

多文化共生社会に資する「生活者」のための 日本語教育とは

Japanese Language Education for “Residents” Contributing to a Multicultural Society

松葉 優子* 堀 永乃**

1 はじめに

1990年の入管法の改正¹と社会のグローバル化が進むにつれ、地域では、外国人市民との共生について対策が講じられるようになってきている。地域が外国人との共生を考えるうえで、日本人との意思疎通や共通認識を図るための手段として、外国人には「言語」を保障する必要がある。しかし、家族の都合や雇用条件などの理由によって学習環境が左右される彼らに対する日本語教育は、いわば学校教育のような従来の教育方法では十分に対応しきれないことが課題となっている。そこで本稿では多様な背景を持つ外国人、特に「生活者」に焦点をあて、浜松市における取り組みの変遷を通し「生活者」のための地域日本語教育の在り方について考える。

2 浜松における日本語教育のあゆみと変遷

2.1 あゆみ

昭和57年に浜松国際交流協会（以下HICEという）が設立されて以来、地域在住の外国人に対する日本語教育支援が行われてきた。その変遷は以下のとおりである。

1982年 浜松国際交流協会 設立、

欧米系外国人を中心としたプライベートレッスンでの日本語教室（以下A）

1984年 公民館や福祉文化会館等での日本語教室

1992年 浜松市国際交流センター 開設

定住外国人を対象にした日本語教室²を年3期（春・秋・冬）開講（以下B）

北部公民館における公民館事業による日本語教室開講

1995年 文化庁委託事業「地域日本語学習支援体制の整備」

ボランティアの日本語部会が発足、プライベートレッスンでの日本語教室

1996年 市内3公民館（東部、長上、可美）で日本語教室

1997年 高台、篠原公民館で日本語教室

* 浜松学院大学 非常勤講師（日本語教授法Ⅰ・Ⅱ）

** 公益社団法人 浜松国際交流協会

2005年 「すぐに使える！日本語会話」(平成21年度まで)(以下C)

2006年 企業内日本語教室

2010年 浜松市外国人学習支援センター 開設

定住外国人を対象にしたレベル別の日本語教室(以下D)

まず、A教室は、まさに海外での駐在経験を持つ主婦がボランティアで参加し、主に英語話者を対象にしたプライベートレッスンであった。そのため、事務局は外国人学習者と日本人ボランティアのマッチングを行う程度で、各レッスンの内容や方針などについては一切関知することはなかった。国際交流が主眼の個人レベルにおける活動であったからである。その後、浜松市は平成7年に文化庁より事業委託を受け、モデル事業として地域日本語教室の礎を築いていった。浜松市における日本語教育の在り方に関する報告書(平成10年3月浜松市地域日本語教育推進委員会)によると、

本市では、日本語教育のテーマとして「共に学び共に生きるまちづくり」を掲げた。これまで国際交流事業の一つとして日本語教育を行ってきたのであるが、多様化する学習ニーズ、増大する学習希望者に対応するとともに、お互いの文化、価値観を尊重し、将来当面するであろう多文化・多言語社会をにらみつつ、生涯学習の観点から日本語教育をとらえようというものである

と、述べている。1990年の出入国管理及び難民認定法の改正にともない、南米からのニューカマーとよばれるデカセギ外国人の流入が顕著であったことから、浜松市としては、浜松市地域に在住する外国人の生活に適した日本語学習推進体制の確立を図る(同報告書)ことを重点課題としたのである。市は1986年からボランティア養成も始め、養成されたボランティアの活躍の場として、HICEや公民館等で市民による日本語教室が開講するようになった。市からHICEが委託を受けた教室がBである。B教室は、週1回の木曜日夜と土曜日午前に2コースを設けて、「みんなの日本語」をテキストで使用し、4つのレベルに分かれた文型積み上げ型の教室であった。木曜日には就業後の欧米系、南米系の外国人が、土曜日には休日を活用した南米系外国人と日本人の配偶者をもつフィリピン人や中国人が訪れていた。外国人学習者は各クラス15名を定員にしていた。着目すべきは、このB教室を担当する講師には2時間5,000円の謝金が支払われ、①日本語教育能力検定試験合格者、②民間の養成機関を修了した者、③大学の副専攻で学んできた者、④上記と同等の指導能力を有する者の条件のうち1つに当てはまる者という条件があった。そのため、講師が学校教育現場で活躍していたことも影響し、誰もが従来通りの文型積み上げ型教室での運営をしていた。筆者³がコーディネーターに就任してからも、その方法に違和感がなかった。しかし、開講当初20人近くいた学習者が教室の回数を重ねていくうちに減少していくため、外国人学習者への聞き取りを行ったところ、学習者から「いくら通っても、文

法ばかりで自分が本当に話したいことがなかなか話せるようにならない」という声が多く寄せられるようになり、初めて従来の教室の在り方に疑問を抱くようになった。

2.2 日本語ボランティア⁴養成講座と人材育成

地域の日本語教育の担い手として、昭和61年度からHICEは日本語ボランティア養成講座を開催してきた。平成7年度からはワークショップ形式で広く市民に呼び掛け、市の実態にあった日本語支援の在り方を考え、ボランティア人口の底辺を広げることを目的に（同報告書）開催されてきた。筆者が担当するようになった平成13年度からは毎年30人程度が受講し、修了している。その内容は日本語文法、異文化理解、教授法、教案指導、模擬授業である。ある程度日本語教育に必要な最低限の内容を学ぶことができるようになっていた。1回あたり3時間の長丁場な講座にも関わらず、欠席者は少なく熱心に受講する受講者の姿が見られた。しかし、修了者全員が日本語ボランティアの活動に携わってきたというわけではない。修了者は①NPOなどのボランティアグループへの所属、②プライベートレッスンを行う、③生涯学習として受講した、という3つのタイプに分かれ、事務局が修了者のその後の足取りを具体的に把握することはしなかった。筆者は、人材育成において重要なことは、育成対象である人材に対し、自らが活躍するであろうステージ（場）をきちんとイメージさせ、そのステージで活躍する（具体的な活動を把握させる）ところまで導いていくことであると考え。もちろん人には向き不向きがあるため、一概にその活動を強制することはできない。しかし、地域の日本語教育の裾野を広げていくのが共生社会づくりで必須の課題であれば、HICEは日本語ボランティアと地域をつないでいく役割を担わなければならない。にもかかわらず、修了者がHICEのB教室を担当するには、講師条件のハードルが高すぎた。つまり、ボランティアとしての活躍の出口をHICEは十分に確保していなかったのである。

2.3 現状の見直しと課題からの脱却、そして創造へ

こうした流れをうけて、筆者は外国人の学習ニーズに適応し、かつ日本語ボランティアの育成を兼ね備えた教室の展開を図ることを試みた。そこで誕生したのがC教室である。この教室の詳細については後述するが、Cは日本語ボランティア養成講座の修了者の経験を積む場として機能し、ボランティアが複数関わり、相互に研鑽しあい、一つの教室を作り上げていくというスキームを確立した。（図1参照）

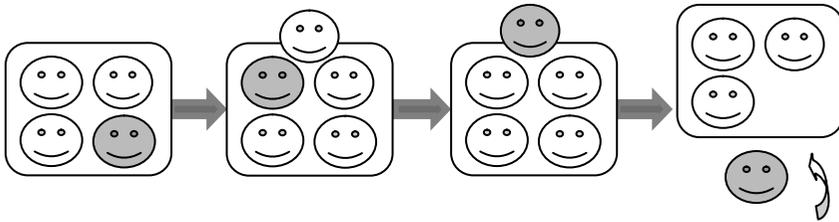


図1

上図にあるように、まずボランティア養成講座に参加し、修了後はC教室に参加する。その後、C教室のレベル別の教室を協働して創造し、1タームを終了後にクラスの取りまとめ役となる。取りまとめの経験を経て、次世代のボランティアの育成にも携わるというスキームである。これにより、ボランティアは協働による教室づくりの方法を得た。従来の日本語教室が1人の講師によるクラス運営だったことを比べると、多くのボランティアが参加することで、教室活動にもアイデアがたくさん生まれて、活気のある教室となっていた。

外国人にとって、この教室は、学んだ日本語が「すぐに使える!」というだけあって、今日習った言葉を自宅や学校などの教室外の場所で、すぐに使えたということから、外国人学習者からの評判が広まった。1回完結型の教室内容のため、欠席すると次の内容についていけなくなる文型積み上げ型に比べて、学習者の参加が容易となった。なかには授業日の勤務体制を替えてもらったり、出産期日間近まで通ったりする者がいるなど、この教室は高い支持を受けた。

これにより、外国人の日本語学習ニーズと人材育成という二つの面を持つ日本語教室が、HICEの新しい顔となっていた。

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターが実践してきた協働実践研究プログラムの報告書によると、山西(2011)が多文化社会コーディネーターの専門性として、5つの役割として、①人と出会い、関係をつくる、②課題を探る、③リソースを発見しつなぐ、④社会をデザインする、⑤プログラムをつくり参加の場をつくる、をあげている。このC教室の作りを見ても、コーディネーターは「①日本語ボランティアを目指す人や日本語を学びたいという人と出会い、関係をつくる」ことから、「②人材育成の課題、学習ニーズと内容のギャップにおける課題を探る」ことをして、「③ボランティアのタイプを見て、仲間同士を組み合わせ」、「④教室システムをデザインし」、「⑤C教室をつくり双方向からの参加の場をつくる」ことをしたのだと思う。そのため、C教室が外国人学習者からの評価も得られ、ボランティアが自己実現を果たせる場となったのではないかと考えられる。そして日本語ボランティアにとっては、先輩ボランティアが後輩ボランティアを育てるという側面を持ち、地域日本語教室の要である現在のD教室の運営システムの礎を築くことができたのだと思う。この教室づくりを通して、地域日本語教育の仕組みが確立され

たと言えるだろう。このように、日本人と外国人の「参加」から、ボランティアや関わる人々の「協働」によって、一つの教室が「創造」されたことにより、地域における日本語教育の形が完成した。つまり、地域日本語教育は、社会を構成する様々なファクターが集まり、協働しあうことによって創造されるものなのである。

3. 「生活者」のための日本語教室

近年「生活者」である外国人が日本で安心して生活を営むためにはどのような場面で、どのようなやり取りができればよいのかをまとめたカリキュラム案⁵が出されるなど、外国人を「生活者」と明言した地域における日本語教育についての議論が起きている。尾崎(2004)は、地域型⁶日本語教育に学校型日本語教育の方法論が地域の日本語教室にそのまま導入されていることが問題だという指摘をしており、「地域日本語教育」という分野が確立される方向へ進んでいる。筆者⁷はこれらの動きを受け、過去5年間のHICEにおける日本語教室での経験を通し「生活者」としての外国人のための日本語教室が地域ではどうあるべきか、教室として存在していくことにどのような意味があり、行政が関わる日本語教室がどこまで学習者の日本語学習を保障していくべきなのかを考える。

3.1 地域日本語教室の問題点

地域の日本語教室では何を教えるべきか。HICEでの「生活者」に焦点をあてた教室作りの取り組みは、外国人住民からの声により生まれた。彼らの声は「日本語教室に行っても話せるようにならない」「残業があるから毎回はいけない」などである。これまでの日本語教育の授業スタイルは、学校型ともいえる「文型積み上げ式」であった。1980年ごろまでの日本語教育では直接法による文型積み上げ方式で、その教育内容と提出順序を教師は承知しており、それぞれの項目を直接法によって教えていく方法であった。(西口 2001)

文型積み上げ式での方法は、「教科書」に沿って内容を積み上げていくといったやり方である。教師も「このやり方が日本語教育での教え方だ」と疑念を抱かなかったと思われる。筆者も日本語学校など学校型の日本語教育に携わっていたため、HICEで行なわれる教室に出会うまではそのように考えていた。

では、なぜ教師たちは「文型積み上げ式」を主流に授業を行なってきたのだろうか。米勢(2010)では、「文法を理解し何度も繰り返し練習することによって言語習得が起きる」といった言語学習観や、文型積み上げ式のテキストを使用し文型や語彙の導入・練習といった活動方法とその工夫を伝授するタイプの養成講座がこの活動を支えてきたと述べている。つまり日本語教師養成講座では、これから日本語教師になる人たちにその教え方として「文型積み上げ式」の方法を伝えてきたのである。

地域の日本語教室で学ぶ外国人の日本語能力は、全く話せないレベルから日常生活ではほとんど支障がないほどコミュニケーションが図れるというレベルまで幅が広い。彼らは

既に職場や生活の中で日本人と接触し、直面する場面で交わす日本語を個人差はあるが知っている場合がある。例えば、日本語教室内の参加者は教師と学習者の2者であり、その教育は計画的に行われている。しかし、教室の外である生活の場では、その教育は非計画的であり、学習者は生活のなかで日本語に触れ、その表現を知り、自然な日本語習得がある。これを尾崎（2001）では以下のように、狭義の日本語教育と広義の日本語教育に区別をしている。

	参加者	場面	教育	学習
狭義の日本語教育	教師—学習者	教室	計画的	意図的
広義の日本語教育	援助者—習得者	教室外	非計画的	非意図的

地域の日本語教室に通う学習者は、日本語学校や大学などの学習者とは大きく異なる。日本語能力は滞日年数に関係なく、全く日本語が分からない者から自分流でも何とか会話が成り立つ者、表現や文法レベルの難易度に関係なく流暢な日本語を駆使する者などである。また、その滞日背景が多様であることから、教室では学習者の多様なニーズに合った学習を提供する必要がある。学習者に適切な学習を提供するためには、それに携わる教師は、従来どおりの学生に対するような態度や考えではなく、生活者向けの対応をする必要があり、学習者のレディネス調査や社会背景も考慮しなければならない。それには日本語ボランティアだけでは難しく、地域日本語教育の専門家が現場に関わり、指導や専門的な助言を現場の教師に迎え入れるなどの地域との連携が必要である。また養成講座についても同様に地域日本語教育の専門家による講義を取り入れることが望ましい。

3.2 日本語能力とコミュニケーション

地域日本語教室の「生活者」である外国人学習者の学習ニーズは何か。日本語を学習する目的は何か。日常生活の中で、彼らが日本語を必要とするのはどんな場面なのかを考えてみる。すると、銀行など公的な場での手続き、病院の診察、ドラッグストアで薬を探す、仕事上の業務連絡や報告など具体的な物事を処理するという行為の場面が考えられる。それから、隣人や友人など不特定多数の人々と交流する場面も考えられる。何より自分の周りの人々と良好な人間関係を作る、その関係を維持するための会話は不可欠なものである。このタイプの会話には、他者と話すという行為自体に意義がある。これらの会話のタイプを二つに分けると前者は交渉会話であり、後者は交流会話である。(Brown and Yule 1983, 尾崎 2010) 交渉会話は何らかの物事を具体的に処理することを目的とする会話であり、交流会話は「雑談」である。(尾崎 2010) つまり、交流会話は人々との交流を目的としており、他者との雑談を通し交流を深めるものである。そのため、外国人が日本社会で長く安心して生活することができるようになることを考えると、外国人は両タイ

プの会話を身につける必要がある。すなわち、行政主導で行っている地域日本語教室では、外国人がそこでどの程度の日本語能力を習得することができるのか、ある一定の基準を明確にする必要があるだろう。行政の多くは、共生対策の一つとして外国人の初期の日本語教育を捉え、外国人が日本語を習得することで地域の課題が解消できると考えている。そのため、日本語のできない学習者に日本語を指導するという単純な考えのようであるが、果たしてこれで外国人市民の言語を保障するといえるのだろうか。現場では、外国人学習者が自分は良かれと思って使った表現がその場では実は不適切であり、かえって相手に誤解を招いたというエピソードを聞く。その場においてどのような日本語の表現が適切なのか教えてほしいという学習者からの要望は少なくない。

外国人が自らの生活の質を高めるといことを考えると、交渉会話が必要であろう。彼らが今後社会的自立を果たし、安定した職を得て生活を営むためには、日本人と円滑なコミュニケーションがとれるようになる必要性が感じられるからである。地域の日本語教室は、外国人と日本人が同じ社会で生きていくために必要な言語を伝えていく場であるが、言語のみならずその地域の文化や習慣も伝えていく場でもある。そして、日本人や外国人という国籍や年齢、性別に関わらず、多くの地域住民が雑談やおしゃべりによる人間関係の構築ができるようになる場である。そのため、教師には外国人に対して生活上必要な情報を的確に伝え「生活者」である外国人にとって、よりよい環境で生活できるように日本語コミュニケーション能力を習得できるよう導く役割がある。

3.3 日本語教室の中身 ～場面シラバスでの授業～

筆者は2005年からHICEの教室に関わり始めた。当初、コーディネーターから以下の3つの条件で教室を運営してほしいという要望があった。

1. 教科書は使用しない
2. 学習者には「会話」を伝えてほしい
3. 学習者への日本語教育と新人教師（HICE主催養成講座修了生）の養成を行なってほしい。

教科書を使用しないという方針は教師を困惑させた。教室に関わる教師たちは口々に「何を教えたらいいのだろうか」、また「何をどのように教えたらいいのか分からない」という。当時を振り返ると、筆者自身、学習者が求めている「役に立つ日本語」を教えるべきことに気づいていなかった。そのため、当時の教室では文型積み上げ式の構造シラバスをベースに授業を行なうしかなかった。教師独自で教案を作らなければならない状況は、教師たちにかかりの負担をかけた。特にどこからどのように取りかかれば良いのかが分からなかった。それで、まずは学習者の立場に立って考えるという方法で授業を始めた。「も

し私たちが異国で生活し、その国の言語が分からない環境だったら、どんなことを教えてほしいだろう」をテーマに毎回1つの内容を教えていく事にした。これが1回完結型の場面シラバスを使った授業の始まりである。

外国人がある生活場面に遭遇し、その時にどんなフレーズでその場を乗り切ればいいのかを考えた。さらに、初級学習者には便利で汎用性の高い表現を探し、それを教えていくことにした。今までの難易度を考えた文型積み上げ式からの脱却である。「学習者が必要な表現」、「生活の中でよく使う表現」という視点に立ち、教案を練っていくようになった。言い換えれば、従来のレベルの易しい日本語から難しい日本語へという過程で教えていたものから、日常生活の中で使用頻度の高い日本語から教えるという過程に変化したのである。そして我々の生活の中に転がっている「ある場面」を設定し、相手とのやり取りの中で表現を理解させていくという方法を取った。学習者に文法を教えることなく「ある表現」をチャンツ（表現の塊）として教えていった。この授業スタイルにより学習者数が減ることなく、また途中でやめることなく全11回のコースに参加していくようになった。全学習修了後に行われたアンケートには、役に立つという評価が多くなり、その後もこの教室は盛況となった。今考えると、この「教科書を使用しない」という条件のために経験した苦悩や困難があったからこそ、我々は地域日本語教育が確立できたと言えるだろう。

もう1つこの教室から教えられたことがある。それは、学習者は「しゃべる」「話せる」ということである。今までの教室スタイルは、教師が一方向的に教えるというスタイルで学習者は教師の誘導により発話するというスタイルであった。学習者からの要望を聞くと、話せるようになりたいという気持ちがとても強いため、それに応えようと教師の試行錯誤が始まった。ある時、主婦が多いクラスでカレーの作り方を紹介した。調理器具の名称、「切る」「まぜる」などの動詞を紹介し、それらの使い方を説明した。学習者にとって、「カレー」は身近な食べ物でほとんどの学習者が興味を示した。そこで、その回の教室活動のテーマを「私のカレーの作り方を紹介する」ことにした。すると学習者同士のカレー談義が自然と生まれた。「私は最後にケチャップをいれる」「私はチョコレートを入れる」「私はいつもシーフードカレーにする」など自発的な会話は盛り上がった。教師であった筆者は、その時はもはや教師ではなくその場の仲間となり楽しいおしゃべりとなった。つまり、ここに交流の場ができたのである。学習者の興味のある話題を教師は提示し、そのことについて述べながら学習者はそれぞれに思ったことを日本語で表現する。一つの話題に参加者が思い思いの意見や情報を出すという活動である。この経験を通し、筆者は「学習者は話せる。そして、話したいのだ」ということを実感した。このクラスは1番上のレベルであったが、日本語能力がゼロレベルの入門クラスや初級クラスにおいても同様に、「外国人は自分が話せるレベルの範囲で日本語を話したいのではないか」と考えるようになった。そしてアプローチの仕方を変えていった。

初級クラスにおいてそれはどのような授業スタイルになったのかを紹介する。日常生活

の場面を考えると「買い物」の場面はよく取り上げられる。今までのやり方は、店屋などで「これをください」「いくらですか」を使ったやり取りだった。しかし、本当に私たちは店屋などでこれらの表現を使っているのだろうか。ほとんどがスーパーで買い物を済ませている。スーパーでは「いくらですか」という日本語の表現は使わない。そこで教師たちは、「いくらですか」は生活場面のどこで使うのかというリサーチを行った。その結果、「家電量販店」では使うということが分かった。家電量販店ではポイントなどの導入により値段が異なる。その場面を設定し、店員とのやり取りを通して、学習者が「いくらですか」と言いたくなるように教師が誘導していく。つまり学習者に生活場面のある一場面を与え、リアリティのある活動をさせる。相手役の教師はその人物になりきる。ここでは、事前に学習者に何も教えることなく、学習者の持っている日本語能力をフルに引き出す。言い換えれば、学習者にある言語接触場面を与え日本語を使って挑戦させるのだ。すると言語的な挫折が起こったり回避したりと学習すべき点が明確になる。それを授業の中で学習するという形である。このように、教師は日本語による表現を学習者から引き出し、その表現をクラス全体で取り上げ、学習者自身にベストな表現は何かを考えさせる。教師はヒントを出しながらベストな表現を学習者から引き出すという作業をする。学習者から出てきた表現や語彙を全員で確認し、再度同じ場面を与えて理解度を測る。以下、流れを図にする。

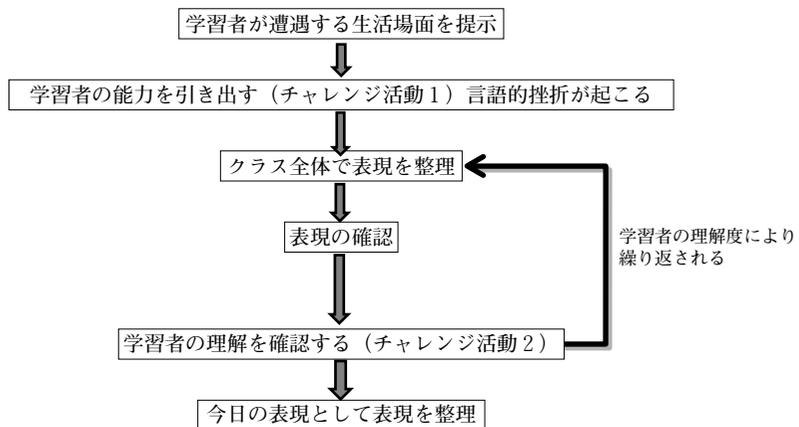


図2：授業の流れ

このような形での授業構成が嶋田 (2008. b) で言われている「タスク先行型」だということに気づいた。嶋田 (2008. b) では、タスク先行について次のように述べている。

タスク先行とは、文型の表現を先に与えてしまう文型先行に対比するものとしてまずタスクを与え、その後そのタスクに必要な文型を学ぶというやり方です。

また、言葉を学ぶということについて嶋田（2008.a）では、細川（2005）の3つの活動をあげている。その中の1つにある「ことばを使って他者と実際の間人関係を作る学習」が重要だといひ、以下のように述べている。

基本的な言葉の知識がまずは求められますが、それを知っているだけではなく、その知識を使って何ができるか、つまり他者とのやり取りができることが重要です。～中略～「どのようにして他者と人間関係を構築しながらやり取りをしていくのか」が最も重要になってきます。

地域に住む外国人にとって他者との人間関係の構築は生活には必須で、それを日本人と行なうならば彼らが生活する上で日本語は大変重要な位置づけになる。支援者は、日本語能力のない外国人が近い将来日本語で他者との関係を構築できるように支援すべきであり、その方法を探していく必要がある。

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会が平成19年に設置され、「生活者」としての外国人に対する日本語教育の体制整備や内容の改善について審議が行われ、平成22年度に『「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』をまとめている。これは、調査結果をもとに生活上の行為の事例に対応する学習項目の要素を記述したものである。調査した結果をもとに作成されたので信憑性は高いと思われる。このカリキュラム案は会話集やテキストではない。学習者の状況や地域に合わせて内容を選択していくものであり、これを元に学習者に合わせた内容を授業に取り入れるべきである。

文型積み上げ式ではないタイプの教科書『できる日本語』⁸が刊行されている。『できる日本語』は日本語によるコミュニケーション力を意識したもので、「何がどのようにできるか」を重視している。嶋田（2008.a）は、教室で「文型導入 → 基本練習 → 応用練習」と授業を進め、十分にアクティビティをしたにもかかわらずロビーで事務スタッフとのやり取りを聞いていると習った文型を使うどころか、うまくコミュニケーションが取れていない。これは、実際に「使える」、「できる」ようになっていないことが原因だと述べている。このように日本語学校のような学校型日本語教育においても場面シラバスや話題シラバスを取り入れ「運用力」にも重きをおいた形の教育がなされるようになってきている。同様に生活者にとっても、日本語で何ができるのか、どのようにできるのかという視点は重要である。また『できる日本語』は場面だけに囚われず、場面シラバスと文法シラバスを融合させた形である。地域に住む「生活者」の話す日本語は誤用が多く質の良い文を使っているとは言えない。正しい文法知識を身につけているとも言い難い。このように学習の中に運用する力と正しい文型というものを入れた授業形式を考えていく必要がある。つまり場面シラバスは初級者にはとても良いが長く日本で生活していく「生活者」にはすぐに使えるような即効性のある日本語だけでは不十分である。彼らの日本語能力を考えると社会の多様な状況に対応していく力をつけていくことが求められる。

3.4 初期段階ですべきこと

地域の日本語教室に集まる外国人は背景がさまざまである。国際結婚をした人、配偶者の仕事の関係で来日した人、デカセギで来日した人、仕事の関係で来日した人などが日本語学習を目的に集まる。どの学習者も生活をしていく上で日本語が必要であり、その日本語がすぐに必要だと感じている人が多い。前章でも述べたが、筆者が関わっている教室では、初級の学習者には、学習した日本語の表現をすぐに使えるという視点から、「即効性のある日本語」として場面シラバスで授業を構成する。ある場面を設定するのだが、その場面は必ず学習者の身近な生活場面で学習者の身近な状況を設定するというものである。他者とのコミュニケーションを円滑にするための表現で、いろいろな場面で使用が可能である表現は生活において有効である。以下にその一例をあげる。地域に住む外国人と日本人とのトラブルで出される「ゴミ出し」問題を解決するためにも有効と思われる場面である。ロールプレイなどを利用し、次の活動を行なう。

決まった曜日に、指定されたごみを出すという場面を設定する。しかし、その日に指定されたごみを外国人住民（学習者）は間違えてしまう。隣人（教師または学習者）に間違いを指摘される。この場面では、ほとんどの学習者は「ごめんなさい」や「すみません」という表現を使用する。人とのコミュニケーションを円滑にするという目標をあげるとこの表現の後に「これから気をつけます」という一言を添えるだけで隣人との関係が気まずいものにはならないのではないかと推測できる。教室では「生活」がキーワードとなり「生活者とは外国人と日本人である」という視点を忘れてはならない。この場面は、職場の同僚や上司にも使え、従業員間の関係を円滑にするための一つの表現としても使用可能である。学習者にとっての日本語は、外国人が日本人と良い人間関係を作るための1つのツールでもあることを忘れてはならない。

また「生活者」にとっての日本語学習は生活情報を得ることができる機会である。教室では、学習者が生活する地域の情報も加えることが求められる。生活していく上で情報はとても重要である。例えば、家族の仕事の関係で海外に転勤になった日本人なども夫の赴任先で急に子どもが夜間に熱を出し、夜間救急があるのか、医者にどのように連絡を取ればいいのか、とても困ったという。地域の生活情報は日本人のみならず日本に住む外国人にとっても必要である。まして緊急性の高い場面においては、その際の対処の仕方や問い合わせるための日本語の表現などはすぐにでも知りたいものである。国立国語研究所による調査⁹においても緊急事態の場面でのやり取りができるようになりたいと考えている外国人は多い。初期の段階での学習は生活のための即効性のある日本語つまり学習したらすぐに使える表現と生活情報という2つを組み込んだ授業形態が最適だと考える。

3.5 日本語教室は初期の日本語学習だけでいいのか

ここでは地域の日本語教室が初期指導だけでよいのかという視点で述べる。

来日した外国人にとって日本語が分からない状況だと生活に不便である。そのための初期の日本語学習は、前節でも述べたように生活をしていく外国人にとっては重要である。しかし、外国人が長期的に日本で生活していく場合も初期指導だけで十分だろうか。

日本語教室に通ってくる学習者から「相手に誤解された」という経験を聞く。つまりコミュニケーションにおける摩擦である。「なぜ関係が悪くなったのかわからない」、「私は悪いことはしていないのになぜか教えてほしい」と訴えてくるものもある。日本人は相手がたどたどしい日本語で話している間は、日本語に慣れていない人だと思い、それが少し失礼な言い方だとしても許せるようだが、相手の日本語が流暢になってくると求める日本語能力が高くなるようで、外国人自身が意図しているものと違った表現、つまり相手（日本人）に対して失礼な表現を発すると、日本人同士のコミュニケーションの取り方と同様になり、嫌な印象を受けるようだ。しかし、外国人はなかなか自身の誤りに気づく機会に恵まれず、互いに悪い印象のまま終わってしまうことが多々あるようだ。中には日本人に「なぜか」と訊ねても本当のことを教えてくれないと訴える人までいる。地域の日本語教室は単に日本語の会話や文法を教える場だけではなく、隣人や子どもの友人の両親や学校の教師など、不特定多数の人との関係を円滑にするための表現や習慣なども学べる場であるべきだと考える。日常生活である程度の日本語が分かるようになればよいと安易に考えがちであるが、外国人学習者の日本での「生活」を考えると地域の日本語教室が支援する範囲は広いと言える。また「生活者」として同じ立場の人との出会いは非常に喜ばしいことであるようだ。日本語教室はこのように広義の意味で必要な場となる。

初期の日本語学習を日本語専門家に、その後の交流をボランティアにという説¹⁰もある。現場での活動を通し、地域の日本語教室には日本語ボランティア教師もだが、外国人学習者の「疑問」「質問」に対し専門的な知識を持つ日本語教師の存在が欠かせないと考える。外国人学習者が交流の場で円滑なコミュニケーションが取れるようになるためにも地域日本語教育で求められるものが何かを明確にし、多くの学びがある日本語教室として地域に拡がっていくべきではないだろうか。そして、外国人学習者が「生活者」であるということをおぼわすてはならない。単に初歩的な日本語でのやり取りができることを目標にするのではなく、共に生きていくためにどのような学びが必要なのかを考え、彼らの「言語の保障」を考えていく必要がある。

4. これからの課題

浜松市は2010年に浜松市外国人学習支援センター（以下 U-ToC）を設置し、在住外国人の生活言語を保障している。このことは全国的にも大変画期的なことである。3年目を迎え、初期の日本語学習を支援することやそれに関わる日本語ボランティアの養成などに力を入れている。日本語ボランティア養成講座では年間約80名の修了生を輩出している。しかし、日本語ボランティアを養成しているため、教室に携わっている教師の中で専門的

知識を有する日本語教師の人数は限られている。養成されたボランティアがU-ToCで活躍する仕組みはできているものの、ボランティアには専門的な知識や技術が不足していることから、教室や後輩ボランティアを先導していく人材や即戦力となる人材が慢性的に不足している。現在、日本語教育の専門的知識を有して教室で活躍している教師の多くは、2008年 - 2009年度に浜松学院大学が行なった文部科学省の「社会人の学び直しニーズ対応教育推進プログラム」委託事業である「多文化共生社会の構築に資する日本語教員養成プログラム」を受講した修了生（以下 学院大修了生）である。学院大修了生が、日本語教室の授業と教室のプログラムコーディネーターを務め、後輩ボランティアに対する指導や助言を行なっている。少なくとも浜松学院大学の委託事業により社会人の日本語教師を輩出していなかったら、U-ToCのみならず浜松市における日本語教育は、その発展に後れをとっていたに違いないだろう。

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」のための日本語教育事業）」一報告書一』（以下 『日本語教育学会報告書 2008』）と、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）」一報告書一』（以下 『日本語教育学会報告書 2009』）では、地域の日本語学習支援がボランティアに委ねられているという報告がされている。また日本語教育学会報告書（2009）では、地域の日本語教室で活動しているボランティアや外国人学習者から教室での日本語学習の非効率性に関わる悩みや不安が多く聞かれるという報告もある。これは専門性を有しないボランティアが外国人生活者の日本語能力の育成のための教育を担わざるを得ない状況で当然生じる問題だという。そのため、日本語能力の育成については日本語教育専門家が担う体制を整えるべきであるとしている。

「生活者」にできるだけ早く最適な方法で学習してもらうためには、日本語教育の専門性が必要である。（日本語教育学会 2009） 教室を運営するためにも専門性を身につけた日本語教師は必要で、その養成を含めたシステムが必要である。ただし、ボランティアの存在も必要であると考え。つまり、地域の日本語教育においては、様々なファクターを繋ぎ合わせグランドデザインを行うシステムコーディネーターと、その教室に関わる人や物を取りまとめていくプログラムコーディネーターが両輪で動いていくことが大切である。そのため、プログラムコーディネーターに求められる専門性としては、従来の日本語教育に関する知識というよりも地域に資する日本語教育の専門的知識が必要である。では、一般的に言われるボランティアはどういう位置付けとされるのか。これに関する議論はまだ始まったばかりであるが、日本語教室における日本語ボランティアは地域日本語教師と連携し、協働しながら教室活動を行っていく人材と考える。単純におしゃべりの相手にもなりえるし、文化を伝承する人にもなりえる。教師に比べると少し気軽な立ち位置で、誰

もが関われるような役割を担っていく人材であると考え。そのため、日本語ボランティアのなかに意欲的な人がいれば、日本語教室に関わる人材を多く確保するためにも、日本語ボランティアから日本語教師へと段階が踏めるようなシステムの構築を考えていくことも検討する必要があるだろう。

現場では人材が不足しているのが現状である。地域の大学で行なわれている日本語教師養成講座を市民が受けられるように、今後は行政と大学との連携が必要だと提言する。事実U-ToCの教室では学院大修了生が日本語ボランティアを先導しており、リーダーとして活躍している。これまでのU-ToCでの活動を通し、地域日本語教育にはその専門的知識を身につけた教師が必要で、これ以上の人材不足に陥らないためにも早期の対策が必要だと感じている。

日本語教育学会「日本語教育振興法法制化ワーキンググループ」の「日本語教育振興法案の骨子例」の中に「地域日本語教育を公的に保障する」とある。それは、

1. 市町村に地域日本語教育センターを設置する。
2. 地域日本語センターには、地域日本語教育コーディネーターを設置する。
3. 地域日本語教育は報酬を受ける地域日本語教育専門家が担う

ということである。とりわけ、3について日本語教育政策マスタープラン研究会（2010）は、日本語ボランティアだけではなく専門性を身につけている日本語教師や専門的な知識と経験を有する地域日本語教育専門家が教育現場を担う必要があり、専門家が日本語教育の部分を担当するような制度は必要で、その制度づくりが急務であると述べている。このように地域日本語教育においては、ボランティアへの依存体質の体制を排除し、日本語ボランティアの役割と専門的知識と技術を有する教師の役割を明確に分け、組織的に教室を動かしていく必要があると考える。同時に、地域は、この地域日本語教育に対し専門的な知識と技術を有する教師の養成にも取り組むべきである。そのためにも、行政、市民、大学、民間団体などが連携し、協働する体制を作り、地域日本語教育を創造する流れをシステム化していくことが必須の課題であると考え。

【注】

1. 1990年の出入国管理及び難民認定法の改正
2. 市委託事業。平成4年当初は木曜日午前、月曜日夜コースであった。平成21年度まで実施され、現在は浜松市外国人学習支援センターでの日本語教室へ移行。
3. 第2章において書かれている筆者は堀とする。堀は2001年よりHICEの事業に従事。
4. 日本語教師（有資格）ではなく、市民が地域の日本語教室に関わることを意思表示したものとす。よって日本語教師とは区別する。
5. 『「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』（2010）文化審議会国語分科会
6. ここでは尾崎（2004）で述べられている「学校型」と「地域型」の区分を使用する。「学校型」

は大学や日本語学校で行なわれてきた日本語教育のことであり、「地域型」はボランティア主導の日本語教室のことである。

7. 第3章において書かれている筆者は松葉とする。松葉はHICEでの日本語教室に2006年から携わり現在(2011)も継続。
8. 『できる日本語』(2011) 嶋田和子監修 アルク
9. 「生活のための日本語：全国調査」結果報告〈速報版〉(2009) 独立行政法人国立国語研究所
10. 池上(2011)では日本語教育学会編(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」のための日本語教育事業)」一報告書一』と日本語教育学会編(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)」一報告書一』の図には明記されていないものの「初期指導は専門家が行い、その後はボランティアが担当する」という構造が明確になっていると述べている。

【参考文献】

- 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』第9号85-91頁
- 尾崎明人(2001)「日本語教育はだれのものか」『日本語教育学を学ぶ人のために』3-14頁世界思想社
- 尾崎明人(2004)「地域型日本語教育の方法論試案」『言語と教育』295-310頁くろしお出版
- 嶋田和子(2008.a)「なぜ今プロフィシェンシーを考えるのか—教育現場の視点から—」『プロフィシェンシーを育てる』2-15頁 凡人社
- 嶋田和子(2008.b)「プロフィシェンシーを重視した教育実践 ～実生活とリンクした教室活動～」『プロフィシェンシーを育てる』132-153頁 凡人社
- 嶋田和子監修(2011)できる日本語教材開発プロジェクト著『できる日本語』 アルク
- 西口光一(2001)「状況的学習論の視点」『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社
- 日本語教育政策マスタープラン研究会(2010)『日本語教育でつくる社会 私たちの見取り図』ココ出版
- 浜松市地域日本語教育推進委員会(1998)「浜松市における日本語教育の在り方に関する報告書～共に学び共に生きるまちづくりを目指して～」
- 細川英雄(2005)「実践研究の設計と方法」『日本語学』vol.24 76-88頁 明治書院
- 山西優二(2011)「多文化社会コーディネーターの専門性形成と協働実践研究の意味」『シリーズ14多文化社会コーディネーターの専門性をどう形成するか』6-7項 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 米勢治子(2010)「地域日本語教育における人材育成」『日本語教育』144号61-72
- Brown,G.and Yule,G.1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge:Cambridge University Press.

【Webサイト】

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」のための日本語教育事業）」－報告書－』
http://www.nkg.or.jp/book/080424seikatsusha_hokoku.pdf#search

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.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/seikatsusya/h20/pdf/hokoku.pdf#search

「生活のための日本語：全国調査」結果報告〈速報版〉（2009）独立行政法人国立国語研究所
http://www.ninjal.ac.jp/products/nihongo-syllabus/research/pdf/seika_sokuhou.pdf