

成人学習としての 地域日本語教育における人材研修の可能性

中川 祐治

大正大学 文学部日本文学科 教授

(要旨) 近年、公的に整備されてきた地域日本語教育に関わる人材の研修をめぐって、成人学習の視座から捉え直し、成人学習としての研修の可能性について論じる。X県の研修の事例から、参加者は成人学習者の特性に基づき自身の学習を促進していることが確認された。また、状況に埋め込まれた学習のプロセス、参加者の正統的周辺参加のプロセスを記述した。その上で、成人学習者のみならず、それを支援する学習支援者も自らの学習支援をふり返りながら学び続ける人々であること、したがって、研修に関わるすべての人々が学び続ける当事者となり、学び合うコミュニティを創造することが、地域の日本語教育人材の研修においてもゴールとなるべきであることを指摘する。

キーワード: 成人学習、アンドラゴジー、状況に埋め込まれた学習、地域日本語教育、日本語学習支援者研修

1. はじめに

(1) 研究の背景

出入国在留管理庁によると、令和5(2023)年6月末現在の在留外国人数は3,223,858人で、過去最高を更新した¹。この10年を見ても2013年末の2,049,123人から100万人以上も急増しており、定住する外国人とかれらを必要としている日本社会の姿が浮かび上がる。

1970年代から80年代にかけてインドシナ難民や中国帰国者の受け入れとかれらへの日本語支援を嚆矢とし、とりわけ1990年代以降急増した、日系南米人、技能実習生、外国人配偶者などの地域に定住するニューカマーに対する日本語学習支援の広がりや必要性の高まりは、各地に日本語ボランティア教室を設置させるに至った。

他方、国は、文化庁が所管官庁となり、平成19

(2007)年に文化審議会国語分科会日本語教育小委員会を設置し、そこで「生活者としての外国人」が地域社会の一員として社会参加をするために必要な日本語教育の内容及び方法の充実、その体制整備に向けて審議が進められた。その成果として、平成20(2008)年から平成25(2013)にかけて「『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について」「『生活者としての外国人』に対する日本語教育における指導力評価について」等がとりまとめられた。

その後、日本語教育人材の整理、資質・能力及びそれに応じた教育内容やカリキュラムの検討がなされ、平成30(2018)年には「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」がとりまとめられた。そこでは、地域での活躍が期待される「生活者としての外国人」に対する日本語

¹ 出入国在留管理庁発表「令和5年6月末現在における在留外国人数について」

(https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00036.html)、2024年2月29日閲覧。

教師や地域日本語教育コーディネーターの養成・研修の在り方についても提言がなされている。具体的には、日本語教育人材の役割を「日本語教師」「日本語教育コーディネーター」「日本語学習支援者」に整理し、日本語学習支援者を「日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に学習者の日本語学習を支援し、促進する者」、日本語教育コーディネーターのうち「生活者としての外国人」に対する日本語教育に携わる「地域日本語教育コーディネーター」を「行政や地域の関係機関等との連携の下、日本語教育プログラムの編成及び実践に携わる者」と位置付ける（文化審議会国語分科会 2018: 15-16）。

他方で、地域における日本語教育がほぼボランティアによる活動に支えられていることや、高齢化、後継者不足、ボランティア人材では学習者のニーズに十分対応することが難しいなどの課題が挙げられている（文化審議会国語分科会 2022）。その上で、コーディネーターや日本語教師など専門性を有する人材の活用と配置が提言され²、かれらには単に日本語の能力形成だけでなく、地域づくり、社会統合という視点に立った教育を提供できる高度な専門性が求められること、また地方公共団体においては、日本語を教える専門性に加え、地域における日本語教育に関する研修を受講する等して当該専門性を身に付けた人材の確保の必要性も指摘されている（文化審議会国語分科会 2022）。

では、文化審議会国語分科会（2018）に示されている地域における日本語教育人材の資質・能力や教育内容とはどのようなものであろうか。ここでは「日本語教師【初任】（生活者としての外国人）」に求められる資質・能力について、知識・技能・態度の三つの要素に分けた上で、知識には【「生活者としての外国人」に対する指導の

前提となる知識】【日本語の教授に関する知識】、技能には【教育実践のための技能】【成長する日本語教師になるための知識】【社会とつながる力を育てる技能】、態度には【言語教育者としての態度】【学習者に対する態度】【文化的多様性・社会性に対する態度】、が挙げられ、さらに計18の具体的な能力記述文として示されている。また、その教育課程編成の目安が示され、90単位時間の研修の教育内容（「国・地域の在留外国人施策」「外国人住民の社会参加」「学習方法」「教材・教具のリソース」など）や科目例も掲げられている。

このように、近年、国による日本語教育人材の養成・研修に関する整備が急速に進められてきた³。ここでは「教育課程編成の目安」といったように一定の弾力性は担保されているものの、質の保証の名のもとに、資質・能力をベースとしたスタンダード化の流れが見てとれる。

（2）研究の目的

本研究は、X県で開催された地域の日本語教育人材研修を事例として取り上げ、そこでの受講者の学びを成人学習の視座から捉え直し、その可能性について議論することを目的とする。上述の急速なスタンダード化の流れの中で、資質・能力ベースに基づく人材育成とは異なる視座、成人学習／成人教育論、生涯学習論から研修を問い直すことで、個体としての人材育成に留まらず、コミュニティの変容や社会変革も射程に入れた研修（＝社会的実践）の可能性について考えてみたい。

なお、稿者は、この研修にプログラム企画立案者及びコーディネーターとして関与し、さらに実際の研修会では研修の一部の講師となり、全ての回に参加してフィールドノーツを記録した。また、受講者や他の講師へのインタビューを行

² その一方で、従来「日本語ボランティア」と呼ばれていた「日本語学習支援者」についても、「また、専門性を有する日本語教師とは別に、教室活動に参加し、学習者の学びを促進する役割を担う日本語学習支援者の存在は、地域における日本語教育の成果につながる大きな意味を持つ」（文化審議会国語分科会 2022: 71）とされ、必ずしもコーディネーターや日本語教師など専門性を有する人材が地域日本語教育の担い

手となるべきだと主張されているものではないことには留意する必要がある。

³ この動きは、在留外国人の増加・多様化を背景とする「日本語教育の推進に関する法律」の施行（令和元年）、「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」の施行（令和6年）といった法制化の動きと連動するものである。

い、「場」に内在的に参画した⁴。本稿での議論はそこで得られたデータに基づくものである。

2. 理論的枠組み

(1) アンドラゴジー

先述したように、本稿の目的は成人学習／成人教育としての地域日本語教育における人材研修の可能性について論じることにある。そこでまず、その基礎となる成人教育とは何かについてふれておく。

リンデマンをはじめとする初期の研究者に触発され、ノールズは1968年に「アンドラゴジー」という用語を提示した。アンドラゴジーを「成人の学習を援助する技術と科学」とし、当初は子どもを教える技術と科学である「ペダゴジー」と対比的に論じたが、後にアンドラゴジーはペダゴジーのモデルと並んで使われる成人学習者の別のモデルであるとみなすようになった。アンドラゴジー（成人教育学）は、成人学習者の特性に関する少なくとも4つの重要な考えから成り立っていることを主張する（Knowles 1980）。

- ①自己概念は、依存的なパーソナリティのものから、自己決定的な人間のものになっていく。
- ②人は経験をますます蓄積するようになるが、これが学習へのきわめて豊かな資源となっていく。
- ③学習のレディネスは、ますます社会的役割の発達課題に向けられていく。
- ④学習への方向付けは、教科中心的なものから課題達成中心的なものへと変化していく。

また、付録の表には、上記以外に「動機付け」が付加されており、成人学習者においては「内発的な誘因、好奇心」によることが示されている。

これを本研修に即して言えば、後述するようほとんど受講者は、内発的動機付けにもと

づき、既に有している豊かな経験を資源としながら、課題を達成すべく学びを展開している。

(2) 状況に埋め込まれた学習

「学習」を「為すことによって学ぶ（learning by doing）」と捉えるならば、その「行為」は、それを取り巻く具体的な社会的環境に埋め込まれた共同体の中で行われることになる。そのように考えるならば、学習は社会的なものであって、特定の目的性を持った活動であり、その活動の根ざす状況に埋め込まれたものといった状況学習論へと展開する（Lave, J. and Wenger, E. 1991）。レイブとウエンガーによれば、「状況に埋め込まれている」ということは単に人々の思考や行為が時間・空間的に位置付けられている、他の人々を巻き込んでいるといった狭い意味ではなく、知識や学習がそれぞれ関係的であること、意味が交渉的につくられること、学習活動がそこに関与した人々にとって関心をもたれたものであるといった点で、状況に埋め込まれていない活動はないとする。そして、状況に埋め込まれた学習は、正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation: LPP）のプロセスの本質を明らかにする。LPPでは、学習とは実践共同体（community of practice）⁵への参加である。

これを本研修に即して言えば、研修という実践共同体への正統的周辺参加を通して、社会を構成する他者との相互作用の中で学習がかたちづけられていることが認められる。

3. 事例の概要

本稿で取り上げる活動の事例は、2022年に外国人散在地域であるX県で開催された外国出身者のための日本語教室（日本語活動）とホスト側である支援者のスキルアップのための研修会とを組み合わせた活動である。そしてプログラムの最後には、外国出身者のインタビューを中心

る関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」（ウエンガーほか 2002: 33）と定義されている。

⁴ 佐藤・横田・吉谷（2006: 33）によると「現場生成型研究」とは「実践に内在的に参画し、そこで実践者と協働で『場』を構築する」とされる。

⁵ ウエンガーらによると、実践共同体とは「あるテーマに関する

としたラジオ番組を制作し、それを実際に放送するというプロジェクトワーク型の活動からなるハイブリッド型の実践である。即ち、外国出身者側の視点に立てば日本語教室活動であり、ホスト側の支援者側の視点に立てばスキルアップのための研修活動であり、主催者、コーディネーター、講師を含むすべての参加者の視点に立てばラジオ番組制作といった社会的実践である。

参加者のうち外国出身者は、日本語学習者でありながら番組制作活動ではインタビュアー／インタビューイーとなる。また、ホスト側の住民は、スキルアップ研修では受講者でありながら日本語活動では支援者となる。そして、講師の一人は、研修会の講師でありながらラジオパーソナリティであり、稿者は、プログラムの企画立案者／コーディネーターでありながら研修会の講師となるといった多面性を各々が有していた。

実際の活動は、外国出身者への日本語教室の活動とホスト側の支援者のスキルアップ研修、及びラジオ番組制作が組み合わされたかたちで実施された。まず、支援者のスキルアップ講座が先行して開催され、その後、支援者は外国出身者への日本語支援教室活動に参加し、最終的に全ての参加者が協同してラジオ番組の制作へと向かっていく。

約4ヶ月(実際のラジオ番組の放送まで含めると5ヶ月)の間に、ホスト側支援者のスキルアップ講座は全10回、外国出身者の日本語活動は全7回開催された。ホスト側支援者の第3回から第9回の研修と、外国出身者の日本語活動の第1回から第7回が並行的に実施され、ラジオ番組制作の完成に向けて協同的に進められる。外国出身者の日本語活動と並行して実施されたホスト側支援者のスキルアップ講座において、講師は日本語活動の前後にガイダンスとふり返りの活動の時間を設け、その日の日本語活動の目的や概要、支援のヒントについて示唆を与える。そして、日本語活動の時間では、ホスト側支援者は文字通り支援者として外国出身者の日本語活動の支援を行うが、ここでの日本語活動は、いわ

ゆる教室型のそれではないことはもちろん、すべての活動がラジオ番組制作という社会的実践のプロセスに関連づいており、状況に埋め込まれている。

例えば、支援者研修の第4回目は外国出身者の日本語活動第2回目と同日に連続して並行的に実施されたが、その日の支援者側のテーマは「地域の日本語教室におけるプロジェクトワークとは」であり、外国出身者側のテーマは「ラジオ番組のテーマ案について話そう① ご当地クイズを作ろう」であった。支援者は、「プロジェクトワークとは何か」「プロジェクトワークにおける教師の役割」を学び、そして今回のプロジェクトワークがラジオ番組の制作であることを知る。そして、その後の日本語活動では、外国出身者と対話をしながら「ご当地クイズを作ろう」というタスクに共に取り組むのである。

そして、このタスクは、ラジオ番組制作とは切り離された日本語活動ではなく、その後制作するラジオ番組のコンテンツの種というべき内容が含まれている。外国出身者と支援者が一緒にご当地クイズ(とその答え)を考えるというプロセスを通じて、日本語による交渉、日本語を通じたやり取りを行なうことはもちろんのこと、自分の出身地や住んでいる地域について調べ、どのようなクイズを作れば他国の人や他県の人が出身地やX県について興味を持つようになるのかを考えることを通して、参加者自らが自身の生活やルーツ、アイデンティティについての理解や関心を深めていくのである。

4. 考察

(1) 成人学習者の特性の視座から

先述したように、成人学習者の特性に関していくつかの主要な前提として認められる。例えば、動機付けについて、成人学習者は内発的動機付けに基づくことが知られている。以下は、支援者研修に参加したAさん、Bさん、Cさんへのインタビュー⁶である。

⁶ インタビュアーは稿者であり、*で示す。

資料① Aさんへのインタビュー

*今回こういう研修会を受けようと思ったきっかけって何か動機みたいなものってのは何かありますか。

A:そうですね、もともと、今本当に自分が興味あるものは、受けられる限り何でも受けたいぐらいの意識なので (後略)

*:今、何でも受けたい時期っておっしゃっていましたが、その具体的にはどのような時期なんでしょうか。

A:本格的に日本語を教え始めてまだ1年半ぐらいしか経ってなくて、いろいろ学ばなきゃいけない時期なので、経験もそうなんですけど経験だけじゃなくてそういう研修会みたいなものは積極的に参加して、インプットしていきたいと思ってたので。

資料② Bさんへのインタビュー

*:Bさんが今回この研修を受けようと思ったきっかけとか動機ってのはどんな感じだったんでしょうか

B:同じお勤め先のN先生にお誘いを受けて。私は自分の仕事を今までやってきて、新しいことに踏み出したので、経験が浅いんですね。もちろん、なので何でもやってみたいと思って、年齢が年齢なのでこの先何十年とかそういう自分が伸びていくというそういう時期ではないので、短い時間にギュッとできるだけ勉強したいと思ひまして。

資料③ Cさんへのインタビュー

*:研修会始める前に、自分でこういう目標とか、こういうこと学びたいとか、こんな課題があるとか何かありましたか。

C:やっぱり一番大きいのは、420時間で勉強した、すごくいい方法なんですけど、でも実際に応用できない。応用できないと、知識ここにあるんだけど応用できないとだんだん自分の知識じゃなくなるんですね。理論的になってるから、やっぱり実用しないと自分のものになれない、

そして上達もできない。でもどういふふうにしたら、本当に活用できるっていうことが。だから今までのダメですね、ずっとその得た知識は活用してないって感じします。それは多分私の一番大きい課題じゃないかなと。

Aさんは、筆者の研修会への参加のきっかけや動機に関する問いについて、「もともと、今本当に自分が興味あるものは、受けられる限り何でも受けたいぐらいの意識」があり、「いろいろ学ばなきゃいけない時期」なので「研修会みたいなものは積極的に参加して、インプットしていきたい」と語る。Bさんはこれまで別の仕事をやってきて「経験が浅い」こと、「年齢が年齢なので」「短い時間にギュッとできるだけ勉強したい」と思って参加したと語る。また、Cさんは「知識ここにあるんだけど応用できないとだんだん自分の知識じゃなくなるんですね」と語り、知識とその活用、理論と実践のギャップを課題として抱えている。これは内発的な動機付けを示すものであると同時に、成人学習者の特性としての学習へのレディネスがますます社会的役割の発達課題に向けられていくことを示すものでもある。今回すべての受講者が実際に何らかの日本語教育に関わっており、日本語教師としての社会的役割を遂行するにあたっての課題を抱えていた。実際にこの研修会では、受講者の募集にあたって、未経験者や養成段階の者ではなく、「日本語教師【初任】⁷⁾」を対象とするという制限を設けた。これは、成人教育では、発達課題に歩調を合わせたプログラムを用意することや、学習のプログラムによっては発達課題に応じた同質的な集団を用意するほうがより効果的であるためである (Knowles 1980)。

そして、成人学習者は、既に豊かな経験を有しており、それが一層豊かな学習資源へとなり得る。したがって、成人学習においては、この豊かな経験を生かした学習方法が効果的であり、互いの経験を語り合うことが学習の展開においても意味を持つ。例えば、Dさんは子育ての経験を

⁷⁾「日本語教師」「養成」「初任」の定義については、文化審議

会国語分科会(2018)に基づく。

有しており、その経験から自らの準拠枠に基づき意味の生成を行っている。

資料④ Dさんへのインタビュー

D: うちの息子がたまたま息子2人サッカーやっ
てるんですけれども、先生のサッカーの喩えが
すごいわかりやすかったんですが、先生の授業、
すっごく私よかったですよ。先生が確か最初
サッカーの喩えを入れましたよね。それで、子ども
たちはボール蹴ってパス練ばっかりしたいわ
けじゃなくて、ゲームがしたいんだっていう、で
やっぱりそっちの目的につなげてかなきゃいけ
ないという、あの学習者が話す文法をね、一つひ
とつ気になったけど、そこを一つひとつ直すこ
とが果たしてどのくらいこのゴールに近付ける
のかっていう、そこをちょっとハッとしたん
ですよ。それでちょっとこう見方を変えようか
なと、学習者が、話す日本語っていうよりもやっ
ぱり何を伝えたいのかっていう、その向こう側
ですよ、その学習者が考えてることとかその
言葉の向こう側をもうちょっと見るようにしよ
うかなとか思って。

この回の講師は、子どものサッカーの練習の喩えを用いて日本語の練習についての問いかけを行った。即ち、文法や発音、文字といった要素の練習を重ねても、それが現実の言語活動と結びついていないのではないか、学習者は練習が目的なのではなくて現実の社会の中でことばを使って何かを成し遂げたいのではないかという問いかけであった。Dさんは、自身の子育ての経験(子どもがサッカーをやっていること)に引き付けて、「先生のサッカーの喩えがすごいわかりやすかった」と評価し、学習者が話す文法が「一つひとつ気になったけど、そこを一つひとつ直すことが果たしてどのくらいこのゴールに近付けるのか」「ハッとした」と語る。このように、Dさんに限らず受講者は既に様々な経験を有しており、その経験を活用しながら学習に参加するのである。

また、この研修は、日本語教師としてのスキルアップという目的を掲げながら、一方的に知識

を授けるスタイルとはなっていない。資料⑤⑥からは、既に日本語支援者(日本語教師)として一定の経験や知識、自分自身の課題を事前に有しており、それらを活用しながら学び、課題を達成していったことが分かる。

資料⑤ Eさんのふり返り

プロジェクト内の日本語教室では、学習者と
様々な対話を通してお互いを知り、学習者の考
えや現在の日本語レベルを理解しながら、必要
と感じた時に日本語のアドバイスに努めました。
探りながらのアドバイスはどこまで学習者のた
めになったのかが正直なところ分かりませんが、
学習者の表情や言動をよく見て、同じ目線で一
緒に考える事が大切である事を学びました。

資料⑥ Fさんのふり返り

今回の研修で多くの学びがあった。特に、学習
者の興味や個々の目標を達成するために、学習
者の言おうとしていることを支援者がどのよう
に引き出すかのテクニックや、日本語教室を通
して地域の人々に外国人への理解が得られるよ
うに支援すべきことの大切さを再認識できた。

研修開始当初、それぞれの学習者の日本語レ
ベルの判定を行ったが、研修が進むにつれて私
の中で彼らのレベル評価がグングンと上がって
いった。お互いに初対面で探りながらの会話をし、
話題にも広がりを持てなかったが、会話をす
る時間が長くなり、お互いを知ることで理解し合
い、学習者の日本語力を見直すことが出来たの
だと思う。

(2) 状況に埋め込まれた学習の視座から

先述したように、学習とは状況に埋め込まれた社会的実践であり、実践共同体への参加を通してなされる。また、その参加のあり方は、正統的で周辺的でなければならない。正統的であるとは、参加しようとする共同体が「本物の(authentic)」活動をしているということである(田中 2004)。本研修では、来週的にラジオ番組の制作といった「本物の」社会的実践を行うことに特徴があった。Gさんのふり返りによると、

この実践によって学習者は自然なコミュニケーション能力の獲得や達成感、自信を得られることができたと評価し、それを生き生きとした表情や感想といった真正性から価値付ける（資料⑦）。またこのことは、ラジオパーソナリティであり講師の一人でもあったHさんが受けたリスナーからの生の反応からも裏付けることができる（資料⑧）。

資料⑦ Gさんのふり返し

学習者がそれぞれ関心のある事を通して、日本語を使って、X（＝地名）の方と新たな出会いを得て、Xの事を知り、ラジオ番組で発信する、といった明確なゴール設定があり、また収録内でHさん（＝ラジオパーソナリティ）のサポートによって、それぞれの言語力を最大限に活かして話していました。プロジェクトによって、学習者は自然なコミュニケーション能力や達成感、自信を得られ、収録後は、大変生き生きとした表情や感想を伺う事ができました。今後、ラジオ番組の放送を通じて全国の方と繋がり、日本に住む外国人について関心を持っていただく、といった双方向性があり、とても大きなプロジェクトでした。

資料⑧ Hさんのふり返し

ラジオを聴いたリスナーに対し、今後の活動につなげていけるようにすることを大事にした。リスナーからは、「通っているジムに外国人も来ていることはわかっていたが、この番組を聴いて声かけしてみようという気持ちになり声かけした」「クリスマス会に外国人の方にも参加してもらい母国のクリスマスの様子を話してもらいたい」などの反応があった。

正統的周辺参加のもう一つの構成要素である周辺の参加について、レイヴとウェンガーは、実践共同体において「中心的参加」といったものは存在せず、新参加者は周辺の参加から始まり、十全的参加へと向かっていく参加への位置付け、学習への軌跡であるとする。これを今回の研修に即して言えば、講師は地域日本語教育の実践共

同体の古参加者であり、ラジオパーソナリティはラジオ制作の実践共同体の古参加者である一方、受講者はこれらの実践共同体の新参加者であると言える。

資料⑨ Cさんへのインタビュー

C：やっぱりI先生と私みたいに勉強する人と今回の外国人の生徒たちも含めて、話をするときの技術、それ見るだけですごく勉強になると思います。その具体的にちょっと突然言うと言えないんだけど、うまく話題をもちあげて、そしてその中に自分で解決したいものをちゃんと入れて、あとみんな気にしてないうちに楽しく話が終わらせて、自分でやりたい目的、ちゃんと到達したっていうことがすごいです。あとすごく感じたのは、I先生の話のスピード、その話のスピードはすごくいいなと思って。私の方がちょっと話早いかないかと思いました、もうちょっと自分で話するときのスピードを把握して、もうちょっとゆっくりすれば、もうちょっと人に安心感とか、耳に残りやすいとかそんな感じになるじゃないかなとすごく感じたんですね。

資料⑩ Cさんのふり返し

シャイなJさんが最初必要だけ発言することから、雑談ができるまで、リラックスの状態でラジオ番組の収録ができたことを見て、私も嬉しくて、楽しかったです。そして、自分が地域日本語教室の支援者として、やるべきことをもう一度認識されて、意図的に学習者に話しかけることの重要性を感じました。

この研修の活動の中で、受講者は講師とペアになって学習者とやり取りをするという場面が多数あった。古参加者である講師Iはこのように話さないかと新参加者である受講者に教え込んだりテクニックをひけらかしたりしたわけではない。研修の途中で行ったCさんへのインタビュー（資料⑨）と、Cさんの最終的なふり返りの記録（資料⑩）からは、実践の中でいかに学習が生起するか、また実践共同体の中で周辺の参加から十全的参加へと進むプロセスが示されている。

5. 結び

以上、本稿では、X県で開催された地域日本語教育の研修会を事例として、成人学習の視座から、単なる人材育成に留まらない、社会変革や共同体の変容をも射程に入れた社会的実践としての研修の可能性について論じてきた。

成人学習者の特性からは、本研修の受講者が内発的動機付けに支えられていること、学習のレディネスが日本語教師として社会的役割へと向けられていること、各々が抱えている課題の解決に学習が方向付けされていることが確認された。ノールズによると、成人教育において、プログラム計画の出発点は常に成人が抱えている「関心」であり、成人教育者が最も高度に発揮する技術は、成人自らが真のニーズを見つけることを助け、それらを満たすことに関心をもつことを助ける際の技術であるという (Knowles 1980)。これらの点について、本研修のプログラムには埋め込まれていたものと考えられる。

また、参加者は実践共同体への正統的周辺参加を通して学習するプロセスを確認することもできた。ウェンガーによると、実践共同体に集う人々は「情報や洞察を分かち合い、助言を与え合い、協力して問題を解決する。自分たちの状況や野心やニーズについて話し合う。共通の問題についてじっくり考え、さまざまなアイデアの可能性を探り、お互いのための共鳴版の役割を果たす」(ウェンガーほか 2002: 34) ののである。本研修では、ラジオ番組制作という社会的実践への関与を通して、社会的実践とは分かっこと

なく学習するのである。

三輪 (2009) によれば、成人教育の歴史的展開では、教育者主体 (教育者が教える、教育者が学習者理解に努める) から学習者主体 (エンパワメントをめざす学習、学習者決定型学習、相互決定型学習) へという展開がみられるという。そして、おとなの学びについて、個人の学習から学び合うコミュニティへ、学習する個人から学習する組織への広がりを提唱する。さらに、成人学習者のみならず、それを支援する学習支援者も自らの学習支援をめぐってふり返りながら学び続ける人々であるとする。そのように考えるならば、立場に関わらず研修に関わるすべての人々が学び続ける当事者となり、そのような学び合うコミュニティを創造することが、地域の日本語教育人材の研修においてもゴールとなるべきであろう。

実際に、本事例を通して、外国出身者/ホスト側の住民、支援者/被支援者、講師/受講者といった非対称的関係性を超え、研修会あるいはラジオ番組制作といった媒介物を通して、すべての参加者が学びの当事者となり得る研修のあり方を示すことができた。他方で、個人の学びや変容といった観点からだけではなく、社会的相互作用としての学習の過程を描きとる必要もある。本稿ではこの点において不十分な点がある。今後の課題としたい。

〈謝辞〉本研究は JSPS 科研費 19K00700 の助成を受けて行った研究成果の一部です。研修の参加を通してデータの提供にご協力頂いた協力者の方々にこの場を借りて厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 1) 佐藤郡衛・横田雅弘・吉谷武志, 2006, 「異文化間教育における実践性」『異文化間教育』23, 20-37.
- 2) 田中俊也, 2004, 「第7章 状況に埋め込まれた学習」『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社
- 3) 文化審議会国語分科会, 2018, 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)』
- 4) 文化審議会国語分科会, 2022, 『地域における日本語教育の在り方について (報告)』
- 5) 三輪建二, 2009, 『おとなの学びを育む』鳳書房
- 6) Knowles, M. S., 1980, *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge: Adult Education. (堀薫夫・三輪建二訳 [2002]. 『成人教育の現代的実践』鳳書房)

- 7)Lave, J. and Wenger, E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳[1993]. 『状況に埋め込まれた学習』 産業図書)
- 8)Wenger, E., McDermott, R and Snyder, W. M., 2002, *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press. (野村恭彦監修, 櫻井祐子訳 [2002]. 『コミュニティ・オブ・プラクティス』 翔泳社)