

## 論文

## 地域日本語教育における対話活動導入・展開のプロセス

団体運営に携わっている日本人参加者の認識と行動に着目して

友宗 朋美\*

(筑波大学大学院)

## 概要

地域日本語教育の活動の場において対話活動が提唱されているものの、その実現が容易ではないと言われて久しい。そこで本稿では、地域日本語教育の対話活動を実施している団体の運営に携わっている日本人参加者7名にインタビューをおこない、対話活動導入から展開に至るまでの認識と行動のプロセスの解明を目的として、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析した。その結果、【現行の活動では対応できない課題】に気づき、新たな学びや話し合いを経て〈とりあえず、できるところから〉対話活動が導入されるプロセス、【対話を促す仕掛けの導入】や【対話活動の目的の細分化】を省察しながら〈ことばを超えた意義の実感〉を重ねることで、〈対話でつくる豊かな共生社会〉へと向かうプロセスが明らかになった。また導入・展開に重要な働きかけとして、他団体との連携、仕掛けと目的の一貫した省察、負担感の軽減などが有効であることを論じた。

キーワード：M-GTA, 共生社会, 変容, 相互理解, 運営参加者

Copyright © 2024 by Association for Language and Cultural Education

## 1. 地域日本語教育の変遷

日本の中長期在留者数と特別永住者数を合わせた在留外国人数は、2023年末には341万人を超え過去最高を更新しながら増加の一途を辿っており（法務省入国在留管理庁, 2024）、日本の少子高齢化、労働力不足と相まって、今後も在留外国人の増加傾向は続くと考えられる。このような多様な言語的・文化

的背景を持つ人々の増加により、日本社会はますます多様化するとされており、外国にルーツを持つ人々とともに暮らす住みよい社会づくりは大きな社会的課題となる（是川, 2019）。

1990年代以降、日本で生活する外国人の増加に伴い、地域に在住する日本語を母語としない人への言語や生活に関する支援活動が一部の地域住民（以下、日本人参加者）により各地でおこなわれている

\* Eメール：tomomi.tomomune@gmail.com

本研究は、JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2124の助成を受けたものです。

る<sup>1</sup>。この活動は地方自治体やNPO団体等によって地域の施設で実施されており、「社会参加のための言語保障」と「地域社会の変容・変革を目指して実施される相互学習」を含めた総称として地域日本語教育と呼ばれている(御館, 2019, p. 4)。この地域日本語教育において、かつては日本人参加者が語彙や文法、文化などを教え、外国人参加者が学ぶといった一方の活動が主であったが、一方の活動の中で日本人参加者の規範を外国人参加者に押し付けたり、日本人参加者と外国人参加者の「教える-教えられる」といった非対等な関係性を構築し、その非対等な関係がそのまま社会に反映されたりする可能性が指摘されるようになった(野山, 2013)。そして、地域日本語教育の活動の場では、外国人参加者の日本語能力向上への支援だけではなく、「参加する地域住民も共に学んで意識や自己を変容し、双方の自己実現が可能な多文化共生社会の創造を目指す」(池上, 2007, p. 105) 活動や、「それぞれの人間が、文化のもつ人間的役割を理解し、文化間の対立・緊張関係の様相や原因を、歴史的空間的つながりの中で読み解き、より公正で共生可能な文化の表現・選択・創造に参加している動的な状態」(山西, 2013, p. 10) を作り上げる重要性が主張されるようになった。そうして、従来の日本人参加者が教え、外国人参加者

1 対話活動が提唱されている地域日本語教育の議論では、「日本人」や「外国人」という用語を用いることで非対等性を想起させる危険性が指摘されている。しかし、本稿の論点である地域日本語教育における対話活動に関しては、属性や対話の目的、働きに異なりがあることから、それらの異なりを述べる際には特定の用語を用いる。日本語が母語の参加者を「日本人参加者」、日本語が母語ではない参加者を「外国人参加者」、国籍や母語に関係なく活動に参加している全ての人を「参加者」、団体の運営代表も兼任している日本人参加者を「運営参加者」と記す。また、地域日本語教育の参加の有無に関わらず地域に住んでいる人々を指す場合は、「日本人住民」「外国人住民」を用いる。

が学ぶといった一方の教育から、日本人参加者と外国人参加者がフラットな関係で交流し、相互理解の促進や地域の課題をともに考えられるような対話など、双方向の対話活動への転換が提唱されるようになった。

この点について、筆者も、上記の目的を持つ双方向の対話活動への転換には大きな意義があると考え。そして、言語的・文化的背景が異なる多様な住民が継続的に集まり、やりとりをおこなう地域日本語教育の活動の場において、同じ地域に暮らす住民として対話し、互いの理解を深め、地域社会の変革への意識を醸成することは、ともによりよく暮らせる社会を創っていく上で大きな役割を果たすと考える。

## 2. 先行研究

### 2. 1. 地域日本語教育における対話の位置づけ

細川(2019a)は、今日のグローバル化する社会における言語教育に必要なことは「個人一人ひとりが、ことばによる活動を軸に、他者を受け止め、テーマのある議論を展開できるような場(共同体)を形成すること、あるいはそのような意識を持つ実践活動」(pp. 68-69)であると主張している。そして、「価値観の異なる多様な他者との関係において、ことばによって自己を表現するとともに、その他者を理解し、ともに住みよい社会をつくっていくこととそのため意識改革」(p. 69)が必要であり、そのためには対話による人と人の理解と合意が不可欠であると述べている。

このように対話の重要性が主張される一方、対話の定義や範囲は様々であり、対話とおしゃべりの区別についても議論がある。細川(2019b)は、「おしゃべり」を自身の感情や心情を他者の存在を無視してモノローグ的に話す「他者不在の言語活動」だと述べ、他者の存在を常に想定しているダイアログと

しての「対話」と区別している。そして、「おしゃべり」にも効果はあるものの、現代のともに住みよい社会をつくっていくための言語教育には「対話」の機会を持つことの重要性を論じている。

一方、西口(2008)は、地域における活動にはおしゃべりも重要であると主張している。西口は、おしゃべりを、自分のこと、家族のこと、これまでの経験、趣味や余暇の話などについて話すこととし、人と人が「友だちになる」ためには「知り合っ、交流を続け、親しくなっていくプロセス」が必要で、そのプロセスの進行には「何かについて(相互に)話し」「人と関わる」こと、つまり「おしゃべりをする」活動が欠かせないと述べている。そして、おしゃべりを通してお互いの経験を共有する中で、参加者は「見知らぬ人」から「知っている人」、「親しい人」へと関係性の変容を目指すことができる(p.30)ことから、おしゃべりは参加者同士の人間関係の構築には重要だと主張している。つまり、ともに住みよい社会づくりの基盤の構築を目指す地域日本語教育の活動の場において、おしゃべりなどから発展するやりとりも、喜びなどの感情を共有し、相手の興味や関心を知り、より深い対話を生むきっかけとなり得ると考えられる。さらに、おしゃべりは、「教える－教えられる」ではない「友だちになる」過程で人間関係を構築し、一方向の活動から双方向の活動への転換に寄与し得る重要な要素であり、調査から除外すべきではないと考える。

これらの理由から、本調査の対象となる地域日本語教育における対話を、細川(2019a)の「ことばによって自己を表現するとともに、その他者を理解し、ともに住みよい社会をつくっていく」(p.69)対話に軸をおきつつ、その対話の土台として、西口(2008)の主張するおしゃべりを含むコミュニケーションが混在しているものとする。

次に、地域日本語教育における対話活動について述べる。友宗(2022)は、地域日本語教育の「対話」

が活動のキーワードとして言及されている2000年以降の論考を概観し、地域日本語教育における対話の目的には、「人間関係づくり・居場所づくりなどの安心感や他者とのつながりを目指す活動」や「生活や地域にある課題を共有し解決を目指す活動」など、複数の理論・理念が存在し、重なりや異なりが見られると述べている(p.172)。御館(2013, p.5)でも、「対話中心の活動」を「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」と定義し、人間関係構築や共に学び、変わっていくことの重要性を主張している。

以上のことから、本調査で言及する地域日本語教育における対話活動を、以下の要素を含む活動とする。

- (1) 地域に暮らす日本人と外国人の住民が参加し、人間関係構築や居場所づくり、生活や地域の課題の共有と解決を目指している活動であること
- (2) 「教える－教えられる」という非対等な関係の固定化を生む活動ではなく、双方向のやりとりを通して、ともに新たな気づきを得、学び合える要素があること
- (3) ことばによって自己を表現するとともに、その他者を理解し、ともに住みよい社会をつくっていく、そしてその意識改革につながることのできる活動であること

本稿では、この3つの要素を含む対話を中心におこなう活動を対話活動とし、対話活動の導入から展開に至るプロセスを見ていく。

## 2. 2. 地域日本語教育の対話に対する日本人参加者の意識

地域日本語教育の活動の場において対話活動が提唱されるようになり、各地で実施されている日本人

参加者に対する講座や研修の内容は、文型や語彙の導入、練習などの活動方法を伝授するという目的から、日本人参加者と外国人参加者の対話や交流の促進を目的とした内容へと変化した（俵山ほか、2017）。しかし、依然として日本人参加者から外国人参加者への一方向の活動を継続している団体も多いと指摘されており（福村、三代、2021）、双方向の対話活動を促進するための働きかけが必要である。

では、実際に地域日本語教育の活動に参加している日本人参加者は、対話活動に対してどのように感じているのだろうか。田中（2018）は、対話活動をおこなっていない団体の日本人参加者を対象にインタビューし、対話活動を取り入れない理由を調査している。そして、調査の結果、日本人参加者は対話活動の理念に好意的な印象を持っているにもかかわらず、実践のヒントとなる市販教科書が少ない、とっさの対応ができないなど、対話活動の取り入れ方や扱い方が不明であることが対話活動を実施しない選択に至った要因であったと指摘している。このことから、対話活動が実施されない要因の1つとして、日本人参加者は目の前の対応の難しさを感じており、その課題への具体的な対応策やその課題を乗り越えてでも対話活動をおこなうことの意義を十分に実感できていないことが考えられる。つまり、対話活動の課題に対応し、導入していく具体的なプロセスのイメージや、課題対応を経て展開される対話活動の意義を示すことが必要である。

御館（2013）は、対話活動を実施している4団体の代表者にインタビューをおこない、対話活動の実践に至った背景や活動の実態と効果および課題を、調査協力者のインタビュー発話にコードをつける「オープンコーディング」（佐藤、2002）により調査している。その結果、導入の背景として「文型積み上げ型の活動に対する問題意識や疑問」があること、効果として「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」、課題とし

て「言語形式の取り上げ方」「ボランティアの対話力向上」などが見えてきたことが述べられている。また、実際の対話活動実施時の机の配置ややりとりの分析がおこなわれており、活動の実態を把握する上で重要な点が記述されている。しかし、現行の対話活動の意義や効果の調査に焦点が当てられていたため、どのように導入し、活動が変容したのかという導入・展開のプロセスについて詳細な記述はなされていない。

田中（2018）の調査では、対話活動を導入するにはいくつかの課題に直面することが示唆され、その課題にどのように対応し、対話活動を導入・展開していくかを示すことの重要性が指摘されている。一方、御館（2013）は対話活動の実態を把握することは可能であるが、導入期および展開期のプロセス、具体的な課題やその対応、オープンコーディングで生成されたカテゴリーのそれぞれの関係性については記述されていない。そこで、本調査研究では、地域日本語教育の運営に関わる人の視点で、対話活動導入期から展開期における具体的な課題への対応、その対応に伴う認識や行動のプロセスを明らかにする。そして、対話活動の導入や展開の促進に必要な認識や行動、働きかけを示す。

## 2. 3. 地域日本語教育の対話に対するメゾレベルとしての運営参加者の意識

横山（2023）は、多様な人々がともに暮らす社会づくりを目指す地域日本語教育には、「マクロレベル（国）の体制整備」、「ミクロレベル（個人）の相互理解と活動」、「その間を取り持つメゾレベル（行政・自治体）としての教室運営の在り方」が多層に連携して取り組むことが肝要だと主張している。そして、この連携において日本語教室を運営する立場であるメゾレベルが重要な役割を担っており、今後の課題への対応、およびメゾとミクロの中下層の連携

に有用な示唆が与えられるとし、運営する立場の課題解明の意義を述べている。

本研究では、社会や参加者個人にも大きな影響を及ぼしうる運営に携わっている日本人参加者（以下、運営参加者）の認識や行動に着目する。地域日本語教育の運営参加者は、メゾレベルとして教室運営の在り方を検討しながら自ら実践の場で活動を省察し、参加者と関わり、話し合いの機会を設けたり活動を提案したりして、団体としての活動を変容させていくことが可能であると考えられるからである。なお、横山（2023）はメゾレベルを行政や自治体だと述べているが、本調査協力者の団体は自治体などからの具体的な活動内容の指示は受けておらず、運営参加者が中心となり参加者や連携団体との話し合いをおこなないながら活動内容や団体方針を決定していることがインタビューにより確認できた。

### 3. 調査の概要

#### 3. 1. 調査目的

対話活動導入・展開に伴う運営参加者の認識や行動のプロセスを示し、対話活動の目的や意義、対話活動導入・展開時に直面する課題への対応などを明らかにすることで、運営参加者や対話活動実施を検討している団体に対して、対話活動の導入・展開における重要な働きかけができるようになる。そこで、本調査の1つ目の目的を、対話活動の導入・展開に伴う運営参加者の認識と行動の変容過程を M-GTA を用いて明らかにし、仮説生成をおこなうこととする。運営参加者が対話活動の導入期から展開期に抱えていた課題やその課題への対応、感じた効果などを具体例とともに示す。そして、本調査の2つ目の目的を、M-GTA で生成された仮説モデルを基に、対話活動を導入・展開しやすくするためにはどのような点に留意していくとよいかを考察し、具体的事例

を提言することとする。

#### 3. 2. 調査協力者

調査協力者は、対話を実施している7団体の代表として運営に携わっている運営参加者7名である。筆者は、インタビュー実施前には1～2時間程度の活動を見学したり参加したりし、直接話を伺う機会を得た。そして、見学や参加の際に、対話活動がおこなわれていること、ペアやグループなどの活動形態、活動時間、参加者の年代などは様々であるが、調査協力者は対話を重要だと認識し、対話活動のあり方を慎重に検討しながら活動をおこなっていることを確認した<sup>2</sup>。

表1に調査協力者へのインタビュー実施時点における運営団体での活動年数とインタビューの録音時間を示す。なお、活動年数に関して、記載した年数以上に、他団体でも活動したり研修を担当したりする形で地域日本語教育と関わっている場合もある。対話活動導入時期に関しては、A・B・Cさんの団体は団体立ち上げ前から対話活動の導入が検討されており、D・E・F・Gさんの団体は一方の教える活動から双方向の対話へと転換期を経て対話

2 インターネットに公開されている団体紹介などの文面に「対話」「交流」「相互理解」「学び合い」などの双方向の対話活動に関する用語が見られた団体で、かつ話も伺った上で、対話活動が取り入れられていると判断した団体運営者にインタビューの協力を依頼した。筆者が見学した団体は本調査で記述している7団体の他にも4団体あるが、本調査の射程範囲は対話活動の導入・展開プロセスであることから、団体として対話活動を重視して実施していなかったなどの理由で4団体にはインタビューをおこなっていない。また、団体Eは日程調整が難しく見学できなかったが、インタビューで活動内容を聞く中で対話活動の具体的事例および対話活動を重要だと認識し導入されていることが確認できたため、本調査の分析に含めた。

表1. 調査協力者の活動年数と録音時間

協力者	団体での活動年数	録音時間
Aさん	3年	38分
Bさん	10年以上	40分
Cさん	1年	70分
Dさん	7年	50分
Eさん	10年以上	73分
Fさん	5年	81分
Gさん	20年以上	73分

活動が導入されている。この異なりに関しては3.3節で詳述するが、M-GTAでは多様性をデータにも反映させることで実践的活用においても多様な場面で有効性を発揮できるとされており、本インタビューで得た7団体の対話活動の形態や導入時期、

調査協力者の活動年数等の具体的多様性は有用であると考えられる。

表2にはインタビューで聞き取った活動の内容および、見学・参加時に見られた対話活動の一例を記載した。データ収集方法は半構造化インタビューで、2022年11月から2023年4月に実施し、インタビューの平均時間は約61分であった。インタビューではまず「現在どのような活動をしているか」という質問から実施している対話活動を聞き取った。そして、「(その対話活動を)取り入れてみたい、必要だと感じたきっかけはあったか」「うまく取り入れられた要因はあるか」「難しかったことがあるか、その時に対応策があったか」など当日のインタビューで聞き取った内容を掘り下げながら、随時事前の見学・参加時に気になった点についても質問する形で

表2. 調査協力者とその団体でおこなわれている活動

協力者	協力者の団体でおこなわれている主な対話活動(下線部は見学した際におこなわれていた活動)
Aさん	現在、大人を中心にオンラインで月2回、1つのテーマについて3人から4人のグループで経験や考えを話す活動と、週に1回、子どもを中心にゲームや工作を通して多様な言語や文化に触れる活動を実施している。例： <u>「私の性格」をテーマにグループで約40分話し、経験や考えを共有する。</u>
Bさん	現在、主に外国人の方が料理や音楽など何か教えたいと思ったものや得意だと言ってくれたものを中心に、参加者自身に関することをテーマに経験や感情を共有する活動をしている。また、産学連携のイベントも定期的実施し、多様な人と関わり、対話する時間を設けている。例： <u>料理イベントの後、紙に「今年挑戦したこと／大変だったこと」を漢字1文字で表現し、共有しあう。</u>
Cさん	現在、大人を中心に、それぞれの興味があることについて少人数のグループで話す活動を実施している。子どもは、自由に移動しながらゲームなどをして大学生や大人と話す活動をしている。例： <u>グループですごろくをし、止まったマスに書かれているテーマ「好きなこと・もの」「大変だったこと」などを共有しあう。</u>
Dさん	2020年ごろから対話活動を導入している。現在、保護者は地域のイベントや学校のお便りなどを題材にし、子どもの学校生活や保護者の仕事などをテーマに話し合う活動を実施している。例： <u>グループで写真や学校のお便りを一緒に見ながら余暇や仕事、学校の様子について話し、経験を共有する。</u>
Eさん	2010年ごろから対話活動を導入している。現在、主に『日本語これだけ』や『おしゃべりのたね』など対話を促す教材を用いてペアまたは少人数で話す活動をしている。ペアや少人数グループでお互いの経験や考えを共有している。
Fさん	2020年ごろから対話活動を導入している。現在、それぞれのペアでテーマを決めて話す活動をしている。外部講師を招き、対話活動促進の出張講座も実施している。例： <u>休みの日や趣味の写真を見せながら、自身の経験や仕事、生活について話す。</u>
Gさん	1993年ごろから対話活動を徐々に導入している。現在、外国人参加者が持ってきた本やテーマを中心にペアで話す活動をしている。地域住民も参加するスピーチコンテストも実施し、地域住民と対話の機会もついている。例： <u>食事に関する本を見ながら、食生活やレシピ、健康管理方法について話し合う。</u>

おこなった。なお、調査協力者の7名にはメールおよび見学の際にインタビューの概要について口頭で説明した。インタビュー開始前にも調査の概要や倫理事項について口頭と書面で確認し、同意書を受け取り、許可を得た上で録音・逐語化した。

### 3. 3. 分析方法

本調査では、実際に対話活動を取り入れている運営参加者のインタビューデータを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）を用いて分析し、対話活動導入・展開に必要な認識や行動を明らかにする。M-GTAは「プロセス性」を持っている現象の分析に適しており、特定の立場の人の認識や行動などを社会的相互作用の文脈で概念化し、プロセス的な「うごき」の説明や予測ができる理論の生成を目指している（木下，2020）。また、M-GTAは、研究対象とする現象に多様性がある場合、データに一定程度の具体的多様性を踏まえることで、分析結果の実践的活用においても多様な場面で有効性を発揮できるとされている。本稿では、地域日本語教育の多様な対話活動の存在や参加者の属性を鑑み、活動年数や活動形態に多様性を踏まえた認識や行動のプロセスを示すことで、それぞれの団体の課題や実態に合わせて応用できる理論の生成を目指す。

分析手順はM-GTAの手順に従った。M-GTAでは、分析テーマと分析焦点者を設定し、分析焦点者の立場から分析テーマのプロセスを理論化する。そこで、分析焦点者を「地域日本語教育の活動の場で対話活動を実施している運営参加者」とし、分析テーマを「地域日本語教育の活動の場において対話活動を導入し、展開していくプロセス」とした。その後、インタビューをおこない、1人目のインタビューの発言を逐語化した後、分析焦点者の視点から分析テーマに照らし合わせて、関連している部分

を具体例として文脈で抜き出し、分析ワークシートに記入し、概念名を生成した。1人目から生成された概念をもとに2人目、3人目のデータにも同様の作業を続け、解釈が恣意的にならないよう類似例と対極例にも着目しながら精緻化をおこなった。具体例の抽出や概念の生成に関しては多角的な解釈を試みるが、具体例が豊富に出てこなければその概念は有効ではないと判断し、本調査では使用しないこととした。生成された全ての概念を取り出し、概念同士の関係性、カテゴリーの生成、全体のプロセスも検討した。新たな概念が生成される可能性がなくなった時点で「理論的飽和化」の状態だと判断し、全てのカテゴリーと概念の関係性を可視化した結果図および結果図を文章化したストーリーラインを作成した。実際の分析手続きに用いた分析ワークシートの一例を表3に示す。

さらに、M-GTAをおこなう上でグループワークが大きな力を発揮するという（木下，2020）。そこで、信頼性・妥当性を確保するためにも、日本語教育を専門とするグループに対して、インタビューガイド、分析テーマ、分析焦点者、概念生成の分析過程を提示し、確認・検討・修正をおこなった。また、概念およびカテゴリーの生成過程において筆者の研究テーマをよく知る専門家に継続的にスーパーバイズを受け、適宜確認・検討・修正をおこなった。

なお、M-GTAでは、研究者は「研究する人間」として組み込まれ、誰が何を目的に研究をおこなうのかという倫理面と、データの意味の解釈をどのようにおこなうのかという分析方法論の面で位置付けられる（木下，2020）。筆者は、2020年以降、地域日本語教育の団体の活動で活動したり、研究会に参加したりしながら、「対話活動」の社会的意義について理論的および実践的な議論をおこなってきた。その中には、対話活動導入や継続の実現の難しさについて複数の団体運営者から直接話を聞く機会もあった。

表3. 分析ワークシートの一例

概念	＜対話でつくる豊かな共生社会＞
定義	共生社会を捉え、「個人」の枠を超えた社会への働きかけへと意識が向くこと
ヴァリエーション	<p>●今始まったばかりなんで、ここに今来ている子どもたちが将来ここでサポーターになるっていう循環を生みたいというのがあります。(A : p. 4)</p> <p>●教室の中だけで完結しないように、外につなげるということで、役所に協力をですね、無理やりお願いしたりですね。・・・やっぱりことばなのでね、社会の中で使われるものだと思うので、やっぱそこだけで完結しないのかなというふうに思っている (B : p. 15)</p> <p>●やっぱり私としては子どもの支援っていうのはもちろんなんですけど、やっぱ大学生とか留学生とか、彼らを地域につなげたいとか、地域の大人につなげたいとか、まあそういう思惑もあるので。もう本当、私にとって日本語教室をやることはほんと単に外国の子どもの支援じゃないっていうか。本当いろんなことをひっくるめてなんていうか、意義があるっていうふうに考えているので。(C : p.13)</p> <p>●一応相談を受けている件がいろいろありまして、その中でどうしても日本に来て日本語が話せないから仕事につけない。一応家族滞在で週に28時間働ける資格は〇〇入管から取ってるけど、それ持ってても日本語が話せないから自分の仕事がないという方々がおられるので。それをうまく他の企業さんとかをつなげて仕事の方できないかなとか。仕事につながるような形で。生活を支えていくというのでもやっぱり収入がないと成り立たないことなので。(D : p .14)</p> <p>●なんかやっぱり当事者とこう対峙している間に、その人が持っている課題とかね、わかってきますよね。(B : p .5) (以下6事例省略)</p>
理論的メモ	<p>★目的が「日本語」を学ぶではなく、参加者の人生をも捉え、教室外の社会に働きかける活動をしているように感じる。それぞれの参加者が関わる／関わっていく学校、仕事、女性、子育てなどの社会とつながり、社会を考え、つくっていくきっかけになる場として機能しているのでは？</p> <p>★この意識は対話活動をしないと見えてこないものであろうか。一方向の文型積み上げ型の活動、書籍を読んで理解するだけでは見えてこないのだろうか。→対話活動に参加し、時間をかけてお互いを(特に外国人参加者を)よく理解することが、社会を捉える上では重要なのでは？ →「相談を受ける」(D : p .14)「対峙している間に」(B : p .5) など。</p> <p>★対極の概念はないのか？ →「勉強」との葛藤」と区別して語られている。「葛藤」を超えた先にある社会を見据えて活動の意義が語られているので、「葛藤」の先にあるカテゴリー。(以下省略)</p>

## 4. 結果

M-GTAの分析手続きに基づき分析をおこなった結果、23の概念が生成された。本節では理論の構成を示す結果図(図1)とストーリーラインを記述する。

地域日本語教育の活動の場で対話活動を実施している運営参加者の認識と行動のプロセスは、大きく《導入期》から《展開期》へと向かう。本章では、カテゴリーを中心にストーリーラインで枠組みを概観

し、詳細については5章で示す。

まず《導入期》を見ていく。運営参加者は外国人参加者とともに時間を過ごす中で、〈外国人住民が直面している社会的課題の把握〉や、参加者の人数や年代などの変化により〈ニーズに対応できない状態〉に直面し、【**現行の活動では対応できない課題**】を感じる。この運営参加者の気づきが対話活動導入を考えるきっかけとなる。その後【**対話活動導入の土台づくり**】では、その課題に対応するための対話活動を模索し、〈参加者との課題や方向性の話し合

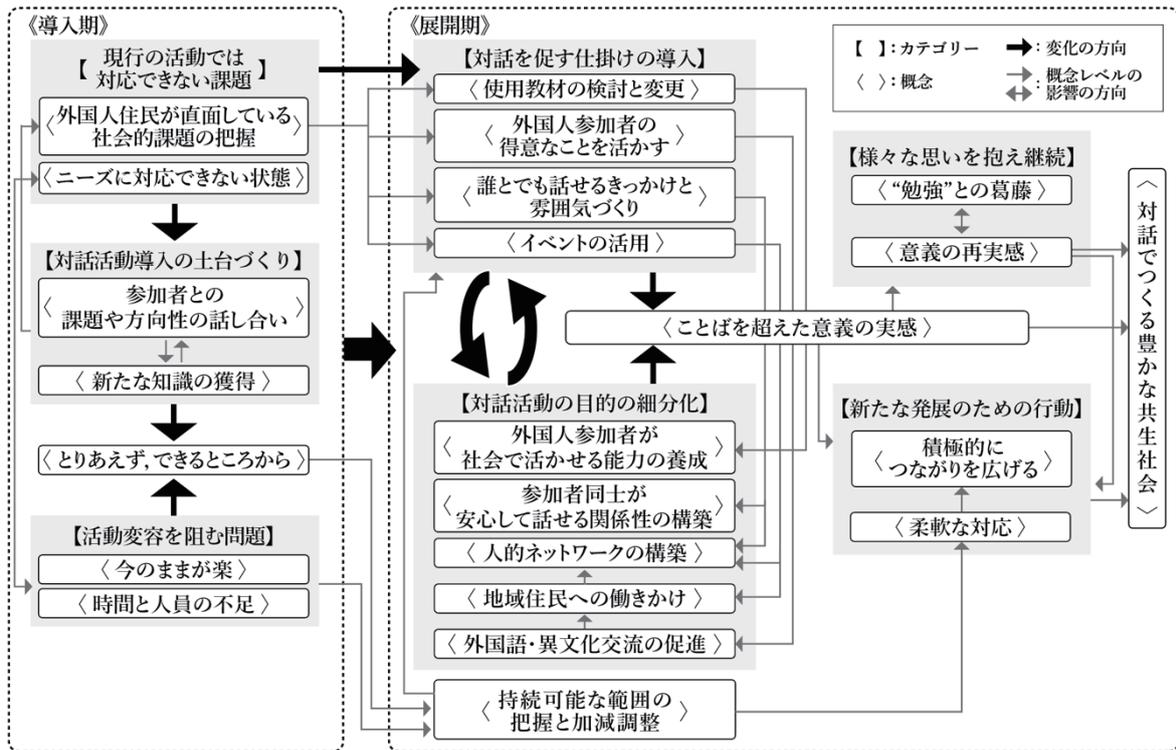


図1. 地域日本語教育の活動の場に対話活動を導入・展開する際の運営参加者の認識と行動のプロセスの結果図：生成されたカテゴリーを【 】, 概念を< >, 変化の方向を➡, 概念レベルの影響の方向を↔で示す。

い)や、他団体に意見や経験を聞くなど〈新たな知識の獲得〉の機会を持つ。対話活動導入を試みる際には〈今のままが楽〉〈時間と人員の不足〉などの【活動変容を阻む問題】も存在するため、導入可能な範囲を模索し、〈とりあえず、できるところから〉対話活動を導入する。

《展開期》において、運営参加者は〈外国人参加者の得意なことを活かす〉〈誰とでも話せるきっかけと雰囲気づくり〉などの【対話を促す仕掛けの導入】をおこない、対話活動を展開させる。また、対話活動を実施していく中で【対話活動の目的の細分化】もおこなう。〈参加者同士が安心して話せる関係性の構築〉〈人的ネットワークの構築〉〈外国語・異文化交流の促進〉など、対話活動の目的を再考し、その目的に合わせた対話活動へとさらに展開させていく。その中で〈ことばを超えた意義の実感〉も生まれる。

運営参加者は、対話活動を【様々な思いを抱え継続】していく。その思いの1つは、外国人参加者に

にとって必要なのは対話ではなく勉強なのではないかという〈勉強〉との葛藤である。しかし、もう一方で〈意義の再実感〉を重ねることで、対話活動の効果や可能性を追求しようとする意識が強まり、【新たな発展のための行動】へと進む。さらに、団体運営者として団体内では〈柔軟な対応〉をおこないながら、団体の外にある地域の施設、講師などのところへ自ら出向き〈積極的につながりを広げる〉ために展開させていく。このような認識や行動が〈対話でつくる豊かな共生社会〉を目指す活動へとつながっていく。

## 5. 対話活動の導入・展開に必要な認識や行動プロセスの考察

本章では、インタビューデータを引用しながら生成した概念間およびカテゴリー間の関係を考察し、運営参加者にとって対話活動の導入・展開に必要な

認識や行動について述べる。なお、便宜上、Aさんが運営に携わっている団体には「団体A」などと団体名を表記し、インタビューデータを「Aさん：」の後に示す。また、中略は「…」、個人が特定される可能性がある団体名などの部分は（ ）で補足説明に置き換えて示す。

## 5. 1. 対話活動《導入期》のプロセス

### 5. 1. 1. 【現行の活動では対応できない課題】

運営参加者は【現行の活動では対応できない課題】を感じ、対話活動導入を意識する。生成された概念は〈外国人住民が直面している社会的課題の把握〉と〈ニーズに対応できない状態〉である。まず、〈外国人住民が直面している社会的課題の把握〉のデータを示す。

Gさん：まあ日本語の例えば読み書きできへんとか、そういうやりたいという目的があってそれに向けてするけれども。もちろんそれもするんだけど。その彼女なり彼なりの抱えている課題というのが少しずつ見えてくるよね。でそういうことをぼろっぼろっと話してくれたりして。そうするとね、私たちもその彼らの置かれている状況のことを、あの、もっと詳しく知りたくなるのね。あの制度的にもいろんなことも。

Bさん：私もあのたたき上げの教師で日本語学校に5,6年いたのかな。…まあ、その時は本当に文型積み上げ式でやっていたので、役割は、うん、本当になんですかね、N2とかN1とかに合格させることみたいな感じで最初思ったんじゃないかなと思います。…でも、なんかやっぱり当事者とかどう対峙している間に、その人が持っている課題とかね、わかってきますよね。私も生身の人間なので、共感したりとか、あの逆にこう反発したりとか、なん

かそういうことがあって、今の考え方になったのかもしれない。

GさんやBさんのように、初めは日本語の読み書きや文型積み上げ型の日本語教育に関わっていたが、外国人住民の話を聞く機会が増えるにつれ、日本語だけでない〈外国人住民が直面している社会的課題の把握〉を体感し、その社会的課題の解決に向けてどのような活動が必要であるかといった視点で活動を再考するようになる。

もう1つは〈ニーズに対応できない状態〉である。参加者人数の変動やこれまで対象としてこなかった人の参加などの多様化が生じ、〈ニーズに対応できない状態〉を感じる。

Dさん：少しずつ…ボランティアの方が少なくなってきて、で、今残ってる学習者さんの方が多くなってきて、どうすればいいかをみんな考えて。

Cさん：結局、みんなニーズが様々で。子どもまで、中学生まで来ちゃうし。中学生が来て、高校生が来て、あと大人2人。…そしたら全くやりたいことがみんなバラバラで。

Dさんの事例は、日本人参加者の人数が減少してきたことが対話活動の検討・導入のきっかけとなった例である。また、Cさんの事例は、属性や国籍だけではなく、これまでの活動では対応できない子どもの参加といった参加者の多様化が生じ、対応できない状態を感じる例である。この【現行の活動では対応できない課題】において、運営参加者は対峙している外国人住民の社会的課題を認識したり、現行の活動では継続できない状態に直面したりする。現行の活動形態や内容を再考し、対話活動への転換のきっかけとなる。

### 5. 1. 2. 【対話活動導入の土台づくり】

運営参加者は【現行の活動では対応できない課題】を実感し、実際にどのように対話活動を導入し

ていけばよいか考える。ここでは、【対話活動導入の土台づくり】として〈参加者との課題や方向性の話し合い〉と〈新たな知識の獲得〉を繰り返す。

Aさん：役割分担とか意識とかをどうしていかかっていうのを最初結構やっぱりお互い不安なままスタートしたっていうのはありましたね。で途中から、あ、なるほどっていうのがだんだんわかってきて。その時に他団体に実はちょっとインタビューさせてもらって。…うちはこんなふうやってるよっていうのを聞いて、じゃあうちはこうしようかって感じで。

Dさん：経験がないものばかり集まって…それで、これやったらダメだなと思って…子どもたちの居場所兼高校受験対策とかやっている(他団体Y)というところでボランティアやってたら運営方法覚えられるかなと思って(Y団体に参加した)。

Dさんは後に「教室の運営って教室参加者全員ですることなので、もうボランティアも学習者も関係ないと思うんですね。だから自分自身が前向きに教室のことを思って、教室のためになること。で自分の居場所としてもやし、学習者の居場所としてもつくっていききたいという気持ちがあれば」と語っており、この他団体Yへの参加を通して参加者全員にとっての「居場所」という視点でも対話の重要性を捉えるようになったという。このように、運営参加者は団体メンバーと話し合ったり、他団体に話を聞いたり活動に参加したりすることで、〈外国人住民が直面している社会的課題の把握〉にも立ち返りながら、方向性を見つけ出し、新たな知識も獲得していく。〈参加者との課題や方向性の話し合い〉と〈新たな知識の獲得〉が繰り返され、対話活動の導入や意義のイメージを具体的に捉えようとしながら、導入を検討していく。

### 5. 1. 3. 【活動変容を阻む問題】

現行の活動に課題を感じ、活動を変容させたいと話し合いを進める中で、【活動変容を阻む問題】も浮き彫りになってくる。その問題は〈今のままだが楽〉や〈時間と人員の不足〉である。

Eさん：でも、なんだかんだいって(文型積み上げ型のテキスト)がもう楽になっているんですね。今のボランティアのみなさんもそうだと思うんですけど、ベテランの方々も、もう楽なんですよ。もう自分はなんの準備もしなくてもいいから。ひとセットあるから。だから、それで結構ですね、(文型積み上げ型のテキストを)なんだかんだ言ってもやってたかもしれないですね。…自分の勉強のこととかも忙しくなったりしてたので。…だからそんなにそのボランティアに時間がかけられないこともあったかもしれないですね。

このように、〈今のままだが楽〉という意識から、対話活動の導入に移行することができない時期が存在する。

〈時間と人員の不足〉も変容を妨げる要因となる。ここでは時間と人員に限界があり、新たな活動を取り入れ、活動を展開させていくことの現実的な難しさが語られている。

Aさん：誰かが本腰を据えてするよって言うたら変わるのかもしれないけど、今みんなが忙しい中、少しずつの力を集めてやっているんで、そのままの力でやっていくならできることは限られているだろうし。

新しい活動を導入する際には運営参加者の作業量や参加者との話し合いに費やす時間などが増えることも懸念される。運営参加者が感じる自身や参加者の負担は、導入の促進を妨げる大きな要因となっているのである。

一方で、人員に関して、5. 1. 1節で示した〈ニーズに対応できない状態〉では、参加者が少ないとい

う理由で活動継続が難しい場合、対話活動は日本語を専門的に教える知識をあまり必要としないため、日本語教育の知識や経験を有しない日本人住民も参加できる活動として捉えられている。つまり、新たな日本人参加者を増やすために対話活動の導入が促進されることもある。反対に、新たな活動を取り入れる余裕がないと捉えられる場合は、対話活動導入を阻む要因となる。人数の変動および運営参加者や参加者が感じる負担感は、対話活動導入の検討に大きな影響を与えていることが示唆される。

#### 5. 1. 4. 〈とりあえず、できるところから〉

【対話活動導入の土台づくり】の話し合いで課題を共有したり、新たな知識を獲得したりしながら、団体として具体的な対話活動の導入方法を探っていく。他方では、【活動変容を阻む問題】も浮き彫りになることで、ひとまずの着地点として〈とりあえず、できるところから〉対話活動が導入されていく。

Eさん：(文型積み上げ型のテキスト)一択から色々な活動に入っていくんですが、まあはじめはすぐにやめられないので。…動詞とか形容詞とか語彙を勉強するような簡単なところだけやってもらう、初めはやってもらうなどにしてステップをつくったんですね。

Aさん：とりあえず勉強勉強するのはやめよう。

スタートが楽になるようにやろうっていう感じで始まったんですけど。

運営参加者は団体として目指したい形は見えてくるが、いきなり大きく変容させるのは現実的には難しいと認識し、【活動変容を阻む問題】も包括しつつ、他の参加者との話し合いを重ねながら、まずは〈とりあえず、できるところから〉対話活動を導入する。

ここであらためて《導入期》をまとめると、運営参加者が対話活動の導入の必要性を感じ始めてから団体として実際に活動に取り入れるに至るまでには、多くのプロセスを経ていることがわかった。このこ

とから、運営参加者が対話活動の重要性を認識していたとしても、団体として対話活動を導入することは容易ではなく、時間の確保や参加者の理解を得ることが不可欠であることが示唆される。運営参加者は【現行の活動では対応できない課題】に直面しながらも、参加者との話し合いを丁寧におこない、新たな知識を獲得していくこと、時間や精神的な負担にも考慮しつつ、まず導入できそうな対話活動を検討・実施することが重要であると言える。

### 5. 2. 対話活動《展開期》のプロセス

#### 5. 2. 1. 【対話を促す仕掛けの導入】

《展開期》では、〈とりあえず、できるところから〉導入した対話活動に対して、運営参加者は【対話を促す仕掛けの導入】と【対話活動の目的の細分化】を検討するプロセスへと移る。【対話を促す仕掛けの導入】では、運営参加者はどのような対話活動が適切か、【対話活動の目的の細分化】と行き来しながら検討する。ここでは、まず、〈使用教材の検討と変更〉〈外国人参加者の得意なことを活かす〉〈誰とでも話せるきっかけと雰囲気づくり〉〈イベントの活用〉の4つの概念と【対話を促す仕掛けの導入】というカテゴリーが生成された。〈使用教材の検討と変更〉から順に示す。

Fさん：地図を使ってやってたりする人もいるよ。

向こうの人からすれば日本の地理って意外に興味があるみたい。…スーパーのチラシでやってる人もいるよ。

Fさんは、参加者に配布する団体説明の冊子に、日本語能力試験用のテキストの使用を止めることを記載していた。そして代わりに、対話活動の講師を団体に招き、日常生活で使うチラシやレシート、本などを活用した対話活動の実施の仕方に関する研修を開くことで、対話活動を促進していた。他の団体でも、運営参加者の働きかけにより、地図やチラシの

他に、参加者が撮った写真を見ながら経験や趣味について話したり、食生活やビジネスの本を読んでお互いの経験や意見を共有したりするなど、生活の中にあるものを使った対話活動が実施されている。このような活動は、外国人参加者が生活で使う用語の習得、また対峙した相手とテキストに捉われないコミュニケーションをおこなうという点において〈外国人参加者が社会で活かせる能力の養成〉の目的へとつながっている。

次に、〈外国人参加者の得意なことを活かす〉という仕掛けについて述べる。

Bさん：ダンスとか料理とか。あとまあ音楽ですね、ギター弾くとか。…トピックを中心にするのではなくて、参加者、人ですね。人を中心にこう、活動を組み立てるっていうので。…外国人の方が何か教えられるものや得意なものがあったら、それをテーマに活動をするようになりました。

運営参加者は、外国人参加者の母語や母文化、経験や特技、好きなことを活かして参加者同士が話す機会を増やせる仕組みを考えている。「日本人が教え、外国人が学ぶ」ではなく、外国人参加者がイニシアチブをとり、外国人参加者の得意なことを中心にした対話活動を実施するようになる。

さらに、〈誰とでも話せるきっかけと雰囲気づくり〉に働きかけることもある。

Bさん：ある参加者さんは毎回手作りのお菓子を持ってきてくれる。で、それはね、なんでそれを持ってくるかっていうとやっぱり人とながる、お友達つくりたいからなんですよ。で、そういうふうにしていくことで、珍しいお菓子だから、私たちにとっては。ほかの国の人にとっては珍しいお菓子なので聞きますよね。何を使ってつくってるのかとか、そういうことを聞く中で関係がね、できあがっていくわけですよ。それでことばが増えてきた

りとか積極性とかですね、あのリラックス度がだんだん、なんですか、緩んでいく。緊張が解けて緩んでいってリピートしてくれるってそういう変化はあります。

参加者同士が顔を合わせ話しやすい空間づくりを大切に考え、話のきっかけになるお菓子の説明の時間を意図的にとったり、参加者が自由に話せる和気藹々とした雰囲気づくりを心がけたりしながら、対話の機会を増やしていく。

また、運営参加者は、対話活動を通じた多様性への認識も重要だと感じている。これまでの活動に参加していなかった新たな属性の人を巻き込み、顔を合わせてお互いの話をする機会をつくることを意図した〈イベントの活用〉の様子も確認できた。

Bさん：準備期間に実は重きを置いていて、あの顔合わせっていうのを毎回やっています。(団体B)のメンバーと学生さんたちと。…アイスブレイクをしたりして交流を図ります。うん。それからリハーサルをしたりとかね。

Gさん：日本語サロンの学習者にスピーチしてもらって…それを見に来た方々と交流をするっていう、そういうプログラムをしてたんです。…そこでたまたま知り合っていると一言二言ね、話をした人がスーパーで見かけるから、この間話したねいうことがあって。段々ね、少しでも広がるかなあと思って。

Bさんは、団体Bと大学が協働で企画したイベントを実施している。そして、その準備期間に大学生と団体メンバーが自己紹介とアイスブレイクを丁寧におこなうことで、イベント準備期間から積極的にお互いが話しかけやすい環境を整え、交流を促進し、新たな気づきを得る場づくりを意識している。Gさんは、イベントで対話する時間を設ける中でお互いが顔見知りとなり日常生活においてもあいさつなどがしやすい環境を作るという意図を持ち、今後も交流が続きやすい環境づくりを意識してイベント

を企画・実施していた。他にも、イベントの開催に合わせて広報誌やチラシで地域住民や行政へと発信し、新たな団体と連携したり、新たな参加者の獲得につなげたりしている具体例もあり、〈人的ネットワークの構築〉や〈地域住民への働きかけ〉としての機能も高めている。

このように、運営参加者は、対話により参加者同士が関係性を築けるよう、また対話の機会を増やし、〈外国人住民が直面している社会的課題の把握〉ができるよう、随時多様な【対話を促す仕掛けの導入】をおこない対話活動を展開させていく。

### 5. 2. 2. 【対話活動の目的の細分化】

【対話を促す仕掛けの導入】とともに、【対話活動の目的の細分化】もおこなわれる。ここでは、〈外国人参加者が社会で活かせる能力の養成〉〈参加者同士が安心して話せる関係性の構築〉〈地域住民への働きかけ〉〈人的ネットワークの構築〉〈外国語・異文化交流の促進〉の5つの概念と【対話活動の目的の細分化】のカテゴリーが生成された。

例えば、外国人参加者がすぐに日常に活かせる会話能力の養成を目指すのであれば〈外国人参加者が社会で活かせる能力の養成〉を目的とした対話活動が検討される。

Gさん：実際の日本語をいくら勉強してもね、テキストを見ながら生活してるわけじゃなくて、おしゃべりとか会話をしながら成り立っている社会じゃないですか。普通の会話の中でその習ったことが使えないっていうふうなのはね。だから、おしゃべりはそういう効果があるのと違うかな。…おしゃべりで会話を伸ばすというのはとてもいい流れじゃないかなと思ってます。

Fさん：やっぱり、喋り方とか早口の人がいれば遅い人もいるし。…耳に慣れてもらうことで、こう、(対話相手を変えますよ。

教材を前にして日本語を学ぶのではなく、多様な話し方に触れるやりとりの中でことばを使うことの重要性を反映させ、外国人参加者が実社会の様々な人と話す場面で活かせる能力の養成を目的とした対話活動を実施することもある。

また、外国人参加者が鬱々と抱え込んでいるものをポロッと出せるような関係性を築く目的で〈参加者同士が安心して話せる関係性の構築〉を目指すこともある。

Gさん：ある期間同じ担当でやってるっていうのでやってましたね。…そういう中でね。いろんなことを話し、向こうが話しかけてくるのね。でなかなか会社とか、会社というかね、そういう中では思っただけでもそれを持ち出せる場がないまま、鬱々と抱え込んでいるようなものも、あの、こういう場の中に出してみたりする。こういう場やから出しやすいのかな。

対話相手の固定期間をGさんは1年程度、Fさんは3~4回と設定していた。対話活動の目的に合わせて活動形態や対話相手の固定期間なども検討していく。

他にも〈人的ネットワークの構築〉を目指し、外国人参加者の生活をより豊かなものにしていくという目的の対話活動もある。

Bさん：女性相談窓口とか外国人相談窓口とかあるんですけども、その窓口に座ってる人と当事者の間には個人的な関係はないですよ。…その窓口に行ったらあの悩みを言って、でコメントもらうっていうだけだと思うんですけども。…私はね…聞くことができるし、ここに行ってみたらとか、あの、誰々に会ってみたらとか、そういうことはアドバイスができるので、彼女たちが抱える課題をちょっとだけお手伝いできるっていうその役割かなと思います。

〈誰とでも話せるきっかけと雰囲気づくり〉の仕掛けを取り入れることで、学習者としてではなくフラットな関係性を築き、〈参加者同士が安心して話せる関係性の構築〉や〈人的ネットワークの構築〉にもつながる。

また、〈地域住民への働きかけ〉は、これまで日本語教育と直接つながりがなかった、あるいは関心がなかった地域住民を巻き込むことを目的とした対話活動である。

Bさん：やっぱり（連携大学）の学生さんたちは大学の外に出てね、地域の人とつながる、でなかなか会えないじゃないですか、そういう子育て中のお母さんなんていうのは。大学の中では会えないので、あの、彼女たちが抱えている課題に気づいたとかね、うん。で、もっと積極的に自分たちが話しかけていかないといけないと思ったとかそういう気づきはあるようです。

運営参加者は、〈誰とでも話せるきっかけと雰囲気作り〉や〈イベントの活用〉の仕掛けを取り入れ、新たな他者と出会い、対話するきっかけをつくることで、より多くの人相互理解を深めたり、自身の言動を内省したりする機会をつくっている。さらに、日常生活でもあいさつなどがしやすい環境づくり、ともに住みよい社会づくりのための課題の認識を深める意図もあり、〈人的ネットワークの構築〉の機能も高めている。

次の〈外国語・異文化交流の促進〉は、外国にルーツを持つ人のことばや文化と関連づけた対話活動である。

Aさん：多言語、母語の継承もやりたいなってことと、外国につながる子どもたちだけじゃなくて、地域の子どもたちが外国のことばとか文化とかに触れてくれるといいなと思って、月1回外国のことばとか文化とかを学ぶ日を設けて進めているところです。

運営参加者にとって〈外国語・異文化交流の促進〉を目的にした対話活動は、外国人参加者や外国にルーツを持つ人が〈外国人参加者の得意なことを活かす〉場としても、地域住民とつながるきっかけとなる〈人的ネットワークの構築〉としても捉えられている。

【対話活動の目的の細分化】をおこなうことにより、運営参加者は対話活動の形態や方法の検討が可能になる。また、対話活動を通して相互理解をさらに深めたり、生活をより豊かにするために必要なつながりやエンパワメントを高めるといった視点でも考えたりしながら、対話活動をさらに展開していく。

### 5. 2. 3. 〈持続可能な範囲の把握と加減調整〉

【対話を促す仕掛けの導入】とともに【対話活動の目的の細分化】が繰り返される一方で、〈持続可能な範囲の把握と加減調整〉の重要性も語られていた。

Eさん：ボランティアのみなさんにも、そんなにね、努力をしてほしくないというか、なんですよね。あの、うん、がっかりしちゃうことがあるから。こんなにやってるのに連絡もなくて休んで、みたいな。なので、だからもっと気軽に、ボランティアの方にも気軽にやっていただきたいなと思って。でもすごい準備しちゃう方もいるんですけどね、それはそれですごいありがたいなと思っているんですけど。なんていうか…大仰な場所じゃないってうか。

Cさん：私をもっと仕掛けをつくれればいいのかもしれないんですけど。私が本来の仕事が忙しくて、その、準備する余裕がないんですよ。で、私、今の教室の結構大きいポイントが準備しないことなんです。あの、準備しない教室。で、ボランティア日本語教室ってどんどん高齢化と人材不足で、全然やり手がなくなってる、どの教室もすごい困っているんです

よね。でもそれって、準備がすごく大変で、あの、みんなアップアップになっちゃうから。で、私にはこんなことできないみたいな感じになっちゃったり、他のことで忙しくてってできなくなっちゃたりする人が多くって。

様々な仕掛けは重要であるが、一方で活動を継続するために〈持続可能な範囲の把握と加減調整〉も重視されている。Eさんは、上記に関して「基本的にね、準備しなくていいですよってあるんで」と述べ、日本人参加者にも周知している。運営参加者の〈持続可能な範囲の把握と加減調整〉への意識は【活動変容を阻む問題】や〈とりあえず、できるところから〉とも関連し、負担軽減への配慮や継続的な参加にもつながり、活動を持続可能にするためにも機能している。

#### 5. 2. 4. 〈ことばを超えた意義の実感〉

さらに、対話活動を継続しておこなうことで〈ことばを超えた意義の実感〉の経験も重ねていく。

Bさん：やっぱり私自身、いろんな人とつながれたことですね。…あのいろんな人と接して、いいこともあれば悪いこともあるという経験ができたことは私の成長につながると思います。

Gさん：地域にね、馴染んでずっと暮らしてはるっていうのを見たりね、あるいはその次のステップを目指してそこで活躍しているっていうのを見るとね。やっぱり嬉しいなあと思いますね。…さらに前に進んでいたらすごいなあ。

Cさん：その中で本当に世代を超えた交流が起こっていて、中2の男の子と70代のおじさんがいろんな話をしているんですよ。本当に、地域の大人と子どもが関わる、日本人とか外国人とか関係なく。で、普段大学の中で留学生と会わないようなボランティア、学生も、

そこに来て留学生といろいろ話して、子どもの支援だけじゃなくて、まあ留学生、同世代の外国人ともいろんな話ができてってことが起きているので。

このように、〈ことばを超えた意義の実感〉をすることで、対話活動はさらに展開される。対話活動を導入し、ことばの正確さに捉われない対話活動をすることで、人とのつながりや新たな経験を得る楽しさや意義の実感を重ねていく。この実感の積み重ねが活動の展開につながると考えられる。

#### 5. 2. 5. 【様々な思いを抱え継続】

対話活動を続ける中で、対となりえる〈“勉強”との葛藤〉と〈意義の再実感〉も存在する。活動を展開しながらも〈“勉強”との葛藤〉で立ち止まる場面もある。

Cさん：よかったなと思うことはいっぱいあるんですけど…でも、私がちょっと問題だなと思っているのは、学校でもないし、あそこの場所は学校ではないし、わたしたちは学校の先生ではない。…学校ではないけれども、彼らの勉強とか、日本語学習になんか役立つ場所になりたいと思っていて。それをどうしていけばいいかっていうことをずっと考えています。

Aさん：運営方法とか理念とか固まりきってはいなくて、変動中ではあるんだけど、これも本当は日本全体での課題でもあるんだけど、日本語を支援しなければいけない子どもたちがいっぱいいるんだけど、学校の授業をサポートする場所であっていいのか、本当に日本語が必要な子どもたちに日本語だけを教える場所なのか、子どもたちの居場所なのか、そのあたりも難しくて。

一方で、Bさんは、仕事のためには資格試験対策などの体系的な学びも必要だと述べた上で、〈意義

の再実感)について以下のように述べている。

Bさん：仕事を得るためにはあの能力試験にパスしたいっていう思いがあると思うのでそれはそれでそういう体系的なあの学び方っていうのは必要だと思うんだけど。私が、その(団体Bを)立ち上げたのは…子育てをしながらあの地域でよりよい人生を送るとかですね、お友達つくるとかそういうことなので、それに能力試験は絡んできませんから。そういうことを考えずに、とにかく人的ネットワークを広げるためには何をすればいいか。で、ネットワークづくりの中でことばっていうのは必ず発生するし、かわされるものなのでそこでことばのちからとかですね、コミュニケーションの力が育つんじゃないかと考えていますから、1つの地域日本語教育の形であることには私は間違いはないと思っています。

CさんやAさんは、子どもに対する日本語教育に関わる葛藤を感じている。しかし、Bさんのように、技能実習生や仕事の昇給などに関わる課題を認識している一方で、よりよい人生を送るためには何をしたらよいかという視点で活動を考え、対話活動の意義を生み出していることもある。運営参加者は、常に対話活動の省察を続け、参加者とも話し合いながら可能な範囲で適した対話活動を模索する。それぞれの団体で対峙している人々の属性によって社会的課題や必要な要素は異なると考えられるが、その課題に対して葛藤しているプロセスが存在する。しかし、〈ことばを超えた意義の実感〉を重ねることで、対話活動の意義や可能性に確信を持ち、さらに展開させていく。

#### 5. 2. 6. 【新たな発展のための行動】

《展開期》で対話活動を展開していく中で、葛藤を感じつつも〈ことばを超えた意義の実感〉を重ねることで、【新たな発展のための行動】が生まれる。それ

は、運営参加者が自ら小学校や地域の施設に出向いたり、専門的な知識を持った講師を招いて学んだりするなど〈積極的につながりを広げる〉ことである。

Cさん：なかなか親御さんが送り迎えができなくて来ない子もいるし。えっと、だからこっちから小学校にいこうかと思って。…今日実はこれから、そこの先生とも相談するんですけど、まあそういう感じで、小学校の方にもお手伝いに行って、まあその子たちが放課後の部屋に来てくれて、一緒になんかいろんな活動ができたらいいなと思っているのと。

また、それぞれの教室の環境、参加者の経験や考えは様々で、そのような団体の運営では〈柔軟な対応〉が求められる。

Eさん：万能ではないなっていうことは思いますね。…それでも前進、前進というか変化し続けてきて、うーん、まあでもやっぱり万能ではないし、まあただ1つの答えがあるわけじゃないということもすごく感じていますね。

Bさん：常になんですか、柔軟な対応していかないと展開できないかなって思いますね。あんまりこうこうじゃなきゃダメとかこうしなきゃっていうふうに思っていると、足元をすくわれるというかね。

この〈柔軟な対応〉は、《導入期》の〈とりあえず、できるところから〉や〈持続可能な範囲の把握と加減調整〉とつながるところがあるのかもしれない。

#### 5. 2. 7. 〈対話でつくる豊かな共生社会〉

〈ことばを超えた意義の実感〉〈意義の再実感〉【新たな発展のための行動】を包括する対話活動をおこなうことで、より多くの参加者や住民も巻き込みながら、〈対話でつくる豊かな共生社会〉へとつなげていく。

Cさん：やっぱ、子どもだけじゃない。やっぱり私としては、子どもの支援っていうのはもちろん

人なんですけど、やっぱり大学生とか留学生とか、彼らを地域につなげたいとか、地域の大人につなげたいとか、まあ、そういう思惑もあるので。もう本当、私にとって日本語教室をやることは、ほんと単に外国の子どもの支援じゃないっていうか。本当いろんなことをひっくるめて、なんていうか、意義があるっていうふうに考えているので。

Dさん：どうしても日本に来て日本語が話せないから仕事につけない。一応家族滞在で週に28時間働ける資格は（団体Dの地域の）入管から取ってるけど、それ持っても日本語が話せないから自分の仕事がないという方々がおられるので。それをうまいこと他の企業さんとかとつなげて仕事の方できないかなとか。…あとは子どもたちも、どうしても外国人やからっていうのでまあ結構色々あるらしいので、その辺の解決の方できないかなとか。

Aさん：ここに今来ている子どもたちが将来ここでサポーターになるっていう循環を生みたいというのはあります。

Cさんは、属性に関係なく地域住民がつながる場所だと感じ対話活動を展開し、Dさんは外国人住民の就労や子どもを取り巻く環境の改善、Aさんは地域日本語教育が地域づくりに関わり、世代を超えた循環まで見据えて活動を続けている意識が読み取れる。このように、《展開期》では、対話活動の積み重ねが、よりよい社会に変える意識を生み出し、団体内の参加者と社会をつなぎ、〈対話でつくる豊かな共生社会〉を創造していく力となる。地域日本語教育の対話活動が、ともに住みよい社会をつくる役割の一端を担っていると言える。

## 6. 考察

5章では、調査目的の1つ目となる対話活動導入・

展開に伴う運営参加者の認識や行動のプロセス、および対話活動導入・展開に必要な要素を明らかにした。本章では、M-GTAで生成された仮説モデルに基づき、調査目的の2つ目である運営参加者や地域日本語教育に関わる専門家が対話活動を導入・展開しやすくするための留意点を考察する。

### 6. 1. 他団体と多層につながるごと

まず、本調査の結果、対話活動を実施している団体の活動は、他の地域日本語教育の関係者、大学、高校、小学校、区役所、国際交流協会、農園など、多層な団体との連携が見られ、このつながりが多くのプロセスに影響を与えていることがわかった。このことから、対話活動の導入・展開には、他団体と多層につながり活動していくことが重要であることが示唆される。例えば、《導入期》においては、他の地域日本語教育を実施している団体にインタビューをおこない、他団体の活動と自身の団体の活動を比較・検討しながら活動のイメージを掴むことで、〈参加者との課題や方向性の話し合い〉の促進に寄与していた。また、《展開期》における〈イベントの活用〉や〈人的ネットワークの構築〉、〈積極的につながりを広げる〉では、他団体と協働でイベントを企画・運営したり、新たなつながりをつくるために行動したりすることが、参加者の規模や活動場所を変え、団体の枠を超えた社会につながる重要な要素となっていた。つまり、学会や交流会で一時的に話を聞くだけでなく、他団体にインタビューをおこなったり、OJTのような形式で実践研修をしたり、協働イベントを実施したりするなど、他の団体と実際にかつ多層につながることは対話活動の導入や展開の促進には重要である。このようなつながりは、新たな他者と出会い、より多様な視点での対話活動が生まれる原動力になる。そして、より多くの住民と、ともに暮らす社会の創造とその意識改革をおこなう

ことも可能にする。このような点においても、他団体と多層につながっていくことは、〈対話でつくる豊かな共生社会〉を目指す対話活動には重要な要素であり、対話活動の導入期、展開期での働きかけが必要である。

## 6. 2. 対話活動の内容と目的の細分化およびその意義を省察し、実感すること

次に、カテゴリーおよび概念の変化、概念レベルの影響に着目すると、《展開期》における【対話を促す仕掛けの導入】、【対話活動の目的の細分化】、〈ことばを超えた意義の実感〉が、相互に強く影響し合っていることが明らかになった。さらに、【対話を促す仕掛けの導入】、【対話活動の目的の細分化】を経た上で〈ことばを超えた意義の実感〉や〈意義の再実感〉を重ねることで、〈対話でつくる豊かな共生社会〉へと発展するプロセスも明らかになった。このことから、仕掛けを取り入れ、対話活動の内容と目的の細分化およびその意義を省察することが、〈対話でつくる豊かな共生社会〉につながる対話活動の導入・展開には重要であることがわかる。

友宗(2022)が述べているように、地域日本語教育における対話の目的は多様である。その多様な目的を細分化せず一括りにして対話活動をおこなうことは、目的や意義があいまいになり、参加者にとって意義や効果が得られにくい活動になる危険性をはらんでいる。一方、今回調査した団体では、対話活動の仕掛けと目的の細分化がおこなわれていること、その目的と一致した意義の実感が重ねられていることが確認できた。つまり、対話活動を継続し豊かに展開させていくためには、対話活動の省察を繰り返し、対話活動の目的に合わせた仕掛けを考え、多くの参加者とともに対話活動の〈ことばを超えた意義の実感〉を重ねる機会をつくっていくことが不可欠であると主張する。

## 6. 3. 参加者と話し合い、負担感を軽減できる工夫を取り入れること

最後に、全体のプロセスを見ると、運営参加者は参加者と話し合い、対話活動を徐々に可能な範囲で調整しながら導入・展開していることも明らかになった。つまり、運営参加者や参加者の負担感を軽減できる工夫を取り入れることも、運営参加者の重要な認識や行動の1つであると言える。例えば、《導入期》で〈参加者との課題や方向性の話し合い〉をおこない、対話活動の導入を試み検討するものの、負担や困難を感じ【活動変容を阻む問題】が生まれている運営参加者の存在が示されていた。そして、この負担や困難をも包括する形で、負担が少なく比較的容易であると思われるところから対話活動を導入したり、運営参加者が「教える」活動を徐々に少なくしたりして、〈とりあえず、できるところから〉対話活動を導入していることがわかった。また、《展開期》においても、新たな活動を取り入れる際には〈持続可能な範囲の把握と加減調整〉がおこなわれていること、【新たな発展のための行動】では〈積極的につながりを広げる〉意識を持ち行動しつつも、〈柔軟な対応〉への意識があることもわかった。団体として〈対話でつくる豊かな共生社会〉につながる対話活動をおこなうには、参加者の対話活動に対する意識への働きかけと柔軟な調整が必要である。負担感にも配慮し、理想の形ではなくても、まずは可能な範囲で対話活動を実施すること、外国人参加者との対話だけでなく、日本人参加者との対話の重要性も認識し、可能な調整範囲を把握しながら対話活動を展開させていくことも重要である。

## 7. 実践への示唆

考察をまとめ、実践への展開に向けて示唆できることは、参加者との対話による活動内容の省察、全

体を把握した上での対話活動の導入・展開の検討という2つの視点を取り入れるということである。

### 7. 1. 参加者との対話による活動内容の省察への示唆

まず、参加者との対話による活動内容の省察について述べる。現在、希望者を対象にした講座や研修では対話活動の理念や具体例の紹介がなされていると報告されている(俵山ほか, 2017)が、本調査結果から、希望者への理念や具体例の紹介だけでは対話活動を実際に導入・展開するには不十分であることが見てとれる。実際の導入・展開には、団体内で関わる参加者の相互作用の中で起こるプロセスを経て、展開していくことが肝要なのである。例えば、対話活動の導入・展開には、対話活動の内容と目的の細分化およびその意義を省察し、実感することが重要である。また、参加者同士の話し合いも、調整しながら対話活動を展開させていくには欠かせない要素となる。つまり、同じ団体内の参加者へ働きかけながら活動の省察ができる工夫が重要であると考えられる。

そこで、具体的な方法の1つとして、ラウンドテーブルを提唱する。池上(2007)は、地域日本語教育に関わる日本人参加者の育成について「ボランティアも地域日本語教育の場への参加者として学び合うことで教室を作っていくのであるから、養成や研修も相互学習の形で進めるのが望ましい」(pp. 113-114)と述べている。ラウンドテーブルは、「それぞれ独自の課題を抱える実践者同士が、実践を語り共感的に聴くことによって、語り手・聴き手とも自らの実践を振り返り(省察)、質疑や意見交換を通して新たな視点に気づき、実践の知を共有していく」(杉澤, 2010, p. 17)ことができるとされている。ラウンドテーブルには、双方向のやりとりを通して学び合える対話活動の特徴にも通じるものがあり、対話活動の省察や意義の実感においても適していると考え

る。運営参加者が参加者とともにラウンドテーブル形式で対話し、それぞれの目的と仕掛けが一貫しているか、団体に適した対話活動がおこなえているかなど活動内容を省察し、学び合い、より多くの参加者が〈ことばを超えた意義の実感〉ができる環境を整えることは、対話活動の導入・展開の促進には有効であると考えられる。さらに、ラウンドテーブルは、運営参加者が参加者の考えや困りごとを拾い上げ、対応していくことも可能にする。例えば、とっさの対応に困るという参加者と対話を展開するのが得意な参加者がいる場合は、グループで活動しながら参加者同士で助け合い、対話を紡いでいくスキルを身に付けていくこともできる。

一方で、負担軽減への考慮も重要な要素である。そこで、対話を促すファシリテーターが団体に介入し、実際に対話活動をおこなうワークショップ型の研修も有効であると考えられる。通常の活動時間の中でおこなう研修で、ファシリテーターを中心に、参加者が対話活動を通して〈外国人住民が直面している社会的課題の把握〉を掘り起こしながら【対話活動導入の土台づくり】ができるワークショップ型の研修であれば、準備などの時間的負担が少なく《導入期》の対話活動導入の促進には有効であろう。また、ファシリテーターとともに仕掛けと目的および意義を省察できれば、《展開期》の〈ことばを超えた意義の実感〉にもつなげられる。

### 7. 2. 全体のプロセスを把握した上での対話活動の導入・展開の検討への示唆

次に、本調査で明らかになった結果図やカテゴリーを全体のプロセスが把握できるツールとして活用することの有効性について述べる。本調査の分析方法として用いたM-GTAは、人間の行動の変化を説明し、どのような働きかけをすれば行動がどのように変化するかという予測を可能にするものであ

り、結果を現場に還元する応用可能性が重視されている（木下，2020）。そのため、本調査で明らかになった結果図やカテゴリーを運営参加者が参照することは、自らの団体の実践がどの位置にあるのかを俯瞰的に捉え、実践の省察や次に取り組むべき課題発見の一助として活用することが可能である。本調査では、対話活動導入・展開のプロセスを示すことで、対話活動導入・展開への難しさを感じ、立ち止まる過程があること、そして、立ち止まる過程での対応とその先にある対話活動の意義も明らかになった。運営参加者が導入・展開時の対応に不安を感じた際、またどのような意識で対話活動を導入・展開すればよいかを考える際に、このようなプロセスの全体像を具体的な事例とともに把握することで、それぞれの団体がそれぞれの環境に応じて主体的に考えることができる。また、参加者との話し合いの際にも、自らの団体の実践と本調査結果の概念やプロセスを重ね合わせることで、実践の課題や解決策を考えるきっかけとして活用できる。

さらに、本調査によって明らかになったプロセスは、地域日本語教育の研修をおこなう立場にある専門家にも有用であると考えられる。研修実施者が研修で結果図を示し、プロセスを追うことにより、研修参加者は対話活動の導入から展開に至る過程、多様な対話活動のあり方、具体的な仕掛けや目的などがイメージしやすくなる。対話活動が〈対話でつくる豊かな共生社会〉につながる過程であることの理解を深めることも可能になる。

加えて、他団体とのネットワークの構築を目的とした研修などの際にも有用であると考えられる。ネットワーク構築を目的とする研修では、結果図やカテゴリーは、それぞれの団体の実践がどの位置にあるのかを捉え、実践の相違点を話し合い、具体的にどのようにつながりたいかを検討するツールとしても活用できる。

このように本調査結果を参加者との話し合い、他

団体とのネットワーク構築、さらには研修や講座でも活用しながら対話活動を導入・展開していくことで、本研究がともによりよく暮らす社会をつくる一助となることができるだろう。

## 8. まとめと今後の研究の課題

本研究では、対話活動を導入・展開している7名のインタビューデータをM-GTAを用いて分析し、地域日本語教育の活動の場において対話活動を導入した運営参加者の認識と行動のプロセスを明らかにした。地域日本語教育の場で対話活動をおこなうことで、地域社会の課題を共有したり、安心して話せる場としての機能を高めたりしていく過程を示した。そして、活動の中で運営参加者は認識や行動を変容させ、多層な連携により団体の枠を越えた共生社会の創造に向けた活動へと展開していく具体的な過程も明らかになった。また、これらのプロセスおよびインタビューデータを示すことにより、地域日本語教育の活動の場で継続的におこなわれる対話活動には、互いの理解を深め、社会変革の意識を醸成し、これからの共生社会をつくっていく上で大きな役割を担っており、言語教育の可能性を広げるものであることを可視化することができた。それと同時に、対話活動の導入や展開の難しさも明らかになり、対話活動を導入し展開していくためには、どのような働きかけが重要であるかも考察し、実践への示唆を述べた。

一方で、本稿の限界もある。変容プロセスをより質的に検討するためには、実践の場で生成されるやりとりを捉え、複合的に分析することも必要であると考えられる。そこで、今後の研究の課題として、本調査で生成されたプロセスを分析の観点として用い、本調査における結果や示唆が実際に対話活動の導入・展開の促進にどのような効果があるのか、その可能性を探求することを挙げる。また、本調査

では団体の代表を兼任する運営参加者へのインタビュー調査から認識や行動を考察したが、他の参加者の対話活動に対する意識を把握することも必要である。今後はこれらの点についても調査し、実践へのさらなる応用へとつなげていきたい。

謝辞 見学やインタビューにご協力してくださった調査協力者の方々にこの場を借りて厚く御礼申し上げます。

## 文献

- 池上摩希子(2007).「地域日本語教育」という課題—理念から内容と方法へ向けて『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 105-117. <http://hdl.handle.net/2065/26470>
- 御館久里恵(2013).『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』JSPS 科研費(No.23720266) 研究報告書. <https://kaken.nii.ac.jp/grant/KAKENHI-PROJECT-23720266/>
- 御館久里恵(2019). 地域日本語教育に関わる人材の育成『日本語教育』172, 3-17. [https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.172.0\\_3](https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.172.0_3)
- 木下康仁(2020).『定本 M-GTA—実践の理論化をめざす質的研究方法論』医学書院.
- 是川夕(2019).『移民受け入れと社会的統合のリアリティ』勁草書房.
- 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.
- 杉澤経子(2010). 多文化社会コーディネーターの専門性と職能『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』別冊3, 6-30. <https://doi.org/10.15026/63697>
- 田中真寿美(2018). 地域日本語教室支援者の「対話型」活動に対する意識『青森中央学院大学研究紀要』29, 45-55. <http://id.ndl.go.jp/bib/029118059>
- 依山雄司, 渡部真由美, 田中真寿美(2017). 地域日本語教育における日本語ボランティアの養成・研修講座の内容の変遷—文化庁事業の平成20年度と平成25年度の取組の比較を通して『名古屋大学日本語・日本文化論集』24, 45-59. <http://hdl.handle.net/2237/26001>
- 友宗朋美(2022).「地域日本語教育」における対話活動—理論・理念および活動目的・内容の相違点に着目して『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』32, 163-177. <http://id.nii.ac.jp/1443/00008097>
- 西口光一(2008). 市民による日本語習得支援を考える『日本語教育』138, 24-32. [https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.138.0\\_24](https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.138.0_24)
- 野山広(2013). 地域日本語教育—その概念の誕生と展開『日本語学』32(3), 18-31. <http://id.ndl.go.jp/bib/024316514>
- 福村真紀子, 三代純平(2021). 公共日本語教育のための実践研究—官学民による「親子 de 国際交流」プロジェクト『東京外国語大学国際日本学研究』1, 103-118. <https://doi.org/10.15026/100122>
- 法務省出入国在留管理庁(2024).『令和5年末現在における在留外国人数について』. [https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13\\_00040.html](https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00040.html)
- 細川英雄(2019a). 日本社会と異文化間教育のあるべき姿. 西山教行, 大木充(編)『グローバル化のなかの異文化間教育—異文化間能力の考察と文脈化の試み』(pp. 55-70) 明石書店.
- 細川英雄(2019b).『対話をデザインする—伝わるとはどういうことか』ちくま新書.
- 山西優二(2013). エンパワーメントの視点からみた日本語教育—多文化共生に向けて『日本語

教育』155, 5-19. [https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.155.0\\_5](https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.155.0_5)

横山りえこ (2023). 地域日本語教育における教室運営に関わる課題とその対応—国際交流協会Aの事例から『言語文化教育研究』21, 222-240. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.21.222>

## Article

# The process of introducing and developing dialogue activities in community-based Japanese language education: Focusing on the recognitions and actions of Japanese participants engaging in the management of the organization

TOMOMUNE, Tomomi\*

*University of Tsukuba, Ibaraki, Japan*

## Abstract

While dialogue activities hold great potential for enhancing community-based Japanese language education, their implementation has been perceived as a significant challenge that needs to be addressed. This paper explores dialogue activities in community-based Japanese language education through interviews with seven Japanese participants who play critical roles in managing these organizations. Using a modified grounded theory approach (M-GTA), the interview analysis showed how recognition and action support meaningful dialogue activities. This research indicates that the process of introducing dialogue activities [from which they can be carried out at this time], with new learning and discussions, [the introducing of mechanisms to encourage dialogue], and [subdivision of the purpose of these activities] enabled participants to [recognize the importance of dialogue beyond language]. This understanding contributed to creating a [rich coexistence society] fostered through dialogue. The paper discusses the effectiveness of collaborating with other organizations, consistently reflecting on the mechanism's purpose, and alleviating the burden on individuals managing the organizations as essential approaches to implementing and developing dialogue activities.

*Keywords:* M-GTA, coexistence society, change of recognitions and actions,  
mutual understanding, management participants

Copyright © 2024 by Association for Language and Cultural Education

---

\* *E-mail:* tomomi.tomomune@gmail.com

This work was supported by JST Support for Pioneering Research Initiated by the Next Generation JPMJSP2124.