

修士論文 平成 17 年度

地域日本語支援における
日本語非母語話者ボランティアの役割

お茶の水女子大学大学院
人間文化研究科言語文化専攻
日本語教育コース
金井淑子

目次

| | |
|----------------------------|----|
| 第1章 序論 | |
| 1-1 研究動機と背景 | 1 |
| 1-2 本論文の構成 | 4 |
| 第2章 先行研究 | 5 |
| 2-1 非母語話者日本語教師の必要性に着目した研究 | 5 |
| 2-2 実践報告 | 7 |
| 2-3 教室談話に関する研究 | 8 |
| 2-3-1 日本語ボランティア教室における談話分析 | 8 |
| 2-3-2 共生日本語教育における教室談話分析 | 9 |
| 2-3-3 年少者日本語教育における教室談話分析 | 9 |
| 第3章 研究目的と方法 | 11 |
| 3-1 研究目的と研究課題 | 11 |
| 3.2 研究方法 | 11 |
| 3-2-1 フィールドの概要 | 11 |
| 3-2-2 協力者 | 12 |
| 3-2-3 データの種類と収集方法 | 14 |
| 3-3 分析方法 | 15 |
| 3-3-1 分析手順 | 16 |
| 第4章 結果と考察 | 18 |
| 4-1 研究課題1 | 18 |
| 4-1-1 量的研究の結果 | 18 |
| 4-1-2 質的研究の結果 | 21 |
| 4-1-2-1 発話例 | 22 |
| 4-1-2-2 発話例からみる母語使用 | 27 |
| 4-1-2-3 発話例からみる母語による発話の方向性 | 27 |
| 4-2 研究課題2 | 29 |
| 4-2-1 発話内容の機能別分類 | 30 |
| 4-2-1-1 機能からみる発話の徴 | 33 |
| 4-2-1-2 発話機能の数からみる特徴 | 33 |
| 4-2-2 参加構造と発話機能の質的研究 | 37 |
| 4-2-2-1 参加構造の形 | 37 |
| 4-2-2-2 発話例からみる機能 | 39 |

| | | |
|-----|-----------|----|
| 第5章 | まとめと今後の課題 | 44 |
| 5-1 | まとめ | 44 |
| 5-2 | 総合的考察 | 46 |
| 5-3 | 日本語教育への示唆 | 47 |
| 5-4 | 今後の課題 | 48 |

参考文献

参考資料

第1章 序論

1-1 研究動機と背景

1980年代に開始されたインドシナ難民の受け入れと中国残留孤児の帰国により、現在約1万1千人のインドシナ難民とその家族、そして約2万人の中国帰国者（呼び寄せ家族も含む）が日本の各地域に居住している。国策としての受け入れであることから、彼らは日本に来日後、定住に備えて国が準備する施設で日本語教育を受ける。インドシナ難民に対しては20年以上の長期間さまざまな支援が行なわれてきた。中国帰国者は帰国後約4ヶ月間日本語教育と異文化適応のために特別に作成されたカリキュラムの下、支援を受ける。

他方、国際結婚の配偶者も増えはじめ、現在その数は約10万人といわれている。また1990年に入管法の改正によりいわゆるニューカマー¹といわれる日本語を母語としない住民が増えはじめて今日にいたっている。日系人とその家族は常時約27万人が滞日している。日系人とその家族、先に述べた国際結婚の配偶者は、公的な日本語学習の機会がなく、地域日本語支援ボランティア教室で学習している。

日本語支援ボランティアの活動は地域により特色がある。日系人の多い地域（太田市や浜松市）、インドシナ難民や様々な背景の外国人が多い地域（川崎市）、留学生の多い地域（武蔵野市）、外国人配偶者や中国帰国者の多い地域（山形市）などである。日本語支援活動もそれぞれの地域の状況に応じて行われている。

例えば、定住のインドシナ難民や様々な背景の外国人の定住が多い川崎市の取り組みは「識字・日本語学習活動」として捉え、この「識字」は文字の読み書き能力だけでなく生活するために必要な情報を得る力、社会を理解する力、自己表現力を身につけるための学習である（古泉2004）。川崎市の全市民館で外国人市民等と日本人ボランティアが、共に学びあう「識字学級」が開設され、14の学級に51カ国、1,454人の学習者と367人のボランティアが参加した（2002年度）。生活に必要な日本語と生活情報などをボランティアと学習者がお互いに交換し合い、学級の交流会の企画・運営には外国人市民も参加している。日本人も日本社会の在り方を捉え直し、異文化を尊重する気持ちが育つ機会となり小さな多文化共生の場になっている（文化庁2004）。

定住の多い川崎市に比べると短期滞在の留学生が多い東京都武蔵野市の活動は、「武蔵野方式」と呼ぶ一対多数の教室方式と一対一のマンツーマン方式を組み合わせた活動である。日本

¹ ニューカマー：旧来から日本に在住する主に朝鮮半島出身の特別永住者という在留資格を持った人々（オールドカマー）に対して主に入管法の改正・施行以降その登録者が増え続けている南米からの日系人をはじめ、インドシナ難民、中国帰国者、技術研修生、国際結婚の配偶者などを総称した呼称。（文化庁2004「地域日本語学習支援の充実」）

語教育の専門知識をもつボランティアは教室を担当し、専門知識のないボランティアはマンツーマン方式を担当している。マンツーマン活動は、各ボランティアが学習者のニーズに応じて（教室で習った日本語の自由会話や復習、学習者の自宅訪問、買い物に付き合うなど）出会いとコミュニケーションを図る場となり、学習者が活動を選択できる。教室参加の学習者のほとんどがマンツーマン交流活動を希望している。（杉澤 2004）。

筆者も会員の一人である東京都の郊外にあるD市の日本語学習支援の会（本研究では、ひまわりの会と仮称する。）も地域のボランティア教室の一つである。ひまわりの会には、日本人と結婚した配偶者に代表されるいわゆる定住型外国人や、仕事で来日した人々-短期滞在型外国人-が参加している。彼らの日本語学習の目的はこれまでみてきた武蔵野市や川崎市の例と同じように生活するため、子どもの教育のため、仕事に必要な等さまざまである。ひまわりの会では、学習者よりボランティアのほうが数が多く、また学習者のニーズや日本語のレベルが多様なことから、教室形式をとらず、マンツーマンの形での日本語学習支援が行われている。

地域の日本語支援の状況をみてきたが、次に国内の日本語教育の概要（文化庁報告書 2003年度）をみる。国内の日本語学習者は135,146人で過去最高となっている。学習者を機関別にみると、大学院・大学・短期大学が38,710人、それ以外の一般の施設・団体が96,436人(71.3%)となっている。また、この一般の施設・団体のうち「地域の居住者」の学習者数は3分の1強の31,689人(32.9%)である。地域の様々なボランティア教室で学ぶ学習者の多いことが特徴であるといえる。次に教員数は、一般の施設・団体は23,591人(82.7%)で、このうち「地域の居住者」の教員数は14,585人である。この内訳はボランティア等が12,858人となっていて、教員でみても、ボランティアの占める割合が非常に大きいことがわかる。この報告書には、学習者の出身地域の記述があるが、ボランティアについては、そうしたものはない。また日本語母語話者（以下「日本語母語話者」を母語話者とする）か日本語非母語話者（以下「日本語非母語話者」を非母語話者とする）かという項目もない。これはボランティアといえば、日本人の主婦や定年退職者という考え方が一般的であり、非母語話者のボランティアは少ないからだと思われる。

ひまわりの会では母語話者ボランティアが一時不足気味の時期があり、そのとき日本語を学習する側だった者が、支援する側にまわった非母語話者ボランティアが現在3人いる。非母語話者ボランティアの一人はそのことをニュースレター²に投稿し、日本語を教えることはそれまで考えていなかった、ひまわりの会の会長に頼まれた（評価された）ことがうれしい、日本語を教える活動を通して、自信を持つことができたと書いている。また、この3人に対して教育委員会から地元中学校の保護者会を通して母語による外国人生徒の学習支援を依頼されるよ

² ニュースレター：毎月1回ひまわりの会のお知らせを配布している。主な内容は参加者が交代で書く文と、お知らせである。

うになった。このようにひまわりの会でボランティアを始めた非母語話者ボランティアは、現在では地域ネットワークの中に位置付けられ地域との繋がりが広がっている。

日本語学習支援において非母語話者ボランティアが教える側に立つという事例は、山形市（母語話者ボランティアと非母語話者ボランティアのチームティーチング）があるぐらいで、管見の限り少ないようである。また、先に述べたように日本語支援ボランティアの数は多いが、非母語話者ボランティアに焦点をあてた研究は管見の限りほとんどみられない。

学習者（非母語話者）が、日本語ボランティア教室で学習する機会は多くなっているが、「学ぶ人」であり続けることがほとんどである。しかし先にも述べたように、ひまわりの会には非母語話者ボランティアが3人いる。この3人は長く日本語の勉強を続けてきており、その過程で相次いで日本語能力検定試験に挑戦し、最終的には1級に合格した。1級に合格して日本語に自信がつくと仕事を始めたり、また、仕事の内容が単純作業から事務職に変わったり、車の免許を取ったり、介護資格を取ったりして、積極的に社会に関わるようになるなど生活に変化が見られた。非母語話者ボランティアは「学ぶ人」であり、同時に「教える人」でもあるのだ。

また、筆者は日本語支援の場で次のような経験をした。来日してから日本語を学び始めた学習者に、テキストの語彙、文法や内容などを筆者が説明している場面で、学習者がわかったかどうか確認できない。何がわからないかを筆者が日本語でたずねても学習者は答えられない。そこで、漢字を書いてお互いに相手の言わんとすることを確認し合う。このようなときに、中国語が母語の上級の学習者は母語を使って日本語がほとんどわからない学習者に説明をして何がわからないかを確認した。このとき学習者と非母語話者ボランティアは、母語を使う授業の重要性を「教える」－「教えられる」というお互いの立場から確認した。非母語話者ボランティアの母語を使った支援はこのような場面に対応するために始まった。

一方こうした非母語話者ボランティアを擁するひまわりの会に属する母語話者ボランティアはどうだろうか。母語話者ボランティアも、学習者と日本語をいっしょに勉強していくうちに、どのようにしたらもっとお互いにわかり合えるかに関心を寄せ始め、通信教育で日本語教育について学び始めた。また、日本の社会についても、日本人の立場だけでなく支援を受けている人の立場からも改めて考えるようにもなった。活動を続けているうちに会社人間だった母語話者ボランティアが地域との関わり方に関心を持つようになり、会社の後輩に積極的にボランティア活動を勧めるということもでてきた。ボランティアの女性の活動をみて、女性に対する認識を変えたなど意識の変容がみられた男性母語話者ボランティアもでてきた。また、学習者の出身国に関心をもち、出身国の料理を作る、歌に興味を持つ、日本人だけでなく外国人を意識した複数の視点を持つなど考えの幅が広がって家族にも影響を与えるようになった母語話者ボランティアもいる。母語話者ボランティアと非母語話者ボランティアがいっしょに日本語支援にあたる場面では、学習者や非母語話者ボランティアの考え方、家族との関わりかたなどの違いに気づかされることも多いという声も聞かれるようになった。このように活動をとおして母語話者ボランティアも日本語を教えるだけではなく、学習者への理解を深める、地域と

の関わりを考える、活動の意味づけをするなどいろいろな意識の変化がみられた。

本研究では、日本語学習者であった非母語話者が、非母語話者ボランティアとして母語を活用した学習支援に携わっている、ひまわりの会の日本語学習支援の事例を取り上げ、非母語話者ボランティアは日本語支援をどのように行っているか、その実態を探り、母語で日本語学習をどのように支援しているのか、非母語話者ボランティアの役割を明らかにして、日本語支援活動における非母語話者ボランティアの可能性について考察する。

1-2 本論文の構成

第1章では、非母語話者ボランティアの役割に焦点をあてた動機と背景を述べた。続く第2章では、非母語話者日本語教師の必要性に着目した研究、実践報告、教室談話を研究した論文を概観する。第3章では、それらの先行研究をふまえて本研究の課題を提示し、具体的な研究方法を述べる。第4章では、本研究の結果を提示し考察を行う。最後に第5章において本研究で明らかになったことを述べた上で、地域日本語教育への示唆及び今後の課題についてまとめる。

第 2 章 先行研究

本研究は、「日本語学習支援」における学習者、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティア 3 者の教室談話を分析する。

ひまわりの会のように非母語話者の学習者が非母語話者ボランティアになった例は少ない。また地域日本語支援の研究において非母語話者ボランティアに着目したものは少ない。数少ない先行研究の中から、ここでは特に非母語話者教師（ボランティア）に焦点をあてた先行研究を概観する。先行研究は、大きく 3 つにわけられる。第 1 は日本語教育現場に非母語話者教師が必要とされる理念をうたったもの、第 2 は地域日本語支援の非母語話者ボランティアを取り上げた実践の報告、第 3 は教室談話に関する先行研究である。それら先行研究を概観する。

2-1 非母語話者日本語教師の必要性に着目した研究

海外の非母語話者教師を対象とした国際交流基金日本語国際センターの一連の研究がある。国際交流基金日本語国際センターでは海外の日本語教師を日本に招いて長期研修を行っている。阿部・横山(1991) は、外国人日本語教師（非母語話者教師）の利点を生かした教授法を求めて研修に参加している非母語話者教師と、海外で日本語教育の経験のある日本人日本語教師（母語話者教師）の意識調査をした。非母語話者教師の利点として、①学習者と母語が同じである、②学習者と文化背景が同じである、③学習者としての経験がある、の 3 点をあげている。3 点の中では、特に①に指摘が集中し①については、「母語による説明ができる」で、教師の指示や説明がすぐに理解できる。いつでも質問できるという安心感を与えるとし、「母語と日本語とを比較対照して分析することができる」としている。②については「学習者のものの考え方がわかる」「興味・関心の対象がわかる」「学習方法（学習のスタイル）がわかる」「学習者の相談役に適している」などがあげられている。③は「学習上の困難点がわかり、克服の方法が伝授できる」「学習時の心理的な側面について理解している」「学習者の目標となる、学習への動機付けとなる」をあげている。また、母語話者教師については、非母語話者教師の長所と短所が相互補完関係になっている。例えば、非母語話者教師の長所として第 1 にあげられた①「学習者の母語ができる」は、母語話者教師では、「学習者の母語ができない」が短所の第一となっている。以上あげたように阿部・横山は非母語話者教師の利点を生かした教授法を取り入れる必要性を指摘した。

石井(1996) は、日本語学習者について「外国人」という枠組みでは対応できない、帰国子女、中国帰国者、難民、日系人など多様化していることを指摘し、「日本人教師」が「外国人学習者」に教えるという日本国内での認識に、教師も多様であってよいのではないかと非母語話者教師の役割を積極的に論じている。海外では非母語話者教師がほとんどであることと、阿部・横山(1991) の非母語話者教師の長所の 3 点①学習者と母語が同じ、②学習者と文化背景が同じ、③学習者としての経験がある、をあげながら、国内の非母語話者教師について述べている。学

習者は社会的存在であり、第2言語学習は個人的活動であるが、同時に社会的な活動であると指摘し、個人の学習動機はその個人をとりまく社会的文脈と結びつき、学習者をとりまく社会文化的背景、学習環境を理解することは、学習者に適切な支援を行うために非常に重要なことである。文化背景が同じであることは、日本語を学ぶことがその社会でどのような意味を持つかなど、学習者個人の学習動機や目的を理解することができるという利点になりうるとしている。そして非母語話者教師の役割は海外の文脈において語られることが多いが、国内の日本語教育でも重要な存在になりうるので、非母語話者教師からの発信を拡大しなければならない。非母語話者教師の視点をいれた教材、また母語話者教師もその視点を知ることは大切なことであり、相互に発信・受信しあえる環境を作ることで、お互いに学ぶ機会を作ることになると主張している。また、日系人や、外国人配偶者など定住外国人の日本語学習について、学校型とは違う社会型日本語教室として位置付け、教師の領域と学習者の領域が明確に区別されていないので、役割の移動や交代が比較的自由に起こりうる指摘し、その例として次(2-2 実践報告)に述べる山形市地域日本語教室をあげている(石井 1997)。しかしそれに続く事例の報告が少ない現状である。

吉野(2003)は在住経験が長期にわたり日本語も堪能な外国人出身者が増え、外国人の生活や日本語学習を支援する現場で活躍する機会は広がっているが、実態調査や役割、課題をめぐり総括的な評価は行われていないとして、外国人支援者がどのように貢献できるか聴き取り調査をした。結果は①日本語の理解を助ける、②学習者の状況を他の支援者に媒介する、③学習者の母語・母文化が尊重される雰囲気を作る、⑤日本語の規範を緩めるであった。

前章では各地域の日本語支援の特徴を事例からみてきたが、地域日本語支援について古川・山田(1996)は地域社会のなかで日本語支援活動の意味づけし直すこと。母語話者も非母語話者も協力して地域社会に参加しコミュニケーションを作り出すこと、母語話者と非母語話者の関係—支援者と学習者—の固定化を避けたいとしている。また、西口(1999)は過去20年間の教育実践の視点が「教える」より「皆が学べる相互作用的な環境」の提供に変化してきたと指摘している。

次に森下(2003・2005)は、ボランティア活動を教室内の活動ではなくコミュニティの参加という大きな枠組みでとらえている。ボランティアと国際交流協会の職員が参加するミーティングを分析対象とし、日本語支援に関わる人々の協働や能動的参加を妨げている要因を明らかにするために、参加のデザインという概念をもちいた研究である(2003)。日本語支援活動を個人の活動ではなく「実践コミュニティ」という集団としてとらえている。「コミュニティの運営のありかた」に焦点をあてた研究の理由として日本語教室を提供する立場にいる関係者の関係性をみることで、結果的には現状よりも多様な学びが起こりうる豊かな教室を提供できるとしている。教室の活動だけを取り上げるのではなく、その活動がどんな制度や環境に埋め込まれているか、メンバーの実践にどのような影響を与えているかということに注目すべきだとし、「学習環境のデザイン」の観点が重要だとしている(2005)。

野々口（2004）は地域日本語教室に外国人講師が加わることで、外国人が支援される側ではなく支援する側にも立つことを明確に示すことになり、コースデザインにも外国人の視点を取り入れられたとしている。

地域を対象とした多言語多文化共生日本語教育実習を取りあげ、非母語話者教師の役割に焦点をあてた研究として古市（2005）がある。実習生に対して個別にインタビューをして得た資料から「語り」を抽出し、それを質的に分析した結果、非母語話者実習生は、参加者に対する次の3つの支援ができるとした。①認知面で対話を促す学習支援、②情意面のマイノリティとして心理的な支援、③社会面の生活者としての社会的な活動支援である。これらは、非母語話者実習生は支援を非母語話者実習生だからできる役割と自らを肯定的に意味づけしていることがわかったとした。多言語他文化共生教育については2-3-2で述べる。

2-2 実践報告

ここでは日本人ボランティアと外国人ボランティアがチームティーチング（以下T.Tとする）方式で活動を行っている山形日本語支援教室の事例（2001）をとりあげる。

地域での実践報告—山形日本語支援教室の事例

山形市のT.T方式の支援は文化庁の委嘱事業で1998年から始められ現在も続いている。この活動は「共に育む」を学習者とボランティアの連携から協働活動を目指して日本語支援を行っている。その目的は、文化、社会的な違いや日本語が分からないために生じる誤解や失敗などの回避、地域内でのトラブル防止であり、対象は来日間もない日本語や生活に不慣れで日常生活に不自由している者である。内容は生活の情報提供や、地域社会のコミュニケーションに必要な日本語習得の支援である。テキストは母語別に作成され、山形方言も含まれている。教え方は母語別のグループで母語話者ボランティアと非母語話者ボランティアのT.T方式である。また、学習者はこの「生活講座」を受講後、地域の日本語教室を受講することを前提としている。母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアには特別な資格はない。母語話者ボランティアは公募（市報）で、非母語話者ボランティアは市が依頼した。非母語話者ボランティアは、中国帰国者、日本人の配偶者、留学生、家族滞在者などさまざまであるが、共通点は自分で日本語を身につけ異文化に順応し地域で逞しく生きていることである。この活動の基本姿勢は、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアの両者が協力して学習者に向き合うことである。活動の例をみると、生活講座への参加者は、母語話者ボランティア21名、非母語話者ボランティア17名、学習者34～54名で、学習者の母語は5言語であった。生活講座は日常生活の場面を扱った基礎的なテキストで、レギュラー編10回と実践編1回に分かれている。

図1のように、生活講座では、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアともに事前に講座を受講する必要がある、修了者が教えることができるとしている。

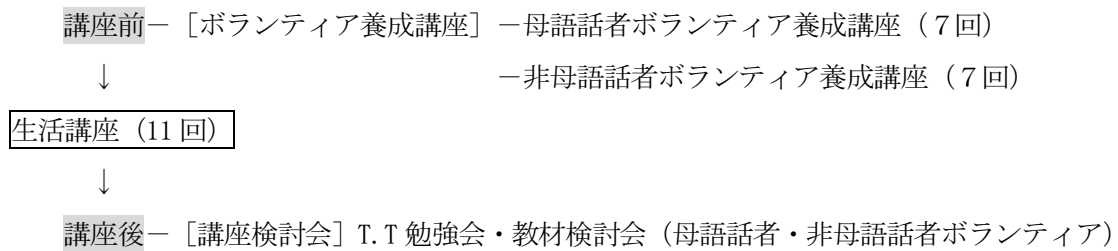


図1 山形 T.T 方式 (2000 年)

養成講座では、ボランティアは日本語と指導法を学ぶが、その内容については話し合いで、非母語話者ボランティアが知りたいこと（山形の風習、漢字の由来など）を取り入れている。また、生活講座終了後に、講座検討会で母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアがそれぞれの立場から意見を述べ、役割分担や T.T の可能性を探り、「生活講座」の教材開発にも取り組んでいる。生活講座の授業分析のため、アンケート調査が行われた。それによると、非母語話者ボランティアは母語話者ではないので、不安として日本語（発音・表現など）や地域の情報収集の不足をあげ、良い点としては学習者の経験を生かすことができた（テキスト作成、接し方など）。また、教えることで非母語話者ボランティア自身が活動に役立ったとして達成感を得られたことをあげている。学習者は母語のわかる非母語話者ボランティアがいることで、緊張感が少ない、わかりやすかったと評価している。母語話者ボランティアは、非母語話者ボランティアが主導の T.T なので、母語話者ボランティアの関与の仕方を課題としている。

2-3 教室談話に関する研究

教室談話に関する研究は、日本語ボランティア教室における談話分析の研究と、共生日本語教育における教室談話分析の研究をみていく。

2-3-1 日本語ボランティア教室における談話分析

野々口 (2002・2005) の研究は微視的に地域の日本語教室における実践はどのようなものか、母語話者と非母語話者の談話を分析した研究である。野々口は母語話者と非母語話者が同じ地域に住む住民として対等な関係で出会い共生に向かってお互いが歩み寄り、相手の言語と文化を学び合う相互学習の場になることが、地域の日本語教室に期待されているが、現実には「日本語ボランティア」の多くが母語話者であり、非母語話者は「学習者」と呼ばれていると指摘し、母語話者ボランティアも自らを教授者と位置付けている。このような現実の中で多言語多文化共生社会を目指す場として期待されている地域の日本語教室では、母語話者と非母語話者の談話ではどのような話題が選択されているか、また談話はどのように構造化されているかを分析した。談話の特徴を教科書型談話、おしゃべり型談話、問題解決型談話の3つタイプに分類した。野々口は地域日本語教室で実際に行われている日本語学習の談話を分析したが、このよう

に地域日本語教室において実際の談話を分析した研究の例は多くない。

2-3-2 共生日本語教育における教室談話分析

序論で定住する外国人の増加により、日本語の学習者が多様化していると述べた。定住志向の学習者の増加をうけて、教師たちにも定住する人たちの視点を取り入れ、多言語多文化共生を目指す日本語教育が見られるようになった。例えば、岡崎（2002）は「一つの社会に複数の言語や文化が存在することを肯定的に受け止める」ことを「複数の言語や文化が共生する社会」とし、そうした社会に向けてなされる日本語教育を共生日本語教育として定義している。共生日本語とは、異なった母語を持つ者同士を媒介する言語である（岡崎 2002）。「共生言語としての日本語」教育には、参入側と受け入れ側³の双方が参加し、両者の協働作業による学習が行われる。それは、母語話者も共生日本語を非母語話者とのやりとりを通して創造し、学んでいくものであるとした。

先に述べた共生日本語教育を担う教員養成の教育実習を取り上げ、教師の役割を探った研究に朱・単（2002）がある。「共生言語としての日本語」教室に非母語話者教師が参加する意義を、I R Fモデル（先制（Initiation）→応答（Response）→フィードバック（Feedback）」）を援用して分析した。日本語教育実習中の母語話者実習生・非母語話者実習と参加者の双方向のインターアクションに焦点化した。その結果は、非母語話者実習生は非母語話者参加者の発言をまず受け止め、その上で、その発話内容と関連させて自分の体験を語ったり、評価するコメントをしながら、非母語話者参加者の発話内容をサポートしていることが示された。他方、母語話者実習生は、自らの発話の難易度の調整をすることを通して、母語話者参加者に発話の調整の仕方をモデルとして示していることがわかった。このように、母語話者実習生と非母語話者実習生がそれぞれ異なる役割を果たしていること、及びそれらが互いに補完しあいながら活動が進められていることがわかった。また、活動において教室談話の特徴とされるI R F型が多く見られたことが報告されている（「先制→応答→フィードバック（I→R→F）」型については後述する）。

2-3-3 年少者日本語教育における教室談話分析

子どもの日本語による学習場面を扱い、中国語母語話者教師（以下C Tとする）の役割を探ったものに朱（2003）がある。朱は日本語による学習場面におけるC Tと学習者の母語発話を分析し、C Tは母語を使用することで学習者の既有知識と関連付けながら多様なヒントを与え、学習者はそれらを活用しながら自力で日本語による理解や産出にたどり着いていることが窺われた。学習者はことばの説明や日本語による理解や産出の際の確認要求や自己表現のために

³ 参入側と受け入れ側：ある社会に入ってくる側を「参入側」、受け入れる側を「受け入れ側」とする。

母語を使用した。母語は教科学習に困難を抱えている外国人学習者が、第2言語による学習活動に積極的に参加するときに、活用できる重要なリソースとして活用が出来るとしている。朱の支援方法は、まず母語による先行学習を行い、続いて日本人教師（以下J Tとする）が日本語による学習を行う方法をとった。日本語の学習場面にはC Tも参加し、必要に応じて母語によるサポートを行った。このサポートで、C Tによる母語使用はどんな役割をはたしているか、C Tは通訳だけをしているのか、学習者は何を解決するために母語を使用しているのか、母語（中国語）の使用により何を実現しているか、などの疑問に答えるために、日本語支援場面におけるC Tと子どもの母語発話を分析したものである。C T、J Tともに日本語教育を専門とする大学院生であり、院生という意味でボランティアであるが、日本語教育を専門としている点で専門家でもある。

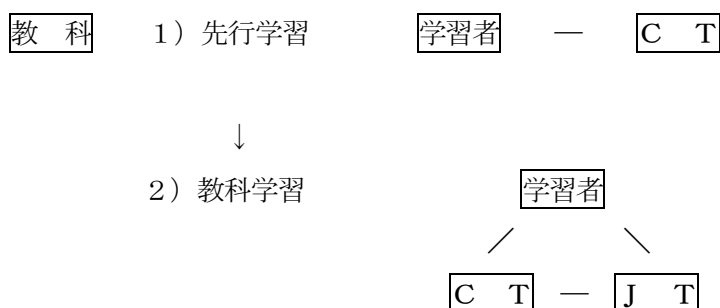


図2 教科学習の方法

社会文化的な大きな枠組みでの位置づけはあるが、母語話者ボランティアや非母語話者ボランティア、学習者の教室活動を分析したものはわずかである。また、朱（2003）では年少者に対する母語による教科学習では、母語は積極的に活用できる重要なリソースとしている。それでは大人の日本語学習支援の場面における母語使用も、年少者の場合と同様に重要なリソースとして機能するのだろうか。本研究において、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアと学習者の3者の相互交渉を談話からみた非母語話者の役割を明らかにしていきたい。

第3章 研究目的と方法

3.1 研究目的と研究課題

本研究は、母語話者ボランティアと非母語話者ボランティア、学習者の3者の組み合わせによる日本語学習場面を取り上げ、そこで3者がどのように関わりながら学習活動を作りだしているかをみることを通して、非母語話者ボランティアの役割を明らかにすることを目的とする。上記の研究目的を達成するために、本研究の課題を以下の2点とする。

研究課題 1 学習者、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアの発話はそれぞれ誰に向かってなされているか。

研究課題 2 学習者、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアの発話はそれぞれどのような機能を果たしているか

研究課題 1, 2 について、量的と質的の両方の観点から分析する。つまり、発話の宛先と、発話機能を量的に分析して傾向を探り、そしてそれぞれどのようなやりとりがあるか質的に記述する。

3-2 研究方法

日本語ボランティア「ひまわりの会」による授業場面から学習者、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアの3者間の会話をデータとして採集する。そして、発話の量的・質的分析を通して、母語話者が母語を使ってどんなことをしているのか、を探索的に探る。

3-2-1 フィールドの概要

研究フィールドとする「ひまわりの会」について述べる。

首都圏西部地区に位置するD市は農業を主としていたが住宅が増え始め 1970 年に町から市になった。都心のベッドタウンとして発展してきた緑の多い近郊住宅都市で人口約 8 万人、そのうち外国人登録者数約 900 人である。学習の場はD市図書館の会議室でD市が確保している。

1994 年にD市の「公開講座」としてD市主催の「日本語ボランティア養成—日本語のユニークさについて—」の講演会があった。新聞の地方版に掲載されたのでまわりの市も含めて 90 人近い多くの参加者があった。D市に在住の有志 10 名（年齢 20 代～60 代、男性 4・女性 6、会社員・教師・公務員・主婦・退職者）が自分たちも日本語支援のボランティア活動をしようとひまわりの会を立ちあげた。この会は最初、会を作った有志が中心となっていたが、ボランティアが増えるに従い、みんなで運営していこうと会則を定め、係を分担した。会費は学習者・ボランティア共に月 200 円である。

学習者（在籍）は現在約 20 人で、その国籍は中国・台湾・アメリカ・フィリピン・韓国・

コロンビアなどである。年齢は小学生・中学生から 60 代までである。参加者は市内在住に限らず、他市からの参加者もいる。

ボランティアは 20 名（女性 13、男性 7）で年齢は 20 代～70 代で、年齢の幅が広く職業が多様である。この会の特徴として海外勤務経験者・海外生活経験者が多い。男性（40 代～70 代）が多く、会社員、退職者などである。女性（20 代～70 代）は、教師、主婦、会社員、退職者である。そのうち非母語話者ボランティア が 3 名（女性で台湾出身 2 名、中国出身 1 名）いる。

ひまわりの会の活動は、週 1 回土曜日午後 1 時半から 3 時半までである。**ボランティア参加者数は、学習者の参加者数よりいつも多い**。そのため、学習者 1 名とボランティア数名で行うことが多い。学習者の参加が少ないことと、学習歴がいろいろなので、教室形式の授業ではなく、1 対 1 か、1 対数名というグループ形式をとっている。テキストは学習者のニーズに合わせている。例えば、子どもは学校の教科書（国語・社会など、小学生・中学生）を学習する、大人は学校のお知らせや、日本語学校のテキスト、自宅で使っているテキスト、興味のある新聞記事、テレビドラマに関係のある歴史の本などを学んでいる。

実際の学習活動は、当日ひまわりの会に来た順から学習を始めるので、だれと組むかはおおよそ決まっているが、固定はしていない。学習者は来るか来ないか当日にならないとわからないので、授業計画も立てられない状態である。個人別にその日に学習した記録（学習記録）があり、それを参考に活動を続けている。また活動は日本語学習が主で、年に 1 回数カ国の料理を作って楽しむ忘年会が行われる。

同じ市内に他に 2 つのボランティアの日本語支援の会があり、複数の会に参加している学習者もいる。勉強の機会がふえるので、ボランティアは学習者に他の会にも参加することを勧めている。日本語支援の会同士の連絡会は定期的に行われている。D 市が主催している「日本語ボランティア入門講座」が年に 1 回あり、受講する人は、修了後 3 つの会のどれかに参加することを前提としている。

学習者は、少し日本語が話せるようになるとパートなどで働き始める人が多く、ひまわりの会に来るのをやめることが一般的な傾向としてみられる。ただ、やめた後もときどきひまわりの会を訪ねておしゃべりにくる人が多い。また、日本語のコミュニケーション能力が上がった日系ブラジル人が雇用条件の良い会社に転職し、引っ越しした例も過去にみられた。

3-2-2 協力者

本研究では、研究の対象を対象者と呼ばないで、代わりに本研究のデータ収集に協力してもらったことから、立場はことなるが、この研究をともに進めるという点に鑑み、協力者と呼ぶことにする。本研究が分析対象とする授業場면을構成している 3 人の協力者のプロフィールについては以下に詳しく述べる。授業場面は、学習者、母語話者ボランティア、非母語話者ボラ

ンティアの3人を1組とし、日常的に行われている組み合わせである。

学習者

学習者Sさんは中国帰国者の女性で63歳である。1998年に来日した。来日直後、所沢の帰国者センターで4ヶ月間日本語学習を行った。その時、日本語は全くわからないと自己評価している。その後は両親の出身地東北某県に住んだ。2000年に東京に転居してから中国に一時帰国し夫が亡くなり2002年日本に戻る。子ども（娘5人）夫婦は全員日本に住んでいる。日本語学習については「あいうえお」からだったのでたいへんだった、むずかしかったと語っている。ずっと娘一家（夫婦と保育園のこども1人）と同居だったので、家では、孫の母語保持のため中国語を話すように娘に言われていた。日本語の学習の機会がなく家族とは中国語を使用していた。Sさんによれば娘夫婦は、日本語習得にはあまり熱心ではなく、特に勉強はしていないという。ひまわりの会に参加した経緯は、2004年12月非母語話者ボランティアの一人がD市の教育委員会から依頼されて中学校の親との懇親会に通訳として行った際に、クラスの生徒の祖母であるSさんの日本語学習の機会がないことが話題になった。そこで、非母語話者ボランティアがひまわりの会に参加することを勧めたという経緯である。ひまわりの会に参加するまで、来日直後の所沢センターでの日本語学習を除けば、生活の場は勿論ボランティア教室などに参加して日本語を学ぶことはほとんどなかった。参加当時の日本語能力は0（ゼロ）レベルであると判断された。中国では、小学校の先生を28年間していたことから、後に筆者が行ったフォローアップ・インタビューで、どのように日本語学習をすれば効果的か尋ねるなど、学習の仕方についても一定の識見をもっていることが窺われた。

非母語話者ボランティア

非母語話者ボランティアCさんは中国出身の女性で30代である。10年前に結婚を機会に来日した。来日してから日本語の勉強を始めた。ひまわりの会で日本語を学びながら日本語能力検定試験1級に合格している。中国の大学で英語を専攻した。仕事については生活のためという経済的な理由ではなく、日本の社会に仕事をしながら関わりをもっていきたいとの希望があるので、子育てしながら子どもに英語を教えるこどもの英語教室の講師を勤めた。英語講師は初めての経験であったが、子どもや親、他の講師との新しい出会いと、第2言語の教え方を学び、教える楽しさを経験できたとしている。次に小さな貿易会社で事務員として働き、貿易事務を学んだ。2004年末から、現在の会社（製造会社）で働いている。最初はパート事務員であったが、2005年の春から正社員として事務・通訳業務・中国人研修生に初級日本語指導などの仕事をしている。

母語話者ボランティア

母語話者ボランティアJさんは学習者とほぼ同年齢である。視覚障害者のための朗読ボラン

ティアを、学童保育の仕事をしながら8年前から始め現在も続けている女性である。そのためか日本語の発話（音声）が聞きやすくわかりやすい。仕事の現場で子どもと親と社会との問題などに関わってきた。20年間続けた仕事の退職を機会に日本語ボランティアを始めた。日本語ボランティアは始めて1年である。視覚障害者に情報を提供するための朗読をしているが、ことば（文字）では伝わるものと、伝えられないものがあると「ことばの壁」を感じた。情報は文字が多いが、文字では伝えられないことがある。しかし耳で聞いただけではうまく伝わらない。耳での情報は不正確なこともあると思う。朗読のボランティアで日本語について「話しことばは、あいまい」で外国人には分からないことがあるのではと思った。また、外国人にもこのような「ことばの壁」があり、日常生活に不便さがあるのではということに気づき、「対人関係」を作って接しなければ伝わらないと思った。これがボランティアを始めるきっかけとなった。国と国との問題は、人と人との関わりだと思っている。こちらが関わろうという気持ちが大切だと思っている。ボランティアで教える場では「共に学ぶ」のスタンスを取りたい。ボランティアを始めてみると、「母語だから、教えられる」ではなかった。これは目から鱗であった。日本語について学びながら、学習者のことばの疑問を解決していきたい。子どものように白紙の状態に教えるのと違って、大人はたまたま日本語ができないということである。ことばができないということは不安だと思った。外国に旅行していてことばが通じなかった経験がある。中国語の学習経験はないので、中国語は全然わからないと語っていた。

3-2-3 データの種類と収集方法

地域日本語支援の教室において、Sさん、Cさん、Jさんの日本語学習場面の会話を録音する。学習場面と自由会話場面（授業の終わりに毎回10分～15分行われる）の録音とビデオ録画を同時に行った。データ4回のうち、2回目以降は、参与観察を行った。データは1回約120～140分である。

Sさんはひまわりの会に2004年12月から参加している。参加の頻度は、2004年12月2回、2005年1月2回、2月1回、3月は0回、4月2回、5月3回、6月3回（合計13回）となっている。Cさんが出席の時は、いつもSさんとCさん、母語話者ボランティアの組み合わせであった。Cさんがお休みの時は他の非母語話者ボランティアと母語話者ボランティアで日本語の勉強をしている。しかし、非母語話者ボランティア（3人）が全員お休みの時の母語話者ボランティアとSさんの組み合わせが、13回のうち3回あった。Sさんは非母語話者ボランティアがいると気楽にひまわりの会に参加できると話している。授業形態は、学習者対ボランティアが1対1、1対2など学習者の参加人数による。データを取り始めてからは、母語話者ボランティアはJさん、非母語話者ボランティアはCさんに固定してもらった。協力者3人ともデータを取ることに同意している。

データの種類は3種類で、1)日本語授業場面の音声録音・ビデオ、2)協力者3人に毎回授業の後に書いてもらったコメント（気づき）、3)データ収集後の協力者3人のフォローアップ

インタビューである。インタビューは4回のデータ収集の後に行った。

テキストは、学習者が持っている『生活日本語』と、ひまわりの会の教材『文化初級』を使用した。『生活日本語』は「帰国者センター」で使用されているテキストで、中国語の説明文がある。『文化初級』はコミュニケーションを重視したテキストである。

表1は、授業場面のデータ収集日をまとめたものである。

表1 データ収集と参加者

| 番号 | データの収集日 | 参加者 | テキスト | データ収集方法 |
|----|------------|-------|---------|-------------|
| ① | 2005/05/14 | S、C、J | 生活日本語 | 音声録音 |
| ② | 2005/05/21 | S、C、J | 文化初級第5課 | 音声録音・観察 |
| ③ | 2005/06/04 | S、C、J | 生活日本語 | 音声録音・観察・ビデオ |
| ④ | 2005/06/18 | S、C、J | 生活日本語 | 音声録音・観察・ビデオ |

S：学習者、C：非母語話者ボランティア、J：母語話者ボランティア

3-3 分析方法

データとデータの文字化

データは2005/05/21の授業（授業場面と自由会話場面）を収録し文字化したデータ②を用いた。データ②を分析の対象としたのは、4月後半からSさんが続けてひまわりの会に参加するようになり、この時期になるとSさんがひまわりの会に慣れてきたと、筆者が判断したためである。文字化は宇佐美（2003）⁴による。データの中で使用された中国語の訳については、中国語母語話者の大学院生にお願いした。

ターンの定義

本論文ではターンの定義⁵を、「現在の話者のturnは後続する他者の発話によって決められるものとする」（金志宣2000）に従った。また、turn-takingは「turnが交替していく過程」であり、これらの連鎖を通して会話参加者の3者間のインターアクションを記述する。

参加の構造の型（IRF）

接触場面である教室のインターアクションをシンクレアとクルタード（Sinclair and Coulthard 1975）の教室談話モデル（以下S-Cモデルとする）をもとに教室談話の構造をみていく。S-Cモデルは、教師中心の学習者の母語を使った通常の授業を対象として提起されたものであるが、本研究の日本語支援は母語による授業ではなく、第2言語（日本語）習得の

⁴ 文字化：宇佐美まゆみ（2003）「改訂版：基本的な文字化の原則」を参考にした。

⁵ ターン：話し手が話し始めてから他者の発話やポーズで区切られ、話すのをやめるまでのひとまとまりの発話（金志宣、2000）。

ためである。また教室は3人の小さなクラスで授業場面における母語の使用を見ることを目的とするものである。

S-Cモデルは、教室談話をレッスン(lesson)、トランザクション(transaction)、エクスチェンジ(exchange)、ムーブ(move)、アクト(act)の5つのランクに階層的構造として分析している。アクトは発話の中の最小機能単位である。7つのアクト⁶があるがここでは、主要アクト、対応のアクト、評価的なアクトを用いる。

主要アクトは、教師の授業活動を支えるアクトである。これには、発問(elicitation)、命令(directive)、伝え(informative)、チェック(check)がある。

対応のアクトは、教師の発話に対する学習者側応答、学習者の応答に対する教師の反応などを示すアクトで、これには、認め(acknowledge)、応答(reply)、反応(react)、聞き返し(loop)がある。

評価的なアクトは、教師が学習者の発話に対して、一定の評価な応答を示す際に用いられ、コメント(comment)、受け入れ(accept)、評価(evaluate)がある。

3-3-1 分析手順

〈研究課題1〉

データ②の発話の方向をターンの回数、使用言語からみる。発話が、「だれ」から、「だれ」に向けて行われたかに焦点をあてて、それぞれのターンの数をカウントして、ターンの宛先を量的にみる。その後で、特徴的なケースを取り上げ、質的に観察する。

1) 授業の形態を図式化する。(図3 参照)

授業形態と座席の配置を図式化したものを下に示す。

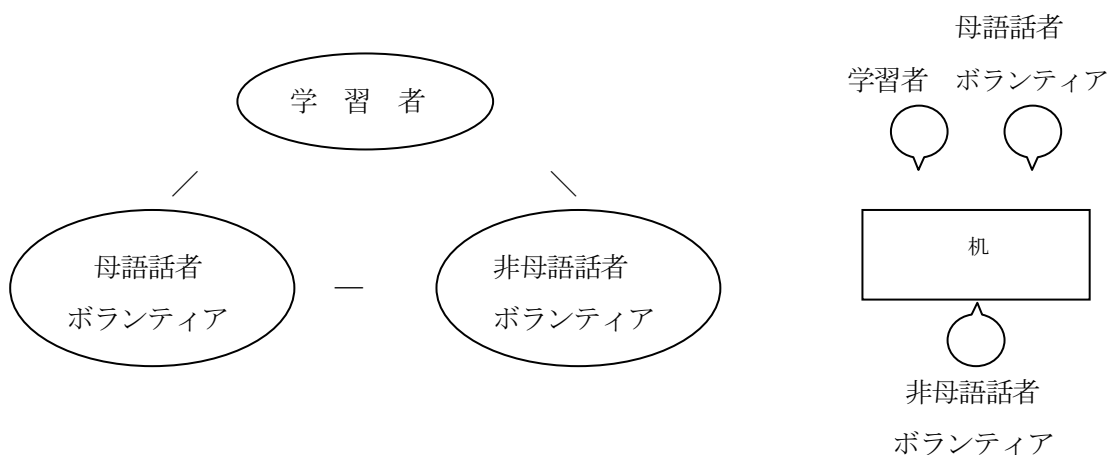


図3 授業の形態

⁶ 7つのアクト：「S-Cモデル」によるアクトには、上記の[主要アクト]、[対応のアクト]、[評価的なアクト]以外に[枠組みのアクト]、[発話補助アクト]、[話順決定アクト] [その他のアクト]がある。(村上1999)

- 2) 発話が、「だれ」から「だれ」に向けてされていたか、発話の向きをみて図に表す。
- 3) 発話時に、どの言語が使用されているかをみる。
- 4) 発話の方向とターンの回数、使用言語を、はじめは量的に、次に質的にみていく。
- 5) S-Cモデルを援用して母語話者ボランティア、非母語話者ボランティア、学習者の3者の授業における発話の参加の構造をみる。本研究では、参加者の話順交替を含んだやりとりレベルの単位であるエクステンジに焦点をあてていく。エクステンジには境界エクステンジ(boundary exchange)と、教授エクステンジ(teaching exchange)の2種類あるが、境界エクステンジは、授業の活動の開始と終了を示すために使われるので、本研究では、教授エクステンジを使う。教授エクステンジは、1対1あるいは1対多の複数の話し手のやりとりで構成され、先制(Initiation)、応答(Response)、フィードバック(Feedback)のIRF構造である。

教授エクステンジには、教師からの教師型エクステンジと学習者からの学習者型エクステンジがある。

教師型エクステンジの種類と構造は

I (発問・伝え・命令・チェック) → R (応答・理解・反応) → F (評価) の形と、
I (発問) → R (応答) の形がある。

学習者型エクステンジの種類と構造は、I (発問) → R (応答) の形である。

教師型と違って、学習者のF (評価) は続かない。

〈研究課題2〉

各ターンの発話の内容を、発話の機能で分類し、まとめたものから、3者の発話の傾向をみる。具体的には、学習者、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアの3者の発話機能の傾向と特徴を量的にみる。そのあと質的に、どのような発話機能に特徴があるかをみていくことにする。

母語話者ボランティアと学習者が主体の授業において、非母語話者ボランティアがどのような働きをしているかをみていく。

第4章 結果と考察

本章では、それぞれの研究課題毎に分析結果を提示する。

4-1 研究課題1

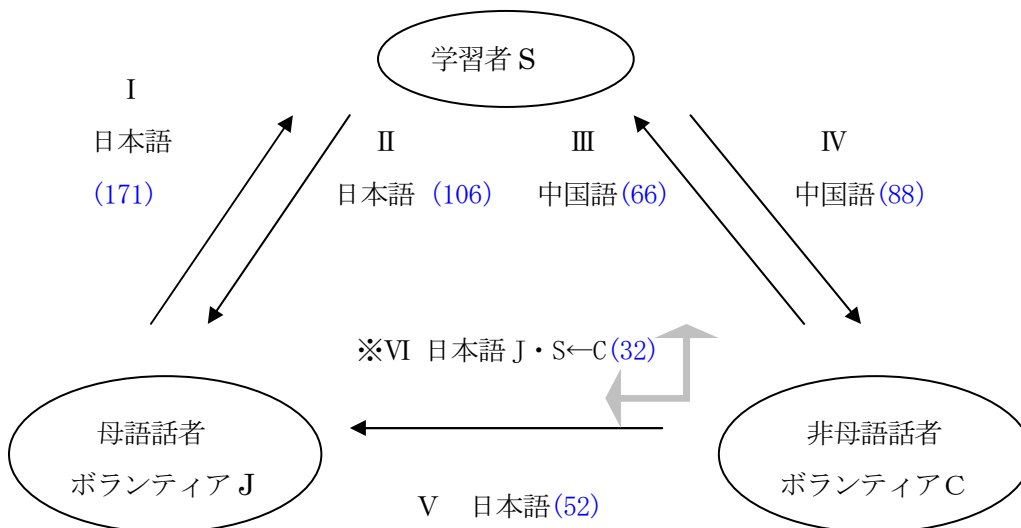
学習者、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアの3者の発話の宛先とターンの回数、使用言語を量的、質的に分析した。

4-1-1 量的研究の結果

量的な分析として、以下の2つの分析を行った。

- (1) 学習者、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアの3者間のインターアクションの実態を探るために、「発話の向き」を分析する。「発話の向き」は3者のターンを分析することで、「だれ」から「だれ」に発話されたか、つまり発話と発話の相手を特定できると考えた。
- (2) 母語がどのように使用されているか、使用言語が「日本語」か「母語」かをみて、(発話の向きを日本語・母語別にターンからみる) 母語の役割を探った。

結果を図式化すると、以下のとおりになる(図4)。



※非母語話者ボランティアの発話VIは学習者と母語話者ボランティアの2者に対し同時に行われた。

(S : 学習者、C : 非母語話者ボランティア、J : 母語話者ボランティア)

図4 発話のターンの向きと回数および使用言語

学習者は母語話者ボランティアとは日本語を使用し、非母語話者ボランティアとは母語である中国語を使用していたことがわかった。また、母語話者ボランティアと非母語話者ボランティアのボランティア同士は日本語を使用していたことがわかった。

発話方向を各ターンからみると、以下の6つが示された。

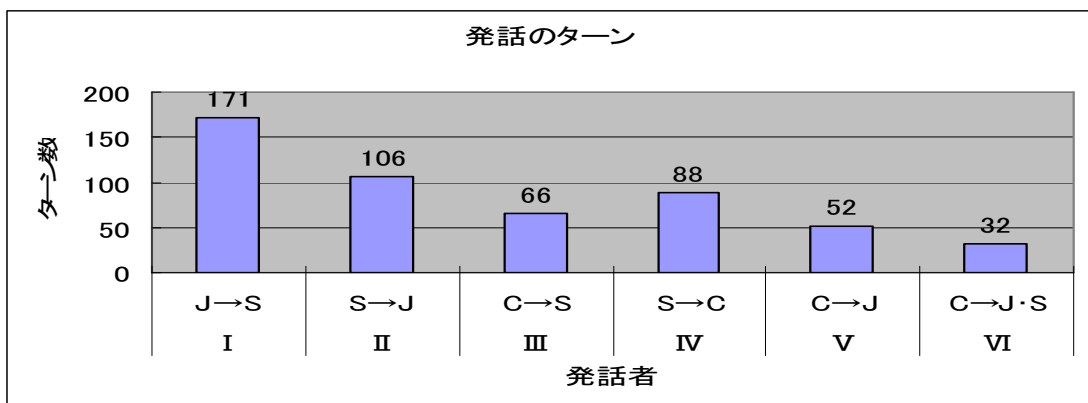
- I 母語話者ボランティア → 学習者への発話
- II 学習者 → 母語話者ボランティアへの発話
- III 非母語話者ボランティア → 学習者への発話
- IV 学習者 → 非母語話者ボランティアへの発話
- V 非母語話者ボランティア → 母語話者ボランティアへの発話
- VI 非母語話者ボランティア → 母語話者ボランティア・学習者（2者）への発話

発話ターンの方向とターンの数をまとめて、以下の表とする。

表2 ターンの方角と回数

| | 「だれ」から 「だれ」 への発話 | ターンの数 | % |
|-----|----------------------------------|-------|-----|
| I | 母語話者ボランティア → 学習者 | 171 | 33 |
| II | 学習者 → 母語話者ボランティア | 106 | 21 |
| III | 非母語話者ボランティア → 学習者 | 66 | 13 |
| IV | 学習者 → 非母語話者ボランティア | 88 | 17 |
| V | 非母語話者ボランティア → 母語話者ボランティア | 52 | 10 |
| VI | 非母語話者ボランティア → 母語話者ボランティア・学習者(2者) | 32 | 6 |
| | 合計 | 515 | 100 |

上記の表2をグラフにして、次に表す。(図5)



(S : 学習者、C : 非母語話者ボランティア、J : 母語話者ボランティア)

図5 発話のターンの方向と回数

図5の発話のターンと回数から、次のことがあきらかになった。

(1) ターンの回数は、母語話者ボランティアから学習者への発話が一番多かった。

一番回数が多いのは母語話者ボランティアから学習者への発話ターン(I)の171回で全体の割合をみると33%とかなり多いことがみてとれる。二番目は、学習者から母語話者ボランティアへの発話ターン(II)106回で全体の割合は21%である。学習者と母語話者ボランティアのターンの回数の合計は277回で50%を越えることから、学習者と母語話者ボランティアのやりとりが多いことがわかる。三番目が学習者から非母語話者ボランティアへの発話ターン(IV)88回で全体の割合は17%、非母語話者ボランティアから学習者(III)66回が全体の割合の13%と続く。学習者と非母語話者ボランティアのやりとりは合計154回で30%である。一番少ないのは非母語話者ボランティアから母語話者ボランティアと学習者への32回で、全体の割合からみても6%と非常に少ない

(2) 発話ターンの向きは、母語話者ボランティアと学習者との間の双方向が一番多かった。

母語話者ボランティアと学習者は双方向の発話ターンが見られる(I・II)。また、学習者と非母語話者ボランティアにも双方向の発話が見られる(III・IV)。しかし、非母語話者ボランティアから母語話者ボランティアへの発話ターンは一方(V)だけで、母語話者ボランティアから非母語話者ボランティアへの発話ターンはない。

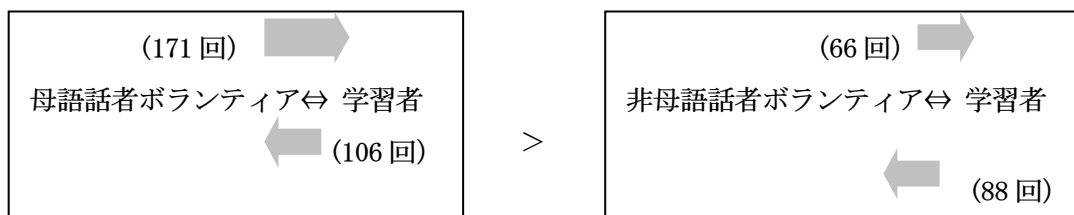
(3) 発話ターンの方向と回数は、母語話者ボランティアから学習者へが一番多かった。

① 母語話者ボランティアから学習者(I)と、学習者から母語話者ボランティア(II)を比較すると、母語話者ボランティアから学習者への発話ターンが171回で、学習者から母語話者ボランティアの発話ターンが106回である。その差は65回ある。このことから、この授業では、学習者の発話が少なく、圧倒的に母語話者ボランティアの発話ターンが多いことが分かる。これは、マンツーマンの授業でありながら、この授業が、母語話者ボランティアが切り出し、それに学習者が反応し、さらにその反応に対して、母語話者ボランティアが評価をするという典型的な教室談話のパターンになっているからなのか、それとも非母語話者ボランティアの存在によって、他の要素が働いた結果なのか、具体的なやりとりをみる必要がある。次の4-1-2とする。

② 非母語話者ボランティアから学習者への発話(III)は66回で、学習者から非母語話者ボランティアへの発話(IV)は88回でその差は22回である。両者の双方向の発話は母語である中国語でおこなわれて日本語は使用されなかった。IIIとIVに回数差があることから、非母語話者ボランティアが自発的・積極的に中国語を使って、母語話者ボランティアと学習者の間に介入しているというよりは、学習者からの要請をうけて、それに応える形の介入になっていることが推測される。

③ 学習者と母語話者ボランティアの双方向の発話と、学習者と非母語話者ボランティア

の双方向の発話を比べると次のように表せる。



- ④ 母語話者ボランティアから学習者と、非母語話者ボランティアから学習者への発話を比較した。母語話者ボランティアから学習者への発話が多く 33%で、非母語話者ボランティアから学習者へは 13%であり、母語話者ボランティアの半分以下である。母語話者ボランティアが主になって授業を進めていることがあきらかになった。

母語話者ボランティア→学習者(33%) > 非母語話者ボランティア→学習者(13%)

(4)授業のメインラインは母語話者ボランティアと学習者の間で行われていた。

これまで検証してきた(1)～(3)までの特徴として、次の4点があげられる。①学習者と母語話者ボランティアの間のターンが多いことから、母語話者ボランティアと学習者が授業の中心であり、日本語でやりとりをしている。②学習者と非母語話者ボランティアは母語である中国語でターンのやりとりをしている。③母語話者ボランティアから非母語話者ボランティアへの発話はない。④非母語話者ボランティアが、母語話者ボランティアと学習者の2者に対しての日本語の発話のターンが一番少ない。つまり、この授業のメインラインは母語話者ボランティアから学習者への働きかけとそれへの学習者の反応であり、そのメインラインに対して、学習者に中国語で働きかけられた非母語話者ボランティアが中国語でそれに応えるというサブラインが補足的に存在するということがいえる。ただし、このサブラインで起きていることが母語話者ボランティアに報告されているか、言い換えれば、このサブラインがメインラインにどう関わっているかは、やりとりを具体的にみないとここからだけではわからない。これを4-1-2の課題とする。

4-1-2 質的研究の結果

質的に発話のやりとりの特徴をみると、いままで述べてきたように、発話のターン6つの組み合わせにはアンバランスがある。例えば、母語話者ボランティアから学習者に向けられたターンの数と学習者から母語話者ボランティアに向けられたターンの数には実に171対106という大きな差があった。実際にどのようなやりとりの結果なのか、データ②から発話連鎖を取り出し、以下検討していく。

4-1-2-1 発話例

1) 母語話者ボランティアから学習者(I)の発話は、次に示す発話例のように2種類のものがみられた。母語話者ボランティアの日本語の発話に対し、学習者が日本語でやりとりをする《発話例1》の発話と、母語(中国語)で応える《発話例2》の発話である。

《発話例1》 母語話者ボランティアから学習者への発話(I)

母語話者ボランティアの発話に対し、学習者は日本語で応え、母語話者ボランティアがそれに発話するという、母語話者ボランティアと学習者の間のやりとりである。授業で多く見られた例である。

〈学習者が、テキストの問いを読んでいる〉

135 S あの、この階にお手洗いはありますか、手洗い、この階にお手洗いはありますか、
→136 J お手洗いって言うことは、便所、お便所のことなんですね。もしくは、WCと書いてありますけど (I)

→137 S トイレ (R)

→138 J トイレのことです。はい (F)

139 S いいえ、ありません。お手洗いは3階です。3階です。すみません、お手洗いはどこですか。あそこの、アクセサリ売り場の横です。どうもありがとうございます。

140 J というふうにして、場所を質問するわけですね、ここのページの所は、ね、ここはえーと 次の。

母語話者ボランティアの発話に対して、学習者は日本語で発話しターンを母語話者ボランティアに返して、発話のやりとりが行われている。

この連鎖は、母語話者ボランティア(I)→学習者(R)→母語話者ボランティア(F)となっていて、I(先生の切り出し)→R(生徒の反応)→F(先生のフィードバック)という典型例である。

《発話例2》 母語話者ボランティアから学習者への発話(I)

母語話者ボランティアの発話に対して、学習者が中国語で応えているケースである。この場合、母語話者ボランティアは中国語がわからないので、学習者の発話は母語話者ボランティアに向けられたものではなく(母語話者ボランティアに返したのではなく)、非母語話者ボランティアに向けられている筈である。

54 S 對

(日本語訳) そうですね。

→55 J すこしはなれいる、あそこ。ここ、自分の方に近いと、ここ。はなれていると、あそこ。そこ、指し示すと、そこです。場所が決まっていると、そこです。(I)

→56 S 稍稍近点儿そこ 稍稍遠点儿是あそこ (I)

(日本語訳) ちょっと近くにあるのはそこ、ちょっと遠くにあるのはあそこですか。

57 C 對 (R)

(日本語訳) そうですね。

58 J そういういいかたですね。わかりますか、ちょっとここで話ししてみましようか。
えーっとSさんは女の人になって

ここでのやりとりは母語話者ボランティアから学習者への発話に対し、学習者は母語話者ボランティアに直接発話を返さないで、非母語話者ボランティアにターンを向けて中国語で発話をしている。非母語話者ボランティアは学習者から向けられた中国語の発話に対し、学習者に中国語で発話を返している。

この連鎖は母語話者ボランティア (I) →学習者であるが、学習者の対応がない。逆に学習者 (I) →非母語話者ボランティア (R) となっている。ここではI (先生の切り出し) →R (生徒の反応) がなく、I (学習者の切り出し) →R (非母語話者ボランティアの反応) となっている。母語話者ボランティアと学習者の間は一方向で、I R Fが成立しない例である。母語話者ボランティアから学習者に向けられたターンの数と、学習者から母語話者ボランティアに向けられたターンの数の間の差は、学習者が学習上直面した問題を解決するために中国語を使って非母語話者ボランティアに尋ね、それを非母語話者ボランティアが母語話者ボランティアに報告していると考えられる。母語話者ボランティアの発話に対し、学習者はターンを直接母語話者ボランティアに返さないで、中国語で非母語話者ボランティアに向けている。母語話者ボランティアへの発話がない例である。

これらのターンから、母語話者ボランティアから学習者に向けられたターンの数と学習者から母語話者ボランティアに向けられたターンの数の間の差は、学習者が学習上直面した問題を中国語を使って非母語話者ボランティアに尋ね、それを受けて非母語話者ボランティアが母語話者ボランティアに報告する、あるいは、その事態を母語話者ボランティアが察知してそのやりとりを一段落させて次にいくということの結果として解釈される。

2) 学習者から母語話者ボランティア(II)の発話例を次に示す。

《発話例3》 学習者から母語話者ボランティアへの発話 (II)

学習者から母語話者ボランティアへは日本語でのやりとりである。

35 J 同じですね。こっちのほうは、細かく言っているけども同じことです。こっちと
こちらは、どっちでもいえるということです。だからデパートに限らずこれはどんな言
い方でも使えるわけです。

→36 S どこにありますか? どこですか? デパートはここにあります。ここです。同じ? (I)

37 J 同じですね。こっちのほうは、細かく言っているけども同じことです。こっちとこ

っちは、どっちでもいえるということです。だからデパートに限らずこれはどんな言い方でも使えるわけです。(R)

38 S 這是車票

(日本語訳) これは切符ですか

学習者は、母語話者ボランティアに向けて発問 (I) して、それを母語話者ボランティアが応えて (R) いる。先にみた《発話例 1》は I (先生の切り出し) → R (生徒の反応) → F (先生のフィードバック) という典型例であったが、これは I (生徒の切り出し) → R (先生の反応) となっている例である。学習者型エクステンジを示している。

3) 非母語話者ボランティアから学習者 (III) の発話例を以下に示す。

非母語話者ボランティアからの発話に対して学習者は、中国語でのやりとりしている《発話例 4》と、日本語で応えている《発話例 5》の 2 種類の発話がみられた。

《発話例 4》 非母語話者ボランティアから学習者への発話 (III)

非母語話者ボランティアは中国語で学習者に発話し、学習者も中国語で非母語話者ボランティアに発話を返し、中国語でのやりとりがみられた。

91 J 学校は何口に ありますか? (I)

→92 C 學校在 (I)

(日本語訳) 学校はどこに?

→93 S 學校阿 学校は? 在哪阿 (R)

(日本語訳) 学校ですか。学校は、、、どこにありますか

94 C 在南口 (F)

(日本語訳) 南口にあります。

95 S 在南口阿 あ、学校は南口にあります。

(日本語訳) 南口にありますよね。

96 J そうですね。学校は南口にあります。じゃ、ホテルは?、ホテルは?

(母語話者ボランティアの発話に) 非母語話者ボランティアが中国語で学習者に発話し、学習者も中国語で発話している。非母語話者ボランティアが中国語を使って学習者とのやりとりをしている例である。その結果、学習者は日本語で母語話者ボランティアに発話している。非母語話者ボランティアが中国語を使ったので、学習者は母語話者ボランティアに発話を返すことができた例である。

この連鎖は 母語話者ボランティア (I) → 学習者 (R) のメインラインに入れ込むかたち

で、I（非母語話者ボランティアの切り出し）→R（生徒の反応）→F（非母語話者ボランティアのフィードバック）が見られた。

次の《発話例5》は（母語話者ボランティアの発話に）非母語話者ボランティアは中国語で発話したのに対し、学習者は日本語で発話した例である。

《発話例5》 非母語話者ボランティアから学習者への発話（Ⅲ）

非母語話者ボランティアの中国語の発話に、学習者は日本語で応えたものである。

78 J 東口 (I)

→79 C 東口前 (I)

(日本語訳) 東口の前

→80 S 東口のそば、 (R)

81 C ん、そば (F)

82 J 東口のそばに 郵便局とホテル、あります。

この連鎖は《発話例4》と同じく母語話者ボランティア（I）→学習者（R）のメインラインに入れ込むかたちの、I（非母語話者ボランティアの切り出し）→R（生徒の反応）→F（非母語話者ボランティアのフィードバック）が見られたが、学習者（R）と非母語話者ボランティア（F）は日本語を使用しているのが、《発話例4》と異なる点である。

4) 学習者から非母語話者ボランティア（Ⅳ）の発話例を以下に示す。

学習者から中国語（母語）での発話に対して、非母語話者ボランティアは中国語語のやりとりがあった。

《発話例6》 学習者から非母語話者ボランティアへの発話（Ⅳ）

学習者は中国語で非母語話者ボランティアに発話し、非母語話者ボランティアも中国語で発話を返している。中国語の発話が非母語話者ボランティアと学習者の間を往復している。

91 J 学校は何口に ありますか？ (I)

92 C 学校在 (I)

(日本語訳) 学校はどこに？

→ 93 S 學校阿 学校は、 在哪阿 (R)

(日本語訳) 学校ですか。学校は、、、どこにありますか

94 C 在南口 (F)

(日本語訳) 南口にあります。

（母語話者ボランティアの発話に、非母語話者ボランティアが中国語で発話し、それに応え

て) 学習者は中国語で発話している。中国語なので発話の向きは非母語話者ボランティアであるといえる。

この連鎖は、母語話者ボランティア (I) → 学習者 (R) のメインラインに入れ込むかたちで、サブラインの I (非母語話者ボランティアの切り出し) → R (生徒の反応) → F (非母語話者ボランティアのフィードバック) が見られた。

5) 非母語話者ボランティアから母語話者ボランティア (V) の発話例を以下に示す。

非母語話者ボランティアの発話は、学習者の発話 (母語) を受けて、母語話者ボランティアのために、日本語に訳した例である。

《発話例 7》 非母語話者ボランティアから母語話者ボランティアへの発話 (V)

学習者の母語発話を、非母語話者ボランティアが日本語訳で、母語話者ボランティアに伝えた。母語話者ボランティアは中国語がわからないが、非母語話者ボランティアの日本語訳によりそのまま対話に参加することができたといえる。

353 S 這是襪子 靴下 這是鞋吧 那襪子怎麼會是在鞋子下面呢

(日本語訳) これは靴下ですよ。どうして靴の下にありますか。 (I)

354 C 那你這樣記他 那是在鞋子裡頭的底穿的

(日本語訳) じゃ、こういう風に覚えたら。靴の中の下 (R)

355 S 那咱們的理解好像是在鞋子的外面穿的 靴下

(日本語訳) しかし、私の理解としては「靴下」は靴の下です。 (F)

→356 C どうして、靴の下? ほんとうは靴の中なのに (I)

357 J (笑い) なるほど、そうだよ、靴の中だよ。ほんとだ、変だよ。 (R)

(学習者の中国語の発話に) 非母語話者ボランティアは日本語で発話し、ターンを母語話者ボランティアに向けている。

この連鎖は、中国語で行われたサブラインの非母語話者ボランティア (I) → 学習者 (R) → 非母語話者ボランティア (F) の後に、非母語話者ボランティア (I) → 母語話者ボランティア (R) となっている。これは学習者の中国語の発話を、非母語話者ボランティアが日本語に訳して母語話者ボランティアに発話したものである。

6) 非母語話者ボランティアから母語話者ボランティアと学習者 (VI) の発話例を以下に示す。

《発話例 8》 非母語話者ボランティアから母語話者ボランティア・学習者への発話 (VI)

非母語話者ボランティアの日本語による発話は、母語話者ボランティアだけではなく、学習者にも向けられている。

306 J けしょうひん (I)

307 C 中) 化粧品

(日本語訳) 化粧品です。(I)

308 S けしょうにん、(R)

→309 C けしょうひん (F)

(非母語話者ボランティアの中国語の発話に、学習者が日本語で発話し、それに対して) 非母語話者ボランティアは、日本語で「けしょうひん」と発話している。学習者の「けしょうにん、」(単語)に、非母語話者ボランティアは発音を正す意味で発話したと思われる。これは学習者と、母語話者ボランティア(学習者と非母語話者ボランティアとのやりとりを聞いていた)の2者に向けられた発話である。

この連鎖は 母語話者ボランティア (I) →学習者 (R) のメインラインに入れ込むかたちで、サブラインの I (非母語話者ボランティアの切り出し) →R (生徒の反応) →F (非母語話者ボランティアのフィードバック) が見られた。

4-1-2-2 発話例からみる母語使用

これまで実際行われた発話の例、《発話例1》から《発話例8》までをみてきたが、このうち学習者と母語話者ボランティアの母語(中国語)の使い方は3つのタイプがあった。

(1)母語話者ボランティアの発話に対し、学習者は母語(中国語)を使用し、非母語話者ボランティアへ発話に向けている《発話例2》、(2)非母語話者ボランティアは、母語(中国語)で学習者に発話している《発話例4》、(3)(母語話者ボランティアの発話に)非母語話者ボランティアが母語(中国語)で学習者へ発話している《発話例5》である。

4-1-2-3 発話例からみる母語による発話の方向性

いままで学習者、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアの3者の発話が、誰に向けてされているか、何語で話されているかをみてきた。次に、学習者と非母語話者ボランティアの学習者間のターンの反復の有無によって、反復する双方向型と、反復のない一方向型の2種類があることがわかった。

1) 双方向型《反復型》

非母語話者と学習者の母語による発話には、ターンが反復しているものがある。

例として《発話例2》学習者から非母語話者ボランティアへの発話をあげる。

《発話例2》発話順: 56 S (母語・中国語) —1→ C

S ←2— 57 C (母語・中国語)

2) 一方向型《反復のないもの》

発話のターンをみると、非母語話者ボランティアと学習者の発話が母語（中国語）で、反復がなく一方向である。例として《発話例5》非母語話者ボランティアから学習者への発話(Ⅲ)をあげる。

《発話例5》発話順： 79 C (母語・中国語) —1→ S (日本語)

3) 複数の双方向型《反復型》

非母語話者ボランティアと学習者の間で、複数の双方向型が見られる《発話例4》非母語話者ボランティアから学習者への発話と、《発話例9》を以下にあげる。

《発話例4》発話順： 92 C (母語・中国語) —1→ S

C ←2— 93 S (母語・中国語)

94 C (母語・中国語) —3→ S

C ←4— 95 S (母語・中国語)

《発話例9》 非母語話者ボランティアと学習者の間で、複数の双方向型（やりとり）

224 S 話しことば、何？

→225 C 就是口語啦

(日本語訳) 話し言葉です。

→226 S 口語阿 我上幼稚園去阿 那小孩跟我說話 我聽不明白 她跟我說什麼來著阿 しゃべり、おしゃべり這是什麼意思

(日本語訳) 話し言葉ですか。私は幼稚園に行って、子どもに話しかけられました。

しかし、意味が分かりません。「しゃべり」はどういう意味ですか。おしゃべりです。

話しかけています。

→227 C 就是說話 他要跟你說話

(日本語訳) おしゃべりです。話しかけています。

《発話例9》の発話順： 225 C (母語・中国語) —1→ S

C ←2— 226 S (母語・中国語)

227 C (母語・中国語) —3→ S

これまで見てきたように母語使用による発話の方向性には、反復する双方向型と、反復のない一方向型の2種類があり、双方向型も複数の双方向がみられた。1) 双方向型、2) 一方向型、3) 複数の双方向型を以下にまとめる。

1) 双方向型は、《発話例2》は母語話者ボランティアの発話に対して、学習者が中国語で非母語話者ボランティアと発話のやりとりをする例である。《発話例2》からわかるように学習者

の中国語を使って非母語話者ボランティアに尋ねている（確認している）。2) 一方向型は、母語話者の発話を受けて、非母語話者ボランティアが中国語で発話した例である。つまり母語話者の発話を中国語に通訳した形になるが、学習者はこれに対し日本語で母語話者ボランティアに答えている。中国語（母語）が使われることにより、母語話者ボランティアに日本語で発話を返すことが出来たと考えられる。母語話者ボランティアの発話を、非母語話者ボランティアが中国語で発話をしたことにより学習者の理解を促すことができたための一方向型である。

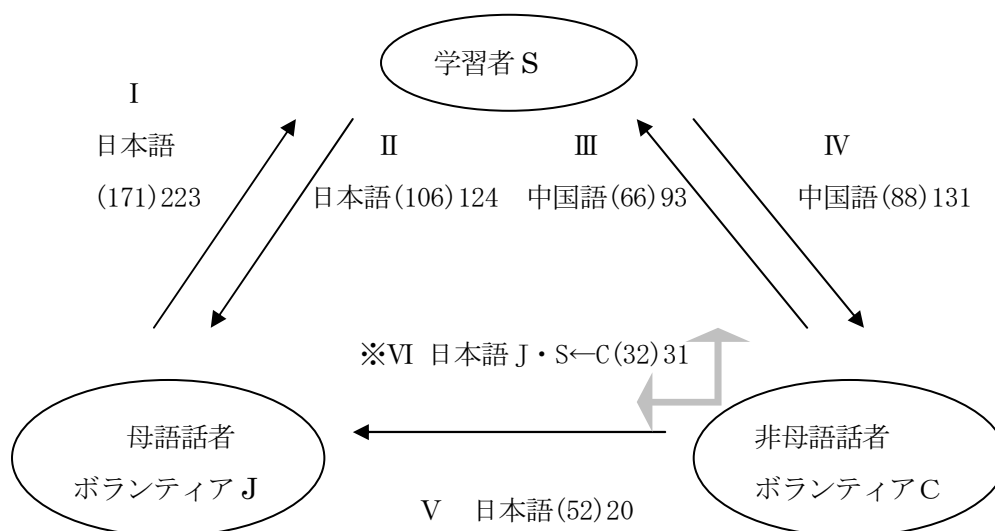
3) 複数の双方向型は《発話例4》、《発話例9》では、母語話者ボランティアの発話に対して、非母語話者ボランティアと学習者が中国語で発話のやりとりをしているが、このやりとりを通してわからないことを確認しながら理解を促していることが窺える。

4-2 研究課題2

発話内容を機能からみて学習者、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティア3者の発話の特徴を分析する。池田（1999）、平野（2004）を援用してデータ②を分析し、機能の項目をたてた。

発話の内容を機能から分類する。（参考資料1 「発話内容の機能」参照）

分析の仕方は一つの発話に複数（n個）の機能がある場合には、発話機能をn個としてカウントした。（図6で表す）



※非母語話者ボランティアの発話VIは学習者と母語話者ボランティアの2者に対し同時に行われた。

(S: 学習者、C: 非母語話者ボランティア、J: 母語話者ボランティア)

図6 発話者と発話機能数（ターンの数）

4-2-1 発話内容の機能別分類

学習者、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアの3者の発話内容を機能に分類し分析を行ない、以下のような結果を得た。

1) 母語話者ボランティアから学習者への発話（Ⅰ）には、8つの機能がある。

①質問する、②質問に応答する、③説明する、④指示する、⑤確認・同意を求める、⑥確認・同意する、⑦考え・感想をのべる、⑧助言する

上記の8つの機能のうち3つが、一つの発話にある例を以下に示す。

《発話例 10》

発話順に母語話者ボランティアの発話に〔⑥確認・同意する〕と〔③説明する〕と〔①質問する〕がある。

→75 J はい、そうですね。そんなふうにして会話はします。じゃ次はちょっと地図がかいてありますね。文化駅の地図をみて聞きますので、教えていただけますか？先に文化駅の東口、こっちが東口には、何と何があるんでしょうか？

76 C 東口有什麼阿

（日本語訳）東口には、何がありますか？

母語話者ボランティアの発話に「はい、そうですね」は〔同意する〕である。「そんなふうにして会話はします、、」は〔説明する〕である。「こっちが東口には、何と何があるんでしょうか？」は、学習者への〔質問する〕となっている。このように一つのターンの発話内に3つの機能がみられた。

2) 学習者から母語話者ボランティアへの発話（Ⅱ）には、5つの機能がある。

①質問に答える、②テキストを読む、③リピートする、④確認・同意を求める、⑤考え・感想をのべる

上記の5つの機能のうち〔③リピートする〕が発話にある例を以下に示す。

《発話例 11》

学習者は母語話者ボランティアの発話のリピートしている。

183 J この辺っていった場合は、この近くっていう意味なんですね。

→184 S 近く

185 J 近く、近いという意味と同じ

母語話者ボランティアの「この近くっていう意味、、、」の「近く」を学習者は〔リピート〕している。母語話者ボランティアの説明に単語（語彙）でリピートしている。

3) 非母語話者ボランティアから学習者への発話 (Ⅲ) には、7つの機能がある。

- ①質問・指示の中国語訳、②(学習者の)説明要求に応える、③補足説明する、④(確認要求に) 応答する、⑤考え・感想をのべる、⑥非母語話者ボランティアの学習体験をのべる、⑦助言する

上記の7つの機能のうち〔①質問・指示の中国語訳〕が発話にある例を以下に示す。

《発話例 12》

非母語話者ボランティアは、母語話者ボランティアの質問を母語で繰り返して、学習者の理解を促している。

91 J 学校は何口に ありますか？

→92 C 學校在

(日本語訳) 学校はどこに？

93 S 學校阿 学校は？ 在哪阿

(日本語訳) 学校ですか。学校は、、どこにありますか

(非母語話者ボランティアの質問に対して) 母語話者ボランティアは母語(中国語)で学習者に発話し、学習者の理解を促している。

4) 学習者から非母語話者ボランティアへの発話 (Ⅳ) には、7つの機能がある。

- ①説明を求める、②質問に答える、③確認・同意を求める、④確認・同意をする、⑤体験・感想をのべる、⑥エピソードを語る、⑦助言を求める

上記の7つの機能のうち〔①説明を求める〕が発話にある例を以下に示す。

《発話例 13》

母語話者ボランティアの説明に対し、学習者は「文字」がわからないので、何がわからないかを非母語話者ボランティアに伝え、説明を求めることを母語で行っている。

118 J そういうふうにすると迷わず行けると思います。それから地図には、こういう必ず方向を示す矢印がついているんですね。

→119 S 這各字我就不知道了

(日本語訳) この文字分かりません。

120 C 這各字就是向北向南

(日本語訳) この字は北もしくは南に向いている意味です。

(母語話者ボランティアの説明に) 学習者はわからないので母語(中国語)で非母語話者ボラ

ンティアに〔説明を求めて〕いる。母語（中国語）使用が可能な環境下だから、説明を求めることができたといえる。

5) 非母語話者ボランティアから母語話者ボランティアへの発話（V）には、2つの機能がある。

①学習者の答え・考えを日本語で伝える、②学習者のエピソード・生活を日本語で伝える
上記の2つの機能のうち〔①学習者の答え・考え〕が発話にある例を以下に示す。

《発話例 14》

学習者〔①学習者の答え・考え〕の発話を、非母語話者ボランティアが日本語語に訳して母語話者ボランティアに発話している。

363 S 想起來頂有意思的 おもしろい

（日本語訳）考えると面白いですね。

→364 C 研究すれば、研究するほど面白くなります

365 J なるほどそうですね、なんか名前なんか、気にしたこともなくて、思っていたけど
そうですね、確かに。これはこども用品 おもちゃ

（学習者が〔学習者の考え〕を母語で述べたので）非母語話者ボランティアは日本語に翻訳して日本語で母語話者ボランティアに伝えている。その結果、母語話者ボランティアはそのまま会話に参加することができた。

6) 非母語話者ボランティアから母語話者ボランティアと学習者への発話（VI）には、2つの機能がある。

①学習者の理解を促す、②考えを述べる

上記の2つの機能のうち〔②考えを述べる〕が発話にある例を以下に示す。非母語話者ボランティアの発話は、学習者と母語話者ボランティアに向けられたものである。

《発話例 15》

515 J やさしいー難しい(形容詞の反対語)、じゃきょうはここまでですが、わからないことは

516 S 難しい。難的 私の日本語勉強は難しい。(笑)

（日本語訳）むずかしい

517 J Sさん、上手になっています。難しいかもしれないけど、すごく上手になっています。

→518 C よくなってきました。

非母語話者ボランティアは、母語話者ボランティアの「～～上手になっています。」を繰り返して発話しているのを受けて、「よくなりました」と非母語話者が自分の〔考えを述べ〕ている。また、この非母語話者ボランティアの発話は、母語話者だけではなく学習者にも向けられたものである。

4-2-1-1 機能からみる発話の特徴 (参考資料参照)

母語話者ボランティアから学習者への発話は8つの機能があり、そのうち6つは①質問する、②質問に回答する、③説明する、④指示する、⑤確認・同意を求める、⑥確認・同意するなど、教授活動に必要な機能である。これに対して、学習者から母語話者ボランティアへの発話は5つの機能があり、そのうち4つの①質問に答える、②テキストを読む、③リピートする、④確認・同意を求める、が授業を受けるのに必要な発話機能である。母語話者ボランティアと学習者間の発話機能は、授業に必要な機能がほとんどであったといえる。

非母語話者ボランティアから学習者への発話は機能が7つであり、学習者から非母語話者ボランティアへの発話の機能も同じ7つではあるが、その発話機能はことになっている。

学習者の発話機能①説明を求めるに対し、非母語話者ボランティアの発話機能には②(学習者の)説明要求に応える、③補足説明する、がある。学習者の発話機能③確認・同意を求める、に対しては、非母語話者ボランティアの④(確認要求に) 応答するという発話機能がある。このように学習者の発話は授業に必要な発話機能であり、非母語話者ボランティアの発話には、学習者の要望に応える機能が見られた。また授業の発話機能ではないが学習者の⑤体験・感想をのべる、⑥エピソードを語る、⑦助言を求める、といった発話機能に対して、非母語話者ボランティアの発話機能も⑤考え・感想をのべる、⑦助言すると対応している。このような要望に応える対応は、学習者と母語話者ボランティアの間には見られなかった特徴である。そして、非母語話者ボランティアの①質問・指示の中国語訳、⑥非母語話者ボランティアの学習体験を述べる、といった機能は非母語話者ボランティアしかできないことであるといえる。

非母語話者ボランティアから母語話者ボランティアへの発話に見られる機能は2つで、教える発話機能がなく①学習者の応え・考え、②学習者のエピソード・生活のように、非母語話者ボランティア自身のことではなく、学習者の母語の発話(応え・考え、エピソード・生活)を日本語に訳して、母語話者ボランティアに伝えるという学習者主体であるのが特徴である。

非母語話者ボランティアから母語話者ボランティアと学習者への発話の機能は、①学習者の理解を促す、②考えをのべる、の2つで、非母語話者ボランティアが発話することによって、学習者の理解を促すことができ、非母語話者ボランティアの考えを述べていることから学習者の通訳だけではないことがわかる。

4-2-1-2 発話機能の数からみる特徴 (図7～図12参照)

【1】母語話者ボランティアと学習者間の発話(I・II)では、授業活動に必要な発話機能

が多いと先に 4-2-1-1 で述べた。次に発話機能の数から特徴をみていく

(以下の図 7、図 8 参照)。

- (a) 母語話者ボランティアから学習者 (I) の発話機能の数が多い順をみると、③説明する (100)、⑥確認・同意する (39)、①質問する (30) となっている。③説明するの数が (100) で圧倒的に多く、非母語話者ボランティアが説明を主とした授業を行っていることがわかる。
- (b) 学習者から母語話者ボランティアの発話機能の数が多い順をみると、③リピートする (43) が一番多く、①質問に答える (38)、②テキストを読む (28) が続いている。

(a) (b) から母語話者ボランティアと学習者は「教える—教えられる」関係となっていることがわかる。学習者の④確認・同意を求める (11) に対し、母語話者ボランティアの⑥確認・同意をする (39) の数は、学習者の 3 倍であった。母語話者ボランティアの発話が多い。また、学習者の〔⑤考え・感想をのべる (3)〕に対し、母語話者ボランティアは、〔⑤考え・感想をのべる (13)〕でこの項目でも母語話者ボランティアの方が多い。

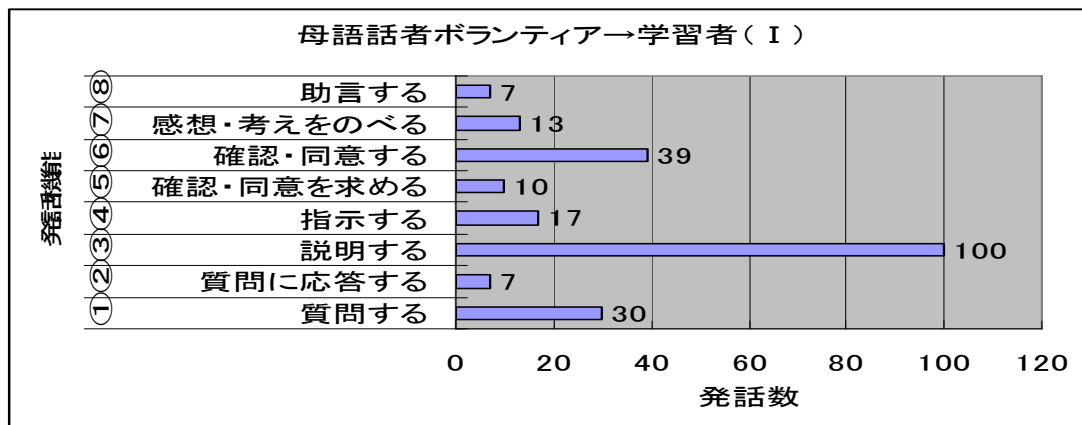


図 7 母語話者ボランティアから学習者 (I) の発話

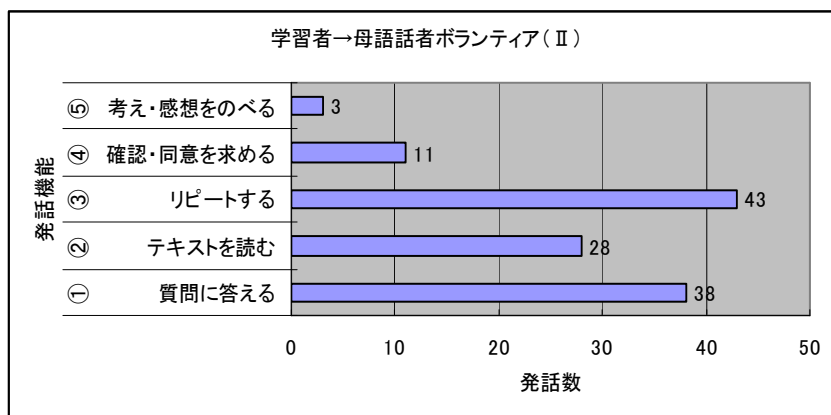


図 8 学習者から母語話者ボランティア (II) の発話

【2】非母語話者ボランティアと学習者の間の発話（Ⅲ・Ⅳ）を機能の数から特徴を見る

(図9・図10参照)

学習者は母語話者ボランティアの説明についてわからないことがある。それは非母語話者ボランティアに③確認同意を求める、①説明を求める等の発話が多い、などの例から窺える。そのため非母語話者ボランティアの主な発話は④確認要求に応答する、③補足説明をする、となっている。

(a) 非母語話者ボランティアから学習者（Ⅲ）の主な発話機能の多い順は、④確認要求に応答する（31）、③補足説明をする（21）、①質問・指示の中国語訳（14）で、確認要求に応えるが一番多く、以下の続く項目で、学習者が授業を理解できるようにサポートしていることがわかる。

(b) 学習者から非母語話者ボランティア（Ⅳ）の主な発話機能の多い順は、③確認・同意をを求める（42）、①説明を求める（25）、④確認・同意をする（24）で、わかりにくいことを、母語を使って非母語話者ボランティアに聞いているということが出来る。

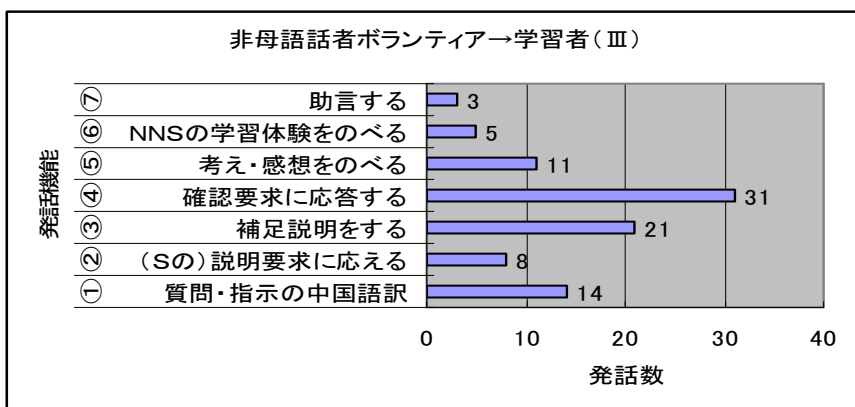


図9 非母語話者ボランティアから学習者（Ⅲ）の発話

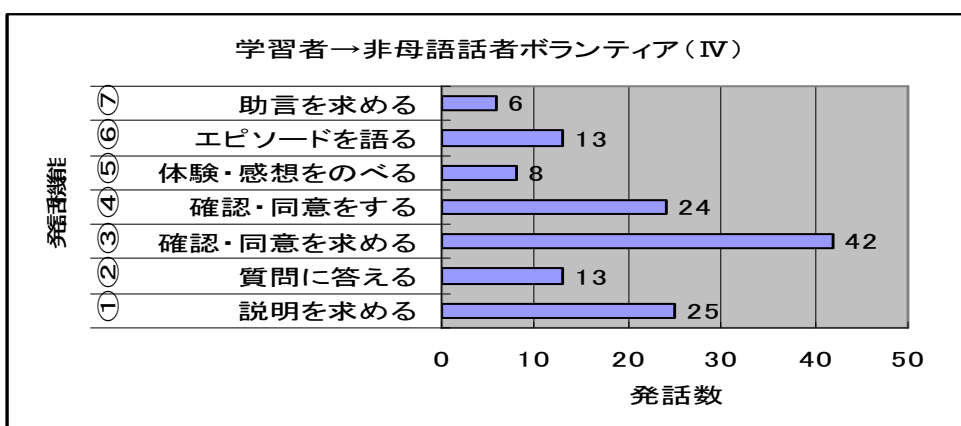


図10 学習者から非母語話者ボランティア（Ⅳ）の発話

【3】(学習者→) 非母語話者ボランティアから母語話者ボランティアへの発話(V)と非母語話者ボランティアから母語話者ボランティア・学習者への発話(VI)を機能の数から特徴みていく。(図11・図12参照)。

- (a) 非母語話者ボランティアから母語話者ボランティアへの発話(V)の主な発話機能は、非母語話者ボランティアが発話している形をとってはいるが、その内容は「学習者」が②エピソード(15)や①答え・考え(5)を母語(中国語)で発話したものを、非母語話者ボランティアが学習者の母語(中国語)を日本語に通訳した形をとっている。母語話者ボランティアに伝えるためのものである。発話の内容は非母語話者自身のものではない。学習者が日本語では伝えられない考えやエピソードなどを、非母語話者ボランティアの発話を通して、母語話者ボランティアに伝えている。
- (b) 非母語話者ボランティアから母語話者ボランティアと学習者への発話は①(学習者の)理解を促す(24)、②考えを述べる(7)の2つが多い。①が多いことから非母語話者が母語だけでなく日本語でもSさんの理解を促そうとしていることがわかる。

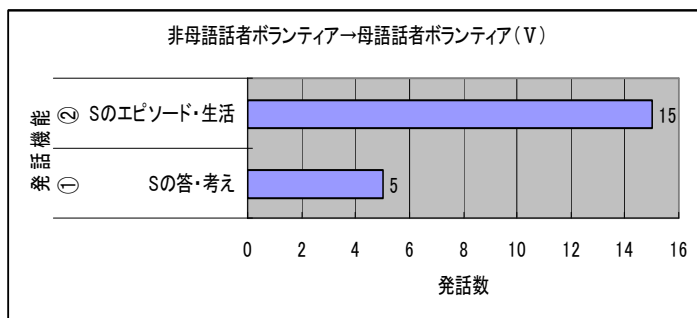


図11 (学習者から) 非母語話者ボランティアから母語話者ボランティア (V) の発話

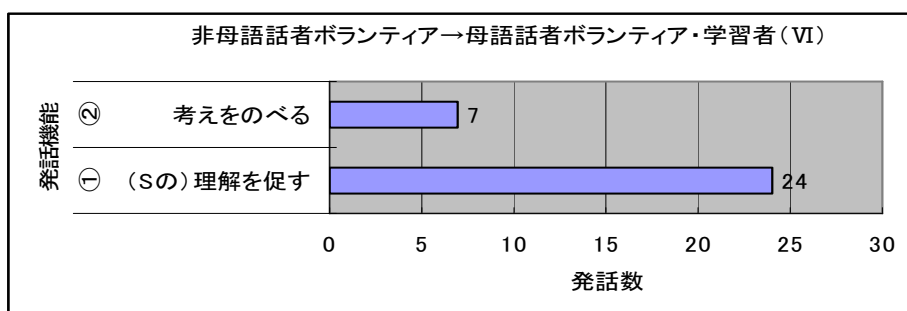


図12 非母語話者ボランティアから母語話者ボランティアと学習者 (VI) の発話

【1】【2】【3】をまとめると発話機能の特徴は次のようになる。

学習者、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアの3者によってなされた授業中の発話とその機能からみると、母語話者ボランティアは、主に学習項目についての「説明が多い」、つまり、自分が設定した学習項目について説明をたくさんしている(【1】(a))。他

方、学習者は、母語話者ボランティアのそうした説明を聞いて、「リピートが多く」、「質問に答える」、「テキストを読む」などをしていることがわかった。つまり、学習者が受動的で切り出しが母語話者ボランティアによるかなり一方向的なやりとりであることが特徴であると言える。そうした母語話者ボランティアと学習者の間のやりとりに比べると、学習者と非母語話者ボランティアの間では、学習者の方から非母語話者ボランティアに確認や同意を求めたり、あるいは説明を求めたりすることがなされ、それに対して、非母語話者ボランティアが応えるというやりとりになっていることが特徴的であった。言い換えれば、学習者の発話は、発話機能で見ると、母語話者ボランティアとの間では専らレスポンスに限られているが、非母語話者ボランティアの間では、学習者自身によって切り出され、それに非母語話者ボランティアがレスポンスする形になっている。

学習者は活動の場に非母語話者ボランティアが存在することによって、主体的に学習活動を進めることができていることがわかる。また、非母語話者ボランティアの発話には学習者の理解を促すものが多いことから、母語話者ボランティアのサポートという役割が大きいことが推測される。それに加えて非母語話者ボランティアの考えを述べることで通訳という存在ではない形で授業に参加していることを示している。

4-2-2 参加構造と発話機能の質的検討

最初に非母語話者ボランティアの教室場面の参加構造の形を質的に検討し、その後、4-2-1の機能の質的検討を行う。

4-2-2-1 参加構造の形

これまで、検証してきたように母語話者ボランティアと学習者は、日本語を使用して授業を行っているが、非母語話者ボランティアがどのような形で、母語を使ってその授業に参加しているかを、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティア、学習者の3者の授業の参加構造の形から質的に見ていくことにする。

手順は以下の通りである。

- ① S-Cモデルを援用して母語話者ボランティア、非母語話者ボランティア、学習者の3者の授業をIRFで分析する。
- ② 母語話者ボランティアと学習者が主体の授業において、非母語話者ボランティアがどのような働きをしているかをみていく。ここで、IRFモデルを援用して発話の参加の構造をみる。IRFが成立しているか教師の切り出し(I) → 学習者の応答(R) → 教師(F)がどのようなになっているか例をみる。

[1] 非母語話者ボランティアはIRF・IRの形を取っているが、発話の向きがことなっている。学習者から母語話者ボランティアに向かわないで、非母語話者ボランティアの方に

向かって I (切り出し) をしている。《発話例 16 》で示す。

母語話者ボランティア 学習者 非母語話者ボランティア

I → (応答なし)

I → R

母語話者ボランティアの切り出し (I) に対して、学習者は母語話者ボランティアに応答 (R) しないで、非母語話者ボランティアに切り出し (I) した。非母語話者ボランティアはそれを受けて、学習者に応答 (R) した。

《発話例 16 》

| 順番 | IRF | 母語話者ボランティア | 学習者 | 非母語話者ボランティア |
|------|-----|-------------------------|--|--|
| 167J | I | あの、この答え方の違いが2つ出ているんですね。 | | |
| 168S | (I) | | 他說什麼阿這各 他說有 あそこです、完了他說沒有 いいえ、ありません (日本語訳) 先生は何を 仰いましたか。先生はあり ますと仰いましたか。あそ こです。後はいいえ、あり ませんと仰いましたよね。 いいえ。ありません。 | |
| 169C | R | | | 對 在三樓 就是肯定跟否 定的用法 (日本語訳) そ うですね。3階にありま す。肯定と否定の言い方 があります |

母語話者ボランティアの説明に対し、学習者は、非母語話者ボランティアに向かって (母語話者ボランティアの) 発話内容を確認している。それを受けて、非母語話者ボランティアは確認応答して、補足説明を行っている。

[2] I R F・I R の形を取っているが、母語話者ボランティアが切り出し (I) したが、それに対する学習者の応答 (R) がなく、代わりに非母語話者ボランティアが発話 (I) した例である。母語話者ボランティアは発問 (I) を学習者にしたが、学習者は応答 (R) しな

かった。そこで、非母語話者ボランティアはそれをみて学習者に発問（I）し、学習者はそれに応答（R）している。《発話例 17 》で示す。

| | | |
|------------|----------|-------------|
| 母語話者ボランティア | 学習者 | 非母語話者ボランティア |
| I → | （ 応答なし ） | |
| | R | ← I |

母語話者ボランティアは切り出し（I）を、学習者にしたが、学習者は応答（R）しなかった。非母語話者ボランティアが母語で学習者に発問（I）をした。学習者は日本語で応答（R）した。

《発話例 17 》

| 順番 | IRF | 母語話者ボランティア | 学習者 | 非母語話者ボランティア |
|------|-----|-----------------------------------|--------|--------------------------------------|
| 382J | I | これは、万年筆、このごろあんまり万年筆を使わなくなってきたんですよ | | |
| 383C | (I) | | | 鋼筆 現在幾乎不用了(日本語訳)「万年筆」です。今殆ど使われていません。 |
| 384S | (R) | | まんねんひつ | |

母語話者ボランティアの説明に対し、学習者は応答できなかった。非母語話者ボランティアが学習者に母語で補足説明を行った。学習者は単語のリピートで万年筆の意味を確認した。

参加構造の形をまとめると次のようになる。

母語話者ボランティアの切り出し（I）に学習者が直接応答（R）することができないので、学習者自身が切り出し（I）を「母語（中国語）」で非母語話者ボランティアに向けている形《発話例 16 》と、非母語話者ボランティアが介入の形で母語話者ボランティアの切り出し（I）を受けて「母語（中国語）」で、学習者にまた切り出し（I）を向けている形《発話例 17 》が確認できた。母語話者ボランティアと学習者が、IRF・IRの形をとることができない場合は、非母語話者ボランティアの母語による支援がある（存在がある）ので、学習者は母語話者ボランティアの切り出し（I）を理解ができる、意味の分からないことをすぐに解決できるといえる。このように非母語話者ボランティアが母語を使用していることで、最終的に学習者が母語話者ボランティアの切り出し（I）を受け取れていることがわかった。

4-2-2-2 発話例からみる機能

これまで、4-2-1で発話機能の特徴を量的にみてきたが、次に機能の質的検討を行う。発話

例を通してどのような場面に発話機能が現れていたかをみる。非母語話者ボランティアのどのように母語（中国語）を使って関わっているか見ていくことにする。

(1) 母語話者ボランティアと学習者の間の発話の特徴を以下に述べる。

学習者の発話はリピートが多かった。それも文レベルのリピートではなく以下に示すように語彙レベルのリピートが多いのが特徴である。次に《発話例 18 》《発話例 19 》を示す。

《発話例 18 》 「リピートする」

学習者が母語話者ボランティアの発話の語彙をリピートしている例である。

335 J これからね、女の人、婦人用品、

→336 S 婦人、

337 J 三階は紳士、男の人なんだけど、紳士用品とよくいううんですね。

母語話者ボランティアの説明の一部である「婦人」（語彙）を、学習者はリピートしている。

《発話例 19 》 「リピートする」

母語話者ボランティアの発話のリピートの例であるが、学習者はリピートを繰り返す発話をしている。

345 J これはYシャツ。シャツ、同じでも男性のはYシャツ、これは？ これは Yシャツ

→346 S シャツ、Yシャツ。

347 J これが、Yシャツ、男の人、こういうのシャツというんだけどね、これはネクタイ

348 S シャツ

母語話者ボランティアの強調している単語（語彙）「シャツ」を学習者は何度も繰り返して（リピート）いた。

《発話例 18 》《発話例 19 》ともに母語話者ボランティアの発話の一部の語彙をリピートしていることがわかる。

(2) 非母語話者ボランティアと学習者の間の発話の特徴を以下に述べる。

母語話者ボランティアの質問に答えるのに、学習者は非母語話者ボランティアに確認・同意を求め、非母語話者ボランティアは確認要求に応答し、学習者の理解を促している。この発話の機能が非母語話者ボランティアと学習者の間では一番多かった。「母語で確認が可能である」ことが2者間の特徴である。また、非母語話者ボランティアは自分の学習経験を学習者に語っていた。

《発話例 20 》

学習者の「確認・同意を求める」と非母語話者ボランティアの「確認要求に応答」

- 105 J そうです。あ、はい、じゃ、病院の場所を教えてくださいか
→106 S 病院、在北口 (日本語訳) 病院は北口にあります。
→107 C 在醫院下面 (日本語訳) 病院の下にあります。
→108 S 病院は在什麼旁邊阿 (日本語訳) 病院はどんな建物のそばですか
→109 C 可以 (日本語訳) そうですね。
110 S 病院は、銀行のそばにあります。

母語話者ボランティアの質問「病院の場所を教えてくださいか」に対し、学習者は非母語話者ボランティアとの理解のための確認のやりとりを中国語で行い、日本語で「病院は、銀行のそばにあります。」と、その結果、母語話者ボランティアの質問に答えることができた。

《発話例 21 》

非母語話者ボランティアが学習者に「学習者体験を述べる」

- 246 C 過一段時間 會說一點就能跟周圍鄰居說話 以後會說了就快了
(日本語訳) ちょっと時間が経つと、近居の人たちと会話できるようになったら、日本語の勉強がよくなりますよ。
247 S 周圍都是日本人 我沒法說話 就只會 おはようございます。晚上就 こんばんは
(日本語訳) 今住んでいるところの周りは日本人ばかりです。しかし、私は挨拶しかいえないです。朝は「おはようございます」とか、夜は「こんばんは」とか。

非母語話者ボランティアは学習者に「近所の人たちと会話できるようになったら、日本語の勉強がよくなりますよ。」と経験を中国語で発話している。非母語話者ボランティアが自分の学習経験を語り、学習者も今の状況を中国語で非母語話者ボランティアに語る事ができた。

非母語話者ボランティアと母語話者ボランティアのやりとりの特徴を以下にまとめる。

非母語話者ボランティアから、母語話者ボランティアの発話はあるが、母語話者ボランティアから、直接、非母語話者ボランティアに向けての発話はない。母語話者ボランティアは常に学習者を対象として発話をして授業を行っていたことがわかる。また、母語話者ボランティアは非母語話者ボランティアの存在を通訳として位置付けていることがフォローアップインタビューで明らかになった。しかし、ただ通訳としてであったら非母語話者ボランティアを通して学習者に発話することも考えられるが、そのようなことはなかった。

非母語話者ボランティアから母語話者ボランティアの発話は、学習者の母語発話を日本語訳で母語話者ボランティアに伝える。その発話機能は、「②学習者のエピソード・生活 (15)」、「①

学習者の答・考え (5)」である。学習者は母語話者ボランティアに日本語では伝えられないこと (エピソードや生活、考え) を、非母語話者ボランティアを通して伝えている。以下にその例をしめす。

《発話例 22》 「②学習者のエピソード・生活」

学習者は、母語話者ボランティアとでは《発話例 18》、《発話例 19》のように語彙レベルの発話が多かったが、母語を使うとことばについての気づきをエピソードで語るができる。

235 S 我那外孫上次問我出得是什麼意思、你問我我也不知道阿 後來他上學學會了就回來告訴我 姥姥姥姥 我知道了 お出得、(中) 就是過來的意思 那我也學會了

(日本語訳) この前孫は私に「おいで」はどういう意味ですか、と聞いていました。私も分からなかったなので、「わからない」と答えました。で、孫は学校に行ったら「こっちに來なさい」という意味が分かって、家に帰ったら、すぐ私に教えてくれました。

236 C 他教你阿

(日本語訳) 教えてくれましたよね。

237 S 中對阿(笑)

(日本語訳) そうですね (笑)

→238 C 先週、お孫さん ともだちに「おいで」いわれて、意味わからない。帰って「おいで」はどういう意味、わからない、「おいで」はこっちに來なさい、学校に行ってわかりました。

239 J おしゃべりはだいじなんですね。おしゃべりをしているとわかりやすくなるし

学習者が話したエピソードを非母語話者ボランティアが、母語話者ボランティアに日本語に訳して伝え、その結果として母語話者ボランティアも話題に参加できた例である。

《発話例 23》 「①学習者の考え」

母語話者ボランティアの日本語の勉強の方法について「おしゃべり」を取り上げたのに対して、学習者はしゃべらないと勉強にならない、本を読むだけではダメだと母語で自分の考えを述べていた。学習者は、教師経験が長いので学習の方法について自分の考えを持っていた。日本語ではこのことをいうのは難しいが母語で話すことにより、それを非母語話者ボランティアが日本語に訳して、母語話者ボランティアに伝えたので同じ話題を3人で話し合うことができた。

242 J 文章読んだだけではできないのね。おしゃべりしながら

→243 S 不交談學的慢 就看書是不行

(日本語訳) しゃべらないと勉強にならないです。本を読むだけでは駄目です。

244 C 實用以後就快了 よくおしゃべりすれば、

(日本語訳) 実際使った方が早い

245 J それで、ボディランゲージなんかも使って、やると、もっとよくわかりやすい。
わからない時には、あれをやれば、わかったりする時もあります (笑い)

母語話者ボランティアのことばの習得についての発話に対し、学習者は自分の考えを母語で発話している。それを非母語話者ボランティアが、学習者には母語で、母語話者ボランティアには日本語で対応している。

《発話例 24 》①「学習者の理解を促す」

母語話者ボランティアが学習者にテキストの絵について説明している。学習者の発話がないので、非母語話者ボランティアは学習者に母語話者ボランティアの言ったことを日本語で繰り返している。これは学習者の理解を促すためであると考えられる。

65 J そうです。そんな感じですね。じゃこっち側で、わたしがお母さんになります。えー
っとそうですね。この絵はお母さんが、猫を探しています。

→66 C 猫を探していますね

67 J そうですね。猫はどこにいきましたか？

68 S 猫は椅子、椅子の下にあります。

非母語話者ボランティアは母語ではなく、日本語で学習者に「猫を探していますね」と発話しているが、この発話は母語話者ボランティアが発話 65 J 「――。この絵はお母さんが、猫を探しています。」とすでに発話したものを、非母語話者ボランティアが繰り返すことにより、母語話者ボランティアも、もう一度、学習者に「猫はどこにいきましたか？」と問いかけている。母語話者ボランティアが繰り返して問いかけたので、学習者がこの質問の意味を理解することができ、質問に答えることができたといえる。

第5章 まとめと今後の課題

5-1 まとめ

本研究は、母語話者ボランティアと非母語話者ボランティア、学習者の3者の組み合わせによる日本語学習場面を取り上げ、そこで3者がどのように関わりながら学習活動を作りだしているかをみることを通して、非母語話者ボランティアの役割を明らかにすることを目的とする。

上記の研究目的を達成するために、本研究の課題を以下の2点とした。

研究課題1 学習者、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアの発話はそれぞれ、誰に向かってなされているか。

研究課題2 学習者、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアの発話はそれぞれどのような機能を果たしているか

研究課題1,2について、量的と質的の両方の観点から分析した。つまり、発話の宛先と、発話機能を量的に分析して傾向を探り、そしてそれぞれどのようなやりとりがあるか質的に記述した。

以下、各研究課題ごとにまとめを行う。

研究課題 1

学習者、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアの発話のターンから、誰から誰への方向性と使用言語を量的に分析すると、母語話者ボランティアから学習者の発話のターンが一番多く、学習者から母語話者ボランティアは二番目に多かった。3者の中では母語話者ボランティアの発話が圧倒的に多かった。この母語話者ボランティアと学習者の発話は日本語でやりとりされていた。このことから母語話者ボランティアと学習者が授業の中心であることがわかった。非母語話者ボランティアと学習者は母語を使った発話のやりとりであった。ターンの数は、母語話者ボランティアと学習者のやりとりに比べると、非母語話者ボランティアから学習者へ、学習者から非母語話者ボランティアへの発話のターンはそれぞれ約半分であった。母語話者ボランティアと非母語話者ボランティアの発話ターンは、非母語話者ボランティアから母語話者ボランティアへの一方向であった。母語話者ボランティアと学習者、非母語話者ボランティアと学習者はそれぞれ双方向の発話があり、母語話者ボランティアが主となっている授業であった。

学習者と非母語話者ボランティアの間の発話を参加構造からみると、メインラインとサブラインである。母語話者ボランティアと学習者の発話において、メインラインのI（先生の切り出し）→R（生徒の反応）→F（先生のフィードバック）が取れないときは、非母語話者がI（切り出し）→R（生徒の反応）、あるいは学習者がI（切り出し）→R（非母語話者の反

応) というサブラインが見られた。これは非母語話者と学習者が母語で発話できたことで可能になった構造である。

また、母語による発話の方向性にはターンが反復する双方向型と、反復のない一方向型の 2 種類があることがわかった。これは母語話者ボランティアの発話に対して、非母語話者ボランティアが学習者と中国語でやりとりをしている双方向型と、母語話者ボランティアの発話を、非母語話者ボランティアが中国語で発話をして、つまり中国語に通訳して学習者の理解を促すための一方向型がみられた。複数の双方向型は母語話者ボランティアの発話に対して、非母語話者ボランティアと学習者が中国語での発話のやりとりを複数しているが、このやりとりを通してわからないことを確認しながら理解を促していることが窺えた。

研究課題 2

まず、発話を機能に分類して、量的に検証した。母語話者ボランティアの発話機能は「説明する」が一番多く、説明を主とした授業を行ったことがわかった。学習者から母語話者ボランティアへの発話機能は「リピート」が一番多く、「テキストを読む」、「質問に答える」が続く。それに比べると学習者はMNSボランティアに対しては、母語で「確認・同意を求める」、「説明を求める」などの発話機能が多いので、自分の判断で分からないことを「確認する」、「説明を求める」と主体的な授業の関わり方をしていることがわかった。非母語話者ボランティアは、学習者が母語で発話した「エピソード」や「考え」を、日本語に訳して、母語話者ボランティアに発話している。学習者の日本語では伝えることができないものを、非母語話者ボランティアは伝えていけるということが出来る。非母語話者ボランティアとの母語使用による授業で、学習者の発話の内容が豊かになることが示唆された。

次に、非母語話者ボランティアと学習者のやりとりを質的に見るために「教室参加の構造の形」IRF型を援用して検証した。ここでは、母語話者ボランティアと学習者との間に「I→R→F」の形が成立していた。また、非母語話者ボランティアが関わる形の「I→(I)→R」が2例、検証された。母語(中国語)を使うと「I→(I)→R」が成立することがわかった。

次に、発話例を質的に分析した。学習者と母語話者ボランティアの発話機能で多かった「リピート」は語彙レベルのリピートであることがわかった。母語話者ボランティアの質問に答えるのに、学習者は非母語話者ボランティアに「確認・同意を求め」た。非母語話者ボランティアは「確認要求に応答し」、学習者の理解を促している。この発話の機能が非母語話者ボランティアと学習者の間では一番多かった。[母語で確認が可能である]ことが2者間の特徴であることがわかった。学習者は母語話者ボランティアとの日本語による発話では語彙レベルの発話が多かったのが、母語を使った場合は「エピソードを語る」ことができるなど発話の内容が豊かになった。

非母語話者ボランティアが参加していることで、学習者は母語を使うことができた。母語を使うことはどんなことを実現しているかをまとめると、母語話者ボランティアの日本語の母語訳で、学習者の理解を促進し、確認することができ、また学習者自身の考え、気持ちなどを母語話者ボランティア伝えることができる。非母語話者ボランティアが自分の学習経験を語り、学習者も現在の状況を母語で非母語話者ボランティアに語っている。

このように、非母語話者ボランティアが授業に参加することで、学習者の発話の内容は豊かになり、その結果、学習者が主体的に授業の関わることができたと考えられる。

5-2 総合的考察

先行研究の山形のT.T方式は、同じ母語話者ボランティアと非母語話者ボランティアの組み合わせではあるが、T.Tなので、お互いの立場が対等か、逆に非母語話者ボランティアが主になって授業を進めるので、母語話者ボランティアはもっと発話したい（アンケート）という意見がみられた。事前講座を受けて、「生活講座」に臨み、終わった後も講座検討会でT.Tについての検討や、教材について検討する場がある。教える内容や、期間が限定されているので、何をすればよいか準備しやすいこともある。事例研究ではあるが、アンケートによる調査なので授業場面の発話がどのようなものか、やりとりをみることはできない。

本研究は、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアの3者の授業場面の発話を分析しているので、非母語話者ボランティアの授業の関わり方がわかり母語話者ボランティアの役割を明らかにすることができた。

次に朱（2003）と比較する。子どもを対象とした教科支援と、大人を対象とした日本語支援の差異について述べる。教科支援は、1) 学習者と非母語話者支援者が事前学習をした後に、2) 教科学習で母語話者支援者が入り3人で行い、その後に学校の授業があると言う設定の下で行われている。また、支援者は二人とも日本語教育の専門家である。授業内容は教科である。それに対し、本研究が対象とした日本語ボランティアの活動は、最初から母語話者ボランティア、非母語話者ボランティア、学習者の3人の組み合わせ（以下の図13 ひまわりの会の授業形態参照）であり、授業のために事前の打ち合わせは行われていない。ボランティアは、D市主催のボランティア入門講座を受講しているが、専門の日本語教育は受けていない。ひまわりの会での授業内容は、生活に必要な日本語と、生活に必要な情報である。

ひまわりの会

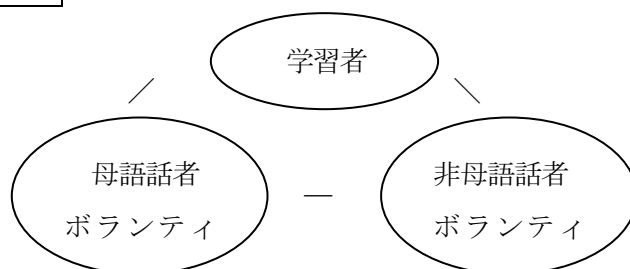


図13 ひまわりの会の授業形態

先に述べた教科支援とひまわりの会の活動の対照を表にして示す。

表3 教科支援とひまわりの会 活動の対照表

| 対 象 | 子ども | 大 人 |
|-----|---|---|
| 教 師 | 母語話者支援者、 非母語話者支援者（中国語） | 母語話者ボランティア、 非母語話者ボランティア（中国語） |
| 内 容 | 教科 | 日本語・生活一般（情報） |
| 教え方 | 先行支援 → 後続支援 非母語話者支援者→母語話者支援 →非母語話者支援者 | 事前学習なしで最初から母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアと一緒に教える。 |
| 専門性 | 教師トレーニングを受けている | 教師トレーニングを受けていない |

教科支援とひまわりの会は支援の内容、教え方の方法、ボランティアの専門性などの上で違いはあるが、非母語話者支援者の母語を使った活動によって実現できたと考えられる点については共通している項目もある。学習者の理解促進や確認要求、自己表現ができるとした朱(2003)と同じように、本研究においても、母語使用により得られたこととして、学習者の理解を促す、エピソードを語るができるなどで授業の内容が豊かになる、自己表現ができるなどが確認された。支援対象の違い（子どもか大人か）、支援のやり方の違い（内容重視の教科支援か、テキストにそった日本語授業か）、支援者の違い（専門性がある、ない）などの違いがあるにもかかわらず、母語を使うことが授業に及ぼす好影響については同じであった。母語のもつ力の強さを改めて考える必要があることを示唆している。

5-3 日本語教育への示唆

本研究では、非母語話者ボランティアが地域日本語教育の授業の場に存在することの意義を再度ここで整理することで日本語教育特に地域日本語教育への示唆としたい。

非母語話者ボランティアを、学習者にとって、日本語習得・日本で生活をしている先輩として捉えるなら、例えば本研究が協力者としたSさんは、日本語習得（目標）を達成しているモデルに、極めて身近な存在としてひまわりの会で接することになると思われる。日本語習得の目的は人によって異なるが、人とのコミュニケーションがとれる、情報を得ることができるなどはどの人にも共通するものであろう。身近にモデルがいることで学習を続けていくときの動機づけやモチベーションを維持するのに役立つ。また、母語でわからないことや、生活のことを聞くことができる。本研究では、非母語話者ボランティアが母語を使って授業に関わること

で、学習者にとって授業の内容が豊かになり主体的に授業に関わることができることを示唆した。Sさんは、日本語の学習では、初心者であるが、教師の仕事を長年やり、子育てなどの人生の経験が豊かであり、日本語学習以外では「教える—教えられる」関係ではない、「お互いに学び合う」という対等の関係となるきっかけの場を持つことができる。これはCさんの存在があつて初めてできたことだといえる。

岡崎（1993）は日本語教育における専門性を「一般の誰しものが自らの力で本来できることを実際できるようにしていくこと、そのために必要な学習の環境を作り出すこと」とした。学習の環境を作り出す一つの形として教師を含めた日本人が学習者との間で相互交流をし、その中で教師自身も学習し成長していく存在である。母語話者ボランティアも非母語話者ボランティアも学習者との相互交渉により成長していく。

ひまわりの会は創設12年目になる。各地の日本語ボランティア教室も同じような時期に創られたことから、このような地域のボランティア日本語教室も長期にわたる活動を通じて教室運営、教材、授業の方法など、地域の事情に即していろいろ工夫がなされてきていると考えられる。しかし、先行研究でも指摘したように、そうした工夫の中に非母語話者ボランティアの事例を見つけることは未だ非常に難しい現状がある。本研究の結果から、地域のボランティア日本語教室における非母語話者ボランティアの役割がおおいに期待されることが示唆された。日本語学習者の多くが地域日本語教室で学んでいる状況を鑑みると、今後ますます非母語話者ボランティアの活躍が求められるであろう。日本語非母語話者は永遠に学習者であるのではなく、むしろすぐ後輩をサポートする側に立てるということに自信をもちたい。そのような方向で、発話で主導権を握っている母語話者ボランティアは自ら意識を変えていく必要があると考える。学習者の意識のアンケート調査によると学習者は「どんな教室に通いたいか」について「母語対応をしてくれる教室」を50%が希望しているが、現状は11%となっている（東海日本語ネットワーク2000年調査）。同様に、学習者も非母語話者ボランティアも、その存在自体を日本語学習のリソースとして、捉えることができれば、授業内容も変わってくると考えられる。

5-4 今後の課題

母語話者ボランティアと非母語話者ボランティアの日本語支援の参加の具体的な仕方については、事前に両者が話し合いを行い充分検討する必要があると考えられる。母語話者ボランティアのJさんはひまわりの会に参加する時から、「共に学ぶ」という姿勢であった。しかしそれでも、非母語話者ボランティアの存在を通訳としてしか認識していなかったと語っている。非母語話者ボランティアの存在をどのように捉えるか、通訳以上の、お互いを対等であると認識できるかどうかは、こうした3者による活動形式を採用する場合、重要な点である。非母語話者ボランティア自身が自分の存在をどう捉えるかについてもやはり問題となる。このようなことは、両者がよく話し合うことを通してお互いの理解がふかまっていくことが期待される。山形

の事例報告のように、授業の事前学習として「T, T 方式」について学ぶ機会はひまわりの会では設定されていない。「T, T 方式」を学ぶ機会があれば、本研究で観察された非母語話者ボランティアの授業スタイル、非母語話者ボランティアの母語使用の様相はさらに異なったものになっていたことが推測される。母語話者と非母語話者の連携をどのようにするかは、授業で何を実現するか、どのように進めるかなど、お互いの考えを理解するためになされる話し合いを通して一定の方向性が見えてくると思われる。

本研究が分析対象とした学習者 S さんは、日本語学習の場に非母語話者ボランティアがいることを、最初は「緊張が少なくなる」としてその存在にプラスの評価を与えていた。しかし、2ヶ月語の4回目が終わった後のフォローアップ・インタビューでは、「非母語話者ボランティアがいると自分の発話の機会が少なくなる」というコメントがあった。その理由は、非母語話者ボランティアの存在を必要としないと判断できるほど、ひまわりの会に慣れて、その結果「緊張感」がなくなっていたからかもしれない。しかし、そのときでもテキストの学習自体はあまり進んでいなかったし、殆ど0（ゼロ）級に近い初級なので、実は母語の介在無しにはできることは極めて限られていたのである。それでも、学習者は授業で自分が単なるリピートであっても声をだしていることに満足し動機づけられるものかもしれない。非母語話者ボランティアの存在について意義を認めるようになるには、授業の進め方などについての検討も必要であることが窺われる。今後の課題である。

参考文献

- 阿部洋子・横山紀子(1991)「海外日本語教師長期研修の課題—外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて—」1号『日本語国際センター紀要』国際交流基金日本語センター p. 53-74
- 池田玲子(1999)「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」『世界の日本語教育』9、29-43
- 石井恵理子(1996)「非母語話者教師の役割」『日本語学』vol. 16 明治書院 p. 87-94
- 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 p. 2-12
- 石井恵理子(1997)「地域における日本語教育—外国人配偶者に対する日本語教育の連携」『日本語学』vol. 16 明治書院 p. 162-168
- 石井一成(1998)「地域の日本語支援の場におけるリテラシー行動の類型化の試み—リテラシー理論と言語管理理論から—」『日本語教育』98号 日本語教育学会 p. 109-120
- 今井賢一(1990)『情報ネットワーク社会の展開』筑摩書房
- 今井むつみ・野島久雄(2003)『人が学ぶということ—認知学習論からの視点』北樹出版
- 上野直樹(1999)『仕事の中での学習状況論的アプローチ』東京大学出版会
- 内海由美子・富谷玲子(1996)「地域社会の日本語教育における支援者の研修について—日本語ボランティア経験者の研修に関するニーズの分析—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 p. 93-99
- 大平未央子(2000)「日本語の母語話者と非母語話者のインターアクションにおける相互理解の構築—関係性理論の観点から—」『日本語教育』105号 日本語教育学会 p. 71-80
- 岡崎敏雄・西川寿美(1993)「学習者とのやりとりを通じた教師の成長」『日本語学』vol. 12 明治書院 p. 31-41
- 岡崎 眸(1999)「日本語ボランティアと日本語教師—自己認知をめぐって—」『お茶の水女子大学 人文科学紀要』52巻 p.255-267
- 岡崎 眸(2005)「多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究」平成16年度科学研究費補助金研究基盤B-2 研究成果報告書 p. 94-99
- 岡崎敏雄・岡崎 眸(1990)『日本語教育におけるコミュニカティブアプローチ』日本語教育学会編 凡人社
- 岡崎 眸・岡崎敏雄(2001)『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育』凡人社
- 岡崎 眸(2002)「多言語・多文化を切り開く日本語教育」平成11~13年度科学研究費補助金研究成果報告書(C)(2)『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』p. 299-321
- 岡崎 眸(2002)「内容重視の日本語教育—多言語・多文化社会における日本語教育の視点から—」平成11~13年度科学研究費補助金研究成果報告書(C)(2)『内省モデルに基づく日

- 本語教育実習理論の構築』p. 322-399
- 岡崎 眸(2002)「内容重視の日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社 p. 49-66
- 岡崎洋三(2003)「個性ゆたかな人間をつくる日本語教育」『人間主義の日本語教育』凡人社 p. 44-67
- 尾崎明人(2001)「日本語教育はだれのものか」『日本語教育を学ぶ人のために』世界思想社 p. 3-14
- 尾崎明人(2004)「地域型日本語教育の方法論試案」『言語と教育—日本語を対象として』くろしお出版 p. 295-310
- 金田智子(2004)「多様化にこたえる日本語教育—地域における日本語学習支援から学べること—」『日本語教育ブックレット6 地域における日本語学習支援』国立国語研究所 p. 1-10
- 木谷直之・坪山由美子(2000)「研修参加者に見る非母語話者日本語教師の特性—1994～1998年度の調査結果から—」10号『日本語国際センター紀要』国際交流基金日本語センター p. 69-87
- 金 志宣(2000)「turn 及び turn-taking のカテゴリー化の試み—韓・日の対照会話分析—」105号『日本語教育』日本語教育学会 p. 81-90
- 清田淳子(2001)「教科としての「国語と」日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み」111号『日本語教育』日本語教育学会 p. 76-85
- 熊谷智子(1997)「はたらきかけのやりとりとしての会話」『対話と知』
- 倉地暁美(1998)『多文化共生の教育』けい草書房
- 佐伯 眸(1995)『「学ぶ」ということの意味』岩波書店
- 佐久間まゆみ・杉戸清樹・半澤幹一編(1997)『文章・談話のしくみ』おうふう
- 佐藤公治(1999)『対話の中の学びと成長』金子書房
- 柴田幸子(2003)「「地域の日本語教室活動」模索中！」『人間主義の日本語教育』凡人社 p. 110-125
- 朱桂栄・単娜(2002)「共生言語としての日本語」教室におけるインターアクションに関する一考察—母語話者実習生及び非母語話者実習生の IRF モデルによる比較—『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成11年度～13年度科学研究費補助金研究基盤 (C) (2)研究成果報告書 p. 167-183
- 杉澤経子(2002)「市民活動としての日本語学習支援—共に育む場をめざして—」5月号『日本語学』明治書院 p. 59-67
- 杉澤経子(2003)「在住外国人向けの事業にみる地域ネットワーク—プログラムコーディネータの立場から—」No. 18『異文化間教育』異文化間教育学会 p. 14-20
- 杉澤経子(2004)「武蔵野市の取り組み—マンツーマン方式と日本語交流—」『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築に向けて—』文化庁編 p. 140-143
- 高橋浩三(2004)「山形市の取り組み—地域の特色に応じた日本語学習支援活動—」『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築に向けて—』文化庁編 p. 143-145

- 遠山千佳、井之川睦美、松浦とも子(2004)「共に学ぶ教師ワークショップーネイティブ教師とノンネイティブ教師によるロールプレイを通してー」日本語教育学会ワークショップ、p.79-82
- 西口光一(2001)「状況的学習論の視点」『日本語教育を学ぶ人のために』世界思想社 p. 105-119
- 西口光一(1999)「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」100号『日本語教育』日本語教育学会 p. 7-18
- 西口光一(2002)「日本語教師のための状況的学習論入門」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社 p. 31-48
- 西尾珪子(2004)「日本で暮らす外国人への支援の実態」『多文化共生時代の日本語教育ーAJALTフォーラムの取材を通じてー』AJALT No. 27 p. 17-18
- 西阪 仰(1995)「成員カテゴリー」24(11)『言語』、105-109
- 西田ひろ子(2000)『人間の行動原理に基づいた異文化間コミュニケーション』創元社
- 縫部義憲(2001)『日本語教師のための外国語教育学ーオーリスティック・アプローチとカリキュラムデザイン』風間書房
- J. V. ネウストブニー・宮崎里司(2002)『言語研究の方法』
- 野々口ちとせ(2005)「学ぶことがらをどこに見出すかーある地域の日本語教室の談話分析からー」『共生時代を生きる日本語教育ー言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集』凡人社 p. 311-325
- 野々口ちとせ(2002)「地域の日本語教室をめぐる期待と実態ー「勉強」と「交流」のはざまー」お茶の水女子大学大学院修士論文
- 野々口ちとせ(2004)「日本語教師は日本語ボランティア教室とどう関わるかー参加者の期待とコースデザインー」28号『言語文化と日本語教育』お茶の水女子大学 p. 107-110
- 野元弘幸(2001)「フレイレ的教育学の視点」『日本語教育を学ぶ人のために』世界思想社 p. 91-104
- 野山 広(2003)「地域ネットワークと異文化間教育ー日本語支援活動に焦点を当てながらー」No. 18『異文化間教育』異文化間教育学会 p. 4-13
- 野山 広(2002)「地域社会におけるさまざまな日本語支援活動の展開」5月号『日本語学』明治書院 p. 6-22
- 橋内 武(1999)『ディスコース談話の織りなす世界』くろしお出版
- 原田三千代(2004)「日本語中級作文におけるピア・レスポンス活動の可能性ー活動プロセスと作文プロダクトの観点からー」お茶の水女子大学大学院修士論文
- 春原憲一郎(1992)「ネットワーク・ストラテジーー交流の戦略に関する基礎研究ー」vol. 11『日本語学』明治書院 p. 17-26
- 一二三朋子(1999)「非母語話者との会話における母語話者の言語面と意識面との特徴及び両者の関連」『教育心理学研究』47 p. 490-500

- 平野美恵子(2004)「多文化共生指向の日本語教育実習における実習生間の話し合いの分析—ティーチャー・コミュニティー構築の過程に着目して—」お茶の水女子大学大学院修士論文
- ポリー・ザトラウスキー(1993)『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察』くろしお出版
- 藤田美佳(2003)「地域ネットワークキングにおけるメディエータの機能—「のしろ日本語学習会」の取り組みをもとにして—」No. 18『異文化間教育』 異文化間教育学会 p. 28-36
- 古市由美子(2004)「共生日本語教育実習における学び—実習報告書の比較分析にもとづいて—」28号『言語文化と日本語教育』p. 37-43 お茶の水女子大学日本言語文化研究会
- 古市由美子(2005)「多言語多文化共生日本語教育実習を通してみた非母語話者教師の役割」13号『小出記念日本語教育論集』
- 古泉智子(2004)「川崎市の取り組み—識字・日本語学習活動—」『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築に向けて—』文化庁編 p. 136-140
- 古川ちかし・山田泉(1996)「地域における日本語学習支援の一側面」vol.15 2月号『日本語学』明治書院 p.24-34
- 古川ちかし(1993)「日本語教師の専門性の再検討」『日本語学』12号 明治書院 p.4-6
- 文化庁(1996)『国内の日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究-中間報告書-』平成7年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教育学会
- 文化庁(1997)『国内の日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究-最終報告書-』平成8年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教育学会
- 文化庁(2000)『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究-最終報告-』平成11年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教育学会
- 文化庁文化庁国語課(2003)「平成14年度国内の日本語教育の概要」
- 文化庁文化庁国語課(2004)「平成15年度国内の日本語教育の概要」
- 文化庁(2004)「地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築に向けて—」
- 文野峯子(2004)『日本語学習者と環境との相互作用に関する研究』平成13~15年度科学研究費補助金(2)研究成果報告書
- 泉子・K・メイナード(1992)『会話分析』くろしお出版
- 三木由里子(2003)「日本語ボランティア養成講座を考える—よりよい日本語支援活動を目指して—」『人間主義の日本語教育』凡人社 p. 93-109
- 箕浦康子編著(1999)『フィールドワークの技法と実際マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房
- 村岡英裕(1999)『日本語教師の方法論—教室談話分析と教授ストラテジー』凡人社
- 森下雅子(2005)「日本語支援コミュニティにおける「アクセスの社会的組織化」」『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集』凡人社 p. 293-310
- 森下雅子(2003)「日本語ボランティアグループにおける参加のデザイン」『21世紀の「日本事

- 情」—日本語教育から文化リテラシーへ』5, くろしお出版 p.4-17
- 山形市国際交流協会(2001)『山形市方式ティームティーチングによる在住外国人のための「生活講座」—外国人も暮らしやすいまちづくり実践報告』山形市国際交流課
- 山田泉(2004)「地域社会における言語的マイノリティ問題と日本語教育」『日本語教育ブックレット6 地域における日本語学習支援』国立国語研究所 p. 11-28
- 山田泉(2005)「多様な日本語教育の展開と社会的課題克服への貢献」124号『日本語教育』日本語教育学会 p. 3-12
- 山田泉(1997)「地域における日本語教育 専門家とボランティアの連携」『日本語学』vol. 16 明治書院 p. 142-148
- 米勢治子(2002)「地域社会における日本語習得支援—愛知県における活動—」5月号『日本語学』 明治書院 p. 36-48
- 米勢治子(2003)「「東海日本語ネットワーク」の活動とネットワークの広がり—」No. 18『異文化間教育』異文化間教育学会 p. 21-27
- 米勢治子(2004)「地域における日本語学習支援に求められるもの—学習者・支援者の意識—」『地域日本語学習支援の充実-共に育む地域社会の構築に向けて-』文化庁編 p. 32-35
- 横山紀子(2005)「第2 言語教育における教師教育研究の概観—非母語話者現職教を対象とした研究に焦点を当てて—」『日本語教育紀要』第1号国際交流基金 p.1-19
- 吉野 文(2003)「定住する外国人の生活と日本語学習の支援を考える—外国人支援者の役割」『国文学解釈と鑑賞』68(7) p. 195-203
- 山田 泉(2002)「地域社会と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社 p. 118-135
- 山田 泉(2003)「日本語教育の文脈を考える」『人間主義の日本語教育』凡人社 p. 9-43
- レイヴ, J., ウエンガー, E 著 佐伯胖訳(1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書
- Colleen Ward, Stephen Bochner, Adrian Furnham(2001) “The Psychology of Culture Shock”
“ Routledge UK
- Kathleen Wilcox “Differential Socialization in the Classroom: Implication for Equal Opportunity” p. 268-309
- Nina Wallerstein (1983) “Language and Culture in Conflict Problem-posing in the ESL Classroom” Addison-Wesley Publishing Company
- Norton, Bonny(2000) “Identity and Language learning” Person Education Limited

母語話者ボランティア(J) → (日本語) → 学習者(S) I

| 発話機能 | 例 |
|-------------|---|
| ① 質問する | 学校は何口に ありますか？ |
| ② 質問に応答する | はい、2階にございます。2階です。 |
| ③ 説明する | すこしはなれている、あそこ。ここ、自分の方に近いと、ここ。はなれていると、あそこ。 |
| ④ 指示する | ちょっとここの例題を読んで頂けますか |
| ⑤ 確認・同意を求める | わかりますよね。これは同じだと思いますね。こっちが北、南、それから東、西。 |
| ⑥ 確認・同意する | 同じですね。こっちのほうは、細かく言っているけども同じことです。 |
| ⑦ 考え・感想をのべる | おしゃべりはだいじなんですね。おしゃべりをしているとわかりやすくなるし、 |
| ⑧ 助言する | 申し込みしたい人が聞きに行ったら一番いいと思う。 |

学習者 (S) → (日本語) → 非母語話者ボランティア(J) II

| 発話の機能 | 例 |
|-------------|--------------------------------------|
| ① 質問に答える | ケーキは冷蔵庫の中にあります。 |
| ② テキストを読む | デパートはどこにありますか、どこですか、 |
| ③ リポートする | 北、南、東、西 |
| ④ 確認・同意を求める | どこにありますか、どこですか。デパートはここにあります。ここです。同じ？ |
| ⑤ 考え・感想をのべる | たいへん |

非母語話者ボランティア(C) → (中国語) → 学習者(S) III

| 発話の機能 | 例 |
|----------------|--|
| ① 質問・指示の中国語訳 | 東口有什麼阿 (日本語訳)東口には、何がありますか？ |
| ② 説明する | 這各字就是向北向南 (日本語訳)この字は北もしくは南に向いている意味です。 |
| ③ 補足説明する | 這邊 那邊 (日本語訳)ここ、あそこ |
| ④ (確認要求に) 応答する | 唸ぐち (日本語訳)ぐちと読みます。 |

- ⑤ 考え・感想をのべる 不會 從小在這生 反正我不管了 他的第一言語就是日文囉 現在操不了那麼多心的(日本語訳) (子どもは中国語が) できません。日本で生まれて第一言語は日本語です。今他のことについて考えていません。
- ⑥ NNS ボランティアの 過一段時間 會說一點就能跟周圍鄰居說話 以後會說了就快了
学習者体験 (日本語訳) ちょっと時間が経つと、近居の人たちと会話できるようになったら、日本語の勉強がよくなりますよ。
- ⑦ 助言する 這個知道就好了 現在幾乎都不用了
(日本語訳) これは知るだけでいいです。現在ほぼ使っていません。

学習者 (S) → (中国語) → 非母語話者ボランティア(C) IV

発話機能

例

- ① 説明を求める 老師 聽不懂 (日本語訳) 先生、よく分かりません。
- ② 質問に答える 病院 在北口 (日本語訳) 病院は北口にあります。
- ③ 確認・同意を求める 這あの是說話的時候 (日本語訳) 「あの」は話の時使う表現ですね。
- ④ 確認・同意をする ブラウス、襯衣 (日本語訳) ブラウス
- ⑤ 体験・感想をのべる 唸一百遍也沒用 還不如跟日本人交談
(日本語訳) 百回読むより、日本字と会話する方がいいです。
- ⑥ エピソードを語る 我就簡單點 我媽說你就說什麼事就是什麼事 別拐彎磨腳的
(日本語訳) 母はね用件のみ言いなさい、婉曲な言い方はいらなくてと言っていました。
- ⑦ 生活上の助言を求める 我問這個 今年是已經不行申請了 所以我問的是明年 (日本語訳)
今年もう間に合わないと思います。来年のために聞いています。

[学習者・S] → (中国語) — 非母語話者ボランティア(C) — (日本語) → 母語話者ボランティア(J)

V

① S の応え・考え → 非母語話者ボランティア (日本語訳)

② S のエピソード・生活 → 非母語話者ボランティア (日本語訳)

発話機能

例

- ① S の応え・考えを日本 (笑) 大丈夫です。日本語が便利な所は、どこでも漢字書いてありますから。
語訳する
- ② S のエピソード・生活 今年、手続きはみんな済んでいました。
を日本語訳する

非母語話者ボランティア(C)→(日本語)→母語話者ボランティア(J) ・ 学習者(S) VI

発話機能

例

- ① 学習者の理解を促す 猫を探していますね
- ② 考え (エピソード・アド バイス) をのべる いっぺんは無理ですね。