

# 識字・日本語教室における理念の継承と再構築のあり方

大阪府の先駆的な二つの事例から

新矢麻紀子

## 要約

本稿では、識字教育的な理念のもと、教室の再構築を行った二つの識字・日本語学習支援活動実践のなかで「居場所づくり」という理念がどのように実現されているかを記述し、日本語教育の立場からその意味解釈を行う。そして、それをとおして、新しい社会的状況をむかえている識字・日本語教育の将来のあり方を展望することを試みる。

## 1

### はじめに—地域日本語教育の文脈

2009年末現在において、日本に暮らす外国人登録者数は2,186,121人、日本の総人口の1.71%となっている。中国帰国者やインドシナ難民、日本人との国際結婚による配偶者、就労目的の日系人などのニューカマーは、地域社会に日本人と同じように一住民として暮らし、なかには日本滞在中・長期化する場合も多いため、近年では「生活者としての外国人」と呼ばれることもある<sup>(1)</sup>。彼らは、生活や仕事のなかでの日本人とのコミュニケーションや日本語での読み書きなど、日本語の使用が求められるものの、現在の日本では外国人に対する日本語教育が公的に保障されていないため、国際交流協会、自治体、NPO等が開催するいわゆる「地域の日本語教室」が彼らにとって生活に必要な日本語が学べる重要な日本語学習の場となっている。

「生活者としての外国人」は、日本語学習の機会を求めて、国際交流協会等が開催する外国人を対象とした日本語教室はもちろんのこと、被差別部落出身者や在日コリアン、障がい者等を対象とする識字学級にも数多く参加するようになり、今では、外国人学習者が教室での多数派となっている識字学級も多い（部落解放・人権研究所識字部会 2010）。

近年では、「識字・日本語教室」というように並列的・包括的に教室が呼び示されることも珍しくなくなったが、日本では、識字教育が一定の共通した理念を有するのに対し、「地域日本語教育」と呼ばれる領域は、その言葉がさかんに用いられるようになって約20年を経た今も、「地域」が何を指すのかをはじめ、用語そのものについての明確な概念規定がなされていない（日本語教育学会 2008）。さらには概念のみならず、理念やシステムの構築、学習方法・学習内容の決定なども、個々の教室の手探りの実践によって進められてきた。その初期においてモデルにしたものがあるとするれば、それは大学や日本語学校における留学生を対象とした日本語教育、技術研修生を対象とした日本語教育の内容と方法であった。大学や日本語学校の教室では、学習者の在留資格や滞在目的、学習目標等がほぼ均質であるため、体系的なカリキュラムのもと、日本語教育の専門家による集中的・効率的な学習活動が組織されている。一方、地域日本語教室では、学習者も学習目的も多様であるため、学習形態も一斉授業よりグループや1対1によるものが多く、学習時間も週に1回2時間程度であるため、そこに「学校型」の日本語教育を持ち込むことは適当ではないと批判されるようになってきた（尾崎

2004、他)。また、地域の教室ではその学習支援者の大部分が日本語教育を専門としない日本語ボランティアである。そのような場で、教える者と教えられる者という固定的な力関係をつくることは「共生社会」の実現を阻害するものであり(田中1996)、そこでは、外国出身の人たちと受け入れ社会(ホスト社会)の人たち双方が、「ともに学んで、ともに変わり、ともに(社会を)変えていく」ことが目的とされるような「相互学習としての地域日本語活動」が必要である(山田2002、2010)という議論も展開されるようになった。「共同学習」や「相互学習」の重要性は日本の識字教育では広く流布している主要な概念だと言えるが、日本語教育の文脈では、近年の地域日本語学習支援の広がりや深まりとともに、ようやく広く受け入れられるようになってきた考え方である。

本稿の目的は、人権を柱とする識字教育に通じる理念のもと、教室の再構築を行った2機関における識字・日本語学習支援活動実践の意味を日本語教育の立場から分析することで、新しい社会的状況をむかえている識字・日本語教育の将来のあり方を展望することである。以下では、人権を軸とする新たな理念のもと、それまでの教育方法や教育システムを白紙に戻し、それぞれ個性的な学習支援システムの構築を試みた大阪府A市の識字・日本語教室とB市の日本語教室を対象として、その主催者側の取り組みを中心に、理念がいかに実践として構築されていくかの過程を記述・分析し、そのなかで、「マイノリティを中心に据えた場づくり」のあり方を明らかにする。そして、その実践は同時に、学習支援者である日本語ボランティアにとっての「居場所づくり」となっており、さらに、地域日本語学習支援活動への参加が彼らの生涯学習保障として、また彼らへの多文化教育として機能していることを考察する。

## 2 調査の対象と調査方法

調査の対象とするのは、大阪府A市の教育委員会主催「A市識字・日本語教室」、および大阪府B市の財団法人B国際交流協会主催「Bにほんご」である。

筆者は、「A市識字・日本語教室」には、1999年の教室再編時以来2010年まで4度開催された指導員養成講座やコーディネーター研修講座のプログラム・コーディネーターおよび講師として、また2008～2009年には非公式ではあるがトータルアドバイザーという立場で教室運営や学習支援活動の方法に関する助言等を行った。そのなかでの教室活動の観察記録、担当者(市の職員)・コーディネーター・スタッフ・学習者との懇談や聞き取り、会議やイベントへの参加の際の記録、そして市の広報や「識字・日本語教室」に関する各種資料を分析の対象とした。

また、「Bにほんご」には、1999年の立ち上げ時から2003年までアドバイザーという立場で関わり、毎週1度開催される教室活動に参加していた。そこでのフィールドノート、ボランティアや協会職員とのミーティングでの資料や記録、「Bにほんご」の生成過程の報告書である『Bにほんごのあゆみ1999～2003』(以下、「あゆみ」と呼ぶ)、事業主催者である協会職員や日本語ボランティアへの聞き取り記録などを分析の対象とした。

## 3 教室誕生から再編まで

### 1 「A市識字・日本語教室」

#### 1) 「A市識字学級」の誕生

ある日、A市の同和関係部署をA市内の事業所で働いている女性が訪れ、「職場で電話が鳴っ

でも、受話器を取るのが怖い。電話内容をメモできない。だから仕事が長続きしない」と語った。当時、A市では夜間中学校の開設が必要ではないかという議論はなされていたが、まだ実現はされておらず、識字教育を行う場が存在しなかった（A市1982）。これを聞いた職員は、この女性や周囲の同じような状況にある人たちの声を聞くことによって、そのような人たちが存在することをあらためて認識し、識字学級の必要性を実感することとなる。

そして、識字学級が人権を支える事業であることをふまえて同和関係部署が市の予算を確保し、1982年に市で最初に設立されたa公民館において、公民館事業として、戦争・差別・障害・貧困など社会情勢や制度の矛盾によって教育の機会を奪われ、読み書きが困難な人々を対象とする「A市識字学級」が開設された。そしてその後、1983年度にb、86年度にc、88年度にd、90年度にe、97年度にfの各公民館においても順次開設されていく。

こうして「識字学級」は市内6カ所で、それぞれ講師2名により週3回（1回2時間。年間約130回）開催されることとなる。その学習者は、当初は、学級開設の目的でもあった「日本人①戦争や経済的理由のため、②障害のため、③その他）」や「在日韓国朝鮮人」が多かったが、年を追うごとにこれらの人たちは減少し、「中国残留孤児及びその家族」や「結婚・仕事など何らかの事情で日本に来た外国人」（用語ならびに分類は「Aの識字学級参加者の内訳」による）というニューカマーが増加していく。

これらの状況に対応して、ニューカマーを識字学習者と同様に学級に受け入れていたが、一方で、本来は識字学級としてスタートしたのだから国際交流的な意味合いが濃くなる外国人の参加は控えるべきではないか、という意見も担当者間で出ていたようである。しかし、外国か

ら来て日本語がわからないことで日常生活に支障をきたしている人たちに、彼らの学習の場を提供することは基本的人権を守ることにつながることであり、識字学級の設置目的の中心軸であると再確認し、受け入れを継続することとなった。

しかしながら、人権保障・学習権保障としての意味を有するニューカマーの受け入れは、同時に日本語指導という面での新たな課題をもたらした。学習者の多国籍化・多文化化は、識字学習者の学習ニーズの多様性とはまた別の学習の多様化を意味し、またそれ以前に、日本語を母語とする識字学習者とは異なり、読み書きのみならず、「聞く」「話す」という口頭による日本語コミュニケーション力も獲得できていない場合も多いニューカマー学習者に、日本語教育を専門としない講師がたった2名で対応しなければならないことの負担は重く、これらの課題は1990年ごろから徐々に大きくなっていった。

そしてそれと同時に、財政的な問題も生じてきた。市の財政状況悪化により、年130回以上実施していた学級が、講師謝金の確保等のために1997～99年度には110～120回になるケースもあった。

そこで、このような社会的・財政的情勢を受けて、運営体制や学習活動のあり方が批判的に検討されることになる。担当職員と講師の有志が「識字学級検討小委員会」を設け、議論を行い、人権や障害福祉関係部署等と連携・協議し、2001年に「A市識字学級」は「A市識字・日本語教室」へと再編されることとなる。

## 2) 「A市識字・日本語教室」

「A市識字・日本語教室」への再編にあたっては、さまざまな改革が行われた。

### (1) 教室設置要綱の策定

「A市識字学級」では、上で述べたように、

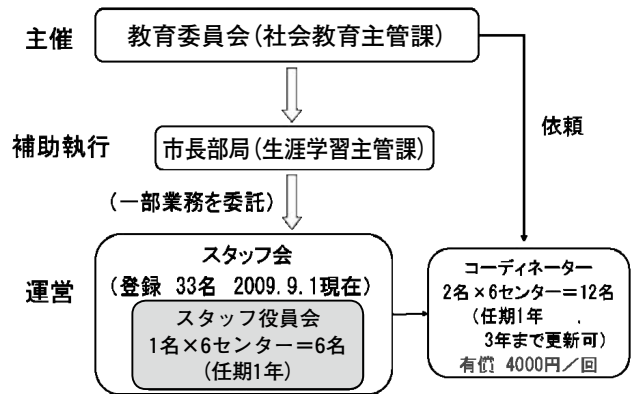
学習者の増減や多様化、そして財政上の課題などが、本来守られるべき教室開催回数や教室活動内容に大きく影響を与えることとなった。しかし、本来、識字教育活動は人権擁護を目的としており、予算や社会情勢に左右されない永続的な事業でなければならない。そういった教室の目的や位置付けを明確にし、また日本語学習だけにとどまらず、市民と学習者が一体となって地域コミュニティを構築する環境づくりを推進するために、「A市識字・日本語教室設置要綱」が策定された。

すなわち、「識字学級」の過去の運営に対する反省と批判的検討のもと、教室設置要綱として明文化することにより、体制や学習者が変化しようとも、「識字・日本語教室」をA市の人権教育、社会教育の主軸になる事業として尊重し、守っていこうという市の決意であると読み取れる。

## (2) 教室運営方法の変革

「識字学級」の運営は、6カ所の公民館の教室でそれぞれ有償講師2名と事業担当職員1～2名によってなされ、実質的な教室運営は講師に任されていた。これが、新制度の「識字・日本語教室」では、抜本的な変更がなされた。市内で日本語ボランティア(スタッフと呼ばれる)を公募して、「スタッフ会」を組織させ、彼らに識字・日本語学習支援活動を委託した。また同時に、市がスタッフ会から有償コーディネーター(1回2時間の活動につき4,000円。任期1年で3度まで更新可能)を各教室あたり2名選出し、彼らに教室の運営や教室活動のコーディネートを市の業務として依頼するという、識字教育においても地域日本語教育においてもほとんど例を見ない斬新な制度が設計された<sup>(2)</sup>。担当職員も1～2名配置されるが、その任務の比

図1 「A市識字・日本語教室」運営組織図



重は「識字学級」時代より軽減されている。

「識字・日本語教室」への再編時から現在まで、スタッフの募集は2000年、2001年、2005年、2010年と、合計4度行われたが、スタッフ希望者は「指導員養成講座」を受講することが義務づけられている。募集要項には特に応募条件は書かれていないものの、教員免許保有者や日本語学習支援の経験、国際交流の経験などを有する人が優遇された。一方、「識字学級」時代の講師が、その経験があるからといってスタッフやコーディネーターとして優先的に採用されたわけではなく、あくまでも他の新人スタッフ候補者と横並びの条件であった。つまり、希望するのであればスタッフになれるが、その場合も養成講座は必ず受ける、というものであった。そして実際、元講師の全員がスタッフとして残ったわけではない。

これらの運営体制の刷新の理由は、先に述べたような財政上の条件や、外国人学習者の増加による学習内容の多様性への対応が直接的要因ではあるが、それ以外にも、当時、全国的に展開されていた「日本語ボランティア活動」の広がりも見逃せない影響要因であったと考えられる。A市は伝統的に市民活動がさかんな地域である(岡田 2008)。そういう地域の特徴と社会情勢による組織の改編があいまって、市民ボラ

ンティア活動への自発的な参加を促進する啓発的な意味も含まれていたのではないだろうか。

なお、2006年に公民館等の社会教育施設を「生涯学習施設」として再編し、その後の「A市識字・日本語教室」は、社会教育事業としての位置づけは維持されつつも、補助執行、すなわち実質的な担当は生涯学習主管課が行っている(図1)。

## 2 財団法人B国際交流協会「Bにほんご」

### 1) 「B国際交流協会」の設立と日本語教室「大人メイト」

B市のある北摂地域は大規模な国立大学を擁していることもあり、外国人研究者なども多く、また府内有数の住宅地であることも手伝い、国際交流がさかんな地域であった。それらを背景として、1993年10月に財団法人B国際交流協会が設立された。

そして、「在住外国人に対する支援事業」として、1994年5月から、外国人のための日本語教室「大人メイト」が開始される。これは、「日本で暮らすために最低限必要な日本語能力を身につけ、生活をしやすいするために、日本語指導をするサバイバル的な要素を狙ったもの」であった。週に3回、日本語レベル別に3クラスが同時開催され、講師は日本語教師養成講座420時間の修了者が有償で務め、文法積み上げ式の日本語教科書『新日本語の基礎Ⅰ』および『新日本語の基礎Ⅱ』を用い、半年単位のカリキュラムを繰り返す授業が行われていた(「あゆみ」より)。

市としては「市民の国際化」を行う先進的なセンターの設立を目指していたようであるが、事業課長(当時)のKさんが、「文化の多様性を認めるための交流事業」というよりは、「人権ベース」で、「疎外された人たちを地域でつぐらない」というところをフォーカスしてやっ

ている、と述べていることから、一般的な国際交流協会の趣旨とは一線を画した理念を持っていることがわかる。これは、後述する新しい日本語学習支援活動や他の外国人支援活動を理解するうえで外せない視点である。

### 2) 日本語学習ニーズ調査と日本語教室の再編

協会設立4年を経過した1998年に「第1回市民参加会議」を開催し、そこで各事業評価の一環として、「日本語学習ニーズ調査」を行う。その時の様子をKさんはこう語っている。

ニーズ調査をした、アンケート調査を。(中略) あなたは日本語をどこで一番使いますかっていう項目があって、それまで日本語に関する事業計画、っていうのがあったんですが、何しろここで、最低限のものを学んでもらって地域で使える、というものを目指しましょう、っていうコンセプトで始めたんですね。そのために、初級と中級しかななくて、中級終わったら卒業みたいな、『新日本語の基礎』のどこまでいったら卒業してください、みたいなやり方でやってたんですね。で、その人たちに結局アンケートをとって、どこで日本語を一番使いますかっていって集計とったら、「ここ(「大人メイト」の教室)」ですって。

で、それは結局私たちの日本語、ここの日本語教室と言われてたものの考え方を変えないといけないんじゃないですかっていう話になって。つまり先生がいて、効率よくいろんなことを教えてくれてそれをもっと使う、っていう構造に実はなっていない。使うところがないからここに来て話すんだしたら、っていうか、ここが、そのいろんな人と話せる場とか、いろんな人と出会えた

りとか、いろんな知識を得たりとかする場所にならないといけないんじゃないかっていう話で。あのなんかその、もっといろんな地域の、日本語を教えたいっていう人たちがいるんだったら、その人たちを巻き込む、そういうことができないのかってちょっと発想したんですね。

(Kさんへのインタビュー：2008年9月23日、下線は筆者)

Kさんは、このアンケート結果をふまえ、新たな日本語教室の形を模索し始める。「(KさんがB国際交流協会に)ひとりでボンと入ってきて、日本語やってみろみたいと言われても、やっぱりその応援団がいないと、とつてもじゃない、動きづらい」と考え、大阪市の識字・日本語学習活動のプロジェクト等とおして面識があった日本語教育の専門家である大阪大学教授Pさんに相談を持ちかける。こうして、日本語保障としての「大人メイト」は1999年3月で終了し、多文化共生の地域づくりの核としての「Bにほんご」という「場」づくりが始まったのだった。

### 3) 「Bにほんご」の理念とシステム

「Bにほんご」のスーパーバイザーとなったPさんは、田中(1996)の「コミュニケーションスペース」の概念をもとに、日本語教室を「在住外国人と市民ボランティアが交わり、作業や対話をし、相互に啓発し合う場」と定義し、そこでの活動を「日本語交流活動」と名付けた<sup>(3)</sup>。これは、前述の学習者へのアンケート調査をふまえて、「日本語の練習のための教室」ではなく、「自分を受け止めてくれる人と本物のコミュニケーションをする場」を創造することを意味する。「日本語を教える一習う」という構図のなかでは、非対称な力関係が継続し、在住外国人の日本語の欠損がいつまでも問題視され続ける

ことになるからである(田中1996)。

「Bにほんご」創設時には、アドバイザー制とOJT式の日本語ボランティア養成という特記すべきシステムが採用された。まず、市民ボランティアと学習者を募集し、1999年5月から10月まで毎週土曜日に日本語教室を開催し、そこに日本語教育の専門家であるスーパーバイザーと4名のアドバイザー、そして国際交流の専門家である協会職員が入り、実際の教室活動を展開した。そこでは、教室活動の内容や方法のみならず、教室理念や外国人との関係性の構築のしかたについても、共に活動を進めるなかでそれぞれの参加者がそれぞれのやり方で体得していく、というまさしく社会的実践が生まれた。また、ボランティア—学習者間に上下関係をつくらないという理念があったが、それは、アドバイザー—ボランティア間においてもそうであり、学習活動を対等かつ協働的に編成するという実践が試みられた。

そして10月以降は、4名のアドバイザーが「Bにほんご」の3教室に担当を決めて所属し、ここで活動をともに進めることになった。このアドバイザー制度は財政的な課題が生じる2004年まで続くこととなる。

このように書くと、新たな理念を体現した新たな活動がスムーズに進行していったかに受け取れるかもしれないが、上記の「コミュニケーションスペース」という概念や、日本人—外国人の関係性のつくり方に関する考え方は、当時では発想としても斬新で、ましてやそれを教室でいかに活動として実践するかは難問であり、職員もアドバイザーもボランティアも、そして学習者も参加者全員が戸惑いながら、ぶつかり合いながら、模索していった、というのが現実である。

## 4 日常実践における理念の具現化

以上のように、両機関では新たな教室が生み出されたわけであるが、次に、その人権保障を礎とした理念がどのように日常実践として紡ぎ出されていったのかを職員の行為に焦点を当てて見ていくことにする。

### 1 マイノリティを中心に据えた場づくり

2009年秋、当時、非公式ではあるが、「A市識字・日本語教室」のアドバイザー的な立場で時折、助言を求められていた筆者は、生涯学習主管課や教室の担当職員の人たちと「識字・日本語教室」の今後について話し合う機会を持った。学習者がさらに多様になり、例えば、日本語能力試験受験を目指す外国人の受け入れをどうするか、そういう人たちを無制限に受け入れると、「識字学級」時代からの識字学習者や本当に「しんどい人」が来にくくなるのでは、という懸念を何人かの職員は抱いていた。

ほんまに大変な人で（教室に）来れてない人がいてると思うんです。[…] もっと対象を絞って、小さい教室をいろいろなところにつくって、そういう人たちが来やすいようにして。

（職員Jさん：2009年9月3日職員との懇談にて）

職員Jさんは「だれでも受け入れる教室」または「効率的な学習のための教室」というよりは、「生活のなかでの日本語の基本的な読み書きや会話に本当に困っている人」を優先して迎えることが「A市識字・日本語教室」の理念であると考えていることがわかる。それは例えば、コーディネーター会議（2カ月に1度開催される担当職員と各教室のコーディネーターとの会

議）での以下のようなやりとりにも表れている。「スタッフやコーディネーターにとって最も重要な能力は日本語指導技能」だと日ごろから明言しているコーディネーターのLさんが「うちの教室では、日本語能力試験1級に××名合格した」ということを自慢げに報告した。すると、職員Jさんが、「A市識字・日本語教室」が目指していることは、しんどい人たちの居場所づくりであり、学習の場の保障であるから、日本語能力試験合格という成果だけを偏重するような支援の姿勢は一考すべきだと問題提議をしたそうで、そのことを他のコーディネーターたちが共感の意を示しながら語ってくれたのであった。

また、「A市識字・日本語教室」のマイノリティへの場の保障という理念が実現されていることは、筆者が最もよく教室訪問を行ったc教室において、障がいのある学習者XさんやYさんが、「なかなか学習が積み上がらない」（コーディネーターNさん談）とされながらも、何年にもわたってコンスタントに教室に通っていることから見て取れる。

このような主催者の理念を体現する実践は、「Bにほんご」においても見られるが、それはより暗示的、戦略的に行われていた。筆者がアドバイザーであった2003年までは、活動終了後、毎回、活動報告をかねたミーティングがボランティア・アドバイザー・担当職員によって開催されていたが、活動報告というどうしても、その日にどのような文法を勉強した、などという日本語学習の内容に焦点化した報告になりやすい。そこで、ミーティングの話題がそういう教え方や道具的な言語の側面に特化してしまわないように、職員とアドバイザーが、例えば学習者の仕事や日常生活の出来事など、日本語以外の話題を持ち出す（もちろん、個人情報教室外には持ち出さない）ということが意識的に

行われていた。

このように、「A市識字・日本語教室」においても、「Bにほんご」においても、「学習者の居場所づくり」という主催者の理念を学習支援者である日本語ボランティアに伝える努力は行われていた。しかしながら、成人になって、しかもかなり年齢層の高いボランティアの人たちがそれぞれが培ってきた信念や論理を転換することは生易しいことではない。

そのようななか、「A市識字・日本語教室」の職員Hさんに、当初は「外国にいてはったこともあって、欧米志向」と言われていたのが、コーディネーターとスタッフ役員会副会長という重責を担うことをとおして、「変わった」と評価されるようになったことからわかるように、大きな変容が見られたのがコーディネーター（2009年度当時）のMさんである。「識字・日本語教室」の理念を理解し、今や、スタッフのなかでも中心的存在のひとりとなり、職員からの信頼も厚い。責任ある役割経験をおして意識や行動に大きな変化が見られた。Mさんが「識字・日本語教室」の方針に共感し、そこに愛着を感じていることは次の言葉からもわかる。

国際交流のほうの教室に来ないかって誘われたんですけど、わたしはこっちで、「識字・日本語教室」でやりたいから、って言ったんです。

（コーディネーターMさん：2009年8月25日）

「国際交流」というのは、市内にある外郭団体が主催する日本語教室のことである。そちらでは、外国人のみを対象として「識字」というより、「日本語学習」「国際交流」を中心とした日本語教室が開催されており、Mさんは、「識

字・日本語教室」と両方を掛け持ちしている他のスタッフから誘いを受けたのだった。しかし、Mさんは、外国人だけではなく、学校に行けなかった人、障がいのある人など、多様な学習者がおり、その人たちを大事にしながら、多様な活動が展開される「識字・日本語教室」でスタッフを続けることを選択したのである。いつの間にか、「識字・日本語教室」がMさんにとってもひとつの「居場所」になっていたと言えよう。

## 2 外部の専門家との協働をととした理念の具現化

「A市識字・日本語教室」も「Bにほんご」も、その再編案をつくる当初から、外部の専門家に関与、介入し、それぞれの専門的知識を出し合って協働的に教室づくりを進めていった。このことは、理念を具体的な実践へと生成するために有効な戦略であったと考えられる。B国際交流協会のKさんが「応援団がいなくて動きづらい」と述べたが、両機関とも教室再編を考えるにあたり、自分たちの理念を共有できる日本語教育の専門家にまず相談が持ち込まれた。

再編にあたって、まず行うべきことが、学習支援者である日本語ボランティアの養成である。学習者と接する最前線にいるのは日本語ボランティアであり、コーディネーターであるため、それらの養成講座や研修の果たす役割は大きい。両教室とも、理念が明快であるだけに、それが体现されていない研修になってしまうと取り返しがつかないことになりかねない。

日本語教育学会では、2007年度に全国約700カ所の地域日本語教室における日本語ボランティア養成講座の内容（講座のテーマ・講師・概要など）を調査した。その結果、近年は、「多文化共生」「相互学習」をテーマとした講座も増えていることがわかった。しかしそこで同時にわかったのは、テーマと実態が乖離している講座も少なからずあった、ということである。



例えば、日本語教育の専門家ではあるが地域日本語教育には携わった経験のない講師に「地域日本語教育とは何か」という講座が依頼されたり、文法の専門家に多文化共生というようなテーマが提示されたりなどである（日本語教育学会 2008）。

「A市識字・日本語教室」も「Bにほんご」も、その養成講座は、市や協会の「思い」が専門家との協働によって、養成講座のテーマに反映されている。例えば、両機関とも、「人権」「対人援助のあり方」「多文化共生」などのテーマは必ず組み込まれ、また学習活動の方法論についても、「身の回りの素材でいかに活動を組み立てるか」「わかりやすい日本語の話し方」などは行われるが、いわゆる「文法の教え方」というような日本語指導技能に特化した講座は一度も行われたことがない。

また、これまでの記述からもわかるように、再編当初の計画のみならず、具体的な再編プロジェクトとも言えるものが走り出してからも、その専門家たちの関与の度合いは高かった。特に、「Bにほんご」では、国際交流の専門家である協会職員と日本語教育の専門家であるアドバイザーとが活動現場に入り、日本語ボランティアとともに、個々の学習者に対し、日本語学習に限定しないきめ細やかなケアを行う。そして、そこでの実践を持ち帰り検討して、また教室の活動やミーティング等に還元する、というように、アクションリサーチに近い取り組みが展開されていた。

「協働」は「連携」と異なり、領域を異にする専門家がそれを横断して相互補完的に何かをともにつくる営みである（池田2001）。役割や立場の異なる職員、日本語教育専門家、そして日本語ボランティアが参加して実践共同体をつくっていく。今後、各地の識字・日本語教育活動を推進していくためにも、これら両機関が

とった「領域を異にする専門家との協働」という戦略は有効であると言えよう。

## 5 考察とまとめ

本稿では、主に教室の主催機関の理念や職員の実践に焦点を当てて、その理念がいかに教室理念として実現されているのかを記述してきた。彼ら主催者は、外国人に直接支援を行う場合もあるが、日本語教室で外国人と接する最前線にいる日本語ボランティアへの啓発や多文化教育的な行為をとおして、理念を具現化していると解釈できる実践が数多く見られた。日本語教室という現場では、日本語ボランティアによる外国人への行為が、ケア（川本 1998）であったり、「寄り添う」ことであったり、というように、適切な支援となる可能性もあるが、それと同時に、差別的発言や行為などによって、彼らが外国人を傷つけてしまうリスクも常に孕んでいる。

例えば、「A市識字・日本語教室」では、来日して間もなく、日本語もほとんどわからない状態で教室にやってきたある学習者が「あの人と（学習する）なら、もう来ない」と言って来なくなるという出来事が起こった。事情を聞いてみると、1対1の活動の際、相手の日本人がにこりともせず、ただひたすら単語を繰り返し言わせ、覚えられないと怖い顔をするから、もう行くのはいやだ、ということであった。これを聞いて、担当職員は「あの人」であるコーディネーター（兼スタッフ）と「識字・日本語教室」では何が重視されているのか、などを何度も話し合い、学習支援者としての意識を啓発するような働きかけを行っていた（2008年4月）。「人権」を中心に据えた両機関にとって、職員による学習者への直接支援ではなくとも、日本語ボランティアを介して彼らを傷つけるというリス

クを回避すること、同じく日本語ボランティアが、学習者にとって「ホッとできる場」(コーディネーターNさん)を創出してくれるように働きかけることこそが、人権の擁護であり、外国人支援であると位置づけていると考えられる。

近年、「多文化教育」も多様になり、さまざまなあり方が提案されているが、成(2003)は、地域をベースに展開する社会教育実践を「地域多文化教育」として定義している。また、金(2007)は、「多文化共生教育」の中心軸の一つが人権であるとしている。このように考えると、本稿で見えてきた二つの公的機関の識字・日本語教室の事例は、マイノリティである学習者たちの人権や学びを守る場であるとともに、ホスト側にいる日本語ボランティアに対する多文化教育の場としても位置づけることができよう。そして、この多文化教育の対象は日本語ボランティアのみならず、職員やアドバイザーをはじめとする日本語教育専門家など、その実践に関わる者全てを包含する。例えば、岡田(2008)は、職員として「A市識字・日本語教室」に携わるなかで、障がいのある学習者と外国人学習者の交流に心を打たれたり、外国人に関わる法律等の学習をしたりなど、自身にとっても学びであったことを述べている。また、筆者自身も10年以上、地域における識字・日本語教育の現場に関わってきて、自身の教育観や価値観の変容を迫られることに何度も出会った。

さらに、これら識字・日本語教室は、日本語ボランティアにとっては、日本語ボランティアという活動をとおした生涯学習の場としても位置づけられよう。「共同学習」「相互学習」という理念とその実現は、山田(2010)が述べているように、「生涯学習」としての日本語学習支援活動なのだとと言える。

最後に、今回は触れることができなかつたいくつかの課題を提示して、本稿のまとめにかえ

たい。今回は識字・日本語教室における「理念」に焦点を当てて検討してきたが、岩槻(1998)が議論している「教育方法」や「教育技術」についても検討をしなければならない。岩槻(1998)から10年以上が経過し、識字・日本語教室の学習者層はますます多様化・多文化化しており、また、支援者の実態も変容している。例えば、「識字」という概念、「識字教育」とは何かということを含く知らない学習支援者も少なからず存在するようになった。それぞれの教室で何が理念とされ、どのような教育や学習支援が行われているのか、それらをつぶさに観察することが必要である。そしてそれはまさに、今回検討した両教室においても不可欠である。「A市識字・日本語教室」は、「成人基礎教育の場」とであるとされている(A2005)。しかしながら、筆者の観察のかぎりにおいては、それは未だ実現できているとは言い難い。また、「Bにほんご」においても、そこが目指す相互学習が、アドバイザー制度もなくなり、ボランティアの新旧交代なども生じるなかで、どれくらい質を維持できているのか検討が必要である。そしてそれらは、現在、日本語教育でさかんに議論されている識字学習者に、そして生活者としての外国人に対して、公的な日本語教育をいかに保障していくか(識字・日本語連絡会2006、日本語教育保障法研究会2009、日本語教育政策マスタープラン研究会2010他)、学習支援はだれが担うべきか(専門家/ボランティア論)などにも通じる課題である。

「日本語教育と識字の接点を探る」と題された論文(西口1999)が発表され、理念が示されてはいるものの、その後未だに「識字教育」と「日本語教育」による「共同学習」が進展したとは言い難い。生活者としての外国人や、日本語を母語とする若年層にも識字学習が必要な潜在的学習者は少なからず存在する現在、新たな

識字・日本語教育を展望する協働のあり方を考えていきたい。

## 注

- (1)「生活者としての外国人」という用語は、文化庁や外国人労働者問題関係省庁連絡会議等も頻繁に使用しているが、明確な定義が存在するわけではない。日本語教育学会(2008)では、「生活者としての外国人」についての捉え方は分野や立場によっても異なるし、視点もさまざまあるため、簡単に定義することは難しい。ただし、「生活者」も「外国人」も一般的かつ包括的な用語であるため、一義的な定義を作り上げるよりは、これらの用語が指し示す多様な現象をまずある特定の側面から整理することの方が重要になってくる」としたうえで、「ここでは「生活者としての外国人」を日本社会において、使用言語にかかわらず、日本人との接触が頻繁にあり、さらに自ら接触場面への参加を意識する外国人、または、そう期待される外国人とする。」と報告書内での定義を行っている。
- (2)2011年度よりスタッフ会への委託という形ではなくなった。
- (3)最近では、「交流」という言葉が誤解を生むことがあるため、「日本語活動」と呼ばれることが多くなっている。

## 参考文献

- A市(1982)『出会いを求めて』。
- A市(2001)『Aの社会教育』。
- A市(2005)「2005年度識字・日本語教室指導員養成講座」募集案内チラシ。
- Bにほんごさっし編集委員会(2004)『Bにほんごのあゆみ1999~2003』財団法人B国際交流協会。
- 部落解放・人権研究所識字部会(2010)「2006年度・大阪府内識字学級活動状況調査からみる現状と課題—現状に合わせて展開する学級の姿が浮き彫りに」『部落解放研究』189号、部落解放・人権研究所、45-56。
- 池田寛(2001)「協働の教育による学校・地域の再生—教育コミュニティづくりの可能性」大阪大学大学院人間科学研究科池田寛研究室『協働の教育による学校・地域の再生—大阪府松原市の4つの中学校区から』3-33。
- 岩槻知也(1998)「識字教育における方法の体系化に

関する予備的考察」『大阪大学人間科学部紀要』第24号、113-139。

- 川本隆史編(1998)『共に生きる』(新哲学講義6)岩波書店。
- 金侖貞(2007)『多文化共生教育とアイデンティティ』明石書店。
- 日本語教育学会(2008)『平成19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』。
- 日本語教育学会(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』。
- 日本語教育保障法研究会(2009)『日本語教育保障法案』大阪産業大学。
- 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—私たちの見取図』ココ出版。
- 西口光一(1999)「日本語教育と識字の接点を探る」『解放教育』29号、明治図書出版、83-90。
- 岡田真由美(2008)「住民自治を培う人材のネットワーク形成について」『龍谷大学大学院法学研究』No.10、龍谷大学大学院、71-105。
- 大阪市地域日本語教育推進委員会(2000)『多文化・多民族共生社会における地域識字・日本語学習活動—大阪市地域日本語教育事業報告書』。
- 尾崎明人(2004)「地域型日本語教育の方法論的試案」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、295-310。
- 識字・日本語連絡会(2006)『「識字・日本語学習推進法(仮称)」要綱案』。
- 成玖美(2003)「地域多文化教育の展開」佐藤一子編『生涯学習がつくる公共空間』柏書房、216-232。
- 田中望(1996)「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之編『日本語教育・異文化間コミュニケーション—教室・コミュニケーション・地域を結ぶもの』凡人社、23-27。
- 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、118-135。
- 山田泉(2010)「生涯学習としての日本語教育」『異文化間教育』31、アカデミア出版会、33-46。