

日本語母語話者と非母語話者チームによる日本語教室

—参加者の気づきから見てくる多文化共生—

S. M. D. T. ランブクピティヤ（久留米大学外国語教育研究所）

Japanese Class Conduct by Native and Non-native Teams:

Multicultural coexistence can be seen from the participants' awareness

S. M. D. T. RAMBUKPITIYA

要約

本研究では、九州大学伊都キャンパスで行われている留学生の家族のための日本語教室に参加している日本語学習者（13名）及び教室を運営している実習生（17名）を対象に、アンケート調査とフォローアップインタビューを行った。調査の結果、日本語母語話者と非母語話者がチームとなって地域ボランティア日本語教室を行う場合、参加者間で多文化共生が実現することを示した。その際に学習者の母語や英語で対応し、学習者の考え方や気持ちに対して共感の姿勢を示している非母語話者の実習生が大きな役割を果たしていることを明らかにした。また、実習生と学習者にとってこの教室は互いに交流し学び合う場、多文化と共生する場となっていることを解明した。

キーワード：日本語母語話者、地域ボランティア日本語教室、外国人、多文化共生

1. はじめに

日本では、日本人と外国人がよく関わっている場として地域ボランティア日本語教室があり、ここでは「支援者」である日本人が日本語を教えることによって、「被支援者」である外国人を支援していることが多い。言うまでもなく、日本社会においては、「支援者」の日本人のほうが圧倒的多数である。一方で、日本語を教えられている「被支援者」の外国人が日本社会においては人数が少なく、コミュニティもそれほど出来上がっていない。これらのことから、外国人が日本社会においては、社会的弱者であると考えられよう。ほとんどの地域ボランティア日本語教室では『教える』『教えられる』という力関係が歴然としている（松永ほか 2012, p. 9）ため、対等な関係作りを模索していくことは容易なことではない。

地域ボランティア日本語教室を日本の地域社会に例えるには確かに無理がある。しかし一方で、小さなボランティア日本語教室において対等な関係による多文化共生が実現できるならば、大きな日本の地域社会においても努力を重ねると、多文化共生が実現できると考えられる。その逆も同様で、地域ボランティア日本語教室において多文化共生が出来上がらないのであれば、大きな日本社会においても多文化共生を実現することは困難だと考えられる。換言すると、地域日本語教室を調べることによって、日本の地域社会の多文化共生に必要な

提案を行い、多文化共生に向けてのモデル形成が可能であろう。

地域ボランティア日本語教室において、対等な関係作りが困難という問題を解決するための糸口として、地域社会の日本語教育は「支援者」「被支援者」の枠で単に「日本語・日本文化」を教えるのではなく、学習者の文化、または支援者や被支援者ではない人達の文化についても共に学ぶ「相互学習」としての多文化理解教育の導入が提案されている（松永ほか 2012, p. 10）。

九州大学伊都キャンパスで行われている留学生の家族のための日本語教室では、できるだけ参加者のニーズに合うように、松永ほか（2012）が提案しているような相互学習や共同学習を取り入れている。本稿では、この相互学習や共同学習活動を取り入れている地域ボランティア日本語教室において、多文化共生が見られるかどうかを調べたい。

ここでは、まず地域日本語教室における多文化共生とは何かという疑問に答えなければならない。『多文化共生の推進に関する研究会報告書』（2006）によると、社会における多文化共生とは「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」（p.5）である。これを地域ボランティア日本語教室に当てはめると、対等な関係の構築が重要なキーワードであると考えられる。しかし、この対等な人間関係の構築が困難であるため、地域日本語教室においては多文化共生が課題となっていると指摘されている（松永ほか 2012）。つまり、地域日本語教室には参加者間の「教える・教えられる」という立場関係ではなく、共に学び合い、成長していく姿勢や考え方が必要だということである（松永ほか 2012）。換言すると、参加者間で対等な関係が出来上がると、多文化共生が生まれるということであろう。そのため本稿では、対象とする当該の地域ボランティア日本語教室の参加者間においては対等な関係が構築できているかどうかを検討したい。

2. 先行研究の概観、問題提起及び本研究の目的

ボランティア日本語教室を対象とした先行研究は数多くあり、それらは教室における多文化共生の重要性や必要性に言及している。しかし、多文化共生が実現できていることを証明するような実践研究が非常に少ない。本節では、多文化共生の実現や実践に取り組んでいる先行研究を取り上げ、それらにおける問題点を示した上で本研究の目的を述べる。

久保井ほか（2009）は、東京都足立区の地域日本語活動の実践を取り上げ、そのうち一つのグループを観察した結果、①教えることに汲々としているボランティアは見受けられなかった、②教えられることに必死の外国人は見受けられなかった、③グループが少人数で、関係を育んでおり、おしゃべりの中で日本語学習が進んでいる、④ボランティアにとっても教室は居場所になっているという4つのことを感じたため、「多文化共生を目指す市民活動の一例がこの教室に見られた（p. 89）」と述べている。

このことから、地域日本語教室が多文化共生の実現に貢献していると感じられるが、野山ほか（2009）は観察データのみに基づいているため、教室で教えている側と学んでいる側の視点からも補充的データを取り入れ、多文化共生の実現についてもっと深く言及する必要が

あると考える。そこで本稿では、日本語教室に参加している全ての参加者側の視点からデータを収集した上で、多文化共生が実現できているかどうかについて検討したい。

宮崎（2012）は、地域日本語教室で日本語を教える支援者と教えられる被支援者が被災地支援という地域参加型の活動を行ったため、当該の教室においては、互いの対等な関係作りが促せ、多文化共生が実現できたと述べている。具体的には、被災地に対して「何かしたい」という思いが教室の参加者である教える側の日本人と教えられる側の外国人双方を支援者とし、被災者を被支援者としている。そのことによって、日本語教室の外国人と日本人が同じ立場に立ち、被災者という共通の被支援者を得ることになったため、両者の対等性が意識化されたということである。

東日本大震災は特殊な出来事であり、日本語教室参加者全員の「地域参加」の意識が同程度で高くなっていったと考えられる。そのため、被災地支援活動に参加することを通して、結果的に参加者間で互いに対等な関係作りができ、多文化共生が可能になったと考えられる。しかし、被災地支援などの必要性がない時、あるいは「地域参加型」活動に参加しない／したくない時、どのような形で地域日本語教室における多文化共生が実現されるのかが課題として残されている。

その一つの解決策としては、松永ほか（2012）が教室の参加者が共に学び合う「相互学習」を提案している。松永ほか（2013）では、この「相互学習」に挑戦しているボランティア日本語教室として、九州大学大学院比較社会文化学府で、日本語母語話者と非母語話者チームが運営している留学生の家族のための日本語教室が取り上げられている。そして運営側の視点から、当該の取り組みの長所と短所を示し、この取り組みが参加者の対等な関係性を構築している可能性を示唆している。ただし、松永ほか（2013）は、運営側の内省判断によるデータのみに基づいているという問題が見られる。

上述した先行研究に共通する問題点は、教室に参加している外国人住民と日本人住民という双方の視点から、地域日本語教室における多文化共生の構築について調べる実践や事例研究が少ないということである。そこで本研究では、上述した松永ほか（2013）が対象としている同教室を事例に、参加者が当該の教室をどのように捉え、互いの関係をどのように構築しているかを明らかにすることによって、この教室において多文化共生が出来上がっているかどうかを検討する。その検討を通して、地域ボランティア日本語教室において多文化共生を実現することに影響を与える要因を探り出す。

3. 研究の背景

本研究では、九州大学伊都キャンパスで行われている「留学生の家族のための日本語教室」（以下、本教室）を中心に調査を実施している。そこで、まず以下では本教室について説明する。

3.1 「留学生の家族のための日本語教室」の設立とその参加者

本教室は2011年度後期から開講され、現在も継続されており、その名前の通り、九州大学に所属している留学生の家族を対象としたボランティア日本語教室である。

本教室は「日本語教育実践演習」¹⁾という授業の実習を行う現場となっている。「日本語教育実践演習」の1コマ目の授業では、大学院生が日本語学習者のニーズ、シラバスの作成、日本語の教授法などについて学び、2コマ目の授業時間に日本語教育の実習として本教室を行っている。授業の一環ではあるが、単位取得と全く関係のない大学院生も本教室の参加者となって教室の運営に関わっている。

本教室の開設及び運営を含む全てのことを九州大学大学院比較社会文化学府と地球社会統合化学府²⁾の大学院生が行っている。この大学院生のことを本稿では、J（実習生）と呼ぶ。Jには、日本語母語話者及び非母語話者（留学生）の大学院生が含まれている。さらに彼らには、大学院で日本語教育を専攻にしている者、海外において留学や日本語教育の実践を経験した者、現在も日本語教師として働いている者、過去に日本語教育に関わった経験のある者など日本語教育の経験がある者と全く経験のない者がいる。2011年の後期からこれまで本教室に参加したJの数は60名以上で、日本語以外に中国語、韓国語、英語、インドネシア語、ヒンディ語、マレーシア語、シンハラ語などの様々な言語を話せる者が含まれている。

上述した通り、本教室は留学生の家族を相手としており、日本語学習者（以下、G）として参加するのは外国人である。2011年からGとして本教室に参加した数は55名以上であり、中でも最も多いのは中国語母語話者である。その他に、韓国語、ベンガル語、フランス語、インドネシア語、ヒンディ語、シンハラ語などの様々な言語を母語とするGがいる。

多文化共生について探っている本稿においては、力関係を表すJとGという言葉遣いは適切ではなく使用を控えたいが、読み手の理解しやすさを考慮し、あえてJ及びGと呼ぶことにしている。

3.2 本教室における具体的な取り組み

本教室は一年を前期及び後期と分け、それぞれ10回ずつ開講されているが、授業開講の前からJが教室の開設や運営について話し合い、キャンパスや寮内のポスター張りや留学生サポートセンターを通じた受講参加の呼びかけを行っている。

授業開講初日は、Gの日本語レベルや本教室に求めていること、日本語学習のレディネス、生活の状況や悩み、興味などを把握する目的でニーズ調査を行う。ニーズ調査のアンケートは中国語、韓国語、英語で用意し、Jがマンツーマン方式で実施する。このニーズ調査は授業の初日のみではなく、定期的にGと話し合いながら行っている。

初日に行うこの調査から明らかになったニーズやレベルなどを踏まえ、Gをいくつかのチームに分け、2回目から本格的な授業が始まる。できるだけGのニーズやレベルに合ったクラスを作りたいため、チームによって学習内容や学習方法を変えている。各チームで行う授業や活動については次節で述べる。

Jの中には留学生も含め、日本語以外の様々な言語が話せる者がいるため、できるだけGの母語または英語が話せるJを各チームに配置するようにしている。また、各チームが授業を行う前にJの間で授業の内容や指導方法を含めた教案を共有して意見交換を行い、授業を行った後も同様に授業について報告し、意見交換、悩み相談などを行っている。これは毎回の授業前後に行う作業である。



写真 1 本教室における「みんなの時間」の様子

そのほか、本教室の一つの特徴として、毎回それぞれのチームに分かれて授業を開始する前にウォーミングアップ、必要な情報提供、教室全体での交流、異文化理解を目的とした 10 分間の時間を設けている。この時間を「みんなの時間」と呼び、クラス全体での活動としている。これまでの「みんなの時間」の活動では、地域のゴミ出し、ルールの説明、糸島市周辺の観光地の紹介、日本語の歌や伝統舞踊の体験などの様々な

テーマで J が活動を行い、G もそれらに参加する形になっていた（写真 1）。

本教室の学期最終日は 10 回目の授業となり、この日のことを「全体会」と呼んでいる。全体会では、本教室に 9 回参加したことを通して G がそれぞれのチームで身に付けたことの成果を外部からのゲストを含めたオーディエンスに発表する（写真 2）。

毎回の全体会には、ゲストとして糸島市にある地域ボランティア日本語教室の方々を招くことになっている。それぞれの学期で行われた全体会のテーマや内容は様々であり、2014 年前期は「あいさつ」をテーマにした全体会を行った。全体会は G の多様な文化を背景としているため多種多様な内容であるが、J と協力し合うことによって毎回より多彩になっていく。表 1 は、上述してきた本教室の基本的な流れを示すものである。



写真 2 2014 年前期の全体会の様子

表 1 一つの学期における「留学生の家族のための日本語教室」の基本的な流れ

タイミング	具体的な作業内容
授業開講前	J が日本語教室の開設・運営をしていく中で必要とされる様々な準備を行う。
1 回目の授業（授業初日）	G のニーズやレディネスを把握する目的で J が G へのニーズ調査を行う。
2 回目の授業前	ニーズ調査から把握できた情報を基に、J が J と G のチーム分けを行い、それぞれのチームのコースデザインを立てる。
各チームの授業実践前の一週間	授業内容と進め方について J の間で共有しながら、検討する。
2 回目～9 回目の授業開始から毎回の最初の 10 分間	クラス全体の時間として「みんなの時間」を設定し、活動を行う。
2 回目～9 回目の授業（「みんなの時間」後）	チームに分かれて実践を行う。
毎回の授業後	各チームの J が全ての J に授業について報告し、悩み・改善点などの検討・協議を行う。
10 回目の授業（授業最終日）	全体会を実施する。

3.3 各グループにおける活動内容

Gの日本語のレベルによって各グループが行う活動にはばらつきがあるため、ここでは4つの活動事例を紹介する。

全く日本語を学習した経験のないゼロ初級レベルのGが集まったグループでは、イスラム系のGが多かった。彼らから買い物の際に、ハラール食品を探したり豚肉や豚エキスが入っていない食品を買ったりしたいが、その際に必要な日本語がわからないという声が上がってきた。そのため、このグループのJは、まず絵カードなどを使って食品名の語彙を紹介し、さらに文字学習が全く始まっていない段階ではあるが、「豚」の漢字も紹介した。次に、学校内にあるコンビニエンスストアへみんなで行き、Gが買いたいと思う食品を手に取り、食品名や食品の材料と一緒に調べながら豚エキスが入っているかどうかを確認した。また、教室では豚エキスが入っているかどうかを店員に聞けるような日本語のフレーズも紹介し、実際に店員さんに豚エキスが入っているかどうかを聞く活動も行った。この他にも日本のあいさつの言葉に加えて、参加者みんなが自分の国のあいさつの言葉を紹介し、みんなで練習もした。同様に、参加者みんなで自己紹介を行い、その練習を行う活動や適宜ひらがなを紹介する活動も行った。

初級前半のグループでは、Gが低いレベルから段階的にしっかり日本語を勉強したいという希望だったため、積み上げ形式で日本語を教えるようにしたが、必要性の高いフレーズを早めに紹介するなどの活動も行った。例えば、場所を尋ねるような場面に遭遇することが多いとGに言われたため、「ここ、そこ、あそこ、どこ」を含めた「こそあど」の語彙を紹介し、JもGもグループみんなで教室外に出て、知らない方々に建物内の場所（トイレ、エレベーター、〇〇教室など）や建物外の場所（ビッグオレンジ³⁾前のバス停、コンビニ、ビッグオレンジのビルなど）を実際に聞く活動を行った。また、このグループのGがアルバイトを探したいと言っていたため、面接で聞かれるような質問とその答え方をみんなで考え、面接官などの役割を設けて模擬面接を実施し、練習も行った。このときJ側にいる留学生もGと一緒に面接を受ける練習をした。

中上級レベルのグループでは、Jも含めてそれぞれの参加者が自慢の料理を紹介するような活動を行った。その際には、JやGが互いにスマホなどで料理の写真を見せ合ったり、実際に作った料理を教室に持ってきたりしていた。このグループに所属していた中国人Gが地元の有名なお茶を教室に持参し、Jも含むグループのみんなでそのお茶の作り方を学び、お茶を飲みながら彼女の地元や中国のお茶文化について色々なことを教えてもらった。自分が一番よく知っている地元のことや茶のことを話すのは、当該のGにとっては大変楽しい活動だったように見えた。

日本語のレベルが高い上級のグループでは大学院の入学を目指しているGがおり、日本語能力試験N1に合格したいという要望が強かったため、試験対策を行った。これから論文を書くことになっていたJにとっては、これは日本語の復習のような活動になっていたようである。

それぞれのチームでは活動に関連して、一方的にJからGへの情報や知識を伝達するのみではなく、JがGの母国の言葉や話し方、それらの使い方を教えてもらうような活動も行っ

ており、G から J への情報伝達も行った。

4. 研究の背景

4.1 本研究の調査対象者

本調査では、上述した本教室の 2013 年の後期に 10 回と、2014 年の前期に 10 回、計 20 回に参加した G13 名と、J17 名を対象とした。

G は、中国、韓国、インドネシア、インド、フランス、バングラデシュなどの様々な国の出身者であり、同じく J も日本語以外に韓国語、中国語、英語、マレーシア語、インドネシア語、シンハラ語などの言語を話せる者で構成されていた。年齢は J 及び G ともに 20 代と 30 代の者が多かったが、40 代と 50 代の者もいた。また、どちらも男女が混合していた。

J の全てが大学院生だったが、社会経験は多様であった。G は九州大学の留学生（博士前期課程、後期課程に在学する者や九州大学の外国人研究者など）の家族であり、母国での学歴がある程度高い者が多かった。このことが原因だとも考えられるが、大変勉強熱心で社交的な G が多かった。

本教室は大学に付属しているため、地域ボランティア日本語教室と同じ扱いはできないという反論も考えられるが、G である留学生の家族は生活者として地域に在住している外国人であり、J がボランティアとして無償で日本語教育を行っている。また、教室の運営や経営などに大学が全く関わっていない。これらのことから、本教室を地域におけるボランティア日本語教室と同様に扱うこととした。

4.2 調査方法

本研究では G に対する二つの調査を行った。一つ目はニーズと学習レディネスについての調査であり、もう一つは授業最終日に行ったアンケート調査である。前後期の教室終了後に、J に対しても本教室についての意見を求めるアンケート調査を行った。また、前後期の授業を修了してから G と J に対するフォローアップインタビュー（以下、FI）を行った。さらに、筆者による本教室全体に対する参与観察も行った。以下では、これらについて具体的に説明する。

4.2.1 G に対する二つのアンケート調査

本節の冒頭では、G に対する二つの調査は、参加者間の関係や多文化共生についての意識を直接的に測定する目的で行ったものではないということを述べたい。以下では、それぞれの調査について詳細に見ていく。

一つ目の G のニーズと学習レディネスについての調査は、G の職業や在日期間、日本語学習の経験や期間、本教室で学びたい・やりたいことやその理由などを把握する目的で、各学期の教室が始まる初日に行った。調査は、19 の質問項目で作成されたアンケート形式のものだった。

アンケートは、峯ほか（2004）を参考に作成し、教室の開講前に J が集まって互いに意見

を出し合いながら様々な修正を加えたものである。Gが答えやすいように、中国語、韓国語、英語という三つの言語で作られ、漢字には振り仮名を振った。また、各質問項目には選択形式で回答を提示し、選択肢の最後に自由記述ができるように「その他_____」の欄が設けられた。

アンケートの実施では、詳細に情報が収集できるように同じ母語話者のGを一組にし、できるだけ一対一の形でJが付き添って調査を行った。互いにコミュニケーションを取りやすくし細かい情報が収集できるように、それぞれのG組に日本語に加えてGの母語または英語が使用できるJを配置した。

授業や本教室についての意見を聞く目的で、各学期の教室最終日にもアンケート調査を行った。このアンケートは、木戸（2006）を参考に作成し、上述したニーズ調査と同じく、Jが話し合った上で修正を加えた。最終的に、学習した内容、その中で楽しかったこと、好ましいと考えているJのチーム構成、授業についての評価や意見などを聞く6つの質問項目で構成した（資料①）。学習内容の中で楽しかったことについて尋ねる質問項目1の場合、チームによって学習内容が異なるため、それぞれのチームで実際に行った具体的な授業内容をアンケートに記入しておいた上で調査を行った。

質問は選択形式、5段階の評価、記述形式などの様々な形のもので、日本語、中国語、韓国語及び英語で作成し、漢字には振り仮名を振った。回答する際に不明な点について尋ねられるように、授業では違うチームを担当していたJがGの周囲にいるようにした。

4.2.2 Jに対するアンケート調査

本教室についてのJの意見を調べる目的で、2014年前期の教室が終了してから、14の質問項目でアンケート調査を行った。質問項目は、松永ほか（2013）に対して聴取者から寄せられた質問を参考に筆者が作成した。

質問項目では、本教室に参加を決めた際の目的、教室終了後に本教室に参加したことについて考えていること、教室に参加する前後の意識や考え方の変化、Gとの関わり、日本語母語話者と非母語話者Jによるチーム構成についての意見などを調べた（資料②）。回答方法は主に選択形式にし、さらに自由記述ができるようなスペースも設けた。

4.2.3 GとJに対するフォローアップインタビュー

上述した調査が終わってから、回答内容について詳しく把握する目的で、両方の調査対象者に対してFIを行った。ただし、Gの帰国やJの卒業などの理由から、実際にFIができたのはGが2名とJが9名のみだった。

4.2.4 参与観察による調査

本稿では、参与観察によるデータを最小限に補足的に使用したいと考えるが、参与観察を行ったのは筆者であるため、筆者はどのような立場で本教室と関わり、観察を行ったかについて説明する。

筆者は日本語の非母語話者であり、九州大学大学院比較社会文化学府博士後期課程2年次

のときに本教室に参加しはじめ、1年半の間1コマ目の「日本語教育実践演習」授業においてティーチングアシスタント（以下、TA）を行った。これは、筆者にとっては単位取得と全く関係のない科目だった。

TAとして、学生の欠席状態の把握、教材やプリントの印刷など授業がスムーズに行われるように担当教員を手伝い、本教室を実施するにあたっては、Jと話し合いながら教室の宣伝方法、ニーズ調査の項目決めと調査シートの作成及び準備、ニーズ調査の結果に基づいたGのレベル分け、Jのチーム構成、GとJの名簿作り、GとJとの連絡の取り合い、「みんなの時間」の内容・流れ・担当者決め及び司会、全体会のテーマ決定及びその準備などの様々なことを決定し、担当教員に報告する役割を担っていた。これらの他に筆者も他のJと同じく、Gのいる一つのチームのメンバーとなり、活動を行っていた。ただし、Gには筆者のTAの立場については伝えていない。

本研究では、上述したJのアンケート調査に筆者自身のデータを含めていない。しかし、筆者はTAとして自分が所属していたチーム以外に、本教室の全体的な運営に大きく関わり、他のJよりも教室全体を観察していた。

5. 調査結果

5.1 Gの調査結果

教室の初日に行ったニーズ調査の結果から、全てのGが日本語を学習する目的で本教室に参加していることがわかった。一方で、学習レベルや学習内容などにはG間でばらつきがあることも明確になった。具体的には、会話を中心に自分の日本語力を試したい、買い物や病院での診察に困らないようなサバイバル日本語を学びたいというニーズもあれば、日本語能力試験N1や大学受験に役立つような日本語を学習したいというニーズもあった。

授業最終日に行ったアンケート調査から、全てのGが本教室における日本語母語話者と非母語話者で混合されたチームを望んでいることがわかった。その理由として、非母語話者Jがいることで母語や英語などによる説明の補充があるという理由が最も多く（5名）、その他にGの気持ちや考え方を理解してくれる、互いに勉強できる、多文化が学べるなどの理由も見られた（表2）。また、母語話者Jがいることで文法について詳細に説明を受けられ、正確な日本語を学習できるという理由もあった。

「次回の授業にも参加したいですか」という質問に対して、全てのGが日本に在住している限り本教室に参加したいという希望を持っていることもわかった。本教室に対するGの満足度を5段階で評価してもらった結果、評価が高いことが見えてきた（表3）。

表2 Gが日本語母語話者と非母語話者で混合されたチームを好む理由

母語話者がいる場合	非母語話者がいる場合	両方の話者がいる場合
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 正しい日本語を教えてくれる（1名） ➤ 文法に詳しい（2名） ➤ 詳しい説明がある（1名） ➤ 文字、発音指導に最適（1名） 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 考え方、気持ちを理解してくれる（1名） ➤ わかりやすく簡単な方法で教えてくれる（1名） ➤ 母語、英語での補充説明がある（5名） ➤ 英語のレベルアップもできる（1名） ➤ 互いに勉強できる（1名） 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 話題が広がり、話が面白い（2名） ➤ コミュニケーションが取りやすい（2名） ➤ 違う視点から日本語を教えてくれる（3名） ➤ 多文化が学べ、様々な交流ができる（2名）

表3 本教室に対するGの評価とその人数

項目	評価段階	(大変良くない→大変良い)				
		1	2	3	4	5
① 支援者の話すスピードはどうでしたか				1名	3名	8名
② 説明の仕方はどうでしたか			1名			11名
③ 練習量はどうでしたか		1名	1名	2名	3名	5名
④ 授業の雰囲気はどうでしたか		1名				11名

さらに、記述形式で回答するJへのメッセージ欄には、「この教室でもっと勉強したい」、「日本語以外に色々なことを勉強できた」、「you people are so friendly」などの好意的な感想と、「もっと練習をさせてほしい」、「文法を詳しく説明してほしい」、「保育園や幼稚園で使う日本語を教えてほしい」というような意見もあった。これらの意見に加えてFIでは、Jが友好的であり、本教室の雰囲気が良かったと述べるGもいた（例①）。

例① I wrote you people are friendly because in the class there was such a friendly environment and we never feel uncomfortable. You people never treat us like you are teachers and we are students. It was very fun, learning Japanese in such a friendly environment. That's why I wrote the word 'friendly'. (G C)

直訳：皆さんがとてもフレンドリーと書いた理由は、教室では大変仲のいい雰囲気が続き、居心地が悪く感じたことは全くなかったからです。みなさんが私たちを学生とし、みなさんが教師として接したことは全くありませんでした。フレンドリーな環境の中で日本語を勉強することが大変楽しかったです。そのため、「フレンドリー」という言葉を使いました。（日本語訳は筆者による。）

5.2 Jの調査結果

Jに対するアンケートでは、本教室に参加する目的を訪ねた結果、「日本語を教える経験がしたいから」（9名）、「外国人と交流したいから」（9名）という回答が最も多かった。ここから地域における他のボランティア日本語教室と同じく、本教室でも「日本語を教える」

ことが前提にあることがわかった。

しかし G との関係性について尋ねた質問項目からは、本教室に参加する目的と少しかけ離れた形で、J の別の側面が見えてきた。その一つは、「学習者に自分のことをどのように紹介しましたか」という質問に対して、自分を教師として紹介している J は 1 名もおらず、「日本語学習のサポーター」として自分を紹介している J が最も多かった（9 名）こと、他に「九州大学の学生」（6 名）、「地域の住民」（1 名）、「お喋り相手」（1 名）として自己紹介をしている J がいたことである。次に、「学習者に何と呼ばれていたか」と尋ねた質問に対し、7 名が「先生」、10 名が「〇〇さん」と名前と呼ばれていると回答していた。1 名のみだったがニックネームと呼ばれているケースもあったが、名前と呼ばれていた J が多いことが明らかになった。

本教室以外の場所でも G と関わっている／いたかと尋ねた質問から、G の家を個人的に訪問したり、外で G と食事をしたり、メールのやり取りをしたり、フェイスブックや他の SNS を利用して交流をしたりするなど、様々な形で本教室外でも G と関わりを持っている J が 9 名いることも判明した。これは、J と G が本教室を超えた関係で繋がっているということであろう。

また、「あなたにとってこの教室はどのような場になっていましたか」という質問に対して、「日本語教育を実践できる場」（9 名）、「異文化・多文化を学べる場」（9 名）と回答した J が多かったが、その他にも「多文化を体験できる場」（1 名）、「自己成長ができる場」（1 名）として本教室を捉えている J もいた。他方で「学習者にとってこの教室はどのような場になっていると考えますか」という質問に対し、「日本語を学べる場」（17 名）、「日本文化や日本事情を学べる場」（17 名）、「他国人との交流の場」（17 名）という回答が最も多く、自由記述として、「自国人と交流し仲良くなる場」（2 名）、「信頼関係を作り、悩みを打ち明ける場」（2 名）になっているとの意見もあった。

また、本教室に参加した前後の J の意識を調べる目的で、「参加する前と後で、この教室や学習者に対するあなたの考え方、意識などに変化がありましたか。」と尋ねた。その結果、2 名を除き全ての J が自分の考え方や意識が変わったと述べていた。具体的にどのような変化かと尋ねる質問に対し、「本教室は日本語を教える場のみではなく、G も自分の学生ではないと考えるようになった」という回答が目立っていた（例②）。さらに、「本教室はただ単に日本語を教えるだけが目的ではなく、G のニーズに合わせて様々な役割を果たす場になっていると考えるようになった」というように意識が変化した J もいた（例③）。意識に変化がなかったという 2 名の J は、本教室に参加する前から互いに学び合う場と考えており、参加後もその意識には変化がなかったと述べていた。

例② 参加する前に、この教室はただ日本語を勉強したい外国人のため、場所を提供して日本語を教える場だと思いました。今はすごく楽しんでいます。学習者は自分の学生じゃなくて、友達として、話し合える相手として付き合っています。（J I）

例③ はじめはきちんと日本語を教えなければいけないという思いが強かったが、次第に（中略）「留学生の家族のための日本語教室」は、その場が交流の場で日本語力

の向上はそれほど目的ではない人もいることに気がつき、やはりニーズに合わせた支援が必要かつ求められているものではないかと思うようになったので、(省略)。(JM)

FIを活かし、互いに友好関係を感じた理由をJに尋ねた結果、年齢が近いこと、話せる話題が多いこと、Gの経験に共感する部分が多いこと、一人でではなくチームメンバーの全員で授業をすること、互いにお喋りをする感覚で接することなどの理由が見られた。そのうち、Gの経験に共感する部分が多いという理由が見られたのは、非母語話者Jからであった(例④)。

例④(省略) 研究員の家族は若い方が多かった。若いというか年齢の差はそんなに離れてないと思います。そして、(中略)話せる話題も多いと思います。また、同じ外国人なので、外国で生活する大変さ、孤独さ(ママ)などを実感しますので(省略)。(JQ)

日本語母語話者と非母語話者が混合したチームについてのJの意見を調べた結果、Gと同じくJも異文化の話ができる、たくさんの情報が得られるなどの様々な理由で両話者の混合したチームを好んでいることがわかった(表4)。

表4 Jが日本語母語話者と非母語話者話者で混合されたチームを好む理由

母語話者がいる場合	非母語話者がいる場合	両方の話者がいる場合
➤ より正確なことを教えられ る ➤ 発音のモデルになる	➤ Gへの情報伝達のサポート ができる ➤ Gの気持ちを理解し、それ を日本人Jに伝えられる	➤ 色々な方々と交流できる ➤ 異文化の話ができる ➤ たくさんの情報が得られる ➤ 多文化要素が優れている

6. 調査結果における考察

本節では、上述した調査結果をもとに、本教室において多文化共生が実現できているかどうかを検討していく。

6.1 Gが考えるJとの関係性と本教室への評価の関連性

本教室開始時に行われたGへのニーズ調査から、Gがサバイバル的日本語、受験勉強のための日本語など様々な目標に合うような日本語を学習したいという目標を第一にし、本教室に参加していることがわかった。西口(2008)でもGの日本語学習が地域ボランティア日本語教室の重要な要素だと指摘されている。

また、Gが日本語の母語話者と非母語話者が混合したチームによる本教室の取り組みを高く評価していること(表3)やJへのメッセージ(例①)などから、本教室のGにとって、

Jとの関係が大変良いものだったと考えられる。参与観察でも本教室への参加を苦しく感じているようなGは見受けられなかった。むしろその逆で、GとJがいつも生き生きとした雰囲気、時には互いに冗談も言い合いながら活動を行っている様子が窺えた。

他方でGがこのような混合チームを希望する理由として、考え方や気持ちを理解してくれる、話題が広がる、多文化が学べるなどの理由を挙げている(表2)ことから、日本語を学習する場以外に「友達作りや居場所作りの場」、「多文化理解や交流の場」などとしても本教室を捉えていることが考えられる。全てのGが日本に在住している限り本教室への参加を継続したいと希望していることから、彼らは本教室に参加することで日本語学習も含め、様々な意義を見出していると考えられる。

西口(2008)によると、地域日本語教室においては「友だちになる」ことが基本であり、これが日本語習得に有効な環境を作り出す条件にもなる。また友達関係を構築するには、教室で行われる「おしゃべり日本語」も重要な要因ということである。本教室においてもこのような環境が備わり、有効に働いていたため、Gが本教室を日本語学習以外の場としても捉えていると言えよう。

6.2 Jが考えるGとの関係性と本教室への評価の関連性

5.2でも示した通り、Jの場合「日本語を教える経験がしたい」という目的で本教室に参加し始める者が多いため、Jは日本語を教えることを前提にしていると言える。これは地域における他のボランティア日本語教室の支援者にもよく見受けられることである。

しかし本調査の結果から、本教室に参加しているうちに多くのJが徐々に自分の最初の考え方や意識を変え、本教室は日本語を教える場のみではなく、異文化を学ぶ場、多文化と交流する場、情報を得る場のように、様々な場として捉えていることが明らかになった(例②、③、表3)。西口(2008)によると、外国人の日本語習得以外に、地域日本語教室には4つの大きな側面があり、その一つは「日本人側の学び」である。上述した意識の変化から、本教室のJがこの学びをしていると言える。

また、本教室のGとJがメール、SMS、フェイスブックなどで繋がっているだけではなく、教室外の場でも会ったりご飯を食べたり互いの家を訪問したりするなどの交流や付き合いを行っていることから、両者が教室内の活動を通して教室を超えたところでもコミュニケーションや交流活動を行っていると言える。これは換言すると、JとGの間で友好関係ができているということであろう。

地域における多くの日本語教室では、支援者が自分のことを「先生」、または「日本語を教える人」と紹介することがよくあり、Gも支援者のことを「先生」と呼んでいるケースのほうが多い。しかし本教室では、GがJを名前で呼んでおり、本教室の雰囲気がフレンドリーだったと述べていること(例①)などから、多くのJが「教える・教えられる」、または「教師・学習者」という関係ではなく、Gと友好関係にまたは対等な関係にあると考えられる。

6.3 本教室に見られる多文化共生、それを促す要因及び「多文化共生社会」への提言

上述した通り、本教室には地域における他のボランティア日本語教室と似ている点もある

が、それらにはあまり見られない特徴も存在する。

その特徴の一つが本教室の J 側に日本語非母語話者（外国人）も存在し、それによって、日本人と外国人という二者関係が見られないということである。参与観察からも明確になったが、G に対する母語や英語によるサポート、G の考え方や気持ちに対する容易な理解と共感、G と共にあって日本語の学習などを行うのは J 側にいる日本語非母語話者だった。これらの行為によって、日本語母語話者のみで支援を行う日本語教室よりも本教室では、J と G の間で信頼関係（ラポール）が構築しやすくなり、互いに友好関係が築けたと考えられる。

また、J 側にも外国人がいることによって、本教室においてはかなりの多様性が生み出され、自然にたくさんの文化に触れられ、多くのことを学べる場にもなっていたと言える。これらの学びは、J と G だけではなく、G と G や J と J の間でも起きていると考えられる。J が本教室を「多文化を学ぶ場」、「自己成長の場」として捉えていることからこのことを証明できる。最初から、あるいは途中から参加者の間で芽生えているこの認識も地域における多くの日本語教室と異なる点であろう。また、この認識が J と G 間で対等な関係、友好関係を構築させ、それを教室外にまで広げているとも考えられる。本教室におけるこの関係こそが多文化共生だと言えよう。ただし、これは参加者間で無意識的に作り上がった共生である可能性も十分に考えられる。

本教室に見られるこの多文化共生をもとに、ここでは日本社会における多文化共生の実現に向けて提案を行いたい。それは、非母語話者である外国人を支援される側のみに留めておくのではなく、適宜支援する側にも立たせ、協力を得ることが重要だということである。それによって対等な関係を構築しやすくなり、多文化共生が生まれるからである。

支援を行う J 側に外国人がいること以外に、本教室において多文化共生を促した要因として、参加者の年齢の近さ、年齢に応じて語れる話題の豊富さ、相手の経験を実感・共感できる力、共に行われる活動の在り方、互いの学ぶ姿勢、チームで行う授業、入念かつ定期的に行う G のニーズ調査などが挙げられる。地域における日本語教室においてだけではなく、日本社会においても、多文化共生を実現するにはこれらの要因が大いに役立ち、必要不可欠だと考えられる。

一方で、教える目的で参加した J が途中からその気持ちを変えていたという本調査の結果から、多文化社会に参加する人々は必ずしも最初から共生の意識を持たなければならないという必要性がなく、その意識は参加者同士の相互作用の中から徐々に生まれ、成長していくものとも言える。最も重要なのは、先入観を持って多文化共生を恐れったり避けたりするのではなく、一歩踏み出して多文化社会に参加してみようという勇気と挑戦力だと考えられよう。

7. おわりに

本稿では、九州大学伊都キャンパスで行われている「留学生の家族のための日本語教室」に参加した G と J を対象に、主にアンケート調査を行い、彼らが互いに対等かつ友好的な関係を築き、共に学び合い、さらに教室を超えた所でも互いに繋がっていることを示した。ま

た、そのことから本教室において参加者間で多文化共生が出来上がっていることを検討した。

本研究は多文化共生についてGとJを育成し、意識させた上で行ったものではない。また、調査方法は教室の開講初日に行ったGへのニーズ調査と授業改善を目的として授業最終日に行ったアンケート調査であり、これらいずれも多文化共生について調べる目的で用意したものではない。今後、双方の参加者に多文化共生を意識させた上で本教室を実施し、教室終了後に両者の多文化共生についての意見や意識の変化を調べる必要があると考える。その際に、GとJの関係、本教室についての意見、多文化共生の存在などを直接に見出し、測定できるような研究方法を用いることも重要である。

また、本研究の結論では、JとGの間で友好関係や多文化共生を促した要因として、J側に外国人が存在すること以外に、チームで授業を行っていること、入念かつ定期的にGのニーズ調査を行っていることなどの要因も取り上げている。今後、これらについても詳細に調べたい。

さらに、本調査ではアンケート調査、FI及び参与観察データをもとに考察を行ったが、これらに加えてGとJの関係性や本教室についての捉え方を統計的なデータをもとに処理し、考察したほうがさらなる説得力につながると考えられる。「多文化社会型居場所感尺度」を使用した計測⁴⁾などの他の調査方法からも、本調査における研究結果を再検討することも重要である。これらも本研究における今後の課題にしたい。

謝辞

本論文は、多文化関係学会 2014 年度第 13 回年次大会で行った口頭発表に加筆修正をしたものです。発表の際に、貴重なご意見をくださった方々に感謝をいたします。

注

- 1) 2014 年度より「言語教育実践理論」に変更されている。
- 2) 2014 年度より比較社会文化学府という機関名が変わり、地球社会統合化学府が開設されている。しかし、比較社会文化学府に所属する大学院生がまだ残っているためこの学府は完全に無くなっておらず、まだ継続状況である。
- 3) 九州大学伊都キャンパス内にある建物の名前。
- 4) 石塚ほか(2013)では、地域日本語教室の居場所感を測るために「多文化社会型居場所感尺度」を開発し、その結果、地域日本語教室で活動する人々が居場所感を得るためには、①役割、②被受容、③社会参加、④交流、⑤配慮という5つの因子が必要であると述べられている。

文献

- 石塚冒保・河北祐子(2013)「地域日本語教室で居場所感を得るために必要なこと―『多文化社会型居場所感尺度』の活用―」『日本語教育』155、pp. 81-93
- 木戸光子(2006)「日本語補講コース授業アンケートの目的と方法」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』21、pp.119-129

- 久保井康典・野山広・山辺真理子・旗野智紀・河北祐子・宮崎妙子・伊東祐郎・久保康典（2009）「地域日本語教室の5つの機能と研修プログラム—豊かな学びと人間関係づくりを目指して—」『共生のまちづくりに向けた地域日本語教育プログラムシリーズ多言語・多文化協働実践研究』10、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、pp.60-106
- 総務省（2006）「～地域における多文化共生の推進に向けて～」『多文化共生の推進に関する研究会報告書』、pp.1-50
- 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
- 松永典子・麻生迪子・季江静・永嶋洋一・新井克之（2012）「外国人『生活者』のための日本語教育と多文化理解教育の現状と課題—伊都地区から考える多文化化する地域における社会連帯モデルの模索—」『比較社会文化』18、比較社会文化学府九州大学、pp.9-23
- 松永典子・余鍋基・藤野謙一・張曉欄・S.M.D.T. ランブクピティヤ（九州大学大学院比較社会文化学府チームで学ぶ生活日本語実践チーム）（2013）「チームで学ぶ生活日本語実践」『多文化関係学会九州地区研究会発表資料』
- 峯正志・長野ゆり（2004）「日本語教育に関するニーズ調査結果」『金沢大学留学生センター紀要』7、pp.59-73
- 宮崎妙子（2012）「日本語コースから始まった被災地支援活動—地域日本語教室の社会参加への試み—」『多言語多文化：実践と研究』4、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、pp.56-73
- 山西優二（2013）「エンパワーメントの視点からみた日本語教育—多文化共生に向けて—」『日本語教育』155、pp.5-19

資料①：教室終了後に行った G に対するアンケート調査の質問項目

アンケート

1. 授業の中で、何が楽しかったですか？

各グループで授業内容を提示

2. どのようなグループの人に教えてもらいたいですか？（一つに○をつけて下さい）

A：ネイティブだけのグループ

B：ノン・ネイティブだけのグループ

C：ネイティブとノン・ネイティブがまざったグループ

また、なぜそれを選んだのですか？

3. 次回の授業にも参加したいですか？

4. 次の質問に 1～5 で答えてください。 1：大変良くない～5：大変良い

- | | | | | | | | |
|--------------------|-----|---|---|---|---|---|-----|
| ①支援者の話すスピードは適切でしたか | { | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | } |
| ②説明の仕方は適切でしたか | { | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | } |
| ③練習量は適切でしたか | { | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | } |
| ④授業の雰囲気は良かったですか | { | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | } |
| ⑤みんなの時間は難しかったですか | 易 { | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | } 難 |

5. 授業で習ったことを実際に使いましたか？使った人はどんな場面でしたか？

6. 何か支援者へのメッセージがあればお願いします。

ありがとうございました

留学生の家族のための日本語教室
九州大学大学院比較社会文化学府

※ G に配布したこのアンケートでは、振り仮名を振っていたが、紙面に制限があるためここでは排除している。

資料②：教室終了後に行った J に対するアンケート調査

「留学生の家族のための日本語教室」の支援者と学習者の関係を調べるアンケート

この度、伊都キャンパスの「留学生の家族のための日本語教室」に協力していただき、まことにありがとうございます。さて、本教室において学習者と支援者の関係性を調べることを目的とし、アンケート調査を行っております。支援者の皆様のご協力をお願い致します。できるだけ具体的に回答いただきますようにお願いします。

ランブクピティヤ ディヌーシャ
留学生の家族のための日本語教室の TA

①あなたの個人情報を教えてください。

1. 性： ☐女 ☐男
2. 年齢：☐20才～25才 ☐26才～30才 ☐31才～35才
☐36才～40才 ☐41才以上
3. 日本語を教えた経験 ☐ある ☐ない
★経験のある方は、その期間
☐一年未満 ☐一年～3年 ☐4年～6年 ☐7年～9年 10年以上

②「留学生の家族のために日本語教室」についてのご意見を教えてください。

1. いつの教室に参加しましたか。
☐2013年10月～2014年2月 ☐2014年4月～2014年7月
2. どうして「留学生の家族のための日本語教室」に参加しましたか（適切な答えを全部選んでください）。
☐卒業に必要な単位取得のため ☐外国人と交流したいから
☐日本語を教えた経験がほしいから ☐ボランティア活動が好きだから
☐学習者／外国人の役に立ちたいから
☐その他（詳しく書いてください）_____

3. あなたのグループの学習者のレベルはどのぐらいでしたか。
☐初級ゼロ ☐初級後半 ☐中級 ☐上級 ☐その他_____

4. あなたのグループに学習者が何名いましたか。
☐1名 ☐2名 ☐3名 ☐4名 ☐他_____

5. あなたは学習者に自分のことをどのように紹介しましたか。
☐日本語を教える教師として ☐日本語学習を支援するサポーターとして
☐九大の学生として ☐その他_____

6. 学習者はあなたのことをどのように呼んでいましたか。
☐先生 ☐○○さん ☐特に呼び名がない ☐その他_____

7. あなたのグループの学習者は日本語の学習に対してどうでしたか。

(____の箇所を埋めてから答えてください。)

1

____人 学習者 (埋めてく ださい)	<input type="checkbox"/> 勉強熱心	<input type="checkbox"/> ちゃんと予習・復習をしてくる
	<input type="checkbox"/> 宿題をして来ない	<input type="checkbox"/> 習った内容を忘れがち
	<input type="checkbox"/> 日本語のことを何でも知りたがる	<input type="checkbox"/> シャイ
	<input type="checkbox"/> 無口	<input type="checkbox"/> お喋り好き
	<input type="checkbox"/> 明るい	<input type="checkbox"/> フレンドリー
	<input type="checkbox"/> その他_____	

2

____人 学習者 (埋めてく ださい)	<input type="checkbox"/> 勉強熱心	<input type="checkbox"/> ちゃんと予習・復習をしてくる
	<input type="checkbox"/> 宿題をして来ない	<input type="checkbox"/> 習った内容を忘れがち
	<input type="checkbox"/> 日本語のことを何でも知りたがる	<input type="checkbox"/> シャイ
	<input type="checkbox"/> 無口	<input type="checkbox"/> お喋り好き
	<input type="checkbox"/> 明るい	<input type="checkbox"/> フレンドリー
	<input type="checkbox"/> その他_____	

3

____人 学習者 (埋めてく ださい)	<input type="checkbox"/> 勉強熱心	<input type="checkbox"/> ちゃんと予習・復習をしてくる
	<input type="checkbox"/> 宿題をして来ない	<input type="checkbox"/> 習った内容を忘れがち
	<input type="checkbox"/> 日本語のことを何でも知りたがる	<input type="checkbox"/> シャイ
	<input type="checkbox"/> 無口	<input type="checkbox"/> お喋り好き
	<input type="checkbox"/> 明るい	<input type="checkbox"/> フレンドリー
	<input type="checkbox"/> その他_____	

4

____人 学習者 (埋めてく ださい)	<input type="checkbox"/> 勉強熱心	<input type="checkbox"/> ちゃんと予習・復習をしてくる
	<input type="checkbox"/> 宿題をして来ない	<input type="checkbox"/> 習った内容を忘れがち
	<input type="checkbox"/> 日本語のことを何でも知りたがる	<input type="checkbox"/> シャイ
	<input type="checkbox"/> 無口	<input type="checkbox"/> お喋り好き
	<input type="checkbox"/> 明るい	<input type="checkbox"/> フレンドリー
	<input type="checkbox"/> その他_____	

8. 日本語教室以外の場所であなたは学習者と関わっています / いましたか。

☐はい ☐いいえ

8-1 質問8に「はい」と答えた方に聞きます。

8-1-1 具体的にどのような関わりを持っています / いましたか。(複数選択可)

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> メールのやりとり | <input type="checkbox"/> 娯楽活動に同行 |
| <input type="checkbox"/> FBでのやりとり | <input type="checkbox"/> 一緒に旅行 |
| <input type="checkbox"/> 家を訪問する | <input type="checkbox"/> その他 (具体的に書いてください。)_____ |

8-2 質問8に「いいえ」と答えた方に聞きます。

どうして教室以外のかかわりが無いのですか。(複数選択可)

- ☐互いに教える教わる立場だから ☐そのようなかかわりはよくないと
☐互いに親しくなかったから 思ったから
☐そのような関係は面倒くさいから ☐その他 _____

9. ネイティブとノンネイティブ支援者というあなたのグループの構成についてどう思いますか。適切な数字で評価してください。そして、その理由も説明してください。

大変良くない 1 2 3 4 5 大変良い

理由 _____

10. あなたにとってこの教室はどのような場になっていましたか。(複数選択可)

- ☐大学院の他の授業と同じく授業の場 ☐日本語教育を実践する場
☐異文化・多文化を学べる場 ☐外国人との交流の場
☐その他 _____

11. 学習者にとってこの教室はどのような場になっていると考えますか。

(複数選択可)

- ☐日本語を学べる場 ☐日本文化や事情を学べる場
☐他国人との交流の場 ☐暇な時間をつぶせる場
☐その他 _____

12. 参加する前と後で、この教室や学習者に対するあなたの考え方、意識などに変化がありましたか。

☐ある ☐ない

12-1 質問 12 に「ある」と答えた方に聞きます。

具体的にどのような変化ですか。

12-2 質問 12 に「ない」と答えた方に聞きます。

どうしてそのような変化が起こらなかったと思いますか。

13. 他にも「留学生の家族のための日本語教室」についてご意見がございましたら、自由に書いてください。

よろしければお名前を書いてください。 _____

ご協力ありがとうございました。