

# オンラインによるボランティア日本語教室における参加者間のインターアクション の分析

## —地域型日本語教育の実現に向けて—

末繁 美和（岡山大学教育推進機構）

A Study of Participant Interaction in Online Volunteer Japanese Language Classes:  
Toward the Advancement of Community-Based Japanese Language Education

Miwa SUESHIGE

(Institute for Promotion of Education and Campus Life, Okayama University)

### 要旨

本研究では、地域型日本語教育のモデル構築に向け、地域型の特徴を有する教室内での支援者および参加者の発話や教授行動の傾向を明らかにすべく、外国語相互作用分析システムを用い、オンラインによるボランティア教室におけるインターアクションの分析を行った。分析の結果、(1) 支援者の平均発話数が学習者より多いこと、(2) 支援者の発話における間接的行動の割合が直接的行動よりもやや高いことが示された。「おしゃべり型の教育」では、学習者が伝えたいことを言語化していくプロセスの中で、間接的行動の下位分類の「質問」「学習者の意図の利用」「学習者の回答の繰り返し」等を支援者が積極的に使用し支援していることが分かった。

### Abstract

This study investigates interactional dynamics within an online volunteer-based Japanese language classroom, with the aim of contributing to the development of a community-based instructional model. Employing the FLint system, the research analyzes the speech patterns and instructional behaviors of both supporters and learners in classroom settings characterized by community-oriented features. The analysis yielded the following findings: (1) the mean number of utterances produced by supporters was greater than that of learners; and (2) the average amount of indirect behavior in supporters' utterances by slightly exceeded that of direct behavior. In the interactive style, supporters were observed to actively employ subcategories of indirect behaviors—such as questioning, using ideas of learners, and repeating learner responses—in order to scaffold the learners' process of verbalizing their intended messages.

**キーワード**：地域型日本語教育，おしゃべり型，オンラインボランティア教室，F-システム，インターアクション

## 1. はじめに

「地域における日本語教育の在り方について（報告）」（文化審議会国語分科会，2022）において、地域における日本語教育の人材確保やカリキュラム，連携体制等の具体的な方針が国により示され，地域日本語教育の体制整備が進んでいる。地域日本語教育においては，日本語教育機関で行われる「学校型」の日本語教育が長らく行われてきたが，社会参加のための言語保障は公的機関が担うべきであるとされ，社会変革（コミュニティ形成）のための相互の学びに焦点を当てた活動を展開していこうとする動きが見られるようになってきた（御館，2013）。具体的には，地域日本語教育の役割を，①日本語教育（日本語学習），②相互学習・交流（日本語習得），③生活支援・社会認識（生活上の問題の解決）の3つに分類し（米勢，2002），同じ市民同士が対話や協働を行うことを重視する②のタイプを推進すべきであるとの声が多い。その中でも，とりわけ「おしゃべり」という活動に着目した日本語習得支援のあり方が近年模索され，多くの実践が行われている（西口，2008；庵他，2010；友宗，2024など）。西口（2008）は，「日本語の習得支援＝日本語を教えること」ではないことを指摘しており，自然習得者が「おしゃべり」を通して日本語を自然習得するのと同様の環境が，地域日本語教室においても，環境条件として備わっていると述べている。また，庵他（2010）は，地域日本語教育において長らく行われてきた「学校型」の教授は，教員の授業準備や金銭関係，学業が生活の中心であるといった前提があり，地域の日本語教室には当てはまらず機能しないため，「おしゃべり型の教育」が適していると指摘している。

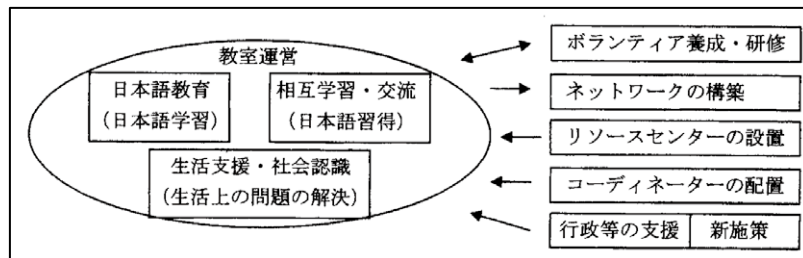


図1 地域の日本語教室の活動と充実のための要件（米勢，2002：47）

このような「おしゃべり型」の提唱により，専門家が行う日本語教育とは異なる，地域日本語教育の現状や環境を踏まえた日本語習得支援のあり方が検討されているが，依然として学校型の教授から脱却できない地域日本語教室の支援者や学習者が多く見られる。その理由としては，「日本語を教える人＝日本人」，「日本語を教えられる人＝外国人」という非対称的な力関係が日本語教室の構造としてあること（御館，2019），地域型のモデルが乏しいこと等が挙げられる。そこで，本研究では，地域型日本語教育のモデル構築に向け，地域型の中での「おしゃべり型の教育」の特徴を有する教室内での支援者および参加者の発話や教授行動の傾向を明らかにすべく，オンラインによるボランティア教室におけるインターア

クシヨンの分析を行った。

## 2. 先行研究と目的

『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）』（日本語教育学会，2008：14）で示されている地域日本語教育システムにおいては、「専門家による日本語教育」と、生活者としての日本人と外国人の「対話・協働の場」の2つが想定されている。地域日本語教育において、大学や日本語学校等で行われてきた「学校型」の日本語教育を行うことの限界や弊害から、近年、対話・協働を重視した日本語活動の提案や実践がなされている（家根橋，2011；友宗，2024など）。家根橋（2011）は、参加者たちが交流しながら自分自身のことを開示し表現し合う「交流型言語教室活動」は、言語学習・習得への有効性に加え、単なる言語の学習にとどまらない人間の教育としての日本語教育が含まれる点で意義があると述べている。また、池上（2011：87）は、「生活者としての外国人」に対して育成しようとしている「日本語能力」は、いわゆる個体主義的な能力観によって規定されるものではなく、社会の多様な状況において他者との関係性の中で発現する能力であると捉えることができる」と述べており、市民同士の対話・協働の場で育まれるものであると言える。一方で、交流型言語教室活動においては、言語学習以外の目的の強調という特徴があり、言語学習としての側面が不明瞭であるため、「単なる楽しみ」や「ただのおしゃべりの場」とであると認識されやすいという批判もある（横田，2013）。また、生活者としての日本人と外国人の対話・協働を目的とした活動は、「対話型」「交流型」「おしゃべり型」等、様々な名称が用いられており、これらの活動の定義や関連性、理論的基盤、効果等が明確に示されていないものも多く（家根橋，2011）、支援者が学習者のニーズに応じた活動を選択し実践するのは容易ではないと考えられる。

このような状況を踏まえ、「単なるおしゃべり」との区別を行い、具体的なシラバスや教材の提案を行ったものとして、庵他（2010）の「おしゃべり型の教育」がある。「おしゃべり型の教育」とは、話題中心に広がっていく授業の裏に、文法項目を散りばめたものを指す。また、学習者が多様であり、毎週同じ学習者が来るとは限らないといった地域の日本語教室の特徴を踏まえ、モジュール型の文法スパイラル形式を採用することを提案している。これらの特徴を有する教材として、『にほんごこれだけ！』（庵監修，2010）が提案されているが、日本語教育の専門家ではない支援者が「おしゃべり型の教育」を実践するためには、参加者とのやり取りの中で、支援者が具体的にどのようなサポートを行うことが、言語習得の促進につながるのかを示す必要があると考える。おしゃべり型の教育は、話題を中心に参加者自身のことについて日本語を用いてやり取りを行うため、参加者の日本語レベルや談話展開に応じた言語的・会話的調整やフィードバック等が支援者に求められ、事前に準備した内容を教授する教師主導型授業よりも難易度が高い可能性がある。しかしながら、先行研究

において、「対話型」「交流型」「おしゃべり型」の実践報告は多く見られるものの、活動中にどのようなやり取りが行われているのかを具体的に示し、言語習得の観点からその効果等の分析を行った研究は少ない。したがって、支援者が実践可能且つ言語習得に結びつく「おしゃべり型の教育」のモデル構築にあたり、「おしゃべり型」における支援者および参加者の発話や教授行動の実態や傾向を明らかにする必要があると考える。

以上を踏まえ、本研究では、庵他（2010）が定義する「おしゃべり型の教育」の特徴を有するオンラインのボランティア教室における支援者と参加者の発話の傾向について、Moskowitz（1971）の外国語相互作用分析システム（以下、F-システム）を用い検討を行う。Fシステムは、授業分析の手法の1つであり、教室内における教師や学習者の行動（発話）を量的に示すことが可能である。分析手法の詳細については、第3章第2節において述べる。なお、調査者のフィールドにおいては、対面のボランティア教室は学校型の特徴を有しており、少人数のオンラインのボランティア教室において「おしゃべり型の教育」の特徴が観察されたため、支援者ならびに参加者の同意を得た上で授業の録画・録音を行い、収集したデータを文字化し分析を行った。

### 3. 調査概要と分析方法

#### 3.1 調査対象と方法

オンラインのボランティア日本語教室（週1回30分～1時間程度）における2名の支援者の初級日本語授業（4回分、合計180分）の録画を文字化したトランスクリプトを作成し、分析を行った。授業の録画は2024年5月から6月にかけて行った。授業は対話中心で、文法スパイラル形式のモジュール型で構成され、話題やCan-do中心の授業の裏に文法項目を散りばめる、地域型の一形態である「おしゃべり型の教育」（庵他，2010）の特徴を有していた。毎回の授業では、市販教材もしくはウェブ上の初級日本語教材をアレンジした自作教材が用いられていた。回ごとに話題やCan-doが大まかに設定はされていたが、学習者の興味・関心や話したいことを中心に授業が進められていた。支援者2名は副専攻の日本語教育コースを修了しており、調査時点での教授年数は、支援者Aは5年9ヶ月、支援者Bは1年であった。第2節で述べた通り、「おしゃべり型の教育」を効果的に実施するには、支援者側にある程度のスキルが求められる可能性が高いため、「おしゃべり型」のモデル構築にあたり、まずは日本語教育に関する基礎知識を有する支援者と学習者のインターアクションについて分析する必要があると考え、この2名の支援者の授業を対象とした。各クラスの参加者数は、2～3名であり、平均学習年数は8ヶ月であった。

#### 3.2 分析方法

授業分析の手法であるF-システム（Moskowitz, 1971）を用いて、支援者および学習者の授業中の発話の傾向について検討を行った。F-システムでは、授業中のインターアクションが、

教師の発話・学習者の発話・沈黙/混乱・笑い、の4つに分類される。教師の発話は、更に、直接的行動（直接的影響）と間接的行動（間接的影響）に分類され、直接的行動は教師主導の行動であり、間接的行動は、学習者を尊重し、学習者の自発的行動を促すものであるとされている。分類の詳細については、表1を参照されたい。

F-システムを用いた授業分析により、(1) 教師の行動が間接的か、直接的か (I/D 率)、(2) 母語/媒介言語使用率と日本語使用率の比較、(3) 学習者の自発的発言率などの情報を得ることができ（縫部, 1991）、教室内の教師および学習者の発話や行動を量的に分析することが可能である。F-システムにおいては、教師の行動が間接的になり、学習者の自発的な発言が増え、教師および学習者の目標言語の使用が多いほど良いとされている。

表1 The FLint System (F-システム) の分析項目 (Moskowitz, 1971 (武田 (2010) 訳))

TEACHER TALK 教師の発話	Indirect Influence 間接的影響	1. Deals with feelings 学習者の気持ちの考慮
		2. Praises or encourages 賞賛, 勇気づけ
		2a. Jokes 冗談
		3. Uses ideas of students 学習者の意図の利用
		3a.Repeats student response verbatim 学習者の回答の繰り返し
	Direct Influence 直接的影響	4. Ask questions 質問
		5. Gives information 情報の提示・説明
		5a.Corrects without rejection 否定ではない訂正
		6. Gives directions 指示
		6a.Directs pattern drills パターンドリルに関する指示
STUDENT TALK 学習者の発話	7. Criticizes student behavior 学習者の行動への批判	
	7a.Criticizes student response 学習者の返答への批判	
	8. Student response, specific 特定の返答	
	8a. Student response, choral コーラス（合唱）での返答	
	9. Student response, open-ended or student-initiated 自由な意見・考え	
	10. Silence 沈黙	
	10a. Silence-AV 何かを聞いているときの沈黙	
	11. Confusion, work-oriented タスク作業のためのざわめき	
	11a. Confusion, non-work-oriented タスク作業以外でのざわめき	
12. Laughter 笑い		
e. Uses English 英語の使用		
n. Nonverbal 非言語		

発話カテゴリーの分類については、F-システムを用いて、オンライン授業の分析を行った

末繁（2024）に倣い、文単位<sup>(1)</sup>で分類を行った。また、オンラインの日本語授業では、非言語行動を詳細に観察することが困難であるため、本研究においても、表1の「12n. Nonverbal 非言語」については分析対象としなかった。

#### 4. 結果と考察

##### 4.1 支援者および学習者の発話の傾向

F-システムを用いて、支援者 A および B の日本語授業について分析した結果について述べる。支援者ならびに授業に参加した学習者の発話数を表2に示す。なお、表中の「上記以外」には、間接的・直接的行動以外の「12. Laughter 笑い」や「e. Uses English 英語の使用」などが含まれる<sup>(2)</sup>。ボランティア教室という性質上、支援者や回によって授業時間が異なるため、支援者1人につき90分（授業2回分）の授業を分析対象とし、授業時間数を揃えた上で、支援者2名分の授業分析を行うこととした。したがって、表2における支援者 A および B、それぞれの「合計」の発話数に基づき、分析・考察を行う<sup>(3)</sup>。

表2 支援者および学習者の発話数

		支援者 A			支援者 B		
		授業 1	授業 2	合計	授業 1	授業 2	合計
支援者の 発話	間接的影響	137	153	290	77	148	225
	直接的影響	143	124	267	87	104	191
	上記以外	55	60	115	28	65	93
合計		335	337	672	192	317	509
学習者		240	268	508	135	223	358

分析の結果、(1) 支援者の平均発話数が学習者より多いこと（支援者：590.5（57.7%）、学習者：433（42.3%））、(2) 支援者の発話における間接的行動（影響）の割合が直接的行動（影響）よりもやや高いこと（直接：229（47.1%）、間接：257.5（52.9%））が示された。支援者 A および B の I/D 率の平均値は 1.15 であり、本研究と類似のクラスサイズ・形態（オンライン）を対象とした末繁（2024）における日本語教員の PPP（Presentation-Practice-Production）授業（学習者2名程度）の I/D 率（0.82）よりも間接度が高いことが示された。したがって、「おしゃべり型の教育」では、学校型の初級日本語授業で広く行われている PPP 授業に比べ、学習者の参加を促す間接的行動（影響）が多く観察される可能性が示唆された。

一方で、支援者の目標言語使用率については 87.4% で、F-システムが推奨する 95% 以上に達しておらず、媒介語（英語）を多用していることが分かった。末繁（2024）では、学習者および教師の総発話数に占める母語／媒介言語使用率が平均 1.2% であり、同じ少人数のオンライン授業であっても、PPP 授業においては媒介語使用率が本研究の結果よりも低かつ

た。したがって、「おしゃべり型の教育」における談話展開が、媒介語使用率の高さに関係している可能性があると考えられる。そのため、次節では、発話カテゴリーの下位項目の傾向ならびに支援者および学習者間のインターアクションの実態について質的に分析を行う。

#### 4.2 支援者および学習者間のインターアクションの特徴

まず、下位カテゴリーの出現傾向および「おしゃべり型」の談話構造の特徴について述べる。支援者および学習者の発話カテゴリーの下位項目で、合計の出現数が 50 以上の項目を表 3 に示す<sup>(4)</sup>。

表 3 下位カテゴリーの出現数

			支援者 A			支援者 B		
			授業 1	授業 2	合計	授業 1	授業 2	合計
支 援 者	間 接	2.賞賛, 勇気づけ	52	31	83	14	16	30
		3a.学習者回答の繰り返り返し	27	37	64	21	29	50
		4.質問	35	48	83	30	51	81
	直 接	5.情報の提示・説明	77	94	171	71	70	141
学 習 者		8.特定の返答	159	161	320	73	98	171
		9.自由な意見・考え	20	69	89	41	68	109

表 3 より、直接的行動の「5.情報の提示・説明」ならびに間接的行動の「賞賛, 勇気づけ」「学習者の回答の繰り返り返し」「質問」を支援者が積極的に使用していることが分かる。「おしゃべり型の教育」では学習者自身について未習語彙や文法を用いて話す機会が多いため、学習者が伝えたいことを言語化するプロセスを支援者がサポートする中で、学習者の参加や発話を促す間接的行動の出現数が増加したと推察される。以下は、支援者 B が「学習者の回答の繰り返り返し」や「質問」を用いて、学習者と意味交渉を行っている例である。

(1) 支援者 B (JS-B) と学習者 (JL) のやり取りの例

JL: 食べるに、食べるにタイに行きました。

JS-B: いつ行きましたか？

JL: どか。

JS-B: どっか？

JL: じゅうにちぐらい。

JS-B: あー、10 泊 11 日か？ 10 泊しました。あれですね、5 月に行ったやつですね。え？

JL: じゅっば。

JS-B: うん、じゅっぱく。そう要は、ten nights。

JL: あーあー、そうです、そうです。じゅっぱく。

JS-B: じゅっぱくしました。

JL: じゅっぱくしました。

やり取り例（1）に見られるように、学習者が伝えたいことを既習の日本語や英語で断片的に表出した後、支援者が、「繰り返し」や「質問」等を用いて意味交渉を行う過程で、表現の精緻化のサポートを行い、そこで導入された日本語の語彙やフレーズを用いて学習者が支援者とのやり取りを遂行するという談話構造が、頻繁に観察された。また、支援者 B が「10 泊」の意味を伝えるのに英語を用いているように、学習者への新出語彙の導入や学習者の発話意図の確認等で頻繁に媒介語が用いられていたため、媒介語使用率が高かったと考えられる。学校型の PPP 授業においては、文型・語彙導入後に、それらを練習するためのやり取り（活動）が主に行われるが、「おしゃべり型の教育」の場合には、「学習者が伝えたいこと」が先にあり、やり取りを通して、言語化に必要な語彙やフレーズが、個々のニーズに応じて導入される傾向があると言える。したがって、未習の語彙等を含むやり取りを円滑に進めるためのストラテジーとして、媒介語が重要な役割を果たしていると考えられる。

次に、「おしゃべり型の教育」において観察されたインターアクションの種類について述べる。教室内のインターアクションは、主に「教師—学習者」「学習者—学習者」の 2 種類あるが、分析の結果、「おしゃべり型の教育」においては、「支援者—学習者」間のインターアクションが中心で、学習者同士のインターアクションは、教材のモデル会話をペアで読み上げるタイプの練習以外には、ほとんど観察されないことが分かった。これは、会話のターンのとりにくさというオンライン特有の制約や、日本語能力を有する者が、支援が必要な学習者をサポートするという「おしゃべり型の教育」の談話構造に起因する可能性がある。地域型の「相互学習・交流」には、同じ市民である学習者同士の学び合いも含まれるため、日本語での参加者同士のやり取りを促進する工夫や仕組みが必要であると言える。

## 5. まとめと今後の課題

F-システムを用いて、「おしゃべり型の教育」の特徴を有するオンラインによるボランティアクラスの授業分析を行った結果、以下の点が示された。

- (1) 支援者の平均発話数が学習者より多い。
- (2) 支援者の発話における間接的行動の割合が直接的行動よりもやや高い。
- (3) 支援者の目標言語使用率については 87.4%で、F-システムが推奨する 95%以上に達しておらず、媒介語使用率が高い傾向がある。

また、支援者および学習者間のインターアクションの質的な分析を通して、支援者が「繰り返し」や「質問」等を用いて意味交渉を行う過程で、表現の精緻化のサポートを行い、そ

ここで導入された日本語の語彙やフレーズを用いて学習者が支援者とのやり取りを遂行するという「おしゃべり型の教育」の談話構造の特徴が示された。

本研究では、授業分析の手法である F-システムを用いて、支援者および学習者の発話カテゴリーの分析を行ったが、F-システムにおいては、学習者の発話カテゴリーの種類が少ないため、詳細な傾向を示すことが困難であった。地域型日本語教育は、一般の母語話者と非母語話者の接触場面であるという特徴も有するため、接触場面研究の観点からも、今後「おしゃべり型の教育」の分析を行い、モデル構築や支援方法について検討を行いたい。

## 注

- (1) 口頭発話であるため、言い差し文や単語のみの発話も含まれる。
- (2) 「e. Uses English 英語の使用」については、日本語の発話と同様に、下位分類を行うことが可能だが、支援者および学習者の総発話数に占める割合が 13%程度であり、傾向が分析できるほどの発話数が観察されなかったため、下位分類を行うことはしなかった。
- (3) 支援者 A の授業 1 : 45 分、授業 2 : 45 分、支援者 B の授業 1 : 35 分、授業 2 : 55 分を分析対象とし、支援者 2 名のそれぞれの合計授業時間数を 90 分に統一した上で、分析を行った。なお、分析対象の授業時間数を揃えるために、授業の録画データ全体ではなく、一部を分析対象とした授業については、授業開始から分析対象となる時間までの文字化データを対象とした。
- (4) 支援者 B の「2.賞賛, 勇気づけ」の出現数の合計は 30 であるが、支援者 A において、50 以上の数値が観察されたため、表中に併せて示した。

## 謝辞

本稿は、2024 年度日本語教育学会支部集会（中国支部）における発表内容を修正・加筆したものです。本調査にご協力下さったボランティア日本語教室の支援者ならびに日本語学習者の皆様に、深く感謝いたします。

## 引用文献

庵功雄・岩田一成・筒井千絵・森篤嗣・松田真希子（2010）「「やさしい日本語」を用いたユニバーサルコミュニケーション実現のための予備的考察」『一橋大学国際教育センター紀要』1, pp.31-46.

庵功雄監修（2010）『にはんごこれだけ！』ココ出版.

池上摩希子（2011）「地域日本語教育の在り方から考える日本語能力」『早稲田日本語教育学』9, pp.85-91.

御舘久里恵（2013）『地域日本語教室における「対話中心の活動」の意義と効果に関する研究』平成 23～24 年度科学研究費補助金 [若手研究(B)] 研究成果報告書.

- 御館久里恵 (2019) 「地域日本語教育に関わる人材の育成」『日本語教育』172, pp.3-17.
- 末繁美和 (2024) 「日本語教員養成課程履修生の E タンデム前後の教授行動の変容—外国語相互作用分析システムによる授業分析を通して—」『日本語教育』187, pp.243-250.
- 武田泉 (2010) 「FLint system による教室内インターアクションの分析」『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』1, pp.37-55.
- 友宗朋美 (2024) 「地域日本語教育における対話活動導入・展開のプロセス—団体運営に携わっている日本人参加者の認識と行動に着目して」『言語文化教育研究』22, pp.130-153.
- 西口光一 (2008) 「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』138, pp.24-32.
- 日本語教育学会編 (2008) 『平成 19 年度文化 庁日本語教育研究委嘱「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」(「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業—報告書』
- 縫部義憲 (1991) 「日本語授業の「人間化」の工夫—外国語相互作用分析システムの利用—」『日本語教育』75, pp.12-23.
- 文化審議会国語分科会 (2022) 『地域における日本語教育の在り方について (報告)』
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 (2015) 『地域における日本語教育の実施体制について (「論点 7 日本語教育のボランティアについて」) 中間まとめ』
- 家根橋伸子 (2011) 「交流型言語教室活動の理論と可能性—日本語教育への導入に向けて」『東亜大紀要』14, pp.33-42.
- 横田隆志 (2013) 「地域日本語教育における交流型日本語活動についての評価—白山市国際交流サロンでの活動から—」『北陸大学紀要』37, pp.231-243.
- 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—」『日本語学』21, pp.36-48.
- Moskowitz, G. (1971). Interaction Analysis: A New Modern Language for Supervisors. *Foreign Language Annals*, 5(2), pp.211-221.