

地域日本語教室での課題共有について

メタデータ	言語: ja 出版者: 公開日: 2023-10-30 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 蛸井, 唯 メールアドレス: 所属:
URL	https://tohoku-gakuin.repo.nii.ac.jp/records/2000022

地域日本語教室での課題共有について

東北学院大学 大学院人間情報学研究科人間情報学専攻
博士課程前期課程 1年 蛸井唯

1. はじめに

文化庁の令和3年度の統計によると、日本における日本語学習者の数は123,408人であるが、新型コロナウイルス感染拡大による入国制限緩和後は、日本における日本語学習者数はさらに増加することが見込まれる（文化庁 2022）。この日本語学習者に含まれるのは、大学や日本語学校で勉強することを前提としている者ばかりではない。令和3年末の在留外国人数における在留資格別の割合を見ると、「留学」は7.5%であるのに比べて、「家族滞在」が7%、「日本人の配偶者等」が5.1%、「技能実習」が10.0%（出入国在留管理庁 2022）と、学校で日本語を学ぶことを前提としていない人々が多いことがわかる。このような人々を対象に地域単位で日本語学習のための教室が開かれており、その教室は一般に「地域日本語教室」と呼ばれている。この地域日本語教室の特徴は、学校の中の日本語教育とは異なり、主な支援者が地域住民ボランティアであることである。学校の中では教師が教え学生が学ぶという一方向的な関係が固定化されるが、地域日本語教室では以前よりその地域に住んでいる支援者と日本語学習者が同じ社会の一員として参加するため、お互いに教え教えられるという対等な関係構築が可能である。そのため、地域日本語教室は日本語の学習だけでなく、その地域で暮らす地域住民としての参加者が、生活で感じた課題をお互いに共有する

場としても必要性が高まっている。

2. 問題意識と研究目的

地域日本語教室参加者はこのような場で、実際、生活で感じた課題を共有しているのだろうか。新庄・西口（2007）は、日本語ボランティアが「日本語教室」に参加する動機や活動内容に対する意識を、アンケート調査により明らかにした。これによると、日本語ボランティアの認識する主な活動内容は、テキストを用いて日本語学習支援をしながら「おしゃべり」もするというものである。しかし、活動内容についての「ネガティブな話をお互いしているかどうか、またそのような話ができる関係にあるか」（2007：60）という問いに対しては、ほぼ全員がそのような関係性ではないとの認識を持っている。また、活動中に「日本語ボランティア個人の家庭での生活習慣や、『愚痴』のようなネガティブな心情を吐露する話などが話題に上ることは他に比べて少ない」（2007：61）と日本語ボランティアが認識していることも明らかにした。この調査はアンケート調査であるため回答者が「ネガティブな話」をどのようなものとして捉えていたのかは述べられていない。しかし、支援者が日本語学習者との関係を「おしゃべり」はできても「ネガティブな話」ができる関係ではないと捉えていることは、一考を要するのではないだろうか。一般的に考えて、現状を否定的にとらえて

¹ 本稿における「支援者」と同義。

いないと生活の中で課題を発見することはできないため、その発見された課題は「ネガティブな話」に含まれると考える。このことから、『『ネガティブな話』な話ができる関係にない』ということは、「生活で感じた課題をお互いに共有することができる関係にない」ということである。

どうしたら課題の共有ができる場になるのだろうか。この問いから、本稿では、地域日本語教室で課題の共有ができる場を作るために、どのような働きかけがなされているのかを一部確認する。

2. 課題の共有ができる場として

2-1. 居場所づくりに向けた参加型学習

CINGA 地域日本語実践研究会（2018）は東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター主催の「共同実践研究プログラム」を通し、地域日本語教室には5つの機能があることを明らかにした。それは「居場所」「交流」「地域参加」「国際理解」「日本語学習」である。この中で「居場所」は最も基本的な機能である。ここで居場所とは、『単に受け入れられる場所』ではなく、『同じ地域に暮らす市民として互いに自己表現ができ、社会参加を目指す活動が行われる場所』（CINGA 地域日本語実践研究会 2018：8）とされている。地域日本語教室が多文化共生社会を目指す上で参加者にとっての「居場所」となり、参加者同士が対等な関係の中でそれぞれの経験や価値観を語り合う場となることで、少しずつ参加者の考えや意識が柔軟なものに変化していくと考えられているために、「居場所」に焦点が当たっている。

その前提に立ち、地域日本語教室を「居場所」にするために、CINGA 地域日本語実践研究会（2018）が用意したのが「参加型学習教材」である。参加型学習という言葉は、日本では1990年前後から用いられるよ

うになったが、実践の中で生み出されてきた言葉であるため明確な定義があるわけではない。ここでは、参加型学習とは「学習者の社会参加、問題解決への参加をねらいとする学習であり、またその参加を可能にするための多様な方法・手法によって特徴づけられる学習」（CINGA 地域日本語実践研究会 2018：72）と定義づけられている。教材の一例として「フォトランゲージ」を取り上げる。「フォトランゲージ」とは、グループで複数枚の写真を見ながら写真の情報を読み解き、話し合いを通じて個々人の先入観や読み解き方の違いに気づくというものである。この活動の目的は、参加者それぞれの考えを自らの言葉で表現し、お互いの考えを認め合い尊重できるようになることである。他にも参加型学習には様々な教材があるが、それらに共通する特徴は、「学習者の緊張を解き、その場の雰囲気や和ませる中で、学習者がもっている知識や経験、考えを引き出し、相互の意見交流を促進し、そしてこの対話的な過程のなかで、学習者が新しい発見をしていくことを大切にしている」（CINGA 地域日本語実践研究会 2018：75）ということである。

「参加型学習」は、ゲームのような活動によって地域日本語教室を小さな多文化共生社会にしようとするものである。この学習は双方向的な学びであり、人間関係づくりを基本理念としているため、学習者のみにとってではなく支援者にとっても地域日本語教室を「居場所」と感じさせる効果があるのではないだろうか。「参加型学習」によって、地域日本語教室の参加者が教室を「居場所」と感じる事ができれば、そこは参加者にとって安心して話ができる場となり、課題の共有もしやすくなると思う。しかし、本書の中では教室内では課題を共有するための足場かけに留まり、課題の共有は教室外の個人に任されており、教

室内での課題共有の例は管見の限り見つからなかった。そのため、次節では活動内で課題が共有されている例を確認する。

2-2. 対話的問題提起学習

岡崎敏雄（2009）は生態学的リテラシーを育成する学習方法の一つとして、「対話的問題提起学習」を取り上げている。「対話的問題提起学習」は、岡崎・西川（1993）によって、学習活動の参加者が相互に学習し合える教室活動の一つとして提唱された。対話的問題提起学習の目的は2つある。1つ目は対話を通して参加者全員が共感的態度で各々の持つ問題を共同で考えることにより言語運用能力と内容について考える能力を養成すること、2つ目は対話をいくつも積み重ねることによりお互いにかけていない人間的なつながりを作り、互いのものの見方、感じ方や文化の内在的視点を形成することである。次に、対話的問題提起学習の方法である。まず問題提起者は、「自分の生活の中で『意志決定を迫られたこと/感動したこと/考えさせられた他人の言語/ライフサイクル上の問題』など」（岡崎 2009：108）について短い文章を書くか、視覚的な資料（絵、写真、切り抜き等）を準備する。この時の問題提起は、「最初教師が、モデルを示すことも兼ねて直接は教師のペアの相手である外国人学習者に向かって行い、クラスの他のメンバーがこれに参加するクラス全体の活動の形で行う。その後は教師対外国人学習者、日本人学生対外国人学習者が各自のペアの相手に向かって提起する。」（岡崎・西川 1993：36）その後の対話は「対話のステップ」（岡崎 2009：106）に沿ってメモを取りながら行う。対話後には「対話後の考察」（岡崎 2009：107）を書く。

「対話的問題提起学習」は、活動によって参加者が問題だと感じていることを共有

することができる。また、共有するだけでなく、その問題について参加者全員で考察することもできる。このような学習を地域日本語教室の活動に組み込むことで、参加者は互いに、自身の抱える問題を誰かと共有してもよいのだという安心感を得られるのではないか。

3. おわりに

本稿では、地域日本語教室で問題共有ができる場を作るためにどのような働きかけがなされているのかを見た。その働きかけとして、「参加型学習」と「対話的問題提起学習」を取り上げた。地域日本語教室が日本語の学習だけでなく、社会生活における両者の問題共有ができる場としても重要性が高まっている現在、上記のような仕掛けによって参加者同士のつながりが作られることが必要なのではないかと考える。ただし山西（2011）は、特定のプロセスをモデルとして想定することは避けるべきであり、それぞれの地域の実情に即した独自のプロセスが求められると述べている。また、今回は二つの取り組みを紹介するだけに留まり、今後の展開まで検討することはできなかった。そのため、今後は引き続き文献を読みながら自身のフィールドの実情と照らし合わせ適切な方法を検討したい。

○参考文献

- CINGA 地域日本語実践研究会（2018）『多文化共生の地域日本語教室をめざして：居場所づくりと参加型学習教材』松柏社
- 岡崎敏雄（2009）『言語生態学と言語教育：人間の存在を支えるものとしての言語』凡人社
- 岡崎敏雄，西川寿美（1993）「学習者とのやり取りを通じた教師の成長」『日本語学』12（3），pp.31-41

- 新庄あいみ, 西口光一 (2007) 「地域日本語活動に参加する市民ボランティアの意識：大阪府下で活動するグループを例として」『多文化社会と留学生交流：大阪大学留学生センター研究論集』11, pp.57-64
- 野々口ちとせ (2016) 『人の主体性を支える日本語教育：地域日本語教室のアクション・リサーチ』ココ出版
- 文化庁国語課 (2022) 『令和3年度 日本語教育実態調査報告書：国内の日本語教育の概要』
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jitai/r03/93753802.html アクセス日：2023年1月31日
- 出入国在留管理庁 (2022) 『令和3年末現在における在留外国人数について』
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00001.html アクセス日：2023年1月31日
- 山西優二 (2011) 「多文化共生に向けての居場所とは」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』13, pp.14-22
- ヤン・ジョンヨン (2012) 「地域日本語教育は何を『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 (2/3), pp.37-48