

第2章 2年間の協働実践研究活動から見えてきたもの

1. 地域日本語教室の場の機能

1-1. 5つの機能に至る経緯

野山班では、日本語を通じた交流活動や学習支援活動の実態を把握するために用いた研究手法として、実地調査を行った。また、プレフォーラムおよび全国フォーラム分科会にて、実際にプログラムに携わっている現場の関係者を登壇者として招き、現場の活動の様子や課題などを発表していただき、来場者とともに議論した。これらの成果、すなわち野山班1年目の活動は、「シリーズ多言語・多文化協働実践研究5 地域日本語教育から考える共生のまちづくり—言語を媒介にとともに学ぶプログラムとは—」に記している。

さて、それらの活動に加え、もう1つ野山班の研究の柱となってきたものとして、月に約1回の頻度で行ってきた研究会がある。そこでは、実地調査に向けたブレインストーミングやフォーラムの企画に加え、それら実践研究活動から見えてきたものを分析し、その観点をさらに精緻なものとすることで、地域日本語教育の在り方を考えてきた。その中で、特に1年目の活動の中で見えてきたことに、地域日本語教育の役割・機能として5つの要素が挙げられた。すなわち、「居場所」「交流」「地域参加」「国際理解」「日本語学習」の5点である。

そこで、ここでは特に1年目の研究活動から2年目のより実践的な協働研究活動へと発展していく過程を振り返るために、その地域日本語教室の場の5つの機能・観点を述べておきたい。なお、研究会の時系列的な過程、議事内容の簡単な記録については、巻末の資料編にて簡単に触れている。ここではより研究会の議題の中心となっていた5つの要素に的を絞って、野山班の研究活動の視点の動きを記したい。

まず、簡単に、研究会でどのような問題意識が根幹となっていたかを示したのち、上述の5要素がどのように抽出されてきたかを個別に述べる。これにより、地域日本語教育プログラムの構築に向けて、研究会での議論が2年間の協働実践をどのように方向づけていったかを示したい。

1-2. 問題意識—日本語教室の役割とは—

野山班の、研究会を含めた2年間の研究活動の方針は、第二言語＝生活言語としての日本語教育プログラム構築の基礎資料、モデルの提示を目指すというものであった。これは、一見すると地域の日本語教室の役割は、まさに外国人住民の

日本語習得のための「日本語学習」の場であるという結論こそが導かれるように思われる。それは例えば、地域において、行政が主導となって推進される施策として、プロの日本語教師が用意されれば実現できるというものであるようにも思われる。しかしながら、実際には、日本語を母語としない人々が、他の日本人や外国人とともに、1人の地域住民として共通のゴールを見つけ出すきっかけをつくりだしていくことが、地域日本語教育の役割ではないか、というところから野山班の議論は始まった。これは、野山班メンバーのそれまでの実践や、先行研究などから導き出された仮説であった。

例えば、外国人が日本という新たな地に移り住んできた場合、入国してから地域の日本語教室の学習者となるまで、どのような出会いのプロセスがあるのだろうか。そして、彼らがどのように自分の「居場所」を見つけ、そこでどのような人と「交流」し、人々との対話の中で「地域参加」のきっかけをつかんでいくのか。これらのプロセスの中で、日本語教室に携わる日本人住民も外国人住民も、お互いに理解し合える関係性を築いていく（「国際理解」）。それと同時に、意味あるコミュニケーションが生まれ、結果として「日本語学習」が促進されるのではないか。

1-3. 「居場所」

それぞれの機能はどのような現場の観察から生まれ、議論されてきたのだろうか。まず、「居場所」としての日本語教室という観点は、5つの機能のうち、最も基本的なものとして挙げられた。これは、日本人にとっても外国人にとっても、自分が「そこにいたい」「そこにいて楽しい」「そこにいとありのままの自分で行られる」と感じられる場ということである。「日本語が十分に話せなくても、母語のわかる人がいる」、「あの教室に行けばいつも歓迎してもらえる」、「教室に行くと友だちから元気もらえる」、「いつも新たな情報が得られる」などといった感想が外国人や日本人から聞かれる。外国人のみならずボランティアにとっても、「地域参加」へのきっかけとして、日本語教室が最初の居場所となっている場合が少なくないのである。住民にとって居心地がよく、継続して通いたくなるような機能を有するのが地域日本語教室である。

1-4. 「交流」

日本語教室は、日本語を学びたいという外国人にとっては、日本語を学ぶことのみならず、そこに集う人々との交流が実現できる場となっている。ここでの出

会いは、日本語学習にとどまらず、地域住民の情報交換の場であったり、地域活動への入り口になったりして、人間的なつながりが生まれている。ここでの関係をもとに住民同士が交流を楽しむ場となっているのである。日本人住民が外国人住民との「会話」を通して情報交換をするのみならず、お互いがそれぞれの役割を果たし、対話をする場であるといえる。

1-5. 「地域参加」

日本語教室での交流の結果として、実際に地域参加への一歩を踏み出す人も多い。地域に暮らす人々との交流が生まれることによって、住民との関わりが生まれ、地域活動に参加したい、まちづくりに参画したいと思う人もいる。具体的には、地域の組織や団体が主催するイベントの企画や運営を日本人ボランティアのみならず外国人ボランティアも含めて協同で行なっている場合もある。

日本語教室は閉じた場ではなく、地域の日本語教室が地域全体に開放され、人々の集う場として認められていくことにより、そこで暮らす外国人の存在も認められ、自然に受け入れられることになる。そして、外国人住民も自発的に地域に働きかける機会が生まれるのである。このように、教室内外にいろいろな社会参加の機会を設けることによって、生き生きとした生活が実現されていくのである。

1-6. 「国際理解」

日本語教室は、言語や背景の異なる人々の集まる場所であり、異文化接触の最前線である。ここでの活動はおのずと、外国人と日本人双方にとって、異なるものをどのように受け入れ理解していくかを学ぶところとなる。これは、多様性の存在を認めることにつながり、教室はいわゆる国際理解、異文化理解の場として機能することになる。人間一人ひとりには個性があり多様であることを考えれば、他者理解は異文化理解にもつながるものである。年代、性別、国籍を超えた交流の中で、自分のこれまでに築き上げていた考え方や物の見方が少しずつ変容し、寛容で柔軟な思考や態度が育まれる場ともなっている。

1-7. 「日本語学習」

外国人住民は日本語を学ぶために日本語教室に集まってくる。また、ボランティアは日本語を教えるために日本語教室に携わっている。しかしながら、ボランティアは日本語教育の専門家とは限らず、日本語を教えながらも、自ら母語である日本語について新たな発見や言葉の構造について学ぶ機会が多い。しかも、外国人

との対話を通して、相互理解のために必要な話し方や接し方など、コミュニケーションの仕方を学ぶ。意思の疎通を図るための日本語教室は、外国人にとっても日本人にとっても日本語によるコミュニケーションの仕方を共に学ぶ場となっているのである。

2. 地域日本語活動の具体的な取り組み

2-1. 地域の日本語教室

地域の日本語教室では、日本語を学びたいという外国人のニーズに対して、様々な背景や動機を持った人が日本語支援活動に参加している。東京近郊のボランティアグループの人たちに、日本語学習支援ボランティアを始めるきっかけが何であったのか聞いてみたところ、主な理由として挙げられたことは次のようなものだった。外国人のお世話をしたいから、外国人に日本語を教えたいから、また、外国人から外国語を学びたいから、異文化に触れたいから、国際交流に関心があるから、日本語を見直したいからなど、実に様々な理由が挙げられていた。このように、ボランティアの活動に対する思いは多種多様であることがわかる。そのためか、日本語支援活動の形態や指導内容も地域や支援の現場によって様々であることが感じられる。そもそもボランティア活動は、好きなときに好きなように楽しく行うというのが前提になっているので、この点がそれぞれの活動の特徴となって現れてくるのである。また、これらの日本語ボランティアの活動は、大学や日本語学校のような教育機関とは違い、地域に暮らす日本人と外国人が同じ市民という立場で、しかも日常的かつ継続的に接触、交流する場になっている点は見逃せない。これまでの日本語教育活動は、主に留学生やビジネスパーソンを対象としたものであった。日本の大学での勉学のための日本語学習やビジネスの場面で求められる日本語運用力獲得のための日本語教授というものが、これまでの日本語教育のイメージであった。しかしながら、地域で行われている日本語支援活動は、日本語を学ぶ、日本語を教えるという目的のために集まっている人たちにとっての、社会参加の第一歩になっていることは事実である。そして、多言語多文化化する社会の中で、そこに参集する、言語や文化が異なるもの同士がコミュニケーションを図り、生き生きとした生活を送りたいという願いのもとに開かれた空間になっているのだ。

しかしながら、活動の出発点が日本語を教えるという目標を掲げているために、日本語のコミュニケーションに不自由を感じない日本人ボランティアの先導による活動になりやすい。教えるという性格上、教科書が使われ、教材・教具が用意

されると、多くのボランティアの人たちは、目の前の教科書を頼りに、そこで扱われている指導事項を取り上げて教えることになりやすい。その結果、多くのいわゆる学校などの「教室」で行われてきた手法をお手本にしながら、日本語や文化の紹介や文法などの説明をすることになる。また、事前に用意した教授項目に従って、知識伝達を目的とした講義や説明に終始してしまう傾向がある。それ自体は決して悪いことではないが、知らぬうちに、日本語や文化がわかる日本人が教師役を担うことになり、外国人が生徒という関係ができあがってしまい、活動自体が、一方通行的に陥りやすくなる。どうしても「先生」と「生徒」といった上下の人間関係になりやすい。また、日本に暮らす外国人は問題を抱えたときに最も相談しやすい日本人は身近な日本語ボランティアであるケースが多く、上下関係まではいかないにしても外国人は常に支援を受ける側に置かれやすいという課題を抱えている。国際交流の最前線であるにもかかわらず、このような固定的な環境になってしまうことは大変惜しいことである。この意味において、日本語学習活動のアプローチの捉え直しが迫られている。

2-2. 養成講座における開発教育と日本語教育の融合

野山班では、ボランティアの人たちによる日本語学習活動は、実は日本の多言語多文化化する状況にあって、大変意義のある活動であり、活動に参加するボランティアの人たちが、自分たちの活動が今後の日本社会の在り方をおおいに変える可能性を秘めたものであることを何らかの形で認識してもらいたいという願いを持っていた。ボランティア養成講座の構成の仕方次第によっては、ボランティアの人たちの日本語学習活動に対する考え方や対応の仕方も変えられるのではないかとの意識を強くしていた。過去の養成講座では、日本語教育の専門家が日本語教育とは何かという講義から始まって、文法や文型の構造の仕組みや日本語の音声の特徴、文字や語彙の指導法など、日本語という言語的側面の講義で枠組みが埋められることが多かった。このような講座では、何をどう教えたらいのかという日本語指導のノウハウ的な講義で終わってしまうことが一般的である。また受講者であるボランティアの人たちも、ボランティア活動の興味関心が、おのずと日本語そのものや教え方へと移っていく。ボランティアの日本語教師化という現象も見え隠れするのである。しかしながら、ボランティアの人たちは、やはり日本語教育の専門家を目指しているのではない。これまでの社会経験や今身につけている技能や技術を活かしたり、さらに向上させたりして社会貢献や社会参加を望んでいる人たちである。学習活動を通して日本語そのものへの興味や関心

が湧いてくることは自然であっても、やはりそれを超えて活動の意義をしっかりと見据えて活動に参加する視点を持ってもらいたかったのである。

野山班のメンバーが目にしたのは、開発教育で行われている「参加型学習」の手法であった。同じ地域に暮らす市民として日本人も外国人も「対等な人間関係」が構築でき、参加する市民の異文化間コミュニケーション力が高められ、多様な背景や価値観を持つ人たち同士の相互理解力の向上と、多文化共生社会実現に貢献できる可能性のある学習法だったからである。これを地域日本語学習活動の中に取り入れることによって、日本語指導の在り方の新たな視点を導入したかったのである。開発教育の中で述べられている多文化共生社会に求められる「人間関係づくり」に共感し、日本語教育の新たなアプローチの展開をボランティア養成講座で試みるに至ったのである。

2-3. 「参加型学習」とは

開発教育の中で紹介される「参加型学習」とは、教室という狭い限られた空間の中にあっても、比較的手軽に学習者の学習過程への参加を促すことができる学習法である。その特徴は、学習者の緊張を解きながら、相互の意見交流・理解を促進し、それらの「プロセス」の中で、参加者が相互に新たな気づきや発見をしていくことを大切にしているものである。その中で、野山班が目にした基本軸は、「セルフエスティーム」「コミュニケーション」「コーポレーション」の3つの能力の向上を基礎目標とした「人間関係づくりアプローチ」の理念であった。なぜなら、外国語学習は、未知の言語体系を学ぶという行為において、とかく自信を喪失したり、本来の能力や才能を発揮できなかつたりすることが多い。そのために、自尊感情を感じられないことすらある。また、言語についての規則や仕組みを学ぶことが優先され、人間が生きるために必要となる人と人との触れあい、そこから生まれるコミュニケーション活動の実現が難しくなる。そして、言葉によるコミュニケーションがとれないことによって他者と協働したり感動したりする機会がないまま日々を送ることになる。このような異国におけるストレスを可能な限り軽減し、少しでも人間らしい生活の実現をめざすために、このようなアプローチに意義を見いだしたのである。

くり返しになるが、参加型学習を進める際に支援者に求められる役割は、日本語の文法を教えるといった知識の伝達者ではなく、「ファシリテーター」である。ファシリテーターとは、対話を生み出すためのきっかけづくりをする人である。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。参加型学習では、このファシリテーターを除いては、学習者も支援者も同じ立場の参加者となり、また、ファシリテーターは、参加者それぞれの考えや意見を引き出しながら、相互に学び合う双方向の関係性を育む役割を担うことになる。活動は日本語で行うが、その目的はどれだけ参加者（学習者と支援者の全員）間で意見交換や交流が行われ、よりよい人間関係が築けるかということが重要である。結果として日本語習得のモチベーションが高まり学習が進むことが期待されている。ただし、その理念を忘れて手法だけが先行しないように留意が必要なのである。

過去数年にわたって実践研究を行ってきた結果、(1)部屋の四隅、(2)いいとこさがし、(3)フォトランゲージ、などの手法は参加者の生の声を引き出すのに、想像以上の効果があることがわかってきた。

多文化・多言語社会における住民同士の相互理解を促進するためには、お互いが発信できる活動を取り入れることが大切になる。まずは自分自身の中に湧いて出る感情や気持、思いや考え、意見などを発することが重要になる。ボランティア養成講座では、まず、受講者が自分たちの母語で日頃感じていることを表現したり、自分の思いを自由に発信したりすることから、参加者同士の人間関係づくりを目指すことをねらいとした。ボランティア自らがこの体験せずして、人間関係づくりの大切さやその意義は理解できないと思ったからである。養成講座で導入した参加型学習手法は、受講者の自己表現や自己実現を喚起し、コミュニケーションを促進するための仕掛けとしてはうまく機能した。この体験を踏まえ、地域日本語教育の現場で実践することによって、ボランティアと外国人が、まさに対等な立場で自らの考えや意見を発言し、日本語による対話をとおして社会参加の実現をねらったのである。そして、多文化共生社会で生活する地域の住民の連帯感を高めることにつながったのである。

学習活動に取り組むには、言語知識のみならず、一般的な社会・文化に関する知識や、社会文化的能力、社会言語的能力、方略的能力、談話能力などが求められることになる。コミュニケーションしなければならない必然性の中で、参加者は既に持っている知識や情報、また能力を活かして総合的に言語運用力を高めていくことになる。参加型学習における各種の学習活動は、まさに、言語知識のみならず、課題に対する興味や関心などを含めた広範囲の認知力や一般的知識とともに、それらを活用できるような機会を多面的に提供しているものと言える。

2-4. 「参加型学習」は協同言語学習

日本語教師の「教える」「学ぶ」という概念を打ち破るためには、多様な日本語習得の実情についても知っておく必要がある。言葉の習得は、学校の教室内だけで完結するものではない。やはり、生活を通して、人と人との触れ合いや意思の疎通を通して、無意識、あるいは意識的に習得されるものである。同じような環境に置かれても、その学びは個々人の興味関心の対象によって異なるものである。同じように教えても、全員が同じように学ぶとは限らない。これまでの経験から私たちは学習の個性性というものを経験的に知っている。であれば、地域日本語学習活動は、その多様な学びのプロセスに注目して、すべての参加者が積極的に学習に参加できる環境を創出し、参加者は必要に応じて、自らが学びの機会を活動の中に見だし、自律的に学ぶことがより大切になる。このような場をつくり出すことができる参加型学習は、日本語による社会参加への入り口であるとともに、日本語学習においても有効なものとして捉えることができるのである。果たして、日本語教育的にはこれでよいのか依然として気になるところである。日本語教授法の観点から、日本語教育における参加型学習を考察してみたい。

参加型学習では、グループによる共同学習が中心的な活動となる。このような外国語学習は、協同言語学習という理論的枠組みがその支えとなっている。協同言語学習は、協同学習としても知られているごく一般的な手法の1つである。協同学習は、教室で学習者同士がペアになったり、小グループをつくったり、協同による活動を最大限に活かして指導しようとする手法でグループ学習活動として構成されたものである。学習は、グループ内の学習者同士による情報交換に基づいていて、学習者は自分自身の発話に責任を持ち、他の学習者の学習を促進させられるよう動機づけられているものである。また、学習者の動機を高め、ストレスを軽減し、積極的で感動的な教室環境を創造するものであると理解されている。

協同学習は、数百年以上も前に提案されていたピア・チュータリング（仲間同士の指導）やピア・モニタリング（仲間同士の観察）が前提条件になっている。20世紀初頭に、アメリカの教育者ジョン・デューイ（John Dewey）は、規則的で統制のとれた一般的な教室に協同による学習という概念を築くことを提唱し、賞賛されていた。教室内学習の伝統的なモデルというものは、教師主導型であり、協同というより競争心を育て、大多数の学習者に対して行うものであると信じられていた。しかし、協同学習における、協同という用語は、もう1つの協同言語学習の重要な側面を強調している。第二言語教育における協同言語学習というのは、教室での実際の言語を使ったやりとりを増大させる方法で、言語運用力を伸

ばす言語指導の拡大版として捉えられている。この方法では、教師主導型の教室活動を越えた、多くの利点のある学習者中心の指導法として理解されているのである。

日本語教授法の視点から考察すると、参加型学習は人間学的な手法と言えよう。学習者の内的側面に注目して、各自の考えや、感情、感動を人間的発達段階の重要な要素として扱っている。人間学的な手法の特徴は、学習経験というものが、個人のアイデンティティーの確立に役に立つものであること、また、学習が将来の目標に何らかの関連を持っていることとして捉えられている。したがって、学習はできるだけ個人的なものであることが望ましく、教室という環境のなかでは、学習者個人の要求に対応したものを学習課題として提供することが大切であるとされている。野山班の養成講座での取り組みは、まさに日本語学習活動の中に、この参加型学習の背景となる理念を理解してもらい、日本語習得の多様性を実感してもらうことで、ボランティアにこれまでの考えを省察し、新たな心構え、アプローチを創造してもらうことになったのである。