

「地域の活動をデザインする」

—日本語教育を専門とする立場での地域活動実践から—



江原美恵子

早稲田大学日本語教育研究センター
インストラクター

はじめに

本稿は、日本語教育を専門とする筆者が、在住地域において多文化共生社会を目指す地域社会の構築を意識下に実践してきた活動の省察である。

筆者は在住地域で5年ほど日本語学習ボランティアとして日本語支援を行い、その後8年間、地域の自治体が主催してきた国際理解推進講座を担当した。この間同時に、筆者はいくつかの大学で日本語教師として留学生の日本語教育に従事し、現在に至っている。このように筆者の日常は日本語教育の実践現場に常にあるが、複数の大学で日本語の授業を毎日行っている日本語教師という、日本語教育を専門とする身で関わった地域日本語教育における活動では大きな葛藤が生じた。

本稿では、筆者が日本語教育を専門としていながらなぜ地域日本語教育の関わりでその教育観などに葛藤が生まれたのか、葛藤から筆者がどのように変遷していったかを記述する。変遷に伴った担当講座の内容変更から筆者は新たな活動をデザインし、これを日本語教室ではない市民団体と実践した。筆者の働きかけのプロセスを講座の省察と併せて記述し、そこから地域日本語教育（システム）での日本語教師に求められるコーディネーターの専門性についての考察を行う。

1 地域日本語教育における1つの課題

日本語教育を専門とする筆者の立場で地域日本語教育に関わる行為を考えるために、ここで「地域日本語教育」について概観する。

文化庁委嘱研究報告書で日本語教育学会〔2011:129〕は、地域日本語教育（システム）とは単に「日本語を教える／学ぶための教室」の範囲を超え、「全ての人がよりよく生きる社会の実現のために、それを妨げる問題を問い、日本語コミュニケーションの側面からの働きかけによって多文化共生の地域社会形成を目指す活動や制度、ネットワークなどの総体として捉えられるものだ」とした。そしてそのシステムが持続的・発展的に機能するために生活・日本語学習支援を支える役割を担う存在として「コーディネーター」「日本語教育専門家」の必要性を挙げ、「地域日本語教育専門家」「日本語コーディネーター」「システム・コーディネーター」「ボランティア」の役割・機能を述べた。しかし、四者の役割・機能は実際には明確なシステムがないために交錯し、地域日本語教育専門家や日本語教育コーディネーターが果たすべき役割の多くがボランティア任せとなり、このことが地域日本語教育専門家の必要性を議論する場を遠ざけてきたと分析している。

同研究報告書で日本語普及協会〔2011:3-5〕は、「地域日本語教育」とは、すなわち「生活日本語の教育」であり、すべての生活者に関わる問題であるとして、学校に行っている者と地域教室に行っている者にどんな教育内容・方法・システムが適当なのかが予め違ったものとして考えられるということはないはずであると述べている。当然その教育環境が学校の先生中心にかボランティア中心にという前提もないはずだが、実態は、あたかもその決定的な違いがあるように理解されている場合もあることを指摘した。そして生活者への日本語教育は、地域日本語支援などの呼ばれ方の中でさまざまなプロセスをたどり、「地域日本語教育の専門性とは何か」を考えるときの「わかりにくさ」になっていると指摘した。

いずれの報告書にも共通しているのは、地域日本語教育においての「生活者の日本語」はすべての生活者に関わるものであり、その根底には「多文化共生を推進していくためには、日本人住民も外国人住民も共に地域社会を支える主体である」という認識をもつことが大切である」とした総務省報告書〔2006:5〕の理念がある。そのうえで、2つの報告書があげているのは、地域日本語教育の専門性、地域日本語教育専門家のわかりにくさ、システムにおける専門家の位置づけの難しさである。地域日本語教育の定義、その分野における専門家像、専門家の必要条件などがはっきりしないままシステム作りが先行したため、より良くシステムが機能するための専門職の位置づけが未だ確立していない環境にあることを示し

ていると言えるだろう。

このような状況にあることを地域日本語教育の1つの課題として本稿では捉え、課題解決の1つの方法として「地域活動をデザインする」ことを提示し、日本語教育を専門とする筆者の立場からコーディネーターとして何が貢献できるのかについて考える。

2 多文化共生社会を目指した筆者の在住地域における実践

(1) 在住地域での地域日本語教育環境の特徴

筆者の在住地域は、外国人登録者数が約13000人、総人口に占める割合は1.8%（2012.1月現在）で全国平均値より若干高めの地域である。地域の日本語ボランティア活動が盛んになる1990年代の動きとあいまってこの地域では公民館¹で生涯学習の1つとして開設された国際理解推進講座で「日本語を教えるための講座」が展開されるようになり、修了生が日本語教室を次々と立ち上げた。

修了生の間では「日本語学校にさまざまな理由で行けない外国人に日本語を教えてあげて生活に困らないようにする。日本社会で『外人』と言われ、嫌な思いをしないために正しい日本語が使えるようにする」ことを日本語学習支援と捉えられていた。「日本語を教える」ことを中心には置くが、地域の生活、学校のことなど、生活情報面でボランティアが学習者を支える面もあり、「日本語ができるようになったのは先生のお陰」と感謝されることも多かった。

このように長年にわたるボランティアの努力・実績が地域での貢献を物語る反面、ボランティア間での無意識のヒエラルキーのようなものも一方ではできた。“正しい日本語”を“正しく教えられるボランティア”の優位性のようなものや、尽くすボランティア像のようなものができたことに起因するのではないかと思われる。公的機関の部署に多文化共生の専任コーディネーターも居ないため、地域の日本語教育は実質的にはこの「日本語を教えるための講座」出身であることを正当とする熱心なボランティア任せになっていった。

地域では講座指導者が教える「文型積み上げ方式の『正しい日本語』の教え方」、誤用訂正が正確にできる「文法知識を持つこと」が学習支援活動の核となり、教室に加わるボランティアの基準とされた。日本語学習ボランティアと生徒としての外国人という関係性は「教えたい・教わりたい」というお互いのニーズにあった安定したものとして確立していった。「ボランティアが厚意で教える日本語学校」²的役割がこの地域の日本語教育であり、それを支えるのは公民館講座で学んだ教え方・やり方に沿う日本語学習ボランティアであるという図式が出来た。

日本語学習支援活動はある程度まで間口を広げるが、以上のような図式の確立でその後は逆に閉じられていく面も出てくる危険性もある。「他の優秀な人のように正しく日本語を教えることができない」「生徒を繋ぎとめられない」「絶対に休めない」などで悩み、活動を離れるボランティアも少なくなかった。ボランティア当事者たちが意識しない排他的な面は、「正しい日本語」に拘り過ぎるあまり、さまざまな価値観を受け入れにくくなる原因ともなっていたように思われた。

(2) 実践1 日本語を教えるための日本語講座

①引き継ぎ当初の実践

筆者はこの地域で、日本語学習ボランティアとして5年余り活動したのち、講座を10年以上担当してきた前任者から引き継ぐ形で公民館の国際理解推進講座講師を2003年から8年間担当した。(1)で述べたような地域の背景から講座出身者であることがボランティアになる条件とする教室がほとんどで、筆者自身も前任者のこの講座を受講してボランティアになった経緯がある。

講座は「外国人に日本語の教え方を教える講座」として初級文型の教え方を学習し、教科書でどのように教えたなら分かりやすいかを紹介していった。「教え方を実質的に短期間で学べる」と受け取られていたような面もあってか熱心な受講者が多かったが、講座そのものは国際理解を推進する講座でありボランティア養成で設定されたものではなかった。そのため修了者をボランティアとして公民館が認知し、活動を保証するというものでもなかった。

短期間の講座受講だけで日本語教育の専門知識・教授法を習得するのは、日本語教師のようにそれを専門として日々現場で実践を行っている者から見れば限界があることは自明であろう。しかし各ボランティア教室では、この講座を受ければ正しい日本語が学習者にきちんと教えられる共通のベースができることを期待していた。

前任者の講義を踏襲し、講座出身者が立ち上げた日本語教室に修了者が加わって日本語を教えるという面が色濃く出た講座運営は、教室のやり方に合った人材を送り出していく面ではある意味順調だった。しかしこの運営形態を続けることは、次項で述べるように自身が抱いていた「地域日本語教育」でのボランティアの社会参加を促すものとはかけ離れていく思いがあり、この地域のコーディネーションの難しさを感じることとなった。

②実践を通して出た疑問

筆者には、日本語を教える際の一元化した指導方法を講座で教えるといった、

いわば知識と技術的な面に特化してボランティア希望者に伝えていくことが日本語教育を専門としている者の地域日本語教育での主な役割なのかとの疑問があった。確かに毎期一定数のボランティアを日本語教室に紹介することは可能であり、既存の日本語教室が安定的に「日本語を教える」役割を果たして持続・発展していくことは、この地域では望ましく捉えられる面だったようだ。

しかし、地域日本語教育の根幹にあるものは、前章1で示しているように「多文化共生」であり、すべての人がより良く生きる社会の実現のための日本語コミュニケーションで用いられる「生活者の日本語」である。

杉澤は多文化社会コーディネーターを「あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、『参加』→『協働』→『創造』のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職」[2009:20]と定義している。多文化共生社会の実現を目指すなら地域日本語教育にも「対話」「共感」が引き出せる活動が求められる。

地域日本語教育において、「支援する一支援される」、「日本語を教える一教えられる」の関係性は決して望ましいものではないことは多数の先行研究でも示されている[森本・服部 2006、石井 2011]。ミーハン [Mehan,1979] が教室会話で見出した「IRE 連鎖」(開始 (Initiation) → 応答 (Reply) → 評価 (Evaluation)) のパターンは、日常会話では、知らない人が知っている人に聞くのがふつうだが、教室では知っている人(教師)が知らない人(生徒)に尋ねる、会話の主導権を得るのは教師であるという特徴が挙げられる[松下 2007:194]。佐藤 [1994:12] は、「教室の会話では、(略)最後の E (評価) が介在することによって対等な人間関係の対話の性格が剥奪されている」と指摘する。

たとえ、会話を工夫しても教えるべき項目、練習などがあるような教室風景が地域日本語教室で展開されるなら、この IRE 連鎖は往々にして起こり得るだろう。しかもボランティアが「正しい日本語を教えるために教える者として知っていなければならない」項目が(相応しいボランティアの資質として)できるようになってしまうのは、学習者のみならずボランティア間からも対等な人間関係の対話の性格を奪ってしまう恐れが出てくると筆者は考える。

日本語コミュニケーションの側面からの働きかけをするうえで、「生活日本語」を参加者間で協働で生みだし、その使い手となるべきは、日本人生活者も外国人生活者も同じ立場であると考えなければならないのではないか。

講座中「教える」ということをどのように思うかなど対等な人間関係について

機会を設けて言及してきたが、この時点で、筆者は地域日本語教育に関わる日本語教師としてその思いを伝える具体的な提示ができなかった。受講者が活躍できる場合は、あくまでも既存のボランティア教室であり、この地域での「正しい教え方を学ぶ」ことが大切なのであった。

③実践の振り返り

講座を担当してから毎年、開始時・終了時に受講者にアンケート調査を行ってきた。アンケート結果から、受講者は講座の内容におおむね満足し、ボランティア活動希望者が多いことが分かった。担当初期のころは後半5回の模擬授業発表を各日本語教室代表が見学することがプログラムされていた。この見学を踏まえ、各教室の条件に照らしてボランティアを誘うのが前任からの習わしだった。

ある年、見学後いくつかの教室責任者から「彼らは本当にボランティア参加を希望しているのか。子供がいる、仕事があるなどで毎週は出られないと参加を誘っても断られた。正しい日本語を教えるのはもちろんのこと、皆と一緒に行動ができないのなら当然こちらに来てはもらえない」「今回新しく公の肝いりで2つの日本語サロンを立ち上げるそうだが、どうして今ある教室に相談もなしにそのような単なる『おしゃべりサロン』を作るのか」という意見が公民館に届いた。

講座受講者が立ち上げた新たな2つの教室（おしゃべりサロン）は、①国際交流協会³に、留学生会館を運営する団体から「留学生が週末に気ままに立ち寄り、周辺の地域の人と交流ができるようなサロンの場所を提供できるが」と相談があったこと、②社会福祉協議会が新たに設置した地域センター近くに留学生用アパートがあり、このセンターを無料で提供できるが」と協議会から申し出があったこと、これを講座中に情報としてそれぞれの行政側担当者に紹介してもらったことから立ちあがったものだ。つまりその地域の必要性からできたのであった。2つとも「日本語は毎日学校で教わっているので、むしろそれとは違う活動—地域に慣れる、周囲の人を知る—」というこれまでとは違う要望からできたものである。

その年のボランティア連絡会で経緯を説明したが「日本語を勉強しない単なるおしゃべりサロン」は学習者の段階的な日本語習得を惑わすものであり、これを既存の教室を無視して地域に作ったのは問題だとされた。生活者であるお互いが理解し合う活動の可能性と筆者が捉えた受講者の活動は「きちんと教えられないボランティアを増やす原因になる」と既存の教室関係者には受けとめられたようだった。長年培われてきた地域の取り組み方法を踏襲しない教室ができたということで、ボランティア教室の存在意義への危機意識を結果的には煽った形になっ

てしまった。これは筆者の大きな反省点である。多文化共生の意義を提示しつつ、地域のシステム構築も視野に入れるなど複眼的に講座を捉える視点が不足していた。ここに多文化社会コーディネーターの専門性が必要であったと言える。

(3) 実践2 「多文化社会の中で良き隣人としてできることを見つける」講座

①多文化共生を意識した地域日本語教育の可能性を求めて

当該講座を受講する人々の多くは、どこかで「外国」と繋がっていた。「海外で自分が世話になった恩返しをしたい」「外国人が新たに家族になったので手助けをしたい」と感じているが、同時に「その方法が分からない」人が多かった。

講座受講をきっかけとしてそれぞれの思いで何らかの活動に繋がるようになれば共生の地域づくりに参加する人が増えるだろうと思われた。参加が常に「日本語を教える」支援だけに集約されることのない、既存の教室だけにその範囲が制約されない活動を、受講者同士が刺激し合って自ら見出すヒントが得られる場になるようカリキュラムの修正を行った。

何度かの修正の結果、講座は「日本語の教え方を学ぶ」ではなく、「多文化社会の中でよき隣人として自分ができることを見つけよう」として、「多文化化する地域の現状を知り、コミュニケーション重視、参加型学習を通して自身の社会参加を模索する」という内容で受講者を募ることになった。

言語教育としての日本語学習は支援の1つとして確かに必要ではあるが、1つの枠だけに入れてその知識、技術の向上などを問題にするようになると、支援を含む活動の範囲が狭くなる。一人ひとりが自身の生活の中で他者との関係をどのように築くのか、というような基本的な観点から活動を捉えていく提案を行った。講座自体を「生活者が集まり、良き方向を模索する活動の現場」とすれば自然な形で新たな活動に繋がる可能性が開けるのではないだろうか。

筆者自身も一市民としての立場に身を置いて参加し、お互いに「語り合う」ことを重視した。相手の言うことを誠意をもって聴く、そのうえで自分はどう思うかを相手に伝える。そこでは伝わる言葉が大事にされなければならない。これまで無意識に使っていた日本語を「ことば」として新たに見直し、「対話」できる言語を意識するようになった。日本語の「ことば」は母語話者間で決まりきっているものとして扱わない。対話の中でともに考えていく日本語を、協働して生みだしていくこと、互いが学ぶ姿勢となることを促した。互いの違いに向き合うことで新たな次元が開かれていく可能性が出てくることを期待した。

②変更後の実践—地域情報を手渡す工夫、修了者が試みた活動

自治体にはさまざまな地域の生活情報があるが、日本人住民も含めてその存在さえも知らず、活用されないことが多い。情報は自分たちの生活の中で誰が誰に向かって何をどのように思いを込めて手渡していくのか。対話をして人が繋がっていくために、伝えたいことを自身の視点で、誰に伝えるのかを考慮し、簡単な日本語に工夫して「地域の情報冊子を作る」という活動を実践した（2008年度講座）。有志が集まって多言語で絵本を読み合う親子ワークショップ、各国の鍋料理を紹介し、ともに作って食べる、そこでの情報交換などのイベント（2009年度修了者有志の活動）も行われた。既存の教室にベビーシッター・ボランティアとして日本語を教えるのではなく後方支援をすることに挑戦した人もいた（同年度修了者の試み）。

金 [2010:222] は、「多重・多様・多層なのが日常生活のまぎれもない実存条件」と述べているが、このような複雑さが織りなすお互いの生活の中で、お互いの意見や見解をぶつけあい、語り合い、多様な繋がりを見出していく。そこでは、老若男女、日本人／外国人などで分断されるものはなくなることに気がつくかもしれない。繋がりを広げていける活動が受講生の中から生み出せることを願い、どの人も志をもったときに自由に参加できるようになることを願った。

③振り返り

情報冊子は「外国人に手渡す」思いと作成者独自の視点がある興味深いものとして完成した。しかし、受講者が地域の日本語教室に参加してこれを活用し、新たな日本語支援の可能性を教室に開くことや、以前から活動しているボランティアにも日本語教科書以外での学習支援を考えてもらうことのような活動には至らなかった。行政の立場にある公民館講座からの作成冊子として各日本語教室に配布するには情報使用に許可を取る必要などの、法的に煩雑な手続きが公的な問題として出てくる恐れがあった。

このような新たな活動を発展させていくためには、行政関係者も含めた意見の交換、情報活用の方法などを共有できる場作りなどが考えられたかもしれない。情報を手渡す新たな方法が模索できたかもしれない。地域の人的リソースの繋ぎ方、その活用、行政との連携の試みなど、コーディネーター的な視点が筆者自身になく、既存のボランティア教室のみに橋渡しをしようとしていたことは活路を開くうえでその視野の狭さに問題があったと言えるだろう。

絵本の多言語読み合いも継続した活動には至らなかった。参加した修了者は年少の子を持つ親が多く、共有時間が制約されていったことが継続を困難にした要因ではあったが、限りある時間をどのように作って協働していくかなどにコー

ディネーターとしての支援方法は考えられた。筆者にもそれを見守り続け、人を繋ぐ働きかけをする時間的余裕がなかったのは悔やまれる。

新しい活動を見守り、継続の可能性を広げるコーディネーションを担う人材がいたらとの思いが残った。しかし、地域の自治体、公的機関には地域日本語教育の専門のコーディネーターはいない。日本語教育を専門とする立場からのコーディネーションは地域日本語教育（システム）のフィールドでどのようにできるのかを引き続き考えていく必要があった。そこで自身でコーディネーターとなって多文化共生を視野に入れた活動を生む「場」をデザインする方向で講座を更に修正することにした。

3 市民活動をデザインする（地域防災ハンドブックの作成）

(1) 多文化共生、「対話→協働→創造」を意識した講座へ

8年目の講座では殆どの回にディスカッション、ワークショップを入れた。コミュニケーションの場が生まれる仕掛けとして提示した課題・共通テーマは、日常の会話の思い起こし、生活の中での気づき、講座受講者が抱えている外国人への思いなどを共有し、そこから「対話」「協働」が生みだせるかということの問題としたものである。課題・テーマを通して受講者一人ひとりが違いを認めること、共通点を見出すこと、解決に向けて協働していくことを実際に講座内で体験する。これは終了後を見据えた活動を念頭においたシミュレーションにもなっていた。毎回違う人と組んで、或いはグループになって話し合うため、お互いの親しさは増してきたが、話し合いで「聴く」ことがなかなかできない、「自分を伝える」ことが容易ではない、協働は常に生まれるわけではないことに受講者が気づくことも多かった。そこには「伝わる言葉」の難しさがあった。日本語ができる／できないの二項的な考え方で解決できないことが分かっていた。

さまざまな話し合い、協働のプロセスで、生活者として外国人市民、日本人市民の区別は実は何もないということ、社会との接点を考えて生きていくことは受講者自身の問題でもあったことが認識されていたが、シミュレーションではなく、実際にどのように活動していくのかを具体的に生み出すことはまだできないでいた。

(2) 「多文化共生」を目指す新たな活動

講座終了後のある日、筆者は受講者が所属する市民団体の勉強会に招かれた。東北大震災の経験が議題で、会員自身が「帰宅難民になった」「一人暮らしで非

常に心細かった」などから「情報がまったく入らないと人は混乱する」ことが共有され、外国人は地震の際、どのような行動をしたらよいのかが分からないのではないかということが話題となった。

「外国人に緊急避難袋を準備させよう」「避難訓練が必要だ」などが挙げられたが、筆者がここで提案したのは、「自分事」として問題を考えてみようということであった。そこから外国人住民が本当に必要なものは何か、一般的な知識を、ただの知識として伝えようとするのではなく、そこに自身を入れて捉え直し、共に考えて行く土壌を作ったらどうか、という活動者自身が当事者性を持つことを促した。

地域住民が「自分事」として考え、協働して望ましい社会形成に参加するためには「当事者性」がなければ、金 [2010] が述べる「多重・多様・多層」の複雑系の中にいる住民は分断され、「他人事」として傍観者となる可能性が高くなるだろう。防災を「教える一教えられる」のではなく、地域住民同士が「学びあう」関係となれば地域が繋がり、コミュニティの一員として一人ひとりを認め合うことができる。生活者に必要な防災活動において1つのツールとなりうる「防災冊子」を作成しようということがこの市民団体で決められ、街作りセンターからの助成金も得られることになった。

①コーディネーターの視点で作成に関わる

提案から数カ月後、この団体に協力するようになった講座修了生の一人が、冊子作成プロジェクトのリーダーになったとの連絡が入り、筆者はアドバイザーの依頼を受けた。団体のHPでも募集して出来た「作成チーム」のメンバーは日本語教師、グラフィックデザイナー、受験生、外国人住民、住民組織連合協議会役員、市民団体代表と更に多様になった。この多様性の良さを活かすことが必要だと思われた。

当初はスムーズに協働できると感じられたが、実際の立場、予算の関係など、お互いに譲れない点、思い込み、制約などから来る不協和音が出てきた。情報を常に全員が共有しておらず、身近な関係者同士だけのコンタクトでなされた了解事項などが後に大きな障害や作成上の問題として出てくることもあった。協働で「あるもの」を創造していくのは大変な作業である。特にデザイン決定、防災に関する表現を簡単な日本語にするにはその専門性が大きく問われるプロジェクトであった。

よく見られる対応や支援の方法として、語彙や文法だけを初級レベルのリストなどを参照して変換していけばそれで良いとされがちだが、簡単すぎ

る言葉が意図をゆがめたり、決められた表現では考えている意図が伝わらない表現などを把握し、いかにして「伝わる」ようにするかなどは文化的・社会的文脈も含めて考えなければならないだろう。このような冊子を作成する際には、構成、一貫性も含めてかなりの知識と専門性、視点の確かさなども要求される。そのことは専門性を有する者が関わって初めて周囲への気付きを促すことができる点となった。

また当事者性＝「自分事としての意識」がなければ、つまり、「外国人が必要とする」ものが同時に「地域でも必要とされる」ものでなければこの地域の冊子作成の意味もなく共に活動はできない。そのために冊子構成面でも「生活者として対等であること」「ともに考えられること」をあげて地域住民間で参加・活動ができるように変更を提案し、これを行った。

日本語コーディネーター、地域日本語専門家は、日本語教室という空間に留まらず、多文化社会を目指す地域活動をデザインすることにおいてもその役割・機能が大切になってくることが想像された。

②完成した防災ハンドブック

完成した防災ハンドブック（図1）は国際交流係、社会福祉協議会、まちづくりセンターに届け、この地域で行われた防災訓練に来た外国人に一部配布された。しかしこれだけでは既存の防災冊子の扱いと変わらない。



図1

冊子は、「外国人住民の立場からも『役に立つ冊子』として活用できるもの」を目指し、「情報弱者にならず、近隣住民とともに防災を考え、街づくりの一員

として社会参加できるようなツール」としての活用を願って作成されたものである。そのように使用されるにはどのような仕掛けが考えられるのか。これはこの団体の活動の課題となってくる。ワークショップの開催、またインターネットでの紹介などで周知していける可能性はあるだろう。また行政と連携できる立場として多文化社会コーディネーターの存在の必要性、活躍もここで期待できるだろう。多文化共生社会の構築にあたって、ハンドブックがこの地域でコミュニケーションのための道具性を発揮できることを期待したい。

おわりに

以上、在住地域のボランティア活動、国際理解推進講座での筆者の実践と葛藤を述べてきたがそれを踏まえて日本語教師は地域日本語教育（システム）ではどのような役割を担うことができ、機能するのかを整理する。

地域日本語教育は多文化共生社会の構築がベースにあり、日本語コミュニケーションの側面からの働きかけによって多文化共生の地域社会形成を目指す活動や制度、ネットワークなどの総体であること、「生活日本語の教育」であることを再度ここで確認しておく。自ずとそれは、地域の生活者としての日本人、外国人という区分けや支援などという1つの区分けで行うより市民全体を包摂する活動としてなされることが望ましいと思われる。あらゆる立場の生活者が語り合い、意見をぶつけあえる「対話」ができる「場」を参加者間で作り出すというコーディネーションの重要性が実践では認識された。「参加→対話→協働→創造」の循環を起こす活動をデザインするうえで「生活日本語として共有できることば」を共に創りその使い手としての役割を各人が果たせるようなプログラムに日本語教師が関わっていくことで、日本語教育の専門性は発揮されるだろう。その専門性が発揮できる条件として、日本語教師は多文化社会コーディネーターの専門性を併せ持つことが重要となることも筆者の葛藤の中で明らかになった。

現場で働く日本語教師の多くは一般的に長期にわたる専門的教育を受けている。言語学、教育学、社会学、心理学など幅広く学び、高次の知的技術を有さなければプロとしての資質が問われ、職業としてそれを維持し続けることは難しい。またその専門性を高めるために組織・機関などで研究会を行い、常にその技術、知識を更新している。

地域日本語教育における専門性は、しかしながら単独で「高い専門的スキル」などを保持していく閉鎖的な専門性ではないということも言える。いかに本人の日本語教育の専門分野での研究があろうと、その高い専門的スキルを前提とし、一市

民として常に悩みや問題意識を持つことが重要となる。そして同じ高さの目線でそれぞれの悩みや問題を共有し、自治体、公的機関、ボランティアを含む市民と対話し、協働し、共に解決していくことで、地域日本語教育の専門性は高められていくと考えられる。地域日本語教育に携わる日本語教師は、多文化共生の信念・理念をもち、自立しながらも決して孤立しないコーディネーターとしての専門性も持たなければならないと言えるのではないだろうか。

[注]

¹ 2011年にこの地域の公民館は閉館となった。

² 尾崎 [2004:298] にある「疑似学校型日本語教室」に近い。

³ 現在この地域に国際交流協会は存在しない。

[文献]

- 石井恵理子, 2011, 「共生社会形成をめざす日本語教育の課題」『「多文化共生」は可能か 教育における挑戦』馬淵仁[編著]勁草書房:85-105
- 尾崎明人, 2004, 「地域型日本語教育の方法論試案」『言語と教育-日本語を対象として-』小山悟・大友可能子・野原美和子[編], くろしお出版:295-310
- 金泰昌, 2010, 『ともに公共哲学する』東京大学出版会
- 国際日本語普及協会, 2011, 2010文化庁委嘱調査研究『生活者日本語の指導能力の評価に関する調査研究』国際日本語普及協会
- 佐藤学, 1994, 「教室という政治空間—権力関係の編み直しへ」『教育学年報3・教育の中の政治』森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編, 世織書房:3-30
- 杉澤経子, 2009, 「多文化社会コーディネーター養成プログラムづくりにおけるコーディネーターの省察的实践」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1 多文化社会に求められる人材とは?』東京外国語大学多言語・多文化教育教育研究センター
- 総務省, 2006, 『多文化共生の推進に関する研究会報告書』総務省:5
- 高橋勝, 1998, 「教師のもつ「権力」を考える」岩波講座6 現代の教育『教師像の再構築』岩波書店:224-228
- 日本語教育学会, 2010, 文化庁日本語教育研究委託『生活日本語の指導力の評価に関する調査研究—報告書—』社団法人日本語教育学会
- 松下桂代, 2007, 「非IRE型の教室会話における教師の役割—エンバワメントとしての授業」『学びのための教師論』勁草書房:193-220
- 森本郁代・服部圭子, 2006, 「地域日本語支援活動の現場と社会をつなぐもの—日本語ボランティアの声から—」『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』上田晃次・山下仁(編), 三元社:127-155