

地域日本語教室ボランティアの学びの多様性
DIVERSITY IN LEARNING OF VOLUNTEERS IN REGIONAL JAPANESE
CLASSROOM

平野莉江子, 立命館大学
Rieko Hirano, Ritsumeikan University

1. はじめに

学習者とボランティアが対等な立場で学びあう場をめざす地域日本語教室では従来どういった立場から何を教えるのかといった点に着目する傾向にあり(許,2011) ボランティア側の多様性、独自性が注目されることはまだ少ない。しかし日本語教育支援者にとって言語活動における相互作用を通じた他者を共感的に理解すること、学習者一人一人が尊重される人間関係を形成することは目標達成機能や集団維持機能につながる重要な専門性である(縫部,2010) ため、ボランティアが自分自身の多様性を認識することは学習者の多様性に対する気付きやその肯定的な引き出し、自身の教育観の構築につながる重要な観点であることがわかる。

本研究では、A 県にある NPO 法人が主催する外国ルーツ児童への日本語・教科学習支援教室 A で活動経験のあるボランティア 2 名にインタビューを行い、ボランティアの多様な社会背景がどのように学習者の多様性への気づきや関心につながり、ボランティア自身の学びに発展させていったのかを分析した。

2. 分析方法

2-1 視線径路・等至性アプローチ (TEA)

本調査では、ボランティアの経験が社会的、文化的文脈からどのような変容を経たのかという過程に注目し、考察をする。そのため、個人の変容プロセスだけでなく特定の現象である等至点(EFP)までの過程を左右する意思決定に至った各ポイントと、社会的要因との関係性を明確化するアプローチ法である、視線径路・等至性アプローチ (TEA) (安田・サトウ,2012) による分析を行う。TEA ではまず、対象者の特定の現象である等至点 (EFP) に至るまでの径路を図表化したもの(TEM 図)を描く。TEM 図では径路だけでなく等至点に至るまでに重要な意味をもつ行為選択である「分岐点」(BFP) や多くの人を通る「必須通過点」(OPP)、個人の行動や選択に助勢的影響を及ぼした社会要因である「社会的方向づけ」(SD)、阻害的影響を及ぼした社会的要因である「社会的助勢」(SG)も図表化する。そして個人の内的変容過程を考察するため、「発生の三層モデル」(TLMG) を用いて径路における第一層：個人のアクティビティ (活動)、第二層：サイン (記号)、

第三層：ビリーフ（信念）の3つのレベルからそれぞれの変容過程を分析する。

2-2 ラプチュアとトランジション

また、本調査では2名の協力者の径路における変容過程をさらに分析するため、TEM 図の分岐点での出来事を抽出し、ラプチュアとトランジション（Zittoun,2006,2007）という概念を用いて分析をおこなう。ラプチュアは認識における破裂を意味し、個人の世界の一部の描写が様々な出来事から以前の経験をベースにした理解では適用されなくなる理解の断続を意味する。トランジションは移り変わりを意味し、ラプチュアが起きた後に何らかの社会的サポートを得ることで理解認識における記号が変容し、新しいポジショニングによる自己が生成されるプロセスを指す。以上から2名の協力者の価値観がどのように変容したのかを考察する。

3. 調査方法

3-1 調査協力者について

本調査ではボランティアの多様な社会背景による意識変容への影響を探るため、社会的経験と教室の参加動機が異なるボランティア2名（協力者A、協力者B）に協力をお願いし、インタビューを実施した。協力者Aは社会人30代前半女性（活動当時）、協力者Bは大学学部生20代前半男性（活動当時）で、協力者2名と調査者は同じ教室でボランティアとして活動をしていた経験がある。また調査者と協力者Aは教室外でも親交があり、協力者Bとは教室の運営を一緒に行っていた。

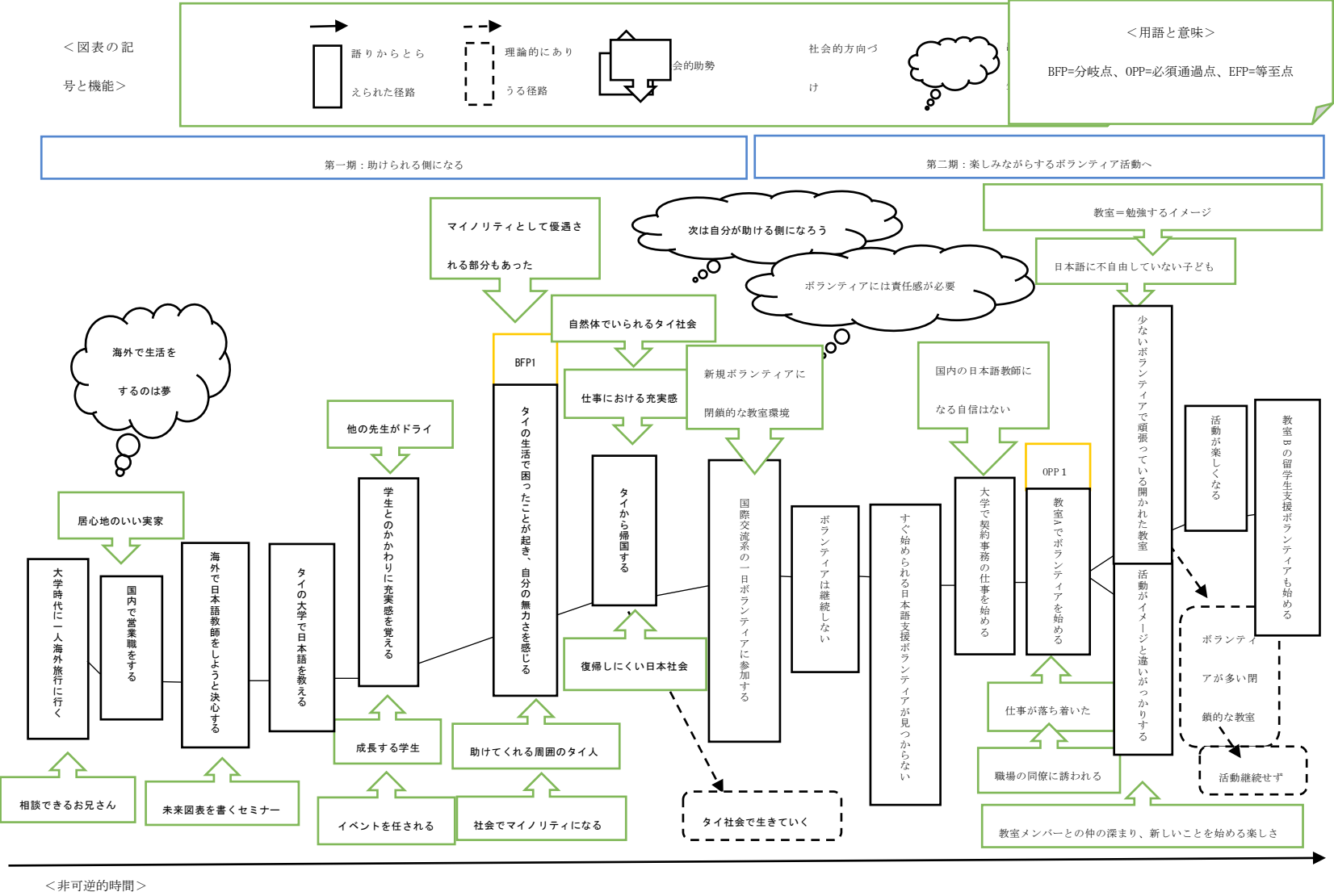
3-2 インタビュー方法

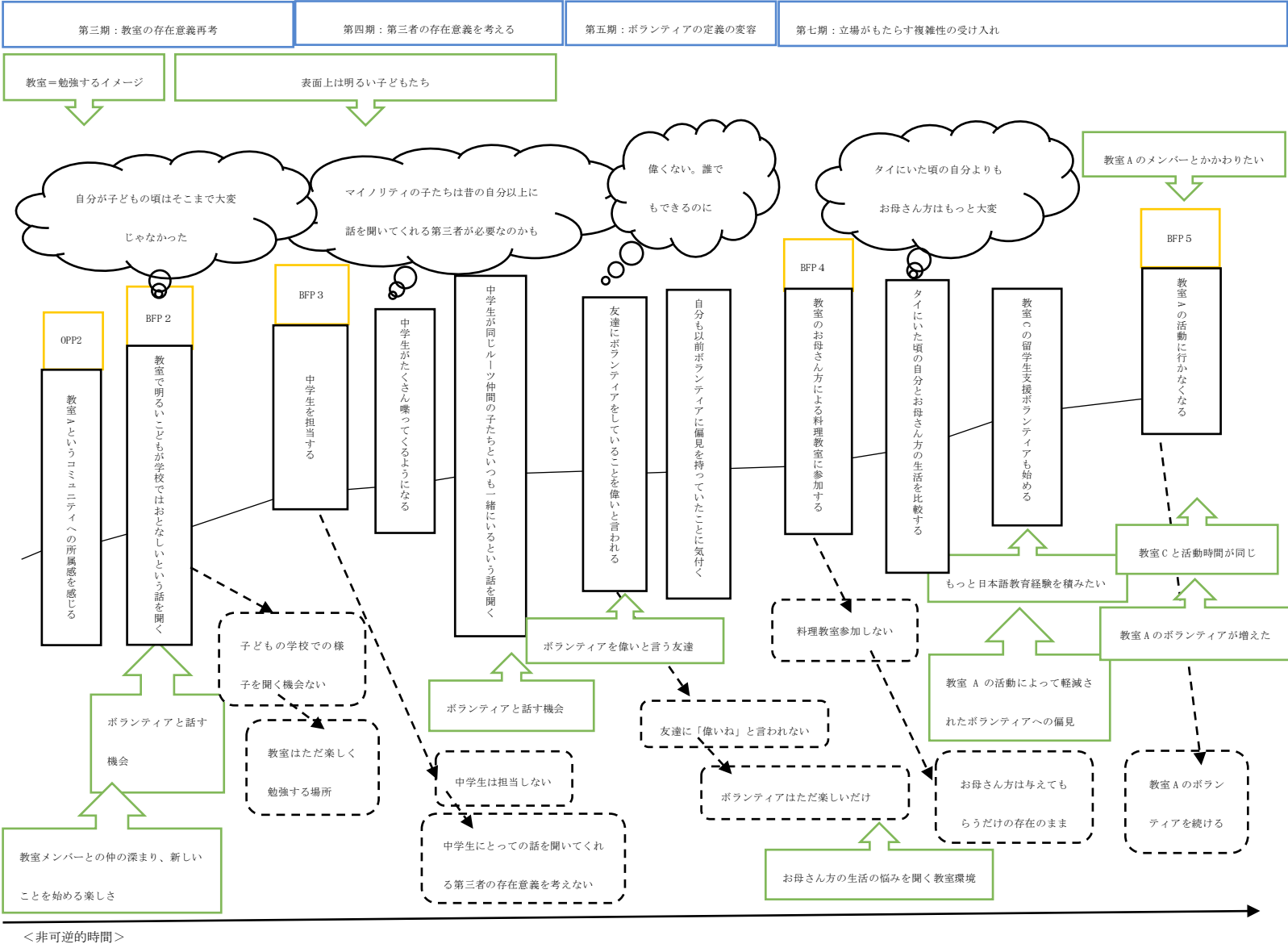
データは半構造化インタビューにより収集した。協力者Aとは各50分～2時間20分程度のインタビューを4回、協力者Bとは各50分～1時間30分程度のインタビューを3回実施した。協力者Aには3回目以降、協力者Bには2回目以降にそれまでのインタビュー内容を文字化したものと、データを時間軸に並べ作成した視線径路等至性モデリングによる図案（TEM図）を見てもらいインタビューを行った。インタビュー後も通話アプリを通じて協力者と一緒にTEM図の修正を重ねた。

4. 結果

協力者AとBのTEM図とTLMGを以下に示す。

表1 協力者AのTEM図





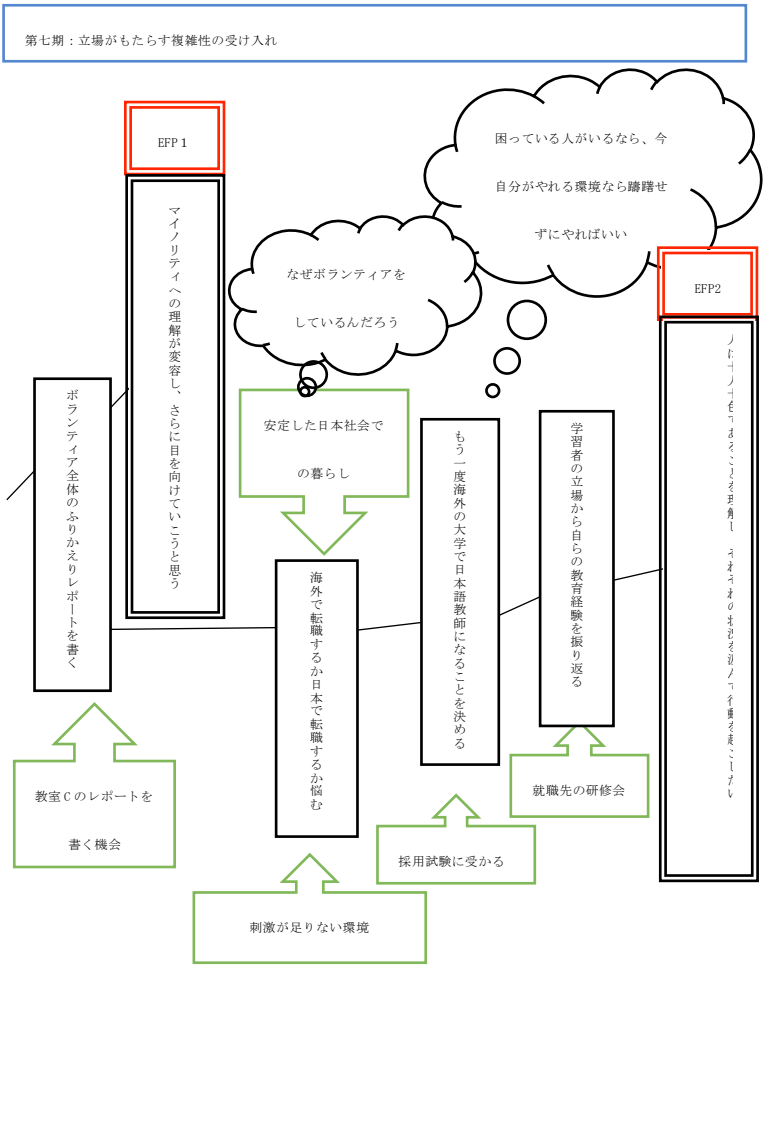
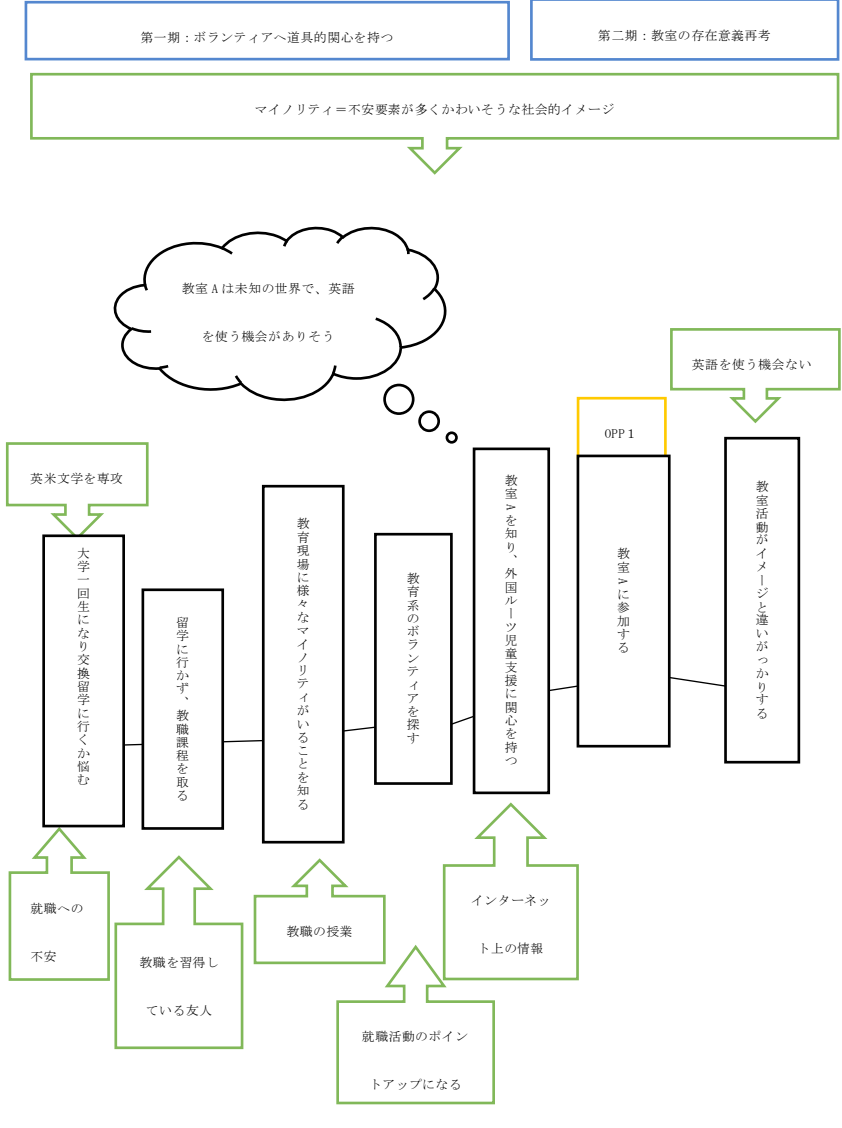
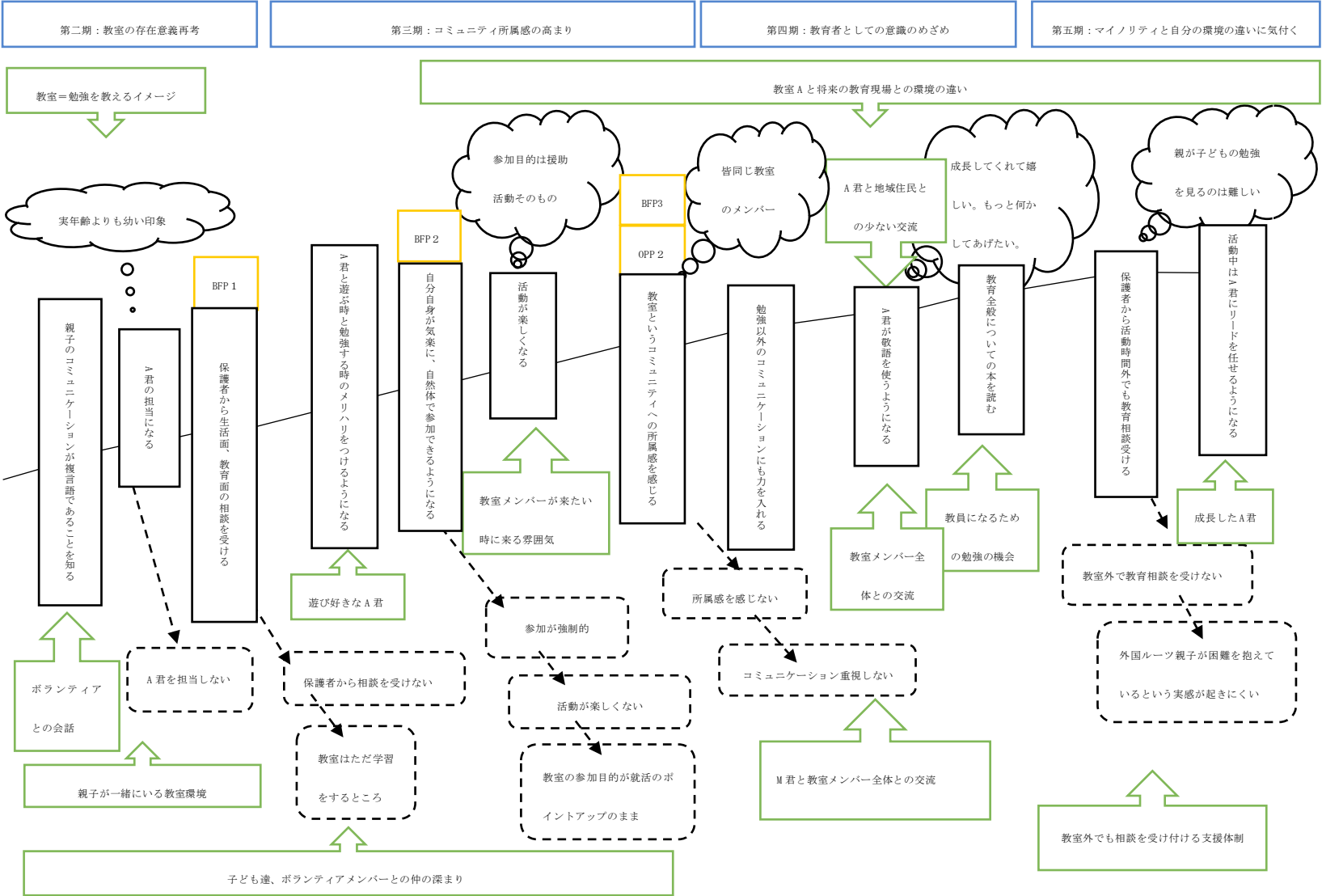


表2 協力者BのTEM図



<非可逆的時間>



<非可逆的時間>

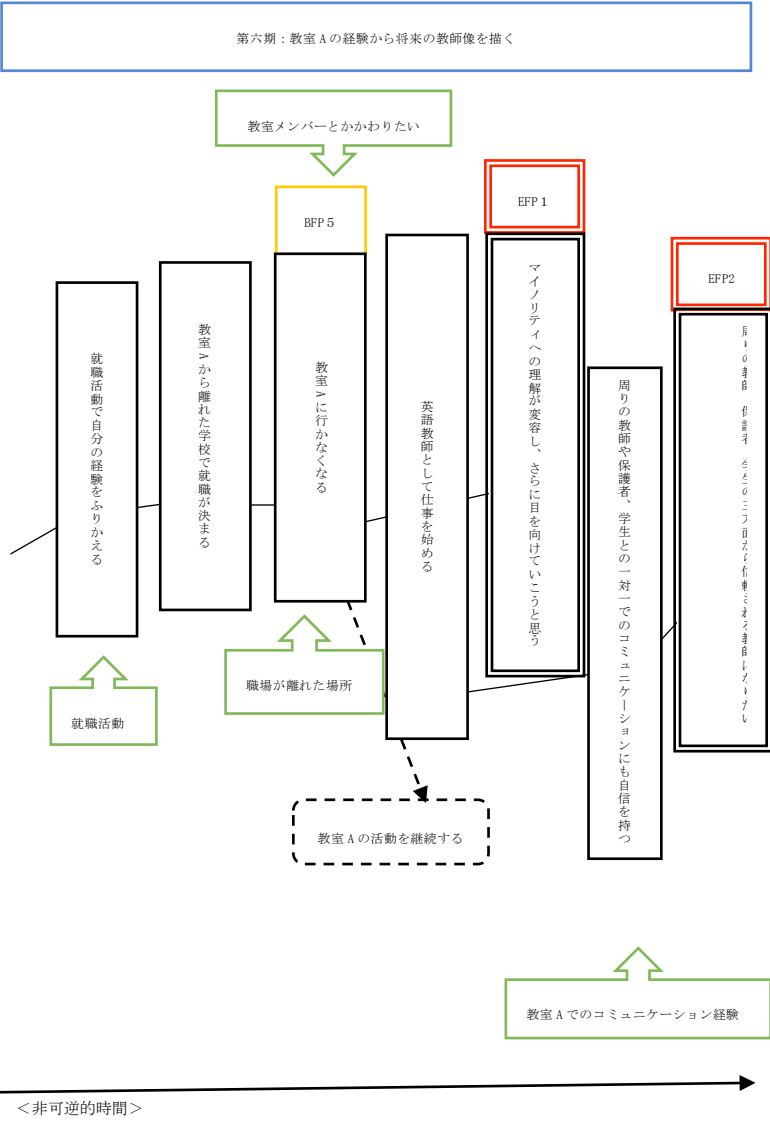


表3 TLMGによる協力者Aの価値観の変化

| | | | |
|-----|----------------------|------------------------|-------------------------|
| 第3層 | マイノリティにとって寄り添う第三者は重要 | やれるときにやれる人がやれることをしたらいい | |
| 第2層 | マイノリティは助けられる側 | 子どもにとっての教室の存在意義 | 立場の恣意性・複雑性 |
| 第1層 | 第一期：自分がマイノリティになる | 第二～四期：教室メンバーとの交流 | 第五～七期：助ける・助けられる側について考える |

表4 TLMGによる協力者Bの価値観の変化

| | | | |
|-----|------------------------|---------------------------|-----------------|
| 第3層 | マイノリティの違いと共通点どちらも大事にする | | |
| 第2層 | 自分とは違う世界にいるマイノリティ | 教室メンバー全体にとっての居場所としての教室の役割 | マイノリティが持つ複雑性 |
| 第1層 | 第一期：教室への道具的関心 | 第二・三期：教室メンバーとの交流 | 第四～六期：教育者としての自覚 |

5. 考察

5-1 TEA 分析による考察

【SD,SG の比較】

A も B も教室参加直後は期待していた環境との違いに戸惑いを感じ、教室は勉強する場所であるというイメージを持ちながら教室を行っていた。しかしその後教室の子ども達やボランティアメンバーとの仲の深まりから活動に楽しさを感じるようになり、教室への所属感を感じるようになる。A は別ボランティアや友人と教室活動について話すことで教室の学習者や自分が教室で活動する意義について考えを深める。B は将来の教育現場との違いを考慮しながらも教員になるための勉強や就職活動の機会から自身の教育観や将来像を具体化する。

【BFP における認識の変容の比較】

A は各分岐点で各対象者と自身の経験における共通点を比較することで相手の感情に共感したり困難な事情を推察する。B は各分岐点で教室と自分の距離感が変容し、それと共に教室の親子との距離感も変化していく。

【OPP における認識の変容の比較】

A も B も OPP2 で教室メンバー全体とのかかわりから教室というコミュニティへの所属感を感じ、マイノリティのとらえかたに変容が起きている。A はコミュニティ所属感から親子への関心が高まり、自身とマイノリティとしての親子を比較することで相手の立場や環境の理解が変容する。B はコミュニティ所属感から親子も同じ共同体の一員であると感じ、子どもの心理面のサポートの必要性や、親子の社会での立場やそれによる困難に関心が移る。そうした共同体のかかわりによって自身のマイノリティ像の理解の変容が起きる。

【EFP1 から EFP2 における認識の変容の比較】

A は過去の日本語教師経験やボランティア経験などを内省し、相手と自分の立場の違いを認識しそれに対応できる存在になりたいと感じている。B は教室でのコミュニティ所属経験が自信になり、マイノリティ要素を持つ生徒に目を向け、教師、保護者、学生の三方面から信頼される教師になりたいと感じている。

以上から 2 名はどちらも同じ OPP2 を経た後に共通の EFP1 に至っていたが、教室の所属感による意識変容のプロセスには違いがあり、またそれらの経験はその後の径路にも違いをもたらしていることがわかる。石塚 (2011)、宮崎・河北 (2012)、石塚・河北 (2013)、石塚ほか (2015) の調査では地域日本語教室の学習者・ボランティア双方の居場所感に関する分析が行われたが、ボランティア側の質的な変容過程は明らかにされていなかった。しかしボランティアを含む教室メンバー全体にとっての教室の存在意義とそれによる相互の学びを質的に明らかにすることは学習者とボランティアが共に考える教室の環境づくりや学び合う関係性の構築につながる実践的な示唆となることがうかがえる。上記分析から

ボランティア側にとっての教室の居場所感とそれによるボランティアの多様な学びについて考察した。

5-2. ラプチュアとトランジション分析による考察

次に TEM 図の BFP を抜き出し、2 人の協力者の価値観がどのように変容を遂げたのかをラプチュアとトランジション(Zittoun, 2006,2007)という概念を用いて分析する。ラプチュアで起きた理解の断続の後に生じるトランジションは、①再ポジショニングとアイデンティティ変容②知識とスキルの習得③意味付けの変容(1.過去現在未来のリンクによる意味付けの変容、2.自己の位置づけシステムによる意味付けの変容)の3つの記号変容のプロセスが相互依存的に生じることによって起こる。A と B の BFP における理解変容のプロセスを比較したところ、上記の③においてその違いが顕著に表れていたため、各相違点を以下に示す。

【③-1 過去現在未来のリンクによる意味付けの変容における違い】

A は過去の自分の経験に基づき、今日の前にいる相手の立場や心情を推察し、未来にむけて自分がどういった人間になりたいのかを考えていた(BFP2,3,4)。一方で B は過去の自分のイメージに基づき、今日の前にいる相手の姿を相手との関係性から模索し、未来にむけて自分の考え方や行動を再構築していた(BFP3,4)。

【③-2 自己の位置づけシステムによる意味付けの変容における違い】

A は立場の恣意性や複雑性の理解を深めた経験から将来像を描くようになった(BFP2,3,4)。一方で B はマイノリティと同じコミュニティに属した経験から将来像を描くようになった(BFP3,4)。

トランジションが発達途中の段階では対象者は個人の目線からオーガナイズされ、認識もそれによってメディアイトされる。一方で発達が完了している場合は、感情をよりコントロールさせた状態で対象を外部要因としてとらえることで自分自身の過去、現在、未来を活発にリンクさせ、対象との共感や感情移入がさらに生まれやすくなる(Zittoun,2007)。B は自分と対象者との関係性が認識に影響を与え、最終的に将来の仕事への自信につながったが、A にとっての対象者は独立した存在だったからこそ対象者と自分の過去をリンクさせ、具体的な共感、感情移入が生まれ、新たな自分像を構築したのではないだろうか。

以上から2人の認識の変容過程の違いにはトランジションにおける発達の段階が影響を及ぼしていることが示唆される。

ただここで注目したいのはボランティアの理解とその変容過程の多様性であり、発達の段階によるボランティアの学びの良し悪しといった点ではない。同じ教室のボランティアであってもそれぞれが学習者から学び習得するものは、社会背景や発達の段階から実に多様であり、それと同時にボランティアが学習者との学び合いに提供できるリソースも多様なのである。多様な社会背景を持つボラン

ティアや学習者がいる地域の日本語教室だからこそ、ボランティアと学習者の双方が自身の多様性や独自性を認識し、豊かな学び合いにつなげることは重要な観点であるといえるのではないだろうか。

6. 結論

今回はボランティア2名の教室における居場所感とトランジションの発達段階がどのようにそれぞれの認識の変容につながり、その後の成長につながったのかを考察した。しかし調査でボランティアに学びが起きていることを確認する一方で、ボランティアは報酬がないため当事者が葛藤や困難を抱えながら活動を継続しているという課題も浮彫になった。今後はボランティアという観点から当事者が困難や葛藤を抱えながらどのように学びにつなげていったのかという点についても課題として分析を進めたい。

参考文献

- 石塚昌保(2011)「「協働型居場所づくり尺度」の開発-地域日本語教室の調査から」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』13, 31-52
- 石塚昌保,杉澤経子,阿部裕,山西優二,スギサワミチコ(2015)「「多文化社会型居場所感尺度」の開発と活用—多文化共生を目的とする地域日本語教室の活動改善に向けて」『多言語多文化:実践と研究(Journal of multilingual multicultural studies and practices)』7,92-115
- 石塚昌保,河北祐子 (2013)「地域日本語教室で居場所観を得るために必要なこと」『日本語教育』155,81-94
- 縫部義憲(2010)「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」『日本語教育』144,4-14
- 許之威(2011)「なぜ、日本語を「教え」てはいけないのか—地域日本語活動における「教える—教えられる」関係に対する批判の再考」『京都大学学術情報レポジトリ紅』20,57-65
- 宮崎幸江・河北祐子 (2012)「地域の資源としてのボランティア日本語教室:多文化型「居場所づくり尺度」の観点から」『上智短期大学紀要』2,51-65
- 安田裕子・サトウタツヤ編(2012)『TEM でわかる人生の径路-質的研究の新展開』東京,誠信書房
- Zittoun, T. (2007). Dynamic of Interiority. Otherness in question: Development of the self, 3(8),187-214.
- Zittoun, T. (2006). Transitions, Development through symbolic resource. Modeling cultural experiences and symbolic resources in development. 33-64. Information age publishing. United States of America