
ボランティア研修の実践からみる
日本語教育コーディネーターの役割
—「聴くこと」でつなぐ2つのことばの教育

**The role of Japanese Language Education Coordinators observed
through the practice at a workshop for volunteers.**

—linking two fields of language education by “listening”

萬浪 絵理*

MANNAMI Eri

In Japanese language classes in cities and towns, local citizens voluntarily support people from non-Japanese backgrounds in learning Japanese. As long as the aim is to realize a multicultural society, it has long been discussed that activities should shift from “teaching Japanese” to “exchanging cultural knowledge” or “engaging in collaborative interaction”; further, the relationship between volunteers and learners should shift from a hierarchical one to an egalitarian one, although such a drastic shift has not yet been observed. Yet, instead of approaching the situation in terms of these two dichotomies, I proposed another type of learning support and carried out a workshop for volunteers that emphasized “listening” and “waiting” as key tasks in the provision of learning support. In this paper, through reflection on these practices, I discuss the role of a Multicultural Society Coordinator who manages Japanese language education programs in a local community.

The workshop demonstrated that the two skills of listening and waiting not only assisted learners in actively learning Japanese as a tool of communication, but also led the volunteers to focus on the learners’ personal characteristics such as talents or experiences beyond their language competency as communication media.

Although the name “Japanese Language Class” seems to indicate the class primarily serves the purpose of language learning, I concluded that, within the

*公益財団法人千葉市国際交流協会 委嘱コーディネーター

community, class activities also extend far beyond this function to aid in the realization of a multicultural society in which people respect each other's various talents, as long as this program goal is deliberately set by the coordinators. Challenges to making this function widespread include the following: (1) guiding organizations and individuals involved in local Japanese language education to reconsider what "learning support" means and (2) fostering human resources who, in addition to having fundamental knowledge and skills in language teaching, can design and implement programs within the local community to pursue the development of a multicultural society.

はじめに

筆者は2015年3月現在、(公財)千葉市国際交流協会において、文化庁委託『『生活者としての外国人』のための日本語教育事業、地域日本語教育実践プログラム』の委嘱コーディネーターとして、ボランティア研修や日本語クラス等、外国人の社会参加促進のための包括的な取組の企画と運営を担っている。

地域日本語教育をめぐる議論においては、活動の内容は「日本語を教える」よりも「交流・協働」を、日本語ボランティア¹と学習者の間には「上下関係」ではなく「対等な関係」を、といった主張がされて久しい²。十分な変化が生まれていないとすれば、こうした二項対立で捉えること自体に問題があるのではないか。本稿では、この問い直しから始めたボランティア研修の実践を省察し、多文化共生社会の実現に向けた「ことばの教育」の考察を通して、地域における日本語教育プログラムの企画を担うコーディネーターの役割を論じる。

実践の背景として、経歴と思いを述べておきたい。筆者が地域における市民参加の日本語教育プログラムの企画に関わるのは2012年度からであり、それまでは1980年代より社会人研修機関や日本語学校における日本語教師として授業を担当してきた。日本語教育機関では、学習者の「道具としての日本語」の能力引き上げに主眼が置かれていた。しかし、授業の成果がコース修了後の学習者の就労・就学・日常生活といった「暮らし」において本当に能力発現や人間関係づくりに役立っているのか、いるとすればどのようにか、課題は何か、教師個人に検証義務があるとは言えない。「暮らし」における成果を見ずして、役立つ授業をしていると確信をもって言えるのか、また、「暮らし」の充実のためには、学習者の日本語能力引き上げ以外にも日本語教師がすべきことがあるのではないかと、といった問題意識が生まれていた。

暮らしの場としての「地域」は、多様な人々がことばを使いながら関わり合い、能力や経験を活かせる場である。定住者が増加する中、日本語を母語としない人々自身はその「地域」の一員であると実感できるような社会の実現を願いたい。実現のためには、非母語話者が日本語能力をつけるだけでなく、ホスト社会の人々も共に「ことば」や「文化」の違いについて考える機会を持つことが非常に重要と言える。こうした観点から、市民参加の地域日本語教室の存在意義は大きい。コミュニケーションの道具としてのことばの教育と、それを越えた、ことばが持つ文化的社会的な意味について考えられる教育—これらをつなぐために、日本語教師の経験と知見はどのように活かせるのだろうか。「地域」こそ、現実生活の中でことばが培われ、ことばを通して人の様々な能力が発現する場であるという思いをもって、筆者は日本語教育事業のコーディネートを携わっており、本稿で取り上げた実践もその一部である。

1. 千葉市における日本語学習支援活動の状況

千葉市の外国人人口は、平成26年12月現在21,023人、市内全人口の2.2%となっている³。日本語学習支援活動は、大きく分けて二つある。一つは「公益財団法人千葉市国際交流協会」（以下、CCIA）によるマンツーマンでの学習支援事業、もう一つは、市内各地にボランティアが立ち上げた日本語教室によるもので、25の教室が存在する。以下、筆者がコーディネート業務を行っているCCIAの制度概要を述べる。

1-1. CCIAにおける学習支援制度

CCIAでは、日本語学習支援システムとしてマンツーマン方式を採用している。学習支援ボランティアには、いつでも登録できる。学習希望者があれば、母語・性別・日本語能力・学習希望曜日などを考慮して協会職員が即座にボランティア登録者とのマッチングを行い、両者（以下、ペア）の合意を経て学習活動が始まる。学習は週1回2～3時間、CCIAの「学習スペース」で行う。支援活動は無償、交通費は自己負担である。学習テーブルの予約はオンラインで管理されており、専用のPCとカードを使って次回の予約が完了する。「学習スペース」は、カーペットの床に正方形のテーブルが15卓配置されたオープンな空間で、飾りつけによって居心地よいように演出されている。月平均の利用ペア数は250あり、時間によっては全てのテーブルが埋まり、とても賑やかである。このように、ペアの都合に合わせて自由に時間を選んだ学習ができるなど、ハード面は利便性よく整備されているといえる。

1-2. 学習支援活動の内容とボランティア研修

CCIAにおいては活動開始時の研修の受講は義務ではない。よって、登録直後にマッチングが成立すればすぐに日本語学習支援を始めることも可能である。活動内容は、学習用テキストを使うなり、お喋りで交流するなり、ペアに任されている。2013年まで任意参加の研修の種類として、2時間の「入門研修」のほか活動未経験者を対象とする「養成講座」、経験者を対象とする「実践講座」があった。「養成講座」と「実践講座」では主に文法積み上げ方式の初級テキストを用いた教え方が紹介されていた。

2. 現場の問題から実践課題の設定へ

筆者は2014年のボランティア研修の企画と実施を任された際、まず職員への聞き取りによる情報収集をおこなった。「学習支援活動において、日本語教授法一般についての知識を持たずに、裏付けのない文法説明をしながら日本語を教えているケースがある」「日本語を教える活動では多文化共生を目的とした対等な交流が行われない」という問題と、「研修を『日本語の教え方を教える』ものから『対話を目指す活動を紹介するもの』へ転換したい」という要望が出された。

「学習スペース」でのマンツーマン学習支援活動(以下、活動)の様子を観察したところ、テキストの内容を教えることに終始しているケースや、お喋りによる交流を図っていても学習者の発話回数と時間がボランティアに比して相対的に非常に少ないために、対等な対話が成立していないケースが多く捉えられた。

「地域日本語教育」とは、「多文化共生社会の実現を目的とする市民参加による地域の日本語教育活動およびそのシステム」[杉澤2012:10]と定義される。そして「地域における多文化共生」とは、2006年に総務省がまとめた「多文化共生推進プログラム」の中で「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義されている。杉澤[2012]は、地域日本語教育が「互いの文化的ちがいを認め合う」教育になっているか、「対等な関係を築こうとする」教育になっているか、という観点から、内実が問われると述べている。職員への聞き取り及び観察にて認識されたいずれの問題も、「多文化共生社会の実現」を目的とした学習活動の内実という観点から、解決すべき課題と捉えられた。

ボランティア活動には「自発性」「公共性」「無償性」「先駆性」の4つの原則がある⁴。活動はボランティア本人の自己実現や学習者の利益になるばかりでなく、地域社会に資するという「公共性(社会性)」の原則を満たしている必要がある。原則に照らして活動を内省するための材料を提供する意味からも、適切な研修実施が事業主体として望まれた。

もう1点、現場の観察から感じたのは、テーブル間の挨拶やインタラクション、および、そういった行為から生まれるつながり感が少ないことであった。地域日本語教室の5つの機能のうち、最も基本的なものは「居場所」である[野山ほか2009：75]。石塚[2010：33, 47]は心理学の観点から、「居場所はただ物理的な場所が存在するというだけではなく、そこで人や社会とつながり、安心できる心理状態が必要」であり、また「支援者の居場所感が高まることで学習者の居場所感も高まる」と述べている。CCIAの場合、「学習スペース」が賑わっていても、それは多くのペアの予約時間が偶然重なっただけであり、基本的にペア同士の交渉がない。後述する研修の参加者からは「自分の活動がこれでよいのか不安である」「周りのボランティアと話す機会がなく、孤独である」という声を聞いた。まずボランティア同士のつながりをつくり、「安心できる心理状態」をつくるのが、学習者とボランティア双方の居場所感を高めることになると捉えられた。

以上の現場の問題から、「活動の内実」と「ボランティア同士のつながりの創出」を目的とした研修の企画と実施を実践課題とした。

3. 研修のデザインと実践

2014年中に筆者が企画したボランティア研修は実施順に研修A、B、C、Dの4本である。研修A、B、Dの全てと研修Cの7割においてはファシリテーションを自身でおこなった。4本の研修は、対象者が日本語ボランティア活動の経験者であるか未経験者であるか、全5回か10回かという違いはあったが、通底する理念と枠組みを持たせた。本章ではまず4本の研修の理念と枠組みについて述べ、次に本稿での省察の対象とした研修Dの特徴とその内容を記述する。

3-1. 研修の枠組み

(1) 「学習支援」の捉え直し

地域日本語教育活動では、「対話」「協働」「対等な人間関係」をキーワードとした実践が多数報告されている[宮崎2012ほか]。CCIAにおいても、対話中心の活動を促進するため、具体的な素材とその利用法を研修での演習に取り入れた。では、活動素材の紹介以外に、日本語活動の内実を図る目的で研修に入れるべき事柄は何だろうか。

ここで「学習支援」ということばが指す内容を考察したい。CCIAを含め多くの地域において、日本語活動は「生活・日本語学習支援」の一部と位置づけられている。活動のあり様や期待される姿についての言及を見ると、門倉[2010：103]には「近年、ボランティア日本語教室は、『日本語を教える』ことよりも『外国人と交流する』ことの方

を重視するものが増えてきています」とある。また、伊東[2010:75]は、地域の日本語学習活動には教師も学習者も存在せず、水平的な立場で個性や資質、能力を発信することが期待されていると述べており、これも対等な「交流」を重視していると捉えられる。

この「日本語を教える活動」と「交流」の二項対立に疑問を呈したい。以下、理由を述べる。日本語活動に参加する外国人⁵の多くが明示的には日本語の上達を望んで来ている。一方、ボランティアの方はといえば、研修A、B、Cの各冒頭におこなった参加者への聞き取りによれば、9割が「自分の役割は日本語を教えること」と捉えていた。学習支援者の多くが「学校」で「テキスト」を使って「教師」から知識を伝授される形で外国語を学んだとすれば、「学習支援＝教えること」というイメージを持つのは当然といえる。しかし、言語教育の観点から言えば「学習支援すなわち教えること」ではない。(この点が地域日本語教育活動をめぐる議論においても整理されていないように見受けられるという問題について5-2節(1)で述べる。)つまり、外国人のニーズが日本語の上達であっても、それに応えるボランティアの関わりは必ずしも「教える」という形である必要はないと言える。

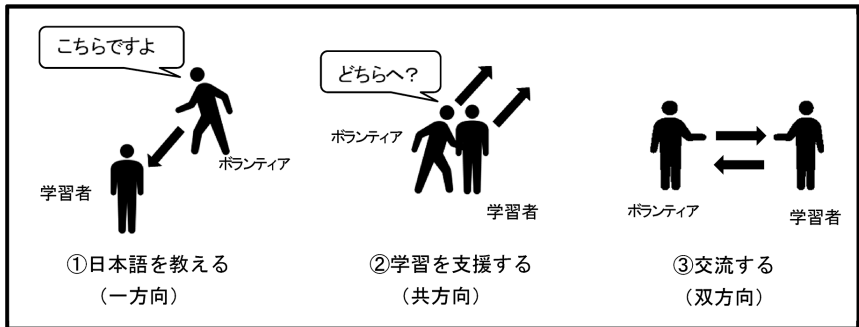


図-1 関係性のイメージの違い

図-1に示したように、身体的な比喩を使えば、「①日本語を教える」とは前から手を引いて導くイメージ(一方向)、「②学習を支援する」とは背中に手をあててそつと後押ししながら本人の行きたい方向へついていくイメージ(仮に「共方向」とする)、「③交流する」においては、両者が水平な位置で向き合うというイメージ(双方向)ではないだろうか。先の二項対立とは、①か③かの選択であり、①よりも③をとという議論と捉えられる、そこでは②のあり方に目が向けられていない。学習者とボランティアが対等な関係を築くために③の双方向の関わりが最も重要なのは言うまでもないが、学習者と対話をするにあたり、ボランティア側が学習者の「ことばの壁」に対して配慮がで

きて初めて関係は対等になり得る。しかしその配慮は多くのボランティアにとって、意思疎通に必要な日本語力を十分に持たない学習者に向き合った際に特に難しく、③の重要性を理解していたとしても①の関係に移りがちであると考えられる。そこで「学習支援」という枠組みの中で、ボランティアによる学習者への関わりが①ではなく②に近づくよう、イメージを具体化するための手法として研修でキーワードとしたのが「聴く」である。最も簡単な例を挙げれば、ボランティアが発話を減らして聴く時間を増やすことで、相対的に学習者に多くを発信する時間が与えられ、話す練習を支援することとなる。ここでは、ボランティアがことばを使って「教える」という行為がなくとも、寧ろ、ないからこそ、学習が支援できるといえる。

(2) 2つの「ことばの教育」

「聴く」を取り上げた理由は、学習支援になるということの他に、もう一点ある。それは、研修の参加型学習においてボランティア自身が「聴かれる」体験をすることにより、聴くことの中に学習支援スキルに留まらない、より上位の価値を体感できるという理由である。山西[2012: 33-37]は多文化共生に向けて教育課題を「文化力」形成の視点から捉え、ことばの教育のあり様を考察している。その中で、従来の教育が「手段(道具)としてのことば」を重視してきたのに対して、「ことばの身体性やことばの音の力、ことばに内在する文化性、ことばのもつ霊的な力、ことばを取り巻く社会構造的な問題状況など、ことばそのものとことばを取り巻く社会状況つまり『対象としてのことば』」の観点からの教育へのアプローチが非常に重要であると指摘している。挙げられている3つの教育課題のひとつは、「文化の表現・選択・創造へ参加すること」であり⁶、「地域社会にみられる多様な母語、方言を含む多様な日本語などの表現を可能にしていくことが、文化的存在としての人間の精神的情緒の充足を促し、そのことが政治的・経済的・文化的参加を含む社会参加につながり、ことばを取り巻く問題の解決を通してより豊かな共生文化を形成していくダイナミズムを生むことになる」と述べている。「多様な日本語などの表現を可能にしていく」ためには、発信者がことばを持つだけでなく、地域社会にその発信を受け止める人、すなわち「聴く」人々が必要となる。まずは自身が「聴かれる」ことにより「文化的存在として精神的情緒の充足が得られること」を体感することが、聴く側に回るきっかけとなるのではないだろうか⁷。

宮崎[2012]は、「外国人の明示的な要望と社会づくりという理念の狭間で業務委託のコーディネーターは、日本語教室をどう捉えていけばいいのだろうか」と葛藤を述べているが、これは、「道具としてのことば」「対象としてのことば」という2つのことばの教育をどうつなげばよいのかという問題提起と捉えられる。「道具としてのこと

ば」を学びたいという、外国人市民の「明示的な要望」に応えるために、ボランティア側が「教えずに学習を支援する方法」として「聴くこと」を学べる研修をつくり、その価値を体感してもらうことが、ひいては多文化共生の「社会づくり」の一部になるのではないか。

以上の観点から研修が「2つの教育」の領域が重なる場となることを目指し、枠組みを定めた(表-1)。発話時間を区切って、ペアやグループで意見や振り返りの聴き合いを多くおこなった。相手が聴くとき、自身は聴かれる。聴かれることでの「精神的情緒的充足」を体感した後、学習者との間に「聴く—聴かれる」の関係が再生産されることをねらった。

表-1 ボランティア研修の枠組み

目的	1. 学習者と生き生きと活動するためにできることを探る 2. 役立つコミュニケーションスキルを知る 3. 横のネットワークをつくる
形式	他者から学ぶワークショップ形式
ルール	1. 他者の意見を否定しない 2. 非言語コミュニケーションを意識して共感する 3. 「良いところ」に注目する
サイクル	考える→言語化する→他者の意見を聴く→気づきを言語化する→自分で実践課題を決める→振り返る

3-2. 「協働セッション」の企画へ

研修Dは筆者がCCIAで担当したボランティア研修の4本目に当たる。学習支援活動の経験者を対象とし、受講者は16名であった。枠組みは先に実施した研修A、B、Cと共通であったが、特徴は日本語学習者を研修の場に取り込んだことである。これを「協働セッション」と名付けた。

セッションのねらいは、受講したボランティアが日本語学習者とのコミュニケーションのあり様を内省することを通して、より対等な関係を築くことである。企画の経緯を述べると、研修Cまではボランティアのみを対象として「やさしい日本語」の使い方や傾聴、質問のしかた、話題の広げ方などを演習していた。即実践できるスキルや具体的素材を演習したものの、感想には「実際に学習者を前にしたら不安」「学習者の目的が日本語の勉強である限り、文法の説明能力が必須ではないか」という声が挙がった。考えてみれば「日本語活動は双方向の活動であって、ボランティア側だけが何かを提供する場ではない」と言いながら、ボランティアだけを対象とした研修を行うことは矛盾がある。そこで、受講者同士での模擬に終わらず、実際に日本語学習者との活動をしながら課題を拾い出して解決する、という企画を立てた。それが研修Dの「協働セッション」である。

3-3. 「協働セッション」の省察

(1) 概要

「協働セッション」を成立させるために日本語学習者の募集をおこなったところ、7名が集まった。募集に際しては、受講者側が「聴くこと」を意識して成果をみるという研修の効果を高めるため、意思疎通に工夫を要する日本語能力初級者に対象を絞った。

「協働セッション」では、毎回、話題を決めてグループで話す活動をした。例えば、各自の好きなものを多く書き出し、一部を説明するという活動である。ワークシートを全員に配布した際、受講者から「わたしたちも書くんですか」という質問が出たのに対し、「お願いします」と答えた。

同じ話題に双方が向き合っこそ、対等な活動となる。活動の内容に対話としての意味を持たせ、対話の過程が副次的に日本語の練習になるよう留意した。このように、活動としては図-1の③を意識した双方向であるが、日本語学習支援としては「聴くこと」を意識して②の関わり方の効果を知るのがセッションの目的である。筆者は活動の観察からコミュニケーション上の課題を見出し、それを解決するための演習を企画・実施した。以下、4つの演習の内容と結果および気づいたことを実施順に述べる。

(2) 演習① 録音でフィードバックする

協働セッションでの受講者の目標は、「学習者の発話を増やす環境を作ること」である。学習者が話しやすくなる投げかけをしたあとは「待つこと」「聴くこと」ができてはじめて対等なコミュニケーションが成立する。しかし、傾聴練習を経て意識しているはずであっても、セッションでは圧倒的に受講者の発話が多いことが観察された。学習支援者が話し過ぎないように助言をしているテキストもあるが⁸、意識だけで結果を出すことは難しいことがわかる。そこで、録音を利用することにした。

研修の3回目にセッションを一部録音し、4回目に受講者にフィードバックした⁹。事前に声の主に興味を説明して公開許可を取った。聴くのが受講者仲間のみとはいえ、自身の発話を俎上に載せるのは勇気が要る。まず、仲間の学びのために快く許可をくれた発話者に感謝の意を表し、その気持ちを全受講者と共有した。ボランティアを主体とする学習支援事業は信頼関係によって支えられているため、コーディネーターとしてこうした配慮が欠かせない。

録音を聞いて、グループで気づきを言語化した。更に、受講者V1、V2と学習者Gによる会話の書き起こしを配布し、気づきを共有した。文字化すると2点が明白であった。すなわち、①学習者の発話が終わるのを待たずに受講者がことばを重ねていること(下線①)、②学習者が発する不十分な情報から、想像力を働かせて内容を推測・先

受講者 V1,V2 と初級学習者 G の談話の一部

Gは日本語学習者、V1V2はボランティア

G：クラスメートにあげます

V1：もらったのを また ともだちに あげた

G：うん

V1：へえ

V2：それはどうして？

V1：ふたつあるから②

G：あ、ふたつ、おなじ

V1：そういう経験はある

G：うん

V1：でもGさんが読む本は、看護師さんになるための本だから、難しい本だから、
もらってくれる人は 限られた人。普通の人は読んでもわからない、難しい本

G：難しい本

V1：大丈夫？

G：うん、大丈夫。今まで、あとで。うん、私はできますの、わかるのとき読む

V1：あ—①V2：あ—①、まだ難しかったの？その本

G：難しい、今も難しい、あと

V1,V2：あとで(同時)①V2：またもらって読みたいと思ってる②

G：そう

読みし、会話をつなげていること(下線②)である。当人も他の受講者も、音声と文字によって①②に気づいた。3人は意思疎通ができていたように見えていたが、録音からV1とV2ではGに対して異なる解釈をしていたことも判明した。

ボランティア活動は自発的な行為であるため、研修が指示・誘導する内容ではなく、あくまでもボランティア自身が望む方向へ進化するための材料の提供になるよう、録音の会話に関しても受講者の気づきを優先した。録音の利用によって「学習者が言っていないことを自分が勝手に作り上げていたことに気づき、驚いた」「普段の日常会話は無意識に文脈を推測しながらおこなっているということ、日本語学習者と話すときはそこに制御が必要だということがわかった」という振り返りが挙げられた。意図せず相手の言いたいことを自分の都合で解釈している可能性を自覚することは、まさに

対話のために欠かせない一歩ではないだろうか。(3章中の下線の意味は4章で述べる。)

終了時に、個々に録音を試みることを提案したところ、翌週3名の実践が報告された。学習支援の場面以外での実践も含まれ、その結果の共有がまた全受講者の学びにつながった。受講者自身が発話を減らして話そうと意識する(P)→やってみる(D)→録音を聴き、内省する(C)→気づきを基に再挑戦する(A)というPDCAが研修の内外で成立した。

(3)演習② お互いを観察する

3回目は学習者1人に対して受講者4人という割合となり、例えば3人の傾聴によって生まれた「間」を、学習者より先によく話す受講者が埋めてしまうという状況が観察された。そこで4

表-2 相互観察の観点

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 表情や姿勢を含めて共感的か2. 待ちの姿勢があるか3. 先取り・要約がないか |
|---|

回目は受講者と学習者が1対1で話し、他の受講者が3つの観点(表-2)からそれを観察し、後にコメントする、という方式を取った。コメントの際は良かった点をたくさん挙げ、更によくするには、と思う点を1つ挙げることにした。「観察者がいることで発話に意識的になれた」「他者を観察するという行為を通して、自分自身の発話を省みることができた」という振り返りのコメントが挙がった。

受講者同士で練習する姿を学習者に見せることで、「支援者として常に学習者から頼れる存在に見えていなければならない」という武装を解き、学習者の立場に近づける。学習者がそこに親近感を感じることで「対等な関係づくり」につながるのではないだろうか。

(4)演習③ 「お喋り」を「学習」に変える

セッションでは、学習者から出ない単語を受講者が補足したり、曖昧な部分を確認したりしていることが観察された。一方、それに対して学習者が「うん」「そうそう」と受けるだけで先に進んでいることが多いことにも気づいた。地域の日本語活動の場に来る学習者の多くは「日本語を勉強したい」「話せるようになりたい」と望んでいる。通常のお喋りでは、お互いに文脈が追えていれば十分であるが、会話力の向上につなげるためには工夫が必要である。そこで、「お喋り」を「学習」に変える演習をおこなった。単語や表現を学習者(または受講者)がメモしておき、約3分のお喋りのあとに内容を学習者が報告したり、同じ会話を受講者と再現したりした。すると、どのレベルの学習者もメモを確認しながら新しい表現を意識的に使って説明や自己表現ができ、

表情にも達成感が窺えた。また、会話中は共通理解があったものの、再現によって理解の違いがわかり修正できたというケースもあった。

通常、テキストに載っている「会話例」の暗記や反復は当然のごとく行うが、「お喋り」をもういちど繰り返すということはしない。しかし、学習者が日本語学習を目的に来るのであれば、テキストか、お喋りかという二者択一ではなく折衷型にするのは、地域日本語活動ならではの学習方法ではないだろうか。これも「日本語を教える」とは異なる形で学習を支援する方法のひとつと言える。演習は、どの程度ことばを補ったり話を確認したりすればよいのかを筆者が巡回してグループごとに見せながら進めた。

母語話者が親切に文脈を先読みしながら会話を進める結果、学習者が「うん、そうそう」で済んでしまう、そういった状態は母語話者による代弁につながる。田中ら[2012]は、マジョリティーがマイノリティーとかかわりつつ代弁をしてしまっただけでなく、マイノリティーが自分の声を持つことが重要と述べている。言語習得の過程として、通常「話せる」状態よりも「聞いてわかる」状態が先行するため、「聞いてわかるが言えない」という段階が当然あるが、社会の中で、自分自身のことばによる発信力が社会参加につながると考えると、学習活動においてボランティア・学習者双方が現状を自覚して改善を意識することは、発話力の向上を超えた意義があると捉えられた。

(5)演習④ 学習者に助言する

受講者が「待つ」と「聴く」を実践すれば、相対的に学習者が積極的な会話クラスになると想像された。しかし、3回目までの観察で気づいたのは、学習者が受講者からの質問を待っている様子がある、ということであった。これはなぜだろうか。ボランティア側が「日本語を教えなければならない」と誤解している場合が多い一方で、学習支援を希望する学習者の側も、「来れば教えてもらえる」と受動的になっているのかもしれない。あるいは、外国語学習での一般的な初級授業における「質問に答える」という練習の多用も影響しているのではないか。対等な関係の中で会話の上達を目指すためには、学習者の能動的な姿勢が欠かせない。そこで4回目は通訳を手配し、具体例を示しながら学習者に助言をした(表-3)。その後は3回目までと比較して学習者のより積極的な発話と、受講者に向けて質問を返すなど話の流れを作る努力が顕著に観察された。研修の場であるからこそ学習者も意識して実験できると言えよう。

この結果から、学習支援を希望する学習者全般に対して同様の情報提供が有益ではないかと推測された。例えばマッチング成立時にこれらの情報提供をしたり、学習活動に日本語教育専門家が同席・助言したりすることが考えられる。日本語ボランティア対象の研修は各地で行われているが、こうした視点に立った「学習者対象の研修」と

表-3 学習者への助言

1. 相手よりもたくさん話す
2. わからないときは遠慮しないで確認したり繰り返したりする
3. 話の流れを自分で作る
4. 考えているときに相手が先に話そうとしたら待ってもらう

いうのも意味があるのではないだろうか。助言を対話のパートナーであるボランティアが担うことは技術上困難であるばかりでなく、ペアの対等な関係構築の妨げになるので、第3者が担うのが適当であろう。学習者に対してこの種の助言を行うことが、より能動的な発話を生むとすれば、それは学習の質の向上だけでなく、日常生活におけるより積極的な人的・物的・社会的リソースの活用¹⁰、ひいては社会参加につながると捉えられた。

4. 成果

以上、研修において「協働セッション」を進行させながら、拾った課題をどのように次の演習につなげたかを省察した¹¹。各々の演習での明示的な目的は、受講者が「待つ」「聴く」を実践することによって学習者の発話機会と時間を増やし、話す力を養うという「道具としてのことば」に着目したものでありながらも、その成果は「多文化共生を目的としたコミュニケーションのあり方」「対象としてのことばの教育」にまでつながっていくことがわかる(3-3節(2)～(5)演習①～④の下線部参照)。

このつながりは同じ枠組みで行った研修の受講者の声からも見てとれる。「しっかり聴くというのは、学習支援に限ったことじゃなくて、自分が接する人たちすべてに対して共通する基本ですね」「多文化共生って、外国人に対してだけじゃないですね。学校のPTAの研修にも取り入れたいです」。こうした声は、ことばの壁がある外国人に対して「待つ」「聴く」を実践することによって自分の力を落とすという行為が、あらゆる人々との間で異なる価値観に耳を傾けて対話を行うためのわかりやすい入り口であることを示している。

山西[2010:35]は「道具としてのことばの教育」と「対象としてのことばの教育」という「2つの教育のあり様は決して分離したものではなく、相互に関連し、またそれぞれの教育が形成する力が他方の力の形成に大きな影響を及ぼす」と述べている。研修実践をとおして、その2つが交差する領域が見えた。それは偶然ではなく、筆者が「道具としてのことば」の教育に携わってきた経験と、日本語教育機関では満たされていないと感じていた「対象としてのことば」の教育への思いと期待を持っていたからこそ、観察から課題を捉えて次の演習を生み出すことができたのではないかと考える。

ここで、「道具としてのことば」の学習を支援するための「待つ」「聴く」という行為が、なぜ「対象としてのことば」の理解へと繋がっていくのかを考えた。この2つの行為は、それぞれ「自分が待てば相手からことばが出てくる」「相手は自分が聴くべき内容と手段を持っている」ということを前提にした関わり方であろう。受講者は十分な日本語力を持たない学習者を前にして、はじめはその前提で関わることができず、学習者が言えないと思い込んで、親切心から代弁や先読みをするのではないだろうか。しかし、演習の過程で意識的に「待つ」「聴く」を実践してもらおうと、待てば、言語・非言語を駆使する学習者から何らかの形で言いたいことが表現され、聴けば、学習者が「ニホンゴの壁」の裏に多くの知識や経験や思いを持つことを知る。この時点がまさに、学習支援と想定の厚意による行為について、実はそれを控えたほうが学習支援になるのかもしれないと気づく瞬間であり、同時に、意識の焦点が意思伝達の媒体である「ニホンゴ」から伝達される「内容」へと飛び移る瞬間ではないか。つまり、相手に能力や技能が「ある」と信じた関わりが、2つのことばの教育の領域に橋をかけ、重なりを生み出すのだと捉えられる。

5. コーディネーターの役割

5-1. 現場における役割

本章では、受講者とのやりとりを糸口に、コーディネーターの役割を考察する。受講者Sさんは日本語ボランティアとして経験が長い。Sさんは「この研修で学習支援というものを捉え直し、学習者とのコミュニケーションのあり方を見つめ直すことができた」と述べた上で、「テキストに頼らない学習活動を心がけているが、素材探しが大変。よいものを教えてほしい」と質問した。これに対して筆者が「Sさんだけで探さずに、学習者からも興味あるものを持ってきてもらったらどうか。本人が素材を主体的に探してくるという姿勢を持つことも大事ではないか」と答えたところ、「もつともだ。しかし、その素材を自分がすぐにうまく扱えるかどうか心配である」との発言があった。

ここに、Sさんがどこまでも自らを「提供者」と位置づけ、それにプレッシャーを感じていることが窺える。筆者は「扱い方もその場で話しながら2人で決めて次につなげればいいのか。素材の内容についての質問にはSさんが全て答えようとせず、学習者自身が周りで誰に聞けそうか、何で調べればわかりそうか、訊いてみたらどうか」と提案した。Sさんは「もつともだ」と苦笑いした。

ボランティアと学習者の間に「教える—教えられる」の「上下」の関係は適当でなく、「対等」な関係づくりが望ましいと言われるが、心理的な面から言えば、寧ろ現状では、「教えなければならない」という不安やプレッシャーを感じているボランティアが「下」

で、「来れば教えてもらえる」と誤解をしている学習者があれば、そちらが「上」かもしれない。また、過去の受講者からは、無償なためにボランティアに対して自由に希望が言いにくい学習者が「下」で、有償の機関教育では授業料を払うゆえに立場は「対等」なのでは、と言われ、なるほどと思った。

こうした様々な上下関係に向き合いながら、日本語教育分野のコーディネーターが現場でボランティアと学習者双方の声を聴いて取り組める「活動の内実」は多くある、と今回の実践を通して感じられた。地域日本語教育分野のコーディネーターは、「多文化社会コーディネーター」と共通の目的と役割を持つ[杉澤2012:20]。「多文化社会コーディネーター」は、「あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、『参加』→『協働』→『創造』のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職」と定義されている[杉澤2009:20]。研修Dでは、受講者と学習者が「参加」し、コミュニケーションのあり方を「協働」で内省し、より対等な関係を「創造」した。成果は研修の空間の中に留まることなく、支援者においては日常生活における他者との関係構築やコミュニケーションに活かされ、学習者においては周囲の(または自己の)リソースの能動的な利用に活かされる。それは多様な価値観を受容・発信できる多文化共生社会の実現につながる。また、成果を「学習支援」という狭いイメージの中で捉える場合においても、学習者の持てる力を信じてそれが発現する環境を整えることがすなわち学習支援なのだという気づきは、社会の中の全ての人間関係において他者の存在とその能力を尊重する概念につながるだろう。

杉澤[2010]は、多文化社会コーディネーターの専門性は「知識・実践知」「価値観・態度」「実践力」の3つの要素から成り立っており、そのうち「実践力」を支えるコーディネーターの能力・技能は①「基礎的实践」②「中核的实践」③「実践のくわぎ」に分けられるとした。①②に含まれる6つの能力と技能が今回の研修実践においてどう発現したかを表-4にまとめた。

この6つには含まれていないが、地域日本語教育コーディネーターには、カウンセリングやコーチング¹²の基礎を持っていることが役立つのではないか。他者が内側に持つ能力を信じ共感的に接するスキル、人が望む変化に向かって自ら行動を起こすきっかけとなる「気づき」をもたらす仕掛けをデザインするスキル—こうした対人支援スキルは専門性のひとつと言え、研修実践の中でも演習デザインと実施に活かされていると思われる。またコーチングは知識や技能をもたない者にそれを与えるという意味での「ティーチング」の対極にあることから、日本語教育の専門家とは立場の異なる、市民ボランティアによる「学習支援」の概念にもふさわしいと言える。

表-4 コーディネーターに必要な能力・技能と研修実践行為の関連

コーディネーターの実践に必要とされる能力・技能※		ボランティア研修をめぐる筆者の行為
基礎的 実践	情報の収集・編集・発信能力	受講者と学習者の観察、生の声の傾聴
	ネットワーク力	「協働セッション」実現に向けたCCIA職員との連携
	課題の把握・分析・設定能力	「協働セッション」での観察をもとにした課題把握
中核的 実践	デザイン・プログラム力	「2つのことばの教育」の重なりを創出する研修のデザイン (日本語教師および多文化社会コーディネーターとしての知識と経験を活用)
	ファシリテーション力	セッションの進行、個人やグループの気づきの全体への還元 研修内外でのPDCA循環の奨励
	プレゼンテーション力	学習者と支援者が持つ「学習支援のイメージ」を保ちつつ、結果的に、多文化共生を目的とした活動につながるような活動内容の説明と提示

※杉澤[2010:30]を参考に作成。必要とされる能力・技能には、上記のほかに「実践のくわど」がある。

5-2. 普及に向けての役割

地域日本語教育に関わるコーディネーターが「多文化社会コーディネーター」と共通する目的と役割を持つことを前章で述べた。「言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会」、すなわち「多文化共生社会」の実現という目的は、一実践現場での成果だけでは為し得ないスケールのものである。そこで本章では、その実現を目指して本実践の成果を量的・空間的に普及させる際に課題となる2点を先の省察から浮かび上がらせ、考察する。山西[2009]が多文化社会コーディネーターは「社会をデザインする」という構想的役割を持つとしていることから、(1) (2)の考察は、筆者がコーディネーターとしてのその役割を、実践現場を超えたレベルでどう担おうとしているかを明らかにするという位置づけで行う。

(1) 方向性に関する課題の考察

山西[2012:37-38]は、地域日本語教室が「どこまで『日本語』という呼称にこだわるのか」と述べ、「呼称からのその枠に縛られていると、多文化・多言語社会、多文化共生社会に向けての地域からの教育を、自由に描き出すことがどうしても難しくなる」としているが、本実践を通して筆者は寧ろ、プログラムの工夫により、「日本語」を入り口とすることでわかりやすく無意識的に「多文化共生社会に向けての教育」へと移行

できるという思いを強くした。但し、当然ながら「日本語」という呼称が「日本語を教えること」と概念的実態的に結びついている限り、移行は望めない。移行の鍵は、地域の日本語活動に関わる主体が「日本語学習支援」の概念を捉え直すことであろう。学習者に日本語の能力・知識が「ない(足りない)」ことを前提とした「教える」関わりではなく、ひとりの「個」としての能力・知識・経験が「ある」という前提で関わる「学習支援」へ。後者の関わり方において必須なのは日本語教育の専門知識ではなく、個人を尊重して自身は一步引き「待つ」「聴く」という姿勢である¹³。

「学習支援」の概念の捉え直しが迫られる対象には、国際交流協会、コーディネーター、日本語教育専門家、ボランティア、学習者など、地域日本語教育に関わるすべての主体が含まれるだろう。2013年にまとめられた『日本語教育の推進に向けた基本的な考え方と論点の整理について(報告)』[文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 課題整理に関するワーキンググループ2013](以下、「論点の整理について」)によれば、「国」は「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目標及び標準的な内容・方法等を指針として示すことになっており、その方向性の影響は特に大きい。地域の日本語教育においてボランティアが大きな役割を担っている現状などについて検証と今後の方策の検討が必要とされているが、現状において、日本語ボランティアはどのように役割づけられているだろうか。

総務省が2006年に地方自治体に向けてまとめた「地域における多文化共生推進プラン」の中では、地域における多文化共生の推進に係る具体的な施策として、「コミュニケーション支援」の一つに「日本語及び日本社会に関する学習支援」が盛り込まれており、地域の日本語教育事業はこれに基づいて実施されている。一方、文化審議会国語分科会に設置された日本語教育小委員会で審議され2010年に了承された『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について」(以下、「標準的なカリキュラム案」)および「教材例集」¹⁴を見ると、そこには「学習支援者」ということばはない。「指導者」が「日本語教室で学習者に日本語を教える、あるいは教室活動を中心的に行う人」と定義されており¹⁵、いわゆる日本語ボランティアはここに含まれる。「指導者」とは、表記から見れば「指して導く者」であり、そのことばが持つ役割イメージは図-1で言えばまさに「①日本語を教える」そのものであろう。また、「論点の整理について」には「日本語教育が『教育』という営みである以上、そこには学習者と学習支援者が存在する。この学習支援者としては、直接学習者と向き合って日本語を教える指導者に加え、日本語教室を設置・運営する国際交流協会、(中略)自治体、国などがあり」[文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 課題整理に関するワーキンググループ2013: 4]と書かれており、個人としての「学習支援者」が「日本語を教

える指導者」と同義に扱われている。

このように、方針を打ち出すべき主体が①と②(図-1)の関係性の混同に無自覚であっては、多文化共生社会に向けたことばの教育の場を充実させていくことが難しいのではないだろうか。学習者は、「言語運用の体験を通じて自ら学び取っていく存在である」という見方や、「学習者の個性を活かしながら自己実現を図っていくことを是とする学習者中心主義」[横山2005:805]に基づけば、日本語を教えるという行為は学習支援の方法として主とはならない。特に外国人市民の自立支援と社会参加を目標とする市民参加の地域日本語活動においては、「日本語を教えることに依らない学習支援の方法」を中心とすることが望ましいと考えられる。

「学習支援」と「指導」について、具体事例で検討する。「協働セッション」を取り入れた研修Dの最終アンケートには、「学習支援者の役割について改めて気づかされたことが多々あり、とても参考になった」「学習者とのコミュニケーションのあり方を考えさせられた。特に学習者の心理をふまえていかに発話を促し、また学習効果を高めるか、具体的なストラテジーや内容を学ぶことができ、とても有意義だった」といった受講者の感想が挙がっている。一方、共通の枠組みで実施した別の研修の中に(文化庁委託事業であったことから)「標準的なカリキュラム案」の紹介を含めたところ、資料の中にあった「指導者」という単語や指導力評価の項目に対して「私たちは楽しみでボランティアをしたいのであり、仕事のように行いたいのではない」という反発の声が挙がった。研修冒頭に「ボランティアの役割は日本語を教えることではない」と述べて受講者が持つ既存イメージを崩そうとしたにも関わらず、筆者自身が同じ研修の中で「指導者」という用語を露出させたことで役割観に混乱を招いてしまった。紹介の方法に反省はあるものの、受講者の反応によって問題点に気づかされることとなった。

用語がイメージを創り、イメージが活動を創る。コーディネーターを含め、地域日本語教育の議論の担い手は、日本語活動の大目的とそこで創出したい人間関係、その人間関係を的確にイメージできる用語までをも、改めて繊細に検討すべきではないだろうか。

(2) 専門人材の育成に関する課題の考察

今回の研修実践では、デザインから実施までをほぼひとりで担ってしまっていることがコーディネーターとしての課題である。一般的な日本語教師が持つ価値観や技能よりもずっと幅広いものを要求されることを今回の実践で体感したことから、量的・空間的な普及に向けて、目的や方法を共有できる人材の確保や育成も考えなければならない。以下、ボランティア研修のあり方と日本語教育専門家の役割を絡めて課題を

考察する。『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発—報告書—』[日本語教育学会2009] (以下、『報告書』)では、地域の日本語活動を担う人材の育成に関する分析・考察がなされており、ボランティア養成講座を類型化し分析するために図-2の概念図が用いられている。この図を基に本稿での研修とその実施で必要とされる専門人材について考える。

この中には、本稿の研修Dが位置づけられる適当な象限が見当たらない。理由は2つある。1つめは、横軸の極が図-1に示したボランティアと学習者の関係性で言う①と③になっていることである。「教える・学ぶ活動(一方向)」は①、「伝え合う活動(双方向)」は③にあたる。筆者が考える②「学習を支援する」の関係性は①とは質的に異なるものであり、①と③の中間に位置づけることはできない。2つめは、縦軸の上の極が「効率のよい言語学習」となっていることである。『報告書』[日本語教育学会2009]を基にした野山[2010:80]の考察においては、「効率のよい=実効性の高い言語学習」と形容されている。この「効率のよい」「実効性の高い」とは何を指すのだろうか。『報告書』に挙げられている講座内容の具体例¹⁶を見ると、左上の象限は、文型や文法の知識を含む、いわゆる「日本語を教える」方法に関する内容と捉えられるが、週2～3時間の活動で初級テキストを終えるのに2年かかるような方法¹⁷が地域において「効率のよい言語学習」を助けるとは考えにくい。研修Dの演習は、言語学習を支援する目的でおこない、効果を上げた(3-3節)が、図-2の「効率のよい言語学習」が指すものとは異なる。研修Dが位置すべき象限が見当たらないのは、概念図に問題があるのではなく、地域でおこなわれているボランティア研修の中に研修Dと同様の視点のものが見られない(または極めて少ない)ことを表すと考えられる。

そこで、図-2になぞらえて、研修Dが位置取りできるような軸を考えると、図-3のようになる¹⁸。研修Dが目指す教室活動の目的は「日本語学習」でありつつも「交流・協働」であり(縦軸)、活動の方法は日本語支援の面においては「学ぶ・学びを支援する」という関係性でありながら、活動の内容においては対等に伝え合う双方向である。実践における観察からも、両軸の項目はそれぞれ違和感なく両立する。(一方、図-2において、横軸2極の両立は難しい。図-1で言えば①と③にあたる。ボランティアが「指導者」と位置づけられながら「対等」な「協働」を求められれば、困惑は避けられないと思われる。)

『報告書』によれば図-2における左下の象限の講座(以下、「講座A」)は「ボランティアから学習者への教授の活動をしながら、共生、交流、協働を通して持続可能な地域づくりを目指すもの」であり、「混乱を思わせる」が「実は、程度の差はあれ、多く見られる事例である」[日本語教育学会2009:158]。しかし、ひとたび左の極を「教える・

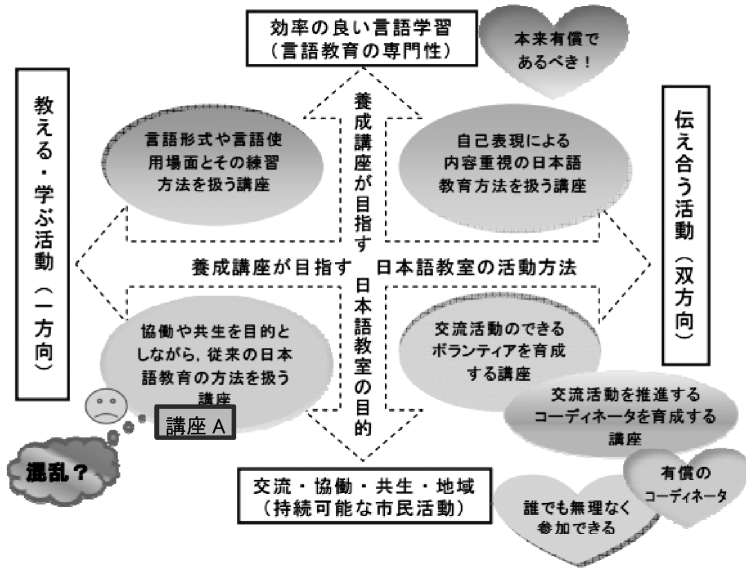


図-2 日本語ボランティア養成講座 講座内容の多様性¹⁹
 出典 『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発—報告書—』
 [日本語教育学会 2009 : 155] ([講座 A]は筆者が記入)

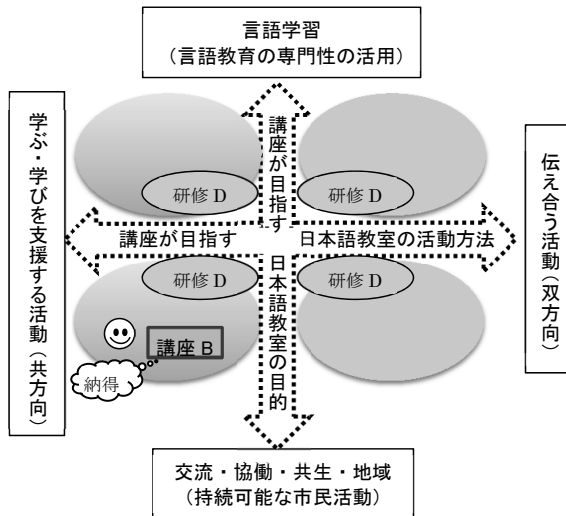


図-3 研修 D が位置づけられる概念図

学ぶ活動」から図-3のように「学ぶ・学びを支援する活動」へと替えれば、この象限の講座(以下、「講座B」)は「ボランティアが学習者への学習支援をしながら、共生、交流、協働を通して持続可能な地域づくりを目指すもの」となって、十分に機能する内容を持ち、また受講者の共感を得られるものとなるであろう。

「講座B」を開くために必要な人材はどうすれば確保できるだろうか。何よりも、講座に関わる「日本語教育専門家」に資質が求められる。図-2で「混乱を思わせる」とされた「講座A」は、「コーディネーター不在」のまま、「主催団体が多文化共生の街づくりの理念を煮詰めることなく設定し、そこに日本語教育専門家を配して、狭い範囲での日本語教育の伝統的な方法を組み合わせることで安易で奇妙な養成講座を実践したことがうかがわれる」[日本語教育学会2009: 157]と書かれているが、ここでの問題は、主催団体の理念が曖昧なこともさりながら、日本語教育専門家が自身で講座のニーズや目的を考察することなく求められるままに「狭い範囲での伝統的な方法」を提供してしまうこと、更には、議論の担い手も日本語教育専門家の守備範囲を「狭い範囲」に置き続けることに甘んじているように捉えられることを含むのではないだろうか。図-3においては、縦軸の極から「効率のよい」を外し、「言語学習(言語教育の専門性の活用)」とした。そもそも地域において何が「効率のよい(=実効性の高い)言語学習」であるのかについて、考察のできる日本語教師の育成が必要である。

「社会全体を学習環境と捉え、地域社会での日本語母語話者と非母語話者との共生を支援する役割も教師に期待されるようになってきている」[横山2005: 810]とはいえ、そういった視点で日本語教師を育てる機関や研修はどれほどあるだろうか。「日本語の教師の役割の中心にあるのは日本語を教えることであって、相手の文化や言語に関する知識や、言語の運用能力は日本語をより効果的に教えるための手がかりにすぎない」[水谷2005: 804]といった伝統的な教師の資質観からは、地域で必要とされる日本語教育分野の人材は求めにくい。なぜなら、ボランティアと学習者(ひいては日本人市民と外国人市民)の間の関係性をデザインするためには、関わる講師やコーディネーター自身がボランティアに対して「教える」のではなく、「声を聴き、そっと背中に手を添える」という姿勢を求められるのであり、その姿勢は、自らの本分が「教えること」であると捉えている限りは生まれないとされるからである。「日本語活動の内実」の普及のために必要なことは、「日本語教育機関で必要とされる能力をまといつつ、ことばの教育として機関に足りないものが地域の場にあるのではないか」という好奇心と思いを持った(持ちそうな)人材」の確保である。

おわりに

本稿では、「聴くこと」をテーマに「2つのことばの教育」の重なりを創り出した実践を省察し、コーディネーターの役割を考察した。日本語活動とボランティア研修、双方の場において、表面的には「道具としてのことば」を入り口としながらも、先読みせずに関わり合いを深めようとはどういうことか、代弁に陥らない「自分のことば」を持つことの文化的社会的意義は何か、といったことを含む「対象としてのことば」の学びの領域に、関わる人々が自然に踏み込むのではないか。気づきの広がりが多様な価値観に耳を傾け合う豊かな社会の実現につながっていくのではないだろうか。

研修Dは、受講者や日本語学習者から得られた反応や感想、率直な意見というフィードバックを随時取り入れながら発展させてきたものであり、それらのフィードバックなしには成立しなかった。その意味において、研修実践の省察から得られた本稿の成果や知見もまた、まさにボランティアと学習者、そしてコーディネーターである筆者の「協働」の産物であると自信を持って述べるができる。「いざとなったら自分の専門性をいつでも棚上げできる用意があるというのが、プロなの」だと鷺田[2012:168]は言う。生きたことばとそれを話す人々で成り立つ「地域」のダイナミズムの中で、日本語教育の専門性を活かしつつも、多様な価値観に真摯に耳を傾けることを通して持てる専門性の価値を問い直し、そこに新たな価値を不断に創造・付加していくとする姿勢が、日本語教育分野のコーディネーターに求められている。よりよい社会づくりを担っていくという責任と喜びを感じながら取組を続けていきたい。

[注]

- 1 本稿では、地域で日本語活動をおこなう学習支援者を「日本語ボランティア」、日本語を学ぶ外国人市民を「学習者」とする。
- 2 日本語教育学会[2009]テーマ別研究会「多文化共生社会における日本語教育研究会」カタログ制作チーム[2014]参照。
- 3 千葉市ホームページ人口統計による。
<http://www.city.chiba.jp/sogoseisaku/sogoseisaku/tokei/jinkou.html> (最終閲覧日2015.3.1)
- 4 生涯学習審議会「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(答申)」平成4年
- 5 日本語非母語話者を便宜上「外国人」とする。
- 6 第1の課題は『「文化の人的役割」を理解する」、第2の課題は「文化の動的状況を読み解く」と述べられている。
- 7 萬浪[2014]の実践報告によれば、発話を受け止めてくれる相手がいることについて「喜び・楽しい・嬉しい・元気・勇気・共感・親近感」といったキーワードが挙がっている。
- 8 庵[2010]など。
- 9 研修Dの3時間のうち、前半90分は受講者のみ、後半の90分で「協働セッション」をおこなった。
- 10 田中・斎藤[1993:105]参照。

- 11 演習④の内容は「演習」とは異なるが、一連の実践の一つとして便宜上「演習」とした。
- 12 ここでの「コーチング」は、「答えがあるとすれば本人の中にある」と仮定して気づきを引き出すことによって本人が望む方向への変化につなげようとする対人支援の関わりを指す。
- 13 学習支援において文型・文法を含む日本語教育の専門知識は有効ではあるが、あくまでも「副」として捉えることが目的に即した効果を上げると筆者は考える。
- 14 『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案 教材例集』
- 15 『教材例集』, 4
- 16 日本語教育学会[2009: 158]
- 17 ボランティア自身がその効果に疑問を持ちながらもおこなっているケースは少なくない。
- 18 研修Dは図-3の4つの象限のいずれの講座にも取り入れられる内容であるが、上下・左右の極に同程度重きを置くことを表すために、より中心に近いところに位置づけた。
- 19 引用元の図には(中河2008)と記されていたが、参考文献に記載がなかったため、原典に当たることができなかった。

【文献】

庵功雄(監修), 2010, 『にほんごこれだけ! 1』動画「気をつけよう」ココ出版.

<http://www.cocopb.com/koredake/> (最終閲覧日2015.3.1)

- 石塚昌保, 2010, 「「協働型居場所づくり尺度」の開発」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 13, 共生社会に向けた協働の地域づくり』東京外国語大学, 多言語・多文化教育研究センター, 31-52.
- 伊東祐郎, 2010, 「5つの役割」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 別冊3 多文化社会コーディネーター』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター, 72-77.
- 門倉正美ほか, 2010, 「日本人と日本社会に対する日本語教育の貢献」『日本語教育でつくる社会 私たちの見取り図』日本語教育政策マスタープラン研究会, 97-118.
- 杉澤経子, 2009, 「多文化社会コーディネーター養成プログラムづくりにおけるコーディネーターの省察的実践」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 別冊1 多文化社会コーディネーター養成プログラム』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター, 6-30.
- 杉澤経子, 2010, 「多文化社会コーディネーターの専門性と職能」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 別冊3 多文化社会コーディネーター 専門性と社会的役割』東京外国語大学, 多言語・多文化教育研究センター, 26-30
- 杉澤経子, 2012, 「地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究15 地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性』東京外国語大学, 多言語・多文化教育研究センター, 6-25.
- 田中望・斎藤里美, 1993, 『日本語教育の理論と実際』大修館書店.
- 田中望・春原憲一郎・山田泉, 2012, 「「自分の声を持つ」ということ」『生きる力をつちかう言葉』大修館書店.
- 日本語教育学会, 2009, 『平成20年度文化庁日本語教育研究委託「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」のための日本語教育事業)一報告書一』社団法人日本語教育学会.
- 日本語教育学会テーマ別研究会「多文化共生社会における日本語教育研究会」カタログ作成チーム, 2014, 「多文化共生社会に向けた地域日本語教育と人材育成」『地域日本語ボランティア講座開催のためのガイドブック』, 公益社団法人 日本語教育学会, 6-11.
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 課題整理に関するワーキンググループ, 2013, 『日本語教育の推進に向けた基本的な考え方と論点の整理について(報告)』,

- 野山広他, 2009, 「地域日本語教室の5つの機能と研修プログラム」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 10 共生のまちづくりに向けた地域日本語教育プログラム』東京外国語大学, 多言語・多文化教育研究センター, 58-106.
- 野山広, 2010, 「「つなぎ役」「企画役」「調整役」として」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 別冊3 多文化社会コーディネーター』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター, 78-82.
- 萬浪絵理, 2014 「タイムライン歩きを目標設定につなげる活動実践—コーチングによる現状俯瞰を使って」『2014年 WEB版 日本語教育実践研究フォーラム報告』.
- 水谷修, 2005, 「教師の資質」『新版日本語教育事典』大修館書店, 804.
- 宮崎妙子, 2012, 「市民活動を創る」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究15 地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター, 52-62.
- 山西優二, 2009, 「多文化社会コーディネーターの専門性と形成の視点」『シリーズ多言語多文化協働実践研究11,これがコーディネーターだ!』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター, 4-12
- 山西優二, 2012, 「多文化共生に向けての地域日本語教育のあり様と多文化社会コーディネーターの役割」『シリーズ多言語多文化協働実践研究15地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター, 2012, 26-38.
- 横山紀子, 2005, 「教授能力」『新版日本語教育事典』大修館書店, 805.
- 鷺田清一, 2012, 『語りきれないこと』角川学芸出版, 168.