

外国人散在地域のボランティア日本語教室のあり方とは — 「にほんご水戸の部屋」の1年間の取り組みから—

飯野 令子 (常磐大学人間科学部)

How should volunteer Japanese language classes be held in areas where foreigners are scattered? : From the year-long efforts of the *Nihongo Mito no Heya*

Reiko IINO (*Faculty of Human Sciences, Tokiwa University*)

Abstract

In community-based Japanese language education, the ideal is to have both "compensatory education" and "social education" by public institutions. This paper examines the case of the *Nihongo Mito no Heya*, which is carried out by volunteers in an area scattered with foreign residents where this ideal has not been realized. As a result, "compensation education" indicated that the volunteers would examine with each other and proceed with the best possible support for the foreign participants with their consent, while staying close to the learning of the foreign participants. For this purpose, there should be a variety of activities in the classroom. As for "social education", he indicated that the entire classroom should be a multicultural space. It is an environment where foreigners and Japanese with diverse backgrounds can freely come and go in the classroom, interact, influence each other, and make new discoveries. *Nihongo Mito no Heya* is a place where "compensation education" and "social education" are combined in a mosaic-like fashion. This was demonstrated as a way to combine "compensation education" and "social education" in a Japanese language class taught solely by volunteers in an area where foreigners are scattered.

1. はじめに

出入国在留管理庁によると、令和4年6月末現在、日本の在留外国人数（中長期在留者数）は、296万1,969人で、前年同月に比べ4.9%増加した。新型コロナウイルス感染拡大（以下、コロナ禍）の影響で、令和2年、同3年に在留外国人数は減少したが、再び増加に転じ、コロナ禍前の令和元年よりも増加したこと

になる。茨城県の在留外国人数も、令和3年に一旦減少したものの、令和4年6月末の調査では再び増加し、77,826人（前年同月比7.7%増）となり、コロナ禍前よりも増加した。茨城県の在留外国人数は全国10位、全人口に占める割合は2.7%と、全国でも比較的在留外国人が多い県である¹。

茨城県内で在留外国人数が多い自治体は令和4年6

¹ 茨城県データ集

<https://www.pref.ibaraki.jp/bugai/kokusai/tabunka/jpn/data/index.html> (2023年6月14日閲覧)

月末現在、順に、つくば市、常総市、土浦市、古河市、水戸市である。これを、全人口に対する在留外国人の比率で見ると、最も高いのが、常総市の10.1%で、10人に1人が外国人ということになる。ところが水戸市は、在留外国人数は県内5位だが、人口に占める割合は1.4%で、外国人散在地域²と言える。

筆者は2015年度に茨城県水戸市にある常磐大学に着任した。同年より、茨城県国際交流協会の日本語教育アドバイザーに登録し、外国人を対象にした日本語教室を運営するボランティア団体から要請を受け、日本語ボランティア養成講座（以下、養成講座）の講師を務めた。その後も、県内の三か所で養成講座の講師を務め、2018年度の水戸市の養成講座修了者とは、現在も定期的に集まり、勉強会を続けている。加えて、水戸市の日本語ボランティア有志と共に、県内の日本語ボランティアをネットワーク化するWebサイトを立ち上げ³、日本語ボランティアへの情報提供や定期的な交流会を実施してきた。それらを通して、茨城県内のボランティア日本語教室や日本語ボランティアの実情を知り、自治体や国際交流協会の担当者とも接し、茨城県の地域日本語教育の課題を、現場から把握する機会を得てきた。そして2022年3月からは筆者自身が水戸市国際交流協会との共催で「にほんご水戸の部屋」というボランティア日本語教室を始めた。

本稿は、地域日本語教育の先行研究から、これまでボランティア日本語教室（以下、日本語教室）や日本語ボランティア、およびその活動内容について指摘されてきた課題を捉える。それを踏まえたうえで、「にほんご水戸の部屋」の取り組みを記述し、考察する。その結果を、外国人散在地域での、地域の現状に即した日本語教室の在り方の一例として示すものである。

2. 地域日本語教育とは

2.1 「生活者としての外国人」と地域日本語教育

日本に、ニューカマーと呼ばれる外国人が増え始めたのは、1980年代とされる。インドシナ難民や中国帰国者とその家族の受け入れは、1970年代に始まったが、それらの人々は来日当初、国が用意した初期受け入れ機関に入った。ところが、そこを出て地域に定着しようとした際、日本語や生活習慣の違いから大きな困難が伴った（山田2003）。そのため、地域住民や市区町村が自主的に日本語支援に取り組むようになり、それが地域における日本語教育の始まりとされる（文化審議会国語分科会2016）。時期を同じくして1980年代には農山漁村で嫁不足が深刻となり、東アジア・東南アジアから、跡取りの嫁を迎えるようになった（山田2018）。さらに1990年には、日本の労働力不足を補うため、出入国規制が緩和され、日系移民三世までが家族と共に来日するようになった。国際結婚による日本人の配偶者、そして主に南米から来日する日系人は、日本語や日本社会に対する知識がなくても、来日直後から仕事や家事・育児等の日々の生活がある。そのため、アジアから嫁いだ女性は、家族や地域に溶け込めるように（藤田2003）、また、家族と共に来日した日系人は地域住民と共生できるように（土屋2005）、地域における日本語教育は全国に広まった。その多くが自然発生的に、地域住民がボランティアで日本語を教えたり、生活上の情報を提供したりするものであった。さらに1993年には「外国人技能実習制度」が始まり、工業や農業、漁業などの労働力を、技能実習生が担うようになった。技能実習生は、一定の日本語力があることが資格の要件となっているため、自国で日本語教育を受け、来日後にも研修が行われることになっている。しかし、実際には日本語力が十分ではなく、来日後、仕事や日々の生活に困難を強いられる者もいる。

全国的なニューカマーの増加と時期を同じくして、茨城県でも在留外国人が増え、日本語教室ができてい

² ここでいう外国人散在地域は、中川他（2015：51）に倣い、「いわゆるニューカマーと呼ばれる日系南米人が多数居住する外国人集住地域（都市）ではない地域」とする。中川他は、その条件の一つを人口比1%未満としているが、水戸市の場合は、1.4%である。それでも「人口密度の観点からみれば、広範なエリアにわたって居住し、散在している」点、そのため「外国人の問題は地域の中で顕在化されず、目に見えない存在となりやすい」という特徴は同じである。

³ 茨城日本語ボランティアネットワーク <https://ibarakinihongo.com/>（2023年6月14日閲覧）

た。水戸市では1980年代には日本語教室があり、当時は大学の留学生や研究者と、その家族を支援していたという⁴。

このように日本に在留し、日本人と同じように生活する「生活者としての外国人」を対象とした、地域における日本語教育を「地域日本語教育」という。

2.2 地域日本語教育の現場

地域日本語教育が対象とする「生活者としての外国人」が日本語を学べる場所は、それぞれの地域で、無料か廉価で、主に地域住民のボランティアによって担われている日本語教室である。つまり地域日本語教育は、そのまま日本語教室でボランティアによって行われている活動を指すと言ってよい。

茨城県では1990年代はじめに県主催の養成講座が開催され、県内各地に新たな日本語教室が立ち上がるきっかけにもなった(西尾2005)。茨城県内で現在も活動を続ける日本語ボランティアが1990年代に受講した養成講座は、その全課程が、日本語学校等で一般的に使用されている、構造シラバスの日本語教材『みんなの日本語 初級』I・II(スリーエーネットワーク)(以下、『みんなの日本語』)を用いた教え方の解説であったという⁵。養成講座の最後には各受講者が、教案を書いて模擬授業をする、という内容だったそうである。この養成講座修了者が、県内各地で日本語教室を開いたり、既存の日本語教室に加わったりして、現在に至っている。その後、新たに開設されたものも含め、現在、茨城県には約60の日本語教室がある⁶。

日本語教室の活動は、週に1回、1時間半から2時間程度である。開催日時は、平日の日中、夜間、土曜・日曜などさまざまである。約60の日本語教室があるといっても、県内各地に散在する外国人にとっては、日本語教室まで行く交通手段がなかったり、近くにあっても曜日や時間が、仕事や家庭の都合と合わな

いなど、様々な理由から、通える外国人はごくわずかである(青木2008)。また、たとえ通えたとしても、仕事や家庭の事情で、毎回参加するのは困難であるのが普通である。

3. 地域日本語教育の問題点

3.1 日本語教室の活動への問題提起

1990年代、日本各地に日本語教室が広まったころは、日本語教室で行われる活動と、日本語学校等で行われる日本語教育とが、区別して考えられることがなかった。つまり、日本語教室でも、外国人参加者を前に、日本語ボランティアが教師となって、構造シラバスの教科書を使って、文型・文法積み上げ式で教えていく、というものであった。こうした日本語教室の活動方法に対して、1990年代半ば以降、日本語教育研究者による問題提起がされるようになった。

まず古川・山田(1996)は、地域日本語教育における専門家が持つ「中央性」に対して、ボランティアの「周辺性」を指摘した。そして研究者に、その権威や力に意識的になり、ボランティアと協力的な関係を築くことを提案した。同様に、地域において非日本語話者を「学習者」と呼んで、日本語や日本のルール、文化を学習しなければならない位置に定め、強制的な力関係を生じさせている問題を指摘した。そして、地域日本語教育における関係性の質(内容)を問いつける必要があると主張した。また田中(1996)も、地域社会に定住する外国人に対して、従来のような日本語教育を行うことは、社会のなかで教える側、ケアする側の日本人、教えられる側、ケアされる側の外国人という力の関係を固定させてしまうと。そして、外国人が教える立場に立つことのできる作業的な活動を中心とするコミュニケーションスペースを作り、日本人はコミュニケーションに参加することによって外国人を支援し、外国人が自然習得のかたちで日本語を身に

⁴ 留学生や研究者であっても特に理系の分野では、勉強や研究は英語で行うため、来日後に、生活に必要な日本語を学ぶ者も多い。

⁵ こうした茨城県の地域日本語教育の歴史については、県内の日本語ボランティアとの交流の過程で聞き取ったり、筆者がこれまでに実施したインタビュー調査(飯野2019)でボランティアによって語られたりしたものである。

⁶ 茨城県国際交流協会 日本語教室一覧

<https://www.ia-ibaraki.or.jp/consultation/japanese-school/> (2023年6月14日閲覧)

つけることを提案した。これらはいずれも、ボランティアと外国人は、本来対等な地域住民同士であるという理念を打ち出し、そこに不均衡な力関係、上下関係が発生すること、その状態に日本人が無意識に陥ることに、警鐘を鳴らした。

その後、日本語ボランティアが養成講座等で指導されるままに行ってきた、日本語学校等で行われている文型・文法積み上げ式で「教える」方法が、日本語教室にはそぐわないことを、日本語教育研究者が次々と指摘するようになった。その指摘には、(1) 理念と(2) 方法の二つの方向性があった(石井 2010)。一つは、上述のように(1) 理念として、外国人と日本人は同じ地域住民として対等であるべきだという主張である。これは多文化共生社会形成の議論の高まりとも結びつき、地域日本語教育の理念として、広がりを見せた。そして、(2) 日本語学校等で行われる文型・文法積み上げ式で「教える」方法には、①必然的にボランティアが教える側、外国人参加者が教えられる側という上下関係を作るという問題があることが、(1) の理念と結びついて、指摘されるようになった。同時に、②日本語教室は、留学生を対象とした日本語学校等とは条件が大きく異なり、同じ方法で行っても、効果を上げることが難しい、という指摘がある。それは、a) ボランティア、b) 日本語教室の開催状況、c) 外国人参加者、それぞれの特徴から指摘されている。まず、a) 日本語学校等で行われている文型・文法積み上げ式を日本語のみの直接法で教授する方法は、日本語教育の専門的な知識と教授方法の熟練を必要とし、ボランティアがそれを行うことは難しい。次に、b) 日本語学校等では毎日4時間程度の日本語の授業が行われる。そのため初級段階の学習を終え、日本語能力試験N4レベルに到達するまで、6か月程度である。ところが日本語教室が開かれるのは週1回、1時間半から2時間程度である。初級段階終了の目安となる300時間の学習時間に到達するには、単純に計算して4年かかる(青木 2008)。しかも、c) 日本語学校の留学生は、日本語学習を滞日の目的とし、学習そのものに慣れ、相応の学習時間も確保している人たちである。それに対して、生活者としての外国人は仕事や家庭での役割を主とした生活を送っており、日本語教

室に毎回来ることも、教室外の学習時間を確保することも難しい(石井 2010)。これらの理由から、生活者としての外国人に、日本語学校と同じ教科書を使い、同じ方法で効果を上げることは難しい、と考えられるのである。

こうした理念と方法の両面から、地域日本語教育では、日本語学校等で行われているような日本語教育はそぐわないことが指摘されてきた。それでは、日本語教室では、どのような活動をすればよいのだろうか。

3.2 地域日本語教育の理想と現実

山田(2002)は地域日本語教育には「二つの異なった目的があり、二つの異なった形態・機能のものが必要」であるとする。その一つは「社会教育」としての「社会の変革を目指した相互学習」であり、もう一つは「補償教育」としての「社会への参加を目指した言語習得」である。前者は、外国人と日本人が対話を通じて関係を築きながら、共に生活する地域や地球規模の問題までを扱い、共に学んでいくという。後者は、日本社会が多言語化していない「償い」として、自己実現を可能にする一定程度以上の日本語能力が習得できる機会を補償するものだとする。

そして同様の考え方を日本語教育学会(2008)が、多文化共生社会形成のための日本語教育システムである、地域日本語教育の枠組み(以下、地域日本語教育システム)として図示した。その中には、区市町村における専門家、すなわち日本語教師による日本語教育がある。それは山田のいう「補償教育」の場で、外国人が日本語を習得する場であることがわかる。その隣には地域コミュニティにおいて、生活者としての外国人と生活者としての日本人が、対話し協働する場がある。それは山田のいう「社会教育」の場であり、それが現状の日本語教室で、生活者としての日本人はすなわちボランティアであると考えられる。そしてこの二つの場をつなぐコーディネーターがいる。その後、文化審議会国語分科会(2018)により、日本語教師、日本語教育コーディネーター、日本語学習支援者それぞれの役割が示された。その中で、現状のボランティアを指す日本語学習支援者は、日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に活動することが明記された。

裏返せば、ボランティアは日本語を「教える」ことをしないでだけでなく、ボランティアのみでは活動しないことが示されたと言える。

しかしながら、多くの日本語教室では現在も、日本語学校等で採用されている構造シラバスの日本語教材を使用し、文型・文法積み上げ式で、ボランティアが直接、外国人参加者に日本語を「教え」ている現状がある。日本語教室を対象に実施されたアンケート調査の結果を見てもそれは明らかである。例えば、東京日本語ボランティアネットワーク (2018) は、東京都内の日本語教室を対象にしたアンケート調査に回答があった184団体中、8割が『みんなの日本語』を中心に教材を決めて学習支援をしていると報告している。また中山 (2018) は、茨城県の県北・県央にある11の日本語教室への調査で、使用している初級教科書を尋ねたところ、『みんなの日本語』が、「他の教材と組み合わせる」「参考として使う」も含めるとすべての教室で使用されていると報告している。『みんなの日本語』が使われているということはすなわち、ボランティアが外国人参加者に「教える」活動をしているということである。つまり、日本語教室では現在も「教える-教えられる」関係が一般的であり、その解消が最初に指摘された1990年代半ばから20年以上経過しても、その状態が継続しているのである。

3.3 地域日本語教育が抱えるジレンマ

山田 (2002) が提唱した「補償教育」および「社会教育」としての地域日本語教育は、日本語教育学会 (2008) の「専門家による日本語教育の場」と「生活者同士の対話による協働の場」という2つの場として表されたといえる。この図式における地域日本語教育は、ボランティアだけでは成り立たない。専門家としての日本語教師や日本語教育コーディネーターが現場にいないならぬ。ところが、ほとんどの現場にいるのは、ボランティアだけである⁷。

茨城県では、水戸市国際交流協会主催の水戸市日本

語プレ初級クラスが、日本語初学者を対象に2020年度から開始された。これは専門家としての日本語教師が有償で教える、「生活者としての外国人」のための日本語クラスで、「補償教育」と言える。ただし、2時間×12回のコースであり、コースを修了した学習者は、既存の日本語教室へ参加することを前提としている。つまり、日本語入門期のわずかな時間だけ、専門家による日本語教育が提供されるのである。

「生活者同士の対話による協働の場」つまり「社会教育」については、その活動をデザインするコーディネーターの存在が不可欠である。そうした活動をデザインするには、専門的な知識と相応の準備が必要であり、その重責を無償で担わせることはできない。茨城県内で、有償のコーディネーターによって活動がデザインされる日本語教室があるという情報はない。したがって茨城県では現在のところ、公的な「補償教育」と「社会教育」の両立は、実現していないといえる。

さらに問題なのは、専門家としての日本語教師や日本語教育コーディネーターの配置、それぞれが担う「補償教育」や「社会教育」の場の開設が、多くの現場で実現しない中で、地域日本語教育を一手に担ってきたボランティアに対して、「教える-教えられる」関係を解消し外国人との対等な関係を築くべきという理想論だけが、押し付けられてきたことである。それが、ボランティアや地域日本語教育の現場関係者に大きなジレンマをもたらしている。

1980年代から現在まで、「生活者としての外国人」は日本語を学ぶ場がなく、地域住民が開く日本語教室へ「日本語を教えてほしい」と言ってやってきている。それが1990年代半ば以降、ボランティアは「外国人と対等であるべき」であり、そのため「日本語を教えるべきではない」と言われ続けてきた。その結果、実際は文型・文法積み上げ式の「教える」活動をしている、「気持ちとしては対等」であることや、ボランティアを「先生」とは呼ばないこと、外国人参加者から言語や料理を教えてもらうイベントを時折開催する

⁷ 専門家としての日本語教師については、ボランティアでも日本語教師の資格を持っている人がいる、という意見もあるかもしれない。しかし、ボランティアが日本語教師の資格を持っていればよい、ということではない。有償で外国人の日本語習得に責任を持つ専門家としての日本語教師による日本語習得の場があるかどうか問題である。

こと、などを通して、「教える－教えられる」「対等ではない」関係から多少なりとも目をそらす方策をとってきた（許 2011、福島 2022）。

その一方で、ヤン（2012）は日本語教室が「教えない」ことに正面から異を唱えた。ヤンは日本語教室に参加する外国人は日本語ができないことにより、日本社会で不利益を被っており、切実に日本語能力を高めたがっていることを指摘した。それを担う唯一の場所が日本語教室であるにもかかわらず、日本語教育の側は、従来の教育の在り方が、いわゆる師弟関係を生む元凶とし、排除すべきものとしていることを問題視した。地域日本語教育が共に生きるための相互理解、社会参加を目指した活動を行おうとしていることは、日本語能力を高めた外国人参加者との間に、日本語教室に対する認識のずれを生じさせていること、そして、抽象性の高い理念ばかりが前面に出て、外国人自身の豊かな言語生活を可能にする、地域日本語教育の本来の役目、つまり日本語の「教育」が行われていないことを批判している⁸。

ヤンと同様に許（2011）も、日本語教室で日本語を教えるはいけないという議論に異議を唱える中で、現状では「教える－教えられる」関係性を解消するどころか、黙認せざるを得ないことを指摘した。そのうえで、「教える－学ぶ」関係を提案している。許は「教えられる」者の意志と能動性に注目し、それを「学ぶ」と表現している。日本語教室においては、教室を開いても学習者が十分に集められなかったり、学習者が教室に来て、学習の継続が困難なことが往々にしてある。それを見ても、学習者は受動的で、従属する存在ではない、というのである。主体性を前提とする「教える－学ぶ」関係は動的プロセスであり、「教える」者は「学ぶ」者との合意を得るまで、絶えず互いに交渉し、調整しなければならないという。許の議論はボランティアが「教える」ことを認め、その上で学習者が「学ぶ」面に注目している⁹。

そして注目したいのは、「補償教育」と「社会教育」という二つの場を主張してきた山田（2018）も、外国人が日本社会で自己実現するために日本語を必要としている現状で、「支援者がきれいごとを言っている、当事者を孤立させ、見捨てることにな」とし、「ボランティアでもできる人、すべきだと思う人は『先生』になってもよいのでは」ないかと、ボランティアが「教える」ことを容認する立場をとっている。ただしそれは、公的機関が地域日本語教育の現状を改善するように、働き掛け続けることを前提としている。

このように「教える－教えられる」関係の解消は、現在の地域日本語教育においては構造的に難しく、「教える」ことは黙認あるいは容認されている。「生活者としての外国人」の日本語習得がボランティアによって担われているのは、地域日本語教育の構造的な問題で、ボランティアのせいではない。しかし、ボランティアは常に「教えることへの批判」にさらされている。そのため、「教えることへの批判」に対する異論も出てきている。それでは、「補償教育」と「社会教育」の両立が実現しない中で、現在ある日本語教室は、外国人とどのような関係を結び、どのような活動をしていけばよいのだろうか。

4. 日本語教室での外国人とボランティアの関係性と活動のあり方

地域日本語教育において、公的な「補償教育」と「社会教育」の体制が整っていない以上、多くの現場では、ボランティアが直接、外国人参加者に対峙し、活動していかなければならない。日本語教室には自己実現の方策として日本語を学びたい外国人がやってくるため、「教える」ことを容認しなければ、外国人を見捨てることになりかねない。しかし、たとえ「教える」ことが容認されるとしても、上述のように、週1回2時間程度の日本語教室において、日本語学校等で実施されているような、構造シラバスの教材を使用し

⁸ ヤンの指摘の通り、外国人参加者に対して、どのような「教育」が行われるかは重要である。ただし、現状の地域日本語教育において難しいのは、それを担うのが、多くは日本語教育を専門としないボランティアであることにある。「教育」を検討する際、それを担うのが誰であるかが、重要な視点となる。

⁹ ただし許は、日本語教室でどのような「教える」活動をするかまでは踏み込んでいない。

た「教える」方法は、地域日本語教育の理念からも方法からもそぐわない。では現状で、「生活者としての外国人」とボランティアとの間では、どのような関係性と活動がふさわしいのだろうか。

4.1 外国人参加者の「学び」に注目した関係性

萬浪 (2015) は、地域日本語教育の日本語活動に参加する外国人の多くが明示的には日本語の上達を望んできていること、実施したボランティア研修に参加した9割が「自分の役割は日本語を教えること」と捉えていたことを指摘した。ただし、外国人のニーズが日本語の上達であっても、それに応えるボランティアのかかわりが「教える」という形である必要はないとする。そして、外国人参加者とボランティアの関係性を3つに分類して示した。それは、①日本語を教える (一方的)、②学習を支援する (共方向)、③交流する (双方向) というものであった。そのうち、①か③、つまり、「教える」か「教えないで交流する」かの二項対立ではなく、外国人の発話を聴き同じ方向を向く、②の支援のイメージを示した。そして、外国人に日本語能力・知識が「ない (足りない)」ことを前提とした「教える」かかわりではなく、ひとりの「個」としての能力・知識・経験が「ある」という前提でかかわる「学習支援」への移行を提案している。そこで必須なのは、日本語教育の専門知識ではなく、個人を尊重して自身は一步引き「待つ」「聴く」という姿勢であるという。ボランティアのこの姿勢は、前述の許 (2011) の議論にも通じるものがある。許は、ボランティアが教えたとしても、必ずしも外国人が「学ぶ」ことにはつながらないこと、外国人が「学ぶ」ためには、両者の交渉が必要であることを指摘した。つまり、学習者が「学ぶ」ためには、ボランティアが一方的に「教える」のではなく、外国人に寄り添い、理解し、合意しながら活動を進めることになる。必要なのは、ボランティアが教えるか、教えないかの議論ではなく、外国人が日本語を学ぶか、学ばないか、に注目した議論である。外国人が学ぶかどうか注目すれば、ボランティアと外国人の関係は、一方的な上下関係ではなく、萬浪のいう、同一線上に並び共方向を向く、支援になると考えられる。

4.2 従来型の「教える」活動での「学び」と行き詰まり

ここで注意したいのは、従来型のボランティアの「教える」活動によっても、外国人参加者が学習効果を上げる場合がある、ということである。米勢 (2006) は、ボランティアが「教える」現場において、外国人参加者が学習効果を得るのは、ボランティアの教授能力と、外国人参加者の学習能力に関係すると指摘した。その両方、あるいはどちらか一方が高ければ学習効果が上がり、それはボランティアと外国人参加者、それぞれの個人の資質と、その組み合わせによるという。

筆者も、ボランティアが「教える」従来型活動においても、外国人に「学び」があることを確信している。熟練のボランティアの知識と技術のすばらしさを知っているからである。そしてヤンや許は外国人参加者の視点に立ち、ボランティアが「教える」ことを求める立場で議論している。公的な「補償教育」が確立していない以上、外国人の視点に立てば、それも理解できる。しかし、「補償教育」が確立している、いなくにかかわらず、ボランティアが従来型の方法で「教える」ことを容認、あるいは黙認する現状は、変えていかなければならない。それは、「教える」活動がボランティアと外国人との間に上下関係を作るという理念だけの問題ではない。従来型の方法で外国人参加者の「学び」を起こすボランティアが、どれほどの準備時間や自己研鑽を積んでいるか、想像に難くないからである。つまり外国人参加者の「学び」がボランティア個人への負担によってのみ担保されること、言い換えれば、ボランティア個人の無償の「やりがい」によって成り立っている現状は変える必要がある。

こうした現在の状況は、日本社会の変化に伴う、ボランティアの高齢化と人材不足という形で行き詰まりを見せている。1990年代、養成講座で学んだボランティアたちの多くは専業主婦であり、子育てがひと段落し、生きがいや社会とのつながりを求めて活動を始めた人が多い。その中で、文型・文法積み上げ式の教授方法への適性とやりがいを感じたボランティアが、現在まで活動を続け、教室の中心的なメンバーとなっている。そのボランティアたちが現在、高齢となつて

いるのである。ボランティアたちは、今後どれぐらい教室を続けられるかという不安を抱え、新たなメンバーを求めている。しかし、ボランティア志望者に若い人は少ない。その背景として、30年前と違い、現在は働く女性が多く、主婦でも時間ができれば外で働くようになり、ボランティアをする女性は少なくなったことがある。その一方で、定年退職後の男性や、女性でも高齢になってから日本語ボランティアを志望する人が多くなった。つまり、ボランティア志望者が高齢化しており、現在の中心メンバーとそれほど年齢が変わらない新人ボランティアが入ってくるようになった。こうした状況は、現在の中心的なボランティアが活動を始めた30年前とは社会の状況が大きく変わっていることと関係する。

その一方、高齢者が多いとはいえ、ボランティア志望者数は決して少なくはない。水戸市で養成講座を開くと、毎回、定員以上の応募者があり、受講者の選抜が行われるほどである。ところが、ボランティアは常に人材不足である。それは、養成講座を終えた新人ボランティアが定着しないためである。定着しない理由として、日本語ボランティアは一般的なボランティア活動からは想像できない、大きな負担があるからだと考えられる。日本語教室では一般的に、ボランティアは同じ外国人参加者を一定期間担当する。そのため、①ボランティアは責任を持って毎週必ず参加することが求められる（飯野 2019）。そして②「教える」準備のために事前に多くの時間が必要となる。さらに、文型・文法積み上げ式で教えるためには知識と技術が必要であり、そのための③自己研鑽が求められ、教室によっては、活動時間以外に勉強会などが開かれる。教材等の準備、自己研鑽の費用はボランティアの持ち出しとなる。加えて、④教室の運営にかかわる役職や事務処理などの当番が回ってくることもある。こうした種々の負担は、一般的に考えるボランティア活動の域を超えており、他のボランティア活動と同じように、軽い気持ちで志望したボランティアにとっては、思い

もよらないことである。そのため、新人ボランティアは現実を知ると、しり込みしたり、始めたとしても、徐々に疲れてやめてしまう。このような状況では、日本語教室は続かなくなり、「生活者としての外国人」が日本語を学ぶ場所はなくなってしまうだろう。

4.3 「補償教育」と「社会教育」の両立を目指した活動事例

このような現状にあって、日本語教室はどのような活動を行っていけばよいのだろうか。現在報告されている日本語教室の活動方法の中で、「補償教育」と「社会教育」の両立を目指した活動には、以下の三つのタイプがある。

一つ目のタイプは、武蔵野市国際交流協会が実施されている、日本語教育の専門知識を持った市民が週1回教室活動を行うことと、市民ボランティアが週1回1対1で日本語交流活動を行うことを組み合わせた「武蔵野方式」という方法である（杉澤 2002）。日本語教育の有資格者が外国人の日本語学習を補償しながら、一方でボランティアとは対話しながら関係を作る、つまり「補償教育」と「社会教育」の場を個別に実現させている。教室にはマッチングを行う事務局があり、専任の職員が調整をおこなうという。この場のイメージをここでは「補償教育」と「社会教育」が個別に存在するという意味で「個別型」と呼ぶ。

二つ目は、岡山県総社市（中東 2016）のような、有資格の日本語講師が授業を行い、外国人受講者の日本語学習を支援するボランティアが、教室活動に参加する、というものである¹⁰。ボランティアが外国人の学習をサポートしながら、両者の交流促進も見込まれている。これは、「補償教育」にボランティアが入り込む形で、ボランティアは対等な関係で対話するというより、日本語学習をサポートする側面が強い。この場のイメージをここでは「入込型」と呼ぶ。

三つ目は千葉市国際交流協会で行われているような、日本語学習と市民同士の関係づくりを両立する活

¹⁰ 文化審議会国語分科会（2022：46）においても、日本語教育人材の連携の一例として、この形態が図示されている。前述の水戸市日本語プレ初級クラスもこの形態で、サポーターと呼ばれるボランティアの参加を呼び掛けている。ただしサポーターは組織化されていないため、いる時とない時がある。

動を、専任のコーディネーターが設計し、外国人とボランティアが平等な参加者となる、というものである(萬浪 2016)。「補償教育」と「社会教育」を融合させ、一つの活動として行っているのである。この場のイメージをここでは「融合型」と呼ぶ。

これらは活動形態は異なるが、いずれも「補償教育」と「社会教育」の両立を目指した活動として設計されている。いずれも市や国際交流協会など公的機関が開催するもので、地域日本語教育の専門性を持った日本語教師やコーディネーターが活動にかかわり、事務的な業務を担う者もいる。そのため、地域日本語教育の理想に近い取り組みであることは間違いない。しかしその他の多くの地域日本語教育の現場には、日本語教師も、コーディネーターもおらず、事務的な業務を担う人材もいない。いるのはボランティアだけである。その条件で、いかに日本語教室を運営していけばいいのだろうか。次節では、筆者が開催している日本語教室の在り方について検討する。

5. 「にほんご水戸の部屋」の活動

本節では、これまでの地域日本語教育で議論されてきた課題を踏まえ、筆者が茨城県水戸市で2022年3月から始めた「にほんご水戸の部屋」の活動の記述を行う。

5.1 「にほんご水戸の部屋」開設の背景

水戸市国際交流センター(以下、センター)では、火曜日から土曜日までの午前中、毎日異なるボランティア団体が地域に暮らす「生活者としての外国人」のための日本語教室を開いている。既存の日本語教室が開かれるのは午前中のみのため、水戸市国際交流協会(以下、市協会)と筆者は、夜の日本語教室の開催について検討を重ねていた。そして、2022年初頭に、市協会の担当者から、外国ルーツの高校生が日本語を学びたいと言っているが、通える場所がない、と相談を受けた。それをきっかけに、同年3月からセンターで、外国ルーツの小学生から高校生まで(以下、外国ルーツの子ども)を対象に、週1回夕方16:00から17:30までの90分間「にほんご放課後の部屋」(以下、放課後の部屋)を始めた。同時間に、子どもをを迎え

る外国人保護者にも日本語支援を始めた。

その後、同年5月に、外国人就労者からの参加希望があり、放課後の部屋の後、18:30から20:00まで、社会人を対象とした「にほんご夜の部屋」(以下、夜の部屋)を開くようになった。夜の部屋は当初、成人外国人の参加を想定していたが、外国ルーツの中学生や高校生から、部活動を終えてから参加したいとの要望があり、中学生や高校生も参加するようになった。

放課後の部屋と夜の部屋、両方を合わせた呼び名として「にほんご水戸の部屋」(以下、水戸の部屋)としている。参加者は2023年6月現在、外国ルーツの子どもは小学生から高校生までが10名、成人外国人は6名が定着している。日本人参加者も、成人・大学生・高校生・中学生・小学生、合わせて20名以上が定着している。外国人と日本人合わせて毎回25名前後の参加がある。

5.2 水戸の部屋の運営方法

4.2で述べたように、従来型の日本語教室が人材不足となり、行き詰っている原因として、日本語ボランティアは、毎週必ず参加する責任と、「教える」ための知識と技術が要求され、準備時間や自己研鑽を求められるという、一般的に考えられるボランティアを超えた負担がある。そのため筆者は水戸の部屋を開設するにあたって、こうした負担を取り除くことを考え、以下のような運営方法とした。それは、①日本語支援を誰でも参加できるボランティア活動にする、②外国人参加者もボランティアも来られるときに来る、③誰でも受け入れる、である。

まず①について、ボランティアには「教える」技術も活動の準備も求めず、その時間だけ、身一つで来ることを呼び掛けた。②の参加について、外国人参加者の生活の中心は日本語学習ではなく、仕事や家庭にある。仕事や家庭の事情で、毎回、来られないのは当然である。それはボランティアも同じである。従来のボランティアは、活動への熱心さ、準備にかかる時間の多さ、自己研鑽の努力が美談のように語られてきた。しかし、そうした負担があると続かないボランティアが多い。来たい人が来たい時に来られる場所を目指した。③については、年齢や国籍、身分、障がいなど

様々な意味を含んでいるが、簡単に言うと、参加したい人を断らない、ということである。それは、人手不足を理由に、新たな外国人参加者を断る教室があると聞いていたからである。とにかく受け入れれば、何らかの役に立てるのではないか、という気持ちがある。それは、ボランティア志望者に対しても同じで、年齢、国籍、身分、障がいなどに関係なく受け入れることとした。それによって、外国人か日本人かという区別を超えて、多様な年齢、立場の人が集まる、多文化共生空間が創出できると考えた。

5.3 水戸の部屋の参加者

筆者は水戸の部屋に毎回参加し、コーディネーターの役割を担っている。とはいえ、筆者にとっても水戸の部屋の活動は、大学教員としての業務外に行う、ボランティア活動である。筆者自身も、他のボランティアと同じように、準備なしで、身一つで教室へ行く。

そのため、以前から親交のあった数名の日本語ボランティアに参加を呼びかけ、中核ボランティアとして位置付けている。中核ボランティアの中には、日本語教師の経験がある者、他の日本語教室と掛け持ちで地域日本語教育向けの教材の知識が豊富にある者、元学校教員で外国ルーツの子どもや障害児への指導経験がある者、高度に外国語を使用できる者など、様々な人材がいて、それぞれに特徴がある。既にこれまでの社会経験で、豊富な知識や技能を持ったボランティアに、準備は要求せずに来てもらい、その日の外国人参加者に合わせマッチングする。例えば、まだ日常的な会話が十分でない外国ルーツの子どもには、元学校教員が対話しながら学校で必要な語彙や表現を学べるようにし、外国ルーツの高校生が数学の問題集を持って来れば、元理工系技術者だったボランティアに対応してもらおう。また、年配の男性外国人参加者であれば、同年代の男性ボランティアが相手になり、季節の話題や奥さんとの関係と同じ目線で対話する。さらに、ごく入門レベルの外国人参加者には、英語やフランス語など参加者の母語ができるボランティアが対応する、という具合である。

継続的に参加する外国人に対しては、ある程度、中核ボランティアの担当を決めるが、外国人もボランテ

ィアも仕事や家庭の事情、体調など、様々な理由で来られないことがあり、また、急に新たな参加者があつたりするので、その都度、対応することになる。大学生ボランティアでも、外国人の「学び」に敏感に対応できる者には、対話を中心的に担ってもらう場合もある。さらに外国ルーツの子どもと同国出身の留学生には、子どもと母語で話してもらい、日ごろの様子を聞いたり、学習内容を母語で説明して理解を促進するなどの役割を果たしてもらっている。

水戸の部屋では毎回、ボランティアのほうが多いため、外国人一人に対して、ボランティア数名、あるいは外国人もボランティアも複数名ずつのグループになって活動することになる。毎回、中核ボランティアと外国人参加者をマッチングしたうえで、それ以外のボランティアは補助的な役割として、筆者がグループに誘導したり、ボランティアが自ら入りたいグループに入って、そこで行われている対話に参加したりする。途中でグループを渡り歩くボランティアもいる。

5.4 水戸の部屋の活動内容

筆者はボランティアの熱意に頼った地域日本語教育からは脱する必要性を強く感じている。そのため水戸の部屋では、大きな負担となるような準備をすることなく、外国人参加者の学習を促進することを目指している。そのために、まずリソースを充実させることに努めた。水戸市国際交流協会所蔵の書籍や教材を最大限利用するとともに、水戸の部屋としても、地域日本語教育のために出版されている教材、外国ルーツの子どものための教材をできるだけ多くそろえた。そして、ボランティアの個性により、その日参加した外国人を誰に任せるか、どのような教材の使用を勧めるかを、即座に判断できる状態にしておいた。外国人もボランティアも連続して来るかと思えば来なかったり、新しい外国人参加者やボランティア志望者が突然来たりする。中核ボランティアからは出欠の連絡があるので、あとはその場に応じ、様々な要素に鑑みながら、咄嗟の判断で組み合わせしていく。放課後の部屋は外国ルーツの子どもや、大学生・留学生の参加者も多いため、組み合わせを決め、個々にその日に行う活動が決まり、全体が落ち着くまで20分から30分程度かかる。

その後、筆者は全体を見回りながら、必要な声がけをしていく。また、急な参加者があった場合、あるいは夜の部屋はボランティアが減るので、筆者が直接外国人参加者に対応することも多い。

活動内容は主に、地域日本語教育向けに開発された対話型教材、あるいは「やさしい日本語」ニュースやWeb教材などを用いたトピック型の対話活動になっている。対話活動や、外国ルーツの子どもたちへの支援に、ちょっとした準備をして中核ボランティアもいるが、それはボランティアのこれまでの経験の蓄積の範囲内でやってもらっている。また、ちょっとした準備があったとしても、想定していた外国人が来ず、急遽別の参加者の支援をすることは頻繁に起こる。その場合は、その場でボランティア自身が代わりに活動を考えたり、筆者が相談に乗って一緒に教材を探したりして、その外国人参加者の日本語レベルや生活(学校、仕事、家庭など)に合わせた活動をその場で提案する。筆者も、中核ボランティアも、そうした経験を重ねるうちに、日本語支援のための瞬発力を高め、使用できる素材や教材に徐々に詳しくなり、対応力を高めてきた。

6. 考察：水戸の部屋の参加者の関係性と活動の在り方

水戸の部屋には、上述の先行事例のような、有償の専門家としての日本語教師や日本語教育コーディネーター、専任の事務担当者はいない。それは、他の一般的な日本語教室と同様である。とはいえ、ボランティアが文型・文法積み上げ式で「教える」、従来型の教室でもない。では、水戸の部屋で行っている活動を、地域日本語教育の形態として、どのように位置づけたいのだろうか。以下で、水戸の部屋の具体的な活動を「補償教育」と「社会教育」という視点から考察する。

6.1 「補償教育」の役割を果たす教室内の多様な活動

地域日本語教育では、公的な「補償教育」が行われない現状であっても、従来型の「教える」活動の問題点を解消するために、対話型活動が奨励されるようになった。地域日本語教育向けの対話型教材も出版されるようになり、水戸市でも対話型活動を取り入れる日

本語教室が出てきている。ところが、水戸の部屋の外国人参加者Aは、既に他の教室で対話型活動をしており、そのうえで、ぜひ文法を勉強したい、と言って水戸の部屋にやってきた。話を聞くと、職場で使う日本語を上達させたいのだが、そのためには文法を学ぶ必要があるという強い信念を持っていることがわかった。その背景には、参加者Aが日本語学校時代、文法の勉強を真面目にしなかったという後悔があり、そのせいで現在も日本語が上手にならないのだという思い込みがあった。しかし上述のように、日本語教室で、日本語学校のような文型・文法積み上げ式で教えることはそぐわない。そのため、参加者Aからその話を聞いた中核ボランティアと筆者は相談して教材を探し、職場の場面中心で、動画を視聴したり、音声を聞いたりしながら、そこで使う表現と、そこに使われている文型・文法を明示的に学んでいく、という教材を選んだ。それを参加者Aに見せ、納得を得て支援を始めた。日本語教室では、外国人参加者が文法を学びたがることを理由に、構造シラバスの教科書に従って従来型の「教える」活動をしている、という話をよく聞く。しかし水戸の部屋では、外国人参加者が、むしろ「こちらの方がいい」という気持ちになるような、日本語教室で可能な支援内容をボランティアから提示し、納得を得て進めている。

もう一つ、英語話者の参加者Bの例を挙げる。参加者Bも、他の日本語教室に参加しており、そこでは従来型の文型・文法を積み上げ式で「教える」活動が行われている。水戸の部屋では、英語が堪能な中核ボランティアが主に参加者Bを担当し、対話型教材のトピックをもとに話しながら、必要な語彙や表現を提示し、通じない部分は英語で補うという方法で進めていた。すると参加者Bはある時から、他の日本語教室で学んだ文法項目について、十分に理解できなかった部分を、英語で質問してくるようになった。それを聞いて、筆者は中核ボランティアに、英語版の初級文法解説書を紹介し、参加者Bの質問に応え、説明するために、利用することを勧めた。参加者Bは毎回英語で質問し、疑問が解決すると、その日のトピックに合わせて、日本語での対話を楽しんでいるという。

外国人参加者にも、ボランティアにも文法の必要性に信念を持っている者がいる。その一方で、日本語教室では、対話型活動が奨励されているため、逆に、文法は扱わないという教室もある。また、地域日本語教育では、媒介語の使用を忌避する傾向もある。それは日本語学校等で日本語だけで教える直接法が主流であるため、その影響を受けていると考えられる。さらに、ボランティアの中には、英語や中国語等、外国語が使いたくて、日本語教室に参加する者もいて、それでは外国人参加者の日本語学習につながらない、という批判もよく耳にする。様々な意見がある中で、水戸の部屋では参加者A、参加者Bの事例のように、文法か対話か、直接法か媒介語使用か、という二者択一ではなく、外国人参加者とボランティアとの組み合わせと、そこでの合意の中で、多様な活動の在り方があってよいと考えている。一つひとつの教室単位で、どうい活動をするかよりも、参加者の思い、参加者が受けている他の支援との関係、ボランティアの個性との組み合わせで、一つの教室の中にも、それぞれの参加者への多様な活動があつてよい。

水戸の部屋の活動は、日本語教師や日本語教育コーディネーターがいない、ボランティアが直接外国人参加者に対峙する活動である。その活動の在り方として、萬浪（2016）が提示したように、ボランティアは外国人参加者が「学ぶ」ために、同一線上に立ち同じ方向を向いて支援する関係性となることを目指している。これは許（2011）が指摘したように、外国人参加者の「学び」のために、ボランティアが外国人参加者と交渉し納得を得る、対等な関係である。ここで示した具体的な支援内容はそれを表しているものである。

6.2 「社会教育」の役割を果たす教室内の多文化共生

水戸の部屋の大きな特徴は、中核ボランティアと外国人参加者だけでなく、それ以外の日本人参加者、留学生なども多くボランティアとして活動に加わっていることである。例えば、ボランティアの中には、外国人を支援するというより、外国人でも日本人でも、大人でも子どもでも、とにかくいろいろな人と話すのを楽しみに来る人がいる。中心的に支援活動をするというより、どこかのグループに参加して、対話に加わ

り、他の人の話を聞き出したり、自分の経験や考えを言ったりする。大学生の多くもそのような役割で参加している。中核ボランティアは、グループ内の対話をうまく回すことができる人たちである。中核ボランティアがいて、外国人参加者がいて、他のメンバーが何人かいて、グループ活動になる。そこに、留学生など、外国人と日本人の間に位置する者も加わり、同国人同士が母語で話すこともある。大学生が、外国人参加者が連れてきた未就学児の面倒を見たり、ボランティアが連れて来る小学生の子どもが外国ルーツの小学生と一緒に宿題を終えて、大学生とゲームをしたり、他のグループに遊びに行ったりする。

中核ボランティアは、外国人参加者が日本語で話せるように、最大限のサポートをし、必要な語彙や表現を教えるが、それ以外のボランティアは外国人参加者と同じように自分のことを話し、他のメンバーの話を聞き、楽しみ、新たな発見をする。ボランティアの中には、いろいろな人と話すために、グループ間を動き回る人もいる。こうした、国籍、年齢など背景の多様な人々が同じ空間で自由に動き回って過ごす。水戸の部屋をこのような多文化共生空間にしていることが、外国人にも日本人にも「社会教育」としての学びを生んでいると考える。

6.3 水戸の部屋の活動の在り方

4.3では、地域日本語教育の現状において実施されている「補償教育」と「社会教育」が両立する活動事例を三つのタイプで示した。もう一度、それらと比較しながら、水戸の部屋の活動を考察する（表1）。まず、山田（2002）、および日本語教育学会（2008）では、「補償教育」と「社会教育」が別々の場で行われることが想定されていた。事例の中でそれが行われているのは、事例1の個別型である。「補償教育」には専門家としての日本語教師、「社会教育」にはボランティアがいる。外国人参加者はこの場の間を行き来することになる。事例2の入込型では、「補償教育」として日本語教師が実施する教室活動にボランティアが入り込む。ボランティアは日本語教師が行う活動をサポートする役割である。「補償教育」にボランティアがかかわることにより、副次的に「社会教育」が起こ

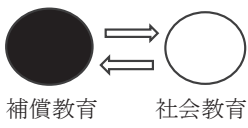
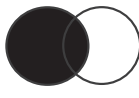


ることを期待する形である。事例3の融合型は「補償教育」と「社会教育」が融合する形で、外国人参加者にもボランティアにも学びがある内容が、日本語教育コーディネーターにより設計される。「社会教育」として行われる活動が同時に外国人参加者の「補償教育」にもなるものである。

これらと比較して、水戸の部屋の活動はどのように考えられるだろうか。上述のように水戸の部屋は、外国人参加者と中核ボランティアの組み合わせと、そこでの合意で、一つの教室の中に多様な活動がある。中核ボランティアは、外国人参加者が日本語で話せるように、最大限のサポートをし、必要な語彙や表現を教える。それ以外のボランティアは外国人参加者と同じように自分のことを話し、他の参加者の話を聞き、新たな発見をする。小学生、中学生、高校生、大学生、成人まで、国籍、年齢など背景の多様な人々が同じ空間で対等に対話する多文化共生空間である。これを他

の三つの事例のようにイメージ化すると、「モザイク型」と言えるのではないだろうか。中核ボランティアを中心に、外国人参加者に日本語の学びを起こす活動を行い、そこに他のボランティアが加わり、外国人参加者と対等な対話が起こる。それが、教室内のあちこちで起こり、組み合わせさって一つの教室になっているのである。

水戸の部屋が他の三つの事例と大きく異なる点は、すべてがボランティアによって担われている点である。筆者はコーディネーターの役割を担っているが、あくまでもボランティアで、参加者のマッチングや新たな参加者の緊急対応などを行うのみである。教室活動を設計するなど、事前準備を行うわけではない。専門家としての日本語教師もおらず、事務処理をするスタッフもいない。その状態でも、「補償教育」と「社会教育」の両立を目指す日本語教室の一つの在り方を形成していると考えられる。

表1 地域日本語教育における「補償教育」と「社会教育」の場の在り方

	場のイメージ	場の参加者と活動
事例1： 個別型		「補償教育」と「社会教育」それぞれの場が分かれており、外国人はその間を行き来する。前者には専門家としての日本語教師、後者にはボランティアが参加し、日本語教育コーディネーターが全体を統括する。
事例2： 入込型		「補償教育」に「社会教育」が入り込む。専門家としての日本語教師が「補償教育」を行う場に、サポート役としてボランティアが入る。外国人の日本語習得が主で、「社会教育」は副次的に起こることが期待される。
事例3： 融合型		「補償教育」と「社会教育」が融合した場。日本語教育コーディネーターが外国人にも日本人にも学びとなる活動を設計し、外国人にとっては日本語習得にもなる。
水戸の 部屋： モザイク 型		中核ボランティアと外国人の組み合わせにより多様な「補償教育」がある。教室全体が多様な人々が動き回る多文化共生空間になっており、各所で起こる対話が「社会教育」となる。全体を見渡すコーディネーター役のボランティアがいる。

7. まとめ

本稿では地域日本語教育で理想とされる、公的機関による「補償教育」と「社会教育」の両立が実現しない中で、外国人散在地域でボランティアによって担われる日本語教室の、現実的な取り組みの一つ、水戸の部屋の事例を検討した。そこから見えたことは、「補償教育」としては、外国人参加者の学びに寄り添い、ボランティア同士が検討しながら、外国人参加者にとって最善の支援を、外国人参加者の納得の上で進めていくこと、そのためには同じ教室の中に、多様な活動があってよいことを示した。「社会教育」としては、教室全体を多文化共生空間とし、多様な背景を持つ外国人と日本人が教室を自由に行き来し、対話し、影響し合い、新たな発見を得ていく環境にすることを示した。そしてこれらを「補償教育」と「社会教育」のモザイク型として提示し、外国人散在地域でボランティアのみで担われる日本語教室の一つの在り方として示した。

水戸市は、人口に対する外国人の比率が1.4%の外国人散在地域であるが、水戸市国際交流センターは地域の外国人支援の拠点となっており、水戸の部屋以外にも毎日、日本語教室が開催されている。そのため、他の教室で経験を積んだボランティアが掛け持ちで水戸の部屋に参加し、中核ボランティアとして活躍してくれている。外国人参加者も水戸の部屋以外の支援も受けられる状態にある。多様なボランティアが参加してくれるのも、水戸市国際交流センターが、地域の国際交流の拠点でもあるからであろう。さらに筆者が大学教員であることから、多くの大学生・留学生在が水戸の部屋に参加し、関係する高校から生徒の参加も得ている。外国人散在地域で、孤軍奮闘する日本語教室から見ると、恵まれた環境であると言えるが、それぞれの地域にはそれぞれの特徴がある。本稿では、そこにある環境を最大限に生かしたボランティア主導の教室の一例として、水戸の部屋の活動を示した。これを、他地域の地域日本語教育関係者との議論のきっかけとしたい。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP19K13239 の助成を受けたものです。

参考文献

- 青木直子 (2008) 「日本語を学ぶ人たちのオートノミーを守るために」『日本語教育』138号、33-42
- 飯野令子 (2019) 「日本語ボランティアと研究者が共に歩む地域日本語教育へーボランティア日本語教室の新たな価値を創造するー」『常磐大学人間科学部紀要 人間科学』第37巻1号、1-14
- 石井恵理子 (2010) 「多文化共生社会形成のために日本語教育は何ができるか」『異文化間教育』第32号、24-36
- 許之威 (2011) 「なぜ、日本語を『教え』てはいけないのか：地域日本語活動における『教えるー教えられる』関係に対する批判の再考」『人間・環境学』20、京都大学大学院人間・環境学研究科、57-65
- 杉澤経子 (2002) 「市民活動としての日本語学習支援ー共に育む場をめざしてー」『日本語学』vol.21、59-67
- 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ー教室・ホームステイ・地域を結ぶものー』(財)北海道国際交流センター、23-37
- 土屋千尋 (2005) 「外国人集住地域における日本語教室活動ー相互理解と課題発見のための日本語コミュニケーションー」『日本語教育』126号、25-34
- 東京日本語ボランティアネットワーク (TNVN) (2018) 『調査報告書 日本語ボランティア活動 実態調査』
- 中川祐治・足立祐子・内海由美子・土屋千尋・松岡洋子 (2015) 「外国人散在地域における『特別の教育課程』による日本語指導」『福島大学地域創造』第26巻第2号、49-61
- 中東靖恵 (2016) 「岡山県総社市における『生活者としての外国人』のための日本語教育事業の立ち上げと展開ー行政と取り組む地域日本語教育の仕組み作りー」『岡山大学文学部紀要』66巻、37-53
- 中山健一 (2018) 「茨城県県央・県北地区における地

- 域日本語教育かんする実態調査(1)』『茨城キリスト教大学紀要』第52号、123-143
- 西尾珪子(2005)「日本語ボランティア活動」縫部義憲監修・水島裕雅編集『講座・日本語教育学 第1巻 文化の理解と言語の教育』スリーエーネットワーク、176-188
- 日本語教育学会(2008)『平成19年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」に対する日本語教育事業—報告書—』
- 藤田美佳(2003)「地域ネットワークにおけるメディアータの機能—『のしろ日本語学習会』の取り組みをもとにして』『異文化間教育』18号、28-35
- 福島育子(2022)「葛飾区の国際化と『地域の日本語教室』」野山広・福島育子・帆足哲哉・山田泉・横山文夫編『地域での日本語活動を考える—多文化社会 葛飾からの発信』ココ出版、63-90
- 古川ちかし・山田泉(1996)「地域における日本語学習支援の一側面』『日本語学』Vol.15、2月号、明治書院、24-33
- 文化審議会国語分科会(2016)『地域における日本語教育の推進に向けて—地域における日本語教育の実施体制及び日本語教育に関する調査の共通利用項目について—(報告)』
- 文化審議会国語分科会(2018)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』
- 文化審議会国語分科会(2022)『地域における日本語教育の在り方について(報告)』
- 萬浪絵理(2015)「ボランティア研修の実践からみる日本語教育コーディネーターの役割—『聴くこと』でつなぐ2つのことばの教育』『多言語多文化—実践と研究』vol.7、68-91
- 萬浪絵里(2016)「地域日本語教室で『学習支援』と『相互理解』は両立するか—日本語教育コーディネーターの実践を通じた考察』『言語文化教育研究』第14巻、33-54
- 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(2003)「日本語教育の文脈を考える」岡崎洋三・西口光一・山田泉編著『人間主義の日本語教育』凡人社、9-43
- 山田泉(2018)「『多文化共生社会』再考」松尾慎編著『多文化共生 人が分かる、社会を変える』凡人社、3-50
- 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』第14巻、高崎経済大学地域政策学会、37-48
- 米勢治子(2006)「『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』『人間文化研究』第6号、名古屋市立大学大学院人間文化研究科、105-119

