

特集：多文化共生と向きあう

【論文】

## 地域日本語教室で「学習支援」と「相互理解」は両立するか

日本語教育コーディネーターの実践をとおした考察

萬浪 絵理\*

(千葉市国際交流協会)

## 概要

本稿は、地域日本語教育の場において、日本語能力向上という外国人市民の「ニーズ」に応えつつ市民同士が相互理解をめざす学習活動とはいかなる形であるのかを、日本語教育コーディネーターの視点で考察するものである。地域日本語教室は多文化共生社会の実現に向けて多様な言語・文化の背景をもつ市民が対話・協働によって対等な関係づくりをめざす場であるという理念が謳われているものの、現実には多くの日本語ボランティアが日本語指導の役割を負わされているために理念が実践におりていないと言われて久しい。問題を状況主義的に捉え、日本語学習者としての外国人、日本語ボランティア、一般市民という3つの層の関わりに着目して教室活動の実践をおこなった結果、日本語学習と相互理解が両立することがわかった。両立のために重要なものは「学習支援」の概念と具体的な方法であった。

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 多文化共生, 地域日本語教育, 状況主義, 対話, 日本語学習支援

## 1. 問題の所在

地域日本語教育の場はだれにとってどのような場になればいいのだろうか。ヤン(2012)は、国と日本語教育と定住外国人の三者がそれぞれ地域日本語教育に期待する役割を考察し、その中で国と定住外国人から期待されているのが「日本語能力の育成」であるのに対して、日本語教育の立場からは

「相互理解や社会参加」にその理念が置かれつつあると述べ、日本語教育を求める側と提供する側とにズレが生じているとしている。そして、日本語教育は「日本語」の「教育」なのであり、「日本語能力の育成」こそが日本語教育でしかできない・日本語教育がすべきことであると指摘している。

本章では外国人市民<sup>1</sup>のニーズと日本語教育が社

\* E-mail: mannami.eri@gmail.com

<sup>1</sup> 国籍や第一言語に関わらず、日本語教育が対象とする人々に便宜上、外国人市民または外国人という用語を用いる。

会づくりの観点から提供したいものとの間には「ずれ」があるのかを確認し、両立をめざすにあたっての課題を明らかにする。

### 1. 1. 外国人市民の「ニーズ」

外国人市民は地域日本語教室の場に「日本語がわからないと困るので勉強したい」「日本語が話せるようになりたい」といった訴えを持って集まる。ヤン（2012）は様々な立場の定住外国人の声を引用しながら、彼らは子育てや仕事などの場面で日本語の必要性を感じており、そこには明確に「日本語能力の向上」というニーズが読み取れるとしている。しかし彼らのその声をもって日本語教育はその声に応えるために日本語を教育すべきであると論じるとすれば、それは「問題の個人化」（石黒，1998）に他ならない。本稿では「個人の能力不足，知識不足」という個体主義的能力観に立脚した議論を脱し、以下の理由から、状況主義的学習観、つまり他者性，相互性等を考慮に入れた議論（レイヴ，ウェンガー，1991/1993）を展開したい。

まず、第二言語環境において課題遂行に問題が生じた場合、そこには人間関係や言語以外の認知的問題が絡んでいる。「日本語の問題」として言語だけを文脈から切り離すことは不可能であり（松井，2013），問題は状況の中で捉えなければならない。

また、外国人市民の声とされる「日本語能力の向上」というニーズは、「日本語が不足している自分」というアイデンティティから来ている。アイデンティティは他者との関係の中で与えられるものであることから（石黒，1998），周囲との関係性，或いは周囲のありようが変容することによって再構築され、日本語能力不足という認識自体が変化しうると考えられる。

### 1. 2. 地域日本語教育の理念と現状

在住外国人の日本語学習支援をおこなう日本語ボ

ランティアの活動は1980年代から展開されてきたが、1990年の改正「出入国管理及び難民認定法」の施行によって家族を伴った日系人が地域に定住し始めたことによる定住外国人の急増を機に、日本語教室が増加した。しかし、具体的な活動内容としてモデルがなかったことから多くは「学校型」（尾崎，2004）<sup>2</sup>の日本語教授の方法が取り入れられた。ボランティアへの負担や、「教える・教えられる」の上下関係が市民同士の関わりとして適切ではないという議論（日本語教育学会，2009）から、何をどのようにすればよいのかという模索が続いている。

日本語教育学会（2008，p. 14）に挙げられている「地域日本語教育システム」の図によれば、そこには「生活者としての日本人」と「生活者としての外国人」が関わって対話をする①「対話・協働の場」と②「専門家による日本語教育」の2種類の場が想定されている（番号は筆者）。池上（2011）は地域における日本語能力を考察する中で、「『生活者としての外国人』に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について」（文化審議会国語文化会日本語教育小委員会，2010）を見るに、「ここで『生活者としての外国人』に対して育成しようとしている『日本語能力』は、いわゆる個体主義的な能力観によって規定されるものではなく、社会の多様な状況において他者との関係性の中で発現する能力であると捉えることができる」（池上，2011，p. 87）としている。そしてそういった能力観に立つならば、その能力は①の「対話・協働の場」でこそ育まれるのであり、①と②との間に順次性，すなわち専門家に教わって日本語がある程度わかるようになったら

<sup>2</sup> 尾崎（2004）はボランティア中心に展開されている日本語教育を「地域型」と呼び、大学や日本語学校で行われてきた「学校型」の日本語教育と区別した。尾崎（2004）や新矢（2012）は地域における「学校型」の弊害を指摘している。

日本人と協働で交流の場に参加できるといった構造が生まれることによって準備的教育に陥ることがあってはならないと指摘している。

また現実として②の「専門家による日本語教育」というのは制度化が進んでいない。地域日本語教室は依然として90%が日本語ボランティアとよばれる市民によって担われている(文化審議会国語分科会日本語教育小委員会, 2015)。地域日本語教育が負う役割と担い手の「ねじれ」と池上(2007)が指摘した状態は未だに変わっておらず、理念を現場におろした実践研究はきわめて少ないのが現状と言える。

以上の理念と現状から、多様な市民の間の相互理解と外国人市民の日本語能力向上という2つを目的として①の場においてできる教室活動を考えなければならない。この教室活動をデザインする者が「地域日本語教育コーディネーター」とされている(日本語教育学会, 2008)。

前節と本節をまとめると、地域日本語教室では市民同士の対等な関係構築を目的とした対話や協働の活動を行いつつ、外国人の「ニーズ」に応えることが求められることになる。それは一体どのような内容になるのだろうか。そしてその活動に携わる日本語ボランティアに求められる外国人への関わり方はどのようなものか。日本語教育に関わる主体、すなわち方向性や理念を打ち出す「国」や日本語教育学会および実践を担う各機関はこの難題に具体的に答えを示さなくてはならない。その際に重要となるのは、「学習支援」の捉え方である。

### 1. 3. 「学習支援」の捉え方

学習支援<sup>3</sup>の方法は「教えること」に限らないにも関わらず、学習者やボランティアを含む一般の人々のイメージはもとより、地域日本語教育の議論

の場においても、両者を同義に捉えているように思われる記述が多いことを萬浪(2015)は指摘した。西口(2008)は「日本語の習得支援=日本語を教えること」ではないという立場を取れば日本語ボランティアにとって日本語を教えることの専門性は必要要件とはならないと述べ、外国人は、生活上必ずしも実用的に必要ではない「おしゃべり」とおした日本人との交流によって日本語を自然習得できるのであり、交流自体が日本語習得支援<sup>4</sup>なのだとしている。また西口(2008)は「そうした構想の方向で日本語習得支援を有効に展開するためには、ただ単におしゃべりをするのではなく、理解と習得の促進のために話したことを書いて渡すなどのさまざまな工夫や交流を促進するための種々の仕掛けなどがあつたほうがよい」(p. 30)と述べ、その具体的な議論を今後の課題として結んだ。

一方、青木(2011)は「異文化交流活動が日本語だけで行われると母語話者と非母語話者の力の不均衡が避けがたく表面化するため、ボランティアと学習者との交流をとおして日本語学習を支援しようとするやり方は現実には機能していない」(p. 258)と述べる。交流が外国人にとっての日本語習得の支援になるためには、「聴くこと」を中心としたスキルがボランティアに求められる(青木, 2011; 萬浪, 2015)。対話や協働というのは当事者同士の水平な関係性の中で成立するが、「学習支援」を「日本語を教える」という関わりであると捉えた場合は教える者は教えられる者の「上」に立つ関係となるため、それと同時に水平な関係を保つて対話や協働を実践することには無理が生じる。学習者と水平に近い関係で行い得る学習支援とは、日本語教授法などの専門知識に依るものではなく、学習

<sup>3</sup> 本稿における「学習支援」は外国人住民の日本語習得を支援する行為を広く指すものとする。

<sup>4</sup> 西口(2008)は「日本語習得支援」という行為を「日本語の学習を支援する」という立場とは明確な対比をなすものと説明しており、「学習支援」という用語を「日本語を教える」に近い意味で捉えている。

者が持つ様々な知識や経験に耳を傾け、話を引き出すことによって日本語による自己表現の意欲を高める傾聴型の支援である（萬浪，2015，p. 73，図-1）。この形の関わりは、語るための知識や能力が相手の中に「ない（足りない）」ことを前提とした「日本語を教える」関わりとは根本的に異なり、それらが「ある」と信じることが前提である。相手を尊重してこそできるこの関わりへの視点は、共に生きる市民同士の関係性を創造する地域日本語教育の場においては欠かせない。

#### 1. 4. 研究の目的

本研究の目的は、日本語教室活動における、日本語能力向上という「学習者ニーズ」の充足と日本語教育が理念とする「相互理解・社会づくり」の両立を探求することである。両立をめざして自身が企画から実施までを担った学習活動について、D. ショーン（1983/2007）が唱えた「行為の中の省察」（reflection-in-action）を行う。次章からどのような学習活動をなぜ行い、データから何がわかったのかを記述することで実践をふりかえる。後半では「行為についての省察」（reflection-on-action）として考察を行い、地域日本語教育をめぐる理論を批判的に捉え直す。

三代，古賀，武，寅丸，長嶺，古屋（2014）は「実践＝研究」というパラダイムにおいて、実践研究を記述することの意味を、ストーリー化によって批判的省察が深まること、他の実践研究者にとってのリソースになること、実践研究共同体が構築できること、という3つにまとめた。そしていずれにおいても、社会的文脈を記述してこそその意味が深まると述べている。この主張に基づき、本稿では社会的文脈を含めて記述することで、「地域」というフィールドにおける自他の実践の発展、ひいては多文化共生の社会づくりをめざしたい。

省察の中では「内容重視の言語教育（以下、

「CBI）」、「学習支援のあり方」「一般市民を含む参加者層相互の関わり」という3つの観点、およびその関連性に注目する。このうち地域日本語教育のCBIについては、森岡，神吉，野々口（2015）が分類として「異文化体験型」と「交流・参加型」を挙げている。本稿ではこれらの類型に新たな視点を加えることで、地域日本語教育の実践のあり方の捉え直しを図りたい。

## 2. 実践の背景

2. 1. 「テーマでつながる日本語クラス」の位置づけ  
省察の対象とする「テーマでつながる日本語クラス」<sup>5</sup>（以下「テーマクラス」）は千葉市国際交流協会（以下 CCIA）が「『生活者としての外国人』のための日本語教育事業 地域日本語教育実践プログラム（B）」として文化庁より平成26年度から委託を受け平成28年度現在まで継続している日本語教育体制整備事業の取組のひとつである。筆者は「ちば多文化協働プロジェクト」と名付けられたこの事業の日本語教育コーディネーターとして CCIA から委嘱を受け、事業委託当初から取組の企画と調整を担う。事業の大きな目的は多文化共生社会、すなわち「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的な違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていく」（総務省，2006）ことができる社会の実現であり、その目的を果たすために外国人の日本語能力の向上

<sup>5</sup> 「テーマでつながる日本語クラス」という名称には、テーマをめぐる交流によって、市民，国，日本語学習者とボランティア，外国人市民と地域，など様々なものが相互につながる、という期待が込められている。本稿は地域日本語教室の活動について論じるものであるが、当実践に関しては「教室」ではなく「クラス」という用語を使用する。理由は、実際名称が「クラス」であったこと、および、「教室」という用語を持つ「教えられる場」というイメージを避けるためである。

と、多様な市民間の相互理解やその促進をめざした取組を行っている。

千葉市の人口は平成 28 年 3 月末現在、964,830 人であり、うち外国人数は 21,394 人、総人口に占める外国人住民の割合は 2.3%となっている。CCIA には従来よりマンツーマンの日本語学習支援のシステムがあり、学習パートナーを希望する外国人市民と協会登録ボランティアのマッチングおよび学習場所の提供をおこなっている。このシステムを利用してペアは月平均で 250 あり、日本語活動の内容は基本的にペアに任されている。その活動内容が多文化共生社会の実現をめざしたものになるよう、CCIA は公益機関として参加者に対して明瞭なコンセプト、および具体的に「何をどのように」おこなえばよいのかをわかりやすく提示することが求められている。また千葉市内には自発的に立ち上がった日本語教室が 25 存在することから、CCIA が地域の日本語教育事業の拠点として効果的な取組を行えば、その成果が参加者の声を通じて地域全体に波及していくことが期待できる。

以上の理念とニーズから「テーマクラス」は以下の 3 つの機能を持つ場として企画された。

1. 外国人市民にとっての日本語能力向上の場
2. 外国人市民・日本語ボランティア・一般市民にとっての対話・協働の場
3. 日本語ボランティアが対話・協働の活動の中で日本語学習支援を行うための方法を学ぶ場

## 2. 2. 「テーマクラス」の前身となった取組

「テーマクラス」は対象者の日本語レベルを限定しない。指導者が文型や文法を中心に教える学校型とは異なり「内容重視」<sup>6</sup>のアプローチをとる。このアプローチをとるきっかけとなった取組について

<sup>6</sup> 「言語学習において、言語形式に先行して内容が優先されるとする考え方」(三井, 2005, p. 750)

記述しておきたい。

### 2. 2. 1. 経緯

平成 24 年度に東京都内で実施された「文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教育事業地域日本語教育実践プログラム (B)」の中に「千住多文化協働プロジェクト」と名付けられた事業があり、筆者はその日本語教育コーディネーターを務めていた。地域のニーズ把握のヒアリングの際に、保健師からある話を聞いた。それは妊婦健診や乳幼児健診に来る外国人のお母さんたちに対して、自分がその人の国の子育て事情を知らないままに子育てに関する指導や助言をすることに躊躇を感じる、というものであった。そういうことであれば専門家につなぐよりも地域に住む外国出身者にその国の子育てや日本での経験を直接話してもらうのがよいと考え、「外国の子育てを知るセミナー」と題する企画を立てた。地域の保健師や保育士のほか、広く一般住民に向けて広報をおこなった。セミナーは 2 部制とし、第 1 部では 5 つの国の出身者による各 4, 5 分のスピーチと質疑応答、第 2 部では参加者が個々のスピーカーを囲んで分かれ、グループで話す、という形式を取った。

スピーカーとして 5 名の外国出身者が集まった。日本語力は幅があったほか、当然ながら、大勢の日本語母語話者の前で話すということに言語の面からも内容面からも不安を感じている人が多かった。事前準備の会として子育てに関する各人の経験談や出身国との比較を共有する時間を設けたところ、出産後の生活で出身国との違いに戸惑った経験や、こどもの学校適応に関する苦労や悩みなどが共有された。この共有により、セミナー本番で各自が話したい内容および話すことが期待される内容が整理され、スピーカーはスピーチ準備を経て本番を迎えた。本番で参加者に聴いてほしい話に本人が触れなかったときはコーディネーターが水を向けて話を引き出した。

## 2. 2. 2. 成果

このセミナーの感想アンケートや口頭での聞き取りで挙げた声からは様々な成果が捉えられた。スピーチを聴き、対話に参加した人々には、スピーカーの日本での出産や子育てにおける様々な苦労や気持ちに対して共感が生まれた。例えば出産後の産婦は比較的早くから動くなど、日本の生活では標準的となった習慣や方法がある。そのあたりまえな環境が、産後1か月は動かないといった習慣を持つ地域から来た人々に対しては心理的な負担をかける場合があるということに気づいた参加者には驚きが見られた。書籍や報道などメディアから知識を得るのとは異なり、空間を共有して当事者の生の声を聴き、さらに膝突き合わせて声を交わすことで伝わるメッセージがあると考えられた。このセミナーへの参加経験が地域の保健・保育、或いは日常生活の現場で人々が相手について知らないまま指導的な関わりをすることから生まれる躊躇や不安やすれ違いを改善していくことが期待できた。

スピーカーとなった外国人市民からは、「日本語で自分を伝えることに自信がついた」「外国の子育てについて知るために参加した人々に対して貢献できた」などエンパワメントになったことが窺えるコメントが見られた。これら日本語教育事業の成果として期待されたコメントに加えて、次のような声もあった。

韓国出身の A さんはスピーチ依頼を受けた際、出産と子育ては日本で経験しているために実は韓国の文化はよく知らないとのことであったが、セミナー当日は韓国の子育てについて詳しいスピーチをしてくれた。きけば、時間をかけて国の家族に問い合わせたりインターネットで調べたりしたことであった。A さんは「このセミナーがなかったら自分は韓国の子育てについて興味を持つことも調べることもなく過ぎていただろう。この機会のおかげで自分の出身国の子育て文化について知ることがで

き、とても感謝している」と述べたのである。それは企画者にとって予想外の評価であり、この形式の企画に多面的な可能性を感じさせるものであった。企画時の発想は、日本人市民が「あたりまえ」の文化習慣について捉え直し、多様なあり方に目を向けることができるよう、異なるものとして外国人市民に自分のルーツである国や地域の話をしてもらうというやや単純なものであったが、「『人の中』の文化の多様性・多層性が活性化されるなかであって、個々の文化的アイデンティティの形成の過程が多様かつ流動的になって」おり、「文化への動的なアプローチが必要とされている」（山西，2012，p. 28）ことを思い知らされたのであった。

このセミナー参加者の声から明らかになったのは次の2点である。

1. 外国人市民を「要支援者」と捉えるのではなく、地域の多文化理解促進のために情報提供や発信ができる「支援者」と位置づけることで多様な言語・文化を背景に持つ人々が共によりよい生活や地域社会のあり方に目を向ける「対話の場」が創出できる。
2. 外国人市民にとっては地域住民に対して情報を日本語で伝えようとするのが日本語運用力の向上やエンパワメントにつながる。

この取組経験をもとに、日本語クラスとして CCIA で整備したのが「テーマクラス」である。

## 3. 実践の概要

### 3. 1. 構成

クラスは2年間で9テーマ実施した。1テーマは3回（3ステップ）で構成され、概要は表1のとおりである。学習者とボランティアを募ったほか、ステップ2のみ、「外国人市民によるスピーチと交流

表 1. 「テーマクラス」の実施概要\*

| ステップ   | 日         | 時間         | 内容の位置づけ        |
|--------|-----------|------------|----------------|
| ステップ 1 | 2016/1/18 | 9:30~12:30 | 導入の活動          |
| ステップ 2 | 2016/1/25 | 9:30~12:30 | 一般市民との対話・交流の活動 |
| ステップ 3 | 2016/2/1  | 9:30~12:30 | まとめの活動         |

\*日, 時間はテーマ「学校」の例

表 2. 各ステップの具体的な活動内容\*

| ステップ   | 内容  |
|--------|---|
| ステップ 1 | テーマの分野の専門家による講話と質疑<br>意見や情報を付箋に書き出し全体で共有する活動<br>スピーチ活動の導入 |
| ステップ 2 | スピーチと質疑<br>グループ活動 課題のリストアップとその解決アイデア出し                    |
| ステップ 3 | スピーチ録画を利用した学習<br>作文と読み合い<br>ミニドラマづくり                      |

\*テーマ「学校」の各ステップの活動

の会」として市報やチラシを使って一般市民に向けても広報した。各ステップは表 2 のような活動が主である。

クラスの参加対象はいわゆる日本語レベルが概ね初級前半（ヨーロッパ言語共通参照枠 A1 レベル）以上としている。ほとんど日本語がわからない場合は通訳を手配しておき、「やさしい日本語」でも伝わらないときに通訳してもらった。

### 3. 2. テーマの種類

2 年間で実施したテーマは「家族」「趣味」「子育て」「介護」「防災」「自治会」「葬儀」「防犯」「学校」である。テーマは生活やライフステージに関わりの深いものから選んだ。そのテーマで単におしゃべりをするのが目的ではなく、国や地域の比較やテーマに関連する経験の共有を経て、同じ地域で生活する参加者がともに課題の解決策を探ったり、よりよいまちづくりのためのアイデア出しをして

「未来」を共有する段階までを視野に入れた。

### 3. 3. 参加者層ごとの参加の意味と役割

2. 1. で述べたように、このクラスには 3 つの機能を持たせた。それは①日本語ボランティア ②日本語学習者 ③一般市民の 3 者の参加によって可能になる。3 者の関わり様を明らかにしておくために、各層の参加の意味や役割を述べる。

#### 3. 3. 1. 日本語ボランティア

このクラスにおける日本語ボランティアは、日本語運用力をつけたいという学習者の願いに応えようとする「支援者」であると同時に、テーマをめぐる活動における「対話・協働の一員」としての役割を負っている。この 2 つの役割を両立させるためには 1. 3. で述べたように「対話・協働と両立させ得る学習支援」の概念と具体的な方法の理解が重要となる。CCIA では日本語ボランティアを対象とした研修の中で「聴く・待つ」をキーワードとする学習

支援について理論とスキルを扱っている（内容は萬浪，2015 参照）。テーマクラスの実施は研修修了者の参加と協働を前提とする<sup>7</sup>。理解・産出の両面において日本語能力に差のある学習者ひとりひとりの興味や経験や意見に耳を傾けて発信を支援しながら自身が対話をするため、あるいは参加者同士の対話を助けるためには、学習者と同数に近い人数が望ましい。

同時に、それらのボランティアにとってもこのクラスは役立つ。なぜならこのクラスにはクラスの目的や学習支援の概念を共有しているコーディネーターと仲間がいるため、話を引き出すための学習者に対する声かけを参考にしたり、活動中に生じた問題を相談したりできるなど、研修で扱った内容を実践から学んで CCIA のマンツーマン日本語活動や所属する日本語教室での活動に活かせるからである。

### 3. 3. 2. 一般市民

地域の日本語教室は、多様な言語・文化を背景にもつ人々が対話・協働する場として多文化共生社会の実現にむけて欠かせないと言われてきた（日本語教育学会，2009）。しかし日本語教室に継続的に関わろうとする人々の多くは国際交流や異文化理解にもともと興味を持つ人々ではないだろうか。だれにとっても、明日、隣に日本語を解さない外国人が引っ越してくるかもしれない時代においては、今現在興味関心を持たない人々に対してもそのきっかけを作ることが多文化に受容的な社会の実現に向けて重要と考える。「テーマクラス」のステップ 2 を交流会形式とすることで、「ちょっと外国人の話を聴いてみたい」「テーマについて興味がある」といった人々が気軽に参加できるように図った。これが一般市民の参加を社会課題の側面から捉えたねらいである。

一方、「テーマクラス」を成立させるために一般

<sup>7</sup> クラスには研修受講歴のないボランティアも参加する。

表 3. テーマと講話等協力者

| テーマ   | 講話等協力者    |
|-------|-----------|
| 子育て   | 保育士       |
| 介護    | 介護福祉士     |
| 学校の役割 | 元校長       |
| 自治会   | 元自治会長     |
| 防犯    | 警察官       |
| 防災    | 日本防災士会会員* |

\*「防災」のみ、グループ活動での情報提供

市民の参加は欠かせない。2. 2. で記述したように、この日本語クラスにおける学習活動は地域の人々との真正なコミュニケーション<sup>8</sup>が主体となる。日本語学習を助けるためではなく話の「内容」を聴くために関わろうとする人々に向けて発信することが学習者にとっては現実社会との関わりといえる。ボランティアもホスト社会の一員である点においては一般市民と同じであるものの、同時に学習支援者としてのアイデンティティを意識せざるを得ない。純粋に一般市民として学習者に関わろうとする人の存在が、クラスを「現実」に引きつける。

また、テーマの導入として専門家への講話依頼等で様々な分野の関係者<sup>9</sup>の巻き込みを図った（表 3）。講話の目的は、学習者への情報提供であると同時にテーマについて参加者全員で考えていくためのきっかけづくりである。具体的には学習者が各自の背景文化と比較して翌週のスピーチで何かしらの発信（自己表現）ができるよう、専門家に保育や介護など各テーマでの現場において大切にされていること、およびその背後にある考え方を話してもらった。例えば「子育て」の回においては保育士から保

<sup>8</sup> 「真正なコミュニケーション」とは、学校型の学習の中で行われるコミュニケーション練習のためのコミュニケーションと対比した、個人と現実の社会をつなぐやりとりを指す。

<sup>9</sup> ここでの専門家は一般市民とは異なるが、日常において日本語学習やその支援に携わっていない人々という意味でこの層に含める。



育園で重視されていることとして、なるべく薄着をさせて体を鍛えるといった話が出された。講話は正味 20 分程度の内容を 4~5 分ごとに区切り、グループごとに理解を確認しながら進めた。日本語クラスの現場に関わることによって、外国人が持つ関心や課題、コミュニケーションの方法についてテーマの分野の専門家に理解が深まることが期待され、体制整備の促進となる。

### 3. 3. 3. 日本語学習者

このクラスの日本語学習者は協働者との様々な活動の中で積極的な自己表現を求められるが、日本語運用力により形は多様であり、全てが受容される。ことばによる関わりだけでなく、例えば「防災」のテーマにおいてグループごとに非常持ち出し袋の中身を考えるという活動でイラストを描いたり、ドラマづくりの活動で味のある役を演じたり、対話内容を PC で打ち込んだりと様々な能力を生かしながら日本語習得ができる。

日本語初級者にはグループ内での会話や中級者が書いた付箋の内容が十分に理解できない場合もあるが、わからないことがあるというのはクラスの外の言語環境に近いのであり、そうした環境の中で何ができそうかを自身で見極めてそこに自律的に関わっていく能力の育成も特に定住者においては大切である。日本語の運用力の差に過度の配慮をしないことがむしろ「他者との関係性の中で発現する能力」(池上, 2011) の育成につながり、またお互いが「多様な日本語」(山西, 2012) の表現を受け容れあう環境を維持することになると考えられる。

## 4. 分析

本稿の問いは、外国人のニーズとしてある「日本語能力向上」と、多文化共生の社会づくりに向かう「対話・協働」を両立させる教室活動は如何なる形でありうるか、である。その答えのひとつとして

行った実践について、事例と参加者アンケートコメントを資料として分析を行う。

### 4. 1. 活動事例から

クラスにおける「対話や協働」と「日本語学習」の様相を示す事例を 3 点記述し、その次に 3 つの事例からわかることをまとめて述べる。事例の記述は、当日のファシリテーターであった筆者が活動後に書いた記録をもとにした。

#### 4. 1. 1. 事例 1 「ドラマづくりをとおして発信する」

ステップ 3 では、ステップ 1, 2 で学んだこと、考えたこと、他者に伝えたいことを更に外に向けて発信する、という目的でミニドラマづくりという協働活動を実施した。約 2 時間の中で学習者が主体となってボランティアが協働する。トピックを決め、シナリオを作り、配役を決めて練習し、ビデオ撮影した。動画は編集後にインターネット公開した。

ガーナ出身の Kさんは日本で産んだ生後数か月の赤ん坊を背負って「子育て」のテーマクラスに参加した。聞く日本語は少し理解できたが、自分で話すことはほとんどできなかった。ステップ 2 では英語の通訳つきで日本での出産や子育てが如何に不安で大変だったかをスピーチした。

翌週ステップ 3 でドラマづくりの説明をした。活動開始時のグループ分けの際、ファシリテーターをしていた筆者は少し迷った。他の参加者は比較的日本語の話せる 3 名と、ベトナム語話者 2 名、スペイン語話者 1 名で、いずれも Kさんと一緒にシナリオの内容を考えるのは難しいと思われたからである。Kさんはボランティアの Sさんとペアになることを選んだ。ドラマの場面を自ら考え、Sさんに英語で案を説明した。日本語化の部分では支援を受けながらシナリオを完成させた。Kさんは自分で日本語を文の形にすることはできなかったが、聞き取った日本語の音をすぐに正確に再生することがで

表 4. あるグループが防災自助について書き出した項目

| 付箋の項目 (A)                  | A につなげて書き足されたことば     |
|----------------------------|----------------------|
| 近い避難場所を覚える                 | 歩いて                  |
| 部屋でガスとか電気とかをけす             | 電気 元のブレーカ            |
| 丈夫なテーブルの下に入ります             | テーブルを固定              |
| 防災バッグを準備する                 | 薬, 貴重品, ラジオ→かう→ヨドバシ  |
| 家具を固定するポイント                | 間柱, 補助板*→相談したほうがいいです |
| テレビを見ている／ラジオを聞いている／情報は大事です | 乾電池を持っている            |

\*「間柱」,「補助板」にはふりがながつけられた。

きる。自分が英語で作ったセリフやナレーションを S さんに日本語化してもらい、聞き取ったものを丁寧に自分のノートに書きとった。そして何度も練習したのちに表情をつけてビデオカメラの前で演じた。内容は以下のような計 1 分足らずのものである。

病院に日本語のわからない妊婦が来て英語で腹痛を訴える。看護師は英語が理解できずに奥へ入る。英語がわかる職員が来るかと妊婦は期待するが、戻ってきた看護師は「わからない」と言うばかり。妊婦が身振りで腹痛を訴えるとようやく意思が通じて先へ案内される。

K さんはシナリオを考えた際、自分が本人の役、つまり英語しか話さない妊婦の役をやるつもりであった。しかし、それでは日本語を話す機会がなくなってしまうため、S さんとの役の交換を筆者が提案した。それによって、日本人の S さんはことばが通じない病院で不安な思いをする K さんの気持ちを、K さんは英語で話しかけられて不安な思いをする看護師の気持ちを、それぞれ役の中で表現することになった。

K さんは日本語のセリフを言う看護師役と冒頭のナレーションを担当し、ボランティアが日本語をほとんど話さない妊婦役を演じた。K さんが演じた看護師は最初は「英語で言われてもわかるはずがない」という表情の冷たい態度をとる。しかし最後に

妊婦はお腹が痛いのだと理解した途端に態度が柔らかくなるのであった。

K さんは終始 S さんを主導する形で活動を進めた。自ら動作をつけて練習を始めたり、録画本番での移動位置を確認したりした。終了時は笑顔であった。アンケートに「またこんなクラスに参加したい。たくさん学べたから (原文英語)」とコメントを記した。

#### 4. 1. 2. 事例 2 「テーマを自分事として捉える」

「テーマクラス」のテーマは学習のために便宜的にあるのではなく、多様な参加者が自分事として向き合い、対話を行うためにある。対話が実現して初めて日本語学習の場としても意味を持つこととなる。「防災」のクラスでは、テーマに向き合う導入としてステップ 1 で起震車による地震体験と消火体験、および防災知識の簡単な講習を行った。ステップ 2 では、5~6 名のグループごとに「自助」か「共助」から一つを選んで、災害に備えてできることや必要なものを連想式に書き出す、という活動を実施した。最初に各自で付箋に書き出し、それをグループの模造紙に貼って、皆で話しながら更に発展させていくという方式をとった。前述のようにステップ 2 は交流会形式である。グループ活動には一般市民のほか、各地で防災の啓発活動を行う市民団体である日本防災士会会員が混ざった。

表 4 に、あるグループが「自助」について書き出

した項目のうち、付箋に対して矢印で他のことばがつけられたものだけを抜き出した。

作業をしながら、グループメンバーから「地震で建物に閉じ込められた場合に備えて、存在を知らせる笛をいつも持ち歩くといいですよ」「わたしは3.11以来、バッグの中にカロリーがとれるお菓子をいつも入れてある」といった助言や経験の共有があり、それに対して、日本人か外国人かを問わず、「なるほど、それはいい」「わたしもやっている」といった応答が見られた。家具を固定する話には「やったほうがいいのは知ってるけどやってない」という反省を窺わせる発言も観察された。

日本人同士の会話に学習者が追いついていない様子のところにコーディネーターが近づくと、「聴くことによる学習支援」の研修修了者であるボランティアがはっと気づいて自発的に学習者に理解の確認をしたり、一般参加者に対して「みなさん、もう少しゆっくり話しましょう」と呼びかけたりする場面があった。

活動の最後に、全参加者がそれぞれに防災に関して「次の週末にやること」をカードに大きく書き、それを掲げて会場を歩き回りながらお互いのカードにコメントしあった。「あ、同じですね」「へえ、それも大事だね」といった声が交わされた。

#### 4. 1. 3. 事例3「相互理解から行動へ」

「学校」のテーマクラスで「いじめ」が話題となった。小さい子どもを持つ学習者が「自分の子がいじめにあわないかが心配」と話した。子育て中の学習者やボランティア、孫を持つ人、日本で今後子育てをする可能性のある人など、多様な参加者が日本の学校で今問題になっていることという視点から「いじめ」というトピックに向き合うこととなった。

自分の子どもが学校で友達にいじめられたらどうするかという問いについて、日本人参加者から「先生に相談する」「子どもの話を受けとめ、暫く様子

をみる」といった意見が出されたのに対して、中国のBさんは「どうして直接言わないんですか」と質問した。「中国で私のお父さんは私と学校に行って私をいじめた子を直接叱りましたよ。それは普通です」というBさんの話に、子育て中のボランティアのTさんたちは一様に驚いた。同じく中国のLさんも「そう。普通ですよ」と同意した。どうして日本ではそうしないのかと問われたTさんは暫く考え、「そんなことをしたら、次の日に自分の子はもっといじめられるからです」と答えた。その答えに今度はBさんやLさんが「えー、ひどい!」「どうしてそんなこと?」と驚いた(「中国では」「日本では」というのはあくまでも発言者の捉え方であるが、ステレオタイプ化の問題については後述する)。どちらの参加者も自分にとっての「あたりまえ」が崩されたことで、「いじめ」は何がどう問題なのかを考えさせられる展開となった。

「学校でのいじめ問題」という大きいテーマで話が行き詰まったグループでは、日本の学校に通う外国人市民の子どもがいじめを受けないようにという、より絞った課題を考えていた。「困ったらボランティアなど周囲の人が一緒に学校に相談に行く」という対処案から更に進み、「そういった事態にならないように、学校の中で外国人の子どもたちやその保護者を交えてお互いを理解する機会が必要ではないか」という話になり、PTAの集まりで外国人の保護者に何か話をしてもらおう企画を立てるといった具体的な案も出された。

この対話には、もちろん日本語だけではついていけない参加者がいた。相互にやさしい日本語や媒介語、或いは文字で内容を説明する場面が見られた。例えばベトナム系フランス人のDさんの第一言語はフランス語であった。対話の内容はボランティアによるやさしい日本語でもDさんに十分に伝わらなかった。その時に突然流暢なフランス語で説明を始めたのは、中国のBさんだった。中国の大学で

フランス語を専攻し、在仏経験もあるという。一同は偶然に驚きつつ、Dさんに内容がきちんと伝わったことに安堵した。

#### 4. 1. 4. 事例からわかること

事例1では、Kさんのドラマ作りへの関わりを記述した。Kさんは日本語の聞き取りは少しできるが、自分で話すときには普段英語になってしまう。しかし、このドラマの中ではセリフが淀むことなく口から出ており、動作と一体化していた。Kさんは前週にスピーチで話した、生活上の実体験で感じてきた不安や無理解、ことばが通じなければ何とか別的手段で切り抜ける粘りなどをここではドラマの形で他者に伝えようとした。これが動画作品という形になったのは、Kさんとコミュニケーションをとりながら状況や気持ちを共有し、シナリオの日本語化と演劇に協働できたSさんの存在あってこそだった。

Kさんのアンケートコメントにはクラス参加によって「学べた」と書かれている。もしこの活動がKさん自身の現実を取り込んだドラマを作るものではなく、学習用テキストに載っている会話例を使ってロールプレイをするものであったら、Kさんはどの現実場面を切り取るかと自分の生活を内省することもないし、言いたい（言わせたい）セリフの内容を考えてその日本語を書きとるプロセスを体験することもできなかつただろう。

事例2における協働と日本語学習の様相はどうだろうか。口頭でのやりとりに頼る活動は日本語初級者にとって負担が大きいが、紙やペンを使った協働作業であれば参加できるが増える。聞いた音声をその都度確認するのは難しくても書かれたものであれば指さして他の人に意味をきいたり辞書で調べたりでき、グループの一員として参加しやすくなっていることが観察された。

模造紙に書き出された項目を見ると、自助行為として例えば「ラジオを聞いています／情報は大事で

す」という項目に対し、そのためには乾電池を準備しておくことが必要であるということ、また、必要であるという認識レベルにとどまらず、「ラジオ→かう→ヨドバシ」というように、これからの具体的なアクションにまで話し合いがなされたことがわかる。「家具を固定する」という項目については、固定場所が壁のどこでもよいわけではないこと、場所がわからない場合はだれかに相談したほうがよいことなど、現実的な解決策も生まれている。このグループに限らず書かれたものには文法や表記の誤り<sup>10</sup>があってもグループ活動の対話や協働に支障を来すことなく、防災について知り、行動を起こすためのプロセスとなったことが後述するアンケートコメントからも窺える。

この活動では一般参加者かボランティアか学習者かを問わず、参加者が自分事としてテーマと向き合うことができた。参加の前には「外国の防災に関する話を聴きたい」「外国人に地震対策について教えてあげたい」と考えていた人々も、協働の中で期せずして「はたして自分是对策を実行しているか」「いつやるのか」といった内省を余儀なくされたといえる。

日本語学習の面から言えば、お互いの話を理解したり模造紙や宣言のカードを書いたり読んだりという全ての言語活動が学習と位置づけられた。「内容中心」はこのクラスのねらいではあるが、一般参加者やボランティアがそれに没頭してしまえば日本語学習者への配慮が忘れ去られる。はっと気づいて、一般参加者に「もっとゆっくり話そう」と配慮を呼びかけたり、漢字交じりで書かれた付箋に「ふりがなをつけよう」と促したりするボランティアの行為は、外国人市民を社会とつなげるために一般市民を

<sup>10</sup> 「言語文化活動能力育成を目標とする場合は、正確さよりも、情報の質と量・説得性・意思伝達の可能性、つまり学習者の『言いたいこと』が重要なものとなる」(細川, 2002, p. 285)

巻き込む内容重視の活動の意義を端的に示していると言える。意義のひとつは、支援者としての役割も負うボランティアですら、あるときはその立場を忘れるほどに、参加者全員が地域社会の一員としてのアイデンティティで関われること、もうひとつは全員がそのアイデンティティで関わることを実現するためには、言語運用力の差への配慮が欠かせず、その配慮に重要な役割を果たすのがボランティアであることをボランティア自身が認識する機会になる、ということである。ここで「地域社会の一員としてのアイデンティティで関われる場所」とは「テーマクラス」のことでありながら、「現実の地域社会」に置き換えることができる。つまり、一般参加者を交えることによって「現実の地域社会」に大きく近づいた空間において、ボランティアは一般参加者に対して配慮を直接呼びかけたり、一般参加者と学習者との間をわかりやすい日本語で媒介したりする。そのことによって、自分の支援行為が日本語学習者に対してのみならず、一般参加者にも、ひいては社会のありようにも作用を及ぼしていけることを実感できる。

事例3では、対話を経て問題の捉え方が深まり、現実社会を変えていく行動の創造までなされている。その行動案は学校の一保護者が教員に働きかけたり、PTA 役員として企画したりして実現が可能なレベルのものであった。行動の創造までの過程には、「いじめ」という社会問題を知ったり、自分ならどうするか、出身国には同様の問題があるかを考えて話したり、子を持つ外国人参加者の不安に耳を傾けて心を寄せたり、という段階があった。それらの過程には「ことば」が使われているが、様々な方法で理解や産出の力の差を克服し同じテーマに向き合えるように、参加者同士で工夫がなされていることがわかる。

ベトナム系フランス人の D さんに対して、中国の B さんがフランス語で説明をしたという事例か

ら、多様な言語・文化背景を持つ人が個々の背景を活かして場に関わっていることが見てとれる。それは「支援」という大仰な行為ではなく、対話活動を成立させるための自然な協働であった。運営者もボランティアもその偶然に「驚き、安堵した」。日本語クラスという名称ではあっても全てを日本語でこなす必要はない。むしろ多文化化する地域社会だからこそ多様なことばで協働し得るのだ、ということに気づかせてくれる出来事であった。

#### 4. 2. アンケートコメントの分析

本節では、クラスに持たせた 3 つの機能 (2. 1.) の成立を確認するため、機能別に参加者のアンケートコメントを分類して検証する。データとして日本語学習者、日本語ボランティア、一般市民参加者の 3 つの参加者層による自由記述コメント<sup>11</sup>を使用する。コメント内容が特定のテーマに依存するもののみ、テーマ名を文末に記した。日本語学習者のコメントのうち、原文が日本語以外であったものは翻訳した。

##### 4. 2. 1. 日本語学習の場としての成果

日本語学習者

1. たくさん新しい言葉を学びました。以前に使わない言葉が多くありましたが、クラスのなかでたくさん復習したので、印象に残りました
2. このクラスの学び方はとてもいいです
3. もっと参加したいです。日本語の勉強の助けになります。
4. とてもうれしかった。いっぱい日本語を勉強

<sup>11</sup> アンケート用紙は参加者層ごとに異なるが、コメント記述欄はいずれも定量評価のあとにあり、質問は「意見や感想を自由に書いてください」(学習者用), 「今日のプログラムの内容について印象に残ったことや感想を書いてください」(交流会参加者用), 「コメント・感想をご自由にどうぞ」(日本語ボランティア用)である。

しました。

5. 自国の紹介ができていい経験でした。日本語が上達しました。たくさんの人の前で話してとても満足しました

#### 日本語ボランティア

6. 普段のマンツーマンでは気づかなかったが、支援者が思っている以上に学習者は日本語を身につけているということに気づかされた
7. 学習者が自ら考え、シナリオ作り。うまくドラマが作れてとてもよかった。

「日本語が使えるようになりたい、学びたい」という学習者のニーズに対して、テーマクラスの活動は応えていると捉えることができる（データ 1.~5.）。また、日本語ボランティアのコメントからも、クラスの表現活動が学習者の力を引き出していることが窺える（6.）。このボランティアはマンツーマン学習支援をしているペアの相手とともにクラスに参加し、自分が捉えていた学習者の姿よりも日本語が運用できていると感じているからである。

#### 4. 2. 2. 日本語学習支援の方法を知る場としての成果

##### 日本語ボランティア

8. どのように質問をすればわかりやすいのか、どんな声かけをしたらいいのか、勉強になった。
9. 日本語がほとんどわからない学習者さんに「伝える方法」について考える機会になった。
10. 活動がただのおしゃべりに終わらないように、頭を冷静にしていけないといけないが、とても楽しく参加できた。
11. 学習者が言葉を発するきっかけ作りや考えるサポートが少しできたと感じた。
12. 自分自身が世の中のことや学習者の気持ちに寄り添う配慮が必要だと感じた。

13. スピーチは大変だが日本語が上達する1つの方法であるし、他の外国人の日本語を聞くのにとっても良いと感じた。

14. ドラマ作成は短時間であるのにみんなで協力して作り上げる様子を見て大変そうであったが1人を理解して自分の役を演じることで日本語がとても身近になると感じた。

15. 中国台湾の人でも必ずしも漢字で意味が通じるとは限らないことがわかったのが新発見だった。

これらのコメントから、ボランティアにとってこのクラスでの関わりは過去のものではなく、今後のあり方に活かされる学びと捉えられていることが窺える（8., 9., 12.~15.）。また、自身が「聴くこと」を意識することによって学習者の表現を後押しする関わりこそが学習支援である、という考え方が共有されていることがわかる（8., 9., 11.）。個体能力主義的に学習者に変化を求めるのではなく、ボランティア自身がコミュニケーションのあり方を向上させることによって結果的に学習者の理解や産出に寄与するという考え方は、ボランティア研修、テーマクラスの趣旨説明文、クラスの実践現場で伝わっていると考えられる。

また、ボランティアが学習支援者としての関わりを意識しながらもテーマクラスの活動を楽しんでいる、つまり、対話や協働によってテーマと向き合う、一参加者としての立場を大切にしようとしていることが窺える（10.）。

#### 4. 2. 3. 相互理解と社会づくりの場としての成果

##### 日本語学習者

16. 自分が悩んでいることを話したりいろんな解決案をだしあいしたりしてとてもためになりました（学校）
17. 学校のいじめについてみんなと話しました。

みんなの考えが違って面白いです。(学校)

18. 子供はそろそろ小学校にはいます。たくさん心配がありますので、このクラスに参加できてよかったと思います。(学校)
19. 日本をより知るためにとてもいいクラスです。
20. 今後道を歩いている時に、もっと気をつけたほうがいいと思います。(防犯)

日本語ボランティア

21. 日本の教育制度について、外国人の子女が不安なく教育を受けられるかということについて、日本人も持っている不安を解消する必要がある。(学校)
22. 日本でこどもを学校に通わせる外国の人にとって、「いじめ」の問題は心配だと思った。(学校)
23. 子供や若い人がたくさんいる国の学校の様子が新鮮に感じられた。(学校)
24. 国によって「死、葬儀、埋葬」に大きな違いがある。次はもっとトピックを絞って話し合えれば。(葬儀)
25. 外国と日本で犯罪の様子が異なるのがよくわかるセッションであった。ひたたくりや置き引き自転車盗難等が多い日本での防犯について知ってもらい良い機会だったと思う。犯罪に会うことのない楽しい日本滞在であることを願ってやまない。(防犯)

交流会参加者

26. 深いテーマだった。知りたいことはどんどん広がる。万国共通なのは、亡くなった方を悼む気持ちを表すということ。人間としての共通点なのだろう。(葬儀)
27. いろいろな葬儀の考え方があり、今、日本の葬儀に疑問がある自分にとって自信がついた。

(葬儀)

28. 同じ宗教でも国や地方によって違いがあることがよくわかった。(葬儀)
29. 隣の家の人知らないという人が多いコミュニティでの防犯アップにまずは挨拶して知り合う事だ(防犯)
30. 学習者の方から日本人の防犯意識が弱いと思うという意見も聞いた。たくさん日本語で話せて充実した時間を過ごせた。(防犯)
31. 中国では赤ちゃんが盗まれると言うのを聞いて本当に悲しく思った。自分の子供が盗まれたり売られたりしたら本当に悲しいし、その人の人生も赤ちゃんの人生も狂ってしまう。(防犯)

各層のコメントから、情報共有が生活課題の解決へ(16., 18., 20., 29.), 対話が共感と相互理解へ(17., 22., 25., 26., 31)とつながっていることがわかる。他者理解にとどまらず、自身の価値観の見直しや、所属するコミュニティのありようの客観視も認められる(21., 27., 29., 30.)。

## 5. 考察

本稿は、外国人市民のニーズと日本語教育が提供したいものはずれているのか、という疑問から始めた。問題を状況主義的に捉え、両立を目標として教室活動に日本語学習者とボランティア、一般市民を取り込むことによって共に生きる社会の構成員同士として相互理解を深めつつ日本語学習支援となる教室活動の一案を示すことができたと考える。そこで重要なのが「学習支援」の概念と具体的な行為であった。地域日本語教育は長年「学習支援」なのか「相互理解」なのかで揺れているとされている(森岡ほか, 2015 など)が、そもそもこの2つを二項対立で捉えること自体が「学習」というものを個体

能力主義的に見ていることを示すのではないだろうか。日本語を習得したいと願う外国人市民の声に応えるために発信に耳を傾ける行為こそが「学習支援」であると考えれば、その行為は相手を尊重し、存在を受け止めることに直結する。そこには「学習支援＝相互理解」という姿が現れてくる。

更に「相互理解」から一步進んで、テーマクラスの学習活動では他者との未来の共有までをめざした。細川（2015）は「行為者一人一人が、一個の言語活動主体として、それぞれの社会をどのように構成できるのか、つまり社会における市民としてどのような言語活動の姿勢が求められるのかという課題と向き合う」という市民性の形成が「言語教育の重要使命であり最終的な目的」（p. 56）であり、「ことばの教育とは『ことばを教える』ことではなく、『ことばによって活動する』場をつくることになる」（p. 58）と述べている。テーマクラスはこうした構想の言語教育においてドラマや描画などさまざまな表現活動を「ことば」と組み合わせることによって、個体主義的な日本語能力に依らない多様な人々の参画と発信を可能にした。そこに受け入れ社会の市民も参加した。ことばの力の差を乗り越えた対話や協働の過程から、4. 2. 3. に見られるような、よりよい社会づくりにつながる気づきが表れた。このことから、クラスが一般市民を含めたすべての属性の参加者に対して「社会の市民としてどのような言語活動の姿勢が求められるのかという課題」に向き合う環境を提供していることがわかる。

このテーマクラスの活動を地域日本語教育の既存の CBI の類型に照らして捉えることにより、多文化共生社会の実現を目的とした日本語教育の実践のありようを考えたい。森岡ら（2015, pp. 58-63）は

「内容重視の批判的言語教育（CCBI）」<sup>12</sup>を論じる中で地域日本語教育の CBI を概観し、「異文化体験型」と「交流・参加型」という 2 つの型を挙げた。「異文化体験型」として、民族や国レベルの文化的作業の中で個人の声や顔を表す「言語に依存しない活動」が、「交流・参加型」として、人間性心理学に基づく「交流型活動」、開発教育の手法を取り入れた「参加型学習の活動」（この 2 つは「シミュレーションやロールプレイ、ゲームといった仮想的な活動」）、そして日常生活について自由な会話を行う「おしゃべり活動」が挙げられている。森岡らは、これらの CBI が自己表現や他者理解に重点を置いているものの、「多文化共生には、自分の生活や考え方の前提及び社会の枠組みの捉え直しや、問題が社会的にどう作られているのかの把握が必要」（p. 63）であり、それらを意図した言語教育を地域日本語教室でどのように実践していくかが課題である、と述べている。

翻ってテーマクラスの学習活動とはいえば、生活に密着したテーマにおいて言語や言語以外の方法を用いて自己表現・他者理解しあいながら、「私たち一人一人が社会とかかわりをもつにはどうしたらいいかという課題」（細川, 2015, p. 56）に向き合う活動である。その意図と成果から、テーマクラスは既存の CBI の課題を乗り越えて多文化共生社会の実現を目的とした言語教育に近づこうとしていると言える。対話によってよりよい社会の創造をめざす学習活動、すなわち「対話・創造型」として位置づけたい。既存の CBI で養われる「自己表現」「他者理解」を同じく基盤にしながらも、テーマを「仮想」から「現実」へ、内容を「民族や国レベルの文

<sup>12</sup> 「物事を論理的に分析する技能、知識などの習得や、自分の置かれた現状や社会に内在する社会的・慣習的な前提を問い直し、その維持や変革に能動的に関わっていくとする意識・視点・姿勢・態度の育成に焦点を置く内容重視の言語教育」（佐藤, 長谷川, 熊谷, 神吉, 2015）



化的作業」から「個人レベルの文化的作業」へ、形を「おしゃべり」から社会の創造を意識した「対話」へと引き上げることによって「対話・創造型」となり、市民参加の地域日本語教育の実践は「相互理解」を超えた内実に向かう。

ところで、どれほど社会的に意義のある教育を構想しても参加者がいなければ「場」にはならない。あくまでも「日本語クラス」や「交流会」という魅せ方で人々の参加を得たことが本実践の鍵であることを主張したい。日本語を学びたい、日本語学習を支援したい、外国人市民の話を聞いてみたい、という明示的な「ニーズ」を捉え、敢えて「日本」「○○国」あるいは「日本語」という切り取り方をした。そこを「入り口」としながらも、対話・協働の過程を経た「出口」では国籍や民族で区切ることのできない一人一人の文化に参加者が気づき、地域で共に生きるために寄り添える関係性が参加者間に生まれている、という構図を描いたのである。地域日本語教育事業の中で市民性形成をめざすときにはこの構図が現実的かつ効果的であると言えるのではないだろうか。無論、文化をステレオタイプ化して集団で捉えることを助長しないように活動の内容と運び方には入念な検討が必要であることを、事例やアンケートから教えられる。

## 6. 今後の課題

今後の課題を、実践の場として、研究として、普及のために、という3つの観点から考察する。

まず実践の場での課題として、活動内容の充実をめざした検討が挙げられる。「内容重視」であることには参加者から肯定的な評価を受けているものの、参加者からのコメント<sup>13</sup>には「時間が足りない」「具体的なテーマに分けて、段階を経て積み上

げていったら大変興味深い議論になる」など、改善点が挙がっている。テーマクラスは1期の回数(3時間×3回)を少なく構成することで参加しやすくしその意義を広く知ってもらえるよう図ったが、参加のしやすさと内容の深さのバランスを熟考しながら教室活動の内実への挑戦を続けたい。

研究としての課題は、「日本語学習」「対話・協働」の両側面における効果の測定である。実践の省察では事例と参加者コメントを分析の対象として成果が確認されたものの、果たして「多文化共生の社会づくり」につながったのか、外国人の望む日本語能力向上が認められたのか、という観点での効果は長期的視点で読み取らねばならない。例えば、対話・協働の中で生まれた「社会に働きかけるアクション」の実現や、参加学習者における日本語習得状況や意識の変化などは追跡調査による効果測定が必要である。

ミクロの視点では、クラス活動におけるファシリテーターや各参加者層の相互性と学習活動の成果との関係を明らかにすることが研究課題となる。具体的なやりとりを分析することによって、お互いのどのような声かけがこのクラスの意図する成果につながるのかを可視化できる。この研究は次に述べる「普及」にも寄与する。

最後に、普及に向けた課題を考えたい。「多文化共生の社会づくり」は一市区町村の単位では実現できないスケールのものである。本稿の実践に社会的な意義が認められる場合、地域内外での普及に向けた具体策が求められる<sup>14</sup>。他地域の日本語教室や交流協会など、地域日本語教育の主体が同じ取組を行う場合の要件は何だろうか。

文化庁委託事業として CCIA でクラス実施に至っ

<sup>13</sup> 4. 2. で挙げた「学校」以外のテーマクラスにおける参加者アンケートコメントによる。

<sup>14</sup> 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会(2015)は、日本語教育の行われていない地域で取組が促進されるよう、日本語教育機関や自治体が連携することを提言している。

た条件をコーディネーターの視点から考察すると、必要な人材による「協働」が挙げられる。人材とは、①企画とコーディネートを担当した日本語教育コーディネーター、②ネットワーク等のリソースを活用して広報や連携先への協力依頼で実働したCCIA職員、③中核的にクラスに関わり、運営や検討に協力した複数のボランティア、の3者である。

2年間でテーマクラスの活動内容と準備の手順はある程度定型化され、テーマを変えても応用がきくことが経験的に明らかになった。基本構成を他地域で利用しようとする際、必要なのはガイドとなる資料であろう。テーマクラスに限らず、文化庁委託である『生活者としての外国人』のための日本語教育事業の報告書や教材等の成果物は各地域が参考にするためにインターネットで公開されている<sup>15</sup>が、実施にあたって最も必要なコーディネート段階の情報をそこから抽出することは難しい。普及にはそれを目的とした資料が必要である。地域の実情やニーズ、リソースはそれぞれ異なり、本来は各地の日本語教育コーディネーターが企画を立てることが望ましいとはいえ、叶わない地域も多い（文化審議会国語分科会日本語教育小委員会，2015）。実施までの具体的な手順を示すガイド類があれば日本語教育事業予算を効率的に使うことにもつながると考える。

但しこのクラスは「聴くことによる学習支援」を提案する日本語ボランティア研修と表裏一体となっており（3.3.1.），その受講者の協働を前提とした。もし「日本語を教える」という関わりに慣れたボランティアが多数を占める場でこのクラスを行えば、本稿の事例で示したような対話や協働の形にはならないであろうし、「初級者には内容が難しすぎ

る」という批判が出るのは必至である。参加する日本語ボランティアに対して趣旨や望まれる姿勢を研修あるいは文書説明で事前に示すことが必須であろう<sup>16</sup>。

体制整備の観点から言えば、傾聴型の学習支援の具体的な方法を学べる「ボランティア研修」と、学習支援と対話・協働が両立する「モデルクラス」の両方を整備することが不可欠である。「対話」や「交流」を強調したボランティア研修が増加している（日本語教育学会，2014）ものの、実際に受講者が日本語教室の現場に入れば外国人から「日本語を勉強したい」と言われ、また自己表現が難しい初級学習者と対峙して愕然とし「まず日本語を教えねば対話などできない」と感じてしまうことは想像に難くない。

## 7. おわりに

本稿では多文化共生社会の実現をめざした言語教育の入り口となる活動の具体的な形を、日本語教育コーディネーターとしての視点で考察した。日本語教育コーディネーターは多文化社会コーディネーターでもあり、「参加」→「協働」→「創造」のプロセスをデザインしていく役割を負っている<sup>17</sup>。理念を形にするためには、まず構想者が確たる教育理念を持つことが重要である（細川，2002）。しかし、市民に向かって理念をふりかざすだけでは「参加」は得られない。地域日本語教育がその対象とす

<sup>16</sup> CCIA ではテーマクラスにボランティア研修未受講のボランティアが参加する場合、クラスの趣旨と大切にしていることが伝わるように文書を配布した。

<sup>17</sup> 「多文化社会コーディネーター」とは、「あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、『参加』→『協働』→『創造』のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職」（杉澤，2009，p.20）と定義されている。

<sup>15</sup> 「ちば多文化協働プロジェクト」<https://www.facebook.com/chibatabunka26/>  
文化庁日本語教育コンテンツ共有システム <http://www.nihongo-ews.jp/>

る、外国人市民、ボランティア、一般市民のそれぞれが持つ関心に寄り添って「参加」の「入り口」を設定してこそ、「協働」によるよりよい社会の「創造」の機会が生まれる。参加者が事前に想像したのとは異なる「出口」へ導くことができたなら、そこで初めて理念が実践として形に表れたということができよう。理念を形にする際の障壁の一つは、日本語学習者としての外国人もボランティアとしての日本人もが持つ個体主義的な「学習」のイメージである<sup>18</sup>。それらを乗り越え、理念を形にしていきたい。多様な人々が共に生きるため、社会課題に対して状況主義的アプローチで向かうことが重要であるとともに、実践現場で立ち現れる課題に対しても、事業主体、コーディネーター、ボランティア、外国人市民、地域市民の相互性に着目して解決にあたることが求められている、と感じるのである。この難しくも取り組み甲斐のある現場で、実践を探求していきたい。

## 文献

青木直子 (2011). 学習者オートノミーが第二言語ユーザーを裏切る時——3つのレベルの社会的文脈の分析. 青木直子, 中田賀之 (編) 『学習者オートノミー——日本語教育と外国語教育の

未来のために』 (pp. 241-263) ひつじ書房.

池上摩希子 (2007). 「地域日本語教育」という課題——理念から内容と方法へ向けて 『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』 20, 105-117. <http://ci.nii.ac.jp/naid/120000785312>

池上摩希子 (2011). 地域日本語教育の在り方から考える日本語能力 『早稲田日本語教育学』 9, 85-91. <http://hdl.handle.net/2065/31753>

石黒広昭 (1998). 心理学を実践から遠ざけるもの. 佐伯胖, 宮崎清孝, 佐藤学, 石黒広昭 『心理学と教育実践の間で』 (pp. 103-156) 東京大学出版会.

尾崎明人 (2004). 地域型日本語教育の方法論的試案. 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』 (pp. 295-310) くろしお出版.

佐藤慎司, 長谷川敦志, 熊谷由理, 神吉宇一 (2015). 「内容重視の言語教育」再考——内容重視の「批判的」日本語教育に向けて. 佐藤慎司, 高見智子, 神吉宇一, 熊谷由理 (編) 『未来を創ることばの教育をめざして——内容重視の批判的言語教育の理論と実践』 (pp. 13-36) ココ出版.

シヨーン, D. A. (2007). 柳沢昌一, 三輪建二 (訳) 『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房. (Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.)

新矢麻紀子 (2012). 定住外国人に対する「学校型」地域日本語教育実践の批判的検討 『比較文化研究』 103, 75-86.

杉澤経子 (2009). 多文化社会コーディネーター養成プログラムづくりにおけるコーディネーターの省察的实践 『多文化社会に求められる人材とは? 「多文化社会コーディネーター養成プログラム」——その専門性と力量形成の取り組み』 (pp. 6-25) 東京外国語大学多言語・多文化教育

<sup>18</sup> 例を挙げれば, CCIA でテーマクラスへの参加を呼びかけても「勉強があるから参加できない」という理由を述べてすぐ脇のスペースでテキストを用いた学習を続ける学習者とその支援者が少ない。細川 (2002) は「『学習者ニーズ論』の陥穽」として, ニーズに合わせるものが使命と考えるのは「教育の前提を失った議論である」と指摘している。地域日本語教育で課題となるのは, 学習支援を行うボランティアが学習者の「勉強したい」というニーズに合わせることを「学習者に寄り添う行為」と捉えてしまうという事実である。テーマクラスの参加者からの「この日本語の学習方法はよい」「勉強になった」「もっとみんな参加すればよい」という声は「『学習者ニーズ』は明確な教育観にもとづいた学習プロセスの中で変化するもの」(細川, 2002, p. 281)であることを示していると言える。

- 研究センター. [http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer\\_old/003-030.pdf](http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer_old/003-030.pdf)
- 総務省 (2006). 『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』. [http://www.soumu.go.jp/menu\\_seisaku/chiho/02gyosei05\\_03000060.html](http://www.soumu.go.jp/menu_seisaku/chiho/02gyosei05_03000060.html)
- 西口光一 (2008). 市民による日本語習得支援を考える『日本語教育』138, 24-32.
- 日本語教育学会 (編) (2008). 『平成 19 年度文化庁日本語教育研究委嘱「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」(「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業) ——報告書』. [http://www.nkg.or.jp/old/book/080424seikatsusha\\_hokoku.pdf](http://www.nkg.or.jp/old/book/080424seikatsusha_hokoku.pdf)
- 日本語教育学会 (編) (2009). 『平成 20 年度文化庁日本語教育研究委託「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」(「生活者としての外国人」のための日本語教育事業) ——報告書』. <http://www.nkg.or.jp/old/book/houkokusho090420.pdf>
- 日本語教育学会 (2014). 多文化共生社会に向けた地域日本語教育と人材育成『地域日本語ボランティア講座開催のためのガイドブック』(pp. 6-11). <http://www.nkg.or.jp/themekenkyu/th-tabunka.htm>
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 (2010). 『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について』文化庁. [http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/nihongo\\_curriculum/index\\_1.html](http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/index_1.html)
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 (2015). 『地域における日本語教育の実施体制について(「論点 7 日本語教育のボランティアについて」) 中間まとめ』文化庁. <http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/>
- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』明石書店.
- 細川英雄 (2015). ことば・文化・アイデンティティをつなぐ言語教育実践. 西山教行, 細川英雄, 大木充 (編)『異文化間教育とは何か——グローバル人材育成のために』(pp. 42-60) くろしお出版.
- 松井孝浩 (2013). 就労時における「日本語の問題」の一般化と実践への応用に対する批判的考察——タイ・バンコクで働く元学生へのインタビュー調査から『言語文化教育研究』11, 352-368. <http://ci.nii.ac.jp/naid/120005290418>
- 萬浪絵理 (2015). ボランティア研修の実践からみる日本語教育コーディネーターの役割——「聴くこと」でつなぐ2つのことばの教育『多言語多文化——実践と研究』7, 68-91. <http://hdl.handle.net/10108/84968>
- 三井豊子 (2005). 統合的指導法. 日本語教育学会 (編)『新版日本語教育辞典』(p. 750) 大修館書店.
- 三代純平, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子, 古屋憲章 (2014). 社会に埋め込まれた「私たち」の実践研究——その記述の意味と方法. 細川英雄, 三代純平 (編)『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』(pp. 91-120) ココ出版.
- 森岡明美, 神吉宇一, 野々口ちとせ (2015). 日本における内容重視の日本語教育. 佐藤慎司, 高見智子, 神吉宇一, 熊谷由理 (編)『未来を創ることばの教育をめざして——内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction) の理論と実践』(pp. 37-75) ココ出版.
- 山西優二 (2012). 多文化共生に向けての地域日本語教育のあり様と多文化社会コーディネーターの役割『地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性——多様な立場のコーディネーター実践から』(pp. 26-38)

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター. [http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer\\_old/img/pdf/s15\\_yamanishi.pdf](http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer_old/img/pdf/s15_yamanishi.pdf)

- ヤン・ジョンヨン (2012). 日本語教育は何を「教育」するのか——国の政策と日本語教育と定住外国人の三者の理想から 『地域政策研究』 14, 37-48. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110008803259>
- レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 佐伯胖 (訳) 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』 産業図書. (Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.)

---

---

**Special issue on “Reexamining *Tabunkakyosei* (Multicultural Co-existence)”**

Article

Compatibility between ‘learning support’ and ‘mutual understanding’ in  
community-based Japanese language classes: A Japanese language  
education coordinator’s perspective

MANNAMI, Eri\*

*Chiba City International Association, Japan*

Abstract

From the perspective of a Japanese language education coordinator, this study examines learning activities which aim both at developing mutual understanding among intercultural citizens and, at the same time, meeting foreign citizen’s ‘needs’ to become proficient in Japanese. An ideal community-based Japanese language class focuses on citizens from various linguistic and cultural backgrounds to achieve a relationship of equality through dialogue and collaboration. However, it has long been argued that such an ideal is not realized in practice mainly because Japanese citizens in classes undertake the role of teachers. Considering this state as situated, I designed the class activity focusing on mutuality among the three actors: foreign citizens as learners of Japanese language, Japanese language volunteers, and ordinary local citizens, which resulted in compatibility between ‘learning support’ and ‘mutual understanding’. The key to compatibility was the concept of ‘learning support’ and the concrete methods to realize it.

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* multicultural symbiotic society; community-based Japanese language education; situated; dialogue; Japanese language learning support

---

\* *E-Mail:* mannami.eri@gmail.com