



|              |                                                                             |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Title        | 地域日本語ボランティア研修における元教員の学び : 実習を通じた学びを中心に                                      |
| Author(s)    | 新庄, あいみ; 浜田, 麻里                                                             |
| Citation     | 多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2014, 18, p. 67-76                        |
| Version Type | VoR                                                                         |
| URL          | <a href="https://doi.org/10.18910/50840">https://doi.org/10.18910/50840</a> |
| rights       |                                                                             |
| Note         |                                                                             |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

## 地域日本語ボランティア研修における元教員の学び

### — 実習を通じた学びを中心に —

新庄あいみ\*・浜田 麻里\*\*

#### 要 旨

本稿では退職後の学校教員を地域日本語ボランティアとして養成する研修における学びの過程を分析し報告する。研修においてボランティア活動は「教えることではない」と伝えられた元教員は、2回の実習を通して、地域日本語ボランティアの心構えについて学ぶのと同時に、学校教育における自身の実践の捉え直しを体験する。研修の終わりには、元教員である自身の地域日本語活動における位置づけを発見する変容的学習に成功した。変容的学習が生じたことには、学習者の視点を知ったこと、ビデオによる客観化、グループ討論などの他者からの視点や協働的学びの環境が貢献しているものと思われる。

【キーワード】ボランティア養成、学校教員、ダイアリ、変容的学習、協働的学びの環境

#### 1 はじめに

筆者らは、退職後の学校教員<sup>1</sup>（以下、元教員とする）を対象として、地域日本語活動に必要な知識や技能を身につけてもらい、地域日本語ボランティアとして養成する研修を平成20年に実施した。筆者のうち1名はコーディネータとして、1名は授業担当者として研修に関わった。

本報告では、研修に参加した元教員が研修の中で書いたダイアリの分析を通じて、元教員がどのような学びを得ていったのかを考察し、元教員を対象とした地域日本語ボランティア研修のあり方について考える。

#### 2 元教員を対象とした日本語ボランティア研修

本研修を行った地域では、言語の支援の必要なニューカマー外国人が集住するコミュニティが一部存在するものの、支援を必要とする人々は散在して居住する傾向にある。そのため、比較的地域日本語活動の活発な

都市部にあっても、日本語学習を希望しながら近くに日本語教室がないなどの理由で学習の機会が持てない外国人も存在する。ことに、学齢期の子どもやその保護者で日本語学習を必要とするものが急増しているが、そういった人々のニーズにも対応できる日本語ボランティアの数は、十分とは言えない。

そこで注目されたのが、地域に在住し学校教育という営みをよく知る、元教員というリソースである。児童・生徒を含むニューカマー住民の日本語学習の支援者として、また、ニューカマー住民と地域・学校との架け橋として活躍してもらうことを目的として、本研修が企画された。

#### 3 地域日本語活動と学校教育

地域で行われる日本語教育のあり方については、1990年代の後半より活発に議論されるようになった。なかでも田中（1996）は、日本人の配偶者や飲食産業の従業員として生活するアジア出身の女性たちにインタビューを行い、かの女たちの多くが社会的弱者の

\* 大阪大学国際教育交流センター 非常勤講師

\*\*京都教育大学国文学科 教授

立場に立たされやすく、またその立場に沿うような日本語を使用せざるを得ない現状があることを報告している。そして、その人らしさを無視する形で、外国人の主体的な参加がないままに日本語習得を支援するという性格を持つ活動が地域社会において続けられるなら、「社会の中で教える側、ケアする側の日本人、教えられる側、ケアされる側の外国人という力関係を固定させてしまいやすい。(田中 1996: 23)」と述べ、日本人と外国人の間に力関係を生み出す恐れがあることに警鐘を鳴らした。これを受けて、地域の日本語教室においては、ボランティアと外国人参加者間の「教える－教えられる」という非対称的な関係性の固定化されない活動のあり方が模索されるようになり、「日本語を通した交流活動の充実に向けて、お互いの言語や文化を尊重しながら双方向で共に学ぶ(野山 2002: 7)」というような「相互学習型」の活動の必要性が叫ばれるようになった。学校を連想させる教室ということばを用いた「日本語教室」という呼び方をせず、「地域日本語学習支援活動(文化庁 2004)」や「地域日本語活動(西口他 2007)」と呼ぼうとすることも、その流れを示すものであろう。

一方、その「教室」ということばの出所である学校教育では、通常「教える－教えられる」関係は固定的であり、地域日本語活動ほど流動的ではない。したがって、元教員を対象とする地域日本語ボランティア研修では、外国語としての日本語や、学習者のおかれた状況について知ってもらうだけでなく、地域日本語活動は「教える－教えられる」関係を前提としないことを理解してもらう必要がある。

#### 4 本報告の目的

元教員を対象とした本研修では、地域日本語活動は「教える」ことではないことを、第1回から明確に打ち出した。「教える」ことの研鑽を積んできたであろう元教員が「教えてはいけない」と言われたことになるわけだが、元教員はこれをどのように受け止めたのだろうか。また、「教えない」活動における自分の位置付けをどのようなプロセスを経て見出していくのだ

ろうか。

本報告では、筆者らが担当した地域日本語ボランティア研修において元教員が地域日本語ボランティア活動における自分自身の位置づけを見いだしていく過程をボランティアとしての学びの過程として分析する。

#### 5 研修の概要

研修は2008年10月18日から12月20日まで全10回(1回4時間)で実施された。

研修は知識を得るための講義・見学と、体験的に地域日本語活動の技能を養うための実習の二つの部分からなる。

講義では、在住外国人の状況や国語教育と日本語教育のちがいを、日本語の特徴などについて主に座学で講義を行った。また、地域の日本語ボランティア教室の見学を行い、地域日本語活動の実践がイメージできるように工夫した。なお、第1回の講義で、講師は「(地域日本語活動は)学校における教師と学生という関係の場ではなく、日本語を習得したいと思っている人とそれを支援したいと考えている人たちが会える場です。したがって、みなさんは学習者に「先生」と言わせないでください。みなさんも、学習者からたくさんのもをもらえるはずです。一緒に勉強する場ということ、いつも考えていてください(講師配付資料)」と伝えている。

実習は全5時で構成され、その中で「文型積み上げ型活動実習」と「課題対応型活動実習」を各1回行った。5名程度のグループに分かれ、活動案を作ったうえで実際に活動を行った。

研修の内容は表1の通りである。実習を表中の網掛けで示す。

表 1 研修内容

|        |                                     |
|--------|-------------------------------------|
| 第 1 回  | 日本語支援から見た外国人の在留状況と課題<br>地域における外国人支援 |
| 第 2 回  | 地域日本語活動の方法論【実習第 1 時】                |
| 第 3 回  | 日本語学習支援実習 A-1【実習第 2 時】              |
| 第 4 回  | 異文化間コミュニケーション<br>外国語学習体験            |
| 第 5 回  | 日本語学習支援実習 A-2【実習第 3 時】              |
| 第 6 回  | 外国語としての日本語                          |
| 第 7 回  | 子どもの日本語学習支援                         |
| 第 8 回  | 日本語学習支援実習 B-1【実習第 4 時】              |
| 第 9 回  | 日本語学習支援実習 B-2【実習第 5 時】              |
| 第 10 回 | 地域日本語ボランティアとの交流                     |

文型積み上げ型実習では、文型積み上げ型の理念と方法の基礎を学んだ後、『みんなの日本語』第 5 課の学習内容を題材とした活動の案をグループ毎に考え、模擬活動を行った。模擬活動では実際に日本語非母語話者に学習者役を演じてもらった<sup>2</sup>。

文型積み上げ型に続いて課題対応型の実習を行った。地域日本語活動では、文型積み上げ型以外に、例えばごみの分別表など、学習者が実生活で今すぐに理解する必要があるとみなされるものをリソースとして持ち込み、ボランティアと共に学習するという活動形態をとることも多い。これが課題対応型活動である。

研修では課題対応型実習として学校文書（行事予定表、時間割、社会見学や個別懇談会のお知らせ）をリソースにした活動を考えた。元教員が自分たちで学習者役とボランティア役を分担して全体の前で模擬活動を行った。

## 6 データと分析方法

元教員の実習における学びの過程を知るためのデータ<sup>3</sup>として、元教員が毎回授業後にその場で記入したダイアリの記述を用いる。分析対象とするのは、実習の回の後に書かれた記述および全体の振り返りとして書かれた記述である。

ダイアリおよびダイアリ・スタディの総括をしてい

る朝倉（2003）によれば、ダイアリに書かれたことは書き手にとって強く記憶に残っていることであり、それによって書き手が出来事をどのように解釈したかを知ることができる。したがって、実習後のダイアリを分析することで、実習が元教員によってどのように意味づけられたのかを知ることができる。

ダイアリの記入用紙には「共感したこと」「新しい発見だったこと」「疑問に思ったこと」「その他意見や感想」の 4 つの項目が立てられていたが、この項目立てにこだわらず記入されたものもあるので、分析の際には項目には分けず、ひとまとめにして扱う<sup>4</sup>。

分析は K J 法（川喜田 1967）に基づいて行った。K J 法は複雑多様なデータを、データそれ自体に語らしめつつまとめる方法で、多様な元教員の学びのありようを、一人一人の学びを大切にしながら構造化するために適当であると思われた。

具体的な分析の手順は以下の通りである。

- (i) 実習の振り返りおよび全体の感想としてダイアリに記述された内容の中から元教員の学びに関する部分を抽出し、一事項ずつに切り分ける。
- (ii) 一つ一つの事項に学びの内容を一言で要約するような「一行見出し」を付す。
- (iii) 各時に分け、同じ回に記述された事項で内容が似ていると思われる事項を集め、グループを編成する。似たものがない場合には無理にグループに入れない。全ての事項をグループに編成する。
- (iv) グループ編成を図解する。
- (v) 図解に基づいて、データを文章化する。

作業については、(i)と(ii)は筆者のうち 1 名が行い、もう 1 名がチェックを行った。(iii)(iv)(v)は共同作業で行った。

分析の対象としたのは、受講登録者 30 名のうち、研修の 70% 以上に出席し修了証を授与された元教員 23 名分の記述である。(i)によって収集された事項は 5 時分と全体の振り返りを合わせて 457 個だった。

図 1 に第 1 時の学びの図解を掲げる。四角で囲まれているのは各事項に付された「一行見出し」である。

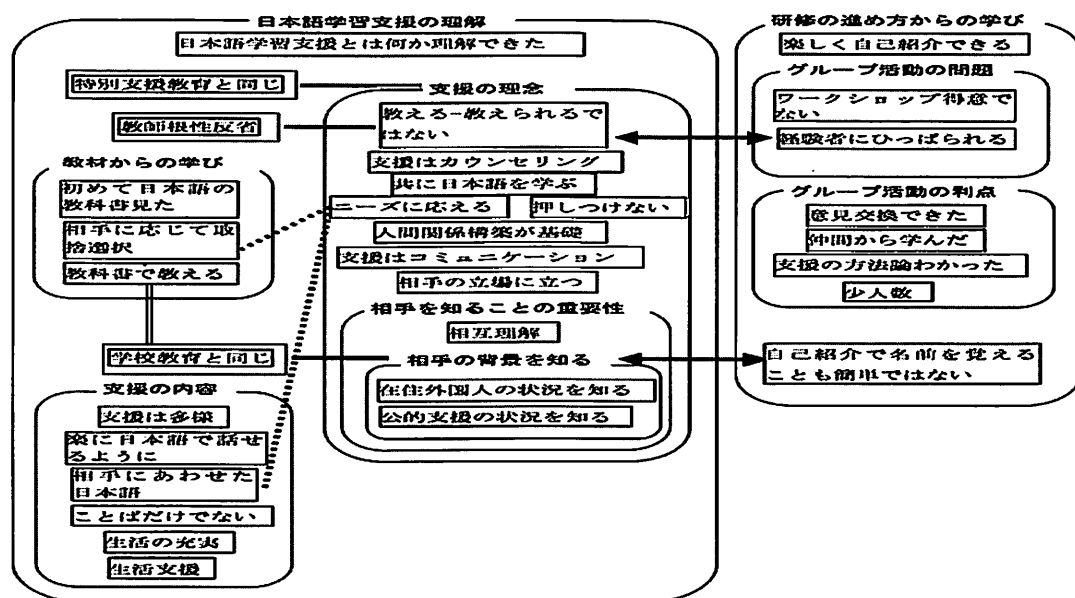


図1 第1時の学びの図解

数が多いため、類似の事項については全て示さず、代表的なもののみを示している。角丸四角は似たものを集めて編成されたグループである。グループにもその内容を示すラベルを付し、太字で示している。

スペースの関係で各時の図解を全て示すことはできないので、以下ではデータの文章化されたもののみを掲げることとする。

## 7 学びの過程

### 7-1 実習第1時

第1時は仲間作りのためのアイスブレイキング活動から始まった。前年度、実習でグループ活動を行うことになったときに、最初はグループ内でのコミュニケーションが円滑に進みにくい場面が見られたという反省に基づき、本研修では、仲間作りのアイスブレイキング活動を実習の初期段階で積極的に取り入れたものである。

アイスブレイキングの後、文型積み上げ型活動の理念と方法の説明の後、実際に活動案作りにとりかかった。

図解に基づき元教員の学びを文章化すると以下のようになる（「」はダイアリの原文からの引用であることを示す。以下同様）。

日本語学習支援とは何かが理解できた。

支援は＜教える－教えられる＞関係ではない。「教える気持ちが前面にでがちな教師根性を反省」しなければならない。日本語学習支援は相手のニーズに応えるものであり、押しつけないこと。コミュニケーションであり人間関係の構築が基本である。たとえば相手の名前を正しく覚えること。カウンセリングにも通じる。こういった理念は、特別支援学級の子どもたちに対して心がけていることと同じだ。ニーズに応えるためには、相手を知ることが重要である。相手を知ることには、在住外国人の社会状況を知ることや公的支援を知ることにも含まれる。「これって教育現場と同じだヨ！！」と思う。

支援の内容は多様である。日本語で楽に話せるように支援したい。日本語で日本語を教えることに自信をつけたい。一方で、ことばだけではなく生活の支援も重要である。

日本語の教材は初めて見たが、相手に合わせた教材が必要である。教科書で教える、というのは学校教育と同じだ。

研修の進め方そのものからも学びを得た。少人数グループで意見交換でき、仲間から学んだ。支援の方法論を考えるのにも役立った。研修の中で行った自己紹介の活動は楽しくできたが、名前を覚えるこ

とも簡単ではないと思った。しかし、一方で、ワークショップ型の活動が得意でない、日本語支援の経験者にひっぱられてしまうという声もあった。

以上の元教員の学びの様子から、実習第1時限は、学校教員とは異なる日本語ボランティア像の模索が始まった段階であることがわかる。この時間も講師は「教科書を教えるのではない。学習者が生活で必要とする日本語をいっしょに学んでいくのだ」と語っており、これを受けた学びが見られる。

ただ、この段階では、「＜教える－教えられる＞関係でない」「押しつけない」など、何をしてはいけないかは認識されているし、「相手を知る」「相手に合わせる」など、何が重要であるかも指摘されているが、相手を知ることには実際には簡単ではないと認識されている。また、実際に何をしたらよいのかは、まだ明確ではない。

なお、研修の進め方として、アイスブレイキングやグループ活動のよさが実感されているが、その反面、経験者にひっぱられてしまう、つまり、元教員間で＜教える－教えられる＞関係ができてしまっているのではないかという問題も浮かび上がってきている。

## 7-2 実習第2時

実習第1時にグループ内で＜教える－教えられる＞関係ができつつあることが危惧された。そこでこの回は、話し合いの進め方を意識してもらうために、さまざまな話し方をロールプレイで体験するという活動を行った。その後、『みんなの日本語』第5課の活動案をグループで作成した。

話し方ワークショップで自分の話し方・聞き方がよくわかった。また、学習を進めるのはどんな話し方に気付いたが、普段の授業では何も用意していないことにも気付いた。役割を意識すると話し合い進行に役に立つが、役割通りにはなかなか話せない。この活動は相手を理解するのに役にも立つ。これらの気付きをどのように活かしていくか、考えたい。

グループワークについてはよかったという意見と

難しかったという意見がある。グループで意見交流ができて気付きが深まることや、意見を出しあう中で指導案が形になることはよいが、アイデアがまとまらない点でグループ活動は難しい。

活動案作りそのものは非常に難しかった。日本語文法は母語話者でもわからないし、学習者に理解させるとなるとさらに難しい。また、活動がイメージしにくい。学習者と接触した機会がないので、学習者や学習者の反応をイメージしにくい。そもそも日本語がわからないという状況がどのようなものかわからない。日本語を最初に教えるという設定でないのはなぜだろう？

また、講師が言った、日本語ができるということだけで力をもってしまう、正解はない中で学習者と探っていく、などということばにも共感した。

ここでは、話し方ロールプレイの活動により、普段の授業では何も意識していないという、自身の教員としての実践に対する批判的な省察が見られている。また、学習者の反応をイメージしにくい、というのは、学校教育で培った方法論が役に立たないという困惑であると思われる。

なお、グループ活動については、気付きが深まってよいという意見と、意見がまとまらず難しいという意見が並立している。

## 7-3 実習第3時

実習第3時は、実習を終えたあと、そのビデオ録画を見て振り返りを行った。

日本語学習支援のあり方に関する気付きがあった。キーワードは「シンプルに」ということだ。指導内容をシンプルにし、学習項目を明確にするということや、余計な言葉を少なくし、分かりやすく話すということである。ジェスチャーなども活用できる。いつもは無意識で話しているので「無意識の意識化」が必要である。日本語ができるだけで力を持ってしまう。サポートしているつもりで、学習者いじめにならないように気をつけたい。

ことばでの説明はわかりにくい、写真やカードは有効だが、説明してから使う、「わかりますか」と聞かない、などの発見があった。実習の間、学習者役の発音を訂正する場面があったが、発音の訂正する場合は、学習者の気持ちを考え、どこが間違いなのかを明確にしなければならない。

また、使える日本語を教えるということも重要である。たとえば「行きます」「行っています」のちがいがわかるような場면을提示することが重要である。練習も生活でつかう場面を利用して、実際に使えるように練習する。そのためには学習者に話させることが必要である。

実際には語彙をコントロールしてやさしく話すことは難しい。また日本語力の不足も実感する。細かい部分に神経が必要で、「もっと予備知識や準備をしなければ、日本語サポータは無理なのでは？」とも思う。また、実践経験が不足しているので、できるつもりでもやってみるとできなかったり、時間配分が難しかったりする。学習者の既習内容を把握する必要もあるがどうすればいいのか。導入の説明や練習も不安。

なお、これらの気づきの契機となったのは、実習を行う自分たちの姿をビデオでみることによって客観化できたこと、また学習者役の留学生の意見から学習者としての視点を知ることができたこと、さらに、グループ内での討論や、他グループの発表を見て他者からの授業を見て学んだことである。ビデオを見る中で、『わたしたちは教師やなあー』と改めて実感しました。ひとりひとりの表情や発話を注視しながら進めています。どの方も同じでした。」という気づきや、「相手への理解がないと難しいですね。教えるということは……。留学生や外国の人もちろんですが、現在教えている日本人の中学生についても、案外その思考や言語世界をわかっていないのでは、と、ひやりとしました。」といった気づきもあった。

この回では、実習を通して実際に活動を体験することができ、具体的な学習者への対応について多くの学

びが得られているが、まだ経験も知識も不足しているため、思った通りには活動ができない難しさを感じられている。

興味深いのは、「学生をよく見ている」という教員としての経験から来る自分たちの特性への気づきや、「一般の学生達を理解できているのか？」というこれまでの実践への批判的なまなざしが生じていることである。

#### 7-4 実習第4時

第4時は、課題解決型実習の1回目である。導入として、講師が外国につながる子どもをとりまく課題について紹介した。その後、学校文書を題材にした活動を考えた。

子どもの課題について知った。親子でことばの断絶が起こってしまうこと、子どもの家庭環境に目を向ける必要があることを学んだ。これは「つきつめると（外国につながらない）子どもにも必要」だということにも気付いた。

また、学校文書を題材にした活動を考えることで多くの気づきを得ることができた。学校文書は難しい。外国人の保護者なら一つずつ説明が必要だ。

あたりまえと思っていたことが「学校文化」として相対化された。時候の挨拶などの文書フォームは外国人の理解を阻害する。お弁当も一つの文化である。こういったことを文化として伝えることが必要である。

このように考えると、子どもの親への支援、また生活レベルの支援が必要である。地域の視点で考えると発想が広がるし、地域と連携することで支援が手厚くなる。また、反対に地域の立場から考えると、学校文書への支援は学校と連携しないと難しい。現状ではこういった連携は行われているのだろうか。また相手の立場に立つことの重要性にも気付いた。侵襲的になってはいけない。相手との理解・共感が必要である。「楽しく」学ぶということも忘れていた。ことばが分からない人の立場に立って伝えることが重要である。

具体的には、ことばで説明するだけでなく一緒にやってみる、絵、写真を活用するなどのアイデアが得られたが、実際にやるとなると準備には時間がかかるだろう。

グループ活動については、アイデアが出し合える、お互いの経験談が聞けるなど、相互交流が評価されている。

また、研修もここまで来て、これまでの学習成果が実感されている。講義の内容が生かされたり、実習が前より楽に感じられている。学びをブレインストーミングする活動で、ふりかえりを文字にするとわかりやすいと思った。

一方で、話し合いのときに悪気はないが差別用語を使うサポーターもまだいて、どのようにすればよいか課題も感じる。

元教員は、これまで学校文書をあたりまえのものとして作成し、保護者に配布してきた。しかし、活動を考えようとする中で、日本語を母語としない保護者にとっては学校文書が非常にわかりにくく、理解には支援が必要であることに気付く。また、時候の挨拶などのフォーマットがあることや遠足にお弁当を持っていくことなど、日本の学校文化が存在することも意識化されている。このような外国につながる保護者と子どもの支援のためには、教員の視点からも、地域の支援者の視点からも、相互の連携が効果的であることに気が及んでいる。

前回の実習と比べると、具体的な活動のイメージは明確になってきているが、反面、実際には説明のための資料の準備が大変など、現実的な面にも目が向くようになっていく。

グループ活動については、否定的なコメントが減り、相互交流による学びを評価するコメントになっている。グループでの人間関係が成熟し、活動が促進されたこと、グループ活動という形態に元教員が慣れ、交流の成果を十分に活用できるようになってきたことなどが背景にあるだろうと思われる。

## 7-5 実習第5時

課題対応型実習のまとめとして、各グループが考えた活動案を模擬活動として、発表した。元教員の中から、コメンテーターを決め、各活動にコメントした。

学習者の視点から学校文書を見直し、学校文書の難しさを再認識した。学校文書は読み手を考えてわかりやすくすべきである。

また、この活動を通じて、学習者が「分らない」というのはどういうことかがわかった。どの情報が大事なのかがわからないので、疲れるだろう。

文書の内容を保護者に伝えるのは大変だ。何がわからないかを発見するのがサポーターの第一歩である。サポーターには想像力が必要だ。まずは、伝えたいという熱意が大切である。簡単なことほど説明が難しい。そこで生じた学習者の疑問を学習につなげるとよい。

伝えるための工夫としては、まず、外国人保護者のために別途時間をとること。具体物、絵・写真、翻訳例などの補助物も必要である。実際に現場で準備することは難しいので、それぞれの取り組みをストックする工夫も必要だ。相手への伝え方としては、ポイントを絞って伝えること、ゆっくりはっきり話すこと。説明しようとする人間関係もできる。

親と子と学校を結びつけるサポーターは必要である。サポーターと学校の連携が必要だが、現実には難しいだろう。

そう考えると、学校をよく知る私たちのような人間がサポーターとして学校と連携しながら活動していくべきだと思う。早く活動してみたい。

なおこの時間には、お弁当をめぐる「日本式のお弁当のつくりかたを教える」「お弁当は外国式でもよい」といった異なる考え方が出てきた。日本の習慣を伝えることに迷いもあるが、外国式でもよいとするためには周囲の日本人の受入体勢ができていないと難しい。文化の違いが前提になるような柔軟な公共のあり方を考えていくべきである。

活動を考えて発表することは大変勉強になった。各グループの工夫に感心した。



学校文書を題材とした課題対応型実習を経て、教員としての経験を持ち、学校をよく知る自分たちだからこそ、地域と学校との橋渡し役として活動することができるということが気付かれている。教員としてのキャリアをく教える―教えられる―という関係性にではなく、学習者を支援するためのリソースとして生かすという、自分なりの地域日本語活動のあり方が発見されたと言えるだろう。

また、相互学習に関しては、グループ内でグループメンバーから学ぶだけではなく、他のグループの発表からも学ぶことができたとされている。

#### 7-6 全体の振り返りから

全10回の研修終了時に、全体を振り返って「学ぶことができてよかったと思うこと」などを書いてもらった。

研修を通して、日本語支援の基本的な知識や心構えが得られた。「最初はつつい『教師目線』で考えがちであった日本語学習支援であったが、『支援』の意味がよく理解できるようになった」と思う。それは、外国人への理解を深めることや、日本人・日本語母語話者であることを見直すことだ。また自分自身の教師としての実践を振り返ることである。

学習者の支援というのは、ことばだけの支援ではなく、生活そのものや家庭をサポートすることである。「教える」ことよりも学習者との相互理解や信頼関係が重要である。研修を通して得られた外国人を理解することの大切さを一人ひとりが持てば社会が変わっていくと感じた。

日本語の具体的な教え方については、まだわからない。実践を積み重ねる中で学び続ける必要があるが、「日本語がわからない人に日本語を教えることは教科の内容を知らない人に教えることに重なりと気付いた」。

教員は20代から「先生」と呼ばれ、「教える」という側において視点や物のとらえ方がこり固まっている。『外国人学習者』という社会的弱者の側に徹底して立つ事を経験し、長年たまっていた垢に気付

き、ポロポロと落ちるような体験だった。」と述べた元教員がいた。「もう一度英語教師の仕事にもどって、日本語教育支援サポーター（ママ）の「マインド」で子供たちに接してみたいと考えています。」と、現場に再度挑戦してみたいという希望を語る元教員もいた。

今後、自分の特技を生かした支援をしていきたい。早く外国人支援をしたいとワクワクしている。

研修でさまざまな人と交流し、多くを共有できたことはよかった。

地域日本語ボランティア研修は、ボランティアとして必要な知識や心構えを身につけるだけではなく、自分自身の視点の見直しにもつながっていることがわかる。また、視点の捉え直しを経て、教員という仕事の捉え直しも生じている。捉え直しが自分なりの地域日本語ボランティア活動に結びついているケースが多いが、中には教員への再チャレンジに結びついているケースもあった。

また、それには元教員同士の交流が関わっていることも示唆されている。

## 8 考 察

以上のダイアリの分析を元に、元教員が実習を通して日本語ボランティア活動に自分自身を位置づけていくプロセスを整理してみよう。

実習第1時では、「教えてはいけない」という講師のことばに忠実に従おうとし、「教師根性を反省しなければ」などの記述も見られている。ただし、「相手に合わせた対応をする」ことは特別支援教育に、「相手を知る」ことは学校教育全体に通じる、など、ボランティアのあり方を自分の元教員としての経験に照らして理解しようとしたことから得られた気付きも見られる。地域日本語活動は教えることではないが、別の意味で学校教育に通底するところがあると受け止められているのである。

実習第2時では、文型積み上げ型実習の準備をする中で戸惑いの声上がる。直接法で教えることや外

国語としての日本語の文法が難しいとことからくる戸惑いは、学校教員の経験のないボランティアにも共通するものと思われるが、学習者をイメージし、反応を想像しながら活動を組み立てようとするのがうまくいかないという悩みは、学習者の実態に合わせて指導を組み立てるという経験を積み重ねてきた元教員ならではの記述かもしれない。このことは実習第3時に、日本語学習者と接した自分たちの姿をビデオで客観的な視点から見直したときに見られた『わたしたちは教師やなあー』と改めて実感しました。ひとりひとりの表情や発話を注視しながら進めています。どの方も同じでした」というダイアリの記述によって裏付けられるだろう。実習での体験を通じて、元教員としての自分自身の特性を再発見したと言えよう。

一方、実習を通じて、学校教育の実践と自身との関係について捉え直しが起こっている。まず、これまでの学校教育での自分の実践に対する批判的なまなざしが芽生えている。たとえば、実習第2時では、話し方のロールプレイを通じて、学校での普通の授業では話し方を全く意識していなかったということに気付く。また、学習者を理解することが重要という気付きが自分の経験の振り返りにつながり、日本人の子どもについても「案外その思考や言語世界をわかっていないのでは、と、ひやりとしました」とある。学校教育の実践の捉え直しがもっとも大きく起こったのは、学校文書を使った活動のデザインをおこなった実習第4時以降である。学校文書を学習者の視点に立って改めて見直すことにより、学校文書のフォーマットやお弁当に象徴される「日本の学校文化」の存在を意識することが可能になった。

実習でのこのような学びを経て、「親と子と学校を結びつけるサポーターが必要」「元教員である私たち自身がサポーターとして学校と連携しながら活動していくべき」という、元教員である自分たちにしかできない地域日本語ボランティアのあり方の発見が起こるのである。また、その一方で、「日本語がわからない人に日本語を教えることは教科の内容を知らない人に教えることに重なりと気付いた」という記述に見られるように、自分自身の元教員としての経験から得た特

性を、いったん批判的なまなざしを経た上で改めて捉え直し、地域日本語ボランティア活動に生かしていこうとする方向性も見られる。

このように元教員は、自分の経験を振り返ることにより、「教えてはいけない」というのは、教員としての経験を使っただけとはいけないということではないことを発見していく。そして、自分たちが持っている力を地域日本語活動の文脈の中で活かす方策を発見し、学校と地域をつなぐ支援や特別支援教育という自分の特技を生かした支援など、「元教員だからこそできるボランティア」像をほとんどの元教員がもって研修を終了することができた。

成人学習の理論の一つにJ.メジローの変容的学習の理論がある。変容的学習とは、ものの見方・感じ方・行為の仕方の習慣的な枠組みである「準拠枠 (frame of reference)」を、その妥当性・真実性を問い直し、冷静に評価する批判的ふり返りを通じて変えていくような学習を指す (常葉一布施2004: 87)。メジローは成人学習の目標は自律的な決定能力の発達や自己の意志決定の質の向上であるとしており、そのためには、経験を通して無批判に学習された準拠枠を批判的に振り返ることが必要であるとする。研修を通して元教員が自分自身のこれまでの実践のあり方を批判的に振り返り、捉え直した過程は、まさに変容的学習であったと言える。

このような批判的な振り返りが生じた背景には、他者からの視点と、協働的学びの環境形成が大きく貢献しているのではないと思われる。他者からの視点とは、文型積み上げ型実習では学習者役の留学生の意見、実習の模様をビデオで客観化できたこと、グループ内での討論、他グループの発表からの学びなどである。また、課題対応型実習では学習者の視点から学校文書を見直してみるという体験そのものが他者からの視点を与えることになった。

一方で、変容的学習の過程では、恐れ、怒り、罪悪感、羞恥心などが生じる (Mezirow 2000: 21) とされる。協働的学びの環境を醸成するのに役立ったグループ活動については、ダイアリの中でも元教員から評価されている。最初はアイデアがまとまりにくいという

否定的な評価をされているが、回を重ねるにつれて、相互学習のよい面に記述が集中するようになっていく。さらに、研修の最後には、いろいろな人と出会ったことが高く評価されるに至っている。協働的学びの環境は、変容的学習の前提となる仲間作りに効果があったものと思われる。

## 9 おわりに

元教員を対象とした地域日本語ボランティア研修における元教員の学びの過程を分析してきた。

地域日本語ボランティア養成ではこれまで「だれでも活動に参加できる」ことを重視するあまりか、ボランティアがそれまでに獲得してきた知識や経験を活用する具体的方策については十分に論じられていないように感じる。本実践においては、地域日本語ボランティア養成講座において、＜教える/教えられる＞関係を持ち込みやすいと想定される元教員が、自身の経験を批判的な振り返り、捉え直すことにより、「元教員だからこそできる地域日本語活動」を発見した。しかし、元教員に限らず、地域日本語活動でボランティアをする一人ひとりにはそれまで培ってきた様々な経験や知識がある。個人の知識や経験を生かす「私だからこそできる活動」というキーワードは、地域日本語ボランティア研修に共通するものといえるだろう。

## 注

1. 退職教員を対象として募集を行ったが退職を近く控えている教員や、一旦退職した後、講師として教えているなど、現職の教員も含まれている。
2. 『みんなの日本語』第5課既習の留学生が学習者役を演じた。実習への協力に対しては謝金を支払われていた。
3. 研修において採集したデータが研究に使用されることを研修の最初に口頭で説明し了承を得た。
4. 研修のコーディネータである筆者のうち1名がダイアリへの記入内容に対して毎回コメントを付して返却していたが、コメントは研修内容の補足や質問に答えるものがほとんどであった。本報告

で明らかにしようとする学びの過程に影響を与えた可能性は皆無ではないが、本稿では考慮しない。

## 参考文献

- 朝倉淳子 (2003) 「日本語実習生の発達過程に関する質的研究—ダイアリ分析手法を用いて—」 大阪大学大学院文学研究科博士学位論文
- 川喜田二郎 (1967) 「発想法—創造的開発のために—」 中央公論新社
- クラントン、パトリシア (2008) 「おとなの学びを創る—専門職の省察的実践をめざして」 入江直子・三輪健二 (訳) 鳳書房 (原典: P. A. Cranton. 1996. *Professional Development as a Transformative Learning: New perspectives for teachers of adults*, San Francisco: Jossey-Bass.)
- 田中 望 (1996) 「地域社会における日本語教育」 鎌田修・山内博之 (編) 『日本語教育・異文化コミュニケーション』 凡人社、pp.23-27.
- 常葉一布施美穂 (2004) 「変容的学習—J・メジローの理論をめぐって」 赤尾勝己 (編) 『生涯学習理論を学ぶ人のために』 世界思想社、pp.87-114.
- 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」 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 第6巻、pp.59-97/
- 野山 広 (2002) 「地域社会におけるさまざまな日本語支援活動の展開—日本語習得支援だけでなく共に育む場の創造を目指して—」 『日本語学』 5月号、vol.21 pp.6-22.
- 文化庁 (2004) 『地域日本語学習支援の充実 共に育む地域社会の構築へ向けて』 独立行政法人国立印刷局
- Mezirow, J. 2000. *Learning to Think Like an Adult: Core concepts of transformation theory*. In Mezirow, J. and Associates, eds., *Learning as Transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco: Jossey-Bass.