

第1章 地域日本語活動とは—「参加型学習」との出会い

1. 「参加型学習」との出会い その1 (山辺真理子) —日本語教育との融合は可能か—

1-1. スムーズな出会い

2001年12月末のある日、「地域日本語で面白いことをするから」と誘われ、訳がわからぬまま会議に参加した。参加者は9人、顔見知りもいれば、初めて会う人もいた。仕掛け人の杉澤さん（現 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センタープログラムコーディネーター）は次のように言った。「開発教育の枠組みで、コンテンツは日本語。地域の教室を、自分というフィルターを通しての多文化教育を目指す一人称で語れる日本語の活動にしたい。」

参加者にバングラデシュなどで開発教育の手法を使ってワークショップを実践してきた人がいて、彼女のリードで「部屋の四隅で自己紹介」「ダイヤモンドランキング」「フォトランゲージ」「いいとこさがし」など、次々と体験した。初対面のメンバー同士が活発に意見を言い合い、ゴールに向かって協力していく体験は刺激的だった。「楽しい!」と思えた「いいとこさがし」を、翌週の日本語教室で早速実践してみた。

「いいとこさがし」は、メンバーそれぞれが各自1枚の用紙に署名し、隣の人に渡す。隣の人が署名者のいいところを書いて、また隣の人に渡すというように、順次用紙をまわし、最終的に署名者の元に戻ってきたところで、他者の書いてくれた自分のいいところを読むというアクティビティである。いいところを他者に認めてもらえることによって自己肯定感が増し、また、自己肯定感の強い人ほど他者を肯定的に捉え、異なる文化に対し寛大で受容的な態度をとる傾向があるという。

当日は日本人も含めて参加者の日本語レベルは様々で、日本語がほとんどわからない人はその言語のわかる人にやり方を説明してもらい母語で書いた。簡単な会話ができる人にはローマ字で書く人もいた。覚えてたの漢字が使いたくて、紙の流れを滞らせる人もいた。最後に自分のところに戻ってきた紙を見て書いてあることがわからなければ通訳する人が出るなど、多言語が飛び交い笑い声に満ちた楽しい実践になった。その時点で、人間関係づくりにも日本語教育的にも「使える」手法だという手ごたえを感じた。

同じように所属団体に戻って実践した仲間から理解が得られず苦労している話を聞く中で、自分自身も所属団体も「参加型学習の手法・いいとこさがし」をすんなり受け入れられた理由を振り返ってみた。私は、1993年から地域日本語教室で活動を始め、教育機関での日本語教育との違いにとまどい、地域の教室には多くの課題と可能性があると感じ、「内容中心教育」にそのよりどころがあるのではと思っていた。実際、教室の参加者は多様で、各自の学習手法や参加形態も多様だった。パソコンを持ち込んでエクセルでの経理を同国の仲間や日本人に尋ねながら理解する人（その過程で日本語も上達）、料理が大好きで教え合いながら料理と日本語を学ぶ人、学校の宿題を持ってくる中学生、トランプの合間に宿題をする小学生などである。週に2時間の地域日本語教室では、教科書を使って文法を積み上げていく限界を認識していたことが、参加型学習の手法をすんなり受け入れられる素地になっていたのだと思う。また、教室内では「さん付け」で呼びあい、先生・生徒という固定化した関係がなかったことも大きいだろう。

1-2. 迷いと試行錯誤

仲間と実践を続けていく中で、地域日本語教室で使えそうな手法を4つ選び、さらに実践を続けた。「部屋の四隅」「フォトランゲージ」「2頭のロバ」「いいとこさがし」である。

実践の場は2種類あった。私の場合は、週に1度の地域日本語教室と、仲間とともに担当する自治体の日本語ボランティア養成講座である。まずは、地域の教室での実践を振り返ってみる。「部屋の四隅」はイベント時などにアイスブレイキングとして使った。ボランティア経験年数や地域に対する思いについて簡単な質問を投げかけ、部屋の四隅に移動してもらう。動くことでリラックスでき、参加者全体がよく見え、その時だけ参加する人がいても話しやすい雰囲気が生まれた。会場使用が確約されていない地域活動では、いつもの教室が取れず、調理室や和室、印刷室などの大机で学習することもある。残りの3つの手法は、マンツーマンや少人数学習ではなく6人くらいのグループ活動を実践するツールとして使用した。日本語レベルに関係なく参加できる活動として自信をつける人もいるが、手法によっては言語レベルが上がればより豊かな実践ができることも感じた。多様な文化を尊重することは、とりもなおさず多様な言語を尊重することで、日本語レベルを意識させてしまう活動でいいのかという疑問もわいた。日本語レベルを問わず参加できる社会を目指していたのではないか、そうは言っても現状では

日本語の力がないと仕事にも就けないし、と堂々巡りの疑問の渦に落ち込んだ。

一方、自治体のボランティア養成講座などでの実践は、仲間との協働作業でファシリテーションを学ぶ場になった。「参加型学習の手法」で大切なのは、「振り返り」だということはわかっているけど、そこでの声をひろい上げ、まとめていく過程、いわゆる「学びの構築」は難しかった。そういうとき、Y先生のファシリテーションに参加して、その広がりと深まりに感動した。「参加者と共にどういう学びをつくりたいかをしっかり考えておくことが大切」と言われたことが、今も心に残っている。「部屋の四隅」での質問、フォトランゲージで投げかける質問について、仲間と一緒に考えた。講座を担当する前に書き込みをしたレジュメを送り合い、ねらいがきちんと落としこまれた活動になっているか吟味し合った。ほとんどの場合、担当回の帰途は、伝えきれなかった思いと、ファシリテーションの拙さに落ち込んでいたが、帰宅次第、その場で起きたこと感じたことなどを記録し仲間と共有した。そこでの、問いかけ、励まし、アドバイス、議論は、仲間との振り返りの時間になっていた。

地域の日本語教室にとって参加型学習の手法が有効であると思えているはずなのに、ボランティア養成講座で日本語の文法を参加型（KJ法を採用）で学んでいく方法はなかなか納得できなかった。短期間の養成講座で日本語の文法を学べる時間はそれほどなく、教室の参加者を見ると、知識があるという自負は先生風を吹かせ活動にマイナスに働く場合が多いことも実感していたのである。短時間だからこそ、効率的に日本語文法を整理した方がいいのではないかという迷いがあった。日本語教師養成コースでなまじ教授法などを担当したことがあったせいで、文法の知識を伝授したい誘惑を退けるのに3年かかった。そのきっかけは、仲間との講座実践と振り返り、および地域日本語教室メンバーが日本語文法の体系的な知識なしに自分で色々考え動詞の変化について規則を見出し表にまとめたものを見せてくれたときだった。「どこが難しいんだろう、どうして間違えるんだろうって不思議だったけど、こんな風に変化するんですね。難しいですね。」というコメントを聞いた時、母語を少し客観的に見る目を育てておけば、あとは何とでもなると納得した。

養成講座では、「実践的な教え方」を身につけたいという声をよく聞く。参加型学習の手法が実践的で学びの構築に有効であると自分自身が納得していなければ、笑顔でのファシリテーションはできない。実践を続けながら状況的学習論、識字教育、社会構成主義、学びの共同体、教育哲学、グループケアなどの本を読んだ。「言葉が進行する関係性の中でのみ意味を持つ」のであれば、人間関係づ

くりを目指す手法としての参加型学習による実践は結果として意味のある言語習得を生み出すと思えた。

1-3. 参加・協働・創造の循環へ

地域日本語教室のための参加型学習の本を出した時点では「ときどき」実践する手法だという理解だったが、今は、その理念が教室の仲間と共有されることが大切で、それができれば、どんな活動も「参加型」にならざるを得ないと思えるようになった。

地域の教室には日本語を学びたいという外国人と、日本語を教えたいという日本人が集まることが多く、ニーズに応えるには、「きちんと教える」「効率的に学ぶ」ことが必要だという。「きちんと教える」ためにテキストで準備をし、文型練習をする。「効率的に学ぶ」にはどうすればいいか、みんなが悩む。「日本人の友達が欲しい」という思いから「日本人と友達になるには日本語ができないといけない」という思い込みになり、「日本語を早く学びたい」すなわち「効率的に学びたい」というニーズがつくりあげられる。教室でスーパーのチラシを前に指差し会話をしながら笑い合う。好きな料理の話や子どもの教育の話、おいしいパン屋さんの情報交換をする中で友だちになり日本語習得も進む。日本語ができないと友だちができないという思い込みから解放されると、少しずつ友達の輪が広がっていく。当初の「友だちをつくる」という目的が達せられ、日本語が習得されていく過程は、テキストで学ぶよりよほど効率的だと言えないだろうか。「効率的に学びたい」という目に見えるニーズの奥にある、「幼稚園のお便りを読みたい」「病院に行けない」「地域情報にアクセスできない」などは、地域の課題として別の解決方法を考える必要があり、実際、外国人と日本人が協力して多言語情報誌をつくる活動が生まれた。

教室にはリタイア後に地域デビューをするシニアたち、地域外から引っ越してきたばかりの日本人など、日本人ニューカマーも参加する。外国人、日本人を問わず、世代や性差も含めて多様な文化を持つ人がそのまま、それなりに、自分の持ち味を十分発揮してその場をつくるという参加ができる場になっているのである。

複数の地域日本語教室が協力して、さらに別の活動が育っていく場面を見るにつけ、日本語教室という小さな世界を超えて、地域づくりにもつながっていくとも思える場面も増えてきた。その理解に至るまでに7年掛かったが、その間にたゆまない仲間との協働実践があり、楽しい時間であった。

2. 「参加型学習」との出会い その2 (宮崎妙子) —対等な人間関係づくりはできるのか—

2-1. 反抗的だった出会い

2001年、仕掛け人・杉澤さんの下、伊東さん、河北さん、山辺さんを含む日本語教育・日本語教室関係者数人で初めて参加型学習の手法（以下、手法）を体験した。地域日本語教室（以下、教室）における「対等な人間関係構築」を目的に、まず日本人同士が手法を経験し、「対等な関係」を実感しながら、教室での実践を探るための集まりであったと記憶している。仕掛け人の杉澤さんは、当時、武蔵野市国際交流協会（MIA）のプログラムコーディネーターとして外国人を取り巻く諸問題に数多く臨み、その原点は日本社会の問題であると気づかれたようであった。解決のためのキーワードとして「対等性」に着眼し、外国籍市民と日本籍市民が数多く集まる教室に対等な人間関係を構築することから、多文化共生社会の実現を構想していらしたように思う。

幾度かの集まりで手法を何種類か体験したが、とくに「いいとこさがし」が強く印象に残っている。メンバーが書いてくれた「いいところ」を読めば、本来、うれしいはずである。が、私自身はそう単純ではなかった。上記の集まりで手法を体験しては、ボランティア仲間での実践を試みるという繰り返しの中でわかったことは、活動経験豊富なボランティアたちはそれなりの方法で人間関係をつくり出し、個々に関係性を楽しみ、ボランティアという独立した立場に独自性と自由采配の妙味を見いだしているということだった。個の活動としてボランティア活動を捉えている人たちに、社会変革を目指した活動としての理論や、組織としての方向性を納得してもらい、そのために教室での手法実践への理解を求めることは簡単ではなかった。したがって、「○○○」と書かれた内容に対し、「こうなれと言うのか？」と反発を感じ、手法のしめくりである振り返りにも「人に言われてするものではない。自分のしたい時にする。」と反抗的であった。プレッシャーが私自身のフィルタリングを上げ、自己開示を拒んでいたように思う。

その後も、手法の体験を重ねる一方で、ボランティア仲間にも協力を求め続けたが、「人間関係」は協力を得るための重要なファクターであり、また、得ようとする時点ですでに「人間関係」構築への一歩が踏み出されていることに気づいた。「多文化共生社会」「対等」という語と同様、「人間関係」という言葉の概念に魅せられ、次第に関係性を推し進めてみたいと考えるようになった。

2-2. 経験を積み、納得へ

教室での実践に向けて、最初に考えたのが「部屋の四隅」(部屋の4つのコーナーを「はい」「どちらかと言えば、はい」「どちらかと言えば、いいえ」「いいえ」などと決めておき、質問に対し、参加者が自分の考えのコーナーに移動する)の教室バージョン「部屋の四隅で自己紹介」である。全員参加による自己紹介の拡張版として、母語のあいさつ(たとえば「ニンハオ」「アンニョンハセヨ」「サワディーカ」「その他」)、教室までの交通手段、居住地などをテーマに四隅にわかれることに意味付けができる。日本語力にとらわれず、動く中でお互いが助け合うことによって全員が参加できることもわかった。とくに、母語でわかれるとさまざまな言語話者の存在が一望でき、母語でなくても「あの人となら〇〇語で話せる」ことがわかって友だちづくりのきっかけになるとの評価が参加者(教室参加の外国籍市民)から得られた。次に、「好きバージョン」と命名した「部屋の四隅」(「とても(好き)」「まあまあ(好き)」「あまり(好きじゃない)」「ぜんぜん(好きじゃない)」)では、参加者もボランティアもファシリテーター(参加者の考えや意見の引き出し役)の役割を担うことができ、それによって対等な関係づくりに貢献できそうだとの手ごたえを感じた。以上、2つのバージョンでは参加者の積極的な参加と好意的な反応がボランティアの意識を軽く揺らしたように感じられた。ボランティア側から、より協力的な参加が得られるようになったのである。

教室で試行錯誤をする一方で、地域の小・中学校の先生たちとの集まりでも同じ手法を体験し、次第に面白さが感じられるようになった。日本語関係者の間では構えがあったが、プレッシャーのない参加は気楽で、素直になれたのだろう。また、参加型学習の先輩たちが醸し出す心地よい空気から手法の有効性が実感できたように思う。避けていた「振り返り」では、自己と向き合い、他者の言葉に耳を傾けることは1人での「振り返り」の数倍の価値を持ち、より大きな学びにつながるように感じられた。漸く、「振り返り」の意味と意義に触れることができたように思えた。たとえば、反発から入った「いいとこさがし」では常に他者の「いいところ」に目を向け、それを伝えることの重要性に気づくことができたように思う。よき人間関係をつくるには、人がリラックスできる環境が必要であり、参加型学習とはその環境づくりなのかもしれないと思うようにもなった。同時に、参加型学習は頭での理解だけではなく、心身で感じ取る体験を重視しており、知識偏重の社会への警鐘として鋭敏な感性を磨くことも目的としているように思われた。

教室での実践では、言葉を要する「フォトランゲージ」（与えられた数枚の写真を読み解き、ときに指示にしたがってランキングをする）や「2頭のロバ」（ユニセフ開発の教材で、2頭のロバにより対立や問題解決が暗示されている6枚のカードを自分なりに並べて物語をつくる）には悩み続けた。が、やがて突破口が開けるような経験をした。

できるだろうかと恐る恐る試みた日本語初級レベルでの「フォトランゲージ」ではボランティアの指示に茶目っ気たっぷりに応じる人、指示とは関係なく意図的に自分なりのルールをつくりだす人など、参加者たちにユーモアと知性を、つまり「大人」を感じさせられた。ある程度話せるレベルで試みた「2頭のロバ」では、夢見る娘と現実の厳しさを知る母親、男性上司と部下のキャリア志向の女性などの物語が不安や心配、怒りや憤り、喜びや期待を交えて語られ、参加者それぞれの人生と人間性が表現された。聞き手からは感嘆の声があがり、共感が示され、エールが送られた。このような手法でなければ知りえない個々人の個性に圧倒され、参加型学習とは人間に感動する「人間賛歌」なのだと思えた。

振り返りでは次の言葉がとくに印象に残っている。「言いたいことがある、その言葉がわからない。そのとき、教えてもらう。その言葉はぜったい、忘れない。」言語習得の原点を突いているかと思われるこの発言に、日本語教室の意味を改めて考えさせられた。また、「私はいったい何者？といつも思っている」との言葉にはアイデンティティーの揺れに戸惑う女性の姿が投影され、「何年たったら、日本人はわたしを仲間にしてくれるのか」には、参加者が感じている日本社会を垣間見るようだった。手法を実践することにより、個々人を通して社会が見えてくるように思われたが、これも参加型学習のねらいのひとつと考えた。

2-3. 当然の理念に

「参加型学習」の「参加」とはその場への参加を通して「社会への参加」を目指す学習であると教わったが、教室活動でなにをどうすれば社会参加になるのかと、再び、混乱に陥った。その後、地域社会でボランティアをしたい、地域の学校との交流プログラムを通して社会に参加したいという参加者に会い、参加型学習が目指すものは、暮らす地域の構成員として積極的な社会参加を求める姿勢かもしれないと思うようになった。

一方、ボランティアの場合は参加者との関係づくりから教室運営にいたるまで、話し合いが増え、協力体制も敷かれ、お互いの信頼関係が深まったと思われる。活動や運営上のスキ間を、有言・無言の協力で埋めていくボランティアたちの心

配りやふるまいは、手法そのものの成果というよりむしろ、手法が重視する話し合いや振り返りの成果であり、それらを日常化できた結果のように思われる。対話と協力を重ね、人間関係を築きながら教室活動に参加することは、十分に社会参加と呼べるであろう。

しかし、ここまで来てまた参加型学習の手法に疑問が生じた。私たちが体験した手法は、振り返りまですべて言葉で表現される。日本語を対象とする教室であれば当然とはいえ、言語や文化のいかにかわらず、口頭表現が得意な人も不得手な人もいるのではないだろうか。意見を持つこと、それを発表する力は重要とは思いますが、表現方法が一元化され、言語に頼り過ぎてはいないだろうか。言語表現以外の表現にも目をとめる繊細で柔軟な感性を養えればと思う。

「参加型学習」は、どのような文化を持とうと、母語が何であろうと、人を人として尊重し、関係をつくり、ともに社会に参加し、社会を創造していくことを目的とする、と今は理解している。そして、それは決して、新しい考え方ではないように思える。人間関係の最小単位である家族、そこでの夫婦の、親子の基本ではないだろうか。これを広く、大きく、他者との共生の場に敷衍することを目指し、日本語教室での活動に取り入れてきた。さまざまな体験を通して心身で納得でき始めたかと思われるその理念は、今ではまったく当然のことと思える。

3. 「参加型学習」との出会い その3 (河北祐子) —日本語教育の呪縛からの解放は可能か—

3-1. 何が新しい? 開発教育の参加型学習との出会いから気づきへ

参加型学習との出会いのほとんどは、宮崎さんと同様のものだった。最初に思ったのは「ダイヤモンドランキング」も「フォトランゲージ」も日本語教育のアクティビティの1つとして存在しているのに、何が新しいのだろうかということだった。「振り返り」もしたのだから印象に残っていない。日本語教育にも参加型のアクティビティはある、すでに日本語教育に取り入れられているのではないかと疑問に思うことの方が多かった。開発教育で大切にされる「振り返り」をすることより、それぞれの手法から期待される日本語の学びや参加型を取り入れた教材のつくり方、そのようなことを考えていたように思う。

次にファシリテーターの役割が理解できないと感じた。学びを1つの形に収束しないファシリテーターと日本語の学びの関係がしっくりしなかったのかもしれない。「四隅」では投げかける質問が大事だと言われたが、質問を組み立てる基準がよくわからなかったので、日本語学習における参加型学習としての質問づく

りに悩んだ。いつも日本語学習の成果を短兵急に見極めようとしていたのだろう。そこには、肝心の「人」の姿はなかった。扱うべき重要なステップとして、自らに課していた（そうしないと忘れてしまう）「振り返り」も、ファシリテーターが「目論んだ」ねらいが受け止められたのかを確認する時間と捉えていたように思う。「教師」としての務めを果たさなければという呪縛があった。

しかし自分たちの場で、参加型学習の実践を繰り返すうちに、今まで見たことのない参加者の笑顔や聞いたことのない話、そこにいる全員の生き生きとしたやりとりにより必ず出会うことに気づいた。「振り返り」では、予想もしなかった参加者の感想や気持ちが聞け、ぜひ聞きたいという思いで、「振り返り」をするようになっていった。感想や意見の共有が、そこにいる人たち全体を動かすことを経験した。フォトランゲージでは、つたない言葉でも自分を印象づけた初級の参加者に、いろいろな人がそれぞれの言葉で感動を述べるのを聞いた。そして全員がフォトランゲージ礼賛者になってしまった。日本語の陰に隠れていた「人」を知った驚きと喜びだった。自分を語るために必要とする言葉を、必要とするその時に学び、意味のある文脈で使用する。そんな学びの迫力に、それまでの教材、教案、教室という言葉に縛られていた責任感が解けてしまったようだった。

3-2. 日本語教室に参加型学習を取り入れて、開放へ

参加型学習が受け入れられるまでは、外国人参加者がグループを移動したり、同じグループに複数のボランティアがいると日本語学習（教育）に責任が持てなくなったりするという声も聞こえた。その一方で、時間をかけて準備した教材を使って話し続けるボランティアを前に、ほとんど発言することなく聞いているだけの参加者の姿が見られた。日本語教室だから日本語をきちんと教えなければならない、という教室活動の「当たり前」の規定を前に、何かおかしいと感じながらも言葉にできずにいた。ボランティアが熱心に準備すればするほど、教室内は静かになるようだった。

参加型学習をときどき実践するようになったころから、「参加型」という言葉が持つ意味や「地域日本語」という場の在り方について、自分なりに考えることができるようになっていった。参加型学習は、知識を一方向で教えるのではなく、学び合いを起こし、人間関係をつくり出して、日本語学習を意味のあるものにしてくれる。教室で人と人が出会えば、その関係は教室の外へも発展し、町中で出会ってもお隣さん同士としての世間話が弾んだ。外国人参加者が教室へ家族や恋人を連れてきたり、自分の好きな話題を持ち込んだりと自由に開放的な教室へと

変わっていった。またボランティアも複数でグループ担当をしても、その場のイニシアチブを誰がとるかで悩むことなく、多人数の参加を楽しむようになった。参加者は自分に合うグループへ移動することができるようになっていった。教室全体が1つの場になったのである。

参加型学習が受け入れられてからは、日本語の教材を前にみんなが共に話し合っているので、一見すると、だれが教えているのかわからないという状況が生まれてきた。漢字学習をしているグループが、いつもおしゃべりに終わる。ところが「今日も楽しかった」「とてもよくわかった」と感謝されて、ボランティアが意を強くすることが続いた。ときには、意外な語学の学習法を教えられたり、ふと口にした悩み事に貴重なアドバイスがもらえたりなど、得をした気分になる人もあった。「人」と「人」の出会い、学び合いが教室の楽しさになったのである。ボランティアは、相手が何を望んでいるのだらうと観察し、それぞれが自分の経験を生かしながら活動するようになり、多様な人が出会うダイナミズムが生まれてきたように思う。

3-3. 学び合いの日本語教室、従来型からの解放へ

地域日本語教室では、日本で生きていこうとする外国人への「地域（日本語）語学学習」と「多文化化する新しい社会づくりをしていこうとする地域日本語の場」との間で揺れ動いているボランティアの存在が感じられる。ボランティアだけではなく外国人参加者も、どの場へ行けば自分が望む日本語と出会えるのか迷っているのではないだろうか。参加型学習を取り入れた日本語の場では、人と人との出会いから、言葉の獲得が生まれ、それぞれの学びや気づきが起きる。従来型の日本語教室に比べ、かなり自律的な学びの場だと言えよう。それならば、日本人ボランティアの役割も参加者の学びに付き添いながら、その学びを手助けするという役割になる。そんな気づきの連続の中からあたらしいものが生み出されていく参加型学習の醍醐味を味わえる場が地域日本語だと自他ともに認識できれば、自信を持って地域日本語活動ができるようになるのではないかと最近の私は考えるようになっていく。

4. 「参加型学習」との出会い その4（伊東祐郎）—日本語教育における開発教育の参加型学習とは—

4-1. 開発教育との出会い

「地域で行われている日本語教室活動に、開発教育で言われている参加型学習

の手法を取り入れられないか」という何気ない質問に対して、筆者はどのように返事をしたのかははっきり覚えていない。少なくとも、どのようなことを聞かれているのかわからなかったことを記憶している。そもそも開発教育が目指しているものが何であるかを明確に把握していない筆者にとって、開発教育と日本語教育がどのように融合できるかというのは、興味や関心を持つ以前のことだったのである。確かなことは、開発教育との出会いは、この質問がきっかけだったことである。

筆者を含めて、日本語を外国語として教授する者にとっての最大の関心事は、学習者が難なく日本語学習を実現してくれることと、常に最善の指導を心掛けること、そのための努力を惜しまないことなのである。日本語教師を目指す者は、文化庁が示している日本語教師に必要な知識と能力の一覧表が日本語教師像のスタンダードとなる。日本語教師は、これらの総体をプロの日本語教師が身につけるべき知識であり、能力であると捉えることになる。また、具体的な実践力としては、筆者が以前に日本語教師の実践力としてまとめた、以下のような能力や資質である。これらは、学習者の日本語力を高めるために必要な基本力であり、教師力であると言える。

- ① 教案作成力
- ② 教材作成力
- ③ 授業運営力：提示力、指示力、誘導力、発問力、助言力、応答力
- ④ 音読・朗読力、板書力
- ⑤ 説明力：文法説明力、語彙説明力、音声説明力、社会文化等説明力
- ⑥ 文芸表現力、文書等作成力
- ⑦ テスト問題作成力、評価・評語力
- ⑧ 実践記録力、実践発表力、討議力、論文作成力

4-2. 開発教育と日本語教育の融合は可能？

開発教育は、1960年代にヨーロッパや北米で始められた教育活動で、「共に生きることのできる公正な社会づくり」を目指した教育活動だという。貧困や南北格差に代表される開発問題の理解とその解決を目指す教育活動がその基本にあるらしい。1980年代後半以降では、人の移動にともなう地域の国際化の進展とのかかわりから、開発教育の位置づけも多様化してきているようだ。特に多文化共生に焦点をあてて、日本の地域社会の教育的課題も扱うようになってきた。山西

(2004)は、多文化共生に向けての教育の基本的な課題として、「人間理解と人間関係づくり」「人間と文化の関係性への理解」「文化的参加～文化の表現・創造活動への参加」を挙げている。の中で、人間理解そして人間関係づくりは、多様な文化を有する人間が地域で共に生きていこうとする場合の最も基本的かつ重要な課題として位置づけている。そして、文化の中身への理解ではなく、人間と文化の関係、人間にとっての文化の持つ役割への理解が重要であると述べている。そして、文化的存在としての人間の精神的・情緒的・文化的側面に注目し、それらの表現・創造活動への参加が多文化社会においては肝要であることを強調している。

開発教育におけるこれらの理念はわかるのだが、これらの理念と実際の日本語教育活動、日本語学習や運用力の習得がどのような形で実践化できるのかについては見通しが立たなかった。

開発教育では、上記の理念を実現するために、参加型学習という手法がとられている。文字通り解釈すれば、外国語教育における学習者の参加を促す手法であり、特別に目新しい手法でも何でもない。筆者は、この手法のいくつかを体験することになった。

4-3. 参加型学習のよさはわかるのだが

「参加型学習」の特徴は、学習者が持っている知識や経験、考えを引き出し、相互の意見交換を通してお互いの違いや共通点を理解することを大切にしている。実際に活動に参加してみると、これまでに体験したことがないようなワクワク感があり、自らの意見を発信したり、参加者相互の交流があったりして、発見や気づきを体験することができ、実に面白い。参加者がみな日本人であるということも手伝って、コミュニケーション上の問題はほとんどない。むしろ、言いたいことを発言して、相互の理解を深め合ったり、活動が醸し出す楽しさを体験できたりと、ある種の充実感や満足感を体験することができる。

これは、ちょうど日本語教育のアクティビティで取り入れられているタスク活動に似ていると思った。外国語教育では、コミュニケーション力を身につけるには、課題中心の学習に取り組むことがよいと言われる。課題中心の学習というのは、与えられた課題を達成するために行う学習活動の一形態である。外国語教授法の中でも、内容重視の指導法や課題重視の指導法と関連して数多くの学習活動が考案されている。これらは、言語の文法や語彙、発音などに焦点を当てるのではなく、意味のあるやりとりに焦点をあてているのが特徴で、言葉は使うことで

習得されるものであるという考えが基本にある。参加型学習は、まさに意味のある交渉や相互の意見交換が求められる典型的なものとして捉えることができる。そして、学習者自身の学びに注目した、コミュニケーション活動だと言えよう。日本語教育においても、コミュニケーション活動を生み出すために、課題中心の指導が行われている。例えば、ゲーム、ロールプレイ、ディベート、ドラマなどである。

しかしながら、日本語教育的に、これらの活動は、どちらかというところ、教育や学習の成果が把握しにくく、学習者自身も何を学んだのか実感しにくい活動であると言える。日々の学習効果を重視する教師にとって、果たしてこれで何が学びとして実現できるのか、また、学習を意識した参加になっているのか、結果として、何を学ぶことができたのかなど、ただ楽しかったという印象だけで終わってしまうような活動なのである。したがって、事前に教授項目を用意して、教えるべき内容を吟味して、教案を作成して授業に臨むことに慣れている教師にとって、活動の展開や学習成果が予測しにくい参加型学習の手法は、どうしても日本語指導の中心に据えて取り組んでいこうという気持にはなかなかなれなかった。活動自体の面白さを認める一方で、効果の程があいまいな部分は何とも納得しがたい気持ちにさせられた。

4-4. 教師像の見直し、役割の捉え直し

教師というのは、やはり教室運営を自らで運営し、支配下に置くことを役割であると思う傾向がある。参加型学習を進める際に支援者に求められる役割は、日本語の文法や規則を教えるといった知識の伝達者や形式重視の指導者ではなく、「ファシリテーター」としてのそれである。ファシリテーターとは、進行役というよりも、対話を生み出すためのきっかけづくりとしていくつかの手法を活用し、学習者の経験や意見を引き出しつつも自らも意見などを示し、対話を通じた学び合いに参加していく人のことをいう。このような役割に対する日本語教師の認識は決して高くはない。なぜなら、日本語教師はそのような役割を担うように訓練されていないからである。少なくとも、日本語教師は、言語知識を有し、教授法について精通し、教えるべき内容について責任を持つように訓練されているからである。

参加型学習に触れることによって、日本語教師の役割認識を改めなければならぬと感じた。これまでの教師像を多少ずらさないと、参加型学習を実践できるファシリテーター教師にはなれない。また、日本語の習得についての観念も改め

て問い直す必要もある。この点について言えば、学びは個々人の多様性を認め、学びは個々人の責任において実現されるべきもので、教師がコントロールすべきものではないという新たな認識を持つ必要がある。その上、日本語の習得は、教師が与えたものをすべて学習者は取り入れてくれるわけではなく、興味や関心の高いもの、また、自己実現に直接かかわるようなものがあって、はじめて自発的な学習が起これ、そこに言語の獲得に結びつくきっかけがあることに気づく必要があるのだ。

このレベルに到達するのに、3年を要した。この3年間の間に、教授法の本を読んだり、言語習得理論の本を読みあさったりもした。そして偶然にも、教授法の翻訳の仕事に依頼され、そこで出会ったのが、Richards & Rodgers (2001) (アナハイム大学出版局協力翻訳チーム訳 (2007)) だった。この書で扱っている「協同言語学習法」をはじめいくつかの教授法は、改めて、これまでの自らの指導法を内省する機会を与えてくれた。そして、参加型学習が目指しているものが、これらの教授法の支えとなる理論的枠組みを有していたのである。そして、これまでの教育では、言語的側面における成果や成長、発達に焦点を当てていたのだが、参加型学習における成果は、人間関係づくりに焦点が当てられていたという点である。しかしながら、重要な点は、言語習得がやはり学習者の人間発達に深くかかわってくるという点を考えると、日本語教師もまた、学習の成果としての興味関心の対象を、若干ずらすことが必要で、それによって、参加型学習を難なく取り入れることが可能になるのではないかと思う。要するに、自らを伝統的な指導法から解放し、言語習得や言語学習の責任を当事者に任せてしまおうという発想に切り替えることによって、日本語教育と開発教育の参加型学習を融合することができるのだ。