

**外国人住民の日本語学習を
応援する人向けの
「日本語教育のための基礎講座」
テキスト**

**公益財団法人福島県国際交流協会
(福島県受託事業)**

目 次

はじめに

1 福島県の外国人住民の現状と課題（第1回講座）	2
2 多文化共生と日本語教育の動向（第2回講座）	10
3 外国語としての日本語（第3回講座）	20
4 日本語の教え方の基礎と日本語レベルの考え方（第4回講座）	32
5 “やさしい日本語”の導入（第5回講座）	41
6 “やさしい日本語”の展開と実践（第6回講座）	48
7 多様な日本語教育の活動事例（第7回及び第8回講座）	54
8 外国人住民との「共生」実践の創造（第9回講座）	65
9 私の日本語教育の活動プラン～共生社会をめざして～（第10回講座）	73

はじめに

福島県の外国籍住民数は、現在約1万5千人となっており、その数は増加傾向にあり、職場や地域などで身近に外国人の方々を見かけることも多くなってきました。

地域社会において、外国人の方々とは日本語でコミュニケーションがとれることは、暮らしやすい福島県をつくるための重要な鍵の一つとなります。

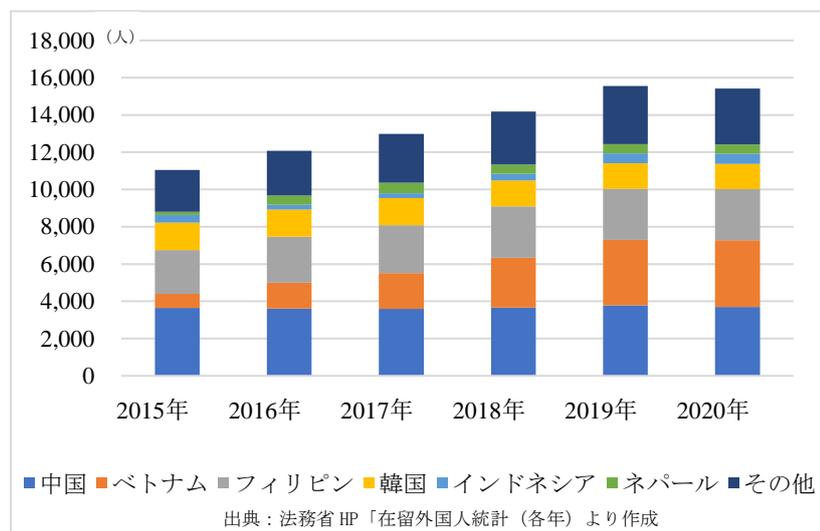
一方で、福島県が令和元年度に実施した福島県外国人住民アンケート調査報告書によると、「外国人が日本語を勉強する機会を増やしてほしい」という行政への要望が上位3位となっています。日本語を学びたいという外国人住民の方々も数多くいます。

しかし、日本語をどのように教えたらいいのでしょうか？そもそも外国人の方々に日本語を教えることは、社会的活動としてどのような意義があるのでしょうか？

そこで、令和2年10月から12月にかけて、計10回にわたり身近にいる外国人の方々の日本語学習を応援したいという方々向けに「日本語教育のための基礎講座」を開催いたしました。本テキストは、同講座の講師が講座内容を精査しテキスト化したものです。

本テキストが、県民の皆様とともに外国人の方々に対する日本語学習支援を通じて、より暮らしやすい福島県を創りあげていく一助になれば幸いです。

福島県における在留外国人の推移



令和3年3月

公益財団法人福島県国際交流協会

1 福島県の外国人住民の現状と課題

中川 祐治（福島大学准教授）

1.1 本講座の目的・趣旨

1.1.1 目的

本講座は全10回の講義から構成されています。そして講座の目的は「地域や職場など身近にいる外国人住民に日本語を教えることができる人材を育成する」というものです。そして、「地域や職場など身近にいる外国人住民に日本語を教えることができる人材」を、この講座では「地域や職場など身近にいる外国人住民の日本語学習を応援する人」というように呼びたいと思います。この講座が終わった後に、受講生の皆さんには、地域に暮らす外国人に対する日本語教育の重要性を理解し、①受講生自らが個人的に、隣近所に住む外国人や職場にいる外国人に対し、日本語を教える活動を始めたり、②受講生自らが企画して、所属する団体・職場で日本語教室を開設したりすることを期待しています。

1.1.2 「地域や職場など身近にいる外国人住民の日本語学習を応援する人」とは

それでは、「地域や職場など身近にいる外国人住民の日本語学習を応援する人」とは、どのような人だと言えるのでしょうか。実際の講座の中では「～ような人」という比喩を使って考えてもらい、具体的にイメージをしてもらいました。実際に受講者の皆さんから出た意見には次のようなものがありました。

- ・学校の先生のような人 ・コーチのような人 ・NOVAの講師のような人 ・外交官のような人 ・お母さんのような人 ・父親・母親のような人 ・兄弟のような人 ・家族のような人 ・幼稚園の先生のような人 ・小学校の先生のような人 ・小学校一年の先生のような人 ・仲のいい友達のような人 ・友達のような人 ・会社の同僚のような人
- ・親戚のおばちゃんのような人 ・近所の世話好きの人 ・近所のおばちゃんのような人 ・食堂のおばちゃんのような人 ・町内会長のような人 ・カウンセラーのような人
- ・お寺の住職のような人 ・民生委員のような人 ・マラソンで伴走する人 ・アンテナのような人 ・春風のような人 ・アンパンマンのような人 ・大地のような人
- ・長老のような人 ・ドラえもんのような人 ・冒険家のような人 ・ホストファミリーのような人 ・故郷のような人 ・聖母のような人 ・絵本の読み聞かせをしてくれる人 ・看護師のような人 ・子供食堂でボランティアしている人

やはり、「日本語を教える人」というイメージがあるのか、「学校の先生のような人」や「コ

一チのような人」「NOVA の講師のような人」といったものがありました。また、「外国語に堪能」というイメージからでしょうか、「外交官のような人」といったものもありました。その一方で、「家族」「兄弟」「父母」といったイメージを持っている人も多く、教師と学習者という関係とは違う人材像をイメージしている人もたくさんいました。また、同じ教師とは言っても「幼稚園の先生」「小学校一年の先生」からは、より近い関係性で寄り添うイメージが持たれていることも分かります。「仲のいい友達」「会社の同僚」といったイメージにも同じような関係性が読み取れるのではないかと思います。また、「親戚のおばちゃん」「食堂のおばちゃん」「近所の世話好きの人」「町内会長」といったものからは、近隣住民として等しく助け合う存在といったイメージがあることもうかがい知られます。その他にも「カウンセラー」「お寺の住職」といった一定の専門性に関わって、「受容」や「共感」といった技能や態度の必要性を挙げる人もいました。また、比喩ではなく「好奇心旺盛な人」「海外文化に理解のある人」「辛抱強い人」「広い視野を持つ人」「いろいろな想像ができる人」「人を尊重し合えるような人」といった具体的な資質・能力をあげる人もいました。さらに話し合いの中では、「応援する人なんだから、直接支援に関わらなくても、お金を出したり場所を提供したりする人も含まれるのではないか」といった意見もありました。

このように考えると、「地域や職場など身近にいる外国人住民の日本語学習を応援する人」とは、直接的か間接的かを問わず、外国人住民との関わりを持つすべての人という広い捉え方をすることができますし、そのように考えるならば、例えば日本語を教えるということだけにとらわれずに、それぞれの人たちの持っている趣味や特技、知識やスキル、専門性、お金や場所の提供、ネットワークといったすべてが貴重な資源（リソース）になり得ます。「日本語を教えるなんてとてもできない」と尻込みをせずに、ぜひご自分の得意な分野で、できるところから関わっていくことで、「応援する人」になってもらいたいと思います。

1.2 福島県の外国人住民の現状

まず、日本における在留外国人の状況について見ていきます。令和2（2020）年6月末現在における中長期在留者数は2,576,622人、特別永住者数は309,282人で、これらを合わせた在留外国人数は2,885,904人となっています¹。令和元年12月末には2,933,137人と過去最高の人数となりました²が、COVID-19の流行によると思われる、やや減少の傾向が認められます。しかし、1989年は約97万人であったことを考えると、平成期の間に約3倍も増加していることが分かります。また、1989年には特別永住者の約70%を占めていたのに対して、近年はいわゆるニューカマーと呼ばれる人たちの増加が著しいことが特徴としてあげ

¹ 出入国在留管理庁「令和2年6月末現在における在留外国人数について」
http://www.moj.go.jp/isa/publications/press/nyuukokukanri04_00018.html

² 出入国在留管理庁「令和元年末現在における在留外国人数について」
http://www.moj.go.jp/isa/publications/press/nyuukokukanri04_00003.html

1 福島県の外国人住民の現状と課題（第1回講座）

られます。

次に、福島県の状況について見てみましょう。『福島県の国際化の現状（令和元年度版）』によると、令和元年末には、過去最高の15,357人となっています（図1参照）。平成23(2011)年の東日本大震災の影響で一時的に減少したものの、平成25年の9,429人より増加に転じ、県人口に占める割合も過去最高の0.83%になっています（図2参照）。また、国籍・地域別にみると、人数の上位3ヶ国は中国、ベトナム、フィリピンとなっており、この上位3ヶ国の合計は全体の約65%にも達します。とりわけ近年はベトナムの増加が著しく、平成21年に248人であったのに対し、令和元年には3,488人となるなど、実に14倍にも増加しています。また、市町村別にみると、①郡山市3,008人、②いわき市2,859人、③福島市2,003人、④会津若松市936人、⑤白河市695人、の順になっており、概ね市町村人口の多さに比例していることから、福島県にはとりわけ外国人集住地域、外国人街（エスニックタウン）といった市町村は見られないようです。

図1 県人口と外国人住民数

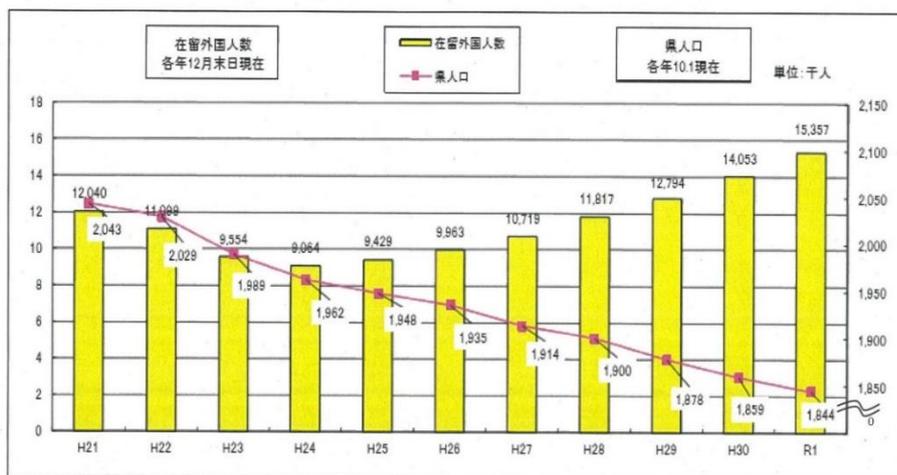
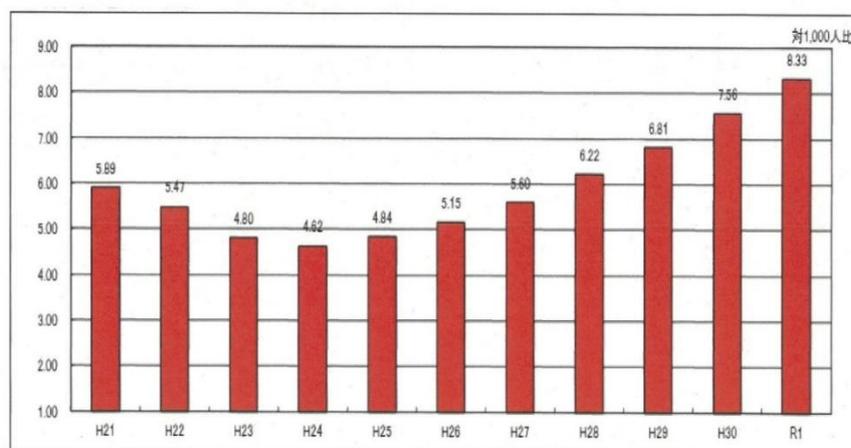
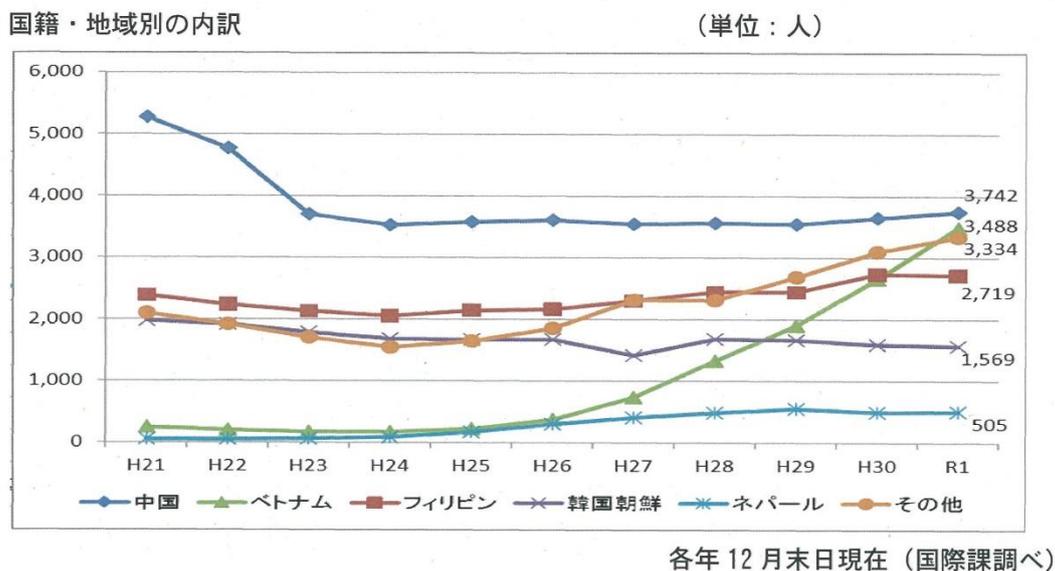


図2 県人口に対する外国人住民数割合



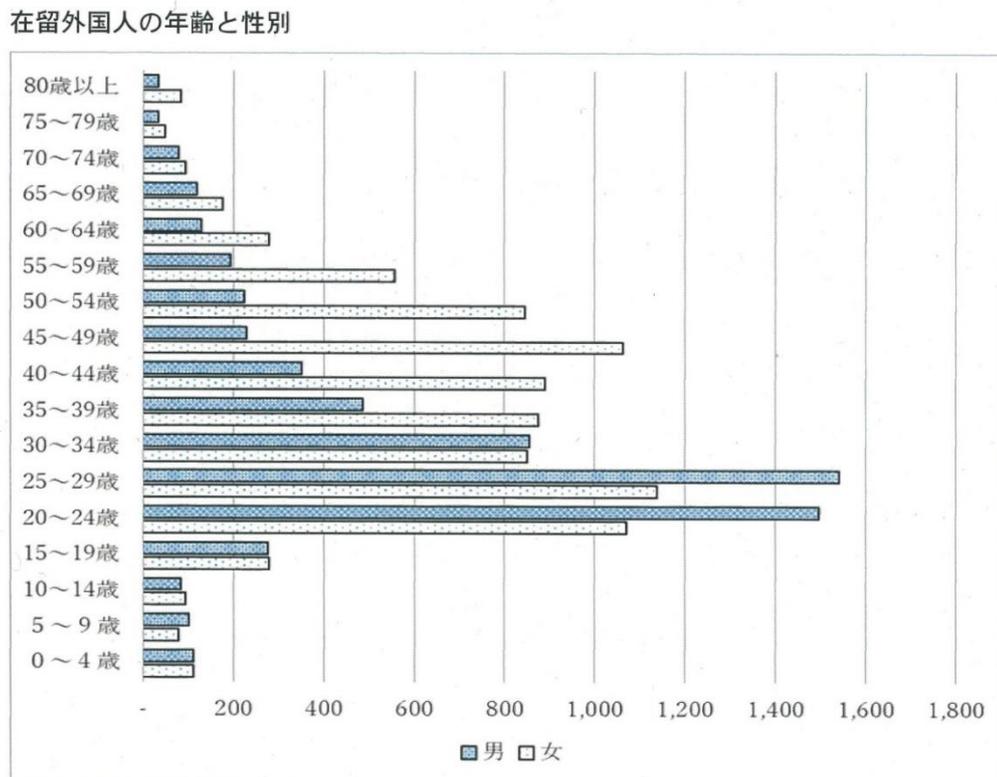
各年12月末日現在（国際課調べ）
 県人口は各年10月1日現在の福島県の推計人口（統計課調べ）（H22、27は国勢調査）

図3 国籍・地域別の内訳



出所：福島県生活環境部国際課（2020）「福島県の国際化の現状（令和元年度版）」

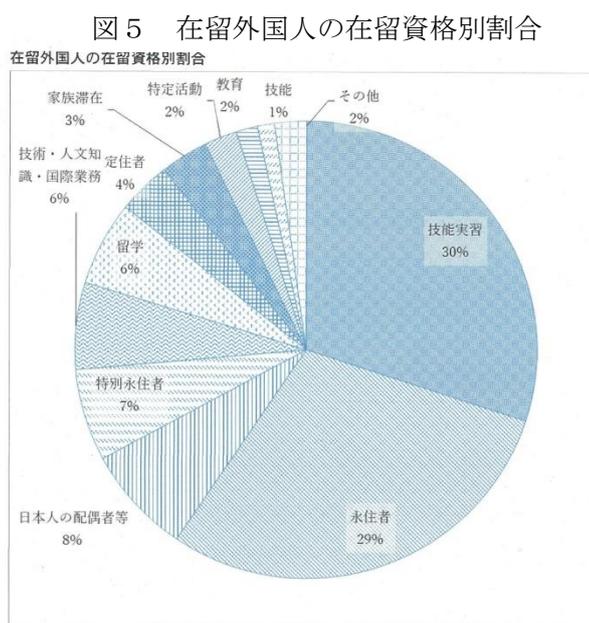
図4 在留外国人の年齢と性別



出所：福島県生活環境部国際課（2020）「福島県の国際化の現状（令和元年度版）」

さらに福島県のもう一つの特徴として、年齢と性別から見た場合、男女ともに20代の人数が多く、また、30代後半から60代前半については男性に比べ女性の数が著しく多くなっていることが分かります。後者について言えるのは、結婚により移住した女性がかつて多かったことを示しています。近年は約200組程度の国際結婚の婚姻数ですが、平成13年には650組と3倍以上で、しかも妻が外国人であるケースが9割を超えていました。このように考えると、国際結婚を機に来日した女性の層が年齢を重ね、30代後半から60代前半の層となっていることが分かります。

また、前者については技能実習生や留学生の増加と関連しているものと考えられます。在留資格別割合から分かるように、福島県では、「技能実習」が4,464人(30%)と最も多く、「留学」の在留資格を持つ人も一定いることから、これにより男女ともに20代の人数が多くなっていると思われます。先に述べた「永住者」や「日本人の配偶者等」といった層も多いことを考えると、定住、永住志向の長期滞在の層と帰国を前提とした中期滞在の層の二つの層があると言えるでしょう。



出所：福島県生活環境部国際課（2020）
「福島県の国際化の現状（令和元年度版）」

1.3 「生活者としての外国人」と日本語教育

国や文化庁では「生活者としての外国人」に対する日本語教育を推進しています。では、「生活者としての外国人」とはどういう人たちを言うのでしょうか。文化審議会国語分科会（2010）には次のように書かれています。

「生活者としての外国人」とは、だれもが持っている「生活」という側面に着目して、わが国において日常的な生活を営むすべての外国人を指すものである。

ここから分かるように、現在、日本および福島県にはたくさんの外国出身が居住しており、かつ様々な年齢や性別、在留資格を有し、多様な背景を持っているのですが、彼らに共通するのは「生活」という側面です。そして、彼らに必要となるのは、もちろん「日本語」である場合もあるでしょうが、ホスト側の日本人住民との接触、コミュニケーションを通じて、お互いがお互いを理解するための道具であれば、必ずしも「日本語」に限定する必要はないと考えることもできます。

また、文化審議会国語分科会（2010）には、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目的・目標について次のような記述があります。

目的

言語・文化の相互尊重を前提としながら、「生活者としての外国人」が日本語で意思疎通を図り、生活できるようになること

目標

- 日本語を使って、健康かつ安全に生活を送ることができるようにすること
- 日本語を使って、自立した生活を送ることができるようにすること
- 日本語を使って、相互理解を図り、社会の一員として生活を送ることができるようにすること
- 日本語を使って、文化的な生活を送ることができるようにすること

もちろん「日本語で」「日本語を使って」という文言はありますが、それ以上に大切なのは、それ以外の部分、「言語・文化の相互尊重を前提としながら」や、「健康かつ安全に生活を送ることができる」「自立した生活を送ることができる」「社会の一員として生活を送ることができる」「文化的な生活を送ることができる」といった箇所でしょう。これらを実現するための手段、道具として「日本語」があるということの意味しています。日本語教師や日本語支援者は、つい「日本語」を中心に、まず「日本語」ありきで考えがちですが、「日本語」は「健康で安全な生活を送る」「自立した生活を送る」「社会の一員となる」「文化的な生活を送る」ための手立てに過ぎず、例えば言語学者や日本語マニアを育成するために、日本語教育や日本語支援があるわけではないということを念頭に置いておく必要があるでしょう。

文化審議会国語分科会が作成した『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案 活用のためのガイドブック』には、言語や言語学習についての考え方が示されています。【言語学習について】には「そのための言語学習は学習者が生活の中で実際に必要性を感じて初めて意識され、進むものです。この意味で、学習者自身が生活の中で実際に必要性を感じ、「できるようにになりたい」と望む生活上の行為を適切に選ぶことが積極的な言語学習につながります。」と書かれており、日本語教師や日本語支援者が教えたことが優先されるのではなく、学習者が必要性を感じることの重要性が説かれています。そして、それに応じた選択を行うことが積極的な言語学習につながると述べられています。「何を教えるか」や「どう教えるか」を考えるよりも先に、まず学習者が「何を必要としているのか」を考えるようにするのがよいでしょう。

また、【教室活動について】には「学習活動を促進するためには、学習者が必要性を感じ、「できるようにになりたい」と望む生活上の行為と教室活動がつながっていることが不可欠です。」と書かれています。学習性の必要性（ニーズ）を把握するのとあわせて、それが教

室活動と結びついていることも重要です。

さらに、【日本語教室から地域社会へ】のところには「新たに社会に参入する『生活者としての外国人』にとって、日本語習得はそれ自体が最終目的ではありません。獲得された意思疎通の手段により、人とつながること、言葉の壁によって発揮できていなかった自分らしさや力を取り戻したり、発揮できたりするようになること、そして社会の一員として自立し、社会のあらゆる領域に参画すること、つまり『エンパワメント』を実現することによって初めて目標に到達したとすることができます。」と書かれています。ここでも日本語習得が最終目的ではないということが明示されていますし、エンパワメントの実現が目標であることが強調されています。

1.4 日本語支援者に求められる資質・能力

前節の最後に書かれていた「エンパワメント」ということばは、地域における日本語教育、支援を考える上で、とても重要な概念です。

『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』には、「生活者としての外国人」に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力について、〈知識〉として6項目、〈技能〉として7項目、〈態度〉として5項目が掲げられています。その最後に、「地域社会や多様な機関と連携・協力し、『生活者としての外国人』が自立的に生活するための、エンパワーメントとしての日本語教育を実践しようとする。」とあります。

「エンパワ（一）メント」とは、『多文化共生キーワード事典』によれば「英語の“Empowerment”を語源とし、自らの内在する力に依拠し、その力を全面的に発揮できるような環境や他者との関係を創り上げていくことをいう。そうした自らの可能性の全面的発揮を阻害するものを、ひとつひとつ取り除いていく作業も、このエンパワーメントの一プロセスと考えられる。日本語の『力づけ』ということばは、力の弱いものに外から力をつけてあげるという意味に誤解されてしまうおそれがあるので最適な訳語とは言えないだろう。

（中略）このエンパワーメントを可能にするための条件とも言うべきキーワードは、『セルフエスティーム』と『リスペクト』であろう。」と定義されています。

元来、それぞれに内在する力を全面的に発揮できるような環境や他者との関係づくり、そしてそのプロセスが大切なのです。単に弱者に力をつけてあげよう、助けてあげようといったマジョリティ側の思い上がりではなく、お互いを尊重し、自らが価値ある存在であると認め合う態度が日本語支援者の基盤として求められるのです。

【参考文献】

多文化共生キーワード事典編集委員会編（2004）『多文化キーワード事典』明石書店

文化審議会国語分科会（2010）『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的な

1 福島県の外国人住民の現状と課題（第1回講座）

カリキュラム案について』

文化審議会国語分科会（2011）『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案 活用のためのガイドブック』

文化審議会国語分科会（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告） 改訂版』

福島県生活環境部国際課（2020）『福島県の国際化の現状（令和元年度版）』

<https://www.pref.fukushima.lg.jp/uploaded/attachment/378031.pdf>

2 多文化共生と日本語教育の動向

神吉 宇一（武蔵野大学准教授）

2.1 本講座について

2.1.1 本講座の目的・趣旨

この講座は、日本語教育やそれを取りまく社会状況について学ぶことを通して、これからの日本社会における多文化共生の実現について考えることを目的とします。みなさんは、「多文化共生」または「共生」ということばを聞いたことがありますか。人口が減り続けている日本社会では、さまざまな形で外国人が増えています。その人たちと「共に生きる」こと、「共に社会をつくっていく」ことが、これからの日本社会では求められると思います。さまざまな人たちが、お互いに相手を尊重し、お互いにことばを交わし、お互いに相手のことをよりよく知ろうとし、そして協力して今より少しでもよい社会をつくっていかうとすること…。私は、このような取り組みのプロセスそのもの、そしてその先に描く、より多くの方が暮らしやすい社会の形が「共生」というものではないかと考えています。そのような共生社会をつくっていきにあたって、日本語教育はどういう役割を果たすことができるのかというのが、私がみなさんに提起したい問題意識です。言い換えると、日本語教育を、外国人個人の言語習得という枠組みから捉え直すことを、みなさんに考えてほしいということです。

2.1.2 「外国人」とは

この講座では、外国人ということばがたくさん出てきますので、まずここで、このことばについて考えてみましょう。私たちは、「外国人」と「日本人」というように、単純に二つに分けて考えたり、語ったりすることが多いのですが、実は外国人というのは意外と定義が難しいものです。

一般的に、日本人・外国人というのは持っている国籍によって区別されることが多いと思います。この講座でも、この後で言及するデータなどでは、国籍をもとに外国人ということばを使います。ただ、誤解しないでもらいたいのは、地域で日本語支援が必要な人は、国籍が外国の人だけではないということです。国籍が日本でも母語が外国語の人も増えています。そういう複雑な状況があるということは常に頭の片隅においてほしいと思います。

2.2 日本における外国人の受け入れ状況

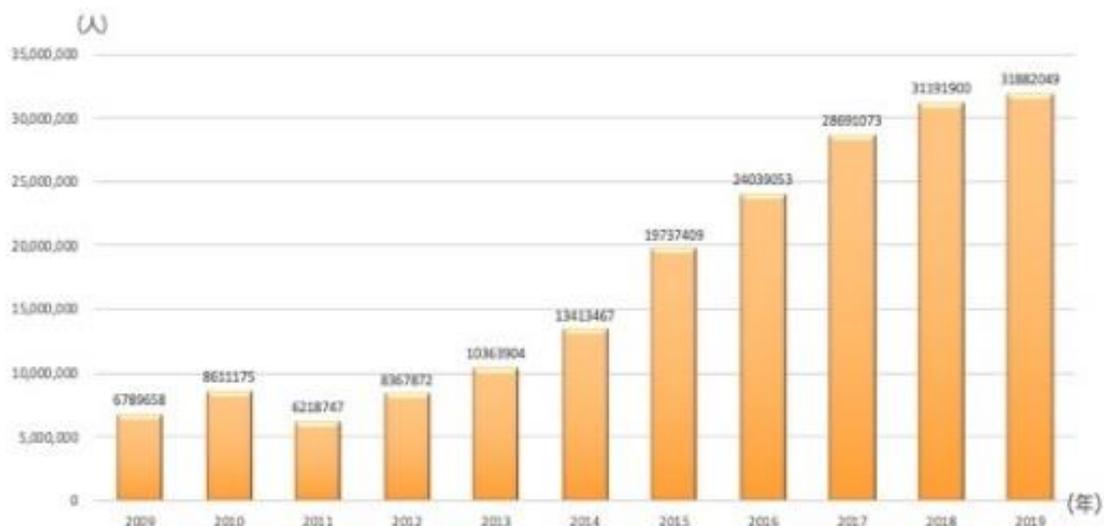


図1：訪日外客数 2009～2019年

日本における外国人の受け入れ状況は、近年、さまざまな形で促進されています。まずは、日本に入国する外国人数のほぼ総数である「訪日外客数¹」を見てみましょう。図1は訪日外客数の推移をグラフにしたものです。2013年以降、急激に増加していますが、これは、来日する外国人を増やして、消費という側面から経済を活性化するという政府の政策によるものです。皆さんの中にも、外国人観光客の「爆買い」が報道されていたことなど、覚えていらっしゃる方も多いと思います。

次に、図2で日本に中長期に在留する外国人である「在留外国人数²」について見てみましょう。図2は、1989年から2019年という平成の約30年間の推移をグラフにしたものです。1989年には100万人に満たなかった在留外国人は、2008年に約220万人で一度ピークを迎えます。そこからリーマンショックによる経済の停滞の影響で、在留外国人は減少しました。その後、2013年から再び増加に転じ、近年の伸びは、今まで以上に大きなものになっています。

¹ 日本政府観光局（JNTO）のウェブサイトでも最新版を確認してください<https://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/visitor_trends/>。（2021年2月26日接続確認）

² 法務省出入国在留管理庁が統計を発表していますので、最新版を確認してください。通常、各年の6月末の統計と12月末の統計がそれぞれ発表されており、12月末の結果は、翌年の4月ごろに公開されることが多いです。なお、2011年までは「外国人登録者数」、2012年以降は「在留外国人数」として統計が発表されています。これは入管法の改正によって、外国人登録という仕組みがなくなり、外国人も日本人同様に住民登録を行うようになったことから、名称も変更されています<http://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html>。（2021年2月26日接続確認）

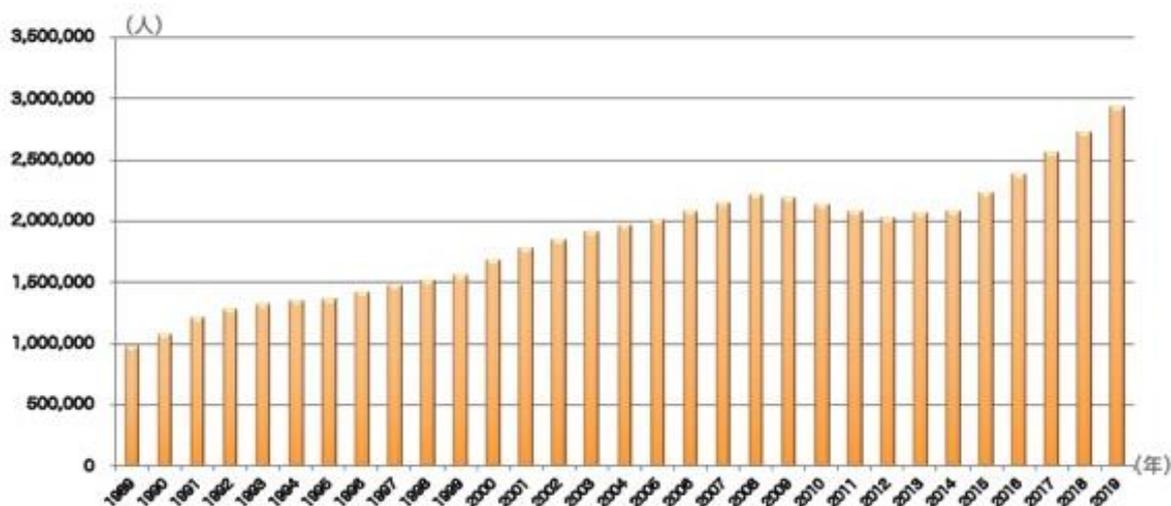


図2：在留外国人数 1989～2019年

では、在留外国人の内訳はどうなっているか、図3で在留資格別に見てみましょう³。図3は、21世紀初頭の2001年と、2015年から2019年の5年間の推移を表にしました。2001年に最多だったのは、「特別永住者」です。この在留資格は、いわゆる「在日」と言われる人たちが中心となっています。特別永住者とは、第二次世界大戦時に日本の植民地支配により日本国籍者とされ、終戦後のサンフランシスコ講和条約で日本国籍者ではなくなった外国人とその子孫に付与されている在留資格です。特別永住者は高齢化もあり、自然減しています。逆に増加しているのが「永住者」で、この20年で4倍以上に増えています。また近年増加が著しいのが、「技能実習」「留学」「技術・人文知識・国際業務」の三つです。技能実習は、建前上は国際貢献を目的としていて、外国人が日本で技能を学んで母国に帰って活躍することをねらった仕組みです。また、留学は、建前上は大学の国際化・グローバル

2001年		2015年	2016年	2017年	2018年	2019年	
特別永住者	500,782	永住者	700,500	727,111	749,191	771,568	793,164
永住者	184,071	特別永住者	348,626	338,950	329,822	321,416	312,501
日配	280,436	技能実習	192,655	228,588	274,233	328,360	410,972
定住者	244,460	留学	246,679	277,331	311,505	337,000	345,791
留学	93,614	技術・人文知識・国際業務	137,706	161,124	189,273	225,724	271,999
家族滞在	78,847	定住者	161,532	168,830	179,834	192,014	204,787
興行	55,461	家族滞在	133,589	149,303	166,561	182,452	201,423

図3：在留資格別外国人数

³ こちらも注2と同様に各年の在留外国人統計で根拠データが公表されています。

化を目的として、留学生の受け入れを増やしています。ですが、どちらも実質的には外国人労働者の入口になっているという側面があります。一方、技術・人文知識・国際業務は専門学校卒以上の学歴を持つ外国人が、日本国内の企業に雇用された際に付与される、就労に関するもっとも一般的な在留資格です。このようにさまざまな形で労働者の受け入れが増えているというのが、日本の外国人労働者受け入れの実態です。

在留外国人の総数と外国人労働者⁴の推移について、改めて図4で確認してみましょう。この図からは、二つのことが読み取れると思います。一つは、前段で説明したように、2009年以降、在留外国人の総数は一旦減ってから増えているのに対して、外国人労働者数はほぼ一貫して増え続けているということです。もう一つは、2009年時点の外国人労働者数は、在留外国人全体の1/4程度ですが、2019年には、1/2以上が労働者で占められています。この図からも、現在、日本に増えている外国人は外国人労働者であるということが言えると思います。

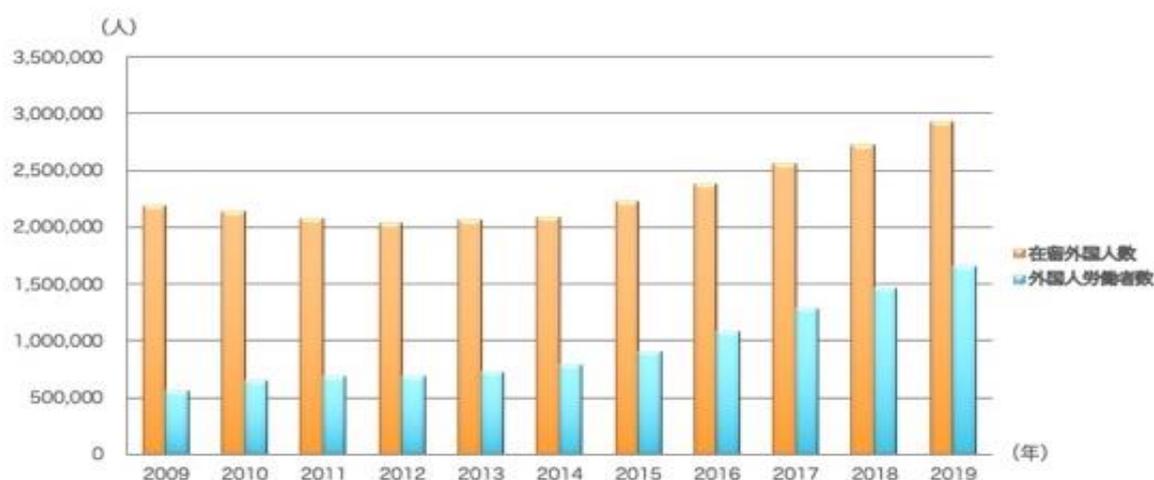


図4：在留外国人数と外国人労働者数

2.3 外国人受け入れ政策の限界

日本の外国人労働者受け入れ政策については、1988年に閣議決定された第六次雇用対策基本計画がベースとなっています。この基本計画によって、政府は初めて外国人労働者受け入れに関する政策決定を行ないました。ここでは、外国人労働者について「高度人材は積極的に受け入れるが、単純労働者については慎重に検討する」という基本方針が示されました。

⁴ 外国人労働者数については、厚生労働省が「外国人雇用状況の届出状況」ということで発表をしています。これは毎年10月末時点での外国人雇用について、雇用主が届出をすることが義務化されており、その届出をとりまとめたものが、通常は翌1月末ごろに報道発表されています<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/gaikokujin/gaikokujin-koyou/06.html>。(2021年2月26日接続確認)

この方針は、1989年に成立して90年に施行された出入国管理及び難民認定法（以下「入管法」）にも引き継がれました。90年施行の入管法による外国人受け入れ政策は「90年体制」と言われ（明石、2010）、その後、2019年までこの方針が堅持されてきました。しかしながら、実際には高度人材はそれほど集まらず、人手不足を補うためには、別の形での労働者の確保が必要でした。その結果、2.2で見たように、技能実習や留学という別の名目で外国人労働者を受け入れるという、ねじれた現象が起きてしまいました。このように、本来の目的とは異なる形で外国人を受け入れる政策を「サイドドア政策」と言い、国際的にも非常に批判を受けるやり方です。

図5は、注4で示している厚生労働省の外国人労働者に関する統計で用いられている、外国人労働者の5つのカテゴリを図示したものです。このうち、就労のための在留資格を持っている人たちは一番上のカテゴリのみです。3番目の技能実習、4番目の特定活動、5番目の資格外活動はいずれもサイドドアからの受け入れです。この図からわかるとおり、外国人労働者の半数以上がサイドドアで受け入れられています。そして、その数は近年さらに増加しています。そのような状況を踏まえ、政府は2018年末に新たな入管法を国会で成立させ、外国人労働者の受け入れを正面から行うことにしました。ここでようやく、「90年体制」によるねじれの構造が解消される法的な整備が行われたと言えます。

① 就労目的で在留が認められる者（専門的・技術的分野） 政府系機関職員、企業経営者、企業の社員、研究者・弁護士・医師・看護師・教員等の専門職、調理師・スポーツ指導者・パイロット等の特別な技能職 など	329,034人 19.8%
② 身分に基づき在留する者 定住者（主に日系人）、永住者、日本人の配偶者等 など	531,781人 32.1%
③ 技能実習 開発途上国への技能移転のために来日する実習生	383,978人 23.1%
④ 特定活動 経済連携協定（EPA）に基づく看護師・介護福祉士候補者、ワーキングホリデー、建設・造船労働者 など	41,075人 2.5%
⑤ 資格外活動 留学生や外国人の配偶者のアルバイト など	372,894人 22.5%

図5：外国人労働者のカテゴリ

2.4 在留資格「特定技能」による外国人の受け入れ

労働者を受け入れるための新たな在留資格として「特定技能⁵」が創設されました。特定

⁵ 特定技能制度の概要・詳細についてはリンクを参照してください<http://www.moj.go.jp/isa/policies/ssw/nyuukokukanri01_00127.html>。また、特定技能制度に関わる日本語試験 JFT-Basic については、こちらの

技能の特徴は、高度人材ではない労働者について、産業分野を特定し受け入れ人数目標を明確にして受け入れるという点にあります。特定技能は、「特定技能1号」「特定技能2号」という二つの在留資格に分かれていて、当初は全員1号が付与されます。それが、通算5年を経た上で、一定の条件を満たせば2号に変更できます。2号になると、在留資格の更新回数に制限がなくなります。そして、家族の帯同が許可されるようになります。さらに、永住権の申請もできるようになります。このようなことを総合的に見て、特定技能制度は実質的な移民政策だと言われています（上林、2020）。

また、日本語教育的な観点からも他の制度と異なる点があります。特定技能の制度では、入国時に試験を課して、一定の日本語力を持っている外国人労働者を受け入れる仕組みになっています。他の外国人労働者受け入れ制度で、日本語力のレベルを規定しているものはありますが、試験の合格を条件としているものは、ほとんどありません。唯一、経済連携協定（EPA）による看護師・介護福祉士候補者受け入れのベトナム案件のみ、日本語能力試験N3合格を入国要件にしています。しかしEPAの他の国（インドネシア・フィリピン）はいずれも入国要件として日本語試験の合格を課していないことから、ベトナム案件は特例的なものだと言えるでしょう。このような観点からも、特定技能制度は、今までの外国人労働者受け入れ制度とは異なる位置付けであることがわかります。そして、特定技能制度の創設に関連して、日本国内の日本語教育に関する法整備も進み始めました。

2.5 日本語教育に関する法整備

2019年6月に「日本語教育の推進に関する法律⁶」（以下「推進法」）が国会で成立し、公布・施行されました。従来、日本語教育に関する法的な位置付けは、2001年に成立した「文化芸術振興基本法」によっていました。文化芸術振興基本法では、日本語教育の推進は、外国人が日本文化を理解するために行うと位置付けられていました。推進法では、日本語教育を行う目的が改めて明記され、国内の日本語教育は共生社会の実現のために行うこととされました。したがって、今後、国内の日本語教育のうち、少なくとも法に基づいた公的な日本語教育は、その先に「共生社会の実現」を見据えて行なっていく必要があります。

2020年6月には、推進法を踏まえた政策的な中期計画として「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針⁷」（以下「基本方針」）が閣議決定されました。基本方針では、日本語学習の対象として、幼児・児童・生徒、留学生、被用

リンクを参照してください<<https://www.jpf.go.jp/jft-basic/>>。（2021年2月26日接続確認）

⁶ 日本語教育の推進に関する法律に関してはリンクを参照してください<https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/index.html>。なお、推進法のポイントや課題については、神吉（2020）を参考にしてください。（2021年2月26日接続確認）

⁷ 基本方針についてはこちらのリンクを参照してください。この方針はいわゆる中期計画ですので、5年をめどに見直される予定です。もし、これを読んでいる時点で2025年を過ぎている場合は、新しい方針を検索してみてください<https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/92327601.html>（2021年2月26日接続確認）

者（雇用されている労働者）、難民、地域における日本語教育という5つのカテゴリが示されています。この講座を受講しているみなさんは、特に5番目の地域における日本語教育に関係する方が多いと思います。基本方針では、地域における日本語教育の目的・目標として「地域に在住する外国人が自立した言語使用者として生活していく上で必要となる日本語能力を身に付け、日本語で意思疎通を図り、生活できるよう支援する必要がある」とされています。ここで盛り込まれている「自立した言語使用者」ということばは、一般的なことばのように見えますが、実は非常に重要なキーワードです。

日本国内の日本語教育においては、長らく、目標となる包括的な指標がないという課題がありました。2.4で特定技能の日本語力について少し触れましたが、あくまでも「試験の合格」ということが基準になっていて、日本語で何ができるようになるのかというような実際の行動に結びついた指標ではありません。「日本語能力試験 N●合格」というのも同様です。試験に合格することは、一定の日本語力があることを示すことにはなりますが、実際に何ができるかということをもう少し明確にした方が、その人がどんなことができるのかが周囲の人にわかりやすくなりますし、学習計画も立てやすくなります。そのような基準として、欧州（ヨーロッパ）言語共通参照枠（以下「CEFR⁸」）というものがモデルにされて考えられることが多くなっています。

CEFRとは、2001年に欧州評議会によって発表されたもので、欧州における言語教育・言語学習のあり方をとりまとめたものです。欧州では、さまざまな言語が使われていますが、CEFRは、それら各々の言語を尊重する「複言語主義」を理念として掲げています。また、学習者中心の教育のあり方や自律的な学習を重視しています。そして、このような言語学習における価値観や能力観を基にして、言語教育・言語学習の具体的な目標レベル設定としてA1～C2までの6段階を示すとともに、各レベルでできることを「○○ができる」というような能力記述文（Can-Do Statements、以下「CDS⁹」）として提示しています。さらに、言語学習の記録を残すためのポートフォリオも開発されています。基本方針で言及されている「自立した言語使用者」というのは、このCEFRのBレベルを表す用語です。つまり、日本政府は基本方針を閣議決定することによって、地域における日本語教育でCEFRのBレベルを目標とすることが必要だと述べているわけです。ここで重要なことは、Bレベルというレベル

⁸ CEFRの考え方と日本語学校の評価について、私がnoteで記事を書いています。CEFRの考え方についてもある程度かみくだいて説明をしていますので、こちらを参考にしてください。
<<https://note.com/uichi1113/n/n1b7657038e14>><<https://note.com/uichi1113/n/na6c5dcf1df19>><<https://note.com/uichi1113/n/n18770c1f7f09>>または「note 神吉宇一」と検索して、関連記事を探してみてください。（2021年2月26日接続確認）

⁹ 日本語教育に関するCDSについては、国際交流基金が発表しているJF日本語教育スタンダード<<https://jfstandard.jp/top/ja/render.do;jsessionid=A4668315A5232035D7FB042DBA174875>>や、文化庁国語課が発表している生活者としての外国人に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案<https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/index_2.html>などを参照してください。（2021年2月26日接続確認）

感だけに注目するのではなく、Bレベルだと具体的に何ができるようになるのかということについて、CDSを参照しながら把握することです¹⁰。

2.6 地域における多文化共生と日本語学習支援

地域における日本語教育がどのように共生社会の実現に結びついていくのか、最後にそのことについて考えてみましょう。多くの人は、けっこう素朴に、「日本語ができるようになれば共生が進むだろう」と思っているようです。しかし、本当にそうでしょうか。ことばが通じるようになれば、外国人との共生は進むのでしょうか。共生社会というのは、多様な人々が暮らしやすい地域社会・コミュニティがつくられている状態だと思います。そして、そのような地域社会・コミュニティがつくられるためには、人々が多様性を受け入れるようになるという意識の変化と、多様な人々を取りこぼさない制度設計が重要だと思います。意識と制度というと、一見、あまり関係ないもののように見えますが、実は人々の意識が変わることで制度はつくられていきますし、制度がつくられることで人々の意識が変わっていきます。ですから、共生も、人々の意識と制度の間を行ったり来たりしながら、よい地域社会・コミュニティというものがつくられていくのだと思います。

地域の日本語教育の取り組みを通して、まず変化を与えられるのは、人々の意識の部分だと思います。そのためには、対話・コミュニケーションが必要で、その点で地域の日本語教育・日本語学習支援というのは非常に重要な役割を担うことになります。人々は対話・コミュニケーションを通して、お互いの意見を交換し、お互いのことをより深く知り、関係をつくっていきます。そして、その関係づくりが積み重なって、信頼が生まれ、相互理解がさらに深まっていきます。その相互理解と信頼に支えられた地域社会・コミュニティが、共生社会へとつながっていくのだと思います。つまり、共生社会を実現するためには、単に外国人個人の日本語能力が高まるだけでなく、日本語（や他の言語）を用いて、対話とコミュニケーションが生み出されることが重要なのです。地域の日本語教室は、学習者と支援者が一市民として接点を持てる場です。地域の日本語教室は共生社会実現の出発点だと言っても過言ではありません。

2.7 おわりに

本講座は、地域における多文化共生と日本語教育がテーマでしたので、日本語教育と学習の関係については触れませんでした。最後に、支援者のみなさんにぜひ留意してもらいたいことがあります。みなさんは、学校で外国語・英語を教えてもらったと思いますが、それ

¹⁰ 2021年2月現在、文化審議会国語分科会日本語教育小委員会で「日本語教育の参照枠」に関する議論を行なっています。こちらが2020年11月に発表された一次報告です<https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/92664101.html>。このテキストをみなさんがご覧になっている頃には、さらに新しいものが発表されていると思いますので、ぜひ各自で「日本語教育の参照枠」と検索して最新の情報を確認してください。

でみなさんは英語を使えるようになりましたか？中には使えるようになったという人もいるかもしれませんが、おそらく大多数の人は、学校で教えてもらっただけじゃ使えるようにならなかったと思います。このことから分かる通り、外国語は、そのルール（文法）や使い方をいくら教えてもらっても使えるようにはなりません。みなさんのせつかくの支援が、そんな残念なことにならないといいなと思います。そのためには、「日本語を教える」という発想を一度捨てる必要があると思います。そして、学習者の人たちが「日本語を使う」こと、「日本語を使いながら学ぶ」ことをもっと地域の支援活動として意識化してください。2.6でも述べたとおり、共生社会の実現には、対話とコミュニケーションが重要な役割を果たします。日本語教室でも、日本語を使いそれによって対話やコミュニケーションが起きることで、日本語の学びにもなり、共生社会の実現にもつながるようになると思います。

イヴァン・イリイチという社会思想家がいました。彼は、conviviality という語を使って、共生という概念をあらわそうとしました（イリイチ、2015）。conviviality という語は、宴会気分といったちょっとふわふわした語感もありますが、「みんな一緒にわくわく楽しい状態」（古瀬・廣瀬、1996）といった訳があてられたり、「協調的な生活」（尾辻、2016）という訳があてられたりすることもあり、まさに共生をあらわしている語だと思います。このconviviality のような状態が、いろんな地域にできていくといいなと願って、私はいつも地域の日本語教育活動のお手伝いをしています。みなさんと一緒に、よりよい地域社会・コミュニティをつくっていき、それを次世代に引き継いでいけるようにしたいと強く願っています。

最後に、本稿であつかった情報やデータは、2021年2月時点のものです。情報やデータは常にアップデートされますので、このテキストを使って学ぶ方は、ぜひご自身で最新の情報にアクセスして確認してみてください。そのために、注としてリンクを多数紹介しています。なお、2020年のコロナ禍によって、かなり大きな状況の変化がありましたが、そのことによる影響については、本稿では触れていませんので、こちらもみなさんで情報にあたってみてください。

【参考文献】

- 明石純一（2010）『入国管理政策-「1990年体制」の成立と展開』ナカニシヤ出版
- イリイチ イヴァン（渡辺京二、渡辺梨佐訳）（2015）『コンヴィヴィアリティのための道具』筑摩書房
- 尾辻恵美（2016）「生態的なことばの市民性形成とスペーシャル・レパトリー」細川英雄、尾辻恵美、マルチェッラ マリオッティ編『市民性形成とことばの教育-母語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版、P209-230
- 上林千恵子（2020）「特定技能制度の性格とその社会的影響-外国人労働者受け入れ制度の

比較を手がかりとして」『日本労働研究雑誌 2020 年特別号』No. 715、P20-28
神吉宇一（2020）「国内における地域日本語教育の制度設計－日本語教育の推進に関する法律の成立を踏まえた課題－」『異文化間教育』52、P1-17
古瀬幸広、廣瀬克哉（1996）『インターネットが変える世界』岩波書店

【さらに学びたい方のための参考文献】

友原章典（2020）『移民の経済学－雇用、経済成長から治安まで、日本は変わるか－』中公新書
鳥井一平（2020）『国家と移民 外国人労働者と日本の未来』集英社新書
永吉希久子（2020）『移民と日本社会－データで読み解く実態と将来像－』中公新書
毛受敏浩（2020）『移民が導く日本の未来－ポストコロナと人口激減時代の処方箋』明石書店
望月優大（2019）『ふたつの日本－「移民国家」の建前と現実－』講談社新書

3 外国語としての日本語

井本 亮（福島大学教授）

3.1 はじめに：本講座のねらい

どのようなかたちの日本語学習支援であっても、日本語がどういう言語なのかを理解しておくことは不可欠です。少なくとも「日本人だから日本語なら教えられる」という考えは危ういです。むしろ、自然に身につけているからこそ、日本語を客観的・体系的にとらえる動機や経験を持たないで来たとも言えます。日本語教育は座学による知識の教授ではありませんが、実践的に有用な学習支援でも日本語を学ぶ必要はあります。日本語を自然に母語として身につけた人には、日本語を自ら学ぼうとして学ぶ人からみた日本語の姿・特徴が見えにくいからです。

ここでは便宜的に、日本語を母語とする人（日本語ネイティブスピーカー・母語話者）を「日本語話者」、日本語話者でない人を「非日本語話者」と呼びます。また、本講座の「日本語」とは東京方言をベースにした「共通語」を指します。共通語を現代日本社会で最も広範に普及している日本語の1バリエーションだととらえれば、これをベースに日本語を考えることが日本語学習支援でも有用だと考えるからです。

この回では、日本語を言語（外国語）としてみる視点を持ち、言語としての日本語の特徴にふれること、非日本語話者の言語と日本語を比べてみて、それぞれの日本語への「むずかしさ」を知ることをねらいとして掲げます。

3.1.1 「正しい日本語」について

本論に入る前に、日本語に対する視点として3つの点を確認しておきます。第一に、「正しい日本語」なるものに固執しないでほしいということです。「正しさ」の確固たる定義は困難です。日本語の言語体系に適合しているかどうかという判断はありますが、それは世間が言う「正しさ」とは別物です。非日本語話者と日本語話者が日本語社会で、それぞれ／一緒にうまくやっていけること、それがまず求められていることです。その意味では、その人その場の「ふさわしい日本語」を考えていくほうが現実的で有用です（cf. 石黒 2016）。

3.1.2 ことばの「ゆれ」について

第二に、ことばというものはその音・文法・語彙・表記・使いかたなどが部分的に、すこしずつ、変化しつづけていくということです。これをことばの「ゆれ」と言います。ことばを扱う（教える）際には、変化を受け入れつつ、社会や場面への「なじみかた」を考えて、弾力的に受け入れていくのがよいと思います。たとえば、「起き（ら）れる」のようないわ

ゆる“ら抜き言葉”や「休ま（さ）せていただきます」のような“さ入れことば”、「感動で鳥肌が立つ」や「ひとり焼肉も全然行きます」のような新用法などです。

3.1.3 「国語」と「日本語」

第三に、「国語」はイコール「日本語」ではなく、「国語教育」イコール「日本語教育」ではないということです。イギリスの学校の科目としての‘English’を日本語に訳すと「国語」ということになります。「国語」が指す言語は国によって変わるので。

したがって、日本の学校の科目としての「日本の国語」は日本語になるわけですが、これに関わる教科科目＝国語の教育の対象は日本語話者の子どもで、母語習得過程における学校での言語活動のカリキュラムのひとつです。一方、日本の日本語教育はその対象は非日本語話者の成人または子どもであり、外国語としての日本語の習得がその目的になります。

「国語」は日本語話者を前提とし、日本語を語学として学ぶものではないのです。

3.1.4 「文法」について

第四に「文法」についてです。文法とは学校で学習した文法（いわゆる「学校文法」）だけではありません。対象者や目的に応じてさまざまな特長・守備範囲があります。

まず、「自然言語としての言語の体系的記述」という意味の文法（便宜的に文法①とします）で、これには音声・語彙などの問題も含まれます。次に、「古典語の読解のための体系」としての文法②で解釈文法とも呼びます。日本語の古文やラテン語文法などです。これは会話をしたり文章を書いたりできるようになることは想定されていません。次に「日本語話者の「正しい」言語活動のため」の文法③です。いわゆる学校文法がこれにあたります。“正しさ”を持っている点で「規範文法¹」とも呼ばれます。これとは別に「外国語学習・実際の使用」のための文法④があります。これはいわゆる「語学」で、日本語学習支援のための日本語の知識もここに位置付けられます。さらに、「日本語教育の学習項目の一分野」という意味での「文法⑤」もあります。これは「機能語²」表現とも呼ばれ、学習項目としての語彙・読解・聴解と並べられます。

このように、「文法」はその対象範囲・対象者・目的によって内容や体系化の方向性が変わります。そのなかで、日本語学習支援（日本語教育）のための「日本語教育文法」は（ア）体系全体より具体的に必要な能力を重視すること、（イ）理解レベルと産出レベルを分ける、（ウ）学習者の個々の状況（母語・目的）を考慮する、（エ）実際のデータをもとに学習項

¹ 文法①はある時点のその言語使用の実態を客観的に記録し、体系的説明を試みようとする（「記述的立場」）。文法③は正誤の価値観を持ち、標準を規定し指導しようとする（「規範的立場」）。文法④も規範的な側面はありますが、それは文法①から説明されるもので、規範的権威に依るものではありません。

² 「機能語」は「～やいなや、～ながらも、せざるを得ない」など出来事の時間関係や文の論理関係を表す語や複合的な形式のことです。

目を検討することなどがポイントになります。

それを踏まえて、日本語が言語としてどのような特徴を持った言語なのかを音・構造・文字表記・言語運用の観点から概観していきます。それぞれ日本語学習支援の観点からポイントになる現象や事例も紹介していきます。

3.2 日本語の音

3.2.1 音素と異音

日本語の音の特徴として挙げられるのは、日本語は「音」の数が少ないということです。この「音」とは正確には「音素」と呼ばれるもので、具体的・物理的に発声・聴覚された音（音声）ではなく、「日本語として意味の区別に関わる音（のグループ）」です。たとえば、「金／銀」は異なる意味（語）と認識されますが、これは/**kin**/と/**gin**/という異なる音素を持つからです。このような、日本語の意味の区別に関わる音素は、母音音素として/a, i, u, e, o/, 子音音素として/k, s, t, n, m, h, j, r, w/と特殊な音素の/N, ŋ, R/があります（後述）。

日本語学習支援において、発音は音素レベルでとらえることが有効です。なぜなら、実際に発声される音声は日本語話者でも非日本語話者でもさまざまで、重要なのは「さまざまな音声がある＝音のグループとして認識されるか」ということなのです。この「ひとつの音素の中に含まれる個々の音声」のことを「異音」と呼びます。たとえば、「三冊／三枚／三本／三階／三人／三。（言い切った時）／三位」の「三（さん）」はすべて別の音声[n, m, b, p, j, ŋ, i]で発音されますが、どの音声でも「ん」と認識されます。つまり同じ音素/N/の個々のメンバー＝異音ということになります³。どの音声も音素レベルで異なるのか異音レベルで異なるのかは言語によって異なります。外国語の発音や聞き取りに難しさを感じるのは母語（日本語）との音素の“グループ分け”が異なるからです。

日本語の音素は数が少ないということは、個別の異音、いわば“誤差”で済むということですから、非日本語話者の発音が日本語話者の発音と多少違ったとしても、同じ音素として認識されるかぎり、それに拘泥せず、公正に臨む態度が極めて重要です。

3.2.2 拍

言語の音のまとまりとしては「音節」もあるのですが、日本語の音の特徴として特に重要なのは「拍（はく：モーラとも）」です。拍は「一定時間の長さを単位とする音のまとまり」のことで、基本的にはかな1文字が1拍に当たります。俳句や川柳などで五七五と数える単位のことです。「しゃ、ちゅ、りょ」など拗音は「や、ゆ、よ」を含めて1拍と数え、撥音

³ 東北方言などでは鼻濁音[ɲ]が残っています。語中のカ行音/k/がガ行音/g/になるので「柿（カキ→カギ）」になり、鼻濁音の「鍵（カギ→カギ）」があることで意味を区別できます（/g/と/ɲ/は別の音素）。

「ん」/N/、促音「っ」/Q/、そして長音「ー」/R/は単独で一拍と数えます（特殊拍）。この拍の数によって語彙が変わります。たとえば、「美容院／病院」「過去／加工／括弧／格好」「着て来て／切って来て」などです。「井本／妹」なども拍に関するネタになります。

言語としての日本語は全般的に珍しい特徴が少ないのですが、時間の長さで長短を区別する拍を持つ言語は比較的珍しいと言われていています（英語の‘bit/beat’は母音が違うので単なる時間の長さではありません）。つまり、非日本語話者にとっては習得しにくい（しかも日本語話者にはどう難しいのかわかりにくい）特徴と言えます。こうした、“非日本語話者にとっての難しさ”を意識しておくことは大変有用です。拍には他にも、原則として2拍を単位とするリズム（「フット」）があります。たとえば「魚屋」は「さかな | や」と読まずに「さか | なや」と読みますよね。意味の境界を超えてリズムをつくるのです。

3.2.3 アクセント

「アクセント」は語が持つ語の意味の区別に関わる音調のことで、日本語は高低でアクセントを付ける言語です（英語は強弱）⁴。共通語のアクセントの原則は次の3点です：①1拍目と2拍目のアクセントは必ず変わる（低高 or 高低）、②一度下がったら上がらない（＝アクセントの下り目（核）が重要）、③アクセントのパターンは「n 拍 + 1」（2拍語「はし」：「は」しが（箸が）／はし」が（橋が）／はしが＝（端が）」の3パターン）です。

近畿方言はアクセントのパターンや語のアクセントが共通語とは大きく変わりますし、東北南部・関東北部・九州中部の方言は無アクセント方言と呼ばれ、単語の区別にアクセントの型を使用しません。自分自身のアクセントに自覚的になっておくことが必要です。

日本語の自然な（聞き取りやすい）読みのポイントとして注目したいのは複合語アクセントです。たとえば「福島（フク」シマ）」と「大学（ダイガク）」が複合語になると「福島大学（フクシマダ」イガク：ダで下がる）」と凸型（中高型）のアクセントに変わります。これは複合語がひとつの単語として形成されていることを示すため、アクセントの重要な機能のひとつです。

3.2.4 音に関わる現象

音声・音韻に関わる現象や事例を挙げておきます。まず、助数詞の発音です。たとえば「一本／二本／三本」の「本」は前の数字によって「ボン／ホン／ボン」と読みが変わります。漢字語の読みでも語彙によって「決断／欠番／結論」と「決勝／欠席／結婚」で「ケツ／ケツ」と直音／促音の交替があります。また初級の最初の壁と言われる動詞の音便形、特に「テ形」と呼ばれる形で、「書く＋て→書いて」「言う→言って」「読む→読んで」と音が変わり

⁴ 世間ではアクセントのことを「単語のイントネーション」と言うことがありますが、これは誤りです。イントネーションは文や発話を全体の抑揚・音調のことで、「ご飯食べる↑」で疑問文を作るなどします。

ます。これらはいずれも音声・音韻の体系的な変化なのでその背景と法則をきちんと理解して学習支援に臨むことが必要です。

3.3 日本語の構造（文の組み立て）

3.3.1 基礎知識

国語科の現代語文法（学校文法：文法③）は古典文法（文法②）を学ぶときに真価を発揮しますが、現代日本語の体系（文法①）とその教育（文法④）としては説明がつかないことが出てきますので、より現実的・実用的にとらえなおす必要があります。以下、学校文法では扱わないが、日本語の文の組み立てに重要な文法事項について概観します。言語としては日本語は不規則な変化や日本語特有の特徴はそれほど多くありません。

まず、基本構造です。日本語は主要な要素が後ろ（右側）に現れます。これは様々なレベルの構造にも反映されており、「青い＋空」（名詞句）、「ゆっくり＋進む」（動詞句）、「青い空をゆっくり進む＋飛行船」（名詞句）、「青い空をゆっくり進む飛行船が地面に影をつくる。」（動詞述語文）のように、つねに修飾する要素（波線部）が前、修飾される要素（下線部）が後ろになります。英語は主要な要素は基本的に前に現れます（something cool）。

品詞とは文を構成する部品のこと、その文法的機能や意味によって分類されます。日本語では、動詞・名詞・イ形容詞（形容詞）・ナ形容詞（形容動詞⁵）・助詞・副詞・接続詞・感動詞が認められます。述語とは文の中核的要素で、日本語では動詞・イ形容詞・ナ形容詞・「ダ（デス・デアル）」と一部の助動詞が述語になります（英語は動詞（V）だけです）。

3.3.2 動詞の活用と分類

述語になる品詞は文法機能や後に接続する要素に応じて部分的に形を変えます。これが「活用」です。活用は特に動詞において重要で、動詞の基本的な分類基準は活用パターンです。日本語の動詞は大きく3種類に分類されます。「飲む」タイプ（いわゆる五段動詞：Iグループ）、「食べる」タイプ（いわゆる一段動詞：IIグループ）、そして「する・来る」（いわゆる変格活用：IIIグループ）です。日本語の動詞にいわゆる不規則変化はほとんどありません（「行く」「愛する」など）。変格活用の「～する」は数は多いですが活用は規則的です。どの動詞がどのタイプなのかは基本的な原則と例外的な語彙の習得で学んでいきます。前節でも指摘したテ形は動詞が接続助詞「て」に接続する時の活用形で、音の変化（音便）が関わって初級レベルの第一関門ですが、これができると表現のバリエーションは一気に増

⁵ 「形容動詞」の由来の「ナリ・タリ活用（静かなり・堂々たり）」が現代語の（助）動詞としては現れなくなっているため、この品詞の名称にだけ残っています。動詞の一種と誤解させるのは呼称として問題があります。活用形の名称も同様です。イ形容詞／ナ形容詞は「赤い靴」「真っ赤な靴」「赤色の靴」など名詞（N）に係る（修飾する）ときの形でイ／ナと呼び分けます。一方で、ナ形容詞は「平和のシンボル／平和な時代」や文体の形式などで名詞とかなり近い特徴を持っています。

えます（「～ています、～てください、～てもいいですか」など）。

3.3.3 格

「格」とは名詞と述語の関係を標示するしくみです。格は述語がその組み合わせパターンを決めており、名詞の後ろに助詞を付けてその名詞の格を標示します。「兄が絵を描いた。」であれば [X ガ Y ヲ：動詞]、「会津が雪が多いコト」であれば [X ガ Y ガ：形容詞] この助詞が「格助詞⁶」です。格助詞には「が、を、に、で、と、（より、から、まで、へ⁷）」があります。日本語は格を名詞に付けて標示する言語で、韓国語やモンゴル語は同じタイプの言語ですが、「友だちヲ（に）会う」「医者ガ（に）なる」のようなパターンの違いが誤用につながる場合があります。

3.3.4 重要な文法項目

誤用（文法的に誤って使用すること）・非用（使うべき文法を使わないこと）がよく見られる事例を例に挙げながらいくつか紹介します。

- (1) デキゴトの局面をどう表すかに関わる文法項目が「アスペクト（相）」です。日本語では「庭で蝉が鳴いている（ウゴキの最中）」と「道に蝉が死んでいる（変化の後の状態）」を同じ [動詞テ形+いる] の形で表します。中でも「蝉が {死んでいる／死んだ}」の違いや「家を出た時、雨が降っていた」などのテイタは習得が難しいようです。
- (2) デキゴトをどの視点から捉えるかに関わる文法項目が「ヴォイス（態）」です。①「雨に降られた。」「店内で夫に泣かれた。」のような自動詞受身、「映画を見て考えさせられた」のような使役受身などがあります。また、「髪型が変わった。／冬美が髪型を変えた。」のような動詞の自動詞と他動詞の使い分けは動詞の形と格の組み合わせがあり、なかなか熟達しにくいです。
- (3) また、日本語には格助詞のほかに文の述べ方、談話での話題を表す助詞「は」があります。たとえば「冬は電車がよく止まる。」では「冬」は「止まる」の主語ではなく、格とも無関係です。「は」は主語を表す助詞ではなく、文の伝達に関わって「主題」（文・談話の内容のトピック・話題）を標示する助詞です。主題—解説の関係は（主語—述語の関係よりもむしろ）日本語の文構造の根幹であること、「が」のあるべき位置に「は」が代わりに現れることが多いことから、「は」と「が」の使い分けが特に問題になります。

3.3.5 【事例】文のくみたてが関わる現象

学校文法（文法③）で学ぶ以上に日本語の産出に関わりがあるのが品詞です。品詞が関わ

⁶ 「夏子の描いた絵」のような連体（名詞）修飾節の中で「が」と交替できる「の」は格を表しますが、「夏子の絵」のような名詞と名詞をつなぐ「の」は格助詞の定義からは外れることとなります。文法用語はその定義を見定めたうえで使用することが大切です。

⁷ 「東京へ行く」などの「へ」は「に」に交替できるので無理に「へ」を指導する必要はありません。

る事例の一例として文体があります。日本語は文体が多彩な言語で運用も精妙です。日本語教育では初級段階でまずデス・マス文体で導入されます（①デス・マス文体、②ダ文体、③デアル文体⁸）。この文体は品詞によって形が変わるので注意が必要です。

	①デスマス文体	②ダ文体	③デアル文体
動詞	○飲みマス	×飲むダ	×飲むデアル
イ形容詞	○おいしいデス	×おいしいダ	×おいしいデアル
ナ形容詞 名詞	○きれいデス	○きれいダ	○きれいデアル

また、「はい、そうです」という簡単な受け答えでも、「2名様ですか？→はい、そうです。」は自然ですが、「おいしいですか？→はい、そうです。」は不自然です。ここにも品詞の違いが関わっています。

他にも、数量表現（数詞+助数詞）にも特徴的な現象があります。日本語は「個、本、枚」などの助数詞（分類詞）が多種多様であることが知られていますが、語順にも特徴があり、①「三つのあんパン（の値段）」、②「あんパン三つ（の値段／（を）ください）」、③「あんパンを持ち帰りで三つ（ください）」、④「あんパンはおいくつ必要ですか？」「三つです」のように多様なパターンで現れます。英語などを考えると①が基本のように思えますが、日常の表現では③が自然なことが多いのです（「三つのアンパンをください」は少し不自然です）。外国人観光客が「イチ・コーヒー、ニ・オレンジジュース…」と言って注文している姿を実際に見たことがありますが、これも「コーヒー・イチ、オレンジジュース・三…」と位置を変えればより自然な表現になります。

文法や構造という身構えてしまいますが、小さなヒントで現実的な日本語の表現に近づけることができるので、ひろく関心をもって日本語の構造のしくみを学ぶことが支援の力につながります。

3.4 日本語の文字・表記

日本語の“難しさ”の最たるものは文字と表記です。日本語話者が気づかないことも多く、日本語の参考書でも周辺の扱いになっていることが多いですが、重要です。

まず、日本語の文字種はひらがな・カタカナ・漢字・ローマ字で、すくなくとも3種類を

⁸ 教科書や関連書では「デスマス/デアル」の2種類とする立場が多いですが、話し/書き言葉の違いと丁寧さ/学術的の違いを考えるとダ文体はデスマス文体とは異なるものと位置づけされます。

常に組み合わせて使います。こういう言語は珍しいとされています。また、ローマ字は日本語の表記で、英語など外国語のアルファベット表記とは別です。

日本語のかな（カナ）の難しさの第一は、文字の形と音に体系的関連がないことです。たとえば、「ま・み・む・め・も」はアルファベットなら ‘ma・mi・mu・me・mo’、韓国語のハングルなら ‘마・미・무・메・모’ と、形（m/ロ）から音を類推することができますが、日本語のかな（カナ）はそうはいきません。

第二に、いくつかの例外的な規則があります。たとえば「は」「へ」「を」は助詞専用表記として、それぞれ/wa, e, o/と読みます。長音もひらがなでは「おかあさん」「おにいさん」「おとうさん」「おねえさん」と長音記号を用いないのが原則です（最近は「らーめん」などもあり変化がみられますが）。さらに、「四つ仮名⁹」と呼ばれる音のペアがあり、「じしん／×ぢしん」、「基づく／うなづく（×うなづく）」のように、語頭の「ぢ」や語中の「づ」の使用に表記規則があります。ただし、現実はより複雑で、たとえば皆さんは「言う」はどのように発音していますか？「言う／言わない／言います／言って／言えば」で「言う（ユ一）」「言わない（ユワナイ）」と「ユ」になるときとならない形（「言います（？ユイます）」）があります。このように文字と音の関係にはややこしい問題があることを知っておくことが重要です。辞書に慣れ、特に後ろの解説欄をよく参照しましょう。

さらには、カタカナ語、他言語由来の外来語の「綴り方」の問題（「ヴェトナム／ベトナム」）、外国語素材の日本語（いわゆる和製英語：「レジ（cashier）、サラリーマン（office worker）」）の混在の問題があります。外来語の日本語への転写規則も原則がありますが、「ヘルシー（healthy）」などは上級者学習者でも類推が利かないようです。他にも、日本語の書記には縦書きと横書きがあり、分かち書きがありません。漫画もふきだしの中の台詞は縦書きなので、漫画を読むことはそれほど簡単なことではありません。分かち書きがないということは「にほんごのもじはたてがきとよこがきがあります。」のようになるということで、漢字仮名交じり表記の使用と対応しているかもしれません。

日本語の漢字仮名交じり表記は習得に時間がかかるのでローマ字が最適なのではないかという意見もあります。しかし、ローマ字にも難しいところがあります。その第一は、ローマ字表記には「訓令式」と「ヘボン式」という2種類があり、今も併用されていることです。試しに、「ふくしま」をローマ字で書いてみてください。‘FUKUSHIMA’ と書いたらそれはヘボン式で、‘HUKUSIMA’ と書いたらそれは訓令式です。世間で多く用いられているのはヘボン式ですが、学校教育で学ぶのは訓令式です。これはヘボン式が英語話者による英語の表記

⁹ 「じ・ず・ぢ・づ」の4字を「四つ仮名」といい、江戸時代ごろから発音の変化が起こり、現代日本語共通語では「じ・ぢ」と「ず・づ」の発音はそれぞれ同じです。文字が4つあるのに発音が2つしかないところに、表記法と発音のズレが生じることになります。また、「ず・づ」と「つ」は発音しにくいことが多いです（現代共通語では「じ／ぢ」「ず／づ」は同じ発音です）。

法に基づいていること、訓令式が「日本語の五十音」の体系に基づいていることが背景にあります。また、ローマ字表記では長音は原則として「東京（‘Tokyo’）」、「亮（‘Ryo’）」のような長音記号を使うことになっていますが、普通は使われません（パスポートの氏名でも長音は無視されます）。さらに、コンピュータのキーボードでの日本語入力は日本語話者でも圧倒的にローマ字方式が多いのですが、そこでは新しい対応関係「ん：NN」「あ：la/xa」「っ：ltu」などが生まれています。ローマ字表記はあくまでも日本語を表記するものだから、非日本語話者に直ちに分かりやすいというわけではないのです。支援者はこうした現状があるということを知っておく必要があります。

3.5 日本語の談話・運用

最後に、発話のまとまり・文の集まりのレベル＝「談話」における運用についてふれておきます。まず、日本語の談話の特徴として「省略」があります。日本語は「文脈上言わなくていいことは省略する」のが普通です。話し手・聞き手の共通の話題になっていること、文脈の前提になっていることなどが省略されます。また、話し言葉の談話では文の構造の中核的な格助詞「が・を・に」なども省略されることが多いです。

また、待遇表現、いわゆる敬語の問題も談話レベルの運用に関わる特徴で、日本語の場合には語彙（「いらっしゃる、召し上がる」など）の知識と「誰に敬意を向けるか」という文の構文的知識にくわえて、人や場に対する「ふさわしさ」が関わる運用と日本の言語文化への知識も必要になります。

敬語は話の中の登場人物を高める「素材敬語」と、話の聞き手・場への丁寧な／あらたまった態度を示す「対者敬語」に大別されます。素材敬語には①尊敬語：（行為のシテ（行為者）を高めるもの「女王陛下が日本にいらっしゃるぞ。」）と、②謙譲語（I）：（行為のツレ（相手）を高めるもの「バッキンガム宮殿にご挨拶に伺うぞ。」）があります。対者敬語には話の聞き手・場への丁寧さを示す丁寧語（「女王陛下が日本にいらっしゃいます。」）、人や場へのあらたまりを示す丁寧語（謙譲語II）：（「わたくしは平日は大学におります。」）があります。素材と対者の2系統を理解すると謙譲語周辺の理解につながります。また、「目上の人を直接ほめる（「先生は授業が上手ですね。」）」、願望を直接尋ねる（「社長も私たちのパーティに来たいですか。」）ことは失礼にあたるなどの言語行動の知識も関わります。

日本語固有の特徴ではありませんが、コミュニケーションにおけることばの運用・聞き手の理解のしくみは文の内部の文法と並んで非常に重要な観点です。たとえば、「なんだか寒いですね」が〈暖房をつけてくれませんか〉という依頼を表したり、「すみません」が謝罪／感謝／呼びかけのどの意味なのかなど、適切な産出と運用には「（日本語話者が）何を・どう・言うか」にまで考えておく必要があります（学習支援の立場ではむしろこちらに意を払うほうが有用かもしれません）。

このように、日本語という言語は①音の数が少ない、②動詞分類など文法規則の例外が少ない、③構造も複雑ではないという特徴を持っています。ただし、④文字種（特に漢字と漢字語）は習得に時間がかかる。⑤言語運用（敬語・談話）には日本語の特徴（「は」「のだ」、省略など）に加えて、日本社会での日本語話者固有の特徴（言い方・話し方）にも留意する、などの難しさもあります。したがって、言語としての「学びにくさ」は少ないものの、実際の日本社会での生活では、文字と運用の問題に大きな壁があると言えます。

3.6 言語をくらべる（類型論）：

外国語としての日本語の「難しさ」は学習者（非日本語話者）の母語の違いによって生じます。非日本語話者の人たちがどのような言語の話者なのか、日本語とどんな違いがあるかを知っておくことは日本語学習支援において大変有益です。以下、福島県在住の外国出身住民の母語4言語の特徴を簡単に紹介します。なお、どの言語の話者にも共通する傾向として、音の拍の特に長音の区別は難しいようです。

3.6.1 中国語

中国語は、①音声では有声／無声の対立がないため、日本語の清音／濁音の聞き取り・発音が難しくなります（「き／ぎ」）。②語彙・文法では動詞の活用がありません。漢字語の強みと訓読みの弱みの差が大きいです（意味を類推する力があるので、読みの学習の動機が薄れやすい）。③文法は、基本語順は[SV0]で語形変化がない孤立語¹⁰です。格助詞が（ほぼ）ありません¹¹。義務的な文法項目としての時制（スル／シタ）の区別がありません¹²。④文字は、簡体字と日本語の漢字字形の違いがあります（「歳／岁」「無／无」などは日本語話者には類推しにくいでしょう。

3.6.2 ヴェトナム（ベトナム）語

ヴェトナム語は、①音声特徴は複雑で、中国語と同じく声調を持ち、サ行音が日本語と異なります（「し」[ʃi]→[si]）。日本語では拗音が直音になる傾向があります（しゃべる→サベル、おしゃれ→オサレ）。②語彙では、漢字語として共通する語彙が多く二字漢字語では半数に及ぶ語彙に一致・類似があると言われています。このことは日本語学習に有利に働

¹⁰ 言語の分類（「類型論」という分野です）にはいくつかの基準があります。ひとつは文の要素の並べ方（語順）です：孤立語（語形変化がなく語順で文法関係を表す：中国語、タイ語、インドネシア語）屈折語（名詞の形を変えて（屈折）文法関係を表す：ヨーロッパ諸語）、膠着語（特に述語に複数の接辞を付けて文法関係を表す：日本語・韓国語・モンゴル語）、抱合語（語が多種多様な接辞を付けて文相当の意味を表す：エスキモー諸語）

¹¹ そのためか、中国語話者の作文やメールでは「文の最初の名詞に「が」を付ける」のような誤解が見られます。

¹² 「中国語の文法に時制がない」というのは福島方言の無アクセントと同じで「区別しなければならぬ」という文法規則がないというだけで、中国語話者に時間の概念がないということではありません。また、文法概念の有無で言語の優劣は論じられません。

くでしょう。③文法では、基本語順は[S0V]で、語形変化がない孤立語です。義務的な文法項目としての時制(ル/タ)はありません。④ヴェトナム人の名前は「姓・〇・〇・名」の順で並び、最後がファーストネームです。基本的にファーストネームで呼んでほしい人が多いのですが、姓を名乗る人もいます(日本語話者の発音に問題があるようです)。

3.6.3 タガログ語

タガログ語はフィリピンの公用語ピリピノ語のベースになる言語です。①音声は‘ng’ [ŋ]が語頭に現れます(日本語では/g/ガ行音の異音)。②文法では、「は」のような主題を表す標識があります。動詞にさまざまな接辞をつなげて表現するのも日本語に似ています(「食べ-させ-られ-なかつ-た-か」)。しかし、日本語との大きな違いとして、③基本語順が[VOS]で、‘^{ない}Hindi ^{大きい}malaki ^{これ}ito.’(これは大きくない)のようになります。[主語+述語]よりも[主題+叙述]構造が基本になるのも日本語に共通した特徴です。

3.6.4 韓国語

韓国語(朝鮮語)は日本語に非常によく似た文法を持ちますが、発音はかなり違います。まず、①音声では有声/無声の対立がないので清音/濁音の区別が難しいです(「き/ぎ」)。また、ザ・ゼ・ゾ・ツの子音を持たないこと、「フ」にあたる音「^{ㅎ/호}」が唇音でないため、‘f’の音が韓国語で‘p’で代用されるため、日本語の「ザ、ツ」「フ」の発音に影響します(ザ→ジャ/ツ→チュ、ファックス→ペクス)。②文法は基本語順は[S0V]の膠着語(自立語に文法形式を後接させる言語)で、「は/が」の助詞がありますが、「いる/ある」の区別がない、格助詞+述語の組み合わせに違いがある(「自転車ヲ乗る/友達ヲ会う/医者ガなる」)などの相違点があります。③語彙では共有する漢字語が多いものの、韓国語では漢字表記がほとんど使われなくなっています。⑤談話の特徴では、待遇表現(敬語)・話体が精緻に発達していますが、絶対敬語のシステムで実父にも尊敬表現を用いることもあり、言語行動には日本語話者との違いがあります(へりくだり・謙遜が少ないなど)。

3.7 まとめ

これまで見てきたように、外国語としての日本語は、音と文法の特徴は比較的習得しやすい言語といえます。ただし、文字・表記と談話・運用の点では生活者には特に大きな難関になるだろうと思われます。いずれにしても、“日本語は難しい、珍しい”というイメージは日本人の先入観にすぎません。非日本語話者の個々の母語の特徴や外国語としての日本語の性質をひとつの言語として捉える姿勢が重要です。

日本語学習支援に携わる日本語話者側の姿勢としては、第一に、日本語のどの特徴が非日本語話者にとって習得しにくいのかをよく知っておくこと、第二に、日本語について先入観をもたず、支援活動を通して日本語を客観的に観察したり、知らないことを知ることを楽し

みなから関心を持ち続けていくことが肝要だと思います。日本語学習支援者としては「参考書を参照しながら支援と学びの往還する」ことが活動を継続し、成長していくための基本姿勢になります（本講座筆者もそうです）。学習支援の場は自分の学習成果を披露する場ではありません。また、自分の外国語学習の成果を確かめる場でもありません。学習者ファーストの気持ちを忘れずに、異文化・多言語接触と日本語（再）発見を楽しみたいものです。

【参考文献・読書案内】

- 井上優（2013）『相席で黙ってられるか一日中言語行動比較論』岩波書店
- 石黒圭（2013）『日本語は「空気」が決める—社会言語学入門』光文社新書
- 庵功雄ほか（2000）『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 庵功雄ほか（2001）『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 庵功雄ほか（2020）『やさしい日本語のしくみ改訂版』
- 上山あゆみ（1991）『はじめての人の言語学—ことばの世界へ』くろしお出版
- 蒲谷宏（2015）『敬語だけじゃない敬語表現』大修館書店
- 高嶋幸太（2019）『英語教師が知っておきたい日本語のしくみ』大修館書店
- 角田太作（2009）『世界の言語と日本語—言語類型論から見た日本語』くろしお出版
- 野村雅昭、木村義之編（2016）『わかりやすい日本語』くろしお出版
- 山下暁美、沢野美由紀『日本語教育文法講義ノート改訂版』アルク
- 山田敏弘（2004）『国語教師が知っておきたい日本語文法』くろしお出版
- 山田敏弘（2013）『国語教師が知っておきたい日本語音声・音声言語』くろしお出版

4 日本語の教え方の基礎と日本語レベルの考え方

澤邊 裕子（宮城学院女子大学教授）

4.1 本講座のねらい

- 1) 日本語を教える時、最初の一步として、どんな準備をしたらよいのかを理解する。
- 2) 日本語教育におけるレベルの考え方について理解する。
- 3) 対象者に合わせた日本語教材を選択する視点を得る。

4.2 最初の一步

4.2.1 イントロダクション

まず、次の状況についてイメージしてみてください。あなたは、地域の国際交流イベントで技能実習生のグエンさん（ベトナム出身）と知り合いました。グエンさんは日本にいるのに日本語ができない、という悩みを抱えていて日本語の勉強をしたいと言います。外国人住民との交流や、日本語教育に関心のあったあなたは、ボランティアで日本語を教えてみたい、と思いました。グエンさんにこれからの日本語レッスンのため、いろいろ聞いてみたいと思いますが、どんなことを聞いたり話したりしたいですか。授業を考えるために必要な情報を得るための質問をいくつか考えてみてください。

4.2.2 ニーズ調査とレディネス調査

日本語を教える、というのは、皆さんが持っている日本語の知識を「披露する」場ではありません。日本語を学びたいと思っている人が、日本語でできるようになりたい、と求めていることをできるように支援する場です。そのためにはまず、相手が「知りたいと思っていること」「できるようになりたいと思っていること」を探ることが大切です。それを**ニーズ調査**と言います。また、いまその方は、どれくらい日本語がわかるのか、日本語を学んだことがあるのか、これからどれくらいの期間、どれくらいの頻度で勉強するかを探ることも大切です。これを**レディネス調査**と言います。レディネスとは、「準備状況」のことです。日本語を学ぶための準備状況はどうなっているのか、を知ることも日本語を教えるうえで重要なことです。

グエンさんに対する質問としては、例えば次のようなものが考えられるでしょう。

- ・どんな場面で日本語が必要ですか？（職場、生活、学校、・・・）
- ・どんなことができるようになりたいですか？（日常会話、仕事に必要な日本語、会話できるように、書けるように、読めるように、…）

- ・漢字も学びたいですか？
- ・日本語の勉強は、どこで、どれぐらいしてきましたか？
- ・日本語の教科書を持っていますか？
- ・外国語の学習経験がありますか？
- ・どんな学習スタイルが好きですか？
- ・どんなことが好きですか？（趣味など）
- ・週にどれぐらい、勉強できますか？ など。

どんな場面で日本語が必要か、どんなことができるようになりたいか、文字も学びたいか、というのはニーズを聞く質問です。一方、日本語の勉強をこれまでどのようにしてきたか、日本語の教科書を持っているか、外国語の学習経験があるか、などはレディネスに関する質問です。また、どんなことが好きか、というのは聞いておくといい質問です。なぜなら、その方の関心のあることを話題にして学ぶと学習動機が高まると考えられるからです。好きなことについて語る時、人はいきいきしますよね。

4.3 日本語教育におけるレベルの考え方

4.3.1 料理の説明はどのレベルでできるもの？

ここではカンボジアから来日したメイさんのお話（名前は仮名ですが、人から聞いた実話です）を紹介しましょう。来日2日後、地域の日本語教室に来て、今後そこで勉強することになりました。1か月後に、日本語教室の参加者が自国の料理を作って、作り方を紹介する交流会が企画されていることを知ると、メイさんは「自分も参加して、料理を紹介したい」と日本語教室の運営スタッフに言いました。日本語教室の日本人参加者は「まだ日本語が話せないし、半年後ぐらいにやってみてはどうか」と話しています。皆さんは、どう思いますか。いや、させてみてはどうか、と思いますか。それとも、日本語がある程度話せるようになるまで待つて、半年後ぐらいにチャレンジしてもらいますか。

これは実話だと話しましたが、実際には日本語教室の主催者が、「やってもらいましょう！」と言って、やることになったのだそうです。そして、一か月後、メイさんは自己紹介を日本語でして、あと黙々と料理を作って、作り方は通訳してもらって伝えたのだそうです。でも、彼女はとても大満足で、「次はちゃんと料理の説明ができるようになりたい」と意欲を高め、その後も日本語教室にしっかり通って、料理の説明ができるようになった、とのことでした。私はこのお話を聞いて、「言語の知識や技能は少なくとも、そのときにできることを評価し、さらに高いレベルの、現実的な場面の目標設定をすることで学習者のモチベーションを高めることができる」ということを改めて実感しました。

例えば初級レベルならば、自己紹介にプラスして、「これは、カンボジア料理のアモックです（写真を見せる）。ココナッツのカレーです。とてもおいしいです。ココナッツミルク、

魚、卵や野菜などが入っています。少し、あまいです。」などのように、「これは～です」「材料は～です」という紹介をしたり、「おいしいです」「あまいです」という味の表現をしたりすることができます。これも部分的ではあるでしょうが、「料理の説明ができた」と評価できることです。

中級レベルになれば、もっと文と文をつなげて、順序だてて料理の説明ができるようになるでしょう。「まず～をして、次に～をして、それから～」のような手順を説明したり、炒める、煮る、焼く、蒸す、揚げるなどのいろいろな料理に必要な語彙、表現を効果的に使って、説明したりできるようになると料理の説明はぐっと具体的になりますね。口で言うだけでなく、レシピを書く、ということもできるようになれば、参加者の人々にそれを持ち帰ってもらって、家でも作ってもらえるようになります。その後に感想を伝えあうことができれば、地域の人々との交流活動はますます深まっていくことでしょう。

このように、「初級レベルではスピーチはできない」「初級レベルでは料理の説明はできない」と考えるのではなく、「こういう助けがあれば、こういう条件があれば、～ができる」という考え方で、学習者の日本語レベルを評価したり、学習の目標を設定したりすることが大切です。

ではここで、「料理の説明」という課題遂行とレベルに応じた目標設定の例をあげてみましょう。

・自分が作った料理の味や材料について、「魚の料理です」「からいです」など、簡単な言葉で友人に紹介することができる。(A1 レベル)

・動作や図などで示しながら、料理の作り方などを短い簡単な言葉で友人に説明することができる。(A2 レベル)

・自分がよく知っている料理の作り方などを順序だてて友人に説明することができる。(B1 レベル)

参考：国際交流基金「みんなの Can-do サイト」<https://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do>

このように「～ができる」(can-do) という文末で書かれているのが特徴ですが、このような文を**例示的能力記述文**と言っています。「～ができる」という表現を使うのは、学習者の言語活動を肯定的に評価しようとしているからです。これは、後ほど説明をする CEFR の影響が大きいのですが、CEFR では学習者を「社会で行動する者」として捉え、学習者一人一人の課題の遂行の実現、目的の達成のための言語学習を支援しようと考えています。国際交流基金の「みんなの Can-do サイト」では、レベルに応じた例示的能力記述文を検索することができます。それらを参考にして、学習者に合わせた例示的能力記述文を考え、目標設定を行うこともできますね。

4.3.2 課題遂行能力を重視してレベルを考える

ここでは「何ができるのか」という課題遂行という面に注目してレベルを考える例として、特に押さえておきたいものを3つ取り上げます。

(1) CEFR (Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment)

CEFR というのは略称で、日本では他に**欧州（ヨーロッパ）言語共通参照枠**と呼ばれることもあります。ヨーロッパの欧州評議会が個人の中に複数の言語や文化の能力が共存する「複言語主義・複文化主義」という理念のもと作ったものです。そこでは生涯にわたって複数の言語や文化を身に付け、自分の言語能力を豊かにし、ヨーロッパ社会の相互理解に資する市民を育てることが目指されています。日本をはじめ、世界各国でこのCEFRを受け入れ活用する動きがあるのですが、それはこのCEFRが言語の熟達度の共通参照レベル（A1、A2、B1、B2、C1、C2 レベル）を客観的な指標として提示しているということが理由としては大きいでしょう。

2020年6月23日に閣議決定された「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」9ページには「地域に在住する外国人が自立した言語使用者として生活していく上で必要となる日本語能力を身に付け、日本語で意思疎通を図り、生活できるように支援する必要がある」という文がありました。この「自立した言語使用者」というのはCEFRの「Bレベル」にあたります。

CEFRのAレベルからCレベルの「できる」ことの広がりイメージを図1に示します。

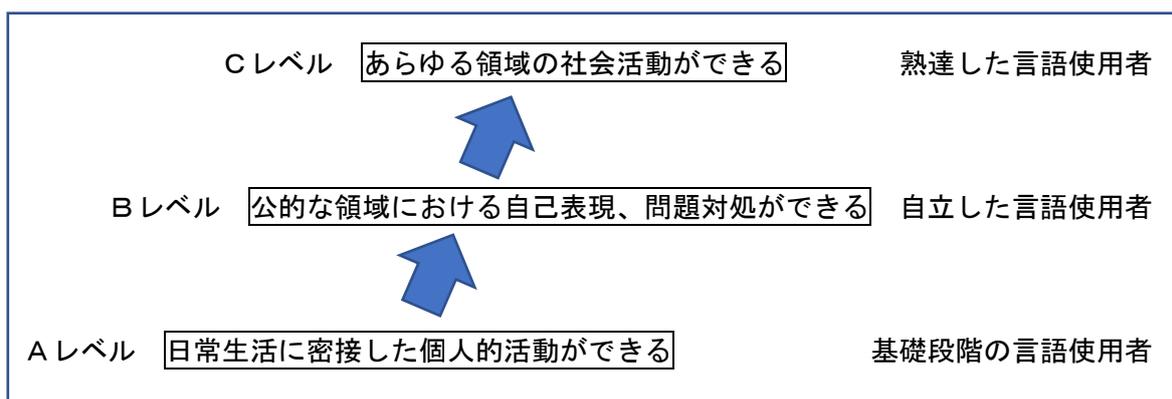


図1： AレベルからCレベルへ 「できる」ことの広がりイメージ

参考：奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子（2016）『日本語教師のためのCEFR』くろしお出版、P64

(2) JF 日本語教育スタンダード

JF 日本語教育スタンダードはCEFRに影響を受けて開発された、日本語教育における新たなレベルの考え方の提案です。JFとは日本の独立行政法人国際交流基金の頭文字で、この

スタンダードは国際交流基金が作成したものです。CEFR の A1 から C2 までのレベルに準じて、6段階のレベルを提案しています（図2参照）。

JF 日本語教育スタンダードに準拠した教材としては『まるごと～日本のことばと文化』という教材があります。これは入門（A1）、初級1（A2）、初級2（A2）、初中級（A2/B1）、中級1（B1）、中級2（B1）までの紙媒体の教科書が出版され、電子書籍版もあります。

さらに「まるごと日本語オンラインコース」というオンライン学習コースもあります。主な対象は海外の日本語学習者ですが、近年は日本の教育現場でも使われています。

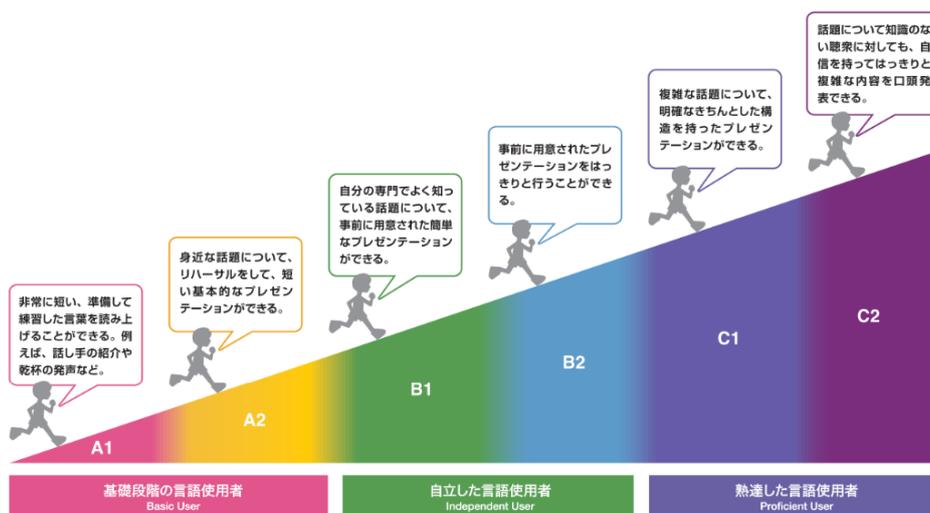


図2: 「講演やプレゼンテーションをする」という言語活動 https://jfstandard.jp/pdf/cando_6levels.pdf

(3) 日本語能力試験

日本語能力試験は「JLPT」というふうにアルファベットで略されることも多いです。年2回実施されている、日本語を母語としていない人を対象とした試験です。2009年度までは4級（学習時間150時間程度）から1級（学習時間900時間程度）までの4段階だったのが、2010年度からはN1からN5までの5段階となりました（図3参照）。この新試験では、2009年度までの試験では、出題基準と言って4級から1級までの語彙・文型リストなどが示されていたのですが、新試験になってからはそのような出題基準はなくなり、認定の目安としては下に挙げたような「どのような場面で、何ができるのか」という課題遂行の目安が提示されるようになりました。なお、日本語能力試験には会話や作文のような産出（アウトプット）型の試験がありません。言語知識、読解、聴解の試験を通して「読む」「聞く」言語行動における課題遂行のための言語コミュニケーション能力を測っています。

レベル	認定の目安
N1	幅広い場面で使われる日本語を理解することができる
N2	日常的な場面で使われる日本語の理解に加え、より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解することができる
N3	日常的な場面で使われる日本語をある程度理解することができる
N4	基本的な日本語を理解することができる
N5	基本的な日本語をある程度理解することができる

参照：日本語能力試験公式サイト「N1～N5 認定の目安」<https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>

4.4 対象者に合わせた日本語教材の選択

4.4.1 多種多様な日本語教材

日本語を教える、というときにぜひやってみてほしいのは日本語の教科書を見てみるということです。実際に教えるということになった際にも、教科書を使って教えるというのが初心者にとっては勉強になることが多いです。もちろん、教材は自分で作ることもできるのですが、全く日本語を教えた経験がない中、それを行うのはかなり難しいことです。

教科書の中には、学習内容である**シラバス**と、それらをどのような順番で、どれぐらいの時間をかけて、どのような練習をしたらよいのかという**カリキュラム**が両方具体的な形となって表れています。そのため、日本語教科書は日本語を母語としている人で初めて日本語を教えるという人にとっては、ガイドブックのように教え方の参考にできるものにもなります。ぜひ、多種多様な日本語教材の中身を見てみて、学習者に合わせた教材を選び、自分もその教科書を使いながら日本語や日本語の教え方を学んでみてください。

市販されている教材は、さまざまな観点から選ぶことができます。まず、**対象者別の観点**から選ぶことができます。例えば、留学生向け、ビジネスパーソン向け、技能実習生向け、子ども向けなどがあります。そして**レベル**に合わせたものを選びます。レベルの書き方は一般的なものとして、入門、初級、中級、上級などのように書かれています。日本語能力試験対策の問題集などでは、N5 から N1 などの書き方がされています。CEFR や JF 日本語教育スタンダードを取り入れている教科書の場合、A1 レベル、B1 レベルなどの書き方がされています。また、独自にレベルを1レベル、2レベルのように書いているものもあります。

技能・学習内容の観点からも教科書を選ぶことができます。例えば、四技能（話す、聞く、読む、書く）をバランスよく身に付けるタイプの総合教科書、漢字教材、会話教材、発音教材、聴解教材、作文教材、読解教材、日本語能力試験対策の教材などがあります。紙の本タイプの教材もあれば、最近ではネット上で PDF 版の教材をダウンロードできるタイプのものも出てきています。「にほんごの凡人社」という日本語教育専門書店の WEB サイトをぜひ訪

れてみてください。ここまで紹介してきたような観点から市販されている教科書や参考書を検索することができるだけでなく、日本語の教え方や日本語教育に関する勉強会、イベントも随時紹介されているので、とても役立つと思います。

4.4.2 「学校型」と「地域型」の日本語教育と教材選び

最初にイントロダクションで例をあげたグエンさんのための日本語教材を考えてみます。事前の打ち合わせで、例えばグエンさんについて以下のような情報を得たとします。

- ・三週間前から工場で働いている。
- ・仕事で使う日本語は決まったものばかりで、会話力がなかなかつかない。
- ・日常会話を身につけて、地域の人ともっと話せるようになりたい。

グエンさんとのレッスンのために、どんな日本語教材を選んだらよいでしょうか。

ここで皆さんに、教材を選ぶときの観点としてもう一つ紹介したいと思います。それは「**学校型**」と「**地域型**」という日本語教育の形態から教材を選ぶというものです。

「学校型」の日本語教育とは、日本語学校、専門学校、学校などの学校教育機関で、プロの教師が教え、留学生など日本語を学びに来た学生たちに毎日4時間、週5日間、体系的なカリキュラムに沿って教えていく形態です。学習者は宿題をしたり、テストを受けたりしながら日本語学習を進めていきます。初級段階では文型積み上げ式と言われる、易しいものから複雑な構造を持つものへと進んでいくようなカリキュラムで日本語が学ばれることが多いです。例えば、ひらがなとカタカナを学んだあと、「わたしはグエンです」のような名詞文を学びます。次に「わたしは まいにち 6じに おきます」のような動詞文や「かんじの べんきょうは むずかしいです」、「わたしの まちは しずかです」のような形容詞（い形容詞、な形容詞）の文を学びます。国内外の学校型の日本語教育機関でよく使用されている『みんなの日本語』（スリーエーネットワーク）という教科書では、名詞文は第1課で、動詞文は第4課、形容詞文は第8課という順番で扱われています。さらに複雑な文型を順に学んでいき、初級の終わりには尊敬語、謙譲語などの敬語まで学習します。



『みんなの日本語 初級I 第2版本冊』（スリーエーネットワーク）

一方「地域型」の日本語教育とは、地域の日本語教室などでボランティアの方々が多く参加し、日本語を学びたい地域の外国人住民の方の日本語学習をサポートするような形態です。参加の頻度は不定期であることが多く、宿題やテストは必ず行われるわけではありません。地域に住む住民同士が、「教える—教えられる」という関係性ではなく、対等に学び合う関係として人間関係を構築し、交流しながら日本語を学ぶというものです。

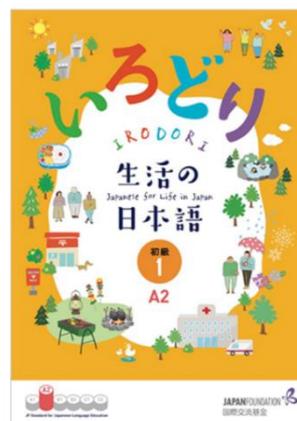
ここでは成人向けの「地域型」の日本語教育の場で現在多く活用されている教材や、これから活用されるようになるだろうと思われる、近年公開された教材やWEBサイトを3つ紹介します。『にほんご これだけ!』（ココ出版）、『いろどり 生活の日本語』（国際交流基金）、『つながるひろがる にほんごでのくらし』（文化庁）です。

まず『にほんご これだけ!』は、1巻と2巻があり、それぞれ17課構成となっています。課ごとにさまざまなトピックがあり、どの課からはじめてもよく、「おしゃべり型」「話題重視」で初級文型を身に付けるアプローチが特徴です。「にほんご これだけサポートサイト」というWEBサイトには使い方の動画など具体的な例や役立つ資料がたくさんあります。



『にほんご これだけ! 1』（庵功雄監修、ココ出版）

次に『いろどり 生活の日本語』は特定技能の資格などで来日する（した）日本語を母語としない人を対象とした教材で、日本で生活や仕事をする際に必要となる、基礎的な日本語のコミュニケーション力を身につけることが目指されています。JF 日本語教育スタンダード、JF 生活日本語 Can-do に準拠しており、A1～A2 レベルに特化しています。日常生活の話題（例：「家と職場」「好きな食べ物」など）を通して豊富な音声資料を活用し基礎的な日本語が学べるのが特徴です。教科書は入門、初級1、初級2があり、PDF版や音声ファイルを無料ダウンロードして活用できます（書籍の販売はなし）。



『いろどり 生活の日本語』（国際交流基金）

最後に『つながるひろがる にほんごでのくらし』は2020年6月に文化庁より公開された無料の日本語学習サイトです。動画を中心とした構成（例：「身近なものを買ってみよう」、「道を聞いてみよう」など）で、生活場面の日本語学習に特化していることが特徴です。文化庁が作成した「生活者としての外国人」に対する標準的なカリキュラム案を参考に開発され、レベルは1～3と設定されています。



『つながるひろがる にほんごでのくらし 使い方ガイドブック』（文化庁）WEBサイトからダウンロード可能。

実際にこのような教材を見ながら日本語を教えるにあたっての内容、順序、練習内容などを知り、自分自身も体験してみると理解できることがたくさんあると思います。グエンさんがこういう人だったら、この教材がいいんじゃないかな、などイメージができるようになるといいですね。日本語の教材は教え方のガイドブックのようなサポート資料も充実しているものが多いので、ご自身の勉強にも役

立つことでしょう。

4.5 日本語学習支援に興味のあるみなさんへ

皆さんが暮らしている地域には、どのような国際交流や日本語学習支援の場があるでしょうか。各地域の国際交流協会などでは、地域に住む住民同士が違いの文化を知り、ともに楽しめるようなさまざまな活動が行われていることと思います。日本語学習はこうした人々のつながりの場、活動に埋め込まれているものです。「つながる」から「できる」ようになるし、「できる」から「つながる」ことができるようになります。「できる」と「つながる」の往還可能な場づくりが大切なのではないのでしょうか。皆さんも得意なことや好きなこと、趣味、経験、多様な「できること」があると思います。それらに日本語を加えて地域の外国人住民の方とつながる場をもってみてはいかがでしょうか。皆さんにしかできない、手作りの日本語学習支援ができるのではないかと思います。日本語を教えることは、同時に「学ぶ」ことです。ぜひ、外国人住民の方々との学び合いを楽しんでください。

5 “やさしい日本語”の導入

井本 亮（福島大学教授）

5.1 はじめに

日本の地域社会における外国出身住民のための日本語教育（日本語学習支援）では、必ずしも職業的なプロの日本語教師が教育機関で教育を行うだけでなく、一般の地域住民の有志がその支援に携わるというかたちが——理想と現実の問題はさておき——現実的な方策になっています。しかし、第3回でみたように、教える・学ぶ対象言語である日本語の特徴を専門的に習得することを全員に望むことは難しいでしょう。そこで、日本語学習支援に意欲のある人たちが少しでも多く学習支援に取り組めるようになるためのアプローチが必要です。この回では、こうした日本語学習支援の実践の入り口として、“やさしい日本語”の取り組みについて概観し、その経緯と展開について理解を深めます¹。“やさしい日本語”の考え方と具体的なアイデアは外国出身住民（非日本語話者）の日本語学習支援に、職業的日本語教師ではない立場で携わろうとする人、業務の一環として対応が求められる人、日本語ボランティア（地域での学習支援）に興味がある人、非日本語話者のご近所さんにも非常に有用だと考えています。

現在、“やさしい日本語”の理念と具体的な適用は多角的・重層的に展開しています。“やさしい日本語”はしばしば“言葉の使い方ではなく気持ちの問題”と言われ、それはその通りなのですが、展開の仕方にもいろいろなバリエーションがあります。また、画一的なマニュアルやガイドラインを目指すことは望ましくないため、コミュニケーション相手への思いやりと自分の表現力の幅を広げる試みだと考えるのがよいと思います。

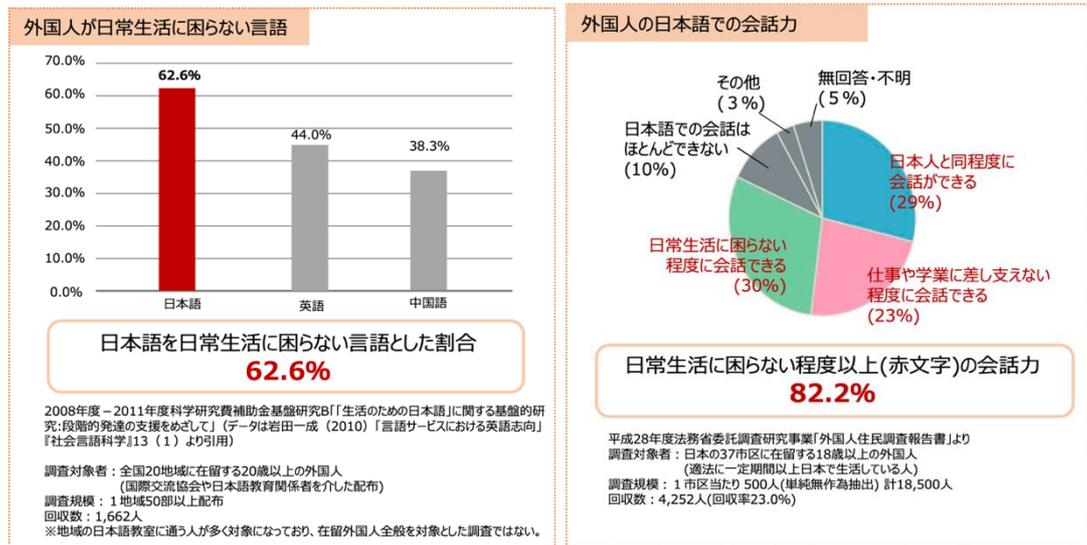
具体的な内容に入る前に、やさしい日本語の表記について確認しておきます。まず、①災害時・非常時の多言語表示・情報チャンネルのひとつとしてのやさしい日本語を「やさしい日本語」とカギカッコつきで表記します。一方、②平時の定住者の言語的基盤としてのやさしい日本語を〈やさしい日本語〉とヤマカッコで表記します。そして、③として①と②の両方を含むものを“やさしい日本語”と二重引用符で表現します。

5.2 英語を使えば問題ないのか？

まず、「国際的に通用するのはなんといっても英語だろう。外国人（非日本語話者）には英語を使うのがよいのではないか」というもっともな疑問から考えたいと思います。次のグラフは日本に住んでいる外国人に日常生活に使う言語と日本語での会話力について調査

¹ 第5・第6回は参考文献・読書案内に挙げた文献の内容を井本が整理して解説したものです。

したものです（岩田 2010、法務省 2016）。これによると、日常生活に困らない言語として日本語を挙げた日本語学習者は 62.6%、また、在留外国人のうち 82.2%の人が「日常生活に困らない程度に会話できる」以上の会話力があると回答しています。



出所: 「在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン (出入国在留管理庁・文化庁)

これが自己評価であることを差し引いたとしても、日本において外国出身住民に対して日本語でコミュニケーションを取ろうとすることは非日本語話者にとっても、自然なことだという認識がうかがえます²。そもそも、この日本社会が外国出身の非日本語話者を受け入れているとはいえ、この先、社会全体で英語社会に切り替えるという選択をする可能性は現実的にはほぼないでしょう。日本はあくまでも“日本語社会”として、外国人(住民・観光客)を受け入れている社会なのです。

5.3 “やさしい日本語”の導入

そこで、“やさしい日本語”という日本語の様式が提唱されるようになりました。これは「日本に滞在・定住する非日本語話者が日本語社会のなかで安全で安定した滞在・生活ができるように、日本語話者の日本語の使い方を調節すること、またその日本語表現のこと」と規定できます。誰にでも使える・伝わるような日本語表現ということで「公共性の高い日本語」と言ってもいいと思います。

第5回と第6回では“やさしい日本語”(「やさしい日本語」と〈やさしい日本語〉)の具体的な方法や考え方を導入していくわけですが、日本語話者が非日本語話者に自らの日本

² 木村(2016)では、日本語で話しているのに英語で返される、連れの日本人に向かって話されるといった日本語話者に対する大学留学生の不満を報告しています。筆者の学生からも同様の声を聞きます。

語を調節しようと気を配るのは、外国出身住民にも日本（語）社会に参加してもらうためです。さらには、“やさしい日本語”の考えは日本語話者自身の日本語使用そのものにも有効に還元されます。いずれにしても日本社会に有益な変化をもたらすものです。

5.4 情報提供チャンネルとしての“やさしい日本語”

ここでは、“やさしい日本語”の考え方・実践の多角的展開について整理します。ここで“やさしい日本語”がつなぐ人々は、訪日旅行者、在留外国出身住民（の成人・子ども）、そして日本語話者です。

5.4.1 災害時の「やさしい日本語」

現在推進されている“やさしい日本語”はまず、災害時の情報弱者を減らすための日本語による発信のためにデザインされた「やさしい日本語」です。1995年の阪神・淡路大震災の際、次のような情報提供がなされました。

(1) 「容器をご持参の上、中央公園にご参集ください」

このような表現は行政からの情報発信では珍しくはありませんが、「ご持参の上」「ご参集」などは丁寧・丁重ではあっても非日本語話者にとっては馴染みの薄い、難易度の高い表現です。さらに緊急度の高い注意喚起や警告だったとしたら、表現の意味が分からない人がいる可能性の高い表現は避けるべきでしょう。こうした情報弱者を生まないための災害時の情報発信のあり方・表現の工夫が提唱されました。こうした、災害発生時の外国人被災者への情報伝達を目的とした日本語を「やさしい日本語」と呼びます。(1)であれば「いれものをもって、中央公園（ちゅうおうこうえん）にきてください」と呼びかければ伝わりやすくなるはずです。

逆の事例もあります。2011年東日本大震災での宮城県女川町や茨城県大洗町では、防災無線による津波避難の呼びかけで、命令調の強い表現が使われました。その後の調査で、いつも通りの言葉なら避難しなかったという人がいたことが報告されています³。この事例は制度的慣例や常識を逸脱しても、真に緊急性の高い重要な情報は多くの人に届き、かつ、行動を促せるように表現しなければ意味がないことを強く示唆しています。

「やさしい日本語」の表現のポイントは、①「普通の日本語」と一語一語対応させない（逐語訳しない）、②重要度の高い情報にしばる、③文の構造を簡潔にする、ことです。

³ 井上裕之（2012）「命令調を使った津波避難の呼びかけ～大震災で防災無線に使われた事例と、その後の導入検討の試み～」『NHK 放送研究と調査』62(3),pp.22-31.

5.4.2 「やさしい日本語」と社会の知識

(2) 「近畿地方の在来線は現在平常通り運転しています」⁴

近年では台風被害の危険性が高まっている場合に、公共交通機関を計画運休させる取り組みが増えています。鉄道会社の英語のウェブサイトで「近畿地方の在来線は現在平常通り運転しています」という情報発信を行っていたところ、「京都が何地方なのか分からなくて困った」という外国人観光客が目撃されています。この事例は、英語や多言語で情報発信すれば済むものではなく、「近畿地方」という地方の概念や「京都は近畿地方にある」という日本の社会・文化的知識についても考慮して表現する必要があることを示しています。

前述の災害時の「やさしい日本語」においても、日本では当たり前の〈避難所や炊き出しは無料である〉という知識も伝えていく必要があります。

5.4.3 公用文の〈やさしい日本語〉・学校教育の〈やさしい日本語〉

(3) 「昼間に居宅外で労働することを常態としている場合」（岩田 2016）

先の減災のための「やさしい日本語」もそうですが、行政機関が作る文書や案内（公用文）、窓口での応対においては日本語話者でさえ直ちに理解しにくい表現が用いられることがあります。例に挙げたこの(3)も、「自分の家ではないところで仕事をしている人」のように言えば、理解できる人もっと増えるはずです。

こうした問題は、伝えるべき制度の情報などが複雑であること、情報の正確さと表現の丁寧さを両立させようとする、固有の定型的表現が多用されること、対応の公正さなど複数の要因があると考えられますが、行政上の手続きが不可欠な非日本語話者の定住外国人にとっては非常に高く分厚い言語の障壁になってしまいます（一般の日本語話者にとっても一読して理解できない公用文は少なくありません）。こうした、平時にあっても非日本語話者にもわかりやすい日本語表現が〈やさしい日本語〉です。

この〈やさしい日本語〉は日本の学校教育に入った外国出身の子どもたちの就学のためという側面もあります。外国出身の子どもたちが学校教育（教科教育）を受けられること、就学を終えて日本の社会（・経済）を支える力に育っていくこと、こうした日本社会の未来像を考えると、非日本語話者の子どもたちの言語の障壁を取り除き日本語話者と同様に修学できる工夫を考える必要があります。これは非常時の「やさしい日本語」とは表現レベルや目標が異なります。また、学校からのお知らせや配布物の文章が保護者である非日本語話者にはわかりにくいという問題もあります。

⁴ 倪永茂（2020）「外国人観光客向け多言語災害情報サービスの現状と課題—台風15号、19号を中心に—」『宇都宮大学国際学部附属多文化公共圏センター年報』pp.70-78.

5.4.4 メディアによる“やさしい日本語”

情報伝達上の表現の工夫と社会包摂性の観点から、マスメディアでは“やさしい日本語”を用いた情報発信がすでに実施されています。たとえば、NHKのNEWS WEB EASYというウェブサイト⁵やラジオ番組、新聞記事を〈やさしい日本語〉に“翻訳”する試み（西日本新聞⁶）などです。

5.4.5 観光業のための「やさしい日本語」

日本人が考える「おもてなし」ではなく、外国人観光客が「日本語をつかって観光を楽しめるようなコミュニケーション」を実践しようと提唱されたのが「やさしい日本語ツーリズム」です⁷。いわゆるインバウンドの外国人観光客数が増加していたなかで、（外国語が不得手な）観光業の日本語話者にとっても導入しやすい日本語表現の型として期待されています。

このなかで、日本の接客業に顕著な敬語表現で、わかりやすい＝シンプルな日本語（「ご試食いただけます→食べてください」）への心理的な抵抗感があったという声があります。日本語の対人表現の型がわかりやすさという方向性とは異なることを示唆しています。行政窓口の対応でも、担当者の敬語表現が“どうしても”抜けないという声もあります。

5.5 “やさしい日本語”の書き換え・言い換え練習

“やさしい日本語”の例題を挙げてみます。“やさしい日本語”には絶対的な正解はありません。大事なことは【その場・状況・目的に応じて工夫すること、相手が理解できて必要な行動が取れること】です。そのために想像力をはたらかせる必要があります。書き換え・言い換えの一例を章末に挙げておきますので、トライした後で確認してください⁸。

- (4) ①立ち入り禁止 ②(ATMの張り紙)点検中 ③携帯電話
 ④土足厳禁 ⑤運転を見合わせています ⑥拝見いたします

実際には掲示物や標識だけでなく、行政機関からの通知、交通機関の情報発信、学校からのお知らせなど、文章を“やさしい日本語”で書き換える必要もあります。その際のポイントは次のような点です。

⁵ NHK NEWS WEB EASY, <https://www3.nhk.or.jp/news/easy/> (2023/03/02 閲覧)

⁶ 「やさしい日本語」西日本新聞, https://www.nishinippon.co.jp/theme/easy_japanese/ (2023/03/02 閲覧)

⁷ 「やさしい日本語ツーリズム研究会」<https://yasashii-nihongo-tourism.jp/> (2023/03/03 閲覧)。現在、この活動は観光業を超えた多面的な〈やさしい日本語〉へ展開しています。

⁸ 言い換え・書き換えの一例：①はいれません ②つかえません ③iPhone（など具体的な機種名）、スマートフォン ④くつをぬいでください ⑤電車はうごきません ⑥みせてください、など。相手がどう行動するか理解できるように表現するとわかりやすくなります。

(5) 書き換えのポイント

○情報を取捨選択し、一文を短くする ○結論や大切な情報は、なるべく文書の最初
に書く ○必要に応じて補足情報を加える ○図やイラストを活用する ○文末を統一
する ○漢字などにはひらがなでルビをふる、など

同じく、非日本語話者の日本語能力に応じて“やさしい日本語”を用いて会話する際の
ポイントは次のような点です。

(6) 会話のポイント

○説明は短く簡潔に ○会話の途中で「わかりますか？」と確認する ○分かっていな
いと感じたら、別の言い換えを行う ○相手の表情や反応を見ながら話す ○ゆっくり
はっきり発音する ○難しい単語や言い回しは使わない ○自分だけが話しすぎない
○1回であきらめない ○相手に敬意を払う（人として） ○いろいろな質問文を作っ
てみる ○質問しているのか説明しているのかはっきりさせる ○だまって相手の話が
終わるのを待つ ○使えるものはなんでも使う、など

会話の際に表現を言い換えたり、こまめに理解を確認したり、相手の話を聞く姿勢を示
すといった行動は、異文化接触体験がある人のほうが、より自然に行なっていることが報
告されています（柳田 2013）。“可愛い子には旅をさせよ”というのは日本での日本語話者
の日本語行動にも生かされるものなのです。

5.6 おわりに

“やさしい日本語”は情報提供のチャンネルとして、表現を調節して公共性を高めた日
本語です。そのためには母語話者はみずからの日本語を調節する必要がありますが、実は
日本語話者同士も同じです。職場と家庭内、初対面とよく知る知人、同じ方言話者かどう
か、登壇してのスピーチと仲間同士のおしゃべりなど、多様な場面と相手に応じて自分の
日本語をきめこまやかに調節しているのです。そのバリエーションのひとつとして、いま
外国出身のご近所さん、同僚、お客さんのための日本語表現が増えた、それが“やさしい
日本語”なのです。

大切なことは、“やさしい日本語”は例文集や表記マニュアルとは違うということです。
【非日本語話者が安心して日本語社会で滞在・生活できるように、日本（語話者）として
何をしてあげられるか】という気持ちを「日本語」という社会基盤を通じて表現するのが
“やさしい日本語”だと言えます。そのために必要なものは「他者への想像力を持つこと、
実際的な手の差し伸べ方を知って実践すること」です。

【参考文献・読書案内】

5 “やさしい日本語”の導入（第5回講座）

庵功雄（2016）『やさしい日本語—多文化共生社会へ—』岩波新書

庵功雄編著、志賀玲子ほか著（2020）『「やさしい日本語」表現事典』丸善

庵功雄、イヨンスク、森篤嗣編（2013）『「やさしい日本語」は何をめざすか—多文化共生社会を実現するために—』ココ出版

庵功雄、岩田一成、佐藤琢三、柳田直美編（2019）『〈やさしい日本語〉と多文化共生』ココ出版

岩田一成（2016）『読み手に伝わる公用文：〈やさしい日本語〉の視点から』大修館書店

岩田一成、柳田直美（2020）『「やさしい日本語」で伝わる！公務員のための外国人対応』学陽書房

柳田直美（2015）『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略：情報やりとり方略の学習に着目して』ココ出版

6 “やさしい日本語”の展開と実践

井本 亮（福島大学教授）

6.1 “やさしい日本語”と母語話者の調節レベル

“やさしい日本語”は公共性を高め、より多くの人に伝わることを目指して日本語話者がその表現を工夫したものです。そのもっとも重要な理念は、“臨機応変に困っている人に手を差し伸べる”、というその気持ちに尽きるのですが、実際問題として“やさしい日本語”を必要とする状況・現場・人はさまざまであり、どの程度日本語を調節すればよいのかという調節の度合い（レベル）があります。“やさしい日本語”のさらなる理解のために、この調節レベルを導入して考えることにします。

いま仮に、①日本語話者同士が自然な状態で使う話し言葉、および②日本語社会で一般的に使用される公用文の書き言葉を【調節レベル0】とします¹。以下、数字があがるほど、調節の量と度合いが強くなり、“やさしさ”があがると位置づけると、おおよその目安として次のようなレベルに分かれます。

- (1) 【調節レベル0】①日本語話者同士が自然な状態で使う話し言葉（方言・業界専門用語等も含む）、②日本語社会で一般的に使用される公用文の書き言葉
- 【調節レベル1*】レベル0の話し言葉・書き言葉の理解と産出は難しい留学生、日本語話者にとっても分かりやすい〈中間言語としてのやさしい日本語〉²
- 【調節レベル2**】地域型初級・バイパスとしての〈やさしい日本語〉
- 【調節レベル3***】多言語表示の非常時情報発信としての「やさしい日本語」

〈中間言語としてのやさしい日本語〉は現在の公用文や法律文書など、一般的な日本語話者にとっても難解な日本語を簡潔に噛み砕いた（＝調節した）、外国出身住民や留学生なら理解できるレベルです。非常時に第一次情報を迅速に伝え直ちに行動を促す「やさしい日本語」とは状況・目的・対象者・情報量・表現が異なります。

出入国管理庁（2020）では在留支援のためのやさしい日本語の作り方として次の3ステ

¹ ①と②が“やさしくなさ”を考えると両者はそれぞれ別方向に展開しており、別々の“やさしくない”側面があることとなります。これは日本語の文体や位相の広がりを考えるときに重要な視点になります。

² このレベルは近年、「ブレイン・ランゲージ（わかりやすいことば）」として位置付けが見直されています。研究動向としては庵編著（2022）、実践の事例としては、福島県災害対策課の「福島県防災ツイート（https://twitter.com/Fukushima_Bosai, 2023/03/02 閲覧）」があります。

ップを提案していますが、これも調節レベルとおおよそ対応しています。

- (2) [ステップ1] 日本人にわかりやすい文章：日本語話者が読んで分かりやすい簡潔な文章

[ステップ2] 外国人にもわかりやすい文章：言葉の言い換えやルビなど非日本語話者への配慮。書き換えツールの活用

[ステップ3] わかりやすさの確認：日本語教師・外国人によるチェック

現在では、多くの官公庁・地方自治体の国際交流協会などを中心に“やさしい日本語”作成のガイドラインや“やさしい日本語”を用いたホームページなど、各種の取り組みが進められています（たとえば、横浜市、出入国管理庁、国際研修協力機構、福島県国際交流協会ほか、各地方自治体国際交流協会など）。

一方、私たちが個別に日本語（学習）支援を行う場合にも、その目的や相手の日本語能力に応じて表現を柔軟に調節していくことになります。調節レベルの厳密さに拘泥したり、“模範解答”を求めたりするのではなく、調節が連続的に幅のあるものであることを知って、状況に応じた支援に柔軟に生かしていくことが重要です。経験を積んでいけば自然と、柔軟に調節できるようになります。

以下、日本語学習支援に携わるみなさんが関わることが多いと考えられる、外国出身住民の社会参加と子どもの教育について、〈やさしい日本語〉の関わり方と具体的な日本語学習の内容について概観します。

6.2 社会参加をうながす土台としての〈やさしい日本語〉

非日本語話者である外国出身住民が日本で学び、働き、稼ぎ、「社会の成員」として暮らしていけるようにすることは、外国出身住民のためだけでなく日本社会全体の将来を考えても、極めて重要な課題です。その道筋をつけるためにも〈やさしい日本語〉が重要な役割を担います。この〈やさしい日本語〉は調節レベル2が中心になると考えられます。

6.2.1 非日本語話者・大人のための居場所としての〈やさしい日本語〉

第一に、言語保証としての〈やさしい日本語〉です。働く外国人に門戸を開くなら、日本語社会で暮らすために必要な最低限の日本語は日本社会が公的に保証すべきである、という言語政策的な観点です。これは2019年に施行された、いわゆる「日本語教育の推進に関する法律」にも明確に謳われています。ここには職業的専門家としての日本語教師が担当することが望ましいと考えられています。第3回で概観した日本語の言語としての特徴を理解したうえでそれを初学者に有効に教える語学教育の知識と技能が求められるからです。その教育を受ける権利と教育現場の整備という点で公的に保証されるべきです。

第二に、「地域共通語」としての〈やさしい日本語〉です。日本の地域社会で日本語話者

と非日本語話者（外国出身住民）がともに暮らしていくとき、そこで人々をつなぐ言葉は英語でもなければ非日本語話者の多言語³でもなく、日本語話者の“無調整な”日本語を強いるのでもない、誰にとっても現実的な〈やさしい日本語〉であるということです。

第三に、地域型（日本語教育）初級としての〈やさしい日本語〉です。進学を目指す民間の日本語学校の「学校型」の日本語教育とは別に、地域の外国出身住民のための地域の日本語教室があります。ここで言う「地域型」の教育デザインとして〈やさしい日本語〉が有効だと考えられます（詳細は後述）。

また、地域の日本語教室は「居場所づくり」の機能も担っています。特に福島県は外国人散在地域であることから、その存在はとりわけ重要です。職業的専門家ではない日本語学習支援に携わる人たちは第三の〈やさしい日本語〉の担い手（また第二の〈やさしい日本語〉の指導的立場）に位置づけられると考えられます（もちろん第一の日本語教育を担う職業的専門家つまりプロとしての日本語教師を志すことも大歓迎です）。

6.2.2 非日本語話者・こどものための〈やさしい日本語〉

(3) 教科書漢字コーパス：「気 13／国、地、発、分 11／体、大、物 9／一、化、子、時、人、数、成、電、動、法 7／生、中、定、内、面、料、力 6…（後略）」

一方で、子どもの非日本語話者にはオトナとは異なる事情や留意すべき点があります。学校を成長の重要な舞台として、子どもたちが中学・高校での学修に適応し、学校を卒業して社会に出ていけるようにするためには、日本語学習支援が重要な役割を果たすからです。具体的には時間的・言語的制約を乗り越えるための“バイパス”としての〈やさしい日本語〉です。

非日本語話者のこどもたちは日本語話者のこどもたちよりも（あるいは非日本語話者の成人よりも）、学習時間・非母語・動機（意欲）などの点で複合的に不利な環境で就学します。したがって、より効率的な教科書学習が必要になります。たとえば、日本語習得の大きな壁である漢字の学習でも、小学校一年生と同じ順序ではなく教科書で頻出する漢字から学習するなどの授業デザインが求められます。(3)のように、どの漢字の使用頻度が高いか、どの漢字を習得するのが効率的かといった知見は教科書漢字コーパスなどの基礎研究によって明らかにされてきています⁴。一方、非日本語話者のこどもたちには「鍵をかける、布団をかける、野菜の水を切る」など、家庭環境で習得するような多義的な和語動詞の理解

³ 観光地や公共交通機関などで普及が進んでいる多言語表示も、日本語と英語を加えた4言語（中国語・韓国語）表示が一般的で、外国出身住民の母語を網羅することは現実的には困難でしょう。

⁴ 他にも「危、毒、禁」などの漢字は一種の標識として早めに導入しておくのもよいでしょう。また、漢字の書き順や、とめ・はね・はらいを過度に厳しく指導しないといった点にも留意が必要です。

と産出に難しさがあるという報告もあります（西川 2018）。

6.3 地域型初級の〈やさしい日本語〉

地域型初級では〈最小限の文法〉と〈最大限の語彙〉で地域の共通語をめざします。文体はデスマス文体限定です。基本になる Step1 とそれを産出（アウトプット）につなげる Step2 が提案されています。

目指すのは〈母語で言えることを日本語でも言えること〉です。そのため語彙を制約しないことが重要です⁵。焼き菓子に喩えれば、文法は「型」で語彙は「生地（中身）」です。

そのひとつの雛形として提案されているのが『にほんご これだけ！（1・2）』という教科書です。この教科書の方針は日本語教室に来て「おしゃべり」をする、そのなかで自然に文型や語彙・表現などをすこしずつ取り入れ、使い、身につけていくことをねらいとしたものです。これは〈やさしい日本語〉と理念がつながっており、また居場所としての日本語教室の機能にも適っています。

6.3.1 学習支援の姿勢

“やさしい日本語”のポイント（会話編）とほぼ同じです。つまり、楽しく・いっしょに学ぶ・一回であきらめない・がまんづよく・聞き上手をめざす・短く言いなおす・言い換える・使えるものはなんでも使う・学習者に敬意を払う・〈質問〉か〈説明〉かはっきりさせるといったことです。

6.3.2 学習項目

以下、具体的には学習項目を挙げます。

- (4) [(_{Nの}) Nは (_{Nの}) Nです。]
 マリオさんのお母さんは学校の先生です。
 「焼き魚の火加減は遠めの強火です。」
 「憲法の役割は国家権力の制約です。」
 「タガログ語の基本語順は VSO です。」

初学者だからといって語彙を制約しなければ、この最も基本的な文型でも、表現できる内容には遜色ありません。

- (5) 述語の品詞と活用：
 ①動詞：V-ます／V-ました／V-ません／V-ませんでした
 ②イ形容詞：イ A-です／イ A-かったです／イ A-くありません／イ A-くありません

⁵ 辞書の濫用はときに不自然な表現を生みますが（「飲料を摂取します」など）、自ら産出できることが重要で、その不自然さをどのレベルで許容するかは日本語話者の態度も含め、副次的問題です。

でした⁶

③ナ形容詞：ナA-です／ナA-でした／ナA-じゃありません／ナA-じゃありませんでした

④名詞+ダ：N-です／N-でした／N-じゃありません／N-じゃありませんでした

初級では述語（動詞・イ／ナ形容詞・「だ」）はデスマス文体では「です」「ます」を活用させれば済むので動詞の活用パターンまで習得しなくても十分な産出につながられます。「じゃありません」は「ではありません」の縮約（発音の変化）ですが、出現範囲が広いので先行して習得するほうが有用です。

(6) 実際に産出につながる表現の導入：

「明日は中通りは雨でしょう」＜「あそこに赤い家が見えるでしょ（う）？」

推量を表す「でしょう」は実は日本語話者も産出頻度は少ないことがわかっています（気象予報士でなければ）。通常よく使うのは確認を促す「でしょう？」です。そのどちらから導入するのが有効かといえば、よく使うほうから＝確認の用法からです。見て／聞いてわかる表現（理解）も必要ですが、使う（産出）ことを意識して語彙・文法・表現を優先的に導入するという発想は、教科書における漢字学習と同様です。

(7) 1機能1形式：

条件表現 {と／ば／たら／なら} は「たら」だけ

同じように、類義表現を同時に導入するのは負荷が大きいのでもここでも有用なものを優先的に導入します。条件表現「と・ば・たら・なら」は使用頻度と用法の範囲に地域差もあり、文体差に目をつぶれば「たら」がもっともカバー範囲が広い表現です。

(8) 中級レベルに判定される文法的な語

- ① が、を、に、と、から、より、で、の、について 〈格助詞相当句〉
- ② とか、と、です、た、ます、ません、ない、たい、ようだ 〈文末形式〉
- ③ ている 〈動詞の派生形式〉
- ④ か、ね 〈終助詞〉
- ⑤ て、けど、たら、たり、とき、ため 〈複文（従属節）〉
- ⑥ でも、じゃ、それから、で 〈接続表現〉
- ⑦ あのー、えーと、えー 〈フィラー〉

学習者の日本語能力を判別するとき、この①～⑦だけでも適切に使えれば、話す能力としては中級レベルと判定されます（山内 2009）。そう考えると、初級段階で導入して習得を目指したい学習項目は初級教科書などの記載事項よりも大幅に少なくすみすし、日本語教室などでの支援者のおしゃべりや交流によって習得していける見通しが立ちます。表現力は実質的な語彙の量が勝負ということになるので、職業的プロの日本語教師でなく

⁶ このとき「イA-かったです」を「寒いでした」とするとより規則的になるのですが、これは多くの母語話者にとっては不自然なので調節レベルが跳ね上がります（ただし、一部の日本の方言話者が共通語を使用するときこの形式が出ることがあります）。

でも、日本語学習を支える活動に十分携わっていけると思います。

6.4 おわりに

“やさしい日本語”は【非日本語話者が安心して日本語社会で滞在・生活できるために、何をしてあげられるか】という気持ちを「日本語」というひとつの社会基盤を通じて表現することです。このテキストを手に行っている方はその気持ちをお持ちの方々だと思います。その志を学習支援に結びつけるために必要なものは「他者への想像力を持つこと、実際的な手の差し伸べ方を知ること」です。日本語学習支援のための“やさしい日本語”の考え方は、地域型日本語教室での学習支援のための大きなヒントになります。

実際の活動へ一歩踏み出してみる、そして活動を通して返ってくるさまざまな“宿題”に対して、日本語の知識・やさしい日本語の考え方をもとに学び、答えを身につけてまた学習支援の現場に臨む。そして成長する。日本語学習支援の活動はそういう螺旋階段の道のりです。本講座がそうしたチャレンジを支える足がかりになることを願います。

【参考文献・読書案内（第5回の図書も参考にしてください）】

庵功雄（編著）（2022）『「日本人の日本語」を考える—プレーン・ランゲージをめぐる—』丸善出版

岩田一成、森篤嗣編著（2010）『にほんごこれだけ！（1）』ココ出版

岩田一成、森篤嗣編著（2011）『にほんごこれだけ！（2）』ココ出版

中井延美（2018）『必携！日本語ボランティアの基礎知識』大修館書店

西川朋美・青木由香（2018）『日本で生まれ育つ外国人の子どもの日本語力の盲点-簡単な和語動詞での隠れたつまずき』ひつじ書房

山内博之（2009）『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』ひつじ書房

出入国管理庁（2020）「在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン」

http://www.moj.go.jp/isa/support/portal/plainjapanese_guideline.html（2023/03/02 閲覧）

福島県国際交流協会「やさしい日本語で話そう」

<https://www.worldvillage.org/knowledge/data/easy-01.pdf>（2023/03/02 閲覧）

横浜市「やさしい日本語での情報発信について」

<https://www.city.yokohama.lg.jp/lang/residents/ej/daiji/kijun.html>（2023/03/02 閲覧）

国際研修協力機構（現：国際人材協力機構）『技能実習生との円滑なコミュニケーションのために：わかりやすい日本語の話し方（改訂版）』

https://s3-ap-northeast-1.amazonaws.com/jitco-prd-nhp/wp-content/uploads/2019/12/20160920/nihong_hanashikata.pdf（2023/03/02 閲覧）

6 “やさしい日本語”の展開と実践（第6回講座）

7 多様な日本語教育の活動事例

中川 祐治（福島大学准教授）
永島 恭子（同大非常勤講師）
佐々木 千賀子（同大非常勤講師）

7.1 学習者の多様性とライフコース

「生活者としての外国人」に対する日本語教育人材に求められる能力として、文化審議会国語分科会（2019: 12）では、『生活者としての外国人』の背景は多様であり、そのライフコースやキャリア形成に応じた日本語教育が求められていることから、その多様なニーズに対応できるよう、授業が組み立てられる能力、臨機応変に対応できる知識と技能、及びコースデザインの能力が必要」と述べられています。ここでポイントとなるのは「多様性」と「ライフコース」です。

まず、日本語教育の対象者（ここではいわゆる「学習者」と呼びます）の多様性を考えるにあたって、文化審議会国語分科会（2019: 35）で示されている「日本語教育人材の役割・段階・活動分野に応じた養成研修のイメージ」を見てみましょう。ここには、「初任」の日本語教師が、活動分野別に必要な研修を受けていくことが示されています。そして、その具体的な活動分野には「生活者としての外国人」「留学生」「児童生徒等」「就労者」「難民等」「海外」の6分野が挙げられており、これらがつまり日本語支援、日本語指導を受ける具体的な対象者にあたります。実は、その6分野の下にさらに「…」として「等」と示されており、活動分野は6分野以外にも広がりがあるということが分かります。このように対象者には代表的なものだけでも少なくとも6分野あり、さらに初めは留学生として来日して日本語を学び、その後、就労者となったというようなケースもあることを考えれば、一人ひとりの「学習者」には、「〇〇」といった単純なカテゴリー化に留まらない、多様な背景があることが読み取れるでしょう。

そして、このように一人ひとりの「学習者」の多様な背景を捉えるには、それぞれがどのようなライフコースを描くのかについて考えていく必要があります。ライフコースとは「人生行路（航路）」と訳されるもので、人生を歩んでいく中で、いくつかの重要な出来事、例えば進学、就職、結婚、子どもの誕生などのライフイベントが起こりますが、ライフコースはその出来事を選択の結果描かれる軌跡ということができるといえるでしょう。ひとりの人間が人生の中でいつも同じ段階にいるわけではなく、その時その時のライフステージに応じて必要となってくるものも異なってきます。ですから、日本語学習を考えてみても、ある時期X期に必要であった日本語能力Xが、Y期においても必ずしも必要であるとは限らず、その時にはまた別の日本語能力Yが必要になってくるということが起こり得るわけです。このように、日本語教師や日本語支援者は、「学習者」がどのようなライフコースを描いているの

か、描いていくのか捉える視点が必要です。石井（2008）では、このような視点を「Life(=生活及び人生)を支える日本語教育」の視点と呼び、「将来の可能性を開く長期的な視野が必要であり、今ここでの生活の視点だけでは不足である」と述べ、「命の安全・安心を支える」「生涯の学びと成長を支える」2つの視点の必要性を説きます。

このように考えるならば、日本語教育人材に求められるのは、単に目の前の学習者に教科書の日本語を教えるといったスキル（ミクロの視点）だけではなく、学習者の多様な背景を捉える視点であったり、その人がどのような社会的な役割を担い、社会に参画していくのかであったりといったマクロの視点も必要になってくるのが分かります。そこで、以下では、多様な「学習者」に対する実際の様々な活動事例を紹介し、多様な日本語教育のあり方について考えていきます。

7.2 留学生の日本語教育活動事例

日本語学校、大学、いずれの留学生も、在留資格が「留学」になります。つまり、勉強するために日本に来ています。

日本語学校の留学生の場合、日本語を学ぶ目的は、主に進学です。日本語学校では、留学生は月曜から金曜まで毎日授業を受けなければなりません。授業は1年間で約800時間となります。そのうち、初級レベルは200時間～300時間程度、約半年程度かけて丁寧に指導していきます。また、日本語学校の留学生には80%以上出席しなければならないという決まりがあります。

一方、大学の留学生の場合、専門分野を学ぶための日本語の習得が必要になります。つまり、大学のレポートを書いたりプレゼンテーションをしたりするための、いわゆるアカデミック日本語です。専門分野の授業もありますから、日本語の授業は、週に1、2コマ程度ということも少なくありません。授業も論文も英語を用いるため、アカデミック日本語の習得を必要としない留学生もいます。こうした留学生には、生活のための日本語を指導することもあります。

日本語学校、大学、いずれの留学生にも、日本人学生、地域住民との関わりの中で、福島における多文化共生社会の担い手にもなってほしいという思いがあります。そして、日本語のレベルに関わらず、早い段階で地域住民との関わりを持ってほしいと思っています。

これから紹介する活動のねらいとするところは、「つながりへのきっかけづくり」です。具体的には、①留学生が地域住民、日本人学生を知るきっかけ、②地域住民、日本人学生が留学生を知るきっかけ、③留学生が、教室外で日本語で話すきっかけ、④交友関係が広がるきっかけ、この4つのきっかけづくりです。

【日本語入門レベルの留学生向けの活動】

日本に来て間もない、日本語は入門レベルの日本語学校新入留学生、大学の交換留学生、

短期留学生に対する活動事例を2つ紹介します。

日本に来たばかりで、まだ日本語もほとんど話せない留学生に、果たして日本人学生や地域住民とつながりを作るための活動なんてできるのだろうか、と思われる方もいるかもしれません。それに留学生の場合、学校による生活のサポートもあるので、何か困っても、学校に相談できます。つまり、日本語が話せなくても、地域の人との繋がりがなくても、留学生自身の生活で困ることはないように思われます。

日本語が話せない留学生でも、日本人学生や地域住民と交流の機会を持ち、つながりを持つことはできます。留学生には、そのことを身をもって体験してもらい、つながりを持つことの大切さにも気づいてほしいと思っています。

紹介する2つの活動は、日本語がまったく話せなくても、簡単なフレーズの日本語だけで、「つながりへのきっかけづくり」を可能にする活動です。

<活動例 I> 目的地へ行くタスク

目的地へ行くタスクで使う言葉は、次の6つだけです。

「すみません」「どこですか」「あっち」

「わかりません」「ありがとうございます」「おねがいします」

この6つだけ言えるようになれば、この活動ができます。まず参加者の留学生たちに写真を渡します。留学生たちが行ったことがなく、興味を持ってくれそうな場所の写真です。例えば、福島駅前ならば、本屋とか近くの温泉などの写真です。その写真の場所に行き着くために、知らない人に道を尋ねていく、というのがこの活動です。

まず、通行人をみつけたら「すみません」と言って声をかけます。例えば西沢書店の写真



書店の方向を指差しながら、あれこれ説明してくれるでしょう。その指した方向を、留学生も指して、「あっち?」と聞けば、通行人はうなずいてくれます。もし違う場合は、首を振るなどして、正しい方向を指すでしょう。正しい方向が分かったら「ありがとうございます」と言います。そして、少し進んだら、また

違う人に声をかけて、同じ質問を繰り返します。写真の場所に着いたら今度はそこにいる通行人に声をかけて、自分のカメラを示しながら「すみません、おねがいします」と言います。写真を撮ってほしいことが伝わり、写真を撮ってもらったら、最後に「ありがとうございます」と言って出発地点に戻ります。



写真の場所については、出発地点から徒歩10分圏内のところにしていますので、早い学生は20分ほどで戻ってきます。出発時に不安そうな顔をしていた留学生たちも、戻ってくると、「私は5人に聞いた」「私は6人に聞いた」と得意げに報告してくれます。

この活動では、日本人の学生が同行します。通行人に声をかけるのを、後ろから見守る役です。同行してもらうことで、留学生も安心して思い切った行動ができます。出発前はお互いに緊張したような雰囲気ですが戻ってくる頃には打ち解けて、本当に楽しそうにしていることがあります。この活動が、日本人学生との交友関係が広がるきっかけにもなっています。

<活動例Ⅱ> ものを借りるタスク

ものを借りるタスクで使う表現は次の6つです。

「すみません」「ありますか」「ありません」
「いいですか」「おねがいします」「ありがとうございます」

「借りてもいいですか」という言い方から、「借りても」の部分を取ってしまっても、手を伸ばして「いいですか」と言えば、借りたいということは伝わります。まずこのことを教えます。そして、「かがみ」「かさ」など、文具名を書いた紙を渡します。留学生は、読むことはできますが、それがどんな文具を指すのかを知りません。次に、通行人に声をかけ「す



みません、〇〇、ありますか？」と尋ねます。相手が見せてくれれば、留学生は紙に書いてあったものが何か分かります。そしてそれに手を伸ばして「いいですか?」「ありがとうございます」と言って借ります。そして活動Ⅰ同様、「おねがいします」と言って、写真を撮ってもらいます。

この活動は、短期留学生の2週間の滞在中に、少しでも繋がりを増やして欲しいとの思いから、実施しました。この時も、日本人学生に同行してもらいました。留学生たちは、積極的に自分から声をかけて、撮った写真を他の留学生と見せあったりしていました。

【日本語中級レベル以上の留学生対象の活動】

県外の日本語学校、または母国で1年以上日本語を勉強した大学の正規新入留学生、日本語中級レベル以上の交換留学生、短期留学生、などに対する活動を紹介します。

生活には困らない程度の日本語は十分に話せるレベルの留学生ですが、やはり関係者以外との交流の機会が少ないです。日本語でのコミュニケーションはできるので、折に触れて、学生たちには地域のいろいろな活動に参加するようにも言っています。しかし、知らない日本人学生、地域住民との交流には関心はあっても、実際に行動に移すことには消極的な面があります。

<活動例Ⅰ> 日本人学生へのインタビュー

日本人学生に聞いてみたいことを出し合って、実際にインタビューをしていく活動です。留学生たちからは、知らない学生に声をかけて、もし嫌な顔をされたら、相手が答えたくないと言ったら、どうすればいいんですか、と聞かれます。日本語は話せても、福島に来てまだ間もないせいか、日本人学生がどういう人か分からないという不安な気持ちが伝わってきます。しかし、インタビューを終え、30分後に戻ってくる留学生たちは、いつも本当に明るい顔をしています。そして口々に、本当にみんないい人でした、嫌な顔なんか全然しないで、話を聞いてくれたので、本当に嬉しかったですと報告してくれます。ある留学生は、「思っていたより、ずっといい人達でした」と話していました。

<活動例Ⅱ> 「私の福島」動画作成

最後に紹介する活動は、「私の福島」という動画の作成です。中級以上の特に交換留学生に取り組みさせている活動です。

留学生は、まず自分のスマートフォンから福島で撮ったお気に入りの写真を5枚程選びます。福島で撮った写真なら何でもいいです。これまで自撮りの写真を選ぶ学生もいましたし、景色の写真、それから何の変哲もないただの道の写真を選んだ学生もいました。次に、選んだ写真それぞれにどんなエピソードがあるのか、など、日本人学生とおしゃべりします。ある程度話したところで、それぞれの写真についての話した内容を思い出しながら、ナレーションの原稿を書きます。そして、その原稿を読み上げ録音します。全ての録音データと写真を合わせてスライドショーの動画を作成します。そして最後に、出来上がった動画をみんなで見ます。

この活動で一番重要な活動は日本人学生とおしゃべりです。何を話せばいいかわからない相手でも、自分のお気に入りの写真のことであれば話せること、話したいことがあると思います。最後に、でき上がった動画をみんなで見ること、またいろいろな話ができます。

この活動で話したことが、留学生が地域の方と話をする際のおしゃべりのネタにもなれば、地域でのつながりづくりにも役立ちます。

この活動で作成した動画は、YouTubeで、「私の福島」で検索すると見ることができます。大学生だけでなく、技能実習生や生活者の方が作った動画もあります。

7.3 生活者としての外国人

【会話や対話を通して相手を知ることから生まれる活動、学習】

福島市で活動している蓬莱日本語教室では、日本語レベルが違っていても参加者全員が同じテーマで学習します。外国出身の人たちとの会話や対話、彼らの様子から、今、必要だと思われる日本語を学習しています。外国出身の人が自分から話したくなる、表現したくな

るような仕掛けをしながら進めています。

次にあげる活動例は、いずれも教室に来た外国出身の人たちの様子やお喋りから生じた活動です。

<活動例Ⅰ>

ある日の学習は、「体の不調を訴える」「体の部位の名称を覚える」がテーマでした。これは、この日参加した男性が左手首に包帯を巻いてきたことから出てきたものでした。彼は普段は自発的な発話が多くなく、板書されたものをノートに写すことで満足する様子が見られました。しかし、この日の学習では、自分も病気だったこともあり、他の人たちが言う体の部位の名称や症状をよく聞いていました。自発的にメモをとり、その日本語を覚えようとしていました。さらに、隣の席の人に自分の症状を日本語でどうなのか質問し、その日本語を獲得し、「腱鞘炎になりました。痛いです。病院に行きました。薬はあります。」とみんなに教えてくれました。

<活動例Ⅱ>

帰国することが決まった外国出身の人が帰国前に旅行に行きたいと話してくれました。それを聞いた一緒に日本語を学んでいる人たちが、それぞれお勧めの場所を紹介し始めました。そして、みんなで遠足に行こうという話になりました。帰国する人の意見も聞きながら、みんながアイデアを出し合い、遠足の日程、行き先、そこで何をするのかを決めていきました。ボランティアはバスなどの予約や保険の手続きをただけで、遠足の内容はすべて外国出身の人たちが調べて決めました。

【主体的に取り組み、自分を表現し、自分の存在を知ってもらうための活動】

外国出身の人たちは、豊かな経験や知識を持っています。彼らが本来持っている力を発揮し、今の日本語でできることに積極的に取り組んでいけるよう、教室の外に向けて発信する活動もしています。教室の外に出ることで、福島で暮らす外国出身の人たちの存在を地域のみなさんにも知ってもらいたいと考えています。

<活動例Ⅰ>

福島県内では様々な交流イベントが開催されています。蓬莱日本語教室では、福島市で開催されている「結・ゆいフェスタ」に毎年のように出店しています。2020年度のフェスタでは、インドネシアとカンボジアの料理を販売しました。フェスタの前に、日本語教室で「国の料理を紹介する」というテーマで料理の紹介と作り方を学習しました。フェスタ当日は、インドネシアとカンボジア出身の人たちが、それぞれの国の料理を作り、販売や料理の説明などもしました。日本語を介してお客さんと楽しそうに話していて、お客さんも、料理だけでなく、インドネシアやカンボジアのこと、そして、その人自身に関心を持ち、いろいろな質問をしていたのが印象的でした。

<活動例Ⅱ>

<活動例Ⅰ>と同じく「国の料理を紹介する」から生まれた活動です。

福島市にある中華料理店のオーナーシェフの中国出身の男性が蓬萊日本語教室に来ています。彼は生活の中でそれほど日本語を使う必要がなく、日本語の新しい表現がなかなか身に付きませんでした。しかし、「国の料理を紹介する」という学習では、「お店で一番おいしい料理は酢豚で、作り方は・・・」と中国語も交えて一生懸命に伝えようとしていました。そこで、料理で使う言葉や表現を学習するだけでなく、実際に料理を作る様子をビデオに録り、それに日本語で作り方の音声を入れました。その画像は、蓬萊日本語教室のYouTubeチャンネルで見ることができます。

【より安全により快適に日本での生活を送るための学習】

蓬萊日本語教室では外国出身の皆さんがより安全に、より快適に日本での生活が送れるように日本語学習教材を作成しました。



目次	
トピック1 基本マナーを知って日本人の家庭を訪問しよう	1
トピック2 公共サービスを利用しよう	13
トピック3 ゴミを正しく出そう	27
トピック4 防火を心がけよう	39
トピック5 災害に備えよう	47
トピック6 内科を受診する	55
トピック7 歯科を受診する	63
トピック8 自分で調べて計画を立てよう	71
トピック9 当たり前が違うのは当たり前	77

2019年度文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教育事業地域日本語プログラムA

蓬萊日本語教室受託「生活者としての外国人」のエンパワーメント事業より

この教材は、体験を通して学べるように作成されています。外国出身の人が一人で学ぶ教材ではなく、ボランティアと話しながら学習するように作りました。さらに、トピックによっては、警察官、消防士、医師などの専門家から直接話を聞いたり、会話をしながら学習を進めてもらいたいと考えています。

「トピック4 防火を心がけよう」では、次のような活動をしました。

まず、火事を経験したことがあるか、火事になったらどうするか、火事の原因にはどんなことがあるかななどをボランティアと話しながらワークシートに書き込んでいきました。次

に、消防士から防火についてや初期消火の注意点、消火器の使い方を教えていただき、実際に初期消火の訓練もした後、まとめとして一連の学習でわかったことをワークシートに記入しました。

この教材にはトピックに関する読み物も載っているので、それを読むだけでも生活する上で必要な情報を得ることができます。しかし、読むだけではなく日本人と会話をし、体験しながらワークシートを書き進めることで、自分用の生活ガイドブックになります。そこに書かれているのは、その人が体験を通して学んだ、その人にとって必要な情報なので、その人ならではのガイドブックになります。

7.4 外国にルーツを持つ子ども

子どもたちの多くは、大人と違い本人の意志で日本に来たわけではありません。また、大人と違って日常生活の日本語だけではなく、教科書に載っている日本語も学ばなければなりません。さらに、母語の保持も大切です。発達段階の途中なので、考える力をつける必要もあります。

福島県は外国人散在地域のため、自分と同じような境遇の子になかなか会うことができず、孤独感に苛まれる子もいます。どうして自分だけがこんなに頑張らなくてはいけないうだろうと考えてしまう子もいます。

外国にルーツを持つ子どもたちへの支援や活動として次のようなことを行っています。

【外国にルーツを持つ子どもを対象とした日本語教室】

福島県には外国にルーツを持つ子どもを対象としたボランティア教室がいくつかあります。ここでは、ほうらい子どもの日本語教室を例に、支援内容を紹介します。

ほうらい子どもの日本語教室では、学年も来日時期も違う子どもたちが一緒に学んでいます。日本語を学習したり、教科学習として学校の宿題をしたりしています。学ぶだけではなく、安心して間違ったり、分からないことを尋ねる場にもなっています。

教室では、ボランティアも教えますが、子どもたち同士での学び合いも行われています。高学年の子が低学年に教科を教えたり、来日時期が早い子が、日本に来たばかりの子に日本語を教えたりする姿も見られます。子どもたちが安心して振舞える居場所にもなっています。

【学校での日本語支援】

日本語支援者が小学校や中学校に行き、外国にルーツを持つ子どもに日本語指導をすることがあります。子どもが在籍している教室ではなく、別教室で、子どもの状況に合わせた日本語指導や教科につながる学習をしています。そこで心がけているのは、「子どもと私」だけではなく、学校内のいろいろな人と子どもが繋がるような活動です。自己紹介を練習し

たら校長室や職員室に行き、先生方に自己紹介をしたり、「〇〇が痛いです」を学習したら保健室に行って体調不良を訴える練習をします。そうすることで、その子がどんな子かを知ってもらえるとともに、その子の頑張りを認めてくれる人がいることを子どもが実感できます。自分を見守ってくれているのは担任の先生だけではなく学校全体なのだ子どもが思えるようにするのも支援者の役割だと考えます。

【多文化キッズキャンプ福島】

福島県内の外国にルーツを持つ子、保護者、大学生ボランティア、支援者が参加する一泊二日のキャンプを毎年開催しています。外国にルーツを持つ子どもの支援をしている福島県内のボランティア教室が実行委員になっています。さらに、EIWAN 福島移住女性支援ネットワークも実行委員として参加しています。

このキャンプで、子どもたちは自分と似ている境遇の仲間や、大学生ボランティア、将来のモデルとなる先輩に出会うことができます。彼らと話し合ったり活動を共にすることで自分が置かれている状況を前向きに捉え、目標を見出したり、将来のことを考え、それに向かって生きていく力を蓄えてほしいと願っています。

子どもと一緒に参加した外国出身の保護者も、ママ友ができたり、自分よりも日本での経験が長い親御さんや支援者と繋がることで、相談相手ができたり、情報交換ができます。支援される側に固定することなく、子どもを中心としたネットワークの一員として自らも積極的に行動してくれる保護者もいます。

【外国にルーツを持つ子どものための進路相談会】

ふくしま子どものネットワークでは、外国にルーツを持つ子どもとその保護者を対象に「外国にルーツを持つ子どものための進路相談会」を行っています。

日本の教育制度や中学卒業後の進路、自分の進路に合わせた高校の選び方などを中学校の先生に説明してもらいます。外国出身の高校生や先輩にも自分の体験を話してもらいます。面接の練習、作文の書き方も指導します。

中学校の先生が丁寧に説明してくださり、さらに通訳もつくので、難しい日本語がまだ分からない子どもやその保護者も進路に関しての情報を得ることができます。また、実際に高校で学ぶ先輩の話聞くことで、自分もその高校で学びたい、先輩のようになりたいと頑張るきっかけにもなります。

母国で中学校を卒業して来日したが、日本語が不自由なので日本では高校進学ができないと諦めていた子どもが、この説明会に参加し自分にも進学できるチャンスがあると知って、日本語だけでなく教科の学習にも励み、希望する高校に入学しました。

7.5 技能実習生、ビジネスパーソン

技能実習生の中には、帰国後も母国にある日本企業で働きたいと考えていたり、母国で日本語の先生になりたいと日本語能力試験を受験する人もいます。そのために文法積み上げの教科書での指導もします。しかし、企業から求められるのは、技能実習生や短期滞在の研修生が日本で安心、安全に暮らし、会社内でコミュニケーションがうまくとれるような日本語の指導です。実習生ももっと日本語が上手になって日本人と話したい、日本人と友だちになりたいと望んでいます。そこで、日本人同僚と話す機会を増やそうと宿題を出しました。学習した表現を使って同僚にインタビューをして書き込み、間違いがないか確認してもらいます。同僚が実習生を遊びに誘うきっかけになればいいなと考え「福島でいいところはどこですか」という課題を出したこともあります。

()月()日 名前

福島(県庁)で いいところ は どこですか。
福島(県庁)で おもしろいところ は どこですか。

名前

名前

名前

しゅくだいの やりかた

- 日本人 と はなす。
- じぶん で かく。
- 日本人 に みせる。「これ で いいですか?」と きく。
- よむ。
- わからない ことば は「なんですか? おしえてください」と きく。
- きょうしつ で みんな に はなす。

(/)月(/)日 名まえ

けんしゅうかい の べんきょう を てつだってください。

わたしは () こと が すきです。
()

なに を する こと が すき ですか。

てつだって くれた ひと の 名まえ

なに を する こと が すき ですか。

てつだって くれた ひと の 名まえ

なに を する こと が すき ですか。

てつだって くれた ひと の 名まえ

どうも ありがとう ございました。

えいが を みる ・ テレビ を みる ・ スポーツ を みる
スポーツ を する ・ サンド を する ・ リョウ を する
ドライブ を する ・ リョウリ を する ・ ゲーム を する
おんがく を 聴く ・ ボーイ を かく ・ え を かく
ほん を よむ ・ しやしん を とる

7.6 まとめ

以上で見えてきたように、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の対象者は多岐に亘ることが分かります。ここでは便宜的に「学習者」ということばを用いましたが、一見すると「学習」ということばにはなじまない様々な活動や取り組みがあることが分かります。このように考えていくなれば、かれら一人ひとりを「十把一絡げ」に「学習者」といつて括ることのナンセンスさに気づくことでしょう。「教える人」と「教えられる人」という固定的な関係性を壊していくこと、一人ひとりを見つめ、人間対人間として関わりながらお互いが成長していくこと、そのプロセスに「日本語」があるのではないのでしょうか。一人ひとりの「日本語教育」を構築していく必要があるでしょう。

【参考文献・資料】

石井恵理子（2008）「地域日本語教育システムづくりの課題と展望」『日本語教育年鑑 2008年版』 国立国語研究所

文化審議会国語分科会（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』

2019年度文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教育事業地域日本語プログラム
A 蓬萊日本語教室受託「生活者としての外国人」のエンパワーメント事業『日本での生活をもっと安全にもっと快適にするための生活ガイド付き日本語教材（インドネシア語版）』



8 外国人住民との「共生」実践の創造

南浦 涼介（東京学芸大学准教授）

8.1 本講座の目的

この講座では、「共生をする」とはどのようなことかを考えていきます。第2講座で神吉宇一さんが「多文化共生と日本語教育の動向」のページでもすでに「共生」を考えていくことの必要性和重要性について冒頭で触れています。

第2回講座でも述べられているように、日本国内に外国人が増加する背景には、少子高齢化にもなって、日本のさまざまな職種の担い手の減少、それによる地域社会における働き場所や働き手の減少、そして地域社会の活力の低下といった動きに連動しています。

このような社会の状況の中で、第9回講座では、その話をもう少し私たち自身の「認識」の感覚に近づけていきます。共生社会が大事だということ、それ自体は誰もが疑いないことですが、実際にそれを考えていこうとしたときに何が問題になるのか、論点は何か、私たちは本当にそうした目を持っているのか、ということを考えていきます。

「日本語教師」であることと「社会の捉え方」が何で関係あるのかという声もありそうです。しかし、続く第10回講座で詳しく触れていきますが、「実践をする」という行為を磨いていくときには、自分自身の哲学的な視点、ものの見方考え方が大きな影響を与えていきます。そうしたことから、日本語教師が大きく関わる外国人をめぐる日本社会のありかたについては、やはりきちんと考える目を持っている必要があるでしょう。

では、以下で見たいと思います。

8.2 近年の日本語教育をめぐる議論—少子高齢化とグローバル化

第2回講座でもあるように、2018年頃から日本語教育に関する法案はどんどん進んできています。みなさんも、新聞やテレビ、インターネットなどでこうしたことについての記事やニュースを目にしたことがあるでしょう。

8.3 「外国人」とは誰をさすのか、なぜそう思うのか

まず考えてみたいことは、そもそも「外国人」とは誰を指すのかということです。このテキストにも「外国人」という言葉は、あたりまえのように出てきます。しかしこの「外国人」と聞いて誰を思い浮かべているのでしょうか。その反対の言葉は「日本人」なのでしょうか。でもそうすると「日本人」とは？

「外国人」ということばを厳密に考えていくことは、逆に「日本人」の定義を考えていくことでもあります。私たちはそれをどのように考えているのでしょうか。そのために、今回は4人の著名人を例にして考えてみたいと思います¹。

8.3.1 猫ひろしさん

まず、猫ひろしさんを見てみたいと思います。猫ひろしさんはお笑い芸人であり、またマラソンランナーとしても有名です。本名は瀧崎邦明さんとおっしゃって、千葉県出身で、小中高校時代も千葉県で過ごし、大学も東京にある大学を卒業されています。

マラソンランナーとしても活躍され、リオデジャネイロ・オリンピックでカンボジア代表として出場されたことはとても話題になりました。オリンピックにカンボジア代表で出たということからもわかるように、猫ひろしさんは2011年にカンボジア国籍を取得されています。

さて、猫ひろしさんは「カンボジア人」なのでしょうか、それとも「日本人」なのでしょうか。

8.3.2 中村修二さん

次に考えるのは、中村修二さんです。中村修二さんは2014年に発光ダイオードでノーベル物理学賞を受賞した方です。愛媛県出身で、日本国内の大学と企業に就職し、その後2000年からはカリフォルニア大学で仕事をされています。中村さんは現在アメリカ国籍を取得されています。

中村さんは青色の発光ダイオードの開発の研究でノーベル賞を受賞されましたが、その当時の新聞の見出しを見るととても興味深いです。例えば、毎日新聞では「ノーベル賞 物理学賞に中村修二氏ら日本人3氏」（2014年10月7日）とあります。一方でニューヨークタイムズでは「2 Japanese, 1 American Share Nobel Prize in Physics（2人の日本人と1人のアメリカ人がノーベル物理学賞を受賞）」（2014年10月7日）と書かれています。一方の新聞では「日本人3氏」でありもう一方では「日本人2氏、アメリカ人1氏」となっています。違いはこの中村さんの扱われ方ですね。さてみなさんは、中村修二さんを「日本人」「アメリカ人」どちらだと考えるのでしょうか。

8.3.3 ラモス瑠偉さん

3番目はラモスさんです。ラモスさんはブラジル出身の元Jリーグ選手です。ブラジル時代の名前はRuy Gonçalves Ramos Sobrinho（ルイ・ゴンザレス・ラモス・ソブリーニョ）さ

¹ なお、この授業での諸活動はもともと東京学芸大学で筆者が行っている「日本語政策論」の一部の回を根底につくっています。一部については南浦（2018）でも公開しています。

んといいます。サッカー選手になりたいという願いから、当時ブラジルにいたときにスカウトされ、日本の大学に進学、その後読売サッカークラブ（現在の東京ヴェルディ）に所属して活躍しました。日本人女性と結婚し、その後当時の外国人選手枠の人数制限から、所属していた読売サッカークラブの提案で、滞在年数と日本人配偶者という帰化条件を満たしたラモスさんは1989年に日本に帰化。その後も日本で創設されたJリーグでは大きな活躍がありました。みなさんはラモスさんを日本人だと思うか、ブラジル人だと思うか、どう考えるでしょうか。

8.3.4 アグネス・チャンさん

最後に、アグネス・チャンさんです。アグネスさんは陳美齡さんといい、アルファベット表記で本名を書くと Agnes Miling Kaneko Chan さん、漢字で書くと金子 陳 美齡さんとなります（金子というのは日本人の夫の姓で、また、アグネスというのは洗礼名です）。香港生まれでイギリス国籍を持っています。1972年に日本で歌手デビューをし、紅白歌合戦にも3回出場、日本ユニセフ協会の大使もされているというように、日本社会にも大きな貢献をされています。さて、アグネスさんは日本人なのでしょうか。

8.3.5 何を基準に私たちは「日本人／外国人」を判断するのか

ここまでで、4名の著名人の方を例に、「外国人であるかどうか」「日本人であるかどうか」と聞きました。みなさんもいろいろと考えたと思いますが、ここで重要になるのは、その人自身が何人であるかということではなく、むしろそれを判断する「規準」が何かということです。橋崎・北山・川口・南浦（2017）で用いた資料で考えてみましょう。ここで用いたアンケートでは、日本人であるかどうかを判断する規準を次のようにしています。

1. 日本で生まれたこと
2. 日本国籍を持っていること
3. 人生のほとんどの時間を日本で過ごしていること
4. 日本語を話せること
5. 日本の伝統的な文化を大事にすること
6. 日本の政治制度や法を尊重していること
7. 日本人だと感じていること
8. 日本人の先祖がいること
9. 日本社会にみずから積極的に関わること
10. 日本国民であることに誇りをもっていること

みなさんは、「日本人であるかどうか」を考える際、この10個の項目をどのように考えるでしょうか。

橋崎・北山・川口・南浦（2017）ではこのアンケートを用いて、日本の教員養成大学の学

生と、ノルウェーの教員養成大学の学生とにアンケートをしています（ノルウェーの学生たちには、主語が「ノルウェー」になった項目です）。なぜノルウェーかというと、ノルウェーは歴史的に「ノルウェー人の国」であるという意識も高く、少数民族のサーミ人がいるけれど、歴史的には移民などは多くない国でした。しかし、ヨーロッパの北限であるということは、やはり移民や難民受け入れの状況は日本よりも進み、近年「ノルウェー人性とは何か」について議論されるこの結果を見ると、とても興味深いことがわかります。上段が日本、下段がノルウェーです。まずわかるのは、日本の教員養成学生たちの「日本人の定義」は、全般的に重要度が高い。つまり、「どれも重要だ」と考える割合が比較的高いということです。また、日本の場合、全体的に「誇り」「伝統文化」であったり割合も高いことが「日本人の定義」に関わっていると いえます。こうした、いわば「血統」性を重視する日本に対して、ノルウェーでは、「法や制度」「社会参加」といったことが多く挙げられます。いわば「法」重視であり、「法」に則って社会参加をしていくことで同じ「〇〇人」と認めることができると考える人の割合が多いというのが、特徴だと言えます。

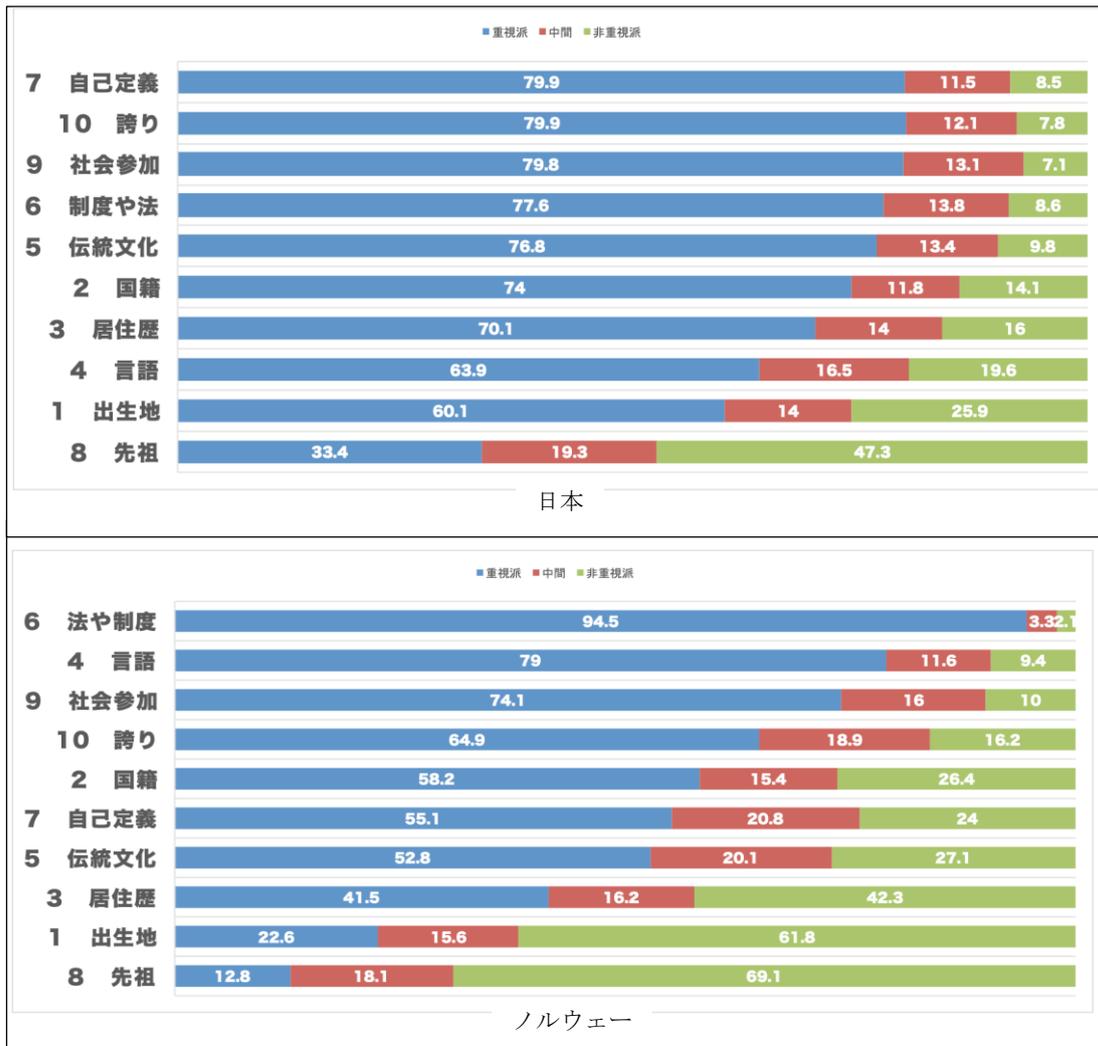


図1 日本とノルウェーにおける結果の差（橋崎・川口・北山・南浦 2017）

ここからどのようなことが言えるでしょうか。1つは、日本の場合、「日本人であるかどうか」ということは「血統」的な発想になっていることが多くあるため、どれだけ長く日本社会の中で生活し、日本社会の中で活躍をしていたとしても、「日本人になることができない」ということが起こりやすい社会だといえます。

実際に、こうした感覚が生み出す地域社会の課題は、「日本」という枠以上に、地域社会に焦点を当てるとよく見えてきます。例えば、地方によっては少子高齢化によって現在どんどん学校が減っています。こうした中で、その地域で生まれ、都会に出て行った人が戻ってくると言う U ターンではなく、もともとその地域になんの縁もなかった若者を地域に受け入れる I ターンの若者を受け入れようとするしくみも、各地で検討されています。しかしここで問題になるのは、「その地域で生まれたわけでも、その地域の言葉を話すわけでもない I ターンの人を『同じ〇〇人だ』と認めていかなければ、やはりその地域の人はいなくなってしまう」のです²。

8.4 「日本人である／日本人でない」の区切りと共同体の持続性

こうしたことを考えていくと、「共生」を考えていくときの一つの重要な課題が見えてきます。それは、いくら労働力の確保であるとか、地域の活性化とか、そうした発想だけでは「共生」は絵に描いた餅となりやすいのです。そして問題になってくるのは、「共同体」の正規のメンバーとして、外国から来た人を「同じ日本人」として認めていくことができるかどうか。ということが大きな論点になってきます。

従来、近代主権国家では、「その国の共同体の成員であるための資格」は「国籍の有無」でした。しかし、たしかに「国籍」があっても、一人前のメンバーとして認められないことは、かつてから多々あったはずですが、例えば、今はもうこうした言い方はほとんどありませんが、かつては「女、子ども」という言い方がされることが多くありました。「女、子どもが喜ぶような～」という言い回しは、必ずしも国籍があったとしても、その共同体の「正規のメンバー」「中心のメンバー」とは見なされなかった側面が見て取れます。子どもの場合は時間がそれを解決しますが、「女性」の場合は構造的な問題です。そして今の時代でも「外人さん」という言い回しに見られるように、たとえ帰化していても、またそうでなくても、いつまでも「正規のメンバー」とはみなされないということはよくあります。これが、第1章でも出てきた共生の問題、また、現在色々なところでニュースにもなる、「外国人に対する人権意識の低さ」の問題にもつながっているのです。

私たちは、日本人と外国人を「私たちと彼ら」とするのではなく「同じ共同体の正規のメ

² この発言は、もともとは山下祐介の日本社会科教育学会第66回全国研究大会でのシンポジウム『「地域再生」に向き合う社会科授業 ―東北の現実から考える―』での発表から示唆を得ています。山下の本については以下の文献情報から見てください。

ンバー同士」という関係に包み直していくことができるかどうか。それが問われているのです。

8.5 東京人と江戸っ子

私たちは、日本人と外国人という関係を「私たちと彼ら」から「共に私たち」に変えていくことができるのでしょうか。この点は、とても難しいことですが、一方でヒントもあります。

例えば、先に挙げた8.3.5の「日本人の定義」の「日本人」のところを「東京人」としてみるとどうでしょうか。

1. 東京で生まれたこと
2. 都内の住民票を持っていること
3. 人生のほとんどの時間を東京で過ごしていること
4. 東京の言葉を話せること
5. 東京の伝統的な文化を大事にすること
6. 東京の政治制度や法を尊重していること
7. 東京人だと感じていること
8. 東京の人の先祖がいること
9. 東京の地域社会にみずから積極的に関わること
10. 東京都民であることに誇りをもっていること

これと、先程の、「日本人の条件」を見比べてみましょう。どちらの方が「条件がゆるく」なったでしょうか。もちろん、人の価値感に訴えるものですから、答えが決まっているわけではありません。しかし、これを提起したとき（この研修でもそうでしたし、大学で授業で行う場合もあります）、多くの場合は「東京人の条件」のほうがゆるくなるという人が多いようです。これはなぜでしょうか。

ここには、「東京」という地域の特性が大きく関わってきそうです。そもそも現在「東京」という地域名が指す範囲は東京都という行政区分そのものではないことや、東京の外側から多くの人が入り出すこと、「東京生まれ」でなくとも「東京で生活し、東京で生きる人」がとても多いこと。こうしたことが多く関わっている可能性があります。つまり、「東京」は「移動性」の高い都市であり、それが結果的に「東京人」の境界線を緩め、どちらかという先「ノルウェー型」の条件形態をつくっているのかもしれない。

では、「東京人」の条件は、はじめからこうした緩さを内包していたのでしょうか。改めて、上の条件にある「東京」を「江戸っ子」に変えて考えてみましょう。

1. 江戸で生まれたこと
2. 江戸在住許可を持っていること
3. 人生のほとんどの時間を江戸で過ごしていること
4. 江戸の言葉をお話すること
5. 江戸の伝統的な文化を大事にすること
6. 江戸の政治制度や法を尊重していること
7. 江戸っ子と感じていること
8. 江戸っ子の先祖がいること
9. 江戸の地域社会にみずから積極的に関わること
10. 江戸っ子であることに誇りをもっていること

こうすると、ずいぶん様相が変わってきたのではないのでしょうか。「江戸っ子」の条件とは特に決まったものではないし、当時を生きていた人はもういないのですが、ずいぶんと「きつい」条件であることが感じ取れます。しかし、どうして「江戸っ子」の条件はきついのにな「東京人」の条件はゆるいのでしょうか。

ここにはやはり、上のような「江戸」から「東京」に変化していく中での、「東京」という場の境界線の緩まり、境界を越えた人の移動の増加、消して「東京」生まれではない人の「東京」生活者の増加、がこうした変化を生み出したとも言えます。

こうしてみると、「共同体の成員条件」というのは、時代によって、その場の在り方によって、私たちの感覚は実は大きく変わっていくのだとも言えます。

いずれにせよ「外国人」という感覚をもったまま、その「外国人」に「日本人の私」が「日本語を教えてあげる」という感覚でいるままでは、共生はそこには生まれませんし、決して「私たち」の内側に入ることはないでしょう。日本語教師は、その最前線に立っています。「前からここにいる人」にとって都合の良い「共生」にしてしまうのも、「多様な人を包摂する」最前線として活躍するもの、案外このあたりの感覚がとても重要になってきます。「共同体の成員として認め、包摂していく」ための日本語教育を、ぜひ検討してもらいたいと思います。

【参考文献・読書案内】

- ベンハビブ、S. 向山恭一（訳）（2006）『他者の権利—外国人、居留民、市民』法政大学出版局
- 橋崎頼子、北山夕華、川口広美、南浦涼介（2017）「日本の教員養成課程の学生のナショナル・シティズンシップに対する意識—日本とノルウェーの7大学における調査を通して」『国際理解教育』23、P13-22

南浦涼介（2018）「市民性教育—『私たち／彼ら』の境界はどこにおくか」『Socio express 中学社会通信』教育出版

<https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/textbook/chuu/shakai/document/ducu5/2018-02.html> 〈2021年2月26日閲覧〉

山下祐介（2014）『地方消滅の罨—増田レポートと人口減少社会の正体』筑摩書房

山下祐介（2018）『「都市の正義」が地方を壊す—地方創生の隘路を抜けて』PHP 新書

9 私の日本語教育の活動プラン ～共生社会をめざして～

南浦 涼介（東京学芸大学准教授）

9.1 本講座の目的

最終講座となるこの講座では、これまでの講座をふまえて、「共生社会」を生み出していくということを念頭に置いたとき、どのような日本語教育の実践が可能になってくるかを考えていきたいと思います。

なお、これは「テキスト」という読み物媒体の側面が強いので、研修の当日行ったような「活動プランを立てる」「それを互いに共有する」ということよりは、「考え方」を提供するという考え方で進めていきたいと思います。

9.2 教師の授業と教室の哲学の関係

まず、教師の授業と、教師の哲学との関係を考えておきたいと思います。教師の日々の実践には、いろいろな側面があります。授業の中での一つ一つの学習者に対する対応やことばのかけ方（ことばがけ）、その日どのような内容でどのような授業を行うか（教育内容の選択と方法の決定）、それによって学習者にどのような力を伸ばしていこうと考えるか（授業の目的、成長を促す方向性の視点）などなど。このように、授業1つをとりあげても、そこには短期的目線と長期的目線が複雑に組み合わさり、目の前で起きていること、長い目で見すえておくべきことがその瞬間ごとに判断をせまられるということが頻繁に起きます。つまり、授業はライブ的側面の中でせまられる判断と、長期的計画的目線の中でせまられる判断が同時に起こる複雑な場、なのです。

そうした場だからこそ教師は迷い、不安になることがあります¹。しかし本来的にはそうした「判断が求められる」ということは怖いものではなく、だからこそその判断の精度を上げていくことが仕事としては大事ですし、それが「教師の質の向上」だともいえます。私たちは、判断を求められる仕事をしているからこそ、その「判断の精度」をあげていくことが仕事として大事になってくるのです。

では「判断の精度を高める」には何が必要なのでしょうか。そこで重要になってくるのが、

¹ だからこそ教科書を使うことが多くなります。しかし、教科書は確かに目的と内容と方法がそこにセットで込められており、「どんな教師でもそれなりの教育の質を担保してくれる（teacher proof）」という性格を帯びることが多いです。しかし、それでもそれを使う場面ごとには、教師の判断が入り込みますし、それを避けることはできないものです。

「教師自身の哲学」の側面です。「教師自身の哲学」は専門用語では「教育観」や「ビリーフ（信念）」と呼ばれる、教師自身が持つ教育に対する「価値観」です。ただし、重要なのは、こうした「価値観」は、確固たるものではなく常に柔らかく、変化していくもので、複雑で一言では言い表せないものです。よく、世間的には「確固たる信念」とか「哲学を確立する」とかというように、こうしたものは「固いもの」「動かないもの」であることがよしとされます。が、複雑なものに向き合う教師の場合、そうではありません。むしろ自分自身が「確固たるものだ」と思っていた信念を疑い、よりよいものは何かと希求しながら柔軟にそれを練り上げていく姿勢こそが重要です（確固たる信念になってはそれで成長は止まります）。

「価値観・哲学を練り上げていく」ために必要なことは、「自己を振り返っていく」ことです。そのために必要なことが「(異質な) 他者の存在」です。自分とは異なる視点を持った人と一緒にやってきたことや考えていることを共有し、ゆるやかに「同じ点」や「異なる点」を共有していくことの中で自分自身が当たり前にしてきたことが揺さぶられ、考え直し、人のそれを知り、また積み上がっていく——こうしたプロセスをぜひ大事にしてほしいと思います。

一方、これは「テキスト」であるため、そうした対話を生むことが難しいのも事実です。そこで、この章では、「日本語教育は、『共生社会』をめざす上で本当にうまくいくのか」「別の視点はないか」と、私自身がみなさん読者にとっての「他者」となって、視点を提供していきます。ぜひみなさんも、「読者」となって、対話しながら、「すべてに飲み込まれるのではなく」自分自身のこれまでの哲学と重ね合わせながら考え、読み進めていってほしいと思います。

9.3 「共生社会をめざす」日本語授業実践

9.3.1 地域日本語教育でよく見られる光景から

この講座が「共生社会をめざす」ということで、それを念頭に置いた地域日本語教育の実践の発想として、考えていきたいと思います。

現在地域社会に基盤をおいて進めていく日本語教育実践の場はたくさんあります。ただ、「社会につながる」「社会につなげる」という目的と、学習者たちを「来たばかりでこの場所のことがよくわかっていないから」「この場所のルールを伝えないといけないから」という視点が強くなることも多いです。例えば、次のような授業を考えてみましょう。

- 1) 技能実習生に対して、当該の会社の考え方、日本の会社文化を教えて会社の一員として参加できるようになるために、研修担当者が会社の考え方を伝えていこうとする一環で日本語を学ぶという授業。

- 2) 地域の外国人に対して地域社会の一員として行動ができるようになるために、地域のボランティアが地域の外国人に対して、地域社会の一員として行動ができるようになうために、地域のゴミの分別の仕組みを日本語の学びをとして伝える授業。
- 3) 外国から来た子どもたちに対して、学校の授業に参加できるようになるために、ボランティアとして宿題やテストの間違ったところを教える授業。

この 1)～3) は日常的に見られるものです。また、こうしたことが必要になることはよくわかります。一方で「共生をめざす」ということを考えたときに、他の考え方はないでしょうか。それを考えてみたいと思います。

9.3.2 「共生社会をめざす」日本語授業としてのオルタナティブな発想

まず見てみたいのは、福島 FAP の授業活動です。福島 FAP では、地域の日本語授業実践として次のような活動をおこないました。ほとんど入門の日本語学習者の人たちに対して、行う実践です。ここでは、6つの語彙だけを最初に練習します。「すみません」「(場所) どこですか」「あっち?」「わかりませんか?」「ありがとうございます」「おねがいます」という6つのことばです。

最初にこのことばだけを練習しておき、実際に学習者は外に出ていきます。そして、指定の場所（このときは「ヨークベニマル」という近隣のスーパーマーケット）をめざします。外で道行く人に、「すみません」と声をかけ、「ヨークベニマル、どこですか」とたずねます。道行く人は、もし知っていたら「ヨークベニマルはその角を曲がって、まっすぐ行って…」と知っている発想で伝えようとします。学習者自身はそれをすべて理解する必要はありません。身振り手振りで指し示してくれるのをみながら「あっち?」と確認をします。確認された人は、そうですそうです——などといいながら説明を終えるでしょう。そして、またその方向に向かっていきながら、再び会った人に「ヨークベニマル、どこですか?」とたずねます。もしその人がわからなければ、「すみません、わかりません」などというはずです。その場合「わかりませんか?」と確認して「ありがとうございます」とお礼を述べながら次に進んでいきます。そして目的地（ヨークベニマル）に辿り着いたら、「すみません」と声をかけ、写真を撮ってもらいます（「おねがいます」と言いながら写真を頼む）。そして目的地に着いた自分を撮影したら、その写真を FAP の管轄する SNS に投稿をする——という内容です²。

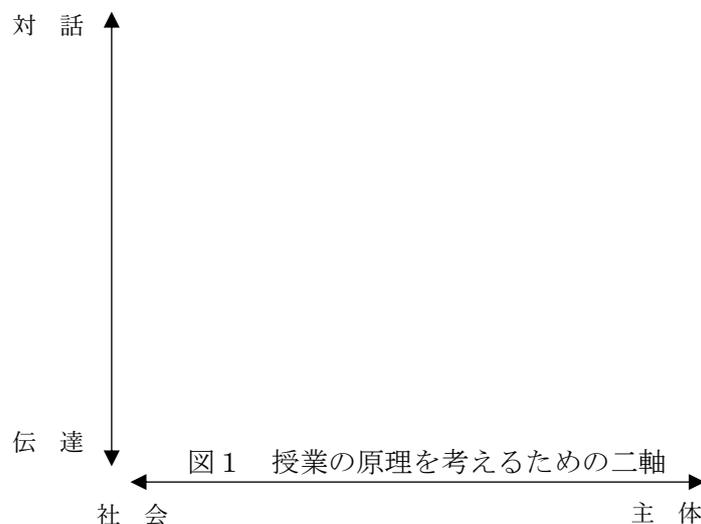
もう一つ、実践を見てみましょう。秋山日本語学校（仮名）という、東京都の過疎地域でもある秋山地域にあるこの日本語学校では、エンジニアをめざすインドネシアやフィリピンからきた留学生に対して、日本語教育を行っています。この学校は、PBL (Project Based

²もちろん、道に迷ってしまったり、どうしてもうまくいかないときは諦めて担当の先生に連絡を取ったり教室に戻ってきたりすることが事前に知らされます。

Learning) というプロジェクトをベースにした学習を進めます。その中で留学生たちは、さまざまなプロジェクトに身を置きます。例えば「5年後の秋山地域を語る」プロジェクトでは、少し先の地域の未来を見すえながら、初級の学習者である自分たちの強みである ICT のツールが少子高齢化の秋山地域にどのような貢献をすることが可能かを考え、地域の人たちや IT 企業の人たちに向けて日本語でプレゼンをします。調べるときには google 翻訳や母語もふんだんに使いますし、聞いた人からのフィードバックも、後から録音しておき、それを文字に起こしたり、翻訳機にかけて分析しながら内容を理解し、さらに考えていきます。こうしたかたちで情報を得て、考え、さらに日本語の力も伸ばしていきます。何よりもこうした学びの中で、当初、日本語学校ができることに懐疑的だった秋山の地域の人々との間にも関係が生まれてきます。一生懸命頑張る留学生の姿を見ながら、そこに対話が生まれ、やがて地域の行事の中に留学生たちが受け入れられていくようになっていきました。

9.4 3つの授業の共通点

では、9.3.1 でみた地域日本語教育でよく見られる光景として切り取った 1) ～3) の話と、9.3.2 でみた2つの実践はどのような違いがあるのでしょうか。また、9.3.2 でみた2つの実践にはどのような共通点があるのでしょうか。それを考えていきたいと思えます (図1)。



9.4.1 伝達的か対話的か—教え手と学び手の関係性について

まず、図1の1つめの軸について考えてみましょう。共通点と違いを考える上での軸として、教え手と学び手の関係性というところを見てみたいと思えます。

教え手と学び手の関係性を捉えるときに、それを「対話的」あるいは「伝達的」ととらえることは、もはやこのテキストで述べるまでもなく、多くの人がその発想を知っているとこ

ろでしょう。「伝達的」とはここでは「教え手と学び手の関係性」を、「固定的」「一方向的」に捉えていくものです。こうした視点は、思想的な面だけではなく、授業の中で繰り広げられる会話の中でも特徴的です。

例えば、次のような会話は、「授業」という場面に非常に特徴的です。例えば次の、AさんとBさんの会話を見てみましょう。右側と左側はどちらもAさんとBさんの会話で、同じようにAさんはBさんに「時間」を聞いています。ところが、私たちはこの右と左の会話を見ると、たちどころに、どちらかが「授業」の場面だとわかるはずですが。右と左、どちらが授業の会話でしょうか。

A：今、何時ですか？

A：今、何時ですか？

B：3時です。

B：3時です。

A：そうですね。

A：ありがとう。

そう、これは左側の会話が「授業」だとすぐわかるはずですが。しかしそれはなぜでしょうか。これは、右の会話はさんは本当に、時間がわからなくてBさんに聞いていることがわかります。だからこそ、時間を教えてもらったAさんは、「ありがとう」と言っているのです。ところが、左側ではAさんは「そうですね」と言います。ここから推測するに、Aさんは「今が何時か」を知っているのに、Bさんに聞いているということになります³。これは通常の会話であれば、「変」です。しかし、授業の会話は多くの場合、こうなっていないでしょうか。Aさんが教師、Bさんが学習者だとすると、こうしたシーンはなんとなく想定できますね。つまり、「授業」とは多くの場合、こうして「知っているAさん（教師）」が「知らないかもしれないBさん（学習者）」に対して確認をしたり、考えさせたりしていくという場面として成立していることが多いのです。つまり、授業とは基本的にこうした「知っている者」から「知らない者」への伝達が行われていくということが常に存在しています。「問う」「答える」「それを評価する」という授業に見られるこうした形態は、まさに授業の特性の上に成り立っているのです。しかし、それを前提としすぎると、授業は常に「伝達」になってしまいます。そこにはマイナスの側面として、教師から学習者に向けた権力の勾配が存在すること、これを続けていくと学習者は常に受け身の存在となっていくこと、さらに学習者が自分で何かをしたり、使ってみたり、そうしたことが育まれていかないことになってしまいます。つまり、確かに授業は「伝達的」な側面をもっているのだけれども、それを進めていくと人は育たない、また授業を離れて独り立ちすることもできないというリスクを持っているのです。

だからこそ、「伝達的」な側面を理解しつつも、教育ではそれに抗っていくことが大事に

³こうしたことはメーハン（Mehan, 1979）で説明され、今では教育を知る上で欠かせない視点になっています。

なります。それが「対話的」な側面を持つとすることです。「対話的」とは、つまり上で見たような「教え手」と「学び手」の権力の関係性をできる限り排し、そこを「流動的」に、「双方向的」にしていこうとする試みなのです。

そう見ると9.3.1で上げた1)～3)はやはり「伝達」性の強さを拭いきれません。「わからない」と見なした学習者に対して「日本企業の考え方を伝える」「地域社会のルールを伝える」「教科の内容を伝える」というように、その人の「できなさ」「わからなさ」に着目してそこにあるとみなした「欠落しているもの」を伝えて埋めていこうとする向きです。日本語教育は、相手が「日本語ができない」という側面が見えやすい世界です。だからこそ、「伝達的な授業はよくない」と頭でわかっている、教師や支援者の人たちはこの、「わからない。できない」に着目してそれを「私が教える」となりがちなのです。そうしたことを構造的に持っている世界なのだということに自覚的になる必要があるのです。

一方で、9.3.2で示した2つの実践は、そうした「教える」ということに抑制的です。実際にできる限りの言葉で街に出かけ、使ってみる。もちろんできない、知らないことばがあっても問題ない、駆使して進めていく中で学び手が達成を得ることができるという「ヨークベニマルに向かう」活動は秀逸です。また、秋山日本語学校の実践も、初級の学習者であっても、それはあくまで「日本語は初級」ということにすぎず、自分たちのICTの知識、さまざまなツール、母語、いろいろなものを駆使してプロジェクトに向き合っていきます。こうした学びの場面では教師は前景にならず、学習者が前景になっていきます。もちろん、こうした場合に教師は不要なのかというとそうではなく、こうした学習を生み出すためには、必要な語を選定したり、安全を確保したり、意思疎通が可能なツールを提案したり、整理したり、人を呼んだりとあらゆる環境設定をつくっていく必要があります。むしろ、そうした設計力、構想力が教師には必要になっていきます。

9.4.2 社会化か主体化か—学習者は社会に適応する存在か、社会をつくる存在か

もう1つの軸について考えてみましょう。「社会化」と「主体化」ということばは聞き慣れないかも知れません。ここでいう「社会化」とは「ある社会や文化の一員になることをめざす」ものであり、「主体化」とは「単にある社会や文化の中に包括されるのではなく、考えて、新しいものをつくる力を持つ人になる」ことをめざすものです。これは、アメリカの教育哲学者であるガード・ビースタのことばで、私たちが「共生社会をめざす教育」を考えるとときにも非常に示唆的です。

なぜなら、まず、9.4.1に書いたように、日本語教育は、理念とは裏腹に、構造的に「伝達」志向が強いものです。目の前の「日本語を学びに来る」学習者を見て、そこに「日本語のつたなさ」をみたときに、多くの場合「日本語を教える」ということがうまれがちで反面、「日本語以外は何でもできる」ということを忘れがちです。さらにそこに地域の中での「新参者」という側面が加わると、「日本語ができない、この場所のことを知らない」というこ

とばかりが強調され、結果「日本語を教える、この場所の社会のあり方や文化を教える」ということになります。その結果、「日本語と日本文化を教える」「日本社会を教える」などにつながりやすく、移動する人に対して、移動先にいる人々がそこにある価値観を示し、伝えていくという構造になりやすいのです。

しかし、第9回講座を思い出してみてください。ある地域の「Uターン者ではなく、Iターンでこの場所に来た人を同じ〇〇人とみなしていけるようにならないと、〇〇人はもういなくなってしまう」という話があったはず。その場所に前からいる、その社会や文化を継承するという側面を強調しても、そこに新たな人は根づくことはありません。むしろ重要なのは、前からいる人と、後から来た人が、共に対等に関係を作っていくことですし、その先には、新たな考えを混ぜ合わせ、柔軟に変化させていくことが重要性です。そうしてみると、2つの実践はその意味からも、学習者が新たに人との関係をつむぎ、また、自分の持てる言葉を駆使して社会に飛び込み、自分の存在を投げかけ、考え、発していく存在として見なされています。

また、こうしたことは、学習者の側だけではなく、受け入れ側の人々にとっても変化をもたらします。フラットな関係で対話をすることは、受け入れ側の人々にとっても、学習者を見て「ああ、こういう考え方があるんだ」「同じ人なんだ」という気持ちをより強くさせていくでしょう。また、自分自身が揺さぶられ、新しい人との関係や考え方を見つけるきっかけにもなっていくはず。それは、秋山地域の人びとが、当初懐疑的だったにもかかわらず、留学生の活動する姿を見て考えを変えていき、やがて対等な関係として受け入れていったことからわかります。

9.5 みなさんは、どうだい？

奇しくも、この章の冒頭で、教師が授業をするときに、その根底に流れる哲学や価値観は重要だという話をしました。しかしその哲学や価値観というのは、「確固たるものではない」ということも話しました。むしろ「異なる他者」との出会いによって揺さぶられ、柔軟に変化させていくべきものだと。

それは、まさに、上の「社会化と主体化」の話とも一致します。教師という個人の成長も、社会という共同体の成長も、やはり「異なる他者」との出会いによって自己や既存の共同体が揺さぶられ、考え、そしてそこに成長が生まれるのです。だからこそ、私は最後に、みなさんに、日本語教師を考える個人としてのみなさんと、この社会の担い手である共同体の一員としてのみなさんと、改めて問いかけたいと思います。

「みなさんは、どうだい？」と。

【参考文献・読書案内】

- クマラヴァディベル、B、南浦涼介、瀬尾匡輝、田嶋美砂子（訳）（近刊）『言語教師教育論—国境なき時代の「知る」「分析する」「認識する」「為す」「見る」教師』春風社.
- ビースタ、G、藤井啓之、玉木博章（訳）（2016）『よい教育とは何か—倫理、政治、民主主義』白澤社.
- Mehan、H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. London: Harvard University Press.

[著者紹介] (担当講座順)

■中川 祐治 (第1回、第7回、第8回講座)

福島大学准教授

専門は、日本語学、日本語教育学。最近の主な研究テーマは、地域の日本語支援者の資質・能力に関する調査や資質能力の育成。フィールドワークとして、現在、福島市内の外国にルーツを持つ子どもたちの日本語支援活動にも関わっている。主要論文：「地域日本語教育が育む異文化間能力—対話を通じて—」(『異文化間教育』47) 他。

■神吉 宇一 (第2回講座)

武蔵野大学准教授

専門は日本語教育学。現在の興味関心は日本語教育の意味、国内の日本語教育政策、地域や就労現場における日本語学習のあり方など。

神吉宇一 (2020) 「国内における地域日本語教育の制度設計—日本語教育の推進に関する法律の成立を踏まえた課題—」『異文化間教育』52号、P1-17

■井本 亮 (第3回、第5回、第6回講座)

福島大学教授

日本語学 (現代語構文論、連用修飾)、日本語教育 (大学留学生教育、アカデミック・ジャパニーズ)。主な研究業績：「連用修飾関係「大きくV」について」(『日本語／日本語教育研究』)、『明解日本語学辞典』(項目執筆)、「形容詞連用修飾の未確定性をどう捉えるか」(『日本語語用論フォーラム3』)、「普通にかわいい」考 (商学論集79-4)

■澤邊 裕子 (第4回講座)

宮城学院女子大学教授

専門：日本語教育学。日本語教員養成。

著書：『隣国のことばを学び、教えるということ—日韓の高校で教える言語教師のライフストーリー』(2019、ひつじ書房、単著)、『他者とつながる外国語学習をめざして—「外国語学習のめやす」の導入と活用』(2019、三修社、共著) 他。

■永島 恭子 (第7回、第8回講座)

福島大学非常勤講師

日本語教師。県内における日本語ボランティア講座講師も務める。

■佐々木 千賀子 (第7回、第8回講座)

福島大学非常勤講師

地域の日本語ボランティア教室等で活動している。

■南浦 涼介 (第9回、第10回講座)

東京学芸大学准教授

外国人児童生徒に対する日本語教育、および学校における教科教育を研究対象の中心に据え、子どもたちの言語的文化的多様性をふまえた教育の実現を〈市民性教育〉〈機能言語学〉などの枠をつかって①授業実践、②教育評価、③学校改革、④カリキュラム、⑤言語政策、⑥教師教育の面から体系的に教育と研究を進めている。

外国人住民の日本語学習を応援する人向けの
「日本語教育のための基礎講座」テキスト

令和3（2021）年3月31日発行

編集 公益財団法人福島県国際交流協会
〒960-8103
福島県福島市舟場町2番1号福島県庁舟場町分館2階
電話 (024)524-1315 FAX (024)521-8308
URL <https://www.worldvillage.org>
E-mail info@worldvillage.org

*無断複製は禁じます。