

筑波大学社会・国際学群国際総合学類
卒業論文

地域日本語教室の活動の持続性に関する人類学的研究

2016 年 1 月

氏 名：田村桃子
学籍番号：201110381
指導教員：関根久雄 教授

目次

第1章 序論	1
1. 問題意識・問題設定	1
2. 研究方法	3
第2章 地域日本語教育と日本語教室	5
1. 日本語教育の変遷	5
(1) 日本語教育とは	5
(2) 日本語教育の歴史	6
(3) 日本語学校と日本語教師	8
2. 地域における日本語教室	11
(1) 地域日本語教育の起こり	11
(2) 日本語教室の特徴	13
(3) 日本語教室の機能	16
(4) 日本語教室の担い手	18
(5) 日本語教室の課題と可能性	19
第3章 A市における日本語教室の活動	20
1. A市立B公民館のC日本語教室の事例	20
(1) A市の概要	20
(2) C日本語教室の特徴と調査概要	20
(3) 教室に来たきっかけ	25
(4) 新規参加者の受け入れ	26
(5) 参加者の継続性	29
(6) 遅刻と欠席	31
(7) 活動開始前の世間話	32
(8) 学習の様子と学習中の会話	33
(9) 生活面の相談・手助け	34
(10) ボランティア同士のつながり	36

(11) 学習者同士のつながり	37
(12) ボランティアと学習者のつながり	37
(13) 学習者の急増と教室のキャパシティ	38
(14) 学習以外のイベントー修了証書授与と送別会、忘年会	39
(15) 小括	41
2. A市内のその他の日本語教室の事例	41
(1) 各日本語教室の特徴	41
(2) ボランティア内の合意形成	44
(3) 組織・運営	45
(4) 教室の活動資金	46
(5) 教室の条件と通いやすさ	47
(6) 日本における人とのつながり	48
(7) 退職と日本語教室	48
(8) 教室を「選ぶ」ボランティア	49
(9) 教室継続の危機	50
(10) 小括	50
第4章 日本語教室と参加者のかかわり	51
1. ボランティアにとっての日本語教室	51
(1) 自己実現	51
(2) 役割と生きがい	51
(3) 責任の不在	52
2. 学習者にとっての日本語教室	52
(1) 社会的つながりと受容	52
(2) 自由な参加	54
(3) 教室ごとの条件	54
3. 日本語教室における参加者	54
4. 日本語教室という「場所」	55
(1) 公民館・公共施設	55
(2) 理想からの自由	55

(3) それぞれの「居場所」	56
第5章 結論	57
注	59
参考資料	61
参考文献	62
Summary	67
謝辞	68

表目次

表1 C 日本語教室 参加者リスト ボランティア	23
表2 C 日本語教室 参加者リスト 学習者	24
表3 各日本語教室の特徴	43

参考資料目次

1. D～J教室 インタビュー質問リスト	61
----------------------------	----

第1章 序論

1. 問題意識・問題設定

2015年6月現在、日本国内には217万2,892人⁽¹⁾の外国人が生活している。これは2015年9月現在、日本の総人口約1億2,693万人⁽²⁾のうち外国人が約1.6%を占めることを意味する。さらに、近年では外国人に定住化の傾向がみられる。総務省統計局の調査⁽³⁾において、在留資格に着目すると、2006年から2015年では「永住者」と「永住者の配偶者等」の項目でおよそ30万人増加している。

定住化するということはすなわち、彼らが日本社会の中で生きていくこと、また地域社会の一員として参加することを意味する。総務省が2006年3月に出した「多文化共生推進プログラム」⁽⁴⁾において、「コミュニケーション支援」のひとつとして「日本語および日本社会を学習するための支援」が挙げられている。また、外国人労働者問題関係省庁連絡会議による『生活者としての外国人』に関する総合的対応策⁽⁵⁾においても、「外国人が暮らしやすい地域社会づくり」の項目で「日系人や日本語ができる外国人を活用するなど日本語教育の充実」が指摘されている〔外国人労働者問題関係省庁連絡会議2006:2-3〕。日本に来たばかりで日本語のわからない者に対する多言語対応の整備は進んでいる。公共施設での案内板や、パンフレット等の多言語表記は日本人もよく目にするものである。また筆者の調査したA市では、外国人相談窓口を設置し、曜日によって英語・中国語・韓国語・タガログ語の堪能な相談員が対応している。しかし、それだけでは限界があり、日本に住む上でどうしても日本語を習得する必要がある。2015年2月13日付の日本経済新聞電子版⁽⁶⁾によれば、日本に居住資格がある外国人受刑者の約8割が出所後も日本での生活を望む一方、約半数は日本語の会話能力に問題があることが法務省の調査でわかったという。日本語が思うように使用できなければ国内で就業することが難しく、犯罪の再発にもつながりかねない。また大城らも、西原町での調査を通じて外国人生活者のなかに日本語教育のニーズがあることを指摘している〔大城・金城・上原・澁川2001:65-66〕。こういったことから、日本語学習が日本国内の外国人生活者にとって必要であることがうかがえる。

現在の国内の日本語教育において、とりわけ地域の日本語教育を支えているのは、ボランティア主体の日本語教室である。日本語教室とは、一般的に地方自治体や国際

交流協会⁽⁶⁾といった公的機関や市民ボランティアが主催する、多くは無償の日本語学習の場である。文化庁が毎年行っている「国内の日本語教育の概要」調査によれば、現在国内における日本語学習者の数は17万4,359人であるが、そのうち地方公共団体・教育委員会や国際交流基金、その他の施設・団体で学習する者は5万8,555人おり、これは学習者全体の33.5%にあたる。またそれら機関等の開催する教室は、法務省告示機関⁽⁷⁾を含めた数ではあるが、1,415にのぼる。日本語教育振興協会⁽⁸⁾によって認定された日本語教育機関が400校ほどあるのを加味しても、およそ1,000の小規模な教室が存在することになる。春原によれば、2008年時点で全国に1,500をこえるボランティアグループが活動しているという[春原2009:14]。さらに、日本語教師等の日本語を教える立場の者は全体で3万2,949人であるのに対して、職務別にみるとボランティアが1万8,899人と全体の57.4%を占める[文化庁文化教育部国語課2014:2,5-8]。

こうした地域活動を追う形で、行政も対応を進めている。大城らによると、文化庁によって1994年度から2000年度の間、地域日本語教育事業が全国8つのモデル地域で展開された[大城・金城・上原・澁川2001:62]。また同庁ホームページ⁽⁹⁾によると、2007年度から「『生活者としての外国人』のための日本語教育事業」と称した新たな試みを展開している。このほか2008年度から都道府県・市区町村等日本語教育担当者研修が、2010年度からは地域日本語教育コーディネーター研修がそれぞれ行われている。

文化庁による日本語教室に通う在住外国人への意識調査⁽¹⁰⁾においては、彼らが日常生活において日本語の必要性を感じることや、もっと日本語が上達したいという学習意欲があることがみてとれる。また、「日本語教室の成果」の項目では、59.0%が「日本語が上達した」を挙げているのに次いで、55.9%が「知り合いが増えた」ことを挙げている。このように、地域の日本語教室のもつ機能は日本語の学習にとどまらない。中川は、外国人散在地域においては日本語教室が外国人住民と日本人住民とをつなぐ、ある種のHUB的な、つなぎ目としての役割を担っていると指摘している[中川2011:89]。

日本語教室の持つ可能性が指摘される一方で、問題点も多く存在する。とりわけ日本語教室の不安定性については、多くの先行研究で指摘されている[e.g.大城・金城・上原・澁川2001; 米勢2006b]。ボランティアが運営主体であるために、資金源がほとんどなく、また日本語教育に関する専門性も低い。ボランティア・学習者ともに毎回

の出席が見込めるわけではなく、その回によって来る者が変わり、長期的な活動の予定が立てづらい。筆者が行った実地調査においても、複数のボランティアが出席者の変動を問題として挙げていた。しかし、そういった問題があるにもかかわらず、多くの教室で活動は継続して行われている。調査した中には20年近く活動が続いている教室もある。

本稿では、日本国内の地域日本語教育において重要な役割を担う日本語教室が、その活動基盤に不安定性を内包した存在であるにもかかわらず、継続して活動が行われていることに着目した上で、その理由について考察することを目的とする。これまでの先行研究では、日本語学習の内容や方法に着目したものが多かったが、本稿ではとりわけボランティアと学習者の関係性に目を向け、人類学的視点から地域日本語教室を捉える。その際、A市で筆者が行った調査を事例として扱う。A市を選んだ理由としては、総務省統計局による在留外国人総数上位100自治体の調査⁽¹⁾において上位5位以内に入っており、市内での日本語教室活動が盛んであることが挙げられる。

ただし、海外における日本語教育の状況については、あくまでも日本社会の事柄を取り扱うために今回は除外して考える。また、外国籍就学児童・生徒の日本語教育についても、学校教育のための日本語教育と、外国語教育としての日本語教育は別物であると考え、除外する。

2. 研究方法

本稿では、テーマに関する文献、学術論文、統計、ウェブサイトなどを元に研究を行う。また筆者は、2015年6月から同年12月までの7か月間、A市立B公民館で毎週水曜日の午後7時から午後9時まで行われている「C日本語教室」にボランティアという立場で参加し、フィールドワークを行った。それによって得られた日本人ボランティアの語りや学習者の語り等も本論の考察において使用する。さらに、A市内における他の7つの日本語教室(D~J日本語教室)での代表者を中心とした関係者へのインタビューを通じた情報も、適宜扱うものとする。本稿ではC日本語教室での継続的な調査を中心に分析するが、日本語教室は各々で様子が異なってくるため、比較・補足を目的としてD~J教室での調査も行った。なお、個人情報保護の観点から地名・教室名・人名などは伏せて記述し、説明上必要と思われる箇所は仮名や記号で示した。

第2章では、日本国内における日本語教育を取り巻く環境について、歴史や現状を

整理し、その中で地域の日本語教室の重要性や置かれている立場、役割、可能性について考察する。第3章では、先述のA市内におけるフィールドワークについて民族誌という形で記述し、とりわけボランティアと学習者それぞれの語りや彼らの関係性に着目して考察する。そして第4章では、第3章で得られた情報からみえてくるボランティアと学習者それぞれにとっての日本語教室を捉え直し、日本語教室がどのような場所として機能しているのか考察する。またそれを元に日本語教室の活動の持続性に言及する。最後に第5章で全体を踏まえて結論づける。

第2章 地域日本語教育と日本語教室

1. 日本語教育の変遷

(1) 日本語教育とは

日本語教育とは何かを説明するために、国語教育と比較しながら検討する。小矢野によれば、「国語」はある国の公用語、日本語、学校教育の国語科といった意味を持っている [小矢野 2003]。それに対し「日本語」は、世界に数ある言語の中の一つとしての言語の名称、外国人や帰国児童生徒などが学ぶ科目の一つ、大学の専攻やコースの名称といった意味を持っており、「国語」と「日本語」という概念はそれぞれ共通点と相違点を持っているという。また、「国語学」と「日本語学」という概念になると、後者の方が扱う範囲が広がる。これらを踏まえて「国語教育」と「日本語教育」を考えると、前者は主に日本語を母語（第一言語）とする学習者を対象に、日本語が母語であることを前提に行われるものであるという。一方後者は日本語を母語としない学習者や、日本語は母国語だが、母語としての第一言語のレベルに達していない学習者が対象である。また日本語教育の場合、言語の学習にとどまらず、日本の文化や社会、歴史や現代事情といった内容の「日本事情」も併せて学習することが多い。さらに、近年では国語教育と日本語教育というように二分せず、両者が連携する必要性が指摘されているという [小矢野 2003]。実際に 2004 年に国語学会は日本語学会へ名称を変更した [前田 2004:1]。また川口らのように、「国語」という概念が国家の政治権力を背景とし限定的なものであるにもかかわらず、拡大解釈されていることを問題視する見方もある [川口・角田 2010]。

しかし、文化庁が毎年行っている「国語に関する世論調査」⁽¹²⁾では、表題に国語としながらも外国人への日本語教育について問う項目が組み込まれており、一般的な認識における国語と日本語の示す範囲やその境界はあいまいであると考えられる。

こうした現状も加味しつつ、本稿では日本語教育を、小矢野の言葉を援用しつつ「日本語を母語としない学習者や、日本語は母国語だが、母語としての第一言語のレベルに達していない学習者を対象とした教育」と捉える。

(2) 日本語教育の歴史

本田は、日本語教育史は、大きく3つの時代に分けることが出来ると述べる。第二次世界大戦下のいわゆる植民地時代以前の「日本語学習」期、植民地時代に行われた「日本語(国語)教育」期、そして戦後の「日本語教育」期の3つである[本田 2011:215]。以下本項では、日本語教師を目指す者が学習する際に使用するテキスト『日本語教育を学ぶ：その歴史から現場まで』[本田 2011]を参考に、日本語教育の歴史とそれを取り巻く環境の変遷について概観する。

1) 1945年までの日本語教育

第二次世界大戦以前の「日本語学習」期とひとことで言ってもかなり長い時間を指してしまい、かつ細かな解釈もいくつか存在はするものの、おおよそキリスト教宣教師が日本へ布教のためやってきたころから第二次世界大戦で日本が植民地を獲得しはじめるころまでのことであるとされる。この時代はとくに専門的に日本語を教える人がいたり日本語教育の公の体制があったりしたわけではないという。あくまでも学習者がメインであって、必要に応じて学習者が独学したり、外国人学習者の中で教えあったりということが見受けられた。政府主体での教育システムはほぼなかったとされる。

やがて植民地時代に入ると、「日本語(国語)教育」期となるが、関はこの時代を「侵略的日本語普及教育の時代」[関 1997:5]と表現している。それは1894年の日清戦争後から本格化し、台湾、朝鮮半島、「満州国」、「南洋諸島」、中国、東南アジアなどを当時の「大日本帝国」に組み込むため、またはその一部と見なして、外国語教育としてではなく「国語」教育として日本語教育を行ったという。

2) 第二次世界大戦後から1980年代まで

第二次世界大戦後、日本語教育は国内・被植民国ともに全面的に停止・禁止された。その後何年かはなかばタブーのように扱われてきた日本語教育であったが、1951年のサンフランシスコ講和条約から徐々に「学術・文化交流、経済協力のための日本語教育」[関 1997:5]として出てくるようになった。ここから「日本語教育」期がはじまる。1954年のコロンボプランにより、国費留学生の受け入れがはじまり各大学において留学生窓口が設置され、留学生への日本語教育が必要となった。1962年には「外国

人のための日本語教育学会」(現在の日本語教育学会)が設立された。同年、現在の JICA の前身である海外技術協力事業団も設立され、海外への日本語教師派遣のセンターとして機能し始めた。また 1972 年には、現在も日本語教育を中心とした対外文化交流活動を推進する国際交流基金が設立された。こうして少しずつではあるが国内の日本語教育の土台が整えられてきた。

そして 1980 年代に入ると、そのころの日本の経済的優位に起因する中国での日本語学習熱とあいまって、主に近隣のアジアの国々において日本語ブームが起こった。1984 年に留学生 10 万人計画が発表され、日本政府も積極的な留学生の受け入れ姿勢をみせるようになった。また、日中国交正常化にともない中国残留孤児が日本へ帰国したほか、インドシナ難民の受け入れも開始された。彼らに対しては国が公的に日本語教育を保障した。

こうした急激な変化の中で、1980 年代後半からは民間の日本語学校の乱立にともなう教育内容等の質の低下や、就学ビザで渡航してきた者の就労や不法滞在など問題も多く出てきた。これに対応すべく、1988 年に文部省が「日本語教育施設の運営に関する基準」(1993 年改訂)を取りまとめ、翌年 1989 年にはこの基準をもとに日本語教育機関の認定を行うため日本語教育振興協会が設立された。その他にも 1984 年には日本語能力検定試験(Japanese-Language Proficiency Test、以下 JLPT)が、1988 年には日本語教育能力試験(Japanese language teaching competency test、以下 JLTCT)が開始され、日本語教育に関する基盤づくりが進められた。2つの検定試験は国際交流基金と日本国際教育支援協会の協力によって運営されている。

3) 1990 年代から現在

1990 年代に入り、バブル経済が崩壊した後に日本語ブームは一時停滞するが [本田 2011:228]、在日外国人は急増した [米勢 2006a:106]。1990 年代初頭に東西冷戦が終焉をむかえたことに起因して、各分野でのグローバル市場化が進み、人の移動もますます活発になったのである。春原はこのことについて、「言語問題も教育問題も、人の移動に係わる労働・社会保障の問題も、一国の中だけで終始できない時代に入ってきた」 [春原 2009:7] と述べている。1990 年には「出入国管理及び難民認定法」が改正され、日系三世までの日系人及びその配偶者の定住資格が認められた。同年外国人登録者数は 100 万人を超えた。また技能実習生の受け入れも始まった。全国各地での外国人増

加にともない、各地域での日本語教育の需要も高まってきたが、公的機関からの対応が間に合わず、地域のボランティアが先行してこの役を担った。

2000年代にはふたたび、とくに中国からの留学生が増えた。2002年には日本留学試験が開始された。また2003年に「日本語教育機関による就学生・留学生の受け入れに関するガイドライン」（倫理規範、行動指針）がつけられたが、その後2010年には就学ビザそのものが廃止され、留学ビザに統一された。また2003年には前述のJLTCTのシラバスが新しくなるなど既存の制度が改良されることがあった。

また2001年12月に「文化芸術振興基本法」が施行された。その第19条には「国は、外国人の我が国の文化芸術に関する理解に資するよう、外国人に対する日本語教育の充実を図るため、日本語教育に従事する者の養成及び研修体制の整備、日本語教育に関する教材の開発その他必要な施策を講ずるもの」[文化庁2001; 野山2009:151]と定められている。野山はこれを法律文書で初めて「日本語教育」という用語が使われたものであると指摘している[野山2009:151]。さらに2002年12月には「文化芸術の振興に関する基本的な方針」が閣議決定された。その中で日本語教育の普及及び充実に関する指針については、「①日本語教育の指導内容・方法等の調査研究、②日本語教育教材等の開発及び提供、③日本語教育に携わる者の研修等、④地域の実情に応じた日本語教室の開設や幅広い知識や能力を持つ日本語ボランティアの養成及び研修、⑤日本語教員等の海外派遣・招聘研修、⑥インターネット等の情報通信技術を活用した日本語教材・日本語教育関係情報の提供」[文化庁2002; 野山2009:151]の6つを挙げている。

以上のように、今日一般的に想起される日本語教育は第二次世界大戦後に始まり、その歴史は比較的浅く、体制づくり等も未だ中途段階にあることがわかる。また、主に留学生を対象とした日本語学校だけでなく、1990年代以降には地域のボランティアが担い手となる教育も登場した。次項以降では、これらの違いについて詳しくみていく。

(3) 日本語学校と日本語教師

文化庁による「国内の日本語教育の概要」の調査によれば、現在日本国内において外国人が日本語を学習しようとする場合、学習する場所としては大学等機関（大学・短期大学・高等専門学校）、地方公共団体、教育委員会、国際交流協会、法務省告示機

関、その他一般の施設・団体（特定非営利活動法人、学校法人・準学校法人、株式会社・有限会社、社団法人・財団法人、それ以外の法人、任意団体）がある〔文化庁文化語課 2014:2〕。このうち大学等機関においては、一部日本語教育のみを目的としたコースを開設しているものを除くと、ほとんどが留学生に対する日本語教育となっている。また法務省告示機関については、日本語教育振興協会が認定したものを参考に法務大臣が告示している。すなわち認定された民間の日本語学校であると捉えられる。地方公共団体、教育委員会、国際交流協会、その他一般の施設・団体で行われている日本語教育については次節で詳述し、本項では、とりわけ法務省告示機関、すなわち認定された民間の日本語学校（以下、日本語学校とする）について、そこで働く日本語教師も含めて概観する。

日本語学校は日本各地に 395 校（2008 年 12 月現在）あるとされているが、そのほとんどが民間によるものである〔日本語教育振興協会 2009:3〕。主に日本語学習を目的に長期で来日する学習者を対象としており、日本の大学を受験するための準備コースがついているところもある。

文部省による「日本語教育施設の運営に関する基準」によれば、次のいずれかに該当する者が日本語教育機関において日本語教師となる資格を有する。

- i 大学において日本語教育に関する主専攻を修了し卒業した者、
- ii 大学において日本語教育に関する科目を 26 単位以上修得し卒業した者、
- iii 日本語教育能力検定試験に合格した者、
- iv 次の①～④のいずれかに該当する者で日本語教育に関し、専門的な知識、能力等を有する者①学士の学位を有する者②短期大学または高等専門学校を卒業した後、2 年以上学校、専修学校、各種学校等において日本語に関する教育または研究に関する業務に従事した者③専修学校の専門課程を修了した後、学校等において日本語に関する教育または研究に従事した者であって、当該専門課程の修業年限と当該教育に従事した期間とを通算して 4 年以上となる者④高等学校において教諭の経験のある者、
- v その他これらの者と同等以上の能力があると認められる者〔日本語教育振興協会 2009:8〕。

また日本語教育能力試験というものは存在するが、これを取得せずとも他の項目に当てはまっていれば日本語教師として教鞭をとることは可能である。

文化庁の「国内の日本語教育の概要」調査によれば、2014（平成26）年11月1日現在、日本語学校で働く常勤講師は1,579人、非常勤講師5,168人、ボランティア37人である〔文化庁文化庁国語課2014:8〕。

また、2009（平成21）年7月10日から2012（平成24）年3月31日まで全13回にわたり文化庁で行われた「日本語教員等の養成・研修に関する調査協力者会議」の報告とそこから見えた課題についての資料がある。この会議がまとめた「日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について」によれば、日本語学校（この資料では「日振協認定機関」と表記されている）で働く日本語教師等の年齢層は50歳以上が28%と最も多い。大学や日本語教育振興協会が認定した機関等で日本語教師としての指導法を学んだとする一方で、JLTCTの合格率は45%にとどまっており、現在日本語教師として働く者が必ずしも同資格を有していないことから、同資格の意義のあいまいさが見て取れる。また専門についても、日本語学・日本語教育学がそれぞれ10%・14%にとどまっており、大多数が「その他」や「わからない」としている〔日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議2012:10-18〕。

さらに、同会議第2回開催時の資料⁽¹³⁾において西原は、近年教員募集に対して応募者は減少傾向にあると指摘している。学習者が日本での進学準備層だけでなく、定住者などの一般の者にまで広がってきていることに対応できる人材育成が追い付いておらず、絶対数も不足しているという。様々な学習者や学習環境に対応すべく採用資格の再検討が必要となっており、それには日本語教育能力検定試験の合格率の低さや、仮に同検定試験に合格する知識があっても、社会経験やコミュニケーション能力も問われるため、検定保持だけでは資格があるとは言えないのではないかという指摘もされている。また、日本語教師の待遇改善が求められており、これは教師を目指す者、全体の教師数の確保にもつながる問題である。その他にも非常勤の割合を減らすことや、大学養成課程との連携の必要性が述べられている。

以上より、認定された日本語学校においては専門的指導を受けた日本語教師が存在するが、実際は日本語教育に関する専門性は一律に保証されているわけではなく、また彼らの待遇にも懸念があることがわかる。

また、日本語教育振興協会のホームページでは、認定された日本語学校を条件別に検索することができる⁽¹⁴⁾。その中で、修業期間は1年から最大2年間、費用合計は50万円から最大150万円が選択できるようになっている。このことから、日本語学校

においては比較的長期にわたって学習し、また決して安くはない費用を準備する必要があることがわかる。さらに、多くの学校は平日の昼間に開催されることから、働きながら通うことも難しいといえる。

2. 地域における日本語教室

(1) 地域日本語教育の起こり

国内における日本語教育に関わる整備や日本語学校の設立という系譜とは別に、1980年代後半に地域ボランティア等から端を発し、30年近く経った現在では地方公共団体、教育委員会、国際交流協会、その他一般の施設・団体で行われている日本語教育がある。これらの団体等で開催されている日本語教育の場は、おおむね「日本語教室」と呼ばれている。前者が主に日本の大学への入学等を目的とした学習者に向けたものであるのに対し、後者は主に地域社会に住む外国人生活者に向けたものである。

石井によれば、中国帰国者やインドシナ難民の受け入れによって、日本に永住する人々に対する日本語教育が始まった。また同時に、日本人と結婚して配偶者として来日する外国人や、1990年代初めからは入管法改正により特に中南米の日系人とその家族が就労者として日本に来ることが増えた。彼らは「定住外国人」と呼ばれ、日本語教育機関のない地域にも住むようになったため、それに対応する形で市民によるボランティアの日本語教室が各地にたくさんできるようになった [石井 2010:18]。また現在では、「生活者としての外国人」という用語をよく耳にするようになった。行政による外国人を対象とする事業名に使われることが多く、2006年から行われている「外国人労働者関係省庁連絡会議」の各資料にもその記載がある。

また、用語の使われ方もあいまいで、地域日本語教育、日本語教室の他に地域日本語教室 [e.g. 米勢 2006a; 山辺 2011]、地域日本語活動 [足立・松岡 2005]、地域日本語支援活動 [佐野 2007] など、省庁や機関、研究者によって様々な使われ方をしている。米勢は、「地域日本語教育とは外国人住民にかかわる日本語支援活動を包括的に指すことばとして用い、その一翼を担うボランティアがかかわる教室を地域日本語教室と呼び、そこで実際に行われている活動そのものを指すことばとして地域日本語活動を用いる」 [米勢 2006a:105] と述べる。一方足立らは、「地域日本語活動」を「地域の日本語教室の教授者の多くが無償のボランティアで構成され、また公民館など『社会教育の場』で実施されていることに着目して、『教育』や『学習支援』と区別」 [足立・松

岡 2005:14] するための用語と捉えており、米勢の使い方と完全には一致しない。また佐野は、地域における日本語教室を「日本語支援の場」[佐野 2007:55] として捉える向きが強く、「支援」ということばを盛り込んでいる。

以上の議論を踏まえたうえで、本稿では地域日本語教育の行われている日本語教室を「地域日本語教室」（以下、日本語教室）と呼び、「地域社会で外国人生活者に行う日本語教育の場」と定義したい。同じく日本語教育を提供する市民ボランティアの呼び方も、ボランティア、支援者 [内海・富谷 1999]、など統一されていないが、本稿では「ボランティア」とする。

日本語教室に関する研究のさきがけとしては、外国人集住地域のものがある。特に日系ブラジル人の集住地域の事例が多く、外国人集住地域の例としては、群馬県太田・大泉、静岡県浜松市、愛知県豊田市などが挙げられる。土屋は、愛知県豊田市でブラジル人が多く入居している団地の中にある日本語教室について報告している [土屋 2005]。また、「ニューカマーと呼ばれる南米日系人を中心とする外国人住民が多数居住する都市の行政並びに地域の国際交流協会等をもって構成し、外国人住民に係わる施策や活動状況に関する情報交換を行うなかで、地域で顕在化しつつある様々な問題の解決に積極的に取り組んでいくこと」を目的として外国人集住都市が集まって 2001 年より外国人集住都市会議を行っている⁽¹⁵⁾。年々規模が大きくなり、現在は 24 の市が会員、2 つの区がオブザーバーとなって活動している。妻鹿は、2001 年初の外国人集住都市会議において「多文化共生」という言葉が公的な媒体で初めて用いられたと指摘している [妻鹿 2009:37]。

外国人集住地域での研究報告が多くなされる一方で、近年では外国人散在地域における研究も行われている。外国人集住地域は平成 17 年国勢調査で総人口に占める外国人人口の割合が 1.5%以上である地域をさすが⁽¹⁶⁾、外国人散在地域はその基準に満たない。中川は福島県の日本人・外国人住民それぞれの意識調査や、とりわけ外国人妻への聞き取り調査を通じて、「意識されない定住化」[中川 2011:92] による外国人たちの抱える問題を指摘している。これは、外国人散在地域においては、日本人住民が「近所に外国人はいない」という認識を持つことが多く外国人住民の存在が意識されないことを指す。また外国人散在地域では、外国人集住地域のように日系ブラジル人等ある特定の国の出身者が集中的に住んでいるのとは違い、さまざまな国の出身者が暮らしており、それによって外国人住民への支援・対応も多様化し、より複雑さが増す。

また中川は、日本人・外国人双方の「語り」に着目し、内部からの参与的な視点に基づく分析を試みている。さらに八木は、中国帰国者のある女性を例に民族誌的研究を行い、在日外国人を日本社会の文脈において捉えることの重要性を指摘している。また彼女は、日本語教育関係者の多くが、在日外国人の多様化している生活実態を十分に知っているわけではないと述べ、彼らの生活の問題や彼ら自身の声を議論の場にあげていく重要性を強調する [八木 2010:82]。

上記のように地域日本語教育についての研究が進む一方で、日本語教育分野全体で見ると地域日本語教育の扱いは小さい。日本語教育学会が刊行する学術雑誌『日本語教育』において、掲載されている論文の分野は教育学・言語学・社会言語学などにわたり、号によっては分野ごとに特集も組まれるが、全体を通して圧倒的に日本語もしくは日本語教育そのものに関するものが多い。庵は、2012年の153号の時点で日本語のみまたは日本語と教育のみに関する論文が798本あり、その中でも文法や習得についてのものが多いことを指摘している [庵 2012:25]。また富谷は、2010年時点に同誌で発表された論文の中でタイトルもしくはキーワードに「地域日本語教育」を含む論文は、わずか4本にとどまっているとしている [富谷 2010:63]。さらに、地域日本語教育に関する研究の中でも教授法、教材、支援者研修などについての研究は比較的多くみられるが、日本語教室に実際に参加している学習者やボランティアひとりひとりに着目した研究は少ない。

(2) 日本語教室の特徴

日本語教室は、地方自治体などの公的機関やNGO、自主グループなどによって運営されており、一部日本語教育を専門とする者もいるが、その担い手のほとんどはボランティアである。多くの教室は無償で提供されている。

米勢は、地域日本語教室の特徴を、構成員、活動目的、開催場所・日時、活動内容・方法、活動形態という5つのカテゴリーに分けて詳述している [米勢 2006a]。また彼女は、構成員に関しては主催者、ボランティア、学習者の3つを、学習者に関しては日本語能力の有無、日本語使用環境、生活環境、滞在予定期間、参加しない人々の5つをそれぞれサブカテゴリーとして検討している。以下、それらについて詳しく紹介する。

まず主催者に関しては、国際交流協会などの公的機関が主催するものと自主グルー

プによるものに大別される。筆者が今回調査した A 市では自主グループが主であったが、地域によっては国際交流協会が主となるところもあるという。また公的機関の場合、ボランティアを募集することやボランティア養成講座を開設することが出発点となっている。自主グループの場合は、講座受講などにより国際交流や日本語教育に関心を持った者や海外生活経験のある者が共通の目的意識を持って始めたものと、身近な外国人から日本語学習支援の要請を受けて始めたものがある。

ボランティアについて米勢は3つにタイプ分けしている。1つ目は、明確なビジョンを持ち工夫しながら積極的に参加する者、2つ目は、外国人支援活動経験者、そして3つ目は、前述の2つに含まれない者である。筆者はこの米勢の分け方に加え、日本語教育に関する専門性と日本語教室の捉え方によって幾層にも分けることができると考える。たとえば、日本語教室に参加しながらも、日本語教育を目的としていない層の存在である。

学習者の日本語能力レベルはさまざまである。米勢は来日前や来日後に一定の正規日本語教育を受けた者もいると述べる。筆者の調査では、昼間は民間の日本語学校に通い、夜に日本語教室に来る者や、仕事で日本語を使用し流暢に話せる者、それとは逆にまったく話せない者など、多様な能力レベルの学習者と出会っている。

また米勢は、日本語使用環境を考える上では居住形態と就労形態を加味する必要があると述べる。分散している場合は生活上の必要から習得が進みやすいが、集住している場合、日本語を必要としないコミュニティが形成され習得が進みにくいことがあるという。さらに家庭内においては、日本人と結婚した外国人配偶者は家庭でも日本語を使用するが、家族を伴って来日した外国人住民は家庭ではなかなか使用しないことから、習得に差が出る。就業形態についても、日本人との接触の頻度によって日本語の必要性も変わる。

次に生活環境について、日本語使用環境以外のさまざまな視点から検討している。就労の保障や時間によっては教室に通うのが難しいと述べる。また居住地と教室の距離によっても、教室に通える可能性や頻度が左右されるという。その他介護や乳幼児の有無にも言及する。乳幼児と関連して、筆者の調査の中では、教室によっては子どもを連れて教室に参加する女性（ときおり男性も）が一定数見受けられた。日本語学校ではなかなか子どもを連れて学習するというのは難しいが、日本語教室は比較的口が広いことはひとつ利点として挙げられるだろう。

滞在期間については、米勢は永住・定住を視野に入れている者、帰国を前提とした短期滞在者、帰国を視野に入れながら現実には定住化傾向にある者の3つに分けている。定住型の典型的な例は、インドシナ難民、中国帰国者、外国人配偶者である。また日系労働者の中にも早い段階で定住を決める者がいるという。短期滞在者としては、語学教師やエンジニア、留学生、研修生がいる。そして定住化傾向にある者としては、現業労働者や飲食店等サービス産業に従事する外国人労働者がいる。

学習者の最後のサブカテゴリーとして、米勢は地域日本語教室に参加しない人々を挙げている。このカテゴリーに当てはまる人々は実際に教室に参加しているわけではないので厳密には学習者とは呼べないが、米勢はこのカテゴリーを設けることによって、「日本語能力がなく、外国人集住地域に暮らして、日本語習得や学習時間を生まない就労形態で働く、定住志向を持たないまま定住化傾向にある人々」[米勢 2006a:111]の存在を指摘している。また米勢は、これらの人々が日本語学習を望んでいないわけではないこともあわせて指摘している [米勢 2006a:112]。

次に、教室そのものについて、活動目的の視点から検討している。主催者が公的機関の場合は設立の目的・趣旨が掲げられるが、具体的な活動はボランティアにゆだねられるという。自主グループの場合は、目的・趣旨を議論できる状態に必ずしもあるわけではなく、実際の活動に重点が置かれる。

開催場所・日時については、主催者が公的機関の場合は外国人住民のニーズを図りながら公的機関が融通できることに設定する。自主グループについては、ボランティアの活動しやすいところ、もしくは外国人住民の活動しやすいところに設定される。開催日時が平日・週末・昼間・夜のどれになるかで、ボランティア・外国人住民ともに参加できる層が変わってくる。筆者が調査した中でも、教室ごとにそれぞれ参加者の特徴が変わっていた。平日午前中に開催される教室にやってくるのは主婦とその子ども、平日夜に開催される教室には仕事帰りのビジネスマンや研修生が多くいた。また、米勢は開催場所の立地について、公的機関主催の教室は駅前の交通の便が良いところが、自主グループ主催の教室は集会所等地域の中心となる場所が多いと指摘している。米勢は前者を「駅前型日本語教室」、後者を「地域密着型日本語教室」と呼んでいる。

活動内容・方法については、米勢は日本語学校などで使用されているテキスト中心のものを「学校型日本語教育」[米勢 2006a:113]と呼んでいる。さらにそれを「日本

語教師型」、「学習者依存型」、「学習不在型」の3つのサブカテゴリーに分けている。

「日本語教師型」は、ボランティアの日本語教育の専門性によって成り立っているとされている。「学習者依存型」は、ボランティアの教授能力は未熟であるが、学習者に既に一定の日本語能力があり、それに依存しているとしている。そして「学習不在型」は、教授能力の低いボランティアが初心者等に対応するものであるという。また米勢は、これらの学習がいずれもボランティアと学習者の「教える—学ぶ」という関係性を前提とするとして批判している。米勢は、ボランティアと学習者がともに教室運営に携わり、対等な関係で活動することで相互学習が可能となった状態を「地域型日本語教育」と位置付けている。

最後に活動形態について、米勢は学習者とボランティアの関係性に着目して「教師—生徒型」、「学習支援型」、「共同学習型」の3つに分類している。筆者はそれに加えて、米勢が適当でない形だと述べるクラス形式、グループ形式、マンツーマン形式も重要であると考え。人数の変化によって、学習者1人当たりに割くことのできる時間や気配りの密度が変わり、それによって両者の関係性も大きく変わってくると考えるためである。

上記の米勢の分類は、多くの特徴があり、各々で様子が異なる日本語教室を概観するのに役立つ。しかし、同時にこの分類は日本語教室が日本語学習を目的とすることを前提にしているため、この分類だけでは捉えきれない特徴も多く存在すると考えられる。以上を踏まえたうえで、実際の日本語教室の活動を考察する必要がある。

また松岡らは、地域の日本語教室が日本語学校等の教育機関における日本語教育と異なる点について、5つの項目にまとめている。すなわち、「①学習者が多様であること（出身、年齢、学歴、母語、滞日理由、既習歴、日本語学習目的、動機、到達目標など）、②自由な学習であること（開始・終了時期が不定、到達度などの枠組みが個人によって異なる、学習に対する義務がないなど）、③教授者のほとんどが市民ボランティアであること、④非集中型学習であること（週1、2回、各2時間程度の学習）、⑤学習者側の負担が少ないこと（受講料、教材費など）」[松岡・宮本 2002:115]の5つである。これらは日本語教室の際立った特徴であるため、重要な視点である。

(3) 日本語教室の機能

日本語教室はもちろん地域の外国人生活者に日本語教育を提供することを目的と

して始まったが、全体での目指すべき姿等が共有されているわけではなく、各教室が自由に進めてきたことから、様々な役割や機能をもつ存在となっている。

日本語教室の持つ機能として、内海らは「学習機能」と「チャンネル機能」の2つを挙げている。学習機能とは、「教授者監督下で日本語を体系的且つ効率的に学習するための場としての機能」[内海・富谷 1999:2]である。これは日本語教室を考えるうえで最も一般的な機能であるといえる。一方チャンネル機能とは、「地域社会との接点としての機能で、地域の人々（日本人・在住外国人）との接触場面やネットワーキングの契機を提供する機能であり、また、生活情報の流通の窓口、在住外国人の現状を地域社会に向けて発信する場、生活上の悩みの相談・問題解決の場としての役割を担うとともに、在住外国人の居場所・コミュニティとしての役割も担う」[内海・富谷 1999:2]ことである。従来は前者の「学習機能」に注目が集まり、この機能の向上のために様々な試みが行われたり、改善策が提案されたりしてきた。文化庁と研究者らが協力して行った日本語教育事業はそのうちのひとつである。しかし近年では、後者の「チャンネル機能」を重視する声もあがっている。

日本語教室を「居場所」という視点から捉えることについて佐藤らは、新潟県柏崎市の日本語教室の事例から、日本語教室には学習以外にも「心の居場所」としての役割があると指摘している。学習者は日本語教室において、自身と同じ境遇の者に出会い、自分はひとりではないと認識することができるという。また、とりわけ2007年の新潟県中越沖地震の際には、佐藤らがかかわる教室が一時閉鎖され、学習者から不安や残念がる声がきかれた。それを受けて佐藤らは参加者が集まれる機会をつくり、顔を合わせて無事を確かめ合い、学習者からも安堵した様子が見て取れた。この経験から佐藤らは教室内の人々とながら、安心感を得ることの重要性を感じたと述べている [佐藤・菅谷 2010:95,99]。

また山辺は、日本語教室の機能のひとつに居場所をあげている。この場合の「居場所」とは、日本語教室が学習者にとって「安心でき自分をありのままに表現できる場」[山辺 2011:67]となることであると述べる。そして日本語教室で「居場所」の視点が必要であるとし、ボランティア養成講座において参加型学習の手法を紹介することを試みている [山辺 2011:66-67]。

さらに石塚は、臨床心理士の立場から日本に住む外国人が「自分らしく居られる場所」としての「居場所」について検討している。地域の日本語教室においてボランテ

ィア（支援者としている）と学習者の両者を対象に質問紙調査を行い、日常的な居場所感と日本語教室における居場所感を比較している。そして「居場所とは、役割感と被受容感が高く、アサーティブな人間関係がある場所」[石塚 2011:49]とまとめている。また、ボランティアは比較的役割感が高く、学習者は被受容感が高いという差も出たという [石塚 2011:34-35,49]。このことは、ボランティアと学習者の双方が日本語教室をどう捉え、どうかかわっているのかを考えるうえで重要である。

佐藤らと山辺は、学習者にとって居心地のいい空間づくりを行うことで教室が学習者にとっての「居場所」となると捉えている。一方石塚は、学習者のみならずボランティアについても検討し、日本語教室が参加者全員にとって「居場所」となる可能性を指摘している。

（4）日本語教室の担い手

日本語教室においては、日本語の学習指導や教室全体の運営のほとんどを市民によるボランティアが担っている。一部の自治体や機関・団体で行われている養成講座を受講したのちにボランティアとなる者もいるが、多くは日本語を教えることについて未経験である。したがって、日本語教育における専門性はほとんどない。

ボランティアの社会的属性について高崎は、「比較的自由な時間を持っている定年退職者や子育てが一段落した人たちは、有力な担い手であろう」[高崎 2002:30]と述べている。筆者が訪れた A 市内の 8 つの日本語教室においても、ボランティアのほとんどが定年退職した男性か、子育ての落ち着いた女性であった。また高崎はそのような担い手のことを、これまでの人生で多くの時間を費やしてきた仕事による経験を蓄積しており、これから社会経験を積もうとする世代と区別する意味で、「シニア世代」と呼ぶ [高崎 2002:30]。

日本語教室における学習の担い手であるボランティアについては、教授能力の実態や研修内容の検討等の先行研究がみられるが、その属性や参加の背景、日本語教室に対する考えなどに言及したものはほとんど見受けられない。しかし、日本語教室が誰に拘束されることもなくボランティアの考えや行動を色濃く反映して運営できるものであることを考えると、日本語教室に言及するうえで彼らについても詳しく検討する必要がある。

(5) 日本語教室の課題と可能性

松岡らは、日本語教室の抱える問題点を「(1)学習者の多様性、(2)教材、(3)教室の持つ複数の機能、(4)教授者の人材養成」[松岡・宮本 2002:117] の4つに分類している。これら4つの項目はどれもおおむね学習機能に関連した課題である。

久野は、埼玉県南東部における自身の研究から、地域日本語教室が主導してすべての役割を担っていくことは不可能、且つすべきではないと主張する。その理由として、日本語教室をボランティアに依存することで国の役割を後退させる危険があること、地域居住の外国人が日本語を学ぶことがあたりまえの権利として認められず、社会的に不利益な立場になる可能性が高いことの2つを挙げている [久野 2002:251-252]。近年では、こういった指摘を受けて日本語教室とは別に国が保障する公的日本語教育が必要であるとの議論も起こっている [e.g. 足立・松岡 2005; 米勢 2006b; 佐野 2007; 富谷 2010]。

また米勢は、「ボランティアによる地域日本語教育では限界がある。移民先進国の第二言語教育施策には、参考にすべきことも多い。そして、日本語学習機会が保障されてもなお、ボランティアによる活動は、多文化共生社会構築のために必要不可欠なものである」[米勢 2006b:93] としており、地域の日本語教室の限界を指摘する一方で、その必要性についてもあわせて言及している。

さらに石井は、「生涯学習的視点」を持つことの重要性を主張している。彼女は、「学習者は生活の各ステージで自分自身の学習動機、ニーズを自覚し、仕事や子育てなど集中的学習には障害となるような条件を抱えながら、緩やかに学習を続けていく。社会型の学習者に必要な日本語支援はそうした長期的かつ断続的学習の要求に対応した学習機会の提供である」[石井 1997:5-7] と述べる。

以上のように、これまでの日本語教室に対する評価は、おおむねその学習機能に焦点を当てて行われてきた。そして、日本語教室が持つ学習機能の限界を指摘し、公的日本語教育の保障に代表される新たな学習機会の検討も行われている。それらが今後の日本語教育全体の将来を考えるうえで重要であることは確かである。しかし一方で、これだけの問題点の指摘がありながら日本語教室は持続性をもって活動している。それは米勢や石井が指摘するように、日本語教室独自の機能や役割が存在するからではないだろうか。次章以降では日本語教室の実際の活動からその持続性に注目すると同時に、現行の教室の意義について再検討を行う。

第3章 A市における日本語教室の活動

1. A市立B公民館のC日本語教室の事例

(1) A市の概要

関東地方の一都市であるA'県のA市では、総人口に対する外国人人口がおよそ4.5%である。第1章で述べたように、国内の外国人住民の割合は1.6%であるため、A市のこの数値はかなり高いといえる。またA市の10年前の数値と比べると、市内の外国人人口はおよそ1万人増えている。近年の市内における外国人住民の増加を受けて、A市は外国人推進事業として外国人相談窓口の設置や異文化交流サロンの開催、通・翻訳ボランティアの募集、外国人向け情報誌の発行等の対応を進めている。日本語教室に関しては、教室間のネットワークづくりの補助や教室の広報の他に日本語ボランティア講座の開催や日本語スピーチコンテストの開催を行っている。

A市役所とその出先機関・公民館等には、市内で開催されている日本語教室のリストが常備されている。この情報は外国人向け情報誌の最終ページにも記載がある。また、日本語教室の開催場所には勧誘のためのポスター等の掲示物がある。A市のホームページにも、「ボランティア・交流」の項目に日本語教室についての説明とリストが載せてある。さらに、A'県の国際交流協会のホームページには県内の日本語教室のリストがあり、A市内に17ある日本語教室のうち14教室がそれに記載されている。子ども向け教室のリストも別に記載がある⁽¹⁷⁾。A市によるリストには、日本語教室の名称・日時・場所・費用（ほとんどが無料、一部月ごとに集金）・代表者連絡先・地図が記載されている。また、隣の市で開催されている5つの教室についてもあわせて紹介されている。2013年発行のものに載っていたうちの1つは活動休止となっており、2015年発行のものには新たに別の教室が1つ増えているため、全体の数は変わらない。また成人向け教室のうち、子どもを受け入れることに関しては、誰でも受け入れるところと、要相談というところがある。

(2) C日本語教室の特徴と調査概要

1) C日本語教室の特徴

この教室は、公民館の会議室1室と公民館のコピー機を借りて、市民によるボラン

ティアが運営している。高齢の男性ひとりが代表としてとりまとめており（以下、代表）、特に自治体等から補助金等の支援は受けていない。代表はA市の元職員であったが、A市が以前行っていた日本語教師を招いての日本語教室を予算の関係でやめてしまい、残された学習者の状況を鑑みてボランティアによる教室として引き継いだという。ボランティア・学習者を合わせてみても、毎回必ず来る、もしくは来られる人は代表を除いてほとんどおらず、毎週顔ぶれが変わる。教室の入り口には代表によって参加者名簿・名札・毎週の学習者の参加リストが置かれており、参加リストには回ごとに出席した学習者がはんこを押す。学習者の参加状況については、定期的に市に報告されている。また代表は、2か月に1度市内の日本語教室の代表者が集まるミーティングに参加し、情報交換を行っている。

この教室では成人だけでなく子どもも受け入れている。今回の筆者の研究対象からは外れるが、調査期間中にC日本語教室にも幼稚園児、小・中学生の学習者がやってきていた。

この教室の特徴を米勢の分類も参考に考えると、主催者は自主グループに分類される。ボランティアは、市が提供する「日本語教育ボランティア養成講座」の経験者が一部いるのを除いて、日本語教師の資格や経験があるボランティアはいない。年齢層は高く、多くは定年したとみられる恒例の男性や子育ての落ち着いた主婦などである。学習者については、多くはインドネシア・タイ・ベトナム・フィリピン・中国といったアジア圏の国々出身者であり、年齢は比較的若く、男性は市内の土木系もしくは農業系の会社に技能実習生として、女性は日本人と結婚した妻として滞在している人が多い。技能実習生等が多いことに関しては近隣の中小企業が継続して受け入れを行っていることに起因すると考えられる。実習生は一定期間（最大3年）滞日した後帰国するが、会社がまた別の実習生を受け入れ、口コミによって新しい実習生が教室にやってくる。日本語能力の有無については、日本人と結婚した女性など母国や日本で学習した経験がある比較的話せる者から、実習生として学習途中の者、すでに日本に住む家族から呼び寄せられて「あいうえお」から始める者まで様々である。仕事や家庭・学校で使用する者は比較的普段の生活で日本語を使用するが、実習生同士・兄弟同士では母語で会話することが多い。滞在予定期間については、実習生は最長3年で帰国してしまうのに対し、日本人と結婚した女性やその子ども等は長期で滞在する。

さらに、日本語教室の活動目的については、自主グループであることから明文化さ

れていないが、ポスターなどから判断して日本語学習を主目的としていると考えられる。開催場所と日時は、公民館の会議室で平日の夜、毎週水曜日 19:00 から 21:00 までである。最寄り駅から離れており、参加者は徒歩・自転車・自家用車でやってくる近隣に住む者がほとんどである。学習教材は教室で保有しているものはほとんどなく、予算もないが、使用される教材は JLPT の対策テキストや日本語学習でよく使われるテキストが多い。日本語学校のように教室全体で授業が行われるのではなく、学習者 1 人に対してボランティアが 1 人つき、それぞれの日本語の習熟度やニーズに応じて工夫して学習を進めている。代表は毎回新しくやってくる生徒に、「無料で運営している教室だから、申し訳ないけれど勉強したいもの（教材）は自分で持ってきてもらえないか」という説明をしている。

C 日本語教室の代表は新しくやってくる学習者に対して、面談形式で名前や出身国といった基本的なことから、仕事の有無や生活状況について簡単な質問をしている。さらに名簿作成のために住所や名前を書く用紙を渡し、名札も作成している。

教室は公民館の会議室にコの字型に長机が置かれ、その内側と外側にいすが並べられる。内側にボランティアが、外側に学習者が座る。この構造上、とりわけボランティアは、目の前に座る担当学習者と、隣に座るボランティア、そして斜め前に座る学習者以外の者がほとんど視界に入らない。このため席が近い者同士は比較的話すが、席が離れているとほとんど話す機会がない。また、コの字の空いた一边をふさぐような形で、少し離してもうひとつ長机と、それを挟んで 2 つのいすが置かれる。これは主に代表が新規参加者と話をする際に使用される。

2) 調査概要

筆者は、2015 年 6 月から同年 12 月までの間、C 日本語教室にボランティアとして参加し、フィールドワークを行った。調査期間中全 31 回の活動のうち、公民館等の都合で教室が休みとなった 5 回と、筆者の都合がつかなかった 5 回を除く計 21 回に参加した。筆者は主にベトナム人女性で土木系の会社に勤務するフエさんと、フィリピン人女性で日本人男性と結婚したジャスミンさんという 2 人の学習者を担当した。またフエさんとは食事をしたり、休みの日に代表も含めた 3 人で紅葉を見に行ったりもした。その時の会話の内容もデータとして合わせて使用する。

文中のボランティア・学習者の発話には鍵かっこをつけ、必要に応じて筆者がかっ

こがきで意味が通るよう補足した。また調査期間中に C 日本語教室に参加した者のリストを、ボランティアは表 1 に、学習者は表 2 にそれぞれ示した。

表 1 C 日本語教室 参加者リスト ボランティア

	名前	性別	職業	その他
1	代表	男	退職	80歳で大学生と幼稚園の孫がいる。自転車で通っている。毎回参加。
2	田中さん	男	退職	9月からの新規参加者。講座受講者。おおむね参加。
3	鈴木さん	男	会社員	一時期都合で来られない期間があったが、調査期間の終わりごろにまた参加し始めた。
4	林さん	男	不明	来たり来なかつたりする。
5	田所さん	男	退職	高齢。毎回参加。隣の市から車で通っており、活動前の机やいすの準備を毎回行っている。タイ人男性のソムチャイさんを担当している。花島さんの隣に座っている。
6	渡辺さん	男	不明	来たり来なかつたりする。孫がおり、別のボランティアにも参加している。中国に滞在経験があり、中国語が得意。
7	花島さん	女	不明	タイ人男性のチャワリットさんを担当している。田所さんの隣に座っている。おおむね参加。自転車で通っている。
8	菅原さん	女	主婦	教室から家が近く、自転車で通っている。孫がいる。アメリカに滞在経験がある。ほとんど毎回参加。他のボランティアも参加している。
9	菊池さん	女	主婦	教室から家が近く、自転車で通っている。ほとんど毎回参加。
10	長谷川さん	女	主婦	自転車で通っている。ほとんど毎回参加。
11	上野さん	女	主婦	来たり来なかつたりするが、調査期間の後半は比較的参加していた。自転車で通っている。
12	真鍋さん	女	主婦	30代。新規参加者。講座受講者。何回か参加したのち、あまりこなくなってしまう。自転車で通っているが、家が少し遠い。

(筆者の調査に基づく)

表2 C日本語教室 参加者リスト 学習者

	名前等	性別	職業	その他
1	ソムチャイさん	男	農業系の技能実習生	タイ人。自転車で通っている。毎回参加している。
2	チャワリットさん	男	農業系の技能実習生	タイ人。自転車で通っている。毎回参加している。
3	インドネシア人グループ	男	土木系の技能実習生	時期によって帰国者がいるが、おおむね5~6人のグループでやってくる。皆同じ土木系の会社(フエさんと同じ)で技能実習生をしている。同じ家に住んでいる。11月にワヤンさんが帰国した。
4	ポンさん	女	主婦	タイ人。20代。日本人の男性と結婚している。普段は仕事をしている。
5	フエさん	女	会社員	ベトナム人。20代。土木系の会社に勤務している。自転車で通っている。
6	ジャスミンさん	女	主婦	フィリピン人。20代。日本人の男性と結婚し、2歳の娘が1人いる。娘の南ちゃんはたまに教室にもやってくる。
7	張さん	男	学生	中国人。日本語学校に通っている。
8	トルコ人3兄弟	男女	学生	中学生の男の子2人、小学生の女の子1人の3人兄弟で、親戚を頼って日本に住み始めた。
9	ナムさん	男	土木系の技能実習生	ベトナム人。20代。仕事の都合次第でたまに参加している。
10	チェットさん	男	土木系の技能実習生	ベトナム人。ナムさんの後輩。仕事の都合次第でたまに参加している。
11	ブルキナファソの家族	男女	不明	ブルキナファソ人男性、日本人女性とその娘。男性の日本語学習のためにやっていたが、何回かきたのち来なくなる。
12	トルコ人3家族	男女	主婦・子ども	母親3人、小学校入学前の子ども6人でやっていたが、途中から小学校入学前の子ども2人だけに来るようになり、調査期間の最後のほうは来なくなった。
13	中国人1	女	主婦	3人の子をもつ母親が1回やってきて代表と面談をしていた。子どもの相談でやってきたようだったが、その後来なくなった。
14	ベトナム人家族	男女	不明	ベトナム人の夫婦とその娘。男性の日本語学習のためにやっていたが、何回かきたのち来なくなる。フエさんが、自身が以前使っていたベトナム語と日本語で書かれたテキストを譲っていた。女性曰く、「(男性は日本語初心者だから)ちょっと(教室に通うのが)早かった」。
15	アメリカ人親子	男女	不明	数回やってきたが、こなくなった。
16	中国人2	女	不明	比較的若い女性がやってきたが、1回しかこなかった。
17	中国人夫妻	男女	不明	1回きたのち来なくなった。
18	タイ人2人	男女	不明	1回きたのち来なくなった。
19	メイさん	女	主婦	タイ人。20代。日本人の男性と結婚。調査期間の前半で何回かきたのち来なくなった。

(筆者の調査に基づく)

(3) 教室に来たきっかけ

1) 学習者の場合

10月21日、この日は市内の広報誌が代表によって配られ、他の日本語教室の話題になった。筆者が「他の教室に行ったことがある？」と聞くと、ジャスミンさんは、「K教室に、道に迷いながら自転車で30分かけて子どもと行ったことがある。でも教室で待っても誰も来ずがっかりした」という主旨で話していた。ジャスミンさんは市で配布している教室のリストをみてK教室に行き、次にC教室に来たという。

フエさんは他の教室に行ったことはないという。SNSに会社の同僚であるインドネシアからの実習生の1人が、6月に行った送別会の写真を投稿しているのを見て教室の存在を知り、会社の人に頼んで紹介してもらったという。インドネシア人グループについては、はじめにきたきっかけは定かではない。しかし、彼らが技能実習生として所属する土木系の会社では、長期にわたってたくさんの技能実習生の受け入れを行っている。実習生によって来日する時期も帰国する時期も異なるため、自分より先に実習を始めた他の実習生につれられて教室にやってくることが多い。こうしてインドネシア人グループは、少しずつ入れ替わりながら長くC教室に通っている。

さらに、国際結婚をした日本人女性とブルキナファソ人の男性の場合、女性がC教室を見つけて男性を連れてやってきた。

以上のように、教室の存在を知るきっかけは配布物か人づてが多かった。その中でも、自分でみつけてくる場合と、周りの人がみつけてくる場合とがあった。

2) ボランティアの場合

9月2日の回では、学習者が少なく、活動開始前に菅原さんと渡辺さんと雑談する機会があった。

菅原さんはアメリカに3年間住んだことがあるという。その時に教会等で地元のボランティアから英語を教わった経験がある。また向こうではボランティア活動があたりまえに行われている環境だった。その経験から、日本に帰ってきてから10年以上たつが、障がい者教室のボランティアなど様々なボランティアに携わっているという。菅原さんは、「自分も向こうでやってもらったからね」と、アメリカで受けた親切を日本でも返していきたいと言う。「ボランティアは生活の一部」であるとも語っていた。また菅原さんは主婦であり、子育ても落ち着いて現在では孫もいるような年齢である

ため、自由な時間が多いのだとも語った。

菅原さんは、自身の海外における「外国人としての経験」から在日外国人である学習者の境遇に共感し、支援したいという気持ちを持った。また菅原さんだけでなく、菊池さん、長谷川さん、上野さんも主婦でお互い年齢も近く、比較的自由な時間があるようだった。

一方渡辺さんは、中国に住んでいたことがあり、中国語と英語が話せるという。また、池袋でホームレスの方に炊き出しをするボランティアにも関わっており、教室の活動を途中で抜けてそちらに向かうこともあった。語学を活かしたくて教室に関わっていると語っていた。

渡辺さんは、菅原さんと同じく外国滞在の経験を有するが、話しぶりから彼の動機は「語学を活かしたい」という面が強いように感じられた。彼は特に張さんをはじめとした中国人の担当をすることが多かった。また中国以外の出身の学習者との学習についても、トルコ人女性を担当した際は積極的に英語も交えて説明をしていた。

また田所さんや田中さんのように、それまで勤めていた会社を退職したのをきっかけに、新しく携わることを探して日本語教室にたどり着いた人もいる。こういった例はA市の他の教室でも多く聞かれた。

以上から、C教室においてボランティアは比較的自身のために自由な時間を取りやすい者が多かった。またボランティアが日本語教室に参加する動機は様々ある。海外滞在時に語学面で支援された経験から日本でも活動をする者、自身の語学力に自信がありそれを活かしたい者、そして会社勤めが終わり新たな活動を始める者がよく聞かれた。2つ目と3つ目の場合については、在日外国人を支援することが第一の目的ではなく、自己実現の欲求を満たすために日本語教室への参加が選択された。

(4) 新規参加者の受け入れ

1) 学習者の新規受け入れ

学習者は、日本語教室のリストを見て代表に電話してやってくる者、事前の連絡なしにやってくる者、すでに教室に参加している者から教えられてやってくる者などさまざまなきっかけで教室にやってくる。

6月24日に新しくやってきたタイ人女性のメイさんは、日本人の男性と結婚しており、専業主婦であった。メイさんの夫はチェーンの弁当屋をフランチャイズして経営

しているという。C教室にやってくる学習者のほとんどが技能実習生であり、決して経済状況が楽ではないことから、代表は学習者の経済状況にも気を配っている。メイさんは日本人と日本語で意思疎通ができており、日本語の習熟度は日常生活を送るのに十分であると推測された。メイさんは専業主婦であり、昼間は家にひとりであるため、誰とも話さないという。このことから、彼女は配偶者以外の人との交流を求めて教室にやってきたと考えられる。

以上のように、新しく教室にやってきた学習者に対して、代表は様々な質問をする。そうして学習者の置かれた状況を大まかに把握したのち、教室の状況に応じて手の空いているボランティアに学習の担当を依頼する。代表が面談で得た情報はあまり他のボランティアとは共有されず、「〇〇（国の名前）からきたんだって」と担当を依頼したボランティアに伝えることはあるが、大抵担当が決まった後にボランティアがお互いに自己紹介をする。A市内の他の教室と比べて、C教室の代表は最初の面談に時間を割いており、ただ学習者として教室に受け入れる以上に、ひとりひとりに気を配っていた。

フエさんが初めて参加した際は、教室全体にあいさつをしていた。7月1日、教室の活動が終わる間に、フエさんは「みんなにあいさつしたい」と言った。彼女は教室の入り口付近、全体からよく見える位置に立って自己紹介をした。彼女のように全体にあいさつする機会は学習者もボランティアもほとんどなかった。そのためか、このあいさつはとりわけボランティアから好評で、「よろしくおねがいます」という声とともに拍手も起こった。フエさんは、自らがはたらきかけてあいさつの機会を得ることで、「教室全体からの認識」を獲得した。

2) ボランティアについて

ボランティアは、ほとんどが長年携わっている固定のメンバーであり、筆者の調査期間中には、筆者を含めて3人しか増えなかった。以下では、筆者以外の新規ボランティアである田中さんと真鍋さんの教室への参加について考察する。

田中さんは、9月16日に初めてやってきた。田中さんは、A市が9月に行っていた日本語ボランティア養成講座に参加していた。講座では、実際に教室を見学することが奨励されており、家が近いからという理由でC教室にやってきた。田中さんは、学習の様子全体を見学していたが、時折周りのボランティアや学習者にも積極的に声を

かけていた。田中さんは今年7月に退職したばかりで、退職前から退職後の計画や準備を始めていたといい、日本語教室のほかに中国語の学習も始めたという。このことから、彼の参加動機は退職後の自身の生活を充実させることにあるといえる。

田中さんは、日本語ボランティア養成講座の受講を終えた後、9月30日の回から恒常的に教室に参加し始めた。田中さんは、「講習は終わったけど、難しかった。先生にはやってみないとわからないと言われた」と語っていた。彼の話しぶりから、マニュアルに沿うことを重視していることがうかがえた。筆者が雑談の中で、この教室のスタイルなどの説明をし、1対1で学習することが多く、比較的ボランティアと学習者のペアが固定的であることを伝えると、「じゃあ早く（自分の担当する学習者を）見つけないと」と、少し不安げに笑っていた。

10月7日、田中さんは前回担当したトルコ人の子どもたちのためにと、数字が書かれたさいころなど手づくりの教材をいくつか持ってきた。彼は、ボランティアとして学習に携わることに不安を感じながらも、自身で教材を準備するなど意欲的に活動しようと試みていた。

その後確認できた限り、田中さんは11月18日と12月2日にも教室にやって来たが、4回にわたって担当したトルコ人の子どもたちが来なくなってしまったため、別の学習者を担当していた。そのほか、田中さんは他ボランティアから自然に話しかけられるようになったり、手の足りないところへの応援を頼まれたり、他ボランティアからの信頼を得ていった。

以上のように、田中さんははじめての参加から回を重ね、自身の日本語教授に関する努力や他ボランティアとの関係を構築することによって、徐々に「新規参加者」から「いつものボランティア」へと変わっていった。

一方真鍋さんは、10月14日にはじめてやってきた。真鍋さんは、田中さんと同じく9月に行われたA市主催のボランティア養成講座に通ったという。35歳で、結婚しており、主婦である。教室へは自転車で通っていた。筆者と簡単な自己紹介をした後、ジャスミンさんに詳しく名前や出身を聞いていた。真鍋さんは、筆者に対しても学習者であるジャスミンさんに対しても、「私で大丈夫ですかね」と終始自信なさそうにしていた。

11月11日も真鍋さんは教室にやって来たが、前回担当したブルキナファソの男性は来ていなかった。筆者が参加できなかった11月25日の回は不明だが、その後調査

を終了する 12 月 16 日の回まで真鍋さんはやってこなかった。

田中さんの場合は、初参加から 4 回目の参加まで同じ学習者を担当した。また、教室が学習者で飽和状態となってしまった 10 月より早く来たことや、田中さん自身が積極的にボランティアと学習者に声をかけたことで、教室内で田中さんの存在が認知され、世間話をするような相手を作ることができた。しかし真鍋さんは、教室が混乱していた 10 月半ばにやってきたため、自然に周りの参加者に認知されることが難しい状況だった。また、初回から毎回担当する学習者が変わってしまい、固定のペアが作れなかったことも、継続的な参加を阻害したと考えられる。

また C 教室では、新規参加者がやってきても、代表と面談した後はすぐ空いているところにあてがわれるので、他のボランティアや学習者に「この人が入った」「新しい仲間が増えた」と、あいさつする等で知らせる機会がない。新規参加者は、何回か継続して参加して周りにやっと認知される。参加も自由で自身の都合に合わせて欠席も可能であるため、代表に声をかけたり自分の担当する学習者に声をかけたりする以外は、同じ教室にしながら担当する者や席が近い者以外はほとんど交流がない。ボランティアは総じて学習者を「受け入れるべき存在」として認識しているが、日本人のボランティア同士はお互い距離感を測りかねている印象で、あまり親交のない者同士もいる。田中さんのように自ら積極的に声をかけていかなければ、輪に入っていくことは難しい。

(5) 参加者の継続性

1) 学習者の場合

表 2 のうち、「ブルキナファソの家族」以下に書かれた学習者が 1 回～数回の参加のち来なくなってしまった。参加が継続しなかった学習者の多くは 10 月にやってきたため、普段の教室の人数を大幅に超え、教室は混み合い、1 人のボランティアに対して何人もの学習者がペアとなった。そのため、1 人あたりの学習の密度は小さくなった。また、参加が継続しなかった学習者の多くが日本語学習の初心者であり、学習により注意が必要となる層だったが、教室内の混乱から固定したペアがつけられにくく、毎回新しいボランティアが相手の日本語の習熟度を確かめるところから始めていた。

教室に通うことをやめてしまったベトナム人家族は、活動参加中は同国出身であることからフェさんとよく母語で会話をしていた。主に夫の学習のために参加していた

が、後日妻と娘だけが教室を訪問してきた。彼女らはフエさんから譲り受ける約束をしていたベトナム語表記の日本語のテキストを受け取った後、「(夫は日本語初心者だから) ちょっと(教室に通うのが)早かった」と話していた。このことから、このベトナム人女性がC教室をある程度日本語ができるようになってからくる場所であると位置づけていることがわかる。

一方、表2の学習者の欄のうち、1番上のソムチャイさんからチェットさんまでの学習者らは継続的に参加している。ソムチャイさん、チャワリットさん、インドネシア人グループ、ナムさん、チェットさん、ポンさんは筆者が調査を始める前から教室に参加している。フエさん、ジャスミンさん、トルコ人3兄弟、張さんは筆者が調査を始めてから教室に通い始め、継続的に参加していた。フエさん、ジャスミンさんには筆者が、トルコ人3兄弟には長谷川さんや上野さんが、張さんには渡辺さんや林さんがおおむね固定して学習を担当していた。

2) ボランティアの場合

C教室のボランティアは、菅原さんいわく「長く続けている人がほとんど」である。毎回出席している代表と田所さんを除いて、花島さん、菅原さん、菊池さん、長谷川さんらも高頻度で参加している。また、上野さんも比較的出席回数が多く、渡辺さんと林さんは、出席回数は必ずしも多くはないが、長期的に教室に関わっている。

しかし、会社員の鈴木さんは、調査を始めた6月頃は頻繁に来ていたが、その後しばらく姿を見なかった。そして仕事の都合がつき10月に入って再び教室に参加するようになった。彼は6月ごろまでは遅刻が多く、固定でペアを組む学習者がなかなか見つからず、教室に来ても手持無沙汰にしていることが多かったが、10月以降は準備から手伝うなど自分からこれまでの状況を変えようと工夫している様子が見て取れた。また、ボランティアのリストには20代の学生も何人か名前があるが、ほとんど教室にやってくることはなく、筆者も会ったことがない。

ボランティアが継続的に参加できるかどうかは、何よりもボランティア自身に自由な時間があるかどうかによって大きく左右される。鈴木さんや学生のボランティアは、どうしても自身の仕事や学校の都合から時間的制約があり、継続的な活動が困難であった。

(6) 遅刻と欠席

インドネシア人のグループは、実習先での仕事の関係もあり、教室に参加するときはほぼ毎回遅れて、だいたい夜8時前後にやってきた。普段彼らをよく担当するのは藤枝さん、菊池さん、長谷川さん、上野さんといった女性ボランティアであるが、彼女たちも学習者が遅れてくる前提で、定位置である教室の奥の席に座ってしばらくはおしゃべりに興じている。そしてグループが到着すると、「今日は来れたね」などと声をかけ、和やかに学習をはじめていた。また代表は、フエさんと筆者と3人で紅葉を見に行った帰りに、「あいつらはひとつの家に住んでるから、シャワーもひとつしかない。(土木関係の外仕事なのに)5人でシャワーひとつだから時間がかかって(教室に)おくれちまうんだ」と話しており、彼らの置かれた状況について理解を示していた。

ベトナム人のナムさんとチェットさんは、調査の1年ほど前に来日してC教室へも参加するようになったが、彼らも実習先での仕事が忙しくて来られない日が多く、来られる日もよく遅刻した。代表はナムさんとチェットさんが久しぶりに来ると、冗談交じりに「もっと来ないとー」と声をかけ、学習者が継続して活動に参加できていないことを気遣っていたが、咎める様子ではなかった。また12月9日、筆者がフエさん、ジャスミンさんと学習しているところにナムさんが遅れてやってきた。彼は、「教室で会えるのは少しだから、(教科書での学習の他に)みんなでしゃべりましょう」と提案した。フエさんも「1週間に2時間しか会えないから(話すことが大事)」と話していた。また筆者がSNSでナムさんの自宅学習での質問に答えている際、次の教室の活動日の話になり、ナムさんは「(みんなに)会えないとさみしい」と語っていた。このことから、ナムさんは断続的な参加の中でも教室での交流に意義を見出していることがうかがえた。

その他のボランティアおよび学習者についても、夜7時を過ぎてやってきても特に咎める者はおらず、それぞれの都合に合わせた参加を受け入れている。

参加者が時間通りにそろわないことについて、先行研究においても各教室のボランティアの発言においても、問題として捉えられることが多かった。しかし、遅刻したり欠席したりしながらも、自分の通えるときに通うことで、学習者は自身の学習を続けることができ、また教室のボランティアとのつながりを維持できるという見方もできる。

また欠席について、ボランティアのうちの1人が自分のよく担当する学習者が休む

ために自身も意図的に休んだことがあった。また教室へやってきても学習者が少なかったら、先に帰ってしまうこともあるという。いずれも代表に声かけはしていた。筆者が近くに座っていた菅原さんに、「普段担当してる人が休む時は、ボランティアの方もお休みされるんですか」と聞くと、菅原さんは、「そういうときもあるかな。ボランティアだからね、自分のできる範囲で」と答えていた。

このように、学習者だけでなく、ボランティア側にも自由参加の認識があることがわかる。

(7) 活動開始前の世間話

C教室の活動開始時刻は夜7時であるが、代表や田所さんなどのボランティアは早く来て準備をしている。代表は受付に名札や出席表を並べ、事務的な準備をする。田所さんは教室の壁際に置いてある机といすを並べる。筆者は10月ごろからこのことに気づき、以降都合のつく限り早めに到着するようにした。以下、筆者が早めに到着できた際の様子と会話である。

10月7日、夜6時50分に到着すると、すでに代表と田所さんがきていた。「早いですね！いつも何時くらいにいらしてるんですか？」と聞くと、「15～20分前にはいつもきている」と言っていた。「いつも田所さんがやってくれてるんだよ」と代表が言っていた。

10月28日、入口で「こんばんは」とあいさつして中に入ると、田所さんが「いつも（教室のセッティングを）手伝ってもらって」と言ってくれた。代表はひとことめに「ごくろうさま～」というのが口癖だった。

11月11日、この日は夜6時50分から55分くらいに到着したが、すでにいすや机のセッティングは終わっていた。代表、鈴木さん、田所さん、タイ人の男性1人がすでにやってきていたので、彼らと世間話をした。前の週に筆者が欠席したことについて代表が、「先週（筆者の担当学習者が筆者のことを）待ってたよ～」と言った。筆者は「（普段固定で担当している2人には欠席すると）メールしたんですが…」と話すと、「ううんー、でも、やっぱりさみしかったみたい」と教えてくれた。

11月18日、夜6時45分頃に到着すると、すでに代表、田所さん、鈴木さんが準備を進めていた。準備が終わった頃に長谷川さんがやってきて、「皆さん何時から来てるんですか？（活動開始前の準備を）手伝いたいと思って最近早く来てみているけれ

ど、いつも間に合わないから」と投げかけると、3人は口々に「いいですよ」「6時40分頃かな」と答えていた。その後田所さん、鈴木さん、長谷川さんとともに学習者が来るまでの間、世間話をした。

12月2日、筆者は6時50分に到着した。すでに机やいすの準備は終わっていた。代表、田所さん、鈴木さんが待機していた。筆者は鈴木さんに「田村先生（＝筆者）、就活はどうなったの？」と聞かれたため、自分の状況について報告した。そこから田所さんもまじって企業や経済状況について世間話をした。その後菅原さんがやってきた。筆者とは隣に座ることが多く、あいさつしたのち最近の天気の話をした。また筆者の卒業旅行についても話し、こういうところに泊まったらいいよ、などとアドバイスをしてくれた。

以上のように、活動開始前は数人のボランティアだけで教室にいる時間ができる。活動の準備をする中で、一部ではあるが、雑談などを通じボランティア同士で交流する機会にもなっている。はじめは代表と田所さんが2人で準備していたが、途中から鈴木さんも加わり、長谷川さんも加わろうという動きをみせた。

またこの他にも、活動中に学習者が途中で帰り、手の空いたボランティア同士が世間話することもある。その際には、担当している学習者の事情について情報を交換していることが多かった。

(8) 学習の様子と学習中の会話

6月3日、教室の開始時刻となり、何人かのボランティアと学習者がペアになって活動を始めた。ボランティアは日本語をはっきり伝えたいためか、それぞれ声が大きく、教室は騒がしい。それぞれの学習者が使用したい教材を持ってきており、加えてボランティアは各自の担当している学習者の母語教材を持参していることもある。それらのうちの多くは日本人が趣味や観光用に使用するものである。日本語の習熟度や学習者の要求に応じて、それぞれのペアが異なる学習をしている。

タイ人のソムチャイさんとチャワリットさんは、いつも並んで座っている。筆者が調査を始めた日からほぼ毎回出席しており、ソムチャイさんを田所さんが、チャワリットさんを花島さんが担当するのも常である。筆者が初めての参加であったため、代表の声かけもあって筆者は田所さんとソムチャイさんの学習を見学した。田所さんはまた、時々筆者に学習を体験させてくれた。田所さんは、声が大きく、適宜笑いを挟

むのが大切であると語った。ソムチャイさんは調査開始当時、ひらがなや簡単なあいさつは理解しているが、日本語の習熟度は低かった。田所さんが用意した、日本人用に作られたタイ語テキストのコピーを音読していた。田所さんは適宜単語の意味など例を交えて解説していた。筆者も交代して同じことをした。ソムチャイさんは、隣に座っているチャワリットさんにわからないところを聞いたり、斜め向かいに座っている花島さんにタイについて聞かれて答えたりしながら、和やかに学習をしていた。

基本的にボランティアと学習者が1対1で学習を進めるスタイルであることから、学習中には多くの会話が発生する。内容は学習に関係のあること、学習から派生した雑談、学習にはあまり関係がないことなどである。筆者がほぼ固定で担当していたフエさんとジャスミンさんとも、多くの話をした。とくにフエさんが来年結婚することが決まった際は、ベトナムの結婚式の習慣を聞いたり、既婚であるジャスミンさんに様子を聞いたりと話に花が咲いた。次節で述べるA市内の他の教室では、1人のボランティアが3~4人の学習者をまとめて担当することが多く、その場合グループ内の学習はボランティア中心になりがちであったが、C教室はほとんどの学習が1対1で行われるため、よりお互いの話をする機会が増えるように感じた。

さらに、学習中だけでなく、学習前の会話も学習の導入として近況報告等がされるため重要である。例えば、タイ人男性の2人と田所さんは早めに教室に着くことが多いため、彼らの会話が教室全体で共有されることも多い。9月2日に、何回か休んでいたらしいソムチャイさんとチャワリットさんが、茨城県での10日間の研修を終えて戻り、復帰していた。田所さんや少し遅れてやってきた花島さんに交じって、周りにいた何人かのボランティアも会話に参加し、研修では大勢が集まり、その中でマレーシア人の友人に髪を切ってもらったというエピソードを聞いていた。

(9) 生活面の相談・手助け

1) 旅行の手配

8月26日に、普段このグループを担当することの多い菊池さんが、「バスを予約しました」と言ってインドネシア人グループに行程表などを見せて説明していた。筆者が隣に座っている菅原さんに聞くと、菊池さんは、彼らの代わりにバス会社のツアーを申し込んでいたのだという。もうすぐ帰国してしまうワヤンさんのために、グループで富士山に旅行に行くためであった。グループの中で比較的日本語の上手な2人が、

積極的に菊池さんに話を聞き、他の皆に説明していた。菊池さんは、バスに乗る集合場所である駅までの行き方を説明した。初めは公民館の最寄り駅からの行き方を説明していたが、話がかみ合わなかったので、菊池さんが「いつもどこの駅を使うの？」と聞くと、別の路線の駅名が返ってきた。その駅からの行き方を再度説明したのち、普段の学習が始まった。

この旅行の手配については学習や教室の運営とは関係がなく、インドネシア人グループと菊池さんとの個人的なやりとりである。日本語母語話者である菊池さんは、非母語話者である学習者らの生活の一部を、日本語の使用によって支援した。

2) ポンさんの妊娠

10月28日、代表や菅原さんを中心とした女性ボランティアが、9月30日以来約1か月ぶりにやってきたポンさんに声をかけた。ポンさんは妊娠したといい、まわりから口々に「おめでとう～」と言われていた。菅原さんと花島さんは、「(妊娠しているのに)来て大丈夫なの?」「顔が赤いよ、熱があるんじゃない?」などとしきりに心配していた。ポンさんはこの日、体を気遣って、学習をした後8時を過ぎたころに帰宅した。建物の入口まで、菅原さんが付き添っていた。

また12月2日、10月末以来久しぶりにポンさんがやってきた。代表と女性ボランティアが集まってきて口々に「妊娠しているのに大丈夫?」「いつ生まれるの?」などと聞いていた。ポンさんと菅原さんが席に着き、「つわりどうだった?つらかった?」「もう、すごくつらかった」という話に始まり、妊娠にまつわる様々な話をしていた。菅原さんは自身の子育ての経験から、いろいろアドバイスをしていた。菅原さんは、タクシーの呼び方がわからないポンさんに、「もしもし。ポンです。タクシーを1台お願いしたいのですが」などとひとことひとこと教え、ポンさんはそれをノートにメモした。また実母や義母とのやり取りについてポンさんは、出産前後にポンさんと赤ちゃんの面倒を見るために、本当は実母が来たがっていたけれど、義母が面倒見てくれる気である、という趣旨で話していた。出産前後の体力が落ちる中で気兼ねしてはいられないとの考えから、菅原さんは、「そういうときはお義母さんに頼って、甘えていいんだよ」「でも、お母さんが来たいって言ってるんですけど、って言ってみたら?」などと話していた。そして赤ちゃんが生まれるまでに買うべきものについても言及していた。

ポンさんは妊娠前は仕事をしていたが、現在は休職しているという。週に5～6日働く生活から一変して毎日自宅にいるため、「仕事がなくてつまらない」と話していた。この発言に対し菅原さんは、「電話しておいでよ～」と返していた。教室外でもポンさんを気遣う姿勢が見て取れた。

途中で代表が近くにやってきて、「(菅原さんは子育ての)先輩だからなんでもききな～」とポンさんに言って周りは笑っていた。

12月9日、この日もポンさんはやってきた。菅原さんがポンさんの前に座りながら、「電話しようかと思ったけど。プレッシャーになってもいけないから(電話しなかった)」と話していた。

ポンさんは以前から、毎回ではないが断続的に参加しており、比較的ボランティアが存在を認識していたため、教室に来なくなると心配された。また彼女の生活が妊娠によって変化したことを、周りのボランティアは自分や家族のここのように喜び、気遣った。さらに、女性特有の事柄であったことから、女性ボランティアが共感し、またアドバイスをするなどして支援の姿勢を見せていた。

1)と2)の例は、学習者の生活上の事柄について周りのボランティアが自発的に支援をしたものである。

(10) ボランティア同士のつながり

教室の運営に関しては、代表が事務的な手続き等をしているほかは特にボランティア全員で決めるということはない。これは後述するA市内の他の教室との大きな違いである。教室内でボランティア同士が協力するのは、送別会や忘年会といった大きなイベントの時や、複数の学習者を担当しているボランティアを手伝い学習を進める時などに限られる。

代表とそれぞれのボランティアは出欠連絡なども含めて話をすることが多い。また、ほとんどが長年教室に携わっているボランティアであるため、お互いの顔と名前は認識している。担当する学習者との兼ね合いで、近くに座る者同士も比較的会話が深い。例えば、田所さんと花島さんは、2人とも隣に座ってタイ人の2人と学習をしていることから、話す機会が多い。また、ポンさんと菅原さんが、筆者、フエさん、ジャスミンさんの隣で学習することが多く、ここでも交流がある。

とくに菅原さん、菊池さん、長谷川さん、上野さんの4人は仲が良く、インドネシ

ア人グループを待つ間おしゃべりに興じていることが多い。また、菅原さんと菊池さんは教室外でも一緒にバスハイクに行くなどして交流がある。

教室全体の雰囲気は悪くはないが、基本的には教室での活動時間中は自身の担当する学習者との学習が中心となることと、机の並びがコの字型でボランティアは内側に座り教室の壁側を向いていることから、交流が生まれにくくなっており、教室全体で一枚岩という雰囲気ではない。菅原さんらのようにボランティア同士でグループができることはめずらしいと言える。

(11) 学習者同士のつながり

タイ人実習生のソムチャイさんとチャワリットさんは、技能実習先は違うが、教室ではいつも隣に座って学習している。ときおりソムチャイさんがわからないことをチャワリットさんに聞いたり、2人で母語で会話し笑いあったりしている。

またベトナム人のフエさんとナムさんも、教室で出会った。彼らは初対面の際母語で会話できることが嬉しそうであった。その後、フエさんは先に来日していたナムさんからベトナム人サークルについて教わり、そこに加入したという。彼らは隣県で発生した水害の被災者を対象としたボランティア活動にも何人かのベトナム人の友人とともに参加した。ナムさんは実習先での仕事が忙しく、ほぼ毎回参加するフエさんほど頻繁には教室に来ることができないが、彼が来たときはいつも近くの席に座って母語で会話し、冗談を言い合っている。このように、教室から母語話者同士の関わりが生まれている。

さらに、技能実習生のインドネシア人グループとフエさんは会社の同僚でもあり、特に日本語が比較的得意なひとりとは時々仲良く話している姿を見かける。職場では工事現場で働く実習生らと事務職であるフエさんが会うことは少ないが、日本語教室を通して、彼らとも交流が増えているようだった。

(12) ボランティアと学習者のつながり

花島さんは、6月に行われた帰国者の送別会において、以前彼女が担当した学習者と教室外でスケートに行った話をしていった。花島さんは、実習生だった2人の男性を連れて近くのスケートリンクに行きスケートを楽しんだ後、レストランに入り食事をご馳走したと話していた。

また、代表と筆者、フエさんは、フエさんの「日本の紅葉が見たい」という要望に代表がこたえる形で、3人で紅葉スポットへ出かけた。代表は、教室外でイベントをすることはなかったといった。「こういうの（＝教室外のイベント）はこの子（＝フエさん）がはじめて」と語っていた。

さらに筆者は、フエさんと良好な関係を築き、教室での活動が終わった後に軽食を食べに行ったり、彼女の家遊びに行ったり、年末に母国に帰省する彼女を空港まで見送ったりもした。

またボランティアから学習者への声かけも行われている。通い慣れた参加者は、ボランティアも学習者も教室に入る際、「こんばんはー」と教室全体に向かって挨拶をする。先に教室内にいる者はそれにこたえて「こんばんはー」と言う。そして入り口近くにいることの多い代表がひとこと声をかけたり、久しぶりにやってきた者に対して何人かが声をかけたりする。先に挙げた鈴木さんのように、ボランティアが声をかけられることもあるが、たいていは学習者が声をかけられることが多い。とりわけ代表と菅原さんは、どの学習者に対しても折に触れて声をかけている。菅原さんはいつも笑顔で、例えばフエさんに、「紅葉見に行ったの？よかったねえ」などと声をかけていた。こういった声かけによって学習者は自分の担当以外のボランティアと話すことができている。

こうしたいくつかのエピソードがあり、学習でペアになることが多い学習者とボランティアは連絡先を教えあうこともある。また、長谷川さんやソムチャイさんなどが、教室全体に旅行先からのお土産を配ることもあった。しかし基本的には、生活上の相談に乗るなど、教室内での学習者の手助けの域を出ないことが多い。

(13) 学習者の急増と教室のキャパシティ

10月には最大33人の新規参加者が教室を訪れ、これまでにないほど人数が膨らんだ。しかし、ボランティアはA市の養成講座を終えて新規参加した田中さんや真鍋さんを除いてはほとんど増えず、圧倒的にボランティア不足に陥った。また教室も手狭になり、ときおり隣の空き会議室を急遽借りることもあった。

11月に入ると、新規参加者でも継続してやって来る者と、初回だけでやってこなくなる者との分かれ、参加者数はまた落ち着いてきた。来なくなってしまった者の多くは日本語がほとんどわからない学習者であった。筆者の印象では、ボランティア10

人、学習者 15 人がこの教室の安定して活動できる最大人数であるようだった。

(14) 学習以外のイベントー修了証書授与と送別会、忘年会

1) 証書授与、写真撮影、送別会

6月24日、この日はインドネシア人6人のうち2人が帰国予定であることから、8時になると普段の活動をやめ、送別会を行った。皆で机といすを移動して教室の中央に寄せ、全員がひとつの大きな机を囲んで座る形をつくった。机にはボランティアらが持参したジュースやお菓子が並べられた。

送別会の準備ができたころ、この日の授業中にボランティアの間で回され、書き込まれていたメッセージカードとともに、公民館職員の男性から帰国する2人の学習者へ修了証が授与された。その際、職員らは文面を読み上げ、「おめでとう」といって証書を手渡していた。その後帰国する者を囲んで写真撮影も行われた。

その後、代表による乾杯の発声の後、談笑が始まった。座る順はほぼ普段の教室での並びであった。ボランティアの2~3人に促され、帰国する2人は日本語であいさつをした。たどたどしくはあったが、感謝の言葉をそれぞれ述べていた。その後はまた談笑に戻った。帰国する2人を担当していた女性たちは彼らの近くに座り、別れを惜しむような会話をしていた一方で、離れた席にいる人は違う話題で話をしており、担当している者としていない者で明らかに親密さの差が見て取れた。この会の中でボランティアから12月には毎年料理を持ち寄るなどして忘年会を行っていること、以前は「クリスマス会」という名目だったが、様々な出身や文化の学習者に配慮し呼び方を変えたことを聞いた。また、この教室が長く続いていることやボランティアから学習者への質問など、多くの話題が取り上げられた。

8時45分になると、普段通り片付けが行われ、帰国する2人は多くのボランティアと握手をして去って行った。

2) 忘年会

12月16日に忘年会が行われた。この日は年内最後の活動日であった。忘年会は、普段使っている小さな会議室ではなく、中扉で調理室に出入りできる大きな会議室で行われた。調理室では、主に女性ボランティアが自宅から持ってきた鍋を温めたり、簡単な調理をしたりしていた。筆者は開始10分前に到着したが、そのときにはすでに

料理や飲み物がテーブルいっぱいにはべられており、準備は終盤に差し掛かっていた。声をかけてくれた菅原さんに筆者が、「今日は何時ごろからいたんですか」と聞くと、「6時前くらいからかな。料理は朝から家で作ってきてね」と話していた。

見慣れたボランティアがいる一方で、見慣れない人もたくさん来ていた。多くは中国人で、以前C教室に通っていた学習者とその家族であった。以前の学習者らもこの忘年会に何回も参加しており、自分たちで料理やお菓子を持ってきたり、たこ焼き器を持参してその場でたこ焼きをつくったりしていた。

忘年会が始まると、代表は以前の学習者やその家族、現在の学習者、ボランティアのところをまわって、声をかけていた。以前の学習者らしき中国人男性との会話では、その男性が昨年の忘年会に参加しなかったことに対し代表が、「忘れちゃだめだよー。顔見せに来ないと」と話しかけていた。

また代表は、時間になってもやってこない学習者のことを心配していた。フエさんが仕事の都合で遅れていた。代表は筆者に「今日は（フエさん）来ないの？」と聞いてきた。そして8時すぎにインドネシア人のグループやフエさんがやってくると、「遅いよー」といいながら声をかけて回っていた。

さらに、別の以前の学習者である女性は、菊池さんと菅原さんに日本語学校を卒業したことを報告し、祝福されていた。その女性は「先生のおかげです。ありがとうございます」としきりに感謝のことばを述べていた。菊池さんは、「あなたががんばったからね」と言葉を返していた。

以上のように忘年会は、現在教室に通う学習者やボランティアと楽しむ場としてだけでなく、これまでに教室に関わった人々が年に一度顔を合わせて交流する場としても機能していた。

また、筆者がナムさんに、「話したことがある人はいる？」と聞くと、「あんまり。いつも教室に来て、勉強して、そのまま帰る。インドネシアの人とはすこし(話した)。男同士、あんまりおしゃべり多くない」と笑っていた。また張さんは、これまで担当ボランティア以外と話をする様子を見かけなかったが、忘年会中に筆者や他の参加者と会話をし、知り合いが増えたことを喜び、会を楽しんでいた。忘年会では、以前の学習者とボランティアの関係のみならず、学習者同士も普段の教室にはみられない交流をしていた。またボランティア同士、学習者とボランティア同士もそれぞれいつもは見られない組み合わせで話しているのを見かけた。

忘年会前にあった 12 月のある日の学習において、ナムさんは、前年の忘年会について「おいしいものたくさん（食べた）」と、楽しかった思い出として筆者に話してくれた。普段の活動の出席率が高い学習者は、忘年会にもほとんど参加しており、学習者にとっても食事を楽しみ、普段できない交流のできる楽しい機会であるようだった。

(15) 小括

本節では、A 市で活動する C 日本語教室を例として、とりわけボランティア・学習者それぞれの築く人間関係に着目して考察した。学習者は、はじめて参加する際に代表と面談をすることで自身についての情報を開示し、それを聞いてもらうことで教室においてはじめての「受容」を経験する。学習中に自身の生活上の問題についてボランティアに相談する機会もあった。教室が自由な参加形態を認めることで、学習者は自身の生活スタイルに合わせてより柔軟に学習を続けることが可能となった。

またボランティアは、教室への参加動機に自身の外国人としての経験をあげる者がいる一方で、自身の語学力の活用や退職後の生活の充実をあげる者もおり、外国人のためだけでなく自分のために参加していた。

さらに学習者とボランティアの双方が準備や活動中に他の参加者と交流し、ゆるやかなつながりを得ていた。これは参加者の継続的な参加への後押しともなった。

2. A 市内のその他の日本語教室の事例

2015 年 9 月から 11 月にかけて、市役所に登録されている市内の 17 の日本語教室のうち、C 日本語教室以外の 7 つの日本語教室について、それぞれ 1 回ずつ教室の様子を見学し、状況が許す限りボランティアや学習者にインタビューを行った。インタビューに際し、あらかじめ質問リストを作って臨んだが、あくまでも相手との会話の流れを重視し、リストは参考程度に扱った。なお、リストは参考資料に載せてある。

(1) 各日本語教室の特徴

以下では、米勢の日本語教室の分類を参考に、D~J 教室の特徴を表 3 にまとめた。

D 教室と H 教室は、どちらも A 市中心駅前前の A 市役所出先機関の広い会議室を使って行われていた。2 つの教室はどちらも学習者が 30 人前後、ボランティアが 20 人前後と参加人数が多く、いくつかのグループごとに学習していた。H 教室ではとくに

中国人学習者の参加が目立った。

E 教室も A 市役所出先機関で行われていたが、こちらはボランティア 1 人、学習者 2~3 人と人数が少なかった。唯一のボランティアである E 教室の代表がホワイトボードの前に立ち、授業を行っていた。

F、G、I、J 教室はどれも公民館等の地域における公共施設で行われていた。F 教室は土曜日の午前中に開かれ、参加人数は C 教室と同じくらいであった。G 教室の代表は元日本語学校の校長であり、他教室の代表と比べ日本語教育についての専門性があった。I 教室は平日の昼間に行われていることから、主婦とその子どもの参加が目立った。そして J 教室では、日本語教室と同じ部屋の中で自主夜間中学も行われていた。自主夜間中学では外国人のみならず諸事情で学校参加が不十分であった日本人も参加し、数学や英語などの教科学習を行っていた。J 教室ではそのうち日本語教室のみを見学した。

表3 各日本語教室の特徴

教室名	C	D	E	F	G	H	I	J
主催者	自主グループ	自主グループ	自主グループ	自主グループ	自主グループ	自主グループ	自主グループ	自主グループ
ボランティア	一部A市のボランティア養成講座を受けているが、大半は専門性がない、10人ほど	市の講座を受けた者、ボランティアからの紹介など、20人弱	代表ひとりのみ、日本語教師資格保持	市の講座を受けた者が多い、退職男性と主婦、10人前後	代表は元民間日本語学校の校長、その他ボランティアはA市のシニア向け講座を受けた者、10人ほど	市の講座を受けた者、ボランティアからの紹介など、20人ほど	市の講座を受けた者、ボランティアからの紹介など	教科学習担当者は現/元教員、その他のボランティアは個人による
学習者	実習生・主婦が大半、東南アジアや中国・トルコ等出身、10～15人	仕事帰りの会社員、日本語学校の学生、主婦等 7割が中国出身、30人ほど	主婦、日本語学校の学生、会社員等 ベトナム・ネパール・トルコ等、2,3～10人	主婦、子ども、技能実習生等、フィリピン・インドネシア・ベトナム・中国等、15人弱	主婦と子ども、大半が中国出身、20人ほど	会社員、主婦、学生等 中国・東南アジア出身者が大半、30人前後	主婦・女性が大半 中国多い・韓国・台湾・スリランカ・バングラデシュ等、20人弱	会社員、学生等 中国等 教科学習には日本人等も参加
日本語能力の有無	挨拶や五十音図がわかる者は多いが、能力には幅がある	初心者から上級者まで様々	初級と上級の2極化	初心者から上級者まで様々	初級～中級、子どもはよく話せる	初心者から上級者まで様々	初心者から上級者まで様々	初級～中級
日本語使用環境	主婦：家庭内で使用、学生：学校で使用、実習生：実習先で使用	会社員：仕事で使用、学生：学校で使用、主婦：家庭もしくは日常生活で使用	会社員：仕事で使用、学生：学校で使用、主婦：家庭で使用	主婦：家庭もしくは日常生活で使用、子ども：学校で使用、実習生：実習先で使用	主婦：家庭もしくは日常生活で使用、子ども：学校で使用	会社員：仕事で使用、主婦：家庭もしくは日常生活で使用、学生：学校で使用	家庭もしくは日常生活で使用	家庭・仕事・進学等で使用
生活環境	実習生：グループで一緒に住む者もいる	教室周辺もしくは最寄駅の路線沿線に住んでいる	教室周辺もしくは最寄駅の路線沿線に住んでいる	教室付近に住んでいる	教室付近に住んでいる	教室周辺もしくは最寄駅の路線沿線に住んでいる	教室付近に住んでいる	教室周辺もしくは最寄駅の路線沿線に住んでいる
滞在予定期間	実習生：3年、主婦・子ども：長期	会社員、主婦は長期、学生は数年	会社員、主婦は長期、学生は数年	主婦・子どもは長期、実習生は3年	主婦・子どもとも長期	会社員、主婦は長期、学生は数年	比較的長期	比較的長期
活動目的	日本語学習	日本語学習	日本語(国語)学習	日本語学習	日本語学習	日本語学習	日本語学習	夜間中学と日本語教室の同時開催
開催場所・日時	公民館(水曜19:00-21:00)、地域密着型	市中心駅前の市役所出先機関内(木曜19:00-21:00)駅前型	市中心駅前の市役所出先機関内(水曜18:00-21:00)駅前型	公民館(土曜9:00-11:00)、地域密着型	公民館跡地(A市「大学」)内(土曜10:00-12:00)、地域密着型	市中心駅前の市役所出先機関内(土曜9:30-12:00)、駅前型	A市社福協建物内(金曜10:00-12:00)、地域密着型	公民館(金曜18:30-20:30)、駅前型かつ地域密着型
活動内容・方法	学習者もしくはボランティアが持参	出先機関で開催される教室共用書庫、持参	代表が用意	教室で教材を所有、学習者持参	教室で教材を所有、学習者持参	出先機関で開催される教室共用書庫、持参	学習者もしくはボランティアが持参	学習者もしくはボランティアが持参
活動形態	学習支援型、マンツーマン方式	教師—生徒型かつ学習支援型、習熟度別グループ形式	教師—生徒型、クラス形式	学習支援型、マンツーマン形式	教師—生徒型かつ学習支援型、グループ形式(一部クラス形式)	教師—生徒型かつ学習支援型、グループ形式(一部クラス形式)	教師—生徒型かつ学習支援型、グループ形式(一部クラス形式)	教師—生徒型かつ学習支援型、グループ形式

(筆者の調査に基づく)

(2) ボランティア内の合意形成

G 日本語教室は、A 市が生涯学習の一環として行っているシニア向けプログラム⁽¹⁸⁾の講師とその受講者によって運営されている。このプログラムには9つのコースがあり、そのうちの「国際コース」で講師を担当している男性が、代表として教室を開設した。そして彼の講義を受講している、もしくは受講し終わった者のうち希望者が集まってボランティアとして活動している。学習者は、教室周辺に多く住む中国人の親子がほとんどである。

教室での活動後には、毎回ボランティアのミーティングが開かれる。ひとりひとりがその回で行ったことを報告したり、そこから考えたことや感想を述べたりする。同じプログラムを受講して同じ教室でボランティアをしているが、ひとりひとりの意見はばらばらで、彼らの「先生」でもある代表が教室開設時に理想として掲げた考え方も少しずつ違っていた。ある男性は、子どもたちの学習中の態度の悪さについて言及し、「教室でしつけもしていかなければならない」と話していた。別の男性は、子どもたちと学習していたが、「あまりにもうるさくてつい怒ってしまった」と反省した様子で話していた。ある女性は、自分が対応した学習者との学習について少し触れ、多くは話さなかった。そのほか、学習の進め方や教室の運営方法について細かな意見が出た。また調査日に初めてやってきた女性ボランティアは、初参加ながら自分の意見をはっきりと述べ、「レベル別にしたほうがいいと思います」と話した。彼女の意見はG教室のいままでのやり方とかなり違ったようで、何人かから反論が出て、收拾がつかなくなった。最後には代表が話しをひきとり、なんとかその回のミーティングをまとめていた。

ボランティア内で意見が割れてしまうことについて代表は、ミーティング後の筆者とのインタビューの中で、「それぞれの考え方を大事にしていかない」と話していた。「日本人にとっても（教室は）新しい人間関係をつくる場だから」として、意見をまとめるのは難しいが、一方的に自分の理想を押し付けるのではなく、少しずつわかってもらいたいと話した。代表は、自身の経験から子どもの外国語学習には外国語だけでなく母語も必要であること、子どもの学習には親も一緒にないと効果が上がらないことに気づいたという。また、ボランティアに少しでも日本語教授者としての専門性を持ってほしいこと、多文化共生社会の実現に向けて在日外国人に生活言語としての日本語を身につけてほしいことなど、代表自身の理想についても語った。ミーティン

グで「しつけ」に言及していた男性は筆者とのインタビューの中で彼が作成した「G 日本語教室の基本方針」の素案を見せてくれた。これは今後ミーティングで議論して確定させるものであるという。その中にはっきりと、「日本で生活をする上で大事なマナーを学んでもらう（郷に入れば郷に従え）」と明記されていた。しかし代表とのインタビューやミーティング中の他ボランティアの発言からは、この男性の意見に同調したり似た意見を述べたりする者はいなかった。筆者が聴講した A 市のシニア向けプログラムにおいても「多文化共生社会」ということばが多用されていたが、G 教室ではそれぞれの思い描く「多文化共生社会」が違い、教室運営の方向性も定まらないように見えた。

G 教室に限らず、とくに人数の多い教室はボランティア同士でのミーティングが開かれていた。これは C 教室では見られない光景であった。ミーティングは年間の予定や予算、課外授業等のイベントについて決めるために開かれていた。

(3) 組織・運営

C 教室では、主に代表が教室の管理・運営を担っていたが、他教室では数人もしくはボランティア全員が教室の運営に携わっていた。

D 教室では月に 1 度、教室の活動時間内で 30 分ほどのミーティングを行い、代表と副代表が中心となって情報交換等をしている。ミーティングのある日は学習がいつもより 30 分早く切り上げられる。D 教室の代表は、教室運営で困難を感じることをしてボランティアと学習者のマッチングを挙げていた。また代表は、ボランティア、学習者ともに人数が多いことから、ある程度統率しないと参加者が混乱したり、管理されていないと教室から離れたりしてしまうのではないかと危惧していた。

F 教室の人数は C 教室と同じくらいであったが、代表・副代表・会計といった役職がおかれ管理していた。また彼ら以外のボランティアも教室についてよく理解し、全体で協力して運営をすすめている印象を受けた。F 教室ではほとんどのボランティアに話を聞くことができたが、そのほとんどが運営についても詳しく言及していた。F 教室では年間予定表と活動報告書、会計報告書を出しており、透明性のある運営がされている。さらに、代表は 2 か月に 1 回の A 市内の日本語教室代表者のミーティングに参加している。このミーティングには、A 市のすべての教室が参加するわけではないが、筆者の調査した教室の多くが参加していた。また、F 教室と後述する I 教室で

は、学習者ひとりひとりの「カルテ」があり、日付・担当者名・学習内容を記入することによって、担当するボランティアが変わっても前回何を学習したかがわかるようになっていた。

G 教室では、活動後のミーティングのほかに月に 1 度勉強会と称した長めのミーティングを開催していた。ミーティングや勉強会の前後にはメールリストで議題等が知らされ、メールによって議論がかわされることもあった。

H 教室では、受付に代表・副代表が座り、活動時間中も数人のボランティアが教室運営に関する話題で彼らと話していた。また活動終了時に行っているボランティアと学習者による全体ミーティングでは、教室内スピーチコンテストの担当ボランティアが説明をしたり、前回行った課外授業の担当者が写真の配布について連絡したりしていた。代表は、堅い口調であいさつし、会を締めていた。

こうした組織運営でリーダー的役割を担うのは、退職した男性が多かった。I 教室の代表は、I 教室のボランティアはほとんどが女性であるが、数少ない男性ボランティアが率先してクラス形式の授業をやりたがると話していた。

(4) 教室の活動資金

多くの教室は学習者に対し無償で開かれるが、I 教室は学習者 1 人につき月に 300 円の会費を集めている。I 教室では毎回活動の中盤にお茶の時間があり、菓子や飲み物がふるまわれ、その代金は会費によってまかなわれている。また、会費から教室所有の教材を買うこともある。しかし、教室内には、毎回来る人と月に 1~2 回しかこない人とが同じ金額の会費を支払うことを問題視する声もあるという。H 教室は会費を徴収してはいないが、教室入り口にある受付用の机に募金箱を置き、教室運営のための寄付を募っている。これには主にボランティアが寄付をする。そのほか、教材については学習者が持参するほかにボランティアが身銭を切って持ってくることもある。多くの教室で忘年会等のイベントが開催されていたが、そこでの飲食物をボランティアが用意することもある。

このように、無償のイメージが強い日本語教室において、教材の確保やイベントの開催のためには資金が必要であり、ボランティアと学習者の双方がまかなっているのが現状である。

こうした状況を踏まえて、F 教室では資金をやりくりすることが重要視されていた。

F教室ではI教室のように会費制が導入されている。会費は、ボランティア1人につき1か月500円で、年間6万円ほどになるという。1か月に500円というのは、長く携わるにはそれなりに負担なのではないか、と筆者が尋ねると、ボランティアの1人が「それでもやってくれる人が続けてくれる」と返答した。加えて、公民館で毎年行われているバザーに参加し、その収益も予算に組み入れている。バザーでは3~4万円ほどの収入が得られるという。F教室の代表は、公民館を借りるにもお金がかかるため、資金調達は必須であると述べる。F教室がある地区は、数年前にA市に合併された隣市内にあった。合併前には前の市から補助金が出ていたが、A市に吸収合併されてからは補助金が出なくなり、やむなく上記の方法で資金を集めだしたという。この資金によって、課外授業を企画したり、新しい教材を購入したりしている。

(5) 教室の条件と通いやすさ

今回筆者が調査したC~Jまでの日本語教室は、表3にもあるように開催場所・日時、活動形態等においてそれぞれ異なる特徴をもつ。

I教室に通う韓国人女性の李さんは、夫の仕事の都合で7年前に日本へやってきた。彼女は日本に来てから継続してボランティアに日本語を教わってきた。来日時にはほとんど話せなかったというが、現在の彼女の日本語の習熟度は高く、筆者との会話も全く問題がない。李さんには小学3年生になる娘がいるが、来日当時娘はまだ小さかった。I教室は平日の日中に活動が行われており、子どもも連れていける環境であったことから、当時の李さんにとってとても条件が良かった。そして何より、教室がほぼ無償で開かれていることに対して、李さんはしきりに「ありがたいですね」と話していた。I教室の学習者のほとんどが主婦等の女性で、教えるボランティアも女性が多かった。学習中は学習者とボランティアの距離がどうしても近くなるため、学習者から「女性のボランティアがいい」との要望があることも影響しているという。教室が平日の昼間に開かれているからこそ、学習者・ボランティアともに主婦は時間をとりやすい。また、単に日本の習慣等を聞くだけでなく、女性学習者は女性ボランティアに女性ならではの相談をすることもできる。主婦として、妊娠・出産・子育て等の話ができることで、女性学習者が安心できるという利点もある。

またD教室に通う中国人男性の王さんは、「なぜ日本語学校ではなく日本語教室を選んだのか」という筆者の質問に対して、「日本語学校は夜開いていないし、上級コー

スがありません」と答えた。王さんは30人近くいるD教室の学習者の中でもとりわけ日本語の習熟度が高く、普段は日本の新聞や小説をもとに学習していた。日本のIT系企業で会社員として働く王さんにとって、日本語学校の授業がある平日の昼間は時間がとりづらい。D教室はA市中心駅の目の前にあり、平日の夜に活動が行われている。仕事帰りに通えて、自分の習熟度に合った学習のできるD教室は、王さんの条件に合っていた。

日本語教室は、すべての人に開かれたものである一方で、とくに開催時間・場所によっては通いづらさも出てくるのがたびたび指摘されてきた。しかし、李さんや王さんのように、自身の生活スタイルと各教室の条件が一致する場合は、学習者にとって教室は意味のあるものとなる。

(6) 日本における人とのつながり

D教室に通うベトナム人男性の学習者は、会社の仲間は「同僚」だが日本語教室でつながる人々は「友達」と話した。一緒に勉強した人とベトナム人サークルに入ったこともあった。またE教室に通うベトナム人女性の学習者2人は、教室内で知り合い友人となった。2人は隣の席に座り、授業中もわからないところをお互い母語で確認しあったりしている。彼ら（彼女ら）は、日本語教室への参加をきっかけに、母国の出身者となつがる機会を得た。母国の出身者と関わることで、母語を話す機会を得て、そのネットワークに参加することでさまざまな情報を得たりすることができる。そのようにしてつながりを作る一方で、「日本人と友達になるのには時間がかかる」という印象も持っているが、F教室に通う中国人女性は、活動終了後のインタビューの中で、「(教室には)先生に会いにきてる」と話し、彼らは日本人であるボランティアとのつながりを得ていた。またI教室の韓国人女性の李さんも、家の近くに新しい日本語教室ができたが、なじみのボランティアがいるためI教室に通い続けているという。

(7) 退職と日本語教室

C教室も含めD~J教室を見学した中で、ボランティアは会社を退職後教室に参加した男性と、子育てが落ち着いて教室に参加した主婦が圧倒的に多かった。とりわけ退職した男性の中には、退職前後から計画的に準備していたという人が多い。教室の

代表も、G教室のA市プログラム講師とI教室の女性代表を除いて皆退職した男性であった。

F教室でボランティアをする男性の谷さんは、A市のボランティア養成講座を受講し、3年前からF教室に携わっている。60歳を過ぎて、フルタイムで働いていたのが週3回の勤務に変わったことがきっかけであったという。男性は、家から近いF教室だけではなく、隣駅にある別の教室もかけもちしていた。

(8) 教室を「選ぶ」ボランティア

各教室のボランティアの中には、A市のボランティア養成講座を受けてから教室に参加したという者も多かった。この講座は週に1度ずつ4週、すなわち約1か月の期間で行われる。そして講座のなかで講師から、実際に活動している教室を見学して行くことを勧められるという。C教室にきた田中さんや真鍋さん、E教室で筆者が調査した際にたまたま会った女性も、皆講座を受けている最中もしくは受講後に見学にやってくる人たちである。また新規参加者以外のボランティアも、筆者のインタビューの際に自身の講座受講時の様子等を語った。

田中さんのように「(自宅から)近いから」という理由で教室を決める人も多い。一方で、H教室の男性ボランティアは、話を聞いてみるとC教室の近くに住んでいるようであった。C教室の最寄り駅からH教室の最寄り駅までは、電車を乗り継いで20分かかり、往復では40分になる。自宅と最寄り駅の往復時間を加えると、かなり時間がとられる。この男性に筆者が、「なぜCではなくわざわざ電車に乗ってHに来るのか」と尋ねると、「(この教室は)活気があるから」という答えが返ってきた。C教室の学習者は10人ほどであるのに対し、H教室は30人前後と多く、また広い教室で終始話し声が聞こえてくることや、ボランティアらが積極的に学習や教室運営に携わっていることを、この男性は「活気」と捉えているようであった。

I教室の代表である女性も「いくつか(教室を)見たけれど、なんとなく、(I教室の)雰囲気が合うなあって」と話し、教室の雰囲気から現在の教室を選んだという。

以上のように、ボランティアはただ教室に参加しているのではなく、事前に「自分に合う」教室を選んで参加することもある。

(9) 教室継続の危機

見学した7つのうち6つはおおむね安定して活動が続いているようであったが、E教室はボランティアが1人のみで、学習者も毎回出席するのは2~3人のみであり、細々と活動していた。

筆者が見学した限り、他の教室とE教室との最大の違いは、E教室の代表が日本語教育について独特の価値観をもって教室を運営していることである。具体的には、代表は日本で行われている国語教育に対して外国人に向けた日本語教育の学習内容を限定的なもの且つ不十分なものであると捉え、外国人であっても国語教育を受けるべきであると考えている。この考え方は、日本語教育学と国語教育学についての誤った認識である。また必ずしもこの考え方がE教室にやってくる学習者の学習に結びついていない印象を受けた。2007年からE教室をはじめ、教室での活動は代表にとって「週に1回の楽しみ」である。代表は、彼の考える「きれいな日本語」への思いが強い一方で、教室になかなか学習者が集まらないことから、彼の考え方が受け入れられていないことも自覚している。代表は、「こんなに人が集まらないなら、いっそやめてしまおうかとも思った」というが、「そう思うと、ふらっと（ずっと来ていなかった学習者が）来たりするから、続けている」という。また、「(代表と) 目標を同じくできる人じゃないと、ついてこれない」と語る一方で、自分の理想を捨て学習者に合わせるべきか悩むこともあるという。

この代表の場合、教室を運営する際にまず自分の理想の日本語教育があり、そのあとに実際の学習者との関わりを位置づけている。

(10) 小括

本節では、D~J日本語教室での調査を元に考察を行った。教室の組織形態や運営方法、資金調達方法などはさまざまで、各教室の工夫がうかがえた。またそれらにかかわるボランティアの協力具合や多様な価値観のぶつかり合いは、教室の継続に影響を与えていた。そして各教室のもつ特徴が、学習者の層によって通いやすさを生み出していた。C教室でもみられた参加者同士のつながりがD~Jにおいても確認できた一方で、ボランティアの行き過ぎた理想が教室の存続を危うくしたり、ボランティアが自身の生活の充実のために教室に参加したり、自身に合う教室を選んだりしていた。

第4章 日本語教室と参加者のかかわり

1. ボランティアにとっての日本語教室

(1) 自己実現

C教室の田中さんやF教室の谷さんのように、会社を退職したり仕事に割く時間が減ったりした男性が、その後の生活の充実のために日本語教室への参加を選択した例は多く聞かれた。またC教室の渡辺さんのように、日本語教室で自身の語学力を活かしたいという声も多く耳にした。

これらのボランティアの教室参加への動機は、いずれも日本語教育や日本語教室それ自体への興味からではなく、自分のための理由が先に来ている。また、ボランティアがはじめて教室に参加する際、自宅からの距離の他に教室の雰囲気自身が自身の好みに合うかどうかを検討し意図的に教室を選んでいることも、学習者ありきの考えではない。

小島は、ボランティアの性質として①自発性（主体性・自主性）、②社会性（公益性・連帯性・福祉性）、③非営利性（無償性・無給性）、④先駆性（創造性・開拓性）、⑤自己成長性、⑥継続性の6つを挙げている。そしてその中でも、地域日本語教室の活動においては⑤と⑥が重要であるとする。小島は⑤の自己成長性は、ボランティア活動によって得られる「報酬」として説明できるとしている。また、これはボランティアが活動に向かう大きなモチベーションであるとも述べている [小島 2013:102]。さらに田尾は、この「自己成長性」を「自己実現」という言葉で表現しており、ボランティアは成長意欲を充実させたいという内発的動機から活動に参加し、自己実現の達成を目指すという [田尾 2001:72-77]。

以上のように、ボランティアは日本語教室を単なる日本語学習の場として捉えるだけでなく、自身の欲求を満たし自己実現を行う場として期待をよせている。ボランティアはこの点で、一方的に学習者へ支援をする存在ではなく、自らも教室に参加することで「報酬」を得ている。

(2) 役割と生きがい

日本語教室ではボランティア内で役割を分担することがあり、とりわけ退職した男

性が積極的に組織の運営・管理にあたっていた。高崎は、「シニア世代のボランティア教師はそれまでの所属社会での影響を大きく残して日本語教室に参加している」[高崎 2002:28] と述べている。I 教室の女性ボランティアも、同教室の男性ボランティアが運営に積極的にかかわる向きがあると語っていた。また G 教室でも、ミーティングの指揮をとるのは男性であった。これらから筆者は、退職した男性らが以前働いていた会社内での組織運営の考え方を日本語教室に持ち込み、自身の組織内の立ち位置を再現していると考ええる。

また松尾は、ボランティアが日本語教室において活動を継続する過程とそれに伴う意識形成を調査し、ボランティアは「ここ（日本語教室）での人との結びつきを、社会との貴重なつながりと受け止め、毎週参加することが生活のリズムになっていると感じている」[松尾 2008:62] と指摘している。C 教室の菅原さんがいくつかのボランティアにかかわることを自身の「生活の一部」とであると表現したように、ボランティアは自身のもつ膨大な時間に「日本語教室への参加」という毎週決まった予定を組み込むことで生活にリズムを作り出し、「生きがい」を獲得している。

さらに、教室に参加することでボランティアは新しい人間関係を構築する。担当する学習者のみならず、ボランティアとの世間話や運営に関する話し合いを通じて人とつながることで、ボランティアは社会参加を果たしていると感じるのである。

(3) 責任の不在

C 教室においては、学習者のみならずボランティアも遅刻・欠席を自由に行っていた。ボランティアのひとりである菅原さんはその理由について「ボランティアだから」と表現し、各自ができる範囲で教室の活動にかかわることをよしとしていた。また同教室の鈴木さんも、仕事が落ち着くまでは頻繁に遅刻し、夜 8 時頃やってきていたが、それを咎める者はいなかった。

こうした「責任の不在」からボランティアは教室への参加に気楽さ・関わりやすさを感じ、それが断続的な参加につながっているのではないかと考えられる。

2. 学習者にとっての日本語教室

(1) 社会的つながりと受容

学習者は、日本語教室において日本人とゆるやかなつながりをつくる。C 教室で学

習者は、代表との面談においてはじめて「受容」される。また一部のボランティアと学習者との教室外の交流があるが、ほとんどは教室内にとどまっていた。教室内でのつながりについては、インドネシア人グループとタイ人女性のポンさんがそれぞれボランティアに生活面での手助けをしてもらうことがあった。またボランティアによる学習者への声かけについて、声をかけられた学習者が嬉しそうにしていたことから、筆者はこのことによっても学習者は「受容されている」と感じているのかもしれない。またD～J教室においても、I教室の李さんやF教室の中国人女性などがそれぞれ教室における人とのつながりについて語っていた。

さらに、日本人とのつながりだけでなく、学習者は日本語教室において自身と同じ母語話者ともつながりをつくる。ソムチャイさんとチャワリットさん、ナムさんとフエさんは、いずれもC教室に通う中でお互いに知り合い、日本にいながら母語話者となつがる機会を得た。学習者が母語話者同士でつながることについて、八木は中国帰国者の女性Sさんを対象として調査した。Sさんは、日本語教室に通う中で同じ中国出身のRさんと知り合い、中国語で会話したり、家族ぐるみで付き合ったりするような仲になった。八木は彼女らの調査を通して、在日外国人にとっては日本語のみならず自身の母語を言語資本として積極的に活用することで、日本社会での生活をより豊かにすることができると指摘している[八木 2010:87,91]。フエさんはC教室でナムさんと知り合ったことで彼と教室外でも交流をもったり、彼を通じて新たに彼の友人となつがったりして自身の生活を豊かにしていた。

またC教室の忘年会は、以前教室に通っていた学習者が教室とつながりを維持することに貢献していた。とりわけC教室の代表が学習者らに声をかけ、はたらきかけることで以前の学習者が忘年会に参加しやすくなり、彼らは以前の担当ボランティアや他学習者と顔を合わせる機会を得ていた。これにより、C教室は単に日本語学習の場であるだけでなく、教室にかかわる、もしくはかかわっていた人々をつなぐ役割を担っていた。

以上のように、日本語教室で学習者はボランティアと他学習者双方とつながりを得る。そしてそのつながりがさまざまな問題解決や生活を豊かにすることにつながっている。

(2) 自由な参加

C 教室では、技能実習生のインドネシア人グループやベトナム人のナムさんらが教室に慢性的に遅刻してやってきました。彼らは、実習先の仕事や住居の都合から、毎回時間通りに来ることが難しく、ほとんどの場合は遅れてやってきました。しかし彼らの担当ボランティアも、C 教室の代表も彼らの状況を理解し、学習者に合わせて学習を進めていた。また学習者らも、自分たちのペースに合わせて断続的に教室に参加していた。

周は、参加者が毎回来ないことを継続性がないことと結び付けて問題として捉えていた [周 2009:129]。しかし、C 教室の場合は問題ではなく、むしろ毎回来なくてはならないという義務感がなく自由な参加が可能となるからこそ、学習者の学習が断続的に続いていた。

(3) 教室ごとの条件

D~J 教室において教室の条件と通いやすさについて検討し、その結果それぞれの日本語教室に異なった条件や特徴があることで、より多様な層の学習者を受け入れることを可能にしているとわかった。例えば、I 教室では主婦に都合の良い平日の昼間開催で、ボランティアも学習者と同じ女性ばかりであることから、小さい子どもを連れて女性が多くやってきました。D 教室では、駅前の立地と平日夜という時間帯から会社員が好んで参加していた。このように、日本語学校のように決められた枠がなく自由に開催できる日本語教室だからこそさまざまな条件・特徴をもった教室が開かれ、学習者は自身の生活スタイルに合わせて教室に参加することができる。また日本語教室全体でほぼ無償での学習が可能なのも、学習者の参加を後押ししていた。

しかしこれらは、日本語教室の活動が盛んな A 市だからこその特徴であることにも留意する必要がある。

3. 日本語教室における参加者

ボランティアと学習者は、それぞれ異なった目的を持って日本語教室へやってくる。ボランティアは、自身の生きがい獲得という自己実現のために日本語教室に参加することを選択する。彼らは教室とのかかわりにおいて、自身の生活に無理のない範囲で教室を選んだり、都合に合わせて遅刻や欠席をしたりと、必ずしも学習者中心の考え方をせず、あくまでも自分を中心に据えた行動をとった。

一方で学習者も、日本語学習を教室参加へのきっかけとしながらも、自身の都合に合わせて教室を選択したり遅刻や欠席をしたりした。また教室においてボランティアである日本人や他の学習者とのつながりを通して、生活上の安心や豊かさを得ていた。

日本語教室における参加者は、「日本語を教えるボランティア」と「日本語を教わる学習者」であるということにとどまらない。参加者は、異なった目的を持って参加しながらも日本語学習や教室運営を介してかかわることで、新たなつながりや生きがいを獲得し、日本語教室を利用するしたたかな存在である。

4. 日本語教室という「場所」

(1) 公民館・公共施設

日本語教室が誰でもアクセスすることのできる公民館等の公共施設で開かれていることは、学習者とボランティア双方にとって教室に関わる可能性を高めている。彼らは、公民館から近隣住民への配布物や、別の目的で公民館に来た際に目に入るポスター、市のホームページ等、さまざまな媒体によって教室の存在を知ることができる。また、公民館という公共性の高い場所で開催されることで、以前の学習者が教室に再度アクセスすることが可能となる。

また D、F～J 教室と違い C 教室においてボランティアは、教室運営に深く携わらずとも、活動に出席し B 公民館という「場所」を共有するだけで教室に「参加」することができる。これも教室が公共施設であることによって実現している。公共施設は近隣に住む誰もが無料で使用でき、また地域の中で目立った施設であることがその理由である。

(2) 理想からの自由

地域日本語教育の場としての日本語教室には、主に日本語学習について多くの期待がされてきた。しかし期待ばかりが膨らみ、日本語教室は「学習機能」にかかわることも「チャンネル機能」にかかわることも過剰に要求され、そのどちらもが中途半端になっていることから批判の対象とされがちであった。また日本語教室の役割を肩代わりする存在として公的日本語教育の保障も叫ばれている。筆者の調査においても、ボランティアの日本語教授能力は個人によって差が激しく、必ず均一に学習が保証されているとは言いがたかった。

しかし今回の調査から、日本語教室がその利点を発揮するのは完璧に日本語を教え学ぶ場であることではなく、ボランティアと学習者の双方が関係を築く場であることがうかがえた。とくに学習者は、教室への参加によって得たつながりについて語っていた。また教室の条件がさまざまあることで、学習者は自身の生活に合わせて教室を利用することができていた。さらに学習者だけでなく、ボランティアにとっても日本語教室は大きな意味のある場であることも、今後注目していくべき点である。

ただ、教室のキャパシティが小さかったり、各教室の条件によっては近くの教室に通えない学習者がいたり、日本語学習に限られた人にしか開かれていないことは問題であり、日本語教室に関する議論とは別に今後検討する必要があることも確かである。

(3) それぞれの「居場所」

ボランティアは、日本語教室への参加に自身の自己実現の期待も込めている。また学習者はもちろん日本語学習を目的として教室へやってくるが、活動を通じてボランティアへの生活上の問題の相談の機会や、ボランティアと他学習者の両者とのつながりも得ている。それぞれの違った目的が、日本語教室という場において日本語学習を介してまじりあい、各々が利を得る。先行研究ではしばしば「多文化共生」ということばが使用されていたが、このことばよりもいっそう参加者はしたたかに教室を自分にとって意味のあるように利用していた。

石塚が指摘したように、日本語教室においてボランティアは役割感、学習者は被受容感を強く感じている。自身の生活が落ち着いたボランティアは、役割を見つけることで日本語教室を生活の一部に組み込み、教室を社会参加のための「居場所」として利用している。一方学習者は、日本語の学習を通して日本人と在住外国人双方とのつながりを得て、教室への参加を皮切りに地域社会、ひいては日本社会にかかわりはじめる。

第5章 結論

本稿では、地域において在日外国人の日本語学習の場である日本語教室が、不安定性を内包しながらも持続的に活動が続いている理由を、筆者のA市での調査を例に明らかにすることを目的とした。そしてとりわけボランティアと学習者双方の関係性に目をむけ、人類学的視点から考察することで、これまでの日本語教育中心の先行研究と違った角度で地域の日本語教室を捉えることを試みた。

第2章では、日本語教育の歴史をたどり民間の日本語学校設立の背景にふれる一方で、それとは別の系譜である地域日本語教室の誕生から現在おかれている状況までを概観した。また日本語学校は法的基準等を有しているが、地域日本語教室は市民によるボランティアからはじまりその形態がさまざまであり、それによって目指すべき方向性がはっきりせず課題が山積していることを確認した。

第3章では、筆者が行ったA市での調査を事例としてあげ、第4章でそれについて考察した。C教室では、学習者とボランティア双方が学習において固定のペアができることが参加の継続につながるということがわかった。一方で学習者の日本語の習熟度が低いと教室での学習を継続しづらい面も見られた。ある程度の日本語習熟度に達しているか、急いで学習する必要に迫られていない学習者とボランティアがうまくペアを作ることによって、参加者が安定しそれが教室の持続にもつながっていた。また参加者の継続性は、教室のキャパシティの問題とも密接にかかわっていた。これは、ボランティアが増えることが少ないという状況から、活動に携わっているボランティアの数に対応する分しか学習者を受け入れることができないためである。よって、C教室の持続性を保つためにはボランティアの数に見合う「ちょうど良い」学習者数で続けていくことが必要である。

またG教室等において、ボランティアは、それぞれが少しずつ異なった教室運営の理想をもちながらも、ミーティング等で互いの意見をたたかわせ、試行錯誤を繰り返して前向きに教室運営にあたっていた。F教室では活動の幅を広げるために会費やバザーへの出店等によって資金の確保にも奮闘していた。教室ごとの異なる方針の元で多様な運営がなされており、こうした意欲的な試みも活動の持続に一役買っていると考えられる。

各教室が比較的高い持続性を示す一方で、存続の危機に直面する教室もあった。E教室は参加者が非常に少なく、代表が教室活動の打ち切りについて悩むような状況であった。E教室では代表が理想とする方法・内容で学習が行われていたが、それは柔軟性に向け学習者の実情と合わないものであった。他教室のボランティアは「自己実現」が動機となって教室に参加するケースが多かったが、教室ではあくまでも学習者のために前向きに取り組んでいた。一方E教室では、代表の「学習者にこうなってほしい」という理想が先にきてしまい、また「教師—生徒」という向きが強かったために、学習者が集まらず、教室の持続性が損なわれていた。

このように、日本語教室の活動の持続性は、多くの要素が複雑に絡み合い、また各教室の特徴によっても左右されていた。また調査した教室全体を通しては、学習者は日本語学習のみならず、教室への参加を通じて日本人や同郷出身者、他の学習者と交流し、生活を豊かにしていた。またボランティアは、単に日本語教育に関心があるというのではなく、自身の自己実現の場として日本語教室を選ぶ場合があった。彼らは、日本語教室の活動や運営に携わることで自らの役割を獲得し、それが生きがいへとつながっていた。

先行研究において、日本語教室は持続性に欠けるものとして捉えられがちであった。市民によるボランティアや、少ない教材、学習者の欠席、各教室によって条件が異なること等は日本語教室の持つ課題であるとされてきた。しかし、調査を進める中で、いままで課題とされてきたことがむしろ自由で柔軟な活動を後押ししていることが多いことに気付いた。近くに住んでいる者同士だからこそ分かりあい、助け合えることもあれば、お互いの生活を尊重するからこそ参加を続けられるということもあった。さらに、「学習機能」だけに注目しては気づかない「チャンネル機能」の存在が、予想以上に大きいこともあった。ボランティアと学習者がお互い違う目的で戦略的に参加をはじめながらも、交流を深める中で新たな人間関係を構築し、日本語教室をそれぞれの「居場所」につくりあげていった。そして日本語教室が単なる日本語学習の場であるだけでなく、参加者にとっての「居場所」であることが、教室の活動の持続性を高めていた。

今後は「学習機能」の公的保障という流れとは違ったかたちで、日本語教室のもつ利点を活かし教室を続けていくことで、地域日本語教育の発展に貢献し得ると考えられる。

注

- (1) 法務省ホームページ <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001139146>
(2015/10/19 参照) より。
- (2) 総務省ホームページ <http://www.stat.go.jp/data/jinsui/new.htm> (2015/10/08 参照) より。
- (3) 在留資格別 年齢・男女別 在留外国人 総務省統計局ホームページ
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001139146> (2015/10/19 参照) より。
- (4) 多文化共生推進プログラム 総務省ホームページ <http://www.acras.jp/wp-content/uploads/2013/05/229522e1541ff4924997e81e4752386d.pdf> (2015/1/28 参照) より。
- (5) 日本経済新聞電子版 2015年2月13日記事「半数超が『日本語に難』 居住資格持つ外国人受刑者」
<http://www.nikkei.com/article/DGXLZO83125370T10C15A2CR8000/> (2015/11/25 参照) より。
- (6) 国際交流協会とは、「地域の国際化は行政のみでなし得るものではなく、民間国際交流組織の活動が不可欠」であるという認識のもとに、各自治体が組織し総務省が認定したもの。総務省では、「総務省の指針に基づき県等が作成した『地域国際交流推進大綱』に位置づけられ、地域の国際交流を推進するにふさわしい中核的民間国際交流組織を『地域国際化協会』として認定し、各種の支援措置」を行っているとしている。一般財団法人自治体国際化協会ホームページ <http://rliea.clair.or.jp/about/index.html> (2015/12/30 参照) より。
- (7) ここでいう法務省告示機関とは、出入国管理及び難民認定法の規定に基づいた外国人に対する日本語教育を行う機関をさす。法務省ホームページ <http://www.moj.go.jp/content/000107266.pdf> (2015/11/24 参照) より。
なお、法務大臣が告示を行う際に日本語教育振興協会の証明を参考にすることができるとしている。http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyukan_nyukan77.html (2015/11/24 参照) より。
- (8) 日本語教育振興協会とは、「我が国における日本語教育機関の質的向上を図るため、必要な事業を実施し、もって主として外国人に対する日本語教育を振興し、国際間の相互理解の促進に寄与することを目的」として設立された一般財団法人である。日本語教育振興協会ホームページ <http://www.nisshinkyo.org/about/>

- index.html (2015/12/30 参照) より。
- (9) 「生活者としての外国人」のための日本語教育事業 文化庁ホームページ http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha/ (2015/11/25 参照) より。
- (10) 日本語に対する在住外国人の意識に関する実態調査 文化庁ホームページ http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/zaiju_gaikokujin.html (2015/11/25 参照) より。
- (11) 総務省ホームページ <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001139146> (2015/10/19 参照) より。
- (12) 平成 26 年度「国語に関する世論調査」の結果の概要 文化庁ホームページ http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/pdf/h26_chosa_kekka.pdf (2015/11/25 参照) より。
- (13) 西原純子「日本語学校における日本語教員などの養成・研修の現状と課題について」日本語教員等の養成・研修に関する調査協力者会議 第2回 資料 3 http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_kyoin/02/shiryo_3.html (2015/11/23 参照) より。
- (14) 日本語教育振興協会ホームページ <http://www.nisshinkyo.org/search/terms.php> (2015/11/29 参照) より。
- (15) 外国人集住都市会議ホームページ <http://www.shujutoshi.jp/gaiyou/index.htm> (2015/11/29 参照) より。
- (16) 「北関東圏の産業維持に向けた企業・自治体連携による多文化共生地域づくり調査」国土交通省ホームページ <http://www.mlit.go.jp/kokudokeikaku/souhatu/h18seika/04kitakantou/04kitakantou.html> (2015/11/28 参照) より。
- (17) A 市ホームページおよび A' 県国際交流協会ホームページより。団体や個人の特
定をさけるため、地名はすべて記号で示している。(2015/12/03 参照)。
- (18) このプログラムは、50 歳以上のシニアの交流と地域参加の促進を目的として A
市が運営するものである。

参考資料

1. D～J 教室 インタビュー質問リスト

質問内容（ボランティア）	質問内容（学習者）
教室をつくったきっかけ・歴史	日本へ来た背景・居住歴
教室にやってくる学習者の背景	教室を知ったきっかけ
教室の学習スタイル	教室は楽しいか
教材の確保の状況	ボランティアの評価はどうか
教室全体の人数・定着具合	どのくらいの頻度で教室に来ているか
学習者とボランティアの関係性	日本人の友人・日本人以外の友人はいるか
学習者はボランティア（個人）にとって どういう存在か	日常生活で日本語を使う場面・使えなく て困った場面
ボランティア同士のかかわり	将来的に日本に住み続けたいか
他教室とのかかわり	不安なこと
大変だったこと	教室でやってほしいこと
うれしかったこと	日本語学校は検討したか
変えていきたいこと	教室の時間・場所は便利か
国や社会に求めること	他のボランティア・学習者との関係性
	日本に来る前と来た後で変わったこと・ よかったこと

参考文献

足立祐子・松岡洋子

- 2005 「地域日本語活動における提案—地域日本語活動に求められるもの—」『新潟大学国際センター紀要』(1):13-22。

文化庁

- 2001 「文化芸術振興基本法（平成十三年法律第百四十八号）（平成十三年十二月七日公布）」http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/kihon/geijutsu_shinko/kihonho.html（2016/1/7 参照）より。
- 2002 「文化芸術の振興に関する基本的な方針（平成十四年十二月十日閣議決定）」http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/hoshin/kihon_hoshin_1ji/index.html（2016/1/1 参照）より。

文化庁文化庁国語課

- 2014 「平成 26 年度 国内の日本語教育の概要」http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h26/pdf/h26_zenbun.pdf（2015/11/30 参照）より。

外国人労働者問題関係省庁連絡会議

- 2006 「『生活者としての外国人』に関する総合的対応策」<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/gaikokujin/honbun2.pdf>（2016/1/1 参照）より。

春原憲一郎

- 2009 「日本の言語政策と日本語教育の現在」春原憲一郎編『移動労働者とその家族のための言語政策 生活者のための日本語教育』pp.1-40、ひつじ書房。

本田弘之

- 2011 「日本語教育をふりかえる—日本語教育の歴史—」遠藤織枝編『日本語教育を学ぶ：その歴史から現場まで』pp.212-231、三修社。

庵 功雄

- 2012 「『日本語』分野—『日本語』研究の再活性化に向けて—」『日本語教育』(153):25-39。

石井恵理子

1997 「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』(94):2-12。

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編集委員会 編『高知大学総合教育センター修学・留学生支援部門紀要』(4):17-45。

石塚昌保

2011 「『協働型居場所づくり尺度』の開発—地域日本語教室の調査から」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』(13):31-52、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター。

川口 良・角田史幸

2010 『「国語」という呪縛 国語から日本語へ、そして〇〇語へ』吉川弘文館。

小島佳子

2013 「日本語母語話者が地域日本語教室に参加する意義—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—」神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要編集委員会 編『神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要』(3):101-110。

小矢野哲夫

2003 「国語と日本語—国語教育と日本語教育連携の可能性を探る」アルク編『月刊日本語』16(182):18-21。

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』(86):251-264。

前田富祺

2004 「国語学会から日本語学会へ」『国語学』55(1):1。

松尾麻里

2008 「日本語ボランティアはどのような体験を通して活動を継続しているか—地域日本語学習支援の現場から—」お茶の水女子大学日本言語文化学会編『言語文化と日本語教育』(36):60-63。

松岡洋子・宮本律子

2002 「地域の日本語のための人材育成」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』(24):115-122。

中川祐治

- 2011 「福島県会津地域における外国人住民と日本人住民の交流の現状と課題—地域の日本語支援に関連して—」『福島大学地域創造』22(2):89-104、福島大学地域創造支援センター。

日本語教育振興協会

- 2009 『日本語教育機関要覧 2009』日本語教育振興協会。

日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議

- 2012 「日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について」http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_kyoin/pdf/hokokusyo.pdf (2015/11/30 参照) より。

野山 広

- 2009 「多言語・多文化共生の時代に応じた日本語教育政策の構築に向けて」春原憲一郎編『移動労働者とその家族のための言語政策 生活者のための日本語教育』pp.147-165、ひつじ書房。

大城朋子・金城尚美・上原明子・澁川晶

- 2001 「地球市民の济む町づくりのための教材開発—西原町地域の外国人等のための日本語教材」沖縄国際大学社会文化学会編『沖縄国際大学社会文化研究』5(1):61-92。

佐野香織

- 2007 「地域社会に暮らす外国人の日本語・日本語支援に関する研究動向概観試案—公的日本語教育を考える立場から—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』(30):55-78。

佐藤尚子・菅谷奈津恵

- 2010 「柏崎日本語教室の活動について」『新潟産業大学経済学部紀要』38:95-104、新潟産業大学附属研究所。

関 正昭

- 1997 『日本語教育史研究序説』株式会社スリーエーネットワーク。

周 萍

- 2009 「地域の日本語教室をやめた中国人学習者のケース・スタディ」『阪大日本語研究』(21):129-150。

高崎三千代

- 2002 「ボランティア日本語教師の異文化適応と成長—シニア世代の地域ボランティアの場合—」『言語文化と日本語教育』(24):28-39、お茶の水女子大学日本語文化学会。

田尾雅夫

- 2001 『ボランティアを支える思想 超高齢社会とボランティア』株式会社アルヒーフ。

富谷玲子

- 2010 「地域日本語教育批判—ニューカマーの社会参加と言語保障のために—」『神奈川大学言語研究』32:59-78。

土屋千尋

- 2005 「外国人集住地域における日本語教室活動—相互理解と課題発見のための日本語コミュニケーション—」『日本語教育』(126):25-34。

妻鹿ふみ子

- 2009 「日本語ボランティアに求められる福祉的視座—持続可能な多文化共生社会構築に向けて—」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』(14):36-48。

内海由美子・富谷玲子

- 1999 「日本語教室で活動する支援者のための支援の可能性」『中国帰国者定着促進センター紀要』(6):219-233。

八木真奈美

- 2010 「在日外国人の母語の使用とその社会文脈に関する一考察—ある中国帰国者のケース—」『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』(14):81-93。

山辺真理子

- 2011 「『居場所』としての日本語教室—日本語ボランティア養成講座の考え方と実践」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』(13):66-73、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター。

米勢治子

- 2006a 「『地域日本語教室』の現状と相互学習の可能性－愛知県の活動を通して見えてきたこと－」『人間文化研究』(6):105-119、名古屋市立大学大学院人間文化研究科。
- 2006b 「外国人住民の受け入れと言語保障－地域日本語教育の課題－」『人間文化研究』(4):93-106、名古屋市立大学大学院人間文化研究科。

Summary

An anthropological research about the durability of the activity in Community-based Japanese language classes

In these days more and more foreigners come to Japan and they even tend to live long-term. Therefore Japanese language education is necessary for foreigners as residents in Japan. In this situation, Community-based Japanese language classes organized by citizen volunteers play an important role. However many researchers pointed that Community-based Japanese language classes have many challenges. For example, volunteers have little knowledge about teaching Japanese. Even though Community-based Japanese language classes include instability in their base of activities, still they go continuously. This research investigates why Community-based Japanese language classes can continue despite the challenges in the class.

This research is based on a fieldwork in Community-based Japanese language classes held in A-city which locates on A'-prefecture in Kanto-area. A research in class C was 7 months long, 2 hours per week and researches in class D to J were one time per each class.

In class, senior aged volunteers who quit their company can realize self-fulfilling by having roles in class. On the other side, learners can be connected to people, both Japanese and foreigners. These can be established because the class is held in public facility, e.g. public hall. Both volunteers and learners find Community-based Japanese language classes as a place to stay which supply senses of security.

謝辞

本稿の執筆にあたって多くの方からお力添えをいただいた。関根久雄教授には、2年次に飛び込みでゼミの聴講を許可していただいてから足かけ4年、本当にお世話になった。自分で何をしたいのかわからず迷っているばかりの私に聴講生として学ぶ場を与えてくださり、ドイツでの交換留学の際にも温かい励ましの言葉をかけてくださった。また何よりも本稿の執筆にあたっては、ご自身の職務や研究がお忙しい中、テーマ設定から論の展開まで親身にご指導いただいた。論理性に乏しい筆者の頭だけでは到底執筆を終えられなかった。深く感謝申し上げる。

また関根ゼミに所属した4年間では出会いに恵まれた。鋭い意見で議論を盛り上げくださった尊敬する先輩方、楽しい時も苦しい時ともに過ごし支えあった同期、自分も忙しいのにいつも励ましてくれるかわいい後輩たちなど、たくさんの方と出会い、意見を戦わせ、一緒に楽しい時を過ごしたことは自身の成長につながり、また大学生活における大切な思い出のひとつとなった。

今回の調査にご協力いただいたC～J教室のみなさんには、本当にお世話になった。7か月間毎週通ったC日本語教室では、人生の先輩方からたくさんかわいがっていただき、各国からやってきた楽しい仲間にもめぐりあった。またD～J日本語教室では、見ず知らずの筆者を電話一本で快く受け入れていただき、拙いインタビューにも熱心に付き合っていた。また調査の前段階に見学をさせていただいた日本語教育実習の関係者のみなさんと、アドバイスをくれた日本語教師の友人、そしてついぞ本稿で使われることのなかった「場の理論」について丁寧に説明してくれた心理学専攻の友人にもあわせて感謝の意を表したい。

最後に、マイペースな筆者のやることに文句を言いつつもなんだかんだ受け入れて浪人、留学、就職活動、本稿執筆を応援し、長い間大学卒業を待ってくれた家族にも、感謝の気持ちでいっぱいである。

あらためてこの場をお借りして御礼申し上げ、卒業論文の結びとする。