

[学術論文]

「地域日本語教室」の現状と相互学習の可能性

——愛知県の活動を通して見えてきたこと——

Present Condition of Regional Japanese Language Classes
and Possibility of Mutual-learning

米 勢 治 子

Haruko Yonese

Studies in Humanities and Cultures

No. 6

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 6号

2006年12月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY

NAGOYA JAPAN

DECEMBER 2006

[学術論文]

「地域日本語教室」の現状と相互学習の可能性

——愛知県の活動を通して見えてきたこと——

Present Condition of Regional Japanese Language Classes and Possibility of Mutual-learning

米 勢 治 子
Haruko Yonese

要旨 1980年代に増え始めた新来外国人は90年代に急増し、地域社会で暮らすようになった。彼らに対する日本語教室がボランティアによって全国各地で開催されているが、その活動について議論されるようになったのはこの10年あまりである。日本語教育の専門家からは、地域日本語教室における活動はボランティアと学習者による相互学習であり、共に育む地域づくりをめざすものと位置づけられているが、筆者が知りえた地域日本語教室の活動実態とは一致しない。

本稿では、ボランティアがかかわる地域日本語教室の類型化を試みることによって、その現状と問題点を明らかにする。まず、主催者やボランティアの特徴を設立経緯との関わりから述べる。次に、学習者の特徴を日本語能力、日本語使用環境、生活環境、滞在予定期間などの違いから述べ、地域日本語教育から取り残されている外国人住民の存在を明らかにする。さらに、地域日本語教室にかかわる人々が、活動目的、開催場所・日時、活動内容・方法・形態をどのように規定しているかについて考察し、地域日本語教室の持つさまざまな特徴が、相互に規定しあうことによって固定化し、相互学習の機会を阻害していることを述べる。最後に、多文化共生社会を構築するための地域日本語教育の課題と方向性について言及する¹。

キーワード：地域日本語教室、相互学習、地域日本語教育、地域日本語活動、多文化共生

¹ 地域日本語教育とは外国人住民にかかわる日本語支援活動を包括的に指すことばとして用い、その一翼を担うボランティアがかかわる教室を地域日本語教室と呼び、そこで実際に行われている活動そのものを指すことばとして地域日本語活動を用いる。

はじめに

1980年代に増え始めた在住外国人は90年代に入って急増し、現在ではおよそ220万人が日本で暮らしている。その7割は日本語に何らかの不自由を感じていると推測されるが、地域で暮らす外国人に対する日本語教育はボランティアに委ねられているのが現状である。

文化庁による「国内の日本語教育の概要」では1994年からボランティアによる地域日本語教室も調査対象になっており、日本語教育の専門家からも地域日本語教室における活動のあり方について議論が起きてきた。その主な論点は、地域日本語活動は一方的な「教育-学習」活動ではなく、共学びの相互学習であり、共に育む地域づくりをめざすものであることに集約できる。

筆者は、1989年から地域日本語教室の活動に関わり、愛知県を中心とした地域日本語教室の教室間ネットワークである「東海日本語ネットワーク (TNN)²」の活動を推進してきた。それらの活動を通して、また、各地の日本語ボランティア養成・研修を担当するなかで、地域日本語教室が多様であること、しかしながら、専門家間で議論されるような相互学習や地域づくりの視点が極めて少ないことを実感した。

本稿では、地域日本語教室の活動を特徴づける要因について考察し、教室の類型化を試みる。まず、地域日本語教室の構成員である主催者、ボランティア、学習者の特徴がどのようなものであるのかについて述べ、地域日本語教育から取り残されている外国人住民の存在を明らかにする。さらに、教室を構成するそれらの人々が活動目的、開催場所・日時、活動内容・方法・形態をどのように規定しているのかについて考察し、教室の特徴が固定化され、相互学習の機会を阻害していることを明らかにする。そして、地域日本語教育の課題と方向性について言及したい。

1. 地域日本語教室の構成員

1-1. 主催者

地域日本語教室は主催者の視点から公的機関主催の日本語教室と自主グループによるものに大別される。平成16年度国内の日本語教育の概要（文化庁の調査）によれば、地域の居住者を対象とする全国の公的機関主催の教室数は514でそのほとんどは国際交流協会であり、自主グループと思われる教室数は約200である。愛知県内でも公的機関主催の教室が大半を占める³。また、もともと留学生や中国帰国者など外国人住民との交流や生活支援の視点で活動を行ってきた組織を基盤として生まれた教室は何らかの形で公的な組織が関わっていることが多い。

国際交流協会や教育委員会など公的機関主催の教室は、行政区の外国人住民数の増加から新たな事業展開の必要性を感じ、住民サービスの一環として行っている。議会などでの対応を求めら

² 1994年6月設立

³ 愛知県国際交流協会が把握している75教室中43教室が公的機関主催、名古屋市を除くと58教室中40教室が公的機関主催である（平成18年7月）。

れたことがきっかけとなることも多い。日本語教室開設に際しては、核になるボランティアを探しだすところから始めるもの、とりあえずボランティアを公募して進めるもの、ボランティア養成講座から始めるものなどがある。ボランティア養成講座を出発点とする場合は、その講座内容が活動を特徴付ける要因になりうる。

自主グループによる日本語教室の場合は、講座受講などにより国際交流や日本語教育に関心を持った者や海外生活経験のある者が共通の目的意識を持ってボランティア活動として日本語教室の開設に至ったものと、身近な外国人住民から日本語学習支援の要請を受けた者が中心となって始めたものがある⁴。

また、教室開設を希望するボランティアの働きかけに応える形でボランティアと行政が協働してスタートするものや、活動実績を積んだ自主グループと行政が連携して行うものもある⁵。

ボランティアによる日本語教室とは別に、日本語教育の専門家を有償の講師として日本語講座を提供している公的機関もある⁶。このような日本語講座とボランティアによる日本語教室の両方を主催する場合は、2つを連携させて提供する形と個別に提供する形がある⁷。日本語教師による講座は行政の責任ある対応として評価できるのだが、日本語習得の保障制度としては対象学習者数の面で遠く及ばない。

1-2. 活動者（ボランティア）

活動者は、その活動目的や資質によって3つのタイプに分けることができる。

1つは、教室活動の方法に明確なビジョンを持ち、実際に活動をしながら活動方法に工夫を凝らし、研修などに積極的に参加しているボランティアである。日本語教師養成講座修了生や日本語ボランティア養成講座修了生に多く、現役の日本語教師もここに含まれる。1-1であげた自主グループの前者にあたる教室で活動する者に多い。文化庁の調査によれば今やボランティアは全教員数の半数を超えているが、日本語教育の専門性を備えた者も少なくない⁸。

2つ目は、外国人支援活動経験者である。彼らは学習者に寄り添い、その活動を主体的に作り出そうとする資質を備えており、日本語支援は外国人支援の一部だという認識を持っている。ここには、外国人集住地域の自治会関係者や外国人住民の要請を受けて開設した日本語教室のボラ

⁴ 数は少ないが当事者である外国人が主体となって始めた教室もある。

⁵ 自主グループALOE（ASSOCIATION OF LADIES WITH OVERSEAS EXPERIENCE）主催の「あかさたな」は名古屋市中東生涯学習センターの主催講座を担当した時期があり、現在は愛知県国際交流協会の共催を得て開催している。NPO法人保見ヶ丘国際交流センター主催の「保見ヶ丘日本語教室」は現在豊田市の委託事業として行っている。

⁶ 愛知県国際交流協会が把握する75教室の中には有償の日本語教師による講座が12ある。

⁷ 豊田市国際交流協会是有償日本語講師による講座とボランティアによる教室両方を主催している。武蔵野市国際交流協会主催の日本語教室では、有償の教授者によるクラス活動と交流員と呼ばれるボランティアによるマンツーマン形式の活動を連携させている。また、岡崎市国際交流協会では有償の教授者にボランティア補助員をつけている。

⁸ 平成16年度の文化庁による国内の日本語教育の概要では教員数24,284人のうちボランティア教員は15,160人（62%）であるが、そのうち、日本語教育関係の大学院修了70人、大学の日本語教員養成課程専攻204人、民間の日本語教員養成講座受講1273人、日本語教育能力検定試験合格622人、ボランティア養成講座受講は3293人になる。

ンティアも含まれるであろう。

3つ目は、公的機関主催の教室のボランティア募集に応募した者のうち上記2つに含まれない人々である。日本語を教えることを前提にしているが、具体的な教え方がわからないという状況で活動に臨む。1つ目に挙げた日本語ボランティア養成講座修了生の多くも実際にはここに分類される⁹。

ここで取り上げた視点とは別に、ボランティアの持つ外国語能力は学習者とのコミュニケーションや教室運営上のさまざまな場面で大きな力となる。

1-3. 学習者

文化庁の「国内の日本語教育の概要」では、主に地域の居住者を対象としている機関・施設の学習者数が調査されている。地域の居住者はさらに日系南米人、中国帰国者、インドシナ難民、その他の4つに分類されているが、その他に分類されている学習者数が最も多く、実態は見えにくい¹⁰。学習者をどのような視点でくれば、教室を特徴づける学習者像とすることができるであろうか。この項では外国人住民を日本語能力、日本語使用環境とそれ以外の居住・就労形態、定住志向の4つの観点から分類し、地域日本語教室への参加意欲と継続性を考える。

1-3-1. 日本語能力の有無

来日時にすでに一定の日本語能力を有している者や、来日後に一定の正規日本語教育を受けた者が地域日本語教室の学習者であることは多い¹¹。インドシナ難民および中国帰国者に対しては国として正規日本語教育を提供しているが、それと平行して、また、その後の学習支援として地域日本語教室が存在している。留学生、研修生なども正規日本語教育を受けながら、または受けた後、地域日本語教室に参加している¹²。程度の違いはあっても、それぞれの受け入れ機関で日本語教育が提供され、ある程度の日本語能力を持つ者の地域日本語教室への参加は比較的継続性が高いと思われる。特に、研修生には日本語能力試験をめざして学習している者が目立つ。

しかし、ほとんどの外国人住民に対して正規日本語教育の機会は保障されていない。日本語能力が全くない者にとって、多くの地域日本語教室では初期教育の対応が不十分な現状から学習の継続が困難である。

⁹ 日本語ボランティア養成講座には20時間程度のもが多く、一般的に専門性の養成は期待できない。

¹⁰ 平成16年度「国内の日本語教育の概要」によれば、主として地域の居住者を対象とする教育機関の学習者数は39,302人で、そのうち、その他が29,499人(75%)である。

¹¹ 「正規日本語教育」とは、ボランティアによる地域日本語教室での学習や独学によるものと区別するために、教育機関などで日本語教師のもとで行う活動を指す。

¹² 就学生も含めて留学生と呼ぶことにする。また、研修生は1年間の研修後、技能実習生として在留可能であるが、ここではそれを含めて研修生と呼ぶことにする。

1-3-2. 日本語使用環境

学習者の日本語使用環境を居住形態と就労形態から見ていこう。居住形態を日本語使用の頻度・必要性の面から見ると、集住型と分散型に二分できる。その集住と分散の規模や密度によっても状況が異なるものの、分散型では生活上の必要から、また、日本人の隣人との交流から日本語習得が進む可能性は高い。自然習得が起きやすい生活環境にある者は、ある程度の日本語能力を備えて地域日本語教室に参加するので、継続も容易で、学習と習得の相乗効果が期待できる。また、同じ仲間と出会い、交流できる場としても意義がある。しかし、大規模な集住地域においては、日本語を必要としないコミュニティが形成されており¹³、日本語習得は起きず、学習意欲も芽生えにくいであろう。

家庭内における日本語使用の視点を加えると、アジア出身の女性が多い外国人配偶者などは生活のほとんどが日本語で行われており、より自然習得が進むと考えられる。一方、家族を伴った外国人住民の多くが家庭内で母語を使って暮らしており、さらに、家族に日本語能力の高い者がいる場合は、より日本語の必要性を感じにくかったり、教室への参加意欲が低かったりという影響が出るであろう。

就労形態を日本語使用頻度・必要性の面から見れば、日本人と一っしょの職場や日本語使用を伴う業種では、自然習得が起きたり、学習意欲を感じたりする。しかし、日本人従業員とは隔離され、通訳を介する母語使用場面のみ職場環境、物言わぬ機械を前にする労働環境では、日本語は必要とされない¹⁴。そのような環境にあつてなお日本語教室に参加する者にとっては日本語教室が唯一日本語を使用する場となっている。

1-3-3. 生活環境

外国人住民の地域日本語教室への参加度を日本語使用環境以外のさまざまな生活環境の視点から考えてみる。

就労形態を学習時間の確保の面から見れば、就労の継続が安定しており、就労時間も一定していれば、教室に通うことが容易である。しかし、就労の保障に不安があったり、日勤・夜勤のローテーション、残業や休日出勤など不規則で厳しい就労形態では、継続して教室に参加することは困難である¹⁵。就業先が日本語教室への参加を嫌うということも聞く¹⁶。

居住地がどのようなところにあるかによっても学習機会の状況は異なる。地域日本語教室の多くが交通の利便性の良い都市部に集中しているので、遠隔地に住む者にとっては教室に通うこと

¹³ 豊田市保見団地では総住民数9149人のうち外国人住民数4110人、そのうちブラジル国籍が3838人である（2006年5月）。

¹⁴ このような職場では通勤も派遣会社による送迎があり、食事も弁当などが支給されることが多いので、日本人との接触がほとんどない。

¹⁵ 一般に現業工場労働者には1～2週間おきで日勤・夜勤が繰り返され、また、残業や休日出勤を断れない状況が存在し、残業は行きの送迎車中で知らされる。

¹⁶ 研修生が日本語教室で待遇条件などを情報交換することを好ましくないと考える職場がある。

は時間的にも経済的にも負担が大きい。特に、農村部に点在する日本人の配偶者らはお互いに交流する機会もなく、孤独感を募らせることも多い。彼らは日本人に囲まれて暮らしているのに、自然習得は期待できるものの、読み書き能力の獲得や精神的なケアの面で地域日本語教室の役割は大きいはずである。また、外国人労働者の就労現場は遠隔地に存在することも多く、彼らはその近くに集住することになる。

また、介護などで家庭を離れられない者は教室に通えないし、乳幼児を抱えた学習者は教室への参加にためらいを感じがちだが、彼らの立場を理解し、積極的に受け入れている教室は少ない¹⁷。家族が日本語教室への参加に理解を示さない場合も学習の機会が阻まれるであろう。

1-3-4. 滞在予定期間

滞在予定期間による区分は、外国人住民自身が永住・定住を視野に入れている者、帰国を前提とした短期滞在者、そして、帰国を視野に入れながら現実には定住化傾向にある者に三分する。

定住型の典型的なものはインドシナ難民、中国帰国者、外国人配偶者である。日系労働者として来日した者にも早い時期に定住を決め、将来設計をしっかりと持つ者がいる。それぞれのおかれた状況によって日本語の習得度に違いはあるが、学習の必要性は強く感じるであろう。

語学教師やエンジニアなど専門職としての労働者、留学生、研修生らは短期滞在者に区分される。受け入れ機関によって正規日本語教育が提供される者も多い。また、彼らの家族として来日した女性らは十分な学習時間を持ち、地域日本語教室で熱心に学習を積み重ねている。それ以外にも、外国人登録を必要としない一時的な滞在者も地域日本語教室にやってくる¹⁸。彼らは滞在期間が限定されているからこそ短期滞在ではあっても明確な学習目的を持って学んでいる。

定住化傾向にある者は、現業労働者や都市部の飲食店などサービス産業に従事する外国人労働者である。短期の出稼ぎを目的とした者の日本語学習の優先順位は低く、工場で働く者には、その労働環境や居住形態から日本語習得の必要性を意識しないまま、定住化傾向にある者も多い。一方、サービス産業に従事する者は日本語に接触する機会には恵まれており、日本語教室へ参加する者はその必要性を自覚しているといえる。

このように見てくると、学習の必要性の認識は滞在予定期間の認識と学習者の持つ他の要因によって生まれ、滞在の初期段階で日本語を習得できなかった者はそのままの状況が続くと考えてよいであろう。

¹⁷ このような状況に対して「乳幼児を連れた学習者etc. にかかれた日本語教室を考える会」の活動があるし、親子連れの教室や託児つきの教室も存在する。

¹⁸ 外国人登録は3ヶ月以上の滞在者（実質的には6ヶ月を越える在留資格を持つ者）を対象としている。

1-3-5. 地域日本語教室に参加しない人々

表1は学習者の特徴を日本語教室への参加度の要因としてまとめたものである。学習者の日本語使用環境を日本語の自然習得と日本語の必要性の認識の要因と考え、自然習得は正規教育と共に日本語能力につながり、必要性の認識は学習意欲につながる。これらは既存の日本語能力、学習への時間的制約や滞在予定期間などと合わせて、地域日本語教室への参加度に反映されるとした。

表1 学習者の日本語習得・学習の必要性の認識・教室への参加度に係る要因

要因		自然習得	必要性の認識	教室への参加度	
日本語能力 (正規教育の機会)		有	/	+*1	
		無	/	-*2	
日本語使用環境	居住形態 a (地域の同胞)	分散型	+	+	+*3
		集住型	-	-	-
	居住形態 b (同居者)	日本語使用	+	+	+
		母語(他言語)使用	-	(-*4)	(-)
	就労形態 a (日本人)	接触型	+	+	+
		非接触型	-	-	-
生活環境	就労形態 b	安定・規則的	/	/	+
		不安定・不規則	/	/	-
	交通の利便性	良い	/	/	+
		悪い	/	/	-
	居住形態 c (家族関係)	子育て・介護など	/	/	-
		自由	/	/	+
滞在予定期間	定住型		/	+	+
	帰国前提	定住化傾向型	/	(-*5)	(-)
		短期滞在型	/	(+*6)	(+)

*1日本語能力があればボランティアとのコミュニケーションが容易で学習が継続しやすい。

*2ボランティアによる初期教育の対応が困難なことにより学習の継続が難しい。

*3学習者同士の情報交換の場ともなる。

*4家族に日本語能力の高い者がいる場合は必要性を感じにくい。

*5帰国を前提とした出稼ぎ労働者は学習の優先順位が低い。

*6滞在予定期間が明確なほうが学習意欲が高い。

ここから浮かび上がってくるのは、日本語能力がなく、外国人集住地域に暮らして、日本語習得や学習時間を生まない就労形態で働く、定住志向を持たないまま定住化傾向にある人々のおかれた状況である。日本語がほとんどできないまま長期間滞在している者も多い。その数の多さは

決して無視することはできない。また、遠隔地に分散して住む者や乳幼児を抱える者らも地域日本語教育から取り残されている。

地域日本語教室に参加しない、または、参加しても長続きしない彼らを「やる気がない人たち」という議論に摩り替えるべきではない。彼らも決して日本語習得を望んでいないわけではなく、学習機会を奪われているのである。日本社会への統合手段である日本語を持ってない彼らの存在は日本社会自身の抱える課題である。

2. 地域日本語教室の特徴

では、主催者・ボランティア・学習者が、活動の目的、開催場所および日時、活動内容・方法・形態などの教室の特徴となる事柄をどのように規定してきたかを見ていく。

2-1. 活動の目的

日本語教室の主催者が公的機関の場合は、社会的な要請を受けて教室を開催するわけであるから、設立の目的・趣旨を明確にすることが必要とされる。国際交流を冠する機関はその事業の性格から外国人住民と日本人住民の交流、言い換えれば、市民活動の促進を目的とし、教育委員会は教育を司る機関であることから外国人住民の日本語習得を目指した学習支援を目的に置くことになる。しかし、これらの事柄がどれほど検討されているのかは見えてこない。そして、目的・趣旨として唱えられる事柄とは関係なく、具体的な教室活動の内容や方法は実際に活動しているボランティアによって決められている。

一方、自主グループによる日本語教室の場合は、目的や趣旨といったことを議論する土壌が必ずしも醸成されているとは言えず、現実的な活動そのものに力が注がれる。

結局、ボランティアが関わる地域日本語教室の活動の意義や目的について、活動主体であるボランティア自身はきちんとした答えを持たないまま、活動が先行してきたとっていいであろう。

2-2. 開催場所・日時

教室開設時の開催場所と開催日時を規定する要因は、対象となる外国人住民（潜在的学習者）、主催者、ボランティアであるが、主催者が公的機関の場合は、開催場所および日時を外国人住民のニーズを図りながら公的機関が融通できるところに設定する¹⁹。自主グループの教室のうち、ボランティア側の活動ニーズによって生まれた日本語教室では日時場所ともボランティアの活動しやすいところに、外国人住民の要請を受けてできた教室では彼らの参加しやすいところに設定されている。

¹⁹ 公的な施設は交通の利便性のよい場所に集中しており、外国人住民の生活圏と必ずしも一致していない。また、公的施設には休日閉館のところや閉館時刻が早いところもある。

このようにして、地域日本語教室の開催日時は、平日であるか、週末であるか、昼間であるか夜であるかが決まる²⁰。平日の昼間に開催される教室には就労者の参加は難しく、専門職の家族として来日した主婦、外国人配偶者、語学教師、夜間のサービス産業従事者などに対象が限定される。夜間や週末の教室は、就労者に配慮したものであろうが、学習者もボランティアも毎回参加できるとは限らないであろう。

開催場所には「駅前型日本語教室」と「地域密着型日本語教室」の2つのタイプがある。駅前型はその名のとおりに、交通の利便性がよい場所で開催され、広範囲に住む学習者に開かれていることが利点である。公的機関主催の教室の多くは開催場所の手当ての面から駅前型が多い。地域密着型には、外国人集住団地の集会所などで開催される日本語教室と、ある範囲に点在する学習者を対象に活動展開を必要とする日本語教室があるが²¹、どちらも学習者を取り巻く日本人住民とかかわらざるを得ない状況から、多文化共生の地域づくりを視野に活動する可能性が大きい。

2-3. 活動内容・方法

地域日本語教室で行われている活動内容や活動方法について考えてみたい。多くの地域日本語教室が日本語学校などで使用されているテキストを使っている²²。学習者のニーズに合わせて、日本語能力検定対策、仮名や漢字、読解などのクラスも設けている。何らかのテキストにそってクラス活動をする場合は、テキストの内容が活動内容となり、これらを効率よく学習させるために、日本語教育機関などで従来行われてきた方法をモデルとすることになる。媒介語を持たないボランティアにとってそれ以外の選択肢となる活動イメージは一般に存在しないので、このような活動方法をモデルとするのは当然のことであろう。

上記のようなテキスト使用の地域日本語活動を「学校型日本語教育」と呼び、その効果の視点から分類すると、効果的な学習が起きる活動と学習が成立しない状況にある活動に分かれ、前者は、さらに、教授能力による効果と学習能力による効果に分かれる。これら3つのうち1つ目の活動はボランティアの持つ日本語教育の専門性に支えられている。これを「日本語教師型」と呼ぶ。2つ目の活動は、教授技術が未熟であっても学習者のすでに備わっている日本語能力や学習能力に支えられて教室活動が成立していることから「学習者依存型」と呼ぶ。日本語能力がある程度備わっている学習者はボランティアとの活動を通して、主体的、自律的に自身の日本語能力を再構築しながら、日本語を獲得していくのであろう。3つ目の学習が起きないタイプは、ボランティアにとっても学習者にとっても活動の喜びを見出しにくく、活動から離れていく可能性が

²⁰ 活動者の主体が主婦層による日本語教室は平日の昼間に開催することになる。

²¹ 農山村部の外国人配偶者を対象にした活動などに見られる。

²² 愛知県国際交流協会が把握する75教室のうち、市販テキストまたはオリジナルテキストなど、何らかのテキストを使っている教室は50、うち、「みんなの日本語」などの市販テキスト名を明記している教室は27である。他は、特に決まっていない19、未記入6である。記載には見られなかったが、テキストの中には「にほんご宝船」や「日本語おしゃべりのたね」など相互学習に対応したものも出てきた。

高い。これを「学習不在型」と呼ぶ。自律的学習能力の低い学習者や初心者の学習者に日本語教育の専門性のないボランティアが対応すれば、学習不在型の活動になる可能性はきわめて高いのだが、この事態に全く気付かないボランティアもいる。

日本語教育機関などで従来行われてきた教育方法をモデルとする学校型日本語教育に対して、尾崎（2004）は地域日本語教室に適用することの問題点を指摘し、新たに「地域型日本語教育」の構築を示唆しており、西口（2004）は実際のコミュニケーションこそが言語能力を作るとして広く教育方法そのものの転換を提唱している。また、山田（2002）は、地域日本語教育には、外国人住民の社会への参加をめざす日本語習得と、社会の変革をめざす相互学習の2つが必要であり、前者は一定の質・量を伴う公的な学習機会が保障されるべきもの、後者はボランティアによる活動として行うのが本来の姿であると述べている。

これらを受けて、地域日本語活動を相互学習と位置づけたものを「地域型日本語教育」とする。多くの場合、地域日本語教室に関わる日本語教育の専門家によって活動が推進されており、学習者とボランティアの関係性を「教える－学ぶ」から開放し、対等な関係の活動が創られている²³。地域型の活動を実践している教室では、教室運営の方法をいっしょに話しあうこと、お互いに言語を教えあうこと、地域イベントなどの交流活動に力を注ぐことに特徴が見られるが、学校型であっても、対等な関係性を築く工夫をしている教室も存在する²⁴。なお、イベントなどの交流活動はほとんどの教室に見られるのだが、ボランティア主導で行われている。

2-4. 活動形態

一般に活動形態を問うとき、学習者の人数によって、クラス形式、グループ形式、マンツーマン形式に分けることが多い²⁵。しかし、活動形態は活動方法に依存する。学習者とボランティアの関係性に着目して、ボランティアが学習活動を主導する「教師－生徒型」と、学習者が学習内容を提示し、それにボランティアが対応する「学習支援型」、学習者とボランティアが対等の立場で混在して活動する「共同学習型」の3つに分けることにする。

教師－生徒型では、活動内容は活動前に決まっており、ボランティアは教授者またはそのアシスタントとして活動を推進する。クラス規模は学習者数とボランティア数のバランスによって決まり、マンツーマンを含む小規模クラスの場合は、学習者のレベルやニーズにあわせやすいという利点があり、また、複数の学習者の存在は学習者同士のインターアクションや助け合いが起きる利点がある。つまり、学習者間においては共同学習が起きるのである。地域日本語教室にはマンツーマンから20人を超えるクラスまでさまざまな規模が存在するが、基本的には教師－生徒型

²³ 筆者の関わる豊田市の「保見ヶ丘日本語教室」の他、豊中や武蔵野に事例がある。豊橋市の「めだかの学校」は日本語教育とは縁のない人々が外国人住民の要請を受けて始めた教室だが、設立時から地域型の活動を実践しており、学習者とともに多言語で教室運営の方法を話しあい、交流イベントの開催に力をいれたり、お互いに言語を教えあったりしている。

²⁴ 名古屋市の「ことばの会」は学校型であるが、学習者を講師に外国語や文化紹介の講座を主催している。

²⁵ 文化庁（2004）ではクラス方式、マンツーマン方式、併用方式に分けている。

の形態をとっている。

2つ目の学習支援型は学習者自身が学習目的や内容、方法に対して明確なビジョンを持っている場合にのみ可能となる形態である。活動内容・方法は学校型に区分されるものであり、ボランティアは学習者の提示する個別の具体的な学習内容と学習方法に従って支援する。学習者1人に対してボランティアは1、2名というところであろうが、実際には同じニーズを持つ学習者を対象とすることも可能であろう。日本語能力試験や自動車免許取得といった明確な目的がある場合に起きうる形態であり、また、学習者の質問に答えるという場面は一時的な学習支援型である。この支援型では、ボランティアはどのような状況にも対応できる高い専門性を備えているに越したことはないが、専門性はなくても、学習者に寄り添ってその自律学習を励まし、一人の日本人として日本語使用の適切さを評価していくことで活動は成立し、学習効果も期待できる。活動が教師－生徒型のものになるか、学習支援型のものになるかは、学習者とボランティアの主体性の度合いとその関係性によるところが大きい。

3つ目の共同学習型では、ボランティアと学習者の人数は同程度が望ましく、双方の交渉によって活動内容が創られ、参加者のコミュニケーションが活発に行われることが利点とされる。共同学習型ではあっても進行役が活動を主導する部分は教師－生徒型に似ており、ペアまたはグループの共同学習を促進する役割を担う。このファシリテーターとしての資質は狭義の日本語教育の専門性とは異なる。共同学習のコアになる活動自体の規模は1対1のペアを基本とするが、多くても全員がおしゃべりに参加できる4、5人が限度であろう。この両者の対等な関係性を規定する形態こそが相互学習の鍵であると考えられる。

また、参加者の関係性と活動規模のほかに、活動時間や頻度、参加者の変動という視点もこの形態に含まれるであろう。一般に地域日本語教室は週1回2時間程度の活動であるが、多くが集中的な積み上げ学習を前提としたテキストを使用している。本来なら、活動時間や頻度、学習者やボランティアの参加頻度や新規受け入れは学習内容や方法を既定する要因となるはずである。

表2はこれまで述べてきた地域日本語教室の特徴をその規定要因によってまとめたものである。活動の「目的」と「内容・方法」および「形態」は、主催者または活動者の意識によって規定され、相互に密接にかかわる。学習者の日本語習得を目的とする教室は学校型日本語教育の方法を教師－生徒型の形態で行い、市民交流をめざす教室は地域型の活動を共同学習型の形態で行うことになるはずであるが、現実にはほとんどの地域日本語教室が学校型日本語教育を模索している。このことは、日本語ボランティア研修の講座内容へのニーズが圧倒的に具体的な教え方にあることから明らかである²⁶。

²⁶ 東海日本語ネットワークが日本語教室のボランティア（232人）を対象に行ったアンケート調査（1999）によると、参加したい研修内容で要望の多いものは、「日本語の教え方」「日本語の文法・音声・語彙などの知識」「外国語の講座」「外国人の生活、立場や社会システム」の順である。

表2 地域日本語教室の特徴と規定要因

	規定要因	教室の特徴		
活動目的	主催者の立場および意識	(学習者の日本語習得)	(市民交流)	
開催場所	活動者または学習者の利便性	駅前型		地域密着型
開催日時	主催者の立場・状況	平日の昼間	平日の夜間	週末
活動内容 活動方法	活動者の意識、学習者のニーズ	学校型日本語教育		地域型日本語教育
	活動者の専門性・資質 学習者の日本語能力・学習能力	[学習の効果] 日本語教師型／学習者依存型／学習不在型		
活動形態	活動者の意識、学習者の自律性	教師-生徒型	学習支援型	共同学習型
	参加者の数（活動者⇔学習者）	1⇔1～20	1, 2⇔1	同数（1～3）
	活動者・学習者の参加度	構成員の変動無し		構成員の変動有り

*活動者の専門性・資質がない場合には学習者の日本語能力が多少なりとも必要とされる。

3. 相互学習の可能性—排除されるボランティア・学習者—

以上のように見てくると、地域日本語教室の特徴は、主に主催者と活動を担うボランティアによって規定されていることがわかる。

いったん開催場所・日時が決まれば、そこに通える者は限定される。学習者は規定された特徴に合わせることでできる外国人住民によって構成され、開設後もそれらの特徴は踏襲され固定化していく。

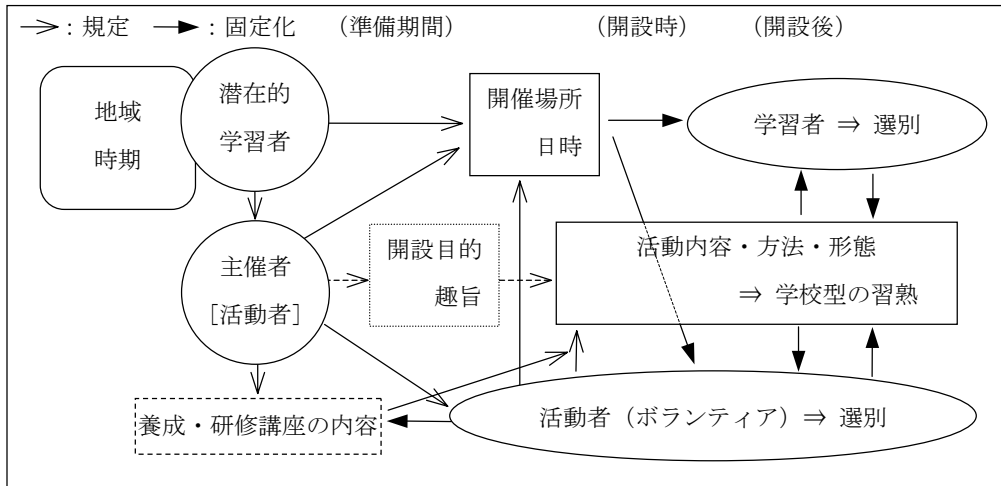
活動方法を規定するのは実際にはボランティアであり、ほとんどの教室が学校型である。ボランティアや学習者が継続して参加していれば、新しく参入したボランティアも同じ方法を踏襲することになる。多くの教室が駅前型で、大都市においては、学習者は複数の教室に通ったり、より満足度の高い教室を選ぶことも可能である。人気のある教室は熱心な学習者とそれに応える熱心なボランティアによって支えられているとよいであろう。学習者からの要望に添って活動を変えていくこともあろう²⁷。そのことがまた学習意欲の高い学習者の継続と参入を促す。このような教室に通うことによって、学習者は学習意欲を高め、ボランティアも自らの資質の向上に励む。学校型日本語教育の活動方法を取り、学習効果を得ている教室は多くの学習意欲の高い学習者を集めている。

こうして、活性化している教室の特徴は相互に規定しあい、精鋭化、固定化していき、学習意欲の低い学習者や専門性の伴わないボランティアの居場所はなくなっていく（図）。まさに、日本語教育機関における日本語教師や学習者と同じ状況が地域日本語教室でも起きているのである。

²⁷ 名古屋市の「ことばの会」では学習者の要望に添ってクラス数をどんどん増やしてきた。また、豊田市国際交流協会主催の日本語教室「アルファー」では当初会話クラスが主流であったが現在では検定対策講座が主流となる時期もある。

そして、学校型を模索しながらも、資質に富んだ熱心なボランティアや学習者に恵まれない教室は、学習不在型に陥り、存亡の危機に瀕することになる。

図 地域日本語教室の特徴の固定化



2-3で2つの地域日本語教育が存在すること、そのうち、外国人住民の社会への参加をめざす日本語習得は公的な学習機会が保障されるべきものであることを述べた（山田 2002）。しかし、現実には、公的な学習機会の保障はされておらず、地域日本語教室の多くが学校型の活動を行っている現状を考えると、その役割を地域日本語教室に担わせていることになる。このことは、日本語教育の専門性をひたすらボランティアのがんばりに期待しているか、わずかな研修によって身につくと誤解しているか、もしくは、日本語教育に専門性は必要ないと考えていることになる。そして、このような現状が、ボランティアの日本語教師化と学習不毛の活動という2極化を生み、本来の相互学習の活動を阻害している。学校型の日本語教室が発展することによって相互学習が起りにくい状況が構造的に存在しているのである。

このことは、社会に参加するための日本語習得を公的に保障する制度が確立されたとき、ボランティアによる地域日本語活動はそれに飲み込まれ、衰退することを意味する。しかし、相互学習なくしては住民間の相互理解は生まれず、外国人住民に日本語能力があっても、日本人の側に外国人住民や異文化を受容する態度が形成されない限り、多文化共生社会は構築できない。

オルポート（1961）は、集団間のネガティブな関係を変化させる条件について、偏見は共通の目標を追求する多数派集団と少数派集団との対等な地位での接触によって減少すると述べている。これら社会心理学の立場からの研究では、対等な立場、共通の目標、共に活動すること、接触時間の保障などが問題解決の条件となり、また、一時的な接触はより偏見を生むと言われている。

そして、活動方法に関して、これまでの「物を与える」から、「当事者が参加して共に変える」への移行が推奨されている。このことは、日本語習得をめざす地域日本語教育が充実したとしても、住民間のネガティブな関係は解消されないことを意味し、相互学習の場としての地域日本語教室の存在の重要性を示唆している。双方の住民の参加の元に相互学習を行うためには、ボランティアによる地域日本語教室はなくてはならない存在なのである。

4. 地域日本語教育の課題

地域日本語教室の特徴とその要因について考え、地域日本語教室の活動状況を全体像として把握することによって、地域日本語教室にも参加できない外国人住民の存在を明らかにした。また、学習が成立しない状況が存在する一方で、地域日本語活動が熱心なボランティアによって一部の学習意欲の高い者だけに提供されている現状、ならびに、相互学習が生まれにくい状況を作っている問題を指摘した。これらを解決するための地域日本語教育の充実と地域日本語教室の方向性を考えたい。

- (1) 日本語習得が必要なすべての外国人住民を対象とする正規日本語教育、特に初期教育の機会の保障とそのため開催日時・場所の展開が必要である。それには、居住地域・居住状況に即した教室開催・訪問教育の実施が必要であり、就労形態などによって学習の継続が困難な者に対しては就労現場と連携した教室の開催などの工夫が不可欠である。

また、この正規日本語教育の担い手には、現在、地域日本語活動によって学習者の日本語習得を保障できる専門性を持ったボランティアも対象になろう。

- (2) 多文化共生社会の構築のためには相互理解を目的とした市民によるもう1つの地域日本語教育が必要である。現状のボランティアによる地域日本語活動はそのあり方を再考し、一人でも多くの市民参加を促進するために、本来の相互学習へ転換することが望ましい。

そのためには、ボランティア養成・研修を担当している専門家が相互学習の必要性を認識し、講座内容を再考する必要がある。

また、行政も同様の認識に立ち、ボランティア養成・研修講座の開催やボランティアの地域日本語活動を保障し、今後は地域密着型の日本語教室の設置を支援する必要がある。

- (3) 相互学習の場に多くの外国人住民の参加を促進するために、(1)と(2)の2つの地域日本語教育を連携して行う意義は大きい。

外国人住民の増加に伴う多文化共生社会の構築は避けては通れない課題である。地域日本語教育はそのための手段の一つであるが、そこには、外国人住民が社会へ参加するための日本語習得と住民間の相互理解の両方が必要である。そして、それらを促進するためには、行政、日本語教

育の専門家、ボランティア、それぞれの意識変革が必要であり、また、より多くの日本人市民の関心と参加が不可欠である。

<参考文献>

- G. W. オルポート著、原谷達夫・野村昭共訳（1961）『偏見の心理 上・下巻』培風館
- 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 pp. 295-310
- 土屋千尋・足立祐子・松岡洋子・米勢治子（2003）「学習者のニーズとボランティアの可能性」『2003異文化間教育学会第24回大会発表抄録』pp. 76-77
- 土屋千尋・米勢治子（2003）「相互学習の場で日本語教育の専門性はどうかされるか」『平成15年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 97-102
- 東海日本語ネットワーク（2000）「TNNアンケート調査報告」『東海日本語ネットワーク活動報告書第5号』国立国語研究所日本語教育センター pp. 66-86
- 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 pp. 96-128
- 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
- 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 pp. 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 pp. 2-3
- 米勢治子（2002）「地域社会における日本語習得支援—愛知県における活動—」『日本語学』Vol. 21 2002年5月号 明治書院 pp. 36-48
- 米勢治子（2004a）「地域における日本語学習支援活動に求められるもの（2）学習者・支援者の意識」『地域日本語学習支援の充実—共に育む社会の構築に向けて—』文化庁編 国立印刷局 pp. 32-35
- 米勢治子（2004b）「併用方式のタイプ コラム2 愛知県豊田市の事例」『地域日本語学習支援の充実—共に育む社会の構築に向けて—』文化庁編 国立印刷局 pp. 199-201
- 米勢治子（2006a）「外国人住民の言語保障—地域日本語教育の課題—」『名古屋市立大学大学院人間文化研究科 人間文化研究』No. 4 pp. 93-106
- 米勢治子（2006b）「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—」『多文化共生研究年報』第3号 pp. 68-84.
- 米勢治子・尾崎明人（2005）「日本語ボランティア養成の課題—14年間の講座の変遷を通して—」『平成17年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 83-88
- 米勢治子・土屋千尋（2002）「地域日本語教室の役割—多文化共生社会構築のための人材育成の視点から—」『2002異文化間教育学会第23回大会発表抄録』pp. 8-9

（研究紀要編集部は、編集発行規程第5条に基づき、本原稿の査読を論文審査委員会に依頼し、本原稿を本誌に掲載可とする判定を受理する、2006年11月8日付）。