

## 報告

# はじめて日本語を学ぶ「生活者としての外国人」の多様性 —アカデミア講座「はじめてのにほんご」の記録から—

The Diversity of "Foreigners Living in Japan" Learning Japanese for the First Time:  
Based on the Records of "Hajimete no Nihongo," The Japanese Class for Beginners

嶽肩 志江

TAKEGATA Yukie

## 1. はじめに

法務省入国管理局によると、平成 28 年末現在における全国の在留外国人数は、238 万 2,822 人で、総人口に占める割合は 1.88%となっており、ともに過去最高を記録している。また、平成 24 年以来一貫して増加傾向にある。この傾向は神奈川県内においても同様で、平成 29 年 1 月 1 日現在の外国籍県民数は、185,859 人となり、県総人口に占める割合は 2.03%で、平成 25 年以来、増加傾向にある。

また、日本全体の傾向として、中長期在留者<sup>1</sup>、つまり日本に長く住む外国籍の人々が増加している(神奈川県 2017)。さらに、日本国籍の「日本語指導が必要な児童・生徒」が年々増加していること(文部科学省 2017)から、日本国籍を取得していても日本語を母語としない人々が増えてきていることも予測される。

こうした状況に鑑み、文化庁は、「日本国内に定住している外国人等を対象とし、日常生活を営む上で必要となる日本語能力等を習得できるよう」地域の日本語教育を支援する事業を継続して行っているが、ここで言う「生活者としての外国人」とは、定住・永住する外国人ばかりではなく、日本において「日常的な生活を営むすべての外国人を指すものである」としている(文化庁 2013, p.6)。

本稿では、神奈川県内にも増加する「生活者としての外国人」のうち、これまで日本語学習をしたことがない人々に焦点を当て、彼らが日本社会においてどのようなニーズを持ち日本語を学習するのか、また彼らを受け入れる日本語教育の現場として留意すべき点はどのようなことなのかについて、アカデミアの講座「はじめてのにほんご」での実践の記録を省察し、課題を探る。

## 2. アカデミア講座「はじめてのにほんご」の概要

### 2.1. 2016・2017 年度開講講座「はじめてのにほんご」

国際言語文化アカデミア外国籍県民支援事業担当部会では、これまで神奈川県内在住在勤の外国籍県民ならびに日本国籍であっても日本語を母語としない人々を対象に、日本語講座を開講してきた。「はじめてのにほんご」は、日本語がほとんどわからない日本語入門期の外国籍県民が、日本語教室や日本社会に馴染むための橋渡しとすることを目的として設置された。初めて日本語を学ぶ人々が日本語の音や会話等に慣れ、簡単なやりとりができるようになるとともに、さらに学習を継続していけるよう地域の日本語教室へつなげるところまでを目標としている。また、地域の日本語教室が日本語入門期の学習者への対応に苦慮していることは、国際言語文化アカデミア外国籍県民支援事業担当部

会(2015; 2016)の報告にも述べられているが、その負担軽減の一助となることも目的の一つである。

本稿では、筆者がアカデミアに着任した 2016 年 4 月以降に開講された「はじめてのにはほんご」の講座報告書、学習者へのアンケートを分析の対象とした。2016 年度～2017 年度の「はじめてのにはほんご」の概要は以下の通りである。

#### 2016 年度:

1 コース 4 回ずつ、週 1 回 90 分

開催場所: KANA FAN ステーション(県民サポートセンター2 階)

各コース開催時期: I 5 月 10 日～31 日、 II 7 月 5 日～26 日、 III 9 月 6 日～27 日、  
IV 11 月 1 日～22 日、 V 2017 年 1 月 10 日～31 日、 VI 3 月 7 日～28 日

#### 2017 年度:

1 コース 8 回ずつ、週 1 回 90 分

開催場所: KANA FAN ステーション

各コース開催時期: I 5 月 9 日～6 月 27 日、 II 7 月 4 日～8 月 22 日、 III 10 月 3 日～11 月 21 日、  
IV 2018 年 1 月 16 日～3 月 6 日(執筆時、開講予定)

2016 年度は、1 コース 4 回で、あいさつ、自己紹介など学習者同士が知り合う活動から、生活場面でよく見聞きする表現まで学習することを試みた。しかしながら、4 回だけでは、日本語の音に慣れ、やりとりができるようになるまでにはなかなか上達せず、基本的な表現もほんの少ししか取り上げることができなかった。例えば、自分の気持ちや行動を表す表現のうち、形容詞だけ、あるいは動詞の一部だけを扱う程度に留まるなど、なかなか広がりを持たずに終わってしまうことが課題であった。学習者からも継続してもう少し学習したいという要望も出ていたため、2017 年度は見直しを行い、1 コース 8 回とした。

担当講師は、当部会教授・坂内、講師・小島、嶽肩の 3 名で、主に小島と嶽肩が講座の多くを担当した。授業はグループプレッスン形式で行い、1 名の講師が、複数名(定員 5 名)の学習者に教えるという形を採っている。なお、個別の対応が必要な場合は、特例として、もう一人の担当講師が同席する場合もあった。

## **2.2. 受講者の特徴**

2016 年度の受講者(実際に参加した学習者)は、のべ 20 名で、出身国は中国が最も多く、インド、アメリカ、カナダ、フランスなど、11 ヶ国に及ぶ。

2017 年度の受講者は、2017 年 11 月末現在で、のべ 27 名で、やはり中国出身者が最も多く、ブラジル、ネパール、ロシア、フィリピン、ベトナムなど 12 ヶ国から来日した人々であった。なお、2017 年度については、2018 年 1 月から今年度最後の講座を開講するため、昨年よりさらに多くの受講者が見込まれる。

また、受講者のその他の属性については、個々に詳細を問うことはしていないが、講座内のやりとりからわかる範囲では、「日本人配偶者」(夫または妻が日本人)または、「家族滞在」(多くは同国人の夫の仕事のため家族とともに来日した女性)が最も多く、両者を合わせると9割近くになる。その他は、受講者自身が日本で仕事をしていたり、仕事をしたいと考え来日したりしたケース等であると推測される。

さらに最近、増えたと感じるのは、若い受講者、つまり日本の義務教育年齢は過ぎているが、日本の高校あるいは大学への入学を目指して日本語を勉強したいという受講者の存在である。彼らについては、親が事前に来日し、後で子どもを呼び寄せたというケースが多いようである。

### 3. 調査概要

2.2 で述べたように、多様な出身国、立場の学習者が、「はじめてのにはほんご」で共に日本語を学ぶことになるが、彼らはこの講座に何を期待して受講しているのだろうか。言い換えれば、日本語を使ってどのようなことができるようになることを目指して、本講座に参加するのであろうか。

こうした学習者のニーズを知ることは非常に重要であり、限られた4回ないしは8回のコースをどうデザインしていくかを定めるために欠かせない情報である。

また、学習者が日本語に関する知識を全く持っていないのか、あるいは多少知っていたり使えたりする日本語があるのかによっても、学習スピードや取り上げる表現などが変わってくるであろうし、外国語学習経験の有無や媒介語使用の可能性も含め、学習者にどのようなレディネスが備わっているかを把握しておくことも重要である。

このことは、尾崎(2004)が述べている地域日本語教室「活動の3原則」の「①日本語習得の原則」に書かれている「教室に集まる学習者の大半は日本語を学びたいと思っているのであるから、学習者自身が日本語の勉強に役立っていると感じる活動をするべきだし、実際にも日本語習得が促進される活動でなければならない」という原則を守るためにも必要であろう。

そこで、「はじめてのにはほんご」開講時に行った質問紙によるニーズ調査と、担当講師が講座終了後に記した「講座報告書」の記録を元に、この2年間の学習者のニーズとレディネスの特徴を改めて見直し分析していきたい。

#### 3.1. 質問紙によるニーズ調査

2016～2017年度に筆者が担当した6コースのうち、5つのコースで、任意によるアンケート調査を実施した。本調査は、やさしい日本語・英語・中国語で記述された質問に、学習者の母語または簡単な日本語(ローマ字・ひらがな・カタカナ・漢字表記いずれも可)で回答してもらうというもので、記名式で行った。翻訳の都合上、英語か中国語で書ける場合にはそのどちらかで書いてもらうよう依頼した。

コース初日に質問紙を配布し、学習者から質問を受けながらその場で書いてもらうようにした。時間がない場合には持ち帰って記入してきてもらい、後日回収する形をとった。回収できた質問紙は16である。

任意による調査としたため、全ての学習者から回収することはできなかったが、これから始まる日本

語クラスへどんなことをリクエストしたいか、ぜひ教えてくださいと伝え、具体的なリクエストがあった場合には、シラバスに修正を加えることもあった。

具体的な質問項目は以下の通りである。なお、スペースの都合上、「読む/書く」を除き、項目のみを挙げる。

アカデミア「はじめてのにはんご」アンケートの項目

Q)どんな日本語を学びたいですか。

■ <sup>はな</sup>話す (だれと?どこで?どんなことを?)⇒自由記述

■ <sup>き</sup>聞く (なにを?どこで?どんなときに?)⇒自由記述

■ <sup>よ</sup>読む Reading 读

○?					
	ひらがな				
	Hiragana				
	平假名				
	カタカナ				
	Katakana				
	片假名				
	漢字				
	Kanji				

なにを? What do you want to read? 想读什么?  
Ex.) Magazine, Newspaper, Poster, Signs, Maps, E-mail etc,  
例子) 杂志、报纸、海报、交通标识、地图、电子邮件、其他....

■ <sup>か</sup>書く Writing 写

○?					
	ひらがな				
	Hiragana				
	カタカナ				
	Katakana				
	漢字				
	Kanji				

なにを? What do you want to write? 想写什么?  
Ex.) E-mail, Application form, Letter from children's school etc.  
例子) 电子邮件、申请书、来自孩子的学校的信、其他....

■ <sup>ほか</sup>その他 (ことば、<sup>ぶんぽう</sup>文法、<sup>ほつおん</sup>発音、\_\_\_\_\_)

■ <sup>れい</sup>にほんごで どんなことが できるようになりたいですか。⇒自由記述

例)・しごと

- ・ともだち を つくる
- ・こどもの せんせいと コミュニケーションする

### 3.2. 講座報告書

本講座は、1人の講師が担当することもあるが、2~3名の講師がチームを組み、コース運営をすることもある。そのため、講座終了後には必ず「講座報告書」を書き、担当者間の引き継ぎを兼ねて情報共有をするようにしている(表1)。

そこで、2017年11月末時点で終了している9コースの「講座報告書」を、坂内教授、小島講師から了承を得て、分析データに加えた。

表1 講座報告書のフォーマット

担当:嶽肩

講座(日時)	外-25-1「はじめてのにほんご」①2017年5月9日(火)10:00~11:30 @かなファン
受講者	___名: ※出席者・欠席者の名前、国、様子など
使用教材	
内容	※ 今日のテーマ、活動の流れなど ※ 担当者の所感や気づいたことなどは青字で記述
申し送り	※宿題の有無、回収・返却が必要なもの、学習者の様子など

#### 4. 分析結果

以上の2つのデータを分析したところ、学習者の「生活に密着したニーズ」の存在と、学習者の「レディネスの多様性」が確認できる結果となった。

##### 4.1. 生活に密着したニーズ

技能別に勉強したいこととして、次のような回答を得た。

- 話す:「友達/同僚/家族/夫と」「店/レストラン/病院/学校で」「ディズニーランド/富士山で」  
コミュニケーションや交流を楽しみたいというものから、病院や学校など自分や家族のために必要なやりとりができるようになりたいというものまで、様々であった。
- 聞く:「映画/音楽/テレビ番組」など娯楽のためだけではなく、「ニュース/電車やバスのアナウンス/地震の時の警報」など、日本で安全に安心して生活を送るための情報を得るため、聞き取れるようになりたいという回答もあった。
- 読む:「ひらがな・カタカナ・漢字全て」と答えた人が6名いたが、「ひらがな・カタカナ」のみ読めればいいという人が3名、「ひらがな・漢字」のみという人も1名いた。文字学習の負担を考えた場合、特に非漢字圏の学習者は自分にとって必要な文字を選んで学習するのも一つの方法であろう。

<読みたいもの> 「地図」5名、「雑誌/新聞/標識/Eメール」4名、「ポスター」3名、  
「ネットニュース・食品表示」1名

- 書く:「読む」同様、「ひらがな・カタカナ・漢字全て」と答えた人が 6 名いたが、「ひらがな・カタカナ」のみがやはり 3 名、先ほど「ひらがな・漢字」のみ読めればよいと答えた人は、「ひらがな」だけ書ければよいと回答している。ちなみにこの学習者は漢字圏の出身であるため、書ける漢字は日本人以上にたくさんあるが、読み方が異なるため勉強しなくてはいけないと考えているのだろう。

＜書きたいもの＞ 「申込用紙・申請書」7名、「Eメール」「ブログ」「子どもの学校からの手紙」各2名、「ワードで一般的な文書が書けるようになりたい」「試験(の回答)」各1名

次に、質問紙によるニーズ調査に回答した 16 名が、「日本語でできるようになりたいこと」として一番多く挙げたのが「仕事をしたい」であった。実に 12 名が「仕事をしたい」「仕事の時に使える会話ができるようになりたい」と答えている。次いで「友だちを作りたい」4 名、「情報や知識を得たい」2 名、その他に「インターネットでのコミュニケーション」「旅行」「通勤や買い物に行った時に人々とコミュニケーションが取れるようになりたい」「申し込み用紙を書けるようになりたい」という回答があった。

日本で「仕事をする」となると、求人情報を探し、電話やメールで丁寧に問い合わせ、履歴書を書いたり面接を受けたりする必要が生じる。それらを日本語で行うとしたら高い日本語能力が必要になるため「日本語入門者にはまだまだ先の練習」と考えがちであるが、日本で生きていくためには切実な問題である学習者も少なくない。また、なかなか働けないことで配偶者に経済的な負担を負わせていることへの気兼ねや心理的なプレッシャーを感じる学習者もいるようである。

また、子どもを持つ学習者(女性)からは、次のような回答があった。

日本での生活で、誰の手も借りず全てのことが自分で（独立して）できるように日本語を習いたい。友達を作ったり、子どもの日本語学習の動機づけになるよう日本語で話したりしたい。 (2016-2 講座報告書)

日本語が堪能な夫は仕事で忙しく、留守の間は自分のことも子どものことも何とかしなければならないという女性には、「はじめてのにほんご」以外の講座でもよく出会う。

彼らが仕事を得たり、自立したりするために必要な日本語を、「はじめてのにほんご」だけで身につけることは難しい。しかし、8 回の講座の中でトピックや表現を選ぶ際に、その基礎となる語彙や表現、ストラテジー等を意識的に選んでいくことは可能であろう。

以上の結果から、「はじめてのにほんご」受講者のニーズを分析すると、「入門期であるからやさしい日本語でできることだけでいい」とか「身の丈に合ったことだけでできればいい」のではなく、自分や家族が必要な用事を済ませることができ、安全に、安心して暮らせるための日本語習得を目指していることがわかる。

また負担が大きい文字学習については現実的に考え、読めるといいもの、書けるといいものを自分なりに選び、それに必要な学習を優先させようとしていることがわかる。

## 4.2. レディネスの多様性

### 4.2.1. 日本語の習得状況

「はじめてのにほんご」を受講したい学習者は、全く日本語学習をしたことがない人ばかりかという、そういうわけではない。筆者が担当したコースの中で、来日したばかりで、来日前に日本語を学習した経験がなく、日本語の知識や運用力がほとんどゼロに近い学習者は、数名に留まる。

自国で『みんなの日本語』を自分で勉強したとか、日本人の配偶者や日本語が堪能な家族から日本語のあいさつと、ひらがなの書き方を教えてもらっている最中だ、というように、授業に来る前に、自主的に何かしらの勉強をしてきている学習者が大半であった。中には「はじめてのにほんご」申し込み時には、来日したばかりで日本語が全くわからなかった人が、講座が始まるまでの数週間でひらがなとカタカナの読み書きをほぼマスターしてきたケースもある。

また、長年日本で生活していても、日本語学習の機会がなかったという学習者もいる。職場でも家庭でも日本語以外の言語が共通のコミュニケーション言語である場合には、日本語が自然に耳から入ってきたり、使ってみたりする機会がほとんどないだろう。例えば、中華料理店のシェフをしている人で家族は全員中国人、休日もあるが昼夜共に仕事が忙しいため、今まで日本語教室へ通うことができなかったという学習者もいた。そのため、聴き取りから苦労する学習者もいるし、耳から入ってきた日本語が頭の中で系統立てて整理されているわけではないという学習者も少なくない。

こうした様々な学習者を教室に迎えている様子は、講座報告書の記述からもよくわかる。

Aさん、Bさんは前回からの継続。Cさんは既習。Dさんは聴き取りもよくでき、日常生活で耳から覚えたと思われる語彙がそこそこあるよう。「はじめてのにほんご」(ゼロスタート)レベルは、Eさん(2ヶ月前に来日)だけのようです。(2017-1 講座報告書)

Aさん:〇〇のオフィスから問い合わせがあり先週、申込み済み。日本語学習は全く初めて。  
ひらがな・カタカナは少しだけ自分で勉強。  
Bさん:昨晚、MLにメールが入っていた方。『みんなの日本語』(だと思われる)で自学自習のみ。  
ひらがな・カタカナは読める。ワーキングホリデーで来日、来年までのビザ。仕事を探さなくては  
いけない。(2016-1 講座報告書)

2 つめのケースのAさんとBさんは、共に来日したばかりの非漢字圏の学習者であったが、一人はひらがなとカタカナが読めるようになるといいが、まずは周りの人々の日本語が聴き取れてコミュニケーションが取れるようになりたいとアンケートに答えていた。もう一人は、とにかくカタカナの読みを上達することと漢字が読めるようになりたいという希望をアンケートに書いていた。

この二人と一緒に勉強していたのが、日本語の学習経験があり、理解と定着が非常に速い 10 代の漢字圏学習者 E さんである。日本の大学進学を目指し、猛スピードで日本語を上達させている状況であった。この 3 人が足並みを揃えて学習を進めることはほぼ不可能で、E さんには状況を理解し、協力してもらうよう依頼した。しかしながら、英語が堪能な E さんが A さんに英語で文法説明をするような場

面もあり、Aさんのペースを守りつつ、Eさんを飽きさせずに何か新しいものを得て帰ってもらうためにはどうしたらよいか、担当者として苦労した様子が、以下の講座報告書からも伺える。

(インタビュー活動で)

ペアをどんどん変えてお互いに質問し合い、ワークシートに書き入れていく(項目以外のこともどんどん聞いてよい。言いたいけれど言えない表現があったら質問するように指示。)

●ここでペアの作り方で大失敗しました。隣にいた人同士で、Aさん-Eさん、Bさん-嶽肩でスタートしました。が、新しい語彙・表現が多くAさんの頭の整理がついていなかったようで、そこからEさんの英語のレクチャーが始まってしまいました。・・・(後略)・・・ (2016-1 講座報告書)

#### 4.2.2. 媒介語使用の可否

2.2で述べたように、「はじめてのにはほんご」受講者の出身国は12ヶ国近くにのぼる。そのため、媒介語となり得るのは日本語のみというのが通常であった。時には英語あるいは中国語がよくわかる学習者が過半数を占めることもあったが、そうなると日本語以外での質問や私語が多くなり、1人あるいは数名のその言語があまりよくわからない学習者が孤立してしまいがちである。ここは担当者として留意すべき点である。

しかし、だからと言って媒介語使用を排除すべきだということではなく、メンバー全員にとって理解を深めるための助けとなるのであれば、媒介語使用も取り入れていくのがよいと考える。あるコースでは次のように学習者同士が助け合う場面がよく見られた。

(「私は〇〇が好きです。△△さんは？」と隣の人に尋ねていく、チェーン練習)

Aさん以外は既習。すんなりチェーンでつながりました。Aさんは、毎回、チェーンの最後だったので皆のを聞きながら、どうしてもわからない時は隣のBさんが中国語で教えてあげてきました。今回は、中国語がわかるBさん→Aさん、スペイン語がわかるCさん→Dさん、ポルトガル語がわかるEさん→Cさん という助け合いネットワークができています。皆が納得した状態で進められ助かりました。

(2017-1 講座報告書)

#### 4.2.3. 外国語の学習経験の有無

あるコースの講座報告書に次のような記述があった。



(3 回目より A さんと B さんご夫妻が初参加)

おはよう等のあいさつと物の名称を少し知っている程度ではぼゼロスタートです。ひらかたも全く読めないの、まずは音で、一応ローマ字も板書し導入。申し送りに書きますが、とにかく耳から入ったものがどの程度、定着するかという感じかと思います。今日の予定は大幅に削り、あまり欲張らずに行くことにしました。(2017-2 講座報告書)

↓ (A さんと B さんについての申し送り)

「はじめまして」「どうぞよろしく」も、通訳がなかったら何のことかさっぱりわからなかったであろうところからスタートしたのでお二人とも大変だったと思いますが、ニコニコと、最後まで一緒にできました。特に B さんはほとんどメモを取らず、私が話す音をおうむ返しという様子だったので、どの程度理解できていたのか??? でした。しかし、授業終了時に〇〇さん(ご家族)が迎えに来たので、全員、〇〇さんに向かって自己紹介をしたところ、B さんもちゃんとできました! A さんも「A です。\_\_\_\_(国名)\_\_\_\_です」でしたが、言いたいことはとりあえず伝わっていました。板書をする一生懸命ノートを取る人がほとんどだったので、ある意味、新鮮でした。文字に頼らず、その場でコミュニケーションをしていくことの大切さも忘れずにいきたいと思いました。(2017-2 講座報告書)

コース途中から、全く日本語学習経験がないやや年配の学習者が 2 名加わることになった。A さんは英語を理解したが、B さんは母語以外の言語に接することがあまりなかった様子であった。また文字情報よりも音声による情報を口移しで学ぶ方法が、これまでの学習背景にあるようで、今まで接してきた学習者とは全く異なる反応に、担当講師であった筆者はハッとさせられた。

文字を読んだり書いたりすることを当たり前のように学ぶ日本の学校教育であるが、戦中・戦後の混乱期にはこれが当たり前ではない時代もあった。国連による識字率の調査データを見ると、現在、先進諸国は多くが 99% 台の数値であるが、アジアやアフリカの一部の国では識字率が 50% 以下という国もある。また男女で識字率に 10% 以上の差がある国も少なくない。

## 5. 結論～日本で生活していくために必要な「はじめてのほんご」

2 年間の記録を振り返り、改めて「はじめてのほんご」における対応の難しさを感じた。一つは学習者の多様性を把握し、それにどう応えていくかという難しさ、もう一つはその学習者が必要とする日常生活に密着した日本語として何を選び取るかという難しさである。

あるコース終了日の筆者の「講座報告書」の最後に次のような記述があった。

<振り返り>

今期、克服すべきだった課題として次のことが挙げられます。

- 1) 全く初めてで、耳も目も日本語に慣れていない学習者への対応(適当な内容・量・スピード)
- 2) レベル差(全く初めて・少しだけ慣れている・わりと慣れていて飲み込みも早い)への対応
- 3) リピーターへの対応
- 4) 学習項目の選択(「今」すぐに使えることを優先するにあたり、学習者にとって何が必要かを見極める必要性。
- 5) 特に初めての学習者の理解をどう助けるか?(媒介語使用の有無・方法・頻度)

(2017-2 講座報告書)

本稿のまとめにあたり、この記述に深く共感した。日本語学習者は何もできない人ではない。成人としてできることはたくさんあるし、意見もあり、したいこともある。これらが、今回のニーズ調査で具体化するとともに(4.1)、日本で生活をしていくためには「日本語が必要である」と考え、本講座を受講している学習者が多いこともわかった。その一方で、文字学習をはじめ学習内容の優先順位については、学習者自身が自分のニーズを満たすために必要な項目を選び、それらを優先的に学びたいと考えていることも明らかになった。

こうした結果を踏まえ、初めて日本語を学ぶ「生活者としての外国人」のニーズやレディネスの多様さに対応し、より有益な日本語学習の場を提供するためには、従来の「学校型」日本語教育(尾崎2004)の方法を、そのまま取り入れるのではうまくいかない。大学や日本語学校で日本語を学ぶ学習者のように、授業に欠かさず出席でき、文法説明を聞いて理解し、それに即した予習復習をきちんとこなせる学習者ばかりではない。また、文字による学習が当たり前のばかりではないことも、本稿で明らかになった。本講座の担当講師としては、こうしたさまざまなレディネスとニーズを持った人々が集まり、それぞれのペースを保ちながら学習する場であることに留意し、コース運営をしていく必要がある。

また、学習者がができることを見極め、その人らしい方法で、表現したり伝えたりするためにはどうしたらいいかを常に考えていきたいものである。それを探る過程で、学習者と講師、そして学習者同士にも多くのやりとりが生まれるであろう。

ある学習者が質問紙調査のリクエスト欄に次のように書いていた。

「実践する機会を作ってほしい。日本語を聞く力をつける練習をしたい」「いっぱいしゃべりたい」

こうした実践や体験を通して、学習者自身が自分の力で自分に必要な日本語を学び取っていくということが、「生活者としての外国人」のための日本語学習には必要なのであろう。

アカデミアは開所当初から「初めて日本語学習をする者、とりわけゼロ・ビギナーへの対応は専門家の役割だと位置づけ」、ゼロ・ビギナーを対象とする講座を開講してきた(外国籍県民支援事業担当部会2015)。しかしながら、ボランティアであっても、プロの日本語教師であっても、留意すべき点、難しい点は同じであろう。語彙や文法、文字をいくら系統立てて頭に入れても実践で使えなければ意味がない。教室の中に本当のやりとりを多く持つことで、自然と実践の機会が増やしていける。これを心掛ける

ことで、自ずと尾崎(2004)の言う地域日本語教室「活動の3原則」「①日本語習得の原則」が適えられるのであろう。

#### 注

1. 中長期在留者：中長期在留者とは、具体的には、以下の①～⑥のいずれにも当てはまらない外国人をいう(入管法第19条の3)。①「3月」以下の在留期間が決定された者、②「短期滞在」の在留資格が決定された者、③「外交」又は「公用」の在留資格が決定された者、④①から③の外国人に準ずる者として法務省令で定めるもの(「特定活動」の在留資格が決定された、台湾日本関係協会の本邦の事務所(台北駐日経済文化代表処等)若しくは駐日パレスチナ総代表部の職員又はその家族)、⑤特別永住者、⑥在留資格を有しない者(法務省入国管理局 2017, p.116)

#### 参考文献

池上摩希子「地域日本語教育の在り方から考える日本語能力」『早稲田日本語教育学』9巻、早稲田大学日本語教育研究センター、2011、p.85-91

石井恵理子「共生社会をめざす日本語教育の課題」馬淵仁編著『「多文化共生」は可能か 教育における挑戦』、勁草書房、2011、p.85-105

尾崎明人「地域型日本語教育の方法論試案」小山悟他編『言語と教育—日本語を対象として—』、くろしお出版、2004、p.295-310

尾場森・大道真紀・田中大輝「徳島で暮らす外国人日本語学習者への授業実践—生活・文化に親しむために—」『鳴門教育大学授業実践研究』第16号、2017、p.39-48

外国籍県民支援事業担当部会「ゼロ・ビギナーに対する日本語ボランティアの意識調査—地域日本語教室向けのビギナー教材の開発にあたって—」『神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要』第5号、神奈川県立国際言語文化アカデミア、2015、p.89-96

外国籍県民支援事業担当部会「地域日本語教室向けのビギナー開発教材 進捗報告(平成28年)」『神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要』第6号、神奈川県立国際言語文化アカデミア、2016、p.55-59

神奈川県県民局くらし県民部国際課「県内外国人統計(外国人登録者統計)」神奈川県、2017

<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f4695/>

総務省統計局ホームページ「世界の統計」<http://www.stat.go.jp/data/sekai/qa-1.htm#qaunesco db>

出典:UNESCO 統計データベース

俵山雄司・渡部真由美・結城恵「地域日本語教育における各分野の専門家と日本語教師との協働—外国人生活者向けケアプラン日本語教室の企画・教材作成・実施を例に—」『群馬大学国際教育・研究センター論集』第15号、群馬大学国際教育研究センター、2016、p.35-47

中東靖恵「岡山県総社市における多文化共生の現状と課題—地域日本語教育の推進に向けた地域住民への実態調査—」『岡山大学文学部紀要』岡山大学文学部、2016、p.37-53

法務省入国管理局「外国人の在留の状況」『平成29年版 出入国管理(白書)』法務省、2017、p.20  
[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri06\\_01123.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri06_01123.html)

文化庁文化語課「『生活者としての外国人』のための日本語教育ハンドブック」、文化庁、2013、p. 5-6, 22, 28  
[http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/nihongo\\_curriculum/pdf/handbook.pdf](http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/pdf/handbook.pdf)

文部科学省初等中等教育局国際教育課「『日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成28年度)』の結果について」文部科学省、2017  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/06/1386753.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/1386753.htm)