

産学官連携における日本語教育実践の位置づけ：墨田区での試み¹

宮崎 里司・今野 成子²

要旨

本稿は、地域社会における日本語教育を中心課題とする実践の検証を目的とする。具体的には、多文化共生社会として変化する地域において、日本語教育を中心とした外国人定住者の問題解決をめざす東京都墨田区独自の外国人生徒の教育施策である「すみだ国際学習センター」における実践活動、および墨田区内での「文化庁地域日本語教育支援」および「生活者としての外国人に対する日本語教育」の委嘱事業を例に、今後の多文化共生社会での支援方法について検証する。さらに、こうした自治体と大学との地域連携活動を通して、日本語教育学研究を志す大学院生が、読み取るべき課題についても言及し、実践共同体での役割参加を果たす度合いを増すことで学習が生起され、変容が促されることに注目した。さらに、その対象者を、外国人日本語学習者だけに限定せず、実践共同体の参加者全員に広げる視点を醸成することが急務であると結論付けている。

キーワード

すみだ国際学習センター・産学官連携プロジェクト・文化庁日本語教育委嘱事業
夜間中学・社会的文脈

1. はじめに

本稿は、大学および自治体による、コミュニティ・サービス（地域社会への貢献）を中心課題に、日本語教育を基軸とする産学官連携を遂行するための実践の検証を目的とする。具体的には、多文化共生社会として変化する地域における、外国人定住者の家族の教育問題を解決するプロセスを経ながら、活性化をめざす自治体（東京都墨田区）において、日本語教育研究科関係者が、どのような意義ある役割参加を果たし、インターアクション問題の解決を図るべきかを、文化庁地域日本語教育支援事業および「生活者としての外国人に対する日本語教育事業」を例に考察する。加えて、墨田区による独自の外国人生徒の教育施策である、「すみだ国際学習センター」における実践活動を紹介し、今後の多文化共生社会での支援方法について検証する。さらに、日本語教育に携わる大学院生が、自らの日本語教育観を醸成する実践の場をどのように捉え、日本語教育関係者は、自治体による教育政策を実現する場としての地域と、どのように関わるべきかを考える。

2 墨田区における外国人等³ 児童・生徒に対する日本語支援

本節では、墨田区でこれまで行われてきた児童・生徒に関する日本語支援を中心に述べる。近年、外国人登録者数は増加の一途をたどり、その数は215万人超となり（表1、法務省入国管理局）、国内の日本語学習者の背景もさまざまであるが、墨田区は外国人児童生徒への日本語教育では比較的長い歴史を持つ。墨田区と早稲田との関係では、区内に既にあった地域の人々の自主的な活動や公的教育機関の日本語教育に、早稲田が専門的視点から寄り添う形で進められてきた点に特徴があるといえるだろう。

墨田区は中国からの帰国・引揚の開始当初より中国帰国・引揚者を区内の団地で受け入れてきた。これに伴い、区内の公立小学校・中学校に日本語学級が開設された。また区内には中学校の夜間学級もあり、ここにも日本語学級が設置されている。夜間学級は学齢を超えた義務教育未修了者に開かれた場で、日本人であってもなくても、中卒以上の年齢の10代後半から高齢者までを広く受け入れる公立の基礎教育の場である。つまり、墨田は義務教育未修了で同時に日本語に関しての支援も必要とする者には、年齢にかかわらず、日本語から学ぶ場をもって教育を進めていくという視点を持ち続けてきた。

また、地域の人々は「すみだ国際化ネットワーク」として、1991年から2000年の10年間、区との共催で国際化フォーラムを開催してきた。このフォーラムは、毎年、講演やイベントを企画するもので、海外から来日・帰国する人々を生活者として受け入れるのに伴い、どのような問題が起こってくるのかを地域で考える場となった。関係者の話によれば、この中で次第に、子供の教育の問題が浮き彫りになってきていたという。

しかし、1999年、引揚生徒数の減少により中学校の日本語学級は閉じられることとなった。墨田区では日本語に関して支援を必要とする児童生徒には通訳派遣制度（基本として週8時間3か月）があり、中学生はその後、この制度のみに頼ることとなった。だが、通

表1 外国人登録者数（2007年12月現在）

	国籍	人数	割合 (%)	地域	人数	割合 (%)
1	中国	606,889	28.2	東京	382,153	17.8
2	在日韓国・朝鮮人	593,489	27.6	愛知	222,184	10.3
3	ブラジル	316,967	14.7	大阪	211,758	9.8
4	フィリピン	202,592	9.4	神奈川	163,947	7.6
5	ペルー	59,696	2.8	埼玉	115,098	5.3
6	アメリカ	51,851	2.4	千葉	104,692	4.9
7	タイ	41,384	1.9	兵庫	101,527	4.7
8	ベトナム	36,860	1.3	静岡	101,316	4.7
9	インドネシア	25,620	1.2	岐阜	57,250	2.7
10	インドネシア	20,589	1.0	茨城	54,580	2.5
	2,152,973 (2007年)					

2008年6月 入国管理局調べ

訳派遣を終えても日本語にも教科学習にも困難を抱える外国人生徒の存在が認識されるに至り、彼らがそのままの状態では中学卒業を迎えてしまうことを防ぎ、高校進学等への希望を支えるため、2004年9月、有識者・教育関係者が中心となって、区立中学校に再度、日本語学級を設置するよう、要望書を区立中学校校長会会長並びに区教育委員会教育長に提出した。

このような地域の動きと併行する時期、早稲田大学は2002年に墨田区との間で産学官連携事業をスタートさせ、日本語教育の分野でも2004年から墨田での活動を模索し始め「多文化共生セミナー」等を開催した。このセミナーの具体的な内容は次節で詳説するが、これを通じて早稲田大学と地域の人々の出会いが実現し、上記の区立中学校の日本語学級設置要望書提出の際には、日本語教育の専門的な立場から意見書を添えることができた。

しかし、残念ながら緊急には要望の実現に至らなかった。その理由は、日本語学級を維持する外国人生徒数の保持の見通しが無い・適切な教師を直ぐに見つけるのは困難などであった。そこで、地域のボランティアが2004年12月、目の前にいる生徒の日本語及び教科の学習支援の場を早急に作るべく「外国人生徒学習の会」(Foreign Students Study Club, 以下FSCと呼ぶ)を立ち上げ、週2回の活動を開始した。だが、他の日本語ボランティア同様、FSCもボランティア故の運営上の困難さ(岩見2002)を抱えることとなった。

2006年、FSCは早稲田大学と連携することにより、文化庁の「地域日本語教育支援事業」の委嘱を受け、活動の基盤をより強固なものとした。また、このことは、外国人等生徒への日本語支援及び教育の充実の必要性の認識を広めることにも役立ったと言えよう。

FSCの活動開始後の2004年度から2008年度の4年間の高校入試で、FSCで高校進学をめざして学習した28名の生徒全員が高校進学を果たした。その実績こそが、学習の場を作ることの大切さと効果を示すものだと言えるのではないだろうか。

3. 墨田区における産学官連携プロジェクトの立ち上げ

早稲田大学と墨田区との連携は、2001年に、すみだ中小企業センターで開催された「すみだものづくり21世紀フェア」に、早稲田大学の技術移転機関(Technology Licensing Organization)である、産学官研究推進センターが参加したことに遡る。当時、次世代の教育・研究スタイルへの変革を進め、大学の多様な英知や見識を広く社会に還元することを責務と捉える早稲田大学が、墨田区が持つ中小企業製造業の多様性や文化的資源に産学官連携の新たな可能性を見出したのが発端となっている。その結果、文化の育成・発展や産業振興、人材育成、まちづくり、学術等幅広い分野での相互連携を図る目的で、2002年、両者が包括協定を締結し、これに基づき、すみだ産学官連携プラザ、早稲田すみだサテライト・ラボラトリーを拠点にした活動を進め、2007年度には、これまでの成果実績に基づき、さらなる交流をめざした協定を更新し現在に至っている。このような多面的な連携は、自治体と大学間の連携のモデルのひとつと評価できるが、その具体的取り組みとして、早稲田大学で創生された「知」の財産である日本語教育の成果を社会で援用し、同時に現場からも学び取る教育研究者の養成をめざすプロセスの中で、日本語教育関連分野で貢献を果たすべく、文化庁による日本語教育関連委嘱プロジェクトの可能性を模索した。

こうした墨田区での日本語教育事業を構築する前段階の準備活動として、筆者の一人である、日本語教育研究科言語習得研究室管理者は、2004年、すみだ・早稲田大学産学連携事業公開記念講演会「すみだとワセダと国際化－老舗旅館とすもう部屋おかみの語らい」⁴を企画実施した。また同年には、多文化共生社会を目指した地域社会活性化プログラムを企画⁵し、2006年度は、アサヒ・アートスクウェアにおいて、「すみだと食文化」と題したカルチャー・セミナー（主催 アサヒビール、共催 早稲田大学）を催し、墨田の食文化に触れる機会を提供した。その結果、筆者は、墨田からのさまざまな発信が十分に可能であると判断し、2006年度から、早稲田大学の生涯学習機関であるエクステンションセンターに、墨田区寄附講座、「21世紀のすみだからの発信：すみだ学へのいざない」⁶を立ち上げ、「すみだの今」を、区内外に発信する企画を立案し現在に至っている。

4. 墨田区での文化庁日本語教育関連委嘱事業の展開

筆者は、地域内で多文化共生社会の課題に取り組む意識化を図る活動や企画立案を試行するため、文化庁委嘱事業への委託募集に申請することによって、墨田区での日本語教育支援の可能性を探った。文化庁は、2006年度から、地域日本語教育支援事業として、地域に居住する外国人の日本語学習を支援するボランティア団体等に対して、①研修の実施（人材育成）、②日本語教室設置運営、③教材作成、④シンポジウムの開催（連携推進活動）の4分野について、先端的で、奨励に値する企画を審査した上で、事業を委嘱し支援しているが、筆者は、2006年度日本語教室設置運営、2007年度連携推進活動、そして、2008年度には、再び日本語教室設置運営の事業を受託した。さらに、文化庁は、地域社会における定住外国人の生活を支援するとともに、必要な日本語能力を習得し、多文化共生社会の基盤づくりに資するための企画である、「生活者としての外国人」のための日本語教育事業として5項目（1 日系人等を活用した日本語教室の設置運営、2 退職教員を対象とした日本語指導者養成、3 日本語能力を有する外国人を対象とした日本語指導者養成、4 ボランティアを対象とした実践的長期研修、5 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発）に関する委託募集を行っているが、2007年度には、「退職教員を対象とした日本語指導者養成」の一環として、研修講座「すみだ日本語教育支援セミナー（すみだ日本語教育支援の会主催）」を企画し、委嘱事業を受託した。以下に、4.1 地域日本語教育支援事業、4.2 「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業（退職教員を対象とした日本語指導者養成）の順に、委嘱された事業内容を概説する。

4.1 地域日本語教育支援事業

4.1.1 2006年度地域日本語教育支援事業

2006年度の地域日本語教育支援事業（日本語教室設置運営）（2006年7月3日付け第112号）は、2006年7月3日～2007年3月31日までの委嘱期間で行われた。墨田区には、初等、中等教育レベルに在籍する外国籍の生徒が日本語を学べるのは、小学校レベルで一校（堤小学校日本語学級（通級制））のみで、中学校では、一般の就学年齢の中学生（13～15歳）が日本語を学ぶ場はなく、区立文花中学夜間学級に日本語学級が設置されてい

るのみで、基礎日本語力を学習させる場の確保が課題となっている。そうした中、外国人児童・生徒の教科学習能力向上を前提とした基礎日本語能力の習得を、地域と大学との連携事業の一環として位置づけ、地域の多文化共生社会への理解度を醸成し、地域の区立小・中学校での日本語学級増設及び新設に向けた受け入れ態勢の充実と財政的援助基盤を構築するため、支援事業に申請した。その結果、自主的に外国人生徒のための日本語学習や教科教育補習教室を設置運営している、区内のボランティア団体を支援する事業計画が採択された。

4.1.2 2007年度地域日本語教育支援事業

2007年度の地域日本語教育支援事業（連携推進活動）（2007年6月1日付19庁文第90号）は、支援事業名「地域の教育力としての日本語学習支援活動と日本語学級の連携推進の試み―夜間中学の役割再構築化に向けて―」の下、2007年6月1日～2008年3月31日の委嘱期間で実施された。この委嘱事業は、外国人児童・生徒の教育問題に関わる、教育、行政、民間の担当者とのより強固な連携を構築しながら、当該関係者との連携を推進するアクションプランを提示するとともに、地域日本語学習支援団体と夜間中学日本語学級の連携推進をめざした、「多文化共生地域で日本語を学ぶこと教えること」と題するシンポジウムを開催し、地域の区立小・中学校での日本語学習支援を充実させ、その役割の再構築を図る提言をまとめることを目的とした。

ここで、地域における日本語教育の多様性を検証する上で、義務教育未修了者及び非修了者などの教育支援を行っている公立夜間中学校の教育の特徴的な課題や問題を概説する。夜間中学とは公立中学校夜間学級の略称であり、6・3制の義務教育制度発足後、戦後の混乱期に家事や家計の担い手として働き通学できない生徒のために設けられたもので、市や特別区の町村教育委員会の裁量により実施される。夜間学級を設けた学校は、1954年ころの全国87校をピークに漸次減少し続け、2005年4月現在では全国で8都府県35校となっている（表2参照）。現在は、夜間中学の在籍者は義務教育未修了・非修了のまま学齢を超過した者で、若年（不登校による長期欠席児童・生徒だった生徒を含む）、青年・中高年、主に中国からの引揚、難民、在日韓国朝鮮、移民、新渡日など、カテゴリーは多岐に渡る。

そのうちの一学級が墨田区内の公立中学校に設置されている。クラス及び生徒数は、普通学級5クラス37名、日本語学級6クラス43名（計11クラス80名）で（2008年度12月1日現在）、年齢層は10代～80代にまたがり、生徒の国籍は中国、フィリピン、タイ、韓国・朝鮮、台湾、キルギスなどの外国籍70名、日本国籍10名である。就労、国際結婚の親と来日または後に呼び寄せの10代生徒の増加が最近の特徴といえる。

全国夜間中学校研究会等によれば、戦後の義務教育中退者数1,266,631人、就学免除者250,735人、旧制での義務教育未修了者数88,203人の総合計1,605,569人に上る。これらの人々の学びの場として、さらに多くの夜間学級の設置が関係者から望まれている。

夜間中学が抱える課題として、途中入学者が多く、在学生の出席も一定していないことからクラスに在籍する生徒の固定化が望めず、自ずと授業への影響も否めない。加えて、担当教師には外国籍生徒の日本語支援と生活支援が期待される一方、専門分野としての日

表2 都府県別夜間中学の統計数値

都府県名	学級数	在籍者数	年齢構成			
			15-29 (27.8%)	30-49 (20.8%)	50-69 (29.3%)	70 over (22.2%)
東京	8	452	285	70	76	21
千葉	1	36	24	3	6	3
神奈川	6	54	38	3	6	7
大阪	11	1431	243	307	491	390
京都	1	43	2	5	11	25
奈良	3	259	44	82	73	60
兵庫	3	106	16	13	41	35
広島	2	60	23	24	11	2
合計	35	2441	675	507	715	643

本語教育の現職者研修はほとんど提供されていない。換言すれば、「地域型日本語教育」を志向しながらも、実際の活動は、「学校型日本語教育」に近いものとなっている。また、遠距離通学をする生徒は、転居や長い通学時間など、さまざまな負担を強いられている。

こうした現状を鑑み、日本弁護士連合会は、憲法26条に定められた「教育を受ける権利」が侵害されているとし、2006年8月10日、『学齢期に修学することのできなかつた人々の教育を受ける権利の保障に関する意見書』を国に提出し、戦争、貧困等のために学齢期に修学することのできなかつた多くの人々について、義務的かつ無償とされる普通教育を受ける権利の実質的な保障を訴えるとともに、義務教育を受ける機会が実質的に得られていない者について、全国的な実態調査を速やかに行うことを求めた。

4.1.3 2008年度地域日本語教育支援事業

2008年度の地域日本語教育支援事業（日本語教室設置運営）（2008年6月1日付19庁文第90号）は、支援事業名、「外国人介護ヘルパーの日本語支援教室」の下、2008年6月1日～2009年3月31日の委嘱期間で行われた。

区内の社会福祉法人特別養護老人ホームにおいても、2005年5月から、2008年現在、9名のフィリピン国籍の女性介護ヘルパーが勤務している。日本人と婚姻している外国籍の配偶者のヘルパーに対する日本語教育のメリットとしては、永住権を有し、滞在制限（査証）がないため、多様な勤務形態（常勤、非常勤）に対応できることに加え、配偶者の両親（義父母）との日常的な接触による高齢者問題を身近に考えることができることなどである。しかしながら、介護福祉現場においては、同僚との業務上のコミュニケーション問題があり、業務日誌の作成等の引き継ぎに支障をきたすため、介護福祉士の資格取得が困難な状況で、正規職員になれないのが現状である。そのため、一般の委嘱事業を通して、週一回、日本語教師と介護有資格者とのチームティーチングによる、身辺介助、健康管理、社会活動援助、介護指導、介護計画、記録の作成などを含む、介護福祉士試験準備対策講

座も行う事業を展開している。このプログラムには、区内の定年退職者、子育て終わった主婦によって構成されたNPO法人（てーねん・どすこい倶楽部）が、コンピューター入力などの補助をするボランティア活動に関わっている。このNPO法人は、これまで修得してきた技術を、再活用してもらう機会を創出することにより、社会へのリエントリー意識を高める（生きがい）とともに、地域で外国人問題を解決しようとする利点も産み出している。

4.2 「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業（退職教員を対象とした日本語指導者養成）

本事業は、2007年10月1日付け19庁文第198号で委嘱され、2007年10月1日－2008年3月31日までの期間で開始されたもので、地域に根ざす外国人の支援活動を考えながら、研修講座「すみだ日本語教育支援セミナー（すみだ日本語教育支援の会主催）」を立ち上げ、地域の退職教員に働きかけた。2007年9月3日現在、墨田区内の外国人在住者は、8653名（上位5カ国：中国3457名、韓国2185名、フィリピン1307名、タイ353名、バングラディシュ168名）に上り、前年比、4.5%増加している。また区内で、日本語教育に関するボランティア団体も、「日本語ボランティア21」をはじめ、すみだ学習ガーデンで自主講座を開講している、NPO法人「すみだの森 日本語研究会」や、数多く活動している。こうした、多文化共生社会が構築されつつある墨田区において、定住外国人の日本語学習を支援する方策として、「すみだ日本語教育支援の会」を設立し、生活者としての定住外国人の日本語活用能力の向上を目指した。その会では、定年や依願などといった諸事情で、小・中学校を退職した教員の「指導力」や「学習支援力」を有効活用しながら、効果的な教科教育の実現や充実に資することを目的とし、長年の教育経験や教育理念、さらには教授法に関する知見がある、退職教員の活用が強く求められる状況である。

本事業では、3回の運営委員会・退職教員を対象とした日本語指導者養成講座を行ったが委嘱認可が年度後半だったため、実際の「日本語教室の開催」まで進めることができず、それぞれの課題・問題を持ち寄る活動が主で、第1回・第2回の勉強会では、前橋市国際交流協会編集の教材『かけはし』などを使用した教科書についての話し合いを、第3回では教授者の持つビリーフを専門的な知識として教授した。

5. 「すみだ国際学習センター」における日本語支援

本節では2節に続き、現在、墨田区が中学生を主な対象として取り組み始めた試みについて述べたい。

5.1 「すみだ国際学習センター」の立ち上げ

墨田区では、FSCの活動が文化庁の委嘱事業となった2006年の秋、2007年度の区の教育予算の中に外国人等児童生徒のための新しい支援体制構築のための予算が組み込まれることが決まった。これをもとに、2007年9月、墨田区教育委員会のもとに「すみだ国際

学習センター」(以後「センター」と呼ぶ)が開設された。センターは日本語学級とは形態を異にした公立学校に在籍する生徒のための墨田区独自の試みである。

センターが「独自の試み」と言えるのは、まず、第2節で述べた日本語教室の設置に至らなかった二つの理由をクリアした点にある。

生徒数の維持の問題について、中学生の場合、3年という短い期間で生徒が入れ替わるため、年度や時期によって支援対象となる生徒数の増減が大きくなる可能性がある。日本語学級は設置のための人数の枠があるが、センターとすることにより生徒数の増減にとらわれない安定した支援の継続を可能とした。また、指導者については、センターの実施要綱において、指導員は教育委員会が認める専属の①日本語指導講師(日本語教師の資格を有する者又はそれに準ずる力量がある日本語指導の専門家)②学習支援スタッフ(外国語の会話力を有する者又は小・中学校の教員免許取得者)、および③ボランティアスタッフと定められている。教育委員会が公立校在籍児童・生徒の指導に教員免許の有無を問わずに日本語指導講師(日本語教師)をボランティアとしてではなく指導員として取り入れた点は、日本語教育の専門性が認められたという意味で画期的とも言え、特筆に値するだろう。

センターは区内からの通室に便利な交通が至便で空き教室のあった小学校(拠点校)を開設場所とした。センターの設置目的は区立中学校に在籍する帰国・外国人等生徒及び拠点校の児童を対象に「日本語指導を行う」のみでなく、学校生活及び社会生活への円滑な適応を図るとともに補助的な学習支援を行うこともその目的としている。センターへの通室には在籍校を通し教育委員会への申請が必要で、通室は在籍校への出席として扱われる。

また、実施要綱の中で、拠点校は「ボランティアとして協力するNPO等に教室の使用など可能な限り便宜を図る」こととされており、地域の活力を積極的に支えながら活用していく方針が明確に示されている。センターの受け入れ生徒は、センターの規模から、来日概ね2年以内までとしているが、FSCでは特に制限はない。FSCは生徒の自主的参加によるもので、センターに通室している生徒にはFSCを紹介し参加を促している。

2008年12月現在、センターは拠点校内の2教室を使用し、常駐指導員3名、非常勤指導員2名、通訳2名で運営している。FSCはセンターの教室を使用し、従来通り、週2回の学習支援活動を行っている。センターでは2007年度は、9月からの半年で、区内公立中学校12校中3校8名、2008年度は、2007年からの継続生徒も含め、12月現在で8校29名の生徒を支援している。この他、拠点校でも日本語指導を要する児童は増加の傾向にあり、拠点校の加配教員、通訳、支援員らと連携して、拠点校の児童の指導にもあたっている。

5.2 センターの支援内容

センターの支援の最も大きな部分をしめる指導の内容については、「画一的に拘束することなく」「個別の実態に即して柔軟に行う」と定められている。

最も大切なことと考えているのは、日本語がほとんどわからない転入生徒が、そのまま教室で過ごす時間を減らすことである。具体的には、日本語がほとんどわからない転入生

徒は、基本的に以下のように指導を進めている。

転入当初は、午前中は毎日センターに通室し、平仮名の導入から文法積み上げをベースとした短期集中的な日本語初期指導を個別指導の形態で行い、在籍校に戻って給食をとり、午後は在籍校で過ごす生活からスタートさせる。徐々に、学習時間の長い午前を学校で過ごし給食後に通室する曜日を設け、概ね転入一ヶ月半前後から週に一日は在籍校で過ごす曜日も設けていくというように、段階的に在籍校で過ごす時間を増やしていく。

センターの学習では、初期から学校生活に必要な語彙の導入を意識的に行い、日本語初級前半終了程度に至った生徒には、学校の教科の教科書等を教材として用いるなど、日本語の読解・聴解・運用練習と教科の内容を知ったり教科学習で使われる用語を学ぶことが同時に行える機会も作っている。また、学校への適応には単に日本語の問題だけではなく、教科の学習内容についていける基礎力をもっているのか否かは軽視できないため、必要と思われる場合には、数学・英語など教科の基礎学習を日本語の教科学習の用語に慣らしながら進め、日本語で教科を学ぶ力をつけていくことをめざしている。

日本語初級終了程度の学習をほぼ終えた生徒は、週に3～1回の午後の通室のみとし、在籍学級での授業をなるべく欠席させないようにしていく。通室時には、中級日本語学習教材を使用する学習を行うのではなく、主に、授業のみでは理解が難しい教科学習や学校で課せられ自力では困難な課題等で、教科学習に使われる語彙の獲得・教科書の内容の理解等（国語の読解、英語の日本語訳文等）につながる支援を行い、在籍学級での授業にその生徒なりに参加し学習ができる状況を作っていくことをめざしている。

生徒は、放課後及び土曜日のFSCに参加することにより、更に多くの学習支援を受けることが可能である。FSCには現在、教員経験者等の専門的な教科指導ができるボランティアが多数参加しており、日本語での個別のインターアクションにより、充実した教科支援が受けられる状態にある。

センターが行っているその他の支援としては、学校との連携と相談が挙げられる。生徒のスムーズな適応を支援すべく、センターと在籍校の間では日常的な連絡や情報の共有を心掛けている。転入時には、国による教育制度の違いなどもあることから、生徒自身と保護者に日本の学校についての知識（学年の開始月・高校入試など）、年齢・教育歴等から転入後の学習の見通しを母語を介して伝え、編入学年を考える参考にしてもらっている。また、センターの事業の円滑な実施と改善策などを検討する連絡会が設けられている。連絡会は区教育委員会・生徒の在籍校・拠点校・協力団体等が参加し、センターは支援の連携の輪の核としての役割も果たしているといえるだろう。

5.3 生徒の「社会的文脈」の重視と今後の課題

生徒たちは高校進学を希望し、それを果たさなければ学び続ける場を失うという現実がある。学校ではこれまで十分な日本語教育の研修をうけていない教員や通訳者が生徒の日本語指導をあたるといった現状があり、一方、日本語教師には中学校の教科の専門的な内容に適切かつ効果的に対応することは難しい。教員免許制度改正の動きに伴い日本語教育の専門性や必要性も見直されつつあるが、体制の改善には、まだ膨大な時間を要するだろう。

墨田では今、異なるバックグラウンドを持つ人々が、学校・ボランティア・センターと

いうそれぞれの立場から三つ巴となって協働し、生徒の適応・学習・高校進学をいかに支えるかを模索中である。言わば、支える側の「多文化共生」が模索されている。この協働を束ねているのは、「生徒が学校に適応し教科を学べるようにする」という方向性である。

従来の日本語学級での日本語教育の一つの問題点として「メインストリームから切り離された日本語教育」という指摘がある。センターの日本語指導は、墨田独自の協働の中であって、そうした日本語教育とは異なる立場をとっており、めざしているのは、生徒の中学生としての「社会的文脈」の中での「十全参加」であると言えよう。

生徒は、聞く・話す・読む・書くといういわゆる日本語の4技能は不十分ではあっても、在籍クラスでの授業に参加し、教科学習という状況と文脈の中で、教科と日本語を同時に学んでいる。生徒は、教科によっては学習内容を既に理解している場合もあり、そうした授業への参加は、持てる日本語力の実使用のよい機会になっていよう。

FSCに参加する際は、自ら支援を受けたいと思うものを持ってくることを基本としている。生徒が、クラスメートと同じようにもっと分かりたい・高校に進学したいという同じ気持ちを持つ仲間と熱意あるボランティアの存在に支えられ、互いに刺激し合いながら、共に真剣に学ぶ空気の中に身を置く意義は大きいと思われる。

こうした環境から、生徒自身が在籍クラスでなんとかやっていると気持ちを抱くことが、更なる学習へのモチベーションとなり、「適応」には非常に大きな役割を果たすと思われる。個々のケースはそれぞれにさまざまな事情を背負い、年齢的にもデリケートな生徒たちで、学習面だけではない問題も見え隠れする。そうした彼らの学校生活への適応には、*self-esteem* (マズロー 1970) や動機づけという要因は重要なものとして扱われるべきであろう。墨田が作り出そうとしているのは、そうしたものを含めることを可能にした「個別化」した「内容重視」の日本語教育の新しい形であり、センター及びFSCの支援は、学び続ける力と意欲を維持する *scaffolding* (Wood et al. 1976) になっていると言えるのではないか。

生徒たちの友だち関係、学校行事・委員会活動等への参加と貢献、教科の提出物や定期試験等への努力と成果を見聞きすること、そして、生徒たちの真剣に学ぶひきしまった表情を見ることは、支える側にとっての大きな喜びであり、支援の成果とも考えられよう。

今後は更に実践を積み、さまざまな問題に取り組みながらより良い支援体制の構築をめざしていくことが、正に今後の課題である。また、外国にルーツをもつ児童の増加という現状をうけ、日本生まれ或いは長期滞在児童・低学年での来日児童という母語の確立に至っていないまま小学校に在籍している児童の抱える問題も見えてきている。長期的な課題として、彼らが確実に数年後には中学生になり高校進学の問題と直面するという視界に入れた長期的展望のもとに、支援体制を整備していくことも必要となってくるであろう。

6. 結び：日本語教育実践とそれにかかわる教員の意識化の問題

以上、墨田区における地域日本語教育の展開について、早稲田大学が支援する形で取り組んできた一連の経緯を説明し、大学での留学生を対象とした日本語教育とは異なる取り

組みの意義などについて触れてきた。具体的には、墨田区の外国人生徒を中心とした独自の日本語教育事業を展開するセンターや、言語習得研究室を中心とした産学官連携事業の試みを、文化庁地域日本語教育支援事業および「生活者としての外国人に対する日本語教育事業」を実践例として紹介するとともに、今後の多文化共生社会での支援方法について考察してきた。では、自治体と大学との地域連携活動を通して、日本語教育学研究を志す大学院生は、こうした実践活動から、何を読み取るべきであろうか。また、そうした大学院生を指導する立場にある研究指導者は、どのように意識化すべきであろうか。

6.1 産学官連携の文脈から読み取れる日本語教育実践の意義

日本語教育関係者が、自治体による教育政策を実現する場としての地域と、どのように関わるべきかを見定める訓練は、自らの日本語教育観を醸成する上で、不可欠なプロセスと言える。一例として、夜間中学の現場教師は、日本語支援、生活支援両面で問題意識を抱えながら、「地域型日本語教育」と「学校型日本語教育」の狭間で、その立ち居地に悩んでいる。学習者が empowerment（権限）を附帯するための日本語教育は、従来目標とされてきた「規範に沿った正しい日本語」を教えることだけではなく、識字力の劣る学習者が「日本語を学びたい」と思い立った時、どのように学ばせ、社会の中で十全に役割参加させることができるのかという点まで、深く深慮する必要がある。そうした気付きは、果たして、留学生を対象とする日本語教育の現場から、十分に学び取ることができるであろうか。

正統的周辺参加論では、学習は、学習者自身の思考プロセスの中で起こるのではなく、実践共同体（社会的実践）への参加の度合いの観点から捉え、学習とそれが生起する社会状況の関連性に注目する（ハンクス 1993）。そして、実践共同体の周辺参加者は、そこでのより十全な社会文化的実践に参加していく中で知識や技術を高めていくと考える（レイブ・ウェンガー 1993）。言い換えれば、正統的周辺参加論から読み取れる適正な学習状況の主要な特徴として、社会的実践と学習は融合していて明確に区別されておらず、知識の獲得や技能の熟達だけでなく、むしろ全人格的な変化を引き起こす（西口 2002）と言われる。ここで留意すべきは、日本語教育の文脈において、変容すべき対象者は、先住者である日本人も含めた実践共同体の参加者全員という意識を共有することである。日本語学習者は、異文化への適応が求められるが、先住者でもある日本人も、地域社会の変容に対し、適応が求められるという点では共通しており、その結果として、共同体自体も学び、変化していくことを目標としなければならない。筆者は、多文化共生社会に参加する基礎能力であるインターアクション能力の総称として、「地域リテラシー」という概念を提唱し、日本語母語話者である地域先住者に対しても、外国人非母語話者同様、地域リテラシーを習得する必要性に言及した（宮崎 2008）。一部の参加者の意識化によって解決できる接触場面のインターアクション問題は限られており、地域に関わるさまざまな参加者の調整行動の観点から検証すべきであるとも指摘している。墨田区で学ぶ外国人生徒の学習についても、学校の教師、FSC のボランティア、通訳、支援員、クラスメートなどさまざまな参加者が支援をしており、他方、外国人生徒の学習成果が一般の生徒や支援する人々へ与える影響もあり、参加者全体の意識変容へと繋がっている。

言語習得や言語教育政策に関する研究トピックを志向する大学院生を指導する立場にある筆者は、こうした地域への入り込みによって、「地域型」および「学校型」のジレンマの課題は、めざす方向性や概念の異なりに注目するのではなく、どのように関連させるべきかに注目すべきであり、そうした異なりを、一層高い段階での調和統一（止揚）をめざすべきではないかと認識しはじめた。そうした文脈で、墨田の日本語教育行政や産学官連携プロジェクトの事業を読み解く必要があり、それによって、日本語教育学を専攻する大学院生の教育観の醸成が可能となる。平成20年6月に、文部科学省の「初等中等教育における外国人児童生徒の充実のための検討会」の報告が出され、今後の方策として日本語教育等の専門性をもった人材の確保が掲げられている。また、今後の国内労働力を補う外国人労働力のニーズの高まり・外国人介護者の受け入れ等、日本の社会は今、余儀なく変容を迫られている。この流れの中で日本語教育は、ともすると日本語教育関係者が関わらないところで安易にボランティアに任せるといった形のまま一人歩きをしているようにも思われる。ここに論じた学習観も含め、日本語教育関係者が専門性を持って社会の動きに反応しながら、今後の外国人介護者の受け入れに伴う問題など、社会の変化に対応し、日本語教育が果たすべき役割を考えることが求められている。その結果、多文化社会における日本語教育実践は、個々が構築する強固な教育観によって実現されうる。

6.2 実践教育をデザインする教員の意識化

では、日本語教育学の教育研究に携わる我々は、今後の日本語教育実践のあるべき姿を、どのように捉えていくべきであろうか。現代の社会が日本語教育に求めるニーズを考えるならば、少なくとも、大学の別科専修コースにおける日本語教育実践研究は、実践活動の一部しか提供していないと認識しなければならない。そのためには、「学習者の多様性・個別性」の問題を、社会文化的文脈が構築され、日々変容する現場における実践を提供すべきではないだろうか。それは、結果的に、次世代の日本語教育学の研究を考察する上で、多様な日本語教育現場での貢献を考慮に入れた「実践教育」のデザイン力や日本語教育の見識力に繋がる。

こうした実践研究を立ち上げるには、教育委員会をはじめとする自治体関係者との連絡や交渉、現場担当者への説明、新たなカリキュラムのデザインとその告知、院生からの定期的な活動報告やフィードバック、それに対する評価及び基準の設定、そしてプログラム終了後の教育委員会への報告、または地域における日本語教育実践プログラムの意義に関する広報活動など、教育研究者の業務は、従来の実践研究のデザインと同程度か、それ以上にコーディネートする手間が掛かると予想される。また、他の領域の関係者と真摯な態度を持って関わりを構築していくには、必ずしも計画通りに進まないこともありうる。しかしながら、こうした困難も含めて日本語教育の課題と捉えることもでき、これは、日本語教育の実践を通して、実践研究を受講する大学院生に、どのような日本語教育の問題や課題と向き合わせたいのか、そして究極的には、どのような日本語教師に育てたいのかという、科目担当者の教育理念に深く根ざすところである。自らの研究理論が、社会的文脈の中で、どのように有効的かを精査する上でも不可欠な手続きであり、火急に実践研究担当者間の議論を通じた具体的方策が望まれる。そうした意味で、教員は、自らの実践教育

観を表明する場として、研究指導する大学院生が最も目にすると思われる研究科の紀要などに対し、継続的な研究成果の発信を怠ってはならない。また、そうした研究態度を疎かにすることに対し、強く自己内省に励むことが必要であろう。

注

- 1 本稿は、以下のような分担による共同執筆であることを断っておく。
宮崎：1節、3節、4節、6節、今野：2節、5節、6節
- 2 宮崎（早稲田大学大学院教授）、今野（墨田区立すみだ国際学習センター指導員）。
- 3 墨田の帰国・呼び寄せ生徒は日本国籍の保持者も多いので、センターの実施要綱の表現に合わせて「等」を加えた表現にする。
- 4 山形県銀山温泉、藤屋旅館女将、藤ジニー氏と、財団法人日本相撲協会、高砂部屋師匠夫人、長岡恵氏（2004年2月7日 曳舟文化センター すみだ中小企業センター、NPO法人すみだ学習ガーデン共催）
- 5 第一回「地域社会との協同作業を目指す産学連携プロジェクト：外国人、地域、日本語教育を考える」ゲストスピーカー：墨田区立文花中学校夜間学級 日本語教室担当教員 都野篤、「文花中夜間日本語学級の現状と日常生活に密着した日本語の習得」「えんぴつの会」見城慶和
第二回「となりの席の外国人児童：教室、学校、地域社会」ゲストスピーカー：早稲田大学日本語教育研究科教授 川上郁雄、墨田区立堤小学校日本語通級指導教室担当教諭 春日井章子
第三回「自分のことばで語るの意味：母語・第二言語、学校・地域の別を超えて」
ゲストスピーカー：早稲田大学日本語教育研究科教授 細川英雄
第四回「国際理解教育から多文化教育へーオーストラリアの取り組みから学ぶもの」
ゲストスピーカー：早稲田大学教育学部教授 前田耕司
第五回「すみだとすもうと外国人力士」ゲストスピーカー：旭鷲山昇（大島部屋）早稲田大学人間科学部人間情報科学科在籍
- 6 2008年度の講座名ならびに講師名は以下の通りである。
第一回「墨田・隅田・すみだ：新たな伝統を創る街」山崎昇（墨田区長）・宮崎里司（コーディネーター）
早稲田大学大学院日本語教育研究科教授・コーディネーター、第二回「すみだ・早稲田産学官連携プロジェクト：モノづくりに賭ける人々 宇津野和俊（菊川工業会長）、第三回「すみだとエコロジー：雨水とのつきあい」村瀬誠（墨田区地域振興部環境担当・環境保全課環境啓発主査）、第四回「すみだと相撲」力士を育くむ両国界限」大山進（日本相撲協会教習所担当親方）、第五回「すみだと食文化：風土・時代・酒質」薄葉久（アサヒビール・名誉顧問）、第六回「向島と花柳界：粋を育てる墨提文化」小林綾子（向島料亭「きよし」女将）、第七回「すみだと多文化共生」共に学びあい、新たな価値観を産み出す街」澤井留里（区立文花中学夜間学級教諭）、第八回「隅田川花火大会に魅せられた花火師達」河野晴行（榊ホソヤエンタープライズ代表取締役）、第九回「すみだと郷土の英傑たち：忠臣蔵・北斎・海舟」（川本恭子 墨田文化財保護指導員）、第十回「大川と菓子文化」山本幸生（長命寺桜もち代表）、外山和夫（言問団子代表）

参考文献

- 文化庁 2008『平成18年度・19年度 国内の日本語教育の概要』文化庁国語課
ハンクス、W. F. 1993『ウィリアム・F・ハンクスの序文』『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』（佐伯胖訳） pp. 5-22 産業図書
原田明子 2003「夜間中学における日本語教育に関する一考察—課題とその提言—」『早稲田大学日本語教育研究』第3号 pp. 99-109

- 岩見宮子 2002 「地域日本語支援コーディネーター研修事業について」『日本語学』第21号 明治書院 pp.68-76
- 今野成子 2008 『定住者に対する日本語習得支援に関する一考察—夜間中学日本語学級でのフィールドワークから—』早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士論文
- マズロー, A. H 1970 小口忠彦訳 1987 『人間性の心理学—モチベーションとパーソナリティ』産能大学出版部
- 宮崎里司 2008 「新たな言語習得研究の展開：多文化共生社会における地域リテラシーをめざす視点」『第7回日本語教育国際研究大会』予稿集2 pp.422-425 釜山外国語大学
- 宮崎里司 2006 「方法論としての「第三者調査」：言語研究への応用」『実験音声学と一般言語学：城生 恒太郎博士還暦記念論文集』 pp.499-505 東京堂書店
- 中野真規子 2005 『学校との関係形成における外国人保護者のインターアクション』早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士論文
- 日本弁護士連合会 2006 『学齢期に修学することのできなかった人々の教育を受ける権利の保障に関する意見書』
- 西口光一 2002 「日本語教師のための状況的学習論入門」細川英雄（編著）『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 pp.31-48 くろしお出版
- 津花知子 2004 「夜間中学で学ぶ高齢帰国者の学習環境と学習支援についての一考察—学習ストラテジーの視点から—」『早稲田大学日本語教育研究』第4号 pp.191-204 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- レイヴ、J.・ウェンガー、E. 1993 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』（佐伯胖訳）産業図書
- Wood, D., Bruner, J. S and Ross, G 1976 “The role of tutoring in problem solving” *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 pp. 89-100