

地域日本語教室における学習者レベルに対応した対話型 授業の教材試案

—岐阜県の市町村と連携したモデル日本語教室を通して—
A Proposal of Teaching Material for Interactive Classes Corresponding to
Learners' Levels in Regional Japanese Language Classes
-Through a Model Japanese Class in Gifu Prefecture-

藤田裕一郎・新井克之・秋松侑希

要旨

本稿は、岐阜県で行われているモデル日本語教室での実践から得た結果による問題点を踏まえ、対話を中心とした教材開発の試案を述べるものである。2021年に筆者らが中心となって活動した地域日本語教室では、岐阜県独自の教育カリキュラム及び教材テキストを使用し、日常生活に必要な課題を6回に分けて扱った。その結果、学習者の日本語レベルに差が見られること、学習者の出入りが激しいこと、支援者にとって参加意義や達成感が感じにくいことなどの課題があることが分かった。そこで、このような地域日本語教育の現状と課題を踏まえ、この実践の問題点の改善を基軸とした教材の試案を作成した。教材試案はACTFL-OPIの考え方を援用し、チャートによって学習者の口頭能力を判定した後、各々の日本語レベルに合わせた対話とロールプレイが行えるよう構成した。そして、この教材試案を使った教室活動の進め方の一例を提示した。

キーワード：地域日本語教室 対話型授業 学習者レベル 教材 ACTFL-OPI

1. はじめに

近年、国内では、少子高齢化・労働者不足が問題となっている。そして、そのような問題に呼応するかのように、次第に海外から日本国内に滞在する外国人生活者（以下、生活者）を目にするようになった。また1995年の阪神・淡路大震災をきっかけとして、生活者が災害発生時に適切に行動をとれるよう開発された「やさしい日本語¹⁾」も現在では、ひろく周知されている。2022年現在、街で見かけ、また共に暮らす生活者の存在は、もはや日本国内において無視できない状況であり、とりわけ彼らにとって日本語教育の機会を設けることは行政にとっても民間企業にとっても学校制度においても喫緊の課題である。

文化庁では、外国人の受入れ・共生のための地域日本語教育推進事業「地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」を2019年より実施している。また本研究の調査対象地である岐阜県においては、2019年より県内日本語教育実態調査を実施したうえで、岐阜県日本語教育総合的な体制作り実施計画の策定を行い、2020年より現在にいたるまで、岐阜県独自の教育カリキュラム及び教材テキストの検討・開発を行っている。また、この日本語教材の試用版である、「ぎふの『せいかつ日本語教室』(以下、「せいかつ日本語」)」を用いて、2021年より、県内において試験的に日本語教室を開催・運営している。本稿では、日本各地での地域日本語教室現場でのこれまでの現状と実践活動及び、2021年に岐阜県坂祝町で実施した日本語教室実践から得た結果による課題点を踏まえ、対話²⁾を中心とした教材開発の試案を述べる。

2. 先行研究

2.1 地域日本語教育の特徴

まずは、対象となる地域日本語教育の特徴について確認する。尾崎（2004）は、日本語教育全般の活動において、学校型と地域型の日本語教育を比較し、地域型の日本語教育の特徴を以下の5点にまとめた。①教授者が1人に対して学習者が多であるということもなく、教授者と学習者の数が同数ということもあるという「教授者の多様性」②立場、居住理由、日本語学習の目的、生活及び学習環境などが異なる「学習者の多様性」③参加に関しての決定と責任を各人が持つ「自由参加の原則」④卒業や修了というものがなく各人が必要としたときに、学習及び授業時間が存在する「学習期間・授業時間の自由さ」⑤教室運営に関して、決して固定的でもなく永久の1つの方法が存在するわけでもないという「教育方法の非固定化」である。本研究対象も尾崎の挙げる特徴を根底にして教室活動を考える。また Gehrtz 三隅（2005）はこれらの点に加え、⑥地理、(地形)、歴史(伝統)、産業、地域住民の構成、精神性(地域住民が持つ価値観の傾向)、独自の方言といった「地域固有の特徴」を指摘した。さらに藤本（2003）は、「外国人のためのボランティア日本語教室」と言っても、外国人数、比率、滞在時間、滞在資格に大きな違いがあり、それに伴ってその意識やニーズも異なっていると述べており、学校型に比べて地域型は多様であり、かつ自由度が高いことが分かっている。本稿で取りあげる教室活動および教材試案も岐阜県の地理、歴史、産業等に則りつつも多様な意識やニーズに対応したものを旨とする。

2.2 地域日本語教育の役割

さて、これから教室活動および教材を試案するにあたり、地域日本語教室の役割についても

確認しておきたい。文化審議会国語分科会は地域日本語教育の役割について、『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³⁾にて、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としている。具体的には、日本語を使用して①健康かつ安全に生活を送ることができる。②自立した生活を送ることができる。③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。④文化的な生活を送ることができるようにすることとされている。また、野山他（2009）は自身の実践研究活動などを分析し、現場の視点から地域日本語教育の役割・機能として「居場所」「交流」「地域参加」「国際理解」「日本語学習」の5つを挙げており、地域日本語教育の役割は日本語の学習にとどまらず、日本社会の一員として生活できるようになることを支援する役割があると考えられる。また、たとえば山田（1997:145）は「日本人等のボランティア側が外国人等の住民から学んだり、外国人等の住民と共に学んだりすることで地域社会を変え、日本社会を変え、地球社会を変える」と地域日本語教育の役割について述べる。さらに、西口（2006:63）では「これまで外国人生活者側の学習者、日本人側の学習支援者といった「学習者－学習支援者」という関係性を「両者は社交という社会的出来事を協働して構築していく共働者」として捉え直した。つまり、地域日本語教室とは支援する側の日本人にとっても国際理解や社会づくりの場としての役割がある。

地域日本語教育の性質についていえば、山田（2002）では、日本社会が多言語化していない状況において、本来ならば、社会が多言語に対応するべき点を現状ではそうでない不条理を日本側が詫び、その代わり、外国人が自己実現できるための日本語教育を「償い」として保障するべきという「補償教育」と、日本人と外国人生活者による社会の変革を目指した「社会教育」の2点に分類した。そのどちらも無視できない大切な「教育」であるが、本研究においては、どちらかといえば日本人と外国人生活者による「社会教育」に焦点を定めて、その土地で生活する人々にとって健康かつ安心、安全に暮らすための行政と市民による「社会保障⁴⁾」の一環としての活動と位置づけたい。そのため、日本人側にとってもメリットがあり、国際理解や社会づくりの場としての役割を担う教室活動および教案を提案する。

2.3 地域日本語教育の実態：形態と教材

地域日本語教育活動における教材について確認していく。米勢（2006）は、日本語学校などで従来行われてきた、テキストを使った方法をモデルとする教室活動を「学校型日本語教育」、地域日本語活動をボランティアと外国人住民による相互学習だと位置づけたものを「地域型日本語教育」としている。「学校型日本語教育」では、専門性を持つ教授者が多数の学習者に対してテキストを使って日本語を教授する。一方、「地域型日本語教育」では、参加者によって選ばれた市販の教材を使用する場合もあるが、テキストを使わずに、対話（萬浪, 2016；鈴木・廣田, 2020；千葉, 2020）や交流（家根橋, 2011；松本, 2012）、プロジェクトワーク（Gehertz 三隅, 2005）などの活動を行う場合もある。

2.3.2 教材

まずは、生活者向けに作られた教材のなかで、現在注目されていると考えられる、『いざ生活の日本語⁵⁾』について考えたい。当該教材は、国際交流基金が開発を行うものだ。日本の日

常生活や日本事情に関係するさまざまなことから題材として、趣味や仕事などのトピックに加え、郵便局への行き方や日本語教室への参加の仕方などの場面を取り上げている。教材には、文型練習や会話練習などがあり、支援者側に文法説明等の教室活動における日本語教授技術が必要とされる。つまり、学習者と支援者側が「教える－学ぶ」の関係で日本語を学ぶことを想定して作られていると考えられ、「学校型日本語教育」に適した教材と言えるだろう。

その一方で、支援者と学習者が「教える－学ぶ」の関係ではなく対等な関係を目指した「地域型日本語教育」の教材として、愛知県多文化共生推進グループが作成した『はじめての日本語教室⁶』で使用されるワークシートが挙げられる。この教材では、家族、料理、仕事などのトピックを扱い、支援者とお互いに自己開示し、対話しながら交流することを推奨している。この教材には、各授業で一課ずつ文型を積み上げていく文型積み上げ型とは異なり、誰もがどの課からも学べるという特徴がある。

しかし、「教える－学ぶ」の関係ではなく「共に学ぶ」関係性を目指した「対話」が中心になる「地域日本語教室」にも課題点が存在する。たとえば、大森・他（2014）は、以下のような点について述べている。大森・他は、早稲田大学大学院日本語教育研究科の学生によって運営され「共に学ぶ」ことを目標とした「にほんご わせだの森」の実践を行った後、「共に学べない事例」として、防災がテーマとなった回を取り上げている。共に学べない原因として主に、多くの用語の説明をする必要があったこと、参加者が、その過程で「教える－学ぶ」という固定的な関係になってしまったこと等を挙げている。また、一部の参加者からは、この「共に学ぶ」という姿勢が前提となっていること自体を疑問視する声や、この実践は生涯教育としては良いが、言語教育として成り立つのかという懸念の声が上がったことが報告されている。ここから、一部の参加者は、他者との対話の中で偶発的に生まれる、自分自身の気づきは、「学び」でこそあれ、「言語教育」ではないと捉えたと考えられる。本研究においては、参加者にとって「言語教育」としての学習による手応えを感じさせるものを目指したい。

最後に対話型にて、地域での生活において最低限必要な日本語を身につけることを目的としている事例として、「とよた日本語学習システム⁷」が展開する教室について述べたい。ここでは、ワークシートを用いて、学習者と学習支援者が、毎回決まったテーマについて対話しながら学び合うという形をとっている。独自に開発したレベル判定システムにより、学習者の日本語の4技能を0～6レベルの7段階に区分し、会話クラス・読み書きクラスの対象者かどうかを判定する。このレベル判定によって、学習者の日本語能力にあった学習機会が提供できる。これまで改良を重ね、大きな成果を上げているシステムだが、これは組織的な運営によって成立しているともいえる。つまり、参加を希望する学習者のレベル判定を行う「レベル判定テスター」と呼ばれる人材の育成ができていた点や、募集・連絡を担当する運営スタッフや専門的知識を持った指導者、協力的な学習支援者がいるという点で、教室運営が可能になっている。また、レベル判定テスターへの謝礼、継続的な改善のための予算が必要となるだろう。しかしながら、どの地域でもこのような組織をつくり、日本語教室を運営できるわけではない。場所や人材、予算の余裕がない状況では、専門的知識を持つ新たな人材を雇い、日本語教室をレベル別に開くことは困難が生じる可能性が高い。

以上の点から、本研究の試案作成において以下の点を最低限考慮する必要がある。1) 支援者と学習者が「教える－学ぶ」の関係性にならない。2) 学習者の出入りやレベル差が激しく

でも対応ができる。3) 場所や人材予算がない状況でも対応できる。4) 「言語教育」としての学習による手応えを参加者が感じられる。5) 専門的な知識を持たない支援者でも使用できる。

2. 4 岐阜県坂祝町での実践事例

これまで、地域日本語教育における教材を概観し課題点を述べた。次章より本研究において教材を試案するにあたり、まずは研究対象となる地域日本語教育の実情について述べたい。そのために本節では筆者らが中心となって2021年に実施した地域日本語教室での実践を取りあげる。なぜなら、この地域日本語教育の実践で得られた問題や課題こそが、本稿作成の根本的な研究動機となっているからである。

2.4.1 坂祝日本語教室の概要

岐阜県では2020年より岐阜県独自の教育カリキュラム及び教材テキストの検討・開発を行い、日常生活に必要な課題を健康、安全、生活、消費活動の観点から10の Unit にまとめたテキスト⁸を開発した。また、該当の教材「せいかつ日本語」は、Can-do を土台に構成され、関係者と学習者が自己評価できることを目指して構成されている。岐阜県坂祝町では、「せいかつ日本語」を教材として、全6回の講座を行った。Can-do の内容は坂祝町役場の運営担当者と打ち合わせの上、それぞれ以下、表1のように設定した。

表1 坂祝日本語教室のスケジュールと学習内容

授業回数（日時）	学習内容（Can-do 目標）
第1回（7月25日）	電話を使って、日時、人数、料理などを伝え、レストランを予約することができる。
第2回（8月1日）	身体の調子が悪いことを、「おなかが痛いんです。」など、まわりの人に伝えることができる。
第3回（10月31日）	病院の受付で、身体の症状について伝え、問診票に名前、住所、症状などを書くことができる。
第4回（11月7日）	身体のどこがどのくらい痛いかなどの質問に対して、短い簡単な言葉で答えることができる。
第5回（12月5日）	役所で担当の課の場所を確かめ、住所変更（転居）の手続きをすることができる。
第6回（12月12日）	「不在者通知」を読んで、書かれている相手先番号に連絡して届け物を受け取ることができる。

それぞれ、1回、120分（休憩10分含む）の授業で、指導者2名、コーディネーター1名、通訳ポルトガル語1名、学習支援者1名～4名という状態で講座が実施された。授業形態は教室型で、学習者の国籍はブラジル、インドネシア、フィリピン等で各回1名～17名だった。大学、専門学校で日本語教育経験がある指導者が教案を作成し、地域の学習支援者とともに授業を行った。教室活動は主にウォーミングアップ、導入、運用練習で構成された。

2.4.2 岐阜県坂祝日本語教室の課題

岐阜県モデル日本語教室の活動を通して見えてきた問題点について、指導者とコーディネーターと行政担当者で話し合った結果、以下、表2のような問題と課題が挙げられた⁹。

表2 坂祝日本語教室の問題と課題

	運営面に関わる問題点	授業内容に関わる問題点
学習者	<ul style="list-style-type: none"> 子ども連れだと参加しにくい。 託児についての問題。 継続した参加は難しく、教室に来なくなることが多い。 学習者のレベルや属性が多様 	<ul style="list-style-type: none"> 個々の日本語レベル差が大きい。 翻訳の必要性の問題
学習支援者	<ul style="list-style-type: none"> 継続した参加は難しい。 参加意義や達成感が感じにくい。 	<ul style="list-style-type: none"> 参加がランダムなため教育技術の上昇には結びつきにくい。
指導者 ・ 運営者	<ul style="list-style-type: none"> 学習者の要望と運営側の提示する課題にずれが生じている可能性がある。 情報伝達（教室の予定連絡）が学習者に効率よくできていない。 参加者の人数が当日にしかわからなかったため、準備が煩雑になった。 	<ul style="list-style-type: none"> 通訳者の数や言語が限られている。

今回の実践では、様々な背景をもった学習者が同じ教室で学習することは、学習者や支援者同士のつながりをつくることにもなると考え、日本語レベルでクラス分けをすることは控えた。しかし、実際には教材のひらがなが読めないというようなゼロ初級者が参加することもあり、通訳者がいないと授業が成立しないという問題点があった。

教室参加の条件は授業参加への間口を広げるために厳しくせず、来られる日に来れば良いことにした。その結果、教室の急な予定変更の連絡が効率よくできない、参加者の人数把握が当日にしかできないという問題が発生した反面、この方法のおかげで、気軽に参加できる教室ともなり、参加した延べ人数（60名）が伸びたということも考えられる。また、多様な背景をもつ人々が参加するのは、日本語教室を地域全体の活動にしていくためには必要なことであるため、この点では評価できる。

一方で、「継続した参加が難しい」という問題点は、学習者と学習支援者に共通して見られたことから、この教室における最大の問題点であったということがわかる。学習者や支援者が参加するかどうかは、それぞれの仕事や家庭の予定によるところが大きいですが、一度来て、その後来なくなった学習者もいたことから考えると、継続しなかった理由は定かではないが、個々の予定の問題だけではなく、ゼロ初級の学習者の例に代表される学習レベル差による教室型授業とのマッチングの問題や、学習者や支援者が教室活動において学ぶことに対する手応えや満足感、充足感を抱くことができなかった可能性なども考え得る。

授業内容に関わる面では、指導者や通訳者の数・対応言語を増やすことは現実的ではないため、日本語レベルに差があるという点をふまえた教材の開発を行う必要がある。

2.5 研究目的

本研究は、地域日本語教育の現状と課題を前提とし、岐阜県坂祝町で行ったモデル日本語教

室の問題点の改善を基軸とした、今後各都道府県が進める市町村と連携した日本語教室運営のうえで役立つ教材の試案を作成することを目的とする。

3. 方法：教材・教授法の試案

これまでに述べた地域日本語教育の先行研究や教材における課題や坂祝の実践で挙げた問題点や課題を踏まえて、本研究では代替案として、授業形式、学習内容、そして教材を考案する。その際に重視する項目は以下の4点である。

- 1) 学習者の出入りやレベル差の変化に対応でき、レベルに合わせた学習目的を持つことができる。
- 2) 支援者と学習者が「教えるー学ぶ」の関係性にならずに、対話型の活動ができる。
- 3) 専門的な知識を持たない支援者のみでも使用できる。
- 4) 「言語教育」としての学習や活動による意義や手応えを参加者が感じられる。

3.1 方法論

これらの重視すべき項目を満たすため、ACTFUL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) OPI¹⁰ (Oral Proficiency Interview、以下、OPI) の考え方を一部援用したい。なぜなら、OPIの手法を援用することで、学習者それぞれの口頭能力の上限部分を集中的に練習できるからである。OPIはインタビューによって被験者の口頭能力を判定するテストであり、インタビューアーの質問に対する回答によって被験者の口頭能力の上限部分を判定する。この手法を援用することにより、学習者のレベルが把握でき、レベルの異なる学習者それぞれに合わせた対話練習ができる。そのため、各トピックにおける対話が単なるおしゃべりになったり、偶発的な学びに偏ったりすることを避けることができると期待される。また、OPIは回答が易しい質問から難しい質問へ突き上げていく手法を使用しており、この手順によって、自然な会話の流れの中で、各学習者の学びが起ころう口頭能力の上限へ話を向かわせることが可能となる。加えて、OPIで使用されている判定尺度の考え方を利用することで、Can-doなどで確認されることが多い学習達成度をより明示的に示すことができるようになる。

地域日本語教室に通う幅広い日本語レベルの学習者を想定し、具体的にはCEFRのA1～B1、B2までに対応できるようOPIの考え方を援用した対話目標とその内容や表現を作成した¹¹ (表3)。

表3 レベル別対話目標と内容や表現

	対話目標	内容や表現
レベル4	体験談を話したり、状況や手順を描写したりして、自国と日本、自分と支援者の話を比較することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・トピックに関する自身の体験談、思い出（驚いたこと、印象に残ったこと、面白かったことなど）、自身を取り巻く状況、レシピ、やり方、自国の習慣などの紹介。
レベル3	トピックから少し話題を広げたり、理由や例とともに自分の意見を言ったりすることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・おすすめの紹介。 ・困っていることや疑問点について。
レベル2	絵を使ったり、写真を見せたりしながら自分のことや日常的なことを話すことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・どんな～が好きですか。 ・いつ／どこで／だれと／なにを～します。
レベル1	絵を使ったり、写真を見せたりしながらトピックについて自身に関わるいくつかのキーワードを使った発話ややりとりができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・～は～です。 ・～は～ます。 ・私は～が好きです。

レベル1は、ゼロ初級を想定し、その日のトピックについて自身に関わるいくつかのキーワードを使った発話ややりとりができることを対話目標レベルとした。たとえば、トピックが趣味の場合、支援者の協力を得て「料理」、「私は料理が好きです」、「毎日料理をします」などの語や文で発話ややりとりすることを目標とする。レベル2は、自分のことや日常的なことを話すことができることを対話目標レベルとし、「日本の料理が好きです」「時々友達とケーキを作ります」、「先週の日曜日に焼きそばを作りました」などの文を支援者との対話の中で話すことを目標とする。レベル3は、キーワードから少し話題を広げたり、理由や例とともに自分の意見を言ったりすることができることを対話目標レベルとし、たとえば次のような会話ができることを目標とする。

1)

学習者：私の国では羊の肉をよく食べますが、日本ではあまり羊の肉を売っていませんね。

支援者：そうですね。

学習者：どこか羊の肉を売っているお店はありますか。

支援者：ええっと、ABC スーパーなら、あるかもしれません。

学習者：ABC スーパー…。どこですか。

支援者：駅の前の道をまっすぐ行ったところです。

学習者：あ、わかります。

支援者：でも、羊の肉って少し癖がありますよね。

学習者：そうですね。でも、いろいろな調味料を使うと、おいしいですよ。

レベル4は、体験談を話したり、状況や手順を描写して、自国と日本、自分と支援者の話を比較することができることを対話目標レベルとし、たとえば次のような会話ができることを目標とする。

2)

学習者：日本にも麻婆豆腐がありますが、中国の麻婆豆腐とちょっと違います。

支援者：へえ。どんなところが違うんですか。

学習者：日本の麻婆豆腐は甘いですよ。

支援者：そうですか。

学習者：はい。中国の麻婆豆腐は辛くて、味が強いです。

支援者：へえ。

学習者：中国の麻婆豆腐は、にんにくやしょうが、それから唐辛子、中国の山椒、辛い味噌などで味付けをします。肉を炒めながら味付けをして、最後に豆腐を入れて少し炒めて作ります。

支援者：美味しそうですね。

OPIは被験者のレベル判定が目的であるため、インタビュー形式で行われる。しかし、日本本語教室はレベル判定が主目的ではなく、双方向の対話活動を中心として、支援者側にも学びがある活動の場を目指す。そのため、支援者は学習者のレベルに合わせて、学習者とともに会話に参加し、自身の日常や意見、体験談などを話し、共通点や相違点を見つけたり、学習者の話に共感したり、時には意見の違いに疑問を持ったりすることで対話する。

3.2 教室活動

学習内容が言語教育としての価値をもつためには、岐阜県の「せいかつ日本語」で挙げられている課題に関わる学びが、対話の中で得られるのが理想である。しかし、前述の「にほんごわけだの森」の事例からもわかるように、防災などがテーマとなり、説明が必要となる語彙等の量が多い場合、対話は起こりにくい。一方で、おしゃべりだけでは、参加者の日本語調整能力や支援者それぞれの経験等に委ねられるため、学習が保証されない場合もあるだろう。本研究では、自治体との連携による、地域の人々が日本語母語話者も生活者も共に安心・安全に暮らせる「社会保障」という観点からトピックを選定する。また、地域日本語教室における人材不足を考慮し、初めて参加する支援者でも使いやすく、どのような日本語レベルの学習者にも対応できるような工夫が必要だと考えられる。

そこで、本稿では、健康的な生活に関わるテーマである「病院」を取り上げ、教材の試案を作成する。病院でのやりとりは、普通の会話では使わない用語も多いため、学習者にとって難しい点が多く、病院側も対応に困るケースが多い。生活者は、いつ、そのような状況になるかわからないという不安から、学習必須のテーマであると捉えている可能性が高い。前述の坂祝町での実践に参加した学習者からも、病院に行ったときの日本語が難しいため、勉強したいという要望があり、教室活動を行った。このような状況を踏まえ、病院場面での学習者の日本語

能力向上や社会的知識の獲得、また、学習支援者が学習者に声をかける際の手助けとなる教材を作成する。

「病院」をテーマにした教材を作成するにあたり、表3を参照し、学習目標とタスク・練習内容を表4のように設定した。

表4 テーマ「病院」の活動目標とタスク

	学習目標	タスク・練習内容
レベル4	質問に適切に答え、症状とその経緯を伝えられるようになる。	<ul style="list-style-type: none"> ・症状やその経緯をわかりやすく伝える練習をする。 ・代筆を依頼する。 ・ロールプレイ（医者との会話）
レベル3	質問を聞いて、症状をくわしく伝えられるようになる。	<ul style="list-style-type: none"> ・症状とその程度、思い当たる原因を簡単に伝える練習をする。 ・代筆を依頼する。 ・短いロールプレイ（医者との会話）
レベル2	短い質問を聞いて、簡単に症状を伝えられるようになる。	<ul style="list-style-type: none"> ・病院の受付などでよく使われる表現を知り、症状とその程度を適切に表現する練習をする。 ・代筆を依頼する。 ・短いロールプレイ（病院の受付の会話）
レベル1	体調が悪いときに、簡単に伝えられるようになる。	<ul style="list-style-type: none"> ・病院や病気の語彙や表現を知る。単語だけでも言えるようにする。 ・医療通訳を依頼する。 ・一文ずつのQAに答える。（身近な人に伝える）

レベル1はトピックについて自身に関わるいくつかのキーワードを使った発話ややりとりができることが対話目標（表3）で、「病院」での学習目標（表4）は体調が悪いときに、簡単に伝えられるようになることである。テーマである病院や病気にかかわる語彙や定型表現が言えるようになること、そして、医療通訳を依頼することを具体的なタスクとした。レベル2は自分のことや日常的なことが話せることが対話目標で、学習目標は短い質問を聞いて、簡単に症状を伝えられるようになることである。病院の受付で病気の症状とその程度を話したり、代筆を依頼したりすることをタスクとした。レベル3はトピックから少し話題を広げたり、理由や例とともに自分の意見を言うことができることが対話目標で、質問を聞いて、症状をくわしく伝えられるようになることが学習目標である。症状とその程度、原因を簡単に伝えたり、代筆を依頼することをタスクとした。レベル4は体験談を話したり、状況や手順を描写して、自国と日本、自分と支援者の話を比較することができることが対話目標で、質問に適切に答え、症状とその経緯を伝えられるようになることを学習目標とした。症状やその経緯をわかりやすく伝えたり、代筆を依頼することをタスクとした。

3.3 タスク設定ガイドチャート

学習者と支援者が協力して学習者の希望や日本語レベルに合わせた学習目標を決めて対話を行うために、どの学習目標が適当なのか判断することが必要である。そこで、表4に沿って「タスク設定ガイドチャート」（以下、チャート）を作成した（図1、チャート全体図は参考資料1を参照）。



図1 チャートのイメージ

チャートは、生活者向けの教材である深江（2021）に着想を得てチャート式を採用し、支援者と学習者のやりとりによって進めるようにした。各レベルに対応した練習・タスクについて、それぞれの特徴や作成の際に留意した点は以下の通りである。

- 1) あいさつをし、レベル1以上であるかを確認する。「こんにちは」のような簡単なあいさつが理解できない場合、チャートの利用・その後のタスクの遂行は難しいと考えられるため、教室型で簡単なあいさつやイラストから語彙を身につけることをその日の活動とする。
- 2) チャートを利用し、お互いのことを知りつつ、学習者が日本語能力（やりとりの中で話す・聞く）のできる事・できないことを把握する。
- 3) チャートを使ったやりとりを日本語レベルの目安とし、その上で、レベルや希望に合った活動（タスク）を選び、行う。
- 4) 達成できれば、次のタスクに移る。

このチャートに従って話を進めると、学習者のおおよその日本語レベルとそれに合ったタスクがわかる仕組みになっている¹²。チャートでは、各質問項目から「○」や「×」の矢印が出ており、他の質問項目とつなげられている。質問に答えられれば「○」、聞き取れなかったり、うまく答えられなかったりしたら「×」の矢印をたどって、次の質問に進む。これらの矢印は、学習レベルを「つきあげ式」で質問¹³できるようにつなげられている。最上段の横列が基本となっている質問で、質問に答えられる場合、最終的にレベル4の自由度の高い質問に行き着く形になっている。





この活動には、全員が学び手であるという意識も必要である。レベル1の場合、支援者から学習者へ知識を教授する形が避けられない部分はどうしてもあるが、できるだけ一方的にならないように、お互いの経験や文化を知るような形で話が進められるように工夫を試みている。たとえば、レベル1の辺りには「〇〇語で何ですか」という、お互いの母語での言い方を知るための質問がある。レベル2や3の「困ったことがありましたか」や、「いつもどうするんですか」などは、相手の経験を聞くための質問である。そして、「〇〇町の病院の名前は何ですか」のように、生活情報に関する質問もある。どれも互いに質問できるもので、チャート上には黒枠をつけた。

3.2.2 各目標に応じた練習・タスク

ここでは、各レベルに合わせたタスクの内容について述べる。表5は表4の学習目標とタスク・練習内容をもとに作成したレベルごとの対話とロールプレイである。レベル1を除く全てのレベルにおいて、学習者と支援者で対話を行った後、ロールプレイをするようになっている。ロールプレイはチャートで話したことや対話で話した内容が生かせる内容にした。レベル1はロールプレイをするのが難しいと考えられるため、対話のみとした。

表5 レベル別の対話とロールプレイ

レベル4	
対話	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の病院の場所を一緒に確認しましょう。 ・今までに病気・怪我をしたことがありますか。印象に残っている病気・怪我について、どうして病気・怪我をしたのか、それからどうしたか話しましょう。
ロールプレイ	<p>学習者：あなたは仕事をしているときに、怪我をして、病院に来ました。先生（支援者）にどうして怪我をしたのか、どんな痛みかなど詳しく説明してください。</p> <p>支援者：あなたは医者です。患者さん（学習者）の病気について、その経緯や症状について詳しく聞いてください。それから、今後どうしたらいいか話してください。</p>
レベル3	
対話	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の病院の場所を一緒に確認しましょう。 ・どんなときにどの病院に行くか確認しましょう。 ・時々病気・怪我をすることがありますか。それはどうしてですか。どんな病気やどんな痛みですか。どんな怪我で、どんな痛みですか。話しましょう。
ロールプレイ	<p>学習者：あなたは病気になって病院に来ました。先生（支援者）に病気の説明をしてください。</p> <p>支援者：あなたは医者です。患者さん（学習者）の病気について、どこがどんなふうに痛い、また原因などを聞いてください。それから、今後どうしたらいいか話してください。</p>

レベル2	
<p>対話</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の病院の場所を一緒に確認しましょう。 ・絵を見て、ここはどこか、何をするか、どんな会話をするか話しましょう。  <ul style="list-style-type: none"> ・絵を見て、どんな状態か話しましょう。 
<p>ロール プレイ</p>	<p>学習者：あなたは病気になって病院に来ました。受付で病気の説明をしてください。</p> <p>支援者：あなたは病院の受付事務員です。患者さん（学習者）にどこがどの程度痛いか聞いて、問診票の記入をお願いしてください。</p>
レベル1	
<p>対話</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の病院の場所を一緒に確認しましょう。 ・絵を見て、お互いの国の言葉を覚えましょう。  

レベル4は、病気の症状に加え、その経緯もわかりやすく伝えることができるよう、印象に残っている病気・怪我について、その出来事全体を話すように設定した。レベル3は、症状がくわしく伝えられるよう、病気・怪我をした際、それがどんな病気や怪我で、どんな痛みだったか話すよう設定した。レベル2は、症状が簡単に伝えられるよう、いくつかの絵を見て、痛みの度合いに合わせた表現が学べて、病院での受付で話される会話ができるよう設定した。レベル1は、病院や病気の語彙や表現を知るために、いくつかの絵を見て、これらの表現が学べ

るよう設定した。

3.3 教室活動の進め方の一例

本教材は支援者と学習者が1対1、または1対2～3名程度で進めることを想定している。本教材を使った教室活動の進め方として、以下に例を挙げる（表6）。

表6 教室活動の流れ

	活動内容	時間	
1	アイスブレイク	5分	1) 目標確認 2) 対話 3) ロールプレイ 4) 振り返り
2	ガイドチャート	10～20分	
3	対話とロールプレイ	35分	
4	振り返り	5分	

1のアイスブレイクは緊張をほぐすとともその後の活動が円滑に進むことを目的とし、たとえば、参加者全員が言葉を使わずに誕生日順に並んだり、絵やジュースチャーだけで昨日食べたものを伝えたりするなど、あまり言語を使わないものを選んでするのがいいだろう。また、その日のトピックに関連し、チャートにつながっていくものであればさらにいいと思われる。

2のチャートは3.2.1でも述べたように、学習者のレベルチェックを目的としつつ、会話を膨らませることによって学習者と支援者の関係を構築する。また、対話のきっかけづくりをするため、10～20分ほどを目安にする。

3の対話とロールプレイがメインの活動で、チャートで行き着いた学習者のレベルに合った活動を次のように行う。1) 目標確認：表4で示した学習目標を学習者と支援者が一緒に確認し、その対話活動でどのようなことができるようになるかを意識化する。2) 対話：テーマに沿って学習者と支援者が対話を行う。どちらか一方だけに発話が偏らないことに注意し、学習者と支援者がそれぞれの考えを伝え合い、共有できる意見や内容、また異なる意見や内容を見つけたことで対話する。3) ロールプレイ¹⁴：学習者と支援者がそれぞれのロールカードを読んで、ロールプレイを行う。本ロールプレイは、対話で得た知識や学んだ表現を活用し、談話様式に沿った会話ができるようになるためのタスクである。4) 振り返り：1) で確認した学習目標を見ながら、どのようなことを話したか、うまく話せたところ、話せなかったところ、学んだことなどを振り返る。4の振り返りでは、全体の振り返りをする。

この時間配分と進め方は60分前後を目安として考えた。もし、授業時間が120分であった場合、一つ上のレベルの活動に挑戦したり、学習者と支援者のペアを変えて同レベルの活動をもう一度行うなどのパターンが考えられる。

4. まとめと今後の課題

本稿では、筆者らが行ったモデル日本語教室の問題点の改善を目的に、教材試案を作成した。作成にあたり、1) 学習者の出入りやレベル差の変化に対応でき、レベルに合わせた学習目的を持つことができること、2) 支援者と学習者が「教える－学ぶ」の関係性にならずに、対話型の活動ができること、3) 専門的な知識を持たない支援者のみでも使用でき、4) 「言語教育」

としての学習や活動による意義や手応えを参加者が感じられるといった点に留意した。ただ、本稿での試案はあくまでも机上の試案にすぎない。今後、この試案にしたがって実際に授業を行い、チャートや対話、ロールプレイが円滑に進むのか確認したり、他方、病院のトピックであれば、医療関係者など現場の人や専門家の意見も取り入れるなど、修正や改良の必要性があり、その実践が望まれる。またそれらの実践のフィードバックと改善作業、さらなる教材作成と活動実践による繰り返し、根気強い継続活動が何よりも肝要であろう。本試案が国内地域の方々と生活者による共生が今より豊かになっていくための一助となれば、幸いである。

謝辞

本稿の作成にあたり、そのきっかけを与えてくださった岐阜県地域日本語教育統括コーディネーターである横山博信さん、執筆者による坂祝での日本語教育活動を支えてくださった岐阜県外国人活躍共生社会推進課の桂川弥代さん及び職員の皆様方に厚く御礼申し上げます。そして、岐阜県坂祝町役場での日本語教室の活動に際して執筆者一同を快く迎え入れてくださり、支えてくださった坂祝町役場職員の森田早貴さん、登田アンナさん及び日本語教室に参加してくださった坂祝町の皆様方に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

注

- 1 「やさしい日本語」については庵功雄「やさしい日本語とは何か」等に詳しい。その詳細は下記 URL 参照。
http://www.4414uj.sakura.ne.jp/Yasanichi/yasashii_nihongo_introduction.pdf (参照2022-02-14)
- 2 本稿における対話とは、「わかりあえない人間同士が、どうにかして共有できる部分を見つけて、それを広げていく」、「集団でイメージを共有し、コンテキストを摺りあわせる」、「A と B という異なる二つの論理が摺りあわり、C という新しい概念を生み出す」といった平田 (2012) が主張する対話を指す。
- 3 文化審議会国語分科会『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
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/pdf/curriculum_ver09.pdf (参照2022-02-14)
- 4 本稿でいう社会保障とは、日本国民の「安心」や生活の「安全」のためのセイフティーネットとして位置づけるものである。具体的には、①社会保険（年金、医療、介護）②社会福祉③公的扶助④保健医療、公衆衛生からなるが、生活者に対しての地域日本語教育活動はその全てに関連しているといえよう。また、この社会保障の定義づけについては、厚生労働省の「社会保障は何か」について述べたホームページを参考にした。
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_21479.html (参照2022-02-14)
- 5 国際交流基金「いろどり 生活の日本語」
<https://www.irodori.jpf.go.jp/index.htm> (参照2022-02-14)
- 6 愛知県社会活動推進課多文化共生推進室多文化共生推進グループ「地域における初期日本語教育モデル事業『はじめての日本語教室』」

- <https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/kyozai-hajimete-nihongo.html> (参照2022-02-14)
- 7 豊田市国際交流協会「とよた日本語学習支援システム」
<https://www.city.toyota.aichi.jp/kurashi/shogaigakushu/bunka/1003583.html> (参照2022-2-8)
- 8 岐阜県が現在作成している『ぎふの「せいかつ日本語教室」』は、具体的には、以下に挙げる4つのStageと10のunitによって構成される。「Stage 健康に生活する」(Unit 1 病院へ行く、Unit 2 薬局・薬店を利用する、Unit 3 飲食物の安全に気をつける)「Stage 安全に生活する」(Unit 4 災害に備えたり対応したりする、Unit 5 事件・事故に気をつける)「Stage 地域住民として生活する」(Unit 6 地域の人とつき合う Unit 7 役所などの手続きをする Unit 8 休みや遅刻の連絡をする)「Stage 消費 活動をする(商店などを利用する) Unit 9 商品を買う Unit 10 レストランで飲食する)。なお、本教材は2021年度に続いて、2022年度も、試験運用し、今後改定される予定であり現在は公開されていない。現時点では、『いんどり 生活の日本語』のように学習内容をCan-doによって評価することが前提となっている。
- 9 以下の表一の問題点は2022年1月30日に開催された岐阜県主催で行われたモデル日本語教室実施報告会の「坂祝日本語教室」新井克之氏の発表報告に基づいている。
- 10 ACTFL Professional Program「ORAL Proficiency INTERVIEW FAMILIARIZATION MANUAL 2012」
<https://community.actfl.org/HigherLogic/System/DownloadDocumentFile.ashx?DocumentFileKey=1543bfc6-e597-432d-ae6-19bdb7fffeef> (参照2022-02-14)
- 11 OPIは、口頭能力の熟達度を初級、中級、上級、超級、卓越級の5レベルに分けている。判定は、「総合タスク」、「場面・内容」、「正確さ」、「テキストタイプ」によって行われるが、この中で主要な「総合タスク」は、なんらかのコミュニケーション上の目的を果たすための総合的な活動(機能)を指す。本稿では「総合タスク」における初級から上級までの判定尺度を参考に対話目標を4レベルに分けた。
- 12 チャート内の質問内容は、あくまでもガイドであって、これ以外のことを話してはならないということではない。これは、参加者が会話をしながら、「最低限必要な日本語」を学び、より日本語レベルの高い内容の学習をするために、また、学習支援者が表現に困らないように提示しているものである。実際に参加者の間で対話が起これば、テーマから外れた内容になっていく可能性があるが、それは良い関係構築に必要なものであるし、そこから新たに学ぶことも、お互いに多くあるはずである。そして、対話の内容がテーマからかなり外れてしまった場合も、本チャートが活動の軸となることで、参加者は学習した内容を実感しやすくなると考えられる。
- 13 初めの質問は、日本語が聞き取れるかどうかを判別するためのもので、レベル1に相当するものだ。それに答えられた場合、次にはレベル2程度の質問がいくつかあり、そこからレベル3の方に進む場合も、レベル1の方に進む場合もある。学習者が答えられた質問が、4つのレベルのどの辺りに位置するかを視覚的に捉えられるようなデザインにし、その後のタスクを選択する際の判断材料となるようにした。また、学習者の読み書きのレベルに関わらず

使用できるよう、質問文は、漢字仮名交じり・仮名のみ・ローマ字の3種類で書いてある。地域によって、対象者の母語がある程度限られる場合、これに母語訳をつけると0初級者にも安心だろうが、今回は学習者の母語が限定されない場合を想定した。

- 14 対話型の授業において自己開示を中心に対話を行う際、たとえば、けがや病気の経験または病院へ行った体験などについて、自分自身の経験を話すことが多くなるだろう。一方、診察室内での医師と患者の会話などは、学習者と支援者という実際の立場においては架空の状況であり、このような立場での会話はほとんどされない。しかし、補償教育の観点からすれば、診察室内における医師と患者の会話も地域日本語教室で扱う必要があると考えられるため、ロールプレイで取り入れることにした。なお、ロールプレイの指示には各国語母語訳を作成するなどの工夫が必要であろう。

参考文献

- Gehertz 三隅友子 (2005) 「地域型日本語教育—地域のニーズと現状を考える—」『日本語教育連絡会議論文集』, 17, pp.79-88.
- 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』, pp.295-310.
- 鈴木優香・廣田知子 (2020) 「地域日本語教室における対話を中心とした授業実践—吉野川市国際交流協会日本語教室をフィールドとして—」『鳴門教育大学授業実践研究—授業改善をめざして—』, 19, pp.11-16.
- 西口光一 (2006) 「在住外国人は日本社会への新メンバーか：地域日本語支援活動のあり方の再検討」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』, 10, pp.61-64.
- 野山広・山辺真理子・簗野智紀・河北祐子・宮崎妙子・伊東祐郎・久保井康典 (2009) 『地域日本語教室の5つの機能 と研修プログラム—豊かな学びと人間関係作りを目指して—』シリーズ多言語・多文化共同実践研究, pp.58-106.
- 平田オリザ (2012) 『わかりあえないことから コミュニケーション能力とは何か』講談社
- 深江新太郎 (2021) 『生活者としての外国人向け 私らしく暮らすための日本語ワークブック』アルク
- 藤本久司 (2003) 「外国人就労者の日本語学習支援」『三重大学留学生センター紀要』, 5, pp.91-97.
- 松本裕典 (2012) 『新しい形の地域の日本語教室』と呼ばれて—『にほんご わせだの森』はどのような『教室』か—『地域日本語教育実践研究』, 7, pp.11-22.
- 萬浪絵理 (2016) 「地域日本語教室で『学習支援』と『相互理解』は両立するか—日本語教育コーディネーターの実践をとおした考察—」『言語文化教育研究』, 14, pp.33-54.
- 家根橋伸子 (2011) 「交流型言語教室活動の理論と可能性—日本語教育への導入に向けて」『東亜大学紀要』, 14, 33-43.
- 山田泉 (1997) 「地域における日本語教育 (1) 専門家とボランティアの連携」『日本語学』5月臨時増刊号, pp.142-148.
- 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』, pp.118-135.

※チャートのひらがな部分は、弘前大学社会言語学研究室作成 増補版「やさしい日本語」作成のためのガイドライン <http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/ej-gaidorain.pdf> より抜粋の『「やさしい日本語」のための分かち書きルール』pdf に則った。

file:///E:/%E3%82%84%E3%81%95%E3%81%97%E3%81%84%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E/%E5%88%86%E3%81%8B%E3%81%A1%E6%9B%B8%E3%81%8D%E3%81%AE%E3%83%AB%E3%83%BC%E3%83%AB%E3%80%80%E5%BC%98%E5%89%8D%E5%A4%A7.pdf (参照2022-02-13)

※ チャートのローマ字は、ヘボン式で、『まるごと』の「ローマ字表記の規則」に則った。

https://www.marugoto.org/assets/docs/teacher/resource/starter_a/spelling_rules_of_the_Roman_alphabet.pdf (参照2022-02-13)

付記

本稿における内容や教材案は執筆者の個人的な考えであり、岐阜県や坂祝町の見解ではない。したがって、本稿にかかわる一切の責任は執筆者が負うものとする。

藤田・新井（朝日大学留学生別科）、秋松（ECC 日本語学院名古屋校）