

これからの地域日本語教室で求められること——「共生言語としての日本語」をめぐる研究の概観より

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2024-05-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小野田, 理央 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://tohoku-gakuin.repo.nii.ac.jp/records/2000257">https://tohoku-gakuin.repo.nii.ac.jp/records/2000257</a>

これからの地域日本語教室で求められること  
—「共生言語としての日本語」をめぐる研究の概観より—  
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 小野田理央

## 1. はじめに

近年、日本で暮らす外国人は増加傾向にある。出入国在留管理庁のデータによると、令和5年6月末時点で在留外国人の数は過去最多の322万3,858人であり、前年末に比べて約15万人も増加しているという。このように日本国内の国際化が急速に進む中、多様な言語文化背景を持つ外国人との共生が目指され、日本語教育の在り方も多様化してきている。同時に、地域日本語教室の役割も変化してきている。

そこで本稿では、地域日本語教育の変遷及び地域日本語教室をフィールドとした先行研究を概観し、これからの地域日本語教室で求められることは何か、どのような役割が求められているのかを考察することを目的とする。

## 2. 地域日本語教育

### 2.1 地域日本語教育の展開

地域日本語教育は、社会の動向と連動して展開してきた(池上, 2007)。以下では、山田(2002)、池上(2007)、御館(2019)をもとに、地域日本語教育の始まりについて概観する。

日本は1970年代から1980年代にかけて、インドシナ難民や中国帰国者等の受け入れを開始してきた。その結果、定住型といわれるタイプの日本語学習者が日本国内に増え始める。彼らに対しては、公的な日本語等の支援に先立ち、社会福祉団体やボランティアによる支援が行われていた。その後、1990年の出入国管理及び難民認定法改正を境に日

系人やその家族も数多く入国し、それに伴い国際結婚も増加した。上記の人々は生活の中で日本語を必要とし、日本語能力が不十分なだけで社会的ハンディキャップを負うことが多い人々であった。にもかかわらず、彼らに対する公的な日本語学習の機会には保障されていない、あるいは行われていたとしても十分とは言えないことが多かった。そこで、彼らが日本で十全に生活できるようにするために、地域住民が中心となって彼らの日本語学習に関わろうとする動きが急速に広まったのである。池上(2007)は、上記の人々に対する動きから地域の日本語支援の動きが生まれ育ち、現在の状況に結びついていると言っても過言ではないとしている。

以上のように、地域日本語教育は社会の国際化が急速に進む中で、地域社会で生きていくために外国人が日本語を必要とし、またその声に応えるべく推し進められてきたという背景を持つ。

### 2.2 地域日本語教育の役割

山田(2002)は、地域日本語教育には以下二つの役割があるとしている。

一つ目は、「社会の変革を目指した相互学習」としての役割であり、社会教育とも呼ばれる。これは、外国人住民と日本人住民が対話を通じて両者の関係を築きながら、それぞれが抱える諸問題の解決策を共に考え、行動していくための相互学習である。

二つ目は、「社会への参加を目指した言語習得」としての役割であり、補償教育とも呼ばれる。これは、本来であれば社会を多言語

に対応させるべきだが現状そうっていない不条理を日本側が詫び、その償いとして外国人も日本社会で自己実現ができるよう、一定以上の日本語能力を習得できる機会を保障するというものである。

さらに山田(2002)は、それぞれの役割の担い手にも言及している。前者の社会教育の担い手として期待されるのは地域住民によるボランティアであり、実際の担い手もボランティアである。一方、後者の補償教育の担い手として期待されるのは日本語教育の専門家であるが、実際の担い手はボランティアとなっている。本来、地域日本語教室は前者の役割のみを担うべきであり、後者の役割は多言語に対応する社会作りと並行し、行政などが責任を持って取り組むべきであるとされている。しかし実際は、前者の役割も後者の役割も、ボランティアによる地域日本語教室に委ねられているのが現状である(山田, 2002)。

### 2.3 地域日本語教育における問題

前項でも述べたように、現状では社会教育としての役割も補償教育としての役割も、どちらもボランティアによる地域日本語教室が担っている。このような状況を池上(2007)は「役割と担い手の関係のねじれ」と表現している(池上, 2007, p.110)。その中で近年問題として取り上げられているのは、母語話者・非母語話者が対等に学び合う場として期待されているはずの地域日本語教室において、実際はボランティアである母語話者が「教える」側であり、学習者である非母語話者が「教えられる」側であるという非対称な関係性が構築し、固定化してしまっているということである。この非対称性を超えるための理念として、「共生言語としての日本語」というものがあり、岡崎(2002)、岡崎(2003)、岡崎(2007)等によって言及されている。次章からは、「共生言語としての日本語」につい

て概観する。

## 3. 「共生言語としての日本語」

### 3.1 「共生言語としての日本語」とは

岡崎(2002)によると、「共生言語としての日本語」とは「日本語母語話者と非母語話者あるいは非母語話者同士のコミュニケーションの手段となる日本語」である(岡崎, 2002, p.58)。これは母語話者・非母語話者の間で実践されるコミュニケーションを通じ双方によって創造され、学ばれ、獲得されていくものであり、教授の対象となるような固定的な形式を持たないとされている。また「共生言語としての日本語」においては非母語話者だけでなく母語話者もこれを創る主体として位置づけられるため、両者は対等であると考えられている。よって「共生言語としての日本語」は、地域日本語教育において問題視されてきた母語話者・非母語話者間の非対称性を超えるものであり、従来の「正しい日本語」習得を目指すものとは違った日本語支援の可能性を開くための理想的な目標となりうるものなのである(牲川, 2006)。

### 3.2 「共生言語としての日本語」の形成過程

では、「共生言語としての日本語」はどのように形成されるのであろうか。岡崎(2003)は、母語話者・非母語話者間の接触場面においては異なる言語・文化の参入・受け入れを契機として、新たな言語・文化状況が形成されるとし、この際生じる困難を乗り越えるために母語話者・非母語話者がとる諸行動を「共生」の過程を形成するものとしている。特に言語的困難に直面した場合、それに対応するための両者の協働行動として、様々な言語的共生行動がとられるという。そのうち、コミュニケーションの成立を目指して用いられる相互調整行動には、双方の間で共有されていない語の意味を確認したり、相手の理解を確認したり、会話を中断させないような

簡単な話題を選択したりする方法が含まれる。こうした双方の歩み寄りの協働行動を経て形成されるものこそが「共生言語」、つまり「共生言語としての日本語」なのである。

### 3.3 「共生言語としての日本語」をめぐる研究

以上のような形成過程を経て創造されるものが「共生言語としての日本語」であるが、これに関する研究ではこれまでにどのようなことが明らかにされてきたのか。本項では、「共生言語としての日本語」をめぐる研究の中でも、特に地域日本語教育での実践を対象にしたものを中心に概観する。

新庄・服部・西口（2005）は、広島県で行われている地域日本語教室のいわゆる「おしゃべり」である日本語母語話者・非母語話者によるフリートーキング活動に注目し、その文字化データをもとに共生日本語実践の様態を明らかにした。共生日本語の形成に欠かせないとされる相互調整行動のシーケンスを抽出して分析した結果、母語話者ボランティアが調整役として話題を明示化し発話を促すことで、他の日本人参加者や外国人参加者が公平に会話に参加できる土台を築いていたことがわかった。そして、このように会話の場が形成されることで、参加者は相手の言いたいことを理解・共有しようと協働して会話を維持し発展させることも明らかとなった。また調査対象となったグループでは、外国人参加者がボランティアを指名して今話されている話題に関する話をするように促す等、ボランティアが常に会話の主導権を握っているわけではないという様子も見られたという。新庄・服部・西口（2005）は、このようなインターアクションの過程全体に共生日本語実践の姿を見ることができるとしている。

半原（2008）は、母語話者・非母語話者が対等な関係であることを意識した交流主体

型活動の中でも近年注目されている対話的問題提起学習の実践を取り上げ、ここでの学習が参加者の「積極的共生態度」の養成にどれほど寄与できるのかを PAC 分析の手法を使って探った。「積極的共生態度」とは、「言語文化背景の違う他者に対し、その違いを理解し、尊重しながら、共に生きる社会の実現に向けて主体的に関わろうとする態度」のことである（半原, 2008, p.148）。また、対話的問題提起学習とは、岡崎・西川（1993）によって提唱された学習法であり、同じ地域住民として対等である母語話者と非母語話者が、共に暮らす上で生じる生活上の諸問題を、対話を通じて共有し、双方が自己の枠組みや規範を省察しながら問題の解決に向け新たな枠組みを創り出していくことを目指すものである（半原, 2008）。半原（2008）ではこの対話的問題提起学習の参加者のうち、特に交流思考の強い母語話者1名に注目して分析した。その結果、活動参加前は「外国人」という大きな括りの中で相手を捉えるのではなく個人に注目することが大切だと思っている一方で、外国人との共生を難しくする諸問題の解決に自らが主体的に関わろうとする態度は見られなかったという。しかし活動参加後は、日本人と外国人の共生のためには普段タブー視されていることも積極的に取り上げ双方が率直に意見を述べ合うこと、そのためにはマジョリティ側である日本人、つまり自分がまず相手の意見を聞く配慮が必要であり、この態度があるからこそ外国人側からの歩み寄りを引き出すことができると考えるに至ったという。以上のことから、対象参加者の共生に対する態度は活動を通して変容し、積極的共生態度へと転換されたことが明らかとなった。この要因として、対話的問題提起学習では母語話者も非母語話者と同じ「学習者」として位置づけられていること、対話的問題提起学習が扱う話題が自分の目の前にいる相手が実際に生活する上で話

し合いが必要だと判断して提起する「生の」話題であること、対話的問題提起学習が母語話者と非母語話者の対話を目指したものであることの三点があげられるとしている。

野々口 (2010) は、地域日本語教室で行われた対話的問題提起学習の談話データを基に、外国人参加者から提起された問題に対する参加者の意識が、対話を通じてどのように変化していくのかを探った。その結果、外国人参加者からの問題提起が行われた後、その問題に対する参加者内の語りは、問題の再構造化、問題の具体化、問題の一般化、問題の社会化、問題の接面の拡大というように変化し、徐々に問題の核心に迫っていくことが明らかとなった。またこの過程を経るごとに、参加者が外国人参加者の問題を自分の立場・状況と重ね、相手の問題を自分事として捉える様子も散見された。以上を踏まえ、このような対話を成立させるためには、他者の枠組みを否定しない姿勢、他者の発言を支えるような協働的な言語使用、当事者性を持って自分はどう思うかを率直に述べることの三点が必要であるとしている。

#### 4. まとめ

以上の先行研究より、一部の地域日本語教室では従来の学校型の活動ではなく、「共生言語としての日本語」の構築に関わる取り組みを通して、日本語母語話者が教える側、非母語話者が教えられる側であるという非対称な関係性を超えるための活動が試みられていることがわかる。また「共生言語としての日本語」はその実践を通して、学習者の日本語習得も視野に入れている点で評価できる。例えば野々口 (2010) では、学習者は試行錯誤を繰り返しながら母語話者との対話を通して「残業」という言葉を辞書的な意味ではなく自分なりに新たな意味付与をして学習している様子も見られた。これも学習者にとっての日本語習得であり、むしろ従来の

学校型の活動に見られるような一方的に日本語を教える—教えられる関係では実現することのできない、真の「習得」であるとも言える。しかし、前述したように「共生言語としての日本語」では今向きあっている相手とのコミュニケーションを成立させることが一番に求められるため、例えば学習者が発話の中で文法的な誤りをした場合、相手とのコミュニケーションが成立した時点で学習者の日本語の誤りは特に言及されることなく終わってしまうという側面もある。この場合、もし学習者が母語話者を基準とした上で日本語の「正しさ」を求めている場合、そのニーズに応えていることにはならない。実際、筆者が参加する地域日本語教室では、新庄・服部・西口 (2005) で報告されたようなフリートークの活動も行っているのだが、その中で外国人参加者から「日本語の間違いがあればすぐに訂正してほしい」との声がよく聞かれる。もちろん、前提として「共生言語としての日本語」という理念を地域日本語教室に参加する母語話者・非母語話者双方がよく理解し、その上で活動を行っていくことが重要である。しかし、母語話者の話す日本語を基準とした上で、外国人参加者が日本語をより正しく・適切に使用したいと思っている現実があることもまた事実である以上、両者を両立できるような場を作っていくことも検討に値するのではないだろうか。

以上を踏まえ、これからの地域日本語教室で求められるのは、「共生言語としての日本語」という視点を持ちつつも、より適切な日本語使用につながる日本語習得の場としての機能も同時に果たしていくことなのではないかと考える。今後は、具体的な実践を検討しつつ、どのように両者の両立を図ることができるのか、引き続き考察していきたい。

#### 参考文献

池上摩希子 (2007) 『『地域日本語教育』』とい

- う課題—理念から内容と方法へ向けて—」  
『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, pp.105-117, 早稲田大学日本語教育研究センター
- 岡崎敏雄（2003）「共生言語の形成—接触場面固有の言語形成—」宮崎里司・ヘレン・マリOTT編『接触場面と日本語教育—ニューズトプニーのインパクト』pp.23-44, 明治書院
- 岡崎敏雄・西川寿美（1993）「学習者とのやりとりを通じた教師の成長」『日本語学』12, pp.31-41, 明治書院
- 岡崎眸（2002）「内容重視の日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』pp.49-66, 凡人社
- 岡崎眸（2007）「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」岡崎眸監修『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために—』pp.273-308, 雄松堂
- 御館久里恵（2019）「地域日本語教育に関わる人材の育成」『日本語教育』172, pp.3-17, 日本語教育学会
- 新庄あいみ・服部圭子・西口光一（2005）「共生日本語空間としての地域日本語教室—言語内共生を促進する新しい日本語活動とコーディネータの役割—」『言語の接触と混交—共生を生きる日本社会—』大阪大学 21 世紀 COE プログラム「インターフェイスの人文科学」報告書、pp.57-86, 大阪大学大学院文学研究科・人間科学研究科・言語文化研究科
- 牲川波都季（2006）『共生言語としての日本語』という構想—地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために—植田晃次・山下仁編『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』pp.107-125, 三元社
- 野々口ちとせ（2010）「共生を目指す対話をどう築くか—他者と問題を共有し『自分たちの問題』として捉える過程—」『日本語教育』144, pp.169-180, 日本語教育学会
- 半原芳子（2008）『対話的問題提起学習』が母語話者参加者の積極的共生態度に及ぼす影響—PAC 分析を用いた事例検証—」『世界の日本語教育—日本語教育論集』18, pp.147-162, 国際交流基金日本語事業部企画調整課
- 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』pp.118-135, 凡人社
- 出入国在留管理庁「令和 5 年 6 月末における在留外国人数について」  
<[https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13\\_00036.html](https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00036.html)> (2024 年 1 月 17 日閲覧)