

外国人支援者による日本語学習支援の意義  
—在日外国人支援者への半構造化インタビューの質的分析—

THE ROLE OF JAPANESE LANGUAGE EDUCATION BY IMMIGRANTS:  
QUALITATIVE ANALYSIS OF SEMI STRUCTURED INTERVIEW TO FOREIGN SUPPORTER

志喜屋カロリーナ, 首都大学東京大学院  
Carolina SHIKIYA, Tokyo Metropolitan University

1. はじめに

日本の各地域における在日外国人のための日本語教室のあり方を考える時に、近年、外国人集住地域において外国人住民が日本語を教える事例が増えつつあることは、注目すべき動向である。海外における日本語教育や国内の留学生に対する日本語教育だけでなく、地域の日本語教室においても、教える側の多様化が進んでいる。言語構造そのものに注目した日本語学習支援だけでなく、同時に日本社会の一員として生きるための方法を学ぶ必要がある来日間もない外国人にとって、移住経験がある所謂先輩外国人の存在は励みになる。ある地域では、日系ブラジル人大学生による日本語教室が評判を呼び、1教室に約70名の生徒が在籍した事例があり、外国人として日本での生活を経て、日本語教育に関わるに至った日本語学習支援者に対して学習者側の期待が大きいことが伺える。

しかし、外国人による日本語学習支援の実態は解明されておらず、どのような意義が存在するのかについても推測の域を出ない。そこで、日本語学習支援に携わった経緯や学習支援の際の工夫や心がけから、外国人支援者の行う日本語学習支援の意義を明らかにする目的で、半構造化インタビュー調査と質的分析研究を行った。

尚、本稿における日本語学習支援者とは、地域における「教師—学習者」型日本語教育の「教師側」の立場のことを指す。

2. 先行研究

本研究における外国人支援者の日本語学習支援の意義を見出すために、まずは「地域の日本語学習支援のあり方を考察した研究」と「地域の日本語学習支援教室の参加者および在日外国人を対象とした研究」の二つの観点から先行研究を参照した。

文化庁が掲げている「生活者としての外国人」に日本語教育を行う目的は、「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」とされ、日本語を使用し

- ① 健康かつ安全な生活
- ② 自立した生活
- ③ 相互理解を図り、社会の一員としての生活
- ④ 文化的な生活

を送ることができるようにすることが、目標とされており、これらを基盤に、地域日本語教育プログラムの開発やそれに必要な人材の育成が提案されている。

まず、地域の日本語学習支援は、海外からの留学生やビジネスマンが受ける日本語教育とは事情が違うという認識を持つ必要がある。この認識については、西原(2008)で述べられているように「『生活者としての外国人』に対する日本語教育は、これまで日本語教育機関で行われてきた日本語教育とは、教える側も教えられる側も多く、多くの点で異なることをまずはっきりと認識する必要がある」のである。石井(2010)では、日常生活場面で使われる日本語のセットを教室で教えるというやり方で「生活日本語」という領域として作られてきた学校型教育ではなく、「生活を支える日本語」というような発想転換をすることにより、生涯日本の社会で生きていくことを想定し、ライフステージが変わるごとに様々な力を身につけ、それによってさらに成長していくことが可能になるような日本語の力を考える必要があるとしている。

次に、地域日本語教室の持つべき機能や課題について、松岡・宮本(2002)では、地域日本語教室に必要な機能として①体系的な基礎支援の場②コミュニケーション能力習得支援③多文化共生推進の場の三機能を挙げており、これらの機能を行行使するための人材育成に必要な要素を述べている。山西(2012)では、文化力の形成という視点から、多文化共生に向けての教育課題として①「文化の人的役割」を理解する②文化の動的状況を読み解く③文化の表現・選択・創造へ参加することを挙げている。

地域日本語学習教室における外国人参加者へのインタビューを行った研究として、久野(2002)は、埼玉県ボランティア教室での調査から、外国人参加者の学び手から担い手へのプロセスとその際に起こる意識の変容についてまとめている。また、それ以外のデータを総合的に捉え、日本語ボランティア教室の限界と可能性を述べている。

### 3. 調査概要

調査対象者は、1990年代から現在にかけて地域の教室で日本語学習支援者の経験がある日系ペルー人3名(表1)である。この3名に、40分から90分程の半構造化インタビューを日本語で実施、そのデータを分析した。

インタビューの項目は、以下の通りである。

- ・ 日本語を教えることになった経緯
- ・ 日本語を教えていて、難しいと感じること
- ・ 非母語話者としてのメリットと母語(西語)の知識があることのメリット
- ・ 日本での苦労とその経験をどのようにして日本語教育に活かすか。

インフォーマントから得られた回答は、大谷(2007)で開発された SCAT を採用し、質的分析を行った。概念・コードを抽出することで、共通点や相違点から外国人支援者による日本語学習支援の意義を明らかにすることを試みた。

表1. 分析対象のインフォーマントに関する情報

	教師歴	来日	主な日本語習得歴	職業
A (男性)	3年	1989	来日から自然習得	介護職員
B (女性)	1年	2012	琉球大学留学(1年間)	自治体臨時職員
C (男性)	1年1ヶ月	1991	母国での家庭内言語が日本語	大使館職員

### 4. インフォーマントの語り

外国人日本語学習支援者(表1)3名の語りをまとめる。全員の母語がスペイン語であることにより調査でも中間言語を用いたため、筆者によりまとめたものを示す。その際、インフォーマントの伝達意図や語意に配慮した。

#### 【Aさんの語り】

数年前、仕事でのコミュニケーションのためという理由で知人に日本語を教えることになり、初めて、自分は「日本語があまり分からない」ということに気がついて、まず、日本語教室に通い日本語を勉強し始めた。その時、日本語の文法の面白さや文法のルールを知ることの面白さを知った。ただ、元々「教えること」が好きで、日本語でなくてもスペイン語でもなんでも、教えることに関わりたかった。

日本語を教えていて難しいと感じるのは、ペルーにない、日本の文化を教えるとき。言葉にも文化がある。「お疲れ様でした」とか「お大事に」とか。スペイン語で説明したいけど、日本語で教えないと意味がないと思っている。

日本に来たとき、何が困ったかよく覚えている。例えば、病院で体の部位の名前が分からない、症状も説明できない。それで、どんどん不安になった。その経験があるから、教室に来る人たちの顔と少ない言葉でその人の不安が分かる。だから、不安だろうなと感じることを想像して、授業内容を決めている。

### 【Bさんの語り】

母国で日本語の先生になりたかったが、両親が通訳・翻訳業を勧め、一度は諦め翻訳の仕事に就くが、その後、ペルーの日系人学校や日本の自治体で仕事として教える機会を得た。

「よろしくお願いします」「遠慮しないでください」など、スペイン語を日本語に訳す際に難しいと感じていた表現を教える時に、日本語の難しさを感じる。最近では、外来語が増えているので、日本語を教える時に英語の知識があることの方が役に立つ。母語であるスペイン語が直接的に役に立つことはないけど、通訳ボランティアとして、相談者とスペイン語で話すことがあって、そこで外国人が何に困っているかを理解できる。例えば、「学校のプリントの内容が分からない」とか、「子供の成績の内訳を知りたい」けど何が書かれているのか分からないというような声は、日本語ではなくて、スペイン語で知り得た情報なのだ。

### 【Cさんの語り】

友人の依頼により川崎市の施設で、外国人児童に日本語を教えたことがきっかけ。ただし、もともと人と人が関わりあう場所が好きで、自分自身も教えることに向いていると思う。理論的に説明することだけではなく、相手をどう楽しませるかを考えることが好きだから。

「ちょっと」などの副詞は、「少し」という意味ではない場合があって、ストレートな表現を使うスペイン語話者にとっては、理解にも算出にも難しい。しかも、特定の場面で使われるのではなく、複数の場面で使用されるため戸惑いがある。

来日直後、漢字学習や語意力強化のために努力したことが、学習者を教えるときの役に立っている。例えば、「国語辞典を使って勉強した経験」によって、日本語の区分を意識するようになって、日本人が自分の言葉をどのように理解しているかを知ることができた。私が日本語を教える学習者には、動詞の区分、つまり名詞・副詞・動詞などを意識して、日本語を学んでほしいと思う。

## 5. 共通点の問題提示と評価

4章でまとめた内容から3名の語りにみられる共通点を抽出し、そこにみられる問題点と評価点について、以下にまとめる。

### 5-1. 友人からの依頼で始めた日本語学習支援

3名中2名が知人や友人の依頼で日本語を教えることになったことに注目したい。彼らに日本語を教えてほしいと頼んだ外国人は、「日本語を学びたい」というよりは「生活（仕事や学校）に必要なから」という動機で日本語学習を求めた。これに関連した興味深いデータがある。浜松市の企画部国際課が調査した「浜松市における南米系外国人及び日本人の実態調査」の2010年の結果では、「生活で困ったことが起きた時、誰に相談するか」という質問で「同国の外国人」という回答が50.8%を占めた。この調査結果とも関係性のあるデータといえる。AさんとCさんが友人に日本語を教えるように頼まれた当時、地域の日本語教室が機能していなかったわけではないが、浜松市の調査でいうところの「同国の外国人」に頼る傾向が現れた形となった。日本語学習と社会参加との関係について事例研究を行った中尾(2014)では、生活者としての外国人は、「日々の社会参加場面から日本語学習のきっかけや目標を得て、それぞれの生活に沿った学習を行う」という調査結果があり、本研究でも、外国人が同じような過程を得て、インフォーマントの外国人支援者たちに日本語学習支援を求めたといえる。

### 5-2. 「自己実現」の場としての日本語学習支援

日本語学習支援に携わったきっかけとして、Aさん「教えることそのものが好き」Bさん「日本語の先生は子供のころからの夢だった」Cさん「人が関わる現場に携わりたいし、教えることは自分に向いている」と語っており、共通して、「自己実現」のために日本語学習支援に至ったといえる。筆者は、当初「外国人の役に立ちたい」などの動機を予想していたが、結果として、自分自身のために日本語を教え始めたということになる。このことは、地域の日本語教室が国内の外国人の主体性を尊重する数少ない場になる可能性を示唆するものとなった。しかし、一方で外国人支援者自身が「先生」として自己カテゴリー化を行っているという側面もある。ボランティア日本語支援者の会話分析を行った森本(2001)では、同じような状況が報告されており「ボランティア教室における「先生—生徒」の関係が、単なる役割関係でなく、無意識のうちに行使される権力関係である」と述べられている。

### 5-3. 自身の母語にはない概念を持った日本語を教えることの難しさ

外国人学習支援者共通の悩みとして、母語（今回はスペイン語）にはない日本語の概念を教えることが難しいという意見があった。辞書を引くだけでは解決できない言葉の問題である。しかも、これらの日本語は特定の場面で使用されるのではなく、不特定多数の場面で日常的に耳にする表現であることもあり、教え方に困るという。彼らが具体的に教えることが難しいと回答した日本語は、大きく二種類に分けられる。一つ目は、日本語の「ちょっと」や「遠慮しなくてもいいです」というような言葉の意図を読まなければいけない「語用論的解釈を要する日本語」。二つ目は、「お大事に」「お疲れ様」「よろしくお願ひします」というような母語では直訳できない「母国の文化にはない挨拶的日本語」である。このような日本語を教えるためには高度な言語知識を要し、場面シラバスだけでは解決できない側面がある。松岡・宮本(2002)で述べられているような高度な言語知識をベースに「最低限必要な言語知識について把握し、体系化する能力」やそれを「教室活動に反映させる能力」をもつ人材の必要性が、今回の非母語話者のニーズと同時に明らかになった。また、これらは「生活者としての外国人」の意見でもあり、学習者としてのニーズともいえる。

## 6. 相違点の問題提示と評価

4章でまとめた内容から3名の語りにみられる相違点を抽出し、そこにみられる問題点と評価点について、以下にまとめる。

### 6-1. 日本語での苦労経験が日本語学習支援でどのように活かされているか

Aさん「自分が不安になった経験から病院で使われる用語は優先的に教えている」Bさん「市民通訳ボランティアで外国人が何に困っているかが分かるので、必要があれば教えたいと思う」Cさん「自分で開発した日本語学習方法は、教える際に役に立つ」という意見があった。筆者は、外国人支援者の苦労経験が日本語学習支援の場において有効的に活かされると予想したが、今回の調査によって現れた各教育理念により、どの外国人の日本語学習支援を受けるのかによって、学習者に与えるリソースに偏りが生じる可能性も抽出された。生活者としての外国人の日本語学習のニーズも多様であることから、自身の苦労経験に頼って日本語学習支援を行うだけでは不足である。日本語学習支援者側の意識の変革がない限り、Aさん、Bさんは生活に必要な情報の提供、Cさんは日本語学習方法の指導に偏ってしまう可能性がある。

一方で、外国人同士の類似経験を共有することによって、日本語学習への緊張緩和など情意ストラテジーの構築を促す側面もある。

## 7. まとめと今後の課題

本稿では、結果として、友人からの依頼で始めた日本語学習支援・「自己実現」の場としての学習支援・自身の母語にはない日本語を教えることの難しさ、の3つの項目において、外国人学習支援者の共通点が明らかになり、その問題点と評価点について考察した。また、日本での経験を学習支援計画の際に活かすということについて、それぞれの多様な工夫がみられた。これらは、地域における日本語学習支援において、肯定的に機能する可能性があるものの、支援の内容に偏りが懸念される点も指摘した。

地域における日本語教育に対する理念やプログラムの開発に関する議論は、近年様々な視点から活発に行われるようになった。しかし、特にプログラムの提案においては、これまでの日本語教育を批判し、全く別の新しい仕組みを構築するものが多く、それらの変革が必須であるならば受け入れざるを得ないが、当事者たちが培ってきた教育理念を無駄に崩壊させるような事態を招きかねない。「教師—学習者」型教育の全てを批判し否定するのではなく、今一度、現状で携わっている者がどのような経緯または意識で日本語学習支援を行っていたのかを知り、問題点を改善する、評価点に関してはそれを活かす提案することで、地域の日本語学習支援のあり方を再考したい。そのためには、外国人学習支援者達の学習者にも調査の焦点をあてる必要がある。

ただし、個人ではなく社会全体における日本語学習支援のあり方を考えるとき、地域住民は、社会の一員として生活を送るための相互理解が不可欠であり、それは外国人、日本人を問わない。池上(2011)では、「生活者としての外国人」に求められる能力、社会において他者との関係性の中で発言する能力を探究し実践に移していく必要があると述べており、「生活者としての日本人」と関係を結びながら日本社会で生活を営んでいることを念頭に、協働で交流を進め、ことばによる活動を行う一方の当事者として関わっていくことができる力が「生活者としての外国人」に必要な日本語能力であると結論づけている。このことは、外国人同士の日本語教育だけではなく、日本人住民も共に関わっていくことの必要性を示しており、本研究の調査結果を得て外国人の主体性を保ちつつ日本人住民とどのように関わっていくのが課題となる。

参考文献

- 池上摩希子（2011）「地域日本語教育の在り方から考える日本語能力」『早稲田日本語教育学』9号、pp85-91
- 石井恵理子（2010）「生活者としての外国人に対する地域日本語教育力の育成」『高知大学総合教育センター修学・留学生支援部門紀要』第4号 pp17-45
- 大谷尚（2007）「4ステップコーディングによる質的分析手法 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』第54巻2号 pp27-44
- 久野弓枝（2002）「地域日本語ボランティア教室の限界と可能性」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第86巻 pp251-264
- 中尾菜穂（2015）「「生活者としての外国人」の日本語学習と社会参加—就労者の事例から—」『日本語教育方法研究会誌』Vol21, No.1 pp74-75
- 西原鈴子（2008）「「生活者としての外国人」をとりまく状況」『日本教育年鑑2008年度版』国立国語研究所、pp3-16
- 松岡洋子、宮本律子（2002）「地域の日本語教室のための人材育成」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第24号 pp115-122
- 森本郁代（2001）「地域日本語教育の批判的再検討—ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して—」『「正しさ」への問い』三元社、pp215-347
- 山西優二（2012）「多文化共生に向けての地域日本語教育のあり様と多文化コーディネーターの役割」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』第15号 pp26-38