

日本語母語話者・非母語話者が共に学ぶ地域日本語教育とは何か

—「自分のために」参加できる日本語教室の意義—

A Community-Based Japanese Language Education where Native and Non-Native Speakers Learn Together : The Significance of Japanese Language Classes Designed so that Everyone can Participate for Their Own Benefit

大森優(早稲田大学)・いじょんみ(同)・小島佳子(神奈川県立国際言語文化アカデミア)・
福村真紀子(早稲田大学大学院生)・大野のどか(横浜 YMCA)

OMORI Yu(Waseda University), YI Jungmi(Waseda University), KOJIMA Keiko(Kanagawa
Prefectural Institute of Language and Culture Studies), FUKUMURA Makiko(Waseda University),
ONO Nodoka(Yokohama YMCA)

要 旨

筆者らは「にほんご わせだの森」という地域日本語教育実践を行い、日本語母語話者・非母語話者双方が、支援者・学習者という固定化された役割を持たず、共に学び合える活動を設計・運営した。本対話型セッションでは、本実践の意義を問い直すため、「共に学ぶ」ことをテーマに、参加者がグループで話し合った。結果、「共に学ぶ」地域日本語教室の意義と、対話を通じた日々の実践の更新の必要性を再認識した。

This paper is a report about the discussion session dedicated to the education practice within the community-based Japanese language class "Waseda no Mori", which is designed so that the participants should have no particular, fixed roles - such as native speaker (NS) as teacher, and non-native speaker (NNS) as learner - but should instead learn together. Through the exchanges in the discussion session, the authors had the opportunity to reconsider the significance of a community-based Japanese language class where all the participants learn together, and the necessity for a constant renewal of the practice, mediated by daily discussions.

【キーワード】 地域日本語教室, 対話, 共に学ぶ, 理念と実践の往還, 実践の更新

1. はじめに

日本社会で日本語に困っている日本語非母語話者(以下, NNS)への日本語支援から始まった地域の日本語教室は、現在、国内の日本語学習者の3割を支える場になっている。文化庁(2004)や研究者(岡崎2007等)は、日本語母語話者(以下, NS)と同じく、地域社会を構成する一員としてNNSを遇する重要性を示唆し、多文化共生の観点から地域の日本語教室活動において、支援者と日本語学習者が共に学び合う必要性を主張する。筆者らもそのような「共に学ぶ」ことのできる地域日本語教室を設計し、運営してきた。しかしそもそも、「共に学ぶ」とはどのようなことで、なぜ筆者らは「共に学ぶ」ことを目指すのか。

地域の日本語教室におけるNSとNNSの関係や「学び」についてはこれまでも様々な指摘がある。西口他(2007)は「地域日本語教育」という呼称に注目し、「地域日本語教育」という視点は、主体が「市民ボランティア」であり、その主体による行為は「日本語」を「在住外国人に」「教える」ことだという見方を生むと指摘している。「日本語教育」の視

点で活動を行えば、「何を」の部分で「日本語」が主題化されてしまい、NNSのみが学び、自らを日本社会に合わせて変えねばならない立場に立たせることになるという指摘である。また、山田(2010)も、日本語教育は、「外国出身の人たちと受け入れ社会(ホスト社会)側の人たち双方が、『ともに学んで、ともに変わり、ともに(社会を)変えていく』(p.33)必要があると説き、西口他(前掲)と同様に、NSも学び手であり、変わる立場にあるとし、NSも『多文化共生』についての自らの意識を高め、自らの母語である日本語についても外国人等とうまく意思疎通するためにその運用能力を養成する」(p.38)必要があると言う。

これらの先行研究から言えることは、日本で生活するNNSもNSも、同じ地域社会を構成する一員として、一緒に多文化共生社会を創造するために、交流を通して互いに変容する必要があるというものだろう。そのための日本語教育は、NSが「教える」側、NNSが「教わる」側という固定化された関係でいるのではなく、双方が学び手となるような「共に学ぶ」日本語教室の実践が望まれる。筆者らの実践に対する思いも、この理念に重なる。

そこで筆者らは、参加者が「共に学ぶ」ことができる日本語教室の実践を試みた。ここで筆者らが言う「共に学ぶ」とは、異なる価値観を持った他者との対話を通して、自分の考え方や人との接し方など、自分に対する気づきや学びを得るということである。この捉え方は、筆者らが実践を経て気づき至ったものである。上述の先行研究でも問題提起されているとおり、多くの地域の日本語教室では、活動を運営し支援する主体は主にNSである。しかし、筆者らの教室では、活動の企画運営を担うスタッフ以外、NS・NNSも全て対等な参加者とし、支援者・学習者という役割を固定しなかったことで、参加者同士が時には助け合いながら、それぞれ何かを学び取ることができた。しかし、「共に学ぶ」の捉え方はその現場の状況や運営者の考え方によって多様なことは論を待たない。そこで、筆者らは自らの実践の意義を問い直すため、様々な日本語教育現場に関わる人たちと地域日本語教育における「共に学ぶ」意義や可能性を考える対話型セッションを行った。セッションを経て、筆者らは他者と共に話し、実践し、また振り返るプロセスの重要性を改めて実感した。

本稿では、本対話型セッションのグループでの話し合いにおける成果物と参加者個人が記述した感想をもとに、筆者らが考える「共に学ぶ」と、参加者が捉えた「共に学ぶ」の重なりと異なりを見ながら、「共に学ぶ」地域日本語教室の意義を改めて考察する。

2. 実践の概要

2-1. 実践の枠組み

筆者らの実践現場は、早稲田大学大学院日本語教育研究科における大学院生の実習の場である教室で、「にほんご わせだの森」(以下「わせだの森」)と呼ばれる。運営者は大学院の学期ごとに入れ替わり、それに伴い活動の目的、対象、形態などは異なる。しかし、地域で生活する多様な人たちによることばの活動という趣旨は変わらず、誰でもいつでも参加できる無料の教室である。筆者らがこの教室運営に関わった背景は様々だが、共通していたのは参加したり関わってきたりした地域日本語教室への違和感である。それは、NSが「教える」側、NNSが「教わる」側といった役割の固定化や、教える負担が大きいため継続が難しいNSがいたりすることであった。そこで、教室の運営者と参加者が苦しきではなく、楽しさを感じながら関わる場とはどのような場か、自分たちの目指す場について話し合いを重ねながら実践を作ってきた。実践は2012年10月13日から2013

年10月26日まで行った。活動日には、その日の主担当となるスタッフ1名が活動の進行を担い、スタッフ2名が受付及びグループ分けなどを行った。なお、主担当以外の当日スタッフ全員が参加者と一緒に活動に参加した。毎回の参加者数は平均20名で、学生や働いている人、仕事を引退した人、日本語学校や大学の留学生、ビジネスパーソンや主婦など、年齢や国籍や属性、日本語力の壁を越えて多様な人々が「わせだの森」を訪れた。NS参加者の中には他の地域日本語教室でボランティアの経験がある人もない人もいた。参加者の顔ぶれは毎回異なるが、スタッフを含めたNSとNNSの割合は4対6程度であった。

2-2. 活動設計・運営上の共通理念

「わせだの森」の活動を設計・運営するにあたり、実践を重ねながらスタッフ間で理念を共有していった。その共通理念とは、以下の通りである。

第一に、母語や日本語のレベルにかかわらず、多様な人たちが参加できるような場にするのである。具体的には、日本語がまだあまりわからない参加者に対して、母語が同じ参加者が理解を助けたり、他の参加者が絵や写真を見せたり、わかりやすく言い換えたりするなど、周りの人たちが自然にサポートできる環境を作った。初めはスタッフがサポートの見本となるような働きかけをし、参加者間でも助け合いが生まれるよう促した。

第二に、あるテーマに基づいたグループ内での対話を通してそれぞれの参加者が自分の考えや思いを表現すると共に、他者を理解し、自分を振り返るための活動を行うことである。平田(2001)は、「対話」を、人と人との話のやりとりのうち、特に、異なる価値観を持った人との情報共有や価値観のすり合わせを目指すやりとりと定義しているが、「わせだの森」の活動においても、他者との対話を通して、色々な考え方があることを知ったり、自分の考え方や表現の仕方を振り返ったりすることを目指した。

2-3. 活動のテーマと流れ

「わせだの森」の活動は月2回全24回行った。1回の活動は、場の緊張をほぐすためのアイスブレイキング(ゲーム等)とその回の主となる本活動を含め90分であった。スタッフ6人が交代で主担当となり、本活動のテーマを決め、活動案を設計した。活動案は他のスタッフとオンライン上で共有し、コメントを交換しながら練っていった。

本活動のテーマの例は、「防災」「健康」「節電」など身近な生活について考えるものや、「小さな幸せ」「私の〇〇記念日」「2013年私の漢字」「これからの夢」など、自分の経験や価値観を振り返ったり考えたりするもの、「私のルール・マナー」「仲がいい友達」「近所づきあい」など自分の周りの人に思いを巡らせるもの、「私の食卓・世界の食卓」「身近な対立と平和」など、視野を広げて社会問題について考えるものなどがあつた。また、特別企画として、外部から講師を招き、全身的な表現活動の体験会としてタップダンスのワークショップも行った。1回の活動の基本的な流れは表1の通りである。

表1 活動の流れ(2時間:活動90分+お茶会30分)

(1) 受付	新規参加者は名前とニックネームを名簿に記入し、名札を作成する。継続参加者は自分の名札を取って教室に入る。受付係はここでの新規参加者との会話で、日本語レベルを確認し、グループ分けの参考にする。
(2) アイスブレイキング (10~20分)	主担当が進行役となってゲーム等をする。(例:フルーツバスケット、ペアになって共通点探し) アイスブレイキングの目的は、参加者の緊張をほぐし、互いに話しやすい雰囲気を作ることに加えて、参加者が遅れてきても、本活動からは参加できるようにするためである。この間、教室の外では、受付係が参加者のグループ分けを行う。グループ分けの基準は活動により異なるが、会話が促進されるように参加者の母語や性格、コミュニケーションスタイルなどを考慮した組み合わせを考える。基本的には背景や母語が異なる人でグループを作るようにする。
(3) 本活動 (70分~80分)	①テーマの導入。 (例:「私のルール・マナー」「2013年私の漢字」「私の〇〇記念日」) ②主担当によるモデル提示および活動の説明。 ③グループ活動。(3~5人グループでテーマに基づき話し合う) ④全体シェア。(グループで出た話を参加者全員で共有) ⑥主担当によるまとめと、次回の予告。
(4) お茶会 (30分)	グループは設けず自由に座り、雑談する。主担当を含めたスタッフもおしゃべりに加わり交流する。特に初めての参加者には、来た目的や感想を聞いたり、今後のお知らせ配信希望を確認したりする。希望する場合はメールアドレスを聞く。
(5) 次回予告と後片付け	次回の活動日時を告知。スタッフと参加者が協力して教室を片付ける。
(6) 振り返り (約60分)	活動後にスタッフが、参加者やグループ活動の様子、活動の評価、次回の活動に向けた改善点など活動の振り返りを行う。

3. 実践の分析と考察

筆者らは、NS・NNSを問わず誰もが対等に参加し、「共に学ぶ」場を目指して1年間実践を行った。実践では、多様な人たちによる「対話」を中心にした活動をしたことで、参加者が日本語学習という観点からNS=支援者、NNS=学習者という固定的な役割にとらわれず、自然に時には支援者となり学習者となっていた。例えば、継続参加者の中には、初めての参加者がなじめるように話しかけたり、活動の流れを説明したりする人がNS・NNSに関わらずいた。また、NNSが準備を手伝ったり、アイスブレイキングを担当したり、活動中に板書をしたりと、スタッフをもサポートすることがあった。このような場が作られたのは、各々の個性が生かせる「対話」が活動の中心にあり、支援者・学習者という意識ではなく誰もが「自分のために」参加していたからである。そして「自分のために」参加するからこそ、「共に学ぶ」場が作られ、各々に学びがあることが、実践を通して実感できた。

しかし、設計・運営者が「共に学ぶ」ことを目指していても、それが困難な事例もあった。1つには、NSからNNSに教える場面が多くなってしまいうことである。例えば、初回の「防災」がテーマの際は、教材の中の防災用語の紹介と意味説明が多くなり、一般的な防災に関する知識を学ぶことはできたかもしれないが、生活の中で起きうる災害と防災を、

自分事として捉えることはできなかった。また、もう1つには、他者の話を聞こうとせず、自分ばかり話してしまう参加者がいたことである。一人の参加者がターンを握ったまま話し続け、他の参加者の話を積極的に聞こうとしないことが常態化され、どう対応するべきか悩むことがあった。

これらについて筆者らはまず原因を考え、そこから解決策を練ることにした。最初の例については、活動後の振り返りで「情報が多過ぎたので、NSからNNSへ知識伝授になりがちだった」「教材を使うことにとらわれ、翻弄されてしまった」「テーマ自体が参加者の興味や関心を考慮しきれていなかった」といった点が原因として挙げられた。そして、今後は、「教材はメインではなく、あくまでも『対話の材料』」「扱う情報量を減らす」「参加者それぞれの経験や知識、情報を生かす工夫をする」ことが確認され、NS・NNSに関わらず、容易に理解・参加できるテーマ、興味を持って話せるテーマを選定する、ということをして、「共に学ぶ」場として心がけていくことを確認した。また、自分ばかり話し続けてしまう参加者については、これまでのコミュニケーションスタイルとの差異や話し続けていることへの無自覚さが原因ではないかと考え、注意や警告をするのではなく、グループ分けや活動テーマを工夫し、他の参加者と共に活動する中での気づきや学びを期待した。具体的には、場の問題を共に振り返ることを狙いとした「私のルール・マナー」というテーマの回を実施し、「友達といっしょにいるとき、気をつけていること」「初めて会った人と話すとき、気をつけていること」について、理由と合わせてグループで対話した。すると活動の中で、参加者自身が実は話し過ぎていることを自覚し、気をつけようとしていたことがわかった。そこから、参加者間で話し過ぎた際の注意方法について和やかに合意形成をすることができた。このように、実践を重ねていく中で、様々な「共に学ぶ」ことが困難な事例を経験し、その度に原因と解決策を考え、実践し、また振り返ることを繰り返していき、筆者らにとっての「共に学ぶ」の意味や場のあり方も更新されていった。

4. フォーラムの内容及び考察

4-1. 対話型セッションの流れ

フォーラム当日の対話型セッションでは、以上の「わせだの森」の実践紹介を踏まえ、参加者と共に、地域日本語教育の現場における「共に学ぶ」ことについて考えた。具体的には、セッションの参加者38人を9グループに分け、最初に地域日本語教室に対する印象を話し合うブレインストーミングを行い、次にセッションの前提となる筆者らの実践を紹介し、その後グループで話し合う時間を設けた。話し合いの前半では、「わせだの森」の事例や各現場での「共に学べない事例」を挙げ「その原因と解決策」を考えた（以下セッション①）。後半では、「共に学ぶ」場を作るために必要なものと考え（以下セッション②）、セッションの最後に、参加者全体での共有も試みた。グループでの話し合いにおいても全体共有においても、参加者それぞれの経験や意見が積極的に出され、深く、また広がりのある議論が行われた。また、グループの話し合いの成果物は壁に貼り、休憩時間等に見て、情報共有できるようにした。それらの議論や成果物から見えてきた、セッション参加者の「共に学ぶ」ことの捉え方、また「共に学ぶ」教室を作るために必要だと考えていることについて、以下で詳しく述べる。

4-2. セッション①の総括—なぜ『共に学ぶ』ことができないのか—

セッション①では、筆者らが実際に遭遇した「共に学べない事例」とその解決策を紹介し、参加者にもそれぞれの現場で経験した「共に学ぶとは言えない事例」を挙げてもらい、そうなる「原因」と「解決策」を話し合ってもらった。以下は、グループの話し合いの際に書かれた成果物の一例である。

<p>グループ1</p> <p>【事例】 どうしても母語話者 → 非母語話者 「教える」 <u>構造的にこうなってしまう</u></p> <p>【原因】 ・協働/対話より、文法/文型積み上げ ・新しいことに興味はあるが人間関係の前に埋もれてしまう</p>
<p>グループ3</p> <p>【事例】 自分ばかり話し続ける参加者がいる</p> <p>【原因】 ・話したいことがたくさんある ・「教えてあげなきゃ！」(存在意義) ・周りの雰囲気が読めない ・人の話に興味がない ・湧いてくる</p> <p>【解決策】 ・“若者”の話に気づきがあった場合 ・人形を持って人が話す ・その方を発題者にして、他の人が意見を言う ・その場がどういう場なのか、考える時間/場を持つ ・テーマ設定 ・ファシリテーターが入る ・研修(事前/公開講座)、事例研究</p>

このように、まずは考えられる原因を洗い出してみることで、原因を排除するだけでなく、様々な事情を考慮しながらどのように解決できるか建設的な話し合いが行われた。解決策についての話し合いは、グループ1のように策を提示するのではなく教室の在り方に対する考え方自体の見直しを示唆したり、グループ3のように具体的な策を数多く考え出したりと、多様であった。各グループから出された成果物から「共に学ぶ」をどのように捉えているかを見ていくと、どのグループにおいてもNS・NNSが共に学び手であるという認識はすでに広まっていることがわかった。しかし、「共に学べない」事例の解決策として「多様な教室の存在を認める」「『共に学ぶ』だけがすべてではない」「いろいろあることに気づく」「地域日本語教室の多様性の確立」などが多くのグループから挙げられていることから、地域日本語教室に関わる人の間では、日本語を教えるだけではない「地域日本語教室の多様性」の共通認識が未だ十分ではないということがわかる。

その一方で、このセッション①の活動は「共に学ぶ」を前提としているが、そもそも前提としていいのか、なぜそれを目指すのかという意見も挙がった。グループの成果物を見ると(以下、括弧内は引用)、あるグループは、セッション①で考えるべき問題を「NSがNNSに教える場面が多いことがなぜ問題なのかを考える必要がある」とし、問題の解決策には、「何がしたい?何が話したい?」と参加者が互いに聞き合うこと、そして「本当にいいの?正しいことは1つ?」とボランティアも自身を振り返ること、そして「いろいろあることに気づく」ということを挙げていた。また他のグループでは、「『共に学ぶ』ことが前提となっていては、この問題がギロンできないのではないか?」「その教室が何をめざしているかによって、『共に学ぶ』ことの意味合いが変わってくるのでは」と本発題

への疑問を示していた。解決策には「行政とボランティア養成の問い直し」と「地域日本語教室の多様性の確立」を挙げ、教室だけにとどまらず、行政の考え方や地域日本語教育にかかわる人すべての意識への働きかけの重要性を指摘していた。また、重要なことは小手先の対策を講じるのではなく、何が問題なのか、その教室が何を目指すのかということを確認にすることであるという、議論の核心をついていたグループもあった。

以上のように、セッション①の議論からは、セッション参加者が「共に学ぶ」を、NSもNNSも共に学び手となることであると意識しながらも、「共に学ぶ」が前提とされていることへの疑問が浮かび上がってきた。同時に、地域日本語教室の多様性をそこに関わる全員が認め、皆が同じ一つのことを目指すのではなく、自分はどうしたいのか、参加者それぞれはどうしたいのかを考え、意見を交わすことの重要性を認識していたと考えられる。

4-3. セッション②の総括—「共に学ぶ」場を作るために必要なものとは何か—

続いてセッション②では「共に学ぶ」場としての地域日本語教育を作るには何が必要かを考えた。具体的には「参加者それぞれが『共に学べる』地域日本語教室を作るには、どのようなもの・こと・条件などがあればできるか」を考え、まずは必要要件を個人で付箋に書き、その後グループで話し合いながら、9マスシート（模造紙）にカテゴリー分けした。予め筆者らから「行動・人・場所・もの」の4つのカテゴリーは指定したが、これに当てはまらないものは空きマスへ貼り、可能ならカテゴリー付けもしてもらった。グループで9マスシートを完成させた後、3グループ間で見合い、グループ間意見交換も行った。

以下、各グループから複数出たキーワードをまとめる（【】内は筆者らによる）。

表2 セッション②：キーワードまとめ（筆者ら作成）

【理念】	共通認識：「共に学ぶ」意義を理解し、教室理念を共有する。
【雰囲気】	信頼感、居心地の良さ、話しやすい雰囲気、安心感
【態度】	興味、関心、好奇心、積極性 傾聴受容態度、敬愛の態度、助け合い、思いやり、寛容さ
【資質】	コトバの知識やスキル（集中力、共感力、体力）
【人】	ファシリテーター
【行動】	ふりかえり、平等・公平
【場所】	心地いい空間（エアコンや空間デザインなどで工夫）
【もの】	文具、PC、辞書、インターネット、ホワイトボード、おやつ、お茶
【デザイン】	お互いが学び合え、関心をもって取り組める課題、テーマ

各グループから出されたキーワードを概観すると、ファシリテーターの存在、対話を活性化させる環境作り、多様性を受容する態度や能力等の共通項が見えてきた。

一方、グループや個人によって、必要だと思うものは異なりも多かった。しかしそれは、価値観の違いや視点の違いによるもので、異なって当然である。地域の日本語教室はもとより、各参加者の日本語教育現場でも、様々な考え方を持つ人が同様に混在しており、考え方の違いから生まれる課題も多い。しかし、共に何らかの場を作ろうとする際、今回

のようにそれぞれの考え方を出し合い、互いの価値観や視点を確認することが、まずは必要だということが、セッションを通して感じられた。上記にまとめた要素をすべて揃えることは現実的ではなく、また揃っていないければ「共に学ぶ」教室ができないというわけでもない。重要なことは、何が必要かを考えていく中で、自分が何を求めているのか、自分の思う「共に学ぶ」とはどのようなもので、どのように実現されるのかを他者と共に考えることであろう。

4-4. 考察① 「共に学ぶ」の捉え直し

ここからは、セッションを通して参加者が「共に学ぶ」をどのように捉えていたのか、筆者らとの重なりと異なりについて改めて考えたい。重なりとしては、参加者も地域日本語教室において、NNSのみでなくNSも学び手と捉えていることが見えた。これまでは、西口他(2007)が述べるように、地域日本語教育の場で、NSはNNSを支援する立場だと考えられることが多かった。しかし、本セッションの意見交換を通して、地域日本語教室は、NS・NNSという枠にとらわれず、誰もが自らの学びや変容から成長できる学び手として、「自分のために」参加できる場であるという認識が、広く共有できる展望が見えてきた。

しかし、地域日本語教室で学ぶ内容については参加者の考え方に異なりを感じた。本セッションでは、個々の参加者が学ぶ内容をどう捉えているかまでは話し合えなかったが、参加者からの質問や意見から、地域日本語教室での「学び」は西口他(2007)が言うように「日本語」が主題化され、言語教育の内容が、言語の運用能力の養成に固定されてしまっていることが想像でき、筆者らの学ぶ内容の捉え方との異なりが見えた。質疑応答の際、「NSが学べることは分かったが、『地域日本語教室』という場においてNNSはどのような学びを得たのか」という疑問、また筆者らの実践は「生涯教育としてはいいと思うが、言語教育としては成り立つのだろうか」という懸念のような意見も出された。筆者らは、NS・NNS共に、学ぶ内容は、異なる価値観を持った他者との対話を通して、自分の考え方や人との接し方など、自分に対する気づきや学びを得ることだと捉えていた。しかし、前述の質問の背景にはNSの学びとNNSの学びは異なるという考え方があるのではないだろうか。

また、「共に学ぶ」をセッションのテーマとし、地域日本語教育で「共に学ぶ」を目指すことを前提としたことへの疑問の声が挙がったことは、筆者らに大きな気づきをもたらした。地域日本語教室は「いろいろな形があっていい」という意見もあり、筆者らもその意見に反対はしない。これらの疑問や意見から、筆者らは「共に学ぶ」の必要性を十分に問うことなく本対話型セッションをスタートしたことの是非を省みなければならない。

池上(2009)は、日本語教育に対して多くの課題が突きつけられている現状を踏まえ、それらの解決のためには、「教室」に作用している「暗黙のルール」を認識し、三つの観点(教室を構成する「人・もの」とはどのようなものか、教室で扱われる「内容」とはどのようなものか、教室で行われる「活動」とはどのようなものか)で「教室」を捉えなおすことが必要だと説いている(pp. 161-162)。筆者らは、「共に学ぶ」ことの捉え方を固定化し、無意識に実践の現場でそれを遵守しようとしてはいなかっただろうか。その姿勢は、池上(前掲)が述べる「暗黙のルール」にとらわれた姿勢と言えるのかもしれない。しかし、本対話型セッションでは、参加者から豊かで多様なキーワードが出され、参加者との対話を通して筆者らは「共に学ぶ」を捉え直す重要性に改めて気づいた。それは筆者らも、異な

る価値観を持った他者，つまり参加者との対話を通して，自分の考え方をより明確にすることができたからである。また，本対話型セッションの参加者の中にも，「地域日本語教室ならば，こうあるべきだ／こうに違いない」という「暗黙のルール」がもたらす思い込みを抱いていた人もいたかもしれない。しかし，セッション後に記述してもらった感想では，「もっと考えたい，話したい」というコメントが数多く出され，参加者も本セッションでの対話を通して，地域日本語教室のあり方を捉え直そうとしたことが窺えた。このように，筆者，参加者双方が「共に学ぶ」地域日本語教育の捉え直しのきっかけを得られたことは，本対話型セッションの成果と言えるだろう。なぜならば，筆者らは本対話型セッションを，参加者が他者との対話から「共に学ぶ」場としたいと考え，デザインしていたからである。

4-5. 考察② セッションを通して見えた「共に学ぶ」意義と可能性

筆者らは，今回のセッションでは参加者に「わせだの森」の雰囲気と，他の参加者と「共に学ぶ」ということを体感してもらいたいと考えていた。本セッションの構成は，「ブレインストーミング（話し合いの土壌作り）→セッション①：具体的な課題→セッション②：場作りに必要な要素（＝理念）」という流れだった。まず，セッション①で具体的な実践について考え，その実践を実現させる根幹の部分となる理念についてセッション②で考えた。この流れにより自己の思考が深まり，他者との対話を通してさらなる気づきが生まれていき，具体的なアプローチからの議論と理念的なアプローチからの議論が両輪のように相乗効果をもたらしたと考えられる。それを裏付けるのは，先にも述べた通り，セッション後の感想（自由記述）に，「もっと考えたい，話したい」とのコメントが多数あったことである。実践の課題を考えることで理念を考えるようになり，理念を考えることから具体的な実践へとつながる。実践と理念の往還をめぐってグループの中で他者と共に話し合うことで，それぞれの思考を深めることにつながったのではないだろうか。また，セッション①で具体的な事例を取り上げることで，各参加者が本テーマを自分の現場に引きつけ，自分事として考えることができたと考えられる。そして，セッション②の理念的議論も，実際の場面に即した議論として，活発な意見交換が行われていた。

このような実践と理念からの議論の重要性は，筆者らが活動を行う中で実感していたことである。筆者らの実践でも，運営者間で活動立案や課題解決の具体的な議論を行ってきたが，その中で必ず「活動目的は何か／何のためにそのワークをするのか」というような具体的な活動のあり方とその理念を再確認する議論が常に行われていた。このような，具体的議論と理念的議論の往還があつてこそ，教室の目指すべき方向性が実践をしながら運営者間で摺り合わされ，それが共通理念となっていくのではないかと考える。しかし現場では，理念的議論の重要性は認識しつつも，普段の活動運営でそこまで話し合う余裕はなく，活動内容や問題解決の具体的な議論にばかり重点が置かれてしまうというのが実際だろう。そのような中で，本対話型セッションにおいて参加者間で具体と理念の両輪からの議論ができたことは非常に意味があり，また，参加者が対話を通して自分や他者の考え方について気づきを得ていたというそのプロセス自体が，筆者らの目指している「共に学ぶ」ということになっていたと言えるだろう。

そして「共に学ぶ」考え方は，日本語教育にとっても有用であるとの感想も参加者から寄せられ，「共に学ぶ」意味と可能性は，地域日本語教室はもちろん，日本語教育全体の意

義として十分に考えられることが分かった。筆者らは、地域日本語教室は、NS・NNS という枠にとらわれず、誰もが「自分のために」参加できる、「共に学ぶ」場となり得ると信じている。

5. おわりに

本稿では、本対話型セッションのグループでの話し合いにおける成果物と参加者個人が記述した感想をもとに、「共に学ぶ」について筆者らと参加者の重なりと異なりを見ながら、「共に学ぶ」地域日本語教室の意義を改めて考察した。セッションを終えた今筆者らは、他者と共に話し、実践し、また振り返るプロセスの重要性を改めて実感している。参加者の感想にも本セッションをそれぞれの今後の実践に生かしていきたいというコメントが多くあったが、筆者らにとっても、本セッションでの学びが、地域日本語教室だけではないそれぞれの教室や場作りの更新につながっていくという確かな感触を得た。

最後に課題について述べておきたい。筆者らは、「共に学ぶ」の重要なキーワードとして「対話」を繰り返し使っており、それは平田(2001)の定義を基にしていた。しかしながらセッションの参加者から、「対話」について、なぜ平田(2001)に準拠するのか、筆者らの定義した「対話」の内容は「異なる価値観を持った人との情報共有や価値観のすり合わせを目指すやりとり」よりも奥が深く、もっと新しい価値観を生み出す創造的なものではないか、という意見が出された。今後は先行研究における「対話」の捉え方を踏まえ、手法としてまた概念としての対話をより深く学び、取り入れていくことが必要である。それは筆者らにとっての「共に学ぶ」概念の更新につながる。様々な「対話」をめぐる論考に触れることを通して「共に学ぶ」とはどういうことなのかをより深く考察し、次の実践へとつなげていきたいと考えている。

謝辞

「わせだの森」にて多くの出会いと学びをもたらしてくれた参加者の皆様、そして本対話型セッションに参加し、さらにその学びを深めてくださった皆様に深く感謝いたします。

参考文献

- (1) 池上摩希子(2009)『『教室』の解体が創出するもの—『にほんご わせだの森』の実践から考える対話の可能性—』『日本語教育の過去・現在・未来』第3巻,水谷修監修,凡人社,161-179
- (2) 岡崎眸(2007)「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」『共生日本語教育学 多言語多文化共生社会のために』野々口ちとせ他編,岡崎眸監修,雄松堂書店,273-318
- (3) 西口光一・新庄あいみ・服部圭子(2007)「共生を育む地域日本語活動に向けて」『言語の接触と混交』津田葵・真田真治(編)大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェースの人文学」研究報告書2004-2006,三元社,59-97
- (4) 平田オリザ(2001)『対話のレッスン』小学館
- (5) 文化庁編(2004)『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築へ向けて—』国立印刷局
- (6) 山田泉(2010)「生涯学習としての日本語教育」『異文化間教育』31,33-46