

## 日本語教室で活動する支援者のための支援の可能性

内海由美子（千葉大学）

富谷 玲子（上智大学）

### 1.はじめに

1990年代、日本語を母語としない住民（注1）の急増に伴って国内各地で市民による日本語学習支援活動が起こり、日本語学習の場を提供するという点で現在成果を上げつつある。その多くは日本語教室と呼ばれ、学校組織や公的システムを持たないボランティアな活動の中から生活地域に日本語学習の場を作り出してきたが、活動上の困難に直面していることも事実である。

日本語教室では様々な支援が行われているが、日本語学習面で日本語ボランティア（以下「支援者」と記す）（注2）自身から特に問題として意識されているのは、教授活動に必要な知識・技術に関する面である。教授活動の改善を図るために、現在、各地で支援者のための研修（日本語ボランティア研修）が開催され多くの参加者を集めている。研修が教授活動を含む学習支援活動の改善を目的とする以上、日本語教室の現状と問題点およびその原因の追究などが基礎的検討作業として必要であるが、基礎研究の結果を待つ間もなく研修が行われているというのが現状である。

本稿では、日本語教室の「日本語学習の場」としての側面について、日本語学習支援活動の改善を目的とした研修のあり方を探ることを目的とする。まず、日本語教室が担う機能の多様性とそこから発生する諸問題について概観した上で、学習の場としての日本語教室の特徴、支援者のための研修の現状（研修のバリエーション、研修に対するニーズ、研修の限界）について分析し、その結果から新たな支援者支援の可能性について考察する。

#### 1.1.日本語教室の機能

日本語教室は様々な役割を担っている。住民としての権利保障という観点から見るならば、在住外国人の日本語学習を保障し、地域社会に参加するための支援

を日本語教室は行っていると言える。在住外国人のための補償教育の二側面（山田 1997）すなわち「ライフチャンス追求のために速やかに言語を中心とした行動能力を養成する」、「地域社会に住民として参加する」という側面のいずれをも現在の日本語教室は担わざるをえない状況にある。その結果、日本語教室は様々な機能を担うこととなり、その中で日本語学習も行われることとなる。

支援者の役割という視点から高柳は「日本語ボランティアの仕事は、日本で生活している外国人が、地域社会で、人間らしい生活が送れるよう、いろいろな角度から支援活動を行うこと」、「日本語ボランティアは、活動を通して問題を把握し、自分が住んでいる地域を外国人にも住みよいところにするために何をすべきか、地域の人々や関係機関にいろいろと提言していく立場にもある」とした上で、「日本語ボランティア」の活動を「地域的個人的支援（生活面でのサポート・精神面でのサポート・生活場面での言葉の手助け）」と「系統的な言葉の指導」から構成される支援活動であるとしている（高柳 1994）。

日本語教室の多様な役割は、学習機能とチャンネル機能の二つの側面から把握することができる（富谷・内海 1997）。学習機能とは、教授者監督下（注3）で日本語を体系的且つ効率的に学習するための場としての機能である。チャンネル機能とは地域社会との接点としての機能で、地域の人々（日本人・在住外国人）との接触場面やネットワーキングの契機を提供する機能であり、また、生活情報の流通の窓口、在住外国人の現状を地域社会に向けて発信する場、生活上の悩みの相談・問題解決の場としての役割を担うとともに、在住外国人の居場所・コミュニティとしての役割も担っていると考える（注4）。

#### 1.2.日本語教室の抱える問題

現実の日本語教室では、必ずしも支援の全体像を意識的にとらえた上で活動が行われているとは限らない。支援者の多くはボランティアな活動を行っており、支援活動参加の出発点である動機付けも、活動に対する興味・関心・責任感も、教育観・学習観・言語観・ボランティア観も個々の支援者によって大きく異なり、それによって活動の力点を日本語教室のどの側面に置くのか、どんな支援活動を行うのかという活動内容に違いが生じる（富谷 1995、1998）。学習の場として考えた場合、支援者の多様性は混乱を招きかねないが、そもそも支援という行

動自体が個人の自由意志に基づくボランティアな活動であるため、活動に対する意識の差は大きく、またその調整を日本語教室内部で行うことは非常に難しく、様々な活動上の困難の原因となる（富谷 1998）。しばしばそれは、日本語学習が交流か、日本語学習が生活支援か、といった二項対立として現れ、「支援者に専門性は必要か」、「教授活動の質の水準を確保することは可能か」、「支援者に教授者としての責任を求めることはできるか」などの教授活動面の問題として、また「支援者である日本人と外国人は対等か」、「日本人と外国人が『先生と生徒』という関係であることは適当か」という教室参加者間の関係性の問題として認識される。

## 2. 学習の場としての日本語教室の現状

### 2.1. 学習者

日本語教室に通う学習者は、地域社会で生活する「生活者」であり、日本人との接触場面の中で生活し問題解決を行わなければならない。特に日本人の配偶者である在住外国人女性の場合、生活のほぼ全てが日本語環境下で行われる。日本語学習と日本語使用が同時に進行することや、日本語学習の機会がないため、接触場面が日本語学習に先行するケースもある。逆に、中国帰国者（以下「帰国者」と記す）や日系人の家族など家庭に母語環境があり職場や交友関係で日本語の接触場面が得られない場合、日本語教室が唯一の接触場面となるケースもある。生活のほとんど全てが日本語環境である在住外国人配偶者にとっても、教室外の接触場面で日本語を使用するという行為は大変なストレスを伴うものである（内海・青柳 1998）。このような状況から、日本語教室は「学習の場」であると同時に「安心して日本語を使える場」ともなっている。

帰国者や日本人の配偶者など定住型の在住外国人の場合、日本語学習の目的は日本語を使って生活できるようになることだけにとどまらない。「よりよい仕事に就きたい（ライフチャンスの追求）」、「母国と日本の役に立ちたい」など、自己実現のための日本語力の獲得を切望し、学習する場があるかぎり教室に通い続けたいと希望する者も少なくない（内海・青柳 1998）。

### 2.2. 支援者

学習機能の側面からみると、日本語教室の支援者には、以下の3つの役割があり、実際の活動ではこれらの役割が可変的に求められる。

（a）接触場面の参加者

（b）誤用訂正者

（c）体系的日本語学習の教授者

教授能力の点から言えば、「（a）接触場面の参加者」の条件は、日本語話者であるということだけで十分であり、取り立てて教授能力は必要なく、日本語教育機関のビクターセッションにおけるビクターの役割と同等であると考えられる。

「（b）誤用訂正者」としての役割を担うためには、会話をモニターする力とそれを裏付ける日本語を客観的に観察する能力が必要である。「（c）体系的日本語学習の指導者」の役割を担うためには、さらに日本語の体系的な知識と教授能力、即ち日本語教育の専門性が要求される。日本語教室では、学習目的・母語・学習能力・学習環境・生活状況など、学習者の要因が多岐にわたり、様々な環境的な制約がある（注5）。こうした要因や制約にも対応できる日本語教室の支援者には、従来の日本語教育とはまた別の能力が要求されるはずである。

実際の支援活動では、（a）に徹する支援者は少ない。（b）（c）を遂行するには、それぞれに専門性を身につけることが必要である。支援の場で困難に直面することからも専門性への関心が生まれ、研修が企画されることが多い。しかしながら、支援者の行う活動はボランティアな行為であることから、研修参加は基本的に個人の自由意志に基づくものであるとされ、参加を義務づけることはできない。このようにして、日本語の体系的な知識・教授技術を持たない者も、支援者として教授活動を行うという状況になっているのである。

### 2.3. 学習内容

日本語教室では、従来の日本語教育で開発された「教科書」が学習内容の中心に据えられることが多い。学習者のレベル別人口に比例して、初級のコースブック（構造シラバスに基づくテキスト）が圧倒的に多く採用されている（注6）。このようなテキストを使用すれば、必然的に学習者の関心は言語項目に向けられ、教授者は文型・場面・機能などに基づいた言語項目積み上げ型のシラバスを教え

ることが求められる。その結果、支援者に「日本人でも日本語が教えられるわけではない」という気づきが生じ、研修の必要性が認識されることとなる。

中上級レベルでは、既存のテキストのバリエーションに応じて読み書き能力への比重が大きくなり、日本語能力試験の受験準備としての学習なども見られる。このほか、新聞や地域情報に関する読み物など身の回りのものが教材として取り上げられたり、学習者が日常生活の中で出会ったことばや日本人の行動の意味の解釈などを目的とする学習活動も行われている。教科書や日本語教育の教材を使わずに、体験学習法的な活動を行う教室、接触場面の提供だけを意図的に行う教室もあるが、日本語教室全体に占める割合は大きくはない。

### 3.支援者のための研修の現状

以下、日本語学習支援活動の一環である「支援者の教授活動」改善の観点から、研修の現状を分析し、支援者支援を目的とした研修のあり方について考える。「支援者の教授活動」とは、ここでは教授者監督下の学習場面において教授者が行う学習支援活動を指す。

#### 3.1.研修のバリエーション

研修にはいくつかのバリエーションがあり、以下のように分類することができる。

- (A) グループのメンバーによって行われる研修(グループ内勉強会)
  - (B) グループが外部講師を招いて行う研修(グループ内研修)
  - (C) 支援者がグループの枠を越えてネットワークし支援者同士で行う研修(グループ間勉強会)
  - (D) いくつかの日本語教室がネットワークし外部講師を招いて行う研修(グループ間研修)
  - (E) 未経験者を対象に新たな支援者を養成するための研修(養成型研修)
- (A)～(D)は研修時に既に活動している支援者のための研修であり、(E)は活動を開始しようとする人を対象とした、支援者拡大を目的とする研修である。この他、シンポジウムが研修としての性格を持つ場合もある。それぞれ、研修目

的に基づいて内容が選定されるため、特徴や困難な点もそれぞれ異なる(注7)。

本稿では日本語学習支援者のための研修(B)と(D)に焦点を当て、筆者らがカリキュラム・デザイナー、コーディネーター、講師として関わった研修(首都圏3市、地方1市)での実践をもとに分析する。

#### 3.2.研修に対するニーズ

支援者は教授活動上の問題をどう捉え、研修に何を期待しているのかについて、研修に対するニーズから分析する。

1994年から1996年にかけて筆者らがコース・デザインに参与したグループ間研修(D)で得られた資料を分析した結果、日々の教授活動に関して以下のような問題が認識され、その解決が研修に期待されていることが明らかになった(内海・富谷1996)。

- ・日本語に関する知識が不足している
- ・日本語の教え方に関する知識・テクニックが不足している
- ・日本語を教えるには勉強や予習が必要だが、そのための時間がない
- ・他のメンバーに対しても勉強して欲しいとは言えない(注8)

このようなニーズが申告される背景には、「日本語を教える(「教師」として学習者の前でうまく行動する)ために必要な基本的知識は文法と音声である」「教科書を教えるための汎用性の高い絶対的な教授テクニックが存在し、それは専門家から教えてもらえるはずのものである」という研修に対するピリーフが存在する(内海・富谷1996)。

研修のニーズの自覚には、支援者の学習・教授経験とそれに対する考え方が反映する。研修をデザインするコーディネーターが把握するニーズが、参加者には自覚されないことも少なくない。ニーズ認識のずれをどのように解消していくのか、ニーズやピリーフをどう修正していくのかという調整活動や、ニーズの自覚をいかに促すかという役割を研修講師は担うことになる。

研修内容の決定は研修講師に任されることが多く、どの程度支援状況を考慮するかも担当する研修講師の判断による。研修内容に対する希望が予め出される場合もあるが、ニーズには自覚されやすいものとされにくいものがあり、希望として挙げられるのは自覚されやすいニーズ、即ち、文法・音声に代表される「日

本語の構造に関する知識」、「日本語の教授技術に関する知識・能力」など、日本語教員養成プログラムの標準的内容の一部と重なるものが圧倒的に多い。日本語教員養成プログラムの「実習」に代わるものとして「専門家によるモデル授業の見学」が希望されることも多い。

支援者間で教授活動に対する意識や考え方に差があることが問題であるとされ、「日本語を教えるためには勉強や予習が必要だが、他のメンバーにも勉強してほしいとは言えない」というように、その調整の困難が指摘されている（青柳・内海 1998）。このような状況から、研修には支援に対する意識の差や支援者間の関係を調整する場としての期待が寄せられることもある（注9）。

### 3.3.研修の限界

研修の目的は日本語教室における教授活動の改善にある。日本語教員養成プログラムの内容をそのまま講義するという形態は、それが自覚されたニーズを満たすものであったとしても本来の研修目的には合致しないことが起こり得る。学習支援の場でどのような教授活動が行われ、どのような問題が生じているのかについて、まず支援者自身が十分に把握し評価することが研修の前提として必要である。しかしながら、実際の支援活動の中で、問題点を意識的に捉え、活動について自己評価することは非常に難しい。

研修参加は基本的に個人の自由意志に基づくものであるため、参加を義務づけることはできない。その結果、研修に参加する教授者と参加しない教授者との間では、教授能力の差が生じ、徐々に拡大することとなる。研修に参加しない教授者には、参加する意志がないケースと、参加する意志があっても地理的・時間的制約から参加が困難なケースとがある。有職者にとっては支援活動に一定時間を確保すること自体容易なことではなく、その上研修にも時間を割くことは、現実的には不可能に近い。農村部、山間部など支援者人口の少ない地域の場合、地理的条件・支援者の生活上の制約などが加わり、さらに困難な状況が存在する。個人の研修への取り組み姿勢とは別の問題として、研修参加の前提に時間的・経済的余裕という要因があるということを、研修の企画・運営担当者および講師は十分に認識する必要がある（注10）。

個人の研修への取り組み姿勢の点から言えば、研修に参加する意志がない支援

者は、教授活動上の問題点に本人が気づいていない場合が多い。例えば誤用訂正の際などに明らかに教授活動上の誤りを犯している場合があっても、ボランティアとしての対等性から、周囲が問題点を指摘することは稀で、誤った教授行動は改善される機会がないまま継続する。本人にモニター力がなく、自己評価の機会である研修に参加する意志がない限り、本人による気づきは生じないという悪循環が見られる。特に、日本の学校教育で培われた教育観や日本語に関する強いピリフが保持されている場合、それを修正することは非常に困難である。特に教科書、教師の行動、学習者と教師の関係性に関するピリフは、研修によって自覚や修正を促すことは難しい。

日本語教室内のネットワーク管理と深く関わるグループ内勉強会（A）、研修（B）についてみると、日本語教育に関心を持つメンバーによって企画されることが多く、研修に積極的に参加するメンバーと、研修に参加できないメンバーや日本語教育に関心の薄いメンバーとの間に教授能力の点で差が開き、研修に参加しないメンバーにとって支援活動に参加しにくい状況が生じることがある。日本語教室は生成段階では誰にでも開かれた場であったが、研修の実施をきっかけとして、教授能力という基準から支援者の選抜や排除が行われかねない状況も最近では見られるようになってきた。また一方で、これとは逆に、支援者間に格差が広がることを恐れるあまり、グループ内での勉強会や研修などを実施すること自体が難しいという状況も生じているように思われる。

## 4.研修のあり方 - 支援者支援の可能性

### 4.1.研修の主体

日本語学習の主体は学習者（在住外国人）である。その学習や日本語力、学習をめぐる支援活動の現状と問題点について把握する機会が最も多いのは支援者である。支援者が教室で行う教授活動を質的に改善するためには、支援者自らが活動状況を以下の観点から把握し分析する基礎的作業が不可欠である。

（1）学習者について、背景・ニーズ・学習のスタイルや学習上の問題点などを把握する

（2）学習者に求められる日本語能力について把握する

- (3) 生活環境・学習環境など地域の事情について把握する
- (4) 教授活動上の問題を把握する
- (5) 支援者としてできることとできないことを客観的に把握する
- (6) (1～5の検討に基づいて) 研修に対するニーズを意識化する
- (7) 検討結果に基づいて日本語教室及び地域社会における課題を発信する

研修は、上記の作業を進め、活動を改善する場としても位置づけることができる。そのためには支援者自身が主体的に研修内容や形態の決定に関わるとともに、研修の主体は支援者であることを意識的に捉える必要がある。

#### 4.2. 研修講師の役割

研修を担当する講師には、問題解決へのさまざまな方法を提示するリソースとしての役割、問題解決までのプロセスを共有する伴走者としての役割があるが、特に後者の役割が重要である。教師教育では「知識・技術の運用力」は教師の資質の一つとされているが、日本語教室の支援者支援の場合、運用面までもが研修に期待される(富谷・内海 1997)。このような役割を果たすためには、研修講師が支援者の発信を受け止め教室の現状を把握しようとする姿勢を保ち続けることが不可欠である。

また、研修講師には活動上の問題の特定・研修ニーズの意識的把握を促す役割がある。問題を特定できない、ニーズを自覚できない原因として、例えば「日本語の構造(文法・音声など)」という視点しか持ち合わせないというような視野の狭さが考えられる。学習者観察・授業分析・教授活動評価などのさまざまな視点を提供することで、多角的に学習者を観察し教授活動の自己評価を促すことができる。学習者観察のための視点が獲得されれば、支援者自身が教授活動を評価し自己研修を計画することが可能となるはずである(注11)。

#### 4.3. 調整行動の重要性

従来、研修講師が講義を行い支援者はそこから現場に役立つものを選択し応用するというタイプの研修が多かった。しかしながら、支援者の教授活動の改善という目的から考えるならば、研修には支援者のより主体的関与が必要であり、研修講師は教授活動の改善をサポートするという役割を担う必要がある。研修を有

効に機能させるためには、支援者・講師間で行われる様々な調整行動がきわめて重要なこととなる。(注12)

研修に対する意識が研修開始時から参加者(支援者・講師)間で共有されているケースは稀で、多くの場合は教育観・学習観・研修への興味・参加意識などにずれや差異が存在する。その調整は支援者側のみで行うことができるものではない。確かに学習支援の現場に関する情報を多く持っているのは支援者であるが、改善すべき学習の場に関する情報のやりとりがあつてこそ、講師は問題解決のリソースとしてはじめて十分に機能することができるのである。支援者の教授活動の改善という目標に向けて、準備段階では研修の目的・内容・形態の決定に関して、研修実施段階では活動上の問題の特定・解決策の選択とその具体化をめぐる意見を交換し調整する必要がある。その調整行動の結果として最終的に研修内容が確定するのであり、支援者支援のための研修はきわめて個別であると言える。また、このような調整行動は、研修の主体的参加者としての支援者の役割の自覚を促すためにも有効である(注13)。

#### 4.4. 研修デザインの視点

支援者の活動改善を目指す研修では、教授活動の現状と問題点を研修の場で明らかにすることが重要であることから、教授活動に関する問題の特定自体を研修内容として取り入れる必要がある。既存の日本語教科書を一般化された学習者に教えるというようなタイプの研修、つまり、予めシラバスが決定されている研修はその目的には合致しない。また、研修は問題解決の方法を現場に応用する「知識・技術の運用」までも内容に含める必要がある。つまり「今、教室に通っている学習者に対する教授活動を質的に改善するやり方を、それぞれの支援者が研修の場で検討し合う」ことを念頭に研修をデザインしていくことが肝要である。

日本語学習支援者は、教室場面(教授者監督下)における学習を支援するだけでなく、教室内外の接触場面での言語使用及び言語学習についても配慮する必要がある。つまり、学習環境を整え、学習者が接触場面を積極的に活用することを促すという役割をも担っていると考える。研修においては常にこの役割を意識的に問い直し、その方法を検討する必要がある。また、「地域の言語環境を整える」という観点から見ると、地域の日本人住民に対する働きかけも必要とな

るであろう。在住外国人にとって住みよい生活環境を整えること、即ち在住外国人に対する理解を深め、生活地域のネットワークへ在住外国人が円滑に参加できるような状況を整えることが重要である（注 14）。研修は、支援者の役割の多様性と社会性を認識する場として位置づける必要がある。

## 5.むすび

現在の日本語教室は過渡的状況にある。生活地域に在住外国人支援のシステムがほとんど存在しないところから、まさに「ボランティア」ならではの先端的活動として、日本語教室は各地に言語学習環境を作り出してきた。過渡的状況の中で支援者の善意に支えられつつ自転車操業的に支援が続く状況を改善するためにも、支援環境を整備すること、すなわち支援者の役割の多様性・社会性について検討を重ねることが必要である。また、行政や関連領域との連携を拡大することも重要である。公的システムによって支援が保障されていくことに向けて働きかけることが重要であることは言うまでもないが、様々な専門性を持つ人々が連携することによって、支援の有効性を高めるためのネットワーク作りをも行っていかなければ、支援活動そのものの継続自体が困難になるのではないかと思う。日本語学習支援活動を改善するための研修もそのネットワークの一環であることを、研修に関わる支援者、研修講師、研修の企画・運営担当者が自覚していく必要があるだろう。

「支援のためのネットワーク作り」の最初のステップは、支援者の役割及び必要とされる資質・能力の分析である。「体系的言語学習」という方向から在住外国人の日本語獲得を支援するためには、日本語教育で蓄積された専門性（言語的・教育的知識・技能）が支援者にとって不可欠な教授能力として位置づけられるはずである。一方、「地域の言語環境を整える」という方向から言えば、日本語教室の内部に接触場面を設けるだけでなく、教室外に接触場面を作り出し在住外国人と日本人とのネットワークを促すなどの活動も重要であろう。このような活動を可能とするためには、従来の日本語教育とは別の何らかの専門性（注 15）について検討することが必要であると思われる。

「支援に必要とされる専門性」を身につけるためには、相応の学習とそれを可

能とする時間・経済力が必要となる。それを支援者の個人的な努力やゆとりに期待することには限界があるように思われる。取り組むことが可能なことと不可能なことを見極めた上で、現場を知悉している支援者自身が声を挙げ、地域社会・関連領域に対して現状と問題点を発信していくこと、支援者間で経験の蓄積を共有していくことが、最も重要な当面の仕事であると思う。

1.1.で述べたように、日本語教室の役割は多様であり、支援者の役割もまた多様である。支援者がどの役割を担おうとするのかによって、必要とされる「専門性」は異なる。もちろん、すべての支援者が高度な専門性を身につけなければならないと考えるものではない。支援者自身が自分にできる支援活動を意識的に把握した上で、自分がどのような役割を担うのか、また、現状でできる範囲で取り組むのか、より高度な専門性を身につけようとするのか意志決定することが必要である。遂行不可能な仕事を抱え込むことは、支援者自身にとっても、支援を受ける在住外国人にとっても有益なことではない。遂行不可能な事柄があること自体は何ら恥ずべきことではない。重要なのは「支援のためのネットワーク」と利用可能なリソースを数多く作り出しそれを維持することであると思う。困難な事柄に関しては、積極的に他者に支援を仰ぎ、そうすることのできる人的・物的リソースを確保することこそが重要であると考ええる。

本稿ではふれることができなかったが、日本語教室での学習内容の検討も今後行う必要がある。特に定住者の言語環境を考えるならば、毎日の生活を維持するために、日本人とのネットワークに参加するために、さらには自己実現のためにどんな言語能力が必要なのかを分析した上で、学習内容・リソースの開発が必要であると考ええる。これらを今後の課題としたい。

## 【注】

注 1 日本語を母語としない住民としては、外国人配偶者、中国帰国者、日系人などが挙げられるが、便宜上、以下「在住外国人」と記すこととする。

注 2 「ボランティア」ということばから「無償」「奉仕者」というイメージが連想されがちであるが、混乱を避けるために、以下「日本語ボランティア」ではなく「支援者」という語を用いる。

- 注 3 ネウストブニー(1998)pp.17-18 参照。
- 注 4 内海・青柳(1998)の調査対象者である韓国人女性(日本人の配偶者)は日本語教室を「友だちに会えることがうれしい」「いろんな人と友だちになれる」と評価し、「いつでも行けて心が安らぐ場」であってほしいと望んでいる。また、日本語教室が母語コミュニティとして機能しているケースもある(富谷 1995)。
- 注 5 学習環境の点について言えば、ほとんどの日本語教室は、学習時間は週 1.5 ~ 2 時間である。また、地域によっては教室までの交通手段が限定されたり、冬季間は休みになってしまう教室もある。
- 注 6 『新日本語の基礎』『文化初級日本語』は日本語教室でも広く使用されている。(埼玉大学教育学部 1995、東京学芸大学 1995)。
- 注 7 研修のバリエーションとネットワーク管理上の特徴の詳細については富谷(1998) pp.95-96 参照。
- 注 8 これらは筆者らが関わった全ての研修で共通して観察された問題点でもある。
- 注 9 日本語教室を一つのネットワークと見た場合、これはネットワーク管理の問題であるが、筆者らが収集した事例の範囲では、こうした研修がネットワーク管理にうまく機能した例は見られていない(富谷 1998)。
- 注 10 時間的・経済的負担を軽減する形態として、研修バリエーション(A)が考えられるが、支援者間の対等性を保持するというネットワーク管理の観点(教授能力の差が開くこと、グループのメンバーが教える者と教わる者に分化することなど)からうまく機能しないケースが多い(富谷 1998)。一方で、先行する団体に応援を依頼して(A)の勉強会を継続させているという事例もある(青柳・内海 1998)。
- 注 11 研修に参加し複数の視点を獲得した結果、自己研修の必要性と可能性に気づき、支援者自身が研修(A)(C)を計画し実行した事例がある(内海・富谷 1996)。
- 注 12 グループ内で活動方針を決定する場合もなり得る勉強会(A)やグループ内研修(B)においては支援者間の調整行動が重要となる。しかし実際には、メンバー間の対等性を保持するというネットワーク管理の観点から、

研修講師という外部者に調整役が期待されることが多いが、その是非については本稿では検討しない。

- 注 13 筆者らが参与した 1994 年から 1996 年の 3 回にわたる支援者研修では、準備段階や研修実施時、1、2 回目の研修終了後にさまざまな場面で調整活動が行われた。その結果、開始時には自覚されていなかった活動上の問題特定、学習者観察、知識や技術の運用に対するニーズが生起し、現場の情報を把握し発信する必要性が支援者に自覚されていった(内海・富谷 1996)。
- 注 14 支援者は家族や知人、職場の同僚に対して在住外国人理解を促すとともに、日本人ネットワークへの参加の橋渡しも行っている(青柳・内海 1998)。
- 注 15 このような「地域の専門家」に必要とされる専門性についての検討は、在住外国人に対する日本語教育の分野の重要な課題の一つである。

#### 【参考文献】

- 青柳妙子・内海由美子(1998)「山形市及びその近郊在住日本語学習者支援のための日本語ボランティアについて」『多角的な日本語学習を支える地域社会内ネットワーク研究』(文部省科学研究費(基礎研究A)補助研究、課題番号:07308022、研究代表者:西原鈴子)
- 内海由美子・青柳妙子(1998)「山形市及びその近郊在住韓国人配偶者の日本語学習支援について」『多角的な日本語学習を支える地域社会内ネットワーク研究』(文部省科学研究費(基礎研究A)補助研究、課題番号:07308022、研究代表者:西原鈴子)
- 内海由美子・富谷玲子(1996)「地域社会の日本語教育における支援者の研修について」『平成8年度日本語教育学会秋季大会予稿集』
- 内海由美子・富谷玲子(1998)「学習者観察の視点 - 日本語ボランティア研修の内容と方法に関する評価」『1998年異文化間教育学会第19回大会発表抄録』
- 尾崎明人(1998)「ボランティア教授者とネットワーク」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究報告書』日本語教育学会

- 埼玉大学教育学部社会教育合同ゼミナール(1995)「埼玉における外国人教育の現状」
- 高柳和子(1994)『はじめまして』T I J 東京日本語研修所
- 高柳和子(1996)「大学、日本語学校等における教師養成のあり方」『日本語学』明治書院
- 東京学芸大学社会教育研究会(1995)「東京の識字実践 1994 - 第3次識字マップ調査報告書」
- 富谷玲子(1995)「地域社会における日本語教育 - 「日本語教室」の機能について」『秋草学園短期大学紀要第12号』
- 富谷玲子(1996)「生活地域における日本語学習支援と支援者の研修」『JALT 日本語教育論集第1号』全国語学教育学会日本語教育研究部会
- 富谷玲子(1998)「日本語教室におけるネットワーク管理」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究報告書』日本語教育学会
- 富谷玲子・内海由美子(1997)「地域社会の日本語教育における支援者の研修について」『平成9年度日本語教育学会秋季大会予稿集』
- 富谷玲子・内海由美子(1998)「「日本語教室」の開発した会話テキストの分析」『平成10年度日本語教育学会春季大会予稿集』
- ネウストプニー、J.V.(1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店
- ネウストプニー、J.V.(1998)「教授者とネットワーク」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究報告書』日本語教育学会
- 春原憲一郎(1994)「自然接触場面における学習者行動の実態とその教育シラバスへの取り込みについて」『平成6年度日本語教育学会春季大会予稿集』
- 安場淳・馬場尚子(1994)「日本人ボランティアと学習者との交流活動プログラム活性化のための事例研究 - ボランティアの視点から」『中国帰国者定着促進センター紀要第2号』
- 安場淳(1996)「『学習者と地域住民の交流実習』の相互学習プログラム化のための中間報告」『中国帰国者定着促進センター紀要第4号』
- 山田泉(1997)「地域における日本語教育」『日本語学』vol.16 5月臨時増刊号  
明治書院