

# 地域日本語教室における「対話中心の活動」の意義と効果に関する研究

平成 23～24 年度科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）

[若手研究(B)] 課題番号：23720266

研究成果報告書

平成 25 年 3 月

研究代表者：御館 久里恵

（鳥取大学国際交流センター講師）

## 目 次

0.	はじめに	1
1.	研究の背景と目的	
1.1.	地域日本語教室の理念と活動方法の変遷	3
1.2.	「対話中心の活動」とは	5
1.3.	研究の目的	6
2.	調査の概要と分析の方法	
2.1.	調査協力者と調査手順	8
2.2.	分析の方法	9
3.	対話活動の背景及び効果と課題ー実践者の語りからー	
3.1.	対話活動に至る背景と要因	11
3.2.	対話活動の実践による効果	15
3.3.	対話活動の課題	19
3.4.	教室の意義づけ	26
3.5.	まとめと考察	27
4.	対話活動の実際	
4.1.	活動全体の分析	30
4.2.	ペア／グループ活動の分析	35
4.3.	全体活動とペア／グループ活動の関連	47
4.4.	まとめと考察	64
5.	結論	
5.1.	教室の経緯・理念と実践との関連	67
5.2.	「対話中心の活動」の意義と課題	68
6.	おわりに	69
	<b>【資料】</b>	
A.	調査依頼書及び承諾書	72
B.	文字化の方法及び用いた記号	74
C.	対話活動に用いられた資料	76

## 0. はじめに

地域における日本語教室<sup>1</sup>では長らく、文型を中心とした機能主義的な「学校型」の活動が行われてきたが、近年では、外国人参加者と日本人参加者が同じ地域に暮らす住民として学びあい、人間関係を築く中で日本語コミュニケーション力を身につけようとするような活動が見られるようになってきた。このような「対話中心の活動」（以下、「対話活動」も同義とする）は徐々に広がりを見せ、そのためのボランティア養成講座が実施されたり、活動集が出版されたりしている。

しかし、このような活動を実践している現場での、活動の実態やその効果・課題は未だ明らかになっていないとは言い難い。

本研究では、「対話中心の活動」を実践している教室でインタビュー調査と活動の記録を行い、活動のバリエーション及び学びの実態と、それが対話活動に至る背景や教室理念とどのように関わっているのか、また対話活動の実践にどのような効果あるいは課題があるのかを明らかにする。その上で、対話活動を実践することにどのような意義があり、それが保障されるためにはどのような条件が必要とされるのかを提示することを目的とするものである。

調査研究は、2011（平成 23）年度から 2012（平成 24）年度にかけて、科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）の交付を受けて行った。

この報告書では、まず第 1 章で本研究の背景及び目的について述べる。第 2 章では、調査の概要と分析の方法を述べる。第 3 章では、対話活動の実施に至る背景及び活動の意義や課題を、実践者の語りから明らかにする。第 4 章では、各教室での実際の対話活動を分析し、その特徴と学びの実態を明らかにする。第 5 章では、分析結果を考察し、得られた知見をまとめる。

本研究を実施するにあたり、多くの方々のご協力をいただいた。まず、日本語教室での活動を録音・観察させていただき、インタビューにおいて対話活動の経緯や思いを語ってくださった 4 つの日本語教室のみなさんに、心からお礼を申し上げたい。また、教室を紹介してくださった方々にもこの場を借りて感謝の意を表したいと思う。

---

<sup>1</sup> いわゆる「教室」形態をとっておらず、マンツーマンや小グループの形態で活動しているところも多いが、本研究では合わせて「地域日本語教室」と呼ぶ。

**【研究組織】**

研究代表者：御館 久里恵（鳥取大学国際交流センター講師）

**【交付決定額】**

（単位：千円）

	直接経費	間接経費	合計
2011（平成23）年度	600	180	780
2012（平成24）年度	500	150	650
合計	1,100	330	1,430

**【研究発表】**

御館久里恵（2012）「地域日本語教室における「対話中心の活動」－実践とその背景・課題－」2012年度日本語教育学会研究集会第9回，山口大学，2012年12月8日

御館久里恵（2013）「地域日本語教室における「対話中心の活動」－何が行われ，何が学ばれているのか－」2012年度日本語教育学会研究集会第10回，甲南大学，2013年3月2日

## 1. 研究の背景と目的

### 1.1. 地域日本語教室の理念と活動方法の変遷

長期にわたって地域社会に在住する外国人市民が増える中、かれらに対する日本語教育の重要性が言われて久しい。この間、ボランティアベースで行われてきた地域における日本語活動は、その内容も変遷をとげてきた。当初は、就学生や留学生を対象とした「学校型」(尾崎 2004) の日本語教育を踏襲し、文型を順に積み上げていくような機能主義的な方法<sup>2</sup>で実践が行われ、そのためのスキルを懸命に身につけようとしたボランティアも多かった。それは現在も続いている。しかし、短期集中型のこのような方法は、週に1, 2時間と学習時間が限られ、また参加が流動的な地域日本語教室には合わないという指摘がなされてきた(尾崎 2004 他)。またボランティアがこのような「教授法」を身につけるのは容易ではなく、時間を割いて日本語教師養成講座等を受講するようなボランティアとの二極化も生まれるようになった(米勢 2008)。さらに、このような活動方法では、「教える、教えられる」といった関係性の固定化を招くといった批判も展開されてきた(田中 1996 他)。

そんな中、地域における日本語教育のあり方として、社会参加のための言語保障と、社会変革(コミュニティ形成)のための相互の学びがあり、前者は公的機関が担うべきものであるとの山田(2002)の主張を初めとして、ボランティアが主体となる地域日本語教室では、同じ地域に暮らす住民として互いに学びあい、人間関係を築くための場として、活動を展開していこうという動きが見られるようになってきた。このような考えにもとづく活動は、「自己表現型」活動(米勢 2002)、「おしゃべり型」活動(野々口 2002)、「日本語交流活動」(西口 2004)、「自己表現型の対話活動」(新庄他 2005)、「相互学習型日本語支援活動」(中河他 2006)、「対話中心の活動」(御館他 2010)などといった名称で呼ばれており、実践のためのテキストや事例集(西口(監修) 2004, 春原(監修) 2004, 米勢, 吉田 2011 等)も出版されている。また筆者らは、「対話中心の活動」を展開していくにあたって基礎となる力や活動のヒントを提示した(御館他 2010)。さらに、このような活動を行うためのボランティア養成講座も各地で実施されるようになってきている(中河他 2006, 米勢 2008 他)。

このように、定住する外国人のための日本語教育の重要性と、そのあり方の模索が各地で広がってきていることを受け、文化庁では2007年から、「“生活者としての外国人”のための日本語教育事業」を立ち上げ、「日本語教室設置運営」、「日本語指導者養成」、「ボランティアを対象とした実践的研修」、「外国人に対する実践的な日本語教育の研究・開発」等の事業を全国各地に委託して展開している(文化庁 2007~2012)。さらに文化審議会国語分科会の中に設置された日本語教育小委員会でも討議が重ねられ、「“生活者としての外

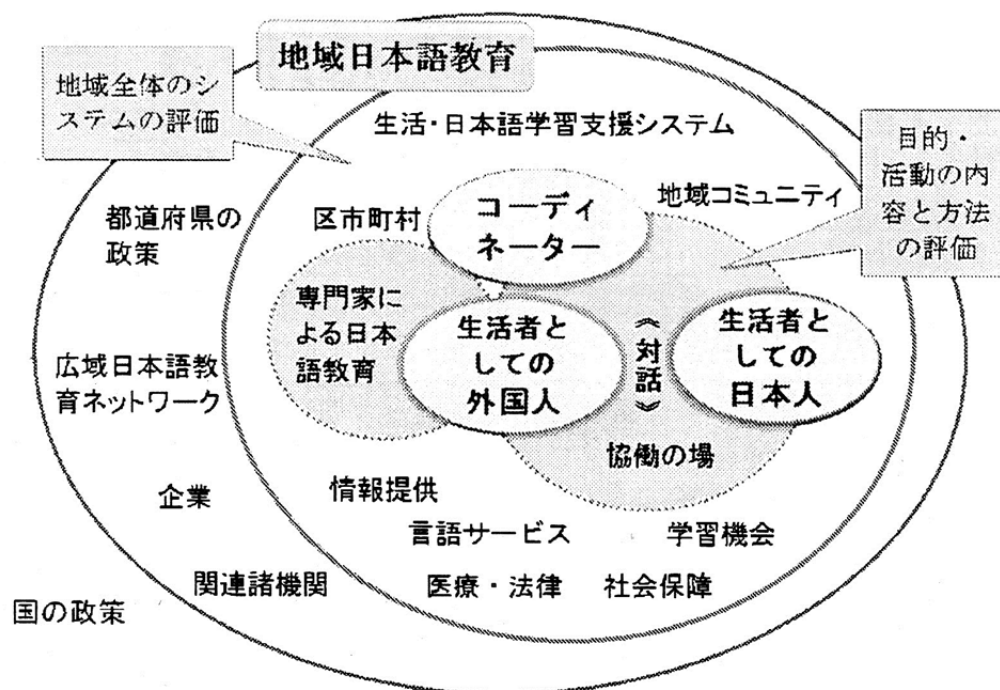
---

<sup>2</sup> 「学校型」の日本語教育においても、従来の機能主義的な方法に批判的な見解が示され、新しい日本語教育観・日本語学習観に基づいた教育が提案・実践されている(尾崎 2004)。

国人”のための標準的なカリキュラム案」(文化審議会国語分科会 2010)と、それに関するガイドブックや教材例集が相次いで発行されている<sup>3</sup>。このような流れを見ると、「生活者としての外国人」のための日本語支援活動が従来の「学校型」とは異なる理念や方法で実施される必要があるということが共通認識となってきたと言えるだろう。

日本語教育学会は、上記文化庁の委託研究において、「地域に日本語教育システム」の構築を提案している(日本語教育学会編 2008, 2009)。図1の「地域日本語教育システム図」では、「協働の場」と「専門家による日本語教育」の2種類の場が設定され、それぞれ以下のように説明されている。「専門家による日本語教育」は、非日本語母語話者である外国人が日本語社会で生活していく上で必要な情報へのアクセスの可能性を高め、多様なコミュニケーション場面に参加していくために必要な日本語能力を最低限保証するための場である。そして、「協働の場」は生活者としての外国人・日本人が協働活動を通して対話を重ねることで、お互いの相互理解を深め、人間関係を築く場であり、双方がコミュニケーションの力を身につける場である。」(日本語教育学会編 2009, p30) すなわち、保障としての教育は専門家が行い、生活者としての外国人と生活者としての日本人は協働活動を通して地域での人間関係を構築するのであり、それを媒介するのが「対話」とされている。

図1 地域日本語教育システム図 (日本語教育学会編 2008, p14)



<sup>3</sup> この「カリキュラム案」とそれに続くガイドブックや教材例集は、本研究で扱う「対話中心の活動」と、理念においても具体的な活動方法においても相違点が多いが、ここでは詳しく述べない。

## 1.2. 「対話中心の活動」とは

「対話中心の活動」とは具体的にどのようなものかを考える前に、まず「対話」とは何かを考えてみたい。

多田（2009）は、「対話」の機能として、「情報の共有（互恵）」、「共創（さまざまな意見を出し合い、新たな考え方や解決法を共に創ること）」、「人と人とのかかわりづくり」の3点を挙げ、「対話」を「話し合いの一形態ということではなく、より広い概念でとらえ、多様な他者とかかわり合い、新たな知恵や価値、解決策などを共に創り、その過程で良好で創造的な関係を構築していくための言語・非言語による表現活動」と規定している。また中野・堀（2009）も、「対話（ダイアログ）」は、言葉を通して率直に話し合う中で、何か新しいものを一緒に見つけ出していき、共に創り出していくこと」という理解を示している。すなわち、「(言語的・非言語的) コミュニケーション」「新しいものを共に創り出すこと」「関係を構築すること」の3点が「対話」における重要なポイントであるということが言える。

では、地域日本語活動の場で展開される「対話」とはどのようなものであると考えられるだろうか。新庄他（2005）は、「自己表現型の対話活動」の要素として以下の3点を挙げている。

- ①地域において日本人と外国人の住民同士が関わる現実社会の定期的なコミュニケーションの場として機能すること。
- ②「教える・支援する者／学ぶ・支援される者」という非対称的な関係ではなく対等な関係を結べる土台が作られていること。
- ③その土台のうえに日本人も外国人も共に学び、また共に変わることができる活動である。

また、筆者ら（御館他 2010）は、「対話中心の活動」を、以下のように表している。「日本語教室に集う外国人参加者と日本人ボランティアが、対等なヨコの関係で日本語を使ったコミュニケーションをし、人間関係を築き、相互理解を深めていきます。外国人参加者は、このプロセスを通して日本語を身につけるのです。」

以上のことから、地域日本語教室における「対話中心の活動」とは、「外国人参加者と日本人参加者（ボランティア）が対等な関係のもとで、(主に)日本語を用いたコミュニケーションをし、その過程で人間関係を築き、共に学び、変わっていくことのできる活動」であるとすることができるだろう。

以上のような条件を満たした活動は全て「対話中心の活動」と呼ぶことができるが、具体的な実践例として米勢、吉田（2011）では、①進行役によるトピックの提示、②ペア又はグループでの対話活動、③対話活動の共有（+まとめの活動）、④振り返りという4つのステップによる流れを提示し、さらに対話活動を促進するための「しかけ」として、写真や実物、ワークシートなどの「ツール」を活用することが重要であるとしている。

### 1.3. 研究の目的

このような「対話中心の活動」を実践する地域日本語教室が増えてきてはいるものの、実践に至る背景、活動の実態とその効果や課題等は、ほとんど明らかにされていない。そこで本研究では、対話活動を実践している地域日本語教室を対象に、聞きとり調査と実際の対話活動の記録を行い、以下の点を明らかにする。

①「対話中心の活動」の実践者へのインタビューから、

- ・どのような経緯で、どのような理念を持って「対話中心の活動」を行っているのか
- ・活動を続ける中で、地域における日本語活動についての考え方に変化や葛藤があったか
- ・「対話中心の活動」の実践による意義や効果、及び課題は何か

を明らかにする。

②「対話中心の活動」の実践の記録・観察から、

- ・活動の構成や進行方法、内容にどのようなバリエーションがあるか
- ・外国人参加者とボランティアがどのような対話を展開し、どのような学びが occurring か
- ・その過程でことば（日本語）はどのように意識化され、身につけているのか

を明らかにする。

以上の2点から、地域日本語教室において「対話中心の活動」を行うことの意義と効果及び課題を検証し、実施するにあたって必要とされる条件等を明らかにする。

### 引用文献・資料

尾崎明人（2004）「地域日本語教育の方法論試案」小山悟他編『言語と教育－日本語を対象として』くろしお出版

御館久里恵，仙田武司，中河和子，吉田聖子，米勢治子（2010）『外国人と対話しよう！日本語ボランティア手帖』凡人社

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」津田葵，真田信治編『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科学」

多田孝志（2009）『共に創る対話力－グローバル時代の対話指導の考え方と方法－』教育出版



- 田中望（1996）「地域社会における日本語教育」鎌田修，山内博之編『日本語教育・異文化間コミュニケーション』凡人社
- 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ー活動に有用なスキルの獲得を目指してー」『2006年度日本語教育学会春季大会予稿集』
- 中野民夫，堀公俊（2009）『対話する力 ファシリテーター23の問い』日本経済新聞出版社
- 西口光一（2004）「「とよなかにほんご」に期待すること」とよなかにほんごさっし編集委員会編『とよなかにほんごのあゆみ 1999～2003』（財）とよなか国際交流協会
- 西口光一監修（2006）『日本語おしゃべりのたね』スリーエーネットワーク
- 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）ー報告書ー』
- 日本語教育学会編（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）ー報告書ー』
- 野々口ちとせ（2002）「日本語ボランティアと学習者の会話分析」『2002年度日本語教育学会春期大会予稿集』
- 春原憲一郎監修（2004）『にほんご宝船 いっしょに作る活動集』アスク
- 文化審議会国語分科会（2010）『「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』
- 文化庁（2007～2012）『平成19年度～24年度「文化庁日本語教育大会』』
- 山田泉（2002）「地域社会と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 米勢治子（2002）「地域社会における日本語習得支援ー愛知県における活動ー」『日本語学』vol.22 明治書院
- 米勢治子（2008）「地域日本語活動のあるべき姿を求めてー日本語ボランティア養成の実践からー」『社会言語学』Ⅷ
- 米勢治子，吉田聖子（2011）『外国人と対話しよう！日本語ボランティア手帖 すぐに使える活動ネタ集』凡人社

## 2. 調査の概要と分析の方法

### 2.1. 調査協力者と調査手順

#### 2.1.1. 調査協力者と調査内容

対話活動を実践している全国4か所の日本語教室（以下、A, B, C, D教室）に調査を依頼し承諾を得た上で<sup>4</sup>、活動の録音・観察と、実践者（教室代表者、主催機関職員やボランティア等）へのインタビューを行った。（各教室の設立経緯や現在の活動状況等については、3章に詳しく述べる。）各教室の事情に合わせ、A, B, D教室は活動の録音・観察を行った後にインタビューを実施し、C教室はインタビュー実施後に活動の観察・録音を行った。

#### 2.1.2. インタビュー

主催機関の担当職員や教室代表者、対話活動を中心となって行っているボランティアにインタビューを依頼したが、教室の状況や希望により、他のボランティアや外国人参加者が加わった場合もあった。対話活動を実施するまでの経緯、対話活動のいい点・困難点、活動に対する理念等を質問の柱としたが、協力者の語りに応じて、質問の内容や順序を臨機応変に変えていく半構造化インタビュー（フリック、2002）の形態で行った。インタビューの時間と協力者を表1に示す。

表1 インタビュー調査の概要

	インタビュー時間	インタビュー協力者
A教室	(前半) 1時間 (後半) 47分	団体会長, 日本語部会長, 当日進行役, アドバイザー (各1名) ボランティア10名程度, 外国人参加者1名
B教室	1時間20分	職員, 教室コーディネーター兼当日進行役 (各1名)
C教室	1時間42分	教室代表, 当日進行役 (元アドバイザー) (各1名)
D教室	1時間26分	職員, アドバイザー兼ボランティア (各1名), ボランティア3名

#### 2.1.3. 活動の録音・観察

教室内の3か所にボイスレコーダーを設置して対話活動を録音し、同時に調査者(筆者)が観察しながらフィールドノートをつけ、活動時の座席位置や板書・提示物等の内容、非言語行動などについて記述した。

調査当日の各教室の活動時間と参加人数・形態は表2の通りである。A教室の活動は個別学習、発音練習、対話活動に分かれていたが、そのうち対話活動のみを対象とする。またD教室は調査当日の外国人参加者が1名のみで、予定していた対話活動ができなかったため、活動の分析から除外する。

<sup>4</sup> 調査依頼書及び承諾書は資料として巻末に付す。(巻末資料A, p72-73)

表2 調査当日の活動の概要

	活動時間	参加人数・形態 (Fは外国人参加者, Vはボランティア)
A教室	金曜日 10:00~12:25 個別学習約 55分, 発音練習約 10分, 対話活動約 80分 <sup>5</sup>	進行役1名 4グループ (F 10名, V 15名) その他Fの子ども数名, 保育V 2名
B教室	水曜日 18:30~20:00	進行役1名 4グループ (F 11名, V 4名) その他職員1名
C教室	土曜日 19:00~20:40	進行役1名 7ペア/グループ (F 7名, V 9名) (Vにアドバイザー1名含む)
D教室	土曜日 10:00~11:30	F 1名, V 6名 (Vに職員とアドバイザー各1名含む)

#### 2.1.4. フィールドノートの追記・整理

活動の録音・観察とインタビューの終了後, なるべく早いうちに, 調査者が活動の観察及びインタビュー時に気づいた点や, 調査前後に協力者と話した内容などを, 思い出せる限り書きとめ, 整理しておいた。

## 2.2. 分析の方法

### 2.2.1. インタビューの分析

インタビューのデータをすべて漢字かな混じり文で文字化<sup>6</sup>し, 調査協力者の発話ごとに, コード(語りを要約する, あるいは特徴づける小見出しのようなことばやフレーズ)をつけていく「オープンコーディング」(佐藤 2002)を行った。次にコード化したものを相互に関連づけ, より抽象度の高い言葉でコーディングし(「焦点をしぼったコーディング」, 佐藤 2002), 対話活動実践者の理念や葛藤, 直面する課題等について, 共通するテーマを抽出した。この分析結果を第3章に示す。

### 2.2.2. 活動の分析

対話活動の録音データを, 日本語で話されている箇所は漢字かな混じり文で, 外国語での発話はアルファベットで文字化した。ペア/グループでの活動場面については, マイクに最も近い3つ(A教室は録音機材不良のため2つ)のペア/グループのやりとりを文字化した。

録音・文字化データをもとに, まず教室ごとに, 話題・活動内容・活動形態・進行方法・提示/配付物・時間配分の観点から活動の全体構成と特徴を分析した。

次に, ペア/グループでの活動場面における, 3教室8つのペア/グループそれぞれの

<sup>5</sup> 通常A教室の活動時間は12:00までで, 対話活動は30分であるが, 調査当日は通常より長く対話活動が行われた。

<sup>6</sup> 文字化の方法と用いる記号は, 資料として巻末に付す。(巻末資料B, p74-75)

話題展開と話題の開始者を分析した。また、話題内容についてではなく日本語についてのやりとり(質問や修正等)を行っている箇所(「LRE(Language-related episodes)」, Swain 2000)について、その種類と対象項目を分析し、対話活動の中でどのように言語への焦点化がおこっているのかを見た。

さらに、ペア/グループでの活動場面でのやりとりがどのように全体共有部分に反映されているかを分析した。

各々の詳しい分析方法はその結果と共に第4章において述べる。

#### 引用文献

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Lantolf, J.P. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press

佐藤郁哉 (2002) 『フィールドワークの技法 問いを育てる, 仮説をきたえる』新曜社

フリック・ウヴェ (2002) 『質的研究入門—<人間の科学>のための方法論』小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 (訳) 春秋社

### 3. 対話活動の背景及び効果と課題－実践者の語りから－

本章では、インタビューでの語りをもとに各教室の対話活動に至る経緯をまとめ、共通する背景や要因を探る。また対話活動の効果と課題、教室の意義づけについて、共通したテーマを抽出する。

#### 3.1. 対話活動に至る背景と要因

##### 3.1.1. 対話活動に至る経緯

インタビューで語られた各教室の設立から対話活動に至る経緯をまとめる。年数はインタビューを行った当時（A, B, C教室は2012年3月, D教室は2012年9月）のものである。

##### 1) A教室

設立	団体は20年前に設立 その中の日本語部会として15年前に設立
開催時期・時間	毎週金曜日 10:00~12:00
対話活動の取り入れ方	個別学習 80分, 発音練習 10分, <span style="border: 1px solid black;">対話活動 30分</span>
対話活動までの経緯	当初は『新日本語の基礎』や朝倉方式を用いたり, 個々に学習者やボランティアが選んだテキストを用いたりしていた。テキストがばらばらだとボランティアが休んだ時に難しくなるので, 10年ぐらい前に『みんなの日本語』を導入し, 教授法の講座を他団体主催のものも含めてボランティア皆が受講し, 副教材もそろえた。ボランティアも学習者も『みんなの日本語』に親しんでいたが, 2年ぐらい前に文化庁が“生活者としての外国人”のための日本語教育」という指針を出したことで, それを突き付けられた感じがした。時を同じくして, 数名のボランティアがコーディネーター養成講座を受講し, そこで対話活動を知り, 取り入れてみることにした。全10回の対話活動に関する講座を自主開催した。ボランティアの中には疑問を持つ人もいたが, 講座終了後の昨年5月からすぐ実践を開始した。初めは2時間全部対話活動を行っていたが, 学習者から不満が出た。6, 7月は最初に対話活動, その後個別学習としたが, 各自やりたいことを先にやっってしまうと, 9月からは現在の形となり, そのあたりで不満が出なくなった。現在進行役は持ち回りで担当し, 事前にボランティア全員に資料をメールで送り, ボランティアが各自準備をしている。

## 2) B教室

設立	16年前 1年後に市の国際交流協会が設立されその一部会に移行
開催時期・時間	<p>会話教室（昼） 毎週金曜日 10：00～11：30 年2期（春・秋）各12回</p> <p>会話教室（夜） 毎週木曜日 18：30～20：00 年2期（春・秋）各12回</p> <p>日本語サロン 毎週火曜日 13：30～15：30 通年</p> <p>日本語でおしゃべり 水曜日 18：30～20：00 年2期（夏・冬）各5回</p>
対話活動の取り入れ方	「日本語でおしゃべり」において実施
対話活動までの経緯	<p>当初は昼の「会話教室」だけだったが、夜も開催されるようになった。「会話教室」では『みんなの日本語』を使って積み上げ型でやっていたが、1回1時間半ではなかなか進めず、スピードアップすると定着しないというのが悩みだった。3年前に文化庁の「“生活者としての外国人”のための日本語教育」というのを聞き、会話がいちばんいい支援の形ではないかと考え、「日本語サロン」を作った。行きたい時に行ける自由な形で外国人にとってはいいが、ボランティアには負担だった。目的や位置づけも曖昧でボランティアからの反発もあった。2年前に担当職員が文化庁のコーディネーター研修を受けたり、県主催のボランティア研修会で対話活動が紹介されたりしたことで、コーディネーターが進める形の新しい会話形式の活動ができないかと考え、対話活動を行う「日本語でおしゃべり」を昨年2月から始めた。開催前に先行地域に見学に行き、さらにB教室らしさを加えて実践している。年2回、「会話教室」をやっていない時期にそれぞれ5回コースで実施している。資料は事前に参加者全員に渡している。</p>

## 3) C教室

設立	2006年 県の国際センターが主催し日本語教育機関「Y」とボランティアとで協働して立ち上げ
開催時期・時間	<p>毎週土曜日 19：00～20：30（第一土曜日は休み）</p> <p>おとな入門クラス、<u>おとな活動クラス</u>、子どもクラス</p>
対話活動の取り入れ方	「おとな活動クラス」において実施
対話活動までの経緯	<p>2004年から県庁所在地でOJT方式で対話型の活動をするボランティア講座が開催されており、その講座の受講メンバーで、それまで日本語教室がなかったC地域に2006年に開設した。最初は専門家であるYのメンバーが進行役を務め、その後ボランティアも進行役をするようになった。1年間でYのメンバーがアドバイザーとしてボランティアを育てつつ、オリジナルテキストも同時に作成した。Yのメンバーは1年間のみの派遣でその後</p>

	<p>はボランティアだけで行うことになったが、Yのメンバーのうち1名はボランティアとして残った。最初の数年は「相互学習型」と言っても「こういう言葉を知っていたら便利だね」というのは組み込んでいたが、それだと地域の日本人はできない。受け止めて寄り添ってわかりやすくやりとりするというのなら地域の日本人ができることだと考え、今の対話中心の形になった。参加しているブラジル人が「日本人と話して自分の言い方の間違いに気づいて上手になっている。日本の文化や考え方も一緒に学ぶのがいい」と言ってくれて、自信になった。昨年度から県が入門クラスを別に作り専門家を派遣してくれることで対話活動がより進めやすくなった。</p>
--	---

#### 4) D教室

設立	2009年
開催時期・時間	毎週土曜日 10:00~11:30 (不定期に休みあり)
対話活動の取り入れ方	地域の活動への参加, 体験活動, テーマによる対話活動, 他団体との交流等を年間計画に組みこむ
対話活動までの経緯	<p>2009年に県の助成金でボランティア養成講座を行い、修了者のうち10名ぐらいで冬から開始した。養成講座やその後の教室もテキスト中心のやり方で、助成金のテーマである「地域力」から離れていると感じたため、2011年の6月で一旦終了した。新しい教室のスタイルを相談している時に「暮らしの教室」というような体験を通して学ぶのがいいという話になった。その年の秋から、これまでのボランティアに加え、料理教室のようなことから始めて地域の人に集まってもらった。対話中心の活動について他教室の経験者から研修やアドバイスをしてもらいながらやっている。そのアドバイザーに進行役をやってみてもらったり、職員や他のボランティアも持ち回りで進行役を担当している。最初はなかなかスタイルが定まらなかったが、2012年度は外国人参加者の希望も取り入れながら年間計画を立てて活動している。</p>

#### 3.1.2. 対話活動採用の背景・要因

以上、各教室の設立から現在までの経緯を見た中で、これらの4教室が対話活動を採用した背景・要因として2つの共通点が見出された。文型積み上げ型の活動に対する問題意識や疑問、及び、文化庁の「“生活者としての外国人”のための日本語教育」施策と対話活動に関する講座の影響である。以下に、インタビューでの語りを引用しながら詳しく見ていく。

## 1) 文型積み上げ型の活動に対する問題意識や疑問

教室開設当初からテキスト中心の積み上げ型の活動を行っていたA, B, D教室は、そこになんらかの問題意識を持っていた。

A部会長:『みんなの日本語』を2冊終えたら、ある程度話せるようになってます。私たちのようにプロでなくともね。だけれども、中国系の人なんか、お勉強熱心な人たちは、テキストはすぐできるんですけど、(『みんなの日本語』の)2が終わっても会話がとつても下手っていうのは感じてたんですね。だから、常日頃の『みんなの日本語』を使った時にも、できるだけ相手の発話を促して会話を入れてねって言って、私なんかも皆さんに言ってたんですけど、どうやってやったらいいのとか、間が持てないっていうか、たねが切れちゃうっていうか、自分一人でその学習者とお話しするのが、慣れていないのがあって、「どうしたらいいんですか?」っていうようなことを私なんかはよく、ボランティアの方から質問されてたもんですから、

B職員:今までこの日本語会話教室は、本当に文法の積み上げ型でよくやっていたんですけども、すべて遅いんですよ。皆さん、定着するまでに。12回コースで1時間半で、その15時間で、じゃあ1年どのぐらいやれるかっていうと、極端になると本当に1回ね、『みんなの日本語』を使って、5課しかねえ、進めないで、1年で10課する。で、生活者としては、それ、全然ものが足りなくて、

D職員:それまでのスタイルが、もうテキスト中心のやり方で。「地域力」という大きな目的があるので、「地域力」を高めよう。その日本語教室のスタイルですと地域の人との協力で、地域の人がいろいろ知恵を出し合っということとはちょっと離れてしまったので、ちょっと考えを変えようということで(テキスト中心の形が)終わらして。[略]前の教室のスタイルだと、養成講座を修了した人じゃないと、ボランティアしてはいけないみたいな、ちょっと縛りがある。

このように、テキストはよくできるが会話ができない人がいる(A教室)、週1回1時間半では進度が遅く、生活者としての用が足せない(B教室)、「地域力」をつけるという目的と離れてしまっている(D教室)、というそれぞれ違う視点ながらも、文型積み上げ型の活動に問題意識や疑問を持っていたことがわかる。

## 2) 文化庁の「“生活者としての外国人”のための日本語教育」施策と対話活動に関する講座の影響

上記のような問題意識の中、文化庁が「“生活者としての外国人”のための日本語教育」という指針を出したことはA, B教室に大きな影響を与えた。A教室の部会長は「突きつけられた感じがした」と語っている。時を同じくして、積み上げ型の活動に代わるものとして対話活動を提示する講座や研修が増え、それを受講したことも転換の後押しとなった。

A部会長:ちょうど今から2年前くらいだったと思いますけれども、文化庁が「生活者としての外国人」というテーマを挙げて、[略]それで、それを突きつけられた感じがしたんです。[略]その文化庁の後で、[略](他団体主催の)日本語教育のコーディネーターの講座だったんですけど、[略](そこで対話活動を知って)ええっ、こりゃあ画期的だわっていう感想を受けましてね、そして、その文化庁のが私も頭にあったもんですから、[略]そういうことを私たちもやっぱり取り入れたいと。

B職員:3年前にね、文化庁のほうの、「生活者としての外国人」という日本語教育のプログラムを



聞いて、B地域もね、今までの大学中心ではなく、本当に生活者として入っている外国人の方もだんだん増えてきて、皆さんのニーズも少しずつ変わってきたのは、もう現状ですから、[略]2年前、文化庁の(コーディネーター)研修会に出た際にも、新しい、(活動に)コーディネーターを入れるの(を知って)、ここも、もうちょっと違う形の会話形式でできないかという話もあって、[略]たしか11月に県の研修会がちょうどあって、その時は〇〇先生(アドバイザー)の話も聞いて、(対話活動の)ヒントをいただいて、ぜひこういうようなのが〇〇さん(教室コーディネーター)と一緒にやったらいいなあって、

またD教室でも、新しい教室のあり方を考える際に関わっていた他団体のボランティアリーダーが、対話中心の活動を紹介し研修を実施して、新しい活動を開始した。

以上から、それまでの活動方法に対する疑問という現場からの要因と、文化庁の施策や地域日本語活動の新しい流れという外的要因があいまって、対話活動の採用に至ったということがわかる。

### 3.2. 対話活動の実践による効果

次に、対話活動の実践による効果を見ていく。「顔と顔が見える関係の構築」、「外国人参加者の変化、日本語力に関する実感」、「ボランティアの負担軽減、楽しさ」、「日本人参加者の間口の広がり、地域づくり」の4点が共通したテーマとして抽出された。

#### 3.2.1. 顔と顔が見える関係の構築

対話活動の実践によって得られた効果としてまず挙げられたのが、教室全体で話題を共有することによる、「顔と顔が見える関係の構築」である。以前の文型積み上げ型の活動を決まった相手と行う形式では、自分の相手としか知り合うことができなかったのに対し、対話活動で、教室全体で同じテーマについて意見を交わすことにより、教室全体として顔が見える関係が構築されていることが語られている。

Aボラ:私、あれ(対話活動)始めてから、受講者の方のお顔とお国が、一致してきたんですね。その前はもう全然、わかりませんでしたけど、なにじんとか。

Dボラ:(以前のやり方だと)もうその人だけどやるっていう感じなので。周りの人の学習者さんの名前も覚えられないとか。で、学習者さんも私に対してにこっと笑うわけでもないみたいな感じ。ただ、「さよなら」みたいな感じ。[略]なんか、その教室自体がすごくこう、冷たいというか。[略]今のほうが、楽しいですかね。みんなと笑えるというか、挨拶ができるっていうか、「おはよう」とかもなんとなくハイタッチができるような感じ。

#### 3.2.2. 外国人参加者の変化、日本語力に関する実感

対話活動によって、ボランティアが外国人参加者の変化を感じることもあり、また外国人参加者自身からも活動の楽しさや日本語能力向上の実感が語られているという。

A教室の会長やボランティアは、外国人参加者の姿勢や積極性の変化、対話活動での発

表の経験による日本語力の伸びと達成感を語っている。

A会長: あいさつはね、みんなね、声掛けなくても、「おはようございます」ってもう、相手から言う。それは、私、感じてます。それから表情ですけど、やっぱりこれもとても、緊張というのから、明るく、何かそういう感じがしましたね。それから、声も小さかったのが大きくなった。明らかにそれは、変化だと思います。それから、単語が、こう、随分長く、対話の発表のせいでしょうか、長く言えるようになったなって感じます。

Aボラ: 私が担当している方は、話の内容は全部通じるんです。でも、要するに助詞ですね、「てにをは」が、抜けてるんですね。普通に話してる時にはそれで通じるものですから、あんまり注意してもどうかなって感じが実はありました。ところが、(対話活動で)皆さんの前で発表する時には、それがきちんとしていないといけませんよね。[略]その30分であつても皆さんの前で話す、考えたことを話すというのは、とてもいい勉強になっていると、思ってます。

Aボラ: みんなしり込みするのね、第1(初級)グループの人は。だけど、「こういうふうに、こう言ったでしょう? こういうことを言ったら?」とかって言って強引にもうマイク向けちゃうと、発表できるんですよ、ある程度。わかんなくても。できると、達成感があるわけ。それがすごい顔色に出て。

B教室では活動のふり返りの際に、外国人参加者から「新鮮」「楽しい」という声を得ている。

Bコーディネ: 外国人としては、今までと違う勉強もできて非常に新鮮ですとか、あと、日本語教室では、発話をする機会がちょっと少ないんで、やっぱり今までよりは、いろんな自分の知っている言葉、文法を使ったり、とにかくどんどん話ができるんで、非常に楽しく会話をできるっていうようなね、(感想の)内容です、はい。

C教室では、この活動が日本語力の向上につながっているのかという不安もあつたというが、活動のふり返りの際の外国人参加者のことばで勇気を得たという。

C元アド: これはあるブラジル人が言ってくれたんですけど、「日本語上手になっているのかなあ」っていうことを聞いた時に、「上手になってるよ」って言い切ったんですよ。どうやってしてるかっていうと、日本人と話をして、「あっ、自分の言い方、ここが間違っているなって自分で気づいて、日本人の言い方を聞くことで気づいて直すんだ」って言ってましたよね。

C代表: 何かね、こんなのでもいいんかなって。何か、情報を伝えるような活動してたり、あまりその日本語自体を教えるっていう形はとってないから、本当にみんなのためになってるのかなあっていう、日本語上手になってるのかなあっていう気はしてたんですけど、でも、はっきりそう言ってくれたので。で、日本語を学ぶだけじゃなくて、私たちのところでは、日本語以外のことっていうか、日本の社会で暮らしているから、その文化であるとか考え方であるとかも一緒に、こう話して、活動している中で学んでいて、それがすごく、いい場所なんだっていうことを明言してくれたのが、すごくやっぱり、自信につながりました。この形でよかったんだ、いいんだって。[略](他の教室は)1対1で、値段も安くて、やってくれるんだけれども、もうそこ行ってその人とやったら、しかも、それもこういう教え型の感じでやって、終わったらほかと何も交流がなく、それで、「はい、さようなら」っていう感じで、やっぱり面白くなかった、つまらないって、やっぱりC教室のほうが、やっぱり全然違っていて、言ってました。まあ、手前みそかもしれないけど(笑)。

B、C教室のように、外国人参加者の意見を聞くことは、活動の意義づけに非常に重要

であると言えるだろう。

### 3.2.3. ボランティアの負担軽減, 楽しさ

対話活動に対するボランティアの声としては、「楽」「楽しい」といったものが多く見られた。特に文型中心の活動も行っているA, B教室では、両者の比較によってより顕著に語られている。

Aボラ: 対話活動っていう講習, そういうことをするまでは, 教科書中心で, 文法中心でやっていかなきゃだめなんだと思って, 5課までしかいってないから5課までの言葉しか使っちゃいけませんよっていうように, だったんですけども, 〇〇先生(アドバイザー)の講習を聞いてからは, 対話活動, 何でも, しゃべりたいことしゃべっていいんじゃない?そこでわからなかったら, 説明して, それで話したらいいんじゃないっていうようなことでカづけられて, [略]リラックスしてこっちもしゃべれる。

B教室では対話活動のふり返りにおいてボランティアから「楽」「やりやすい」「楽しい」という声が多く出たといい, それは対話活動によってその国やその人の考え方がわかり, それを最後の発表で全体で共有できるからだ担当職員は述べている。コーディネーター自身も, 文型中心の教室と比べ, 説明しなければならぬという緊張感から解放されているようである。

B職員: (ボランティアは) 今までよりは楽に話して, うん, 「楽ですねえ」とか, 「やりやすいなあ」とかの(感想)がありました。「楽しい」のが多い声で, というのは, やっぱり生徒さんが, 自分と交流するのは, その国とか, その人の考え方がわかるんですけども, [略](最後に全体に発表するのを聞くと)ああ, そのグループはこういうテーマしたんだ, [略]みんな本当に楽しくて, わいわいで, そういうような感想が多かったです。

Bコーディネ: いやあ, 「おしゃべり」のほうが楽しいですよ, やっぱりね。(文型中心にやっている)「会話教室」ですとね, [略]ある程度の使い方の違いはわかるんですけども, 「なぜ?」って言われると, 「使ってるから使ってるんだ」って, 「なんでそうなんだ」ってとも言えないしね。でも, 「おしゃべり」だと, 「それでいいんだよ」ってね。「それを使っていいんだ」って言える。で, 「あつ, そうですか」っていうふうに進んだりする。でも, 文法を教えると, 「それでいいんだ」というふうにも言えないから, 「なぜそれでいいの」っていうね, まあ, そういうのが入っちゃうからね。

文型中心の「教授法」を身につけて実践しようとする事による緊張感が, 対話活動の実践によって解放され, リラックスして楽しく活動できるようになったことは, ボランティア活動の原則である「自発性」を促す意味でも非常に重要なことである。

B教室のコーディネーターは, 対話活動でのやり方を, 文型中心の教室でもと入り入れてみるようになったという。

Bコーディネ: やっぱり夜(の教室)ですとどうしても, それぞれの積み重ねなんで, やっぱり文法中心でやってしまうんで, ただ私も(夜の教室で担当している人が)初級の中ぐらいなんで, いつもそれ(文型)だけじゃなくて, ちょっとね, こういうことどうなのと, [略]こっちの「おしゃべり」みたいなので, ぽこっと入れて話したっていうようなことは, 前回できましたね。今までですと, どっちかという, そ

れ(文型)だけだ一つといっちゃったんですけども、[略]ば一つと詰め込みでやってるよりは、ちょっと何度か、途中ね、5分か10分でもいいから、ちょっと会話をするっていうことで。

### 3.2.4. 日本人参加者の間口の広がり、地域づくり

対話活動は日本語教授法について学んだ人でなくても参加できる活動であることから、日本人参加者の間口が広がり、ひいてはそれが地域づくりにつながっている。D教室のボランティアは、それまでの養成講座を修了した人しかボランティアになれないシステムから、現在の形になり、誰でも参加できる間口の広さを教室の良さとしている。

Dボラ:近所のおばさんでも「手がある時は来て手伝ってあげるよ」って言えるのが、ここのたぶん一番いいところじゃないかと思って。[略]年配の人はね、「私たちは無理」とかって、「やっぱり若い人のもんでしょ」みたいな感じがあるけど。でも、こうして来られて、料理をお手伝いしたりとか、何かね、七夕したりとかいう、折り紙したりとかいうのをやると、「ああできるかなー」っていうふうになってきておられるので。

C教室の代表も、コミュニケーションの方法等を意識すれば地域の誰もが参加できる形であるとして、対話活動を評価している。

C代表:ああいう(テーマ中心の活動に必要な言語表現を組み入れる)組み込み型っていうのはね、何も知らない地域の日本人がやれないですよ。地域の日本人が来て、一緒に話してできる形っていうのは、やっぱり、今の対話中心の形。で、少し聞く姿勢を持って、それから、受けとめる気持ちがあって、寄り添える気持ちがあるっていう中で、少しこう、会話を、やさしいっていうのか、相手にわかるレベルを意識した、自分の話を意識して相手に、会話して、やりとりできるっていうのだったら、一般のボランティア、日本人であれば、ちょっと意識してもらったらできるかなって思うんですね。

C教室の代表はさらに、この活動が地域づくりの一環であるとの意識を高く持っており、それには外国人をサポートするだけでなく、むしろ地域社会のマジョリティである日本人の教育が重要であると考えている。

C代表:これはどっちかっていうとね、日本人の教育にもなってるんですね。今いる外国人の人たちはもう、既に日本人を教育してもらうために活動に参加してもらってる気もあるので、そういう感があるって、この形を維持しているっていうことは、外国人のサポートも、もちろんそれが大きな柱であるから、あるんだけど、もう一つは、多文化共生社会っていうものはどういうことなのかなあっていうことを日本の一般の人たちに、考え方をちょっと広めてもらう。で本当に、今、普通にそのままいてたら、普通の地域の人たちは、同化させることが多文化共生だっていうふうに思っている人が結構たくさん、普通にその感覚なんです。だけど、私もこれに関わってくる中で、ああ、私が思っていたことは同化だったかもしれないなあとかね、そういう気づきになったりしているんで、どっちかっていうと日本人を教育する部分が大きいかなあと思ってますね。

より多くの地域住民の参加を促し、多文化共生の町づくりにつなげるということは、D教室職員のことばを借りれば「地域力をつける」ということであり、地域社会における活動として非常に重要であると言える。

### 3.3. 対話活動の課題

以上のように対話活動の効果が語られた一方で、対話活動の実践における課題も見出され、それらは「言語形式の取り上げ方」，「ボランティアの対話力向上」，「初歩段階の外国人参加者」，「進行役の難しさと専門家との協働」，「外国人参加者の主体的な関わり」，「活動と参加者の広がり」の6つの点に集約された。

#### 3.3.1. 言語形式の取り上げ方

A, B教室ではテキストを中心とした文型積み上げ型の活動<sup>7</sup>と対話活動を併用しているが、それはどちらも重要であるとの考えからである。B教室では、「ボランティアでそこまでやるのは大変」と感じながらも、市内にそこしか日本語教室がないために併用は避けられないと考えており、読み書きも含め、保障教育を担うという意識が強い。

Bコーディネィ:本当は文法なんかはね、やはりそういう専門の日本語の先生がね、いればいいんですけども、そういう、教室もあったりしてね。でも、あくまでもボランティアなので、本当にボランティアでそこまでやることは、大変なんですね、用意するほうもね。[略]ただ、B市はですね、今、日本語教室っていうと、この協会のしかないですよ。〇〇とか××(隣県県庁所在地)、ほかに行くと、いろんな団体がいっぱいあって、そこにね、勉強している方もおるし。

B職員:もちろん、交流する、コミュニケーションとるのはとても大切だと思います。でも、それでだんだんお話はできるとしても、読めない、書けないになると、子育てにも影響出てくるし、もうちょっといい仕事を、もっとできるようになる時にはどうしても必要になるから、そこは外すことは、やっぱりちょっと、厳しいかなと思っています。だから両方で、並行でいくことは大切だなあと、私たちはそういうふうに思っています。

そこでB教室では、春と秋に12回ずつ開催している教室のほうで文型・文法を中心に扱い、夏と冬に5回ずつ実施している対話活動では「対等な関係でのおしゃべり」を行うというふうに、2つの教室に違う役割を持たせている。

Bコーディネィ:お互いに教えると教わるほうじゃなくて、お互いに対等だよとね、「日本人参加者」、「外国人参加者」というような、そういう、上下関係なくて、うん、そこでは話をして。ですから、おしゃべりなんで、どんどん、どんどん、こうね、あの、間違ってもいいから、あの、話して、そうすると、間違ってたなら、これはこうだよとねって、ちょっとね、少し、あの、ヒントを与えながら、あのう、おしゃべりするっていうようなことで、[略]

私は文法とか、それを間違っても、そういうのはもう、入れないでくれということとね、うん。こういう言葉がこういうふうになってるからってということで、勉強じゃないんだよとね。おしゃべり、話すことが目的だからということで(ボランティアに話している)。ただ、違うのは、例えば間違った使い方がた場合は、ちょっとね、「ああ、こういうことですね？」っていうことで、ちょっと、あのう、まあ言いかえて、まあ、注意するっていうようなね。何気なく、こうね。

<sup>7</sup> A教室のレベル別の「個別学習」では、特に上のレベルのグループにおいては新聞記事を読むなどの活動も行われており、必ずしも全て「文型積み上げ型」とは言えない。

A教室では、活動時間の2時間を全て対話活動に切り替えた際に学習者から不安の声が聞かれ、2時間の活動時間を分けて併用する形に変更している。テキストに沿って文型項目を積み上げていくのは「実感」と「安心感」があるという。

A部会長:初めは、まあ試しだからと思って、丸々の2時間全部を使つたくらい、1時間半くらいかけてやりましたら、学習者のほうから「今日はお勉強ないんですか？」なんて言われたりとか(笑)、それから、まあ考えても、やっぱり、テキストで、順序を追って、これをマスターしたっていう実感があるっていう、やっぱりテキストを使っているほうが、学習者も安心だし、ボランティアのほうも、安心っていうのがあって、

さらにA教室では、対話活動の中においてもある程度文型を意識的に扱うことが必要ではないかという考えも聞かれた。

A部会長:『みんなの日本語』でなくても、文型と合わせた、というか、こういうやり方ってあるのかなと思うんだけど、例えば文型を、この文型が言えるようになるための、対話活動？そういうなこと、いかがでございましょうかしら？

A進行役:すごい楽しいんです。だけど、そのコントロールですね(笑)。いいんですけど、どこまでの文法的なものを入れて、直しちゃっていいのか、でもしゃべらせたいから、まずしゃべってもらって、それから書いて、直してっていう作業を入れるのか、けじめね。下手すると、ただのお話、おしゃべりみたいになる、その際の線引きっていうのがちょっと意識して、自分でも見て、やろうかなっていうのがあるんですね、だから、ある程度の「～たり、～たり」のところだったら、もう「～たり、～たり」を入れるような、会話をちょっとするっていうようなイメージは持つんですけども、だからそういうこともちょっと、文法の押さえ方が(笑)、自分では、気をつけなくちゃいけないかなとは思ってます。

上の語りに見られる、ある文型を話すための会話をするといった活動は、「対話活動」とは言いにくく、「文型を中心としたコミュニカティブな活動」と言ったほうが適切であろう。これまでの活動方法と、新しく取り入れた活動方法をうまく折衷させて良い活動を作れないかという、長く経験を積んできた実践者としての葛藤が読み取れる。

文型積み上げ型の活動を辞めたD教室でも、「ことば」についてどのように手当てをしていくのが課題となっているが、対話活動の中で出てきたものをボランティアがすくい取る意識を持つよう、アドバイザーが助言している。

Dボラ:イベントをやっている楽しむ中でも、やっぱり学習者さんは日本語がねえ、うまくなりたい、上達になりたいと思って来ておられると思うので。そのイベントをやりながら、[略]こここのところはちょっと日本語に特化してみたいな。なんかそういう部分、こちらの意識によってまあその会話するんでもそういうことができるかもしれないけど。ただ楽しかったね、というよりもやっぱりその意識が必要かなと。どんなふうにしてあげたらいいか、ちょっとわからないんですけども。ただ、その普通の行事の部分じゃないところの部分の認識はいるかなと。

Dアド:それで、私はちょっと思ったのは、(灯籠を作った時に)説明した時に最初の1回目の。「透ける」とかっていうことばが出たんですよ。「透けるときれいですよ」みたいな、灯籠。そうした時に、それがさらっと流れていったので。ちょっとストップをかけたけど、私。「何？」ってみんなが思って

たので。なんかそういったことばの時に、せつかく日本語教室なので、もう少しこうおさえてあげるっていうか。[略]新しいことばだなんていう感じがあったら、こういう意味だよーみたいな。で、ちょうど透けた服を着てたので、私。「これ透けるから」とかって言ったけど。

D職員:(県の国際交流センター主催のボランティア研修の案内チラシを見せて)そういう感覚を磨くためにも、こういう講座に出ていただくと。

C教室でも、言語形式を意識的に扱うことを初めから不要だと考えていたわけではなく、教室代表も含め、ここに至るまでは紆余曲折があった。

C代表:私自身は、もともとは養成、普通の日本語の、ああいうのを勉強して、ボランティアでやっていたので、どっちかっていったら、最初は教え型で、頭はね、入っていたもんだから、今のそのしっくり胸に落ちてる、この対話型の、その相互学習型っていう、に至るまでには、[略]どっかで教えたがってた自分がいたかなあっていうのはありましたね。[略]日本語の支援とかって、そんなこと一切考えずに、一緒になって動いてるうちに、何かだんだん、いつの間にかそれが抜けてっちゃったんじゃないかなっていう気がしますね。相手との信頼関係ができる中で余計に、共に「ある」っていう、違いがあっても共に、一緒にいられるっていう、その仲間意識ができてくるうちにそういうものがなくなっていったんじゃないかな。[略]でも最初に、〇〇さん(アドバイザー)に言われたのを覚えている、私が旅行、何かのトピックをやっていた時に、「この表現があったほうがいいかなあ」みたいな感じの案を作ったんですよね、っていうのを自分が覚えていて。[略]何か意識的にそういう時期があったんですよ。それから、「識字もやらなきゃ」とかね、「文法の助詞を何かやらなきゃね」とか、C元アド:「あの人たち、助詞抜けるよねー」とかって言って。

C代表:「ねえ」とかって言って。で、助詞をただ教えるということじゃなくて、もっと、活動の中で楽しくできるような感じではあるんだけど、何か意図的に「助詞ってなあに？」みたいな感じでやった時もあったし。[略]「あげもらい」もやったし、っていうのも。だから、そういう、この6年、5年間の間には、やっぱり、積み重ねがあって、で、Y(アドバイザーを派遣した日本語教育機関)自身でも対話中心っていう形がすすりしてきたのが、やっぱりこの1、2年だと思うんですよ。相互学習型と言いつつも、生活密着会話であったり、トピックであったり、もう一つ、体験っていう3つの柱で最初は始めたんですけどね。でも、何かその中に「こういう言葉を知ったら便利だよー」っていうのは組み込んでいましたよね。その時に比べたら、もうちょっと抜けてきたのかなあっていう気はする。「抜けてきた」って言ったらおかしいかなあ。

トピックや体験活動を中心とした中でも、「こういう言葉を知ったら便利だよー」というのを組み込んでいたのが、外国人参加者との「信頼関係」や「仲間意識」が生まれる中で、それが「抜けて」いったのだという。そして、このような活動の意義を教室のメンバー全体で話し合ったことで、合意の形成が得られたようである。

C元アド:(ボランティアの)中に一人、海外滞在の経験してる人がいるんですね。その人が、自分がその国の言語で一番役立ったのは、隣のおばちゃんが、自分のことを心配してくれて、ちょっと庭で立ち話とかするわけじゃないですか、そういう時の会話が一番役立ったっていう。しかも心配してくれて、気づかってくれて、しゃべってくれるっていうようなことが一番役立ったっていうような話をみんなで作って、で、ああ、ここの対話っていうか、おしゃべりが、やっぱり、すごく大事なんだって、役立つんだっていうことをみんなで、あの、確認したんですね。

### 3.3.2. ボランティアの対話力向上

対話活動を行うにあたって、ボランティアには、文型中心の活動とは違う力やスキルが求められ、それらは「対話力」と呼ぶことができるだろう。

B教室では対話活動の教室を始める前に、ボランティアを集めて研修会を開いている。

Bコーディ:おしゃべりする場合には、今まで資料としてね、話す時にはどうい話方でしたらいいのかっていう、資料とですね、あとは、使うテキストは、こういうテキストなので、どうしてもですね、教えるんじゃなくて、おしゃべりだからってということで、わかる日本語でってということで、してください。難しいね、例えば「避難しなさい」、「避難」じゃわかんないから「逃げなさい」って言うとうわかるんじゃないですかってということで、そういうことをね、みんなでちょっと勉強したりして、

先に挙げたA教室部会長の「この文型が言えるようになるための、対話活動？そういうなこと、いかがでございましょうかしら？」という問いは、同席していたA教室のアドバイザーに対して向けられたものであったが、アドバイザーは以下のように答えている。

Aアド:少し慣れてきたので、もう一回、私たちの日本語の力もだし、対話に向けての力？それをもう一回ブラッシュアップする必要があると思うんですね。それをブラッシュアップすることによって、相手から出てくるものと、もっとゆっくり向き合うことができ、その中で、日本語の習得が進むような形？それから、(日本語初歩の)1グループに入ってる時と、4グループに入っている時とで、少し心構えが違う、ポイントが違って来る。だから、相手を見て、相手と、どうやってコミュニケーションをして、そこで何を残していくか？っていうことをもう少し、丁寧に、そろそろやってもいいのかもしれない。

もちろん、A教室でも対話活動を始める前に研修会を行っているが、それから1年近く経った今、対話活動にいかにか文型を取り入れるかではなく、ボランティアの「対話に向けての力」をもう一度見直そうと呼びかけているのである。

C教室では、外国人参加者からも、また自分たち自身でも活動に意義づけがなされ、確認しあえたことにより、徐々にボランティアの対話力も身につけてきたという。

C元アド:自分たちがやっていることを、自分たちも内省して、認めていくし、それを、相手から、ここはすごくいいところだって認めてくれるってということで、じゃ、自分が何をしに今回行こうかっていう。毎回、単に楽しみに、進行役が与えてくれるものを、楽しんでくるっていうだけじゃなくて、もうちょっと、ここでやっぱりしっかりしゃべらなきゃ、っていうような思いが、たぶん、出てくるんじゃないかなって思います、うん。

C代表:自分たちにできることは、じゃ、1対1のサポート活動を充実させることだっていうことに気づいてやっていった中で、やっぱり最初のことよりは、聞く姿勢っていうのかしら、待つ姿勢が出てきたように思うんですね。で、最初、やっぱり、その待つっていうことなかなかできないんですよ、自分がしゃべってしまって。相手が言おうと考えてる時間とか、そういう時間って必ずあるはずなんで、だから待って、それでちょっと、それに話す糸口をこちらで出せるようなサポートっていうのができてきてる人が、見えるかなあって。で、やっぱりそれも、そういう活動、1対1の活動を経験する中で、そういうものってできてくるので、最初からはなかなか、ずっと相手のことが見えないと、一方的に、上滑りな形の対話になってしまう。

ボランティアの「対話力」とは具体的に何を指すのかを、上の語りから取り出してみる



と、「わかる日本語」「相手から出てくるものと向き合う」「残す」「聞く姿勢」「待つ姿勢」「話す糸口を出す」といったものが挙がってくる。言語形式をとりたてて教授することで、ことばやコミュニケーションの力がつくという従来の考えから、対話活動においては、日本語話者が聞く姿勢を持ち、相手の発話を促し理解し、わかりやすく伝えるといった「対話力」を向上させることで外国人参加者の力もつくという考えが根底にあり、「言語学習観」そのものがシフトしていると言える。そして、これまでの「言語学習観」をシフトさせることも、ボランティアが「対話力」を身につけるのも、時間のかかるものであり、教室全体で活動のあり方をふり返り意義づけをしていく機会を持つことが重要であるということが、上記の語りからわかる。

### 3.3.3. 初歩段階の外国人参加者

A教室のボランティアは、日本語が初歩段階の人たちには対話活動が難しいという課題を抱えている。

Aボラ: 本当の初歩の方っていうのは、日本語をしゃべるのも、聞くのもあんまり上手じゃないっていう場合は、(対話活動が)丸々だと本当に何が何だかわからなくなってしまったっていうことがありました。そうすると、もういいやっていうような感じになってきたのを感じました。

Aボラ: 初級のクラス(グループ)持ってるんですけど、やっぱり対話活動になると、ついていけない。[略]そして、やっぱりついていけないと、説明しようと思うと、こっち(全体)では話は進んじやうし、私も、こっち(全体)で聞いて、(グループ内で)説明しようと思うと、何かうろろうしちやって、私のやり方も悪いと思うんですけども、半分、ちょっと何かつまらないっていう感じで、聞いてますね。

この点に関しB教室では、対話活動に参加できる条件として「動詞の変形ぐらいできる人」に限定しており、C教室では入門クラスは別に実施しており、しかも県が国の交付金をとってそこに専門家を派遣してくれるようになったことが、ボランティアの助けになったと話している。

B職員: 「日本語でおしゃべり」は、一応一つの条件としては、動詞の変形ぐらいできる人たちにし、て、やっぱり来たばかりの人は、ちょっとこれは難しいと思って、一応そういうレベルも規定して、

C代表: 県が入門を引き取ってくれたっていうこともすごく、力強い助けになりました。今年度と来年度は、国の「住民に光をそそぐ交付金」やらを取ってくれて、その一部を、入門のクラスを維持するのに、専門家を派遣、それまではボランティアだったんです。だから、ボランティアの手持ちが少ない中でそれを、しかも、入門っていうのは、やっぱりある程度ね、日本語、専門的なものも入った人にやってほしいんだけど、その辺がっていう、葛藤があって。[略]今年度はY(日本語教育機関)の先生が来てやってくださっているんで、もう全然安心して、すぽって抜けてられるので。

日本語が初歩段階の外国人参加者には特別な学習機会の提供が必要とされるが、それをボランティアが担うのは容易ではなく、行政による制度的保障が期待される。

### 3.3.4. 進行役の難しさと専門家との協働

A, C, D教室では進行役を持ち回りしているが、B教室では現在のところ教室コーディネーター1名が毎回進行役を担当している。B教室のコーディネーターは進行役の難しさとして、話題の選定と導入のし方を挙げている。

Bコーディネーター:やはりですね、導入を、一番どうしたら、うまく、いけるのかなあとかね、うん、導入がやっぱりよくないと、あまりこう、続かないかなあっていう。[略]いろんな話題はあるんですけども、どうしてもですね、参加する人の共通な話題になれるのがいいから、例えば「子育て」って言っても、男性だと、まだ結婚していない人に対して子育てを云々、こう話すよりはね、ちょっともう少し、別なほうがいいかなあとね。ですから、お互いに盛り上がるような話題をね、ねらって、探してはやってるんですけども。

C教室では、日本語教育機関からアドバイザーが毎週派遣されている期間に、OJT (On the Job Training) でボランティアが進行役をするトレーニングを試みたが、負担が大きいことを実感したという。現在は基本的に進行役を持ち回りしているが、進行が難しいテーマや教室運営に関連したテーマについては、元アドバイザーであったボランティアと教室代表が進行役を担当している。慣れていないボランティアが進行役をする時には、アドバイザーが相談にのっている。C教室の代表は、活動の継続のためには地域日本語教育専門家との協働が欠かせないと述べている。

C元アド:すごく、センスのいいボランティアとか、頑張るボランティアがいたらできるかっていうと、ちょっとそれでは、それだけでは無理だなんて、うん。

C代表:そこにやっぱり専門家の視点が入るなり、専門家の手が入って初めて、そのボランティア、ちょっと質のいいボランティアがそういうところに動けるんであって、そうじゃなかったらなかなか。[略]専門家も、ただの専門家っていうよりは、やっぱり地域日本語ということをしっかりわかってくださっている専門家が、そこに関わって、[略]何が問題で、どういうところを困っているかっていうところをちゃんと見極めた人がアドバイザーで来てくれるっていうことが、やっぱり、ボランティアの立場としてはすごくありがたいですね。[略]

ボランティアだけでも、やれると思うけれど、内容が違ってくると思いますね。例えばボランティアだけで負担なくできるっていったら、ごみの分別をどうしましょうかっていうこととか、行政でこういうお便りが来たけど、じゃあ、こういうことですよとか、子供が学校へ上がるけど、その時にどんな物が必要かなって、そういう、生活支援的なことはね、できると思うんです。でも、それから日本語の、会話能力、コミュニケーション能力を上げるための、ものを、その活動の中で、組み入れて、で、外国人も日本人もそれで、成長してくって言ったらかわいけど、学ぶ？要するに学ぶっていうことが、日本語のある専門性の中で学ぶっていうことが起こるためには専門家が必要だと思います。

C教室代表の語りからわかるように、地域の日本語教室においてボランティアとの協働が求められる「地域日本語教育専門家」とは、教育機関における日本語教育の専門性を持っている人、という意味ではなく、地域における日本語活動の実情をよく知り、問題を見極めることができ、さらに対話活動の中で日本語のコミュニケーション力を上げ、参加者全員が学べるような活動を組み立てられる人を指している。

3.3.3.に挙げた初歩段階の外国人参加者の学びの保障と、ここに挙げた対話の中で学びがおこる活動の組み立ては、ボランティアだけでは難しく、地域日本語教育の専門家との協

働と、行政による制度的保障が必要とされる。

### 3.3.5. 外国人参加者の主体的な関わり

今後の課題は、外国人参加者がより主体的に関わっていくことである。A教室のボランティアは、活動後にボランティアだけでミーティングをするのに「後ろめたい気」がすると言い、会長は団体の運営委員会に半分ぐらい外国人が入ってほしいし、それができると考えている。

Aボラ:何か、最後にミーティングって、ボランティアだけ、ぱ一つと集まるのが何となく後ろめたい気が最近するんですね。いろいろやってくださってる方いっぱい、いらっしゃるでしょう？そういう方も、入ったらいいかなって最近思いましたね。

A会長:役割を担うっていうか、そういう立場に置かれた時の頑張りっていうの？もういつまでも、「学習者」なんていうもんじゃなくてね、もういつの間にか、それこそ多文化、ダブルの文化ですから、私たちよりもっと、何か優れた立場にいるわけで(笑)、もうやっぱり本当に対等で、その方たちの力を早く日本の社会に発揮してもらってという、多文化共生って、私たち 10 年前から、ずっと言ってますけど、まさにそんな感じが、日本語力をつけたことで、実現に今近づいてるなっていう感じがするんですよ。だから、[略]もうリーダーに、運営連絡会とか、そういうのも半分ぐらい外国人がね、入ってきて会を運営する、そういうふうになってほしいなと思うんですね。できますよ、もう、どんどん力つけてきたら。

D教室でも、外国人参加者も主体的に関わり「自分たちの活動」にしてほしい、それを一緒にやっていきたという希望を、アドバイザーもボランティアも持っている。

Dアド:今まあ、なんとなくボランティアさんたちっていうか、私たちがいろんなことを計画したりとかしてるんですけど。今後、学習者の人にも入ってもらって、もうちょっと主体的に活動してもらえば、本気になられると思うのね(笑)、自分のこととして。いつもこう、与えられるものじゃなくって、自分たちの活動にしていければもっともっと増えていくかもしれない、続いていくかもしれない。そして、なんか私たちもわからないようないろんな発見とか、もっと魅力的な活動を考えてくれるかもしれないというのがあるので。ほんとに、〇〇さんという人(外国人参加者)も言ってたんですけど、「(日本語が)わからないだけで私は大人だし、なんでもできるよ」って。だからそのところを大事にしてあげて、なんか活動してもらえたらいいな。それのお手伝いができたら、一緒にできたら楽しいかなっていう。ここだったらそれができる気がするんですよ、ほかの教室ではできないけど(笑)。

Dボラ:話もこっちから引き出してあげないとまだしないみたいなのがあるの、逆になってほしいな。もう、来たら「ちょっと静かにしてね」ぐらいに学習者さんのほうが「聞いて、聞いて」みたいにとどんどんこう、自分のほうから話を持ってきてくれて。で、「ちょっと待ってね、こここのところはこうじゃない」とか「これ、こういう言い方もあるよ」みたいな感じで言ってあげられるようになればすごいうれしいなって思う。まだ今、やっぱりこっちがふってあげないと話をされないので。だからそれが私の夢というか。そうするとすごくにぎやかになって、で、私たちも頑張らなきゃみたいのになれるのかなみたいなのがあるの。

アドバイザーが「ほかの教室ではできない」と言っているように、一方向的な「学校型」の活動ではボランティアが主導せざるを得ないが、対話活動を行っていれば、より外国人参加者の主体的参加が望まれるという展望であるとも言えるだろう。

### 3.3.6. 活動と参加者の広がり

市内で唯一の日本語教室であり、県内で唯一対話活動を実践しているB教室では、対話活動を実施するところが公民館単位で市内の各地域に増え、また他地域にも広がれば良いと考えている。

B職員:本当にこれを企画する一番の目的としては、私たちはここで、[略](今までは)教える経験があるとか、ちゃんと勉強会に出て、ある程度日本語をどうのような教え方とか、それを中心にやっている方たちがよくやっていたんですけども、[略]やさしい日本語を使うとか、[略]あまりプライベートで深くは嫌だから触れないとかいうような、基本のものが皆さんも一応知ってた上で、できれば一般市民も参加できるような体制ができればいいなと思って、最終的に、各自治体のところで、外国人が住んでいるのこの自治体のところの、自治会とか、公民館のところとかでできたら、いいんじゃないかなと。だから、[略]一つのスタイルのモデルの形になったら、私たちの理想だったんですけども、なかなかそこまでね、すぐにできるようなものではないし、試行錯誤です。そういうのがやりながら、あと、[略]コーディネーターをできる人が多くなれば、各地域とかに、そういうような宣伝ができるならいいなあとは思いますが。[略]私たちの本当の一番理想?日本語だけではなく、そこで地域の人たちとつなげるような形になれば、いいと思っています。

Bコーディ:「おしゃべり」っていうのも、今ね、(県内で)B市だけなんでね。あとほかの、例えばO(隣接市)とかね、近くのところでもね、同じようなのでできればね、もう少し外国人も、もう少し出て行って、お話ができるんじゃないかなと思うんですよ。

これも、3.2.4.「日本人参加者の間口の広がり、地域づくり」で見たように、ある程度のスキルを持った人材でなければできない活動ではなく、より市民が参加しやすい対話活動を実践していることから出てきた展望であると言えるだろう。

### 3.4. 教室の意義づけ

文型中心の活動との併用をせず、対話活動のみを行っているC、D教室の実践者からは、より明確に自分たちの教室をどのような場としてとらえるかという意義づけが語られた。

C代表:そういう(対話中心の)活動をしてる中で、大体その人がだんだんわかってきて、みんなお互いにありのままにいられる場所、それでオッケーって言える場所にはなってるのかなあって、うん、思ってるんですけどー。うん。まあ、こっちも、こうでなくちゃいけないみたいなことは一切ないし。だから、あんまり、私自身は日本語教室をやってるっていう感じはないんですね。日本人と外国人と一緒に、何か、お茶飲み場。でも、お茶も飲んでないけど、何かちよつと集まって、一緒にいる時間をつくってるところを、まあ、一回一回継続してるっていう、感じですね。[略]

私はだから、そういう日本語を教える形っていうんじゃなくて、それももちろん、入るけど、どっちかっていって、もう、新しい地域づくりの活動かなって。そっちが割とこう、重きをなしてて、そこに、外国人も入ってくる時に、日本語がやっぱり話せたほうが。日本語っていうか、やっぱりこう、交流する時に、コミュニケーションはやっぱり必要だから、そのための日本語っていうので、動いてる形なのかなあっていう感じがしてますね。

D職員:新しく始まる教室のスタイル、どんなふうにしたらいいかって相談した時に、OOさん(アド

バイザー)と私と、××さんと、「暮らしの教室」っていいよねって。[略]なんとなくその頃から、そう  
いった、テーマがあったりして。そのテキスト1つ、1つやるんじゃなくて。いろいろ体験をしながら、  
いろいろ学びながら、というのがいいよねって。

Dアド:本当に、どっちかっていうとこの教室って、「作業型日本語教室」っていうか(笑)。  
「体験型日本語教室」がいいか、ねえ、「作業型」というより。あ、「体験型」だ、「体験型日本語教室」  
がいいんだ、そうしよう、そうしよう(笑)。

Dボラ:ここに来てみて思ったのは、学習者の方が、ボランティアと会話するのを楽しみにして来て  
るんだなーと思って。[略]会話をしている時の学習者さんの顔がすごい生き生きしてるなーという  
のを思ったので。だから、そういうのを求めている方が多いんだらうなって思って。なんかすごいやわ  
らかいというか、アットホームな感じの雰囲気がいいなと感じてますね。だからその学習者さんも、  
あんまり緊張せずにとというか、気軽に来やすいんだらうなと思って。[略]だから私も本当に初めて  
入った時は、やっぱりすごい緊張しましたけど。この雰囲気を見て、ああ、すごくなんかいいなと  
(笑)。いけるというか、入りやすい雰囲気だなと思って。

両教室に共通しているのは、参加する誰もが安心してありのままにいられる場、という  
ことであろう。そしてそのような「場」は、対話や体験を通して人間関係やアットホーム  
な雰囲気が作られることによって成り立っているものであると考えられている。日本語に  
よるコミュニケーションはそれを媒介するものであり、逆を返せば、そのような場と人間  
関係の中にこそコミュニケーション力の向上があるという考えが両教室の理念の根底にあ  
ると言えるだろう。

### 3.5. まとめと考察

以上本章では、対話活動の実践にいたる背景と、その効果や課題、教室の意義づけをま  
とめた。

対話活動を採用した背景として、以下の2点が共通項として見出された。

- ①文型積み上げ型の活動に対する問題意識や疑問
- ②文化庁の「“生活者としての外国人”のための日本語教育」施策と、対話活動に関する講  
座の影響

1章で概観した地域日本語教室の理念や活動方法の変化が、実際に各地に波及し、それ  
が現場の問題意識・疑問と結びついたことがわかる。

次に、対話活動の効果として、以下の4点が共通したテーマとして抽出された。

- ①顔と顔が見える関係の構築
- ②外国人参加者の変化、日本語力に関する実感
- ③ボランティアの負担軽減、楽しさ

#### ④日本人参加者の間口の広がり，地域づくり

従来の文型積み上げ型の活動では，関係性や役割が固定化し，熱心にスキルを身につけようとするボランティアに参加が限られている。またボランティアにとって，準備や「教えなければ」という心理的負担が大きく，リラックスして参加することが難しくなっていたことがわかる。対話活動を実施することによって，より多くの地域住民が気軽に参加でき，そこで人間関係が作られ，多文化共生の地域づくりにつながっていくのであれば，地域におけるボランティア活動として，より適切なかたちであると言えるのではないだろうか。

また，外国人参加者の日本語力についても，「初級の文型項目が終わった」，「日本語能力試験の N2 に合格した」といったような基準ではなく，声や表情の変化，人前で話すことへの積極性や自信，あるテーマについて日本語話者とのやりとりができるか，まとまった長さの内容を話せるか，といった基準で見れば，確実に対話活動による変化が見られている。そして，後者のほうがより地域で暮らしていくために必要な能力であると言えるだろう。B，C教室のように，外国人参加者から対話活動の評価を得る機会を持つことは重要であり，それが活動の意義づけにつながることもわかった。

特に，文型中心の活動との併用をせず，対話活動のみを行っているC，D教室ではこのような形態で教室を維持することについての信念を持っており，教室の意義づけとして，対話や体験を通して人間関係を構築し，参加する誰もが安心してありのままにいられる場であること，そのような場と人間関係の中にコミュニケーション力の向上があるといった考えが語られた。

一方で，対話活動の実践における課題として，以下の6点が挙げられた。

- ①言語形式の取り上げ方
- ②ボランティアの対話力向上
- ③初歩段階の外国人参加者
- ④進行役の難しさと専門家との協働
- ⑤外国人参加者の主体的な関わり
- ⑥活動と参加者の広がり

言語形式をとりたてて順に教授することで言語能力が身につくといった言語学習観をシフトさせることはなかなか難しく，対話活動の中でいかに言語形式を意識化させるかといったことが課題となって現れている。しかし，対話活動はテーマが中心となっているため，事前に文型・文法や語彙を規定することは不可能である。第二言語習得理論においても，「第二言語の学習において，学習者が“気づいた”インプットだけが，インテイク（自分自身の言語システムに取り入れること）につながる」（Schmidt 1990）と言われており，学習者自身が気づくことが重要である。このことは，3.2.2.で挙げたC教室の外国人参加者の発言からもわかる。

C元アド:これはあるブラジル人が言ってくれたんですけど、「日本語上手になっているのかなあ」ということを聞いた時に、「上手になってるよ」と言い切ったんですよ。どうやってしてるかっていうと、日本人と話をして、「あっ、自分の言い方、ここが間違っているなって自分で気づいて、日本人の言い方を聞くことで気づいて直すんだ」と言っていましたよね。

このような外国人参加者の「気づき」を促すためにも、聞く姿勢を持ち、相手の発話を促し理解し、わかりやすく伝えるといったボランティアの「対話力」の向上が不可欠であるが、これは数回の講座や研修で身につくものではなく、実際の対話活動を続け、時折ふり返りの機会を設けることの重要性がインタビューでの語りから明らかになった。

また、日本語が初歩段階の外国人参加者が対話活動に参加することや、対話活動を学びがおこるように計画・進行することはボランティアだけでは非常に難しく、行政が「地域日本語教育専門家」を配置して制度的に保障することが必要であると言える。このことは日本語教育学会(2009, pp.24-46)や日本語教育政策マスタープラン研究会(2010, pp.19-31)でも主張されていることであり、早急な制度整備が望まれる。

さらに、外国人参加者が「自分たちの」活動としてより主体的に関わることや、活動を地域住民に浸透させ、公民館単位などのより多くの場所で開催できるようにするといった課題は、スキルを身につけた人しかボランティアとして参加できない文型積み上げ型の活動では難しいものであり、対話活動を採用したことによって可能性が広がったものである。したがって今後の展望として捉えることができるだろう。

## 引用文献

Schmidt, R.W. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11-2, 129-158

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』

日本語教育政策マスタープラン研究会(2010)『日本語教育でつくる社会 私たちの見取り図』ココ出版

## 4. 対話活動の実際

本章では、A、B、C教室の実際の対話活動を分析し、活動の特徴やバリエーション、及び個々の学びの実態を明らかにする。

### 4.1. 活動全体の分析

#### 4.1.1. 座席配置

調査当日の各教室の座席配置は図2のとおりである。

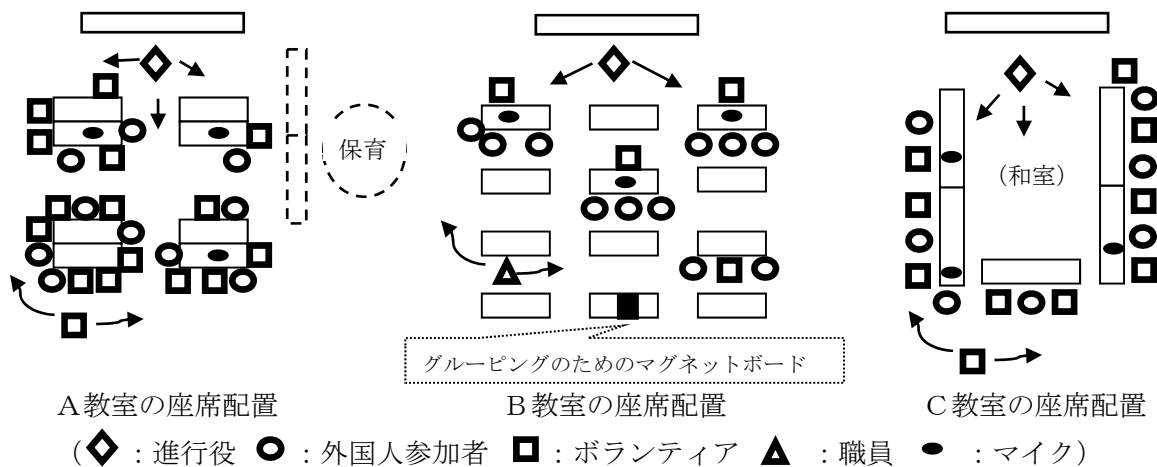
A教室では前半の個別学習を日本語のレベルによって4グループに分けており、対話活動も引き続きそのグループごとに行っている。2つのテーブルをつけた「島」の周りに外国人参加者とボランティアが着席する形である。卓球台2台を仕切りにして、隣で保育ボランティアが外国人参加者の子どもを見ている。子どもたちは時折母親のもとに行くなど、行き来が自由である。

B教室は外国人参加者に比べてボランティアの人数が少なく、ボランティア1名と外国人参加者2、3名のグループが4つとなっている。グルーピングは進行役でもある教室コーディネーターが参加者の名前を書いたマグネットシートを動かして視覚化しながら行っていた。1つのテーブルを囲んで着席しているが、4グループのうち3グループでは、ボランティア1名と外国人参加者3名が対面して座る形であった。

C教室は週によって使用する部屋が異なり、調査当日は和室での活動であった。長机をコの字型にし、外国人参加者とボランティアがほぼ同数であったためペアになって着席している。

どの教室も、進行役は全体活動の際には前方中央に立ち、ペア/グループ活動の際には各ペア/グループを巡回している。その他に、A教室部会長、B教室職員、C教室代表も特定のペア/グループには入らず、巡回しながら対話に加わっていた。

図2 調査当日の座席配置





#### 4.1.2. 各教室における活動の全体構成

各教室の話題，活動内容，活動形態を時系列に沿って表したものが次ページの表3である。以下に各教室の活動の流れを見ていく。

##### 1) A教室

A教室のテーマは「震災から身を守る」であった。調査日は2012年の3月であり，東日本大震災から1年が経ち，改めて防災の大切さを考えようとするものである。ホワイトボードには震災マップと震災及び避難に関する用語が貼りだされた。

まず，進行役が震災用語についていくつか写真を見せながら説明し，配付した「防災チェックシート」（巻末資料C-1-①，p76）を見ながら，家庭での防災ができているかを確認した。進行役からつっぱり棒や家具止めなど，実物を提示した情報提供もあった。次に，消防局発行の資料（巻末資料C-1-②，p77）をもとに，避難に関する用語の説明や情報提供があった。

その後，グループ活動の指示があった。4グループあるため，異なる4か所（自宅，スーパー，交通機関，駅周辺）が設定され，木曜日の午後1時に震災が発生したと想定して，その時家族はどこにいるか，揺れた時どうするか，揺れが止まったらどうするか，服装や持ち物はどうか，といったことについてグループに分かれて話し合い，ワークシート（巻末資料C-1-③，p78）に記入した。

そして，グループで話し合ったことを順に外国人参加者が発表していった。発表が終わるごとに進行役が補足の情報提供をしたり，ボランティアが事前にスーパーや駅で実際に調べてきた情報を提供したりしていた。（ボランティアは事前にテーマや活動内容をメールで知らされている。）

全員の発表が終わった後，進行役が活動をまとめ，さらなる情報提供として，栄養補給ゼリー，簡易トイレ，レスキューシートといった避難時にあるとよいものを，実物を見せながら紹介し，普段から持ち歩くようアドバイスした。

最後に，団体代表が「津波てんでんこ」という詩（巻末資料C-1-④，p79）を紹介し，津波が来たら個々に逃げることを呼びかけ，また災害時用ダイヤルや災害マップ（災害時にサービスが受けられる場所を示したもの）について情報提供を行い，全員で「つなみてんでんこ」の読み合わせを行って終了した。

##### 2) B教室

B教室では毎回テーマに入る前に，「今日は何の日？」ということで，その日や時期に合わせた話題について少し話している。調査日が3月14日であったため，進行役が今日は「ホワイトデー」であることを話し，お菓子の詰め合わせを見せて，参加者に誰かに何かプレゼントしたかを尋ねたり，各国での状況を尋ねたり，中国語でホワイトデーを漢字でどのように表すかなどを紹介したりした。

表3 活動の全体構成

A教室【震災から身を守る】		B教室【私の自慢会】		C教室【困った時の〇〇】	
0:00:00	テーマ提示	0:00:00	今日は何の日？ (ホワイトデー)	0:00:00	テーマ提示
		0:02:25	テーマと文型提示 活動指示	0:04:35	活動指示
0:05:20	防災チェックシート	0:05:30	グループ活動 —私の自慢	0:06:53	ペア活動 —困ったことと解決法
0:15:28	震災・避難用語の説明				
0:20:30	活動指示				
0:22:30	グループ活動 —地震の時どうする？			0:25:33	発表準備指示
				0:27:45	ペア活動 —困ったことの発表準備
0:33:15	発表と情報提供 —G1:家で(F1) (C情報提供)			0:35:00	発表(困ったこと) —病院・買い物 (F2, F3) (F7, V2) (F6, F3, F1)
0:42:00	—G2:スーパーで(F2, F3, F4)(V情報提供)			0:46:08	—方言(F6, V2, F2, F1, F7, V6)
0:46:30	—G3:交通機関で(F5) (V情報提供)			0:49:29	—考え方の違い(V9, F3)
0:50:00	—G4:駅で(F6) (C, V情報提供)			0:51:25	—〇〇人(F1, F3, V1)
0:52:40	(F7)			0:55:42	偏見・差別の経験は？ —名前を呼ばない(F1) —見て逃げる(F7, F1, F6, F7)
0:54:15	(F8, F9)				
0:56:20	まとめと情報提供			1:04:27	差別を受けた時の気持ちは？ —しょうがない(F7), ごめんな さい(F6), 苦しい(F1)
1:00:05	津波について	1:04:20	発表指示・文型提示	1:08:37	活動指示
1:03:00	「津波てんでんこ」紹介	1:05:18	発表 —G1(F1~3)	1:09:35	ペア活動 —差別をなくすには
		1:06:55	—G2(F4~6)		
1:09:20	災害時用ダイヤル・災害 マップの案内	1:09:15	—G3(F7~9)		
1:13:20	「津波てんでんこ」 読み合わせ	1:12:14	—G4(F10, 11)		
1:15:00	まとめ・あいさつ	1:16:00	協会職員の自慢を聞く	1:15:50	発表(解決法) —コミュニケーション(F1) —イメージを増やす(F7, F2, F1)
1:17:40	(終了)	1:19:47	来週のテーマ予告		—ことば(V2, F7, F3, F6)
		1:21:53	(終了)	1:23:25	どこでイメージを持ってもらう？ —学校, イベント(V9, F2) —近所づきあい(F1, V2) —日本人がイメージを取りにい く(F7) —会社の同僚(F1)
				1:33:30	まとめ
				1:35:18	(終了)

※  
F:外国人参加者  
V:ボランティア  
C:進行役  
G:グループ

その後、その日のテーマである、「私の自慢会」の提示に移った。上手なこと、得意なこと  
の例を、絵（スキー、スケートボード、トロフィー、試験）や実物（書道、楯）を見せ  
ながら示し、「私は～することができます」「私は～が得意です」といった文型を提示した  
上でそれを用いた例示があった。

その後グループ活動に移り、各自の得意・不得意について話したが、それ以外に話題が  
派生するグループもあった。資料として『にほんご宝船』（アスク出版）の当該テーマのペ  
ージ（巻末資料C-2, p80-81）が全員に配付されていたが、それを使用するグループと  
使用しないグループとがあった。

約1時間後に進行役がグループでの対話の終了を告げ、上に挙げた2つの文型をもう一  
度板書して提示してから、外国人参加者を一人ずつ指名して発表してもらっていた。一人  
の発表が終わるごとに進行役が短い質問やコメントをしていた。

最後に協会職員や調査者である筆者も自慢を発表し、進行役がまとめと次週のテーマの  
予告をして終了した。

### 3) C教室

C教室のテーマは「困ったときの〇〇」であった。活動開始前にボランティアだけが集  
まって、進行役から今日のねらいについて説明があった。困った時に何（誰）に頼るか  
という話から、地域の間人関係につなげていきたいとのことであった。

参加者全員に資料（巻末資料C-3, p82-83）が配付され、まず進行役からテーマの提  
示があり、進行役自身についての例示があった。全体に向けて問いかけたところ、一人の  
外国人参加者と2名のボランティアが、それぞれの「困ったときの〇〇」を紹介した。こ  
れらの例を参考に、各ペアで困ったこととその解決法を話し、出てきたキーワードを付箋  
に書いていくよう指示があった。

ペア活動に入り、それぞれの困ったことやその解決法について話し合い、出てきた内容  
を主にボランティアが付箋に記入していた。

しばらくして進行役が、まずは「困ったこと」のみに絞ってあと5分で発表内容をまと  
めるように指示し、各ペアで話し合いを続けた。

発表は進行役が指名するのではなく、自由に挙手するよう指示があり、複数の手が挙が  
った。一人が発表すると、進行役はそれに関連したことをつなげて話すように指示した。  
ボランティアからも自身の海外での経験などが語られた。困ったことを話していく中で、  
考え方の違いや「〇〇人」といったステレオタイプの見方があるという意見が出て、進行  
役やボランティアとして入っていたアドバイザーが「自分に色をつけられて嫌だった経験  
は？」「その時の気持ちは？」と新たな問いを投げかけていった。そこで進行役は当初の予  
定を変更し、「どうしたら差別をなくせるか」を次のペア活動の話題に指定した。

ペアで話し合った解決法を何人かが発表し、さらにそれをどこで行うかという問いを進  
行役が投げかけて全体で話し合い、最後に進行役がまとめて終了した。

#### 4.1.3. 全体構成、進行方法の共通点とバリエーション

上で見た各教室の活動の全体構成と進行方法について、共通点と相違点を挙げる。

##### 1) 構成と時間配分

3教室とも、まず進行役が全体に向けて今日のテーマを提示し、ペア/グループ活動の指示をして、各ペア/グループでの活動（表3太枠部分）に入っている。そしてその後全体活動に戻って発表（共有）を行っている。

時間配分を見てみると、表4のようになる。A教室はテーマ提示と全体共有部分が多く、ペア/グループ活動の時間は少なくなっている。一方B、C教室ではテーマ提示と活動指示の時間は短く、すぐにペア/グループ活動に入っている。B教室はペア/グループ活動に最も多くの時間を使っており、またC教室は全体共有にも時間をとり、途中でもう一度ペア活動を入れている。

表4 時間配分

	総時間	テーマ提示 活動指示	ペア/グループ 活動	全体共有（発表） まとめ
A教室	78分	22.5分	11分	44.5分
B教室	82分	5.5分	59分	17.5分
C教室	95分	7分/2分/1分	26分/6分	34分/19分

##### 2) テーマ提示部分の進行方法

A教室は、テーマ提示部分では防災状況の確認や避難に関する用語説明を行い、グループ活動では想定された場所で地震に遭ったらどうするかを考えており、違う活動を行っている。それに対しB・C教室のテーマ提示部分においては、これからペア/グループで話し合う内容についていくつか例を提示する程度にとどめている。B教室では進行役のみが様々な例を提示し、使用する文型も提示している。C教室では、進行役が自分自身の事を例として挙げ、外国人参加者やボランティアにも「その人自身のこと」を話してもらうことで例示としている。

##### 3) 全体共有部分の進行方法

ペア/グループ活動の後の全体共有部分の進行方法について大きく異なっている点は、A、B教室では進行役が外国人参加者を順に指名して発表させているのに対し、C教室では関連する内容をつなげて話すように進行役が指示しており、ランダムに発話がおこっていることである。またA、B教室では外国人参加者だけが発表し、進行役やボランティアがそれにフィードバックや情報提供を行っているのに対し、C教室ではボランティアも自由に各自の意見を発表している。そしてC教室では共有部分においても進行役が話題の方向に応じて新たな問いを投げかけており、それによって2回目のペア活動として当初の予定と異なる内容のものを指示している。

## 4.2. ペア／グループ活動の分析

次に、ペア／グループ活動部分の分析に移る。3教室8つのペア／グループの人的構成は以下の表5のようにになっている。

表5 ペア／グループ構成<sup>8</sup>

ペア/グループ <sup>9</sup>	ボランティア	外国人参加者 1	外国人参加者 2	外国人参加者 3
A教室P 1 <sup>9</sup>	女性 1名	女性 中国		
A教室G 2	女性 3名	女性 韓国	女性 中国	
B教室G 1	女性 1名	男性 スコットランド <sup>10</sup>	女性 オーストラリア	女性 中国
B教室G 2	女性 1名	女性 アメリカ	女性 アメリカ	男性 アメリカ
B教室G 3	女性 1名	男性 中国	女性 中国	女性 チリ
C教室P 1	女性 1名	男性 中国		
C教室P 2	女性 1名	女性 ブラジル		
C教室P 3	男性 1名	女性 ブラジル		

### 4.2.1. 話題展開と開始者

各ペア／グループの談話を、上位話題（テーマや話し合いの進行に直結する話題）と下位話題（上位話題に関する具体的な話題、又は上位話題や他の下位話題から派生した話題）に分けて区切り、それぞれの数と、それを外国人参加者、ボランティア、又は巡回している進行役や教室代表者・職員のうち、誰が開始したかを見たのが下の表6である。さらに、各ペア／グループごとの話題展開と開始者を一覧にして示したものが表7-1、7-2である。

表6 話題の数と開始者<sup>10</sup>

ペア/グループ	A教室P1	A教室G2	B教室G1	B教室G2	B教室G3	C教室P1	C教室P2	C教室P3	
活動時間	11分		59分			26分 <sup>11</sup>	32分		
上位話題	(総数)	8	3	8	5	7	5	7	11
	V開始	8	3	8	5	7	5	4	8
	F開始	0	0	0	0	0	0	3	2
	C開始	0	0	0	0	0	0	0	1
下位話題	(総数)	4	3	30	36	20	2	8	8
	V開始	2	2	14	15	13	2	5	1
	F開始	2	1	15	20	6	0	3	7
	(F1)		1	10	10	5			
	(F2)		0	2	3	1			
	(F3)			3	7	0			
	C開始	0	0	1	1	1	0	0	0

<sup>8</sup> 以下、ペアを「P」、グループを「G」と記す。

<sup>9</sup> A教室はグループに分かれていたが、1つのグループの人数が多く、実際の活動はペアで行うところもあった。

<sup>10</sup> 以下、外国人参加者を「F」、ボランティアを「V」、進行役を「C」と記す。

<sup>11</sup> C教室P1の外国人参加者はアルバイトのため途中で帰宅したため、2回目のペア活動を行っていない。

表 7-1 A教室, C教室の各ペア/グループの話題展開と開始者

【A教室P1】	上位	下位	【A教室G2】	上位	下位
ぐらっと来た時どこにいる？	V		電車でぐらっと来た時どうする？	V1	
夫は		V	座っている時は？		V1
子どもは		F	揺れが止まったらどうする？	V1	
ぐらっと来た時どうする？	V		アナウンスがなかったら？		F1
揺れが止まったらどうする？	V		外に出るか車内で待つか		V1
店内放送をよく聞く		V	情報提供(駅でVが問い合わせたこと)	V2	
服装は？	V				
持っている物は？	V				
ここまでのまとめ	V				
夫に電話	V				
インターネットで国の家族に連絡		F			
家に帰ることを考える	V				
【C教室P1】	上位	下位	【C教室P3】	上位	下位
Fの困っていること	V		Fの困っていること-日本語	V	
-日本語で論文を書くこと			会社の人に聞く		F
解決策:ここに来ている		V	うちでネットで調べる		F
Vの困っていること-夫婦喧嘩	V		生活の問題はここで聞く		F
Fの妻が困っていること-一人で子育て	V		Vの困っていること-わかりやすい授業	V	
解決策:電話, ネットで		V	発表のし方	V	
Vの困っていること-台所の排水	V		Fが生活で困っていること-子どもの学費	V	
Fの困っていること	V		* 子どもが漢検に合格		F
-夜勤明けの体の休め方			Fが生活で困っていること	C	
			-知人の自動車事故		
【C教室P2】	上位	下位	Fが本当に困っていること-日本語	F	
Fの困らない工夫-町内会に参加しない	F		Vの困っていること-家族との時間	V	
病気の時は娘が世話		F	家族でボランティアをするのが素晴らしい		F
Vの困っていること-料理のメニュー	V		まとめ	V	
F:まとめて作ってストックする		F	Fの解決策-会社の人に聞く	V	
Fの困らない工夫-町内会に参加しない	F		プレゼンのし方	F	
Fが仕事で困ること-会社のシステム	V		差別の解決策	V	
Fが子どものことで困ったこと-友人関係	V		差別を受けた経験談		F
解決方法:そのまま		V	原因:交流がないから?		V
日本人との距離の取り方		F	解決策:コミュニケーション, 近所づきあい		F
Fの問題解決のし方-自分・家族・友人	F				
Vも夫に相談		V			
日本人との距離の取り方		F			
気にしないようにする		F			
Vも深く考えないようにしている		V			
差別の解決策	V				
-けんかをしないよう距離を置く					

表 6 を見ると、多くのペア/グループで、上位話題を開始（すなわち、前の話題から転換）しているのはボランティアのみであり、ペア/グループ活動を進める主導権は主にボランティア側にあることがわかる。しかし、C教室の2ペアでは、外国人参加者が上位話題を開始する場合があった。これらのペアでは、表 7-1 や下の例に見るように、外国人参加者が話が本題から少しそれた時にそれを戻したり、発表方法などの進行についての話題を開始するなど、活動の進行に主体的に関わろうとする姿が見られた。

【例:C教室P3】

(知人が自動車事故をおこし、相手の車には少し傷がついた程度だったが、相手が新車を要求しているという話を続けている)

V: やー、それは相手が悪かったです。

F: うーん、あの他に\*\*\*\*\*わからなかったね。何で、その人、そんな行動がある

ね。(V:ねえ)あの人、わからなかった。  
 V:うーん、そうですね。それはちょっと。  
 F:おかしい。(笑)  
 Vうーん。それはおかしいですよ。  
 F:おかしい。(V:うーん。へー。)でも一私、ほんとに困ってることは日本語。(笑)

【例:C教室P2】

(進行役が発表の指示をする)

C:はい。あの、困っていること、の準備、まであと5分。

F:うん、どうする？

V:どうしましょう。何について困ったことにしましょうか。

F:だから私日本長い、私もう、歳だから、もうな、もういろいろあったからねー。もう今はもう、あまりないやろ？(V:あー)もう全部終わっちゃったー。ね、だから、難しい、どうする？

V:もう慣れ、慣れてきたというかー、

表7-2 B教室の各グループの話題展開と開始者

【B教室G1】	上位	下位	【B教室G2】	上位	下位
ホワイトデー&バレンタインデー	V		資料の語彙確認	V	
スコットランドでは？		V	今日は早起きした？		V
オーストラリアでは？		V	資料の例を確認	V	
自己紹介	V		Fの得意なこと→F1:言語学でトロフィー		V
V:名前、町		F1	例1の確認		V
F1:名前、町(質問:仕事、来日、国)		F1	例2の確認		V
F2:名前、国、仕事		F2	例3の確認		V
F3:名前、国 (質問:名前の意味、出身、有名なもの)		V	自分の得意・不得意を書く	V	
*スコットランドの農業		V	F2:歌うこと		F1
*地元での山での魚釣り(湖面での穴釣り)		F3	F3:人と人をつなぐこと		F1
得意なこと	V		F2:子どもと遊ぶこと		F1
*お勤めのハンバーグ店		F1	F1:後回しにすること		F1
V:スノーボード		F1	皆英語が得意→大学の専門は？		V
*スキー場でのビデオ撮影		F1	皆「控えめ」		V
F2:英語で話すこと		V	F3:怖い映画が見られない		F3
F3:料理		V	F1:泣き虫		F1
「得意」を使った文の作り方		F1	F1:料理		V
*辛い食べ物		V	F2:歌うこと		C
*好きな料理		V	F1:納豆が食べられるようになった		F1
F2の得意料理:サラダ		C	F2:お菓子が作れる？		V
*ベトナム料理		F1	*人気キャラクター「豆しば」「りらっくま」		V
自慢したいこと	V		F1:お菓子作り		F1
F1:日本が自慢		F1	F2:時間が守れない		F2
F2:お母さん、日本語の勉強		V	*漢字がうまく書けない 「ミズがはったような字」		F1
F3:映画を見ること		V	他の人の得意・不得意を書く	V	
資料の語彙確認	V		F1:料理		V
F1:早起きできない		F1	F2:学生をからかう		F3
不得意なこと	V		F1の不得意なことは？→時間・字		F3
F1:モチベーションが低い		V	F2:字がきれい・文学を勉強		F1
F3:歌		V	F2の不得意なことは？→料理・時間		F3
F2:日本語		V	F3:人と人をつなぐこと		F1
他の人の得意・不得意を話す	V		F3:悲しい映画を見て泣く→「情緒豊か」		F3
F1:サッカー		V	F3の不得意なことは？→字・早起き		F2
F3:料理		V	文型を使って他の人の得意・不得意を話す	V	
F2:日本語		V	F1:料理が得意		V
発表方法		F2	F2:歌うことができる		F3
質問受付	V		F3:人と人をつなぐことができる		F2
「得意」と「自慢」		F3	不得意なことは？→F2:料理		V
*果物の値段		F3	F3の不得意なことは？→字		V
「～が自慢です」の使い方		F1	F1の不得意なことは？→時間		V
			F1の不得意なことは？→時間		V
			「ようだ」「らしい」「みたい」の違い		F3

【B教室G3】	上位	下位
今得意なこと	V	
テニス		F2
ピンポン		F1
* 中国に温泉が少ない		F1
* 地元の山の化け猫・魔物の昔話		V
* 中国の昔話		F1
子どもの時に得意だったこと-F1:水鉄砲	V	
F2:切り紙		V
F3:お菓子作り		V
* 地元特産の飴		V
賞状やトロフィーをもらったこと-F2:作文	V	
F1:高校の成績		F1
F3:料理が得意		V
得意料理-F1:素で作るマーボー豆腐	V	
F2:魚の冬瓜蒸し		V
C:何でも		V
F3:トマト料理		C
得意じゃないこと-例:早起き	V	
道を覚えるのは?		V
日本に来て大変だったことは?		V
B市に来てできるようになったこと	V	
一例:ごみ分別		
F1:料理(そうめん)		F1
F2:ギョウザ作り		V
* 各国での中国料理		V
趣味-F1:バスケットボール		V
F3:バレーボール		V

含めた互いの上手なことを言い合ったり、自分の不得意なことを申告している。また、G1のF1とG2のF1とF3は、言語形式に関する質問も多く、それが長いLRE (Language-related episodes, 次節で詳しく分析) となって一つの話題となっているものもあり、これらのことから、G1のF1と、G2のF1・F3に下位話題の開始が多くなっていることがわかる。

表7-1, 7-2において、上位話題や他の下位話題から派生した話題で、テーマとほとんど関わりがないと思われるものに「\*」印をつけている。表7-1と7-2を比べると、A, C教室に比べ、B教室に派生話題が多く、全体的に話題が散漫になる傾向がみられる。B教室のコーディネーターはインタビューで教室の目的を「とにかくおしゃべりしてもらってというのが目標」と語っており、教室の目的を考えれば問題がないとも言えるが、ボランティアや外国人参加者、回ってきた職員が、派生話題から本題に話題を意識的に戻している例も見られ、基本的には全員がその日のテーマ(得意なこと)に沿って話すことを志向していることがわかる。

#### 【B教室G1】

(料理は好きだが得意ではない→F1のよく行くレストランについて話が派生)

F1:でもー、〇〇(店名)のステーキは、まあまあです。

V:ああ、まあまあ。

F1:ま、おすすめは、サラダバーだけ。

下位話題については、表6からわかるように、B教室の2つのグループとC教室の1ペアにおいて外国人参加者が開始するほうが多くなっている。外国人参加者が複数のグループにおいては、外国人参加者間で個人差も見られる。

B教室の2つのグループ(G1とG2)で、下位話題を外国人参加者が開始するほうが多いのは、外国人参加者の数が3名と多いということもあるが、表7-2を見ると、G1ではF1が、上位話題に関して他の外国人参加者やボランティアに具体的な質問をしたり、関連する話題を提示したりすることが多い。G2では主にF1とF3が、ボランティアからの問いかけがなくても、F2を



V: サラダバーだけ。(笑)  
F1: それから, ハンバーガ, ハンバーグと, サラダがおいしいです。  
V: そうなんだー。じゃ, △△(店名)のほうが, おいしいですか。  
F1: うーん, (V: ああ)△△も, おいしいでも, ちょっと値段が, ちょっと, 高い。  
V: 高いんだー。  
F1: でも, #私はいっぱい, 食べられる。だから, 注文, いっぱい。  
V: (笑)注文いっぱいするんですか。  
F1: ダブル, ダブルバーガー, とか。  
V: ##だからここすごい筋肉が,  
F1: No, も, もし, いっぱい, 食べ, 食べたらー, あの, おなかがいっぱい。でも, (V: うん)運動,  
F3: 運動し,  
F1: 運動する。(V: はい)##then, you can keep \* \* \*。(F3: 笑)じゃ, あなたのできることは何ですか。  
V: 私? 私何ができるかなあ? ##スノーボードを, 少し, できます。

【例: B教室G1】

(辛い食べ物を食べることが得意→カレーレストラン→F2の好きな料理に話が派生)

F1: (グループに入ってきた職員に対して)○○(職員)さん, ちゅ, ちゅうが, 中国, 料理が好きですか。

職員: 中国料理好きです[よ]。

F1: [うーん, おいしいね]。

職員: 好きですか?

F1: 大好き。

職員: 何が一番好きですか?

F1: ぜんぶ?

職員: ん?

F1: ぜんぶ?

職員: 何?

F3: 全部。

職員: 全部。あーはははは。(笑)そうねー。あの, (F1: うん)F3さんは, 中華料理が上手[です]。

F1: [うーん]。

V: あー, 食べたいなー。(笑)

職員: ジャオズとかー,

V: ギョウザも?

F1: おー, ギョウザ大[好き]。

F3: [すい, すい, 水餃子]。

V: 水餃子?

F3: うーん, 中国。

V: おいしそう。

F3: でも, まあまあです。まあまあです。

職員: ## ## ##F2さん, 何の料理がいちばん得意ですか?

F2: うーん, 野菜?

【例: B教室G3】

(卓球が得意→温泉→火山→B地域の山に伝わる伝説→中国の昔話に話題が派生)  
V:それは、ねー、やっぱりどこも一緒ですね。言うことを聞かないと連れにくるよーって。(笑)  
F1:[でも子どもの\*, はい,  
F2:[子どもの時は、いっぱい聞いたことが[あります。(笑)  
V:[そうですね、本気にしますよ。(笑)(F1に)どんな、お話を覚えてますか、小さな時、  
F1:たぶん、あーほとんど、そのー、あー、\* \*, あーにあい、その、このようなストーリー、ですね。(V:うーん)はい。でも、これはたぶん、子どもが、そのよ、良くない、(V:笑)ことは、やりましたので、はい。  
V:ちなみに良い子でしたか?  
F1:え?  
V:良い子でした、いい子でしたか?小さい時。  
F1:い、い、いい子です。[いい,  
V:[じゃああまり、[あまりー、言われなかったですね。(笑)  
F2:[え?え?えー?ほんとにー?(笑)  
F1:ほんとですよ。  
V:(笑)じゃあその子どもの頃に、今大人で、得意なことだったんですけど、(F1:うん)子どもの頃に得意だったことってありますか。好きだったこととか。

このように、参加者がテーマに沿った話をすることを志向しているにも関わらず、別の話題が派生してしまいがちになるのには、3つの要因が考えられるだろう。

一点目は、グループ活動の時間の長さである。B教室では最初のテーマ提示と最後の発表・共有時間を除いた約1時間をグループでの対話にあてている。1つのテーマで1時間話し続けるとするのは、母語話者同士でも難しいのではないだろうか。

二点目は、グループ活動における課題の抽象度である。A教室でのペア/グループ活動の課題は、「木曜日の午後1時に(グループごとに指定された)特定の場所にいると想定して、その時に地震が起こったらどうするか」というものであり、C教室でのペア活動の課題は「困ったこと/困っていることと、その解決法を挙げる」であり、具体性とゴール(帰着点)がある。それに対しB教室のグループ活動の課題は「得意なことを話してください」というものであり、やや抽象度が高く、帰着点が見つけにくいものであった。

三点目は、作業と視覚化の有無である。A教室にはワークシート(巻末資料C-1-③, p78)があり、そこに書かれた問いを考えながら答えを書いていくという作業があり、C教室では、出てきたキーワードを付箋に書くという作業があった。これらの作業によって現在の話の流れが視覚化され、方向性を見失いにくくなり、また発表の際にも何を発表するかが見えやすくなる。B教室の中でG2においては派生話題が少ないが、これは、G2のボランティアが配付されたプリント(巻末資料C-2, p80-81)を、順を追って進めているからである。ただし、プリントに提示された語彙や例文等について、ボランティアが「読んでください。」「ここに書いてください。」と指示したり、「意味わかりますか?」と尋ねたりしており、ボランティアと外国人参加者の間にいわゆる「教師」と「学習者」のような関係性が見られる場面が多くなっている。またこのグループでは最後に、「～さんは

～が得意です」「～さんは～することができます」という文型を使って、他の外国人参加者の得意なことを話すように指示しており、このような、既に話をしてお互いに既知の情報をもう一度話すというような活動も、文型の定着を目的とした「学校的」なものであると言えるだろう。

またA教室では、ワークシートで課題の流れが提示されていることにより、外国人参加者が下位話題を開始することができている。表7-1を見ると、A教室のP1で、最初の上位話題である「ぐらっと来た時どこにいる？」とその最初の下位話題である「夫は？」はボランティアが開始しているが、ワークシートに考える順序が提示されていることで、次の下位話題である「子どもは？」を外国人参加者が始めることができている。このことを考えれば、このような話題の流れや課題の手順を導く助けになるものがあれば、もっと外国人参加者が話題を展開させられる可能性が高くなるはずである。

以上のことから、ペア/グループ活動では、具体的でゴールのある課題を設定し、その過程や成果を視覚化させて残すこと、さらに活動全体をいくつかのスマールステップに分けることが有効であるということが言える。

#### 4.2.2. 言語形式への焦点化

##### 1) LREとその対象項目

各ペア/グループのLRE(Language-related Episodes)の数を、対象となった言語項目の種類によって分類したものが表8である。

表8 対象項目の種類別のLREの数

ペア/グループ	A教室 P1	A教室 G2	B教室 G1	B教室 G2	B教室 G3	C教室 P1	C教室 P2	C教室 P3	
活動時間	11分		59分			26分	32分		
LRE総数	15	3	41	66	22	13	0	0	
対象項目	語彙・表現	12(80.0)	3(100)	24(58.5)	37(56.1)	19(86.4)	4(30.8)	0(0)	0(0)
	発音	1(6.7)	0(0)	4(9.8)	2(3.0)	0(0)	1(7.7)	0(0)	0(0)
	表記	0(0)	0(0)	1(2.4)	11(16.7)	1(4.5)	6(46.2)	0(0)	0(0)
	文型・文法	2(13.3)	0(0)	12(29.3)	16(24.2)	2(9.1)	2(15.4)	0(0)	0(0)

\* ( )内はパーセンテージを表す

LREが見られた6つのペア/グループについて、LREの対象となった言語項目の種類を見てみると、C教室のP1のLREは約半数が表記に関するものである。これはこのペアでは外国人参加者が話し合いの記録を行ったことが影響していると考えられる。

A, B教室のペア/グループは全て、語彙・表現に関するLREが最も多くなっている。これは対話活動が話題を中心としたものであることから来ると考えられるが、他の種類の活動と比較してみる必要があるだろう。

さらに、B教室のうちの2つのグループでは、文型・文法に関するLREも他に比べて多くなっている。これについてはいくつかの要因が考えられる。まず、B教室でグループ

活動に入る前に進行役が使われそうな文型を提示したことにより、意識化が促されたと考えられる。また、この2グループの外国人参加者にALT（外国語指導助手）が多いため、文型・文法に意識が向きやすいこともあるかもしれない。さらに、この2グループでは、グループ活動の中で、配付されたテキストのページを読んでおり、このことも語彙・表現を含めこの2グループで全体的にLREが多くなった理由であると考えられる。

## 2) LREのタイプ

LREをその開始者と要因によって以下のタイプに分類した。Fで始まっているものは外国人参加者が、Vで始まっているものはボランティアが開始するものである。

① F産出型：外国人参加者が産出する際に言語形式に関する質問等を行うもの

【例：B教室G2】

F1: ××(県名)へ来る、前に、(V:うん)来た前に?来る前、あの一、  
V:来る前。

② F理解型：外国人参加者がボランティアや他の外国人参加者の発話を理解できずに聞き返すもの

【例：A教室P1】

V: 店員さんがこっちに来てくださいますか、(F:あーあ)店員さんが、導いてくれます。(F:あー)  
その指示に、したがう。

F: しじ、

V: 指示、だから、指示ね。(漢字で書く。)

F: あー、指示。

③ V補完/FB型：ボランティアが外国人参加者の発話を適切な表現で補完したり、外国人参加者の発話を修正したりするもの

<補完型>

【例：B教室G1】

F1: 私の料理はとてもおいしいと思います。(笑)だから、味、味ない。

V: (笑)味ない?

F1: うん。

V: (笑)え、醤油一とか、塩一とか、砂糖とか、入れますか?

F1: さ、砂糖入れ、入れ、

V: 砂糖は入れない。

F1: ##も塩、入れない。醤油、入れない。

V: プレーンですね。

<FB型>

【例：C教室P1】

F: あ、去年の、7月、8月は、(V:うん)あー、子ども生まれたので、(V:うん、うん、うん)今、私と奥さんは、\* \* \*, はなっています。

V: 離れています。

F: 離れています。

④ V 説明型：ボランティアが、自らの発話や資料等の中の言語形式について説明するもの

【例:A教室G2】

V1: ぐらっときた時、「ぐらっと」ってわかりますか？

F2: んーわか[らない。

V1: [ゆれた時, ゆれた時。

⑤ F 援助型：外国人参加者が他の外国人参加者に対して「補完/FB」や「説明」を行うもの

<FB 型>

【例:B教室G2】

F2: (F3に)不得意は？

F3: はははは。[(笑)不得意は？

F1: [不得意一なもの, 不得意一な[ものは,

F3: [あ, 字を,

F1: なことは何ですか？

F3: 字を書くことが, 不得意です。

表9 タイプ別のLREの数

ペア/グループ	A 教室 P1	A 教室 G2	B 教室 G1	B 教室 G2	B 教室 G3	C 教室 P1	C 教室 P2	C 教室 P3	
活動時間	11 分		59 分			26 分	32 分		
LRE総数	15	3	41	66	22	13	0	0	
LRE の タイプ	F産出	2(13.3)	1(33.3)	12(29.3)	28(42.4)	3(13.6)	4(30.8)	0(0)	0(0)
	F理解	4(26.7)	2(66.7)	8(19.5)	11(16.7)	7(31.8)	1(7.7)	0(0)	0(0)
	F援助	0(0)	0(0)	1(2.4)	2(3.0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
	V補完/FB	8(53.3)	0(0)	8(19.5)	7(10.6)	4(18.2)	5(38.5)	0(0)	0(0)
	V説明	1(6.7)	0(0)	12(29.3)	18(27.3)	8(36.4)	3(23.1)	0(0)	0(0)

\* ( ) 内はパーセンテージを表す

以上の5つのタイプごとにLREの数を見たものが表9である。

外国人参加者が開始するLREとボランティアが開始するLREとどちらが多いかは、ペア/グループによって異なっている。B教室のG1とG2では、外国人参加者が開始するほうがボランティアが開始するよりも多く、その数も多い。ここからも、この2グループの外国人参加者の言語形式に関する意識が比較的高いことがわかる。またB教室のボランティアは皆、「補完/FB型」より「説明型」のほうが多く、コミュニケーション上の問題が起こる前に言語形式を顕在化しようとする傾向が見て取れる。

【例:B教室G1】

V: ほかは？みなさん, 何が, 上手ですか。何が得意ですか？何が, 上手ですか？

F1: ん, と, 「得意」, ぶ, 文で, どう, どう作るん,

V:[例えば,  
F1:[あの,「なになにが,得意」?  
V:例えば,  
F1:「です」?  
V:私は,英語が,得意です。私は,[日本語が,得意です。  
F3:[中国語が,  
V:うん,中国語が,得意です。それから,サッカーが,[得意です。  
F1:[うん,「上手」みたい?(V:うん)「得意」の意味は,「上手」みたい。  
V:そうですね。はい。  
F1:OK。  
F3:特に,上手です。  
V:うん,そうですね。####(ミニホワイトボードに書く)  
F1:なになににーすることが,できます。  
V:###ここは,あの,名詞,noun,ですね。でも,することが,できま,あ消えちゃった,  
F1:OK,  
V:できますは,動詞,verb。  
F1:動詞ー[と,  
V:[dictionary form,  
F1:「得意」,使わない。  
F3:「できます」,「できます」は,私は日本語少しはな,[話せます。  
V:[えーっとね,もし,ここに,動詞が来る時は, #例えば,「読むことが,得意です」。この,「こ  
と」, #がいらいます。

この例では, Vの「何が得意ですか?」という質問に対し, F1が,「得意」を使ってど  
う文を作るのか,「得意」の意味が「上手」と同じかを質問している。その後, Vもホワイ  
トボードに文型を書き, 文法の説明をしている。

下の例では, Vが自分が使用した語を取り上げて説明し(「説明型」), それについてF3  
が類義語との違いを尋ねている。

**【例:B教室G2】**

V:(Fたちがあまり得意なことを言わないことに対して)みなさん, 控えめで。「控えめ」ってわかり  
ますか? #「控えめ」。「控えめ」[って,  
F3:[「控えめ」。忘れちゃった。  
V:自慢あまりしないってことですねー。  
F1:[あー。humble?  
F3:[あー。け, けん, けん,  
V:[謙虚。謙虚。  
F3:[謙虚, みたい? あーあ。「控えめ」と「謙虚」は, 何が違いますか? 似ていますか?  
V:[に, 似ていますねー。  
F3:控, えーめ?  
V:ひか, えーめ。  
F3:控えめ。#うーん, 控えめ。ひーか, あ, \* \* \* ました。

V: (辞書を引いて読む)遠慮がちに、言ったりししたりすること。(F3:うーん)控えめな態度。

F3:あー、なるほど。

V:遠慮するってことですね。遠慮する。

### 3) 意味の交渉とリキャスト

C教室の2つのペア(P2とP3)では、LREが1例も見られず、対話活動において言語形式への焦点化がおこっていない。この2つのグループの外国人参加者は滞在歴も長く、言いたいことは言えるのだが、かといっていわゆる「誤用」が全くないわけではない。しかしボランティアは個々の語彙や文法を明確化したり訂正したりしようとするのではなく、外国人参加者が言わんとしていることが何かに集中し、「明確化の要求」や「自己理解の確認」など(Long 1983)を用いた「意味の交渉」(Gass & Varonis 1985)を行って、相互理解をはかっている。そして、ボランティアが外国人参加者の言いたいことを理解できた時に、それをより適切な表現で言い直す「リキャスト」(Lyster and Ranta 1997)を行う場合もあった<sup>12</sup>。

#### 【例:C教室P3】

V:生活一で困っていることというのは。

F:あの一、##たくさんあった一ね。(笑)(V:笑)あの一、学校のこと一、とか一、[仕事のこと、\*\*

V:[あー習い事。##

F:[今は、ちょっと一、

V:[学校、あつ、学校のことっていうのは、えっと一、え?

F:今一、今の困っていることはあの一、子どもの一、あの一、学校の受験ね、専門学校とか、大学ね。それまだ一、(V:うーん)どうなるかわかりません。

V:それは、えっと一、どう、どういう学校があるかっていうのがわからない?

F:わからないね。(V:あー)どこに入る、\*\*\*か、(V:うーん)それ、お金もかかりま一す。

この例では、最初にFが「学校のこと」と言ったのをVがF自身の習い事のことだと理解したが、「学校のことっていうのは」と明確化を要求したことで、Fの子どもの受験のことだということがわかった。さらに、Fの「どうなるかわかりません」という発話に対し、Vが再び明確化を要求し、この日のテーマである「困っていること」をより具体化しようとする作業が行われている。

#### 【例:C教室P2】

F:今の会社は、いい、みんな、みんな、仲良くだけど、(V:うん)でも、もうこの人、なんかいい。

(V:うん)もう、悪いことになってるから、私もう逃げる。(V:あー)わかる。私もう、うまくできる。

[もう、これ。

V:[ああ、あーあーあーあー。もう何か、

F:問題なる前に私は、(笑)

<sup>12</sup> 「意味の交渉」も「リキャスト」も先行研究では語又は1ターンレベルのものを扱っているものが多いが、ここでは、よりまとまった長さを持った内容についての「意味の交渉」や「リキャスト」が行われている。

V: ああ, 何となく, 何となく一,

F: なる。うん。

V: これ以上はあれかな一と, (F: そうそうそう) \* \* \* あれかな一と思ったら,

F: もう私,

V: 離れる?

F: 離れる。もう早い。私, 逃げるは。

この例でFは, 今まで日本人といろいろな衝突があったので, 今の会社ではみんなと仲よくやっているが, 問題が起こる前に離れるようにして距離をとっている, ということと言おうとしている。Vは「これ以上はあれかな一と思ったら」「離れる?」というように, 自分の理解を言葉にし, その理解が正しいかを確認している。

また下の例では, VがFの発話の意図を理解し, 「困らないようにしている」とリキャストを行っている。

【例:C教室P2】

F: だから今ね, 私ほんと, 方法ね, あまり, ##う, 自分で, あまり困らない一, [生活ね。向かって \* \* ,

V: [うーん, ああ, 困らないように, している。

F: [してる。うん。

C教室のP1においては, LREも見られたが, 他の2ペア同様, 「意味の交渉」や「リキャスト」も観察された。

【例:C教室P1】

F: 今, 夜勤, なんですけれども。

V: 夜勤?

F: はい。あの一, この休みの, どうやって休みを今, なやってますね。

V: 休み。(F: はい)夜勤の,

F: 夜勤, 終わったら, どうやって休みは, わからないです。

V: ああ, 休みが取れない, なかなか, [自分の,

F: [あ, 取れないじゃない, [ですね。

V: [いつ, 自分が休めるかがわからない?

F: そうですね。あの一, ちょっと一, いつも調子はよくないの感じですね。あの夜勤終わった,

あの一, たまに, 帰ったらすぐに寝ます。(V: うん)たまに, 帰ったら, ねむきは全然ないです。

(V: うん)あの一, [ \* \* \* \* から,

V: [眠い, 今から働いて, 何時まで働くんですか?

F: あの一, 朝の, 8時ぐらい。

V: 今から, 朝の8時まで働くんですか?

F: あ一はい。そうですね。

V: それ, どこで働いていらっしゃる?

F: あ一ホテル。##はい。あの一, そうです。

V: ふーん。そしたら, 朝, 朝, 仕事が終わりますね。(F: はい)そして, その, それから寝ますか?

F: それ, そうですね。あの一, 寝ますの, 時間はわからないですね。(V: うん)あの一, 普段は夜 10



時から、午前6時から起きます。だいたい、8時間ぐらいですね。(V:うんうんうんうん)でも、昼になったら、たまに、12時間超えます。(笑)ずっと寝てます。(V:うーん)たまに3~4時間は、起きます。(V:うーん)起きますね。

V:そした[ら、時間が。

F:[それ、そう、夜勤はそうね、夜勤の時は、自分の、自分のスケジュールですか、あ、スケジュールじゃないか、

V:うん。スケジュール。

F:スケジュール。

V:うん、スケジュール。

F:どうやってーはー、

V:あ、わかります。看護婦なん、看護婦さんなんかもそうですよ。

F:あ、そうです、[あー、そうですね。

V:[夜勤のある看護婦さんも、そうみたいです。

F:そうです。(V:うん)あれー、ちょっと、そうですね、どうやって休むはわかりません。

V:うーん。どうやって休めばいいかが[わからない。

F:[\* \* \* \* \*。そうです。どうやって休めばいいかが[わからないです。

V:[うん、そうですね。確かにそうですね。

この例で最初にFが夜勤の休みについて悩んでいると言った時に、Vは「休みが取れない」、「いつ休めるかわからない」という自分が理解した内容を確認したが、Fの言わんとすることと異なっていたため、Fの状況を尋ねる質問をし、Fがそれを説明することで相互理解に至っている。その上でVは最後に「どうやって休めばいいかわからない」とリキャストし、Fはそれをくり返して「アップテイク」(Lyster and Ranta 1997)している。

このような「意味の交渉」や「リキャスト」によって、相互理解が達成され、外国人参加者は自らが言おうとしていることを適切に表す「ことば」にたどり着いている。インタビューでC教室の代表が、ボランティアに対話の力がついてきていると述べたことの現れであると言えるだろう。

C代表:最初のころよりは、聞く姿勢っていうのかしら、待つ姿勢が出てきたように思うんですね。で、最初、やっぱり、その待つっていうことなかなかできないんですよ、自分がしゃべってしまって。相手が言おうと考えてる時間とか、そういう時間って必ずあるはずなんで、だから待つ、それでちょっと、それに話す糸口をこちらで出せるようなサポートっていうのができてきてる人が、見えるかなあって。

#### 4.3. 全体活動とペア/グループ活動の関連

##### 4.3.1. 全体活動時におけるペア/グループでのやりとり

全体活動時においては、基本的に参加者全員が進行役を中心としたやりとりに加わっているが、個々のペア/グループの外国人参加者とボランティアあるいは外国人参加者同士

が個別にやりとりをすることもある。このようなやりとりを、テーマ提示部か全体共有部か、また外国人参加者が開始したかボランティアが開始したか、さらに内容に関するものか言語に関するもの(LRE)かに分け、それぞれの数を見たのが表10-1~3である。

表10-1 A教室の全体活動時におけるペア/グループでのやりとり

(提示部22.5分・共有部44.5分)					
P1			G2		
	提示部	共有部		提示部	共有部
F内容		5	F内容	1	1
F言語			F言語		
Fその他			Fその他		
V内容	13	10	V内容	11	10
V言語	2		V言語	2	3
Vその他			Vその他		

A教室は、ボランティアからの内容に関する発話が非常に多かった。これは、この日のテーマが防災であったため、自分のグループの外国人参加者が準備や心構えをしているかを再度確認しようとする意識が強かったものと思われる。

【例:A教室G2】

<全体>

C:「いつとき避難所」というのは、あの一、だいたい揺れがおさまって、自分の身が安全だになってわかったら、外へ出ますよね。様子見に行きます。その時に、近くの公園、あの町内会でほしい決まっているそうですね。

v<sup>13</sup>:看板が出てる。

C:看板がね、出ますからきつと\*\*\*\*\*たのがあれば、それで。小学校とか。あ、まず小学校じゃない、まず公園で。そこで町内会とか近所の人が集まって無事かなーとかやって。そのとき、「いつとき避難所」だそうです。その次に、「地域防災拠点」、これが小学校。ここは備蓄、備蓄っていかお水とか、ある程度用意してあるところ。ここは、いつきの分は町内会によって用意してあるところもあるそうです。だけどそれは、その町内会に任せてるっていうことでした。「地域防災」は、市とかが運営してますから必ずしてあります。ただし、あの小学校中学校の、40%が、えっとまだ耐震工事が終わってないそうです。だからそれが一耐えてくれるかどうかって問題が、ちょっとあるそうです。でもほしい大丈夫でしょう。

<G2>

V1:知ってます？

知ってます？(F1:はい)避難所。  
 F1:あー、避難所。避難場所。小学校？近くの、  
 V1:決められてるところが、  
 F1:あー、ある、  
 V1:ね。知ってる一のよね。  
 F1:近くの、  
 V1:ちょっと調べといたほうがいいかもしれないね。\* \*、えーと、〇〇区で、これを出せば、たぶん出てくると思う。あの、パソコンで。(F1:はい)「広域避難所」というところ、変換これにすればいいからねー。  
 F1:英語でも、(V:あー)\*\*\*\*\*、  
 V:避難場所。  
 ###  
 これ「いつとき避難場所」ね。避難場所。  
 ###  
 パソコンで見れば。

<sup>13</sup> 以下、当該ペア/グループではない他のペア/グループの外国人参加者を「f」、ボランティアを「v」で表す。

P1では、外国人参加者が、自らの疑問や経験をボランティアに対して話しかける例が見られた。

【例:A教室P1】

<p>&lt;全体&gt;</p> <p>C:じゃ、すいませーん、第3グループですね。交通機関に乗っていただいて。* *さん、お願い、あ、[f1さん。]</p> <p>f1:[あ私、* * * *, [私、す、すいません、いい。]</p> <p>C:[はい、f1さん、お願いします。]</p>	<p>&lt;P1&gt;</p> <p>F:駅は、安全ですよ。</p> <p>V:駅？んーわからないですね。ちょっと交通機関によって。</p>
--	--

表 10-2 B教室の全体活動時におけるペア/グループでのやりとり

(提示部5.5分・共有部17.5分)								
G1			G2			G3		
	提示部	共有部		提示部	共有部		提示部	共有部
F内容		5	F内容		3	F内容	1	2
F言語		3	F言語	1	4	F言語	1	2
Fその他		1	Fその他			Fその他		
V内容		1	V内容			V内容	2	5
V言語		1	V言語			V言語		1
Vその他			Vその他			Vその他		

B教室では、提示部は時間も短かったため、グループ内でのやりとりは少なくなっている。共有部分においては、G1とG2は外国人参加者が開始するものが多く、G3ではボランティアが開始するものがやや多かった。G1とG3では、他のグループの発表について意味を確認して新しい表現を学んだり、感想を言い合ったりする例が多く見られた。

【例:B教室G1】

<p>&lt;全体&gt;</p> <p>C:それじゃ、f1さん、はい。(f1:ああ)f1。</p> <p>f1:はい、では、はい、えっとー、私は、ん、これ言われましたけど、(C:はい)私は、人と人を、つなぐことーが、得意、#です。(笑)だそうです。</p> <p>皆:(笑)</p> <p>C:(板書しながら)つなぐことですね。はーい。つなぐことが得意ですか。あーそうですか。なんか最近、何かありますか？</p> <p>f1:最近、</p> <p>C:最近、(f1:ああ)人と人つないだの。</p> <p>f1:あー、そうです、まこないだ、(C:はい)えっとー、ジャーナリストが〇〇(県名)に来て、(C:ええ)でそれひ、その人を、えっとー、ボランティアをして、なんていう、震災復興のためのボランティアに、紹介しました。</p> <p>C:あーそうですかー。すばらしいですね。</p> <p>f1:や、それ仕事だから、わからないけど。(笑)得意かどうかかわからないけど。</p> <p>C:仕事だから。</p> <p>f1:仕事だから。(笑)</p>	<p>&lt;G1&gt;</p> <p>F3:つなぎ？</p> <p>V:うん。* * *, 例えば、f1さんがいます。f1さんの友達、</p> <p>F3:あーはい、</p> <p>V:* *, * * * * f1さんの友達。</p> <p>f1さんは、</p>
---	---

C:仕事でもね, なかなかね, あの仕事でもできないこと  
ありますよね。  
f1:あー, まあそうですね。  
C:でも人と人がつながると,  
ね, また別なつながりがね,  
(f1:うん)できますよね。  
f1:そうですね。  
C:はい, それーじゃね,  
f2さん。はい。  
f2:えー?(C:はい)あー。  
えーつとー,

AさんとBさんを, つなぎます。  
(F3:あー)うん。  
F1:Cupid。  
F3:結婚?  
V:はい。あーでも, キューピツ, 結婚  
だけ, じゃありません。  
F1:connections?  
V:うん, そう。コネクションね。仕事,  
仕事で, つながりまーすとか,  
うん, 友達で, つながりまーすとか,  
F3:ああ, つながり。

【例:B教室G3】

<全体>

C:はい, それーじゃね, f2さん。はい。  
f2:えー?(C:はい)あー。えーつとー, あー, たー, 私はーあの, 歌  
うことができまーす。  
C:あ, 歌うことがーね, 歌ですね, はい。(板書)#歌が, はい, どん  
な歌ですか?  
f2:いろいろな。(笑)  
C:\*\*\*  
f2:いろいろな。(笑)  
C:いろいろな。日本の歌は, 何が好きですか?  
f2:あーんまり上手じゃない。(笑)[日本の歌,  
C:[日本の好きな歌ありますか?  
f2:嵐。(笑)  
皆:(笑)  
C:嵐。嵐ねー。まあ, もうみんなね, みなさん嵐ね, あのテレビにね,  
出て有名ですよ, 嵐の歌ね。はい。

<G3>

F2:嵐。(笑)  
V:11 日来ましたよね。  
F2:最近大人気ですね。

表 10-3 C教室の全体活動時におけるペア/グループでのやりとり

(提示部計10分・共有部計53分)								
P1			P2			P3		
	提示部	共有部		提示部	共有部		提示部	共有部
F内容	1		F内容	1	13	F内容	1	3
F言語			F言語			F言語	1	
Fその他		1	Fその他			Fその他		
V内容	2	3	V内容		1	V内容	1	
V言語	1	2	V言語			V言語		
Vその他			Vその他			Vその他		

C教室では, P1はボランティアが開始するものが多く, P2とP3では外国人参加者が開始するものが多かった。P1では, ボランティアが外国人参加者に対して, 発表者の発話内容が理解ができたか, 同じような経験があるかを尋ねるものが多かった。P2では, 発表者の発言に対して外国人参加者がコメントを述べ, ボランティアがそれに反応するものが多く見られた。

【例:C教室P1】

<全体>

f1:それ私たちね, いろいろ(病院の)先生回って,  
(C:うん)どんな先生あうと,  
f2:それに,  
f1:その先生決まる。  
皆:あー。  
f1:で, (笑)[わかる?もーう,  
f2:[選びますー。  
C:え, 先生を選ぶ?  
f2:選びますー。(笑)  
f1:もう, どんない, この人はあー, まあこれあー, も  
うねー, んー, もーう, 見てー, たいへん\* \*。  
C:あーはー, じゃあど,  
えーまあいいや,  
あのどんな先生がいいかはちょっと,  
v1:赤十字\* \* ,  
C:そう, あ, どんな先生がいい?  
  
f2:あの, 日本語, わかりやすい日本語を使, 使いま  
す。(C:あー)あの一, 外国人わからない時, ん, あ  
の, 絵を描きます。(笑)  
v1:ちょっと, ね, あの一, 日本の病院の先生も, 勉強  
しないといけ[ない。  
f2:[まだ, 笑顔をだします。  
C:笑顔?  
f2:笑顔,  
v2:先生が, [先生がですか?あー, そうですねー。  
f2:[ああ, 先生から, もう, いじわるなか, 顔から結果  
を, 聞いたら, (C:ああ)(笑)死ぬ。(笑)

<P1>

V:日本で, (F:はい)病院へ行きました  
か?  
F:行ったことがあります。  
V:行ったことがありますか?  
F:はい。  
V:ああ。  
F:(笑)そうですね, おもしろいことも,  
あったことがあります。  
V:でも, 私でも, いい, いい先生, 嫌な  
先生あります。(F:あ)日本人同士  
でも。  
F:ああ, けど私, \* \* \*ですから, (V:  
うん?)あの, \* \* \*の先生は  
とても親切です。  
ちゃんと, わかるまでは, ちゃんと説  
明して, く, くださるです。  
V:うーん。

【例:C教室P2】

<全体>

f3:前私は, あの一, カラオケ, 行きました。あの, お酒, 飲みま  
した。そこで, あの一, あの, 日本人, あー私, 聞きました。  
「あー, 外国人, いつもドラッグ使いまーす。やー, (舌う  
ち)」。でも, みんなじゃなーい。(C:うん, そうそうそう)あー,  
でも, いまーすですよ。(C:うん)それはいます。  
C:うん。日本人も悪い人はいるからね。  
f3:[そうそうそう。  
f2:[でもテレビーに悪いこと, いっぱいでるね。悪いことの方  
が。  
f3:そうそう。[でも,  
C:[日本人の悪いこともいっぱい出てるからね。  
f4:どこの国もいい人も悪い人もいる。  
C:そうそうそう。どの国にもいる。

<P2>

F:同じだよ。  
いい人ある,

f4: どの国もいい人もいる。  
 v1: そうそう、どこでも。  
 f4: どこでもある。  
 v2: どこでも同じ。  
 C: で、一つはf2さんは、(地域社会に)自分から入っていく?  
 (v3: うーん) 自分から入っ、いろんな所に入っていく。ほ、他に、他に、これはひとつ大事、

悪い人ある、どこでも。

同じ。

(f2は)すぐ入っていく。私、  
 V: 逆?(笑)  
 F: 結構、(笑)

また、ペア活動においてはLRE(言語形式への焦点化)が見られなかったP2だが、全体共有時にP2のFが他のボランティアの発話の中の表現を、プライベートスピーチ(自分自身に向けた発話, Ohta 2001) でくり返す例が見られた。ペア活動時は相手とのやりとりに集中しなければならないが、全体共有時では個人的空間が作られ、言語形式への「気づき」が起こりやすいのかもしれない。

【例:C教室P2】

<全体>

(同じ県内でも、「〇〇(市)人」「△△(市)人」と分けるが、外国人から見たら皆一緒だという話)  
 v1: だから、何か、あれだよー、  
 v2: どうも分けるのが好きみたいです。分けることが好きらしい\*\*\*、  
 v1: 目くそ鼻くそを笑うみたいなもん\*\*。  
 C: 目くそ鼻くそを笑う、(笑)目くそと鼻くそね。(笑)  
 v2: これ分けること好きやったら、絶対ブラジル人と日本人は違うこと[になるわね。  
 C: [全然違うはずですよ。こんなに違うよね。  
 v2: はーん。  
 C: なるほどー。はい、じゃあ、何か、あの、えっと、これについで。もう終わりですか?そろそろ。じゃあ、次行きましょうか。じゃ、

<P2>

F: (笑)  
 (小声で)分けることが、好き、ら、しい。好きらしい? す、す、

4.3.2. ペア/グループ活動の全体活動への反映

3教室とも、ペア/グループ活動で話し合った内容を、全体共有の時に発表している。それぞれのペア/グループ活動で話し合われた内容及び言語形式が、どのように発表時に反映されているかを見ていく<sup>14</sup>。

1) A教室

A教室では、ペア/グループ活動で話し合ったことをワークシートに記入しているので、記入した内容を見ながら、まとまったかたちで発表することができている。

<sup>14</sup> A教室G2のF1と、B教室G2のF1は、進行役に指名されたが発表をパスしている。また、C教室P1のFは、自由に発言する全体共有部分においては発言をしなかった。

【例:A教室P1】

<ペア活動時>

V:スーパーにあなたがいます。子どもと一緒にいます。ぐらーっと地震が来ました。あなたはその時どうしますか？

F:たぶん, \* \* \* \* \*,

V:子どもを？

#(14)#

V:[まず子ども,

F:[子どもを, ##だっこー,

V:だっこします。

F:このあ, (V:はい)あの, テレビを見て, 子どもこっち, ##こ, せいかー, せいかー, あのー,

V:正面に？

F:あ, そうそうそう。\* \* \* \*, 私, 頭もあの, 全部,

V:子どもにかぶせて

F:そうそうそう。(V:はい)かぶせて。

V:はい。うん。子どもを抱き寄せて,

F:(記入しながら)子ーどーもーをー, だ, だっこ？

V:うん, 向かい合っただっこ,

F:だっこします。

V:\* , 子どもはこっち向いてるの[よね。

F:[はい。

V:はい。だから, 子どもと向かい, 子どもを, 向かい合っただっこして,

F:むかえ合う。

V:向かい, 向かい合う。

F:(記入しながら)むーかーえ,

V:向かい合う。

F:ん, 向かいー合う。

V:うん, 向かい, [子どもと,

F:[向かいー合う。

V:合っ, だっこする

F:あつて,

V:うん, だっこする。

F:だっこーする, だっこ。

V:うん, だっこして, そのー, 上にこう, おおいかぶさる?あなたが体を。

F:かぶせ, かぶさる？

V:うん, そう, 向かい合っただっこして, だっこして, えーとー, 私が, #えーー, そ, 抱っこしてその上に, おおいかぶさる。

F:おおい,

V:おおい, (Fが記入するのを見ながら)おーおーい, かーぶー, さーる, (ジェスチャー)こういうことね。

F:うーん。#かぶさる。

V:かぶさるね。そうしますね。

<全体共有時>

C:Fさんは、どうですか？スーパーで買い物した時。

V:だから子どもを連れてる[かもしれないから、

C:[はい、はい、子ども、[子どもを連れて、

F:[お、子どもを連れ[て、

C:[はい。

F:あの、子どもを、(C:うん)向かい合って一だっこして、(C:うん)私が一、おおいかぶさ[る。

C:[うん、うん。そうですね。(F:はい)おおいかぶさる。(F:はい)子どもを守ります。

この例では、ペア活動時において、Fが自ら用いた表現は「子どもをだっこ」、「子どもこっち」、「私、頭も全部」というものであり、ジェスチャーを交えながら話していた。そこにVが「向かい合って」や「おおいかぶさる」という新しい表現を加えて、「子どもを向かい合ってだっこして、私がおおいかぶさる。」という文と一緒に構築し、ワークシートに記入している。そしてFは共有時にそれを見ながら話すことによって、まとまった文として発表することができている。

【例:A教室G2】

<グループ活動時>

F1:電車の中で？

V3:うん、うん。考えてみてー。[電車の中、

F1:[これでも、ドアは？閉めて？

V1:まーまだー、しまってるよね。今ぐらっときた、走ってる時だから。(F2:あー)たぶんすぐに、電車は止まります。

V2:止まる[よね。うん、うん。

V1:[止まりますねー。#うん、あ、はいはいはい。

F1:ポール？持ち、持って、持ちます？

V1:うん。

F2:すわって。(笑)

V1:あ、すわる、いいですね。

F1:すわって、これ、頭をちよつと、

V1:持ちますね。あ、そうですねー。

F1:(笑)わかんない。

F2:このーは、何ですか？<sub>(1)</sub> うん。

V2:ん？

F2:(ジェスチャー)このは何ですか？電車の中で、この？この、

F1:ポール？ポール？

(中略)

V1:てすり。てすり。

F1:てすり？

V1:てすり？うん。

(中略)

F2:てすりーをも、



V1: てすり,  
F2: を, (V1: うん) 持って?  
V1: 持つ?  
F2: 持つ?  
V1: 持って? # 座る? 座りこむの? (2)  
F2: うん。  
V1: うん, いいじゃない。  
(中略: てすりは端と端だけだから, 真ん中にいたらつり皮を持つ)  
V1: それから他に? あ, 座ってる場合は? 座ってる場合どうしますか? [座席に。] (3)  
F1: [なんかいすのほう, [\* \* \* \*]  
F2: [いすを, うんうんうんうん,  
V1: [よ, 横持てない, 横持てない。  
F1: 横持てない?  
F2: 横持てない?  
V1: 横持てない。  
F2: うーん。  
V1: どうするどうする? [どうしますか?  
F1: [でも, 下でずーっと,  
V1: 下で, 下に, (F1: うん) 前, 人が立ってますよー。  
F1: 立ってますよ。(笑) でも[し, ひ, 人たちの足を,  
V1: [やっぱりこう, 足を持つちゃうの。それでも前持てばいいよね。とりあえず, こう,  
F1: はいはいはい。前。  
V1: 前持ってね。(V1: そうそう) それから, 前かがみになるの? (4) それで? やっぱり, ガラス? (5)  
F1: ああ, これ[どう, 頭, (6)  
V1: [窓,  
F2: [あーん。  
V1: [どうするどうする? そうね。(F1: うん) そうね。 頭をおおったほうがいいよね。 (7) # # # 想定してー。  
F1: ん?  
V1: [ガラスがばーん,  
V3: [扉は, 扉は, 扉は開いてるんですか, 電車, [その時。  
V1: [いや, まだ, まだー,  
V3: まだ開いてない,  
F1: 私かばん, いつも大きい[かばんがあるから, かばんま, 頭の上で, (8)  
F2: [うん, [かばん。(笑)  
V1: [そう。それ, それいいと思います。かばんこれやる? あーいいですねー, いいですねー。しっかり覚えといてねーそれねー。まずほんと, 私もいい[勉強になります。(笑)

<全体共有時>  
C: じゃ, すいませーん, 3グループですね。交通機関に乗ってていただいて。(中略: F1を指名するが固辞) じゃあ先, F2さんお願いしまーす。  
F2: んー, んー電車乗った[時,  
C: [うん, ぐらっときました。  
F2: ぐらっときー, (C: うん) てすりを持ってー, 座る。 (笑)

C: ふんふんふん。(F2: うーん) てすりを持ってしゃがむ, しゃがむ。[はい。  
 F2: [うん, しゃがむ。んーもしかー, 私座る時, (C: うん) 前, 前でー, (C: うん) 持ってー, (C: うん) 頭を, [つかまる。  
 C: [あ, はいはいはい。座ってたら, 前, 前かがみになる。座ってたら頭をあれして前かがみになる。  
 (中略: 立っていたらてすりかつり革を持つ)  
 C: だから何かにつかまって。すごい揺れですからね。  
 V1: それでやっぱり, 頭どうでした?  
 F2: あ, 頭, かばんー,  
 C: あ, 頭[かばん,  
 F2: [かばんを上にー,  
 C: そうすると大変ですよ。(F2: 笑)これ, こっちは持つわ, こっちは持つわ, でしゃがむ。

この例では、まずF 2が語彙に関する質問をし(下線部(1)), 「てすり」という語を得て、電車の中で立っている場合は「てすりを持って座る」という答えに至っている。その後、V 1が「座っていたらどうするか」という質問を投げかけ(下線部(3)), 「前を持つ」(前かがみになる)という答えに至った。さらにV 1が窓ガラスについて注意を向けたことにより(下線部(5)), F 1が頭を守る必要性に気づき(下線部(6)), かばんを頭の上のせるという案を出している(下線部(8))。

全体共有時ではF 2がグループ活動で話した内容を、「てすりを持って座る」, 「もしか, 私座る時, 前で持って, 頭をつかまる」と、まとめて発表している。さらにV 1が、グループ活動で話していた「頭をどうするか」ということについての発表を促し、F 2が「かばんを上」に」とF 1の案を話している。

グループ活動の際、V 1は「座り込む」(下線部(2)), 「前かがみになる」(下線部(4)), 「頭をおおう」(下線部(7))といった表現を提示しているのだが、F 1とF 2がそれを「アップテイク」(気づいてくり返すこと, Lyster and Ranta 1997)していないため、それらの語は発表の際に使われなかった。しかし、発表時に進行役がフィードバックした「しゃがむ」がアップテイクされている。いずれにしても発表内容がジェスチャーを通して伝わる内容であり、実際に行動できることが重要なので、課題自体は達成されていると言える。

## 2) B教室

B教室では、グループ活動の時間が長かったため、各外国人参加者の得意なこと・不得意なことが複数話されていたが、発表では得意なことを一人につき一つか二つ選んで話している。A教室と同様に、グループ活動で得た新しい表現を用いて発表することができている。

### 【例: B教室G1】

<グループ活動時>

V: じゃ, F2さんは? 何が, 得意ですか。

F2: ん?

V:何が得意ですか？  
F2:うーん, なんでもなーい(笑)  
V:えー。  
F1:そういうことないよ。  
F2:うーん。#### #talking? (笑)  
V, F1:(笑)  
V:いいですねー。  
F2:talking in English. (笑)  
V:英語を教えるのが得意ですね。  
(中略:約 34 分)  
F2:How can I say I'm good at talking. 私は一, 話して一, #できます?  
V:話すことが,  
F2:What is はなす。  
V:話す? は, to speak の dictionary form ね。(F2:うーん)話す。  
F2:ああ, 話すことが, できます。  
V:はーい。#### あの, もし, chatting, だと, 「おしゃべり」。(F1:うん)おしゃべりが, 得意で  
す。  
F2:OK。  
F1:この一, 授業の名前は, 「にほんごおしゃべり」。  
V:にほんごをしゃべる。  
F2:what's it? お, #しゃ, おしゃ, [べり  
V:[おしゃ, おしゃべり。うん。#### #F2さんは, 友達と, 例えば, 電話で話す時?  
(F2:うん)どのくらい, 話しますか? 1時間?  
F2:うーん。(笑) depends \* \* \* \* ? (笑)ときどき一, さん, [さん, 3時間?  
F1[\* , \* \* \*さんと?  
F2:\* \* \* , \* \* \*さーん, 3時間くらい?  
V:3じかーん。(F2:うーん笑)何話すのかな?  
F2:お母さーん, お父さーん, に, 2時間? 3時間くらい。  
V:えー。いいねえ, 楽しいねえ。  
F2:It's my problem. I speak too much English. (笑)

<全体共有時>  
C:じゃあ, F2さん。(F2:はーい)お願いします。はい。F2さんの自慢, はい, 得意は何ですか  
ー?  
F2:あー, 私は, お母さんが, 自慢です。  
C:お母さん, [はい。(板書)  
皆:[おー。  
C:お母さん, はい。  
F2:うーん。あー, #私は一, おしゃべりが, できます。(笑)  
C:あ, おしゃべりできますか。あーそうですか。  
F2:英語。はは。(笑)  
皆:[(笑)  
C:[英語。  
F2:[英語。(笑)

C:日本語じゃないですか。

F2:日本語じゃない。(笑)

この例では、グループ活動においてF2が自分の得意なことは「talking in English」であると言い、そこで一旦別の話題に移っている。その後、グループ活動の終盤になって何を発表するか考える時に、F2は先ほど話した自分の得意なことを、日本語で何と言うのかVに確認し、「話すことができます」という表現を得ている。さらにVが「chatting」のことを言うなら「おしゃべり」のほうがいいと言い、発表の際にF2は後者を採用して「私はおしゃべりができます」と話している。

【例:B教室G2】

<グループ活動時>

F1:ああ、F3さんの、得意なは、(V:うん)げ、あ、しゃべり、しゃべる。

F3:えー、[そう?そんなことないですよ。

V:[あー、そう、そうですねー。

F1:はい。

V:うん、すごい日本語[上手です。うん。

F1:[日本語\* \*, 人, 人間と, 人と, 人のあいだに, (V:あー, ああ, うん) つなげる, パワーが,  
(V:うん)[力あります。

F3:[そうなの?そう?[そう?あるかな?

V:[すばらしー。(拍手)すばらしー。コミュニケーションをとるのが、[上手。

F1:[うん。はい。

V:うーん!

F3:ありがとうございます。(V:笑)そっか、それ得意になりますか。(笑)

V:なるほどなるほど。

F3:じゃあ、それを、書きます。

V:うん、[そうですね。

F1:[私はそんなことできません。

(中略:約3分半)

V:書いて大丈夫です。

F3:人と人一, つながる一, こと一, が得意?

V:人と人を, つなげる,

F3:つなげる[ことが,

V:[ことが, 得意です。

F3:ありがと一。

<全体共有時>

C:それじゃ、F3さん、はい。(F3:ああ)F3。

F3:はい、では、はい、えっと一、私は、ん、これ言われましたけど, (C:はい)私は、人と人を,  
つなぐこと一が, 得意, #です。(笑)だそうです。

皆:(笑)

C:(板書しながら)つなぐことですね。はい。つなぐことが得意ですか。あーそうですか。なんか最近, 何かありますか?

F3:最近,  
 C:最近,(F3:ああ)人と人つないだの。  
 F3:あー,そうです,まこないだ,(C:はい)えっとー,ジャーナリストが〇〇(県名)に来て,(C:ええ)でそれひ,その人を,えっとー,ボランティアをして,なんていう,震災復興のためのボランティアに,紹介しました。  
 C:あーそうですかー。すばらしいですね。  
 F3:や,それ仕事だから,わからないけど。(笑)得意かどうかわからないけど。  
 C:仕事だから。  
 F3:仕事だから(笑)。  
 C:仕事でもね,なかなかね,あの仕事でもできないことがありますよね。  
 F3:あー,まあそうですね。  
 C:でも人と人がつなげると,ね,また別なつながりがね,(F3:うん)できますよね。  
 F3:そうですね。

この例では,グループ活動でF1がF3の得意なことを「しゃべる」と言い,Vはそれを「日本語が上手」と理解したが,F1は続けて「人と人の中につなげるパワーが,力があります」と説明し,Vも同意してF3がお礼を言っている。その後F1とF2の得意なことについて話し,Vが各自プリントに記入するよう促したところで,F3がVに表現を確認をして文を完成させている。発表の際F3は,F1から言ってもらったことなので,「言われましたけど」「だそうです」をつけて発表している。

このグループは外国人参加者3名が以前からの知り合いであるため,互いの得意なことを言いあっており,ここでF3は,F1によって今まで自分自身で気づいていなかった自分の長所を知り,それを語るための「人と人をつなぐ」ということばを得た。49-50ページの例で見たように,この「人と人をつなぐ」ということばは,他のグループの参加者にも「気づき」をひきおこしている。また,発表後の進行役の質問やコメントを見ても,他の外国人参加者の発表については,「どんな〇〇(料理,歌,...)が得意ですか?」「日本の〇〇はどうですか?」「これからも〇〇してください」といったものが多いが,F3に対しては最近人と人をつないだエピソードを尋ね,「仕事でもできないことがありますよね。」「人と人がつなげると,また別のつながりができますよね」とコメントしている。このように,互いに認め合い,新たな発見をし,他者にも影響を与え,さらなる思考を促し,そしてそれがことばを通して行われるというのがまさに「対話」と言える。

### 【例:B教室G3】

#### <グループ活動時>

V:お料理で何か,得意なものはありますか。自慢できるもの。

F1:お,マーボー豆腐。

V:マーボー豆腐。[ほんとに?ほんとに?]

F1:[それは,や,パ,パケットは,(V:うん)その,

F3:やっ,(笑)

F1:その,業務スーパーで,[買って,

V:[あー、レトルトですかー。(笑)  
F2:豆腐を入れ[てー、  
F1:[おいしいですよ。  
V:(笑)豆腐を入れてー、  
F2:\* \*ー、できますよー。  
V:でき[ましたー。  
F3:[食べてくださーい。(笑)  
V:でもおいしいです。  
F1:おいしい。  
F3:うん、おいしいよ。  
(中略:約 18 分半)  
F1:私はその、日本来た後で、(V:うん)じ自分で、料理を作ります。  
V:あ、料理が作れるようになりました。(F1:はい)じゃそれも自慢ですね。(F1:そうですね)マー  
ボー豆腐です。(笑)  
F1:いえ、今 noodle です。はい。そ、そうめん。  
V:そう[めん、おー。  
F2:[そうめん?(笑)  
V:そうめん夏じゃなくて冬?  
F1:冬、あー、はい、そうですね。そのー、最初、最初、最初、その、あー、そのー、水を、(V:は  
い)そのー、はい、[その、  
V:[沸かします。  
F1:沸かします。(V:うーん)はい、後で、そうめんとか、野菜とか、  
V:そう、  
F3:そうめん。  
F1:たば、その、卵?  
V:卵、卵。  
F1:卵とか、\* \* \*、入れて、(V:うん)そのーごふ、あー10分間ぐらい、食べ、[食べられます。  
V:[あー、すぐ食べられますね。

<全体共有時>

C:それじゃあですねー、えーつと、F1さん。F1さん。  
F1:はい。あー、私はそのー、あーインスタント、料理が、  
C:インスタント料理。  
F1:よく作ります。はい、例えばそのー、マーボー豆腐。[スーパーマーケット、パケットを買って、  
その、  
C:[あ、マーボー豆腐ですね、  
F1:豆腐で、一緒に使います。  
C:あ、マーボー豆腐。  
F1:5分間で、  
V:5分間でできる。(笑)  
職員:5分間でできる。  
C:5分でできる。  
F1:はいはい。(C:はい)そうめんとかー、(C:うん)その、私は、毎日、そのそうめん、  
F2:(笑)

職員:毎日?

F1:毎日, はい。その一。そうめん, その一お湯, [入って,

V:[お湯に入れ, うん。

F1:はい, その一, 野菜とか一, あ一卵とか, (C:はい)いろんな入って,

C:入れて, [はいはい。

F1:[あ一15分間ぐらい,

F3:15分, (笑)

F1:食べます。食べられます。[はい。

C:[あ一そうですか一。

この例でF1は、Vに得意な料理を聞かれ、レトルトの素を使って作るマーボー豆腐だと話して皆を笑わせている。また、その後、「日本やB市に来てできるようになったことは何か」という別の話題の際、再び料理の話をし、今度はそうめんを使った簡単な料理について話している。そして、発表の際にはこの2つをまとめて、最初に「インスタント料理が、よく作ります」と言い、「例えば」とそれぞれを紹介している。言語形式においてはグループ活動で新しく得たもの（「沸かします」等）を発表で用いることはしていないが、グループ活動で話したことがリハーサルの機能を果たし、共有部分での発表においてそれらを組み合わせて、まとまった構造で話ができている。

### 3) C教室

C教室では、全体共有部分においてペア活動で話したことも発表しているが、進行役が、他の人の発話に続けて関連のあることを話すよう促したり、さらに新しい問いを投げかけたりしているため、そこで新しく話される内容も多い。前者のほうが一度話している分、伝わりやすくなっており、進行役にうまく伝わらなくても一度話を聞いているボランティアが補足したりしている。後者の場合は、初めて話す内容のため、その場で進行役等や他の参加者と「意味の交渉」がなされることが多い。

#### 【例:C教室ペア3】

<ペア活動時>

F:多分, もっともつとあの, コミュニケーション, あったほうがいいね一。[もっと。

V:[うーん。そうですね。うーん。\* \* \* \* ,

F:外国人は, あの一, 住んでる, 所に, もっと参加, (V:うーん)町内会とかね, (V:うんうんうんうん)もっと参加したほうがいいよね。(V:そうですね)自分の, いいところを, 見せるようにね, (V:うん, うん)もっと, コミュニケーション, (V:うん)近所付き合い[とかね。

V:[うん, そうですね。\* \* \* \* 今, うちの娘の学校で, その, 町内会で, 子ども会, その町内の, 子どもだけを集めて, イベントするんですね。(F:ああ)そのときに, うちの町内にも, やっぱり大学の, あの一, アパートなので, 外国人がいるんですけど, その外国人に, 案内を, 渡す人と渡さない人がいて。(笑)ただ, それはうちの家内はもうそれが, あの, 納得いなくて, 「もうみんな, 一緒にいるんだから, みんなに配ろうよ」(F:ああ)って言うんですけど,  
(後略)

<全体共有時>

F:もともととあのー、日本人とー外国人、もともとコミュニケーションが、あー、あったほうがいいねー。ま、外国人は、あのー、住んでいるー、あのー、所の生活に、何か参加したらいい。あの、町内会とかーあの、#近所付き合いね、(C:うん)自分のいいところを見せるように、(C:うん)私たちはそーんなにうるさいじゃなーい、そーんなにー危ないじゃなーい。(笑)

C:そーんなにうるさくない。そーんなに危なくない。(笑)全然、全然危なくない。

F:(笑)私、初めて、初めてー、あのー、町内会に行った時、あのー、コロツケを、たくさん、作った。作っ[て、持って行ったね。

C:[へーー、コロツケ？

F:コロツケつ、うん。初めての町内会。あのー、ミーティングのあ、の後に、あのー、宴会あるね。(V:うーん)その時はあのー、(C:板書)その、コロツケねー、たくさんのコロツケ持って行った。あるおばあちゃんは、あのー、「20個だけー食べたー」って言われたー。(笑)

(中略)

F:20、20個(笑)、それでーね、私に、ああ今回、あ、今度、何か作って、えー、もう作って、私たちは「そーんなに危なくなーい」って言われた。あの、あそこの日本人は、「そーんなに、危なくないねー」って、私に言われたね。その時私もねー、それ、私も「そーんなに危なくなーい」、と、あの、答えたかったけどーね、何も言わなかったねー。(笑)聞いただけね。

C:それはその日本人が、自分たちは危なくないよって、(F:ああ)Fさんに言った。

F:言った。うん初めての、

この例で、最初の「外国人がもっと地域の活動に参加したほうが良い」という話はペア活動でもしており、全体共有時でも進行役に意図が伝わっている。しかしその後の町内会にコロツケを作って持って行ったエピソードはこの時に初めて話をした。日本人に「(外国人は)そーんなに危なくない」と言われ、自分も「そーんなに危なくないですよ」と答えたかったが何も言わなかった、ということと言いたかったのだが、進行役は、日本人がFに対して「自分たちは危なくないよ」と言ったと理解して、「理解確認」を行っている。それをFが肯定したために、誤解をしたままこの話が終わっている。もしFがこのエピソードをペア活動でしていれば、Fの話し方の変化や、パートナーであるボランティアによる補足があったかもしれない。

【例:C教室ペア2】

<ペア活動時>

F:今の会社は、いい、みんな、みんな、仲良くだけど、(V:うん)でも、もうこの人、なんかいい。

(V:うん)もう、悪いことなってるから、私もう逃げる。(V:あー)わかる。私もう、うまくできる。

[もう、これ。

V:[ああ、あーあーあーあー。もう何か、

F:問題なる前に私は、(笑)

V:ああ、何となく、何となくー、

F:なる。うん。

V:これ以上はあれかなーと、(F:そうそうそう) \* \* \*あれかなーと思ったら、

F:もう私、

V:離れる？



F: 離れる。もう早い。私, [逃げるは。  
V: [ふーん。最初はそれやって, [あまり, あー, わからなくてー,  
F: [うん。最初はな, あまりない。最初いっぱい, ぶつけた。ぶつけた。[ぶつけた。  
V: [あー, それでー,  
F: もうやーなった。  
V: け, けんかになったり, 嫌な思いをしたりして, 大変, つらかったり?[あー。  
F: [私, けんかね, 早い。(V: 笑)うん。(V: ふーん。)私すごい, けんか早いから,

<全体共有時>

F: 私たち仕事, 日本人と仕事してるやろ?(C: うん)だから, 日本人と日本人も, ぶつけるでしょ  
う?(笑)  
C: うん, それはあると思う。  
F: それ, うん。でも, つらいけど, もう, \* \* \*, 自分でもう, ##(C: あああ)見るだけ。(笑)  
あー, これだけ。ん。  
C: うーん。うーんと, 今のからな, えーとー, 自分はじゃあ, あんまりそれに関係しない?(両手  
の人差し指で×を作って)日本人がこうやっているところを, #Fさんはあんまり, [こう,  
F: [もう, 私けんか早いからー, だから, 私ね, もう, する前に, 私もう,  
V: あえて離れる?(笑)  
F: 離れる。もしもけんかすると, 私はやい。

この例では, ペア活動で一度話していることを全体共有でも話している。全体共有時において, 進行役がFに「日本人同士がぶつかっているところにあまり関わらないということか」と「理解確認」を行い, それに対してFが説明する際に, Vがペア活動時に使ったのと同じことばを用いて「あえて離れる?」と補足をしている。

しかし, 以下の例は, 全体共有時にのみした話であったため, Fの意図が伝わるまでには他のボランティアも加わってかなり長く「意味の交渉」が行われている。

<全体共有時>

F: 問題はね, 病院行って, あの一, あっちからね, 先生日本人ね。私たち外人やろう?それすぐ  
あの一, あれ一何か\* \* ね。あの人たちね, 考え, 私たちねー, 自分の国へ帰って, 治療して  
ーほうがいい, 考え。まずね, [先生, 日本, 日本の, の, 日本の先生。  
C: [えええ, ごめんごめん, えーつともっかいもっかい。自分の国へ帰るのは, 外国人?  
F: ええ。そしたら, 私たち話すると, ちょーつと, つらいなるよ。先生たちと。  
C: 先生もつらいの?  
F: #それあるよ。  
C: あー, なっ?うーん, ちょっとなんか,  
F: だから, (C: うん)あまり, あーん, あの人たちもしも私たちね, 何か, 検査とかー, 「これお金  
かかるねー」ってすぐ言う。(v1: うん), ああ, わかるけど, \* \* 金かかる当たり前, それかか  
る。(皆: 笑)うん。「でもあーこれ, んーんーんーんー, これはいい, 別にこれでいいよ。」はい  
終わり。  
v1: うーん。  
C: [え, え,  
F: [それそう。  
C: ちゃんと説明しない?

F:説明するけど,でも,  
v2:[もう,  
F:[外人だからなんかめんどくさーいかなー。あー, [これもあー,  
皆:[あー。  
v2:そんな感じがする。  
v1:そういうのが[あるのね。  
v2:[先生が, (F:ああ, そうそうそう)「国に帰ったらいい,」と言って,  
F:考えからー, [うーん。  
v2:[しっかり説明しないと思う。 (怒って)それは!  
v1:どこの病院ですか, それ。  
皆:(笑)  
F:いろいろあるよ。

#### 4.4. まとめと考察

以上の分析から明らかになった各教室の対話活動の特徴をまとめる。

まず, 活動の全体構成と時間配分から, A教室は外国人参加者への情報提供, B教室はグループでの対話, C教室はペアでの対話と全体共有及び全体での対話に重点が置かれていた。A教室の場合, 「防災」というテーマの特性もあり, 情報提供が多くなったことが考えられる。

進行方法に関しては, A, B教室では全体共有部分で外国人参加者のみが順に指名されて発表し, それに対して進行役やボランティアがコメントをしていたのに対し, C教室では外国人参加者とボランティアが自由に意見を交わしていた。またA, B教室では外国人参加者が全員発表した後, 進行役がまとめや他の情報提供をして終了していたが, C教室では共有部分においても話の展開に合わせて進行役が新たな問いを投げかけ, 2回目のペア活動も当初の予定と異なるものを指示している。C教室のような進行方法は進行役に場と話題の展開をコントロールし, 話し合いが深まるようなしかけをしていくといったスキルが必要である。C教室の調査当日の進行役は, 設立当初アドバイザーとして派遣され, その後もボランティアとして参加を続けている「地域日本語教育の専門家」と呼べる人材であったことが大きいだろう。

ペア/グループ活動においては, A, B教室では上位の話題を開始するのは全てボランティアであり, 活動を進める主導権が主にボランティア側にあった。全体共有部分で外国人参加者のみが発表していたことと併せて考えると, A, B教室では「外国人参加者」と「ボランティア」の役割が固定化されがちであると言える。

話題展開のあり方を見てみると, A, C教室ではテーマに沿った話題にほぼ終始しているのに対し, B教室ではテーマに関連のない話題に派生する例が見られた。これは, A, C教室のペア/グループ活動の課題が具体的でゴールのあるものであり, その過程や成果

を視覚化できる「作業」を伴っていること、さらに活動をいくつかのスマールステップに分けていることが要因であると考えられる。第二言語習得研究においても、タスクを遂行する過程で他者との相互交流を通して言語が身につくとする「タスクに基づいた言語教育」(Task-based language teaching/instruction, Skehan 1996 他)の考えがあり、またそれらの研究でタスクの条件とされているものに、「作業計画であること」「ゴールが志向され、参加者がアクティブな役割を果たすこと」「現実世界の言語使用を含むこと」「あらかじめ言語形式が決められているのではなく、意味に焦点があること」などがある (Pica et. Al 1993, Skehan 1998, Ellis 2003 他)。したがって対話活動の効果を上げるためには、上述した点をポイントに活動をデザインすることが有効であると言えるだろう。

言語形式への焦点化について見ると、B教室では外国人参加者の言語形式への意識が比較的高く、ボランティアも外国人参加者が問題を感じる前に言語形式についての説明を行う例が多く見られた。これは、B教室では進行役が使われそうな文型を前もって提示していることや、外国人参加者にALTが多いこと、配付されたプリントの内容を順に追って進めているグループがあることなどが要因として考えられた。一方、C教室のうち2つのペアでは、言語形式への焦点化が全く見られず、「意味の交渉」を通して相互理解をはかっていた。

全体活動時においても、ペア/グループで個別にやりとりする例が見られた。全体で進められている話題内容について、ボランティアが同じペア/グループの外国人参加者の場合はどうかを尋ねたり、互いに感想やコメントを言い合ったりするもの、進行役や発表者の発話でわからない部分を確認したりするものであった。外国人参加者が一人で「プライベートスピーチ」を発する例もあった。

さらに、ペア/グループ活動時の発話と発表時の発話を比べてみると、A、B教室では、一度話したことを改めて発表するため、ペア/グループ活動時に得た新しい表現を用いたり、よりまとまった構造に組み立てて発表が行われていた。ペア/グループ活動で自分自身について伝えるための「ことば」を得て、それを改めて他者に話すことで、その新たな「ことば」を「自分のもの」にすることにつながっているのではないだろうか。C教室では、ペア活動で話したことを全体共有部で外国人参加者が話す際に、一度話をしているボランティアが補足をして、他者の理解を助ける例が見られた。さらに、全体共有部分でも話題の展開や進行役からの新たな問いがあることから、全体共有部分で新しく話されることも多かった。その場合はペア活動で一度話している内容を話すものよりも意味が伝わりにくいことがあり、全体共有の場で「意味の交渉」がおこっていた。C教室は全体共有部もまた動的な「対話」の場になっていると言える。

## 引用文献

- Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. & Varonis, E. (1985) Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In Gass, S. & Madden, C. *Input in Second Language Acquisition*. Rowle, Mas : Newbeurry House.
- Long, M. H. (1983) Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, 126-141
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997) Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66
- Ohta, A. S. (2001) *Second Language Acquisition Process in the Classroom, Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pica, T. , Kanagy, R. & Falodun, J. (1993) Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In Croodes, G. & Gass, S. M. (eds.) *Tasks and Language Teaching: Integrating Theory and Practice*. Multilingual Matters.
- Skehan, P. (1996) A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17, 38-62
- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

## 5. 結論

本章では、3章でのインタビューから明らかになったことと、4章の対話活動の分析から明らかになったことを照らし合わせ、教室の経緯や理念と実践がどのように関連しているのかを検証し、「対話中心の活動」の意義と課題をまとめる。

### 5.1. 教室の経緯・理念と実践との関連

A, B教室は、教室設立当初から文型中心の積み上げ型の活動を10年以上続けてきた歴史があり、現在も文型中心の活動と対話活動を共に重視し、A教室は1回の活動時間を分けて、B教室は開催時期を分けて、併用している。積み上げ型の活動を熱心に行ってきた歴史が長かった分、対話活動においても、積み上げ型の活動の形態、関係性（役割）や言語学習観を無意識にであれ踏襲することとなり、ボランティアが常に活動を主導したり、外国人参加者だけが「学ぶ側」として発表を行ったり、言語形式により注意が向く傾向が見られたのではないだろうか。

言語形式の扱い方についてB教室のコーディネーターは、対話活動は対等な関係でのおしゃべりであり、文法などは取り立てて扱わないという考えであったのに対し、A教室では対話活動にも文型を取り入れたいという考えが部会長らから語られた。しかし実際の対話活動においては、B教室の方が外国人参加者にもボランティアにも言語形式への意識が高い人が多く、語彙・表現だけではなく文型・文法に関するLREも多かった。また、B教室の方が、ボランティア1名に直面して外国人参加者3名が座るといった座席配置や、プリントにある語彙や例文の確認作業、ボランティアが外国人参加者を指名してその場にいる他者のことについてもう一度話させる活動など、より「学校型」に近い要素が見られた。実際の活動のあり方は、参加者個々の認識が反映されるものであり、外国人参加者及びボランティア全員で共通の認識を持つには時間がかかるのだろう。

C教室は、教室の目的を「地域づくり」にあるとし、外国人と日本人が認め合い共にあることと、そこでコミュニケーションが交わされることを重視している。実際の活動においても、外国人参加者とボランティアがテーマについて共に意見を出し合っており、ペア活動においても、言語形式を顕在化させるよりも、「意味の交渉」を通して相互理解をはかることに重点が置かれていた。C教室でも活動のあり方に紆余曲折があったが、全員で話し合いの場を持ち、教室の意義について認識を共有している。運営自体にも「対話」が必要であると言えるだろう。D教室の対話活動を観察することはできなかったが、教室の意義づけはC教室と共通していた。

このように一口に「対話中心の活動」と言っても、教室の経緯、活動理念、言語学習観、さらに個々の参加者の認識によって、実態は様々に異なったバリエーションを持つものとなる。

## 5.2. 「対話中心の活動」の意義と課題

対話活動の実践によって、参加者の間で「顔と顔が見える関係」が構築されていること、また日本人参加者の間口が広がり、地域に展開しやすい可能性を持っていることが実践者から共通して語られた。これは地域社会における活動として適したあり方であると言える。

外国人参加者について言えば、対話活動に参加することにより、声や表情が変化し、人前で話すことへの積極性や自信が付き、伝えたいことをまとめたかたちで伝えられるようになる、といった効果が語られており、地域に暮らしていく外国人にとって重要なコミュニケーション能力が身につけているということが言えるだろう。実際の活動を見ても、「自分たちのこと」についてやりとりする中で新たな「ことば」を得て、それを改めて他者に伝えることによって「自分のもの」にできるようなしくみになっている。

しかし、文型積み上げ型の活動を長く続けてきた実践者においては、対話活動にもその活動形態や役割意識・関係性が影響を及ぼしている。そもそも両者は、「言語形式をとりたてて効率よく教えることでことばの能力が身につく」というものと、「自分たちにとって意味のある文脈において伝え合い、理解し合う中で、その場にふさわしい“ことば”を獲得していく」という、全く異なる言語学習観に基づいているので、1つの教室で両者を併用したり、異なる場であっても同じ人が両方を実践するというのは、難しいのではないだろうか。しかし実際には、ボランティアで行われている活動に対して、様々なバリエーションを持った教室の開催とそのための人材の確保を要求することは難しいのが現状である。

また、対話活動においては、文型積み上げ型の活動を行うのとは違ったスキルや能力(「対話力」)がボランティアに要求されるが、それは実践を通して時間をかけて身につけられていくものであり、折にふれて活動をふり返り、参加者間で共通認識を持つことが重要である。

さらに、日本語が初歩段階の外国人参加者が同じ対話活動に参加することは難しく、そのような外国人を対象とした学びの場は別に用意される必要がある。そして、対話活動の中に、外国人参加者もボランティアも共に意見を交わし学べるようなしくみを持たせ、その場で臨機応変に進行していくためには、「地域日本語教育専門家」の存在が不可欠である。

以上のことから、教室の理念を明確にして参加者と共有をはかり、それを体現できる場をデザインし、さらにそこから地域へとつないでいく「コーディネーター」と、地域社会とそこに暮らす外国人の状況に応じて、日本語が初歩段階の外国人の学習を保障し、対話活動を学びがおこるようにデザインできる「地域日本語教育専門家」が必要であり、そういった専門性を持った人材を配置する等の、行政による制度整備が必要とされる。

## 6. おわりに

本研究では、「対話中心の活動」を実践している地域日本語教室を対象に、インタビュー調査と実際の活動の観察・記録を行い、インタビューの分析から対話活動に至る経緯や教室理念、及び対話活動の効果と課題が実践者にどのように認識されているかを明らかにし、活動の分析から学びの実態と教室間のバリエーションを明らかにした。そして両者の間の関連を検証し、対話活動の意義と、実践にあたって整えられるべき条件を提示した。

第3章では、インタビューでの実践者の語りをもとに、対話活動にいたる背景や要因、対話活動の効果について、共通したテーマを抽出した。その結果、まず対話活動に至った背景として、「文型積み上げ型の活動に対する問題意識や疑問」、「文化庁の施策と、対話活動に関する講座の影響」の2点が共通項として挙げられた。対話活動の効果としては、「顔と顔が見える関係の構築」、「外国人参加者の変化、日本語力に関する実感」、「ボランティアの負担軽減、楽しさ」、「日本人参加者の間口の広がり、地域づくり」の4点が、また課題あるいは展望として「言語形式の取り上げ方」、「ボランティアの対話力向上」、「初歩段階の外国人参加者」、「進行役の難しさと専門家の協働」、「外国人参加者の主体的な関わり」、「活動と参加者の広がり」の6点が抽出された。

第4章では、各教室の実際の対話活動を分析し、活動の特徴やバリエーションと、学びの実態を明らかにした。

どの教室も、テーマを提示し、ペア／グループで話し合い、最後に全体で共有するという流れは同じであったが、A、B教室では共有部分で外国人参加者のみが指名された順に発表し、発表後は進行役がまとめや他の情報提供をして終了しているのに対し、C教室では共有部分で外国人参加者もボランティアも共に意見を交わし、話の展開に合わせて進行役が新たな問いを投げかけてもう一度ペア活動を行い、対話を深めていた。

ペア／グループ活動においてもA、B教室では活動を進める主導権は主にボランティアのほうにあり、「役割の固定化」が見られた。話題展開については、A、C教室のペア／グループ活動では具体的で視覚化を伴った課題がいくつかのステップに分けて設定されていたため、話題が終始テーマに沿って進行していた。言語形式への意識はB教室の外国人参加者とボランティアが比較的高く、C教室では言語形式よりも「意味の交渉」を通じた相互理解が中心となっていた。

ペア／グループ活動と全体共有部の関連を見ると、A、B教室ではペア／グループ活動時に「自分（たち）のこと」について語るための新たな「ことば」を得て、それを全体共有部でまとまった形で発表することができており、個々の対話を全体で共有するという活動の流れが、外国人参加者が新たな「ことば」を自分のものとする機会となっていることがうかがえた。C教室は、全体共有部も、ペア／グループでの対話をもとにした新たな対

話の場となっていた。

第5章では、3章と4章の分析結果を照らし合わせて両者の連関を検証し、「対話中心の」活動」の意義と実践にあたっての課題をまとめて結論とした。

対話活動を実施することによって、外国人参加者に地域社会で暮らしていくため重要なコミュニケーション能力が身につくこと、地域社会における人間関係もできること、また日本人参加者の間口も広がり、地域に展開しやすいといった意義が見出された。一方で、従来の「言語学習観」をシフトさせ、教室内で活動に対して共通の理念を持ち、その上でボランティアが「対話力」を身につけていくこと、また日本語が初歩段階の外国人参加者の学習機会を保障したり、対話活動を学びがおこるようにデザインしたりすることなど、対話活動の実践にはまだ多くの課題がある。それらの条件を整えるためには、「コーディネーター」や「地域日本語教育専門家」が必要不可欠であり、ボランティアに頼るのではなく、これらの人材を配置し、全体として機能させる「地域日本語教育システム」が必要であることを主張したい。



**【資料】**

## A. 調査依頼書及び承諾書

\_\_\_\_\_(団体名及び代表者名) 様

### 調査への協力をお願い

私は日本語教育を専門とし、大学で留学生の日本語教育に携わる一方で、地域に暮らす外国人住民への日本語支援活動にも関わり、そのあり方について考えてまいりました。

地域の日本語教室では、長い間、留学生等を対象とした日本語教育を踏襲し、文型を順に積み上げていくような「学校型」の活動がおこなわれてきましたが、最近になって、外国人参加者と日本人ボランティアとが相互に学び合い、人間関係を構築することを目指した「対話中心の活動」をおこなうところも増えてきました。

しかし、そのような「対話中心の活動」が実際にどのようにおこなわれ、そこでどのような学びがおこり、また実施にあたってどのような課題があるか等については、いまだ共有されていない部分が多いと思います。そこで私は、「対話中心の活動」を実践されている方たちからお話を聞いたり、実際の活動を見せていただいたりすることによって、地域の日本語教室において「対話中心の活動」をおこなう意義を明らかにしたいと思っています。

つきましては、「対話中心の活動」を実践されている貴団体に、ご協力をいただけないでしょうか。具体的には、以下の2つを考えております。

- 1) 日本語教室での活動の様子を録音・観察させていただく
- 2) 日本語教室で中心となって活動されているボランティアの方に、以下のような内容でインタビューをさせていただく
  - ・「対話中心の活動」をおこなうようになった経緯
  - ・地域日本語活動についての考え方やその変化
  - ・「対話中心の活動」をおこなう上での困難点 等

いただいたデータは、研究以外の目的には使用しないことを約束します。また、協力者のプライバシーは必ず守ります。

この研究は文部科学省から研究補助金を受けており、調査結果は報告書にまとめ、協力者のみなさまにも還元します。

研究の目的や趣旨をご理解いただき、ご許可をいただきますよう、お願い申し上げます。

鳥取大学国際交流センター  
講師 御館 久里恵

## 承諾書

地域日本語教室における対話中心の活動に関する研究に際し，この研究の目的や趣旨を理解し，活動の録音および観察を認めます。

またこの調査資料を，調査者の研究報告および論文に使用することを認めます。

年 月 日

---

(団体名)

---

(代表者 または 担当者 氏名)

## B. 文字化の方法及び用いた記号

### 1) インタビューの文字化方法

1. 漢字・かな・数字で表記する。
2. 話者が変わったところで改行する。「話者（役職）名」「：」に続けて発話を記す。一人の話者が話し続けている時は、2行以上にわたっても2行目以下の行頭は下げない。

例) 調査者：今日はよろしくお願いたします。  
A代表：こちらこそ。  
調査者：まずは教室開設時のことについておうかがいしたいんですが、教室を開設されたきっかけは何だったんでしょうか。

3. 言い間違いや、相手の発話にはさまれたあいづちなど、文意に影響しないものは省略する。(同意や肯定を表す「うん」「そうですね」などは記述する。)
4. フィラー(「あー」「えっとー」など)は省略するが、質問への答えにくさや戸惑い、思考中を表している場合は省略しない。(判断に迷った場合は記述する。)
5. 母音の引き伸ばしは、長さに応じて「ー」を連続して挿入する。
6. 文意の切れ目を「。」で表し、呼気段落ごとに(息継ぎの箇所)「,」を記入する。話者が交代する時でも、語りが途中ならば「。」でなく「,」で終わることもある。

例) B職員：それで改めてボランティアの研修会を開催することにしたんです。  
調査者：あー、やっぱり今までのやり方とはずいぶん違うから、  
B職員：みんなで共通の認識を持つことが必要だと思ひましてね。

7. 上昇調のイントネーションがあるところは「？」で表す。
8. 長めの沈黙がある場合、「#」を用いて表す。おおよそ「#」1つを1秒とする。6秒以上の沈黙の場合は、「#」2つの間に( )を入れ、秒数を記入する。
9. 笑いは、「(笑)」で表す。音を表記できるくらいの大きな笑いの場合はひらがなで表す。  
例) C代表：そのへんはいいかげんなもので。(笑)  
C代表：そのへんはいいかげんなもので。はっはっは。(笑)
10. 音声が聞き取れない箇所は、おおよその拍数に合わせて「\*」を挿入する。
11. 調査者が非言語行動や状況説明を加える場合は、( )で挿入する。

## 2) 録音した活動の文字化方法

1. 日本語の発話は、全て聞こえたとおりに漢字・かな・数字で表記する。  
外国語の発話はアルファベットで表記する。
2. 話者名は外国人参加者をF，ボランティアをV，コーディネーターをCとし，外国人参加者とボランティアは複数のため番号を付す。話者が変わったところで改行する。ただし，あいづちのみの発話は改行せず，( ) 内に挿入する。

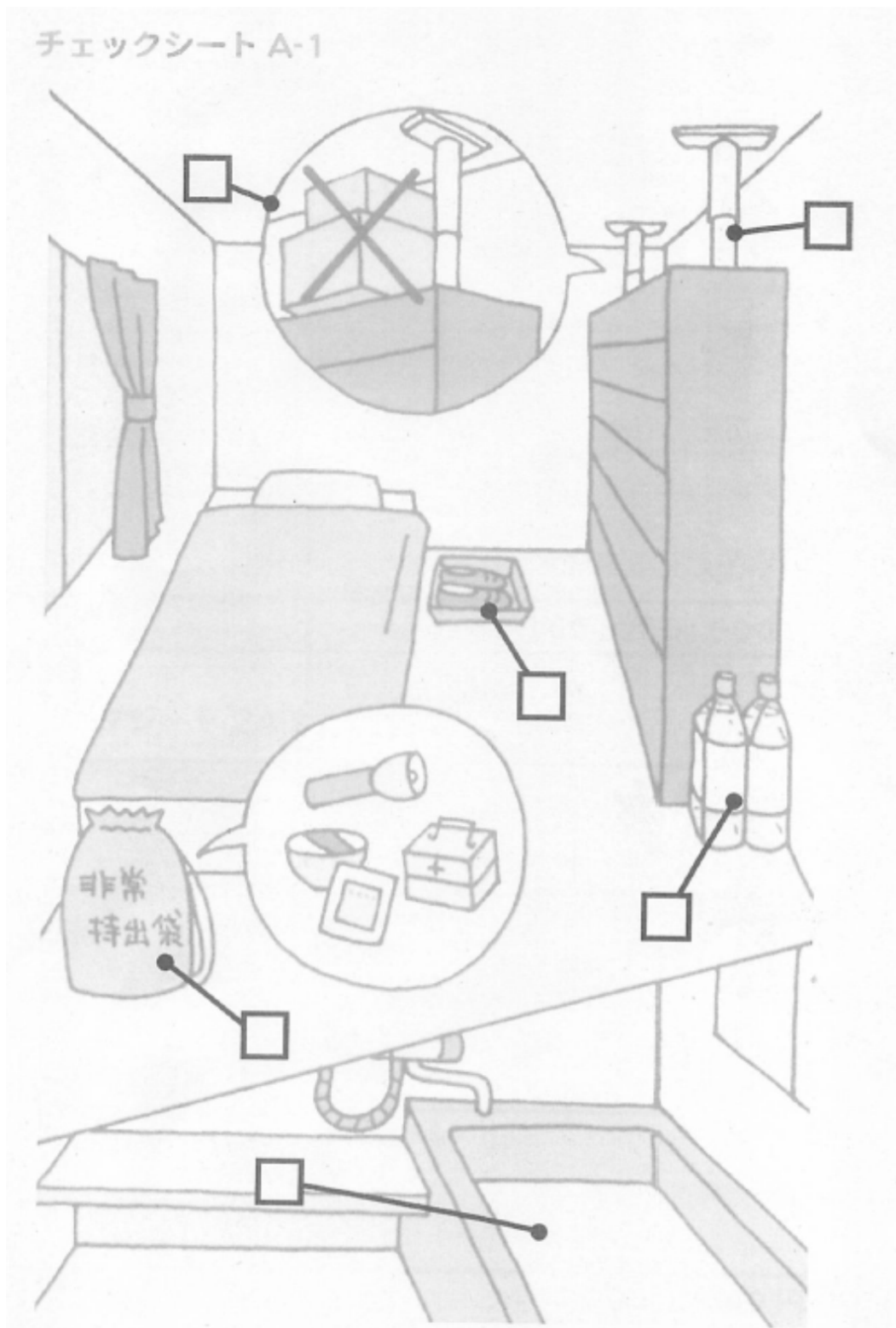
例) F 1 : 見ただけではわかりませんから，大変でした。  
C : そうですね。同じような経験をしたことがある人はいますか？  
V 2 : 私も外国で生活していたことがあるんですけど，(C : うん) やっぱり同じようなことを感じましたね。

3. 母音の引き伸ばしは，長さに応じて「ー」を連続して挿入する。
4. 文意の切れ目を「。」(外国語は「.」) で表し，呼気段落ごとに(息継ぎの箇所)「，」を記入する。  
例) V 3 : そういうことよくありますよね。[それに，  
F 3 : [でも最近は慣れてきましたから，もう大丈夫です。
5. 話者が重なっているところは，[ で示す。(上記4. 例)
6. 上昇調のイントネーションがあるところは「？」で表す。
7. 長めの沈黙がある場合，「#」を用いて表す。おおよそ「#」1つを1秒とする。6秒以上の沈黙の場合は，「#」2つの間に( ) を入れ，秒数を記入する。
8. 笑いは，「(笑)」で表す。音を表記できるくらい大きな笑いの場合はひらがな(外国語による発話の時はアルファベット)で表す。  
例) V 4 : おもしろいですねー。(笑)  
V 4 : おもしろいですねー。はっはっは。(笑)
9. 音声聞き取れない箇所は，おおよその拍数に合わせて「\*」を挿入する。
10. 調査者が非言語行動や状況説明を加える場合は，( ) で挿入する。

C. 対話活動に用いられた資料

1) A教室

- ①防災チェックシート（出典：『にほんごボランティア手帖 すぐに使える活動ネタ集』  
米勢治子・吉田聖子，凡人社）



## 5 どこに避難する？

自宅建物が火災や倒壊の危険があるときは、避難場所へ避難しましょう。

### ◆避難時の服装

- ヘルメットなど頭を守るものを身に着ける。
- 長そで、長ズボンを着る。
- 素材は綿のもの
- 底の厚い靴を履く。
- 軍手を着用する。



### ◆避難時の注意点

- 非常持出品の携行（リュック等）を使用し、両手をあけておく。
- ブレーカーを落とし、ガスの元栓を閉める。
- 狭い道、塀際、川べり、がけなどを避ける。
- 車は使わず、徒歩で避難する。
- 高齢者や障がい者、乳幼児がいる場合には、みんなで協力して避難する。



### コラム

#### なぜブレーカーを落とすの？

電気が復旧した時、破損や倒れた電気器具から出火したり、断線した電線コードがショートするなどを原因として火災が発生するおそれがあります。これを「通電火災」といいます。自宅等を離れる際は、必ずブレーカーを落とすとともに、コンセントも抜いておきましょう。



## ②どこに避難する？

(出典：『減災行動のススメ〜できることから今すぐに〜』横浜市消防局)



③木曜日午後 1 : 00 地震発生！ (オリジナル)

平日(木曜日) 午後1:00 地震発生！ ライフライン(電気・ガス・水道)は全てとまりました。

第4グループ	
あなた 夫(妻) 子供(達)	駅周辺 (地下街・デパート等)で買い物をしています
グラツときたとき どこにいますか？	
グラツときたとき どうしますか？	
ゆれが止まったら どうしますか？	
どんな服装ですか？ 持っているものは？	
気がついたこと	



④「津波てんでんこ」歌詞（オリジナル）

津波てんでんこ 歌詞

生を受けた赤ん坊の命が 眩<sup>まぶ</sup>しいほど輝<sup>かがや</sup>いているのと  
同じ命 あなたも持っている だから生きてることを責めないで

津波てんでんこ 津波てんでんこ

花が枯れて種を残すように どうか命つないでいて欲しい  
私たちの幸せな記憶<sup>きおく</sup>を 誰か一人残せるのならば

津波てんでんこ 津波てんでんこ

それは家族の悲しい約束 きっと他人（人）に否定されるだろう  
私たちはそうやって今まで 細<sup>ほ</sup>い糸<sup>いと</sup>で命<sup>いのち</sup>つないできた

津波てんでんこ 津波てんでんこ

私たちは生きていかなければ 私たちは生き残らなければ  
たとえ他人（ひと）に非情<sup>ひじょう</sup>と言われても  
それがたった一人だとしても

津波てんでんこ 津波てんでんこ 津波てんでんこ 津波てんでんこ

津波てんでんこ = 命てんでんこ

津波の際にはとにかく迷わずに一人ひとりばらばらで空<sup>そら</sup>方で高<sup>たか</sup>岩<sup>いわ</sup>に逃げろ！！

決して引き戻らない事。

岩手県の三陸海岸地域の津波防災伝家のひとつ

・一家全滅した家系や血筋がたえることからの悲しい叫び

1 7 1 災害用伝言ダイヤルを知っていますか

2) B教室

わたしのできること (出典:『にほんご宝船』春原憲一郎監修, アスク)

# わたしのできること

あなたはどんなことが得意? できることを、たくさん自慢しちゃおう。  
でも、できないこともあるよね……。できないことも自慢する?

ことば	得意な ( )	不得意な ( )	できる ( )
	冷蔵庫 ( )	すぐ ( )	早起き ( )
	つらい ( )	自慢 ( )	忘れる ( )

①わたしのできること……ヨランダさんの場合

わたしの得意なこと  
できること



冷蔵庫の中のもので、すぐに、ごはんを作るのが得意です!  
20分あつたら、暁ごはんを作ることができます!



わたしの不得意なこと  
できないこと



早起き……です。  
毎朝、がんばって起きていますが……。つらい……。



わたしの「できます」自慢!



1. ごはんを早く作ることができます!  
コンテストに出たことがあります!
2. 足のうらを上手にマッサージすることができます!  
フロみだい?
3. 寝るとすぐにいやなことを忘れることができます!  
でも……大切なことも忘れる……

②得意なことは？ できることは？ できるだけたくさん書いてみよう。

わたしの得意なこと  
できること




---



---



---



---



わたしの不得意なこと  
できないこと




---



---



---



---

わたしの「できます」自慢！



1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

③「得意なこと」と「不得意なこと」をインタビューしてみよう。

	ヨランダさん	( )さん	( )さん	( )さん
何が得意？ できる	冷蔵庫の中のもので、 すぐにごはんを作 ることができます。			
何が不得意？ できない？	早起きです。			

3) C教室

困ったときの〇〇 (オリジナル)

にほんご  
nihongo

2012/3/10

困ったときの 〇〇 komatta toki no 〇〇

私たちは毎日いろいろな問題にぶつかります。

それをどうやって解決していますか。解決方法を話しながら、  
私たちの生活には、本当に何が必要か考えましょう。

Watashitachi wa mainichi iroirona mondai ni butskarimasu.

Sore o dooyatte kaiketsushite imasu ka. Kaiketsu-hoohoo o hanashinagara

Watashitachi no seikatsu niwa, hontoo ni nani ga hitsuyoo ka kangaemashoo.

\*解決する kaiketsusuru ... settle; solve resolver résoudre

1. みなさんは困ったとき、どうやってそれを解決していますか。  
Minasan wa komatta toki, dooyatte sore o kaiketsushimasu ka?



たとえば・・・「困ったときの インターネット！」  
Tatoeba... 「komatta toki no intaanetto！」

2. 毎日の生活で困っていることは何ですか。  
Mainichi no seikatsu de komatteiru koto wa nann desu ka?

困っていること、または困っていたこと 1つを 1枚の post-it に書いてください。

困っている人は、自分でなくてもいいです。

そしてどうやったら解決できると思いますか。解決した経験があれば、それも話してください。

Komatte iru koto, matawa komatte ita koto o hitotsu o i-mai no post-it ni kaite kudasai. Komatte iru hito wa jibun de naku temo ii desu. Soshite dooyattara kaiketsu dekiru to omoimasu ka? Kaiketsushita keiken ga areba, sore mo hanashite kudasai.

困っていること / 困っていたこと

困っているわけ

その解決方法

Komatte iru koto / komatte ita koto

Komatte iru wake Sono kaiketsu-hoohoo

あとで、ふたりでプレゼン\*してもらいます。

\*presentation 演示

<メモ memo >

---

---

---

---

---

---

---

---

3. 問題を解決するとき、いちばんなにが必要だと思えますか。  
Mondai o kaiketsusuru toki, ichiban nani ga hitsuyoo da to omoimasu ka?

平成 23～24 年度科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）

[若手研究(B)]（課題番号：23720266）

研究成果報告書

**地域日本語教室における「対話中心の活動」の  
意義と効果に関する研究**

発行日 2013 年 3 月 30 日

発 行 御館 久里恵

鳥取大学国際交流センター

〒680-8550 鳥取市湖山町南 4-101

電話 0857-31-5748 FAX 0857-31-6065