

論 文

ボランティア日本語教室の組織と運営

—日本語教育機関との比較において—

丸 山 敬 介

同志社女子大学
表象文化学部・日本語日文学科
教授

Abstract

This study investigates voluntary activities for teaching Japanese. Japan has approximately 1,000 volunteer groups for teaching Japanese. Most of the teachers in these groups are housewives and retirees. The main learners are repatriated war-displaced people, foreign wives of Japanese husbands, Japanese-Brazilians, and their children. The teachers not only teach Japanese but also help learners with various problems arising from their lack of Japanese ability and knowledge of Japanese customs. The learners and teachers build a relationship of emotional equality. This is very different from the situation in for-profit Japanese schools, where a vertical relationship is built between knower teachers and non-knower learners.

1. はじめに

筆者は、'90年代半ばより約30回にわたり、東北・北陸・関西・四国・中国地方の複数の都市において日本語教室の講師としてボランティア日本語教師と接し、その都度、担当者や参加者から見聞する機会を得た。準備段階では、担当者から参加者（＝教室のボランティア教師）の背景やその興味・関心がどうであってそれゆえ筆者に期待するものは何であるかという話を中心であったが、講演やワークショップの最中は参加者から、直接、活動の実態について生の話を具体的に聞いた。さらにそれが終了した後には、担当者から教室が抱えているさまざまな課題について話を聞くことができた。遠方に住む外部の第三者という筆者の立場が彼らに気安く口を開かせたものとみられ、特にこの終了後の話では問わず語りに思わぬ本音の声を聞くこ

とも少なくなかった。後述するように日本語教室には地域の特性が色濃く表れしかも設立の趣旨や責任者の考え・構成メンバーがおのおの異なり、ひとくくりにしてあだこうだと語ることは難しい。けれども、多くの教室を見渡してみると、そこに共通するものが見えてくるのも一方の事実である。本論は、そうしたもののうち、組織と運営の観点から日本語教室を概観してみようというものである。

日本語教室がどのような活動をしているかをうかがい知ることのできるものとしては、次のようなものがある。

- a. 日本語教育プログラム専門家委員会
1994『草の根日本語教育事例集』笹川平和財団
- b. 福田知行 2000『日本語ボランティアと日本語教育』南雲堂
- c. 大阪YWCA日本語教師会 2000『ボランティアで日本語を教える』アルク
- d. グループ にはんごでボランティア
2002『日本語でボランティア』スリー

エーネットワーク

- e. 日本語ボランティア講座編集委員会
1996『いま! 日本語ボランティア』凡
人社

a. は、文字通り各地の取り組みを約 20 聞き取り調査したものである。b. は、日本語教室の特徴・課題などを簡単にまとめている。c.・d. は主にこれから始めようという者対象に書かれたもので、ボランティアで外国人に日本語を教えるという活動がどのように進められどのような問題が起こり得るかなどを述べている。さらに、e. は c.・d. と性格を同じくするもので、「日本語ボランティアの人々が日本語教育関連の専門家と相互に意見交換する場として『日本語ボランティア講座』を開催」¹⁾し、それを記録したものである。東京と山形の 2 編構成となっている。

一方、『月刊日本語』（アルク出版）では、表 1 に見るように、'90 年の入管難民法の改正によるニューカマーの急増を受けて、地域のボランティア活動の特集を組んでいる。その他、地域の児童・生徒たちを取り上げた特集がありさらに「ねっとわーくひろば」（1999 年 4 月より 12 回連載）のような連載物を組んでおり、最も精力的に地域の日本語教室を扱っている文献の一つといつてよからう。

けれども、これらはさっと全般的なことに触れるにとどまり具体性を欠くか、逆に特定地域の特定組織の活動報告であるため一般性を欠くかのどちらかに偏る傾向が見られる。それには、活動のあり方の多様性に加えて、地方自治体が運営に加担しているものを除くと自然発生的に始まったものが多く公的調査の網がかけにくいこと、さらに日本語教室が外に向けての情報を発信する機会が皆無かそれに近いこともある。勢い、一般論にとどめるかあるいは特徴的な活動のルポタージュとせざるを得ない。まして、組織・運営の面にしばった記述はきわめて限られる。

そこで、本論では、a. ～ e.・『月刊日本語』の記述並びに筆者の見聞をもとに、①学習者、

②組織運営、③授業運営の三つの側面から日本語教室のありようを抽出し記述するのを目的とする。これら 3 要素は互いに深く関係し、教室の活動を規定するとともにその課題を提起する。記述するにあたっては、日本語教育機関（＝いわゆる民間の日本語学校）との比較を試みる。石井が日本語教育学会編の研究誌『日本語教育』の「展望号」で「ボランティア日本語教室の存在が日本語教育の世界で一つの位置づけを得るに至った」ことを受け、日本語教育を「日本語学習を主目的とする『学校型日本語学習』」と「地域社会と密着し生活を基盤として日本語学習を位置づける『社会型日本語学習』」と分けて論じたのは 1997 年のことである²⁾が、日本語教育機関はその「学校型日本語学習」の中でも中心的位置を占める。活動を日本語指導に特化させており、生活支援が大なり小なり活動の一部を占める地域の日本語教室とは性格的に対極にあるものと考えられる。その上、設置に際しては日本語教育振興協会（現、法務省）が「日本語教育機関の運営に関する基準」³⁾に照らして認可するのを旨としてきており、比較の基準として安定している。さらに、筆者自身、1980 年から 1990 年にかけての 10 年間、日本語教育機関における専任教師としてレギュラー・コース並びに数多くの企業委託等の特別プログラムの企画・運営を直接担当しており事情に通じていることがある。この時期は、国策として「留学生 10 万人計画」が立ち上がり音を立てて走り出すとともにバブル景気に沸いて企業の業績も上昇し世界の注目を集めた時期で、それらによって一気に日本語教育が表舞台に躍り出た時期である。

2. ボランティア日本語教室の沿革

最初に、日本語教育におけるボランティア活動の沿革をまとめておく⁴⁾。文化庁（2006）による⁵⁾と、'80 年代初頭のインドシナ難民受け入れ及び中国帰国者への支援をきっかけに日本語指導を含めて広い意味でのボランティア活動が始まった。その後、石川県金沢において日

表 1 ボランティア日本語教室の流れと「月刊日本語」の特集

	社会の動きとボランティア日本語教育の流れ	「月刊日本語」の特集
1970	・70年代から、在日韓国・朝鮮人集住地区のある川崎市や大崎市などで、入籍施策の一環として外国人住民施策の推進を図る。	
1972	・日中外交正常化、中国帰国客受け入れの始まり。	
1975	・ベトナム戦争終結、インドシナ難民、受け入れ。	
1979	・国際人権規約、批准。これにより、外国籍の児童でも希望すれば教育は無償に。	
1979	・アジア福祉教育財団内に難民事業本部発足。定着促進センター（姫路/大和）、国際救済センター（品川）、開設。	
1979	・中国帰国孤児定着促進センター（現 中国帰国者定着促進センター 所沢）、開設。これらの返所者への支援をきっかけに、ボランティア活動の活動期起こる。	
1981	・石川県の市民団体「金沢を世界に開く市民の会」が、初の県民講座として日本語教師養成講座を実施。地域日本語ボランティア活動の先駆けに。	
1988	・残留孤児の帰国、ピークに。(1097人、267世帯)	「月刊日本語」創刊
1989	・仙台・宇都宮などで、市民活動の一環としての日本語教師養成講座が始まる。	
	・入籍難民法改正、日承人導入へ。	
1990	・「国際識字年」、識字・日本語教室増加の一因に。	
	・90年代初め、日系ブラジル人が急増した浜松市や豊田市など東海地方の都市で、国際化施策の一環として外国人住民施策を推進。	
	・日本指導が必要な児童・文部省、初の調査結果発表。91年度、5,500人、小中合わせて2,000校。母語別では95%がルルトガル語。	
1992	・このことから、日本語ボランティア急増。背景に、日系人の入国急増、バブル崩壊による外国人労働者とその家族の閉居。さらに、日本語学校閉鎖による教師の流出。	
	・90年代後半、地域でのネットワーク、広がりは始める。(93 東京日本語ボランティアネットワーク、94 東海日本語ネットワーク設立) メーリングリスト・HP などコンピュータの普及が一役買う。	
1993		「日本語が必要な子どもたち」(11月) 「全国5都市の国際交流事情」(7月)
1994	・「子どもの権利条約」批准。	
	・文化庁の調査に初めて「ボランティア」ということは、登場。	「日本語教育の現在 日本語アームの変遷 地域ネットワーク」(11月)
	・文化庁委嘱「地域日本語教育推進事業」が、川崎市・本田市・山形市・大崎市・武蔵野市・福岡市・沖縄県西原町で実施。	「日本語教育の現在 日本語ボランティアとネットワーク」(12月)
1995	・阪神・淡路大震災。ボランティアが日本社会に定着・普及。	
	・ボランティア教師が全体の4割強を占めるように。	
	・中国残留婦人の帰国増え、「第2次帰国ラッシュ」。	
1996	・このことから、日本語教育が必要な児童は20,000人、学校数5,000校、母語がポルトガル語が19ヶベースが定着。	
1997	・ボランティアによる日本海沖重油流出事故発生。ボランティアがさらに日本社会に定着・普及。	
	・90年代後半、外国人住民施策の指針や計画を策定する自治体増える。キーワードは「多文化共生」。	「身近な地域の日本語教育」(2月) 「ニッポン全国 地域で日本語を教える大情報」(10月)
1998		「ボランティアってなんだろう?」(11月)
1999		「はじめての日本語ボランティア」(10月)
2000	・国内学習者数10万人、その1/4が地域居住者。(文化庁、11月調べ)	「ねっとわーくひろば」(4月より12回連載)
	・このことから、ボランティア教室は日本語指導のみの機関と一般を画すようになる。	「ボランティア教室にふく風」(4月より12回連載)
2001	・文化庁「地域日本語支援コーディネータ研修事業」開始。	「ボランティアの歌謡」(4月より12回連載)
	・自派ラジルの多い13都市集まり「外国人集住都市会議」開催。「教育」「社会保険」「外国人登録申請手続き」を柱に、「浜松宣言」採択。自治体活動のネットワーク化。	
2002	・文化庁「親子参加型の日本語教室事業」開始。	
2003	・文化庁「日本語教室ボランティア研修事業」(委嘱先はAJALT)、開始。	「かんがえよう これからの日本語支援」(2月)
	・ボランティア教師が全体の半数を占めるように。	「日本語ボランティア よろず相談」(2月)
2004		「日本語ボランティアを考える」(2月)
		「地域日本語ボランティア 乗り出し」(4月より12回連載)
2005	・総務省「多文化共生の推進に関する研究会」設置。	「子どもへの日本語学習ポート 最新ホームページ」(5月)
		「実生時代がやってきた!」(6月)
2006	・総務省 同研究会の報告受け、「地域における多文化共生推進プラン」策定。自治体に、多文化共生施策を総合かつ計画的に推進することを求める。	「教えて! 日本語ボランティア」(12月)
2007	・全国の自治体、総務省のプラン受け、多文化共生の指針や計画の策定に取り組み。	
2008	・国際結婚比率最高 6.1%に。	「知る・始める日本語ボランティア」(2月)
		「多文化共生 最新ケースブック」(12月)
2010		「広がる、つながる こどもサポート」(2月)
		「楽しい? 楽しい! 日本語ボランティア」(6月)

本語教師養成講座が開かれたのを嚆矢に、各地に居住し始めた外国人対象（含、日本国籍を持つ者）に日本語指導に大きく傾いた教室が創設・運営されていった。さらに'90年代に入ってからニューカマーの急増によりネットワーク化するなどした、とされる。

ちなみに、ニューカマーの一角を占める中国帰国者の帰国のピークは'88年（残留孤児）と'95年（残留婦人）、日系人流入のきっかけとなった入管難民法の改正は'90年である。さらに、ボランティア全般の社会的認知を招来した阪神淡路大震災は'95年である。また、福田（2000）には、'90年代初頭のバブル経済の崩壊で多数の日本語学校が倒産したことによる日本語教師の流出も日本語ボランティアに広がり一役買った⁶⁾とある。さらに、日本語ボランティア講座編集委員会（1996）にも、東京で日本語ボランティアが知られるようになったのは1980年の初めころで、'90年代に入ると各地にボランティア日本語教室が生まれてきたとの記述⁷⁾がある。一方、『月刊日本語』の特集を見ると、'93年に前年の文部省の日本語指導が必要な児童急増の報告を受けて「日本語が必要なこどもたち」で初めて地域の活動を取り上げている。'94年には2ヵ月続けて地域ネットワークの特集が組まれ、その後、「ボランティア」と銘打った特集・連載記事が8、同じく「地域」が4、「こども」が2、その他が5で、'90年代半ばからは定番の掲載記事となっているといえる。

以上に鑑みると、やはり文化庁（2006）にあるように、地域の日本語教室は'80年代初頭にボランティア活動として始まり、その後、徐々に各地で行われるようになっていったが、'90年代に入ってから一気に広がりを見せたと考えるのが妥当のようである。さらにいえば、当初、日本語教室は日本語教育機関を範としそのひな形として活動していた⁸⁾ものが、'88年の残留孤児帰国ピークと'95年の残留婦人帰国ピーク、さらに'90年の入管難民法改正を受けた日系人の急増を経て、'90年代の半ばか遅く

とも後半には石井（1997）のいう「学校型日本語学習」と「社会型日本語学習」という活動の分化・概念の分化が明確になりだし、次第に日本語教育の世界でそうしたとらえ方が定着していったものと思われる。ちなみに、文化庁は1967年より継続して国内の日本語教育の状況を調査しているが、この調査の教員の身分の項に初めて「ボランティア等」という項目⁹⁾を設けたのは1994年度のことであり、これがいわば両者の分化を認めた公的な記録といえる。

この年においてすでに教師全体数16,036人中「ボランティア等」が6,358人、39.6%を占め、それがほぼ10年で50%（2003年度調査50.7%）に達しそのまま50%半ばの値で今日まで推移している。そして、2011年の日本国内の日本語教師数31,064人を職務別に分けると、ボランティア教師が17,573人（56.6%）で、非常勤教師（9,196人 29.6%）・常勤教師（4,295人 13.8%）を大きく引き離して最多である¹⁰⁾。今日、ボランティア教師が国内の日本語教育の大きな柱となっている¹¹⁾ことは言を俟たない。

3. 日本語教室の多様性

次に、本論の対象とする日本語教室の性格を明らかにするために、外国人対象の日本語指導関連のボランティア活動例をまとめておく。外国人の日本社会への浸透の度合いが'80年代までとは比べものにならないほど進んだ今日、外国人対象のボランティア活動は人権に関わるものから趣味・娯楽、教養などにわたるまで多種多様である。その中でも日本語指導とそれに近い活動内容から見ると、主に、Ⅰ. 日本語指導を主体としたもの、Ⅱ. 日本語指導に生活支援をまじえたもの、Ⅲ. 交流を主体としたものの、3タイプに分類することができる。

Ⅰ. 日本語指導を主体としたものは、任意団体としての教室はもちろん、自治体やその外郭団体としての交流協会のようなある程度公的な支援のもとに活動し、事業主（公的組織）・活動主体者（日本語教室）・参加者（外国人）の

表2 外国人を対象にしたボランティア活動例

タイプ	対象外国人例	活動内容	性 格		
			日本語指導	生活支援	教養趣味・娯楽
I. 日本語指導	①児童	一般的日本語指導 + 補習的教科学習			
	②日本人配偶者	一般的日本語指導			
	③企業研修生	一般的日本語指導 + 研修語彙			
	④ALT	一般的日本語指導			
	⑤一般成人	一般的日本語指導			
	⑥日本語学校生	一般的日本語指導 + 日本語学校の補講			
	⑦学部在學生、院生	授業補助 + 一般的日本語指導			
	⑧その他				
II. 日本語指導 + 生活支援	①日系人など派遣労働者の外国人	一般的日本語指導 + 生活支援			
	②日本人配偶者	・子どもの教育、職場、生活全般…			
	③中国帰国者の家族	・対職場、対行政、対学校、対社会的サービス			
	④上記の子どもたち	一般的日本語指導、補習的教科学習 + 悩み事相談、不就学児童に対する対応			
	⑤その他				
III. 交流	①一般成人	a. 日本紹介主体 (着付け、茶道、月見、日本料理、旅行…)			
	②大学生、高校生	b. 外国人の国紹介主体 (料理、工芸品作成…)			
	③児童、親子	c. アクティビティ (キャンプ、工作…)			
	④その他				

形を取っているものも少なくない。対象とする外国人は広範に及び、児童・生徒や日本人配偶者といったニューカマーの他、近隣に生活圏・活動圏を持つ、企業研修生・地方公共団体が実施しているJETプログラム(The Japan Exchange and Teaching Programme)の外国語指導助手(ALT: Assistant Language Teacher)、さらには一般成人である。地域によっては、大学の学部及び院の学生・日本語学校の学生が参加することもある。そうした点で、「学校型日本語学習」と「社会型日本語学習」が分化せず日本語教育機関志向の姿勢がそのまま残っている側面がある。したがって、日本語教育機関に準ずるように初級の代表的日本語教科書『みんなの日本語』(スリーエーネットワーク)を主教材にしてオーソドックスな日本語指導を行っているケースが多いが、学習者の必要に応じて補習的にその専門分野の日本語指導を行うことも珍しくない。ただし、体系立った高度なものにまでは至らない。活動の性格としては、総じて初級段階レベルの日本語指導に軸足があり、外国人の生活に関わりその支援の方策

を模索するという面はあまり濃くない。

次に、II. 日本語指導に生活支援をまじえたものであるが、その多くは地域住民化したニューカマーを対象とした組織で、分化した「社会型日本語学習」の典型といえる。自然発生的に活動が開始されるケースが多くそれゆえ公の統計などに上がってきにくく、最も実態の把握が困難である¹²⁾。通ってくる外国人は、主に派遣労働についている日系人・日本人と結婚した女性・中国帰国者そして彼らの子弟たちであるが、景気や社会情勢などに人数が大きく左右される。日本語指導を活動の中心に置いてはいるのだが、生活に関する悩みや相談事がたびたび持ち込まれ、そのたびに対処を余儀なくされる。持ち込まれる内容は家庭内のこと・職場のこと・子どもの教育のこと・その他日々の生活全般に関することが多いが、常にその場で解決できる性質のものに限らない。時には、彼らの代理として先方の日本人と交渉するなどという主客逆転の事態が起こることもある。そうした悩みや相談事の対処が活動の中心となると、外国人対象の人権保護団体のような組織となる。

最後にⅢ. 交流を主体としたものであるが、着物の着付けをしたり茶を点てたりする・日本料理を作ってみる・花見などに出かけるといった活動で日本を紹介したり、料理を習ったり工芸品を作ってみたりして外国人に出身国の紹介をしてもらったり、さらにキャンプやパーティなどの活動を通して親しく交わるのを目的とする。参加者は、一般成人・大学生や高校生、親子でなど多岐にわたる。こうした活動では日本語指導・生活支援いずれも前面に出ることはなくちょっとした会話の中にそうした側面が顔をのぞかせる程度であるが、もともとある程度日本語ができる者が参加する傾向にある。そうした者にとっては、より一層能力を伸ばす理想的な日本語自然習得の場といえる。

これら三者の間に境界線を引くことは実質不可能で、色の濃淡が徐々に変化してそのいずれかの特徴を帯びようになるという関係にあると考えるのが妥当である。さらに、明確な趣旨を掲げていたものの、さまざまな要素によってその性格があいまいになったり変わってしまったりしてしまう組織も少なくないと考えられる。例えば、日本語指導主体の教室でも生活に問題を抱えた外国人が来れば生活支援の性格を持たざるを得ず、逆にもともと生活支援を視野に入れていた教室でも日本語指導志向の教師が加わることによってその性格が変わるといったことが十分に起こり得る。反対に、生活支援が発展して交流主体のような形になり日本語指導が大きく後退するというケースもあろう。日本語教育機関と違って日本人は「教師」外国人は「学習者」という概念規定がゆるい日本語教室では、双方の個人個人のさまざまな側面が表面化しやすく、それによって両者の関係・組織のあり方はかなり大きな幅で変わり得ると考えられる。

以上のような断りをした上で、本論が対象とする日本語教室は、Ⅰ. 日本語指導を主体としたものとⅡ. 日本語指導に生活支援をまじえたものが重なる部分とそこから双方にやや広がった部分とする。

3. 学習者の側面から見た比較

日本語教室（以下、「教室」）の組織・運営の一端を明らかにするために、まず、日本語学習者の面から日本語教育機関（以下、「機関」）と比較する。

地方都市の機関ではレギュラー・クラスしか設けていないところも少なくないが、大都市の機関ではその他に企業委託などのイレギュラー・クラスを併設しているところが多い。

レギュラー・クラス(表3 機関の欄上段「R」の項)では、日本人の配偶者・委託生などが混じることもないではないが、そのほとんどの在籍者が進学希望である。大学が多様な留学生を直接入学させるようになったここ数年はやや変化が見られるが、それまで留学生10万人計画以降一貫して機関は進学希望者対象機関と位置付けられてきた。当然のことながら、翌年度あるいは翌々年度の4月というタイムリミットを設けて学部・院進学を目指す。そのかなりの部分を中国人が占め、次に韓国人が続く。法務省入国管理局の定めにより入学希望者は在留資格許可申請に際して日本語能力試験のN5(最も低いレベル「基本的な日本語をある程度理解することができる」¹³⁾程度)の合格証明書提出を求められているため、本国の高校・大学などで体系的に日本語の学習をしてきている。けれども、日本国内の機関の一般的なレベルに合わせていえば、少なくとも会話の能力は初級の初期か中期程度しかないとみるのが妥当だと思われる。時間も限られている上に日本留学試験あるいは日本語能力試験受験、大学入試とスケジュールも決まっているため、日本語学習を日常生活の最優先に位置づけている。生活の基盤ができアルバイトなどする余裕ができて、機関の授業と家庭学習が阻害されないよう努力して環境を整える。

それに対して、企業委託などのイレギュラー・クラス(同「IR」の項)では、まず会社員・研修生・宗教関係者などといった身分があり業務のより円滑な遂行のために日本語を学習する

表3 学習者から見た機関と教室の比較

	日本語教育機関		日本語教室	
目的 来日	R	進学	①	企業研修、学業など
	IR	業務	②	就職・結婚・中国からの帰国 + その随伴家族(子どもたちを含む)
出身 国	R	中国・韓国が圧倒的に多い。	①	中国・韓国が多いが、東南アジア、欧米、オセアニアなど
	IR	バラエティに富む。	②	ブラジルを中心とした南米系、中国、フィリピンなど東南アジア系が主流
学習 目的	R	入学試験突破		日常生活や職場での必要性は感じているが、今一つ、あいまい、あるいは自分では語れない。
	IR	業務の円滑な遂行		また、最終目標というものとはことさらない。あっても、あまり明確ではない。
学習 歴	R	大学などで、ある程度、体系的に習ってきていることが多い。ただし、初級の初期・中期どまり。		皆無で、自分で覚えたというケースが多い。以前、ボランティアで習ったことがある場合もある。けれども、大学や日本語学校で体系的に習ったことがないことが多い。
	IR	ほとんどないケースが多い。		したがって、妙にこなれた表現を使う反面、ごく簡単な表現を知らなかったり基本的な文法規則や用語・概念を知らなかったことが多い。 外国語を学習した経験がないこともある。
優先 度 学 習	R	きわめて高い。学校・家庭での学習時間をもともと確保している。		現実問題として、なかなか時間が作れない。勢い、継続的な学習が難しい。
	IR	優先しようという意志はあるのだが、なかなか思い通りにいかない。		
授業 出席	R	出席するのが当然と考えている。アルバイトなどもするが、まず授業が優先。	①	出席率は悪くはないが、日本語機関の学生には及ばない。
	IR	業務として、出席が義務付けられている。	②	まちまち。来るといっていたのに来なかったり、来ないはずが来たりする。遅刻・早退もある。 「積み上げ」型の授業が望めず、「読み切り」型指導に。
学習 環境	R	事前に努力して、かなりの程度整えている。学習を開始してからも、優先的に改善していく。		家庭で学習する時間を確保しにくい。 学習意欲を維持していくのが大変。 教材・交通費などに割ける金銭に限界がある。
	IR	整えようと努力するが、限界がある。		年齢的にやや高く、ことばの学習そのものの難しいケースが多い。

というのが一般的である。ある程度を中国・韓国出身の者が占めるが、委託元の特性により東南アジアや欧米・オセアニア出身の者もいる。その多くは日本語学習歴がない「ゼロ初級」であるが、クラス間での能力のばらつきが少ないという意味ではむしろ指導しやすいといえる。委託元は、日本語学習を業務の一部と位置づけ出席を義務づける。さらに、何かと環境を整え日本語学習を優先的にできるように工夫する。そうして、少しでも高い日本語能力を1日でも早く身につけ業務に支障がなくなるようにと期待する。学習者もよくそのことを理解して学習に臨む。しかしながら、多くの場合、通常の業務をこなしながらの学習とならざるを得ず、進学希望者のように日本語学習中心に生活は回らない。家族と同居していれば家庭学習にもおのずと限界がある。

一方、教室の学習者は、日本語指導を主体としたもの(表3「①」の項)と日本語指導に生活支援をまじえたもの(同「②」の項)とは大きく異なる。日本語主体型の学習者は何らかのビザを持つ者すなわちもともと何らかの目的があつて来日した外国人で、研修生やALT、日本人の配偶者、研究者・学生など多岐にわたる。国籍も中国・韓国が多いが、その他の地域出身者も少なくない。それに対して、生活支援付加型の学習者は、ブラジル出身者を中心とした日系人・中国や東南アジア出身の日本人と国際結婚した女性・中国帰国者とその随伴家族が大半を占める。ただ、一様に色分けするわけにはいかず、同じタイプの活動でも地域の特性によって対象となる外国人に大きな偏りがある。例えば、同じ生活支援付加組織でも、筆者が関わった京都府内の教室では、浜松や愛知さらに

は隣県の滋賀で大きな比重を占めている日系人はほとんど存在しない。ところが、日本海に近い北部地域では中国や東南アジア出身の配偶者が散在していて彼らを対象にした日本語指導がなされている。同じ教室には、他に日本語を学ぶ場のない地元企業の研修生も通ってくる。さらにまた、京都市内でもある地域には中国帰国者とその家族が集住しているものの、また別の地域には生活支援など必要としない学生と研究者が集住している、といった具合である。

彼らは、日常生活や仕事で日本語が必要だと主張するがその割には何がどう必要なかを語るができないことが多い。進学希望者が抱く入試突破などというような明確な最終目標もことさら持ち合わせてはいない。強いて慮って代弁するとすれば、「日本人と同じように話したい」である。ある程度の日本語会話能力があつて時には妙にこなれた表現や方言を使うものの、大学や機関で体系的に習った経験はほとんどない。中には、外国語学習の経験そのものがないに等しいという者もいる。現在の日本語は日常生活や職場でなんとなくいつの間にか覚えたか、以前どこかの教室に通っていてそこで覚えたというケースが多い。したがって、ごく日常的な簡単なことばを知らなかったり「動詞」や「形容詞」・「ますの形／ての形」などといった基本的な文法規則や用語・概念を知らなかったりして驚かされることが少なくない。

一様に日本語の必要性を感じてはいるのだが、日々の生活は職場・家庭中心に回っていて日本語学習優先度は低くならざるを得ず、集中的・継続的な学習が難しい。それでも日本語主体型の学習者は何とか教室に出席しようとするが、生活支援付加型の学習者は概して出席率がよくなく、来るといつていたのに来なかったり来ないはずが来たりする。遅刻・早退も時々ある。その理由は授業出席・家庭学習に割ける時間が確保できないこと、多忙・日本語学習疎遠な状態が恒常的に続き学ぼうという意欲自体が途切れてしまいがちになること、教材・交通費などに割ける金銭に限界があること、年齢

的にやや高く学習の初期の段階で大きな困難を感じつまづいてしまうこと、などである。したがって、その多くが初級段階にとどまっていながら、通常の「積み上げ型」の授業(=「連載型」指導)が望めず、その回その回で完結する「読み切り型」指導とならざるを得ない。前回の指導を前提とできず、「教えたはず・わかったはず・できるはず」が通用しない。ペンキ塗りの要領のように、薄く何度もやったほうがきれいになるように仕上がると心得る必要がある。

4. 組織運営の側面から見た比較

次に、組織運営の面から両者を比較する。

株式会社・学校法人・公益法人など設置形態は異なるが、いずれの機関も基本的には企業体として活動している。収入のほとんどすべてが学習者の納める授業料でありそれで活動全般をまかなう。それに対して、教室は、参加外国人の負担をできる限りなくすために無料か必要経費を下回るきわめて安い料金を設定している。それゆえ、教師は無報酬であるばかりでなく、日本語を教えるにしろ生活支援の一部をするにしろ何らかの活動しようとするればほとんどが持ち出しとなる。自治体が関与している場合を除き、活動の場所の確保が組織最大の重要課題となる。それでも、外国人の支援を真摯に考えるあるいは外国人との交流を熱望する、そしてそうした希望を実現することが自己実現の一つだという思いを持って任意の者が集まり活動する。それに対して、機関では、機関側と各教師との間でビジネス関係が成立し、その上に、責任と協力体制が築かれる。機関が設けた活動の場で教師は自らの指導技術を提供し、報酬を得る。

教師採用にあたり、機関は認定基準にのっとり420時間・主副専攻修了、日本語教育能力検定試験合格などを求め、採用希望者もそれをよくわきまえておりそれだけの自己研鑽を積んできている。したがって、「自分は日本語教師」という高い職業意識を持っている。ところが、教室では、ほとんどの場合資格や経験を求めず、参加したいという申し出があれば拒む

表 4 組織運営から見た機関と教室の比較

	日本語教育機関	日本語教室
運営	<p>企業体として活動する。 授業料収入で運営され、それが教師の報酬となる。 機関側と各教師との間でビジネス関係が成立し、その上に、責任と協力体制が築かれる。</p>	<p>外国人の支援を真摯に考えるあるいは外国人との交流を熱望する、そしてそうした希望を実現することが自己実現の一つだという理念のもとに、任意の者が集まり活動する。</p>
教師	<p>自他ともに「教師」として認められる。 勤めるに際して、基本的に、420時間・主副専攻修了、検定試験合格などが当然のこととして求められ、自分もそれに見合うだけの努力をする。 もともと職業意識が高いが、多種多様な学習者に教えることを通して幅広い専門性を得る。先輩・同僚らから助言をもらい、学ぶ機会が多い。 知識や情報の得方も自然と身につけていき、自らを高める刺激が多い。</p>	<p>自分も何か役に立てるのではないかと何かいっしょにしてみたいという意欲を持って、活動を始める。社会的背景は多様。社交的で好奇心の強い人が多い。 日本語指導者としては、経験を積み重ねて自ら学ぶ。しかし、知識・技術が経験内に限られていて、日本語教育の体系的な知識がわかっていないという自覚がある。また、他人に自分の教え方を評価されることがなく、今のやり方でいいのかという不安が、常にある程度、つきまとう。</p>
意志決定	<p>日々の現場の指導に関しては教師同士が対等に話し合うが、組織運営の主導権は学校側が握り、上意下達のもとに物事が進む。 教師間でも、役職者/非役職者・先輩/後輩の間で、上下関係が存在する。</p>	<p>責任者がいても、上意下達はなじまない。組織もピラミッド型をとらず、上意下達を支えない。 先輩・後輩意識はあるものの、みんな対等という意識が強く、合議で物事を決めていくのが基本。一見、和やかに物事が進むように見えるが、不満が残る場合もある。しかも、それが表面化しにくい。 「し切り屋」が登場し、反発を買うことも。</p>
組織との関わり方	<p>自分のすべきことが組織として明確に定められており、その範囲内で責任を果たそうとする。 学習者の日本語能力と自らの指導技術の向上の2点が最大の関心事。さらに、生活を安定させる雇用先としての学校の発展、自分の評価を高めるものとしての機関の評価の向上も重要で、そういった意味での帰属意識がある。 逆に、これらが望めないときには、帰属意識が薄れ、去っていく。</p>	<p>帰属意識が弱く結束もゆるいため、組織の方針や方向性が徹底されにくい。 それゆえ、興味・関心が合わなければ、容易に個人プレーに走ることができる。 場合によっては、それが原因で感情的な対立が発生し、組織内分裂・新組織設立の動きが生じてしまうこともある。 個人的な事情で活動に関われる時間や度合いが異なり、情報や作業に不均衡が生まれやすい。 深く関われる者は、たくさんの情報に触れ組織のあり方に積極的に意見が出来る反面、負担が大きいと感じがちである。一方、参加したくてもできない者は、負担は少ないけれども、それがかえって疎外感を抱かせる。その結果、両者に溝ができやすい。</p>
キーワード	<p>ニーズ・効率 組織性 報酬</p>	<p>自発性・主体性 社会性・連帯性 無償 先駆性・変革性</p>

ことなく誰でも受け入れる。申し出をする人は自分も何か外国人のために役に立てるのではないかと何か彼らと一緒してみたいという意欲を持つ人で、ある程度時間に余裕のある年齢層の高い者か逆に外国人との交流に興味を持つ大学生などの若年層が大半を占める。年齢層の高い場合、女性は主婦、男性は定年退職者が多い。社会的背景はさまざまであるが、一般的には社交的で好奇心の強い人が多い。

機関の教師はもともと日本語教育の何たるかを心得ているが、多くの学習者に教えることを通してさらに幅広い専門性を得ていく。先輩・

同僚らから助言をもらって学ぶばかりでなく、そうした機会を通して知識や情報の得方も身につけ、自らを高めていく。一方、教室の教師は、通常、活動開始にあたり何らかの教育を受けることはない。生活支援の部分については先輩教師の助力を仰ぐことがあるが、日本語とその教え方については誰からも具体的な指導を受けることなく自己流で活動が始まる。日本語指導・生活支援活動ともに、毎回の活動を積み重ねて自ら学んでいく。外部の専門家が来て「研修」が行われることもあるが、定期的に長期間にわたるものを望むことは無理でまとまったものを

学ぶところまではいかない。したがって、長い期間教えている割には知識・技術が経験内に限られていて、ことに日本語教育の体系的な知識がわかっていないという自覚がある。他人に自分の教え方を評価されることもなく、今のやり方でいいのかという不安が、常にある程度、つきまといっている。それが、機関所属の教師など日本語教育の専門家に対する引け目になっていることが多い。

意志決定の面から見ると、機関では、財務・人事・運営方針の主導権は機関側が握り、その決定に基づいて諸事項が実行に移される。そこに、教師が干渉する余地は基本的にはない。教師間では指導経験の長さが絶対的な価値尺度で、役職者/非役職者・先輩/後輩の間で上下関係が存在する。ただし、日々の現場の指導に関することがらについてはいずれの教師も対等に話し合う。教室の場合は、活動経験の長さがある程度はものをいい先輩・後輩意識はあるものの機関ほど顕著ではなく、みんな対等・平等という意識で話し合いでものごとを決めていくのが基本である。組織の代表者・各活動の担当者がいても、上意下達はなじまない。組織も横広がりピラミッド型をとらず、上意下達を支えない。したがって、一見、和やかに物事が進んでいるように見えるが、個々の教師の間には不満が残る場合も少なくなく、しかもそれが表面化せずに持ち越されていってしまうことがある。時にはそうした状態を見かねて「し切り屋」が登場し、かえってみんなの反発を買うことがある。

一人ひとりの教師と組織との関わり方の点から見てみると、機関では、教室内の授業なり教材作成なり自分のすべきことが組織として明確に定められており、その範囲内で責任を果たそうとする。プロの教師として、自分がより高度な知識と指導技術を身につけそれによって学習者の日本語能力を確実に伸ばしていくことに最大の関心を持っている。さらに、生活を安定させる雇用先としての機関の発展を望み、学校が発展して高い評価を得ることがそこに働く自分の評価をも高めるのだという発想を持つ。そう

いった意味で、組織に対する帰属意識を保持している。逆に、これらが望めないと判断したときには帰属意識が薄れ、別の機関へと去っていく。それに対して、教室では、個人的な事情で活動に関わる時間や度合いが異なり、情報や作業に不均衡が生まれやすい。深く関われる者は、たくさんの情報に触れ組織のあり方や方向性に積極的に意見が言え実際に通してしまう反面、負担が自分にばかり回ってくると感じがちである。反対に、参加したくてもそれほど頻繁には参加できない者は、負担が少なくいいとは思うものの貢献度の低さを自覚せざるを得ずそれが罪悪感・疎外感を抱かせ心の重荷となる。その結果、前者は強い発言力と実行力を持つ側、後者はそれに従う側という立場が形成され、ともすれば両者の溝となってわだかまりができやすい。ところが、教室との関わり方が任意で関わっている時間も少ないため帰属意識が弱くしかも相互の結束もゆるいため、一旦、組織の方針や方向性が決定されても徹底されにくく、自分の興味・関心が教室の方向性と合わなければ、容易に個人プレーに走ることができる。そうしても、誰かから明確に注意を受けたり叱責されたりすることはない。しかしながら、組織が小さいためそうした逸脱は遅かれ早かれ他の教師の知るところとなり、場合によっては、それが原因で感情的な対立が発生し、組織内分裂・新組織設立の動きが生じてしまうことがある¹⁴⁾。

以上、組織運営をキーワードでまとめると、機関では学習者の目標を「ニーズ」として具体的につかみそれに向けて毎回の指導をどう組み立てていくかに最大の関心事がある。指導の組み立てにあたっては「効率性」が求められる。そのために、機関は最も適切な器を作ろうとしその中で教師は最高のものを追求する。機関全体が円滑に機能するためには役割分担をしておいめいがその責任を果たしていく「組織性」が必要である。それらがうまくかみ合って働いたときに機関は授業料という対価を得、教師は給与を得る。それが「報酬」である。一方、教室では、外国人と交流し彼らに何かできることが

あるならしてあげたいという思いに駆られて活動に加わる「自発性」「主体性」がまずある。しかも、自分一人でそれを成し遂げようというのではなく、同じ思いを持った者同士が互いに助け合いながらともに進んでいこうという一体感のもとに行動する。その一体感は、後述するように、教師間だけではなく教師と外国人の間にも存在する。「連帯性」である。そうすると、外国人の日本語学習の面だけではなく彼らが置かれた日本社会での居場所にも多かれ少なかれ関心を持たざるを得なくなる。時には、実際に関わりを持つ。それが「社会性」である。しかも、それら一連の活動は「無償」で行われる。こうした流れはニューカマーの急増や震災を受けて'90年代中ごろから盛んになったもので、そ

ういう意味ではとりもなおさず「先駆性」「変革性」を持った社会の動きだったといえよう。

5. 授業運営の側面から見た比較

次に、授業運営の面から、両者を比較しておく。機関においては、設置基準に沿って組織的な授業運営がなされる。けれども、教室では全般に教師の自由裁量がきわめて大きく融通が利き、指導の内容や進行のほとんどが教師個人にかかっているといっても過言ではない。

まず、日本人と外国人との関係のあり方から見ると、機関では働きかける教師と働きかけられる学習者という上下関係が生じがちで、かつ、それが固定しやすい。それは、一般的なクラス活動を想起すれば明白である。日本語を知って

表5 授業運営から見た機関と教室の比較

	日 本 語 教 育 機 関	日 本 語 教 室
基本姿勢	日本語の指導	日本語の指導と、必要に応じた生活全般にわたる支援
外国人との関係	上下関係が生じがち。働きかける者(教師)と働きかけられる者(学習者)という関係が生まれやすく、また固定しやすい。学習面からの把握を第一義的に考えるために、個人的なつながりには限界がある。教師と学習者という関係だから踏み込んではいけなく、と思う傾向が互いにある。	教師と学習者との関係であるとともに、同じ地域に住むお隣り同士・友だち同士の関係になりやすい。したがって、日本語指導にも井戸端会議のような「おしゃべり」的側面が多い。日々の話題から互いの人となり・家族のことなど知り合う。信頼関係、強い。また、さまざまな交流を通しての楽しみの要素が強い。過剰になると、互いの負担に。
指導形態	クラス授業(2~3人の教師で1クラスを担当)	個人指導が普通(1時間/週)。
授業の大枠	学校としての組織的な運営。初級段階から上級段階までのクラスが設けられ、各レベル到達目標に向けた授業。そのために、授業進行予定があらかじめ定められ、順守される。	ほとんどが初級段階にとどまっている。明確な到達目標というものがない。進行の目安は、一応、決めてはあるが、学習者の都合で、遅れたりスキップしたりすることが多い。
指導内容	四技能。文字・表記、語彙、文法。日本事情。	教科書に沿って進むが、会話が主で、読み・書きはおろそかになりがち。その他、折々に、学習者が持ち込む生活上の課題。この課題は、日本語関連のこともあればまったく関係ないこともある。
教材	指定された教科書と副教材。各回、どの程度進むか、副教材は何を使うかなどは決まっている。	普通は決めてあるが、学習者が、以前、使っていた教科書を持ってくることもある。時折、その学習者の生活にまつわる多種多様な材料を持ってくるが、内容的に、ある程度、傾向がある。
指導方法	各回の具体的な指導方法は教師にゆだねられ個性が出るが、全体から見れば大きな逸脱はない。	教師に一任。
テスト宿題	毎回、宿題が出されチェックされる。定期試験のスケジュール・内容も定められている。	いずれもないというケースが多い。基本的に、そぐわない。
課外活動	学校行事として設けてある。日本語学習以外のことに関しては、専門の職員が対応する。	盛ん。小回りが利いて、機動性高い。個人的付き合いも多い。学習者の国のことを知る機会が多い。「生活上の課題」を解決するために、教師が外の組織や人と接することもある。
陥りやすい問題点	学習者の「人間」「生活者」の部分にあまり関心を持たない。 ・日本語能力のみに着目し、学習者を大人扱いしない。その学習者の日本語能力と人格を同等に見てしまう。 ・学習者の生活にあまり関わりを持たずとする。 ・教室外の実世界を取り上げない。	a. 外国人参加者を好奇心の対象として見ることからくる問題 b. 過剰な親切心からくる問題 c. 「聞き込み」的意識を持つことからくる問題 d. 外国人に対して、ステレオタイプの偏見・差別を持つことからくる問題 e. 教える技術がわからないことからくる問題 f. 外国人の「学習者/生徒」という側面しか見ないことからくる問題 g. その他

いて教える者と知らなくて習う者という立場から考えると、教師は、常に、教え、言わせ、書かせ、読ませ、覚えさせる。学習者は、教わり、言わされ、書かされ、聞かされ、読まされ、覚えさせられる。同様に、教師は、指示し、動かす、テストし、チェックし、ほめ、叱る。学習者は、指示され、動かされ、テストされ、チェックされ、ほめられ、叱られる。また、日本語が使える者と使えない者という立場から考えると、教師は、常に、上手で、正しくて、訂正し、聞いてあげる。学習者は、下手で、誤りをおかし、訂正され、聞いてもらう。さらに、日本を知っている者と知らない者という立場から考えると、教師は、常に、話題を提供し、アドバイスを与える。学習者は、話題に従い、アドバイスを求める。こうした関係が教室空間で日々繰り返し生じていることは想像に難くないが、そうすると、そこにはおのずと与える者と押し頂く者という上下関係が生じ、日本語の指導と学習という営みはそれに支えられて初めて可能になるものと考えざるを得なくなる。

それに対して、教室では、日本語主体型であれ支援付加型であれ基本的にそうした側面を持ってはいるものの、機関のように明確な目標を定めて効率的な学習を求めない分、それほど固定的な上下関係が成立してはいない。1対1の個人指導が一般的で教師と学習者の関係が密であることもその大きな要因といえよう。もともと教室では課外活動や個人的付き合いが盛んだが、支援付加の色合いが強い教室では、そうした活動を通して教師・学習者といった立場の規定がより一層希薄になり、同じ地域に住むお隣り同士・友だち同士の関係になりやすい。そうになると、日本語指導とはいっても井戸端会議のような「おしゃべり」的側面が濃くなってくる¹⁵⁾。日常のちょっとした話題から互いの人となり・家族のことなどを広く深く知り合い、それによって強い信頼関係が生まれる。互いの家で料理をふるまう、いっしょにイベントに出かける、パソコンの不具合を見るなどといったさまざまなつきあいを通しての交際の要素が強

くなってくる。こうした交際の前提にあるのは、相互の関係の対等性、そしてお互いに対する興味示しと自己開示である¹⁶⁾。反面、それが過剰になると、お互いの負担となる。それに対して、機関では、学習者を学習面から把握することを第一義的に考えるために、個人的なつながりには限界がある。教師と学習者という関係ゆえ個人の世界にはあまり踏み込んではいけないと思う傾向が互いにある。住まいのことやビザのこと、進学関係の相談などには専門の職員がいるため、教師がそうした相談に乗ることはなく、最初の聞き役・それを受けての職員への振り役としての役割があてがわれているだけである。しかも、その職員も職務として相談に乗っており、個々の学習者と個人的な付き合いに発展することはない。

一方、指導形態は、機関はクラス形態をとる。レギュラー・クラスはもちろんであるが、イレギュラー・クラスも毎日行われるのが普通である。設置基準に沿って、1クラスの学習者数は20人以下である。それを2~3人の教師で担当する。学習者1人あるいは2人・3人のクラスでは採算が合わず、設けられるのはきわめてまれである。どの教師がどのクラスを担当するかは、個々の教師の特性を考慮して教務主任などの上級教師が決定する。教師も個人的に担当したい/したくないクラスがあつとしてもそれを通すことはなく、いずれのクラスの担当になっても学校側の要求に応えられるよう日頃から努力を怠らない。それに対して教室では、個人指導で週1回、1時間の指導というのが一般的である。曜日・時間が一人ひとり定めてある教室もあれば、外国人の便を考えて○曜日の○時から○時までで都合のつく時間帯ならいつでもよしなどとしてある教室もある。誰がどの学習者につくかという「マッチング」は一応先輩の教師や責任者などが決定するが、教師の数が限られていて個性や適性を十分に顧みることができず、都合のつく教師がとりあえず引き受けるという形で指導が始まることが多い。加えて、もともと学生・主婦・定年退職者が主体となって

いるため、学生の教師と外国人研修生、退職者の教師と外国人の主婦などといった社会背景・社会経験の異なる者同士の組み合わせが起こる可能性が高く、マッチングが授業運営上の大きな課題となっている教室は少なくない。

授業の大枠は、機関においては設置基準に沿って1週間当たり20時間以上、年で760時間以上、月曜日から金曜日まで〇時から〇時までなどと定められており、すべての面において学校としての組織的な運営がなされている。大学進学という最終目標に収斂するように、初級段階から上級段階まで段階的にクラスが細分化されおのおの到達目標が設定されている。指導するのは、読む/書く/聞く/話すの四技能、具体的項目としては、文字・表記、語彙、文法、日本事情である。いずれのクラスにおいても学期当初に日ごとの授業進度(=教科書消化予定・定期試験日程)が組まれており、それに狂いが生ずると後の学期にまで影響が出るばかりでなく目標が達成できなため、各教師はその進度を順守しなければならないとされる。教科書各単元の指導についても、説明→練習→まとめの総合練習などというように大体的手順が定められており、教師はそれを踏襲する。日本語のみで指導し、媒介語は極力使用しない¹⁷⁾。毎日宿題が出され、次回提出、次々回チェックして返す。どのような導入をして説明ではどのような教材・教具をどう使いいかなる板書をするか、練習・まとめの練習として何をどういう形で行うかなどといった一つ一つの具体的な指導方法までは一律化されず教師の個性が発揮されるものの、それでも全体として見れば大きな逸脱はない。

こうした効率的な指導が行われる一方で、学校行事も、適宜、行われる。スピーチ大会や朗読などといった学習関連のものもあれば、小旅行・バーベキュー大会・忘年会などといった娯楽的な催し物もある。中には、学園祭・運動会などを行う機関もある。

一方、教室は、もともと学習目的が明確でないため、到達目標から逆算して各回の指導内容

を定めるという発想を持たない。一応、〇回の指導で教科書1課進むあるいは今回はこのことがら・次回は別のことがら、進め方は大体このように…などという大枠は決めてあるが、厳格にそれを守らなければならないということはない上に、学習者が遅刻・欠席する、以前に指導したことがらが予想以上に定着していないなどの事情によって学習内容を大幅削減したりさかのぼって復習したりすることが珍しくなく、むしろその場での臨機応変な対応が求められる。宿題・テストなど管理的な指導はもともと教室にはそぐわないが、実際に出していても内容にしる頻度にしる教師が求めるような形では返ってこないことが多い。指導するのは会話が中心で読み書きは時間があればのことが多く、それが常態化すると会話能力と読み書き能力の差が大きくなり、ますます読み書き能力の伸びが沈滞気味となる。機関のように文字・表記から日本事情までカバーするわけにはいかず、文法項目の指導に終始するのが一般的である。したがって、文法を説明して少し練習、最後にそれを使った短い会話をしてみる、という形を取ることが多い。

教室で特徴的なのは、基本的な姿勢は日本語指導に置きながらも、外国人が日本語学習とは無関係の何らかの生活上の課題を持ち込みその対処を求めることである。それは、自分と対峙してくれる教室の教師が最も身近でとつきやすい存在に他ならないからで、日本語主体型教室であってもそうした事情は何ら変わらない。支援付加型よりも頻度が低く深刻さにやや欠けるだけの違いである。教師の方も授業時間を割いて対処にあたり、必要ならば外の組織や人と接することもいとわれない。

持ち込まれる課題の中には、子どもが通学している学校の配布物や自治体の広報・郵便物などといった日本語の読解ができないゆえに持ってきたものもあれば、子どもが登校しつづかない・職場で何らかのトラブルになっている・近所の人との付き合いがうまくいかないなどといった日本語の理解とは直接関係ないようなも

のもある。ちなみに、文化庁(2001)では全国12地域の教室に通っている16歳以上の在住外国人600人を対象に日本語に対する意識調査を行っているが、それによると、日常生活で日本語がとて必要なのは、あいさつをする・電話する・道順を聞く・医者に病状を話す・漢字で住所を書く、の5場面とされている。また、日本語ができないために困ったり嫌な思いをしたりした場面として、病院・近所付き合い・職場・役所の窓口・就職時・学校教育の場の6場面があげられている。やや強引であるが、あいさつをする・近所付き合いを広い意味での住環境とすれば、彼らが日本語を必要としかつ日本語でのコミュニケーションが困難と感じているのは、「医職住」¹⁸⁾であるといえる。これらに加えて役所・学校などといった諸場面で彼らが遭遇する印刷媒体及び課題が教室に持ち込まれる。もちろん教師がすべて外国人の満足いくように解決できるわけではないが、こうした場面を見ると持ち込まれる印刷媒体・課題はある程度の範囲の中におさまるものと思われる。したがって、日ごろからそうしたものに対する最低限の対処の仕方を心得ておくとともに、それらの背景にある諸事情を理解しておく必要がある。

課題といっても授業時間すべてを対処にあてるような深刻なものはまれで最初最後にそのための時間を設けるのが普通であるが、いずれにしろ日本語学習の時間は割愛せざるを得ない。よって、自ずと教科書を中心とした日本語学習は重要ポイントのみに限られ、「最小限のことを確実に」の方針で臨むようになるのが普通である。『みんなの日本語』全50課すべてをカバーするのではなく軽重をつけた上にあまり必要でない課はスキップする、動詞の「ての形」の作り方を指導する際には動詞各グループすべて取り上げて説明せず日常生活でよく使うと思う動詞に限定して教えるなどといった、全体の体系・部分の体系を教えない姿勢がむしろ必須となる。したがって、フラッシュ・カードを使ってリズムカルに数をこなす活用練習などは一般

に不向きで、いっしょになってゆっくり考えてきたらほめるような姿勢が求められる。ただし、教室としてそうした教え方に対する統一見解があるわけではなく、めいめいの教師が経験と勘を生かして工夫し対応するのが普通である。そうした工夫をしないと、ひと月経っても1課が終わらないなどという事態が出来る。

最後に、教師が陥りがちな問題点をあげておく。まず機関では、教師/学習者という関係に規定されて学習者の人の部分・生活者としての側面にあまり関心を持たないことである。その結果、日本語能力のみに着目し、上級段階にある学習者には一人の大人として対等に接するが、初級段階の学習者は大人扱いをせず幼くて独り立ちできず助けを必要としている存在として見なしてしまう。さらに、進捗の早い優秀な学習者は素晴らしい人間として評価するが、はかばかしい進歩が見られず定着の悪い学習者には厳しい評価を下す。また、個人的なことがらに深く踏み込んではいけないという職業意識から、学習者の家族・家庭のこと、母国での暮らしぶり、将来設計などにあまり関心を持つとしない、教師自らも個人的なことは語らないようにするなどといった傾向が見られる。さらに、同様に日本語の知識とその運用の指導が最重要と考え、休み明けに学習者がどこどこに行つてこういう経験をしたなどと勢い込んで披露しようとしても十分取り上げず「はい、もう終わり。勉強、勉強！」などといって途中で遮る、テレビの人気タレントや歌手、CM、マンガ・アニメ、流行語・若者ことばなどを学習者が話題にしても学習の妨げになる脱線ととらえてその興味や好奇心に十分応えない、などといった教室外の実世界を前向きに認めようとする態度が見受けられることがある。

一方、教室の教師については、以下の七つの問題点を指摘しておく。

①外国人参加者を好奇心の対象として見ることからくる問題

あまり外国人と接した経験のない教師に起こりがちな問題で、収入や家賃・家族の職業など

個人的なことを不必要に詮索するものである。金銭的なことに関しては、日本にいる欧米人は高収入・ニューカマーはその逆といった思い込みがあり日本人同士であれば立ち入らないようなことまで話題にし聞き出そうとする。また、十分な信頼関係が築けていないのに、授業の内容とは関係なく来日のいきさつ、家族の年齢や学歴・職業などを問う。そのくせ、自分のことはあまり話さない。

②過剰な親切心からくる問題

外国人を、不慣れな日本で不安定な生活を余儀なくされているかわいそうな人たちと位置付けて、不適切な振る舞いに出るものである。例えば、外国人は一人では何もできないもの¹⁸としてちょっとした動作や行動を一々見守って手を貸すなど自尊心や羞恥心・独立心を考慮せず子ども扱にする、娯楽の機会を提供してあげようと自分の家に招いたり観光やちょっとした集まりなどに誘うのだがそれがあまりにも頻繁すぎる、安易にお金を貸したり本人が望んでもいないのに外部との交渉にあたりたりする。

③「囲い込み」的意識を持つことからくる問題

外国人を、自分の所有物のようにみなす問題である。特に目にかけている外国人に対して「私の〇〇ちゃん」的意識を持つ・またそう呼んで同僚などとの話題にする、自分の担当する外国人が他の日本人と仲良くしたり話したりすると不愉快になったり怒ったりする、参加者を恋愛の対象¹⁹あるいは自分の息子・娘のように考えたりする。

④外国人に対してステレオタイプの偏見・差別を持つことからくる問題

①同様、外国人と接した経験に乏しい教師に起こりがちな問題である。活動を始めるにあたり「できれば欧米人に教えたいのだが」といった希望を述べる、中国人はこう/アメリカ人はこう/韓国人はこうなどと容姿容貌から生活習慣・考え方までマスコミなどで形成されたステレオタイプから抜け出ない、特定の国/特定の国の出身者に優越感・劣等感を持ち日本ではそこまでいくことはないとかだから日本はまだまだ

だなんだなどと独りよがりの評論のようなことをいう、さらに時には外見や容姿をもとに参加外国人を差別・区別する言動に出る。

⑤教える技術がわからないことからくる問題

主に、男性教師に見受けられる問題点である。毎回、歌を歌うだけでしかも教師は外国人も知っておくべき名曲だと思っているものの古すぎて学習者にはなじみがなくまた好みとは程遠い、世間話に終始しそれも行き当たりばったり・思い付き感がある、教えるのはそそくさとするせすぐにビールでも飲みに行きましょうなどと「課外活動」に走る、教科書を読んで解説するのみしかもその解説の日本語が教科書以上に難しい、学習者の興味を考えずに雑学的な知識を延々と披露するなどといった事態を引き起こす。

⑥外国人の「学習者/生徒」という側面しか見ないことからくる問題

教室に、機関のスタイルをそのまま求めるものである。やるからにはちゃんとやりたい、日本滞在をより有意義にするのは日本語の習得だという思いがあって、自らは模範的な教師となろうとし学習者にも真摯な学習態度を求める。普通の学校のように教師が説明し時折学習者に質問をする、できなければ時間を割いて理解するまで十分説明する、復習や予習を要求する、宿題を出し小テストをし間違ったところをきちんと指摘する、といったものである。けれども、こうしたスタイルが教室参加者に向かないのは3. で述べた通りである。

⑦その他

以上の他に、教室を自分の英語や中国語の練習の場と考えるものがある。学習者が日本語で話そうとしているのに、教師が英語や中国語で説明したり確認したりしているなどといった奇妙な状況が生ずる。英語の練習の場とするのは主として若い女性、中国語は年配の男性ということが多い²⁰。

6. おわりに

教室の特徴をまとめておく。

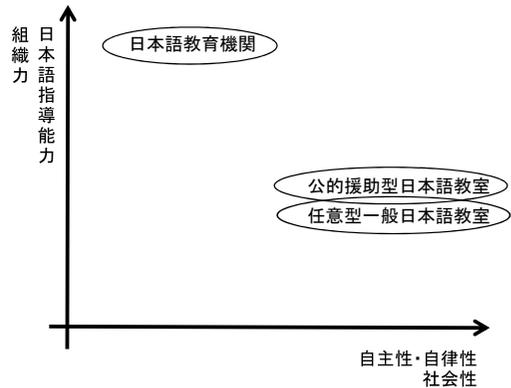
通ってくる学習者は、日本語主体型教室では研修生から ALT・学生など多岐にわたるが、生活支援付加型教室ではニューカマーとその子弟たちが中心である。どちらも、地方色が色濃く表れる。日々の生活で仕事で日本語が必要だと思っはいるが、時間が取れずまた学習意欲を維持するのが難しく集中的・継続的な日本語学習は難しい。それゆえ、その回その回で完結する「読み切り型」指導とならざるを得ず、結果的に初級の域にとどまっている。

彼らに教える教師は、外国人の支援を真摯に考えるあるいは外国人との交流を熱望する人たちが、中高年齢者が逆に大学生のような若年層がほとんどである。そのため、時には教師と外国人で社会背景や社会経験が異なるミスマッチが生まれることがある。活動開始にあたり特に教育を受けることはなく、ほとんどの場合自己流で活動が始まる。十分な研修の機会もなく日本語の知識・教える技術が経験内に限られていて、今のやり方でいいのかという不安が常につきまとっている。

教師間に先輩・後輩意識はあっても顕著な上下関係はなく、みんな対等・平等だという前提のもとに活動する。けれども、個人的な事情で活動に関われる時間や度合いが異なり、情報や作業に不均衡が生まれやすい。活動に深く関わる者は大きな発言権を持つが、それほど頻繁に参加できない者はおのれの貢献度の低さから疎外感を抱きがちになる。結束があまりきつくなくと組織の意志決定が徹底されない側面があり、ひとたび対立が発生すれば組織内分裂・新組織設立に結びついてしまうことがある。

日本語は 1 対 1 の個人指導で教えるが、会話が中心で読み書きは時間があればするという形が普通である。授業進度や教え方の大枠は教室として決めてあるが、遅刻・欠席が多くまた以前教えたことが定着していないことがしばしばあって、それを順守するよりも臨機応変な対

表 6 組織力・日本語指導能力及び自主性・自律性・社会性から見た機関と教室の比較



応に迫られる。結果的に、何から何まで教師の自由裁量がきわめて大きくなる。時折、外国人が日本語授業とは無関係の「医職住」に関連した課題を持ち込んでくるが、教師はそれに対する対処も求められる。したがって、日ごろからそうした課題に対する最低限の対処の仕方を心得ておくとともに、それらの背景にある諸事情を理解しておかなければならない。こうした課題に対する対処も日本語学習の進捗を妨げている理由になっているが、それらの活動を積み重ねることによって、教師と学習者という関係よりも信頼関係の強い近所に住むお隣り同士・友だち同士といった関係になることが多い。

以上を振り返ってみると、外国人の恵まれない学習環境、自己研鑽の機会の乏しさからくる教師の指導技術の伸び悩み、組織としての脆弱さが問題点として浮かび上がる（表 6 参照）。しかしながら、これら 3 点は、支援を求めている者たちが置かれている状況の深刻さ・支援者の技術不足・支援団体の組織力の弱さといった表現に置き換えてみれば他の多くのボランティア活動にも共通して見られる問題点と推察され、教室においてはいわば織り込み済みのことがらといえる。

もちろん、3 点は解決せねばならない深刻な課題で教室関係者たちは日ごろからそれらに起因する諸問題で頭を悩ましその解決方法を模索している。恵まれない学習環境については、曜

日・時間枠を拡大してその中ならいつ来てもよいとする、週末も教室を開く、教師が外国人の職場なり家庭なりへおもむく、そのために教師の増員を図る…、教師の指導技術については、最小限の日本語の知識・教える技術を手分けして検討しその結果を文書化し共通認識を持つ、新人教師にもそれを配布する、不備があればその都度直しながら引き継いでいく、それをもとに「読み切り型」指導・体系を教えない指導法を模索する…、組織の脆弱さについては、メールを活用しホウレンソウ（報告/連絡/相談）を確実にまた頻繁に行う、毎回の活動を記録する「連絡ノート」を設け誰でも見られるようにしておく、ニュースレターのような会報を作って外には教室の活動を知らせ内には帰属意識を高めるようにする…などといった方策である。

けれども、ここで重要なのは、そうした教室が抱える問題点のみに目を向けるのではなく、今一度、正当に評価すべき点に着目することである。教室でボランティア教師が行う日本語指導を、未熟な素人の中途半端で趣味の領域を出ない活動ととらえるべきではない。それは、日本語教育プロパーから見た一面的な技術評である。教室に通っている外国人にとっては、自分のことを受け止めるために待っててくれる人がいて、行けばとりあえず気を張ることなくその人たちと語らうことのできる場である。その場を支えているのは、教師と外国人との対等性、互いに対する興味示しと自己開示の姿勢である。そして、何かトラブルを抱えたときにはその人たちが自分の代わりに解決にあたらうとしてくれるのだが、そこで発揮される小回りの利く機動性の裏にあるのは高い社会参加意欲である。こうしたものこそ教室とボランティア教師の特性であり、地方都市にまで外国人が定住するようになり彼らと接することが特殊な者の特殊な活動ではなくなった今日、ごく普通の住民が彼らとの関係をどのように持つべきかに方向づけを与えるという意味で振り返りに値するだけの価値を持つ。組織運営の項であげた、「自発性・主体性・連帯性・無償・先駆性・変革性」と

いったキーワード/キー概念を、まず、教室の外の者が知っておく必要がある。

注

- 1) 日本語ボランティア講座編集委員会 1996 a. p.2
- 2) 石井 1997 p.6
- 3) 日本語教育振興協会は1990年に財団化されたが、「日本語教育機関の運営に関する基準」自体は、悪質な日本語学校の急増そして上海事件（1988年）を受けて、1988年に、日本語学校の標準的基準に関する調査協力者会議（文部省学術国際局）によって示された。以来、ほとんどそのまま20年以上にわたって適用されてきたが、2010年、民主党政権化の事業仕分けにおいて、審査料等の徴収・法務省の立場のあいまいさなどから日本語学校認定事業の廃止が決定され法務省に移管された。けれども、法務省HPによれば、本稿執筆時（2013年1月）現在、従前の制度に代わる日本語教育機関の審査の在り方について関係省庁とともに検討を行っている最中で、設置基準自体は日本語教育振興協会のものをほぼそのまま踏襲している。
- 4) 表1は、『月刊日本語』編集部1997・山脇2007・文化庁2006を参考に、筆者が作成。
- 5) 文化庁 2006 p.780
- 6) 福田 2000 p.30
- 7) 日本語ボランティア講座編集委員会1996 a. p.10
- 8) このころの日本語教室にはロール・モデルがなく、勢い、日本語学校こそがあるべき姿でこぞってそれを目指すという姿勢が見られた。日本語学校の授業を理想とし、時間数・密度こそかなわないものの少しでもそれに近い内容を同じような技術で教えようとした。中には、日本語学校さながらに日本語能力試験受験対策講座のような活動をするところさえあった。熱心な教師が代表のような形で日本語学校の教師養成講座を受講し、彼らが学んだ知識・技能を他の者に分け与えるという教室も少なくなかった。同じ内容なら無料かそれに近いほうがよいと外国人が日本語教室に流れ、日本語学校が食われてしまうという状況も一部で出現した。そうした様子を見て、ボランティアは教師養成講座に来ていたときはいいお客だが、講座を修了した

- 途端に日本語学校のライバルになる、といった日本語教育機関関係者の声を、筆者はのころしばしば聞いた。
- 9) この調査において、「ボランティア等」の明確な定義はなされていない。対立する項として「常勤教師」「非常勤教師」が設けられている。それから推察するに、「常勤教師/非常勤教師」とは法人組織に属する有給の日本語指導者、「ボランティア等」とは法人組織ではない組織に属する無給の日本語指導者及びそれに準ずる者を想定しているものと考えられる。本論では、後者を「ボランティア教師」とし、それらが指導を行っている組織を「日本語教室」とする。
- 10) 文化庁 2012
- 11) ボランティア教師が主に活動するのは個人教授か同じボランティア同士が集まった任意団体、あるいは地方自治体が運営する交流団体である。文化庁の調査では設置者別の機関数も調べているが、'85年までは、ボランティア関係の組織を想定した項目はない。それが'90年になると、「個人」45・「任意団体」6・「その他」18とあり、大学など高等教育を除く一般の464機関の機関・施設のうちの14.9%を占めている。'97年では、「任意団体」が336(36.1%)、「地方自治体」が113(12.1%)、「個人」が35(3.8%)、計484(52%)となっており、やはり'90年代半ばにかけて一気に増加した様子が見て取れる。
- 12) 前掲の文化庁の調査では、2002年度より、機関・施設等をまず、「大学等機関」と「一般の施設・団体」とに大別し、さらに「一般の施設・団体」については、①調査対象施設・団体数が確実なもの(グループA)、②文化庁文化語課で知り得た範囲内での施設・団体数を調査対象とするもの(グループB)とに分類して集計を行うようにしている(傍点 筆者)。2010年度の調査では、グループAの内日本語教育機関を除いたもの124、グループB 787となっている。日本語指導に生活支援をまじえた日本語教室は、グループBの一部およびそれ以外の調査に上がっていないものと推測される。これについて福田は、正確な統計はないと断った上で、「2000年現在の推定では日本全国でおよそ数千グループ」といっている(2000 p.28)。
- 13) 国際交流基金・日本国際教育支援協会 2012 日本語能力試験公式ウェブサイト「認定の目安」より。
- 14) 筆者の個人的経験でも、数年経って同じ教室を訪れてみると責任者・中心メンバーがすっかり変わっており、後で別の筋から聞いたところによると、前の責任者とその周辺の人々はやめてしまい別のグループ中心に動いているなどということがいくつかあった。また、一部のメンバーが参加する外国人を伴う形で抜けてしまい、新旧組織間に対立心が生まれているという話を聞いたこともあった。
- 15) ちなみに、最近編まれた日本語教室対象の意欲的な教科書『にほんご宝船』(春原憲一郎監修 2004 アスク)、『日本語 おしゃべりのたね』(西口光一監修 2006 スリーエーネットワーク)の両著では、まさにこの「おしゃべり」する行為が重要なキー概念として取り上げられている。
- 16) 渡辺(2011 pp.145-148)によれば、「ジョハリの窓」でいう「隠蔽領域」(自分は知っているが他人は知らないことがらの領域)と「盲点領域」(他人は知っているが自分は知らないことがらの領域)を減らし、「開放領域」(自分も他人も知っていることがらの領域)を広げることが、友だち関係を築き親密になっていくことであるとされる。さらに、その過程においては、「相手から開示された内容の深さの程度を、そのまま自分も返す」(p.147)「返報性」があるという。
- 17) その理由は、日本語習得により有効であると思われること、教室内に異なる母語話者がいる場合には日本語を共通語とせざるを得ないことであるが、一方で、教師に媒介語を操るだけの能力がないこと、媒介語に頼るのは勉強不足という思い込みがあることもその理由と考えられる。しかし、イレギュラー・クラスでは効率を求め、媒介語を使用することが少なくない。
- 18) 「医職住」ということば自体は、1995年の阪神淡路大震災の復興施策を述べた文章の中で使われ始めたようである。その後、都市作りの一概念として定着したものとみられ、例えば、国土交通省の『建設白書』(2000)には、「地域が活性化し今後安定的な成長を遂げ持続していくための基本要素を『医・職・住』とし」と述べられている。
- 19) 恋愛の対象として考えるのは若い女性に多いようだが、筆者は、逆に、ボランティア教室の若い女性教師が知らず知らずのうちに外国人参加

者の恋愛対象となり、しかも安易に連絡先などを教えたためにトラブルになったというケースを、複数、耳にした。

- 20) 電子辞書で互いにことばの意味を調べたり漢字で筆談をしたりすることは珍しくないが、それは不十分にしかできない意思疎通を何とか補おうとする意欲からくるもので、⑦とは本質的に異なる。

参考文献

- 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号 日本語教育学会
大阪YWCA日本語教師会 2000『ボランティアで日本語を教える』アルク
御館久理恵他 2010「にほんごボランティア手帳」凡人社
グループ にほんごでボランティア 2002『日本語でボランティア』スリーエーネットワーク
国際交流基金他 2012「日本語能力試験公式ウェブサイト」<http://www.jlpt.jp/index.html> (最終閲覧日 2012年12月10日)
国際日本語普及協会編 2002『四半世紀の歩み』国際日本語普及協会
『月刊日本語』編集部 1993「全国5都市の国際交流事情」『月刊日本語』(アルク) / 1994 a. 「日本語教育の現在 日本語ブームの変遷 地域ネットワーク」同 1994年11月号 / b. 「日本語教育の現在 日本語ボランティアとネットワーク」同 1994年12月号 / 1996 a. 「身近な地域の日本語教育」同 1996年2月号 / b. 「ニッポン全国 地域で日本語を教える大情報」同 1996年10月号 / 1997 「ボランティアってなんだろう？」同 1997年11月号 / 1998 「はじめての日本語ボランティア」同 1998年10月号 / 1999 a. 「ねっとわーくひろば」同 1999年4月号 ~ 2000年3月号 / b. 「ボランティア教室にふく風」同上 / 2000 「ボランティアの訳語」同 2000年4月号 ~ 2001年3月号 / 2003 a. 「かんがえよう これからの日本語支援」同 2003年2月号 / b. 「日本語ボランティア よろず相談」同 2003年4月号 ~ 2004年3月号 / 2004 a. 「日本語ボランティアを考える」同 2004年2月号 / b. 「地域の日本語 ボランティア便り」同 2004年4月号 ~ 2005年3月号 / 2005 a. 「共生時代がやってきた！」同 2005年6月号 / b. 「教えて！日本語ボランティア」同 2005年12月号 / 2007 a. 「知る・始める日本語ボランティア」同 2007年2月号 / b. 「多文化共生 最新ケースブック」同 2007年12月号 / 2010 「楽しい？ 楽しい！日本語ボランティア」同 2010年6月号
国土交通省 2000『建設白書』http://www.mlit.go.jp/hakusyo/kensetu/h12_2/h12/index.htm (最終閲覧日 2012年1月16日)
つくばインターナショナルグループ学校部 2003『Welcome to 日本語教室』明石書店
西口光一他 2006『日本語 おしゃべりのたね』スリーエーネットワーク
日本語教育プログラム専門家委員会 1994『草の根日本語教育事例集』笹川平和財団
日本語ボランティア講座編集委員会 1996 a. 『いま！日本語ボランティア 東京』凡人社 / b. 『いま！日本語ボランティア 山形』凡人社
春原憲一郎他 2004『にほんご宝船』アスク
文化庁 1987『国内の日本語教育の概要』 / 1998「平成10年度国内の日本語教育の概要」http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa (最終閲覧日 2012年12月5日) / 2001「日本語に対する在任外国人の意識に関する実態調査」http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/zaiju_gaikokujin.html (最終閲覧日 2012年12月20日) / 2006『国語施策百年史』ぎょうせい / 2012「平成23年度国内の日本語教育の概要」(1998に同じ)
法務省 2013「日本語教育機関の開設に係る相談を受け付けます」<http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri> (最終閲覧日 2012年1月25日)
福田知行 2000『日本語ボランティアと日本語教育』南雲堂
山脇啓造 2007「多文化社会に向けて」『月刊日本語』(アルク) 2007年12月号
渡辺弥生 2011『こどもの10歳の壁とは何か?』光文社