

「地域日本語教育」における対話活動 —理論・理念および活動目的・内容の相違点に着目して—

友宗 朋美

要旨

本稿では、地域日本語教育における対話活動に関する理論・理念および活動目的・内容の相違点に着目し、対話活動をどのように捉え、実施すべきかを考える。まず、地域日本語教育の特徴と対話活動の議論をまとめる。次に、地域日本語教育において実施されている対話活動に関する論考を概観し、これらの対話活動に応用されている理論・理念と、それぞれの理論・理念に対応している対話活動の目的、活動内容を整理する。最後に、地域日本語教育における対話活動の目的と活動内容の再考、また、講座や研修内容の検討と受講者に与える影響の分析の重要性を主張する。

【キーワード】 地域日本語教育、対話

1. はじめに

1990年代以降、生活者としての外国人の増加に伴い、地域に在住する外国人を対象として、市民による言語や生活に関する支援活動が各地で行われている。この支援活動は、かつては、語彙や文法などを日本人が教え、外国人が学ぶといった一方向で機能主義的な活動であった。しかし、現在は外国人の属性やニーズが多様化する中、高等教育機関とは異なる地域日本語教育の特色を考慮し、日本人と外国人が対話や交流を通して学び合い、相互理解を深められる双方向の活動への転換が提唱され、対話活動の重要性も議論されている⁽¹⁾。それらに伴い、交流や協働を促進させるための活動を取り入れやすくすることを目的とした研修が多く行われるようになった。

ただ、地域日本語教育における対話活動に関する論考を整理すると、対話活動の目的や

観点は理論・理念によって異なっている。これらの異なりが混在している状況で対話活動に関する議論をしても、研究者間や実践者間、または研究者と実践者の間で齟齬が生じ、議論の進展を阻む可能性がある。しかし、現在実施されている対話活動を体系的にまとめることで、理論・理念・目的に応じた対話活動の共有や議論が可能になり、活動内容の内省や課題を明確に提示することができる。

そこで、本稿では地域日本語教育における対話活動を概観し、対話活動の目的と対話活動の背景にある理論や理念を整理する。また、それぞれの理論や理念における活動の目的と内容をまとめ、活動の異なりを提示する。そして、今後検討すべき観点として、「各地域・各団体における対話活動の目的や活動内容の再考」「講座や研修内容の検討および講座・研修受講者に与える影響の分析」の重要性を主張する。

2. 地域日本語教育の特徴と対話活動

1990年以降、生活者としての外国人の増加に伴い、外国人や外国にルーツを持つ人に対して各地で支援活動が広がっている。この活動は、地方自治体や国際交流協会、NPO 団体等が運営している地域の施設（以下、地域日本語活動の場）などで行われており、このような地域で市民により行われている支援活動を総称して地域日本語教育と呼ぶ⁽²⁾。

地域日本語教育の特徴は、大学や日本語学校における教育とは異なる。池上（2007）は、地域日本語教育の特徴として4つの点を挙げている。活動の場所は「学校」ではない非公式な場。教える人は「教師」ではない人で教わる人は「生徒、学生」ではない人。内容と方法は、「相互理解を促す活動を目指す」もの。目標は、「参加者の自己実現と共生、ひいては多文化共生社会の成立」だと述べている（池上 2007, 105）。そして、生活者としての外国人の増加に伴い、この地域日本語教育において、地域で生活している外国人と日本人の交流や相互理解を促進する活動、地域社会の課題を共に考える活動の重要性が議論されている（御館 2019；西口 2008；野山 2008；米勢 2006 ほか）。そこでは、外国人の日本語能力の向上への支援だけではなく、「参加する地域住民も共に学んで意識や自己を変容し、双方の自己実現が可能な多文化共生社会の創造を目指す」活動や（池上 2007, 105）、「それぞれの人間が、文化のもつ人間的役割を理解し、文化間の対立・緊張関係の様相や原因を、歴史的空間的つながりの中で読み解き、より公正で共生可能な文化の表現・選択・創造に参加している動的な状態」（山西 2013, 10）の創造のた

めに、従来の日本人が教え、外国人が学ぶといった一方向の教育から、日本人と外国人が対話や交流を通して学び合う双方向の対話活動への転換が提唱されている⁽³⁾。また、地域日本語教育における対話に関する議論では、「対話型」「交流型」「おしゃべり型」などさまざまな呼び方が見られるが、これらは、従来の「学校型」の日本語教育に対抗するものであるとされている（御館 2013；横田 2014）。日本語教育においては、対話活動への関心は 2000 年代に高まり（蔭山 2016）、地域日本語教育においても、地域日本語教育の理念や特徴を捉え直し、双方向の対話活動を取り入れた活動が報告されるようになった。そして、双方向の交流や協働を促進させるための講座や研修も、各地で実施されている（俵山ほか 2017；日本語教育学会編 2008；米勢 2010）。

3. 地域日本語教育に応用されている対話の理論・理念および活動目的・内容

蔭山（2016）は、日本語教育における対話に関連する論考を整理し、2000 年代の対話研究には対話の観点や意義が混在しているために齟齬が生じ、議論の進展を阻んでいると指摘した。地域日本語教育においても 2000 年以降、「対話」ということばが論考のキーワードや支援者に対する研修などに見られるようになってきたが、これまでの文献を概観すると対話活動の目的や対話の捉え方に異なりが見られ、対話活動の名称も複数存在している。そこで、本節では、地域日本語教育の論文で言及されている対話の理論と理念を整理する。さらに、対話活動の目的と活動例をまとめる。そして、研究・実践の領域や研究者の関心による対話の捉え方の異なりから生じる対話活動の目的と活動の差異を明らかにする。

3.1 フレイレ（1970/1979）の「課題提起型教育」

3.1.1 フレイレの「課題提起型教育」の理論

フレイレは、課題提起型教育を提唱し、その中で「対話」の重要性を主張した。フレイレ（1970/1979）は、教師と生徒が垂直な上下関係にある中で、教師が一方向的に知識を注入し、生徒は知識を受容するといった教育を「銀行型教育（Banking Education）」と批判した。そして、対立概念として、教師と生徒が水平的な関係の中で、対話を通して課題を共有し、現実の変革につながる行動を起こしていくといった「課題提起型教育（Problem-Posing Education）」を提示した。銀行型教育が「伝達」によって行われる一方、課題提起型教育は「対話」が活動の中心となる。対話を通して問題を提起し、共に考え、

新しい知識の獲得や社会の変容を目指している。対話の中で、学習者のくらしや労働、地域の課題を把握し、それらの課題解決の過程での対話を通した学びを重視している。そして、対話を基盤として、対話の参加者同士の相互理解と課題の発見・共有・解決のための行動を訴えている。

3.1.2 フレイレの「課題提起型教育」を取り入れた活動目的・内容

野元 (2000) はフレイレの課題提起型教育を日本語教育に援用し、地域日本語教育の活動を報告した。「課題提起型日本語教育」の第一の原理を「日本語の習得と人間の解放を統一的に実現すること」とし、以下の手順による活動を述べている。まず、学習者の生活や地域に関わる課題を明らかにする。アンケートやインタビュー調査を行い、顕在化した課題だけでなく潜在化した課題も掘り起こすことを意識し、日常生活に踏み込んで調査する。そして、学習者にとって重要であり、かつ共通している課題をテーマに選ぶ。教材作成の際は調査から見てきた課題と関連したテーマを優先し、文法事項はテーマやレベルに合ったものを付随的に選択する。このように作成された教材を使用し、学習者の生活や地域に関わる課題を扱いながら、批判的意識の形成を目指す「意識化」や「日本語運用能力の習得」、「生活情報・基礎知識の習得」、「学習支援者の学習（ともに学ぶ）」の4つを主な目標に掲げ、実践とその成果と課題について述べている（野元 2000, 33-34）。

また、フレイレの課題提起型教育の理論は、岡崎・西川（1993）により、「対話的問題提起学習」という形で日本語教育にも応用されている（岩田 2007；半原 2008）。そして、外国人と日本人が生活に関する課題について話し合い、対話の相互行為を通して社会変革を目指す教育として、岡崎（2007）の「共生日本語教育」の活動にも取り入れられている。

3.2 レイヴ&ウェンガー（1991/1993）の「正統的周辺参加論」

3.2.1 レイヴ&ウェンガーの「正統的周辺参加論」の理論

正統的周辺参加論（以下、LPP 論）とは、共同体に参加し、他者と共に営む活動の中で生じる社会的実践に伴う学びである（レイヴ&ウェンガー1991/1993）。LPP 論では、学習を知識の伝達ではなく、学習主体が実践共同体（Community of Practice）の正式メンバーとして活動に参加し、参加の形態を変化させながら、アイデンティティーをも変

容させ、より深く実践共同体の活動に関わるようになる過程全体を指す。

3.2.2 レイヴ&ウェンガーの「正統的周辺参加論」を取り入れた活動目的・内容

LPP 論の地域日本語教育への応用は、西口（1999）が提唱したとされている。地域日本語活動の場ではそれぞれの日本語力に考慮して話題を選び、外国人参加者は言語的な調整や意味交渉を行いながら、日本語を使って会話をする。また、調整した日本語を使いながら活動することで、自然習得的に日本語を学ぶことができるとし、交流し会話すること自体が重要であるとした。また、会話を通して自分自身の経験や、相手の経験を共有する中で、自己表現ができる日本語を習得していくことが望ましいとしている（西口 2008）。そして、このような活動を継続的に行うことで、参加者は「見知らぬ人」から「知っている人」へ、さらに「親しい人」になる（西口 2008, 30）。活動に継続的に参加し、対話を続けることで、お互いを知り、共同体の一員としての自覚を増大させ、さらにより深く実践共同体の活動に参加することから、アイデンティティー変容についても述べている。

また、萬浪（2019）では、地域日本語教育における活動の中でも、共同体への参加により生じる学びに着目し、LPP 論を応用している。萬浪（2019）は、「言語運用の際には情報の受け手側の「理解」と情報を発信する側の「産出」があるとし、「日本語学習支援者」が話し手である場合、聞き手の外国人に理解されるような伝え方をすることが「理解」への支援になる」とした（萬浪 2019, 91）。また、外国人が自己表現に困難を生じたとき、その言語化を手助けすることが「産出」への支援となる」と述べ、この「理解と産出の支援」や「相互理解」が相互行為の上で成り立つと主張している（萬浪 2019, 91）。そして、この日本人と外国人が参加する地域日本語活動の場で行われている相互行為を通じた学びを共同体での学びだと捉え、レイヴ&ウェンガー（1991/1993）の理論を用いている。活動内容は、各自の「好きなこと」を紹介しながらお互いを知る活動や、その日のトピックに沿って意見や経験を共有する活動を挙げている。この共同体への参加・交流を通して、辞書やスマートフォンを使用しながら意思疎通を図る学習方略を学び、「お互いのことを知る」対話を通して日本語の学習支援のあり方を考え、人間関係づくりのきっかけの場を構築することが目的だと述べている。

野山（2015）は、国際結婚の外国人配偶者を主な対象に、グローバル・シティズンシップの基礎となる「対話力」の向上や社会参加の拡充という視点で、LPP 論を応用して

いる。対話活動を通して、実践共同体への「周辺的な参加から十全的参加（Full Participation）へ向けての、成員としてのアイデンティティの形成過程とする」と論じ、「価値観の違いの摺り合わせをしながらコミュニケーションをとる「対話」のためのネットワークの拡充」（野山 2015, 53）の重要性を主張した。そして、活動の目標を、「外国人住民が地域において一人の住民として認知され、対話・交流ができ、やがては地域社会に貢献ができるようになっていくことである」と述べた（野山 2015, 54）。対話を通して共同体への参加の形態を変え、参加者との関係を強めながら、社会参加の拡充を目指すとしている。

3.3 岡崎（2007）の「共生日本語」

3.3.1 岡崎の「共生日本語」の理念

岡崎（2007）は、従来の日本語母語話者が一方的に日本語を教える教育を、非対称性の関係を構築し、非母語話者に対して日本語や日本文化の規範を押し付ける危険性があると批判し、「共生日本語教育」を提案した。「共生日本語」とは、異なる言語文化をもつ者同士がコミュニケーションを取る際に用いられる日本語である。学習者と日本語話者が言語調整をしながら対話し、課題を解決するためのコミュニケーションを学ぶことの重要性を主張した。「共生日本語」を用いて双方向のやり取りをすることで、日本人が外国人のおかれた状況について学び、生活や地域に関する課題について話し合う。そして、各々が当事者の視点で考え、自身がどう変わるか、どのような行動ができるかを考える活動を提示し、実践している。

また、「共生日本語教育」は、日本語母語話者である日本人側の意識や態度の変容の必要性を主張している。外国人だけではなく日本人も言語を調節しながら会話をすることで共生日本語の学習者になるコミュニケーションの方法の学びを提唱した。そして、共生日本語を用いてやりとりを続けることによって、外国人が抱えている課題を参加者が共有し、日本人側の意識や態度の変容も促し、ともに現実社会の変革を目指す取り組みが実施されていくことが重要だと述べている。

3.3.2 岡崎の「共生日本語」を取り入れた活動目的・内容

岡崎（2007）の「共生日本語」は、3.1.2 で先述したように、岡崎・西川（1993）によって取り入れられたフレイレの提唱した「課題提起型教育」を、日本人と外国人の相互

活動に応用したものである。このことから、共生日本語を用いて行われる活動は、生活や職場・学校に関する課題について外国人と日本人が対話を通して共有し、課題に対してそれぞれがどう関わるかを考えるものとなる。野々口（2010）は、「対話的問題提起学習」について論じ、学習者、または日本語母語話者が提起した地域社会や課題について話し合い、その課題をともに考えることで、当事者としての視点を形成し、自身が問題にどう関わるかを考えることを目的とした活動を行っている。活動事例は、2部構成で述べられている。前半は Show and Tell 形式の活動を行い、後半は「私の1日」や「今までの人生の中で一番…」といった身近な話題や「家族」「職場・学校」「将来」などをテーマに関連して困っていることについて話し合う活動が実施されている。

さらに、「共生日本語」の理念で主張されているのは、日本語を母語とする受け入れ側が変わる必要性であるが、この観点から「共生日本語」を用いた双方向の活動を分析している研究もある。例えば、半原（2008）では、「対話的問題提起学習」への参加者の態度の変容について、外国人と日本人に活動参加前後の共生に対する態度を、PAC分析（個人別態度構造分析）を用いて分析した結果、活動後には「相手への理解」や「歩み寄る勇気」が新たに生じたと述べている。一方、Ohri（2005）では、「対話的問題提起学習」における相互行為を分析した結果、「日本人は…」という発言などには、ステレオタイプの顕在化や母語話者と非母語話者のカテゴリー化の強化が生じることが明らかになった。このように、「共生日本語」の理念を応用した対話活動では、日本人側の意識や態度にも注目しながら実践や研究が行われている。

3.4 CINGA（2018）の「居場所づくり」

3.4.1 CINGAの「居場所づくり」の理念

CINGA（特定非営利活動法人国際活動市民中心（Citizen's Network for Global Activities））とは、各分野の実践者と研究者が協力し市民活動を展開するために作られた専門家の集まりである。CINGAは、「対話」や「語り合い」、「参加型学習」という用語を用いて地域日本語教育における活動の理念を述べている。

CINGA（2018）は、地域日本語教育には「居場所」「交流」「地域参加」「国際理解」「日本語学習」の5つの機能があるとし、その中でも最も基本的な機能を「居場所」としている。CINGAが主張する「居場所」とは、「単に受け入れられる場所」ではなく「同じ地域に暮らす市民として互いに自己表現ができる場」である（CINGA 2018, 8）。また、

「地域日本語教室が、多文化共生の社会を目指し、外国人、日本人を問わず参加者同士が対等な関係の中でそれぞれの経験や価値観を語り合う場となれば」、多様な参加者同士の「接触」や「交流」を通して新たな刺激や学びを生み、参加者の意識を変容させ、共に学び合う関係性の構築を可能にすると主張している（CINGA 2018, 8）。

さらに、CINGA は地域日本語教育における主に日本人の市民を対象にした講座も行っており、講座においても話し合いを活動の主とする「参加型学習」を取り入れている。

「参加型学習」とは、「学習者の社会参加をねらいとする学習であり、またその参加を可能とするための多様な参加型の方法・手法によって特徴づけられる学習」（山西 2005, 14）であると述べ、講座は受講者同士の話し合いを中心に展開される。地域日本語教育の場で、多様な文化に触れ、日本語を含むコミュニケーション能力を高める活動を実施することで「同じ地域の住民として交流をしながら学習を支援する」ことを目指し、講座を実施している（CINGA 2018, 72-73）。

3.4.2 CINGA の「居場所づくり」を取り入れた活動目的・内容

CINGA（2018）では、フレイレの「課題提起教育」の理念を基本原理とし、対話を通して外国人と日本人が「批判的共同探求者」となり「愛や信頼」を持って、他者の考えを聴きながら、課題について検討し、「問題解決への参加」や「社会づくりへの参加」を目指すことの重要性を主張している（CINGA 2018, 73）。そして、話し合いを中心にした参加型学習を「対話的協働的な人間関係づくりを基軸とした学習であり、また学習者が社会的参加（政治的参加・経済的参加・文化的参加を含む）することを目指す学習」と捉えている。このような活動に継続的に参加することで、「安心感」や「帰属感」が感じられ、居場所としていくための活動が重要だとしている（CINGA 2018, 77）。

対話活動の例としては「生活マップ」が紹介されている。この「生活マップ」の活動では、参加者が日常でよく行く場所、よく過ごす場所について書き出したものをグループで見せ合い、質問や説明を行う。この活動を通して、多様な参加者同士がそれぞれの地域日本語活動の場以外での生活や活動、興味からお互いを知り、人間関係を構築する活動になる。また、必要な地域情報の交換が行われたり、生活場面における苦労話から地域の課題の共有、解決につながる活動に発展したりすることもあるという（CINGA 2018, 80）。他にも、「部屋の四隅」「フォトランゲージ」「私の宝物」などの参加型活動の事例を紹介している（CINGA 2018, 78）⁽⁴⁾。

以上、地域日本語教育の論文で言及されている対話に関連する理論と理念、それらの活動目的と活動例をまとめた。対話活動には、課題の提起・解決を目指した活動、コミュニティの人間関係の構築と言語の自然習得を意識した活動、言語調整の学びや日本人の意識や態度の変容も目指した活動、居場所づくりを目指した活動などがあり、対話といっても多様な目的があることが明らかになった。

他にも、実践研究・報告はないが、対話の理論・理念について論じている研究もある。家根橋 (2011) では、バフチンの対話論をもとに、人間関係の構築や異文化理解、感覚・感情なども含めた交流活動について議論されている。石井 (2010) では、対話の中でも、ことばではなく「理解し合うこと」や「伝えやすくするための試行錯誤」に着目している。個人の中にある思いや考えを表現する活動であるが、話し手と聞き手の意識は、発話された言語や表現そのものではなく、表現された内容やメッセージに向けられ、理解し合うために「ことばを検討し、意味を確認し合う」ことが重要だと述べた。そして、この作業を繰り返すことを対話だと述べている。また、地域日本語教育の「やさしい日本語」の講座が各地で開催されているが、宇都宮ほか (2016) では「やさしい日本語」が必要だという議論があることに触れ、「やさしい日本語」といったものは、理念なのか、それとも実体なのか、この点も再考する必要がある」と述べている (宇都宮ほか 2016, 5)。このように、対話活動の背景には様々な理論や理念が存在する。対話活動の導入を促進するには、どのような理論・理念に根ざした活動を実施するのか目的や取り入れる意義を明確にし、そのためにはどのような対話活動が適しているのかまで掘り下げて考える必要がある。

4. 地域日本語教育における対話活動の目的と活動の相違点

対話活動に関する先行研究を目的と活動に注目して整理すると、対話活動には、生活で抱えている課題の提起・解決に向かう行動を考える活動 (野元 2000)、相互行為を通してお互いを知り、学習方略を学びながら人間関係を構築する活動 (萬浪 2019 ; 野山 2015)、共生日本語を用いた対話的問題提起の活動の中で日本人・外国人の両者の意識や態度の変容を促す活動 (野々口 2010 ; 半原 2008 ; Ohri 2005)、対話的協働的活動を通じた居場所づくりとしての活動 (CINGA 2018) など、様々な目的や活動例が存在する。そこで、本節では、3 節で述べた対話活動の論考で言及されている理論や理念、活動目的や活動例の重なりと異なりを表 1 にまとめた。表 1 を見ると、対話の目的や活動に関

して相違点があることがわかる。

表 1 対話活動の目的と活動内容

理論・理念	対話の目的	活動内容
フレイレ (1970/1979) 課題提起型教育	対話による入念な調査で明らかになった課題について対話を通してともに考える	調査から見えてきた生活や地域にある課題について話し合う
レイヴ&ウエンガー (1991/1993) 正統的周辺参加論	おしゃべりを通して人間関係を構築する・共同体への十全的な参加につなげる	各自の好きなことや経験について話し、お互いを知る
岡崎 (2007) 共生日本語	共生日本語を用いて対話し、課題についてともに考える	Show and Tell の後、身近な話題や困っていることについて話し合う
CINGA (2018) 居場所づくり	参加型学習での話し合いを通して、「安心感」や「帰属感」を感じる	お互いを知りながら、生活や地域にある課題についても考える

また、対話の目的に着目すると「人間関係づくり・居場所づくりなどの安心感や他者とのつながりを目指す活動」と、「生活や地域にある課題を共有し解決を目指す活動」があることがわかった。この視点で対話活動を考えると、対話活動を行う際のコミュニケーションのとり方は異なると考えられる。前者の「人間関係づくり・居場所づくりなどの安心感や他者とのつながりを目指す活動」では、自己表現の活動が主になり、お互いの経験や好きなこと、興味があること、これからしてみたいことなどをテーマに話し合い、経験の共有や共通点の発見、相互理解を深める活動である。このことから、対話においては相槌や共感を示したり、参加者のことを深く知るための質問や会話を発展させたりすることも重要であると考えられる。

一方、後者の「生活や地域にある課題を共有し解決を目指す活動」では、主に外国人の生活や地域が抱えている課題と向き合う活動である。野々口 (2010) では、「対話的問題提起学習」を行うには、異なる意見を持つ他者と向き合う対峙性が欠かせないと述べている。半原 (2008) でも、「対話的問題提起学習」では、協調や同調が重視される相手と良好な関係を築くためのコミュニケーションスタイルは重視されず、多様性によ

って生じる考えの違いと対峙し、自己の無自覚的に持っている規範がどのように形成されたかを問うことが必要だと述べている。このように、外国人の生活や地域が抱えている課題に関する活動では、それぞれの立場で課題と向き合い、問題の本質を捉えるためにテーマを深掘りし、お互いが当事者として問題に向き合う姿勢が重要となる。

また、野々口（2010）では、「対話的問題提起学習」を行う前に、まずはお互いを知り、対話ができる環境を整える目的で Show and Tell が取り入れられている。このように、事前・事後活動も含め、各地域や団体の狙いに合わせて、対話活動の目的を設定し、扱うテーマや活動形態を丁寧に決定していくことが重要であると考えられる。また、それぞれの活動の目的に異なりや重なりがあることから、対話活動の参加者は、コミュニケーションのとり方をその活動の目的に合わせて調整していくことが必要となる。

5. 今後検討すべき地域日本語教育の論点

本稿では、地域日本語教育における対話について先行文献を概観・整理したが、地域日本語教育のあり方の議論では、明らかにすべきこと、整理すべきことがまだ多い。そこで、今後考えていくべき課題を、「各地域・各団体における対話活動の目的や活動内容の再考」「講座や研修内容の検討および講座・研修受講者に与える影響の分析」の2つの観点で述べる。

1つ目は、各地域・各団体における対話活動の目的と活動内容を再考する重要性である。教室の特徴によって、抱えている課題や活動の目的は様々だと考える。例えば、外国人の集住地域と散在地域では、外国人の参加者の生活により、活動に参加する目的や課題が異なっていると考えられる。現在、講座・研修などによる対話活動の導入が報告されているが、講座・研修の内容をそのまま取り入れるのではなく、それぞれの地域日本語活動の場の特徴は何か、どのような参加者がいて、どのような活動が適しているのかを把握し、適切な対話活動の目的を定め、活動を進めることが必要である。そのためにも、まずは教室の参加者を知るために対話を行い、ニーズや好きなこと、得意なこと、困っていること、苦手なことなどを把握し、特徴を考慮して活動内容を決定していくことが重要だと思われる。

また、今回取り上げた対話活動は支援者と学習者の対話が主であったが、支援者同士、学習者同士の対話や外部の方との対話も地域日本語教育の活動や各地域・各団体全体に影響を与えているはずである。包括的な視点からも対話の目的や意義を考える必要がある。

るであろう。そこで、今後は支援者と学習者の対話の重要性とともに、支援者同士、学習者同士の対話や外部の方との対話が団体や活動の参加者にどのような影響を与えるかについても分析・考察したい。

2つ目は、支援者を対象に行われている講座や研修の再考と受講者に与える影響の分析についてである。対話の活動を取り入れるための講座や研修が多く行われているが、実際にこの対話活動はどのように体系化されて提示され、講座や研修に参加した受講者にはどのように捉えられているのだろうか。また、双方向の対話活動には、日本人側の「聞くスキルの向上」や「調整能力」などが欠かせないと言われているが、対話活動の目的により、必要な資質・能力は異なるはずである。講座や研修で提唱されている資質や能力は、それぞれの対話活動に対応しているのだろうか。これらの課題に関して、対話活動を体系的に整理することやさらなる議論が必要である。加えて、石井(2010)は、支援者側に重要となるのは「理念の学習ではなく、当事者としての経験」(石井 2010, 31)であると主張しているが、講座や研修では、地域日本語教育のすべての参加者に対話活動の理念から目的を体系立てて説明する必要はあるのか、あるいは活動を企画・運営する立場の支援者のみが把握しているだけで十分なのか、なども考えていく必要がある。さらに、経験が重要であるとするならば、どのように当事者としての経験を得る機会を促し、その経験を活動の内省や変容につなげていくことができるのか、対話活動の導入を促す講座や研修のあり方についても考えていきたい。

さらに、講座や研修の観点から岡崎(2007)の「共生日本語」について考察すると、共生日本語の理念に基づいた活動である「共生日本語教育実習」が実施されている大学もあるが、教育機関等の取り組みや、養成講座・研修などが与える影響も大きいことが伺える。この「共生日本語教育実習」の体験における態度の変容や、対話の中で生じる非対称性が研究されている(半原 2008 ; Ohri 2005)ことからわかるように、講座や研修、教育実習などの理論や理念の学習や経験は、学ぶ側の意識に大きな影響を与えると考えられる。そこで、対話活動を促す講座や研修などを実施する際に、対話の目的の体系的な整理や、講座や研修が対話活動の内容や目的の再考に与える影響の分析の重要性を主張する。

以上、地域日本語教育における対話活動を、理論・理念、そして対話活動の目的と内容で整理し、相違点を明らかにした。このような対話活動の目的や活動内容に重なりや異なりが見られる現在の状況において、対話活動の理論・理念を理解した上で明確な目

的を持ち、教室の活動内容を再考・調整していくことが重要である。地域の特徴を鑑み、お互いのことを知る活動や地域社会が抱える課題を考える活動など、参加者それぞれが目的を持って対話をする中で、より意義のある活動ができると考える。一方、本稿は、CiNii と Google Scholar で「地域日本語教育」と「対話」をキーワードとしている論考を中心に述べている点で偏りがある可能性が否めない。そのため、今後は「交流」や「おしゃべり」「協働」というキーワードにも着目し、対話活動の目的や意義、可能性をまとめていきたい。

注

- (1) 地域日本語教育の特徴などに関して、詳しくは2節で述べる。
- (2) 地域日本語教育に関わる多くの研究では、地域で日本語学習支援・習得支援が行われている場を「日本語教室」という用語を用いている場合が多いが、本稿では、「教える－教えられる」「支援する－支援される」と一方向の展開にとらわれない双方向の対話活動について議論していることから、活動が行われている場について述べる際は「日本語教室」ではなく「地域日本語活動の場」ということばを用いる。また、地域で行われている活動を「地域日本語教育」と呼ぶことに対しても議論があるが、本稿では教育的観点での理論・理念を中心に述べていることから、「地域日本語教育」という用語を用いる。
- (3) 「日本人」と「外国人」や「母語話者」と「非母語話者」という用語を用いることで、非対称性を想起させるという議論があるが、本稿で着目している対話活動においては、「日本人」と「外国人」への対話の目的や働きが異なることから、この異なりについて述べる際は「日本人」と「外国人」という言葉を用いる。
- (4) 「部屋の四隅」とは、質問に応じて参加者がその質問の4種類の答えの中から一番近い場所（部屋の四隅）に移動し、移動した後に集まった人と話したり、全体で共有したりする活動である。「フォトランゲージ」は、写真を読み解きながら考えていることを共有したり、好きな写真、入りたい写真について話し合ったりする活動である。これらの活動は、学習者の緊張を解き、雰囲気や和ませながら対話を促進させ、参加者それぞれが新たな発見をしていく活動として紹介されている。また、「私の宝物」は、大切なものへの再発見や共感を生む活動として紹介されている。教材と実践に関する詳細は、CINGA (2018) の第3章にまとめられている。

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, 105-117.
- 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』32, 24-36.
- 岩田夏穂 (2007) 「課題解決能力育成を目指す接触場面会話の可能性—「自由会話」と「対話型問題提起学習の話し合い活動」に見られる会話参加の様相から—」『言語文化と日本語教育』34, 43-51.
- 宇都宮裕章・南浦涼介・山西優二・佐藤慎司 (2016) 「「多文化共生」と多様性 教育に何ができるのか」『言語文化教育研究』14, 3-32.
- Ohri, R. (2005) 「「共生」を目指す地域の相互学習型活動の批判的再検討—母語話者の「日本人は」のディスコースから—」『日本語教育』126, 134-143.
- 岡崎敏雄・西川寿美 (1993) 「学習者のやりとりを通じた教師の成長」『日本語学』12, 31-41.
- 岡崎眸 (2007) 『共生日本語教育学 多言語多文化共生社会のために』岡崎眸 (監修)・野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子編: 雄松堂書店
- 御館久里恵 (2013) 『地域日本語教室における「対話中心の活動」の意義と効果に関する研究』平成23~24年度科学研究費助成事業 (No. 23720266) 研究報告書
- 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, 3-17.
- 蔭山拓 (2016) 「日本語教育における「対話」: 対話主義的な第二言語教育の視点からの考察」『多文化社会と留学生交流: 大阪大学国際教育交流センター研究論集』20, 1-12.
- CINGA 地域日本語実践研究会 (編) (2018) 『多文化共生の地域日本語教室をめざして: 居場所づくりと参加型学習教材』松柏社
- 俵山雄司・渡部真由美・田中真寿美 (2017) 「地域日本語教育における日本語ボランティアの養成・研修講座の内容の変遷—文化庁事業の平成20年度と平成25年度の取組の比較を通して—」『名古屋大学日本語・日本文化論集』24, 45-59.
- 西口光一 (1999) 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100, 7-18.
- 西口光一 (2008) 「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』138, 24-32.
- 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」に対する日本語教育事業) —報告書—』
- https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha/h19_kenkyu_kaihatsu/

nihongo_kyoikugakkai/pdf/hokoku.pdf (2023年1月5日)

- 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, 169-180.
- 野元弘幸 (2000) 「課題提起型日本語教育の試み—課題提起型日本語学習教材の作成を中心に—」『人文学報』308, 31-54.
- 野山広 (2008) 「多文化共生と地域日本語教育支援—持続可能な協働実践の展開を目指して—」『日本語教育』138, 4-13.
- 野山広 (2015) 「地域における日本語教育支援と多文化共生—ローカルな視点から捉えるグローバル・シティズンシップ—」『異文化間教育』42, 45-58.
- 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』18, 147-162.
- フレイレ, パウロ (1970), 小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周 (訳) (1979) 『被抑圧者の教育学』亜紀書房
- 萬浪絵理 (2019) 「市民性形成をめざす地域日本語教育の学習活動におけるファシリテーターの発話機能—成員カテゴリーの変化に着目した会話分析から—」『言語文化教育研究』17, 88-109.
- 家根橋伸子 (2011) 「交流型言語教室活動の理論と可能性—日本語教育への導入に向けて—」『東亜大学紀要』14, 33-43.
- 山西優二 (2005) 「参加型学習とは何か—豊かな人間関係の構築に向けて—」むさしの参加型学習実践研究会 (2005) 『やってみよう「参加型学習」! 日本語教室のための4つの手法~理論と実践~』スリーエーネットワーク. 17-28.
- 山西優二 (2013) 「エンパワーメントの視点からみた日本語教育—多文化共生に向けて—」『日本語教育』155, 5-19.
- 横田隆志 (2014) 「地域日本語教育における交流型日本語活動についての評価—白山市国際交流サロンでの活動から—」『北陸大学紀要』37, 231-243.
- 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』6, 105-130.
- 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, 61-72.
- レイヴ, ジーン. ウェンガー, エティエンヌ (1991), 佐伯胖 (訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書