



Title	日本語・国際教育研究紀要, 第26号, 全1冊
Citation	日本語・国際教育研究紀要, 26
Issue Date	2023-03
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/89090
Type	bulletin
File Information	26_all.pdf



[Instructions for use](#)

日本語・国際教育研究紀要

第26号

2023年3月

【特集】 実際の取り組みからみる北海道の地域日本語教育の現状 ……………	1
北海道日本語センターによる地域日本語教育の取り組み …………… 二通信子・阿部仁美・大井裕子 ……	3
自治体主導の地域日本語教室ができるまで -北海道恵庭市における実践報告- ……………	式部 絢子 …… 17
地域の多文化共生推進に必要な連携とその課題 -苫小牧市国際化推進事業における活動から- ……	五十嵐 啓子 …… 25
国際交流団体による地域日本語教室の開設 -ハレの国際交流から日常の学習支援へ-……………	平田 未季 …… 42
……………	
[実践報告]	
意見述べ発話時の気づき支援は語彙的多様性に影響を与えるか -中級クラスでの実践をもとに- ……………	佐藤 淳子 …… 66

「日本語・国際教育研究紀要」投稿規定

1. 本紀要は、北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部(以下国際教育研究部と略)に勤務する専任および非常勤の教員が研究・教育活動の成果を発表する場とする。ただし、国際教育研究部外の者であっても、「日本語・国際教育研究紀要」編集委員会(以下編集委員)が適当と認めれば投稿を認める。
2. 各種学会・研究会に本紀要への投稿原稿と同種の内容の発表を応募している場合は、当該学会・研究会における発表終了後であれば、本紀要に投稿することができる。この場合、当該学会・研究会における発表に基づく成果物であることを明記すること。
3. 本紀要は、国際教育研究部の2名以上の専任教員が編集委員としてその編集を担当する。
4. 編集委員あるいは編集委員の委嘱する専門家の査読の結果により、原稿の採否を審査する。なお、査読の段階で執筆者に内容・原稿区分の変更や分量の圧縮を要求することがある。
5. 原稿の枚数およびその他の書式については、「日本語・国際教育研究紀要」執筆要領を参考にすること。
6. 校正は第二校までとし、校正段階での内容の変更は認めない。但し、特に必要な場合には三校を行うことがある。
7. 特殊記号(発音記号など)、特殊文字(日本語、英語以外の言語など)、その他印刷に特別な経費がかかる場合は、投稿者がその経費を負担する。
8. 執筆者には、抜き刷り30部と記載号1部を無料で呈する。30部を越える抜き刷りは実費負担とすることがある。

2019年2月12日改訂

実際の取り組みからみる北海道の 地域日本語教育の現状

要 旨

技能実習生を中心とする外国人労働者の受け入れが増加し続けている北海道では、外国人住民が超広域に散在しており、9割を超える市町村が日本語教育空白地域である。このような状況下、地域日本語教室の設置を推進するべく、北海道は2020年に道内7か所で「日本語教育人材養成講座」を実施した。また、2022年10月現在、道内の4つの自治体が文化庁「地域日本語教育スタートアッププログラム」(以下、スタートアップ)の支援を受け、日本語教室の開設を目指している。さらに、JICA北海道センターは、2021年、2022年に全道を対象とするオンライン日本語教室を実施し、各年100余名の学習者を集めた。2020年代に始まったこれらの取り組みはいずれも開始まもなく、今後持続的な支援につながることを期待される。

本特集では、これらの新たな取り組みの詳細を報告するとともに、1990年代から活動を続ける国際交流団体による学習支援の実情も紹介する。まず、国・道が主導する上述の2020年代以降の取り組みで中核的役割を果たしている北海道日本語センターの2020年から2022年にかけての取り組みの実際を報告する。次に、文化庁スタートアップの支援を受ける恵庭市の日本語教室の活動内容と、自治体主導の教室運営の課題について報告する。続いて、同じく自治体主導の取り組みとして、苫小牧市による多文化共生推進事業の詳細と継続において求められるものについて考察する。最後に、江別市で、1990年代に住民有志により立ち上げられた国際交流団体が、2010年代に日本語教室を設置するに至った過程を、運営スタッフへのインタビューに基づいて記述する。

本特集は、以上の4つの報告を通して、萌芽期にある北海道の地域日本語教育および多文化共生支援の「今」を記録することを目的とする。これらの報告が、今後道内各地で進められるであろう取り組みにおいて、活動内容や運営体制を検討するための資料となることを期待する。

【キーワード】 北海道、地域日本語教育、多文化共生、教室立ち上げ、
自治体主導

【特集報告 目次】

巻頭言

北海道日本語センターによる地域日本語教育の取り組み

二通信子・阿部仁美・大井裕子

自治体主導の地域日本語教室ができるまで

－北海道恵庭市における実践報告－

式部絢子

地域の多文化共生推進に必要な連携とその課題

－苫小牧市国際化推進事業における活動から－

五十嵐啓子

国際交流団体による地域日本語教室の開設

－ハレの国際交流から日常の学習支援へ－

平田未季

北海道日本語センターによる地域日本語教育の取り組み

二通信子・阿部仁美・大井裕子

要 旨

本稿では、筆者らの所属する一般社団法人北海道日本語センター（以下、センター）が2020年4月から2022年12月までに行った北海道における地域日本語教育の取り組みについて報告する。

北海道においては、地域の日本語教室は札幌圏や、函館、釧路、旭川などの一部の地域に限定されており、道内市区町村の9割は、日本語教室がない空白地域となっている。そのような状況のなかで、センターは地方公共団体などの委託事業またはセンター独自の活動として、北海道全体を視野に入れて、日本語学習支援者の養成や地域の日本語教室開設へのサポート、遠隔地に散住する外国人のためのオンライン日本語教室、日本人を対象にした「やさしい日本語」講座などを行ってきた。本稿ではこれらの取り組みについて、その目的、内容、成果や課題などについて報告する。

この3年間の取り組みは、筆者らにとってどれも新しい挑戦であり、現在も試行錯誤の過程にある。本稿は、北海道の地域日本語教育の現状を考えるための資料として、活動の経過をまとめたものである。

【キーワード】 地域の日本語教育、日本語学習支援者養成、オンライン日本語教室、「やさしい日本語」

1. はじめに

札幌圏では1990年代中頃に、国際交流に関心のある市民や日本語教師養成講座修了生などによりボランティアによる日本語教室が次々と開設された。二通他（1997：18-24）によると、1997年の時点で札幌圏には13か所のボランティア日本語教室があり、延べ300人以上のボランティアによって多様な活動が展開されていた。その後多少の変遷を経て、2022年現在、札幌市内では10団体ほどが日本語学習支援の活動を行っている¹⁾。しかし北海道全体を見ると、地域の日本語教室は札幌圏や、函館、釧路、旭川な

どの都市部の地域に限定されている。文化庁国語課(2022:18)によると、道内では市区町村の9割近く(167市区町村)がいわゆる「日本語教室空白地域」で、そうした地域に住む外国人数は23,783人と、空白地域在住の外国人数としては47都道府県のなかで最も大きな数字になっている。

筆者らの所属する一般社団法人北海道日本語センター(以下「センター」)は、2019年10月の設立以来、北海道全体を視野に入れた地域日本語教育および日本語学習支援者の養成などに取り組んできた。本稿では、センターの2020年度以降の3年間の地域日本語教育に関わる活動について報告する。まず、2節では学習機会の乏しい外国人を対象とした三つの日本語教室についてその目的や内容を報告する。次に、3節では全道各地での日本語学習支援者養成講座の概要と、倶知安町と滝川市での日本語教室開設へのサポートの事例を紹介する。さらに、4節では日本人を対象とした「やさしい日本語」や多文化共生に関する取り組みについて報告する。

2. 地域の外国人への日本語教育、日本語学習支援

2.1 ゼロ初級の外国人のための「はじめての にほんご くらす」

「はじめての にほんご くらす」は、公益財団法人札幌国際プラザ主催の、今まで日本語学習の機会がなかった札幌市在住外国人対象の「基礎日本語教室」である。この教室が始まるまでは、留学目的以外の家族滞在などの外国人が札幌に住み始めても、生活のために必要な日本語を学ぶ機会はほぼなく、独学またはボランティア日本語教室へ行くしかなかった。しかし、全くゼロから日本語を教えることは、ボランティア日本語教室には大きな負担となっていた。そこで、在住外国人への言語保障の観点からも、「基礎日本語教室」は、札幌市として行うべきであるということで、2021年度に「はじめての にほんご くらす」がオンラインで開催された。その後、2022年度には授業形態が対面になり2回開催された。当センターでは、初回より、シラバスから教材の作成、そして日本語の授業を担当している。実施状況は次頁の表1の通りである。

第1・2期の特徴は、日本語教師による日本語クラスと、日本人サポーターによる1対1、または1対2での口頭練習を融合させたことである。日本語学習者にとって、話す機会が増え効果的に口頭練習ができる。また、日本人サポーターにとっても、決められたシートなどを使うので、準備の負担がない。この日本人サポーターは、2020年に同じく札幌国際プラザ主

表1 「はじめての にほんご くらす」実施状況

	第 1 期	第 2 期	第 3 期
	2021年9 - 11月	2022年5 - 6月	2022年11 - 12月
授業形態	オンライン (最終日のみ対面)	対面	対面
回数	6回 (文字クラス1回)	6回	5回
受講申込	20人	22人	21人
ひらがな未習	7人	10人	6人
平均受講者	7 - 12人	12 - 15人	11 - 13人
サポーター	12人	8 - 12人	最終日のみ5人

催で実施された「日本語学習支援者になるためのオンライン講座」²⁾の受講者である。講座を終えても、なかなか日本語学習支援をすることができなかった受講者に、支援の場を作るという機会にもなった。

しかし、日本人サポーターは、日本語学習支援を学んではいるが、日本語教師ではない。もう少し日本語が話せる学習者であれば、会話も弾んだと思うが、ゼロスタートのクラスでは、限られた文法と語彙で話すのには、なかなか慣れずに大変だったようだ。どうしても、相手の理解度などがわからずにたくさん話し過ぎたりするサポーターも見受けられた。そこで、一度サポーターを入れずに90分クラスをやってみようということになり、第3期は、日本語教師のみによるクラスとなった。

学習者には、初回到最終回までの語彙シート（英語・中国語・ベトナム語・ウクライナ語・フランス語他、申し込み者のわかる言語の訳をつけたもの）とタスクシートを渡した。第2期からは、対面になったため、毎回その日に勉強する項目をまとめたハンドアウトを配布した。第3期からは、授業で使用したPPTの簡略版を授業後に配布し、各自が復習できるようにした。

授業内容は、「一日のことを話す」「どんな気持ち」「便利な表現」「誘う」など、学習者ができるだけ話す気持ちになるような場面を想定し考えた。初回に自分が言いたいことに使う形容詞を、3回までに基本動詞や疑問詞を導入した。そうすることにより、その後はサポーターや学習者同士の「聞いて答える」やりとりが長く続くようになった。

オンラインで行った第1期は、育児中の人でも自宅から気軽に参加できるという利点があったが、対面になった第2期からは、家から出て、家族以

外の人、特に同じような境遇の人と会うことの大切さも感じられた。学習者が、覚えてたの日本語を駆使し、日本人と話したり、友人を作ったりできる居場所にもなった。また、言葉ができない、わからないという思いから、一歩外へ出られなかった人が、少しでも話せるようになったことで、自信を持ち、新しい仕事を始めたという話を聞くと、この教室の重要性を感じた。

2年間で実施方法や回数などを変えながら3期実施し、やはり、ゼロスタートの日本語学習者を少ない回数で効率よく教えるためには、日本語教師が中心となって行わなければならないと感じた。また、サポートしてくれた札幌国際プラザのスタッフが、外国人相談窓口担当であったことも大きかった。札幌市に住むことになった外国人が、生活の心配ごとにも相談でき、基本的な日本語を学び、そして、友人を作ることができるこの「基礎日本語教室」は、今後も、札幌市の重要な事業となると思われる。

2.2 全道の外国人を対象とした「ほっかいどうオンライン日本語教室」

「ほっかいどうオンライン日本語教室」（以下、オンライン日本語教室）は、JICA北海道の一般競争入札を経て、2021年度、2022年度にセンターが受託した事業である。道内に在住する外国人のうち、特に日本語の学習支援を受ける機会が少ない地域に住む外国人を対象とし、外国人の日本語能力の向上を目的としている。2022年度は、主催者の方針で、技能実習、特定技能に対象を限定した。

オンライン日本語教室は1期8回で3期に渡り行った。クラスは初級（日本語能力試験（以下JLPT）N5³⁾相当）と、中級（JLPTのN4相当）の2つに分けられており、受講料は無料である。

学習者は2021年度1期40人、2期41人、3期52人で計133人、2022年度1期95人、2期68人、3期50人で計213人であった。学習者の居住地域は2021年度が28市町村、2022年度が38市町村と広い地域に分散している。2021年度は技能実習生の他にもALTや会社員など身分も様々であったが、2022年度は主催者の方針で、対象を技能実習と特定技能のみに絞っている。国籍は全体としてベトナムが多かったが中級クラスでは初級ほどの偏りは見られなかった（次頁の図1、2参照）。

2021年度は文化庁の「『生活者としての外国人』に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案」⁴⁾から、学習者に適した項目を選び教材を作成

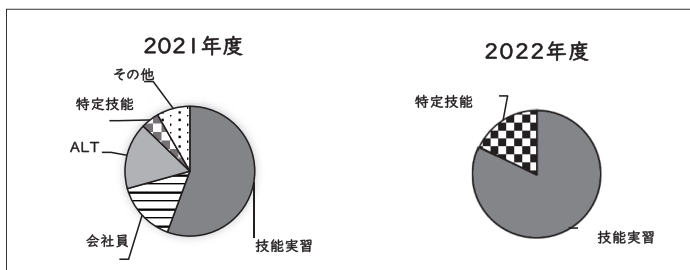


図1 学習者の身分

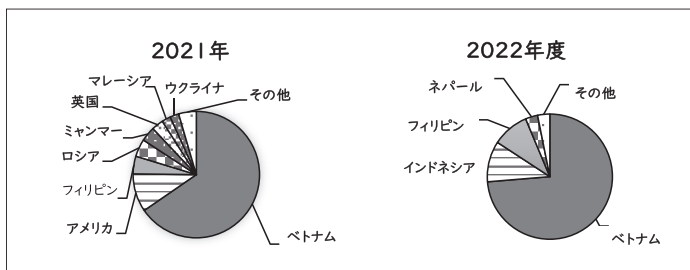


図2 学習者の国籍

した。2022年度は学習者の日本語学習状況や学習者のニーズに配慮して市販の教科書を使用した。2021年度、2022年度とも日本人とのコミュニケーションを重視し、教室内での学習が教室外へつながるように、身近な日本人へ質問して答えを聞いてクラスで発表するという宿題を課した。

北海道は日本語教育の空白地域が多く、資格のある日本語教師がいる地域はそれほど多くない。このオンライン日本語教室が、オンラインで行われたことにより、日本語学習の機会がなかった人が受講できたことは大きな成果であったと考える。しかしながら、無料のオンラインコースであるため、やむを得ないことではあるが、2021年度も2022年度も出席人数は回を重ねるごとに減少していった。人数の減少を見越して、コースを3期に分け学習者を募集し、欠席した場合もオンラインで授業が見られるように工夫した。しかし、シフトが変わった、残業になったなどの理由で、それほど改善は見られなかった。このような中でも、授業のある日は授業時間までに帰宅させる、勤務時間中でも、職場内で学習できる場所を与えるなど、職場の理解を得ている人は学習を継続できていた。学習の継続においては、学習者の学習意欲だけでなく、職場など周囲の理解も重要なのではないだろうか。

2022年度にはティーチングアシスタント（以下、T A）を採用した。これは授業での発話の機会を増やすと共に、日本語学習支援者の裾野を広げることを目指したものである。このT Aには全道から33人の申し込みがあり、そのうち16人を採用した。T Aは「やさしい日本語」を使うなど、回を重ねるごとに外国人とのやり取りに慣れてきている。

2.3 上級を目指すブラッシュアップZoom日本語講座

2021年度のオンライン日本語教室はJ L P T N 5、N 4の人が対象であったにもかかわらず、N 3以上の申し込み者が22人いた。このことから、N 3レベル以上の学習者のために当センター独自の事業として、2022年6月から7月にかけて、次の有料の3コースをオンラインで開催した。

A 「カジュアルに話そう」 (1.5時間×3回)

B 「敬語をマスター」 (1.5時間×3回)

C 「就職活動の日本語」 (1.5時間×3回)

有料の講座であったにも関わらず、各コース6人ずつの申し込みがあった。学習者はA L T、会社員、技能実習生、主婦などで、居住地も道内だけでなく道外からの参加もあり、N 3レベル以上の学習機会が少ないことがうかがえる。学習項目については、このレベルの学習者に必要で、かつ学ぶ機会がなかったと考えられるものを選んだ。各コース最終回には講師以外に複数の日本人が参加し、学んだことを実践した。

日本語学習というと、初級の学習者に目が行きがちであり、N 3レベル以上の人が勉強する場合は意外と少ない。有料のクラスでも一定数の申し込みがあったことから、学習したい人は多いと思われる。これからも、こうした学習者向けの教室は必要であると考ええる。

3. 日本語学習支援者の養成と日本語教室開設への支援

3.1 日本語学習支援者養成講座

センターでは2020年度以降、地方公共団体や国際交流協会などの委託を受け、下の表2に示す北海道内の市町合計12か所で日本語学習支援者養成講座を実施した。なお、倶知安町と滝川市での講座は、文化庁の「地域日本語教育スタートアッププログラム」⁵⁾による事業の一部として行われた。倶知安町では、2022年に前年と同様の講座に加え、日本語学習支援経験者対象のブラッシュアップ講座を並行して行っている。

表2 日本語学習支援者養成講座開催地

年度	2020年度	2021年度	2022年度
開催地 (主催)	浦河町、釧路市、別海町、網走市、雄武町、稚内市、留萌市(以上、すべて北海道庁の主催)	札幌市(札幌国際プラザ)、室蘭市(HIECC)、倶知安町(町役場)、	旭川市(旭川市国際交流センター)、滝川市(滝川国際交流協会)、倶知安町(町役場)

講座の内容は、①地域の外国人の状況、②外国人から見た日本語の特徴、③外国人との「やさしい日本語」でのコミュニケーション、④対話を通じた日本語学習支援の方法、⑤日本語教室の立ち上げに必要なこと、⑥外国人との会話の実践などである。講座には、各地域の一般住民に加え、自治体の議員や職員、技能実習生を受け入れている事業所の担当者や従業員、学校関係者、国際交流関係者など幅広い人々が参加しており、受講者数は12か所で約300人に上る。

2020年度に道の主催で行った7地域の講座修了後のアンケートでは、受講者の32%が「教室を作りたい」、84%が「教室があれば参加したい」と回答している(北海道日本語センター、2021:33)。その後、新型コロナウイルス感染拡大のため対面での活動が大幅に制限され日本語学習支援の活動も大きな制約を受けたが、2022年度後半から2023年度にかけて、増毛町をはじめいくつかの地域で講座受講者による取り組みが始まろうとしている。

以下、3.2、3.3では倶知安町と滝川市に焦点を当て、センターが行った日本語学習支援者養成および日本語教室立ち上げに向けての支援について報告する。

3.2 倶知安町

文化庁の「地域日本語教育スタートアッププログラム」活用2年目の倶知安町には、ニセコエリアのメインリゾート地であるニセコひらふ地区がある。そのため、在留外国人は以下に示すように、3分の1が技術・人文・国際の在留資格で、北海道全体で多い技能実習生はこの地域では少ない。また、英語圏の外国人が半数以上というのが特徴である(表3)。

町が事前に行った外国籍住民へのアンケート調査の回答者の約半数が「日本語を学習したい」「機会があれば学習したい」と回答しており、町に期待するものも「日本語教育・教室の充実」であった。

表3 倶知安町における在留外国人

人口	14,940人（2022年11月末現在）
在住外国人数	1,008人（6.7%）（2022年11月末現在）
在留外国人の 主な国籍	オーストラリア、イギリス、中国、台湾、ニュージーランド、 カナダ
主な在留資格	特定活動 301人、技術・人文・国際 261人

このような状況のなかで、倶知安町では2021年度から日本語教室の立ち上げに向けての取り組みを始めた。センターはその取り組みのすべての過程で協力、支援を行ってきた。2021年9月には、オンラインによる「日本語学習支援者養成講座」を実施し、17名の申し込みがあった。その後、11月と12月に日本語教室のプレ開催が2日間、昼夜2回合計4回実施された。参加者は、昼の学習者は4、5人で、学習支援者は15、6人であった。また、夜の学習者は3、4人、学習支援者は15、6人であった。プレ開催の前には、「サポーター事前勉強会」を実施し、こちらにも11人の参加があった。

2年目の2022年度には、日本語教室のプレ教室が3回開催され、昼の学習者は4、5人で、学習支援者は11人であった。また、夜の学習者は5、6人で、学習支援者は13、4人であった。「サポーター事前勉強会」には13人（うち新規9人）の参加があった。

プレ教室に参加していた学習支援者の中には、「日本語学習支援者養成講座」や「サポーター事前勉強会」などを受講していなかった者もいた。そのため、支援の仕方がわからず、「やさしい日本語」での会話などを理解しないまま参加していたことから、ほぼ英語で話す、話を聞かずに自分の話ばかりする、という状況が生じた。そこで、やはり「日本語学習支援とは何か」ということを理解せずに支援するのは難しいのではないかということになり、その後は、教室への参加に先立ち、「日本語学習支援者養成講座」の受講、または「サポーター事前勉強会」への参加を義務付けることとなった。9月には、第2回目となる「日本語学習支援者養成講座」が行われ、新規クラスに5人、2021年度に受講した人向けの経験者クラスには、6人の申し込みがあった。

経験者クラスは、話の進め方や、話を引き出すコツ、間違いをどうやって直すのかなど、より実践的な内容とした。さらには、会として長く活動するためには何が必要かなどといった、今後の日本語教室の運営に関する

ことについても、受講者で話し合いをした。

その後、10月に、「サポーター勉強会」を実施後、くっちゃんにほんごサロン「にこちゃん」が本格的にスタートした。ここでは、生活のための日本語を学べるだけでなく、地域社会の中での居場所づくりや生活の中での知識を得られる機会の提供などにも重点が置かれている。

当センターでは、「日本語学習支援者養成講座」「サポーター勉強会」の講師を担当する他、前年度のこれらの講座の受講者を対象とした「ブラッシュアップ講座」を行うとともに、今後、会が長く継続できるようなアドバイスを行った。また、実際に日本語教室プレ開催にも出席し、教室運営についての助言なども行った。

3.3 滝川市

俱知安町と同じく文化庁の「地域日本語教育スタートアッププログラム」活用2年目の滝川市では、一般社団法人滝川国際交流協会がその実施団体となっている。滝川市は、在住外国人数はそれほど多くはないが、多文化共生社会の基盤づくりとして本事業を活用し、日本語教室をきっかけに、在留外国人に向けた地域参加の場の創出、住民との地域コミュニティづくりの推進を目的としている。センターでは、「日本語学習支援者養成講座」の講師の他、「たきかわにほんごひろば」への助言などを行った。

表4 滝川市における在留外国人

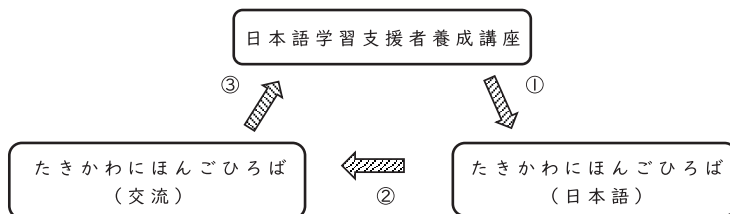
人口	38,124人（2022年11月末現在）
在住外国人数	116人（0.3%）（2022年6月現在）
在留外国人の主な国籍	ベトナム、韓国・朝鮮、フィリピン、ネパール、モンゴル、米国
主な在留資格	技能実習 24人

滝川国際交流協会は2009年度に文化庁委託事業「生活者としての外国人」のための日本語教育事業を受託し、日本語教室2クラスを実施し、茶道・華道・着物着付けなどの文化体験も取り入れた。2010年以降は、予算面の折り合いがつかず、滝川国際交流協会はボランティア活動の一環として日本語学習の個別対応などしていたが、その後は外国人からの依頼もなくなり継続には至らなかった。その後、3.1で述べたセンターの2020年度の「日本語学習支援者養成講座」に滝川国際交流協会の職員が参加したことにより、文化庁スタートアッププログラムへの応募を決意することと

なった。

初年度の2021年度には、アンケート調査や、企業訪問などで地域の実態調査を実施し、日本語教室開設にむけての準備を行うとともに、市民向けのワークショップ「やさしい日本語でコミュニケーション」を実施した。参加者は30人で、市民の関心の高さが伺われた。

2年目の2022年度からは、サポーター養成のための「日本語学習支援者養成講座」と地域日本語教室としての「たきかわにほんごひろば」と多文化共生を目的とする「たきかわにほんごひろば（交流）」の3つを同時進行で行った。「日本語学習支援者養成講座」の参加者は、滝川国際交流協会職員2人と、滝川市職員2人を含めて合計9人であった。講座後、受講者は、サポーターとして「たきかわにほんごひろば」に加わった。



滝川国際交流協会の取り組みで特徴的なのは、上図のように支援者の活動がサイクルとなっていることである。「第1回日本語学習支援者養成講座」において、日本語でどのように日本語学習を支援するのかを学んだ一週間後に、「たきかわにほんごひろば」で学習支援を実践し、その後、交流をしながら日本語を学ぶ「たきかわにほんごひろば（交流）」で楽しく活動をする。そしてまた、「第2回日本語学習支援者養成講座」を受講する。これにより、日本語学習支援について学んだ後にすぐに実践ができ、その後疑問に思ったことなどを次の講座のときに相談ができ、改善することができる。また、参加する外国人も、日本語を学ぶだけではなく、パークゴルフなどをしながら、日本語で交流することもでき、楽しみながら学びを継続できるのではないだろうか。

4. 日本人対象の「やさしい日本語」等の研修

4.1 「やさしい日本語」講座

地域や職場での外国人との共生を進めるためには、日本人側の「コミュニケーション力」も重要になる（二通、2006：25-26）。センターは、多言

語化する社会のなかで外国人と円滑なコミュニケーションを行うために、日本人への「やさしい日本語」の普及にも取り組んできた。2020年4月から2022年12月にかけての3年間に当センターが行った講座の対象者は、一般市民や国際交流ボランティア【札幌国際プラザ、旭川市国際交流センター、紋別市役所など】、自治体職員【後志振興局】、大学の国際交流担当者【札幌圏大学国際交流フォーラム】、インバウンド関係者【秩父別町役場】、教会関係者【札幌教区カトリック難民移住移動者委員会】など多岐にわたる（【 】内は講座の主催者）。そのほかに、複数の大学からの依頼でゼミや市民講座などでも講義を行っている。3.1で述べた支援者養成においても、「やさしい日本語」を必須の項目として取り上げている。

講座では、「やさしい日本語」についての具体的な説明に加え、それぞれの受講者が体験しそうな外国人との接触場面を設定して、練習を行っている。また、講座の後半に外国人協力者との会話のセッションを設け、外国人との日本語での会話を体験してもらっている。さらに一部の講座では、「やさしい英語」と併せて行うことで、相手に応じたより柔軟なコミュニケーションができるようにしている。受講者からは、「いかに端的にわかりやすく相手に伝えることが難しいか分かった」「自分はわかりやすく話しているつもりでも、つい説明が長すぎたりして、かえって難しくなっていたことに気づいた」とのような感想があった。

近年、「やさしい日本語」がマスコミなどでも取り上げられ、一般の市民の関心は広がっている。「やさしい日本語」は単なる言葉の言い換えではなく、相手の状況や日本語力などについての理解や自分自身の言語行動への内省的な態度が必要になる。また、地域や職場などで外国人と日本人が気軽に声をかけあえる関係づくりも不可欠である。センターでは、上記の講座内容にさらに具体的なアドバイスを加えた冊子⁶⁾も発行し、幅広い人々への「やさしい日本語」の普及に取り組んでいる。

4.2 監理団体及び技能実習受入担当者対象の研修

出入国管理庁（2022）によると、北海道の在留外国人の在留資格別の比率は、技能実習が26.7%、特定技能が8.9%で、全国平均の技能実習11.1%、特定技能約2.9%と比べかなり高い比率になっている。技能実習制度については、2022年11月現在、政府により制度の廃止も視野に入れた検討が始まろうとしているが⁷⁾、特に人口の減少や都市への流動による労働力の不

足が深刻な北海道では、外国人労働者受け入れの流れは今後も加速すると予想される。

センターでは、2020年に技能実習生のA監理団体の依頼で、監理団体の社員研修として「多文化共生を考える」講座（全5回）を、また2021年には同じ監理団体の主催で、技能実習生の受け入れ企業の担当者を対象とした「多文化共生と「やさしい日本語」」セミナー（全3回）を行った。2021年のセミナーには、7事業所の担当者や技能実習生と同じ職場で働く従業員、監理団体の担当者など17人の参加があった。このセミナーでは、事前に技能実習生の支援を行っている関係者や、監理団体職員及び通訳などへの聞き取り調査を行い、それらを参考に、生活習慣や文化の違い、日本語力の不足などによる誤解やトラブルへの対応や、技能実習生とのコミュニケーションなどについて研修を行った。特に「やさしい日本語」に関しては、日本語力の異なる複数の実習生へのインタビュー音声を直接聞いてもらうことで、実習生とのコミュニケーションのしかたについてより具体的に示すようにした。終了後のアンケートでは「技能実習生の実際の声が聞けて参考になった」「技能実習生へ日本語を学んでもらうことばかり考えていたが、（「やさしい日本語」について学び）受け入れ側についても配慮が必要なことがわかった」など、前向きな感想があった。

A監理団体の場合、経営者自らが日本語教師養成講座を受講するなど技能実習生や日本語教育への理解も深く、当センターのような日本語教育関係者との連携にも前向きであった。今後は、こうした研修を他の監理団体や受け入れ企業にも広げていきたい。

5. おわりに

本稿では、2020年以降の3年間のセンターの取り組みについて報告した。筆者らにとっては、新しい課題に追われ続けた3年間であり、現在も試行錯誤の過程にある。

一方で、3年前の支援者養成講座で蒔いた種は、コロナ禍の活動自粛の時期を経て、地域の日本語学習支援の活動として少しずつ芽吹き始めている。例えば、2年前の沿岸部の小さな町での支援者養成講座の受講者2人が、今年度のJICA北海道主催のオンライン日本語教室に地域の技能実習生たちを誘うとともに、TAとして参加している。そこで日本語学習の場の重要性を痛感し、地域での日本語教室の開設に向けて動き始めている。

3年間の活動のなかで、北海道における地域日本語教育の課題も少しずつ見えてきた。広大な「日本語教室空白地域」を抱えた北海道で、地方公共団体や国際交流団体、外国人支援や日本語学習支援に関わるさまざまな団体や個人、技能実習生などの受入企業などとの連携を図りつつ、日本語学習の場を広げるために今後も努力していきたい。

最後に、本稿ではそれぞれの活動の紹介にとどまり実践の検証までは行えなかった。筆者らの今後の課題としたい。

注：

- 1) 北海道日本語教育ネットワークのホームページのリンク集には札幌市内で10教室が登録されている。
- 2) 「日本語学習支援者になるためのオンライン講座」は、(公財)札幌国際プラザ主催で、2020年11月から12月まで、5回(各回3時間)に渡って、講義形式で行われた。講座の内容は、①多文化理解、②相互理解と学習支援のためのコミュニケーションの基礎、③学習支援の方法とコミュニケーションのための日本語の特徴、④地域日本語教室の実践、⑤日本語支援の実践などである。
- 3) 日本語能力試験のレベル認定の目安を参照。
<https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>
- 4) 文化庁文化審議会国語分科会(2010)『『生活者としての外国人』に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案』
([curriculum_ver09.pdf \(bunka.go.jp\)](#)) (アクセス日2022/11/20)
- 5) 文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教室空白地域解消推進事業地域日本語教育スタートアッププログラムは、「生活者としての外国人」を対象とした日本語教室が開催されていない地域の地方公共団体に対し、地域日本語教育の専門家を派遣することにより、「空白地域における日本語教室の立ち上げ」「立ち上げた日本語教育事業の自立と継続」「他地域へのモデル事例としての普及」を目的とするプログラムである。

(令和4年度文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教室空白地域解消推進事業地域日本語教育スタートアッププログラムHPより)

北海道では、令和4年度は恵庭市(3年目)、倶知安町(2年目)、滝

川市（2年目）、石狩市（1年目）において、本事業を活用し、日本語教室立ち上げに向け様々な取り組みが行われている。

- 6) 北海道日本語センター（2022）『こんにちは！から始めよう「やさしい日本語」ハンドブック』
- 7) 2022年11月23日の朝日新聞デジタルの記事「技能実習、存続か廃止か有識者会議設置」によると、政府は同年11月22日、「外国人技能実習制度」「特定技能制度」の本格的な見直しのための有識者会議を設置し、両制度の検討を始めている。
<https://digital.asahi.com/articles/DA3S15482125.html?unlock=1#continuehere>（2022年11月24日検索）

参考文献：

- 出入国管理庁「在留外国人統計」（2022年6月）出入国管理庁HP
https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html（2022年12月10日検索）
- 二通信子・大井裕子・喜多村喜美江（1997）『街が私たちの教室〈札幌・小樽・江別〉日本語ボランティアの活動』（札幌国際プラザの助成金による調査報告）
- 二通信子（2006）「国内の日本語学習の場の広がり」、国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈－学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』アルク pp.10-32
- 文化庁国語課（2022）「令和3年度日本語教育実態調査報告書 国内の日本語教育の概要」https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r03/93753802.html（2022年11月20日検索）
- 北海道日本語センター（2021）『日本語教育人材養成講座運営委託業務成果報告書』
<https://www.pref.hokkaido.lg.jp/ss/tsk/tabunka/link.html>

につう のぶこ（一般社団法人 北海道日本語センター 代表理事）
あべ ひとみ（一般社団法人 北海道日本語センター 理事）
おおい ゆうこ（一般社団法人 北海道日本語センター 理事）

自治体主導の地域日本語教室ができるまで

－北海道恵庭市における実践報告－

式部 絢子

要 旨

本稿の目的は、北海道恵庭市が文化庁「『生活者としての外国人』のための日本語教室空白地域解消推進事業地域日本語教育スタートアッププログラム」を活用した地域日本語教室を開始するまでの過程と、筆者がコーディネーターとして関わった2022年5月から12月までの活動を報告することである。

恵庭市は技能実習生を含む外国人住民の急増及び多国籍化を受け、従来の国際化推進に加え、多文化共生の町づくりを目的とし、2018年に国際化推進アクションプラン（以下、プラン）を策定した。プランは、地域における外国人住民との交流促進が重視されている。その実現のため、日本語教室を設置する運びとなり、約2年の準備期間を経て、2022年5月から「日本語ひろば えにわ」が始まった。同年12月までの成果は、教室の定期開催が続けられていること、新たな活動の提案や運営に参加する外国人住民が出てきたことに加え、これに触発され、日本人サポーターも活動に対して意見を述べる機会が増えてきたことである。一方で、運営の中心を担ってきた市職員の関わり方の変化や、それに伴う運営体制の見直しなど、今後のひろばを継続する運営側の課題も見えてきた。

〔キーワード〕 多文化共生、地域日本語教育、体制整備、自治体

1. はじめに

恵庭市は新千歳空港と札幌市の間地点に位置し、食品製造工場をはじめとした大規模製造工場が多く立地する、人や物の移動が多い地域である。その他「エコロジーガーデン えこりん村」や自治体施設「花の拠点 はなふる」などの観光施設があり、ガーデンシティを謳ったまちづくりが特徴である。

恵庭市によると、2022年10月現在の人口は、70,312人で、そのうち在住外国人数は562名である¹⁾。2015年までは230名程度で推移していたが、技能実習生を中心に2019年までに倍増した。国籍も2015年以前は、中国、韓国・朝鮮が半分以上を占めていたが、近年は、フィリピン、ベトナム等、アジアを中心に多国籍化している。2022年6月の在留資格別人数では技能実習が180名と特定技能84名で、両者を合わせると、恵庭市在住外国人の半数近くになる。

2. 恵庭市による日本語教室設置の経緯

技能実習生を含む外国人住民の急増及び多国籍化を受けて、恵庭市は従来の国際化推進に加え、多文化共生の町づくりを目的とし、2018年に国際化推進アクションプラン（以下、プラン）を策定した。プランでは、多文化共生の町づくりにおいて、地域における外国人住民との交流促進が重視されている。その実現のため、外国人住民に学習交流する機会及び、日本の生活習慣、文化を学ぶ機会を設置することが提案された。具体的には、日本人向けの多文化共生研修会の実施や外国人住民向けの日本語学習の機会をつくることが謳われている。

この実施にあたり、恵庭市は、2019年に北海道経済部による「令和元年度 外国人材地域サポート促進事業（モデル地域支援）」を活用した。この促進事業を委託されたキャリアバンク株式会社²⁾が恵庭市内で外国人住民や受け入れ企業を対象とした調査を行った。同社は調査結果に基づき、恵庭市に、外国人住民が日本語学習のニーズを持っていること、自国のことを知ってほしいと思っていることを明らかにし、その対応策として日本語教室の設置を提案した。さらに同社は、その設置において、文化庁「「生活者としての外国人」のための日本語教室空白地域解消推進事業地域日本語教育スタートアッププログラム」（以下、スタートアップ）を利用することを促した。スタートアップとは、文化庁が「生活者としての外国人」を対象にした教室が設置されていない地方公共団体に対して、地域日本語教育の専門家アドバイザーとして派遣し、日本語教室の設置に向けた支援を行うものである。採択された自治体は原則3年間、教室設置等に係る補助金および地域日本語教育の専門家による助言等の支援が受けられる。スタートアップ終了後には、自治体や市民を中心とした教室の継続が期待されている。キャリアバンクの提案を受け、恵庭市は、2019年にスタート

アップに申請し、採択され、2020年度よりスタートアッププログラムの支援を受けた教室設置準備が開始された。

3. 教室開設に向けた動きと課題

スタートアップ1年目(2020年)は、アドバイザーによる助言を受け、外部講師による「日本語ボランティア入門講座」を開き、ボランティア人材の発掘を行うとともに、教室活動やプログラム等を考えるコーディネーターの選定を行った。

2年目(2021年)は、日本語学習支援を行うボランティア人材を増やすため、「ボランティア養成講座」を3回、「ボランティアセミナー」を1回実施し、延べ68名が参加した。恵庭市の主導により、この講座参加者らが中心となって、日本語学習支援ボランティア団体「えにわ外国人サポートクラブ」が立ち上げられた。市内でこの団体についての理解を促進するため、恵庭市は、企業との対話や広報誌を通じた市民への広報を行った。しかし、この時期はコロナ禍にあり、教室実施前に行うべき、外国人住民との対面での交流イベント等の企画、実施が難しかった。さらに、コロナ禍により、道外のアドバイザーの来道が難しく、市内のコーディネーターも、本業の都合により、十分に活動に関わることができなかった。その結果、1年目・2年目は、教室開設の具体的な動きを起こすことはできなかった。

1・2年目で教室設置に至らなかったことから、より恵庭市の活動に関わることができる者として、道内で日本語教育に従事している筆者が、新たにコーディネーターとして選定された。これにより、地域アドバイザー、恵庭市で伴走できるコーディネーター、そして恵庭市職員から構成される現在の日本語教室設置に向けた実働的な体制が作られた。

4. 「日本語ひろば えにわ」活動概要

この体制のもと、コロナの収束、及び、日本語教育の専門家であるコーディネーターの活動の方向付けにより、日本語を通した日本人住民と外国人住民の交流の場として、2022年5月から「日本語ひろば えにわ」(以下、ひろば)が始まった。主な会場となる市民活動センター「えにあす」はJR恵庭駅から徒歩10分ほどの場所にあり、駐車場も広くアクセスは良い。「えにわ外国人サポートクラブ」のメンバー(以下サポーター)は、

恵庭市または近隣市の日本人住民で、年齢層は大学生から退職者までと幅広いが、特に40-50代以上の女性が多い。一方、外国人参加者は10代-20代が多く、日本語は初学者から、仕事で日常的に使用する人までさまざまである。

以下はひろばの基本的な情報である。

- (1) 実施日：毎月2回
第1火曜日（18：00～20：00）と第3土曜日（13：30～15：00）
- (2) 参加費：無料
- (3) 場所：恵庭市の施設を利用
(主に市民活動センター「えにあす」)
- (4) 広報：参加者限定のFacebookページやEメールを活用
Facebookのページは市職員が作成、管理している。

12月
12月6日 (火曜日)
PM6:00-PM7:30
「えにあす」の2階「会議室8-1, 8-2」

12月17日 (土曜日)
PM1:30-PM2:30
「えにあす」の1階「会議室2」

えにあす外国人サポートクラブ
Eniwa Foreigner Support Club

「えにあす外国人サポートクラブ」Facebookより

ひろばは日本人住民と外国人住民との対話を通じた交流を基本とするが、その進め方は曜日により異なる。まず、火曜日は、筆者が『私らしく暮らすための日本語ワークブック』『日本語おしゃべりのたね』を参考に、トピックを選定し、日本人住民と外国人住民をグループに分け、1時間程度対話をしてもらう。各グループのメンバーには、対話の途中で内容を随時全体に共有してもらい、さらに最後に感想を含めて、今日話した内容をまとめて発表してもらう。この間、筆者はファシリテーターとして、話し合い内容の共有を促す、話し合いを促進するなどの役割を担う。土曜日は、筆者のやり方を参考として、サポーターがファシリテーターとして主体的

に活動を運営する。このように曜日により活動の主体を分けた狙いは、教室の自走化に向け、サポーターの自立を促すことであった。しかし、ファシリテーター役に手をあげるサポーターは少なく、そもそも土曜日の活動に参加できないサポーターも多いことから、結局、市職員がファシリテーターを務めることが多かった。



写真 活動の様子（「えにわ外国人サポートクラブ」Facebookより）

5. ひろばの成果と今後に向けた課題

以上のかたちで、ひろばは2022年5月から12月まで継続的に実施されている。その成果は、まず何よりも、この8か月間、月2回のひろばが休みなく、継続できていることである。平均出席者数は、外国人住民7名、サポーター9名である。サポーターからは外国人住民の参加者数が増えて欲しいとの声もあるが、全く集まらなかった回はない。その背景には市職員による積極的な広報活動やこれまでの参加者への定期的な連絡がある。このように、継続的な開催においては、活動当日に参加するメンバーだけではなく、運営に関わるメンバーの役割も重要である。

もう一つの成果は、新たな活動の提案や運営に参加する外国人住民が出てきたことである。これに触発されて、日本人サポーターも活動内容や実施方法に対して意見を述べる機会が増えてきた。このことは、日本人住民・外国人住民に関係なく、参加者全員が、ひろばを作るメンバーとして関わる意識が生まれたことを示していると思われる。

一方で、スタートアップ終了後のひろばの継続に向けた課題も見えてき

た。2023年3月で恵庭市のスタートアップは終わりを迎え、今後は、恵庭市及び「えにわ外国人サポートクラブ」が、自立して活動を続けていかなければならない。ひろばの活動は参加者の意識の高まりもあり、軌道に乗りつつあるが、先述の通り、活動当日に参加するメンバーだけではなく、運営に関わるメンバーの役割も重要である。これまでは市職員がその役割を担ってきた。教室活動が今の姿になるまでには、市職員の存在が大きかった。運営に関わる事務的な作業のみならず、サポーターがファシリテーターを行う際には、共にファシリテーターを務めるといった活動のフォローも担ってきた。しかし、同職員は任期付きの職員であり、今後は他業務を主とする他の市職員が兼業としてひろばの運営を担当する予定である。そのため、恵庭市は、これまで市職員が担当していた業務の一部をボランティア参加者であるサポーターが行うことを求めている。しかし、サポーターの中には、活動運営の中心になることについて消極的な意見もある。活動の中心的役割を担うことで、サポーターが、ひろばを「自分たちの団体」と捉え、当事者意識が高まることが期待されるが、一方でその業務を負担に感じ、ひろばの活動自体から足が遠のいてしまう恐れがある。さらに、スタートアップ終了後、恵庭市が、コーディネーターにこれまでと同じ業務を依頼し続けるかは、現段階では不透明である。

このように、スタートアップ体制の終了後、これまでの活動を維持、発展させていくための旗振り役をだれが担っていくのかという課題が見えてきた。

筆者は、この旗振り役を自治体職員が担うべきだと考えている。なぜなら、ひろばの活動を評価、調整し、継続させていくためには、その発端となった恵庭市の国際化推進アクションプランと照らし合わせて行っていくことが必要だからである。

もちろん、これまで、ひろばはサポーターや外国人住民、町内会や受入れ企業等で構成される協議会の協力のもととられてきた。国際化推進プランの実行においては、自治体は、単独ではなく、各種市民団体や受入れ企業、住民と協働して進めていくべきであるが、自治体の施策に則った上で活動を続けていくには、あくまで自治体自身がその旗振り役となることが望まれる。

謝辞：

この報告をまとめるにあたり、恵庭市企画課の方々に多くの協力をいただきました。ありがとうございました。

注：

- 1) 本実践に関わる恵庭市職員に質問書を送り、事実確認を行った。(2022年12月19日確認)
- 2) 札幌市に本社を置く求人、転職、人材派遣サービス企業。

参考資料：

恵庭市企画振興部企画課 (2018) 「恵庭市国際化推進アクションプラン」

<https://www.city.eniwa.hokkaido.jp/material/files/group/12/eniwaactionplan.pdf> (2022年12月3日検索)

恵庭市 (2020) 「「生活者としての外国人」のための日本語教室空白地域解消推進事業地域日本語教育スタートアッププログラム」報告書

https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha_startup_program/1416438.html (2022年12月3日検索)

恵庭市 (2021) 「「生活者としての外国人」のための日本語教室空白地域解消推進事業地域日本語教育スタートアッププログラム」報告書

https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha_startup_program/93761901.html (2022年12月3日検索)

出入国在留管理庁 (2022) 「在留外国人統計 (2022年6月末)」

https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html (2023年2月4日検索)

文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教室空白地域解消推進事業 地域日本語教育スタートアッププログラム

https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha_startup_program/index.html (2023年2月4日検索)

付録 「日本語ひろば えにわ」の活動

回数	実施日	話のトピック／活動	参加者数	
			サポーター	在住外国人
0	4／23(火)	模擬クラス（サポーターのみ） 1回目の模擬を行う	13	－
1	5／17(火)	食べ物	13	10
★	6／12(土)	第39回全国都市緑化北海道フェア「ガーデンフェスタ北海道2022」開催準備に伴う市民花壇の花植え	8	27
2	6／21(火)	日用品・薬を買う	14	4
3	7／5(火)	祭りの思い出	13	7
4	7／16(土)	食べ物	7	1
5	8／2(火)	恵庭町歩きの準備	8	6
6	8／20(土)	恵庭町歩き ▶悪天候のため中止。室内でことば探しゲーム	7	2
7	9／6(火)	防災	13	10
8	9／17(土)	ご近所・町内会って？ ※アドバイザー2名見学	11	9
9	10／4(火)	名前	7	4
10	10／15(土)	恵庭の紅葉名所をFacebookで発信	6	1
★	10／22(土)	えにわハッピーハロウィン2022 開催準備に伴うかぼちゃランタン作り（恵庭市青年会議所主催）	6	8
	10／26(水)		4	8
11	11／1(火)	ハロウィン・死者・先祖のための祭り	7	7
12	11／19(土)	マレーシア料理作り	11	1
13	12／6(火)	ジェスチャー	10	4

★マークは日本語教室とは別に特別な行事として実施したものである。

しきぶ あやこ

(北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部非常勤講師)

地域の多文化共生推進に必要な連携とその課題

－ 苫小牧市国際化推進事業における活動から－

五十嵐 啓 子

要 旨

本稿では、筆者が2022年度から携わっている苫小牧市を事業主体とする国際化に関する事業（以下、国際化推進事業とする）の実践について報告する。また、国際交流協会及びその機能を有する組織がない地域の多文化共生推進に必要な連携と課題について実践者の視点から考察する。

国際化推進事業では行政と関係者が連携し、多文化共生に対する理解の促進を目的に、外国人と日本人の協働による「多文化共生ワークショップ」「やさしい日本語講座・ワークショップ」「避難所体験」を行った。外国人と日本人が協働で活動した結果、多文化共生に対する理解の促進に一定程度の成果が見られた。また、この取り組みからは、行政が多文化共生の推進に重要な役割を果たすことが示された。一方で、事業全体の成果については何を指標とするか事前に十分な議論がなく、事業実施後の検証が行えなかった。地域日本語教育については体制が整っておらず、専門家との連携には至らなかった。多文化共生推進の萌芽期にある地域では、人的ネットワークの構築など体制整備以前の課題が山積している。

【キーワード】多文化共生推進、連携、体制整備、行政、苫小牧市

1. はじめに

外国人材の受け入れが拡大する中、地域における多文化共生¹⁾の推進が急務となっている。生産年齢人口の減少によって労働力不足が深刻化している地域では、その人手不足を解消するための手段として外国人の受け入れが増加している。特に地方では、農業や漁業に関する食品加工業や、生産コストが安い地方に拠点を移転した企業などが外国人材を確保したことにより、2010年代に入ってから外国人数が急増した（加藤 2017、徳田・

二階堂・魁生 2019)。北海道では、在留資格別外国人労働者に占める技能実習生の割合が高く、2020年には全体の5割を超え（宮入 2022）、国籍別ではベトナムが8割を占めている（湯山・設楽 2019）。苫小牧市においてもこの数年間で技能実習生が急増しているが、特定技能が新設されたようにに在留資格に関する国の施策が変われば、今後もより多様な背景の外国人が地域で生活することとなる。そうなれば、生活者としての外国人を受け入れるための体制整備や日本人の多文化共生に対する理解の促進は、地方自治体や地域住民にとってこれまで以上に避けて通れない課題となる。

では、外国人の受け入れに向けた体制整備や日本人の多文化共生に対する意識の醸成は誰が担うべきなのか。地域日本語教育では、地域日本語教育システム²⁾（日本語教育学会 2008）の導入や「専門職を配置し体制を整備することが不可欠」（御館 2019）とされているが、苫小牧市のように国際交流協会や全体をコーディネートする専門家が不足している地域では、日本語の専門家を配置するのは容易ではない。日本社会における日本語教育の課題を解決するためには公的な支援が必要であるということが強く言われている（神吉 2015）が、多文化共生の推進においても体制整備を含む課題解決のための公的な支援が求められる。

苫小牧市では、外国人の急増と多文化共生推進の流れによって、行政による多文化共生社会の実現に向けた取り組みが始まった。現在の取り組みは地域日本語教育体制の整備そのものを目的とはしていないが、行政が多文化共生の推進に舵を切ったことは地域日本語教育を促進するうえでも重要であり、本特集で報告する意義があると考ええる。

そこで、本稿では筆者が関わった苫小牧市の事業実践を報告するとともに、多文化共生の推進に向けた体制整備において、行政と関係者が連携する重要性及びその課題について考察する。

2. 背景

本節では、苫小牧市の概要と苫小牧市の国際交流及び多文化共生に関わる過去の取り組みについて述べる。これらに関する過去の取り組みについては明文化された資料がないため、市に対する質問書の回答³⁾とホームページ等で公開され、確認できた情報からまとめる。

2.1 苫小牧市の概要と在留外国人の状況

苫小牧市は北海道の南西部に位置する人口約168,000人の都市である。北海道では札幌、旭川、函館に次いで4番目に人口が多い。また、製紙業や自動車産業、石油コンビナートを有する工業都市であると同時に、新千歳空港や国際貿易港である苫小牧港のダブルポートを有する物流拠点でもある。

在留外国人については苫小牧市においても増加傾向にある。出入国在留管理庁の2021年の統計では、5年前の400人台から844人⁴⁾と倍増し、2022年11月時点ではさらに998人となり、2021年から約1年間で150人近く増加している。人口に占める外国人の割合では、日本全体の2.2%⁵⁾と比較すると低く見えるが、短期間で北海道の0.7%⁶⁾に迫る0.6%まで上昇している。北海道の技能実習生増加の背景と同様、苫小牧市においても人口減少に伴う人手不足を解消するために外国人材を確保する企業が増え、国籍別ではベトナム人が、在留資格別では技能実習生が上位を占めている(表1・表2)。

表1 国籍別在留外国人数

	国籍	合計
1	ベトナム	276
2	中国	162
3	韓国	106
4	インドネシア	65
5	フィリピン	62
	その他	327
	合計	998

表2 在留資格別在留外国人数

	在留資格	合計
1	技能実習(1～3号)	250
2	特定技能	140
3	永住者	123
4	特別永住者	107
5	技術・人文知識・国際業務	87
	その他	291
	合計	998

2.2 国際交流と日本語教室

苫小牧市の国際交流の沿革については詳細な情報は得られなかったが、公開されている情報によると、1991年に苫小牧国際交流関係団体連絡協議会が設立されている。現在、協議会には苫小牧ニュージーランド協会、苫小牧ネパール協会、苫小牧ロータリークラブなど全11団体が加入しており⁷⁾、それぞれ国際交流を目的とした人的交流や国際協力としての人的支援などが行われている。

国際交流が加速する中、施政方針演説で「留学生30万人計画」が発表さ

れた2008年に、苫小牧市では「国際交流サロン（ぐる～りWORLD）」が開設された。国際交流サロンは、同じ国際貿易港を有する東京や横浜などの大都市とは異なる地方オリジナルのまちづくりのシンボルとして位置づけられた。

国際交流サロンの開設と同時に、外国人に対する日本語教室が始まった。教室は現在も国際交流サロンの一部として機能しており、市役所の一角を利用して行われている。教室は市の担当課によって運営され、職員が学習を希望する外国人の日本語レベルを確認したり、パートナーとなる日本語ボランティアとのマッチングを行ったりしている。基本的には、日本語ボランティアが担当する外国人は固定されており、日本人1名に対して1名から3名の学習者があてられている。学習者は2022年11月時点で14名おり、国籍別ではタイやインドネシア、中国が多い。在留資格別では配偶者や永住者、特定技能が中心で、在留外国人の上位を占めていた技能実習生はわずか1名であった。日本語ボランティアに関しては7名の日本人市民がパートナーとして活動している。日本語ボランティアの要件に日本語教師の資格は求められていないが、7名のうち6名が有資格者であった。教室では学習者のニーズに応じて日本語ボランティアが学ぶ内容を決めているが、教室そのものは本格的な語学の習得というよりも市民間の国際交流の場として機能している。

2.3 国際交流から多文化共生へ

国際交流から始まった苫小牧市の取り組みは、国際交流サロンにおける日本語教室開設へと展開し、現在は多文化共生の推進へと変化している。苫小牧市の取り組みに変化をもたらしたのは、2020年に総務省によって示された「地域における多文化共生推進プラン」の改訂⁸⁾の影響が大きいと考えられる。同プランの発表以後、苫小牧市の多文化共生推進事業が活発化しているが、その背景として次の3点が考えられる。

1 点目は、2022年5期目となった苫小牧市長の公約である。2018年の4期目の公約では「国際化を意識した施策」として「姉妹都市友好都市間の交流の促進」や「市民の国際感覚醸成に資する施策」が挙げられていたが、5期目である今期は、将来の国際交流の進展を見据えたまちの国際化を推進するとし、「多言語での情報発信」や「在住外国人の支援」という文言が入った。これにより、市の国際化の方向性が日本人市民の国際交流

の進展だけでなく、地域で暮らす外国人に対しても意識が向けられるよう明確に示されたといえる。

2点目としては、2020年度に策定された「苦小牧都市再生コンセプトプラン（以下、コンセプトプラン）」⁹⁾が挙げられる。コンセプトプランは環境と産業が共生する持続可能な都市の実現に向けて、「ウォーカブルなまちづくり」「ウォーターフロントの魅力発信」「次世代産業の展開」「人材育成・多文化共生」の4本の柱からなる苦小牧市の成長戦略の方向性を示したものである。この柱の1つに「多文化共生」が入ったことによって、多文化共生社会の実現へ向けた取り組みが活発化していると考えられる。

3点目としては、国際化推進事業の民間委託がある。2020年から導入された公共サービス民間提案制度¹⁰⁾によって、これまで市が直営で行ってきたさまざまな国際化推進事業が民間企業（以下、本事業における国際化推進事業の委託先は「受託企業」と称する）によって実施されることとなった。行政が行っていた事業を民間企業が受託することで、行政が得意な分野を補完したり、行政とは異なる民間企業のネットワークを活用したりすることが可能になる。実際、新型コロナウイルス感染症の拡大によって市が当初予定していた事業が実施できなくなった際、受託企業が自社のネットワークを活用し、事業内容をオンラインに変更するなどして対応した。これをきっかけに日本人ボランティアや市内在住の外国人に対するオンライン講座を実施することになり、翌年以降も継続されることとなった。これは民間企業が関わった効果のひとつといえるだろう。

本稿には全てを記述することはできないが、この他にも苦小牧市では2020年以降、多文化共生関連の講演会、市内関係者による意見交換会、外国人雇用企業や留学生に対するアンケート調査、外国人相談窓口の拡充、多言語版生活行政情報誌の作成など、行政や受託企業による多文化共生社会の実現に向けた取り組みが進められている。また、2024年度には市が多文化共生の指針を策定することが既に決定しており、旧来の国際交流だけではない、地域に即した指針策定に向けて現在その準備が進められている。苦小牧市では多文化共生関連事業が活発化しはじめているが、その背景には行政が施策を明確に示したこと、また企業や関係者との連携を始めたことがあげられる。多文化共生推進の萌芽期にある地域では、行政が重要な役割を果たすといえるだろう。

2.4 多文化共生の推進に向けた地域の課題

前述の通り、苫小牧市では行政が中心的な役割を担うことで、地域の多文化共生社会の実現に向けた取り組みは広がりを見せている。一方で、その体制整備や人材については課題がある。たとえば、行政には組織改編や担当者の異動があり、担当職員によっては取り組みへの関わり方が大きく異なる。また、地域の専門家やコーディネーターの不足から、人材育成を担う人材そのものが不足している。地域日本語教育においても担い手の育成や人材育成の枠組みの必要性が指摘されている（米勢 2010）が、多文化共生の推進においても、誰が担うのか、どのような仕組みで人材を確保、育成するのかなど同様の課題がある。

このような課題の解決には御館（2019）の主張にあるように、地域日本語教育や多文化共生に関わるコーディネーターなどの専門家を配置し、体制整備を進める必要がある。しかし、多文化共生推進の取組が始ったばかりの苫小牧市のような地域では、一足飛びに体制を整備するのは難しい。まずはその前段として行政と地域の関係者が連携し、外国人と日本人の両者を巻き込みながら人的ネットワークを構築しなければならない。それには時間を要するが、事業や活動を通じてつながり広げると同時に、多様な課題に対応できる人材の確保とそれを担う地域の人材をいかに育成していくかが課題となる。

3. 北海道多文化共生NET設立の経緯と実践事例

現在、筆者は市の担当課と連携しながら、国際化推進事業を通じて地域の多文化共生の推進に向けて取り組んでいる。本節では筆者が関わった事業の前提となる北海道多文化共生NET設立の概要と、2022年度の国際化推進事業における実践について報告する。

3.1 北海道多文化共生NETの概要

筆者はこれまで主に高等教育機関における日本語教育に従事してきたが、日本語学校の設立を目指す地元企業に携わったことを契機に、地域の多文化共生の促進などに関わることとなった。地域へと目を向けると、外国人支援体制の不足や地域日本語教育の担い手不足など、教育機関とは異なる課題が山積している（米勢 2010、徳田・二階堂・魁生 2019他）。そこで、行政や関係者と連携しながら地域の日本語教育や多文化共生の推進

に取り組むために、小規模ながら2021年に北海道多文化共生NET（以下、当団体）を設立した。

設立後は地域の関係者と人間関係を構築するため、外国人雇用企業や関連団体、地域の日本人住民や外国人住民とできるかぎり接触するよう努めた。現在もこのような活動を継続し、後述の事業などを行いながら多文化共生社会の実現に向けて取り組んでいる。

3.2 当団体が実施した国際化推進事業の概要

2020年度から2022年度までの国際化推進事業は、2.3節で紹介した公共サービス民間提案制度の受託企業が主体となって行ってきた。2022年度からは当団体が受託企業から事業の一部を委託され、市の担当課ともに表3にある3事業を実施した。以降、各事業について詳述する。

表3 当団体が実施した国際化推進事業の概要

	事業1	事業2	事業3
事業名	多文化共生ワークショップ	やさしい日本語講座・ワークショップ	避難所体験
実施日	6月11日(土)	6月28日(火) 7月9日(土)	8月28日(日)
参加者	18名(外国人2名)	6/28 22名 7/9 22名 (外国人7名)	48名8名(外国人24名)
場所	COCOTOMA(ココトマ)	苫小牧市民活動センター	苫小牧市東小学校体育館
概要	1部：講座 2部：ワークショップ	入門編(6月28日) 1部：講座 2部：ワークショップ 実践編(7月9日) 1部：講座 2部：ワークショップ	1部：講座 2部：ワークショップ 3部：防災グッズ体験 4部：救急隊・消防隊による実演 5部：炊き出し体験・防災グッズの配布

3.3 事業1：多文化共生ワークショップ

多文化共生ワークショップは日本人市民を対象に、まずは多文化共生について知ってもらうことを目的として市民交流広場のカフェスペースを利

用して開催した。

1部では、北海道内の大学教員を外部講師として招いて講座を行った。講座では北海道や苫小牧市の在留外国人の状況や、国際交流と多文化共生の違いなどが説明された（写真1）。

2部では、国籍の異なる市内在住の外国人2名（市内企業に勤務する男性と日本人配偶者の女性1名）に協力してもらい、文化の違いから驚いたことや困ったことをそれぞれクイズ形式で出題してもらった。1名は、出身国と日本のジェスチャーの違いによって生じた誤解がどのようなものだったか、もう1名は、発音が日本語らしくないことをクラスメイトにからかわれ、学校へ行きたくないと言い出した子どもに対し、母親としてどのように対応したかという内容である。参加者はあらかじめ決められたグループに分かれて話し合い、代表者が内容をまとめて発表した（写真2）。全てのグループが発表した後、外国人が1名ずつ出題したクイズの答えを説明した。

多文化共生ワークショップに参加した日本人からは、外国人の回答が日本人の予想と大きく異なったことや外国人の経験を直接聞く機会が得られたこと、外国人の困りごとが異文化に起因することを実感できたなどの意見が見られた。また、協力者の外国人からは、自分の体験について日本人が考えてくれたことに対する喜びの声が聞かれた。



写真1 講座



写真2 ワークショップでの発表

3.4 事業2：やさしい日本語講座・ワークショップ

やさしい日本語講座・ワークショップは、日本人側の言語調整の必要性を意識してもらうことを目的に入門編と実践編の2回に分けて市民活動センターの講義室で実施した。入門編、実践編ともに北海道内の大学教員が

やさしい日本語の講座を行い、その後参加者にグループで活動してもらった。入門編は日本人のみで、実践編では各グループに外国人が1名から2名参加する形で行った。

まず、入門編では日本人を対象に、やさしい日本語の概要や言い換えの方法について講座を行った(写真3)。その後のワークショップでは、敬語やオノマトペが使用された短文の書き換えを行った。最後に、各グループの代表者が書き換えた文を発表し、全体で共有した。

2回目の実践編では入門編の復習を含めた講座を行った後、実際に市で配布している生活情報誌をレアリアとして使用し、やさしい日本語に変換するという活動を行った。入門編では短文を書き換えるだけだったが、実践編では防災に関する内容を扱い、情報を伝達する際に必要な視点や注意点などについても話し合ってもらった。実践編では各グループに外国人が参加したことにより、どのような日本語が難しいか、どのような情報が必要かなど活発な意見交換が見られた。グループ活動終了後、各グループで考えたやさしい日本語を用紙に記入し、ホワイトボードに貼り出した。参加者には掲示された他のグループの書き換え文を見てわかりやすいと思ったグループの用紙にシールを貼ってもらった(写真4)。最もシールの多かった文を紹介して全体で共有した後、活動を通して感じたことをグループの代表者が発表した。

入門編と実践編に参加した日本人からは、外部講師から講義を受けられたことや、日本人にとってやさしい日本語は難しいという意見が見られた。中でも外国人と協働できたことに対しては評価が高く、やさしい日本語の必要性を実感できたという感想が多く見られた。外国人参加者からは、やさしい日本語で話す日本人が増えてほしい、やさしい日本語が普及



写真3 講座



写真4 ワークショップでの活動

すると嬉しいという意見があった。

3.5 事業3：避難所体験

避難所体験は、発災時の行動や防災知識を外国人に提供するとともに、避難所における外国人対応とその課題について日本人市民に周知することを目的に、市内小学校の体育館及び駐車場を利用して開催した。本事業の避難所体験は実際の避難所を模した形式ではないが、避難所がどのようなものかを知ってもらい、防災に関する情報の入手方法や必要な防災用品を周知することを重視した。避難所体験は市の担当課の他、防災を所管する部署や市の救急隊・消防隊、北海道外国人相談センターなどを運営する北海道国際交流・協力総合センター（以下、H I E C C）¹¹⁾、キッチンカーを所有する業者、苫小牧工業高等専門学校の学生など多くの関係者の連携によって行われた。

1部では、北海道における外国人の状況や災害についてH I E C Cの講師が講座を行った（写真5）。講座では地震や津波による苫小牧市の被害予測や、避難所で起きる外国人と日本人のトラブルの原因など具体的な事例が説明された。

2部では、日本語でのコミュニケーションが困難だった場合、どのような対応が可能かを体験してもらうため、避難所の受付に外国人が来たという想定でワークショップを行った（写真6）。参加者は日本人と外国人に分かれ、外国人には日本語があまり話せないという設定で、多言語指さしボード¹²⁾を使いながらコミュニケーションをとってもらった。

3部では、防災を所管する担当課が苫小牧市の災害について簡単に説明した後、防災グッズ体験を行った。会場には実際の避難所で使用する段ボールベッドや簡易トイレを組み立てるブースや、災害時に使用する防災セットを並べたブースなどを準備した。各ブースでは市の職員や苫小牧工業高等専門学校の学生が対応しながら、災害や防災について理解を促した（写真7）。会場では日本人と外国人が一緒にベッドなど組み立てたり、手動充電式ラジオを実際に手に取ったりしながら協働で作業をしていた。また、参加者同士で撮影できるように用意したSNSボードを使いながら、初めて会った参加者同士が交流する様子が見られた。

4部では、外国人が実際に救急車を利用できるよう、また参加者全員が消火器の使用方法を学べるよう、救急隊と消防隊による実演を行った。ま

ず、救急隊員が救急車は無料で利用できることや救急隊専用の翻訳機（ポケット）でコミュニケーションができることを全体に説明した。次に、外国人が体調を崩して自宅に救急車を呼んだという想定で、病院へ搬送するまでの過程を翻訳機を使用して実演した（写真8）。その後、屋外へ移動し、消防隊が消火器の使い方を直接参加者に指導して水消火器による消火器体験を行った（写真9）。

5部では、炊き出し体験としてキッチンカーから軽食を提供した。（写真10）。避難所では必ずしも炊き出しがあるわけではないが、避難所体験では炊き出しへの理解を促すために軽食を提供することとした。全ての体験が終了した後、参加者には防災に対する関心を高めてもらうために防災グッズ体験で展示した非常食など数点を配布した。

避難所体験には日本人と外国人がほぼ半数ずつ参加したこともあり、参加者からは全体的に高い評価を得た。特に外国人からは、避難所でできることや救急車が無料で利用できることなど新たな知識が獲得できたことに加え、簡易ベッドを組み立てるなどの活動を日本人と一緒にできたことに



写真5 講座



写真6 受け付け体験



写真7 防災グッズ体験



写真8 消防による実演



写真9 消火器体験



写真10 炊き出し体験

好意的な意見が多く見られた。一方で、ワークショップでは外国人も受付役になる必要があるというアドバイスもあった。

4. 事業における成果と課題

前述の通り、3つの国際化推進事業は、行政と受託事業者と協議しながら当団体が中心となって実施したものである。本節では、事業を通じて見えた関係者の連携の重要性とその課題について述べる。

4.1 事業実施における関係者間の連携の必要性

3節で詳述した3つの事業は、内容や実施方法は異なるが、いずれも行政である市の担当課と受託企業、そして当団体が対話を重ね、密接に連携しながら、それぞれが有する人的ネットワークを双方向に活用して実施した事業であった。特に事業3に関しては行政が中心的な役割を担い、多くの関係者を連携させて実現した事例である。具体的には、小学校の体育館の使用許可から会場準備までの連絡や調整、避難所で使用する簡易ベッドなどの準備、防災を所管する担当課との調整などはいずれも市の担当課が担った。また、救急隊や消防隊は当日緊急出動の可能性があったため、入念な事前準備が必要であったが、当団体を含む関係者の調整役を担ったのも行政であった。

今回紹介した実践はいずれも苫小牧市の事業であることを考えると、担当課が事業に関わるのは当然といえる。しかし、実際の現場では単に行政が準備や実施に関わるだけでは事業の目的を達成するのは難しい。本事業ではキーパーソンとなる市職員が受託企業や当団体他、実施に携わる関係者を巻き込みながら対話を重ねられるよう調整役を担ったことが成果へとつ

ながつたと考えられる。目的達成のためには関係者が事業の目的を共有し、連携を深化させられるよう行政が関係者間の調整役を担うと同時に、担当者が変わっても継続できる仕組みが必要である。

一方で、多文化共生や地域日本語教育の専門家を事業の実施者として巻き込めなかったことや、草の根で活動する市民や団体の発掘が不十分だった点は課題である。事業1と事業2では市外から日本語教育の専門家が参加したことによって新たな関係性の構築につながったが、市内の関係者を巻き込むことはできなかった。苫小牧市内にも多くはないが日本語教育機関があり、把握できていないだけで市民ボランティア団体が既に活動している可能性がある。今年度、このような関係者と限られた接点しか持てなかったことは事業主体である苫小牧市の課題であると同時に、実践に関わった筆者の課題でもある。地域の多文化共生や日本語教育の体制整備のためには情報収集に努め、地域内外の専門家と深い議論ができる関係性をひとつひとつ丁寧に構築すること、また地域住民とのつながりを地道に広げることが重要である。

4.2 事業目的と成果の検証の必要性

今回実施した3事業では、多文化共生に対する理解を促進するため、外国人と日本人が協働できる内容を事業に盛り込むことを共通の目的とした。参加した日本人からは、外国人から直接話しを聞く機会が持てたことや多文化共生という考え方を知る機会になったことに対し、概ね高い評価を得られた。特に、日頃外国人と接触が少ない参加者からは、外国人の困りごとに対する驚きとともに、日本人の言語調整の必要性に関する意見が見られた。また、参加した外国人からは、新たな知識の獲得や日本人との協働に対して好意的な意見が多く見られた。これらの参加者の意見から、外国人と日本人の協働活動を通じて、多文化共生社会の実現に必要な相互理解の促進に一定程度成果を残すことができたと考えられる。

しかし、事業全体としての成果については課題が残る。市民参加型の事業では実施後にアンケートを行い、高評価を得ることがあるが、多文化共生推進事業全体としての成果については慎重に判断する必要がある。本来であれば、国際化推進事業全体を計画する段階で、何が理解できれば多文化共生が理解できたといえるのか、どのような状態になれば多文化共生推進に貢献できたといえるのかなど、具体的な指標を十分に議論すべきであ

る。当団体は2022年度の事業の一部を受託企業から請け負ったため、国際化推進事業全体に直接関わることはできなかったが、各事業の実施前に成果の指標を十分に検討できなかったことは課題である。

5. おわりに

以上、本稿では地域の多文化共生の推進に向け、市や受託企業と当団体が連携して行った事業について実践者の視点から述べてきた。苫小牧市の多文化共生関連事業が活発化した背景には、市が成長戦略の施策のひとつに多文化共生を明確に示したということがあった。各事業実践からは、事業を行う際の行政の役割の重要性や、事業成果に対する事前の議論の必要性が見えてきた。当団体は今年度、既に策定された事業計画の下、受託事業者から再委託という形で事業を実施していたため、事業全体を企画する段階から参画できなかったが、次年度以降の3年間は受託企業と共同で国際化推進事業を実施することが決定している。次年度以降は事前の議論を深め、市の施策につながるよう検証可能な成果の指標を検討したい。

最後に、地域日本語教育について本稿では論じてこなかったが、これは前述の通り、苫小牧市は多文化共生の推進の緒に就いたばかりで、地域日本語教育の体制整備について議論するに至っていないためである。外国人が日本人と同じ地域に暮らす市民として対等に社会参加ができるようになるためには、日本語学習機会の保証は不可欠である。文化審議会国語分科会の「日本語教育の参照枠」¹³⁾の報告にあるように、新たに学んだ言語を用いて、より深く社会に参加し、より多くの場面で自分らしさを発揮できるように日本語学習機会を保証すること、またそのための体制を構築することは改めて述べるまでもなく重要である。

一方で、それは誰が担うのか、どのような方法で行うのか、これまで日本語教育の文脈で繰り返し指摘されてきた課題が苫小牧市にも山積している。多文化共生の推進には多様な人が介在することを考えると、対話と実践の積み重ねの過程こそが重要であろう。それは時間と労力を要する地道な作業の先にある。当団体としても地域に即した多文化共生の方向性や在り方を多様な視点で議論できるよう行政や関係者との連携をさらに進め、地域住民と協働できる体制の構築に努めたい。

注：

- 1) 総務省の「多文化共生推進プログラム」では、多文化共生を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」としており、本稿ではこの定義を基本とする。ただし、野山（2008）が多文化共生という言葉に関し、「国籍や民族などの異なる人々が、自他文化の中や異文化の狭間で、それぞれの文化の理解や、文化的な表現、選択、創造という行為に主体的に関わりながら、その文化的緊張・対立関係の解決過程を通じて、より公正・対等で、平和的な関係を構築しようとしている動的な状況」と捉えることが肝心であると指摘していることから、多文化共生の捉え方については野山に準ずる。
- 2) 日本語教育学会編（2008）では、地域日本語教育システムを「個々の活動や制度、それらをつなぐネットワークなど、地域社会全体に構築される多文化共生社会形成のための日本語教育システム」とし、その直接的な担い手は「行政関連組織を視野に入れていく必要がある」と述べている。
- 3) 本稿の執筆に際し、市の担当課に質問書を送付し、事実確認を行った。ホームページ等で公開されていない情報については、質問書の回答から記述したものである。
- 4) 「在留外国人統計（旧登録外国人統計）統計表」（出入国管理庁）
https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html（2022年12月21日検索）
- 5) 「外国人材の受入れ及び共生社会実現に向けた取組（令和4年12月更新）」（出入国在留管理庁）
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001335263.pdf>（2022年12月10日検索）
- 6) 「住民基本台帳・世帯数（2022年12月20日更新）」（北海道）
<https://www.pref.hokkaido.lg.jp/ss/tuk/900brr/index2.html>（2022年12月22日検索）
- 7) 「国際交流をしている苫小牧市内の団体（R4.7.1付苫小牧国際交流関係団体連絡協議会会員）」（苫小牧市）
<https://www.city.tomakomai.hokkaido.jp/kyoiku/kokusaikoryu/>

koryudantai.html (2022年11月10日検索)

- 8) 「地域における多文化共生推進プラン(改訂)」(令和2年9月11日)
(総務省)

https://www.soumu.go.jp/main_content/000718717.pdf (2022年12月1日検索)

- 9) 「苫小牧都市再生コンセプトプランの策定について(令和3年3月策定)」(苫小牧市)

<https://www.city.tomakomai.hokkaido.jp/kanko/resort/tomatoshi.html> (2022年11月10日検索)

- 10) 公共サービス民間提案制度とは、公表された市の事業内容や予算に基づき、市が実施するよりも効率的で、より市民サービスの向上につながる提案を民間から募り、協働によるまちづくりの実現を目指す制度。詳細は以下を参照されたい。

「公共サービス民間提案制度について」(苫小牧市)

<https://www.city.tomakomai.hokkaido.jp/shisei/shisei/shiminjichi/komin/kominseido.html> (2022年11月10日検索)

- 11) 北海道国際交流・協力総合センター(HIECC: Hokkaido International Exchange and Cooperation Center)

<https://www.hiecc.or.jp/> (2022年11月10日検索)

- 12) 避難所運営者と被災外国人の意思疎通を円滑化するためのボード。ボードには絵記号と多言語が表記されており、指差してコミュニケーションする。詳細は以下を参照されたい。

「多言語情報等共通ツールの提供 多言語指さしボード」(一般財団法人自治体国際化協会(クレア))

<https://www.clair.or.jp/j/multiculture/tagengo/yubisashi.html>
(2022年11月10日検索)

- 13) 「日本語教育の参照枠報告(令和3年10月12日)」(文化審議会国語分科会)

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf (2022年12月1日検索)

参考文献：

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

加藤真（2017）「人口減少社会における外国人の受け入れ・社会統合に関する論点」『季刊 政策・経営研究』3, pp.37-47

神吉宇一（2015）「日本語教育学の体系化をめざして（1）－日本語教育学に関する議論の推移と社会的役割について」神吉宇一編『日本語教育学のデザイン－その地と図を描く』凡人社 pp.3-25.

徳田剛・二階堂裕子・魁生由美子編（2019）『地方発 外国人住民との地域づくり－多文化共生の現場から』晃洋書房

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」『日本語教育学』138, pp.4-13

宮入隆（2022）「北海道における外国労働者への依存深化と地域社会の課題－農業分野を中心に」『現代社会学研究』35, pp.21-38

湯山英子・設楽澄子（2019）「北海道における在留ベトナム人の現状と課題－技能実習生の実態調査から」『平成30年度助成研究論文集』pp.115-139

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, pp.61-72

参考資料：

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（2022年12月1日検索）

いがらし けいこ（一般社団法人北海道多文化共生NET代表理事）

国際交流団体による地域日本語教室の開設

－ハレの国際交流から日常の学習支援へ－

平 田 未 季

要 旨

本稿では、江別市を事例とし、来訪者との国際交流を目的として活動を開始した住民有志による団体が、地域の内なる国際化に目を向け日本語教室を開設するに至るまでの過程と、彼らが教室の運営において抱える課題や思いを、当事者へのインタビュー調査に基づき記述する。インタビューから、当事者が、日本語教育や多文化共生支援は専門家が行うものであり自らが主体的に関われるものではないと認識していること、日本語教室が軌道に乗らない中がかつての国際交流活動こそが多様化する市において必要な活動ではないかと考えていること、しかし、現在の文脈で国際交流を中心とする団体には戻ることが難しいという意識があることが分かった。本稿では、日本語教室が団体にもたらした質的变化についても述べ、地域日本語教室の存在意義について考える。

〔キーワード〕 江別市、国際交流、多文化共生、地域日本語教育、学校型日本語教育

1. はじめに

日本全体を上回る速度で人口減少が進む北海道では、2010年代半ばより、特に食料品製造業、農業の分野で技能実習生を中心とする外国人労働者の受け入れが急激に増え始め（宮入 2020：64）、地域の多文化化が進んだ。一方で、北海道は、古くから特別永住者が多く住む地域や、90年代から労働者を受け入れてきたいわゆる外国人集住地域と比べ、多文化共生の歴史が浅いことから、地域に日本語学習支援が根づいていないことが課題として指摘されている（中川 2020：44）。文化庁（2022）によると、北海道の日本語学習者の約7割は大学もしくは法務省告示機関で学ぶ留学生であり、その大半が札幌市に集中している。北海道の自治体数は全自治体の約10%である179市町村にのぼるが、日本語教室を有する自治体はそのう

ち約20市町村にとどまり¹⁾、道内の約9割の自治体がいわゆる「日本語教室空白地域」である。

こうした状況を受け、2020年代に入り、文化庁や北海道の支援によって、道内各地域で地域日本語教育推進のための取り組みが始められた（二通・阿部・大井（本特集内）参照）。その一方で、函館市、釧路市、江別市など、北海道のいくつかの中核的都市には80年代後半から90年代にかけて住民有志が立ち上げた国際交流団体があり、地域に根ざした日本語学習支援が行われている。

全国の自治体における国際交流の質的変遷を追った榎井（2011）は、自治体における国際交流の歴史を、（i）戦後から始まる姉妹都市交流を中心とする「友好親善」、（ii）80年代から盛んとなった来訪者との交流を通じて地域の日本人の国際化を目指す「国際交流」、そして、（iii）90年代以降、入管法改定を契機とするニューカマーの増加を背景とし、地域の内なる国際化に目を向けた「多文化共生」の3つに区分する（同上、pp.104-105）。

道内の国際交流団体の多くは、榎井（2011）の区分における（iii）の時期に設立されたが、90年代の北海道では外国人労働者数はまだ限られており、外国人住民が生活者として地域に暮らしているという視点は希薄であった。そのため、いずれの団体も設立当初はJ E Tプログラムの外国青年や留学生など、榎井（2011）のいう地域外からの来訪者との交流を通じた市民の国際理解の推進、つまり（ii）の国際交流を目的とし活動を行っていた。しかし、現在は、すべての団体が生活者としての外国人住民に目を向け、日本語学習支援を始めとする（iii）の多文化共生を志向する活動に取り組んでいる。上で述べた2020年代以降の地域日本語教育の取り組みが行政・自治体主導で行われているのに対し（式部、五十嵐（本特集内）参照）、国際交流団体による活動は、基本的に住民有志が草の根活動として行っているものである。本稿では、江別市の国際交流団体を事例とし、国際交流活動を行ってきた団体が、いかに地域の内なる国際化を意識し、日本語学習支援を始めるに至ったのかをインタビュー調査に基づき記述する。この記述を通して、国際交流団体の活動の質的変遷とそれを促した要因、そして今支援に関わる彼らが抱える課題と思いを明らかにすることを目指す。

2. 江別市の現状

江別市は札幌市に隣接する人口約12万人のまちである。人口は2005年をピークに減少傾向にはあるが、札幌市の隣という利便性の高さから、近年近隣都市からの転入が増えつつあり、大幅な減少には至っていない。

江別市の外国人住民数をみると、80年代から90年代は約100人で安定しており、その内訳も日本人配偶者や永住者など地域と接点を持つ長期滞在者が主であった。2010年代からは、他の多くの都市と同様、技能実習生を中心にその数が急増し、2022年11月現在、人口の約0.7%にあたる830名が市内に住んでいる。その内訳を以下に示す。

表1 江別市外国人住民の主な在留資格と出身地

主な在留資格		主な出身地	
永住者	159 (19 %)	中国	204 (24.5%)
技能実習	159 (19 %)	ベトナム	197 (23.7%)
特定技能	104 (12.5%)	韓国	73 (8.7%)

出入国管理庁「在留外国人統計」より(2022年6月)

在留資格について、日本全体では永住者が最も多く全体の3割程度を占めるのに対し、江別市では永住者と技能実習生の数が拮抗している。江別市は、農業・酪農に加え製造業が盛んで市内に3つの工業団地を抱えているが、これらの業種、特に製造業の40%近くを占める食品加工業が技能実習生の受け入れを積極的に進めている。注目すべきは、彼らの在留資格の変化である。北海道では、コロナにより技能実習生の出入国が遅延した結果、労働力の確保を図るべく、出国できない技能実習生の在留資格の切り替え、特に2019年4月に新設された「特定技能」への切り替えが進んだが(宮入 2022:22)、江別市でも2020年6月にはわずか10名にすぎなかった特定技能による在留者が、表1の通り、2022年6月には約10倍の104名にまで増加している。その他、江別市の注目すべき特徴は、近年、パキスタンなど南アジア出身者が増加していることである。彼らは、親族を中心とする同地域出身者によるコミュニティを基盤に、中古車の部品販売などの事業を営み生活している。その多くはムスリムであり、2020年には市郊外に初めてモスクが建立された。

3. 江別国際センターの概要

3.1 沿革

このように多様化が進む江別市は、北海道では珍しい日本語教室を有する自治体である。それを運営するのは、江別市国際交流推進協議会を母体とする江別国際センター（以下、センター）である。本節ではその沿革を概観する。

江別市国際交流推進協議会は、市内で個別に活動をしていた複数の国際交流団体、市内の大学・高校、企業などが集まり1996年に設立された。設立目的は、各加盟団体の活動の活発化および加盟団体間の連携強化により、市民レベルの国際交流を推進することである。

センターは、江別市国際交流推進協議会の事務局であり、事務局長1名と職員3名で構成されている。以下、彼ら4名をスタッフと呼ぶ。センターの事務所は2度の移転を経て、2019年からJ R野幌駅に隣接する市民交流施設「ぷらっと」に常駐している。

3.2 活動目的と主な活動内容

センターのウェブサイトによると²⁾、センターは「江別市の国際交流に関する情報の発信と市民の国際交流の場」と位置づけられており、その活動目的は「国際交流に関する情報の発信と共に市民と外国の方々との交流の機会・場所を積極的に提供」することである。この目的のもと、センターは、日本人向けの英語・中国語・韓国語の教室、英語暗唱大会、アメリカと日本の中高生の交流、ホームステイプログラムの受け入れなど、市民の国際化を目指した活動を行ってきた³⁾。最大のイベントは、年に2度開催される「江別市世界市民の集い」であり、これは日本文化体験と留学生の国紹介を中心とする。これらの事業は、加盟団体の会費や市の補助に加え、語学教室などの自主事業の収入により行われてきた。当初は、各加盟団体の活動が盛んであり、センターは主に各団体のとりまとめや行事の事務的な部分のみを担当していたが、現在はメンバーの高齢化などにより各団体の活動が弱体化したことから、センターが各種事業の企画・運営を中心的に担っている。

3.3 自治体主導の日本語教室

以上のセンターの活動は、榎井（2011）の区分によれば、来訪者との交

流を通じ地域の日本人の国際化推進を目指す国際交流活動である。一方で、センターは、96年の設立当初から住民向けの日本語教室を開催していた。この日本語教室は、市の依頼を受け、主に中国からの引揚者を対象として開始されたが、その後市内大学の研究者なども参加するようになった。授業は週1回で、4、5名の講師が有償で指導に当たっていた。教室の運営経費は全額市より出ているため、学習者は無料で受講することができたが、その数は徐々に減少し、2005年に閉鎖に至った。この教室は、市の依頼・経費負担で行われていたことから、自治体からの委託事業に近い。そのためか、先述のセンターウェブサイト上の活動紹介ページには、英語などの日本人向け語学教室は掲載されているものの、日本語教室に関する記載はなく、この事業が国際交流を志向するセンターの活動目的の中に位置づけられていなかったことが窺える。

3.4 現在の日本語教室の概要

市の依頼により始められた第1期の日本語教室（以下、第1期教室）が2005年に閉鎖された後、センターがどのような変遷を経て現在の日本語教室を開催するに至ったかを説明する前に、現在の第3期に当たる日本語教室の概要を紹介する。

表2 現在の江別国際センター日本語教室の概要

学習形態	回数	支援者数 (報酬有無)	学習者数 (授業料)
学校型日本語教育	初級文法 週1回	運営スタッフ4名(有償) 講師3名(有償)	年平均20名 (月1000円)
	初級会話 週1回		
	中級文法 週1回		

北海道開発協会（2022）の調査によれば、北海道における地域日本語教育の実施形態は、(i) 講師有償・授業料あり、(ii) 講師有償・授業料なし、(iii) 講師無償・授業料なしの3つに分かれる。現在センターが開催する日本語教室は(i)にあたり、講師謝金は市の補助によってまかなわれている。同教室は、典型的な「学校型日本語教育」（米勢 2006、以下、学校型）の教室であり、有資格もしくは日本語教育経験者の講師2名、退職教員1名が、主に、文型積み上げ式の教科書である『みんなの日本語』を用いて授業を行っている。センターの教室がこのような形になった理由については4節で後述する。講師は基本的に授業があるときのみセンター

を訪れ、教室の教務や外国人住民からの相談などはすべて先述のスタッフ4名が引き受けている。

4. 地域日本語教室の開設まで

本節では、自治体主導の第1期教室が2005年に閉鎖された後、センターが単独で現在の学校型教室を開催するに至った経緯について、スタッフ4名へのインタビュー調査をもとに記述する。

4.1 調査概要

筆者は2020年4月から2021年3月にかけて、上述の日本語教室で講師を務めるとともに、スタッフとともに市民に向けた「やさしい日本語」セミナーなどを企画・実施してきた。本インタビュー調査は、筆者が、2022年6月に、スタッフ4名に対し、個別に1時間程度行ったものである。インタビューでは、各人のバイオグラフィー、日本語教室の沿革、現在抱える課題について質問をし、その内容を録音した。

調査対象者である4名の概要を以下の表3に示す。4名は、いずれも家族・配偶者の都合でゆかりのない江別市に引っ越してきたという共通点を持つ。その後、F、Vはこれまでの国際交流経験を活かすため、W、Tは江別市で新たなネットワークを構築するため、国際交流推進協議会に加盟する国際交流団体の1つに入り、後にセンター事務局のスタッフとしてスカウトされた。4名はいずれも国際交流の経験があり、その経験を活かして活動することを志向していた。

表3 調査対象者の概要

名称	入会前の国際交流経験	加盟団体入会のきっかけ	事務局に入った年
F	英語を使う仕事に従事	江別市に引越し新聞で国際交流団体の活動を見て興味を持った	1996年
W	ホームステイの受け入れなど	江別市に引越し1人での子育てが心細かったため親子で入れる国際交流団体に入った	2007年
T	90年代に米留学	江別市に引越し専業主婦となり家の近くにあったセンターに出入りするようになった	2014年
V	配偶者の仕事の都合で南米に滞在	南米から帰国後、江別市のラテンサークルに入った	2014年

4.2 S社技能実習生のための教室－「こうやって実習生が来るんだ」

先述の自治体主導の第1期教室が2005年に閉鎖された後、センターは2015年までの10年間日本語教室を実施していなかった。2節で述べた通り、この10年は、江別市で技能実習生が増加し始めた時期に当たる。センターがこの増加に目を向け教室を開くに至った契機は、第1期とは異なり自治体の要請ではなく、1名の技能実習生の存在にある。以下、インタビューの書き起こしから該当する語りの断片を抜粋する。括弧内は筆者による付記である。

W「1人の中国人の女の子が日本語を学びたい、S（※社名）の子がね。もうどこ行ってもいいかわからないので公民館へ行ったり、図書館へ行ったり。自転車で。習いたいと。だけどそれを伝えるにもままならない、日本語ができない。で、その図書館とか、そういう人たちがここ（センター）というふうに言って、当時の事務局長経由でその話を聞き、それ何とかしてあげたいねっていう話になって。それがきっかけだったと思いますね」

T「なんかすっごい冬の日にあのSの実習生の人が、日本語を学びたいって来てるんだけどって言ってここを紹介してくれて。なんか寒い冬の時来たんですよ。なんか日本語学びたいって、熱心な、もうN1とかを取りたいから勉強したいみたいな話があったんですよ。で、当時の事務局長がそういうやる気のあるその女性にえらく感銘を受け（中略）そんなに勉強したいって言ってくれる子がいるんだったら、ぜひなんか、話を取り持ってやろうみたいな感じで。

（中略）実際にできたのはそういうあれだと思う」

センターは、当初、この実習生に、センターとつながりのある教育経験者の講師を紹介しようとしたが、互いにうまく連絡がとれず「破談」となった。しかし、この実習生の件を契機に、「あっ、こうやって実習生が来るんだ」（W）という気づきを得たセンターは、2015年、国際交流推進協議会、技能実習生を多数受け入れているS社およびS社技能実習生の寮があった自治会の3者で話し合いを持ち、その結果、3者の共催でS社の技能実習生のみを対象とする週2回の日本語教室が開かれることになった。この第2期教室は、第1期と同じく学校型で、センターがつながりを持つ有資格者および教育経験者を講師とし、経費はS社が、場所は自治会が寮のそばの自治会館を提供した。S社・自治会の協力により、この教室には延べ70～80名の技能実習生が参加し、定期的に町内会との交流会なども行われていた。しかし、2017年に寮が他の場所に移ったことを契機に自治会との関

係が終わり、自治会館も使用できなくなったため、その後はS社とセンターの共催で、当時のセンター事務局があったショッピングモールの一角にて教室が開催されることとなった。スタッフには、S社の技能実習生が引き続き教室に来てくれるだろうという期待があったが、場所の移転により学習者は減少、さらにS社が社内に専任の日本語指導者を複数名雇用了ことにより、この教室は1年弱で閉鎖された。

4.3 初めての単独開催に踏み切る契機―「それでできる」

2005年の第1期教室閉鎖後とは異なり、2015年に第2期教室が閉鎖された後、センターはすぐに単独での日本語教室の開催を検討し始める。その背景には、第2期教室を契機として技能実習生を中心とする外国人住民の増加が可視化されたことにより、S社のみならず、市の住民すべてに開かれた教室が必要ではないかという気づきがあった。

W「もうそれで、今、こういうトレンドだし、あの、海外の人も増えているしということで、技能実習生、これからも増えていこうと。ぜひそれ（教室開催）は有意義なことではないかということで」

T「1つのところとやるよりは、まあ一般の誰でも来れるようになって。（中略）そもそも3者でやって地域のためにとってのもいいけど、ここ（センター）がその1社だけのために予算を使うっていうのも」

この初めての単独教室開催を後押しした出来事として複数名のスタッフが挙げたのが、市内大学の日本語教員からの提案であった。

W「ある大学の先生が日本語、すごいエキスパートで、えーと、やっぱり困っている人がいると。で、えーと、レベルが違って、もう複式で教えられるような授業の仕方があるよって、その方はBさんと知り合いだったのかな。あの方がきっかけというか」

T「なんか、その人はほんとどんなレベルの人でもね、学校っていうよりも、できるような感じでって言って。それってやっぱり趣旨に合ってるし、ほんとそれだったら、すごいやりたいねーって」

B「あのさ、こういう教科書（※トピックシラバスの教科書）を使った、同じ教科書で難しい人も、レベルの高い人もね、そうじゃない人もできるんだよって言っていたのね」「あの、こういうの、なんていうの、うーんと、トピックを提供して、それを使いながらね、やれば、難しい人もやさしい人も応用できるって」

これまでの第1期・第2期の教室では、有資格者や教育経験を有する講師が文型積み上げ式の教科書を用い学校型の日本語教育を行ってきたが、いずれも最終的には学習者の減少により閉鎖に至った。これらの教室は、（第2期後半の2017年を除き）センター事務局とは離れた場所で開催されていたため、スタッフは教室には「ほんとに月に1回ぐらいだけ誰が行ったり」（T）する程度で、その運営は「基本的には先生にお任せ」（T）であった。しかし、その過程で、スタッフは、学習者の日本語能力は様々であり学校型ではきめ細かな対応が難しいこと、文型積み上げ式の教室では中途から参加を希望する学習者に対応できないことを課題として認識するに至った。上の大学教員の提案により、トピックシラバスの授業法を初めて知ったスタッフは、「それでできると思った」（W）、「これはいいアイデアかなっていうことで」（W）、「そういうふうにやってくれと、（学習者）みんなが疎外感がなく」（B）参加できると感じ、これまでの教室の課題が解消されると考え、初めてセンター単独での日本語教室開催に踏み切ることにした。

4.4 学校型への回帰－『みんなの日本語』でやりましょう

センターでは、上の提案をした大学教員に講師をしてもらうつもりであったが、それは難しいということが分かり、つながりのある市内住民の中から教育経験を有する講師2名を見つけ、トピックシラバスに基づく教室の開催を提案した。しかし、その講師からは、『みんなの日本語』以外で教えたことがないため、同教科書を用いて自分たちができる形でカリキュラムを組みたいと言われる。

T「で、結局、その先生っていうのが、そういうカリキュラムでしかやったことがないから、その教え方でしか、あの難しいみたいな感じになってたんじゃないかな。うん、ま、それで教科書使って。（中略）x x先生とそのx x先生っていう方はその自分がやった教えてる方法がその学校型みたいな。あの教科書でっていうことしか経験がなかったのかな」

W「うーんとね、結局、うん、『みんなの日本語』をテキストにしてやりましょうという、まあ、お二人ともそれぞれずっとやっていたら…」

B「その指導法をできる人がいないということが分かったのよね。（中略）みんなの先生が（その指導法が）できるかと思ったら大間違いだったよね」

これまでの課題が解決されるはずであったトピックシラバスに基づく教室の開催が断られ、新しい講師から第1期・第2期と同じ学校型が提案された時、スタッフの間に、日本語教育において、多様な教授法を知る「すごいエキスパート」の「先生」と、そうではない「先生」がいるのだという認識が生じた。しかし、ここで、「先生」による学校型を脱し、例えば各国国際交流団体から有志を募って、トピックシラバスの教材に基づくいわゆる「共同学習型」（米勢 2006）の教室を作ろうという流れは起きなかった。その背後には、かつてセンターがボランティア講師を紹介した市内在住の学習者Yに関する経験があったと思われる。

W「あの、まあ、教え方をどういうふうにしてたか知らないんですけど、うん、彼はもういいというふうになって。その後（中略）今、こういううちで日本語教室ってできたから来ないって言ったら、まあ、本人に直接言ったわけじゃないんですけど、いや、もう教室って、その日本語、拒否」「教え方によってね、素人が教え方によってそういう、ずっと一生ね、拒否反応になっちゃうようなことになる…」

B「うーんと、（ボランティアに依頼することは）責任がなさ過ぎ、なんていう、ボランティアの人は日本語の指導力というか、私たちがジャッジできないじゃないですか。だから、その人が教えていいのか、ただの交流だけだったらいいけど、本当に学びたい人にね。だから、ノウハウがね、分からなさ過ぎるのもね、楽しければいいというんじゃないんだって。だから、Yさんが拒否反応になっちゃったでしょう。あれもちょっとおじいちゃん先生だったんですけど、どういう教え方したか」

このように、学習者Yの「拒否反応」を目の当たりにしたことで、スタッフの中に、日本語教育の専門家である「先生」とボランティアや自分たち「素人」との間には明確な差があり、学習者に接することができるのは前者のみであるという強い認識が形成されるに至った。上のトピックシラバスに関する経験から、「先生」の中にも、さらに「すごいエキスパート」とそうではない者がいるという新たな認識が生じたものの、それでもなお「先生」と「素人」という二分の前提は変わらず、「まあでも私たちも分からないから」（T）とそれ以上新たなやりかたを推すことはせずに、結局、トピックシラバスに基づく教室開催は立ち消えとなった。このようにして、第1期・第2期の課題を解決できないまま、第3期教室は、2018年11月から、センター事務局が常駐する市の施設において、これまでと同じ学

校型で行われることとなった。

5. 第3期教室の現状

5.1 学習者数の停滞－「進んでやってくるような魅力がない」

学校型で始まった第3期教室は、「まとまった人を送り出してきて」(W) いたS社との関係が終わったこともあり、開始当初から学習者集めに苦勞することになる。センターは、各種媒体で教室を広報するとともに、市に協力を依頼し企業に個別連絡もとったが、学習者数は伸びなかった。時に「がばっと来たとき」(W) があっても、継続に至らず、数回来てその後は来なくなることが多かったという。表4に、2018年から2021年にかけての第3期教室の開講科目数、学習者数などを示す。

表4 学習者数と受講回数

	2018年(※)	2019年	2020年	2021年
開講科目	2科目	2科目	3科目	3科目
開講回数	18回	78回	117回	99回
学習者数	19名	19名	18名	18名
平均出席者数	1名	1.9名	2.4名	1.4名

※2018年は11月から開講

江別市には800名近い外国人住民がいるにもかかわらず、表4の通り、第3期教室の1年あたりの受講者数は20名を超えたことがない。さらに、年間受講者数は20名であるのに、各クラスの平均出席者数は1、2名程度にとどまる。これは学習者の定着率の低さを示している。スタッフおよび講師は、コロナ前には教室と並行して日本文化や料理を紹介する交流会を開き、さらに2020年4月からは開講時間帯を増やして⁴⁾人集めを図ったが、学習者数や定着率の改善には至らなかった。

開講科目の増加を機に、筆者も、2020年から2021年にかけて講師を務め、同教室のカリキュラムに沿って授業を実施した。その際、地域日本語教室で文型積み上げ式の教科書を用いて学校型の授業を行うことの困難を実感した。各科目のレベルに合った学習者のみを受け入れようとすると、ほぼすべての申込者を断らなければならない。一方、外国人住民の学習機会を最大限確保するため、開講期間中随時申込者を受け入れた場合、受講を継続している者と新たに受講を開始した者とのレベル差が問題となり、双方にとって授業内容が満足のいかないものになる。そもそも、学習経歴

にある程度の共通性がある学校機関の留学生とは異なり、地域の学習者の学習経歴は多様であって、文型積み上げ式のカリキュラムに基づき線を引きけるものではない。筆者が担当した教室には、市内の大学に通う留学生もいれば、平日は小学校に通っている子どももおり、さらに、送り出し国で初級文法は一通り勉強してきたが会話はほとんどできない技能実習生、逆に、日常会話は問題なくできるが読み書きは一切できない自営業者（2節参照）もいた。授業前半はカリキュラムに従い文型の練習を、後半はそれぞれのニーズに応じた複式授業を行ったが、週1回の授業では教科書は遅々として進まず、また複式授業ではきめ細かな対応も難しく、どの学習者にとっても十分な学習支援は行えなかったという反省が残る。まさに、尾崎（2004）や庵（2013）が指摘する学校型をそのまま地域日本語教室に持ち込むことによって生じる困難を実感する結果となった。

ただし、学習者が集まらないこと、定着率が低いことの原因をすべて学校型のカリキュラムに帰することはできない。地域日本語教室に人が集まらないという問題は、各地域で指摘されており（吹原 2021など）、そのような教室のすべてが学校型で行われているわけではない。しかし、スタッフらの語りからは、より良い方法があるはずなのに学校型で第3期教室を開催せざるを得なかったという葛藤と、日本語教育において「素人」である自分たちには、主体的にその問題を解決する術がないというもどかしさ、不安が感じられた。

T 「私たちが分からないからね。そのままそうやってたけど、やっぱりその、いまだに、こう、レベルが合わない、レベルが合わなくてやめてっちゃう。（中略）なんかやっぱりもどかしいっていう」

B 「本当、日本語教室、やっているっていうけど、本当にできているのかっていうの、いつもね」

このように、開始から約4年が過ぎた今でも、スタッフたちは第3期教室が軌道に乗っているとは感じておらず、自らの教室を「彼ら（学習者）が進んでやってくるような魅力がない」（W）と評価していた。

5.2 理想の場—「仲介役になりたい」

では、スタッフたちにとって、日本語教室がどのような場となることが理想的であるのか。共通して挙げられたのは、教室が、学習者が「気軽」

に來られる場となること、そこで学習者同士が出合い横のつながりが創出される場となることであった。

W「理想はだから、まあ、自然と本当はね、集まってきて、私たちがいるからじゃなくて、ここに行ったら（他の学習者と）会えるというような関係性がもしできたらいいのかなって思いますけどね。ここに来なきゃ会えないっていう。どうなんだろうな、雰囲気とかなごめば、まあ、あんまり堅っ苦しくないことで」

B「やっぱり外国の人が気軽に、何やっているの？何かいいことないかい？って来れるような感じがいいの」

V「なんだろう、その人（学習者）が来て日本語で私とこうしゃべるとかほかの人としゃべるとかじゃなくて、何人か来たらもう横のつながりとか。（中略）日本語じゃなくてもいいんです、その間ではね。やっぱり、うーん、横のつながり、なにか友達ができるとか、こういうのが、その役割もあればいいのかなと。（中略）まあ、子供のね、話とか。うん、そういうこと。じゃ、子供のことで何か困っていないとか、そういうね。同じ年代ぐらいの人来たらそのお母さん同士。そういうところになったら、もっといっぱい人来たら楽しいだろうな」

彼らが理想の場を語る際に用いた「堅っ苦しくない」「気軽」という形容は、現在の学校型の教室が、「堅っ苦しく」「気軽」に來られない場と捉えられていることを示唆している。例えば、Wは「お勉強」みたいな日本語教室と、自らが通う英会話教室を以下のように対比した。

W「いや、なんか私、英語習っている、英会話やっていることを思うと、でたらめな英会話で、それでもなんか、そういうフリートークなので。（中略）あの、（日本語教室に）置き換えて、なんていうか、お勉強みたいなふうにしちゃうと、きっと、私はね、続かないかなと思って。まあ、文法だとか、そういうのは自分である程度、家でやればいいのかと思って」

続けてWは、「実際の話、その、ちょっと日本語がどれだけ重要なかって、あの、働く現場において」と、特に市内で急増する技能実習生などの外国人住民が必要とする支援は本当に日本語学習なのかと疑問を呈した。Bもまた、市内在住の外国人住民Kの言葉を引用しつつ、センターが開く教室の価値は、日本語学習よりも、市内に増えてきた外国人住民同士をつなぎ、彼らの間に関係性を構築することにあるとし、そこでセンターが果たすべ

き役割は「仲介役」であると述べる。

B「彼なんか、(日本語が) すごいできるんだけど、(日本語教室に) 来て、その、ねえ、割と中心になる人なんですよね、こういう来日の人たちと。日本語は習う必要ないんだけど、みんなと一緒にいたいからってね」「つなぎね、仲介役になりたいんだけど。(市内に外国人住民が) いっぱいいらっしやるんですけどね、つながりようがないですもんね。1人か、1人しか、2人しか、分からないとなるとね」

彼らが理想とする外国人住民同士のつながりが創出される場は、現在の「気軽」に参加できず「堅っ苦し」い学校型の教室では実現しにくいものだと捉えられている。その代わりに、つながりを作るための理想的な場として挙げられるのは、かつての国際交流である。

B「(アメリカの青年と市の中高生との交流事業について) あの、会ってすぐお話、なんていうの、私たちが仲介してつなげてあげないとお話をなかったのがね、お互いにもう本当、みんな、仲よくなってもう、それを十数年やっていたね、うん」「(市内の交流イベントについて) 世界市民の集いのときは、なんかね、あの、外国人が外国人を呼んで来てた。ここで会いましょうって感じで」

90年代から国際交流活動を続けてきたBの語りからは、かつての国際交流活動では、センターが「仲介役」となり、日本人と訪問者としての外国人との間に、そして外国人住民の間に関係性が構築されていたという自負が感じられる。Bは、日本語教育においては「素人」であっても、自らのフィールドである国際交流であれば、主体的に企画を立て、それを運営し、「仲介役」として参加者をつなぐ活動を行うことができるのである。Wもまた、コロナ前に日本語教室と並行して実施していた交流会を例に挙げ、日本語学習よりもそのような活動の方が現在の外国人住民に必要であることを示唆する。

W「その交流会、おにぎりとかやったときのコロナ前のときも、女性もいて、で、ベトナムの方が多かったんですけど、まあ、たぶん、初めて会って、ねえ、ベトナム語で、こう、しゃべっていたりとかして。ああ、なんか、こういうのがきつといいのかなって。こういうのを定期的にやっていけば、ここ(センター)のね、意味も、できてくるのではとは思ったりもしたんですけど」

このように、第3期教室の紆余曲折を経て、スタッフ、特に長く活動を続けてきたB、Wは、現在の多様化する江別市では外国人住民同士のつながりが必要であるが、そのためには日本語教室ではなくむしろ従来の国際交流型の活動の方が適しており、さらに、国際交流であれば自分たちが行為主体となって活動を企画・運営できると感じるに至った。しかし、対面が主となる国際交流活動は、コロナの影響により、ここ2、3年は実施することができなかった。では、コロナが収束に向かう今、センターは、軌道に乗らない日本語教室をやめ、従来のような国際交流活動のみを行う団体に戻る可能性があるのだろうか。

6. 元には戻れない理由—「国際交流って感じではないかもしれない」

5.2節でみた通り、スタッフ、特に長く活動をしてきたB、Wは、かつての国際交流活動と現在の日本語教室を対比し、むしろかつての国際交流活動の方が現在の多様化する江別市に寄与する活動だと考えている。しかし、同時に、Bを始めとするスタッフは、今「国際交流オンリーには戻れない」と述べる。彼らがそう考える理由は以下の3点に集約できる。

1つ目は、「華やか」で「楽しみ」があり、それ故に人をひきつけてきた国際交流が、現在は「当たり前」のものと化しており、もはや支え手としての日本人住民を集める力を持たないと思われるためである。

W「Bさんがここに来て、結構長いというか、その過去の歴史の中で、(90-00年代が) すごいときってというか、こんなとき、一番よかった。その、なんか交流がトレンドってというか。昔、活発だったっておっしゃいましたよね」

B「(団体が) もっと大きいときもありましたよ、もうあふれんばかりの人の」「最初ね、すごく多かった。さっきバーベキューの話じゃないけど、250人ぐらい会員いたのかな。今ね、もうね、5、60人かな。そのうちメイン、本当の人が3、40人で、あとはちょっとサポートの賛助会員って感じだね。だから、なかなかね。ブームは去ったという感じするね」「国際交流っていう感じではないかもしれないですね、もうない。昔は国際交流はね、何ていうんだろう、ちょっとね、それこそ華やかじゃないけど、ちょっと、あの、楽しみもあったけど、今、珍しくないじゃないですか。いろんな外国の方ということは。だから当たり前すぎてね、わざわざ」

実際、2014年にセンターに入ったTは、自分は「仕事として」国際交流に関わっていると述べたうえで、いわゆる国際交流的な活動を「日常生活」

の一部として行うことは難しいと説明する。

T「仕事としてうん交流会的なものを企画するとかはできるのかな、と思いますけどね」「だからなんか楽しい反面、やっぱりすごいね。あのそこ（密な交流）をね。なんか、日常生活としてはできないので、やっぱりちょっと楽しい反面、その、こう疲れちゃったりするので」

2つ目の理由は、1つ目と密接に関わるが、国際交流に新しく人が集まらないことで、既存の支え手が高齢化し、活動の基盤が弱体化したことである。

B（かつての国際交流活動が今できるかという問について）「連絡先分かるので、たぶん、できると思うんですけど、こちらがもう弱体化したからね、みんなね。やっぱり2、3年のブランクは大きいですよ」「やっぱり高齢化と、あの、何ていうんだろう、行事がないと、なんていうんだろう、連帯感がない。わざわざ連絡し合うこともないですよ。だからね、どこもきつとね、この10年、5年ぐらいでかなり。喜びもないしね、反応がないっていうの、だんだん意欲がね、湧かないですもんね」「（コロナにより）活動がね、うん、ちょっとストップしていますでしょう。ですから、ニュース、会報でお知らせするぐらいで。何もできないと、その魅力もないから、新しい人が入ってこない、何ていうか、どんどんどん、あれ、うん、沈滞化していく。こちらの加盟しているどのグループも割とそういう感じがありますよね」

長年国際交流に携わってきたBは、加盟団体の弱体化により活動が減少することで、メンバーの連帯意識と活動への意欲が減退し、それがさらなる活動の減少を招くという悪循環を指摘する。Bは、コロナがこの悪循環をさらに加速させたと述べ、「ネットワーク持っていた1人がいなくなっちゃう」ことが、いかに活動に甚大な影響を与えるかを語った。

3つ目の理由は、国や地域による多文化共生の推進により、多くの情報が地域に届けられた結果、相対的にこれまでの国際交流活動の価値が減じられている（少なくとも当事者にとってそのように感じられる）ということである。センターが単独で日本語教室開催を始めた2018年末以降は、国による多文化共生推進を背景に、北海道でも多くの多文化共生セミナーや研修会が開催されるようになった。日本語教室の行き詰まりを感じていたスタッフたちは、これらのセミナー・研修会に積極的に参加するようになる。残念ながら、これらのセミナー・研修会の内容は、センターが抱える

課題の解決には直接寄与せず、さらに、この内容が、スタッフの間に、日本語教育と同様に多文化共生においても専門家がいて、活動には専門知識が必要なのだという意識を生じさせるに至った。

B「それまでに、そういうことに目が行かなかったんだけど、やり出したら、何ていうの、こういうことをやっているんだって、いろいろね。あの、研究しているとか、専門家がいらっしゃるということがね、分かるようになったからね」

W「あっ、これ（セミナーや研修会の内容）、ああ、（自分たちの活動と）同じ話よねというふうには私は感じないというか」

V「（セミナーや研修会の内容は）身になっていないですね。（中略）うん、いや、まあ、知らないよりは、少しは、ちょっとは知識、あの一、そういうところで得てはいると思うんですけど、うん。（中略）あまり難しい専門的な先生たちのお話を聞いても、ちょっと私も、ねえ、分からないし、いや、そこは私が入っていくところじゃないというのか、私が聞いて分かるような分野じゃないから、それはね、あの一、いいんです。それ、やるのがね、私が参加する、私みたいな人間がするところじゃないんだなというあれなんです」

「3F」という言説に代表されるように⁵⁾、多文化共生の文脈では、80-90年代の国際交流活動は、しばしば前時代的なものとして評価される。インタビューの中で、Bは、日本語教室などの多文化共生支援活動と比べて、かつての「華やか」な国際交流活動は、「不純」な動機に基づく「遊び」という感じだったと言及した。

B「そのとき、だから、交流というのはね、遊びって感じだったでしょう。英語で話したいとかね、そういう不純な気持ちだったから」

ただし、5.2節で述べた通り、Bを始めとするスタッフたちは、今も国際交流活動の必要性を感じている。上のBの言説は、Bの本心というよりも、日本語教育の専門家であり多文化共生推進の立場にある（とスタッフにみなされていると思われる）筆者に対峙した場であるからこそ出た発言だとも考えられる。しかし、その事実こそが、現在の文脈で対外的にセンターの活動を説明する際に、従来の国際交流活動だけでは適切ではないというBの意識を表しているように思われる。実際に、他のスタッフの語りからも同様の意識が共有されていることが感じられた。

T「あの市の補助金とかもらってますけど、なんか何のための国際センターなんだって言われる」

W「(センター事務所か) 移転、移転するときもね、もうこの技能実習生の話の前ぐらいだったのかな、もうここ、潰されちゃうんじゃない、それと一緒に(センターが) いなくなっちゃうんじゃないみたいな話で。それでも、もうね、交流、トレンドじゃないし、もう先細りだし、やめちゃってもいいよねみたいな。

(中略) もうブームは去ったよねみたいな話もあったりしたんだけど、ちょうどそのときに、やっぱり技能実習生の話が、こう、来たんですよね」

B「うん。いろいろね、関わっていくとね、あの、見えてくるんじゃないかしら、向こう(市)にね。私たちもそんな、あの、遊んでばかりいるわけじゃないってというのがね、分かるでしょう」

以上をまとめると、かつての江別市では、「華やか」で「楽しみ」があるハレの場としての国際交流活動が人と人をつなぎ、地域活動の基盤を構築していた。Bを始めとするスタッフは、多様化した今の江別市においてもこのような「楽しみ」を軸とした活動が人々をつなぎうると考えている。一方で、日本語教室に代表される多文化共生支援活動は、「専門家」の知識が必要で、自分たち、そしておそらく外国人住民にとっても「堅苦しく」「気楽」に参加できないものだとみなされている。しかし、時流の変化が、スタッフをして、センターが従来の国際交流のみを行うことは適切ではないと考えさせている。

B「やっぱり時代の流れというのはね、やっぱり(すべてを)変えちゃうなと思いますね」

7. 日本語教室がセンターにもたらした質的变化

ここまで、センターが単独で日本語教室を開くに至った経緯、および教室が軌道に乗らない今、スタッフが日本語教室に対して抱くもどかしさや不安について述べた。前節では、B、Wによる、かつての「華やか」な国際交流活動についての語りを紹介したが、その一方で、2014年からセンターに加わったT、Vは、自分たちが入った当時から既に国際交流は下火であり、センターに「外国人」が来ることはほぼなかったと述べる。

T 「ほんとにその外国人がいませんっていう時だった。私が勤務始めた時は。そういうふうには（センターに）来てくれる人が」「ほんとと外国人いなかったの。相談もないし。（中略）私たちが国際センターに勤務してて、外国の方ってほんとに（語学教室の）講師以外いなかったの」

しかし、日本語教室の開催がこの状況を変えたと T、V は指摘する。

V 「やっぱり、日本語教室、やっているという、そういうインフォメーションしているからかなとは思います。それまでね、だって、日本語教室、昔々あったとは聞いてますけど（※第1期教室を指す）、その一、x x（※自治会名）のS社までは、日本語教室やっていなかったから。しかも、国際センターでやっていただけじゃないし、場所が違ったから、（センターに）外国人が来るってめったになかったですね」

T 「あのほら来ないから必要がないかっていうと、そうじゃないこともあるから。そう、あればうん。日本語（教室）もずっとこんな感じなので、じゃあやめていいのかって言うと。やっぱり日本語やったことすごい、そのいろんな人がここに足を運ぶようになった。この前も、こう、過去の（受講者名簿）を見たら結構来てるんだな。あ、色々な国の人とかが、短いけど、来てますもん。（中略）今、結構ちょこちょこ。だから、それは、やっぱり日本語やったこと」「なんかそう、相談会って言われても来ないけど、みたいな。意外とその集まってみると、話してる中で、あの、ああっていうことってね。日本人でもあるじゃない、雑談から。（中略）だからなんかまあ、あの役には立ってないかもしれないけど、その場があることで、やっぱ、あの立ち寄ってくるし」

以下に、第3期教室の約60名の学習者を在留資格別に示す。これを見ると、T、V が指摘する通り、ここ10年で急増した技能実習生を中心に、2節で述べた自営業者、また家族滞在の者など、多様な外国人住民が、学習者としてセンターを訪れていることが分かる。

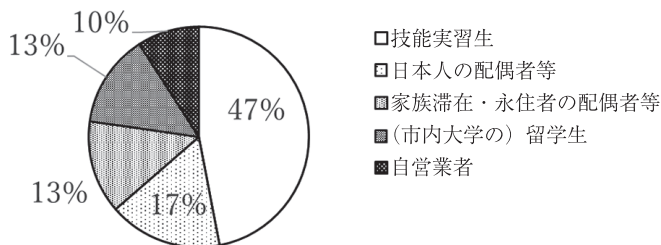


図1 学習者の在留資格別内訳

また、教室には参加しなくとも、彼らの家族や友人、さらに勤務先の担当者などが学習者とともにセンターを訪れる場面を、筆者も何度も目にした。第1期・第2期とは異なり、日本語教室がセンター事務所がある場所で開催されることで、その存在がフックとなり、外国人住民およびその周囲の者の間に、センターが自分たちに開かれた場所であるという意識が形成されたことが窺える。この事実は、まさにTが「来ないから必要がないかっていうと、そうじゃない」と述べたように、日本語教室の存在意義が日本語学習支援のみではない可能性を示唆している。日本語教室自体に学習者が集まらずとも、その存在が周知されることでセンターに外国人住民およびその周囲の者が立ち寄るようになり、対面の雑談の中で彼らの困りごとが可視化され、センターに市の外国人住民に関する情報が集約されていく。このように、江別市においては、日本語教室の存在が、榎井（2011）のいう日本人のための「華やか」な国際交流の場であった団体を、外国人住民をも包摂した「日常生活」の一部としての支援の場に移行させたと考えられる。

センターの日本語教室は現在もそのあり方を模索している。2022年4月からは、筆者および新たに加わったボランティア経験者の講師のアドバイスに基づき、学校型の教室に加え、「にほんご広場」と題したスタッフが外国人住民とおしゃべりをする会が定期的に開催されている。2022年12月現在、残念ながらこちらも教室と同様学習者が集まらず、半ば開店休業状態であるが、コロナが収束しつつある今、かつて行っていた交流会や、「世界市民の集い」などの行事も徐々に復活しつつある。日本語教室や「にほんご広場」を含む多文化共生支援活動が、かつての国際交流活動のように、「楽しみ」を軸として、江別市で人と人をつなぐ力を持ちうるのか、スタッフがこれらの活動を自らが主体的に関われるものとみなしやりがいを感じることができるのか、今後の活動を見守りたい。

注：

- 1) 日本語教室を有する自治体数については、JICA北海道（2020）、北海道開発協会（2022）、北海道総合政策部国際局国際課（2022）の調査結果を参照した。ただ、全道を網羅する調査が不足していること、日本語教室の定義が調査により異なる可能性から、正確な教室数は、現時点では不明である。

表 i 各種調査による道の日本語教室数

調査主体	地域日本語教室数（うち自治体が運営するもの）	調査対象数（回答数）
J I C A北海道（2020）	18（記載なし）	13市町村、1 振興局（14件）
北海道開発協会（2022）	10（2）	114市町村（80件）
北海道（2022）	33（7）	179市町村（不明）

- 2) 「江別国際センターの活動について」（江別国際センター）
<http://ebetsu-iec.org/aboutus/>（2022年12月26日検索）
- 3) このうち語学教室以外の活動は現在行われていない。
- 4) 第3期教室は、開始後2年はS社の技能実習生のシフトに合わせ平日午後に週2回クラスを開講していたが、2020年4月から、平日午後に加え、夜間、日曜日を含む週3回のクラスを開講し始めた。
- 5) 従来の国際交流事業で求められるFood, Fashion, Festivalの総称。

参考文献：

- 庵功雄（2013）「『やさしい日本語』とは何か」庵功雄・イヨンスク・森篤 副編『『やさしい日本語』は何を目指すか』ココ出版 pp.3-13.
- 榎井緑（2011）「地域国際交流協会と『多文化共生』の行方－地方財政再建の中で」『移民政策研究』3, pp.102-115.
- 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』くろしお出版 pp. 295-310.
- 中川かず子（2020）「北海道における在留外国人の現状と課題－技能実習生と地域社会、多文化共生社会と日本語教育」『開発こうほう』 pp. 42-45.
- 吹原豊（2021）『移住労働者の日本語習得は進むのか－茨城県大洗町のインドネシア人コミュニティにおける調査から』ひつじ書房
- 宮入隆（2020）「農業における外国人技能実習生の受入実態と地域的課題－北海道を事例に」『日本労働社会学会年報』31, pp.58-85.
- 宮入隆（2022）「北海道における外国人労働者への依存深化と地域社会の課題－農業分野を中心に」『現代社会学研究』35, pp.21-38.
- 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, pp.105-119.

参考資料：

文化庁（2022）「令和3年度 日本語教育実態調査報告書 国内の日本語教育の概要」（文化庁国語課、2022年11月公開）

https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r03/93753802.html（2022年12月26日検索）

北海道（2022）「北海道グローバル戦略（資料編）」第5版（北海道総合政策部国際局国際課、2022年7月公開）

北海道開発協会（2022）「北海道における外国人も暮らしやすい地域社会づくりに向けて－外国人材の受入れに関する研究会調査報告書」

JICA北海道（2020）「北海道における外国人材の現状・課題等に関する調査報告書」（独立行政法人国際協力機構（JICA）、アイ・シー・ネット株式会社、2020年3月公開）

出入国管理庁「在留外国人統計」（2022年6月）

https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html（2022年12月26日検索）

ひらた みき（北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部准教授）

Current status of community-based Japanese education in Hokkaido: A survey of actual practices

Abstract

While an increasing number of foreign laborers are spread widely across Hokkaido, no Japanese language education is available in over 90% of the municipalities. In response to this situation, the Hokkaido Government conducted “Training for Japanese Language Supporters” in seven locations in 2020, in an attempt to establish community Japanese language classes. In addition, as of October 2022, four municipalities in Hokkaido are working to establish Japanese language classes with the support of the Japanese Agency for Cultural Affairs (ACA) under the “Local-Level Japanese Language Start-Up Program”. Moreover, JICA Hokkaido Center held online Japanese language courses for residents in 2021 and 2022, drawing over 100 participants each year. Ongoing support for community-based Japanese language education can be expected from each of these initiatives, which all began in the 2020s.

This feature article presents detailed information about these new initiatives and highlights the educational support provided by an international exchange association that has been active since the 1990s. The Hokkaido Japanese Language Center has played a central role in the initiatives which the national and prefectural governments led. We begin with a report on their activities from 2020 to 2022. Next, we discuss a Japanese language class supported by the ACA's start-up program in Eniwa City. Then, we examine the details of another municipally-led project intended to promote intercultural cohesion in Tomakomai City. Finally, we report on the process by which an international exchange association created by residents of Ebetsu City in 1996 established a Japanese language class.

Through these four cases, this feature article aims to document the

present state of support for intercultural cohesion and community-based Japanese language education in Hokkaido, which is still in its infancy. We hope this report will be a useful reference for future initiatives.

【Keywords】 Hokkaido, Community-based Japanese education, Intercultural cohesion, Establishing community Japanese language classes, local government initiatives

意見述べ発話時の気づき支援は語彙的多様性に影響を与えるか －中級クラスでの実践をもとに－

佐藤 淳子

要 旨

第二言語での発話時の「気づき」と習得の関係は、アウトプット仮説 (Swain 1985) を発端に考察されるようになったが、従来の研究は正しいインプット、もしくは理想化された母語話者のインプットを入口、アウトプットを出口とするコンピュータ・メタファーで習得プロセスを捉えるパラダイムに立っており、話者の言いたいことありきの発話時に起こる「気づき」にはあまり関心が寄せられてこなかった。本研究は、この種の「気づき」、すなわち言いたいことはあるのにうまく言えないこと、または言いたいことと実際に言えることとのズレを、学習者自身が具体的に把握できるような教育的介入を行うことにより、学習者の発話にどのような変化が現れるかを、語彙的多様さに着目して報告するものである。

調査は日本の大学で日本語を学ぶ中級レベルの留学生9名の協力を得て行なった。あるテーマについて事前準備や辞書等外部リソースなしに即興的に意見述べを行い、その直後に言いたいことを言うために必要な語や表現を調べる時間を設け、その後再度同じテーマで意見述べをしてもらった。その結果、(1) 本調査で行ったような介入を行うことにより多様な語彙使用を促すことが期待されること、(2) 学習者自身の気づきは中級後半から上級レベルと考えられる項目が多いこと、(3) 気づいてメモにとった項目がすぐに使用されるかどうかには個人差が大きいこと、が示唆された。

【キーワード】 気づき、意味生成、教育的介入、語彙的多様さ

1. はじめに

我々が第二言語（以下L2）で発話を行う際、言いたいことはあるのにそれを伝達するために必要な言語形式がわからないということは断続的に

起り得る。この発話時のつまずきは、自分自身の現状のL2運用能力の足りない部分に気づいた状態であり、その気づきがその後、当該項目への選択的注意につながることから、習得に寄与すると考えられてきた (Swain 1985, 1995)。しかし、この仮説は、L2学習者自身が現状のL2運用能力の足りない部分がある程度明確に焦点化できていなければ成立しないのではないだろうか。筆者は試みにここ数年、大学や民間の日本語学校のさまざまなクラスで休み時間に学生たちと雑談をし、その直後に「言いたいことはあるのに日本語でうまく言えない、と感じたことはありましたか？」という疑問を投げかけてみた。「quarantineは日本語で何か、知っていたけど忘れた」「『材料工学』はどんな分野か、日本語で説明できなかった」など、さまざまな気づきがうかがえたが、それ以上に印象的だったのは、会話中に長い時間もしくは高い頻度でつまずいている様子を見せたにも関わらず、「わからないことがよくわからない」「わからないと思ったことを忘れた」と答えた学生が少なからずいたことであった。すなわち、焦点的注意が向けられず記憶もされない「気づき」が多いのではないかということである。しかし、自己関連付け効果 (Rogers et al., 1977) が示すように、記憶への定着は自分に関連の深いものほど深くなされることを鑑みると、自分が言いたいことを言おうとしてつまずいた言語形式は、教師や教材に与えられた言語形式よりも深い記憶に残ることも考えられる。

筆者は現在、学習者の発話時の気づきを授業デザインに取り入れることを最終的な目的とした研究を進めている。本稿はその研究の一部のケース・スタディとして、実際に気づきの把握を積極的に支援するような教育的介入を行うことにより、学習者の発話にどのような変化が現れたかを主に語彙的多様さに着目して報告するものである。

2. 先行研究

Swain (1985, 1995) はアウトプットの機能の一つとして「気づき機能」を挙げ、「言いたいことがあるのに言えないという気づき (noticing the hole)」や「言いたいことと現在の自分の言語能力で言えることにはずれがあるという気づき (noticing the gap)」が、先述のように不明瞭な知識の補強やその後受けるインプットへの選択的注意を促すとした。

このアウトプット仮説はそれに先立つインプット仮説 (Krashen 1977, 1985など) を受けて、理解可能なインプットを増やすためにはアウトプツ

トが重要な役割を果たすという文脈で提唱されたものであり、第二言語習得研究は、1970年代後半から続く認知主義の大きな潮流の中にあった。認知主義では、人間の学習を「構造化された知識の獲得過程である」と捉え、認知の過程を「情報を符号化し、貯蔵し、必要に応じて検索・利用するという一連の情報過程」と考える(森 2002)ため、図1に示すGass (1997)のモデルに代表されるように、アウトプットはインプットからはじまる線状プロセスの出口として捉えられた。ゆえに、後続するアウトプット仮説の真偽を確かめる実証的研究も、「習得を目指すインプット項目(語彙や形式)」がまずあり、アウトプットによってその項目の習得が促されるかどうかを事前・事後テストなどの指標をもとに見てきた(VanPatten & Cadierno 1993; Izumi & Bigelow 2000; Ellis, Tanaka & Yamazaki 1994; 横山 2004; Swain & Lapkin 1998)¹⁾。アウトプット仮説はもともと、アウトプットは「学習者自身が言いたいこと (his or her own intended meaning)」を伝えるために必要な表現に強制的に注意を向けさせるきっかけとなる(Swain 1985; p.249)と主張してはいるが、従来の実証的研究は、話者の自由な意味生成からはじまる「言いたいこと」、およびそこで起こる気づきは検証の範疇とはされてこなかったといえる。

しかし学習者は言語を処理するコンピュータではなく主体性と複雑性をもった存在であり(Larsen-Freeman & Cameron 2008)、本来、我々の発話は母語であれL2であれ、伝えたい意味の生成から始まる(Levelt 1989, 1992; Kormos 2006)。以下、Levelt (1989, 1992)が母語発話について提示したモデルをL2発話時にも拡張して検討したKormos (2006)の概要を図2に示し、各コンポーネントの機能と、本研究で射程とする「気づき」について整理する。

「概念化部門」は言語という符号を与えられる前のメッセージ(preverbal speech)を生成する段階であり、そのメッセージを言語の形を成すものに

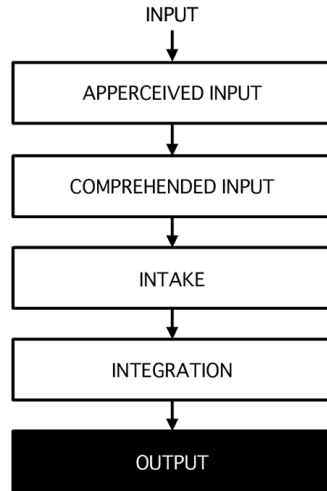


図1 L2習得モデル
(Gass, 1997)

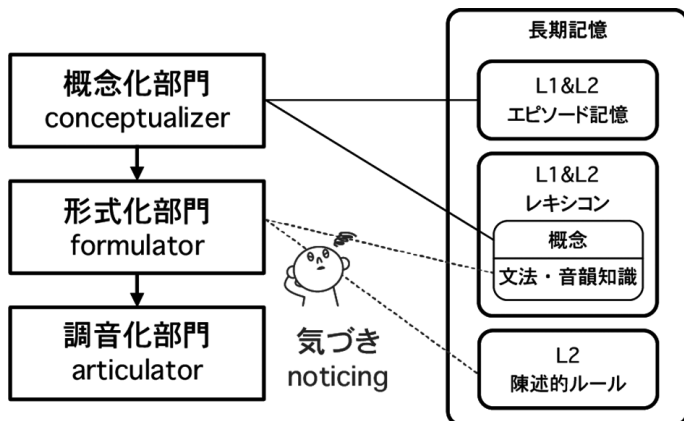


図2 Kormos (2006) の言語産出のモデルを簡略化したもの。本研究の射程部分を点線にし、「気づき (noticing)」と示した。

するために「形式化部門」において文法のおよび音韻的なコード化が行われる。「調音化部門」は身体的な調音器官で発話を物理的な意味での音として表現する部門である。このような一連のプロセスを支えているのが長期記憶²⁾内にある情報であると考えられている。言うべきメッセージを生成する際は、母語とL2で共有しているエピソード記憶やレキシコンのうち概念に関する情報が用いられる。続く形式化部門では、概念に形式を与えるのがほぼ自動化されている母語発話に対し、L2発話ではレキシコンに貯蔵されている情報と陳述的ルールの適用が必要になるが、これら長期記憶内の項目が限定的であるため、形式化がスムーズにいかない。本研究で射程とするのは、この「形式化部門」での気づきである。以下、本稿内で使用する「気づき」は「話者自らが伝えたい意味を産出するための形式化の際に起こる、知識の穴やギャップに関する焦点的注意」とする。なお、Swain (1985, 1995) を援用し、ここでは「穴 (the holes)」を「言いたいことを言うための言語形式の知識が欠けていること」、「ギャップ (the gaps)」を「言いたいことと現在の自分の言語能力で言えることのずれ」とする。

3. 研究課題

既述のように本研究は気づきを支援する教育的介入を行うことにより学習者の発話にどのような変化が現れるかを報告するものであるが、発話の

変化をみる指標としては「語彙的多様さ」を用いるものとする。ここで語彙に着目するのは、佐藤（2022）に依る。佐藤（2022）では、8名の中級日本語学習者を対象として、（1）日本語で意見を述べる「発話中」にどのような気づき（知識の穴やギャップに関する焦点的注意）を得ているのか、（2）「発話中」の気づきのうち、「発話直後」にはどのような記憶がどのような状態で記憶に残っているのかを考察するケース・スタディを行った。その結果、語彙レベルの気づきが半数以上であったこと、また気づきが起こった語彙そのものは（個人の意見述べをするという言語運用状況なので当然ではあるが）、個人個人で異なるものの、8名全てで語彙レベルの気づきが起こっていたことが示された。また、佐藤（2022）では発話中の気づきのうち発話直後に「具体的に」想起できたものは非常に限られていたものの、「言いたいことと言えることが少しづれる」「気持ちを表す表現がいつもよくわからない」などのように、発話中に起こったいくつかの具体的な気づきを包括するような記憶は散見されたことも示された。これらの示唆により、語彙的な穴やギャップに焦点的な注意を向けることを促し、気づいたことを発話直後に具体的に表出する活動を授業実践に組み込むこととした。具体的な実践の手順については本稿第5節で述べる。

さて、一般にスピーチ・パフォーマンスの変化を測る指標としては、Foster and Skehan（1996）が提唱したCAF指標およびそれに修正を加えたものが広く用いられている。CAF指標とは、複雑さ（Complexity）、正確さ（Accuracy）、流暢さ（Fluency）の頭文字を取ったものである。「複雑さ」はさらに「統語的複雑さ」と「語彙的複雑さ」に大別され、前者は節や従属節の割合によって測定され（Bygate 1999など）、後者は「総語数に対する異語数の割合を算出する方法が一般的」（藤森 2004）とされている。語彙的複雑さに関する先行研究をメタ的に分析したRead（2000）や藤森（2004）によれば、「語彙的複雑さ」はさらにその下位指標として「語彙的多様さ」「語彙密度³⁾」「洗練度⁴⁾」などを含むが、本研究では学習者が自身の穴やギャップに焦点的注意を向けることで、当初は使えなかった言語形式を表出できるようになるのかに着目しているため、「語彙的多様さ」を指標として用いることとした。なお、本研究における具体的な算出方法については、本稿第6節で述べる。

以上より、本研究の課題を「日本語をL2として学ぶ学習者に対し、気づきを支援する教育的介入を行うことにより、学習者の発話の語彙的多様

さにどのような影響が出るかを探索的に記すこと」とする。

4. 調査協力者

調査は某国立大学の中級クラスに在籍する留学生9名を対象とし、筆者が担当する授業の一部として行った。調査内容は通常授業の手順を逸脱するものではなく（つまり通常行っていない付加的な録画や録音、この授業のためだけのフォロー・アップ・インタビューなどは行わなかった）、協力者には授業実施後に、研究目的の説明とデータ使用の許可願いを文章及び口頭で行い、授業参加者9名全員の許可を得られたため、全てのデータを分析対象とした⁵⁾。ここで、対象となる日本語学習者のレベルを中級としたのは、語彙習得研究において、「わかる語彙⁶⁾」の量は初級から上級にかけて徐々に増えていくのに対し、「使える語彙⁷⁾」の量が中級レベルで停滞する可能性がしばしば指摘されているためである（黒崎・松下 2009 など）。理解できる言葉は増えていく一方で、いざ話すとなると表現が増えていかないという停滞期を迎えている中級の学習者に、いわゆる「中級の壁」をみる実践者は少なくないと推察されるが、筆者もその一人であり、この層の「言いたいことを言うために使える言葉」を増やすための実践を模索することは意義が大きいと考えたため、中級学習者を対象とした。

今回データ提供に協力して頂いた学習者の基本情報を表1に記す。

表1 調査協力者の基礎情報

仮称	出身地	母語
学生A	アメリカ	英語（米語）
学生B	インドネシア	インドネシア語
学生C	シンガポール	中国語（普通語）・英語
学生D	ドイツ	ドイツ語
学生E	中国	中国語（普通語）
学生F	モンゴル	モンゴル語
学生G	台湾	中国語（台湾華語）
学生H	コスタリカ	スペイン語
学生I	タイ	タイ語

5. 調査概要

調査は協力者が所属する国立大学において2021年10月末に行った。授業

は以下の手順で実施した。

5.1 テーマの導入

2021年10月21日に日本テレビ系列で放送された、衆議院議員選挙に投票へ行くかどうかに関する若者の声を拾ったニュース映像の一部⁸⁾を5つの短いビデオクリップにして教室内のスクリーンで視聴した。各クリップは15～20秒程度で、内容は若者が投票に関して感じていることを語っているものだった。映像には、発話そのもののトランスクリプトではないものの、発話内容を要約したテロップが入っていた。クリップごとに、まず1回視聴したあとに内容をランダムに1名の学生に聞き、2回目の視聴後に映像内で話されていた日本語の言葉をできるだけたくさん挙げてもらった。例えば、ある学生から「変わる気がしない」、他の学生から「投票率」、また他の学生から「若者向け」「政策」などと、次々に挙げられる言葉を教師が板書した。その板書を見ながらクリップの内容を再構築するように、ランダムに指名した1～2名の学生に説明してもらった。最後にもう一度当該クリップを視聴した。

5.2 テーマと自分に関するアイス・ブレイク

9名の学生を3人1グループにして、「投票に行ったことがあるか」「どこで行ったか」「政治に興味があるか」について話してもらった。その後、各グループからランダムに1名を指名し、話した内容を教室内に共有してもらった。

5.3 テーマの核心へ

日本を含むいくつかの国の投票率（OECD 2015）と日本の国政選挙の年代別投票率（総務省 2016）のグラフ、投票に行かないことに罰則を課している国や地域（2021 文部科学省）の一例を教室内のスクリーン投影と配布したハンドアウト内で示し、資料の内容確認をした。ランダムに数名を指名し、各資料からわかることを話してもらった。

5.4 即興的意見述べ

アイス・ブレイクの際に作成したグループのまま、「投票に行かない人に罰則を課すことに賛成か反対か」について自分の意見を述べてもらっ

た。また、この活動の目的はクラスメイトに対して意見を言うことでありグループ内で意見をまとめる必要はないこと、スマートフォンなどの外部リソースは使用しないこと、あとで言いたいことを言うための表現を調べる時間を10分間とること（次小節の5.5のフェーズ）、さらにその直後にもう一度意見を言うこと（次々小節の5.6のフェーズ）を明示した。各グループにICレコーダーを配布し、活動の様子を録音してもらった。なお、同手順の活動は当該学期中に別のテーマですでに経験しており⁹⁾、手順に関する戸惑いなど進行上の問題は散見されなかった。

5.5 振り返り

前述のように10分間の時間をとり、どのような手段でもいいので言いたいことを言うための表現を調べ、メモをとるように指示した。学生同士の発話も教師への質問も自由とし、この際、英語などの媒介語の使用も認めた。なお、メモは母語でも他の言語でも、記号やイラストを使っても、手書きでもデジタル・データでも良いとした。この授業直後にその場で提出してもらった（本稿7節内の図3にメモの例を付す）。当該授業では提出物のやりとりはGoogle Classroomを使用しており、本研究に関わるメモも同様に、メモを撮影した画像や、タブレット端末等にタッチペンで書いたものをPDFもしくは画像系ファイルにしたものを提出してもらった。

5.6 2回目の意見述べ

グループのメンバー構成を変更し、再度同じテーマで、メモを見ずに意見を述べてもらった。メンバー構成に関しては、仮に即興の意見述べのグループをX（メンバーはx1、x2、x3）、Y（メンバーはy1、y2、y3）、Z（メンバーはz1、z2、z3）とすると、2回目の意見述べではメンバーがx1、y1、z1のように、もともとは異なるグループにいた者同士になるようにした。ここでも各グループにICレコーダーを配布し、活動の様子を録音してもらった。

6. 分析方法

語彙の多様さは、藤森（2004）に倣い「発話内の異なり語数／総語数」で産出した。語数の数え方は、Koizumi（2005）や桜木（2011）による語数の数え方を援用し、「フィルター、言い淀み、言い直し、意味のない繰り返し

返しはカウントしない」「文節を作ることができる自立語のみをカウントし助詞は含めない（動詞や形容詞は活用語尾の機能的形態素までを含んで一語とカウントする）」「動詞や形容詞は接辞部分が異なっても語幹が同一であれば同一の語とみなす」という基準を設けた。また例えば「選ぶときに、あの一、あ一、randomly choose、あの」（学生B）や「自分がなんか、legitimacy? legitimacyがすごく高い」（学生C）など、発話内に現れた明らかな日本語以外の語は語数のカウントに含めなかった。以上の基準に沿って、筆者を含む日本語母語話者2名で発話の書き起こしをもとに語数をカウントした。

分析は2つの観点から行った。1つ目の観点は「即興的意見述べ（フェーズ1）と2回目の意見述べ（フェーズ3）の語彙的多様性の比較」である。2つ目の観点はフェーズ2で個々の学習者が把握した「気づき」が2回目の意見述べ（フェーズ3）でどの程度現れるかに注目するもので、「2回目の意見述べの異語数」に占める「メモ内にある語の異語数」を産出した。

7. 結果と考察

即興的意見述べと2回目の意見述べの語彙的多様さを表2に記す。

表2 語彙的多様さ

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	M	(SD)
即興時	0.667	0.690	0.795	0.640	0.750	0.500	0.714	0.788	0.900	0.716	0.106
2回目	0.667	0.936	0.891	0.750	0.745	0.769	0.800	0.897	0.735	0.799	0.085
2回目/即興時	1.000	1.357	1.122	1.172	0.994	1.538	1.120	1.138	0.816	1.140	0.198

9名のケースを概観すると概ね2回目の方が多様な語彙を用いている傾向があるが、多様性の数値に変化のないケース（学生A）、数値が下がっているケース（学生EとI）も見られた。

学生Aの発話を精査すると、言い淀みやフィラーなどを除いた総語数は即興時で48語（うち異語数は28語）、2回目で60語（うち異語数は40語）となっていた。この学生はテーマに対して反対の意を示す発言をしたが、その理由として語られた内容は即興時が一点（政治に詳しくない人が何もわからないまま投票することは問題である）のみで、発話内で複数回現れた重なり語が「みんな」「人」「いい」など初級レベルだったのに対し、2回目ではこの点の他に二点（罰金はお金持ちにとっては罰とならないこと、罰則を設けるよりは政治について周知し投票を呼びかける方が良いこと）の命題を加えており¹⁰⁾、それぞれの命題を説明するうえで、「罰金」「投票

(する)」「選択(する)」など中級後半¹¹⁾の重なり語が多く見られた。学生 E も即興時の総語数は28語(うち異語数は21語)で重なり語も「思います」「たぶん」などが多かったのに対し、2回目では総語数が55語(うち異語数は41語)になり、「権利」「責任」「現地」など中級後半の語が複数回現れていた。学生 I は即興時は総語数20語(うち異語数は18語)のみだったのに対し、2回目では49語(うち異語数は36)に増加しており、「権利」「尊重(する)」などの語彙が重なり語として現れていた。

藤森(2004)が指摘するように、語彙的多様さを含む語彙的複雑性はその測定方法から、発話の長さの影響を受けやすいことに限界がある。今回の学生 E と I に関しても、もともとの即興時の総語数が少なかったことが即興時の語彙的多様さの数値に影響したものと推察される。しかし、発話を精査していくと先述のように総語数が大幅に伸び、かつ重なり語として異語数にカウントしなかった語に中級後半の語が多く含まれていることから、2回目の意見述べの方が豊かな語彙使用が見られたと考えられる。

次に、「2回目の意見述べの異語数」に占める「メモ内にある語」を表3に示す。また、「メモ内にある語」に占める「2回目の意見述べの異語のうちメモ内にある語」を表4に示す。表4はすなわち、即興時に「言いたいのに言えない」と気づいてメモを取って調べた表現が、実際に2回目の意見述べでどの程度用いられたかということである。

表3 2回目の意見述べの異語数に占めるメモ内にある語

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	M	(SD)
2回目異語数	40	44	41	27	41	30	20	26	36	33.89	7.908
2回目異語数のうちメモ語数	10	7	10	3	8	5	7	9	5	7.11	2.283
メモ語数/2回目異語数	0.250	0.159	0.244	0.111	0.195	0.167	0.350	0.346	0.139	0.218	0.082

表4 メモの項目数に占める2回目で発話された語

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	M	(SD)
メモの項目数	12	15	13	7	11	13	8	15	11	11.67	2.625
2回目異語数のうちメモ語数	10	7	10	3	8	5	7	9	5	7.11	2.283
発話したメモ語/メモ項目数	0.833	0.467	0.769	0.429	0.727	0.385	0.875	0.600	0.455	0.62	0.179

調査フェーズ2でメモをとった語や表現をどの程度2回目の発話で使用するかには各ケースでばらつきが見られた。表3で数値の高いケース(学生G、学生H)について詳しく見ていくと、「強制」「人身」「違反(する)」「民主」「義務」「権利」(以上学生G)、「権利」「強制」「意識」「育む」「自覚(する)」(以上学生H)などの中級後半から上級の語がメモから用いられていることが共通していた。表4を見ると学生Hの数値は顕著に高いと


はいえないが、これは学生Hのメモ項目数は9ケース中もっとも多かった(15項目)ことが影響していると思われる。実際に学生Hが2回目の発話で使用したメモ内の語は9項目あり、(表は割愛するが)平均値7.11項目より多く、調べた語を積極的に使用していたことがうかがえる。

表3で数値の低いケース(学生D、学生I、学生B、学生F)では共通点を見つけることができなかった。例えば学生Dはメモには7項目を記していたが(国籍、プレッシャーは感じない、政府、他の選択肢、否定的なイメージ/考え、不公平、～を呼びかける/を後押しする)このうち2回目の意見述べて使用したのは「否定的なイメージ」「を後押しする」のみで、「国籍」「プレッシャー」「他の選択肢」といった語を含みそうな命題自体、発話の中では触れられなかった。学生Bは2回目の語彙の多様さが0.936と非常に高かったため、メモした語を7語使用してはいたが全体的な異語数(40語)の中で数値が低くなっている。学生Iは先述の通り即興時の発話が極めて少なかったのが2回目で急増したケースであるが、学生B同様に2回目の異語数が多かったため、メモから引いた語の占める割合は低く出ている。しかし表4を見ると学生B、学生Iともにメモした項目のうち約半数弱は2回目の意見述べて使用していることはうかがえる。

学生Fは13項目のメモをとっていたがそのうち使用したものは5項目にとどまっている。学生Fは漢字圏の出身者ではないが、図3に示すように調べた表現は全て漢字の表記と読み方を含めてメモをしており、さらに「虚偽」「収賄」といった超級の語が含まれていた。実際の発話では冒頭の方で【えっと、んー、きょう、きよ、虚偽と、えっと、収賄は】と、一語一語の取り出しに時間がかかっていることが観察された。今回のフェーズ2では、メモは母語でも他の言語でも、記号やイラストを使っても、手書きでもデジタル・データでも良いとしたため、たとえば非漢字圏の学生では、「ばつ-punishment」「じょうほうにもとづく-well informed」「じょうほうにもとづいていないけつてい-uninformed decision」(学生A)、「ごほう-fake information」「きょうせい-force」(学生I)、「こうほ-candidate」(学生B、学生I)などのように平仮名によるメモも多く散見された。しかし学生Fは意味情報、表記の情報、音韻的情報を記憶しようとしたために、記憶にも取り出しにも認知的負荷が多くかかった可能性がある。

今回のケース・スタディの結果から、(1)本調査で行ったような介入

5. 振り返り Reflection of the interaction

- ・ 「自分の言いたいこと」は、どれくらい言えましたか？  50% ¹⁰
- ・ 「自分の言いたいこと」を言うための、単語や表現をメモしましょう。

単語や表現	意味や使い方、例文など
(例) 投票する/投票に行く	to vote / to go voting
(例) ~に罰金を課す	eg. to impose a fine on...
government	政府 (せいふ)
un fair	不公平 (ふこうへい)
in-person	(現実) 直接, 直に <small>毎くせ? じか</small>
voting	投票 (とうひょう)
universal law	普遍的法則 <small>ふんぱんてきほうそく</small>
politician	政治家 (せいじか)
ruling party	与党 (よとう)
bad government	悪政 (あくせい)
to draw attention	促す (うながす)
to support, endorse	推す (おす)
falsehood, misinformation	虚偽 (きょぎ)
corruption	収賄 (しゅうわい)
to support	支える (ささえる)

図3 学生Fのメモ

を行うことにより多様な語彙使用を促すことが期待されること、(2) メモにとられる項目、すなわち学習者自身の気づきは中級後半から上級レベルと考えられる項目が多いこと、(3) 気づいてメモにとった項目がすぐに使用されるかどうかには個人差が大きいこと、が示唆された。また、(3) については学生Fと他の非漢字圏の学生のメモの表記の違いで見られたように、メモの取り方の違いによる影響も考えられる。個々のメモの取り方と、その後の使用状況の関係については、漢字圏の学生のメモも含め、興味深い分析観点であり、今後、ケース数を増やし考察を深めていきたい。

8. リミテーションと今後に向けて

語彙の多様さの変化に関わる要因は教育的介入の有無以外にも、個人差要因¹²⁾、タスク要因¹³⁾など複数の要因が複雑に作用しあっていることが考えられるため、介入のみをもって効果があるとは言い切れず、またその効果の強さも今回のケース・スタディからは明らかにできない。また、本研究は、教科書や教師が言語形式を与えるのではなく学習者が言いたいことを言うための形式を身につけることを志向したものであるが、それは学習項目の個別性に応える授業活動であると同時に、教師が全てを把握しきれないという問題も孕む。すなわち、個々の学習者が自身の「気づき」について調べた内容や、グループ内で発話する際の実際の運用について、教師がフィードバックを行うには限界があるということである。例えば、legitimacyに対応する日本語表現がわからないということに気づいた学生Cは、自らこれを調べ、フェーズ2でメモに「legitimacy：正腹（せいふく）」と記し、これを2回目の意見述べて【投票率が高いのは、与党にセイフクをすぐ与えられます】というかたちで使用していた。実際には「合法性」や「正当性」という表現の方が適切だったであろうと思われる。他にも複数の学生のケースにおいて、授業後に筆者が録音を確認した段階で、コロケーションの不自然さや発音の誤りなどが散見された。個々に起こった「気づき」が、誤った状態やギャップ（言いたいことと言えことのズレ）を残した状態で埋められる危険性も示されたということであり、個別のフィードバックの方法やタイミングについては今後検討の必要がある。

一方、話者自らが伝えたい意味を産出する際の気づき支援を行なった今回の実践に対しては、参加した学生から多くの肯定的な印象が語られた。当該クラスでは、学期末に有志の学生に、授業についての良い点・改善を求める点を語ってもらっている。授業改善を目的としていること、クラスの評価には関わらないこと、個人情報秘匿すること、日本語・英語もしくは中国語で話してほしいことを説明した上で、教師のいない場で自由に語りを録音して提出してもらうという方法をとっている。特に本研究で取り上げたような気づき支援介入に絞ってコメントを求めたわけではなく、半年間の授業全般についての感想を求めたものであったが、「わからない言葉をすぐに調べられるのが良かった」（学生F）「基本的に日本語を話すのが苦手だったが、この授業ではすぐに調べたり聞いたりできるので、聞

違いを犯しているというよりも学んでいるという感じがした」(学生B)
「いつもはパーフェクトに話そうと気にしてしまうが、このクラスでは難しいテーマについて取り組み、ポイントにフォーカスすることで自分が進歩していることが感じられた」(学生A)「普通の会話ではよく考えないが、2回目の会話というのがある、自分の考えを伝える活動は本当に役に立った」(学生I)など、本研究で探求的に取り組んだ実践への好感触が語られた。これらの評価は活動と語彙の多様さの関係を数値的に支えるものではなく、また、前述のようにさまざまな個人差要因やタスク要因にも影響を受けている可能性は否めない。しかしこれらのコメントに含まれるエッセンスを精査し、今後より効果的な教育的介入の方法を模索するうえでの一助としたい。

注：

- 1) VanPatten & Cadierno (1993) はスペイン語の目的語代名詞の語順習得、Izumi & Bigelow (2000) は英語の仮定条件形式の習得、Ellis, Tanaka & Yamazaki (1994) は英単語の習得、横山 (2004) は日本語の単語の習得、Swain & Lapkin (1998) はフランス語の再帰動詞の習得に注目した。
- 2) 長期記憶の下位カテゴリーの分類については研究領域や研究者ごとに分類が異なるが、本稿ではKormos (2006) が用いた「episodic memory (エピソード記憶)」「declarative rules (陳述的ルール)」という用語をそのまま用いることとする。
- 3) 発話の総語数に占める内容語(名詞、動詞、形容詞、副詞)の割合。
- 4) 発話の総語数に占める「洗練語」の割合。「洗練語」については、まず研究が依って立つ基本語リストを定め、そこにはない低頻度で使用される語彙を洗練語とみなすのが一般的だが、学術的な専門用語やスラング、正用と誤用の揺れの中にあるものなど幅広いものが含まれ得るという問題点を残す。
- 5) 当該授業(調査)でのデータ提供願いと別に、学期当初に授業のデータを研究目的に使用することについての許可を申し出ており、クラス履修者全員がこれに許可をしてくれていたが、当該授業についての許可については改めて得ることとした。
- 6) ここでいう「わかる語彙」とは、Laufer (1998) の語彙の3分類のう

ち、「受容語彙（読んだり聞いたりして理解できる語彙）」と「制限付き発表語彙（既有的語彙知識を検索しやすいような文脈を与えてある程度強制的に想起させれば産出される語彙）」を指す。

- 7) ここでいう「使える語彙」とは、Laufer (1998) の語彙の3分類のうち、「自由発表語彙（話者が伝えたいメッセージを伝えるために検索し発話する語彙）」を指す。
- 8) <https://www.youtube.com/watch?v=mQ3GVrgOmSA>（最終閲覧日：2023.01.06）の3：10－3：32、3：43－4：00、4：20－4：34、4：57－5：13、5：19－5：37の5つの部分を短いクリップとして視聴した。
- 9) 「動物園は必要か不要か」というテーマを同手順で行なっていた。
- 10) 理由を述べる命題数の変化や、数はそのままでも内容が変わっているケースは他にもあり、学生Eは一点から二点に増え、学生Fは即興時と2回目ではともに理由は一点だったが内容が変わっていた。協働学習の研究分野ではこのように内容面での変化や深化が利点の一つとされており（館岡 2007など）、本調査でも興味深い変化が観察されたが、本稿では意味生成部門での気づきではなく、形式化部門での気づきを射程としているため、内容面での変化に関する深い考察は本稿では行わないものとする。
- 11) 語彙レベルの目安判定には、jReadabilityの日本語教育語彙表を参照した。<https://jreadability.net/jev/>（最終閲覧日：2023.01.06）
- 12) L2習得に影響を与える個別性要因の分類については研究者ごとに見解が分かれるが、例えばLightbrown & Spada (2013) は年齢・知能・言語学習適正・学習スタイル・性格・一般的動機づけ・教室内動機づけ・アイデンティティと人種・ピリーフを挙げている。
- 13) 例えばSkehan (1996) はタスクの複雑さについて、言語的複雑さ・認知の複雑さ・コミュニケーションの際のストレスという領域がパフォーマンスに影響を与えるとしている。

参考文献：

- 黒崎亜美・松下達彦（2009）「中上級日本語学習者による形容語彙の産出－韓国語母語の学習者の場合－」『日本語教育』141号 pp.46-105
- 桜木ともみ（2011）『複雑さ・正確さ・流暢さ』指標の構成概念妥当性の

- 検証：日本語学習者の発話分析の場合」『JALT Journal』33号2
pp.157-173
- 佐藤淳子（2022）「第二言語発話時の「気づき」は発話直後にどのように
記憶されているのか－中級日本語学習者のケースをもとに－」『言語
文化教育研究』20号 pp.312-334
- 総務省（2016）[https://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo_s/news/
sonota/nendaibetu/](https://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo_s/news/sonota/nendaibetu/)（最終閲覧日：2023.01.06）
- 藤森千尋（2004）「スピーチプロダクションの測定方法：正確さ、流暢さ、
複雑さ」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』18号 pp.41-52 pp
- 森敏昭（2002）「学習指導の心理学エッセンス」海保博之・柏崎秀子編著
『日本語教育のための心理学』pp.153-176 新曜社
- 文部科学省（2021）[https://www.mext.go.jp/content/20210305-mxt_
kyoiku02-000013239_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210305-mxt_kyoiku02-000013239_2.pdf)（最終閲覧日：2023.01.06）
- 横山紀子（2004）「言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす
役割－単語の習得調査の分析から」『日本語国際センター紀要』14号
pp.1-12
- Bygate, M. (1999) "Task as context for the framing, reframing and
unframing of language", *System*, vol. 27, issue 1, pp.33-48.
- Ellis, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A. (1994) "Classroom interaction,
comprehension, and the acquisition of L2 word meanings", *Language
Learning*, vol.44, issue 3, pp.449-491.
- Foster, P. & Skehan, P. (1996) "The influence of planning and task type on
second language performance", *Studies in Second Language
Acquisition*, vol.18, pp.299-323.
- Gass, S. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*.
Lawrence Erlbaum Associates.
- Izumi, S. & Bigelow, M. (2000) "Does output promote noticing and second
language acquisition?", *TESOL Quarterly*, vol.34, issue 2, pp.239-
278.
- Koizumi, R. (2005) "Speaking performance measures of fluency, accuracy,
syntactic complexity, and lexical complexity", *JABAET Journal*,
vol.9, pp.5-34.
- Kormos, J. (2006) . *Speech production and second language acquisition*.

- Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S. D. (1977) "Some issues relating to the Monitor Model", In H. Brown, C. Yorio, & it Crymes (Eds.) *On TESOL '77* pp.144-158.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, Laredo Publishing Company, Inc.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Laufer, B. (1998) "The develop, emt of passive and active vocabulary: Same or Different?" *Applied Linguistics*, vol.19, pp.255-271.
- Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press.
- Levelt, W. J. M. (1993) "The architecture of normal spoken language use", In G. Blanken, et al.(Eds.), *Linguistic Disorders and Pathologies: An International Handbook*, pp.1-15, de Gruyter.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013) *How languages are learned* (4th ed.), Oxford University Press.
- OECD (2016) <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=BLI> (最終閲覧日：2023.01.06)
- Read, J. (2000) *Assessing vocabulary*, Cambridge University Press.
- Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. S. (1977) "Self-reference and the encoding of personal information", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 35, issue 9, pp.677-688.
- Skehan, P. (1996) "A framework for the implementation of task-based instruction", *Applied Linguistics*, vol.17, pp.38-62.
- Swain, M. (1985) "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", In S. Gass and C. Madden (Eds.), *input and second language acquisition*, vol.15, pp.165-179.
- Swain, M. (1995) "Three functions of output in second language learning", In G. Cook & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, pp.125-144, Cambridge University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998) "Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together", *The*

modern language journal, vol.82, issue 3, pp.320-337.

VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993) "Input processing and second language acquisition: A role for instruction", *The Modern Language Journal*, vol.77, pp.45-57.

さとう じゅんこ

(北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部非常勤講師)

Influence of Encouraged Noticing on Lexical Diversity of Opinion Sharing in L2

SATO, Junko

'Output hypothesis' (Swain, 1985; 1995) claims one of the functions of L2 learners' output is 'noticing function', which helps learners notice their lack of L2 knowledge and gaps between what they want to convey and what they are able to. Although this hypothesis has been examined by some researchers, their studies are based on cognitivism's classic paradigm, with which they consider L2 learning process as a computer-based metaphor beginning with correct input and ending with output. Thus, noticing in speech production including message conceptualization such as opinion sharing has not been discussed.

This research is a case study to provide insight about the influence of encouraged noticing on lexical diversity of opinion sharing in L2. Participants (intermediate Japanese language learners) were encouraged to write down what they were not able to express in Japanese between their first opinion sharing task and the second task. The results indicate; (1) Encouraged noticing potentially prompts lexical diversity, (2) Most of the noticed items range from upper-intermediate level to advanced, (3) It differs substantially between individuals whether items written down are uttered in the second task.

日本語・国際教育研究紀要 第26号
2023年3月

編集委員・小林 由子
青木 麻衣子

英文校閲・Firkola, Peter

発行・北海道大学高等教育推進機構
国際教育研究部

〒060-0815 札幌市北区北15条西8丁目

印刷・北冕社 斎加印刷所

JOURNAL OF JAPANESE LANGUAGE AND INTERNATIONAL EDUCATION STUDIES

No. 26

March 2023

[Feature Articles]	Current status of community-based Japanese education in Hokkaido: A survey of actual practices	1	
	A community-based Japanese language education initiative conducted by the Hokkaido Japanese Language Center		
 NITSU, Nobuko; ABE, Hitomi; OI, Yuko	3	
	The process of establishing a municipally-led Japanese language class: Practice in the City of Eniw		
 SHIKIBU, Ayako	17	
	The necessity of cooperation and challenges related to the promotion of intercultural cohesion in rural areas: Reporting the activities of the Tomakomai City Project for the Promotion of Internationalization		
 IGARASHI, Keiko	25	
	Establishment of a community-based Japanese language class by an international exchange association: From special event to daily grind – the transition from international exchange parties to sustained language education support		
 HIRATA, Miki	45	
		
[Field Studies]			
	Influence of Encouraged Noticing on Lexical Diversity of Opinion		
	Sharing in L2	SATO, Junko	66

HOKKAIDO UNIVERSITY
Institute for the Advancement of Higher Education,
International Education and Research Division