九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

地域日本語学習支援活動へのイミーディアット・アプローチ適用の可能性

池澤, 明子
九州大学大学院比較社会文化学府

https://doi.org/10.15017/4494608

出版情報：比較社会文化研究. 17, pp.131-136, 2005-03-15. 九州大学大学院比較社会文化研究科
バージョン：
権利関係：

KYUSHU UNIVERSITY

『比較社会文化研究』第17号（2005）131～136
Social and Cultural Studies
No. 17（2005）, pp. 131～136

地域日本語学習支援活動への イミーディアット・アプローチ適用の可能性

池澤明子（いけざわ めいこ）

1．はじめに

本稿は、外国語会話教育のための一活動方法であるImmediate Approach（イミーディアット・アプローチ、以下IAと略す）の地域日本語学習支援活動への適用可能性を、地域日本語学習支援の現状に鑑みて考察するものである。

IAに関しては、池澤2004、Azraほか2002および2005に詳しく述べられているが、概要のみを述べれば、日本におけるフランス語教育の分野で開発され、主にそこで普及している会話教育のための一活動方法で、「学習者と教師が、教室で、自分自身のアイデンティティーを保持して、一対一で話すための仕掛け」である。具体的には、「質問」・「答え」・「反応」文と系統立った語彙で構成された教材、および授業運営法を含む。この方法は、教室で実際のコミュニケーションを行うことを目的としており、クラスの学習者数や授業活動参加意欲に関わらず、目的を達成する仕掛けを備えている。日本語、フランス語、ドイツ語、英語教育において、非母語話者教師を含む様々な背景を持つ教師が、各々の能力に応じて比較的容易に習得し、現場の事情に柔軟に対応させて実践して来た。

地域日本語学習支援活動とは、以前は「ボランティア日本語教室」活動と称されることが多かったが、日本国内で地域に住む外国人の日本語学習を支援する活動である。市民が自発的に組織化してボランティアで行う活動に、自治体が場所の提供などの形で協力しているケースが多いが、まったく民間によって行われることもある。いずれにしても、そこで活動にあたるのは殆どが市民ボランティアである。このような活動は1970年代後半から散見されるようになったが、現在では全国的な外国人市民の増加に伴い、全国各地に広がっており、市民活動としての位置付けが強調されながらも、一つの日本語教育形態として定着している。活動の性格は現在、従来からの「日本語教育」という捉え方に加え、「日本語を通した外国人市民と日本人市民の交流活動」という捉え方が定着しつつある。また、地域在住外国人の背景の多様化が進行するにつれて、それへの対応が主な課題となっている。日本人市民ボランティアの養成活動も1980年代より行われており、近年ますます活発化している。これも自治体主導あるいはその協力のもとに講座やワークショップが開催されることが多い。

IAは、地域日本語学習支援活動のために開発されたものではないが、1999年に初めて適用されて以来現在までに、日本国内数ヶ所での適用例がある。また、日本語教育関係者を対象とするワークショップにおいて、IAの具体的な方法がそこで有効であるとの評価を参加者から受けている（池澤2004）。これはIAの構造から生み出される要素、即ち、教師と学習者間の心理的垣根の低さ、正確さよりもコミュニケーションの成立を重視する点、暗記の完成度にあまり左右されずにアクティビティーに結び付けられるような仕掛け、熟練度の低い教師でも取り入れやすい点、積み上げ式でなくてもできる点、学習者が各々のレベルと興味に合わせて活動しやすい点などがこうした支援活動にも適していることを示している。地域の日本語学習支援の場では、その他の日本国内の日本語教育現場と比較して、学習者の規則的で継続的な出席が見込めない場合が多い。また、学習者のレベルや背景が多様な場合が多く、それらに対応する教師の熟練度は低いという場合も多い。そのような条件に対して、IAがひとつの解決になり得る可能性が示されたといってよいであろう。

本稿では、IAの地域日本語学習支援活動への適用可能性を考察する目的で、次節で地域日本語学習支援の現状を述べ、続く3節でそこにおけるIAの可能性を概観する。最後の4節でまとめと今後の課題を述べる。

2．地域日本語学習支援活動の現状

2－1．機関数、学習者数、支援者数

最新の調査によると、日本国内の日本語教育機関・施設数は約1700機関・施設、日本語教員数は約2万9千人、日本語学習者数は約13万5千人である。いずれもこの10年間で大幅に増加しており、過去最高となっている。（文化庁2003年調べ）。

日本国内の外国人登録者数も近年増加の一途をたどっており、2003年末で約192万人である。これは日本の総人口の

1.50%にあたる。在留外国人の増加に伴い、地域に居住する外国人も増えており、日本語学習支援の充実が重要な課題となっている。

以下の記述は、地域日本語学習支援活動の概要を述べるために、資料をもとに筆者がまとめたものである。資料には、文化庁がホームページで公開している「平成15年度国内の日本語教育の概要」と「地域の日本語教室に通っている在住外国人の日本語に対する意識等について」と題する調査結果報告を用いる（いずれも資料４）。

日本国内の日本語教育機関のうち、「地域の居住者を対象とする施設・団体数」は634で、全体の36.9%にあたる。そこに通う学習者数は 31,689人で、国内の日本語学習者の23.4%である。教員のうち「ボランティア等」に分類されるのは 14,464人で、日本語教員のカテゴリーの中では最多の50.7%を占める。調査の凡例にもある通り、ボランティア教室であるほど実数の把握が困難なので、施設・団体数、学習者数、教員数ともに実際はより多いと考えられる。

つまり、日本語教育機関の約４割を占める地域の居住者対象の施設・団体は、国内の日本語学習者の約２割を集め、そこでの活動にあたるボランティアは日本語教員の半分を占めるということであり、地域日本語学習支援活動は国内の日本語教育の重要な位置を占めているといえる。

２－２．課題

まず、日本語学習を支援する側から見ると、2004年に文化庁がまとめた『地域日本語学習支援の充実――共に育む地域社会の構築へ向けて――』には、地域日本語学習支援の抱える問題として以下が挙げられている（資料２：16-17）。

＜地域日本語学習支援の抱える問題＞

①学習者が一定しないので継続的な学習が困難である
②学習者が多様なため、日本語学習の目的も多様になり、学習目標が立てにくい
③日本語レベルが多様で学習内容が決めにくい
④多様化した学習者に対応できる支援者が確保できない
　ア）　日本語ボランティアのメンバーが一定しない
　イ）多様化した学習者の要求にあった支援者の確保が難しい

つまり、学習者が一定しないことと多様なこと、それに対応できる支援者が確保できないことが問題になっている。学習者側の条件は改善不可能なので、「学習者の多様性と一定しないことに対応できる支援者が確保できないこと」と問題は一本化されるだろう。地域日本語学習支援活動の課題は、支援者の質、それも主に現場対応能力の向上であるということになる。

上記のほかにも、課題として学習時間帯の設定や学習場所の確保、教材の作成や購入等の問題が付け加えられている。これらの問題に対しては、地域の問題として国や自治体が積極的に取り組むべきであるとの認識が一般的ではあるが、具体的な対応が全国的に十分になされているとは言えない。

現状では、地域日本語学習支援活動の支援者は市民ボランティアである。日本語教員カテゴリーの中の「ボランティア等」のうち、日本語教育能力検定試験合格者は約5.5%（801人）に過ぎず、専任、非常勤・兼任の教員に占める合格者の割合と比較して大幅に少ない。自治体や日本語学習活動支援グループの多くは支援者の養成講座を開催したり、自主的な勉強会を行ったりしているが、それらが学習者の多様性や一定しないことに対応可能なまでの熟練度を保証するものではありえないのは当然である。

地域日本語学習支援の場は、そもそも支援者が専門家ではないことによって成り立っているものでありながら、支援者側に専門性が望まれる現状にある。一方、活動の理念としては「日本語を通した外国人市民と日本人市民の交流活動」という捉え方が強調されるようになり、定着するに従って、支援者が市民ボランティアであることに積極的な意味合いが持たされているようだ。

２－３．支援者側の理念と方法

地域日本語学習支援活動の理念と方法は変化してきており、従来主流であった「日本語教育」を志向するものと、「交流活動」を志向するものが並存している。変化の背景には、日本社会における市民活動観の成熟とともに日本語教育自体の理念の変化がある。日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（2000年、文化庁）は「日本語教育とは、広い意味で、コミュニケーションそのものであり、教授者と学習者が固定的な関係ではなく、相互に学び、教え合う実際的なコミュニケーション活動と考えられる」としている（資料２：163）。

新たな理念に基づいた活動例として、島根県の例が挙げられる。そこでは、日本語支援活動が「日本語交流活動」と称されている。島根県のしまね国際センターは、2002年から県下の日本語教室開設を支援する事業を行っている。その一環の「日本語ボランティア講座」で講師を務めた西口と沢田は、それぞれ講座の資料で「日本語交流活動」を以下のように定義している（資料１：92、124）。

西口：「日本語交流活動」
　ａ．外国から来た人と日本人がおしゃべりを通じて交流する。

（一人の人間と一人の人間として知り合う）
※もちろん、その他の活動をするのもよい。

b．おしゃべり（と、少しの工夫）を通して日本語が「上達」する。
→外国人は日本語が上手になる。
→日本人は、日本語があまり上手でない外国人と話すのが、また話を聞くのが上手になる。

c．ときに、「日本語を教える」場合もある。

沢田：日本語交流活動とは

- 日々の生活の中でボランティアと学習者が新しい発見をし、思いを共有し、人間関係を築いていく活動
- 学習者は日本語でおしゃべりしながら日本語のことばや言い方を覚えていく。ボランティアは日本語を話す「場」を作り、話す手助けをする。

（下線は沢田による）

両者とも「日本語交流活動」を「日本語によるおしゃべり」と位置付けている。活動の素材として、身の回りのものやチラシなどの各種印刷物、大阪市教育委員会作成の日本語交流活動用テキスト「あいうえおで日本語」を試用することが提案されている。それらを話題や「おしゃべり」のきっかけに用いるということである。

しまね国際センターが開催する「日本語ボランティア講座」のプログラム中には日本語の文法的なことについて意識化を促す講座もあるが、殆どの時間は「日本語交流活動」や異文化間コミュニケーションについて参加型で体験して学びと気づきを得る活動に充てられている。つまり、ここではボランティアに必要だとされているのは、「日本語教育の知識や技術」ではなく、「交流する者としての心構え」である。

現在の地域日本語学習支援活動の場には、従来主流であった「日本語教室」や「日本語を勉強」というキーワードを使用しているものと、そのような言葉を使用せずに「交流」という言葉を使う後発のタイプが並存しているが、今後後者のタイプが増加して行くことが予想される。この変化の背景には、前述した日本社会における市民活動観の成熟と日本語教育自体の理念の変化があると考えられる。

2－4．学習者の要望

一方、学習者側にも背景の多様化と市民としての地域への関わりの度合いの深化という変化が挙げられるが、彼らが地域に求める日本語学習支援とはどのようなものであろうか。

2001年に行われた全国12地域の16歳以上の日本語教室学習者600人を対象とした調査（資料4）では、約6割が市町村の日本語教室で学習していた。この調査における学習者の目標到達レベルであるが、約半数（45.5%）が「日本人とほぼ同様に会話と読み書きができる」レベルになることを望み、約2割（26.1%）が「日常的な事柄について会話ができ基本的な漢字の読み書きができる」レベルを目指している。約半数の希望を実現するには、教育機関側にも高度に専門的な教育プログラムとそれを実現できる教師が必要である。

学習者と日本語教室との関係を見てみると、日本語教室に「満足している」学習者は約8割（77.4%）と多い。挙げられている不満点は、交通の便や人数に関してであり、授業の質に関してではない。

日本語教室での成果として、最も多くが挙げるのは「日本語で話せるようになった」ことで、約6割（59.0%）が挙げている。続いて「知り合いが増えた」（55.9%）、「地域に住んでいる人と交流する（出会う）機会を得た」（36.8%）が挙げられている（選択肢の中から上限まで複数項目を選ぶ回答方式。以下同様）。「日本語会話力の向上」と「出会い・交流」が重要視されているが、外国人一般の傾向といえるほどの割合の高さではない。

「日本語教室でこれからしたいこと」の上位4つは、「日本語を話す」（71.1%）、「生活・文化の勉強」（54.2%）、「友達を増やす」（47.7%）、「みんなと話す（話し相手を見つける）」（43.7%）で、ここでも「日本語会話」と「出会い・交流」が重要視されている。「出会い・交流」の相手には、日本人だけでなく他の外国人も含まれていると考えられる。

「通っている教室への要望」の上位5つは、「通える時間帯を増やしてほしい」（33.2%）、「日本語学習の相談に乗ってほしい」（24.1%）、「生活に関する相談に乗ってほしい」（17.6%）、「もっと身近に教室を開設してほしい」（17%）、「もっと丁寧に教えてほしい」（7.7%）である。教室が提供するもの（教育や交流）の質が大きな問題になっているということはないようだ。

「行政機関（役所等）への要望」上位7位中で日本語学習支援や交流に関するものは、「日本語学習のための支援を行ってほしい」（38.9%、1位）と「自分と違う価値観（異文化）についての理解を深める場の提供」（12%、6位）のみである。約4割が、まずは日本語学習支援を求めている。日本人市民との出会いや交流の機会の提供という要望はない。

2－5．学習者と支援者の欲求のずれ

2－4で見た調査結果と管見の限りでは、地域在住外国人がどのような日本語学習支援を希望しており、現状がどれだけそれに応えているかを正確に知ることは困難であ

る。「交流」志向の活動についても、まだ具体的な実践方法や成果の報告はほとんどなされていない。

富谷（2000）が地域日本語学習支援の場で行った調査では、「日本語ボランティアにおける学習者のインタレストは日本語学習と日本語を使用しての日常生活の実現であるのに対して、教師側のインタレストは自己学習・自己実現・親和体験である場合が多い」という結論が出ている。支援者側の「交流」「市民活動」志向と学習者側の「日本語学習」志向との間のずれは、前述の現状からも考えられることである。支援の場が「教室＝教育」型でも「交流」型でも、支援者に日本語教育の知識や技術が十分でない場合は、学習者の「日本語学習」という要望には応えられない。進行する学習者の多様化で、支援者の対応能力がますます要求される状況にありながら、現状は「交流」重視の流れで支援（希望）者の間口をさらに広くする傾向にある。「学習者が一定しない」ことは、地域の日本語支援の場の「問題」というよりもむしろ活動の性格から必然的に生じる「特徴」であるが、学習者の欲求に十分応えられないことがその度合いを強くしている、つまり悪循環を生んでいる可能性も考えられる。

「交流」型活動は多くの市民ボランティアを受容でき、かつ彼らの欲求をも満たすことができるシステムであるが、学習者の欲求を満足させ、そのニーズに応えるものたりえているとはいえない。交流が重視されればされるほど、学習者を牽引していく具体的な方法が必要とされ、それでこそより豊かな交流が生まれる可能性があるにも関わらず、現時点ではそのような方法は十分に提案されていない。学習者と支援者の双方を満足させる方法の提供こそが、地域日本語学習支援活動の課題といえないだろうか。

3．地域日本語学習支援における イミーディアット・アプローチの可能性

イミーディアット・アプローチ（以下IA）の基本的および周辺的な要素の多くは、地域日本語学習支援の場においても有効に機能すると考えられる。IAは、日本国内の大学のフランス語教育現場において考案されたものであるが、すでに日本語教育においても実績があり、日本語教育への適用に関する研究もなされている。大学や語学学校で日本語教育にあたっている日本語教育関係者を対象とするIAワークショップ後のアンケート調査では、IAが有効と思われる現場や条件として、それぞれ80％が「ボランティア教室」、「日本語教育の知識の少ない教師」という項目を選択した（池澤2004）。1999年に初めてIAが日本語教育に適用された現場も、日本国内の地域在住外国人を対象とする無料の教室であり、担当したのは筆者であったが、教室授業を行うのはその時が初めてであった。

本節では、地域日本語学習支援におけるIAの可能性を、活動内容、支援者、学習者の観点からに分類して述べる。

3－1．活動内容の観点から

IAの教室活動は、地域日本語学習支援の場で求められる活動内容に合致する。

IAは、教室で実際のコミュニケーションを行うことを目的とし、その場を構成する全員（教師も学習者も）が自分自身のアイデンティティを保ったまま「いま、ここで」の会話を行う。しかし、準備や素材なしに、無目的に、偶発性にのみ頼ってコミュニケーションを行うのではない。コミュニケーションの素材となる会話プリントと語彙プリントを用いるのだが、まずはこの内容を学ぶことで「会話の準備」を行う。「会話の準備」には、文法学習や語彙学習、発音練習などの「学び」の要素が含まれている。この「学び」の段階が、続く「会話」という「創造」的な活動を可能にするという構造になっている。あらかじめ設定された素材（話題や語彙、文型、会話文など）を会話のきっかけに用いるとはいえ、教室を構成する全員が自分自身として「いま、ここで」の会話を行うことは、「学びの共同体」の構築であり、「交流」である。

「交流」型支援の問題点は、「交流」にのみ焦点があてられ、具体的な学習活動が欠如していることである。「交流」を行うことで結果的には日本語学習が行われているとしても、その成果は短期的には非常に把握が困難である。特に「教室授業」の学習形態に慣れている多くの外国人市民は、「学習」したという満足感や目に見える成果から得られる達成感を味わうことができないため、継続的参加への意欲が高まることが期待できない。支援者側は「交流」のみ行えれば欲求が充足されるが、外国人市民側はやはり「学習」の要素を（も）求めて参加しているのであり、「交流」活動だけでは達成できないような到達目標を持って参加している場合が多いため、「学び」という要素を直接的に提供していくことが必要である。

逆に、「教室」・「勉強」志向の支援活動の場には「交流」の要素が加味されると、より効果的なのではないかと思われる。熟練度の低い教師にとっては、創造的で実践的な教室活動を行うことはしばしば困難で、実際の授業でも省略されがちである。しかし、そのような活動では、地味な練習活動の成果を発揮し、自己表現を行い、学習の成果を確認することができる。学習者の意欲を刺激するためには非常に重要な活動なのである。

IAは、地域日本語学習支援活動に望まれる「交流」と「学習」という授業活動のどちらの面を実現するためにも用いることのできる道具である。

3－2．支援者の観点から

地域日本語学習支援における最大の問題が、支援者の現場対応能力であることは前節で見たとおりである。有意義な「交流」と「学習」の双方を実現させるためには、相応の能力か仕掛けのいずれかが必要であるが、市民ボランティアに高度な日本語教育能力を求めることは困難である。ボランティアであっても、日本語教育課程を修了していることや日本語教育能力試験に合格していることを条件にしている支援団体もあるし、経験を重ねるにつれ熟練度を高めるボランティアも多い。しかし、「交流」志向の高まりの中で、ボランティアに日本語教育に関する能力を求めない傾向に拍車がかかり、ボランティアの間口は広がっている。この現状では、日本語教育の知識や経験のない支援者でも行える方法を提供することが必要であろう。

IA は、教育経験や教師としての熟練度など実践者の背景を問わずに、比較的容易に技能習得をして、実践できるという特徴を持つ。そのためもあり、日本のフランス語教育現場では急速に普及した。日本語教育においても、日本語教育学を履修する大学学部生を対象にワークショップを行い、短時間で教材作成や授業運営が行えるようになるという結果が出ている(池澤2004)。また、本節冒頭でも述べたとおり、IA ワークショップ後のアンケート調査で、大学や語学学校で日本語教育にあたっている教員の80%が、IA が有効と思われる現場や条件として「ボランティア教室」、「日本語教育の知識の少ない教師」という項目を選択した（池澤2004)。

熟練度の低い教師にも実践を可能にしているのは、IA が単純で分かりやすい仕掛けを提供するものであることによる。教具は会話プリントと語彙プリントのみで、授業の構成も「会話の準備」および「会話」の二部構成とはっきりしている。会話プリントと語彙プリントは、暗記の完成度に左右されずにその場で会話を行うことを可能にするものであるが、同時に具体的な教育／学習内容が提示されたものでもあるので、学習とコミュニケーションのいずれの要素をも含む活動がこれ一枚で行える。

もっとも、プリント、特に会話プリントの作成にはある程度の能力と労力が必要である。筆者が2004年に、ある「日本語交流活動」グループで行ったワークショップで実現されたように、日本語教育を学んだことのないボランティアでも作成可能であるが（これに関する報告は別の機会に譲る)、現実に多くの支援者が IA を実践するためには既製のプリント集が必要であろう。プリント集は、日本国内の地域日本語学習支援活動を想定したものの作成を筆者が計画しているが、ひとつの支援グループ内であるボランティアが作成したものを共有して、他のボランティアも使用するというパターンも可能である。ちなみに現在ある唯一の IA による日本語教材（池澤・アズラ2001a、2001b）は、海外の日本語学習者を対象に作成されたものであり、なおかつ語彙や会話文の訳などがフランス語であるので、そのまま日本の地域日本語学習支援の場で使用することは困難である。

IA は、地域日本語学習支援の支援者の特徴に対応できる可能性があるが、教材の作成までを支援者全員に求めることはできない。

3－3．学習者の観点から

地域日本語学習支援の対象者である学習者の第一の特徴は、その多様性である。学習者は、まずその属性から多様である。出身国、母語、年齢、職業、日本在住の理由など。そのために当然、外国語学習能力、学習スタイル、学習観なども異なるし、ニーズや到達目標も人それぞれということになる。岡本ほか（2000）は「学習者の多様性に対応すること」が支援活動の課題であると述べている。

学習者の特徴としては次に、その出席が一定しないということが挙げられる。これも支援活動の大きな課題となっている。地域日本語学習支援の教室の多くは一年中新しい学習者の参加を受け付けているので、毎回のように新規の学習者がやってくる。ほとんど無料であり、拘束力がないので、欠席する学習者も来なくなる学習者も多い。筆者が請われて IA のワークショップを行った前述の「日本語交流活動」の場でも、学習者の出入りの激しさと定着率の悪さ、規則的で継続的な出席が見込めないことが問題として挙がっていた。

鹿嶋・森（2004）は、以上のような事情と実践結果を踏まえ、地域日本語学習支援活動の教材には「モジュール性が必要」と述べているが、IA はモジュール式で、積み上げ式によらなくともできるので、学習者の出入りの激しさや学習グループが頻繁に再編成されることに対応しやすい。会話プリントと語彙プリントは、それぞれ A 4紙一枚の量に抑えられてあり、一回完結式である。ここには、その回の「会話」の素材となる会話文や語彙が提供されているが、実際の「会話」は個々の学習者が各々のレベルと興味に応じてそこから発展させるので、学習者はそれぞれが自分なりに活動できる。

家根橋・二宮（1997）は、レベル差の大きいクラスで、学習者同士の相互学習の試みを行い、有効性を検証している。IA は正確さよりもコミュニケーションの成立を重視し、暗記の完成度にあまり左右されずに実際のアクティビティーに結び付けられるような仕掛けを備えているので、学習者同士の活動が行いやすい。レベルの低い学習者はプリントをたどれば「会話」が成立する。そうする必要のない学習者も時々はプリントを参照すれば、適切な語彙や表

現を使ってより正確に「会話」することが可能になる。両者ともプリントの存在により安心感をもって「会話」に臨める。地域日本語学習支援の場は、日本人市民と外国人市民の出会いと交流の場であるだけでなく、外国人市民同士の出会いと交流の場でもある。日本人支援者の多寡に関わらず、外国人市民同士が日本語で交流することを助ける仕掛けは有用であろう。

IA の仕掛けは、地域日本語学習支援の学習者の特徴にも対応できる可能性がある。

4．おわりに

以上見てきたように、イミーディアット・アプローチ(以下IA)は、地域日本語学習支援の現状に有用な要素を備えており、その適用可能性は大きいと考えられる。有用な要素とは、まず、「交流」と「学習」の双方を有意義に実現し、支援者と学習者の双方の欲求に応えられる点、日本語教育の知識や技能のない支援者でも行いやすい点、学習者の多様性と出席が一定しないことに対応しやすい点などである。

多くの支援者による適用を実現するためには、地域日本語学習支援活動に特化したIA教材が必要である。作成にあたっては、話題、語彙、文型、会話文の選定、レイアウトなどにおいて、先行研究と現場を知悉する支援者・学習者双方の経験を参考にする必要があるだろう。IA教材の特徴である会話文のチャートを作成するにあたっては、地域や教室、学習者などに個別の語彙の入れ替え可能性を視覚的にわかりやすく示すなどの工夫があれば、なお便利なものとなるだろう。また、日本語教育の知識や技能のない支援者に必要な配慮を同定し、教材に反映させたり、支援者用の参考書を作成することも今後の課題である。参考書には、具体的な状況別に授業運営法のバリエーションを示すと、より有用であろう。もちろん、支援者を対象とした情報提供方法や技能訓練方法も追求される必要がある。さらに、地域日本語学習支援におけるIA実践の様相を観察し、以上の作業にフィードバックさせることも重要である。

参考文献

1．池澤明子(2004)「イミーディアット・アプローチによる日本語教育の方法研究」九州大学大学院比較社会文化学府修士論文
2．池澤　明子・ジャン＝リュック・アズラ(2001a)『日本語で！！今すぐ私が話す日本語会話①』アルマ出版
3．池澤　明子・ジャン＝リュック・アズラ(2001b)『日本語で！！今すぐ私が話す日本語会話②』アルマ出版
4．岡崎洋三・西口光一・山田泉編著（2003）『人間主義の日本語教育』凡人社
5．岡本牧子他（2000）『ボランティアで日本語を教える』アルク
6．家根橋伸子・二宮喜代子(1997)「レベル差の大きいボランティアクラスにおける相互学習の試み」『日本語教育』第95号　日本語教育学会
7．鹿嶋恵・森陽子（2004）「地域在住外国人のための日本語コース・デザイン再考――サバイバル・ジャパニーズとしての短期集中型コースの可能性と課題――」『三重大学留学生センター紀要』第6号　三重大学留学生センター
8．仙田武司・御舘久里恵・新矢麻紀子（2004）「コミュニケーションスペースとしての地域日本語活動の場の創造」『日本語教育学会2004年度第9回研究集会予稿集』日本語教育学会
9．富谷玲子(2000)「地域日本語教育におけるネットワーキングの有効性と限界」『日本語教育における教授者行動ネットワークに関する調査研究――最終報告――』日本語教育学会
10．山田泉(2005)「多様な日本語教育の展開と社会的課題克服への貢献」『日本語教育』第124号　日本語教育学会
11．Azra, J-L. ほか(2002)『言語文化共同研究プロジェクト2001外国語教授法としての“Methode Immediate”』大阪大学言語文化部・大阪大学大学院言語文化研究科
12．Azra, J-L., M. Ikezawa, e. a. (2005) The Immediate Method, *Language learning for life*: *JALT2004 conference proceedings*, Tokyo: Japan Association for Language Teaching (appearing) ［コンピュータファイル（光ディスク）］
13．Lave, J. & E. Wenger (1991) *Situated Learning* ―― *Legitimate Peripheral Participation*, New York : Cambridge Univerty Press.

資　料

1．財団法人しまね国際センター(2004)『平成15年度　地域の日本語教室開設支援事業報告書』財団法人しまね国際センター(92、124)
2．文化庁編(2004)『地域日本語学習支援の充実――共に育む地域社会の構築へ向けて――』国立印刷局（16-17、163）
3．イミーディアット・アプローチ URL　http://www.almalang.com/
4．文化庁 URL　http://www.bunka.go.jp/