

平成22年度文化庁委嘱調査研究

生活者日本語の指導能力の評価に関する調査研究

平成23年3月

はじめに

日本国内の外国人登録者数は平成 21 年末現在 2,186,121 人となり、過去最高を記録した前年と比べ、経済不況の影響等により 31,305 人減少しました。しかしながら、グローバル化の進展と日本の少子高齢化の状況はますます進む状況にあり、今後も国内に生活する外国にルーツを持つ人々がますます増えていくものと思われます。

政府内での『「生活者としての外国人」に対する総合的対策』（平成 18 年 12 月外国人労働者問題関係省庁連絡会議）のとりまとめを受け、各省庁においても日本で暮らす外国人に対する施策が打ち出されています。いずれも外国人を地域社会の一員として捉え、生活環境を整備していくことやコミュニケーション支援、日本語教育の充実の必要性が指摘されています。文化庁でもこれを受け、「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業の推進と共に、平成 19 年 7 月には文化審議会国語分科会の中に日本語教育小委員会を設置し、日本語教育に関する諸問題が審議されています。

日本語教育小委員会においては、「生活者としての外国人」のための日本語教育を多文化社会における日本語教育として捉え、外国人の社会参加を促進し、住民間の相互尊重や共同参画意識を向上させるための日本語の普及、学習の促進の必要性を指摘しています。

公益社団法人国際日本語普及協会は、1980 年代から各地域で生活する外国人に対する日本語支援を行っているボランティアの日本語教室立ち上げの協力、ボランティア研修、コーディネーター研修、多文化共生社会のまちづくりに必要な研修プログラムの企画実施、日本語支援関係者への日本語教育相談などを行ってきました。有限会社トヤマ・ヤポニカは 1990 年代から富山県の自治体などの要請を受けて、県内各地を中心に北陸で日本語ボランティアの育成研修や教室の立ち上げ、教室継続の支援、フォローアップなどを行ってきました。

現在、都道府県や政令指定都市、外国人集住都市などにおいて、多文化共生のためのまちづくりや日本語教育の充実のための施策が少しずつとられるようになってきましたが、日本語支援については、ボランティアへの依存が依然と大きく、ボランティアへの負担が増しています。多文化共生社会のまちづくりに貢献する日本語教育の持続可能なインフラ整備が必要な状況にあります。

今回の調査研究は、地域の日本語教育に関わってきた、東京と富山を拠点とする二つの組織の関係者の内省により、日本語教育の専門家たちが今まで蓄積してきた専門性が地域の日本語教育にどのように貢献することができるのか、明示化する試みをしました。今後期待される「生活者としての外国人」に対する言語保障のインフラ整備に少しでも役立つことができれば幸いです。

平成 23 年 3 月

公益社団法人国際日本語普及協会
専務理事 岩見宮子

目 次

平成 22 年度文化庁委嘱調査研究

「生活者日本語の指導能力の評価に関する調査研究」	1
1. 調査研究組織	1
2. 執筆者一覧	1
3. 協力者	2
4. 研修講師	2
第 1 章 問題の所在	3
1. 1 地域日本語教育をめぐるイメージ	3
1. 2 社会型日本語教育の可能性	4
1. 3 社会型日本語教育の専門性を考えるにあたって	5
[用語説明]	8
第 2 章 調査の概要	9
2. 1 調査研究の進め方	9
2. 2 各章の概要	9
第 3 章 生活日本語の指導力に資する日本語教育一般の専門性	14
3. 1 従来の日本語教育の専門性	14
3. 1. 1 1970 年代の論議にみられる日本語教育の専門性	14
3. 1. 2 留学生教育を主眼とした 1985 年の枠組み	15
3. 1. 3 日本語教育能力試験の改定にみる専門性の拡充	15
3. 2 日本語教育の専門性の新たな位置づけ	16
3. 2. 1 教師研修のパラダイムシフト後の専門性の位置づけ	16
3. 2. 2 動的な能力及びその研修・測定という課題	18
3. 2. 3 教師の成長過程で獲得される資質・能力	20
第 4 章 日本語教師の先行事例にみる地域日本語専門性及び示唆	25
4. 1 外国人研修生に対する短期集中コースにおける日本語指導	25
4. 1. 1 コースの特徴	25
4. 1. 2 カリキュラムの特徴	26
4. 1. 3 分析	26
4. 2 条約難民に対する集中コースにおける日本語指導	27
4. 2. 1 コースの特徴	27
4. 2. 2 カリキュラムの特徴	28

4. 2. 3	分析	29
4. 3	地域在住外国人のための初期指導教室	30
4. 3. 1	コースの特徴	30
4. 3. 2	カリキュラムの特徴	31
4. 3. 3	分析	32
4. 4	再就職のための緊急日本語支援	33
4. 4. 1	コースの特徴	33
4. 4. 2	カリキュラムの特徴	34
4. 4. 3	分析	34
4. 4. 4	教師に必要な能力	35
4. 5	多文化共生推進研修員受け入れ事業	36
4. 5. 1	コースの特徴	36
4. 5. 2	カリキュラムの特徴	37
4. 5. 3	分析	37
4. 5. 4	教師に必要な能力	39
4. 6	地域日本語支援教室での初期指導	39
4. 6. 1	学習者について	39
4. 6. 2	授業について	40
4. 6. 3	分析	40
4. 6. 4	教師に必要な能力	42
4. 7	まとめ	43
第5章	生活日本語教育システムの在り方	44
5. 1	社会参加のための日本語教育	44
5. 2	過去の実践事例からの課題	44
5. 2. 1	社会との接点の希薄さ	44
5. 2. 2	自律的に学習を継続することができない	45
5. 2. 3	学習環境が未整備	45
5. 2. 4	受け入れる地域社会の問題点	45
5. 2. 5	高齢者の言語習得の問題と民族コミュニティ支援の必要性	46
5. 3	文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の審議内容	46
5. 3. 1	問題意識	46
5. 3. 2	体制の整備	47
5. 3. 3	連携協力の在り方	49
5. 3. 4	生活者に対する日本語教育に必要とされる機関 及び人材とその役割	50
5. 4	(社)日本語教育学会の地域日本語教育システム	50
5. 4. 1	地域日本語教育システムの概念図	50

5. 4. 2	地域日本語教育を支える人材	50
5. 5	地域日本語教育専門家の人材育成と常勤職の確保	51
第6章	生活日本語の指導能力（指導者 Can-do）の抽出方法	53
6. 1	日本語教育の指導力と生活日本語の指導力	53
6. 2	社会型日本語教育の枠組み	53
6. 3	生活日本語の指導力	54
6. 3. 1	対話中心の活動をデザインする能力	54
6. 3. 2	課題達成のプロセスを学習活動としてデザインできる能力	56
6. 3. 3	活動を段階的に組み立てる能力	58
6. 3. 4	学習環境をデザインできる能力	60
6. 3. 5	活動成果を社会型日本語教育の観点から評価できる能力	62
6. 4	専門性の確立に必要な研修	63
第7章	指導者の実践経験からの指導力の説明・補足など	65
7. 1	実践の概要	65
7. 2	第6章指導力枠組みの説明、補足など	66
7. 2. 1	対話中心の活動をデザインする能力について	66
7. 2. 2	課題達成型のプロセスを学習活動として デザインできる能力について	68
7. 2. 3	活動を段階的に組み立てる能力について	72
7. 2. 4	学習環境をデザインできる能力について	73
7. 3	実践に必要な5つの能力の関係	76
7. 4	まとめ	77
第8章	地域日本語教育の経験を経た日本語教育の専門家は 生活日本語の専門性をどう捉えているか	78
8. 1	トヤマ・ヤポニカの概要	78
8. 1. 1	トヤマ・ヤポニカの設立の経緯と活動の概要	78
8. 1. 2	トヤマ・ヤポニカと地域日本語教育との関わり	79
8. 2	参加教師の属性	80
8. 3	生活日本語指導に関わるワークショップの概要	82
8. 3. 1	ワークショップ概要	82
8. 3. 2	ワークショップ後の内省レポート	82
8. 4	内省レポートの分析及び考察	83
8. 4. 1	対話中心の活動に関わるワークショップ後の 内省レポートより	83
8. 4. 2	Can-do ワorkshop後の内省レポートの分析	93

8. 5	まとめ	96
	[ワークショップ資料]	99
第9章	日本語教育の専門家は生活日本語の専門性をどう捉えているか ..	125
9. 1	公益社団法人国際日本語普及協会（AJALT）の概要	125
9. 1. 1	公益社団法人国際日本語普及協会の設立の経緯と活動の概要 ..	125
9. 1. 2	公益社団法人国際日本語普及協会（AJALT）と地域日本語 教育との関わり	125
9. 2	参加教師の特性	127
9. 3	参加教師のビリーフ	127
9. 4	生活日本語指導に関わるワークショップの概要	131
9. 5	ワークショップ1	131
9. 5. 1	ワークショップ1 ディスカッションにおける発言	131
9. 5. 2	ワークショップ1 内省レポート	135
9. 6	ワークショップ2	139
9. 6. 1	ワークショップ2 ディスカッションにおける発言	139
9. 6. 2	ワークショップ2 内省レポート	143
9. 7	ワークショップ3	149
9. 8	まとめ	153
第10章	提言	156
10. 1	社会型日本語教育の専門性	156
10. 2	社会型日本語教育と従来の日本語教育の専門性の比較	157
10. 3	社会型日本語教育の専門性の育成に向けて	159
卷末資料	生活日本語 指導者 Can-do リスト	163

平成 22 年度文化庁委嘱調査研究
「生活者日本語の指導能力の評価に関する調査研究」

1. 調査研究組織

- 1) 企画・分析班 業務担当責任者 品田潤子（国際日本語普及協会）
東京 富山
岩見宮子（国際日本語普及協会） 中河和子（トヤマ・ヤポニカ）
品田潤子（国際日本語普及協会） 高畠智美（トヤマ・ヤポニカ）
樋口 博（国際日本語普及協会） 田上栄子（トヤマ・ヤポニカ）
水野晴美（国際日本語普及協会） 松岡裕見子（トヤマ・ヤポニカ）
吉田依子（国際日本語普及協会）

2) 調査班

- 東京 富山
品田潤子（業務担当責任者） 中河和子（業務担当責任者）
栗田恵美子（国際日本語普及協会） 中野香保里（トヤマ・ヤポニカ）
澤根玲子（国際日本語普及協会） 高畠智美（トヤマ・ヤポニカ）
新野佳子（国際日本語普及協会） 田上栄子（トヤマ・ヤポニカ）
藤原未雪（国際日本語普及協会） 永山香織（トヤマ・ヤポニカ）
松岡裕見子（トヤマ・ヤポニカ）
要門美規（トヤマ・ヤポニカ）

2. 執筆者一覧

- はじめに 岩見宮子（国際日本語普及協会）
1 章 中河和子（トヤマ・ヤポニカ）
2 章 品田潤子（国際日本語普及協会）
3 章 水野晴美（国際日本語普及協会）
4 章 品田潤子（国際日本語普及協会） 樋口 博（国際日本語普及協会）
永山香織（トヤマ・ヤポニカ） 田上栄子（トヤマ・ヤポニカ）
要門美規（トヤマ・ヤポニカ）
5 章 岩見宮子（国際日本語普及協会）
6 章 品田潤子（国際日本語普及協会）
7 章 田上栄子（トヤマ・ヤポニカ）
8 章 高畠智美（トヤマ・ヤポニカ）
9 章 吉田依子（国際日本語普及協会） 樋口博（国際日本語普及協会）
10 章 中河和子（トヤマ・ヤポニカ）
巻末資料 松岡裕見子（トヤマ・ヤポニカ） 品田潤子（国際日本語普及協会）

3. 協力者

近藤彩（政策研究大学院大学）

4. 研修講師

島田徳子（国際交流基金日本語国際センター） 森本由佳子（国際交流基金
日本語国際センター） 土井佳彦（名古屋大学留学生センター・とよた日
本語学支援システム システム・コーディネーター） 米勢治子（東海日
本語ネットワーク 副代表）

以上

第1章 問題の所在

本章では、地域日本語教育をめぐる問題の所在を明らかにし、社会型日本語教育を提唱しその可能性を示す。本報告書の最終の目的は、社会型日本語教育の専門性を Can-do の形式で記述することで、その具現化に貢献することである。

1. 1 地域日本語教育をめぐるイメージ

生活者としての外国人（以下、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、我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¹で、生活日本語は、その外国人が生活を営む上で使用する日本語であろう。

日本語教育や外国人問題は、まだマイナーな社会問題であるが、外国人を取り巻く社会的な要請と、日本語教育関係者の問題意識の向上によって、少しずつメジャー化しつつある。このような過渡期には、少しく興味を持ち始めてくれた行政関係者や一般の人たちの間で、用語が一人歩きする危険性は大きいとあり、用語を整えていくことが急務である。

今ではそんな人は、そう多くはないかもしれないが、生活者の生活日本語をどう向上させていくか、その教育システムをどう整備していくか、という問いがあるとき、それは各地域にあるボランティア中心に活動している日本語教室に来る外国人と、支援者とその関係者の問題だと、まだ無条件に考える人がいる。一方、これは裏表の考え方なのだが、もし国や自治体に十分な予算があれば、生活者の日本語の特に初期指導は、大学の留学生センターや、日本語学校などに勤務できる素養のある、いわゆる従来、日本語教育専門家と呼ばれている人達に任せるのが理想だと考える人もいる。

近年、学校型日本語教育と地域型日本語教育という分けられ方が多くされることは事実であり、地域「型」日本語教育や地域日本語教育の意味することにも多義性がある。地域「型」日本語教育に関して言えば、この呼び方が広く使用されるきっかけになったのは尾崎（2004）だと記憶している。尾崎は、多くの地域の日本語教室と、日本語学校・留学生センター（以下、学校）を比較して、学習者と教授者に「契約」と「選抜」があるかないかの学習参加条件の大きな差異に注目し、地域型日本語教育と学校型日本語教育に大別し、混沌とした日本語教育の状況を整理した。しかし読者によっては、地域型日本語教育と学校型日本語教育では、さまざま決定的に違い、めざすものも違うという読み違いがされたという懸念もある。尾崎はめざすものは同じだが、学習者の参加条件や学習環境などが違うだけだと言っている。

地域の日本語教室で行われる日本語支援や日本語教育は、日本語教育関係者の間で、さまざまな捉え方をされてきた。たとえば、1990年代に、地域

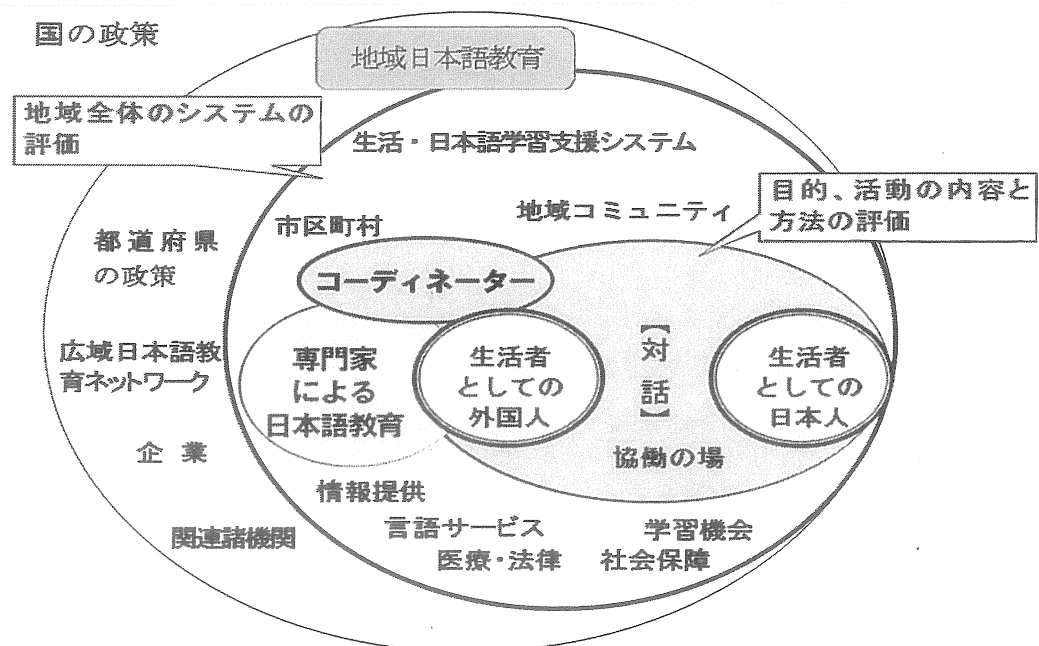
の日本語教室での配偶者や労働者外国人への支援に「生活支援」と「日本語支援」の二項対立を立て、彼らに対する支援や日本語教育の在り方が、意味なく分断された。結果、言語教育から「生活」を排除した姿勢で、言語教育に携わる人を増加させた事実がある（生活を全く排除して言語教育に臨む姿勢はボランティアであれ、職業教師であれ問題である）。このように、生活者への日本語教育は、地域日本語支援などの呼ばれ方の中で、さまざまなイメージを付与されるプロセスをたどってきた。それがその専門性とは何かを考える時の「わかりにくさ」になっていたことは事実だろう。

1. 2 社会型日本語教育の可能性

地域日本語教育、すなわち生活日本語の教育は、すべての生活者に関わる問題であるし、それを獲得するのは、すべての外国人が当然持つべき権利と考えた場合²、学校に行っている者と、地域教室に行っている者に生活日本語の教育のめざすものが違い、どんな教育内容・方法・システムが適当なのかが、予め違ったものとして考えられるということはないはずだ。当然その教育環境が、ボランティア中心にという前提も学校の先生中心にという前提もないはずだ。そして事実、近年の先進的な調査報告や論考では、そのような前提では考えられていない。

近年の地域日本語教育の論考の中で、注目を集めているのが下記のシステム図である。

【地域日本語教育システム図】



平成 19 年度文化庁日本語教育研究委嘱「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」 第 1 章より

国内でさまざまな先進的な生活日本語教育を試行してきた実践者・研究者は、概ねこのようなシステム図を想定していたのではないだろうか。ただし、その具体的な手法は模索中であるので、すべての日本語教育専門家に現在その専門性があるとは言えない。

宇佐美（2010）では、外国人が日本社会で行う可能性のある行動の内の「生活そのものに結びついた行動で、日本社会で生きている以上だれもが行う可能性のある行動」には、2段階（生活サバイバル型・生活密接交流型）があり、後者は単純に教材カリキュラムができていくものとしている。生活密接交流型の行動は、彼らが社会成員となることを促す重要なものであるが、それらは（教室というリアリティのない場所での学習より）、周囲の人々と関わり、社会活動をしていくことで学習されるのが適当ではないかと示唆される分析結果を出している。生活日本語が、地域社会を基盤にして行われることが適当であることは、2000年からの短い期間であるが、富山県を中心に生活日本語教育をさまざまな試行してきた経験からも確信している。

生活者に対する日本語教育の目的は「外国人が社会参加をする力をつける」教育であり、方法は、その社会参加の過程で起こる言語的困難を始めとした、さまざまな問題解決の方法を日本人が外国人に一方向に伝授するのではなく、日本人と外国人双方が関わる共有問題として学習していくということに尽きると、筆者らは考える。そうであれば生活日本語の教育は、地域社会と密着し生活を基盤として日本語学習を位置づける「社会型日本語教育」（石井 1997）³という呼び名が適当だろう。生活日本語教育を社会型日本語教育として、その方法・内容・指導の専門性を追求していくべきだと考える。

生活日本語は、すべての外国人が生活の現場で使用する日本語である。にもかかわらず、例えば留学生教育は、この社会型日本語教育とは無縁だとイメージされがちである。しかし、アカデミックな研究学問は英語でやり、日本語が必要なのは、学生生活も含めた地域生活である医学・工学系の学生には、現在も広く用いられている文型積み上げより、社会型日本語教育のアプローチが、より有用ではないかと考える。問題になってくるのは、彼らの学習環境だろう。今まで厚遇と考えられていた留学生の学習環境が、実は教室という閉じた空間・時間に閉じ込められている不遇の場と気づくべきである。このように社会型日本語教育は、生活日本語教育として考えた場合、そのアプローチ、システムは、学校教育にも大きく示唆を与えると言える。

1. 3 社会型日本語教育の専門性を考えるにあたって

その社会型日本語教育のシステムを遂行させるにあたって、従来の日本語教育の専門性は、どのような位置づけで必要なのか、またさらにどのような資質が必要なのかを、本調査で考えていく。

前掲のシステム図（2008）では、外国人参加者（学習者とも言える）と

日本人参加者を中心に、このシステムを維持するコーディネーターという専門家がいる。これらの対話の場を機能させ、地域日本語教育全体を維持・促進させるコーディネーターの役割名称はいくつかあるが、最も細かく分けたものは、米勢（2009）による日本語コーディネーター、教室コーディネーター、システムコーディネーターの3つである。

本報告では、システムを機能させるこれらのすべての専門性に言及することになるが、システムコーディネーターについては、言及が薄くなる。なぜなら、調査した二つの機関の日本語教育専門家の内の、地域実践経験者の方の実践体験に、システムコーディネーター的なものが少ないからである。⁴

なお、本調査では、上記の「日本語コーディネーター」を「日本語活動コーディネーター」と呼ぶことにする。この名称の方が、その職務の内容をより具体的に示せると考えるからである。

¹ 『「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について』参照。

² 言語権は大きく二つに分けられる。「参入側が、受け入れ社会の言語を学習する権利」と「参入側が、自身の母語を保持・継承する権利」である。

³ 石井（1997）は、日本語教育は「日本語学習を主目的とする学校型日本語学習から、地域社会と密着し生活を基盤として日本語学習を位置づける社会型日本語学習へと広がりを見せてきている」と述べている。

⁴ 筆者らの実践経験では、システムコーディネーター的業務は、ほとんどなされていないか、または地域の国際交流協会の担当者や、意識が高く能力があるボランティアリーダーが行っている現状がある。

システムコーディネーターの専門性が、日本語活動コーディネーターや教室コーディネーターに比べて、従来の日本語教育専門性と比較的遠い所に位置するのではというのが、実践経験上の実感ではあるが、これも今後検証を要する。将来的には、自治体や国際交流協会の担当者を中心にシステムコーディネーターのポストを置くべきと考えている。言い換えれば、今後の国際交流協会の担当者の選抜には、システムコーディネーターの素養があるものが選ばれるべきだと考える。

参考文献

- 石井恵理子（1997）「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94号 日本語教育学会
- 宇佐美洋（2010）「『外国人が日本で行う行動』再分類に基づく提言－『生活日本語』フレームワーク作りに向けて－」『「生活のための日本語」に関する基盤的研究：段階的発達の支援をめざして』平成20年度～23年度科学研究費補助金（基盤研究（B））研究成果報告書・中間報告 研究代表者金田智子
- 尾崎明人（2004）「地域型日本語教育の方法論試案」小山悟・大友可能子・野原美和子編『言語と教育－日本語を対象として』くろしお出版
- 日本語教育学会編（2007）「地域日本語教育システム作りプロジェクト」『平成19年度文化庁日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発』
- 文化審議会国語分科会編（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カリキュラム案について』
- 米勢治子（2009）「コーディネータの必要性と人材育成の課題～育成主体の視点から～」『これからの地域日本語教育を考える』パネルディスカッション2 「地域日本語支援にかかわる人材をどう育てるか」資料集 文部科学省委託 浜松学院大学・多文化共生社会の構築に資する日本語教員養成プログラム シンポジウム／社団法人日本語教育学会・多文化共生社会における日本語教育研究会 第6回研究会
- Tove Skutnabb-Kangas (1990) Language Literacy and Minorities : Minority Rights Group Report, Public Interest Pubn

[用語説明]

●生活日本語

「生活者としての外国人」の学習対象となる日本語

●社会型日本語教育

学習者が地域社会に参加していくプロセスで日本語が学べるようにデザインされた日本語教育

●生活日本語の指導力

社会型日本語教育として実践される指導力をコーディネート力として捉える

●生活日本語の指導者

社会型日本語教育を実践、促進することができるコーディネーター

●システムコーディネーター

地域の事情に合った地域日本語教育のシステムを構築し、継続的運営を図る役割を担う

●教室コーディネーター

地域の事情に合った教室を立ち上げ、継続的運営を図る役割を担う

●日本語活動コーディネーター

教室の目的に適した活動を提案、計画し、円滑に実施する役割を担う

●学習者

社会型日本語教育を行う日本語教室で、活動に参加している外国人を指す。日本語を学ぶという側面が薄れ、社会参加のために支援者と対等な立場で活動を行う外国人の場合も、便宜上学習者と呼ぶ

●支援者

社会型日本語教育を行う教室で、学習者と共に活動し、さまざまな支援をするボランティアを指す。日本人だけでなく外国人が支援者になることもある

●参加者

社会型日本語教育を行う教室で、活動に参加している学習者と支援者を指す

●協力者

社会型日本語教育を行う教室で、活動に協力する専門職（例えば防災訓練をする時の消防士、子育て相談出前講座の保健師）や地域の住民等を指す

●関係者

教室の立ち上げや、主催、援助を行う行政関係者

第2章 調査の概要

本調査研究では、社会型日本語教育を具現する指導力、すなわち生活日本語の指導力を可視化するため、その指導力を指導者の Can-do として具体的に記述する。調査研究は次のような順序で進める。

2. 1 調査研究の進め方

- (1) 日本語教育における専門性の確立と教師教育の内容の変遷を文献から概観し、日本語教育に既に存在していた社会型日本語教育の専門性を探る。(第3章)
- (2) 日本語教育でこれまでに実施された社会型日本語教育と共通する実践例を示す。(第4章)
- (3) 日本語教育における生活者としての外国人に対する日本語教育の実施事例とこの分野に関する調査研究を概観する。(第5章)
- (4) これまでの実践例、調査研究、提言をもとに、社会型日本語教育の実践に必要な指導者の能力の枠組みと、研修が必要な分野を示す。(第6章)
- (5) 従来の日本語教育の専門家に対して、社会型日本語教育の指導者としての能力を獲得するために必要と思われる研修を行う。研修は、地域日本語教育の経験を持つ専門家グループとそうでない専門家グループに分けて実施する。
- (6) 研修後、内容に関する議論、研修を受けての内省を言語化したものをデータとして、社会型日本語教育に必要な指導者の能力の枠組みの検証を試み、考察を行う。
- (7) 地域日本語教育の経験を持つ専門家グループは、その実践経験に基づいて(5)で示した枠組みを精緻化する。(第7章)
また、(5)で示した枠組みについて、特にどのような能力を重要だと捉えているのかを明らかにする。(第8章)
- (8) 地域日本語教育の経験を持たない専門家グループは、その立場から、(5)で示した枠組みと従来の日本語教育の専門性を比較し、共通点と相違点を明らかにする。(第9章)
- (9) 生活日本語の指導能力に関する提言を述べる。(第10章)
- (10) 生活日本語の指導者に必要な能力を具体的に記述する。(巻末資料)

2. 2 各章の概要

以下に各章の概要を述べる。

【第3章】

第3章では、日本語教育において、専門性がどのように確立し、教師教育が行われてきたか、ということについて概観する。

日本語教育の専門性の変遷を辿ると、70年代の日本語教育そのものの専門性

の創出期を経て、80年代に学習者の増加に伴い専門性が確立し、教育能力検定試験のシラバスが整備され、標準化された。90年代に入ると、学習者が多様化し、それに伴い教育内容も多様化する。その流れの中で教師教育においても、実践能力、自己成長力が注目されるようになった。近年は、従来の狭義の専門性を超える幅広い資質・能力が求められるようになり、その中には、生活日本語の教育が行われる地域の日本語支援現場に資する、応用可能な要素がある。日本語教育の専門性と生活日本語の指導力との関連を改めて検討することで、両者の共通点と相違点とが明らかになるであろう。

【第4章】

第4章では、トヤマ・ヤポニカとAJALTの実践事例の中から、地域日本語教育の専門性の明確化に資するものとして以下の6例を提示し、社会型日本語教育との共通点、相違点を分析、考察する。

実践事例1：外国人研修生に対する短期集中コースにおける日本語指導
(AJALT)

実践事例2：条約難民に対する集中コースにおける日本語指導 (AJALT)

実践事例3：地域在住外国人のための初期指導教室 (AJALT)

実践事例4：再就職のための緊急日本語支援 (ヤポニカ)

実践事例5：多文化共生推進研修員受け入れ事業 (ヤポニカ)

実践事例6：地域日本語支援教室での初期指導 (ヤポニカ)

事例1及び2は、日本語教育専門機関が実施、またはその所属教師が主体となっていた実践例であり、3及び4は日本語教育専門機関が地域社会の支援者と協働して行った実践例である。また実践事例6は、地域社会が主体となって運営されている日本語教室での実践例である。

【第5章】

第5章では、日本語教育における生活者に対する日本語教育を概観し、教育システムの在り方と必要な人材育成の在り方についてまとめる。

まず、これまでの定住者に対する日本語教育の実践例として、インドシナ難民に対する取り組みから課題を抽出し、①社会との接点が希薄なこと②自律的、継続的に学習していくことができないこと③教材、教師、学習内容等のリソースの不足や学習場所や評価システム等の学習環境の未整備④受け入れ社会のコミュニケーション能力の問題点を指摘した。次に、日本語教育学会の調査報告書に基づく地域日本語教育システムと地域日本語教育を支える人材としてシステムコーディネーターと日本語コーディネーターの役割について紹介した。また、文化審議会国語分科会の日本語教育小委員会設立の背景と問題意識、同委員会における審議の経過内容から、生活者に対する日本語教育システムの体制整備と関係諸機関の連携協力の目的、さらに日本語教育小委員会から発表され

た「生活者に対する日本語教育の標準的カリキュラム案」の目的、目標及びその根底をなす言語学習観を紹介した。最後に、地域の日本語教育専門家の人材育成の在り方とそれを支える社会的基盤について述べた。

【第6章】

第6章では、第3章から第5章で概観した日本語教育における地域日本語教育の実践例、研究、提言をもとに、社会型日本語教育を目指す生活日本語の指導力の枠組みを提案し、必要とされる能力を記述する。枠組みは次の5つの観点から記述した。

- ・対話中心の活動
- ・課題遂行型の活動
- ・活動中心の言語学習の段階性
- ・学習環境デザイン
- ・社会型日本語教育の評価の在り方

本調査研究では、日本語教育の専門家に対して、上記の枠組みで指導力を発揮するために必要と考える次の3種類のワークショップを行った。

- ・対話中心の活動の理念の紹介と具体的な進め方に関するワークショップ
- ・課題達成型の言語学習のデザインに関するワークショップ
- ・教室におけるコーディネーターの役割に関するワークショップ

ワークショップの目的は、ワークショップに参加した日本語教育専門家によるディスカッション、内省を、文字化したものをデータとして、彼らが生活日本語の指導力の枠組みをどのように受け止め、これを実践していくために何が必要と考えているのかを知ることである。これにより、従来の日本語教育の専門性と社会型日本語教育の専門性の関係を考察する。

【第7章】

第6章では、社会型日本語教育の指導力の能力記述を、学習理論や地域日本語教育でのこれまでの提言や知見から、いわばトップダウンに行った。第7章ではそれを、地域で社会型日本語教育の実践をした専門家の経験・視点からボトムアップ的に精緻にすることを試みる。

上述のワークショップでのディスカッションのすべての音声記録を文字化したものを、コーディングし、そこから浮かび上がった「指導力」をもとに、第6章の能力記述に補足・説明を加えた。

【第8章】

第8章では、地域日本語教育で社会型日本語教育の実践経験を持つ日本語教育の専門家（トヤマ・ヤポニカの所属教師）に対するワークショップのディスカッション、内省データもとに、第6章で述べた社会型日本語教育の枠組みに

ついて彼らがどのように考えているか考察する。次がその結果である。

対話中心の活動については、ワークショップで提示された理念や手法を基本的に肯定的に捉え、共感している。その活動に関しては、参加者相互の対話を深めるような活動の進行や働きかけが重要だと考えている。また、言語構造の扱いに関して、ワークショップにおいて活発な議論がなされ、初期段階で日本語の基本的な構造を整理することは重要であり、それを参加者相互の対話や関係性を損なうことなく行うには専門性が必要だと考えている。更に、生活日本語の指導には、個々の活動の促進だけでなく幅広い専門性が求められる。特に重要なのは、地域に密着した教室を、教室の主体としての自覚を持って担う人材の育成である。そのためにも、専門家は教室に関わる人々との関係作りや教室内部の人間関係の調整を行う必要がある。また、教室の目的として地域作りを視野に入れたとき、教室を外部とつなぐ役割も専門家には求められる。

課題達成型の活動に関しても、その目的や方法には、基本的に肯定し、共感している。その上で、課題分析や Can-do をどう活動に落とし込み、地域日本語教育に活かしていくかということ、今後検討していくべき問題点として挙げている。その方策の一つとして、相互理解の観点からは、外国人参加者と日本人参加者の協働による課題の発見や Can-do 作りがあるが、課題分析、Can-do 作り、教室活動化、すべてにおいて専門性が必要とされる。両者による協働を効果的なものにするためには、専門家のサポートや働きかけが重要である。

【第9章】

第9章では、社会人等を対象とした生活日本語の指導経験はあるが、地域社会と連携した社会型日本語の経験があまりない日本語教育の専門家(AJALTの所属教師)に対するワークショップのディスカッション、内省データをもとに、第6章で述べた社会型日本語教育の枠組みについて彼らがどのように考えているか考察する。次がその結果である。

対話中心の活動の目的や理念は理解できるが、具体的なイメージがわからない、その活動だけで日本語力が向上するのか不安だという戸惑いが見られた。その背景に効率のよい学習を重視するビリーフ、日本語力向上に対する責任感の影響が見られた。課題遂行型に関しては、評価基準の共有に不安を感じるが、教師間で新しい共通言語となる可能性として意義を感じている。

【第10章】

第10章では、本調査研究により明らかになった従来の日本語教育の専門性と社会型日本語教育の専門性の共通点と相違点を示す。そして、社会型日本語教育の専門性を持つ人材を「どこで」「どのように」育成すべきか提言する。

【巻末資料】

本調査報告書は、本調査研究で可視化を試みた社会型日本語教育の専門性、すなわち生活日本語の指導力を具体的に記述した「生活日本語指導者 Can-do リスト」を巻末に掲載する。

「指導者 Can-do リスト」はAとBを作成し、Aでは、教室コーディネーター、日本語活動コーディネーターそれぞれの能力の全体像を示す。Bでは、社会型日本語教育を行う地域日本語支援教室のシステムのモデルとともに、リストAの一部を、実際の作業手順に留意してより具体化したものを示す。

第3章 生活日本語の指導力に資する日本語教育一般の専門性

3. 1 従来の日本語教育の専門性

本章では、日本語教育一般の専門性が、これまでどのように捉えられてきたかを概観する。日本語教育の専門性についての公的な論議が盛んになったのは、1970年代である。その背景には、日本語教育の対象が、かつて日本研究家や宣教師のように限定されていた時代から、ビジネスパーソンが増加しはじめ、さらに留学生の急増が予測されはじめた事情がある。教員養成のために日本語教育の専門性が記述されたことは、その頃としては画期的であったが、当初は、日本語教育上の専門知識及び指導技術に焦点が絞られ、現在からみればかなり限定された枠組みとなっていた。

その後、2000年に向けて、日本語教育を取り巻く社会情勢が変化し、指導対象がさらなる多様化をみる中で、専門性の枠組みは、コミュニケーションを核とした、社会・文化・地域、及び言語—社会、言語—心理、言語—教育間の有機的な相互関連へと、領域の拡大と質的な変化を遂げた。この間に、教師研修の在り方も、「教師トレーニング」から「教師の成長」へと転換したが、そうしたパラダイムシフトを背景に、日本語教育の専門性は、人間性、自己教育力といった、さらなる視野の広がりの中に位置づけられるようになった。

以下、日本語教育の専門性の変遷を辿り、その中から、生活日本語の指導力に資するものがあるかどうかを検討する。

3. 1. 1 1970年代の論議にみられる日本語教育の専門性

日本語教育の専門性についての公的な論議は1970年代にさかのぼり、1976年には、文化庁の日本語教育推進対策調査会が、表1の通り、「日本語教員に期待される能力の具体的内容」をまとめている。

表1 「日本語教員に期待される能力の具体的内容」(日本語教育推進対策調査会)1976年

第1 日本語能力
1 基礎能力 2 表現・理解能力
第2 言語に関する知識・能力
I 日本語の構造に関する体系的、具体的な知識
1 音声 2 文字・表記 3 語彙・意味 4 文法・文法
II 日本人の言語生活・言語行動の特色に関する知識
1 現代言語生活の特色と問題点 2 日本人の言語意識
III その他日本語に関する知識
1 日本語の歴史 2 日本語の方言 3 古典と文芸 4 国語問題と国語施策
IV 言語学的知識・能力
V 外国語に関する知識・能力
第3 日本語の教授に関する知識・能力
1 日本語教授法に関する知識 2 日本語教育の歴史と現状に関する知識
3 指導計画の立案に関する能力 4 指導に当たっての個別的、具体的指導技術に関する知識・能力
第4 その他日本語教育の背景をなす事項についての知識・理解
1 日本に関する知識・理解 2 世界の諸地域に関する知識・理解 3 その他の一般的な知識

今や古典的な資料であるが、ここでは、「日本語能力」「言語に関する知識・

能力」「日本人の言語生活・言語行動の特色に関する知識」「日本語の教授に関する知識・能力」「その他日本語教育の背景をなす事項についての知識・理解」の5つが主軸となっていた。

3. 1. 2 留学生教育を主眼とした1985年の枠組み

1983年の留学生10万人受け入れ計画の発表を受け、21世紀初頭に向けての留学生急増の予測のもとに、日本語教員の数と質との充実が急務となった。それまで漠然としていた養成の教育内容及び水準を明確にするために、1985年に文部省の日本語教育施策の推進に関する調査研究会が、「日本語教員の養成等について」をまとめた。この中に示された「日本語教員のための標準的な教育内容」は、前述3. 1. 1の具体的内容を基礎として、「日本語の構造に関する体系的、具体的な知識」「日本人の言語生活に関する知識・能力」「日本事情」「言語学的知識・能力」「日本語の教授に関する知識・能力」を問うものである。1976年の資料に照らすと、日本語能力及び外国語能力の二項目が抜けているが、水谷（2000）は、そうした言語運用能力が大学の教育課程の中で自然に培われるものと考えられた結果であると、その経緯を振り返る。

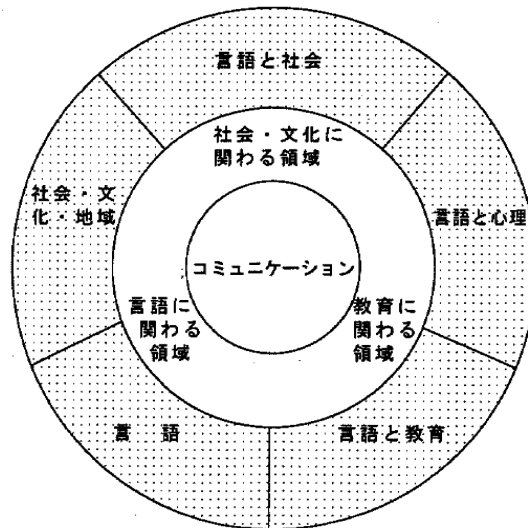
当初は、この“標準的な教育内容”を参照しつつ、現場に即した教員養成カリキュラムが組めるよう、各機関の裁量が前提とされたが、現実にはこの枠組みを反映した日本語教育能力検定試験（財団法人日本国際教育協会、1988年初回）の実施により、以後しばらくは、それが専門性の大きな指標となっていく。そのシラバスには、日本語学、言語学、対照言語学、社会言語学、日本語史、日本の言語生活、日本の歴史・地理・政治・社会等々に関する概論と各論について詳細な項目が挙げられているが、いずれも学問的知識を問うものである。また、教授法、教育教材・教具論、評価法等に関する項目、実習についてはコースデザイン及び教案作成と教材選定に関する項目があり、教授技術に関しても知識が問われた。

3. 1. 3 日本語教育能力試験の改定にみる専門性の拡充

その後10年あまりの間に社会情勢は大きく変わり、日本語学習者とそのニーズは多様化の一途を辿った。留学生教育担当教員中心の画一的なシラバスは、技術研修生の受け入れ、出入国管理法の改正による日系就労者の急増、親に伴われて来日する年少者など、新たな日本語教育現場の実態とは隔たるものとなった。時代の要請に応じて、文化庁の日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議は、「日本語教育のための教員養成について」（2000年）の中で、新しい枠組みを打ち出した。これにより、2003年には従来の日本語教育能力試験のシラバスも大きく改定された。本章末にそのシラバスを掲載するが、1985年の“標準的な教育内容”をも吸収した上で、領域が一挙に広がり、出題項目も著しく多岐にわたるようになっている。

その中には、日本で生活する外国人への日本語教育が当時、大きな課題となりつつあったことを背景に、「地域の日本語教育」も一項目として明確に位置づけられている。今日、地域の日本語教育を論じる際に、従来の日本語の構造や体系、その教授技術などに限られていた専門性の枠を出て、必ず取り上げられる、異文化適応、カウンセリング、異文化トレーニング、文化摩擦、エポケー、対人関係構築・維持などの要素も既に、細目として明記されている。

何よりも注目されるのが、その質的な変化である。“新しい教育内容”では、「日本語教育とは、広い意味で、コミュニケーションそのものであり、教授者と学習者とが固定的な関係ではなく、相互に学び、教え合う実際的なコミュニケーション活動と考え」「このような包括的概念としてのコミュニケーションを核として」、社会・文化・地域、及び言語—社会間、言語—心理間・言語—教育間の有機的な関連に重きを置いている（図1参照）



新たに示す教育内容の領域・区分とコミュニケーションとの関係図

<図1>（日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議、P9）

日本語教育をコミュニケーション活動そのものと考え、教授者—学習者の関係を、学び、教え合う相互的な人間同士の関係と捉え直した新たな視点は、今日、地域において、支援者と学習者とがともに社会の一員として対等にコミュニケーションをしていこうとする姿勢にも通じるものである。

3. 2 日本語教育の専門性の新たな位置づけ

3. 2. 1 教師研修のパラダイムシフト後の専門性の位置づけ

上記と並行して、教員研修自体も、従来の“教師トレーニング”から“教師の成長”へとパラダイムシフトを遂げた。岡崎・岡崎（1997）が、その趣旨を次のように述べている。

教師養成や研修にあたって、これまで良いとされてきた教え方のモデルを出発点としながらも、それを素材にくいつ、つまりどのような学習者のタイプやレベル、ニーズに対して、またどんな問題がある場合に、>、<なぜ、つまりどのような原則や理念に基づいて>教えるかということ、自分なりに考えていく姿勢を養い、それらを実践し、その結果を観察し改善していくような成長を作り出していく。

学習者の個別の状況と向かい合い、それを見極めて、脱文脈的な指導を、より状況に即したものと改善していく姿勢、努力が重視されるようになり、自己教育力が、日本語教師の重要な資質とされた。

従来の専門性の捉え方自体にも新たな光が当てられ、横溝（2002）は、「日本語教師にとって必要な資質は、「人間性」「専門性」「自己教育力」の3本の柱で構成されると考えられる」と述べ、「現場で必要とされる資質」に「重要度にしたがって」「専門性>人間性>自己教育力」という優先順位をつけている。言い換えれば、日本語教師である以上、土台として必要不可欠な狭義の専門性を有することは自明の理であり、それを超えて、人間性や自己教育力を含めた資質・能力の総体が求められはじめたことになる。

また、この動向と相前後して、縫部（2001, 2010）が、日本語教師の専門性をホリスティックに捉える立場をとり、専門性を“リーダーシップ”と言い換えている。そしてそれを、教室での「目標達成機能」を学習指導という目的を達成する教師の指導性（①目標言語・目標言語に関する専門的知識・技能と②教授法、指導法の理論と授業実践能力から成る）とし、それを有効に働かせるための「集団維持機能」（③教室経営の力量と④カウンセリング・マインドから成る）との相互作用として捉えている。とくに「集団維持機能」が重視されているが、学習効果を上げる「リアル・コミュニケーション（現実の場面において自己にとって真実で、意味のある重要なことを目標言語で交換しあうこと）」を可能にする、自己開示、共有、受容、支持、協同的意図による学習集団の整備、心理的環境作りの大切さを説いている。

以下、そうした総体としての日本語教師の資質・能力が、具体的にはどのように構成されるのかをみていきたい。文化庁の委嘱を受けて実践能力研究委員会が2004年にまとめた「日本語教員養成における実践能力の育成及び評価にかかわる基礎的調査研究」にみられる資質・能力についての記述を参照する。2004年のこの報告書では、調査研究の一環として、日本語教師の実践能力を測る試験開発のために、改定後の現行日本語教育能力検定試験で測定可能な資質・能力の範囲が明らかにされた。まず、当時の教育及び言語教育の先行研究で取り上げられていた、教師の資質・能力の再分類が試みられたが、それによると、日本語教師として備えるべき資質・能力の総体は下記の項目を合わせたものとなっている。

- 1 人間性
- 2 専門性 ①言語能力（目標言語・外国語・母語の能力） ②知識 ③教育技術
- 3 人間性をベースに発揮される専門性
- 4 自己教育力

3. 2. 2 動的な能力及びその研修・測定という課題

上記の調査研究の結果では、再分類された資質・能力のうち、現行の日本語教育能力検定試験で測定可能な範囲は2②の知識にとどまり、2③の教育技術に関する知識、3の人間性をベースに発揮される専門性に関する知識、いずれも知識に限定すれば、適切な筆記試験の開発によって測定が可能とされている。そのほかの要素については、例えば、4自己教育力は面接試験及び長期研修システム、2③教育技術そのものと3人間性をベースに発揮される専門性そのものは模擬授業及び **Performance-based Assessment**、また、2①の言語能力は外国語能力試験、母語能力試験などが整っていれば、測定可能と述べている。また、1人間性については、面接試験という方策はあるものの測定困難であり、測ること自体の意味も明らかになっていないというコメントが付されている。

つまり、日本語教師に求められる資質・能力の総体は、一回性の筆記試験で測定可能な静的な“知識”と、それでは測定できない動的な“能力”とから成り、後者をいかにして養い、また測るかということがそれ以降の大きな課題ともなった。上記の調査研究は、そうした動的な能力について、それまでの先行研究から詳細で多岐にわたる記述を拾いあげているが、以下、それらを簡略に整理してみる。

1 人間性

教育、英語教育、日本語教育、外国語教育の先行研究の記述から整理された人間性とは、次のような要素の総称である。すなわち、学習者への思いやり、親切さ、暖かさ、人との調和、情緒の安定、豊かな感性、意欲、熱意、覇気、公平さ、人間や人生を楽しむ態度、気さくさ、明るさ、豊かな表情、信頼性、誠実さ、倫理性、柔軟性、国際感覚、異文化受容、自己受容、教師という職業への情熱、根気強さ、創造性等。

2 専門性

専門性のうち、②知識は動的な能力には属さず、また、前述の通り、新旧の日本語教育能力試験の出題項目と重なるため、ここでは、①言語能力と③教授技術のみを取り上げる。

① 言語能力

日本語教育の場合、次のような要素の総称である。すなわち、日本語の正確な理解力、的確な運用力、モデルたり得る日本語の音声・アクセント・発話速度・語彙の選択や表現・簡潔明瞭な話し方・首尾一貫した論理・適切な待遇表現・話し手への傾聴、など。英語教育からの示唆としては、四技能を使いこなす能力、外国語教育からの示唆としては、外国語の十分な習得、流暢さ。

② 教授技術

英語教育、日本語教育、外国語教育の先行研究の記述から整理された教授技術とは、次のような要素の総称である。すなわち、指導計画の立案力、個別的・具体的指導力、教材・教具の理解と活用、教材・教具の作成力、評価法の理解と活用、技術言語教授アプローチの保持、活動の豊富なレパートリー、テクニックのバリエーションの理解と使用、効果的な授業の計画と実施、効果的で明確なプレゼンテーション技能、教材や視聴覚器材の創造的活用、新たな教材の適切な創造、効果的なテストの創造、文法などの整理された簡潔な説明、レベルに合った例文提示、他の学習項目との類似点と相違点の指摘、身近なことを指導、板書時間の短縮、授業やドリルのテンポ、わかりやすさ、楽しさ、教科書に拘泥しすぎないこと、四技能の効果的な訓練

3 人間性をベースに発揮される専門性

教育、英語教育、外国語教育の先行研究の記述から整理された、人間性をベースに発揮される専門性とは、次のような要素の総体である。すなわち、教室運営の力、協力・協働の力、学習者の理解、進行中の授業のモニター、学習者のニーズの把握、学習者の状況理解と適切な指導、学習者の躓きの原因の理解と対処、適切なユーモア、微笑むこと、ほめること、励ますこと、優しさを伴う注意、非言語・身体言語の活用、教室内の移動、学習者の主体的参加の促進、授業前の学習者への声かけ、媒介語の使用を控えること、(教師の)発言量を控えること、学習者の意見と能力の尊重、能力の劣る学習者への忍耐強い対処、能力の高い学習者へのチャレンジの提供、最適なフィードバックの付与、教室内的のインターアクション・協力・チームワークの奨励、など。

4 自己教育力

教育、英語教育、外国語教育から、自己教育力は、次のような要素を総称している。すなわち、探究心の維持、向上心、定期的な文献購読・会議・ワークショップへの参加による専門分野の現状の把握、同僚と考えやテクニックを共有する機会の追求、同僚との調和的で率直な協力、評

価の在り方の研究 など。

向上心や探究心は、意欲や情熱にも通じるため、人間性とも重なりを持つ。

以上の細目には抽象的な上位項目もあるが、それだけではなく、日本語教育能力検定試験のシラバスには記載されないような具体的、断片的な項目もある。実際に学習者を目前にした人と人とのやり取り、教室の現場感覚に基づく表現も多いが、そこに、まさに動的な能力の実体が垣間見られる。

最近では、その動的な能力から「実践力」を取り上げて、専門的能力・指導能力・学習者への対応能力・フィードバック能力・パフォーマンス能力・自己育成能力に分類し、授業場面の録画視聴から問題点や改善点を記述する形式を含む、筆記試験による測定も試みられるようになった。その試みでは、1の人間性については、個々人の性格にまで踏み込むことは僭越であるとして測定対象とはしていないが、一面では、実践力の詳細な検討の先にやはり人間性という一項目があり、それが授業の成立を支える潜在的な要素であることには言及している。

3. 2. 3 教師の成長過程で獲得される資質・能力

先に、教師研修のパラダイムシフトを背景に、自己教育力が重視されるようになったことを記したが、これに伴って、教師の成長プロセスの議論も活発になった。春原・横溝（2006）は成長の5段階として、基礎的な知識・技術の獲得とその実践を中心とする第1～2段階から、ビリーフを超えた成長か化石化かの分かれ道となる第3段階を経て、内省的実践家として自律し成長を続ける第4・5段階までのモデルを示した。一方、奥田（2006）は、養成講座や養成課程で、前述の検定試験に合格するだけの基礎的知識を身につけて教育現場に入り、初任→新任（経験3年程度）→中堅（3～10年）→ベテラン（10年以上）というライフステージを通して職業能力を開発していく過程をモデル化した。初任時のオリエンテーション参加、新任期間の教室でのOJT、中堅からベテランにかけてのプロジェクト実施や研究活動、役職研修、さらにベテランとしてのプロジェクトや教師研修の企画・促進などを通して、培われていく資質・能力の全体像を、「日本語学校の教師に必要な資質・能力」として、図2のようにまとめている。

そこでは、前述横溝（2002）の「専門性」及び「自己教育力」を参照しつつ、「人間性」を「教育的人間力」と捉え直し、焦点を、個々人の性格などから、場面や状況の中で適切な行動がとれる見込みや自信としての“自己効力感”や、自己や他者の理解と受容、寛容性と耐性に移した。また、新たに設けた「社会力」の中には、コミュニケーション能力、対人関係構築・調整能力、異文化対応力、教師同士また教師・学習者間の協力・協働を支えるパートナーシップを位置

づけた。先にみた、3. 2. 2の動的な能力では、項目間の重なりから分類困難とした場合もあったが、奥田は、専門性、教育的人間力、自己教育力、社会力が相互に交わる部分に、それぞれオートノミー、探求力、対話力、関わる力を置いて、有機的な全体像を描き出した（図2 奥田 2006, P.209 より転載）。

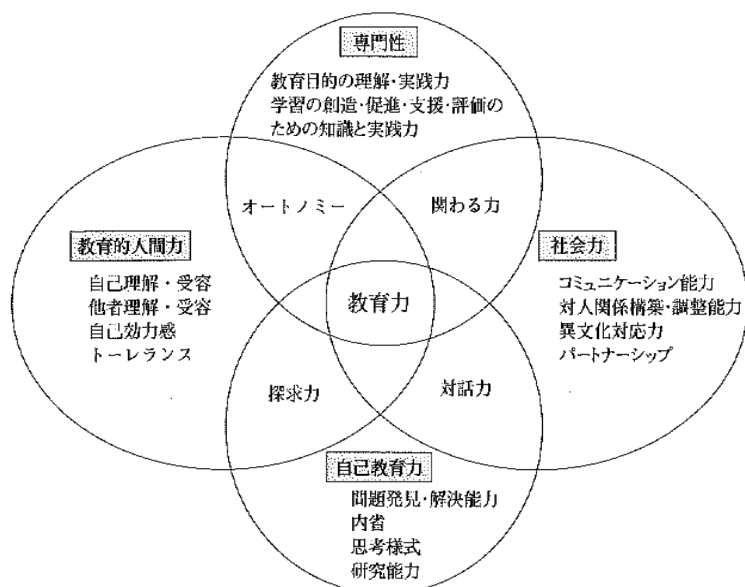


図2 日本語学校の教師に必要な資質・能力

以上のように、パラダイムシフト以降は、専門性に加えて、人間性、自己教育力、あるいは、教育的人間力、社会力、自己教育力、あるいはまた集団維持機能といったより広範な力量が求められるようになった。

3. 2. 2で参照した 2004 年の調査研究の中では、春原が、当時の視点で地域の日本語支援の場を捉え、「専門家と市民をつなぐ市民教師の誕生」と題した一節で、「日本語教師や研究者と地域住民をむすぶ存在（メディエーター）」として地域の日本語ボランティアが 1990 年以降成熟してきている」とし、そうした場では、学習者も、日本語教育の専門家も、活動を共にするボランティアも、機関の経営に携わる者も、全員が当事者として、それぞれの立場から問題を共有し、議論し、交渉していく姿勢が不可欠となる、と述べている。まだ、今日のように、地域の日本語教育についての研究が蓄積されていない頃の記述ではあるが、日本語支援の現場では、学習者も含めて、立場を異にする人々が連携し合っていくために、従来の日本語教育の狭義の専門性を超えた能力が必要だと認識されていた。その能力は、日本語教育一般でも主張されはじめていた人間力、社会力、集団維持機能とも通じ合うものと言えるだろう。

さらに、日本語指導についても、学習者のニーズや能力、学習環境との関連の中で、教師自身の従来の学習観・教育観と向かい合い、内省しつつ、柔軟に内容・方法を改善していく、自己教育力が求められるようになったことを述べた。それはまた、日本語学校や大学でのように、一定期間、継続して定期的に日本

語学習に集中することが難しい、地域の生活者に対して、そのニーズや環境に即した日本語教育を創りあげていくために欠かせない力である。

本章では、日本語教育一般における専門性について概観したが、特に近年は、従来の狭義の専門性を超える幅広い資質・能力が求められるようになり、その中には、生活日本語の教育が行われる地域の日本語支援現場に資する、応用可能な要素があると考えられる。本調査の結果を待って、日本語教育の専門性と生活日本語の指導力との関連を改めて検討することで、両者の共通点と相違点とが明らかになるであろう。

参考文献

- 平成 12 年「日本語教育のための教員養成について」日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（文化庁）
- 平成 14 年度文化庁日本語教育研究委嘱「日本語教員養成における実践能力の育成及び評価にかかわる基礎的調査研究」報告書Ⅰ
- 平成 15 年度文化庁日本語教育研究委嘱「日本語教員養成における実践能力の育成及び評価にかかわる基礎的調査研究」報告書Ⅱ
- 縫部義憲（2001）「日本語教師のための外国語教育学 ―ホリスティック・アプローチとカリキュラム・デザイン」、風間書房
- 春原憲一郎・横溝紳一郎編著（2006）「日本語教師の成長と自己研修 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして」、凡人社
- 奥田純子（2006）「教師研修と学校運営」春原憲一郎、横溝紳一郎編著
「日本語教師の成長と自己研修 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして」、凡人社

〈資料〉日本語教育養成において必要とされる教育内容

領域	区分	内容	キーワード
社会・文化・地域に関わる領域	社会	歴史/文化/文明/社会/教育/哲学/国際関係/日本事情/日本文学……	世界史/日本史/芸術/教育制度/政治/経済/貿易/外交/人口動態/労働政策/日本の経営/グローバルスタンダード/社会習慣/時事問題……
	文化	国際協力/文化交流/留学生政策/移民/難民政策/研修生受入政策/外国人児童生徒/帰国児童生徒/地域協力/精神衛生……	国際機関/技術移転/出入国管理/外国人就労/共生社会/難民条約/子どもの権利条約/国籍/少数民族/異文化適応/カウンセリング/ODA/NGO/NPO……
	地域	日本語教育史/言語政策/教員養成/学習者の多様化/教育哲学/学習者の推移/日本語試験/各国語試験/世界各地域の日本語教育事情……	第二次世界大戦/国際共通語/日本語教員養成講座/留学生/就学生/技術研修生/中国帰国者/難民/出入国管理及び難民認定法(入管法)/地域の日本語教育/日本語教育能力検定試験/日本語能力試験/ジェトロビジネス日本語能力テスト/ACTFL/TOEIC/英検……
	言語と社会	ことばと文化/社会言語学/社会文化能力/言語接触/言語管理/言語政策/言語社会学/教育哲学/教育社会学/教育制度……	世界観/宗教観/法意識/自己概念/個人主義/集団主義/公用語/方言/言語生活/外国語/第二言語教育/ピジン・クレオール/ダイグロシア/二言語併用……
		言語変種/ジェンダー差・世代差/地域言語/待遇・ポラリティネス/言語・非言語行動/コミュニケーション・ストラテジー/地域生活関連情報……	語用論ルール/ウチ・ソト/やりもらい/会話のルール/メタ言語/沈黙/意思決定/交渉/根回し/稟議/時間/空間意識/ホネネとタタマエ/人称代名詞・親族名称・呼称/メタファー/発話行為(依頼・言い訳・感謝・約束・謝罪等)/指標/終助詞……
		異文化受容・適応言語・文化相対主義/自文化(自民族)中心主義/アイデンティティ/多文化主義/異文化間トランス/言語イデオロギー/言語選択……	意味付け/コードスイッチング/翻訳/通訳/バイカルチャリズム/エスノリンギスティック・バイタリティ(ethnolinguistic vitality)/イクワイティ(equity)/共生/コンテキスト/異文化交渉/国際協力……
	言語	言語理解/談話理解/予測・推測能力/記憶/視点/言語学習……	記憶(エピソード記憶・意味記憶)/スキーマ/トップダウン・ボトムアップ・処理/推論……
教育に関わる領域	言語と心理	幼児言語/習得過程(第一言語・第二言語)/中間言語/言語喪失/バイリンガルリズム/学習過程/学習者タイプ/学習ストラテジー……	第一言語・第二言語/相互依存仮説/帰納的・演繹的学習法/言語転移/意味フィルタ/発達障害/学習障害(LD)/言語病理/沈黙期……
	異文化理解と心理	異文化間心理学/社会的スキル/集団主義/教育心理学/日本語の学習・教育の情意的側面……	カルチャレーション/文化摩擦/判断停止(エポケー)/文化化/異文化トレーニング/自己開示……

教育に関わる領域	言語と教育	実践的知識/実践的能力/自己点検能力・カリキュラム/コースデザイン/教室活動/教授法/評価法/学習者情報/教育実習/教育環境/地域別・年齢別日本語教育法/教育情報/ニーズ分析/誤用分析/教材分析・開発	教室研究(クラスルームリサーチ)/アクションリサーチ/グループダイナミクス/ドラマ/ロールプレイ/スピーチ/ディベート/ディスカッション/多言語・多文化/インタラクティブ/教師の自己研修(ティーチャー・ディベロップメント)/コミュニケーション・テスト/アセスメント/ポートフォリオ/シラバス/レディネス……
		異文化間教育・コミュニケーション教育/スピーチ・コミュニケーション/異文化コミュニケーション訓練/開発コミュニケーション/異文化マナー/異文化心理/教育心理/言語間対照/学習者の権利……	異文化トレーニング/母語保持/エンパワメント/加算・減算のバイリンガリズム/言語転移/相互学習/体験学習/イマージョン教育/クリティカル・インシデント(危機事例)/カルチャー・アシミレーション/判断停止(エポケー)/フアシリテータ……
		言語教育と情報	教材/教具/メディア/コンテンツ/ネットワーク/キーキング/視聴覚情報/言語コーパス/GAI・CALL・GMI/衛星通信/フアシリテータ/知的所有権/著作権……
		言語の構造一般	語族/SOV・SVO言語/モロー言語/膠着語/高文脈/相對敬語/発話行為/ボライネス/パラ言語/非言語/表音・表意文字/タイポロジー……
言語	言語	日本語の構造	南方・北方説/音素/アクセント/イントネーション/形態素/語構成/文節/品詞分類/文法/命題/モダリティ/文章談話構造/語用論的機能/発話行為/位相/待遇表現/方言/性差……
		言語研究	調査・分析法/リサーチ・ツール/リサーチ・クエスチョン/論文作成法/発表形態/学会……
		コミュニケーション能力	4技能/葛藤処理(管理)/プレゼンテーション/対人関係構築・維持/関係修復/判断停止(エポケー)/日本語能力/外国語能力……

(備考)

- 1 領域: コミュニケーションを核として、「社会・文化に関わる領域」、「教育に関わる領域」、「言語に関わる領域」の3つからなり、それぞれはあえて明確な線引きは行わず、段階的に緩やかな関係とらえ、また優位順位を設けず、いずれも等価と位置づける。
- 2 区分: 上記3領域の区分として、「社会・文化・地域」、「言語と社会」、「言語と心理」、「言語と教育」、「言語」の5区分を設ける。また、各々の下位の区分として、3～4区分を設定し、教育内容の位置付けや、日本語教育養成課程等で具体的に開設される科目等との対応を行うための目安とした。
- 3 内容: キーワード: 下位の区分として16区分を設け、各々に、日本語教育養成において必要とされる教育内容について具体的な教育細目をイメージしやすくするため、キーワードを設定した。なお、内容及びキーワードは、大学・日本語教育施設等での日本語教育養成課程において開設される科目等とのマッチングを行う際の目安として記述したものであり、教員養成における教育課程編成に際して、教育内容の諸項目を網羅的に行うことを前提としたものではない。
- 4 その他: 想定される教育課程編成の例(参考)

第4章 日本語教師の先行事例にみる地域日本語専門性及び示唆

本章では、多様な学習者ニーズや学習者環境に対し試行錯誤を重ねて取り組んできた2つの専門機関 AJALT とトヤマ・ヤポニカの教育実践のいくつかを紹介する。

本章の位置づけを簡単に述べる。3章では従来の先行研究を概観しながら、地域日本語教育の専門性と共通する従来の日本語教師の指導力を挙げた。本章では、従来の実践事例の中から、地域日本語教育の専門性に通じる教師力、その明確化に資するものを提示することを試みた。その事例とは、以下に述べるように難民教育・外国人研修生座学研修・日系ブラジル人就労支援・地域での生活者初期指導など、対象学習者だけでなく実施主体も学校機関だけでない多様なものである。

分析の対象とした実践事例は以下の6つである。これら6つの事例は活動形態が多様なため、それぞれの記述形式は多少異なる。

実践事例1：外国人研修生に対する短期集中コースにおける日本語指導
(AJALT)

実践事例2：条約難民に対する集中コースにおける日本語指導 (AJALT)

実践事例3：地域在住外国人のための初期指導教室 (AJALT)

実践事例4：再就職のための緊急日本語支援 (ヤポニカ)

実践事例5：多文化共生推進研修員受け入れ事業 (ヤポニカ)

実践事例6：地域日本語支援教室での初期指導 (ヤポニカ)

4. 1 外国人研修生に対する短期集中コースにおける日本語指導

4. 1. 1 コースの特徴

90年の入管法改正により、研修生の受け入れ枠が広がり、日本語が話せない研修生が来日し、日本語環境で研修を受けるケースが大幅に増えた。研修生の受け入れ制度の中で設定された日本語研修の期間はわずか60時間であった。AJALTではこの研修に対応するために研修生が必要とする日本語力を60時間でつけるためのカリキュラムを開発した。

研修生の受け入れ環境と研修目的を分析し、日本語研修の目標を以下の3点とした。

- 1) 安全に研修を受けることができる
- 2) 研修に必要な最低限の意思疎通ができる
- 3) 周囲の日本人とよい関係を築き、維持することができる

また研修生の日本語学習環境の特徴として次の点が挙げられる。

- 1) 日本語教育機関や専門家が少ない地域で研修をすることが多い
- 2) 研修及び研修生活で接触する日本人、日本語使用機会が限られている

4. 1. 2 カリキュラムの特徴

日本語研修は、上記の3つの目標に対して、次のような指導方法をとることとした。

- 1) 安全に研修を受けることができる
教授法として TPR を用い、危険回避等のために必要な日本語を聞き、直ちに適切な行動がとれるよう練習した。
- 2) 研修に必要な意思疎通ができる
「確認」や「明確化」等のコミュニケーション・ストラテジーの使い方を指導した。
- 3) 周囲の日本人とよい関係を築き、維持することができる
場に応じた挨拶ができるよう声を出す練習をした。さらに、相手によって敬意表現を使い分ける練習にも時間を割いた。

学習環境に対しては次のような対応をした。

- 1) 日本語教育機関や専門家が少ない地域でも同じカリキュラムが実行できるよう、教材と指導員用参考書を用意した。
このコースのために開発した教科書『じっせんにほんご ―技術研修編―』は、言語教育の専門的な知識である TPR、コミュニケーション・ストラテジー、待遇表現等を専門家でなくても日本語研修で実践できるように、教科書の各課の構成に組み込み、指導の手順を指導員参考書に詳しく示した。
- 2) 研修及び研修生活で接触する日本人、日本語使用機会が限られていると想定される日本語の使用機会（接触場面）で必要な日本語を中心にカリキュラムを作成した。

4. 1. 3 分析

外国人研修生のための 60 時間コースは、以下の点で生活日本語の指導において当時として先進的な取り組みであったと考えられる。

- ・教科書に「聞いてその通り動く」を入れた
危険回避のために「聞く力」及び「聞いて適切に行動する力」を最優先項目として取り上げたが、この指導及び練習をだれでもできるようにするために教科書の課の構成要素として「聞いてその通り動く」を組み込んだ。文字通り、教科書に示された指示を指導者が出し、学習者は聞いてその通りに動く練習である。TPR は運動機能に直接働きかける言語教授法だが、生活日本語の指導では有効だと考えられる。研修現場では反射的に反応できないと、危険にさらされることもある。反応する練習をしておくことは重要である。
- ・媒介語を積極的に活用した。
適切な挨拶表現の指導など、状況を伝える必要がある場合、媒介語を積極

的に活用した。教室で現実に近い状況を設定して指導する場合、その状況を学習者に伝える必要が生じる。外国人研修生の場合、設定する状況が限られており、また共通言語を持つ場合が多かった。直接法による指導では、学習者が日本語だけでやり取りする力をつけるため、教室で媒介語を使うことを避ける傾向があるが、研修生のコースでは積極的に活用した。状況を設定した練習では、ロールプレイのように考えて課題を達成していくよりも、単純な状況に反射的に対応する練習を重視した。

このカリキュラムが開発された 1990 年初頭、コミュニカティブ・アプローチや TPR などの新しい教授法は既に 80 年代に日本語教育に紹介されていた。しかし、これらのアプローチや教授法は、文法・文型積み上げのカリキュラムを補足する手段として捉えられていた。研修生のコースのような短い日本語研修で、コミュニケーションのスキル形成を優先したカリキュラム、すなわち聞くことも話すことも、現実的なコミュニケーションのペースで実行できる力をつけることを重視したカリキュラムは、当時としては先駆的であったと考えられる。また、その具体的な方法を教材に組み込み、あまり経験のない指導者にも同じ効果を出せることを目指した点も意義がある。しかしながら、文法・文型積み上げの有効性を強く信じる指導者のビリーフ等により、開発者の意図通りに実行されなかったケースも少なからず生じた。

4. 2 条約難民に対する集中コースにおける日本語指導

4. 2. 1 コースの特徴

(財) アジア福祉教育財団難民事業本部から委嘱を受け 2006 年 4 月から AJALT の教師が中心となって担当している条約難民を対象とした集中コースの実践事例を紹介する。

対象学習者は、10 代から 60 代までのミャンマー出身者が多く、主として成人を対象としている。学習者の滞日期間は、来日直後から 20 年近くまで大きな幅がある。

コースは、1 日 6 時間の昼間半年コースと、1 日 3 時間を 1 年かけて学ぶ夜間 1 年コースがある。両コースとも、日本語教育（言語指導）572 時間、生活ガイダンス（生活指導）120 時間を一体化させた総合教育プログラム（572 時間＋120 時間＝合計 692 時間、1 時間＝正味 45 分）を実施している。

1 クラスの学習者は、5 名から 10 名程度であるが、クラス数に制限があり、日本語力が多様であるため、入門から中級までレベル差のある学習者の日本語レベルが一つのクラスに混在することが多い。講師は、1 クラス 5 名がチームを組み、各講師が曜日ごとに担当しているが、学習者のレベル差が甚だしい場合やクラス内に教科学習が必要な中学・高校生がいる場合は、1 名の講師に加えて、1 名の補助講師が加配されることもある。

難民及びその家族が日本社会で自立した生活を営むために必要な日本語力を身につけられるよう、以下を学習目標としている。

- (1) 日本社会で日常生活を送るために必要な日本語力をつける。
- (2) 職場生活（学校生活）を送るために必要な日本語の聞く・話す・読む・書くの4技能の基礎能力をつける。
- (3) 日常生活を円滑に送るために必要な日本社会における生活様式、社会習慣等について基礎的な知識を習得させる。

また、条約難民は母国からの保護を受けられないという極めて不安定な立場にある。そのような状況の中で、日本語が話せない、会話ができて読み書きができないなどの理由で、自己不全感を抱えている人が多い。集中コースでの日本語学習を通し、どのレベルにあっても日本語で自信を持って自己表現ができるようになることを目指したエンパワメントの日本語教育を心がけている。

4. 2. 2 カリキュラムの特徴

言語学習では、「日本語で自分を表現する力」を向上させることと並行して、「日本語で他者とのかかわりあう力」「日本語で他者に働きかけ他者を動かす力」を順次強化する。そのため、以下のように日本語で人間関係を形成する力を段階的に高めていけることを意図し、カリキュラムを設計している。

第一段階：教室内で自己を開示し、信頼関係に基づいた人間関係を形成する。

第二段階：教室の外の身近な日本人（事務所職員や関係者）をよりよく知る。

第三段階：職場や地域のコミュニティに参加する。

第四段階：自らが周囲に新しいコミュニティを形成する。

集中コースでの学習を受講者の生涯学習の中の4カ月間として捉えさせ、退所後も視野に入れた自律学習を可能にする能力を養成する。そのための工夫は以下の通りである。

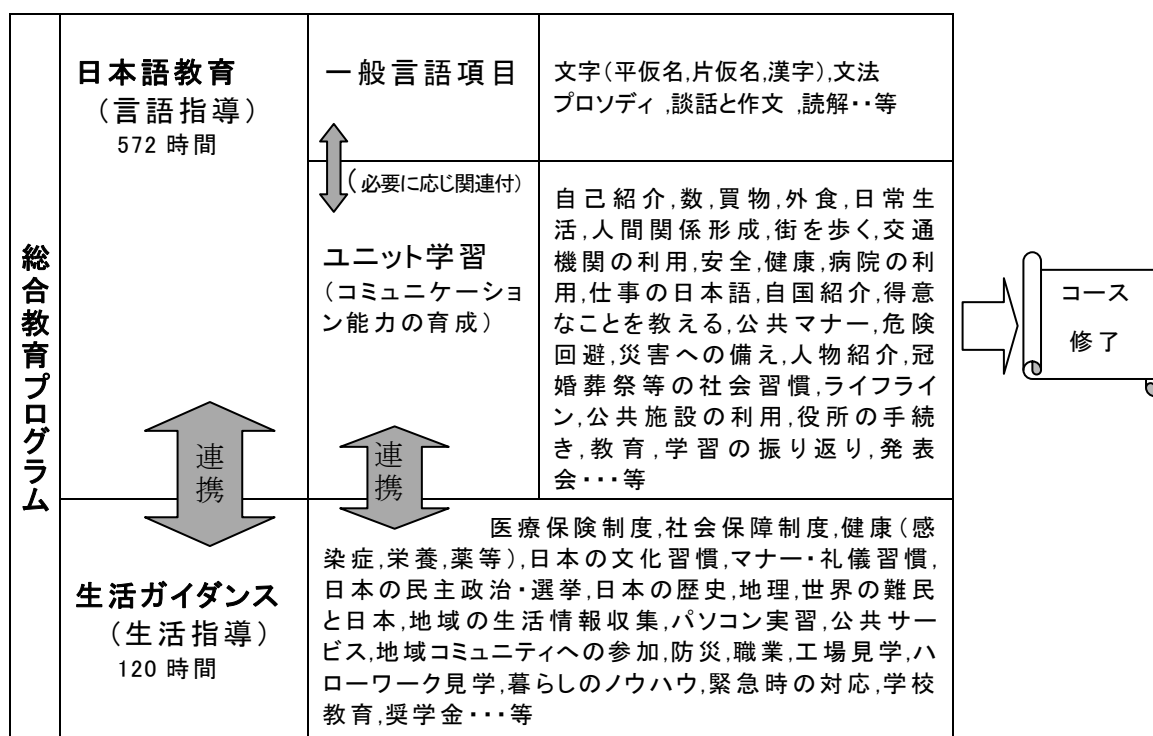
- ①学習カウンセリング：開講時、中間期、コース修了時に行い、日本語力及び学習方法について、教師と学習者の双方で話し合う機会を持つ。
- ②日々の学習の振り返り：一日の授業の最後に行い、学習を自己管理する習慣づけを図る。
- ③コース修了時の振り返り：コース受講前と現在とを比較させ、自身の変化を認識すると共に、次の目標設定を促し、人生における RHQ での学習の意味づけを自覚させる。
- ④学び方の指導：人、モノ、情報へのアクセスの方法など、学習のための多様なリソースに気づかせ、活用できるようになるための支援を行う。

当コースでは、日本語教育（言語指導）と生活ガイダンス（生活指導）を一体化させた総合教育プログラムを実施しており、日本語教育においては、ユニット学習と一般言語項目学習を二本柱として設けている。本節では、紙面の都合上、中でもカリキュラムの特徴であるユニット学習について述べる。

ユニット学習は、レベル差のある学習者が協働で行う4技能総合型の学習で、学習項目は難民に必要性和関心が深いと思われるトピックを中心に全23ユニット65項目（平成21年3月現在）で構成されている。学習項目作成にあたっては、AJALTのホームページ上データベースである「リソース型生活日本語」（<http://www.ajalt.org/resource/>）の目次を参照した。ユニット学習では、日本の社会文化生活情報の理解を図りつつ、語彙や表現の拡大を中心に、コミュニケーション能力の向上を狙っている。文法事項は予め決めておくのではなく、必要なときに文脈の中で提出している。

教材は、教師のオリジナル教材を使用、学習者の日本語レベル、クラスの学習状況に合わせて作成している。ユニット学習では教室内をひとつの現実社会として捉え、学習者と教師との教室における本物のやり取りを重視する。教師はトピックの入り口を提示するが、その先の展開はクラスにおけるコミュニケーションに半分は委ねられており、必ずしも教師が事前に準備した内容、教材の通りに進むとは限らない。

最後に、総合教育プログラムの全体構成を以下に示しておく。尚、生活ガイダンスでは、学習内容を考慮して通訳がつくことがある。また、一部の講座は日本語講師が担当している。



4. 2. 3 分析

当集中コースでは、対話交流に重きを置いたユニット学習を日本語学習の中心に位置付けたことが、結果としてコースの目標達成上有効であった。ユニット学習のテーマ設定では、入門者・初級者にもわかりやすいユニットから、次

第に抽象度の高いテーマへと配置、人間関係構築、生活上の実用性（電話、買物、病院、交通機関利用など）、健康（病気、病院の利用）、就業支援（仕事の話）、危険回避（災害、公共マナーなど）、社会習慣、自律学習支援、などさまざまな狙いが込められ、相互に関連し合ったテーマの配置が学習者の生活に必要な日本語力向上の目的に合致した。

学習者間の日本語レベル差は、当コースの大きな特徴であるが、レベル差のある学習者がトピックを共有しつつ、個々の学びをデザインできるよう配慮した。会話が弱い学習者には会話中心、会話がある程度できる学習者には、同じタスクでもより正確さを求めたり、話されていることを文字で確認する作業の比重を増やすなどの工夫を加えた。当コースではどのレベルにあっても日本語で自信を持って自己表現でき、センター退所後も自律的に学習が継続できるようになることを目指しており、学習者の興味、必要性、話したい事柄によってユニット各項目の内容や取り扱いにも配慮した。

レベル差があっても、学習者同士が協力し合って学べるような雰囲気づくりをすることが大切であるが、学習者は教師や母語話者の話す日本語より、自分よりも上手な学習者の日本語を聞くとよくわかるということもある。共通の言語がある学習者同士なら、助け合うこともできる。協働せざるを得ない環境で不自由を乗り越えて学習したことは、結果として学習者間の相互理解を深めるのに寄与していると思われる。

言語事項の取り扱いに関しては、入門・初級者用に基礎文法の緩やかな流れを非明示的に作りつつ進めているものの、基本的に文法の積み上げは行っていない。ユニット学習の中で学習が必要と思われた文字、発音、文法の手当てなどについては、別途時間を設け、一般言語項目の中で学習するなど、その時々に応じた学習項目に焦点を当て対応している。この点が、ユニット学習と一般言語項目を半々に設けた当コースの特徴のひとつとも言える。

注：本節は、平成20年度文化庁日本語教育研究委嘱「生活者としての外国人」のための日本語教育事業・外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発報告書、学習者参加型カリキュラムの開発－『リソース型生活日本語』の発展的活用を目指して－（社団法人国際日本語普及協会2001.3）の第1章第2節2.1「条約難民に対する日本語教育」（内藤真知子執筆）を参照しているが、特に4.2.3は、本節筆者の考えを加えて書かれたものであり、その内容に対する文責は、本節筆者にあることを付記しておく。コースの詳細については、上記報告書を参照されたい。

4.3 地域在住外国人のための初期指導教室

4.3.1 コースの特徴

地域在住の外国人の増加により自治体主催による日本語教室が開催されるケ

ースが増えてきた。AJALTでも、首都圏の自治体から日本語教育の専門家の企画運営による初期指導教室の立ち上げと実施を委託された。その事例を紹介する。

初期指導教室は、1回2時間を週1回で10週間のプログラムであった。学習対象者は原則として、日本語学習経験がなく、日本語がほとんど話せない人を対象とした。この教室は、AJALTの講師が1名と、AJALTが行った日本語ボランティア入門講座を受講した支援者が協力して運営した。

この地域の特徴は、首都圏の人口の多い地域であり、その中には商業地域、工業地域、住宅地などが入り組んで混在している。在住外国人の背景、国籍もさまざま、教室に集まる学習者の母語、生活環境もさまざまである。通学範囲内に日本語学校、ボランティアによる日本語教室も多い。ボランティアの支援者は、支援活動の経験者及び新規の希望者も多い。

このコースの目標は次の3点とした。

- 1) 日本人とのコミュニケーションに慣れる
- 2) 自分に関する基本的な情報を伝えることができる
- 3) 必要な支援を受け、安全で健全な生活をするための情報を得て、適切な行動をすることができる
- 4) 日本語学習の土台として音声と表記の学習を重視した。

この目標の設定に際しては、「とよた日本語学習支援システム」の「要支援レベル」（周囲の支援を受けて社会参加できるレベル）を参考にした。

4. 3. 2 カリキュラムの特徴

初期支援の日本語教室では、上記の3つの目標に対して、次のような活動を行うこととした。

- 1) 日本人とのコミュニケーションに慣れる
活動の基本的な手法とした対話中心の活動をとることとした。AJALTの講師が活動コーディネーターの役割をして、活動のテーマや手順などを示した。
- 2) 自分に関する基本的な情報を伝えることができる
活動のテーマを、学習者と支援者が個人的な情報、関心を共有することとした。学習者が、自分の情報や関心について述べた日本語を書きとめておくための「生活日本語ワークブック」を教材として提供した。この生活日本語ワークブックは、学習者が日本語教室の外でも自分に情報や関心を人に伝えることができるようになることを意図して作成した。また、対話活動で触れたさまざまな言語形式の中からより単純な構造を訳語とともに確認できることも意図した。
- 3) 必要な支援を受け、安全で健全な生活をするための情報を得て、適切な行動をすることができる

活動のテーマに、自治体などが提供するサービスを利用する場面を扱った。

4) 日本語学習の土台として音声と表記の学習を重視した。

文法・文型の積上げを基本にしないコミュニケーション中心のアプローチであるが、音声言語としての日本語の学習を効果的に進めるために 50 音図を用いた音韻体系と文字の関係を把握させる活動を取り入れた。

4. 3. 3 分析

AJALT は長い間企業の駐在員やその家族のための個人授業や小さいグループの授業を実施してきた。日本語教育機関として有料で提供している授業であるが、内容としては生活日本語に非常に近いものである。なぜなら、特に入門、初級の学習者の学習目標は、日本での生活が円滑に進められるようになることであるからである。ここでは、AJALT が行ってきた社会人に対する初級日本語の指導と、地域の初期指導の共通点や相違点について検討したい。共通点は、地域の初期指導教室の実施に役立った点であり、相違点は、新しい工夫が必要とされた点である。

4. 3. 3. 1 共通点

AJALT が社会人のための初級教材として開発した『コミュニケーションのための日本語』“Japanese for Busy People”は、初級文型の 3 分の 1 を取り出して教科書としたものである。3 分の 1 とは、名詞文、動詞文、形容詞文の単文の構造と、使用頻度の高い機能を表すためのいくつかの活用形である。このシラバスは、AJALT が 1970 年ごろから、社会人が必要とする生活日本語を教えていた際、当時の初級教科書が使えなかったために学習者のニーズに応じる形で生まれた教材である。当時としてはめずらしい切り取り方であったが、地域日本語学習支援活動が盛んになってから、多くの地域で開発された入門、初級用の教材には、ほぼ同じ範囲の文法事項を取り上げているものが多い。

この範囲の文法事項は、社会生活を営む上で最低限必要な範囲のコミュニケーションに必要となる項目である。これらの項目は、コミュニケーションの実践と並行して学んでいくことで、あまり学習を意識した活動をしなくても身につけていくことができる。これは AJALT の活動から経験的に確信できる。

また、Japanese for Busy People を使った指導では、社会人学習者、すなわち成人学習者の学習動機と学習効率を高めるため、成人学習の特徴を捉えた指導方法の開発に取り組んだ。この方法は、カレブ・ガテーニョの提唱する言語学習のアプローチから示唆を得たものであるが、学習者に既成の知識を与えるのではなく、学習者が自分で得た情報から自分なりの知識として構築していけるような方法である。

4. 3. 3. 2 相違点

企業駐在員等の学習者は、日本に住んでいても自国や職場に自分が帰属する社会が別にあり、日本社会に参加することは選択肢の一つとなる人も少なくない。また、社会的に恵まれた立場にあり、日本社会においても円滑な生活が保障されている人も多い。これらの要素は日本語学習の環境として捉えると、切迫性がないというマイナス要素として捉えることもできるが、一方で文法中心など自分の好む学習スタイルで自分なりに学習を進めていくこともできるなどプラス要素として捉えることもできる。

地域日本語の初期指導では、地域社会に参加するという目標をおろそかにすることはできず、短い指導時間をその目標に向けて効率よく使う必要がある。この事例では、その相違点を克服するために生活日本語ワークブックを開発した。そして、学習者が、50音図と生活日本語ワークブックを自律的に学習するためのツールとして活用することを目指した。活動中に学習者がそれらを自発的に活用する場面は確認したが、まだその効果を十分に確認するところまではできていない。

4. 4 再就職のための緊急日本語支援

4. 4. 1 コースの特徴

1) コース実施の背景

2008年のリーマンショックに端を発する世界的不況下で、日本では「派遣切り」が相次ぎ、県内でも工場労働者を中心に多くの人々が職を失った。本コースは、この状況を受け県から緊急に実施を委託されたものである。

本コースが実施された地域は、比較的規模の大きい工場が多く、派遣労働者を導入しているため、日系ブラジル人をはじめとする外国人労働者の需要が大きく、家族の呼び寄せなどによる地域への定着化が進行してきた。また、近隣の地域では、中古自動車販売業等を営んでいる南アジア人が多く、やはり地域に定着する傾向が強い。

2) 学習者の日本語力

本コースの学習者は45名にのぼり、大部分が日系ブラジル人であった。主に失業者が対象であったが、これまで学習の機会に恵まれなかった家族も含まれていた。この地域のような集住地区に暮らす外国人は、日本人や日本語との接触がほとんどなくても生活できる環境にあるため、本コースの学習者も約半数が長年日本に住んではいるものの全く日本語ができなかった。多少コミュニケーションができる学習者も、家庭などで自然習得に近い形で日本語を身につけてきたと思われた。そのため、日本語の構造を体系的に理解するのが困難な学習者が多く、宿題やテストに対しても全体に苦手意識が強かった。

4. 4. 2 カリキュラムの特徴

本コースの総時間数は 20 時間と非常に限られていたため、到達目標を以下の 3 つに絞って指導した。

- 1) 就職活動のために必要な日本語表現を身につけ、就職に至るまでの適切な行動ができる。

就職活動を行う上で遭遇する場面で使われる会話表現を繰り返し練習し、指示に従って行動する場面には TPR を取り入れた。また、課題を達成するために必要な行動について説明する際などに、学習者の母国語や英語など媒介語を積極的に活用した。学習者の大部分が同じ母国語を有していたため、限られた時間の中で授業を速やかに進めるために有効であった。

- 2) 就職先で日本人と最低限のコミュニケーションができる。

学習者数が多くレベル差もあったことから、学習者を二つのグループに分け、それぞれのレベルに合わせて扱う機能の範囲を変えた。

- 3) 求人票から必要な情報を得るため、履歴書を書くために必要な識字力をつける。

仮名と求人票や履歴書に使われている漢字を学習するための識字教材を作成し、就職活動に必要なものに的を絞って指導した。

4. 4. 3 分析

4. 4. 3. 1 初期の問題意識

本コースは緊急を要する上、実施時間が非常に限られていた。そのため、初期指導の対象学習者でも実践で即使える会話表現を身につけることを最優先してシラバスを考えた。

しかし、それだけでは特定の場面では役に立ったとしても、今後さまざまな場面で日本語を使用するときに応用していくことができない。やはり、最低限の基本的構造が理解できていないと、日本人と交流していく中で日本語力を伸ばしていくのは困難だと考えた。

4. 4. 3. 2 対応

会話表現の中の言語形式から日本語の基礎構造を意識化させられるような構成の教材を作成した。まず、自身の能力などの話題について話した内容を、就職の場面での実践的な会話表現につなげ、繰り返し練習した。そして、構造を整理する時間をとり意識化させる機会をつくった。また、教師だけでなく学習者自身も日本語力の向上が確認できるよう、次の回に復習テストを実施し、フィードバックを行った。

4. 4. 3. 3 結果認識

自身のことを繰り返し話すことによって記憶された表現は実際の場面で即使うことが可能であり、教室内でシミュレーションした通りに行動すれば実際の場面で適切に行動することができる。また、日本語の基本構造についても教師による整理やテスト、フィードバックで意識化され長期的に記憶に残り、今後日本人と交流していくことでの上達につながると思われる。そして、本コースで実施したことが、日本語学習を自律的に継続させる契機となることも期待できる。

本コースは多くの方々と協働で実施された。まず、目標言語を調査するためハローワークや派遣会社の職員の方から情報を得、それに基づいてコース実施と同時進行で教材を作成した。ここにも媒介語を積極的に取り入れ、学習者の理解の助けとした。構成としては、就職の場面に必要な機能、行動に伴う会話表現を中心とし、その会話表現の中から日本語の構造に関わる要素を取り出し、意識化させられるような形になっている。

また、大部分の学習者と同国人である地域教室の外国人参加者に通訳を依頼した。このことは、学習者へのエンカレッジメントと同時に、通訳を務めた外国人参加者に対するエンパワメントにもつながった。

そして、ヤポニカが県からの委託を受け、立ち上げから携わっている地域日本語支援教室の方々にも TA として協力を得た。

4. 4. 4 教師に必要な能力

このコースの場合、教師には以下の能力が必要だったと考える。

- ・学習者に必要な日本語表現を効率的に身につける能力

本プログラムのように緊急を要する場合、事前の準備時間が短い中で、実践で即使える会話表現を適切に選択し、媒介語も適宜活用することで限られた時間を有効に使って指導することが求められる。

- ・日本語の構造を体系的に理解させる能力

現段階のニーズに留まらず、先を見据えて学習者に必要なことは何かを考えることが必要である。構造を理解するのが困難な学習者の場合は、理解を助けるためのさまざまな工夫を考える力が求められる。

- ・目標言語を調査、分析し、教材に生かす能力

ハローワークや派遣会社など、学習者が日本語を使用する現場に関わっている方と話しながら、実際に使用されている言語表現を引き出し、それを分析して教材に反映できる力が必要とされる。

- ・ニーズに的を絞った識字指導をする能力

易しいものから順にではなく、使用頻度の高いものを優先的に考え、求人情報から必要な情報を得る、履歴書を書くなど就職に必要なものを選んで指導できる。

- ・大人数のクラスを進行する能力

大人数いるために授業への参加が消極的になりがちな学習者の注意をひきつけ、学習意欲をなくさないような工夫ができる。

- ・レベル差のある学習者に対応する能力

学習者のレベルを適切に判断し、必要に応じて複式授業にすることで、上位者下位者ともに力を伸ばす方法を考える力が必要とされる。

- ・地域と連携する能力

地域クラスの外国人参加者に通訳として活躍の場を与え、エンパワメントする。また、学習者を適切にフォローできるように日本人参加者を促し、授業をスムーズに進行できる。

4. 5 多文化共生推進研修員受け入れ事業

4. 5. 1 コースの特徴

1) コース実施の背景

本事業は日本とブラジル両国の多文化共生に寄与しうる人材の育成を目的として始まったものである。事例4と同様に不況が原因で日系ブラジル人が帰国する例が急増した結果、親とともに帰国した子供たちがブラジル側でも問題となり、その支援のためのプロジェクトが立ち上げられた。このプロジェクトと連携する形で富山県がブラジルから教育経験のある研修員を受け入れ、日本の教育制度を学んでもらおうという意図で本事業を開始した。

学習者Iは日本語研修を受けた後、T市のN小学校において日本の教育制度、外国籍児童への学習支援の修得を目的とした研修を受けた。

2) 学習者の日本語力

Iはサンパウロ州の中学校で校長として勤務している。日系3世であり、日本語の継承は家庭内で部分的に日常のやり取りを行うという形でのみなされていた。また学校教育でも十分な日本語の読み書き能力育成の教育は受けていない。

研修開始当初は、少し長く話した場合、談話が断片の羅列になることが多く、事実関係が追えなくなることがしばしばあった。日本語を生活の範囲内で使用してきたために、複雑な状況や抽象的な物事の説明が求められる場面が少なかったのではないかと想像された。また文字もひらがな、カタカナの一部に混同がみられ、漢字力もゼロであった。

さらに学校教育以外の広い視野に立ったものの見方、考え方がなかなか出てこず、話題に乏しいという面はあったものの、教育問題に対する関心はたいへん高く、子供を理解しつつ育てていこうとする教育者としての姿勢があった。

4. 5. 2 カリキュラムの特徴

約1カ月間毎日4時間ずつ日本語研修を行い、総時間数は約100時間である。到達目標は、学校内でどんな教育活動に携わるのかを念頭に置き、設定した。本稿では主なものとして以下の2点を取り上げる。

①ある程度の長さでまとまりのある内容を話す。

学校では、職員間で子供の状況を話し合ったり、要望を伝えたりすることが頻繁に行われる。また学校側からは子供に対して、ブラジル文化を紹介することが求められていた。そこで、適切な接続表現や論理構成を用いながら、段落形成をし、わかりやすく叙述していくことを目標とした。

②漢字を自律的に学習しようとすることができる

日本の小学校では約1000字の漢字を習う。また漢字は日常の業務文書の読解の際にも必要となる。しかし、日本語研修だけで日本語力を向上させることは到底不可能である。そこで、自律学習への道筋をつけることが必要であると考えた。

4. 5. 3 分析

4. 5. 3. 1 初期の問題意識

①「ある程度の長さでまとまりのある内容を話す」

従来の日本語教育は、易しい文法から難しい文法へと積み上げていくという日本語の構造に力点を置く指導方法をとってきた。しかし現在「対話」する中で構造を意識させつつ、日本語力を向上させるという方法が有効であると言われるようになった。特に本学習者のように、継承語教育を受け、多くの日本語が耳から入り、ある程度使ってもいる場合、基本的な文法に抜けがあったとしても、従来型の文法重視で授業をすることはあまり効果的でない。対話をしながら、日本語を表現としてまるごと覚えさせたり、使っていく中で特徴的に現れる誤りや不足を後でまとめて補ったりする。そして、できるだけ正確にわかりやすく話せるよう、とにかく日本語を使わせていく指導方法をとることにした。

また、この対話中心の指導を行う際、対話の内容がどのようなものであるかは、重要である。学習効果を高めるために、「内容重視のアプローチ」に基づき、学習者の興味関心が高いもの、あるいは生活に密着した必要性の高い内容を扱うことにした。取り上げた話題は、小学校での研修の内容も踏まえて、教育や文化・習慣などを巡るものを取り上げた。日本語では、子どもの現実を説明しながら、自らの意見を語ること、さらにブラジル文化を紹介することなどを行った。これらをわかりやすく語る訓練が日本語力を向上させることにつながると考えたためである。

②「漢字を自律的に学習しようとすることができる」

自律学習への道筋をつけるために膨大な量をできるだけシステマティック

に学習できるように漢字の成り立ちに焦点を当てながら指導した。また教科名など学校で必要な語彙や生活場面でよく見かける語彙などから漢字を取り出して教材化し、積極的に活用した。

4. 5. 3. 2 生じた問題点と対応

指導を進める中で、自分がブラジルでの学校で何をしてきたかという説明においては断片的ながら、語ることができるようになった。しかし、日本にいるブラジルの子供たちの問題性について聞いてもわからないという発言を繰り返し、ブラジル文化の紹介にしてもなかなか饒舌にはなれなかった。さらには、日本で自分は何をしたいのか、何ができるのかという研修目的をつかみかねていた。それが対話においても、積極的な自己表出を阻んでいるようであった。目的をつかめずにいる原因として、ブラジル人の子供たちが抱える問題の所在や必要な支援、その根拠などについてのIの理解が足りないことがあると考えられた。

このような状況を改善するために、まず自らが子供の状況を観察すること、当事者の悩み等を聞くことが必要であると思われた。その情報や感想をもとに、講師はフィードバックにおいて、観察結果と年少者の第二言語習得の知見とを対照させていこうと考えた。

そこで、県の担当課に支援の現場の観察許可を求めた結果、N小学校及びT市のAボランティア教室の見学が実現した。

見学にはIとともに講師も部分的に同行し、支援の現場を観察した。そこで、教科でつまづく子供の実態を見、さらに勉強ができるようになりたいという子供の切実な思いを聞いたこと、親に対しポルトガル語で教育相談を行えたこと、さらには支援に関わる日本人の動きが見られたことなどが収穫であった。

また漢字学習は、その膨大な量や複雑さゆえに、先の見えにくいものになりがちである。そこでその心理的負担感を少しでも減らすために地域のボランティア教室の識字の活動に参加した。そこで同じように勉強している外国人とそれを支援する日本人と交流の機会を持った。

4. 5. 3. 3 結果認識

支援現場の見学という過程を経て、学習者が明らかに変わった点は、子供たちの問題に対して主体的に考えることができるようになったということである。漠然とした話ではなく、具体的な描写あるいは根拠を伴った意志の表明へと変わり、何よりも問題に対し自分の判断で考えるなど、取り組む姿勢が出てきたことは大きな変化であった。特に見学後に子供の第二言語習得について講義と意見交換を行ったことも、子供の成長に何が必要か認識すること、つまり自分の役割の認識につながった。

また、並行して日本語力においても、表現そのものが断片的ではなく、より

まとまって話せるようになった。さまざまな話題を通じて自分自身のこれまでの教育活動や考えを表してきたこと、実際に子供たちの現実や周囲の日本人の熱意に触れて情報を得たことが、話したいことの整理につながり、日本語力の向上につながったと言える。

4. 5. 4 教師に必要な能力

①学習者の課題は何か分析的に捉えることができる

この学習者が当初、伸び悩んだ原因は研修の目的意識が明確に持っていない点にあった。学習者の課題は何か、また本人がそれをどう捉えているかを把握し、心情面も含めて共感的に理解する必要がある。

日本語能力の向上のためには、言語形式のみを取り出し学習者の現実と乖離した内容を扱う、かつて広く行われていた日本語(外国語)教育の方法ではなく、学習者が自己の経験や知りたいことをもとに話し、新しい表現を得ながら日本語を使うという方法はやはり効果が高かった。すなわち、日本語をどういう場面で使いたいのか、何を話したいのかを把握することが重要であろう。

②学習者が学習方法について理解できるよう図る

従来型の日本語教育が外国語の学習方法だと理解している学習者も多い。本事例では、「内容重視のアプローチ」について学習者の理解を得ながら進めたことは、より学習効果を高めた。

③課題解決のために何をすればいいのか、計画をたてることができる

本事例では、子供の実態を知らないということが、学習の促進を阻害していた。このような問題をまず捉え、それを解決するためには支援現場の見学が必要だということに気づき実際に見学を実施したという行動が問題解決につながった。

④教室に留まらず、必要な学習機会を生み出すために外部とつながっていくことができる。

③を受けて、見学を実現させるために、まず、受け入れ機関である行政に対し理解を求めた。そして教室外の場合や人と学習者をつなぐなどして、教室の外に学習機会を求めていった。生活者にとって、学習の場は教室の中だけではなく、生活の中にある。それを実際の学習の場とするためには、外部に理解を求め、必要な場とつながって行こうとする志向性が求められる。

4. 6 地域日本語支援教室での初期指導

4. 6. 1 学習者について

①学習者の背景

年齢差のある日本人男性と結婚し、家事と農業の手伝いをしている。夫と

の意思疎通がうまくいかず、暴力を受けている様子だった。また、行動を制限されることも多く、悩みを抱えているようで暗い雰囲気だった。他の外国人参加者がいるときは平常心で活動に参加していたが、講師と1対1の時は、泣き出してしまうこともあった。

②学習者の日本語力

来日後、本教室に参加するまでの1年間は日本語学習経験が全くなかった。また、母国では、家庭の事情で小学校をやっと卒業した程度で、日本語以外の外国語を学んだ経験もなく、自分で学習する習慣がなかった。学習態度は、まじめで忍耐力もあるが、なかなか日本語が上達しなかった。初期段階では、日本語の音に慣れること、正確な発音をすることに時間を要した。語彙や表現は徐々に獲得していったが、文型がなかなか理解できないため、長く話そうとすると語順が乱れ、意図が伝わらないことが多かった。

4. 6. 2 授業について

本教室で初期指導から始まり、現在は日本語教師と日本人支援者とがいる対話中心の活動クラスに参加している。

初期指導は日本語教師が担当し、会話中心の教科書を用いて文型を意識させながら進めた。しかし、文型を意識させるような授業では効果が上がらないこと、日本人との接触が極めて少ないことから、2年目以降は活動クラスに参加させた。

4. 6. 3 分析

4. 6. 3. 1 初めに行った方法と問題点

初期指導の段階では、生活に最低限必要な会話ができるようになることが目標だったため、会話中心の教科書を選んだ。基本的な文型が身につけば、その後も文を長くつなげていくことができると考え、文型を意識させることにも力を注いだ。しかし、基本的な文型すらなかなか身につかず、簡単な会話もできるようにならなかった。原因は、以下のことが考えられた。

- ①学習経験が少ないため、授業内で提示される内容が理解できない。自宅学習のやり方がわからない。
- ②情緒不安定なために学習に身が入らない。
- ③日本語との接触が少ない。

4. 6. 3. 2 問題点への対処

他の学習者がいるときには、なかなか時間が割けなかったが、1対1になることもあったため、その際に下記の①②③のように対処した。

- ①その時点での学習者の日本語力に合わせて、復習を繰り返し行い、最低限必要なことを使えるようにした。文型や文法の説明は、翻訳したものを見せ

ても理解できなかったため、文型を意識させることは最低限にし、身近な話題について述べる、会話をするなどの対話中心型に変更した。また、自律学習の習慣をつけさせるため、宿題を課す、ノートをとらせるなどした。

- ② 生い立ちや現在の家庭環境等を聞きだし、彼女の悩みを探った。DVの可能性も否定できなかったため、市役所や近所の人に夫について聞く、国際センターの人に依頼し通訳に彼女に電話して困っていることがないか確認してもらうなどした。その結果、夫は前妻の外国人とトラブルがあり、本学習者に対しても警戒心を抱いていたため、買い物や電話、他の人との接触に制限を加えていたことがわかった。カタコトながら日本語で話せるようになると、彼女は泣きながら自分の状況を話した。教師側は、内容を日本語で確認しながら、学習者の話を聞くことに徹した。
- ③ 1年目は、本教室に来る以外、外出することがほとんどなく、日本語との接触の機会も極めて少なかった。そこで、まだ日本人支援者と多くを話せるほどのレベルではなかったが、2年目からは活動クラスで、できるだけさまざまな日本人と接触できるようにした。

4. 6. 3. 3 結果認識

- ① 学習の習慣が少しずつついていった。やり方がわかると、すすんで日本語学習をするようになった。学習経験の少ない彼女には、文型を意識させる方法よりも、対話型が適していたと思われる。現在でも、語順が違って話がうまく伝えられないこともあるが、興味のある話題や必要な話題に関しては、どんどん話を続けていくことができるようになっている。
- ② 1年目は、夫との意思疎通がうまくいかず、さまざまなことを制限されていたため、精神的に不安定であった。そのことが学習に大きく影響していたと思われる。学習者の話を聞くだけで活動が終わることもあったが、そのことで信頼関係を築いていけたと感じている。
少し日本語が話せるようになり、希望や理由などを伝えられるようになると、夫は次第に態度を変え、行動を制限しなくなった。そのことで、彼女は次第に明るく元気になり、クラスでも自ら発言をするようになった。
- ③ 2年目から活動クラスに入り、最初は複数の日本人と話すのを怖がり嫌だったが、徐々に慣れ、間違いを恐れずに話すようになった。身近なトピックで話を進めるうち、語彙量も増え、多少文法的な間違いがあっても、なんとか話を続けられるようになった。

日本人支援者の方も、学習者の発音が聞き取れず、何を言っているか理解できないことが少なくなかったが、次第になんとか話ができるようになった。ここでは、日本人支援者にわかりやすい日本語で話してもらうこと、対等な立場を意識してもらうこと等、支援者の教育が重要だと感じた。

4. 6. 4 教師に必要な能力

①学習者の能力を把握し、適切な指導方法、学習内容を選択することができる

- ・日本語の基礎知識を持ち、学習者に適した方法で指導することができる。
- ・学習者の学習スタイル、ストラテジー等を知り、適した学習方法を選択することができる。
- ・学習者に応じて、シラバスを組み立てることができる。また進度を変えることができる。

特にこの学習者は、学習の習慣をつけることから始めなければならなかった。日本語以前に小学校での学習内容も知識としてないことが多く、背景知識で類推することが困難なため、できるだけ身近で必要性の高い内容を選んだ。また、同じような学習内容を何度も繰り返す、シラバスを変更するなど学習者のその時点での日本語力に応じて内容を変更していくことも必要である。

②学習環境を整える

- ・学習者の抱える問題、背景に気づくことができる。
- ・問題解決のために、地域、行政などと連携することができる。
- ・学習者との信頼関係を築くことができる。
- ・学習者が地域で生活していけるような活動、仕掛けを考えることができる。
- ・学習者の悩みや問題を受けとめ、それについて一緒に考えることができる。

月に3回、1.5時間程度の学習では、なかなか上達しない。自宅でも学習できるように、家族の協力を促す、学習ができるような環境を整えることも必要である。特に、家族の理解や協力は重要である。また、学習者自身の意欲を出させること、そのために学習者との人間関係を築くことも重要であると感じた。情緒不安定では、学習は進まない。まず信頼関係を築き、不安要素、悩みの原因を知り、それに対する対処を考えなければならない。

③日本人支援者の養成

- ・相互理解ができるような考え方を提示することができる。
- ・簡単な日本語、わかりあう日本語を指導することができる。
- ・学習者に必要なこと、支援者の適性等を把握し、活動内容を考える、計画を立てる、マッチングするなど、クラス全体の運営ができるような支援者を育成できる。

地域日本語支援教室では、そこに集まった日本人参加者と外国人参加者によって小さなコミュニティができる。それは、それぞれの地域によって特徴のあるものになり、そこでなされる会話が外国人参加者にとっての社会参加への一歩になる。そこには、外国人参加者の能力や性格、適性等を把握し、彼らに必要なコミュニティを作っていける人材が必要である。

4. 7 まとめ

以上の実践事例 1、2 は、日本語教育専門機関が開発、実施、その所属教師が主体となって行った実践例である。3、4 及び 5 は日本語教育専門機関が地域社会の支援者や関係者の協力を得ながら行った実践例である。実践事例 6 は、地域社会が主体となって運営されている日本語教室での実践例である。

これらの事例での活動はすべて、従来の言語構造に重点をおいた日本語教育で行われていた指導法ではなく、コミュニケーション力の向上を重視したものである。どの活動でも、限られた学習時間を考慮し、学習者に必要とされる言語の機能や話題を適切に選択し、対話する中で日本語の構造を意識させつつ習得を促している。

学習者の幅広いニーズに誠実に対応するということは、日本語教育専門機関においてこれまでも実践されてきたことであるが、これらの実践事例では、学習者の実社会での日本語使用や学習環境を考慮し、教室外の人々の協力を得ながら、学習者が実社会を生き抜く力をつけるための活動を展開している。地域社会における生活日本語指導の萌芽となるもの、あるいは既に完成度の高いものがさまざまな形で実施されてきていると言えるであろう。

第5章 生活日本語の教育システムの在り方

第5章では、生活日本語の教育システムの在り方について生活日本語教育の実践事例の課題分析と先行研究や文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の動きからまとめる。

5. 1 社会参加のための日本語教育

日本語を母語としない生活者は何のために日本語を学ぶのであろうか。言うまでもなく、日本語を共通語とする日本社会において社会生活を送るためである。日常の生活を送り、仕事を行い、人生のライフステージに応じて、自己の希望を実現していき、権利と義務を遂行し、自分らしい生活を送るためである。人は社会の中で生活をしているのであるから、社会と関わり、社会の一員として、社会に参加し自己実現を図っていく。言語、文化の異なる日本社会の中で人と関わり、協力し合い、競争し合い、助け合い、生きていくことができるように、そのための重要な手段の一つが日本語である。その意味で、生活者に対する日本語教育は「社会参加のための日本語教育」ということができる。

この「社会参加のための日本語教育」を実現することは、欧米の移民受け入れ先進国が多文化主義の下に経験してきた移民のゲットー化を回避し、言語、文化の異なる民族が共存し、共栄する多文化共生社会の実現のために重要な点であると考えられる。このような日本語教育を具現する方法として、本章では「社会型日本語教育」を提案していく。

5. 2 過去の実践事例からの課題

生活者のために公的保障の下に日本語教育が始まったのは1980年代のインドシナ難民に対する日本語教育と中国帰国者に対する日本語教育に遡ることができる。受け入れ30年を経て、さまざま実態が報告されている中から、課題・問題点を以下の5点に整理して述べる。

- (1) 社会との接点の希薄さ
- (2) 自律的に学習を継続することができない
- (3) 学習環境が未整備
- (4) 高齢者の言語習得の問題と民族コミュニティ支援の必要性
- (5) 受け入れる地域社会の問題点

5. 2. 1 社会との接点の希薄さ

受け入れ30年を経て、今や2世たちが世帯を持つ時代となり、各地で2世たちが、日本社会で活躍している姿を目にすることがあるが、特に1世については、多くの困難を抱えている。1世の成人は、初期日本語教育を実施するセンター退所後、各地域で就職し、生活することになったが、多くの人々は、単純労働に明け暮れ、職場でも日常生活においても日本人との接点が少なく、日

本語を使うことも少ないため、その後の日本語力が伸びていかない。次第に日本語力が退化する現象も見られる。本人の努力もさることながら、運よく個人的に恵まれたサポートを継続的に得られた一部の人を除き、多くの人はサポートが得られないまま孤立化し、日本人と同じような「普通の生活」を送ることができない。(福田美穂, 2006)

5. 2. 2 自律的に学習を継続することができない

社会との接点が少ないのは隣人や職場等の受け入れ社会の在り方の問題と考えることもできるが、同時に必要な知識の不足や学習スキルの問題と考えることもできる。生活者にとっての日本語学習はライフステージに応じた生涯学習の観点から考えていく必要がある。そのステージに応じて、自己が自律的に学習していくための能力やスキルを日本語教育において、育成していくことが重要となってくる。

5. 2. 3 学習環境が未整備

自律的な学習を継続していくためにはそのための能力やスキルの養成だけでは不十分である。継続的に学習するための、学習環境が整っている必要がある。学習環境の課題は大きく、教材、教師、学習内容等のリソースの課題と教室や社会の中で学習できる場所や時間の問題がある。まずは、このような学習者に適切に対応できる教師が不足している。生活者のための日本語教育に携わる教師は社会型日本語教育の手法を身につけた教師である必要がある。その教師は、自律学習のスキルを育成することができる教師でもある。また、学習したいときに学習したい内容が学習できる教材、学習場所の整備、仕事をしながら学べる時間に関している教室や、いつでもどこでも学べる IT 学習システムの整備が重要な課題である。学習意欲を持続可能ならしめるには、資格や特典などインセンティブを与える必要がある。そのためには生活者のための日本語能力の評価システムの整備が必要で、いつでもどこでも受けられる一定の基準に基づく評価は、生活者の日本語力の向上のための目標となる。

5. 2. 4 受け入れる地域社会の問題点

それに加えて、日本社会、日本人側の受け入れ社会の姿勢にも課題がある。多くの日本人は外国人の話す日本語に慣れていない。また、わからないことを聞き返して対話を継続させるような寛容性を持ち合わせている人もなかなか多くはない。その結果、職場でも近所づき合いでも、いつまでも外国人として距離をおくことになり、相互理解が深まらない。

受け入れ社会の側が、発音にくせが残り、文法的能力が十分でない外国人の日本語に対しても寛容となり、限られた言語力でも互いに対話を継続していけるように、受け入れ社会のコミュニケーション能力が変容していくことが望ま

れる。外国人が社会生活を送りながら人とのつながりの中で、自分自身の日本語力を向上させることができるような環境があって初めて、外国人の自律的かつ継続的な日本語の学習が可能となる。

5. 2. 5 高齢者の言語習得の問題と民族コミュニティ支援の必要性

インドシナ難民にも中国帰国者にも高齢で来日し、本国の学校で教育を受けた経験が殆どない人々が存在する。これらの人は、教室での新しいことばの習得には非常な困難を伴う。教室での学習期間が延長されたからと言って、飛躍的に日本語力が延びることを期待することは難しい。むしろ、社会の中で精神的にも肉体的にも健康的に生活できる居場所づくりを早くから支援し、社会生活を送りながら、体験的に少しずつ学んでいく方法が効果的であると考ええる。すべての外国人にとって、とりわけ高齢者には、日本語が十分に獲得されない段階では母語での情報提供や支援が不可欠である。自治体の相談業務等で母語でのサポートを行っている外国人がいるが、すべての外国人が利用したいときにいつでも利用可能な状況ではない。各民族のコミュニティに財政的支援を与え、コミュニティが継続的に支援活動を行っていけるよう国や自治体はサポートすることが期待される。現状としては、戦前から日本にいる外国人等以外は、日本における歴史も浅く、コミュニティ活動は個人の自主的な支援に支えられ、継続的な活動が困難な状況にある。

5. 3 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の審議内容

5. 3. 1 問題認識

国（文化庁）は、我が国に在留する外国人の増加と多様化、定住化の傾向にある現状を鑑み、日本語を母語としない住民に対する施策検討の必要性が高まっていることを認識し、平成 19 年 7 月に文化審議会国語分科会に日本語教育小委員会（以下、日本語教育小委員会）を設置した。

日本語教育小委員会は当初から「生活者としての外国人」に対する日本語教育の喫緊の課題は、「地域社会の一員として外国人が社会参加するために必要な日本語の支援」であると認識している。そして「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、我が国において日常的な生活を営むすべての人を指すとしている。また、地域に在留する外国人への日本語教育が、主としてボランティアの自主的な活動に支えられ、ボランティアに過度の負担がかかっている現状を改善する必要があること、そのためには地域日本語教育の専門性と内容の明確化が必要なことも基本的な認識として出発している。（第 45 回文化審議会報告「国語分科会日本語教育小委員会における審議について―今後検討すべき日本語教育の課題―」平成 20 年 2 月 1 日）

地域に在留する外国人にとって、通学できる範囲に日本語教室が必ずしも開設されていないこと、開設されていたとしても外国人の多様なニーズに応えら

えていないということも解決すべき課題として認識している。（第 17 回日本語教育小委員会、平成 21 年 1 月 19 日「日本語教育の充実に向けた体制整備と「生活者としての外国人」に対する日本語教育の内容等の検討」）

5. 3. 2 体制の整備

日本語教育小委員会では、上記のような問題認識を踏まえ、外国人の社会参加を目的とする日本語教育を推進するためには、日本語ボランティアなど個人レベルでの努力に留まらず、組織的な取り組みを行い、そのための体制の整備が必要であるとしている。

体制整備は国と都道府県、市町村の役割分担を明確にし、連携協力の推進を図る必要があるとしている。その役割分担は以下の通りである。

（１）国の主な役割

国は多文化共生社会の実現のために日本語教育の政策的位置づけを明確にし、①「生活者としての外国人」に対する日本語教育（以下、生活者に対する日本語教育）の目標及び標準的な内容・方法、生活者の日本語教育に係る測定方法、指導力の評価及び地域における体制整備の在り方を指針として示すこと、②生活者に対する日本語教育の標準的な内容・方法を各地域の特性に応じて具体化するために、行政や専門機関等の関係機関と連携してそれを担う人材を養成すること③適切な財政支援を行うなど、日本語学習の環境整備のための支援を行うこと、④指針として示す日本語教育の標準的な内容・方法について地域の指導者に適切に指導助言できる人材を養成すること、⑤外国人学習者や日本語教育の実施機関等に対して、外国人の日本語学習の動機付けとなる奨励措置を検討し提示すること。

（２）都道府県及び政令指定都市の主な役割

①域内の体制整備をすること、②国が示す生活者に対する日本語教育の標準的な内容・方法を各々の実情に応じて検討調整すること、③地域の市町村において日本語教育を事業化し、推進できる人材の養成をすること、④域内の外国人、講師、教室等、日本語教育に関する実態把握をし、⑤域内関係者との連携及び近接する都道府県とのネットワークを結ぶこと、⑥他事業との連携、活動内容の広報をすること。

（３）市町村の主な役割

①生活者のための日本語教育を標準的な内容・方法、現場の実情に沿って具体的に編成実施すること、②指導者の養成を行うこと、③日本語教室の設置運営、学習相談、④域外の人材・情報リソースの活用。

以上のように、日本語教育小委員会はそれまでの審議を踏まえて、平成 21 年 1 月 19 日の 47 回文化審議会総会へ上記のような体制整備と連携協力を中心とする課題について答申を提出した。

その後第9期（平成21年2月～平成22年2月）に「生活者としての外国人」に対する日本語教育の内容・方法についてとりまとめ、平成22年5月19日に『「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について』を公表した。日本語教育小員会は「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目的と目標を以下のように捉えている。

（１）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。

（２）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

そして、言語学習で重要なこととして、①学習者の主体性を重視すること、②教室を離れても主体的かつ自律的に日本語学習が続けられる自信を持ってもらうこと、③学習の過程においても地域住民との協働活動をできる限り取り入れること、④教室活動が日常生活における対等な人間関係さらにはネットワークの構築につながるようにすること、⑤日本語習得により人とつながること、⑥言葉の壁によって発揮できなかった自分らしさや力を取り戻し社会生活のあらゆる側面に参加する「エンパワメント」を実現することを挙げている。

その後、標準的なカリキュラム案を基にして、地域の実情や外国人の状況に応じた日本語教育プログラムを編成する際の考え方や作成手順、教室活動の方法等の活用方法を具体的に解説した『「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』をとりまとめ、平成23年1月25日の国語分科会総会で報告し、承認された。平成22年度はその他、人材養成の企画実施に取り掛かっているが、評価についてはこれから検討する段階である。

しかし、最初の答申から2年半を経た現在、環境整備を行うための財政支援は未だとられていない。都道府県においても、前述のように各地域の体制整備を行い、人材育成、教育プログラムの実施、持続的な学習環境を整えるためにはしかるべき財政措置がとられる必要がある。地域の日本語教育専門家としての人材育成ポストの確保、地域の実情に応じた教育プログラムの開発、学習環境の整備等取り掛かる必要がある。

そのほか、域内の外国人が社会参加するためには、多言語情報の整備、地方参政権の付与、日本人と同等に生きるための人権保障の観点からの措置等のシステム構築が重要な課題である。

また、日本語教育の現場を抱える立場として、市町村は、実際に社会参加のための日本語教育を行う指導者の養成、地域の実情に応じたカリキュラムの編成をし、日本語教室を運営していく役割がある。その他、学習者からの学習相談に応じて適切なアドバイス、指導を行う。指導者は直接に指導する人に加え域内の枠を超えて、域外の人材や使えるリソース等の情報を収集して適宜学習者にも指導者にもアドバイスのできるコーディネーターの存在が重要となる。

5. 3. 3 連携協力の在り方

生活者に対する日本語教育を推進していくためには関係機関が相互に連携協力することによって、各機関の日本語教育に関する機能・体制が強化される。日本語教育小委員会が「各機関の連携協力の在り方」で述べていることを、その連携協力の目的から分類すると以下のように捉えることができよう。

(1) 外国人の多様なニーズに応えるため

国際交流協会等が行う日本語教育のほかに、大学、日本語学校等の日本語教育機関、NPO、ボランティア団体、企業、在住する外国人による団体、その他関係団体がネットワークを形成し、学習者の多様なニーズに応じて多様な教育が提供できる体制を整備するとしている。これは、初めに述べたように生活者としての外国人がライフステージに応じて、生涯学習的な観点からさまざまな日本語を獲得することができるように体制を整備する必要性についても言及しているものと考えられる。

(2) 多文化共生社会の実現に向けて

地域における日本語教育は言語学習の枠組みの中に留まらず、多文化共生社会の実現に向けての取り組みであり、日本語教育の推進のためには専門家やボランティア、その他、関係機関との連携のほかに、外国人も含む一般市民の参加が不可欠であるとしている。

日本人一般市民が外国人生活者の存在を認識し、外国人当事者たちの考えを聞き、対話によって相互に理解を深め、連携していくことが根底になれば多文化共生社会の実現に向かうことは難しい。

(3) 生活者のための日本語教育のコーディネート機能を果たす機関及び人材の育成に寄与する連携

都道府県及び市町村が地域の特性に応じた日本語教育の企画・運営を行うために、大学、研究機関の研究者、企業人、国際交流協会関係者、NPO関係者、ボランティア、在住外国人等の協力を得て、国の指針を現場に適用可能な具体的なものにする必要があるとしている。

それには、これらの機関とのコーディネート機能を果たし、プログラムの企画運営を行い、人材育成をしていく専門機関が必要となる。

(4) 外国人児童生徒に対する日本語指導の充実のため

外国人児童生徒の日本語指導には、学校のみならず、地域全体で取り組

みを進めることが重要であるとしている。学校制度の中での取り組みの推進はもちろんのこと、それを補強する専門家やボランティア、各日本語教育機関、関連機関との連携が期待される。また、地域で生活する児童生徒が自分らしさを発揮できるよう、周辺の日本人と外国人の相互理解、多様性への寛容、人権意識等は子どもたちの成長に大いに関わってくる。

5. 3. 4 生活者に対する日本語教育に必要とされる機関及び人材とその役割

国の指針に基づく生活者のための日本語教育を現場で実施運営するためには、上記のような連携協力が必要であり、そのためには都道府県、市町村が日本語教育のコーディネート機能を果たすことを業務として位置づけ、それを担う人材を常勤職員として置くことが重要である。そのためには、知事部局や市町村長部局等に日本語教育を担当する組織を設け、専任の職員を配置することが期待されるとしている。そうすることによって、初めて、地域の実情に応じた日本語教育を継続的に実施、運営することが可能となるのである。

5. 4 （社）日本語教育学会の地域日本語教育システム

5. 4. 1 地域日本語教育システムの概念図

（社）日本語教育学会は平成 20 年度文化庁日本語教育研究委託『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発』（「生活者としての外国人」のための日本語教育事業）において、地域の日本語教育システムの在り方について、地域日本語教育システム概念図（第1章の1. 2 参照）を示し、論じている。この概念図は、地域日本語教育システムを日本語コミュニケーションの側面から捉えたすべての人がよりよく生きる社会の実現のための、多文化共生社会の形成を目指す活動や制度、ネットワークなどの総体であり、これを持続可能なシステムにするためには、地域社会が主体となる必要があるがそれを支える広域の協働態勢、専門的なノウハウを持つ支援組織の存在が必須条件であるとしている。そして、地域日本語教育の場として以下の2種類を挙げている。

①「専門家による日本語教育」専門家による最低限の言語保障の役割

②「協働の場」地域住民との対話活動による協働の場、相互理解の促進の役割

この二つが両輪として機能することによって、非母語話者である外国人も含めた地域社会の人間関係構築に基づいた地域社会形成のためのことばの教育が実効的に機能するとしている。

5. 4. 2 地域日本語教育を支える人材

地域日本語教育を多文化共生社会形成のためのシステムとして捉えるとそれを支える人材として自治体の施策としてシステムの構築に取り組み、日常的に機能させるコーディネーターの常勤職としての配置が必要であると述べている。そのコーディネーターの役割として大きく、システム・コーディネーターと日

本語コーディネーターのふたつに分けている。

- (1) システムコーディネータの役割としては、国の政策や外国人受け入れ制度に関する幅広い知識を持ち、域内における多文化共生施策や学習権の保障等行政的な位置づけを確保し、課題解決の企画立案を行い、市民参加のプログラムを実践するなど総合的な環境整備のためのデザイン・プログラム作りを行う。
- (2) 日本語コーディネーターの役割としては、地域の日本語教室を多文化共生社会の形成を推進する「場」として機能させることであるとしている。具体的には、人（学習者、ボランティア）ともの（教材）の提供、専門家、協力者等とのネットワークの構築、カリキュラム作り、教授法の検討等、地域日本語教育を機能させるための企画、運営を行う。そのための環境整備やデザイン・プログラム作りを行う。

なお本調査研究では、第1章（p.6）で述べた通り、日本語コーディネーターの役割を中心にその専門性を検討していく。

5. 5 地域日本語教育専門家の人材育成と常勤職の確保

5. 3、5. 4で述べたような地域日本語教育のシステムを持続的に機能させるためにはコーディネーターとしての機関または人材が不可欠である。それには地域の日本語教育に求められる専門性を明確化し、システム全体の整備とともに専門家としてのコーディネータを育成していかなければならない。地域日本語教育は、社会参加のための日本語教育という目的を持っていることは、前にも述べたが、日本語を使って、社会の一員として社会に参加するため、生活上の行為、課題を達成するための能力を育成していくことである。その専門性は言語習得を中心に教育を行ってきた専門家たちには到達目標と学習のプロセスが異なるものである。しかし、一般的な日本語教育の専門家たちが培ってきた経験と能力を生かしつつ、その上に地域の日本語教育に必要な専門性を身につけることによって達成されることが可能となる。逆に地域の中で経験を積んできた教師は、一般的な日本語教育能力の基本を習得し、地域日本語教育の中で培ってきた経験を生かし、地域の日本語教育に必要な、専門性を身につけていくことで可能となる。本調査研究では、前者の長年にわたって日本語教育の専門性を磨いてきた教師が地域の日本語教育の専門家となるためにはどのような能力が更に必要となるかを明らかにしていく。既に一般的な教師の育成は長年の歴史を持って行われてきたことであるので、人材としてはそれらの人々を生かしていく道があろう。現状として、大学や民間機関で日本語教育の養成を受けた人々も、日本語教師としては非常勤や期間限定の身分であることが多く、低賃金と不安定な雇用環境の中、日本語教師から離れて行く人が多い。日本語教師不足がどこでも問題となっているが、いかに育成をしても職業的に身分の安定と社会的な評価がなければ、不足を解消していくことにはつながらな

い。このことは日本語教育小委員会の審議経過の中でも、「日本語教育のコーディネート機能を有する機能を自治体等の本来の業務として位置付け、それに必要な人材をできる限り常勤職員として配置することが重要である」と述べ、重要なこととして認識している。(平成20年7月31日の第39回文化審議会国語分科会「地域における日本語教育の体制整備について」)

参考文献

- 福田美穂（2006）「国際救援センター修了生の声」国際救援センターにおけるインドシナ難民に対する日本語教育調査研究委員会『平成16・17年度文化庁日本語研究委嘱 国際救援センターにおけるインドシナ難民に対する日本語教育調査研究』第5章第2節、財団法人アジア福祉教育財団難民事業本部
- 小林悦夫（2009）「中国帰国者等に対する日本語教育の展開」水谷修監修、野山広・石井恵理子編集『日本語教育の過去・現在・未来』第1巻「社会」、凡人社
- 岩見宮子・樋口博・吉田依子（2009）「日本の難民受け入れ政策の成果と課題」水谷修監修、野山広・石井恵理子編集『日本語教育の過去・現在・未来』第1巻「社会」、凡人社
- 日本語教育学会編（2009）「地域日本語教育システムづくり検討プロジェクト」『平成20年度文化庁日本語教育研究委託 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発』

第6章 生活日本語の指導能力（指導者 Can-do）の抽出方法

6. 1 日本語教育の指導力と生活日本語の指導力

本調査研究では、社会型の日本語教育を具現する指導力、すなわち生活日本語の指導力を可視化するため、その指導力（指導者 Can-do）を具体的に記述する。本章では、その枠組みについて述べる。

用語に関する説明（p.8 参照）で述べた通り、本調査研究では、指導力という用語をコーディネート力という意味で用いている。その理由は、社会型日本語教育が必要とする指導力とは、伝統的な教師に求められる教授能力ではなく、学習環境を整え、学習活動を促進する能力であると考えからである。第3章、第4章、第5章で述べたように、従来の日本語教育でも先進的な取り組みでは、コミュニケーションを重視した教育が既になされている。本調査研究が明らかにしたいことは、このような実践で既に発揮されてきた日本語教師の専門性と、生活日本語の指導力の共通点は何であるのか、また、相違点は何であるのかということである。これらを明らかにすることにより、生活日本語の指導力の全体像を可視化することができ、その専門性を確立することができるのではないだろうか。

そこで、本章では、6. 2で、第1章、第3章、第4章、第5章で述べたことをもとに、社会型日本語教育はどのような枠組みで実施されることが望ましいかということについて述べる。そして、6. 3で、その枠組みに基づき、生活日本語の指導に必要な能力を記述していく。さらに、6. 4で、生活日本語の専門性を確立するために有効だと考えられる3つの研修を提案する。

6. 2 社会型日本語教育の枠組み

社会型日本語教育とは、学習者が社会参加のプロセスで日本語学習を進めていけることを目指す日本語教育である。日本語教育が既に実践しているコミュニケーション中心の日本語教育は、コミュニケーションに役立つような形で文法や文型を学習させようとするものから、社会型日本語教育に近いものまで多様である。地域日本語教育を社会型で実践するためには、コミュニケーションの目的とその成果を**社会型日本語教育の観点から捉えた日本語教育の枠組み**が必要である。

社会型日本語教育は、初期教育から日本語学習の場と学習者が参加する社会を一体化させ、相互理解のための現実的なコミュニケーションに取り組みながら進めていくホリスティックな構造であることを目指すべきである。本章では、そのような教育を実践するために必要な能力を5つの観点に分けて提示する。そして、それぞれについて、なぜ必要なのか、どのような能力なのか、ということ記述していく。

1) 対話中心の活動を通して学習者の日本語によるコミュニケーション力を

高めていくことができる能力。また、支援者の日本語による学習者とのコミュニケーション力を高めていくことができる能力。

- 2) 生活上の行為を日本語学習の課題として捉え、その**課題達成のプロセス**を学習活動としてデザインすることができる能力
- 3) 1) と 2) の活動を、学習者の日本語力に合わせて**段階性**を踏まえてデザインすることができる能力
- 4) 地域の実情に合わせて、上記 1)、2)、3) の能力を駆使して、適切な**学習環境のデザイン**をする能力
- 5) 活動の成果を**社会型日本語教育の観点から評価**できる能力

6. 3 生活日本語の指導力

6. 3. 1 対話中心の活動をデザインする能力

日本語教育学会（2007）は、多文化共生社会を目指す地域日本語教育について次のように述べている。

「多様な背景を持つ住民どうしが共に生きる地域社会形成に関わる制度や活動の一つひとつにおいて、言葉は重要な役割を担っている。（中略）そして、母語話者、非母語話者にかかわらず双方がコミュニケーションを円滑に進める努力をし、コミュニケーションの力を高める技能を身につけていくことが求められる。地域日本語教育は、地域社会で共に活動し、対話を進める人々全てのコミュニケーション力を高めることに貢献する」（平成 19『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発』 pp.14-15）

このような考え方から、地域社会の日本語教室では、地域社会の住民同士の対話を進める、すなわち相互理解を進めるという観点から、対話中心の活動を推奨する動きがある。これはまさに社会型日本語教育の観点である。古くからの言語教授法の中にもダイレクト・メソッドなど学習者と教授者が目標言語で直接やり取りをしながら言語学習を進める方法はある。またコミュニケーション・アプローチ、タスク中心、内容重視など、言語を使う目的を重視した方法も広く行われてきた。しかし、これらの方法と対話中心の活動との大きな相違点は、対話中心の活動では、「対話を進める人々全てのコミュニケーション力を高めることに貢献する」という点である。

言語教育の教室では、指導者は学習者のコミュニケーション力を高めることに責任がある。しかし、学習者と、同じ地域住民として活動に参加している支援者の間で進められる対話活動では、支援者の側にも相手と対話を進めるためのコミュニケーション力の向上が求められるのである。このような活動では、指導者には活動を円滑に進めるための役割が求められる。この役割が必要とする能力は、教授者が学習者と口頭でのやり取りをしながら学習者の日本語力を

高めていくために必要な能力とは異質な能力である。

具体的には次のような能力である。

①相互理解の促進

- ☐01 活動の参加者全員に対等な立場で活動を展開させることができる。
- ☐02 参加者が互いに自己開示し、お互いに話したいと思うように活動を展開させることができる。
- ☐03 一方向ではなく双方向のやり取りによってコミュニケーションを展開させていくことができる。
- ☐04 異なる文化を持つ人々が対話を通じて多様な文化に気づき、文化を相対化させる力をつけることができる。
- ☐05 参加者に、どちらかが教えるのではなく、双方向のやり取りの中で学び合いが生まれることを実感させることができる。

②適切な話題の選択と展開

- ☐06 参加者の個人的な情報を自然な雰囲気話題にすることができる
- ☐07 参加者のお互いの関心を引き出し、話題を見つけることができる。
- ☐08 その日、その場所で参加者が共有していることを活用して話題を見つけることができる。
- ☐09 学習者の生活環境や日本語使用環境について情報収集をすることができる。

③対話の持続と展開

- ☐10 日本語がまったく話せない学習者とコミュニケーションをするために、事前準備をせずにさまざまな方法を使うことができる。
 - ・表情や身振り
 - ・その場で見たり、聞いたり、感じたりできるもの
 - ・簡単なイラストや図
- ☐11 あまり日本語が話せない学習者と、文法や意味の説明に頼らず、話の内容に対する質問や確認により内容を深めたり、広げたりすることができる。
- ☐12 さまざまな話題に好奇心をもち、話題を広げたり、深めたりすることができる。
- ☐13 学習者に質問をさせたり、話題展開をリードさせたりすることができる。
- ☐14 対話をうまく持続できない参加者を支援して持続させることができる。

6. 3. 2 課題達成のプロセスを学習活動としてデザインできる能力

『標準的なカリキュラム案』（文化庁 2010）では、生活者としての外国人が獲得すべき能力について、次のように述べている。

「日本語が主たるコミュニケーション手段となっている我が国において『生活者としての外国人』には、生活場面と密着したコミュニケーション活動を可能とする能力を獲得することが求められる」（『標準的なカリキュラム案』p.2）

学習者がこのような能力を獲得するためには、生活上の行為、すなわち自己の生活を円滑に営むために生じる数々の課題を、日本語を使って達成していく必要がある。社会型日本語教育では、基礎的な日本語学習を先に終えてから現実の課題に対応するという順序ではなく、早い時期から現実の課題を達成することに直接関わり、そのプロセスで、日本語も上達していける学習活動をデザインする。指導者にはそのような活動をデザインする能力が求められる。具体的には次のような能力である。

①適切な課題の選択

- 15 学習者や支援者のニーズを、次のような方法を使って、意見を収集し、集約することができる。
 - ・アンケート、聞き取りによるニーズ調査ができる
 - ・周辺情報による把握
- 16 継続的にニーズを把握するための方策を立てられる
- 17 学習者の生活環境、ライフステージ等を考慮できる
- 18 日本語教室の活動条件に合わせて課題を選択することができる。
- 19 有効な人的リソース、その他のリソースの活用を考慮して課題を選択することができる。
 - ・活動の参加者（学習者、支援者、自治体担当者など）
 - ・各分野の専門家、協力者、通訳者
 - ・協力機関（公的機関、企業等）
 - ・多言語情報、各種メディア
- 20 学習活動としてデザインするために生活上の行為を適切なサイズで切り取ることができる。適切なサイズを判断するために次のような活動の条件を考慮することができる。
 - ・時間 ・頻度 ・参加者 ・使用可能なリソース等
- 21 学習環境の制約を理解し、その範囲内で最善の活動をデザイン、実施することができる。
- 22 複数の課題を記述する場合、次のような観点から優先順位をつけるこ

とができる。

- ・ 緊急性 ・ 日本語の必要度

②課題の分析

- 23 学習活動としてデザインするために取りあげた生活上の行為を学習課題として記述することができる。
- 24 課題を達成するために必要な小さな単位の行動を記述することができる。

応用行動学の分野では課題分析という概念があり、「仕事などの手順を小さな行動単位に分解して、時系列に沿って並べること」と説明される。課題分析は就労支援などに応用されているが、課題達成を目的とする言語教育にも同様に応用することができる。小さな行動単位に分解する際、これまでの日本語教育では次のような名称が使われている。

行動目標、大場面・中場面・小場面（中国帰国者 1995）

行動目標（リソース型生活日本語 2000）

メインタスク・サブタスク（近藤・品田他 2001）

ここでは、大きい単位を大タスク、小さい単位を小タスクと呼び、分析に必要な能力を挙げる。

- 25 大タスクと小タスク、それぞれの難易度を判断することができる。難易度の判定基準については、6. 2. 3で述べる。
- 26 職業領域のように課題の分析に専門知識が必要な場合、適切な協力者を得ることができる。
- 27 小タスクの達成に必要な技能を判断することができる。

③活動の組み立て

- 28 学習活動に必要な時間を想定することができる。
- 29 活動に必要な人材、材料を選択し、調達することができる。材料の種類とそれを調達するため次のようなリソースを知っており、使うことができる。
 - ・ 人的リソース（専門家、協力者）
 - ・ 学習者のネットワーク（学習者同士、先輩等）
 - ・ 教室内の環境 ・ 教室外の環境
- 30 活動に必要な言語知識、言語スキルを想定することができる。
- 31 学習者の日本語力と、コミュニケーション力に合わせて活動をデザインすることができる。
- 32 日本語力、コミュニケーション力の異なる学習者が混在している場合、

それに対応可能な活動をデザインすることができる。

- 33 次のような学習活動を構成する「教室活動」の種類について知識があり、教室活動のデザインに応用することができる。

・対話 ・会話 ・体験 ・メディアの利用 ・ドラマ
・ロールプレイ ・ゲーム ・プロジェクトワーク等

- 34 学習活動を構成する「言語活動」の種類を認識し、必要な練習方法を選択することができる。

④活動の円滑な実施

- 35 学習活動の課題や目標を学習者に伝えることができる。

- 36 学習活動のプロセスで進行状況を適切な視点でモニターすることができる。

- 37 学習活動の進行が滞ったとき、原因を推測できる。

- 38 学習活動の進行が滞ったとき、適切に対応できる。

6. 3. 3 活動を段階的に組み立てる能力

文法積み上げに代表される言語事項中心の学習では、易しい内容から難しい内容へ徐々に学習を進めていく順序を教科書等が明確に示している。文型の提出順序や語彙の学習順序については、日本語教育の専門家の間で共通認識がある。ところが、コミュニケーション中心、活動中心の学習は、この共通認識となっている言語事項の提出順序に沿ったものにはならない。また、多くの日本人が英語学習などで経験している学習法も文法中心である。そのため、コミュニケーション中心、活動中心の学習は、サバイバル日本語の学習のような特殊な目的にはよいが、日本語の上達にはつながらない考える人々が多い。そう考える人々には、従来の日本語教育の専門家と、日本人の支援者の両方が含まれる。

社会型日本語教育の目的は社会参加である。したがって日本語学習の段階性も社会参加の段階性という観点から捉える必要がある。生活日本語の指導者には、そのような観点から活動を段階的にデザインする能力が求められる。具体的には次のような能力である。

①学習者の日本語力の把握

- 39 レベルチェックのインタビューを実施し、学習者の日本語力を把握することができる。

- 40 筆記試験を作成、実施し、学習者の日本語力を把握することができる。

- 41 学習者が日本人とやり取りをする様子を観察し、学習者のコミュニケーション力を把握することができる。

- 42 やり取りの観察から次のような学習者のコミュニケーション力の特徴

を捉えることができる。

- ・言語事項の操作力はどのくらいか
- ・社会言語力、社会文化能力はどのくらいか
- ・日本語力の不足を補うストラテジーが使えるか（辞書・媒介語・非言語（表情・ジェスチャー等）・絵や実物の提示等々）
- ・対人関係構築能力はどのくらいか（相手への気遣い、人なつこさ等）

□43 学習者の日本語の知識と運用力を次のような側面から分析的に把握することができる。

- ・聴解力 ・読解力 ・文構築力 ・語彙力 ・文字力

②活動内容の調整

□44 学習者の日本語力に合わせて以下について調節することができる。

- ・発音の仕方や速度 ・発話の区切り方
- ・使う語彙や表現種類（難易度の調節） ・文の複雑さや長さ
- ・文の内容（既知か未知か、含意を含むか等） ・表記方法

□45 学習者の日本語力に合わせて意味を伝えるために次のような伝達方法を使うことができる。

- ・辞書や媒介語の活用
- ・実物、イラスト、写真の視覚リソースを活用
- ・非言語（ジェスチャーなど）の表現を活用

□46 学習者の日本語の不完全さ、誤り、不自然さ等の原因や背景を把握することができる。

□47 学習者の日本語が不完全あるいは不自然であっても、伝達内容や表現意図を察知・理解できる。

③言語習得に関する知識の活用

□48 言語習得に関する一般的な知識を持ち、学習段階のデザインに使うことができる。

□49 学習者が文法的な正確さを身につけるために役立つ次のような方法について知識があり、使うことができる。

- ・リキャスト ・自己モニター ・準備時間をとる

□50 学習者とのやり取りの中で、日本語の学習を進めるために次のような方法を使うことができる。

- ・学習者の発話意図を推測できた場合も言語化を要求する
- ・やり取りの中から適切な部分を取り出して学習対象にする

□51 学習者が学習ストラテジーやコミュニケーションストラテジーを使うことを促進することができる。

6. 3. 4 学習環境をデザインできる能力

社会型日本語教育は、教育機関の中の閉じた環境で行われるのではなく、広く現実の社会と一体化して行われることを目指す。指導者には教室の内外でそのような環境作りをする能力が求められる。日本語の学習が教育機関の教室の中に閉じられていないということは、学習者にも自律的に学習を進める能力が求められる。指導者にはそのための環境作りも求められる。具体的には次のような能力である。

①地域事情の把握

- ☐ 52 地域の一般的特性（人口構成、産業構造など）を理解している。
- ☐ 53 地域の在住外国人の構成（在留資格、国籍等）を理解している。
- ☐ 54 地域の日本語教育、支援事情の特性（専門機関の有無、ボランティア活動の有無等）を理解している。

②地域事情に合った日本語教育システムの提案と構築への協力

- ☐ 55 自治体を巻き込んでその地域にふさわしいシステムを提言することができる。
- ☐ 56 地域社会でネットワーク構築に貢献することができる。

③地域社会作りへの貢献

- ☐ 57 地域社会の多文化共生に関する問題点を把握することができる。
- ☐ 58 地域社会の多文化共生に関する問題点の解決に向けて、日本語活動の内容を検討することができる。
- ☐ 59 地域住民、支援者と協力関係を作ることができる。

④多文化共生に関する知識と活用

- ☐ 60 異文化（間）コミュニケーションに関する知識がある。
- ☐ 61 多文化共生社会の在り方について知識、理解がある。
- ☐ 62 人権問題に関する知識、理解がある。
- ☐ 63 日本人が無自覚に実行している社会的習慣を意識している。
- ☐ 64 日本以外の文化習慣についての多少の知識がある。

⑤学習者の理解

- ☐ 65 学習スタイルに関する知識があり、学習者の好むスタイルを把握し、配慮することができる。
- ☐ 66 学習者の異文化適応力を把握し、配慮することができる。
- ☐ 67 学習者の社会的立場、ライフステージを理解し、配慮することができる。

- ☐ 68 学習者による自律的な学習につながるように次のような学習環境を提供することができる。
- ・ 自学自習用の教材
 - ・ 日本語を使う機会の提供

⑥参加者の主体的活動の促進

- ☐ 69 学習者を含む参加者全員の主体性を発揮させることができる。
- ☐ 70 活動を見守り、必要に応じて適切な援助をすることができる。
- ☐ 71 参加者が必要とする最低限の手助けがどれぐらいかを判断することができる。
- ☐ 72 ファシリテーターの役割を果たし、活動を活性化することができる。
- ☐ 73 参加者の性格を理解し、それを活かした活動へ導くことができる。

⑦エンパワメントの促進

- ☐ 74 参加者が自分らしさや自分の力を発揮できる活動に取り組めるよう支援することができる。
- ☐ 75 参加者の自己表現力を育成することができる。
- ☐ 76 学習者が社会の一員として自立し、社会生活のあらゆる側面に参画することができるようにすることができる。
- ☐ 77 学習者が必要とする最低限の手助け(援助)がどれぐらいかを判断し、必要最低限の援助のみ提供することができる。
- ☐ 78 学習者が自分自身でできるようになったという兆候が見られた時に援助を止めることができる。

⑧教室活動のデザインと実行

- ☐ 79 教室の中と外をつなぐ教室活動のプログラムを作成することができる。
- ☐ 80 支援者や協力者を巻き込んだプログラムを作成することができる。
- ☐ 81 活動中心の意義や方法について日本人の支援者や協力者の理解を得ることができ、必要に応じて活動に協力、参加してもらうことができる。
- ☐ 82 協働学習を行うための方法の知識があり、使うことができる。
- ・ 参加者同士が打ち解けた雰囲気になるような教室作りができる。
 - ・ 互いに協力関係を築けるようにさせる。
 - ・ 参加者に協働関係、協力関係を進んで作ろうとさせる。
 - ・ グループ活動、コミュニティー活動等で協働学習によって課題解決をさせる。

⑨学習者の日本語力の差への対応

- ☐ 83 次のような手段でレベル差のあるグループで対話を持続、展開させる

ことができる。

- ・学習者の日本語力のレベル差を利用する。
- ・できる人が模範を示したり、翻訳したりする。
- ・レベル差に応じて、使用言語（日本語の速さ、一文の量、話し方等）をコントロールする。

⑩参加者の研修の計画と実施

- 84 参加者がよりよい活動ができるような研修を組み込むことができる。
- 85 活動中に参加者がよりよい活動ができるように支援することができる。

6. 3. 5 活動成果を社会型日本語教育の観点から評価できる能力

社会型の日本語教育の学習成果は、学習者の日本語が上達したかどうかという観点ではなく、学習者がどのくらい社会参加できるようになったかという観点から評価されるべきである。そのためには日本語学習の成果を、学習者一人ひとりの日本語力の向上を中心に見るのではなく、地域社会の日本人側の受け入れ状況の変化、学習者の自律的な学習力の変化も視野に入れて評価する必要がある。指導者にはそのような評価ができる能力が求められる。また、このような評価方法はまだ一般化していないので、周囲に理解を求める力も必要である。具体的には次のような能力である。

①評価の観点

- 86 学習活動の成果を次のような観点から評価することができる。
 - ・参加者間の相互理解
 - ・地域作り
 - ・学習者のエンパワメント
- 87 参加者に評価の観点を伝え、活動方法に反映させることができる。
- 88 関係者に評価の観点を伝え、理解させることができる。

②プログラム評価

- 89 プログラムとしての評価を得るために適切な手続きをとることができる。
- 90 プログラムとしての評価をもとに、関係機関に必要な協力を要請したり、提案したりすることができる。

③自己評価

- 91 参加者に活動の目的、目標を提示し、意識して活動をさせることができる。
- 92 参加者が自己評価する方法を活動に取り入れることができる。

6. 4 専門性の確立に必要な研修

これまで述べてきたような能力を必要とする社会型日本語教育を実践するためには、特に次の点で従来の日本語教育の専門性だけでは対応が難しいと考えられる。従来の日本語教育では、基本的に教授者と学習者の関係で、教室活動が実施されてきた。一方、社会型日本語教育では、学習者が日本人の支援者や協力者と対等な関係で行うコミュニケーションが活動の中心となる。指導者には、そのような活動をコーディネートする能力が求められる。また、従来の日本語教育では、活動計画や成果の評価は言語中心で行われてきた。一方、社会型日本語教育では、社会参加を目指す活動中心で活動が計画され、その観点から成果を評価する。第4章で紹介したように、日本語教育においても社会型日本語教育に近い取り組みもなされているが、社会型日本語教育の専門性を確立するためには、その共通点と相違点を整理する必要がある。

そこで本調査研究では、従来の日本語教育の専門家に対して、次の3種類のワークショップ型研修を実施した。

- 1) 対話中心の活動の理念の紹介と具体的な進め方に関するワークショップ
- 2) 課題達成型の言語学習のデザインに関するワークショップ
- 3) 教室におけるコーディネーターの役割に関するワークショップ

1) に関しては、地域日本語教育において長年「対話中心の活動」を提唱、実践している米勢治子氏にワークショップ講師を依頼した。2) に関しては、ヨーロッパ共通参照枠（欧州協議会 2001）に基づく「JF 日本語学習スタンダード」の開発に関わった島田徳子氏、森本由佳子氏に講師を依頼した。3) に関しては「とよた日本語学習支援システム」の立ち上げに関わり、同システムのシステムコーディネーターを務めている土井佳彦氏に講師を依頼した。各ワークショップ1)、2)の資料は p.99～p.124 に掲載する。また、3) については「とよた学習支援システムガイドライン」（www.toyota-j.com/misc/ja_report_14.pdf）を参照されたい。

ワークショップを受けた日本語教育の専門家としては、既に地域日本語教育に深く関わってきた教師とそうでない教師を対象とした。前者の結果と考察については第8章で、後者の結果と考察については第9章で述べる。

参考文献

- 文化審議会国語分科会編（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カリキュラム案について』
- 日本語教育学会編（2008）「地域日本語教育システム作り検討プロジェクト」
- 「日本語ボランティア養成・研修プロジェクト」『平成19年度文化庁日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発』

米勢治子（2010）「地域日本語教育における人材育成」『日本語教育』144号日本語教育学会

中国帰国者定着促進センター（1995）『平成4・5・6年文化庁日本語教育研究委嘱中国帰国者に対する日本語教育のカリキュラム開発に関する調査研究』一」日本語教育学会

国際日本語普及協会（2001）「リソース型生活日本語」

<http://www.ajalt.org/resource/>

近藤彩・品田潤子・保坂敏子・島田めぐみ（2001）「営業担当者のタスクの特徴－打ち合わせの事例から－」2001年度日本語教育学会春季大会予稿集

国際交流基金編(2010)「JF日本語教育スタンダード2010 利用者ガイドブック」

第7章 指導者の実践経験からの指導力の説明・補足など

本章では、6.4で紹介したワークショップにおいて展開されたワークショップ講師と教師間のディスカッションのすべての音声記録を文字化したものをコーディングし、そこから浮かび上がった「指導力」をもとに、第6章の能力記述に補足・説明・追加を行う。

7.1 実践の概要

本章では、6章で挙げた専門性が実践の間ではどのような形で行われているのかを、事例から明らかにしていく。まず、その実践の間となった地域日本語教室の概要を述べる。

富山県内には、2005年より1年に1教室の割合で立ち上げられてきた4つの地域日本語教室がある。この4教室の立ち上げは、主催者である財団法人とやま国際センター（以下、TIC。2011年4月より、公益財団法人に移行している）、トヤマ・ヤポニカ、ボランティアの三者による1年間の協働事業として行われた。（トヤマ・ヤポニカの概要については8章で述べる。）

以下、4教室の概要である。

開催場所：郡部^{注)}にある公民館などの公共施設

活動回数：月に2～3回、年23～33回（2011年3月現在）

教室の構成：次の二つのクラスから成る。

「活動クラス」入門クラス 卒業以降の学習者を対象とする

「入門クラス」初期指導を行う。日本語が全くできない人も含む。

＊この二つに加えて、子供の学習支援を行う「子どもクラス」、参加者の子供を預かる「保育」を有する教室もある。

注) これまでの多くのボランティア教室は主要駅前などボランティアが通いやすい場所に立地することが多かった。7章で述べる教室は、外国人が散在し、支援の手が届きにくい郡部に立ち上げられた。

参加者数：各教室、ボランティア5～20人程度、学習者1～10人程度

財政基盤：教室によって異なるが、大きく次の二つに分けられる。

①国際交流協会、社会福祉協議会から、会場費や初期指導担当講師の派遣など、支援を受けている教室

②独自に助成金を得るなどして運営している教室

教室の運営：教室のリーダー、副リーダーが中心となり運営を行う。その他のボランティアも、会計、渉外、活動クラスのリーダー、入門クラスのリーダーなどの役割を担う。兼務も多い。

教室活動の形態：各クラスには日本語活動コーディネーターと支援者、学習者がいる。コーディネーターのリードのもとで、学習者

と支援者が1対1または1対2～3程度で活動を行う。

＊各教室では、教室活動を進行する人を「進行役」と呼んでいる。
進行役は、日本語活動コーディネーターの役割の一部を担っている。

2009年度以降は県とTICの予算により、各教室に年10～12回程度、教室育成のためのアドバイザーが派遣されている。アドバイザーを務めているのはトヤマ・ヤポニカの教師で、活動内容・運営方法などについて多面的にアドバイスを行っている。

7. 2 第6章指導力枠組みの説明、補足など

ここでは、生活日本語指導力のいくつかについて、実践の経験から具体的に説明と補足を行う。特に、従来一般的に日本語の指導力だと思われていたものからするとイメージが難しいもの、また、実践を経験した指導者から見ると補強・若干の修正が必要だと思われるものを中心に説明を加える。

その際取り上げる①～⑦の番号と項目、そして表中の□つきの番号は、本章の通し番号ではなく、6章の番号に準じている。

なお、下の事例に出てくるコーディネーターだが、これは主にトヤマ・ヤポニカの教師、または各教室のリーダーを指す。トヤマ・ヤポニカの教師の場合、数人がチームで教室コーディネーターと日本語活動コーディネーターを兼務するため、事例の中ではこれら二つのコーディネーターを区別せず、単にコーディネーターと記述する。

本章では事例を記述するにあたって、前述の4教室をA～D教室と呼ぶ。

7. 2. 1 対話中心の活動をデザインする能力について

① 相互理解の促進

	関連する Can-do 記述
□01	活動の参加者全員に対等な立場で活動を展開させることができる。
補足	参加者のみならず地域住民も学習者と対等に向き合えるような場づくりができる。

まず、対話中心の活動を二つ紹介する。

- ・ 職場で起きるさまざまな問題の原因を立場や文化の違いなどから見てみる。そして、解決するためには何をしなければならないか、考える。
- ・ 育児は楽しい反面、ストレスも多いものである。先輩お母さんから知恵を借りたり、それぞれの実践を紹介し合ったりしながら、ゆったりとした気持ちで育児を楽しむコツを得る。

活動では、コーディネーターは決められたトピックのもとで、参加者に何に気づいてほしいのか、ねらいを持って活動に臨み、トピックを展開させていく。個々の支援者は学習者との対話を楽しむ。対話中心の活動において、コーディネーターは参加者の対話を促進させ、ファシリテートする役目を担っている。参加者間の対等な関係を築くにあたって、コーディネーターの役割の一つとして、自身のみならず、支援者さらには地域住民が、対等に学習者と向き合えるような活動作り、場作りをするということがある。

事例 1

A 教室では一度教室を去った学習者が再び戻ってきた。戻ってきたのは、対等な対話による活動が自分にとってどのような意味を持つかに気づいたからである。外国人の多くは日本語を習いたいと思って教室にやってくる。そしてしばらく活動に参加し、日本語が上達してくると仕事を始めるなどして来なくなることが多い。しかし、その後の生活では、依然として日本人の友だちができない、あるいは日本人の配偶者の場合、家族でありながら家の修繕など重要な問題の相談には参加させてもらえない、などの現実を経験することになる。そこで改めて対話による活動の意味、すなわち、必要な情報をもらえる、あるいは自分の気持ちを共感的に聞いてもらえ、他の意見も聞けるという対等な人間関係を対話によって得られるということに気づくのである。

事例 2

B 教室のコーディネーターは、このような対等な関係に基づく相互理解を、教室以外の周囲の日本人住民にも広げようとしている。B 教室は公民館で開催されているが、公民館の職員、自治会の役員、また地域の老人施設、学校などに対し日常的な付き合いを行うだけでなく、教室主催の行事への参加呼びかけ、各機関の行事への積極的協力などを行っている。学校に対しては、保護者である学習者と学校との仲介をしたり、学童保育にボランティアとして入ったりしている。教室立ち上げ間もないころは、周囲と誤解による小さな摩擦が起きることがあった。しかし、現在は、外部からの気軽な教室活動への参加が見られ、公民館や自治体などは教室運営にも協力的である。また、地域の学校は学習者の子供の支援のために B 教室の支援者をボランティアとして授業に受け入れるまでになった。

以上の事例から、コーディネーターは教室内のみならず教室外の日本人住民の意識変革をも目指していることがわかる。変容を求められるのは外国人ばかりではない。日本人も同様である。

7.2.2 課題達成型のプロセスを学習活動としてデザインできる能力について

①適切な課題の選択

	関連する Can-do 記述
□13	<p>学習者や支援者のニーズを、次のような方法を使って、意見を収集し、集約することができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ニーズ調査ができる（アンケート調査、聞き取り調査） ・ 周辺情報による把握
補足	学習者のニーズ認識を調整し、妥当な課題に設定する

外国人は生活の中で多くの課題に直面する。教室では、実生活の中から学習者の課題を捉え、活動として作り上げていく力が必要となる。各教室ではこれまでに以下のような課題を取り上げてきた。

- ・ 学校の進路面談で、自分の子供の進路について先生と話す。
- ・ 車や家などの大きい買い物をする。
- ・ 近所の人に町内会のわからないことを聞く。

トヤマ・ヤポニカではこれらの活動事例を活動集『しゃべらんまいけ』（2007）にまとめた。ここではこのような課題達成型学習活動を「生活密着型日本語会話」と呼んで、課題を、達成までの行動・談話構造・達成にあたって必要な社会文化的情報の3点から分析し、学習活動として組み立てている。

課題達成型の活動をデザインするにあたり、学習者のニーズの把握が必要となる。学習者は漠然と、日本語が上手になりたい、日本語能力試験に合格したいなどの希望を挙げることが多い。教室では、対話を通じて外国人と接していく中で、彼らの生活やライフプランに触れることになるのだが、対話の中から現実生活で彼らが抱えている課題や問題が透けて見えてくることがある。直接口にする「ニーズ」よりもこのような「隠れたニーズ」の方が深刻である場合も多く、それらが改善していくことでより生活が豊かになる方向へ動くこともある。つまり学習者の認識を調整し、妥当なニーズに設定し直すことが必要となる。

事例3

A 教室の例を見てみる。日本語が上手になって、単純労働から事務労働等の仕事へキャリアアップしたいと考える外国人は多いが、漢字圏出身の E さんは母国でのキャリアと知識を生かして保険外交員を目指しており、資格試験においても高得点を獲得していた。実際に仕事を始めるにあたっては、日本語の上達が必要であると考え、敬語や電話の応対などを勉強したいと、教室にも熱心に通っていた。しかし、E さんははっきりものを言

うタイプで、話し方が原因で支援者との衝突を繰り返していた。「日本語の上達」以外に、社会文化的な事柄、場や機会に応じた話し方、その背景にあるものなどを知らないことが原因だった。その際教室では、どのような場合にどのような話し方がよく行われるのか、参加者が互いの感覚を紹介し合った。その結果 E さんに気づきが生まれ、自ら話し方を選択していくようになった。

事例 4

ある韓国人学習者は、生活情報を得る手段としてインターネットを使いたいと訴えた。インターネットの整備が進んでいる韓国の出身者ならではのことであつたが、地域の生活情報であれば、身近にいる近所の人や職場の日本人から得たほうが確実な場合もある。そこで「近所づきあい」を考える活動を組んだ。

このように、隠れたニーズも掘り起こしつつ、課題を設定することが重要である。これらの事例から更に言えることは、生活上の課題を達成していく際にも対話のプロセスを必要とする場合が多いということである。対話によって背景となる社会的事情や意義、個人の価値観などを知り、それを相互に理解し合っ初めて、取るべき課題達成のための行動を自ら選び取っていくことができる。

②課題の分析

	関連する Can-do 記述
□21	学習活動としてデザインするために取り上げた生活上の行為を学習課題として記述することができる。
補足	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者と協働で課題を作ることができる ・学習者と協働で課題設定ができる支援者を育成できる

コーディネーターは、教室の成熟とともに、課題を学習者と協働で作っていかうとしている。教室の成熟とは、一つには支援者と被支援者との間を固定的に捉えない関係性が築けることを意味する。そして、それを背景として自分たちの教室が何を課題とするのかを一緒に考えようとする空気を持つようになる。コーディネーターは活動の中で、このような意識を持った支援者を育成している。

事例 5

B 教室では、会場である公民館の文化祭に毎年出演している。そこで地域住民に対しスピーチ等を行い、地域での教室の認知度を上げる機会にし

ており、教室参加者はその意義をよく理解している。2010年度は「災害に備える」という活動から学んだ、近所づきあいの大切さをアピールするための演劇の発表を行った。その準備の段階で、台詞の手直しや練習の仕方、役割分担などに学習者からの積極的な提案が見られた。

ここでは学習者の提案を受け入れ、共に考えようとする支援者側の姿勢も必要で、学習者と協働で課題を作ることのできる支援者の育成までを視野に入れている。

	関連する Can-do 記述
□21	学習活動としてデザインするために取り上げた生活上の行為を学習課題として記述することができる。
追加	学習者の課題を、日本人側の課題としても設定できるような多文化的視点を持ち、教室活動に落とし込むことができる。

これまで述べたようにコーディネーターは課題を記述していく中で、教室を学習者側だけの学びの場にせず、相互に学び合う場と考えている。例えば、家族関係、労働問題などはどこにおいても普遍的な話題である。外国人だから日本的事情を知っておいた方がいい、あるいは外国人の悩み相談を受ける、という視点にのみ終始すれば、対等に学び合う相互理解の作用は生じない。日本人にとっても解決したい課題なのだという多文化的な視点を活動に反映させていくことで、日本社会の振り返りにもなり、多文化社会の望ましい姿を意識できるようになる。

事例 6

B 教室では家族関係の中の「嫁姑」問題を取り上げた。嫁姑の対立場面をソシオドラマにし、それをもとに考えるという活動を組んだ。シナリオ制作、小道具作り、演技手のすべてを参加者が担った。これらの準備を楽しんで行い、実際の活動では熱演が拍手を持って迎えられるという盛り上がりを見せた。その後、個々の現実の悩みを語り、その背景を考える中で、日本人も涙ながらに姑との確執を訴えることとなった。

事例 7

C 教室では仕事に対する意識を話し合い、いい職場環境をどうやって作っていけばいいか考えようとした。このような活動の場合、文化摩擦、外国人差別などから不満を述べる外国人は多い。しかしこの時の活動の進行をした支援者は、不満を述べていても環境はよくなる、できるだけ前向きに積極的に働いてもらいたいと思っていたため、「仕事・職場のいい

ところを探そう」という活動目標を設定した。しかし学習者からは、仕事は難しい、働きにくいという不平・不満が多く出た。この時コーディネーターはいいこと、満足していることを話す中で、一つだけ不満に感じていることも話そうと進行の調整を行った。

この2例とも、一方が他方の思いを一方的に聞くという活動ではなく、活動の中で互いの価値観のぶつかりあいや共感が生まれた例である。このような日本人、時にコーディネーター自身も含めた個々の参加者の異なった考えを認めるという多文化的な視点に立ち、相互理解を促す活動を仕掛けていくことも専門性の一つである。

③活動の組み立て

	関連する Can-do 記述
□27	活動に必要な材料を選択し、調達することができる。材料の種類とそれを調達するため次のようなリソースを知っており、使うことができる。・人的リソース（中略）・教室外の環境
説明	学習活動を、実社会のリアリティのある言語活動につなげる。

地域の教室の役割には外国人への生活上の情報提供もあるが、その一つに災害に関するものがある。

事例 8

B 教室での実践を紹介する。ここでは、外的なリソースを利用しながら、課題を実社会での言語活動につなげた例として述べる。活動のねらいを、「自助・共助の考え方をもとにして、地震による被害を最小限に食い止めるための備えについて考える」とし、5回シリーズで組み立てた。

3回目で、一般の日本人に交じって、県主催の防災訓練に参加し、避難訓練を体験した。そこで災害時の「やさしい日本語」と普通の日本語、普通の母語を比較するという体験をした。この訓練の体験をさらに県の担当職員にフィードバックした。県職員へはどのような人にとっても「やさしい日本語」が有用であること、また訓練の改善点などを提言することができた。最終回では消防署員による出前講座も実施し、そこで署員に「やさしい日本語」を使ってもらうことができた。この例からは、実社会の場面を仮想現実として作るのではなく、教室の外で実際に体験をする、また外部の人を呼ぶなどして、実社会そのものと交渉する機会を作ろうとしている事例である。

回	「災害に備えよう」活動内容（1.5 時間/回）
1	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 日本の災害・自分の国の災害 ◆ 災害に備えて、準備できること（防災グッズ、被害を最小限にとどめる知恵等）＝自助
2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 災害が起きたら、仲間がお互いに連絡が取り合えるよう、連絡網を作ろう。災害伝言ダイヤルも使ってみよう。 ◆ やさしい日本語って何？
3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ T市での県主催の防災訓練に参加・体験 ・訓練に外国人も参加する ・やさしい日本語と各国語で外国人に情報を伝える
4	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 訓練の企画担当県職員を招いてのフィードバック ・防災のための提言 ◆ 大切にしよう、近所づきあい＝共助
5	<ul style="list-style-type: none"> ◆ I市消防署の出前講座（やさしい日本語を使って） ・119のかけ方 ・救急車が来るまでの応急手当の訓練

このように防災避難訓練という教室外の学習機会をとらえ、また、訓練の企画担当の県職員や防災の専門家である消防署員という教室外のリソースを活用した。このような教室外の環境の利用によって、教室内活動の方向が広がり、目的・意義も明確になる。そして協力を依頼した専門家からは教室内では持ち得ない知識の提供がある。更に、外部の協力者と交流をする中で、教室理念を外部に向けて発信する機会ともなっていく。

7. 2. 3 活動を段階的に組み立てる能力について

	関連する Can-do 記述
追加	教室内の人間関係の深まり、教室の成熟度に応じて、課題や話題の内容を段階的に深めたり、広げたりできる。

社会型日本語教育の目的は社会参加であるが、6章では日本語力、コミュニケーション力の面から参加の段階性を捉えている。それに加えてコーディネーターは教室そのものを小さな社会、コミュニティとみなし、そこへの参加の度合いを考慮して課題をデザインする。なお、「コミュニティ」については、次節で詳述する。

教室の年間計画の作成にあたっては、課題や対話の話題の選定・配列が重要な仕事となる。選定・配列の際は、参加者間の人間関係の深まり、あるいはグループとしての成熟度を考慮することが多い。例えば、まだ人間関係が浅く、グループとしても新しく相互理解がそれほど進んでいない場合は以下のような身の回りの話題が中心となる。

- ・朝ごはん、何食べた？
- ・わたしの町のこんなところが好き

- ・ ちょっと買い物に

それが、対等に何でも言い合える関係、相互理解に基づく関係が醸成された教室では、以下のような個人の悩みや社会性を伴った内容へと変化していく。

- ・ 楽しく子育て 行政サービスを利用してゆったりと子育てしよう
- ・ 職場の問題を互いの立場から見てみよう
- ・ 家族関係を考える

このような話題は親しくなければ本音が出ず、表層的な対話に終わってしまう。しかし、信頼関係があれば、参加者が悩みや問題を語り合え、互いの違いを知ったり、問題解決のための援助を行ったりすることができる。

事例 9

D 教室の事例から見てみる。D 教室では、学習者の問題解決を図るために、活動を多面的に広げていった。ここでは学習者の配偶者（日本人男性）から、妻の生活習慣や子育ての仕方に違いがあるという悩みを打ち明けられた。これを受けて、D 教室では日頃の生活を見直そうという大きな課題を立てた。市が行っている保健師の出前講座を利用するなど専門家の話も聞き、参加者全員の意見や経験を交えた対話を行った。

- ・ 出前講座：健康な生活を送ろう
- ・ 栄養のバランスを考えて、豊かな食生活をしよう
- ・ 子どもの生活習慣、食生活を見直そう

家族の生活を見直すという課題に対し、健康、食生活、教育と広げ、多面的に迫ろうとした。答えが一通りではない課題、あるいは学習者の内省が必要な課題などを一方的な押し付けではなく考えていった。課題を多面的に段階的に広げて扱っていく中で対話することで、学習者自身が自らを見直し、選び取っていけるように、活動をデザインした事例である。

7. 2. 4 学習環境をデザインできる能力について

③地域社会作りへの貢献

	関連する Can-do 記述
□56	地域社会の多文化共生に関する問題点の解決に向けて、対話活動の内容を検討することができる。
□57	地域住民、支援者と協力関係を作ることができる。
追加	教室というコミュニティを育てることができる。

コーディネーターは社会型日本語教育の実践において、教室を外に開かれた柔軟なコミュニティと捉えている。これはすなわち、教室を小さな社会とみなしているということである。この小さな社会は、外部と隔絶されず、人

や情報の行き来がある。教室の構成員は、互いに本音で話せるこの場に問題を持ち込んでくる。

例えば、子供の学校でのいじめ問題、交通事故など、教室外でおきた摩擦が教室に持ち込まれると、時機をみて活動中に話し合いが行われる。そして、支援者が問題に対処する仲介者、代弁者となって問題解決のための手助けが始まる。具体的には摩擦の相手と交渉する、あるいは外部のその問題に関する専門家につないだりするなどである。こうして教室が現実の社会としてのリアリティを持つようになる。

コーディネーターは、問題の解決に向けて動くことを、教室の成長の機会と考えて、行動を推し進めていくことになる。

事例 10

B 教室には、「子どもクラス」もある。過去に子どもクラスで支援を受けて教室を卒業した学習者を B 教室では「元子供」と呼ぶが、元子供の中には、後輩に母語で支援する、子供の母語保持のための活動をする、日本語が全くわからない学習者に母語で教室のオリエンテーションを行うなどの支援に回った者もいる。元子供だけでなく、大人の参加者もクラスの枠を越えて支援に関わる場合が多く、クラスとクラスも有機的につながっている。

また、事例 11 は、B 教室がどのようなコミュニティとして意識され始めたかを述べたものである。

事例 11

B 教室に通って高校進学を果たした元子供が、友達の日本人を連れてこようとしたことがあった。その日本人はリストカットを繰り返しており、元子供は日常的にその悩みの聞き役になっていて、その日本人を教室に連れてこようとしたのである。それは、教室が、繊細な問題に対しても静かに受け止め、居場所となれる場所であると、その元子供が認識したからであろう。残念ながら実現はしなかったが、B 教室は、日本人・外国人の別なくさまざまな人が集うコミュニティとしての機能を持つ場所となっている。

教室がコミュニティとして機能していくためには、これまで述べてきたように相互理解が図られ、支援・被支援の関係を固定化させない対等な関係性があることが大きい。加えて教室の問題を共有し合う機会（活動の事前・事後でのミーティング）があることも教室全体を成長させる理由となっている。ミーティングでは、問題の報告と共有、その解決方法の討議が

行われる。更に自分たちの活動が教室内外にとってどのような意味を持つのか、意義づけも行われている。コーディネーターは参加者の意識を高めることでコミュニティとして育てていこうとする。このようなコーディネーターの姿勢は、コーディネーターが視点を教室内に留まらせずに、7.2.2③で述べたように、教室外の団体や人と教室の中をつなごう、あるいは活用していこう、そして地域を変えていこうとする視点を持っているからこそ、生まれるものである。

⑥参加者の主体的活動の促進

	関連する Can-do 記述
<input type="checkbox"/> 67	学習者を含む参加者全員の主体性を発揮させることができる
追加説明	<ul style="list-style-type: none"> ・教室主体者を育成することができる ・教室運営者の人材育成ができる ・参加者の人材育成ができる＝これは、参加者にとって、社会教育となる。

教室になかなか地域の人ที่ไม่来る、支援者側もたびたび休むので、学習者の様子を把握しにくいという悩みを耳にすることがある。その原因として、支援者側に、自分ではないだれかがやってくれるだろうという気持ちがある場合がある。A～D教室の立ち上げにおいてコーディネーターが最も配慮したのは、まず支援者側に自分たちの教室、地域だという意識を持ってもらうことであった。自らが教室の主体者であるという意識を持つことにより、自分たちの目線でいい地域作りのために何をすべきかを考え、決定しようとするようになる。

事例 12

A教室は、規模も小さく学習者も少ない。しかし、学習者が教室に来ることでエンパワメントされていく様子を目の当たりにした支援者は、学習者にとって教室及び自分たちが必要だと自覚するようになった。そして、教室のために何ができるかを支援者自らが考えるようになり、その結果、専門家の派遣を継続させてほしいと行政に訴えるという行動をとった。

以上のように、コーディネーターは、支援者を積極的に運営に携わろうとする教室主体者として育成しようとしている。それは、支援者がそれぞれの立場で教室の問題を把握し、教室の向かうべき方向とそれを実現するための方法を考えていこうとすることである。さらに教室が成熟し、学習者がエンパワメントされてくれば、学習者も主体性を持つようになる。例えば、各教室で学習者による活動内容の提案、準備の分担、広報活動の分担など、地域

事情を踏まえて教室や地域に関わろうとする姿勢が少しずつ見られるようになった。参加者全員にとって教室が社会教育の場であると言える。

⑦エンパワメントの促進

	関連する Can-do 記述
□71	学習者が社会の一員として自立し、社会生活のあらゆる面に参画することができる。

教室でエンパワメントされ、社会の一員として参画するようになった事例を B 教室から紹介する。

事例 13

B 教室は周囲に多くの公営住宅群を有する新興住宅地にある。活動の中ではさまざまな話題で対話をする活動をしてきた。さらに外部の人を招く、あるいはこちらから外へ行くという機会も設けてきた。特に「近所づきあい」の話題では、町内会とは何か、ゴミ問題とリサイクル、災害時の相互扶助などについて話し合い、さらに識字教育の一環として回覧板を読む活動も行ってきた。そのような中で、複数の学習者が町内会の班長を引き受けるようになった。また、他教室でも生活上のさまざまな問題、例えば入居している公営住宅の修理を役所と交渉したい、年金の支払い猶予を相談したいなどの問題を学習者が教室に持ち込み、支援者のアドバイスを受けて、自力で問題解決に当たろうとする例が見られる。

このように、学習者は対話を通じて日本語力を向上させただけでなく、地域社会の情報や人間関係の持ち方について情報を得、また経験する中で次第に自立して生きる力を身につけていくことができる。その結果、地域社会の一員として参画できる、あるいはしようとする力や意欲を持つものとしてエンパワメントされていったと言える。

7. 3 実践に必要な5つの能力の関係

対話中心の活動と課題達成のための活動の両者は互いにどのような関係にあるのだろうか。例えば、「リソース型生活日本語」には、生活開始に必要な行動として、「電気／ガス等の手続きをする」「金融機関を利用する」があり、社会生活を営むために必要な行動として「バスで目的地に行く」などがある。これらは対話による相互理解を必要とするものではなく、行動を達成することが求められる。それに対し、「学校の進路面談で、自分の子供の進路について先生と話す」という課題になると、「日本社会において、子供の将来のためには高校進学はどのような意味を持つと思うか」「親として子供にどのような期待を抱くのか」などを対話によって互いに知り合う必要が

出て来る。行動目標としての課題の達成の方に重点があるのか、社会生活をする上での価値や意義を考えなければならないのかは課題によって比重が変わってくる。従って課題や話題に合わせて、両者を組み合わせる場合も多く、その組み合わせ方には濃淡があるということになるが、対話による相互理解がないと課題達成が成功しない場合が多いとも言える。例えば、7.2.2 ①での例である。

いずれの教室も地域の特性、学習者の背景や日本語力の理解をした上で、課題や話題を決め、活動を計画し実施している。そして日常的に必要な応じて外部ともつながりながら、活動している。その結果、教室の継続により学習者がエンパワメントされ、日本人住民の側の変化も見られるという評価を得ることで、教室はまた新たな学習環境、課題を見出す。即ち、社会と一体化しつつ、課題の把握から段階的なデザイン、実施、評価という循環を形作る。このような流れを考えると、5つの能力はそれぞれが独立し個別に働くものではなく、互いに組み合わさって働いていると言える。

7. 4 まとめ

本章では6章の枠組みに具体的な肉付けを行った。そこから見えてきたものは教室という日本語学習の場が社会とつながっており、教室そのものも小さな社会となって、相互理解のための活動を行っているということである。

この時、学習者の能力を言語面だけではなく社会参加、エンパワメントという社会との関わりの中で評価しようとしている。コーディネーターは課題解決のために対話による活動をデザインするだけでなく、教室活動を通じて、日本人及び日本社会と、外国人を積極的につなぐ役割も担っている。これは学習者のみに変容を迫るものではなく、日本人や日本社会の側にも変容を迫るものである。この結果、日本人にとっても日本社会の在りようを捉え直す機会となっている。以上のような教室は、まさに社会型日本語教育の実践の場であると言える。

参考文献

- 中河和子・松岡裕見子・岩本阿由美・高島智美・田上栄子・要門美規（2007）『越中とやまのよく効く日本語 シャべらんまいけ・地域ボランティア教師のための活動集-』（財）とやま国際センター
公益社団法人国際日本語普及協会「日本語データベース リソース型生活日本語」<http://www.ajalt.org/> 2011年3月23日

第8章 地域日本語教育の経験を経た日本語教育の専門家は生活日本語の専門性をどう捉えているか

本章では、日本語教育の専門家であり、地域日本語教育の実践者でもあるトヤマ・ヤポニカの日本語教師陣が、生活日本語指導の専門性をどう捉えているのかを考察する。

まず、トヤマ・ヤポニカの概要、及び、地域日本語教育との関わりについて説明し、次に、生活日本語指導の専門性に関わる内容で行った3回のワークショップの概要を述べる。そして、ワークショップ終了後に教師が記した内省レポートの記述から、実践者としての教師が生活日本語指導の専門性をどう考えているのかを分析し、考察する。

8. 1 トヤマ・ヤポニカの概要

8. 1. 1 トヤマ・ヤポニカの設立の経緯と活動の概要

トヤマ・ヤポニカは、1990年3月に富山県で最初にできた民間の日本語教育機関である。設立の動機は、地方でも日本語教育の実践の場を作り、また、研修など教師の自己成長を促す機会を提供することで、より良い日本語教育を行いたいというものであった。更に、設立後数年を経て新たな方針が加わった。それは、地方であっても、民間の教育機関において職業として日本語教師に従事することができる道を探り、実行するというものであった。これは、教師の経済面で一定の保証なくては、自己の成長を志向する良質な教師を確保し、より高いレベルの教育を目指すことはできないというところから到達した方針であった。しかし、特に地方では、日本語教育の専門性への理解を得るための地道な普及活動から始めなければならなかったということもあり、当初から、営利を度外視してその時々学習者側の立場に立ち、現在、及び、今後地域でどのような活動が必要なのかという視点に立って日本語教育を行ってきた。このような理念に裏打ちされたトヤマ・ヤポニカの活動は、正に地域に根ざしたものと言えるだろう。

現在、トヤマ・ヤポニカの基本活動方針は次の6本柱となっている。

- 1) 外国人に対する日本語教育
- 2) 日本語教師養成・日本語支援ボランティア養成
- 3) 地域コーディネート
- 4) 教師研修
- 5) 日本語教育の普及活動
- 6) 研究活動

これまでトヤマ・ヤポニカでは、大学や高等専門学校（以下高専）などの留学生、企業研修生、地方公共団体が受け入れた職員や研修員、日本人の配偶者や宣教師、英語教師、外国人児童・生徒など、さまざまな背景を持つ学習者に対し、その学習目的や学習スタイルに応じてコースをデザインし、教

育にあたってきた。

またトヤマ・ヤポニカでは、毎年 110 時間程度の短期日本語教師養成講座を実施している。近年は、地域における日本語支援に興味を持つ受講生も増えており、新しい日本語教師の専門性として、生活者への日本語支援も視野に入れた講座内容となっている。

更に、地域の教室に関わる活動も活発に行っており、行政機関の専門職員と協働で、地域の教室の立ち上げや継続のための支援、教室を担う人材の育成を行っている。これについては 8. 1. 2 で詳しく述べる。

これらに加え、各々の教師が更に研鑽を積むためのサポートにも積極的に取り組んでいる。トヤマ・ヤポニカ内部での研修会の実施、外部研修会への参加の奨励と交通費等の援助を行っている他、教師が、実践を通して発見した各自のテーマについて研究を進め、教育に還元できるよう、支援している。

以下では、特に本報告書の内容に関わる、2) の日本語支援ボランティア養成と 3) の地域コーディネートについて述べる。

8. 1. 2 トヤマ・ヤポニカと地域日本語教育との関わり

留学生教育や技術研修生教育を主な生業としてきた日本語教育機関トヤマ・ヤポニカが、地域日本語教育と関わるようになったのは、1997 年に高岡市国際交流協会の依頼を受け、ボランティア養成を担当したところに始まる。それ以来、いくつかの行政機関から依頼を受け、日本語ボランティア養成のための講座を担当してきた。

特に 1998 年からは、財団法人とやま国際センター（以下 TIC）からの依頼を受けて、TIC の専門職員と協働で日本語支援ボランティアの養成を行ってきた。また 2005 年からは、養成だけでなく、県下 4 カ所で社会参加型の活動を行う教室の立ち上げをコーディネートすると共に、教室立ち上げの 1 年後からは、TIC 他、富山県などの行政機関からの依頼でアドバイジングを行い、継続的な教室の運営を支援している。尚、これらの教室の詳細や具体的な活動例は第 7 章で述べている。

トヤマ・ヤポニカが地域日本語支援教室や日本語ボランティア養成への関わりを深めてきたのには、一部の教師の、他分野での市民運動やボランティア経験が大きく影響している。以下は、ボランティア養成や地域教室の立ち上げを、当初から中心的に担ってきた教師が寄稿した記事からの引用である。

2000 年ごろから（実はもっと前からですが）顕著に、地域での日本語支援に新しい流れ（交流型、相互学習型）などの活動が全国で、少しずつ広がっていました。

それらを全く知らないころから、地域で日本語支援ボランティアをするなら「日本人＝教える人、外国人＝教えられる人」の二項対立を超え

た活動をしたいと、漠然と思い試験的に実行していました。それは多分に、私が細々と富山などで関わっていたジェンダーや精神医療の市民グループ活動での「支援者：被支援者の関係性」や「専門職・非専門職のあり方」や「活動の雰囲気」に大きく影響を受けていたのだと思います。・・・そこに県から自然発生的に教室ができない郡部での教室立ち上げ事業の依頼がありました。

中河和子 「わかり合う日本語」で行う相互学習型日本語支援のころみ
『北陸地区日本語教育ネットワークニュース』第24号（2007年6月）より

ここからは、相手に寄り添い、共に成長していこうという地域の教室を実践する素地が教師にもともと備わっていたことがうかがわれる。

トヤマ・ヤポニカが地域の日本語支援教室で目指しているのは、外国人生活者と日本人生活者が、「教える」「教えられる」という関係を超えて対等な立場で対話を交わすことによって、共により良い地域社会を築いていこうということだ。そして、その現場でトヤマ・ヤポニカの教師が専門家として担ってきたのは、これら「相互理解」「地域作り」を志向する教室の立ち上げと、継続的な教室維持のための支援である。

8. 2 参加教師の属性

被調査者の背景は以下の通りである。いずれも、企業研修生や留学生、日本人の配偶者、英語教師、宣教師などへの日本語教育経験を経て、地域の日本語教育に関わったという経歴を持つ。

1) 教師A

1994年入社、40代、女性。企業研修生や地方公共団体が受け入れた研修員、大学・高専の留学生などを対象とした日本語教育に主に携わってきた。また、日本語教師養成講座の講師も長く務めている。

地域日本語教育との関わりは、ボランティア養成については、2003年から現在まで、TIC主催の、相互学習型教室の日本語ボランティアを育成する養成講座のシラバス作成、及び講師を担当してきた。また、2009年度には、文化庁委託で、社会参加型の初期指導教室を担う日本語ボランティアを育成する養成講座のシラバス作成と講師を務めた。地域の教室には、2005年から1年程度、社会参加型教室に日本語活動コーディネーターとして関わった。2007年からは、初期指導教室を中心にコーディネーター、アドバイザーとして関わっている。また、社会型日本語教育を取り入れた初期指導教室向けの教材の執筆にも関わった。

2) 教師 B

1997 年入社、30 代、女性。企業研修生や地方公共団体が受け入れた研修員などに対する日本語教育、大学・高専での留学生教育などに主に携わってきた。日本語教師養成講座の講師も務めている。また、海外の高校の日本語授業において、ティーチング・アシスタントを 2 年務めた経験を持つ。

地域日本語教育には、2005 年から 1 年程度、また 2009 年から現在まで、社会参加型教室に日本語活動コーディネーターやアドバイザーとして関わっている。また、初期指導教室も担当した経験がある。

3) 教師 C

1999 年入社、30 代、女性。企業研修生や地方公共団体が受け入れた研修員などに対する日本語教育、大学での留学生教育などに主に携わってきた。日本語教師養成講座の講師も務めている。また、トヤマ・ヤポニカ入社以前に、海外の日本語学校で 1 年教えた経験を持つ。

地域日本語教育には、2005 年から 1 年程度、また 2009 年から現在まで、社会参加型日本語教室で、日本語活動コーディネーターやアドバイザーとして、初期指導教室では日本語活動コーディネーターとして関わっている。

4) 教師 D

1998 年入社、40 代、女性。大学での留学生教育、地方公共団体が受け入れた技術研修員や、企業の技術研修生と実習生、英語教師などへの日本語教育に主に携わってきた。日本語教師養成講座の講師も務めている。

地域日本語教育に関しては、2007 年に初期指導教室を担当した。また 2008 年からは、社会参加型教室と初期指導教室に、教室コーディネーター、そして日本語活動コーディネーターとして携わってきた。更に、アドバイザーの立場としても教室に関わっている。

5) 教師 E

2001 年入社、50 代、女性。技術研修生や宣教師、大学・高専の留学生などへの日本語教育に携わってきた。日本語教師養成講座の講師も務めている。小学校教員の経験を持ち、研究科目が社会科であったことから、就学生に対して現代社会を教えた経験を有する。

地域日本語教育については、2004 年度より、トヤマ・ヤポニカが関わった県内 4 教室の立ち上げとその後のアドバイジングすべてに携わってきた。また、立ち上げた教室の一つに自ら残り、現在もボランティアという立場で、教室コーディネーター、及び、日本語活動コーディネーターと

しての活動を行っている。

そして、年少者支援を自身のライフワークと位置づけ、熱心に取り組んでいる。学校の取り出し学級や地域の教室などで年少者教育にあたってきた他、北陸地区の年少者支援のネットワーク組織の立ち上げと運営にも携わっている。また、このプロジェクトの一つとして、母語を援用した教材の開発も行っている。

8. 3 生活日本語指導に関わるワークショップの概要

8. 3. 1 ワークショップ概要

2010年9月、10月に、生活日本語指導の専門性に関わるワークショップを3回実施した。これらのワークショップは、以下の内容で、いずれもトヤマ・ヤポニカにおいて行った。

1) Can-do ワークショップ (2010年9月28日)

講師：島田徳子氏、森本由佳子氏（国際交流基金）(p.99 資料参照)

2) 「対話中心の活動」の意義を考える (2010年9月30日)

講師：米勢治子氏（東海日本語ネットワーク）(p.115 資料参照)

3) とよた日本語学習支援システムについて (2010年10月4日)

講師：土井佳彦氏（名古屋大学留学生センター）

1) では、まず、講師主導で JF 日本語教育スタンダード、特に Can-do について講義、ワークショップを行った。更に、これらをどう地域教室で活用するかという点について、ディスカッションを行った。

2)、3) では、講師とトヤマ・ヤポニカの地域教室における実践を共有した上で、ディスカッションとして、実践の振り返りと今後検討すべき問題点の洗い出し、それら問題点の解決策に関する話し合いを行った。

8. 3. 2 ワークショップ後の内省レポート

各ワークショップ終了後に、被調査者である教師が以下の観点を中心に A4 で1ページ程度の内省レポートを書いた。

1) Can-do ワークショップ

- ・ワークを受けての感想
- ・自身の言語学習観や教育観を中心に、教師としての自分を見つめ直した上での、自身の変化や無変化

2) 「対話中心の活動」の意義を考える

- ・ワークやディスカッションの感想
- ・自身の教育者・コーディネーター観を中心に、教師としての自分を見つめ直した上での、自身の変化や無変化

3) とよた日本語学習支援システムについて

- ・システムの概要説明やディスカッションの感想

- ・地域日本語教育の専門性（≒生活日本語の指導力）をどのように考えるか、これに関する自身の変化や無変化

8. 4 内省レポートの分析及び考察

ここでは、被調査者がワークショップ終了後に書いた内省レポートから、専門家の能力に関わる記述を抜き出して整理し、地域日本語教育の実践者としての教師らが生活日本語指導の専門性をどう捉えているかを考察する。

尚、内省レポート全体の傾向は次のようなものだった。まず、各ワークショップで講師によって述べられた内容に対して違和感を表明したものが非常に少なかった。一部違和感が表明されているものも、講師が提示した内容を基本的には肯定しながら、その一部に対して疑問を表したというものであった。そして、対話中心の活動の理念や手法、Can-doの目的や課題分析を基本的には肯定した上で、自身の実践を振り返って整理したり、今後検討していくべき問題点について考察を深めたという内容が多かった。

では、以下で内省レポートの具体的な記述を見ていく。2)、3)のワークショップはいずれも対話中心の活動に関わるものであり、内省レポートの記述も両者に共通したものが多かったため、これらの記述については「対話中心の活動に関わるもの」として、8. 4. 1でまとめて述べる。尚、引用文中の[]は筆者による補足や注釈である。

8. 4. 1 対話中心の活動に関わるワークショップ後の内省レポートより

対話中心の活動に関わる2回のワークショップ後の内省レポートを見ると、対話中心の活動の基本的な理念や手法への違和感を表明したものは皆無で、これらに対する共感が前提となっていた。その上で、教室コーディネーターや日本語活動コーディネーターの専門性という観点で自身の実践を振り返るという内容が多く見られた。

a. 対話中心の活動の効果

内省レポートでは、地域日本語教育の現場における対話中心の活動について、対話を通じて参加者同士の「相互理解」を促進し、それが「地域作り」に結びつくということへの信頼感はもちろん、学習者の日本語力の上達に関しても、以下のような記述が見られた。

教師B

真のコミュニケーションを教室に持ち込むことが、地域作りにも習得にも結びつくというのは、自分の中でも徐々に確信に近づいてきていると思う。

教師 C

「習得が起こるのは目的ではなく結果」というのは本当に理想だと思った。交流することが第一の目的で、自分のことについて話しているうちに自然に習得が起こる。自分のことについて話したり書いたりすることが一番記憶に残るのは、自分の外国語学習経験から考えても確かだと思う。

教師 C は、上の記述に続いて「結果として習得が起こるように意識化させるのが専門家の役割」とも述べており、対話中心の活動における専門家の必要性も感じている。

では、実践者である教師らは、対話中心の活動において、あるいは、対話中心の活動が行われる教室において、コーディネーターのどのような能力が重要だと考えているのだろうか。そして、どのような点を今後克服すべき課題だと認識しているのか。この点を明らかにするため、複数の教師に共通する内省レポートの記述を抜き出して分類した。すると、次の4つに大別された。

- 1) 活動の促進に関わるもの
- 2) 教室全体の維持・運営に関わるもの
- 3) 教室を外部へとつなぐことに関わるもの
- 4) 専門家間の協働に関わるもの

以下で、それぞれの記述について述べていく。

1) 活動の促進に関わるもの

日本語活動については、活動の促進や、初期指導教室における日本語の構造の扱いに関する記述が複数見られた。

b. 相互理解へとつながる対話の促進

教師 B

トピックの選び方や話の進め方には、やはりある程度の仕掛けが必要なのではないかと思った（ただ話していればいいのではないのでは？）。確かに、進行役 [=日本語活動コーディネーター、以下同様] が話の道筋を作ってしまうのは違うと思うが、それでも、進行役の進め方のうまい・下手によって、話の深まりに差が出るというのは、実際の活動で目の当たりにしている。

教師 D

ワークショップの中で、仕掛けないで、出てきたことを話すうちに、話になっていくというような表現があった。もちろん結果として何か出てきたものを、次の活動に生かすとか、新しい方向性が見つかるという場合もあるだろう。しかし、そこにさまざまな職種、立場の人々が集まっている限り、話題もさまざまなので、やはり何か決めたテーマの枠内で、ある程度の仕掛

けもある中で進めた方が効果的なのではないだろうかと考えている。コーディネーターとして、出てきたものをクラスのテーマとして広げたり、うまく仕掛けたりすることができるようにしたいと思っている。

教師 E

コーディネーターは、話が深まるのをファシリテートする。進行案作成 [= 参加者が進行案を作成する場合] にあたっては、その観点からアドバイジングができる。

参加者相互の話し合いを深め、相互理解をより促すような活動にすることが、日本語活動コーディネーターの重要な専門性の一つであると複数の教師が考えていることがわかる。そのため、コーディネーターには、話題の選択や参加者の話のきっかけになるような問いの投げかけなど、話し合いをより深める仕掛けを行うという役割があると考えているようだ。

c. 初期指導教室における日本語の構造の扱い

活動の進行という点で言えば、ワークショップのディスカッションでも活発に意見交換されていたのが、初期指導教室における日本語の構造の扱いである。

地域日本語教育の全体像を考えた時、初期指導は地域の教室から切り離し、専門家単独による指導を行った方が、学習者の日本語力の向上には効果があるのではないかという考えがあることも確かだ。しかし、初期指導教室の実践に携わった教師らが確信しつつあるのは、初期指導教室においても、社会参加型教室と同様、日本語活動コーディネーターと支援者、そして学習者による対話中心の活動の中で、リアリティある対話を交わしていくことが、相互理解の促進にも、学習者の日本語力の上達にもつながるということだ。

日本語教育の現場で、優秀な日本語教師であれば、教室をできるだけ実際の場面に近づけ、その中で練習を行おうとする。現実場面でより役立つ会話が学べるからだ。しかし対話中心の活動では、そこから一步進んで、教室を本物のコミュニケーションが行われる場と位置づける。つまり、実際の場面で交わされるであろう会話を教室で練習するのではなく、対等な参加者としての学習者と支援者が交わす対話それ自体が、お互いを知り合うための本物のコミュニケーションであるというわけだ。

初期指導教室では、日本人参加者と外国人参加者の間では、言語パワーに、より大きな差ができる。はたして本物のコミュニケーションなど可能なのかという疑問もあるかもしれない。確かに、現実の自然なやり取りを行うためには、学習者の日本語力に合わせて自身の発話を調整したり、何とか意思疎通ができるよう、言語・非言語に関わらず、さまざまなストラ

テジーを用いるなど、支援者の側に一定の素養を必要とする。しかしそこで、専門家としての日本語活動コーディネーターが、段階性に応じたトピックを選択したり、参加者相互のやり取りに必要な応じて介入したりすれば、初期指導教室においても、十分対話中心の活動を行うことができるのではないかと。こう考えると、ここでのコーディネーターの役割は非常に大きいものがある。

そこで更に問題となるのが日本語の構造の扱いである。内省レポートには、以下のような記述が見られた。

教師 A

最初に文構造を入れた方がいい、という自身の感覚は地域での経験から得たつもりでいた。

教師 C

対話中心の活動をしながら、定期的にある程度の構造を整理することは必要だと思う。

また、第3回のワークショップにおけるディスカッションの中では、以下のような発言が繰り返し出ていた。

教師 A

生活している人ってもっと早く、やっぱりベースのところを作らないと、その上に積み上げていけないような気がする。[中略] その形、構造ですね、ざっくり入れてくのが必要かなって。

教師 F [教師 F は、被調査者ではないが、トヤマ・ヤポニカが関わる地域日本語教育の現場に中心的に関わっている教師]

対話中心で話したい気持ちにしながら、ゼロからやってくのは賛成なんだけど、そこに構造を意識化して、[中略] そこをあえて外す必要はない。[中略] 対話しながら、活動しながら、構造を意識化してって、積み上げたとおもったら、どっかで整理して、整理したふりしながら、やる。日本語教師としてはものすごい難しい。

対話中心の活動における日本語の構造の扱いについては、さまざまな意見があるだろう。初期指導教室においても、対話中心の活動の一義的な目的は「相互理解」や「地域作り」であり、リアリティのある対話を行うことこそが重要なことから、そこで日本語の構造の意識化を入れることは必ずしも必要ではないという考え方もあるかもしれない。しかし、学習者のエンパワメントや社会参加を考えたとき、また、支援者や他の学習者との関係性の深まりに伴って、話される話題が徐々に深いものへと移行してい

くことを考えたとき、学習者が、より複雑な内容について伝えられるよう力をつけていくためには、初期の段階で、ごく基本的な日本語の構造を整理しておくことは、実は非常に重要だ。滞日歴が長く、最低限の日常会話はできるという人でも、基本的な構造を理解していないために、格関係や時制が混乱するなどして、複雑な説明になると何が言いたいのか結局相手に伝わらなかった、ということも少なくない。このようなことを避けるためにも、活動の場に生活日本語指導の専門家がいるのであれば、支援者と学習者相互の関係性を損なうことなく、学習者の必要や段階性に応じて、日本語の構造を整理し、意識化を促すということは有効なのではないだろうか。

そして、ここでコーディネーターに必要なのは、参加者相互の対話を促す力に加えて、構造を扱う力である。学習者と話す際に、学習者の段階性に応じて不自然ではない形で自身の発話を調整したり、相手の発話を言い換えたりするということは、従来の日本語教師の専門性にも含まれていたことであろう。また、学習者の必要や段階性に応じて提示する項目を調整するということも、良質の日本語教師であればやってきたことだ。対話中心の活動においては、これらに加えて、日本語の構造の意識化を、支援者と学習者の自然な対話を維持させた上で行わなければならない。しかも、それを適切なタイミングで挿入するということが必要で、教師Fのことば通り、初期指導教室での日本語活動コーディネーターは非常に難しいというのが、教室に関わった教師の実感のようだ。

2) 教室全体の維持・運営に関わるもの

最も関連する記述が多く、ワークショップ中のディスカッションでも長い時間を割いて議論されたのが、教室の維持や教室の成長など、教室全体への視点に関わるものである。

d. 自立的な教室の育成

まず、コーディネーターには、個々の活動の促進だけでなく、自立的な教室を育てるという視点が必要だ。

教師 A

〔専門家の活用について〕上からの押し付けでなく、グループの総意として「自分たちにはここが足りないから、専門家の意見を聞いてみよう。」くらいの利用の仕方がいいように思う。ただその場合、そこまでのグループをどう育てるか、という別の問題が出てくる。

トヤマ・ヤポニカが関わっている地域日本語教育では、教師は、基本的

にはメンバーとしてではなく、アドバイザーとして教室に関わっていることから、教室を自立させなければならないという思いが強いのは確かだ。しかし、コーディネーターだけでなく、教室に参加する支援者や学習者が、自身を、教室を担う存在として自覚して活動に携わるのでなければ、教室の成長は難しい。専門家としてのコーディネーターが教室のメンバーとして活動している場合でも、人材をうまく活用し、自立的な教室へと育てることは、教室の力量を養うことにつながる。そして、ここで重要なのが、教室を担う人材の育成である。

e. 教室に関わる各参加者の能力の見極め

人材を育て、適切に活用するためには、まず、各々の能力を見極める必要がある。

教師 C

PC [= プログラムコーディネーター、日本語活動コーディネーターのこと] の役割はやはり重大だ。日本語の専門家としての知識以上に、サポーター [= 支援者] の特性を見出す力 [中略] が必要とされる。

教師 E

サポーター [= 支援者] の資質を見抜く力も必要。

地域の教室ではさまざまな役割を担う人材が必要だ。活動に関わる点では、コースデザインや個々の活動の進行、活動の振り返りなど、また、教室全体に関わる点では、教室の運営、会場や諸経費などの事務的なこと、外部への広報など、実に多岐にわたっている。コーディネーターには、教室に必要な人材を育成し、適当な箇所に配置して活用することが求められるが、そのためには、まず、参加者それぞれの能力を把握しなければならない。

f. 教室を担う人材の育成

教師 B 1

コーディネーターの大きな役割は、生活者としての日本人参加者（外国人参加者も実は含まれる？）を、教室の担い手としてどう養成するかということにあるのではないか

教師 B 2

教室の担い手としての自覚を促し、更にそれを具体的な行動へと移すことができるように仕向けるというのは、コーディネーターが自分で全てやってしまうより大変なことである。

教師 E

サポーター [= 支援者] の資質を見抜く力も必要。そして資質向上のための働きかけをする。必要なら勉強会も実施する。あるいは専門機関に依頼する。

地域日本語教育の実践を経た教師らの間で非常に関心の高かったのが人材の育成で、ワークショップでのディスカッションと内省レポート、いずれにおいてもこの点が多く取り上げられていた。これは、教室全体の成長を図るには人材育成が核になるという教師の実感を示しているとも考えられる。

更に、人材の育成においては、各参加者が教室の担い手としての自覚を持って、主体的に教室の運営に関わることができるよう働きかける必要がある。さまざまな考えや能力を持った人が教室に関わっていることが、このような教室の強みであるが、各々が自身の能力を発揮するためには、やはり自分が教室を担っているのだという自覚が重要だからだ。

教師 D

できるだけ、ボランティア自身で考えてもらえるようにお膳立てすることが、私の仕事だろうと思った。[中略] 私の中で、こうしたほうがいいかという考えがあっても、なるべく出さないように心掛けてみた。他人から言われてするより、自発的にすることのほうが効果的だと思ったからだ

教師 D が行ったことは、参加者が主体的に教室運営に関わるよう促すことだ。頻繁に全体で話し合う時間を持ち、必要な問いかけを行って皆に考えてもらい、意見を集約していくということが、教室全体の能力を高めることにつながる。ここでの教室コーディネーターの役割は、日本語活動において参加者相互の話し合いを深めるよう働きかける日本語活動コーディネーターの役割と共通したものがある。

g. 教室の参加者との人間関係の構築

教室の維持・運営に関しては、人間関係の構築や調整に関する記述も多く見られた。

教師 D

ボランティアさんたちととりあえず、それなりに一緒にやっていけているのは、[自身が] 地元の人間だからではなく、こういう方向でいこうとか、この人のために続けたいという共通の思いがボランティアにもコーディネーターにもできてきたからだと思っている。

教師 E

〔教室の〕立ち上げ、その後いくらかのアドバイジングで〔支援者と〕共にやってきた。場にいるすべての人とよい人間関係を築いてこられたように思う。そこが一朝一夕にはいかないところ。

教室の参加者と良い人間関係が築けなければ、人材育成を行うことは難しい。教室の要である人材育成を効果的に行うためにも、教室の参加者と強い信頼関係を築く必要がある。ただそれには時間がかかるということも事実のようだ。トヤマ・ヤポニカの教師らも、教室の参加者と経験や思いを共有することで、徐々に信頼感を築いてきたということが、上の記述からうかがわれる。

h. 教室内（外）の人間関係の調整

参加者相互の人間関係を調整することを専門家の役割として挙げている記述も見られた。

教師 C

グループの中で理念の違いから対立が起こったとき、対話中心の活動のよさをどうやって理解してもらえるようにするかが本当に難しい。

良質の日本語教師であれば、学習者との人間関係構築や教室内の人間関係調整は、当然行っているだろう。それを、生活日本語指導という枠組みで捉え直した時、コーディネーターが行っているのは、教室全体を成長させて地域作りに結びつけるための人間関係の構築であり、調整である。関係を構築する対象は学習者だけではない。支援者だけでもない。次の「3）教室を外部へとつなぐことに関わるもの」にも関連するが、教室の外の人、例えば地域住民や、場合によっては行政機関の担当者など、広く関係をつないでいくことが必要なのである。更に、関係を構築する場は、日本語活動を行っている場に限らない。それは、さまざまな人が参加する教室という社会であり、もっと言えば、教室が存在する地域社会にまで広がる。コーディネーターには、大きな枠組みの中で人間関係を作っていく力が求められるのである。

3) 教室を外部へとつなぐことに関わるもの

i. 教室と地域社会などの外部とをつなぐための働きかけ

地域作りに結びつくような活動に不可欠なのが、教室外部、つまり、教室や教室の参加者を取り巻く地域社会への働きかけである。

教師 B

コーディネーターは、教室の中の人材を育てるだけではなく、教室外への働きかけも必要になってくる。実質的には、教室外への働きかけができる人材を育てることがコーディネーターの仕事かもしれない。

教師 E

〔コーディネーターは〕外部とつなぐための働きかけをする。

対話中心の活動で私たちがねらっているのは、外国人側だけが日本語や日本事情を学び、日本人のように行動できるようになることではない。学習者と支援者とが対話を通して共に考え、行動することによって、双方が変容することを目指している。そしてその延長線上には、地域に暮らす人々や地域社会の変容がある。そのためには、教室が教室内部だけで完結するのではなく、地域社会へ開かれた場でなければならない。例えば、教室が地域の行事に参加して、自分たちの活動を地域の人に認知してもらったり、外国人生活者が直面する問題を自身の問題として考えてもらえるよう働きかけるということもあるだろう。また、外国籍の子供の教育問題など、教室の参加者だけでは解決できない事例が持ち込まれた場合には、専門家につないで助けを求めるということもあるだろう。教室に何らかの形で関わりたいと思っている人を、教室の参加者として柔軟に受け入れるということもある。形はどのようなものであれ、地道に外部への働きかけを積み重ねていくことが、教室の成長にも地域社会の変容にもつながる可能性を育むのではないだろうか。

j. 教室と外部とを有機的につなぐ

教師 E

コーディネーターは教室外で活動したり、教室外の団体とつないで交流を図ったりすることを行っている。しかし、やみくもにつなぐのではなく、どことつなぐのか、どのような形でつなぐのかなど自分の理念に合致するものを選んでいく。また現在の関係性のあり方から、現段階でできるつながりの深さも推し量っている。そうしながら、人間関係を作っていく。

上の記述を見ると、一口に教室を外部とつなぐと言っても、そこには多角的な観点からの判断が必要だということがわかる。教室を外部と有機的につなげるためには、専門家の役割は非常に大きい。

4) 専門家間の協働に関わるもの

k. 複数の専門家による協働

ここまで挙げた記述を見ても、専門家に必要だと思われる能力が、実に多岐にわたっているということがわかる。

教師 A

一人にあまり多くを求めると、今後、そういう人材はいない、ということになってしまうし、実務が動かなくなる一因となる。地域日本語教育専門家の要件に関わるが、必ずしも両方が得意でなくていいと思う。別のことを得意とする人が2人体制でやったほうが広い視野から物事が見られるだろう。

教師 B

コーディネーターの仕事には限りがないし、やはりとても1人ではやっていけないと思う。とよたシステムでも、かなり多くの人それぞれの得意分野で関わって、役割分担をしている。ヤポニカでも、先輩に学びつつ、それぞれに個性の異なるスタッフと協働でやっている。

教師 E

日本語教育の人と地域を知っている人と両方いればいいというのに全く賛成する。地域づくりを目標に置く場合、どちらか一方ではいけないんだと思う。ただし、両者は車の両輪であって、互いに建設的な意見を述べ合うことが必要だ。

教師 C

コーディネーター間でも共通意識をもつことが必要だと思った。

以上の記述は、いずれも「コーディネーターの専門性の広さを考えると、一人で担うには限界があり、複数の専門家による協働が必要だ」というものだ。これは、「一人ではできないから仕方なく」という消極的なものではない。たとえさまざまな能力を備えた優秀な専門家がいたとしても、それでもやはり複数のコーディネーターが関わった方が、視野が広がり、柔軟に物事に対応できる。複数のコーディネーターが、それぞれの特性を活かして関わることで、より豊かな教室へと育てていくことができるのではないだろうか。

更に、有意義な協働を行うためには、教師 C や教師 E が述べているように、コーディネーター間の密な連絡、連携が重要だろうと考えられる。

ここまで、ワークショップ後の内省レポートの記述をもとに、地域日本語教育の実践者としての教師が、対話中心の活動におけるコーディネーターの専門性をどう捉えているのかを整理してきた。これを通し、教師の視点が、対話中心の活動を核に、教室全体、そして教室を取り巻く地域社会

にまで広がっていることがわかった。更に教師は、それぞれの局面において、コーディネーターにどのような力が必要なのかを具体的に挙げており、その専門性の広さから、複数の専門家による協働が必要だということも指摘していた。教師らは、地域日本語教育の実践を経たことで、対話中心の活動への疑問や違和感を持つ段階は既に経て、新たな課題に直面するという次の段階へ進んでいるとも言える。

8. 4. 2 Can-do ワークショップ後の内省レポートより

a. 言語学習観や教師観の無変化

Can-do ワークショップ後のレポートでは、まず、「自身の言語学習感に特に変化はなかった」という主旨の記述が複数見られた。

教師 A

言語学習観、教育観には、自分で気付く変化はない。

教師 B

言語学習観や教育観が大きく変わったということがあるかは正直よくわからない。ただ今まで何となく考えていたことを、分析的に整理して提示してもらったという感じがした。

教師 D

自身の言語学習観、教育観に何か変化が起こったかというところ、あまりなさそうに思う。

これらの前後の記述を見ると、「言語学習感に変化がなかった」というのは、「ワークショップの内容に対して違和感を感じた」ということではない。内容自体には共感しており、自身のこれまでの経験から得た知見を、ワークショップを通して再確認したという主旨の記述となっている。

b. 課題達成のために必要な言語以外の能力の扱い

再確認した内容で複数の教師に共通して見られたのは、言語能力は、学習者が課題を達成するために必要な能力のうちのほんの一部であり、それ以外の能力がかなり多くの割合を占めるという点に関するコメントである。

教師 A

課題遂行のためには予想以上に一般能力やその他考慮すべき事項が多いことに気づかされた。

教師 C

言語能力はコミュニケーション能力の中の一部で、日本語教師が重視しがちな構造にいたってはさらにその一部であることを改めて実感した。

これまで実際に行ってきた地域教室における課題達成型の活動の中でも、言語以外の部分を考慮して活動を組んできた。例えば「会社に長期休暇をもらう」という課題を取り上げた場合、休みの許可をもらう会話の練習へと進む前に、「今までに長期休暇をもらったことがあるか」「会社には何日前までに話すか（何日ぐらい前までに話すことが望まれるか）」「忙しい時期を避けるなど、会社の事情に配慮して休む時期を決めるか」「なぜ会社の事情に配慮するのか」「休む理由を詳しく説明するか」など、さまざまなことを話し合う。これは、「従うか従わないかに関わらず、自身が暮らす社会で規範とされる行動を知っていること」や、話し合いを通じて「互いの理解を深めあって人間関係を構築し、生活上の不明な点を気軽に聞ける友人を持つこと」など、言語以外のさまざまな能力を、活動を通して育てているということだ。ワークショップでは、こういった実践の意義を改めて言語化し、あるいは再確認したと言える。

c. Can-do の地域日本語教育への活用

レポートの中には、Can-do をどう地域の現場に活かすかという点に関する記述も多く見られた。

教師 A

課題遂行のためには予想以上に一般能力やその他考慮すべき事項が多いことに気づかされた。これを一つ一つの Can-do でなく、「目の前の外国人学習者には何が必要なのか」という視点から明らかにすることが、意味のある地域での日本語支援活動につながると思う。

教師 C

実際の言語活動の中では、受容的活動と産出活動が独立して行われるわけではなく、その二つを含む相互行為活動（やりとり）が中心となる。「双方向の学び」に「Can-do」を生かすためには、やりとりを念頭に置いて「MY Can-do」を作っていけば、地域に対応できるものが作れるのではないかと思った。

教師 E

日本人も外国人もフラットな場でものを考えた時に、シラバス作りに使えないだろうか。自分の必要を分析する際に使えるかもしれない。

d. 学習者と支援者の協働による課題の発見と Can-do 作り

特に関心が高いと思われるのが、学習者と支援者の協働による課題の発見と Can-do 作りである。

教師 A

教師と学生が共同で Can-do を作る、という作業に興味を持った。地域にこれをもっていくとすれば、サポーター [= 支援者] と外国人参加者が協力し合ってお互いの Can-do を作っていくということになるのだろう。これが本当の共同作業だし、地域作りにも結びつくと思う。

またワークショップの中では、支援者と学習者とが対話を行う中で学習者の隠れたニーズを探り、妥当な課題を共に見つけていく過程の重要性も話し合われている。

活動を「相互理解」「地域作り」へと結びつけるためには、日本人参加者と外国人参加者の対等な関係性の構築が必要である。また外国人が達成すべき課題は、同じ地域に暮らす日本人や日本人社会の課題でもある。こういった意味で、協働によって、外国人参加者に関わる課題を見つけ、その課題を達成するための Can-do を作るというのは、自分達が暮らす社会の、外国人と日本人に共通する課題を協力して発見し、その解決策を共に模索することにつながる可能性を秘めている。

e. 学習者と支援者による協働に対する専門家の働きかけ

しかし、学習者と支援者による協働に関しては、同時に乗り越えていくべき問題点も語られている。

教師 A

意味のある Can-do づくりには双方に何らかの力が必要で、その力が備わっている人ばかりではないのではないか、ということも同時に考えた。

教師 C

学習者の日本語の熟達度や学習目標を、日本語教師以外の人とも共有できるようにするためには、もう少しわかりやすい記述にする必要がある。

教師 D

ワークショップを受ける前は、ボランティアの人も、これを利用して、教室活動を考えられるかもしれないと思っていたが、それは、教師でないと難しいような気がした。

妥当な課題を設定してその課題を分析し、それを達成するための Can-do を作って、更にそれを教室活動に落とし込むには、かなりの専門

的な能力が必要である。学習者と支援者による協働での課題発見や Can-do 作りを促進するためには、専門家による仕掛けや介入が必須である。この点を今後検討していくべき点として多くの教師が挙げていた。

以上のように、Can-do ワークショップでは、教師はまず、「再確認」という形で課題達成を支える言語能力以外の能力の大きさに着目している。実際の地域日本語教育の現場でも、課題達成型の活動の中に対話を組み込むことによって、言語以外の社会文化知識やその他の考慮すべき事柄を考え、必要な場合は身につけることができるよう配慮している。

次に教師は、課題分析や Can-do をどう生活日本語指導の現場に活かすかを考察していた。相互理解や地域作りにつながる教室の育成という観点から考えると、ただ Can-do を学習者の日本語力の向上に結びつけるだけでは十分とは言えない。その一つの答えが学習者と支援者との協働での課題発見や Can-do 作りだ。しかし妥当な課題の発見や課題の分析、Can-do 作りとそれらの教室活動化にはかなりの専門的な能力が必要であって、誰でもできるというものではない。だからこそ、そこでの専門家の役割は重要である。両者の協働に、専門家がどう介入すれば活動を促進することができるのかを、今後は考え、実践していかなければならない。

8. 5 まとめ

以上のように、ワークショップ後の内省レポートから、まず、いずれのワークショップにおいても、講師から語られた内容自体に対する共感は前提となっており、その上で、ワークショップやディスカッションを通して、自身の経験を再確認したり、新たな課題を整理したりしたということがわかった。

対話中心の活動のワークショップでは、各講師の実践とトヤマ・ヤポニカの実践との対照によって、自身の活動を再確認し、今後解決していくべき課題を指摘していた。ここで教師は、専門家に必要な能力を、活動の促進から、教室の維持、教室を外につなぐということまで、広く捉えているということがわかった。

Can-do ワークショップでは、自身が地域日本語教育の現場で、自覚的、無自覚的にかかわらず行ってきたことを、Can-do という視点から再確認した。その上で、これを地域教室でどう活かすか、どうすれば「相互理解」に結びつけることができるのかを考えた。そして、その一つの答えとして学習者と支援者の協働による課題発見や Can-do 作りがあり、ここでの専門家の役割は、専門性の必要なこれらの協働をコーディネートすることだと考えていることがわかった。

以上、教師の内省レポートの記述をみただけでも、生活日本語指導の専門性が非常に広く、一人で担うのには限界があることがわかる。専門家が、そ

それぞれの資質や経験を活かしながら協働し、広い視野から柔軟に考えて対応できるようにすることは、教室を成長させ、地域日本語教育を豊かにしていく上で、非常に重要だ。もちろん、全く異なる専門性が必要な場合は、他分野の専門家との協働も積極的に模索すべきだ。こう考えると、実効性のある協働をデザインする力も、また専門家に必要な資質と言えるかもしれない。

最後に、以下の記述を見ておきたい。まずは、地域教室での経験が比較的浅い教師の人材育成に関する記述である。

教師 B

今回のワークショップの、実践者の話やディスカッションを通して、毎回活動に参加するわけではないアドバイザーには、やはり限界があるのではないかと思った。[中略] ボランティアの人たちに対し、説得力ある提案をしていかなければいけないということだが、その力が自分にはまだ全然足りないと思う。そこを伸ばしていかなければならないと改めて思った。

教師 C 1

〔対話中心の活動の〕考え方を理解し、賛同してもらうのは本当に難しいことだと実感している。

教師 C 2

ボランティアグループの中で理念の違いから対立が起こったとき、「教えない」活動のよさをどうやって理解してもらえるようにするかが本当に難しい。

教師らが、「人材育成は難しい」と実感しており、依然試行錯誤しながら行っているということがわかる。

一方、次の記述は、地域日本語教育での経験が比較的長く、教室との関わりも深い教師が、人間関係構築や調整に関して書いたものである。

教師 D

ボランティアさんたちととりあえず、それなりに一緒にやっていたのは、[自身が] 地元の人間だからではなく、こういう方向でいこうとか、この人のために続けたいという共通の思いがボランティアにもコーディネーターにもできてきたからだと思っている。

教師 E

教室の立ち上げ、その後いくらかのアドバイジングで〔支援者と〕ともにやってきて、場にいるすべての人とよい人間関係を築いてこられたように思う。そこが一朝一夕にはいかないところ。

地域日本語教育の現場での経験を積み、教室の参加者と時間や思いを共有して長く活動を続けることによる、自身の実践への確信が感じられる。生活

日本語指導の専門家としての能力を、一体どうやって養成するのかということは今後の解決すべき課題だが、現場実践の経験を重ねることが教師の成長に効果的であることは、少なくとも確かなのではないだろうか。

セミナー・ワークショップの目的と流れ

目的:

日本に住む外国人の方のプロフィールを想定し、その方が日々の生活の中で日本語を使って行わなければならない(行いたい)具体的課題を検討したうえで、次の3点が行えるようになることを目的とする。

- (1) 課題を達成するために必要な構成要素(言語活動、言語能力、その他の能力、知識、経験等)に分解することができる。
- (2) (1)の構成要素の中で、言語に関する活動と能力を特定することができる。
- (3) (2)の言語に関する活動について、学習者の熟達度に合った学習目標をCan-doで表すことができる。

2

AJALT & トヤマ・ヤポニカ Can-doワークショップ

2010年9月28日、10月2日

国際交流基金
The Japan Foundation
島田徳子・森本由佳子

1

ワークショップの流れ

- ① 「どんな学習者の場合どうする？」
- ② 「JFスタンダードの木」 「6つのレベル」を理解する
- ③ 「Can-do」について理解する
- ④ MY Can-doを作る
- ⑤ まとめ&ふり返り

3

イントロダクション

4

やってみよう(1) ケーススタディ アン・ゾンさんの場合...

ワークショップ1

1. アン・ゾンさんの記事を読んで、彼女は日本語を使ってどのような課題を遂行できるようになりたいと言っていますか。
(例)を参考に、その他の課題を3つ書き出しましょう。
2. 1で書き出した課題は、「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のどの部分を参考にできましたか。
3. 1で書き出した課題遂行のために必要な、コミュニケーション言語活動、一般能力、その他考慮すべき事柄について検討してみましょう。
(例)「病気のときに、自分や子どもの症状を説明する」を参考にしましょう。

5

1.「JFスタンダードの木」を理解する

7

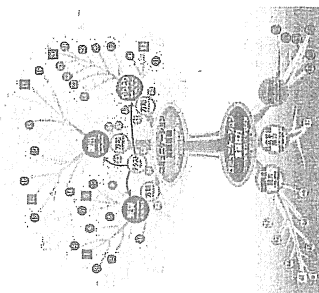


● 2歳児のお母さんでもあり、外資系企業に勤務している韓国人のアン・ゾンさんは.....

一番困るのは、病気のことで、自分や子どもの症状をどう説明するか、それを教えるのは難しいです。お産のときなど生命にかかわるときは特に心配です。それから、システムがほかの国と違う場合、それを知らないと、とても困ります。たとえばカードは、日本では病院で、入院のときなども使えなかったりします。また、区役所のJRPの英語版がありましたが、日本語と違ってあまり詳しいことまででないから、日本語のJRPが上呼くみられるようになること、その情報が自分で理解できるような日本語が必要だと思えます。また、子供の生活、食べ物の語彙でもいまだにわからないことが多いです。例えばお味噌汁やお醤油でも、いろいろあるし、肉の部位とか、生活に本当に必要な言葉に切ってもらいかの順の方とか、生活に本当に必要な言葉の方がわかりません。また、学校では、小学校以上だと、それぞれの民族学校やインターナショナルスクールがあつて、親はどちらかを選べます。でも幼稚園、保育園はあまり各国のものはないから選択の余地がありません。幼稚園や保育園は、親にとっても保護者としてはじめての体験なので、二重の意味でとまどいますから、詳しく教えてもらいたいです。学習や趣味は一番最後です。

6

「JFスタンダードの木」とは コミュニケーション言語能力とコミュニケーション言語活動の関係を整理して例示したもの



言語によるコミュニケーションのためには基礎となる言語能力が必要

この言語能力を使って、さまざまな言語活動を行うことができる

「JFスタンダードの木」の根や枝で示した言語能力と言語活動のカテゴリーは全部で53 (網羅的なものではない)

8

コミュニケーション言語能力 (communicative language competences)

- 言語構造的能力 (linguistic competences)
語彙・文法・発音・文字・表記など
- 社会言語能力 (sociolinguistic competences)
相手との関係や場面に応じた適切さ
- 語用能力 (pragmatic competences)
ディスコース(談話)を組み立てたり、
言語使用の役割・目的を理解して使用

9

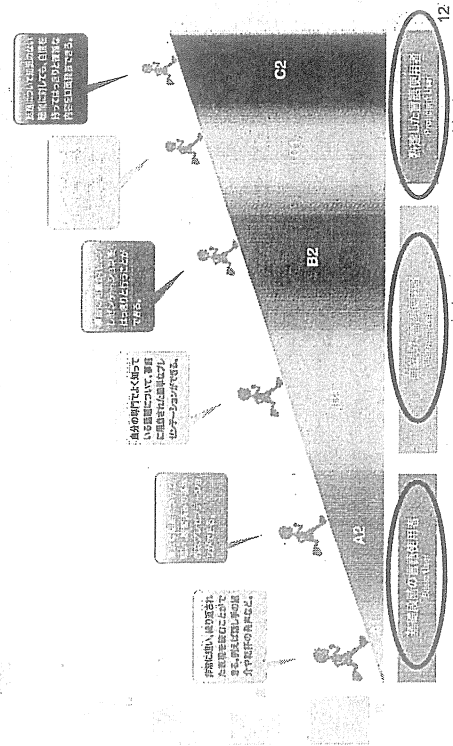
コミュニケーション言語活動 (communicative language activities)

- 受容的活動(受容) 読む・聞くなど
- 産出活動(産出) 一人で長く話す・書くなど
- 相互行為活動(やりとり) 会話や手紙のやりとりなど
- テキストに関する言語活動(テキスト)
受容と産出の両者を仲介する言語活動の例
- コミュニケーション方略(方略)
言語能力と言語活動をつなぐもの
受容・産出・やりとりの3つの言語活動ごとに例示

10

2. 6つのレベルを理解する

学習者の日本語の熟達度を「～できる」という形式(「Can-do」)で示し、CEFRの6つのレベルに分けて提示



11

やってみよう(2) ケーススタディ アン・ソンの場合...

ワークシート1

1. 「やってみよう1」で分析したアンさんの「課題」遂行のために必要な「コミュニケーション言語活動」は、「JFスタンダードの木」の枝の言語活動のカテゴリーのどのカテゴリーに分類できるでしょうか。

まず、「受容」「産出」「やりとり」のどれに分類できるか考えましょう。そして、「JFスタンダードの木」の枝のどのカテゴリーに分類できそうか、『利用者ガイドブック』p.72-73を参考にして検討してみましょう。

14

3. 「Can-do」を理解する

16

各レベルの「Can-do」を見ると、そのレベルの熟達度がどのようなものか、レベルが変わると何ができるようになるか理解することができます



●6レベルの大まかなイメージをつかむには：CEFRの共通参照レベルの「全体的な尺度」

●技能別のレベルを確認するには：CEFRの共通参照レベルの「自己評価表」

「全体的な尺度」は『利用者ガイドブック』のp.9、「自己評価表」はpp.70-71を参照

13

やってみよう(2) ケーススタディ アン・ソンの場合...

ワークシート1

2. 1で考えた「コミュニケーション言語活動」を行うためには、どのような「コミュニケーション方略」を身に付けておく必要がありますか。「JFスタンダードの木」のカテゴリーから、『利用者ガイドブック』p.72-73を参考にして選びましょう。
3. 1で考えた「コミュニケーション言語活動」を行うためには、どのような「コミュニケーション言語能力」を身に付けておく必要がありますか。「JFスタンダードの木」のカテゴリーから、『利用者ガイドブック』p.72-73を参考にして選びましょう。
4. 選んだ「課題」は、6つのレベルのどのレベルであれば、独力で達成できると考えますか。それは、なぜですか。

15

■「Can-do」とは

- (1)「Can-do」のレベル
- (2)「Can-do」の種類
- (3)「Can-do」のカテゴリー
- (4)「Can-do」間のつながり
- (5)「Can-do」を使う
- (6)「Can-do」を使うときの留意点
- (7)「Can-do」の記述内容
- (8) JF Can-doの開発

17

■「Can-do」とは

「Can-do」を活用することの利点は……

- ・日本語の熟達度を客観的に把握できる
- ・学習の目標を明確にすることができる
- ・熟達度や目標を他の人や他の機関と共有できる

19

■「Can-do」とは

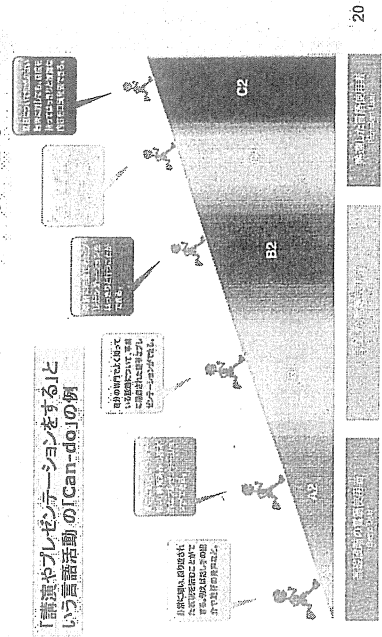
学習者の言語熟達度を
「～できる」という形で示した文

- JFスタンダードが提供する「Can-do」は……
- ・「JFスタンダードの木」にもとづき、さまざまな言語能力・言語活動に分類されている
 - ・日本語の熟達度が6つのレベルで示されている

18

(1)「Can-do」のレベル

- ・A1、A2、B1、B2、C1、C2の6つのレベルがある
- ・各レベルの「Can-do」を見ると、そのレベルがどのようなものか、レベルが変わると何ができるようになるか理解できる



20

やってみよう(3) 「Can-do」のレベルを 理解しよう

21

Can-doカード(青)

＜ペアワーク＞

青色のカードに書かれている
「Can-do」を読んで、

(低)A1-A2-B1-B2-C1-C2 (高)

の、どのレベルか判定してください。

23

やってみよう(3) 「Can-do」のレベルを理解しよう①

Can-doカード(うすい青)

＜ペアワーク＞

うすい青色のカードに書かれている

「Can-do」を読んで、

(低)A1-A2-B1-B2-C1-C2 (高)

の、どのレベルか判定してください。

22

やってみよう(3) 「Can-do」のレベルを理解しよう②

Can-doカード(青)

＜ペアワーク＞

青色のカードに書かれている
「Can-do」を読んで、

(低)A1-A2-B1-B2-C1-C2 (高)

の、どのレベルか判定してください。

23

(2)「Can-do」の種類

- 能力Can-do
言語活動を行うために必要な言語能力を例示した「Can-do」
- 活動Can-do
実社会で行う具体的な言語活動を例示した「Can-do」
- テキストCan-do
ノート取りや要約など、まとめたり言い換えたりする言語活動
を例示した「Can-do」
- 方略Can-do
言語活動を効果的に行うために言語能力をどのように
活用したらよいか方略を例示した「Can-do」

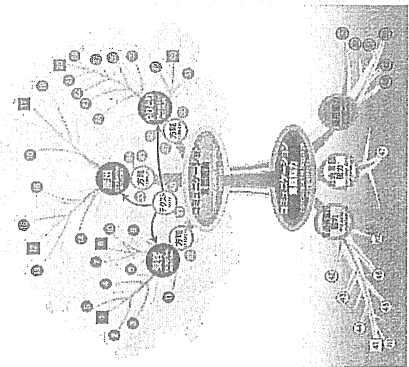
24

やってみよう(4) 「Can-do」の種類を 理解しよう

25

(3)「Can-do」のカテゴリー

4種類の「Can-do」は、
それぞれさらに細かい
カテゴリーに分類されている



27

やってみよう(4) 「Can-do」の種類を理解しよう

Can-doカード(ピンク)

くペアワーク

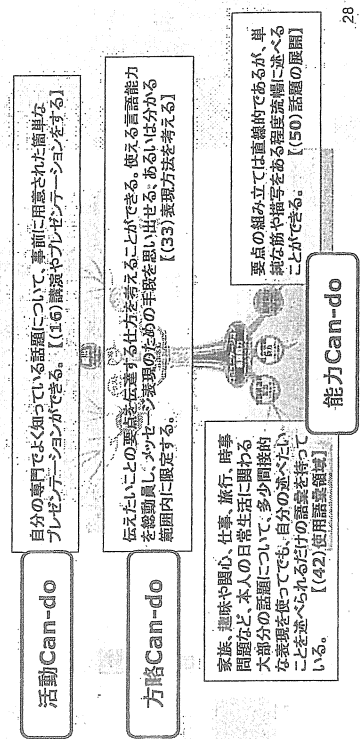
うすいピンクのカードは、A2のCan-doカードです。
濃いピンクのカードは、B1のCan-doカードです。
どちらも、グループ①～④まで、2枚ずつあります。
A2のグループとB2のグループは対応しています。

それぞれのグループが、
「活動Can-do」「テキストCan-do」
「方略Can-do」「能力Can-do」
の、どれなのか、考えてみてください。

26

(4)「Can-do」間のつながり

言語活動は、言語能力やその能力を効果的に
使おうとする方略やテキストと組み合わせることで実現する



28

やってみよう(5) 「Can-do」のつながりを考えよう

29

やってみよう(5) 「Can-do」のつながりを考えよう

Can-doカード(緑)

＜ペアワーク＞

うすい緑のカードは、能力Can-doのカードです。

「やってみよう1」で見たアン・ゾンヨンさんの事例で、「症状を伝えることができる」という言語活動と関係があると考えられる能力Can-doはどれか、組み合わせを考えてみてください。

30

(5)「Can-do」を使う

①学習目標の設定に利用する

特に…活動Can-do

実社会での具体的な言語活動をイメージしやすく、目標の明確化に利用できる

②学習成果の評価に利用する

特に…能力Can-do

評価の観点を設定するのに利用できる

31

(6)「Can-do」を使うときの留意点

①「Can-do」のほかに必要なもの

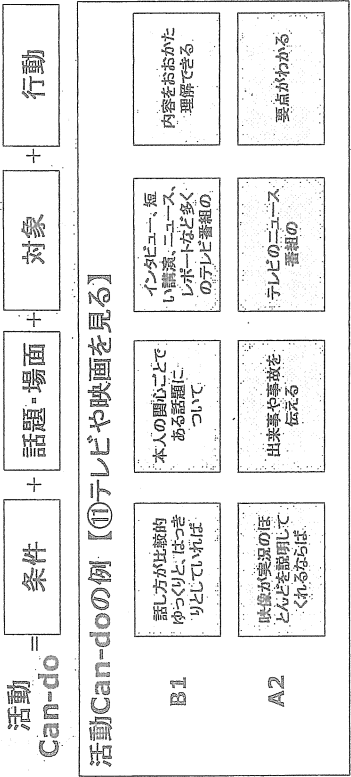
言語材料(語彙や文法項目などのリスト)
「Can-do」で記述されていない専門知識や学習能力などの検討

②自分の現場に合った「Can-do」を作る

JFスタンダードが提供するカテゴリや「Can-do」は、言語能力と言語活動の例示であり、網羅的なものではない

32

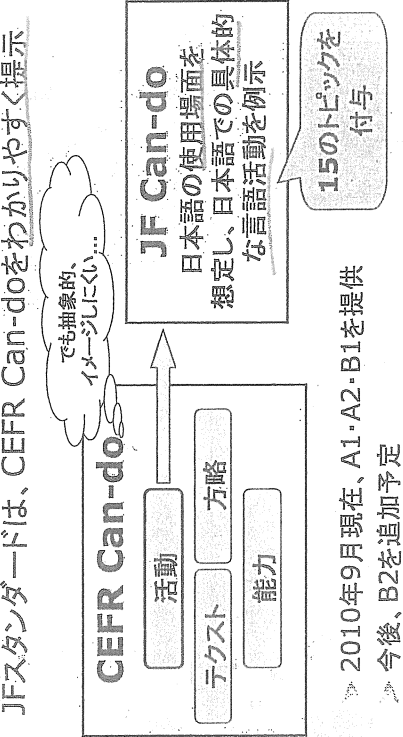
(7)「Can-do」の記述内容



構造にもとづいて「Can-do」を理解することで、各カテゴリーとレベルの記述の特徴がとらえやすくなる

34

(8) JF Can-doの開発



■ 各現場でMY Can-doを作る

- (1) 目標設定のための活動Can-do
- (2) 目標設定のためにMY Can-doを作る

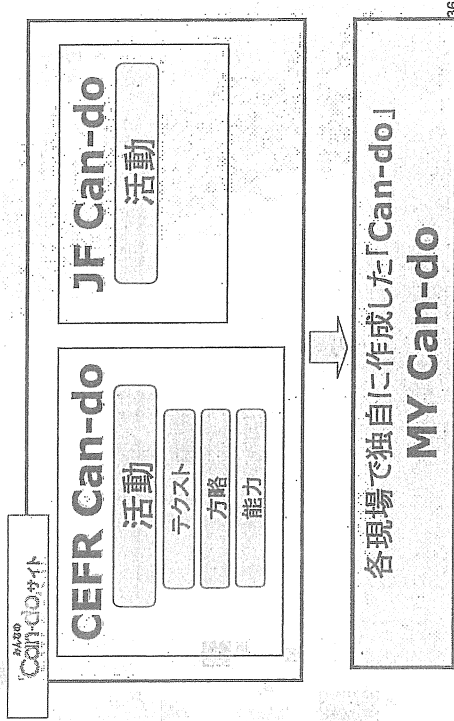
作成方法1

「みんなの「Can-do」サイト」を使って、MY Can-doを作ってみる

作成方法2

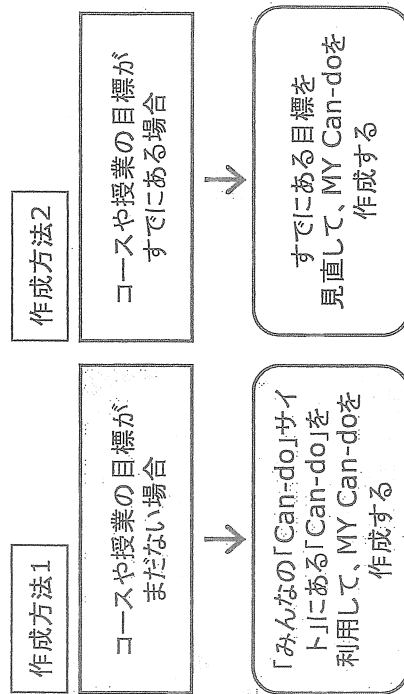
すでにある目標を見直してみる

(1) 目標設定のための活動Can-do



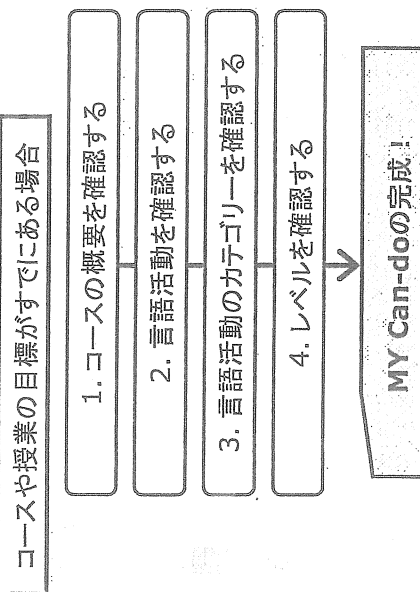
36

(2) 目標設定のためにMY Can-doを作る



38

MY Can-doの作成過程（作成方法2）



39

たとえば、ある教育現場の目標は...

a. 異文化体験の話を読んで、自分の異文化体験も話すことができる。

⇒ 2つの「Can-do」にわけける

b. レストランでの会話のテープを聞き、内容を理解することができる。

⇒ 実社会でどのような言語活動になるかを考える

c. 「Vたことがある」と、形容詞の過去形が使えるようになる。

⇒ この文法項目を使うことでどのような言語活動ができるようになるかを考える

37

1. コースの概要を確認する

たとえばこんなコースの場合：

- 対象者・・・地域在住の外国人
- レベル・・・中～上級程度
- コースの全体的な目標
口頭能力（特に自分の経験や出来事などについて、ある程度詳しく話をする能力）を伸ばしたい

40

2. 言語活動を確認する

たとえばこんな目標記述の場合：

(例) 症状を伝えることができる。

活動Can-do＝条件＋話題・場面＋対象＋行動

- 対象と行動に着目
受容・産出・やりとりのどれなのかを明確にする。

(例) 症状を伝えることができる。

一人ではなす「産出」？
他の人と会話をする「やりとり」？

41

4. レベルを確認する

活動Can-do＝条件＋話題・場面＋対象＋行動

- 「どのぐらいできるのか」を明確にする
- レベルの特徴的な表現を「Can-do」の構造の4つの要素に入れることで、どのレベルかを表わすことができる。

ここでは、B1を目標レベルとして、
「ある程度詳しく(述べることができる)」
という表現を利用

『利用者ガイドブック』「参考資料3 活動Can-doのレベル別特徴一覧」
(pp.74-79)を参照

43

3. 言語活動のカテゴリーを確認する

活動Can-do＝条件＋話題・場面＋対象＋行動

- 話題・場面に着目
「伝える」という言語活動の状況や場面を明確にする
- ◆一人の語り？ 他の人とのやりとり？
- ◆相手は？ 一人？ 大勢？
- ◆どんな場面？ 友人とのうけた会話？ フォーマルな会場？

(例) 症状を伝えることができる。

ここでは、病院で医者との質問に答え、自分の症状を伝えている場面想定する。(やりとり【インタビューする／受ける】)

⇒ 病院などで、症状や過去の病気などに関する質問に対して、答えることができる。

42

MY Can-doの完成！

すでにあった目標記述を書きかえて作成した
MY Can-do:

病院などで、症状や過去の病気などに関する質問に対して、ある程度詳しく答えることができる。

レベル : B1
カテゴリー: やりとり【インタビューする／受ける】
トピック : 健康

44

【B1】 病院などで、症状や過去の病気などに関する質問に対して、ある程度詳しく答えることができる。

他のレベルでは例えば・・・

【A2】 ときどきくり返りや説明を求めることができれば、病院などで、どこがどのくらい痛いかなどの簡単な質問に対して、短い簡単な言葉で答えることができる。

【A1】 病院の診察室で触診を受けながら、痛いか痛くないかの質問に答えることができる。

45

やってみよう(6)

MY Can-doを作ってみよう

ワークシート2

活動Can-do＝条件＋話題・場面＋対象＋行動

1. ミゲルさんの記事の内容を確認してみよう。
2. 上の「Can-do」の構造を意識しながら、以下の目標記述をもとにMY Can-doを作成してください。

自分の国の挨拶のしかたについて、説明することができる。

やってみよう(6)
MY Can-doを作ってみよう
ワークシート2

46

2010年9月28日(火)
トヤマ・ヤボニカ Can-do ワークショップ
ワークシート2 (MY Can-do 作成)

MY Can-do を作ってみましょう！

1. まず、以下のミゲルさんの記事を読んで、内容を確認してください。

ミゲル：やはり一番重要で、自分でも一番苦労したのは、人とのコミュニケーションですね。それが一番最初かな。ちょうど「人とかわる」「異文化を理解する」というところで、多様な挨拶、お辞儀や握手、ハグ、キスとかって書いてありますね。例えば、人と挨拶するとき日本ではお辞儀をするのが礼儀なんですけど、自分の文化では必ず右手を差し伸べるんですよ。で、男から女性に挨拶するときは、あの、ほっぺにチュするんですよ。で、こうやって近づくと、「え、何、この人」「わっ、しかも、チュしようとしている、わ、変態」とか言われて（一同笑い）。最初「どうしてだめなの」というのがわからない。どうやって人に接するか、日本人と上手にかかわるのに、こういうことをすると駄目で、こういうことをするといいですよとか、何か礼儀作法の本があればいいかなって思います。外国人向けの礼儀作法の本ってないんですよ。

日本語を使って遂行したい課題	文化庁カリキュラム案／リソース型生活日本語	言語活動／言語能力のカテゴリー	課題遂行のために必要な経験	課題遂行のために必要な一般能力	その他考慮すべき事柄
(例) ・相手に合った挨拶をする。 ・礼儀作法の本を読んで日本のマナーを理解する。 ・自分の国の挨拶の仕方について説明する。	VII 人とかわる >14 他者との関係を円滑にする >(31)人ときあう >・あいさつの文化的相違を理解する ・日常のあいさつをする ***** 5. 人間関係を良好に保つために必要な行動 >2. 親しくなる >1. 自分の国について話す	(9)情報や要点を読み取る (13)経験や物語を語る (16)講演やプレゼンテーションをする ***** (42)使用語彙領域 (43)語彙の使いこなし (47)社会言語的な適切さ (49)発言権	初対面の人と挨拶をする。 ...	・自分の国の挨拶の仕方 ・日本人の挨拶の仕方 ...	・情報を提供する。 ・他の人の例を話す。 ...

2010年9月28日(火)
トヤマ・ヤポニカ Can-do ワークショップ
ワークシート2 (MY Can-do 作成)

活動 Can-do の構造：

「Can-do」 = 条件 + 話題・場面 + 対象 + 行動

上の活動 Can-do の構造を意識しながら、MY Can-do を作成してみましょう。

「活動 Can-do のレベル別特徴一覧」(『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』参考資料 pp.74-79) も参考にしてください。

2. 以下の目標記述をもとにして、B1 レベルの MY Can-do を作ってください。

「自分の国の挨拶のしかたについて、説明することができる。」

2010年度 CEFR-JF スタンダード研修

ワークシート1 アン・ソヨンさんの場合

やってみよう1

1. アン・ソヨンさんの記事を読んで、彼女は日本語を使ってどのような課題を遂行できているように感じますか。
(例)を参考に、その他の課題を3つ書き出しましょう。
2. 1で書き出した課題は、「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のどの部分を参考にできますか。
3. 1で書き出した課題遂行のために必要な、コミュニケーション言語活動、一般能力、その他考慮すべき事柄について検討してみましょう。
(例)「病気のときに、自分や子どもの症状を説明する」を参考にしましょう。

1 日本語を使って 遂行したい課題	2 「生活者としての外国人」 に対する日本語教育の標準的 カリキュラム案	3 課題遂行のために必要な コミュニケーション 言語活動	4 課題遂行のために必要な 一般能力 (社会文化知識・技能・態度など)	5 その他 考慮すべき事柄
(1) 例 病気のときに、自分や子どもの 症状を説明する	大分類 1 健康・安全に暮らす 中分類 O1 健康を保つ 小分類 医療機関で治療を受ける 事例 医者の診察を受ける 能力記述 ・ 症状を伝えることができる ・ 医者の診察・指示が理解できる 事例 病気の対処法・生活上の注意などを質問して答えを理解する 能力記述 ・ 病気の対処法・生活上の注意を尋ねる ・ 病気の対処法・生活上の注意を理解できる	能力記述の部分から ・ 症状を伝えることができる ・ 医者の診察・指示が理解できる ・ 病気の対処法・生活上の注意を 尋ねる ・ 病気の対処法・生活上の注意を 理解できる	近隣の医療機関の利用方法 受付から薬を受け取るまでの流 れについて理解する 母国のしくみとの差異を理解す る ・ 急病時に相談できる隣人や知人 がいる、連絡先を把握している ・ 落ち着いて行動できる	健康なときに、自分が利用した い医療機関に行き、場所やし くみを理解しておく ・ 自分が利用したい医療機関を利 用したことがある経験者の体験 を聞く ・ 出産や子どもの急病時の対応な ど、経験者の体験を聞く
(2)				
(3)				
(4)				

2010年度 CEFR-JF スタンダード研修

ワークショップ1

アン・ソヨンさんの場合

やってみよう2

1. 「やってみよう1」で分析したアンさんの「課題」遂行のために必要な「コミュニケーション言語活動」は、「JF スタンダードの木」の枝の言語活動のカテゴリーのどのカテゴリーに分類できるでしょうか。まず、「受容」「産出」「やりとり」のどれに分類できるか考えましょう。そして、「JF スタンダードの木」の枝のどのカテゴリーに分類できそうか、『利用者ガイドブック』p.72-73 を参考にして検討してみよう。
2. 1で考えた「コミュニケーション言語活動」を行うためには、どのような「コミュニケーション方略」を身に付けておく必要がありますか。『JF スタンダードの木』のカテゴリーから、『利用者ガイドブック』p.72-73 を参考にして選びましょう。
3. 1で考えた「コミュニケーション言語活動」を行うためには、どのような「コミュニケーション言語能力」を身に付けておく必要がありますか。『JF スタンダードの木』のカテゴリーから、『利用者ガイドブック』p.72-73 を参考にして選びましょう。
4. 選んだ「課題」は、6つのレベルのどのレベルであれば、独力で達成できると考えますか。それは、なぜですか。

日本語を使って 遂行したい課題 (例)	課題遂行のために必要な コミュニケーション 言語活動	「JF スタンダードの木」の 言語活動のカテゴリー	2 課題遂行に必要な コミュニケーション方略	3 課題遂行に必要な コミュニケーション言語能力	4 課題を独力で 遂行できる レベル
病気のときに、自分や子どもの症状を説明する	<ul style="list-style-type: none"> ・症状を伝えることができる ・医者の診察・指示が理解できる ・病気への対処法・生活上の注意を尋ねる ・病気への対処法・生活上の注意を理解できる 	やりとり 28 インタビューする／受ける	方略 やりとり 36 発言権を取る 37 説明を求める 受容 32 意図を推測する 産出 33 表現方法を考える 34 (表現できないことを) 他の方法で補う	言語構造的な能力 41 使える言語の範囲 42 使用語彙領域 43 語彙のつかいこなし 45 音素の把握 語用能力 ディスコース能力 49 発言権 50 一貫性と結束性 機能的能力 53 叙述の正確さ	

ワークショップの流れ

テーマ：「対話中心の活動」の意義を考える

1. プレゼンテーション(米勢)・・・45分
2. 各自のコメント(4分程度)・・・30分
3. トヤマ・ヤポニカ/AJALTの

活動紹介・・・15分

《休憩》・・・15分

4. ディスカッション・・・90分

(1) 言語習得および教室像について

(2) 活動の手法について

⇒手法と体現者(進行役)について

(3) 地域日本語教育コーディネータの

役割について

⇒地域日本語教育と言語保障について

プレゼンテーションの内容

はじめに：外国人住民と日本語学習
言語保障のあり方への問題提起

→ディスカッション(3)

1. 「対話中心の活動」に至るまで
ボランティア養成・研修講座の講師として
「対話中心の活動」のつくり方
2. 保見団地での実践
日本語教室から地域活動へ
3. 浜松学院大学での実践
教員養成～教室立ち上げ、
やさしい日本語の普及



(1) 言語習得および教室像について…「対話中心の活動」の考え方

- 地域日本語教育は外国人と日本人がともに参加する「共生日本語コミュニティ」の育成である。
- 言語は、使うこと(真のコミュニケーション)によって習得される。対話(おしゃべり)内容の意味交渉の格闘を通して相互理解と言語習得が起きる。⇒生活場面でも同様に格闘する。

(2) 活動の手法について

対話活動を促す

- 参加者のマツチング
- 初心者にもわかるようなトピックの提示
- アウトプットしやすい仕掛け
- 対話相手によって話す内容が
- 話題はどんどん発展する
- 対話内容を共有する
- 振り返りMTG ⇒次回に生かす・長期化

参加者を
観察する

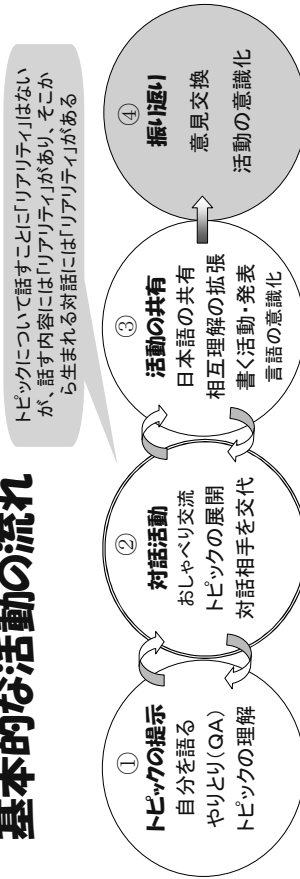
対話の促進
(介入する)

言語の意識化
質問に答

時間の管理

⇒ 手法と体現者(進行役)について

基本的な活動の流れ



- ①②または①～③の流れを、テーマを細分化して繰り返すことも可能(入門レベルで有効)
- ②では対話相手を替えてより多くの人と話す
- ③をまとめとして行なうときは書くことや発表を入れたりする
- ◆ ④活動終了後に、振り返りミーティングを行なう
- ◆ タームごとに、趣旨確認、書く活動(書初めなど)、地域行事参加、パーティーなどがある

⇒問題提起：地域日本語教育と言語保障

外国人住民の日本語学習の状況

- 国が定住に必要な教育を保障している人たち
中国帰国者、インドシナ難民
- 日本語を学ぶことが前提の人たち
留学生・就学生（高度な日本語）
技術研修生・技能実習生（職場で必要な初期教育）
- 受け入れ機関が必要に応じて支援する人たち
ビジネスパーソンやその家族etc.
- その他の人たち
日系人・外国人労働者、外国人配偶者etc.

◆子どもたち

ボランティアに依存！

地域性～その他の人たち～

	大都市 および近郊	中・地方都市 および中山間地
集住型	中心市街地型	外国人多住型
散在型	都市近郊型	地方型

- ・習得環境にも、学習環境にも恵まれない人たちが地域日本語教育から取り残されている
- ・就労の構造的な問題を解決しない限り、生活者としての外国人の日本語習得は進まない
- ・職場では隔離、地域では無関心・偏見におかれた人たちに必要なことは何か？



地域日本語教育コーディネーターの仕事は？

参考文献

- G. W. オルポート著、原谷達夫・野村昭共訳 (1961) 『偏見の心理上・下巻』 培風館
 アルク (2002) 「私たちの実践－保見ヶ丘国際交流センター」『月刊日本語』2002年9月 pp. 6-7
 岡崎眸 (2002) 「内容重視の日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』、凡人社 pp. 49-66
 尾崎明人 (2004) 「地域日本語教育の方法論試案」、小山悟・大友可能子・野原美和子 (編) 『言語と教育? 日本語を中心として』 pp. 295-310、くろしお出版
 御館久里恵・仙田武司・中河和子・吉田聖子・米勢治子 (2010) 『にほんごボランティア手帳』 凡人社
 田中望 (1996) 「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之編『日本語教育・異文化・間コミュニケーション・地域を結ぶものー』 (財) 北海道国際交流センター pp. 23 - 40
 土屋千尋・米勢治子 (2003) 「異文化間コンフリクト解決のための地域ネットワーク形成－外国人集住団地における事例ー」『こころと文化』2003Vol.1, 2-no.1
 土屋千尋・米勢治子 (2005) 「多文化間精神医学会 pp. 92-93
 同大会発表抄録」『心の壁をのりこえる学習活動－外国人集住地域ネットワークから見えてきたことー』『2005異文化間教育学会第27回大会発表抄録』
 中河和子・吉田聖子・坂田万里子 (2008) 「日本語ボランティア養成講座の今・その多様性と類型化の試み－全国予備調査からー」『日本語教育』139号
 西口光一 (2001) 「状況的学習論の視点」青木直子他編『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社 pp. 105-119
 名古屋大学 (2009) 『とよた学習支援システム構築プロジェクト実績報告書 (抜粋)』 http://www.toyota-i.com/misc/ia_report_10.pdf
 日本語教育学会 (2008) 『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発 (「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業)』
 日本語教育学会 (2009) 『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発 (「生活者としての外国人」のための日本語教育事業)』
 浜松学院大学 (2010) 『文部科学省委託事業「多文化共生社会の構築に資する日本語教員養成プログラム」平成21年度 委託業務成果報告書』文化庁編 (2004) 『地域日本語学習支援の充実－共に育む社会の構築に向けてー』国立印刷局
 山田泉 (2002) 「地域社会と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社 pp. 118-135
 米勢治子 (2000) 「自己表現型話題シラバスの実践－保見ヶ丘日本語教室・入門クラスでの活動ー」『東海日本語ネットワークニュース』第20号 pp. 2-3
 米勢治子 (2004) 「共に学ぶための地域日本語活動再考－「ちゃんと教える」から「伝えあう」活動へー」『東海日本語ネットワークニュース』第32号 pp. 1-3
 米勢治子 (2006) 「多文化共生をめざす「地域日本語活動」の方法－学校型日本語教育との比較を通して」『多文化共生年報』第3号 pp. 68-84
 米勢治子 (2006) 「地域日本語教室の現状と相互学習の可能性－愛知県の実践をとおして見えてきたことー」名古屋市立大学人間文化研究科『人間文化研究』No.6 pp.105-119
 米勢治子 (2007) 「外国人集住地域のネットワーク形成－あるNPOの活動を事例として」『トランスナショナル・アイデンティティと多文化共生－グローバル時代の日系人』村井忠政編著 明石書店 pp. 331-358
 米勢治子 (2008) 「地域日本語教育は誰のためか－排除される日系労働者」『トヨティズムを生きる』せりか書房、pp. 63-72
 米勢治子 (2008) 「地域日本語活動のあるべき姿を求めてー日本語ボランティア養成の実践からー」『社会言語学』刊行会、pp. 77-89
 米勢治子 (2010) 「地域日本語教育における人材育成」144号 日本語教育学会 pp. 61-72
 米勢治子・尾崎明人 (2005) 「日本語ボランティア養成の課題－14年間の講座内容の変遷を事例としてー」『平成17年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 83-88
 米勢治子・土屋千尋 (2002) 「地域の日本語教室の役割－多文化共生社会構築のための人材育成の視点からー」『2002異文化間教育学会第23回大会発表抄録』 pp. 8-9
 米勢治子・横内美保子 (2008) 「多文化共生社会における大学の役割－社会人を対象にした日本語教員養成プログラムを事例としてー」『2008年日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp. 181-182
 米勢治子・横内美保子 (2010) 「地域日本語教室をつなぐコーディネータの役割と効果－大学が設置した「にほんごカフェ」事業推進コーディネータの活動を事例としてー」『2010日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 343 - 344

2010. 9.30/10.3
トヤマ・ヤポニカ/AJALT
日本語の指導力の評価に関する調査研究業務

「対話中心の活動」の 意義を考える

米勢治子
(東海日本語ネットワーク)

外国人住民の日本語学習の状況

- 国が定住に必要な教育を保障している人たち
中国派遣省、インドネシア等
- 日本語を学ぶことが自国の人たち
留学生・留学生(派遣生・日本人)
広市研修生・在日派遣生(職場で必要な日本語教育)
- 受け入れ機関が必要に応じて支援する人たち
ビジネス・パートナーとその家族等
- その他の人たち
日本人・外国人労働者、外国人配偶者等
- 子どもたち

ボランティアに依存！

地域性～その他の人たち～

	大都市 および近郊	地方都市 および中山間地
集住型	中心市街地型	外国人多住型
散在型	都市近郊型	地方型

日系人が集住する地域～豊田市保見団地～

- 1970年ころから造成の大規模団地
- 住民の高齢化

		2008/10/1		2010/5/1	
保見ヶ丘	住民数	8,885人		8,322人	
	外国人	4,336人	48.8%	3,993人	48.0%
	ブラジル	4,036人	93.1%	3,681人	92.2%
豊田市	人口	423,200人		423,723人	
	外国人	16,800人	3.9%	15,045人	3.6%
	ブラジル	7,917人		6,833人	

外国人集住地のフジ人～労働状況～

- 日本経済を支える外国人労働者
 - ・ 少子高齢社会
 - ・ 3K(きつい・きたない・きけん)労働者不足
 - ・ 労働力供給の調整弁
- 生産工場ライン・・・物言わぬ機械を前に
- 派遣・請負会社と契約・・・不安定な雇用
- 車による送迎・・・管理される対象

外国人集住地のフジ人～生活環境～

公営住宅・公団
(派遣会社の寮)

車による移動

ブラジル食材店
レストラン

血縁

日本語不要の環境

自治会
支援NPO

ポルトガル語の新聞
ブラジル衛星放送
インターネット

日本語学習の課題

生活(就労・居住)環境

↓

× 日本語習得環境

× 学習環境

学ぶ必要を感じない・・・

学びたくても学べない・・・

日本語を学ばない人

日本語を学べない人

この人たちの日本語習得のために何ができるか？

地域の課題

外国人住民の困難

言語
生活ルール
社会システム
子どもの教育

日本人住民の態度

地域のルールを守って
⇒外国人への苦情
⇒嫌悪感・恐怖感
⇒関わりたくない

日本人住民の意識をかえるために 何ができるか？

地域日本語教室の課題

- 活動場所・活動日時
⇒学習者を限定

いつでも・どこにでも
教室がある！

- 活動内容・方法
 - ・教え方がわからない
 - ・初心者への対応が難しい

ボランティア間の
情報交換を！

教えられる
ボランティアを
養成する！

ボランティア養成講座の課題

- ボランティアを日本語教師に

ボランティアさん
がんばって！

- 「教えられる」ボランティア
vs.「教えられない」ボランティア
- 熱心な「やる気のある」学習者
vs. 休みがちな「やる気のない」学習者



排除される学習者・ボランティア

日本語ができれば問題は解決するか

- “教えない日本語教育” (田中1996)
 - ・日本語習得
 - ≠ことばを身につけること
 - =コミュニティにおいて「声」を持つこと

「受け入れるコミュニティがより民主的になること
によって、外国人が日本語能力が不十分であって
もまず『声』を持つことができるようにする」

地域日本語教育の位置づけ

- 2つの日本語教育 (山田2002)
 - ・共学びの社会教育：本来の活動
⇒ボランティアに日本語教育の資質を問わない
 - ・補償教育としての日本語教育
日本語学習機会の保障
- 現状：緊急避難的な補償教育の受け入れ
⇒日本語学習機会の保障を訴える役割

相互学習・協働の重要性

- 偏見の解消 (オルポート)
 - ・物を与える⇒共に活動する
条件：対等な関係性
接触時間の保障
共通の目標

日本語を教える⇒相互学習

日本語教室＝地域づくり(社会を変える)



養成講座の変化

「教える」ことの問題点

- 「教えられない」ボランティアの排除
- 「教えるー教えられる」非対等な関係性
↓「教える」ことを止めれば...
- 一人でも多くの日本人の参加
- 対等な関係性での参加・活動

多文化共生社会の基盤づくり

教育方法の視点

- 状況的学習論 (西口2001)
 - ・構造主義の教授法から
真のコミュニケーション活動へ
 - 自分を語る教室活動(自己表現型話題シラバス)
⇒地域日本語教室における有効な方法
- 内容重視の日本語教育 (岡崎眸2002)
 - ・共生日本語

新たな地域型日本語教育を

■ 学校型と地域型 (尾崎2004)

	学校型日本語教育の特徴	地域型日本語教育の特徴
参加者	選抜と契約	多様な教授者・目的・経歴 多様な学習者・目的・学習環境 自由参加(遅刻と欠席)
学習期間	短期(数ヶ月～1年半)	学習者による
授業時間	集中型(週20～25時間)	少ない(週90分～2時間)
教育方法	構造主義:言語・機能重視 効率主義:レベル別クラス	手探り、学校型の模倣 ボランティアの裁量に依存

- 地域型日本語教育の3原則
①日本語習得 ②相互学習 ③無条件参加

「対話中心の活動」の推進者として

「対話する」ことが言語能力を伸ばす!

- 100回の練習より「真」のコミュニケーション
- 個人にかかわることが心に残る



ボランティアも「日本語による
コミュニケーションの方法」を学ぶ

言語習得・相互学習の場

「対話中心の活動」の意義

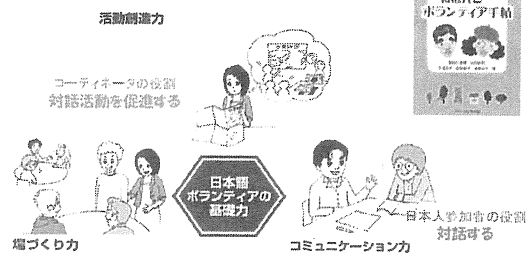
文化庁

「生活者としての外国人」のための日本語教育事業

経済のグローバル化が進展する中で、日本国内の定住外国人が増加しており、これらの人々が地域社会の中で孤立することなく生活していくために必要な日本語能力を習得し、多文化共生社会の基盤づくりに資する各地の優れた事業企画を募集・審査し、事業を委託しています。(平成19年度から)

- 地域社会で孤立しない
⇒人間関係構築の学習活動
- 多文化共生社会の基盤づくり
⇒一人でも多くの日本人の参加
⇒日本人側の意識変容

「日本語ボランティア手帖」



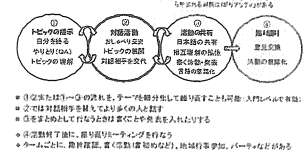
コーディネーターの役割

- **教室コーディネーター**: 教室の持続的な管理・運営 (場所・人・資金の確保など)、環境整備を担う
- **日本語コーディネーター**: 外国人と日本人のコミュニケーションを促進するような教室活動を展開するし
かけをつくる。外国人と日本人が参加しやすい教室
運営を考える (地域日本語教育の専門性)
- **地域**: 日本語を使って交流⇒日本人にとっても外
国人にとっても住みやすい場所にする

対話活動を促す

- 参加者のマッチング
- 初心者にもわかるようなトピックの提示
- アウトプットしやすい仕掛け
- 対話相手によって話す内容が変化
- 話題はどんどん発展する
- 対話内容を共有する
- 振り返りMTG⇒次回に生かす・長期的成長

基本的な活動の流れ



保見ヶ丘日本語教室(HOMIGO)の実践

「地域日本語教室は、
参加者が活動を通して相互理解を深め、
課題を発見し、課題解決に向けて
地域や社会を変える力を育む場である」

⇒外国人にとって日本語習得が起きる場
日本人にとって外国人との日本語による
コミュニケーションの方法を学ぶ場

参加者に求められるもの

×日本語教育・日本語学習
「日本語や日本について
教えてあげる・教えてもらう」という態度

○個人としての相手への関心
「相手のことが知りたい、
私のことを伝えたい」という態度

ボランティアも学習者も
言語学習に対する
根強いビリーフがある！

文字！ 文法！ 場面(日常会話)！
テキスト！ 繰り返し練習！

具体的な活動を通して少しずつ変化！
(柔軟さが必要)

ボランティアの変容

<興味・関心の変化>

- 学習者の日本語能力→学習者自身
- 言語形式→話される内容
- 「教える」こと→「対話する」こと

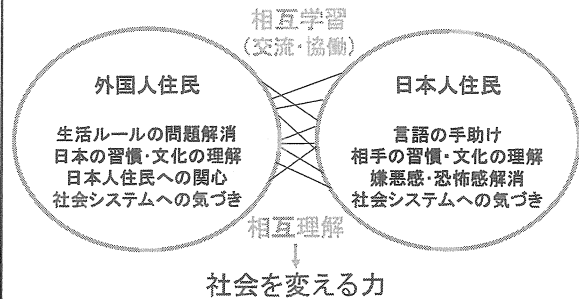
⇒学習者の個人的問題を共有する気持ち
⇒社会的な課題として考え始める

★外国人との日本語コミュニケーション能力の獲得

参加者の声

- 多様な人々や文化や言語で、自分達の先祖の習慣や文化を再び見ることができ理解もできます。
- 本を使わず勉強をすると、自分が勉強したいテーマで話すことができます。だって本のとおりに勉強しなくてもいいからです。
- この教室でボランティアをするようになってから、いろんな人と出逢うことが今まで以上に楽しみになりました。お互いの経験を語り合うことで、保見にいながらにして、自分の世界がどんどん広がっていくのを実感しています。

日本語教室の役割 相互学習の場・多文化共生の地域づくり



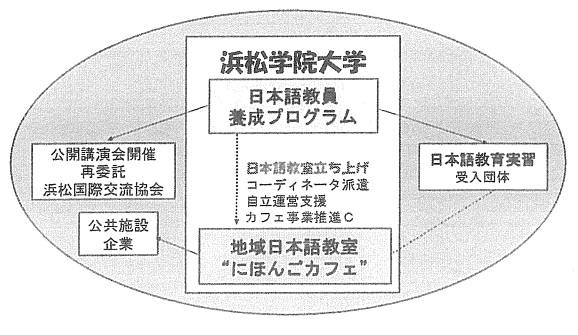
NPO法人保見ヶ丘国際交流センターの取り組み

- 日本語教室(1998～開催、2004～豊田市)
- ボランティア研修(2001, 2002 自治区共催)
- 日葡ひとくち会話集(2002 愛知県 ⇒ 豊田市)
- 外国人集住地域ネットワーク(2003 愛知県 ⇒ 豊田市)
- ふれあい親子教室(2002～2004 文化庁)
- 防災ネットワーク(2004～豊田市)
- 生活相談(2005～豊田市)
- 外国人共生支援住宅団地モデル事業(2005 愛知県)
- 教育シンポジウムの開催(2007 3NPO)

NW事業の効果

- 豊田市の委託事業(日本語教室、ひとくち会話、地域NW)
- 活動場所の提供
- 米米クラブの活動
- 愛知県住宅課の委託事業←ゴミ問題解消がきっかけ
- 地域会議公募委員への応募
- パトロール事業
- 豊田市国際交流協会との連携(トヨタ財団助成事業)
- 他地域からの問い合わせ・招聘

プログラム概要 (2007年10月～2010年3月)



「やさしい日本語」の普及へ

- 「浜松市外国人市民共生審議会」委員からの声
 - ・日本語学習は必要
 - ・漢字にルビを
 - ・やさしい日本語での対応を
- ↓
- 浜松市の対応⇒「やさしい日本語」翻訳システム
⇒自治体職員向け研修

第9章 日本語教育の専門家は生活日本語の専門性をどう捉えているか

第9章では、日本語教育の専門家ではあるが、地域日本語教育の実践経験がない（一人を除く）公益社団法人国際日本語普及協会（AJALT）の日本語教師が生活日本語の指導力の専門性をどう捉えたかを考察する。

まず、AJALTの概要、及び、地域日本語教育との関わりについて説明し、次に、ワークショップの概要を述べる。ワークショップ後のディスカッション、及びワークショップ後に教師が記述した内省レポートの記述から、どのように内省と議論を活性化できたのかを見る。また、どういうところに共感し、どういうところに違和感を持ったのかを分析する。分析方法はKJ法を参考にした。

9.1 公益社団法人国際日本語普及協会（AJALT）の概要

9.1.1 公益社団法人国際日本語普及協会の設立の経緯と活動の概要

公益社団法人国際日本語普及協会（AJALT）は1977年に文部省より社団法人の認可を受け、ビジネス関係者、外交官、留学生、年少者、難民など様々な対象に、それぞれのニーズに応じた日本語教育を実施してきた。基本的な教育方針は個々の学習者のニーズを尊重し、個別の学習プログラムを開発しながら、学習目的に沿ったきめ細かい日本語教育を実践することである。当協会の活動は教授活動のみならず、教師養成、地域への協力、研究調査活動、教材開発と出版活動など多岐にわたる。

2008年12月より施行された公益法人制度改革関連新法の下、2010年7月に内閣総理大臣より公益認定を受け、公益社団法人国際日本語普及協会へ移行した。

教師として活動する会員は、入会試験を経て、会員資格を得た者で、入会后100時間の新入会員研修を経て、教授活動に入る。現在、212名の会員がさまざまな授業や教師養成、教材開発に携わっているが、生涯研修をモットーに月2回の会員研修に出席し、研鑽に努めている。

入会后、新人研修を終えると、まず、ビジネスパーソンを対象とした個人授業から教授活動を開始し、徐々にクラス授業を行うプロジェクトに参加する。

会員研修を通じて、日本語教育に携わる者として知っておかなければならないこと、また、新しい試みとして、行っていくべきことなどを会員同士が共有し、さまざまな活動に取り組んでいる。

9.1.2 公益社団法人国際日本語普及協会（AJALT）と地域日本語教育との関わり

公益社団法人国際日本語普及協会（以下 AJALT）と地域の日本語教育との関わりは、1979年、石川県金沢市の国際化のためのボランティアを養成

するためのボランティア養成講座の企画、実施に遡る。その後、各地からの依頼を受け、講座担当が増えていった。しかしながら、この時点のボランティア養成は地域に外国人が大量に居住したことにより起きてきた活動ではなく、来日する外国人を通しての国際交流が根幹にあるものであった。

地域に在住する外国人への日本語支援の始まりは、国策の一環として開始されたインドシナ難民と中国帰国者の日本定住者への対応であった。この両者に対する日本語教育は日本国内の日本語教育において、学習者が生活者であるという視点を持って考えられた初めての研修であったと言える。AJALTは1980年2月、(財)アジア福祉教育財団難民事業本部からインドシナ難民に対する日本語教育を委嘱され、大和定住促進センター及び国際救援センターにおいて、日本語教育を実施した。この生活者としての外国人に対するカリキュラム開発を行い、教材開発や新たな教授法の導入を行うこととなった。また、地域の学校に入学していく外国人の子供への日本語教育は現在の年少者教育の先駆けとなったと言えよう。この4カ月の日本語教育を終了した難民が各地に定住していくこととなり、就労、社会生活を営むための生活支援、日本語支援が継続して求められた。そのために、彼らの生活支援や日本語支援のためのボランティアが各地に誕生していった。(財)アジア福祉教育財団難民事業本部のアフターケアとしての活動にAJALTも協力し、地域のボランティア養成講座への講師派遣を行った。このボランティア活動は全国に広がっていき、その後、AJALTは全国から地域在住外国人支援ボランティアを対象とした養成講座を依頼され、地域との関わりを深めた。

2001年度に、文化庁の委嘱を受け全国の都道府県及び政令指定都市を窓口に、日本で生活する外国人に対する日本語支援事業を実施した。委嘱事業は研修事業、シンポジウム、日本語教育相談事業の3事業であった。研修は既に外国人に対する日本語支援や生活支援を行っているボランティアの中から中核となるコーディネーターを育成していこうという目的で始まった。2003年からは日本語支援ボランティア活動を行っているボランティアの日本語支援能力の向上を目指した日本語ボランティア研修が並行して行われることとなった。研修は2005年まで継続し、受講生はのべ115カ所、3176人であった。その後、人材育成研修、退職教員研修等を実施し、ますます地域との関係を深め、ネットワークを構築してきた。

現在、文化庁、地方自治体その他地域の国際交流協会の委嘱を受けて、国内の諸地域に在住する外国人のための日本語支援及び、日本語支援者育成のための研修を行っている。また、地域在住の外国人のために情報提供や日本語教育相談事業などの支援協力を行っている。情報提供の一環として、各地域で在住外国人に対する日本語・生活支援に携わっている方々に役立つ情報の共有を目指し、メールマガジン【地域日本語支援ニュース こだま】を発行している。

9. 2 参加教師の属性

AJALT 全体としては、上記のように地域在住の外国人に対する生活日本語指導、及び、地域の教室のボランティアを対象とした養成講座の経験も豊富であるが、今回調査対象となる 4 人の教師は一人を除き、地域との関わりがこれまでなかった教師である。

1) 教師 A

2002 年入会、女性、30 代。ビジネスパーソンに対する個人授業の経験を経て、留学生の予備教育、また、大学における留学生教育、外交官に対する長期研修に携わっている。また、一年間、海外でさまざまな年代、背景の学習者の日本語教育に従事した経験を有する。

2) 教師 B

2001 年入会、女性、30 代。入会前、海外の大学において日本語教育を担当した経験を持つ。AJALT 入会後はビジネスパーソンに対する個人授業、留学生の予備教育、大学における留学生教育に従事し、外交官に対する長期研修にも携わっている。

3) 教師 C

2005 年入会、女性、50 代。ビジネスパーソンに対する個人授業、留学生教育、また、条約難民に対する日本語教育、第三国定住難民に対する日本語教育にも携わっている。4 人の中で一人だけ、地域でのボランティア活動の経験者であり、現在は地域におけるボランティア養成講座の講師も務めている。難民に対する日本語教育は地域在住の外国人に対する日本語支援と最も近い位置関係にあることを付け加える。

4) 教師 D

1990 年入会、女性、40 代。一時、休会し活動を停止していた時期があったが、ビジネスパーソン、主婦に対する個人授業に携わり、協会で実施しているクラス授業のチーフを務めている。一般社会人向け日本語テキスト『Japanese for Busy People』の改訂作業にも取り組んできた。

9. 3 参加教師のビリーフ

事前内省レポートから。

教師一人ひとりが教授活動における不成功事例を省みて、「現在、自分が理想とする教師像について」記述したものを見ることによって教師のビリーフを示し、教師が教授活動において何を大切に考えているかを明らかにする。

教師 A

大学 2 年生の留学生対象の授業で最上位クラスを担当した際、能力差がかなりあったにもかかわらず、飽きられない授業をしたいと思い、教科書ではなくニュースやドラマなどを取り上げて授業を行った。半分の学生は熱心に取り組んだが、残りの学生はただやっただけという結果だったとのこと。下記に教師 A の記述を引用する。

教師 A 1

「私の目論見では、教師が学生の興味を引く素材を提供しタスクを設定すれば、学生は積極的に自分のテーマを見つけ、私が思いもよらない活動をしてくれると信じていました。」

教師 A 2

「面白い素材と自由度の高いタスクさえ教師が設定すれば、学びが自然と発生し意欲的に学習が進むと思っていました。しかし、実際は違ったようです。学習者全員が自発的に学べるわけではなく、全員がよき学び手であるはずがないのです。」

教師 A 3

「『今、なぜ、その活動が必要か、これがどんな成長につながるのか』を説明する必要があるのです。この活動をするとなんとなく面白そうでよさそうだが、どんな所がどう効果的なのかきっちりと言語化し、分析できていなかったように思います。」

教師 A 4

「学習を成立させる条件は大きく分けて二つあるように思います。①言語の効果的な学習方法の提供、②学習者自身の学ぶ準備です。①について言えば、教師は分析的で綿密な段取り力で、必然性をもってタイミングよく自然に実行する力が必要でしょう。『きっちりと積み上げていく部分』と『自由度の高い、学習者が個性を発揮できる部分』の二本立ての管理が肝要です。（中略）もう一つの条件②も重要です。（中略）理想を言えば、学生が抱える不安を知った上で、学習を投げ出したら当初の留学目的まで崩れて『本当に』ダメになってしまうことを伝え、学習だけはなんとか継続できるように励ますことができればと思います（気持ちが揺れる 20 代ならなおさら）。そのためにも、授業は積み上がるもので、自ら成長を実感できる内容にしないといけないと思いました。」

教師 B

困難に感じた二つの事例を取り上げて、説明した。事例 1 は中級レベルの留学生クラスで作文を書く前に、サンプルになる文章を読ませ、ディスカッションをして学生同士の意見を聞き、自分が書くものの参考にするという活

動をしたが、学生同士の意見交換にならなかった。

教師 B 1

「まず、活動の意図を学習者にはっきり言わずに進めたため、このような事態になってしまったということが考えられる。また、相手への一定の配慮ということも含めて事前にディスカッションの形式をきちんと示すべきだったとも思う。決して学習者間の人間関係は悪くないので、意識の持ちようで状況はかなり変わったのではないかと思う。」

事例 2 は中級前期の来日間もない大学生 3 人のクラスで、いろいろな人の日本語を聞いて会話に慣れることを目的としてタスクを設定したが、学生からの拒否反応が出てしまった。

教師 B 2

「少し強引に押し切ってしまったことへの反発からなのか、あるいは、見知らぬ他人と話すことに抵抗を感じるからなのかははっきりしないが、抵抗があるならもうすこし配慮が必要だったと思う。ただ、彼女の場合、レベルアップには、発話を重ねることが必要ということは確かで、それをもっと自覚させられれば、もう少し自主的にタスクに取り組んだかもしれない。」

二つの事例から考えられる学習を成立させる条件と理想とする教師像として下記を挙げている。

教師 B 3

「タスクの意図・目的と学習者のレベル、必要なことをうまくリンクできるように設定できていなければならない。学びは、学習者が教師との一方的な関係から生まれるわけではないからだ。」

教師 B 4

「以上から考えられる理想の教師の資質は、次の通りである。・学習者自身がそのとき必要なことへの気づきを自発的に促せる存在であること。・教師から学習者への一方的な押し付けであるよりは、学習者自身への配慮ができることも必要。・ある程度、学習者間の気づきを伴った活動を段取りよく設定できること、学習者間で刺激を受け合える環境・雰囲気をつくれること」

教師 C

外国語学習の経験がなく、日本に住むことになったので、仕方なく勉強を始めた学習者を取り上げた。日本語を使う機会のない学習者であったので、意識的にいろいろな練習を取り込んだが、発音上の問題、使いたい場面で日

本語が使えなかった、日本人との交流の場へ行ってみたが、継続できなかった事例について、下記に教師Cのコメントを記載する。

教師C 1

「授業で学習したことが授業外で生かせなかった失敗例である。学習者の生活においては授業時間より授業外時間のほうが何百倍も長く、教師より教師以外の人間と接している時間が殆どである。こうした学習者の授業の時間外の時間と人的リソースを意識し、授業とうまくリンクさせられるのが理想の講師の資質としてあげられると考える。これは学習者の動機付けや、自律学習を育てることに関係する。」

教師C 2

「又、プロは報酬を得るわけで、それは学習者の『日本語力が伸び』学習者が『満足』したことへの対価であるなら、学習者の伸びと満足度が高ければ高いほど理想の日本語教師と言えると考える。こうした日本語教師は学習者の信頼を得、伸びや方向をイメージでき、コースデザインができる、励ましたり見守ったり、時には引っ張っていくコーチでもあり、親のように育てていく愛情と忍耐力がある。」

教師C 3

「対話中心、文型中心、あるいは折衷でいくのもいけないのも、自分がそれがいいと考えるからではなく、その時々学習者にとって何が一番いいかという視点で選択する人であると考え。よって理想の教師とは一定ではなく、多種多様な学習者ごとに柔軟にいかようにも変われる教師だとも言えるのではないだろうか。」

教師D

教師活動を始めて間もないころの事例と、最近の事例を取り上げた。教師の考える学習方法に固執したことにより、学習者の納得が得られなかった事例と、学習者の学習方法に対する強いビリーフがクラス内の他の学習者と折り合いがつかず、次のコース開講に結びつかずに終わってしまった事例を取り上げて、下記のように記載している。

教師D 1

「この2つの事例の問題点は、どちらも学習者の望む方法と教師が有効だと考える方法のすりあわせができなかった点にある。学習者にやる気を出させるには、学習者自身が納得した方法で進めなければならない。しかし、教師の目から見るとそれが最善とは思えない場合もある。そのような状況に遭遇したときに、学習者の意思を尊重しつつより有効な方法へ導くには教師の手腕が問われる。」

教師 D 2

「学習者にはそれぞれの学習スタイルがあり、教師にも理想とする授業の進め方がある。それが完全に一致することはないので、教師はまずその差異に敏感でなければならない。そして、一見マイナス要因のように思える希望の食い違いを、学習スタイルを意識化するチャンスだと捉え、教師と学習者の双方がよりよい授業形態を目指していく契機にしたい。」

教師 D 3

「教師がマイナスだと考えていると、否定的な感情は必ず学習者に伝染してしまう。困難に出会ったときこそ力を発揮する、転んでもただでは起きないプラス思考を持った教師を目指したいと思う。」

教師 D 4

「私が理想とするのはマイナスをプラスに変える力を持った教師である。」

9. 4 生活日本語指導に関わるワークショップの概要

2010 年 11 月に生活日本語指導の専門性に関わるワークショップをトヤマ・ヤポニカと同様に 3 回実施した。これらのワークショップは以下の内容で、いずれも AJALT において行った。

1) Can-do ワークショップ (2010 年 10 月 2 日)

講師：島田徳子氏、森本由佳子氏 (国際交流基金) (p.99 資料参照)

2) 「対話中心活動」の意義を考える (2010 年 10 月 3 日)

講師：米勢治子氏 (東海日本語ネットワーク) (p.115 資料参照)

3) とよたシステムの実効性 (2010 年 10 月 21 日)

講師：土井佳彦氏 (名古屋大学留学生センター)

本章では、それぞれのワークショップごとに、ワークショップ直後のディスカッション、及びワークショップ後に、被調査者である教師によって提出された内省レポートを分析する。

常日頃、個人授業、クラス授業に取り組んできた教師たちが、本ワークショップに参加し、どのように内省と議論を活性化できたのかを見る。また、どのようなところに共感し、どのようなところに違和感を持ったのかを分析する。分析方法は KJ 法を参考にした。

9. 5 ワークショップ 1

9. 5. 1 ディスカッションにおける発言

2010 年 10 月 2 日に AJALT において、国際交流基金(JF)島田徳子氏、森本由佳子氏による「Can-do ワークショップ」直後に行われたディスカッションの発言をまとめて記述する。本ワークショップは課題達成型の言語学習のデザインに関するワークショップであった。

ワークショップ直後のディスカッションでは、各教師が感じた違和感 (困

惑・戸惑い) についての議論が大半を占めた。以下は、違和感(困惑・戸惑い) をカテゴリー別にまとめたコメントである。

ワークショップ後、まず提出された違和感は、My Can-do Statements (MCD) そのものに対する疑問である。

a. MCD の目的、意義に関する発言

教師 D 1

「CEFR ってそもそも枠組みなので、すごく漠然としているし、すごく抽象的なんですけど、それに比べて、My Can-do ってものすごく個別的で具体的なんですけど、(中略) これを個々の学習者のやりたいこと一つひとつにつくっていたら、とんでもない労力になるので、それに見合うだけのどんな良いことがあるのかなというのが、ちょっと疑問に思いました。例えば、教師間の共通言語として、その枠組みがあるのはとても賛成なんですけれど、でもそれとまた何か学生さんに見せるものとして、Can-do のようなものがあると良いなとも思うのですけれど、この My Can-do はなんかどっちでもないという感じがちょっとして、何かちょっとこの My Can-do のことは何が一番目的なのかなっていうのが今ひとつ…。」

教師 D 2

「自分の国のなんとかの仕方について説明するのを、あそこまでなんか詳しく条件をつけて My Can-do をつくる意味はどこにあるのかなっていうのがちょっと…。」

教師 C 1

「(MCD は) 二本立てとおっしゃってましたよね。(中略) 学習者側が My Can-do を学習者が見てわかるような My Can-do を一本にした方が (中略) 少しすっきりするかなという気がしたんですけれど。(中略) 生徒さんが使う My Can-do の方がむしろ良いのではないかと私は思ったんですね、先生だってそれは使えるから。またさらに先生のから学習者用の My Can-do をつくと大変だなという気がする。」

教師 C 2

「例えば、自己紹介とか(中略) あるひとつのことを、挨拶の仕方なんかを、あそこまで全部6つに分けて、しかもさっきからそここだわってるんですけど、それを方略、それからテキストのレベルもあって、しかもそれも全部6段階があって、なんかちょっとすごい大変だなというのが正直やっ
られないんじゃないかなという(笑)。」

以上のほか、教師 B からも「あそこまで細分化したものを作成する意義」について疑問の声が挙がっていた。

次に出されたのは教師自身の MCD 理解に対する不安であった。

b. MCD 理解に関する発言

教師 C 3

「だからそれ（MCD）をやっぱり頭に入れて考えると、かなり大変なことだ
なって。イメージはわかるんですけどね。」

教師 C 4

「六つのレベルになって、それをどう還元するのかと、どのカリキュラム
とリンクするのかよくわからない。つまり方略の B1 と活動の B1 がまだ関連
性があるのかどうかとか、これからテキストの B1 と方略の B1 と活動の B1
が、どんなときに関係するのか。」

また自身が記述する MCD に対する不安を述べる発言も見られた。

c. MCD 記述の方法に関する発言

教師 A 1

「My Can-do は学習者レベルで限りなくできますね、私が書いた My Can-do
の記述では確か B1 レベルか悩んで、それに対して答えをくれる人は誰もいな
い、だからそういう不安ありますね、本当にオッケー？と思う。」

以上のような MCD 理解への不安、自身の MCD 記述に対する不安は各教
師共通の問題として共感を持った発言が聞かれた。

更に MCD を使った評価についての不安を述べる以下のような発言も聞か
れた。

d. 評価に関する発言

教師 D 3

「いつも Can-do を見るとひっかかるのが、何をもってできるとするかとい
うこと。さっき“そこそこできる”というのもあったんですけど、その“そ
こそこできる”というのはどれくらいが“そこそこ”できて、“もっとできる”
と書いているのはどの程度のパフォーマンスでできるとするかというのは、
やっぱりそこにすごく主観が入ってきてしまって、何かものすごくゆっくり
でもとりあえず、間違いながらも、とりあえずできたら、できたとするの
か、まだ不十分とするのかとか、そこが何か難しいな。でき具合ですね。」

最終的に、教師自身が MCD を活用するかについては、積極的に活用した
いという発言はディスカッション直後には聞かれなかった。

e. 実際に使うことへの躊躇の発言

教師 B 1

「マイスタンダードを作りたいというのは、自分が教えるときの目標設定ツールのひとつとして使いたいということ、評価はまた別なんだというのが今日またわかって。まだちゃんと理解したわけじゃないんですけど、じゃあ今関わっているお仕事でどれをどう使っていけばいいのか、また道に迷いこんでしまった感じがします。」

教師 A 2

「S さん（ワークショップ講師）も、この Can-do を、じゃあこの3レベルを実際どのような活動にして、どんな教材を使ってどんな授業にするかまではまだ落とし込んでいないってことを言った。でもここは現場の先生が一番興味のあるものなので、ここをはっきりされない限り、たぶん、これが巷に出回ることにはまだないというのが感想でしたけど。」

以上のように、ワークショップ直後のディスカッションでは、MCD 自体の目的、意義について疑問が多く投げかけられ、それを理解した上で自身が MCD を記述すること、MCD を使って評価することに対する不安から、実際に使うことに対する躊躇について述べ合う議論が中心となった。

この教師 A 2 の発言に対しては、複数の教師から同感のコメント（頷き）が聞かれた。

ワークショップ直後のディスカッションでは、各自が感じた違和感（困惑・戸惑い）についての発言が多かったが、共感する発言も数は少ないが、述べられている。以下は、教師の発言である。

a. 「教師間の共通言語」となるメリットについてのコメント

教師 A 1

「一つの活動のいろいろな行程を分解してすっきりさせるというのがすごいポイントで、すっきりしないうえで皆で話し合っても結局水掛け論というか、なんか皆理解しあっているようで、皆結局自分のフレームワークにこだわって結局問題解決されないみたいな。皆経験知だけで話し合っている、そんなのがなんか回避されるのかなという印象を受けました。」

教師 C 1

「共通の記述のフレームができるというのは水掛け論にならないというのはとても有利だと思うし、いろいろな言語のいろいろなものをちゃんと分析して、これが全部ではないにしても、分析してきちんと表すというのはすごい大変なことだいう…そういう意味では非常にこれは嫌いとか、悪いのだと

いうのではなくて、すごいなと思います。」

b. MCD がよりわかりやすい、使いやすいとの発言

教師 B 1

「一番最初に（CEFR の記述を）ざあっと見て作業しなければいけないことがあったので、正直この方略のあたりとか、テキストのあたりがそう関係しているのかが全然見えなかったんですけど、こっち（JF スタンダード）の形で示してもらったのが、私にとっては割と、少しだけですが、わかった、整理しやすくなったなあとと思います。」

教師 A 2

「今まで巷に出回っている評価ってこの根の部分と花の部分がごっちゃになっていて、タスクでの評価なのか、言語能力の幅が、そのへんがぐちゃぐちゃになっていて。さて、この人の能力は何かというと、すごいぐちゃぐちゃでよくわからなかったんですけど。でも今、これで見ると目で見える部分とその人の潜在的な根の部分とが記述されて、そこから今の話は花の部分だけの話をしましょうという風に分けて拾う、言葉を持つというか、そんな感じがしています。」

以上のように、ワークショップ直後のディスカッションにおいては、MCD に対する違和感等の議論が中心となったが、なかには「教師間の共通言語」となることなど MCD を利用することのメリットについても言及が見られた。

9. 5. 2 ワークショップ 1 内省レポート

ワークショップ後、時間を置いて書かれた各教師の内省シートにおいても、ワークショップ直後のディスカッションで述べられた違和感（困惑・戸惑い）と同様のコメントが提出された。MCD を採用すること自体に対する違和感として、一名の教師に地域支援の場において MCD が使用されることへの疑問を投げかける意見が見られた。

a. MCD の目的、意義に関するコメント

教師 D 1

「ボランティアの日本語支援者が使うことを想定したものではないが、仮にボランティア支援者が扱うとしたら負担が大きすぎる。よってこうした評価や評価に基づいてのカリキュラム作成や目標設定などはプロの日本語教師が担う範疇で、さらに学習者の日本語力をこのスタンダードにのっとり、細かく分析して正確なレベルを把握できるのは、日本語教師の中でも経験の豊

かな教師ということになるのではないか。」

評価に関しても、教師Cからワークショップ直後同様の下記の意見が寄せられた。

d. 評価に関するコメント

教師C 1

「評価自体、主観的な要素が強いため、分析的な視点や客観的な共通尺度が要求される。JF スタンドアードは、その尺度になると思われるが、分析的・客観的な記述のようであり、性質上やはり曖昧な部分は多くある。『ある程度言いたいことを表現できる』、『ある程度詳しく説明できる』、『要点をそこそこ正確に述べることができる』、『大体正確に使うことができる』等の文言をとっても、『そこそこ』、『大体』とはどのくらいかという判断には主観が入りやすい。よっていろいろな要素が交じり合った複雑なコミュニケーション能力を評価する際には、その基準が本当に当該の学習者にとって最適で、正当に評価できるものかという吟味が必要であると思う。」

またワークショップ直後のディスカッションでは語られなかった違和感も見られた。

教師C 2

「JF スタンドアードは網羅的ではないにしろ、かなりの部分が具体的に記述しており、また非常によくできているので（できているからこそ）、矛盾するようだが、これが一般スタンダードになり、この上に行くのが日本語力が上がっていく過程となり、様々な学習機関でこの記述にそって早く上にいくための学習やタスクを考えて練習するというようになっては弊害もでてくるのではと考える。」

実際に使うことへの躊躇のコメントも複数の教師からあがった。

e. 実際に使うことへの躊躇のコメント

教師A 1

「ある能力 (Can-do) をつけたいときに、どのような教授活動をすればよいかが対応できておらず、具体例がまだ示されていないという意味だと考える。このことが現場の日本語教師にとって、CEFR や Can-do がいまだ知識の体系にすぎない、遠い存在のように感じる一因ではないか。」

教師D 1

「もし Can-do を学習者と教師との間で共有することができれば、より有益

だと思う。現段階では JF スタンドの Can-do は学習者に見せるためのものにはなっていないと聞き、今後の課題だと思った。」

以上のように、時間をおいて書かれた各教師の内容シートにおいては、ワークショップ直後のディスカッションにおいて聞かれた違和感とは異なる新たな疑問も提出されており、教師たちは、手放しで MCD を受け入れ、即、活用していきたいとは考えていない様子が窺える。

一方、時間を置いて書かれた内省シートでは、ワークショップ直後のディスカッションに比べ、多くの教師から共感コメントが多数提出された。「教師間の共通言語」となるメリットについてのコメントが 3 名に見られた。

a. 「教師間の共通言語」となるメリットについてのコメント

教師 A 1

「従来、言語能力の記述をする際、パフォーマンス（タスク、方略、など）と言語能力が混在していた感がある。これが原因で他者と言語能力について語るときに、互いに話が通じているようで実は通じていないところもあったように思う。（中略）JF スタンドでは言語という複雑なコミュニケーションを分解して、すっきりと要素を取り出してあるが、これが実現したことで具体的で建設的な話し合いができることを可能にしている。教師がこの共通言語をツールとして持てば、互いに具体的に語りあえることができると思った。」

教師 D 1

「第二の利点は、Can-do が教師間の共通言語となる点にある。具体的な Can-do を持ち込むことで、共通理解が得やすくなり、授業の方向性が定まってくると思う。チームが一丸となって目標達成を目指す上で、Can-do を効果的に取り入れていきたいと思う。」

教師 C 1

「JF スタンドの木により、コミュニケーション能力やコミュニケーション活動が具体的にイメージされ、日本語力の評価をより細かく分析的に行なえるようになる。また、評価に関して、国の内外を問わず一定基準が共有できるようになれば、異なる学習機関に所属している学習者も共通基盤で評価ができ、学習者の伸びや問題点なども議論しやすくなり、共通の目標もたてやすくなる。横断的に日本語教師がつながりやすくなるのではないか。」

MCD がよりわかりやすくなった、親しみが持てたとのコメントも直後のディスカッションより多く見られた。

b. MCD がよりわかりやすい、使いやすいとのコメント

教師 B 1

「これまで CEFR の記述をそのまま平面的にとらえていたが、JF スタンダードの木で言語能力・言語活動の関係、さらに細分化された各 Can-do との関係が視覚的に分かりやすく図示されているのを見て、CEFR の記述をどうとらえるべきかでかなり頭の中が整理された。これまで実際に評価を行う際、活動 Can-do と能力 Can-doをいっしょにして考えてしまう傾向があり、活動の記述にばかりとられ、言語能力記述との関係が今一つのみこめていなかった。これは、コースデザインについても同様で、漠然と授業目標をたててきたが、課題遂行に必要な能力を整理して考えることで、何をしていくべきかが見えやすくなった。」

教師 A 2

「CEFR の構成は量も多くそのままでは難解である。しかし、JF がそれを「JF スタンダードの木」という形に「翻訳」したことで、使う人にとっては直観的に理解しやすくなったと思う。」

教師 C 2

「JF スタンダードの Can-do 記述はトピックなども入り具体的になったこともあり、CEFR より分かりやすく親しみやすくなった。」

その他、実際の使用に向けても肯定的なコメントが見られた。

教師 D 2

「第一の利点は、Can-do によって教師がコース全体及び各授業の目標を明確に意識することができる点だ。」

教師 B 2

「WS 後に CEFR 記述を使って評価を行う際、膨大な記述の中からどれを拾うか、どの部分の能力を伸ばすべきかが考えやすくなったと感じる。今後もこの図は基本的な考えとしてもっていたいと思った。」

教師 A 3

「(ワークショップ直後に)『学習者にあった My Can-do を作ることに一体どんなメリットがあるか』とあった。その問いに対して自分なりに考えてみた結果は次のようなものである。My Can-do を考えることで、その目標達成のためには、言語のどのような能力がどのような質で必要かが明確になる。それはどのような教授活動が必要か焦点化されることではないかと思う。的外れな授業ではなく、学習者のニーズにピンポイントに応える授業が提供できることに繋がるのではないか。」

さらに、地域における日本語支援現場での使用に関して以下の意見が挙げられていた。

教師 C 3

「欲を言えば、数で圧倒的なパーセントをしめるボランティア支援者も扱いやすいスタンダードに手直ししたものができれば、ボランティア教室に長年通っている学習者の達成感などにも繋がると思う。」

最後に、もっと勉強を重ねたいとのコメントが2名から寄せられた。

教師 B 2

「レベルの段階性については、カードの分類で何となくつかめたものの、実際の発話などをもとに自分自身、もう少し勉強していく必要があると感じた。」

教師 C 4

「My Can-do の作り方は具体的で、日本語教師が実践しやすい。ワークショップで説明を受けたこともあり、きちんと勉強して活用したいという気持ちに変わった。」

以上のように、教師たちは自身の Can-do 理解や MCD 記述の作成、評価の際の基準などに戸惑いを感じ、その導入に不安を抱きながらも、教師間共通言語としてのメリットとなることを認め、取り入れていくための勉強を重ねていきたいと考えていることがわかる。生活日本語の専門性の一つとして Can-do を考えると、個々の支援者にとってより扱いやすく、意義深いものであるとの認識が一層進めば、支援現場での有効活用が期待される。

9. 6 ワークショップ2

9. 6. 1 ワークショップ2 ディスカッションにおける発言

本ワークショップ2は2010年10月3日、当協会にて、「『対話中心の活動』の意義を考える」というタイトルで、東海日本語ネットワークの米勢治子氏が行った。対話中心の活動の理念の紹介と対話中心の活動の具体的な進め方に関するワークショップであり、ワークショップ後のディスカッションでは活発な質疑応答がなされた。

4人の被調査者にとって、「対話」を教授活動に取り込むことに関しては、違和感は無かったと考えるが、「対話」だけでよいのかという疑問や違和感が強くあったように思われる。まず、教師たちが何を感じたのかに注目して、共感した部分と違和感を感じた部分とに分け、カテゴリー別にまとめて記述する。

共感

a. 対話型活動に対するコメント

対話中心の活動において、リアリティが大切だということに共感したコメントを下記に記載する。

教師 A 1

「最近、かなり上級の学習者と話す経験があって、彼自身の振り返りで、最初のほうはルールにこだわりすぎるとかいう感じだったのだけれども、ある、すごく上手な人は勉強ではなく、何か楽しんでいる感じだったので、〈中略〉、何かとにかく話して楽しむということが上達のコツなのかと彼自身が言っていたのが印象的だった。」

教師 B 1

「この対話中心のリアリティが大切というのは、それはとても納得できる部分だと思います。」

教師 D 1

「対話中心の活動でどういうことが行われて、どういう効果があるかっていうのが今日のお話をうかがって、とてもよくわかってきた。」

対話中心の活動において、リアリティが大切だということは全員が納得している。話して楽しむということが上達のコツなのかというところで、この対話中心の活動にポジティブな感想を持ったことがわかる。

b. 地域の教室における「対話型活動」

対話中心の活動にはいろいろな疑問や違和感があるが（後述）、地域の教室におけるこの活動の有効性に対して、共感が示された。

教師 D 2

「もちろん、対話というのが、地域の教室で大きなウエイトを占める、その有効性に対しては、もちろんそうだろうと思う。」

教師 C 1

「日本語教室ってここに名前が書いてあると、なんか日本語を教えるとか、そういう意味ではプロとしての日本語教師っていうのが関係あるのだけれども、何かその日本語教室というよりむしろ地域教室というか、地域を活性化するというか、地域を元氣にするための、日本語教室が一つの起爆剤というか、そういう感覚で捉えないと、やっぱり来た人の日本語がどれくらい伸びるかとか、伸びが速いとか遅いとか、そういうことだとあまりそぐわないのかなって気がしたんですね。」

教師 C 2

「地域の場合はその地域の人たちが皆で参加して、日本の地域が活性化して、ひいてはいろいろな見えないところが、効果が上がっていくということをお伝えしなきゃいけない。日本語のほうは日本語についていくってことでしょうけど、いろいろな効果があとからついていくと。そういう風に考えないと、私なんか納得できないところがあるんですよね、日本語の能力ではなくて、地域のコミュニケーション能力を高めていくと、そういうことかなと。」

対話中心の活動は日本語教室で行われるが、日本語を教えることを目的とした教室ではなく、地域を元気にするための起爆剤となる、活性化する教室だという認識が必要なのではないかという感想があった。

違和感

c. 対話活動のイメージ

対話中心の活動のイメージができないというコメントが出ている。活動に対する不安感も表明されている。

教師 B 1

「コーディネータの問題というのがすごく、先ほどのトピック提示の仕方一つ聞いていても、(中略)、提示の仕方一つ間違えれば、泥沼にはまっちゃったり、ちょっと思ってしまう。」

教師 A 1

「効率性みたいなのはどうなんだろう。」

教師 C 1

「私たちはお金をもらう立場としては、やっぱり、何ヶ月でこれを受かるようにしてくれみたいな、(中略)、合理的に伸ばすとか、効率的に伸ばすとか考えないといけない。」

教師 D 1

「対話中心って聞いたときに、中心に対話があるとして、中心以外の部分に何があるのだろうというのがちょっと未だに疑問のままで。」

教師 D 2

「あまりにもその対話のところだけにフォーカスが行くと、その対話じゃない部分が軽視されたりとか、これをしちゃいけないんじゃないかみたいな思い込みになったりとかするような気がして。もうちょっと全体像があった上で、その中の一つの重要な部分を占める対話中心の活動っていうふうな捉え方でいいのかなという感じです。」

対話活動に対するイメージが持てないための不安感が表明されている。教

師としては対価を支払われる立場として、効率性や合理性を考えざるを得ないので、教室活動のすべてを対話活動で行うことに不安感を感じたようだ。

d. 対話活動の限界

対話活動に否定的ではないが、対話活動のみで学習者の言語的成長を導くことができるのだろうかという不安が出された。

教師 A 2

「対話中心だけでは成長に限界がありそうなのかな。」

教師 A 3

「何かまとめて話すとか、ちょっと抽象度が高いようなことで、また対話中心だけでは言えないような部分もあって、そういうことは別の手段で学ぶ必要があるのかなということを感じました。」

教師 A 4

「そして対話中心で本当に話したいことを話しているうちに、例えば、話したいのに言葉がないので、言葉を確認しながらやると、やっぱりテンポというものが失われていくのではないかなということがあって、会話はある程度テンポよく進まないと、話す気持ちが萎えてしまったりとか、そんなときに全部自分から出すのは結構苦しいことなので、だれもがこういったことにチャレンジできるわけではないのかなと、そういうことも思いました。」

教師 A 5

「学習者のビリーフとも関係するのかもしれないんですけども、学習者によっては最初とにかく話すための語彙とか文型とかより、まず、パーツをくれという人がいて、それでちょっと安心してもう存分話したいというタイプの学習者もいるのかなと思うのですけれども、そういう学習者に対してはどのように対応されたのかなと。」

教師 A 6

「対話中心なりの積み上げ方というのが存在するのかなと。もしあれば、例えば、どういう話題で積み上げていくかとかいうか、やると、どんどん難しいことが言えるようになったりとか、深いことが言えるようになったりとか、そういうなんか話題の積み上げ方とか、〈中略〉、何か漠然とこういう感じているものがあれば、お話をうかがえればと。」

対話中心の活動だけでは成長に限界があるのではないかという疑問がある。発話力を伸ばしていくには、まとめて話す、話題を具体的なものから、抽象的なものへと上げていくなどの手法がある。対話中心の活動でも、話題を積み上げていく方法があるのではないかという質問があった。また、学習者のビリーフによっては、この活動に馴染まない場合もあるのではないかと

いう危惧の声もあった。

e. テキストの使用の是非

テキストの使用に関して、教師は対話を起こすための起爆剤としてテキストを位置づける、あるいは、自習の際の有効な手段としても位置づけられると、テキストの有用性に関してかなりのこだわりを見せている。

教師 D 3

「すべての活動が対話を引き起こすための活動であればいいのだとすれば、そこにテキストがあってもいいのですか。つまりテキストをきっかけにして対話を起こすのであれば、テキストがあってもいいんですか。」

教師 D 4

「テキストがないということは例えば、週に 1 回しか教室に来られないとしたら、自習はできないということですよ」

教師 D 5

「テキストの弊害というのはどういうところが弊害なのですか。対話を起こすためのきっかけとしてテキストを使った場合にどういう弊害が生まれてくる。」

教師 D 6

「テキストとかがあったら自分でも勉強できるし・・・という思いがあるんですけど。」

教師 D 7

「2 週間に 1 時間半だとか 2 時間しか、その場がないとしたら、それ以外の時間にテキストがほしいなって」

地域の教室に来る外国人はなかなか自習ができないという事情に疎いこともあり、テキストが自習用にも必要であり、教室で勉強する時間以外の時間に勉強する場合に、テキストは必要であるという意見があった。また、対話活動を活性化するためにテキストを有効利用できるというビリーフはかなり強いものだった。

9. 6. 2 ワークショップ 2 内省レポート

ワークショップの後、少し時間をおいて被調査者から提出された内省シートをもとに、ワークショップ直後のディスカッションと同様に、共感と違和感に分けて記述する。直後のディスカッションでも同様のコメントが見られたが、内省時間をとった結果、変化しているところも見られた。

共感

a. 「対話中心の活動」におけるリアリティについて

ワークショップ直後のディスカッションでも共感が示されていたが、時間をおいた内省後においても、全員が「対話中心の活動」はリアルさを大切にしているという点に共感を覚えている。

教師 A 1

「100回の練習より、1回のリアルな会話というコンセプトにはこれまでの自身の教授経験や外国語の学習経験から納得がいった。」

教師 A 2

「自分の英語学習の経験で最も上達を感じたのが、英語を教えてくれた先生に好意を抱き、その先生と『リアル』なことを話したために一生懸命勉強したときだった。」

リアルな会話が学習意欲を起こさせ、学習を動機付けるということに共感するコメントがあった。教師たちの日々の教授活動においても、実際にリアルさを大切に教授活動を行っていることがわかる。

教師 A、B、D が対話中心の活動の流れを、ワークショップ後、内省し、対話による活動を自分なりに解釈している部分を引用する。

教師 A 3

「対話中心の活動の流れでは、コーディネータが示す『話題の提示』が鍵となる。これが起爆剤となり、話したい、伝えたいという気持ちが生まれて真の対話が生じる。ここで言語形式はあまり重要視されない。内容が伝わればいいのだ。対話で伝え合った後に、活動の共有として、『書く活動や発表』があるが、対話中心の活動で伝えた内容をどのような言語形式で表現するか
の整理をする時間になる。話しっぱなしでは全てが流れてしまい蓄積しないため、このような整理の時間があることは言語形式への気づきが生まれて学習も起きると思った。また、活動の振り返りとして、自分の発話を再生することは人間の情報処理を考えた上でも記憶の定着を促進するものだと思う。」

教師 B 1

「『言語は使うことによって習得される』『対話内容の意味交渉を通して習得される』『リアルさを大切にする』という点には共感を覚えた。」

教師 D 1

「私の最大の疑問だった『対話中心』の『中心』以外の部分には何があるのか」という点について、米勢さんから『対話を起こすための活動すべて』という答えが得られたのは大きな収穫だった。』

「対話中心の活動」をいかに言語能力の成長に結びつけるかという従来の専門家としての立場がここでも表明されている。

b. 地域の活動と「対話中心の活動」

「対話中心の活動」を地域の現状と照らし合わせることで、対話中心の活動の意義や目的に共感できたことがわかる。

教師 D 2

「『対話中心』の活動だけで進められる日本語学習はボランティアに活動の大部分を委ねなければならないという地域の教室の現状から生まれたものだ」

教師 D 3

「日本語として積みあがらなければ無意味ということではなく、学習者とボランティアの間に対等な人間関係が築けること、両者が教室外でも積極的に関わっていくためにきっかけとなることなど、地域のボランティア教室で『対話中心』の活動を行うメリットは大きいだろう。」

教師 C 1

「『教える』となると、『私には教えられない』となってボランティアが続けられなくなったりする。よって教えないことが大事で、真の対話をすることだというお話があったが、それは大いに賛同する。」

地域の教室の現状を考えると、日本語力が向上することだけが目的ではなく、学習者とボランティアが対等な人間関係を築き、外国人が社会参加できるきっかけ作りとしての意味があるということに、共感していることがわかる。教室が単に日本語を教える場ではないということにも賛同している。

違和感

c. 日本語力を伸ばすことと「対話中心の活動」

対話中心の活動はプロの教師なら既に持っている手法だ。学習者の日本語レベルが初級なら良いが、中・上級へと日本語の力を伸ばしていくためには、十分な活動とは言いがたいというコメントはワークショップ後のディスカッションでも提示されたが、内省シートにも同様の記述がある。

教師 B 1

「目標のはっきりした留学生、専門職の学習者を対象とするコース（しかも集中の場合）では、決められた時間で目標にたどり着かなければならない。おしゃべりだけで引っ張れるのか、効率的に必要な事項を身につけることができるのだろうか。『ルールを知りたい』という学習者にとっては、雑談をし

ているとしか思われえないのではないだろうかなどの不安がぬぐえない。」

教師 B 2

「授業そのものを話題中心で組んでいくことについてはそれに近い教室を体験したのでイメージはできなくもなかったが、ある程度目標がはっきりしている学習者が対象であることが多いので、効率性というところでひっかかるものを感じた。」

教師 A、C、Dからも同様の指摘がある。ワークショップ直後のディスカッションの際のコメントと変わっておらず、対話活動中心ということに、学習者の成長の限界を感じていることがうかがわれる。

教師 A 1

「対話中心だけで中上級レベルまで成長することができるかという点である。つまり、おしゃべりはできても、発話を結束性や一貫性を持って、抽象度の高い事柄も語れるレベルまで引き上げることが本当にできるのかということだ。」

教師 A 2

「学習時に音声言語中心だけでは言語の成長に限界があるのではないか。日本社会になじみ、社会参加するレベルまでではなく、さらに中上級レベルまで成長するには、この対話中心の時間だけではなく、プラスアルファの時間が（ある程度の長さの文章を読んだり、など）が個別に必要ではないか。」

教師 C 1

「対話中心の教室活動には大いに賛成するが、それだけで十分なのかという疑問は完全には解決されなかった。」

教師 C 2

「真のコミュニケーションを重ねただけで、自然習得がおこるとしても、それが積みあがって真の学びに変わらなければ効果的な学習にはならないのではないか。」

教師 C 3

「週1回程度の日本語教室で真のコミュニケーションを重ねているだけで、大人は本当に文の構築力や応用力を含めた日本語力がつき、話したいことを自由に表現できるようになるのかの疑問はやはり残った。」

「対話活動」をコミュニケーション力を養成するための活動だと捉えると、当然「対話活動」を行うことにより言語能力を高める必要があると考えていることがわかる。

d. 「対話中心の活動」と専門性

真のコミュニケーションを重ねる一方で、発話の特性上流れていってしまう対話を、コミュニケーションを積み上げながら、学びに変えることができる、この力が専門性ではないかという思いが表れてきた。ディスカッション後にはまだ疑問の形であったが、内省シートでは確信を持って記述している。

教師 C 4

「真のコミュニケーションを重ねるといっても、外国人と真のコミュニケーションを重ね続けるのは、誰もが簡単にできることではない。よって対話中心の教室活動にはコーディネータの存在・役割が重要であることがわかった。」

教師 C 5

「教科書や読解教材、聴解教材などを使ったとしてもお互い本当に話したいことを話し、対話が盛り上がるように色々な工夫を重ねる。文法や文型中心ではなく、対話中心で進めた場合、そうした真の対話をどのように学びに変え、積み上げ、効果的な言語習得に役立てていくかが問題であり、それができる能力やスキルが日本語教師の専門性で、そちらが重要であり、対話だけで十分なのかという疑問自体が的外れかもしれない。」

教師 D 1

「本来、専門家による体系的な指導も行われるべきなのに、その部分が抜け落ちたまま、ボランティアによる『対話中心』の活動のみが行われているとすれば、学習効果は限定的にならざるを得ない。」

教師 A は対話中心の活動を専門的に捉え、下記のように記述している。

教師 A 3

「対話中心で進めた学習者がどのような言語発達をしていくものなのか、個別の事例だけでなく、ある母集団のデータから一般化できる何かが提示できれば理想的である。そのために、まずは、対話中心で進めた学習者の言語発達を具体的なデータとしてどんどん公にしていけることが、対話中心のメリットやデメリットを議論する材料になると考える。」

教師 A 4

「『対話中心なりの積み上げ方』というものが、多くの学習者に共通した傾向として抽出されるだろうと推測できる。1人の学習者が一定期間に、どんな話題を広げたり、積み上げたりして言語の成長を遂げたのかを表す具体的なデータ（ポートフォリオ）が公にされれば、対話中心のよさが説得力を帯びるものになるだろう。しかしながら、現時点ではそのようなデータが皆に具体的で且つ、分りやすい形で提示できていないために、『対話中心のよさ』

『積み上げ方のよさ』について、抽象的な議論にとどまっているのではないか。」

専門家が対話中心の活動に関わった場合、真の対話を学びに変え、効果的な言語習得に役立てることができる能力やスキルが専門性だと述べている。

e. 地域の教室の活動について

ここは地域のボランティア活動を経験した教師Cのコメントを記載する。

教師C6

「学習者は文法などに疑問を持たないし、そのようなことは聞かない、聞かれたことは一度もないといった講師の発言には違和感を覚えた。」

教師C7

「学習者のタイプはさまざまであり、中・上級に行けば、日本語の法則性などにも気がつくようになり、こういう組み合わせは可能なのか、自分が発した日本語が正しいかどうか知りたくなる。そうした疑問を満足させる必要があり、いろいろな学習者に対応できるのが、教師の専門性だと考えるが、中級・上級者も含めて、どのレベルのどの学習段階でも、対話だけで十分なのかという議論には、ならなかった。」

自らのボランティアとしての活動経験から感じた違和感が解消されていないことがわかる。ボランティアも多様で、それぞれに得意、不得意がある。文法の教え方が得意なボランティアもいるという疑問もあった。

f. テキストの使用の是非

ディスカッションでも提出されたが、テキストに対する解釈の違いがここでもまだ尾を引いていた。AJALTで常設クラスを担当している教師Dのコメントが中心である。

教師D2

「何故、講師はテキストを目の敵のようにおっしゃるのだろうか。」

教師D3

「現在の常設クラスでは、テキストに沿ってカリキュラムを組んでいるものの、授業中にテキストを開くことはほとんどない。教師による導入や形の練習など『リアリティがない』活動も行われているが、その後には『自分自身のこと』『本当のこと』を話す時間が設けられている。『対話中心』という『トピックの提示』とクラスで行われている『導入』に近いものがあるように思えるし、実は『対話中心』の活動は古くから言われてきた『テキスト』

を教えるのではなく、『テキスト』で教えるのだという考え方に近いのではないだろうか。」

教師 D 4

「『テキストで教える』ということは『テキストに載っているから』ではなく『学習者にとって役に立つ表現（文型・語彙）だから』という理由で導入し、練習の過程で学習者が現実世界のことについて本当の会話ができるようにするということだ。」

教師 D 5

「教師の力量の一つに学習者の自習を促すということも含まれていると思う。自習ができる学習者にとってはテキストがあることのメリットは大きいと思う。テキストを利用するという可能性を排除してしまうのは得策ではないと思う。」

教師 C 8

「ボランティア支援者がコーディネーターなしで、リアリティだけで真の対話をし続けるのは大変であり、何らかのテキストを使い、その後対話に持っていくという方法もありではないか。（中略）、絶対に対話だけでというのではなく、もう少し柔軟な対応でもいいと思う。地域の教室には対話だけの教室や、文法や文型を教えてくれる教室、多読（本を読む）教室と言うように、いろいろな教室やあり方があって、ボランティアと外国人の双方が自分にあった教室を選択できるのがいいと考える。」

学習者の環境によっては自習が不可能な場合があるということは考慮しなければならないが、自習が必要であるということは学習者の主体的な学びの姿勢も必要だという考えの延長線上にある考え方ではないか。教室で学習したことを現実の場面で使用していくことにつなげるためにも、学びやすい方法で学び、活用しやすいリソースとしてテキストを位置づけているのではないかと考える。

9. 7 ワークショップ3

ワークショップ3は2010年10月21日、当協会において、名古屋大学留学生センターの土井佳彦氏が「とよた日本語学習支援システム」について紹介し、教室におけるコーディネーターの役割に関する内容で行われた。

このワークショップでは、直後のディスカッションは持たず、ワークショップ内で適宜行われたため、感想や意見表明ではなく、質問の形であった。そのため、分析はワークショップ後、被調査者から提出された内省レポートにより行った。米勢氏のワークショップと同様に、被調査者が共感を覚えたところ、違和感を感じたところとに分けて、カテゴリー別に記述した。

共感

a. 積み上げ型と対話型

全員が「とよた日本語学習支援システム」の活動に共感を持った。具体的な日本語教室の場における活動紹介がわかりやすく、イメージしやすいものだったためだと考えられる。従来の「積み上げ型」と「対話型」を比較し、肯定的に受け取っている部分を記述する。

教師 A 1

「『積み上げ型』と『対話型』のどちらの学習環境がより効果があるかは、学習者の属性に大きく依存する。」

教師 A 2

「とよた日本語学習支援システムは『積み上げ型』でなく『対話型』で授業を進めていることから、欠席が続いた後に出席しても負担なく学習できる環境を提供している。」

教師 A 3

「そこでの学びをきっかけにして、授業以外の時間で日本語と関わりたいという気持ちにいかにするかが要である。とにかく学習が継続できて、学習者が授業に来たくなるような（来られるような）学習環境を提供することを第一の目的として掲げている点がこのシステムの存在意義を明確に示している。逆に、とよた市の工場などに勤務する従業員に提供できる学習環境はこの『対話型』しかないだろうと納得した。」

教師 A 4

「学習者である従業員と日本語パートナーとして参加する日本人（または外国人）従業員、そして地域の日本人（または外国人）が参加することで、言語習得以外の学びやメリットが多数あることがわかった。」

b. 教室の在り方

本ワークショップを行った講師の柔軟な姿勢が共感を呼んだことがわかる。教室の在り方について講師からのコメントは、被調査者自らの教授活動にも近いものを感じたようだ。また、地域の活動をテーマとした2回目のワークショップだったことから、教室の在り方について整理できたという記述があった。

教師 B 1

「教室はあくまできっかけであり、教室外の場所をいかに学習につなげていくかという視点も参考になった。」

教師 B 2

「教えないのではなく、教えられるなら教えてあげる、逆はしない（知り

たがっていないのに教えない)」という言葉で少し、頭の中が整理された。」

教師 B 3

「話したい話題、遭遇する場面を設定した会話練習と今まで授業を組んできたが、基本的な方向としては近いとも感じた。」

教師 B 4

「話題だけではなく、話題を重視しながら、文型を前面に出さないという点からでも取り入れていけるのではないかと感じた。」

教師 B 5

「WS 後は、教室外の場所を学習につなげるような活動を持とうとするようにもなった。できれば、どんな表現を使ったか、どんなことを話したか、などの学習内容を書いて振り返るような作業を設けたいとも思った。」

自らの教授活動への示唆を受けたことを記述している。教室はきっかけであり、外の社会へつなげ、「外国人が社会参加する」力をつけていくという社会型日本語教育の可能性を感じたことがわかる。

c. コーディネーターの役割

ワークショップ 2 の講師の説明で、コーディネーターに対する具体的なイメージが分ってきたことが見える。コーディネーターの役割、重要性についてコメントしている部分を記述する。

教師 D 1

「ワークショップ 2 でおぼろげながらわかってきたコーディネーターの役割が、ワークショップ 3 の講師のお話で具体的なイメージになってきた。システム・コーディネーターとプログラム・コーディネーターそれぞれが日本語教育に関する専門的な知識はもちろんのこと、人間関係を調整する能力、教室運営に関わる事務的能力など、さまざまな力を持っていなければならない。正直なところ、私には全く自信がない。質の高いコーディネータ育成が急務だと思うが、時間もお金もかかることなので国または自治体の本腰を入れて取り組まない限り、難しいのではないだろうか。厳しい現状の中で新しいことを始めるためには、ワークショップ 3 の講師のおっしゃっていた『やってみてダメだったら直していけばいい』という考え方でやるしかない。私にはなかなかできない考え方だが、あれこれ悩んで一歩も進めなくなるより、少しずつでもできることから始め、軌道修正していく姿勢を見習いたいと思った。」

違和感

d. コーディネーターの存在

教師 C は自らの地域ボランティアの体験からコーディネーターの存在が果たして地域に適しているのかという疑問を呈している。

教師 C 1

「自分たちのやれる範囲のことをするのがボランティア活動であると考え
ると、優秀なコーディネーターがいなければ成立しない活動であるなら、長
続きしないのではないかと思う。」

教師 C 2

「全てのボランティア団体にコーディネーターをつけるのは数の上からも
現実的ではないし、コーディネーター養成をして派遣されたコーディネータ
ーが、長い経験を持ち苦労して運営に携わってきた草分け的リーダーがいる
ようなグループに派遣されてもうまくいくと思えない。」

教師 C 3

「ボランティアの中に、有償のコーディネーターや、指導する立場の人が
存在すると、せっかく無償で和気藹々とやっていたのが、人間関係が難しく
なり、うまく行かなくなる恐れはないか。」

教師 C 4

「ボランティアは自主独立のよさがあり、(中略)、教室運営や教え方など
はそれぞれのグループの選択に任せたほうがいいのではないかと。むしろ行政
は言語保障や生涯教育の一環として、プロの日本語教師が支援する場を新た
に確保すべきではないか。」

コーディネーターの存在の必要性を認識しているが、地域の教室への適応
に関しては問題視もしている。

教師 A は学習者が教室をやめていく理由を聞いて、学習スタイルの違い
がなかなか埋められないことに言及している。

教師 A 1

「ボランティアのレベルについては、学習者がボランティアに日本語に関
する知識や会話力、ファシリテート力に問題を感じているとしたら、もしか
したら、そこが『対話中心』で行うことの弱点なのかもしれないと感じた。
つまり、学習者と日本人は対等の関係でおしゃべりをするという『対話中心』
を唱えながら、その一方で、日本人ボランティアの能力向上が要求されるの
は『対話中心』の意義と矛盾があるのではないか。」

9. 8 まとめ

本調査の被調査者となった AJALT の教師は、これまで地域日本語教育への関与は薄い、その他の現場ではそれぞれに有能で且つ経験豊富な教師たちである。AJALT は地域の外国人や支援者と深い関わりを持ち、協力関係を築いているが、この教師たちは地域の日本語教室に直接、接点を持つことがなかった。本調査では、これらの地域との接点を持たない教師を対象にワークショップを行い、研修後の内省から、それらの教師が地域の日本語教育の専門家として成長するために必要な教師能力を導き出すことを狙いとした。

AJALT は社団法人として認可を受ける前、1970 年に日本語教育研究会として発足した。当時は日本語教育の対象者は主に留学生であり、留学生に対しては各大学が、技術研修生に対しては海外技術協力事業団、後の国際協力事業団（JICA）や海外技術研修協会（AOTS）などが受け入れ窓口として機能していた。しかし、このような受け入れ機関を持たずに来日する人、あるいは、学校で準備されている日本語コースの枠におさまらない学習希望者が増加していた。彼らは独自の学習目的を持って来日する社会人や研究者であった。こうした学習者のためにその時間的制約を考慮しつつ、個人の背景、目的にあった良質の日本語授業を提供しようと考えたのが、AJALT 発足の動機であった。学校体制を基準とする日本の教育環境の枠から外れる形態である、個人授業を中心とした授業を主に行ってきた。授業を受ける学習者は押しなべて極めて多忙であり、貴重な授業時間の中での教え方にはさまざまな工夫を必要とした。

以来、先に記述した新入会員の基礎研修時から、学習者の個別のニーズを探り出し、個人対応のプログラム作りと教授内容の整備、教授法の工夫が教師トレーニングの根幹をなしてきた。初級レベルの学習者にも現実の世界ですぐ使える日本語、サバイバルレベルでも社会人としてのコミュニケーションに耐える日本語の習得、それを短期に実現するために、効率的に日本語の構造を学習できるようにすること、これらが AJALT の授業活動の原点になっていると言える。

今回の、地域の日本語支援に関するワークショップを受けた教師も例外ではない。彼らは、常時、学習者の環境を把握し、学習者が何のために日本語学習を行うのか、何ができるようになることを望んでいるのかを把握し、教室の中の架空の世界における日本語力ではなく、可能な限り、現実に近い場面、現実に近い会話の中から、学習者の力をつけていこうとしてきたし、教室を現実のコミュニケーションが成立する場としてきた。AJALT の個人授業の現場では、教師と学習者は学校における先生と生徒という固定的な上下関係ではなく、あるときは友人であり、また、あるときは同じ社会に生きる社会人同士である。授業の場が先生と生徒という関係を越えた対話の場となっている。「対話中心の活動」による日本語教室の教授手法は、ワークショ

ップを受けた教師たちの日々の実践と遠いものでは全くなかったと考える。

また、現実の世界でのコミュニケーションを大切にするということは、生活者に対する日本語教育に必要と考えられている概念と重なるものであり、地域の外国人も AJALT が主な教授対象とするビジネス関係者も、日本における生活者であることに変わりはなく、彼らが快適な生活を送るためにも、生活者としての日本語力を必要としている。AJALT は常に生活日本語の指導力を重視してきたと言えるだろう。

しかしながら、今回のワークショップに参加した教師たちが違和感を感じた部分があった。

一つは「対話中心の活動」だけでよいのか、「対話中心の活動」だけで言語のスキルを伸ばすことができるのかという疑問だ。時間的制約の中で学習する学習者に対して、「話をするだけ」では、言語のスキルを効率よく上げることはできない。言語のスキルを上げることができるのが専門性ではないかという点である。発話力も段階を追って伸ばしていくことができるという経験を持つ教師には、「教えてはいけない」という言葉が不可思議に響き、納得できないものとして残ったことがわかる。「対話中心の活動」においても、専門性を有する教師なら、基本的な言語構造を整理し、必要に応じて提出し、学習者の言語のスキルを上げていく手法を有している。

地域の教室は「教室」という名前と呼ばれるが、実際は学習者と支援者が相互理解し、地域作りを共に行っていくための場である。ただ、専門性のある教師がコーディネーターとして教室に関わることにより、その目的を達成しつつ、学習者の言語スキルを上げていくことができると考える。

2点目は「教科書」についての違和感だ。教師たちはリソースとしての教科書の有効性を評価しており、ワークショップにおいて、「対話」のみの活動で、教科書は特に必要とはしないという点に、違和感を持ち続けた。特に、AJALT の常設クラスのチーフを務める教師Dにとって、違和感が最後まで残ったことがわかる。当協会が開発した『Japanese for Busy People I』はサバイバルレベルであっても、社会人としてのコミュニケーションに耐える正統な日本語の習得を、短期間に実現させるため、効率の良い構造面の学習を土台とし、生活者としての外国人が必要とする日本語をコンパクトにまとめている。時間的な制約が多い学習者であるからこそ、振り返り、自習する時間が必要であり、そのためにも有用な教科書であると自負している。この教科書の有用性を確信している教師Dは時間的に余裕のある学習者が積み上げていく従来の教科書ではなく、地域の外国人のためにも有用な教科書であれば、有効利用できることを主張したかったのではないかと考える。地域の教室においても、基本的な言語構造の理解を助ける教科書については考えていく必要があると考える。

「とよた日本語学習支援システム」の教室の実践報告からは、教師たちに地域の教室の在り方が見えてきたことがわかる。このような活動を地域で行うためには、コーディネーターの存在が必須であるという、特に、対話中心の活動を進めていくにはコーディネーターの役割がかなり重要であるという感想が述べられた。コーディネーターは非常に重要で、難しい立場であることがワークショップを通してわかってきたという発言があった。このコーディネーターは第6章の教師 Can-do で述べてあるように、日本語教育に関する専門的な知識はもちろん、人間関係を調整する能力、教室運営に関する知識など広範囲な能力を持ち、且つ、人間的にも幅広い、柔軟な姿勢を持っていることが求められている。学習者のニーズに応えられ、言語的成長を導くことができる専門性を持った教師が、地域の学習者を取り巻く環境を知り、多文化社会実現のためになすべきことなどの理解を深めれば、コーディネーターとして関わっていくことができるのではないか。日本語教育の専門性を持った教師たちがコーディネーターとして関わっていくために行わなければならない研修の姿が見えてきたように思う。

しかしながら、地域のボランティアを経験した教師Cのコメントにあったように、ボランティアにもさまざまな能力を持った人がおり、その人たちが無理なく力を発揮していく現場も支援の場として大切であると言える。地域の外国人も日本語能力試験を受けたい人もいれば、学校からのお知らせを読みたい人もいる。教室内で共に活動をすることで、社会参加を実感できる人もいる。さまざまな学習者がいるようにさまざまな支援者がいてよいのだと考え、コーディネーターの在り方はなかなか難しいものがある。できることを和気藹々で行ってきたボランティアと学習者の両者に活動がしやすく、実りが多い環境を作ることができるコーディネーターが必要だ。特に、初期の日本語教室は学習者が日本社会へ一歩踏み出す勇気を与える場でもある。そのような場でこそ、専門性を持ったコーディネーターが学習者のみならず、支援者の活動にも配慮し、社会参加のための活動をコーディネートしてほしいと思う。

上記のワークショップを経験した教師たちは共感、違和感を覚えながらも、地域という現場の理解を深めたことがわかる。「生活日本語」は4人の教師が日々関わっている学習者にも共通するものであり、彼らは授業の場と現実の社会を結びつける学習の大切さをよく理解している。地域の現場との違いを学び、地域の現場に「話題の積み上げ方」や「言語的成長を効率よく考える」という視点を生かして、関与していけるのではないだろうか。

ワークショップ2の講師の言葉に「やってみてだめだったら、直していい」という言葉があったが、4人の教師には是非、これを機会に地域の現場を体験し、生活日本語の指導者としても力をつけていってほしいと思う。

第10章 提言

本章では、6章、7章で提示された社会型日本語教育の専門性（生活日本語の指導力）を、従来の日本語教育の専門性と比べ、共通点や相違点の特徴的なものを述べる。そして、これら社会型日本語教育の専門性は、「どこで」「どのように」養成されるのかという点について考察し、少しく提言を述べる。

10. 1 社会型日本語教育の専門性

6章で述べている社会型日本語教育の専門性の一覧を以下に挙げる。

社会型日本語教育の専門性

6. 3. 1 対話中心の活動をデザインする能力

- ①相互理解の促進
- ②適切な話題の選択と展開
- ③対話の持続と展開

6. 3. 2 課題達成のプロセスを学習活動としてデザインできる能力

- ①適切な課題の選択
- ②課題の分析
- ③活動の組み立て
- ④活動の円滑な実施

6. 3. 3 活動を段階的に組み立てる能力

- ①学習者の日本語力の把握
- ②活動内容の調整
- ③言語習得に関する知識の活用

6. 3. 4 学習環境をデザインできる能力

- ①地域事情の把握
- ②地域事情にあった日本語教育システムの提案と構築への協力
- ③地域社会作りへの貢献
- ④多文化共生に関する知識と活用
- ⑤学習者の理解
- ⑥参加者の主体的活動の促進
- ⑦エンパワメントの促進
- ⑧教室活動のデザインと実行
- ⑨学習者の日本語力の差への対応
- ⑩参加者の研修の計画と実施

6. 3. 5 活動成果を社会型日本語教育の観点から評価できる能力

- ①評価の観点
- ②プログラム評価
- ③自己評価

これらの能力は、ある個人が社会型日本語教育の専門性を持っているかどうかを判別することを目的として記述したものではない。その専門性の総体を可視化し、その地域の事情に合わせて、単独、あるいは複数の人員によって、発動されるべき専門性と言うことができる。したがって、ある個人が持っている能力が、これらの能力の一部であるとしても、そのほかの能力について深く理解しており、だれがその能力を持っているのか判断できるレベルにあることは重要である。それが、コーディネーターとして他と連携して動く能力につながるのである。したがって、ある人物がコーディネーターとしての専門性を持っているかどうかを判断するのは、個々の能力があるかどうかということよりも、ある課題を達成しようとするとき、自分の能力と他の能力を連携させて、課題達成をすることができるかという観点から判断する必要がある。

10. 2 社会型日本語教育と従来の日本語教育の専門性の比較

「社会型日本語教育の専門性」の一覧をみると改めて、6. 3. 1 対話中心活動をデザインする力や6. 3. 2 課題達成のプロセスを学習活動としてデザインできる力は、従来のトピックシラバスや内容重視、タスク重視の指導法に、共通するものが多いことがわかる。しかし、社会型日本語教育の専門性は、従来の指導法の技術に収まっていないのは、6章、7章、8章からも明白である。その特徴的なものをいくつかあげる。

対話中心活動のデザイン力の中では、教授者も含めた教室参加者同士の相互理解へとつながる対話の促進[6. 3. 1-①、7. 2. 1-①、8. 4. 1-1)b]は従来の日本語教師の専門性との相違点だろう。この力は、教授者と学習者という枠を超えた「対等性」「双方向のやりとり」「自己開示」「自他文化の気づき」などに支えられる力である。また教室内外の人間関係調整・構築をして教室をコミュニティとして維持・運営させ、教室の外部とつながる力[7. 2. 4-③、8. 4. 1-2) 3)]も相違点と言えるだろう。

課題達成のプロセスを学習活動としてデザインできる力では、学習者と協働で課題を作ることができる、またそのような協働ができる日本人支援者を育成できる力[7. 2. 2-②、8. 4. 2-d e]や、課題達成の活動を（シミュレーションプレイにせず）実社会のリアリティのある活動につなげる力[7. 2. 2-③]が、従来との相違点として挙げられる。社会型日本語教育では、対話中心活動も課題達成活動も共に、外国人の生活日本語の充実をはかりながらも、外国人・日本人の相互理解、多文化共生の地域づくりという根幹が揺らがないということである。

6. 3. 3の活動を段階的に組み立てる力は、言語運用面だけをみれば、従来の日本語教師の専門性と大きくオーバーラップしていると思われるが、社会型日本語教育では、その段階性を多様な面から見ることが求められる。

すなわち学習者の社会参加の段階性である。これはさまざまの角度からみななければいけないものだが、**対人関係構築能力**や、**社会文化能力**[6. 3. 3-①42]、さらに言えば**問題解決力**など、従来のように言語構造やその運用力だけで、学習者の段階性をみてはいない。

6. 3. 4の学習環境をデザインできる能力のうちの①②③⑦は、従来の専門性では、一般的に最もイメージされにくいところだろう。

このように、社会型日本語教育の専門性は、従来の専門性と重なるところを持ちつつも、より幅広いものである。

では、これらの社会型日本語教育の専門性の特徴と筆者らがみなしているものは、従来の日本語教育の専門性の議論や、教師教育・教師研修の議論では、本当に挙がっていないのだろうか。

3章には、日本語教育の専門性の捉えられ方の変遷と、教師教育・教師研修でそれがどのように扱われたかが、まとめてある。

まず専門性の変遷から言うと、1980年代までは留学生教育を主眼としたごく狭義の専門性（「日本語の構造、日本人の言語生活などに関する知識」や「日本語教授に関する知識・能力」）が教師の専門性とされていた。1990年代から2000年頃までに、学習者の多様化に伴う教育内容等の見直しの結果、日本語教育者に求められる専門性は質的な転換を図った。そこにある代表的な論調は、日本語教師に必要なのは「(狭義)の専門性：日本語の構造や体系とその教授技術など」だけでなく、いわば「人間力・カウンセリング力(異文化トレーニング・対人関係構築・維持など)」だというものだろう。他の言い方では集団維持機能(①カウンセリングマインド、②教室経営の力量)の強調(縫部 2001、2010)¹などになる。これらの専門性の捉え直しには「教授者と学習者の関係性の見直し」も含まれており、「教える・教えられるを超えた相互学び」も提唱されている。

さらに、1990年後半から教員研修のパラダイムシフト“教師トレーニング”から“教師の成長”に伴い、日本語教師の専門性は、さらに先進的になる。横溝(2002)は、「日本語教師にとって必要な資質は、「人間性」「専門性」「自己教育力」の3本の柱で構成されると考えられる」と述べ、「現場で必要とされる資質」に「重要度にしたがって」「専門性>人間性>自己教育力」という優先順位をつけている。言い換えれば、日本語教師である以上、土台として必要不可欠な狭義の専門性を有することは自明の理であり、それを超えて、人間性や自己教育力を含めた資質・能力の総体が求められはじめたことになる。

これらの先進的な資質・能力は、社会型日本語教育の幅広い専門性に資する、応用可能な要素が多い。では、これらの先進的な資質・能力も含めて、社会型日本語教育の幅広い専門性は、どこで、どのように育成されるのだろうか。

10. 3 社会型日本語教育の専門性の育成に向けて

上述のような人間力・カウンセリング力、集団維持機能力は、実際の現場では、自覚的・無自覚的に、それが不完全な形でも、実現されてきた例も多いに違いない。狭義の専門性を別にすれば、これらの人間力・カウンセリング力、集団維持機能力などは、地域の日本語教室で活動が続けてきたボランティアの中にも実現してきた人は、少なくないのではないかと考える。

これらの力の発露は、長く専門家として、さまざまな日本語教育現場で教育実践をしてきた AJALT とトヤマ・ヤポニカの実践事例（4章）にも、もちろんみられる。狭義の専門性に拘泥せずに、このような人間力やカウンセリング力を発揮・育成させたのは、教育現場の「要請力」が大きい。難民教育・外国人研修生座学研修・日系ブラジル人就労支援・地域での生活者初期指導など、対象学習者だけでなく実施主体も学校機関だけでない多様な教育現場である。そしてその多様性は、学習環境や学習者能力などさまざまな面で、より困難であるという多様性である。そのような現場に向き合う経験が多ければ多いほど、良質な教師は柔軟に対処し、革新的な教授法、アプローチ、そして教育観・学習観を取り入れていくものなのだろう。そして、教室内のみの存在として学習者を見るのではなく、彼らの置かれている生活全般ひいては社会状況も視野におき、学習者一人ひとりに寄り添うように学習を支援していく姿勢が、より強く育っていくことも観察される（4章事例2、事例6など）。

ただし、日本語教師にとって「学習者のコミュニケーション力の効率的な育成が最優先事項である」という大前提は、AJALT の教師もトヤマ・ヤポニカの教師も、地域の日本語教室に、専門家としてあるいはボランティアとして関わるまでは揺らがないようだ。それは、本調査でも地域の日本語教室への参加がほとんどない教師の強いビリーフとして、表れている（9章 p.141, p.145 の違和感など）。一方、地域日本語教室での実践経験がある教師の内省からは「地域日本語教育の現場で参加者と時間や思いを共有し長く活動を続けることによる自身への確信が感じられる」とある（8章－5 p.97）。

このことから教師が、「効率性を超えた、学習者への一方向の教授を超えた日本語教育の在り方」すなわち社会型日本語教育の在り方の根幹に気づくためには、地域の日本語教室に参加することが必須なのではないかという推測が立つ。

今まで述べてきたことから、社会型日本語教育の専門家の育成には、以下の3つの道筋が考えられる。

- （1）多様で困難な教育現場を踏んできた良質な日本語教師の、社会型日本語教育現場での OJT による再教育
- （2）地域の日本語教室で活動してきた良質なボランティアからの人材発掘

と、彼らに対するコーディネーター力を体系的につけるための再教育
(3) 日本語教育を志向している新人の登用

とよたシステム²や、富山県における地域日本語教育における人材登用やその育成のしかた³は、(1)、(2)に通じるところがある。

ところで、10.1でみてきた先進的な資質・能力を養成する日本語教師教育は、どのように行われているのだろう。細川(2006)は、その状態を厳しく以下のように言っている。

とくに90年代以降は、教育パラダイムの転換というようなことがしきりに指摘されるようになりました。しかし、教師教育そのものはほとんど変化していないといっても過言ではありません。30年前の教師教育がいまだに行われているといってもさしつかえない状況でしょう。

そして、そのような状況の理由の1つとして、教室実践と教師教育が別々に行われ、教室設計の理念と実際の教師教育が乖離していることを挙げている。

確かに、人間性／専門性／人間性をベースにした専門性／自己教育力(横溝 2002)をフルに実現するのは、学校組織の現場における教室設計理念では現実的に難しいと言える。そこでは、「学習者に教授者として一方向に働きかけて、そのコミュニケーション力を効率的にあげる」ことを、まだ大命題とせざるを得ない現状があるからだ。

本報告書では第1章に述べたように、筆者らは社会型日本語教育を今までのさまざまな教育の在り方(留学生教育や、ビジネスマン教育)より学習環境的に劣ったもの・妥協の産物とは捉えていない。日本に住むすべての外国人の生活という側面に着目した教育の在り方であり、より多くの可能性をひめた教育実践だと考えている。社会型日本語教育の実践と、その現場でのOJTによる専門家育成教育は、先進的な教師教育にも十分貢献すると考える。

最後に忘れてならないことは、彼らをコーディネーターとして社会型日本語教育の現場で活動してもらう場合は、職業として社会的立場・妥当な労働対価を保障することだ。上述したように、社会型日本語教育は、日本に住むすべての外国人の生活という側面に着目した教育の在り方であり、地域でボランティアの人たちにはほぼ丸投げするという、従来の地域の日本語教育の拡大再生産をするわけでは決してないからだ。その教育実践の場に、コーディネーターという専門家が必要であり、その場を良質に継続的に維持させなければ、当然職業的倫理感を持った専門家が必要である。しかしながら、第5章(p.51)で述べたように、職業上の身分が安定しているとは言えない。妥

当な労働対価・社会的立場のない所に、職業的倫理感は育たないのは当然である。社会型日本語教育という新たな専門性が確立することは、日本語教育を志向しながら、学校組織の教育現場での限られた就職に志を半ばにする多くの若い人に希望を与えることにもなる。

国に対しては、具体的に以下のような提言ができる。

(1) 国は自治体に対して、人材育成のプログラムと研修を提供する

研修は、事前集中研修と地域の現場での OJT の組み合わせとする。集中研修は、従来のように東京や関西拠点などに限らず、受講者の交通の便や地域性を考えて、九州・四国・山陰／山陽・近畿などブロックで行えるよう配慮する。また、OJT は、OJT にともなう指導・助言ができる地域日本語教育専門家を、きめ細かく配置できるようにする。

(2) 国は自治体の人材確保、事業推進に対して、財政的な助成をする

例えば、都道府県、政令指定都市に継続的な常勤職としての教室コーディネーター・日本語活動コーディネーター、及びシステムコーディネーターを確保するための財政援助を行う。

本報告書は巻末に「生活日本語 指導者 Can-do リスト」を掲載した。このリストは社会型日本語教育の専門性 (p.156) に示した能力をシステムのモデルと共に、より具体的に記述したものである。10. 3 で述べたようにコーディネーターを育成する研修プログラムは現場で OJT として実施されるべきである。公的な費用で OJT を含むコーディネーター研修が実施されることは必要であるだけでなく、以下のような利点も考えられる。すなわち、社会型日本語教育の専門性を持つコーディネーターの存在が地域日本語教育の現場が持つさまざまな課題を解決することができることを実証しつつ、専門家を育成することができる可能性があるということである。

社会型日本語教育に必要な能力は、多層的で複雑である。それを Can-do 記述することに違和感を持つという意見もあるだろう。しかし、この巻末資料を一つの指標として、現場と密着した研修プログラムが開発されることを願う。

参考文献

- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000)「平成 12 年 日本語教育のための教員養成について」文化庁
- 縫部義憲 (2007)『学校日本語教育の構築とホリスティック教師の発達』風間書房
- 細川英雄 (2006)「日本語教育における教室実践と教師教育の統合」春原憲一郎・横溝紳一郎編著 (2006)「日本語教師の成長と自己研修 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして」、凡人社

¹ 縫部は、言語教育者に必要なのは、集団維持機能と目標達成機能（①目標言語・目標文化に関する専門的知識・技能②外国語（日本語）に関する理論と授業実践力）としている。

² とよたシステムについては、<http://www.toyota-j.com/>に詳しい。

³ 7章の7-1「実践の概要」などを参照。

卷 末 資 料

生活日本語 指導者 Can-do リスト

1. 生活日本語指導者とは？

この調査研究では、生活日本語の教育は社会型で実施されるべきであると捉えています。社会型日本語教育は、学習者が日本語教育機関という閉じられた環境ではなく、広く社会の中で学習していくことを前提としています。そのような学習システムを構築し、動かしていくには、コーディネーターの役割を果たす人材が必要です。コーディネーターとは、社会型の日本語教育を実践するために、従来の日本語支援者、日本語教師、自治体職員などに、それぞれ求められた能力の境界を越えて、地域在住外国人の生活日本語の学習のために「役立つ仕事」ができる人材です。この調査研究で「指導者」と呼ぶ人材は、まさにその役割を求められている人材です。

2. 指導者 Can-do とは？

この「役立つ仕事」の中には、これまで地域社会で自発的に行われてきた日本語支援活動から生まれた高度に工夫された作業が多く含まれていると思います。そのような作業は、実は非常に高度な専門性を持つ職務であるにもかかわらず、それが見えないままに置かれています。指導者 Can-do とは、そのような専門性を見える化（可視化）するために作成したものです。

3. コーディネーターの役割

地域日本語支援に関わるコーディネーターの定義は、現在のところ複数あり、その呼び名も統一されていませんが、この調査研究では、教室コーディネーターと日本語活動コーディネーター¹という役割を取り上げます。この定義と名称は、米勢（2009）をもとにしました。

教室コーディネーターとは、地域の事情に合った教室を立ち上げ、継続的運営を図るために必要な仕事をします。その地域の日本語学習支援関係者との連携を図り、教室を運営していく力が必要とされます。

日本語活動コーディネーターとは、教室の目的に適した活動を提案、計画し、円滑に実施するために必要な仕事をします。外国人住民が社会参加のプロセスで日本語によるコミュニケーション力をつけていける日本語学習をデザインする能力とその実行力が求められます。

いずれの場合もコーディネーターの役割として最も重要なことは、活動の関係者に対して、関係者が目的や方法を共有し、環境を整え、活動が円滑に進むような働きかけができること、そして、活動の成果を地域の多文化共生の促進

につなげていけることです。

4. 指導者 Can-do リストの構成

リストは、AとBの二つに分けて記述しました。リストAは、指導者に求められる能力の全体像を示し、リストBは、Aで示した Can-do をより具体的に記述しました。それぞれのリストの前に、活用方法等の簡単な説明が入っています。

5. 指導者 Can-do リストの活用方法

この報告書では、地域の日本語支援活動が地域の事情に合わせて、円滑に展開していくためにコーディネーターの役割が重要だということを繰り返し述べてきました。今後、日本語学習支援活動が必要な地域では、コーディネーターの役割を担う人材を専門職として確保する必要があります。

この Can-do リストは、専門家を確保しようとするとき、その専門家がどのような能力を持つ人材であるべきなのか、関係者が共有するために作成しました。コーディネーターの役割は、地域の事情、それに応じて構築しようとするシステムによって異なります。そのような場合も、それぞれに必要な能力を具体的に検討するために役立てることができます。

また、これからコーディネーターの能力を身につけようとする人が、自分が学ぶべきことを知るためにも役立ちます。それをもとにコーディネーター育成プログラム、研修プログラムを作成することもできます。

指導者 Can-do リストBは、できるだけ具体的に記述しましたが、あらゆる現場に全ての作業が必要だ、という意味ではありません。各現場のコーディネーターがその能力によってすべき具体的な作業として何を選ぶかは、現場の状況によって異なります。

養成や研修にこのリストを使う場合は、具体的に何をすればよいか、議論することに意義があります。

-
- 1 日本語教育学会編(2009)『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発』(「生活者としての外国人」のための日本語教育事業)報告書』では、システムコーディネーターと日本語コーディネーターという少なくとも二つの役割のコーディネーターが必要だと述べています。詳しくは第5章「5.4.2 地域日本語教育を支える人材」を参照してください。この資料は、日本語コーディネーターの役割を「教室コーディネーター」と「日本語活動コーディネーター」に分けて、地域日本語教室のシステム運営や教室活動に関わるコーディネーターの専門性を可視化することを目的としています。そのた

め、地域日本語教育全体のシステムを支えるシステムコーディネーターの専門性についてはほとんど取り上げていません。ただ、「教室コーディネーター」には、システムコーディネーターの役割の一部が含まれていることから、取り上げているものもあります。

指導者 Can-do リスト A

リスト A は、指導者に求められる能力の全体像を表しています。能力を 5 つの観点から分けて記述し、それぞれの能力がどのような目的を達成するために必要なのかを示しました。

ここでは、指導者 Can-do を教室コーディネーターと日本語活動コーディネーターに分けて記述してあります。各地域で必要なコーディネーターの能力を洗い出すときに、または、コーディネーターの育成プログラム・研修プログラムを作成するときに、役立ててください。

指導者 Can-do リスト A

教室コーディネーターとして必要な能力

区分	できること	その目的
教室の 企画、 立ち上 げ	<input type="checkbox"/> 地域の外国人や既存の日本語学習支援体制の状況を調査し、把握することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ その地域に必要とされる教室の形を把握するため ・ 活用できる既存の教室や人材を把握するため
	<input type="checkbox"/> 地域の実情に合わせた教室を企画し、関係機関に提案することができる。 <input type="checkbox"/> 地域の諸機関や他のコーディネーターと協働して教室を立ち上げることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ その地域に必要とされる教室を作るため ・ 地域に根付き、地域の多文化共生の促進に貢献する教室を作るため
教室の 運営・ 育成	<input type="checkbox"/> 教室運営に必要な作業を洗い出し、実情に即した運営体制を作ることができる。 <input type="checkbox"/> 参加者の適性や志向、能力をふまえて、教室運営に関わる役割に適切に配置することができる。 <input type="checkbox"/> 教室運営や活動に関する参加者の意見、問題意識を吸い上げることができる。 <input type="checkbox"/> 教室の現状を適切に把握、評価し、問題に気づくことができる。 <input type="checkbox"/> 教室に生じた問題に適切に対応することができる。 <input type="checkbox"/> 教室の新たな課題、目標を設定することができる。 <input type="checkbox"/> 新たな参加者を教室外から集めることができる。 <input type="checkbox"/> 教室運営に必要な協力者を集めることができる	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教室が継続可能な体制を作るため ・ 人材を活かすため ・ 役割やそれに伴う責任を分担して円滑な運営を図るため ・ 参加者の教室運営に対する主体性を高めるため ・ 教室の継続、発展のため ・ 円滑な教室運営のため ・ 参加者の中で不足している人材を補うため

<p>教室の 運営・ 育成</p>	<p>□ 教室設立の理念(教室を作った目的、地域の中での教室の役割、それらを踏まえた活動方法等)をわかりやすく言語化し、参加者全員に伝えることができる。</p> <p>□ 参加者相互の人間関係を調整し、参加者同士が関係性を築いていけるような教室を作ることができる。</p>	<p>・教室の理念を共有し、共通意識をもって運営や教室活動を進めていくため</p> <p>・コミュニティとしての教室を成長させて、地域の多文化共生化の促進につなげるため</p>
<p>他機関 や地域 との 連携</p>	<p>□ 参加者に関する必要な情報を把握している。</p> <p>□ 参加者の参加状況を把握しており、必要な場合は対処することができる。</p>	<p>・人材配置や教室活動に活かすため</p> <p>・参加者がいつの間にか来なくなるという状況を避けるため</p>
<p>人材の 育成</p>	<p>□ 教室の企画、立ち上げ、運営に関わる地域の諸機関と人的ネットワークを構築し、維持することができる。</p> <p>□ 地域住民と教室が関われるような仕組み、仕掛けを作ることができる。</p> <p>□ 教室の必要性や活動内容を外部に発信していくことができる。</p>	<p>・地域の人的リソースを活用するため</p> <p>・教室と地域社会をつなぐため</p> <p>・他機関や地域との連携を図るため</p> <p>・参加者をエンパワメントするため</p>
<p>人材の 育成</p>	<p>□ 教室の理念を理解し、教室に主体的に関わろうとする人材を育成することができる。</p> <p>□ 支援者に不足しているものを見極め、それを補うための研修を企画し、実施することができる。</p> <p>□ 地域の人材育成に関する講座やセミナーの情報を集め、適切なものを紹介することができる。</p> <p>□ 学習者の一部が支援者として育つよう支えることができる。</p>	<p>・教室総体のマンパワーを高めるため</p> <p>・教室の継続・発展のため</p> <p>・効果的な教室活動を行うため</p> <p>・効果的な外国人支援を行うため</p> <p>・外国人をエンパワメントするため</p>

コーディネーター本人の姿勢	<input type="checkbox"/> 世界情勢、外国人問題、日本語教育等に関わる情報を広く収集し、学び続ける姿勢を持つことができる。 <input type="checkbox"/> さまざまな視点から外国人問題を見ることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・教室が抱える問題を適切な形で解決に導くため ・社会的弱者の立場から問題を見るため
	<input type="checkbox"/> 教室をコミュニティ（小さな社会）として育てるという視点を持つことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・よりリアリティのある学習環境を作るため ・地域に向かって開かれ、地域につながる教室を作るため ・教室の成長を促すため
	<input type="checkbox"/> 参加者や他のコーディネーターと密に連携をとり、協働作業をすることができる。 <input type="checkbox"/> 地域の関係者、協力者、住民、その他さまざまな専門家との協働作業をすることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・教室を円滑に運営するため ・他機関や地域、他分野の専門家との効果的な連携を図るため

指導者 Can-do リスト A

日本語活動コーディネーターとして必要な能力

区分	できること	その目的
活動の デザイン	<input type="checkbox"/> 学習者を地域社会の生活者として捉え、必要な事項を優先させて活動をデザインすることができる。	・生活者の学習目的、学習環境に適した活動を計画するため
	<input type="checkbox"/> 学習者のライフステージを考慮して活動をデザインすることができる。	
	<input type="checkbox"/> 学習者の日本語力を考慮して活動をデザインすることができる。	
	<input type="checkbox"/> 学習者が実生活で抱えている課題を把握し、妥当なニーズに設定し直して、活動として作り上げていくことができる。	・学習者の生活の改善につながる活動を計画するため
	<input type="checkbox"/> 学習者と支援者が共通に持つ課題を活動のテーマに取り入れることができる。	・双方に学びが起こる活動を行うため
	<input type="checkbox"/> 教室運営を取り巻く事情を活用したり、補完したりすることが可能な活動をデザインすることができる。	・関係機関、地域を巻き込んだ活動を計画するため
	<input type="checkbox"/> 教室内での活動と教室の外での活動の連携をはかることができる。	・地域につながる教室にするため
	<input type="checkbox"/> 学習者が活動テーマを選んだり、活動の進行に貢献したりできる活動をデザインすることができる。	・学習者の主体的な学習能力を促進するため
	<input type="checkbox"/> 教室活動の実施条件に合わせて、日本語の学習を促進する活動をデザインすることができる。	・学習者の日本語力を向上させる活動を計画するため
	<input type="checkbox"/> 社会参加の視点から多面的に捉えた段階性を踏まえて、言語学習の活動をデザインすることができる。	
	<input type="checkbox"/> 学習者の学習スタイルや言語学習のストラテジーを踏まえた活動をデザインすることができる。	
	<input type="checkbox"/> 参加者全員が対等な関係を壊さずに行える活動をデザインすることができる。	・対話を促進し、相互理解を進める活動を計画するため

活動の デザイン	<input type="checkbox"/> 学習者と支援者の協働によって行われる活動をデザインすることができる。	・ 学習者（被支援者）、支援者の関係性を固定しないため。
	<input type="checkbox"/> デザインした活動を実践するための環境を整えることができる。	・ 計画を効果的に実行するため
	<input type="checkbox"/> 1回の活動を組み立てることができる。	
対話中心の活動の促進	<input type="checkbox"/> 参加者（学習者と支援者）に対話活動の目的を理解させることができる。	・ 相互理解を促進する活動を実現するため
	<input type="checkbox"/> 支援者が日本語の説明や教授に時間をかけている場合、支援者にそのことを気づかせ、対話活動に向けさせることができる。	
	<input type="checkbox"/> 活動が行われる教室の事情に合わせて、適切な話題を提供することができる。	
	<input type="checkbox"/> 支援者、学習者間の双方向の発話を促すことができる。	・ 自己開示が進むような教室環境を整えるため
	<input type="checkbox"/> 参加者が話しやすい雰囲気を作ることができる。	
	<input type="checkbox"/> 対話を通して言語学習を起こすことができる。	・ 学習者の日本語力を向上させるため
	<input type="checkbox"/> 学習者の日本語力に合わせて適切な話題を提供することができる。	
	<input type="checkbox"/> 日本語力の不足のため活動が円滑に進まないとき、適切な支援をすることができる。 * 上の3つのCan-doは、コーディネーター自身ができるという意味と、支援者ができるように手助けできるという意味の両方を含んでいます。	
	<input type="checkbox"/> 対話中心の活動を識字教育と連携させることができる。	・ 学習者の識字力を高めるため
課題達成型の活動の促進	<input type="checkbox"/> 活動の目的に合わせて、現実の課題の中から適切な課題を選ぶことができる。	・ 現実の生活に密着した活動を行うため ・ 学習者が当面必要としている課題について学習するため

課題達成型の活動の促進	<input type="checkbox"/> 課題達成型の活動の中にも対話中心の活動を織り込むことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者をエンパワメントするため ・課題を支援者からのトップダウンにしないため ・多角的に課題を捉え、より有意義なものにするため
	<input type="checkbox"/> 活動の環境に合わせて、現実の課題を活動に適したサイズに切り取ることができる。 <input type="checkbox"/> 活動の目的と環境に合わせて、活動を分析し、達成するために必要な下位能力を記述することができる。 <input type="checkbox"/> 活動の目的と環境に合わせて、活動の手順を組み立てることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・1回の教室活動で学習者が達成感を得られるようにするため ・学習者の日本語力を向上させるため
	<input type="checkbox"/> 参加者が課題の達成を実感したり、達成できなかった場合の原因を理解したりできるように、活動を展開することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者に自分で学習を継続していく力をつけるため
	<input type="checkbox"/> 課題達成型の活動を識字教育と連携させることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者の識字力を高めるため
支援者の育成	<input type="checkbox"/> 活動を通して、支援者の意識の変容を促し、学習者と共に学ぶという気持ちや姿勢を育成することができる <input type="checkbox"/> 活動を通して、社会参加・地域づくりの観点から支援者を育成することができる。 <input type="checkbox"/> 活動する上で不足しているものを見極め、それを補う研修を企画し、実施することができる。 <input type="checkbox"/> 言語学習を促進する観点から支援者を育成することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・支援者の多文化共生意識を醸成するため ・活動目的に対する考え方を、社会参加に向けさせるため ・支援者が日本語学習のプロセスを理解し、支援に役立てるようになるため
コーディネーター本人の姿勢	<input type="checkbox"/> 多様な観点による言語教育や他分野（社会福祉など）の理論の実践に関心を持ち、学ぶ姿勢を持つことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・活動方法を固定化させないため ・活動を常に柔軟に展開するため

<p>コーディネーター 本人の 姿勢</p>	<p><input type="checkbox"/> 日々の活動を、Plan-Do-See の視点で観察、分析、評価することができる。</p> <p><input type="checkbox"/> 地域の協力者やさまざまな分野の専門家と協働して教室活動を行うことができる。</p> <p><input type="checkbox"/> 参加者や他のコーディネーターと密に連携をとり、協働作業をすることができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ある活動方法を採用する理由を関係者に説明するため ・地域につながる教室活動を行うため ・教室活動を円滑に行うため
--------------------------------	--	---

指導者 Can-do リスト B

リスト B は、リスト A で示した Can-do をより具体的に示したものです。リスト A で教室コーディネーターの役割として挙げた「教室の立ち上げ」と、日本語活動コーディネーター役割として挙げた「活動のデザイン」「対話中心の活動の促進」「課題達成型の活動の促進」「支援者の育成」を中心に具体化し、教室の企画、立ち上げから、教室活動とその振り返りまでに必要な Can-do を一連の流れとして示しました。

リスト A は、「教室コーディネーター」と「日本語活動コーディネーター」に分けましたが、実際の作業は複数の役割のコーディネーターが協働で行うことが少なくありません。そのため、ここでは二つのコーディネーターをまとめて「地域日本語教室のコーディネーター」に必要な Can-do として記述しました。

ただし、同じ社会型日本語教育でも、日本語力のほとんどない初期指導型教室とそれ以上の日本語力のある社会参加型教室では、教室活動の際にコーディネーターが配慮すべきことが多少異なるため、活動実施の Can-do を「活動実施 1－社会参加型教室」と「活動実施 2－初期指導教室」の二つに分けました。

リスト B は、作業や行動の順序を意識して並べてあるので、教室を立ち上げたり実際に活動を行ったりするときに用いると便利です。その場合、地域や教室の事情に照らし合わせて必要な項目を選択してください。

では、まず、地域日本語教室のシステムのモデルを示し、次に、このような教室に関わる地域日本語教室のコーディネーターに必要な Can-do を挙げます。

社会型日本語教育を行う教室のシステム

1. 社会型日本語教育を行う教室

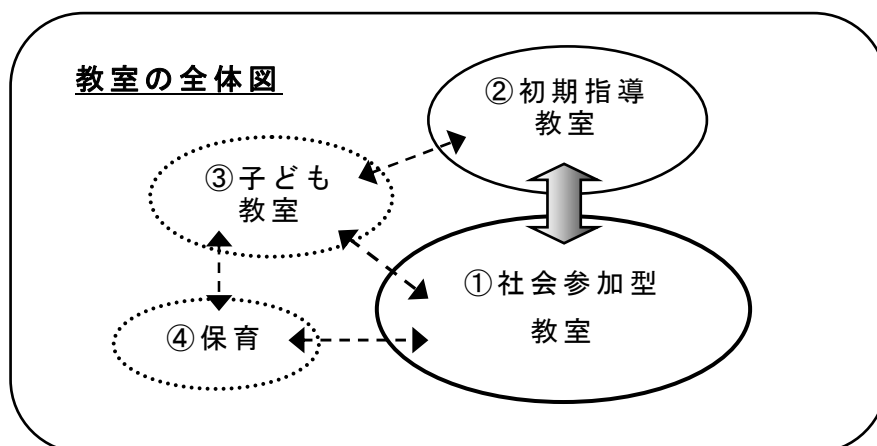
社会型日本語教育は、学習者が広く社会の中で、社会参加の過程を通して日本語を学習していくことを目指しています。そのため、その場となる教室には、従来の形とは異なったシステムが必要だと考えます。

ここでモデルとした教室は、外国人の生きた日本語学習の場であると同時に、外国人住民と日本人住民のコミュニティとして機能する場です。コーディネーターは教室のシステムを作り、運営の手助けをしますが、実際に運営するのは日本人支援者を中心とした参加者で、一人一人が何らかの役割を持って教室の主體的な担い手となることを想定しています。

各地域の実情や適した日本語教室の形態はさまざまで、一つのモデルがどの地域においても最適だということはありません。しかし、モデルを示すことに

より、Can-do リストと現場をより結びつけてイメージすることができると思います。特に、この教室の形は、各地域で新しく教室を作るときの参考になるのではないかと思います。

2. 社会型日本語教育を行う教室のシステムのモデル



このシステム図では、4 つの教室(場)が社会参加型教室を核に有機的に結びついています。以下に、各教室について簡単に説明します。

① 社会参加型教室

社会型日本語教育を行う教室の中核を成す教室です。地域によっては継続教室、活動クラスという呼び方をしているところもあり、既に全国各地に、このような役割を果たす教室を持つ日本語教室がたくさんあると思います。

学習者は多少日本語が話せるため、支援者の少しの歩み寄りで対話が成立します。この教室では、学習者と支援者が対等な関係で、生活に関する知識・情報の委譲や交換、生活上・社会上の問題に関する話し合い等を行います。

② 初期指導教室（社会参加型の活動も行う）

学習者はほとんど日本語が話せないため、①の教室に比べると「日本語を学習する人」としての側面が強くなります。しかし、それは社会から切り離された学習ではなく、社会参加を強く意識した活動を通しての学習です。学習者は多少日本語が話せるようになった時点で、①の教室に移ります。

③ 子ども教室

子供の学科支援や母語保持の支援を行います。また様々な問題を抱える子供の居場所となることを目指した教室です。この教室にも専門的なコーディネーターが必要だと考えますが、本調査では扱いませんでした。

④保育

学習者、支援者を問わず、①や②のクラスに親が参加するときの託児の場です。また、就学準備に関する情報の提供、交換を行う場にもなります。ここにも、保育士たちとの連携を図る等を行うコーディネーターが必要だと考えますが、本調査では扱いませんでした。

これら4つの教室(場)は、それぞれが常に独立して活動しているわけではありません。活動内容によっては、そのいくつか、または全体が連携して、一つの活動を行うこともあります。例えば、親子が共に一つの教室に参加する形の親子教室は、①と③④、または②と③④が共に活動する形だと言えるでしょう。親子教室と言った場合、その教室だけが独立して運営されている場合が多いのですが、モデル図の教室では、育児、学校等に関する課題・話題のときは親子が合同で活動し、他の課題・話題のときは、別々の教室で活動する、という考え方をします。

現実的には、一つの地域日本語教室内に①～④の全て教室を設けることは難しく、地域の事情によって、①、②、③のいずれか一つ、せいぜい二つの場合が多いのではないのでしょうか。例えば、集住地域や都市部の場合、通える範囲に他の機能を持つ教室があるため、一つの教室に一つの役割、ということが多いと思われます。それに対して、散在地域であれば、一つの教室に複数の役割が求められるため、いくつかの教室(場)を持つことになるでしょう。

地域による支援者の違いに目を向けると、特に都市部では、外国人との接触経験が豊富で日本語を教えた経験のある支援者が多く、その層も厚いという傾向があります。一方、散在地域では、外国人との接触経験がほとんどなく、日本語を教えた経験もないという支援者も珍しくありません。また、学習者の環境という点から見ると、集住地域では自分たちのコミュニティを持ち、その中では日本語を用いなくても事足りる学習者が多いようです。反面、散在地域では、来日当初より日本語のみでの生活を余儀なくされる場合がほとんどです。

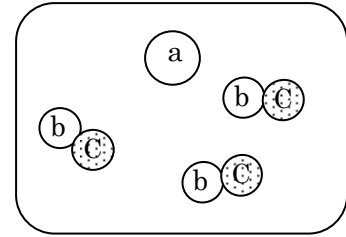
コーディネーターがすべき作業を具体的に洗い出すときは、これら地域の特性を考慮することが大切です。

3. 教室の形態

ここでは、活動のイメージをより具体的に描けるよう、Can-do リスト B で扱う①社会参加型教室と、②初期指導教室の形態を述べます。

①社会参加型教室

専門家である(a)日本語活動コーディネーターが、教室全体の活動を進行します。(b)学習者と(c)支援者はペア、または小グループになって、教室全体が同じ課題やトピックによる活動を行います。



②初期指導教室

この教室も原則として社会参加型教室と同じ活動を行ないます。しかし、学習者と支援者の言語レベルをはじめとした段階性によって、コーディネーターの関わり方が異なります。例えば、次のような方法があります。教室の活動は下のいずれかの方法、または複数の組み合わせで行われます。

- ②-i ①の社会参加型教室と同じ方法で活動しますが、日本語力が全くない学習者の活動ペースを考慮します。
- ②-ii 日本語活動コーディネーターが、学習者と支援者による活動方法を i より詳細に指示します。
- ②-iii 日本語活動コーディネーターが学習者全員を対象に活動を行います。

指導者 Can-do リスト B

地域日本語教室のコーディネーターとして必要な能力

■ コース全体

教室の企画

- ☐ 地域の外国人状況とそこで生じている問題を調査し、把握することができる。
- ☐ 地域の既存の日本語学習支援体制の状況を調査し、把握することができる。
- ☐ 地域事情からどのような教室が求められているのか判断し、企画することができる。
- ☐ 地域事情と教室の目的や概要を関係者に説明するための資料を作成することができる。
- ☐ 地域事情とそれを踏まえて作る教室の目的や概要を関係者に簡潔に説明し、理解を得ることができる。
- ☐ 必要に応じて、教室主催者の事情・条件を考慮し、企画内容を現状に即した形に修正することができる。
- ☐ 教室の実施に必要な費用を見積もることができる。
- ☐ 関係機関と相談の上、会場や教室の開催日時を決めることができる。
- ☐ 条件に合わせて学習期間、学習スケジュールを設定し、大まかな活動計画を作成することができる。

学習者の募集

- ☐ 学習者の募集要項を作成することができる。
- ☐ 必要に応じて、募集要項を他言語に翻訳することができる。またはその手段を知っている。
- ☐ 学習者が集まるように募集要項を適切な場所に配置し、適切な手段で広報することができる。
- ☐ 説明会やオリエンテーションを開催し、学習希望者に必要な資料を配布し、教室の理念や活動の概要を伝えることができる。
- ☐ 学習希望者からの問い合わせに答えることができる。
- ☐ 必要に応じて、学習希望者からの問い合わせに多言語で対応することができる。またはその手段を知っている。
- ☐ 応募してきた学習者の情報を整理し、使いやすい形で保存しておくことができる。
- ☐ 教室で受け入れる学習者の日本語力が限定されている場合、応募してきた学習者の情報から、参加可能かどうか判定することができる。
- ☐ 応募してきた学習者に簡単なインタビューを実施し、日本語力を判定す

ることができる。

- ☐ 応募してきた学習者の日本語力を判定するために筆記テストを作成、実施することができる。

支援者の募集

- ☐ 支援者の募集要項を作成することができる。
- ☐ 問い合わせのあった支援者に教室の理念や目的、運営方法についてわかりやすく説明することができる。
- ☐ 問い合わせのあった支援者の質問に答え、疑問を解決することができる。
- ☐ 応募してきた支援者の情報を整理し、使いやすい形で保存しておくことができる。
- ☐ 支援者の背景に応じた事前研修を計画し、実施することができる。

活動計画の立案

- ☐ 社会型日本語教育で有効だと考えられる活動方法に関する情報を集めることができる。
- ☐ 「対話中心」の活動の意義を関係者に説明することができる。
- ☐ 「対話中心」の活動について理解し、具体的な活動計画をたてることができる。
- ☐ 「課題達成型」の活動の意義を関係者に説明することができる。
- ☐ 「課題達成型」の活動について理解し、具体的な活動計画をたてることができる。
- ☐ インタビューや活動を通してニーズや課題を把握することができる。
- ☐ 把握したニーズや課題を活動に落とし込むために分析することができる。
- ☐ 分析したニーズや課題を活動に作り上げることができる。
- ☐ 地域での生活に密着した活動テーマを設定、選択することができる。
- ☐ 地域住民、地域の協力者との協働で行う活動テーマを設定、選択することができる。
- ☐ 地域行事への参加等、自ら地域に出ていく活動を企画することができる。
- ☐ 学習者の日本語力を考慮して活動テーマを設定、選択することができる。
- ☐ 参加者の関係性の深浅を考慮して、活動テーマを配列することができる。
- ☐ 教室開催期間やターム(区切りのいい期間)の活動計画を立てることができる。
- ☐ 活動計画に教室外の環境や人材を活用したものを取り入れることができる。
- ☐ 活動計画に、パソコンやスマートフォンなど、メディアの活用を取り入れることができる。
- ☐ 上記のすべての活動をコース途中で参加者らと協働で柔軟に改変していくことができる。

教室活動実施準備

- ☐ 各テーマの活動時間を見積もることができる。
- ☐ 「対話中心」の活動や「課題達成型」の活動を、活動のねらいに応じて適宜組み合わせて、1回の教室活動を組み立てることができる。
- ☐ 適切な時間配分で1回の教室活動を組み立てることができる。
- ☐ 学習者の学習ペースを考慮して、教室での活動方法を調整することができる。
- ☐ 活動目的に合った人員配置（マッチング）計画をすることができる。
- ☐ 参加者の参加状況、欠席の理由を把握しており、必要な対応をとることができる。

コース前打ち合わせ

- ☐ 支援者が負担なく参加するための事前打ち合わせを開催することができる。
- ☐ 支援者の疑問を解決することができる。
- ☐ 必要に応じて、支援者に活動のねらいと流れ、活動するときの留意事項をわかりやすく伝えることができる。

コース後フィードバック

- ☐ コースの反省を、参加者を巻き込んで行うことができる。
- ☐ コースの反省を、参加者と協働して、来期コースの改善に生かすことができる。
- ☐ 参加者がより主体的に教室に関わっていく体制を作ることができる。

■活動実施 1－社会参加型教室

初日の対応

- ☐ 会場の事情に合わせ、支援者と協働して、教室の設営や受付の段取りをすることができる。
- ☐ 対応に必要な人員を配置し、それぞれの役割を指示することができる。
- ☐ 活動計画に必要な、学習者の日本語力を含めた背景を把握するためのインタビューを行うことができる。または手配することができる。
- ☐ 初対面の参加者同士が打ち解けて教室に参加できるような仕掛けを考え、実施することができる。

活動中の対応

- ☐ 参加者の参加状況とその日の活動内容に応じて、学習者と支援者をマッチングすることができる。

- ☐ 参加者との協働によって、心地いい場、自己開示を促すような場を作ることができる。
- ☐ リラックスした雰囲気を作り、言語にとらわれすぎることなく楽しく活動を進めることができる。
- ☐ 参加者同士の関係性、相互理解が深められるよう、コミュニケーションを促すことができる。
- ☐ 学習者の生活に密着した課題を提示することができる。
- ☐ 学習者の社会参加を促すような課題を提示することができる。
- ☐ 学習者、支援者双方の学びにつながる話題や課題を提示することができる。
- ☐ 地域の多文化共生の促進につながる話題や課題を提示することができる。
- ☐ 参加者の対話を促進し、ファシリテートすることができる。
- ☐ 参加者から出た意見によって活動内容を柔軟に調整し、ねらいを達せられるように活動を進めることができる。
- ☐ 毎回の活動の最後に、参加者双方に学びや気づきを起こして活動を終わることができる。
- ☐ 活動を通して、本人が自覚できないものも含めた学習者のニーズを把握することができる。
- ☐ 活動を通して、参加者が抱える課題を把握することができる。
- ☐ 対話や課題の達成を活動の中心に据えながらも、学習者に言語の学習をおこすことができる。
- ☐ さまざまな知識と手段によって、学習者からの日本語に関する質問に対応することができる。
- ☐ 活動中に学習者や支援者からの疑問、質問に答えることができる。
- ☐ 使いやすい教材の作成、共有、管理をすることができる。

活動後の振り返り時の対応

- ☐ 効果的な振り返りのために、観点を提示しながら振り返りを進行することができる。
- ☐ 振り返りに効果的なシートを作成することができる。
- ☐ 参加者から出たコメントから課題を見つけることができる。
- ☐ 参加者の課題への気づきを促し、過程を見守ることができる。
- ☐ 振り返りや活動の中から新たに見えてきた参加者の生活上の問題を、次以降の活動で扱うよう計画することができる。
- ☐ 振り返りの成果を次の活動に反映させることができる。
- ☐ 振り返りシートの管理をすることができる。

■活動実施2－初期指導教室

初日の対応

- ☐ 会場の事情に合わせて、支援者と協働して、教室の設営や受付の段取りをすることができる。
- ☐ 対応に必要な人員を配置し、それぞれの役割を指示することができる。
- ☐ 必要に応じて、多言語対応ができるように手配することができる。
- ☐ 学習者や日本人支援者の希望の変更に対応することができる。

活動中の対応

- ☐ 参加者の参加状況の変化に対応してマッチングを変更することができる。
- ☐ 活動に欠席した参加者に対して、情報が不足しないように配慮することができる。
- ☐ 支援者との協働によって、リラックスして話せる場を作ることができる。
- ☐ 初期指導の対象学習者の学習ペースを見守り、活動の進め方を調整することができる。
- ☐ 初期指導の対象学習者が扱える活動のテーマを選び、参加者に提示することができる。
- ☐ 初期指導の対象学習者を活動に参加させることができる。
- ☐ 初期指導の対象学習者の日本語力に合わせて、活動を展開することができる。
- ☐ 活動するための日本語の意味がわからない学習者に対応するために、さまざまな手段を身につけており、それを用いることができる。
- ☐ 支援者に、初期指導の対象学習者との活動が楽しく円滑に進められるように手助けすることができる。
- ☐ 初期指導の対象学習者が扱える課題達成型の活動のテーマを選び、参加者に提示することができる。
- ☐ 活動の中で学習者が繰り返し同じ日本語を聞いたり、話したりできる活動をデザインすることができる。
- ☐ 使いやすい教材の作成、共有、管理をすることができる。
- ☐ 活動中に学習者や支援者の疑問に答えることができる。

日本語力が全くない学習者に対する直接対応

※「直接対応」とは、日本語活動コーディネーターが直接学習者と活動することです。

- ☐ 緊張感を与えずに活動に引き込むことができる。
- ☐ 固有名詞や数字など、意味がはっきりわかる単語から扱いはじめることによって、学習者が日本語の音韻構造に慣れていけるよう配慮することができる。

- ☐ 辞書等に頼らずに意味を確認できる方法を取りながら、日本語で対話を始めることができる。(自分の情報、自分の持ち物、その場にある物、現実の出来事、その場にいる人などを活用する)
- ☐ 学習者が自分で納得しながら学んでいくのをじっくりと待つことができる。
- ☐ 対話活動や課題達成型の活動を進めやすくするために必要な語彙や表現を学習者に直接、指導することができる。
- ☐ 活動で扱った語彙や表現や文法事項の学習効果を高めるために、直接、指導することができる。
- ☐ 学習者の希望があれば復習用の教材を作成し、宿題等として活用することができる。

活動後の振り返り時の対応

- ☐ 参加者の課題への気づきを促し、解決への過程を見守ることができる。
- ☐ 振り返りに効果的なシートを作成することができる。
- ☐ 参加者から出たコメントから課題を見つけることができる。
- ☐ 振り返りシートの管理をすることができる。
- ☐ 振り返りの成果を次の活動に反映させることができる。

参考文献

- 国際交流基金編(2010)「JF 日本語教育スタンダード 2010」
- 国際交流基金編(2010)「JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック」
- 日本語教育学会編(2008)「地域日本語教育システム作り検討プロジェクト」
「日本語ボランティア養成・研修プロジェクト」『平成 19 年度文化庁日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発』
- 日本語教育学会編(2009)「地域日本語教育システム作り検討プロジェクト」
『平成 20 年度文化庁日本語教育研究委託 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発』
- 日本語教育政策マスタープラン研究会(2010)『日本語教育でつくる社会 私たちの見取り図』ココ出版
- 文化審議会国語分科会編(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カリキュラム案について』
- 米勢治子(2009)「コーディネータの必要性と人材育成の課題～育成主体の視点から～」『これからの地域日本語教育を考える』パネルディスカッション 2「地域日本語支援にかかわる人材をどう育てるか」資料集 文部科学省委託浜松学院大学・多文化共生社会の構築に資する日本語教員養成プログラム シンポジウム／社団法人日本語教育学会・多文化共生社会における日本語教育研究会 第 6 回研究会
- 米勢治子(2010)「地域日本語教育における人材育成」『日本語教育』144 号 日本語教育学会

平成 22 年度文化庁委嘱調査研究

生活者日本語の指導能力の評価に関する調査研究

発行 平成 23 年（2011）年 3 月 31 日

公益社団法人 国際日本語普及協会

〒105-0001 東京都港区虎ノ門 3-25-2

ブリヂストン虎ノ門ビル 2 階

TEL : 03-3459-9620

FAX : 03-3459-9660

URL:<http://www.ajalt.org>