

令和3年7月15日（木）
10時00分～12時00分
WEB会議

〔出席者〕

- （委員）石井委員、井上委員、大木委員、神吉委員、川口委員、黒崎委員、島田委員、戸田委員、松岡委員、南田委員、眞嶋委員、村田委員、毛受委員（計14名）
（文化庁）柳澤国語課長、津田地域日本語教育推進室室長補佐、増田日本語教育調査官、北村日本語教育専門職、松井日本語教育専門職、ほか関係官

〔配布資料〕

- 1 第106回日本語教育小委員会議事録（案）
- 2 「日本語教育の参照枠」報告（案）
- 3 「日本語教育の参照枠」Can doの量的検証に関する調査報告書
- 4 「日本語教育の参照枠」における漢字の扱いについて（案）
- 5 「基礎漢字」イメージ（案）
- 6 「基礎漢字」検討のための資料
- 7 漢字に関するヒアリング（1）
- 8 漢字に関するヒアリング（2）
- 9 令和2年度日本語教育実態調査「国内の日本語教育の概要」

〔参考資料〕

- 1 日本語教育小委員会（第21期）における審議内容について
- 2 「日本語教育の参照枠」の活用に関するワーキンググループの進め方
- 3 「生活Can do」等の作成に関するワーキンググループの進め方
- 4 「日本語教育の参照枠」取りまとめに向けた検討項目（案）

〔経過概要〕

- 1 事務局から配布資料の確認があった。
- 2 事務局から配布資料2「日本語教育の参照枠」報告（案）の説明があった。
- 3 配布資料3「日本語教育の参照枠」Can doの量的検証に関する調査報告書について、調査実施機関である一般社団法人日本語教育支援協会の奥田純子氏、アドバイザーである名古屋大学名誉教授の野口裕之氏から説明を受けた後、質疑を行った。
- 4 事務局から配布資料4「「日本語教育の参照枠」における漢字の扱いについて（案）」、配布資料5「「基礎漢字」イメージ（案）」、配布資料6「基礎漢字」検討のための資料」の説明後、漢字に関するヒアリングとして大阪産業大学の新矢麻紀子氏（配布資料7）、公益社団法人国際日本語普及協会の関口明子氏（配布資料8）からの発表の後、意見交換を行った。
- 5 事務局から配布資料9「令和2年度日本語教育実態調査「国内の日本語教育の概要」」について報告があった。
- 6 次回の日本語教育小委員会は9月14日（火）午前10時から開催予定であることを確認した。
- 7 資料説明等の内容は以下のとおりである。

○石井主査

定刻となりましたので、ただいまから第107回日本語教育小委員会を開会いたします。議事に入る前に、本日の定足数と配布資料の確認をお願いいたします。

○増田日本語教育調査官

本日は14名の委員にご出席をいただいております。定足数を満たしていることを御報告いたします。続いて配布資料の確認をさせていただきます。配布資料1から9までの9点、参考資料1から4までの4点です。ホームページに全て公開しております。

机上配布として委員限りの資料が2点ございます。「基礎漢字の試案」、そして本日ゲストでお招きしております野口先生の「CEFRの日本語教育への適用可能性に関する基礎研究」の論文です。机上配布2点は委員のみお送りしております。以上です。

○石井主査

配布資料1の前回「第106回日本語教育小委員会議事録(案)」ですが、修正がある場合には、本日から1週間以内に事務局までお知らせください。また、議事録の確定については座長、私に御一任くださいますようお願いいたします。

議事に入ります。本日は「日本語教育の参照枠」取りまとめに向けて、次の3点について審議を予定しております。

まず、配布資料2「日本語教育の参照枠」報告(案)について、収録されたCan doの量的検証に関する調査結果の報告があります。

次に、前回から引き続き検討項目となっていた漢字の扱いです。これは漢字の専門家をお二人お招きしヒアリングを行った後に、事務局試案について検討を行いたいと思います。

最後に、「日本語教育の参照枠」の今後の検討課題について審議をいたします。

それでは、事務局から配布資料2について説明をお願いいたします。

○増田日本語教育調査官

配布資料2「『日本語教育の参照枠』報告(案)」を御覧ください。140ページと大部になっております。こちらは昨年度日本語教育小委員会でおまとめいただきました一次報告と二次報告をまとめたものとなっております。

資料の構成は、前回の日本語教育小委員会で御了承いただきました構成となっております。目次を御覧ください。全部で4章立てとなっております。1章が「参照枠」の検討経緯、2章が「参照枠」の構成、理念について、3章が日本語能力評価に関する内容、そして4章が参考資料という構成となっております。

変更点である、「はじめに」、そして現状と課題については記載内容は変えておりませんが、分け方を変えておりますので、確認いただき、次回の日本語教育小委員会までにお気付きの点等がございましたら事務局までお寄せいただけますようお願い申し上げます。以上でございます。

○石井主査

前期の日本語教育小委員会で取りまとめた一次報告と二次報告が一冊にまとめられたものという事です。大部の報告となっておりますので、皆様には改めてお目を通していただき、修正を要する点などございましたら、メール等で事務局まで御意見あるいは修正点に関してお寄せいただきたいと思っております。よろしくをお願いいたします。

続きまして、配布資料3の量的検証に関する調査結果報告に関する審議に移ります。本日は、調査を実施していただいた一般社団法人日本語教育支援協会の奥田純子先生と、本調査のアドバイザーである名古屋大学名誉教授の野口裕之先生にお越しいただいております。

昨年度文化庁委託を受けまして、新型コロナウイルス感染症による大変な影響を受けながらも調査を実施していただきまして、今般報告をまとめてくださいました。前回、委員限りの机上配布という形で速報値の報告がございましたが、今回最終報告ということで、お二人をお招きし、御報告を頂く機会を設けさせていただきました。

奥田先生、野口先生、よろしくお願いいたします。

○奥田協力者

お招きいただき、ありがとうございます。早速、「日本語教育の参照枠」Can doの量的検証に関する調査報告をさせていただきます。皆さま、お手元に配布資料3「日本語教育の参照枠」Can doの量的検証に関する調査報告書があると思いますので、適宜御参照いただきながらお聞きいただきたいと思っております。

まず、この調査の目的についてです。「日本語教育の参照枠」一次報告にはCEFRの例示言語能力記述文を基にした493項目のCan doが示されております。本調査の目的の一つはこの「日本語教育の参照枠」Can doのレベル尺度の妥当性について検証することです。もう一つは今後どのような調査を行えばいいのかということについて提案することです。

本調査では「日本語教育の参照枠」Can doのうち「聞くこと」「読むこと」「話すこと」、これは「やりとり」と「発表」、それに「書くこと」の五つの言語活動を含む211項目のCan doについて、国内の日本語教育機関の学習者を対象に調査をいたしました。調査は、調査協力者の日本語レベルによってグループの1から4の四つに分けて調査を行いましたが、今年の2月から3月にかけてウェブアンケートに回答してもらった形で実施しております。

お手元の報告書2ページの表1を御覧ください。ここに調査したCan doの内訳を示しております。一つのグループの調査票にはCEFRのA1からC2の6レベルのうちの三つのレベルにわたって、五つの言語活動に関するそれぞれ約100項目のCan doが配置されております。調査票は14言語を準備して、「1. できない」「2. あまりできない」「3. 難しいがなんとかできる」「4. できる」の4段階で自己評価を行っていただきました。

1、683人から回答を得て、この回答を基に分析をいたしました。今回はラッシュモデルというもののうちの評定尺度モデルを用いて分析をしております。データ全体はモデルに適合していて、一次元性も満たされておりました。なお、C1とC2レベルにおいては、C2レベルの調査項目がほかのものより少ないこと、C2レベルの習熟度を持つ調査対象になる人たちが少なかったこともあって、C1とC2のCan doの困難度の重なりが大きいことが分かりましたので、今回の分析では両レベルを統合して分析をしております。

結論を先に申し上げますと、「日本語教育の参照枠」Can doのレベル尺度の妥当性は、全体的に見るとCan doのレベルが上がっていくと、学習者の自己評価による困難度も上がっていき、学習者の自己評価を用いても、Can doのレベル尺度の妥当性はある程度見込めるという結果になりました。Can doのレベル尺度と学習者の自己評価、つまり困難度が適正である、言い換えれば日本語のCan doとして妥当であると判断されたものをここでは「代表項目」と呼ぶことになりましたが、それが33ページの表14でございます。全体で118項目、211項目のうちの56%ございました。33ページから36ページの図17から22に言語活動別の代表項目、レベル間で重なりがない項目について示しておりますので、適宜御覧ください。

なお、機械的に代表項目を提示しておりますので、代表項目として認定されなかったものが必ずしも日本語のCan doとして不適切ということではありません。今後は皆様方のような専門家による質的な検討が求められていくだろうと思っております。

代表項目のことを少しだけ説明いたします。33ページ、表14にありますように「聞く」では20項目、「読む」では16、「やりとり」では28、「発表」29、「書く」25、計118の代表項目が妥当な項目であると考えられるものが見つかったということです。

その一方で、個別の項目を見るとレベル間での重なり、例えばB 1のレベルのCan doがA 2と
いった一つ下のレベルで評価されていたり、あるいはB 2のように上のレベルで評価された項目
もありました。A 1の項目でありながらA 2の困難度、ここではロジット値と呼んでいますが、そ
れの平均値あるいは中央値よりも高いロジット値、困難度を持つものもあれば、それはA 1項目
としては難し過ぎるというような項目と言えます。本報告ではこのような項目を逆転項目と呼ぶ
ことにいたしました。

16 ページに図 10 がございます。これはレベル別・言語活動別のロジット値、困難度の中央値
を示している、全体のもので、「聞く」「読む」の受容系の言語活動の方が、「話す（やりとり、
発表）」「書く」の産出系の活動よりもロジット値が低い、つまり易しいという傾向を示していま
す。「話す」ではA 1のロジット値が難しいという結果になっておりますが、その原因は今後検討
していく必要があるかと思えます。

このように妥当なレベルから外れるもの、隣接するレベルに比べてロジット値が高いあるいは
低いことに該当する項目も相当数ございました。こういったレベルに隣接するレベルのロジット
値の中央値を超えたものをここでは逆転項目と定義しております。

23 ページの表 12 に言語活動別のレベル逆転項目数を示しております。ここでは「聞く」とい
う逆転項目の割合は大体パーセント値でいうと19%、「読む」が17%、「やりとり」20%、
「発表」11%、「書く」が19%となっています。

なぜこういう逆転項目になるのかということ、それぞれ留意してその理由を明らかにしてい
く必要があろうかと思えますが、ここではざっとこういうことも考えられるのではないかという
例を幾つか抜粋して御報告したいと思えます。それぞれについては報告書にございますので、お
読みいただければと思えます。

まず「聞く」の逆転項目ですが、これは七つほどございました。例えばCan do11、これはA 2で
すが、「もし、発話をはっきりとゆっくりとした発音ならば、最も直接的な優先事項の領域（例え
ば、ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、その地域の地理、仕事・雇用）に関連した句や表現
が理解できる」、これはA 1の中央値よりも易しいと出ております。個人や家族の情報や仕事につ
いては、ごく基本的な表現であれば聞き取りやすいと判断された。そしてロジット値が低く抑え
られたとも考えられるかと思えます。

例えばCan do20、B 2で「内容的にも言語的にも複雑な講義、話、報告、そのほかの学問的/
専門的なプレゼンテーションの要点は理解できる」ということなのですが、これはCの中央値よ
りも難しいと判断されております。その理由は学習者に聞いてみないと分からないですが、例え
ば内容的にも言語的にも複雑なこういった講義だとか学問的なプレゼンテーションでは、専門的
であり、かつ身近ではない高度な漢字語彙が頻出します。漢字語彙は御承知のように同音異義語
が多いですし、聞いただけでは意味識別が非常に難しい。そういった点から、日本語の持っている
一つの漢字の特質からこのように困難度が上がったのかもしれないと考えられます。

また、「詳細」ではなくて「要点」としているところにCではなくてB 2であるという記述文の
意図があるのですが、要点、つまりキーワードの理解、例えば先ほど言った漢字を音だけで聞いて
意味が分かるかということでは非常に困難度を上げて、意図どおりに困難度を下げることはあ
まり貢献していないのかもしれないと思えます。

Can do14、これはB 2ですが、「熟達した日本語話者同士の活気に富んだ会話についていくこ
とができる」。これはCの中央値よりも難しいという結果になっています。活気に満ちたというの
がどのようなことかはっきりしませんが、例えば日本語は主語や動作主が省略されたり、相手の
呼び方、呼称がその関係性によって変化するなど、非常に高文脈な言語です。また、日本社会で
よく話題にされることについて知っていなければ話についていくことが出来ないということもあ
ります。こういったことも困難度を上げる要因になったとも考えられます。詳細な要因の解明は回
答者にインタビューするなどして個別に確認していかなければ難しいと思えます。

次に「読む」の逆転項目、これは6項目ございました。例えばCan do45、これは「辞書を時々使えば、どんな種類の通信文でも理解できる」というC1のものですが、B1の中央値よりも易しい、つまり2レベル下の項目となっています。この「辞書を時々使えば」という記述が大きく困難度を押し下げていると考えられます。なぜなら、辞書は近年、紙の辞書から電子辞書、スマートフォンのアプリへと移っています。日本語の読みを困難にしていた要素の一つとして漢字仮名交じり文の理解があります。しかし、漢字が読めないと辞書が引けない、だから意味が分からないといったことも既に過去のこととなり、アプリによって即座に意味、読み方が表示されるようになっています。また、単語をどこで区切れればいいのかなどもアプリで判断できるようになりました。こうしたテクノロジーの革新が困難度を下げたと考えられます。逆に言えば、漢字仮名交じり文という学習の壁が少し下がったとも考えられるかと思えます。

「話す(やりとり)」の逆転項目が一番多く、10項目ほどございました。例えばB2の「一般的、学術的、職業上、もしくは余暇に関する幅広い話題について、流暢に、正確に、そして効果的に言葉を使うことができ、考えと考えの間の関係をはっきりとさせることができる。言いたいことが表現できない様子もまずなく、文法も正確で、その場にふさわしい丁寧さで、自然にコミュニケーションできる」。これはB2ですがC2の中央値よりも難しい。全体的に文が長いということと、この文自体が難しいということがより難しさを上げているのではないかと、つまり、Can doの書き方の問題かもしれないということです。

「やりとり」については幾つかありますが、例えばA2の「量や数、値段などの情報を与えたり、取得することができる」。これはA1よりも易しいと示されたのですが、これは旅行者が対象ではなくて、日本に留学や就労などで滞在している人たちが対象だったため、日常的にはこういうことがそんなに困難ではない。つまり、日常的な社会文化的な生活上のこととも考えられるので、一概に言語的能力だけということではないとも考えられるかと思えます。

「話す(発表)」は5項目ですが、これについては「好きか嫌いかを述べることができる」というA2のものがA1になっていて、これは、日本語では「好き」「嫌い」と言うだけで構文を作らなくても言えるという日本語の特質が現れているかもしれません。

そして「書く」の逆転項目、8項目ございましたが、この中で特に152番、これはA2ですが、「短く簡単な想像上の人物伝や、人物を題材にした簡単な詩を書くことができる」というものです。これはB1の中央値だけではなくて、更にB2の中央値よりも難しい項目になっています。人物伝、詩を書くというのは日本語ではあまり一般的な言語活動とは言い難いですし、そういった経験等も多分少ないのだらうかと思えます。ですから、そういった経験性のなさが一つは困難度を押し上げているのではないかと思えます。

例えばC1の「個人的な通信の中で、自分が伝えたいことをはっきりと正確に表現することができ、感情表現や、ほのめかしや、冗談を交えながら、柔軟で効果的な言葉遣いができる」。これは逆にB2よりも易しいと言っています。「柔軟で効果的な」というのは非常に難しいことだろうと思うのですが、もしこれが「個人的な通信の中で、感情表現、ほのめかしや、冗談を交えながら、自分が伝えたい・・・」という順で言えば、あるいは、又、「冗談を交えながら」を先に言えば、おそらく困難度が上がったと思われる。語順の問題も一つあるかなと考えられます。

最後に、今後行うべき調査についてですが、日本語のCan do項目数を更に増やすために、学習者の自己評価と同様の評価を継続する。そして、先ほどの逆転項目としたものは不適切とも言い難く、なぜそのように逆転項目に現れるのか。個別の項目ごとに、日本語という目標言語の特性・特質、日本語使用者の母語と日本語の言語間の距離、例えば漢字圏だと文字表記においては距離が近い、韓国の場合は語順において距離が近いなどです。日本という目標言語の社会文化的な特質、あるいはそれに伴う相互行為や言語使用の特質、例えば待遇表現や敬語です。また、日本語使用者の持っている社会文化的な特徴と彼らのものの同質性や差異性、あるいは外国語として使うのか目標言語社会で使うのかによる困難度への影響も今後考えてみる必要があるかと思えます。

また、漢字圏と非漢字圏による違いも一度検証してみる必要があるのではないかと思います。

さらに、教師と学習者が同じ項目について評価した場合、どのような相違があるのかも調べる必要があります。その場合、教師又は学習者に対してもCan doで評価するためのトレーニングなども必要になってくるのではないかと思います。

駆け足ではございましたが、以上で「日本語教育の参照枠」Can doの量的検証に関する、一般社団法人日本語教育支援協会からの報告を終わらせていただきます。

次にこの量的検証調査のアドバイザーを務めていただきました野口先生からコメントをお願いいたします。

○野口協力者

アドバイザーというほど偉そうなものではないのですが、コメントをさせていただきます。

CEFRを参照し日本語を目標言語とするに際してのエビデンスを示す必要があったのですが、CEFRが日本で知られるようになってからも、なかなかエビデンスが付かない状況がありました。検証の一つとして、国際交流基金による検証調査もありましたが、それは海外の学習者・教師を対象にした調査でした。今回は文化庁による国内調査として行われたものです。エビデンスが出てきたのは非常に良かったと思います。

調査された機関の問題ではないのですが、まだ問題が残るのは日本語訳です。CEFRの能力記述文の日本語訳が確定していないということです。もちろん吉島・大橋ほかという翻訳は大変努力されたもので高く評価するべきものだと思いますが、国として確定した翻訳がないのは困ります。CV、コンパニオンボリュームがもう出ていますので、それも併せて新たな日本語訳の確定版を作る必要があるのではないかと思います。

今回、難しい調査をよくやられたと思います。Cレベルの人を探すのは大変なことです。今、母語話者並みという言い方はしなくなっているわけですが、日本語に習熟した言語使用者を探すのは極めて難しいことです。これは頑張られた成果だと思います。C1、C2を併せてCレベルとしたことも妥当だと思います。中央値で代表させたことも妥当だと思います。

それから国籍比率ですが、中国、ベトナムが多いのは、仕方がないですね。それから留学生が67.32%と圧倒的に多い。留学生に偏っているじゃないか、生活者が少ないと言っても、これは各方面への呼びかけを行い、協力をいただいた中での調査としては最大限努力したことだと思います。今回教師評価にも取り組みましたが、残念ながら思ったような結果は得られませんでした。今はまだ評価方法をきちんと習得されている教師が極めて少ないのではないかと思います。

奥田先生も言及されていた「話す」の「やりとり」は問題で、19ページの図を見ると、A1とA2で中央値がひっくり返っています。これはいろいろな原因があり、実はこの調査だけではなく、次に発表する私の科研の調査でも同じような問題が起きております。

ラッシュモデルの適合度は非常に良かったと思います。評定尺度モデルを用いており、これは一般的だと思いますが、パーシャルクレジットモデル(Partial Credit Model)を用いてもよかったかもしれません。というのは、回答者は4段階のどれかに丸を付けるわけです。その4段階の間隔が全ての言語能力記述文、項目で等しいとして分析していくのが評定尺度モデルです。そうではなくて、もしかしたらその間隔がAレベル辺りとB2レベル辺りとでは違ってきているかもしれないので、パーシャルクレジットモデルを用いてもよかったのかなと思いました。両方やってみて、妥当な方を使えばなお良いということです。

大まかなところでは11ページの図4以降、CEFRの6レベルと能力記述文のロジット値に高い正の相関が見られるということです。ただ、相関が1でないときにはどうしてもレベル間での重なりは当然出てきます。

21ページにレベルの逆転項目の定義を明確にされていることは評価できると思います。逆転項目の原因ですが、欧州共通と日本という地域差、言語差、社会文化的な要因も考えられます。

それから社会背景の変化です。この能力記述文はCEFR(2001)のものですが、CEFR-CV(2020)で能力記述文が追加・変更されています。特に、情報通信の面で大きな変化があるはずで、このことは奥田先生も言及されていましたが、今後の課題にもなると思います。CVでは社会背景の変化に関しても改訂されているので、参考になるでしょう。

37ページのまとめです。これはC1、C2レベルの調査の難しさがありました。このレベルの調査対象者は人数が少ないわけです。特にB2+以上の日本語使用者のイメージは、高度ビジネスパーソン、アカデミックパーソンです。ただし、英語が出来れば良いという状況にある留学生もいますので、アカデミックと言っても必ずしもレベルが高いということではありません。そういうイメージを描く必要があるように思います。このC2レベルの妥当性について、CEFR自体はいいとしても日本へ持ってきたときに同様に活用できるのかということなのです。

逆転項目を排除すべきかどうかについて、きちんとまとめておられましたが、日本語の特性が反映したのではないかという見方もできます。母語と日本語との言語の距離、社会文化的な側面など質的な検討を加える必要がこれから進められることが大事だと思います。CEFRあるいはCVの開発と同様に、量的研究と質的研究の二つが、研究者と専門家の協働作業として常に連携を取りながら一緒に進めていくことが日本語教育においても大事なことだろうと思います。

今回の調査は終着駅ではなく、始発駅です。もちろんそう思っていると思うのですが、これから何をやっていくかということを考えているということで、その意味で非常に示唆に富んだ結果を出していると思います。以上です。

○石井主査

奥田先生、野口先生、ありがとうございます。野口先生は、科研で「CEFRを日本語教育に適用するための尺度構成理論を中心とした基礎研究」を実施され、その御報告がつい先日、日本テスト学会の学会誌に掲載されたと伺っております。せっかくですので御研究の成果をこの場で御報告いただけませんか。

○野口協力者

分かりました。お時間いただき、ありがとうございます。簡潔に御紹介したいと思います。委員の皆様には机上配布としてお手元に資料があるかと思います。これは日本テスト学会という学会の学会誌で6月30日付で発行され、出来たてのほやほやでまだ湯気が立っているような状態です。11ページを御覧ください。

CEFRは要するにCommon Europeanという欧州域内で共通の参照枠であるわけですが、欧州域外ではどうなるのだろうかという問題意識がありました。私ひとりではなくて、大隅、熊谷、島田と4人の共同研究です。日本語の場合には、やはり日本語の独自性があるだろうと考えました。ブライアン・ノースも非ラテン系文字言語とアルファベット言語とで文章をスキニングする方略が異なることに言及しています。少々飛躍し過ぎかもしれませんが、そういう違いはもしかしたらCEFRの「読む」言語活動の例示的能力記述文の内容やレベル配置に影響を与える可能性もあるのではないかと考えました。ノースが直接言っているわけではないですが、ノースの記述から、言語による差異があるかもしれないと思ったのです。

それから、例示的能力記述文というのが大事です。あくまでCEFRに収録されているのは例示的能力記述文で、それが全てではなく、それ以外が入ってはいけないかということはないのです。これはCambridge Assessment Englishのニック・サヴィル氏などにも確認しました。CEFR関係では大きな役割を果たした方です。

それから12ページですが、目的はCEFRの順序性、能力記述文の目標言語が日本語の場合でも同様に成り立つのか。同じレベルに入るのだろうか。順序性が同じなのだろうか。実際にエビデンスを付けようとやってみたということなのです。

12ページの右側、表1ですが、第1次調査、第2次調査に分けています。4名の科研費プロジェクトですからできることは限られ、全部一度にはできないため、受容の「聞く」「読む」と産出の「話す」「書く」「やりとり」に分けて、言語は出来るだけ実施地の母語を使って調査しました。

第1次調査では日本語も言語として調査票に作っていたのですが、それを選んだ人はいませんでした。調査は中国、ベトナム、オーストラリア、米国、日本で実施しています。

分析方法が13ページで、これは国際交流基金や今回の文化庁調査と違う方法でスケーリングしています。IRTの段階応答モデル、Graded Response Modelというものですが、その識別力パラメーターが全ての記述文で等しいという、いわゆる等値制約を置いて実施しています。細かいことは省略します。

16ページから文化庁調査の図と同じような図が出てきます。結局考えることは同じだという話です。19ページに「やりとり」があります。全ての能力記述文について調査を実施したわけではないのですが、A1とA2でこのようになっています。これが先ほど引っかかっていた問題です。

22ページが本研究の結果ですが、「目標言語が日本語の場合に、受動的言語活動と産出的言語活動に関してはCEFRに小さな修正もしくは調整を加えることにより適用可能であるが、相互作用言語活動、インタラクション、やりとりに関しては言語能力記述文を単に翻訳するだけでなく、文言の修正や項目の差し替えなど、日本語に合わせた修正もしくは調整が必要であることが明らかになった」とあります。

やりとり、更にメディアーションとなると、社会文化的な影響等々が入ってきます。そういうものも加えて、単に言葉を置き換えるだけではなくて、日本版にしていくことが大事なのだろうという話をデータによるエビデンスと共に示したという報告でした。以上です。

○石井主査

ありがとうございます。野口先生、今回初めて日本でCEFRを参照した枠組みの構築に取り組んだわけですが、第一歩としましては枠組み自体は参照可能であると言えそうだということで、我々も一安心いたしました。今後とも、是非どうぞよろしくお願いいたします。

今回の調査結果を受けまして、配布資料2の「日本語教育の参照枠」報告(案)では、量的検証の困難度が適正であると判断された「日本語教育の参照枠」Can doに星印を付けております。星印は118あるということです。今後とも引き続きCan doの収集と検証、それから検討がなされるべきであるということは言うまでもないのですが、この調査と結果の活用等についてコメントあるいは質問などありましたらお願いいたします。

特にございませんか。よろしいでしょうか。では、御理解いただいたということで改めて奥田先生、野口先生、調査に御協力いただきました関係者の皆様、大変ありがとうございました。

続きまして、漢字の扱いに関する検討に移りたいと思います。事務局の資料説明の後で、お招きしているお二方にヒアリングを行いたいと思います。お願いします。

○増田日本語教育調査官

配布資料4「『日本語教育の参照枠』における漢字の扱いについて(案)」を御覧いただきたいと思います。こちらは前回5月13日に日本語教育小委員会で先生方に御議論いただきました漢字の扱い検討項目に挙げられた七つを、更に書き下したものとして事務局で作成した資料です。漢字の扱いについて大きく五つの項目を挙げております。

まず一つ目、「日本語教育の参照枠」において漢字を取り上げることについてということで、五つポイントを挙げております。ここには漢字だけではなく、二つ目の丸になります。平仮名・片仮名・漢字・ローマ字という文字があることと、環境によって自然習得されることもある話し

言葉とは違って、文字は意識的な学習によってしか習得されないとされていることから、日本語教師には学習者の状況に応じて効果的な文字学習の機会を提供していくことが望まれるといったこと。

三つ目ですが、漢字を含む日本語の文字には、学習者のレベルや置かれた状況によって、見て意味が分かればよいもの、意味と読み方が分かればよいもの、書けることが望まれるものといったことに分かれて、この漢字はそれのどれに当たるのかということを、日本語教師は学習者のレベル、必要な言語活動、言語使用場面などによって選択して指導していく必要があるのではないかと。そういったことを書いております。

最後のポツになりますが、漢字を扱うことの意味です。よく寄せられることとして、学習の初期段階の日本語学習者が文字は必要ない、会話だけ学びたいと希望する学習者がいます。こういった場合、漢字の学習を強制するものではないが、日本語の学習及び生活の上で影響を丁寧に分析し文字を含めた漢字学習に対する動機付けを行って、漢字学習計画を提案することも大切であるということに記載しております。

続きまして、「参照枠」における文字の扱いについて2点挙げております。まず一つ目が、「日本語教育の参照枠」の理念に基づけば、生活・留学・就労などの分野や学習者が置かれた状況等によって必要な漢字や語彙は異なるものであることが前提になりますので、「日本語教育の参照枠」としてレベルごとの単漢字数や熟語数を一律に定めて示すことは困難であろうということ。

二つ目です。しかし、特に日本社会で生活する者には、安全や安心に文化的な生活を送る上で、社会参加する上でも、平仮名・片仮名・漢字・ローマ字などの文字に対する理解が必要であり、一定程度の習得・学習が望まれることから、この「日本語教育の参照枠」には漢字学習の基礎となる基礎漢字の目安や漢字学習の方針を示すこととするということを挙げております。

続きまして2ページ目です。(3) 基礎漢字の検討についての考え方をまとめております。一つ目、基礎漢字の検討に当たっては、特に基礎段階の言語使用者であるA2までの基礎漢字を目安として示すこととする。

二つ目、基礎漢字として、日本語を学ぶ外国人が各分野やレベルに応じて漢字学習を行っていく前提となる、分野共通のコアとなる漢字を抽出する。

三つ目、基礎漢字については、語彙例、漢字語を併せて示すこととして、読むこと、意味を理解できることを中心とする。

四つ目、基礎漢字の目安を示すことによって、日本社会側が外国人に配慮した情報伝達を行う際の参考とする。

ここまでが前回御議論いただいたことですが、それを受けて検討の方針として事務局案を五つ示しております。

一つ目、分野を問わず、国内外全ての学習者に共通する漢字を選ぶこととする。

二つ目、Aレベルでは読みの正確さや書き方ではなく、意味の理解を優先する。

三つ目、既存の日本語教材分析で抽出した頻度調査の上位100から200を主な候補として選定する。

四つ目、同じカテゴリーのもの、例えば数字や曜日などの漢字については、仮に同じカテゴリーのもののうち、いくつかは200位圏外になっている場合でも追加する。

五つ目です。平成19年に文化庁国語課が行った漢字出現頻度数調査を参考として、出現頻度が低い漢字については除く。

このような作業を行って、基礎漢字の案を策定することとしてはどうかと考えております。

続きまして(4)です。漢字学習の考え方についても併せて示してはどうかということで6点挙げております。これについては後ほどヒアリング等で有識者の先生から補足をいただければと思いますので、割愛したいと思います。

(5) 漢字に関する今後の検討課題についても様々出てきておりますので、こちらについても今

後有識者の先生から更に項目を追加で挙げていただければと思っております。

配布資料5「基礎漢字（案）イメージ」を御覧ください。縦軸としてはCEFRのAからCまでのレベルを示しております。オレンジ色の一番下になりますが、ここが今回策定しようとする基礎段階の言語使用者、A1、A2のレベルです。横を見ていただきますと、言語活動の分野として生活、留学、就労と挙がっておりますが、海外で日本語を学ぶ方々などもいらっしゃるから、その他として、点々を横に付けております。一番下に基礎漢字案として、121の漢字を挙げております。

この漢字をコアのものとして、その上に個々の学習者にとって必要な漢字をそれぞれ選定して加えるという考え方になっております。オレンジ色で示しております。生活場面、留学場面、そして就労の場面それぞれ分野別の漢字は今後分野ごとに追加されることとなります。また、お住まいの地域に応じた地域の漢字もあると思います。住所、地名、そして自分の氏名、家族の名前、そういったものはこの基礎漢字には含まれず、それぞれ個別に追加されていくべきものと考えております。

次に配布資料6-1です。前回会議資料7「令和2年度文化庁委嘱の「日本語教育の参照枠」における基礎漢字に関する調査研究報告」に掲載した、100以上の日本語教材から抽出した単漢字を200位まで抜粋したものです。青で囲っているのが100位以内の漢字です。基礎漢字の策定に当たって、この100字を中心に選定しています。

続きまして配布資料6-2を御覧ください。こちらは文化庁国語課が平成19年に行った漢字出現頻度数調査の上位1位から500位までの漢字を抽出し、今回基礎漢字案を選定したものを青色でお示ししております。日本の新聞やウェブなどで出現する漢字の上位にも多く含まれています。

配布資料6-3、A3横の資料が6-1日本語教材出現調査の順位と6-2漢字出現頻度数調査の順位、そして前回の会議資料7でお示した調査の漢字語例の2、000位までを出現頻度順に並べたものでございます。

こちらの調査シートを見ていただきますと、例えば順位でいいますと38位に曜日の「曜」という漢字が入っています。この漢字は日本語学習の教材では38番目と上位ですが、漢字出現頻度数調査においては1、000番以降にならないと出てきません。日本人があまり目にするような読み物には「曜」はあまり出てこないと考えられます。理由としては、この「曜」という漢字が曜日にしか使われないことと、新聞・ウェブなどでは「月曜日」と書かずに、括弧の中で「(月)」と書かれることが多いため、出現頻度順位が低いと考えられます。同様に、勉強の「勉」や漢字の「漢」など、出現頻度数が低いものは基礎漢字としては外して良いのではないかと考えまして、この三つを外して漢字を選定しております。

それから委員の皆様には委員限りの机上配布の「カテゴリー別追加漢字検討用資料」を御覧ください。基礎漢字の数字、漢数字を見ていただきますと、数字「一」から「十」まで挙げられておりますが、「一」以外の数字は全て100位以降になっています。ここは事務局で補足して、100位以外であっても抽出しております。

同じく曜日を見ていただきますと、曜日も「火」曜日、「木」曜日、「土」曜日が100位以降となっており、そういったものを入れ込んでいることをお示したものが委員限りの机上配布となっております。

こういった漢字を追加しまして、配布資料5の基礎漢字案では、121をコアの漢字としてお示しすることについて御審議を頂きたいと思っております。資料の説明は以上です。

○石井主査

「日本語教育の参照枠」における漢字の扱いについて、事務局から提案がなされました。審議に先立ち、基礎調査に関わっていただいた公益社団法人国際日本語普及協会、そして「みんなの

日本語」や「生活の漢字」など漢字・識字教育に知見のある大阪産業大学の新矢麻紀子先生に御意見をいただいた上で、協力者の方々も交えて審議を行いたいと思います。よろしいですか。

それでは、配布資料7を御用意ください。公益社団法人国際日本語普及協会の関口先生、戸田先生、水野先生、よろしくお願いいたします。

○戸田委員

戸田でございます。よろしくお願いいたします。本日は、これまでの社会人、年少者、難民等、多様な学習者を対象に教育実践、教材開発を行ってきた立場から文字教育の重要性について述べたいと思います。

日本語の大きな特徴である文字表記の学習は外国人学習者、特に非漢字系学習者にとって学習の負担を伴うものです。しかし、文字学習は、中長期に在留する人が増加する中、社会の一員として就労、留学、社会生活を送る上で不可欠なものであると考えます。したがって、まず基礎力を付けるために共通に必要な漢字を選び、効果的な教育を提供することが重要であると考えます。

一方、先回の小委員会にて御報告いたしました基礎漢字策定のための基礎調査の中にもありますように、地域の日本語教室における文字学習の支援は、全て個人が必要とする漢字並びに語彙学習を支援する、個別のニーズに応えるものです。これは地域に限らず多様な学習者においても同様であり、必要な漢字は個々に違い、また地域差も多いと考えます。

以上のことから、特に漢字・漢字語彙に関しては、汎用性と分野別・地域性を生かした個別性をポイントとして考えることが大切であると思います。

それでは、具体的に三つの観点から説明をいたします。

一つ目は、「日本語教育の参照枠」に文字を含む意義とは何かについてです。それを更に三つに分けています。

丸の一つ目は、文字学習の機会が得られないことによる弊害についてです。弊害というより、むしろ学ぶ機会がなければどうなるのかといった方がよいのかもしれませんが。今まで以上に在留の長期化で就労、子育て、教育に深く関わるようになる。こういうことを考えますと、文字の学習が出来ないことは、社会に深く関わる事が出来ず、社会の分断を招く可能性もあると思われまます。

また、就労先や公共の場で危険を回避できず、安全に暮らすことが出来ない。そこに書いてありますように、サインとしての漢字語彙ということがあると思います。また、文字による情報収集が出来ない情報弱者となります。そして文字が十分に読めない場合には不利益な立場になりやすい。これは先回の小委員会で毛受委員も述べられていたと思います。更に就労先、仕事の内容が限定されるということもあります。また、次に書いておりますのは親子関係。子供の漢字教育も非常に課題の大きいところではありますが、親にとっても子にとっても、この漢字教育は非常に目に見えない効果があると思われまます。親が学べないということになりますと、子供の教育への親の関心も薄れることにつながります。

二つ目は、従来の文字指導・文字学習の問題点についてです。先ほど述べられていましたように、文字の学習は日本に在住しているからといって自然に習得できるものではありません。意識的に学ぶものであり、学習者自身が覚えなければならないものでもあります。平仮名や片仮名と違って、短期に達成感も得られるものではない、非常に時間が掛かるということです。そこで専門家の指導が望まれます。最終的には学習者が自律学習できるよう道筋を作ることが大きな教師の、また支援者の役割ではないでしょうか。

ここではこれについて少し更に述べたいと思います。教師、支援者は何のために漢字を学習するのかしっかりと伝える姿勢が必要であること。

単漢字を幾つ覚えているかということではなく、漢字語・漢字語彙の運用力が大切であることを伝える。学習者に対して、漢字の数に不安を覚えていますので、漢字学習の目標やスケジュール

ルを伝え、動機付けを行う。

更に漢字の苦手意識を作っているのは入門期における文字指導に問題があるとも考えます。入門期にいかにも興味を持たせて日本語の世界が広がること、面白さを伝えることが肝腎です。そして入門期に面白いと感じ、意欲を持って学習を始めてそれでよいのかということではなく、ここにはしっかりとした指導の下、土台を作ることが重要です。つとに言われていることは、漢字の指導は非漢字系学習者と漢字系学習者とはアプローチや指導内容が異なります。漢字の3要素と言われるものを一から学ぶことで学習法が分からないことが多いので、その点もしっかり考える必要があると思います。

また、小学校で学ぶ漢字を導入し小学校向けの教材を使うことは、教育漢字は違う基準で定められているために、優先順位として学ばなければならない必須のものではないということ。

そして最も大きな問題は、日本人とは異なって、外国人学習者は時間的な制約があるということです。この時間的制約の中で、それぞれに必要な漢字を効果的に指導する必要があります。どの漢字も書かなければならないということではなく、書くこと、意味が理解できるものに分けることも大事かと思えます。

以上、動機付け、時間的制約の中で何をどれくらいどう導くのか、入門期に教師がどれだけ関わるのか、その先に影響があると考えます。

三つ目は、日本語・日本文化に親しみ、理解を深めることにつながるということです。そちらに書いてございますので、読んでいただければと思います。漢字を学ぶことで、漢字語彙が増え、日本語の広がり、幅が出来、豊かになるということ。日本語や日本文化への理解が深まると考えます。

大きな二つ目は「日本語教育の参照枠」における漢字の扱いです。既に述べたように、成人が習得すべき漢字は教育漢字とは異なります。生活・留学・就労分野で習得すべき漢字数は異なることから、一定のA2の漢字の数を定めることは困難です。基礎漢字のみを設定し、個別の漢字、分野別漢字を別途設定することが肝要であると思えます。漢字は言語活動別ではなく、CEFR、正書法や読字能力などを参考に、言語能力の一つとして捉え、レベル別の大まかな枠組みを示すことが大事ではないかと思っております。

大きな三つ目といたしまして、基礎漢字の策定の方法についてです。これまでの意見も踏まえ、重複もありますが述べたいと思えます。分野を問わず、国内外全ての学習者にとって必要最低限の漢字を選出。読みの正確さや書きまでは求めず、意味の理解を優先する。既存の日本語教材における頻度調査の重なりを見て100から200をベースにする。

ということなのですが、例えば100にしますとそこで支援が終わってしまう可能性があることと、漢字の構成や使用法について十分な知識が得られず、自律学習につながらないのではないかと考えています。最も大事な点は、そこで決められてしまうと、もうそこで漢字の支援が終わってしまうのではないかと懸念されます。

数字や曜日などの漢字は200位圏外から追加する。日本社会の漢字出現頻度数調査を参考に、頻度が低い漢字は外す。

そのほか細かい点でございますが、音訓の面で限られたものにするということがあります。特に易しい漢字に読みが多い場合があります。また造語力のあるもの。訓で意味が取れるもの。漢字の構成が分かるもの。漢字の形をパーツによる構成と考えるという点があるかと思えます。

この前提ですが、私たちは片仮名の重要性を考えています。片仮名は漢字の一部であるという漢字の特性を利用して、漢字の基礎としての意味付けをするということ。それから聞くということ、聞いて分かるという指導が大事であろうと思っております。

文字を知っているだけでは使えない。語彙を導入すること。漢字そのものだけではなく、語彙を導入することが肝腎です。

文脈の中で読み取る力を養成するという、情報を読み取る力を養成することが大事かと思えま

す。

以上、入門段階で基礎漢字の運用力を急がずじっくりと、指導者の下で、各分野別の漢字、更に自律学習につながる道を付けていければと思っております。ありがとうございました。

○石井主査

関口先生、水野先生、付け加えることがございましたら、お願いいたします。

○関口協力者

いえ、どうぞお進めください。

○石井主査

質問は後ほどまとめることとし、次のヒアリングに移ります。大阪産業大学の新矢麻紀子先生です。新矢先生は移住外国人の女性のリテラシーの調査などもなさっていて、様々な角度で識字とか漢字教育などに関わっていらっしゃいます。よろしくお願いします。

○新矢協力者

大阪産業大学の新矢です。石井主査に御紹介いただきましたように、漢字教材を作ったり、地域の生活者の外国人の教室をやっております。あと、空白地域と呼ばれる日本語教室がない地域での、特に国際結婚女性の調査をしております。その人たちの声も紹介させていただけたらと思います。よろしくお願いします。

今回の「参照枠」に文字を取り入れることに対する私の意見としましては、やはり平仮名・片仮名・漢字・ローマ字は設定することが必要ではないだろうかと思っています。漢字の数やどういう形かというのに条件はあると思いますが、そのように考えています。また、A2レベルでは漢字は限定的な数にとどめておいた方がいいのではないかと思います。理由は今から述べます。

まず、「日本語教育の参照枠」に文字を取り入れることの必要性は、一つ目はこれが私の言いたいことの一番という気がしているのですが、文字を幾つ覚えているとか幾らとかということではなく、リテラシーという観点から見る必要があるのではないかと思います。これはユネスコなどでも、リテラシーがないことで差別が起こったり、健康だったり衛生だったりの管理ができない、社会的排除の要因になっていること。それから経済的・社会的な階層がやはり下位に固定されてそこでいろいろな不利益を被ることは、国を問わず、言語を問わず生じていることで、そのことをまず認識した上で考えないといけないのではないかと思います。

「日本語教育の参照枠」に文字が含まれないということは、文字は学ばなくていい、リテラシーは必要ないという誤ったメッセージにもつながりかねません。特に日本語は文字言語と言われておりますので、文字を扱わないということによって、情報弱者を生み出すことになりまして、外国人を非識字状態に置くような結果につながることは、国の見解として問題があるのではないかなとも考えております。

次に、調査研究や教育実践から得られたことを報告させていただきます。

まず調査研究からですが、これは先ほどの文化庁やA J A L Tからも御報告がありましたことと重なるところもあるのですが、日常会話レベルの口頭言語能力は自然習得が可能だと言われておりますし、実際に私たちが出会っている学習者さんもそうです。ですが、10年、20年暮らしていてもちゃんと勉強というか指導を受けていない人たちは自分の住所や名前も書けないような状態に置かれていることが、いろいろな調査からも出ております。

そのようなリテラシーがない方がいて、彼、彼女たちはいつも非正規の労働だったり低賃金の単純労働を、いろいろ転職は多いのですが、そこで動いていて、生活の質が改善されることはないことがもう現実に起こっています。これは被差別部落の出身者の方だったり在日コリアンにこ

れまで日本で生じてきたような非識字問題にも通じることが、既にニューカマーにも起こっている現実を私たちは知っておいた方がいいのではないかと思います。

もう一つは、こちらも御報告が先ほどありましたが、日本語教室があった場合でも文字学習があまり行われていないことが、これもアンケートなどから分かりました。日本語教室というのは、地域の教室では週に1回2時間ぐらいの時間しかないために、どうしてもまずは会話という、口頭言語が優先される傾向が非常に強くあります。それと日本語ボランティアの方々がやはり生活者の方々に対する適切な漢字指導の方法が分からないという問題もあります。また、そういうカリキュラムがどこかにあるということもございません。まずは会話ということ。あと、学習者の人たちもやはり漢字って大変だと思っているところがあるので、漢字は勉強しなくていいですよというようなことも言ってしまったりすることもございます。あと、家族がいるから助けてくれるだろうという声も聞いたり、自治体の人たちは学習者からの要望がないから教室は必要ないというような認識をしていらっしゃる方もいらっしゃいました。

そういう状況でもしこのまま「日本語教育の参照枠」が作られて、そこに文字学習が入らなければ、各地で文字教育を後回しにしたり、あるいは全く学習しないような状況が増えてしまうのではないかと懸念しています。

次に、私たちが行っている「生活の漢字」教室の報告をいたします。この教室は文化庁事業として採択いただき約15年ほど活動を行っていますが、そこでは日本語教育や国語教育の漢字を易しいものから順番に積み上げていく教育方法ではなく、生活の場面を切り取って、その中の漢字語を、写真を用いたりパソコンを使ったりしながら学習しています。コンセプトとしては楽しくということをやっています。

書く練習はかなりしますが、あくまでも文字の形の認識を目指していて、書けるようになるという目標は住所と名前のみに限定しています。そこから分かったことですが、今までの日本語教育とか国語教育のやり方のまま漢字教育を続けていては、大変なのではないかということです。教育漢字による語彙や日本語教科書に出ている語彙と、生活者の必要な語彙は違うものが多いことも分かりました。

100回書いて覚えましょう、一つの漢字の音訓を全て一挙に覚えましょうというような、拷問めいたといえますか、そういう旧来の教育方法からの脱出が必要ではないでしょうか。特に生活者の人は母国で学校教育歴が非常に少ない人もいます。テストなどにも慣れていないこともあり、能力チェックをしようと思ってテストをしたら次の回から教室に来なくなったという例もあります。文字学習は非常にセンシティブな部分もはらんでいることを知った上で教育を行う必要があると考えます。

もう一つ分かったことは、初期指導の重要性です。初期に適切な漢字指導をしっかり時間をかけてやっておけば、漢字教室に来られなくなっても、漢字は意外にも自律学習がしやすく学びを継続していけるものだと思います。文法や会話よりも、漢字は自分で勉強が続けやすいものなので、そのための基礎体力のような学び方を最初に養成しておくことが重要ではないかと思えます。

ここにアンケートの結果をお示ししたのですが、60時間の授業が終わったときに学習者に聞いたら、この後も自分でここにあるように辞書を使って勉強したいとか、子供の漢字の教材で勉強したいと、自分で続けられるという気持ちが芽生えていることが分かります。

この教室で目標にしていること、結果的にそうなっていることかもしれませんが、漢字を勉強することによって自分に対する認識が変わり、自尊感情が生まれたり、自信が生まれたりすることです。教室で実際に覚えた漢字の数は実はとても少ないかもしれませんが、テストなどはしていませんが、でも自分で一人で出かけられるようになったとか、夫の助けがなくやっていけるようになったなど、自分に対する感覚が変わっていることが大きなポイントではないかと思っています。

次は「日本語教育の参照枠」に文字を取り入れる効果です。先ほども申しあげましたように、

地域日本語教育をはじめ、自治体や国際交流協会の方々にもなかなかやはり文字、リテラシーの重要性が伝わっていないところがあります。私は今回「参照枠」に漢字を含めることが一つのストラテジーだと思っている面もあります。漢字を入れることの危険性ははらんでいとは思いますが、入れることで、これは大事なのだということを知っていただくことに意義があるのではないかと考えています。

同時に、J L P Tではない漢字の枠組みが新たに出来ることに加え、漢字教育の内容や方法も見直されるきっかけが出来るのではないかと考えています。次のページの「参照枠」における漢字の扱いのところにも書いたのですが、生活者だけでなく、留学生も漢字を苦手とする人が非常に多い現実があります。それは漢字教育がとても苦しいものだと思うような教育方法が行われていることに起因しているのではないかと感じています。「日本語教育の参照枠」には漢字の学習方法、指導方法も含めて見直しが出来れば良いと思います。

3 ページ目です。私は、漢字は単漢字で出現するものではないので、漢字語として扱う必要があると思っています。漢字を例えば50とか100とか示すとともに、そこに必ず語彙と一緒に示すことが必要だと思います。

理解できる漢字、認識できる漢字を中心にして、「読むこと」は一部で良いでしょう。「書くこと」は基本的には住所・名前以外には求めなくていいと思います。ただ、書くことによって形が認識できる効果は明らかになっています。書かなくていいとなると、書く練習を全然しなくなり、覚えにくくなることもあるかもしれませんので、注意が必要です。

世界的に、リテラシーという読み書きという文字は、書記言語に関しては非常に個別性が高いと言われていますので、本当に基本の部分だけを設定して、それ以外は分野別、属性別、個人別に設定した方が良いと思います。社会への参画の仕方など職業によっても大きな違いが出ていると思います。

次に基礎漢字の策定方法です。まず、全ての学習者にとって共通に必要な最低限の漢字として、迷うところですが、100から200の間ぐらいが適当ではないかと思っています。

単漢字としては全ての読みではなく、語彙としてどうかを一緒に加えていくことが必要だということだと思います。

日本語教材の調査では、やはりJ L P Tの影響を非常に強く受けていますので、本当に必要な漢字が漏れている可能性があると思います。そこで、先ほど事務局の説明にありましたように、漢字出現頻度数調査を基に足したり引いたりということが必要なのだらうとも思っています。

それから、漢字の形を認識することが自律学習につながるということは、割と形の認識が出来かどうかは大きいと思うのです。初めて見る漢字を自分で書き写したりできるかどうかという能力、そういう弁別能力・識別能力の養成のことを考えると、形も若干考慮したように選ぶ必要があるのかもしれない。

今後に向けて、これは私の希望ですが、漢字教育や学習の指針も一緒に開発して普及することが重要かと思っています。特に地域の教室ではなかなかそれが分からないということで漢字学習が行われていない傾向がありますし、支援者・日本語教師用のガイドブックを作ったりしながら、苦行にならない、楽しめるような漢字学習の方法論を考えることが必要です。もう一つは、継続的に今後も調査や改訂を続けていく必要があると思っています。

○石井主査

ありがとうございました。御質問がある方はどうぞ。浜田委員、お願いします。

○浜田副主査

A J A L Tの戸田委員からの御報告で今後の学習につながるような、例えば造語力の強い漢字などが必要だという御提案がありました。具体的に例えば今、事務局から提案されているものに

含まれていない漢字で追加すると良いものがあつたら教えていただきたいと思います。

同じように新矢先生についても、人生や生活を支えるリテラシーとしての漢字という観点が見出されたのですが、そういう観点からこのような漢字を含めると良いというものがあれば教えてください。よろしくお願いします。

○水野協力者

御質問ありがとうございます。今の造語力の具体的なところですが、新矢先生もいつも街に出て写真を撮られるような活動をなさっていると思うのですが、例えば生活分野で、禁止の「禁」という字が一文字あれば、そこを見ることによってかなり行動達成につながると思います。

それから留学生や就労などそれぞれの分野で接頭語に使える漢字、それがあつることによって造語力が高まるような漢字を考えています。先ほど単漢字だけではなく語彙のレベルでということろは非常に同感なのですが、出現頻度調査によって出てきた語彙たちの中で造語力、一つの漢字、二つの漢字があれば汎用性が上がるものをピックアップしていくことも考えられるかと思っています。

○戸田委員

今、禁止の「禁」が出ましたが、新矢先生がおっしゃったことに関連して、街で見かけて安全に暮らせるための漢字ということで危ない、危険の「危」もあると思いますし、接頭辞として全部の「全」という漢字なども覚えておけば使えるのではないかということも考えております。

○新矢協力者

私も気になったのは「禁止」、それから「左」「右」などもあつた方がいいかと思いました。

○関口協力者

今のお話の中で造語力というカテゴリーに入るかどうか分かりませんが、命に関わる漢字、自分の身を守る漢字は、先ほどのように部首的な形を分からせるというよりも、サインとして「火気厳禁」だったら火を触ったらいけないということが分かる、あるいは「非常口」を見たらそこは火事の時に逃げる場所だと分かる。自分の命を守るための漢字というカテゴリーは必要だと思います。

○石井主査

眞嶋委員、どうぞ。

○眞嶋委員

二つの御発表、感銘を受けながら伺っておりました。ありがとうございました。

確認ですが、AJALTの配布資料7の3ページの2「日本語教育の参照枠」における漢字の扱いについての中に「漢字は言語活動別ではなく」という記載がありますが、これはわざわざおっしゃらなくてもいいのではないかというのが私の抱いた疑問でした。先ほど関口先生がおっしゃったように、例えば身の危険を理解するとか、身を守るといったことも立派な言語活動だと思うのです。

そう考えますと、漢字だけを正書法等できちんと学ぶために、言語活動別でないということ強調する必要はないように思います。この委員会として「日本語教育の参照枠」の指針・考え方から漢字学習・漢字教育は外れるものではないと思いますので、柔軟に受け止めるのが良いのではないかと思います。確認です。

○戸田委員

ありがとうございました。書き過ぎてしまったことがあるかと思いますが、なかなか言語活動として整理しようとするのと全てのレベルに当てはまりにくい面もあるように思いましたので、書かせていただきました。御意見ありがとうございました。

○石井主査

戸田委員、関口委員、水野委員、新矢委員、御発表ありがとうございました。

ただいまのヒアリングを踏まえつつ、事務局試案として示された「日本語教育の参照枠」における漢字の扱いについて委員の皆様の御意見を伺いたと思います。

まず、配布資料4「『日本語教育の参照枠』における漢字の扱いについて(案)」ですが、五つの項目が立てられています。まず「1 漢字を取り上げることについて」と、「2 文字の扱いについて」、御意見を頂ければと思います。どのように整理をしていくか、どのような記載を盛り込むべきか、具体的な御提案を頂けると有難いですね。是非よろしく願いいたします。井上委員、お願いします。

○井上委員

この案では全体的に非漢字圏の学習者を前提にしている印象です。漢字圏の学習者にも漢字学習は必要であり、その観点が抜けているのではないかという印象を持ちました。

私たち日本語学校で漢字圏の学習者を教えていますと、どちらかというとな漢字圏の学習者の方が発音は非常にきれいに入ってくるのですが、漢字圏の場合、母語の干渉なのか、漢字の読み方が正確ではなかったりして、コミュニケーションに大きな支障になっている場合があります。そういう漢字圏の学習者に対する漢字教育をこの「参照枠」でどのように扱うかという視点が必要なのではないかと思いました。

○石井主査

今のことに関係する御意見いかがですか。水野委員、お願いします。

○水野協力者

当協会で開催した調査の中でヒアリングをいたしまして、いろいろな地域の教室がある中で、埼玉県でしたが、漢字圏の学習者が圧倒的に多い日本語教室では全く漢字の扱いが違うという結果がありました。漢字圏の学習者は漢字を見れば意味は分かりますが、逆に読み方が分からないということでした。このことは調査協力者会議でも話題になりました。

全体的な評価では、非漢字圏でも漢字圏でも共通に整理してしまってもよいのではないかという御意見を頂いたのですが、改めて考えますと、やはり指導の面では分けて考えていく必要があるのではないかと改めて感じております。

○石井主査

漢字圏の学習者に対する漢字教育に関して工夫なさっている事例など、皆さまも色々御経験があることと思います。漢字圏の学習者に対する記述についても工夫していければと思います。

時間も限られておりますので、先に進めます。配布資料5、6も含めて御意見を頂ければと思います。いかがでしょうか。浜田委員、どうぞ。

○浜田副主査

配布資料5がそのまま報告書に載る可能性があると思いますが、その場合、先ほどの説明にあったような、個々の学習者にとって必要な漢字の例を具体的に挙げていただいたほうが分かりや

すいのではないかと思います。例えば、氏名や住所、地名など、今までの御発表を受けてのお話しにも具体的に参考になるものがありましたので、お願いします。

○石井主査

そうですね、是非修正しましょう。ほかにいかがでしょう。眞嶋委員、どうぞ。

○眞嶋委員

大きな方針として、このように基礎漢字を提案して、あとは学習者のニーズに合わせて足したり引いたりするという考え方は大変良いと思いました。配布資料2「日本語教育の参照枠」の統合版の後ろにあったと思うのですが、ヨーロッパの中等教育で日本語を教えている機関で、どれぐらいの漢字を教えているかという調査結果が示されていますね。ヨーロッパの教育機関等でもこれから、このように基礎漢字が示され、そこに足していくことができるかと非常に現実的だと思いますか、「参照枠」として海外の人たちにも使ってもらえるものではないかと思いました。こういう提示の仕方はとても良いのではないかと思います。

○石井主査

ありがとうございます。松岡委員、お願いします。

○松岡委員

眞嶋委員から海外の話が出てきたのですが、この小委員会の議論では、日本に住んでいる外国人日本語学習者をターゲットとして考えがちだと思います。例えば、この基礎漢字の検討についての四つ目に「基礎漢字の目安を示すことにより、日本社会側が外国人の配慮した情報伝達を行う際の参考になる」とあります。これはそのとおりでと思うのですが、では海外の学習者はどうだろうか、無視されているのかと読み取られかねないと思うので、眞嶋委員の御指摘なども加えて、基礎漢字の考え方を示すことができると、努めて広く「日本語学習の参照枠」ということで考え方を示した方がいいと感じました。

○石井主査

そうですね。当然日本に住んでいる方たちだけがターゲットというわけではないわけですね。南田委員、お願いします。

○南田委員

私も、基礎漢字として分野に共通するコアの漢字をピックアップするという考え方は、大変分かりやすくいいのではないかと思います。その中で、今後のことになるとは思うのですが、やはり就労や生活、留学という分野別に目安となるものがあると使いやすくなると思います。今後、この分野別漢字をどのようにしていくのか気になりました。

ちょうどA2が特定技能の要件になってくるところで、恐らく注目されると思います。委員の意見にもあったように、詰め込み教育にならないよう、漢字学習の考え方をしっかり周知していくことが大事だと思います。

○石井主査

新矢先生のお話とも共通することだと思います。井上委員。

○井上委員

配布資料5の「基礎漢字（案）イメージ」図を見えています。真ん中に留学の欄がありますが、

横に生活や就労がある中で、留学をここに位置付けて、その中で自立した言語使用者、熟達した言語使用者と段階で分けていくという考え方ですね。留学での漢字学習では、日本語能力試験N1、N2レベルの日本語力が求められている中で、N1が大体2、000字は少なくとも読めないといけないという状況があります。そのため、この表の中で自立した言語使用者、熟達した言語使用者という段階にそもそも分けることがどうなのかと感じました。

○石井主査

神吉委員、お願いします。

○神吉委員

「書く」ことに関連して「入力する」ということが出てくると思うのですが、それをどう位置付けるかを、この「参照枠」で明確にした方がいいと私は思っています。なぜかという、もはや言語学習に関してスマホやパソコン、インターネットにつながっていることが非常に重要なツールであるにもかかわらず、いまだにそれを利用できないような学習環境で教育を進めているところが現実としてあると思うのです。そういうものを変えていかないといけないと思います。そういう意味で、きちんと入力をするような活動を求め、それを通して使えるツールを十分に使う、それが効果の上がる学習につながるということを何らかの形で出していければいいのではないかと思います。

○石井主査

新しい御意見が出ましたが、いかがでしょう。松岡委員、どうぞ。

○松岡委員

国語分科会でも「打ち言葉」という用語を使って報告が出ていたと思います。用語を合わせるかどうかはともかく、言及するのは大事なことで、学習の目的によってそれがどう適切に扱われるかという問題は現場現場の判断になるため一律にということではありませんが、「打ち言葉」を使うことに関する言及は必要だと思います。自律性が上がるのであれば、例えば生活者の場合にはN1というJLPTの漢字の読み書きを全て自力でやらなくても、十分に自律の可能性もあるわけですので、そういった言及はとても重要ではないかと感じました。

○石井主査

ありがとうございます。眞嶋委員、お願いします。

○眞嶋委員

神吉委員がおっしゃったことは重要な点だと思うのですが、この委員会での今後の検討課題となっているCEFRのCVにはオンラインの言語がはっきり書いてあるので、そこでもっと議論することになると思います。いつの時代でも、話題にしたことがすぐに古くなってしまふことはあるかもしれませんが、触れておくといいのではないかと思います。

○石井主査

そうですね、ありがとうございます。以前にも出た話題でもあり、委員の皆様も、そのことに関してはネガティブな御意見ではないと考えていらっしゃるようにお見受けしますので、この後、ステップを踏んでいくことになろうかと思います。ありがとうございます。

議論の中で出たことについてお気付きのことがありましたら、どうぞ事務局まで御意見やコメントをお寄せいただければと思います。次回の日本語教育小委員会で更に検討を行いたいと思っ

ております。どうぞよろしく申し上げます。

最後に議事のその他として、文化庁が毎年実施している日本語教育実態調査の令和2年度報告がまとまり、本日、配布資料9として公開されております。事務局からこれについて説明をお願いします。

○松井日本語教育専門職

事務局から説明させていただきます。日本語教育実態調査は昭和42年から毎年11月1日を基準日として調査を行っているものでございます。昨年令和2年度に関しましては、合計8、081件、調査票を配布したところ、5、407件の日本語教育機関の方々から御回答を頂くことができました。回収率約67%となっております。ですので、今回のこの数字が国内の日本語教育の数を全て捕捉しているものでないことだけ御注意ください。回答いただいた数字を積み上げた数字というところがこの調査の報告となっております。

概説だけ説明いたします。5ページのグラフで日本語教育機関、日本語学習者、日本語教師等の数について示しております。令和2年度の調査に関しては、新型コロナウイルス感染拡大の影響から、教師、学習者、機関全てにおいて減少が見られております。特に日本語学習者においては約11万7、000人減少している調査結果が出ております。

どのような学習者の方々が減少したのかにつきましては、13ページ、日本語学習者数の推移に減少の内訳を示しているところでございます。そこで一番数字が落ち込んだのは法務省告示日本語教育機関の学習者数です。昨年度11万3、000人だったところ、今年は約5万4、000人ということで数字が出ております。日本語学校、主に法務省告示機関においては約6万人学習者が減少しているということでございます。これはそもそも入国制限等により入国が出来なかったというような要因が考えられます。

続きまして、減少幅が大きかったのはやはり大学等機関です。昨年6万6、000人に対し今年4万4、000人、約2万2、000人、大学でも学習者が減少したという結果が出ております。

そのほか、国際交流協会、任意団体、これはボランティアグループさん等々が含まれますが、国際交流協会でも約1万3、000人、任意団体等でも約1万2、000人学習者がそれぞれ落ち込んでおります。昨年の11月1日の段階ではまだまだ地域の日本語教師等も閉鎖が相次いでおった時期ですので、全体として学習者が約11万数千人減少しているという結果になっております。

教師、教育機関もそれぞれ減少しておりますが、実態調査に関しましては今年度も11月1日を基準日として調査を行う予定ですので、引き続き動向について注視していきたいと思っております。

報告は以上でございます。

○石井主査

ただいまの御説明について何か御質問がありましたら、どうぞ。よろしければ、時間となりましたので、本日の審議はこれまでといたします。事務局から連絡事項があれば申し上げます。

○増田日本語教育調査官

次回、第108回日本語教育小委員会の開催日程は9月14日、火曜日、午前10時から予定しております。御出席くださいますよう、どうぞよろしくお願いいたします。

○石井主査

これで第107回の日本語教育小委員会を閉会といたします。ありがとうございました。