

地域日本語教室支援者の 「対話型」活動に対する意識

田中 真寿美

1. はじめに

2017年6月現在、日本に在住する外国人は過去最高の247万1,458人となった。日本語を母語としない外国人が日本で生活する上で、必要な日本語力を身につけられるかは、本人や家族の生命、仕事、教育、生活の質などに関わる重要な問題である。地域の日本語教室などと呼ばれる場には多様な人々が参加しているが、近年、在住外国人と日本人は地域で共に生きる「生活者」であり、共に学び合い、人間関係を築く中で、互いに日本語のコミュニケーション力を身につけようという「双方向の学び」が地域日本語教育には重要だと考えられるようになった。

しかし、「双方向の学び」は、文法の教え方自体は難しいものの扱う文法が明らかな、文法シラバスの教材を用いた教え方ほど広まっていない。また、御館（2013）が述べるように、「双方向の学び」を実現するための「対話中心の活動」についても、実践現場での活動の実態やその効果・課題は未だ明らかになっていないと言いき難い。

本稿では、生活や趣味といった身近な話題での交流を通して自己を開示し合いながら日本語を学ぶ「対話型」活動が、地域の日本語教室で活動する支援者達にどう受け入れられているかを探り、「対話型」活動が地域日本語教育に浸

透するための課題を明らかにすることを目的とする。

2. 地域における日本語教育

第二次世界大戦後の日本国内における日本語教育の対象は、主に留学生、日本研究者、宣教師、外交官だったが、1970年代後半以降はビジネスマン、国際結婚した日本人の配偶者、永住者、技能実習生、及びこれらの人々の家族など、大きく多様化してきた。これは、1970年代のインドシナ難民の受け入れや中国残留邦人の帰国、1980年代の日本経済の好調、1990年の「出入国管理及び難民認定法」改正法の施行などにより、在留外国人が増えたことが背景にある。

インドシナ難民や中国からの帰国者に対しては、定住支援策の一環として定住支援施設において国による日本語教育が行われた¹が、施設退所後のこれらの人々や、大学や日本語学校等、日本語を学習する場を持たない人、そういった教育施設以外で学びたい人が日本語を学ぶ場は、地域の自主的グループや国際交流協会などの公的機関が開く日本語教室であった。2014年現在、日本語教室は全都道府県にあり、域内に日本語教室がある地方公共団体の割合は、全国平均で32.5%となっている（文化審議会国語分科会2016）。そして、日本語教室で主な担い手

1 両者は閣議決定や閣議了解などをもとに受け入れられ、インドシナ難民には575時間、中国残留邦人には525時間の日本語教育が行われた（文化審議会国語分科会2016）。

となっているのは、現在に至るまで、必ずしも日本語教育の専門知識や資格²を持たない地域住民である。

日本語教室は日本語学習の場のみならず、地域住民との国際交流の場、医療、労働、法律などの相談の場といった複数の機能を持ち、多重な役割を果たしている（ヤン2012）。そして、そこで果たされるべき目的は、「外国人の日本語習得にとどまらず、すべての住民が共生できる多文化共生社会を創造すること」とされる（池上2007）。そのため、日本語教室では外国人だけが日本語や日本の習慣を学ぶだけでなく、日本人の側も多文化社会の性質や問題の解決法、そして、日本語を媒介語として使ってコミュニケーションできるような能力を身につけることが必要である（深澤他2006）。

このような認識が広がり、文化庁の文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（2010）は、地域で学び、暮らす「生活者としての外国人」に対する日本語教育は、対話により相互理解を促進するとともに、コミュニケーション力の向上を図り、「生活者としての外国人」が日本語を用いて社会生活に参加できるようになることを目指すものであるとした。また、その指導方法のポイントとして、①地域・学習者に応じた教育内容の選択と工夫を行うこと、②教室活動は行動・体験中心のものとし、実際に「できるようになる」ためのものとする、③それぞれの地域における専門家や地域住民を巻き込み、日本語教室を開かれたものとする、④対話による相互理解を促進していくこと、の4点が挙げられている（文化審議会国語分科会日本語教育小委員会2011）。

現状では、地域の日本語教室で「教える－教えられる」という、日本語母語話者（無償・有

償の日本語支援者）の優位性が生じたり、必ずしも外国人住民のニーズに合わない文法積み上げ式の教科書を使ったりするなど、「学校型」の日本語教育が行われていることが多い。地域日本語教育には、外国人・日本人双方が日本語を使って（時には他言語で）学び合う「双方向の学び」（日本語教育学会2008）への転換が求められているのである。

では、地域の日本語教育の主な担い手である日本語支援者³には「双方向の学び」への志向は見られるのだろうか。以下では、まず、日本語支援者を養成する講座と活動中の支援者のブラッシュアップ講座の内容に「双方向の学び」への志向が見られるようになったかを確認する。

3. 日本語支援者の養成・研修講座の変遷に見る「双方向の学び」

前章で述べた通り、地域の日本語教室は地域の自主的グループや国際交流協会などの公的機関、近年ではNPOなどの民間団体などにより開催され、主な担い手は無償・有償の日本語支援者である。これら団体は、新たな人材の確保のための日本語支援者養成講座や、活動中の日本語支援者のブラッシュアップのための研修講座を開催している。地域日本語教育と、高等教育機関や日本語学校などで提供される日本語教育は、教育活動への参加者、その目的とニーズ、参加者に求められる要件などが異なる。そのため、前者を主に担う日本語支援者と後者の日本語教師とでは、その養成方法が異なるはずである。しかし、日本語支援者の養成は先行して行われた日本語教師の養成をなぞる形で始まった。つまり、その内容は文法積み上げ式の教科書や文法知識の定着を狙った教材の使用を想定

2 ここでは大学での日本語教育学の専攻、日本語教育能力試験の合格、420時間相当の日本語教師養成講座の修了を指す。

3 日本語教育では「ボランティア」が一般的に用いられるが、有償の支援者もあり、語義の混乱を避けるため、本稿では「支援者」を用いる。

し、日本語教育学や日本語学、その周辺領域の知見をもとにした教授法の教育であった。

米勢他（2005）によると、地域の日本語支援者の養成は、2000年頃から教科書の教え方を中心とした講座内容から、地域の日本語支援活動の特徴を踏まえた知識や実践を取り入れた内容で実施するようになっていったという。日本語教育学会（2008）が行った全国の日本語支援者養成講座・研修講座の内容の実態調査によると、既存の「学校型」の日本語教授法を市民向けに扱うものもあったが、日本語支援活動がどうあるべきかという理念に関する問題意識や従来の教授型支援を目指した講座の効果のなさへの反省などから、講座内容は多様に広がっていることが報告されている。また、文化庁の「生活者としての外国人」のための日本語事業に採択されたプログラム内の養成講座・研修講座の内容を2008年度と2013年度で比較した俵山他（2017）の分類によると、「教授法理論」「第二言語習得理論」「（非母語話者向け）日本語学習」「教案」「模擬授業」といった既存の教授法に沿った内容は減少する一方、「異文化理解」「多文化共生」「やさしい日本語」といった外国人とのコミュニケーションの方法に関する内容は増加していた。他にも、「地域日本語教室の意義と目的」、「教材作成」も倍増していた。さらに、「『生活者としての外国人』に対する日本語教育」という内容も、2008年度には見られず2013年度に新たに見られた。これらは、文化庁の文化審議会国語分科会が2010年以降、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案と、その活用のためのガイドブック、カリキュラム案に基づいた教材例集などを取りまとめたことが背景にあると思われる。

このような変遷には、地域日本語教育と日本語支援者養成・研修講座の理念の移り変わりがよく表れている（深沢他2006）。すなわち、日本語支

援者養成・研修講座には「教える・教えられる」関係を超越して双方向の学びを目指す「新しい人材育成の動き」の形成、継承・発展があるのである。

では、地域の日本語教室の支援者には「双方向の学び」は志向されているのだろうか。以下では、「双方向の学び」を実現するための「対話型」と呼ばれる活動を取り上げた養成・研修講座について述べ、そこで学んだ支援者の「対話型」活動についての語りから、支援者の「双方向の学び」への志向を探る。

4. 養成・研修講座の実施

4.1 青森県 X 市の日本語支援団体 Y

ここでは、青森県 X 市の日本語支援団体 Y を取り上げる。Y は在住外国人に対する日本語教育の支援を通じ、外国人の生活支援ならびに交流促進を図るとともに、国際交流に関わる市民、行政、企業との仲介を行い、地域の国際交流に寄与することを目的としている。1994年から X 市国際交流協会に委託されて年間35回、週1回約2時間で日本語教室を開いている。日本語教室以外にも、外国人児童・生徒、外国人実習生に対する日本語支援や交流促進のためのイベントなども行っている。教室活動をデザインする「地域日本語教育コーディネーター」はいない。Y で活動中の日本語支援者はおよそ15名で、日本語支援活動には「講師料」が支払われている。活動中の支援者のための研修会を年2回、活動希望者への新人研修も行っている（2017年は1回5日間の講座）。

開催している日本語教室は、本来、初級のみの開講であるが、参加者の日本語レベル別に5クラスあり、いずれもクラスレッスンが中心の教授形態となっている。どのクラスも支援者が2人ずつ（1人はメイン講師、もう1人はサブ講師として）入る。文法シラバスの『みんなの日本語』⁴に沿った内容を日本語で教える直接

法を取っているが、進度などは試行錯誤してきた経緯があり、教科書の問題中心ではなく発話を生む活動も意識して取り入れるようにしているという。主な参加者はJETプログラム(The Japan Exchange and Teaching Programme)で来ている英語教師やアメリカ軍の軍人、地域で働いている人、留学生、また、それらの家族で、日本語力がゼロ初級の人や来日直後の人はおらず、中級の学習者も来る。筆者が見学した2016年2～3月は、いずれのクラスにも10人程度の参加者がいた。

新人研修においても『みんなの日本語』に準拠した動詞・形容詞の活用など文法の教え方や、導入ードリル練習－応用－まとめといった授業の構成と教案作りを扱う一方、日本語教室など地域の日本語支援活動で支援者との交流を通して日本語を学ぶことを想定して作られた教科書(『にほんご宝船』⁵『にほんごこれだけ!』⁶)を紹介し、文法知識の習得・運用だけでなく参加者・支援者間の交流にも留意していることがうかがえる。

4.2 養成・研修講座について

4.2.1 研修講座

筆者は、2016年6月にYの研修会の講師を務めた。参加者はYで活動中の日本語支援者13名だったので、この講習は日本語支援者の養成講座ではなく、研修講座であった。2時間の講座で、Y側から要望のあった内容(①地域の日本語教室と大学の授業の違い、②中級授業の内容)と、筆者が提案した内容(③複数タスクを組み合わせた活動、④対話型活動の紹介)を扱った。この講座では、「双方向の学び」を実現するために、生活や趣味といった身近な話題

での交流を通して自己を開示し合いながら日本語を学ぶ活動を「対話型」活動と呼び、「対話型」活動の理解促進とリソースの提供を目的に、④を名古屋大学の俵山雄司氏とともに行った。

4.2.2 養成講座兼研修講座

2017年2月には、青森県国際交流協会主催の日本語支援者養成・研修講座⁷で講師を務めた。この講座は、日本語支援に興味があるがまだ活動していない人と、既に活動中の日本語支援者の両者を対象としていた。そのため、この講座は養成講座兼研修講座となった。この2017年の講座の参加者32名には、Yで活動中の日本語支援者12名が含まれていた。2時間半の講座の内容は筆者が決めた。この講座では、これから支援を始めることを望む人にも活動中の人にも、上述の「対話型」活動への理解促進、また、実際に「対話型」活動の実施のためのリソースを提供することを目的とした。具体的には、①地域日本語教室に参加する外国人の学習ニーズ、②地域日本語教室という場と支援者に求められる役割、③文法的正しさ以外で考慮すべきこと、④共生社会で必要な共に学ぶ・活動する姿勢、⑤設定されたテーマ(チラシを使って買い物する)と目的(チラシを見て商品を確認し、それを店で買うことができる)に従っての活動案作り、の5つであった。

これら2つの講座を通し、「対話型」活動の要点、すなわち、日本語教室では支援者は日本語の文法を教えるだけにとどまらず、交流を通して外国人参加者と理解し合うことが大切であることと、地域のリソースを使って参加者のニーズに沿う様々な言語活動を体験することが可能であることを示した。

5 春原憲一朗監修 アスク出版

6 庵功雄監修 ココ出版

7 平成28年度多文化共生の自力型地域拠点づくり推進事業 日本語学習サポーター育成研修会「外国人に日本語を教えてくださいませんか?」

5. 講座受講後の日本語支援者の「対話型」活動への取り組み

「対話型」活動がYのメンバーにどのように捉えられたかを、講座直後のアンケートと時間を置いてからのインタビューで見ていく。

5.1 養成講座兼研修講座後のアンケート結果

4.2.2で述べた講座後、受講者に「対話型」活動についてのアンケート調査を行った。回答は無記名で、活動歴と、地域の日本語教室で文法を中心としない「対話型」活動が浸透しないのはなぜだと思うかについて記述を求めた。32名の受講者のうちアンケートを提出したのは29名で、このうち日本語支援活動中の人は14名だった。この14名のうち10名がYのメンバーであっ

た。本稿では、回答不備の2名分を除いた8名分の回答について見ていく。

8名のうち「対話型」活動を取り入れていると書いていたのは1名で、残りの7名は支援歴によらず、「対話型」活動を難しいものと受け取っていた。対話型の難しさとして、3名がトピック選びなどの教材の準備に要する時間や支援者のスキルの不足、また、スキットのように事前に決められた内容でなく偶然に起こる質問や会話の流れに支援者が対処する困難さに言及していた。他に、2名が「対話型」活動の前提と想定したと考えられる語彙や文法の指導に時間が取られることや、「話せるようになってからでないと交流できない」といった言語の学習に対するビリーフを、1名は「対話型」という新しい活動の取り入れ方が不明であることを挙げていた。表1に、回答をまとめたものを示す。

表1 対話型活動が浸透しない理由〈 〉内は活動歴

〈1年未満〉受け入れる体制が整っていないから。そのやり方をやってみたい、興味がある人は多いと思うが、どうやったらよいかわからないという人が多いと思う。
〈2年〉教える側が想定していない内容を日本語が話せない相手に即興で教えるのがとても難しい。
〈6年〉文法中心の授業は教えやすい。対話中心の授業をするためには、生徒さんの ⁸ の能力に合わせて、スキットを作成する必要があり、毎回大変で時間もかかる。
〈8年〉私達の側に「言葉が分からなければコミュニケーションが取れない」という大前提があり、だから「付き合えない」という結論に至るのではないか。
〈8年〉教科書内の会話練習ができないくらい、単語や文法を教えるのに時間が過ぎてしまう。
〈14年〉難しいから。

5.2 インタビュー

アンケートでは「対話型」活動が浸透しない理由として、支援者のビリーフ、スキル、支援内容の時間配分、取り入れ方の不明が挙がっていたが、このようなコメントが出る要因や背景にはどのようなものがあるのだろうか。また、「対話

型」活動を取り入れている人にとっては、どのような難しさがあるのだろうか。これらを明らかにするため、4.2で述べた2つの講座に出席していた8名に、個人あるいは2～3人のグループでのインタビュー（計5組）を行った。インタビューは2017年2～3月に、日本語教室終了後の活動場所で、およそ30分から1時間行われた。データ

8 Yの支援者は教室への外国人参加者を「生徒（さん）」と呼ぶ。この呼称を通しての「教える－教えられる」の関係性の考察は、本稿では行わない。

取得に当たっては、研究目的、データの管理・使用、プライバシーへの配慮などについて口頭と書面で説明し、承諾書に署名をもらった上で、録音した。

5.2.1 インタビューの質問項目と分析方法

インタビューでは、①「対話型」活動への取り組みについて、②現在の日本語支援活動で感じている悩みや困難点の2点を中心に尋ねた。録音データは文字化され、質的データ分析手法であるSCAT (Steps for Coding and Theorization、大谷2008、2011) を用いて分析した。SCATはテキストを切片化し、<1>データ中の注目すべき語句の抽出、<2>データ外の語句を使用した

一般的な概念による<1>の言い換え、<3><2>を説明するテキスト外の内容(語の背景、条件、原因、結果、影響、変化など)の記入、<4><1>から<3>に基づいて浮かび上がってくるテーマの概念化という4つのステップに従ってコーディングするものである。そして、データに記述されている出来事に潜在する意味や意義を見出すために、<4>段階目に出てきたテーマ・構成概念を用いて「ストーリーライン」を作成し、理論記述を行う。本研究では、5組のインタビューデータそれぞれからストーリーラインを作成した後、それらを統合して、新たなストーリーラインを作成し、理論記述を行った。

以下に、支援者aが「対話型」活動への取り組みについて答えている部分の分析例を示す。

表2 SCATによるインタビューデータ分析の例

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)
1	調査者	特に、取り入れる面では、上ではそれほど障害はないんでしょうか。	取り入れる面で 障害	「対話型」活動を実践する上で困難点はないか		
2	支援者a	ないです。ただ、難しいと思うのは、やって、楽しい、生徒の発話もたくさん出るんですけど、焦点もぼやける。明らかに文法を教えているクラスは、今日これをやったっていう重点事項があるんですけど、その重点事項が見えづらい。これは、まあ私の力がないせいなのかもしれないんですけど、でも、T先生が教えてくださった。ま、なんか振り返りのように、こうまとめがあったりとか今日これをやりましたねっていう、あそこの、部分がやっぱり必要なんじゃないかなあと、もう一回、思いました。	焦点もぼやける T先生が教えてくださった、振り返りのように まとめがあったりとか今日これをやりましたねっていう、部分がやっぱり必要	活動内容の焦点 扱った内容の振り返り まとめ部分の必要性	実践している対話型活動の改善策	対話型活動実施における1回の活動の目標の明確化とそのための工夫
3	調査者	なるほど。今までそれまでも試行錯誤の上、色々やられてたんですね。				
4	支援者a	うん。で今日は、ストーリーを作らしよう、言葉をつなぎましようっていうこともやってきたんですけど、なかなか、発話を重視すると、生徒たちもそこまでそこに重点を置かなくなってくる、自由性がなくなってしまう。	ストーリーを作らしよう、言葉をつなぎましよう 発話を重視すると、生徒たちもそこまでそこに重点を置かなくなってくる、自由性がなくなってしまう	絵を使って話す活動話を重視すると、使うべき語句や文法的正しさが忘れられるし、語句や文法に注意し過ぎると、発話の自由さがなくなる	使ってほしい語句の提示	対話型活動実施における1回の活動の目標の明確化
5	調査者	難しいですね。先生のようなやり方だと、毎回毎回でも大丈夫そうですか。	毎回毎回でも大丈夫	対話型活動を毎回の支援活動に取り入れるのは可能か		
6	支援者a	でも、産みの苦しみですね。たくさんの本を見るんですけど、この本を1冊使えば大丈夫っていうような本は見つからないんですよ。	1冊使えば大丈夫っていうような本は見つからない	「対話型」「活動型」の教科書は見つからない	多彩な活動を行うためのヒントとなる外部リソースの存在	外部リソースのなさ
支援者aの「対話型」活動への取り組みについてのコメントは全14						
ストーリーライン(現時点で言えること)	取り入れている人は、ヒントとなる外部リソースがない中、1回の活動での目標を明確にすることや新たな学びを生むことに難しさを感じている。また、よい方法だと思っYの中で紹介しているが、支援者個々に教材の選定・加工のためのスキルと時間、対応力がなければ取り入れるのは難しいし、見学の機会もなければ、学校型に馴染んでいる人は特に、教科書に沿わない活動は難しいので、グループ内への浸透も難しい。かといって、新たな指導方針だと押し付けることはできない。確かに、他の支援者が注力している基本的な文法の導入がされていなければ対話活動もバランスよくできないだろうと感じている。					
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> 対話型活動の取り入れは、実践内容の紹介だけでは行われない。 対話型活動の取り入れには、個々の支援者が感じる困難点を取り除くことが必要だ。 対話型活動の取り入れには、対話型活動の見学の機会が必要だ。 支援グループの活動方針は、メンバーのリーダーシップがあっても変更が難しい。 					

5.2.2 「対話型」活動の難しさ

講座後、2人を除き、大半の支援者に対話型は取り入れられていなかった。「あれ、取り入れられたらねえ、面白いんですけどねえ」というコメントに見られるように、評価しつつも取り入れなかったのは、どういう理由があったのだろうか。また、取り入れている人にとって、「対話型」活動の難しさはどこにあるのだろうか。以下に、「対話型」活動への取り組みについてのコメントから作成されたストーリーラインを示す(下線は5.2.1で述べた<4>段階のテーマ・構成概念)。

取り入れられない理由の1つ目は、「正しい日本語」で「話せない人」の存在である。教科書にも従うというグループの支援方針や支援者自身の文法重視のビリーフにより、フォームの習得が重視される。また、その場でトピックを与えるような提示方法が取られると、活動内容・方法に対する不理解や、語彙・社会文化知識の不足のため、話せない参加者も多い。2つ目に、参加者のニーズが話すこと以外にもあることが挙げられる。3つ目に、教材の選定・加工のためのスキルと時間、その場で出される質問などへのとっさの対処が求められること、また、支援者数の面でも、実施するには支援者の負担が大きいことが挙げられる。4つ目に、「対話型」活動について明確に理解するための外部リソースの不足も挙げられる。

取り入れている人は、1回の活動での目標を明確にすることや新たな学びを生むことに難しさを感じている。

5.1のアンケートでは、支援で優先される内容について、「話せるようになってからでない

と交流できない」といった言語学習に対する支援者のビリーフや、単語や文法の指導に時間が取られるという支援活動内の時間配分の影響が見られた。インタビューでも、「文型とか語彙の積み重ねがあつてこそ、対話ができるっていう頭がどうしてもあつて」など文法重視のビリーフや、「今日は形容詞のて形をつなぎました⁹ので、もっと時間があれば」など、フォームの習得を重視していることが述べられ、話す活動が行われにくいことがわかった。

アンケートで出てきた要因以外には、教科書にも従うというYの支援方針と、日本語能力試験対策や漢字練習などの参加者のニーズもまた、話す活動を優先しない背景となっていることがわかった。また、「いごこう、ちょっと正しい言い方というのを、教えなければということでも教えても」などと、正しい日本語で話すことを目指し、支援者は参加者がうまく話せないと見なしている可能性があることがわかった。さらに、話す活動をして(あるいは、しようとしても)参加者が話せずうまくいかないのは、その場でいきなりトピックを与えるため、参加者が理解できなかったり、語彙を準備できなかったりするからだという可能性があることがわかった。インタビューでは、「名刺なんかでも、意外と知らなかったりね。多分わかるだろうと思つてることをこう見せても、わからなかったりすると、先に進めなかったりね」など、社会文化知識は教室で扱うトピックとは見なされず、参加者の社会文化知識の不足は、話す活動を停滞させるものとして否定的に捉えられていた。

支援者の負担についてはアンケートでも挙げられていたが、インタビューでも教材選定・加工のためのスキルと時間の不足、とっさの対処の困難さなどが挙げられた。インタビューでは

9 例えば「あの店は安くておいしいです」など、2つの形容詞を続けて述べる場合、「安い」が「安くて」になるように、初めの形容詞の種類によって語尾を「て(で)」の形に変換する練習をしたということ。

その他、支援者数の不足にも言及され、それが「対話型」活動実施の上で、個々の支援者の負担を増すと見なされていることがわかった。

アンケートでは、「対話型」活動の取り入れ方が不明であることが挙げられていた。これに関連することとして、インタビューでは、自発的に参考文献を調べたが「対話型」活動について完全に理解できていない支援者がいること、実践のヒントとなる市販教科書が少ない、実際に「対話型」活動を見学する機会がないなど、リソースの不足が挙げられた。

「対話型」活動が教科書を使って文法を中心に教えるよりも難しい点として、「やって楽しい、生徒の発話もたくさん出るんですけど、焦点もぼやける。明らかに文法を教えているクラスは、今日これをやったっていう重点事項があるんですけど、その重点事項が見えづらい」といった「対話型」活動の目標の明確化と、活動から新たな学びを生むことに、支援者の工夫を要する点が挙げられた。

5.2.3 Yの支援を取り巻く状況

インタビューでは、「対話型」活動を実践している支援者は、受講により「今まで自分がやってきたことがこれでよかったんだっていう確信を得ることができた」ので、「自信につながった」と述べていた。しかし、グループ内に「対話型」活動は浸透していなかった。支援者の実践は、YやYの支援者を取り巻く状況に影響を受けていると考えられる。以下は、現在の日本語支援活動で感じている悩みや困難点についてのコメントから抽出されたストーリーラインである。

Yの支援者は、地域の日本語教室の参加者のおかれた状況を理解しており、上手に教えたいという指導技術の向上を希望している。クラスでは媒介語（英語・中国語）の使用・不使用により参加者間で不公平を生じさせないことやク

ラス内のレベル差への対処が難しい。また、参加者が日本語で発話することを重視してはいるが、参加者と支援者の関係性の浅さを感じたり、参加者が日本語で話していても単なる私語はやめさせるために遠慮を感じながら注意するなど、「教える－教えられる」の関係への戸惑いもある。特に支援経験の浅い支援者は「教案作り」に長い時間を要するなど指導形態に起因する困難点を抱えている。教室運営面では、支援者の質の向上を図る勉強会の機会と支援者数の確保が課題だ。OJT (on the job training) 中の新人支援者の指導などでも忙しいメンバーの負担を減らす育成体制の構築も必要だ。また、講習を受けてもグループ内での支援方針の変更にはメンバーの同意が必要で、容易ではない。

Yで「対話型」活動を実践しているメンバーは、自分の実践内容をY内で報告・紹介しているが、Y全体への導入は実現していない。それは、「ボランティアだから。会社じゃないので。私が、上でもないし、下でもないし。強制力がないので、いちいちっていうかみんなで話し合いながら、1つ1つ決めていく」というグループ内での支援方針の決定方法が取られている中、支援者にとって負担の大きい「対話型」活動を「あまり強く推し進めると、辞めたいっていう先生もいた」ためだ。

支援者の負担は、教案作りやOJT中の新人支援者の教案の添削など、Yの指導形態に起因する要因によってももたらされている。教室運営を容易にする支援者数の確保が課題の1つだが、「ある程度の体系的な、カリキュラム的なものがないと、急に人を増やすっていうのは難しい」と、メンバーの育成体制も同時に課題に挙がった。この支援者の負担が「対話型」活動の実践や実践への準備を思いとどまらせる背景の1つになっていると考えられる。

また、インタビューでは、「私としては、毎日とは会ってはいませんが、ある程度の深さ

まで知り合いになりたいと思ってるんです」「私たち教師と生徒さんとの関係が深まらないですねえ」などと、支援者は参加者との関係性の浅さを感じていることがわかった。また、「大分年上の方とかも生徒にいらっしゃるし、お仕事後にわざわざ来ていただいているっていうのもあるし、注意の仕方が悩む時があります」など、「教える－教えられる」の関係に戸惑いを感じていることがわかった。

Yの日本語教室への参加者は、仕事や学業、家事を終えた、あるいは合間の夜間、近くない距離を、冬は道路状況が悪い中、時には支援者に送迎してもらいながら、通ってくる。家では勉強する時間が取れない人もいる。そのような地域の日本語教室の参加者のおかれた状況をよく理解している支援者達は、限られた日本語教室の時間で参加者の理解が深まるよう、自分の教授技術を向上させることを強く願っている。しかし、地方都市で支援者向け研修の機会を得ることも、研修を求めて大都市へ行くことも難しい。また、ボランティア、支援者と言っても、多くの人は日中仕事を持ち、上述のように支援活動の準備で時間的に余裕がない。そのため、「この前のような研修会なんかすごくいい機会だと思えますね」などと、県内での養成講座・研修講座には積極的な姿勢を見せる。

今後、地域日本語教室で「双方向の学び」を実現する人材を育成するには、支援者向けの養成講座・研修講座はどうあるべきか。

6. 考察

Yの支援者のほとんどが「対話型」活動を取り入れていなかったという点において、Yの支援者に「双方向の学び」への志向は見えなかった。しかし、参加者との関係性の浅さや「教える－教えられる」の関係といった、「双方向の学び」ではない状況は否定的に捉えられていた。御館（2013）は「対話活動」の効果として、支援者と参加者の「顔と顔が見える関係の構築」

を挙げているが、Yの支援者が持つ状況の認識がY内で共有されれば、「対話型」活動の取り入れの大きな理由となりえる。

取り入れに関しては、5.2.3で見たように、支援グループの方針を変えるのは個人の力では難しいことがわかった。また、養成講座・研修講座で「対話型」活動を紹介しても、外部のリソースも少なく、教材の準備にも個人では着手しにくい。そのため、養成講座・研修講座では「対話型」活動を「紹介」するのではなく、「体験」させる形にし、すぐに導入できるような実践的なものにして、「対話型」活動への理解を促すべきであろう。

インタビューでは、支援者の文法や語彙など言語知識の習得に対するビリーフの存在が改めて明らかになるとともに、それに対する参加者のニーズがあることもわかった。そのため、1回の支援活動の中で時間を区切る、別の曜日に行くなど、言語知識の習得を中心とする従来の支援活動と分ける形で「対話型」活動を行えば、「正しい日本語」にとらわれ過ぎずに対話できることを示す必要がある。実践的な講座にするためには、自分達の教室で、どのような形、頻度で開催できるか、想定させるべきだろう。

御館（2013）は、「対話中心の活動」の難しさとして、話題の選定と導入のし方を挙げている。本稿で取り上げた2つの講座では、「対話型」活動の特徴やトピック例、教材や先行地域での取り組みと参考文献を紹介し、活動の疑似体験も行ったが、時間の制約上、実際のトピック選定・教材作成はできなかった。また、インタビューで既に取り入れている支援者が難しさとして挙げた活動目的の明確化や、それに関わる活動の組み立て方なども、十分取り上げることは出来なかった。講座では、扱うトピックの決定や教材作りの作業、活動体験・振り返りまで実際に体験させることが必要だろう。

一連の流れを体験し、振り返るには、十分な時間が必要であり、それを何回も行わなければ

支援者の自信も生まれまい。御館（2013）は、対話活動では文型積み上げ型の活動を行うのとは違ったスキルや能力（「対話力」）が支援者に要求されるが、それは実践を通して時間をかけて身に付けていくものであり、折にふれ活動をふり返り、支援者間で共通認識を持つことが重要だと述べているが、自分（達）の発話をふり返り評価する過程にこそ、専門家のアドバイスが必要だろう。「対話型」活動という新たな支援方法の浸透には、日本語教育の専門家が地域の日本語教室の支援者と信頼関係を結び、導入のための講座を支援者が納得するまで開く、また、講座後も必要に応じてサポートするといった連携が求められると思われる。

引用文献

- 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
- 大谷尚（2008）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き－」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第54巻第2号、27－44
- 大谷尚（2011）「SCAT: Steps for Coding and Theorization－明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法－」『感性工学』第10巻3号、155－160
- 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』平成23～24年度科学研究費助成事業（No.23720266）研究報告書
- 俵山雄司・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』第24号 名古屋大学国際言語センター、45－59
- 日本語教育学会（2008）『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）報告書』
- 日本語教育学会テーマ別研究会「多文化共生社会における日本語教育研究会」カタログ作成チーム（2014）『地域日本語ボランティア講座開催のためのガイドブック』アート印刷
- 深澤のぞみ・中河和子・松岡裕見子（2006）「地域在住外国人に対する日本語ボランティアの養成シラバス」『富山大学留学生センター紀要』第5号、1－15
- 文化庁文化審議会国語分科会（2016）『地域における日本語教育の推進に向けて－地域における日本語教育の実施体制及び日本語教育に関する調査の共通利用項目について－』
- 文化庁文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（2011）『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案活用のためのガイドブック』
- 文化庁文化審議会国語課（2001）「日本語に対する在住外国人の意識に関する実態調査」文化庁ウエ

7. おわりに

「対話型」活動を浸透させるには「外国人参加者とボランティアの対話活動を促す」役割を果たす日本語コーディネーター（日本語教育学会2014）が行政により配置されることが望ましいが、現状ではコーディネーターが存在しない地域も多く、支援者に直接、「対話型」活動についてサポートできる講座の意義は大きい。「対話型」活動については、今後、参加者と支援者間でどのようなインターアクションが起きるのか、どう学びが生まれるのかなどの検証も必要である。これらを明らかにし、より実践的な支援者向け講座のカリキュラム構築が求められる。

- ブサイト < http://www.Yunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/zaiju_gaikokujin.html > 2018年1月29日閲覧
- 文化庁文化語課 (2016) 『平成28年度国内の日本語教育の概要』
- ヤン・ジョンヨン (2012) 「地域日本語教育は何を『教育』するのか－国の政策と日本語教育と定住外国人の三者の理想から－」 『地域政策研究』 第14巻第2・3合併号、高崎経済大学地域政策学会、37-48
- 米勢治子・尾崎明人 (2005) 「日本語ボランティア養成の課題」 『2005年度日本語教育学会春季大会予稿集』 83-88

※本研究は、JSPS 科研費 (No.26370587) の助成を受けた研究成果の一部である。

(青森中央学院大学 経営法学部 講師 たなか ますみ)

要旨

近年、地域日本語教育には、在住外国人と日本人は地域で共に生きる「生活者」であり、共に学び合い、人間関係を築く中で、互いに日本語のコミュニケーション力を身につけようという「双方向の学び」が重要だと考えられるようになった。本稿では、日本語支援者を養成する講座と活動中の支援者のブラッシュアップ講座の内容の変遷をたどり、講座に「双方向の学び」への志向が見られるようになったことを述べた上で、養成講座・ブラッシュアップ講座を受講した青森県 X 市の日本語教室の支援者に「双

方向の学び」が志向されているかを、アンケートとインタビューから考察する。インタビューデータは質的データ分析手法である SCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いて分析した。インタビュー分析の結果、「双方向の学び」を実現するための「対話型」活動の難しさと、「対話型」活動を取り入れられない背景が明らかになった。これらの結果から、地域の日本語教室に「双方向の学び」を実現するための「対話型」活動を浸透させるためには、支援者向け講座がどうあるべきかを考察した。