The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	地域の日本語教室における言語学習アドバイジング：学習者の「大丈夫」という言葉からの問題提起
Author(s)	瀬井, 陽子
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2024, 28, p. 1-9
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/94685
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

『大阪大学国際教育交流センター研究論集　多文化社会と留学生交流』第28号（2024）

地域の日本語教室における言語学習アドバイジング
──学習者の「大丈夫」という言葉からの問題提起──

瀬井　陽子*

要　旨

日本国内の日本語教育において、地域の日本語教室は、多くの在留外国人の学びの場として重要な役割を担っている。それにも関わらず、ほとんどの教室の活動がボランティアによって支えられており、人材不足、負担が重いなどの課題を抱えている。地域の日本語教室をめぐる議論では、活動目的に共生社会の実現と日本語能力の向上が挙げられるが、いずれかのみに重点を置く方法ではない方法が模索されている。それには、学習者の主体性を考え、学習者と交渉の上で合意に至ることができる学習環境の構築、学習者の社会的文脈に目を向け、学習者の声に耳を傾ける言語学習アドバイジングが挙げられる。このような背景を踏まえ、筆者は地域の日本語教室で活動するボランティア向けの講座で言語学習アドバイジングを導入し、その後、受講生7名にインタビューを実施した。それぞれの活動に、どのように言語学習アドバイジングを取り入れられるかを知る目的でインタビューを行ったが、複数の協力者が難しさを感じる場面について話していた。そこで、本稿では主題分析を行い、学習者の本心を知るための難しさというテーマについて記述する。「大丈夫」の言葉に注意が必要であるという分析結果から、活動における問題提起を行う。

【キーワード】地域の日本語教室、言語学習アドバイジング、共生社会、ボランティア

1　はじめに

日本国内の日本語教育において、地域の日本語教室は重要な役割を担っている。在留外国人の増加と多様化に伴い、1994年以降、文化庁は地域に重点を置いた日本語教育支援策を継続的に講じてきた。文化庁（2023）の「令和４年度国内の日本語教育の概要」では、在留外国人が過去最大の約308万人となったことが報告されている。そのうち、大学や日本語学校などで日本語教育を受けている人数は約７％に過ぎない。一方、技能実習生、ビジネス関係者及びその家族等の多くが、地方公共団体や国際交流協会、NPO等の任意団体を含む地域日本語教室で日本語を学習していることが報告されており、生活者として日本で暮らす外国人等が日本語を学ぶ場は、多くの場合地域の日本語教室となっていることが示されている。しかし、地域の日本語教室では一部の団体職員やコーディネーターを除き、ボランティアによって支援活動が支えられているという現状がある。このような課題に対し、共生社会の実現と日本語能力の向上に向けて活動できる方法が模索されているが、この２つを目指す活動の方向性が同じであるとは言えない。本稿では、共生社会の実現と日本語能力の向上をボランティアがサポートできる現実的な方法を探るため、学習者の主体性を尊重しながら活動を進める方法である言語学習アドバイジングに取り組むボランティアへのインタビューを行った。次章以降、地域の日本語教室の状況、言語学習アドバイジングの概要、調査概要と結果、考察を述べる。

＊　大阪大学国際教育交流センター特任助教（常勤）

2　研究背景

2-1　地域の日本語教室を取り巻く状況

文化庁（2023）の調査によると、日本国内の日本語教育実施機関・施設、つまり日本語学校[1)]や大学等の日本語教師等39,241人の割合は、約５割を「ボランティアによる者」が占め、「非常勤による者」が約４割、「常勤による者」は約１割となっている。しかし、ここで指す日本語教育実施機関には任意団体などによって運営されている地域の日本語教室は含まれていない。日本国内の地域の日本語教室で活動するボランティアの全数は明記されていないが、池上（2012）や松尾（2015）など多数の論考より、地域における日本語教育が、ほぼボランティアによる活動に支えられていることは明らかである。さらに、2021年に文化庁が実施した都道府県・政令指定都市アンケートでは、外国人の日本語学習のニーズが多様化する中で、必要な専門人材（地域日本語教育コーディネーター、日本語教師、日本語学習支援者）の不足、ノウハウの共有、地方自治体と専門機関（日本語教育機関や大学等）との連携が課題として多く挙げられており、地域の日本語教育に携わる人材については、地域日本語教育コーディネーターの不在、専門性の高いアドバイザーや日本語教師の不足、ボランティアの高齢化や後継者確保の難しさ、初期日本語教育を中心にボランティア人材では学習者のニーズに十分対応することが難しく、負担が重い、などが挙げられている（文化庁 2022）。このように、活動がほぼボランティアに支えられている点だけでなく、地域の日本語教育を取り巻く状況は深刻である。また、地域の日本語教室の活動は何を目指し、何を教育・支援するのかという議論もある。

2-2　地域の日本語教室の活動は何を目指すのか

2019年に「日本語教育の推進に関する法律」（以下：推進法）が国会で成立し、公布・施行された。この推進法は、日本語教育が初めて法的に位置づけられたものである。神吉（2020）は、推進法における日本国内の日本語教育の目的について「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現に資する」ことが明記されており、今後の地域における公的な日本語教育は、共生社会実現のために実施するのであるということが明確になったと述べている。また、これまでも、地域の日本語教育は共生社会の実現のために行われるべきであるという理念は、山田（2002）、池上（2007）などにより、地域日本語教育研究で繰り返し語られてきたものであることも述べている。

山田（2002）は、地域社会における日本語学習・支援活動は外国人等が日本語を身につけ既存の社会に適応していくことを目指すことではなく、すべての住民がありのままで「共生」できる社会の変革を目指した相互学習が重要で、日本社会に住んでいる「外国人」に対して無条件で日本語を押しつけるのではなく、「外国人」と「日本人」がどのような力関係にあるかを考えることが大切であると主張している。

地域で行われている日本語教室の活動は多岐に渡り、その機能を分類すると「居場所」「交流」「地域参加」「国際理解」「日本語学習」の５つがある（野山ほか，2009）。地域日本語教育は、外国人の日本語能力の伸長だけを目的とするものではなく、参加する地域住民も共に学んで変容し、双方の自己実現が可能な多文化共生社会の創出を目指す場所（池上 2007）である。しかし「現実には教えたい人と教わりたい人から成る学校型の教室が延々と展開されている（池上 2007, p.106）」、「従事する市民（ボランティア）の多くは、自らの役割として、または自らの興味関心として、「日本語を教える」ことに過度に注目しながら、地域の活動に従事しようとする。それに呼応するように、全国各地で「日本語の教え方講座」が実施されている（神吉 2020, p.11）」という現状がある。

一方、地域の日本語教育は共生社会の実現のために行われるべきという点のみに重きが置かれる傾向に警鐘を鳴らす声もある。青木（2011）は、日本語ボランティアと学習者は知識のある者とない者という上下関係ではなく、平等な関係を築くべきであるという議論について、この理想を唱える議論では双方がコミュニケーションの仕方を学び、ボランティア養成では異文化交流活動に焦点を当てられるが、「現実にはこのやり方は機能していない。これらの活動が日本語だけで行われると、母語話者と非母語話者の力の不均衡が避けがたく表面化する。そして、第二言語ユーザーの側の日本語を学びたいという緊急のニーズは犠牲にされる（p.258）」ことになると述べ、日本語ボランティアの養成に関して、広く信じられていることを変えようと試みる必要性を述べている。ヤン（2012）は、定住外国人の場合、日本

語が不自由なことが日本での生活に困難をきたすことがあるとしたうえで、地域の日本語教育ができること・すべきことは「日本語能力を高める」ことであるにも関わらず、日本語教育を行うという側面から見ると、従来の教育の在り方がいわゆる師弟関係を生む元凶であるとし、排除すべきものとされていることにより、本来の役目である「日本語能力を高める」ことを忘れているのではないかと指摘する。

それでは、地域の日本語教室で目指すべき活動の姿はどこにあるのだろうか。許（2011）は、地域日本語活動における「教える－教えられる」関係は、正当性のない非対称的な力関係であると批判され、その関係をあってはならないものであると捉えられているが、それを解消することができず、むしろ黙認する方向へ行ってしまっていたとし、教えない日本語教育を実現するのではなく、学習者の主体性を考え、学習者と交渉の上で合意に至ることができる「教える－学ぶ」構築が必要ではないかと述べている。

青木（2011, p.259）は、ボランティア養成に重要なこととして、次の点を挙げている。

(1) 学習者を取り巻く社会的文脈への気づきを育てる
(2) 学習者のニーズ、希望、関心を理解するために学習者の声に耳を傾けるように促す
(3) 学習を促進するような話し方をする訓練をする

ボランティア初心者に現実的に期待できることは、学習者に理解ある態度を持つ、いい会話パートナーになる、学習者が（非言語的に）できることを認めて彼らを有能な成員として受け入れる日本語を話す社会集団へのアクセスを手伝う、と述べたうえで、経験の長いボランティアには言語学習アドバイジング（以下：アドバイジング）のスキルを身につけることを提案している。

このような背景を踏まえ、本稿ではボランティアの活動にアドバイジングを取り入れることができれば地域の日本語教室が抱える課題を解決する一助となるのではないかと考え、調査を開始した。次節では、アドバイジングの概要を述べる。

2-3　アドバイジング

アドバイジングは「アドバイスをする」ことではなく、学習者が自分の学習について振り返り、学習計画を立てるのを助けるために質問していく対話である（加藤，マイナード 2022）。これは、自律性を育てる方法のひとつで、学習者が目標設定、計画、実行、評価というサイクルを繰り返せるようにアドバイザーが支援することが想定されている。このサイクルが自分で作れるようになる過程を援助するために、アドバイザーは「何ができるようになりたいのか、そのためにどんなリソースをどのような方法で使えばいいと思うか、目標が達成できたかどうかはどのようにすればわかるか、計画はうまく行ったか、行かなかったとすればそれはなぜか」のような質問をしていき、学習者の思考のプロセスの道標を作っていく（青木 2010）。

本章では、地域の日本語教室が日本国内において多くの学習者の学びの場であるにも関わらず、ほとんどの活動がボランティアによって支えられていること、地域の日本語教室における活動が目指すものは、共生社会の実現と日本語能力を高めるという役割を担っていることを述べた。そのうえで、今後の地域の日本語教室では学習者の主体性を尊重した学習活動が必要であること、活動の中で学習者の声に耳を傾け、アドバイジングを取り入れられるようなボランティア養成が重要になることを述べた。これらの背景を踏まえ、筆者は地域の日本語教室で活動するボランティア向けの講座でアドバイジングを取り上げた。次章では、講座と調査の概要を述べる。

3　調査概要

3-1　調査を実施したフィールド

筆者は、地域の日本語教室で活動するボランティアを対象とした講座の講師を2022年度に担当した。

講座の内容は、筆者がアドバイジングの概要を説明したのち、ボランティアが自身の活動を振り返って他の受講生と意見交換をし、その内容をもとにアドバイジングの体験をするというものであった。概要説明では、一般的な「アドバイス」は、助言・忠告など、話し手が「相手のためになるだろう」と考えて相手に伝える話し手の意見であるが、「アドバイジング」とは、学習者に一方的にアドバイスを与えるのではなく、学習者が自身について振り返り、意識的になるために行う対話であること、アドバイザーは自分の発言が「アドバイス」なのか「アドバイジング」なのかを常に意識する必要があることを説明した。

図１から図３は、2-3で述べた青木（2010）、加藤，マイナード（2022）を参照に、筆者が作成し、講座で使用したスライドで、配布資料の一部である。

講座では、教室の活動でアドバイジングを入れるのは（a）３ヵ月に１回、30～40分ほど、じっくり時間をとる方法があること、（b）毎回の活動時のはじめ、または終了時に取り入れることができることを示し、（a）および（b）それぞれの場合の具体的な質問例も紹介した。

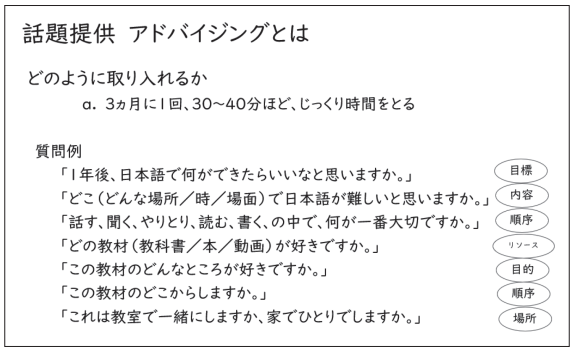

図１．３ヵ月に１回の質問例

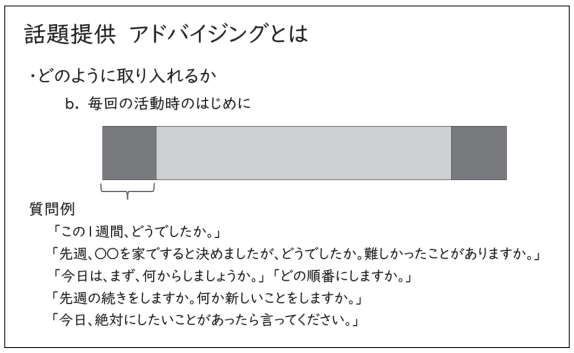

図２．活動開始時の質問例

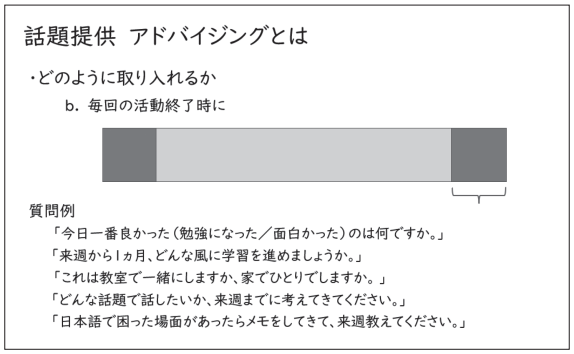

図３．活動終了時の質問例

筆者が担当した講座は９時間であった。講座が終了してから約半年後に受講生に調査協力の依頼を行い、７名から承諾を得て調査を行った。

3-2　調査協力者

調査の協力者は、表１に示した７名である。対面またはオンライン会議システム（Zoom）を使って、１対１で半構造化インタビューを行った。依頼時に調査概要の説明を書いたファイルを送付し、あらかじめ協力についての承諾を得た。調査概要には、協力者のプライバシーを守ること、承諾後も辞退が可能であることを明記し、自署入りの承諾書を受け取った。

協力者７人が活動している教室は同一ではないが、複数の教室で活動をしているボランティアの場合は、同じ教室で活動をしているケースもあった。いずれの教室も授業スタイルではなく、学習者とボランティアが話し合って活動内容を決め、学習を進めるスタイルであった。

表１．研究協力者概要

	ボランティア歴	学習者数	時間
Aさん	15年	50人	70分
Bさん	10年	13人	106分
Cさん	10年	6人	62分
Dさん	6年	6人	78分
Eさん	6年	12人	72分
Fさん	3年	7人	66分
Gさん	1年	2人	58分

インタビューでは、質問項目を以下のように設定し、事前にメールで送付した。

(1) ボランティアで日本語を教えるようになったきっかけを教えてください。
(2) これまで、ボランティア教室で、どのような活動をしてこられましたか。
(3) あなたにとっての理想の日本語教室のボランティア像はどのようなものですか。
(4) 学習者との活動で「学習者の声を聴く」ことについて、難しいと感じることはありますか。ある場合は、どのようなことですか。
(5) 活動していらっしゃるボランティア教室の活動の中で、どんなことが学習者に役に立っていると感じますか。
(6) 言語学習アドバイジングを活動に取り入れる場合、どのように取り入れることができそうで

すか。

(7) その他：上記の回答から、詳しい事例などを質問

インタビュー時には、講座中に協力者が他の受講生と意見交換した活動について、筆者が質問をする場面もあった。

3-3　リサーチクエスチョン

調査の開始時には、協力者がどのようにアドバイジングを活動の中に取り入れることが可能だと考えているかを明らかにしたいと考えていた。しかし、分析のために、インタビューの録音データを文字化し終えた時点で、学習者の本心を聴くことに難しさを感じているボランティアが多いことに気がついた。ボランティアが感じる難しさとは、学習者が主体性を持って活動できるように工夫するものの、本心が掴めない、本心に近づくためには非常に注意を要するというものであった。それは、あらかじめ用意されていたインタビューの質問項目に答えたという形ではなく、複数の協力者が繰り返しインタビューの中で話していた。そこで、主題分析（テーマティック・アナリシス法，Thematic analysis）にて、分析を行うことにした。

主題分析は、質的データの中にパターンを見出すための体系的なプロセスである（土屋 2019, p.13）。主題分析には、演繹的に既存の理論やテーマを当てはめる方法、帰納的にデータからテーマ、カテゴリーを生成する方法、また、その両方を取り入れたハイブリッドのアプローチがある。本稿では、すでに述べた通り、複数の協力者が繰り返し話していた内容があったことから、既存の理論に当てはめるのではなく、データからカテゴリーを生成する帰納的な分析方法を採用した。

具体的には、Braun, Clarke (2022) を参照し、以下のように進めた。

(1) 録音を文字化する
(2) 文字化資料を何度も読み、分析に関するアイデアをメモにする
(3) 研究課題に関係があり、意味があると考えられる部分を特定し、分析的に意味のあるコードを割り振るコーディングを行う
(4) 意味を発掘し、初期テーマを生成する
(5) テーマを再検討する
(6) テーマを定義し、名前をつける

(3)の段階では、ボランティア活動に関する内容が話されている箇所はすべてコーディングし、教室がある建物の説明など、活動内容とは直接関わりがないものはコーディングから除外した。(4)の段階では、テーマの名前がその内容と合っているかを見直し、(5)でテーマ名に変更を加えるなど調整を行ったところ、全部で26種類のテーマが生成された。このようにしてコーディングした箇所が文字化資料に434あり、そのうち「アドバイジングをする時の難しさ」について話された箇所が71と一番多かった。

そこで、本稿ではリサーチクエスチョンを「ボランティアがアドバイジングの中で学習者の本心を知るのが難しいと感じた場面はどのようなものだったか」に設定した。

4　結果の分析

主題分析の結果は、分析から生成されたテーマの提示と、内容をより良く表している協力者の語りを記述することが多い（土屋 2019, p.67）。協力者は全員、学習者の様子を観察し、学習者がやりたいと思う活動をサポートできるように意思確認をしながら取り組んでいた。しかし、学習者が「大丈夫」「これでいいです」という言葉を使った時ほど、難しさを感じていたことがわかった。本稿では、内容がわかる見出しを「学習内容の選択」「学習後の振り返り」「社会生活」「教室の活動で何をすべきか」とし、協力者の語りを枠内に記述し、協力者のアルファベットとコーディング時の該当番号を記した。その後、根拠となる説明を述べる。

4-1　学習内容の選択

学習教材および進め方を学習者と話す時に、うまく聞き出せないと感じたＥさんの語りが次のものである。

> これでいいとかって聞きますけど　大体いいって言われます　こう　上手に質問して聞き出すっていうことはできてないなっていう風に思いますね（E-133）

Ｅさんは、漠然と「日本語をスムーズに話せるようになりたい」と言われた時に活動内容を話し合い、話題を探すことに難しさを感じている。学習者から具体的な内容質問があれば答えることができ、活動の時間が役に立ったという実感が得られるが、学習

者から特に質問や学習内容についての希望が出ない場合に、Eさんが学習者に合いそうな話題を準備していくことがある。そのような時は、「帰り道に果たして今日の話題は学習者にとって興味のある話題だったのかと思いながら帰ることがある」という。学習者の方で話題を考えて来ることが難しいのか、言いづらいのか、どんな話題でも出ればそれはそれで良いと考えているのか、色々と悩みながら帰るのである。ある学習者は、メールを書いてみたいとリクエストがあったため、「書きたいことを書いてみてください」と伝えたが、その活動はなかなか進まず、結局、別の読解活動に転換した。学習者側から、学習内容についてのリクエストが出ていたにもかかわらず、その内容をサポートできなかったことが心にひっかかった。Eさんが文例を出すことはできても、学習者自身が書き進められるようなよりよいサポートについて答えが出せずまま終わった。

Eさんが「これでいいですか」と尋ねた際に、多くの学習者は「いいです」と答えることが、インタビューの中で繰り返し話されていた。Eさん自身の経験から、本当はやりたいことがあるのではないか、上手に聞き出せば知ることができたのではないか、という気持ちがあるという。しかし、学習内容の選択には、教材と進め方という2つの要素があり、より良い方法がわからずにいる。

4-2　学習後の振り返り

Fさんの次の語りは学習後の振り返りの場面である。

> 学習者の声を　聴くのはできるんですけど　それが本当なのかどうなのかっていうギャップは考えることがあります（F-71）

Fさんは、5～6人のグループ活動と、1対1の活動の経験者である。いずれの活動も、学習者と学習内容を話し合うスタイルで、学習者の様子を見て、学習者が必要としていることに応えられるように活動を進めている。グループ活動の場合、学習者が教室に来る目的は、教科書を使用した日本語の学習だけでなく、友人作り、日本事情を知ることなど、様々だと感じている。教室では、活動後にその日の活動の活動を振り返る時間があるが、その際気になった点として、ポジティブなことを書く学習者が圧倒的に多いことがある。「本心ではこう思っている」と批判的な内容を書く学習者がほとんどいないことにより、この方法で学習者の本当の気持ちを聞き出すのは難しいのではないかと感じた。ネガティブなことは書かない方が良いと学習者が思っているのではないか、まだ日本語で詳しく説明ができず、そのようにしているのではないかと考えるものの、本心はわからないとFさんは感じている。用紙は学習者の母語で選択肢から選べるようになっているが、学習中にほとんど話さなかった学習者が「よく話せた」を選んでいるなど、実際の様子と答えた内容にギャップがあることもあり、気になっている。

Fさんは教室でボランティアをはじめたことをきっかけに中国語を学び始めた。中国語話者が振り返りシートに記入する時は、中国語で記入してもよいことを伝え、活動中に母語話者同士のやり取りを中国語ですることも問題がないと伝えているが、振り返りの質問を通して学習者の本心を知るのは難しいと感じている。

4-3　社会生活

Dさんの語りは、学習者の本心に近づくためには非常に注意を要すると話した場面である。

> 大丈夫という言葉　危ないんですよ　〈中略〉　大丈夫って返ってくるけど　絶対なんかあるぞ　いうことで　大丈夫って返ってきたら　ちょっと考えますね（D-112）

Dさんは、過去にペアになった学習者から、一生懸命日本語を学習して仕事に就いたものの、同僚からいじめを受け強いストレスを感じて辞めてしまった話を聞いたことがある。また、地震警報について話した時、その存在を知らないという学習者に会い、安全な社会生活を送る上で「大丈夫」な状況ではない学習者との活動を経験してきた。それだけに、学習者が「大丈夫」と話す時には、会話を通して学習者の様子に気を配るようにしており、「大丈夫？」とは質問せず「こんな時どうしてるの」と質問するようにしているという。ただ、中には注意しながら質問をしても紋切り型の回答しか返さない学習者もいる。そこまでは話をしたくないと思っているのか、するべきでないと思っているのか本心はわからない。Dさんは中国語の学習経験、および現地での駐在経験があるため、中国語での会話ができる。しかし、本心がわからないと思う部分は、媒介語の有無とは関係がないことを感じている。学習者の母語で話す

場合も、学習者にとって非母語である日本語で話す場合も、心理的な距離を感じ、本心に近づけないという場面を経験してきた。これを解決する方法は見つかっていないが、学習者が気にかけていること、大事にしていると思われることに注意を払って話をするようにしているという。インタビューにおいて、Dさんは、「大丈夫」という言葉に注意する必要があることを繰り返し述べていた。

4-4　教室の活動で何をすべきか

Gさんの語りは、活動内容について学習者に質問をした後の気づきである。

> 基本日本語教室　日本語を学ぶ場ですので　まずやはり一義的には日本語のレベルをですね　少しでも上げていただいて　〈中略〉　日本語学習の次にはやはり生活支援というかですね　もしもそういう生活上のお困りであるとか　あるいは困ってなくてもさらに豊かなものにしたいという風なご希望があるのであれば　それに対して　サポートしていくということができれば（G-20）

Gさんは、教室を一義的には日本語レベルを上げるべき場所だと捉えているが、それに加えて生活者として困っていることや知りたいことをサポートする場でもあると考えている。学習者からは、文章の添削を依頼されたことや持参した問題集について質問を受けたこともあったが、途中から自由会話をすることが多くなっていった。日本事情の説明や生活する上で感じる疑問に答える活動内容へと変わっていったのである。教室での活動時間に雑談をする時間が増えたことが気にかかり、学習者に「これでいいですかって言ったらいいですと返事が返ってきた」と話した。Gさんは、学習者の様子を見ているとそれも大切な活動なのではないかと考えている。インタビューの中で自由会話について「これでいいですか」と確認したことを2度話しており、教室で行う活動として、日本語の学習らしい内容でなく、雑談が多いがそれで良いのかと気になりつつ、それも大切だと感じている様子が見られた。

5　考察

データの考察を行うにあたり、2章で述べた議論を再度確認する。2章では、活動の中で、学習者の主体性を考え、学習者と交渉の上で合意に至ることが必要であり（許 2011）、ボランティア養成の際には、学習者を取り巻く社会的文脈への気づきを育て、学習者のニーズ、希望、関心を理解するために学習者の声に耳を傾けるように促し、学習を促進するような話し方をする訓練をすることが必要である（青木 2011）ことを述べた。また、それらを可能とするアドバイジングを地域の日本語教室で取り入れる場合、学習内容の選択、学習後の振り返りの中での対話があることも述べた。しかし、データからは、学習者にアドバイジングを実施するのに適したタイミングおよび内容で質問をすることができても、学習者の本心を聴くことができているとは言えない、と考えていることが明らかになった。これらの場面で、ボランティアは、

- 学習者が内容を考えてくることが難しいのではないか
- 日本語で気持ちを伝えることが難しいのではないか
- ボランティアに希望を伝えることに遠慮しているのではないか
- ボランティアに本心を言わない方がいいと思っているのではないか

と考えていることが挙げられた。

それでは、アドバイジングにより質問をしていくことに意味はないのだろうか。ここでまた、地域の日本語教室の活動は何を目指すのかという議論に戻りたい。2章で、今後の地域における公的な日本語教育は、共生社会実現のために実施するものであることが明確になったことを述べた。また、日本語教育ができること・すべきことは「日本語能力を高める」ことであることも述べた。それらを具体的に実現するための方法としては、やはりボランティアが学習者を取り巻く社会的文脈に気づくこと、学習者のニーズ、希望、関心を理解するために学習者の声に耳を傾けるようにする姿勢が一層重要になってくるだろう。そのような中で、本稿で明らかになった、1）学習内容の選択、2）学習後の振り返り、3）学習者の社会生活、4）教室の活動で何をすべきか、について立ち止まって考える姿勢が重要となる。そして、それは協力者の言葉にあったように「上手に質問して聞き出すっていうことはできていないな」「学習者の声を聴くのはできるんですけどそれが本当なのか」「大丈夫という言葉は危ない」という視点を持ち、学習者の様子をよく見て、学習者の日本語の向上の助けになるような活動をすることは必要だと言えよう。

6　今後の課題

本稿では、「ボランティアがアドバイジングの中で学習者の本心を知るのが難しいと感じた場面はどのようなものだったか」をリサーチクエスチョンに分析を進めた。しかし、協力者７名から収集したデータは多く、本稿で扱った本心を聴く難しさ以外に、ボランティア自身の外国語学習経験や日本語教育に対する考え、教室の運営方針などもテーマに挙がっている。地域の日本語教室でよりアドバイジングが機能する方法を探るためには、これらのテーマ同士の関連性も分析する必要があるだろう。今後の課題として、これらの分析を進め、地域日本語教室の活動を多角的に捉えていきたい。

謝辞

本研究を行うにあたり、快く研究協力者を引き受けてくださったみなさまに心よりお礼申し上げます。

付記

本調査の一部は、JSPS 科学研究費補助金 課題番号 21K00597 により実施されたものである。

注

1）報告書では「法務省告示機関」という名称で示されている。

参考文献

青木直子（2010）『学習者オートノミー，自己主導型学習，日本語ポートフォリオ，アドバイジング，セルフ・アクセス 日本語教育通信，38回，国際交流基金』https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/reserch/201003.html（2023年11月20日閲覧）

青木直子（2011）「学習者オートノミーが第二言語ユーザーを裏切る時」青木直子，中田賀之（編）『学習者オートノミー』pp.241-263，ひつじ書房

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，pp.105-117

加藤聡子，ジョー・マイナード（著），義永美央子・加藤聡子（監訳）（2022）『リフレクティブ・ダイアローグ 学習者オートミーを育む言語学習アドバイジング』大阪大学出版会

神吉宇一（2020）「国内における地域日本語教育の制度設計 ── 日本語教育の推進に関する法律の成立を踏まえた課題 ──」『異文化間教育』52，pp.1-17

神吉宇一（2021）「共生社会を実現するための日本語教育とは」『社会言語科学』第24巻，第１号，pp.21-36

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」『人間・環境学』第20巻，pp.57-65

土屋雅子（2016）『テーマティック・アナリシス法　インタビューデータ分析のためのコーディングの基礎』ナカニシヤ出版

野山広，山辺真理子，籏野智紀，河北祐子，宮崎妙子，伊東祐郎，久保井康典（2009）「地域日本語教室の５つの機能と研修プログラム ── 豊かな学びと人間関係づくりを目指して ──」『シリーズ多言語 多文化協働実践研究』no.10 pp.58-106

文化庁（2022）「地域における日本語教育の在り方について（報告）」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93798801_01.pdf（2023年11月20日閲覧）

文化庁（2023）「令和４年度 日本語教育実態調査 国内の日本語教育の概要」https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r04/（2023年11月20日閲覧）

松尾慎（2015）「地域日本語教育を問いつづける」神吉宇一（編）『日本語教育学のデザイン　その地と図を描く』pp.101-122　凡人社

山田泉（2002）「地域社会と日本語教育」細川英雄（編）『ことばと文化を結ぶ日本語教育』pp.118-135，凡人社

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，pp.37-48

Braun,V. and Clarke, V.（2021）*Thematic Analysis: A Practical Guide*, SAGE Publications Ltd

Abstract

Language Learning Advising in Community-based Japanese Language Classes

── A Consideration of the Problem of the Word “Daijobu” ──

SEI, Yoko

Community-based Japanese language classes play a crucial role in Japanese language education for foreign residents. Most of these classes rely on volunteers, and they face challenges such as a lack of human resources and heavy workloads. Discussions about community-based Japanese language classes often revolve around the objectives of classroom activities, including fostering an intercultural society and improving Japanese language skills. However, new approaches that do not focus solely on one or the other are being explored. These approaches involve language learning advising, which considers the learner’s autonomy, establishes a learning environment through negotiation with the learner, focuses on the learner’s social context, and listens to the learner’s voice. The author introduced language learning advising in a course for volunteers working in local Japanese language classes. Semi-structured interviews were conducted with seven of them to understand how language learning advising could be integrated into their activities. Several interviewees discussed situations in which they encountered difficulties. Therefore, this paper conducts a thematic analysis describing the difficulty of discerning the learner’s true feelings. The results, which highlight the necessity of being cautious with the word “daijobu” (roughly meaning “okay”), raise issues in the activity.