



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「浦河町のインド人女性のための日本語教室」プロジェクト：教育機会の限られる学習者への支援のあり方を考える
Author(s)	平田, 未季; HIRATA, Miki; 近藤, 弘 他
Citation	日本語・国際教育研究紀要, 29, 50-67
Issue Date	2026-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/98997
Type	departmental bulletin paper
File Information	29_p50-67.pdf



「浦河町のインド人女性のための日本語教室」 プロジェクト

－教育機会の限られる学習者への支援のあり方を考える－

平田 未季・近藤 弘

要 旨

本稿では、2024年および2025年に行った「浦河町のインド人女性のための日本語教室」プロジェクトについて、講師として参加した者へのインタビューに基づき、教室の実際と課題について述べる。浦河町を始めたとする日高管内の自治体では、地域の基幹産業である軽種馬育成に従事するインド人就労者およびその配偶者が増加している。配偶者の多くは日本語学習経験がまったくなく、地域社会との交流もほばない。筆者らは、彼女たちの自立的な生活を支援するため本プロジェクトを実施したが、実践を通じ、一般的なゼロ初級者とは異なり、教室では母語使用が不可欠であること、架空の場面を設定し会話練習を行うといった教室活動の理解は難しいことなどが明らかになった。本稿では、プロジェクトから得た「実践知」を共有するため、1年目の教室を通じて顕在化した課題と、2年目の対応、残された課題について報告する。

〔キーワード〕 浦河町、地域日本語教育、配偶者、ゼロ初級者、
インタビュー

1. 本稿の目的

筆者らは2024年および2025年に、「浦河町のインド人女性のための日本語教室」プロジェクトを実施した。本プロジェクトは、浦河町の協力のもと、北海道大学の日本語教育関係者や大学院生が中心となり、在留資格「家族滞在」で浦河町に居住するインド人女性（以下「配偶者」と呼ぶ）を対象として、2日間の日本語教室を行うというものである。2節で述べる通り、配偶者は、就労者と比べ日本語に触れる機会が少なく、さらに、3節で述べる

ように、彼女たちを対象とした日本語教室もこれまで開催されてこなかった。そのため、筆者らは、配偶者を対象とした教室を企画した。浦河町の支援者の話によれば、町のインド人就労者は、高等教育を受けていない者が多いが、その配偶者の教育的背景も同様である。しかし、筆者らを含むプロジェクト参加者は、これまで主に大学や日本語学校で日本語教育に携わってきたこと、対象者の背景を事前に十分理解していなかったことから、1年目の教室では、彼女たちに十分に配慮した実践を行うことができなかった。さらに、教室活動を行う中で、配偶者の中には非識字者も一定数含まれることが明らかになった。

本稿では、2年続けてプロジェクトに参加した2名へのインタビューをもとに、1年目に直面した課題と、それを踏まえて行われた2年目の改善の過程を記述する。実際に配偶者に接する中で得られた気づき、そしてその気づきをいかに実践に反映させたのかを具体的に示すことで、本プロジェクトを通じて得た「実践知」の共有を目指す。

本稿の構成は以下の通りである。2節では、浦河町が位置する北海道日高地方におけるインド人就労者の増加について、3節では、配偶者の増加と浦河町の取り組みについて概観する。4節では、町の課題解決を目指し実施された本プロジェクトの概要を提示し、5節では、インタビューをもとに2年に渡る教室の実際を記録する。最後に6節で、残された課題と今後の展望について述べる。2019年に設置された在留資格「特定技能2号」は家族帯同が認められている。今後、北海道の各地域で、就労者のみならずその家族も増加することが見込まれる中で、本稿が示す実践の記録が、今後の地域日本語教育のあり方を考える上で有用な資料となることを期待する。

2. 日高地方におけるインド人増加の背景

浦河町が位置する日高地方は、国内有数の馬産地として知られている。その中でも浦河町は中心的な役割を担っており、人口約1万1千人の町に軽種馬(サラブレッド)生産牧場が約150戸存在する(浦河町企画課¹⁾)。ただし、日高地方の軽種馬生産牧場は、その約7割が馬頭数10頭以下の小規模な家族経営であり、経営難や後継者不在などのために急速に離農が進んでいる(松原・納口 2019)。浦河町においても、2011年から2024年の15年間で牧場が50戸減少した(浦河町企画課)。残った牧場は大規模化が進み(松原・

納口 2019)、それに伴い、従業員確保のため、各牧場がそれぞれ外国人の受け入れを行い始めた。ここ10年、その主な送り出し国はインドである。競走馬の育成を担う牧場では、騎乗経験を有し、即戦力として業務に従事できる人材を求めている(浦河町企画課)。その結果、日高地方において就労するインド出身の就労者の多くは、北海道の各地域で増加している「技能実習」ではなく、一定の熟練技術および実務経験を要件とする在留資格「技能」を取得している(表1)。

表 1 日高管内の主な町における在留外国人数、在留資格別数およびインド人数とその割合
(2024 年 12 月) ※括弧内はインド人数とその割合。

	在留外国人数	「技能」	「家族滞在」
日高町	546 (304: 55.7%)	391 (277: 70.8%)	76 (26: 34.2%)
新冠町	284 (150: 52.8%)	159 (131: 82.4%)	35 (17: 48.8%)
浦河町	548 (374: 68.2%)	419 (330: 78.8%)	74 (43: 58.1%)
新ひだか町	362 (171: 47.2%)	205 (161: 78.5%)	15 (8: 53.3%)

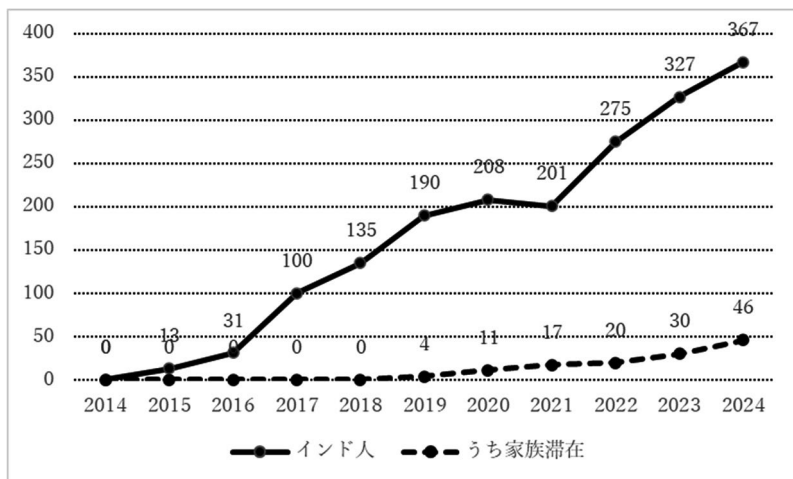
(法務省出入国在留管理庁「在留外国人統計」に基づき作成)

ここ10数年急増する「技能実習」と、日高地方に多く見られる「技能」との重要な違いは、「技能」資格に基づく在留外国人が家族(配偶者および子ども)を帯同できる点にある。実際、日高地方の各町において、「技能」資格で就労するインド人のうち家族帯同者は多く、「家族滞在」者に占めるインド人の割合が5割を超える町も複数ある(表1)。「技能」資格に基づく在留外国人のもう1つの特徴は、管理団体による入国前後の講習が義務付けられ一定の日本語能力が求められる「技能実習」とは異なり、日本語学習経験がないまま仕事に就くことができるという点である。とはいえ、就労者は日常の業務を通じて日本語に接する機会があるため、最低限の会話能力を習得できる可能性がある。実際に、筆者らが現地を視察した際²、就労者は限られた語彙・表現ではあるものの、日本語でやりとりをすることが可能であった。一方、配偶者は、日本語学習経験が求められるだけでなく、生活の中で日本人と接する機会もほぼないため、日本語をまったく理解しないまま生活を続ける者も多い。次節では、本プロジェクトが対象とする浦河町のインド人配偶者の背景と、町の取り組みについて述べる。

3. 浦河町のインド人配偶者の特徴と町の取り組み

2024年12月時点での浦河町の総人口11,231人中、在留外国人数は548人であり、全体の約4.9%に達している（北海道「住民基本台帳」）。そのうちインド国籍の者は374人にのぼり、在留外国人全体の約7割を占めている（法務省出入国在留管理庁「在留外国人統計」）。表1が示す通り、軽種馬生産を主産業とする日高地方の他の町と比べても、浦河町は、就労者およびその家族の両方において、インド人の数が最も多い。表2の通り、浦河町におけるインド人の受け入れは2014年から2015年にかけて始まり、新型コロナウイルス感染症の流行期を除けば、一貫して増加している。「家族滞在」者はその4年後に増加し始めているが、これは就労者の状況が安定したのちに、配偶者や子どもを呼び始めたことを反映していると考えられる。

表2 浦河町におけるインド人総数および家族滞在者数の推移



（浦河町企画課の資料をもとに作成）

浦河町のインド人は、主に、西部ラージャスターン州出身者と北部ビハール州出身者に大別される。前者はヒンドゥー教徒が多いのに対し、後者はイスラム教徒が多く、家庭内で使用される言語も異なる（浦河町企画課）。後述する町の支援者によれば、特に配偶者は、母国で十分な教育を受ける機会がなかった者も多く、英語はもちろん、インドの公用語であるヒンディー語の読み書き能力を有しない者も一定数存在する。

このような状況を受け、町の基幹産業を支えるインド人就労者の定着を目指す浦河町は、企画課を中心に、特に配偶者の生活支援に力を入れている。当初は、交通安全教室の開催やヒンディー語母子手帳の発行など、顕在化した課題への対応型の支援に留まっていたが、2021年度以降は、在留外国人へのニーズ調査やインド人との懇談会に基づくプル型の支援活動が開始された。この活動を中心的に担ってきたのは、2021年度に「外国人生活支援調査事業」委託先駐在員として、2022年度からは地域おこし協力隊員として浦河町に赴任した稲岡千春氏である。ヒンディー語を理解する稲岡氏は、生活相談や、病院・役場手続きなどへの随行、インド野菜の供給など、主に母子を対象にきめ細やかな支援を実施した。さらに、2024年には、ラージャスターン州出身のミナクシ・ソニ氏が、2025年にはジャーカンド州出身で北海道大学に留学経験もあるゴシャール・アブルヴ氏が国際交流員(CIR)として町に赴任し、ヒンディー語による支援体制は一層充実した。

このように、地域内に形成されたインド人コミュニティの存在と、町のヒンディー語による支援体制の充実により、配偶者は、日本語がまったく理解できなくとも、日常生活をおおむね円滑に送ることが可能となっている。一方で、浦河町は残された課題として、以下の2点を挙げている。1つ目は、日本語学習支援体制の整備である。2023年に、町の委託を受けたキャリアバンク株式会社が、8月から9月にかけて3回にわたり日本語教室を実施したが、インド人の参加者は男性に限られていた。2つ目は、地域住民との交流機会の創出である。居住地が牧場周辺に偏り町民と顔を合わせる機会が限られること、コミュニティ内部で生活が完結してしまい、日本人町民との交流の場がほとんど存在しないことが、社会的統合の観点から課題とされている。

筆者(平田)は、JICA北海道を通じて、2024年4月に浦河町役場および浦河高等学校の関係者と話し合いを行い、上述の状況と課題を知った。筆者らが所属する大学院には、言語教育を専門とする学生が在籍していること、さらに浦河町が教育合宿の誘致に積極的であることを踏まえ、筆者は大学院の教育合宿の一環として、これまで日本語教室に参加する機会がなく、また日本語を自然習得する機会も少ない配偶者を対象とする日本語教室を開催することを提案した。

4. プロジェクト概要

2024年4月に実施した浦河町および浦河高等学校との協議、ならびに同年5月の浦河町視察を経て、筆者らは同年9月に第1回「浦河町のインド人女性のための日本語教室」を実施した。さらに、翌2025年9月には第2回を開催した。その概要を表3として示す。

表3 2024年、2025年の教室概要

日時	開催場所	参加者	学習者の内訳
第1回2024年 9月3日、4日 いずれも 10:00-12:00	浦河町郊外 ホテルの会議室	教員2名 大学院生2名 日本語講師1名 社会人1名	1日目：インド人配偶者15名、 子ども9名(計24名) 2日目：インド人配偶者14名、 子ども9名、男性1名(計24名)
第2回2025年 9月27日 14:30-16:30、 28日 10:00-12:00	浦河町中心地 商業施設内 オープンスペース	教員2名 大学院生5名 社会人1名	1日目：インド人配偶者10名、 子ども6名、その他5名(計22名) 2日目：インド人配偶者10名、 子ども7名、男性3名、その他 1名(計21名)

1年目の2024年時点では、すべてが手探りの状態での開始となった。当時地域おこし協力隊員であった稲岡氏が、日々の家庭訪問を通じて教室参加者を募ったものの、前日まで参加を明確に希望する配偶者は2、3名にとどまっていた。しかし、当日、稲岡氏が借り上げバスで家庭を回り、声がけをした結果、最終的に20名を超える参加希望者が集まった。

2年目となる2025年は、筆者らも浦河町も、前年の実施を通じて教室のイメージをつかむことができていたため、事前に町と連携し準備を進めることができた。まず、町の国際交流員であるソニ氏が、事前に配偶者を対象とした日本語使用場面に関するニーズ調査を行い、8月の事前打ち合わせにて、その結果を筆者らおよび大学院生と共有した。また、大学院生が作成した資料のヒンディー語箇所についても事前に確認を行っていただいた。次に、教室運営に関する実務的側面では、浦河町企画課の協力が大きかった。同課は、配偶者送迎のために町所有のバスを手配するとともに、教室の開催会場として、町の中心部の商業施設内オープンスペースを確保・準備した。1年目は郊外のホテル会議室というクローズドな場での実施であったのに対し、2年目は町民も多く訪れる開かれた空間で教室を行うことができた。その結果、買い物などのついでに教室の様子を覗いていく町

民も多く見られた。また、インド人参加者に加え、ネパールやモーリシャス出身者など、町内の他の在留外国人も教室に参加することができた。

次節では、1年目と2年目の教室の内容を紹介したうえで、講師として参加した2名へのインタビューをもとに、教室活動の具体を紹介し、その改善の課程を振り返る。

5. 教室の具体的内容とその振り返り

米勢(2006)は、愛知県での活動に基づき、日本語学習歴、居住形態、就労形態などの観点から、地域日本語教室に参加しないもしくは参加しても学習が継続されない人々の特徴を記述した。米勢(2006)によれば、「(正規の日本語教育を受けた経験がないことから)日本語能力がなく、外国人集住地域に暮らして、日本語習得や学習時間を生まない就労形態で働く、定住志向を持たないまま定住化傾向にある人々」(同上, p. 111、括弧内は筆者)の参加度は非常に低く、また、このような人たちは日本語の自然習得も進まない傾向が強い。最も日本語学習支援が必要な日本語能力のない者が、日本語教室に参加できない、もしくは学習を継続できない背景として、米勢(2006)は、支援者が「媒介語を持たない」(p. 113)こと、「初期教育の対応が困難なこと」(p. 111)を挙げている。

浦河町の配偶者は以上の条件のすべてに該当する。このような人々は、教室に参加「しない」傾向が強いいため、彼(女)たちを対象とした実践研究は非常に限られる(支援者との間に媒介語がない地域のゼロ初級者を対象にニーズ調査を行った事例として陳(2019, 2020))。筆者らも、事前に浦河町企画課および稲岡氏から配偶者の背景について情報提供を受けていたものの、媒介語が存在しないという状況について具体的な理解が及ばず、1年目は、一般的なゼロ初級者を想定した内容を準備し、直接法で教室を実施する方針を立てていた。

以下の節では、2年続けてプロジェクトに参加した2名へのインタビューをもとに、1年目に直面した課題とそれを踏まえて行われた2年目の実際を記述する。参加者は、筆者らのアドバイスを受けながらも主体的に教室内容を決定し、教室内で学習者と関わってきた。本プロジェクトに継続的に参加し、試行錯誤しながら日本語教室に取り組んできた彼ら・彼女らによる振り返りの記述は、準備過程及び教室の現場において具体的にどのような

なことが行われ、課題が生じてきたのかを把握する上で重要な資源になると考えられる。

参考として、1年目および2年目の学習項目を表4として示す。それぞれの学習項目およびその内容は、プロジェクト参加者が2つのグループに分かれて準備し、筆者ら教員は事前にその内容を確認して随時アドバイスを与えた。

表4 2024年、2025年の教室の学習項目

2024年	1日目	自己紹介、近所の人との会話(挨拶・天気の話)
	2日目	スーパー店員との会話 (ほしい物の場所を聞く・含有物について尋ねる)
2025年	1日目	自己紹介、子どもの紹介、 「だめなもの・好きなもの」について伝える
	2日目	幼稚園での送り迎え時の挨拶、 指さしシートを用い子どもの様子を聞く

5.1. インタビューについて

筆者(近藤、以下K)は、2年続けてプロジェクトに参加した村上萌子(M)と武司咲(T)にフォーカスグループインタビューを行った。表5に示す通り、MとTは日本語教授歴において異なりがある。教授歴を有するMは、1年目は講師として、2年目はアドバイザーとして参加した。Tは1年目、2年目とも講師として参加しつつ、1年目の経験を活かし、2年目から加わった参加者にアドバイスを与えた。

インタビューでは、実際に用いた教材を確認しながら、1年目の準備、実践、実践後の所感について振り返った上で、1年目の経験を2年目の日本語教室にどのように反映させたのか、また、今後はどのような形で日本語教室が行われるのが望ましいと考えるかについて話を聞き、約47分の音声データを得た。インタビュー音声の文字化データの使用については、研究目的等について説明した上で承諾書にサインをもらい、了承を得た。本節で示す文字化データでは、例えば「インドでポピュラーな野菜(163)」のように、それぞれの発話に時系列で番号を振っている。

表5 インタビューー2名のプロフィール (2025年10月時点)

名前	M	T
所属	北海道大学大学院国際広報メディア観 光学院 博士後期課程2年	北海道大学大学院国際広報メディア観 光学院 修士課程1年
日本語教育 学習歴	・大学が提供する日本語教員養成課程 修了(2022) ・日本語教育能力検定試験合格(2022)	・日本語教育養成講座修了(2023) ・日本語教育能力検定試験合格(2023)
教授歴	・日本語学校の非常勤講師(2022～ 2024) ・大学の日本語科目非常勤講師(2024 ～現在)	なし

5.2. インタビューからみる教室の様子

5.2.1. 1年目の事前準備

1年目の教室では、M・T以外の参加者2名が1日目の講師を、M・Tは2日目の講師を担当し、スーパーでの店員との会話をテーマとした授業を行った。2人を始めとする参加者には、事前に、配偶者は (i) 日本語学習歴がなく仮名は一切読めないこと、(ii) ヒンドゥー教徒とイスラム教徒からなることなど、ごく基本的な情報のみが共有されていた。

MとTは、(i)の学習背景と(ii)の宗教的・文化的背景を考慮し準備を進めた。(i)について、語彙や表現にヒンディー語訳を付けることはもちろん、「M：なるべく(内容理解のための)手がかりを多くしようみたいなことは、ずっと考え(145)」、資料やパワーポイントには「M：絶対ローマ字はいるよねな感じでローマ字つけ」るようにした。さらに、文字情報に加え、理解の手がかりとなるイラストや写真を多用した。その際、(ii)の宗教的・文化的背景への配慮から、「T：最初男性の店員さんを、イラストを使っていたんですけど、こうやっぱり、ヒンドゥー、ヒンディー教はちょっと女性ももしかしたら、男性と、接するのに抵抗があるかもしれないってMが言ってくれて、(イラストを女性に)差し替えた(155)」。また、「M：インドでよく食べる野菜(中略)インドでポピュラーな野菜(163)」を調べ、配偶者が実際に浦河のスーパーで買うであろう食材の語彙リストを作成した。

以上のように、MとTは、準備の際、配偶者が日本語学習経験がないことに配慮し、教材にローマ字のふりがなをふること、状況理解の手がかりとなるイラスト・写真を多用することを意識した。さらに、配偶者の母国

における宗教・文化(他者との関わりや食生活)に配慮した状況設定や語彙リストの作成を行った。

5.2.2 1年目の課題とその対応

しかし、1日目のグループが実施した授業において、配偶者が、仮名だけではなくローマ字もまったく読めないこと、イラストや講師の演技から状況を理解することが難しく母語通訳が必須であること、会話練習やロールプレイといった応用的教室活動の実施が極めて困難であることが明らかになった。特に、配偶者がローマ字が読めないことは、教室活動の進行に大きな影響を与えた。この1日目の授業を見学したソニ氏が、1日目の夜に、ひらがな50音の発音を

あ	い	う	え	お
आ	ई	उ	ऐ	ओ
か	き	く	け	こ
का	की	कु	के	को
さ	し	す	せ	そ
सा	शी	सु	से	सो
た	ち	つ	て	と
ता	ची	त्सु	ते	तो

図1 50音発音表の一部

ヒンディー文字で記載した50音発音表(図1)を作成し、2日目はそれを利用して教室活動を進めることとした。さらに、全体に対する説明の時間を減らし、配偶者をグループに分け、それぞれのグループに筆者ら参加者が1名ずつ補助者として入って理解を助けることにした。

M・Tは、配偶者の理解を助けるため、配偶者になじみのあるレアリアを用いることを着想し、1日目の教室の後、町内のスーパーで、配偶者およびその家族が食べることができないアルコールや肉類が材料として含まれている食品としない食品のレアリアを調達した。それを2日目の教室で配偶者に提示したところ、配偶者の1人が「M: 多分しっとり(*酒類を含むケーキ菓子)のほう食べちゃった(100)」と反応したので、Mは「こっち(酒類を含まないケーキ菓子)は大丈夫だよ(100)」と、具体的なアドバイスをを行うことができた。このように、理解の手がかりとして、配偶者になじみのある具体的なレアリアを用いることは非常に有効であった。

一方で、急遽導入した50音発音表は、グループに入った補助者が一音一

音指さして発音を示すことで、音で導入された表現を形として残すことにある程度寄与したが(図2)、それには大変時間がかかり「M: 本当になんかリピートしてもらおうので精一杯みたいな感じ (60)」であり、代入練習のような「M: ロールプレイのどこまで行け (104)」なかった。さらに、50音発音表を使ったことで、配偶者の中には、ヒンディー文字も読めない非識字者が一定数いることが明らかになった。そのような者については、「M: やっぱり音が残ってないので、話せと言われても。(108)」 「M: そういう人 (ヒンディーの文字で1音ずつメモが取れる人) は言えてたと思いますけど。それ以外の人は何か話してくださいと言われても、何をどう話せばいいんですか(110)」といった状況であった。

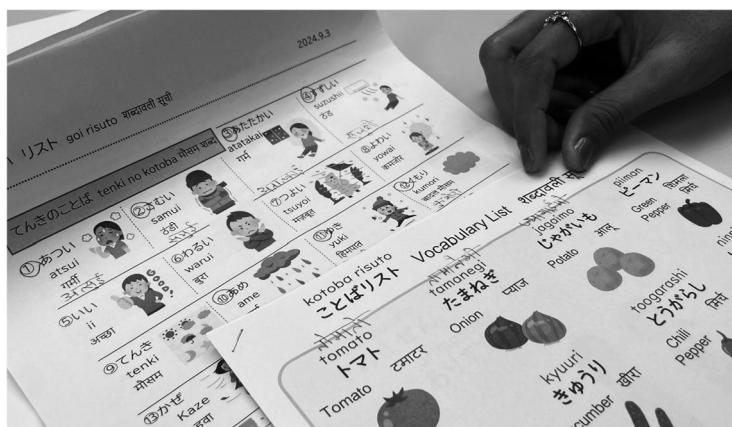


図2 語彙の発音をヒンディー文字でメモする配偶者

このように、2人は、1日目の課題をもとに、レアリアを調達し、さらにソニ氏が作成した50音発音表を用いて、配偶者が授業内容を理解できるよう対応を試みた。レアリアはうまく機能したものの、50音発音表を用いた導入は時間がかかり、さらに非識字者もいたことから、当初想定した活動を十全に行うことはできなかった。

5.2.3 2年目の事前準備

2年目の教室には、継続のM・Tに加え、新たに3名の大学院生、1名の社会人が参加した。Tを除く1年目の参加者は、日本語教育歴を有し、教室運

営に慣れていたが、2年目の参加者は皆、日本語教育の経験がなかった。そこで、Mは1日目のグループのアドバイザーとして、Tは2日目のグループの講師兼アドバイザーとして、事前準備を主導した。

M・Tは1年目で構築した学習者像を踏まえ、準備段階では、学習項目の量・難易度を下げることを他の参加者に強く訴えた。Mは、その過程を、「M：去年は、こういう感じでみたいな所感をとりあえず伝えつつ、あとはもうとにかくレベルを下げに下げた記憶があります (229)」、「2人 (新しいメンバー) が色んなアイディアを出してくれて、何か、それをやりたい気持ちはあるつつも、ちょっとそれは難しいかもっていうのをめっちゃ言った記憶があります (229)」「M：もっと、もっとシンプルでいいかもっていうのを言っていました (231)」と振り返った。

例えば、事前のソニ氏のニーズ調査では、配偶者が日本語を使用する場面として、病院や幼稚園が挙げられていた。それを受け、Mのグループでは、「M：最初病院の案とかも出てて、病院で何かこう、ちょっとでも問診表が書けるようになるとか、書いてあることがわかるようになる (239)」などの案が出たが、Mは1年目の経験を活かし、「M：そうなるとやっぱり風邪ですと、こうお腹が痛いですとか。結構情報量が多いし、それだったら、もうちょっとシンプルな場面の方がいいんじゃないかっていう話をした (239)」。

一方、Tのグループは、当初、幼稚園での会話と、スーパーでの会話の2種類を扱う予定であった。これに対し、Tは、「T：出発の1週間前にやった全体ミーティングで、その時までは2つトピックを扱う予定だったんですけど、それは先生方にも、聞いていただいて、ちょっと、その幼稚園で使う言葉とが異なるから、その切り替えも難しいし、まずボリューム的に多すぎるので、まずどちらか1つでしようっていうことで、1つにした (263)」。

さらに、1年目に、応用的な会話練習が困難であったことから、Tのグループでは、日本語のやりとりを極力減らすことができるよう、イラストを指さすことで幼稚園教諭と意思疎通をとることができるツールを作成し(図3)、教室では指さしによるコミュニケーションの練習を行った。

学習項目の量に加えて、Tが言及したのは、配布資料に、「T：ヒンディー語と50音対応を入れ (263)」たことである。先述の通り、1年目は、内容理解の手助けとなるはずだったローマ字が機能せず、さらに、2日目に急遽導入した50音発音表も、一音一音指さしで発音を確認する必要があること

から、配偶者が日本語の単語の音を理解するまでに非常に時間がかかった。この経験から、ソニ氏が、事前の打ち合わせで、資料内のすべての文字にヒンディー文字の「ふりがな」をつけることを提案した。この提案を受け、例えばTのグループの資料は、ソニ氏の監修のもと、日本語表現の意味を表すヒンディー文字と、発音を示すヒンディー文字の「ふりがな」を異なる色で記載した（図4）。その結果、各表現の導入後に、50音発音表を用いて一音一音発音を確認する時間を設ける必要がなくなった。



図3 幼稚園教諭とのコミュニケーションのためのツールの一部

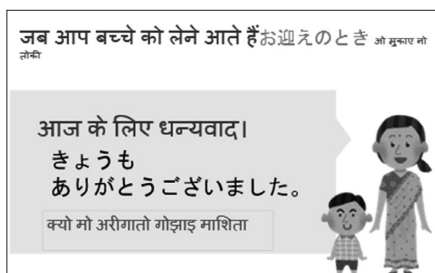


図4 ヒンディー文字を用いた配布資料

5.2.4 2年目の教室の様子と課題

以上のように、M・Tは、1年目の経験から、学習内容を減らすこと、ヒンディー文字を用いて資料のアクセス可能性を高めることを強く意識し、準備を行った。その結果、活動は1年目よりもスムーズに進み、2年目は予定した内容を時間通りに終えることができた。しかし、Tは、当日の教員からの指摘に基づき、場面設定について、「T：私たちが2日目に扱ったテーマは、やっぱりその1つ、幼稚園で話す言葉っていう、その状況をまず理解し、その理解してもらうことがまず1つ、ちょっと難しい場合もあるっていうことが今回わかったので、あまり仮定の状況の場面を持ってこない(326)」方がよかったと振り返った。Tの指摘通り、一部の配偶者は、「ここは幼稚園です」「今、お迎えの時間です」といった、「今ここ」を離れた架空の設定を理解し、その設定の中で会話をするという教室特有の活動を理解することが困難であった。

一方で、Mは、「M：もっと教室でコミュニケーションをとれる言葉が欲しいなっていうのはすごい思って。何か参加者の人が終わり際に、何か、

子ども、お子さん経由で私に髪の毛がきれいですねって言ってくれたんですよ。すごい嬉しくて、でも、それをきれいって言う一言が、(日本語であればって思って(320))と、架空の設定の中ではなく、日本語教室という「今ここ」の場面で、自分自身としてコミュニケーションをとるための日本語を扱うことの可能性について言及した。

6. 残された課題と今後に向けて

以上のインタビューから、M・Tが、1年目は配偶者の学習背景と宗教的・文化的背景に配慮し準備を行ったこと、2年目は1年目の経験をもとに、学習内容を減らし、さらに、母語によるアクセス可能性を高めたことが分かった。

1年目から、配偶者に十分配慮した実践を行うことができなかったのは、浦河町の配偶者が、筆者ら教員が事前情報に基づき想定した一般的なゼロ初級者像（ローマ字が読め、イラストや講師の演技などの非言語情報を用いれば直接法でも教室が運営できる）とは異なっていたことが原因である。この経験から、地域の日本語教室では、一般的な日本語教育の知識に依存するのではなく、事前に十分に対象者の情報を収集し、地域の支援者と連携しながら準備を進める必要があることが分かった。

しかし、2年目の教室にもなお課題が残されている。1つ目は非識字者への対応である。ヒンディー文字を用いて資料のアクセス可能性を高めるという方法は、ヒンディー文字の読み書きが可能な配偶者の学習に大いに寄与したが、非識字者には機能しなかった。2年目は、ソニ氏を始め、アブルヴ氏、稲岡氏、さらにヒンディー語を理解する数名が教室活動を補助した。教室運営において、このような母語通訳の存在は欠かせないが³、それでも教室の外で学習項目を復習する機会を確保するためには、何らかの手がかりが必要である。一方で、2年目の教室では、ヒンディー文字の読み書きが可能な配偶者が、非識字の配偶者に対して資料を指さしながら内容を伝える場面も観察された。このような配偶者間のピア支援 (peer support) が自然に生じたことは、2年目の重要な特徴である。

2つ目の課題は、母国での教育経験が限られる者にとって、一般的な教室活動の理解が困難であるという点である。特に、Tが指摘した通り、多くの配偶者は「今ここ」から離れた架空の場面を想定して会話を行うという

活動の理解が困難であり、母語通訳に指示されるまま、会話の意味を理解せず、各発話を音の連鎖として読み上げる様子も散見された。2年目の教室では、ソニ氏の事前調査に基づき、多くの配偶者が経験する幼稚園での会話を取り上げたが、今後は、Mが述べたように、教室という実際の場で、参加者が自分自身として会話することができるような活動をデザインする必要があるかもしれない。

このように、課題は残るものの、事後のアンケートでは、教室に参加した配偶者は皆教室に肯定的であり、「楽しかった」「役に立った」「学び続けた」といった声が多く聞かれた⁴。また、講師を務めたM・Tも、「M：うまくいかなかったところもあるけど、すごい楽しそうだわと思って、何か参加者の方、すごい楽しそうに帰って行ってくれた(201)」という教室での配偶者の様子や、「T：私たち 2日目だったので、やっぱ 1日目の方がみんな来てくれるかどうかもわからない、わからない状況だったので、まず皆さん来てくれて、ああ良かったなって思った(204)」という2日目の出席率から、教室が彼女たちのために一定程度寄与していることを実感した。

特に、Tは、2年目の教室では、1年目の参加者が、1年目に学習した内容を覚えていて、それに言及する場面を見たことで、教室の意義を感じる事ができたと言う。

「T：1人の男の子が、あの私たちが去年、あの使った語彙リスト、Mのグループが語彙リスト、今回も出した時に、何かその、あ、これ覚えてるって言ってたんですよ。(中略)それを聞いた時、私はすごい、なんか、覚えてる、覚えてくれて、たぶん家でももしかしたら使ってるのかもしれないっていう風に思って、(中略)1つの成果がなんか、その男の子の一言に込められてたなって思って。私はちょっと教えた経験がないので、本当に初めてのなんか感動の瞬間(315)」

1節で述べた通り、「特定技能2号」の設置により、今後地域では、就労者のみならずその家族も増加していく可能性が高い。一方で、日常生活で日本語を用いる必要がなく、さらに母国での教育経験も限られる者に対する実践研究例は数少ない。今回は、2年続けて講師を務めた参加者へのインタビューと彼ら・彼女らの声を記述することで教室の実際を振り返ったが、

今後は学習者、通訳、町役場職員など、浦河町のインド人女性のための日本語教室に関わる様々な人の声を記述し、配偶者にとって有意義な教室のあり方を探っていきたい。

注：

- ¹ 筆者（平田）が主催した第4回北海道地域日本語教育シンポジウムにおける浦河町企画課の発表資料による。以下同様。
- ² 3節で述べる2024年4月の関係者との話し合いの後、浦河町役場の協力で、第1回教室開催前の2024年6月、第1回開催後の2025年3月に現地視察を行った。
- ³ 教育機会が限られる日本語学習者の例として、中国残留孤児が挙げられる。彼（女）に対する日本語教育の実践研究は数多く蓄積されているが、複数の報告において、学習者の母語を用いた学習支援の重要性が指摘されている（馬場 2000、中国帰国者定着促進センター「同声・同気」第61号など）。
- ⁴ 文字の読み書きができる者にはヒンディー語で教室の感想を書いてもらい、読み書きができない者にはソニ氏や稲岡氏が口頭で感想の聞き取りを行った。

参考文献：

- 陳 帥 (2019)「ゼロ初級者の日本語学習の意識とニーズに関する調査—地域日本語教室向けの学習プログラム開発にあたって—」『地域社会統合科学研究』 5 pp. 33-47
- 陳 帥 (2020)「多様化したゼロ初級者のニーズに対応する地域日本語教育の可能性」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』 5 pp. 57-66.
- 馬場尚子 (2000)「高齢化する帰国者の「学習機会」を考える —「サロンコース」の試みを通して—」『中国帰国者定着促進センター 紀要』 8 pp. 45-67
- 正木浩司 (2024)「浦河町における在住インド人支援の取り組みと課題」『北海道自治研究』 662 pp. 17-28
- 松原幸佑・納口るり子 (2019)「北海道日高地方における軽種馬経営の現状と動向」『農業経済研究』 91 (1) pp. 101-106
- 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：

中国帰国者定着促進センター「同声・同気」第61号(2016年)

https://www.kikokusha-center.or.jp/shien_joho/newnl/nlpdf/nl61.pdf

北海道「住民基本台帳」<https://www.pref.hokkaido.lg.jp/ss/tuk/900brr/index2.html>

法務省出入国在留管理庁「在留外国人統計」

https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html

Japanese Language Class for Indian Women in Urakawa Town: Exploring Approaches to Supporting Learners with Limited Educational Opportunities

HIRATA, Miki and KONDO, Hiromu

This paper discusses the “Japanese Language Class for Indian Women in Urakawa Town” project conducted in 2024 and 2025, based on interviews with instructors who participated in the project. In Urakawa Town and other municipalities in the Hidaka region, the number of Indian workers engaged in the thoroughbred breeding and their spouses has been increasing. Many of these spouses have had no prior experience learning Japanese and have little interaction with the local community. To support these women’s independent lives, the authors implemented this project. Through the practice, it became clear that, unlike typical beginner learners, the use of their native language was indispensable in class, and understanding classroom activities such as role-play in imagined situations was difficult for them. This paper aims to share the practical insights gained from the project by reporting on the issues that emerged during the first year of the class, the measures taken in the second year, and the remaining challenges.