

修士論文 平成19年度

「日本語ボランティアは
どのような体験を通して活動を継続しているか

ー地域日本語学習支援の現場からー」

お茶の水女子大学大学院
人間文化研究科 言語文化専攻
日本語教育コース

松尾 麻里

目次

第1章 序論	1
1.1 時代の推移と地域日本語教育への注目	1
1.2 本論文の構成	3
第2章 先行研究	4
2.1 地域を視野に入れた日本語教育へ	4
2.1.1 地域日本語教育のあり方に関する提言	4
2.1.2 共生日本語教育とは何か	6
2.1.2.1 言語間共生・言語内共生	7
2.2 日本語ボランティアの意識	7
2.3 本研究の位置づけ	10
第3章 研究目的と方法	11
3.1 研究目的と課題	11
3.2 研究方法	11
3.3 研究対象	11
3.3.1 フィールドの概要	11
3.3.2 調査協力者	14
3.4 調査データ	14
3.4.1 調査データの種類と収集方法	14
3.4.2 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ	15
3.4.3 分析手順	16
第4章 分析結果と考察	18
4.1 ストーリーライン	18
4.2 各カテゴリーの構成概念	20
4.3 プロセスはどのように進行するか	29
4.3.1 【困難】はどのように形成されるか	30
4.3.2 【困難】はどのように緩和されるか	31
第5章 総合考察	34
5.1 【日本語を教える】という活動認識が規定するもの	34
5.2 【支援し支援される関係】からの転換	36
5.2.1 【支援し支援される関係】の課題	36
5.2.2 「教室」での関係形成	37
5.2.3 相互学習の必要性	39

5.3 「個人」の変容から「関係」を変える力へ	40
第6章 本研究のまとめと今後の課題	43
6.1 本研究のまとめと考察	43
6.2 日本語教育および地域における日本語教育への示唆	45
6.3 本研究の限界と課題	45
参考文献	47
稿末資料	51

第1章 序論

1.1 時代の推移と地域日本語教育への注目

地球規模での人口移動は経済のグローバル化とともにさかんになり 20 世紀後半からは国境や大陸を越えた居住のボーダーレス化が進んでいる（山形 2007）。日本もそうした傾向と無縁ではない。海外に住む日本人は 100 万人を突破（外務省 2007）し、日本に住む外国人は 208 万 5 千人、総人口の 1.63%（法務省 2007）となった。今後、日本では少子化の進行とともに人口は減少し 2055 年には総人口が 9 千万人を割り込むと予想され（内閣府 2007）、政府は職種を限定した形で外国人労働者を海外から受け入れる方針¹で関係国と調整している。また新たに難民の受け入れ要請²もあり、外国人人口の増加および外国人比率の増大傾向は今後も続く予想される。

このような状況にあって、わたしたちはどのような社会の未来像を描いていけばよいだろうか。社会を担う大人として、次ぎの世代のために今何をすべきだろうか。言語や文化を異にする人たちが共に暮らす社会として、どのような姿を目指していけばよいか、基本的な方向性を見定め、具体的な方策を各分野で進めていく時期に来ていると考える。

言語教育に関しての各国の取り組みとしては、移民先進国と言われるオーストラリアでは 1970 年代から多文化主義を国策として打ち出し、公教育において言語少数派の言語を多数派の子どもが学ぶ機会を提供（LOTE 教育³）し、英語学習を必要とする成人移民には最高 510 時間までのレッスンを、本人の都合のよい形態で受講できるシステム（AMEP⁴）を導入している（米勢 2006a）。EU では統合後の域内の言語政策の指針とするべく外国語学習のための共通参照枠を策定し、複言語・複文化主義⁵への移行を促している。一方でフランスは新規の移民の受け入れに際して「受け入れ・統合契約」を結ばせた上で言語・市民教育

¹ 2006 年 9 月に日本政府がフィリピン政府と締結した経済連携協定（EPA）では、フィリピン人看護士志望者 400 人、介護福祉志望者 600 人を受け入れる方針である。日本側は 2006 年 12 月に国会で承認し、フィリピン側の批准を待つ形になっている。（厚生労働省 2007）

² 2007 年 11 月 27 日付 Asahi com. 政府は国連難民高等弁務官の打診を受けて、日本への第三国定住受け入れの検討に入った。

³ LOTE 教育は Language Other Than English の略。多民族国家を標榜するオーストラリアで 1980 年代から実施されている言語政策。小中学校における第二言語教育として、言語多数派の子どもたちが少数派の言語を学ぶ。（鈴木 2002）

⁴ AMEP は Adult Migrant English Program の略。第二言語としての英語学習を必要とする 18 歳以上の移民に対し、最高 510 時間までのレッスンを国が提供する制度。学習は日常の社会生活、一部の職場生活で必要とされる基礎的な英語の能力の習得をめざすもので、レッスンは時間帯や場所などさまざまな選択肢の中から選択できる。（米勢 2006a）

⁵ CEF（「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」）では、「複言語主義」とは、個人の中に複数の言語が存在し、相手との理解のために既存の言語知識や経験を最大限にいかすこと。また複言語主義は「複文化主義」の構成要素であり、「複文化主義」においては、種々の文化が個人の中で比較・対比され活発に作用しあって統合される。（Trim 2002）

を受講させるとし、ドイツもドイツ語を話せない新規移民に対してドイツ語と歴史・法律講座からなる「統合コース」の受講を義務づけている。ちなみに外国人の割合はドイツで9%（2000年現在）、フランスで6%（1999年現在）に達している。⁶ フランスでは同化主義を原則としているが、2005年のフランスでの移民の若者の暴動は記憶に新しい。⁷

日本の言語政策は、政府はこれまで外国人への言語サービスは地域の実情に合わせて地方自治体レベルで考えるという方針を取ってきた（文化庁2004）。国家レベルでの支援は、国として受け入れたインドシナ難民に対するもの、中国帰国者に対するものがあるが、一般の外国人居住者に対する言語サービスは行っていない。最近では外国人関連の施策を加速するような動き⁸がみられるが、現在のところ地方自治体レベルでそれぞれの取り組みを行っているのが現状である。

しかし実際の地域での定住外国人への言語支援は、地域の主婦層を中心としたボランティアによって1980年代ごろから始まっていた。彼らの多くは困っている外国人にみかねて手を貸すということから始め、日常のコミュニケーションに必要な最小限の日本語を教えていた（日本語ボランティア講座編集委員会1996）が、それが日本語教室という形になっていくものが多くみられた。文化庁の統計ではボランティアとして日本語を教える人（教師及び教師経験者を含む）は、およそ1.5万人となり国内の日本語教師の半数を超えている（文化庁2006）。

このような状況は、従来の日本語教育が想定していなかった事態であった。従来日本における日本語教育は、留学生やビジネスパーソン等の短期滞在者を対象とした外国語教育が中心であったが、定住外国人の増加が一時的なものではなく今後も続いていくだろうという見通しは、既存の日本語教育の枠組みではもはや対応できないことを示していた。急激な外国人の増加は、日本語学習の需要を急増させ、学習者の多様化、教師の多様化、外国人児童への学習支援の問題等、さまざまな新規の課題を日本語教育関係者に提示した。これを契機として、近年日本語教育の研究者の間でも地域の日本語教育に関する対応策や提案が出されてきた（後述）。本稿で理論的枠組みとする共生日本語教育理論もこのような背景で生まれてきたものであるが、この理論は日本語教育を単に言語教育という側面からとらえずに、「多言語多文化社会を切り開く日本語教育」（岡崎2002a）として、共生社会

⁶ 2007年11月26日付 日本経済新聞朝刊

⁷ 2005年11月9日付 沖縄タイムス朝刊 社説。2005年10月、パリ郊外で始まったアフリカ系移民二世・三世を中心とした若者らの暴動がフランス全土に拡大した。

⁸ 政府は2006年に「生活者としての外国人」に関する総合的対応策を公表した。「我が国としても、日本で働き、また、生活する外国人について、その処遇、生活環境等について一定の責任を負うべきものであり、社会の一員として日本人と同様の公共サービスを受容し生活できるような環境を整備しなければならない。」として関係各省庁での具体的な対応を予算化した。中でも日本語教育については対応策の一番目に位置づけ、「外国人の生活環境適応加速プログラム」（外国人労働者問題関係省庁連絡会議がとりまとめ）を推進するとしている。（内閣官房2007）

実現の一翼を担う第二言語教育の理論を構築しようとしている点に特徴がある。言語を教える・学ぶという行為が持つ文化的、社会的な側面も考慮し、どうすれば多言語・多文化が共存する共生社会が実現できるかについて基本的な考え方と具体的な方策を提示している。

これからの課題は、これらの理論をいかにして現場である地域日本語教室で実践していくかということであるが、それにはまず現状の把握が急務である。日本に住み始めた外国人にとって日本語教室は、受け入れ側の日本語母語話者との接点であり、地域との接点でもある。ここでどのような学習がなされるか、どのような関係が形成されるかは、その後の非母語話者の生活に影響するばかりでなく、地域社会の形成にも影響を及ぼすのではないだろうか。本研究ではこのような認識にたち、地域日本語教室での日本語教育の実態把握の一方策として、教室の担い手である日本語ボランティアの言動を支える意識に焦点化し、その可視化を試みる。また共生日本語教育理論の地域での実践を期待する立場から、課題を検討し実態に則した導入の可能性を探る。

1.2 本論文の構成

本論文の構成は以下の通りである。まず1章で研究背景として、時代の推移に伴って地域日本語教育の重要性が増してきた状況について述べた。次ぎの2章では、上記の変化に沿って提案されている新しい日本語教育理論を概観し、地域日本語教室のボランティアの意識に関する実証的な研究を取り上げる。続いて3章では、本研究の研究目的と具体的な研究方法について述べ、4章では、分析結果を報告し、5章では新しい日本語教育構築の視点から分析結果をとらえ直し考察する。最後に6章において本研究のまとめと今後の課題を述べる。

第2章 先行研究

本章では、2.1 地域を視野にいれた日本語教育へとして、地域日本語教育の動向と、近年提示されている地域日本語教育のあり方に関する提言を概観する。その際、本研究の理論的枠組みとする共生日本語教育理論の一部概略を示す。次に本研究に関連して2.2 ボランティアの意識として、日本語ボランティアの意識に関連する実証的な研究をあげ、最後にそれらとの関係から本研究の位置づけを述べる。

2.1 地域を視野に入れた日本語教育へ

定住外国人への日本語教育に関する支援は、1970年代のインドシナ難民の受け入れ、中国帰国者への支援に始まり、それを契機に民間の日本語ボランティアの活動も地域の文化交流の一環として開始されたものがあつたとされる。1980年代以降は、難民および帰国者の定住化や、ニューカマーと呼ばれる日系中南米出身者、国際結婚による配偶者等の急激な増加に呼応する形で、ボランティアによる日本語教室が各地で運営されるようになった(文化庁2004)。

それに対して日本国内の日本語教育は、従来は留学生やビジネスパーソン等の短期滞在型の学習者を対象とし、専門教育を受けた日本語教師が教えるという形が一般的であったため、前述のようなドラスティックな状況の変化への対応が遅れていたが、近年地域での日本語学習支援の実態が明らかになるにつれて、従来の日本語教育とは以下のような点で異なることが指摘されている。

まず新規に増加した学習者の背景であるが、国際結婚の配偶者や、就労目的の南米からの渡日者・中国からの帰国者およびその家族といった定住の可能性の高い人たちが多い。学習期間は、滞在期間や就労の都合等により短期間の場合もある。年齢層は20代から40代が多いが幅広い。最近では小学生や中学生等の増加も見られる。学習の目的は、生活適応のため、生活情報の日本語での入手のため、一住民として認められるため、コミュニケーション力をつけ自立した生活を送るため等が一般的であるが地域差もある(文化庁2004:169)。また支援を行っているボランティアの背景も多様であり、教室の開催は日本語学校や大学のような集中型ではなく、週に1回90分程度の学習である場合が多い(足立2005a)。従って地域の日本語教育は、上記のような条件の違いを考慮に入れたうえで検討を進める必要がある。

2.1.1 地域日本語教育のあり方に関する提言

従来の日本語教育とは条件の異なる環境において実施される日本語教育のあり方について、近年日本語教育の研究者からも多くの提言がなされるようになった。以下にそれらの中からいくつかの提言を取り上げるが、これらの提言は共生社会の実現に向けてパラダイ

ムの転換を日本語教育に関わるものに要求している点で共通し、発想や方法論において共生日本語教育理論と重なる部分がある。

田中（1996）は、国際結婚によって日本に定住するアジア系女性の日本語習得の状況を調査した観点から、地域日本語教育の現状を次のように批判した。現在の日本語教育は教師と学習者という役割を設定し、その役割の中で文型をできるだけ効率よく学習し、現実の場面で応用するというパターンで行われているが、このような形の日本語教育は、教える能力を持った日本人と、能力の欠けた外国人という関係を固定化しやすい。また文型を積み上げていくという方法は、近代的・効率的な学習方法に見えるが、このようなやり方に慣れていない学習者には抑圧的であり、地域社会の中で共生をめざす方向性からはむしろ害がある。共生社会の理想は構成するメンバーひとりひとりが自分の意見を自分の表現方法で表明できる社会であるが、上記のような方法の日本語教育では、学習者は日本語を学習すればするほど日本人との能力差を意識するようになり、「自分の声」をあげにくくなるとしている。このような状況を打開するためには、「偏った力関係のない、相互学習的な環境の中で、豊富で多様な日本語に触れることのできる場を提供すること」が重要であるとし、母語話者と非母語話者が一緒に作業するような学習活動を提案し、そのような機会を積み重ねれば、ほとんどの学習者が自然習得に近い形で一定程度の日本語を習得できるのではないかとしている。

西口（2001, 2002）は、従来の学校型教育に対して視点の転換を提示した「正統的周辺参加論」⁹（LPP）の日本語教育への応用実践を試みている。LPP論において「何かを学習する」ということは、ある実践共同体の中で「仕立て屋」や「産婆」といった具体的な「何かになる」ことであるが、これを日本語学習に応用すると、学習者は、多様な学習者の集まりであるクラスをひとつの実践共同体とする過程に参加することによって、「日本語が主要なコミュニケーション言語であるコミュニティで生きる非母語話者」になる。つまり教室の活動は、学習者を含めた共同体の成員が共同体のやり方を検討し、維持・変更していく形で展開し、その過程で学習者は言語的・認知的・社会文化的により有能な日本語非母語話者になっていくとしている。また共同体で使われる言語は、共同体と同様に、予め存在するものではなく、母語話者・非母語話者双方の了解のもと、言語が使用された具体的な状況を踏まえ、共同体の相互作用の中で形成されていくものであるとしている。

野元は、言葉を単に道具としてとらえる機能主義的な日本語教育を批判し（1996）、言葉の学習が学習者の人間的なくらしの実現につながるような日本語教育を、地域の日本語教室の場で実現すべきだと主張している（2001）。具体的にはブラジルの識字教育学者フレイ

⁹ 「正統的周辺参加」（LPP）という概念は Lave & Wenger（1991）が提唱したもので、学習主体の行為（熟達化）の変化、自己認識の変化等を、社会的実践との関係から包括的にとらえるための枠組みである。LPPにおける「学習」とは、学習主体が実践共同体の正式メンバーとして実際の活動に参加し、参加の形態を徐々に変化させながら、より深く実践共同体の活動に関与するようになる過程全体を指す（西口 2001）。

レの方法を推奨している。FREIREが行った問題提起型教育(Freire 1970)は、識字教育と、学習者自身が社会の現状を変えていく実践力を身につけるための「意識化」(Freire et al 1975)を同時に行う手法で、その後 Wallerstein (1983)らによって、アメリカのマイノリティに対する第二言語としての英語教育にも導入されている。野元(2001)では愛知県で実践した事例を取り上げ、「〇〇でのくらしの困難」というテーマで学習者が地域で撮ってきた写真をもとに作った課題提起型のテキストの一部を紹介しているが、身近な生活上の困難を学習者自身が意識化し、教室内で共有化する教材として多くの示唆を含んでいる。

2.1.2 共生日本語教育とは何か

共生日本語教育理論も、前節で挙げた理論と同様に、従来の日本語教育にパラダイムの転換を求め、共生社会の実現に言語教育の面から寄与しようとするものであるが、新しい日本語教育の理論を地域日本語教育を対象として体系化したという点で注目できる。ここでは本研究の理論的枠組みとして以下に一部概略を述べる。

岡崎はコミュニカティブ・アプローチによる学習者中心・内容重視の第二言語教育としての日本語教育を研究してきた視点から、多言語多文化共生社会を実現するための日本語教育として「共生日本語教育」を提唱した(岡崎 2002a, 2002b, 牲川 2002)。岡崎(2007)は共生社会の将来像について端的に「誰もの言語権の保障された」社会であると表現する。外国人の母語の使用が保障され、同時に日本人にも第二言語として多様な言語を習得する権利が保障されることによって、その社会を構成する他者の言語を学び合うことができるようになり、多言語が共生する社会が実現するとしている。

共生日本語教育では、学ぶ対象は日本語ではなく「共生言語としての日本語」である。共生日本語は、多様な言語・文化背景を持つ者間のコミュニケーションを図る言語的手段の一つとして、非母語話者が加わる接触場面で使われる。共生日本語は、母語話者と非母語話者が一緒に、その場・その場で創造していくことが要請され、「母語話者の日本語」は到達目標とされない。母語話者も非母語話者も同様に学び手であり、両者は理論的に完全に対等とみなされる。共生日本語の教室は、非母語話者にとって、将来どこかで実現される母語話者との接触場面での使用に向けて準備をする場ではなく、教室での活動自体が母語話者との接触場面そのものである。従って教室での活動は母語話者・非母語話者両者の積極的な参加が原則とされる。

上記の内容に見られるように、共生日本語教育理論には前節で言及した他の提言との共通点が見られる。例えば従来の日本語教育は教師と学習者との関係が固定化しがちであるという田中の認識は岡崎においても見られ、両者とも同化を要請しない日本語教育を強く主張している。また「共生言語としての日本語」の生成については、実践共同体で使われる共通言語は相互の了解のもとに形成されていくという西口の考え方と共通する。また

野元はフレイレの課題提起型教育を地域の日本語教育に応用することが共生社会の実現に有効であるとしたが、岡崎も同様の視点からフレイレ及びWallersteinの手法を共生日本語教育の実習に取り入れている。(岡崎 2007)

2.1.2.1 言語間共生・言語内共生

「言語間・言語内共生」に関する理論は、共生日本語教育理論の中心となるものとしてここで言及しておきたい。多言語・多文化間の「共生」は以下の三つの部分を持つものとされる。(岡崎 1996)

- (1) 複数主義 (←→不足主義)
- (2) 加算的二言語併用教育 (←→減産的二言語併用教育)
- (3) 交替

すなわち一つの社会に複数の共通言語があり、どの言語も社会的に認知され言語間に序列がない言語複数主義の下に、教育政策としては言語多数派・少数派に限らず複数の言語レパートリーを養成する加算的二言語併用教育が行われ、人々は社会生活のそれぞれの場面で自分の言語レパートリーの中から特定の言語を選び使い分けることができる(岡崎 2007 : 280)。

従って「言語間共生」とは、上記のように一つの社会において複数の言語が同時に使用されている状態を指す。例えばカナダやインドのように、社会を構成する人たちの母語を複数公用語として採択し、公教育でも学ぶ機会がある状態である。また「言語内共生」とは、ある言語を使用する人が母語話者と非母語話者の両方いるケースを指す。例えば現在日本では日本語を使用する人は、日本語母語話者だけでなく日本語を母語としない人もいる。この場合日本語は共生言語として機能していると考えられる。

以上のように、時代の変化を反映して共生日本語教育理論をはじめとする地域日本語教育に関する多くの提言が示されている。しかし地域の日本語教育の現場にはこのような声が届いているだろうか。実情はどうであろうか。次節では本研究の論題に関連して地域日本語教室および日本語ボランティアの意識に関する実証的な研究について述べる。

2.2 日本語ボランティアの意識

前節でも触れた、地域日本語教室における学習者とボランティアの「先生-生徒」という関係を権力関係とみなす田中(1996)、春原(1999)らの指摘について、森本(2001)は、関西近郊の日本語教室でのボランティアのミーティングの会話を分析することによって検証し、またボランティアが教室でどのようなアイデンティティを形成しているかを分析した。この教室では週に1回、文型積み上げ式の学習が基本的にマンツーマン形式で行われている。学習者とボランティアとの組み合わせは固定していない。森本はこの教室に調査

のために訪れたものであり、指導を行う等の直接の関係はない。カテゴリー化による会話分析によって、ボランティアは学習者に対して「先生—生徒」という関係を形作り、一方で日本語教育の「専門家」に対し、専門的な知識を持たない「素人」と自分を位置づけていることがわかったとしている。また生徒に対する評価は継続的に通って行くことが基準となり、休みがちな生徒との対比によって学習者の序列化につながっているとす。この「序列化」は、ボランティアと学習者との関係、ボランティアと日本語教師との対比においてもなされている。特にボランティアと学習者の「先生—生徒」の関係は、日本語能力の差を背景としているため、逆転させることができない固定的なものであり、「日本人」・「外国人」という差別化を伴った非対称な関係となっている。従って「先生—生徒」の関係は、互いに気づかないほどの微細なものではあるが、役割ではなく権力関係であり、そしてこの権力関係は「ボランティア側だけが押し付けたものではなく、ボランティアと学習者の双方が同時に関わって作り上げてしまっているもの」だとしているが、関係形成における学習者の能動的な関与について明確な記述はない。

森本（2001）の研究においては、ボランティアは日本語教師との間に序列化を行い自分と日本語教師とを同一視していないという分析があったが、岡崎（1999）の自己認知に関する研究においても、ボランティアの「日本語教師」という認知は弱いことが確認された。岡崎は日本語ボランティア 44 名、日本語教師 31 名に対して、「あなたは何ですか」という問いに自由記述で最大 20 項目まで回答できるように設定した質問紙調査を行った。939 の自己認知項目を収集し、上位 10 位までの 624 項目を分析対象として内容分析を行った。その結果、日本語ボランティアと日本語教師の自己認知は対照的で、日本語教師が自らを「日本語教師」という社会的属性でとらえる従来の日本的な傾向を示したのに対し、日本語ボランティアの自己認知は多様であった。その解釈として岡崎は、日本語ボランティアは日本語教師に比べ、異文化接触が質・量ともに多いと考えられ、その結果ボランティアは異文化接触上の問題のひとつひとつに対処し切り抜ける（異文化接触に伴う学習）を経験することで、自己認知の方法が従来の日本型から新しい型へと移行してきているのではないかと推論した。ここではボランティアの自己認知が多様であったことが異文化接触の面から積極的・肯定的にとらえられており、森本（2001）がボランティアは日本語教師との対比において自分を「素人」と位置づけ序列化し同一視できないとしているのとは、別の見方をしている。

岡崎・野々口（2002）は、「共生言語としての日本語」の教育の観点から、都内のある日本語教室を取り上げ、この教室に関わる行政、ボランティア、講師（日本語教師）それぞれがこの教室で何を実現しようとしているか、またそれが「共生言語としての日本語」の教育にどのような示唆を与えるかを考察した。この教室は教育委員会が主催する 3 ヶ月間の講習会で、野々口はボランティアを指導する立場の日本語教師（講師）のひとりとしてこの教室に関わった。準備段階から一連の活動を参与観察し、打ち合わせ等の録音データ

や、学習者へのアンケート等を分析した。ここで問題とされているのは、講座の活動内容であるが、対象となった期については、行政担当者を含めた講師の事前の話し合いで、初期の頃の「交流」を中心としたものにするを一度は合意した。初期の活動内容については、当時関わった講師の語りを引用して紹介している。

「アクティビティーだね。みんなでわいわいやりましょうって感じで。言葉ができない人がいても、かなりできる外国人がひっぱってくれたりして、なんかできるのよ。お姑さんとうまくいかないとか、家族としっくりいかないとかいう話が出て、それはなんでなんだろうねって話すの。もう筆談でもなんでも使って、身振り手振りと多少の日本語でやりとりするんだけど、なんかできてたんだよね。あと、ゲーム性の高いもの、多少ことばがキャッチできればできるようなものをやった。(中略：原文通り) どっちかって言うと、日本側の意識改革、外国人が何を望んでいるかを知ることを目指してた。土日にピクニックとかパーティとか講師抜きでやったりする人とかいて、ああやってよかったなあって思った。」

しかし最終的には上記のような「交流」活動と、「ことばの学習」(日本語の学習)とを半々行なうという折衷案を実施した。結果は 学習者・ボランティア・講師それぞれから不評であった。「ことばの学習」に熱心なボランティアにとって「交流活動はことばの学習の中でのちょっとした気分転換」(前掲 138)であり、相互学習とはとらえていなかったため、交流活動に多くの時間を費やすことは不満であった。講師たちは、交流活動を相互学習として重視はしていたが、「日本語を教えたい」「日本語を学びたい」というボランティアや学習者の期待に沿わなくてはいけないという「強迫観念」(前掲：140)に押される形で折衷案を採用した。つまり講師たちも、「日本語学習」は母語話者の日本語を一方向的に教える・学ぶものという考えからは離れられず、「交流」活動とは対立するものととらえていたのである。「交流」と「日本語学習」を融合させた活動には到らなかった。この研究からは、学習活動を設計するにあたり、従来の「日本語学習」の枠にとらわれず、日本人と外国人との相互交流によって新たに創造される共生言語としての日本語を学ぶという視点を持つこと、さらにそれを活動に反映させることは、日本語教師、ボランティア、学習者それぞれにとって困難があることが窺える。

2.3 本研究の位置づけ

本章で見てきたように、地域を含めた新しい日本語教育への移行には、関わる人間のパラダイムの転換が必要である。また課題として提示されている学習者とボランティアとの関係の見直しや、学習の目標とする言語を「母語話者の日本語」から「共生言語としての日本語」に移行することは、実践が容易ではないことが上記の実証研究においても示されている。本研究は、このような地域日本語教育の現状把握をさらに進め、「共生言語としての日本語」教育の実践の可能性を探っていくものである。

またボランティアの活動を一過性のものでなく継続性のあるものにとらえ、継続による効果・影響も検証したい。今後日本社会は高齢化の進行に伴いボランティア希望者の増加や継続的な活動が予想されることから、本研究から得られる知見はボランティアの養成に関しても参考となるのではないかと思われる。加えて研究者（筆者）自身がボランティアの一人として、今後の在り方を検討していくことにも意義があるものとする。

第3章 研究目的と方法

3.1 研究目的と課題

本研究では、共生社会の実現に資する地域日本語教育の実践をめざして、地域日本語教室での学習支援の実態を、活動を担う日本語ボランティアの意識の面から把握し可視化することを目的とする。

この目的を実現するために、「日本語ボランティアはどのような体験を通して活動を継続しているか」と課題設定し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた質的研究の手法を用い、小理論の生成を試みる。

分析方法として選択する修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによって生成される理論は限定された範囲内での予測可能性を持つとされることから、本研究から得られた知見が今後この分野での実践に活かされることを期待し、現場への還元を念頭に研究を進める。

なお本稿では、地域でボランティアが運営している日本語教室を「地域日本語教室」とし、「地域日本語教室でボランティアとして活動している日本語母語話者」という意味で、以下「日本語ボランティア」あるいは単に「ボランティア」と記す。

3.2 研究方法

本研究は質的研究の方法をとる。Flick (1995:7) は、「具体的な人や状況に結びついた知見を、実証的データに基づいて生み出していくことを質的研究は目指す」と述べているが、本研究もこの立場をとる。岡村 (2004) はFlick (1995) の主張する質的研究の学問的な立場を①具体的な事例を重視する、②事例を時間的、地域的な特殊性のなかでとらえる、③事例となる人々の表現や行為に立脚する、④人々が生きている地域的なコンテクストと結びつけて理解する、と要約している。本研究では、ある地域の日本語教室で活動するボランティアの意識に焦点をあて、活動の全体像を明らかにする中で具体的な事象とともに把握することを目指すものであることから、質的研究法の選択が適当であると判断した。

3.3 研究対象

3.3.1 フィールドの概要

今回フィールドとした教室は都内西部の住宅の多い地域にある。この教室の所在する地方自治体における外国人登録者の割合は1.8% (2007年1月時点)、全国平均 (1.6%) より多少多い程度である。男女比はほぼ同じ割合で、国籍別では韓国または朝鮮、中国、米国、フィリピン、英国が多い。

本研究で調査対象とする日本語教室はボランティアが主催する日本語教室の一会場であ

る。この教室の所属するボランティアの会は 1980 年代前半に設立された。会の記念誌に掲載された設立当初の会員の言に拠れば、当時同種の団体についての情報がなかったことから、外国人を支援するボランティアの会としては、早い時期の設立と考えられる。その後学習者およびボランティアの増加に伴い規模が拡大し現在会場は 10 ヶ所弱、学習者数、ボランティア数はともに 100 余名となっている（以下 W 会と記す）。

W 会の活動は地域の数人の主婦による生活支援的なものから始まった。初期には交流・親善も盛んに行われていたようだが、コミュニケーションには言葉が大事であるとの思いから日本語学習支援を始め、現在ではその比重が大きくなっている。会則には、日本語教室を開催することとともに、学習者の相談にのり助言することや、交流・親睦を図ることが活動内容として記載されているが、毎週の活動は各教室での日本語の学習支援が主である。

会全体としての活動は、それぞれ年に 1 回ある合同交流会、指導法の講習会の開催や会報の発行等で、各教室から選出された委員によって定期的に連絡会が持たれている。会の運営費はボランティアから年に 1000 円、学習者から月に 500 円を集めて賄っており、行政からの資金的な援助は受けていない。会場は、設立時は自治体の運営するボランティアセンターの会議室を優先的に使用できたが、センターの移設や、ボランティアの居住地域の広域化に伴い会場を増やしていった関係で、現在は公民館、図書館、小学校等の公共施設を借りている（無料）。扱いは他の団体と同様で、定期的に申し込みを行ったり個別に交渉して会場を確保している。ボランティアが教材に使うコピー等の実費は会から支給されるが、交通費は自己負担である。

活動日は週に 1 回、決まった曜日に 90 分の学習支援を、基本的にはマンツーマン形式で行っている。教室は所在する自治体内に点在しているが、それぞれの教室で 10 名弱～20 名のボランティアが活動しており、運営や、教室単位での企画等は各教室に任せられている。会全体で動くのは年に 1 回の交流会やボランティア講習会等と限られており、通常は教室単位で活動している。

今回フィールドとした教室では、2007 年 4 月時点で支援者数は 17 名、学習者数は 17 名であった。この教室の活動も、W 会の他の教室同様、基本的にマンツーマン形式による学習支援である。（ボランティアの不足等によって、学習者 2 名にボランティア 1 名等の変則的な対応を取る場合もある。）教室単位の行事として七夕や節分等の伝統行事の紹介や、交流のための茶話会を年に数回行っている。これらの行事は 90 分の学習時間を短縮して 30 分程度で行うものである。

学習者の入会は随時受け付けており、この会の所在する地方自治体からの紹介が多いとのことである。学習者とボランティアとの組み合わせは、学習者の入会時に、教室のコー

ディネーター¹⁰が、その時点で手の空いているボランティアの中から指名する。ペアの期限については以前は設定されていたという説もあるが、現在は特に決まりはなく長く同じ組み合わせで続けているペアもいる。

この教室ではボランティアによるミーティングが月に1回定期的であり、困ったことの相談やW会全体で行う行事の連絡等が行われている。

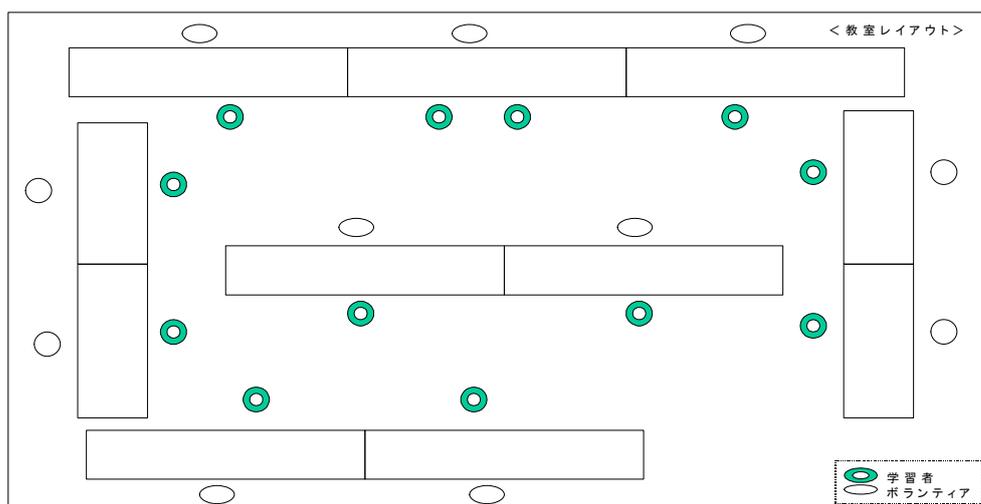


図1 教室レイアウト

本教室をフィールドとして選択した理由は以下の通りである。

- ・ 特定の理論によって設計されていない教室であることから、ボランティアの意識をバイヤスのかからない状態で把握できる。
- ・ 今回の分析視点である活動を「継続」しているボランティアが多い。(調査協力者の平均継続年数は8年)
- ・ 本教室の所在する地域の外国人の割合は1.8%と、国内の平均水準(1.6%)に近い。日本国内の外国人集住地域は増えてきているが、まだ限られた地域であるため、今回の研究では、集住地域ではない地域で活動するボランティアの意識を検討したいと考えた。
- ・ 調査者(筆者)が以前この教室で短期間だがボランティアをしたことがあり(休会中)、質的研究における調査で必要とされる調査協力者とのラポールの形成が期待できる。

以上の理由で、本教室で調査を行うことが適当であると判断し協力を依頼した。

また本教室と研究者(筆者)との関わり方についてであるが、筆者は本調査の約1年程

¹⁰ コーディネーターはボランティアが持ち回りで担当している。任期は1年で、学習者とボランティアの組み合わせ、教室単位の行事の企画、W会の連絡会への出席等が主な仕事である。

前に、この教室でボランティアとして数ヶ月活動していた経験があり、現在は休会中という立場である。活動していた期間は5ヶ月間と短かったために面識のある人は少なく、調査開始時点ではほとんどの調査協力者にとって筆者は初対面であった。調査期間は約半年間であったが、その間教室での学習活動に同席して参与観察し、比較的長いインタビューの時間を調査協力者と共有することによって、ラポールが形成されたと推測される。その結果インタビューにおける相互作用が促進され、開示性の高いデータが得られたと考えられる。一方で活動の経験者であることが、分析の際に実践知として作用する危険性があることを考慮に入れ、データそのものからの解釈に徹するように心がけた。

3.3.2 調査協力者

この教室で活動するボランティアは調査開始時点で17名登録されていたが（2007年4月時点）、当時休会していた者や学習者の長期帰国に伴い待機中だった者を除いて、調査期間中は13名が活動していた。そのうち入会してから2年に満たない1名を、分析視点の「継続」という観点から除外し、除く12名に協力を依頼した。

調査協力者の年代は40代から70代で、性別は男性3名、女性9名という構成になっている。男性は3名とも、女性は9名のうち2名が退職後にボランティアを始めた。現在もボランティアと平行して日本語教師としても働いている者が1名いる。

表1 調査協力者の属性

継続年数	平均約8年
年齢	40代～70代（40代1名、50代2名、60代3名、70代6名）
性別	男性3名、女性9名
日本語教育に関する経歴	全員が日本語教育関連の講座あるいは通信講座経験者、うち現役日本語教師1名、元日本語教師1名、元小学校教諭1名
海外長期滞在経験者	6名

3.4 調査データ

3.4.1 調査データの種類の種類と収集方法

本研究で使用する主たるデータは、調査協力者からのインタビューデータとした。予備調査としてW会以外のボランティア1名、本教室のボランティア1名のインタビューを行ったのち、質問項目（稿末資料）を作成し、順次12名のインタビューを実施した。（本教室で予備調査を行った1名については再度インタビューを行い、計13回のインタビューをデータとして使用した。）

インタビューは半構造化インタビューの形式で行った。この方法は、標準化されたイン

インタビューや質問紙を用いたときよりも、比較的自由度の高いインタビュー環境の中で、インタビューイーのものの見方がより明らかになるとされている (Flick 2002: 94)。インタビューの所要時間は平均 66 分 (38 分から 1 時間 30 分) であった。インタビューの内容は調査協力者の了解のもと、録音し文字化した。

インタビューは基本的に学習支援活動の参与観察とセットで行った。まず 90 分の学習活動を学習者とボランティアの傍らで参与観察し、その後ボランティアに話を聞くという方法を取った。参与観察時はメモを取った。(2 事例のみ学習者、ボランティア双方の了解のもと録音した。)

インタビューデータの他には、学習活動の参与観察メモ、会発行のパンフレット、会則、会報、会員に配布される役員会議事録、調査協力者から提供のあった文集等の関連資料を参考データとして使用した。

3.4.2 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ

本研究では分析方法として修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (以下 M-GTA と略す) を用いる。グラウンデッド・セオリーは 1960 年代にグレーザーとストラウスによって提唱された質的研究の手法で、データに密着した分析から独自の理論を生成する研究方法であるが、修正版は木下康仁がこの理論の特性を温存しつつ、データの切片化を行わずに独自のコーディング方法を採用し、研究者の視点を重視する等の方法論的な工夫を加え、多くの研究者が理解し実践しやすいように簡素化を含めた修正を試みたものである (木下 2003)。

木下によればグラウンデッド・セオリー (グラウンデッド・セオリー・アプローチによって得られた研究結果) の特性は以下の 5 点とされる。

- (1) データに密着した分析から生成される概念によって構成された説明力にすぐれた理論である。
- (2) 継続的比較分析法による質的データを用いた研究で生成された理論である。
- (3) 人間と人間の社会的相互作用に関係し、人間行動の説明と予測に有効であり、限定された範囲内における説明力にすぐれた理論である。
- (4) 人間の行動、特に他者との相互作用の変化を説明できる理論である。
- (5) 実践的活用を促す理論である。

上記の特性から、M-GTA に適した研究とは以下の要素を持った研究であるとされる。

- (1) 人間と人間が直接にやりとりをする社会的相互作用に関わるもの
- (2) ヒューマンサービス領域のもの
- (3) 研究対象とする現象がプロセス性を持っているもの

従って、本研究は以下の理由から M-GTA を選択する妥当性があるものと判断する

- ・本研究は、外国人への日本語学習支援に携わる日本語ボランティアを研究対象とするも

のであり、社会的相互作用に関わるものである。

- ・日本語ボランティアの学習支援活動は、ヒューマンサービスの領域に類するものと考えられる。
- ・日本語ボランティアが活動を通じてどのような体験をし、それに伴ってどのような意識の変化が顕れるかを分析する本研究は、プロセス性を有するものと考えられる。

3.4.3 分析手順

基本的な分析手順は木下（2003）に従った。本研究で行った具体的な手順は以下の通りである。

- ①インタビューの録音データを聞き取り文字化した。
- ②紙面に印字したインタビュー記録を通読した。
- ③一名のボランティアのデータを精読し、分析テーマを念頭に置きながら特徴的な発言を抽出し、概念を生成した。この一名を選んだ理由は継続年数も長く、語りの自己開示性も高くディテールが豊富だったことによる。
- ④順次他の調査協力者のデータを精読し、③の類似例を集めワークシートに記入していった。ワークシートは各概念に1枚ずつ作成し、対極にある発言（対極例）や関連する発言等がないか考えながら記入していった。分析ワークシートのメモ欄には気づいたことや対極例等を記入していった。
- ⑤概念を一つ作るごとに他の概念との関係を考えながら進めた。
- ⑥関連性の強い概念をカテゴリーとしてまとめた。
- ⑦全体としてのイメージをまとめ、モデル図およびストーリーラインを作成した。

次に分析ワークシートの実例を挙げて説明する。

概念名	予想できない質問
定義	予想もしていなかったような質問をされて即答できないことでストレスを感じたり、勉強不足を感じること
ヴァリエーション	<ul style="list-style-type: none">・「難しい質問、私たちには考えられないような質問… [中略] 向こうもこっちをテストしているみたいな人も来ますよね、こわい、それは。」・「要するに学習者は外国人だから日本人だと想像もつかないような聞き方するわけですよ。」
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none">・質問のとらえかた：なぜボランティアは「こわい」と感じたか。・「こわい」という感情はどのように緩和されるか。

まずインタビューデータの中から分析テーマに関連する箇所として「難しい質問、私たちには考えられないような質問… [中略] 向こうもこっちをテストしているみたいな人も

来ますよね、こわい、それは。」という部分に着目した。この箇所が表している意味を、研究者（筆者）の解釈を異なる観点からも検討したうえで、適切に表す表現を検討し、「予想もしていなかったような質問をされて即答できないことでストレスを感じたり、勉強不足を感じる」と定義し、概念名を設定した。（ただしこのとき設定した概念名は分析の過程で何度か変更し、最終的に《予想できない質問》という概念名に決定している。）次ぎにこの箇所と同様の内容を示している箇所がないか、類似例を他の調査協力者のデータから探し、分析ワークシートに記入していった。この作業を進める際、解釈の恣意性を防ぐため、たえず別の解釈はないか、反対例はないかを意識して見ていき、同時に、その概念と関連してきそうな概念や、概念間で構成されそうなカテゴリーについても包括的に考えながら検討を行った。生成された概念は、関連するものをカテゴリーにまとめ、カテゴリー間の関係を解釈的にまとめたものがモデル図となった。

以上の過程において適宜、指導教官、指導教官のゼミ、質的研究で論文執筆経験のある修了生、文殊組¹¹等から継続的にスーパービジョンを受けた。助言、指導を受けてモデル図は抽象度を挙げ、理論が明確化されていった。

¹¹ 本コースで採用している修論支援システム。修士論文に取り組む修士2年次の学生1名に修士1年次の学生2名がつき、相談や査読等の支援を行う。「文殊組」の名称は「三人寄れば文殊の知恵」から由来する。

第4章 分析結果と考察

修正版 M-GTA による分析の結果、6つのカテゴリー¹²と 22 の概念を生成し、モデル図を呈示した。修正版 M-GTA ではデータの確認を継続的に行いながら解釈を確定していく。従って分析には考察の要素が自動的に含まれることから、結果の記述は考察を含めた形で行う。

まず総合的な分析結果としてモデル図（図 1）を呈示し、図に沿ってストーリーラインを述べる。次に各カテゴリーの内容を定義と具体例を含め簡潔に記述し、続いて主要なカテゴリー間の関連をプロセスの進行に沿って述べる。

ストーリーライン

以下にモデル図の説明としてストーリーラインを述べる。カテゴリー名を【】で示し、概念名は《》で示した。

この教室で活動する日本語ボランティア（以下ボランティアと記す）は【ボランティアとして外国人に日本語を教えたい】と思って活動を始めた。《海外で外国人に支援》された経験のある人や教師経験のある人もいる。《言葉への高い関心》があり、《事前準備として日本語教育の勉強》もしてきたが、自分の現状では《ボランティアでマンツーマンは気が楽》であると考えている。

活動の過程でボランティアはこの活動が思ったよりも難しいと感じる。【ボランティアが直面する困難】としては、《予想できない質問》、《想定外のふるまい》、《距離のとり方が難しい》がある。これらの困難感は【活動を通じての気づき】によって緩和されていく。例えば《予想できない質問》という知識・技術の不足感については、学習の準備や学習者とのやりとりの中で《自分も勉強できる》こと等によって徐々に克服し、学習者の《想定外のふるまい》や《距離のとり方が難しい》ことに関しては、《仲間からの助言》や《家族の協力・助言》を参考に対処する。

このように【ボランティアが直面する困難】は一挙に解消することはないが、ボランティアは試行錯誤しながら、【支援方法の模索】を続けていく。学習者は《ひとりずつちがう》という【活動を通じての気づき】によって、自分のペアである《〇〇さんに合ったやり方を探す》。学習者から要望があった場合には《生活支援や交流も大事》と考え、《教室外での支援や交流も行う》ことで親交を深めている。

12

本研究では特定のカテゴリーをコア・カテゴリーとして指定しない。分析の結果生成されたカテゴリーの関係で現象の変化の説明を行うことが可能であればそれを持って分析全体の結果と判断しうる（木下 2003: 213-215）という立場に立つ。

<モデル図>

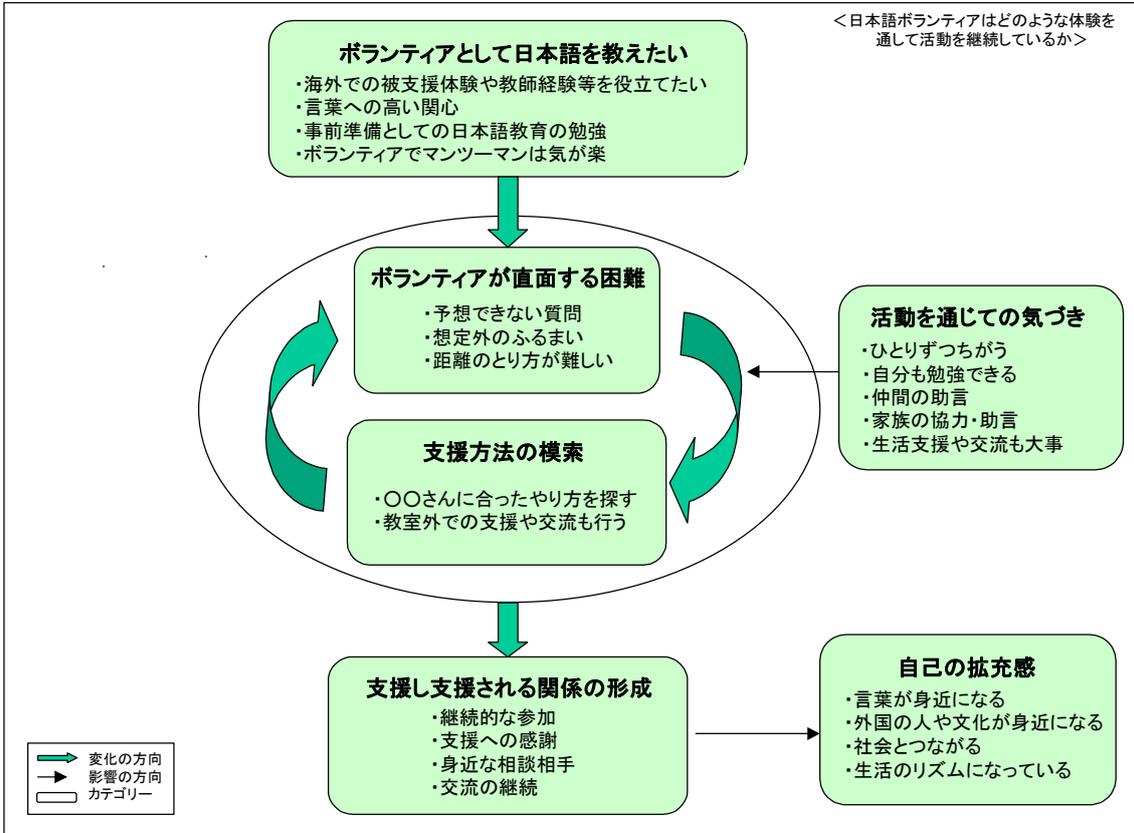


図2 日本語ボランティアはどのような体験を通して活動を継続しているか

上記の過程で、ボランティアと学習者の間には【支援し支援される関係が形成】されていく。ボランティアは学習者の《継続的な参加》が実現されることによって関係性が形成されたことを実感し、学習者に対して《身近な相談相手》の役割を担っていることを認識する。この段階まで関係が深まったペアの場合、学習者が教室を離れても《交流の継続》がなされているケースが多い。このような一連の過程を通じてボランティアは【自己の拡充感】を得る。学習者との接触によって《外国の人や文化》・《言葉が身近になる》経験を得る。また教室で毎週学習支援を行うことが《生活のリズムになり》、《社会とのつながり》を確認する機会ともなっている。

以上のようなプロセスを経ながら、日本語ボランティアは活動を継続している。ボランティアは、ボランティアとして学習支援を始めてみて、地域日本語教室において日本語を教えることが予想以上に難しいことを体験するが、学習者ひとりひとりのニーズや状況に合わせて教室外も含めて支援し、その結果形成された学習者との支援し支援される関係に基づいて活動を進め、ボランティア自身も拡充感を得ていることがわかった。

4.2 各カテゴリーの構成概念

以下、モデル図で呈示した6つのカテゴリーとその構成概念について、定義と具体的なヴァリエーションを交えて説明する。カテゴリーは【ボランティアとして日本語を教えたい】、【ボランティアが直面する困難】、【活動を通じての気づき】、【支援方法の模索】、【支援し支援される関係の形成】の6つである。上記の順に記述する。なおインタビューデータのうち意味のわかりにくい部分については、その箇所に（ ）を入れ、＝を挿入し換言したり、説明を補足したりした。…は言いよどみを示すものとし、語りを省略する場合は[中略]等と表した。

(1) 【ボランティアとして日本語を教えたい】カテゴリー

このカテゴリーは以下に示す4つの概念から成り、ボランティアが日本語ボランティアを始めた動機に関するものである。

《海外での被支援体験や教師体験等を役立てたい》

この概念は、‘海外での被支援体験、第二言語習得、子育て、教師経験などの経験を日本語ボランティアの活動に活かしたいと思うこと’と定義した。本教室で活動するボランティアのうち半数（12名中6名）は海外で長期滞在経験がある。「自分がアメリカという社会にこう入って言葉のうえでいろんなあれ（＝苦労）をしながら少しずつ慣れていくっていうその逆でね、日本語を教えてあげられるっていうのはひとつ逆の意味でその自分が受けたいろんな難しさに手を差し伸べてくれた、今度はその逆のことができるかな。」というように海外で外国人に親切された経験があり間接的に恩返しをしたいと思っている。また小学校の元教師や個人で長く専門的な技術を教えていた人もいる。彼らはそれらの経験を「役に立ちたい、立てれば」というように、日本語ボランティアの活動に役立つのではないかと考えている。また子育て経験や主婦としての経験なども、「もしかしたら困っている外国人の奥さんで、ね、話し相手でもいいからっていうのが始まりですね。」と、同様の属性を持つ学習者への支援に有効ではないかと考えている。

《言葉への高い関心》

この概念は、‘以前から日本語や外国語など“言葉”への関心が高かったこと’と定義した。海外経験のある人ばかりでなく、海外経験のない人も「いやあもう、かじるのは好きなんですよ。だからNHKのテレビ講座とかラジオ講座とかありますでしょ。ロシア語はね、なんとか字で、キリー文字か、ちょっとあれで、これもはじめかじったんですけどね、ちょっととても続きそうもないんでやめちゃいましたけどね、あとは学校で習ったのは英語、フランス語、ドイツ語、であとNHKのほうでスペイン語とかね、イタリア語とか、韓国語、中国語。はじめのほうはかじってるんですよ。」と多くの言語の知識がある人もいる。日本

語ボランティアを始める以前から「日本語そのものに関心があったので」、「日本語はきれいだというのは思ってた」というように、言葉への関心が高い人が多い。

《事前準備としての日本語教育の勉強》

ほとんどの人が活動を始める以前に日本語や日本語教育についてなんらかの勉強をしてから入会していることから、この概念は、「日本語ボランティアを始める準備として日本語教育の勉強をしたこと」と定義した。若い頃に日本語教師養成講座を受けた人、地方自治体主催のボランティア養成講座を最近受けた人、通信講座を受けた人などさまざまだが、中には「養成講座に一年行った、△△の養成講座 420 時間。そいでそのあと検定講座、〇さんと一緒だったあれに 5 年通いました。去年まで。」というように、会に参加してからも引き続き外部の講習会に通っていた人もいる。また W 会で年に一度開催しているボランティア向けの講習会を受講している人も多い。

《ボランティアでマンツーマンは気が楽》

この概念は、「ボランティアとして無償で教えること、マンツーマンで教えることは負担が少なく感じられること」と定義した。「こういうボランティアで一对一で教えるのだったらできるかなと思って来てるわけですから。」という語りに示されているように、ボランティアにとって、この活動がボランティアであること、またこの会の活動がマンツーマン形式であることの意味は大きい。「ボランティアだからいい加減にしてもいいという気持ちはだめだし、自分でも戒めてはいるけれども、気分的にやっぱりお金もらうとなると大変、あの準備いっぱいしていかないと悪いみたいな気持ちになりますね。」というように、無償であることで手を抜かないように自戒しつつ、「お金をもらうっちゃうのはやっぱり下準備とか、授業のことのいろいろ下調べとか、やっぱりそのお金をもらった分だけ自分を費やす時間が長くなると今の自分の生活考えると無理かなって思うね。」と今の自分の状況では、現状以上には時間や手間をかけられないことを述べている。また学習形態がマンツーマン形式であることも「ここは楽なんですよね。みんな前にしてあれ（＝授業）するわけじゃないですからね。一对一でやるのは。ま、一番そのほうが習う人にしてみれば効率がいいんでしょうけどね。」というように、参加の際に《気が楽》な要素になっていることが窺える。

(2) [ボランティアが直面する困難] カテゴリー

このカテゴリーは以下の 3 つの概念から成り、ボランティアが学習活動の過程で直面する困難に関するものである。

《予想できない質問》

この概念は、‘予想もしていなかったような質問をされて即答できないことでストレスを感じたり、勉強不足を痛感すること’とした。本教室のボランティアは入会前に自主的に日本語教育や日本語の勉強をしてきたが、それでも学習者と直接相対するとふいにされる質問にどう答えてよいかわからないという場面に遭遇する。「難しい質問、私たちには考えられないような質問…」や「要するに学習者っていうのは外国人だから日本人だと想像もつかないような聞き方をするわけですよね。」と、日本語教育に関する自分の知識や技術の不足を感じるとともに、「教えるのになに聞かれたってちゃんと答えられたら、聞かれたらすぐね、あ、ちょっと調べるわけじゃなくて、来週まで待ってねじゃなくて、それでいいんだけど、答えられたらすばらしいなあと思って。」と質問に即答できる人や状態に対する憧れを持っている。

《想定外のふるまい》

この概念は、‘学習者の行動や状況が自分の過去の経験から想定される前提とは異なり、対処や理解が難しいと感じること’と定義した。学習者ひとりひとりの状況はさまざまで、「また来週書いてきてねって言っても、家でのお勉強はあんまり、全然してないみたいなの。」というように家庭学習の時間がとれない人、連絡なく欠席や遅刻をする人など、自分がこれまで経験してきた前提とは異なる行動を取る人たちに遭遇し、対応に苦慮する。W会の他の会場での例として「(生徒さんが) なかなか来なかったとかね。だからこっちは毎回行っても、一所懸命やる気で行っても生徒さんが来ないとかさあ。そうするとがくってきちゃうのかな、いろんな人がいるからね。」と、ボランティアがやめてしまったケースについても言及している。

《距離のとり方が難しい》

この概念は、‘学習者とどの程度親しくなっていくか、個人的なことをどの程度知っていくか迷うこと’と定義した。ボランティアは、学習者から個人的な相談や要望をされた場合、それに対してどの程度応じるのが妥当であるか迷う。また「会の方針としてもあんまり親しくなるといっておかしいけどもちょっとそのへんは警戒してるんですね。」というように、学習者とのつきあいに関して会の役員から全体に対して注意が喚起されたことが過去にあった。(会則にも、日本語学習に関係のない学習者の個人的なことは聞かないようにとの注意書きもある。) そのような背景も影響してか「最初はねえ、やっぱりどこまで家庭に入ったらいいか、お話(に) ご主人のこととか(出てくるので) [中略]、どこまで言ってあげたらいいのか。だから最初のうちは距離を置くようにあんまりおうちとか行かないようにしてた、あんまり深入りしてもいけないわよってこと(会の仲間に) 言われてたので。」と学習者の個人的な領域に立ち入らないようにする。一方で「いろんな事件もありますでしょ」と外国人が関わった事件などを念頭におき、「相手がわかるまで、あまりプライ

べートに深入りしないでって思って最初しました。」と親しくなるまでは自衛的にもなっている。

(3) [活動を通じての気づき] カテゴリー

このカテゴリーは5つの概念から成り、活動の継続により蓄積されたこの教室におけるボランティアの気づきをまとめた。

《ひとりずつ違う》

この概念は、‘この教室での学習はマンツーマンであることをいかして、学習者ひとりひとりの目的や状況に対応するもので、一律な方法はないと認識すること’と定義した。この教室での活動はマンツーマンであること、ペアが基本的に固定であることに依拠している。1対1の対応であることを前提として、「ものすごく難しいんじゃないかなと思うんですよ。常にこうだっていうのがないわけですから、相手によって全部ひとりずつ違う。だから裏返しに言うとそれは面白い部分でもあるし。」と地域の日本語教育の難しさ・面白さは個別対応にあるとする。さらにペアの組み合わせは学習者の入会時に手の空いたボランティアをコーディネーターが指名し、その後はその学習者と継続的に学習するという方法を取ることで、「たまたまそういうめぐり合わせでそういう人の担当になるというんでね。」という状況が生じているが、「デパートみたい、百貨店みたいなもんですからね、だれが来るかわかんないんで、その人のレベルとその人の持つニーズと、その人の立場と、まあみんなこう考えながら、一番その人にとって必要な日本語を教えられれば一番いいかなと。」と、ペアになった学習者その人にあった対応を考えることが必須であるとする。また活動を継続してきた中で「だんだんわたしもいろんな種類の生徒に会うことによって、なるほどいろんなニーズがあるんだなと」知り、学習者の個別性への認識を深めている。

《自分も勉強できる》

この概念は、‘ボランティアが日本語ボランティアの活動を通して、学習者に教えるのと同時進行で自分も勉強できると思うこと’としている。「知らんこといっぱいありますからね。こっちが1週間前とか前日に図書館でも行って勉強しておかないと答えられないですからね。」と学習活動の下調べでも勉強でき、そのような勉強を通じて「自分に身につくような勉強もできますからね。」と感じている。学習活動においても「相手の国のことも勉強できるよね。」「日本人がこうだと思ってたのに、外人の人はそれを違うふうにとらえてたり、日本での気づかないこと、そういう気づかないことを教えてもらったりね。」と学習者とのやりとりから勉強できるとしている。また《自分も勉強できる》ことは、「全部長続きしないんですけど、これだけは続いている。ボランティアっていうのはなんなんでしょうね、自分も一緒に勉強できる。」というように、活動を継続している理由の一つにもなっている。

いる。

《仲間の助言》

この概念は、‘会のボランティア仲間から助言を受けることがあり、それが有効であると感じていること’とした。ボランティアは日本語教師の経験のある人に教材について尋ねたり、教室外に及ぶ交流の是非について仲間の意見を求めたりしている。また学習者が来なくなってしまったときに、「ほんとに情けなくなっちゃって、だめだったのかなと思ってね、でもねそういうのが何回も何回もあると、ボランティアってのはこういうものなんですよってまわりのかたに、そのころはもっと新しかったですからね、ほかのかたもっと古いかたいていいろんなかたが教えてくださった。ああそういうふうに割り切れればいいんだ、それもやっぱりほかのかたから教えていただいて。ああそうだ、ボランティアなんだから、そのときだけのこともいっぱいあるんだと思って。ボランティアっていうのは続かなくちゃいけないってわけじゃないんだと思って。切り替えたらやっぱりできるようになりました。」と先輩格の仲間からの助言で落胆から回復できたと語っている。またこの教室では「月に一回ね、ミーティングやってると、いろんななるほどといういろんなケースがあると思うんですけどね。」と、そこでボランティア仲間から聞く他のペアの状況も参考になるとしている。(W会の他の教室ではこうしたミーティングがないところもある。)

《家族の協力・助言》

この概念は‘この活動に家族が協力的で、助言をしてくれること’とした。「わたしがここでいろんなことやってきたことをうち帰って(話すのを)『はあそういうふうに日本語って教えるのか』とかね、すごくそうって興味持ってね、(主人が)聞いてくれてましたね。だからわたしは必ず話すわけですよ、「〇〇〇」(=会報) なんかもこれ読んでみないって言って、面白くて。(中略) そしたら興味があって、で主人もこういうふうなやりかたしたらいいとか、そういうちょっとしたサジェスション、アドバイスがあるもんですからね。」と、ボランティアは学習活動の様子を家でよく話しており、家庭に話題が提供され、家族から学習方法についての助言もある。あるボランティアはかつて学習者の検定試験の際子どもを預かったが、「〇国の人、ずっといる人がいて、なんかあの日本語の検定試験のとき子どもがちっちゃかったから3・4回預かってね、あれしてる時なんか、主人が一度協力してくれてね、男の子だからなんかちょっとあれして(=遊んで)くれたことありましたけどね。まあ協力的っていうかね。」というように、家族を巻き込んで支援している場合もある。

《生活支援や交流も大事》

この概念は、‘日本語ボランティアにできるのは【日本語を教える】ことだけではなく、

生活支援や交流を図ることも大事だと思うこと’とした。「日本語の勉強っていうよりも、なんだろうね、生活、日本で生活していく面で、あとはまあ子育ての面の相談みたいな、そんな感じ。」というように、本人が学習内容として希望してくるケースもあるが、以下の例のように学習活動とは別に、生活上の支援を頼まれることもある。「その人(=ある学習者、ただし話者のボランティアとペアではない。)がたまたま△△(=W会全体で行なう交流会)に出て言ったのはね、○国(母国)から来るときに、日本人というのは信用しちゃだめだよ。日本人はこすいと、無責任だと非常に悪い印象を植えつけられてきたんだそうですね。ところが日本に来てみたら全然違うと。子どもが病気になったって言ったらW会の先生と一緒に医者まで行ってね、通訳してくれたり、ま、いろんな親切してくれた。で、向こうに帰ったならあなた方が持っている日本人の印象は全然違うよと、みんなに言いたいと言ってましたよ。うれしかったですね、それ聞いてね。W会っていうのは日本語教えるだけじゃないんですよ。」というように、ボランティアは自分たちが【日本語を教える】以外の機能も果たせると、会の活動を通じて感じている。「相談された時に、だから言葉だけでなく、その人本人、その人自身も助けてあげられる、それも魅力かな。」と、支援の中味を「日本語学習」に限定しない認識もある。

(4) [支援方法の模索] カテゴリー

本カテゴリーは以下の3つの概念から成り、ボランティアが試行錯誤しながらどのような方向性を見出していったかをまとめたものである。

《○○さんに合ったやり方を探す》

この概念の定義は、‘学習者ひとりひとりのニーズや状況に合わせて学習活動を考えること’とした。「彼がこの程度でこういうことを教えるのが一番いいというのがわかるのにな、やっぱりその時間がかかるんですよ。[中略]わかるまでにやっぱり2・3回はかかっちゃう、4・5回もかかるかもしれない。で、4・5回でわかったつもりでもまた修正しないといけない、ということもあるかもしれない。」と、その学習者に合うやり方にすぐにはたどりつけないことを体験し、時間をかけて試行錯誤を続けている。学習者によっては長期間母国に帰国する人もおり、「3ヶ月(休み)だとまるまる日本語がなくなっちゃうから、9月、一ヶ月はちょっと元に戻す時間。」というように、相手の状況に合わせて調整する。その結果「ゆっくりかもしれないけど、○さんに1対1で教えてるんだから、○さんにあったやりかたで教えてるんですよね。それだけはわたし、学校行ったら1対1じゃないじゃないですか、だからそれから比べたらいいんじゃないかなと思うんですけどね。」というように、《○さんに合うやり方》と自負できる学習活動にたどりついたケースもある。

《教室外の支援や交流も行う》

この概念の定義は、‘学習者からの要望に応じ、教室外での支援や交流も行うこと’と定義した。【ボランティアが直面する困難】の中の概念《距離のとり方が難しい》で述べたように、ボランティアの意識には、学習者と親しくなることに対するためらいが見られた。しかし実際に学習者と接し、相手から要望されると、要望に応じていくケースが多い。ただしそれは会の活動外であり、個人的な対応であると認識している。例えば「わたしがよばれて(=招待されて)いくと、(わたしは)日本のそれこそお稲荷さんとか作って持って行ったり、向こうは向こうで〇〇〇(=学習者の母国)のお料理を出してくれたりとか、そういうところから始まって、そいでなんかこう教室以外のことだからあれなんだけど、それはもう個人的にそういうふうになったからあれなんですけど」と語り、このような交流は個人的なものであるとする。また前述の《距離のとり方が難しい》の説明のところであげた、「一線を置いて、相手がわかるまで、あまりプライベートに深入りしないで」と警戒心を示していたボランティアも、「自宅におよびしたり何人かいらっしゃいますけど」と、教室外で交流する場合もあると語っている。その理由として「学習者さんもみんなきちんとしたかた、うん、今まではねえ。」と親しくなるに従って学習者への信頼感が生じたと考えられる。

(5) [支援し支援される関係の形成] カテゴリー

このカテゴリーは以下の4つの概念から成り、ボランティアと学習者との間に形成される関係に関連するものである。

《継続的な参加》

この概念は‘学習者が毎週休まずに出席し、ボランティアとの関係が安定すること’とした。「その前の〇国の人は、ワーキングホリディで来てた若い人だったんです。で全然休まないでちゃんと来られてましたけどね、ほとんど休まないで来られたんで張り合いがあったんですが」と、学習者が毎回出席することでボランティアは意欲的になったとしている。また「まあその〇さんは大きいかもしれないです。毎週来てくれたってことがね、ものすごい自分の自信に(笑)…。」というように、毎回参加するという学習者の行動をボランティアは学習者からの評価とも受けとめ、それがボランティアの自信にもつながっている。

《支援への感謝》

この概念は、‘学習者からの感謝の言葉や反応によって役に立てたことや自分が必要とされていることを実感すること’とした。ボランティアは学習者が徐々に日本語ができるようになっていくことに「全然〇〇さんみたいにわからなかったかたがね、平仮名から片仮名からまあほんと繰り返し繰り返しですけども何回もやってるうちに今ある程度話できる

ようになりましたでしょ。あれはやっぱり素晴らしいかな。」と喜びを感じている。さらに「わたしはほんとに言葉が下手なんで、つたない言葉で言ってるんだけど、(学習者が)わかってく」れ、「ありがとうございますって言われてねえ。」と、学習者からの感謝に感激し、「少しでも役に立ったのかと思うと、やっぱりね、わたしは他に能力はないけれどもこんなことで人の役に立てることがあるんだと思うと、やっぱりやめられなくなっちゃう。」と、継続への動機付けになっている。感謝の言葉だけでなく、「少しでも喜んでもらえるっていうか、なんか表情見てて、わたしのほうで楽しませてもらってるかな。」というように、学習者の反応からも役に立っていることを実感し、自己効用感を得ている。

《身近な相談相手》

この概念は‘自分の役割を学習者の身近にいる相談相手と思うこと’とした。学習者の周囲には、「話すかたがいらっしゃらない。相談するかたがいらっしゃらないので」というように、親身になって相談にのってくれる存在がいない場合がある。学習者本人だけでなく、学習者からの依頼でその友人の相談にのり「このまんまにしてたら、そのご主人、日本人のご主人のご両親だっているわけですけど、最終的には病院で会いましたけど、ご主人とうまく行ってないわけでしょ。相談するね、〇〇(=母国の地名)のお友だち(学習者)とわたししか相談する人がいないわけ。なんかほっとけないっていうあれであたしも。」と支援したケースもある。定常的な活動においても、「きっといい相談相手なんじゃないのかなあ。一週間に一回来て、困ったこととか聞いて、わかんないこと聞いて、で子育てで、はあ安心した、きょうもああそうなんだって帰ったから、きっとそれで少しはストレス解消になってるんじゃないかなあ。」と、ボランティアと話すことで精神的に安定して教室から帰っていく学習者の様子を伝えている。このように、学習者と接する中で、ボランティアは学習者にとっての自分の役割を認識し関係を深めている。

《交流の継続》

この概念は、‘ペアだった学習者と交流が続いていること’とした。安定的な関係が形成できたケースでは、学習者が教室を離れても引き続き交流が続いているケースが多い。「あのワーキングホリディで来た人が一所懸命勉強したし、こちらも一所懸命教材作ったし、それから向こうへ行っても今度日本(の企業に)、自分の長所とか短所とか、就職するのに書いたんで日本語みてほしいとか言ってメールが来て、ほいで日本の企業に勤めてっいうかね。」、「あの〇〇国からどっか出張に来たんで、(中略)電話かけてきて」というように、帰国したりなんらかの理由で教室を離れることになっても、その後も学習者から連絡があり、ボランティアもそれに応えている。

(6)〔自己の拡充感〕 カテゴリー

本カテゴリーは4つの概念から成り、ボランティアが一連の活動で得られたものを拡充感としてまとめた。

《言葉が身近になる》

この概念は、‘活動を通して日本語や言語が実感を伴うものになってきたこと’とした。この教室のボランティアはもともと日本語や言語に関心の高い人たちであるが、「○君なんかの場合はすごい勉強家だな、と。ていうのは、あのすべてを生活に結びつけていこうていう、言葉に対する…△君の女性もそうですけど、□君の場合でも生活と言葉というものを常に相表示しているということで、表現力っていうことを彼らに非常に貴重に感じましたね。表現ていうのは大事だなあと思ってつくづくいい歳になって考えてました。」というように、学習者とのやりとりから学習者が限られた言語能力で、自分の表現したい内容をいきいきと語る様子に感動したと述べている。また、学習者の母語を学習しているボランティアは、「韓国語をやってみるとわかるんですけども、やってみて初めて気がついたんですけど、彼女で初めてやったんですけども、日本語とよく似てるわけですよ、助詞にしてもだからあんなに理解できたんだなあっていうの后からわかりましたよね。語順は一緒だし、語順はもう書いてもどうでもいいみたいなね、あれもあるし、終助詞使うし、ね。ああそいであんなに理解、理解っていういかね、できたんだなあっていうことがわかったですけどね。」と語り、母語話者である学習者とのやりとりの中で、学習者の母語と日本語の関連について理解を深めている。

《外国の人や文化が身近になる》

この概念は、‘学習者との学習や交流を通じて、異なった考え方や文化/生活に触れ親しみを感じるようになったこと’と定義した。海外経験の長い人でも、「言葉の知らない国の人とこうなにか『おはようございます』ひとつでも言うのってなんかちょっとねえ抵抗があったんだけど、ここへ来てからそういうのは全然なくなりましたね。」というように、未知の言語圏の外国人とも接触することにより変化が起きている。また「日本人がこうだと思ってたのに、外人の人はそれを違うふうにとらえてたり、日本での気づかないこと、そういう気づかないことを教えてもらったりね、それがまたさ、うちの子どもなんかに、○国ではこうだったんだってよって話をしたりさあするじゃない、主人とか子どもたちにもさあ、だからやって世界も広がるよね。だから決してボランティアでこっちから与えるだけではなくってわたし自身も得るものがいっぱいある。」と、自分の考えが広がっていくばかりでなく家族へも波及し、自分や家族が関係する世界が広がっていくのを感じている。

《社会とつながる》

この概念は‘この活動をすることによって人との接触が得られ、社会との接点ができる

と考えていること’とした。本教室のボランティアは長年続けた仕事を定年などで退職してから活動に参加した人も多い。その人たちにとってこの活動は貴重な社会との接点になっている。「こういうところ来ますと、学習者との接点もありますし、他の会員のかたとの接点もありますし、まあ社会との接触てのはつながるんですね。」と教室を自分と社会との接点あるいは社会の一部ととらえ、「社会とのつながりっていうか、こないだもね、同窓会に行ったら今なにしてんのって言われて、もうわたし退職したんだけどなにかしなくちゃいけないのって言ったんだけど、それが、なんていうの、なにしてんのって聞かれるからじゃなくてね、やっぱりなーんにもしないでぽけーっとしてたらこりゃどうしようもないよね、まだ元気に動けるんだからね、そういうふうな社会とのつながり、どっかでちょっとでも役に立ってるっていう思いがね、あのおこのボランティアをしてるあれですよ、理由ですよ。」と、この教室を通しての人との交流や活動を社会とのつながりととらえ、ボランティアを続けている理由としている。

《生活のリズムになっている》

この概念は、‘この活動が自分の生活の重要な構成要素やいきがいになっていると思うこと’とした。「最初はわたしも地域ボランティアを絶対やりたいと思ってやったわけじゃなくて、日本語を教えることを始めてるうちにそういう世界があるということがわかり、しかもそれがわたしの場合には、毎週のリズムの一つになったということだと思うんです」というように、現在の生活の中でこの活動が生活の一部になったことが語られている。「今のわたしの生活からこれ取っちゃったら、それこそさっきのあれじゃないけど草むしりして買い物行ってっていう、それだけの人生になっちゃう可能性がありますもんね。」と、この活動がなくなったら日々の生活の張り合いがなくなってしまうという趣旨の発言は、特に現役を引退した人に多い。若い層においても「楽しいよね、やっぱりね。あ、あした〇曜日だと思うと。きょうはどんなこと話すかなあと。うんうんうん。」、「〇曜日は空けておく」と、毎週のスケジュールに組み込み日程を確保している。

4.3 プロセスはどのように進行するか

前節で説明した各カテゴリー間の関係は以下の通りである。モデル図では、二種類の矢印を用い概念間のプロセスと影響の関係を表した。(太い矢印はプロセスを表し、細い矢印は影響を表す。) ボランティアが【ボランティアとして日本語を教えたい】と思い活動を始めると、学習活動の過程で【ボランティアが直面する困難】が生成される。この【ボランティアが直面する困難】に【活動を通じての気づき】が作用し困難感は徐々に緩和されていくが、一挙に解消はされない。ボランティアは困難感を抱えながら【支援方法の模索】を行い試行錯誤を繰り返す。その試行錯誤の過程で【支援し支援される関係が形成】され、

一連の活動の影響として【自己の拡充感】が得られる。

以下に上記のプロセスに沿って、【ボランティアが直面する困難】の生成と、その困難感が【活動を通じての気づき】の作用によって緩和され、次ぎのプロセスに移行していく過程について述べる。

4.3.1 【困難】はどのように形成されるか

【ボランティアが直面する困難】は【ボランティアとして日本語を教えたい】と考えて活動を始めたボランティアが、実際に学習者と対峙した際に直面するものとして提示した。

海外での良好な《被支援体験》を持つボランティアは自分も同様に、日本にいる外国人の助けになりたいと思う。《言葉への関心》は以前から高く、日本語や日本語教育の勉強もしてきた。しかし本教室のボランティアは、日本語学校で教える日本語教師ではなく、無報酬の【ボランティアとして日本語を教える】方を選んでいる。理由としては、能力に自信がないことや、報酬を得て教えることが自分には準備などの負担が大き過ぎることをあげている。「きっとプロになると責任と、きっと負担が大きくなって思っちゃうね。ボランティアのほうになんとなく気分的にやっぱり少し楽かな。」という語りにもあるが、《気が楽》という表現で端的に表されているように、ボランティアであることは精神的にも物理的にも自由度を高めている。しかもマンツーマンで教えるのは「みんな前にしてあれ(授業)するわけじゃないですから」《気が楽である》。

しかし学習者と対峙してみると、外国人に日本語を教えるのは簡単なものではなかった。「学習者っていうのは外国人だから日本人だと想像もつかないような聞き方をする」ので、すぐには回答できない。自分は《日本語を教える》ことで外国人の役に立ちたいと思ったのに、十分な説明ができない。

また学習者が抱える事情やニーズが多様であり《想定外のふるまい》に遭遇し違和感を覚える。規範意識も自分とは異なる。休みがちな人や家で宿題をしてこない人はなかなか学習が進まない。自分は毎回時間通りに来ているのに、連絡もなく遅刻したり欠席する人もいる。【日本語を教えに来ている】のに、十分な活動ができないという状況をどのようにとらえたらいいか。「来るのか来ないのかわからないというところちょっとボランティアでもこちらはやっぱりきちっと時間を空けて教材もあれ(=準備)してしてるんですけど、やっぱりちゃんと来てほしいっていうかそういう気持ちはありますよね。」と語ったボランティアはまさにそのストレスの渦中にある。別のボランティアはかつて突然来なくなった学習者とのケースを振り返り、「自分の子どもだと自分の気持ちをぱっと言えないじゃないですか。でも相手(=学習者)には言えないじゃないですか。そういうジレンマみたいのありますよね。」と語っている。このようなストレスに耐えられずやめてしまうボランティアもいることは《想定外のふるまい》の説明の項でも触れた。

一方で学習者から個人的な相談や頼みごとをされたり、家に招かれたりすることがある。

それに応えることは【日本語を教える】という主目的から外れるのではないか、プライバシーに立ち入ることにならないか、会の方針から外れるのではないかという心配がある。以下の語りにはその辺りの心境が表れている。

「最初はねえ、やっぱりどこまで家庭に入ったらいいか、(中略)、どこまで言ってあげたらいいのか。だから最初のうちは距離を置くようにあんまりおうちとか行かないようにしてた、あんまり深入りしてもいけないわよってことは(他の会員に)言われてたので。お友だちになればなるほど。そこが難しいかなあ。」

また過去に、個人的に学習者と親しくなり過ぎないように、教室外での交流は個人の責任で行うようにという注意が会としてなされたという話があるボランティアの語りにあった。(会則にも勉強に関係のない個人情報にはボランティアからは聞かないようにという注意書きがある。)それらの影響は定かではないが、学習者のプライバシーに立ち入らないようにすべきだという認識がある。

このように【ボランティアが直面する困難】は、【日本語を教える】というボランティア自身の活動に対する目的意識とそれがままたまならない現実とのギャップという形で発生したものと考えられる。

4.3.2 【困難】はどのように緩和されるか

【ボランティアが直面する困難】の緩和には【活動を通じての気づき】が作用して【支援方法の模索】に導いている。まず《予想できない質問》という日本語や日本語教育に関する知識不足に関する困難は、《自分も勉強できる》活動であるという気づきによって緩和される。「すごい大変な質問されてこっちはどうやって答えていいかわからないっていうね、そういうことが多かったですね、最初は。」という状態にあったが、「いや、わかんないわって言うといいんじゃないって思うようになってから楽になり」、「ボランティアっていうのはなんなんでしょうね、自分も一緒に勉強できる。」と変化が生じている。学習者との学習活動を続けているうちに、自分も同時に学んでいることに気づき、自分で全部答えられなくても一緒に考えればいいのだと発想を切り替え、「教えながら日本語は今勉強している」と考えている。また別のボランティアは「虎の巻持ってるんですよ。聞かれたとき右往左往しちゃうとみっともないから。通信教育のテキストで、ちょっと自分の知識がいかげんだなと思うところを補って」と、《予想できない質問》への自衛手段として、《自分も勉強》して知識を整理しなおして難しい質問に備えている。それでも学習者から寄せられる質問は「テキスト見たって書いてない」類のものが多く、「あちこちらばった知識をまとめ」たり、「こういうふうに説明すれば外国人でもわかるっていうのを工夫して考えたり」して次週説明する。「そういうものの繰り返しですね。」というように、学習活動を通じて《自分も勉強》しながら、現場に即した知識や方法を身につけていっている。

次に《想定外のふるまい》への対応については、【活動を通じての気づき】の中の複数

の概念が効果を示す。前述の突然学習者が来なくなって落胆したボランティアは、先輩格の《仲間からの助言》によって気持ちを切り替えて活動を継続した。また学習活動の様子を家族に毎回話し、「こういうふうなやりかたしたらいいとか、そういうちょっとしたサジェスション、アドバイスがあるもんですからね。」と《家族からの助言》を参考にしている。

しかし《〇〇さんに合ったやり方を探す》のは簡単ではない。この会のボランティアは全員が同じ教科書を使っているわけではなく同様の方法を取っているわけでもない。自分なりの方法、しかも相手に合ったやり方をみつけていかなければならない。10年の経験を持つあるボランティアは「だんだんわたしもいろんな種類の生徒に会うことによって、なるほどいろんなニーズがあるんだなと」わかってきたと語り、以下の【活動を通じての気づき】を得たと語っている。

「これが地域のボランティアとしての日本語教育だというのは、決められないような、わたしが経験しただけでもね。」

「研究なさってるあれ（＝地域の日本語教育）っていうのはものすごく難しいんじゃないかなと思うんですよ。常にこうだっていうのがないわけですから、相手によって全部ひとりずつ違う。だから裏返しに言うとそれは面白い部分でもあるし。」

上記の語りは、マンツーマンを前提として、地域の日本語教室に来る学習者が《ひとりずつちがう》ということ、活動の継続によって徐々に認識していったことを示している。

別のボランティアは、休みがちな学習者との対応に苦慮しているが、

「やっぱりボランティアっていうのは要求に合わせてやっていくもんだらうと思うんですよ、あのお生徒さんのね。〔中略〕生徒さん代わるたんびに、あ、こうするべきかなあとか、こんなものかなっていうふうに思いながらやってるんで、前の人はこうだったとかああだったとかいうのはもうよそうと思ってるわけ。」

と、過去の学習者と同様の内容ではなく、新規にペアになった《ひとりずつちがう》学習者に合わせて学習内容を検討していくべきだと考えている。

また学習者への支援は、結果として教室内だけでは終わっていない。先述のように学習者との《距離のとり方がむずかしい》と感じながらも、実際には学習者に相談されたり要請されたりすると、要請に応える形で《教室外での支援や交流も》行なっている。その際《仲間の助言》や《家族の助言・協力》を参考にしている。当初「あんまり深入りしてもいけないと（先輩のボランティアから）言われてた」のでと、ペアの学習者とあまり親しくなることをためらっていたボランティアが、「それこそ国際交流よ」と別の仲間から助言されることによって、学習者の要望に沿う形で、教室外の交流に他のボランティアとともに参加する経緯が語られている。また他にも「一度、主人があれ（＝協力）してくれて」と、ペアの学習者の日本語能力試験の受験のために子どもを預かった際、家族が協力してくれたことが語られている。

また以下の語りは、中南米出身の日系留学生の配偶者のケースであるが、

「日系の人で〇〇〇国から来てたんですよ。おかあさんとおとうさんが日本人で、〇〇〇国で育って、でその人が夜（＝W会の別会場で夜の時間帯の教室に）来てて、〔中略〕、アルバイトをしたいというので、職安とかについて行って、〔中略〕（Q¹³：職安についていくのは、向こうからお願いされたんですか。）お願いされて。で（書類の漢字読んで（あげて）、でこうですよ、こうですよって言って（＝説明して）、したら彼女さっさと（アルバイトを）決めてきたのよ。で〔中略〕昼間は午前中あくって言うんで、で〇曜日の昼（の教室）に一緒に移ろうって、で〇曜日の昼に移って。」

というように学習者から頼まれて就職の手伝いをし、学習者の要望に沿って日本語教室の時間帯を変更している。このような行動は、学習者は《ひとりずつ違う》という認識があり、目の前の学習者を支援するためには《生活支援や交流も大事》であるという認識によって、会の活動としてではなく、個人として対応しているものである。

以上のように、日本語ボランティアの学習支援のプロセスにおいて、【ボランティアが直面する困難】は、試行錯誤の過程で、【活動を通じての気づき】等によって徐々に緩和されて【支援方法の模索】に移行し、その結果として【支援し支援される関係】が形成されていくことが示された。

¹³ Q以下の（）内は筆者からの質問。

第5章 総合考察

本章では、前章で述べた分析結果を新たな日本語教育の構築という観点からとらえ直しいくつかの考察を試みたい。

ストーリーラインを振り返ると、ボランティアは、【ボランティアとして日本語を教えたい】と思い活動に参加するが、活動の過程で《予想できない質問》、《想定外のふるまい》、《距離のとり方が難しい》という【困難に直面】する。これらの困難を抱えながらボランティアは試行錯誤を繰り返す。【活動を通じての気づき】を活かしながら《〇〇さんに合ったやり方を探す》、《教室外での支援や交流も行なう》といった支援方法を模索する。その結果、【支援し支援される関係】が形成され、【自己の拡充感】を得ることができる、というプロセスを体験し活動を継続していることがわかった。

上記の過程に通底しているものは何かについて分析過程を振り返ると、プロセスの始まりである【ボランティアとして日本語を教えたい】カテゴリーに見られる【日本語を教える】という認識が大きく作用していると考えられる。ボランティアは教室を【日本語を教える】場ととらえ、日本語ボランティアの活動は【日本語を教える】活動であると認識して、活動に参加している。この認識が【ボランティアとして日本語を教えたい】カテゴリーから【支援し支援される関係の形成】カテゴリーに到るプロセス（モデル図の縦のライン）を動かし、活動の内容を規定し、ボランティアの意識の形成に大きな影響を与えている。以下の論考ではこの【日本語を教える】という認識に関する考察を起点としてこの教室の実態をとらえ直し、5.1【日本語を教える】という活動認識が規定するもの、5.2【支援し支援される関係】からの転換、5.3「個人」の変容から「関係」を変える力への順に考察を進めたい。

5.1 【日本語を教える】という活動認識が規定するもの

【日本語を教える】という認識が「日本語教室」であるこの教室を規定しているということは、一見当たり前のことに見えて、地域の日本語教室にとって大きな制約になっているという現状を本研究の結果は示していると考えられる。本節では、【日本語を教える】という活動認識がプロセスとどう関係し、ボランティアの現実にどのように作用しているかを考察する。

まずこの教室のボランティアが活動を始める動機について振り返ってみると、《ボランティアでマンツーマンは気が楽》であると思ってこの教室を選んでいる。なぜなのか。まず《ボランティアが気が楽》である理由を考えると、その一つはボランティアの自己認知にあると考えられる。ボランティアは《予想できない質問》に即答できない自分を、文法を系統だてて説明することの苦手意識等から、「プロのレベルからいうと相当低いんじゃないですか。」と自己評価し、「日本語学校」で教えている「プロ」とは異なると感じている。

また「日本語学校の教師になるなんていうと資格がないとだめなんですよ。」というように、日本語教育能力試験合格等の資格がないと日本語学校では採用されないという知識があり、自分にはその資格がないと自己規定する。

先行研究であげた岡崎（1999）では、日本語教師に比べ日本語ボランティアの自己認知には多様性があったことを、異文化接触による変化の可能性があると積極的に意味づけているが、別の解釈も成り立つと考えられる。すなわち日本語ボランティアの自己認知に「日本語教師」が少なかったのは、自信のなさから自分を「日本語教師」と積極的に自己認知できないという背景も考慮する必要があるのではないか。この点は森本（2001）において、ボランティアが日本語教師と対比して自分を「素人」と位置づけているという指摘と一致している。

次ぎになぜ【マンツーマンは気が楽】かについては、クラス形式に比べて準備の手間等の【教える】側の負担が少ないことがあげられた。「みんな前にして授業するわけじゃない」から、《予想できない質問》をされた場合にも《気持ちが悪》である。上述のように「プロではない」自分にとっては、クラス形式よりも精神的にも負担感が少ない。また「（日本語）学校行ったら1対1じゃないじゃないですか。だからそれから比べたらいいんじゃないかなと思うんですけどね。」と、学習者にとっても個別対応してもらえる点で好都合であり、地域性のある話題や個人的な相談ごとも含めてできるので地域の日本語教室として妥当な方法であると考えている。まとめると、ボランティアは【日本語を教える】方法として、マンツーマンを選択することにより【教える】負担が軽減され、個人的な相談も含めた丁寧な個別対応を行なうことで日本語学校との差別化を図り、地域日本語教室としての付加価値を高めていると考えられる。

上記のように《ボランティアでマンツーマンは気が楽》だと思って活動を始めたボランティアであったが、実際に学習者と対峙し【日本語を教える】当事者になってみると、接触場面で【日本語を教える】ことに《困難》を感じる。しかも【教える】対象が「母語話者の日本語」であることが、ボランティアにとっても、学習者にとっても重荷になっていると考えられる。つまりボランティアにとっては「正しい日本語」の文法説明等が重荷であり、学習者にとっては説明がわからないから《予想できない質問》をすることもあると推測される。このような状況の源である「母語話者の日本語をいつか使えることを目標に【教える】」ことにどのような意味があるかをあらためて問い直してみる必要がある。学習者の目の前には毎週母語話者（ボランティア）がおり、コミュニケーションの機会がある。どうしたらこの機会を有効に活かすことができるだろうか。共生日本語教育では、学習する日本語を「母語話者の日本語」ではなく、「共生言語としての日本語」として、母語話者と非母語話者との対話によって、わかりあう体験を通して日本語を習得していく方法を勧めている。このことは次節の後半で、相互学習に関連してさらに論ずる。

ここで再びストーリーラインに戻ると、【日本語を教える】《困難》によってボランティ

アは【日本語を教える】プロではない自分を再認識しつつ、【支援方法を模索】する。その際も教室は【日本語を教える】場であるという認識によって、日本語学習以外のことは《教室外での交流や支援》として個人的に行なうものだと思う。そしてそのような教室外の個別対応や学習支援の模索の結果【支援し支援される関係】が形成される。

この【支援し支援される関係】の特徴は、基本的に「ボランティアが支援し、学習者が支援される」という、ボランティアから学習者への一方向的な関係であると考えられる。なぜ一方向的かと言えば、それは「日本語を教える－教えられる」関係をもとにしているからに他ならない。すなわち【日本語を教える】のは「日本語ができる日本人」であり、「教えられる」のは、「日本語ができない外国人」であるから、「日本語を教える－教えられる」関係は自ずと一方向的になり逆はありえない。従って一方向の関係は固定的である。次節ではこの【支援し支援される関係】の課題と、この関係からの転換について考察を進める。

5.2 【支援し支援される関係】からの転換

前節では、【日本語を教える】という認識が、ボランティアの自己認知を規定し、ボランティアに困難を感じさせ、学習者との【支援し支援される関係】を形作るもととなっていると述べた。本節では、前節で指摘した【支援し支援される関係】の問題点と打開策について、共生をめざす日本語教育の視点からさらに論考を進めたい。

5.2.1 【支援し支援される関係】の課題

前節で【支援し支援される関係】は「日本語を教える－教えられる」という関係を基礎としており、ボランティアから学習者への支援という一方向的なものであると述べた。またボランティアの「支援したい」という意識は、学習者の要望に応じて教室外での交流や支援も行なうこと等によって強化されていると考えられる。その結果、学習者は常に「支援される」側において、学習者は支援される側が定位置となる。しかももともと「困っている外国人の役に立ちたい」という気持ちで活動に参加しているボランティアにとって、「支援」が一方向的であることに抵抗はなく、むしろ「役に立てた」という自己効用感につながっている。

ではこの関係性のどこが問題なのか。田中は、「教師の役割－教えることと教えないこと（教えられること）」(2005)の中で、加藤彰彦(2003)から以下の箇所を引用している。

「この人はそれをする人、される人というふうにした瞬間に、関係は固定化して権力になるのです。」

(加藤彰彦「子ども臨床学から見えてくるもの」井上芳保(編著)『「心のケア」を再考する』、現代書房 2003: 198)

「権力」と聞くと政治的な印象があるが、ここでいう権力関係は、異なる存在の間に働く力の関係を意味し、人と人、人と動物などすべての存在の間には必ずなんらかの力関係があると述べている。そしてその関係が固定化されたとき権力が生じ、その権力関係から逃れるためには、関係を流動化させることが重要だと述べている。しかし

「われわれが教師として学習者と関係をつくっていくときに、その関係を流動化するというのはそんなにやさしいものではない。流動化するためにはまず、日本人性とかネイティブティ性だとか教師性だとか、いろんなことについての脱ぎ捨てというものが必要になってくる。徹底的な自己改革が必要になるんです。しかし、自己改革はわれわれにとってかなりむずかしいことなのかもしれないのです。」(田中 2005 : 8)

と述べ、教師の側が自分自身を変えていくことは簡単なことではないと続ける。近代の教育は個のエンパワーメントを第一義に行われてきたので、発想の転換を図るには困難が伴うが、多文化共生を理念で終わらせず実現するには、「個をベースに考えるのではなく、関係をベースに考える」ことが必要であると述べている。

本研究においても、【支援し支援される関係】が固定的な関係になっていることを指摘した。固定的であるという点で、上記の田中の言を借りれば「何らかの力関係」すなわち権力関係が存在するということになる。どちらかが常に支援される立場にいる関係はやはり対等なものとはいえない。また【支援し支援される関係】の固定化は、日本語教室が外国人にとって地域との接点となっていることを考え合わせると、地域社会における日本人住民と外国人住民との関係形成への影響も危惧される。ボランティアは、学習者の「個」への対応については、マンツーマンの学習形態の必然として強く認識しているが、共生社会を実現するための日本語教育を行なおうとするには、個人への一方向の支援関係を流動化して、より対等な関係を築いていくために一歩踏み出す必要がある。

5.2.2 「教室」での関係形成

「関係」に関する課題は、ペアの関係の流動化だけではない。母語話者・非母語話者計40余名が活動するこの「教室としての関係作り」を考えていく必要がある。現在の状況をモデル図で見ると、プロセスを通じて全体での取り組みは見えてこない。内部での関わり合いとして《仲間の助言》はあるが一時的なものである。あるボランティアが自分がコーディネーターであったときのことを振り返り、「今までただの一員だから人の名前なんか興味がなかった、自分の生徒さんのこと(だけ)で。なに先生がなにさんをみて、なにじんでとか、そういうのは覚えようと思わなかったら覚えなから。だから覚えようと思っただけじゃなく、ちよつとわかるようになって。そのほうが楽しいし。」と語り、以前はペア以外の学習者に興味がなかったが、コーディネーターになってからは教室内の構成がわかって楽しくなったと語っている。この語りの背景には本教室の活動状況がある。通常の活動は90分の学習時間が終わるとペアごとに解散になり、毎週同じ時間、同じ場所

に集まっても他の学習者やボランティアと対話する機会は少ない。月に一度ボランティアのみの30分程度のミーティングがあり情報交換や連絡などを行っているが、「会員(ボランティア)同士のコミュニケーションは割と取れていない」という認識もある。つまりこの教室における成員間の関係性は、ボランティアと学習者のペアが主体であり、学習者も含めて成員相互に親しい関係があるという状況には到っていないと考えられる。

西口(2001)は教室を実践共同体ととらえ、共同体の生成の過程を学習活動とする方法を提案したが、教室をそのような状況にするためには、現在のペアで閉じられている関係を開いたものにする必要がある。一般的な方策としては交流的な活動を増やし、教室内のコミュニケーションを図ること等が考えられるが、この教室でもすでに年に数回日本の年中行事を紹介するような活動や茶話会などを行なっている。しかし「やっぱりここにいるかたも勉強がしたいってかたもいらっしゃる。だからなんか折り紙¹⁴とかするじゃないですか。そしたらそんなじゃなくて勉強がしたいっておっしゃるかたもいらっしゃりたいで。」と、日本語の学習以外のことで時間が削られることに抵抗がある学習者もいることが語られ、こうした活動の頻度を今以上にあげることは難しいという感触が示されている。

この現状をボランティアはどのようにとらえているだろうか。

「1対1の生徒さんだけじゃなくって、習いに来ていらっしゃるかたがみんな町であってもやっぱり近くから来ていらっしゃるわけだから、すれちがったときにお話ができる、顔がわかるくらいの…(関係ができるといい)と思っているんですけど、今の状態ではちょっとね。あんまり…」

という語りには、このボランティアが他の学習者とも顔見知りになりたいと思っていることが窺える。会の記念誌でインタビューに答えていた初期のメンバーは、会の設立当初は交流的な活動が多かったが、【日本語を教える】ことを重視する最近の方針には同調できないとしてW会をやめたことを語っている。しかしここで問題になるのは、「交流」か「学習」かという二者択一式な議論ではなく、交流や学習の中味である。岡崎・野々口(2002)では日本語教室に関わるボランティア、学習者、日本語教師ともに「ことばの学習」と「交流活動」を対立するものとする傾向があることが示されたが、それは「ことばの学習」は従来の「母語話者の日本語を学ぶ」というイメージが強く、交流的な活動を通して共生言語としての日本語を創っていくという発想が持てなかったためであると考えられる。では地域の日本語教室を、「豊富で多様な日本語に触れることのできる場」(田中1996:33)にしていくにはどんな方法があるだろうか。

5.2.3 相互学習の必要性

¹⁴ この教室では、雛祭りなど季節の行事の由来を紹介したり、自己紹介をゲーム形式で行う交流会を年に数回行っている。

足立(2005b)は、定住外国人にとっても系統だった日本語学習は必要であるが、非集中型で日本語教育歴にばらつきがあるボランティアが教授者になる活動で行うのは不適切だとして、地域の日本語ボランティアの教室活動では「もっと豊かな人間的な活動」がふさわしいと述べている。そしてその活動は、加算的言語併用(岡崎・一二三 1994)の考えに基づく「言語内共生における共生言語」の創造をめざす「言語内・言語間共生志向活動が望ましい」としている。ただし「言語内・言語間共生志向活動」は一般的な交流活動と区別がつきにくく、真の目的を達成するためには、参加する日本人・定住外国人双方に、この活動の目的や意義について十分な理解が必要であるとしている。「言語内・言語間共生志向活動」の具体的な内容は示されていないが、記述の内容から、共生日本語教育で提唱されている交流を主体とした相互学習活動を意図していると推測される。これは母語話者と非母語話者の接触場面である日本語教室において、母語話者と非母語話者のやりとりを通して「共生言語としての日本語」を創造していく相互学習の方法である。学習内容として、学習者の身近な話題や問題と感じているテーマ等を取り上げることが多い。

岡崎(1996)では、「日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育」の方法は既述の問題提起型学習など様々なものが考え得るが、「日本人と外国人双方が、お互いから学ぶ」ことを前提として、以下の点を追求すべきであるとしている。まず日本人は、日本語・日本文化を外国人の母語・母文化と交流する中で自分も学び、それを外国人にどう伝えるか学ぶこと、外国人の母語・母文化について学ぶこと、外国人が日本人と日本文化をどうとらえているかを学ぶ。外国人は、日本と日本文化について学び、それを外国人の視点からどうとらえるか、日本人にどう伝えるかを学ぶ。自分の母語・母文化について、特に日本語・日本文化と対照する中で学び、それを日本人にどう伝えるかを学ぶ。日本人が外国人の母語・母文化についてどうとらえるかを学ぶとしている。またどのような学習形態においても「対話」が基本となり、日本人と外国人との交流を進める中で、文化的・言語的背景が異なるもの同士が自分なりのものの見方や考えを出し合い、互いに自分自身を深めていくことを目的とするものであると述べている。(前掲:30)

米勢も地域でボランティアによる日本語学習支援に関わってきた観点から、共生日本語の普及の必要性を主張し(2006a:98)、地域の日本語教育には相互学習を主体とした活動が望ましいと述べている。米勢(2006b:114)によるとこうした活動はすでにいくつかの地域で進められているが、それらの教室には、教室の運営を一緒に話し合う、お互いに言語を教えあう、地域イベントなどの交流活動に力を注ぐなどの特徴があるとしている。本研究においても、あるボランティアが「こっちはっかりじゃなくて、むこうのことを教えてもらったりだとか。できればわたしはそれがいいかなとも思ったりするんですけど。」と語っているように、ボランティアの中には相互学習を期待する気持ちも窺える。そうした声を教室の学習活動に活かしていく方法として、ペアの学習や教室全体の活動を双方向の学習内容に変えていくことが有効であると考えられる。

5.3 「個人」の変容から「関係」を変える力へ

前節では田中（2005）を引用し、共生をめざす日本語教育においては、受け入れ側の日本語母語話者である教師やボランティアに自己変革が求められていることを指摘した。本節では、本研究の日本語ボランティアに見られた意識の変化について考えてみたい。

成人の学習に関連して三輪（2006：35）は「学習とは変わることである。認識・態度・行動などが変わる、すなわち、その前と後で何かが変わるということである。」と述べている。そうした意識変革をめざして企画された講座などでは、まず気づきを得ることが目標とされそれが学習の成果とされる。要約すると学習 ⇒ 気づき ⇒ 意識変容と考えられている。

本研究のボランティアを成人学習者にとらえてボランティアの体験を振り返ると、【活動を通じての気づき】があり、一連のプロセスを経験することによって【自己の拡充感】を得ていることが示されている。また《ひとりずつちがう》という概念は、多くの学習者との出会いを通じてボランティアが得た気づきであるが、それによって《〇〇さんにあったやり方を探す》という行動に結びついている。

活動を始める前後の変化の具体例としては、外国に長期滞在した経験のあるボランティアが、

「外国にいたから外国人の人に対して偏見があるわけでもなんでもないんですけど、やっぱり言葉の知らない国の人とこうなにか『おはようございます』ひとつでも言うのってなんかちょっと抵抗があったんだけど、ここへ来てからそういうのは全然なくなりましたね。」

と、言葉のわからない外国人への抵抗感がなくなったと語っている。

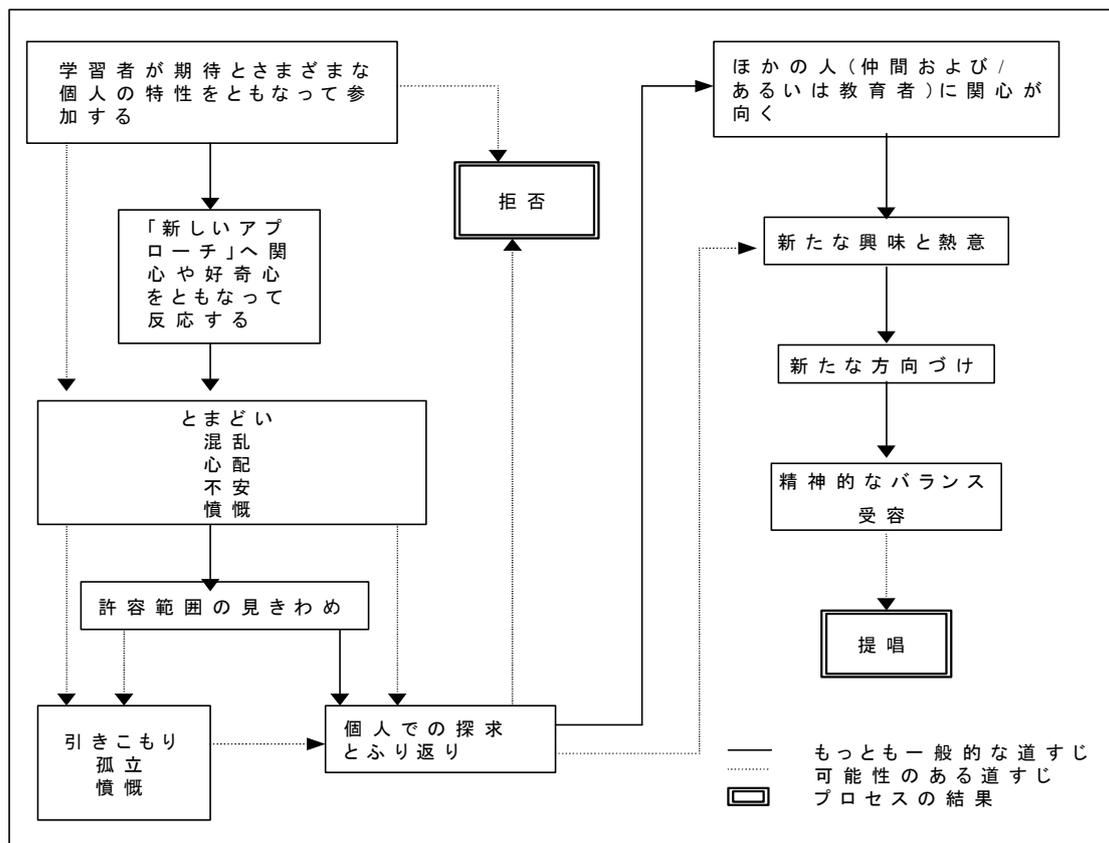
別のボランティアは、

「日本人がこうだと思ってたのに、外人の人はそれを違うふうにとらえてたり、日本での気づかないこと、そういう気づかないことを教えてもらったりね。それがまたさ、うちの子どもなんかに、〇国ではこうだったんだってよって話をしたりさあするじゃない、主人とか子どもたちにもさあ、だからやって世界も広がるよね。」

と語り、学習者とのやりとりの中で異文化の視点や考え方に触れて気づき¹⁵が生じ、そこから家族に話すという次ぎの行動が生じていることが示されている。

このように日本語ボランティアは、活動を通じて今までとは違ったものの見方に気づき、態度や行動に変化が生じている。生涯学習等の講習会や実習で期待されている意識変容の過程が、ここでは外国人学習者との接触や学習活動を通じて体験されていると考えられる。

¹⁵ 共生言語としての日本語教育においては、母語話者と非母語話者との接触場面におけるやりとりの中で生じた気づきを、学習活動において獲得が目指される「内容」としてしている（岡崎 2002b）。



(P. クラントン、入江直子・豊田千代子・三輪建二訳『おとなの学びを拓く』鳳書房 1999: 151)

図3 自己決定性型学習をめざす取組のプロセス

またクラントン (Cranton 1992) によれば、意識変容の学習は長期にわたるプロセスであり、価値観の変化は短期間では期待できないとしている。この教室のボランティアは活動を継続することで、多様な学習者や異文化と持続的に接触し意識変容の経過をたどっていると考えられる。

上に示した図3はクラントンが成人教育の到達目標としている自己決定性を獲得する学習のプロセスを示した図であるが、この内容は今回の研究で見られた日本語ボランティアの体験プロセスと重なる部分が多い。ボランティアは学習者の多様性にとまどい、来なくなった学習者へのやり場のない憤りに落ち込んだりもするが、自分自身のやり方も反省しつつ、仲間の助言も受け入れ、学習者に合った方法を模索し、学習者との関係が形成されることによって精神的にも安定するというプロセスをたどっている。あるボランティアはこの活動への参加を「生涯学習につなげたら」と言っているが、実際に生涯学習の過程をここで経験していると考えられる。

しかしここで立ち止まってこれらの意識変容の意味するところを考えてみたい。上述の語りを見てもボランティアにとってこの活動が魅力的なものであることが推測されるが、三輪 (前掲: 35) は先ほどの言葉に続けて『「気づいた人」は次にそれをどう変えていくか

が課題となる」と述べ、さらに『人が変わる』『自分を変える』ということは、他の人との関係を変えることになる。」として、学習の成果を「個人の変容」から他の人との「関係」を変える力につなげることが今後は重要であるとしている。

また先行研究であげた岡崎（1999）では、異文化接触に伴う変化を学習ととらえ、日本語教師やボランティアは異文化適応の過程に入り込むことによって、ものの見方・感じ方といった認知の枠組みになんらかの変化が生じているのではないかと推測している。異文化適応の過程とは、異なる文化との接触によって自分の文化を意識化すること、外国人の異文化を受容すること、自文化からの離脱、異文化への拒否反応（ストレス）、両文化アイデンティティ¹⁶の獲得などが生じる意識変容の過程とされる（岡崎 1996: 12-13）。上述のような変容が見られる本研究のボランティアも、この異文化適応過程の途上にあると推測されるが、両文化アイデンティティの獲得に到るには、【ボランティアが支援し学習者が支援される】という一方向的な関係が温存されている現状を打開することが必要であると考えられる。ボランティア個人が【自己の拡充感】を得ている段階から一歩進み、共生的な社会の礎となる学習者との対等な関係を形作るために、今までとは異なる行動・働きかけ・学習が期待される。米勢（2006 b: 117）は、「対等な立場、共通の目標、共に活動すること、接触時間の保障などが問題解決の条件となり、また、一時的な接触はより偏見を生む」と指摘している。今後、共生日本語の創造という共通の目的を持って双方向の学習過程を意識的・継続的に行うことにより、学習者・ボランティアともに両文化アイデンティティを獲得していくという方向性が、共生社会を育む日本語教育につながるのではないかと考える。

¹⁶ 「両文化アイデンティティ」とは共生的学習のもとで実現する成長とされる。自分の見方やアイデンティティを保持した上で、別の見方やアイデンティティを自分のものとして受け入れる、アイデンティティをダブルにしている、足し算的な成長であるとする。（一三 2001）

第6章 本研究のまとめと今後の課題

本章では、本研究を振り返り得られた知見を整理して考察し、加えて日本語教育への示唆と今後の課題を述べる。

6.1 本研究のまとめと考察

本研究では、共生社会の実現に資する地域日本語教育の実践をめざして、地域日本語教室での学習支援の実態を、活動を担う日本語ボランティアの意識の面から把握し可視化することを試みた。「日本語ボランティアはどのような体験を通して活動を継続しているか」という課題設定のもと、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによって、ある日本語教室で活動するボランティア12名の意識を総体としてとらえモデル図で表した。分析の結果以下のようなことが明らかになった。

- ・ 本研究の日本語教室のボランティアは、ボランティアとして日本語を教えたいと希望している。
- ・ ボランティアは活動を通じて【日本語を教える】ことに伴う困難（知識・技術の不足感、学習者の多様性への対応、学習者との距離感）を感じる。
- ・ この教室ではマンツーマンの学習形態を採用しているが、ボランティアは、マンツーマンはクラス形式に比べ負担の少ないものにとらえ「マンツーマンだから教えられる」という認識を持っており、学習者にとっても個別対応が可能なので都合がいいはずだと考えている。また長年にわたり多くの学習者とマンツーマンで学習することによって、学習者の個別性を強く認識するに到っている。
- ・ 困難感の緩和には、個別性の認識など活動の継続による気づきが活かされている。
- ・ 学習者の個別性を認識したボランティアは、学習者に合った支援方法を模索する。教室外での交流も要望に応じる形で行っている。これらの過程で学習者との間に【支援し支援される関係】が形成される。
- ・ 支援が実現した結果、ボランティアは自己の拡充感を得る。

上記の分析結果を共生社会を育む新たな日本語教育の構築という観点からとらえ直し、教室は【日本語を教える】場であり日本語ボランティアの活動は【日本語を教える】ことであるという認識がこの教室の活動やボランティアの意識、学習者との関係等、多くを規定していると考察した。学習者とボランティアの間に形成された【支援し支援される関係】の問題点を指摘し、共生言語としての日本語を生成するという目的を持った双方向の学習に切り替えていくことを提案した。またボランティアは継続的に活動を行う中で意識変容の過程を経験していることを示し、異文化適応の途上にあると推測したが、今後は、学習者との関係の流動化を図る中で、ボランティア・学習者がともに両文化アイデンティティを獲得していくという方向性が望ましいのではないかと考察した。

以上を踏まえて、最後に地域を含む新たな日本語教育構築への可能性を考えてみたい。前述のように、本研究の日本語ボランティアは学習者の個別性に着目し、丁寧に対応することで支援を実現しようとしていることがわかった。しかし共生型の日本語教育は、そこからさらに進んで、「個」から「関係」の重視に軸足を移行する方向性を示している。移行の方法として、双方向の学習を通して互いに「わかり合う」体験を積み重ね、目の前の非母語話者との対話能力を増強していく方法を提案した。しかしここで難しいのは、上記のような方法の選択にあたり、学習者に「母語話者と同様の日本語」を求めないという根本的な発想の転換を、母語話者が図れるかという点にあると考える。共生的な日本語教育をめぐる大きな課題である。「母語話者の日本語を学ぶ」代わりに、新たな日本語を母語話者と非母語話者が一緒に作っていくという発想が必要である。ただここで注意したいのは、共生言語としての日本語は、母語話者間で使われている日本語を損なうものではないという点である。共生日本語は、母語話者と非母語話者とのコミュニケーションのために接触場面で使用されるもので、母語話者間の日本語とは別のものである。

本研究でも「日本人社会で恥をかかないように正しい日本語を教えたい」と思って学習者の日本語を直し、「子どもの幼稚園でおかあさんたちが話す普通の言葉がわかるようになりたい」という学習者の要望に応えるボランティアの姿があった。これは《ひとりずつちがう》学習者の必要性を認識して、「母語話者の日本語」の特定の言語形式を教えるものであるが、こういった方法が同化を促す側面があることに留意しなくてはならない。斎藤・田中は、「日本の地域で外国人女性が『花嫁』として日本語を学ぶ場合、それは家族と地域への同化という文脈のなかで習得をめざすものになっている」と指摘している(1999 :175)。日本語母語話者との接触場面では、非母語話者の用いる日本語に対して受け入れ側の日本語母語話者が寛容であること、さらには非母語話者を助け代弁するようなスタンスが、共生社会の実現にはむしろ必要ではないだろうか。

第1章で言及したEUの共通参照枠(CEF)も、第二言語習得の目標として母語話者間で使用する言語を設定せず、「理想的母語話者」を目標としないと明示している(Trim 2002: 4)。CEFは統合後の現実的な姿として一人の人間が複数の文化や言語を有する状態を想定し、複文化・複言語主義に基づき、第二言語以降の言語については学習者の目的に合わせて学習し、使用に際してはその人がその時点で持っている言語能力をその場で最大限に活かし切るという方法を提示している。その言語についての知識が限定されたものであっても、その知識を使ってもっと言語知識のない人たちを助け、場合によっては他の言語や方言などの別形式の表現を用いたり、身振りや顔の表情などのパラ言語なども総動員して、共通言語のない人たちの間を取り持ってコミュニケーションを図る。この考え方は共生日本語教育理論の「言語間共生」・「言語内共生」と共通しているが、「母語話者間で使用する言語」を目標としてきた従来の言語教育観や方法論を根本的に覆すものである。しかしこれは考えてみれば多言語環境に突入しているEUにとって多言語と共生するための極めて

現実的な方法論であるといえる。また人の移動がグローバルレベルで活発化している今日、日本も例外ではありえず、多言語・多文化と共生する能力を各自が身につける必要がある時代にすでに入っている。そのことを、個人もそして国家も認識し具体的な行動に移す時期に来ていると考える。

6.2 日本語教育および地域における日本語教育への示唆

以下に本研究から得られた知見をもとに、今後の日本語教育および地域における日本語教育現場への示唆を述べたい。

一つ目は、日本語ボランティアの養成時に「共生言語としての日本語」教育の視点を導入することの必要性である。本研究では、日本語を言語知識という側面からとらえ、その下で日本語を知識として教えるという意識がいかにか根強いかが示された。こうした従来の【日本語を教える】型の認識から発想の転換を図るのは容易ではない。また今回の研究でボランティアは活動の継続により、自己の拡充感を得、意識変容を経験していることがわかった。このことはひとりひとりの日本語ボランティアが活動を長期継続する可能性を示唆しており、ボランティア各人がどのような意識でどのような活動を行なうかは、地域の日本語教育ひいては地域社会の形成に少なからぬ影響を与えていくものと予想される。従って日本語ボランティアの養成は日本社会の喫緊の課題であり、ボランティア自身が各教室で共生的な学習を主体的に行なうような意識づけが必要と思われる。

二つ目は、これからの日本語教育を地域日本語教育を含めたものと考え、研究・実践していくことの必要性である。地域の日本語教育に関して尾崎（2001: 9）は、「援助者」による広義の日本語教育がどのように行われているか実態を知り、「そこから学ぶこと」が日本語教育のこれからの課題であると述べているが、本研究も同様の視点で今回の研究に臨んだ。地域の日本語教室に関しては、近年多くの課題が指摘され、本研究でも共生社会の実現に向けてという観点でいくつかの提言を行った。しかし公的な言語サービスが整備されていない中で、現在まで実際に地域で日本語教育を担ってきたのはボランティアであること、本研究で示されたように「日本語」だけでなく生活支援も含めて外国人学習者を支援しているという実態も再度認識しておく必要がある。今後は日本語教育の専門家も、ボランティアも、地域やこの国を構成するもののひとりとして知恵を出し合っていくことが肝要だと思われる。

6.3 本研究の限界と課題

本研究ではマンツーマンの学習形態を採用している日本語教室のボランティアの意識を対象として研究し、マンツーマンであることが本教室のボランティアにとって大きな意味を持っていることが示されたが、クラス形式など異なる学習形態では異なる傾向が見られる可能性がある。

また今回の研究では対象をボランティアに限定したため、学習者が本教室の学習活動をどのようにとらえているかは明らかにできなかった。今後共生的な学習の一環として、学習者の意思が学習内容や教室運営に反映されていくことが一つの課題である。

これからの共生日本語教育論の深化のための課題としては、地域日本語教室における共生日本語の生成過程をとらえた実証的な研究の積み重ねが必要であると考え。今回の研究では学習活動の参与観察を行なったが学習内容そのものは対象としなかった。共生的な学習活動が実践された場合、どのように共生日本語が生成されていくかを明らかにしていくことが、今後の共生日本語教育理論の精緻化・深化につながるものと考え。

〔参考文献〕

- 足立祐子（2005a）「地域日本語活動における提案ー地域日本語活動に求められるものー」
新潟大学国際センター紀要 1, 3-22
- 足立祐子（2005b）「日本国内における『定住外国人に対する日本語学習支援』をめぐる問題と提案」Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 2005, Vol.3, No.2, Centre for Language Studies National University of Singapore, 234-245,
- 岡崎敏雄（1994）「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化」
『日本語学』 Vol.13, No.13 明治書院 60-73
- 岡崎敏雄（1996）『多言語・多文化の下で日本人と外国人が学ぶ日本語・日本語教育』 筑波大学日本語日本文化学類
- 岡崎敏雄・一二三朋子（1994）「多言語・多文化のパースペクティブに立つ日本語教育」『教育学研究紀要』 40, 527-532
- 岡崎眸（1999）「日本語ボランティアと日本語教師ー自己認知をめぐってー」『お茶の水女子大学人文科学紀要』 52, 255-267
- 岡崎眸（2002a）「多言語多文化を切り開く日本語教育」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成11年度～13年度科学研究費補助金研究 基盤研究（C）（2）研究成果報告書 課題番号 11680312
- 岡崎眸（2002b）「内容重視の日本語教育」 細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社 49-66
- 岡崎眸・野々口ちとせ（2002）「『共生言語としての日本語』の教育と地域の日本語教室」『お茶の水女子大学 人文科学紀要』 55, 別刷
- 岡崎眸（2007）「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」岡崎眸監修『共生日本語教育学』雄松堂出版 273-308
- 岡村純（2004）「質的研究の看護学領域への展開ー社会調査方法論の視点から」『沖縄県立看護大学紀要』 53-15
- 尾崎明人（2001）「日本語教育はだれのものか」 青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社 3-14
- 外務省（2007）「平成18年の海外在留邦人数調査統計」外務省
(<http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/07/index.html> 2007年9月30日)
- 加藤彰彦（2003）「子ども臨床学から見えてくるもの」 井上芳保（編著），『「心のケア」を再考する』現代書房 193-198
- 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- 厚生労働省（2007）「～日比経済連携協定に基づくフィリピン人看護師・介護福祉士候補者

の適正な受入れについて～」

(<http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyou/other07/index.html> 2007年9月30日)

- 斎藤里美・田中望 (1999)「学習ストラテジーは学習者を幸福にするか」 宮崎里司・J.V. ネウストプニー編『日本語教育と日本語学習』 くろしお出版 173-181
- 鈴木京子 (2002)「多文化教育としての LOTE 教育の構築に向けて - オーストラリアの日本語教育における近年の動向に関する一考察 -」『言語文化と日本語教育 2002年5月特集号』お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会 337-353
- 牲川波都季 (2002)「学習者主体とは何か」 細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社 11-30
- 田中望 (1996)「地域社会における日本語教育」 鎌田修・山内博之編『日本語教育・異文化間コミュニケーション-教室・ホームステイ・地域を結ぶもの-』(財)北海道国際交流センター 23-37
- 田中望 (2005)「教師の役割-教えることと教えないこと(教えられること)-」『留学生教育』 琉球大学留学生センター紀要 2, 1-22
- 内閣官房 (2007)『『生活者としての外国人』に関する総合的対応策』
(<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/gaikokujin/index.html> 2007年11月4日)
- 内閣府 (2007)「平成19年版 少子化社会白書」内閣府共生社会政策統括官
(<http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2007/19pdfgaiyoh/19gaiyoh.html> 2007年11月4日)
- 西口光一 (2001)「状況的学習論の視点」 青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』 世界思想社 105-119
- 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『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社 31-45
- 日本語ボランティア講座編集委員会編 (1996)『いま!日本語ボランティア「日本語ボランティア講座」(東京)』
- 野元弘幸 (1996)「機能主義的日本語教育の批判的検討-『日本語教育の政治学』試論-」 埼玉大学紀要 (教育学部教育科学) 45(1), 89-97
- 野元弘幸 (2001)「フレイレ的教育学の視点」 青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』 世界思想社 91-102
- 春原憲一郎 (1999)「学習ストラテジーとネットワーキング」 宮崎里司・J.V. ネウストプニー編『日本語教育と日本語学習』 くろしお出版 183-195
- 一二三朋子 (2001)「接触場面における共生的学習の可能性-意識面と言語行動面からの考察-」平成12年度お茶の水女子大学大学院 博士論文
- 文化庁 (1999)「今後の日本語教育施策の推進について-日本語教育の新たな推進を目指して-」文化庁

- (http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19930714001/t19930714001.html
2007年11月4日)
- 文化庁(2004)『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築に向けて—』文化
庁
- 文化庁国際課(2006)『平成17年度国内の日本語教育の概要』文化庁
- 法務省(2007)「平成18年末現在における外国人登録者統計について」法務省入国管理局
(<http://www.moj.go.jp/PRESS/070516-1.pdf> 2007年11月4日)
- 三輪建二(2006)『『協働の時代』に求められる『学習』とは』女性学習支援財団編『協
働の時代の学びと実践 学習支援ハンドブック』第Ⅱ部理論編 日本女性学習支援財団
29-60
- 森本郁代(2001)「地域日本語教育の批判的再検討—ボランティアの語りに見られるカテ
ゴリー化を通して」野呂香代子・山下仁編『正しさへの問い—批判的社会言語学の試
み—』三元社 215-247
- 山形辰史(2007)「国際人口移動」アジア経済研究所
(<http://www.ide.go.jp/Japanese/Research/Theme/Soc/Mig/> 2007年9月30日)
- 米勢治子(2006a)「外国人住民の受け入れと言語保障—地域日本語教育の課題—」『人間
文化研究』(名古屋市立大学大学院人間文化研究科)4, 93-106,
- 米勢治子(2006b)「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』(名古屋市立大学大学院人間文化研究科)6, 105-119
- Cranton, P. (1992) *Working with Adult Learners*. Toronto: Wall & Emerson, 1992 (入
江直子・豊田千代子・三輪建二訳 1999 『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容
をめざして』 鳳書房)
- Cranton, P. (1996) *Professional Development as Transformative Learning—New
Perspective of Teachers for Adults*. San Francisco: Jossey-Bus (入江直子・三輪
建二訳 2004 『おとなの学びを創る—専門職の省察的実践をめざして』 鳳書房)
- Flick, U. (1995) *Qualitative Forschung*, Rowohlt, Hamburg (小田博志・山
本則子・春日常・宮地尚子訳 2002 『質的研究入門—<人間科学>のための方法論』
山水社)
- Freire, P. (1970) *Pedagogia do oprimido* (小沢有作・楠原章・柿沼秀雄・伊藤周 訳 1979
『被抑圧者のための教育学』 亜紀書房)
- Freire, P. & Illich, et al (1975) *Pilgrims of the Obvious (RISK)*, World Council of
Churches. (角南和宏・林淳・島田裕巳・伊藤周 訳 1980 『対話—教育を超えて』 野
草社)
- Lave, J. & Wenger E. (1991) *Situated Learning—Legitimate Peripheral Participation*.
New York: Cambridge University Press (佐伯胖・福島真人訳 1993 『状況に埋め込ま

れた学習—正統的周辺参加—』産業図書)

Trim, T & North, B et al (2002) *Common european Framework for Reference of Languages: Learning, teaching, assessment*. 3rd printing 2002. Cambridge University Press.
(吉島茂・大島理枝 訳 2004『外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社)

Wallaerstein, N. (1983) *Language and Culture in Conflict: Problem-posing in the ESL Classroom*. New York : Addison-Wesley.

稿末資料 1

インタビューガイド

<学習者に関する質問>

- ・現在ペアを組んでいる学習者はどんな人ですか。
- ・その学習者は日本語学習についてどんな希望を持っていますか。
- ・その学習者は日本での生活でどんなことに困っていると思いますか。

<学習者との関係性に関する質問>

- ・学習者はあなたにとってどんな存在ですか。
- ・学習者にとって、ボランティアとの学習はどのようなものだと思いますか。
- ・この活動において、あなた自身をどのように位置づけていますか。

<活動内容に関する質問>

- ・今の学習者との学習内容はどのようにして考えましたか。
- ・現在の学習者との学習活動でどんなところが難しいと思いますか。
- ・過去の学習者との学習活動では、どんなところに苦労しましたか。
- ・学習者の日本語は上達したと思いますか。どんな時にそう感じますか。
- ・会の活動内容や規範等についてどのように思いますか。

<日本語ボランティア自身に関する質問>

- ・なぜ日本語ボランティアをしようと思いましたか。
- ・しようと思ってから実際に始めるまでにどれくらい時間がかかりましたか。
- ・日本語ボランティアについて、始める前と今とでは印象が変わりましたか。
- ・活動が無償であることはどう思いますか。
- ・活動を続ける中で負担に感じたことはありますか。
- ・他に長く続けているものはありますか。
- ・外国語を学んだことはありますか。
- ・海外で暮らしたことはありますか。
- ・身近に外国人はいますか。

<日本語ボランティアの役割に関する質問>

- ・日本語ボランティアはどのような役割があると思いますか。
- ・日本語ボランティアの活動について、家族や友人に話すことはありますか。どのように話題にしていますか。

稿末資料 2

<分析ワークシート>

ご質問等ありましたら筆者にお問い合わせください。

謝辞

本研究と論文執筆にあたり、多くの方のご指導・ご協力と励ましをいただきましたことを心よりお礼申し上げます。

まず本研究にフィールドを提供してくださり半年にわたる調査におつきあいくださったW会のみなさまに心から感謝いたします。みなさまのご協力なしにはこの研究は成立しませんでした。本当にありがとうございました。

主指導教官の岡崎先生には、大学院入学前に著書を拝読して以来、共生日本語教育論によって問題意識をいただくとともに、執筆にあたっては最後まで親身なご指導をいただきました。多様な人たちと共に学ぶいろいろな形を、授業や指導を通して教えていただいたと感謝しております。

副指導教官の加賀美先生には、修士課程を通してお世話になりました。入学以来折に触れて話を聞いてくださり支えていただきました。心から感謝しております。

退官された庄司先生からは、この研究の初期に貴重な助言をいただきました。研究領域全般への広い視野が大事であると教えていただいたと感謝しております。

本学教育学部の三輪先生には生涯教育の観点からご助言いただきました。修士1年次の他学科の学生との共同研究が、この研究の方向性に大きな示唆を与えてくれました。

岡崎ゼミの先輩方には、分析の過程で多くのご支援をいただきました。野々口さん、半原さんにはいつも開いた態度で話を聞いていただき敬服しております。

文殊の持田さん、高梨さんには、分析過程での検討や査読という時間のかかる作業に快くつきあっていただき、大変心強く思いました。

また同期の仲間、ゼミの仲間たちとは2年間を通じてともに学び、励まし合い、たびたび助けてもらいました。

最後に、研究の過程で励ましてくれた友人たち、家族にもお礼を言いたいと思います。特に、この研究は子どもたちの存在なしには動機付けられなかったものです。3人の子どもたちと、論文完成まで支え協力してくれた夫に、心から感謝いたします。

2008年1月14日

松尾麻里