

ボランティアによる地域日本語活動の
改善と発展に向けた研究
- 素材集を媒介とした試みからの考察 -

2010年 3月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

遠藤 知佐

目次

第1章	はじめに	1
1-1	本研究の概要	1
1-2	本研究が始まった経緯と筆者の問題意識	2
1-3	研究背景	5
1-3-1	統計的数値からみた在住外国人と地域日本語活動	6
1-3-2	本研究が対象とする外国人	7
1-3-3	本稿におけるボランティアの捉え方	7
1-3-4	地域日本語活動の整理	9
1-3-4-1	地域日本語活動の経緯	9
1-3-4-2	活動名称の異なりと本稿での用い方	10
1-3-4-3	地域日本語活動の概念	11
1-3-4-4	地域日本語活動が抱えている課題	13
1-4	本研究の目的とリサーチクエスチョン	14
1-5	本稿の構成	16
第2章	先行研究	19
2-1	実践提案に関する先行研究	19
2-1-1	交流を重視する実践提案の整理	19
2-1-2	既存の地域日本語活動用教材分析	21
2-1-3	実践提案のまとめ	23
2-2	地域日本語活動の参加者と活動実態についての先行研究	24
2-2-1	外国人参加者は活動から何を獲得しているのか	24
2-2-2	ボランティアの実態理解のための先行研究	26
2-2-3	活動の様相	26
2-2-3-1	中心的活動場面の実際	26
2-2-3-2	地域日本語活動の維持・展開に関するメタ活動	28
2-3	先行研究からみた本研究の特徴	28
第3章	理論的枠組み	30
3-1	実践共同体参加者の学びと活動の変化・改善を理解するための枠組み	31
3-1-1	社会文化的アプローチへの学習観の転換	31
3-1-2	正統的周辺参加論	33
3-1-3	活動理論	35

3-2	ボランティアと外国人参加者との活動をミクロレベルから 理解するための枠組み	39
3-3	生涯学習論とボランティア論	41
第4章	外国人の生活行動上の支援と相互学習を主目的とした素材集の提案	44
4-1	参加者要因からみた教材の一提案	44
4-1-1	交流の話題・タスクの必要性	45
4-1-2	生活場面シラバスの必要性	47
4-1-3	モジュール形式	48
4-1-4	素材という考え方	48
4-1-5	参加者要因からみた教材提案のまとめ	50
4-2	提案する素材集の内容と理論的背景	50
4-2-1	素材集の内容	51
4-2-2	理論的背景	61
4-3	本章のまとめ	63
第5章	研究方法	64
5-1	対象となるフィールドについて	64
5-1-1	地域性	64
5-1-2	協会 W の事業概要	65
5-1-3	協会 W の日本語関連事業	65
5-2	フィールドワークによる調査	66
5-2-1	フィールドワークへの参入と調査許可	67
5-2-2	マイクロ・エスノグラフィーの手法とトライアンギュレーション	67
5-3	第6章の研究方法	68
5-4	第7章の研究方法	70
第6章	素材集の検証と、参加者および活動の実際	73
6-1	調査方法	73
6-1-1	参加者への質問紙調査	74
6-1-2	グループ形式活動の縦断的参与観察	75
6-1-3	インタビュー協力者	76
6-2	質問紙調査結果	78
6-2-1	外国人参加者への質問紙調査結果	78
6-2-2	ボランティアへの質問紙調査結果	80
6-2-3	質問紙調査結果の考察	82

6-3	小グループ活動の縦断的参与観察結果	84
6-3-1	素材集を用いた活動の実際	86
6-3-2	交流の話題がもたらされる理由	87
6-3-2-1	素材集要因	87
6-3-2-2	ボランティア要因	88
6-3-2-3	素材集を用いた活動における分析結果のまとめと考察	94
6-3-3	ボランティアの実践者としての学び	94
6-3-4	外国人参加者の学び	98
6-3-4-1	言語習得の一側面	99
6-3-4-2	参加の深まりからみた学び	99
6-3-5	対象小グループにおける参与観察結果のまとめ	115
6-4	素材集を用いた活動の多様性と課題	116
6-4-1	広範な支援が行われていた事例	117
6-4-2	地域日本語活動の現場における多様な支援領域	126
6-4-3	素材集を用いた活動から見えてきた課題	127
6-5	本章のまとめ	130
第7章	ボランティアとの教材作成過程	136
7-1	協会 W で素材集作成に至った経緯	137
7-2	調査方法	139
7-3	作成方法	142
7-3-1	作成提案上の重視点	142
7-3-2	完成までの作業工程	144
7-3-3	作成方法に関するまとめと課題	167
7-4	ボランティア活動としての教材作成の意義と課題	171
7-4-1	メンバーが得るものの多様性	174
7-4-2	協働による素材集作成での学びをめぐる課題	184
7-5	本章のまとめ	192
第8章	結論	195
8-1	各章から得られた結果のまとめ	196
8-2	各章の結果を統合した結論	203
8-3	地域日本語活動をめぐる行政・組織・専門家 / 研究者の役割と連携の必要性	214
8-4	本研究の課題	216
付録1	ボランティアに向けた素材集活用方法の抜粋	219

付録2	外国人参加者への質問紙調査用紙	235
付録3	ボランティアへの質問紙調査用紙	238
付録4	素材集作成メンバーへの質問紙調査用紙	242
謝辞		245
参考文献		246

図表目次

図 一覧

図 1-1	本稿の構成	18
図 2-1	交流を重視したこれまでの実践提案	20
図 3-1	道具 = 人工物を介して世界と対峙する主体	33
図 3-2	拡張的学習サイクルにおける矛盾とそれに対する戦略的な学習活動	36
図 3-3	人間の活動の構造	37
図 3-4	日本語教授を中心とした地域日本語活動	38
図 3-5	調整・理解と表出・習得との関係	40
図 4-1	外国人調査：日本人との交流意向	45
図 4-2	日本人調査：外国人との交流意向	45
図 4-3	課内のページ構成	52
図 6-1	モニカのネットワーク展開	122
図 6-2	モジュール形式「生活場面シラバス + 交流の話題・タスク」の素材集を用いた協会Wでの実践	134
図 7-1	作成過程における連携の仕組み	150
図 7-2	素材集のページ構成とボランティアが内容作成に関わった部分	151
図 7-3	素材集作成工程におけるボランティア研修と事業的要素の割合	168
図 7-4	協会Wにおける素材集作成活動	184
図 8-1	拡張的学習サイクルからみた素材集のコンセプト及び具現物を媒介とした活動改善の試み	204
図 8-2	素材集作成活動と素材集を用いた実践の関連	206
図 8-3	協会Wの活動改善と発展への試み	208
図 8-4	活動改善と発展に向けたモデル	208
図 8-5	活動における媒介物の意義	212
図 8-6	地域日本語活動の問題解決と発展に向けた関連領域と役割	215

表 一覧

表 2-1	地域日本語活動用教材・素材	22
表 4-1	希望する交流の内容	46
表 4-2	日本語学習以外に希望する内容	46
表 4-3	地域の日本語教室に通っている在住外国人の日本語の必要度と問題場面	44
表 5-1	協会Wの日本語活動	66
表 6-1	調査協力者の詳細	75
表 6-2	参与観察グループの参加者	76
表 6-3	インタビュー協力者	77
表 6-4	評価理由	79
表 6-5	素材集に関する肯定的評価理由	81
表 6-6	外国人参加者	85
表 6-7	10月18日の活動内容	86
表 6-8	言語ホストの参加支援ストラテジー	91
表 6-9	06年度 春期：5月～7月	118
表 6-10	06年度 春期：9月～11月	119
表 6-11	地域日本語活動における多様な活動要素	127
表 7-1	作成メンバーに対する質問紙とインタビューの質問項目	140
表 7-2	作成メンバー	142
表 7-3	素材集作成順序の概略と参与者	145
表 7-4	各メンバーが求めるもの	147
表 7-5	内容を考えていくうえでのポイント	151
表 7-6	第1クール：作成の進行と内容	153
表 7-7	役割分担	155
表 7-8	教材作成を事業として完成させるための項目	169
表 7-9	活動継続につながる肯定的感情	176
表 7-10	作成過程におけるボランティアの学び	177

第1章 はじめに

1-1 本研究の概要

近年、ボランティアが外国人住民の日本語に関する問題解決に取り組む、地域日本語活動などと呼ばれる活動が広がりを見せている。活動の理念は多文化共生社会の実現に寄与するものであることが共通のものになりつつある。一方、活動実態は理念と隔たりがあるという指摘もされている。現場では、ボランティアが文法積み上げ式の教材を用いて日本語非母語話者である外国人に日本語を教え込むという同化要請の強い活動が多いという。しかしながら、ボランティアが主たる担い手である現場において、活動理念と実際との乖離を改善していくために応用可能な実践提案は少ない。また、活動に対する上述のような批判はあっても、ボランティアや外国人参加者、そして活動自体についても十分に調査されてきたとは言えない。改善を考えるうえでは実態を詳しく調査することが不可欠であり、それによって問題点と改善の方略が明確になるのではないだろうか。

そのため本研究では、ある国際交流協会ではボランティアと協働で活動改善を行ないながら、同時に、参加者の学びを中心に据えて実態理解を試みることによって、活動主体であるボランティアによる活動改善の可能性と日本語教育の立場からの関与のあり方を考える。活動改善のためには大きく次の三点を行なう。まず、活動用の素材集を提案する。そして、フィールドワークによって、実際の活動の場で素材集が作成目的を実現しているかを検証し、それを用いた活動の実態及びボランティアと外国人参加者の学びを明らかにする。さらに、活動改善上の要因を探るために、活動主体であるボランティアを詳しく理解する目的で、ボランティアと筆者が協働で素材集を作成した過程を調査する。

本稿では活動改善を検討するにあたり、社会文化的アプローチの学習観に立って、活動における媒介物の役割の大きさに着目し、モジュール形式「生活行動シラバス+交流の話題・タスク」の素材集（以下、素材集と記す）を提案する。活動目標は、ア．外国人が十分に社会参加するうえで必要とする生活上の行動を行なうための支援（以下、遠藤 2008 により「生活行動支援」とする）と、イ．外国人とボランティアとで交流が実現できることにある。生活行動支援と交流を中心とした活動を行なうことによって、日本語の教授法などの知識を前提にしないボランティアが、隣人市民としての魅力を十分に活かした支援を行いながら、外国人との学び合いが実現していくのではないかと考えた。それは正統的周辺参加論（レイヴ・ウェンガー 1993）に基づく日本語教育観といえ、外国人にとって

は、コミュニティへの十全的参加とそれに伴う日本語習得の促進が期待できる。さらに、国籍や民族に関係なく住民の人権が遵守され、かつ「異質性のある集団が、一つの社会で向かいあったとき、双方が対等であることと、コミュニケーションがあること」(都築 1997: 154) という多文化共生社会観にも沿ったものである。

以下、本章では本研究を始めるに至った経緯と筆者の問題意識を述べたうえで、研究背景、本研究の目的とリサーチクエスチョン、本稿の構成の順に進めていく。

1-2 本研究が始まった経緯と筆者の問題意識

本研究は、活動の媒介物となる素材集の内容を提示し、それに関連して、ある自治体関連の国際交流協会(以下、協会W)の地域日本語活動で筆者が約2年3ヶ月にわたってフィールドワークを行なった結果を中心に述べていくものである。本節では、この研究が始まった経緯と筆者の問題意識について述べる。

地域日本語活動の関りは、筆者が1995年12月に関東の地方都市に所在する協会Wの職員となり、短期間ながら日本語教師としての経験を持っていたことから日本語ボランティア活動を主として担当するようになったのがきっかけである。教育機関で学生に日本語を教えるのとは異なり、生活者として来日した多様な背景を持つ成人の非母語話者はどのような活動を求めているのか、それに対してボランティア・ベースでどう応えられるのか、といった問いに手探りで試行錯誤を続けた。さらに、ボランティア活動という性質から、ボランティアが市民の視点で社会作りに向けた活動を主体的に担っていけるようになることや、外国人との協働が実現するためにはどうしたら良いかもの気になった。

時期的には、1994年に文化庁が生活者である外国人への日本語学習支援方策の充実に着目し、「第1回 これからの日本語教育を考えるシンポジウム」の開催¹が始まったばかりであり、知見の獲得や応用は必ずしも容易ではなかった。以来、外国人住民の必要性和ボランティアの市民性の双方を反映させた実践方法が開発され、知見として現場に還元されていくことが急務であることを強く感じてきた。それは、未だ実践の方法が試行錯誤の段階だと言われる地域日本語活動において、ボランティアや職員、あるいはボランティア研修などで協力要請を受ける日本語教育関係者にとって、現在でも少なからず共通する問題であろう。

¹ 翌年1995年からは「日本語教育大会」に吸収され、現在も継続している。その後、文化庁は2001年までに全国で8箇所となる「地域日本語教育推進事業」委嘱を開始し、日本語教育学会に対して研究委嘱も行なっている。

その後、協会Wを退職し、筆者は仕事では留学生を対象とした日本語教育に携わり、ボランティアとして同団体で主にグループ運営やボランティアの勉強会に不定期ながら関わってきた。そして、上述の問いへの答えを探するために、外国人住民の日本語習得過程をストラテジーとネットワークの観点から研究し、ボランティアの活動や外国人に対する意識、多文化共生社会の背景理論となる多文化主義を国是とするオーストラリアの成人移民英語教育実践について調査した。下記は、本研究に関連する主な結果に関してまとめたものである。

地域日本語活動の場は、外国人にとってネットワークを構築していくうえでの足場になるだけでなく、そこでのインターアクションに十分に参加できたという自信が地域社会での自律的なネットワーク形成に役立つ可能性が考えられた（遠藤・宮崎 2003、遠藤 2004）。

日本語ボランティア養成講座に参加したボランティア希望者（一部、経験年数の浅いボランティア経験者を含む）を対象とした調査では、日本社会で日本人として生活してきた者にとって、多文化共生社会に向けて、外国人が人権を実現していくうえで何が必要なのかを具体的にイメージすることは難しいことがわかった（遠藤 2005）。

多文化主義を掲げるオーストラリアで開発された成人移民向け英語教育教材の、例えば、『Certificate I in Spoken and Written English Workbook』（Graham, J. 1999）では、読み書きを含めた4技能の学習を行い、新来外国人が生活していくために役立つ情報と必要なタスク場面を豊富に取り上げるといった生活行動支援的要素を中心に据えている。それによって、外国人が社会や公的サービスの情報を活用し、社会参加を通して自立し・自己実現に近づくという目的を体系化している（遠藤 2005）。

筆者は生活者にとっての日本語習得の目標は、日本語使用の生活場面を含めて社会に十全に参加でき、自立的に生活できるようになることにあると考える。そして成人にとっての第二言語習得は長期にわたる営みとなることから、日々の生活での実質行動（ネウストプニー 1995：47）を行なっていく中で、より熟達した日本語話者と関りながら日本語習得が促進されることが重要となる。そのように考えたとき、地域日本語活動の場は外国人参加者にとって、母語話者とのインターアクションを実践し、自分なりに日本語でコミュニケーションができるという自信を持ち、かつ、地域社会へと踏み出していくための基盤

としての役割が大切だと考える。これは、実践共同体に正統的に参加することによって、参加がより十全になるに従い学びが深まっていくという正統的周辺参加論（レイヴ・ウェンガー 1993）に依拠する日本語教育観と言える。

しかし、上記の結果から、筆者は次のような問題意識を持つに至った。まず、が示すように日本人ボランティアにとって外国人の十全な社会参加の上での困難点を理解することは難しい。であるなら、オーストラリアの事例が示すように、社会への十全参加を可能にしていくための生活行動支援的要素を中心にした媒介物を活動に用いることが有効なのではないか。だが、それだけでは地域社会の古参者であるボランティアが外国人に一方的に日本社会における行動を教えるという強い同化要請になりかねない。また、で述べたような、外国人参加者が自立的に地域社会に参加していく礎となるような十分なインターアクションを実現できたという自信を得ることも難しい。よって、生活行動支援と共に、ボランティアと外国人の相互交流を意図した内容を取り入れた媒介物、すなわち活動用教材の開発の必要性を考えるに至った。

生活行動支援だけでなく交流の要素を備えた活動用教材の媒介によって、外国人参加者は生活行動に関する情報を得ながら、それらを題材にして日本語熟達者であるボランティアとインターアクションをする中で、自分が重要だと思ふ語彙や文型等を学び取ることができる。それだけでなく、交流を行なうことによって、新しいコミュニティの中で自分を受け止めてくれる他者の存在に気づき、日本語でのコミュニケーションができるという自信を得て、活動の場の外の共同体で実質行動がとれるようになるのではないか。外国人にとっては、生活場面での十全な実質行動とそれに伴う習得の促進という意味において、地域日本語活動は基盤を得る場となる。他方、外国人とのやり取りの中でボランティアは異なる文化・価値観や社会の問題に気づいたり、接触場面でのインターアクション能力の伸長を含めて学びを深めることができると思われた。

地域日本語活動は市民が活動主体の場であるが、日本語教育に携わる者には、このような活動用教材を具体化したり、外国人がコミュニケーションや実質行動を行ないながら日本語の習得と地域社会への参加が促進され、またボランティアも学ぶことができるような提案やデザインを行なうことが求められるのではないか。

以上のような問題意識を持った段階で、協会Wからボランティアが参加する地域日本語活動用教材作成への協力要請を受けたのが本研究の発端である。本稿では筆者が協力要請を受けた時点である程度描いていた教材イメージを活動の媒介物として具体化し、それを

ボランティアによる実際の活動で検証していくことになる。また、ボランティアが外国人に支援を行なう / 両者が交流をするという地域日本語活動で一般的に想起される活動場面（以下、本稿では「中心的活動」と記す）だけでなく、日頃の中心的活動のための活動、すなわちメタ活動としてボランティアと筆者が共に素材集を作成した過程を調査する。これらの結果を総合することによって、中心的活動における外国人とボランティアの学びを深め、かつ、活動改善が可能になるうえで何が必要なかを考えていきたい。つまり、本研究は具体的な現場の問題解決のための直接的貢献を行いながら、そこでのフィールドワークを通して得られたデータによって地域日本語活動というものを理解し、実践の改善方法を探究していくものである。

このように、特定のフィールドでの実践から理論を立ち上げていく研究の必要性の指摘には、日本語教育の分野では石黒（2004a）の「フィールドの学としての日本語教育」や細川（2007）、地域日本語教育に関する池上（2007）などがある。隣接領域でも異文化間教育の「現場生成型研究」（佐藤・横田・吉谷 2006）や教育工学（大谷 1997）でも必要性が主張されている。また、ボランティア活動や市民による地域づくりの分野でも同様の指摘がされている（杉万 2006）。本研究も、これらの研究と同じ方向性を志向するものである。

1-3 研究背景

現在、日本の地域社会には日本語を母語としない外国人住民が増加している。地域社会は十分な多言語環境が整っているとは言えず、日本語によるコミュニケーション能力を持たない場合、そのまま日常生活の困難につながる（石井 1997）。そのため、1980年代以降、多くの地域で日本語の問題から生じる NNS への生活支援や日本語学習支援を行うボランティア活動が各地で行われてきた。一方で、行政に対しては日本語非母語話者（以下、NNS）への日本語学習機会を保障することを求める声が高まっている。

筆者は前節で述べたように地域日本語活動の場は、外国人参加者が地域社会の実質行動に参加でき、それに伴って日本語を習得していけるようになるための基盤となる点で重要だと考える。しかし、現在、行政サイドにおいてもボランティアによる活動においても外国人の日本語習得をどのように捉えているのかは十分明確になっているとは言えない。そのため、具体的に両者がどのような役割を担い、実践をしていくのかという事柄も議論の端緒に立った段階と言えよう。

従来の日本語教育は、留学生に代表されるように、一定以上の条件を満たす選抜された学習者と専門性を備えた教師によって構成されていた。そして、学習者と教育機関の間には教育期間や内容に関する契約関係があり、それを実現するための教材や教育プログラムの蓄積があった（富谷 2000：156-157）。しかし地域日本語活動の場は、ほとんどが教育機関としてのシステムを持たず、外国人もボランティアも自由意志で参加し²、そこには一般的に契約はない（上掲書）。また、参加者の参加目的、ボランティアと外国人参加者の関係、大学教員・研究者（以下、専門家）や日本語教師の関与のあり方の点でも、従来の日本語教育とは異なる観点で捉えていかなければならない。地域日本語活動は、それ自体が比較的新しい概念であるため用語の説明も必要となる。そこで、本節では最初に地域日本語活動の現状を統計的数値を基に概観してから、本稿で用いる外国人とボランティアという用語・概念を説明する。続いて、地域日本語活動の経緯と概念、加えて課題を述べる。

1-3-1 統計的数値からみた在住外国人と地域日本語活動

法務省入国管理局（ウェブページ）によれば、2007年12月末現在における日本の外国人登録者数は2,152,973人で、総人口の1.69%を占める。増加率では前年比3.3%、過去10年間で45.2%増加しており、日本社会における外国人比率が急速に増していることが窺える。少子高齢化が著しい日本社会においては、2008年8月7日に日本とインドネシアとの経済連携協定に基づいて、看護師・介護福祉士の資格取得をめざすインドネシア人候補生が来日するなど（共同通信ウェブページ他）今後も外国人が増加する可能性は高い。

しかし、国の制度として日本語学習機会が保障されているカテゴリーは、難民や中国からの帰国者とその家族などに限られてきた。そのため、一般に日本語学習機会を得られることが推測される「留学生」や「就学生」、及び、技術研修生が含まれる「研修」を除いて、前出の法務省入国管理局データを基に算出すると、非永住者1,282,987人のうち約8割が日本語学習機会を保障されていない可能性がある。

多言語対応が地域社会において充分になされていない現状では、日本語能力がそのまま日常生活に影響を与える。そのため、外国人に対する日本語補償教育³の制度化が求められ

² しかし、例えば日本人の配偶者の場合などでは、家族に日本語を学習することを勧められて仕方なく参加するといったこともあるだろう。

³ 補償教育という用語は、学校教育を受ける機会が持てなかった社会的弱者に教育を施すことを強調し、その状態を作った社会側の問題を不問に付す意味で否定的に捉える立場もある（山田 2002：134）。ここでは山田の主張に基づき、日本側が社会を多言語対応にできていない不条理を詫び、「償い」として自己実現を可能にするために一定程度以上の日本語能力習得機会を補償するという意味で用いる。

る一方で、その緊急性の高さから、多くの地域で主にボランティアによる NNS に対する日本語支援が行われてきた(山田 2002)。2005 年 11 月 1 日時点の結果をまとめた文化庁調査によれば、地域在住の成人外国人を対象としている可能性のある地方公共団体および関連団体(教育委員会を除いた国際交流協会など)・特定非営利活動法人・任意団体の数は 722 に及び、外国人 40,532 人とボランティア 13,880 人の参加が算出できる(文化庁ウェブページ a)。しかし、上記結果は文化庁が把握できた団体のうち、回答を得られたもののみから得た数値であることから、現実にはさらに多くの外国人とボランティアが地域日本語活動に参加していることが推測できる。

1-3-2 本研究が対象とする外国人

外国人という用語は、個々の法令によって国のその時々の方針に基づき明確に規定されているものの、法的に一言で定義づけられているわけではない(日本語教育学会 2008:6)。さらに、外国人という用語を用いるとき、人々は法律だけでなく別の要因を考慮に入れる。例えば、在日韓国人・朝鮮人で日本国籍をとった人や、中国帰国者の配偶者や家族の場合、国籍上は日本人であっても外国人であるとの自己認識を持ち続ける人が多い(ニュースブニー 1982:5-10)。このように、在住国の国籍を持っていても本人の自己認識によって外国人であるとも考えることもあれば、外見や言語使用等によって外国人と思われ続けることもある(上掲書)。そのため筆者は、外国人を国籍に限らず上記を含めて幅広く捉えている。

しかし、本稿では特に断りのない場合、主に成人の NNS で、一定期間以上定住する人々の意味で外国人を用いることとする。理由は、本稿が対象とする地域日本語活動の場は、多くの場合、外国人の日本語に関する問題解決の場となっていることによる。また、生きていくうえでの基礎的な力を育む必要性のある年少者は教科学習のための学習言語能力を高めることをはじめとし、成人とは異なる問題を抱えているため、本稿では取り上げないこととする。

1-3-3 本稿におけるボランティアの捉え方

地域日本語活動に参加するボランティアは日本語母語話者がほとんどを占めるようである。そのため、本稿におけるボランティアは、特に記載がない場合は日本語母語話者を意味する。また、地域日本語活動の文脈におけるボランティアは日本語ボランティアを指す。日本語ボランティアには日本語教師や日本語教育について学んだ経験のある市民が参加す

場合がある。しかし、多くの活動組織ではボランティアに特に条件を付けていないことから（文化庁ウェブページ c）、本稿では断りのない限り、ボランティアは日本語の教授法に関する知識などを有さないことを前提とする。

ところで、ボランティアの活動領域と対象は保健医療や社会福祉などから世界平和に関するものまで多岐にわたる（瀧澤 2006）⁴。しかし、ボランティアについては、日本語ボランティアを含めて活動領域や対象に関らず共通する理解があると考えられている（入江 1994：4）。そこで、ボランティアという比較的新しい概念について、以下で確認しておきたい。

ボランティアの定義は必ずしも定まっていないが、箇条書きするなら、概ね下記のようにまとめられる。

- ア．自発性・主体性
- イ．無償性（非営利性）
- ウ．社会性・公共性・公益性
- エ．先駆性・創造性

つまり、ボランティアは自分の意志で、営利を目的とせずに、他者利益を基盤とした社会的行為で、社会をより良い方向へ変革していこうとする活動と言えよう（入江 1999：16-17、長沼 2003：86-87、他）。市民を主体とした社会形成の側面がある点に特に留意したい。

また、ボランティアの無償性についても説明を加えたい。確かに、ボランティアは金銭的な見返りを求めないが、だからといって自己を犠牲にしたり、一方的に他者に何かを施しているわけではない。そこには、双方向の関係があり互酬性がある。長沼（2003：92-93）は、初めて高齢者の施設に行き、緊張して立ちつくしてしまった中学生が、お年寄りに声をかけてもらい気持ちがほぐれ、「ボランティア活動をしにきたけど、なんかボランティア活動をされたみたいな感じです」という感想を書いたことを紹介している。このように、ボランティアは「する」とか「される」という固定的な関係ではなく、双方向の関係性であり、お互いの存在を尊重し、人間の尊厳を相互確認する営みだと言える（上掲書）。金子（1992：150-151）はそこには金銭では買えない報酬があると指摘する。自分がボランティアをする相手の人から「助けてもらったと感じたり、相手から何かを学んだと思ったり、

⁴ 瀧澤（2006：39）の分類によれば、日本語ボランティアは国際交流領域の在日外国人を対象とした活動に分類される。

誰かの役にたっていると感じて嬉しく思ったり、「自分にとって「価値がある」ものを相手から与えられたと感じるとき、それがボランティアの報酬となる（上掲書）。

以上のことから、ボランティア活動では支援をする／されるといった関係を出発点としながらも、対等な関係性が成立すると考えられている。金子（1992：173）はブラウ（1974）を引用して「両者の間を行き来する恩恵が（1回1回は多少の差はあったとしても、長期的にならずと）等価なものであるような関係」と説明する。つまり、ボランティアとは何らかの支援を行なうことを出発点にしながらも、自分にとっての価値のある何かを受け取ることによって相手と対等な関係を結び、そうした心理的報酬を糧として自発的に社会的な活動をしている人々と言える。

しかし、上述のようなボランティア観が実際にどの程度実現されているのかには注意が必要である。例えば近年、主に福祉の分野を中心にニーズを持った当事者自身が「自分のことは自分で決める」主権を持つ者だと改めて主張されている（中西・上野 2003）。これは、ボランティアを含む支援者がパワーを持つ傾向があり、何らかのニーズを持つ被支援者との間で対等性を持つことが必ずしも容易ではないことを端的に示す。同様に地域日本語活動の分野においても、隣人としての外国人とボランティアの間にどのように関係が築けるのかは未だ課題である。

1-3-4 地域日本語活動の整理

最初に、地域日本語活動の経緯及び活動名称の異なりと本稿での用い方について述べ、続いて、活動の概念を整理する。

1-3-4-1 地域日本語活動の経緯

地域日本語活動が始まった経緯は関口（2004：15-17）を基に次のように概観できる。誕生のきっかけは、1980年代の初期、日本政府が始めてインドシナ難民や中国帰国者を定住者として受け入れたことによる。彼／彼女らは、国費で4ヶ月間の日本語教育と適応指導を受けた後に地域社会で生活することになるが、日常生活を送るうえでの困難が多いことから、見かねたボランティアが生活に関する支援を行い始めた⁵。

やがて生活支援をしていく中から、日本語という言語の問題の大きさを認識したメンバ

⁵ 生活支援ボランティアグループ組織には神奈川県「葦の会」などがある。

ーが日本語習得支援のためのボランティア組織を立ち上げていった⁶。そして、1990年に改正・施行にされた「出入国管理および難民認定法」によって、中南米からの日系人をはじめ、技術研修生、日本人配偶者として中国やフィリピンから来日する女性など、在住外国人数の上昇を受けて、1990年代には各地で日本語支援のボランティアグループが広がっていった。

しかし、NNS に対する日本語習得支援に関しては、ホスト社会のメンバーであるボランティアが日本の主流言語である日本語を一方的に外国人に教え込もうとするなら、強い同化要請につながるという課題も指摘されてきた（朝倉 1995）。また、同じ市民である両者の間に日本語が母語か否かによって「教える側と教えられる側、ケアする側とケアされる側」という関係が成立し、固定化してしまう⁷危険もある（田中 1996：31）。そのため、近年では日本語を教えることのみに着目するのではなく、ボランティアと外国人参加者が相互に学びあい、多文化共生社会を創造する場となっていくという理念が広く主張されるようになった（石井 1998、山田 2002、文化庁 2004、日本語教育学会 2008 他）。多文化共生社会という概念そのものについては、1-3-4-3「地域日本語活動の概念」で後述する。

1-3-4-2 活動名称の異なりと本稿での用い方

主にボランティアが担い手となって外国人の日本語に関する問題解決のための支援を行う活動の名称は定まっていない。拠るべき視点によって様々な呼称があるが、大きく3つに分類できると思われる。一つは、日本語教育ではあっても従来の大学等の教育機関における日本語教育とは異なると捉える場合で、「地域の日本語教育」（日本語教育学会 1995）、「地域型日本語教育」（尾崎 2004：296）などの表現が用いられてきた。そして、日本語教育学会（2008：14）では、「個々の活動や制度、それらをつなぐネットワークなど、地域社会全体に構築される多文化共生社会形成のための日本語教育システム」の枠組みとして「地域日本語教育」という用語を設定している。二つ目は、日本語で生活する人たちに、その生活がスムーズに送れるようにするための日本語習得を支援する観点から「教育、指導」という言葉を用いない「日本語支援」（西尾他 2003：10）、「地域日本語学習支援」（文化庁編 2004）である。三つ目は「地域日本語活動」（西口 2001）と呼ばれるものである。山田（2007：9）は、この名称をボランティアも外国人も同じ地域社会の住民として関係作りをし、外国人が被っている不平等や人権が脅かされていることに気づき、社会に発信

⁶ 「日本語の会」や「大和日本語教室」などがある。

するという意識に基づいて用いている。また、西口（2008：25）は活動を予め一定の観点から方向付けることを避けるために、「教育」や「支援」を用いないという考えを示している。

しかし、活動の呼称は異なっても概ね共通すると考えられるのは「外国人の日本語能力の伸長だけを目的とするものではなく、参加する地域住民も共に学んで変容し、双方の自己実現が可能な多文化共生社会を目指す」（池上 2007：105）という点である。そうした理解を踏まえたうえで、筆者は、主にボランティアによって担われる活動は、外国人のみへの教育や支援というよりは、両者が共に学び、共に主体となって作っていく活動であると考えことから、「地域日本語活動」という用語を用いていく。そして、行政を含めた外国人に対する日本語教育の包括的な枠組みを指す場合には「地域日本語教育」を用いることにする。

続いて以下では、地域日本語活動で理念として掲げられる多文化共生社会とは何か、そうした社会の実現と地域日本語活動がどう関わるのかといったことから始め、これまで論じられてきた地域日本語活動の概念を確認したい。

1-3-4-3 地域日本語活動の概念

ボランティアによる地域日本語活動は、活動の場が公民館を中心に展開されてきたことや識字問題との関連から、日本語教育に先んじて社会教育分野で着目されたようである。1990年代前半には既に『日本で暮らす外国人の学習権』（月刊社会教育編集部編 1993）、『多文化・民族共生社会と生涯学習 日本の社会教育 第39集』（日本社会教育学会編 1995）で特集が生まれ、現在でも有益と思われる知見が提供されている。以下、それらの要点を中心に整理する。

ア．多文化共生社会実現に向けた日本人の意識変容の場

まず、多文化共生社会とは外国人を同化させるものではなく、その人権が保障される社会であることと、日本は国際人権規約に批准し、さらに地方自治法・「住民」規定があることから、外国人は学習権及び公共サービス（役務）を受ける権利があることが確認されている（笹川 1993）。しかし、「住民の多数者である日本人住民の常識が変わらなければ、外国籍住民の日本での暮らしは、基本的に改善されない」（笹川 1993：22）。なぜなら、外国人の権利・すなわち人権を保障する制度の実現には社会的な費用がかかるし、場合に

よっては就業や教育の機会を住民間で分かち合うことが求められる。それらは日本社会の多数派である日本人住民の同意が得られなければ実現が難しいゆえに、多文化共生社会を実現していくうえで、母語話者こそが意識を変えていく必要性が指摘されるのである。以来、地域日本語活動の場は日本人住民に対する意識・価値観の変容の場、すなわち多文化教育⁷の場としての重要な意味があるという指摘が多く為され(笹川 1993 : 31、木全 1995 : 46-47、岩槻 1995 : 56) 現在に至っている。

イ．相互学習の場

地域日本語活動の場では、外国人参加者にとっては「ボランティアとの人間的ふれあいや共感を通じて日本語を学び日本の歴史、文化、社会を理解しつつ(中略)さらには一人の人間として受け止め尊重されており、自己自身が有する文化、生活経験が日本人ボランティアに寄与できている」というように、外国人が学習主体にとどまらず、ボランティアへの教育主体にもなり得る(木全 1995 : 46)。そして、ボランティアにとっては、相手の立場に立った支援を行なうために、外国人の生活背景や生活上の悩みを理解していくことを通して、「日本人としての自己を改めて見つめ、自己を覆う社会に出会」うこととなる(島田 1993 : 82-83)。ここに、相互学習が生まれる。さらに、両者に共通する相互学習の内容として、「日本人住民、外国籍住民、民族的背景の異なる住民、両親がそれぞれ異なる民族に属する住民とが、互いに出自の違いを認め、尊重しあいながら「日本住民」としての暮らし方を探求すること」(笹川 1993 : 22)という重要性もある。つまり、国際化する社会において、新しい生き方ひいては社会を考える必要性が生じており、外国人とボランティアが相互学習を行なうことによって、多文化共生社会作りに結びつくと考えられる。

ウ．行政との関り

地域日本語活動は、行政が果たすべき役割と区別される必要がある。行政とボランティア活動には、1994年に開催された「第13回世界ボランティア会議」におけるパートナーシップの概念に基づいて、それぞれ「対等性」「独立性」「相互義務」があり、共通の目的達成に向けて努力していく関係性にあることが確認されている(小林 1995:68)。つまり、

⁷ 多文化教育は一義的な定義はできないが、多様な食べ物・習慣などの表面的な異文化理解に留まらず、多種多様な文化が共存する社会で、その文化的多様性を肯定し、差別や不平等の問題を解決するといった社会的な公正さを実現するための理論・運動・実践全体を指し、社会の変革を目指すという未来志向性を持つものである(佐藤 2005)。

地域日本語活動は行政の肩代わりをするのではなくて、互いが特長を活かすことによってより良い社会の創造が可能になると考えられている。

地域日本語活動でボランティアがその資質を活かすうえでは、生活者同士が互いに支え合う実践として、地域情報の提供や身近な支援者、親密性といった観点が挙げられる（笹川 1993：27、島田 1993：80、木全 1995：46-47）。これらは均一で効率の良い役務を公平に提供しようとする行政ではシステムとしては実現が難しく、隣人としての市民性を活かせる内容であると考えられる。

以上のように地域日本語活動は、ア．日本人の意識変容から、イ．外国人と日本人の相互学習から、ウ．行政とは異なる市民レベルという切り口から、参加するボランティア・外国人が学び、多文化が共生できる豊かな社会を作っていく場として捉えられてきた。こうした考えは筆者にとっても賛同できるものである。しかし、こうした概念を実践の場で実現していくための方法論は現在まで明らかになってはいない。加えて、日本語教育の観点からは、そこでのインターアクションを活性化することにより、外国人参加者にとっての日本語習得が促進され、母語話者のインターアクション能力も高まることも視野に入れた実践の提案が為されていく必要がある。

1-3-4-4 地域日本語活動が抱えている課題

既述のように、地域日本語活動には、相互学習を通して対等な関係性を築きながら市民レベルからも多文化共生社会作りに寄与していこうとする理念がある。しかしながら、現段階では、多文化共生社会を目指すという理念と活動実態の間には乖離がみられる。例えば、日本語教育学会ネットワーク調査委員会が 1998 年に行った全国の国際交流協会等に対する日本語事業実態調査（回収率 55%・分析対象 387 団体）では、文法積み上げ式の教科書を用いてボランティアが日本語を教え・NNS が教わるという活動が多かったことが報告されている（杉澤 2000）。また、そうした活動実態を背景に、東海地方や群馬県で実施された調査では、ボランティアが自身の問題を日本語教授法技能の不足にあると捉え、その関心が日本語の教授法を学ぶことに向かいやすいことが報告されている（弥城・遠藤・庄司 2002⁸、米勢 2004⁹）。こうした傾向には、現在も顕著な変化は見られない（米勢 2006、

⁸ 群馬県で 2002 年 9 月・10 月に行われた調査。回答を得られた 14 団体・144 人のボランティアから、活動上の悩みとして「指導力の不足」と「文法説明」が上位に挙げられた。

日本語教育学会 2008 他)

その理由の一つとして、外国人への行政による日本語学習機会が制度化されていないために、暮らしに必要な日本語教育を求める外国人の期待が、市民による相互学習・社会作りの場であるはずの地域日本語活動の場に持ち込まれているという指摘がある(山田 2002)。人権の保障という面からも、行政による外国人への日本語学習機会の制度化は必要であると考えられており(上掲書、日本語教育学会 2008 他) 筆者もその実現を強く望む一人である。

しかし、1-3-4-1 で述べたように、豊かな社会作りのためには行政に任せるだけでなく民間も力を発揮し、両者が対等なパートナー・シップのもとに相互補完的に役割を果たしていくことが欠かせない(小林 1995、木全 1995、山岡・大石田 2001、阿部 2003 他)。また、1-3-3 で確認したように、ボランティア活動には社会的な問題を行政に先駆けて着手していくという先駆性・創造性の特質がある。したがって、行政による保障制度を求めると同時に、現在、広まりを見せているボランティア活動の内容を高めていくこと自体も重要な課題となる。その際、市民活動であるゆえに、行政や専門家などが予めモデルを提示することではなく、実際の文脈から切り離さずにボランティアが関与できる実践の中から改善提案が為されることが肝要であろう。そうすることによって、ボランティアの主体性や問題解決力が高まり、専門家や行政とは異なって、市民としての魅力を生かした自由な発想で活動改善と発展に主体的に取り組むことが可能になると考える。

1-4 本研究の目的とリサーチクエスチョン

上述のように、外国人の人権が尊重され多文化が共生できる社会作りは国際化が進む社会の課題である。そうした社会の実現に向けて、地域日本語活動は理念として多文化共生社会の創造に寄与すると考えられているが、現時点ではボランティアが活動主体として実現可能な具体的実践方法の提案がほとんど見られないという問題がある。そこで本研究では、ボランティアの特長を理解して、外国人の社会参加と日本語習得が促進され、かつ、相互学習が生起するような提案を行なうことと、多文化共生社会作りに向けて参加者の創造性・主体性が発揮されるような活動改善の方法と可能性について考えていくことを目的とする。

⁹ 東海地方で 1999 年に 232 人のボランティアを対象に行われた調査。研修内容としての要望では「日本語の教え方」「日本語の文法・音声・語彙などの知識」「外国語の講座」の順が多かった。

活動改善のうえで着目するのは、媒介物の重要性である。詳しくは理論的枠組み（第3章）で述べるが、社会文化的アプローチの学習観によれば、活動改善を行なっていくうえで媒介となる道具の果たす役割は大きい。これまで、理念と実践が乖離する一つの大きな要因として、ボランティアの目が日本語を教え込むことに向かいやすいという指摘が為されてきたことは既に述べた。しかし、適切な道具が媒介されることによって、活動は異なる方向に転換できるのではないだろうか。

従来は、外国人が日本語を生活上必要としていても、言語そのものを学びたいと思っているかは別の問題であり、彼/彼女らが何を希望し、どのような自立を考えているかを理解してボランティアは支援を行なう必要があるという指摘（西尾他 2003）に留まることが多かった。しかし、多文化共生社会の創造といった活動理念を学んだボランティア養成講座の受講者であっても、母語として日本語を無意識に習得し、日本文化・社会で成長した多くの日本人ボランティアにとっては外国人の視点に立つことが必ずしも容易ではないことが報告されている（遠藤 2005）。つまり、抽象的な議論だけでは現場は改善されず、まず求められるのはボランティアの目が外国人の問題に向きやすくなる道具の開発の必要性である可能性は大きい。

よって、本研究では最初に外国人参加者が当事者として地域社会に参加するための必要な支援が得られ、同時に、彼/彼女らとボランティアが同じ市民として学び合えるための媒介物、すなわち道具になるような活動用素材集の内容を考えていく。そこでは、外国人参加者の日本語習得促進についても考慮する。次に、フィールドワークによって、提案した素材集について実践現場で作成目的が達成されたかを調査する。さらに、素材集をボランティアと筆者で行なった共同作成過程をメタ活動として調査する。

本研究の仮説は（ ）活動に素材集という具現物を媒介させることによって日頃の活動が変わるのではないか、（ ）素材集のコンセプト（概念）を媒介させた素材集作成活動を通して、ボランティアの活動への理解が深まるのではないか、である。同時に、外国人・ボランティア・活動自体を詳しく調査することによって、参加者の学びを含めた活動実態を明らかにでき、今後の改善と発展に向けた知見を得られる可能性があると考え。リサーチクエスションは下記の項目である。

<リサーチクエスション>

（1）活動に必要とされる媒介物としての教材とはどのようなものか（第4章）

生活者である外国人にとっての日本語習得と、市民が誰でも参加でき支援できる
項目の接点はどこにあるか

上記 から導かれた活動を媒介する教材とはどのようなものか

(2) 上記 (1) で提案された素材集の検証と、素材集を用いた活動の理解 (第 6 章)

提案された素材集は作成目的を果たしているのか否か

素材集を用いた活動とはどのようなものか

素材集を用いて交流・対話は起こるのか

起こるとしたら、どのような要因によるのか

ボランティアは何を行なっているのか、何を学んでいるのか

外国人参加者の学びとはどのようなものか

素材集及びそれを用いた活動の課題は何か

(3) ボランティアが参加する教材作成過程と、その意義 (第 7 章)

ボランティアと協働の素材集作成過程とはどのようなものか

ボランティアが素材集作成に参加することの意義

協働による素材集作成での学びをめぐる課題

1-5 本稿の構成

第 1 章では本稿の概要、研究が始まった経緯と筆者の問題意識、用語・概念説明を含めた研究背景について述べた。そして、正統的周辺参加論 (レイヴ・ウェンガー 1993) の学習観に基いた活動の媒介となる素材集の提案をし、フィールドワークによって、実際の活動場面における素材集の検証と学びの様相を明らかにすることと、活動改善の様相と要因を探求するという研究目的及びリサーチクエスチョンについて述べた。

第 2 章では先行研究から、これまでは実践の提案及び活動実態や、参加者である外国人・ボランティアを理解する研究が少なかったことを指摘する。

第 3 章では活動を改善するうえでの理論的枠組みとなる社会文化的アプローチを紹介し、媒介という概念について説明する。そして、参加者の学びを捉えていく上での枠組みとして正統的周辺参加論 (レイヴ・ウェンガー 1993) 及び、活動の改善と発展を考えていくうえでの包括的な枠組みとしての活動理論 (エンゲストローム 1999) について紹介する。

そして、個々のリサーチクエスチョンを明らかにするための分析の枠組みについても述べる。具体的には、日頃の活動の場における外国人参加者とボランティア間のインタラクシヨンの様相とその意義を分析していくうえで有効と思われる意味交渉、及び、相互行為を理解するための社会言語学の枠組み（メイナード 1993、ファン 1998）を取り上げる。また、素材集作成過程におけるボランティアを理解し、そこでの学びをより豊かにする観点から用いる生涯学習論、ボランティア論の知見についても述べる。

第4章では素材集の内容提案として、先行研究における外国人参加者およびボランティア要因から、モジュール形式「生活行動支援＋交流のタスク・話題」の素材集を導き、その内容について述べていく。しかしながら、これらの提案は筆者一人の力によって形になったものではない。本協働的实践が始まった段階では、筆者自身のこれまでの研究からおよその教材イメージはあったものの、内容が確定するまでにはボランティアも参加した外国人へのインタビュー、作成メンバーとのやりとり、アドバイザーからの助言といった様々なものを得ながらの結果であることを予めことわっておきたい。

第5章では提案された素材集に関するフィールドワークを実施するにあたっての研究方法について述べる。ただし、第5章では本研究方法の概略に留め、調査対象者・データ収集方法・個別的分析枠組みの詳細については第6章、第7章の冒頭に記すこととする。

第6章と第7章はフィールドワークによって得られたデータに基づいて、素材集の検証、参加者の学び、活動実態を理解するためにリサーチクエスチョンで記した項目について分析と考察を行なう。

第8章ではこれらの結果を整理したうえで、素材集という媒介物の提案とフィールドでの実践を総合して考察し、そこから明らかになった活動改善の仕組みを提示したい。また、活動の改善と発展の観点のうえで果たす媒介物の役割を明らかにし、これらのフィールドから得られた結果を基に、他の活動にも資する知見を導いていく。最後に本研究の結果から得られた地域日本語活動の課題や、本研究の方法および内容に関する課題についても述べる。本稿における各章の関連は図1-1のように表すことができる。

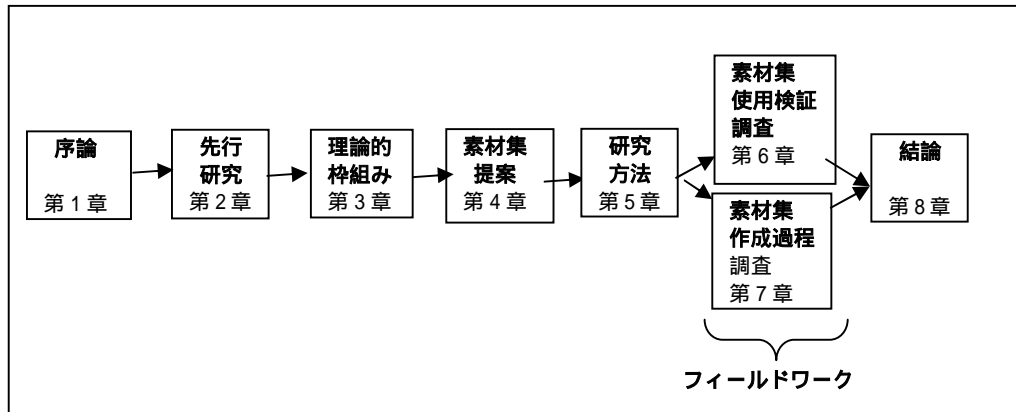


図 1-1 本稿の構成

第2章 先行研究

第1章で地域日本語活動の概念は、ボランティアによる外国人支援の場であると同時に、日本人の意識変容の場、相互学習の場、そして、市民の創造性・主体性を活かすことによって、多文化共生社会の実現に近づく可能性を持つことを述べた。そのことは、活動に参加する外国人・ボランティアだけでなく、社会にとっても意義があるが、そうした理念に対してどのように活動の内実を近づけていくかが課題である。そのため、本研究では、地域日本語活動の場を外国人参加者にとっての十全な社会参加とそれに伴う日本語習得の基盤となる場であり、かつボランティアとの相互学習が生まれる場と位置づけ、実践の提案を行なおうとしている。また、外国人・ボランティアという参加者と活動そのものを理解することによって、さらなる改善へとつなげる知見を得ることも目的としている。そこで、本章ではこれまで為されてきた実践提案と参加者の学び、そして活動実態に関する先行研究をまとめ、本研究の特徴を明らかにしたい。

2-1 実践提案に関する先行研究

1-3-3で概観したように、地域日本語活動の主目的には変化が見られる。1980年代の初期に活動が始まった当初は、NNSが日常生活に必要な買い物や子どもが通う学校とのやり取り等の行動をしやすくするための生活行動支援が中心であり、そこから1990年代に日本語学習支援が生まれた。そして、現在ではホスト社会の住民である日本人ボランティアが一方向的にNNSを支援したり教えたりするのではなく、交流によって互いの文化や価値観等の学び合いを重視することが理念として広まってきた。

従来はボランティアが市販の文型積み上げ式の教科書を用いて日本語を教え/NNSが教わるといった活動が多く、ボランティアの関心も日本語の教授法を学ぶことに向かいやすいことが問題として報告されてきた。それに対して、理念の中で特に相互学習に着目し、双方向の学び合いが生まれるような交流を活動の中に組み込むことを重視した実践が提案され始めている。

2-1-1 交流を重視する実践提案の整理

ここでは交流を重視する実践提案について、活動上の主な目的と立案者や教材等の拠り所、すなわち媒介の点からまとめてみたい(次ページの図2-1参照)。

図 2-1 では、まず交流が生まれるような拠り所となる媒介が、活動内容を考えたり進行させていく立案者（以下、立案者）なのか、あるいは素材集や映像なども含めた教材等かという視点で分類して、該当する媒介に「 」を付けた。そして、活動の主目的欄は、これまでの地域日本語活動が主として関心を寄せてきた生活行動支援、日本語学習、交流で分類した。生活行動支援や学習支援から出発して交流に至る場合は、起点に「●」を付けて矢印で示した。それぞれの活動は、分類上のどれか一つに当てはまるということではなく志向性が強いことを意味する。

実践例	拠り所となる媒介		主目的		
	人 (立案者)	物 (教材等)	生活行動 支援	学習支援	交流
共生日本語 岡崎 (2002)					
自己表現型 米勢 (2002)				● →	
足立・松岡 (2005)			● →		
『おしゃべりのたね』 西口他 (2007)					

図 2-1 交流を重視したこれまでの実践提案

活動の媒介が立案者にあるものは 3 例あり、それらは日本語教育の専門家や教育実習生らによって毎回の活動内容がデザインされている(図 2-1 内の 、 、)。まず、岡崎 (2002) は、あらかじめ設定された話題について話し合い、対話を通じて共生日本語¹⁰を作り上げるというように交流自体を中心に据えた活動である(同図内 共生日本語)。そして、米勢 (米勢 2002) は、基本的な文型・語彙を学んだあと、参加するボランティアと日本人の間で互いに自己について語るものであり、その主目的は日本語学習支援から出発して交流に向かう活動として捉えられる(同図内 自己表現型)。また、立案者が教材を活用して進

¹⁰ 共生日本語とは、「母語話者の頭の中に内在化されているものではなく、両者のコミュニケーションの手段として、母語話者と非母語話者の間で実践されるコミュニケーションを通して創造されていくものである」と定義される(岡崎 2002 : 59)。共生日本語の背景にあるのは、多文化共生社会を目指していくうえで、日本語のあり方においても日本人と外国人がそれぞれの言語的・文化的アイデンティティを保持・発展させながら共生の道を探ることを主張した岡崎 (1994) である。

める例には足立・松岡(2005)が挙げられる。ここでは、まず映像教材を用いた生活行動支援が目的とされ、そこから言語形式の学習や交流に発展させていくことが意図されている(同図内)。

他方、教材等を媒介として交流を行うことを目的とする提案には、互いを知るための話題シラバスを中心とした『おしゃべりのたね』(西口他 2006)を用いた西口・新庄・服部(2007)がある(同図内)。この教材は、気楽なおしゃべりを誘発するように各ページに写真やイラストや図表などを多く取り入れ、参加者はそれらに添って会話をスタートすることができ、「楽しくて活発なおしゃべりに自然に入っていく」ことが出来るとされる(西口他 2006)。

以上から、立案者がいる場合では、生活行動支援や学習支援から出発して交流に結びつける実践など多角的な提案が為され始めていることがわかる。しかし、地域日本語活動のボランティアは教授法などの知識を有することが前提ではないことが多い。よって、特定の立案者が活動内容を作ったり進行させたりする提案は応用が困難な場合があるだろう。そうした場合、ボランティアが活用できる内容やヒントを具体的に内包した教材等を媒介にして実践ができる提案は意義が大きいと思われる。しかし、現在のところ、そうした提案は上述の西口・新庄・服部(2007)に限られる。また、『おしゃべりのたね』は、ある程度日本語が話せる人が対象という点でも制約がある(日本語教育学会 2008:148)。

生活者である外国人参加者は多様であり、活動に求めていることが、必ずしもおしゃべりだけではないだろうことを鑑みれば、異なる切り口から交流が生まれてくるような教材開発と、それらを用いた実践提案がより多くなされていく必要があるのではないだろうか。そのため以下では、これまで開発されてきた地域活動用教材について調べてみる。

2-1-2 既存の地域日本語活動用教材分析

地域の団体で作成される活動用教材は地域色が強く、市販されないことが多いため、存在自体の把握が容易でない。また、各地域で作成されたものは約 50 冊あるとされるが(日本語教育学会 2008:128)、その中には当該地方の方言や地震時の対応など、限定的な内容のものも含まれる。そこで、日々の活動に継続的に用いることを前提に作成されたと考えられ、かつ、筆者が手にすることができた 15 冊について、シラバス及び交流のための話題・タスク(以下、交流の話題・タスク)の頻度の点から分析を行った。ところで、どのような教材も利用者の工夫によって参加者間の交流を促進することは可能であろう。そ

ここで、ここで言う交流の話題・タスクとは、相互交流が活性化していく契機となるような質問やタスクが明示的にあり、活動中に利用者の意識が自然に対話に向かい易くなる具体的な工夫を意味するものとした。そのため、単に練習として名前や国などを聞き合うことは交流の話題・タスクに含まなかった。

表 2-1 は、その結果を発行年順に並べたものである。なお、15 冊のうち、表中の番号 2,3,13,14 の 4 冊は市販教材である。

表 2-1 地域日本語活動用教材・素材（発行年順）

番号	教材名	発行	発行年 頁 数	シラバス				交流の 話題・ タスク
				構造	機能	話題	生活 場面	
1	もみじ - ひろしまで 学ぶ日本語	財)ひろしま国際 センター	1995年 157頁					
2	すきなもの・すきなこ と	TIJ 東京日本語研 修所	1996年 145頁					
3	日本でくらす人の日本 語	凡人社	1997年 250頁					
4	やらまいか日本語	浜松市地域日本語 教育推進委員会	1997年 65頁					-
5	4Qにほんご - 地域で の日本語共育教科書 -	武蔵野市地域日本 語教育推進委員会	1999年 172頁					
6	にほんごまるかじり 改訂版	財)しまね国際セ ンター	2000年 71頁					-
7	みんなで日本語 in 群 馬	アザレアの会	2001年 89頁					-
8	リソース型生活日本語	社)国際日本語普 及協会	2001年 WEB公開					-
9	いっしょに歩もう山形	山形市国際交流協 会	2002年 256頁					-
10	保見ヶ丘ラテンアメリ カセンター日本語教室 テキスト No.1	保見ヶ丘ラテンア メリカセンター	2002年 48頁					
11	こんにちは とくしま - 徳島で日本語を学ぶ 人のために	JTM とくしま 教 材作成グループ	2002年 192頁					-
12	にほんご あゆみ	太田市日本語教室 あゆみの会	2004年 67頁					-
13	にほんご宝船	アスク	2004年 112頁					
14	おしゃべりのたね	スリーエーネット ワーク	2006年 130頁					
15	いっぱい話そう！日本 語だけじゃないよ！ニ イガタヤポニカ活動用 素材集	ニイガタヤポニカ	2007年 82頁					

<表の見方>シラバス欄：傾向が強い順に、、、 で示した。

交流の話題・タスク欄：交流を意図した明示的の話題・タスクが「各課にある」、
「多くの課にある」、「少しある」、「見当たらない」-

表 2-1 のシラバス欄を見ると、構造シラバスは最近では『こんにちは とくしま』(JTM

とくしま教材作成グループ 2002)、『にほんご あゆみ』(太田日本語教室あゆみの会 2004)がある。いずれもボランティアが日本語の初級文型をわかりやすく教えられるよう配慮しており、地域によっては、こうした教材の需要が依然として高い傾向を窺わせる。しかし、全体としては2001年以降、構造シラバスの側面を備えず、生活場面や話題シラバスによるものが増えている。そうした教材では、付加的情報として各課¹¹⁾の中でどういった文型が学べるかが示されていることはあっても、それ自体を目的として明示的に取り上げないといった変化が見られる。日本語学習を主にした「学校型日本語教育」(石井 1996、以下、学校型¹²⁾と記す)と呼ばれる活動から、生活行動支援や交流を主にした活動へと移行させようとする作成意図の顕われと理解できよう。

しかし、いずれも様々な地域性や制作意図、ニーズを反映した先進的な取り組みではあるが、交流の話題・タスク欄を見ると、交流を意識化させる話題やタスクを各課に含むものは、参加者のおしゃべりを生むための素材であることが明記され、活動目的を交流に焦点化した『にほんご宝船』(春原他 2004)、『おしゃべりのたね』(西口他 2006)以外には見られなかった。

2-1-3 実践提案のまとめ

以上、実践提案を整理して既存の教材分析を行った。その結果、現在行なわれている交流を重視した実践提案では、活動を動かす媒介として立案者がいる場合はある程度のバリエーションが見られた。しかし、活動内容の立案者がいなくても自然に交流が生まれるような教材・素材集は話題シラバスのものに限られ、選択肢が少ないことが明らかになった。二通(2006)が指摘するように、生活者である外国人向けの教材開発は一つの課題であり、今後、生活者のための学習内容と方法を考えていく必要性は高い。その際、池上(2007: 110)が主張するように、内容をいずれかに焦点化する、あるいは重なり合わせるというように、目標を明確にする必要もあろう。そのうえで、市民活動として国籍や母語に関らず参加者全員が生き生きと学び合えるような提案が求められているのではないだろうか。

また、提案した実践をデータに基づき詳細に検討したのも少ないことがわかった。管

¹¹⁾ WEB 上素材『リソース型生活日本語』は課で構成されてはならず、生活に関する行動目標が独立した場面として取り上げられ、それぞれに番号が付与されている。

¹²⁾ 堀(2006a: 21)では「学校型」を「学校で教師が生徒に教科書を用いて授業をする」教育形態の意味で用いている。また、鈴木(2002: 148-149)では「学校式」として「先生に言われたとおりに学ぶ」という指示待ちの学習を指す。これら教える側と教わる側の意味を併せて、本稿では「学校型」を用いる。

見では、『おしゃべりのたね』を用いて NNS とボランティア各一人による一組を実験的に検証し、NNS がボランティアの言語的支援を受けながら、自分が話したいと思うことを日本語で表現できた様子を報告した西口・新庄・服部（2007）に限られるようである。実践提案を実際の活動場面で検証し評価を行うことがほとんどされていないことから、今後積極的に行われていく必要がある。

2-2 地域日本語活動の参加者と活動実態についての先行研究

ここでは、NNS・ボランティアという主たる参加者、及び日頃の活動とそれを取り囲む文脈としてのメタ活動を取り上げた先行研究を概観する。

2-2-1 外国人参加者は活動から何を獲得しているのか

これまで活動の場に参加する NNS は、そこで、日本語の学習・実際使用の場、情報流通の場、人間関係の広がり、楽しみ・安らぎ・癒しといったものを獲得しているというように（吉野・内海 2000）、大きく纏めて報告されてきた。質問紙調査によっても同様の結果が報告されているが（文化庁編 2004：160-162、庄司 2004）、地域日本語活動のプラスの側面がどのように獲得されたり、深められたりできるかといった詳細は明らかではない。一方、質的研究では、ネットワークの観点から研究が一時期活発に行なわれた他は、正統的周辺参加論（レイヴ・ウェンガー 1993）による研究の可能性が示唆されるに留まっている。

（1）ネットワーク研究

ネットワークに着目した研究は、特定の知識が習得されているか否かではなく、学習者の日本語習得が最も前進するのは日本語を実際に使用するネットワークにおいてであるという指摘（春原 1992）から関心が広がった。そして、日本語教育学会では平成 6 年度から平成 8 年度まで、文化庁委嘱によりネットワークと日本語教育との関係を研究している。その中で地域日本語活動に関連するものでは、例えば、富谷（1997）は日本人配偶者の女性を対象として、ネットワークの構築と日本語習得の過程をライフステージの変化とともに記述した。そのほか、梅田（1997）、田尻（1997）、村上（1997）も、地域日本語活動に参加する NNS のネットワークをケーススタディーとして調査している。これらの研究では、地域日本語活動の場を日本語を効率的に教える場としてではなく、社会・人との関

係作り、居場所作りの場として捉え直すといった論考がなされていた。また、遠藤・宮崎（2003）遠藤（2004）では、同国人の夫に帯同して来日した既婚女性を対象とした調査を行なっている。その結果、日本語習得とネットワークが密接に関わっていることを示唆する一方で、家族以外に所属先を持たない彼女達にとって地域社会におけるネットワーク形成が困難であること、その中で、地域日本語活動の場がネットワーク形成の起点となり得ることを報告した。

以上のようなネットワーク研究では、NNS の日本語習得を社会との関連で捉えようとしていたが、その関心は NNS にとってどのようなネットワークが必要であり、どう構築できるのか、習得を促進するのはどのようなネットワークと言えるか、といったことが中心であった。しかし、何をもちて学びと捉えるかが明確でなかった点に限界がある。他方、下記の正統的周辺参加論も社会との関連で学びを捉えるものであるが、そこでは、実践共同体の中での参加者の参加の位置の変化を学習の軌跡とする分析視座を提示し教育学の分野で広く注目されている。

（2）正統的周辺参加論の応用の可能性

近年では学習や習得を個人の頭の中に起こる知識の蓄積と見るのではなく、社会との関連の中で捉えようとする状況的アプローチが着目されている（石黒 2004b）。欧米においても、こうした社会参加型の学習・習得モデルが Lantolf（2000）Hall & Verplaetse（2000）Kramsch（2002）らによって提起され、支持を集めつつある（森 2004）。

日本語教育の分野では、学習を他者と共に営む社会的実践の一部と考える正統的周辺参加論（レイヴ・ウェンガー 1993、以下、LPP 論と記す）を西口（1999）が紹介し、地域日本語活動における NNS の学びを理解する上での応用の可能性を示唆している。

地域日本語活動の場は、日本語非母語話者である外国人参加者が日本語の熟達者であるボランティアと相互行為を行なう社会的な実践であることから、ハンクス（1993）が指摘するように、活動では参加の深まりに伴って、言語習得も促進される可能性が考えられる。また、活動の場は日常の社会生活の場面に十全に参加していくための足場と考えられることから、地域日本語活動の参加者の学びを LPP 論を用いて理解しようとすることは妥当であると思われる。しかしながら、地域日本語活動の参加者について LPP 論を用いて共同体への参加の深まりと言語習得との関連を論じた研究は管見の限りまだ見られない。

日本語教育の分野で LPP 論を用いた論考では、大学での日本語教育の実践方法について

述べた岡崎(2003)、理工系留学生の研究生生活を調査したソーヤー(2006)、重田(2007)、外国人力士を対象とした宮崎(2004)などがある。

2-2-2 ボランティアの実態理解のための先行研究

日本語ボランティアに関する調査は、主に質問紙によって行なわれてきたようである。そして、活動を通じた学びの例としては、日本に住む外国人/日本社会の現状/ボランティアのあり方/人間関係/異なる価値観等についての他、日本語/日本文化/他言語/他文化/地域社会の施策、実態/市民としてのあり方等への関心の高まりといった項目が挙げられている(川崎市地域日本語教育推進委員会 1997、武蔵野市地域日本語教育推進委員会 2000)。その他、活動をして良かったと思うことや困難・悩みなどの項目もあるが、こうした質問紙調査からボランティアの実態を詳しく知ることは難しい。

他方、ボランティアが日本語教育の分野で主に取り上げられるのは、日本語を教えることへの関心の高さ(1-3-4-4 参照)や、NNS に対する非対称で抑圧的なインターアクションの問題の指摘(後述 2-2-3-1)が多いようである。

その他、ボランティアそのものの詳細な理解を試みた研究は少なく、ボランティア 20 人へのアンケートによる新庄・西口(2007)や、12 人へのインタビュー(松尾 2008)などに限られる。そして、意識調査のみから導かれた結果に基づいて、ボランティアは「日本語を教えるという技術に習熟することに自己実現と自己成長を見出し、そこに生きがいを感じていることが推察される」(岡崎 2008:15)と結論づけられることもある。

しかし、地域日本語活動は外国人参加者とボランティアの双方の参加があって成立する。そうであるならば、活動の一部を取り上げたり、ボランティアの問題点を明らかにするだけでなく、ボランティアの実態を文脈の中で深く理解し、必要があれば変容を促したり、活動改善や発展につなげるといった研究も必要なのではないだろうか。だが現時点では、そうした研究は管見では見られない。

2-2-3 活動の様相

ここでは、外国人参加者とボランティアによって行なわれる日頃の中心的活動場面とそれを維持あるいは展開させる目的で行なわれるメタ活動について先行研究をまとめる。

2-2-3-1 中心的活動場面の実際

地域日本語活動の実際をデータに基づいて詳細に調査した研究はまだ多くないが、共生日本語の観点から会話分析によって外国人参加者とボランティアの相互行為のあり方に着目した研究がある。例えば、杉原（2003）は相互行為の中で「国籍カテゴリー有標質問」や「日本語の説明」を「日本語＝日本人の所有」を前提に行なった場合には、「日本人／外国人」といったカテゴリーを形成・維持し、対等な対話を妨げることを明らかにした。また、日本語を日本人が外国人に教えるといったことを意識的に排除した活動デザインの中でも、ボランティアが「日本人は」といったディスコースを行なうことによって、非対称なカテゴリーが形成されるといった報告もある（Ohri 2005）。

一方、非対称性といった問題場면을明らかにするだけでなく、参加者が協働して共生日本語を促進するような活動を示した研究も見られ始めた。新庄・服部・西口（2005）では、ボランティアが、話題の内容を明確にして会話を維持したり、話題を整理することによって外国人参加者が気持ちよく会話に参加できるように調整し、外国人参加者もボランティアと同様に会話の調整役として行動できる場を実現している様相を報告している。地域日本語活動の分野では、これまでどのような活動様態が望ましいのかを具体的に提起するものが少なかった。よって、今後もこうした研究を積み重ねていく必要があるだろう。

しかし、共生日本語にだけ関心が向かうことには問題があるのではないだろうか。確かに、共生日本語を創造するという主張は活動の場で一方的にボランティアがNNSに同化を迫るのとは異なり、双方が共に学び手となり得る日本語観を示し、参加者の発想転換を促す点で大きな意味がある。そして、日本人とNNSが日本語でコミュニケーションをし、その共生日本語の創造過程において外国人に対する人権の蹂躪、ひいては日本人が置かれている現実についても学ぶことができ、民主主義の活性化につながるという（岡崎 2008）。しかし、そうした展望が実践の中で具体的にどのように開けていくのかは明らかではない。また、共生日本語の創出が目的化することによって、「生活者である外国人等の住民を地域社会に受入れるため」（山田 1997、2002）の具体的支援が議論の対象になりにくい点でも課題があると思われる。

そのため、活動実態を理解していく視点としては、共生日本語だけに着目するのではなく、地域日本語活動が始まった出発点でもある外国人の生活行動上の支援、すなわち、社会への十全的参加を促進する視点が必要であろう。また、第二言語習得の観点からは、活動の場における参加者間のインターアクションによって、言語的に何がどのように学ばれているのかといった研究も重要ではないだろうか。

2-2-3-2 地域日本語活動の維持・展開に関するメタ活動

地域日本語活動は日頃の外国人参加者とボランティアが相互行為を行う実践場面だけでなく、教室の管理・運営・自治会や行政との関係構築（土屋 2005）、受付やグループのマッチング、ミーティングや自主学習会といった活動に不可欠なものがある。それ以外にも、活動の楽しみにつながるパーティーや料理教室、日本語スピーチ会（木全 1995）の他、コーディネーション（文化庁 2004）や、ボランティア養成・研修講座、教材作成なども行なわれる（日本語教育学会 2008）。このように、地域日本語活動は多岐にわたる活動によって維持・展開されており、実践場面に少なからず影響を与えているものと思われる。しかし、日頃の中心的活動以外に上述のようなメタ活動を取り上げた研究は少ない。管見の限りではあるが、国際交流協会や行政担当者が教室を取り巻く環境をデザインする権限を占有しているために、ボランティアのアクセスが阻まれ、実践への参加、すなわち学習の深まりが妨げられていることを明らかにした森下（2003、2005）以外に見られない。森下（2005：307）は「教室で起こっていることだけを取り上げるのではなく、その活動がどんな制度（明示されていないルールも含め）や環境に埋め込まれているか、そしてそれらがメンバーの実践にどのような影響をあたえているかということにも注目すべきだ」と述べ、地域日本語活動に関する研究対象場面が、メタ活動にも広がっていく必要性を示唆している。

2-3 先行研究からみた本研究の特徴

上述のように外国人・ボランティア間の相互学習や交流を重視する実践提案では、活動の媒介を日本語教育の大学教員や教育実習生らが行なう場合は、生活行動支援・日本語学習といった切り口から導いていく提案があった。しかし、多くの場合、教授法などの知識を有することが前提にされないボランティアにとって応用は難しい。他方、媒介を教材に求めた場合にはボランティアにとっても応用しやすいと思われるが、交流に特化した教材以外に選択肢を見つけることが難しいことが明らかになった。それは、誰もが活用できて、かつ、外国人参加者の多様な参加目的に対応できるような教材開発の必要性を喚起する。

また、これまでの研究では、外国人・ボランティアという主たる参加者が何を学んでいるのか、日頃の活動の実態はどのようなものか、さらには、それに影響を与える可能性のあるメタ活動といったものの内実がほとんど明らかになっていないこともわかった。つま

り、地域日本語活動には問題が多いと漠然と言われながらも、改善するための具体的提案が少ないこと、問題の所在の把握やその解決への示唆も十分には明らかになっていないことを示す。

これらの課題に対して、本研究では実際の組織において活動改善のために素材集を提案し、それをを用いた活動場面及びメタ活動としての素材集作成場面をフィールドワークによって調査する。それらを通して、実践提案の有効性検証だけでなく、活動に参加する外国人とボランティアの学びや実態、活動自体の様相について詳細な調査が可能となる。そして、得られた結果を統合することによって、日本語教育に携わる者の関与のあり方も含めて活動の改善と発展に向けた考察を行なっていくことに特徴がある。

第3章 理論的枠組み

本研究は、既述のようにボランティアによる地域日本語活動を改善するにあたり、活動の媒介となる物の存在を重視している。具体的には、素材集を媒介させることによって、活動を改善することを意図しているが、それをういた日頃の中心的活動における実践と素材集作成過程を調査して、外国人・ボランティアという活動参加者と活動の実態をも理解することを試みようとしている。そのために、複数の理論を組み合わせ、地域日本語活動の一つのフィールドを出来る限り丸ごと理解していきたいと思う。

本稿全体を通して用いる理論は、ヴィゴツキーに依拠する社会文化的アプローチに属する理論である。ヴィゴツキーの理論は道具的理論と呼ばれることがあるように、人間の活動における人工物（道具）の媒介活動を重視する。本稿では素材集を活動改善のため素材集の具現物あるいはコンセプトを道具として媒介させ、それをういた実践場面だけでなく、作成場面を調査する。つまり、素材集を媒介とした研究と言える。

素材集という具現物やそのコンセプトを媒介とした活動での参加者の学びを理解していくために、学習を実践共同体への参加の過程と結び付けて考える LPP 論を用いる。LPP 論は学習が生起する社会状況との関係に焦点を当て、新参加者が共同体に参加し十全的参加へと移行する過程で知識や技能を習得していくという学習を理解するための一つの見方であり（レイヴ・ウェンガー 1993）、地域日本語活動の参加者である外国人とボランティア双方の学びを理解していくうえで共通に用いることのできる枠組みであると思われた。しかし、参加者達が参加を深めていく中で具体的に「何」を学んでいるかを知るためには、個別に枠組みを組み合わせしていく必要が生じる。そのため、第6章では素材集を用いた日頃の中心的活動場面におけるインターアクションの様相とそこでの NNS の言語習得の可能性を理解していくために、社会言語学の分野におけるフレームワークと第二言語習得研究から意味交渉研究の知見を応用する。また、第7章では素材集作成過程におけるボランティアの学びを理解するために、生涯学習論・ボランティア論からの知見を用いていく。

また、LPP 論は学習を生み出すうえでの共同体の問題点を浮き彫りにすることはできても、実践の共同体自体をどう変えていくのかという問題を検討するうえでは十分ではないことが指摘されている（香川・茂呂 2003: 61）。よって、活動改善を考察するにあたっては、人間活動を発達的に新たにデザインしていくための理論的枠組みであると同時に、活動や実践の中の要素を分析する枠組を兼ね備える「文化・歴史的活動理論」(エンゲストロ

ーム 1999 以下、活動理論と略す)を用いていく。これらを組み合わせることによって、素材集使用場面(第6章)と作成場面(第7章)での参加者の学びと活動改善の要因及び展開を理解することが可能になると考えた。

本章では、最初に社会文化的アプローチの学習観を理解するために学習観の変遷を概観・整理したうえで、第6章・第7章の両章で用いるLPP論と活動理論について説明し、それらを本稿で用いる妥当性を述べる。続いて、第6章、第7章で特定の項目を分析する際に用いる枠組みについて述べていく。

3-1 実践共同体の参加者の学びと活動の変化・改善を理解するための枠組み

最初に、社会文化的アプローチについて、従来の学習観からの転換がわかりやすくまとめられた佐伯(1998)に基づき概観する。続いて、社会文化アプローチの中から、活動参加者の学びを理解していく枠組に適すると思われるLPP論(レイヴ・ウェンガー 1993)と、活動の変化を理論的に捉える枠組みとしての活動理論(エンゲストローム 1999)について説明する。

3-1-1 社会文化的アプローチへの学習観の転換

従来、学習といえば人がその「頭の中」に知識を体系的に貯蔵し、将来必要になったときに適切な知識を効率よく引き出せるようにしておくことだとされてきた。そうした考え方を最も強く反映していたのが1930年代から60年代ごろまで心理学の世界を支配していた行動主義心理学での学習観であった。それによれば、学習とは刺激に対する反応の結びつきだとされ、与えた刺激に対応させるべき反応を誘発し、その反応の発現直後に報酬を与えるという「条件付け」によって形成されると考えられた。そして、手段はやさしい問題から順に難しい問題に進み、各段階での「反復練習」を強調し、そのようにして獲得された反応様式が新しい課題状況でも発揮されることによって、基礎技能が「活用」できるようになると考えられた。つまり、行動主義では「学習」は「あとで役に立つ」行動様式の積み重ねで構成される。そして、学習者が学習すべき内容と段階を決定するのは教師であり、効率的に学習をコントロールできることが優れた教師の「力量」となった。

しかし、1960年代ごろから認知心理学は、行動主義について学習における学習者にとっての「意味」を無視していると強く批判した。学習者は常に「意味」を求めており、「意味」のまとまりを作り出そうとしている。つまり、人間は「知識」を丸暗記するのではなく、

何らかの意味づけや、既有知識と関連付けたり、自分流に「再構成」してはじめて「取り込む」ことが可能になる。このように知識獲得 = 学習は、学習者側の積極的な意味づけ活動を必要とする、多様で複雑な情報処理過程であることが認知心理学によって明らかにされた。また、どのような知識もその文脈との関連でしか理解できないし獲得できないこと、そして、学習は行動主義が主張した転移によって発展するのではなく、学習者の活動の流れのなかに自然な形で次にくるべきものの必要性が予見され、その重要性（意義）が熟知されているときに限られることも明らかになった。しかしながら、認知主義の学習観においても、学習が個人の頭の中で起こると考えられていた。

しかし、1990年代のコンピューター科学の発達の中でヒューマン・インターフェース研究によって、人間と機械とが相互に「知」を分かち合うことで、高度の知的パフォーマンスを生み出すことがわかってきた。そのことは、人間の日常生活の知的な行動のほとんどが、道具や装置の利用、記録、事物の適切な配置というように、人工物を利用しながら遂行されていることも気づかせた。つまり人間の「知」はネットワーク型であり、人工物や他者と分かち合っているのだという「分散知」の概念が知のモデルとして浸透するようになった。そのことは、すべての学習は個人の頭の中の活動ではなく、頭の「外」の、人や人工物との相互作用の中での活動であること、よって、学習は本質的に道具付きの活動であり、かつ協同的な営みであるという学習観の転換をもたらすに至った。

それは、学習を社会文化的な実践とするロシアの心理学者ヴィゴツキー（1896 - 1934）が提唱していた社会文化的アプローチの再評価でもある。ヴィゴツキーによれば、学習は社会・文化的概念であり、他者と共に営む文化的実践であると捉えられる。そこでは、図 3-1 が示すように、人間の知的活動は常に人工物によって媒介されていると考えられている（加藤・有元 2001：1）。人工物とは道具・記号・言語・制度・規則などの包括呼称であり、「物」に限定されるわけではないが、物の見方を内包しており、それをを用いることで、対象のある側面が強調されたり、逆に隠蔽されたりするという特質を持つ（上掲書：1-2）。そのことは、地域日本語活動という場に何を媒介させるかが、活動の内容に影響を与える重要な課題であることを意味する。

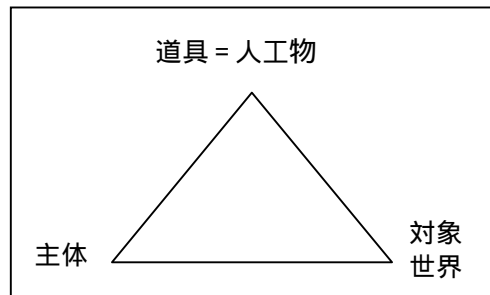


図 3-1 道具 = 人工物を介して世界と対峙する主体
(石黒 2004 : 14 より)

本研究は素材集という教材を活動に媒介させることによって、活動改善を試みるものである。教材を用いた実践は、これまで学校をはじめとして教育場面で広く行なわれてきた。しかし、教材が持つ課題は小さくなく、例えば年少者日本語教育の現場では、指導者が市販の子ども向け日本語教育教材を初めから順に子どもにやらせるだけの実践になっていることが多いという(川上 2008 : 10)。こうした教材の用い方は年少者日本語教育に限らず広く見られることであり、地域日本語活動の場も例外ではないだろう。しかし、本研究で目指すのは素材集がそのように用いられることではない。川上(2008 : 17)は年少者日本語教育だけでなく、学習者の多様化に対応していく必要がある日本語教育全般を貫く動態的な実践的教材論として、教材と教育観の関係とは「実践の中で、実践者と学習者の間において学習者にとって意味のある教材が生まれる瞬間に、学習者の主体的な学びが生まれるという教育観」であると主張する。本稿も上記の主張を支持し、提案する素材集は、多様で、かつ当事者である外国人参加者自身にとっても必ずしも明確に認識されないことのある日本語使用や習得のニーズを顕在化するための道具となり、素材集を用いることでNNSにとって意味のある活動と主体的な学びが生まれることを期待するものである。

3-1-2 正統的周辺参加論

本稿にLPP論を用いることの主たる理由は、活動の場における外国人参加者とボランティア双方の学びを共通の枠組みによって分析することが可能になることによる。レイヴ・ウェンガー(1993)のLPP論では、学習は実践共同体(社会的実践)への参加の度合いの増加と捉え、学習とそれが生起する社会状況との関係に焦点を当てる(ハンクス 1993 : 7)。LPP論の独自性は、学習を社会的実践の一側面としてとらえることにより、人の社会的実践への参加の様態と、それによる実践のコミュニティ自体の再編を学習研究の主要課題としたことにある(石黒 2004b : 11)。

実践共同体の周辺に参加する新参の学習者は、そこでの実践に参加し、より十全的な参

加に移行していく中で知識や技術を高め、行動や自己認識（アイデンティティ）も変わっていくと考えられ、その参加の深まりや行動・アイデンティティの変化が学習と捉えられるのである（レイヴ・ウェンガー 1993：1、62）。しかし、学ぶのは新参者だけではない。学習は共同体の参加者間で相互構成的なものであり、学習の流れ（context）に参加している人たちによって分かち持たれ、その結果、さらには共同体自体も学び、変化していく（ハックス 1993：8-9）。

外国人参加者にとって、地域日本語活動の場は日本語でのコミュニケーションを伴う実践共同体であると同時に、彼/彼女らが日本社会に十全的に参加していけるように地域社会の古参者であるボランティアが支援を行う場と捉えられる。そのため、LPP 論を用いることによって、生活者である外国人参加者の活動の場における位置の変化や地域社会への参加の深まりといった軌跡を辿ること、さらには、それらと日本語習得の関係を考えていくことが可能になると思われる。レイヴらは LPP 論で直接には言語習得を取り上げていない。しかし、ハックス（1993：13）では言語学習者にとって正統的周辺参加者として発話に熟達した人々と関る中で、言語習得が伴っていくことを述べている。

日本語教育の分野で LPP 論を用いて言語習得を考える論考では、例えば、西口（1999：14）がイマージョン・プログラムを例に挙げ、個別的な言語知識や言語技能を教えることを焦点化しなくても、学習者が具体的に活動に参加する中で、言語コミュニケーションの仕方が漸進的に形成されていくことを示唆している。そして、理工系留学生を対象とした質的調査の結果から、ソーヤー（2006：117）は実践のコミュニティーへの参加のあり方に伴って生み出される様々なインターアクションの機会が、それ自体言語学習のために準備されたものでなくても、言語習得機会を提供するものであったことを報告している。宮崎（2004）では外国人力士を対象として、彼らを取り巻く環境に日本語学習機会が豊かに埋め込まれていること、そして相撲界に十全参加をしていく中で日本語習得が促進されていることを論じている。

他方、ボランティアにとっても地域日本語活動の場は学びの場である（第 1 章参照）。後述のようにボランティア活動は生涯学習の一領域と一般に考えられている。生涯学習の分野でも、成人が従来の「先生が教室で教科書を用いて授業をする」という形態の「学校型」学習を超え自己を実現していくための学びをもたらししていく必要性が主張される中で LPP 論が着目されている（田中 2004、堀 2006a）。この分野では社会教育施設ボランティアの学びを LPP 論を用いて考察することを試みた小川（1999）がある。

LPP 論では実践共同体の十全的成員となるための学びのうえで、広範な活動・他の成員・情報・人工物（道具類）を含む資源・参加へのアクセスが必要であると考え（レイヴ・ウェンガー、1993：83-84）。そして、実践のエキスがコード化された道具類（福島1993：159）も含め、学習が生起し易くなるよう相互交流を上手く編成することが重要になる（ハンクス 1993：13-14）。本稿が提案する素材集は、活動目的を具現化していくうえでの実践上のエキスをコード化した道具と言える。よって、LPP 論を用いることによって、活動に参加する外国人参加者とボランティアの学びの様相を理解することに加え、道具やアクセスといった学びのためのデザインを考えていくための視座を得ることが可能になると思われた。

以上のように、LPP 論は個人と社会や媒介物との関連において学習や実践共同体を理解するうえで示唆に富む。しかし、活動という集合体を構成する要素の複雑さを分析し、活動改善を進めていくためには、下記の活動理論がより適していると考えられる。

3-1-3 活動理論

人間の行為が道具を媒介としていることと、個人が学習すなわち社会的実践への参加を通して学ぶだけでなく、参加者も実践の共同体も学び変化していくと考える点では活動理論（エンゲストローム 1999）も上述の LPP 論と同様である。しかし、活動理論は外から活動を分析するだけでなく、それを社会的実践として改善していこうとする実践のための理論であることに特徴がある。そして、活動の改善のうえで研究者の役割は表面的な観察者や促進者の態度ではなく、より良いと思われる実践にむけて発達的に介入し、その過程を記録・分析し、活動および活動当事者を支援していくことが要請される（エンゲストローム 1999：18-19）。

活動理論では、社会のあらゆる活動は基本的に社会関係との矛盾を持っていると考える。ここでの矛盾とは、活動の今の状況と、そこで個人が抱える問題状況や葛藤、トラブル等を意味する（山住 2006）。活動理論では、そうした矛盾を改善するために活動を質的に変化させていく必要性が生じ、その中に学習の可能性があると考え。図 3-1 の拡張的学習サイクルはそれを図式化したものであるが、活動理論は仕事や活動という集合体を改善することを明確に志向しており、それを実現していくために実践を分析し、改善していくうえでのツールとなる理論である。

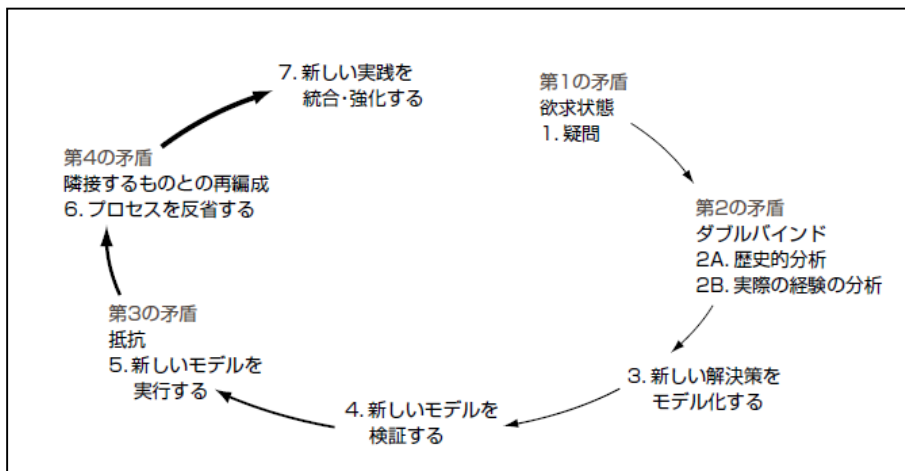


図 3-2 拡張的学習サイクルにおける矛盾とそれに対する戦略的な学習活動
(山住 2006 より)

本研究では、研究目的で述べたように（1-4 参照）地域日本語活動という実践に新しい道具、すなわち素材集を提案し具体化させて、その後の活動改善を検証しようとしている。図 3-2 と対照させてみると、活動に使える教材が欲しいというボランティアの「1. 欲求状態」から出発し、活動参加者要因・活動の場の現状・活動目標を検討し（「2. ダブルバインド」）、素材集という「3. 新しい解決策をモデル化」したものを提案する。そして、ボランティアと外国人参加者の活動場面において「4. 新しいモデルを検証する」というプロセスに進む。その過程で筆者は素材集の内容を提案し、それをボランティアと協働して作成するという介入を行なう。そして、こうした一連の過程全体を調査する。それはすなわち、活動理論が目的とする活動の発展的改善を試みた研究実践にほかならない。よって、本稿で取り上げる実践を理解する道具立てとして活動理論を用いる有効性は高いと思われる。

活動理論では最初にフィールドで得たデータを6つの構成要素によって分析し、人間の活動を捉え、活動システム内の要素間における矛盾や葛藤を可視化させ、それを解消するための新しい道具を導入することで、活動を改善することが可能になると考える（エンゲストローム 1999）。活動システムの6要素は、中原（2004：191）、山住（2006）を基にまとめると下記のようなになる。

【活動システムの要素】

- ・主体（subject） - その活動システムにおける個人やグループ
- ・道具（tool） - 物理的道具、言語や記号、概念やシンボル、テクノロジーなど

- ・対象（object） - 主体にとっての問題。活動の目的、動機、意義、意味
- ・分業（division of labor） - 活動システム内のメンバー関係
- ・共同体（community） - 活動にかかわるメンバー
- ・ルール（rule） - 活動を行なううえでの規範や慣習

そして、主体が活動を媒介する道具の助けを借りつつ対象に働きかけ、メンバーと協働で生み出したものが結果となる（中原 2004：191）。これらの構造を図にすると人間の活動は図 3-3 のように表せる。

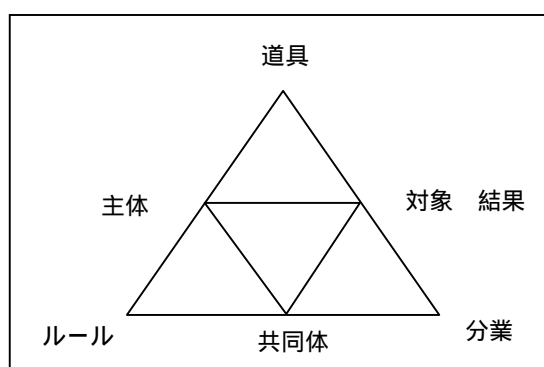


図 3-3 人間の活動の構造（エンゲストローム 1999：79 を簡略化）

図 3-3 に則して地域日本語活動を分析してみる。第 1 章では、ボランティアが外国人参加者に既存の教科書を用いて日本語を教え込もうとする活動になりやすいことが指摘されてきたことを述べた。そうした活動では、活動の対象として外国人参加者の日本語がわからないことが問題視され、日本語がわかるようになることが、求められる結果となる。それゆえ、活動の担い手であるボランティアが外国人参加者に日本語を教授し、それに外国人参加者が従うことが活動の慣習（ルール）となる。そして、教え手と学び手に明確な分業が生まれる。これらを図式化すると、図 3-4 のように表すことができるだろう。

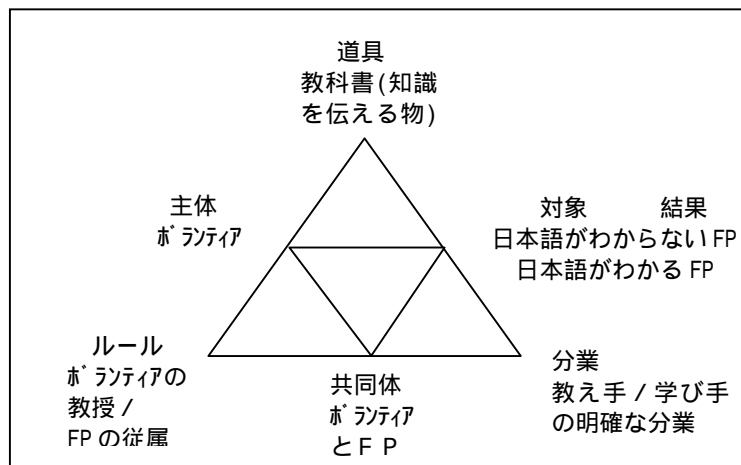


図 3-4 日本語教授を中心とした地域日本語活動 (注) FP=外国人参加者

そうした現状の問題に対して、本研究では道具として素材集を提案し(第4章)、それを媒介させることによって活動の改善を試みる。道具の媒介は活動に構造的変化を与えるものと考えられ、活動改善上で重要性が極めて高いことが指摘されている(コール・エンゲストレム 2004: 23)。本稿では、素材集を用いた活動の結果を実際の実践場面においてその結果を検証する(第6章)。また、素材集作成場面では、素材集のコンセプトを媒介させることによって、ボランティアが活動目的への理解を深めていけるのではないかという仮説のもとに、その過程を明らかにしていく(第7章)。

活動理論を応用し、ボランティア活動の場に研究者が介入し協働で活動を改善していくという研究実践には、災害現場における渥美(2001)、地域医療を取り上げた杉万(2006)、寺子屋活動(東村 2006)などがある。本稿でも筆者は、次章・研究方法で述べるように実践の共同体に一人のメンバーとして参加するが、日本語教育に携わる者として問題を分析し、理論に基づいた提案・介入を行いながら、試行錯誤ではあったが活動が前進していくことを支援していった。

以上、社会文化的アプローチにおける媒介物の重要性を述べると共に、主に実践共同体への参加と学びを考えるうえでの枠組みとしてのLPP論を、そして、活動の改善/変化を捉えるための活動理論について述べてきた。続いて以下では、地域日本語活動における参加者間の談話データを基に、外国人参加者の日本語習得過程の側面や、ボランティアがインターアクションを活性化させるうえで行なっている事柄を理解するために第6章で用いる分析の枠組みについて述べる。

3-2 ボランティアと外国人参加者との活動をミクロレベルから理解するための枠組み

日頃の中心的活動でのボランティアと外国人参加者のインターアクションを微細に分析することによって、日本語を主に使用するインターアクションの中での NNS にとっての日本語習得過程の側面や、言語と活動の場のホストとしてボランティアが行なっている調整行動を理解することを試みる。その枠組みとして、前者については意味交渉を、後者には社会言語学の分野における枠組みを用いる。

上述のように、本研究では外国人参加者の学びを LPP 論によって理解しようとしており、先行研究に基づき、参加の深まりに伴って言語習得が促進される可能性を考えている。しかし、LPP 論では参加の位置やそれに伴うインターアクションの内容の変化といったことは捉えられても、言語習得の微細なプロセスを理解していくことは困難と思われる。Lantolf (2000 : 155-156) は、NNS の第二言語習得を理解するうえでは LPP 論を含めた参加メタファーと意味交渉などの習得メタファーがあり、前者は習得に関する 'how' を、後者は 'what' を理解することに適することをまとめている。そのため、本研究では LPP 論の枠組みと意味交渉を組み合わせることによって、外国人参加者の言語習得過程を総合的に理解していくことを試みたい。

第二言語習得研究の分野においては、Krashen のインプット仮説、Long のインターアクション仮説、Swain のアウトプット仮説が習得を理解するうえでの中心的理論として広くみなされている。インプット仮説では、学習者が理解可能な現在のレベルより一段高い「 $i+1$ 」と表されるインプットが習得を促進すると考える (Krashen 1985)。他方、Swain (1985) は、習得は聞き手にとって理解可能なアウトプットを行うことによって促進されるとし、アウトプットには 意味のある言語使用機会となる、 目標言語についての仮説を試す機会となる、 インプット時の意味的分析から統語論的分析へと学習者を移行させるといった役割のあることを指摘した。それらに対して、Long はインプットとアウトプットの双方を含むインターアクションによる意味交渉が第二言語習得を促進すると主張 (Long & Sato 1983, 1984) した。その結果、日本語教育の分野においても意味交渉から第二言語としての日本語習得の過程を研究するものが増えてきた。

宮崎 (1998 : 182) は意味交渉における調整が第二言語習得の上で果たす役割を重視する立場から、上記の 3 理論を整理し、調整、理解と表出、習得という四要素の関係を下記の図式によって表した。そして、これらの要素の関連に注意を払って習得研究を行うこと

の必要性を指摘する。

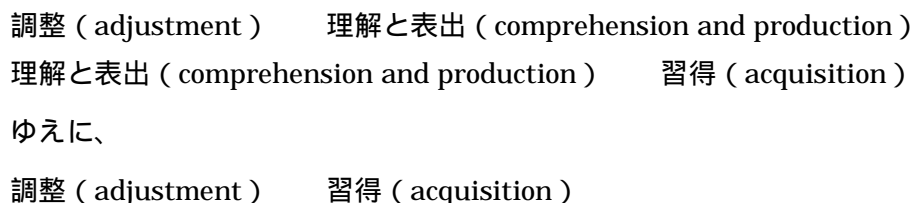


図 3-5 調整・理解と表出・習得との関係 (宮崎 1998 : 182 より)

これまでの接触場面研究において、意味交渉と第二言語としての日本語習得との関係を解明するうえでの研究には、インターアクションに問題が生じた際に NNS 側がどのように修正を引き出すのかに着目した尾崎(1993)や、NNS との接触頻度やタスクの種類から NS 側の要因を研究した村上(1997a、1997b)などがある。また、Miyazaki(1998)、宮崎(1999)では、NS と NNS の双方に着目し、意味交渉における調整軌道から調整行動のバリエーションを明らかにしている。

しかし、意味交渉によって理解や表出が行われるということは、何を意味するのであろうか。第二言語習得は複雑で多面性のある現象であることから、習得を言語の特徴が初めて現れる出現として捉えるものや、一定の正確さを満たす正確度を指すというように、習得の基準自体が一致せず、研究者によって意見が分かれている(エリス 1996)。そのため、意味交渉による理解や表出が、そのまま習得を意味するとは必ずしも言えない。しかし、理解や表出上の問題解決のプロセスである意味交渉によって生じる「気づき (noticing)」は NNS にとって習得が起こるための必要最低限の条件であると考えること (Schmidt 1990) は妥当であろう。

これまでの意味交渉研究のデザインでは、ジグソーパズルや絵描きタスクといった成人の NNS が実生活の中で通常行うとは思えない不自然なタスクが行われ、かつ、意図的に交渉を誘発する傾向があったため、自然なインターアクションを基に研究を進める必要性が指摘されている (宮崎 2002 : 78)。細田(2003)は日本語による非実験的な日常コミュニケーションを分析した数少ない研究の一つであるが、そこでは、15 組の NS と NNS のデータ (1 回分は 15 分から 60 分) を基に、理解および表出における問題が生じたときに相互行為によって問題を解決し、そこでの NNS の気づきによって、一時的であるとしても新しい言語を学習していく過程を立証した。しかし、その気づき以降、より確かな理

解や産出となる様相や過程は横断的研究手法の限界から明らかではない。よって、本研究では縦断的なデータ収集を行ったことを活かして、実際の活動場面における意味交渉と、それによってもたらされる気づきが、その後のインターアクションの中でどのような言語行動となって現れるのかを分析することで、言語習得過程の側面を理解していきたい。

一方、インターアクションにおいてボランティアが何を行なっているのかをミクロレベルで理解するための枠組みとして、社会言語学の分野における知見を応用する。具体的には、活動における話題転換に関して会話分析のメイナード（1993）を参考にする。また、ボランティアが言語ホストとして外国人参加者の提供する話題を維持する際に使用する戦略は、分析の枠組みにファン（1998）を用いる。それらの詳細な項目は、該当する分析箇所を示すこととする。

続いて、活動の発展的改善を考えていくうえでの大きな要因の一つと思われる活動の担い手/主体であるボランティアという人々と、その活動を理解するために第7章で用いる理論について述べる。

3-3 生涯学習論とボランティア論 - ボランティアとその活動を理解するために

人間が生涯にわたって学び続け、自己を完成させていくという理念は古くから存在するが、それらは特定の人間の個人的な自己修養という色彩が濃かった（堀 2006a : 13-14）。しかし近年では、ユネスコのポール・ラングランによって、「よりいっそうの自分自身になるという目的をもって、生涯にわたって展開され」る自己教育 - 生涯学習のために、人々が生涯いつでも必要に応じて教育が受けられるような生涯学習の仕組みを社会が構築していく視点が提唱され、日本でも1980年代頃から広まっている（上掲書）。

そうした生涯学習とボランティア活動は関連が深い。1992年の生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」以来、ボランティア活動は生涯学習の一領域であると一般的に捉えられるようになった。双方の関連を捉える3つの視点をまとめると下記のようなになる。

ボランティア活動そのものが自己開発、自己実現につながる生涯学習となる

ボランティア活動を行なうために必要な知識・技術を習得するための学習としての生涯学習があり、その学習の成果を生かし、深める実践としてボランティア活動がある

人々の生涯学習を支援するボランティア活動によって、生涯学習の振興が一層図られる

(林辺 2004:120-121)

ボランティアによる地域日本語活動に照らしてみても、上記の視点は同意できよう。活動の場は外国人参加者の生涯学習を支援する活動であると同時に、ボランティアが学ぶ場でもある。また、地域日本語活動でのボランティアの養成・研修講座等はその一つの学習の場であり、通常、それらを日頃の活動の場で生かし深めるために実施されているだろう。そのため、日本語教育においても地域日本語活動を生涯学習の場と位置づける論考もある(山田 2008)。しかしながら先行研究で概観したように、これまで日本語教育の分野ではボランティアが活動を通して何を学んでいるのかは十分に目を向けられてきたとは言い難い。

ボランティアが得る学びは、活動における個々の出会いや状況の中で「体得して発見される」のであり(長沼 2003)、「その人がそれを自分にとって「価値がある」と思う(金子 1992:150)ものが全て学びとなる。よって、本稿で明らかにしていく学びも、一つの協働的实践において筆者が分析できた学びにすぎないが、これまでほとんど研究対象とされなかった活動の担い手であるボランティアの多様な学びの存在を記述することは、地域日本語活動が内包する学びの豊かさを明らかにし、今後の活動改善を考えていくうえで少なからぬ意味があると思われる。そのため、本稿7章ではボランティア論で挙げられている学びのカテゴリー(稲生 1987、金子 1992、早瀬 1999、長沼 2003ら)を手掛かりに分析を行なう。

また、本稿では生涯学習における成人の学びを意識や行動の変容(三輪 2006、クラントン 2006、他)であると捉えている。そうした学びを促進するための学習の進め方、支援者のあり方等については、適宜、成人教育の知見を用いながら分析・考察する。

以上、本章では本稿を論じていくうえでの枠組みを述べた。社会文化的アプローチに属する二つの枠組みのうち、LPP論によって実践共同体への参加による外国人参加者とボランティア双方の個人レベルの学びについて明らかにする。そして、活動理論によって活動体としての構成要素の分析及び活動の変化や改善を理解していく。この二つがフィールドワークで得たデータを分析する第6章、第7章で共通に用いる枠組みとなる。加えて、参加者の具体的な学びの項目を理解していくために、素材集を用いた実践の場のインターア

クシヨソについて、意味交渉によって外国人参加者の言語習得過程を、社会言語学の枠組みによってボランティアの調整行動を微細に分析していく（第 6 章）。素材集作成過程では、活動の担い手であるボランティアを生涯学習論やボランティア論の知見に基づいて理解していく（第 7 章）。

これらの結果を統合することによって、素材集を媒介した活動という提案と、そこに生起する参加者の学びを包括的に理解し、活動改善を行なううえでの知見が得られるものとする。続いて、第 4 章では本研究の媒介物となる素材集について説明する。

第4章 外国人の生活行動上の支援と相互学習を主目的とした素材集の提案

ここでは、本章のリサーチクエスチョンとして挙げたように(1-4 参照) 地域日本語活動に必要とされる教材について考えていく。先行研究(第2章)で述べたように、活動の場は市民の誰もが参加できるとされることが多い。しかし、外国人とボランティアの双方にとって学びが生まれるような活動を行なうために、活動グループ全体の内容を計画したり進めてしていく役割を果たすボランティアがいるとは限らない。そのため、誰でも活用できる活動上の媒介物になる教材が望まれる。しかし、現時点では教材を用いた実践提案は少なく、ある程度日本語が話せる人を対象にしておしゃべりを目的としたものに限られており、参加者の多様性に対して十分対応できていない(2-1 参照)。また、これまでに開発された活動用教材を分析した結果からは(表2-1 参照) 活動内容を学校型の日本語学習から、生活行動支援や交流に移行させようとする作成意図が窺われるものの、豊富な交流が生まれるための工夫は必ずしも十分でないと思われた。

そのため、当事者である外国人がより十全に社会に参加でき、それに伴うインターアクションによって習得が促進されるという日本語教育観に立って、当事者である外国人の必要性和市民が担う場という特性を考慮して、活動用教材の具体的内容を検討したい。なお、本章で提案する素材集の内容は、関連する先行研究の知見の他、筆者が実施した家族以外に所属先を持たない同国人の夫を持つ女性8人を対象とした質的調査の結果(遠藤 2003、遠藤・宮崎 2003、遠藤 2004)や、多文化共生社会を目指す社会における教材のあり方についての一考察(遠藤 2005)を出発点にしている。しかし、4-2-1で提示する素材集の具体的な構成や詳細は、第7章で取り上げる作成過程を通して、ボランティアとのやりとりやアドバイザーの助言を得ることによって形となって現れものである。その詳細は第7章で後述する。

4-1 参加者要因からみた教材の一提案

- モジュール形式「生活場面シラバス+交流の話題・タスク」の素材集 -

地域日本語活動の場は主に日本語に関する何らかの必要性を持つ外国人に対して市民が隣人として支援し、そのうえで同じ地域住民として両者が学び合いながら、新しい社会、すなわち多文化共生社会の創造に近づいていけることが目指される。そのような活動を実現

していくために、ここでは公開されている調査資料も用いて、外国人のニーズを中心に、ボランティアの傾向も踏まえながら活動用教材の方向性を考える。

4-1-1 交流の話題・タスクの必要性

先行研究で述べたように、多文化共生に基づく理念に向けた実践として交流から生まれる学び合いを重視した活動提案が為され始めている。確かに、外国人を対象とした調査からは武蔵野市の調査で約 75 パーセント（回答 450 人、文化庁 2004：208）の外国人が日本人との交流やボランティア活動を希望している。しかし、平成 18 年度に国土交通省が北関東の集住傾向にある 16 箇所で行なった調査結果によれば、図 4-1、図 4-2 が示すように外国人と市民間の交流意欲の差は大きい（国土交通省ウェブページ）。

図 4-1 を見ると、外国人は「積極的に交流したい」と「必要最低限の交流でよい」を合わせて 81.8 パーセントが日本人と交流意向を持っているのに対して、外国人との交流意向を持つ日本人は 63.6 パーセントと低い（図 4-2）。さらに、「積極的に交流したい」のみで比較した場合には、外国人の 56.1 パーセントが希望しているのに対して、日本人ではわずかに 9.8 パーセントにすぎない。この結果をそのまま一般化することは問題があるが、比較的規模の大きな調査から得られた結果であることから、外国人住民が高い交流意欲を持っていても、日本人はさほど積極的ではない傾向のあることが窺える。そうであるなら一層、ボランティアが自発的に外国人と活動を行なうことを希望して参加する地域日本語活動は、外国人にとって日本人との交流の場として意義が大きいと言える。

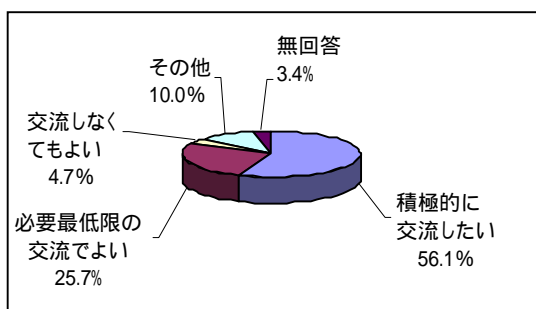


図 4-1 外国人調査：日本人との交流意向
母数 = 738 人

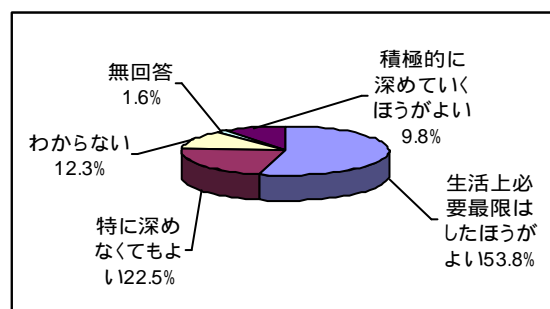


図 4-2 日本人調査：外国人との交流意向
母数 = 1,104 人

*図 4-1、4-2 の出典：国土交通省ウェブページ

次に、交流内容について見たい。次ページ表 4-1、表 4-2 中の網掛け部分が示すように、

活動の中で、外国人も教えたい・役に立ちたいという意欲を持っていることがわかる。つまり、一方的に学ぶのではなく、自分の文化を教えたり、自分自身も役立つというように、アイデンティティを表出し、活動に主体的に関りたいと思っていることが理解できる。

表 4-1 希望する交流の内容

1. 日本文化を学ぶ	49.2%
2. 日本語を学ぶ	42.2%
3. 自国の文化を教える	32.8%

武蔵野市国際交流協会実施の質問紙調査（1991年）回答数 450 人 出典：文化庁（2004：208）

表 4-2 日本語学習以外に希望する内容

1. 日本の文化、習慣、日本人との付き合い方を学ぶ	53.9%
2. 日本の伝統文化を体験する	38.2%
3. 地域の情報を得る	37.6%
4. 色々なイベントに参加する	29.6%
5. 外国人も何か役立つ活動をする	28.1%

東海ネットワーク実施の質問紙調査（2000年）有効回答 551 人
出典：東海日本語ネットワーク（2001）

しかし、こうした能動的な役割を果たしたいという外国人の希望をボランティア及びその希望者である日本人達が必ずしも理解しているわけではない。多文化共生社会に向けた学び合いの場であることが強調されていたボランティア養成講座の受講者¹²であっても、外国人を支援の受け手として固定しがちであり、彼/彼女らの交流希望はある程度推測できても、アイデンティティの表出や主体的な活動への参加要望には気づきにくいことが報告されている（遠藤 2005）。よって、教材には交流の媒介になって、毎回の活動の中で参加者の意識が積極的に対話に向かい易く、個人として知り合うことが可能になり、アイデンティティが表出されやすくなるような工夫が豊富に埋め込まれていることが欠かせない要素と思われる。具体的には、「あなたはどうか/あなたの国・地域ではどうか/お互いに聞いてみましょう」などの明示的な問い・話題・タスクなどが必要となろう。

交流における率直なコミュニケーションの実現は、外国人の日本語習得にも資すると考えられ、ボランティアが外国人参加者の「言語学習上の最良の資源」(小林 1996：46)となり得るという指摘は少なくない(春原 1992、田中 1993、西口 1999、他)。また、自然な交流の中から生まれるインターアクションは、外国人参加者だけでなく、ボランティ

¹² ある地域国際化協会主催で 2004 年に行なわれた県内在住者対象・全 8 回（1 回 2 時間）の入門講座。主として、これから日本語ボランティアを始めることに関心がある人が対象。受講登録者数 50 名中、ボランティア希望者と現ボランティアの割合は約 2 対 1 であった。

アにとっても、接触場面で求められるインターアクション能力を高める機会になると考えられる。

4-1-2 生活場面シラバスの必要性

上記では、多文化共生の社会作りという理念を示すだけでは、当事者である外国人がアイデンティティをも表出できる交流を望んでも、ボランティアがそうした要望に気づきにくいといった傾向があること、よって、交流を生み出すための要素を教材に具体的に取り入れる必要性を述べた。

しかし、人間の行動の目標はコミュニケーションそのものにあるわけではなく、社会的・経済的な行動が遂行できることにあるという指摘（ネウストプニー 1995：9-10）も極めて重要である。第1章で述べたように多文化共生社会とは、外国人や少数派の人々を含めて、誰もが人権を保障された生活ができることを意味する。しかし、多言語環境とは言いがたい日本の地域社会の現状では、日本語を十分に習得できていないことが人間らしい暮らし、すなわち人権を脅かすことにつながりやすい。具体的な問題として朝倉（1995）は、病気、労働災害、自然災害、交通事故等の突発的な災害への対応、職業選択及び継続、教育、公共交通機関の利用、住居に関する手続、近隣の人々との交流等を挙げる。また、山田（2002）は外国人がホスト社会の住民と対等・平等に公共サービスを楽しんでいない点を指摘する。実際に、文化庁が2001年に行った在住外国人対象調査からも、日常生活場面での行動遂行上で日本語によるインターアクションの重要性が意識されていたり、問題の存在が報告されている（表4-3）。

表 4-3 地域の日本語教室に通っている在住外国人の日本語の必要度と問題場面

日本語の必要度 「とても必要」「必要」と回答された上位	日本語が充分にできなくて、困ったり、嫌な思いをした場面の上位
1.あいさつをする 86.4%	1.病院 21.3%
2.場所（道順）を聞く 85.0%	2.近所づきあい 17.0%
3.食料品を買う 82.6%	3.職場 15.1%
4.食堂で注文する 81.9%	4.役所の窓口 11.5%
5.日本人に電話をする 81.6%	5.就職時 10.2%
6.世間話をする 81.2%	6.学校教育の場 8.4%

対象：全国12地域の日本語教室に通っている16歳以上の男女600人、
回収581人 出典：文化庁ウェブサイトb

こうした実情を考慮すると、生活場面を題材とした支援を切り口にした生活場面シラバスで、かつ相互交流が生まれるような教材の提案が求められていると考えられる。

4-1-3 モジュール形式

モジュール形式の採用も検討に値する。モジュールとは、「教科書のように特定の順序に沿って一つ一つの課を学習するタイプの教材とは違い」学習者のニーズが新たに生じたその時点においてそのニーズに合わせた形の活動を実施するような使い方が可能」であり、「個別なニーズも満たすことができるようにする教材である」(岡崎 1989 : 37-38)。

外国人参加者は活動に毎回参加するとは限らない。そして、しばらく顔を見せなかった人が久しぶりに現れたりもする。そうした外国人参加者の流動性への対応の難しさはボランティアによって頻繁に指摘される(文化庁 2004 : 16)。そして、積み上げ式の教科書を用いた場合は、外国人参加者にとって欠席した回の学習項目が抜けてしまい、内容的についていけなくなるという問題も生じる(渡部他 2002 : 56)。しかし、モジュールであれば、継続の有無に関わらず参加者は活動に加わることができる。さらに、外国人のニーズはその時々での生活上の具体的問題と密接に関わり変化しやすいという指摘(足立・松岡 2005)への対応も可能になる。

これらのことから、先行研究で取り上げた既存の地域日本語教材(表 2-1 参照)においても、モジュール形式あるいはモジュールとしても使用可能と思われたものが 15 冊中 10 冊あった¹³。学校のように出席が義務ではない地域日本語活動では、モジュール形式によって柔軟な参加やニーズの変化に対応できることは重要だろう。また、モジュールであることは、当事者である外国人参加者が自ら必要な内容を主体的に選び、その選択を活動に直接繋がられる点でも有益と考える。

4-1-4 素材という考え方

本章では活動用教材を提案しようとしている。ところで、教材とは下記のように定義される。

¹³ モジュールと明記されているもの、あるいはモジュール的使用が可能と思われたのは表 2-1 内の番号で 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15 である。

【教材の定義】

「あるコースや授業で行なう教育内容が具体化、現実化されたもの」(日本語教育学会編 1995 : 28)

「教室活動を行う上でその助けとなる材料」(田中 1988 : 173)

一般に教材といえば のような定義から教科書的なものを想起して、書かれた内容を順番に取り上げていくといった活動が思い起こされやすいのではないだろうか。しかしながら、生活場面シラバスにした場合、日常生活の全てを一冊に収めようとするのも、生活の中で遭遇するインターアクション上の問題を網羅して順番に提示していくことも不可能である。それゆえ、教科書的な発想ではなく、中国帰国孤児定着促進センターで生まれた「体験学習」が提起するように、新しい社会・文化の中で「その人なりのコミュニケーション力を身につけること」と、できるだけ早くその人なりの生活が営めるようになること(安場・池上・佐藤 1991 : 5)が重要となる。そして、外国人が「直面する個々の事象への対処法は、個々人が実体験から自分なりの方法を学んでいく」(上掲書 : 22)ことが実現できる支援を重視したい。筆者がかつて行なった調査の対象は、同居家族以外に所属先を持たない既婚女性非母語話者であったが、日本語が話せないという不安がある場合、一人で行動ができず健康を害すほどの孤独に陥った経験を持っていた事例が複数あった(遠藤 2003)。そうしたケースは決して稀ではないだろう。ゆえに、実生活の中で一人で行動できる領域を広げていけるように、活動の場を契機として、「「ちょっとやってみようか、試してみようか」という姿勢」(安場・池上・佐藤 1991 : 22)が持てるような支援こそが重要である。

では、上述のような活動が実現できる教材とはどのような物であろうか。外国人のニーズは 生活保持上のニーズ、生活設計上のニーズ、精神面を充足させるためのニーズという異なる質のものが同時に存在していることも多く、本人にとっても明確に意識されないことがある(中道 1999、足立 2006 : 106-107)。よって、教材は学習したり、そこに書かれている指示等に従って進めるというよりも、ページをめくりながら、外国人参加者が日常生活で不便を感じている行動を顕在化させ、それについて活動の中で必要な情報

提供や支援を得られる契機となる「素材」と捉えたほうがふさわしい¹⁴。また、文化や習慣の異なりや、考え・感じていること等の意見交換、あるいはおしゃべりのきっかけにするなど、「素材」を材料として自由に活用できることも期待される。そのため、教科書とは異なり、決まった順番があるのではなく、参加者間で活動に活かしていくというイメージがしやすくなるよう、素材集という用語が適していると思われる。上記教材定義では で引用した田中（1988）の考え方に近い。

4-1-5 参加者要因からみた教材提案のまとめ

以上のように、参加者のニーズや要因及び活動目的を検討した結果、モジュール形式「生活場面シラバス+交流の話題・タスク」の素材集が、地域日本語活動で外国人参加者とボランティアを媒介するリソースの一つの方向性として導かれる。しかし、先行研究の表 2-1 ではこのような地域日本語活動用教材は見当たらない。少なくとも、広く使われているわけではないと考えられるため、作成し、活動の媒介物として検討していく意義が喚起された。

4-2 提案する素材集の内容と理論的背景

前節では、地域日本語活動用教材として、モジュール形式「生活場面シラバス+交流の話題・タスク」の素材集の作成意義が導かれた。続いて、それらを基本にして第 5 章で紹介する研究フィールドである協会 W で、ボランティアと筆者が協働で作成した『かけはし - 生活・交流・学習のための素材 -』（遠藤他 2006、以下、素材集と記す）の内容と理論的背景を述べる。なお、素材集作成過程では、筆者は人々から成る集合体の全体的性質の動態研究を行なう人間科学の一分野であるグループ・ダイナミックスを参考にして、外から観察するのではなく、当事者と共に現場を改善していくという立場¹⁵を取った。そのため一人のボランティアであると同時に、日本語教育に携わる者として理論に基づく貢献をすることを役割として担い、以下の理論的根拠に基づいて具体的な素材集の特徴及びイメ

¹⁴ 本稿で提案する教材は、全体の流れにも配慮していることから 1 ページ目から順番に進めていくことも可能である。しかし、参加者間の相互行為の中でどのページ・どの部分でも自由に活用できることに重点がある。そうしたコンセプトがわかりやすく利用者に伝わるように「素材」という用語と結び付けて下さったのは池上摩希子先生である。

¹⁵ ボランティアが活動当事者となる集合体（フィールド）をテーマにしたグループ・ダイナミックス研究には、これまで、地域づくりや災害時を扱った例などがある。グループ・ダイナミックスの理論や研究事例は、渥美（2001）、杉万（2006）を参照されたい。

ージとなるプロトタイプや全体の構成を提案した。また、協会 W の活動を把握するために、ボランティアの意見を聞き取ったり、ボランティアの参加を得ながら外国人に対するニーズ調査も行った。さらに、プロトタイプ作成から素材集完成に至るまで、適宜、日本語教育の専門家の助言・協力を得た。そうした、協働の様相については第 7 章で詳しく述べることとする。以下、素材集の具体的内容を紹介したい。

4-2-1 素材集の内容

素材集は、モジュール形式で、外国人参加者を生活上の行動遂行へと媒介する生活場面シラバスを中心にしつつ、参加者間を結びつける交流の話題やタスクを豊富に持つものとして作成された。また、教科書のように使い方や順序が決まっているわけではなく、参加者による即興的で自由な活動を媒介する人工物・道具として用いられることを意図した。生活場面の選定は、筆者とボランティアが行なった市内在住の 13 ヶ国・28 人の活動参加者を含む外国人へのインタビュー結果と、前述の人権を実現し人間らしい生活を送るうえで必要となる項目（朝倉 1995、山田 2002）を参考にして、外国人参加者の地域社会への十全的参加への媒介となるように大きく 13 の生活場面を取り上げた。具体的には、初対面・近所づきあい・ゴミ出しとリサイクル・電話利用・公共施設利用・交通機関利用・買い物・病気時の対応・レストラン・郵便局・学校・就職・困ったときや緊急時の対応である。

各課では上記 13 場面をそれぞれ取り上げ、外国人参加者が日本語能力に関らず活用できるよう写真とイラストを多く用いた。また、その早期の十全的生活実現に資するよう多言語での生活情報ページを取り入れた。相互交流を促進する自由な対話や活動のヒントは、使い方紹介ページ以外にも各課に平均で 4 つの提示がある。日本語学習支援の要素としては、課の内容に関連した文型と漢字紹介頁を設け、教室の内外にある習得機会を活用するための提案も適宜取り入れた。

なお、幅広い日本語力を持つ参加者が集う日本語活動の場でレベルに関係なく活用できるよう、各課ごとに入門レベル程度の短い会話例、場面を少し変えたやや長い初級会話例、さらに、発展的な活動の内容をボランティア向けの使い方ページで紹介するという重層的な工夫を施した（付録 1 参照）。会話例については、覚えたり勉強したりするのではなく、あくまで参考として位置づけた。そして、素材集に取り入れた写真やイラストを参考にすることによって、外国人参加者の場面理解を容易にし、ボランティアとの間でその人なり

のインターアクションが行えることと、そこで、手ごたえを得ることによって現実の社会で行動してみようとする動機高揚効果を期待した。各課は基本的に8ページで共通する構成を持っている。図4-3はその内容をまとめたものである。表記は常用漢字にルビを付けた。

課の場面がわかる 写真 - 1 -	場面に関する 行動の流れ・語彙 (写真/イラスト) - 2 -	<ul style="list-style-type: none"> ・簡単で短い会話例 ・場面で必要な読み取り/記入物紹介 (実物の取り込み/写真/イラスト) - 3・4 -	
少し長い会話例 (実物の取り込み/ 写真/イラスト) - 5 -	会話例内の文法 (簡単な紹介のみ) - 6 -	場面に関する漢字 主目的 非漢字圏出 身者の漢字認識力涵 養 - 7 -	場面関連多言語情報 日本語/英語/中国 語/ポルトガル語/ 西語 - 8 -

図4-3 課内のページ構成 (数字は、該当課で何ページ目にあたるかを示す)

次ページ以降では、素材集のプロトタイプとなった課(ごみとリサイクル)の内容を提示し、続いて主な論理的背景を述べる。なお、プロトタイプの各頁・黄色の枠内は作成意図である。枠下の頁番号は、図4-3に記した各課共通のページ構成に対応している。

第3課 だい さん かい ごみ と リサイクル

(1 ページ目)



ごみ

可燃(燃える)ごみ



生ごみ



紙

不燃(燃えない)ごみ

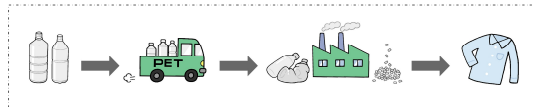


フライパン、なべ、やかん



ナイフ、はさみ など

リサイクル



プラスチック



カップ



トレー



袋

資源ごみ



びん



缶



ペットボトル

ごみ収集カレンダー

(3 ページ目)

	日 SUN	月 MON	火 TUE	水 WED	木 THU	金 FRI	土 SAT
						1 可燃	2
3	4 資源	5 可燃	6	7 プラ容器	8 可燃	9	
10	11	12 可燃	13	14 不燃	15 可燃	16	
17	18 資源	19 可燃	20	21 プラ容器	22 可燃	23	
24	25	26 可燃	27	28 プラ容器	29	30	

ことば
日曜日
月曜日
火曜日
水曜日
木曜日
金曜日
土曜日
第1月曜日
第1__曜日
第2__曜日
第3__曜日



上の カレンダーを 見ましょう

- ・可燃ごみは 火曜日と 金曜日です。
- ・不燃ごみは _____ です。
- ・_____ は _____ です。

☀️ ごみは ^{なんようび} 何曜日ですか

リー : すみません、不燃ごみ ^{なんようび} は 何曜日ですか。

やまだ : ^{もくようび} 木曜日です。

あなたの ^{まち} 町のごみカレンダーはどうですか。

対話・交流

あなたの ^{くに} 国では、ごみをどうしますか。 ^き 決まったところ ^だ に出しますか。

☀️ これは ^{ふねん} 不燃ごみですか。

リー : すみません、ビデオテープ は 不燃ごみ ですか。

やまだ : いいえ、^{ふねん} 不燃ごみじゃありません。 可燃ごみ です。

リー : そうですか、ありがとうございます。



対話・交流

ごみのことで、^{なに} 何か ^{ちゅうい} 注意したことがありますか。 ^{ちゅうい} 注意されたことがありますか。



リサイクル・ショップ

リー : 田中さん、それ、^{あたら}新しい パソコンですか。

田中 : ええ。

リー : ^{まえ}前の パソコンは どう しましたか。

田中 : リサイクル・ショップに ^う売りました。

リー : リサイクル・ショップ? ^{みせ}店ですか。

田中 : ええ。^{つか}使った ^{もの}物を ^う売ることが できます。

それから、^{すこ}少し ^{ふる}古いですが、

いろいろな ^{もの}物を ^{やす}安く ^か買うことも できますよ。

リー : そうですか。知りませんでした。

田中 : この かばんも リサイクル・ショップで ^か買いました。

リー : いいですね、リサイクル・ショップ。わたしも ^い行きたいです。



対話・交流

あなたの^{いえ}家には、^か買ったけれど^{つか}使わないものがありますか。

リサイクル・ショップへ^い行ったことがありますか。そこで、^{なに}何かを^う売ったり、^か買ったりしましたか。

あなたの^{くに}国ではリサイクルをしますか。

ワンポイント文法 ぶんぽう

(6 ページ目)

1 . けいようしい形容詞



・この靴は あたら新しいです。

・このかばんは あたら新しくないです。

あたら新しいです

* いいです よくないです

2 . う売ることが できます

売ります う売る う売ることが できます

買います か買う か買うことが できます

吸います す吸う す吸うことが できます

・つか使った物を う売ることが できます。

・ここで たばこを す吸うことは できません。

3 . い行きたいです

行きます い行きたいです

買います か買いたいです

・リサイクル・ショップへ い行きたいです。

漢字・かんじ

(7 ページ目)

1 . 曜日 (ようび)



2 . 可燃 (かねん) ごみ、不燃 (ふねん) ごみ

燃 = 火 + 然 燃えます
ねん も

可 意味: ~ できます 可燃ごみ
か か ねん

不 意味: ~ ません 不燃ごみ
ふ ふ ねん

「可」、「不」がつく漢字のことばを知っていますか。

情報・じょうほう・information・情報・Informação・Informacion

*ごみのカレンダーは、市役所2階の清掃課にあります。英語、中国語、ポルトガル語、スペイン語でごみの捨て方の詳しい説明もあります。相談は、月曜日の1時～5時に外国人相談窓口へ(市役所2階)。

*自治会では、廃品回収といって、新聞、雑誌、ダンボール、牛乳パックなどを集めます。集めたものは、トイレトーパーなどに再生されます。店でも、リサイクルができる場所があります。集めるものは、店によって違います。

* **The garbage pick-up calendar** is available on the 2nd floor in the City Hall. Detailed information on how to separate garbage is also provided in English, Chinese, Portuguese, Spanish. Consultation is available on Mondays from 1p.m. to 5p.m. at the Foreign Residents Desk on the 2nd floor.

* The residents' association gathers newspapers, magazines, cardboard boxes and milk cartons etc., for recycling into toilet paper etc. Some stores also gather some items for recycling.

* 在市役所二樓可以領取到有关垃圾的日历。里面用英语、汉语、葡萄牙语、西班牙语详细介绍有扔垃圾的方法。

* 咨询请于星期一下午1点～5点到外国人咨询窗口(市役所2樓)。

自治会回收报纸、杂志、纸盒箱、牛奶盒子，又叫废品回收。收集到的东西，将再生成手纸等物品。有些店铺也进行回收利用，根据店铺不同，回收的东西也不一样。

O Calendário de coleta de Lixo está disponível no Divisão de Limpeza no 2º andar da prefeitura de Maebashi. Contem explicações detalhadas sobre como separar o Lixo para jogar, em ingles, chines, portugues e espanhol. As consultas podem ser feitas no guichê de consultas para estrangeiros, nas segundas-feiras, das 13:00 às 17:00 horas, no 2º andar da Prefeitura.

* O JICHIKAI também realiza coleta de Lixo Reciclável como jornais, revistas, embalagem de leite. O material recolhido é reciclado como papel higiênico. Existem lojas que também fazem este tipo de recolhimento. O material que recolhe varia de loja para loja.

* El calendario de la basura lo puedes encontrar en la seccion de limpieza del segundo piso de la municipalidad. Hay también la explicación detallada de las maneras de botar la basura. Las consultas que tengas las puedes hacer en el consultorio para los extranjeros, los días lunes de una a cinco de la tarde. (Segundo piso de la Municipalidad).

* La Asociación de Habitantes, realiza lo que se llama, el retiro de los objetos de desecho, reuniendo los periódicos, las revistas, las cajas de cartón, los envases de papel de la leche, etc.. Con los objetos reunidos se reacen en papeles higiénicos, y otros. En las tiendas también, hay lugares en los que pueden reciclar. Según las tiendas, los objetos recolectados para el reciclaje, son diferentes.

4-2-2 理論的背景

ここでは、素材集の内容に関する理論的背景に関して下記の4項目を述べる。なお、各ページにおける特徴を述べた部分は、前掲のプロトタイプを参照されたい。

(1) ニーズへの対応と当事者性の発揮

既に述べたように、外国人は異なる質のニーズを同時に抱えており、ニーズの特定は本人であっても容易でない。そこで、素材集では多くの写真とイラストを用いることによって、外国人参加者が自身の必要性を顕在化させて、日本語で伝えられなくてもボランティアに指し示すことで、本人にとって意味のある項目を活動の俎上にあげることができるようにした。モジュール型であることで、外国人参加者のその時々々のニーズに応じた活動が可能になる。

このように外国人参加者が自身にとって意味があると思う活動を行なうことは、第二言語習得をも促進すると考えられた。学習の発展は学習者にとって、「その重要性(意義)が感知されているときに限られる」(佐伯 1998: 11)。また、川上(2008: 17)は、「実践に関する他者との関係の中で学習者にとって意味のあるものとして認識されたとき教材が教材たりうる」こと、そこに学習者の主体的な学びが生まれることを指摘する。本研究においても、素材集を用いることによって意味のある活動が行なわれ、そこに外国人参加者の主体的な日本語学習への取り組みが促進されることが期待できる。

さらに、外国人参加者からの問題提起によって社会変革を考えていく点でも意義がある。外国人の問題提起を出発点とした活動には、フレイレ(1979)の課題提起型教育を第二言語としての英語教育に応用したWallerstein(1983)の実践がある。野元(2001)はそれを基に課題提起型日本語教育の体系化を試みている。本提案もそうした考えを支持するものであり、外国人参加者の問題提起から始まる活動は、ボランティアにとっては相手に対する理解を深め、社会の問題を考える契機につながり、それが多文化共生社会の創造を目指していくうえでの一歩になると考える。

(2) 生活場面上の行動支援

写真やイラストの活用によって、日本語能力に関らず生活場面での行動の流れが視覚的

に理解できる¹⁶。また、外国人が早期に生活上の諸問題を自己解決できるよう、主に地域の公共サービス・支援・活動を紹介する多言語（ルビ付き日本語、英語、中国語、スペイン語、ポルトガル語）での情報提供ページ（8 ページ目）を設けた。さらに、生活の質の向上には口頭能力のみならず識字能力が欠かせないため（朝倉 1999）場面で行動を行なう上で最低限必要な読み取りや記入物を実物やそれに近い形で提示した。

（3）言語知識の学習

成人の言語習得には、自然なやりとりを通した無意識的な習得と、意識的な学習の両方が必要とされる（Krashen 1985）。そこで、文法ページ（5 ページ目）を設けて文法学習への意識化の契機とした。また、これまでの地域日本語活動用教材等ではほとんど取り上げられてこなかった漢字学習（7 ページ目）を取り入れた。漢字の習得は多くの非漢字圏出身者にとって困難を感じさせる一方で、漢字を知らないことから生じる問題は、医療など生命に関わるものを含めて日常生活の広い領域にわたる（金子 2001）。そこで、素材集では場面との関連が強く目にしやすい漢字を選び、イラストを活用しながら、漢字が表意文字であること、部首などを手掛かりにして字体を一定の型で捉えることが可能なことを紹介した。これらによって、まず漢字への興味を高め、学習することに対する不安感の軽減につながると考えた。

（4）自律学習

一般に第二言語の習得には長期間を要する。そのため、外国人が自ら学習を計画できるように地域で可能な日本語学習教材の入手方法や閲覧方法、さらに自らのアイデンティティを保持しつつ社会に参加しながら学習機会を増やすためのストラテジーを紹介した。例えば、公民館活動に参加する、周りの人たちに自分が得意なことを教えるなどである。こうした活動の場の外での言語学習ストラテジーについては、オーストラリアの成人移民英語教育用に開発された『English Language Handbook for Speakers of Japanese 英語学習のハンドブック日本語版』（Brassil, et al. 2002）が参考になった。地域日本語活動は多くの場合が1週間に90分から2時間程度である。よって、活動の場だけが日本語学習機

¹⁶ 写真やイラストの効果には、取り組む意欲を高め、動機付けを強化したり、活動を活気づける（石田 1988：223-230）他、場面理解を促進し、記憶を強化する点での効果もある（窪田 1989：119）。素材集では、各課の1ページと2ページ目では、写真とイラストをカラーにしており、より高い効果が期待される。

会ではないことに気づき、外国人の自律的学習を可能にする環境作りやストラテジーの重要性を認識することは、学習支援者でもあるボランティアにとっても必要である（宮崎 1999）。

4-3 本章のまとめ

本章は、先行研究（第2章）で行なった参加者間の相互学習の促進を意図した地域日本語活動の実践提案と地域活動用教材の分析結果に基づき、市民ボランティアが誰でも活動の媒介物として用いることのできるような教材について検討を行なった。そして、公開されている調査データも活用して、外国人の当事者性を重視した具体的内容を検討した。十分な多言語対応がなされるに至っていない地域社会では、同じ生活者であるボランティアが隣人として外国人の十全な社会参加を支援できることが必要である。同時に、両者の交流による学び合いでは、単におしゃべりだけでなく外国人参加者のアイデンティティが表出できることや、被支援者に留まらない役割が担えるような工夫が求められることがわかった。また、日本語が問題となって、生活に必要な実質行動上の困難があることもわかった。そこで、モジュール形式「生活場面シラバス＋交流の話題・タスク」の素材集という方向性を導いた。それによって、ボランティアは外国人参加者のニーズに柔軟に対応でき地域社会への十全的参加を支援できること、また、外国人参加者とボランティア間の交流を通じた相互学習が生まれること、それらを通して NNS にとって日本語の習得が促進されることを期待した。そして、素材集のプロトタイプを提示し、理論的背景として（1）ニーズへの対応と当事者性の発揮、（2）生活場面上の行動支援、（3）言語知識の学習、（4）自律学習について述べた。

第6章・第7章では、本章で提案した素材集を実践の場で検証し、活動の参加者及び実態について学びを中心に理解し、かつ活動改善を行なう上での知見を得ていく。続く第5章では、そのための研究方法を述べる。

第5章 研究方法

ここでは本研究で行なった方法を述べる。この研究は、フィールドの問題を解決しながら活動を改善していくために、大きく3つの部分から構成されている。それは、先行研究から地域日本語活動の現状に対してどのような提案ができるかを検討する第4章、その提案を具体化した素材集を実際の活動の中で検証する第6章、さらに、日頃の中心的活動をより良くするためのメタ活動としての素材集作成過程を調査する第7章である。両章を通して、活動実態及び外国人参加者とボランティアについて学びを中心に理解を深めていく。また、ボランティアと筆者との協働の様相を記述し、課題について考える。

本研究では、活動の媒介物となる素材集、担い手である活動主体としてのボランティア、当事者である活動対象としての外国人参加者、活動内容等といった各要素が考察の対象となっている。また、素材集作成という日頃の中心的活動のためのメタ活動場面も研究に取り入れている。そのことは、理論的枠組み(第3章)で述べたように社会文化的アプローチの学習観に立って、具体的な活動の各要素(図3-1、3-2参照)が文脈の中で相互に影響を与え合うことに留意し、各要素を個別ではなく、全体の中で理解することによって活動改善を目指していることに因る。

第4章では活動の当事者である外国人住民と、活動の担い手であるボランティアを理解するために、公開されている量的調査の資料も活用しながら、本稿で提案するモジュール形式「生活場面シラバス+交流話題・タスク」の素材集という方向性を導き、素材集の具体的内容とプロトタイプ及び理論的背景について述べた。そして、第6章・第7章では地方自治体に関連する国際交流協会である協会Wで、素材集を媒介とした活動をフィールドワークの技法を用いて調査する。以下では、最初に両章の共通フィールドとなる協会Wについて説明し、筆者のフィールドとの関りと参与の経緯を述べる。各章の研究目的を明らかにしていくための方法も述べるが、ここではその概略に留め、詳述はそれぞれの章の冒頭に記すこととする。

5-1 対象となるフィールドについて

5-1-1 地域性

対象となったフィールドは関東地方にあるW市の協会Wである。W市は商業・農業・工業地帯で構成される地方都市で、2005年5月末現在の人口は約32万人、外国人登録者数

は4千7百人で人口に対して1.5パーセントほどを占める。国籍別に見ると、1位中国、2位フィリピン、3位ブラジルの順で多く、いずれも約千人ずつで、4位韓国・朝鮮が600人余りで続き、国籍数は全部で65カ国であった¹⁷。日本の外国人登録者数の全人口に占める割合が1.69パーセント、国籍が多い順に中国、韓国・朝鮮、ブラジル、フィリピンであることと照らし合わせると（法務省ウェブページ）、W市の外国籍住民の比率・構成の特殊性は低く、本研究の結果からは他地域においても活用可能な知見が得られると思われた。

5-1-2 協会Wの事業概要

協会Wは1989年にW市が民間の任意団体として設立し、その後も市が補助金や協会組織の事務局（以下、事務局と記す）の場所提供、公民館利用時には無料優遇措置を与えるといった運営上の支援を行っている。事務局長を含む職員は全て非常勤で4名である。雇用の際に専門性は問われず、国際交流やボランティア、日本語事業に関連する研修受講機会を一度も持たない場合もある。

協会Wの事業は、姉妹都市との交流、市民向けの国際理解講座や外国人相談事業などW市からの委嘱事業の他、登録ボランティアが参加する活動がある。具体的には、日本語関連事業、パーティー・国際交流祭りなどのイベント、ホームステイ・ホームビジット受け入れ、通訳・翻訳、広報などである。ボランティアによるグループ活動のほとんどは事務局主導の単発的企画が多い。その中で、日本語関連事業は年間を通して活動をし、グループ運営は定期的なミーティングを通じてボランティア主体で行なわれており、協会Wの中では活動が活発なグループと言える。W市には日本語学校が1校あるが、就学生を中心としたカリキュラムであるため、協会Wの日本語活動が日本語に関する問題を持つ外国人住民の受け皿的役割を果たしてきた。

5-1-3 協会Wの日本語関連事業

協会Wでは、設立の翌年・1990年に成人のNNSを対象としたクラス形式の日本語教室がスタートした。教室担当者は教員免許を持っているか日本語教育に関する科目の受講経験を持つ者に限られていた。その後、1996年にボランティアが誰でも参加できる活動としてグループ形式が加わった。さらに、2001年に日本語を学ぶことを強調しない交流会形式と、

¹⁷ データは市担当者への聞き取りによって得た（2005年7月12日ノート記述）。W市の特定を避けるため、四捨五入による概数で示している。

2005年には意見交換など、参加者間の活発なインターアクションが展開されることを目的にした交流型教室が日本語教室の一形態として設けられた。各活動の開催や参加者に関する情報は表 5-1 を参照されたい。

表 5-1 協会Wの日本語活動

(2006年春期：5月～7月現在)

活動形態	曜日と時間帯 (年間3期)	1期の 回数	主な外国人 参加者(人数)	ボランテ ィア数	担当資格	開始年
日本語教室	水・土曜日 (全5クラス) 夜 90分	12回	就労者 (5-10人程度)	5人(有償)	教授法学習 経験または 教員免許	1990
グループ形式	水・土曜日 午前 90分	10回	主婦、英語教師 (各25人程度)	それぞれ 約10人	5回の見学	1996
交流会	隔週金曜日 夜 2時間	通年	留学生 (約18人)	約12人	なし	2001
交流型日本語教室	土曜日 夜 90分	10回	就労者、主婦 (5-10人程度)	有償1人 他に 1人-5人	有償-日本語教師、他 -なし	2005

活動内容からみると、伝統的な教室形式で「日本語を教える」活動から始まり、外国人が持つ学習・相互交流・情報交換・楽しみなどへの期待に応えられるように選択肢を広げ、ボランティアにとっても気楽に参加できる形態を模索してきた経緯がわかる。しかしながら、協会Wの日本語関連事業には共通した目標は掲げられておらず、グループレベルの活動目標も明文化されたものは見当たらない。また、どの活動も試行錯誤の段階と思われた。

そのうち、本研究は特にグループ形式活動と密接に関っている。素材集作成経緯の詳細は第7章で述べるが、グループ形式活動ではボランティアが一人か二人で少人数のグループを任される。活動を5回見学すれば誰でもボランティアになれるが、特別な研修などがないため、ボランティアにとっては自分のグループでの活動内容や方法が常に問題になっていた。そのため、第6章で行なう素材集を用いた活動調査もグループ形式活動を中心に実施した。また、第7章で述べる素材集作成に参加したメンバーも、現・元日本語教師以外は全てグループ形式活動への登録ボランティアであった。

5-2 フィールドワークによる調査

第6章と第7章で行なったフィールドワークは、2005年2月に開始して2007年5月に終了した。以下では、フィールドへの参入、具体的なデータ収集の基となる手法と理論を述べ、続いて、第6章、第7章の研究方法の概略を説明する。

5-2-1 フィールドへの参入と調査許可

筆者は以前に協会Wの事務局員であったことがあり、その後も不定期ではあるが主に日本語グループ活動のボランティアとして月例会に出席していた。また、日本語教育に携わっていることから、事務局やボランティアの要請によって勉強会を行ったり、外部講師を招いての研修会を企画するといった関りがあった。そうした背景から、素材集作成資金となる助成金を申請した日本語ボランティアのリーダー及び事務局から素材集作成活動への参加を依頼された。筆者は依頼に応じる際に、地域日本語活動の改善に資する目的でボランティアとの素材集作成過程と、作成された素材集を実際の活動の中で評価していくための調査実施及び結果の公開について許可を得た。その後も、後述の具体的調査を実施する際には、個別に調査趣旨を説明し、協力者から承諾を得ていった。

5-2-2 マイクロ・エスノグラフィーの手法とトライアングュレーション

フィールドにおけるデータ収集は、マイクロ・エスノグラフィーの手法によって行なった。エスノグラフィーの手法は人類学の分野で発達したもので、マイクロ・エスノグラフィーの手法も現場に身を置いてデータ収集をする点でその伝統を受け継いでいる（柴山2001：22）。しかし、エスノグラフィーのような社会構造や親族関係といったマクロな次元ではなく、マイクロ・エスノグラフィーでは社会的相互作用や行為者の心理といったマイクロな次元に焦点が当たる（上掲書）。

箕浦（1999）は、マイクロ・エスノグラフィーの手法の特性として「持続性と関与性」、「微視性と全体性」、「柔軟性と自己修正性」の3つを挙げ、次のように説明する。「持続性と関与性」とは、日常生活が行われている場に参加し継続的に観察することであり、「微視性と全体性」とは、活動や行為の観察から意味を引き出すために、行為の微視的記述とともに行為を取り巻く社会・文化の文脈全体も視野に入れるための枠組みである。そして、「柔軟性と自己修正性」により縦断的に行うデータ収集と分析を相互に関係づけていくことが可能になる。

本研究では、協会Wの日本語活動というフィールド内ではあるが、アンケート調査も行なっている。佐藤（1992：50）は、「フィールドワーク」は、物事がおきるまさにその現場に身をおきそこで体験することを核としながらも、同時にさまざまな技法を駆使して、社会や文化あるいは人間存在という複雑な対象を丸ごととらえようとするアプローチ」で

あるという。現場に直接参与することで対象について深く詳しく分析したり記述すると同時に、限られた項目についてより広い範囲にアプローチできるアンケート調査の利点を活かすことは、トライアングレーション(三角測量)あるいはマルチメソッド(多元的方法)の発想であり、それぞれの技法の長所を活かし、短所を補うことを可能にすると考えられる(上掲書:66-67)。

本研究でも、フィールドでの観察やインタビューの他、アンケート調査、さらには印刷物や資料といった文書も収集しながら、トライアングレーションによって、できるだけ対象を丸ごと理解することを試みる。

5-3 第6章の研究手法 - 素材集の検証と実際の活動理解のために -

第6章では、実際の活動場において素材集の検証を行なうとともに、素材集を用いた日頃の活動場面での外国人参加者、ボランティア、そして地域日本語活動について理解を深めていく。そのために、質問紙調査、参与観察(計15回)、外国人参加者5人へのインタビューのほか、月例ミーティング(8回)・ボランティア昼食会(2回)・非公式な打ち合わせ(4回)・交流会等のイベント(3回)への参加や、インタビュー協力者の協会W申し込み時の記録、担当ボランティアからのインフォーマルな聞き取りと活動記録入手などによってデータを収集した。そのうち、主たる調査方法である質問紙調査、縦断的参与観察、外国人参加者へのインタビューの概略を述べておく。

(1) 質問紙調査

素材集が実際の活動で作成目的である生活行動支援と交流上役立っているかを明らかにすることを主目的に、フィールドという範囲内ではあるが、外国人参加者21人とボランティア22人に対して質問紙調査を行なった(付録2、付録3参照)。その際、設問や選択肢が回答誘導へとつながることを避けるために、できるだけ自由記述で素材集について記入してもらうことにした。外国人参加者にはルビつきの日本語版のほか、母語を配慮して6ヶ国語の外国語版調査紙を作成し、記入は書きやすい言語で依頼をした。

(2) 縦断的参与観察

協会Wの2006年9月から11月までの秋期10回(1回90分)において、一つの小グループで縦断的参与観察を行い、続く冬期(2007年1月から3月)のうち5回についても

補足的な調査を行なった。なお、秋期の参与観察ではノート記述に加え、3回目からは参加者の承諾を得て活動を録音した¹⁸。その録音データの必要箇所を文字化することによって、ノート記述では十分に記録し得ない詳細な談話記録を得ることができる。ボランティアが行なっている談話レベルでの調整行動や、外国人参加者が意味交渉や他者間のインターアクションを観察したりすることを通して語彙及び文法的要素といったマイクロな言語習得を進める側面を捉えることが可能になると思われた。

談話を文字化には、De Bois et al (1992) を基にして、日本語談話の文字化に適するように変更を加えた宮副 (2005) の文字化凡例を参考にした。

- | | |
|------------|-------|
| 1.話し手 | : |
| 2.話の重なり | [|
| 3.音声の引き伸ばし | = |
| 4.約一秒間の沈黙 | [・] |
| 5.笑い | @ |
| 6.笑いながらの発話 | <@ @> |
| 7.速度が速い発話 | <A A> |
| 8.筆者の補足説明 | (()) |

(3) 外国人参加者へのインタビュー

インタビューには縦断的参与観察を行った小グループうちの一人を含む合計5人の協力を得た。5人は共通して比較的滞日期間が短く、素材集の作成目的である生活行動支援と交流や日本語習得の必要性を持っていた。但し、属性はそれぞれ異なっており、日本人の夫を持つ女性(中国出身、東欧出身)、仕事で来日した同国人の夫に帯同した女性(中国人)、同国人の妻の留学に帯同して来日した中国人男性、タイ出身の技術研修生であった。なお、彼/彼女らがそれぞれ属する小グループのボランティアからは対面や電話でのインフォーマル・インタビューによって情報を得た。そのうち、4人からは活動時のメモや記録のコピー提供も受けることができた。それらによって、直接観察できた1グループの他に異な

¹⁸ 最初に2006年3月にパイロット・スタディーとして、素材集を用いた活動の実際を調査する方法を検討する目的を兼ねて、3つの小グループにつき1回ずつ活動の様子の録画をさせてもらった(1グループは90分間、残り2グループは45分間)。しかし、録画をした際に参加者によっては心理的負担を感じる様子が観察されたため、本調査では録音のみを行なうことにした。

る4グループの様子を知り、活動の多様性を理解することを試みる。

以上の方法によって、第6章では素材集の検証と活動の実際に迫るとともに、そこで外国人参加者やボランティアが何を学んでいるのかを明らかにしていく。

5-4 第7章の研究手法 - ボランティアとの素材集作成過程

第7章ではボランティアが参加する素材集作成過程を調査し、完成までのプロセスを記述するとともに、素材集作成というプロジェクトの意義を個人レベルおよび地域日本語活動の発展の観点から考えていく。また、そうした活動に日本語教育に携わる者がどのように関わるのか、協働のあり方についても考える。

データ収集は、ノート記述(36回の作成ミーティング、それ以外の打ち合わせ、インフォーマルデータ)の他、印刷物や保存データ(作成ミーティング議事録、配布物、作成物)、メンバーへの質問紙調査(2回)、作成後のメンバー及び事務局員・行政担当者の計15人へのインタビューによる。

素材集作成過程では、一冊にまとめることに関して経験の浅い筆者がボランティアと協働して、年度内に他者も使用可能な素材集をゼロから仕上げるという役割を担っていた。そのため、ノート記述はグループの観察記録としてよりも、作成を進めていくうえでの記録的要素が高くなった。したがって、上述のように多元的なデータ収集を行うことはノート記述の偏りや不十分さを補う意味で重要であった。下記は作成メンバーに対する質問紙調査とインタビュー方法の概略である。なお、参加メンバーや質問項目等の詳細は7章で記す。

(1) 質問紙調査

質問紙調査は作成メンバー11人に対する2回を、素材集の内容が一通り揃い始めた2005年9月下旬と、素材集が完成してボランティアの手元に届いた2006年2月下旬に行なった。

初回の質問紙調査の目的は素材集作成に取り組むボランティアの心情や課題を理解することと、完成に向けて残りの期間の活動を考えていくうえでの参考とする意味があった。自由記述によって作成の感想、良い点・難しい点を自由に書いてもらった。2回目の質問紙調査は、完成した素材集・参加したことへの評価、作成に参加した感想を中心に調査し

た。素材集参加や作成物への評価は選択式で、それ以外は自由記述による（付録4参照）。そうして得られた結果は、後述のインタビューを行う際の参考にした。

（2）インタビュー

作成メンバーに対するインタビューは2006年4月から5月にかけて、完成まで参加した11人に依頼して一人1時間半程度を目安に行なった。インタビューでは、上記（1）の質問紙調査の回答内容を詳しく聞いたり、また、ボランティア活動として教材作成を行なうことの意義や改善点を明らかにしていくことを目的とした。そのため、予め質問項目の準備をしておきながらも、メンバーの意識を遮らないようにして出来るだけ自由に話してもらえよう半構造化インタビューの方法を採用した。

インタビュー内容はノートに記述したほか、1名を除いて許可が得られた10人はICレコーダで録音をし、語りを中心に文字化した。文字化したインタビュー・データ量は最大で一人がA4で45枚、合計で222枚と少なからぬ量となった。また、既述のように質問項目はあっても語り手の意識を尊重した半構造化インタビューを採用したことから、語られた内容は不定形の形態を持つ。そのため、文字化データを体系的に整理する目的で、定性データ分析(Qualitative Data Analysis = QDA)用ソフトウェアであるMAX QDA¹⁹を用いた。以下は、その手順である。

最初に、文字化したテキストの中で必要と思われた部分の要点をエクセルで脱文脈化して整理し²⁰、続いてそれらを基にコードを検討した後に、脱文脈化したデータを分類・階層化していった。こうすることによって、インタビューで語られた大量のデータの内容的まとめりと、関連性を分析することが可能になった。しかしながら、佐藤(2006)が指摘するように、質的調査ではオリジナルの文脈に重要な意味がある場合が少なくない。そのため、分析にあたってはインタビュー・データの文字化資料を頻繁に参照し、元の文脈に戻って意味を確認しながら整理作業を行なった。

¹⁹ 質的研究における文字テキスト（インタビュー内容の文字化記録、新聞や雑誌の記事等）分析には、収集した資料を十分に使ったといえるか、自分の仮説に都合の良い資料だけをつなぎ合わせて結論に結び付けていないかといった後味の悪さが伴うことも少なくない（佐藤 2006）。それらの問題への対処として、QDA ソフトウェアは収集した文字テキストを体系的に整理し分析していくためのツールで、欧米では20年以上も前から社会調査の現場で広くしようされてきた実績がある。アルファベット系以外の文字テキスト分析で使いやすいものが待たれていたが、本調査で採用したMAX QDA も数少ない一つである。QDA ソフトウェアについては、その発想、原理、使い方を含めて佐藤(2006)に詳しい。

²⁰ MAX QDA では文字化したテキストをそのまま分析することは可能である。しかし、上述のように本研究で分析しようとするインタビュー・データの文字化資料は多量であることから、一度、エクセルで整理する方法を取り入れた。

以上、第 6 章と第 7 章の研究方法の概略を述べた。続いて第 6 章に進み、素材集の検証と、日頃の中心的場面における外国人参加者とボランティアの学び及び活動の実際を明らかにしていきたい。

第6章 素材集の検証と、参加者および活動の実際

本章では、第4章で提案したモジュール形式「生活場面シラバス+交流の話題・タスク」の素材集について、協会Wの活動で、素材集を用いた使用者からの評価と実践の様相を詳しく調査することによって、作成目的であった外国人の生活行動支援及び参加者間の交流促進という媒介物としての役割を果たしているかを検証する。また、LPP論の学習観に立って、外国人参加者のコミュニティへの参加やそれに伴う日本語習得をはじめ、実践者としてのボランティアの学びについても明らかにする。さらに、実践上の問題点・課題について考える。本章の研究課題は1-4で挙げた下記の6項目である。

提案された素材集は作成目的を果たしているのか否か

素材集を用いた活動とはどのようなものか

素材集を用いて交流・対話は起こるのか

起こるとしたら、どのような要因によるのか

ボランティアは何を行なっているのか、何を学んでいるのか

外国人参加者の学びとはどのようなものか

素材集及びそれを用いた活動の課題は何か

最初に調査方法を説明してから、各項目について分析・考察を述べる。

6-1 調査方法

素材集の検証に関する調査は、2006年9月から2007年6月にかけて協会Wのグループ形式活動において行われた。母体組織である協会Wは第5章で述べたように、地方都市にあるW市関連の国際交流協会である。

グループ活動形式のボランティアになるためには、5回活動を見学する以外には特別な資格や研修の受講等は必要とされない。しかし、2005年度に素材集作成が行われ、作成メンバー以外のボランティアも外部講師によるワークショップ・講演会に参加したり、試用時(2005年9月)の説明会や2006年4月に素材集の使い方を紹介する会などがあったことから、ボランティアの多くは素材集が日本語の語彙や形式を教えることよりも、外国人の生活行動を支援したり、交流を主目的にしていることを耳にする機会を持っていたと思

われる。

調査方法は参加者への質問紙調査、活動の参与観察（計 15 回）及び、5 人の外国人参加者へのインタビューが中心である。そのほか、月例会（8 回）・ボランティア昼食会（2 回）・非公式な打ち合わせ（4 回）・交流会等のイベント（3 回）への参加や、インタビュー協力者の協会 W 申し込み時記録、彼 / 彼女らと同じ小グループの担当ボランティアからのインフォーマルな聞き取りと活動記録入手などによってデータを収集した。

これらのうち、主たる調査方法である質問紙調査、縦断的参与観察、外国人参加者インタビューについて下記で方法を詳述する。

6-1-1 参加者への質問紙調査

質問紙調査は 2006 年 11 月上旬に行なった。協力者は協会 W の 2006 年度の 2 期目となる秋期（9 月から 11 月までの 3 ヶ月・全 10 回、1 回・90 分）に、同じ時間帯と場所に集まって 1 対 1 あるいは少人数のグループに分かれて活動したグループ形式活動の参加者で、素材集を所持していた外国人 21 名とボランティア 22 名である。外国人参加者への調査紙は、漢字にルビを付けた日本語版と母語に配慮した外国語版（中国語・ハングル・英語・スペイン語・ポルトガル語・タイ語）を用意した。自由記述欄への記入は書きやすい言語で依頼した。

調査協力者の詳細は表 6-1 を参照されたい。外国人参加者及びボランティアへの質問項目は本章第 2 節・質問紙調査結果で述べる。

表 6-1 調査協力者の詳細

*印は、は参与観察で知り得た情報

外国人参加者	<p>【21人】</p> <p>性別 : 男性 6 人、女性 15 人</p> <p>国籍 : 中国 9 人、ルーマニア 3 人、タイ 3 人、 米国・台湾・韓国・アルゼンチン・フィリピン・スペイン語圏、各 1 人</p> <p>年齢構成 : 10 代後半 1 人、20 代 12 人、30 代 4 人、40 代 4 人</p> <p>滞在理由 : 日本人と結婚 - 9 人、仕事・技術研修 - 7 人、配偶者・家族理由 - 3 人、留学 - 2 人</p> <p>滞日期間 : 2~3 ヶ月 - 6 人、5~6 ヶ月 - 2 人、11 ヶ月 - 2 人、1 年台 - 4 人、2・3・5 年台 - 各 2 人、 9 年台 - 1 人</p> <p>今後の予定 : 永住 9 人、未定 7 人、3 年後に帰国予定 3 人、翌年中に帰国予定 2 人</p> <p>日本語レベル* : ほぼゼロレベル - 2 人、他は挨拶や簡単な日本語が話せる ~ 日常会話に問題無いレベルまで</p>
ボランティア	<p>【22人】</p> <p>性別 : 男性 5 人、女性 16 人、記載なし 1 人</p> <p>国籍と母語* : 全て日本人、日本語母語話者</p> <p>年齢* : 20 代から 60 代（毎日ではないが仕事を持つ人が約半数で、フルタイムで働く人、家事従事者、退職者など）</p> <p>日本語ボランティア経験* : 始めたばかり ~ 9 年まで</p> <p>日本語教育の知識の有無* : 日本語教師養成講座などで勉強したことがある - 3 人、うち 2 人は短期の日本語教授経験有り。主に協会 W での日本語ボランティア研修・月例会には参加する人が多いが、県主催講座（8 回程度）への参加者は 2 名のみ</p>

6-1-2 グループ形式活動の縦断的参与観察

調査期間は質問紙調査を実施したのと同じ期である 2006 年度秋期（9 月から 11 月までの 3 ヶ月間・全 10 回、1 回・90 分）である²¹。続く冬期（翌年 1 月 - 3 月の 3 ヶ月間）でも、10 回のうち 5 回に参加して補足的データ収集を行った。

活動は毎回、開始時にリーダーが全体への伝達事項を連絡したあと、主に日本語レベルによって分けられてボランティアと外国人参加者が一人ずつのペア、あるいは少人数のグループ（以下、ペアも含めて小グループと記す）に分かれて活動をする。筆者は当初、特定の小グループには属さずに、まず全体を参与観察することを考えていた。しかし、秋期の期初はボランティアが不足し、グループとして困っている様子が窺えた。そのため、ある程度築かれていたフィールドとのラポールの維持を優先し、急遽、最初の 4 回は筆者も活動に協力して実践を行なった。5 回目以降は水森（仮名）がグループ担当ボランティアとなり、筆者は一参加者として同じグループで参与観察を続けることになった。その際、調査者性の強調を避けるために、筆者自身が場をコントロールすることのないように十分配慮しつつ、できるだけ自然なインターアクションを行なうように心がけた。その間の小グループ参加者を表 6-2 に記した。

²¹ そのうち、10 月 11 日の活動は筆者が都合により参加できなかったため、担当ボランティアに IC レコーダーと記録用紙を渡して、録音と活動内容の記録を依頼した。

表 6-2 参与観察グループの参加者

月日 仮名 国籍	9 月 6 日	13 日	20 日	27 日	10 月 4 日	11 日	18 日	25 日	11 月 1 日	8 日
タン 中国										
FP1 ルーマニア						病気のため参加不継続				
ナーリン モンゴル								一時帰国		
FP2 中国						タンの友人。調整し、別グループへ				
日本人 見学者 *	2	2	1							

*数字は見学者の人数を示す

なお、表内の見学者とは日本語ボランティアとなることを希望する人達のことである。日本語グループの配布用プリントによれば、見学者は小グループに加わって外国人とのインターアクションを体験し、5回の体験が終わると、日本語ボランティアとして活動を始められるという内容が記載されている。

参与観察で得たデータの記録はノート記述の他、秋期の3回目から10回目までは、小グループ参加者に許可を得てICレコーダーで録音した。

6-1-3 インタビュー協力者

表 6-3 はインタビュー協力者のプロフィールである。インタビューは、上述の縦断的参与観察グループのタンと冬期に筆者と同じグループになることのあった1名の他、6-1で述べた質問紙調査協力者のうち詳しい調査への応諾可と回答された中からの3人を合わせ、計5人に依頼した。5人を選んだ理由は比較的滞日期間が短いため、素材集作成目的である生活行動支援及び交流、そして日本語習得に対する必要性が特に高いカテゴリーに属すると思われたことによる。それ以外の属性については、地域在住外国人の多様性を鑑みて、非漢字圏出身者を含めることや来日理由にバリエーションがあるよう配慮した。

表 6-3 インタビュー協力者

名前 (仮名)	性別 年齢	国籍	滞日 期間*	来日理由 今後の予定	参加時の 日本語力**	日本語学習経験
タン	女 40代	中国	6ヶ月	日本人配偶 永住	初級前半	来日時ゼロレベル 自学と協会 W で学習
モニカ	女 30代	ルーマニア	2年 5ヶ月	日本人配偶 永住	初中級	来日時ゼロレベル、1年7ヶ月 自学後、協会 W に参加
ソウ	女 20代	中国	3ヶ月	夫の仕事 未定	初中級	母国で初級教科書学習済み 自学と協会 W
レン	男 40代	中国	3ヶ月	妻の留学 4年後帰国	初級前半	母国で初級教科書前半を 学習、自学と協会 W
アピ	男 20代	タイ	4ヶ月	技術研修生 3年後帰国	初級前半	来日後3ヶ月間初級教科書 前半を学習後、協会 W へ

* 滞日期間は、インタビュー実施時のもの

**参加者の日本語力は発話時の使用語彙や文型からの筆者判断による

インタビューは日本語による半構造化インタビューで、話し手の意識や言葉の流れを重視しながら、下記の項目を随時質問していった。発話は許可を得てノート記述と録音をした。インタビューの時間的長さは最短2時間2分・最長3時間14分、平均で約2時間35分であった。

【質問項目】

- (1) 素材集の使用部分 - ボランティアと一緒に使った部分、 自学部分
- (2) 素材集の内容が契機となって、行動につながったこと
- (3) 活動の中で良かったこと、活動への提案
- (4) 日本語の学習方法
- (5) 日本での生活・コミュニケーションでの難しいと思うこと、良かったこと
- (6) 現在よく参加する場所、参加したいが難しい場所
- (7) 日本での目標、日本語の目標

活動では、5人は異なる小グループに参加しており、それぞれのグループのボランティアからは対面や電話によるインフォーマル・インタビューによって活動の様子や情報を得た。そのうち、4人からは活動時のメモや記録のコピー提供も受けることができた。

以上、本章に関する主な調査方法について述べた。縦断的参与観察対象となった小グループ

プ以外の参与観察・インタビュー・インフォーマルな聞き取りによって得たデータは各考察を深める資料として適宜、用いていく。続いて、質問紙調査の結果から述べる。

6-2 質問紙調査結果

ここでは、6-1-1 によって実施した質問紙調査の分析結果から、第 4 章の提案に基づき作成されたモジュール形式「生活場面シラバス+交流の話題・タスク」の素材集について、主目的とした 外国人参加者の生活行動支援上で役立ったか、 交流を生起させたかの二点を中心に結果を述べる（研究課題 ）。なお、生活行動支援として役立つとは、例えばゴミの出し方を知るというレベルから、社会に参加できたという実感を得るまで等というように、その意味する範囲を広く捉えるものとする。加えて、素材集を用いた活動がどのようなものか（研究課題 ）についても概観を掴む。

6-2-1 外国人参加者への質問紙調査結果

外国人参加者への質問内容は下記の 3 項目である（付録 2 参照）。

< 質問項目 >

活動の中でボランティアと一緒に素材集を使用したか否か

- 使用した場合は 5 段階評価とその理由（自由既述）

日常生活の中での素材集活用の有無とその理由（自由記述）

- 活用した場合は、場面や状況などを具体的に記すよう依頼

活動や素材集に関する自由な意見（自由記述）

質問 では 21 人中 20 人がボランティアと一緒に素材集を使用し、評価は 5 段階で「とても良い」15 人、「まあまあ良い」4 人、「未記入」1 人であった。表 6-4 はその評価理由である。

表 6-4 評価理由 (N = 19 人) * 総数の対象人数超過は同一人物の複数記述による

a.生活上で有用	10 人	h. 会話例を読み、読む能力が向上	1 人
b. わかりやすい	7 人	i. 日本語で話せるようになり、 友だちができた	1 人
c. 写真・イラストがあって、 楽しく勉強できる	1 人	j. ボランティアとの 1 対 1 の会話は 日本語がすぐ上達する	1 人
d. 漢字にルビがあるのが良い	1 人	k. 日本語学習上の要望 (聴解用 CD が欲しい、 覚えるべき項目に強調の印が欲しい)	2 人
e. 漢字を覚えられた	1 人		
f. 会話・単語・文法が豊富	1 人		
g. 資料が多い	1 人		

素材集の評価理由は、特定の回答への誘導となることを避けて自由記述を依頼した。そのため、回答は多岐に及んだが、最も多かったのは「日常生活に役立つ」「本当の生活場面の良い例」「実用的」などといった、素材集は「生活上で有用」であるという内容の回答・10 人であった。また、質問 2 で 21 人中 19 人が「素材集は日常生活で役立った」と回答し、そのうち 14 人が「引越した際、素材集を見て近所に挨拶ができた」、「バスに乗れるようになった」、「漢字を使って住所・氏名が書けるようになり、就職面接に合格した」など、具体的場面を挙げていた。これらのことから、素材集が外国人参加者の生活上の行動に役立ったと考えて良いと思われる。

また、質問 3 の素材集や活動に対する自由記述からは、素材集への「とても上手に生活の中のテーマを集めています」という肯定的評価や、ボランティアへの感謝、活動が楽しいといった感想もあった。その一方で、素材集の内容と活動環境に対する要望も挙げられた。

まず、素材集に対する要望では、内容面で「より難しい内容のものも欲しい」「内容を増やして欲しい」「動詞の活用を勉強したい」、練習・資料・副教材として練習問題・頻出語彙リスト・聴解用 CD が欲しいといった要望が 6 人からあった。これらは、従来の日本語学習用教材のイメージから想起されたものと考えられるが、表 6-4 の k. と合わせると合計で 21 人中 8 人が言語学習関連上での要望を持っていた。日本では一部を除いて日本語非母語話者への公的な日本語学習機会提供がないため、ボランティアの場にそのニーズが持ち込まれているという山田 (2002) の指摘があるが、本調査もそれを裏付ける結果と考えられよう。

活動環境では人的なものも含め、4 人から下記の項目が挙げられた。

ア．活動時間を増やして欲しい・毎日してほしい

イ．人数が多く声が聞きにくい・部屋をもっと多く用意して欲しい

ウ．韓国語が話せるボランティアに担当してほしい (韓国出身の入門レベル参加者)

ウ．に関しては、筆者が行なった質的調査でも、ボランティアが媒介語を使わないことをマイナス評価していた中国人母語話者がいた（遠藤 2003）。地域日本語活動の場は、多様な言語使用を尊重する多文化主義の観点に立つなら、必ずしもインターアクションに用いる言語を全時間を通して日本語だけに限定する必要はないはずである。外国人参加者の要望を丁寧に聞き取り、日本人ボランティアだけが支援者となるのではなく、外国人参加者の中の同国人や、協会Wの外国語教室の学習者や語学ボランティア登録者など、組織内の人的リソースを有効に活かしていくことを検討する必要がある。

ア．イ．の活動時間の増加や部屋の環境への要望については、前者はボランティア・ベースでどこまで応えられるかが課題であり、後者は公民館では一つの団体が同じ日に予約できる部屋数に制限が設けられていることから、地域日本語活動の公共性の高さが理解されることによって、十分な場所が提供されることが必要となる。そのためには、上述の日本語学習機会を求める外国人参加者の存在と併せて、学習機会とその環境をどれだけ整備することができるか、協会Wだけでなく自治体Wと連携して検討していく必要がある。

6-2-2 ボランティアへの質問紙調査結果

ボランティアへの質問項目は下記の通りである(付録3参照)。

< 質問項目 >

期間中の素材集使用の有無と理由（自由記述）

使用した場合、感想の5段階評価と理由（自由記述）

使用頻度、使用した課とその使い方（選択肢）

使ってみて良かったと思う点と問題点（自由記述）

素材集に対する感想、意見、提案（対象期間不使用者も含め自由記述）

表 6-1 に記したように外国人参加者は日本語力や日本滞在期間・理由、今後の滞日予定も多様である。よって、小グループごとの活動内容や使用するリソースの選択は自由で、外国人参加者が漢字等の教科書や読みたい本を持参したり、あるいは何も用いずに自由会話を行なったグループもあった。そのため、ボランティア全員が素材集を使ったわけではなく、期間中に一度でも使用したボランティアは22人中、17人であった。使用したこと

への評価は「とても良かった」10人、「まあまあ良かった」6人、「どちらでもない」1人である。使用者の素材集に対する肯定的評価理由は、
、
の自由記述にわたっていたことから、表6-5にまとめて記した。

表6-5 素材集に関する肯定的評価理由 (N=17人)

* 総数の対象人数超過は同一人物の複数記述による

a. 日常生活場面での必要なことや話題がある / 問題解決ができた	12人	h. 漢字に興味を持ってもらえる	2人
b. 話題が作れる / 発展する	7人	i. 文法頁が良かった	2人
c. 写真・イラストが多く、わかりやすい	7人	j. 相手の気持ち・考え・文化がわかった	1人
d. 外国人が必要なことがまとまっている	6人	k. 地域に密着していて親しみやすい	1人
e. レベル差のある複数の参加者と利用可	4人	l. どこからでも使える	1人
f. 楽しく活動できた	3人	m. 文字を読む練習ができる	1人
g. 内容や量を工夫できる	3人	n. 漢字に振り仮名があるのが良い	1人
		o. ボランティアへの使い方が良い	1人

ボランティア使用者からは、a. 「日常生活場面での必要なことや話題がある」「生活上の問題解決ができた」といった内容の記述が合わせて12人(回答17人の7割)からあった。加えて、d. 「外国人にとって必要なことがまとまっている」(回答6人)の中に、日常生活に関連する事柄が含まれる可能性と合わせると、素材集が外国人参加者の生活に役立つという手ごたえを持ったボランティアが多かったことが窺える。

対話や交流に関連した回答では、b. 「話題が作れる / 発展する」、j. 「(素材集の話題がきっかけとなって)相手の気持ち・考え・文化がわかった」といった記述から、少なくとも約5割の8人が外国人参加者との間で対話・交流を行えたと感じたことが明らかになった。自由記述という方法によって、一定以上のボランティアが生活行動支援と交流が行えたという記述を行ったことは、素材集の目的が概ね実現できていることを示唆する結果と思われる。

さらに、素材集の使い方は多様であることがわかった。表6-5中、a. とd. の生活行動関連、及びb. とj. の交流関連の回答の他にも、h. 漢字への興味喚起、i. 文法学習、m. 文字学習などが行われていた様子が窺われる。

質問項目からは使用頻度および使い方の点からも素材集が柔軟に使われていたことがわかった。頻度は17人中、「毎回」3人、「ほぼ毎回」8人、「ときどき」2人、「ごく稀に」4人であった。「ごく稀に」の回答は臨時で担当したボランティアが一度使ったというケースの他、普段は素材集以外の活動をしているが、外国人参加者からの電話のやりとりが難しいという話が発端となって、急遽素材集の電話の課を活用したという記述もあった。各課の使い方は複数回答で、「全ページ」6人、「必要なページ」10人、「必要な写真・イラスト

ト」6人、「その他」2人²²であった。「全ページ」をする場合には、教科書的な使い方をしているケースが含まれる可能性もあるが、概ね、各グループで活動内容に適した箇所を選択しながら活用している様子が窺われる。この点は、表6-5のg.「内容や量を工夫できる」3人、l.「どこからでも使える」1人と同様に、モジュール形式の素材集としての特徴が活動に活かされていると理解できよう。

しかし、質問項目、の自由記述では3人から、上手く活用できることもある一方で、頁・内容の選択や発展のさせ方によってあまり活動が活性化しなかったという経験が報告された。これは素材集活用上の課題の存在を示唆するものであり、6-3の具体的実践場面を検証していく中で改めて考察したい。

その他の課題としては、質問項目、から、更なる校閲の必要性和聴解CD・地図など資料の充実、本文へのローマ字や多言語訳付与への要望が各1人ずつあった。文法項目や練習問題の少なさから日本語学習上の不足を指摘した3人の意見は、6-2-1の外国人参加者調査で日本語学習の要望があったことの反映と考えられる。同時に、3人のうち2人が日本語教師養成講座の受講経験を持っていたことから、主に学校での日本語教育を前提としたピリフスに基づく言及の可能性も考えられた。2人からはそれぞれ、「親しみやすい感じを持ちながら利用できる」、「W市に関する情報もたくさん盛り込まれていて話題が広まった」という肯定的記述の一方で、「文型を順序だてて計画的に学習することが困難で、かつ、習得度を計ることも難しいと思う」、「文法や漢字を学びたい方にとっては不十分だと思う」という意見があった。素材集には「参加者（日本人も、外国人も）が交流できる」、「外国人参加者が日本での生活をより快適なものにできる」という活動目標が記載されており、そのための工夫や使い方も詳しく書かれている（付録1参照）。しかし、上記二人の日本語教師養成講座受講経験者の記述からは「NNSは文型を順番に従って学ぶべきだ」、あるいは文脈と関係なく「文法や漢字を知識として学ぶことが重要だ」というメッセージがあり、そこには文型積み上げ式を長く行なってきた従来の日本語教育が養成講座受講者に強いピリフスを与えている可能性がある。

6-2-3 質問紙調査結果の考察

6-2-2までは、作成されたモジュール形式「生活行動シラバス+交流の話題・タスク」の

²² その他の活用法としては、素材集の語彙を使ってゲームをする、素材集の写真だけでなく実物を用意するといった記述があった。

素材集を使用したボランティアと外国人参加者に対する質問紙調査の結果を述べてきた。素材集は第4章で述べたように、ボランティアの多くが教授法などの知識が前提として求められていない一方で、地域社会の古参者として外国人参加者への支援が可能なこと、加えて外国人と共に時間と場所を共有する交流意欲を持つ自発的な参加者であることから、その特性を生かして生活行動支援と交流を主目的としている。そのため当然の結果とも言えるが、日本語ボランティアと外国人参加者への質問紙調査結果からは、言語学習上は充分とは言えないという指摘が一部からあったものの、生活行動支援に関しては双方から素材集が役立つことに対して肯定的な評価がなされた。また、ボランティアからの回答に関してみれば生活行動支援だけでなく、自由記述によって、対話や交流が行われていたという回答が半数以上から得られた。この結果は、素材集を用いることで交流が起こりやすかったと考える良いと思われる。以上のことから、生活行動支援と交流の活性化という素材集作成目的が、活動場面で実現できていた可能性を示すと考えられよう。見方を変えれば、素材集を媒介させることによって、活動を生活行動支援と交流を中心にしたものへと導く可能性を示唆している。

また、モジュール形式という性格を活かして、ボランティアが活動の中で柔軟に素材集を活用していたことが活動内容面及び使い方から窺われた。まず、内容面に関しては、既述のように生活行動支援と交流が行えたことの他に、漢字学習、文法学習、文字学習、読み練習といったことが挙げられていた。それ以外にも月例会でのボランティアからの報告では、素材集内の一枚の写真から交流の話題が広がる例、素材集中の写真やイラストを適宜絵カードのように活用して語彙を学習する例などが挙げられた(2006年9月30日・同年10月28日ノート記述)。活動に参加する外国人は、第4章で述べたように一人一人が多様なニーズを同時に持っている可能性がある。よって、素材集は活動に対してモデルのように固定的な型を示すのではなく、生活行動支援と交流活動へと導きながらも、外国人参加者の興味や関心、志向性に即した活動へと派生させることのできるプラットフォーム²³

²³ プラットフォームとは、『パーソナルカタカナ語辞典』によれば、「IT、電算、パソコンのアプリケーションや周辺機器の基盤となるものの総称」(金田一春彦編、1999)という定義がある。しかし、今では異なる分野でも広く使われている。例えば経営学では、様々な企業によって生産された製品やサービスの一つのシステム中に存在するコア製品と定義される(ガワー、A・クスマ、M・A、2005)。そして、多様なニーズに対応していくために、そうしたプラットフォームとしてのコア製品に補完的な製品・サービスを付加することによって、より価値のある製品・サービスを提供することが可能になる(上掲書)。地域日本語活動に参加する外国人参加者は多様である。よって、素材集を活動の基盤として用いつつも、外国人参加者の必要性に応じたやりとりを付加させることによって、より良い活動が実現できるという意味で、素材集は活動のプラットフォームであると考えられる。なお、素材集とプラットフォームという用語の結び付きは西口光一先生からの示唆によって可能になったものである。

(基盤)としての可能性を有すると考えられる。

使い方に関して、質問紙調査からは「毎回」「ほぼ毎回」という回答が合わせて3分の2のボランティアから得られ、活動で頻繁に素材集が用いられていたことがわかった。そして、素材集の活用が予期せぬ参加者に対する柔軟な対応に資することもわかった。地域日本語活動は教育機関とは異なり出欠が自由であるため、予定していた外国人参加者が休んだり、あるいは予期せぬ参加者が現れることは珍しくない。そのため、「ごく稀に」素材集を用いると答えたボランティアの中には、普段は担当する外国人参加者の要望によって別の活動をしていても、急にいつもと違うメンバーで活動をする必要が生じた場合に、初対面の課や料理の写真が多いレストランの課を用いると話が弾み、その中で次の話題や活動につながる情報を得ることができるという報告があった(質問紙調査の自由記述および2006年10月28日ノート記述)。また、そうした外国人参加者の急な欠席・参加に伴う各小グループのメンバー調整役を担うリーダーの一人は、素材集の存在によって「欠席・飛び入りもO.K.で、複数の学習者と楽しく学習でき、ボランティアにも突然の学習者をお願いできるようになった。『かけはし』(素材集名：筆者注)を使えば、何とか楽しく学習しているようだ」と質問紙に記述している。外国人参加者とボランティア双方にとって身近な話題となり得る生活場面シラバスの素材集がボランティアに共有されていることによって、地域日本語活動の特性である参加者の流動性に対する組織としての対応力を高めていたとも言える。つまり、上述のような各小グループレベルだけでなく、素材集は活動組織の面からもプラットフォームの役割を果たせる可能性があると考えられる。

以上、質問紙調査の結果からは、素材集が作成目的であった生活行動支援と交流を実現していたと考えられる他、小グループレベルの活動内容面でのプラットフォームと活動組織の流動的な参加者構成に対応するプラットフォームとしての役割を担っている可能性が示唆された。

しかしながら、これらの結果からは生活場面シラバスの素材集から交流・対話が展開する様相やその要因を知ることはできない。素材集を用いてどのように交流や対話が展開するのかという中に、上述のボランティアからの指摘にあった活用上の課題を考えるうえでヒントがあると思われる。よって、次節では実際の活動での参与観察データを用いて詳しく考察していきたい。

6-3 小グループ活動の縦断的参与観察結果

ここでは、生活場面シラバスに交流のための話題とタスクを取り入れた素材集を道具に用いた活動とは具体的にどのようなものか(研究課題) 交流・対話が生起する要因は何か(研究課題) の2項目について、縦断的参与観察(6-1-2を参照)のうち、10月18日の活動を取り上げて検証をする。参与観察グループは地域日本語活動でしばしば報告されるのと同様に、表6-2で記したように参加者が流動的であった。しかし、当日は突然の参加者もビジターもおらず、継続的なメンバーである水森・タン・ナーリン(全て仮名)と筆者によって活動が行われた唯一の回で、参加者全てが顔なじみになっていた。そのため、自己紹介や活動への要望の聞き取りといった内容が不要で、初対面などで生じやすい緊張感や必要以上の遠慮などが誰にも無く、素材集を用いた活動の展開を分析するうえで最も適していると思われた。調査協力者の3人は30歳後半から40歳半ば頃までの既婚女性である。タンとナーリンは来日後、主に自学と地域日本語活動の場で日本語学習を始めた。表6-6は二人のプロフィールである。

表6-6 外国人参加者

名前	国籍	滞日理由	滞日期間	期の参加回数 (全10回)	日本語能力
タン	中国	日本人と結婚	5ヶ月	9/10回	初級半ば
ナーリン	モンゴル	夫の留学に帯同	1年	5/10回 *一時帰国	初級後半

*日本語能力は発話中の使用文型から筆者が推測

タンの同居家族は日本人の夫だけである。しかしタンには、同じく日本人配偶者として先に来日し、同じW市に在住する姉がいる。毎週土曜日に開かれる同国人の集まりというネットワークもあった。ナーリンは夫が留学生として所属する医学系大学院に進学するという目標を持って二人の子供と共に来日した。そのため、昼間は進学準備を兼ねて、母国で医者であった経験を活かして夫の研究を手伝って大学の研究室にすることが多い。

日本語学習については、二人ともそれぞれ総合教科書を用いて自宅で日本語学習を行っていた。タンは中国語母語話者に広く使われている『中日交流 標準日本語 初級』(光村図書出版、人民教育出版社)を夫に教えてもらいながら勉強しているとのことだった。ナーリンは『みんなの日本語』(スリーエーネットワーク)を使って勉強し、漢字学習も小学校低学年の子供と一緒に自宅で行っているとのことだった。

グループ担当である水森は素材集を活動を媒介する道具として捉え、素材集が生活行動支援と交流を目的に作成されていることをよく知るボランティアである。筆者は活動の流

れを自らがコントロールすることが無いように留意しつつも、調査者性の強調を避けるために参加者として自然なインターアクションを行なうことを心がけた。

6-3-1 素材集を用いた活動の実際

表 6-7 は、当日の参加者（水森、タン、ナーリン、筆者）が着席した時点から終了までの 78 分 22 秒間を文字化し、活動・話題の内容とその分類、提示者、費やされた時間の長さでまとめたものである。活動・話題の内容は、そこでの中心的な活動や何について話していたかに着目したもので、生活行動支援、交流（自己開示を伴う人間的交流（縫部 2001） 出身国（地域）の社会 / 文化の学び合い）、言語の認知的学習（文型・語彙・漢字を含む文字・表現等の意識的学習や練習など）の 3 項目を分析の視点とした。

表 6-7 10 月 18 日の活動内容

網掛け：素材集の生活行動支援関連内容に該当

	時間 (長さ)	活動・話題	提示 者	活動・話題の内容分類			
				生活行動 支援	交流 人間的	交流 社会/文化	認知的 学習
1	3 分 2 秒	一週間の様子	水森				
2	6 分 7 秒	(開始宣言) 相撲の話題	水森				
3	5 分 23 秒	水森宅への道聞きロールプレイ	水森				
4	6 分 3 秒	ナーリンの外出エピソード	ナーリ				
5	5 分 54 秒	自宅付近地図作成	水森				
6	3 分 23 秒	タンの毎朝の運動	タン				
7	13 秒	タンの自宅場所把握	水森				
8	5 分 21 秒	タンの運動・手術・リハビリ	タン				
9	3 分 33 秒	道教えロールプレイ	水森				
10	2 分 37 秒	タンとナーリンの知人	タン				
11	5 分 6 秒	道教えロールプレイ	水森				
12	17 分 9 秒	各国タクシー・自動車事情	水森				
13	3 分 53 秒	ナーリンの一時帰国	ナーリ				
14	7 分 1 秒	タクシー乗車ロールプレイ	水森				
15	3 分 9 秒	自宅位置と市内地理	タン				
16	28 秒	終了宣言	水森				

交流の話題を と に分けた理由は、文化の捉え方には大きく二通りあるという徳井（2002：13-14）に因る。一つ目は吉田（1987）を例にした生活様式・社会組織・概念・象徴の共有システムと捉える文化人類学的見方であり、もう一つは渡辺（1995）による心理的な個人の文化である。地域日本語活動に参加するボランティアには外国人参加者の持つ異文化への関心が高い場合が多い。一方、外国人参加者にも日本文化や日本人の考え方を知りたいという要望と自文化をボランティアに知ってほしいという要望を持つ割合が大きい（第 1 章、第 4 章参照）。そのため、活動では吉田（1987）が挙げたようなマクロな

文化が話題として取り上げやすいことが予測された。しかし、そうした社会や文化の異なりを知るだけでなく、隣人として共感したり地域社会を一緒に作り上げていけるようになるためには、渡辺（1995）や縫部（2001）が述べるような個人の文化に基づくやりとりも重要である。

当日の活動を分析した結果からは、表 6-7 のように、交流および素材集に基づく生活行動支援がほぼ交互に生じる構成になっていたことがわかった。そのことは、生活行動支援と参加者間の交流を生起させるという素材集の作成意図が実践場面において実現されていることを示す。しかし、生活場面シラバスの素材集からどのように交流の話題が生まれるのかを知るためには、さらに詳細にデータを見ていく必要がある。また、交流の話題の提示者をみると、活動開始部分の表中の 1 と 2（以下、話題 1、話題 2 のように示す）が水森によって提示されているのに対して、話題 4 以降では、外国人参加者によっても交流の話題が提示されていたことがわかる（話題 4、6、8、10、13、15）。その要因についても考えていきたい。

なお、文字や語彙・言語形式等の学習自体を中心にした認知的言語学習活動はなかったが、全体を通して意味交渉による語彙や文法要素に関する学習が生起していた。これについては、6-3-4-1 で外国人参加者の学びの一側面としてデータを示しながら後述する。

6-3-2 交流の話題がもたらされる理由

交流の話題がもたらされる理由には、最初に素材集自体が持つ要因が挙げられるが、それだけでなくボランティアが果たす役割も要因として大きいことが明らかになった。

6-3-2-1 素材集要因

表 6-7 の話題 3 以降、交流の話題は素材集を参考にした活動がきっかけとなって、外国人参加者の自発的な話題提示によってもたらされたていた。当日の生活行動支援の内容は、素材集の中の交通機関利用の課にあるタクシー乗車時の道教えを応用したものであった。そして、例えば話題 3 では水森を自宅まで車で送る設定で道聞きロールプレイをしていたが、日常生活で車を運転するナーリンが、その内容に誘発されて話題 4 として道聞き経験を含んだ外出時のエピソードを語り始めた。また、話題 5 と 6、7 と 8、9 と 10、14 と 15 でも、素材集に関連した生活場面での行動を支援する活動が、交流の話題が生まれる契機になっていたのは同様であった。

そうした背景には、素材集に取り入れられたタスクや話題のヒントの存在が関連していた。話題 3・5・7・9 では、A4 の紙にそれぞれが活動場所から自宅までの地図を描いたり、それを基にしたロールプレイが行われたが、これらは素材集の中のタスクが活用されたものである。自宅までの地図を描くという自己開示を伴うタスクを行ったことによって、タンが話題 6 で近くの公園での毎朝の運動について語り始め、話題 10 ではナーリンの自宅付近の地図を見て、ナーリン宅付近に住む共通の知人についての話題を開始できている。また話題 12 では、水森が課内に記された話題のヒントを用いて各国のタクシー事情を聞き、そこから各国の自動車事情の交換に話題が発展していった。

これらの結果からは、素材集が活動において相互交流を生起させる媒介になっていたと言え、前節の質問紙調査結果を裏づけると考えられる。

6-3-2-2 ボランティア要因

交流の話題が生まれ維持される要因としては、媒介物である素材集だけでなく、ボランティアが果たす役割の大きいことも以下の三点から明らかになった。

(1) 自己開示できる風土作り

第一に、担当ボランティアは、外国人参加者が生活行動支援の内容により関心を持って取り組めるような工夫を行っていた。W市は公共交通機関があまり発達しておらず、成人市民にとって日常の移動手段は自家用車の場合が多い。ただし、新来外国人の場合、運転免許取得上で日本語が障害になったり費用面から車を所有しないことも多い。そのため、素材集ではバスとタクシーの利用方法が紹介されている。参与観察グループでは、バスの利用を既に取りあげていたが²⁴、自動車での移動という点では、ナーリンは自ら運転し、タンの移動手段も家族の運転によることが多い。そのため、素材集のタクシー乗車という状況設定に先んじて、水森は二人にとってより身近な活動として、参加者同士で自家用車に乗るという設定をして、目的地までの道を聞く・教える活動から開始した。そして、活動のリアリティを高めるためにミニカーを2台用意し、そのうち1台を主体的に選んでもらっていた。このように、活動が外国人参加者にとって現実的であるように工夫がされていたのであるが、現実的な活動は自己を開示し、表出することにつながりやすいことが指

²⁴ ナーリンには駅が自宅から遠いため、バスで行けるようになりたいという希望があり、タンは夫の運転以外に移動手段を持っていなかったことによる。

摘されている（縫部 2001：179-180）。

また、上述の活動を行なうために、まずボランティア自身が自宅付近を地図に描いて開示していた。水森は支援者と被支援者という役割を超えて、「人間対人間としてふれあう、つまり、互いに自己を開き、本音で交流する、という姿勢」（縫部 2001：105）で活動に臨んでいると考えられる。自己開示は互いに学びあうための「学習コミュニティ（learning community）」作りにおいて欠かせない要素であり、また、それを作っていく過程にコミュニケーションが存在する（縫部 2001：110-112）。さらに、自己開示には被開示者が開示者から自己開示を受けたとき、それと同程度の深さと量の自己開示を開示者に返すという辺報性がある（深田 1996：54）。よって、ボランティアが自己開示をすることは、外国人参加者の自己開示をも促し、それに伴って活動におけるコミュニケーションが活性化していくと考えられる。

このように、ボランティアが活動の内容を参加者にとって現実的なものになるように工夫し、自己を開示していたことは、表 6-7 の話題 4、6、8、10、13 のように、外国人参加者が個人に関するエピソードを話題として提示しやすい風土作りに資したと言えよう。

（2）場のホストとしての緩やかな管理

外国人参加者の自発的な話題提供を促進していたと考えられるものには、ボランティアである水森が活動の場のホストとして行っていた管理のあり方も挙げられる。

活動の場を水森が管理していたことは、表 6-7 の話題 1 で「W 市踊り、どうでしたか？面白かった？」と口火を切り、活動の最後で「はい、じゃ、今日は終わります。」と終了宣言をすることからも明らかである。しかし、話題 3 以降で水森が開始した生活行動支援（話題 3,5,7,9,11,14）は、タンとナーリンの交流志向の話題提示（4,6,8,10,13,15）によって頻繁に中断されている。また、それらは時間的にも長く維持され（表 6-7 参照）合計すると 24 分 26 秒になり、全体の活動 78 分 22 秒中の 31.1% で三分の一近くになる。

さらに、水森が行動支援活動を再度提示するのは、常に NNS による話題の終了が参加者によって十分に確認された後であった。一例として例 6-3 は、素材集関連の活動用に描かれたタンの自宅付近の地図が契機となり、タンが遊歩道や公園で行なっている運動内容を語り、その理由の一つに 8 月に受けた腕の手術のリハビリとしての意味があることを話し終える部分である。なお、本稿における発話の表記方法については第 5 章の研究方法（5-3-（2））を参照されたい。

例 6-1 話題 8 の終了部から、話題 9 (素材集関連内容) への移行部分

1 筆者 : だから、テニスをして練習をして、 腕が良くなるんですか？	まとめの確認
2 タン : テニス、練習、毎日ね。	まとめ
3 水森 : んーん。	限られた反応
4 タン : ((WBに書いたキーワードを消す))	話題終了を表現
5 水森 : @@@	限られた反応
6 筆者 : < @話をしたからね@ >	話題終了表現を確認
7 タン : ((WBを見て)) < @おお、きれいね@ >	話題終了表現を強調
8 複数 : @@@@ - 約一秒間の一時停止 -	限られた反応
9 水森 : すごいですねー。 はい、じゃあ・今度は私が運転します。	まとめの評価 素材集トピックの再提示(話題9へ)

メイナード (1993 : 141) は、話題が転換するときには 会話中の一時停止 (沈黙)、まとめや評価をする表現、限られた反応、話題の転換を示唆する文副詞、接続詞等、があるとする。例の話題 8 から話題 9 への転換部分では、2 でそれまでの内容がまとめられたあと、4 ではタンが、それまで話しを進める補助として卓上ホワイトボードに書いた複数の漢字を消し、非言語行動によって話題の終了を表現する。以降、5 から 8 まで話題終了表現を確認したり、笑いや繰り返しといった現行の話題を前に進めない限られた反応が続く。これ以上は今の話題が続かないことが十分に確認され、さらに他の誰も新たな話題を提出しないことが沈黙によって示される。その段階になって、水森は 9 で話題 8 のタンの運動に関する話題を「すごいですね」とまとめて評価し、「はい、じゃあ・今度は私が運転します」と発話し、話題 8 以前に行っていた素材集関連内容の再提示に至る。

いわゆる一般の教室活動では、教師は学習者の自発的発話を速やかに終了させるという報告がある (文野 2005 : 63)。そうした教師管理とは異なり、水森はタンとナーリンによって提示される交流の話題を時間的にも維持し、彼女達が話し終えたことを十分に確認してから素材集の活動に戻っていた。活動の場のホストとして、外国人参加者を尊重することを優先した緩やかな管理を行っていた。

(3) 外国人参加者に対する発話維持支援

外国人参加者が自発的に話題を提示した後、ボランティアがその発話を積極的に維持する支援も行われていた。ファン (1998) は接触場面において、そこでの母語話者と非母語話者にはホストとゲストの関係があるとする。そして、日本語接触場面における言語ホスト、すなわち日本語母語話者は NNS との会話を維持するために自らの日本語による発話

をモニターするだけでなく²⁵、NNS への支援行動を行っていることを明らかにした。そして、参加支援ストラテジー(ファン 1998)として表 6-8 に記した項目が挙げられている。

表 6-8 言語ホストの参加支援ストラテジー (ファン 1998:3 より)

a. 誉める	h. 相手の発話をパラフレーズする
b. 同情する	i. 相手の発話を確認する
c. あいづち詞を多用する	j. 相手の発話を要約する
d. 肯定的なフィードバックを多用する	k. 相手の発話を待つ
e. ノンバーバルのあいづちを多用する	l. あいまいさを許容する
f. 相手の発話を続けて完成させる	m. 誤用を許容する
g. 相手の発話を繰り返す	n. 不意の話題変更を受入れる

活動の中で、言語ホストである水森は、言語ゲストであるタンとナーリンが自発的に話題を提出した際においても、二人が発話を維持できるように支援するストラテジーを頻繁に使用していた。次頁の例 6-2 では、自発的な話題提示がナーリンによってなされ、それに対して発話の維持支援を水森が行っている様子を一例として示す(話題 3 の終了部から話題 4 の開始部 - 表 6-7 参照)。ここでは水森が、前回(10月11日)の活動内容である歩行中の「道聞き・道教え」とは異なり、今回は走行中の自動車内を想定した活動であることを説明している。それが引き金となって、ナーリンが初めて一人で電車に乗って B 市にある入国管理局へ行く途中で、道聞きをしたエピソードを話そうとする部分である。なお、水森が行なった調整行動が表 6-8 の参加支援ストラテジーに該当していた場合は()の中に対応するアルファベットを記した。

²⁵ 母語話者の発話上の自己モニター項目として、簡単に話す、ゆっくり話す、あいづちのポーズを入れる、キーワードを強調する、じぶんの発話を繰り返す、自分の発話をパラフレーズする、例を与える、英語にスイッチする、文脈をはっきりさせる、丁寧に話す、発話量を控える、といったフォリナートークの特徴を挙げている(ファン 1998)。

例 6-2 外国人参加者による話題提示とボランティアによる発話維持支援

1	水森	ナーリンさん、運転してます。私、「はい、ナーリンさん、次の信号、左に曲がってください。」そしたら、ナーリンさん、ね(ハンドルを左に回す仕草)、でしょ? いいですね?	(話題3の最終部分)
2	ナーリン	はい。私は、土曜日、あ、月曜日に、一人で、電車で、	新しい話題提示の開始(話題4)
3	水森	うん! ((快活なトーン))	不意の話題変更を受け入れる(n)
4	ナーリン	電車でB駅まで行って、う = = immigration?	
5	水森	うん! はいはいはい、	コードスイッチとして受容
6	ナーリン	何ですか?	
7	水森	えっとー<@何管理局でしたっけ、immigration@>	
8	筆者	入国、[入国かん	
9	水森	[あ、	
10	ナーリン	[にゅう、にゅう?	
11	筆者	入国・管理局	
12	ナーリン	にゅうこく?	
13	筆者	入国、[管り	
14	ナーリン	[にゅう? あ、<A 入管、入管 A> 私は、人が来ます。	
15	水森	あ =。	あいまいさを許容する(l)
16	ナーリン	入管はどこですか。	
17	水森	あ =、はいはいはい。わかる? ((チンの理解を確認))	あいづちで、理解していることを表出
18	ナーリン	私が一人でわからないから、ん =、人…、in the street?	
19	水森	はい、道に。	支援要求に応える
20	ナーリン	道で、知らないだから、すみません、入管がどこにありますか?	
21	水森	はい、聞きました? あ =	誤用を許容する(m) 相手の発話を続けて完成させる(f)
22	ナーリン	あ、聞きました。	
23	水森	はい	
24	ナーリン	この信号、まっすぐ行って、	
25	水森	はい	あいづち詞の多用(c)
26	ナーリン	この信号、右に行つて、ひ、人が言いました。	
27	水森	はい	あいづち詞の多用(c)
28	ナーリン	そのときに、私が入管に一人で行って、	
29	水森	行った =	相手の発話を確認する(i)
30	ナーリン	ん、行った。	
31	水森	お = ((複数による拍手))	誉める(a)

1 は、水森が走行中の自動車内での道聞き・道教えの活動をこれから行なうことを説明し、ナーリンが運転する車で水森宅まで送ってもらうという設定であることを話し終えたところである。そして、ナーリンから理解の確認が得られたら活動を始めようとしていた。しかし、2 でナーリンは「はい」と活動内容を理解したことを示すのであるが、続いて自らの外出エピソードを提示する。それに対して、水森は3で快活なトーンで「うん!」とあいづちをうち、話題変更を受け入れる。4でナーリンが日本語の語彙を思い出せず、言いよどみの後に英語にコードスイッチしたのに対しても、そのまま受け入れ、意味を理解したことを表している(5)。ナーリンが何について話そうとしているのかは、筆者にとって

も 21 に至るまで全く推測できなかったのであるが、水森によるあいまいさの許容（15）とあいづち(17)や日本語の語彙を教えてもらう（19）という支援を受けて、ナーリンは話し続けることが可能になっている。そして、21 で水森が「(「入管がどこにありますか」と、人に) 聞きました」と、ナーリンが話そうとしている内容を推測して完成させてみせる。これによって、ナーリンが提供した話題が水森を含めた参加者に明確に共有されることになるのである。以降は、話の流れがスムーズになり、水森のあいづちの多用（23, 25, 27）をリズムのようにして、ナーリンが一人で道聞きをしながら、入国管理局にたどり着くことができたというエピソードが語られていく。

例 6-2 にあるように、ナーリンの発話は言いよどみ（例：4 内「う = =」、18 内「ん =」など）、コードスイッチ（4 内「immigration」、18 内「in the street」）とそれに伴う意味交渉、語彙や助詞の脱落から生じるあいまいさや、誤用（20 内「知らないだから」）もあって、とつとつと進み理解しやすいとは言い難い。しかし活動の場では、そうした困難を持つ外国人参加者との発話を維持していくことなしでは交流は生まれえない。そのため、まず、「陣痛の痛みをもって、語る相手のことばの一言一言が出てくるのを根気強く待つことが重要になる（春原他 2004：6）。しかし、待つだけでなく「適宜に、外国人参加者が言いたいことを日本語にすることを助ける」必要もある（西口・新庄・服部 2007：92）。例 6-2 からは、これら両者の指摘を兼ね備え、ボランティアが根気強く外国人参加者からの一言一言を待ちながら、しかし、ただ待つだけでなく、同時に頭をフルに回転させて相手が言いたいことを理解しようとし、外国人参加者が発話を続けられるように必要に応じた支援を行っている様子が理解できる。

このように、母語と異なって語彙量や文法力が十分でない場合、外国人参加者にとって日本語による発話は困難を伴うものとなる。自分の言いたいことがうまく言えないという困難に直面した外国人参加者と、その対話者であるボランティア（本ケースでは、他の外国人参加者も含む）との関係は、「その困難状況の共有者となり、しばしばその困難状況の共克服者となる」（西口・新庄・服部 2007：92）。それゆえ、31 での水森の「おー」と複数の参加者からの拍手は二つの意味があると思われた。一つはナーリンが一人で目的地に行くという生活行動を達成したことへの賛辞である²⁶。が、それだけでなく、彼女が発

²⁶ 外国人住民の人口比率がほぼ全国平均レベルの地方都市であるW市は外国人の集住地区ではないため多言語による表示や情報が少なく、公共交通機関を用いた移動はNNSにとって容易ではない。実際に、例 6-2 のあとでナーリンは、入国管理局へ行った理由を話したあと、駅では切符の買い方や乗り場を覚えてもらい、一つ一つ問題解決をしながら電車の乗車が可能になったエピソードを語っている。

話の達成を為したと、それを参加者で協力して実現したという複数の意味が含まれていた可能性がある。

6-3-2-3 素材集を用いた活動における分析結果のまとめと考察

以上のように、素材集を用いた活動では、外国人参加者の生活を容易にしていくための生活行動支援と参加者間の交流の双方が生じていたことがわかった。そして、活動が交流に転じる要因としては、素材集の中に取り入れた質問やタスク、ヒントの活用があったことが確認できた。

しかし、交流が生まれるためには素材集の内容だけでなく、(1)生活行動支援の活動を現実に近づける工夫や自己開示、(2)外国人参加者を尊重した緩やかな場の管理、(3)外国人参加者が提示する話題を維持するためのストラテジー、というボランティアが行っていることが要因として大きいことも明らかになった。そうしたボランティアの取り組みが、多様性を尊重し、日本語学習と参加者の成長を促進する支持的風土(縫部 2001:98)を醸成し、タンとナーリンにとって自発的な話題提示と発話継続に大きく寄与したと思われる。タンは期が終わってから行なったインタビューの中で、活動について「別の国の習慣、いろいろのスタイル了解します。楽しいです」と、活動を楽しいものと評価し、さらに、「みんなの日本人、わからないよ、私のことば。(中略)あなた(ボランティア:筆者注)一緒に話し、私、心配しないよ。だから、いいよ、良かったです」と語っていた。タンにとって安心して自分を表現することが可能な支持的風土の存在を裏付けるものと考えられる。

これらの結果からは、参加者間の交流を促進していくためには素材集という交流の契機となる媒介物を提供するだけでは十分ではなく、交流活動を維持したり、外国人参加者からも話題提示が可能であるためには、ボランティアによる上述(1)(2)(3)のような取り組みが必要であった。そして、こうした取り組みを実現していく中に、自らの実践をより良いものにしていこうとするボランティアの実践者としての学びの一側面があることがわかった。次節では、水森が本稿で取り上げた活動以前に自らの実践を記述した記録を用いて、ボランティアの実践者としての学びを確認したい。

6-3-3 ボランティアの実践者としての学び

水森は上述のように、(1)生活行動支援の活動を現実に近づける工夫や自己開示、(2)

外国人参加者を尊重し、緩やかに場を管理し、(3)外国人参加者が提示する話題を維持するためのストラテジー使用を行っていた。ここでは、それらが過去の活動経験と学びに基づいて意識的に行われていたことをデータによって示す。

下記の例 6-3 は、上述の 2006 年 10 月 18 日の活動を行った約 8 ヶ月前の同年 2 月 22 日に、水森がタイとカナダ出身の女性 2 人（日本語レベルは初中級と初級半ば程度）とのグループで素材集の電話使用の課を用いて活動したときの記述である。この時期は素材集の完成直後であったことから、素材集を紹介する会等に向けた準備とパイロットスタディーを兼ねて、筆者は三つのグループで実際の活動を録画した他、水森には主なやりとりを含めた具体的な活動内容と、自身が意識したことや感想などを記述してもらっていた。例 6-3 は、そのうちの意識と感想の部分である。下線・番号と注や印（*）を筆者が付与した以外は水森の記述をそのまま引用し、ページは素材集の該当ページを示す。素材集の各課のページ構成については第 4 章を参照されたい。

例 6-3 ボランティアによる活動に対する意識と感想の記述（2006 年 2 月 22 日付け）

===== ボランティア（私）が心がけたこと、終わってからの感想 =====

p28 写真ページでは、学習者^{注1}が興味を持ったものについて、日本での経験があるかどうか、自分の国ではどうかなど、(1) 学習者に自由に話をしてもらおうように心がけました。 終了後、感じたことは、(2) 学習者は思った以上に話したいという意欲があり、特に自分の事、自分の知っていること、自分の国の事については教えたい、聞かせたいという思いが強く伝わってきました。笑いあり、初めて知ったことありと、学習者はとても楽しそうでした。

p32 文例^{注2}、p33 文法ページ（所要時間 40 分）では、かけし^{注3}を読むのではなく、文例をヒントに、(3) 学習者の実際の生活により近い設定で、又、学習者の言葉（レベル）で電話予約の練習をしようと心がけました。 終了後、感じたことは、教材に文例がある場合、あなたは A さん、私は B さん。と、つい読んでしまいがちで、多くの場合学習者がそれに余程の興味がないと、覚えることは少ないと思います。ですが、今回の様に、(4) 上手でなくとも学習者の言葉で練習し、良くないところ*を指摘すると、学習者はノートに書きとめ、必死に覚えようとするのがよくわかりました。学習者が本当に必要な日本語はこんなところから出てくるのではないかと思いました。

注 1 - 外国人参加者の意

注 2 - 文例は会話例の意。具体的には、美(理)容院を予約する際の会話例が掲載されている。

注 3 - 素材集の名前

例 6-3 の上段下線（1）が示すように、生活行動支援と同時に交流を重視する素材集を用いた活動に臨むにあたり、水森は意識的に外国人参加者が自由に話せることを心がけて

いた。そして、実際に外国人参加者の自由な発話を尊重する活動を行ってみた結果、(2)の記述にあるように、自身が思っていた以上に外国人参加者が強い発話意欲、言い換えれば、自己を表出したいという気持ちを持っていることを知り、それを活動で実現することが参加者の楽しさにつながることを実践を通して学んだことがわかる。

下段の下線(3)は、活動が外国人参加者にとって現実的なものであるようにしようという意図を持っていたことを示している。教材内に会話例がある場合、それを読んでしまうという方法が一般的に多いとしながらも、水森は活動では読むことをせずに外国人参加者自身が持つ語彙と表現を駆使してロールプレイを行ったことを報告している。さらに当日の活動内容の記述からは、場面設定をする際に、外国人参加者の必要性を最初に考慮していたことも明らかになった。

この点について素材集の内容と水森が行なったことを比較してみる。素材集の該当ページの提示の順番は、美(理)容室への電話予約の会話例があり、続いてロールプレイのヒントや交流の話題として、予約キャンセルのロールプレイ、母文化で予約をして行く場所、今、予約をして行けるようになりたい場所の話題交換であった。しかし、水森は最初に彼女達が美容室を日本語で予約する必要性の確認から始めている。そして、母語が話せる美容室があり予約に不便がないことを知ると、素材集の会話例そのものは取り上げず、外国人参加者が自分でできずに友人に依頼した経験があるという旅行先のホテル予約の電話でロールプレイを行っている。その中で水森は、二人が必要だと思うことを進んで書き留める姿を目にし、会話例を読んだり模倣することではなく、本当に必要とする活動を行なう中に当事者の学びたい事柄があることを知った。そして、当事者の必要性に基づく活動が日本語を自ら学び取る学習につながるのだという気づきを得ているのである(下線(4))。なお、活動内容の記述によれば、(4)内の*印が付いた「良くないところ」とは、伝わりにくいところを意味し、例えばホテル予約時の「もっと安い、お願いします」を、より伝わりやすいように「もっと安い部屋、お願いします」などを示したとのことであった。日本語という言語の熟達者である水森が、外国人参加者が今持っている言語表現を活かして、それを少し補うことでより明瞭な表現へと支援している側面のあることがわかる。

さらに活動記録には、こうした当事者自身の必要性に基づく活動を行った結果、学習意欲が高まり、外国人参加者から「楽しい。もっと練習したい」という要望が生じ、続けて、レストランの予約やキャンセルをする活動につながっていったという記述もあった。

上記をまとめると、水森が行なったことは、素材集の内容をそのまま使うのではなく、素材集を手掛かりとして、二人の外国人参加者にとって実生活の中で実際に日本語使用による生活行動が必要な場面を探し出し、素材集の内容を応用しながら支援を行なうことであった。そして、当事者にとって真に必要な生活行動支援を行なう中に、自分が大切だと思った言葉や表現を進んで書き留めたり、別の場面を想定したやりとりをさらに求めるといった主体的な学びが生まれることへの気づきがあった。教材は学習者にとって意味があるものとして認識されたときに教材たりうること、そして、そこから学習者の主体的な学びが生まれるという指摘がある（川上 2008：17）。水森は外国人参加者にとって意味がある活動となるために素材集の必要性を顕在化させる道具としての活用の仕方と、上手く当事者の必要性を顕在化できたときに本人達が主体的に日本語を学ぶことを実践者として学んだことが理解できる。そして、こうした実践上の学びが、6-3-2 で取り上げたように活動を外国人参加者の実生活に近づける工夫をし、彼女たちの話そうとする意志を反映した実践につながっていたと考えられる²⁷。

こうした活動は、例 6-3 の上段の最後で「学習者はとても楽しそうでした」とあるが、水森もボランティアの月例会で、自身にとっても楽しい活動であると報告している。しかし、外国人参加者の必要性を顕在化させ、インターアクションを活性化させながら主体的な学びを引き出すことが毎回できるとは限らない。そのため、6-2 で取り上げた質問紙調査（2006 年 11 月上旬実施）で水森は、実践がその時々参加者の必要性や状況によって一様でないこと、よって、他者の活用方法も参考にしながら、素材集をよりよく活用していこうとする意志が述べられていた（例 6-4 参照）。

例 6-4 質問紙調査への記述

学習者の人数やニーズによって、それぞれの課の使い方は違ってくると思うけれど、（素材集を）使ってみて気づくことがたくさんあると思うので、この先、他の課ももっと試してみたいし、また、他のボランティアさんがどう使っているかも、もっと知って参考にしたいと思う。

これまで地域日本語活動においては、ボランティアについて日本語を一方向的に教える込

²⁷ 筆者は上記の考察の適切性を確認する目的で、水森に対してインフォーマル・インタビューの中で、活動を始めたばかりの頃から調査時までの教材の使い方や活動内容の変化があるか質問した。その中で、以前は教科書の文型を勉強できるように例文を考えるといった準備をして活動に臨んでいたが、例 6-3 の実践で「本人が、これが必要、しゃべりたいってことを（活動の中で / 素材集を活用して）見つければ、その人は自分で勉強するってことがわかった」という気づきがあり、その後の活動が変わったと述べていた（2009 年 11 月 11 日：ノート記述）。

む傾向や談話レベルにおける非対称性といった問題点の他には、おしゃべりをコーディネートする力といった事柄が指摘されてきた（第 2 章先行研究参照）。しかし、実践という視点から捉えられたことはなく、そこにあるボランティアの実践者としての学びの過程も看過されてきたように思われる。だが、上述のようにボランティアは言語のホスト（ファン 1998）として、さらには活動の場のホストとして外国人参加者を迎え、彼/彼女らにとって意味のある活動にしようとする意識を持って実践と内省を行なっている。そうした実践と内省の往還の中に、教材をどう使うか、そこでの外国人参加者の学びは何か、どんな活動を目指すかといった実践者としてのボランティアの学びがある。そこにはボランティアがそれぞれの現在の実践スタイルに留まることなく、自身を成長させ、同時に活動を主体的に変えていくことへの可能性があるだろう。地域日本語活動では、ボランティア研修等で日本語教育関係者が関与することがある。その際、各ボランティアがそれぞれ実践者として多様な経験知を持っていることを認識し、それらを活動の改善にどのように結びつけていけるのかという視点が重要となろう。

以上、ボランティアの実践者としての学びについて述べてきた。他方、地域日本語活動の当事者である外国人参加者の学びとはどのようなものであろうか。次節では、縦断的参与グループにおいて継続的に参加をしたタンを事例として考えていく。

6-3-4 外国人参加者の学び - タンの事例

ここでは外国人参加者も話題が提供できるような積極的参加が可能なインターアクションの中での、言語習得上の学びと参加形態の変化を取り上げてみていく。

前節では、生活行動支援の活動（電話でホテルを予約するロールプレイ）の中で、ボランティアが外国人参加者の表出した言語表現を活かして、より明瞭となるよう語彙を補っていた例（外国人参加者の「もっと安い、お願いします」に対して、ボランティアが「もっと安い部屋、お願いします」を提示）を紹介した。ボランティアが訂正した表現を外国人参加者が自らメモしていた様子からは、言語習得上の気づきと学びの一側面のあることが窺われる。この点を明らかにする目的で、さらに本節では 6-3-2 で取り上げた活動（10月18日）の録音データを基に、外国人参加者タンの語彙と文法的要素を含めた習得過程をよりミクロレベルで分析することを試みる。既述のように、当日の活動の流れは、生活行動支援と交流によって構成されており、文法や語彙等の学習に特化した認知的学習に分類されるものはなかった。しかし、発話データ分析から、タンが他の参加者との意味交渉を

契機として、語彙を中心に日本語の習得も進めていた様相が明らかになった。

6-3-4-1 言語習得の一側面 - 活動場面における語彙を中心とした習得過程から -

インターアクション仮説 (Long & Sato 1983, 1984) によって、第二言語習得における意味交渉の重要性が認識されてきた。しかし、従来の日本語における意味交渉研究では、NNS の理解や表出上の問題が解決された時点までを明らかにすることが主な研究対象 (尾崎 1993、町田 1997、村上 1997a,b) であったと思われる。

しかし、意味交渉によって問題が解決されたことは NNS にとって習得が起こるための必要最低限の条件ではあっても、必ずしもその後の言語行動に反映されるわけではない (Schmidt 1990)。つまり、理解と発話上の意味交渉によって問題が解決されるまでの過程は、あくまでも第二言語習得研究のうえで重要な「気づき」に至るまでの立証であると考えられる (上掲書、細田 2003)。確かに本研究においても、「気づき」の有無が習得上で重要な役割を果たすことが窺われた例があった。例えば当日のデータでは、水森が自動車やタクシー乗車時の道教えでナーリンの発話意図をより明確に表現するために、「～の手前を左 / 右に曲がってください」と言えるよう「手前」という語彙をロールプレイの中で提示し、ナーリンはそれを理解して、その後のロールプレイの中に取り入れていった。一方、タンは「手前」の意味を理解しないまま、水森が再び説明を試みた中でも「前」という部分にのみ反応してロールプレイの進行を優先させ、「手前」という語彙自体の存在には注意を向けようとせず、気づきに至らなかった。細田 (2003 : 91-92) は、NNS と NS 間のコミュニケーションにおいて、双方が意味理解の解決を志向しない限り問題があっても解決を放棄または保留して、主要シークエンスの進行を志向することを指摘する。この場合も、「手前」という語彙の意味理解の促進を水森が志向しても、タンが自宅までの道教えというロールプレイの遂行を志向した結果、「気づき」が生じなかった例であろう。しかし、そうした例外はあったが、下記例 6-5 のように問題解決が図られ、気づきが明確に確認できる場合のほうが多かった。

例 6-5 (10月18日:話題3「水森宅への道聞きロールプレイ」)

- | | | | |
|-----|-----|---|------|
| 245 | 水森: | ((手書きの地図で目印としての記入物を示しながら))
ちょっと前にセブンイレブンもありましたね。 | |
| 246 | タン: | セブンイレブン、何ですか? | 説明要求 |
| 247 | 水森: | あ、セブンイレブン? えっとー、コンビニです。 | 説明 |
| 248 | タン: | コンビニ、わかります。 | 気づき |

ここでは、水森の発話にあったセブンイレブンの意味を2でタンが質問したのに対し、水森が説明をし、それによってタンはセブンイレブンがコンビニの名前であるという気づきを得たことを4で表明している。しかしながら、Schmidt (1990)、細田 (2003) が指摘するように、気づきはあくまで気づきなのであり、それがどのように習得に結びつくのかといった過程を明らかにする必要がある。

本研究では10月18日のデータを中心に詳細に分析を行なった結果、こうした気づきが起こった後、ある程度の時間が経過してから産出が起こり、より確かなものになるプロセスを確認することができた²⁸。特徴的と思われたことは、(1) 意味交渉によって新しい語彙を獲得したのち、異なる文脈の中で実際使用が行われる、(2) 既有知識を利用した理解の試みが新しい語彙獲得につながる、(3) 不正確さを伴っていた語彙が実際使用の中で正確になる過程である。以下、それぞれについて述べる。

(1) 意味交渉によって新しい語彙を獲得したのち、異なる文脈の中で使用に至る過程

これには、一度の意味交渉で語彙が記憶されて、次に産出に結びつくものと、最初の気づきを得てから産出までに複数の段階を経るケースが見られた。

²⁸ これまでの日本語教育における意味交渉研究において気づきの段階までの解明に留まっていた理由として、不自然なタスクが多く自然発話データに基づく研究が少なかったことや(宮崎 2002: 78)、比較的短時間の横断的研究が多かったことが影響しているのではないだろうか。

意味交渉後にスムーズに産出に至るケース

例 6-6 「神社」(語彙レベル)

<ステップ1> - 気づき：10月18日 話題2(交流の話題)			
107	水森：	相撲は、今はスポーツですが、前は神社で・神社わかりますか？	理解確認
108	タン：	・((わからないという表情))	
109	水森：	んー、神社は((手でパンパンと2回、かしわ手のように打つ))・見たことありますか？神社。	説明
110	ナーリン：	毎日、テレビで靖国神社。	仲介調整
111	水森：	あー、靖国、靖国神社。神様が住んでいる所です。わからない？神様、わかりますか？	説明
112	タン：	わからない。あ、漢字書いてください。漢字、わかります。	漢字使用
113	水森：	((神社を漢字で書く))	要請
114	タン：	あー、わかりました。神社、わかりました。	気づき
<ステップ2> - 産出：10月18日 話題11「道教えロールプレイ」			
462	水森：	次、どこ曲がればいいですか？	
463	タン：	神社、神社。	産出

ここでは、<ステップ1>の1行目(発話番号107、以下、107のように数字のみで示す)で水森が自身の発話内における語彙「神社」に対して自己マークをし、主にタンの理解を確認している。そして、非言語によってタンの表情から「神社」の意味を知らないことを理解すると、109:水森のジェスチャーを交えた説明、110:でナーリンの説明、111:水森の再度の口頭による説明が重なるが問題が解決しない。そのため、タンによる漢字での支援要請(112)を受けて、水森が漢字で書いて「神社」の意味がタンに気づきとして理解される。このように問題が解決するまでにはナーリンによる仲介的調整²⁹も含めて複数回の調整³⁰が行われている。しかし、その後は<ステップ2>に記したように、タンは気づきによって得た「神社」という語彙を生活行動支援のためのロールプレイの中で活用し、適切に産出するに至っている。

しかし、タンが気づきを得てから産出に至るまでに、複数の段階による学びの深まりが必要な場合もあった。次頁の例6-7は、タンが気づきによって語彙理解をした後、さらに他者間のインターアクションを観察することによって理解を深め、それによって実際使用

²⁹ 意味交渉において現在の話し手と直接の聞き手以外の第三者が意味を仲介する点に最初に着目したのは宮崎(1990)で、そこでは仲介訂正という用語が用いられている。

³⁰ 意味交渉研究において、一回だけの調整と、こうした連続性のある調整行動とを区別したのはJefferson and Schenkein(1977)であるが、宮崎(2002)は前者を「単純調整」、後者を「複合調整」と呼んでいる。

が可能になるケースである。

意味交渉による気づきのあと、複数のステップを経て産出に至るケース

例 6-7 「隣」(語彙レベル)

<ステップ1> - 気づき：10月11日

- | | | | |
|---|-----|-------------------------|----------|
| 1 | 水森： | それから、 <u>隣、わかりますか</u> ？ | NSへの理解確認 |
| 2 | タン： | 隣？ | 聞き返し |
| 3 | 水森： | はい。リンさんは私の隣にいます。 | 説明 |
| 4 | タン： | リンさん、 <u>隣</u> 。 | 気づき |
| 5 | 水森： | 隣。 | |

<ステップ2> - 学習の深まり：10月18日：話題14「タクシー乗車ロールプレイ」

- | | | | |
|-----|-------|---|---------|
| 945 | 水森： | <@そうね@>タクシーの運転手さんは、そうですね。
そう聞きます。だから、えっと、最初に、どこですか？
町？自分の家の町？ | |
| 946 | ナーリン： | [須田町3丁目です。] | |
| 947 | 水森： | <@わかりました@>須田町3丁目ね。 | |
| 948 | ナーリン： | 元木機械の隣です。 | |
| 949 | 水森： | えっ、元木機械、あー、元木機械ね。 | |
| 950 | ナーリン： | 隣です。 | |
| 951 | 水森： | はい、わかりました。 | |
| 952 | タン： | ・ <u>ここ、隣ね</u> 。 | 意味と音を確認 |

<ステップ3> - 産出：10月18日 話題15「自宅位置と市内地理」

- | | | | |
|------|-----|---|----|
| 1027 | タン： | ((地図を目で追い))山？((筆者を見る)) | |
| 1028 | 筆者： | 上山根。上山根。これは山根町でしょ？私のところは
ね、上山根って、もっとこっち。この辺。 | |
| 1029 | タン： | あー、 <u>ここ、隣ね。ここ、隣</u> 。 | 産出 |

<ステップ1>として、10月11日に「隣」という語彙を新しく学習しているが、次の回の10月18日にナーリンと水森が生活行動支援のやり取りをする中で「隣」が再度インプットされ、そのやり取りを通してタンが音と意味の両方を確認している(<ステップ2>の952)。このように、「隣」という語彙へのより確かな理解を経て、タンは交流の話題の中で地図上の隣接した二つの町を指して「あー、ここ、隣ね。ここ、隣」と実際使用に至っている(<ステップ3>の1029)。つまり、1回だけの気づきと理解ではなく、それを強化するインプットの機会を経て、産出に至る過程が理解できよう。

さらに、文法的な項目が伴う際には次の例6-8のように、気づきから産出に至るまでに複雑な過程のあることが示唆された。

例 6-8 「右に曲がります」の意味交渉と産出（語彙と文法要素）

<ステップ1> 10月11日		
1	水 森 : これはー？ ((素材集の語彙つきイラストを指す))	
2	ナーリン : 右、曲がります。右に曲がります。	イラストの語彙を見ながら答える
3	水 森 : はい、曲がりますね。だから、こう行って、右に曲がります。左に曲がります。	素材集の地図で、意味を示す
4	タ ン : [右 に曲がります。左に曲がります。あー、わかります。	リピート 意味と音の理解
5	水 森 : そうです、そうです。わかりますね。	
6	タ ン : 曲がります。	「曲がります」への留意
<ステップ2> 10月18日 話題3「水森宅への道聞きロールプレイ」		
238	水 森 : ローソンがあったら、左に曲がってください。	
239	ナーリン : はい。	
240	タ ン : 左、曲がります。	助詞「に」の脱落は無マーク、無調整
<ステップ3> 10月18日 話題11「道教えロールプレイ」		
450	水 森 : そうね、わかりました。じゃあ、公民館から行きます。私が運転しますからね。行きますよー。	
451	タ ン : ここ、公民館、出発ね。出発、市役所前ね、	
452	水 森 : 市役所、どうしますか？	
453	タ ン : 市役所、うー、	
454	水 森 : あ、信号、青になっちゃった。右？右？	
455	タ ン : 市役所ー、((笑い)) 左、左、曲がりますね、曲がります。	独力で「曲がります」 産出。助詞「に」の脱落は無マーク、無調整
<ステップ4> 10月18日 話題12「各国タクシー・自動車事情」(交流の話題)		
・「右/左」+助詞「に」への意識化を促進するインプット		
624	水 森 : あ、ちょっとこれ見えないんですけど ((おもちゃの車を手に持って))、日本の車は、右にハンドルがあります。	
625	ナーリン : はい。	
626	水 森 : じゃあ、日本の中古車がー、モンゴル行くでしょう？ハンドルは右のままー	
627	ナーリン : いえ、	
628	水 森 : それは、変えてある、左に	
629	ナーリン : 左、左に。 中略	
694	ナーリン : 私はこれから、左、左に曲がる。	
<ステップ5> 10月18日 話題14「タクシー乗車ロールプレイ」		
917	タ ン : < @右、右に、 @ > 左、左行きますね。	右 + 「に」の産出
918	水 森 : はい、次、左でいいですか？	
919	タ ン : そうね。右・左、左、左。公園見ますか？	助詞「に」への意識化
920	水 森 : 公園。あー、あります、あります。	
921	タ ン : あん。道、公園、側、道にまっすぐ行きますね。	
922	水 森 : まっすぐ。 ((中略))	
923	タ ン : 右、右、右に、ねがー、曲がりますね。ここを右に、ねがー曲がります。まっすぐ行きますね。	「～に」+「曲がります」 の産出

<ステップ1>の1行目で水森が素材集の中のイラストを指して、生活行動支援の活動としての道教えロールプレイで必要となる「右に曲がります」をナーリンに言ってもらい、それがタンにとってインプットになっている。4行目では、水森の発話をリピートし、意味と音の理解ができたことが確認できる。しかし、6行目が示すように、タンが記憶をしようとしているのは「曲がります」であり、「右/左+に」の部分への留意が弱いことが窺われる。

<ステップ2>は、水森がナーリンを相手に自動車乗車時の道教えのモデルを示す部分である。そこで、水森の「左に曲がります」という発話に際し、タンは「左、曲がります」とリピートしている。こうした例がこの後に再度起きて、水森とナーリンという他者間のインターアクションがタンにとってのインプットとなっている。道教え時に必要な語彙として「左/右」と「曲がります」が使用できるようになることの必要性に気づいていると理解できる。そして、記憶が強化され、<ステップ3>の455では、「左、左、曲がりますね、曲がります」と産出に至る。しかし、いずれのステップにおいても、助詞「に」が脱落していることに対して、タンによる自己マークも水森やナーリンからの他者マークもなく調整は行われず、「に」への意識化は図られていない。メインシーケンスとしての道教えの達成支援が優先されていることによる。

しかしながら、<ステップ4>の交流の話題（ハンドルの位置）における水森とナーリンのインターアクションでの「左/右」に助詞「に」が伴うやりとりが、タンにとっての気づきになったと思われる。<ステップ5>の917と919では、脱落する傾向を残しつつも、「右+に」の発話が産出され、923では、母語の言いよどみである「ねがー（那个）」を挟みながら「右に曲がります」が産出されるに至った。

上記の5段階のステップからは、まずステップ1から3でタンは「右/左」と「曲がります」を学んでおり、ステップ4で「に」への気づきが生じ、最後に言いよどみながらも「右に曲がります」という適切な助詞を伴った発話が可能になっている。これらの各段階で、「曲がります」と「右/左+に」をそれぞれ習得する過程で、水森が意図的にタンに語彙を学習させようとしたり、助詞の脱落を明示的に訂正することがなくても、タンが水森・ナーリン間の実際使用の観察を通して産出に至っている点に注目したい。つまり、地域日本語活動の小グループ内という日本語の実際使用機会である実践共同体において、日本語母語話者である熟達者の水森とタンより日本語使用コミュニティーの古参者であるナーリ

ン間のインターアクションを観察し、自らも発話することによって語彙や文法要素を学習し日本語習得を進めていると理解できる。

(2) 既有知識を利用した理解の試みが新しい語彙獲得につながる過程

NNS が新しい語彙に気づいたとき、その意味理解を既知の語彙から推測し、習得する過程のあることもわかった。

例 6-9 「グリーンビル (W市のランドマーク的建物名)」(語彙)

<ステップ1> 話題 14 「タクシー乗車ロールプレイ」

- 978 ナーリン： グリーンビル。
979 水森： グリーンビルね。あー、わかりました。
980 タン： グリーンビル？グリーンビル？ず、せん、
981 水森： あ、クリーニング？
982 タン： あ、クリーニング。クリーニング、クリーニング。
グリーンビル、何？
983 水森： グリーンビルは、グリーンビルはね、
984 筆者： 絵が載ってましたっけ？((写真付き市内地図でグリーンビルを探す))
((中略))
997 水森： グリーンビル、わかりましたか？
998 タン： わかりました。
- 既知語彙：「クリーニング 洗濯」
との異同確認要求
既知語彙との異なりへの気づき
理解表出

<ステップ2> 話題 15 「自宅位置と市内地理」

- 1004 タン： グリーンビル、近く？ 産出
1005 ナーリン： ん、はい。

<ステップ1>の980でタンは、ナーリンと水森が発話した「グリーンビル」という語彙に気づき、既知語彙である「クリーニング」との異同を確認しようとしている。その後、地図上のイラストによって、グリーンビルはタンも見たことのあるW市のランドマーク的建造物であることが理解され、その後、<ステップ2>1004でタンが「グリーンビル」を産出に至った。このように、新しい語彙を獲得する際に、既知の語彙を用いて意味交渉を行なう同様の例には、話題13でナーリンが発話した語彙「順番」をタンが既知語彙の「準備」との意味の刷り合わせによって解決を試みた場面が挙げられる。語彙の習得過程において、単に不理解を示して問題解決を他者の調整に委ねるのではなく、NNS自らが既知の理解語彙を活用して調整を試みている。自己調整の頻度が高まることはコミュニケーション

ン上の問題発生の軽減につながるという研究結果があるが (Green and Hecht 1993)、宮崎 (1999) はセルフ・モニター能力の高まりと結び付けて、より効果的な学習につながる可能性を示唆している。

同時に、そうした失敗を恐れずに自己調整を行えることは、6-3-3-2 で述べたような安心して発話ができる雰囲気のあることと無関係ではないだろうことにも留意したい。

(3) 語彙知識の正確さが増す過程

下記では 曖昧な記憶がより正確になる、発音が正確になっていく、といった2例を取り上げる。

曖昧な理解がより正確になる例

例 6-10 10月18日：話題12：「各国タクシー・自動車事情」

555	タン：	う、わすり・((燃料、と漢字で書いて示す)) × × りょう	支援要請
556	水森：	ガソリン、ガソリンね。	語彙の提示
557	タン：	<@ガソリン@> <@ごめんね@> ガソリン、ガソリン。	気づき

555 はタンが「ガソリン」という語彙を正確に思い出せず言いよどみ、それから「わすり」と発話した後に漢字で「燃料」と書き、「××(聞き取り不明)りょう」と自ら正確な語彙を思い出せないことをマークした発話である。その後、水森から「ガソリン」と語彙の提示を受けて、気づきが生じ、それ以降、「ガソリン」の語彙が使用された。

発音が正確になっていく

発音の母語干渉と考えられるものが、実際使用の中で他者によるマークと訂正を受けて気づきが起こり、その後ある程度の時間が経過した後に異なる話題の中で産出された下記のような例もあった。

例 6-11 10月18日：話題5「自宅付近地図作成」

280	水森：	大きい家ですねー。それ、タンさんの家？	
281	タン：	そう。((描き進める)) 丸岡スーパーね、ここね、 <u>こんえん</u> 、 <u>こんえん</u> 。	
282	水森：	公園。	
283	タン：	<u>公園</u> 。あー、わかります。 <u>公園</u> 。	NSによる訂正

リピート

気づき

理解

281 では、公園を母語の発音「gōng yuán」の干渉によって「こんえん」と発音していたが、283 の気づき以降、話題 6 (発話番号 314) で「ここ、公園、公園、公園ね」、話題 14 (発話番号 926) 「そうね。右、に、左、左。公園見ますか?」、話題 15 (発話番号 1006) 「W、公園近く?」と発話されていくが、いずれも「公園」は「こんえん」と誤られることはなく、正確になり、安定したことが確認できた。同日では同種の例としてタンが「温泉」を母語の発音「wēnquán」の干渉を受けて「うんせん」と発話した際、NS が「温泉?」と調整し、その後タンによって「温泉」と正しく発話される例があった。

以上、10月18日の談話資料をもとにタンが言語習得を行っている過程を詳しく分析した。その結果、(1)では、新しい語彙を獲得したのち、異なる文脈の中で実際使用が行われる過程があった。ここでは、意味交渉によって生じた新しい語彙への気づきを得て、そのまま実際使用に至るといった単純なケースだけでなく、他者間の実際使用を観察することでより確かになっていく場合もあった。語彙だけでなく文法的要素が伴う場合は、正確な産出に至るまでにより多くの観察機会が必要とされる可能性も示唆された。つまり、NNS の言語習得が進むうへでは、日本語使用の共同体に参加し、そこでのインターアクションを観察できること、すなわち、実際使用場面にアクセスできることが欠かせない。そして、観察によって気づきを得ると共に自らも実際使用が可能なが、例 6-8 で示したように、少しずつ正確さを高めることにつながっていると思われる。そして、(3)で記した母語干渉を受けていた発音が正確になることも、実際使用の共同体に参加しているからこそ可能になる。(2)では、NNS が新しい語の存在に気づいた場合、既有知識を利用した自己調整によって既知語と新しい語彙の異同を確認することがあることもわかった。他者に調整を委ねるだけでなく、自らが持つ言語知識を活用しようとする積極的な試みと言えるが、そうした NNS の積極性は縫部 (2001 : 97-100) が述べるように、NNS が自ら参加している共同体を失敗しても安心な場所と認識できているからだ³¹。

このように 10月18日の談話データの詳細な分析結果からは、認知的な言語学習を主目的としない生活行動支援と交流を中心とした活動であっても、語彙や文法的要素も備えた

³¹ 縫部 (2001) は、こうした教室風土を支持的風土を呼び、その反対には防衛的風土があるとする。ここでは、学習者が相互不信から他者の批判・評判を気にして消極的・受動的・同調的行動をとることを記している。

学習が生起していることをミクロレベルで確認をした。そして、NNS が実際使用のインターアクションに参加していることと、その場が自由な発話可能な安全な場所であることが習得上意義の大きい可能性が示された。

しかしながら、タンは活動に参加した当初からインターアクションに積極的に参加できていたわけではなく、徐々に参加の度合いを深めていたことが観察されている。下記では、参加の変化に着目して学びの側面を分析していきたい。

6-3-4-2 参加の深まりからみた学び

タンが参加したグループの活動は、6-3-1 及び 6-3-2 で述べたように実践を媒介する道具としての素材集の存在とボランティア要因によって外国人参加者の自由な発話が促進され、生活行動支援と交流が相互に生起するものであった。そうした活動におけるタンの学習の軌跡を LPP 論の分析視座である参加者の行動、位置、他の参加者との関係、自己認識の点から分析した結果、タンはグループでの実践に慣れる、参加を深める、グループの外の実践共同体へ移行する、といった段階を経ながら学びを深めていったことが明らかになった。

(1) 不安定な周辺位置からグループに慣れる段階

秋期の初日であった第 1 回目は、グループ・リーダーが進行役となり、最初に外国人参加者(35 名前後)とボランティア(13 名)の全体約 50 名で自己紹介とゲームが行われた。続いて、各小グループのメンバーが発表されて、それぞれに分かれた活動に移行していった。しかし、タンは前の期の途中で一時帰国をしていたことから、每期ごとに求められる事前申し込みをしていなかった。そのため、グループ分けの際に名前が呼ばれず、当惑した表情で筆者に「私、先生(ボランティア:筆者注)いない」と声を掛けてきた。その日、筆者は特定のグループに属さずに全体を参与観察する目的で活動の場を訪れていたため、参加者達が小グループを形成していく中、一人で立っていたことがタンにとって声をかけやすかった理由と思われる。

グループ・リーダーと相談した結果、筆者がタンの申し込み票の記入を手伝い、これまでの日本語学習歴と活動への要望といった簡単なニーズを聞き取るようになった。確認できたことは、ひらがなとカタカナの読み書きは問題がなく、家では日本人の夫と一緒に中国人が使用することの多い『中日交流 標準日本語 初級』(光村図書出版、人民教育出版社)を勉強していること、素材集は前の期に一時帰国するまでに 5 課まで進んでいたこと

だった。しかし、これらを聞き取る中で笑顔は全く見られなかった。そして、申し込み手続きが終わった頃、夫が用事があるとのことで迎えに来て、タンは硬い表情のまま帰っていった。活動に参加するためには手続きとして事前申し込みが必要であること、その場で他に相談できる人も持っていなかったタンは、この実践共同体のごく周辺に位置する参加者だったと言えよう。

2回目と3回目は、タンが参加するグループが決まり NNS の自由な発話促進を重視する活動に慣れ始める段階である。

2回目の参加者はタンともう一人の外国人参加者である FP1、日本人見学者（以下、Jと略す）2人と筆者の合計5人であった。筆者とタン以外は全て初対面であったので、初めに素材集の中の第1課：初対面場面を参考に、互いに知り合ったり趣味を聞き合うことから活動が始まった。一人が自己紹介をし、他の参加者が自由に質問していく形式をとった。しかし最初、タンは「自由に質問してください」の意味がわからなかったため、辞書と一緒に調べた。その結果、タンは FP1 に名前をノートに書いてもらったり、J2 に「どこから国ですか？」（「どこの国から来ましたか」の意）と質問して、グループ内に日本人が3人いることを知り「日本人がたくさん！？」と驚き、ここでの活動が日本人とも外国人参加者とも日本語でたくさん話そうとする場であることを少し理解した様子を見せた。自己紹介後には J2 との間で、偶然、素材集の会話例を使ってシナリオプレイが始まった。それがタンにとってウォーミングアップになったかのように声が大きくなり、当日の活動終了時には「楽しかった！」と笑顔で言って帰って行った。この回の活動では、参加者間で日本語で双方向のやり取りをする活動だということが理解され始めた一方で、J2 との間で教科書の会話例を読むというタンにとって慣れ親しんだ学習方法を取り入れた活動を行なうことができた³²。それによって、タンが活動の場に安心感を持てたとも考えられた。

3回目はタン・FP1・J2に加えて、ナーリンと J3 が参加した。そのため、再び自己紹介を行い、好きなことと嫌いなことを一つずつ挙げることから活動が始まった。そして、最初に自己紹介をしたタンが「嫌いなこと・、嫌いなこと・、嫌いなこと、」と少し考えてからきっぱりした口調で「うそ」と言ったとき、周囲から「おおー」「うそねー」「すごい」といった声が同時に上がった。表面的な事柄ではなくタンが本音で話したこと、そして、嘘が嫌いだと言った中にタンの生き方に対する価値観が見えた瞬間でもある。その後の発

³² シナリオプレイにおけるタンの表情と声の大きな変化が印象的であったため、中国出身の日本語教師に確認したところ、中国では教科書を声を出して読むことが広く行われているとのことであった。

言者が嫌いなこととして「戦争や差別」、「悪口」といった社会や生き方についての価値観に関連するものを挙げたことは、タンの発言の影響を窺わせる。タン自身も自らの発言が他者や場に影響を与えたことを感じ取ることができたのではないかと思われ、この回ではタンの積極的な様子が見られるようになった。たとえば自発的にターンをとって 情報を提供する、 他者の発話を促す、 質問をすることで話題を発展させるといったことである。下記にその一例を示す。

情報を提供する

タンは「嫌いなことは、うそ(をつくこと)」だと話したあと、続いて、タンの出身地では嘘の発音が日本語と同じであるという情報提供を行っている。

例 6-12

タン： うそ、中国、漢字 ((言いながら、中国語での漢字を書く))
JV3： それで、うそって読むんですか？
タン： 中国、漢字、うそ。

他者の発話を促す

隣に座っている J2 の自己紹介の中で、嫌いなことは何かと発話を促している。

例 6-13

タン： 嫌いですか？
J2： え？何ですか？
タン： 嫌い、嫌い、
J2： あ、嫌いなことですね。えー、嫌いなことはいっぱいあるなあ。

質問をすることで話題を発展させる

ナーリンの出身地の冬は寒い。しかし、W市の冬は外気温は低くなくても室内が寒いのに比べ、出身地では湯が全戸に配管されるシステムにより室内は暖かいという。タンは、そうしたシステムをナーリンが説明するのを助け、湯の熱源について「電気、お湯？石炭、お湯？」「お湯、温かい、何、作る？」（「お湯はどうやって作るんですか？」の意）と熱心に質問をした。

以上のように、1回目では硬い表情で筆者の質問に答えるだけであったタンが、2回目

では笑顔を見せ、3回目では外国人参加者と日本人全員でインターアクションを行いながら学ぶ共同体の参加のあり方に慣れ、自らターンをとって情報提供や質問をするなど、積極的な参加形態に変化している。タンは前の期にも来日後すぐに活動に申し込み、一時帰国する前までの数回ほど活動に参加していた。別のグループに参加していた前期のタンを見かけた印象について、ボランティアの一人は1回目(2006年9月6日)の活動後に「あんまり笑わない感じだったと思いますよ」と筆者に語っている。縫部(2001)は非母語話者について下記のような特徴があるという。引用は日本語教室環境について書かれたものであるが、学習者を外国人参加者、日本語教師をボランティアに置き換えると地域日本語活動の場においても同様のことがあてはまるのではないだろうか。

学習者は日本という異文化の中で、カルチャー・ショックを受け、ストレスやフラストレーションをかなり感じている。そして、言葉が通じないことがそれに拍車をかけている。外国人である日本人の日本語教師の前では、不安と緊張も手伝ってよけいにかしこまっている。かしこまっているとはかまえていることである。かまえているというのは防御的姿勢である。かまえがとれたとき、本音(木地)が出てくる。(縫部 2001: 107)

タンは2回目の活動では「楽しかった!」と言って笑顔を見せた。楽しむことで防御的姿勢が軽減し、第3回目では嫌いなことが嘘であると本音で話し、それが参加者に受け止められ、かつ、「おおー」という感嘆の声によって自分の限られた日本語での発話が他者にインパクトを与えたことを感じたのではないだろうか。それに勇気付けられて積極的な行動に結びついた可能性が考えられる。

(2) グループ内での参加の深まり

4回目以降になると、タンは日本語での生活に困難を感じる NNS や日本語学習者としてだけでなく、成人同士として他者に配慮をしたり先輩としての役割を担うといった役割や関係性の変化が見られた。そして、アイデンティティーも鮮明に表出するようになった。

生活者としての他者への配慮が最初に現われたのは、4回目であった。ナーリンはタンより日本の生活が少し長く、タンがナーリンに「日本語上手ね」(3回目)と評価したように日本語習得も進んでいる。そのため、小グループでの活動内容に関して「タンさんの欲しい、私、勉強します。いいです。(タンさんが勉強したいことをするので良いです、の意)」

(第4回目)と言い、ナーリンは古参者としてタンの必要性が実現できる活動内容になるように配慮している。しかし、この回の活動でタンはナーリンの家族が夫の奨学金で子ども2人を含めて4人で生活していることを知り、「生活に(生活費の意)大丈夫?子ども一緒に?」と、同じ生活者としてナーリンの生活を心配する。そして、ナーリンから「生活に、大丈夫です」と聞き、さらにナーリンの夫が来年医学部を卒業することを聞いて、「仕事、大丈夫です。日本、仕事、大丈夫です。」と、夫が日本で仕事に困らないと推測してようやく安心した様子を見せた。

また、第6回目では市内の中国語母語話者の集まりで知り合った留学生FP2を活動に連れて来た。そして、暫定的にタンのグループに加わることになったことから、タンが来日直後で日本語学習経験のないFP2と水森との間に立って、通訳としての役割を果たした。下記はFP2と水森を媒介する者としての役割認識を示す部分である。

例 6-14

タン：私、友達ね。中国、台湾、台湾に一、

水森：台湾から？

タン：台湾から来ました。留学生ですね。ここ、ほしい。日本語勉強します。

水森：勉強したい？

タン：勉強したい。

((中略))

タン：これは一、水森さん。

このあとも、途中でFP2に「わかりますか?」と言って中国語で活動の内容を説明するなど古参者としてFP2の参加支援を行ったほか、水森によれば、活動後に「日本語でたくさん話す、楽しいです。いい勉強ね」と活動に対するFP2の理解を促進する支援を行っていたとのことであった³³。

アイデンティティーの表出に関しては、7回目(6-3-1及び6-3-2参照)でタンが素材集に取り上げられていた活動内容・自宅付近地図の作成を行ったことを契機に、近くの公園での毎日の運動と長距離のウォーキングについて自ら語り始め、さらに母国の地域社会で

³³ タンは翌年1月にも来日直後の同国人を同様に活動の場に案内し、ボランティアとの間の仲介を行っている。

運動選手だったことを開示したことによって、元気で運動が得意な人というアイデンティティーが参加者間に了解されていった。そして、タクシー乗車という場面設定でのロールプレイを説明した際、水森がW市駅から自宅まで「歩くには（遠いので、でも）えとー、タンさん、大丈夫かもしれないんですけど（笑い声）」と言ったように、参加者の発話の中にもそれが反映されていった。

タンによって表わされたアイデンティティーの変化は、その後の参加者間の関係にも変化をもたらしていった。例えば9回目では、タンが話題の中で近くの登山ルートを情報提供した。また、毎日のウォーキングの中で日本語の語彙を書いたメモを持って覚えるといったことが話された際には、水森が「私も真似しよっかな。そっか、歩きながらね、んんー、いいですね」と刺激を受けていた。そして、運動が得意な水森との間では、アレルギーが話題になった時には「元気な人同士」というカテゴリーが形成され、筆者に対してタンは健康のために「毎日30分、歩きます。いい元気ね」と会う度に継続を励ましてくれるようになった。このように、参加者の中で母語話者と非母語話者というカテゴリーではない新しい関係が生まれ、文化・社会・習慣といった異文化間の異なりについてだけでなく、個人レベルでも「教える」「教わる」という役割が話題に応じて柔軟に入れ替わっていくようになった。

以上のように、小グループの中でのタンの参加は（1）の時期に比べて明らかに十全になり、他者との関係や活動上での役割に変化がみられている。それらは言語習得上、多様なインターアクションを経験する機会でもある。続いて、下記のようにタンの参加する実践共同体は小グループの外に移行していくことになる。

（3）グループの外の実践共同体へ

タンは9回目の活動終了時に、日本語活動の母体組織のスタッフから、約200名が集まる協会W全体のパーティーで料理グループを担当する依頼を受けた。そして、事務局スタッフと打ち合わせをし、日本人に作り方を教えながら一緒にシュウマイを作ることになった。タンは事前に材料の分量を計算し、スーパーで注文をし、パーティー当日は筆者を含む日本人5名に作り方を教えながらシュウマイ約300個完成させた。

パーティー会場ではマイクを通して参加者全員の前で日本語で「私はタンです。2月に中国から日本に来ました。今日、私はシュウマイを作りました。よろしくお願ひします」と自己紹介をし、作った料理を披露した。短く簡単な自己紹介であったが、多くの人の前

で日本語で話せることができ自信になったことが上気した表情から察することができた。会場にいたタンの夫も近くを通りかかった筆者に「なかなか立派だったでしょう。」と話しかけてきた。盛り付けの皿にはタンのアイデアで自宅の庭から持ってきた紅葉が飾られていたが、それも季節にぴったりだと好評だった。

その後、タンは期の最終回(10回目)まで出席し、翌期の2回目では、来日したばかりの外国人参加者二人に「どこ、勉強したいですか」と要望を聞いた。上記(2)でナーリンがタンに示した古参者としての配慮を、今度はタンが行なったのである。そして、二人に特定の要望がないことを十分に確認すると、その日の午後に仕事の面接があることを明かし、素材集をめくって就職の課内の面接場を開いて練習を希望した。そして職場を得て、協会Wの日本語活動の場を離れていくことになった。職場で唯一の外国人であるというタンは筆者への手紙(2007年4月30日付け)に「日本人の中、たった一人の中国人です。毎日日本語なので、自然に勉強できます」と書いている。言語とは、それ自体として孤立して用いられるのではなく、常に実践に埋め込まれている(柳町 2006:125)。タンも職場という実践共同体に参加することが、仕事上の知識・技術を獲得するだけでなく、実践を通じた日本語習得の場であることを認識していることが手紙の文面から理解できる。

以上のように、ボランティアや他の参加者との実践を通して、素材集を媒介として活用した小グループにおけるタンの位置はごく周辺から始まり、その後、他者を気遣ったり、案内したり教えたり、と深まっていった。さらには協会W全体の活動にも参加し、日本人に料理を教え、多くの人の前に立って日本語を用いて話すというように、より十全になって行ったことがわかる。タンがその後、支援と交流の場である日本語活動を離れ、職場という新しい実践共同体に移行していったことも日本社会への参加の深まりと理解できよう。

こうした変化がLPP論によって学びの軌跡として捉えられるが、参加の位置と内容の変化に伴って様々なインターアクションの必要性が生じ、それらを日本語を使用しながら達成していった中に言語習得が伴っていたと考えられる。6-3-3-1では10月18日の活動での談話を基に、ミクロ・レベルの言語習得の様相を記述したが、6-3-3-2で辿ったタンの活動の場・協会W・職場への移行や、各共同体における参加のあり方の変化の中で、同様に多くの言語習得上の学びがあると考えられる。

レイヴ・ウェンガー(1993)では言語習得を直接、LPP論に結び付けて論じてはいない。ハンクス(1993:13)は言語習得過程にある者は共同体に参加して発話に熟達した人々と

関ることによって、学習が生まれ、言語習得につながると指摘しているが、それが具体的にどのように起こるのかは述べていない。そこで、本研究では活動での発話を録音したデータを習得メタファーの一つである意味交渉によって分析することを併せて行なった。上述の結果からは、第二言語習得環境における生活者としての NNS が、NS と集う地域日本語活動の場で、参加を深めながら言語習得を行なっていくことを事例として具体的に示した点で意義がある。

6-3-5 対象小グループにおける参与観察結果のまとめ

前節 6-2 では質問紙調査の結果から、素材集は外国人参加者の生活行動支援と参加者間の交流に役立ち、かつ、活動の基盤 (= プラットフォーム) になっているのではないかと考えられる結果が得られた。そして、実際の小グループを縦断的に参与観察した結果、事例として、素材集を用いた活動の中では生活行動支援と交流が生起することがわかった (6-3-1)。

ここでは、外国人参加者の日本における生活行動をボランティアが支援するといった役割固定につながりやすい活動を行いながらも、外国人が自由に話題を提示し、話し続けることができるといった双方向の学びにつながる交流も促進されていた。それが可能になるためには、素材集の交流の話題のためのタスクやヒントを活用することだけでなく、ボランティアが果たす役割も要因として大きかった。対象グループのボランティアに関しては下記の三点が考えられた。

- (1) 生活行動支援活動を現実に近づける工夫と自己開示
- (2) 外国人参加者を尊重したホストとしての緩やかな場の管理
- (3) 外国人参加者が提示した話題を維持するストラテジー使用

これらによって外国人参加者にとって安心して発話ができ自己を表すことのできる支持的風土 (縫部 2001) が小グループの中に生まれ、交流の話題につながっていったと考えられる (6-3-2)。しかし、その背景にあるのは、素材集の内容を興味や必要性に応じて工夫して各人の実際の生活に近づけていくことや、話したい・自己表現をしたいといった気持ちを尊重し支援することが外国人参加者の活動への意欲を高めること、そうした中に当事者それぞれが習得すべき日本語が存在するといったボランティアの内省を伴う学びがあ

ることも明らかになった。このようにボランティアは実践者としての学びを深めているのであり、そこに活動がボランティアによって発展的に改善されていく可能性を見出すことができる(6-3-3)。

一方、上述のような活動での外国人参加者の日本語習得の側面をミクロとマクロの両方のレベルから捉えた。前者に関しては、10月18日の発話分析によって、意味交渉から得た気づきが深まっていったり正確度が増していく過程を記述した。後者に関しては、継続的に参加した一人の外国人参加者の小グループ活動という実践共同体での参加の変化を辿った。そして、それ自体が外国人参加者の全人的学習の軌跡であると同時に、参加の変化に伴って多様なインターアクションが生じ、そこに言語習得の可能性が考えられることを指摘した(6-3-4)。

ところで、素材集は生活行動支援と交流を主目的としたものであるが、活動内容を個々の外国人参加者の必要性に寄り添わせ、かつ、個人と個人として交流していくとするなら、その活動内容に異なりや多様性が生じるのは自然なことであろう。6-3-2 で取り上げた活動も多様な活動の一例であった。参加者の特徴としては、タンモナーリンも日本語が十分でないことによる不便さはあっても、6-3 の冒頭に記したように同居家族以外にも自分のアイデンティティを表出できるネットワークを持ち、その時点で生活や健康面等で甚大な問題は見当たらないと考えられた参加者であった。また、自宅で教材等を用いながらそれぞれの方法で日本語学習も進めていたことも述べた。そうした二人に対して、水森が素材集の特色を活かしながら彼女達の生活上の必要性と関心に即した生活行動支援を行い、同時に、二人の自己表現への意欲を醸成・尊重しながら自身も交流を楽しみ、学び合いを促進していった実践であった。

しかし、6-1-3 の表 6-3 で記した他の4つの小グループ参加者にインタビューした結果からは、外国人参加者が抱える問題によって活動現場ではさらに多様な領域に渡る実践が行なわれていたケースがあることもわかった。下記の6-4 では最も多様だったケースを紹介したい。

6-4 素材集を用いた活動の多様性と課題

最初に、最も幅広い支援が行なわれていた事例を紹介し、そこで行なわれていた生活行動支援と日本語学習支援の中にあつた多様性を明らかにする。続いて、それらをまとめて現在の地域日本語活動が内包している支援領域を整理したうえで、素材集を媒介物とした

活動から明らかになった課題について考える。

6-4-1 広範な支援が行なわれていた事例

担当ボランティアは既述の水森と同様に、活動の中で外国人参加者への生活行動支援と交流を重視し、素材集の特色を十分に理解し活動経験も長い大山（女性）である。外国人参加者のモニカは下記のようなプロフィールを持つ 30 代前半の女性である。

モニカは日本人男性の配偶者として東欧から来日し、協会 W の活動に参加するまで 1 年 7 ヶ月間、夫が仕事でいない昼間を一人でアパートの部屋で過ごし、友人もなく孤独でストレスの多い生活を送っていた。来日時に日本語がほとんど話せなかったことから、最初の 1 年間は一人で買い物に行くのも難しく、「一人で大変だった。いろんなことできない。ストレス溜まって、ずっと家の中」と振り返った。当時、イライラすることが多く、ストレスで通院したこともあったという。そんな中、夫が協会 W の日本語活動を知り、モニカは 2006 年度の 1 期目（5 月から 7 月）から 2 期目（9 月から 11 月）まで活動に参加した。1 期目に参加した時点で、モニカはひらがなの読み書きはできるがカタカナは十分ではなく、漢字の学習経験はなかった。口頭能力は当時の大山の評価と翌年 5 月にインタビューをした筆者の印象からは、参加当初、初中級程度であったと推測される。

表 6-9、表 6-10 は大山が日本語グループの記録用紙³⁴に手書きで活動内容を記述したものを、筆者が転記したものである。（ ）内に補足説明を加えたり、一部に要約箇所もあるが、内容のニュアンスを変えないように留意した。協会 W ではごく簡単に活動内容を記録するボランティアが多い。しかし、大山の記録は「学習内容・ポイント」「次回予定 / その他」といった項目名に沿った内容だけでなく、活動での外国人参加者の様子や自身の内省が記述されており、活動の様子を詳しく知るうえで貴重な資料となった。

なお、グループ参加メンバーは、不定期の外国人参加者がいたりモニカ自身が途中で一時帰国したり、日本人見学者が加わったりと、6-3 で取り上げた小グループと同様に流動的であった。表中の FP はモニカ以外の不定期の参加者を示す。

³⁴ ボランティアが活動に参加できない時、他のボランティアに円滑に引き継げる目的で活動内容を記録しているもの。

表 6-9 06 年度 春期：5 月～7 月

() 内は筆者注

回 日付	参加者	学習内容・ポイント	次回予定 / その他
5 / 10	モニカ	・ゲーム (全体での活動) ・ニーズ調査：母国の料理を説明し、書いたものを読んだりする	宿題：カタカナ練習
5 / 17	モニカ FP3	第 1 課「はじめまして」p. 7 まで 名前・国・好きなことを紙に書いて互いに自己紹介、友達を紹介	宿題：カタカナ
5 / 24	モニカ	第 1 課「はじめまして」p. 8-9 文法：「～が好きです、～ができます、～をしませんか」 色々な動詞で練習	宿題：カタカナ 『BASIC KANJI vol. 』を買うよう連絡
5 / 31	モニカ	第 1 課「はじめまして」p. 10 漢字、『BASIC KANJI vol. 』 p. 11 W市の地図を見ながら話し合う。 自分の行った所、行ってみたい所など	宿題：漢字
6 / 7	モニカ	一人でアパートにいたので、寂しくて日本語の勉強に集中できない。頭がかゆくて皮膚科へ行った。母国では近所づきあいはどうしているか色々話してもらった。第 2 課「近所づきあい」 p. 12-14	
6 / 14	モニカ	習字 (全体での活動)	
6 / 21	モニカ 見学者	公民館の教室案内・W市広報・回覧板を見せる - アパートには来ないとのこと (素材集第 2 課関連内容) (公民館の教室で) どんなことができるか話し合う。近くの公民館を旦那さんに教えてもらって行くように勧める。	
6 / 28	モニカ 見学者	自分のアパート近くの公民館に行って、各種教室・広報などの資料をもらって来る。公民館の人がとても親切に対応してくれたと喜ぶ。料理とフィットネス教室を希望。	
7 / 5	モニカ	申込書を一緒に書いて、公民館に出向くよう指導。すでに公民館には申し込みできたとのこと。(素材集第 2 課) p. 16 の夏祭りで「焼きそばの作り方」(が話題になる) 今夜は焼きそばを作りたいとのこと。	午後、FP4 さんと一緒に水泳に行くとのこと。
7 / 12	モニカ	(第 2 課) p. 17-19 焼きそばは上手くできたと喜んでいる。(公民館の) フィットネス教室に行くので少し早く帰る。どんなクラスか不安と期待の入り混じった表情で帰って行く。 その後、電話してみたら、“国の母親が病気になるって”と元気がない声だった。(フィットネス教室では) 誰も話してくれなくてなんとなく嫌な感じがしたので、もう行きたくないと言われ、やはり単発の体を動かす教室はダメなのかと反省する。	浴衣着付け教室 (大山も関った協会 W 主催事業) に出て、浴衣が好きになり、浴衣風の巻きスカートをはいてくる。

表 6-10 06 年度 秋期：9 月～11 月

() 内は筆者注

回 日付	参加 者	学習内容・ポイント	次回予定 / その他
9 / 6	モカ FP3 FP4	・皆で歌う (全体での活動) ・自己紹介 ポールを回しながら相手に質問 例：趣味や好きな食べ物 ・インタビュー、ニーズを聞く	
～ モニカ 母の病気により一時帰国			
10 / 25	モカ FP4	第 2 課「近所づきあい」漢字 書き順と読み方 p.16「得意なこと・近所の人に教えられること」について話し合い それぞれ国の料理のレシピを書く - 料理用語を学習	宿題：漢字を書く
11 / 1	モカ	・会社に申し込みをするというので、漢字で住所を書く練習 ・第 8 課「病気のとき」 湿布薬 - 母国にはなく帰国するとき 100 枚位お土産にする 国では熱を計るとき耳の下を触る。粉薬はない。(中略) 学校へ 行ってる子供と退職後の人は医療費は無料。	市名が難しそう
11 / 8	モカ FP4	・モニカ、会社に採用決定。満面の笑顔で報告してくれる。日本は 駐車場にもお金を払う。生活するのにお金がかかる。(中略) ・第 8 課「病気のとき」p.62 体の部位 - ほとんど知っている めまい / 吐き気がする、まめ・タコなどの表現を勉強。 (医者と患者のロールプレイで)「どうしましたか?」(の問い) に「心が痛いです」の FP4 の応えに思わず大笑い。楽しく日本語 の勉強を終えることができた。	

表 6-9 と表 6-10 の「学習内容・ポイント」欄の記載からは、各期の初回や習字 (表 6-9 の) といった全体での活動が中心となった回を除いては、素材集を活用しながら活動が進められていることがわかる。以下では、表 6-9 と表 6-10 を参照しながら活動内容を詳しくくたどり、含まれる活動領域について 6-3-1 で用いた生活行動支援、交流、認知的学習の観点から明らかにしていく。

(1) 生活行動支援

本小グループ活動では、6-3 の事例で取り上げた小グループと同様に生活行動支援が行なわれていた。例えば、素材集内のトピックの一つであるバスの乗り方を取り上げたことでモニカが実際にバスの利用ができるようになったり、素材集の中にあったことがきっかけで、モニカの夫の好物である焼きそばの作り方と材料を知り、自分で材料を買って作れるようになった (表 6-9)。加えて、カウンセリング的傾聴やネットワーキング・コーディネーションなども行われていた。

ア. カウンセリング的傾聴

担当ボランティアの大山によれば、参加当初のモニカは大山が「どうしたん?」「何か大

変なことがある？」などと問いかけをすると、通じないことは絵を描きながらカタコトで一人で話し続けたという。なかなかモニカの言いたいことが理解できず「汗をかきかき」になりながらも、大山は「そうー、大変ねー。そのあと、どうしたん？」と相槌をいれつつ、「元気を取り戻して欲しい」と思ってひたすら聞き続けたとのことだった。モニカもインタビューで「公民館（日本語グループの活動場所：筆者注）行って、すごく助かった。大山先生、すごく良かった。私、何でもよくしゃべる」と語っていた。日常生活上での様々な質問や病気になったなどプライベートのことも何でも話したという。

大山によれば、時にはこうしたモニカの語りで活動時間のほとんどが終わってしまうこともあったそうで、表 6-9 内の がその一例である。「一人でアパートにいるので、寂しくて日本語の勉強に集中できない。頭がかゆくて皮膚科へ行った」との記述がある。モニカは活動に参加する以前から、「ありがとう」を 100 回ぐらい書いたというように、新しく知った言葉を何度も書いて覚えるという学習スタイルを持っていた。毎日、言葉を書きながら自分で勉強していたそうである。そうした学習方法の適切さは別として、この回では勉強に集中できない理由が語られていく。モニカの母国では買い物にいつも近所の人と一緒にいくなど近隣関係が親密で、引っ越してもすぐに近所の人と打ち解けることができたそうである。しかし、日本の生活ではアパートで隣に住む人とも話さないと言う。同国人の友人もおらず、夫の職場の人など何人かの知り合いがいる程度で、朝、夫が仕事に出かけてしまうと夜まで日中を一人で過ごしていた。そのため、イライラしてストレス性の可能性が疑われるアトピー症状が出て皮膚科に通院しているといった内容を、モニカは言葉で十分に表せないことは絵を描きながら語り続けたとのことであった。

大山がモニカの語りを聞き続ける際に行なっていたことはカウンセリングの技法といくつかの点で共通点がある。大山による「どうしたん？」等の問いかけは、自由な内容選択が可能となる「開いた質問」(相川 1996 : 96) である。それによってモニカは自分が話したいと思うことが話せる。その後も、大山は「そうー、大変ねー」とモニカの心情に共感を示し、「そのあとどうしたん？」と促しながら聞き手に徹している。聞くことは話し手の存在を承認することであり、話し手は強力な心理的報酬を得ることができる(上掲書 : 94-95)。山本(1996 : 168)は傷ついた心は「理解され、受容される」ことを強く求めていること、そして共感的傾聴はそうした人を安心感へと導き、自分の居場所の確保を可能にすると述べている。夫以外に身近に日頃何でも話せるネットワークがなかったモニカにとって、大山との小グループ活動は安心して話すことができる居場所となったのだろう。

イ．ネットワーキング／コーディネーション

そうした傾聴によってモニカからの信頼を深める一方で、大山はモニカの生活行動上の困難さを知り、支援として活動に参加している同国人を紹介した他、いつもモニカと同様に早めに活動場所にやってくる日系人の FP 4 を紹介し、日常生活の中で交友関係の乏しいモニカに話しかけてくれるように依頼をした。その後、同国人だけでなく FP 4 も、表 6-9 の 右欄に記載があるように、一緒に出掛ける親しい友人になっていった。インタビューを行なった時点では、モニカの日本での友人は活動の場で得た外国人参加者のみであるとのことだった。

また、生活の中での楽しみ見つけると同時に近隣交際の機会として、W市隣接市に住むモニカが自宅付近の公民館でのサークル等に参加できるための支援を行っている（表 6-9 の ）。上述例のように直接ネットワーキングをするのではなく、ここでは大山が夫宛に自宅近くの公民館の場所調べと活動案内入手を依頼した手紙を書くというように、協力者のコーディネートを行なっている。それによって入手された資料は全て日本語のみで書かれていることから、でモニカの興味がある活動を探し、料理とフィットネス教室を選び、フィットネス教室に関しては実際に参加が可能になったことが確認されている（ ）しかし、一回のみの活動であったことが影響してか、誰にも話しかけられることもなく良い結果につなげることはできなかった。の最終行の記述に内省の一端がみられるが、大山はインフォーマル・インタビューでも、別の外国人参加者のケースでは希望した料理教室の世話人に大山が事前に電話連絡をしておいたことで、スムーズに受入れられた例と比較して、コーディネーション上の配慮がもっと必要であったという自身の実践を省みていた³⁵。

その後、モニカは上述の FP 4 の友人が公共職業安定所（ハローワーク）へ仕事を探しに行くのに同行して、自身も就職を希望し 3 回目で仕事を紹介してもらうことができた。応募申込書類記入に際しては、書類を小グループに持って来て、大山に教えてもらいながら漢字を使って自分で住所と名前を記入した³⁶。面接でも住所と名前を自筆で書くことが

³⁵ 世話人に事前連絡をしておいた例では、その外国人参加者の国の料理を作成メニューに取り入れてもらったり、「おいしい」「いただきます」を国の言葉で何としかにメンバーが興味を持ってくれたり、親しい人もできたそうである。それと比して、モニカのケースは大山自身が強く残念に感じていたことが窺えた。同時に、東アジア系でないモニカは外見から一見して外国人であると理解されやすいにも関わらず、誰も話しかけようとしてくれない受入れ社会のあり方への疑問も語られていた。

³⁶ 住所と氏名以外は夫が記入。

求められていたようで³⁷、当日はメモを見ながら一生懸命書いたという。そして翌週、モニカが大山に仕事に採用されたことを報告した時、二人は手を取り合って喜んだとのことである。

このように活動の場でモニカが大山に出会い、そのネットワーキング、コーディネーションによって得たネットワーク展開は下記のように図示することができる。

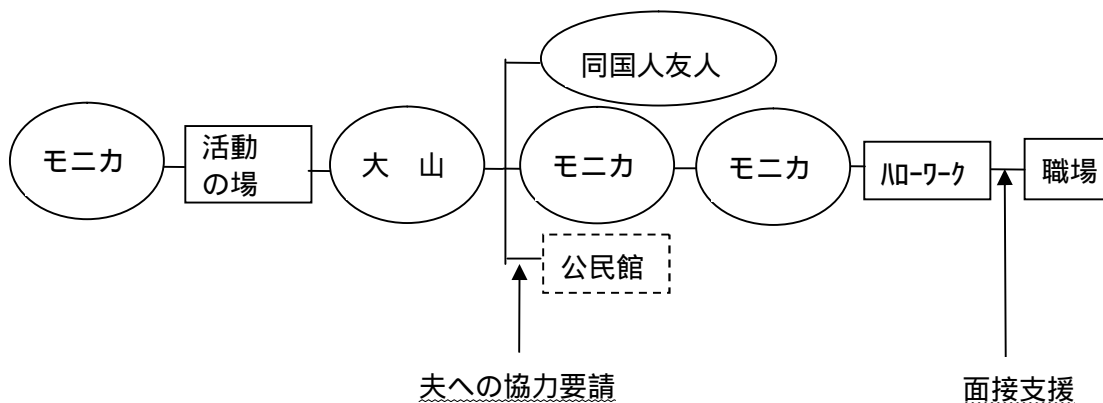


図 6-1 モニカのネットワーク展開

* 人は で、場所や組織は で囲んだ

* 矢印は大山の間接的支援、点線の囲みは期待した効果が得られなかったネットワークを示す

以上のように大山の支援は、モニカの精神的な困難を取り除こうとする傾聴を中心としたカウンセリング的要素と、他者やフィットネス教室といった組織とのネットワーキングや、近くの公民館の紹介を受けるためにモニカの夫に協力を得るといったコーディネーションの側面を有していた。こうした活動の他に、モニカがバスを利用できるようになったり、上述の、漢字で申し込み書類に名前や住所が書けるようになるといった日常生活をしていく上で必要となる行為や技術（スキル）の獲得³⁸を支援するものもあった。

これらは全て外国人参加者の生活をより容易にしていくうえでの生活行動支援と大きく考えられるが、本事例からは下位項目として カウンセリング的傾聴、外国人参加者を人や機関と直接つなげていくネットワーキング、必要な他者の協力を調整するコーディネーション、生活行動上の行為・スキル獲得支援、という4項目の存在があると言える。

³⁷ 職場では、シフトを引き継ぐ担当者名を漢字で記入することが必要とのことで、そのために漢字を書く力が求められたと思われる。

³⁸ 佐伯（1985）は学びについて、学んでいる本人が自分に向けて「絶えざる問いかけを行なう」ことを続けていく必要のある事柄と、「何らかの時 occasion」に行為が実際にできるようになる事柄とを区別し、前者を洞察を伴う命題、後者を行為や技術（スキル）としている。そのように考えたとき、生活行動支援における行為や技術（スキル）を外国人参加者が学ぶ支援に属していると考えられる。

大山はモニカとの活動を始めた当初を振り返り、「はじめは勉強ができるような雰囲気じゃなかった」と述懐した。一方、モニカも初めて活動に参加することに対して「最初、怖かった。わからなかった。大変と思った」と、不安感が大きかったことを述べた。確かにモニカにとって、夫の同行もなく一人で電車に乗って、見知らぬ人々のいる会場に来ること自体に不安があったであろうし、既述のように日本での孤独な生活から生じていたストレスもあった。このような場合、まず情意的問題を解決するために 傾聴、 ネットワーキング、 コーディネーションといったことを重視していくことの必要性は高い。傾聴によってボランティアは外国人参加者が抱える問題が理解できるようになり、必要なネットワークやコーディネーションを行なうことが可能になる。そして、大山が公民館への参加支援で内省をしたように、適切な他者につないでいく重要性が顕在化される。余暇活動だけでなく、教育や医療、住居、就労関連などでは一層の連携が求められる。そうすることによって、当事者の問題解決、さらには、社会参加の深まりにもつながっていく可能性がある。

(2) 認知的学習

6-3 の事例では、タンモナーリンもそれぞれの日本語学習方法によって学習を進めていたことから、活動の中では、生活行動支援や交流のやり取りを進めていくうえで必要な語彙・文法・表現等を水森が紹介することはあっても、特定の言語形式や文字学習などの項目を教室活動のように説明したり練習するといったことは見られなかった。

それに対して本節 6-4 のモニカの事例では、活動の場で読み書きの学習支援が行なわれていた。その背景には、モニカがインタビューで語っていたように、日常生活の中で文字が読めないことから多くの困難が生じていたことがあった。インタビューでは例えば、スーパーで「人参」と書いてあっても実物を見ないとわからない、小麦粉のコーナーでは強力・中力・薄力など書いてあっても漢字が読めなければ、パンを焼くのにどれを買ったら良いのかわからない、夫がケーキ作りの本を買ってきてくれてもレシピが読めず作れない、といった問題が挙げられた。さらには、公共料金や税金等の通知が来ても請求書なのか領収書なのかわからないし、公共交通機関が不便なW市周辺において必要度の高い車の運転免許を取ることもできない³⁹、といった様々な問題も認識されていた。このことは、

³⁹ 車の運転ができないため通勤が難しく就職機会に恵まれないことや、将来子供を持った時、母親達が車で子供のクラブ活動の送り迎えを順番でする当番が果たせない等、具体例を挙げて心配していた。

第二言語として日本語習得過程にある人々にとっての読み書きは母語話者の識字問題と同様に捉えるべきだという指摘（前田 1991、朝倉 1999）の重要性が喚起される⁴⁰。

モニカは読み・書きができないことで「生活のこと、主人、みんなやってるけど、主人いないだったら、大変と思う」と、生活が夫に大きく依存していること、その結果として自立が困難な現状を心配そうに語った。大山は、そうしたモニカにとっての漢字学習の意味の大きさを春期の初回（表 6-9、 ）で把握し、まず十分ではなかったカタカナから学習をスタートした（ ）。また、仮名を一通り覚えていても、まとまった文章を読むことが困難であったことから、素材集内の漢字にひらがなルビが付いた会話例を用いながら、まず、文レベルで読むことの支援も行なっていた。

漢字学習については、春期 で素材集の漢字ページを用いて漢字学習の導入が行なわれた。素材集では漢字ページが各課の 7 ページ目に設けられており、その課の内容に関連する漢字を取り上げている（第 4 章参照）。漢字を取り上げた目的は既述のように、主に非漢字圏出身者を対象として、ア・イラスト等によって漢字が表意文字であることをわかりやすく紹介し漢字への興味を喚起すること、イ・部首などを手掛かりにして漢字の構成要素の認識力を高めること、ウ・それらによって漢字への抵抗感を軽減し、学習意欲を喚起することにある。大山が で取り上げた第 1 課の漢字ページでは、自己紹介の中で参加者間が親しくなる契機として互いに何が好きかを聞きあうといった活動に関連させて「好」を紹介し、その構成要素となる「女」「子」といった身近で生活の中でも重要度の高い漢字から始まっている⁴¹。さらに大山は、漢字を自律的・体系的に学習できるリソースとして『BASIC KANJI Vol.1』（凡人社）を紹介し、購入できる近くの書店を案内することによって、モニカの教材へのアクセスも支援している。

大山によれば、漢字学習の支援方法は活動の中で漢字の読み方・書き方を確認し、練習は自宅でもらったという。そして、無理強いはしなかったが、次の回に前回学習した漢字についてフラッシュ・カードを用いて復習するようにしていたとのことである。その他、生活の中で目にした漢字を書いて持ってきてもらうというように、生活の中での漢字

⁴⁰ 日本語教育の分野では、留学生教育の中では初級レベルから漢字の早期導入が為されているのに対して、地域在住外国人の漢字習得の必要性については金子（2001）、野元（2002）、前田・遠藤他（2008）などの他はほとんど見られない。

⁴¹ 大山は、この漢字ページや 2 課の住所関連の漢字ページによって、来日直後でも、あるいは長期間漢字学習機会のないまま日本で生活してきた非漢字圏出身 NNS に対しても、漢字への興味をもってもらいやすいことを 6-2 の質問紙調査やボランティアミーティング（ノート記述、2006 年 9 月 27 日）でしばしば言及している。

の意識化も行なったそうである。

このように大山の漢字学習支援は、素材集の漢字ページと市販の漢字教材を用いながら、活動中での学習・自宅での練習・フラッシュカードを用いた復習を行い、かつ、生活の中での漢字への意識化を促進するといった複数の要素を含んでいた。その後、漢字学習支援は春期以降、上述(2)の生活行動支援で述べたカウンセリング的要素やネットワーキング、コーディネーションやモニカの一時帰国によって中断したが、秋期の で住所に関する漢字を学習し、 で就職申し込みと面接に必要な住所と名前を漢字で書く学習へとつながる。それ以外にも、春期の でモニカの漢字学習への興味を喚起でき漢字導入が済んでいたことから、特に漢字学習の記録がない回でも必要に応じて適宜漢字への意識化が図られていたことが窺えた。それらによって、就労のために活動への参加を辞めたあとも、モニカによる自律的な漢字学習の継続が可能になったと考えられる。下記は、モニカが語った具体例である。

- ・ 職場の同僚に引継ぎに必要な漢字を教えてもらい、自分で記入する
- ・ 夫からのメールに漢字を使ってもらう
- ・ 電車で通勤する行き帰りで目にする漢字に着目する
- ・ 日本語の新聞の中で既知の漢字を捜す

一時的であっても、漢字への抵抗感をなくし漢字の学習を経験していたことが、その後の自律的学習の礎となったことを示す例である。

(3) 交流

大山とモニカのグループでは、ほぼ毎回素材集が活用されていた。そして、上述の(1)(2)のように生活行動支援や日本語学習支援が幅広く行なわれていたが、外国人参加者とボランティアを交えた参加者間交流が生まれていたのは6-3の小グループと同様であった。例えば、秋期(表6-10)の9回目()の第2項目にあるように、互いの国の文化・社会システムなどを理解したりする他、続く の第1項目では外国人参加者が自身の生活について語っている。また、10回目・下から2行目の「心が痛いです」の発話は、おそらくは日本での生活の中での経験から発せられたと考えられるFP4の本音が現れている一方で、大笑いになったことが示すように、冗談のように表現できる発話者の力強いパース

ナリティが現れるといったように、人間的な交流の存在がわかる。

また、生活行動支援、日本語学習支援の活動を行なっていく中でも交流は深まっていた。例えば、表 6-9 の が一例であるように、モニカは大山にプライベートのことも含めてわからないことは何でも聞いて教えてもらっていた。それについてインタビューでは「いつも、良かった。すごく優しくったね、何でも教えた。プライベートのことも何でも質問する」と述べた。一方、大山もモニカがわからないことを積極的に聞いて理解していこうとする態度について「人に何か聞くのは恥ずかしくない、何でも聞く。その辺はすごく感心しました」とインフォーマル・インタビューで語っていた。また、同日の活動で、モニカの母国では隣近所の人と日常的に一緒に買い物をするような親しい近隣交際があることを聞き、それに比べて現在、モニカの住むアパートでは隣の住民と話もしないという近隣関係の希薄さに地域社会が持つ問題に気づかされたことも語った。このように、ボランティアが支援をしている中であっても、双方向の学びが生まれていることがわかる。そうした中で、大山が日頃の活動の外でもモニカを浴衣の着付けに誘ったり（表 6-9、 ）、二人と一緒にモニカの会社採用を喜び合うなど、支援者と被支援者という関係性を超えた個人と個人としての交流の深まりが窺える。

6-4-2 地域日本語活動の現場における多様な支援領域

以上のように、インタビューを行った中で活動に最も多様な要素を含んでいた大山とモニカの事例を分析した。そこでは、上述のように素材集を用いることによってモニカの問題が顕在化し、その解決のために適した素材集の頁・内容を活用しながら活動が進められていたことがわかった。また、それらを通して事例 6-3 の水森と同様に、活動実践者として自らの実践を内省し、実践者としての学びがあることも明らかになった（例表 6-9 ）。

それ以外に、大山の実践からは生活行動支援、言語の認知的学習支援、交流のうち、最初の 2 項目について、より多様な要素が含まれていることも明らかになった。また、日本語学習支援の要素には、言語の認知的学習のみならず活動におけるインターアクションを通じた言語習得の側面があった（6-3-4-1 参照）。それらを考え合わせると、地域日本語活動には、生活行動支援、言語学習支援、交流という大きく 3 つの領域において、下記の表 6-11 のような要素があると整理できるのではないだろうか。

表 6-11 地域日本語活動における多様な活動要素

生活行動支援	日本語学習支援	交 流
行為・技能(スキル)獲得支援	認知的学習支援	システムとしての文化・社会の学び合い
カウンセリング的傾聴	学習リソースへのアクセス	個人レベルの学び合い
ネットワーキング	自律的学習支援	
コーディネーション	インターアクションを通じた学習支援	

大都市や集住都市ではない地方の地域社会では、外国人参加者支援を行なう機関・組織・グループは必ずしも多いとは言えない。それゆえ一層、地域日本語活動には NNS の多様な問題が持ち込まれやすい可能性がある。その状況をそのまま受け入れ、かつ、各 NNS の必要性に寄り添っていくことを目指すのだとすれば、現状ではボランティアに表 6-11 に記した非常に広範な要素を実践していく力が求められていた。その中には素材集の存在だけでは解決できない下記のような課題のあることも明らかになった。

6-4-3 素材集を用いた活動から見えてきた課題

本研究では素材集を用いることによって、ボランティアが一方的に活動内容を決めて実施するのではなく、当事者である外国人参加者の必要性を顕在化させ、そのうえで、彼/彼女らの必要性に寄り添った支援と相互の学び合いを実現することを試みた。既述の二つの事例はそれを具現化した実践と考えられよう。他方、外国人参加者の多様な必要性に対応するためには(1)ボランティアに委ねるだけでなく、包括的なシステムが必要であること、(2)メンバー間の活動観・ボランティア観に生じるズレの解決といった課題も顕在化した。

(1) 包括的システムの必要性

表 6-11 で示した活動領域の広さは、筆者が協会Wでの調査から知りえた範囲にすぎない。それでも、一般の地域在住外国人に対する行政制度が十分に整備されていないことから、日本語学習をはじめ、外国人参加者が必要とする多様な領域に渡る対応がボランティアの場に求められていた。しかし、十分な予備知識や対応できる技能を得る機会もないまま、各ボランティアが全てを担えるとは考えにくい。実際に、以下では各項目について困難が

生じていた例を挙げる。

生活行動支援

例えば事例 6-4 で大山が行なっているカウンセリング的傾聴は、それを専門とした分野があるように誰もが実践できるとは思われない。また、事例にあったように外国人参加者と公民館内のサークル活動とを結びつけることも容易ではないが、それに留まらず、月例会や昼食会、インフォーマルな場面では、様々な生活場面に関する問題解決のための相談があったことが話題になる。体調不全の訴えや医療機関への同行が求められたり、進学相談、長時間労働の問題や仕事探し、アパートを借りる際の保証人の問題、車の免許取得といった例などがあった。

日本語学習支援

ボランティアの月例会や昼食会等での報告では漠然と漢字が読み・書きできるようになりたいといった要望があったとき、どのようにニーズを明確にしていけるのか、さらには、例えば子供が通う学校からの通知物が読めるようになりたいといったことがわかった場合、それをどのように支援できるのかといった日本語学習支援上の課題も頻繁に現れた。

交流

インタビューでは比較的経験の浅いボランティアから、外国人参加者との交流の話題を通じたインターアクションの活性化が容易でなく、「正直、疲れるんですよ」といった率直な声も聞こえた。確かに、ボランティアが外国人参加者の発話を理解しようとするとき、それは自分のいいたいことがうまく言えないことに直面する NNS の困難状況の共有者となり、一緒に克服しなければならない立場に立つことになる（西口・新庄・服部 2007：92）。NS が相手に自分の発話理解をしてもらおうときにも調整が必要となり、同様の困難が生じることとなる。共生的観点に立ったインターアクションを行なうことには、様々な学びがあるとしつつも「言語や文化などの点で多くの共有点を持つ人々とリラックスしたコミュニケーション」をすることを放棄する（岡崎 2007：279）側面があるのである。

以上、地域在住外国人と活動を行なう中で、具体的にボランティアが困難を感じている例を挙げた。そのうち、
・ におけるカウンセリング的傾聴、ネットワーキングやコー

ディネーション、認知的・自律的学習支援といった項目のように、問題解決上で専門性が求められるものについては、社会保障の観点から行政が身近な場所に相談窓口を設けるなどして、外国人住民が必要に応じた支援を受けられるシステムが早急に整備されるべきだと思われる。これまで、山田（2002）、日本語教育学会（2008）をはじめとして、外国人の日本語学習を保障する必要性を提言したものは多い。しかし本研究の結果からは、外国人の社会への十全的参加が可能になるためには、日本語学習だけでなく、母国でのネットワークから離れて異文化で生活することから生じる精神的な問題解決や、必要な行為や成員を得るための物や人・機関とのネットワーキングやコーディネート等を含めた包括的な制度が考えられていく必要性が喚起される。

の交流関連の課題は、経験の浅いボランティアが、事例で取り上げた水森（6-3）や大山（6-4-1）のような熟達したインターアクション能力を身につけていく過程で生じるものと思われる。本研究では両者が行っていたことを事例として記述・分析した。しかし、今後はボランティア個人の熟達化に委ねるだけでなく、さらに研究を進め、ボランティアの接触場面におけるインターアクション能力の習得を促進できる知見の還元が課題となろう。

このように活動の場におけるインターアクションの充実と、そこで顕在化した問題を外部の専門家・機関と連携して解決できる仕組みの両方があることで、外国人の社会への十全的参加と日本語習得が図られるのではないだろうか。

（2）メンバー間の活動観・ボランティア観のズレ

協会Wでは、活動の媒介物として素材集を用いたことによって、詳しく紹介した事例をはじめとして、毎回の活動内容を当事者である外国人参加者を主体に位置づけて行なうことが意識されるようになっていた。そのことは、月例会やボランティア昼食会で各ボランティアが報告する活動内容から確認することができた。その一方で、従来の日本語活動に支配的だとされる「日本語を教える」活動観が強固であったり、外国人参加者の必要性に拠って立つという、ボランティア活動における当事者主体⁴²の考え方が共有されないことも部分的に観察された。

⁴² 社会福祉のボランティア活動においても、当事者主体は十分に実現されているとは言えない。そのため、中西・上野（2003）では、「当事者主権」という表現によって、何者も当事者のニーズの決定をすることはできないことを強調している。

例えば、「日本語を教える」という発想からの変容が難しい場合には、「学習者（外国人参加者の意：筆者注）はせっかく日本語教室に来るんだから、もっと日本語を教えたほうがいいんじゃないですか？」といった意見がインフォーマルな場面で聞かれることもあった。そして、インタビュー及び参与観察からは、活動の中では素材集を用いながらもそれを正しく覚えるべき教科書のように扱ったり、内容を外国人参加者の文脈から切り離して覚えさせようとしたり、会話例等を読ませて発音の間違いを指摘する、といった例があった。

あるいは、外国人参加者と対等な関係性の構築を目指すのとは異なり「～してあげている」という意識が強いケースでは、「私たちは前提はボランティアだから、ラクに楽しくやればいいんですよ」といった言及が為され、外国人参加者の本当のニーズに気づかない、あるいは気づこうとしないことが見受けられた。そうした場合、ボランティアが活動内容を決めることがルーティーン化してしまい、外国人参加者が自由な話題提供はできないものと思いついた例があった。つまり、素材集を活動の場に媒介させるだけでは、参加する多様なボランティアの意識や行動を変容させるには十分とは言えず、その結果、外国人参加者の必要性に寄り添った支援を行いつつ相互学習も生起させるという内容が必ずしも実現しない場合もあるという限界も明らかになった。では、ボランティアや活動の変容とはどのように生まれるのであろうか。これについては、第7章でのボランティアと筆者による素材集作成過程調査からの結果を統合し、第8章で考えたい。

6-5 本章のまとめと考察

以上、本章では素材集を用いた活動を詳しく調査することを通して大きく二つのことについて分析・考察を進めた。一つは素材集を活動に媒介させることにより、作成目的である生活行動支援と交流が実現されるのかである。そして、もう一つは活動の内実と外国人参加者及びボランティアの学びを理解していくことであった。そして、本章の冒頭で記した6つのリサーチクエスチョンを基に明らかにしていった。以下、順を追って結果をまとめながら考察をしていく。

最初に質問紙調査の結果からは、素材集がその作成目的であった外国人参加者の生活行動支援と参加者間の交流に役立っていると考えられた。そして、参加の継続性／日本語習得度／参加目的をはじめとして多様な外国人が参加する場で、活動上のプラットフォームとなる可能性が示された（6-2）

小グループ活動の縦断的参与観察データからは、生活行動支援と交流がほぼ交互に生起する様相を記述した。また、外国人参加者からの話題提示も為され、それらが十分に維持されていたことも示された(6-3-1)。そうした活動が実現される要因としては、素材集の内容を活用するだけでなく、ボランティアが行なっていたことが大きく関わっていた。事例では、生活行動支援を現実近づける工夫と自己開示、外国人参加者を尊重したホストとしての緩やかな場の管理、外国人参加者の提示した話題を維持するストラテジー使用によって、生活行動支援の活動から外国人参加者の自由な交流の話題提示と維持が為されていた(6-3-2)。

こうしたボランティアの実践の背景には、活動を通して獲得している実践者としての学びがあった。事例中のボランティアは素材集を使用し始めた段階で、活動を外国人参加者の現実の生活に必要な内容に近づけることによって、当事者にとって意味のある活動となり、そこから主体的な日本語学習への取り組みが生まれるという気づきを明確に得ていた。ゆえに、それ以後6-3-2の事例のように、生活行動支援を行ないながらも、外国人参加者が自由に話題を提供でき、かつ話したいことが十分に話せる活動を意識的に実践していることがインタビューからも明らかになった(6-3-3)。これまで、先行研究ではほとんど取り上げられてこなかったが、日々の活動の中でボランティアが実践者として学びを得ており、それがその後の実践に影響を与えていることは、ボランティアの成長を考える上でもっと重視されるべきであろう。また、それらをふまえて、ボランティア研修や講座の内容が考えられていく必要がある。

他方、自由に話題提供が行なえる活動での外国人参加者の学びについて、ミクロとマクロの両方のレベルから記述した。6-3-4-1では活動中の発話の詳細な分析を行なった。そして、日本語でのインターアクションへの参加を通して、意味交渉で得た気づきがある程度の時間経過後に産出されたり、より確かなものになるプロセスを明らかにした。具体的には、(1)意味交渉によって新しい語彙(一部に文法的要素を含む)を獲得したのち、異なる文脈の中で実際使用が行われる、(2)既有知識を利用した理解の試みが新しい語彙獲得につながる、(3)不正確さを伴っていた語彙が実際使用の中で正確になる過程であった。

そして、6-3-4-2では、活動を通して外国人参加者の実践の共同体における参加の変化を学びの軌跡と捉えた。対象となった外国人参加者は、ごく周辺的な参加者から始まって、(1)グループの実践に慣れる、(2)グループへの参加を深める、(3)グループの外の実践共同体へ移行するといった段階を経ながら、自己のアイデンティティを表出したり、

被支援者とは異なる役割を担っていった。それらの変化がインターアクションの内容にも影響を与え、言語習得の可能性が生じる文脈となっていたことを述べた。

このように、本研究では外国人参加者の活動における言語習得の側面を文脈と具体的な内容の双方から事例として明らかにした。そうした試みは少なくとも二つの点において重要である。第一に、文型積み上げ式の教科書を用いて日本語を教えることに関心が向きやすいと指摘されることの多いボランティアの視点を、教授法から、活動の当事者である外国人参加者の必要性を重視したインターアクションの活性化へと転換させる根拠となり得る点である。日本語教育学会（2008：113-114頁）は文化庁委嘱事業として地域日本語活の実践的方法を研究し報告しているが、その中で、新たな活動のあり方を提示しても理念を伝えるだけでは実現が難しく、言語構造自体に焦点をあてた活動でなくても「言葉の学び・獲得」が起こることをボランティアが具体的に実感できる工夫が必要であることを指摘する。これに対して本研究では、活発なインターアクションの中で外国人参加者が具体的に何を学んでいたのかを、参加の様相の変化と言語習得の側面から事例として明らかにした。協会Wでは筆者はボランティアに、毎回の活動時間が終わる前に少し時間をとって、当日のインターアクションの中で重要と思った語彙や内容等を外国人参加者自身が整理できる時間を設けることを勧めている。それは、外国人参加者にとっては学びをより確かにできる機会となり、ボランティアにとっては上述の日本語教育学会（2008）の指摘にあったように、当事者の言葉の学び・言語獲得の中身を実感できる一つの方法になる。

第二に、今後、生活行動支援や交流を中心とした活動で言語習得が生じる過程を広く説明していくことは、生活者としての言語習得支援プログラムの全体像を構想していくうえでも必要になる。外国人参加者の十全な社会参加の促進と、地域日本語活動を地域住民の学び合いと多文化共生社会に向けた地域作りの場と考えるなら、市民による地域日本語活動と、行政の補償教育とが相補的に役割を担っていくことが不可欠であると考え。よって、上述のように地域日本語活動における言語習得研究を基礎的研究として積み重ねることによって、一人一人の必要性に寄り添う地域日本語活動で習得が促進される内容と、補償教育として例えば日本語教師などによって行なわれる教室を中心とした教育活動に適した内容とが、明らかになる可能性がある⁴³。

⁴³ 迫田（2002：106-107）がまとめているように教室による指導の効果を肯定する研究は少なくないが、日本語教育の習得研究では、教室指導が有効である内容や、あまり影響を及ぼさない項目は何かといった研究が少ないことが指摘されている（小柳 1999）。この点についても同時に研究が進められる必要がある。

続いて6-4では、社会生活で孤立し、日本語学習面でも支援を必要とする外国人参加者にボランティアが寄り添った活動を取り上げた。ボランティアが実践者として自らの方法を内省していることは先の事例と同様であったが、加えて主に二点の重要性が明らかになった。まず、短い期間ではあっても漢字学習のリソースを得、基礎的な学習方法を学んだ経験によって、外国人参加者が活動の場を離れた後の自律的な漢字学習に寄与していたことである。これまでの地域日本語活動用教材では漢字学習が取り上げられることは少なかったが、上記結果からは、非漢字圏出身者の場合でも漢字学習は回避されるべきものではなく、学習支援項目として取り入れることの有用性を示すものである。また、地域日本語活動の多岐にわたる領域が明らかになり、生活行動支援には行為・技能（スキル）獲得支援／カウンセリング的傾聴／ネットワーキング／コーディネーション、日本語学習支援には、認知的学習／学習リソースへのアクセス／自律学習／インターアクションを通じた学習支援といった下位項目のあることがわかった。そして、そうした広範な支援をボランティアが行いながらも、システムとしての文化・社会の学び合いだけでなく、外国人参加者との間で個人レベルの学び合いも生起していたことを確認した。

ここまでの結果を統合してみたい。本稿で提案をしたモジュール形式「生活行動支援＋交流の話題・タスク」の素材集という新たな道具を媒介させた活動では、将来、いつ使うかわからない「備え」としての文法や語彙の学習といったことではなく、外国人が社会に十全的に参加していくうえで行動する必要がある場面を切り口にした。その結果、素材集を用いた事例では、ボランティアの目が当事者の必要性を尊重した活動へと向きやすくなり、そこから、交流が生まれ、外国人参加者と互いに文化の多様性を理解し、個人としても知り合っていくという学びがあった。そして、インターアクションが活性化する中で、外国人参加者にとっては生活行動の理解と共同体への参加の深まりと日本語習得といった学びがあった。一方、ボランティアにとっては実践者として素材集の活用方法、実践の内省と工夫、外国人参加者の主体的な学びや活動の意味への気づき、あるいは地域社会が持つ問題への気づきといった学びを得ていた。このように、地域日本語活動という実践の共同体に参加することによって深まる学びは多様であった。

また、外国人参加者の生活行動上の必要性を切り口にすることによって、活動のルールはボランティアが日本語を教え・外国人参加者が学ぶ（従う）といった従来の学校型と呼ばれる活動（図3-3参照）から、当事者である外国人参加者主体へと転換し、それによって、活動の場は外国人参加者とボランティア双方が教え手／学び手としての立場を交替し

得る相互学習の場となっていた。本稿の理論的枠組みである活動理論（エンゲストローム 1999、第3章参照）に基づけば、それらは下記のように表せるであろう。

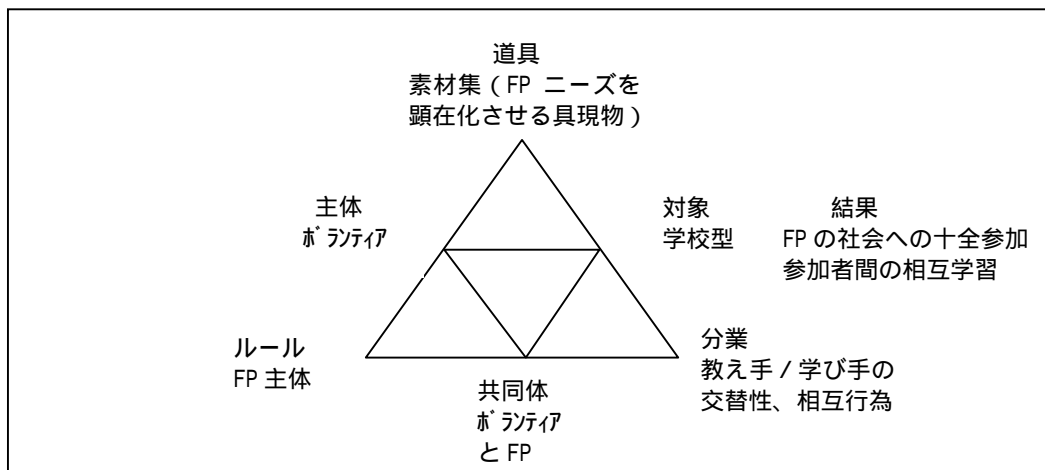


図 6-2 モジュール形式「生活場面シラバス+交流の話題・タスク」の素材集を用いた協会Wでの実践（図内のFP=外国人参加者）

重要な点は、このように活動が変化した核に素材集が存在していたことである。媒介物を外国人参加者の必要性を顕在化させ、かつ、交流を意識化させる道具へと変化させることによって、活動のルールが外国人参加者主体へと変わり、それによって既述のような豊かな学びが各人に生起する可能性が示されたと言える。従来は、地域日本語活動でも文型積み上げ式教科書が広く使われてきたと考えられているが（文化庁編 2004、他）何を活動の媒介にするかは極めて慎重に検討されるべきであろう。

しかし、素材集を用いた活動からは主に二つの課題が明らかになった。一つは、活動で当事者である外国人参加者を主体にした内容を実現していこうとするなら、表 6-11 のように生活行動支援・日本語学習支援・交流といった3分野にわたる多様な要素を含むことに関連する。協会 W では、ボランティアは他の多くの地域と同様に、希望すれば誰でも活動に参加できる。しかし、外国人参加者の多様な必要性に対応していくうえで様々な困難や戸惑いを持っていた。よって、行政レベルでは外国人住民の十全な社会参加を可能にするために、カウンセリング・ネットワーキング・コーディネーションなどを含めた包括的なシステムを構築し、日本語学習だけでなく必要な専門的支援が容易に得られるネットワークが必要であることを指摘した。

もう一つの課題はボランティアの多様性に起因するものであった。特にボランティアの一部には外国人参加者とのインターアクションが難しいため、教科書で日本語を教える方法を好むという例のあることがわかった。よって、個人の熟達化に委ねるだけでなく、接触場面における母語話者側のインターアクション能力の習得研究の必要性を指摘した。その研究結果は、地域日本語活動のボランティアに対してだけでなく、多文化化する社会で様々な接触場面を持つであろうホスト社会の母語話者全体に広く還元できる知見となり得る。

また、「日本語を教える」という活動観や自らを固定的に「～してあげる」側と位置づけるボランティア観が強固な場合、素材集を活動に媒介させても、外国人参加者の必要性を尊重した活動が実現されないという問題もあった。これまで、地域日本語活動の主たる実施組織である国際交流協会は、多くが国際交流パーティーなどのイベント開催といった国際交流ブーム当時の事業内容を中心にしてきた経緯から、組織自体が多文化化する社会で求められる事業への転換が図れないという傾向を抱えている（毛受 2000）。そのためボランティア研修などでは日本語教育だけでなく、当事者主体を基本的な概念とするボランティア論や社会福祉領域⁴⁴とも連携し、日本語ボランティアに多いとされる「おしやれに国際交流」というイメージを転換していくことも必要だろう（木下 1996:29）。

しかし同時に、自発的な市民活動としての特性を活かして、ボランティア自身が主体的に活動を改善していく力も欠かせない。次の第7章は、本章で活動の媒介物となった素材集をボランティアと協働作成した過程を調査したものである。そこでは、日頃の中心的活動を改善するためのメタ活動の中でのボランティアの学びの様相を幅広く取り上げていく。その中で、ボランティアの学びと活動改善との関係について考えていきたい。

⁴⁴ 第1章でボランティアの概念整理を行なった際に確認したように、ボランティア活動として当事者主体の活動を実現するための支援や努力をしていく中でも、当事者と支援者間に対等性は生まれると考えられる。それは本稿 6-4 で、多領域にわたる支援を行いながらも、相互の学び合いが生まれていた事例からも明らかであろう。

第7章 ボランティアとの素材集作成過程

ここでは、筆者とボランティアによる地域日本語活動用教材作成という協働的实践について述べていく。その目的は、まず、日本語教育関係者が関ることが少なくないと思われるボランティアとの教材作成のプロセスを事例として記述することである。そして、教材作成過程におけるボランティアの学びの諸相と課題も明らかにしていく。

日本語教育学会編（2008）によれば、これまで地域で開発された教材は39冊あり、調査に回答した14冊の大半で、大学の日本語教員が作成中心者や協力者として関わっていたことが報告されている。また、作成にはボランティアが参加する場合も少なくないが（前掲書）その意義として、ボランティア間の連携の深まり・活動目的の共有・活動の指導者やボランティアを養成する側面があると考えられてきた（国際日本語普及協会 1999：27-28、日本語教育学会 2008：138-139）。しかし、実際にボランティアが参加した教材作成過程を詳細に調査した研究は管見の限り見られず、部分的に肯定的側面や課題に関する記述が見出されるに留まっている。例えば、武蔵野市地域日本教育推進委員会報告書（2000：120-130）の中では、作成に参加した専門家とボランティア双方のコメントとして、メンバー間で忌憚のない意見交換ができるようになった・強い責任感と連帯感が生まれた・良い仲間になれた・相互理解が深まり人間関係が大変よくなった等の記述がある。他方、前出の日本語教育学会（2008：145）では、ボランティアが参加する教材作成について「作成メンバーの和と動機付けの維持の努力や工夫が必要である」といった課題を示唆する現場の声の紹介がある。しかし、それらの詳細や課題に対する解決方法は知ることができない。

文化庁は2007年度、2008年度と続けて地域日本語教育支援事業として地域に日本語学習教材作成を委嘱している（文化庁ウェブページ a）。地域日本語活動の方法論が試行錯誤と言われる現段階では、今後も地域による教材作成は続く可能性がある。そうであるなら、背景の異なる多様なボランティアと日本語教育に携わる者が協働で教材作成をすることによどのような有益性があるのか、さらには問題点・課題・留意点等を明らかにし、協働の意義を高めていくことは意味があろう。また、素材集作成という長期間の協働過程を調査することによって、ボランティアや地域日本語活動の実態を深く理解し活動改善の要因を知ることが可能になり、それらをボランティア支援のための研修や講座などに活かしていくこともできるのではないだろうか。本章では最初に、教材作成が始まった背景、筆者の参

与形態とフィールドでの役割、調査方法について説明してから、ボランティアと筆者との協働による教材作成のプロセスを明らかにし、ボランティアの学びと課題を明らかにする目的で、下記の項目について述べていく。

ボランティアと日本語教育関係者との協働の素材集作成の過程とはどのようなものか
ボランティアが素材集作成に参加することの意義 - 学びを中心に -
協働による素材集作成での学びをめぐる課題

では、ボランティアとの協働の素材集作成過程を記述し、実際に起こった問題点と、それらに対する工夫をまとめる。では、ボランティアが素材集作成で獲得したものについて学びを中心に述べ、では、学びを促進していくうえでの課題を取り上げる。分析には第3章で述べたように LPP 論とボランティア論及び成人の学びに関する先行研究を適宜用いていく。また、素材集作成過程を活動改善の観点から考える場合には活動理論を用いて考察をする。

7-1 協会Wで素材集作成に至った経緯

(1) 教材作成助成金申請に至る経緯

協会 W では、活動を 5 回見学すれば、誰でも外国人参加者とのペアあるいは少人数によるグループ形式活動にボランティアとして参加でき、それ以外に日本語の教授法等に関する知識が問われたり、事前研修の受講が求められることはない。活動上の問題の共有や解決のためには月例会があり、ボランティアが集まって自主勉強会や講師を招いた学習会（年に 1 回程度）・情報交換・親睦が行われていた。教材作成の発表は 2004 年 12 月の月例会において、当時のリーダー Q から翌 2005 年度事業として発表された。

グループ形式活動では、外国人参加者の日本語が入門レベルの場合、筆者も作成に参加したモジュールと文法積み上げ折衷シラバスの地域日本語活動用教材『みんなで日本語 in 群馬』（渡部・遠藤他 2001）が使われることが多かった。しかし、外国人参加者は多様であるため、ボランティアの中には外国人参加者と個別のグループで活動するにあたり、どうしたら外国人参加者のニーズを汲み取った活動ができるのかと戸惑う声は少なからずあり、協会Wの教材棚の前で、ボランティアが悩む様子も見受けられた。一方、Qを中心にして一部のボランティアの中には、上述の入門レベル教材の続きがあれば問題が解決されるのではないかという期待があった。そこで、Qが事務局と協議して、教材作成を行う

ために W 市経由で 自治体国際化協会関連の助成金を獲得したのが、素材集作成の発端である。

(2) 筆者の作成過程における役割と協働における立場

助成金申請を行なった Q は、上述のように 12 月の月例会で『みんなで日本語 in 群馬』(渡部他 2001)の続きを作成すると発表していた。しかし、それに関しては後述のようにグループ全体のコンセンサスがあったわけではなく、別団体の作成物であるため、著作権上も問題があった。さらに、Q 自身が家庭の事情で急遽転居するという事情も加わった。こうして、助成金を申請してしまったものの、協会 W には自主作成教材の蓄積もなかったため、何を・誰が・どのように完成させるのかといった計画を一から考えていく必要性が顕在化した。そうした背景から事務局によって、当時、ボランティアとして日本語ボランティア研修の計画や実施などで協会 W に関っていた筆者が中心となり、過去に共同での教材作成経験を持っている J と L の 2 人(いずれも現 / 元日本語教師で協会 W のボランティア)と共に、作成活動と内容を方向付け、2005 年度内に完成に導くことが依頼されるに至った。

筆者はボランティア研修で得たデータから、日本語活動が多文化共生社会作りを目指すという理念を示すだけでは、多くの日本人ボランティアにとって、外国人住民が十全な社会参加や自己実現をするうえで必要とするニーズを十分に理解することは難しいことを確認していた(遠藤 2005)。そのため、教材作成では一定以上の期間をボランティアと協働することを通して、先述の日本語教育学会(2008)や国際日本語普及協会(1999)の指摘のように、ボランティアにとって研修的意義があることを期待していた。具体的には、多文化共生という理念や、活動を当事者である外国人参加者の立場から考えるとといった活動の基本的考えを共有する機会になると考えた。また、多様な外国人のニーズに対応していくためには、一冊の教材で全てが足りると考えることは現実的でない。よって、素材集作成に参加することで、ボランティアが外国人参加者の個別のニーズを理解し活動内容を作り・実践していく力を高められる可能性も考えられた。そのため、筆者は駆け出しではあっても研究を行っている者として、グループの状況を整理し、グループが進んでいく方向を提案しながら、ボランティアと協働するというグループ・ダイナミックスの立場をとることとした(渥美 2001)。

グループ・ダイナミックスにおける協働的实践では、ボランティアと研究者の関係は対

等である。そのため、実践の方向性について提案はできても、一方的な宣言や指示をすることはない。研究者は知見に裏付けられた自らの提案を「かみくだいてかみくだいてわかりやすく説明しなければならない。また当事者（ボランティア：筆者注⁴⁵）のほうも決して研究者の言いなりになってはいけない」（杉万 2006：40）。そうした立場に立って、筆者は作成過程によって活動の当事者であるボランティアの問題解決能力が高まったり、各自が持つ個性や能力、主体性が発揮され、ひいては市民活動としてのダイナミズムが発揮されるようになることを念頭に支援することを心がけた。しかし、こうしたボランティアに対する支援観と第4章で述べた素材集の根幹となるイメージはある程度あっても、それをボランティアとの協働的实践の中で具体化していくためにどうすべきかを知っていたわけではない。そのため、作成過程は試行錯誤の連続であり、適宜アドバイザーをはじめとする地域日本語教育や第二言語としての日本語習得研究の専門家からの助言を仰ぎながら進めていった。

7-2 調査方法

素材集の作成は、2005年2月に協会Wの事務局員二人（事務局長と職員）、行政担当者一人、筆者とJの5名による事前打ち合わせに続いて、第一回作成ミーティングが開かれ、2006年2月に終了した。

筆者の参与形態は、上述のように素材集の完成に責任を持ち、かつ、参加ボランティアを支援するというように作成過程に深く関わっていた。しかし、ボランティアが行なう活動に全て参加していたわけではなかった。作成メンバー全体での活動には常に参加したが、作成過程自体を前進させていく役割があったことから、メンバーが2つに分かれて行なったグループ・ワークには加わっていない。よって、Spradley（1980）の分類に基づくなら Moderate Participation（中間的な参与）となる。

フィールドでは、メンバーとのラポールを維持しながら作成段階を進めていく一方で、常に調査者としての目を保持することにも留意した。しかし、筆者自身がフィールドに深く参与していることから作成過程の観察記録に偏りや不十分さが生じる可能性は否めない。そのため、下記のように出来る限り多角的な方法でデータ収集を行うこととした。

⁴⁵ 以下、本章において参考文献や調査協力者の発言からの直接引用内の（ ）内は、断りがない限り筆者の補足説明である。

57分であった。インタビューではメンバーの記憶を想起しやすくするように、参考資料として作成過程を時系列にまとめたA4サイズ1枚の用紙と素材集を準備した。そして、半構造化インタビューによってメンバーの意識をできるだけ遮ることのないよう留意しながら、表7-1の項目について語ってもらった。また、上述の質問紙調査からの回答で確認する必要があると思われたことがあれば、それらについても適宜質問を行なった。

インタビュー内容はノートに記録したほか、許可を得ることができた10名の発話をICレコーダーで録音をして、後日、メンバーの語りを中心に文字化した。文字化したインタビュー・データは、最も多かった一人がA4用紙・45枚、メンバー全体で222枚と少なからぬ量となった。また、半構造化インタビューを採用したことから、語られた内容は不定形の形態を持っていた。そのため、体系的に文字化データを整理する目的で、定性データ分析用ソフトウェアのMAXQDAを用いた。その詳細および活用法については第5章の研究方法5-4(2)を参照されたい。

事務局職員3人と行政担当者1人へのインタビューは、協会や行政として素材集作成をどのように位置づけているか、それに対して、どのように関与したかといったことについて聞いた。得られた言及は分析の中で必要に応じて適宜参照していく。

(2) 作成メンバーについて

表7-2は作成過程に参加をしたボランティア(以下、作成メンバーと略す)の一覧である。

筆者の他、12名全員が日本人で、ボランティア経験は最長が15年、最短半年程度、年齢も60代から20代までと幅広い。唯一の男性であったKが途中で海外赴任したことにより、7月以降は女性11人のグループとなった。なお、筆者以外に日本語教師経験のある者は3名(J、K、L)で、いずれも協会Wで夜に開講されていたクラス形式活動の現/元担当者であった。それ以外のメンバーは、作成過程後半にPC作業担当として参加したIを除き、グループ形式活動に参加するボランティアである。グループ形式活動から参加したメンバーでは、AとBがW市内の大学教員が学内で行なった勉強会への参加経験を持っていたが、それ以外のメンバーは、日々の活動のために自分で何かを準備すること以外に教材作成の経験は持っていなかったと思われる。なお、外国人住民については継続的参加を得ることが難しかったため、適宜協力を得ることになった。

表 7-2 作成メンバー

	協会 W との関わり	教材作成経験	備考
A	グループ形式 ボランティア	勉強会参加経験あり	作成プロジェクト代表
B		勉強会参加経験あり	
C		なし	
D		なし	
E		なし	
F		なし	
G		なし	
H		なし	
I	登録のみ	なし	10月より PC 担当で参加
J	クラス形式担当	教材執筆分担	
K	元クラス形式担当	個人用作成経験あり	7月まで参加(海外赴任)
L	元クラス形式担当	教材執筆分担、イラスト	編集責任

7-3 作成方法 - その過程と工夫

ここでは、素材集作成過程を時系列に既述していく。最初に筆者が作成過程で提案をするにあたって重視したことに言及し、続いて作成工程を述べる。

7-3-1 作成提案上の重視点

筆者がボランティアとの協働による教材作成提案において重視したことは、ボランティアの当事者に対する理解の促進、ボランティアの主体性を引き出す、日本語教育の知見の現場への還元と外部専門家との連携の3点である。具体的には下記の通りである。

当事者理解の促進 - 生活行動支援と交流というコンセプト（概念）共有

既述のように、協会Wでは教材作成が始まろうとしていた時点で自主作成教材の蓄積はなかった。また、協会Wの活動コンセプトも明確ではなかった。例えば、ボランティアへの配布物には「一方的に『教える』のではなくお互いに学び合い、交流することを目的としています」とあるが、その留意事項は「自分の語学レッスンの場にしないこと」、「お互いを「～さん」と呼び合いましょう」とある以外、どのような交流を目指しているのかは明らかではない。また、活動の参考書として『日本語の教え方ABC』（アルク 1998）が提示され、月例会の活動の中心がそれを取り上げた文型の教え方の勉強であったこと（ノート記述：2004年12月4日）などからは、交流を掲げながらも、日本語学習支援を重視している傾向が窺われた。実際に、「ボランティアでやることだから、日本語を教えるだけでいいんじゃないですか？」といった言及がボランティアや事務局の一部から発せられる

こともあった。

そのため、一年間に渡る教材作成を通して、当事者である外国人参加者への理解を深めることによって、彼/彼女らの社会への十全参加とそれに伴う日本語習得を支援するという活動目的を明確にし、それをボランティアが日頃の活動場面で実践できるようになることを目指した。そのためには、まず、ボランティアが外国人参加者の本音を十分に聞く機会や方法を持っていないことが推測されたため、外国人の声を聞いて、内容に活かしていく方法を提案し、実施していった。具体的には、外国人参加者・住民へのインタビューを実施すること、作成素材集を試用し外国人参加者からコメントをもらうこと、さらには、野元（2001）、川崎市識字学究研究開発委員会（2004）を参考にして、生活の中で重要だと思う写真を撮影してもらうことなどである。

協働による作成活動 - ボランティアの主体性を引き出すために

素材集作成において筆者は、一方的に指示したり教える立場はとらず、上述のグループ・ダイナミックスにおける専門家の立場がそうであるように、専門知識を持つ者が行なうべき貢献として、知見に基づいた提案を行ないながらも、一人のボランティアとして協働することを心がけた。それには、二つの理由がある。

一つは、ボランティアの主体性の促進である。ボランティア活動は参加者の自発性によって、社会をより良いものにしていくものと考えられている。ゆえに、誰かに教わった通りに従うことを是とするのではなく、自らが問題改善のために何ができるかを常に問い続け、活動につなげていくという主体性の発揮を促進するような形態が求められる。そのため、筆者は指示ではなく、日本語教育の立場から「提案を行なう」という立場を取り、ボランティアが主体として判断することを尊重する姿勢を保つこととした。

もう一つはボランティアによる日頃の活動実践を相互学習へと転換する契機にすることである。学校では伝統的に「とにかく先生から言われたとおりに学ぶ。ひたすら覚えて、なんとか点数を取る」といったスタイルが広く行なわれてきた（鈴木 2002：148）。そして、生涯学習時代の現代では、成人後も企業内教育や講習会で学校型の学習が続く。鈴木は学校型が根強く残る理由として「自分がそういう授業を受けたから」と指摘する。「何世代にもわたって受け継がれてきた授業の雰囲気」は「あたりまえ」「これしかない」と思われる授業のやり方」となって、「教育方法の踏襲」が行なわれるのである（上掲書：151）。地域日本語活動でボランティアが外国人参加者に教科書を使って日本語を教えると

いう活動が一般的に続いていることも、この「教育方法の踏襲」に因ると考えられよう。そのため、本素材集作成過程で学校型ではない学習のあり方を体験することが、ボランティアと外国人参加者による活動を双方向の学びの場へと転換できる契機になるのではないかと思われた。同様に、地域日本語活動で外国人参加者とボランティアとの関係を「教える - 教わる」という型から脱却させて相互の学びを生むためには、まず、日本語教育関係者がボランティアとの関係において、学校型の養成や研修を変えていく必要性が主張され始めている（池上 2007：114）。

知見の現場への還元と外部専門家との連携

地域日本語活動には多様なニーズを持った外国人が参加しているにも関わらず、現場では文法積み上げを中心とした総合教科書が使われることが少なくないという報告（文化庁 2004）の背景には、これまで先行研究の知見が、活動現場に充分還元されてこなかったことの影響もあるだろう。そこで第 4 章で述べたように、素材集の内容には多角的な知見の活用を試みたわけだが、作成過程でも、次ページ表 7-3（*印）に記したように積極的に外部の専門家から協力を得た。客観的な立場にある外部専門家からの意見や提案は、その豊富な知識と経験から多くを学べるだけでなく、多様な教材観・活動観を持っていたボランティアの間に共通理解の基盤を築き、その後の作成活動を円滑にしていこううえでも重要と思われた。

こうした外部専門家との連携は、筆者個人にとっても大きな意味があった。筆者は遠藤（2005）などから素材集作成の開始段階で内容についてある程度のイメージは持っていたものの、必要とされる教材像が充分明らかになっているとはいえない地域日本語活動の現状において、第三者の意見を聞く必要があった。また、ボランティアと協働で一冊の教材を期限までに完成させることも初めてであった。そのため、教材コンセプトやそれを具体化したプロトタイプのプロトタイプ提案、さらに作成全般を通して、経験も知識も豊富な外部専門家に相談し、適切な協力・助言を得ることは、作成物及び素材集作成活動の質の両面を高めていこううえでも不可欠であると思われた。

7-3-2 完成までの作業工程

完成に至るまでに、ミーティングや作業のために作成メンバー全員に声をかけた集まり（以下、作成会議）は 36 回に及び、一回は 2 時間の予定が、5～6 時間に及ぶこともあっ

た。さらに、作成会議以外でも、素材集に取り込む写真の撮影や各自宅での作業やメールでのやり取り、個別の集まりが持たれたこともあった。よって、メンバーごとに異なりはあってもそれぞれが膨大な時間を費やしたことになる。

表 7-3 は素材集の教材作成過程全体としての順序の概略と参加者をまとめたものである。

表 7-3 素材集作成順序の概略と参加者

(注：ボランティア=日本語ボランティア全体、外国人=活動への参加者とそれ以外の地域在住者を含む)

	月 日	内 容	参 加 者
第 基 期 盤 づ くり	05年 2月 23 日	第一回会議：希望する教材内容の聞き取り	作成メンバー
	3月中	外国人への日本語ニーズ聞き取り調査	日本語ボランティア・外国人
	4~5月	教材コンセプトの決定と課のモデル作成 *山田泉先生(5月 28日)：ワークショップ - 外国人との教材づくりのために -	作成メンバー 日本語ボランティア・外国人
第 内 期 容 作 成	5~6月	場面決定	作成メンバー
	5~10月	各課の作成(グループワークとグループ間での意見交換) *池上摩希子先生(6月 25日)：教材と素材の違い、素材作成アドバイス *池上摩希子先生(9月 10日)：外国人のニーズ、素材作成アドバイス	作成メンバー (外国人・一般市民・組織・写真撮影協力) 日本語ボランティア
	9~11月	試用版完成と試用、コメント収集と反映 *宮崎里司先生(10月 1日)：講演 - 教科書談話でできること/できないこと -	日本語ボランティア・外国人 日本語ボランティア
第 試 期 用	11月~ 06年 1月	サイン・表示頁作成、索引作成、誤字チェック、表紙作り	作成メンバー (外国人・写真撮影協力)
第 仕 期 上 げ	12月~ 06年 2月	内容確認、付録作成、最終編集	監修・編集責任者

作業工程は大きく四期に分けて捉えられる。すなわち、第 期：媒介となる素材集のコンセプト共有と活動のための基盤づくり、第 期：コンセプトの具体化(各課の内容作り・全13課)、第 期：試用、第 期：仕上げ、である。第 期はグループ・ダイナミックスに準えれば第一次モード、つまり、フィールドのローカルな現状、過去を把握し、その把握に基づいて将来に向けた問題解決に取り組む段階である(杉万 2006:36)。筆者は作成メンバーとは既知の関係であったが、月例会等では顔を合わせていても一緒に活動するのは初めてのメンバーが大半で、作成においてどのような協働ができるのか手探りの状態であった。第 期では作成メンバーが2グループに分かれて、担当課に取り入れる素材を集め、内容を構成する段階である。ここでは、前段階の第一次モードでは表に現れなかった

ボランティアの主体性が発揮されることになる(第二次モード)。しかし、ボランティアが主体性を発揮する一方で、期限内に一定以上の質の素材集を仕上げなければならないという制約から葛藤が生まれる。その調整期が素材集の試用段階であった第 期、仕上げの第 期であった。

グループ・ダイナミックスの立場とは、活動当事者と協働的实践を行なっていくことであり、予めシナリオが出来上がっているわけではない。そうした協働によって、作成途中で筆者が気づいたり、あるいは気づかされた問題は少なくなかった。そこで、以下では作成の各段階での取り組みを述べていくにあたり、その過程で生じた問題や解決に向けた工夫についても適宜取り上げる。

第 期：素材集(媒介物)のコンセプト共有と作成グループの基盤づくり

(1) グループの現状理解と提案

第 1 回目の作成会議は 2005 年 2 月 23 日に開かれた。素材集のプロトタイプの内容が提案されるのは 5 月下旬であったが、この約 3 ヶ月間の間にグループの状況が整理され、作成物の方向性及び進め方が提案され実行に移されていった。

第 期の作成グループについて課題と思われたことは主に二つあった。一つは、日本語グループの中で活動自体のコンセプトを話し合ったり共有するといった活動がほとんど為されなくなっていたため、求める教材イメージがバラバラであったことである。二つ目は、素材集の作成が転居した元リーダー Q の間で決まり助成金申請がなされていたものの、他のボランティアの作成動機は一部を除き、全体としてあまり高くなかったことである。そのため、下記の 、 を提案・実施していった。

活動の方向性を共有するために - インタビュー実施と外部講師の招請

作成会議では、第 1 回目にメンバーに対して作成したい教材内容の聞き取りを行なった。その結果、「外国人が日本の生活で必要とする場面」を取り入れるという点ではほぼ共通していると思われた。しかし、それ以外では、2 名から入門レベルの外国人参加者との活動に用いていたモジュール・文法積み上げ式折衷シラバスの続きが欲しいといった希望があったほか、表 7-4 のように多岐に亘る項目が挙げられた。作成グループの中で、求める教材イメージはまとまっていないことが確認された。

表 7-4 各メンバーが求めるもの

(ノート記述: 2005.02.23.)

<ul style="list-style-type: none"> ・外国人が日本の生活で必要とする場面を取り入れる ・サバイバル会話集のようなもの ・ディスカッションのための項目 ・行事を楽しく学べるもの ・地域性を取り入れる 	<ul style="list-style-type: none"> ・文章を多くし、文型が学べるもの ・機能シラバス ・方言 ・日本文化紹介 ・リスニング用テープ作成
--	---

表 7-4 にまとめた項目からは、地域性・行事・文章・文型・機能・方言・日本文化といった、日本人ボランティアが教え、外国人参加者が学ぶ立場に固定されやすい内容が多いことがわかる。また、「文章を多くし、文型が学べるもの」、「機能シラバス」のように、学校型の支援が想定されていると考えられるものもある。

ボランティアによる地域日本語活動の場では、ボランティアが外国人参加者に何かを一方的に教えるというよりは、市民同士として互いが学びあえる活動となることが重要である。しかし表 7-4 では「ディスカッションのための項目」がある以外、互いが意見を交換したり学び合えるものがないことから、作成グループでは、まず、学び合いを重視することに目を向けていくことが必要となった。

そこで、外国人がなぜ日本語を学ぼうとするのかを理解するために、協会 W の活動参加者を含めた外国人へのインタビュー実施を提案した。その際、教材に取り入れる場面選定に当事者である外国人住民の声が反映されるよう、生活上で日本語が重要な場面についても教えてもらうことにした。インタビューは筆者を含めた 11 人が、24 人に対して行なった。インタビュー協力者の内訳は、日本人の妻 8 人、同国人の夫を持つ既婚女性 2 人、日系人女性 2 人、日系人男性 1 人、労働ビザ男性 1 人、英語教師 5 人（全て女性）、外国人相談員 4 人（女性 1 人、男性 3 人）、中学生 1 人である⁴⁷。

また、作成グループが活動観を共有できる基盤を持つために、地域日本語活動の場を社会教育の実践の場と捉え、互いが学び合い、そこから多文化が共生できる地域社会作りを目指すという立場の外部講師を招くことを提案した(表 7-3 参照 - 5 月 28 日、山田泉先生、ワークショップ)。そこでは、多文化共生社会に資する地域日本語活動という理念が話されただけでなく、講師の提案でワークショップに外国人住民にも参加してもらった。それに

⁴⁷ インタビューに際しては、レジメを用いながら事前オリエンテーションを実施した。質問項目は、日常生活について 日本語ができなくて一番困ったこと、日本語が話せて一番嬉しかったこと、日本語を使う重要な場面や事柄は何か、生活の中で知りたいことは何か、である。インタビュー後に、インタビュー協力者のフェイスシート及びインタビューで聞いた内容を書き留め、後日提出してもらった。

よって、作成メンバーが、素材集を外国人住民と一緒に作る、生活者である彼/彼女らの立場から内容を考えるという視点の転換機会になった。さらに、出産費貸付制度に関する広報の中の文章を例に、日本語を母語としない場合には公共サービス情報から疎外されやすいといった、ホスト社会で暮らしてきたボランティアにとって目に見えにくい問題に気づく契機にもなった。

ボランティア主体の作成活動にするために - 参加型の活動

前述のように、助成金獲得を事務局と共に進めたQが参加ができなくなったため、長年Qと活動を共にし、教材作成への意欲を持っていたAが作成グループ代表となった。しかし、Aが作成後インタビューで「皆がどの程度時間とエネルギーを出してくれるか不安だった」と語ったように、当初は他のメンバーが作成に対して強い関心や動機を持っていたとは言えなかった。例えば、作成会議で活動の質を高めるために教材作成の必要性と作成に自身が積極的に関わることを明言したのは、Aと日本語ボランティアグループの前リーダーでクラス形式を担当しているJの二人だけであった。そして、メンバーに作成への関わり方を聞いてみたところ、多くは「骨組みは先生達⁴⁸に作ってもらって、手伝う形で」「宿題をもらって、それをこなしながら」参加したいという言及に表されたように、主体となって作成に関るといふよりは受動的に見えた⁴⁹。特に、教材のコンセプトを考えるとといった活動は抽象的になりやすく、関心を高めるのが難しいこともわかった(ノート記述: 2005.03.29.、2005.04.01.)。しかし、例えば外国人へのインタビューなど、手順や行なうべき課題が明確な場合は全体に非常に熱心に取り組まれるという手ごたえがあった。そのため、取り組むべき課題を準備しながらグループワークを中心に、目に見える形にしながらか進めるといった参加型の活動のほうが、メンバーの積極性を引き出していくうえで有効であると思われた。

このように、グループの状況を理解し、活動の方向性を共有し、ボランティアが主体となって作成をしていくための方針も見えてきた。さらに第 期では、次の第 期で各課に

⁴⁸ 「先生達」は筆者ら日本語教師/経験者メンバーを指す。ただし日頃からボランティア間で先生と呼びあうことはない。そして、普段は筆者らも先生と呼ばれることはなく他のメンバー同様、「さん」と呼ばれていたため、この時だけ筆者らの職業・専門性がカテゴリー化されたものと思われた。作成活動において、筆者はメンバーとの協働、Lはボランティアへの支援、Jは基本的に他のボランティアと同様のことをすると位置づけていたことから、一方的に何かを指示をすることはなかった。

⁴⁹ その理由として、作成後インタビューでは「テキストなど自分で作れるはずがないと思っていた」「どう作るのかわからなかったから不安だった」などがあった。

取り入れる素材を集めて内容作成に取り組むことに向けて、具体的にどのような教材を作るかの検討も行った（表 7-3 参照）。

（２）プロトタイプのプロ案

素材集の具体的な中身を検討する中で、メンバーの中には自らの外国語学習の経験から、教材は文型・語彙学習を中心にすべき、あるいは、語彙・文型を勉強し、それらの理解を深める読解や練習問題をするとといった一連の流れが不可欠であるという強いビリーフが一部にあった。しかし、こうしたニーズを満たす教材は既に日本語学習者向けに多数開発されていることに加え、生活者である在住外国人にとって必要性が高いとは必ずしも言えない。地域日本語活動の場は、第 1 章で述べたように日本に在住する外国人参加者が生活者として行動ができることへの支援の場であり、ボランティアとの相互学習・交流の場としての役割が大きい。そして在住外国人の日本語習得は、活動の場やそこを足がかりとして活動の外、つまり日常生活で実際に行われるインターアクションを通して進むと考えられる可能性がある。したがって、教材内容には文脈から切り離された語彙や文型を学ぶのではなく、外国人参加者の社会参加と結びつけて実生活の中から必要なことを学ぶという体験型学習（安場、池上他 1991）の視点や外国人住民にとって日本人とやりとりが達成できる / できたという安心感や自信が地域社会で自律的なネットワークを展開していく上で重要であるという報告（遠藤 2003、遠藤 2004）を活かしていくことが求められる。

しかし、背景知識や経験が異なる人々が集まる場合の多くがそうであるように、教材のコンセプトを共有していく過程では、言語的やりとりだけでは抽象的でわかりにくく、なかなか議論が深まらないことが見て取れた。そのため、プロトタイプとして筆者が 1 課分（第 4 章参照）を作成し、レジюмеと共に趣旨説明を行なった。そして、問題があることがわかった場合には再考することを前提に、プロトタイプとレジюмеを参考にして、メンバーが 2 つに分かれてグループ・ワークを行ない、それぞれ一課分の素材選びと内容作成に取り組んでみることを提案した。

最終的にはこの時のプロトタイプが残り、第 1 期の作成も続いていくことになった。

（３）第 1 期のまとめ

以上、第 1 期では、活動の方向性 - 生活行動支援と相互学習 - を共有するために外国人参加者 / 住民へのインタビュー実施及び外部講師によるワークショップの実施・アドバイ

スを得ることから始め、さらに、ボランティアが主体的に参加できるように参加型の作成方法及び教材コンセプトと課のプロトタイプを提案を行った。

この段階から、作成過程にはメンバーだけではない広がりも見られ始めた。日本語ボランティアの月例会では進捗状況を逐次報告していくことを通して、日頃の活動に参加している日本語ボランティアとの状況共有が行なわれた。そして、後述のように試用などで連携できるようになった。また、作成グループと外国人参加者/住民、外部専門家(アドバイザー)及び事務局との連携の仕組みが出来上がっていった。さらに、第 期になると、取り入れる写真撮影や情報提供に関連して、市内の企業・施設・行政とのつながりも生まれた。作成過程を取り巻く関係は、図 7-1 のようになっていく。

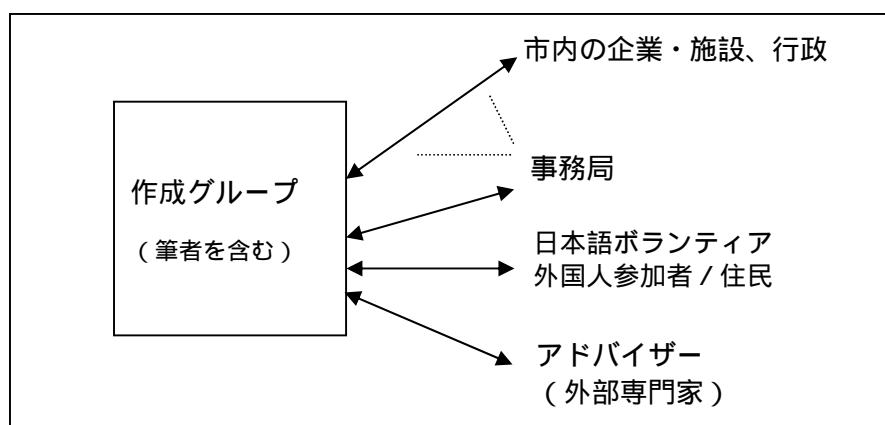


図 7-1 作成過程における連携の仕組み *点線は一部仲介

第 期：各課の内容作成 - 素材集(媒介物)のコンセプトの具体化

第 期で素材集のコンセプトとプロトタイプを提案して共有を図ることと、協働のための連携といった教材作成のための基盤づくりが為されたのに続き、第 期：作成期では作成メンバーが二つに分かれ、グループ・ワークによって内容作成が行なわれた。

具体的には、基盤作り期の終盤(2005年5月25日)に配布された前述のプロトタイプ及び各頁・項目の意図と説明を記したレジュメを参考にしながら、メンバー全体で共有したり意見交換をする機会を設け進められていった。作成メンバーは家庭・仕事・自己都合により毎回出席できるとは限らなかったので、1グループのメンバーは4、5人程度であった。筆者は作成過程を前進させていくことと両グループから要請や質問があればいつでも対応できるよう、いずれのグループにも属さないこととした。

第 4 章で既述のように、教材はどこからでも始められ、外国人参加者の生活上の行動を

容易にし、かつボランティアを含めた参加者間の交流を促進することを目標としたモジュール形式「生活場面シラバス＋交流の話題・タスク」素材集である。各課の基本構成のうち、作成メンバーが内容作成に取り組んだのは文法、漢字頁を除いて図 7-2 で網掛けをした 1 頁から 5 頁までと 8 頁目で計 6 頁分である。

課の場面がわかる 写真 - 1 -	場面に関する 行動の流れ・語彙 (写真/イラスト) - 2 -	・簡単で短い会話例 ・場面で必要な読み取り/記入物紹介 (実物の取り込み/写真/イラスト) - 3・4 -	
少し長い会話例 (実物の取り込み/ 写真/イラスト) - 5 -	会話例内の文法 (簡単な紹介のみ) - 6 -	場面に関する漢字 主目的 非漢字圏出 身者の漢字認識力涵 養 - 7 -	場面関連多言語情報 日本語/英語/中国 語/ポルトガル語/ 西語 - 8 -

図 7-2 素材集のページ構成とボランティアが内容作成に関わった部分（網掛け箇所）

この時点ではメンバーは勿論、筆者にとっても、どのように協働作成が進むかは手探りであった。また、教材作成に初めて取り組むメンバーにとってはそれ自体に不安もあった。そのため、まずグループ・ワークをしながら全員が作成体験をしてみることにし、状況に応じて、その後の作成方法を検討していくこととした。

(1) 初めての作成 - 第1クール

最初にグループ1（以下、G1）とグループ2（以下、G2）が取り組んだのは、それぞれ「初対面場面」と「病気になったとき」の課であった。課の内容作成では、コンセプトとプロトタイプ作成で確認した下記の項目を形にしていくことになる。

表 7-5 内容を考えていくうえでのポイント

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・外国人参加者の生活上の行動が容易になる/広がる ・場面で必要なやり取りができる ・場面で必要な文字情報の読み/書きができるようになる ・参加者間の交流が促進される |
|---|

G1が作成する初対面場面の目標は、教材の第1課に位置づけることを想定して、初めて日本語に取り組む人が簡単な自己紹介ができるようになること、できれば自分の名前や国の名前がひらがなやカタカナで書けるようになることである。そして、外国人参加者とボランティアとの間で自己開示を伴う人間的交流(縫部 2001)ができることを目標とした。さらに発展的活動として、生活者としての彼/彼女らがそれぞれの興味に応じた地域生活を楽しむことができるようになることも加えた。最終的にはこの課の目標は「好きなことについて話し、初対面の人と話題を広げることができる。自分の好きな活動ができる場所の情報が得られるようになる」(遠藤他、2006:136)と表された。病気の課は「病気になったときにとる行動に関して、大まかな流れを理解する。体の部分の言い方と簡単な病気表現を理解する。病気のときの欠席連絡や薬の購入ができるようになる」となった。

作成方法は、各グループ内で取り入れる内容を相談し、作業分担をして形にしていったが、同時に作成会議でも毎回、全体で質問・応答・相談・確認を行ない、互いの作成状況を共有していくこととした。なお、外国人住民にとって必要な生活行動上の場面や内容について、日本の地域社会で生まれ育ったボランティアが頭の中だけで考えて抽出することは、あまり意味がないだろう。そこで、外国人住民から作成への継続的参加が得られなかったため、課に取り入れる内容検討には先述のインタビュー結果や、さらなる個別な聞き取り、あるいは、これまでの活動・交流の中で聞いたエピソードなどによって、外国人参加者・住民からの経験や意見をできるだけ参考にすることとした⁵⁰。下記に、G1が「初対面場面」、G2が「病気のときの対応」を作成した期間(第1クール)の作成の進行とそこでの主な活動を纏めた。

⁵⁰ こうした当事者からの聞き取りは、ボランティアが外国人住民の言語生活への理解を深めるうえでも、意義が大きいと思われる。

5月25日	目標の確認とアイデア出し	
6月8日	アウトライン作成と意見交換	(次回までに該当頁に割付)
6月22日	出来たものの意見交換	(次回までに修正)
6月25日	アドバイザーによる助言	(次回までに検討・修正)
6月29日	修正版の意見交換と、更なる調整	(次回までに検討・修正)
7月6日	修正版確認	

まず、全体でおよその目標を共有し()、グループごとに取り入れる内容を考え、各ページに何を入れるかといったアウトラインを決めた()。次に、メンバーと一緒に、あるいは、分担箇所を決めて形にして、それらを元に作成会議で意見交換を行った()。そして第一作目がある程度の形になった段階で、外部専門家のアドバイザーを作成会議に招いて助言を得ることとした()。その目的は、一つには教材作成上で留意すべきポイントを学ぶことであったが、それだけでなく、文型積み上げ式の教科書とは異なる素材集のコンセプトをより深く理解することにもあった。実際に、作成期ではメンバーの中には下記のような戸惑いがあったことがインタビューで述べられている。

例 7-1

- ・形式(例えば、読解・会話・文型練習のような活動の意)を決めずに中身を考えるのは、気持ちが悪かった
- ・どうしても文型積み上げ式で考えてしまう
- ・今まで自分が見慣れてきたテキストの形式に引っ張られる

アドバイザーを招いての作成会議には、メンバー以外の日本語ボランティアも参加した。当日は最初にアドバイザーから、どのように教えるかが予め決まっている材料ではなく、何をどのように活用するかを外国人参加者とボランティアが決める材料としての「学習材」という考え方が提示された。そして、グループで取り組んでいるものはまさに「学習材」としての素材集であることが確認された。

次に G 1、G 2 が作成したものに対して、具体的にアドバイザーからコメントがあった。それによって、作り方のポイントを多く学ぶことができた。例えばメンバー E は「すごい

提案してくれたじゃないですか。あ、あ、本当に、そうすれば良いのか。そうすればもう解決じゃん、というのが、実際ポロポロあったので」とインタビューで振り返った。さらには、前述の学習材という視点から素材集に対する理解を深め、自分達が作った内容に対して受けた具体的なコメントを考え合わせたことにより、コンセプトと作成方法、その後一冊にまとまっていく素材集の活用方法のイメージまでが腑に落ちたメンバーもいた。下記はその例である。

例 7-2

池上先生が、できるだけ骨組みにしなさいって。骨組みだけにして、後は、相手がね、相手のレベルに応じて、付け足していけば良い。あっ、そういう方法でやればいいんだということも教えてもらったという気がしましたよね。 - 中略 - だからね、その後はね、すごく気が楽になったんですよ。 - 中略 - 絶対、(一冊の中には)載せきれはるはずない、日常生活にあることは、たくさんあり過ぎるんだから。相手のニーズに応じて、発展の仕方はどういうふうにも。だから、それがこの本の使い方ですよ。(インタビュー：A)

以後の作成においても、後述のように各メンバーが以前から持っていたそれぞれの教材観・地域日本語活動観が作成物や作成過程に影響を与えていることはしばしば垣間見られている。しかし、アドバイザーの協力を得ることによって、素材集というリソースに対する理解と作成方法に関する学びが深まり、何より、今取り組んでいるコンセプトとプロトタイプを基にして作成を進めていくのだというコンセンサスを確かなものにすることができたことの意義は大きかった。古川(2005)は日本語教師による共同教材作成過程を研究した中で、問題解決および共同作業をスムーズに進めるうえで日本語教育界における実績のある人の協力を得ることを<権威の利用>と表現し、その有効性を報告している。本実践においても同様のことが窺えた。

このように、メンバーは最初のクールの中で、素材集への理解が深まり、作り方がわかったという手ごたえを得ることができた。このあと、修正版の意見交換と更なる調整()と修正版確認()を行って、メンバーは自然に残りの課の作成へと移行していった。

(2) 第2クールから第6クール

上述のように、メンバーによって2つの課が作成された。筆者のプロトタイプを加えて、6月下旬の段階で作成すべき残りの課は10課分である。助成金事業として年度内に印刷を終了する必要があると、試用の機会は協会Wの日本語活動の秋期(9月-11月)に限られる。こうした制約を考慮して、この頃はほぼ毎週作成会議が開かれるようになり、まず

1 週目に全体で目標と内容の概略を検討したあと、グループに分かれて第一案をできるところまで作成し、2 週目は全体で検討・それらをもとに修正し、3 週目にもう一度全体で検討・修正し、筆者に提出してもらうこととした。そして、出されたものを受けて、筆者は素材集を作成メンバー以外のボランティアにとっても使いやすいものにするために、内容の流れ・難易度・語彙・表現を確認し、ボランティアに向けた使い方（各課につき 1 ページ）を作成する他、L と共に文法・漢字頁の内容を作っていた。なお、全体の内容確認においてはグループワークに参加していた L と J に加わってもらい、作成会議以外の場所・手段でやり取りされた作成意図を詳しく説明してもらい、できるだけ、メンバーの意図を活かすことに留意した。メンバーの役割を纏めると、下記ようになる。

表 7-7 役割分担

メンバー	筆者と L（注）	筆者
P1：場面を示す写真 P2：必要な語彙 / 行動の流れ P3： } 必要な読み物・記入物 P4： } 入門レベル会話例 P5：初級前半レベル会話例 P8：場面に関する情報	P6：文法紹介 P7：漢字紹介 試用に向けた修正検討(+ J)	プロジェクト全般の進行 （スケジュール作成、インタビュー調査の結果のまとめと試用実施に向けた準備） グループ作成物への助言・提案

（注）筆者も L もメンバーの一人であるが、便宜上、上記のように記した

上述の予定通り進めば、約 3 週間で 2 つのグループから 1 課ずつまとめたものが出されることになる。しかし、最初から順調に進むわけではなく、2 番目の課は 6 月 22 日から 8 月 3 日までと第 1 クールと同じだけの期間を要している。その後、徐々にスケジュールに沿って進むようになるのではあるが、難しさの要因として（ ）内容に関するものと（ ）取り組み方に関するものの両方が考えられた。しかし問題だけでなく、この時期にはメンバーによる（ ）主体性の発揮が顕著になってきた。以下では、それらについて述べる。

（ ）内容に関連する問題

内容面に関しては、素材集の主目的である生活行動支援と交流の視点から、外国人参加者及びメンバー以外のボランティアにとっても使用可能な素材集としていくために、提

示の仕方(イラスト、写真) 内容・語彙選択、 ページの制約の範囲内で有効な組み立てができていないか、という点に留意が必要であった。まず具体例をふくめて問題を明らかにし、次にそれらを解決するために行なった工夫を記す。

提示の仕方(写真、イラスト)

素材集の2頁目には写真・イラスト付与によって課に関連した語彙または行動の流れの提示があるが、行動の流れを示すときは詳しく説明したくなりがちである。そのため、全部を入れようとせずに、本当に必要なものだけに絞ってわかりやすく提示することは容易ではなかった。生活行動に役立つポイントを押さえ、かつ、外国人参加者に難しそう・複雑そうだと思うせず、取り組んでみたいと思わせるような頁にするために、何度も作り直した課もあった。

内容・語彙の選択

メンバーによっては、生活を便利にするというより、言葉や文法をたくさん覚えて欲しいという意識が表面化することもあった。例えば、「買い物」の課では、必要なもの/より満足できるものが買えるようになることを目標として内容を作成していくことになった。しかし、語彙学習を重視する意識が強くと、店の種類をたくさん並べて、「～屋」が付くものと付かないものとで整理するといったページが出来る。また、種類の多いものから必要なものを探すときに「N(名詞)のN(名詞)」という文型が役立つというように、文型から内容を構成しようとする傾向が顕在化する場合があった。その結果、ア・スーパーで「洗剤はどこですか」ではなく、「 用の洗剤はどこですか」を外国人参加者が言えるようになると良いと考え、イ・次に衣料品売り場に場面を移し「MサイズのTシャツはありますか」、ウ・「もっと大きいのはありますか」というように、「の」の使い方の学習が中心になってしまい、いつの間にか、生活行動を支援するという目標が見失われてしまう例があった。その背景としては、日本語を教えるという意識に向かいやすいメンバーが少なくなかったことがあった⁵¹。そのため、素材集は文型や語彙学習のために作成するのでは

⁵¹ 例えばインタビューで日本語教師でもあるJは、自身だけでなく日本語教師ではない他のメンバーの様子を観察した結果として「ボランティアをするというのは、外国人の方に日本語を教えるんだというのが、どうしても頭の中に入っている。インプットされている。だから、外国人の方が生活し易くするように作ろうというときに、なんか、やっぱり頭の中でわかっていても、それをどういうふうに形に表していけるのかということがわからないから。」と語っていた。

なく、外国人参加者が日常生活の中で実際に行動してみようと思える内容へと発想を向けていくことが課題となった。

内容の発展性

課を作成していく中では、限られた頁の中で紙幅を有効に活かし、内容を発展させていくことも必要になる。例えば、公共サービスへのアクセスを目標とした課では、当初、担当グループの中では図書館でできることを知り、利用申込書を書いて活用できることが内容になっていた。確かに分かりやすい内容であるが、図書館を既に利用している外国人参加者にとっては使う必要のない課で終わってしまう。しかしながら図書館に限らず、公共サービスは外国人参加者に知られていないものが多く、それが原因となって生活の質の向上が阻まれているという側面がある(山田 2002)。そのため、公共サービス情報が広く得られる契機となるよう、1頁(場面紹介の写真頁)に、図書館だけでなく、外国人のための法律相談、親子で遊べる施設、ジムの写真を取り入れるといった工夫を施し、会話例の中にも地域サービスについて情報を得られる団体・雑誌の話題を取り上げるようにした。他の課でも同様に、無理が生じない範囲で、どのように頁を活かして有効な内容を組み立てられるかを検討していった。

< 解決のために有効と思われたこと >

上記のうち、 のように紙幅を有効に活かし、内容を発展させる点は主に筆者から提案を行った。 と に関して解決上、有効と思われた工夫は重層的レベルでの協働学習と、構成メンバーに適した提案をすること及びグループ・メンバーを入れ替えることであった。

内容面における 語彙や写真の提示の仕方や 内容・語彙の選択といった課題では、まず、2グループに分かれて作成した後で、全体で共有・話し合える機会を設けていたことが問題解決に役立った。複雑な語彙や行動の提示には「わかりにくいですね」、文型学習に偏りがちな会話例に対しては「それ、不自然じゃないですか」、「そんな言い方しないですよ」といった率直な感想が別グループから投げかけられた。インタビューによれば、「同じグループ内のメンバーが作った場合は費やした時間や労力の大きさがわかるだけに否定的な意見は言いにくい」といった意見の他、「別のグループのものの方が問題点がよくわかる」、「作っている自分たちでは気がつかないことも、他グループからの指摘だと素直に聞くことができる」といった言及があった。このように、協働学習のレベルをグループと

全体というように重層的に持った意義は大きかったと思われる。メンバー間のやりとりも活発になったため、筆者はメンバー間でのやりとりを優先し、建設的な改善・修正案が出ない場合には提案をするようにした。

また、グループの構成メンバーの特徴によって、適した提案を行なうよう配慮した。文型や語彙学習から内容を考えてしまいがちなグループに対しては、スムーズに作成を進めていくために、課の目標と同時にアウトラインについてもできるだけ方向づけてからグループ・ワークに入ってもらえるようにしていった。他方、取り上げた行動が遂行できるまでの過程を特定の外国人のエピソードを基に、物語のように再現提示する傾向のあるグループには、日本語入門期や初級前期レベルの外国人参加者にとっても参照や利用が可能なように、エッセンスを活かしたうえで、文の長さや語彙・文法を書き換えて修正していくことを提案した⁵²。メンバーによって、取り組み方の傾向に主に上記二つの異なりが顕著であったことから、作成期中盤以降は毎回、同時に作成される2課分のテーマによって好きなほうをメンバーに選んでもらう方法で、グループ・メンバーをシャッフルしていった。

() 協働における取り組み面での問題

第 期は次々と新しい課の作成に入り、メンバーが進捗程度の異なる複数の課の作成作業を並行して抱えているような慌しい期であった。それでも全体を通して「大変かもしれないけど、笑いの中でやってたような気がしますね」(インタビュー：A)とあるように、楽しい雰囲気はほとんどの場合で保たれていたが、それぞれが我慢や無理をしている様子が感じられることもあった。それは、主に各メンバーが持っている作業の仕方の好みやコミュニケーション方法の異なりから生じていたと考えられた。

例えば作業の進め方では、何も無い段階から始める教材作成では何度も内容の練り直しがあることが予測されるため、取り入れる写真案も会話例も手書きで良いとし、特に写真は取り直しの手間と時間を考慮して内容がある程度まとまるまで撮影しないことが確認されていた⁵³。しかし実際には、グループ全体で共有する際に、内容作成の下案段階であっても、写真を撮影し見栄えを整えて貼り付け、会話例も体裁をきちんと整えてから作成会

⁵² 日本語教育に携わる者との協働が前提にある本作成では、後者はボランティアの生活者・支援者としての経験が生きる方法であると思われた。NNSの様々な生活に関するエピソードから、各場面で行動遂行上の「核」が何かを考えることは社会を見つめ直す機会になる。また、NNSに伝わりやすい表現を考えることは日頃の活動で生きる他、多文化化する社会でのインターアクション能力の向上につながる。

⁵³ 写真やイラストの取り込みやテキストへの挿入などに慣れていないメンバーは少なく、ワードによる文章作成にもやや抵抗感のあるメンバーがいたことも理由である。

議に持って行きたいという気持ちが強いメンバーもいる。

また、毎回の作成会議ごとにグループの状況を作成内容と共に報告し合い、グループ作業でうまく内容が纏らなければ、その状況をそのまま全体の場に出して広く問いかけて解決することとして、一定の期限になったら一度完結させて提出することになっていた。それは、「みんなで作る」(古川 2005)という協働作成の空気を醸成することと、一定期間内に素材集を完成させるという両面で重要なことであった。しかし、グループによってはメンバーの中で解決することに気持ちが向いてしまい、作成状況の共有が遅れることもあった。

ボランティア活動は自発性に基づくもので、それこそが貴重なのであるが、反面、集団で活動する場合には「どこまですべきか」という基準が作りにくく、それぞれの意欲やペースにもギャップが生まれやすい側面があるという(早瀬 1999: 44-46)。上記の例は、本作成活動においても、これらボランティア活動で起こりやすいとされる課題が表面化していたことを示すものである。

さらに、コミュニケーション方法の異なりから、主張の強さに圧倒されてしまったり、控えめな人や少し自信がないといった場合には、作成への関り方に開きができ役割が固定化しがちになるといった問題も垣間見られた。

これらは、筆者自身が戸惑いを持ちながらも適切に解決することができなかった問題であり、インタビューでも様々な心理的葛藤のあったことが言及されていた。しかし一方で、この時期、下記のようにボランティアによる主体的な取り組みが顕著になっていった。

() ボランティアの主体性の発揮

上記では、素材集のコンセプトを具現化する中で生じた()内容と()取り組み面で生じた問題を述べてきた。()についてはほとんど解決できていなかったにも関わらず、ほぼ毎週開かれるようになっていた作成会議では、時には午前 10 時から昼までの予定で始めたはずが 3 時すぎまで及び、食事も取らないのを見かねた筆者が買い出しに行くのを申し出るほど熱心なやりとりが続いていた。

そして、筆者が直接関与しない場面でメンバーが主体的に作成を進める部分が増加していた。例えば、作成会議以外で頻繁なメールのやりとりによって内容作成が進められたほか、自主的に同じグループのメンバーが別途集まって打ち合わせをしたり、取り入れる写真撮影のために組織・機関へ出す必要な許可申請を事務局に依頼したり、外国人参加者の

協力を募って撮影に出向いたりといったことが積極的になされるようになっていた。

第 期初期の段階では初めて作成に取り組むメンバーの多くが受動的で不安そうであったのと比べて大きな変化である。こうした変化の要因について、写真撮影を担当することが多かったCは下記のように言及している。

例 7-3

(素材集用の写真撮影について)慣れてきて自信もついたので。自信、それほどでもないけど、これをやって、ほーって(わかると)いうのがあるわけですよ。 - 中略 - だから、「近所付き合い」(課の名前)ぐらいからノりましたね。だけど、かといってLさんがゼロから挙げてくれた文例(会話例)を「よし、1回で(O.K.)」ってというのは絶対ないんですよ。必ずこうこう、3回くらいは、Aさんなり私なりとのEメールやりとりが、やってて、だからけっこう練れたんですね。そういうゼロから作った人のをもらって、このほうがいいですよって言うの(言い方やポイント)もわかってきたんですね。(インタビュー：C)

上記の例では、作成クールを経るとともにプロセスに慣れ、自分の力を発揮している手ごたえを感じ、自分の分担についても他者とのやりとりについても自信を持って取り組めるようになっていくことがわかる。そして「ノりましたね」とあるように、楽しさも感じている。このように作成共同体の実践に熟達し、作成活動を楽しめるようになってきたことが主体的な取り組みにつながった原動力の一つの要因として考えられる。他にも、上述のように取り組み面での課題は未解決であっても、ボランティアが主体的に取り組み始めた要因として作成過程で各人が得た肯定的感情や多様な学びも関連していると思われた。それについては7-4-1で改めて取り上げることとする。

この間、メンバーの意識は「寝てる間にアイデアが浮かぶと忘れないようにメモしたり、お風呂の中でも考えた」(インタビュー：A)というように、時間があれば常に作成に向かい、グループ全体に「みんなが没頭してた」(インタビュー：E)という熱気があった。そして、徐々に作成がスピードの点で軌道に乗っていく様子をメンバーBは下記のように表現している。

例 7-4

力がね、皆ね、出たとき。なんかプロみたいな、プロ集団みたいな感じ。 - 中略 - 話の進みがすごい速くなった。まとめるのも。こんなんで期限内にできないんじゃないかなって、最初の頃とかは思ってね。このペースだと無理だなとか思った。でも、どんどん速くなってさ、最後は、すごくて、すごかったですね。(インタビュー：B)

このように、もはやメンバーは周辺的な参加者ではなく、活動に十全に参加し主体的に

取り組んでいることがわかる。このあと第 期では作成期のまとめとして、再び外部アドバイザーを招いた。その際、作成物への助言として、素材集の中に縮小してでもできるだけ実物を取り入れていくこと、そして活動中にできるだけ実物を用いること、それらによって外国人参加者にとっての実生活に活動を結び付けていくという観点を確認していった（ノート記述：2005.09.10.）。試用を目前に控えていた同日は、作成メンバー以外のボランティアに対しても試用に向けたオリエンテーションがなされ、作成グループの中には喜びや達成感が大きくなっていった。

続く第 期では未完成の課の作成と平行して、出来上がった試用版から順番にメンバーが活動の場で使い、外国人参加者及び作成メンバー以外のボランティアからもフィードバックをもらいながら、必要に応じて最終版に反映させていくことになる。

第 期：試用

試用は協会Wの日本語活動の秋期（2005年9月14日 - 11月19日）に、作成メンバーだけでなく、広く日本語ボランティアと外国人参加者に使ってもらって行なった。その目的は素材集を用いることで、ア .作成目的である生活行動支援と交流が実現できるか、イ .各課を構成する全8頁がそれぞれの役割を果たしているか、ウ .各内容やイラスト・写真などは適切かを確認することである。

（1）試用準備

試用実施準備として行ったことは、試用に向けたオリエンテーションと、出来上がったものを再度見直し・修正をして試用版を作ることである。

試用オリエンテーション

オリエンテーションは、作成メンバーを含む協会Wの日本語ボランティア全体を対象として、第 期（各課の内容作成）の最後で述べたアドバイザーが来会した当日、事前に時間を設けて行なった。そして、既に試用版が完成していた3課分（「はじめまして」（初対面場面）、「病気のとき」、「ごみとリサイクル」）のコピーとハンドアウトを配布して、素材集が日本語学習よりも参加者間の交流と外国人の生活行動支援を重視したものであること及びモジュールという具体的特徴や使い方を説明していった。ボランティアに向けた素材集の説明と各課の使い方は参考として付録にしたので参照されたい。続いて、アドバイザ

ーから外国人住民のニーズに関する話や素材集の考え方、作成中の課に対するコメントを聞くことによって、作成メンバー以外のボランティアにとっても素材集への理解を深める機会となることを意図した⁵⁴。

試用版作成 - 効率・質の維持とメンバーの思いとのバランス

先述のように、各課はグループ活動と作成会議での共有・意見交換によって内容が作成されていった。そして、ある程度、形がまとまってきた段階で、作成目的に沿った内容か / 初めて手にするボランティアや外国人参加者にとっての使いやすさ / 文法・語彙・表現等の妥当性・適切性⁵⁵といった観点から筆者が見直し、メンバーが作成したものを活かしながら修正版を作成する予定であった。また、それをしないと日本語活動が行われる期間に全課の試用を終えることが難しいというスケジュール的な問題もあった。しかし、作成メンバーにとって作成物は、各課に最低でも3週間、最長で2ヶ月以上もかけた作品であり、下記のように手放しがたく、複雑な感情のあることが感じ取れた。

- ・(期限設定がなければメンバーは)なんか作り続けて、手を入れていくとどんどん手を入れ続けちゃう」(インタビュー：L)
- ・「作るのが目的じゃなくて、みんなで使っていくことが目的だって、みんなわかっている。だから、(筆者が修正することは)仕方がない。手塩にかけた子供を婿さんやお嫁さんに出す感じ」(ノート記述：A、05.11.04.)

また、「ボランティアでも教材を作成できる、皆でもできるんだと体感できた」(自由記述調査：F、2005年9月)といったように、自分達で作ったという達成感を尊重することはボランティアが参加する教材作成において最も重要なことのひとつと思われた⁵⁶。そのため、既に始まっていた試用版が後述のようにある程度安心できる評価を得ていたことが

⁵⁴ それまでも、作成メンバー以外にも素材集が理解され、一緒に使う仲間としての意識が高まるように、外部講師を招く際には常に日本語ボランティア全体に声をかけ、月例会でも作成進捗状況を報告するを行っていた。

⁵⁵ 内容の適切さでは、写真や登場人物から人種・国籍の偏りがないか、内容を含めてジェンダーや文化的なステレオタイプ・押し付けがないかといったことも留意した。

⁵⁶ 桜井(2007: 52-53)は先行研究を総合した結果、ボランティアが活動を継続する要因には「組織サポート」、「業務内容」、「集団性」、「自己効用感」があることを示した。Fの言及は、「業務内容」に属する項目、「挑戦的仕事」の「達成による充足感」、および、「自己効用感」に該当し、ボランティアの継続要因に直接関わっている点で留意が必要である。

ら、期限までに試用を終わらせることよりも、メンバーの思いを重視することとした。

具体的には、筆者が修正を必要と判断した部分と修正案を手書きで書き入れたものを準備し、それを提案として説明し、担当課のメンバー自身によって検討・判断・修正してもらうというステップを10月の3回の作成会議で行なった。最終的に筆者の修正案はほぼ全て取り入れられているが、メンバーがそれらを最初から鵜呑みにせず一度考え、修正箇所の理由を理解・納得したうえで自身の手によって試作版を仕上げたことは、ボランティア主体の活動として必要なプロセスであった⁵⁷。

(2) 試用と調査方法

試用はオリエンテーション実施後順次、協会Wの秋期の日本語活動の場で完成した課から試していった。調査方法は、ボランティアと外国人参加者にそれぞれ質問紙を作成して行った。外国人参加者への質問紙は母語を考慮して英語、中国語、スペイン語、ポルトガル語、日本語版(ルビ付き)を用意し、記入言語はそれぞれにとって書きやすい言語で依頼した。協会Wでの活動時間は1回90分であるが、そのうち75分を試用にあて、残り15分でボランティアに各頁についての外国人参加者の感想・意見を聞き取ってもらったのち、外国人参加者に自由記述によって試用版について「特に良かったところと理由」、「もっと工夫したほうが良いところと理由」、「全体についての感想」の3点について自由記述をしてもらった。

さらにボランティアには、上記で聞き取った内容と、ボランティア自身が観察した外国人参加者の試用の様子、及び、各頁・試用課全体に対するボランティアの感想・意見を記入して後日提出してもらった。

(3) 試用結果

質問紙はボランティア23人、外国人参加者は中国・韓国・フィリピンをはじめとする16カ国、32人から回収することができた。グループ形式に参加する16の小グループのほか、3つのクラスでも試用してもらうことができた。協会Wの活動には多様な外国人が参加するため、活動内容や使用するリソースの選択は自由で、外国人参加者が漢字等の教科書や読みたい本を持参したり、あるいは何も用いずに自由会話を行なうグループもある。

⁵⁷ 修正提案がなされたことに対する言及：「考え直して、でも結局、これ、すごくいいと思うし、いい感じになったといいます。」(インタビュー・データ：H)

そのため、期間中の試用版の使い方は、毎回もあれば、必要に応じた課のみというケースもあった。

試用結果は、「自然に覚えることができ気に入っています」「写真やイラストがたくさんあって、わかりやすい。気楽に日本語が勉強できる」「日常生活に関しているのでとても良い」「面白い」(以上、外国人参加者からの例)、「充分楽しめました」「全体に利用しやすい」(ボランティアから)というように、双方から肯定的な評価を得ることができた⁵⁸。

そして、試用を行なう第一目的であった、生活行動支援と参加者間の交流促進という素材集作成目的については以下のとおりであった。生活行動支援に関しては、「知りたい情報が全部入っている」「いい内容だ」のほか、「レストランで自分で注文ができそう」、「電話で自分で休むときの連絡が出来そう」、「スーパーでの「2割引」の意味がはじめてわかった」、「ポイントカードを使ってみたい」等の外国人参加者の記述から、試用版を使った活動が自立的な行動につながったり、生活が便利になることへのきっかけになるという感触が得られた。また、参加者間の交流については、参加者や興味や使い方によってトピック・タスクへの反応は様々であることがわかった。が、色々話が及んで「こんなに楽しくていいのかな...というのが素直な意見です。とにかく「話したい」という人のニーズにはピッタリです」というボランティアのコメントに代表されるように、各国の事情に話題が発展した、盛り上がったなど、概ね交流が生まれていたことが確認できた。

試用の第二目的である各頁の役割についても例を挙げながら述べる。「男性のゴミ捨ての写真が既婚女性に受けていた(話題作りになった)」「(「ごみとりサイクル」の課:1頁目)「チャートがあるので、行動の流れがわかりやすい」(「病気のと看」:2頁目)のほか、3頁から5頁の会話例やロールプレイを参考にして、やりとりができたり話題が発展した様子が確認できた。また、漢字頁(7頁目)では入門レベルの非漢字圏出身者であっても漢字が表意文字であること、部首を知ることでおよその意味が推測できたり、字形の認識が容易になることなどによって、漢字への興味を高められたこともわかった。ただし、文法頁(6頁目)については、自律的文法学習へのきっかけや自然習得者にとっての文法への気づきの契機という作成意図があまり伝わらず、文法用語を用いた解説が欲しい/練習問題や宿題が欲しいといった要望が英語教師や東アジア出身の外国人参加者を中心に少なからずあった。この点は素材集の中での句型学習の扱いだけでなく、活動において句型学

⁵⁸ 一人の外国人参加者からは、日本語能力検定2級の受験勉強をしているので、もっと難易度の高いテキストを作って欲しいという要望があった。

習をどう位置づけるかという課題となろう。

以上によって、全体としては作成した試用版が作成目的を実現できる可能性の手ごたえを得ることができ、印刷のための最終版作成に向けて、大きく変更する必要はないであろうことが確認できた。試用者から寄せられた助詞や語彙の適切さ・イラストや写真のわかりやすさといった指摘や、情報頁（8 頁目）を含めて個別に追加要望のあった項目については、最終編集の際に、適宜、検討することとした。

この間、試用期中盤では、再び外部講師を招き、生活者の言語習得におけるインターアクション機会の重要性と、教科書談話が必ずしも実際のインターアクションを反映するものではないといった事柄を確認した（表 7-3 参照 - 10 月 1 日、宮崎里司先生）。11 月 9 日には、作成メンバーが関れることを重視して進めてきた試用版が全て出揃い、11 月 19 日には協会 W 秋期の日本語活動が終わった。こうして試用期間が終了し、素材集の仕上げ期に入っていった。

第 期：仕上げ

仕上げ期では、各課の内容を作成する以外に、初めて手にする利用者の使いやすさも配慮して一冊にまとめる作業を行なう必要がある。具体的には、作成した 13 課を全部通しでの見直し、素材集のコンセプト・工夫・使い方、各課の使い方のヒント、付録（サイン・マーク頁・大切な情報、50 音表、活用表、）目次、参考文献、漢字一覧、索引、表紙の作成、及び、多言語情報頁（各課 8 頁目）の翻訳依頼と編集、一部外注したイラストの取り込み・貼り付けのほか、印刷に関する校正などであった。

当初の作成スケジュールでは、12 月中に全ての原稿を仕上げ、印刷業者に入稿する予定であった。しかし、上述のように 13 課分の試用版が完成するのが 11 月 9 日で、残りの時間的猶予は少ない。ここでも試用版作成時と同様に作業効率とボランティア活動としてメンバーがどう関れるかバランスを図ることが課題となった⁵⁹。例としてメンバー A には、関り方について下記のような気持ちのあることがわかった。

⁵⁹ 素材集作成は、助成金事業であることから期限がある。そのため、作業効率を考える必要が生じてしまっている。しかし、桜井（2007）は高齢者へのボランティアによる弁当宅配を例にあげ、それが高齢者の孤独解消を目指した「ふれあい訪問」の意義を持っていること、また、ボランティアにとっては「社会参加」や「福祉学習」の機会となっていることから、企業活動と比して、ボランティア活動を効率性という尺度で測ることは必ずしも適切でないことが多いことを指摘する（桜井 2007: ）。

例 7-5

最後まで全員で関わろうとすると難しくなるのはわかる。でも、ボランティアの気持ちとしては、自分達は力がないからとってしまいがち。 - 中略 - テキスト作りに関った以上、最後まで関わっていきたい。「来週の作業だったら何名くらい必要」と言ってもらって出来る人が手を挙げる、あるいは、全体でこういうことをしましょうというように、関わっていくほうがいい。みんな、大変でも、(素材集作成に)生きがいを感じているんだと思う。(ノート記述：A、2005.11.04.)

そのため、上述の仕上げ作業のうち、メンバー全員が関れるものとしてサイン・マーク頁⁶⁰と索引の作成および表記方法のチェックをJとLがそれぞれ説明用のレジユメを用意するなどの準備をして、グループ全体で取り組めるようにした。その他、作成メンバーから素材集の名前公募、表紙の作成、各課に必要なイラストの最終取り込みといった作業の有志を募り、Jが参考文献と情報頁の取りまとめ、Lが漢字一覧表作成というように、分担して作業を進めていった。筆者は残りを担当し、他に出来あがってきたものの仕上げ全般を編集担当のLと一緒にいった。そして、全体を見直して修正が生じた場合は、最新版を事務局宛に送り、メンバーが進捗状況をいつでも見られるようにした。

これらのボランティアが関る作業の終盤を迎えた11月下旬には事務局に費用を捻出してもらい、昼食会を行った。ボランティアが活動を継続していく原動力となる要因の一つである満足度には、組織からのボランティアに対する様々な配慮と密接に関わっていることが明らかになっている(桜井 2007: 54)。この期間は、素材集の完成が近くなった頃であるだけに、一連の作成過程に対して「参加して良かった」という満足度を維持し、さらに通常の日本語活動にそれらをつなげていくことをそれまで以上に留意した時期でもあった。

翌年1月10日の作成会議では、全ての原稿をメンバー全員で確認した。その後、筆者とLが印刷業者とのやりとり及び校正作業を担い2月上旬に最終校正が終了し、2月末に印刷され作成開始からちょうど一年を経て素材集が完成した。そして、新年度の4月上旬には協会Wの日本語ボランティアだけでなく県内の団体にも声をかけて、素材集はコンセプトと使い方とともに紹介され、協会Wでは2006年度春期(5月-7月)から使用されるようになった。実際の活動における素材集の使用検証については第6章を参照されたい。

⁶⁰ サイン・マーク頁は、街の中や身の回りの表示やサインで知っているると生活が便利・安全になるものを集めた頁である。作成のために、川崎市の取り組みを参考にして外国人住民10人に使い捨てカメラを渡して、必要だと思うものを自由に撮影してもらい活かしていった(川崎市識字学級研究開発委員会 2004)。

7-3-3 作成方法に関するまとめと課題

以上、協会Wでのボランティアとの協働による教材作成過程について、取り組んだ事柄と問題・工夫を時系列に記述した。協会Wのように活動目的自体が明確でなく、オリジナルな教材蓄積のないグループが一冊にまとめた教材を作成する過程では、主に下記のように段階に応じた課題があり、工夫が必要となっていた。

第 期：活動目標、及び、それを実現する教材コンセプトの明確化と共有

方法 - インタビューを実施し、外国人住民への理解を深め、外部専門家の協力を得ながら活動目的を明確化し、プロトタイプ の提案により教材コンセプトを共有

第 期：素材集作成を通じた活動当事者としてのボランティアの主体性促進

方法 - グループ・ワークと全体での意見交換を行いながら作成するという参加型活動によって、ボランティアの主体的な取り組みを引き出す

第 ・ 期：ボランティアの主体性の維持と、外部条件（期限遵守、他者使用可能な教材）のバランスを取りながらの試用と仕上げ

方法 - 作成メンバーが関与しやすくなるための準備と進捗状況の透明性確保

これらの過程で、筆者がボランティアと同じ一人のメンバーとして協働する中で難しさを認識したのは、事業として充実した内容の素材集を期限内に完成させ、かつボランティアの学びを深め主体性を促進していくことを、どう実現できるかであった。以下、それぞれについて述べる。

（ 1 ）事業性から生じた課題

研修として、外国人住民の声を反映させながら進めていく教材作成を取り入れている例には川崎市識字学級研究開発委員会(2004)がある。その目的は、外国人が抱えている課題から地域の課題を知り、その解決と結びつく日本語習得のあり方を模索すること自体にあり、教材の完成度や質は問われない（上掲書：26）。しかし、協会Wでは他者使用が前提となる教材として予算申請をしている。そのため、コンセプトを明確にメンバーで共有し、かつ期限までに一定の質を兼ね備えた教材を完成させるというプロジェクト遂行の要素が大きく加わっていた。上記の川崎市の例のような教材作成を通じた研修であれば、第I期

および第 期のうち一度作成してみることで、つまり第一クールを経験して終了することも可能である。しかし、本協働的实践では一人が6課分に関わり、何度も内容を練り上げていき、さらに他者が使用できるように、試用や仕上げをしていく過程が求められた。このように、研修的要素だけでなく、達成すべき事業的要素が少なからず存在したわけである。教材作成の行程における研修的要素と事業的要素の比重は概ね図 7-3 のように示すことができる。

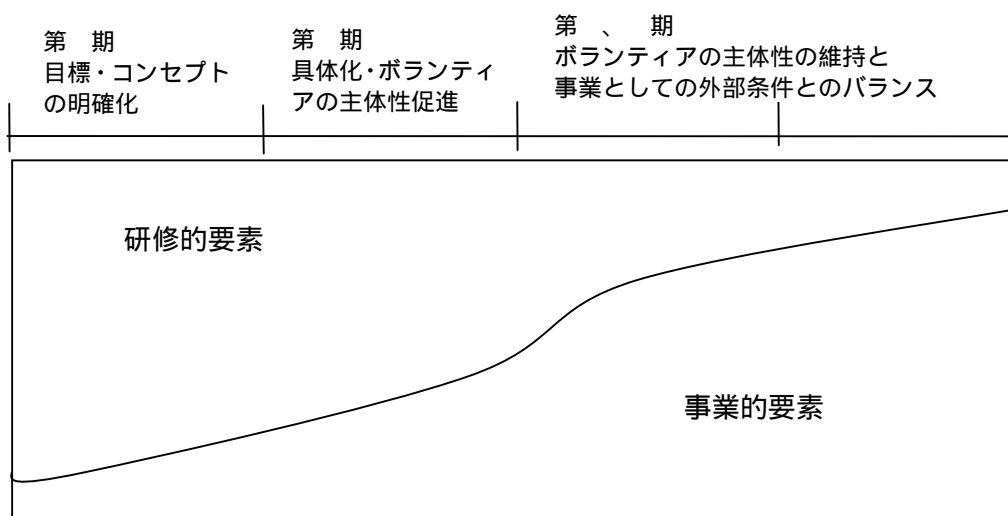


図 7-3 素材集作成行程におけるボランティア研修的要素と事業的要素の割合

助成金事業であったことで、日本語教師による共同の教材作成と同様に、素材集作成は必ず達成されるべき「変えられないゴール」(古川 2005)としてメンバーに認識されていた。例えば、メンバーHは素材集を完成できたことについて「最終的目標があるからできたんじゃないですかね。お金も頂いてるし、年内に作らなきゃいけないんだぞ、みたいな」とインタビューで述べている。つまり、助成金事業であったことにより、長期間に及ぶ作業に取り組む続ける責任感が生まれ、それが複数の課の作成への参加を保証していたこととなる。その結果、第 期で述べたように、メンバーは自分の役割やグループへの参加の仕方に熟達化し、主体性を発揮するようになっていた。つまり、事業性を伴っていたことが長期間のボランティアの参加継続要因の一つとなっており、それがあって「だんだんわかってきて、入り方も関り方もだんだん深くなってきた」(インタビュー：C)という語りが示すように、素材集作成という実践のコミュニティでの学びの深化と、十全な参加者として主体性が高まったと考えられる。

その一方で、本実践では事業性が持つ外部条件と参加者の主体的取り組みとの間にバランスを取る必要性も喚起された。上述のように第 期ではメンバーの熟達化に伴う主体的な取り組みが第一に尊重されたが、試用期(第 期)・仕上げ期(第 期)になると、期限までに他者が使用可能なものを完成させるという事業条件から効率も重視せざるを得なくなった。そのため、筆者と編集担当のLが事業性を満たしていくことと、素材集作成主体として意識が高まったメンバーとの間に葛藤が生まれつつあることがわかり(例 7-5 参照)メンバーが完成まで十全に関れるデザインを考えることが課題となった。さらに、事業として完成させるためには、表 7-8 のように多岐に及ぶ事柄を遂行していく必要のあることもわかった。

表 7-8 教材作成を事業として完成させるための項目

ア．議事録作成、イ．配布物や作成物の保存、ウ．外部講師の依頼、エ．データ入力、オ．データ保存と管理、カ．会議場所の確保、キ．撮影場所や写真利用許可依頼、ク．印刷業者とのやりとり、ケ．校正、コ．予算管理、サ．機関への助成金申請及び報告
--

本素材集作成プロジェクトでは、表 7-8 のカ・コ・サは事務局が自ら行なったが、それ以外はメンバーが全て指示を出して依頼をする必要があった。事務局職員 3 名へのインタビュー(2006.03.22 と同年 04.03.実施)では、素材集作成への関り方について「(ボランティアから)言われたことをする」「励ましの声をかけることはできる」「内容的には事務局にはわからないから、お任せするしかない」というのが実情であり、筆者を含めた作成メンバーと協会組織とが十分に協働できたとは言い難い。それについて、メンバーの一人からは「ボランティアをコーディネートする人とかがいて、そういう職業があってもいいと思うんですね。そういうための協会、事務局じゃないのかな。そこらへんの、ちょっとうまくいってない、手が届いてない部分に気がつきましたね」(インタビュー:L)といった言及があった。その背景としては、協会Wをはじめとする多くの交際交流協会が財政基盤が弱く、少人数の職員で担われていること(毛受 2000)や、職員の研修機会が乏しいといった実情がある。よって、事業性を伴う活動を行なうとき、組織の脆弱性を踏まえてプロジェクトを計画し、有償の職員をうまく巻き込みながら事業を達成していく必要も喚起された。それによって職員が職務に熟達し、結果として活動の充実とそこに参加する人々の学びをより豊かにするための基盤作りにつながると思われる。

(2) ボランティアとの協働におけるファシリテートと指示

ここでは、素材集作成過程で筆者が行なったボランティアとの協働を深める上での方法を振り返ってみたい。

まず、筆者は素材集を完成させるために、作成グループの状況把握・素材集のコンセプト作り・共有といったことから始め、7-3-2で述べたような作業工程をスケジュールを作成して実施し、内容を完成させていくことが必要であった(表7-3参照)。そこでは、為すべきことや指針を示すことが行なわれた。

しかし、枠組みは示しながらも、ボランティアの力が発揮されていくように、ファシリテーターとしての役割を最も意識した。グループ・ワークではボランティアの主体性のできるだけ任せるようにし、全体でグループ・ワークの結果を共有する場でも、すぐに筆者の判断を示すことはせずに、十分な意見交換によるメンバー間の学び合いを尊重し、それらを生かしながら提案を行なっていくことを心がけた。

マネジメントとファシリテートをバランス良く行なっていくことは、成人教育の場において一つの鍵となると思われる。ノールズ(2006:69)は、成人には「他者から自己決定ができると思われ、そのように扱われたいという深層的なニーズ」があるとしながらも、必ずしもそれだけではないことについて下記のように述べている。

新しい環境で新しい科目を学び始める成人学習者に対して、最初から全てを自己決定に基づき学習するのだと言われても、選ぶべき道がわからなかったり、専門知識もないのに全てを決断しなければならなかったとしたら、当然欲求不満に陥る。よって、指示したり指示し直したり、一時的にコントロールをしたり、学習者に教えたりするのも、ときには必要なのである(ノールズ 2006:100-102)。

本研究は素材集作成であって、科目の学習ではない。しかし、ノールズの指摘と同様の側面があった。インタビューでは11人中9人が、素材集作成開始時点では作成がどのように進められるのか不安を感じていたが、筆者が指針を示し、必要に応じて内容や進め方を調整していくことで、素材集完成にある程度の道筋の存在が予測でき、安心感を持ったと述べていた。

勿論、筆者自身が試行錯誤であったという認識を持っているように、必要に応じて指示

とファシリテートを適切に切り替えられていたかという点には多くの問題があったはずである。また、筆者が教師としてではなく同じボランティアとして参加していたことについて、「(もし筆者が)先生として入ると宣言していたら、(筆者が)言えば何もいえなくなる」という言及にあるように、ボランティアの主体性の促進上プラスとなっていた側面がある。他方、同じボランティアとして参加していながら、筆者が方向性を示したりファシリテートをする点に役割のわかりにくさがあったと述べたメンバーも2名いた。そのことは、より良い実践を目指してファシリテートや指示を行ないながらも、ボランティアと対等な立場で協働することの難しさを示すものであり、筆者自身の課題となる。

さらに、日本語教師として教材の共同作成経験のあるメンバーからは、指示を最小限に留めるプロジェクトの進め方の良さを認める一方で、参加者の意見交換やそれぞれの考えを尊重した作成方法は時間がかかること、背景知識が異なるメンバーにとって取り組みやすくするための準備は労力が大きく、仕事上で行なった共同作成以上の大変さがあったという指摘もあった。しかし、おそらく生涯学習の観点からは、そうした準備や労力こそがボランティアの主体性⁶¹を引き出していくうえで不可欠な「理論と実践とのあいだにある溝に橋をかける」(ノールズ 2006:)ことなのではないだろうか⁶²。

ボランティア活動の場は市民主体による、より良い社会形成を目指す場であると同時に生涯学習の場と考えられている(1-3-3、3-3 参照)。そうであるなら、素材集作成に限らず、大学教員や研究に携わる者がボランティアに一方的に教えたり活動の方向性を指示することをせずに、彼/彼女らの学びや主体性を促進し、協働で現場の活動改善に取り組むことをどう実現できるかは、今後、十分に議論がされていく必要がある。

7-4 ボランティア活動としての教材作成の意義と課題 - 学びを中心に -

ここでは、素材集作成の意義をボランティアの学びを中心に考えていきたい。

7-3-2. 第 期：作成期(1)では作成開始当初、メンバーの動機は全体としてさほど高くなく、関り方についても受動的であると観察されたことを述べた。それについて、本節では初めに質問紙およびインタビュー・データによって裏付ける。次に、素材集完成後の質問紙調査でメンバーの作成参加評価結果を報告することによって、メンバーにとって、

⁶¹ ノールズ(2006)では自己決定性という用語が一貫して用いられている。

⁶² 勿論、日本語教師であるメンバーの言及にあったような、仕事と同等あるいはそれ以上の労力の大きさをボランティア・ベースで担うのかといった問題については、別の課題として考える必要があろう。

作成に参加したことが意義あるものと受け止められていたことを確認する。そのうえで、作成過程に対する肯定的評価はメンバーが得たものの多様性に因ることを学びを中心に明らかにしていく。

(1) 当初の動機とスタート時の関り方の要望と心情

参加動機、 スタート時の関り方の希望や心情の順にみていく。

参加動機

下記は第二回目の質問紙調査(2006年2月下旬実施・質問項目)に対する記述にみられた作成メンバーの動機である。(一人が複数内容既述をした場合があり、合計数は全体の11人を上回る。以下、 も同様。)

- ・ 教材の必要性(活動のための事前準備負担軽減、地域密着型テキストの必要性、使用している教材の続きが欲しい、活動の質を高める) - 計4人
- ・ 勉強したい(活動/外国人/教材について、日本語教育の知識) - 計4人
- ・ 興味/チャレンジ - 1人
- ・ 誘われて/成り行きで - 2人
- ・ 活動コンセプト共有の機会 - 1人
- ・ 素材集のコンセプトに共感して途中から参加 - 1人
- ・ PC技能の提供のために途中から参加 - 1人
- ・ 日本語グループの中心メンバーとしての義務 - 1人

上記のように、教材を欲しいと当初から思っていた人は11人中4人と必ずしも多くない。質問紙調査からも教材を作成すること自体に対してボランティアグループの中にコンセンサスがあったとは言えなかったことが確かめられた。しかし、インタビュー結果によれば、義務/誘われて/成り行きでと記述したメンバーであっても、「全く興味がなかったら参加しなかった」「そもそも嫌だったら参加していない」と述べていた。作成メンバーは、日本語ボランティアの中から自発的に参加したメンバーであり、全員がなんらかの興味・関心を持っていたと考えられる。

スタート時の関り方の希望や心情

第二回目質問紙調査(2006年2月下旬実施・質問項目)およびインタビューから、作成プロジェクトが始まったスタート時(2005年2月)の各自の関り方の希望や心情につ

いて、下記の項目が挙げられた。

- ・ 作りたい、できることは何でもする - 2人
(教材作成経験者と教材作成勉強会出席経験者)
- ・ 骨組みは作成経験のある人に作ってもらい、自分は手伝いたい - 3人
- ・ 自分に何ができるかわからないが、できることを探していこう - 1人
- ・ ボランティアのやりがいを邪魔をしないようにサポートしていこう - 1人
(教材作成経験者)
- ・ 作成方法がわからないので不安、躊躇がある - 3人
- ・ 過去の経験から教材作成は難しかったので最初は参加したくなかった - 1人
(教材作成勉強会出席経験者)
- ・ 経験も知識も浅い自分とは最初は無関係だと思った - 1人

作成への関り方についても、当初は「作りたい」という希望を表明し、積極的に関わろうとしているのは2名であった。そして、インタビューで「教科書を作るなんて自分にはできるはずがない。教えてもらいながら言われたことを使い走りのように、一生懸命やれば良いのかな。筋は専門の方にちゃんとつけて頂いて」と考えていたというインタビューでの言及に代表されるように、「手伝いたい」「できることを探していこう」といったやや受動的な参加形態予測が計4名であった。これらに「ボランティアの邪魔をしない範囲でサポートしていこう」という1人を加えても、ある程度関わっていこうとする姿勢を表明しているのは11人中7人、全体の約三分の二にとどまる。そして、不安や参加に消極的な心情を約半数の5人が持っていたことがわかった。

、の結果をまとめると、教材作成には多少なりとも関心があっても、グループとして作成機運は高まっていなかったこと、また、作成への関り方も主体的につくるというよりは、不安もあって、教材作成経験のある日本語教師の指示を期待していたに近く、上述のように一年にも及びかつ作業量の多かった作成に取り組むためにはやや心許ない状況であったことが窺える。

(2) ボランティアの作成参加への評価

上述のように、作成メンバー全体としては当初、必ずしも教材作成の必要性を感じていたわけではなく、積極的に取り組もうと臨んだスタートとも言えない。しかし、作成に参加した評価は11人中、7段階評価で非常に良い - 6人、かなり良い - 3人、やや良い - 1人、どちらとも言えない - 1人であった。全体として高い評価と言って良いだろう。(1)

でみた作成開始時点におけるグループとしての作成気運の低さや個人レベルの不安感や消極的な姿勢と比べて、作成後の活動参加に対する評価の高さとの異なりとの間に、ボランティアが教材作成に参加したことの意義があったと思われる。

メンバーに作成後行なったインタビュー調査では、作成に参加したことによって難しさや何らかの複雑な感情を持ちつつも、同時に、作成過程の中から得るものがあったり、参加継続につながる要因があったことが明らかになった。以下では、その内容について述べていく。

7-4-1 メンバーが得るものの多様性 - 肯定的感情と学び -

素材集作成を通して、作成メンバーが何を得たのかについて学びと肯定的感情に着目して分析をする。最初に、ボランティアの学びを考える意義と枠組みについて述べる。

稲生(1987)は、ボランティアの学びとは「なすことによって学ぶ(learning by doing)」のものであると指摘する。ここで学ばれることは、いわゆる「学習」のように「自分は横に置いておき、自分の巾着袋に「知識」という塊をせっせと貯め込み、必要に応じてすばやく正確に取り出す技術を身につけることではない」(田中 2004: 186)。そして、ボランティアが体得したり、発見したり、得たりするスキルは多様であり、学び取るものも一様ではないとされる(長沼 2003: 225-228)。

よって、本研究における素材集作成におけるボランティアの学びも多様であろうことが予測されるが、これまで日本語教育の分野においては、ボランティアの学びは質問紙調査の中で項目が設けられることはあっても、詳しく調査されたものは管見の限りみられない。筆者は地域日本語活動の実践方法が確立しているとは言えない段階であれば一層、当事者が活動を維持し発展していくために行なっている多様な場面で、その学びを明らかにし、活動の全体像を構想していく必要があるのではないかと考える。中でも、教材作成活動には7-3で詳述したようにボランティアにとって研修的要素が含まれていた。よって、作成メンバーの学びを詳しく分析することによって、ボランティアの学びの特質を知り、活動改善を考えていくうえでの有益な知見が得られるのではないかと思われた⁶³。

データ分析には学びは共同体への参加と切り離せないと考える LPP 論を用いる。小川

⁶³ 日本語教師による共同教材作成の過程を研究したものには古川(2005)がある。そこでは、LPP 論の考え方を援用し、教材作成への参加から生まれる学習があることを述べているが、何が学ばれているのかについては今後の課題とされている。

(1999)はLPP論を用いて社会教育施設で活動するボランティアの学びを分析することを試みており、「参加することによって深まる学び」、「つながりの中にある学び」、「学びの本質としてのアイデンティティ形成」の三項目で考察を行なっている⁶⁴。本稿ではこれを参考にした他、ボランティア論の先行研究を適宜応用しながら分析していく。

なお、ボランティア研究の知見によれば、ボランティアの活動継続要因の一つとして、学びだけでなく、参加を通して得る肯定的感情の重要性が指摘されている(桜井 2007)。本研究においても感情に関連する言及が少なくなかったため、以下、最初に肯定的感情について取り上げた後、続いて学びを中心に詳しく述べていく。

(1) 作成過程における肯定的感情

素材集作成過程においては、業務自体や作成グループの集団性によって肯定的な感情を得ていたことがわかった。桜井(2007:52-53)は先行研究からの知見をまとめ、ボランティア活動の継続には、組織自体から受ける配慮・業務内容・集団性・自己効用感に関する満足感が関係していることを報告している。そのうち、作成過程について肯定的感情として現れたものでは、業務内容(ここでは、素材集を作成すること)そのものと、作成グループという集団から生まれる集団性に関する言及があった。表7-9は上掲書を参考にして、本研究で得られた結果をそれぞれの因子とボランティアの言及例を一緒にまとめたものである。

⁶⁴ 小川(1999)では各項目の詳細な検討には至っていない。

表 7-9 活動継続につながる肯定的感情

()は研究名

類 型	因 子 名	ボランティアの言及例
業務内容	a.業務自体の魅力 (Gidron 1985、Jamison 2003)	作り上げる楽しさ、わかってくる楽しさ、生き生きする、自分が活性化する
	b.業務の特徴 (Lammers 1991)	責任感 - 期限がある、助成金をもらった
集団性	a.相互行為や行動	(率直なやり取りや積極性に対して)楽しい、新鮮、良いな
	b.メンバーとの関係性	親しくなった、話しやすくなった、親密になった、依頼ができる
	c.一体感 (Galindo-Kuhn & Guzley 2001)	のめり込んで行く一体感、一枚岩になった、没頭した

表 7-9 の具体例 からは、楽しさや自己の活性化といった業務自体の魅力、そして、助成金をもらったことから期限遵守や責任感が生じるといった特徴が挙げられた。また、についてはメンバーとの相互行為や関係性を肯定的に捉え、グループの中に一体感が生じていたことがわかる。

(2) 参加によって深まる学び

作成メンバー 11 人への半構造化インタビューを文字化したデータからは、「作成過程を振り返って、どうですか」「良かったことは何ですか」という大きな問いかけを出発点として様々な内容が述べられた。それには上述(1)で述べた肯定的感情だけでなく、「やっている途中でわかって、ってことがいっぱいある」(インタビュー：C)というように、協働による素材集作成過程に参加すること自体が「参加によって深まる学び」(小川 1999)の機会になっていたと考えられた。そして、本研究では、表 7-10 のように個人的な取り組みや他者とのつながりの中にある学び、さらには、自己理解に関するものなど多岐にわたる学びが明らかになった。以下、それぞれについて例を挙げながらみていく。

表 7-10 作成過程におけるボランティアの学び

()は研究名

類型	項目
個人的取り組みの中の学び	a.技術の習得
	b.日本語教材を調べる
	c.地域や社会システムを理解する
つながりの中にある学び (小川 1999)	a.活動や外国人への理解
	b.素材集や作成方法への理解
	c.人間関係 (稲生 1987) (小川 1999)
	d.他のメンバーからの人間的な学び
	e.母語話者が持つ個性
	f.スケールメリット (早瀬 1999)
自己を理解すること (長沼 2003)	a.主体性 (長沼 2003)
	b.アイデンティティ

個人的取り組みの中の学び

素材集作成では作業を分担することがあったため、担当作業を個人的に行っていく中で
の学びがあった。

a. 技術の習得は PC 操作やソフトの使用に習熟したことや、素材集に取り入れる写真を
撮影するうえでのコツの体得といった技術的な習得である。b. 日本語教材を調べるは会話
例を作る際に、どのような言い回しであれば入門や初級前期の外国人参加者にわかりやす
く伝わる日本語になるのかを、既刊の日本語教材を調べて参考にしたというものである。
そして、c. 地域や社会システムを理解するでは、素材集を作成するにあたり、母語話者で
あるメンバーにとっても地域や社会について知らないことが少なくないことに気づかされ
ている。メンバーからは職業安定所における求職方法や災害時の安否連絡方法など自分達
の生活に役立つ可能性のある情報がわかった他、何の疑問も持たずに社会システムに組み
込まれていたことに気づいたという下記のような例が言及された。

例 7-6

例えば自治会とか、そういうのも、どんなふうな位置にあるのかとかも、私、はっきりと分
からなかったわけね。なので、役所のそれなりの課に行って、自治会の位置づけとかね。う

この会議所で、町内会費を集めているのとかも、なんのために使うのかとか。自分が、自治会の中の役員として皆さんから120軒ぐらい集めて銀行に持っていったりしてたこともあったけれども、果たして、それがどんなふうな使い道になっているのとか、そういうのも分からなかったし。 - 中略 - いろんなことを、こう、自分が出向いて行って、調べる。けっこう面白かったですね。そういうの(素材集作成)が無ければ、行かないじゃないじゃないですか。知らないもので済むじゃないですか。(インタビュー：A)

これらの個人的な学びは、メンバーが素材集を作成する共同体の中で自分の役割を果たしていく中で、得ていた学びの例である。他方、他のメンバーや外国人参加者/住民、外部講師など、様々な人とのつながりの中で学んだことも下記のように多様であった。

つながりの中にある学び

a. 活動や外国人への理解

作成過程においては、活動参加者を含む外国人住民へのインタビューを行ったり、メンバーが外国人の体験から聞いた様々なエピソードの交換があった。その結果、例えばFは、「自分が知っている特定の外国人だけでなく、外国人全体を考えるきっかけになった」と語り、外国人の抱える問題について、視野を広げて見られるようになったという。そして、それまでの自身の活動を振り返って「外国人の友達を何人が作って楽しく過ごすというだけなのか、もっと広くみるのか」というように、活動についても深く考えるきっかけとなったことを述べた。

b. 素材集や作成方法への理解

素材集を作成していく中では、例えばGの言及から、文法積み上げ式の教科書とは異なる素材集の発想や作り方を理解していった様子が窺われた。

例 7-7

一般的な本がいっぱいあるでしょう。ああいう教科書を想像していたんですよ。だけれども、本当に身近な場面を設定して、それで、学ぶ人たちの立場になって作る本。あ、こういう教科書(言及のまま)もあるんだというのが、すごく勉強になりましたよね。それで、皆さん教えていらっしゃる外国人の実際的な意見ね、こういう時に困ったとか、こういうことも教えてほしいとか。そういうのを皆で持ち寄って、身近な話題を提供しようとするような教科書作り、というのは初めての経験だったので。あ、こういう教科書作りもあるんだなと。それは、すごく勉強になりましたね。(インタビュー：G)

その他、写真だけでも相互交流のための話題になることや会話例の作り方、わかりやす

い頁のレイアウトなど、作り方の勉強ができたというコメントもあった。これら a. や b. は、外国人住民の生活者としての必要性を理解したうえで教材を作成していくという教材作成の目的と最も直接的に合致する言及とも言える。続いて c. d. では、メンバーと協働する中で同じ日本人 / 日本語母語話者であってもそこには多様性があることへの気づきがあった。そうした異なりがあるからこそ、一人ではできないことでも協働することで解決できるという集団で取り組むことの意義も学ばれていた。

c. 母語話者が持つ個別性では、外国人がステレオタイプで纏められないように、日本語母語話者も個別であることへの気づきがあった。例えば、会話例作成時に使用される語彙や表現の違いから、母語話者間にも言語生活の異なりがあることが意識化されたり、写真や行動の流れのイラストについて、自分が良いと思っても他者が同様に感じるとは限らないという見え方の違いや、同じ話を聞いていても理解の仕方が異なる、といったことが挙げられていた。同時に、そうした違いがあるからこそ、一人ではうまくできないことでも、メンバーの多様性を活かせば、問題解決ができたり行動水準が挙がるという d. スケールメリット（早瀬 1999）の良さが学びとられていた。

また、下記の e. と f. は、互いを肯定的に認め合うことで協力できるグループ作りに影響を与える項目と思われる。

e. 人間関係では、共同作業ではありがちなことであるが、主張をはっきりとするメンバーもいれば、逆に大変控えめであったり、積極的さゆえに時に激しくもなるやり取りを新鮮で楽しいというメンバーもいれば、圧倒されて敬遠する人もいる。それらに対して、メンバーがそれぞれうまく折り合いをつけていった様子がインタビューからは窺えた。この点は、稲生（1987）が指摘する、「良好な人間関係を結ぶ能力を身につける」に該当する項目であろう。また、そうした人間関係を通して、f. 他のメンバーからの人間的な学びも生まれていた。例えば、反論されても冷静に考えたり対応できることや、のびのびと意見が述べられること、忍耐力 / 向上心 / 探究心 / 前向きな気持ちなどといった他者が持つ性質を自分が持っていない望ましいものとして肯定的に評価し、刺激を受けていたことが挙げられた。

これらの中で、a.活動や外国人への理解、b.素材集や作成方法への理解は、日頃の中心の活動に活用していける可能性が高い内容である。また、c.母語話者が持つ個別性の項目では、日本人・日本語母語話者の中にも多様性があることへの気づきがあった。Ohr(2005)はボランティアが「日本人は」というディスコースを行なうことによって、外国人との間に非対称なカテゴリーを形成することを報告している。しかし、上述の母語話者の中にある個別性への気づきは、「外国人」と「日本人」という二項対立を超えた視点の獲得へとつながる。

他方、d.スケールメリット、e.人間関係、f.他のメンバーからの人間的な学びは、素材集作成や地域日本語活動でなくても集団の中で学ぶ場合でも得られる事柄であろう。しかし、こうしたグループ活動やメンバーに対する肯定的な見方が土壌となって、後述(3)(4)のより良い活動への取り組みにプラスの影響を与えていると思われる。

ところで、ボランティア活動は生涯学習の営みでもあるが(第3章3-3参照)、生涯学習とは「自分自身になる」という目的を持って、生涯にわたって展開されるものである(堀2006a:14)。本事例では、アイデンティティと主体性の面から自己理解が深まり、より自分自身に近づいていると考えられる言及があった。

自己を理解すること

a. アイデンティティ

作成メンバーは、専業主婦の他、仕事を持っていても主婦業を中心に生活を送っている人達が大半を占めていた。そうした普段の主婦としての生活と比して、作成作業やそこの行動について下記のような言及があった。

例7-8

家庭の主婦になっちゃって、何かを作り上げる経験を、今、私自身はないのね。だけれども、これを作ることは、何というのかな。うーん、ま、生き甲斐ですよ。(インタビュー:A)

例7-9

主婦という枠から解き放たれて物事を言えるという、それが出来たことが、例えば今回、このプロジェクトに関わったボランティアの面々にとっては、非常に意味のあることではなかったのかなと。自分を含めてね、私はそう思いますね。(インタビュー:I)

好井(1999:10-11)はカテゴリー化の問題として、ある集団にあてはめるカテゴリー

を当該集団以外の集団が支配的に所有し、その「意味」によって人々の生活が呪縛されてしまうことを指摘する。上述のAとIの言及にも、主婦というカテゴリーに何らかの制約を認識していたことが窺える。しかし、素材集作成を通して、そうした制約を越えて「多様で豊穡な「現実」」(好井 1999: 11)における新たな自己のアイデンティティに気づき、自己理解促進の機会になっていたと考えられる。

b. 主体性

主体性については、7-3-2 で作成過程の第 期から行動として顕著に現れ始めたことを述べた。作成終了後のインタビューにおいても、最初は7-4(1)で述べたように不安があったり受身であったものが、活動を通して自らを素材集作成活動の主体として捉えるように変化していることがわかる言及が複数あった。下記はそれを良く示す一例である。

例 7-10

(筆者の質問：一番初めに教科書を作る計画があることを聞いたとき、どう思ったか)

みなさん多分そうでしょうけど、私にそんなことができるはずかないと思いました。 - 中略 - 最初のほうの話し合いのときに「どのように関わっていくか」という確認がありましたよね。みなさんと同じような意見で、自分たちが主体になって作るなんて、とても考えられなかったし、何をどういうふうにもうやっていけばいいかも、さっぱりわかんないので、会社でいえば平社員のように、「ちょっとこれやって」みたいなときに「はい」みたいな感じで使っていただくみたいなね、筋は専門の方にちゃんとつけていただいて、使い走りみたいな感じをやらせていただければいいみたいな思いで。ほんとわかんない、素人だからってというのがすごくあったし。教えてもらいながら「これをやって」と言われて「はい」と、じゃあ、それは私一生懸命やればいいのか、みたいな感じだったですけどね。(筆者の質問：でも、実際は?) そうですね。だんだん結局自分たちがうんからうんから言いながらやってきましたもんね。全部考えて。でも一人でやってたわけじゃないし、話し合いでやってたからね。 - 中略 - 最終的にこうやって本になったときには、「すごいものができたね」というのはありましたよね。 - 中略 - 「これを自分たちで作ったのね」という印象が強い。(インタビュー：H)

また、素材集作成に参加する以前は、教材は誰かに与えられるものだと思っていたのに対し、主体的に作れるものだという意識の変容と、そうした可能性は日本語活動以外でも発揮して良いという理解に至った言及もあった。

例 7-11

なんか本なんて作っちゃいけないんだとか(思っていた)。だいたい私たちが本を手にした時って、もう(教材は)出来ていて。まさか(教材を)自分たちが作るなんて、考え、思わ

ないわけだから。あ、作って良いんだ、写真も撮って使って良いんだ、文章も書いて良いんだと。(短い沈黙)あんまり、日本語とは関係していないところでもね。(インタビュー：I)

このように、素材集作成という活動で自らを主体と捉えられるようになることは、そのコミュニティの中だけでなく、それ以外の活動においても主体性を発揮できるという意識変容につながる事がわかる。

以上のように(1)で記した肯定的感情と(2)で述べてきた多様な学びの存在によって、結果としてメンバーは作成過程に参加したことに対して肯定的評価をするに至っていた。そして、作成開始当初は素材集作成という実践のコミュニティに周辺的に参加し、全体として高いとは言えなかった作成意欲も、参加の深まりと共に高まり、主体的に活動するようになっていた。加えて、例7-11の言及と関連するが、作成活動で得た肯定的感情や学びを基に、作成の場に留まらず、メンバーが日頃の中心的活動でもプラスの影響を与えていたことも下記のように明らかになった。

(3) 日頃のグループ形式活動への影響

ボランティアが素材集作成を行った過程で得た学びや肯定的感情の影響は、日頃のグループ形式活動においても協力し合える活動への変化となって最初に現れた。

協会Wの日本語活動は、外国人参加者との日々の活動だけでなく、期中のゲームやイベントや、ボランティアを対象とした月例会をはじめ、各期初のグループ分け、期末の振り返りといった運営に関する様々な活動を内包している。しかし、プロジェクトが始まるまでは、「(日頃の活動で)毎週会っているし、でも、案外(それぞれの小グループでの活動が)終わると「さよなら」なので、あんまりそんなに話したことはないですよ。」(インタビュー：C)というように、それほど親しかったわけではなく、運営上の事柄を相談するのにもごく数名に限られていたという。けれども、素材集作成によってメンバーの中で仲間意識が増し、ゲームやイベント時には進んでアイデアを出したり自分が出来ることを申し出るようになったなど、日頃の活動を協力的に進める体制が整ってきたという変化が報告された。つまり、自分が直接関る小グループの枠を超えてグループ全体の活動をより良いものとするための協力や行動が行なわれるようになっていた。そうした変化を生み出す積極性、主体性が素材集作成過程での自己理解の深まりに基づくことをAが気づいている言及がある。

例 7-12

このテキストと一緒にみんなで作るという一つのものをする中で、ボランティアのあり方みたいなのが、皆、こうわかってきたのかなって。自分が持っている良さ、それから、これなら私にも出来るというのを、みんなが（素材集作成の中で）出したじゃないですか。だからボランティアをする時にも、そういう協力みたいなのをしてくれる。（日頃の活動が）やり易くなってきた気がしますよね。（インタビュー：A）

さらに、メンバーの中から、素材集を用いた活動の目的理解と素材集活用促進に向けた主体的な活動も見られ始めた。活動や外国人への理解を深め、素材集のコンセプトも理解し（本節（2） a、 b 参照）かつ、試用や素材集作成後の実際の使用の中で、生活行動支援と交流がうまく生まれることが実感できたメンバーは、より多くのボランティアが素材集を活用できるようにと、下記のような改善活動を行なった。

<素材集活用に向けたメンバーによる工夫>

ア．月例会での実践例紹介（2006 年度）

イ．課に関連した活用アイデアを一冊のファイルにまとめて共有（2007 年 7 月）

ウ．各課のトピックが一覧できる写真付シート作成 - 外国人参加者向け（2007 年 9 月）

アとイはボランティアが活動の中で素材集を活用しやすくすることに目的がある。また、ウは新しく活動に加わる外国人参加者が、素材集の中味を一目で把握して、取り組みたい課をボランティアに容易に指し示せることを意図した工夫で、素材集で用いた写真を活用して作成された。これらは全てメンバー自らがアイデアを行動に移した主体的な取り組みである⁶⁵。そして、月例会では作成メンバーを中心に、素材集の主目的が外国人参加者の生活行動支援と交流であるとししばしば言及され、それが協会Wの日本語活動の目標として共有化され始めつつある様子も観察された。素材集作成以前は明確でなかった協会Wの活動に、生活行動支援と交流という活動目的が共有され始め、かつ、作成開始当初は受動的であったボランティア自らが改善活動に主体的に取り組むという変化は、素材集作成の意義を示すと言って良いだろう。

⁶⁵ こうしたボランティア主体による改善活動は現在も続いている。例えば、2009 年 7 月には、生活行動支援と交流を中心に据えた活動の理解促進と共有を図る目的で、それぞれの体験談や活動に対する考えをまとめた冊子の作成が行なわれた。

(4) メンバーが作成過程で得たものの多様性に関するまとめ

以上、本節で述べた結果からは次のことが言えよう。メンバーの作成参加に対する高い評価の理由は、素材集作成という実践共同体に参加することによって多様な肯定的感情や学びを得たことにあったと考えられた。そして、例 7-10 が示すように、はじめは自らを日本語教師や専門家等の指示の受け手と位置付けるいわゆる学校型の学びを想定していたものが、自身を活動主体と位置づけ、自己決定に基づく活動を行なうように変化していった。さらには、上述のように活動改善にも主体的に取り組むようになっていた。これらを、本稿の理論的枠組みである活動理論（エンゲストローム 1999、第 3 章参照）に基づいて図式化すると、下記の図 7-4 のように示すことができる。

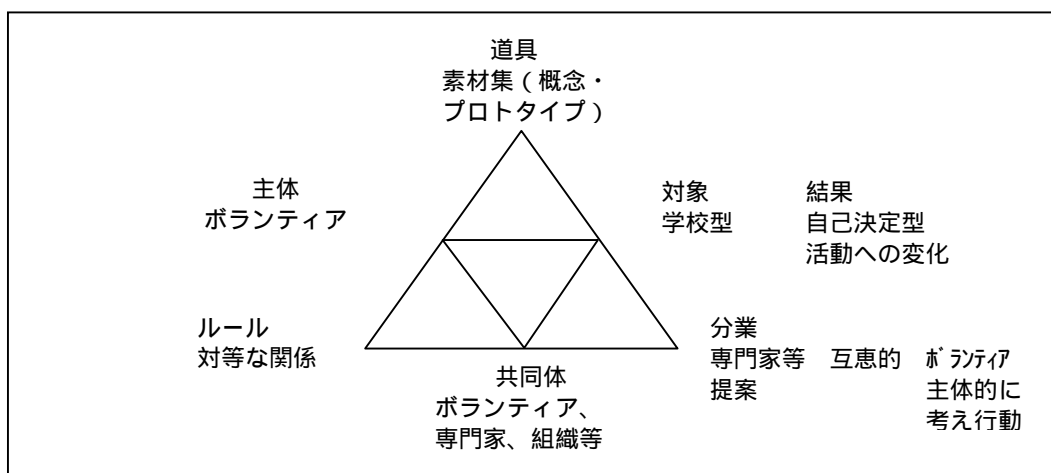


図 7-4 協会Wにおける素材集作成活動

LPP 論では学びを社会的文脈の中で生まれるものと捉え、個人の学びが深まることは共同体への参加がより十全になることを意味し、そうした個人の変化が活動自体に変化をもたらすと考える（レイヴ・ウェンガー、1993）。本研究の作成メンバーにおいても、教材作成という共同体に参加することで、その中から生じる肯定的な感情にも支えられながらそれぞれの学びを深めていた。そして、そこで得た積極性・主体性がメンバーの日頃の中心的活動への参加をより十全にし、活動自体を発展させていこうとする動きが現れていた。つまり、作成活動自体と日頃の中心的活動との間との関連性が示唆されたわけであるが、この点は活動改善の観点から第 8 章で詳しく述べることにする。

7-4-2 協働による素材集作成での学びをめぐる課題

上述のように、素材集作成過程には様々な肯定的感情と学びがあり、それが日頃の中心的活動への変化をもたらしたことを確認した。しかし、課題がなかったわけではない。ここでは、素材集作成上の学びをめぐる二つの課題を取り上げる。それらは、学びが生まれる場としての(1)実践の共同体への参加の偏り、(2)新しい活動観を受入れる難しさである。(1)はボランティア性との関連があり、(2)は成人の学びの特質と密接な関連があると思われた。以下、それぞれについて述べていく。

(1) 実践の共同体への参加の偏り

作成後インタビューでは、「大変だったり、難しかったりしたことは何ですか」という問いに対して一人を除いて10人が参加の偏りに言及していた。分析からは、メンバーの参加上の偏りが生じる最も大きな原因としてデジタル機器の活用があり、それに加えて、自発性、さらには仕事規範適用の影響が加わっていったと考えられる。

実践への参加の深まりとともに学びも深化していくと考えるLPP論では、学習が促進されるためには参加に必要な人工物へのアクセスが成員に開かれていることの重要性が指摘されている(レイヴ・ウェンガー 1993)。しかしながら、本協働的实践ではデジタル機器の活用が一部のメンバーの参加へのアクセス、つまり学びの機会を阻む要因となっていた。作成へのメンバーの参加度合いの偏りは、デジタル機器の使用に多く携わったメンバーにとっては、インタビューで「得るものは非常に大きかったが、自分の時間が犠牲になった」、「とても充実していたが、ストレスもあった」といった言及がなされた。一方、デジタル機器の使用に何らかの困難があったメンバーからは、「何の役にも立てずに、申し訳なかった」、「だんだん作成から外れていって、不安になった」のように表現された。

素材集の各課の内容作成方法は、既述のようにメンバーが2つに分かれてグループ・ワークをし、作成会議毎に作成したものや考えを共有しながら進めるものであった。教材作成では何度も内容を練り直すこと/写真は撮り直しが大変なこと/メンバー全員がPC使用に慣れているわけではないことから、課に取り入れたい写真・イラスト・会話例は手書きで良いことも確認されていた。しかし早い段階から、グループワークではアウトラインが大体決まると課の中身によって担当を決め、自宅に持ち帰って作業を行い、そして自分の担当箇所をPCで作成してメールで意見交換・集約をするという流れができていった。つまり、グループワークに十全的な参加ができるためには、デジタルカメラでの撮影/画像のPCへの取り込み/会話例のPC入力/メールの送受信といった、デジタル機器の活

用が要件となっていた。確かに、PCで仕事をする経験を持ったメンバーにとっては何の問題もないし⁶⁶、各自の仕事や家庭を持つメンバーにとって作成会議以外に集まって作成するのは難しいため、合理的な進め方のように見える。しかし、グループワークでのPC使用が前提になると、それが規範のようになり、PC使用に心理的抵抗感があったり、活用に困難な要因がある場合、担当を引き受けられなくなってしまう。メンバーのデジタル環境と態度には下記のような類型があった。

【メンバーのデジタル環境と態度】

- ・デジタル環境が整っている。操作にも抵抗感がない。
- ・デジタル環境が整っている。操作に抵抗感はあるが、挑戦したい。
- ・デジタル環境は整っているが、一人で使える自信がない。
- ・デジタル環境に互換性がなかったり、足りない機器があり、一人で解決できない。

上記のうち、 が最も多く作業を分担することになり、 がそれに続く。 の分担は徐々に少なくなり、 の一部と は終始決まった分担を持たなかった。デジタル機器の活用によるグループワークは、担当を多く持つ人も持たない人も最初は問題の大きさに気づかず、筆者も介入をしなかった。しかし、最初は自発的にPC使用による担当を引き受けても、それが続くと他者と比べて多い作業量に負担を感じ始めるメンバーもいる。一方、PCを使用しないメンバーにとっては、実質的な作業量が異なるために、グループワークや全体での会議で発言が遠慮がちになったり、担当を引き受けてくれるメンバーに申し訳なく思うといったことが起きていた。

また、PCを使うことによってボランティア以外の仕事でのやり取りの規範が想起され、タイムリーなメールチェックと適切な返信を期待する、あるいは、仕事上の書類で求められるように、ワード・ソフトで作成した課の内容案に対して見栄え上の完成度を自分にも他者にも期待してしまいストレスを持ったというメンバーもいた。

しかし、本協働的实践においては作成期間中、こうした問題は他者への配慮からか誰からも発言されることがなかった。また、筆者自身もそうした役割分担を肯定する表面に現れた一部の声をそのまま受け取ってしまっていた。7-4-1(2)でボランティアが個人的な

⁶⁶ 実際に、日本語教師を対象とした協働の教材作成調査ではPC使用を前提としたメールの活用が有効であったことが報告されている(古川 2005)。

取り組みで得た学びとしてプラスに評価した「技術の習得」が全てデジタル機器関連であることを考えると、その活用はマイナス面だけではないだろう。それを踏まえたうえで、デジタル機器活用から生じる参加の偏りを回避する方法としては、作成会議の中のみで内容を作っていく（内容が固まった段階ではじめてPCによって頁にまとめる）方法、あるいはデジタル機器の使用が不可避なのであれば⁶⁷、担当を持たないメンバーを貴重な客観的助言を与えてくれる人と位置づけ、発言をしてもらえる機会を十分にもつ、またはデジタル機器の使い方を教えてくれたり、サポートが得られる体制を作るといったことが考えられる。

成人の場合、「皆さん、大人だから」というメンバーの表現に代表されるように、マイナス感情の表出を控えるメンバーも少なくない。よって、インフォーマルな機会を含めてメンバーの声を個別に聞き取るなどを行いながら、学びの機会となる参加へのアクセスが常に開かれているか、阻んでいる要因はないかといったことを実践では常に留意する必要がある。

ところで、メンバーの参加に関して、Aがリーダーとして意識的に調整していたことに触れておきたい。Aは、家庭事情で作成会議に継続的には出席できない、あるいは、メンバー間の率直なやりとりやデジタル機器を駆使するグループワークに圧倒されて出席がしにくいと感じるメンバーに対して、個別に電話連絡をするなど、きめ細かな対応を行っていた。一方、作業量が多くなったメンバーに対しては、他のメンバーが抱える個別の事情を折に触れて伝えるなどして理解を求めたり、和やかな雰囲気作りを意識的に行っていたこともわかった。参加が義務ではなく自由意志に基づくボランティア活動では、そうした人的配慮の必要性が極めて高いことが挙げられる⁶⁸。

筆者自身は、メンバーの心情に十分気づく余裕を持つことができなかったが、そうした反省をふまえ、作成過程での役割をメンバーの自発性に任せるだけでなく、少し迷ったり遠慮するメンバーに対しては、積極性が十分に発揮されるように背中を押すことも必要であったし、Aが行ったような人的配慮もしていく必要があった。

⁶⁷ 中には、写真が入っていたり頁のレイアウトが印字されて為されていないと、イメージができないというメンバーが何人かいた。

⁶⁸ 例えば、インタビューでは下記のような言及があった。「作っている途中で何度かだめだと思って、ちょうど夏休みで帰省してたし、で、ずるずる休んでたんです。そしたら、Aさんから温かいお声がけを頂いて、「自分のやれることをやればいいのよ」って。(他者のように)うーんとやらなきゃというのを、(そうではなくて)自分でできることをやればいいんだよって、気づかされましたね。もう、(作成グループに)戻れないかなと思ったんだけど、受け入れてくれて、温かいんだなと。グループでやる良さを知りましたよね」(インタビュー：D)

メンバーの作成過程への十全的参加は、既述のように、素材集への理解を深め、日頃の活動で実践に反映され、外国人参加者の学びを促進する可能性があることから重要な点である。

(2) 新しい活動観を受け入れる難しさ

素材集は一般に多く見られる文法積み上げ式の教材ではなく、生活行動支援と交流促進を中心にした内容及びモジュールという素材集である。こうした素材集のコンセプトを理解するために、11人中7人のメンバーが多少なりとも難しさを感じた時期があったことをインタビューで述べていた。

表7-4に記したように、活動コンセプトの共有がなかった協会Wでは作成メンバーが求めていた教材イメージの異なりも大きかった。そのため、既述のように、先行研究の知見から筆者が素材集の方向性を提案するだけでなく、外国人住民へのインタビューを実施したほか、外部講師を計4回招き協力を得ながら、日本語活動について生活者である外国人の生活行動を容易にする支援と参加者間の交流促進という目標の共有化を図っていった。そうした取り組みによって、作成会議の発話では早くから「外国人が家に一人で引きこもらないように」「自分から安心して行動がしていけるよう」な内容を素材集には取り入れていこう、といった発言が頻繁に聞かれるようになった。そして、外部講師の3回目、4回目の話しを聞いた振り返りの中では、新しいことを聞くというよりは、自分達のしていることの妥当性が確認できたという感想もあった。しかし、発言はそうしたものであっても、7-3-2(2)()で述べたように作成するものは文型や語彙学習が中心になりやすいという矛盾が一部で続いていた。そのことは、素材集が持つ外国人参加者の十全な社会参加と、参加者間の交流の実現を通してNNSの習得も進むというコンセプトを概念としては理解できても実際の行動変容につながるとは限らないことを意味する。インタビューからは、素材集のコンセプトを作成や行動の中で反映できた例から困難であった例まで、いくつかの類型があったことがわかった⁶⁹。

⁶⁹ 類型のように、素材集について疑問があった例()や異なる教材ビリーフ・言語学習観が顕在化した例()もあった。しかし、完成した素材集自体に対する評価は、7段階評価で11人中「非常に良い」4人、「かなり良い」が7人であった。7人の中には褒めすぎを避けたいという理由が数名あったことを考えると、総じて高いと言えよう。

【素材集コンセプトの行動における類型】

- . コンセプトを理解し、作成に大きな困難を持たず、試用段階から効果を確認できた。
- . コンセプトを理解しているが、作成に困難を持った。完成物・他者の活用方法を見て理解が深まった。
- . コンセプトは理解しているが、作成に困難を持った。完成しても疑問があり、再び理解を試みる。
- . コンセプトは理解しているが、作成に困難を持った。完成後も自らのビリーフに変化が見られない。

. に属するメンバーはインタビューで試用段階を含めた使用時のエピソードと共に素材集の良さを生き生きと語っていた。7-4-1(3)で述べた活動を主体的に改善していったメンバーはこのグループに属する。

. は二人の日本語教師である。両者は筆者が最初に事務局員として協会Wと関わり始めた当初からの仲間でもあり、素材集コンセプトはいち早く共有できた。しかし、両者は日本語教師の仕事で文型積み上げ式の授業をすることが多く、そのための教材作成経験を持っていたこともあり、本協働的实践では作成内容上に文法学習への留意が強くなる傾向があった。さらに試用時にも、頁の順番どおりに内容を勉強していくスタイルになってしまったことを言及した。そうした両者にとって、素材集は実際の活動で活動目標を自身に思い起こさせ具現化できる手段であり、類型 . に属するメンバーの活用例を見聞きすることが素材集を作成目的に沿って活用するうえでの参考になったとのことであった。下記はそれらについて述べたLの言及である。

例 7-13

(素材集のプロトタイプを最初に見たときのコンセプト理解について) あ、こういうのなんだっていうのはよくわかったんですよ。ただ、わかったからといって、自分がそれを作れるとは限らなくて、やっぱりどうしても今まで使ってる今既にあるテキストのほうに引っ張られちゃうっていうのかな。やっぱり自分から出てくるものっていうのがすごい教科書的になっちゃったりとか、なんか教科書の世界でのことに縛られちゃったりとかで、なかなか交流のためのっていうところが、わからなかったかもしれないですね。会話例があっても、それを読まなくてもいいし、そこで使わなくても、その会話文を実際に使わなくてもいいっていうのが新鮮っていうか、だから私は使い方はすごい下手だと思う、あの教材は。試用版を使ったときも、やっぱりあれはもう全ページを使わなきゃいけないんだと思っちゃって。 - 中略 - でも、ボランティアさんたちはすごい上手に使ってますよね、交流の中で。ボランティアさんたちっていうか、ビデオで見た**さん達はね。そういうふうに交流ってできたら

楽しいんだろうなって思います。そういうふうにするテキストなんだっていうことがあんまりわかってなかったんですね。どういうテキストかっていうのをわかってるし、コンセプトもわかってるつもりなんですけど、自分の中でそのないものを作ってくっていうのがすごい難しかったなって今回は思います。(インタビュー：L)

・では成人後に英語圏での生活経験があり、滞在期間中にサバイバル会話集が最も役立つという経験から、当初、そうした教材作成希望を持っていたメンバーの例を挙げたい。インタビューでは、素材集がサバイバル会話集のような多くの場面におけるフレーズを網羅しているわけではないため、外国人の生活に役立つのかという疑問が投げかけられた。また、文型学習にも最低限の紹介しかないことについて、担当した外国人参加者から文型説明を求められたときを想定した不安が語られていた。背景として、「日本語教育っていうと教科書あって文法やって何か教えて、「日本語を教える」っていうのがまず思い浮かびますから」というビリーフが言及されている。インタビューでは、これまでの自分の海外生活での経験、及び日本語学習ビリーフと素材集のコンセプトとの違いを疑問として顕在化させ、筆者に熱心に問いかけることを通して素材集の活用方法への理解を深めようとしていた。

・は自身がいわゆる外国語の優秀な学習者 (good learner) であり、文型や語彙学習への関心の高いメンバーの例である。『みんなの日本語初級』(スリーエーネットワーク編)のような教科書談話について「きっちり読んで、お手本ですよ。助詞がきっちりはいっているのがすごく」といった発話が示すように、教科書をモデルと捉え、学習対象と考える傾向が見受けられる。それに対して、素材集の会話例は話し言葉が多く助詞が抜けていることがあるなどからモデルにはならないと指摘したうえで⁷⁰、語彙学習に使いたいと述べていた。また、素材集は日本語が全く話せない外国人参加者とであっても豊富な写真やイラストを用いて交流の実現を意図しているが、入門レベルの外国人参加者との交流には自信がないため、素材集は使用しないという考えも述べられていた。自らの学習経験とビリーフの反映であることが推察された。

筆者は作成過程における日頃のメンバーの発話から、 で取り上げたメンバーも含めて素材集のコンセプトが十分共有されていると考えていたため、インタビューで上記言及例が為されたとき、非常に意外な印象を持った。しかし、 ~ の例がいずれも自らの経験

⁷⁰ 第4章で述べたように素材集の会話例はモデルではなく参考例として位置づけであった。それは素材集作成過程においても同様である。

から得た言語習得観を反映している点に着目するなら、成人の学習プロセスの観点からみれば、むしろ当然であることに気づかされた。

成人の学習における経験の役割について、ノールズ(2002:50)は学習のための豊かな資源になるというプラス面が大いにあるとしたうえで、同時に「成人は、多くの固定した思考や習癖やパターンを有しており、この点ではあまり開放的ではない」側面があると指摘する。この指摘が示すように本協働的实践では、生活行動支援と交流を中心に据え、そこに言語習得が伴うという素材集コンセプトを知識や情報として理解がされても、それまでの個々人の経験によって行動上の変容が極めて難しい場合のあることがわかった。第1期から第3期に至るまで、グループ・ワークや作成メンバー全体での意見交換などを通してコンセプトへの理解を深めながら素材集作成を進め、外部講師の協力を得るといった工夫を行なったつもりであった。しかし、経験の「解凍」(堀 2006b)のためにはさらに積極的にアイスブレイキングやブレインストーミングなどの手法も活用し、外国人参加者が十全に社会生活を営み、そこに日本語習得が生じること、そのための起点として日本語活動の場があるといった意味をより深く考えてもらえる工夫が必要であった。そして、例えば文型や語彙学習にのみ目が向いてしまう内容が作成されたような場合、丁寧に時間をかけて素材集が内包する言語習得観との違いに自ら気づいてもらえるような工夫が必要であったと思われる。

これまでの日本語教育分野における論考で地域日本語活動を生涯学習の場と捉える言及には文化庁(2004)、山田(2008)などがあるが、具体的なフィールドから得られたデータと結びつけて考察を試みたものはほとんどみられない⁷¹。しかし、本研究の上述例のように成人の学習では、それまでの個々人の経験が剛構造になっており、意識と行動の変容を促進することは必ずしも容易でないことがわかる。それは、地域日本語活動の分野において、多文化共生の実現を目指すといった理念が広まりつつあっても、文法積み上げ式教科書を用いてボランティアが日本語を教える活動が依然として多いといった、理解と行動の乖離の問題と共通した課題なのではないだろうか。本協働的实践の結果からは、抽象的な理念を伝えるだけでは地域日本語活動は変わらない可能性が大きいこと、よって、ボランティアとの協働、あるいはボランティア講座や養成において、理念を理解できるような体験を積むと同時に、個々人が過去の経験から培った支援観・活動観・言語習得観をクリ

⁷¹ その一つとして三隅(1996)があるが、そこでは成人の学びの目標についてのみ一部で考察がなされているに限られる。

ティカルに振り返れる機会が十分に提供されることが極めて重要である。

以上、本節では素材集作成過程におけるボランティアの学びをめぐる課題を述べた。まず、ボランティアは余暇活動であるため、仕事や家庭事情により参加が阻まれやすいことに加えて、本事例ではPCを含むデジタル機器の活用が一部のメンバーの十全な参加を阻む要因になっていた。参加者にとってアクセスが開かれているかは常に留意されなければならない。また、成人にとって新しい活動観を受入れることの難しさも明らかになった。素材集というメタ活動での学びは、7-4-1(3)で記したように日頃の中心的活動に密接に関っていく。よって、メタ活動での学びを深めていくことの重要性が喚起された。

7-5 本章のまとめ

本章ではボランティアと日本語教育に携わる者との協働による教材作成のプロセスと、そこでのボランティアの学びと課題を明らかにする目的で、下記の項目について分析・考察を行なった。

ボランティアと協働による素材集作成の過程とはどのようなものか
ボランティアが素材集作成に参加することの意義 - 学びを中心に -
協働による素材集作成過程での学びをめぐる課題

7-3 では、ボランティアとの協働による教材作成の過程とはどのようなものかを時系列に詳しく述べた。まず、活動コンセプトもオリジナル教材の蓄積もなく、かつ作成動機も十分に高かったとは言えないグループの状況を分析し、完成に向かった過程を記述していった。具体的には、第 期(試用期)の活動基盤作りでは外国人参加者への理解を深め、外部の専門家との協力を得ながら、活動の方向性と作ろうとする素材集のプロトタイプを提案することも含めて、コンセプトを共有していった。そして、第 期(仕上げ期)では、素材集のコンセプトとプロトタイプを活動に媒介させることによって、グループワークと全体での意見交換・共有を行いながら、作成を進めていった。その結果、ボランティアが共同体における取り組みに徐々に熟達するに伴って、自分が行なっていることへの学びを深め、自信を持てるようになり、作成活動により主体的に取り組めるといった変化を生んでいたことがわかった。続く第 期(試用期)・ 期(仕上げ期)では、ボランティアによる主体性を維持しつつも、事業性に基づく作成期限遵守・他者使用可能な教材の完成といった外部条件とのバランスを取ることが課題となった。そして、図 7-3 で示したように、助成金を獲得したうえでの

教材作成では、ボランティアの学びや成長といった研修的要素だけでなく、事業遂行的要素の比重が小さくないことに留意し、最後までボランティアが活動主体として十全な参加が可能になるための事業デザインを行なう必要性を指摘した。また、素材集作成では日本語教育に携わる者が同じ一人のボランティアとしてメンバーと協働する中で、どのように指示とファシリテーションを行なえるかが課題となった。

7-4 では、最初にボランティア活動として共同で教材作成を行なうことの意義を取り上げた。そして、参加することによって参加の継続を促す肯定的な感情や多様な学びがあることを明らかにした。まず、作成過程における肯定的感情には、素材集作成という事柄そのものと、作成グループという集団に対してメンバーが様々な肯定的感情を得ていたことがわかった。業務内容では、楽しさや自己の活性化といった業務自体の魅力、そして、助成金をもらったことから期限遵守や責任感が生じるといった項目が挙げられた。また、集団性に関連して、メンバーとの相互行為や関係性を肯定的に捉え、グループの中に一体感が生じていたことがわかった。

学びの点では表 7-10 で纏めたように、個人的取り組みの中で a.主にデジタル機器に関する技術の習得、b.日本語教材を調べる、c.地域や社会システムを理解するといった学びがあった。つながりの中にある学びでは他者との協働的作成という特色を生かし、a.活動や外国人への理解、b.素材集や作成方法への理解、c.人間関係、d.他のメンバーからの人間的な学び、e.母語話者が持つ個別性、f.スケールメリットがあった。そして、学びの本質とされる自己理解()については、a.アイデンティティと b.主体性について述べた。

こうした多くの学びがあった一方で、課題としては事業達成要素を効率よく満たす目的で活用されたデジタル機器の活動への媒介によって、参加の偏りが生じていることも明らかになった。また、長期間に渡って素材集の概念共有を図りながら取り組んだ作成活動であったが、素材集の作成目的やコンセプトが知識としては理解されても、メンバー個人の経験によって、学び - すなわち意識・行動の変容 - には至らなかつたり、困難が生じていたケースが少なからずあった⁷²。この点は、ボランティア研修や講座等を行なうにあたって重要な留意点となる。

⁷² 三輪(2006:139-140)は、このように行動上の変容が見られないとしても、それもその時点での本人の一つの選択である可能性があり、価値観の視野を広げることができていたなら、学習の本質としての意識変容は生じていると考えを示している。

しかし、変容が困難な場合が多いという成人の学びの特質の反面、主体的な活動改善の動きが始まったことは市民活動として成果と言えよう。素材集作成当初、受動的と思えた作成グループであったが、素材集のコンセプトを理解し、試用を含め日頃の中心的活動場面で外国人参加者主体の活動と交流が実現できるという手ごたえを得たメンバーが、自分の小グループ内での実践に留まらず、グループ全体の活動に取り組み始めたことは着目に値する。本研究では、前章（第6章）で素材集を活動に媒介させただけではボランティアの活動観は変わらない場合があること、そして、本章で長期間の素材集作成活動であっても、生活行動支援と交流というコンセプトが必ずしも活動場面で実現されないという限界が明らかになった。しかし、活動主体であるボランティア自身が活動改善に取り組むことによって、徐々にではあっても変容がもたらされていくのではないか。活動改善が生まれる要因とその可能性については、第6章と本章の結果を統合して第8章で改めて考察したい。

本事例は協会Wという固有のフィールドでの実践ではある。しかしながら、日頃の中心的活動の目的が明確でなく具体的な活動方法が明らかでなかったこと、市民が誰でもボランティアとして参加できること、組織が脆弱であるといった点では他の多くの団体と共通する。よって、本章で述べた事柄は、日本語教育に携わる者と地域が協働で教材作成を行なっていくうえで参照可能な知見となり得ると考える。また、地域日本語活動のメタ活動の様相はこれまでほとんど明らかでなかった。教材作成以外でも、コンセプトの共有方法や協働のあり方、成人の学びの特質など、活動改善を行なっていく際に応用できる結果と考える。

第8章 結論

第1章で述べたように、筆者はNNSが地域社会に十全参加していくためには、行政が果たすべき同質で公平な内容及び学習機会の保障と、市民ベースでNNSの個別的なニーズの充足を支援していくボランティア活動との両方が、相互補完的に機能することが必要だと考えている。現在、一般のNNSに対する日本語関連の行政施策がほとんど整備されていないため、ボランティア活動の場に行政が担うべきニーズが流入している側面がある。時間的・人的・資金的制約のあるボランティアが行政の担うべき事業をも行なおうとすれば無理があり、また、社会保障を後退させる危険性もあるのだが、NNSの増加に伴って、地域日本語活動は行政と民間とで彼・彼女らをどう支援するのかという十分な議論が為されないままに広まってきた。日本語教育の教授法などの知識を前提としない市民ボランティアにとって実践可能な方法論は十分に開発されているとは言えず、日本語学習を主とした学校型の活動が多いという問題が継続している。

本稿では多文化共生の社会作りという視点に立って、外国人参加者が地域社会に全的に参加できるための生活行動支援と、参加者間に学び合いが実現し、そこにNNSにとっての日本語習得が生まれるといった実践を目指した。そのために、第3章の理論で述べたように活動における道具の役割の大きさに着目して、()活動に素材集を媒介させることによって日頃の活動が変わるのではないかと、()素材集を作成することを通して、ボランティアの活動への理解が深まるのではないかと、という2つの仮説を立てたうえで、活動の改善を試みた。同時に、上記()・()についてフィールドワークを通して調査し、これまでほとんど明らかでなかった地域日本語活動の実態理解も試みた。

以下、本章第1節では各章で明らかになったことをまとめる。まず、4章の結果として活動の媒介物となる素材集の特徴をまとめる。そして、素材集を媒介にした活動の調査結果と(第6章)素材集作成過程を報告する(第7章)。第6章と第7章の結果からは、日頃の中心的活動やメタ活動の実態を明らかにすると共に、上記・の仮説が部分的ではあるが支持されたこと、そして課題の存在について述べる。

続いて、第2節では、第6章および第7章の結果を統合することによって、素材集という具現物あるいはコンセプトを媒介とした本研究の試みを、協会Wというフィールドでの一連の活動改善の試みとして捉え直す。そして、まず、共通する道具を媒介させることによって日頃の中心的活動とメタ活動がリンクしていくことが、活動の改善・発展上で重要

であることを示す。続いて、ボランティア及び媒介物の点から活動改善を考える。第3節では第6章・第7章から明らかになった課題について、ボランティアによる地域日本語活動と、それを支えるべき組織・行政・専門家や研究に携わる者の関係性と役割を整理する。最後に、第4節で本研究の課題について述べる。

8-1 各章から得られた結果のまとめ

ここでは、各章から得られた結果を整理する。まず、第4章に関して、第6章と第7章の活動を媒介する素材集のコンセプトと内容を中心にまとめる。続いて、第6章について、日頃の中心的活動に具現物として用いられた素材集の検証と、そこで明らかになった参加者の学びと活動の実態を整理する。第7章では、素材集をボランティアと筆者で協働の実践として作成した過程と、ボランティアが作成に参加する意義をまとめる。

<第4章>外国人の生活行動上の支援と相互学習を主目的とした素材集の提案

第4章のリサーチクエスチョンは、「地域日本語活動に必要とされる教材とはどのようなものか」であった。

まず、外国人の当事者性を重視して具体的な内容を検討した。そして、十分な多言語対応の実現に至っていない地域社会の現状では、ボランティアが隣人として、生活者である外国人の十全な社会参加を支援しつつ、同時に両者間の交流を促進し学び合いを活性化できるような、モジュール形式「生活場面シラバス+交流の話題・タスク」の素材集という方向性を導いた。それは、素材集の副題が「生活・交流・学習のための素材」であることが示すように、第一に外国人参加者の生活がより容易で自立的になることと、参加者間の交流の実現が重視されている。NNS にとっての日本語習得は、活動場面と外に広がる実践の共同体での参加の深まりに伴うと考えた。同時に、行政による日本語学習機会の保障が一般に行なわれていない現状があるため、NNS が意識的な日本語学習を進められるための契機も取り入れた。具体的な特徴は下記の通りである。

- ・人権の実現を重視した 13 の生活場面（公共サービスの活用、就労、教育、緊急時対応等 付録1 参照）
- ・外国人参加者の問題を顕在化させ、どこからでも使用可能なモジュール形式
- ・日本語能力に関らず、行動理解を容易にするための写真・イラストの活用と多言語情

報ページ

- ・相互学習を生むための豊富な交流の話題・タスク
- ・意識的な日本語学習の契機としての文法・漢字ページと、自律学習のための学習ストラテジーとリソースへのアクセス紹介

素材集は外国人参加者とボランティアとの活動を媒介する道具と位置づけ、それを使用することによって、活動が従来の学校型から当事者である外国人の問題解決につながる支援提供ができ、同時に、相互交流が生まれる活動が実現できることを期待した。また、4章で提案したコンセプトを媒介とした素材集作成を通して、ボランティアの活動に対する理解が深まることを期待した。これらは第6章と第7章とで、それぞれ検証していく課題となる。

< 第6章 > 素材集の検証と、参加者および活動の実際

協会Wの地域日本語活動の場で、第4章で提案された素材集を用いた実際の活動を詳しく調査した。そして、素材集作成目的である生活行動支援と交流が実現されるかを検証し、活動の実態と学びを中心にボランティアと外国人参加者への理解を深めていった。

(1) 活動のプラットフォームとしての素材集

最初に質問紙調査によって、素材集が外国人参加者への生活行動支援と参加者間の交流に役立つと考えられる結果が得られた。そのことは、小グループ活動の縦断的参与観察結果からも支持された。また、素材集の使用方法は外国人参加者の必要性に応じて多様であったことと、活動の場における参加者の流動性にも対応ができていたことから、素材集は活動のプラットフォームとなり得る可能性が示された。

(2) 実践者としてのボランティア

小グループ活動の縦断的参与観察データから、生活行動支援と交流がほぼ交互に生じる様相を記述した。活動内容は生活行動支援を行ないつつも、地域社会の古参者であるボランティアが一方的に外国人参加者に教える役割を担うに留まらなかった点に特徴があった。そこでは、互いの社会や文化を学び合う交流と、自己開示を伴いながら個人と個人が

知り合っていく人間的交流の両方が存在していた。また、交流の話題は外国人参加者からも多く提示されていた。

その要因を調べた結果、素材集の内容を活用するだけでなく、ボランティアに関する要因として生活行動支援を現実に近づける工夫と自己開示、外国人参加者を尊重したホストとしての緩やかな場の管理、外国人参加者の提示した話題を維持するストラテジーを使用していることが明らかになった。つまり、生活行動支援と交流が実現されるためには、素材集だけでなく、ボランティアの役割が要因として大きいことが考えられた。また、ボランティアは上述の要因を実践者の学びとして自らの活動を内省しながら獲得し、活動の中に活かしていたことを示した。

(3) 外国人参加者の学び

自由な話題提供が可能な上述事例における外国人参加者の学びをミクロとマクロの両方のレベルから検討した。まず、ミクロ・レベルでは活動中の発話を意味交渉の観点から分析した結果、一部に文法的要素も含め、主に語彙を中心とした言語習得の側面を明らかにできた。具体的には、意味交渉によって新しい語彙を獲得したのち、異なる文脈の中で実際使用が行われる、既有知識を利用した理解の試みが新しい語彙獲得につながる、不正確さを伴っていた語彙が実際使用の中で正確になる過程である。生活行動支援と交流を重視した活動であっても、活発なインターアクションによって、言語習得が促進されていることを事例的に示す結果であった。そこでは、地域日本語活動の小グループが NNS にとって、他者間の日本語による実際使用のインターアクションを観察でき、かつ理解したことを安心して試したり使用できる実践の共同体になっていたことが重要であった。

さらに、マクロ・レベルで LPP 論の枠組みを用いて外国人参加者の学びを分析した。その結果、外国人参加者は小グループ活動での実践に慣れる、参加を深める、グループの外の実践共同体へ移行するという段階を経ながら学びを深めていったことが明らかになった。そして、小グループ活動で参加をより十全的にしていく中で、本人が持っていたアイデンティティを活動の場で表出したり、被支援者としてではない役割を担うようになった。ボランティアとの関係においても、「教える」「教わる」という役割が話題に応じて柔軟に入れ替わるようになった。これらによって、インターアクションの内容にも変化が生じた様相が示された。

本研究の結果は、外国人参加者が活動への参加をより十全的に深めながら、社会の成員

性を発展させていくという学びの存在（レイヴ・ウェンガー 1993：29-30）と、そうした学びの一側面として言語習得が行なわれている事例を示すものであった。

（４）仮説（ ）に対する結論

以上（１）から（３）の結果を総合すると、モジュール形式「生活行動支援＋交流の話題・タスク」の素材集という新たな道具を媒介とした活動では、ボランティアの目が当事者の必要性を尊重した活動へと向きやすくなり、そこから交流が生まれ、インターアクションが活性化し、それぞれの学びの生起があったと言える。つまり、活動のルールはボランティアが日本語を教え・外国人参加者が学ぶ（従う）といった従来の活動から（図 3-4 参照）当事者である外国人参加者主体へと転換したこと、それによって、活動の場は外国人参加者とボランティア双方が学び合う場となっていったと纏められた（図 6-2）。これは、本研究の仮説（ ） - 活動に素材集を媒介させることによって日頃の活動が変わるのではないか - を支持する結果と考えられる。しかし、下記の課題も示された。

（５）素材集を用いた実践場面から明らかになった課題

素材集を用いた実践の課題には、日本語に関する外国人参加者の問題解決が主にボランティアに委ねられている現状に起因するものと、個々のボランティアに因るものの二つがあった。

活動領域の多様性

活動の場に参加する NNS は多様であるが、社会生活で孤立し、日本語学習面でも支援を必要とする外国人参加者との活動事例からは、現状では地域日本語活動が広範囲な領域を内包していることが明らかになった（表 6-11）。そこには、カウンセリング的傾聴、組織・機関とのコーディネーション、認知的学習支援等といった、市民性だけでは対応が難しく専門性が求められる項目も含まれていた。そのため、ボランティアによる市民性を生かした地域日本語活動とともに、専門性を要する支援が容易に得られる包括的システムを行政が社会保障の観点から整えていくことが急務である。

個々のボランティアへの依存

活動目標自体が明文化されておらず、かつ、十分なボランティア研修や講座が実施され

ていない協会Wでは、多岐に及ぶ外国人参加者の要望にどこまで対応できるかは各ボランティアの問題解決能力とボランティア観に依存していた。そして、ボランティア側がNNSとのインターアクションの熟達化に至っていない場合や、「～してあげている」というボランティア観を持ち自らの実践を内省する必要性に気づかない場合には、当事者である外国人参加者主体の活動につながらないこともわかった。そのため、ボランティアを対象とした研修や講座では、社会福祉論やボランティア論を内容に取り入れることによって、地域日本語活動は何らかの必要性を持って参加する外国人参加者を主体にした活動であることを十分に理解できるようにしていく必要性も指摘した。ボランティア対象の研修・講座は、全国的にも十分に実施されているとは言えないことから（日本語教育学会 2008）、協会Wだけでなく、地域日本語活動に共通した課題として取り組む必要があるだろう。

また、素材集を活動の場に取り入れても、必ずしも全てのボランティアが生活行動支援や交流といった活動目標を受入れるわけではなかったことは、成人のボランティアに適した活動改善の方法が探求されていくことの重要性を示唆する点である。これについては第7章の結果をふまえ、本章第2節で後述する。

<第7章> ボランティアとの素材集作成過程

最初に、ボランティアと協働による素材集作成過程を記述し、プロセスそのものを理解するとともに、どのような介入・支援が必要であったかを明らかにした。またフィールドワークの結果から、本研究の仮説（ ） - 素材集を作成することを通してボランティアの活動に対する理解が深まるのではないかと - を検証するとともに、活動主体であるボランティアという人々を深く理解することと、活動改善上の要因・課題を分析・考察していった。

（1）作成工程と協働のために筆者が行なったこと

明確な活動目標も、オリジナル教材の蓄積もなかったグループでの素材集作成工程自体は表 7-3 に記した。協働作成で筆者が主に何を行なったかという観点では、下記のようにまとめることができる。

第 期 グループの基盤作り - 活動の方向性と素材集コンセプトの共有

- ・当事者である外国人への理解を深める
- ・外部の日本語教育専門家の協力を得る / ボランティアが地域日本語教育における知

見の還元を受けられる機会を設ける

第 期 内容作成

- ・プロトタイプを提案する
- ・グループワークによる参加型の作成活動をファシリテートする

第 期 試用期、第 期 仕上げ期

- ・ボランティアの主体性の維持と、事業としての素材集完成とのバランスを調整する

(2) ボランティアの学び - 協働作成の意義

まず、素材集作成を通してボランティアの活動への理解が深まるのではないかという仮説に対する結果を述べる。同じ市民として外国人参加者の十全な社会参加を支援し、相互交流を中心とした活動を行なうという活動目的は、知識としては理解されたと考えられた。しかしながら、行動面では変容が見られなかったメンバーの存在もあった。理由として、成人の学びの特徴であると言われる経験の剛構造、すなわち、各人がこれまでに備えた思考の習癖やパターンから生じる固定化が考えられた。

しかし、全てのメンバーに行動上の変容が起きたとは言えなくても、メンバーは、協働作成を行なう中で多様な肯定的な感情や学びを得ていた(表 7-9、表 7-10 参照)。そのことは生涯学習やボランティア論の観点からみれば、素材集作成というメタ活動を行なう意義を十分に示すものと思われた。また、素材集作成への参加を通してメンバーが主体的になり、日頃の中心的な活動場面で協力し合えるようになって、グループとしての力も高まった。その結果、活動は誰かの指示を待って動くという学校型から、ボランティアが自らの主体性・自己決定性が発揮される場になったと考えられた(図 7-4)。

中でも地域日本語活動の観点からは、素材集のコンセプトを理解し、素材集を用いた日頃の実践によって外国人参加者の主体的な日本語の学びが行なわれることを実感できたメンバーの中から、他のボランティアにも素材集がより良く活用されるための工夫が為されるようになった点が着目できる。そのことは、ボランティアが自分の目の前の外国人参加者との活動だけでなく、さらに視野を広げて、グループ自体の改善に取り組み始めたことを意味する。活動主体であるボランティアが地域日本語活動を改善していく可能性を示すものとして大きな意義がある。

(3) 素材集作成過程から明らかになった課題

しかしながら、筆者がボランティアと協働をしていくうえで問題がなかったわけではない。そこには主に、組織に関連する問題があった他、ボランティアの学びを促進するためにはより広範な実践力を備える必要があった。

組織の課題 - 組織力を高めるために

協会Wでの事例は助成金を得ていたため、事業を達成していくうえで人的・事業的マネジメントとして多様な要素を含んでいた(表 7-8 参照)。地域日本語活動に多文化共生社会作りに向けたソーシャル・アクションを行なっていくことが期待されるのであれば、今後は一層、事業を成果に結びつけていくために組織力を備えることが不可欠となる。その際、ボランティアの十分な参加と能力の発揮を促進し、かつ、事業の達成を叶えていくためのボランティアマネジメント(桜井 2007)の手法を取り入れるなど、戦略的に取り組むことも重要と思われる。また、協会Wと同様に地域日本語活動の運営組織となることの多い民間団体の国際交流協会は、財政的・人的に脆弱な団体が多く、ボランティアを支援する研修機会も乏しい。そのため、行政と対等な関係を構築していくことに留意しつつも、社会福祉領域で行なわれているように行政による民間組織への財政的・構造的支援がなされていくことも検討されるべきである。

協働上の課題 - ボランティアの学びを豊かにするために

LPP 論によれば、学びを得るためには実践の共同体への十全的な参加者へと移行できることが必要となる。しかし、素材集作成では参加の偏りが生じていたことがわかった。ボランティア活動は余暇活動であることから、それぞれの家庭や仕事等の都合で参加の仕方に異なりが生じやすい。さらに、協会Wの事例ではパソコンをはじめとしたデジタル機器の使用が一部のメンバーにとって活動への参加を難しくし、参加の偏りを大きくする要因になっていた。留意すべきは、他者への配慮から作成過程ではこうした問題が顕在化することがなかったことである。よって、デジタル機器使用に限らず、活動において誰にとっても参加ができるようにアクセスが常に開かれた活動デザインになっているか十分に注意が必要である。

次に、前述(2)のボランティアの学びの様相と関連することであるが、素材集作成過程では、筆者は成人であるボランティアの学びを支援する視点から、必要に応じて指針を示しながらも、自己決定を基に活動でボランティアの主体性が発揮されることを目指して

いた。しかし、そのための知識や経験が十分でなかったために、成人の学びの特質から生じる問題に気づけなかったなど、試行錯誤が多かった。例えば、知識として生活行動支援と交流を中心にした素材集の行動目標を理解しても、実際の行動での変容には至らないといったことである。地域日本語活動の担い手は成人のボランティアが主であることを考えれば、活動を維持・改善するための協働では、成人がどのように学びを深め、行動の変容を促進していけるかは重要な課題となる。そのため、生涯学習論やボランティア論の知見を応用したり、行動目標を理解できるような実践を経験することによって、個々人が既に持っている支援観・活動観・言語習得観をクリティカルに内省できる機会を十分に持つ必要性が極めて高いこともわかった。

以上、各章の結果を整理した。筆者は第4章で提案した素材集の内容を協会Wだけでなく、十全な社会参加を求める外国人参加者と、隣人としての市民性を特長とするボランティアによる活動に、広く対応できる可能性を持つ提案として検討している。そのため、本稿では、まず、ア・第5章で提案した素材集という具現物が、実践の場でどうであったかを検証した(第6章)。そのうえで、ボランティアの力を高めるという関心から、イ・素材集のコンセプトを媒介とした教材作成過程を明らかにした(第7章)。そして、両章の結果からは、それぞれ課題や新たに生じた矛盾はあっても、素材集そのもの、あるいはそのコンセプトを媒介させたことで、活動を外国人参加者の必要性に寄り添った生活行動支援と参加者間の交流を中心にしたものへと改善する側面のあったことが、上述のように明らかになった。

続いて、上記ア、イを協会Wというフィールドでの一連の改善過程という視点から捉えた場合、何が言えるのかを考えたい。

8-2 各章の結果を統合した結論 - 活動の改善・発展に求められるもの

最初に、本協働的实践を協会Wというフィールドの活動の改善と捉え、本稿の理論的・分析的枠組みである、活動理論による発達のサイクル(エンゲストローム 1999、図 3-1 参照)からまとめる。

(1) 発達のサイクルからみたまとめ

本研究内容を協会Wの日本語活動という時間軸にそって捉え直すなら、下記の図 8-1 の

ように纏めることができる。なお、第3章(図3-2)に示したように、Engeström(2001)では改善活動とそれに伴う学びのプロセスについて7段階を一過程として捉えている。そして、実践を通して発見された新たな課題の存在を理解することによって、再び、活動の発達と学習に向けたサイクルが始まると考えられている。

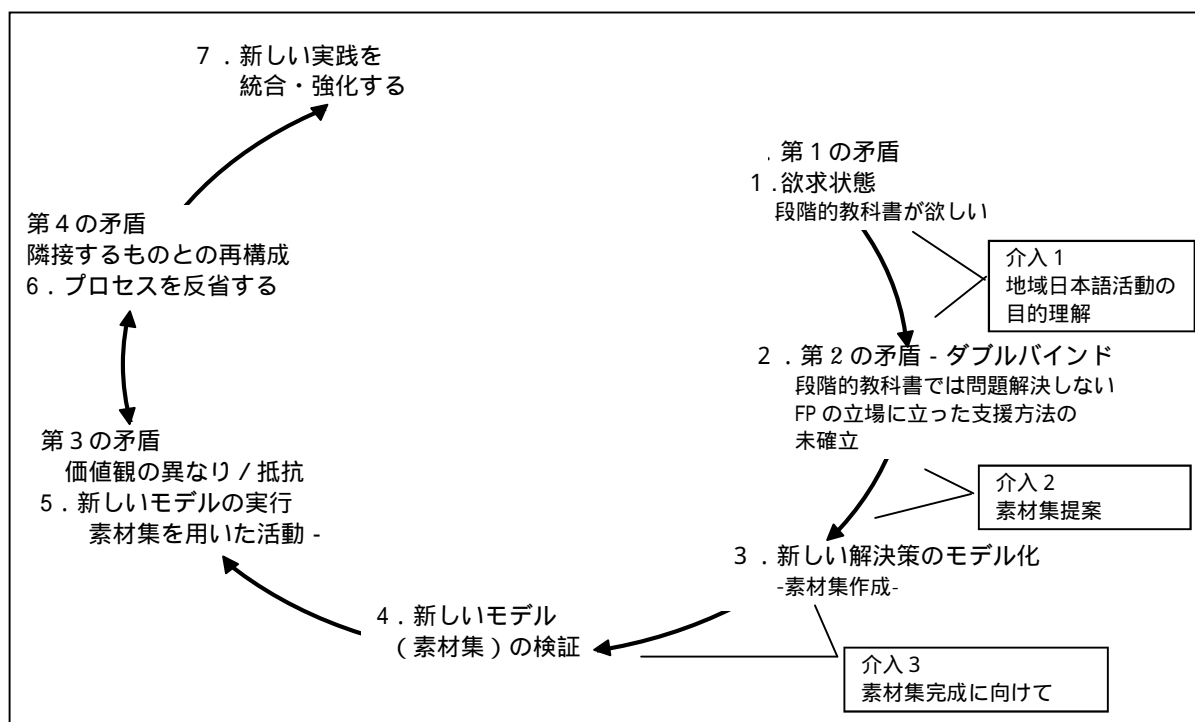


図8-1 拡張的学習サイクルからみた素材集のコンセプト及び具現物を媒介とした活動改善の試み(図中のFP=外国人参加者)

本研究の場合、1では、協働的実践の契機となった協会Wのボランティアの一部に生じていた欲求、すなわち、入門レベルで使用されていた文型シラバス教材(地域日本語活動用に開発されたモジュール折衷型)の続きが欲しいという状態があった。それに対して、多文化共生の視点に立って参加者間の関係作りや当事者主体の活動へと作成目的の再考を促すために介入を行なった。具体的には、ボランティアに外国人の声の聞き取りをしてもらったり、外部専門家の協力を得て地域日本語活動についての知見の還元を受けた等である。

2では、作成メンバーにとって、文法積み上げ式教材では特に外国人参加者の十全な社会参加や交流希望に対応する上で十分ではないことが考えられても、具体的にどうすれば

良いのか解決が見えないという板ばさみの状況が発生する。そこでプロトタイプを作成し、素材集の内容提案を行なうという介入を行った。

3では新しい解決策作りとして、提案したコンセプトを媒介にして素材集作成が行なわれていった。ここでは、必要に応じた指針の提示と、ボランティアの主体性を引き出すためのファシリテーションのバランスを図りながら介入をしていくこととなった。

4では提案内容の第1回目の検証として試用を実施し、5では完成された素材集を用いて通常の活動が展開する段階に入った。しかし、ここでは第6章の課題で記したように、日本語学習支援を重視する活動観からの変容が難しかったり、ボランティア観の異なりといった新たな問題状況が顕在化してきた。

それに対して、作成メンバーの中から他のボランティアの素材集活用促進のために、活用事例を共有する・活用アイデアファイルを作成するといった行動が主体的に取られた。その際、外国人参加者の生活行動支援と交流の活性化という素材集のコンセプトを言語化し、グループ全体で共有する働きかけを行なうといった変化もあった。このように、活動の改善サイクルが発展的に続いていくことが見られた⁷⁴。

(2) 協会Wにおける活動の改善・発展の観点からみた考察

エンゲストローム(1999:11-12)が主張するように、人々が毎日あらゆる社会的実践で価値判断や意思決定を行なっているのと同様に、活動改善においても活動に内在している問題を分析し、より良いと思われる実践へと方向づける必要がある。本研究では、参加者にとって意義があり、かつ社会的にも地域日本語活動が多文化共生社会の創造への寄与につながっていくことを意図し、まず、教育工学でなされるように抽象的になりやすい大きな目標を噛み砕いて「～ができる」といった行動目標(赤堀 2002:28)で捉え直している。具体的には、外国人が社会により十全に参加をしていくための支援ができること(生活行動支援)と、外国人参加者とボランティアとが交流し・学び合えることである。そして、それらの行動目標と活動を媒介する概念(コンセプト)および具現物として素材集を提案し、活動改善を試みた。

その結果、上述のように素材集作成過程では素材集の概念やプロトタイプが協働作成に

⁷⁴ 本調査および本稿自体が協働的实践プロセスの内省でもあるが、ここで明らかにされた課題に対してフィールドで取り組んでいくなら、さらに実践を統合・強化していくことにつながっていくことになる。

おける方向性を示す役割を果たし、また、日頃の中心的活動場面では、素材集を用いることで生活行動支援と交流が志向されやすいことが示された。勿論、本研究における素材集という提案については後述のように検討すべき課題があるとしても、活動を前進させていくために、参加者が共有できる道具の存在の重要性を示唆するものと考えられる。

さらに、協会Wの改善の試みでは、概念と具現物という違いはあっても、同じ「素材集」を媒介として、メタ活動の素材集作成と地域日本語活動の中心的活動である日頃の実践場面がリンクしていたことがわかる。下記の図 8-2 は、素材集作成というメタ活動の結果を示した図 7-4 と素材集使用による中心的活動の結果を示した図 6-2 の関連がわかりやすくなるよう、主体・活動の結果・道具の部分のみを記して並べたものである。

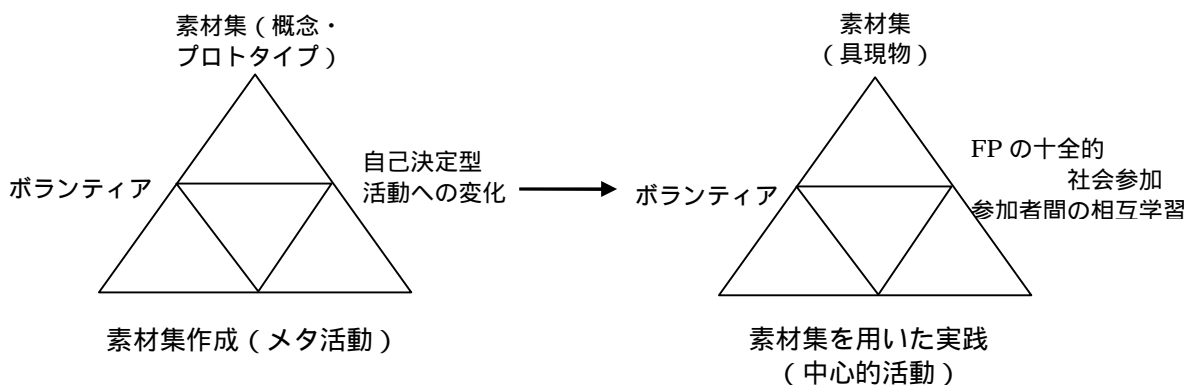


図 8-2 素材集作成活動と素材集を用いた実践の関連 (図中の FP = 外国人参加者)

まず、図 8-2 の左側の三角形は、第 7 章で述べたように活動主体であるボランティアが素材集の概念を媒介にして、それを具現化するというメタ活動を通して、自己決定型の活動を行なうようになっていった結果を示している。そして、作成活動を通して素材集のコンセプトを十分に理解し、かつ主体的に行動する力を発揮するようになっていったボランティアは、その後の中心的活動場面で素材集の内容を無批判に使用するのではなく、実践者として内省をしながら活用していた。そして、第 6 章の事例のように、当事者の必要性を反映させた活動を行ないながら交流と相互学習が生起する実践が実現されていた (右側の三角形参照)。

さらに、二つの活動の関連をさらに詳細にみていくと、例えば素材集作成過程では、日頃の活動の場で試用をしたことが作成途上にある素材集の意味と価値を確認する機会になって、その後のより主体的な素材集作成への取り組みにつながっていたというように、双

方向の関係にあった。そして、完成後も素材集活用を通して生活行動支援と交流がうまく生起できるという実感が得られたメンバー達が中心になって、月例会で実践例を紹介するほか、中心的活動場面で生じた問題解決やより良く素材集を活用する目的で、ボランティアの工夫や経験談などを集めた冊子を作成するといったメタ活動を現在も続けている。つまり、協会Wにおける活動改善の試みは、時に概念であり時に具現物であっても、「素材集」を共通に媒介することによってメタ活動と中心的活動が往還をしていた。

これらを総合すると、本研究フィールドにおける活動改善と発展の試みは多文化共生社会の創造という理念のもとに、具体的行動目標を外国人の十全的社会参加のための生活行動支援及び参加者間の交流・相互学習としたものであり、それを活動で具現化するために素材集を媒介させたものであると言える。そして、概念か具現物かという異なりはあっても、同じ行動目標を具体化するための媒介物である素材集を共有し、中心的活動とメタ活動がリンクしていることによって、活動改善が促進されていると考えられた。図 8-3⁷⁵はそれを図式化したものである。

⁷⁵ この図は、地域日本語教育演習で理念と実践との関連について為されたディスカッションと、協会 W の活動改善で果たした素材集の役割の本質を見据えることを促してくださった館岡洋子先生からの助言があって形になったものである。

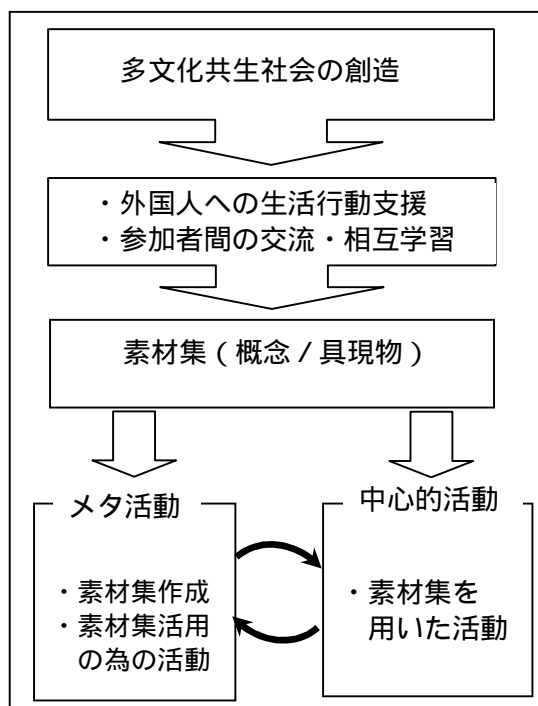


図 8-3 協会Wの活動改善と発展への試み

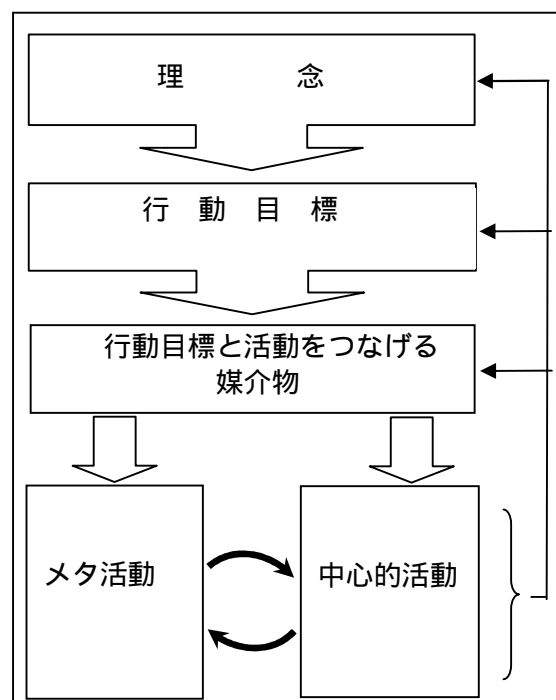


図 8-4 活動改善と発展に向けたモデル

協会Wにおける実践上の課題として、第7章では、新しい活動観を受け入れたり、それを反映した活動を実践していく点で、成人が持つ豊かな経験が剛構造となって変容を難しくする場合があるといった指摘（ノールズ 2002、三輪 2006）が本研究にも当てはまっていたことを述べた。また第6章でも、ボランティアが素材集を手にしただけでは、外国人参加者主体という当事者の視点に立った活動への理解が必ずしも実現しない場合があることを記した。つまり、素材集のような具現物を誰かがトップダウン的に活動の場に投入するだけでは活動全体に改善をもたらすことは困難であることが考えられる。

他方、協会Wの試みでは日本語教育の分野で研究を行なう者とボランティアが協働して、活動改善のための素材集を作成することによって、素材集のコンセプトを深く理解する機会を継続的に得ている。そして、日頃の活動の場で素材集を試用し、再びメタ活動の場で内省することが作成過程で行われた。さらに完成後も、うまく活用できた人がメタ活動である月例会などで実践例を紹介したり、活用上の工夫をシェアするといったように、中心的活動の場とメタ活動の場とに往還があった。このように、両者にリンクがあることが媒介物への理解を徐々に浸透させ、結果として活動が発展していくことにつながっていた。主として成人のボランティアが担う地域日本語活動の活動改善を考えるうえで、重要な点

である。

本研究の結果をより抽象化するなら、活動を改善・発展させていくためには図 8-4 のようなモデルが導かれるのではないだろうか。中心的活動とメタ活動がリンクすることによって活動自体が改善するとすれば、中心的活動の主体であるボランティアが活動改善と発展のうえで欠かせないアクターであることがわかる。そして、新しい活動観や実践の方法、あるいは活動の媒介になる道具といったものが受入れられていくためには、中心的活動とメタ活動を往還させながら、活動主体に対して理解と行動の変容を促す働きかけを継続させることが必要であり、それによって活動改善が進む。このように図 8-4 のモデルに沿って考えるなら、多文化共生社会の創造を目指すといった理念が共通認識として広まりつつあっても、それを実際の活動につなげる行動目標や適切な道具がなかったり、中心的活動とメタ活動がうまくリンクしていない場合には、学校型の活動が継続してしまう理由が可視化されよう。

では、活動改善とボランティアとはどのように関わっているのだろうか。また、本研究は素材集を媒介させることによって活動改善を試みたが、素材集はどのような役割を果たしたと言えるのか。そして、活動改善に適する媒介物というものはあるのだろうか。以下、活動改善に関する考察を進めるために、ボランティアと媒介物を取り上げて考えてみたい。

(3) 活動改善とボランティアの関り

例えば、第 6 章の事例(6-3)で取り上げたボランティアは、活動改善に積極的に取り組んだ一人である。素材集作成に参加したメンバーであるが、参加する以前は外国人参加者との活動場面を「根拠はないが、学校スタイルで日本語を教える」と思っていたと言う。そのため、かつては活動に臨む準備として、教科書を基に「今日は形容詞を勉強してもらおう」というように、「自分の思いつき」で内容を決め、例文を作るなどをしていたそうである。そこには、当事者である外国人参加者の必要性への配慮は希薄である。しかし、素材集作成過程で外国人にインタビューをしたり、NNS にとって日本語の必要性が生活に結びついていることを多くのエピソードから知ることによって、活動の場を学校のように捉えていたイメージが薄れていったと言う。そして、外国人参加者にとって「関係があるもの、リアルな場面、これが必要って思うものは何？」と考えるようになり、素材集をそのまま使うのではなく、当事者の必要性を顕在化させる道具として活用するようになったと語った。そのように道具の使い方が変わり、当事者にとって本当に必要なことを土台に

したやり取りが実現できたとき、外国人参加者が自ら熱心にメモを取り、さらに別の具体的な場面での練習を希望するというように日本語学習に主体的に取り組むことに気づいた。そこに 6-3-3 のボランティアの実践者としての学びがあった。中でも、片言の日本語ながら表情豊かに非言語を駆使してコミュニケーションをするのが上手かった外国人参加者の例では、それまではノートは持参しても書いて覚えようとはしたことはなかったが、上述のような活動を行なっていく中で、素材集そのものとは別に書き込み用のコピー版を自ら用意し、そこで行なわれたやりとりの中で自分が必要だと思う言葉や表現を書き込んで覚えるようになった変化が強く印象に残っているという。こうした経験から、外国人参加者がコミュニケーションをしたい内容や事柄が明確になれば、NNS は自分で学習をすること、つまり自律的に学んでいくことを理解するに至っている。

このように、ボランティアは素材集作成過程を通して「学校のイメージ」が薄れ、自らの実践が変化することによって外国人参加者の学びが主体的・自律的になることを体験・理解した。それに伴って活動観も、外国人参加者自身が言いたいことを見つけ、それを中心にしたコミュニケーションを行なうことによって、本人達の主体的な学びを生起させることへと変化していった。そして、実践と内省を重ねる中で素材集を用いた活動観と実践方法がより明確になっていくに従って、素材集を用いた活動を十分に理解できなかつたり困難を感じているボランティアの存在に気づくようになり、素材集の活用促進に取り組むようになったと言う。

つまり、ボランティアが活動改善に取り組むまでには、まず 活動やそこで用いる媒介物のコンセプトを理解し、理解したコンセプトを媒介物を用いて実践できることが前提にあり、そのうえで 他者やグループの課題に気づき、改善活動に取り組むという段階のあることがわかる。ボランティアが活動で用いる道具を理解し、かつそれを用いた実践に習熟し、活動主体としてグループの課題に気づき改善活動に取り組んでいくといった、実践と内省とを繰り返しながら一定以上の期間にわたる営みがあることに留意したい。

これまで、地域日本語活動ではボランティア向け研修や講座が多数実施されてきたが、1 回が全体の 32.1% で最も多く、1 回から 5 回までの短期のものが 61.2% と過半数を占める（日本語教育学会 2008：86）。また、そうした研修・講座の成果はほとんど検証されてこなかった（米勢・尾崎 2005）。これに対して、本研究から明らかになったことは、多様な参加動機を持ち、かつ様々な経験や価値観を備えた成人が学び、活動目標を実践で具現化していけるようになるためには、メタ活動と中心的活動における実践を往還させ内省を

積み重ねながら、徐々に新しい活動観と実践の方法を身につけていくということである。今後、ボランティア研修や講座を企画するうえで極めて重要な点と考える。

また、ボランティアによる活動改善の素地としては、第7章で述べたように素材集作成を通して、作成メンバーを中心に主体性を発揮して、かつ協力し合える関係性が築かれていたこと、そして、「皆で作ると良いものができることがわかった」というメンバーの言及にあるようにスケールメリットが共有・理解されていたことも忘れてはならない。

(4) 媒介物が活動改善に果たす役割

社会文化的アプローチの学習観によれば、人間の活動は常に道具を含む人工物によって媒介されていると考えられる。そして、本稿は素材集という道具を媒介させることによって活動改善を試みた研究であった。ここでは本研究の結果を基に、素材集という媒介物が活動の中で持つ意義、地域日本語活動の媒介物としての適切性について考えたい。

素材集という媒介物の活動における意義

素材集は日頃の中心的活動場面(第6章)においては、生活行動支援と交流という行動目標を具現化した道具であった。そして、本研究では素材集を媒介物として用いることで、従来、学校型の活動を志向しがちな傾向を指摘されることが多かったボランティアの目が、生活行動支援と交流に向きやすいと考えられる結果を得た。また、メタ活動である素材集作成(第7章)では、生活行動支援と交流という概念やプロトタイプという媒介物が素材集の内容を具現化していくうえでの基盤となった。このように、媒介物の存在は活動の基盤になることがわかる。

ただし、道具をはじめとする媒介物がどのような場面でどう使用され、それがどんな意味を持つのかは道具自体の内にはなく、実践のコミュニティの成員の間で共有される(加藤・有元 2001:2)。本研究では、第6章で素材集が確かに活動のプラットフォームになっていたことを確認した。具体的には、ボランティアがモジュール形式という素材集の特質を活かして、内容及び使い方の両面から柔軟に素材集を活用していた。また、多くの地域日本語活動で指摘される課題である外国人参加者の流動性に対しても、素材集が活動グループで物理的に共有されることによって全体の基盤となり、対応が可能になっていた。

しかし、素材集を用いてどのような実践を行うか、外国人参加者が必要とする生活行動支援と交流といった行動目標を実現できるか否かについてはボランティアによって異なり

が見られた。道具と使用する人との関係は「実践的活動に積極的に使用する人は、その道具が使われる世界と道具自体についての豊かな暗黙的理解を次第に形成し、それらの理解が使用によって絶えず広がっていくこと」が指摘されている (Brown, et al. 1992 : 38)。この指摘は、第7章で明らかになったように、素材集の意義が作成メンバーの中でも異なっていたことを説明する。素材集は、学校型の活動をする傾向が強いメンバーにとっては「生活行動支援と交流といった行動目標を思い起こさせてくれるもの」であった。他方、「行動目標を反映した実践ができる」、さらには「行動目標と照らし合わせ、活動上の問題解決ができる」といった幅が生じていたこともわかった。改善活動が進んでいくなれば、その先には「媒介物、活動目標、理念自体を問い直す」ことも行なわれていく可能性がある。このように考えると、活動における媒介物の意義は下記の図 8-5 のような段階を持つと考えられる。

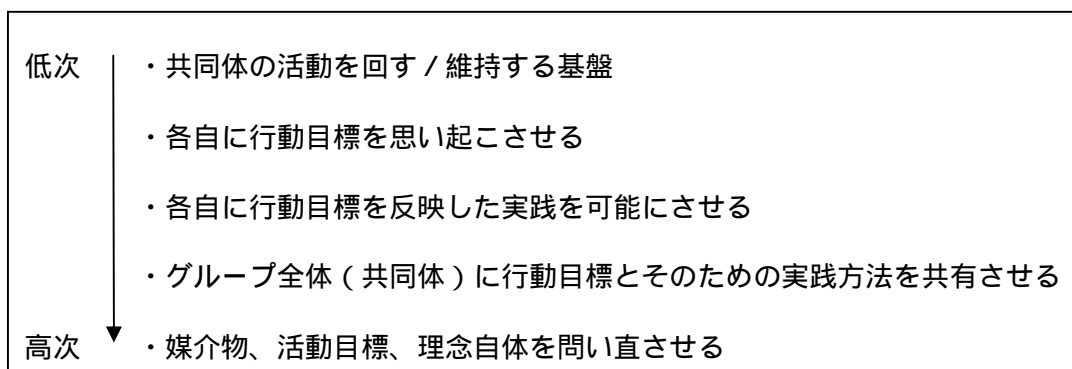


図 8-5 活動における媒介物の意義

いずれの段階においても、媒介物の使用に熟達した者の実践から学ぶ、熟達者が改善に取り組む、あるいは研究者等が介入するなどによって、媒介物の使用を通してそこにコード化された実践のエキス (福島 1993 : 159) - 本研究では生活行動支援と交流という行動目標とそれを実現する実践の方法 - が広がっていくと考えられる。では、媒介物には適切性があるのだろうか。次にこの点を考えてみたい。

地域日本語活動の媒介物としての適切性とは

本研究では、外国人参加者がより十全に社会に参加できること、参加者間に交流と相互の学びが生じること、そこに日本語の習得が伴うことを重視し、それらを実践で実現するために素材集を媒介物とした。地方都市では外国人との交流や支援をする組織は少ないこ

とから、素材集は広く活用できる提案ではないかと考える。しかし、生活行動場面シラバスに基づいて、素材集では各課の1ページに生活場面に関するカラー写真が大きく取り上げられ、2ページ目には生活行動の流れが図示されるといった工夫がされているにも関わらず、第6章では後続の会話例を用いて教科書のように内容を読む・覚えるといった活動を志向するボランティアの存在を述べた。また、第7章では素材集作成メンバーであっても、それまでの各自の経験や活動観や言語習得観から、外国人参加者の必要性を基にした生活行動支援と交流を実践していくことが難しいメンバーがいたことを記した。これらを考え合わせるなら、活動に適した媒介物とは、受け手によって差異が生じるという現実を考慮して、一層、理念や行動目標が伝わりやすいものである必要がある。ギブソン(1985)は認知心理学の分野でアフォーダンスという概念を提唱し、物は人間に知覚や認知を促す要素を含んでいることを指摘する。例えば、椅子は一般に人間に「座る」という行為を自然に促してくれるし、ドアはノブの形状が適切なら、それを回してドアを開けることを誰かに聞かなくても理解させてくれる。それと同様に、多様なボランティアが使用する媒介物は、どのような目的でどう使うものであるのかが可能な限りわかりやすく作成されている必要がある。地域性や市民活動の多様性を考えれば、活動の行動目標も様々であり、媒介物も多様となろう。活動に用いられることが多いと思われる活動集・教材、映像、活動チェックリスト、活動案内などを活動に媒介させる際に、行動目標が伝わりやすいかどうかは十分検討する必要がある。

そうした観点からみると、活動の媒介物として適切とは思えないものも浮かび上がる。抽象的であったり、理念や行動目標と異なる行動が想起されやすい媒介物である。

抽象的な媒介物としては、例えば、「多文化共生社会の創造」、「共生言語としての日本語教育」、「外国人の立場に立った活動」などが挙げられる。しかし、理念や行動目標自体をそのまま活動の媒介物としても、「形」がなく受け手にとっての解釈が曖昧になるため適切とは考えにくい。本研究の第7章・素材集作成過程でも、生活行動支援と交流の促進といった概念だけではボランティアにとって作成すべきものをイメージすることは難しく、プロトタイプの提案が必要であったことと同様である。

また、その道具の特徴から一般に想起されるものが、目標とする理念や行動と一致しないものも媒介物として適切性を欠くと考えられる。例えば、地域日本語活動では『みんなの日本語 初級』(スリーエーネットワーク)や『新日本語の基礎』(スリーエーネットワーク)といった文型積み上げ式の総合教科書が使われることが多い(文化庁 2004:226)。

しかし、これらの教科書からは一般に句型や語彙の学習といった行動が想起されやすい。そのため、相互学習や交流、あるいは、生活行動支援といった行動目標を持った場合には、教科書から想起されやすい学習行動と活動で目指す行動目標とが一致せず、結果として学校型の活動から転換が図れない可能性は高い。

以上のことから、本研究も一つの試みであったが、地域日本語活動の媒介物として適した道具の開発は喫緊の課題となる。さらに、地域日本語活動を改善していくためにはボランティアの学びの促進や道具の改善だけでなく、組織や行政との関連から浮かび上がった課題もあった。続いてそれらについて整理をしたい。

8-3 地域日本語活動をめぐる行政・組織・専門家/研究者の役割と連携の必要性

まず、第6章および第7章から明らかになった専門知識を持つ者・組織・行政に関する課題を下記にまとめる。

(1) 日本語教育の専門家や研究に携わる者の課題

まず、第6章からは素材集という媒介物を提案するだけでは活動現場が十分には改善しない可能性が示唆された。そして、前節で述べたように7章の結果を統合して考察した結果からは、提案内容がフィールドに浸透し、ボランティアによって活動改善がなされていくためには、中心的活動だけでなくメタ活動と関連させて考えていく必要が指摘された。

その際、ボランティアにとってはボランティア活動や社会福祉の基本概念を理解する重要性が指摘された(第6章)。また、ボランティアと協働していく際には、ボランティア論や生涯学習論を応用することによって成人の学びを促進していくことや、ボランティア活動を事業成果に結びつけるボランティアマネジメントなどの知見を取り入れていく必要性が高いと思われた(第7章)。そのため、地域日本語活動は日本語教育の枠組みの中だけでなく、隣接領域と連携しながら活動改善を進めていくことが課題となる。

他方、日本語教育の分野からの貢献としては、例えば日本語学習支援や生活者であるNNS にとっての日本語習得研究、生活行動上の行為やスキルの獲得支援、接触場面におけるインターアクションの活性化、多文化化する社会における日本語母語話者を含めたインターアクションのあり方等の研究がさらになされ、活動の場や社会に還元されていくことが急務となろう。

(2) 組織関連の課題

第7章からは、改善活動を行なっていくうえで、ボランティアの活動を支援するためにボランティアマネジメントを含め職員の専門性の向上や組織力を高めていくことも課題として示唆された。しかし、地域日本語活動の母体となる民間団体の多くは自治体関連であっても財政的・人的基盤が脆弱である傾向が強い。そのため、行政と対等な関係構築を目指すと同時に、官民が連携してより良い社会形成を行なっていくという観点から、行政が民間団体に対して財政や人材育成などの必要な支援の実施を検討する必要がある。

(3) 行政関連の課題

行政が行なうべき事柄は、上述のように地域日本語活動を行なう組織に対する支援だけではない。第6章の事例からは、地域日本語活動の場には市民性だけでは対応が難しい認知的日本語学習やカウンセリング的傾聴、組織・機関とのコーディネートといった専門性が伴う問題への対応もあった。行政が社会保障の観点から、外国人の日本語学習や十全的社会参加のために必要な支援を包括的に検討し、制度化していくことが早急に求められる。

以上のように、行政・組織および専門家はそれぞれ地域日本語活動の改善と発展に向けて連携をしていく必要がある。図8-6は上述の(1)(2)(3)の内容をまとめて図示したものである。

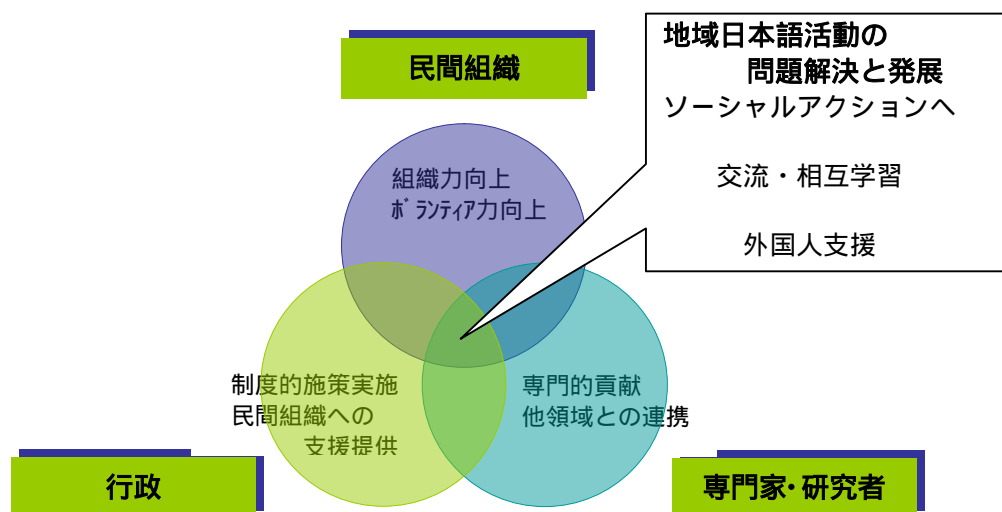


図8-6 地域日本語活動の問題解決と発展に向けた関連領域と役割

現在、地域日本語活動の多くは組織力が弱く、行政も活動に対して必要な支援を行っていないとは言えない。また、専門家が関る場合も短期的な研修への関与が中心と思われる。つまり、活動は余暇活動として参加するボランティアに広範な役割が委ねられている状況にある。しかし、図 8-6 に記したように、組織・行政・専門家らが外国人の十全的社会参加に向けて連携し役割を担うことがあって、地域日本語活動の場は市民レベルによる外国人住民への支援の実施と同時に、多文化化する社会における隣人間の交流・相互学習を深めていけるのではないだろうか。その中から、社会を多文化共生社会へと近づけていくような市民によるソーシャルアクションの動きが生まれていくことが期待される。

しかし、ここで留意すべきは人員や資金といったものの連携を主張するだけでは、連携は実質化しないという指摘である(川上 2009)。年少者日本語教育の分野で、川上は JSL バンドスケール⁷⁶を支援者が共有することによって、「第二言語として日本語を学ぶ子ども」(以下、JSL の子ども)の「ことばの力」が把握でき、JSL の子どもに対する共通理解が可能になったことを述べている。それによって、子どもを取り巻く日本語コーディネーター・国際教室の教員・担任・学校・教育委員会・大学といった組織や人々との支援と連携の実質化が可能になっていた(上掲書)。また、池上(2009: 232)は、上述の JSL バンドスケールのような具体的な媒介物があることによって、立場の異なる者に対話が生まれ、論点が可視化されることを指摘する。その延長に支援と連携の実質的な実現があるとするれば、地域日本語活動においてどのような媒介物を対話の「土俵」(上掲書)とするかが、今後、早急に検討されるべき課題となろう。

8-4 本研究の課題

以上、本研究では活動の場の改善に向けた道具としてモジュール・生活行動支援・交流の促進といった特徴を備えた素材集を提案し、それをボランティアと協働で具現化し、実際の使用調査を行なった。それらを通して、事例という限界はあるが、素材集が外国人のより十全な社会参加のための生活行動を支援し、参加者間の相互交流・学び合いにも資することを示した。また、これまで十分に明らかになっていなかった参加者や活動実態について理解を深めることができた。そして、活動を改善していくためには、行動目標をわかりやすく伝える具現物を媒介させ、メタ活動と中心的活動とを往還させることによって、

⁷⁶ JSL バンドスケールとは、JSL の子どもの「ことばの力」の発達段階を捉えるために開発された「ものさし」である。詳しくは川上(2009)を参照されたい。

ボランティアの学びが徐々に促進され、行動の変容へと結びつくことを指摘した。それらは短期間に実現できることではなかったが、じっくりと取り組むことを通してボランティア自身によって主体的な改善活動が取り組まれるようになったことは小さからぬ成果と言えるだろう。

しかしながら、筆者は本研究でボランティアによる地域日本語活動の実態をできるだけありのままに調査することを意図していたため、フィールドで日本語教育に携わる者としての介入やコーディネートを最小限に留めていた。その結果、上述の 8-3 で述べたような活動を取り巻く行政・組織・人々との間に実質的な連携を実現するには至らなかった点で課題が残った。他方で、ボランティア活動の内実を詳細に知ることによって、ボランティアという市民が持つ取り組みに対する熱意や、日本語教育の立場とは異なる物の見方、自由な発想や潜在している力の大きさといったものを理解することができた。これまでの地域日本語活動の先行研究ではボランティアの持つ問題点が指摘されることが多かった。しかし、協働を通して、市民ならではの視点で活動を改善していく力と可能性を強く感じることは、筆者が今後も地域日本語活動に関していくうえで大きな学びとなった。続いて以下では、その他の本研究の方法論および内容における課題を述べる。

最初に方法論上の課題である。本研究では 2 年 3 ヶ月間にわたりフィールドワークを行なった。こうした研究は調査者を受入れるフィールド全体の理解と協力が必要となるため、協会 W で教材作成事業が偶然始まり、そこへの参加を要請され、その後の調査協力も得られた点は非常に恵まれたことであった。しかし同時に、偶然性から生じ、かつ、多くの参加者からなる協働的实践を通じた研究は常に不確定要素を孕み、事前に十分にデザインすることは難しく、即興性の高いものにならざるを得なかった。

素材集作成過程では、一冊の教材を作り上げるという経験の浅い筆者が十分な準備をする時間も無くフィールドに飛び込むことになった。そのため、他のメンバーと協働して完成させていくこと自体が優先となり、十分に活動の場を観察できていたか疑わしい。インタビューや質問紙調査、議事録や作成物といった多様なデータ収集方法を組み合わせることによって補完を試みたが、参与観察記録には不十分な点があることは否めない。

また、フィールドの参入方法から生じた課題もある。組織やボランティアの一部と既知の関係ではあっても、同じボランティア同士という立場での協働的实践はほとんど経験がなかったため、筆者自身にとっては多くの発見があった。しかし、それでもデータ収集や分析・解釈の際に、どこまで新鮮な「異人の目」(箕浦 1999) が保てたかという点には課

題があろう。さらに、ラポールがある故に、素材集を用いた活動の参与観察では調査計画自体の変更も生じた。当初、一定期間は特定グループに属さず全体を観察する計画であったが、初日からボランティア不足が生じたため暫定的に自らも実践に関ることになった。

見方を変えて、協働的实践にはフィールドという動的な場に一緒に参加し、その改善に加わり、かつ調査することが求められると考えた場合、そうした一連の研究結果をどのように他のフィールドでも参考にできる知見として報告できるかといった記述方法も今後さらに検討していく必要がある。

内容的な課題では、まず、素材集そのものの内容を検討していくことが必要だろう。本研究では、活動の場における行動目標を生活行動支援と交流に置いたが、そうした活動が実現しやすくなるうえで媒介物となる素材集自体が持つ課題については十分に検討することができなかった。

また、活動の場における外国人参加者のインターアクションを通じた言語習得過程と、ボランティア側がインターアクションを活性化させるために行なっていた取り組みについては、今後、さらに深めていく必要がある。ボランティア側の要因を詳しく調査することは、多文化化する社会で母語話者が学ぶべき事柄を明らかできる可能性があると思われる。それらはボランティアだけでなく、ホスト社会の母語話者全体に向けた知見となり得る。

さらに、本研究では直接取り上げることができなかったが、協会Wでは小グループレベルで6章の事例でみたような相互学習ができる関係が成立したものの、活動全体では外国人参加者は被支援者のままであり、担い手に移行するという変化は見られなかった。この点は協会Wに限らず広く見られる課題であるため、再び、協働的实践を通して考えたい。

なお、本研究は行政が為すべき社会保障としての日本語教育とは異なり、市民活動という視点に立った研究である。そのため、外国人にとって意義があり、かつ隣人としての市民の魅力が活きる実践を目指した。今後は、本研究で取り上げたボランティアによる地域日本語活動と、行政による外国人住民に対する日本語関連施策が相互補完的に機能していくことが求められる。そうした全体像としての地域日本語教育を構築していくために、行政・民間組織・研究者等が連携していくのだと思われるが、本稿ではその概略が図 8-6 によって描けたにすぎない。筆者自身は、地域日本語教育は外国人にとっての十全的社会参加を支援し、それと日本語習得を密接に関係づけていくことが基盤になると考えている。そのために、支援の連携をどう実質化させていくのかは、今後の課題として取り組んでいきたい。

<付録1> ボランティアに向けた素材集活用方法の抜粋

『かけはし』の工夫と使い方

1. 『かけはし』で目指したこと（目標）

- ・参加者（日本人も、外国人も）が交流できる
- ・外国人参加者が日本での生活をより快適なものにできる

2. 工夫したこと

（1）参加者が交流できるように

外国人参加者は、日本語が全然わからない人、少しわかる人、上手な人と様々です。日本語が話せなくても読めなくても、やりとりのきっかけになるように、写真やイラストをたくさん用いました。また、話題づくりや情報交換のヒントを多く盛り込んでいます。外国人参加者の日本語習得を支援するという点からは、楽しくリラックスできる雰囲気の中でのコミュニケーションがプラスに作用するという考え方もあります。

（2）外国人参加者が日本での生活をより快適なものにできるように

生活に必要な場面を選び、行動の流れや会話例、情報入手方法を紹介

快適な生活を送るためには、生活に必要な行動ができることが欠かせません。そこで、『かけはし』では、在住外国人へのインタビューおよび他機関による調査・研究結果を参考に、必要と思われる生活場面を選んで全部で13課を作りました(課の例:「買い物」、「病気のとき」など。)そして、各場面での行動の流れや会話例の紹介、及び、日常生活や積極的に社会に参加していくために必要となる情報の入手方法を紹介しました。

日本語で情報を読むこと、書くこと

多言語での対応が限られている現状では、日本語での読み書きが求められることは少なくありません。そのため、日本語で書かれた情報の読み取りと、自分に関する基本的なことが書けるようになることも取り入れました。

自分で学べることに向けた支援

外国人参加者が自分で学べるように、文法を整理したり、漢字の認識力を高めるための手がかりとなるページを設けました。また、日本語学習教材を手にとって見ることができる機関(県国際交流協会)を紹介したり、生活をしながら日本語習得が進むよう、コミュニケーション機会や行動範囲を広げるためのきっかけ作りを取り入れました。

（3）どこからでも使える

各外国人参加者が話したい・知りたい・学びたいと思っていることは一様ではありません。そのため、『かけはし』はどこからでも使えるようにしました。外国人参加者が「面白そう」、「これは必要!」と思った課を取り上げてください。また、1つの課の中でも、興味があるページを選んで使えます。

3. 各課のページ構成 (各 8 ページ)

1 つの課は、基本的に 8 ページで構成されており、各ページの狙いやできることは、全課を通してほぼ共通です。下記は、各課のページの狙いとできることをまとめたものです。「ページ目」は、「その課の最初のページから何ページ目に当たるか」という意味です。

<p>1 ページ目</p> <p>写真を見て、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どんな場面 ・何をしている ・外国人参加者の経験談・質問等 <p>自由に話しを広げて下さい。</p>	<p>2 ページ目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・必要なことば ・短い表現 ・場面における行動の流れの紹介、等 <p>興味に合わせて話題や必要な言葉を膨らませて下さい。</p>	<p>3、4 ページ目：簡単な日本語の会話例</p> <p>その場面で必要な短い会話例を紹介しました。会話を正確に覚えるのが目的ではありません。写真やイラストを手がかりに、外国人参加者が<u>自分の立場</u>で表現・行動できることを応援します。まず自然な会話をし、会話例を確認として参照するのも方法です。</p> <p>課によっては「読み」・「書き」に関するものがあります。興味が無い場合は、無理にする必要はありません。</p>
<p>5 ページ目：少し日本語がわかる人の会話例</p> <p>6 ページ目：5 ページ会話中の文法整理</p> <p>会話例を紹介していますが、ここでも、イラスト等を手がかりに、外国人参加者が<u>自分の立場</u>で表現・行動できることを応援しましょう。</p> <p>文法を簡単に紹介しています。興味のある人を対象に使用ください。必要に応じて、詳しい説明や練習が豊富な別の教材を紹介する場合もあるでしょう。</p>	<p>7 ページ目：漢字</p> <p>興味がある人が対象です。主に漢字を使わない国の出身者に、漢字認識の手がかりを得てもらうことを意図しました。苦手意識が軽減できたら、というのが狙いです。</p> <p>尚、中国など漢字圏出身者には、最初、「漢字は簡単」と思われるようです。でも、読み方が違ったり、字形が異なることもあります。出身国の漢字と日本のものの読み方・字形が同じかどうか問いかけ、注意を向けてみると、興味を持つ場合も多いです。</p>	
<p>8 ページ目：情報 (英語・中国語・ポルトガル語・スペイン語の翻訳付き)</p> <p>課の内容に関連する情報をまとめました。それらを元に、話題を発展させるきっかけにもなるし、さらに知りたい情報を一緒に詳しく調べてもいいですね。</p>		

4. およその進め方 (例)

- (1) 外国人参加者が日本語を始めたばかりの人との場合：P.1～P.4 を取り上げて P.8 へ (P.7「漢字」は、興味のある人のみ。)
- ・まだ日本語がほとんど話せないかもしれません。辞書や筆談、ボディランゲージも駆使して活動してください。1、2 ページの写真やイラストは、場面設定や言葉の理解、行動手順の理解に役立つと思います。
 - ・3、4 ページでは、なんとか表現し、行動につなげていくことを目指しましょう。
 - ・印は発展的活動です。是非チャレンジして、情報交換をしたり、互いの文化を知り合ったり、理解を深めてください。

(2) 日本語が少しわかる人との場合：P.1～P.8

- ・ 1、2 ページでは、写真やイラストをみながら、場面設定や必要な言葉、行動手順などを理解しながら、質問をしあったり、色々話します。
- ・ 会話例の場面やロールプレイでは、できるだけスムーズに自分の立場・関心で表現・行動ができることを目指します。 印の発展的活動では、たくさん話しましょう。
- ・ 6 ページの文法や7 ページの漢字は外国人参加者の興味に応じて使ってください。

(3) たくさん話せる人との場合：P.1～P.8

- ・ 1、2 ページで、その場面での外国人参加者の経験談、知りたいこと等、どんどん話してもらいます。
- ・ 3～5 ページでは、会話例を直接扱うより、むしろ 印をもとにたくさん話して話題を広げたり、一緒に調べたりしましょう。
- ・ 6、7 ページは外国人参加者の興味に応じて使ってください。
- ・ 参加者の関心により、課の内容に関連するトピックでディスカッションをしたり、新聞記事を読んだり、調べたことを発表しあったりすることもできますね。

5. 課の中の表記とマークについて

(1) 表記

漢字かな交じり文を使用し、漢字にひらがなで読み方(ルビ)をつけました。

外国人参加者がひらがなが読めない場合は、写真やイラストを見ながら各場面について理解ができ、そして、行動ができるように支援できます。外国人参加者が、かなに興味を持った場合は、付録ページの50音表や、かな学習教材を紹介してください。

また、文は、語と語の間を離して書く分かち書きで書かれています。分かち書きの方法は『表記 改訂版』(国際交流基金(1988)pp.294-301)を基準とし、原則として、自立語および自立語と付属語を1つのまとまりとしています。ただし、補助動詞や慣用的な表現は原則に従わず、複数の自立語のつながりも1つのまとまりとしました。

(2) マーク



少し長い会話例のマークです。各課の5ページ目に紹介されています。
日本語があまり話せない人には、難しい内容です。



少し長い会話例のマークです。各課の5ページ目に紹介されています。
日本語があまり話せない人には、難しい内容です。

発展的活動です。情報や経験を交換をしたり、互いの文化を紹介し合ったり
します。外国人参加者の日本語段階に関係なく、取り入れてみてください。



ロール・プレイのマークです。(イラストは、映画撮影などに用いられる「カチンコ」です。)互いに役になりきって、やってみてください。

各課の使い方のヒント

下記では、1課から13課までの課ごとに、目標や使い方のヒントを簡単に紹介しました。これらを参考に、参加者同士でアイデアを加えていってください。表中の「ページ」は、「その課の最初のページから何ページ目に当たるか」という意味です。



第1課 はじめまして

目標	好きなことについて話し、初対面の人と話題を広げることができる。 自分の好きな活動ができる場所の情報が得られるようになる。
準備 (例)	外国語(英、中、ポ、西語)版 マップ(事務局で入手可)、町の中心部の地図、大きめのネーム・プレート、好きなこと趣味に関わる実物や写真
P 1	<ul style="list-style-type: none"> 写真は、初対面場面をイメージしたものです。下段の例のように、互いに名前・出身国などを含め、初対面場面で必要なことが言えるようにな支援しましょう。 初対面場面は話題作りが必ずしも簡単でないことがよく言われます。外国人参加者が初対面の挨拶が十分にできる場合は、初対面場面で弾む話題について話し合ったり、経験談などを交換しても楽しく有益だと思います。
P 2	それぞれ、何が好きかを話します。「好きなこと」は自然に話しが弾むことが多いし、互いの印象が残りやすいです。参加者が複数の場合は、大きめのネームプレートを用意して、ページ右下の枠内「名前、国、好きなこと」を書いて、胸に貼ってもいいですね。楽しく「書く」・「読む」練習ができるだけでなく、互いに知り合うきっかけにもなります。
P 3	「好きなこと」を聞きあう会話例です。P3の例を単に読む・覚えるのではなく、P2で自然に話したことの整理に使ってください。そして、印や次ページ上段のイラストを活用して、自分のことが話せる・相手に質問ができるよう、支援してください。音楽や料理などに話題を発展させてもいいですね。
P 4	下段の会話例は趣味についてです。「好き」と「趣味」が混乱するかもしれません。「趣味」の意味を外国人参加者の母語で何と言うのか調べておくといいでしょう。
P 5	会話例を参考にしながら、参加者同士で実際に会話をし、必要な情報を得られるようにしましょう。「～ませんか」の誘い表現は楽しいやりとりです。余裕があったら、誘いを断るときも取り上げ、「～は、ちょっと...」のように、柔らかい表現がよく使われることも紹介してください。印の活動は、外国人参加者の母語で書かれた地図や街中心部の地図があると大変便利です。P8の地図は小さいので、適したものをできるだけ準備してください。
P 6	<p>* P5の会話文に関連した文法整理ページです。対象は興味のある人のみです。</p> <p>参加者の興味・必要に応じて入れ替え練習をしたり、プリント等を準備してください。</p> <p>「～が 好きです」、「～が できます」のように、助詞と一緒に覚えるという助言は役立ちます。</p>
P 7	<p>* 漢字ページです。興味のある人を対象にしてください。</p> <p>絵から漢字ができたという提示は、漢字を使わない国の出身者にとって、楽しい出発点になるようです。また、言葉を知っていると、その漢字にも親しみやすくなることがあります。そこで、まず「好(き)」を取り上げました。「木」以下の漢字では、左側の四角を参考に、構成要素を分けることにも注目を向けてください。漢字認識力を高める重要な方法です。</p>
P 8	地図を見ながら自分の家の回りや、よく行くところを話しながら、印をつけます。その他、必要や関心があったり、役立つ場所など、互いに情報交換をしながら地図に書き込みます。ただし、掲載地図は小さいし、日本語のみで書かれているので、活動により適した地図をできるだけ準備するようにしてください。

第2課 近所づきあい



目標	自治会など近所のことがわかるようになる。 地域の中で人間関係が築け、地域社会に参加できるようになる。
準備 (例)	『広報 』、公民館の活動チラシ、回覧板で配られたプリント、自治会や公民館活動に参加した際の写真など
P 1	<ul style="list-style-type: none"> ・近所づきあいについての自由会話。近所の人を知っているか、訪問したり、訪問されたりするか、どんなことを頼むか／一緒にするか、外国人参加者の国ではどうか、などの会話ができますと思います。 ・下の写真は回覧板です。回覧板についても、自由に話してください。アパートなどに住んでいる場合、回覧板が回ってこないこともあるようです。必要・関心に応じて説明してください。
P 2	P 1 同様、近所での活動について、写真を参考に話してみてください。自治会については、情報ページを参照ください。
P 3	<ul style="list-style-type: none"> ・最初は、引越しをしてきた際の初歩的な会話例です。日本では引越しの挨拶のとき、どんなタイミングで、何を持って行くのか...など、外国人参加者の関心が高いと思います。印で外国人参加者の国の様子を聞くと、随分違うようです。 ・下の会話は、回覧板についてです。回覧板の内容がわからないとき、誰に、どのように聞けば良いのかについても、確認できると良いですね。印では、外国人参加者が、近所の中で疑問に感じていることなどを引き出して、支援することも試みてください。
P 4	<ul style="list-style-type: none"> ・回覧板を簡略化したものです。全文を完全に理解する必要はありません。(特に、漢字の国以外の出身で入門レベルの人にとっては、全てを読むと大きな負担になってしまいます。) ・回覧板がきた時に必要最低限の情報が獲得できるために、下の「ことば」欄を参考に、場所や日時など、大切な点を拾い読みをしてみましょう。
P 5	<ul style="list-style-type: none"> ・P 4の回覧板にあった夏祭りの当日という設定です。会話例では、チャンさんが手伝いを申し出ることが、地域の行事に参加していくきっかけになっています。こうした申し出の表現は、積極的に人間関係を築いていこうとする場合、役立つでしょう。また、公民館活動についても紹介しています。外国人参加者が地域社会で生活を楽しむための糸口になると良いですね。(情報ページ参照) ・印では、日本・母国での近所づきあいについて話しましょう。「カチンコ」はロール・プレイのマークです。ボランティアと外国人参加者が、互いに得意なものを教えあう計画を立てます。支援の場では、どうしても外国人参加者は日本語など教えられる立場になりがちですが、得意なものを教えあってははどうでしょう。難しいものや専門的なものでなくても、歌の紹介、母国の文字や挨拶、料理、手芸的なもの、スポーツなど、色々あると思います。
P 6	<p>* P 5の会話文に関連した文法整理ページです。</p> <p>対象は興味のある人のみです。参加者の興味・必要に応じて入れ替え練習をしたり、プリント等を準備してください。この課の文型は「～たことがあります」なので、動詞の普通体過去の作り方も、必要であれば紹介してください。この文型を用いて、日本での経験をはじめ色々質問しあってみると楽しいし、使い方がわかりやすいと思います。</p>
P 7	<p>* 漢字ページです。興味のある人を対象にしてください。</p> <p>意味を表す部分と音を表わす部分が組み合わされた形成文字を紹介しました。同じ音の部分を持つ漢字は、同じ音読みをすることがあることに気付くことが狙いです。</p>
P 8	自治会、公民館について紹介しています。

第3課 ごみとリサイクル



目標	ゴミの分別・ゴミ出しができるようになる。 リサイクル情報が得られるようになる。
準備 (例)	・ごみ収集カレンダー（実物） ・缶やペットボトルなどの実物や、分別がわかりにくそうなもの（例：カセットテープ、CD、ペットボトルのふた、ドライヤーなど小型電気製品）
P 1	ごみ出し、分別、リサイクルなどに関連した自由会話。誰がゴミを出すのか、分別は簡単／大変など、会話を発展させてください。
P 2	ごみ収集カレンダーの中から、日常生活で覚えていると役立つ語彙を選びました。ペットボトルや缶などの実物を用意し、実際に分類すると役立つ場合があります。
P 3	ごみ収集カレンダーの情報を読み取る練習です。実際の収集カレンダーを用いると、カラーなので楽しいです。曜日や「可燃」「不燃」の漢字は7ページで紹介しています。そちらを一緒に見ると興味を持ってもらえるようです。 *ごみ収集カレンダーの内容が正確に音読できたり、会話例が言えることよりも、実際に分別して出す、という行動ができるような支援を優先してください。 *ごみ収集カレンダーは漢字が多いです。漢字に抵抗感があったり、アパートなどに住んでいて別のルールで出している等の場合、取り上げる必要はありません。
P 4	会話例内の 部分を、P 3、P 2を参考に入れ替えて、色々言ってみます。 下段の会話では準備物欄を参考に、間違いやすい実物を用意すると良いでしょう。 また、 印を基に色々情報を交換してください。
P 5	この会話例は話題提供的なもので、 印の話題への橋渡しでもあります。ゴミの出し方やリサイクルは国によって随分異なるようです。環境問題などへ話題を発展させることも可能です。
P 6	* P 5の会話文に関連した文法整理ページです。対象は興味のある人のみです。 参加者の興味・必要に応じて入れ替え練習をしたり、プリント等を準備してください。 文型がやや多く提出されています。外国人参加者にとって、どれもが初めての場合は、1 3 2と進めると負担が少ないと思います。また、取捨選択することも有効です。
P 7	* 漢字ページです。興味のある人を対象にしてください。 課の内容と関連させて、曜日と「燃」「可」「不」を取り上げました。曜日はよく目にする漢字ですし、絵と結びつきやすいので関心を持つ参加者は多いと思います。また、曜日で学んだ「火」と「燃」の関連などを一緒に見ていくと、漢字の構成について、理解が深まります。「可」「不」がつくことばは、事前に調べておきましょう。「不」がつくものでは、例えば、「不要」は知っておくと便利です。
P 8	ごみ収集カレンダーの入手方法やごみの詳しい捨て方を知らない場合は少なくないようです。身近なリサイクルや、リサイクルに関わる問題について、ここで情報や意見交換をすることも可能です。



目標	電話を受けること、かけることが、しやすくなること 電話予約ができるようになり、日常生活をより便利にできること
準備 (例)	・携帯電話、名刺、レストラン/美(理)容院の広告(地域情報紙に豊富です) ・関心があれば、タウンページ
P 1	・電話に関わる自由会話。日本語で話すことの緊張感、困難さなどが話題にのぼるかもしれませんが。 ・下の写真は、電話に関する話題を膨らます素材として取り上げました。在住期間が長くなれば、必要な場所の電話番号を調べる必要性が生じます。電話帳が読めない場合は、「104」の電話番号案内を紹介することもできます。携帯電話では、日本や母国の普及状況・使い方等へ話題を広げることができます。
P 2	P 1同様、自由に会話ができるページです。ここでは、電話に関わる言葉・動詞文を紹介しました。留守電メッセージは何を言っているのか、間違い電話をかけてしまった時にどうやって切ったらいいのか、なども練習できると思います。
P 3	・ここでは、電話番号を聞ける/言えることを目指します。「電話番号を教えてください。」は、とても丁寧な聞き方です。相手や状況に合わせて、「電話番号、教えて。」など、使い分けられるといいですね。 ・中段のメモ欄では互いに電話番号を聞き取って、メモをする練習ができます。大切な電話番号として、「110」「119」も紹介しました。各国によって、番号は違うようです。そんな話題も楽しいと思います。尚、「110」「119」については、P 8を参照ください。 ・下段は名刺です。ここでは、電話番号の読みだけでなく、実物があれば、名刺のやりとりの仕方なども練習できます。名刺の作り方、各国における名刺使用の有無・頻度などについても、話が広がると思います。
P 4	・上の会話は家族と住んでいる人が、姓を名乗って電話に出る、という設定です。電話をどう切ったらいいのかわからないという話を聞きますが、「切りますよ」というサインである「じゃ、失礼します」は効果が高いようです。一人暮らしの人、携帯電話しか使わない人は、2行目の「キムさん お願いします。」を「キムさんですか。」に変えて練習してください。実際に話したい内容で色々変えて練習してみると、楽しいと思います。その際、教材から目を離して、携帯電話を手にしてやってみると、臨場感が高まるのが期待できます。 ・下段は留守電です。では、どんな電話が難しいのかを聞き取り、練習することで、支援ができるかもしれません。が、プライベートなことでもあるので、充分ご配慮ください。
P 5	・美(理)容院の予約場面です。予約ができれば、長く待たされる・出直す等の不便が解消されるため、取り上げました。印も取り入れながら、自分の行きたい場所、時間、条件等で、予約ができる/予約を変更できるようになることを目指します。
P 6	* P 5の会話文に関連した文法整理ページです。対象は興味のある人のみです。 参加者の興味・必要に応じてプリント等を準備してください。この課では、P 5に関連させて美(理)容院で使用される敬語を取り上げました。外国人参加者が接客業で働いていない限り、聞いて意味がわかれば良いと思います。 参加者が興味を持っていたら、参加者が知っている敬語を言ってもらったり、敬語について整理したプリント等を紹介したりしてもいいですね。
P 7	* 漢字ページです。興味のある人を対象にしてください。この課と関連の深い「電話」を取り上げ、「電」から部首「雨かんむり」を、「話」から「言べん」を紹介しました。こうした部首を手がかりに、漢字の認識力を高めることを支援してください。のように、「雨かんむり」「言べん」がついた漢字を探したり、調べることの意味は大きいと考えます。
P 8	警察や消防への電話番号とかけ方を紹介しました。近くの交番の場所や電話番号の確認も大切ですね。交番の役割などに話を発展させ、各国事情の交換をすることもできます。

第5課 買い物



目標	買い物場面で、必要なものが買えるようになる。 より満足できるものが買えるようになる。
準備 (例)	スーパーのチラシ、缶ジュースや缶のアルコール飲料など間違いやすいもの、サイズが小さめ/大きめのシャツや止まった時計など返品・交換練習になるもの
P 1	買い物に関する自由会話。店の人とどんなことを話すか、欲しいものはすぐ見つかるか、店の様子や買い物の仕方は母国と比較してどうか等、話題を広げてください。
P 2	<ul style="list-style-type: none"> ・スーパーにある主な物の名前を紹介しています。外国人参加者の興味に合わせて、さらに詳しく名前を紹介してもいいと思います。(例：肉 牛肉、鶏肉、豚肉...) ・同時に、売り場紹介でもあります。「～はどこですか」という表現の練習もできます。他に、外国人参加者が実際に欲しいと思っているけど見つからない...というものを聞いて、どこに売っているのか、アドバイスすることもできますね。
P 3	<ul style="list-style-type: none"> ・缶ジュースと缶のアルコール飲料は間違いやすいものの例です。そのほか、外国人参加者にどんなものが間違いやすいのかを聞き、店員や周りの人にどう質問すればいいのか、会話例を参考に練習してみてください。 ・間違ったものを買わないために文字やマークを紹介するという支援もできると思います。また、間違ったものを買ってしまった場合どうするかについても、話したり、練習したりすると良いでしょう。 ・下段の会話例では例えば を油に代えて、「てんぷらの油」を探す等の練習ができます。
P 4	<p>広告やお買い得の案内が読み取れることを意図したページです。「半額」など、店内の表示がわからないときの表現、「～って何ですか」も紹介しました。では、日本の店でのお買い得情報を交換できたり、外国人参加者の母国では、どんなときに品物が安くなるのか、など話題を広げてください。</p> <p>* スーパーのチラシを用いて、かなの読み練習、物の名前、値段、数え方、値引きの表現など多くのことができます。一度に全部すると負担になるので、どれかに絞って練習するといいと思います。</p>
P 5	<ul style="list-style-type: none"> ・場面が変わって、洋服を買う場面です。試着をしても良いかをたずね、好み・希望にあったものを買うための会話例です。外国人参加者が客になって、色々練習できるといいですね。外国人参加者にとって大きめ/小さめ、派手なシャツなど、実物を用意しても楽しいと思います。色や柄などにも発展できると思います。 ・「カチンコ」はロール・プレイのマークです。ここでは、「買ったばかりなのに、壊れているので交換して欲しい」ということが、その人の持てる力で表現できればいいと思います。ボランティアが店員、外国人参加者がお客になって、練習してみてください。印では、返品・取替えの際にどんなことが必要か(例：レシート、未開封など)話ができると思います。外国人参加者の返品・取替えが成功した/うまくいかなかったなどの体験を話してもらうことで、より満足のいく買い物ができるようになることを意図しています。
P 6	<p>* P 5の会話文に関連した文法整理ページです。対象は興味のある人のみです。</p> <p>参加者の興味に応じて練習をしたり、プリント等を準備してください。1. 「～でもいいですか」では、て形の作り方を、2. では、イ形容詞、ナ形容詞の区別があることを必要であれば紹介してください。</p>
P 7	<p>* 漢字ページです。興味のある人を対象としてください。</p> <p>スーパーの品物でのよく見かける「さんずい」、「米へん」を紹介しました。漢字を使わない国の出身者にとっても、部首を見分け、意味を推測し、漢字理解を促進することを目的としています。</p>
P 8	買い物の際のポイントカード、サービス券、スタンプカードを紹介しました。どんなものを持っているか、何がお得かなど、情報交換しても楽しいですね。

第6課 行ってみよう



目標	地域にある公共サービスを知り、活用できるようになる。 より満足感できる生活を送るために、自分が知りたい情報や場所、行政サービス等を尋ねたり、探せるようになる。
準備 (例)	図書館等申し込み用紙(実物) 公民館の活動チラシ、各種教室・イベント案内()、ぐんまガイド・外国人法律相談チラシ() 県国際交流協会) 『広報』、その他施設の案内等
P 1	<ul style="list-style-type: none"> ・活用すると便利な施設を紹介しました。大きな写真は県立図書館館内です。そこで、どのようなことができるかについては、P 2を参考にしてください。 ・下段の写真について。の外国人法律相談では、通訳してもらいながら弁護士に相談ができます(年数回、要申し込み)。コミュニティーセンターでは、様々なことができますが、これは、子育て支援センターの活動です。子連れのお母さんが気楽に行ける場所があることを紹介しました。外国人参加者の興味に応じて、各種サービスや施設について一緒に調べてみると良いと思います。
P 2	意外と知られていないのが、県立図書館で各国語の本が借りられることです。(市立図書館は英語中心)。他に、どのようなことができるかを紹介しました。外国語の本/雑誌/辞書等が購入できる本屋や 県国際交流協会の日本語教材コーナー等も紹介する価値アリですね。
P 3	<ul style="list-style-type: none"> ・図書館をはじめ、施設やサービス利用に際して申し込みをすることが多いことから、申込書の記入を取り上げました。言葉欄には、申込書によくあるものを記しました。意味がわかれば生活が便利になると思います。ただし、申込書記入練習はプライバシーに関わることでもあるので、外国人参加者の気が進まないようであれば、無理に練習する必要はありません。また、書きたくなさそうな欄があれば、空欄のままにしましょう。 ・印では、公共施設等だけでなく、カラオケやビデオ屋等でも申込書を書く等の話題が出ると、練習する動機が一層高まるかもしれません。
P 4	図書館で利用カードを作って、本を借りるまでの流れを紹介しています。既に図書館利用カードを持ち、図書館を利用している場合は、特に練習する必要はないかもしれません。印では、地域の便利な施設・サービスを知ったり、外国人参加者が探している施設・サービス情報を一緒に探す手がかりとなることを意図しました。様々な公共施設・サービスが活用できると生活はぐっと便利・快適になります。
P 5	ここでは、「こんなことで困っているんだけど、どうしたらいい?どこへ行けばいい?」というように、日常生活での問題の解決方法を聞くという会話例を紹介しました。2行目のヤンさんの部分を、外国人参加者自身のものに変えて練習すると役立つと思います。1つ目の は、 県国際交流協会のできる情報の情報交換です。外国人参加者の中にも詳しい人がいるかもしれません。の活動については、外国人参加者が十分に知らないことも多いようです。情報提供してください。そして、「どんなことをしてみたいですか。」で、楽しい企画が持ち上がったなら、是非、実現させてみませんか?
P 6	* P 5の会話文に関連した文法整理ページです。対象は興味のある人のみです。参加者の興味・必要に応じて入れ替え練習をしたり、プリント等を準備してください。文型「～ことができます」では、動詞の辞書形の作り方も、必要だったら紹介してください。「もらいます/あげます」では、飴やりボンのかかった箱などを用意して、実際に物のやりとりをしてみると楽しく身につくと思います。
P 7	* 漢字ページです。興味のある人を対象にしてください。この課と関連の深い「」の「橋」から、部首「木へん」を、「住所」の「住」から「人べん」を紹介しました。こうした部首を手がかりに、漢字の認識力が高まります。「木へん」「人べん」がついた漢字を紹介しあうのもいいですね。
P 8	乳幼児医療給付など、該当者が申し込めばもらえる見逃せない情報があります。P 4で便利な場所の情報交換ができなかった場合は、このページで取り上げることも可能です。

第7課 出かけます



目標	バスの乗り方を理解する。 道順を尋ねたり、教えたりすることができるようになる。
準備 (例)	バスの路線地図、市内地図
P 1	バスだけでなく、電車を含めた交通機関の乗り方、利用についてなど、自由会話のページです。旅行の交通手段等にも話が広がるかもしれません。下段右のバスは、市の中心部を走るマイバスです。マイバスについては情報ページを参照ください。
P 2	バスの乗り方を紹介しました。「このバスは、 に止まりますか。」のほか、車内での「は、まだですか/あと、どのくらいですか。」など、必要に応じて便利なフレーズを加えてください。
P 3 P 4	<ul style="list-style-type: none"> ・ P 2で「県庁前」のバス停で降りたのを受けて、P 3上段に県庁前周辺の略地図を載せました。 は、 県国際交流協会の略です。P 3、P 4下段の言葉、文を参考に、略地図上の場所への行き方を「尋ねる」・「教える」の練習ができます。 ・ P 4上段は会話例です。 の中を入れ替えて、地図を見ながらやりとりしてみてください ・ 印では、人によって色々な答えがあるようです。今まで人に尋ねる自信がなかったという外国人参加者が、このページを通して「聞けるぞ」という気持ちになれるといいですね。
P 5	<ul style="list-style-type: none"> ・ タクシーに乗ったとき、道順が教えられるための例です。「自分の家にタクシーで帰る」という設定での練習は、まず、家の方向の大きな目印になる場所・建物等を言ってもらい、そこから家までの簡単な地図を描いてもらってから始めると、練習しやすいと思います。 ・ 印のタクシーを止める合図は、各国によって違うようです。外国人参加者の母国での身近な乗り物紹介では、国によってはユニークな乗り物紹介が聞けるかもしれません。
P 6	<p>* P 5の会話文に関連した文法整理ページです。対象は興味のある人のみです。参加者の興味・必要に応じて入れ替え練習をしたり、プリント等を準備してください。</p> <p>位置を表す言葉だけでなく、文型「～に…があります」では、助詞「に」や「が」にも着目してください。文型「～と、・・・」では、動詞の辞書形が使われます。必要だったら、この形の作り方も紹介してください。</p>
P 7	<p>* 漢字ページです。興味のある人を対象にしてください。</p> <p>「前」「後」は、位置としてだけでなく、よく目にする漢字です。乗り・降りに関わる漢字も紹介しました。これらの漢字はいずれも比較的画数が多いです。部首や、カタカナに似ている部分等を手がかりに分解してみると、字形が捉えられるようになってくるようです。</p>
P 8	バスに関わる情報です。そのほか、交通機関に関わるお得な情報・便利な情報・知りたいことなどの情報交換ができると、参加者の行動半径がぐっと広がると思います。


第8課 病気のと き

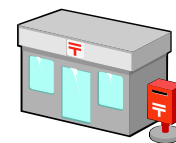


目標	<p>病気のと きの行動の大まかな流れを理解する。 体の部分の言い方と簡単な病気表現を理解する。 病気のと きの欠席連絡や薬の購入ができるようになる。</p>
準備 (例)	<ul style="list-style-type: none"> ・携帯電話（電話練習で）、薬の箱やびん（薬局会話）があると、臨場感が出ます。 ・情報ページに関連して『広報 』。休日当番医のページが紹介できます。 ・外国人参加者が漢字に抵抗感がなければ、病院でもらう薬の袋や、病院の診療科目・診療時間が書かれているボードの写真等があると、活動を発展できます。
P 1	<p>病気のと きにどうするか、薬はどここの国のものを飲むか等、自由に会話をしてください。熱のと き、どうやって測るか（どこに・どう手を当てるか等）なども、国によって異なるようです。</p>
P 2	<p>病気のと きの主な行動の流れを紹介しました。文字が読めなくても、イラストを見ながら理解し、言葉や文を覚えることが可能です。病院へのかかり方や病院・薬局の様子は国によって違う部分があります。 印を参考にしながら、情報を交換してください。</p>
P 3	<p>体の部分のことばを理解し、簡単な症状が言えるようになることを支援します。</p>
P 4	<p>必要に応じて、病気欠席の連絡ができるようになることを目標にしています。どこにも連絡する必要がない人でも、ボランティアへの欠席連絡、友達との約束取りやめ等は、練習する価値アリですね。</p>
P 5	<p>薬局の人の役を外国人参加者が練習する必要はありません。熱、咳、頭痛などへの対応は、家庭や出身地によって、随分異なるようです。 印では、そうした情報交換を意図しています。</p>
P 6	<p>* P 5 の会話文に関連した文法整理ページです。対象は興味のある人のみです。参加者の興味・必要に応じて入れ替え練習をしたり、プリント等を準備してください。 いずれの文型も動詞のて形を用いているものです。形の変化は、付録ページも参考にしてください。2 はそれぞれ用法が異なるので、取り上げる際には、提出されているもの以外に、わかりやすいイラストや例文を準備してください。</p>
P 7	<p>* 漢字ページです。興味のある人を対象にしてください。 紹介した体に関わる漢字は、身近で、画数も少ないので、関心を持ちやすいものです。口や目は3ページのイラストを参照するとわかりやすいと思います。また、「薬」と「草かんむり」、「病」と「病だれ」も紹介しました。部首を理解することは漢字の認識力を高めます。 印の練習も、是非、取り上げてみてください。</p>
P 8	<p>病院診療科目の対訳はありませんが、イラストで理解ができるようにしました。健康に関わることは、関心が高いものです。ここでは紙幅の関係で紹介できたものはごく一部です。参加者の関心にあわせて、必要な情報は一緒に交換したり、集めてください。</p>

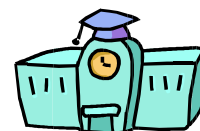
第9課 レストラン



目標	日本のレストランでよくある、一連の流れを理解する。 写真無しのメニューしかない店でも、食べたいものが注文できることも目指す。
準備 (例)	メニュー、レストラン紹介が多い地域誌、レストラン・ガイドブック、レストランマップなど。 興味に応じて、料理の本なども使える場合もあります。
P 1	レストランやメニュー、外食、食事全般に関する話題など、自由に会話を広げてください。
P 2	「すしを食べます。」では、写真の料理を手がかりに、「～が好きです。」など、好きな料理、好きなレストラン、嫌いな料理、よく食べるもの、よく作るもの、食べたいもの等々、話が広がると思います。各国料理の紹介もあるので、お国料理・自慢料理にも発展できると思います。
P 3	<ul style="list-style-type: none"> ・メニューから、「日替わり定食」について質問が出るかもしれません。説明には、てんぷら定食の写真が役立つと思います。尚、「日替わり定食」は、P 5の会話でも取り上げています。 ・メニュー下のフレーズ、「これ、何ですか。」では、写真が無い場合、どんな料理かが聞けることを意図しました。「これ、お願いします。」は、逆に、写真がある場合、日本語が読めなくても、指をさして注文するときに便利なフレーズとして取り上げました。 ・下には、肉、魚など、食材の語彙が紹介してあります。活用ください。
P 4	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語がほとんどわからない人にも、少なくともイラストで、レストランでの一連の流れがわかるように紹介しました。 ・ボランティアが店員役をして、外国人参加者が注文する練習をしてみても楽しいです。その際、会話例を「読む」のではなく、実物のメニューやP 3、P 2を使いながら、やりとりすると実生活に役立つと思います。 ・印では、日本と各国事情の交換、ご自身のやりかたや外国人参加者の方法など、色々発展させてみてください。
P 5	<ul style="list-style-type: none"> ・料理の食材を聞いて、食べたいものを注文できることを目指した会話です。少し話せる人だったら、負担なく練習できることは、文法を使っています。で嫌いな物、食べられない物を確認して、それらがある場合には、会話文を参考に、言えるように練習してみるのも良いでしょう。 ・「カチンコ」マークはロール・プレイの略です。ボランティアが店員、外国人参加者がお客になって、注文したのと違うものがテーブルに来たらどうするか、会話をしてみてください。
P 6	<p>* P 5の会話文に関連した文法整理ページです。対象は興味のある人のみです。参加者の興味・必要に応じて入れ替え練習をしたり、プリント等を準備してください。</p> <p>ここでは、「～んですが...。」と、婉曲にこちらの事情を説明し、相手の行動を引き出すという表現も紹介しています。ボランティアが店員役になって、実際に行動を伴わせてしてみると、わかりやすくなると思います。</p>
P 7	<p>* 漢字ページです。興味のある人を対象としてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・料理の言葉を取り上げました。漢字を使わない国（非漢字圏）の出身者の場合、漢字の部首から、少しずつ理解していくことは大きな手がかりになります。まず、「火」の意味を理解してから、部首を見つられるように手伝ってください。 ・「禁」を全体で覚えることは、非漢字圏出身者には最初は難しいかもしれません。「木」が二つあり、下に「示」がある、というように、分解していく方法を説明すると助けになると思います。
P 8	日本のレストランの基本情報があるので、ここで、再び日本のレストラン、出身国のレストラン情報を交換することができます。また、  レストラン情報がわかるホームページを紹介しています。



目標	郵便局に必要な基本的なことができるようになる。 興味がある場合は、ゆうパックの送り状を書くほか、葉書などが書けるようになる。
準備 (例)	はがき、切手、封筒、エアメールの封筒、ゆうパックの送り状、小包など。
P 1	郵便局に関わる自由会話。郵便局のATM（自動現金支払い機）には英語表示がありますが、詳しく使い方を知りたい外国人参加者がいる場合は、漢字ページを参考にしてください。窓口案内表示には、郵便局の業務内容が漢字で書かれていますが、質問・関心等がなければ、読んだりする必要はありません。外国人参加者の興味によっては、日本の郵政民営化などにも、話が展開できると思います。
P 2	<ul style="list-style-type: none"> ・はがきと切手の部分では、数え方や、買い方などの練習に発展させることもできます。 ・「エアメールをお願いします。」以下は、郵送の手段について、理解と練習ができます。 ・国際郵便のSAL便、EMSについては、情報ページも参考にしてください。
P 3	国内に荷物を送る場面です。現在、郵便局で国内に荷物を送る場合、ゆうパックの送り状を書く必要があります。外国人参加者が興味を持つようであれば、練習すると、宅配便を利用する際にも応用できます。送り状は、全部読める必要はありません。「届け先・依頼主・配達希望日・時間帯希望・品名」の意味がわかれば、書けると思います。
P 4	<ul style="list-style-type: none"> ・日本の郵便局では多様な業務があります。まず、何があるのかを理解し、窓口で、何がしたいかを話せるようになることを目指します。会話例の「お金を送りたいです。」の部分、下のイラスト・文を参考にし入れ替え、必要なことが言えるように練習できます。 ・印では、外国人参加者がどのように郵便局を利用しているかを聞くことにより、必要に応じて、その困難点を聞き出し、支援するきっかけにすることができます。また、各国郵便局事情などにも話が広げられると思います。
P 5	<ul style="list-style-type: none"> ・海外に荷物を送る場面です。どこに送りたいか、値段が安いほうが/速いほうがいい、などのやり取りができることを目指しています。さらに詳しいやり取りに関心がある外国人参加者の場合には、それに応じて、「航空便はいくらですか。」「何日くらいかかりますか。」などの表現を適宜紹介してください。そのほか、<荷物を送るときの会話いろいろ>では、荷物の中身、手紙の有無を問う表現を紹介しています。 ・「カチンコ」のイラスト部分はロール・プレイです。外国人参加者に、いつまでに、どこに、何を送るのかを決めてもらってから、ボランティアが郵便局員になって、やりとりを試みてはどうでしょう。その際、一つ一つを正確に言えるようになるというよりも、まずは、それぞれの言い方で目的達成ができるように支援してみてください。
P 6	<p>* P 5の会話文に関連した文法整理ページです。対象は興味のある人のみです。参加者の興味・必要に応じて入れ替え練習をしたり、プリント等を準備してください。</p> <p>1の では、丁寧な表現を紹介していますが、相手によって、「ちょっと、聞きたいんだけど...。」などがあることも紹介してください。</p> <p>2の「～ほうがいいです」では、イ形容詞・ナ形容詞・名詞で、接続の形が変わることに気付いてもらってください。各品詞のことばを参加者に出してもらって、接続を確認してもいいですね。</p>
P 7	<p>* 漢字ページです。興味のある人を対象にしてください。</p> <p>ATM画面上の漢字を紹介しています。必要に応じて、取引明細書の「必要」「不必要」、「取消」、「訂正」などの漢字も加えてください。</p>
P 8	情報ページです。どんな店で「〒」マークを見るか、外国人参加者の国では、切手や葉書はどこで買えるのか、などの話もできると思います。
P 9	参考として、葉書や封筒の名宛・差出人の書き方を紹介しました。実際にはがきを書いて、お互いに出し合って交流しているボランティアの方もいます。勿論、外国人参加者が具体的に手紙を書く必要性（季節の挨拶、お礼状など）があれば、それを支援することもできますね。
P 10	



備考	学校は、お子さんがいらっしゃる場合、子供さんが学齢期前でも関心が高いようです。また、お子さんがいない場合でも、P2（学校生活）、P7（学制）に興味を持つかもしれません。
目標	学校の様子がわかるようになる。 学校からの通信物を読む手がかりを得る。 先生、保護者とのやりとりができるようになる。 学校行事に参加できるようになる。
準備(例)	学校からの通信物、学校関連の物（時間割などの物や学校生活を紹介する場合、国際文化フォーラムの写真素材集 http://www.tjf.or.jp/photodatabank_j/index.cgi?la=j が便利）。参加者に、学校関連でわからないもの、疑問を感じているもの等を持って来てもらうのもいいですね。
P1	学校からの便りを読んでいる親子の様子です。P2と関連させて、学校場面の課であることを理解してもらい、学校関連で互いに自由に話題を展開させてください。下は、通信物です。
P2	日本の学校生活を理解するために、行事や日常的な活動、持ち物を紹介しました。「親子ふれあい教室」は、保護者が企画をし、子供たちと一緒にやる活動です。ここで写真、木工作りです。各写真をみながら、外国人参加者から「この場合は、どうする？」「何を持っていく？」など、話題が広がると思います。外国人参加者の母国の学校についても教えてもらいましょう。
P3	<ul style="list-style-type: none"> 学校からの便りを簡略化したものです。全部が読める必要はありません。漢字を用いる国の出身者でない場合、学校からの通信物は難しいようです。日時、場所、予定(何をするのか)持参するもの等の部分を、探せるようになると負担が軽減されると思います。実際の便りを使うことも有効です。全文を読む必要はなく、まずは、重要な点(上述の日時等)を中心に、必要な情報を理解できるようになることに絞りましょう。切り取り線があるものは、提出が必要な場合が多いという点も大切なポイントです。 ここでは、漢字にひらがなを付けましたが、通常の通信物にはついていません。大切なところにマークをしてもらい、ひらがなをつけてもらう等の要望を、必要に応じて先生に伝える練習をすることも、有効な支援になると思います。
P4	<ul style="list-style-type: none"> イラストと一緒に、学校の主な行事の一つである授業参観日の流れを紹介しています。 会話例「授業参観」では、様々な通信物が読めないとき、回りの人に聞けるようになるための練習でもあります。 下段の会話例では、印を参考に、先生に相談やお願いしたいことを練習できるとことを意図しました。 印をもとに、各国の学校と保護者の関わりについて情報交換ができるといいですね。
P5	親子ふれあい教室は、保護者が企画をし、子供たちと一緒にやる活動です。P2の木工教室のほか、スポーツ、料理、歌、人形劇など、様々な活動があります。ここでは、外国人保護者が企画に関わっていく例を紹介しました。印を参考に、外国人参加者がどんな企画や協力ができるか話し合い、「やってみよう」という気持ちを後押しできたらと思います。
P6	<p>* P5の会話文にあったものの文法整理ページです。対象は興味のある人のみです。必要に応じて、練習プリント、絵、実物を用意してください。</p> <p>1では、物を「もらいます」「くれます」と、行為を「～てもらいます」「～てくれます」を取り上げました。まず、実際に品物(飴や、プレゼントの箱など)を用意して、物について練習してから行為を練習すると分かりやすいです。「あげます」についても質問が出る可能性が高いです。事前に整理しておくとうれしいと思います。</p> <p>2は、「～そう」です。印では雑誌や漫画、映画のチラシ等を用意して、「面白そうですね。」「料理の写真をみて、「おいしそうです。」などと言ってみると、わかりやすいです。</p>
P7	* 漢字ページです。興味のある人を対象にしてください。「学」「校」を取り上げました。日本の学制についても紹介しているので、各国事情を交換してみてください。
P8	情報ページです。学校に関して、わからないことが相談できる人を確認しておく欄があります。電話連絡網が難しいという参加者がいたら、一緒に練習してもいいですね。その際、慌てずに、内容を聞き返し確認しながら、ということをしてみると役立つと思います。

第12課 働きます



備考	参加者は、働けない状況の人、働きたくない人、既に気に入った仕事に就いている人等、様々です。「仕事探し」や仕事について話すことに興味を持っている参加者を対象に使ってください。また、プライバシーに立ち入ったことが話題になりやすい課なので、ご配慮ください。興味を持っていれば、他の課と同様に、日本語を学び始めたばかりの人でも利用できる課です。日本語力に関わらず、成人の場合、自分がしたい仕事を探したいと思うことは自然なので、そのために有効な仕事探しの方法を知っておくことは重要だと考えました。
目標	仕事探しの情報を得られるようになる。 自分の仕事を説明できたり、したい仕事や得意なことが話せるようになる。 ハローワークについて知り、必要なとき活用できるようになる。
準備(例)	求人案内(無料の雑誌、広告、チラシなど) 履歴書の用紙
P 1	アルバイト募集チラシとハローワークの写真です。ハローワークについては、P 5とP 8(情報)でも取り上げています。まず、この課が仕事探しの課であることを理解してもらい、母国では、そして、日本ではどうやって仕事を探すのか等、参加者間で情報交換をしてみましょう。
P 2	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事探しの方法の中から、チラシを見て応募する方法と、ハローワークで相談する方法を紹介しました。やり取りの例は、P 4, P 5の会話例をご参照ください。 ・履歴書について関心を持った場合は、実際の用紙を見せたり、外国人参加者の必要性や要望に応じて、各項目欄の意味を確認してもいいですね。外国人参加者が実際に記入してみることも役立つ場合がありますが、大変個人的な事項なので、本人が希望する場合のみとし、プライバシーにも充分ご配慮ください。求職申込書は、P 5に実物の一部を縮小提示しました。 ・面接では、どんな服装で、どんなことを質問する/されるのか等に話題が広がられます。
P 3	求人案内を簡略化したものです。ことば欄の語彙がわかると、実際の広告、チラシを見ると役立つはずですが、提出した4例の仕事を含め、自分だったらどんな仕事がしたいか、話すきっかけにもなります。その際、自分について、「～ができます」という表現が使えるようになるとうれいですね。例えば、「外国語講師募集」チラシだったら、「～語ができます」のように。
P 4	<ul style="list-style-type: none"> ・上段の会話例「仕事をしていますか」では、「～さんの仕事はどのようなですか。」と参加者間で情報交換ができることや、仕事経験のない参加者にとっては、日本での仕事がどのような様子なのか、知る機会になることを意図しました。ただし、直接相手の給料や時給など金銭的なことを質問するのは、日本では失礼にあたることもあることも触れる必要があると思います。(国によっては、日常的に交わされるトピックだそうです。) ・下段は、表現「～ができます」と共に、求人に対して電話で連絡することもある、ということを紹介しています。会話例中の を、チラシを見て入れ替えて練習することもできます。さらに、電話連絡のやりとりに発展させることもできるでしょう。 ・最初の 印では仕事の経験談を、2番目の 印では自分の得意なことについて話し、どんな仕事をやってみたいと思っているのかなど、互いに話してみても良いでしょう。
P 5	ここでは、ハローワークでの流れを会話例で紹介しています。流れを理解するための読みの物的要素が強いですが、P 3や実際の求人案内等を用いて、ボランティアが担当者役になって、練習しても良いと思います。外国人参加者の日本語力が高い場合は、役割を交代したり、参加者間でやりとりしても楽しい活動になると思います。
P 6	* P 5の会話文にあったものの文法整理ページです。対象は興味のある人のみです。必要に応じて、「て形」の作り方を紹介したり、練習できるものをご用意ください。同じ「～ています」ですが、1は「動作の継続」、2は「習慣」です。
P 7	* 漢字ページです。興味のある人を対象にしてください。仕事と関連のある「時間」「休み」をとりあげました。
P 8	情報ページです。既に仕事をしている人の労災、労働環境、賃金等の問題については、労働基準監督署が相談に応じます。曜日によってはポルトガル語などの通訳がいます。

第13課 困ったとき



備考	他の課とP 3、P 4の使い方が異なっています。
目標	困ったときに対処ができるようになる。 困っている人を見たら、できることを申し出られるようになる。
準備 (例)	<ul style="list-style-type: none"> ・防災グッズの写真や実物、防災マニュアル(広報などにある地震への対応等)、『日本で暮らす Living in Japan』(出版社:アルク)...地震への対応を扱ったページがあります。 ・地域にある「避難場所」、「危険」、「危ない」などの看板を写真で撮って意味を確認してみることも、大変役立ちます。また、外国人参加者に町の中でわからないサイン、標識等の写真を撮って来てもらったり、読めない通信物を持ってきてもらったら、どうでしょう。 ・宅配会社や郵便局の不在連絡票 ・文法ページでは、保険証、診察券など
P 1	上段の写真は、女性が自転車から転んだという状況です。写真の人がそれぞれ何を言うかなど、話してみてください。下は、宅配便の不在通知です。こんなとき、どうしてるかを話してみても良いし、不在通知に限らず、配達される様々な通信物、さらには、電話で対応、家族や友人以外の訪問者の来訪など、日常生活での難しい点を出し合い、その対応へと展開させることもできますね。
P 2	<ul style="list-style-type: none"> ・地震、雷、台風、交通事故、火事、怪我、病気のと きどう対応するのか、参加者の関心に応じて話題を広げてください。参加者の経験談もとても役立つと思います。 ・110番や119番などの電話番号を確認しましょう。地震に関しては、対応(P 4参照)や防災グッズについて、是非、取り上げてください。避難場所については、情報ページ(P 8)をご参照ください。
P 3 P 4	<ul style="list-style-type: none"> ・ ~ は、絵をみながら、空欄の噴出しで何を言うかを考えます。 は、たくさんの荷物を持って階段を上がろうとしている子ども連れの人に対して、どう言うか、 は、駅でアナウンスが聞き取れないとき、どう尋ねるのか、です。 ・ 印では、 ~ 以外に、生活の中で、何と言ったらいいかと困ったケースや経験談を出し合い、対応を一緒に考えます。 ・地震への対応を取り上げています。出身国によっては、地震への対応が異なる点もあるようですし、また、地震の経験が無い/少ない人もいます。防災グッズについて、ここで取り上げて良いですね。
P 5	<ul style="list-style-type: none"> ・読めない通知がきたときどのように尋ねるか、また、不在連絡票がきたときの対応を取り上げました。この場合は、宅配便ですが、必要だったら、郵便局からの不在連絡票を使っても良いですね。実物を使う場合は、全てを読む必要はありません。まずは、必要なところだけに印をつけ、意味がわかり、実際に行動ができれば良いと思います。 ・ロールプレイの準備として、再配達を依頼する際の流れを確認しておきましょう。
P 6	<p>* P 5の会話文にあったものの文法整理ページです。対象は興味のある人のみです。必要に応じて、練習プリント、絵、実物を用意してください。</p> <p>1では、まず、「来ます」「行きます」の意味を確認してから、公民館に何を持ってくるか、病院に行くとき、何を持っていくか、など、実物を手にしながら話すとうわかりやすいと思います。</p>
P 7	<p>* 漢字ページです。興味のある人を対象にしてください。</p> <p>3の「危険」は、1~6ページにはありませんが、関連しているものとして取り上げました。大切な漢字なので、見分けることができることが重要なものです。日常生活のどこで見ると、是非、確認してみてください。</p>
P 8	災害時は電話がかかりにくいとため、安否確認方法を取り上げました。インターネット上の情報も、電話メッセージも日本語のみなので、どのように使うか、実際に携帯電話を使って練習してみると役立つと思います。

<付録2> 外国人参加者への質問紙調査用紙（ルビ付き日本語版）

『かけはし』を持っている人へ

～アンケート調査への協力のお願い～

『かけはし』は、***市国際交流協会（**）で作った新しい本です。『かけはし』は、どうでしたか？あなたの感想や意見を教えてください。みなさんからの感想・意見は、***市や他の地域の日本語活動（日本語教室）にとっても参考になります。ですから、是非、自由に率直に書いてください。どうぞよろしくお願ひします。

アンケートの結果は、地域の日本語活動を良くするために使われます。あなたの回答は慎重に扱い、プライバシーを充分に守ることを約束いたします。

このアンケートについてのご質問は、遠藤知佐（メールアドレス）が、***市国際交流協会（電話番号）まで、ご連絡ください。

ご協力に深く感謝いたします。

2006年11月

***市国際交流協会（**）

日本語ボランティアグループ

遠藤知佐

1. はじめに、あなたについて教えてください。

(1) 性別：

(2) 年齢：

(3) 出身国/地域：

(4) 今まで、日本に住んでいる期間：合計で____年____か月

(5) 日本に住んでいる理由に をつけてください。(いくつでも選んでください。)

仕事 留学 日本人と結婚した 家族と住むため 技術研修

その他(具体的に書いてください): _____

(6) これからの予定:(一つに をつけてください。)

ずっと日本に住む 帰国する(____年____月ごろ) わからない

2. 『かけはし』について教えてください。

(1) _____ のボランティアと一緒に使いましたか。

はい

いいえ



「はい」の人は、下の質問にも答えてください。

◆ ボランティアと一緒に使ったとき、『かけはし』はどうでしたか。(一つに をしてください。)

とても良かった まあまあ良かった どちらでもない あまり良くなかった 悪かった

◆ 理由

()

(2) 『かけはし』は、日本語活動(教室)の外で役に立ちましたか。
「はい」か「いいえ」にをつけて、その理由を教えてください。

はい



理由:(具体的に、どこで?どんな時?)

いいえ



理由:(できるだけ具体的に)

(3) 『かけはし』や ■■■ の日本語活動(教室)について、意見や提案があったら教えてください。

()

どうもありがとうございました



「もっと詳しく話してもいい」と協力して下さる方は、お名前と連絡先をお書きください。

名前: _____

連絡先(住所か電話番号): _____

<付録3> ボランティアへの質問紙調査用紙

日本語ボランティアのみなさま

～アンケート調査への協力をお願い～

今年できたばかりの『かけはし』、もう使って頂く機会があったでしょうか？

日本語ボランティアグループで様々な工夫を盛り込んで作った『かけはし』ですが、活動の中でより活かしていくために、今回、皆さまからの感想・ご意見を頂きたく、アンケートへのご協力をお願い申し上げます。

アンケートの結果は、***および他の地域も含めた日本語ボランティア活動を一層良いものにしていく目的で、使われます。実際に活動をしておられる皆さまのご意見は、とても貴重ですので、是非、何でもご遠慮なくお書き頂ければ有難いです。尚、頂いた回答は慎重に取り扱い、プライバシーについても充分に守りますことをお約束いたします。

このアンケートについてご質問がありましたら、遠藤知佐か、****市国際交流協会事務局(** - ** - **)まで、ご連絡ください。

それでは、お忙しいところ申し訳ございませんが、何卒よろしくお願い致します。

ご協力を深く感謝申し上げます。

2006年11月

遠藤知佐

__*****

E-mail:*****

1. 最初に担当している外国人参加者について、わかる範囲でお教えてください。

(人数が多い場合は表の下にもお書きください。)

	国籍	これまでの滞日期間	滞在理由 (例：仕事、日本人と結婚など)
Aさん		約 ____年__か月	
Bさん		約 ____年__か月	
Cさん		約 ____年__か月	

2. 今期(2006年9月~11月)『かけはし』を一度でも使ったことがありましたか。「はい」か「いいえ」のどちらかを で囲んでから、理由もお教えてください。

・はい 理由 ()

・いいえ 理由を選択肢から選び、番号に をつけてください。(いくつでも結構です。)それから、右の空欄にできるだけ具体的にお書きください。

番号	理由	具体的に教えてください。
1	担当した人(達)の日本語の力に合わない	
2	担当した人(達)の興味や必要性に合わない	
3	担当した人(達)が別の教材などを持っていた	
4	『かけはし』の使い方が良くわからない	
5	以前に使ったが、あまり良くなかった	
6	その他	

「はい」と答えた方は全てのページにお答えください。

「いいえ」と答えた方は、最後のページへお進みください。

→ 今期ではなく、以前『かけはし』を使ったことがありますか。

- ・使ったことがある方 最後のページの7~9をお書きください。
- ・使ったことがない方 最後のページの9をお書きください。

3. 使ってみた感想について選択肢から最もあてはまるものに を付け、そう思った理由を教えてください。

	とても良かった	まあまあ良かった	どちらでもない	あまり良くなかった	悪かった
◆理由	〔 〕				

4. 使った頻度について、あてはまるものに をつけてください。

- a. 毎回使った b. ほぼ毎回使った c. ときどき使った d. ごく稀に使った

5. 使い方について、あてはまるものに をつけてください。(いくつでも結構です。)

- a. 課の中の全てのページを使った。
b. 課の中から必要なページを使った。
c. 『かけはし』の中から、必要な写真、イラスト、情報などを個別に使った。
d. その他(下線部に具体的にお書きください。)
-

6. 今期、課として使ったものがあったら をつけてください。

- はじめまして 近所づきあい ごみとリサイクル 電話 買い物 行ってみよう
出かけます 病気のと看 レストラン 郵便局 学校 働きます
困ったとき マーク・サイン・表示

7. 使ってみて、良かったと思ったことがあったら、できるだけ具体的にお書きください。

[]

8. 使ってみて、難しい/使いにくいと思ったことがあったら、具体的にお書きください。

[]

9. 『かけはし』についての感想・意見・ご提案など、ご自由にお書きください。

[]

大変ありがとうございました



ご回答内容について詳しくお伺いしても差し支えない場合は、下にお名前と連絡先をお書きください。

名前： _____

連絡先（住所か電話番号）： _____

<付録4> 素材集作成メンバーへの質問紙調査用紙

～『かけはし』作成についてのアンケート～

このたびは、ご協力を有難うございます。アンケートは自由に書いて頂くタイプのものです。作成メンバーである皆さんの意見・お考えは大変貴重ですので、ぜひ忌憚なくお書きください。

ご記入後は、3月24日（金）までに事務局に置いた回収用封筒に入れて頂ければ有り難いです。あるいは、遠藤宛に郵送して送って下さっても結構です。記入上のご質問等がありましたら、お手数ですが、ご連絡ください。

それでは、どうぞよろしくお願いいいたします。

2006年3月15日

遠藤知佐

〒** 住所*****

-**-

E-mail:*****

よろしければ、下記にお名前をお書きください。(無記名でも結構です。)

1. 『かけはし』作成グループに参加した理由は何でしたか。

2. 作成グループに参加を始めたとき、何か期待や希望することがありましたか(どんなことでも結構です)。また、それ/それらについて、今、どのように感じていますか。

3. 出来上がった『かけはし』について、どう思いますか。左側の選択肢の中で、ご自分の気持ちに一番近いと思うものを で囲んでください。また、そう答えた理由を右側に書いてください。

- ◆非常に良い
- ◆かなり良い
- ◆やや良い
- ◆どちらとも言えない
- ◆やや悪い
- ◆かなり悪い
- ◆非常に悪い

<理由>

4. 作成グループに参加して、どうでしたか。左側の選択肢の中で、ご自分の気持ちに一番近いと思うものを で囲んでください。また、そう答えた理由を右側に書いてください。

- ◆非常に良かった
- ◆かなり良かった
- ◆やや良かった
- ◆どちらとも言えない
- ◆やや良くなかった
- ◆かなり良くなかった
- ◆非常に良くなかった

<理由>

5. 『かけはし』作成に関わる感想やご意見をお聞かせください。

6. 今後、教材や素材集を作ろうとしているグループがあるとしたら、どのような助言をなさいますか。その理由も含めて書いてください。



お疲れ様でした。どうも有難うございました！！

謝 辞

この論文を作成するにあたり、たくさんの方々から多大なご協力とご指導を賜りました。

指導教官の宮崎里司先生には、ここに至るまで長い期間ご指導を賜りました。そして、様々な資料や人や場との出会いを賜り、広い視野を持って研究に取り組むことの必要性を教えてくださいました。池上摩希子先生は、素材集の作成段階から論文の完成まで、常にこの研究の一つ一つの課題の解決に適切な助言を下さり、完成へと導いてくださいました。そして館岡洋子先生にはデータに埋もれ見失いがちになっていた研究の特徴を見出して頂き、川上郁雄先生には日本語教育学として論文を書くうえで本質的で重要なご指導を頂きました。前田耕司先生には、識字研究部会に参加させて頂いたことをはじめ、社会教育や生涯学習の分野に目を向ける機会を賜りました。こうした先生方のご指導がなかったら、この研究は形になっていなかったと思います。心より感謝申し上げます。

また、協会 W の外国人参加者、ボランティア、そして事務局の皆様には惜しみないご協力を賜りました。修士論文に引き続き、今回も外国人の方達の力強い生き方から、研究に取り組むエネルギーを頂いたと感じています。ボランティアの方達からは、いつも温かくフィールドの仲間として迎えて頂きました。中でも素材集作成メンバーとの一年間の協働は、ボランティアという人と活動に対する考えが大きく変わっただけでなく、私自身が成長していくうえで得がたい経験になりました。そして、事務局の皆様には調査へのご快諾と円滑に進めるうえでの支援を賜りました。深く御礼申し上げます。

さらに、第二言語習得研究室と地域日本語教育研究室の院生の皆様にも大変お世話になりました。色々と相談にのって頂いたり、論文が試行錯誤で形になりはじめ現在に至るまで、草稿を読んで頂いたり多くのご助言・ご指摘を賜りました。唐木澤みどりさんには本稿の校正にもご協力を賜りました。また、ゼミの一期生の皆さんにも常に温かい励ましと応援を頂きました。良い仲間恵まれたことをとても幸せに思っております。

最後に、これまで色々とお応援してくれた両親と、いつもおおらかに見守り、研究の話につきあってくれた夫に感謝します。

皆様、本当に有難うございました。

参考文献

- 阿部敦 (2003) 『社会保障政策従属型ボランティア政策』大阪公立大学共同出版会
- 足立裕子・松岡洋子 (2005) 「地域における共通言語学習支援プログラム」『2005 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』73-78 頁、日本語教育学会
- 足立祐子 (2006) 「地域の日本語教室とその役割 - 多文化共生社会作りの担い手として - 」『日本語教育の新たな文脈 - 学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』103-118 頁、アルク
- 相川充 (1996) 「社会的スキル」『教師のためのコミュニケーションの心理学』(松本卓三編著) 90-108 頁、ナカニシヤ出版
- 赤堀侃司 (2002) 『教育学への招待 - 教育問題解決の方法論』ジャストシステム
- 朝倉征夫 (1995) 「多文化・多民族共生社会と社会教育の課題」『多文化・民族共生社会と生涯学習 日本の社会教育 第 39 集』(日本社会教育学会編) 25-38 頁、東洋館出版社
- 朝倉征夫 (1999) 『産業革新下の庶民教育』酒井書店
- 渥美公秀 (2001) 『ボランティアの知 - 実践としてのボランティア研究 - 』大阪大学出版会
- Brassil, J. et al. (2002) 『English Language handbook for Speakers of Japanese 英語学習のハンドブック日本語版』(麻生雄介訳) NSW AMES
- ブラウ、M. P. (1974) 『交換と権力：社会過程の弁証法社会学』(間場寿一・居安正・塩原勉訳) 新曜社
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1992) 「状況に埋め込まれた認知と、学習の文化」『認知科学ハンドブック』(杉本卓訳、石野俊・波多野誼余夫編集代表) 36-51 頁、共立出版
- 文化庁編 (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 - 』国立印刷局
- 文化庁ウェブページ a 「地域日本語教育支援事」http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/Chiiki/index/html (2008 年 9 月 18 日最終確認)
- 文化庁ウェブページ b 「地域の日本語教室に通っている在住外国人の日本語に対する意識等について」http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaihouza/zaiju_gaikokujin.html(2008 年 9 月 12 日最終確認)

- 文化庁ウェブページ c 「平成 17 年度国内の日本語教育の概要」 http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h17/gaiyou.html (2008 年 6 月 5 日最終確認)
- 文野峯子 (2005) 「学習者の自発的発話が開始する発話連鎖の終了に関する質的研究 - 初級日本語クラスの一斉授業の場合 - 」 『世界の日本語教育』 第 15 号、59-74 頁、国際交流基金
- クラントン、P.A. (2006) 『おとなの学びを拓く - 自己決定と意識変革をめざして』 (入江直子・豊田千代子・三和建二訳) 鳳書房
- Cole, M. and Engeström, Y. (2004) 「分散認知への文化・歴史的アプローチ」 『分散認知 - 心理学的考察と教育実践上の意義 - 』 (G. ソロモン著、松田文子監訳) 19-67 頁、協同出版
- De Bois, J.M., S. Schuetze-Coburn, D. Paolino and S. Cumming(eds.) (1992) *Discourse Transcription*. Santa Barbara: University of Southern California.
- 江淵一公 (2000) 「多文化共生の社会とは」 『共生の時代を生きる - 転換期の人間と生活 - 』 (江淵一公・酒井豊子・森谷正規共著編) 26-43 頁、放送大学教育振興会
- エリス、R. (1996) 『第二言語習得序説 - 学習者言語の研究 - 』 (金子朝子訳) 研究社
- 遠藤知佐 (2003) 『自然習得環境にある既婚女性のネットワーク - 地域日本語支援の観点から - 』 早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士論文
- 遠藤知佐・宮崎里司 (2003) 「日本語による相互行為の機会と場を実現させる要因について - 日本語習得を目指した家族滞在資格の夫人たちの事例 - 」 『留学生教育』 8 号、221-240 頁、留学生教育学会
- 遠藤知佐 (2004) 「自然習得者のネットワーク構成と習得との関わり」 『群馬大学留学生センター論集』 4 号、13-28 頁、群馬大学留学生センター
- 遠藤知佐 (2005) 「多文化共生社会に向けた地域日本語活動の課題 - ボランティアの意識と教材を中心に - 」 『群馬大学留学生センター論集』 5 号、27-42 頁、群馬大学留学生センター
- 遠藤知佐監修・前橋市国際交流協会日本語ボランティアグループ (2006) 『かけはし - 生活・交流・学習のための素材 - 』 前橋市国際交流協会
- 遠藤知佐 (2008) 「地域日本語活動用素材集の作成と検証 - 外国人住民への生活行動支援と参加者間の交流促進に向けて - 」 『日本語教育』 139 号、62-71 頁、日本語教育学会
- エンゲストローム・Y (1999) 『拡張による学習 - 活動理論からのアプローチ - 』 (山住勝

広他訳)新曜社

Engeström, Y. (2001) Expansive learning at work: Toward and activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*. 14(1), 133-156.

ファン サウケン(1998)「日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成」研究会会議要録 (於: 国立国語研究所 3月27日)

フレイレ、P. (1979)『抑圧者の教育学』(小沢有作他訳) 亜紀書房

藤井博志(2006)『社会福祉協議会とNPO』改訂版 地域福祉論 住民自治と地域ケア・サービスのシステム化』(牧里毎治編著) 102-115頁、放送大学教育振興会

深田博巳(1996)「言語的コミュニケーション」『教師のためのコミュニケーションの心理学』(松本卓三編著) 43-58頁、ナカニシヤ出版

福島真人(1993)「解説 認知という実践 - 「状況的学習」への正統的で周辺のなコメント」『状況に埋め込まれた学習 - 正統的周辺参加 - 』(レイヴ、J・ウェンガー、E. 著、佐伯胖訳) 123-165頁、産業図書

古川嘉子(2005)「海外における日本語教師の教材作成認識 - 共同作成経験者へのインタビュー・データを中心に - 」『共生時代を生きる日本語教育 - 言語博士上野田鶴子先生古希記念論集』(お茶の水女子大学日本語文学研究会編) 239-261頁、凡人社

Galindo-Kuhn, R. and Guzley, R. M. (2001) The volunteer satisfaction index: construct definition, measurement, development, and validation, *Journal of Social Service Research*. 28(1), pp.45-68.

月刊社会教育編集部編(1993)『日本で暮らす外国人の学習権』国土社

ガワー・A、クスマ・M・A.(2005)『プラットフォームリーダーシップ - イノベーションを導く新しい経営戦略』(小林敏男監訳) 有斐閣

ギブソン、J.J. (1985)『生態学的視覚論 - ヒトの知覚世界を探る』(古崎敬、他訳)サイエンス社

Gidron, B. (1985) Predictors of retention and turnover among service volunteer workers, *Journal of Social Service Research*. 8(1), pp.1-16.

Graham, J. (1999) *Certificate I in Spoken and Written English Workbook*. Sydney: NSW AMES

Green, P. and Hecht, K. (1993) Pupil self-correction in oral communication, *English as a Foreign Language System*. Vol.21, pp.151-163.

- Hall, J.K. & L.S. Verplaetse (Eds.) (2000) *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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 - 』(レイヴ、J・ウエンガー、E.著、佐伯胖訳) 5-22 頁、産業図書
- 春原憲一郎 (1992)「ネットワーキング・ストラテジー - 交流の戦略に関する基礎研究 - 」『日本語学』vol.11、10月号 17-26 頁、明治書院
- 春原憲一郎監修・中村律子・谷啓子・與那覇麻孔 (2004)『にほんご宝船』アスク
- 早瀬昇 (1999)「ボランティア団体の組織と運営」『ボランティア学を学ぶ人のために』(内海成治・入江幸男・水野義之編) 41-57 頁、世界思想社
- 林辺浩 (2004)「生涯学習の援助者」『生涯学習 - 豊かな人生の実現 - 修正版』(朝倉征夫、佐々木貢編著) 111-127 頁、学芸図書
- 東村知子 (2006)「教育：市民グループによる「学校」教育」『コミュニティのグループ・ダイナミックス』179-210 頁、京都大学学術出版会
- 法務省入国管理局ウェブページ「平成 19 年末現在における外国人登録者統計について」
<http://www.moj.go.jp/PRESS/080601-1.pdf> (2008 年 10 月 31 日最終確認)
- 堀薫夫 (2006a)「生涯学習の理念」『新訂 生涯学習と自己実現』(堀薫夫・三輪建二編著) 13-27 頁、放送大学教育振興会
- 堀薫夫 (2006b)「成人の特性を活かした学習援助論」『新訂 生涯学習と自己実現』(堀薫夫・三輪建二編著) 117-141 頁、放送大学教育振興会
- 堀薫夫・三輪建二 (2006)『新訂 生涯学習と自己実現』放送大学教育振興会
- 細田由利 (2003)「非母語話者と母語話者の日常コミュニケーションにおける言語学習の成立」『社会言語科学』第 6 巻第 1 号、89-98 頁、社会言語科学会
- 細川英雄 (2007)「日本語教育学のめざすもの - 言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味 - 」『日本語教育』132 号、79-88 頁、日本語教育学会
- 池上摩希子 (2007)「「地域日本語教育」という課題 - 理念から内容と方法へ向けて - 」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 105-117 頁、早稲田大学日本語教育研究センター
- 池上摩希子 (2009)「年少者日本語教育における実践と研究 - 「実践を語る」意味 - 」『移動する子どもたち』のこたばの教育を創造する ESL 教育と JSL 教育の共振』(川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広編) 228-243 頁、ココ出版

- 稲生勤吾 (1987) 「現代社会とボランティアの意義」『学習ボランティア活動』14-18 頁、実務教育出版
- 入江幸男(1999) 「ボランティアの思想」『ボランティア学を学ぶ人のために』(内海成治・入江幸男・水野義之編) 4-21 頁、世界思想社
- 石田敏子 (1988) 『日本語教授法』大修館書店
- 石黒広昭 (2004a) 「フィールドの学としての日本語教育実践研究」『日本語教育』120 号、1-12 頁、日本語教育学会
- 石黒広昭編著 (2004b) 『社会文化的アプローチの実際 - 学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』北大路書房
- 石井恵理子 (1997) 「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94 号、2-12 頁、日本語教育学会
- 石井一成 (1998) 「地域の日本語支援の場におけるリテラシー行動の類型化の試み」『日本語教育』98 号、109-120 頁、日本語教育学会
- 石井由香 (1997) 「新来外国人の「定住化」」『新来・定住外国人がわかる辞典』(駒井洋編) 138-141 頁、明石書店
- 伊藤宏美 (1997) 「外国人配偶者の近隣での人間関係と日本語使用について」『平成 9 年度日本語教育学会春季大会予稿集』135-140 頁、日本語教育学会
- 伊藤美里 (1996) 「ボランティア日本語教室の運営 『しっかりしたボランティア組織を作る』 - プロフェッショナル・ボランティアとは? ボランティア組織に必要な 4 種の神器」『いま! 日本語ボランティア 日本語ボランティア講座(東京)』(日本語ボランティア講座編集委員会編) 59-66 頁、凡人社
- 岩槻知也 (1995) 「識字教育にかかわるボランティアの現状と課題 - 公共施設における識字教室の現場から - 」『多文化・民族共生社会と生涯学習 日本の社会教育 第 39 集』(日本社会教育学会編) 50-60 頁、東洋館出版社
- Jamison, I.B. (2003) Turnover and retention among volunteers in human service agencies, *Review of Public Personnel Administration*. 23(2), pp.114-132.
- Jefferson, E. and J. Schenkein (1977) Some sequential negotiations in conversation: Unexpanded and expanded versions of projected action sequences, *Sociology*. Vol.11, no.1, pp.87-104.
- 自治体国際化協会ウェブサイト「国際交流協会の活動について」

- http://www.clair.or.jp/j/forum/forum/sp/189_1/index.html#3 (2008年10月31日確認)
- 香川秀太・茂呂雄二 (2003) 「学校活動に関する学習論の検討 - 認知の状況性、学校の自己収束性、LPP、そして移動の概念から - 」『筑波大学心理学研究』第26号、53-73頁、筑波大学心理学系
- 金子郁容 (1992) 『ボランティア - もうひとつの情報社会 - 』岩波書店
- 金子信子 (2001) 『日本語非母語話者の文字接触と言語管理 - 非漢字圏出身者の言語生活 - 』桜美林大学国際学研究科修士論文
- 加藤浩・有元典文 「アーティファクト・コミュニティ・学習の統合理論」『認知的道具のデザイン』(加藤浩・有元典文編著) 1-13頁、金子書房
- 川上郁雄 (2008) 「実践と「教材」はどう結びつくのか - 年少者日本語教育における「実践的教材論」の試み - 」『WEB版リテラシー』5(2)、<http://literacies.9640.jp/dat/litera5-2-2.pdf> (2009年10月30日最終確認)
- 川上郁雄 (2009) 「年少者日本語教育における「支援」と「連携」を考える視点とは何か - JSLバンドスケールを用いた実践研究をもとに - 」『早稲田日本語研究』第18号、1-11頁、早稲田大学日本語学会
- 川村匡由編著 (2006) 『ボランティア論』ミネルヴァ書房
- 川崎市地域日本語教育推進委員会 (1997) 『共生のまちづくりをめざす日本語学習のあり方 - 川崎市地域日本語教育推進事業報告書 - 』川崎市地域日本語教育推進委員会
- 川崎市識字学級研究開発委員会 (2004) 『識字ボランティア研修に関する研究報告書』川崎市教育委員会
- 金田一春彦編 (1999) 『パーソナルカタカナ語辞典』学研
- 木下理仁 (1996) 「共に学びあうボランティア活動とは ボランティア活動を通して自分自身を変えていく」『いま!日本語ボランティア 日本語ボランティア講座(東京)』(日本語ボランティア講座編集委員会編) 25-32頁、凡人社
- 木全力夫 (1995) 「多文化・多民族共生社会と社会教育の課題」『多文化・民族共生社会と生涯学習 日本の社会教育 第39集』(日本社会教育学会編) 40-50頁、東洋館出版社
- ノールズ、M.(2002) 『成人教育の現代的実践 - ベダゴジーからアンドラゴジーへ』(堀薫夫・三輪建二監訳) 鳳書房
- 小林悦夫 (1996) 「中国帰国者に対する日本語教育 - 経緯と今後のあり方」『日本語学』15(2)、56-66頁、明治書院

- 国土交通省ウェブページ「北関東圏の産業維持に向けた企業・自治体連携による多文化共生地域づくり調査」<http://www.mlit.go.jp/kokudokeikaku/souhatu/h18seika/04kitakantou/04kitakantou.html> (2008年3月18日最終確認)
- 小林建一(1995)「日本語ボランティアの活動と自治体社会教育行政の課題 - 秋田の都市部と農村部における実践と社会教育行政の対応を中心に」『多文化・民族共生社会と生涯学習 日本の社会教育 第39集』(日本社会教育学会編)61-72頁、東洋館出版社
- 国際日本語普及協会(1999)『「生活日本語標準マニュアル」(仮称)の作成のための調査研究報告書』(平成10年度文化庁委嘱事業)国際日本語普及協会
- Kramsh, C. (Ed.) (2002) *Language Acquisition and Language Socialization*. London: Continuum.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis : Issues and Implications*. New York & London: Longman.
- 窪田富男(1989)「教科書・教材論」『日本語教授法』(木村宗男・窪田富男・阪田雪子・川本喬編)100-126頁、おうふう
- 小柳かおる(1999)「条件文習得におけるインストラクションの効果」『第二言語としての日本語の習得研究』第2号、1-26頁、第二言語習得研究会
- 共同通信ウェブページ「ニュース詳報 介護士、看護師目指し来日 インドネシアから205人」<http://www.47news.jp/CN/200808/CN2008080701000016.html> (2009年4月02日最終確認)
- Lammers, J.C. (1991) Attitudes, motives, and demographic predictors of volunteer commitment and service duration, *Journal of Social Service Research*, 14(3/4), pp.125-140.
- Lantolf, J.P. (2000) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- 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
- Long, M. and Sato, C. (1983) Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions, In Selinger, H. and Long, M. (eds.) *Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. and Sato, C. (1984) Methodological issues in interlanguage studies: and

- interactionist perspective. In Davies, A., Criper, C. and Howatt, A. (eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- 町田延代 (1997) 「電話におけるフォリナー・トーク・ディスコースの違い - 日本語非母語話者の言語能力と交渉 - 」 『第二言語としての日本語の習得研究』 創刊号、83-99 頁、第二言語習得研究会
- 前田耕司 (1991) 「多文化社会における成人移民教育と識字問題 - オーストラリアの場合 - 」 『日本の社会教育 - 国際識字 10 年と日本の識字問題 - 』 35 集、116-125 頁、東洋館出版社
- 前田耕司・遠藤知佐・若園雄志郎・藤澤まどか・李坪鉉・鄭任智(2008) 「識字に関する総合的研究 - 社会教育・生涯教育の視点から - 」 『早稲田教育評論』 第 22 巻、127-148 頁、早稲田大学教育総合研究所
- 牧里毎治 (2003) 『改訂版 地域福祉論』 放送大学教育振興会
- 松尾麻里 (2008) 『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するか』 お茶の水女子大学日本語教育コース修士論文
- メイナード, K. 泉子 (1993) 『会話分析』 くろしお出版
- 毛受敏弘 (2000) 「国際協力・交際交流と NPO」 『日本の NPO』 (中村陽一・日本 NPO センター編) 147-161 頁、日本評論社
- 箕浦康子(1999) 『フィールドワークの技能と実際 - マイクロ・エスノグラフィー入門 - 』 ミネルヴァ書房
- 三隅 Gehrts 友子 (1996) 「日本語教育における活動の「枠組み」に関する一考察 - 日本人参加型プロジェクトワーク - 」 『JALT 日本語教育論集』 第 1 号、22 頁-33 頁、全国語学教育学会日本語教育研究部会
- 三輪建二 (2006) 「生涯学習における学習者像と学習支援」 『新訂 生涯学習と自己実現』 (堀薫夫・三輪建二編著) 131-141 頁、放送大学教育振興会
- 宮崎里司(1990) 「接触場面における仲介訂正ネットワーク」 『日本語教育』 71 号、171-181 頁、日本語教育学会
- Miyazaki, S. (1998) *Communicative adjustment between native speakers and non-native speakers of Japanese in contact situations*. Unpublished Ph.D. Thesis. Department of Japanese Studies. Monash University.
- 宮崎里司 (1998) 「第二言語習得理論における調整、意味交渉及びインプット」 『早稲田大

- 学日本語教育研究センター紀要』11、177-190 頁、早稲田大学日本語教育研究センター
- 宮崎里司 (1999)「最近の学習ストラテジー研究のいくつかの動向」『日本語教育と日本語
学習 - 学習ストラテジー論にむけて - 』(宮崎里司・ネウストプニー、J.V.共編著)37-52
頁、くろしお出版
- 宮崎里司 (2002)「第二言語習得研究における意味交渉の課題」『早稲田日本語教育研究』
創刊号、71-89 頁、早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 宮崎里司 (2004)「正統的周辺参加論からみた外国人力士の日本語習得過程」『2004 年度
日本語教育学会春季大会予稿集』179-184 頁、日本語教育学会
- 宮副ウォン裕子 (2005)「多言語職場の会話上の役割交渉」『2005 年度日本語教育学会春
季大会予稿集』195-200 頁、日本語教育学会
- 森純子 (2004)「第二言語習得研究における会話分析：Conversation Analysis(CA)の基本
原則、可能性、限界の考察」『第二言語としての日本語の習得研究』186-213 頁、第二言
語習得研究会
- 森下雅子 (2003)「日本語ボランティアグループにおける参加のデザイン」『21 世紀の「日
本事情」 - 日本語教育から文化リテラシーへ - 』5 号、4-17 頁、くろしお出版
- 森下雅子 (2005)「日本語支援コミュニティにおける「アクセスの社会的組織化」 - ゲー
トキーパーとしての行政担当者 - 』『共生時代を生きる日本語教育 - 言語博士上野田鶴子
先生古希記念論集』(お茶の水女子大学日本語文学研究会編)293-310 頁、凡人社
- 村上英己 (1997)「オーバーステイ男性の日本語習得に関するケーススタディー」『平成 8
年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究 - 最終
報告 - 』129-141 頁、日本語教育学会
- 村上かおり (1997a)「日本語母語話者の「意味交渉」に非母語話者との接触経験が及ぼす
影響 - 母語話者と非母語話者のインターアクションにおいて - 』『世界の日本語教育』7、
137-155 頁、国際交流基金
- 村上かおり (1997b)「日本語母語話者の「意味交渉」にタスクの種類が及ぼす影響 - 母語
話者と非母語話者のインターアクションにおいて - 』『第二言語としての日本語の習得研
究』創刊号、119-136 頁、第二言語習得研究会
- 武蔵野市地域日本語教育推進委員会 (2000)『武蔵野市地域日本語教育推進事業報告書 -
市民活動としての日本語「共育」の試み - 』武蔵野市地域日本語教育推進委員会
- 長沼豊 (2003)『市民教育とは何か』ひつじ書房

- 中河和子・深澤のぞみ・松岡裕見子 (2006) 「相互学習型日本語支援活動ができるボランティアの養成シラバス - 活動に有用なスキルの獲得を目指して - 」 『2006 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 263-264 頁、日本語教育学会
- 中原淳 (2004) 「教師の学習共同体をつくりだす：コンピュータに媒介された協調学習のデザインと介入」 『社会文化的アプローチの実際 - 学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』 (石黒広昭編著) 186-208 頁、北大路書房
- 中道真木男 (1999) 「日本語学習の内容と方法に関する懇談会」 配布資料、国立国語研究所日本語教育センター
- 中西正司・上野千鶴子 (2003) 『当事者主権』 岩波新書
- ネウストブニー、J.V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』 岩波新書
- ネウストブニー、J.V. (1995) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店
- 日本語教育学会編 (1995) 『タスク日本語教授法』 凡人社
- 日本語教育学会編 (2008) 『平成 19 年度文化庁日本語教育研究委嘱「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」(「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業) - 報告書 - 』 日本語教育学会
- 日本社会教育学会編 (1995) 『多文化・民族共生社会と生涯学習 日本の社会教育 第 39 集』 東洋館出版社
- 西口光一 (1999) 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」 『日本語教育』 100 号、7-18 頁、日本語教育学会
- 西口光一 (2001) 「地域日本語活動と日本語教育者の役割」 『2001 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 221-222 頁、日本語教育学会
- 西口光一監修・沢田幸子・武田みゆき・福家枝里・三輪香織 (2006) 『おしゃべりのたね』 スリーエーネットワーク
- 西口光一・新庄あいみ・服部圭子 (2007) 「共生を育む地域日本語活動に向けて」 『言語の接触と混交 大阪大学 21 世紀 COE プログラム「インターフェイスの人文科学」研究報告書 2004-2006』 (津田葵・真田信治編) 三元社
- 西口光一 (2008) 「市民による日本語習得支援を考える」 『日本語教育』 138 号、24-32 頁、日本語教育学会
- 西尾珪子他 (2003) 「座談会 グローバリゼーション社会の中での日本語支援の意味」 『現代のエスプリ マルチカルチュラルリズム』 432 号、5-29 頁、至文堂

- 二通信子(2006)『国内の日本語学習の場の広がり』『日本語教育の新たな文脈 - 学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』(国立国語研究所編) 10-32 頁、アルク
- 野元弘幸(2001)『フレイル的教育学の視点』『日本語教育学を学ぶ人のために』(青木直子・尾崎明人・土岐哲編) 91-104 頁、世界思想社
- 野元弘幸(2002)『外国人住民の日本語読み書き能力の調査と日本語教育プログラムの開発』(平成11年度～平成13年度科学研究費補助金(基礎研究(C)(1))研究成果報告書
- 縫部義憲(2001)『日本語教育学入門 改訂版』瀝々社
- 小川誠子(1999)『社会教育施設ボランティアの学びに関する序論的考察 - 『正統的周辺参加』概念を通して』『生涯学習研究の課題を探る 日本生涯教育学会年報』第20号、141-158 頁、日本生涯教育学会
- Ohri Richa(2005)『「共生」を目指す地域の相互学習型活動の批判的再検討 - 母語話者の「日本人は」のディスコースから』『日本語教育』126号、134-143 頁、日本語教育学会
- 岡崎眸(2002)『内容重視の日本語教育』『ことばと文化を結ぶ日本語教育』49-66 頁、凡人社
- 岡崎眸(2007)『共生日本語教育とはどんな日本語教育か』『共生日本語教育学 - 多言語多文化共生社会のために』(岡崎眸監修) 273-309 頁、雄松堂出版
- 岡崎眸(2008)『日本語ボランティア活動を通じた民主主義の活性化 - 外国人と日本人双方の「自己実現」に向けて - 』『日本語教育学会』138号、14-23 頁、日本語教育学会
- 岡崎敏雄(1989)『日本語教育の教材 NAFL 選書7』アルク
- 岡崎敏雄(1994)『コミュニティーにおける言語的共生化の一環としての日本語 - 日本人と外国人の日本語 - 』『日本語学』vol.13、60-73 頁、明治書院
- 岡崎洋三(2003)『学習者が学習内容を選べる日本語教育』『人間主義の日本語教育』(岡崎洋三・西口光一・山田泉編著) 227-243 頁、凡人社
- 大谷尚(1997)『質的研究が教育工学においてめざすもの』『質的研究法による授業研究 - 教育学/教育工学/心理学からのアプローチ』(平山満義編著) 124-139 頁、北大路書房
- 尾崎明人(1993)『接触場面のストラテジー - 聞き返しの発話交換をめぐって - 』『日本語教育』81号、19-30 頁、日本語教育学会
- 尾崎明人(2004)『地域型日本語教育の方法論試案』『言語と教育 - 日本語を対象として - 』(小山悟・大友可能子・野原美和子編) 295-310 頁、くろしお出版

- 佐伯胖 (1985) 『「学び」の構造』 東洋館出版社
- 佐伯胖 (1998) 「学びの転換 - 教育改革の原点」 『授業と学習の転換 岩波講座現代の教育危機と改革 第3巻』 (佐伯胖・佐藤学・浜田寿美男・黒崎勲編著) 3-24 頁、岩波書店
- 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』 アルク
- 桜井政成 (2007) 『ボランティアマネジメント - 自発的行動の組織化戦略 - 』 ミネルヴァ書房
- 笹川孝一 (1993) 「序論 外国籍住民の学習権とアジア太平洋学習権共同体の展望」 『日本で暮らす外国人の学習権』 (月刊社会教育編集部編) 9-34 頁、国土社
- 佐藤郡衛 (2005) 「多文化教育」 『事典 日本の多言語社会』 (真田信治・庄司博史編) 19-22 頁、岩波書店
- 佐藤郡衛・横田雅弘・吉谷武志 (2006) 「異文化間教育学における実践性 - 『現場生成型研究』の可能性 - 」 『異文化間教育』 23号、20-36 頁、異文化間教育学会
- 佐藤郁哉 (1992) 『フィールドワーク - 書を持って街へ出よう』 新曜社
- 佐藤郁哉 (2006) 『定性データ分析入門 - QDA ソフトウェア・マニュアル - 』 新曜社
- ソーヤーりえこ (2006) 「理系研究室における装置へのアクセスの社会的組織化」 『文化と状況的学習 実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』 (上野直樹・ソーヤーりえこ編著) 91-124 頁 凡人社
- Schmidt, R. (1990) The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics*, 11, pp.129-158.
- 関口明子 (2004) 「地域日本語支援 - 民間ボランティアの取り組み」 『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 - 』 (文化庁編) 15-17 頁、国立印刷局
- 柴山真琴 (2001) 『行為と発話形成のエスノグラフィー - 留学生家族の子どもは保育園でどう育つのか - 』 東京大学出版会
- 重田美咲 (2007) 「工学を専門とする大学院留学生の「正統的周辺参加」と日本語使用」 『2007年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 113-118 頁、日本語教育学会
- 島田秀雄 (1993) 「識字と日本語ボランティア」 『日本で暮らす外国人の学習権』 (月刊社会教育編集部編) 78-86 頁、国土社
- 新庄あいみ・服部圭子・西口光一 (2005) 「共生日本語空間としての地域日本語教室 - 言語内共生を促進する新しい日本語活動とコーディネーターの役割 - 」 『言語の接触と混交 - 共生を生きる日本社会 大阪大学 21世紀 COE プログラム「インターフェイスの人

- 文学」報告書』(津田葵・真田信治編) 57-86 頁、大阪大学大学院文学研究科・人間科学研究科・言語文化研究科
- 新庄あいみ・西口光一(2007)「地域日本語活動に参加する市民ボランティアの意識 - 大阪府下で活動するグループを例として - 』『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第 11 号、57-64 頁、大阪大学留学生センター
- 庄司恵雄(2004)「地域生活における日本語の必要性、日本語学習の現状、日本語支援への期待 - 地域の日本語教室利用者を中心とした対外国籍住民調査の結果から - 』『群馬県における外国籍住民の日本語学習の実態並びにボランティアによる日本語支援の状況 < 調査報告 > 』お茶の水女子大学留学生センター
- Spradley, J.P. (1980) *Participant Observation*. New York : Harcourt Brace Javanovich College Publishers.
- 杉原由美(2003)「地域の多文化間対話活動における参加者のカテゴリー化実践」『日本語教育論集 世界の日本語教育』第 13 号、1-19 頁、凡人社
- 杉万俊夫編著(2006)『コミュニティのグループ・ダイナミックス』京都大学学術出版会
- 杉澤経子(2000)「「地域日本語共育」研究とネットワーク構築のために」『平成 11 年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究 - 最終報告 - 』140-154 頁、日本語教育学会
- 鈴木克明(2002)『教材設計マニュアル - 独学を支援するために - 』北大路書房
- Swain, M.(1985)Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, In Gass, S. and Madden, C.(eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- 田尻英三(1997)「公的機関の日本語クラスと外国人ネットワークの関連についてのケーススタディー」『平成 8 年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究 - 最終報告 - 』122-128 頁、日本語教育学会
- 瀧澤利行(2006)「ボランティア活動の内容」『ボランティア論』(川村匡由編著) 35-52 頁、ミネルヴァ書房
- 田中望(1988)『日本語教育の方法 - コース・デザインの実際 - 』大修館書店
- 田中望(1993)「教師の役割の新たな広がり」『日本語学』vol.12、7-12 頁、明治書院
- 田中望(1996)「地域社会における日本語教育」『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 - 』(鎌田修・山内博編) 23-37 頁、凡人社

- 田中俊也 (2004) 「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』(赤尾勝己編) 171-193 頁、世界思想社
- 徳井厚子 (2002) 『多文化共生のコミュニケーション - 日本語教育の現場から - 』アルク
- 富谷玲子 (1997) 「日本人と結婚した外国人女性のネットワークと日本語学習の過程」『平成 8 年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究 - 最終報告 - 』74-93 頁、日本語教育学会
- 富谷玲子 (2000) 「地域日本語教育におけるネットワーキングの有効性と限界」『平成 11 年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究 - 最終報告 - 』155-163 頁、日本語教育学会
- 東海日本語ネットワーク編 (2001) 「TNN アンケート調査 2000 (中間報告)」『東海日本語ネットワーク活動報告書第 6 号 2000 年 ~ 2001 年』140-167 頁、国立国語研究所
- 土屋千尋 (2005) 「外国人集住地域における日本語教室活動 - 相互理解と課題発見のための日本語コミュニケーション」『日本語教育』126 号、25-34 頁、日本語教育学会
- 都築くるみ (1997) 「共生」『新来・定住外国人がわかる辞典』(駒井洋編) 154-157 頁、明石書店
- 梅田康子 (1997) 「ケーススタディ - 受け入れ期間を持たない非日本語母語話者のネットワーク作り」『平成 8 年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究 - 最終報告 - 』74-93 頁、日本語教育学会
- Wallerstein, N.(1983) *Language and Culture in Conflict*. Reading, MA: Addison Wesley Publishing Company.
- 渡辺文夫編 (1995) 『異文化の中の日本人 - 日本人は世界のかけ橋になれるか』淡交社
- 渡部孝子監修・遠藤知佐他 (2001) 『みんなで日本語 in 群馬 part 1』アザレアの会
- 渡部孝子・東樹和美・弥城節子 (2002) 「群馬県における地域日本語入門教材作成の試み - 「共育」に向けた日本語ボランティアの活動の模索 - 」『群馬大学留学生センター論集』第 2 号、51-64 頁、群馬大学留学生センター
- 山田泉 (1997) 「専門家とボランティアの連携 - 地域における日本語教育 - 」『日本語学』vol.116. No.6、142-148 頁、明治書院
- 山田泉 (2002) 「地域社会と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』(細川英雄編) 118-134 頁、凡人社
- 山田泉 (2007) 「「多文化共生社会」における日本語教育 - 言語マイノリティ側と受入れ社

- 会側がともに学び変わるために - 』『2007年春日本語教育学会春季大会予稿集』305-308
頁、日本語教育学会
- 山田泉(2008)「日本の地域社会における「生活日本語」教育」『日本語教育学世界大会
2008』第7回日本語教育国際研究大会予稿集1、51-54頁、日本語教育学会
- 山本力(1996)「カウンセリング場面における援助的コミュニケーション」『教師のための
コミュニケーションの心理学』(松本卓三編著)157-171頁、ナカニシヤ出版
- 山岡義典・大石田久宗編著(2001)『市民・住民と自治体のパートナーシップ 第3巻 協
働社会のスケッチ』ぎょうせい
- 山下仁・野呂香代子編著(2001)『「正しさ」への問い 批判的社会言語学の試み』三元社
- 山住勝広(2006)「創造的な学習活動のためのクロス・スクール・ワーキング」『CHAT
Technical Reports No.03 協働思考を通じた学習』1-24頁、関西大学人間活動理論研究
センター
- 柳町智治(2006)「実践に埋め込まれたインタラクション：理系研究室における実験の社
会的組織化」『文化と状況的学習 実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』(上野
直樹・ソーヤーりえこ編著)125-153頁、凡人社
- 弥城節子・遠藤知佐・庄司恵雄(2004)「群馬県内日本語支援ボランティアの実態調査
の結果について」『日本語教育方法研究会誌』Vol.11 No.1、24-25頁、日本語教育方法
研究会
- 安場淳・池上摩希子・佐藤恵美子(1991)『異文化適応教育と日本語教育 体験学習法の
試み』凡人社
- 米勢治子(2002)「地域社会における日本語習得支援 - 愛知県における活動 - 』『日本語学』
vol.21、36-48頁、明治書院
- 米勢治子(2004)「学習者・支援者の意識」『地域日本語学習支援の充実 - 共に育む地域社
会の構築へ向けて - 』(文化庁編)32-35頁、国立印刷局
- 米勢治子・尾崎明人(2005)「日本語ボランティア養成の課題 - 14年間の講座内容の編成
を事例として - 』『2005年度日本語教育学会春季大会予稿集』83-88頁、日本語教育学
会
- 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』第6号、105-119頁、名古屋市立大学大学院人間文
化研究所

吉田禎吾 (1987) 「文化」『文化人類学辞典』(石川栄吉他編) 弘文堂

好井裕明 (1997) 『批判的エスノメソドロジーの語り - 差別の日常を読み解く - 』新曜社

吉野文・内海由美子 (2000) 「外国人住民の日本語学習とその支援 - コミュニティと日本語教室 - 」『多文化・多民族共生のまちづくり』(長澤政次編) 120-134 頁、エイデル研究所

全国市町村国際文化研修所ウェブサイト「研修案内 分野別一覧」<http://www.jiam.jp/workshop/bunya.html> (2009年3月1日最終確認)

早稲田大学 博士（日本語教育学） 学位申請 研究業績書

[学位論文・学術論文・著書・その他（学会発表等）の順に記入してください]

氏 名 遠 藤 知 佐 印

（2009年12月18日現在）

学位論文

1. 自然習得環境にある既婚女性のネットワーク - 地域日本語支援の観点から 2003
早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文

学術論文

1. 遠藤知佐・宮崎里司（2003）「日本語による相互行為の機会と場を実現させる要因について - 日本語習得を目指した家族滞在資格の夫人たちの事例 - 」『留学生教育』第8号，留学生教育学会，221-240頁。
2. 遠藤知佐（2004）「自然習得者のネットワーク構成と習得との関わり」『群馬大学留学生センター論集』第4号，群馬大学留学生センター，13-28頁。
3. 遠藤知佐（2005）「多文化共生社会に向けた地域日本語活動の課題 - ボランティアの意識と教材を中心に - 」『群馬大学留学生センター論集』第5号，群馬大学留学生センター，27-42頁。
4. 前田耕司・遠藤知佐・若園雄志郎・藤澤まどか・李坪鉉・鄭任智(2008)「識字に関する総合的研究 - 社会教育・生涯教育の視点から - 」『早稲田教育評論』第22巻，早稲田大学教育総合研究所，127-148頁。
5. 遠藤知佐（2008）「地域日本語活動用素材集の作成と検証 - 外国人住民への生活行動支援と参加者間の交流促進に向けて - 」『日本語教育』139号，日本語教育学会，62-71頁。

著 書

なし

その他

《学会発表》

1. 遠藤知佐「インターアクションの豊富な日本語支援の場についての一考察 - 自然習得環境にある既婚女性のネットワークから - 」日本語教育学会 2003 年度春季大会，2003 年 5 月 25 日，於・一橋大学（東京）。
2. 弥城節子・遠藤知佐・庄司恵雄「群馬県内日本語支援ボランティアの実態調査の結果について」日本語教育方法研究会，2004 年 3 月 20 日，於・横浜国立大学（神奈川）。
3. 遠藤知佐「当事者参加による地域日本語活動用素材集作成 - 前橋市国際交流協会での試み - 」日本語教育学会中国地区研究集会，2006 年 11 月 25 日，於・松江市国際交流会館（島根）。
4. 遠藤知佐「ボランティアによる地域日本語活動への一提案 - 生活行動支援を取り入れた素材集の活用 - 」早稲田大学日本語教育学会 2007 年秋季大会，2007 年 10 月 13 日，於・早稲田大学（東京）。

《翻訳》

なし