

# 日本語支援ボランティアの「教える」活動はどのように形成されるのか —当事者のライフストーリーからの考察—

How are the “teaching” activities of Japanese language support volunteers  
shaped?:

Insights from the life stories of the parties involved

村田 竜樹  
MURATA, Tatsuki

## 摘要

This paper is a life story study of Ms. Sato(pseudonym), who works as a Japanese language support volunteer. Based on Ms. Sato's narrative, this paper aimed to clarify (1) what factors cause the activity of "teaching Japanese using sentence-centered texts" and (2) what problems lie behind them. The results revealed that Ms. Sato acquired her teaching methods as a Japanese language teacher from Japanese language teacher training course. And Ms. Sato viewed her volunteer activities as an extension of the training, which means she viewed her own activities as "teaching Japanese". Although Ms. Sato was dissatisfied with the classroom rule which they could only use specific textbooks, she still devised and enjoyed teaching within the rule. Since volunteers come from different backgrounds, Ms. Sato hoped that volunteers will have flexibility to teach, rather than setting strict rules. From Ms. Sato's narrative, it also became clear that personal factors, such as the enjoyment of teaching Japanese, and external factors, such as the rules of the classroom and the experience of getting angry with other volunteers, influenced the way Ms. Sato carried out her activities. It was pointed out that this kind of external factors fix the "way of thinking about activities" of individual volunteers. Also, there are problems for individual volunteers to review their activities, because they are restricted by various factors. This problem leads to a fixed way of thinking "how Community-Based Japanese Language Education should be". It was also noted that coordinators who connect volunteers with classrooms need to reach out to key person in the classrooms. In order for Japanese language support volunteers to enhance their activities, it is necessary to break the way of thinking " how Community-Based Japanese Language Education should be". It is also important to explore how people who have different values to conduct Japanese language support activities together for supporting foreigners living in Japan.

キーワード：地域日本語教育 ライフストーリー ボランティア 教室のルール

**Keywords:** Community-Based Japanese Language Education Life story volunteer rules of the classroom

## 1. はじめに

地域の日本語教室は、1970年代の日中国交正常化に伴う中国残留日本人孤児とその家族の日本への帰国や、インドシナ難民の来日、さらには1990年の「出入国管理及び難民認定法(入管法)」の改正法の施行等に伴う日系の方々の増加など、多様な背景を持つ在住外国人の支援の場としてボランティアによって支えられてきた。そして、日本では近年、労働力不足を補うために外国人材の受け入れを加速させている。しかし、生活者としての彼ら彼女らを公的に支援する仕組みは未だ確立されておらず、地域の日本語教室やそこで活躍するボランティアの重要度は一層増しているように思われる。

地域における日本語教育では、野元(1995)の日本語の知識を一方的に注入するような活動ではなく、日本語ボランティアと学習者である外国人が水平な関係の中で、学び合うことを基盤にする必要があるといった指摘に見られるように、日本人と外国人の「教える-教えられる」という関係に潜む問題点についての議論が活発になった。尾崎(2004)が日本語学校などで行われる「学校型」の日本語教育に対して、日本語習得だけでなくボランティアと学習者の相互学習も含めた「地域型」の日本語教育を提唱するなど、テキストを用いて日本語を教えることに注力する活動のあり方は、見直されるべきものとして取り上げられることが多くなった。そして「地域日本語教育の研究者からは、地域日本語教育のあるべき姿の提示、教室活動の方法の提案、日本語ボランティア養成講座の事例報告が行われ、ボランティア日本語教室のための教材も出版(飯野2019)」されるようになった。しかし、飯野(2019)が指摘するように、ボランティアによる日本語教室の多くは文法積み上げ型の日本語教材を用いた「教える」活動が続けられており、現場の日本語ボランティアと研究者との間の認識に大きな隔たりがあり、日本語支援ボランティア個人の声を取り上げられることは少なかった。特に、「文型中心のテキストを用いて日本語を教える」「学校型」の活動を行うボランティアの声は十分に取り上げられておらず、それゆえ提唱される地域日本語教育との溝は一層深まっているように思われる。筆者が実際に参加していた日本語教室(以下A教室)でも文型中心のテキストを用いて日本語を教えており、「なぜこのような活動を行うのか」と疑問に思うこともあった。本稿はこのような疑問を出発点としている。

## 2. 先行研究と目的

まず、日本語支援ボランティアの活動に対する認識について扱った研究として、星(2015)、新庄(2008)を取り上げる。星(2015)は今後の人材育成に資することを目的として、日本語支援ボランティアを行っている9名にインタビューを行い、活動の構造化を行っている。その

結果、ボランティアは自身の体験をもとに外国人に思いを寄せ、それを原点として活動を始め、活動の中で原動力を見出し、活動を試行し、過去の経験や外部の講習、人との関わりなどの外部リソースをもとにモニターしながら活動を構造化していくことを明らかにした。また、ボランティアの活動に対するビリーフは主に過去の学習経験から形成されており、外部リソースの活用は限定的であると指摘している。新庄（2008）は、地域日本語活動を行っているボランティアにアンケート調査を行った。その結果、地域日本語活動に参加するボランティアが「日本語を教える」ことを通して学習者の日本語能力が上がるといった「やりがい」と、外国人参加者の日本語学習を支援したいという意識の循環によって、日本語を教えることが固定化されると指摘している。このことから、日本語を教えることで学習者の日本語能力が上がるという経験を積み重ねることが、「日本語を教える」活動の継続につながるということがわかる。

次に、地域の日本語教室で日本語支援を行うボランティアの語りをライフストーリー研究に依拠して分析している、小島（2014）、森本・服部（2011）、中川（2018）とナラティブを分析した飯野（2019）を取り上げる。小島（2014）は、日本語支援ボランティアの地域日本語活動への参加動機と参加の意義について、日本語ボランティアの語りを分析している。その結果、日本語教室の活動はボランティアにとっても成長が起こる場であり、ボランティアの成長を実現することで、地域日本語教室は生涯学習の場となり、ボランティア人材の確保にもつながると述べている。森本・服部（2011）は地域の日本語支援活動が教室外へと広がるのを阻む・促進する要因を明らかにするために、ボランティアが自身の活動をどのように意味づけているのかについてライフストーリー研究に依拠し分析している。その中で、ボランティアは日本語教育についての知識や経験のなさに対する不安を持っており、同時に教師としてのアイデンティティも持ち合わせていると述べている。そして、ボランティアは交流やつながりの場など日本語教育以外の活動に意義を見出す一方、日本語教育への強い志向性を保持し続けていることを指摘している。中川（2018）は、文化庁文化審議会国語分科会が2018年に示し、日本語支援者に求められる資質や能力も記述されている「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」<sup>(1)</sup>が、日本語支援ボランティアを記述に沿う者と沿わない者とに分断する危険をはらむとしている。そして、そのようなトップダウンで示された言説に抵抗する日本語支援ボランティアの語りを、中川と調査協力者の相互行為として分析した。飯野（2019）は、調査者である飯野と日本語支援ボランティアとのインタビューという相互行為の場で、日本語支援ボランティアのアイデンティティがどのように現れるかを分析している。その結果、「素人かどうか」「責任があるかどうか」というボランティアのアイデンティティの揺らぎは、「学校型」を基準として考えているから生じているものだとし、「学校型」と「地域型」の対立を越えた、その教室の価値をボランティアと研究者がともに創造していく必要があると指摘している。飯野（2019）は、自身の研究をライフストーリー研究と位置付けているわけではないが、協力者とのインタビューの場で立ち現れる当事者のアイデンティティや経験の意味について、筆者との関わりを

含めて分析している点に、ライフストーリー研究にも通じるものがある。

これらの研究は、日本語支援ボランティアの声をとり上げ、彼ら彼女らの活動に対する思いを丁寧に聴きとっている。そして、活動が形作られる背景や活動の中での揺らぎ、抵抗する姿を明らかにしている。これまであるべき活動のあり方やボランティアと学習者の関係性といった議論が進められてきたが、飯野（2019）も指摘するように、その議論の中で当事者であるボランティアの多様な声が重視されてきたとは言い難い。このような状況で、日本語支援活動の主体である当事者の語りに注目することは、活動のあり方についての考えるうえで意義がある。特に、当事者の語りを既存の「学校型」「交流型」などの枠づけや、国が提唱する支援者像といったものを参照しつつ分析し、アイデンティティの揺らぎや抵抗といった複雑な生を明らかにすることは、これまでの議論に不足していた当事者の視点を示し、より多角的な議論に資すると考える。

他方、星（2015）や新庄（2008）では、日本語支援ボランティアの活動がどのように形成されているのかを明らかにしており、主に過去の学習経験や教授経験によって現在の活動観が形成されていることを示唆している。これらは活動のあり方や人材育成について考えるうえで示唆に富む。一方で、ボランティアの活動のあり方は、ボランティア個人の活動領域で捉えられており、他のボランティアや日本語教室コミュニティの構造を含めた分析は十分ではない。日本語支援ボランティアが活動を行う際には、その教室で活動してきたボランティアたちが積み重ねてきた活動のあり方など、個人の範囲を超えた教室のあり方にも規定されると考えられる。そのため、個人の活動のあり方を捉える際には、教室の構造や他者との関係性を含めて分析する必要があると考える。そこで本稿は、「文型中心のテキストを用いて日本語を教える」活動を行う日本語支援ボランティア佐藤さん（仮名）の活動参加の経験の語りとその意味づけから、(1)「文型中心のテキストを用いて日本語を教える」活動が形成された要因は何か、(2)形成に関わる要因にどのような課題があるのかを明らかにする。これらを明らかにすることによって、「日本語を教える」活動を行う日本語支援ボランティアの活動のあり方への理解を促進し、日本語支援ボランティアの活動を支援するための提案を行いたい。

### 3. 研究方法

上記の研究課題を明らかにするために、本稿はライフストーリー研究法を用いる。桜井(2012)によると、ライフストーリー研究は「個人のライフについての口述の物語である。また、個人のライフに焦点をあわせてその人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解こうとする質的研究法の一つ（桜井 2012、p.6）」である。ライフストーリーは、聞き手と語り手の相互作用によってインタビューの場で生じるものであり、「そのストーリーがいかにして構築されたのかという視点から語りを理解し、社会的現

実の主観的構成に迫る（三代 2015、p.1-22）」ものである。このようにライフストーリーの分析には、語りの内容だけではなく、インタビューの場で調査者と語り手とがどのように語りを生成しているかといった点も含まれる。

本稿でライフストーリー研究法を用いる理由は次の通りである。まず、これまで活動の場のあり方やボランティアと学習者の関係性の議論が先行しており、「文型中心のテキストを用いて日本語を教える」活動やその背景についての経験の語りは、十分に明らかにされていないからである。次に、いわゆる「学校型」「教授型」と呼ばれる活動を行うボランティアは、「日本語を教えたがる人」と単純化して捉えられることが多い。しかし 2. 先行研究と目的で述べたように、活動のあり方を形成するのは過去から現在に至る経験とその意味づけであり、そしてそれは教室内外の様々な他者との関係性の中で意味づけられるものである。そのため、「文型中心のテキストを用いて日本語を教える」活動を行う背景を紐解くためには、「日本語を教えたがる人」「学校型」といった類型化によって不可視化される、当事者の意味づける多様な社会的現実を明らかにする必要があると考える。以上の理由により、本稿の目的である「文型中心のテキストを用いて日本語を教える」活動を行う要因を明らかにするためには、ライフストーリー研究を用いて佐藤さんの経験の語りを深く理解することが必要であると考えた。本稿は佐藤さんの「文型中心のテキストを用いて日本語を教える」活動の形成について明らかにするために、佐藤さんのライフストーリーを分析するにあたり、佐藤さんの活動に対する価値観が表れている語りに注目する。

本稿では東海地方の地域の日本語教室（以下、A 教室）で 5 年以上日本語支援活動を行ってきた佐藤さん（70 代女性）に焦点を当てる。筆者は A 教室でボランティアとして活動しており、そこで佐藤さんと出会った。佐藤さんは当時 A 教室でのボランティア歴が 5 年程度あり、A 教室には他にも 4 名程度のボランティアと 20 名程度の学習者が参加していた。筆者は当時、大学院の博士前期課程に在籍しており、日本語支援活動におけるボランティアの葛藤を調査するために日本語支援ボランティアにインタビューを行っていた。また、筆者はそれまでに地域の日本語教育に関連する授業などを受講したり、「対等な関係で対話を行う」地域日本語支援活動に参加したりしていた。そのため、筆者はそのような活動こそ地域日本語教育の目指すべきものであると考えていた。

A 教室は 1 名のボランティアが 2~3 名の学習者とペアを組み活動を行っている。多くが日本語学校でも用いられる文型を中心とした教科書を使っていた。佐藤さんも当時すでに A 教室に参加しており、ほとんど毎回活動に参加するなど、他のどのボランティアよりも熱心に参加しているように見え、筆者はなぜ「日本語を教える」活動を行うのか疑問に感じていた。そのため、本稿は佐藤さんに焦点を当て佐藤さんの活動の形成過程を理解したいと考えた。インタビューは 2018 年 7 月に 1 回目（約 45 分）を行い、その後 2018 年 9 月に 2 回目（約 30 分）、2019 年 8 月に 3 回目（約 60 分）を行った。1 回目と 2 回目は A 教室の活動終了後に、3 回目は

佐藤さんの自宅でインタビューを行った。インタビューでは、佐藤さんがボランティア活動を行うきっかけから、A教室で経験したことを広く尋ねた。本稿は、計3回のインタビューの録音データを文字起こししたものを分析対象とする。なお、インタビューに際し調査の主旨や個人情報取り扱いなどについて説明し同意書に署名を得た。

#### 4. 佐藤さんのライフストーリー

佐藤さんは大学卒業後、小学校で2年ほど美術の先生をし、結婚後は作文などの添削を内職として10年以上経験した。また、反原発運動などの活動に参加するなど、市民活動を続けてきた。佐藤さんはこの反原発運動の中で、いじめのように一方的に原発の設置を進めようとする状況や賛成派と反対派に地域が分断される経験をしたという。そしてその後もジャーナリストの写真展の運営を手伝うなど手弁当での活動を続けている。このような市民活動や社会活動の中での経験は、佐藤さんの日本語教室での活動への向き合い方にも影響している。佐藤さんは自身の市民活動や社会活動について語る中で「そういう活動をずっとしてきたから、うーん、好きなんですよ。そういうことが。」「その延長にあるのね。この日本語教室も。」と語り、「できるだけ仲良くなりたい？人と、みたいな気持ちがあるのね。」と語っている。また佐藤さんは海外旅行が好きでよく外国に行くと言い、「だからいろんな人といろんな国の方たちとね、あの一フレンドリーにっていうのはすごく思いますよ。」と語る。これらから佐藤さんがこれまでの市民活動や社会活動、海外旅行で様々な国の人と接する経験から、分断されることなく様々な他者と良好な関係を築きたいと考えていることがわかる。

佐藤さんは2013年ごろにA教室の近隣にある大学で日本語教師養成の公開講座があることを回覧板で知り、「おもしろそう」と思い受講することにした。そして受講した際に、当時すでにA教室に参加していたBさんに誘われてA教室に参加し始めた。佐藤さんは、公開講座に参加しようと思った理由について「おもしろそう」とだけ語り、A教室への参加についてもすでにA教室に参加していたBさんが「あなたよかったらやる？って誘ってくださったので。」とだけ語っているが、これまで市民活動や社会活動を続けてきたこと、そして海外旅行で様々な国の人と接していた背景から、外国人の日本語習得を支援することにも興味を持ったと想像される。

本稿は、(1)「文型中心のテキストを用いて日本語を教える」活動が形成された要因は何か、(2)形成に関わる要因にどのような課題があるのかを明らかにするものである。そのため、佐藤さんの語りの中で研究課題と関連する語りを取り上げる。以下、佐藤さんの語りを示す。なお、トランスクリプトには以下の記号を用いた。発話が長くなりすぎる場合は(略)とし筆者が適宜省略した。また、発話途中で連続して発話交代が起きた場合は「=」を用いた。内容に補足が必要な場合は( )で筆者が補足を行った。

#### 4. 1. 活動を始めるきっかけ：日本語教師として

佐藤さんは大学生とともに日本語教師養成講座を1年間受講した。そこでは、日本語をどのように教えるのかを学び、文法項目をもとに授業プランを立てるなどした。

##### 【1】1回目のインタビューから

筆者：講座はどんな内容をしたんですか？

佐藤：あの一、C大学の学生たちと一緒に、D先生っていうね、日本語教師養成講座の先生ですね、その方が、だいたいその、外国語で、だけでその、まあ、言葉をおしえるっていうそのやり方方法はいろいろいろいろこうゆうのがあるのよって、日本語の場合は、日本語を使って、何も知らない人に日本語を教えるのはこうやるのよってそれこそ講義？実践もありましたね。(略)で最後の卒業、一年間の終わり近くになって、あの一グループ組んで、模擬授業を各グループが研究、自分たちが研究して発表するという形でやりましたね。

筆者：模擬授業とは、文法項目があって＝

佐藤：＝そうそうそう、プランを立てて、あの一こういう風に教えますっていう、(略)んで、そこで、私なりに教育方法をゲットしまして、すぐにボランティアとしてここにいる中国やらタイとかほんとにいろんな国の方たちが生徒として来てくださって、教える、ことを通して自分のその日本語教師としてのテクニックも少しずつは進歩したかなーとは思っています。

佐藤さんが「教育方法をゲットした」「ボランティアとして教えることを通して日本語教師としてのテクニックも進歩した」、と語るように、佐藤さんの活動はこの養成講座の影響を強く受けており、佐藤さんは日本語教師としての学びの延長としてボランティア活動を捉えている。このことから、佐藤さんは自身の活動を「日本語を教えること」とであると捉えていることがわかる。

#### 4. 2. 教室のルールと佐藤さんの工夫

佐藤さんがA教室に参加し始めたとき、A教室は文法項目を中心に組み立てられた『みんなの日本語』を使用して行われていたという。佐藤さんは『みんなの日本語』を1課ずつテキスト通りに進めるやり方はずまらないと感じていたが、その教科書を使うことはA教室のルールであると捉えており、ルールを守らなければ先輩ボランティアに怒られたという。

##### 【2】1回目のインタビューから

筆者：『みんなの日本語』をベースにした教室に来た時に、具体的にどういう葛藤があって、どういう手立てをしたかというのは。

佐藤：はいはい、先輩のね、人たちに、この『みんなの日本語』に即して教えなきゃだめよって怒られましたもん。最初の、最初の内はだから、そういう縛りがね、きついし鬱陶しいなとは思いましたね。それでやっぱり、年月を重ねるに従ってね、それはそうだと納得したうえでね、自分なりの、うーん、個性っていうかね、私なりのやり方で教えようというか、教えたいっていう気持ちも出てきましたのでね、今はね、教えてること自体がすごく楽しいですしね、好きですね、私はね、日本語、日本語を教えることが。だからあの一楽しんでやっていますね。

筆者：枠組みはあるけどその中で試行錯誤をするということですね。

佐藤：そうそうそうですね。

このように佐藤さんは、文型中心のテキストを使用する A 教室のルールについて、「きつい」と感じていた。それは、そのテキストの進め方を遵守するやり方では学習者を楽しませることができないという思いからであった。

### 【3】1 回目のインタビューから

佐藤：(略) けどね、それ (『みんなの日本語』を遵守して進める活動) だとね、ちょっとね、つまんないっていうかね、もう一つ楽しめないんじゃないかなって。それで私なりに、生徒たちを楽しませつつ、まな、学ばせてあげたいということはずっと考えてますね。

筆者：楽しませる、楽しい空間にするために、工夫してることはありますか？

佐藤：あーそれはね、やっぱり、自分が、しゃべるよりも相手の人に話していただいてね、話すことの楽しさ？積極的にね、それをね、引き出したいなーと思います。上手に話せるとやっぱりね、すごく、すごくよくわかるとかね、あーもう今の話は楽しかったわとかって、言うよね、すごくうれしそうにするんですよ、生徒の人たちが。だからなるべく生徒の人たちにその、会話に慣れるっていう意味でもね、おしゃべりをね、していただけたらなーと思ってやっていますね。

このように、佐藤さんは A 教室の特定の教科書を使用するルールにうっとうしさを感じていたものの、そのルールの中で個性を出そうとすることで教えることの楽しさを感じるようになった。そして、相手に話すことの楽しさを感じて楽しんでほしいという思いから、積極的におしゃべりをするように工夫しているという。

【2】【3】の語りから、佐藤さんが文型中心のテキストに沿って活動を行いながら、その中で、相手とコミュニケーションをとり、コミュニケーションの楽しさを感じてもらおうとしていることがわかる。そして、そのような活動を行うことで佐藤さん自身も楽しさを感じるようになった。しかし、米勢 (2006) が、新しい日本語支援ボランティアが活動に参加する際には、以



前からその教室で行われている活動の方法を踏襲することになると指摘しているように、佐藤さんも、すでに A 教室で行われていた活動の方法を踏襲することを求められた。佐藤さんが A 教室の特定のテキストを使うというルールがきついがそれに納得したうえで個性を出すと語るように、佐藤さんの活動は A 教室のルールによって制限されている。佐藤さんの活動での工夫も、このような制限の中で、個別の活動の範囲の中で編み出されたものであると言える。

#### 4. 3. A 教室のルールに対する佐藤さんの思い：民主的運営

佐藤さんは、教えることに楽しさを感じているものの、A 教室のルールについては改善の必要を感じている。それは、『みんなの日本語』を遵守する必要があること、先輩ボランティアが権力を持っており、民主的な運営がなされていない点である。そして佐藤さんは、ボランティアの活動について次のように語る。

##### 【4】1 回目のインタビューから

筆者：現在の日本語教室で、教室としての進め方で、もう少しこうしたほうがいいのか、ここは良いところだとかはありますか？

佐藤：うんあの一、ボランティアの人たちって年代も様々ですしね、それぞれ、キャリアも違うのでね、そのボランティアの人たちにある程度ね、こう教えたいっていうのをお任せしてね、それでもう、くちばしを挟まないっていうかね、あなたのやりかたで、あの一、やっていいのよっていう、そういう自由な雰囲気がね、もっとあったらいいんじゃないかなと思いますね。今はどうしてもその、『みんなの日本語』を中心に積み重ねていくのよっていうような縛りがありすぎるような気がするの。もっと自由でいいような気がして、あの人ボランティアの日本語の教え方は、遊んでんのなんかなんだかわからないわね、っていうような感じの人がいてもいいと思うんですよ、わたしは。

筆者：いろんな人のいろんな教え方。

佐藤：そうなの、そうなの、そうそうそう。

##### 【5】1 回目のインタビューから

筆者：例えば日本語を教えるのではなくて、同じ立場で交流をすることをメインにする日本語教室の進め方についてはどう思いますか？

佐藤：良いと思いますよー。だって、やっぱり言葉って人と人とのつながりのものでもあるでしょう？だからそういう、それこそこれからはもう、国もね、国境もね、なくしていくくらいのね、なんか、地球は一つみたいな考えに基づいていったら、それこそ戦争なんか、そういうのも無くなるんじゃないかなと私はこう、理想を抱いているのね。だからいろんな、主にアジアの人たちですけどね、すごいその、個人の人対人のレベルで仲良くしたいなっていうのがやっぱり、基本的にあります。すごく強いそれ結構。(略)

筆者：そういう教室もあり、日本語を教えるような教室もあって、いろんな教室が＝  
佐藤：＝いろんなことがあるっていうことが豊かなことなのよ、ほんとに、すごくそう思っ  
てるの私は。

このように佐藤さんは、様々な背景を持ったボランティアが自分なりに活動を行う自由さが  
必要であると語る。そのため、同じ教室の中に遊んでいるようなボランティアがいてもいいと  
いう。語り【5】では、筆者が別の教室に参加したり、大学院で学んだりした経験をもとに、佐  
藤さんとは異なる活動のあり方を提示し、問いかけている。それに対し佐藤さんは、筆者が提  
示した「対等」に「交流する」活動を肯定している。また、ここでも佐藤さんは「個人の人対  
人のレベルで仲良くしたい」と述べており、市民活動や社会活動などの経験が佐藤さんの活動  
における考え方の基礎となっていることがうかがえる。そして、ことばが人と人のつながりに  
つながることや様々な活動のあり方が存在することが望ましいと考えている。これらの考えも、  
ボランティアがそれぞれ自由に活動を行うことができるような教室運営が必要だという考えに  
つながっていると考えられる。次に、このような考えに至った背景について考えてみたい。A  
教室では過去に、熱心なボランティア同士の意見の相違から、数名のボランティアが教室をや  
めていったことがあるという。その際に、佐藤さんも教室をやめようと思ったが、養成講座で  
佐藤さんに声をかけた B さんに引き留められて A 教室に残ることを決めた。

#### 【6】3 回目のインタビューから

筆者：(A 教室に) 残ってよかったですか？

佐藤：よかった。まあ、教えること、日本語教室でやること自体は好きだったからね。だから  
D さんだってすごい好きだったんですよ？ だけど人間関係が原因になって、んー。

筆者：難しいですね。

佐藤：そうー、ボランティアの世界ってそれ、あなた大事よー。ボランティアをしてまで、な  
んでこんな嫌な思いせんならんのってなるもの。

筆者：ボランティアなのに。

佐藤：そうそうそうそうそう、無償でね、やってることなのにね、なんでこんな、嫌な思いす  
るのってなると、もうやめよになるの。だから長続きしないの。わかる？

筆者：なんかわかります。

この語りで佐藤さんは、ボランティア同士の人間関係に言及している。ボランティアは無償  
で活動しているため、ボランティア同士の人間関係が悪いとその教室での活動をやめてしま  
うという。

## 【7】3回目のインタビューから

筆者：まあ、自由っていうのもありますしね。参加するのも自由だし、やめるのも自由だから。

佐藤：そうそう、ちょっとあの人感じ悪いわ、やめようって、それはなりますよ。

筆者：どうしたら、定着してくれますかね？ボランティアの参加が増えたり、定着する人が増えたりっていうのは。

佐藤：やっぱりね、民主的な運営。あの一、ボスがあの、牛耳ってるようではだめでね、古くからやってんだから、もうこれでずっと行くんだみたいなね、すごくあるでしょ？（A教室は）民主的じゃないのね。（略）

この語りで佐藤さんは、民主的な教室運営が重要であると指摘している。佐藤さんはA教室がこれまで民主的に運営されていなかったと認識しており、そのような認識は、過去のボランティア数名がやめていった出来事や、A教室がこれまでのやり方を変えず、特定のテキストを遵守する必要があることなどに起因すると考えられる。

## 4. 4. 地域日本語教育活動のスタンダード：『みんなの日本語』

上記のように佐藤さんの活動はA教室のルールや他のボランティアに怒られた経験などによって形成されており、それゆえ佐藤さんは、ボランティアが自由に活動する柔軟性を望んでいる。では、『みんなの日本語』を使用しなければならないことは佐藤さんの活動観にどう影響しているのだろうか。

## 【8】3回目のインタビューから

佐藤：『みんなの日本語』、教科書としてはすごくよくできてるって人が多いわ。あの、段階踏んでね、日本語を身につけるには、よくできた教科書だって人が多いし、またあれしかないでしょ？ほぼ。

筆者：教科書・・・

佐藤：他にあるんですか？

筆者：あるといえばたくさんありますね。

佐藤：あ、そうー。

筆者：その、地域の日本語とか、日本語教室とかだったら、『みんなの日本語』じゃないものも結構ありますね。文法を積み上げる感じの教科書は、あんまりないかもしれないですけど、文法を絞って、いらぬような文法を優先順位が高くない文法を省いて、大事な文法だけを扱ってるものとか、あるにはある。

佐藤：あ、そうー私はね、A教室は、ずっと『みんなの日本語』をメインにやってきたでしょ？だからもうなんか、あれしかないかのごとくに思っていました。

筆者：そうですね。日本語教室（A教室）、あんまり、問題集は多いけど、教科書って、そうい

うリソースはあんまりないかもしれないですね。

佐藤：スタンダードな日本語の教科書ってというのが、『みんなの日本語』だと、私はなんか信じきってた感じね。だから、これを使って、段階を踏んでやってくべきだみたいな、すれはすごくありましたね。積み上げることは大切だと思います、思いますけれども、みんなの日本語を50課までやるのに1年くらいかかるでしょ？その間に脱落しちゃう人もいるしね、だから『みんなの日本語』をメインでやっている、やっていることがいいのか悪いのかわからなくなってきた。

この場面で、佐藤さんは、『みんなの日本語』がよくできた教科書であると認めただけで、「あれしかない」と語っており、佐藤さんが筆者とインタビューで話すまで、『みんなの日本語』以外のリソースの存在をほとんど知らなかったことがわかる。続いて筆者が「教科書・・・」とためらいがちに発言したのに対し、他の教科書の存在について筆者に問いかけている。筆者は、地域日本語教育で使われる教材などのリソースを知っていたため、それについて佐藤さんに説明した。この一連のやりとりで、佐藤さんが『みんなの日本語』を使用して段階を踏んで日本語を学習することがスタンダードだと考えていたことがわかる。つまり佐藤さんは、地域日本語教育活動という特定のコミュニティ内に流通する「日本語教室での活動は『みんなの日本語』を使用する」という「モデルストーリー（桜井 2002）<sup>(2)</sup>」を構築しており、インタビューの場でそのモデルストーリーに揺らぎが生じたと言える。

## 5. 総合考察

ここまで、4. 1. では、佐藤さんが日本語教師養成講座の延長としてボランティア活動を始めており、自らの活動を「日本語を教えること」だと捉えていること、4. 2. ではA教室に参加し文型中心のテキストを遵守するルールの中で自らの活動を工夫し、活動に楽しさを見出したこと、4. 3. では、佐藤さんがボランティアとしての自由と民主的な教室運営の必要性を感じていることを記述した。4. 4. では、「日本語教室での活動は『みんなの日本語』を使用する」という「モデルストーリー」を佐藤さんが構築しており、インタビューの場でそのモデルストーリーに揺らぎが生じたことを示した。以下、これらの点を研究課題と併せて考察したい。

本節の研究課題(1)は「文型中心のテキストを用いて日本語を教える」活動が形成された要因は何かである。佐藤さんの語りから、「日本語を教えることの楽しさ」などの個人的な要因と、A教室のルールや他のボランティアに怒られた経験などの外部の要因が佐藤さんの活動のあり方に影響していることがわかる。新庄(2008)は、地域日本語活動に参加するボランティアが「日本語を教える」ことを通して外国人参加者の日本語能力が上がるといった「やりがい」と、外国人参加者の日本語学習を支援したいという意識の循環によって、日本語を教えることが固

定化されると指摘している。佐藤さんも「日本語を教える」活動を通して楽しさを実感しており、やりがいを感じて活動を行っていると思われる。また、佐藤さんは単に「日本語を教える」ことに終始しているわけではなく、話すことの楽しさを感じてもらふことや、個人レベルでみんなと仲良くしたいといった姿勢で活動に臨んでいる。しかし、佐藤さんの場合、活動のあり方を規定しているのは個人の活動だけではなく、A教室の活動スタイルや他のボランティアの存在によって文型中心のテキストを使用せざるを得ない状況にあるのである。これまで、活動のあり方は個人のアイデンティティやビリーフなどの価値観の問題として捉えられてきた。しかし、本稿の佐藤さんの語りは、活動を規定するものが個人的な要因だけではなく、教室のあり方や他者の存在によっても規定されることを示している。

このような教室のあり方や他者の存在によって活動が規定されることにはどのような問題があるのだろうか。研究課題(2)について述べる。佐藤さんの語り【6】【7】【8】が示すように、「文型中心のテキストを使用する」というルールが存在している佐藤さんは、リソースの選択肢が大きく制限されている。地域日本語教育では様々な教材やリソースが開発されており、交流を中心に文型も学習できるような教材も存在する。佐藤さんの「日本語を教えたい」「話す楽しさを感じてほしい」といった思いに合ったリソースが見つかる可能性もあるだろう。しかし、佐藤さんは『みんなの日本語』以外のリソースを知らず、それゆえ「地域の日本語教室では『みんなの日本語』を使用して段階を踏んで日本語を学習する」というモデルストーリーを構築していた。このようなモデルストーリーを参照し、活動のあり方が固定化することで、個人の活動のあり方や教室の活動のあり方が閉鎖的になっていくと考えられる。また、閉鎖的になればなるほど異なる価値観に触れる機会もなくなる。そしてそれが、さらなる活動の固定化をまねき、新しく参加するボランティアの継続参加のハードルも高くなっていくのではないだろうか。このように、佐藤さんの語りから、モデルストーリーの構築や活動の固定化の要因には、A教室のルールなどが強く影響していると言える。

星(2015)は、日本語支援ボランティアは、自身の活動を行う中で、過去の経験や養成講座や講習、他者との関わりなどの外部リソースをもとに活動をモニターしていくこと、その外部リソースが単なる知識を受容する機会ではなく、人とのやりとりを通して、新たな価値や解釈の発見などの動的情報<sup>(3)</sup>を生み出すことが必要であるとしている。そして、地域の日本語教育でも注目されているコーディネーター<sup>(4)</sup>の役割は、ボランティアとつながりをつけ動的情報を生み出すことであるとしている。これはまさに筆者と佐藤さんのインタビューの場で生成されていると言える。佐藤さんの場合、外部リソースへのアクセスが制限されているが、「現在のテキストを使うことが良いかわからなくなっている」とも語っており、自身の活動のあり方を模索していると思われる。そしてインタビューの場での筆者との相互行為を通して、佐藤さんは特定のテキスト以外の選択肢を知ることになった。その結果、佐藤さんは自らの認識を振り返り、地域日本語教育活動に対する新たな見方を得たと言える。

ただし、このような新たな見方が自身の活動に反映されるかどうかは、A教室のルールや他のボランティアなどによって左右される。つまり、外部リソースとしての他者との関わりや働きかけが佐藤さんの活動をより良くするかどうかは、教室のあり方や他者などの外的な要因に影響されるのである。このことは、いくらボランティア個人が自身の活動を見直そうと講座やワークショップに参加しても、いくら研究者や地域日本語教育の専門知を持った人材がボランティア個人に働きかけても、自身の活動を変えるハードルが高い可能性を示唆している。飯野（2019）の指摘する現場の日本語ボランティアと研究者との間の認識の大きな隔たりもこのような点が関わっているように思えてならない。従来、「教授型」「学校型」「交流型」などの枠組みを前提として個人の活動をカテゴライズすることが多かったように思う。しかし個人の活動のあり方は、個人の価値観と活動を取り巻く教室の諸要素とが複雑に関わり合っている。そのため、活動をよりよくするために、どこに・誰に働きかけるのかがより重要になるのではないだろうか。つまり、コーディネーターや研究者、地域日本語の専門知を有する者が個々のボランティアだけでなく、日本語教室や支援活動を行うキーパーソンへどれだけアクセスし、働きかけることができるかが重要であると言えるのではないだろうか。

## 6. おわりに

本稿は、活動のあり方には「日本語を教えることの楽しさ」などの個人的な要因と、A教室のルールや他のボランティアに怒られた経験などの外部の要因が佐藤さんの活動のあり方に影響しており、そのような外部の要因によってボランティア個人は「あるべき活動の姿」を固定化させていることを指摘した。日本語支援ボランティア、特に「文型中心のテキストを使用する」ボランティアの声を上げた点、そしてこれまでの研究で注目されることがなかった日本語教室の構造や他のボランティアの存在などの外部の要因が個人の活動のあり方を規定していることを示したことは本稿の成果と言えるだろう。また、それが活動のあり方や活動に対する価値観を固定化させることを指摘した点、それを解消するために、星（2015）のコーディネーターの役割に加えて、コーディネーターや地域日本語の専門知を有する者が活動のキーパーソンに働きかける必要があることを指摘したことは日本語支援活動のあり方についての議論を一歩進めることに資するものと言えるのではないだろうか。本稿は、教室のキーパーソンへ働きかける必要があると指摘したが、「日本語を教える」活動を変えるべきと主張したいわけではない。問題は、ボランティア個人が活動を見直そうとしても様々な要因によってそれは制限されるという点、活動が固定化することで「地域日本語教育とはこうあるべき」という価値観が固定化する点にある。日本語支援ボランティアが活動を充実させるためには、「こうあるべき」という考えから抜け出す必要があり、佐藤さんと筆者のインタビューという相互行為は、固定化した価値観から抜け出す可能性を垣間見せるものではないだろうか。生活者としての外国人

をともに支えるコミュニティとして、様々な価値観を有する者が対話を重ね日本語支援活動のあり方を模索していく必要があるだろう。

## 参考文献

- 飯野令子 (2019) 「日本語ボランティアと研究者が共に歩む地域日本語教育へーボランティア日本語教室の新たな価値を創造するー」『常磐大学人間科学部紀要 人間科学』37、1、1-14
- 尾崎明人 (2002) 「地域日本語教育のかかえる課題」新海英行・加藤良治・松本一子 (編)『新版 在日外国人の教育保障ー愛知のブラジル人を中心にー』大学教育出版、34-40
- 小島佳子 (2014) 「日本語母語話者が地域日本語教室に参加する意義ー日本語ボランティアの活動参加継続につながる動機付けー」『神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要』3、101-110
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学ーライフストーリーの聞き方』せりか書房
- 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』弘文堂
- 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」の固定化」『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』12、87-97
- 野元弘幸 (1995) 「社会教育における日本語・識字教育の現状と課題」『社会教育』467、1、pp6-14
- 星摩美 (2015) 「「地域日本語教育」にかか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』29、17-34
- 三代純平 (2015) 「日本語教育学としてのライフストーリーを問う」三代純平 (編)『日本語教育学としてのライフストーリーー語りを聞き、書くということー』くろしお出版、1-22
- 森本郁代・服部圭子 (2011) 「地域日本語支援活動の現場と社会をつなぐものー日本語ボランティアの声から」植田晃次・山下仁 (編)『「共生」の内実ー批判的社会言語学からの問いかけ』三元社、127-155
- 米勢治子 (2006) 「「地域日本語教室」の現状と相互学習の可能性ー愛知県の活動を通して見えてきたことー」『人間文化研究』6、105-119

## 注

- (1) 文化審議会国語分科会 (2018) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)」  
[https://www.bunka.go.jp/koho\\_hodo\\_oshirase/hodohappyo/1401908.html](https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html)
- (2) ライフストーリー研究では、特定のコミュニティ内で特権的な地位を占める語りをモデルストーリーと呼ぶ。
- (3) 動的情報とは、金子 (1992) が使用した用語である。  
金子郁容 (1992) 『ボランティアーもうひとつの情報社会』岩波新書
- (4) 文化審議会国語分科会 (同上) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)」では、日本語教育コーディネーターの役割について「日本語教育プログラムの策定・教室運営・改善」を行い、「日本語教師や日本語学習支援者に対する指導・助言」、「多様な機関と

の連携・協力を担う者」と記述されている。