

# 「新しい形の地域の日本語教室」と呼ばれて

—「にほんご わせだの森」はどのような「教室」か—

松本 裕典

## 1. はじめに

本稿の目的は、「新しい形の地域の日本語教室」と呼ばれる「にほんご わせだの森」（以下、「わせだの森」）とはどのような枠組みを持つ「教室」であるのかを先行研究と実践の特徴や内容をたどりながら位置づけることである。

「わせだの森」は、早稲田大学大学院日本語教育研究科に設置された「日本語教育実践研究（1）」という科目の教育実習クラスとして設計される地域の日本語教室である。この実践の場は、「地域」と「日本語教育」をめぐって、院生が自ら考え自ら実践を組み立てていくことを課題」（池上 2009：165）としており、教室設計から参加者の募集、活動内容まですべてをゼロから大学院生の実習生がコーディネートする。筆者は、この「わせだの森」の実践に 2012 年度春学期（以下、12 春）の実習生として携わった。

12 春の実習生らは、「わせだの森」を「新しい形の地域の日本語教室」と呼び、積極的にその実践を発信している。たとえば、「わせだの森」の宣伝チラシでは、「わせだの森とは？」としてこの教室について次のように説明をしている。

早稲田大学大学院日本語教育研究科の大学院生たちによる、新しい形の地域の日本語教室です。ここには先生はいません。外国人も日本人も、子どもも大人も関係なく、一緒に日本語でおしゃべりしたり、ゲームをしたりします。日本語を通じて新しい友達を作ったり、知らなかった世界を発見しに来ませんか？

【「にほんご わせだの森」2012 年春の森 日本語版チラシより】

宣伝チラシでは、「新しい形の地域の日本語教室」と明確に表現し、参加を呼び掛けている。では、「新しい形の地域の日本語教室」とはいったい何なのか、従来の地域の日本語教室とは異なるものなのか、といったことを明らかにしていく。そのために先行研究を概観しつつ歴史的観点からの位置づけと理論的観点からの位置づけを行う。

## 2. 地域日本語教育とは——歴史的観点

地域日本語教育は、「地域日本語教育」「地域日本語学習支援」「地域日本語習得支援」「地域日本語活動」「日本語交流活動」など、さまざまな呼称が見られるが（米勢 2006）、地域

に根ざしたボランティア主体の日本語教育を指すことばである<sup>1</sup>。これについては、池上（2007：105）が「呼称は様々であっても、『地域在住の「外国人」に対して基礎的な日本語や生活情報を、地域住民が中心となってボランティアに支援する活動』といった定義が成立し、概ね定着しているようである」と述べている。

「わせだの森」は各地に数ある地域日本語教室の一つである。このように述べても、違和感はさほどないだろう。それは地域日本語教育という領域が広く認知されてきているためであると考えられる。しかし、「わせだの森」を地域の日本語教室だというためには、「地域の日本語教室」とは何かを明らかにしなくてはならない。本章では、地域日本語教室が各地に点在するようになった歴史的な流れと課題を整理し、その文脈から「わせだの森」がどのように立ち上がるのかを見出していく。

## 2.1. 地域日本語教育の興り

地域日本語教育と呼ばれる領域は、ニューカマーと呼ばれる人々の流入によって広く全国で興ってきたものである。ニューカマーとは、主に1970年代以降に日本に定住を始めたいわゆる「外国人」のことであり、インドシナ難民や中国帰国者、日系人労働者といった人々である。なかでも、1989年に改正された出入国管理及び難民認定法（以下、入管法）によって、大量に流入したのが、ブラジル、ペルーを中心とした南米諸国からの日系人労働者とその家族である。彼らは、国が入管法を改正して受け入れたにも関わらず、まったく公的な言語保障をされてこなかった。日系人に限らず、1980年代から1990年代にかけて地域には「外国人」が急増しており、「困っている外国人」が身近に居住しているという状況があった。それを見かねた地域住民が立ち上がって、ボランティアで手作りの日本語教室をはじめていったのである（岩見2005；米勢2009）。

1980年代から地域で開かれはじめた日本語教室が、全国に広がっていくにつれ、従来の日本語学校や大学における就学生・留学生に対する日本語教育が日本語教育の一部に過ぎなくなり、国内の多くの学習者は地域の日本語教室で日本語を学んでいるという構図が出来上がってきた（真嶋2006：95）。この構図は、2000年代に入っても解消されることなく続いており、森本、服部（2006）が「現状では行政による施策は不十分であり、実際に外国人の日本語学習の支援を担っているのは地域住民によるボランティアなのである」（森本、服部2006：127）と指摘しているように、日本語教育全体を支える地域に根ざしたボトムアップな活動として定着している。

地域日本語教育はボランティアを中心に担われてきたことを述べたが、活動している日本語ボランティアはいわゆる「有資格者」や「専門家」であることよりも、何の資格も経験も持たない有志の「一般市民」であることが圧倒的である（石井2011；森本2001；米勢2009）。それゆえ、ボランティアの手による地域日本語教育は、「多文化・多言語共生社会に向けた取り組みの1つとして行われている」という側面がある（西口1995：5）。すなわ

---

<sup>1</sup> 本稿では、最も一般的な「地域日本語教育」「地域日本語教室」の呼称を用いる。

ち、「外国人の日本語能力の伸長だけを目的とするものではなく、参加する地域住民も共に学んで変容し、双方の自己実現が可能な多文化共生社会の創出を目指す」(池上 2007:105)わけである。

「多文化共生」を目指すための場として指向されると、当然そこでは「教える－教えられる」といった権力性の排除が叫ばれる(石井 2011; 新庄 2007)。その結果、一方的な日本語習得学習の範疇を出た「学び合い」や「相互学習」といった別の目的が浮かび上がってくる。言語保障からはじまった地域日本語教育が、反省を込めて「学び合い」や「相互学習」の名のもとに再構築されていったのである。

## 2.2. 地域日本語教育の分類

必要に迫られ、ある意味で自然発生的に展開・分化されてきた地域日本語教育であるが、その内実は「地域日本語教育」と一括りにできるほど単一ではない。たとえば、尾崎(2004)や新庄(2007)はボランティア主体の日本語教育を「学校型」と対比させて、「地域型」と呼んでいる。特に、新庄(2007:134)は、「日本語学校や大学などで行われる日本語教育(学校型)と、市民ボランティアが行う日本語学習支援(地域型)は根本的にその性質が異なる」(傍点著者)と強調を込めて述べている。果たして本当にそうだろうか。

「学校型」と「地域型」は明確に切り分けられる傾向が強いにも関わらず、「地域型」と呼ばれる日本語教育の定義には揺れが見られる。この点は池上(2011:93)が「「地域日本語教育」という呼称は、既に目新しいものではなく、「日本語教育全体から着目され、課題であるとされている」にも関わらず、「この用語の定義は明確にされているとはいえない」と批判している。さらに池上は、「地域」を切り離して論じることには違和感を覚えており、「「地域日本語教育」といったとき、この「地域」は「ある特定の場所」(中略)ではなく、「ある学びの場」を示すのではないだろうか」と指摘している(池上 2011:95)。

また、古川、山田(1996:24)は「中央性と周辺性」を引き合いにし、「中央に日本語教育というのがあり、「日本語教育の一つの支流」として「「地域の日本語教育」があるのではないかと批判している。

その一方で、山田(2002:125-127)は、「「地域における日本語学習・支援活動」には、「社会教育」としての「社会の変革を目指した相互学習」と「補償教育」としての「社会への参加を目指した言語習得」の「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」だと述べ、「これら二つの教育の場を分けるべきだと強く主張」している。さらに、「「補償教育」としての「社会への参加を目指した言語習得」は、「行政など責任を持って取り組むことが可能な機関による、一定程度以上の質と量を備えた教育である必要がある」と述べる。

同様の主張は、石井(2011)にも見られる。石井(2011:94)は、「あらゆる問題を日本語教室が引き受けて」いる現状を悲観し、「受け入れ初期段階で、あるいはその後のライフステージの展開の要所において、地域日本語教育の理念を十分に理解した言語教育の専門

性を有する教師による日本語教育を提供する制度」が必要だと述べる。そして、「住民同士の対話の場」としての機能を持った従来の日本語教室と共に「地域日本語教育の中核」となっていくべきだと主張するのである。

ところが、山田（2002）や石井（2011）のような地域日本語教育の中に二つの側面を見出す立場もある反面、日本語教育を「学校型」と「地域型」に二分した前掲の尾崎（2004：298）は「日本語教師としての資格があると判断される人を講師として採用し謝金を払って日本語教室を開設している場合」を「疑似学校型日本語教室」と呼んで、「地域型」とは区別している。

このように地域日本語教育をめぐる議論は非常に多様性を極めており、一定の方向性は見られるものの安定していない。これだけの多様な議論のなかでは、「学校型」と「地域型」の切り分けにそれほど意味はなく、あるのは「自分たちのやっていることをどういうことばで呼ぶのか、どういうふうの意味づけるのか」（古川，山田 1996：25）という文脈だけである。それを無理やりにでも「地域日本語教育」という俎上に乗せることにより、議論がしやすくなっているという面は完全には否定できないものの今後の課題は大きいと言えよう。

### 2.3. 地域日本語教育の課題

地域日本語教育で叫ばれる課題は、分類そのものだけではない。分類の結果にもさまざまな影響と課題をもたらしている。たとえば、「社会教育」「補償教育」と分類することで、専門的な知識や資格のない「一般市民」であるボランティアには「補償」するだけの日本語教育能力がないという意味合いをはらむ危険性があり、「専門家」と「非専門家（ボランティア）」の対立を深めることになるという課題がある。そこに「学び合い」「相互学習」という術語を充てることで、地域に暮らす「外国人」の言語保障からはじまった地域日本語教育が、反省を込めて再構築されていった経緯は先に述べたとおりである。しかし、「補償教育」や「学び合い」「相互学習」という術語の裏に残ることばを学ぶということそれ自体の意味を語ることまでは地域日本語教育では求められていない。

「日本語習得の原則」「相互学習の原則」「無条件参加の原則」という地域日本語教育の「活動の3原則」（尾崎 2004：295）が示され、その有効性や有意義性が検証され、語られ、誰が何を担うかという議論の流れだけでは、結局、「地域日本語教育」という枠組みの問題に押し込められてしまい、なぜ日本語を教え学ぶ必要があるのかという議論に出口はない。倫理的な問題、喫緊の問題として地域日本語教育に向き合うと同時に、自分自身の実践がどのような意味を持つのかを考えることなしには、地域日本語教育が目標とする「多文化共生」の実現も難しいだろう。

池上（2007：115）は「生活者としての市民に共通の問題として、（中略）地域日本語教育は外国人住民のためだけのものではなくなっている」と指摘している。池上の指摘はすなわち、これからの地域日本語教育は、困っている地域の「外国人」が日本語を学ぶため

の場所という視点で語られるのではないという自明の論理を立てなおしているのではなく、地域日本語教育から浮かび上がってくる地域に暮らすすべての人にとって、そして「日本語教育の領域全体にとっての、大きな課題」（池上 2007 : 115）に立ち向かっていく場所という視点を持つことの重要性を指摘しているのである。

この視点に立ち、「生活者としての市民の共通の問題」として捉えたときに、地域日本語教育がどのような歴史的経緯を持って展開されてきているのかを整理することが重要になってくる。歴史的経緯を踏まえてはじめて、自らの実践研究はどう位置づけられるのか、そしてそれがどのような意味を持っているのかを問い直すことができるはずである。本稿で位置づけていく「わせだの森」の実践も日本語教育の課題を参加者とともに考える場としてこうした歴史的経緯の過程にあるのだと言える。そして、「ある学びの場」（池上 2009）としての地域日本語教室として、「ことばの教室」としてその活動を模索しているのである。

### 3. 日本語を使って、話をしたり、ゲームをする活動とは——理論的観点

本章では、参加者が一緒に日本語を使って、話をしたり、ゲームをしたりするという「わせだの森」の活動の形態をその定義に該当すると考えられる「交流型言語教室活動」（家根橋 2011）の理論的な拠り所を例にとって整理し、その文脈から「わせだの森」がどのようにして立ち上がるかを見出していく。

#### 3.1. 「交流型言語教室活動」（家根橋 2011）とは

前章までに見てきたように、地域日本語教室で「学び合い」や「相互学習」が重視されるようになり、「人間関係づくり」に焦点を当てる開発教育の観点を取り入れた「参加型学習」の提案（伊東 2009）のように各地域の参加者同士の交流を中心とした活動の報告などが数多くなされるようになった。しかし、その理論的基盤の不明瞭さから言語教育としての活動の評価が分かれている。これを批判的に捉え、理論的基盤について詳細に説明したのが家根橋（2009, 2011）である。

まず家根橋（2011 : 33-34）は、参加者が「交流しながら自分自身のことを開示し、表現し合う」活動を「交流型言語教室活動」と呼び、日本語教育の活動としての意義を主張する。「言語学習以外の目的も付加されている」、「目標言語で語り合われる内容が自己に関わるものである」というこの活動の二つの特徴を挙げ、「人間の教育としての日本語教育をめざすものとしても意義あるもの」とであるという論理を立てている。

「人間の教育としての日本語教育をめざすもの」としての意義について、家根橋（2009, 2011）は、ヴィゴツキー（Vygotskiĭ, Lev Semenovich）の発達論やバフチン（Bakhtin, Mikhail Mikhaĭlovich）の対話論を背景とする社会文化的アプローチ（Swain & Deters 2007）にみており、「言語を相互行為の中で参加者たちにより協働的に構築されていくものとみなし、（中略）協働的相互行為に参加する中でこそ言語は理解され、学習・習得されると捉える」と説明している（家根橋 2011 : 34）。

「言語を相互行為の中で参加者たちにより協働的に構築されていくもの」(家根橋 2011 : 34) とみる立場は、「〈言語とは、コミュニケーション行為である〉と規定し、その言語観を「〈言語=行為〉観」と名づけ」る蒲谷 (2011 : 10) や「言語によるコミュニケーションの力を、現実の社会において、ある具体的な目的のために、ことばによって自己以外の他者とやりとりを行うもの」と捉える細川 (2007 : 80) の立場とも一致する。

こうした「行為」や「やりとり」それ自体を言語であるとする立場に立って展開される実践成果の還元も多く見られ、活動集も刊行されている。たとえば、「ヒューマニスティック・エクササイズ」(縫部 1998) や「総合活動型日本語教育」(早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会編 2003)、「参加型学習」(むさしの参加型学習実践研究会 2005) といった活動の活動集がある。

家根橋 (2011) は、これらの共通性を持った活動集のいくつかを挙げ、「相互の関係や依拠する理論が不明である点も」こうした活動を「分かりにくいものになっている」と批判している。その上で、「既存の活動案では十分に理論の示されていない言語、言語学習・習得とのつながりを明確にしていく」と述べている。次節では、家根橋の説明を手掛かりにこうした活動の理論的基盤を追っていく。

### 3.2. 活動を支える言語観・言語教育観

家根橋 (2011 : 35) は、「交流型言語教室活動」の出处を「1960 年代に米国で興隆した人間性心理学及びその諸派のカウンセリング理論・技法と、その理論・技法をもとに人間性教育で開発され、また第二言語教育にも導入された“Humanistic activities”」に見出している。さらに、「広く人間の成長を促進する活動」として開発された“Humanistic activities”には、「基盤となっている理論」がいくつかあるのだという。

家根橋 (2011 : 35) は、マズロー (Maslow, Abraham Harold) の「欲求階層説」、ルフトとイングラム (Luft, Joseph & Ingham, Harry) の「「ジョハリの窓」モデル」、ロジャーズ (Rogers, Carl Ransom) の「人間中心の (person-centered) 教育論」、パールズ (Perls, Frederick Salomon) の「ゲシュタルト療法」、そして「人間性教育の思想」を挙げ、それぞれについて詳細に紹介をしている。それぞれの説明については、家根橋 (2011) を参照されたい。

対して、人間性心理学とは別の理論的基盤を持って、こうした活動を支える言語観・言語教育観を説明する研究もある。前掲の蒲谷 (2011) や細川 (2007) である。蒲谷 (2012) は、時枝誠記の「言語過程説」をその言語観の根本としながら、独自に「言語を〈行為〉だとみなす言語観」を形成している (蒲谷 2012 : 16-17)。この「〈言語=行為〉観」にもとづき、日本語教育の目指すところを「コトバの教育を含みつつ、しかしコトバの教育を越えた人と人とのコミュニケーション行為の能力を育成することであり、それはすなわち人間教育そのもの」と述べている (蒲谷 2011 : 12)。

細川 (2002) も、時枝誠記の「言語過程説」から影響を受け、ヴィゴツキーの発達論な

ども踏まえながら、「ことば」と「言語」を区別して考える独自の言語観を示している。「ことば」は「言語」よりも広い概念を表すものであり、「ことば」を外側から観察したときに得られる一つの形態として扱う場合には「言語」を用いているのだという。これは「ことば」を思考と表現の往還関係そのものとしてその生成プロセスを総合的に捉える立場」を採っているからである（細川 2002：5）。そのうえで、「こころ」と「ことば」を切りはなして考えるのではなく、感覚・感情から思考へ、思考から内言へ、内言から外言へ、外言から行動へ、という循環プロセスをコミュニケーション活動の総体として捉え」ることを主張している（細川 2002：104）。さらに、「ことばと文化はともに個人の中にあり、社会における他者との相互作用によって、この二つがともに発動する」（細川 2002：84）と指摘し、「ことばは文化であり、文化はことばである」（細川 2002：252）と繰り返し述べている。

「わせだの森」では、こうした言語観・言語教育観に裏打ちされた「つながりをつくる」という漠然とした理念を掲げていた。「わせだの森」でも、言語は体系的なものではなく、相互行為のなかで獲得・構築されていくものであるという立場に立って、実践を展開していた。

#### 4. 「新しい形の地域の日本語教室」とは

本章では、「わせだの森」の実践の特徴を示しながら、前章までの議論を踏まえて、「わせだの森」とはどのような教室かを明らかにする。筆者が携わった 12 春の「わせだの森」では、「つながりをつくる」を実践の理念として掲げ、2012 年 5 月から 7 月までの間に 1 回 90 分で全 10 回実施した。実践は筆者を含め 7 名の実習生により設計・運営された。本稿では、紙幅の都合により、具体的な活動案を示すことはしないが、各回にどんなことをしたのかは松本、角浜（2012）に簡潔にまとめられている。

##### 4.1. 実践概要

「わせだの森」は、大学院生が授業（教育実習）の一環として作る地域の日本語教室である。担当する実習生が半期ごとに交代する形で、2006 年度春学期から開講している。ただし、教室は 2006 年から続いているが、どこかに「わせだの森」という固定された場所や教室が存在しているわけではない。「わせだの森」の実践では、活動目的・内容はもちろん、活動日時や活動場所、理念、参加者の属性、広報の方法など教室の設計・運営に関わるすべてを受講する実習生が話し合いで決定するのである。ゆえに、毎学期、少しずつ異なった特色のある実践が展開されていくことになる。

各学期の実習生がゼロから作り上げていくと言っても、毎学期に概ね共通する特徴が見られる。松本、角浜（2012）は、「わせだの森」の実践に共通する特徴として、次の三つを挙げている。①「大学院の授業の一環として開かれている」こと、②「教師はおらず、いつでも参加可能な自由な教室形態である」こと、③「参加者の制限をできる限り排除」

していることの三つである（松本，角浜 2012：3）。

また、大野（2008）は、大学と地域との関係性から地域日本語教育研究を三つのタイプに分類している。三分類のなかで「わせだの森」を「タイプ3」に位置づけており、大学と地域の双方からの「アプローチ」によって、「そこに集まる参加者と共に」、「新たな場を作った貴重な実践」として「大学ー地域 設計型」と呼んでいる（大野 2008：13）。

以上のような特徴を背景としながら、筆者を含めた12春の実習生らは、今学期の実践を担当し、設計・運営した。活動は、5月19日（土）から7月18日（水）までの全10回で、隔週土曜日・水曜日で実施した。土曜日の活動は15：00から16：30、水曜日の活動は18：15から19：45の90分で設定した。これは、親子連れや仕事をしている方でも参加しやすいようにとの配慮からであった。

12春の「わせだの森」では、実践開始前の4月に実習生それぞれが「私が作りたい教室」のアイデアを出し合い、そこで話し合いから5つのテーマを導いた（松本，角浜 2012）。たとえば、筆者は「外に出て行く活動」を提案し、それはテーマ「アウトドア」と名づけられた。「アウトドア」を含む5つのテーマをそれぞれ2回ずつ取り上げ、テーマのもととなるアイデアを出した実習生がメインファシリテータを担当することにした。

5つのテーマとは別に、それらに通底する理念として12春では「つながりをつくる」ことを掲げ、目指した。ここでいう「つながりをつくる」とは、「日本語話者」というアイデンティティを尊重する活動を通して、参加者それぞれが「人とのつながりにとどまらない「ことば」とのつながり」を獲得していくことであった（マルケスほか 2012：162，164）。

実際の活動は、概ね次のような流れで進んでいく。まず受付<sup>2</sup>を済ませた参加者は、活動開始時間までは教室内のほかの参加者や実習生とあいさつやおしゃべりをしたり、チラシコーナーを見て回ったりしている。時間になったら、メインファシリテータが実習生らの話し合いによって練り上げられた活動案をもとに、当日の活動の説明をし、進行していく。実際の活動は、15分ほどのアイスブレイク、60分ほどの本活動、15分ほどの全体共有（クロージング）と以降のお茶会である。メインファシリテータ以外の実習生は、人数のバランスも考えながらではあったが、参加者として一緒に活動に参加した。

本活動では、その日のテーマにもとづいた話をペアやグループで行ったり、考えたりすることを中心としており、参加者それぞれの「わたし」のことを話してもらいたいというねらいがあった。「わたし」の話をするところから、「つながり」をつくっていかうと考えたのである。また、グループで一つのを制作するという連帯性を意識した活動やなるべくたくさんの人と話をするという多様性を意識した活動も取りいれながら、活動に変化を持たせることも心がけた。活動の最後にテーマに関連したおすすめするものを書いたカー

---

<sup>2</sup> 出席回数の制限や義務はないが、人数の記録のために受付を設けている。受付は、実習生のなかから係を決めて交代で担当している。受付係は、活動のようすを写真撮影し、記録する係も兼ねていることが多い。

ド（森カード）をシャッフルして交換することで、話したことのない人とも話ができるような工夫も盛り込んでいた。活動後のお茶会の時間には、テーマを設定せずに、自由に参加者同士で交流できるようにした。全体を通して、なるべく話をしたり、体を動かしたりするという活動を活動の中心にしていた。

#### 4.2. 「新しい形の地域の日本語教室」の位置づけ

前節までの説明から考えて、「わせだの森」はあたかも地域日本語教室と国際交流サークル活動との掛け合わせあるいは接合する活動であるかのように聞こえるかもしれない。しかし、決してそうではない。本節では、前節で概観した「わせだの森」の特徴を手掛かりに従来の地域日本語教室と国際交流サークル活動との比較を行いながら「新しい形の地域の日本語教室」の意味するところを明らかにしていく。

従来の地域日本語教室では、「学校教育機関等ではなく地域社会を基盤とすること」「地域市民のボランティアによる日本語学習支援・日本語習得学習であること」「多文化共生」を目指すための場としての課題を負っていること」といった特徴をもつものとして捉えられてきていることは第2章で述べたとおりである。しかし、「わせだの森」では、地域の日本語教室でありながらもこれら「日本語習得学習」や「多文化共生」を主たる目的とはしていない。この点で、従来の地域日本語教室とは少し目指すところが異なってくる。「わせだの森」では、言語知識や項目を獲得して日本語ができるようになることは目標としていないのである。

「わせだの森」では、「つながりをつくる」ことを目標とし、「日本語習得学習」や「多文化共生」は付随的な現象としてはあったかもしれないが、直接的な目標ではなかった。さらに誤解を恐れずに言えば、実習生らは「わせだの森」では「何もしない」。文型の導入や誤用の訂正などは行わないのである。なぜならば「日本語習得学習」や「多文化共生」を目指していないからである。これは、逆に言えば、それらを目指しているのであれば、そこに権力性を排除することはもはやできないということなのである<sup>3</sup>。

一方で、「わせだの森」のような交流型や活動型と呼ばれるような教室活動は、国際交流サークル活動や国際理解教育活動などでも見られる。そうすると、ただ交流をするだけで「ことば（日本語）」の習得をその主たる目的としないということは、果たして「言語教育（日本語教育）活動」と呼べるのか、という疑問が生まれるかもしれない。たしかに言語の構造や体系を教えることに焦点化しない言語活動は、広く捉えれば、ことばの教室でなくても起こりうる。ただし、これらの国際交流サークル活動や国際理解教育活動などとの違いとして、「異文化理解」や「国際交流」で歓迎される 3F（Food、Fashion、Festival）に代表する差異性にもとづく活動の場ではないということが挙げられるだろう。

ただ、実際、開発教育でよく使われる「部屋の四隅」などの実践手法は、「わせだの森」にもアイスブレイクの形で取り入れている（松本、角浜 2012：4）。しかし、開発教育では、

---

<sup>3</sup> ただし、本当に権力関係が悪いことなのか、という議論はほかへ譲り、本稿では扱わない。

「よりよい人間関係が築けるかということが重要」(伊東 2009 : 468) なのであり、その結果「日本語習得の興味・関心が高まり学習が進むことが期待されている」(伊東 2009 : 468) ののである。つまり、人と人とのつながりをつくることを目的としており、日本語習得は結果的に得られるものとしてある。この点で、人とことばとのつながりを目指す「わせだの森」とは少し異なる。

「わせだの森」では、ことばの体系を教えることに焦点化しないが、ことばと人とのつながりから自分を理解するということに着目している。そこに「ことば」への専門的なまなざしが介入するのである。つまり、ここで「参加者とことばとのつながりを意識する」というひとつの言語教育実践者の専門性が見えてくる。この専門性が発揮される言語習得を目指す教室と人間関係構築を目指す活動の融合ではない言語教育の場として、新しい形の地域の日本語教室「わせだの森」が位置づけられるのではないかと思う。ただし、強調しておきたいのは、専門性を提示したところで、「新しい」と謳ったところで、代替の何かを提出したいわけではない。決して「わせだの森」の実践が特別に優れているわけではないということだ。

## 5. おわりに

本稿では、地域日本語教育に関する先行研究を眺めた上で、「わせだの森」の特徴を示しながら、その位置づけを図り、「新しい形の地域の日本語教室」という呼称の意味するところを明らかにした。この文言を実習生で話し合っただけで考えたときには、実感を伴った形容ではなく、ただ「少し変わった」程度の意味合いだったように思う。しかし、何気なく使った「新しい形の地域の日本語教室」という表現が、実践を重ねていくうちに実感を伴って目に映り、私たちは何を指して実践をしているのかという問いに変わった。本稿を執筆するという実践において、筆者の目に映ったダイナミックな「わせだの森」の様相を真正面から整理することもできた。

最後に、繰り返しになるが、「わせだの森」は決して目指すべきモデルとしてあるわけではなく、固定的なクラスでもないということを述べておきたい。実践に携わる者が変われば、実践の中身も当然ながら変わってくる。それゆえ、「わせだの森」を固定的な枠組みとして規定することはできないし、その必要もないと思うのである。本稿で、位置づけられた「新しい形の地域の日本語教室」としての「わせだの森」は、12 春の実習生それぞれの成長を包み、まさしく人間教育の場として展開した。それは「わせだの森」に参加する一人ひとりの文脈において意味を持ち、「わせだの森」という共同体としての成長に資するものではないだろうか。

## 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. <http://hdl.handle.net/2065/2>

6470

- 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. 小林ミナ, 衣川隆生 (編) 『教室』 (日本語教育の過去・現在・未来 3) (pp. 161-179) 凡人社.
- 池上摩希子 (2011). 広島事例から考える日本語教育の在り方——「地域」の日本語教育, 「地域」と日本語教育『2011年度日本語教育学会中国地区研究集会第10回予稿集』 93-96.
- 石井恵理子 (2011). 共生社会形成をめざす日本語教育の課題. 馬淵仁 (編) 『「多文化共生」は可能か——教育における挑戦』 (pp. 85-105) 勁草書房.
- 伊東祐郎 (2009). 地域における新たな日本語教授法「参加型学習」導入の試み——共に育む活動の創造. 藤森弘子, 花園悟, 楠本徹也, 宮城徹, 鈴木智美 (編) 『日本語教育学研究への展望——柏崎雅世教授退職記念論集』 (シリーズ言語学と言語教育 19) (p. 465-478) ひつじ書房.
- 岩見宮子 (2005). 地域社会に根ざした日本語教育『月刊言語』 34(6), 27-35.
- 大野のどか (2008). 参加者と共に作り上げる場としての「地域日本語教育」実践研究——大学院の授業として関わる地域の日本語教育のあり方をめぐって『地域日本語教育実践研究』 2, 12-29.
- 尾崎明人 (2004). 地域型日本語教育の方法論試案. 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』 (pp. 295-310) くろしお出版.
- 蒲谷宏 (2011). 待遇コミュニケーション教育から見た日本語能力の育成『早稲田日本語教育学』 9, 9-14. <http://hdl.handle.net/2065/31744>
- 蒲谷宏 (2012). 日本語とは何か——自らの言語観をもつ. 蒲谷宏, 細川英雄『日本語教育学序説』 (日本語ライブラリー) (pp. 13-25) 朝倉書店.
- 新庄あいみ (2007). 地域日本語教育における二つの視点『大阪大学言語文化学』 16, 127-139.
- 西口光一 (1995). 『日本語教授法を理解する本歴史と理論編——解説と演習』 (日本語教師トレーニングマニュアル 4) バベルプレス.
- 縫部義憲 (1998). 『心と心がふれ合う日本語授業の創造』 瀝々社.
- 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』 15(2), 24-34.
- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』 明石書店.
- 細川英雄 (2007). 日本語教育学のめざすもの——言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味『日本語教育』 132, 79-88.
- 真嶋潤子 (2006). 日本語教育から見た異文化理解. 細谷昌志 (編) 『異文化コミュニケーションを学ぶ人のために』 (pp. 85-103) 世界思想社.
- 松本裕典, 角浜ひとみ (2012). 2012年度春学期「にほんご わせだの森」実践報告『地域日本語教育実践研究』 7, 3-10. <http://www.gsjal.jp/ikegami/report07.html>

- マルケス・ペドロ, 角浜ひとみ, 松本裕典, 高須こずえ, 田中奈緒 (2012). 「日本語話者」というアイデンティティ——「にほんご わせだの森」が目指す「つながりをつくる」ことの意味『国際研究集会「私はどのような教育実践をめざすのか——言語教育とアイデンティティ」プロシーディング』158-164.
- 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：理念と実践』スリーエーネットワーク.
- 森本郁代 (2001). 地域日本語教育の批判的再検討——ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して. 野呂香代子, 山下仁 (編) 『「正しさ」への問い——批判的社会言語学の試み』 (pp. 215-247) 三元社.
- 森本郁代, 服部圭子 (2006). 地域日本語支援活動の現場と社会をつなぐもの——日本語ボランティアの声から. 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. 127-155) 三元社.
- 家根橋伸子 (2009). 『日本語自己表現活動における「専有化」としての言語学習に関する研究』広島大学大学院教育学研究科文化教育開発専攻博士論文 (未公刊). <http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00030648>
- 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. <http://ypir.lib.yamaguchi-u.ac.jp/ea/metadata/206>
- 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』 (日本語教師のための知識本シリーズ2) (pp. 118-135) 凡人社.
- 米勢治子 (2006). 外国人住民の受け入れと言語保障——地域日本語教育の課題『人間文化研究』4, 93-106. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110005857936>
- 米勢治子 (2009). ネットワークが人を作る——多文化共生社会を構築する日本語教育をめざして『AJALT』32, 42-45.
- 早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会 (編) (2003). 『「総合」の考え方と方法』早稲田大学日本語研究教育センター.
- Swain, M. & Deters, P. (2007). “New” mainstream SLA theory: Expanded and enriched. *The Modern Language Journal*, 91, 820-836. doi:10.1111/j.1540-4781.2007.00671.x

マツモト ヒロノリ (修士課程2年)

地域日本語教育実践研究  
実践研究(1)報告集 2012 年度春学期  
(通巻 7)

発行日 2012 年 10 月 31 日  
発 行 早稲田大学大学院日本語教育研究科  
〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14  
編集責任 池上 摩希子