ』	太田市にほんごあゆみの会	2004
『日本語会話』	小さな国際交流の会	1996
『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	2002

(注 1) 上記の教科書を三つの班が共有し、各班がそれぞれ活動を行った。その後、

教科書分析班による質問紙調査において、新版、改訂版等になっているものが一部にあった。

（注 2）教科書分析班では、地域での日本語学習支援のために作成された『はじめのいっぽ』、『にほんご宝船』、『日本語おしゃべりのたね』など地域の作成物ではないもの、大学や日本語学校が開発した市販物は、調査の対象から除外した。

（注 3）現物入手の関係で調査対象にしなかったが、ほかに、『会話で覚える日本語会話』（山形）、『日本でくらす人の日本語 I』（東京）、『さくら 3Days』（熊本）、『きがるに日本語』（東京）、『暮らしの日本語』（東京）、『にほんご＜あいうえお＞』（大阪）などもある。

第1節 教科書分析

教科書分析班は、教科書の作成過程と諸要因に焦点を当て、教科書が持つ日本語教育観や学習観と合わせて考察し、今後、地域の日本語学習支援者などが、地域で教材を作成する際の方針等を検討するときの基礎資料を作成し、提供することを目標とした。この目標のため、質問紙調査等の活動を行った。この活動で得られた知見を第1節で記述する。記述に際しては、教科書の作成過程と諸要因を分かりやすく示し、各地域で教科書を作る際に必要な資料となることに配慮し、当班の一連の行動過程（考えたこと、動いたこと、リソースなど）を時系列的に記述した。

1.1 調査に関すること

教科書分析班が対象とするのは、地域で作成された教科書の作成過程、作成の状況や環境、作成者の日本語教育観や学習観である。そこで、班会議において、教科書現物の収集、教科書の目次、趣旨等の説明文（ト書き・序文等を含む）、執筆者、発行者、発行時期などから、対象者や目的等を考察した上で、質問紙調査（必要なら聞き取り調査）を中心に情報収集を行い、地域での教科書作成が抱える様々な要素を示すことにした。

1.1.1 収集情報

1) 教科書リストの作成：独立行政法人国立国語研究所日本語教育部門が第一期中期計画（平成13年度～17年度）において、各地の国際交流協会を通じて収集した地域作成の教科書（現物もしくは情報）をもとに、対象となる教科書リストを作成した。その際、今回は対象としない年少者関連の教科書は除外した（上記教科書一覧）。このリストは、教育文法班、教育語彙班にも提供した。

2) 教科書リストの補充：班会議において、構成員から得られた新しい教科書情報、構成員から提供された教科書を、教科書一覧に追加した。また、（社）国際日本語普及協会やアルク『月刊日本語』等の雑誌、Web検索で得られた教科書も追加した（上記教科書一覧の＊印）。しかし、時間的な問題から、全部の教科書を対象とすることは困難であり、地域的な広がりを意識しつつ、今回の対象としては上記一覧のものとした。なお、教科書一覧情報は更新しており、次年度の委嘱事業受託の際は、活用する計画である。

3) 質問紙調査票の作成：約 50 点の教科書すべてに対して、聞き取り調査を行うことは困難である。また、作成の経緯や背景、作成者、作成環境、作成過程、作成後などの情報を収集し、それぞれの作成における諸要素を抽出することを主眼としている。そこで、質問紙調査による情報収集を行うこととし、調査票の作成のために、班の構成員が分担して教科書を概観し、調査目的を鑑みながら質問項目を作成した。なお、聞き取り調査等による質的な調査については、次年度の委嘱事業受託の際に実施する計画である。

1. 1. 2 調査項目

以下は、質問紙調査票の質問項目である。実際の調査票は、章末を参照されたい。

質問 1 作成の経緯について

- | | |
|--------------------|-----------------|
| ①教材を作成するきっかけとなったこと | ②教材を作成しようという提案 |
| ③作成の際の地域性の扱い | ④教材作成に使った経費の種類 |
| ⑤作成のために開いた会合の頻度 | ⑥作成期間 |
| ⑦作成経費の予定と実際 | ⑧作成スケジュールの予定と実際 |

質問 2 作成した人々について

- | | |
|---------------------|------------------|
| ①教材作成を提案した人の作成への関わり | ②作成に関わった人の総勢 |
| ③作成者の集め方 | ④国際交流協会の関わり方 |
| ⑤作成に関係者の日本語の指導への関わり | ⑥方針や内容構成等の決定の中心者 |

質問 3 作成作業について

- | | |
|----------------------------|------------------|
| ①教材の内容や構成と市販教材への対応 | ②例文や会話等の作成時のリソース |
| ③教材作成時に真っ先に検討したこと | ④市販教材との違い、特徴など |
| ⑤作成後の現在、考えている改良、改善、修正、変更など | |

質問 4 協力・共同について

- | | |
|--------------------|----------------|
| ①教材を作成時に、助力や協力の依頼先 | ②助力、協力を受けた内容 |
| ③これから地域で教材を作る人への助言 | ④教材での母語（翻訳）の使用 |

質問 5 教材の普及について

- | | |
|------------|------------------|
| ①教材の配布方法 | ②教材の入手先 |
| ③教材の広報活動 | ④教材の著作権や出版権 |
| ⑤教材の出版刊行予定 | ⑥教材使用者向けワークショップ等 |

質問 6 教材の使用者について

- | | |
|---------------|-----------|
| ①現在の教材使用者 | ②教材の使用予定者 |
| ③教材の改変、複製等の使用 | |

1. 1. 3 質問紙調査

1) 送付

質問紙調査票は、メールまたは郵便で送付した。内訳と理由は以下のとおりである。

以下の教科書については、メールで質問紙調査への協力を依頼し、調査票を送付した。

1. 『日本で暮らす：在住外国人のためのハンドブック』
2. 『みんなで日本語 in 群馬 Part 1』
3. 『たのしい日本語にゅうもんへん』／『たのしい日本語 1』
4. 『にほんごきょうしつテキスト』
5. 『日本語会話 第2版』
6. 『ああ、こまった・・・どうしよう？』
7. 『わたしのこと』第2版
8. 『おいでませ山口』／『続 おいでませ山口』
9. 『子育てのコミュニケーション：ベトナム・ラオス・カンボジアの人と』
10. 『はじめまして．日本語学習テキスト:1』
11. 『話してみよう日本語で：こんにちからはじめよう！外国人とのコミュニケーション・ハンドブック』
12. 『やрмаいか日本語』
13. 『地域での日本語教育教科書 4Q にほんご』
14. 『Curso da língua japonesa para principiantes』
15. 『NIC にほんご』改訂
16. 『にほんごまるかじり:しまねで学ぶ日本語』／『にほんごまるかじり』改訂版
17. 『生活会話ほやほや：ふくい日本語教材』
18. 『日本語 160 時間上・下』
19. 『日本語：生活の中の日本語』
20. 『わたしのこと』第3版
21. 『介護の日本語』
22. 『ハングルを使う人のための生活漢字』
23. 『20 時間速習日本語教本 さくら』
24. 『はなしてみる甲斐（かい）-日本語入門-』
25. 『いっぱい 話そう！日本語だけじゃないよ！ニイガタヤポニカ活動素材集』
26. 『みんな地球っ子～話そう！遊ぼう！知り合おう！～親子の日本語活動集』
27. 『にほんごあゆみ』

28. 『いっしょに歩もう山形』

29. 『日本語会話』

以下の教科書については、郵送で質問紙調査への協力を依頼し、調査票を送付した。

30. 『ICAS 日本語講座 生活の日本語』

31. 『会話で覚える日本語：楽しく学ぶために 上・下』

32. 『にほんごサロン 1, 2』

33. 『あっ、地震だ！どうする？』

34. 『こんにちは日本語：for foreign students in Fukui』

35. 『はじめましてにほんご：初級その1』

36. 『はじましよう 1,2,3：数字による日本語入門』

調査票送付におけるメールと郵送の違いは、以下のとおりである。

◇ 教科書にメールアドレスが書かれているもの → メールで依頼した。

◇ 教科書に発行者が書かれているもの → Web 検索でメールアドレスが分かったもののみメールで依頼した。それ以外は発行者の連絡先を調べ郵送した。

◇ 教科書に作成者が書かれているもの → Web 検索でメールアドレスが分かったもののみメールで依頼した。それ以外は作成者もしくは作成者が所属する団体の住所を調べ郵送した。

◇ 教科書の発行時期が古いもの → 郵送した。

◇ 発行者、作成者等の情報が確定できなかったもの → 対象からはずした。

◇ その他 → 郵送した。

2) 回収

調査票への回答を御返送くださったのは、以下の 19 冊である。

1. 『やらまいか日本語』

2. 『にほんごあゆみ』

3. 『こんにちは日本語』

4. 『にほんごサロンすずらんクラスはまなすクラス』※『にほんごサロン』の改訂版

5. 『あっ地震だ！どうする？』

6. 『20 時間速習日本語教本さくら』

7. 『おいでませ山口』※改訂版／『続おいでませ山口』※改訂版

8. 『日本語まるかじり』

9. 『かけはし』

10. 『ほやほや』
11. 『日本語 160 時間』
12. 『みんなで日本語 in 群馬』
13. 『介護の日本語』
14. 『わくわくたのしい日本語』 ※ 『たのしい日本語』 の改訂版
15. 『いっしょに歩もう山形』
16. 『はなしてみる甲斐』
17. 『日本語会話』
18. 『NIC 日本語』 改訂版

なお、連絡先が判明した 39 冊に質問紙調査票を送付（上記のとおり）したが、まったく反応がなかったのは、11 冊である。

3) 回答に見る諸事情

質問紙調査票を送付してから、先方との回答に関するやり取りや回答ができない旨の連絡、送付された回答から得られた情報などから、地域での教材作成を取り巻く事情の一端を知ることができた。以下にやり取りや連絡の例をいくつか挙げる。

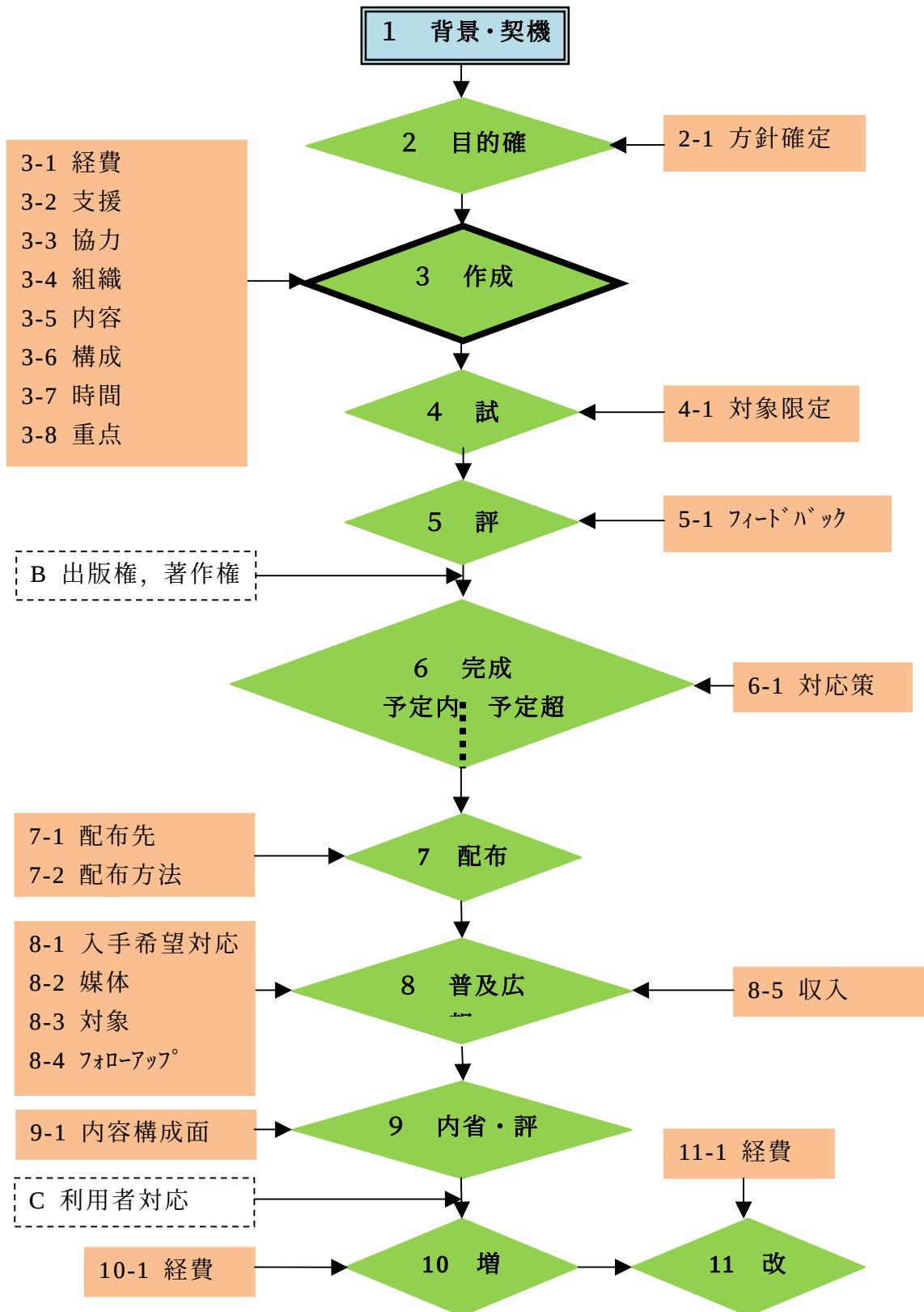
- ✓ 「下記のアンケート依頼がありました。これは、協会で行っている生活講座のテキストに関する質問ではないかと思い、ご連絡する次第です。」
- ✓ 「残念ながら、すでにボランティア活動をされていない方などもいて、わかりません。私が担当したものではないため、詳細な情報を得られるかどうかわかりませんが、しばらくお時間をいただけますでしょうか。」
- ✓ 「実は、今回、ご指定いただきましたテキストは、現在は配布していませんが、このようにまだ覚えていてくださっていることを今後の励みに大変力強く思います。」
- ✓ 「教材作成において、当協会も協力いたしました。実際の教材作成等には直接関わっておらず、広報等について協力いたしました。従いまして、いただいたアンケートに回答できるだけの状況（作成経緯や作成中の事情など）を把握しておりませんので、回答は控えたいと思います。」
- ✓ 「年月が経ったことにより当時作成に関わった者の話をきくことが困難となっております。従って最新に作成いたしました改訂版についてお答えいたしました。」
- ✓ 「過去のものとの異同については、アンケートの最後のその他に書いておきました。」
- ✓ 「ご依頼の件は教材の作成・改定に関わったボランティアに対応していただくことになりました。」

1.2 集計結果

回答があった上記2)の19冊の教科書に関する「1.1.2 調査項目」への回答情報を一覧化し整理した。これをもとに、作成過程を考えるために、柱となる「行為」、それに関わる「要素」を、構造化した。次の、教科書作成過程のフローチャートは、それをまとめたものである。

【教科書作成過程のフローチャート】

※菱形枠：行為，四角枠：要因



1.3 総括：調査から分かったこと

今回の調査の対象とした教科書は、大部分が1990年代に作成されたもので、外国人が全国的に増加してきた時代を反映している。その後、2000年以降に改定、新規作成されたものもあり、教材、作成者をはじめとする地域の人材、教材作成と人材養成やネットワーク作りとの連関など、地域での日本語教育の浸透と必要性がうかがえる。

1 背景・契機

回答から、関係者の熱意のもとで作成が行われていることが分かる。背景や契機のキーワードとして、旧版の内省、情報の必要性、地域特性、無償配布、地域のネットワークや人材の育成、教科書の内容充実、日本語指導の改善、周囲からの声、養成講座受講による意欲、学習希望者や授業開設等の環境への対応などが挙げられる。

1. 文化庁地域日本語教育推進事業による民間日本語教室を開設に合わせて
2. 自分の学級に外国人生徒が転校してきたことから
3. 日本語講師間や友人間の共通理解を得るため
4. 阪神大震災後、不安になった学習者の声を聞いたため
5. 地震情報が外国人に伝わっていない事実を知ったため
6. 短期集中日本語研修を、地域住民を巻き込んだ活動として行うため
7. 教材作成で指導者養成の一部を兼ねようとして
8. 外国人のための生活便利帳を兼ねた地域事情を伝える教科書が必要だったから
9. 多くのボランティアが使用していたオリジナルの教材の続きが欲しかったから
10. 日本語常設講座の「生活会話」コースの教科書を作成したかったので
11. 一貫性のある内容と予習、復習ができる教科書が必要だったので
12. ミンダナオ国際大学社会福祉学科の学生が使用するため
13. フィリピン人介護士が介護現場で必要な日本語を学べる教材が無かったから
14. ボランティア日本語教室では、市販の教科書を購入する経済的な余裕のないため
15. 学習者の経済的負担を軽減するため、ボランティアの手で自作したかったので
16. 地域の実情に合った内容の教科書をできれば無料配布したかったので
17. 学習者や手弁当のボランティアのために無料配布の教科書を作りたいから

たから

18. 県内には日本語教育教材を扱っている専門の書店などはないため
19. ボランティア教室での無断コピー・配布等の著作権侵害が見られたため
20. 学習者にとって負担を感じない程度のあまり厚くない教科書が欲しかったので
21. 地域の情報を含んだ教材を作成したかったから
22. 市販教科書は、東京中心の内容が多く、内容が合わない場合が多いため
23. 地域独自の慣習・生活情報の内容を組み込んだ指導をしたかったから
24. 標準語だけでなく、方言等を組み込んだ指導をしたかったから
25. 地元の情報を盛り込んだ教科書の必要性を感じたため
26. 学習者の生活環境に配慮した内容にしたいため
27. サバイバル日本語を扱う市販の教科書がなかったから
28. 読み書きができない学習者にイラストを使用した教科書が必要だったから
29. ボランティア養成上、日本語教育の知識がない人も使える教材が必要だったため
30. 県内のボランティアのネットワーク作りや中核となるボランティアの養成のため
31. 地方国立大学の地域貢献活動として
32. 内容が古くなったなど、既存の作成教材の中身の充実を図るため
33. 実際に教室で使いにくい点があったため
34. 全教程を 80 課程とし、各課の学習項目を明確にしたいため
35. オリジナル教科書の改訂版として
36. 異なるテキストをいろいろ使用するため文法用語など統一性がなかったことので
37. 改訂・増刷という区切りのタイミングがあったため
38. 1990 年にスタートした日本語教室で、会話の本が少ないとの声が多々あったため
39. ボランティア団体発足 10 周年の記念事業として
40. 日本語指導養成講座に参加して

2 目的決定

2-1 方針確定：基本的に、日常生活に困らないことを前提にし、前項の「背景・契機」、「3 作成」の「3-5 内容」「3-6 構成」「3-8 重点」と深く関わっている。

3 作成

3-1 経費：国際交流協会の事業費、県の公的助成金が主。民間助成金、自己負

担、積立金、個人の寄付など、いろいろである。

3-2 支援：実際の支援は、国際交流協会が教材作成場所の提供、入力作業の手伝いぐらい。経費獲得や人物紹介等の側面支援もある。今回の質問への回答には、メンバー間の和や意欲・動機の維持といった心理的な事柄への支援に関する記述はなかった。

3-3 協力：協力者と協力内容は以下のとおりである。

1. 総数は1人から30人ぐらいまでの幅がある。
2. 地元では、日本語ボランティア、学習者、国際交流協会職員、大学の日本語教員、民間の日本語学校教員、日本語教育以外の専門家、一般の日本人・外国人などと幅広く、多くの人的協力が必要。
3. 地元以外では、大学の日本語教員であった。
4. 日本語教育専門家は、文型・語彙などの内容、コンセプトの共有・理解促進、作成・編集方針など広い範囲での協力。
5. 日本人ボランティアと学習者及び一般の外国人は主にニーズ調査への協力、試用とフィードバック、写真撮影やその被写体、国際交流協会職員はPC入力、イラスト・翻訳などで協力。
6. 一般の日本人は、写真撮影場所の提供、写真撮影の許可及び被写体として協力。

3-4 組織：作成者、作成協力者、募集等は、以下のとおり。

1. 作成中心者は、日本語ボランティアか大学の日本語教員が大部分だった。
2. 作成メンバーは、ほとんどがボランティアグループ内や口コミで募集した。
3. 教材の内容や執筆に直接関わった人は、日本語指導に従事している人が多い。
4. 年少者や介護などの特定対象の教材では、地域の日本語指導に直接は関わっていない大学の日本語教員のみが作成したものがある。

3-5 内容：教科書の内容に反映したものは以下のとおりである。

1. 地域性を反映したものとしては、日常生活になじむ知識（ゴミの出し方など）、就労者に馴染む知識、公共機関・交通機関・施設利用、自然環境、地元名産、地名・観光地紹介、生活場面、店名、地図、慣習、方言、社会参加などがある。
2. 言語学習を反映したものとしては、学習時間等からの量的制限のもと、文型、語彙、表現、会話、読み書き、文字（漢字、平仮名、片仮名）のシラバス化がある。

3-6 構成：生活者である学習者への配慮、作成者のビリーフ、教室やコースの

授業回数への対応，学習者の予習や導入への配慮が挙げられる。

1. 時間的・量的に無理なく学習できる内容
2. 必要に応じてどこからでも使えるモジュール形式
3. 文型よりも場면을重視する意識とシラバス
4. 教室の回数に準じて課の数の決定
5. マニュアルや使い方が教材に内包
6. 視覚による理解促進を意図してイラストや写真の採用
7. 説明や解説への翻訳使用の有無
8. 対訳やローマ字の使用の有無

3-7 時間：作成期間は半年から3年の幅であった。

1. 打ち合わせ回数に幅がある。
2. 作成段階の作業や課題，内容の変化に応じて柔軟に会合を開催。
3. 複数の作成者の場合，打ち合わせの会合は最大で週に6回，最低で月に1回。

3-8 重点：内容構成を考える際に，重点事項として具体的に検討した項目は，下記のとおり教科書のよって異なるが，その起点は，「1 背景・契機」「2 目的確定」である。

1. 「学習者」「日本語使用場面」「ページや課の数（公民館での開催回数と関連）」
2. 「学習者」「日本語使用場面」「文型や文法」
3. 「学習者」「日本語使用場面」
4. 「学習者」「日本語使用場面」「その他：サバイバル」
5. 「学習者」「日本語使用場面」「コンセプト・指針」
6. 「学習者」「日本語使用場面」「ページや課の数」「コンセプト・指針」
7. 「日本語使用場面」「文型や文法」「ページや課の数」「コンセプト・指針」
8. 「日本語使用場面」「文型や文法」「ページや課の数」「コンセプト・指針」
9. 「学習者」「ページや課の数」「コンセプト・指針」
10. 「コンセプト・指針」
11. 「学習者」「日本語使用場面」「コンセプト・指針」
12. 「学習者」「文型や文法」「ページや課の数」
13. 「日本語使用場面」「コンセプト・指針」「その他：日本語テキストや学習に関する学習者の意識調査結果」
14. 「学習者」「日本語使用場面」「コンセプト・指針」

15. 「学習者」「日本語使用場面」「文型や文法」「ページや課の数」「語彙数」
「コンセプト・指針」
16. 「学習者」「日本語使用場面」
17. 「学習者」「日本語使用場面」「ページや課の数」「コンセプト・指針」
18. 「学習者」「日本語使用場面」「文型や文法」「語彙数・漢字・文字数」
「その他：日常会話の種類」
19. 「コンセプト・指針」

4 試作

4-1 限定使用：教材作成後，作成途中で情報収集のために試用を行っている。

1. ボランティアと学習者の双方から意見・助言を収集
2. 実際に授業での教材として通用するか使用を依頼

5 評価

5-1 フィードバック：意見・感想を得て調整が行われた。

1. ボランティアから，使いやすさ，会話や場面の自然さ，表現の適切さ等の指摘
2. 学習者から，イラストや内容のわかりやすさの指摘

6 完成（予定内・超過）

6-1 対応策：作業や経費の予定内・予定超過の対応として，次のことが挙げられた。

1. 作成者自身でワープロ入力や手書き画などを行った。
2. 仕事の関係で全員が集まることが困難なため，一人が大部分を負担した。
3. 暫定版やコピー版で対処した。
4. 打ち合わせの頻度を増した。

予定内の要因としては次のことがある。

1. 日本語教室の開設日が決まっていて，それに間に合わせるため
2. 必要に迫られ，急いで作る必要があったため

予定超過の要因としては次のことがある。

1. 作成者が全員納得するまで討議を重ね，より良い物を作ろうとしたため
2. 内容の会話に時間を割き十分に話し合ったため
3. 印刷業者との交渉がうまくいかなかったため
4. 初めての経験で試行錯誤だったため

7 配布

7-1 配布先：地元の日本語指導者や団体，地元以外の日本語指導者や団体，作成者，小学・中学の先生，教育委員会，企業，会社，商店，個人指導者など，教材によって多様である。中には，現在，使っていないが，ボランティアグル

ープや個人の日本語教師ではない人に使ってもらったものがある。

7-2 配布方法：以下の対応である。

1. 無償／実費で配布
2. 市販（予定あり，検討中，予定なし 計 9 件）
3. 関係者のみに配布

B 出版権・著作権

国際交流協会，作成した日本語ボランティア団体，作成者個人，大学機関

8 普及広報

8-1 入手希望対応：市販物以外は以下の対応である。

1. 希望者に実費で配布
2. 関係者で希望者に実費で配布（在庫なし，再販予算なしの問題あり）
3. 残部があれば実費で配布
4. 残部があれば無償で配布
5. 希望者に無償で配布
6. 学習者以外の希望者に実費で配布
7. 関係者のみ配布
8. 関係者のみ実費＋利益で配布
9. 残部なしで対応は不可

8-2 媒体：広報活動として，以下の方法が取られた。

1. 日本語ボランティアを通して各教室に広報
2. 国際交流協会のニューズレターに掲載
3. 地元の新聞やラジオやテレビの取材，紹介
4. 日本語教育学会で発表
5. 日本語専門月刊誌に掲載
6. ボランティア・ネットワークの会で販売
7. 県庁記者室への広報
8. 教材使用に関する公開研修会，勉強会やワークショップの実施
9. 団体 HP に記載
10. 日本語教育教材リストに記載
11. 新聞社，関係機関，国会図書館への寄贈
12. 教材を使用している団体や学校が独自に勉強会を開催

その他として，次のこともある。

- 1) 何も広報活動をしていない。
- 2) 残部がなく，改訂の予定もないため，勉強会やワークショップをしない。

8-3 対象：教材の作成目的と合致している。

1. 作成者
2. 地元の日本語指導者や団体

3. 作成者所属の団体や他団体，地元の日本語ボランティアと学習者

8-4 フォローアップ：教材を使用している団体等に対する研修会や勉強会やワークショップの実施がある。そのとき，フィードバック情報も得られる。

8-5 収入：新聞社が本を宣伝してくれたことで，予想以上の利益があったところがあるが，配布形式のため，ほとんどは利益が目的に含まれていない。

9 内省・評価

作成した教科書の評価のために，特に地域で評価過程が設定されていることはない。しかし，助成団体への報告，入手希望者数，改善点等の自己評価，利用者の声が評価の要素を備えている。したがって，今回の調査では，特には評価の質問は行っていないが，成果物の改善点や改訂，他者への作成助言に関する質問への回答に，様々な評価の要素が内包されていた。改訂などでの希望箇所は以下のとおりで，内省点がうかがえる。

【内容】

1. 社会の変化とともに，場面や会話等は変えた方がよい(携帯電話など)。
2. 「会話」内容を実用的にしたい(病院，災害時など)
3. 5年経つと時代的に合わないものが出てくる。
4. シラバスの再検討
5. 日常会話に必要な最低限の文型本を作りたい。

【構成】

1. 第1課から12課までレベルの差がありすぎた。途中から格段に難しくなる。
2. 場面別の教科書にしたため，機能表現が少なくなった。
3. 第3版を出す時期になっているので、「日本語会話」を再度見直したい。
4. 練習問題が各課に欲しい(別冊でも)。
5. コラムを再検討する。
6. 英訳をもっと充実して解説を入れたい。
7. 誰でも使えるようにマニュアルをつけたい。
8. 教師の指導用ガイダンスとしてまとめる。

【その他】

1. 全ページのデジタル化，DVDなどの映像教材化をしたい。

また，これから作成する人への助言に対する回答は以下のとおりであり，これに様々な作成のポイントと評価の基準が内包されている。

【ニーズ】

1. 学習者のニーズを知り，使う側としての要望を取り入れる。
2. 実際に使う人の使い勝手を優先する。

3. 作成グループには、外国人を入れる。
4. どこで、誰が、どんな日本語が必要なのか、よく検討する。
5. 学習者のニーズに沿った教材を作成するには事前の調査等が必要である。
6. 建前でなく、本音を重視する。

【指導】

1. コンセプトを明確にすることが重要である。
2. どのレベルの学習者を対象にするか明確にする。
3. 到達目標を決める。
4. 教科書は学習の大まかな拠り所でしかないと考える。
5. 学習者を想定するとき、継続的な学習が困難ということを前提にする。
6. 学習者の生活環境・学習目的などを見定めて、指導目標を立てる。
7. 欲張らず、学習者が消化できる分量にスリム化し、厚い場合には分冊化する。
8. 学校教育対象の教材では、教科教員に必要最低限の学習日本語を提示する。

【地域性】

1. 素材は、地域のもの（施設、乗り物の写真など）を対象にする。
2. 地域の様子をなるべく教材に取り上げる。
3. 簡単な地域語は記載する。
4. 地域オリジナルの教材にこだわりすぎない。
5. 生活に密着した会話を考える。
6. 地域の名所や交通、特定の生活情報は、社会の変化で使えなくなるものがある。
7. 地域語は、僅かな差で微妙に意味が異なる。標準的な地域語というのは難しい。
8. 地域語の扱いは強制的にならないように選択的な配慮をする（読み物扱いなど）。

【その他】

7. 著作権に留意する。
8. ボランティアのネットワークの構築に役立つものが大切である。
9. 授業で出てきた教科書の問題点は、次の指導や改訂のときに反映させる。
10. 作成メンバーの和と動機付けの維持の努力や工夫が必要である。

C 利用者対応

多様である。著作権、出版権（間接的に獲得経費と関係する）の保持者によ

る。

1. 許可なしで教材の改変、複製が可能
4. 改変には許可が必要。複製は学習者に配布するためであれば自由
5. 残部がないため、所有者がそれぞれコピーをして使用することを許可
6. 改変、複製ともに許可が必要
7. 改変、複製ともに許可していない
8. 複製は指導者のみ自由

10 増刷

10-1 経費：改訂の希望はある。利益を得て費用を捻出した教科書もある。

11 改訂

11-1 経費：経費獲得の問題と、改訂もしくは新規作成は深く関わっている。

1.4 教材作成過程を取り巻くもの

以下は、質問紙調査票への回答、先のフローチャートをベースに、今後の教材作成のためという観点からポイントとしてまとめたものである。

1. 調査対象の教科書の多くは 1990 年代に作成⇒ポイント 1：人材養成とネットワーク作り
2. これは外国人が全国的に増加した時代を反映⇒ポイント 2：社会状況・社会要請
3. 作成者は新規作成や改訂の欲求⇒ポイント 3：人材と改訂の経費確保
4. 学習者ニーズとして、学習者の属性と、学習者が必要とする日本語力、コミュニケーション力⇒ポイント 4：学習ニーズの把握
5. 地域は，
 - a. 『みんなの日本語』『新日本語の基礎』などの市販の教科書を参考資料あるいは基礎資料⇒ポイント 5：軸となる資料
 - b. 難民，JET 青年，児童生徒，介護士などの対象の限定，場面や機能のシラバスを中心とする内容⇒ポイント 6：物的リソース
 - c. 専門家の助力や当事者からの情報⇒ポイント 7：人的リソース
 - d. 描画中心，地域語や交通事情などの情報⇒ポイント 8：地域特性が含まれた教科書を求めている。
6. 後押ししたのが

- a. 学習者や指導者のための無償や実費の配布⇒ポイント 9：経費獲得と提供
 - b. 文化庁や国際交流協会等の事業⇒ポイント 10：経費獲得での制約と権利
 - c. 大学教員等中心的人材による助成金獲得⇒ポイント 11：主体性と連携
7. 地域教材作成が抱えるのは、
- a. 作成者間の和と動機の維持，学習者側を含む教材作りの体制，ブラッシュアップ向け教科書の作成 などの課題
 - b. 経費難からの増刷不可や作成部数限定による配布の制約，権利問題からの改訂や増刷の不可，作業者間の諸事情により作業負担の集中化，教科書に関する問い合わせや入手希望等への継続的な対応や管理の不可など問題
 - c. 作成者間の和と動機付けの維持の工夫，学習者側を含む教材作り体制作り，ブラッシュアップの教科書の作成などの課題
- といった問題や課題の解決⇒ポイント 12：支援と役割と組織作りとコミュニティ作り

第2節 教育文法

2.1 総論

2.1.1 『日本語これだけ』

国際規模での人間の移動が益々さかんになるにつれ，日本国内においても，個人レベルでの異文化接触が増加していくと考えられる。そんな中，接触場面におけるコミュニケーション問題を少しでも減らすことが社会的な課題となっている。日本語教育はまさにコミュニケーション問題の解決のための手段という位置づけで関わっていくこととなる。外国籍住民の中には，就労外国人，国際結婚の配偶者などといった，体系的な日本語教育を受けられない人々がいることも事実であり，そういった人々の受け皿として地域日本語教育の重要性が増している。

地域日本語教育というのは，ボランティアに支えられて運営されているのが現状である。それゆえに，会場や教材保管場所の確保，活動時間の短さなど，様々な制約がある。社会参加に必要な最低限の日本語教育は公的に行なうべきであるという主張はたびたびなされているが，まだまだ社会的に受け入れられてはいない（山田 2008 など）。豊田市など外国籍市民の多い自治体では公的日本語教育の整備への取り組みが始まっているが，まだほんの一部である。こういった社会状況を受けて，日本語教育を専門とする者は，現状を調査すると

共に、日本語教育プログラムの具体案を提示していかなければならない。

地域日本語教育向けに作成された教材としては、『にほんご宝船』『日本語おしゃべりのたね』などがあるが、どちらもある程度日本語を話せる人が対象となっている。ところが、ボランティア教室では、ゼロビギナーの外国人参加者に苦慮していることが多い。ある程度日本語ができる人なら身振り手振りでコミュニケーションがはかれるが、ゼロビギナーとなると一般のボランティアはお手上げとなってしまふことがある。この問題に関しては外国人支援者の参加を促すことで解決を図ろうという試みが報告されており（吉野 2003 ほか）、各地で対応策が検討されてはいるが、まだまだ十分と言える状況ではない。

こういった状況から教育文法チームでは、ゼロビギナーを対象とした地域日本語教育向けのプログラムを作成しようと取り組んでいる。具体的には、ゼロビギナー向けの教材『日本語これだけ』の試作であり、名前からわかるようにこれは最低限必要な項目を習得するためのテキストである。ここではまず、2.1.2 節で地域日本語教育における基本原則を確認した上で、2.1.3 節で『日本語これだけ』が準拠するシラバスを紹介し、2.1.4 節で今後の展開について述べる。

2.1.2 地域日本語教育における基本原則

尾崎（2004）新庄（2007）などでは、日本語教育を学校型と地域型に二分類して、その性質は根本的に異なると述べている。その違いを以下に引用する。

	学校型の日本語教育	地域型の日本語教育
属性	教師/生徒	市民ボランティア/学習者
参加	契約（給料/授業料）	自由（無償/無料が多い）
目的	進学、資格のための日本語習得	日本語習得、友人づくりなど
期間	短期、集中型	ほぼ無制限
方法	効率重視	定まった方法はない
評価	ある	なし

新庄（2007：134）

ここに示されているように、教師ないしは支援者の属性が市民ボランティアであることから、学校型システムで授業を行なうことはできない。また参加が自由であること、期間が無期限で評価もないことから参加者は毎回必ず参加するわけではない。さらに目的が日本語習得ばかりとは限らず、友人づくりなどの参加者もいる。こういった点が、学校型の日本語教育と大きく異なる特徴であろう。

新庄（2007）では地域の日本語教育を「不備・補充タイプ」と「参加・変革

タイプ」に分けて論じている。前者はいわゆる学校型の「教える—学ぶ」という関係で授業が行なわれる日本語教育であるが、後者は、ボランティアと外国人参加者の互いの知識・経験を生かしながら相互から学ぶという「学び合い」の要素が強い。同論文の中では山形市の例が紹介されているが、そこでは「学び合い」の場としてボランティア教室が機能していることが報告されている。

これからの地域日本語教育を考える上で、「学び合い」の場として「参加・変革タイプ」のボランティア教室を目指すことが必要になってくるであろう。しかし、外国人参加者にとっては、日本語学習の場としての価値が依然として存在し、それを軽視するわけにはいかない。以上のような状況を踏まえ、教育文法チームでは尾崎（2004）で提案されている地域型日本語教育の基本方針を参考としたい。そこでは、「日本語習得の原則」「相互学習の原則」「無条件参加の原則」が挙げられている。これらの原則をシラバスと関連付けて次の小節で確認してゆく。

2. 1. 3 話題シラバス（隠れ文法項目付き）

『日本語これだけ』は、気軽におしゃべりするための教材である。そのためには話題シラバスが適当ではないかと考える。地域型の日本語教育では教師が日本語を教えるわけではない。尾崎（2004）の「無条件参加の原則」で述べられているように、誰でも参加できるようにするためには、教える側に技術を要したり、学ぶ側に高い動機や集中力を要求したりするシラバスでは継続が難しいと考える。話題と素材が提示されているだけの教材ならば、それを見ながら、または指差ししながら気軽におしゃべりができるのではないだろうか。

尾崎（2004）の「相互学習の原則」から考えても、話題シラバスが適していると考えられる。「依頼・請求・断り」といった機能的な項目でまとめる機能シラバスや、「レストラン・図書館・肉屋」といった場面別にまとめる場面シラバス、「動詞文・テ形・受身」などという文法項目でまとめる文法シラバスなど、様々なシラバスは存在するが、どれも学校型の「教える—学ぶ」という関係で成立する「不備・補充タイプ」の日本語教育である。しかし、「好きなもの、わたしの街、食べ物」といった話題で構成される話題シラバスなら、市民ボランティアもテーマとなる話題に沿って話ができるし、学習者からもテーマに沿って相互に情報発信ができる。これはまさに「学び合い」の場として「参加・変革タイプ」のボランティア教室に近づけるのではないだろうか。話題シラバスによる教材の具体例は2.4節で述べる。

ここまで話題シラバスは、気軽に参加できること、相互に情報を発信できること、を確認してきた。しかし、尾崎（2004）の「日本語習得の原則」を考えると、学習者が自分の言語習得に実感を持てるようなボランティア教室が望ましいと考える。ここで単なる話題シラバスではなく一工夫必要になってくる。教育文法チームでは、ある一定回数の話題をひとまとまりとし、その話題の裏

に文法項目を潜ませるという方法を採用する予定である。例えば、文法項目を表現必要度、応用可能性、学習難易度などの観点から、いくつかのステップに分ける。その中の一番低いレベル、それだけ知っていれば最低限の発話ができるという文法項目を Step 1¹³とする。10回分の話題をひとまとまりとすると、その10回が終われば、Step 1の文法項目が網羅できるという設定にしておく。ただし、表向きには話題シラバスであり、話題の展開のために必要な文法を Step 1だけに絞るという形をとることが重要である。結果的に参加者は、10回分の話題を終えると、ある一定の文法項目を習得していることになる。10回の話題の中には、同じ文法項目が幾度か重複するように設定しておくとしパイラル式に文法が習得できる。ただおしゃべりをしているだけではなく、結果としては言語学習になっているということを実感してもらえそうなボランティア教室が目標であり、そのための話題シラバス（隠れ文法項目付き）である。

2.1.4 『日本語これだけ』の展開

ここまでは『日本語これだけ』が準拠するシラバスについて述べてきたが、当面の課題は Step 1の文法項目を組み込んだ10の話題を試作することであり、その進捗状況については後の節で詳しく述べる。同時に、ボランティア向けの参考使用例を作成する予定である。Step 1の文法項目を含む10の話題ができたなら、それを実際のボランティア教室で試用する。ある一定期間試用してもらった後で、実際に使用したボランティアの方からフィードバックをもらい、Step 1に追加したい文法項目を再検討したり、話題の展開を確認したり、別の話題を新しく設定したりという修正作業を行なう。『日本語これだけ』は固定したものではなく、フィードバックによって大きく変化していくものを想定している。その結果として、従来のような冊子媒体ではなく、バラバラの資料集のような形式が考えられる。

2.2 『日本語これだけ』と従来の地域日本語教育の教材との違い

2.2では、『日本語これだけ』と従来の地域日本語教育の教材との違いをシラバス、文体、表記という観点から示す。

2.2.1 シラバスからみた従来の地域日本語教育の教材との違い

社団法人日本語教育学会(編)(2007)「日本語教育教材部会(プロジェクト2)分析資料」で調査したところ、従来の地域日本語教育の教材には、以下の4種類のシラバスがあることがわかった。

- 1) 文法積み上げ型
- 2) 課題解決型

13 Step 1の文法リストは2.3節で詳しく説明する。

3) 地域密着話題型

4) 話題型

以下では、上の1)から4)の教材の具体例を示しながら、『日本語これだけ』との違いを明らかにする。

まず、従来の地域日本語教育の教材には「1) 文型積み上げ型」のものがある。これは、(財)川崎市国際交流協会 日本語ボランティア「日本語教科書を作る会」(1997)による『日本語160時間』に代表される。この教材は、40課から構成され、文型、会話文、練習問題を積み上げていく方式を取っている。この教材では、初めに、動詞の活用表とこの教材で学習するすべての文型が羅列されている。また、練習問題も構造主義を反映した穴埋めドリル、パターン練習が主である。

第2に、従来の地域日本語教育の教材には「2) 課題解決型」のものがある。これは、保見ヶ丘ラテン・アメリカセンター(2002)による教材『CURSO DA LINGUA JAPONESA PARA PRINCIPIANTES』に代表される。この教材では、健康についてどう相談すればよいか、ゴミをいつ出せばよいかなど課題をとりあげ、それを解決するための会話が提示されている。たとえば、保見ヶ丘ラテン・アメリカセンター(2002:22)では、下の(1)のような会話が示されている。

(1)「シルビアさんのところは ゴミ は なんようび ですか？」

「かようび と きんようび です。ほん や かん は もくようび に だします。」

課題解決型のシラバスは、課題を解決するという「機能」を達成するという意味で、機能シラバスとも言える。たとえば、財団法人しまね国際センター(2000)による教材『にほんごまるかじり』では、「わからないことをきく」「ばしょをきく」「きょかをもとめる」「きぼうをいう」などの機能が提示されている。

第3に、従来の地域日本語教育の教材には、「3) 地域密着話題型」のものが多くみられる。その代表として全国語学教育学会、山口支部日本語教育部会、日本語教材作成委員会(1997改訂版)による『続おいでませ山口』をみると、「地域密着型」の特徴として、次のようなことがわかる。まず、全国語学教育学会、山口支部日本語教育部会、日本語教材作成委員会(1997改訂版:41)では、(2)のようにその地域の人にしかわからない固有名詞「マルキュウ」が使用されている。

(2)「どこで買いましたか。」

「マルキュウで買いました。」

さらに、前掲書(1997改訂版:30-32)では、山口県出身の広中平祐の履歴書や山口市出身の中原中也についての文章、山口県立美術館・浦上記念館の説明の文章などが示されており、地域の有名人や観光地を素材として扱うという色が濃い。

また、前掲書（1997改訂版:8）では、山口県の方言も扱っている。たとえば、東日本方言では「きれいだ」、西日本方言では「きれいや、きれいじゃ」となるが、山口県方言では「きれいじゃ」となることなどが体系的に示されている。

第4に、従来の地域日本語教育の教材には、「4）話題型」のものがある。これは、（財）神奈川県国際交流協会（1991）による『わたしのこと』（1991）に代表されるように、日本に定住する外国の人たちに「使える日本語」を提供しようという意図で作られている。この教材は、「わたしの仕事」「わたしのうち」「こまることがありますか」「わたしの健康法」など身近な話題で各課が構成されている。

以上で示した従来の地域日本語教育の教材とは異なり、『日本語これだけ』は、話題型と課題解決型を複合的に採用し、その背後に文法シラバスをしのばせるという複合的なシラバスを採用している。従来の教材の「話題」「課題解決」という長所を取り入れ、「使える日本語」を目指しているだけでなく、『日本語これだけ』を使えば、一定の文法シラバスが自動的に習得できているという利点が加わっている。

2.2.2 表記と文体からみた従来の地域日本語教育の教材との違い

1) 『日本語これだけ』の表記

従来の地域日本語教育の教材では、漢字かな混じり表記（ルビ付き・ルビなし）、あるいは、ローマ字表記のいずれかが採用されている。『日本語これだけ』も表記に関しては従来の教材と同様の立場を取る。『日本語これだけ』の表記は「ひらがな」を基本とする。漢字は最初からルビ付きで示しておくが、学習者が覚えなくてもよいものとする。

2) 『日本語これだけ』の文体

『日本語これだけ』は、普通体と丁寧体が混在するテキストであり、両者を特にコントロールしないという立場を取る。支援者と学習者が話すときは、実際には普通体と丁寧体が混じるものだからである。したがって、従来の教材のように、丁寧体の導入から始まって、普通体が後から導入されるというようなコントロールはおこなわない。

丁寧体と普通体のコントロールがないといっても、無秩序というわけではない。たとえば、文法のまとめの表には普通体と丁寧体を併記する。学習者が両方の存在を知ることが必要だからである。

また、本文では、話題や場面に応じて普通体と丁寧体が混在する。たとえば、もっとも初期の段階では、産出レベルでは普通体だけで話す、少し学習が進んだ段階では、話題に応じて丁寧体の体系が理解できるようにならなければならない。さらに、学習が進むと、普通体と丁寧体の使い分けの意識が学習者に芽生えるようにならなければならないと考える。

2.2.3 『日本語これだけ』における文法シラバスの存在意義

『日本語これだけ』は、単純に文法を積み上げていくための教材ではない。また、たんにバラバラな話題を素材として提供するための教材でもない。さまざまな話題を使いながら、日本語を使っているうちに自然に一定の文法シラバスが自動的に習得できているというシラバスが複合的に組み込まれている。この点で、『日本語これだけ』は他の教材に類をみないものである。

「学習者にとって、『日本語』を学ぶとは何か、なぜ彼らは『日本語』を学ぶのか、というテーマを実現させるために、担当者には何ができるのかという教育方法論の立場から[略]考えていくことが必要である(細川英雄 (2002:2))」。また、「効果を生むためにはだれが何をすればいいのかを考えなければなりません(山田泉 (2008:80))」。本教育文法チームでは、教材作成の分野においてこれらのことを実現させ、支援者・学習者が何をすればいいのかがわかるような教材を提供する。具体的には、支援者に対しては、だれもが指導できるようなマニュアルのようなものを付し、話題シラバスの背後にある文法シラバスが指導者には意識できるようにする。一方、学習者に対しては、自分がどのようなシラバスのどのような段階に位置するかが意識できるように配慮がなされている。

2.3 文法シラバス

2.3.1 概要

本小節では教育文法グループで試作中の教材『日本語これだけ』における文法シラバスについて概述する。

本小節の目的はゼロビギナーとコミュニケーションを取るためには文法的にどの程度のコントロールが必要かという目安を示すことにある。

なお、本シラバスは積み上げ式ではなく、どの課からでも始められるものである。

2.3.2 理解レベルと産出レベル

以下に文型リストを掲げるが、ここで注意したいのはこれらの項目は原則的に産出レベルのものであるということである。

教育文法における重要な観点の一つに理解レベルと産出レベルの分離ということがある(庵 2006)。今回の教材では1～数個の項目を1課とし、目標となる文法項目を含むおしゃべりをするを通じて学習者がその項目に触れ、習得していくということを目指している。また、文型を取り出して練習することとは行わないことを前提としている。

この教材では、おしゃべりを通じて、質問を理解し、それに答えるといった活動を通じて、当該の文法項目を産出できるようになることを目指す。一方、

例えば、テ形を含む表現（～ている、～てください）については「～ている」などをかたまりとして導入し、テ形を作る練習などは行わない。これはこれらを理解項目と見なしているためである。

2.3.3 文法項目リスト

今回の教材のもとになっている文法項目リストを次ページに掲げる。

ここではこの文型リストに関する留意点をいくつか述べる。

【テンス・アスペクト】

時を表す表現の体系は以下の通りである。

	動詞	形容詞	名詞
恒時・未来	～ます	～です	
現在	～ています		
過去	～ました	～かったです／～でした	～でした

このうち、「～ます、～ました」は積極的に導入する（「導入」といってもおしゃべりの中でたくさん使うという意味である）。「～です」も同様であるが、「～かったです／～でした」は言えればいいぐらいの位置づけでよいのではないと思われる。少なくとも、イ形容詞とナ形容詞の区別はそれほど重視しなくてもよいのではないかと考えている。

『日本語これだけStep1 文型リスト』

文型	～は..です (名詞文・形容詞文)
	～は..ます (動詞文・未来 恒時)
	～は..ました (動詞文・過去)
	～は..かったです/でした (形容詞文・過去)
	～は..ですか/ますか (Yes - No 疑問文)
	〈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)。
	*過去否定は動詞文のみ
助詞	みかんを食べました (を)
	昨日洗濯をしました (を)
	3時ここに来ました (に)
	〇〇に住んでいます (に) *「住んでいます」はかたまりとして導入
	新宿に行きました (に)
	スーパーで買い物します (で)
	バスで歩いて来ました (で) *「歩いて」はかたまりとして導入

	りんごがほしいです／りんごが好きです (目的語の「が」)
	りんごも食べました (も)
疑問詞	だれがケーキを食べましたか? 山田さんです (だれ)
	何がほしいですか? りんごです。 (何)
	どこに行きたいですか? 渋谷です (どこ)
	いつ日本に来ましたか? 4月に来ました。 (いつ)
	どうやって日本に来ましたか? 飛行機で来ました。 (どう)
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 (「たぶん」)
	*認識的モダリティ形式 (「たろう と思う」など) は導入しない
その他	数字、曜日
	私には弟がいます (所有動詞「いる」)

「～ています」は「体系的には」導入しない。つまり、テ形の作り方については説明・練習をしない。これは、本教材が最初級レベルの学習者が自ら日本語の文を産出できる喜びを知ってもらうということに重きを置いているからである。なお、「住んでいます」「働いています」「結婚しています」などはかたまりとして導入する。

【モダリティ】

日本語では概言 (寺村 1984) を表す認識的モダリティ形式が発達していることが知られている。これらは助動詞の形を取るのが普通であるが、本シラバスでは助動詞形式の認識的モダリティは導入しない。概言を表す形式としては副詞「たぶん」を用いる。「でしょう」「と思います」などを導入しない消極的な理由はこれらの形式を導入すると普通形 (plain form) を導入する必要性が生じるからであるが、積極的な理由はこれらの語を使わなくても「たぶん」一つで概言であることをマークできるということをボランティア教授者に知ってもらいたいということである。

「明日は雨が降るだろう」「明日は雨が降るみたいだ」の違いは記述文法の絶好の観察対象であり、一定レベル以上の学習者にとっては必要な情報であると思われる。ただ、そうした違いを産出し分ける必要のない学習者も多数いることを銘記しておく必要があるのではなかろうか。特に、ボランティア教授者にはそうしたことを銘記し、不必要に難しい話し方をしないようにしてもらうことが必要であろう。

対人的モダリティ (依頼、謝罪など) については本シラバスでは扱っていない。「～てください」については非分析的に教室内での指示を表す語として導入することとした (読んでください、書いてください……) ¹⁴。

¹⁴ 学習者がテ形の作り方の説明を求めてきた場合はそれを学習者の母語で簡潔に説明した副教材が準備されているようにする予定である。

2.3.4 ミニマムの文法でできること

2.3.3 では本教材が依拠する文法項目リストについて述べた。これらは日本語でコミュニケーションする上で最低限必要な文法的知識、ミニマムの文法というべきものである。

認識的モダリティのところで述べたように、コードを単純化しても意思疎通は十分に可能である。例えば、本シラバスでは「～ても、～ては」などは導入していないが、「明日行きます。いいですか」は「明日行ってもいいですか」の代替として機能するし、「明日行きます。だめです」は「明日行ってはいけません」の代替となる。

こうした制限された言語コードを用いたコミュニケーションは学校型（尾崎2004）の教室活動では日常的に行われていることであろう。ここで提案したいのはそれを地域社会で外国人と接する際の言語コードとして使おうということである。今後、ボランティアの方々が最初級の学習者との制限されたコードを使ってコミュニケーションする方法を身につけ、学習者に対する支援の輪が広がっていくことが期待される¹⁵。

2.4 教育文法シラバスの具体化

2.4.1 「ボランティアのための文法」の必要性

生活者のための日本語支援を、文法を支点として考える際、4つのベクトルがあると考えられる。一つは学習者自身のための文法、二つ目は学習者を取り巻く日本語母語話者のための文法、三つ目は行政・自治体のための文法、四つ目はボランティアのための文法である。従来、一つ目と二つ目、つまり学習者とその学習者とコミュニケーションをはかる日本語母語話者のための文法が注目されてきた。しかし、本教育文法チームでは三つ目と四つ目、特に四つ目を重視する。その理由は以下の二点である。

一点目は、ボランティアの多くは、どうすればわかりやすい日本語として外国人に意思を伝えられるのかがわからないということ、二点目は、一点目がクリアできたとして、どうすれば「おしゃべりをしつづける」ことができるのか、談話の自然な展開として話をはずませることができるのかがわからないということである。2.1 節で指摘した通り、現在、日本語教室でおしゃべりのネタを提供する教材として『おしゃべりのたね』『にほんご宝船』等が出版されているが、ボランティアがこれらを日本語初学者に対し効果的に使うのは非常に難しく、漫然とおしゃべりして終わってしまうケースが目立つ。

従って、「生活者のための日本語」の教育文法チームの役割はむしろ、共に地域社会に暮らす者として、ボランティア（や行政側）に「彼らにわかるように

¹⁵ 今回取り上げたのは「Step1」の文法項目である。この上には「Step2」「Step3」といったレベルが想定される。これについては別項で論じたい。

話す」ための道具（言い換え可能性も含め）の選定を可能にするということと、その文法の範囲内で可能で楽しく学べる教材を提示するということになるのではないかと考える。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。

そのため、本文法チームでは、ミニマムな形で文型を絞り出して終わりとすのではなく、その文型を用いた活動方法の提案までを検討する。当面の課題は Step1 を 10 回分の話題シラバスに組み込んだ試作を提示することであるが、本稿ではまず、具体的に文法項目をどのように示すのか、またスパイラル式にどのように項目を重複させるのかを提示することを目指した。以下 3.4.2 節以降で述べていく。

2. 4. 2 具体的な教材案

ゼロビギナーの人々の中には、来日直後の人もいればほとんど日本人・日本社会と接触せずに長期滞在している人も存在するのが現状である。そのため、まずは参加者が「楽しくおしゃべりをしながらお互いのことを知ったり、日本語のことばや言い方を学んだりするためのテキスト」である『おしゃべりのたね』のトピックを参考に、『日本語これだけ』の文法項目でどれだけ「おしゃべり」が可能かを考えた。それにより、連動を容易にし、ボランティアの負担の軽減をはかる。文型は 10 回 1 セットで提示し、各回に複数の文型が異なる組み合わせで登場する。それにより、毎回来られない学習者の学習を容易にする。

1) 本冊と活動の流れ

本冊には以下の活動内容を盛り込む。各回 2 ～ 3 ページとする。

① ボランティアが発する質問リスト

このリストにより、ボランティアに「この項目を使ってこんなことができる」ということをイメージさせる。また、その質問を学習者に問うことで、その学習者に対するレベルチェック機能も有する。また、この Step 1 の教材は丁寧体で進められている。生活者が実際に聞くのは普通体が多いことを考慮し、黄色のふきだしで、普通体での表現を提示しておく。それにより普段聞いている表現とのつきあわせをはかる。

② 単語リスト

そのトピックの会話を進める上でのイラストつき単語集である。まずは指差ししながら、単語レベルでの「おしゃべり」でなんでも伝え合うことを目的とする。

③ 作文・情報構築タスク

「昨日食べた晩御飯の絵を描いてください」「あなたの旅行に行ったときの写真を見せてください」のような指示で、日本語母語話者も含めた

参加者全員の話題を引き出すタスクを行う。これを通じ、情報の中身を確認したり、互いに自己開示を行う中で交流を深める。または、ボランティア側が「これを見てください」と言って、写真・広告・実物などを見せてこれからするおしゃべり内容を視覚的にイメージさせてもよい。わからない場合は文法キーワード集で意味を確認する。

④ 会話例の提示

今日これから話す会話のモデル提示を行う。モデル提示はあくまでもモデルであり、「この通りにおしゃべりしなければいけない」ということではない。いいたいことはこの文法項目を使えば分かりやすい、というひとつの目安である。このときに学習者が知らない文法項目は文法キーワード集で意味を確認することができる。ドリル練習はしない。

⑤ おしゃべりタスク

材料が少し揃ったところでそのトピックについておしゃべりをする。

旅行 りょう Ryokoo

①
②
③
⑤

文法のネタ

どこに行きましたか？ ____に行きました

いつ行きましたか？

だれと行きましたか？

なにをしましたか？




恋人 (こいびと)
彼女 (かのじょ)
彼 (かれ)
友達 (ともだち)
家族 (かぞく)

春 (はる) 夏 (なつ) 秋 (あき) 冬 (ふゆ)
今年 (ことし) 去年 (きょねん)
先週 (せんしゅう) 先月 (せんげつ)
山 (やま) 海 (うみ) 雪 (ゆき) 湖 (みずうみ)

温泉 (おんせん)
旅行 (りょこう)
買い物 (かいもの)
スキー



ばしょ		山 (やま)
場所		
basyo		
ひと		家族 (かぞく) *
人		こども
hito		友だち (ともだち)
もの		山小屋 (やまごや)
物		空 (そら)
mono		
いつ		夏 (なつ)
itsu		

みなさん の 旅行 の 写真
minasan no ryokoo no shashin

ばしょ		
場所		
basyo		
ひと		
人		
hito		
もの		
物		
mono		
いつ		
itsu		

ほかのことば

おしゃべり
おんせん い
温泉 に 行きました。
onsen ni ikimasita

よかったですか？
yokattadesuka?

はい! きもちよかったです!
hai, kimochiyokattadesu



S1-1

おもしろかったです
Omoshirokatta desu

よかったです
Yokatta desu

きもちよかったです
Kimochiyokatta desu

たのしかったです
Tanoshikatta desu

おいしかったです
Oishikatta desu

きれいでした
kireideshita

かっこよかったです
Kakko yokatta desu



つまらなかったです
Tsumaranakatta desu

よくなかったです
Yokunakatta desu

大変でした
taihendeshita

まずかったです
Mazukatta desu

きたなかったです
Kitanakatta desu

つかれました
tsukaremashita

びっくりしました
bikkurishimasita

S1-2

それ、
どうしたの？

文法のネタ
どうしましたか？ ____を ____ました。
いつ ____ ましたか？
どこで ____ ましたか？

どうしましたか？
dooshimashitaka?

て き
手 切った!





サッカー sakkaa
けが kega
料理 りょうり
手 て

します shimasu
きりますu

あなたの経験
anata no keiken

図2 教材イメージ

2) スパイラル式文法項目提示

総論の2.1.3節で述べているが、『日本語これだけ』は10回分の話題の中に文法項目が重複する設定を目指している。図2の「トラブル」は別のトピックであるが、図1のトピック「旅行」における文法項目といくつか重複している。例えば文型でいうと、「～は・・・ました」「～は・・・かったです」

でした」「いつ～」等が重複している。これは、文法項目の積み重ねを目指した活動とは異なる。図1のトピック「旅行」での文法項目が終わっていないから図2の「トラブル」というトピックに進めないというわけではなく、「トラブル」のトピックでのおしゃべりの後に「旅行」が来てもよい。各 Step 内においてはモジュール式である。

3) 別冊1 文法キーワード集

『日本語これだけ』の Step1 の文型に番号を振り、その番号の文型をキーワードで簡単に提示したもの(図2)。各国語訳をつけ、イラスト等もつける。これにより、学習者やボランティアがそれを見るとその文型の示す意味や機能が一目でイメージできるようにする。本冊の各单元にはキーワード集の番号を振り、ボランティアは学習者が立ち止まった文型のキーワード集を示し、理解を助ける。Step1 の文型は黄色の番号、Step2 の文型は赤い番号という形で色分けする。また、ボランティアが言おうと思った STEP 1 以外の文型は STEP 1 だとどこになるのかがわかるような言い換えリストをどこかに記入しておく。また、学習者は各課に記載されたキーワードを事前に読んで来ることで自律学習が可能となる。

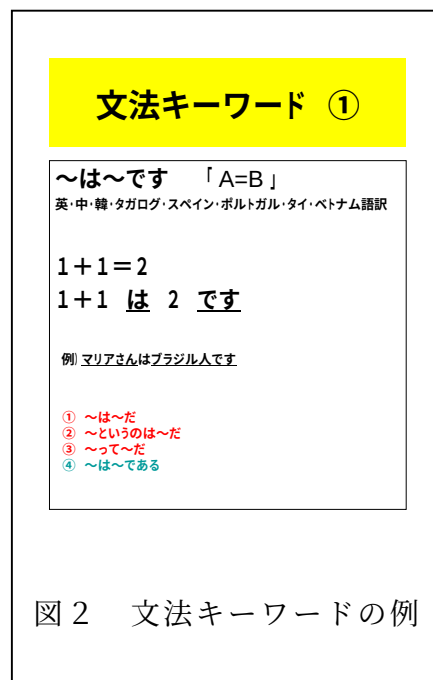


図2 文法キーワードの例

4) 別冊2:ボランティアのためのお助け集

Q&A 方式で、ボランティアが活動中困ったときに見られるような問答集を別冊として作っておく。それにより、ボランティアに活動の趣旨を認識を促し、より効果的な活動につなげる。

例)

Q: 「おしゃべり」なのに文法を気にして話さないといけないのでしょうか？

A: 文法を気にして話す、のではなく、「相手にわかりやすい「やさしい日本語」(を目指して欲しい)ということです。よく、「どんな風に話したらいいのか分からない」「私の話が長すぎるような気がする」という声をボランティアの方から聞きます。「やさしい日本語」の基準はまだ明確に示されているとは言えませんが、『日本語これだけ』の Step1 がひとつの目安になると思います。しかし、まず一番大切なことは文法や言語形式を気にして「ゼロビギナーの人とのおしゃべりは無理だ」と思うのではなく「伝えよう」という気持ちであると思います。

2.4.3 今後の課題

今回示した教材例はあくまでも「日本語これだけ」の方向性を示したものである。表記・文体（丁寧体／普通体の導入）の問題など今後更なる議論が必要であることはいうまでもない。しかし、『日本語これだけ』は固定化した教材ではなく、使用者の経験を生かした事例集のような形での進化・変化を遂げていくことが可能な教材を目指している。使用者の意見の集約の場としてSNS、ブログ等のWEBを活用することも検討している。

第3節 教育語彙

3.1 班の役割

教育語彙班は、日本語教育教材作成プロジェクトの中に設けられた教材分析班・教育文法班と並ぶ作業班として、独立して作業を進め、調査結果を報告書にまとめる。

1) 検討事項

当班に対して当初求められた検討内容は、以下の諸点である。

- (1) 「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さいの語彙の位置づけ
- (2) サバイバル段階の会話能力育成と語彙項目の関係
- (3) 一般市民がボランティアで教える場合の学習活動と語彙の関係（語彙教育の方法）

2) 作業遂行のための所要事項

上記の検討を行うにあたり、以下の手順が必要になると考えられた。

- (4) ボランティア日本語教室の授業実態調査（参与観察、聞き取り）
- (5) 来年度以降の調査研究の方向の決定

3.2 本年度の経過

当班を設置することが決定された時期が、他班に遅れ、平成19年10月であったため、今年度の作業は、班の構成と基本的な考え方の確認、および、今後の作業見通しの策定にとどまった。

19年10月末までに、班長が今年度の進行計画と検討方針に関する原案を示し、関係方面に呼びかけて参加者を募った結果、20年1月までに班員を確定した。

20年2月10日に会議を開催し、作業方針と報告書とりまとめの方針につ

いて打合せを行った。会議に先立ち、班員に対して上記の検討方針原案に関する意見を求め、会議の席上、これに対する各班員の回答も参照しながら意見交換を行った。

その後、会議記録および本報告書原案を班員に回覧して意見交換を行い、本稿を確定した。

3.3 本年度の到達点

今年度の検討の結果得られた認識内容は、以下のとおりである。

1) 社会行動能力と言語能力・語彙能力〔3.4.を参照〕

外国人生活者は、日本社会において適切に行動する能力を身につけるべきであり、その重要な一部である伝達能力の中核に日本語による言語伝達能力が位置づけられる。したがって、非言語的伝達の利用や、言語の他の機能、特に、交話的機能をも視野に入れることが不可欠である。

2) 学習者とニーズ〔3.5.を参照〕

外国人生活者の背景やレディネス、また、日本語学習への意欲やニーズ意識は多様であり、それらを考慮しなければ、適切な学習方法を提案することができない。

3) 学習機会と教授者〔3.6.を参照〕

教育機関に所属しない学習者にとって、日常の生活場面が主たる学習機会となるから、教室外での経験と教室内の学習活動との連携を前提とした学習設計が有効である。また、学習者の人的ネットワーク中の学習支援者を利用するために、日本語教育を専門としない一般社会人の利用を想定する必要がある。

4) 目標言語の領域〔3.7.を参照〕

学習者のさまざまな背景と生活場面を視野に入れるならば、学習対象とする日本語の使用域を最低限の生活言語といった範囲に限定せず、言語生活のあらゆる領域において求められる言語能力を対象とするべきである。

5) 学習内容〔3.8.を参照〕

学習する日本語の内容は、学習者のニーズ、学習環境、学習意欲などによって個々別々のものになるが、本プロジェクトでは、多くの学習者にとって共通して有用・必要な部分の学習活動を提案する。四技能のすべてを並行的に習得する必要はないが、文字の認識は、生活上の有用性が高く語彙学習にとっても有効な学習手段であるので、語彙学習に‘読む’活動を含める。

6) 学習活動例・教材例の提示〔3.9.を参照〕

できるだけ多く多様な学習項目について、学習活動の例とそこで使用する教材例を作成する。一方で、必要な場面で検索したり、教室学習のきっかけとして利用したりすることができる辞書的な資料の作成を試みる。いずれも、語学専門家でない一般市民が利用することを念頭に置き、適切な説明を付す。

これらの認識の背景・根拠を、以下の各項目に詳述する。

3.4 社会行動能力と言語能力・語彙能力

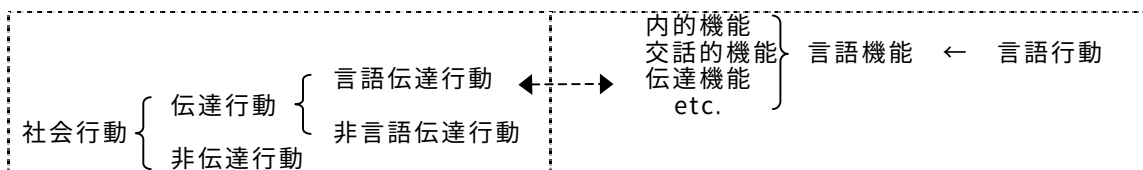
学習者が身につけるべき能力の内容については、以下の考え方に基づく。

なお、「語彙能力」という用語は、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、当班で扱う「語彙」には、語および形態素、さらに、連語・定型的な句（いわゆる「表現」）を含むものとする。したがって、以下の記述中、「語」は原則として「語・表現」を意味する。

3.4.1 言語能力・伝達能力と語彙能力

学習者が身につけるべき能力は、以下の諸領域にわたる。



（１）社会行動能力と伝達行動能力：伝達行動能力は、伝達機能をもつ手段を利用する能力である。伝達機能をもつ手段には言語的伝達手段と非言語的伝達手段とがある。非言語的伝達を伴わない言語伝達はいずれも、言語伝達のみで適切な伝達を行うことはできない。言語伝達能力が高まれば、より正確・詳細で適切な伝達が保証されるが、言語伝達能力が不十分であっても伝達は可能である。また、社会生活を営むための能力において、他者との間の情報伝達は重要な部分を占めるが、伝達を意図しない行動であっても、不適切である場合などに、他者に情報を発信する伝達行動として機能することがありうる。

（２）言語行動能力：言語行動能力は、言語の諸機能を利用する能力である。伝達は言語の機能の一つであり、伝達行動は言語行動の一領域である。社会生活に必要な言語能力には、少なくとも、伝達と人間関係構築との２面が含まれる。異文化の中での生活で、言語の他の機能のうち交話的 phatic 機能の利用は不可欠であるし、認知機能の利用が有効である。普通、言語学習の対象となるのは伝達機能による情報伝達であり、交話的機能による人間関係構築が加

わることがある。内的機能（認識・思考）によって新たな外界の理解を得ることも広義の言語行動であり、言語学習でこの側面を意識することもありうる。

3.4.2 語の機能

語は、社会成員間の最低限の共通知識として、言語メッセージ構成の素材となる。その役割は、単に指示物を想起させることにとどまらず、大別して以下の諸側面にわたる（中道 2005 による）。

（１）外界の事物を指し示す機能　：　語は、人が認知し意識化した対象に形象を与える。その形象は、習慣化された音韻体系による言語形式であり、指示対象と形式との対応関係は社会習慣的に定まっている。なお、認知される対象のすべてに形式が与えられるとは限らない。また、外国語を学習する場合、母語に存在する認知対象に対応する目標言語の形式が存在するとは限らない。

（２）情報伝達における意味単位としての機能　：　指示内容と言語形式の連合関係に関する知識を言語使用者が共有していることによって、言語による他者との情報交換が保証される。言語使用者の背景によってその知識の内容が異なる可能性があり、特に、外国語としての使用者においては共有の程度が低い。また、複雑な意味を伝達するためには、語の組み合わせ、すなわち、文の構成や非言語的伝達手段による補助などが必要になる。

（３）文法規則に従って他の要素と結びつく機能　：　語は文法的意味を備えており、それに応じて文構成に参加する。基本的な語の振る舞いにはある程度の文法化が認められるのが普通である。したがって、語の習得においては、いわゆる語彙的・実質的指示内容に重点のある用法と、文法形式に準ずる用法とが混在することに留意するべきである。

（４）文化認識の手がかりとしての機能　：　語は、社会行動を決定する際に考慮されることがらを意識するためのキーワードとして働くことがある。異文化で新たに接する事項の意味合いや重要性を知り、行動における摩擦を軽減するために、そうした語彙を習得することが望まれる。

（５）人間関係意識の標識としての機能　：　対者的態度を直接に表示する語（中道他 1989）は、伝達の受け手に対する意識を反映する。また、一般に語の選択は、聞き手や場面への認識を反映する。語のそうした機能は社会人としての成長に伴って習得され、言語使用者の成熟度と品位を示すが、外国語においては特に習得が困難な部分である。

3.5 学習者・ニーズ・学習環境

当班の検討を開始するにあたり、成果を利用する学習者および教授者が置かれている状況を十分に考慮すべきであるとの意見が強く出された。指摘されたことがらは以下のようなものである。これらの多くは、当班の検討範囲を超えて全体に関わり、他の部門で検討されるはずであるが、教材作成にあたって強く意識すべきであり、他班の成果を待つことができないとして言及されたものである。

3.5.1 学習者条件

本プロジェクトで想定する学習者は、日本国内で生活する外国人であって、日本語は未習に近く、教育機関などに所属しない者である。年少者は直接の対象とせず、おおむね中学生以上を想定する。滞在期間に関しては、定住者、長期滞在者、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主に想定される。

これらの学習者は、学習者である以前に生活者であり、背景として、性別・年齢、自己認識、経験、知識領域、居住地域、生活環境など、さまざまな条件がある。なかでも、母語および第二言語における言語能力は重要である。

学習に際しては、日本語を学習する意志・意欲の有無、日本語学習の必要性や習得可能性の意識などに加え、日本語や日本・日本人に対する意識・感情も問題になる。当然ながら、日本語を学ぶことは当人の選択に任されるべきであるが、日本に滞在しているからには、日本語が多少でもできれば利点があることを示していく努力も必要である。

(1) 滞日予定と日本語学習 : 客観的な条件として最も関連の深いものに、いわゆる‘帰る(帰れる)人’か‘帰らない(帰れない)人’か、すなわち、学習する日本語が外国語か第二言語かという点がある。さらに、‘帰るつもり’で日本語習得の必要なしと思っている間に滞在が長期化し、習得の機会を逃したまま事実上永住化する‘ずるずる長期化’が昨今増加している。

(2) 日本語学習へのレディネス : 生活者外国人の日本語レディネスの質はさまざまである。学習自体へのレディネスには、まず、母語能力の程度や体系的学習の経験・適性の程度などが関わる。母国で十分な学校教育を受けていない場合などに、学習の習慣がなく学習自己管理がまったくできない者も見られる。日本語に関しては、まったく未習の段階から、ある程度の意味疎通ができる段階までが想定される。国内居住者であれば、日本語に接する経験がまったくないことは考えられないが、その経験が利用できるか否か、また、過去の接触経験による‘ゆがんだ理解’なども関係する。

実際に、流暢に話せるが読み書きはまったくできないといった例も多く、日本語の能力は低くとも、社会生活上の課題は自分で解決できるといった場合も

ある。地域生活者の日本語の程度を初級・中級といった表現で記述することは不適切であり、少なくとも、技能別にどれほどの能力があるかを把握することが必要である。

(3) その他の条件

その他に、利用できる物的資源、人的資源などの学習環境や、時間条件、経済条件などが関係する。

3.5.2 ニーズと到達目標

1) 日本語学習ニーズの考え方

(1) 実利的ニーズと精神的ニーズ : 生活に関わるニーズには、実利的なものと、精神的なものがある。実利的ニーズには、現在の生活を成り立たせなければならないという‘当面のニーズ’、現在の状況を改善するために準備しておくという‘将来へのニーズ’がある。一方、趣味・娯楽や、大人らしい教養を持ちたい、社会の動きを知り意見を持ちたい、それについて人と話したいといった‘精神的ニーズ’があり、それらは自尊感情をもつためにも必要である。外国人も一個の人間として生活する以上、用件を処理し必要なものを手に入れるだけがニーズではないことに留意すべきである。

これらのうちの相当な部分は日本語を習得することによって充足されるが、日本語の習得のみによってすべてが満たされるわけではない。また、日本語学習が対応するのは、主に将来の生活改善や精神的ニーズであり、当面の切迫した必要を満たすためには、通訳といった方策がとられなければならない。

(2) 意識されたニーズと意識されないニーズ : 学習者自身が自らの学習ニーズの存在および内容を的確に意識していないことがしばしばあり、意識があるとしても、会話がしたい、敬語を勉強したい、漢字を覚えたいといったあいまいな、また、客観的に見て適当でないものであることが多い。学習すべき内容については、教授者による適切な判断と助言が望まれる。

(3) 日本語学習ニーズの主体 : 学習者自身が上記のような各種のニーズをもっていることはもちろんであるが、学習者が日本語を学習することによって恩恵を受け、それを望む者はほかにもありうる。

まず、学習者の家族や雇用者といった‘関係者’は、学習者の日本語学習によって、経済的な利益を受ける、養育・養成の責任を果たす、家庭内・職場内のコミュニケーションを確保し良好な人間関係を構築するなどのニーズをもっている。そのような関係者が、学習者の日本語学習に利点があり奨励する意義があるとの確信をもてるよう、成果を提示し説明することが望まれる。たとえば、作成する教材を見せ、どのような日本語を学んでいるのかを知らせるとい

った活動が考えられる。

さらに、日本社会、あるいは、国家としての日本が、在住外国人の日本語能力向上へのニーズをもっている。労働力の確保や社会の国際化の政策がとられているため、入国する外国人が増加する一方、地域においては、意思疎通の欠如、地域生活や教育における諸問題、治安問題などが生じている。その多くの部分に、外国人住民とのコミュニケーション手段が乏しいことが関わるとの認識が一般的である。本プロジェクトは、そうした地域における意思疎通手段としての日本語の習得を主な目的とし、就職・昇進のための資格獲得といった面には重点をおかない。いずれにせよ、日本語教育に関わる者の目的意識は、日本における外国人住民の生活がより良いものとなることにある。

2) 各段階における日本語ニーズ

本プロジェクトが想定する学習者にとって、日本語の学習は、それ自体が目的ではなく、実利的・精神的ニーズを満たすための手段の獲得にあたる。

(1) ‘サバイバル’段階 : 日本語ニーズが存在する領域に沿って考えるならば、初めに、いわゆる‘サバイバル’への対処が考えられる。日本語能力を持たずに生活を始める段階でのタスクとしては、衣食住の確保、援助者の確保、同居者・近隣との意思疎通といった、眼前の他者との意思疎通とならんで、文字・音声などを通じて一方的に与えられる情報を理解し利用することがある。ただし、集住地域などでは日本語が使えなくても生活ができており、日本語によるコミュニケーションが必須とは必ずしも言えない。また、上述のように、日本語学習は主に将来の改善への方策にあたるので、時間をかけた日本語学習でサバイバル段階に対処することは、さほど現実的ではない。

(2) サバイバルを超えた段階 : 病気、犯罪、金銭トラブルなど、何らかの問題がサバイバル段階で生じた際の対処には、相談窓口へのアクセス、通報など、最小限の日本語使用のみが期待され、それ以上は通訳を介する必要がある。一方、通常の状態、最低限のことを伝える段階を超えて、日本語を聞いて理解でき、返答ができる段階に達したなら、すでにサバイバルを超えているというべきである。さらに、生活はできていても、人としての活力が次第に失われていくといった例がしばしば見られる。自分らしさを保つ、好きな話題について思う存分話すなど、‘精神的サバイバル’への配慮も望まれる。

(3) 日本語能力の領域 : 四技能すべてを並行して学ぶ留学生などと違い、生活者としての外国人においては、各技能を別個に考える必要がある。当人が意識するニーズとして、会話だけ、文字だけを学びたいといった学習者はいるし、現に、読み書きはまったくできなくても日常会話に不自由しないといった

例も多い。客観的ニーズとしても、習得すべき能力の内容は学習者ごとにさまざまである。さらに、多くの場合に、学習機会は週1回ボランティア教室に通う程度であり、そこで提供される内容は初歩レベルにとどまることが多いのが現実である。どのような内容をどこまで学習するかについて、学習者と教授者との間で個々に検討される必要がある。

3) 目標領域

学習者が接する場面を専門・職業領域と生活領域に分類し、職業領域では専門的な内容の会話、生活領域では日常会話が行われるといった把握は妥当性が疑わしい。職業場面においても、業務上の会話のみが終始行われるわけではなく、顧客など外部者や同僚・上司との交話的会話による人間関係構築が求められる。また、生活は、地域生活、教育機関との関わり、職業生活、公共活動、娯楽・教養など種々の局面にわたる。したがって、各領域で必要な言語能力はまったく異質なものではなく、生活言語は専門領域における日本語使用にとっても基本をなす。本プロジェクトの検討対象は、専門的な話題のみに必要な語・表現を除く一般的な話題の会話領域とするのが適当である。

なお、学習者の居住地および生活環境によっては、非常に方言色の強い言語に接し習得する可能性がある。本プロジェクトは共通語的な日本語の習得を想定して進めざるをえないが、実際に利用される学習現場で修正・付加が必要になることに配慮すべきである。

3.6 学習機会と教授者

3.6.1 学習機会

教育機関に所属しない学習者の場合、教授者とともに学習する機会は週1回のボランティア日本語教室といった形が最も一般的であるが、それ以外の時間も日本語の中で生活しており、実生活で学ぶ量は、教室におけるよりもはるかに多い。教室での学習と教室外での経験とが関連づけられ、すべての時間が学習機会として利用されるようになることが望ましい。

一般に、教室での学習が、将来有用であることを予測しその準備となることを体系的に扱うのに対して、生活者である学習者にとっては、学んだことが直ちに生活に生かされることが重要であるから、実生活の中での経験が大きな学習機会になる。したがって、一定の到達目標を設定し学習期間を定めるといった計画的学習にはなりにくい。

3.6.2 学習支援者

外国人生活者の人的ネットワークの中で学習支援に関わりうる主体としては、まず、家族や日常身近にいる関係者があり、その多くは日本語教育の知識をもたない。その周囲に、支援の意欲をもって集まった必ずしも専門家ではない人々

の組織，すなわち，日本語ボランティアなどがある。次に，制度化された支援者として教育機関等がある。学習の場としては，日本語学校的な組織的・体系的な教育と，ボランティア教室的な相互学習・交流の場との両方を利用できることが望ましい。また，それらを支えるものとして行政組織があり，場所の提供や金銭的補助など，学習環境・制度の整備を行っている。

さらに，支援者を支援する専門家，いわば‘メタ支援者’が，教材や学習素材の提供を行うことが望まれる。本プロジェクトはこれに相当し，ここで提供されるものを利用して，自発的支援組織がそれぞれの地域で教育を行うことが期待される。こうした考え方および教材利用方法の説明，利用経験の共有化やさらなる課題の探求のため，情報交流のシステムを構築するべきである。

3.7 目標言語の領域

外国人生活者としての学習者はさまざまな生活環境にあり，接触する言語使用場面はさまざまである。そこで起こる伝達行動は，正確な言語メッセージによる複雑な情報伝達から身振り中心のコミュニケーションに至る多様なものであり，さらには，話題や相手によって，接触のあり方が異なる。また，こうした場面の経験は，それへの対処が学習目標になるばかりでなく，それこそが学習機会である。したがって，必要となる日本語の範囲および運用能力も学習者ごとに異なるから，言語規則に合致する文の生成や言語規範に則った言語使用といった言語的な基準で学習者の社会行動能力を評価することはできず，日本語学習も，標準化された水準といったものを目標とすることは適当でない。

3.7.1 生活者としての外国人が必要とする語彙能力

前述のような語の諸機能が，言語の最も基本的な構成単位に備わる特性として言語行動を支える。生活者としての外国人に即して考えれば，語彙能力習得の目的は以下のような諸側面にわたる。

(1) 指示機能・伝達機能　：　用いられた日本語の語がどのような事物・概念を指すかがわかること，伝えたいと思う事物・概念をどのような語で表せばよいかわかること。

(2) 認識機能・文化指標機能　：　日本語体系において外界の事物や種々の概念がどのように区別され，どのような語・表現で表されるかを知ること。特に，文化に関わる概念を表す語とその意味内容および生活・行動上の意義づけを知ること。

(3) 文法的機能　：　習得した語がどのような‘文型’の中で用いられるか，どのような語と結びつくかを知ること。

(4) 対人的機能 : 語や表現の待遇的な価値を知り、他者の語選択に反映する待遇意識を理解すること。また、適切な待遇性をもった語・表現を自ら選択できること。

3.7.2 語彙使用の発展段階

言語生活において、語の使用は以下のような段階を経て発展すると考えられる。

(1) 言語形式の獲得と実現 : 概念と語形、さらに文字を対応させる段階。また次に、語形を音声化、ないしは文字化する技能に習熟する段階。

(2) 一語文的使用 : 単語を口にすることにより、伝達したい内容を聞き手が推測することを期待する、また、他者の発話中の聞き取れる単語をつなぎ合わせて内容を推測する段階。

例) 火。－火？－なべ。－あ、鍋に火。どんな鍋？－ええ、てんぷら。－あ、てんぷらの油ね。－そう、油。

(3) 関連語の想起・使用 : メッセージの中に現れた語から、それに関連・付随する概念を表す語や修飾・限定する語といった関連語を想起して、関係を理解したり、自ら言及したりする段階。

例) 日曜日、引越し。－するの？－うん。－駅は？－ええと、本郷。－あ、東山線。－うん。地下鉄。－家賃は？－高いよ。

(4) 参加者の関与・評価 : 語が表す内容が、相手や話題の人物にとってどのような意味を持ち、どれほど好ましいかを理解し、その語が選択され、あるいは、避けられる理由を知る段階。

例) 子どもは？－中学のね、3年。受験。－ああ、受験。高校。－そうそう、高校受験。－心配。－まあね。－だいじょうぶよ。

(5) 文法規則による文構成 : 語を文法的に正しいとされる語順に配列し、適切な文法形式に従って文としての統合を行う段階。

これらは、いずれもまず受容行動の経験が先行し、産出に進む形で発達する。語彙の学習は、これらのすべての段階に対応するものが含まれる。

3.7.3 日本語学習における語彙能力伸長の貢献

語の語形・意味を知ることが、コミュニケーション手段の獲得にあたる。たとえば、日本語・日本文化・日本人について獲得した知識は、何らかの語・表

現をラベルとして記憶され検索される。また、日本語学習はそれ自体コミュニケーションであるから、その出発点となる語彙の獲得は日本語学習そのものを保証する。逆に、語の蓄積なしには、いかなる日本語学習も成立しない。本プロジェクトで提案する語彙学習は、音声・文法・談話運用・文化理解など、日本語学習の全般に対して支援を提供することを目的として意識する。

日本語学習において、語彙能力を身につけることは、少なくとも以下のような諸側面において有用である。

(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・表現の経験により、前述の発展段階に沿って言語体系の運用能力が身につく。

(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、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。既知の語の数の増加がなければ、文法規則を理解することはできず、例示された語以外にその規則を適用することもできないので、言語規則を知ることは無意味である。

(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。これらは、視聴覚的手段で行うこともできるが、言語によって行うことができれば、効率的で臨機の学習活動が容易になる。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有効であり、語彙能力はその可能性を保証する。

3.8 語彙学習の内容決定に関する考え方

語彙学習の内容は、学習者ごとのニーズに応じて決定される。その際、学習語彙の範囲と個々の語に関する学習内容との両面から学習内容を決定していく必要がある。当班の検討においては、以下のような考え方を適用する。

3.8.1 基本性

語彙の学習は、‘基本性’の高いものから進めるのが効率的である。基本性は、以下の2種に分類して考える(中道1983)。

(1) 実用的基本性 : 学習者が接触することが予測される場面における必要性・有用性の高さをいう。

(2) 学習向け基本性 : 日本語学習を効率的に進めるために、ある種の概念を意識化し、それを表す語を用意することが必要・有用である。学習向け基本性とは、その必要性・有用性の高さをいい、「語彙体系指向」「言語体系指向」「学習活動指向」などの諸側面を含む。

① 語彙体系指向 : 他の語を理解するための学習において必要・有用であること 例)「手」⇒「てのひら」「(手の) 甲」 「会社」⇒「社長」

② 言語体系指向 : 言語体系内で対立関係にあるなど、ある語の理解には、それが所属する体系の理解が必要・有用であること 例)「あげる」⇔「くれる」「もらう」 「おかず」⇔「ごはん(主食)」

③ 学習活動指向 : 学習の場で必要・有用であること 例)「名詞」「動詞」
「もう一度(お願いします, 言ってください)」 「(オッパッピー) ＊は／ というのは何ですか」

3. 8. 2 優先的に学習する語彙の選定基準

接触する可能性の高い場面の種別は学習者ごとに異なるので、実用的基本性の高い語・表現は学習者ごとに異なる。ただし、一人の学習者が接触する場面の種別は一つではなく、職場、地域生活、家庭など、必ず多様な範囲にわたる。したがって、多くの学習者に共通して実用的基本性が高い語彙を選定することは可能であり、教育上必要かつ実用的である。

当班における学習活動例作成の対象は、以下の各基準を考慮して選定する。

(1) 実用性 : 学習者が接触する場面に出現する可能性が高いこと。これらを理解し使用できることにより、実生活において日本語を使用することへの意欲、日本語学習への動機を高めるとともに、学習の場で提示される場面例・文例への対応力をつける。

例)「駅」「電車」「待つ」「並ぶ」 「お持ち帰り」「こちらで」

(2) 自己表現欲求への対応 : 学習者が表現したいと感じる内容を表すこと。学習者自身の感情・要求内容・意見などをどのように表現すればよいかを知ることにより、日本語使用への意欲を喚起し、伝達に成功した経験から自己効力感を得る。

例)「なつかしい」 「きつい」 「さあ」「どうでしょう」 「ちょっと」

(3) 概念獲得 : 生活・学習における向上に役立つ概念を代表すること。文化的概念を初めとして、学習者にとって未知であり、日本での生活を円滑に

送るために必要・有用な概念を表す語を取り上げる。

例)「ご近所」「違法駐車」「がんばる」「はまる」「質問する」

(4) 学習手段としての有用性 : 日本語学習を進める上で利用価値があること。文法的にある語群を代表する, 学習内容を記憶するキーフレーズになる, 学習活動に役立つなどの条件を備えた語例・文例を選定する。また, 文法用語など, 学習内容を整理する上で有用な用語を選定する。

例)「(犬が人を／人が犬を) かむ／(犬に) かまれる」

「もう一度」「もっと」「和語／漢語／外来語」

実際の選定作業には, 既存教材の語彙調査, 目標言語調査, 言語コーパスなどの利用を検討する。

3.8.3 各語に関する学習内容

それぞれの語について学習すべき内容には, 少なくとも以下の諸点が含まれる。学習活動例として取り上げる項目には, これらの内容を何らかの形で盛りこむ (cf. 中道 1995)。

(1) 用法の範囲 : 言語メッセージを理解し発信するためには, 抽象化された語義や文法的特性を知るだけでなく, 語が実際に用いられる文型, 共起関係, 文脈, ニュアンスなど, 用法ごとの具体的な例文を観察することが必要である (cf. 中道 1991)。

(2) 語義 : 語義は, 指示的意味 (指示物, および, それに伴うプラス／マイナス等の評価), 文体的価値, 対者的価値 (その語によって表現される聞き手に対する態度。cf. 中道他 1989) の各側面にわたる。

語義に関する知識は, 対訳語的な置き換えでなく, 用いられる文脈や, 他の語との対立・異同・包摂などの関係を含むスキーマ的な概念体系とならなければならない。複数の語種にわたる類義語の整理など, 類義語間の区別に関する知識の習得が特に困難であることが予想される。実用的基本性から選定される語彙の整理は, 概念シラバスの形をとることが有望である。

3.8.4 文字学習とのつながり

日本語の語彙を蓄積するために, 漢字を初めとする文字を手がかりにすることが有力な手段である。当班においては, 表記システムの習得を目指すのではなく, 語認識と記憶の手がかりとして漢字その他の文字表記を利用するため, 語とともに, それを表す文字を提示するなど, 文字学習をも含めた学習活動を想定する。ただし, 前述のとおり, 文字を通して情報を得ること, 文字によっ

て発信することに不慣れな学習者がいることに注意する。

3.9 語彙学習活動と教材の例示

前述のとおり、当班は、語彙の学習を進めるための学習活動例と、そこで使用される教材例を提示することを主な目的とする。その際、以下のことがらを前提として意識する。

(1) 学習形態 : 学習の方法は、使用経験の蓄積を基本し、擬似的場面における課題処理経験を主な学習手段とする。学習対象として優先的に取り上げる場面は、現実 접촉する可能性の高さと並んで、現実場面の学習機会としての利用可能性を考慮して決定する。そこで使用する語彙教材は、その内容を習得することを目的とする固定的・独立的なものでなく、学習の場における参考あるいは話題提供などの活動補助素材と考える。

また一方で、さまざまな語に関する記述を辞書的に集成した資料があれば、実用に加えて、教室での学習のきっかけとなることが期待できる。本事業では、そうした辞書的な語彙集の作成についても検討を行い、試作する。

(2) 学習目標 : 学習の到達目標は個々の学習者ごとにさまざまである。したがって、各学習者にとって接触が想定される場面や関心の方向に応じて、自分なりの語彙知識とその運用能力(「マイ辞書」)を構築することが目的となる。標準化された日本語能力を設定するといったことは、当面想定しない。

(3) 教材の内容 : 個々の語の使用場面・文脈(前提)、概念体系、文体的特徴などについて、十分な情報を提示する。教材の形態はモジュールを基本とするが、語彙の獲得方法を学習するための部分、および、多くの学習者が早い段階で習得すべき汎用性の高い部分については、順次学習を意識した形態とする。言語的手段・非言語的(視聴覚的)手段の利用をともに視野に入れる。言語情報は、日本語のほか、必要な外国語によって提供する。提供手段としては、各種形態の印刷教材、電子媒体を準備する。また、将来的にはウェブによる提供を視野に入れる。

3.10 今後の計画

当班は、以上の考え方に沿って、今後、以下の手順により検討を進める。

1) 調査の実施

(1) 既存語彙教材の語彙調査 : 地域日本語教室などで作成された教材に採録された語彙を調査し、そこに反映された教授者のニーズ意識を探索する。

(2) 地域日本語教室の授業実態調査 : 参与観察, 聞き取りなどを行う。

(3) 目標言語調査 : 地域生活者外国人が接する頻度の高い場面における使用語彙を調査する。

2) 学習活動例の提案

地域日本語教室などで語彙を学習するための学習活動例, および, その際に使用する教材例を作成・公開する。できるだけ多様な学習項目についての試案を列举し, また, 地域日本語教室等で実際に試用して改善を図る。

第4章 参考文献

[第1節]

参考資料

(社)国際日本語普及協会『生活日本語標準マニュアル』(仮称)の作成のための調査研究報告書(文化庁委嘱)1999年3月

※<http://www.ajalt.org/chousa/chousa.html> からダウンロード可能。

[第2節]

引用文献

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

尾崎明人(2004)「地域型日本語教育の方法論試案」小山悟他編『言語と教育』くろしお出版, 295-310

社団法人日本語教育学会 (編)(2007)「日本語教育教材部会(プロジェクト2)分析資料」.

寺村秀夫(1984)『日本語のシンタクスと意味Ⅱ』くろしお出版

新庄あいみ(2007)「地域日本語教育における二つの視点」『大阪大学言語文化学』16 大阪大学言語文化学会 127-139

細川英雄 (2002)「ことば・文化・教育—ことばと文化を結ぶ日本語教育をめざして—」, 細川英雄 (編)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』1-10, 凡人社.

山田 泉(2008)「外国人への「言語保障」」『月刊言語』37-2, 76-83, 大修館書店

吉野 文(2003)「定住する外国人の生活と日本語学習の支援を考える」『解釈と鑑賞』866, 至文堂, 195-203

引用教材

春原憲一郎, 中村律子, 谷啓子, 与那覇麻孔 (2004)『にほんご宝船—いっしょに作る活動集』アスク出版事業部

沢田幸子, 福家枝里, 武田みゆき, 三輪香織, 西口光一(2006)『日本語おしゃべりのたね』スリーエーネットワーク

[第3節]

中道真木男(1983)「日本語教育の基本語彙とその辞書」『日本語学』2巻6号, 明治書院 pp.72-78

中道真木男(1991)「副詞の用法分類」国立国語研究所『日本語教育指導参考書 19 副詞の意味と用法』大蔵省印刷局 pp.109-180

中道真木男(1995)「意味記述の枠組み設定に関する覚え書き」『日本語の研究と教育—窪田富男教授退官記念論文集』専門教育出版刊

中道真木男(2004)「「談話能力」の学習にむけて」宮崎里司・ヘレン=マリotto編『接触場面と日本語教育 ネットワークのインパクト』明治書院 pp.291-303

中道真木男(2005)「第3章 語彙」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』大修館書店, p.215

中道真木男・畠郁・三枝令子・馬場良二(1989)「語の「対者的特徴」-対者的態度の表現の言語間比較-」『日本語教育』69号, 日本語教育学会 pp.64-76

おわりに

本報告書では4つのプロジェクトの成果を報告したが、その中で重要だと思われる事項を以下の6点にまとめた。

(1) 地域日本語教育に対する基本的考え方

地域日本語教育は、政府の外国人受け入れ政策、地方自治体の地域社会づくり、企業の雇用・人材育成戦略などさまざまな政治的、社会的、経済的要因と深く結びついている。また、外国人や異文化に対する日本人住民の意識や態度も密接に関係している。したがって、「生活者としての外国人」に対する日本語教育のシステムを開発する際には日本社会のありように目を向け、あるべき社会を常に念頭におき、社会的文脈の中で日本語教育、日本語学習支援体制を考えなければならない。地域日本語教育の理念を考える上で本報告書第1章は有益な視点を提示できたと考える。

(2) 外国人住民の生活実態を踏まえた日本語教育

外国人住民が社会参加を実現するには、一定程度の日本語能力を習得することが求められるが、日本語学習の機会が得られないまま日本滞在が長期化する者が多数存在する。このような外国人に対する日本語学習支援のシステムを開発するには、生活者としての外国人の生活実態、日本語ニーズ、学習環境などについてしっかりした調査を実施することが前提である。第2章で報告した外国人の生活実態調査は予備調査であるが、引き続きこのような調査を積み重ねることによってわれわれが目指す地域日本語教育の体制づくりに欠かせない情報が得られるはずである。

(3) 連携のためのコーディネータ

ボランティアに大きく依存するこれまでの体制を根本から改善し、多文化共生の実現に向けた地域日本語教育のシステムを開発、運営するためには、行政、企業、大学、研究機関、日本語学校、一般住民など多方面の連携が重要になる。こうした連携のための仕事をボランティアに期待することはできない。地域日本語教育を本格的に推進しようとするならば、コーディネータの人材確保および公的財政処置が不可欠である。地域日本語教育ではコーディネータの必要性が以前から指摘されてきたが、本報告では第1章、第3章にコーディネータに関する報告が掲載されている。これは今後の議論の叩き台になるものである。

(4) 日本語ボランティアの養成と研修

日本人住民が無関心であるなら、多文化共生社会を実現することはできない。その意味において日本人ボランティアが地域の日本語教室に参加することは大きな意義がある。日本人住民の参加を促すためのボランティア入門講座、すでに活動に参加しているボランティアのための研修講座をさらに拡充していくことが重要である。その際、講座主催者や講座担当講師は講座の理念、講座内容と方法などについて常に見直すことが求められるが、本報告書第3章には有益

な情報が提供されている。

今後の課題としては、成果をあげているボランティア養成・研修講座の内容・方法の詳細な調査、地域特性に応じた養成講座の具体的な内容・方法の検討などが考えられるだろう。

（５）社会参加に必要な日本語能力と日本語教育のデザイン

外国人住民が社会参加に必要とする日本語はいわゆるサバイバル日本語とは本質的に異なる。就労、納税、医療、福祉、年金、教育、出産・育児、地震や災害時の情報入手など安全と安心を確保するために必要な日本語の能力を身につけることが目標である。したがって、滞日当初の日常生活に最低必要な日本語に始まり、読み書きを含む高度な日本語能力も当然日本語学習の目標になる。

このような日本語ニーズに対応する地域日本語教育をデザインすることは日本語教育の専門家に課せられた任務である。第４章では地域で開発された教科書・教材の分析結果、および教育文法、教育語彙に関する検討結果を報告した。文字教育、音声教育についても今後検討が必要である。また、生活場面に対応した言語技能（読む、書く、聞く、話す）の教育、多文化共生コミュニケーション能力の評価も検討課題である。

（６）日本語教育システムの試行実験と評価

これまでの地域日本語教育では専門家とボランティアの役割分担がかなりずしも明確になっていない。専門家が担当する教育とボランティアが担当する活動とを有機的に結合し、一体として成果をあげるようなシステムを試行し、そこでの活動を記録、分析、評価する必要がある。今後の重要な課題である。

われわれの目指すところは、（１）「生活者としての外国人」のための日本語教育を各地域がそれぞれの実情に応じて推進しようとする際に、その拠り所となるフレームワークを提案すること、および（２）地域日本語教育の内容と方法、評価、人材の育成について具体的な提案を行うこと、の二つである。

フレームワークを作るにあたっては、地域社会の構成員である外国人住民および日本人住民、外国人の受け入れに直接関与する行政（国、都道府県、市区町村）、国際交流協会、企業、外国人支援に関わる機関・団体、日本語教育関係者など広範な人々の連携・協力が必要である。また、地域日本語教育の方法などに関する具体的な提案を行なうには、ボランティア日本語教室におけるこれまでの蓄積、日本語教育学、言語教育学、言語習得研究などの知見を生かしていかなければならない。

本委嘱事業は上記の目標に向けた試みであった。2007年10月から2008年3月までの半年という短期間であったため調査資料の十分な分析にまで至らなかった面があるし、ケーススタディに関してもさらに調査を広げる必要がある。4つのプロジェクトを相互に関連づける作業もまだ不十分である。しかし、今回の委嘱事業は、これまでに行なわれた地域日本語教育に関する調査研究の中で

もっとも規模の大きいものであったと言っているだろう。100 名ちかい日本語教育関係者がさまざまな形で調査研究にかかわり、研究者のネットワークが大きく広がったことは当初想定していなかった成果である。今回の経験と調査結果を踏まえ、日本語教育学会の力を結集してさらに次の調査研究に取り組むたい。

調査協力者一覧

☆本調査研究事業を進めるにあたり、各地の国際交流協会、企業、ボランティア団体など数多くの機関、団体、個人の方々にご協力いただきました。ここに記してお礼申し上げます。

☆調査に直接かかわってくださった調査協力者のお名前を以下に列記します。

1. 生活実態調査部会

1) 就労現場班

菊岡由夏（大阪大学大学院 博士課程後期）

2) 就労調査班

江口佳子（東京外国語大学大学院 博士課程後期）

3) 配偶者調査班

武蔵祐子（早稲田大学 講師）

2. 日本語ボランティア養成・研修部会

足立祐子（新潟大学）

金子正子（宇都宮大学）

清水貴恵（中井町立中村小学校）

新川以智子（弘前大学）

新庄あいみ（大阪大学）

田所希衣子（外国人の子ども・サポートの会）

土肥治美（名古屋市立大学）

土井佳彦（南山大学大学院 修士課程）

長友文子（和歌山大学）

仲渡理恵子（三重大学）

畑ゆかり（四国学院大学）

服部圭子（近畿大学）

文野峯子（人間環境大学）

蒔田雅子（名古屋外国語大学大学院 博士課程前期）

松浦みゆき（水戸短期大学）

松岡洋子（岩手大学）
三隅友子（徳島大学）
向井留実子（愛媛大学）
山下直子（香川大学）
横内美保子（浜松学院大学）

3. 日本語教育教材開発部会

1) 教材分析班

榎本 薫（津田塾大学 学部生）
岡田 愛（津田塾大学 学部生）
桂川由貴（津田塾大学 学部生）
渡邊慈美（津田塾大学 学部生）
立森崇子（津田塾大学 学部生）

2) 教育文法班

品田潤子（国際日本語普及協会）
蒔田雅子（名古屋外国語大学大学院 博士課程前期）
松岡裕見子（トヤマ・ヤポニカ）
森篤嗣（国立国語研究所）

3) 教育語彙班

澤井朋子（名古屋外国語大学大学院 博士課程後期）

執筆者一覧

はじめに

尾崎 明人

調査研究の概要

尾崎 明人

第1章

石井恵理子（はじめに，第1節1. 5，第2節2. 4，2. 4. 1，
2. 4. 2，2. 5，第3節3. 1. 1，3. 1. 2，3. 3. 1，
3. 3. 4）
ファン，サウクエン（第1節1. 1，1. 2，1. 3，1. 4）
杉澤 経子（第2節2. 1，2. 2，2. 3，第3節3. 3，3. 3. 2，
3. 3. 3）

キム, ヒョギョン〔金 孝卿〕(第3節3. 1. 3, 3. 2. 1,
3. 2. 2, 3. 2. 3)

第2章

山田 泉 (はじめに)
神吉 宇一 (第1節)
野山 広 (第2節)
富谷 玲子 (第3節(3. 2. 1は除く))
内海由美子 (第3節3. 2. 1)

第3章

米勢 治子 (はじめに, 第2節)
中河 和子 (第1節)
御館久里恵 (第3節)
新矢麻紀子 (第4節)
品田 潤子 (第5節)

第4章

柳澤 好昭 (はじめに, 第1節)
岩田 一成 (第2節2. 1, 2. 1. 1, 2. 1. 2, 2. 1. 3,
2. 1. 4)
中西久美子 (第2節2. 2. 1, 2. 2. 2, 2. 2. 3)
庵 功雄 (第2節2. 3, 2. 3. 1, 2. 3. 2, 2. 3. 3,
2. 3. 4)
佐野 香織 (第2節2. 4, 2. 4. 1, 2. 4. 2, 2. 4. 3)
松田真希子 (第2節2. 4, 2. 4. 1, 2. 4. 2, 2. 4. 3)
中道真木男 (第3節)

おわりに

尾崎 明人

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 -

発行 平成２０（２００８）年３月３１日
編集 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」
（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）
運営委員会