

研究論文

識字・日本語教育活動に参加するボランティアの動機づけ ボランティア機能と言語政策上の動機の融合の観点から¹

猿橋 順子

キーワード：識字活動、地域日本語教育、ボランティア、動機づけ、言語政策主体

要 旨

本稿では地域の識字・日本語教育活動に参加するボランティアの動機づけについて、焦点化された半構造化面接によってデータを収集し、動機づけの内容および変容過程をモデル化し、既存の諸理論の援用可能性について分析・検討を行った。参照した理論はボランティア一般の動機づけ尺度であるボランティア機能尺度と、言語政策研究における言語政策の動機項目である。

その結果、本事例では(1)参加の動機と継続の動機は必ずしも連動しておらず、ボランティアは実際の活動の中から新たな動機づけを見出し、深めていること、(2)言語政策の動機は学習活動や対話を通して、言語への気づきを伴いながら活動継続の中で見出されていくこと、(3)他者の動機づけについて、ボランティア機能尺度項目の多様性には寛容であるが、言語政策動機の志向性については違和感や問題意識を抱きやすいこと、などが明らかとなった。

1. はじめに

地域の識字・日本語教室は多くがボランティアで支えられており、人材の確保はかねてより重要な課題となっている。日本語教師数は1990年代末から飛躍的な増加を見せ、2004年以降はほぼ3万人で推移している。2009年の統計では、その半数以上の18,526人がボランティアで日本語を教えている(文化庁文化部国語課2010)。本論文で事例とする川崎市でも、公的な機関(市民館や国際交流センター等)で開催さ

れる識字・日本語教室は、運営を統括する職員を除けば、ほぼボランティアによって支えられている。

様々な背景で来日する外国人に、日本語とその読み書きを学ぶ機会を提供する地域の識字・日本語活動は、言語政策実践の一部と言える²。言語政策研究では、言語政策の主体を、国家をはじめ公的機関に限定する見方と、あらゆる集団や個人が政策主体になり得るという見方とがある。後者の研究では、語学教員や保護者らに注目が集まっている (Pakir 2003, Shohamy 2006)。自発的に集う識字・日本語ボランティアも、言語政策の主体と位置づけることができよう。適切かつ十分な人材確保のためにも、識字・日本語ボランティアを言語政策主体と位置づけ、彼/彼女らの動機づけについての研究を丹念に行っていく余地がある。

そこで本論では、筆者自身もボランティアとして参加する川崎市ふれあい館の識字学級・ウリハッキョ³に集うボランティアの方々に、活動に参加し、継続する動機について聞き取り調査を行った。その逐語録データをもとに、識字・日本語教室にボランティアとして集う人々の動機づけを体系的に把握し、先行研究と照らして分析していくことを試みる。

2. 日本の識字・日本語ボランティアの位置づけ

言語政策の定義づけにおいて、政策主体をどう位置づけるかには複数の見解がある。研究者の多くは、言語政策を政府やそれに準ずる権威づけられた機関に主体を限定している。このような限定は、国際比較や歴史的経緯を検討する上では効果的であるが、「なぜ人は他者の言語行動に干渉し、影響を及ぼそうとするのか」といった社会行動としての言語政策の側面を扱いきれないという弱点を持つ。

Cooper (1989) は、1960年代から80年代に示された幾通りもの言語政策の定義づけを比較検討した上で、言語政策を「他者の言語コードの獲得、構造、機能的配置についての態度に影響を及ぼす意図的な努力 (p.45)」と定義づけた。言語政策の主体を政府やその外郭団体など「権威づけられた」機関に限るのは適切ではなく、個人や草の根の活動なども等しく言語政策の主体として取り上げるべきであるとしている (ibid. p.31)。

こうした指摘を受け、個々の学校での語学教育や、企業の言語対応、地域社会の言語支援などを言語政策として取り上げる研究も増えてきている (Menken & García 2010, Canagarajah 2008)。しかし、ボランティアを政策主体とする研究はいまのと

ころ十分に行われているとは言えない。ボランティアは、学校の語学教員や企業の社員のように組織と雇用関係にあるわけではなく、自発的に他者の言語に影響を及ぼす存在である。この観点から、ボランティアを主体とする言語政策の研究は、十分に補っていく必要があると考えられる。

では、実際の地域の識字・日本語教育事業でボランティアはどのように位置づけられているだろうか。日本に暮らす外国人の日本語教育について、文部科学省は文化審議会国語分科会に日本語教育小委員会（以下、委員会とする）を設置し「生活者としての外国人」のための日本語教育の在り方について検討を行っている。2009年1月付けで提出された委員会の答申では、国（文化庁）と地方自治体の役割を示し、連携の重要性を指摘している（文部科学省文化審議会国語分科会, 2009）。国は指針を示し、市町村は日本語教室の設置運営、指導者の養成、人材の活用など、具体的な編成・実施を担うとしている。国が示す地域における日本語教育の目的および目標は以下の通りである（ibid., pp.6-7）。

目的：言語・文化の相互尊重を前提としながら、日本語が主たるコミュニケーション手段となっている我が国において、外国人が日本語で意思疎通を図り生活できるようになること

目標：日本語を使って、健康かつ安全に生活を送ることができるようにすること

日本語を使って、自立した生活を送ることができるようにすること

日本語を使って、相互理解を図り、社会の一員として生活を送ることができるようにすること

日本語を使って、文化的な生活を送ることができるようにすること

同答申では、ボランティアの役割は明示していないが、「国の指針を現場に適用可能な具体的なものにする」上で、「ボランティアに大きく依存した日本語教育の現状を改善し、日本語教育の質的向上」を実現する必要があるとしている（ibid. p.5）。ボランティアに依存することの何が問題なのかは明示されていないが、国を頂点とした役割分化の整備を目指していることが伺える。

3. ボランティアおよび言語政策の動機づけ

伝統的に、動機づけの研究は主に心理学およびその隣接領域で取り組まれてきた。

動機づけは人間の行動を説明する重要な概念である一方、その複雑さから、様々な研究アプローチが展開されている⁴。言語政策の動機づけ研究も、心理学からの知見の援用によって行われている。

本論で取り上げる識字ボランティアは、識字活動という言語政策に関わる者と、ボランティアという二つの側面を併せ持つ。そこで動機づけ研究についても、両側面から見て行く必要があると思われる。

ここでは、まずボランティア一般の動機づけとして、Clary 他 (1998) によるボランティア機能尺度 (Volunteer Functions Inventory; VFI) を取り上げる。VFI は、異なる目標や目的を掲げる人々が、同じ行動や態度を取ることを説明する、機能的アプローチに基づいて抽出された尺度である。続いて言語政策の動機づけ研究から、目標理論を援用した Ager (2001) を取り上げる。目標理論は、教育心理学の分野で発達した理論で、個人の内発的な動機に着目するものである。社会言語学でも、特に第二言語習得において学習者の動機づけ研究に広く用いられている (Dörnyei, 2001)。

3.1 ボランティアの動機づけ

Clary 他 (1998) はボランティア一般を動機づける機能面に注目し、6項目からなるボランティア機能尺度を抽出した。それらは、「利他主義 (values)」、「知識の習得 (understanding)」、「社会的つながり (social)」、「職業上の成功 (career)」、「感情的安寧 (protective)」、「自尊心の高揚 (enhancement)」である⁵。

「利他主義」とは、ボランティアを「他者に対する利他的および人道的なかわりについての価値観の表現」の場とすることである (ibid. p.1517)。「知識の習得」は、ボランティアが「新たな学びの経験」や「知識、技能、能力を実践する機会」となることを示す (ibid. p.1518)。「社会的つながり」は、ボランティア活動を通して、新たな人々との出会いや親交を深める機会が得られるという側面である。「職業上の成功」は、ボランティアに従事することによって、職業に関する便益、すなわち新しい職業への転換や、職業に適切な技能を保持することである。「感情的安寧」とは、「自分が他者よりも恵まれていることに対する罪の意識」 (ibid. p.1518) を軽減することであり、自己への否定的な感情と関連している。「自尊心の高揚」は、自己の成長を認識し、自尊心を高めるというボランティアの機能である。

VFI の開発以降、これを用いた様々なボランティア研究が行われている。たとえば、Finkelstein (2008) はホスピスでの調査を通して、動機づけられた機能が満たされたと感じるのにボランティア期間の長さはあまり関係がないことを明らかにし、ボラ

ンティアを継続するためには、なるべく早い段階で期待が満たされることが望ましいとしている。

また、Finkelstein (2010) は、ホフステードらによる文化的な特性とボランティア傾向の関連性への知見をもとに、集団主義的な人は「利他主義」と「社会的つながり」を重視し、個人主義的な人は「職業上の成功」を重視する傾向にあることを明らかにした。イギリスの研究者である Holdsworth (2010) も、アメリカで発達した動機づけ研究を参照しながら、ボランティアを動機づける機能は、国や社会それぞれのボランティアの在り方、すなわちボランティア文化の質によって異なることを指摘している。そして英語教育分野でイギリス人の若者のボランティアが増大していることに着目し、その動機づけを調査した。その結果、若者の多くは英語教育ボランティアを、将来的な職業機会を高める「職業上の成功」として取り組んでいることが明らかとなった。

3.2 言語政策の動機づけ

Ager (2001) は個人、コミュニティ、政府の三つの主体による言語政策の先行研究を統合し、言語政策の動機 (motive) として「アイデンティティ (identity)」、「イデオロギー (ideology)」、「イメージ (image)」、「脅威 (insecurity)」、「不平等 (inequality)」、「統合 (integration)」、「実用 (instrumentality)」の7つを挙げている。前の5項目は言語そのものが目標となるが、後の2項目は言語によって達成されることであり、性質が異なる。これらの動機に、言語への態度と、より具体的な目標が伴い、実際に行動を起こさせる動機づけ (motivation) が生まれるとしている。以下に7項目を概観する。

言語は共同体や集団の活動実践を支え、当該集団の成員であることを象徴する。このような理由から言語選択が行われる場合、「アイデンティティ」が言語政策の動機となったと考えられる。また、政権や政党、集団の理念（「イデオロギー」）が言語政策の動機となることもある。Ager はイギリスを事例に、言語教育政策が言語そのものの特性や言語学的な知見よりも、時の政治理念（たとえば市場原理による自由競争に重きをおくか、あるいは失業率の低下など社会福祉を充実させるか）の影響を受けることを指摘している。この「イデオロギー」については実際の政治におけるパワーゲームが想定されがちであるが、企業理念や非営利団体の活動理念も、特に他団体との差別化を図る場合、言語政策の動機となり得る。

言語への「イメージ」も言語政策の動機となる。「国際言語としての英語」という「イ

メージ」に基づき、英会話学校の方向性が決定する場合などがその例である。日本語について「特殊で習得するのが難しい」というのも言語政策を左右する「イメージ」のひとつである。「脅威」が言語政策の動機となる事例としては、他言語の語彙が多く入りこむ事態に対し、自言語への言い換えを促進させる場合などである。「不平等」を是正することが言語政策の動機となる場合もある。アメリカで性差別的な表現を言い換える運動は、主に市民運動や個人など民間主導で進められた言語政策の代表的な例である。

「統合」と「実用」は言語そのものを目的にするのではなく、言語を通して達成される動機である。「実用」とは、経済的誘因に代表されるように、言語を道具とみなし、職業的成功や単なる意思の疎通を実現することを目指すものである。一方、「統合」とは、その言語を話す集団の成員として仲間入りすることを目指す。

以上の概観からも明らかのように、これらの7つの動機は相互に関連し、相互排他的ではない。「統合」という誘因は「アイデンティティ」に重なる場合があるし、「イメージ」も「アイデンティティの反映であり、そのアイデンティティの意図的な投影 (Ager, 2001, p.74)」となりうる。言語政策の動機を見極めるには、それが語られる文脈を注意深く読み解き、複合的な動機の可能性を考慮しながら解釈していくことが求められよう。

3.3 『生活者としての外国人』のための日本語教育」と動機づけ項目

先述の委員会が設定する日本語教育の目的について、VFI および言語政策の動機づけ項目に照らしてみたい。「外国人が日本語で意思疎通を図り生活できるようになる」という委員会の掲げる目的は、VFI では説明することができない。このことは同時に、異なる VFI 項目に動機づけられている人でも、目的を共有しながら協働できる可能性を示唆している。

一方、言語政策の動機づけ項目では説明が可能である。委員会が掲げる「言語・文化の相互尊重を前提とする」部分は「アイデンティティ」に深くかかわると考えられる。ただし、これはあくまでも前提としての留意事項であり、「外国人が日本語で意思疎通を図り生活できるようになる」という目的は言語の「実用」の側面に着目していると言えよう。

より具体的な4項目の目標を見て行くと、さらに別の諸相も見えてくる。すべての項目に「日本語を使って」とあるため、基本的には言語の「実用」に主眼が置かれているものの、「健康かつ安全に生活を送ること」は異なる言語を話すことで生じる「不

平等」を是正する側面と関連していると考えられる。また、「社会の一員として生活を送ること」は「統合」と、「文化的な生活を送ること」は「アイデンティティ」ともつながってくると考えられる。このように委員会が掲げる日本語教育の目的・目標は Ager の提示する言語政策の動機づけモデルで説明することが可能であるが、項目間に重複する部分もあり、解釈の仕方によっていくつかの立場が取り得ることも指摘できる。

3.4 識字・日本語ボランティアの動機づけ研究の意義

これまで見て来たように、ボランティアの動機づけ研究として広く参照されている VFI と、言語政策の動機づけ研究では、研究の蓄積においても、観点も大きく異なる。言語政策の動機づけ研究は政策目標に着眼しており、VFI は活動に参加することで得られる付随的な効果（機能）に着目している。事例研究においてこの両者を動員することは、ボランティア個々人のニーズや価値観、目標などにおける違いと同質性がどのように交渉されているのかを掴む上で有効であると考えられる。

本論で取り上げる言語政策事例である地域の識字・日本語活動は、前述の通り、国によって活動の目的および目標が明確に打ち出され、それを実現するために従来のボランティアの在り方に見直しをすべきとの見解が示されている。一方、ボランティア機能尺度の主眼は、異なる目的や期待を持つ人々が同じ行動を展開できることに置かれている。ボランティア活動は、運営においてある程度の自由度があってこそ活性化するとも考えられる。上意下達志向の政策展開へと修正されつつある識字・日本語活動において、適切な人材の確保と育成のためにも、言語関連活動に携わるボランティアの動機づけ研究を丁寧に行っていく必要があると考えられる。

識字・日本語ボランティアの動機づけについての先行研究が皆無というわけではない。たとえば、川崎市識字学級研究開発委員会は 2002 年に識字・日本語ボランティアを対象とした「識字または日本語に関する活動の調査」に取り組んだ。質問紙は活動全般について問う 8 ページに及ぶもので、252 名から有効回答(回収率 71%)を得た。ボランティアを始めたきっかけを 2 つまでの多肢選択でたずねたところ、「何かボランティア活動をしたいと思って」(42.1%)、「国際交流に興味があったから」(38.5%)、「外国で暮らした経験を生かそうと思ったから」(25.0%)、「日本語に関する資格・知識を生かそうと思ったから」(23.8%)、「地域で外国人と接する機会が多く、何かできればと思って」(18.3%) という結果が得られている(川崎市識字学級研究開発委員会, 2002, p.5, 傍線は筆者)。この結果から、識字・日本語ボランティアの動機づけには、

ボランティア一般についての思いと、識字や日本語など言語に特定した思い（傍線部）とが混在している可能性が示唆されるのである。

一方、この調査では「ボランティアを始めたきっかけ」という、いわば始点の部分しか取り上げておらず、その時の期待が満たされたのか満たされなかったのか、その結果が活動の継続に関連したのかどうかについてまでは分からない。先述の通り、動機づけは早い段階で満たされることが、活動継続にとって望ましいことが指摘されている。その一方で、動機づけは活動を通して変化し、見直されることも明らかにされている（Turner & Patrick, 2008）。適切なボランティアの確保のためには、ボランティアがある程度の満足感をもって継続して活動に参加し、経験を積んでいくことも大切である。そこで、識字・日本語ボランティアについても、活動に参加した時点から、その後の継続的な参加、将来的な見通しについて、長期的な視点で動機づけの研究を行っていくことが肝要であると考えられる。

4. 研究設問

前項の先行研究の検討を踏まえ、この小論では以下の研究設問を掲げる。

- ① 地域の識字・日本語教育活動にかかわるボランティア個々人の動機づけは、活動参加前はどのようなものであり、活動への継続的な参加を通してどのように変化していくのか。
- ② ①は先行研究におけるボランティアの動機づけと言語政策の動機づけのいずれによってよりよく説明することができるのか。あるいは両者の組み合わせで説明される場合、それはどのようなものであり、いかなる傾向が見出されるか。

5. 調査および分析の方法

前節で掲げた研究設問を明らかにするために、川崎市ふれあい館で、主に在日コリアン一世の女性を対象に展開されている識字活動ウリハッキョを事例として調査を実施した⁶。川崎市ふれあい館識字学級では、以前から明示的な活動目標のもと運営されているが、学習者の高齢化が進むにつれ、従来の枠組みでは学習が困難な局面が見出されるようになった。そこで2004年に分離して行われるようになったのがウリハッキョの活動である⁷。

学習者は在日コリアン、ニューカマーの韓国人、日系ブラジル人、日系ペルー人の

高齢者が共に学んでいる。毎週火曜日午前10時30分から12時までが学習、その後、お昼を共にとり、午後は月に一度、共同学習者⁸の打ち合わせが開かれている。筆者も2年間、共同学習者として活動に参加してきた。

研究設問①を明らかにするためには、既存の先行研究に捉われることなく、まずは現場の実際を明らかにしていくことが求められる。そこで、識字学級で共同学習者として集う人々に、なぜ、識字活動に係わり始め、現在も、そして将来的にも係わり続けて行くのかという問いに集約した緩やかな半構造化面接を行った。調査の実施時期は2010年8月から9月にかけてで、インタビュー時間は各120分程度である。調査当時、共同学習者として定期的に活動に参加している人は筆者も含め9人で、そのうち6人からお話を伺うことができた。調査協力者のプロフィールは以下の通りである。

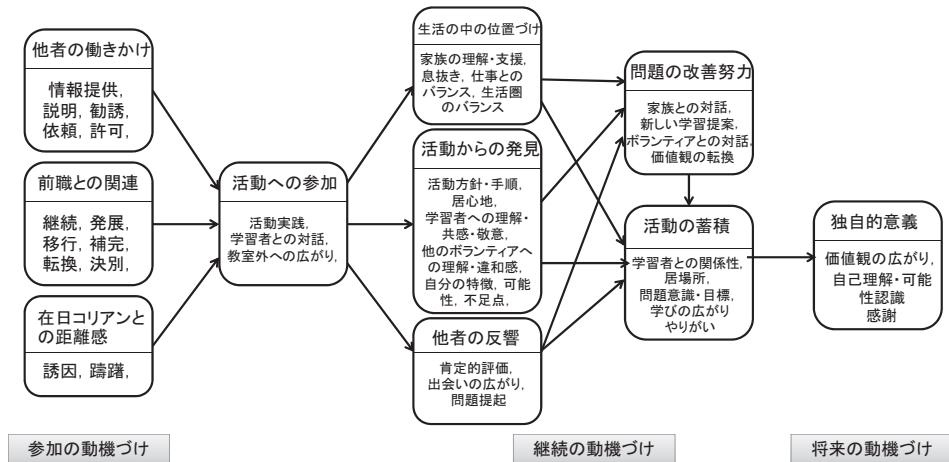
	年齢	性別	国籍	共同学習者歴	現職	前職
Aさん	40代	女性	日本人	共同学習者歴3年	大学教員	元ふれあい館アルバイト
Bさん	50代	女性	日本人	共同学習者歴3年	作家	民話探訪家
Cさん	50代	女性	在日コリアン三世	共同学習者歴5年	料理講師	元日本語ボランティア
Dさん	70代	男性	日本人	共同学習者歴10年	なし	元中等学校教諭(英語)
Eさん	70代	男性	日本人	共同学習者歴3年	なし	元高等学校教諭(社会科)
Fさん	70代	女性	日本人	共同学習者歴10年以上	なし	元日本語教師

インタビューで得られたデータはすべて文字に書き起こし、必要に応じて協力者に内容の確認を行った。データは佐藤(2008)を参照してコーディングを行い、識字活動にかかわる動機についての概念モデルの構築を試みた。続いて、抽出された項目が、Clary他(1998)のモデルにどう相違しているのかを、動機づけの変容に着目しながら分析した。最後に、Ager(2001)の言語政策の動機づけモデルが、どう相違しているかについて分析し、識字・日本語ボランティアの動機づけの全容を捉えた上で、適切なボランティア確保のために必要なことは何かについて考察した。

6. 結果と考察

6.1 ウリハッキョにおける活動継続への動機づけの概念モデル

ウリハッキョにおける活動継続への動機づけの概念モデルは以下のように抽出された。



顕著なことは、識字学級への参加を促す動機と、継続を促す動機は質的に大きく異なる点である。活動への参加を起点に発展していく「継続の動機づけ」においては、他者との相互行為や自己省察を伴いながら、動機づけの生成プロセスにも厚みが出てくる。そのプロセスを包括することで、「将来の動機づけ」にも発展する。以下に、参加の動機、継続の動機について、協力者の語りを引用しながら分析を行っていく。

6.2 参加への動機づけ

参加への動機づけは、「他者からの働きかけ」、「前職との関連」、「在日コリアンとの距離感」の3つが表出した。特に「前職との関連」については、それまでに所属していた職場やボランティア活動での経験や対人関係の様々な諸相がウリハッキョへの参加の契機として語られた。前職からのキャリアを活かしたいという継続性への言及もあれば、前職との断絶も語られている。同じ教員としての経歴を持つDさんとEさんの語りは、この点において対照的である。

Dさん

自分が辿ってきた教師生活がつながるからやってみたって思うのかな、学校では英語教師だったんだけど最後の6年間は障がい児学級を頼まれて、障がい児教育は未知の世界だったんで、自分を投げ込んで七転八倒だったね、教員生活の締めくくりでそういう障がい児をもったってことはすごく意味があった、だから色々なボランティアがあるだろうけれども、教えるということについて何かやれるか

なって思っ

Eさん

仕事（高等学校教諭）でやっていたことは、だんだん興味がなくなってきちゃって、辞める何年前から、心境が変わっちゃって、世界史の学校で教えるような、大状況っていうのかな、あんなもの知識として必要なのかなと、もうちょっと普通の人の、普通の生活のことの方が大切なんじゃないかって、元気なうちに、一度きりの人生だから、何か新しいことを始めてみようかなって

また、活動に参加する動機づけはインタビューの冒頭で訊ねたにもかかわらず「軽い気持ち」であったと指摘されている。これは、それ以降の継続の動機づけに深みが出てくることを、振り返る前から認識しているということである。「他者の働きかけ」をきっかけに活動に参加したAさんは、自身の動機づけを「正統派ではない」と表現している。

Aさん

……あんまり正統派じゃないんだけど、私はLさん（ふれあい館職員）に誘われたからっていう、自分で自発的に来たいというよりは、誘ってもらってありがたいっていうので、人の役に立てるなら、手伝いができるならって

「正統派」とは、人からの誘いによらず、自分から進んで意義を見出して参加することとイメージされている。「正統派ではない」というAさんの動機づけには「人の役に立ちたい」という「利他主義」の表明も見られる。同じく、Bさんも、他者からの促しで活動に参加し始めたことについて、活動の意義を深く理解していたわけではないことと照らして、やや否定的に語っている。

Bさん

ハルモニ⁹の話を定期的に聞きに来ましょうとM先生（所属する別の会のリーダー）が言ったので、みんなで割り振れば、3、4ヶ月に一遍と思っていたんだけど、（他の人達が）「私もだめ」「私もちょっと」と言いだして、結局、私が残って使命感で来ちゃった、だから在日のことも桜本（ふれあい館がある地名）のことも、全然予備知識がないまま来ちゃって

これらの動機づけを VFI に照らしてみると、D さんの場合は、これまでに培ったスキルや経験を活かして新しい分野に挑戦するという「知識の習得」であり、対照的な語りの E さんも「新しい経験」という意味で「知識の習得」に期待を寄せていると考えられる。A さんは「人の役に立つ」という「利他主義」に言及しているが、それをあまり A さん自身は善しとしていない点が注目される。

活動への参加につながる動機づけについては、言語政策目標に関連するような語りはほとんど語られることがなかった。F さんは長年、日本語教師として勤務した経験を持っている。日本語教師では、若いアジアからの留学生に多く接し、「どんどん成長するのすごく面白い」とやりがいについて語った。当初、そのスキルが活かされることを期待したが、その期待は外れることになる。しかし期待が沿わなかったことについては、さほど大きなこととしては捉えていない様子が伺える。

F さん

私は他にも色々ボランティアをやっていたんですけど、あまり自分にフィットしなくてうろうろしていたんです、そうしたら娘が「行ってみたら？」って教えてくれて……はじめは日本語の講師をしていることが役立つかと思ったんですけど、そういう世界ではないとすぐに分かったので、別のものとしてかかわるようになりました

F さんの言う「そういう世界」とは、具体的には「抱く（だく）・抱く（いだく）・抱える（かかえる）」や「変わる、替わる、代わる」などを適切に使い分けることや、他者の意見を引用し、それに対して自分の意見を論理立てて展開し、小論文を完成させることなどを指す。ある程度の暗記と、論理的な思考と表現を適宜促しながら語学力を向上させるのが日本語教育の世界であると言う。「そういう世界ではない」と気づいた F さんは、すぐに行動を転換するというよりは、次節で詳しく触れるが、他の学習や共同学習者との対話を通して、「新しい世界」を徐々に作り上げて行くことになる。

参加の動機を総括すると、これまでの職業やスキルの延長線上あるいは方向転換として新しい経験に期待している。すなわち、VFI の「知識の習得」が中心的な動機づけとなっている。加えて、「人の役に立ちたい」という「利他主義」や、新たな出会いから親交を育みたいという「社会的つながり」も付随的に見られた。いずれにしても参加当初の動機は「これを成し遂げたい」という明確な目的意識をもって参加したというよりは、やや「軽い気持ち」で始められたことが伺える。参加の動機については

VFI項目で十分に説明が可能であるが、言語政策目標についてはほとんど表出することがなかった。

6.3 継続の動機

継続の動機は、「生活の中の位置づけ」「活動からの発見」「他者の反響」などを通して、肯定できる部分はそのまま「活動の蓄積」へとつながり、否定的なものについては「問題の改善努力」を通して「活動の蓄積」につながっていく。当初の期待が満たされたかどうか、どの時点で満たされたかということはさほど重要ではない。当初の想定にはない問題にも直面するため、常に前向きに動機づけられているというわけでもない。問題を発見し、それと向き合い、解決策を模索することも継続への動機づけを生み出していることが伺える。たとえばウリハッキョの開設以前から識字活動に参加し、日本語教師の経験が役に立たないことへの気づきから、すぐに切り替えをしたというFさんは以下のように語る。

Fさん

(ウリハッキョが始まる)以前はね、課題の文章が用意されていて、それを読んで、ただひたすら右から左に写すっていうのをやっていた、ある時、学校の先生だった方が小学校の教科書を手に入れて来てやるんです、ハルモニ達は教科書にあこがれがあったから、教科書で勉強する人は一人前に扱われたみたいな感じになっちゃってね、でも教科書に取り上げている題材をいまさらハルモニがやっても意味がないっていう意見も出て、なかなかどちらも折れない、そういう人(教科書を持ちこむ人)は自分が小学校で字を習ったやり方で、ハルモニにもやろうとするんですね、でも60歳過ぎてやっても全然覚えられないですよ、その時その文字は書けても使えるようにはならない、字を媒介にしたんではハルモニにとってすごく負担ですよ、だんだん週に2回来るのもしんどいし、もっとゆっくり学びたいっていう人が増えてきて、それで、こっち(ウリハッキョ)に切り離してからやっぱり変わって来ましたよね、読み書きも大切だけれども、語ってもらったことを書くっていうことを中心にして、ハルモニ自身は自分の人生を振り返ったり、自分が貧乏な暮らしをしてきたっていうのが自分のせいではないし、差別する側はどういう理屈で差別したっていうのも分かったらいいと思いますね

Fさんは、識字学級に集う高齢者と向き合い、自分がこれまで蓄積してきた日本語

教育での経験は活かさない場所であると気づく。同時に、自分が習ったように学習者に文字を教えようとする共同学習者の取り組みにも違和感を覚える。それでも他の共同学習者と共に活動することで学級が成り立っている側面もあることから、対話を重ね、すこしずつ活動の軌道修正ができるよう思いを同じくする人達と共に働きかけていく。いわば、Fさんはこの活動の中でしか克服することのできない課題に向き合い、それを乗り越えることを一種の動機づけとしてきたと考えられる。この「克服すべき課題の発見」は、結果的にはVFIの「知識の習得」や「自尊心の高揚」につながり得るが、VFIの項目には含まれない項目と言えるだろう。

また、VFIに照らしてみると、ひとりの人が複数のVFI項目に動機づけられている様子も確認される。たとえば、Cさんの例を見る。

Cさん

本当はもっと勉強しなくちゃいけないんだろうけど、本読むとすぐに眠くなっちゃう、でも私はね、色んな人に出会えて、色んな話を聞いて、それが宝物……Nさん(ハルモニ)は本当に出来た人、年いったら、こういうおばあちゃんになりたいなって、すぐ喧嘩になるハルモニもいるじゃない、年とると我が強くなるから、だからすごく勉強になる、ハルモニと過ごしていると人生の先輩として教わることが多いなってつくづく思う、それからハルモニ達との距離がだんだん縮まって来ているかな、本当に信頼してもらえるところまできてるかなって、色んなハルモニが声をかけてくれる「最近、見えないけど、元気だった？」って声をかけてくれるっていうことは、「ああ、私がいつもここにいるんだな」って、「あ、私って、居場所があったのかな」って思うんだ、

Cさんは「勉強」について二つのタイプについて言及している。最初の勉強とは、社会のしくみを知ることや、語学(Cさんは韓国語を話す)、日本語の教え方などである。それについては十分に行えていないが、ハルモニとの対話や、ハルモニ同士のかかわり合い方を間近に見ることで、自分にとっての「よりよい年のとり方」を考え直す機会としての「勉強」に意義を見出している。VFIの「知識の習得」および「自尊心の高揚」への展開を見てとることができる。さらに、ハルモニとの親交を深めることで、「居場所」としての意義を見出している。VFIの「社会的つながり」にあてはまると言えるが、人との関係性としてだけではなく「居場所」という場を重視する語りはCさんだけではなく、Aさんにも見られた。また、Aさんは当初は「正統派では

ない」としていたのに対し、活動実践を通して、深みのある動機づけに発展している様が見える。

Aさん

居場所ってということが本当に大きいんですね、Pさん（日系ブラジル人の学習者）がいつも「みそ汁美味しかったよ」とか、「いつもお疲れさま」とか、声かけてくれたり、Qさん（在日コリアンの学習者）がいつも挨拶して帰ったりとか、なんか、信頼されているみたいなのを体で表現する、それで、私がここにいていいんだってね、暖かく迎えられているような気になる

それからハルモニの話聞くのが自然にできる場所、どういう風に日本に来たとか、その時どんなことがあったかとか、大変なご苦労、ご苦労っていうか経験が自然に聞ける、ひとつひとつ貴重で、ありがたいなって思って、それにどういう風にかかわるか、考えながらかわるって自分の場所があったりとかで、すごく居心地が良かった

このAさんの語りの前半部では、Cさん同様、「居場所」としてのウリハッキョの大切さを指摘している。これは「社会的つながり」にあてはまると考えられるが、特定の人と親交を深めるだけでなく、広く皆から受けとめられる状態として捉えられている。また、Aさんはハルモニから生きてきた経験を聞くことについて、単に生活史的なことを学ぶだけではなく、そこから「自分がどうかかわるのか」を改めて考え直す機会となると言う。つまり自己省察を促されていくのである。自己の成長につなげているという側面から「自尊心の高揚」にあたる可言えよう。そのことを「ありがたい」と感謝の念で捉えている。この「感謝」は、「知識の習得」や「自尊心の高揚」を超えたところに位置づけられる概念と言えるのではないだろうか。自分を見直す機会としてのウリハッキョの場面は、以下のように例示された。

Aさん

たとえばQさんが病院に行く時の話で、午前中だと年金生活をしている人たちが年金を使って何をやるっていう話をしている、Qさんは年金をもらっていないから、その話に混ざれないし、そんな話を聞きたくもない、だから人が少ない午後に行くって言うのね、それを聞いた時、そんな取り残された気持ち、日本で生活しているのに自分だけ恩恵がないのを日々感じていて、それでも「こんなに不利益なんで

す！」って主張するんじゃなくて、自分でしかたがないって思って、なるべく嫌な思いをしないような時間を選ぶみたいな、すごい繊細な選択を日々しているんだな、きっとそういうことっていっぱいあるんだなって思って……私もたぶん差別的なところがあると思うので、そういう自分に気づくって言うか、なんか自分で甘えているような、優位にいて、おごり高ぶっている自分、何を勘違いしてそんなふうに思っちゃうのかって突きつけられるみたいなことがある

Aさんは、活動を通して自分の差別的な側面に気づき、自分をより深く理解したり、自分自身の中の問題を発見したりしている。対照的に、差別的な過去へのつぐないとしての意義を見出しているのがDさんである。Dさんは、ウリハッキョで在日コリアンと出会ったことをきっかけに韓国語の学習を始めたという。その心境を以下のように語った。

Dさん

僕の母親は関東大震災の時にね、赤坂の親戚の酒屋さんに奉公していて、朝鮮人が火を付けたとか、根も葉もない悪者扱いの話を知っているわけですよ、それに山口の田舎に疎開していた時に、裏の田んぼで朝鮮人のおじさんがひとり、夏の日盛りに草取りをしてさ、畦に上がる時、腰を屈めて「アイゴーアイゴー」としきりに言っていた姿が忘れられない、辛い差別を受けていたんだらうね、それから近所に、朝鮮から引き揚げて来た子がいてね、優秀な子でね、野球も上手くて、5年生で帰ってきて6年生の時、町に出て僕らの野球チームが優勝したんだけど、その次の年にね、近くのため池で水泳をしていてさ、溺れて死んじゃったんだよね、その親が、「溺れたあ、溺れたあ」って、泣きながら助けを求めていた、そういう非常に可哀そうなことがあってね、あの子がね、日本に帰る前、朝鮮でずっと育て、彼が聞いたであろう韓国語を、隣の国なんだし、昔の差別を埋め合わせる意味で、お隣の国の言葉を覚えたい、と思ってね

韓国語の学習はウリハッキョの活動そのものではないが、VFI項目の「感情的安寧」の動機づけが見てとれる。ただし、これも活動実践を通して幼少期の記憶が思い起こされ、つながりを意識させられるようになったものである。

このように継続の動機は、必ずしも参加の動機と連動しておらず、むしろ活動を通して新たに構築されるものであることが伺える。それは参加の動機と比べると、VFI

項目にも広がりが見られ、ひとりが複数の機能に動機づけられている様も伺える。また VFI 項目では収まりきれない「克服すべき課題の発見」や「感謝」も見られた。

6.4 言語政策目標の表出

最後に、一連の動機づけをめぐる語りにおいて、言語政策目標に類するものがどのように語られたかを分析していきたい。言語に関連する動機づけは、参加の動機としてはほとんど語られることがなかったが、継続の動機づけをめぐる語りの中では表出するようになる。前項 (6.3) の冒頭で紹介した F さんの語りからも分かるように、活動の中で言語目標をどのように設定するかは、共同学習者間で対立したり賛同したりしながら、活動の方向性として定まっていく様子が見られる。それは、活動継続の動機づけとなるほど重要な課題として認識されていくのである。

前述の F さんの語りでは、当初の活動では、共同学習者が子どもの頃に経験した文字習得のプロセスを、現状において適切であるかを十分吟味することなく、再現していた。また、内容の適切さを検討することなく、「初学者を想定して書かれている」ことを理由に小学校低学年の教科書が使われていたこともあるという。これらは、「学校教育は教育の在り方として望ましい」という無批判な思い込みから生じるものであり、Ager の言語政策目標の「イデオロギー」に合致すると考えられる。それでも、文字を獲得してそれを「実用」できるようになればよいが、F さんは高齢の学習者が「字を媒介として」活動や思考の幅を広げることの困難を指摘する。すなわち「実用」は活動目標としては適切ではないという吟味の末に、「自分の人生を振り返り」、「困難は自分のせいではない」と自身の人生を肯定的に捉えることを活動目標として掲げたいと思うに至ったのである。いわば個人的な「アイデンティティ」に関連する実践に取り組むということになるだろう。

当初は具体的な言語関連の目標を持っていなかった人も、学習者と共に対話し、学習に取り組むことで、言語に対する理解や気づきが生まれていく。たとえば B さんは、「文字を持たずに生きること」を自身の祖母とも重ねて理解していくプロセスを以下のように語った。

B さん

私の祖母が、生前、私に色々お話をしてくれて、私は話を聞くのが大好きだったんだけど、そのお話が全部自分の体験談と、人から聞いた話だったのね、今から考えれば、「あ、私のおばあちゃんってそうだったんだよね」って、R さん (ハルモニ)

とか、料理も読み書きなんかできなくても自分の感覚で全部やっていくじゃない、「あ、おばあちゃんもそうだったよな、それでも上手だったよな」って、裁縫なんかもすごく上手だったんだけど、みんな見よう見まねだったんだなって思う、それがおばあちゃんに重なる (中略) おばあちゃんが私が小学校の3,4年生くらいの時に「名前を書くのだけ教えて」って、それがひらがなで書けるようになったのをすごく喜んで、どうしてかって言うと、病院へ行くじゃない、そうすると名前を順番に書いていく「その時に書けるんだよ！」ってすごく喜んで、そのことをウリハッキョでハルモニを見ていると思いだすのよ

Bさんは「文字を持たずに生きること」の力強さと不便さの両面を、ウリハッキョで出会うハルモニと、すでに他界した祖母にまつわる記憶とを結びつけて理解している。「文字を持たずに生きること」は、ある面では非常に不便で、不利益とも結びつくが、料理や裁縫、物語の上手さなど、生活と密着した部分では一切劣るところがないのである。こうした気づきを経て、活動目標としてはFさんに近い見解を語っている。

Bさん

字が一個、二個書けるようになるよりも、ハルモニが自分でも気づいてなかったことを表現するっていうのかな、気づいて、自分の人生を肯定していくことがウリハッキョの使命だと思う

文字はあくまでも表現や自己肯定のためのひとつの媒体であるとBさんは言う。これはAgerの分類では、媒体という意味では「実用」だが、内容的にはむしろ「アイデンティティ」と深くかかわると考えられる。

また、Aさんは学習者の作品を通して、自身の中にあった「学校的な尺度」に気づき、それに沿っていなくても「意味のある」表現があることを発見したと言う。活動を通して、従来の価値観からの転換が起こったのである。

Aさん

教科書的な仕上がりでないもののメッセージ性というか、訴えるものが確かにあるなって気がして、学校的な尺度でいたのが、もっと色んな表現があってもいいとか、たとえば(学校的な尺度とは)習字を書いた時にまっすぐ書くとか、てにをはが正しいとか正しくないとか、正解やお手本が決まっているとかいうことだけれども、

出来上がってきたものって内容があるんだよね、見た目も迫力があったり、のびやかさがあっていいというものもあるけれども、内容も読ませる、想像させる、表現して伝えるっていうのが結構力強いっていうのは、うまくできた、できないではない意味があるんじゃないかな

現在のウリハッキョでは、インタビューに応じてくださったほぼ全員が、「表現を重視する」という目標を認識している。では、皆が同じ目標に向かって、同じように努力を重ねているかと言えば、必ずしもそうではない一面もある。それぞれの場面における対応の仕方や、副次的な目標をどう掲げるかなど、様々な諸相で見解が分かれ、相互に違和感を持つ場面もある。たとえば、Eさんは学習者の多様性に着目している。経験を話し、表現をすることで満足する人もいれば、他の目標をもって活動に参加している人もいるのではないかと指摘する。概ね、現在の方向性に賛同しながらも、補足的にできることもあるのではないかと模索している。

Eさん

実際にしばらくやってみて、かなり読める方、書ける方もいるし、片言の人もいるし、書く方もね、ここへ来て絵も描いたり、話したりすることで満足している人もいますね、でもSさん（在日コリアンの学習者）なんか、結構、漢字を教えてくれって言われますよね、だから字を習いたくて来ている人もいるんじゃないかな、とも思うんです、だから、もうちょっと時間を作って（文字をしっかり）やってもいいかなとは思っているんですけど、でも、これは、あんまり自信がないんです、

またEさんは学習者の作品の表現力についても認める一方で、社会的な観点から、少しずつでも正しい表記に近づけて行った方が良いのでは、という考えも持っている。

Eさん

でも（完成した作品を）見てもね、いまだに気になっちゃうんです、私は少し物事細かく、ちまちま考える性分だからかもしれないけれど、あ、本当はあそこ抜けてるって、文の力っていうのかな、そういうのから言ったら濁点があるののないのって、言う方が愚かなことなんだけれども、でも社会的な意味で多少なりとも文字は持っていた方が良くと思う立場からすると、少しでもそういう感じにしていってほしいと思ったりもするんです、基本的にはここは、そういう細かい点は問題に

しないっていう考え方だと思うので、そういう考えもあるかなと、でもそこは本当はどうなのかって僕も曖昧

この語りから、自己を肯定していくための表現の力強さは何物にもかえがたいものの、日本語社会に認められるよう表記を改善する余地についても言及している。すなわち「統合」としての言語の側面に触れていると言えよう。文字の社会的な側面については、Fさんも個別の状況において配慮の必要性を指摘している。

Fさん

この（ウリハッキョの）中ではいいんだけど、こうして貼ってあると、色々な人の目につくじゃない、それでWさん（在日コリアンの学習者）は知り合いの人が作品を見て「あんた、あそこ間違ってるわよ！」って言われた経験があるのね、それはとっても恥ずかしいことで、私に「なんで教えてくれなかったの」って、「今度から絶対教えて」って、そういう経験をもっている人にはね、ちゃんとした表記っていうのを最後に全部確認して直すようにしているんですけどね、本当は周りの人がそういうところ（誤字）を見るんじゃなくて、中身を見て、それで励ましてくれたら一番良いんですけどね

毎週の活動の中で、正しい表記に直すことをどの程度行うか、誰に対しても行うのか、それとも一部の人だけとするのか、どのように行うのかは、細かなことのようにありながら、時に共同学習者間の不信感につながることもある。Bさんはこれを共同学習者間の「温度差」と表現しながら、次のように語った。

Bさん

共同学習者の温度差なのかな、字を間違えたハルモニに「また違うっ」って大きな声で言う人もいるでしょ、そういう声が耳に入ると、もうちょっと他に伝え方ってないかなって思っちゃう

Bさんはこうした他の共同学習者への違和感も、自分に「休んではいけない」と思わせる契機になっていると言う。一方、Aさんは、先述の通り「正しい正しくない」を超えたところにある表現の重要さに気づきながらも、具体的な学習の場面で、自分が「ここは違いますよ」と指摘したことに対して、別の共同学習者が「いいです、大

丈夫」と言ってしまうと「共同学習者の立つ瀬がない」と違和感を覚えるとも言う。

そうした違和感を抱きながらもウリハッキョに通い続けるのは、ハルモニとの個人的な結びつきであり、「大きな方向性では賛同」している連帯感である。共同学習者間の違和感や戸惑いは、「それでも参加し続けるのはどうしてなのか」、すなわち「自分にとって大切なことは何なのか」を問い直す省察の機会ともなり、それが自己の成長にもつながっていくことで継続の動機へと転換していくのである。

7. 分析からの考察

本研究では、主に在日コリアンの高齢者が学ぶ識字学級に集うボランティアについて、言語政策およびボランティアの動機づけが、個人の中でどのように生まれ、変容するのかを明らかにすることを試みた。特に先行研究では、ボランティアの動機づけ研究と言語政策の動機づけ研究がそれぞれ別個に行われていることから、両者がいかに事例の中で見出されるかという問題意識をもとに分析を行った。結果として、以下の点が明らかとなった。

1. 本事例では、活動参加の動機づけと活動継続の動機づけは連動していなかった。
2. 活動参加の動機づけは VFI の枠組みで説明可能である。特に本事例では「知識の習得」「社会的つながり」「利他主義」の動機づけが見出された。
3. 活動継続の動機づけは、実際の活動への参加を通して、新たに生成し、発展していく。それは、VFI 項目に照らしても多岐にわたり、深度も深めていく。
4. 活動継続の動機づけを VFI の枠組みに照らしてみると、「知識の習得」「社会的つながり」「自尊心の高揚」「感情的安寧」の動機づけが見出された。加えて「克服すべき課題の発見」と「感謝」が新たに見出された。
5. 言語政策関連の動機づけは、活動参加の動機づけにはほとんど見られず、活動継続の動機づけに表出した。
6. 言語政策関連の動機づけとしては、全体では、「アイデンティティ」にかかわる目標を共有しているものの、付随する目標（「実用」や「統合」）や、目標の具体的な実施方法において違い（温度差）が認められた。それが共同学習者の間に違和感や不信感を生み出すこともあるが、そこから取り組むべき課題を見出すことで継続的な動機づけにつながる側面もある。

本事例では、活動参加の動機づけに言語政策関連項目が表出していなかったが、これが識字・日本語活動の傾向と一般化はできない。むしろ、この結果から得られる重要な示唆は、識字・日本語ボランティアは、必ずしも言語政策関連の動機づけがなくても活動参加を促すことができるということである。同時に、実際の活動を通して、多かれ少なかれ言語政策関連の動機づけが意識され、深化・発展していくという点である。

また、6つのVFI項目は、個々人が異なる項目に動機づけられていても、同じ活動を共に担うことができることは、本事例からも明らかにされた。一方、言語政策関連の動機項目については、同じ目標を共有していることが重要視されている。また概ね動機を共有していても、具体的な実践の方法や程度、副次的な動機の優先順位などには違いが生じる。そのことが相互に違和感や問題意識を生み出すことがある。すなわちボランティアは他者の動機について、VFIの差異よりも、言語政策関連の動機の差異についてより敏感で非寛容であることが示唆されるのである。

このことはVFI項目が相互排他的な尺度であるのに対し、言語政策の動機項目はAger (2001) も指摘するように、相互に密接に関連しており、解釈のしかたによって違って見えることでより複雑となる。すなわち、「実用」の先に「アイデンティティ」があったり、「アイデンティティ」の先に「統合」があったり、その逆であったりすることが、日々の活動のちょっとした言動や振る舞いから、当初共有していたと思っていた目標からの逸脱を気づかせると考えられるのである。

また、活動への関与が深まるほど、言語政策関連の動機は重要視されるが、同時に個々の学習者の能力や状態、彼らが置かれた状況や環境によって柔軟であることも求められるようになる。この二面性も、ボランティア間のズレを生みやすくする要因となっていると考えられる。さらに、この柔軟性は、現場にいないトップが掲げる一枚岩的な言語政策目標に対する違和感にもつながっていくと考えられる。

但し、こうした気づきは、常にボランティア間の対立や相互不信につながるわけではなく、自分自身を見直したり、継続して活動に参加し、対話と実践を積み重ねる新たな動機づけともなっていることは忘れてはならない。そうした刺激があるからこそ、識字・日本語ボランティア活動が陳腐化せず、さらなる親交（「社会的つながり」）と自身の成長（「自尊心の高揚」）を実現する場であり続けられるのである。

8. おわりに

本調査はひとつの活動事例のみを扱っており、識字・日本語活動全体に一般化することは早急である。しかし、この知見から類推されることは、識字・日本語ボランティアは「とりあえずやってみよう」という人にも参加可能な、間口の広いボランティアとして捉えられている可能性がある。一方、実践の場面で、言語についてどう捉え、他者の言語課題にどうかかわっていくかが問われる。その際、相互の言語への考え方や活動目標が対話を通して表明されなければ、表面的な行動を見て判断され、誤解や対立にすたつながらかねない。識字・日本語ボランティアにおいては、始動時期だけではなく、活動実践の中で、ボランティア間の言語意識および言語政策目標、それを達成するための行動について、自由かつオープンに話し合う場が設けられることが望ましい。

本研究では、焦点化されたインタビューを通して、識字ボランティアの動機づけの広がりや深化について明らかにすることができた。今後、より広く言語政策のアクターとしてのボランティアの意義や特性について明らかにするためには、ウリハッキョとは活動目標の異なる日本語教室を事例としたり、ボランティアを辞めてしまった人を対象とした調査などにも取り組んでいく必要がある。さらには、識字・日本語教育に限らず、民族言語継承活動やボランティア通訳・翻訳など、あらゆる言語関連ボランティアについて研究を行うことが求められる。また、ボランティアが有意義に活動に参加できることは、活動の維持と活性化において不可欠であるものの、一義的には学習者にとってより望ましい場となることが大切である。ボランティアの動機づけや、それをめぐるメンバー間の交渉が、学習者にとってどのような作用を及ぼすかについて見て行くことも、今後の重要な課題のひとつである。

【謝辞】 本論は、調査にご参加くださった、ウリハッキョ共同学習者の方々のご協力なくしては実現できませんでした。心より感謝申し上げます。また長年、多文化共生に取り組み、筆者が学生時代から多くの示唆と励ましをくださり、今回の調査を快諾してくださった川崎市ふれあい館の三浦知人館長、ウリハッキョ担当の原千代子さん、ほか職員の方々にも深く感謝申し上げます。

注

- 1 本研究の調査は日本学術振興会の科学研究費補助金（基盤 C22520441）を受け、取り組んだものである。
- 2 外国人への日本語教育に限らず、多くの語学教育の実践者は、自身の活動を言語政策の一部とはみなしていない。この点については引き続き検討が必要だが、ここでは地域の識字・日本語教育活動を言語政策研究の枠組みで捉えることで、新たな知見が得られるという立場に立って考察を進める。
- 3 韓国・朝鮮語で「私たちの学校」の意。
- 4 たとえば、動機づけの強さを「目標を達成した時に感じる価値×目標を達成できるかの期待（確立）」とする期待＝価値理論や、自分の行動を自由に決定できる可能性（自律性）が高いほど意欲が高まるとする自己決定理論などがある。
- 5 項目の日本語訳は坂野他（2004）に準じた。
- 6 事例概要については、同データについて差異・共通性・パワーの認識の相違について分析を行った猿橋（2011）も参照のこと。
- 7 詳しくは川崎市ふれあい館高齢者識字学級・ウリハッキョ（2011）を参照のこと。
- 8 川崎市ふれあい館では識字活動にかかわるボランティアを「共に学ぶ者」との位置づけから共同学習者と呼んでいる。
- 9 韓国・朝鮮語で「おばあさん」の意。共同学習者はウリハッキョの学習者を総称して「ハルモニ」と呼ぶこともある。

文献

- 川崎市識字学級研究開発委員会（2002）「識字または日本語に関する活動の調査：データ集」
- 川崎市ふれあい館識字学級・ウリハッキョ（2011）「おもいはふかく：ウリハッキョの作文集」
- 坂野純子 矢嶋裕樹 中嶋和夫（2004）「地域住民におけるボランティア活動への参加動機と満足感の関連性」『東京保健科学学会誌』7（1）pp.17-24
- 佐藤郁哉（2008）質的データ分析法—原理・方法・実践 新曜社
- 猿橋順子（2011）「多文化共生活動における差異・共通性・パワーの認識：在日コリアン高齢者識字活動参加者への聞き取り調査から」多文化関係学会編『多文化社会日本の課題：多文化関係学からのアプローチ』pp.57-78 明石書店

- 文化庁文化部国語課 (2010) 「平成 22 年度国内の日本語教育の概要」 http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaihoua/h22/pdf/h22_hanrei.pdf (最終アクセス 2011 年 9 月 1 日)
- 文部科学省文化審議会国語分科会 (2009) 「国語分科会日本語教育小委員会における審議について：日本語教育の充実に向けた体制整備と「生活者としての外国人」に対する日本語教育の内容等の検討」 http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/nihongo_curriculum/pdf/kokugobunkakai_shingi.pdf (最終アクセス 2011 年 9 月 1 日)
- Ager, D. (2001) *Motivation in language planning and language policy*. Clevedon UK: Multilingual Matters.
- Canagarajah, A. S. (Ed.) (2008) *Reclaiming the local in language policy and practice*. NY: Routledge.
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A. Haugen, J. and Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of personality and social psychology*, 74(6), pp1516-1530.
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. NY: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow:Longman.
- Finkelstein, M. A. (2008). Volunteer satisfaction and volunteer action: A functional approach. *Social behavior and personality*, 36(1), pp.9-18.
- (2010). Individualism/collectivism: Implications for the volunteer process. *Social behavior and personality*, 38(4), 445-452.
- Holdsworth, C. (2010). Why volunteer? Understanding motivation for student volunteering. *British journal of education studies*, 58(4), pp.421-437.
- Menken, K & García, O. (Eds.) (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. NY: Routledge.
- Pakir, A. (2003). Language and education: Singapore. In J. Bourne & E. Reid (Eds.), *World yearbook of education: Language education* (pp.267-279). London: Kogan Page Publisher.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. NY: Routledge.

Turner, J. C. & Patrick, H. (2008). How does motivation develop and why does it change? Reframing motivation research. *Educational psychologist*, 43(3), pp.119-131.

The motivation to volunteer in Japanese literacy education The combination of VFI motives and LPP motives

SARUHASHI Junko

Most of the actual linguistic supports for immigrants in Japan are carried out by volunteers. However, there has been limited research concerning volunteers as actors of language policy and planning (LPP). Hence, this study, viewing each volunteer as a LPP actor, aims to explore the process of developing their motivation to volunteer. The author conducted focused semi-structured interviews with volunteers who continuously participate in a Japanese literacy class for mainly elder Korean learners who started living in Japan before WWII.

The results showed that, firstly, the volunteers' motivations of sustainable commitment were developed as they practiced teaching activities and interacted with learners and other volunteers. The motives from Volunteer Functions Inventory (VFI) appeared from the beginning, and then LPP motives appeared later. It was worth noting that volunteers were more sensitive and less tolerant of others' LPP motives than their VFI motives.

Secondly, on the one hand, recognizing different motives of others can positively stimulate deeper commitment to the volunteering activities. On the other hand, if there were no discussion among volunteers, people would translate others' LPP motives from their surface-level behavior, which might lead to misunderstanding or mistrust between them. Therefore, occasional meetings to share and understand LPP motives are important in order to sustain the vitality of the Japanese literacy teaching activity.

(青山学院大学)