

# 地域社会における日本語学習支援活動者の意識に関する研究 — 神戸市と吹田市のボランティア団体を通して —

森山 孝子<sup>†</sup>

Research on the reflections of Japanese study support volunteers  
in Kobe City and Suita City

Takako Moriyama

## はじめに

1990年代以降、日本における在留外国人の増加に伴い、多文化共生社会の実現のためにも在留外国人の日本語習得が大きな課題である。その在留外国人への日本語学習支援活動においては、地域のボランティアの役割が重要となっている。

筆者は2010年に神戸のNPO法人「実用日本語教育推進協会（THANK's）」の「日本語ボランティア養成講座」を受講したのがきっかけで日本語教育に関わっている。THANK'sではいわゆる伝統的な文型積み上げ型の教授法で地域の在留外国人に日本語の学習支援活動を行っているが、地域における在留外国人は生活に必要な日本語力を身につけることが重要課題だと思われる。

そこで、地域における日本語学習支援活動の文型習得と対話活動の関連性を調べるために、教授法が違う2つ団体のテキストやボランティア意識を調査した。そして、双方の同意点と相違点を整理することによって、地域のボランティアの日本語学習支援活動の今後の課題及び、よりよい方向性を探りたい。

## 1. 「多文化共生社会における日本語教育」

### 1.1 国内の日本語教育の現状

令和元年（2019）末に293万3,137人まで増加していた在留外国人数はコロナ感染拡大などの影響により、令和2年（2020）末は288万7,116人（前年末比4万6021人、1.6%減少）に、令和3年（2021）末は276万635人（前年末比12万6,481人、4.4%減少）になった。しかし、令和4年（2022）末の在留外国人数は307万5,213人（前年末比31万4,578人、11.4%増加）で、過去最高を更新し、初めて300万人を超えた。（出入国在留管理庁、2023a.3.24.）

そこで、「国内の日本語教育の概要」（文化庁国語課、

2021）をみてみると、表1-2「国内 日本語機関・施設等数/教師数/日本語学習者数」で示されている通り、2021年度11月現在、国内における日本語教育実施期間・施設等数は2,541、日本語教師等の数は39,241人、日本語学習者数は123,408人となっている。

統計の結果から、機関・施設等数も教師数においても任意団体等は法務省機関に次ぐ2位の位置を占めており、在留外国人支援において重要であることがわかる。特に、職務別でボランティアによる数がトップであることは、やはり日本語学習支援活動において、彼らの役割が重要である事を証明している。

### 1.2 「多文化共生」社会に向けて

「地域における多文化共生推進プランについて」（総務省、2006）によると、「多文化共生」に関しては「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的違いを認め合い、対等な関係を築こうとしている。さらに、「多文化共生の推進に関する研究会報告書（改訂）」（総務省、2020）によると、「地域における多文化共生の意義を①コミュニケーション支援（地域における情報の多言語化、日本語及び日本社会に関する学習支援）、②生活支援（居住、教育、環境、医療・保健・福祉、防災等）、③多文化共生の地域づくり（地域社会に対する意識啓発、外国人住民の自立と社会参画）及び④推進体制の整備について」（p.5）と具体的な施策で示されている。上記のように、外国人の自立と社会参画による「多文化共生社会」の地域づくりを目指すためにも、地域における在留外国人への日本語学習支援が重要であると言える。

### 1.3 生活者としての日本語教育

地域における在留外国人の日本語能力に関して、『「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について』（文化審議会国語分科会、2022）に

<sup>†</sup>2023年度修了（人文学プログラム）

おいては、その目的及び目標に関して以下のように定義されている。

目的としては 言語・文化の相互尊重を前提としながら、生活者としての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、目標としては日本語を使って、健康かつ安全に生活を送ることができるようになること、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なること、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。(p.11)

なお、生活者としての外国人が自立した言語使用者として日本で生活していく上で必要となる日本語能力は概ねB1レベル（表1-3.「日本語教育参照枠」）と指摘されている。（北村、2022）

## 2. 地域社会における日本語学習支援活動の4つの観点

### 2.1 第二言語習得のメカニズム

地域における日本語学習支援活動の4つの観点（「文型習得」「自己表現活動」「対話型活動」「自己主導型学習」）を考察するに当たり、その基本となる第二言語習得のメカニズムを明らかにすること。

白井（2008）は、母語のほとんどの知識が無意識的な暗黙的知識であるのに対して、第二言語習得は意識的に学習され、明示的知識が多かれ少なかれ関わってくるという「言語知識の質」に注目し、第一言語（L1）と第二言語（L2）は根本的に違いがあると述べた。

子どもの母語習得は大体において「習得」、つまり無意識的におこるものであり、そこには意識的「学習」の占める割合は非常に少ないということです。それに対して、大人の第二言語習得には、かなり意識的「学習」の占める割合が増えてきます。（中略）第一言語と第二言語習得の根本的違いの一つは、言語知識の質だと言えます。母語はほとんどの知識が無意識な暗示的な知識なのに対して、第二言語習得は、意識的に学習された明示的知識が多かれ少なかれ関わってくるということです。（pp.109-111）

従って、第二言語習得のためには、明示的知識による「文型習得型」学習法が4つの観点の基本的なものだと言える。

### 2.2 「文型習得型」の学習法

「文型習得型」の学習法として、「文型積み上げ型」の教師指導型教授における「教える—教えられる」の関係について考察する。

許（2011）によると、「教えられる」人は「教える」行為の対象であり、個々に「教える」行為は必然的に「教えられる」対象を伴うとしている。「教える」者は、「教えられる」者に対し発言することによって、自らを「教える」

者にし、相手を「教えられる」者にする。言語規則の共有には相手にそれを「教える」一方、「教えられる」者との合意に達する必要がある。このような「教えられる」者の能動性を前提とする「教える—教えられる」関係を「教える—学ぶ」と捉える。

地域日本語学習支援活動においても、「教える—学ぶ」の「学び合い」の構築、すなわち、学習支援活動は単なる外国人に日本語を教えるだけの活動に留まることなく、日本語を通して様々な言語や文化的な背景を持つ人々のコミュニケーションによる「学びの場」と捉えることが重要であろう。

### 2.3 「自己表現活動」の学習法

キューや例文を使って「文型習得」学習を重ねることにより、学習者は最終的に自己表現ができることが目標である。

ナラティブというマスター・テクストがユニット授業の流れとその中で授業=学習の活動や学習者自身による学習などの全ての基盤になっているところから、このような方法をマスター・テクスト・アプローチと呼んでいる。そして、その基礎日本語教育全体の教育方法としては、自己表現中心のマスター・テクスト・アプローチ、略してSMTアプローチ（self expression-based master text approach）となる。（西口、2015. pp.117-118）

このアプローチでは、学習者が教科書の様々なテーマについて自分のことについて話すことを自己表現活動と呼んでいる。この活動において、学習者は無自覚的に、あるいは意識的に表現者としての自分自身と向き合う経験をすることになる。学習過程において表現のためにことばやフレーズについて探したり、教師に尋ねたりということもあるが、そういう日本語の学習だけが行われるのではなく、コミュニケーション活動において、学習者は自分自身のことが日本語で伝えられることが優先課題といえる。そして、学習者は支援者に対して自身の経験や家族のことなどに関して話をするとときはリラックスして、表情も和む感じがする。従って、マスター・テクスト・アプローチによる自己表現活動においては、自然な日本語で物語を語るようにナラティブに話ができるようになるのではないだろうか。

### 2.4 「課題遂行型」の学習法

#### 2.4.1 ことばのジャンルと言語的交通

「課題遂行型」の学習法を考察するに当たり、バフチンの「ことばのジャンル」に対して、西口（2015）は次のように述べている。

ことばのジャンルに基づく言語習得あるいはイデオロギー的形式という観点の一方で、第二言語習得は発達においては、言語事項の習得を伴うパフォーマンスの向上が求められる。対話的な脈絡でヒューリスティック<sup>1)</sup>に学習者本人によって援用されたり、講師によって補充されたりするリソースである言葉遣いは、ことばのジャンルに基づく言語習得観と、具体的な語の文

法的な構成体の習得やその補強を伴うL2習得現象を架橋するキー概念となる。(pp.29-30)

さらに、西口(2015)は“言語的交通”に関して、次のように述べている。

人と人との実際の対面的コミュニケーションは、当事者たちの生の営み(生産活動や生活活動)の基盤とその上での具体的な接触があつてこそ営まれる。そこで、取り交わされる発話は、そのような基盤と具体的な接触の上に行われることばの行為(verbal act)である。ここでは、人と人が会ってことばを交わしながら交流するそうした活動を一般的に“社会的交通”と呼んでいる。どのような社会的交通も、いうまでもなく、具体的で個別的で唯一である。同じ社会的交通というものはない。言語現象に関するバフチンの関心は、そのような社会的交通やそこで交わされる発話に向けられている。(p.100)

つまり、バフチンによると、発話による人間の言語活動はすべての活動領域と連携しており、“ことばのジャンル”と言われるものである。このことばのジャンルによる日常的な相互行為は“社会的交通”と言われ、対話原理に基づくコミュニケーションによるものである。これはことばのジャンルを基にして発話の構築法を習うことであり、このような言語習得観から、単語や文法などの言語事項は言葉遣いに織り込まれた要素として習得されるとしている。

#### 2.4.2 対話型活動

単語や文型などから自由会話へ発展させていく「文型積み上げ型」に対して、対話原理に基づくコミュニケーションから言語習得を目指す「対話型活動」に関して考察する。

澤田(2022)によると、会話とはライフスタイルや価値観が近い親しい人同士のおしゃべりや常会話のことで、対話とは1対1が原則で、相手に寄り添いながら、相手のことを知り、相互理解が目的のおしゃべりのことだという。

ここでいう「対話」とは単なる「おしゃべり」ではなくて、日本語教育を意識した会話のやり取りということであり、その対話活動が成立するためには、お互いに相手の話に謙虚に向き合う姿勢がなければ成り立たないと指摘されている。(フレイレ, 2018)

対話は人と人がお互いに出会い、お互いの知恵を共有するような行為だから、どちらか一方が謙虚さを持たなければ、対話として成立しない。(p.176)

日本語習得環境としての地域日本語教室で、学習支援者と学習者は相互学習を構築させていく過程において対話型活動が重要であると考えられる。つまり、学習者は学習支援者に寄り添ってもらいながら、実際に話す体験を積み重ねることで、コミュニケーション能力が身についていく。そのためには、支援者もある程度の日本語教育のスキルと

対話をつくり出していく話題作りのネタ(おしゃべりのたね)などに、常にアンテナを張っていることが大切だと言えるだろう。

### 2.5 「自己主導型」の学習法

#### 2.5.1 言語学習におけるアドバイジングの価値

日本語学習法における最新の救援法として「自己主導型、自律型学習法」について考察する。

言語学習におけるアドバイジングの価値に関して、加藤/マイナード(2022)は「言語学習におけるアドバイジングとは、学習者が効果的で意識的で内省的な言語学習者になるのをサポートするプロセスのことです。アドバイザーと学習者の間の対話は、学習者の振り返りを促進するプロセスの要です。」(p.3)と述べている。

また、加藤/マイナード(2022)はアドバイジングの捉え方に関して、モツォン・マクフィアソンを引用して、次のように述べている。

アドバイジングの捉え方は、学習者主体の自律的な言語教育に加えて、ヒューマニスティックカウンセリングやライフコーチングにも通ずるものがあります。(中略)コーチングやチュータリングが文法や発音に関する知識といった学習能力の熟達に焦点を当てるのに対し、アドバイジングは、言語学習に関して学習者が重要だと考えることを見極め、焦点を当てそして達成することを支援するために学習者と共に取り組むことに焦点を当てます。(pp.3-4)

このように、「自己主導型」学習はカリキュラムが決まっている日本語学校などではなくて、地域の日本語教室においては有効な学習の方法だと考えられる。しかし、ゼロ初級やまだコミュニケーションが成り立ちにくい初級前半の学習者に対して、有効性があるのだろうか。そこで、今回のインタビュー調査においては学習者の学習における自律面に焦点を当てることにした。

#### 2.5.2 リフレクション(振り返り)を促進する対話と自己主導型学習

加藤/マイナード(2022)はマクギル・ビーチを引用して、「意図的な対話は人々の間で自然に生じる通常の対話とは異なるもので、効果的な振り返りによる学習には、意図的な対話が必須であります。(中略)そして、言語学習におけるアドバイジングの分野では、学習者とアドバイザーの間の対話は、より深い振り返りを促進するためにも意図的に構成される必要があります」。(p.9)と指摘している。

確かに、レッスン後の振り返りを通して、学習者もアドバイザーも授業の良かった点や改善点を多く見つけ出すことによって、次のレッスンがよりよいものへと繋がっていく

<sup>1)</sup> ヒューマニスティックとは、思考における簡便で直感的な方略をさす。(現代心理学辞典, Japan knowledge Lib) [筆者注]

く。そして、毎回のレッスンの振り返りを記録として残しておくことによって、双方の気づきの促進が体系化されいくだろう。アドバイジングを行うことで、ボランティアと学習者双方が、現在の状況、これから先の到達目標を共有でき、学習を続ける中で原点を振り返る時のことろが出来るだろう。そこから修正したり、変更したりしながら学習を支援していくことが、地域社会におけるボランティアの大きな役割であり、ボランティアだからこそできることではないだろうか。

### 3. 日本語学習支援活動に関するボランティアの意識

#### 3.1 ボランティアの意識に関する先行研究

地域社会における日本語学習支援活動に欠かせないボランティアが、どのような意識で日本語学習支援活動を行っているのかのインタビュー調査の項目を考える上で参考にするため、先行研究を調べた。

新庄（2008）はアンケート調査<sup>2)</sup>から、「ボランティア市民は、なぜ地域日本語活動に参加したのか。」（p.88）という参加の動機に関して、「海外での経験」を挙げている。自分が海外で「外国人」として生活していたときにホスト住民から受けた「恩」を同じように日本社会における「外国人」に返すことで、かつての恩人に「恩返し」をしたいという「『恩』返しの循環」（新庄/西口、2007）の意識である。

次に、「国際交流・支援への興味や関心」には、「異文化に対する関心、興味が強いこと」つまり、外国や外国人との接触を基本的な関心事とし、日本語ボランティアという手段を用いて、自分の興味や関心と広く深くつながろうとしている姿が窺える。（新庄、2008）

さらに、「地域日本語教育」に関わる人々の活動を形作る意識とビリーフ」に関して、星（2015）は日本語教授型、交流型のいずれか、もしくはその両方の活動を行っている方々に協力を求め、インタビュー調査<sup>3)</sup>を行った。その結果、ボランティアの活動の中心はことばや人とのつながりに関する体験を元に、外国人の日本での立場に思いを寄せ始め、原動力となる喜びを見出し、外国人と直接向き合い活動の内容や方法を試行していく日本語支援の『活動の構造化』が示された。その場には、「人とつながる文脈」「ことばの文脈」「ボランティア文脈」という3つの文脈があること、そして、その『活動の構造化』を支え、モニターし、発展させていくためのものとして『過去リソース』と『外部リソース』の2つが存在し『日本語支援活動の構造化』のためのリソースとなっていると述べている。

この星（2015）の先行研究が、筆者のインタビュー調査の結果図を作成する上で、非常に参考になった。

#### 4. 「文型積み上げ型（構造シラバス）」と「対話型活動（話題シラバス）」による学習支援活動

##### 4.1 「文型積み上げ型[A]」（THANK's）と「対話型活動[B]」（SIFA）のテキスト

これまで述べた通り、日本語教育の方法には大きく分けて4通りあるが、今回は「文型積み上げ型」のテキスト（以下[A]と略記）を使っているボランティア団体と、「対話型」のテキスト（以下[B]と略記）を使っているボランティア団体を調査した。前者として神戸市のTHANK's、後者として吹田市交際交流協会SIFAに協力していただいた。

THANK'sのテキスト[A]は『初級会話テキスト』（9か国語版）（2017）の他に『指導書Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ』（2020）があり、初歩のボランティアでも教えやすいように文型習得のためのキューや例文及びモデル会話が編集されている。

一方、SIFAは文化庁委託事業として、日本語交流活動教材『にこにこ』（2015）及び『はじめてのにこにこ』（2017）[B]を作成した。これらはユニットごとに話題シラバスで構成されており、日本語交流を通して吹田市で暮らす外国人と日本人の豊かな関係を構築させることを願って作成されている。

両方のテキストを比較してみると、[A]のテキストは文型の例文はわかりやすいし、「文型積み上げ型」の「キュー」による代入練習、変換練習、質疑応答練習などで文型の定着は図りやすい。しかし、その文型を使用した会話文ではストーリー性が少ないため、文型を使用する背景がわかりにくい。従って、学習者は代入練習や変換練習はできても、自由会話になると誤用が多くなったり、支援者との会話が続きにくかったりするのではないかと考えられる。

一方、[B]のテキストでは、話題シラバスでストーリー性がある文章の中で文型が使用されているため、その文型を使用する背景はわかりやすい。しかし、文型や助詞などの規則性に関してはさらに練習をしないと、学習者は定着が難しいと思われる。また、ストーリー性がある文章を学習者がどの程度覚えて、自己表現へと発展できるかが問題と思われる。

そこで、テキスト[A]使用している団体のボランティアとテキスト[B]を使用している団体のボランティアに、インタビュー調査を依頼して、2つの団体のボランティアの方々の意識に関する同意点と相違点を調査することにした。

<sup>2)</sup> アンケート調査は、第1回目として2006年6月、第2回目として2007年2月に行った。第1回目は20名分（回収率95.2%）、第2回目は17名分（回収率81.0%）であった。対象者は、2006年5月から活動を開始した「X会」というグループで、日本語学習支援活動を主な活動として、Z大学の外国人研究者やその家族と交流する仲間の会である。

<sup>3)</sup> 2011年11月から2013年12月にかけて、日本語支援活動に関するボランティア活動者9名を対象に調査を行った。

#### 4.2 THANK'sのボランティアへのインタビュー調査

NPO法人 実用日本語教育推進協会 (THANK's) は2005年に当時日本語講師だった女性7名が立ち上げたボランティア団体で、阪神地域を中心に外国人が効率的に日本語を学習できるように、また日本語を効果的に教えられるボランティアを養成することを目的としている。さらに、日本語を通して在住外国人との交流事業を行い国際交流全般にも寄与することを目指している。THANK'sのインタビュー調査対象者を「表1」にまとめた。

インタビュー調査は調査対象者に同意書に署名を得てから、全員Zoomによるオンラインで施した。調査事項に関しては、1) ボランティアを始めた時期及びその動機、2) 日本語の「文型習得」、3) 学習者自身のことを話してもらう「自己表現」、4) 学習者と支援者の「対話型活動」、5) 学習者に自律性を促す「自己主導型」、6) 「文型積み上げ

型」の学習について、の6項目とその他である。なお、2) ~5) のテーマに関してはそれぞれ①支援者のやりがい・達成感、②支援者の楽しさ・嬉しさ・おもしろさ、③支援者の難しさ・負担感・不安感の意識調査を行った。

#### 4.3 SIFAのボランティアへのインタビュー調査

1991年に財団法人吹田市国際交流協会が設立し、2013年からは公益財団法人吹田市国際交流協会に移行している。日本語学習支援事業としては、講師による日本語1・2（入門・初級クラス）と使える日本語（中級クラス）及び、ボランティアによる日本語交流活動がある。ボランティアによる活動では、日本語での交流活動を通して、外国人と日本人が共に学び、相互理解を深めることを目的としている。そこでは、1対1でのペアやグループ学習など多様なクラスがあり、ボランティアの自主的な活動を支援している。SIFAのインタビュー調査対象者を「表2」にまとめた。

表1 「[A] のインタビュー調査対象者」(2023.6 ~ 8)

	年代・性別・経験年数	動機・きっかけ	日本語支援活動
I.M.さん	40歳代女性 約5か月	元小中学生の塾の英語教師、現在は学校給食の栄養教諭。外国人、交流、ボランティアでTHANK'sのホームページを検索した。	THANK'sのボランティア養成講座受講後、インストラクターとして活動。
N.T.さん	30歳代後半女性 約3年	3人の子育て中であるが、一番下の子どもが幼稚園に入園して午前中の時間ができた。	大学・大学院で日本語教育専攻、大学院時代日本語非常勤講師の経験あり。
Y.Y.さん	50歳代女性 約1年半	ホストファミリーとして、外国の高校生を1年間預かった時に、日本語のことを知らないことに気づいた。	日本語教育の能力試験合格。日本語学校の非常勤講師。
O.M.さん	60歳代男性 約5年半	会社を定年退職後、言語関係に興味があり、外国人と接することがしたいと思った。	日本語能力試験合格。取り出し授業担当。
Y.M.さん	70歳代女性 約5年	知人の紹介でTHANK'sの団体のことを知り、外国人に日本語を教えることにも興味があった。	THANK'sのボランティア養成講座受講後、インストラクター。他に神戸の2団体でもボランティア活動。
F.S.さん	70歳代男性 約10年	会社を定年退職後、元上司の関係でインドで日本語学校設立の話があったが実行せず、奥さんの薦めもあって日本語学習支援活動を開始。	THANK'sのボランティア養成講座受講後、インストラクターとして活動。

表2 「[B] のインタビュー調査対象者」(2023.7)

名前	年代・性別 経験年数	動機・きっかけ	日本語支援活動
S.T.さん	20歳代前半女性 約4か月	人間科学部専攻の大学生で、卒論のテーマが日本語教育。	大学4年生で来春から、企業に就職内定。
U.T.さん	40歳前半女性 約2年	コンビニでアルバイト定員をしている時に、外国人の顧客の日本語の上達に関心したこと。	420時間の日本語教育養成講座受講中。
H.M.さん	60歳代前半男性 約2年	会社を定年退職後、海外移住も視野に入れて、日本語教育に関心があったこと。	420時間の日本語教育養成講座終了後、日本語学校の非常勤講師。
E.K.さん	60歳代女性 約7年	元高校の英語教師。定年退職後、ボランティアで日本語支援が有意義だと思ったこと。	特に日本語教育の資格はないが、「にこにこ」の立ち上げメンバー。
E.M.さん	60歳後半男性 約2年	若い頃に台湾駐在をした時に、よくしてもらった思いがあり、会社を定年退職後、「恩返しの循環」。	日本語能力試験合格。420時間の日本語教育養成講座を受講中。
M.K.さん	70歳代後半 約7年	50歳代から日本語のボランティア活動をしており、日本語なら外国人に教えられると思ったこと。	「にこにこ」の立ち上げ時のメンバー。「にこにこ」の作成者、澤田幸子さんをご存知。

## 地域社会における日本語学習支援活動者の意識に関する研究 — 神戸市と吹田市のボランティア団体を通して —

インタビュー調査はTHANK'sの場合と同じく調査対象者に同意書に署名を得てから、1名は対面で、5名はZoomによるオンラインで実施した。調査項目としては、1)～5)まではTHANK'sの調査項目と同様で、6)「対話型活動」の6項目とその他の異なる。そして、2)～5)の項目においてもTHANK'sの調査項目と同様に①～③の意識調査を行った。

### 5. 考察

#### 5.1 「文型積み上げ型[A]」と「対話型活動[B]」におけるボランティアの意識の結果図

「文型積み上げ型[A]」と「対話型活動[B]」のテキストを使用して日本語学習支援活動を行っているボランティアの意識に関するインタビュー調査をした結果を図に表わした。(図1、図2)

インタビュー調査の4つのテーマ「文型習得学習」「対話型活動」「自己表現活動」「自己主導型学習」を中心にして、ボランティア意識のプラス面(楽しさ・嬉しさ・面白さ)とマイナス面(難しさ・負担・不安感)に繋がる項目を列挙した。その項目に関しては、[A]と[B]の団体のボランティア経験年数(1年未満・1年から5年・5年以上)によって、色別して表記した。そして、プラス面とマイナス面からの意識の到達項目とその流れを明らかにすると共に、[A]と[B]の団体の4つのテーマの流れをストーリーラインとした。

さらに、日本語学習支援のアプローチが違う[A]と[B]のボランティアの意識に関する結果図を基にして、「地域社会における日本語学習支援活動者の意識に関する結果図」(図3)を作成した。

[A]と[B]の団体のボランティアの意識から具体的な項目を列挙することによって、3つの概念「知的好奇心や知的情報への関心」「ボランティア精神」「日本語教育及び指導法の向上心」を中心とした。そして、それぞれの概念からボランティアの総合的な意識を明記して、到達目標項目に繋げた。さらに、ボランティア意識の到達目標項目への補佐的な項目も明記して、それらの流れを矢印で示した。

### 6. 結論

#### 6.1 テキストの違いによるボランティアの意識

文型積み上げ型[A]と対話型活動[B]のテキストによるボランティアの意識における4つの「概念」(文型習得学習・自己表現活動・対話型活動・自己主導型学習)のストーリーラインには差異が見られる。しかし、双方とも学習者が文型習得や学習支援者の説明を理解して課題ができたという上達が見られると、ボランティアも嬉しかったり、楽しかったりして、それがボランティアの達成感にも繋がっている。ただし、この学習者が「わかった」段階と

「できた」熟達度の認識には、両方のボランティアとも、1年未満のボランティアと5年前後のボランティアではボランティア経験年数によって意識の差が見られる。さらに、[A]の5年以上のボランティアによると、学習者の熟達には「大量練習」が必要だと、[B]の初級前半を教えているボランティアによると、「対話型活動」のテキストにおいても練習の「積み上げ」が大切だと認識している。この点に関して、特に初級前半レベルでは、学習者の「自己主導型学習」を重んじるというよりは日本語学習に必要な語彙や文型を「大量練習」して「積み上げ」していくという姿勢が重要かと思われる。ただし、学習者の間違いに関して、特に[A]のボランティアが指摘しているように、ボランティアがすぐに正解を言ってしまうのではなくて、学習者が自ら間違いに気が付いて正しい答えが導けるように指導するというアドバイジングの姿勢が重要視される。

ところで、両方のテキストによるボランティアともボランティア経験の年数に関わらず、「自己表現活動」や「対話型活動」において、学習者の出身国の文化や習慣などの知らなかつたことやリアルな情報及び、日本と世界の国々との違いなどの知的情報が得られることが日本語学習支援活動のやりがい、達成感に繋がると指摘している。このことは、いわゆる専門学校や日本語学校で、カリキュラムが組まれて学習している日本語学習者への日本語教育とは異なることであり、地域社会における日本語学習支援者ゆえに得られる意識だと言えるだろう。そして、そのために、[A]のボランティアは日常的に社会の情勢や話題などにアンテナを張って「対話型活動」が楽しくできるようにすること、[B]のボランティアはテーマに沿った話題が発展していくように進めていくことが必要で大切だと指摘している。これらは、まさに学習支援者の「学びの構築」であり、学習者とボランティア双方の協働学習と言われるものであろう。

アプローチが違う[A]や[B]のテキストを使用した日本語学習支援活動において、「文型習得学習」や「対話型活動」の概念に関しては、確かにテキストの違いによるボランティアの意識の違いがあり、コアとなる4つのテーマのストーリーラインにも違いが見られる。他方、学習者の学習の上達に関してや、「自己表現活動」及び「対話型活動」における学習者からの情報や知識の習得に関しては、テキストの違いというよりは日本語学習支援のボランティア意識によるものと思われる。つまり、地域社会の日本語学習支援活動におけるテキストに関して、ボランティアはいわゆる「テキストを教える」ではなくて「テキストで教える」ということが大切だと言えるだろう。

#### 6.2 課題と今後の展望

本研究においては、アプローチが違うテキストを使用して地域社会の在留外国人に日本語学習支援活動を行っている2つのボランティア団体を通して、学習支援者としてのボランティアの意識の類似点や相違点を研究した。2つの

図1 「文型積み上げ型 (A) におけるボランティアの意識」(ボランティア経験が1年未満=オレンジ 1年~5年=緑 5年以上=青)

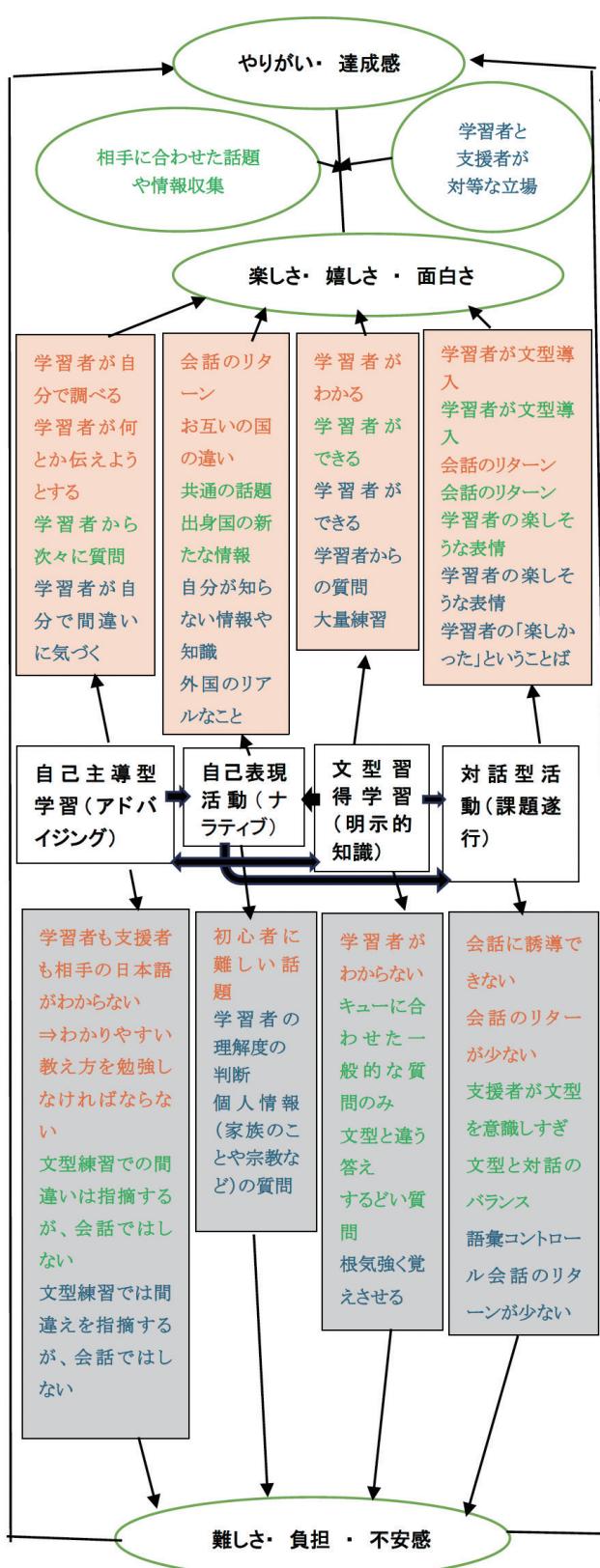


図2 「対話型活動 (B) におけるボランティアの意識」(ボランティア経験が1年未満=オレンジ 1年~5年=緑 5年以上=青)

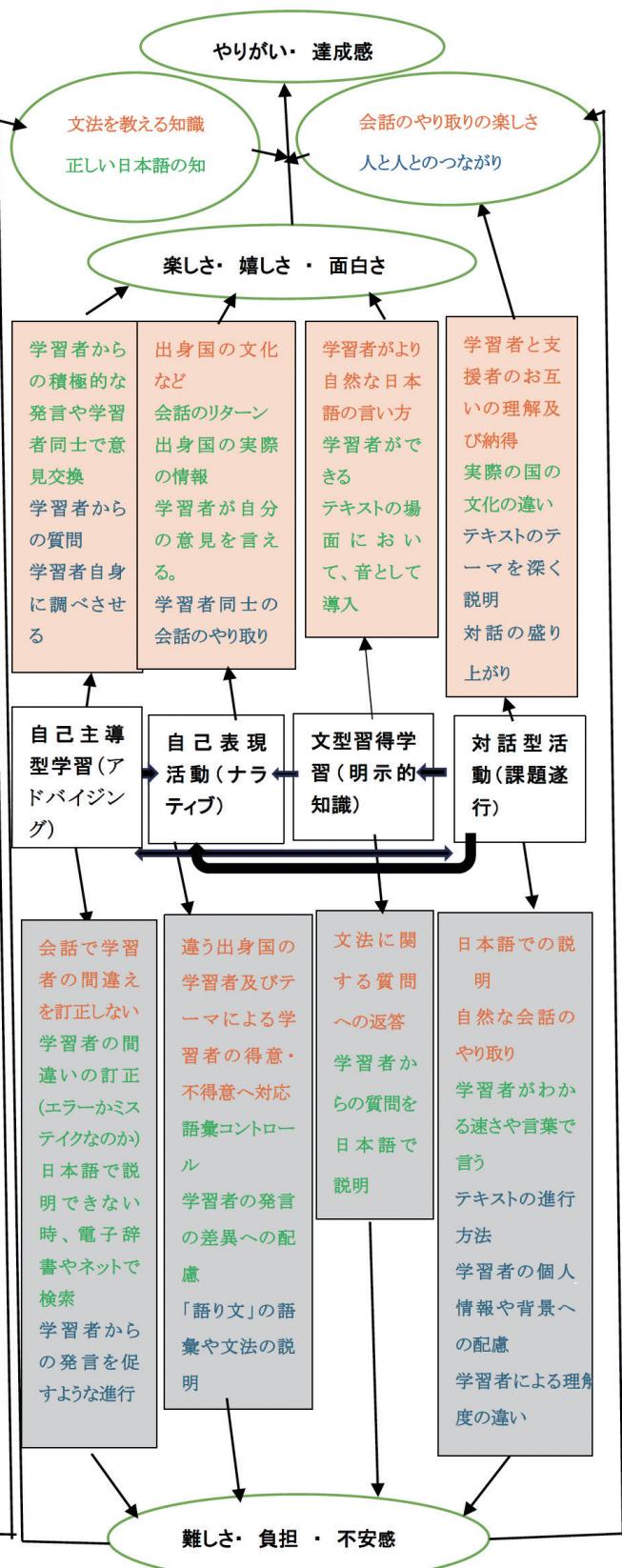
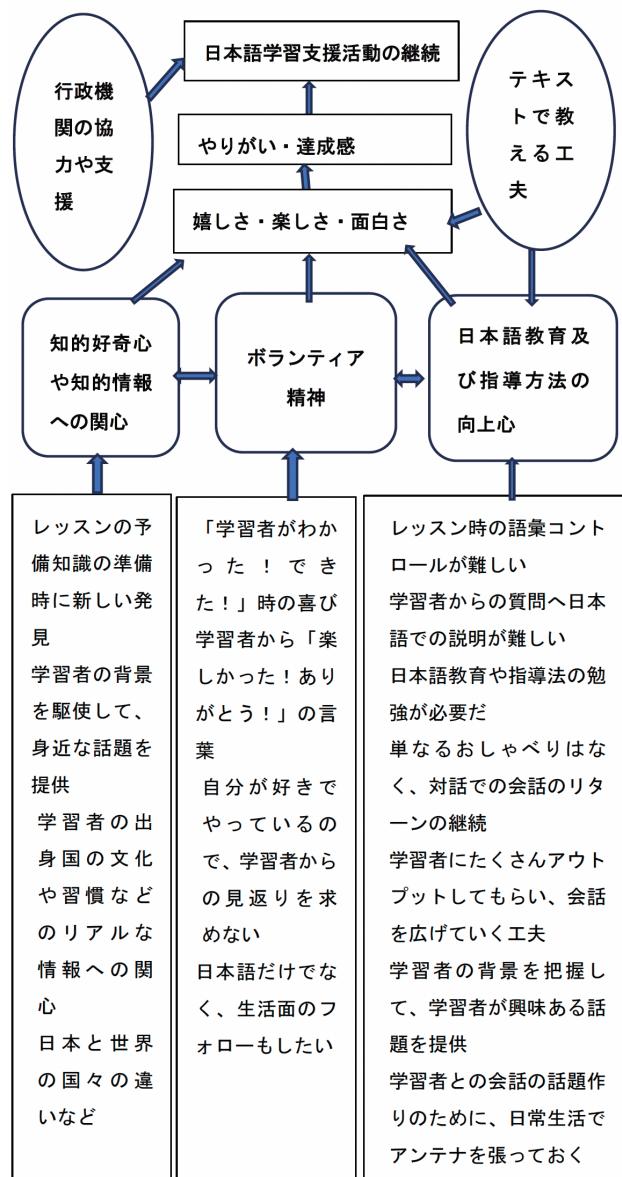


図3 「域社会における日本語学習支援活動者の意識に関する結果図」



テキストの違いによって、ボランティアの学習支援活動におけるマイナス面として「難しさ・負担・不安感」には確かに相違点が見られた。一方、プラス面として「楽しさ・嬉しさ・面白さ」において、双方のボランティアの意識には類似点が多くみられ、それらが学習支援活動の「やりがい・達成感」に繋がっていることがわかった。さらに、マイナス面としての意識もボランティアの課題修正や向上心などの意識によってはプラス面に繋がっていく可能性がある。つまり、双方の団体ともボランティア経験年数の差によって、「難しさ・負担・不安感」や「やりがい・達成感」などの意識に差が見られたものの、それに対する課題の克服や学習支援面の向上においては両団体のボランティアともそれぞれに提案されている。結局、これらはボランティアが学習支援を継続していく上で大きな力となり、いわゆる学習支援者と学習者の双方の「学び合いの構築」となる

ものであろう。

地域社会における日本語学習支援活動においては、在留外国人が多文化共生社会において自立した生活が行われるための日本語学習支援活動が重要な課題である。従って、ボランティアの学習支援活動においては、彼ら自身が何よりも「楽しさ・嬉しさ・面白さ」を多く感じ、そしてそれらが「やりがい・達成感」に繋がることによって学習支援活動が継続されることが最大のポイントであろう。そのためには、学習支援者と学習者の双方の「学び合いの構築」はもちろん、地域社会の行政の協力も必要とされるであろう。

## 謝辞

本研究におきましては、放送大学大学院人文プログラムの研究指導責任者の大橋理枝教授のご指導はもとより、公益財団法人吹田国際交流協会作成の日本語交流活動教材『はじめてのにこにこ』&『にこにこ』のテキスト作成の一員の澤田幸子様に大変お世話になりました。また、NPO法人実用日本語教育推進協会と、『はじめてのにこにこ』と『にこにこ』のボランティアの12名の方々にもインタビュー調査に際して、ご協力をいただきました。ここに、厚くお礼申し上げます。

## ＜引用文献＞

- 加藤聰子/マイナード、ジョー (2022) 「研究からの示唆 アドバイジングとは」 (義永美央子/加藤聰子監訳 他) 『リフレクティブダイアローグ：学習者オートノミーを育む言語学習アドバイジング』 大阪大学出版
- 北村裕人 (2022) 「国内の日本語教育の動向」 『兵庫県地域日本語教育シンポジウム2022.8.2』 配布資料、文化庁国語課 地域日本語教育推進室、(公財)兵庫県国際交流協会 (HIA)
- 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」 『京都大学院人間・環境学研究科』 20, (pp.59-65)
- 澤田幸子 (2022) 「第3回、活動方法の引き出しを増やそう！一对話活動で伸びる・伸ばすコミュニケーション力ー」 配布資料、(公財)兵庫国際交流協会主催 外国人県民（成人）への日本語学習支援者対象研修
- 出入国在留管理庁 (2023a.3.24.) 「令和4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\\_00033.html](https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00033.html) 2023.7.1.参照
- 白井恭弘 (2008) 『外国語学習の科学—第二言語習得理論とは何か—』 岩波書店
- 新庄あいみ (2008) 「地域日本語活動の現場から：ボランティアの意識における「やりがい」の循環と「教えること」の固定」 『多文化社会と留学生交流：大阪大学

留学生センター研究論集』第12号, pp.87-97

新庄あいみ/西口光一 (2007) 「地域日本語活動に参加する市民ボランティアの意識：大阪府下で活動するグループを例として」『多文化社会と留学生交流：大阪大学留学生センター研究論集』第11号, pp.57-64  
総務省 (2006.3.27.) 「地域における多文化共生推進プランについて」(資料7) 総務省自治行政局国際室長, 総行国第79号,  
[https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota\\_b6.pdf](https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b6.pdf)  
2023.7.1.参照

総務省 (2020.8.) 「多文化共生の推進に関する研究会 報告書—地域における多文化共生の更なる推進に向けて—」多文化共生の推進に関する研究会  
[https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000706219.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000706219.pdf)

2023.7.1.参照

西口光一 (2015) 『対話原理と第二言語の習得と教育—第二言語教育におけるバフチン的アプローチ』 くろしお出版

フレイレ, パウロ (2018) (三砂ちづる訳) 『被抑圧者の教育学 50周年記念版』 亜紀書房出版  
文化審議会国語分科会 (2022.5.) 『「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について』  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/nihongo\\_curriculum/pdf/curriculum\\_ver09.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/pdf/curriculum_ver09.pdf)  
2023.7.1.参照

文化庁国語課 (2021) 「国内の日本語教育の概要」『令和3年度日本語教育実態調査報告書』 pp.5-13  
[https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_jittai/r03/pdf/93791201\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r03/pdf/93791201_01.pdf) 2023.7.1.参照

星摩美 (2015) 「「地域日本語教育」に関わる人々の活動を形作る意識とビリーフ」『人間社会環境研究』第29号, pp.17-34