

## 豊田市の現状とこれまでの取り組み

### ① 豊田市在住外国人の現状とその特徴

- 1) 豊田市の外国人人口推移
- 2) 地域別内訳から見た特徴
- 3) 国籍別内訳から見た特徴
- 4) 在留資格別内訳から見た特徴

### ② 豊田市が抱えている課題

- 1) 「3つの壁」
  - 法律の壁
  - ことばの壁
  - 心の壁
- 2) 「3つの課題」
  - 教育・青少年問題
  - 保険・労働問題
  - コミュニティ問題

### ③ 豊田市における多文化共生推進への取り組み

- 1) 豊田宣言 -外国人住民とともに作る活力ある地域社会をめざして-
- 2) 豊田市多文化共生推進協議会



## 1. 豊田市の現状とこれまでの取り組み

### ① 豊田市在住外国人の現状とその特徴

1980年代、日本国内の労働力不足及び円高を背景要因として、日系ブラジル、ペルー、フィリピン、イランなどの外国人、いわゆるニューカマーが急増しました。平成2年(1990年)には出入国管理及び難民認定法が改正、施行され、日系人に国内での求職、就労、転職に制限のない「定住者」資格が与えられるようになりました。それ以降、就労を目的として滞在する外国人は増加の一途をたどり、平成20年には日本国内における外国人人口は過去最高の221万7千人に達し、その数は総人口の1.74%を占めるまでになりました。その後リーマンショックに端を発した不況の影響で外国人登録者数は減少しはじめていますが、それでも平成21年末現在、外国人登録者数は、2,186,121人となっています(法務省入国管理局統計資料より)。

豊田市においては1980年代以降の増加傾向が他の地域に比べて顕著であると言えるでしょう。図1に示すように外国人人口は増加傾向にあり、平成20年11月には過去最高の16,885人が外国人登録を行っていました。不況の影響で外国人登録者数は減少してはいますが、平成22年月10月1日現在豊田市に在住する外国人は約1万4,799人を数えており、総人口約42万人のうち約3.5%を占めています。

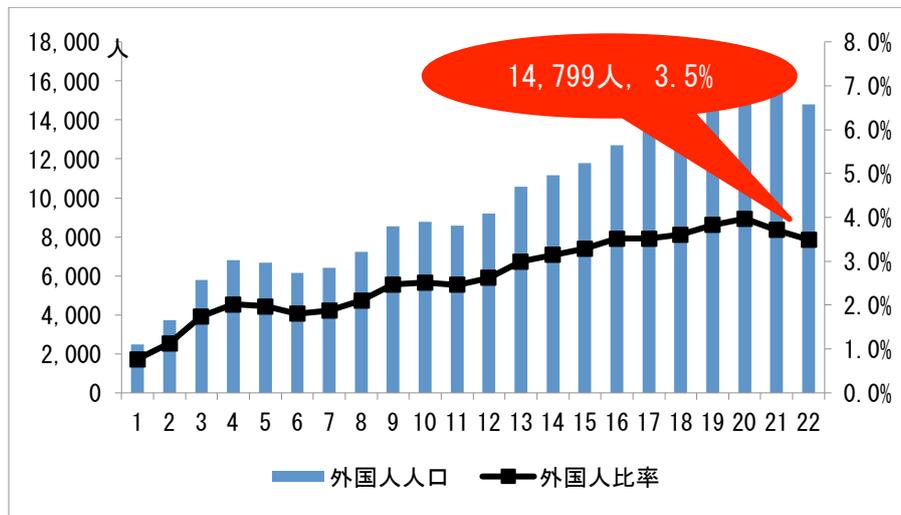


図1 豊田市の外国人人口推移(各年10月1日現在)

次に、豊田市在住、在勤の外国人の特徴を、地域、国籍、在留資格という観点から見ていきます。

まず地域の特徴として一部の地域に外国人が集住していることが挙げられます。最も顕著であるのは保見ヶ丘でしょう(表1参照)。保見ヶ丘の外国人比率は50%近くに達し(平成22年10月1日現在)、全国でも一番の外国人集住地区となっています。ただし近年では保見ヶ丘以外の地域にも外国人が多く住むようになってきており、その

ような分散化に対応した施策が課題となっています。

表1 町別外国人人数（外国人登録上位10町）（平成22年10月1日現在）

町名	①	②	②/①	③	③/②	③/①	④	④/②	④/①
	人口	外国人登録	外国人比率	内ブラジル	(ブ人比率)	ブ人比率	内中国	(中人比率)	中人比率
保見ヶ丘	8,231	3,943	47.90%	3,623	91.88%	44.02%	34	0.86%	0.41%
京ヶ峰	2,641	526	19.92%	153	29.09%	5.79%	292	55.51%	11.06%
大林町	9,403	409	4.35%	31	7.58%	0.33%	134	32.76%	1.43%
若林東町	9,808	402	4.10%	156	38.81%	1.59%	78	19.40%	0.80%
宮上町	3,427	347	10.13%	228	65.71%	6.65%	55	15.85%	1.60%
永覚新町	4,549	301	6.62%	31	10.30%	0.68%	94	31.23%	2.07%
上郷町	3,795	264	6.96%	167	63.26%	4.40%	22	8.33%	0.58%
神池町	2,011	227	11.29%	137	60.35%	6.81%	40	17.62%	1.99%
大清水町	2,672	219	8.20%	140	63.93%	5.24%	41	18.72%	1.53%
緑ヶ丘	1,871	200	10.69%	1	0.50%	0.05%	173	86.50%	9.25%

次に図2の国籍別に見られる特徴を見てみましょう。図2の国籍別内訳を見るとブラジル国籍を持つ人が45%とほぼ半分近くを占めていることがわかります。次に中国の20%、韓国・朝鮮の10%が続きます。ただし、表1を見てわかるように、保見ヶ丘は外国人の中でブラジル人が91.9%の比率を占めていますが、京ヶ峰のように外国人の中で中国人が55.51%を占める地域もあります。このように、豊田市内においても中国国籍を持つ人が多い地域や韓国・朝鮮国籍を持つ人が多い地域もあり、また同じ日系人でもペルーからの日系人が多い地域とブラジルからの日系人が多い地域とは異なるニーズや課題が存在する可能性があります。

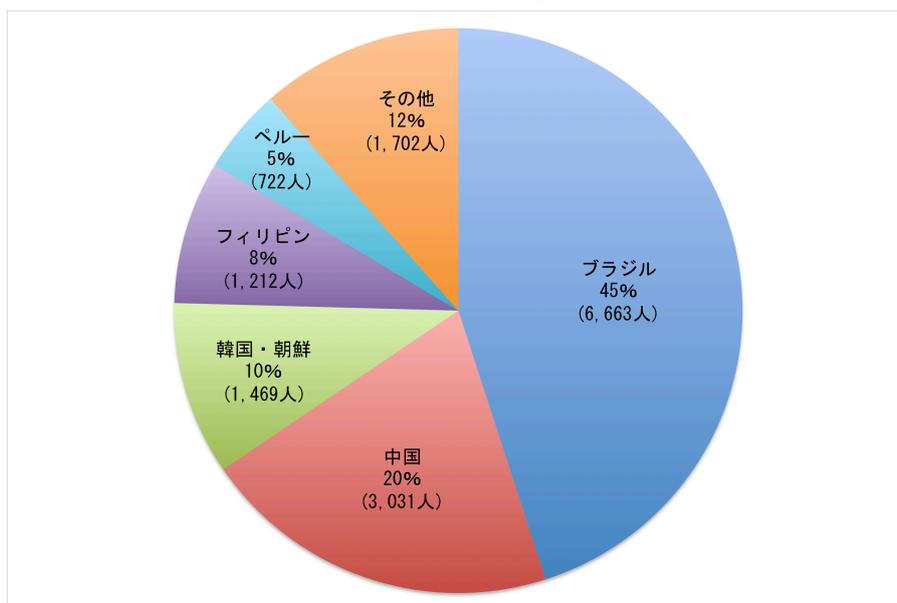


図2 国籍別内訳(平成22年10月1日現在)

## 1. 豊田市の現状とこれまでの取り組み

最後に在留資格を見てみましょう。図3の在留資格別内訳から、永住者が40%、定住者が19%を占めていることがわかります。これに日本人の配偶者等、特別永住者、永住者の配偶者等を加えると外国人人口の約4分の3は定住、または長期滞在が予想される人であることがわかります。これらの人は留学生や技術研修生とは異なり、長期滞在者でありながら、日本語学習の機会が保障されていない人であるとも言えます。

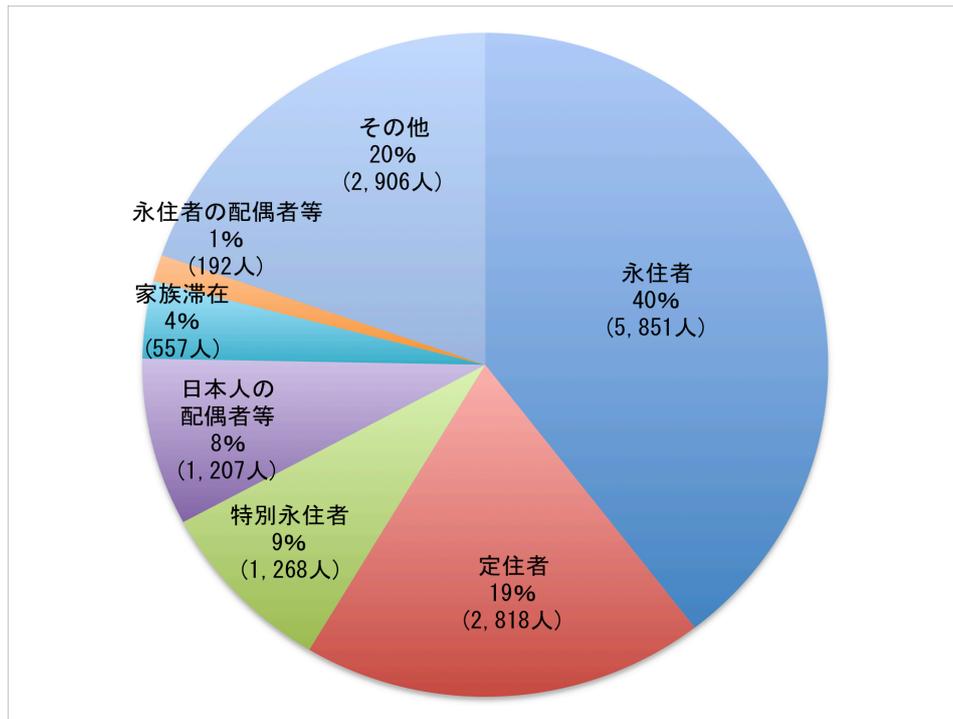


図3 在留資格別内訳(平成22年10月1日現在)

## ②豊田市が抱えている課題

1990年以降の外国人の増加により、豊田市内においても労働、保険、コミュニティ、教育など、生活のあらゆる面での壁、課題が顕在化してきています。

### 豊田市が抱えている「3つの壁」と「3つの課題」

外国人が日本で生活を営む上での3つの壁＝ **法律の壁**、**ことばの壁**、**心の壁**  
(制度上の不備、日本語がわからない、生活習慣の違い)

#### 教育・青少年問題

- ・公立学校…ことばの壁や生活習慣の違いにより公立学校になじめない。  
日常会話はできても、学習言語が身につかない。
- ・ブラジル人学校…私塾扱い、高い学費の支払い(不況により生徒数減)  
(市内5校) 日本語学習が少ない。
- ・親の姿勢…将来設計(日本に永住 or ブラジルへ帰国)が不明  
親が仕事に精一杯で、子供の教育に無関心

#### 保険・労働問題

- ・保険未加入…制度がわからない、社会保険に入れない・入りたくない。  
→重病になるまで病院へ行かない、未払い  
乳幼児健康診査等の受診率が低い
- ・労働環境…3K、派遣労働などの不安定な雇用

#### コミュニティ問題

- ・集住問題…日本語が話せなくても生活できる。日本人社会に馴染めない。
- ・マナー上の問題…ゴミ出し、騒音、違法駐車など生活習慣の違い  
→日本人住民とのトラブルと相互不信
- ・治安悪化の懸念…一部の人の犯罪で外国人全体が悪く見られる。

例えば、就労を目的として来日した外国人の多くは、来日直後から工場等で働くことが多く、そこで掲示されている「危険」、「さわるな」等のことばがわからず労災に遭う可能性もあります。加えて、ことばの問題から本来保証されている権利について知らない、あるいは知っていても制度が利用できないといった問題が生じる可能性もあります。さらに、ことばがわからないために医療機関から足が遠のき、時には生命に関わる症状であっても、適切な医療処置を受けられない場合もあります。これらの問題は「保険・労働問題」です。

また、意思疎通に必要な日本語能力が足りないために地域生活に必要な情報が得られず、近所とのトラブルも起こることも少なくありません。このようなトラブルは、外国人と近隣住民の人間関係の構築を妨げるだけでなく、日本人の側からの偏見、差

## 1. 豊田市の現状とこれまでの取り組み

別を生む可能性もあります。これは「コミュニティ問題」です。

さらに義務教育を受ける年齢にある子供の教育の問題も忘れてはなりません。ことばの壁や生活習慣の違いにより公立学校になじめない、また日常会話はできるようになっても教科書に出てくるような学習言語が身につかない子供も数多く存在します。保護者にもことばの壁や生活習慣の壁があり、学校制度が理解できない、また将来設計が不明なため子供の教育に関心が払えない場合もあります。一方、ブラジル人学校等で母語を保持し母国の教育制度に基づいて教育を受けさせようと思っても、それらの教育組織の多くは日本国内では私塾扱いです。高い学費が支払えず、結局不就学となる子供も存在します。これらは「教育・青少年問題」です。

ただし、これらの問題は「ことばの壁」が解消されたとしても全てが解決できるわけではありません。外国人が日本社会で一般的だと考えられている日本語能力、習慣、マナーを身につけたり、多言語による情報提供や日本語教室によって「情報の共有」が可能になったとしても、様々な社会制度、法律がこれまで外国人の存在を考慮せずに作られてきたために、情報を共有するだけでは解決しきれない様々な問題があります。これらの障害は「法律の壁＝制度上の不備」と呼んでもいいでしょう。

では、どうすれば「法律の壁」を打ち破ることができるのでしょうか。この壁をなくすことは時間もかかりますしそれほど簡単なことではありません。なぜならば「法律の壁」を打ち破る前に豊田市に在住する人々の「心の壁」を取り除いていくことが必要となるからです。日本人住民だけではなく外国人住民にも住みやすい多文化共生社会を構築していこう、と考えることが当たり前にならなければ「法律の壁」を打ち破ることはできません。そのためには、まず日本人住民と外国人住民がお互いの考えや現状を相互に理解し合う必要があります。例えば、国籍や文化的な背景の異なる人々の存在や暮らし、権利、改善のための取り組みについて知ることが大切です。また、日本人住民と外国人住民がそれぞれどのような生活環境にあり、どんなことばを使っているのか、さらに、日本語に不自由を感じる外国人が医療、労働、福祉など全ての分野で、どんな状況に置かれているかという実態を理解する必要があると考えられます。

### ③豊田市における多文化共生推進への取り組み

豊田市は、日本人住民だけではなく外国人住民にも住みやすい多文化共生社会を形成していくことを目指して、平成 13 年(2001 年)以降様々な取り組みを行ってきました。

平成 13 年(2001 年)10 月には、ニューカマーと呼ばれる南米日系人を中心とする外国人住民が多数居住する都市の行政ならびに地域の国際交流協会等をもって構成される「外国人集住都市会議」の設立、運営に参加し、外国人住民に係る施策や活動状況に関する情報交換を行う中で、地域で顕在化しつつあるさまざまな問題の解決に積極的に取り組んできました。平成 16 年(2004 年)10 月には豊田市において国の関係省庁、経団連の方々をコメンテーターとし、一般参加者 500 名を超える参加のもと、15 都市の首長による「外国人集住都市会議 in 豊田」を開催し、「豊田宣言及び提言」を行いました。ここでは「日本人住民と外国人住民が、互いの文化や価値観に対する理解と尊重を深めるなかで、健全な都市生活に欠かせない権利の尊重と義務の遂行を基本とした真の共生社会(多文化共生社会)」の形成に取り組んでいくことを宣言しています。

また、平成 13 年(2001 年)2 月には「豊田市に在住する外国人住民の受入れ体制を整備し、互いに尊重しあって暮らすことのできるふれあいのある多文化共生のまちづくりを推進する」ことを目的として国・県の機関、学校、商工会議所、企業、病院、自治区、NPO、国際交流協会等を会員とする「豊田市多文化共生推進協議会」を設立しました。この協議会の下には「保険・労働部会」、「教育・青少年部会」、「コミュニティ部会」が設けられ、それぞれの部会で関連する領域の問題解決に取り組んできました。主な協議・取り組み内容は以下のとおりです。

#### 保険・労働部会

- ・ 外国人の無保険問題、雇用環境整備等について

#### コミュニティ部会

- ・ 不法投棄や違法駐車等生活マナー問題、地域での交流・共生について

#### 教育・青少年部会

- ・ 外国人児童生徒の不就学問題や外国人青少年の健全育成について

(平成 23 年 3 月 31 日)

# とよた日本語学習支援システム 構築の経緯

① 豊田市国際有識者会議「世界に開かれた国際都市」報告書

② 外国籍住民の日本語学習における実態等予備調査概要

- 1) 調査目的
- 2) 調査対象者と調査方法

③ 外国籍住民の日本語学習における実態等予備調査結果概要

- 1) 外国人の受入地域コミュニティの現状
- 2) 外国人の現状

④ 求められる日本語学習支援体制

⑤ とよた日本語学習支援システムの目的

⑥ とよた日本語学習支援システムの日本語能力記述

とよた日本語学習支援システムでは、日本語能力を未学習段階から熟達段階までの7つのレベルに分けます。

⑦ とよた日本語学習支援システムに期待される要件



## 2. とよた日本語学習支援システム構築の経緯

### ① 豊田市国際有識者会議「世界に開かれた国際都市」報告書

豊田市は平成 19 年 10 月に多文化共生推進協議会の下に臨時に「日本語学習支援専門部会」を設置し、「ことばの壁」を取り除く新たな取り組みを始めました。この経緯を、2008 年 4 月 23 日の豊田市報道発表資料「外国人住民の日本語学習支援の仕組み構築に取り組めます～名古屋大学への委託と産学官民の連携による取組～」では、次のように紹介しています。

平成 19 年 4 月	豊田市はトヨタ自動車(株)より寄付を受け、豊田市国際化推進基金(1 億円)を設置
平成 19 年 9 月	豊田市国際有識者会議の報告書にて日本語学習に関する取組の重要性が述べられる。
平成 19 年 10 月～ 平成 20 年 3 月	豊田市多文化共生推進協議会に日本語学習支援専門部会を設置し、関係機関、企業、地域、ブラジル人学校、NPO 等の幅広い連携と協力のもとアンケートとインタビューによる予備調査を実施

上記平成 19 年 9 月の豊田市国際有識者会議の報告書(「世界に開かれた国際都市」報告書)では、豊田市の外国人の現状を次のように指摘しています。

地域から眺めると、現在のわが国の外国人労働者政策・制度の最大の問題点は、多数の外国人が、わが国に関し、基本的知識や最低限の日本語能力を得る機会もなく、権利の確保と義務の履行も保障されず、地域の労働市場に流入し、公営住宅などに集住が進み、さらに、家族の定住化が進む仕組みになっている点に集約される。

このままでは、「外国人集住地域」を中心に、外国人住民がますます増加する。こうした外国人住民は、日本語の習得も困難で、その子どもたちは進学・就職もままならない。これらの外国人住民は、結局、権利の確保や義務の履行も担保されないまま、社会の底辺層を形成する危険が高まっていくのである。(p. 9)

そして、豊田市が革新すべき「多文化共生」施策として、「心の壁」、「法律の壁」を打ち破るための提言を次のように行っています。これらは受入側住民の決意や考え方についての提言です。

#### 提言

豊田市の「多文化共生」を支えるのは、豊田市民が、異なる国籍や文化や言語を有する人々が差別されたり、権利の行使を妨げられたり、人権を侵害されたら、決して傍観することなく立ち上がって、これらの人たちの権利を守るという決意である。

同時に、外国人も遵守すべき義務については、一方的に押し付けるのではなく、守りやすいものとなるように制度の運用を改善・工夫を心がけた上で、外国人市民の理解を得て、その履行を図る。こうした考え方を制度に反映するための制度も必要である。(p. 22)

さらに、「ことばの壁」を取り去るために次のような提言をしています。

わが国に関する基礎的知識も、最低限の日本語教育の機会も与えられないで流入する外国人に対し、自治体レベルで日本語支援などを拡大しなければならない。その際、財政的な制約を克服するのみならず、施策の効果を高めるため、自治体と NPO は、多くの工夫を必要とする。(p. 9)

\*\*\*\*\*

#### 提案 5 外国人市民への導入教育や日本語教育の推進

「豊田市民 (Toyota Citizenship) 契約」を導入し、契約の下に、導入教育や日本語学習を支援する。日本語講習の受講や導入教育の受講、多文化共生への積極的な参加を市と外国人の間で契約し、企業の協力も得て、必要な助成措置を講じる。(p. 32)

\*\*\*\*\*

#### 提案 8 豊田市の日本語教育プログラム開発

豊田市として、NPO の蓄積した様々なノウハウを踏まえて、成人及び子ども向けの日本語教育プログラムを開発し、言語講習の現場に提供していく。(p. 33)

さらに日本語学習のインセンティブを創出するため以下の提言も行っています。

「豊田市民契約」を豊田市と外国人市民（及び協力する企業）の間で締結してもらい、

- ① 豊田市で登録を済ませた後、2 時間程度の「導入コース」を受講して、パスポートに講習修了証を添付する、
- ② 滞在 3 年以内に、一定以上の日本語能力を取得できるように、日本語講習を極めて安く受講できるようにし、
- ③ 「豊田市民契約」を結んだ外国人を、企業が優先的に雇用して日本語講習を支援する

のである。これらも、今後 5 年以内に試行を開始することが望ましい。(p. 25)

### ②外国籍住民の日本語学習における実態等予備調査概要

豊田市国際有識者会議「世界に開かれた国際都市」報告書で提案されている「外国人市民への導入教育や日本語教育の推進」や「豊田市の日本語教育プログラム開発」を具現化するため、平成 19 年 10 月には豊田市多文化共生推進協議会に日本語学習支援専門部会が設置され、学校、商工会議所、企業、病院、自治区、NPO、国・県の機関、国際交流協会、大学等の産学官民の幅広い連携と協力のもと日本語学習支援システム構築に向けた予備調査が行われることとなりました。調査概要を以下に紹介します。

#### 1) 調査目的

地域コミュニティを維持・向上させるため、豊田市に在住する外国人及び受入機関・組織・地域における日本語使用状況、日本語学習環境の実態等予備調査を実施する。その結果に基づいて、外国人が地域社会で日常生活を営む上で最低限必要な日本語能力を習得するための日本語学習支援システムを提案する。

#### 2) 調査対象者と調査方法

予備調査の(A)調査対象者及び(B)調査方法は以下の通り。

##### (A) 調査対象者

- (ア) 外国人と接触機会がある公的機関・組織関係者
- (イ) 外国人が集住している地域コミュニティ関係者
  - ① コミュニティで外国人と接触のある地域住民
  - ② コミュニティに在住する外国人住民
- (ウ) 外国人が就業している企業関係者
  - ① 企業で外国人と接触のある日本人・通訳など
  - ② 企業で就業する外国人就業者

##### (B) 調査方法

- (エ) アンケート調査
  - ① 日本語学習支援専門部会委員への調査協力依頼
  - ② 催し物会場などにおける調査協力依頼
- (オ) 対面調査
  - ① アンケート回答者のうち対面調査に応じてくれた方
  - ② 外国人と接触機会がある公的機関・組織関係者

平成 19 年 10 月 21 日に開催された豊田市多文化共生推進協議会・第一回日本語学習支援専門部会では、専門部会委員に対して「外国籍住民の日本語学習における実態等予備調査」の概要を説明し、併せてアンケート調査及び対面調査の協力依頼も行いました。

専門部会委員のうち、「(ア)外国人と接触機会がある公的機関・組織関係者」に該当する委員には対面調査対象者の人選を依頼し「(イ)外国人が集住している地域コミュニティ関係者」、「(ウ)外国人が就業している企業関係者」に該当する委員には、

アンケート調査用紙の配布を依頼しました。配布及び回収方法に関しては、専門部会委員の状況に合わせて、一括配布・回収、又は個別配布、郵送による回収などを選択しました。

### ③外国籍住民の日本語学習における実態等予備調査結果概要

ここでは、調査の結果の概要を紹介します。

#### 1)外国人の受入地域コミュニティの現状

##### <外国人との接触度>

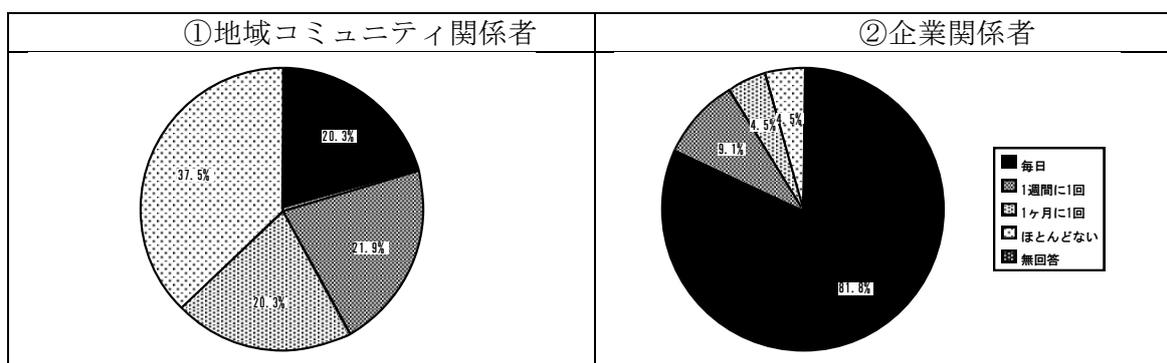


図1 外国人とのコミュニケーション機会について

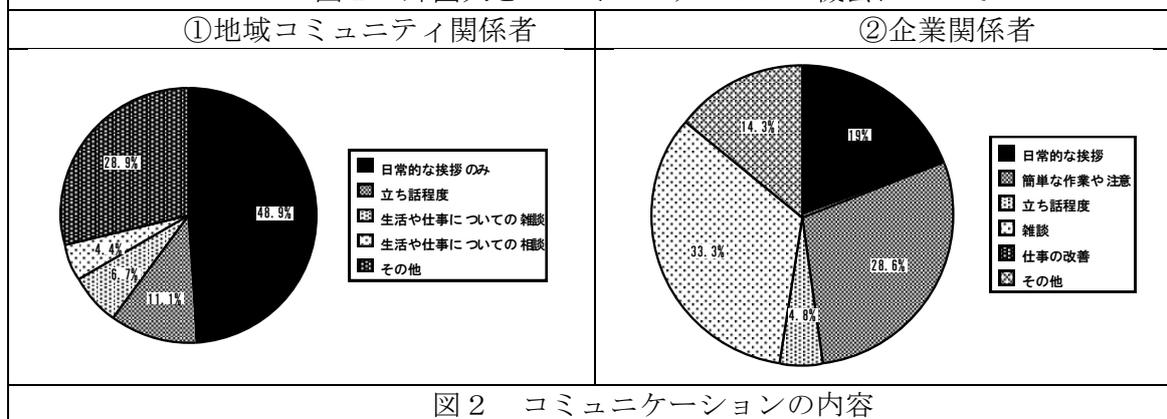


図2 コミュニケーションの内容

図1、図2は「外国人とどの程度日本語によるコミュニケーションの機会がありますか」、「外国人とどのようなことについて話しますか」という質問に対する回答結果です。この結果から、コミュニケーションの機会があったとしても、その半数近くが「日常的な挨拶」しか行っていないことがわかります。今回のアンケートでは比較的外国人と接触のある方に調査協力を依頼しているにも関わらず、地域コミュニティにおいては、地域住民と外国人住民との間で日本語によるコミュニケーションの機会がほとんどないことがこの結果からわかります。一方、企業においては8割以上が毎日、あるいは1週間に1回程度は外国人就業者と日本語によるコミュニケーションの

## 2. とよた日本語学習支援システム構築の経緯

機会を持っています。しかし、その内容は、2割弱が日常的な挨拶、3割弱が簡単な作業や注意といった定型的なコミュニケーションに限られています。

→挨拶など決まり切ったコミュニケーションだけでは日本語の能力は向上しません。豊田市在住、在勤の外国人が日本語能力を身につけ、さらに受け入れ側との相互理解を深めていくためには、挨拶だけのコミュニケーションから、お互いの生活や仕事について話す機会を増やしていくことも求められます。

### <問題認識>

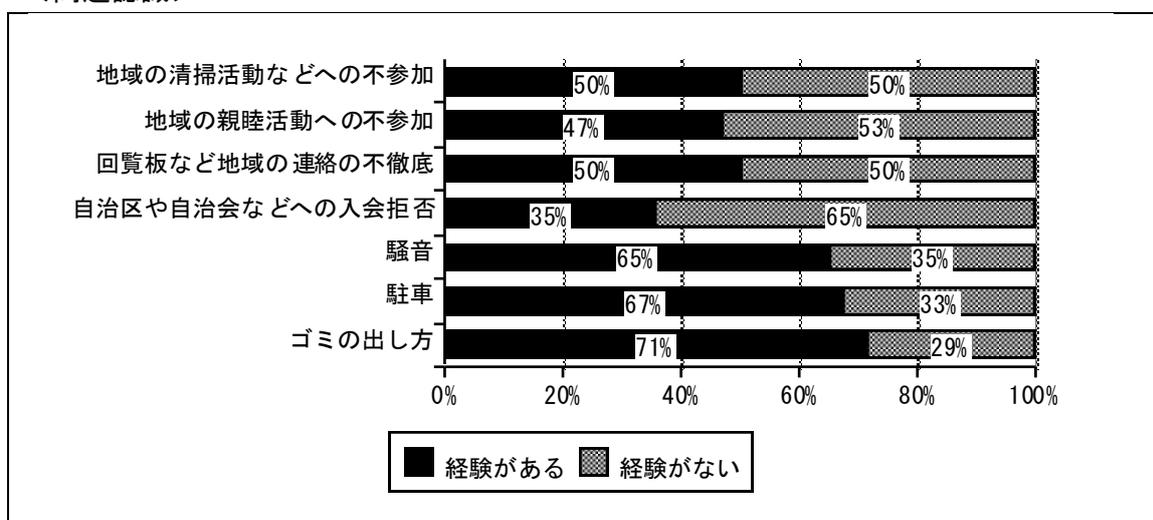


図3 問題に遭遇した経験があるかについて

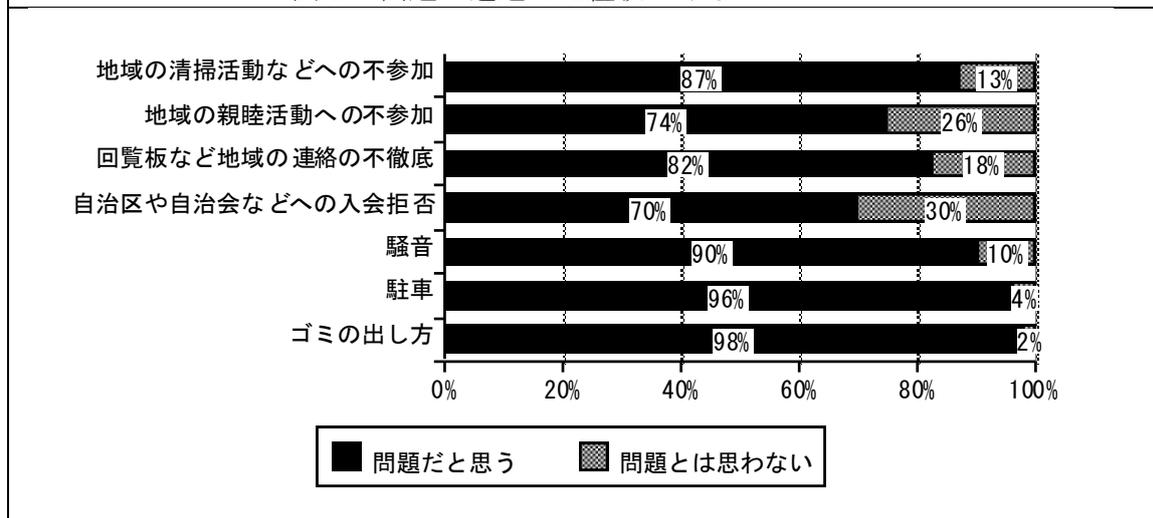


図4 解決すべき問題だと認識しているかについて

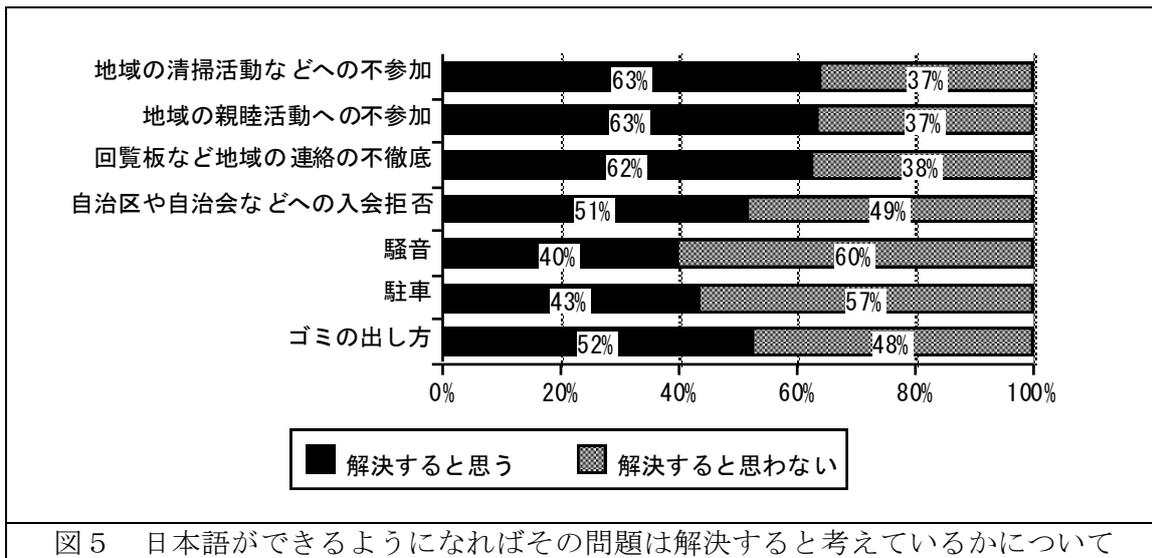


図3～図5は、外国人が集住している地域コミュニティに存在すると言われている問題事例について「そのような問題に遭遇した経験があるか」、「それらの問題は解決すべき問題であると認識しているか」、「外国人が日本語ができるようになることでそれらの問題が解決できると考えているか」という3点について質問した結果です。

これらの結果から、「回覧板など地域の連絡の不徹底」、「地域の親睦活動への不参加」、「地域の清掃活動などへの不参加」など相互の交流を含む問題は外国人の日本語能力の向上により解決可能な問題であり、「駐車」、「騒音」、「ゴミの出し方」など生活規範に関わる問題事例については、外国人の日本語能力の向上が解決のきっかけとなりうる問題であると考えられます。

また、自由記述でも次のような意見が多数寄せられています。

表1 日本語能力の向上と問題解決の関係について
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 国民性の違いがあり、日本語が出来れば解決できる問題とは思えないが、<u>解決に向かうきっかけにはなると</u>思います。</li> <li>・ 自治区が行う行事などに積極的に参加をしてほしい。日常的には日本語が話せる人も多いのですが、都合が悪くなると話せないと逃げる。<u>こういう状況を少しでも互いに歩み寄りいい環境に持って行きたい。</u></li> <li>・ 外国人ともう少し人間的なやりとりがしてみたい。<u>ことばができれば親近感がわく。</u></li> <li>・ ことばの問題ではなく、<u>お互いを思いやる気持ちの問題だ</u>と思います。</li> <li>・ 日常会話くらいはできるといい。<u>少しでも話ができると近い関係になれる。</u></li> </ul>

→豊田市在住、在勤の外国人の日本語能力の向上が「豊田市が抱える3つの壁と3つの課題」を解決する、あるいは解決のきっかけに繋がります。

## 2. とよた日本語学習支援システム構築の経緯

### <問題解決の方策>

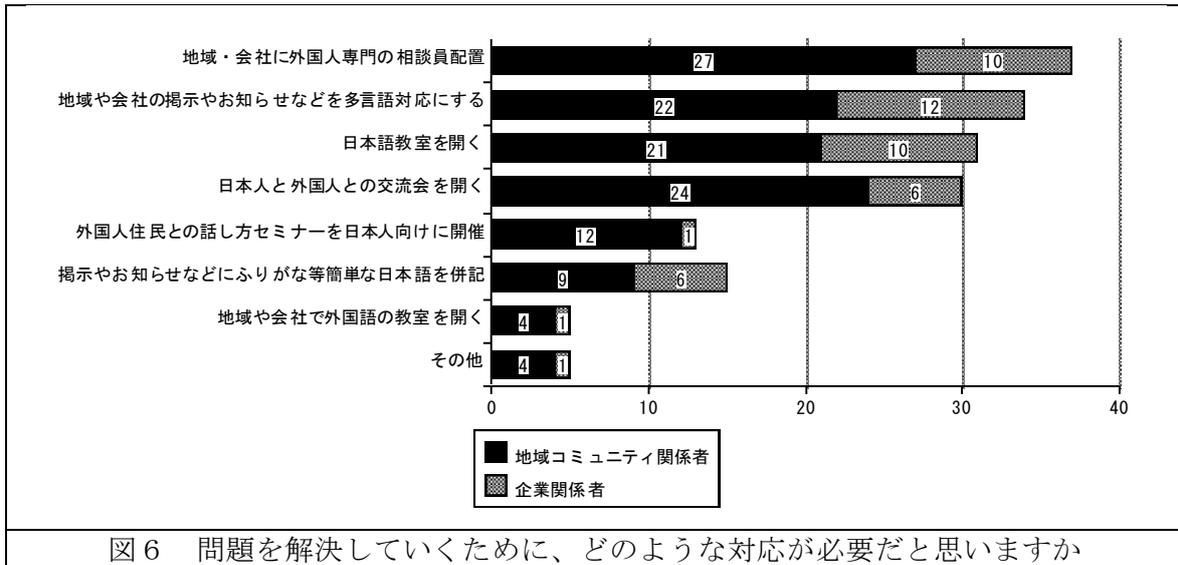


図6は地域コミュニティや企業で抱えている問題を解決するために、どのような対応が必要だと考えているかという点について質問した結果です。

この結果が示すように、通訳や相談員の配置、お知らせなどの多言語対応を求める声も多いことも事実です。これに対しては、次のような意見も寄せられています。

教育関係者	<ul style="list-style-type: none"> <li>通訳に頼りすぎている状況では、負担が多すぎる。そういうものが整理されるといい。</li> <li>学校は通訳に頼りすぎ。通訳がプラスにならないことがある。子供が通訳を頼りすぎてしまい、先生の質問も日本語でできるのにポルトガル語で通訳を通して答える。わからないことばも自分で調べないし、辞書も持っていない。子供たちにはプラスにならない。</li> <li>電話でも用件を聞く前に「通訳お願いします」と言われる。片言でもいいから担任と直接話ができることがベスト。</li> </ul>
公的機関	<ul style="list-style-type: none"> <li>外国人は通訳に依存しすぎている。今はあまりにも便利すぎ。外国人の数は増えていくのだから、通訳を増やしてもきりが無い。学習する機会を作るべき。</li> <li>翻訳版が置いてあるにもかかわらず、通訳のところにもまず来る。例も置いてあるが見てもらえない。</li> <li>日本語がわかる場合でも通訳を求めてくる。</li> </ul>

→これらの意見から現状でこの施策を進めていくことは、最低限のコミュニケーションも通訳や翻訳に頼り、担当者が忙殺され、本当に必要な業務にかかる時間が減少するだけでなく、日本語が出来ない外国人と日本人との分離、二極化が進む可能性を生むことにも繋がります。

→一方、問題解決の方策として外国人の日本語能力の向上、交流機会の増加による効果を指摘する意見もあります。

表3 日本語能力の向上/交流機会の増加による効果	
教育機関	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 親が日本語に興味を持って勉強して、子供とコミュニケーションを取れるようになれば子供の日本語も上達する。</li> <li>・ 日本人と外国人の保護者の交流の場があればいい。そこで日本語を教えることも可能。</li> </ul>
地域関係者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日本人と外国人の保護者の交流の場があればいい。そこで日本語を教えることも可能。</li> <li>・ ことばですべて解決できるわけではないが、ことばは必要。学びたいときに学べる場所があることは必要。また行事の時だけの交流は不可能で、日常に近い形で接点を持つには日本語教室しかない。</li> <li>・ 自分の利益のため、地域的な問題を解決するための情報交換ができる場所としても必要。</li> <li>・ 日本語学習の機会を支援する場は絶対に必要。ちょっとしたことばの不適切さでトラブルになることは少なくない。</li> <li>・ お互いのことばを少しでもわかるように努力することが大事。</li> <li>・ 日本人のために外国人との接し方、話し方のセミナーを開くことも重要。日本人と外国人が歩み寄ることが必要。</li> </ul>
企業関係者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 外国人側に歩み寄る行為を見せると、向こうも近づいて来てくれるという経験がある。簡単なポルトガル語を話せるようになること、日本語教室に顔を出すことも必要。</li> </ul>

## 2. とよた日本語学習支援システム構築の経緯

### 2)外国人の現状

#### <学習継続の困難さ>

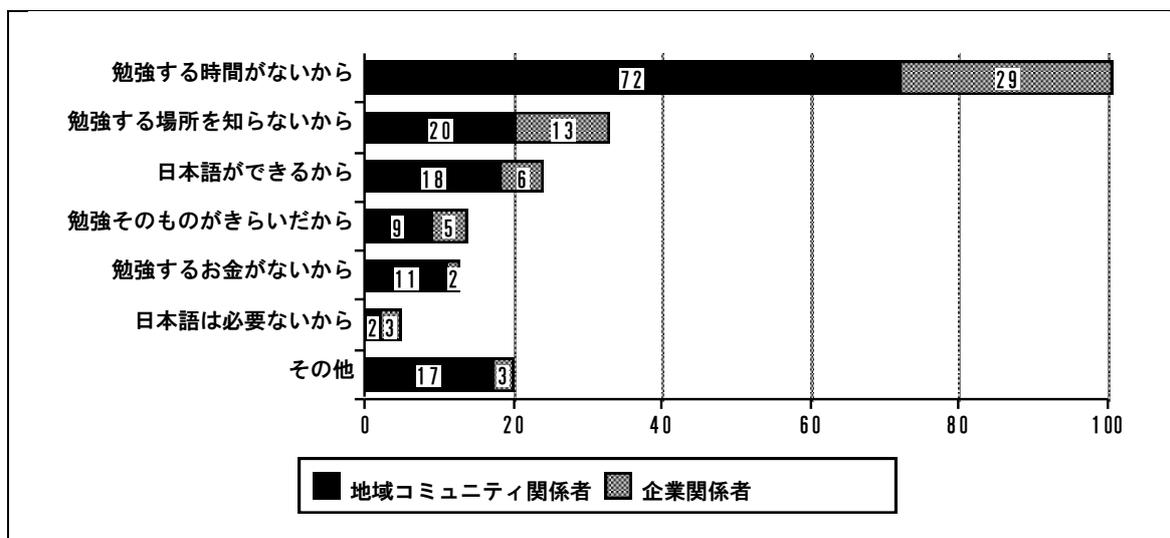


図7 現在日本語を勉強していない理由は何ですか【複数回答】

外国人に「日本語の勉強をしたことがありますか」、「今日本語の勉強をしていますか」という質問を行ったところ、55%の人がかつて一度は日本語の勉強を始めたにもかかわらず、そのうち7割弱が現在日本語を学習していないということがわかりました。さらに、図7を見るとわかるように、日本語を学習していない、あるいは継続できない最大の理由が「勉強する時間がないから」であり、次に多いのが「勉強する場所を知らないから」となっています。

→外国人が学習時間と学習環境を確保することが非常に難しいことが理解できます。

#### <ニーズの高さ>

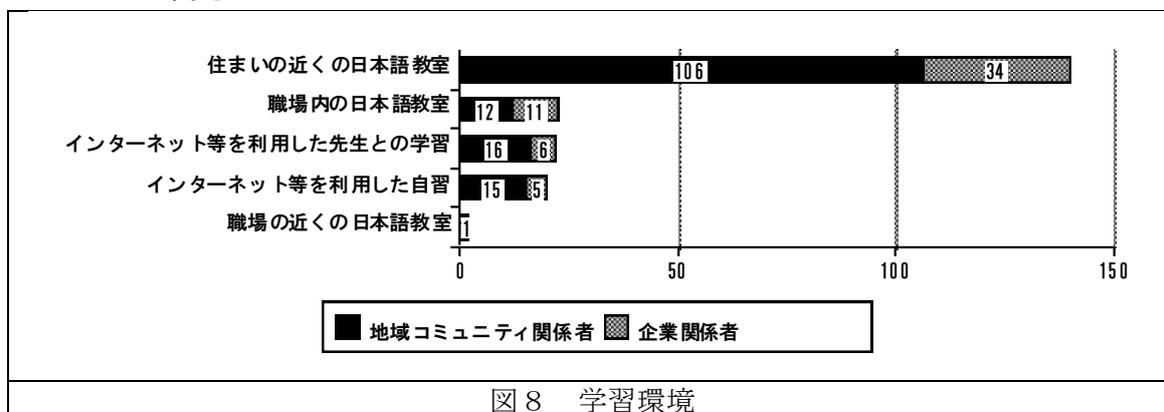
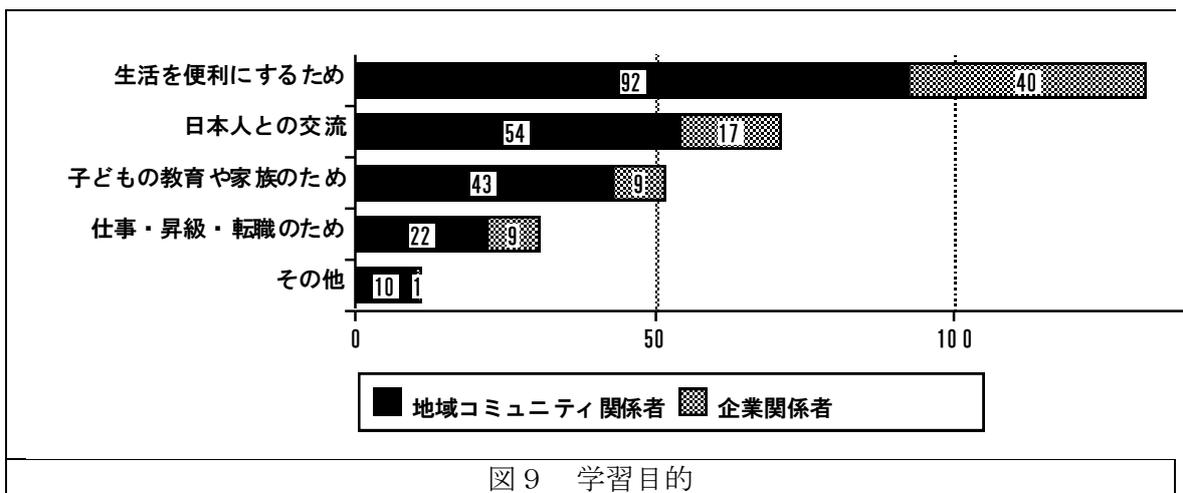


図8 学習環境

外国人に「日本語を勉強したいと思いますか」、「どんな場所なら勉強したいと思

いますか」という質問を行ったところ、8割以上の方が日本語の学習を希望していることがわかりました。外国人集住地区に居住する外国人は日本語を話せなくても生活や仕事ができるため、日本語学習の必要性を感じていないとよく言われていますが、この結果は、この一般的な認識を否定するものです。では、どのような学習環境であれば日本語の学習を容易に開始でき、かつ継続できるのでしょうか。図8を見るとわかるように、多くの方が「住まいの近くの日本語教室」で日本語学習を希望しています。



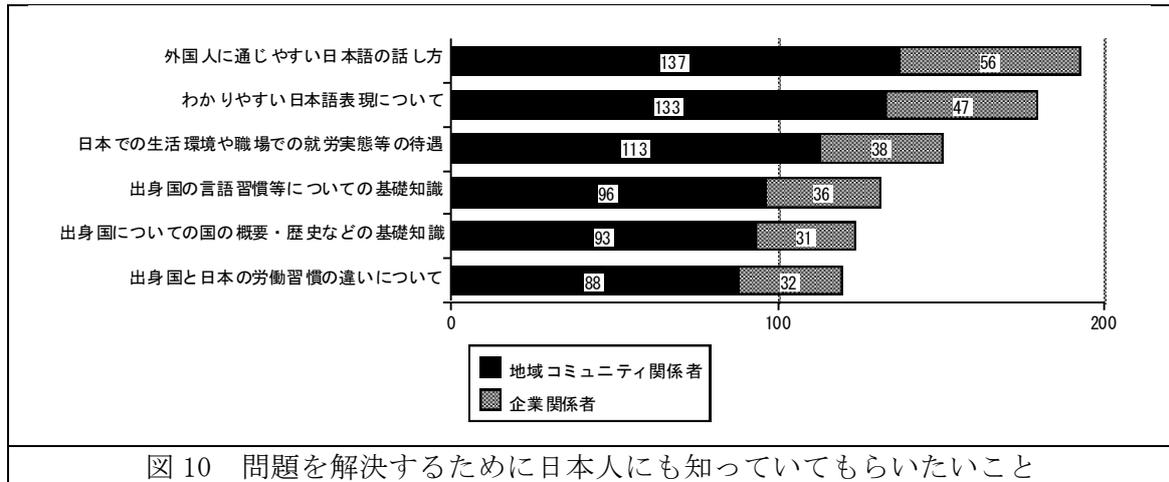
さらに、「何のために日本語を学習したいですか」という質問に対して、図9のように「生活を便利にするため」、「日本人との交流」、「子供の教育や家族のため」が上位を占めています。

→とよた日本語学習支援システムは「住まいの近くの日本語教室」や「職場内の日本語教室」で、「自分自身や家族のよりよい生活を実現すると同時に、日本人との交流が行えるようになるための日本語能力」を身につける学習支援が求められていると考えられます。

#### <相互理解のための日本語>

外国人に「問題解決のために日本人にも知っててもらいたいことは何ですか」という質問をしたところ、図10に示したように、日本人に知っててもらいたいことの上位を占めるものが出身国についての知識や現在の就労実態などではなく、「外国人に通じやすい日本語の話し方」と「わかりやすい日本語表現について」であることがわかりました。

## 2. とよた日本語学習支援システム構築の経緯



外国人にわかりやすい表現や話し方をすることによって、日本語能力の低い外国人とでもコミュニケーションが可能であるという指摘は受け入れ側の日本人からも寄せられています。

公的機関	・「ネームOK?」「ビザOK?」など極力簡単なことばで聞けば大体理解し、「はいはい」と言っている。
企業関係者	・50%くらい理解できる人であれば、噛み砕いた日本語にして言えば理解できる。しかし、噛み砕いて言える班長は少ない。

→多文化共生社会を推進していくためには、豊田市在住、在勤の外国人の日本語能力を向上させるだけではなく、受入側である日本人も「外国人にとってわかりやすいことば」を使うことが求められています。

最後に、「問題を解決していくために、地域や企業でどのような対応が必要だと思いますか」という質問をしたところ、受け入れ側の回答と同様「日本語教室の開設」、「交流会の開催」など教育、交流により問題解決を図るという回答と、「掲示、お知らせなどを多言語対応にする」、「簡単な日本語を併記する」などにより問題解決を図るという回答が上位を占めていました。

→地域に在住したり就業したりしている外国人との多文化共生社会を構築していくためには、多言語サービスや相談員の充実を図ると同時に、「交流の要素を兼ね備えた日本語教室」を開設していくことが求められていると考えられます。

## ④求められる日本語学習支援体制

平成 19 年に実施した「外国籍住民の日本語学習における実態等予備調査」の結果の分析を踏まえ、平成 20 年 3 月に名古屋大学が作成した『外国籍住民の日本語学習における実態等予備調査委託 調査報告書』の 3 章では、以下の日本語学習支援体制を豊田市内に構築することが求められているという提言を行いました。

1) 地域コミュニティに存在する問題の解決策として、地域における交流会、日本語教室の開設が日本人からも外国人からも求められています。ここでいう交流会とは、同じ地域に住む住民同士や同じ会社で働く同僚が、お互いのことや家族、文化、習慣などを理解し合う真のコミュニケーションが行われる場のことです。その交流会を通じて、不特定多数の外国人住民、従業員ではなく、〇〇に住んでいる□□さん、という個人レベルの人間関係が構築できると考えます。

2) 交流を進めていくためには、挨拶程度の日本語だけではなく、自分自身のことや家族のことが話せるレベルまでできるようになる必要があります。同時に、日本人も外国人にわかりやすい話し方や表現を使うことが求められています。

→【相互理解のための日本語】

3) 【相互理解のための日本語】を外国人が身につけていくためには、従来の語学教育や日本語教育の枠組みではなく、新たな【地域社会における日本語学習支援】の枠組みが求められます。それは、「地域に密着し交流の要素を兼ね備えた日本語教室」です。その中で、外国人が日本語や日本の習慣を学ぶと同時に、日本人も外国人にわかりやすい話し方や表現、また外国の習慣を学ぶ機会を得ます。

4) 通訳や相談員の配置、お知らせ等の多言語対応を求める声も多いです。ただし、現状でこの施策を進めていけば、最低限のコミュニケーションも通訳や翻訳に頼り、担当者が忙殺されるだけではなく、日本語が出来ない外国人と日本人との分離、二極化が進む可能性もあります。通訳や多言語サービスに頼らなくても最低限日本語で行えるようになってもらいたいレベルと、通訳を介した方がいい内容との線引きを行う必要があります。

●【自立段階】通訳や相談員や多言語サービスに頼らなくても基本的な行動が日本語で行えるレベル・内容

●【要支援段階】わかりやすい日本語表現を使ってもらえば、通訳や相談員や多言語

## 2. とよた日本語学習支援システム構築の経緯

サービスに頼らなくても基本的な行動が日本語で行えるレベル・内容

- 5) 日本人と外国人が相互に理解し合い、問題解決が図れるような多文化共生社会を構築していくためには、最低限のコミュニケーションも通訳や翻訳に頼っている外国人の日本語能力を【要支援段階】まで引き上げる言語保障政策が求められています。

### ⑤とよた日本語学習支援システムの目的

前述の提言に基づいた日本語学習支援体制を豊田市内に構築することを目的として、豊田市は平成 20 年度から「とよた日本語学習支援システム構築プロジェクト」を発足させました。このプロジェクトでは、地域コミュニティの維持、向上を図るため、豊田市内に在住あるいは在勤の外国人が円滑な日常生活を営むために最低限必要な日本語能力を習得することを支援する包括的なシステムを構築、普及することを目指しています。また、外国人住民と日本人住民との接触機会を増やし、相互理解の促進および双方のコミュニケーション能力の向上を支援し、多文化共生社会の実現に寄与することを目的としています。

さらに、システムの成果およびプロセスを外部に発信することで、他の自治体および国レベルでの取り組みに繋げていきます。

### ⑥とよた日本語学習支援システムの日本語能力記述

前述の提言では「自立段階」「要支援段階」などの日本語能力レベル、そして「最低限のコミュニケーションも通訳や翻訳に頼っている外国人の日本語能力を【要支援段階】まで引き上げる言語保障政策が求められている」と書かれています。システムでは、まずこのようなレベルの記述を理解してもらうために、日本語能力を表5のように0レベルから6レベルの7つのレベルに分けることにしました。「最低限のコミュニケーションも通訳や翻訳に頼っている外国人の日本語能力」は表5の「未学習段階(0レベル)」、「基礎段階(1レベル)」を指します。そして「最低限必要な日本語能力」のレベルは「要支援段階(2レベル)」に相当します。2レベルというのは「周囲の支援に基づいて基礎的な社会参加が日本語で行える」レベルのことで、言葉を換えれば、周囲の人にわかりやすい日本語を使ってもらえば、通訳や相談員や多言語サービスに頼らなくても基本的な行動が日本語で行えるレベルを指します。

表5 とよた日本語能力レベル

レベル	段階	内容
6	熟達段階	より抽象的な議論が日本語を用いてできる。
5	深化段階	効果的なコミュニケーションが日本語を用いてできる。
4	拡大段階	より多くの領域で日本語を用いてコミュニケーションができる。
3	自立段階	自立して最低限度の社会参加が日本語を用いてできる。
2	要支援段階	周囲の支援に基づいて基礎的な社会参加が日本語で行える。
1	基礎段階	限られた単語を理解したり、話す・書くことができる。
0	未学習段階	日本語を話したり聞いたりすることがほとんどできない。

この日本語能力記述をできるだけ汎用性があり、他の地域とも比較することを可能にするため、システムではヨーロッパの言語教育の基盤である CEFR の能力記述の考え方を参考にしました。CEFR とは「Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment」の略で、ヨーロッパの言語教育・学習の場で共有される枠組みです。日本語では「ヨーロッパ言語教育共通参照枠」と呼ばれています。

CEFR の考え方はヨーロッパだけではなく、数多くの外国語教育、そして日本語教育にも大きな影響を与えています。日本語の教え方、学び方、そして学習成果の評価を考えるためのツールとして 2010 年に国際交流基金から刊行された『JF 日本語教育スタンダード 2010』は CEFR の考え方に基づいて作られています。また、日本語を母語としない人を対象として、日本語を学んだり使用したりしている幅広い層の人の日本語能力を測定し、認定することを目的として実施されている「日本語能力試験」にも CEFR と同様の考え方が色濃く表れています。

CEFR では言語熟達度によって言語使用者を大きく以下の三つの段階に分けています。

- A: 基礎段階の言語使用者 (Basic User)
- B: 自立した言語使用者 (Independent User)
- C: 熟達した言語使用者 (Proficient User)

そして各段階がさらに 2 つの段階に分かれ、全部で 6 つのレベル (A1, A2, B1, B2, C1, C2) となります。

本システムでは、この 6 つのレベルに「未学習段階」を加え、日本語能力を表 5 のように 0 レベルから 6 レベルの 7 つのレベルに分けています。

### ⑦とよた日本語学習支援システムに期待される要件

このシステムは公教育、あるいは言語政策の一環であるという性格も持ちます。したがって、将来的には以下の要件を視野に入れながら、システムの整備、拡充を図っていくことが期待されています。

#### 1) 対象レベルの学習者の「言語学習権の保障」を提唱していくこと。

「言語学習権」というのは、あまり目にしないことかもしれませんが。これが意味するところは、外国人が日本語を学習することは義務ではないが、対象レベルの学習者が希望すれば学習できるような環境を整える必要がある、ということです。就業時間や地理的な条件によって学習したくても学習できなかった外国人も多数存在します。その人たちが学習したいと思った場合に学習できる環境を整えていくことが「言語学習権の保障」になります。

#### 2) 多文化共生社会の実現に寄与する言語学習を支援すること

システムは、文字、語彙、文法という一般的に想像されている言語学習ではなく、多文化共生社会の実現に寄与する言語学習を支援することを目的としています。つまり、同じ地域に住む住民同士や同じ会社で働く同僚が、お互いのことや家族、文化、習慣などを理解し合い、真のコミュニケーションが行える日本語を身につける支援をします。

#### 3) 学習成果の評価方法を確立し、その成果を学習者だけではなく主催者や行政に対しても開示すること

システムは、多文化共生社会の実現を目指して、市内に在住、在勤の外国人の皆さんが地域社会で日常生活を営むために最低限必要な日本語能力を習得できる仕組みを提供することを目的としています。つまりシステムには「多文化共生社会の実現」と「学習者の日本語能力の向上」という二つの目的があります。ですから、学習成果というのは、学習者の日本語能力の向上を示すこと、もう一つには教室の存在や活動内容を地域内や企業内で知ってもらい、そしてその教室が企業を含む地域コミュニティの維持、向上に役立っていることを理解してもらうことの二つが考えられます。現在、地域で生活していくための日本語能力を測るものさしは確立していませんし、システムが活動することによってどの程度「多文化共生社会の実現」が見られたかを測るものさしは存在しません。システムではこの二つの「学習成果」の示し方と評価方法を

確立し、それを他の地域や国家レベルへと広げていきたいと考えています。

#### 参考文献

国際交流基金(2010)『JF 日本語教育スタンダード 2010』

<<http://jfstandard.jp/top/ja/render.do>>(平成 23 年 3 月 31 日現在)

国際交流基金・日本国際教育支援協会(2009)『新しい「日本語能力試験」ガイドブック』<<http://www.jlpt.jp/reference/materials.html>>(平成 23 年 3 月 31 日現在)

豊田市国際有識者会議(2007)『「世界に開かれた国際都市」報告書』

<<http://www.city.toyota.aichi.jp/division/aa00/aa07/1193107/houkokusyo.pdf>>(平成 23 年 3 月 31 日現在)

名古屋大学(2008)『外国籍住民の日本語学習における実態等予備調査委託 調査報告書』名古屋大学留学生センター<[http://www.toyota-](http://www.toyota-j.com/houkoku_ichiran.php)

[j.com/houkoku\\_ichiran.php](http://www.toyota-j.com/houkoku_ichiran.php)>(平成 23 年 3 月 31 日現在)

ヨーロッパ評議会(2004)『外国語教育 II 外国語学習、教授、評価のためのヨーロッパ教育共通参照枠 Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment(吉島茂・大橋里枝(他)(訳・編))朝日出版社

(平成 23 年 3 月 31 日)

# とよた日本語学習支援システムの の理念

①多文化共生社会実現に寄与する日本語学習支援とは

②従来の日本語教育の枠組み - その能力観と習得観

③従来の能力観と習得観の問題点

④新たな日本語学習支援の枠組み - その能力観

⑤新たな日本語学習支援の枠組み - その習得観

⑥とよた日本語学習支援システムの理念

- 1) 地域に密着
- 2) 交流の要素
- 3) 日本語教室



### 3. とよた日本語学習支援システムの理念

#### ①多文化共生社会実現に寄与する日本語学習支援とは

とよた日本語学習支援システムは、「多文化共生社会」の実現に寄与する学習支援システムであることが期待されています。

ここでもう一度、システム構築の背景となる「多文化共生社会」の理念を確認しておきたいと思います。

日本人住民と外国人住民が、互いの文化や価値観に対する理解と尊重を深めるなかで、健全な都市生活に欠かせない権利の尊重と義務の遂行を基本とした真の共生社会  
「豊田宣言」『外国人集住都市会議 in 豊田（2004年10月29日開催）』

豊田市の「多文化共生」を支えるのは、豊田市民が、異なる国籍や文化や言語を有する人々が差別されたり、権利の行使を妨げられたり、人権を侵害されたら、決して傍観することなく立ち上がって、これらの人たちの権利を守るという決意である。

同時に、外国人も遵守すべき義務については、一方的に押し付けるのではなく、守りやすいものとなるように制度の運用を改善・工夫を心がけた上で、外国人市民の理解を得て、その履行を図る。こうした考え方を制度に反映するための制度も必要である。

『世界に開かれた国際都市』報告書 豊田市国際有識者会議(2007年9月3日)

「豊田宣言」では「多文化共生社会」を「日本人住民と外国人住民が、互いの文化や価値観に対する理解と尊重を深める」と定義しています。また豊田市国際有識者会議の報告書では「異なる国籍や文化や言語を有する人々が差別されたり、権利の行使を妨げられたり、人権を侵害されたら、決して傍観することなく立ち上がって、これらの人たちの権利を守るという決意」を豊田市民が持つことが「多文化共生社会」を支えると提言しています。

では、どうすれば日本人住民と外国人住民が、互いの文化や価値観に対する理解と尊重を深め、差別されたり権利の行使を妨げられたりしている人の「権利を守るという決意」を持つことができるのでしょうか。

システムでは、教室に参加している人々が「日本人」と「外国人」として接するのではなく、日本語を使ってお互いのこと、家族のこと、住まいのことや文化、習慣など相互理解を深めるための交流を行います。この交流を通して、不特定多数の外国人や日本人ではなく、同じ地域に住んでいる〇〇さん、同じ会社で働いている〇〇さんという個人と個人の人間関係が構築できると考えます。このような人間関係を教室内、教室外へと徐々に広げていくことで、豊田市内に地域在住や在勤の皆さんがお互いを尊重する気持ちを高めていきたいと考えています。

## ②従来の日本語教育の枠組み - その能力観と習得観

前述のように『外国籍住民の日本語学習における実態等予備調査委託 調査報告書』では、「新たな【地域社会における日本語学習支援】の枠組み」を提言しています。では、従来の枠組みと新たな枠組みでは何がどう異なるのでしょうか。まずは、ここでは新たな枠組みの比較の対象となる従来の枠組みについて、特に従来の「能力観」と「習得観」に絞って説明したいと思います。「能力観」とは「何を学ぶのか」、または「どのような能力を身につけるのか」についての考え方を指し、習得観とは「その能力はどのようにして身につくのか」についての考え方を指します。

従来、外国語の能力は、ブロックを積み上げて作る煉瓦造りの家のように考えられていました。一つ一つ綺麗な形の整ったブロックを作りそれを少しずつ積み上げていけば立派な煉瓦造りの家ができあがるという考え方です。このような考え方に基づいていましたので、言語学者や日本語教師は「日本語」を文法、単語、文字、音などのできるだけ小さいブロックに分け、その小さいブロックが類似したブロックとどう違うのかを分析することに腐心していました。例えば「私はごはんを食べています」という文は、「私」「は」「ごはん」「を」「食べる」「いる」「ます」という単位に分割することができます。「いる」という言葉はさらに「い・る」という2つの単位に分割することもできます。そして「る」という音を「r」と「u」に分け、日本語の「r」と英語の「r」と「l」とはどこが違うのか、日本語の「う」と英語の「u」とはどこが違うのかを一生懸命分析していたのです。「私」「は」「ごはん」「を」「食べる」「いる」「ます」という一つ一つの意味や発音を正確に身につければ（一つ一つ綺麗な形の整ったブロックが作れば）、自然と「私はごはんを食べています」という文が使えるようになる（立派な煉瓦造りの家ができあがる）というのが従来の「能力観」です。この能力観に基づけば日本語を分析して細かい単位に分割し、それをリストにすれば、それが「学ぶ対象」のリストになると考えられます。

この能力観は試験にも大きな影響を与えていました。つまり、ある人の能力を測ろうとする場合には、リストの項目をどのくらい覚えているかどうかをテストすることで測れるという考えです。例えば100問の漢字テストで50問正解だった人は100点満点だった人の半分しか能力がないと考えるのです。これが従来の能力観です。

2009年度まで実施されていた「日本語能力試験(以下、旧試験)」の能力記述にもこの考え方は強く反映されていました。「日本語能力試験」は、英語で言えば「英検」に相当するような試験で、日本国内だけではなく、世界各国で実施され、2008年度には56万人の人が受験する世界最大規模の日本語の試験です。英検に1級から5級まで

### 3. とよた日本語学習支援システムの理念

のレベルがあるように、旧試験には、1級から4級までのレベル設定がありました。最上位のレベルである1級の能力は次のように記述されていました。

#### 1 級

高度の文法・漢字(2000 字程度)・語彙(10000 語程度)を習得し、社会生活をする上で必要であるとともに、大学における学習・研究の基礎としても役立つような、総合的な日本語能力(日本語を 900 時間程度学習したレベル)

この記述には、漢字や語彙の数、学習時間数などの目安が示されています。また、それぞれの級で出題される文字、語彙、文法項目などのリストが『日本語能力試験出題基準【改訂版】』という形で出版もされていました。合格を目指して日本語を学んでいた学習者は、一生懸命このリストの項目を覚えていくという方法で勉強することが多かったようです。

次に「能力はどのようにして身につくのか」、つまり「習得観」について見ておきたいと思います。従来、言葉の能力は「発音や文字、単語や文法などの単位を小さい項目から大きい項目へ一つずつ理解し、次にまねを繰り返し、頭で考えなくても自然に口をついてその項目が正確に出てくるようになるまで習慣づけることで身につく」と考えられていました。

例えば先ほどの「私はごはんを食べています」という文であれば、最初に学習する項目は小さい単位である「ひらがな」や「かたなか」等の書き方や発音ということになります。書き方であればお手本のまねをして書けるようになるまで一つ一つ練習します。発音であれば教師の発音を聞いてまねをして一つ一つ正確に綺麗に形の整った形で発音できるようになるまで練習します。それらができるようになったら、次は単語です。例えば、誰かが何かを食べている絵を見ながら「食べます」というモデルを何度も聞いてその意味と発音を理解します。そして、次にモデルのまねを繰り返し、その絵を見れば自動的にその単語が口から出てくるまで練習をします。それができるようになったら文です。例えば動作の進行を表す「食べています」「飲んでいます」のような「～ています」を例にとり考えてみましょう。この文を練習するためには「～ています」より小さい単位ができるということが前提となります。「～ています」の「～」の部分に入る「食べる」「飲む」などは知っていて求められれば口をついて出てこなければなりません。次に「て」という単位も練習しておかなければなりません。つまり「食べる」を「食べて」、「飲む」を「飲んで」に自動的に活用できるよ

うにしておくことも必要です。その上で「食べる」「て」「いる」という小さい単位を組み合わせて「食べています」「飲んでいます」ができるように練習します。まず絵などを見ながらモデルを何度も聞いて、発音に耳を慣らすと同時に意味も理解します。次に何度もモデルのまねをして自動的に文が口をついて出てくるようになるまで練習します。そして「食べています」「飲んでいます」という絵を見て考えなくても自動的にその言葉が口をついて出てくるというのが最終的な段階です。

### ③従来の能力観と習得観の問題点

しかし、このような能力観や習得観に基づいた学習や試験には様々な問題があることが徐々に浮き彫りにされてきました。

第一の問題点として効果の持続性が挙げられます。「規則を教え、その規則を適用する練習をする学習」を「明示的学習(explicit learning)」と呼びますが、このような学習方法は「易しい規則なら少なくとも短期効果はあるが持続効果は疑わしい」、「難しい規則には効果がない」ということが研究の結果明らかにされたのです。

第二の問題点として身につけた知識や技能が試験では役に立ちますが社会の具体的な状況では役立たないということが少しずつわかってきたことです。その大きな原因として「教室での学習活動」と「実践の場」の乖離が挙げられます。教室で説明されたり練習されたりする知識や技能があまりにも細分化されているため、それが実際に使われる具体的な状況と上手く頭の中で結びつかないのです。久保田(2004)はこのような実践の場から切り離された知識を「パックに入った魚の切り身」と比喩的に説明しています。四角く切られた魚の切り身から、大海原のなかで泳ぎ回る「生身の魚」を想像することができないように、学習者は、与えられた細分化された知識から実際の状況を想像することは難しいのです。「教室での学習活動」と「実践の場」の乖離は、内容においても思考の流れにおいても目的においてもあります。「教室の学習活動」では、言うべき画一的な内容と形が教師から与えられ、それを正しい形に変え正しい発音で言うことが目的となります。この場合、話している人の意識も聞いている人の意識も「正しいかどうか」に向いています。一方「実践の場」では、相手に伝えたい内容や感情があり、それを適切に伝えることが目的になります。その場合、状況と内容に合った適切な形を選んで話さなければなりません。これは与えられた内容や形を正しい形に変える力があっても難しいものです。この場合、話している人、聞いている人の意識は「伝えたい内容が伝わったかどうか」に向いています。このように「教室での学習活動」で使われる言葉と「実践の場」で使われる言葉の間には大きな乖離が存在するため、身につけた知識や技能が実践の場で役に立たないという結果が

### 3. とよた日本語学習支援システムの理念

生じるのだと考えられます。

もちろん、従来の能力観、習得観に基づく教育でも十分な結果を出してきた教育機関もあれば学習者もいます。ただし、それにはいくつかの前提条件があります。第一にこれらの能力観、習得観が形作られた時代は、日本語学習者は、外交官、ビジネスマン、留学生などある程度限定されたエリートであったということがあります。ある程度教育的背景、目的、年齢、学習目的などが揃っている学習者が対象であったことが成功の要因の一つだと言えます。第二に教育機関で毎日2, 3時間ずつ集中的に、そして継続的に学習できる環境にいることも成功の要因だと言えます。現在のように、教育的背景や年齢、目的等が多様で、また集中的、継続的に日本語の学習に時間を割くことが困難な環境にある学習者の場合は同じ習得観に基づいた学習の機会を保障したとしても思ったような成果は挙げられない可能性があります。

第三の問題点として「日本語能力は、細分化された項目をどのくらい覚えているかによって測ることができる」という能力観に基づいて作られた試験では、その結果が「実践の場」でどのように役立つのかわかりません。例えば「私は漢字を1000字知っています」「私は日本語の単語を5000語知っています」と言われても、知識があることはわかりますが、日本語を使って実生活で何ができるのかは普通の人にはわかりません。それよりは「工程表を読んで理解できます」「ふりがながふってあれば、学校からのお便りが読めます」と言われたほうが、その人が実生活で何ができるのかは理解できるのではないのでしょうか。

第四の問題点として『日本語能力試験出題基準【改訂版】』に挙げられているような細分化された項目のリストは、学習者一人一人が実際に社会の具体的な状況で求められる「私にとって必要なこと」のリストではないことにあります。たとえ日本語を母語とする日本人であっても二人いれば、知っている語彙も必要とする語彙も異なります。ある人にとってはとても重要な語彙でも、別の人にとっては一生接する機会がない語彙かもしれません。それなのに、すべての人が同じリストをとりあえず覚える、というのは自分に必要でないものを覚えなければならない可能性もありますし、逆に必要なものでもリストになれば覚えられないという可能性もあります。

#### ④新たな日本語学習支援の枠組み - その能力観

従来の能力観や習得観に基づいた学習や試験で指摘されてきた問題点に対する改善として、日本語能力試験は新たな能力観に基づく試験に改訂されました。『新しい「日本語能力試験」ガイドブック』では、試験で測る能力について「日本語に関する

知識とともに実際に運用できる日本語能力を重視します。そのため、文字・語彙・文法といった言語知識と、その言語知識を利用してコミュニケーション上の課題を遂行する能力を測ります(p.4)」と書かれています。ここでは「課題」を「何らかの目標や目的を達成するために、積極的に取り組むもの」と定義し、「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」を次のように解説しています(p.6)。

わたしたちは生活の中でさまざまな「課題」に取り組んでいます。たとえば、「地図を見ながら目的の場所まで行く」とか「説明書を読みながら電気製品を使う」などです。課題には言語を必要とするものもあれば、そうでないものもあります。

言語を必要とする課題を遂行するためには、文字や発音、語彙に関する知識、語をつなげて文を作る文法の知識、文をどの順番でどのように言えばよいかを判断するための知識などの「言語知識」が必要です。また、目の前の課題に合わせて自分が持っている言語知識を実際に利用する力も必要です。

たとえば、「天気予報を聞いて、東京の明日の天気を知る」という課題について考えてみましょう。「東京の明日の天気を知る」には、「晴れ、くもり、雨」などの天気を表わす語や、「東京は明日は晴れでしょう」という文の構造、また、予報の説明の順番などの知識が必要です。さらに、予報で取り上げられるたくさんの場所の中から、東京の天気だけを聞き分けることも必要です。

そして、最上位のレベルである N1 の能力は次のように記述されるようになりました。

幅広い場面で使われる日本語を理解することができる	
読む	<ul style="list-style-type: none"> <li>幅広い話題について書かれた新聞の論説、評論など、論理的にやや複雑な文章や抽象度の高い文章などを読んで、文章の構成や内容を理解することができる。</li> <li>さまざまな話題の内容に深みのある読み物を読んで、話の流れや詳細な表現意図を理解することができる。</li> </ul>
聞く	<ul style="list-style-type: none"> <li>幅広い場面において自然なスピードの、まとまりのある会話やニュース、講義を聞いて、話の流れや内容、登場人物の関係や内容の論理構成などを詳細に理解したり、要旨を把握したりすることができる。</li> </ul>

この能力記述からは、旧日本語能力試験 1 級の記述にあった「高度の文法・漢字(2000 字程度)・語彙(10000 語程度)」や「日本語を 900 時間程度学習したレベル」のような量的な目安は削除されています。一方、「幅広い話題について」「さまざまな話題の内容」「幅広い場面において」という『話題』や『場面』、「新聞の論説、評

### 3. とよた日本語学習支援システムの理念

論など、論理的にやや複雑な文章や抽象度の高い文章」「内容に深みのある読み物」「まとまりのある会話やニュース、講義」という文章や話し言葉の『ジャンル』、そして、「文章の構成や内容を理解する」「要旨を把握したりする」という大まかな理解なのか、「詳細な表現意図を理解する」という細かい理解なのかなど、「具体的にどんなことができなければならないか」が記述されるようになりました。

さらに、試験の得点や合否判定だけでは、実際の生活で日本語を使って具体的に何ができるのかがわからないという課題に対しても、試験の結果を解釈するための参考情報として「日本語能力試験 Can-do リスト」を公開することで対応しようとしています。Can-do リストとは、「聞く」であれば「学校や職場、公共の場所でのアナウンスを聞いて、大まかな内容が理解できる」、「話す」であれば「アルバイトや仕事の面接などで、希望や経験を詳しく述べることができる」、「読む」であれば「関心のある話題に関する新聞や雑誌の記事を読んで、内容が理解できる」、「書く」であれば「感謝や謝罪、感情を伝える手紙やメールが書ける」のように、社会の具体的な状況でどんなことができるかをリストにしたものです。このように「新しい日本語能力試験」では身につけるべき能力を「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」と言っています。

国際交流基金(2009)も「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」に相当する能力として「『相互理解のための日本語』を使った『課題遂行力』」を提言しています。「相互理解のための日本語」というのは、文化を異にする人々が共に生きていく社会状況の中で身につけるべき日本語であり、それは「発信者と受信者がある領域や場で特定の課題を共同で遂行するための日本語」を指します。

この「相互理解のための日本語」の説明には「領域」「場」「共同」というキーワードがあります。「領域」というのは、それぞれの人が日々の生活をしたり興味を持ったりしている範囲と言ってもいいかもしれません。CEFR では、この領域を「私的領域」「職業領域」「公的領域」「教育領域」の四つに分けています。もちろん、人間が生きていく以上、私的領域だけの範囲で生活するということは想像しにくいと思います。仕事をしていれば「職業領域」での活動も長くなるかもしれませんが、家に帰れば「私的領域」での活動があり、学校からのお便りを読んだりしているときは「教育領域」での活動となります。ただ、人によって、その範囲の広がり方は異なってくると考えられます。領域が異なれば、そこで行われる課題も異なってきますし、必要とされる言葉も異なってくると考えられます。次の「場」というのは、非常に単純化した説明をすれば「状況・場面」と言ってもいいかもしれません。このガイドライン

では「コンテキスト」や「文脈」と呼んでいます。「どのような場所(どんな雰囲気  
で・何がまわりにあるか)で、どんな人間関係を持った人たちが、何について、どんな  
目的を持って、どんな気持ちで、話してきたか、そして、話しているか」などを全て  
含んだものです。コンテキストが異なれば同じ言葉でも違う意味に解釈される可能性  
もありますし、時には全く反対の意味になったりもします。あるコンテキストでは丁  
寧な表現であってもあるコンテキストでは失礼になる場合もあります。私たちは「課  
題」を遂行するときには、今自分がどのような領域やコンテキストにいるのかを把握  
した上で言葉を選んで使っているのです。最後の「共同」についてです。このガイド  
ラインでは「協働<sup>1</sup>」という表記を用います。「相互理解のための日本語」では伝え手  
が学習者の場合には自分が日本語で発するメッセージができるだけ理解されるよう  
に一生懸命努力して話すことが求められますが、受け手も伝え手が伝えようとするメッ  
セージを一生懸命理解しようと努めることが理想とされています。同時に、伝え手が  
日本語母語話者の場合には自分が日本語で発するメッセージが学習者に理解できる  
ように「ゆっくり、短くポーズを置きながら」話したり、身振りや絵など使ってできる  
だけ言葉以外でも情報を伝えようとしたりする調整が求められます。この調整する能  
力は教室に参加している学習者にだけではなく、日本語パートナーにも、そして、で  
きれば数多くの教室の関係者に身につけてもらいたい能力です。例えば「ゴミの分別  
方法についてのお知らせを見せながら、あまり日本語ができない外国人にわかりやす  
い日本語を使って説明する」という課題を想像してみてください。情報を共有するこ  
とが目的だとすれば相手が「わかる」ことが一番大切です。相手が「日本人」のとき  
と「あまり日本語ができない外国人」のときでは説明の仕方も資料の使い方も変わっ  
てくるはずです。この「相手の能力に合わせてわかりやすい日本語を使って」説明す  
る能力は、外国語を使う能力と同じように身につけようと思って努力しなければ身に  
つくものではありません。

CEFR を参考として作られた『新しい「日本語能力試験」ガイドブック』や『JF 日本  
語教育スタンダード 2010』の「能力観」は「相互理解のための調整された日本語を使  
って、ある領域やコンテキストで伝え手と受け手が協働で共有したい情報や感情を共  
有する課題を遂行するための能力」だとまとめることができるのでしょう。

---

<sup>1</sup>国際交流基金(2009)では「共同」、豊田市では「共働」という用語を用いています。  
本ガイドラインではこれらを同義で扱っていますが、それぞれの用語の使い方になら  
い別の表記で記しています。

#### ⑤ 新たな日本語学習支援の枠組み - その習得観

では、上で説明したような課題遂行能力はどのように身につくのでしょうか。従来の習得観に基づく「明示的学習」では、社会の具体的な状況では役立たないことがわかってきたと既に紹介しました。この「明示的学習」のアンチテーゼとして出てきたのが「暗示的学習(implicit learning)」です。「暗示的学習」というのは「伝え手と受け手が実践の場であらう領域やコンテキストで具体的な課題をこなす中で、言語を付随的に学習する方法」です。「明示的学習」が「易しい規則なら少なくとも短期効果はあるが持続効果は疑わしい」「難しい規則には効果がない」という研究結果が出ているのに対して、「暗示的学習」は「初めは労力や時間を要するが、次第に素早く自動的に出来るようになる」とも言われています。この研究結果を支持する人は「教室でも学習者のニーズ

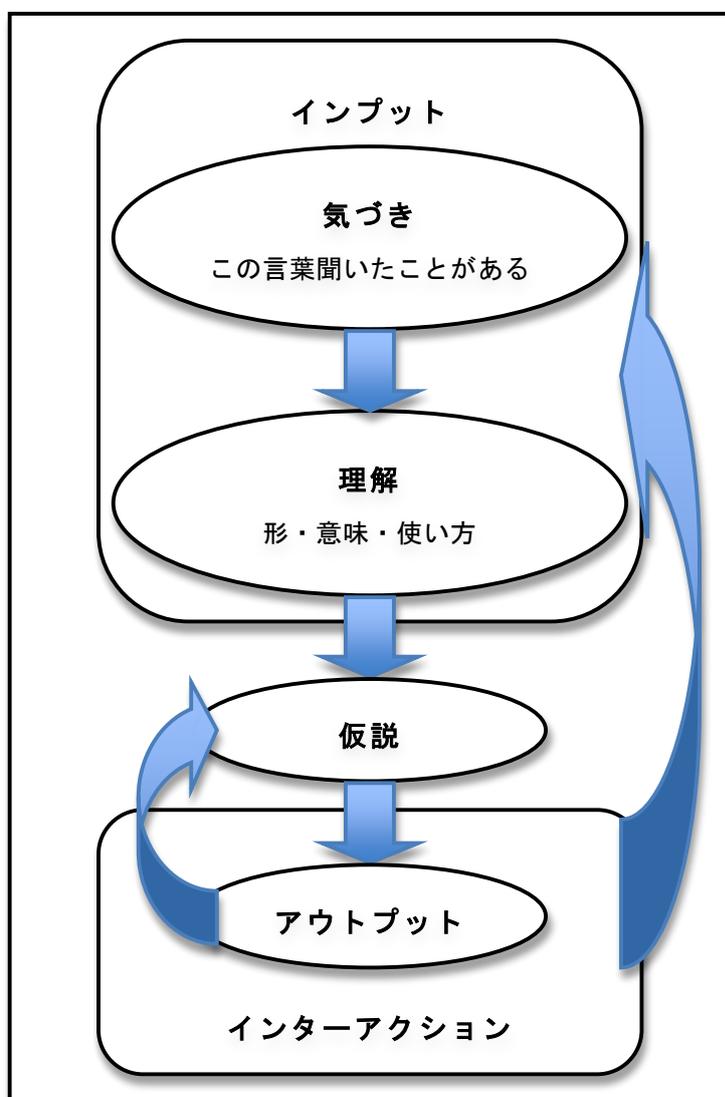


図1 言語学習のプロセス

は「教室でも学習者のニーズに応じ、最初から教室外であらう場面で練習することで、言語処理のシステム全体を動かす練習ができる」と主張しています。

「具体的な課題をこなす中で、言語を付随的に学習する」ためには、「課題をこなす中で類似した理解可能なインプットを繰り返し受け取り、そのインプットを理解し、そこから形と意味の仮説を形成して、アウトプット、インターアクションを繰り返しながら、その仮説を検証する」ことが必要です。この流れを図に表すと図1のようになります。

例えば「写真を見せながら、家族や友人を紹介する」という課題を教室活動として行うと想像してください。事前に

予告しておけば参加者は自分が紹介したい人が写った写真を選んで持ってきてくれるでしょう。教室では、写真を見せあつたり家系図を書いたりしながら、その写真に写っている人を参加者がお互いに紹介しあいます。その中で学習者は「これは妹、今名古屋に住んでいます」、「豊田市で働いています」、「今、△△を勉強しています」など「～ています」という形を使った表現を何度も耳にするかもしれません。このように「実践の場で具体的な課題をこなすために使われる生きた言葉」を「インプット」と呼びます。外国語を身につけるときにこのインプットは非常に重要な役割を果たします。ある程度類似したインプットを繰り返し受けていると、そのインプットの中に「★●？#～ています」のように耳に残る部分が出てきます。全部はちゃんと理解できないけれど最後の「～ています」だけが耳に残るという段階です。この現象を「インプットに気づく」段階と呼びます。一度「インプットに気づく」とその後類似したインプットを受けるたびに、「あ、また『～ています』を使った」という記憶が蓄積されていきます。この記憶は「言葉」の形や意味だけではなく、その場面や相手の表情なども無意識のうちに一緒に覚えているものです。同じようなインプットを受け、気づきが蓄積されていくうちに徐々に「～ています」だけが耳に残る段階から「住んでいます」「働いています」というのは「現在の状態を説明しているんだ」と「形と意味と使い方を理解する」段階が来ます。この段階はさらにレベルがあります。それは「ひとまとまりの表現として形と意味と使い方を理解する」レベルと、「規則を持った形と意味と使い方を理解する」レベルです。例えば「住んでいます」「働いています」という表現を何度も聞いて「ああ、現在の状態について使える表現なんだろうな」と理解するレベルと、「住んでいます」「働いています」などの形を理解し、そこから「『～ています』の『～』を入れ替えれば別の現状を表す表現ができるんだろうな」と理解するレベルです。この「○○だろうなという推測」を「仮説」と呼びます。

では、どのようなインプットが「気づき」「理解」「仮説の生成」のためには適切なのでしょうか。村野井(2006, p.14)は「言語形式の学習を目的として書かれた文法書や資格試験の対策本などをインプット・ソースとするよりも、内容のあるもの、コンテキストのあるもの、さらに理想的には、本物のコミュニケーションとして生み出されたものをインプット・ソースとして、大量に、かつ、適切に(質的に)取り入れることが求められる」と指摘しています。「インプット全体の意味はだいたい分かるが、分からないことも少しある。そのようなインプットが言語習得を促進する気づきを引き起こすと言えよう」と指摘しています。この指摘をまとめてみると「内容があり本物のコミュニケーションとして生み出された全体の意味がだいたいわかるインプットを大量に、かつ適切に」与えられることが必要だといえるでしょう。

### 3. とよた日本語学習支援システムの理念

次に「仮説」が正しいかどうかを他の人が話したインプットで確認したりコミュニケーションの場面で使ってみたりして検証する段階があります。実際にコミュニケーションで使うためには、その前にやはり文を作って口に出したり文を書いたりする練習が必要になります。「事前練習として学習者が作り出した言葉や表現」を「アウトプット」と呼びます。「アウトプット」は、自分が想像している通りに言葉や表現が作り出せるかを確認し練習する段階ですから、まだコミュニケーションではありません。「アウトプット」できるようになったら、その言葉や表現を相手に伝えるために使ってみます。これは、実際のコミュニケーションになります。この「相手とのやりとり」を「インターアクション」と呼びます。「インターアクション」の時に、学習者が伝えた言葉や表現が正しく理解されれば仮説はより確固としたものになります。もし仮説を検証しようとして「保見に住みます」と言ったとしましょう。そのとき日本語パートナーは「ああ、保見に住んでいるんですね」と正しい形で相づちを打つかも知れません。または「『住みます』じゃなくて『住んでいます』」と訂正されるかも知れません。このインターアクションを通して、学習者の仮説は徐々に修正されより適切なものに作り上げられていきます。以上が新たな習得観です。

この習得観は「伝え手と受け手が実践の場であらう領域やコンテキストで具体的な課題をこなす中で、類似した理解可能なインプットを繰り返し受け取り、そのインプットを理解し、そこから形と意味の仮説を形成して、アウトプット、インターアクションを繰り返しながら、その仮説を検証することで習得される」とまとめることができます。

ただし、上記の習得観に基づいた学習支援が教室で行えたとしても、それがそのまま能力の獲得に繋がるわけではありません。春原(2005)は言語を習得するためには「社会生活のなかでの豊かな接触体験とインターアクション、そして学習の促進剤となる『手がかり』の点滅する学習環境が不可欠である(春原, 2005, p. 714)」と指摘し、図2のような「学習対象言語との接触機会のチェックシート」を示しています。

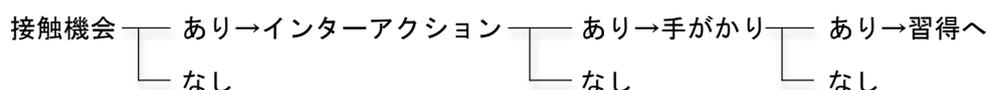


図2 学習対象言語との接触機会のチェックシート(春原, 2005, p. 713 より)

この図は、まず学習者と日本語との接触機会、つまり日本語に触れる機会がなければ習得は生じる可能性が全くないことを示しています。さらに接触機会があったとし

てインターアクションがなければ習得は起こりません。つまり日本語を目にしたたり耳にしたたりするだけではだめで、理解しようと意識的に見たり聞いたりしなければならぬこと、そして伝え手と受け手の間でインターアクションがなければならぬことを意味します。加えて、インターアクションがあってもその中で「いっしょに家事や子育てをする人」などの「人」、「テレビやお知らせの類」などの「物」、「子供の親同士の集いや同好会」などの「機会や機関」といった手がかりがなければ習得には繋がらないと春原は指摘しています。この「手がかり」が意味することは重要だと考えています。通常の語学学校などの教育機関のように「学生」と「先生」しかいない環境であっても「インターアクション」は起こります。しかし、それだけでは「習得」へは繋がらないことを意味しているのです。「インターアクション」から「習得」への間にある「人」「物」「機会や機関」などの「手がかり」が環境として揃っていないければ、「習得」は保証されないのです。

## ⑥とよた日本語学習支援システムの理念

とよた日本語学習支援システムには、「多文化共生社会」の構築に寄与するという目的と参加者の日本語を使った課題遂行能力を向上させるという目的の両立が求められています。日本人住民と外国人住民が、互いの文化や価値観に対する理解と尊重を深め「多文化共生社会」を構築していくためには、教室に参加している人々が相互理解を深め個人と個人の人間関係を構築していくことが不可欠です。

教室の参加者が身につけるべき課題遂行能力とは「相互理解のための日本語を使って、ある領域やコンテキストで伝え手と受け手が協働で共有したい情報や感情を共有する課題を遂行するための能力」を指します。この能力を身につけるためには「具体的な課題をこなす中で、類似した理解可能なインプットを繰り返し受け取り、そのインプットを理解し、そこから形と意味の仮説を形成して、アウトプット、インターアクションを繰り返しながら、その仮説を検証する」教室活動が求められます。

さらに、習得を促進するためには「豊かな接触体験とインターアクション、そして学習の促進剤となる『手がかり』の点滅する学習環境」が不可欠な要素となります。つまり「日本語を使った相互理解のための課題遂行活動」を教室内だけではなく教室外にも拡げていく工夫が必要となります。

以上の理念を実現する「新たな【地域社会における日本語学習支援】の枠組み」として、システムでは「地域に密着し交流の要素を兼ね備えた日本語教室」を提言しています。ここでは提言から「地域に密着」「交流の要素」「日本語教室」という三つのキーワードを取り上げ、システムの理念を説明します。

### 3. とよた日本語学習支援システムの理念

#### 1) 地域に密着

「地域に密着」するために、システムでは教室の運営支援を始める条件として、当該地域や企業において、日本人住民または日本人従業員が日本語パートナーとして教室に参加することを教室主催者に求めています。この条件により、教室には同じ地域に住む住民が学習者や日本語パートナーとして参加することになります。同様に企業内の日本語教室では同僚が学習者、日本語パートナーとなります。

#### 2) 交流の要素

次に「交流の要素」を兼ね備えるため、教室では、言葉や表現や文法の規則についてやりとりするのではなく「学習者と日本人パートナーが相互に共有したい『問い』に対する答えを協働で創造していく」ために言葉を使うことを第一の原則とします。

「問い」というのは「この人の名前は何だろう」、「この人はどんな人だろう」というレベルのものから、「外国人登録の更新ではどんな日本語を使えばいいのだろう」というものもあるでしょう。第二に、教室の参加者は「一人の個人として(私的領域)」「一人の保護者として(教育領域)」、「一人の市民として(公的領域)」、「一人の従業員として(職業領域)」自分が伝えたいことを伝えることを原則とします。

下の図3を見てください。これは「領域」を表した半円です。大きい半円の中に小さい半円があります。この小さい半円は「私的領域」を表しています。「私的領域」の中心には「私のこと」、「家族のこと」、「趣味」、「思い出」などが配置されています。レベル0、1を対象とした教室では「初対面の相手に簡単な自己紹介をする(名前・国・出身地・職場・住まいなど)」や「旅行の思い出を絵や写真を使って紹介する」など私的領域に含まれるものが中心となります。つまり、参加者個人のことや参加者の経験に基づく具体的なものが中心となります。例えば、1回目の教室では参

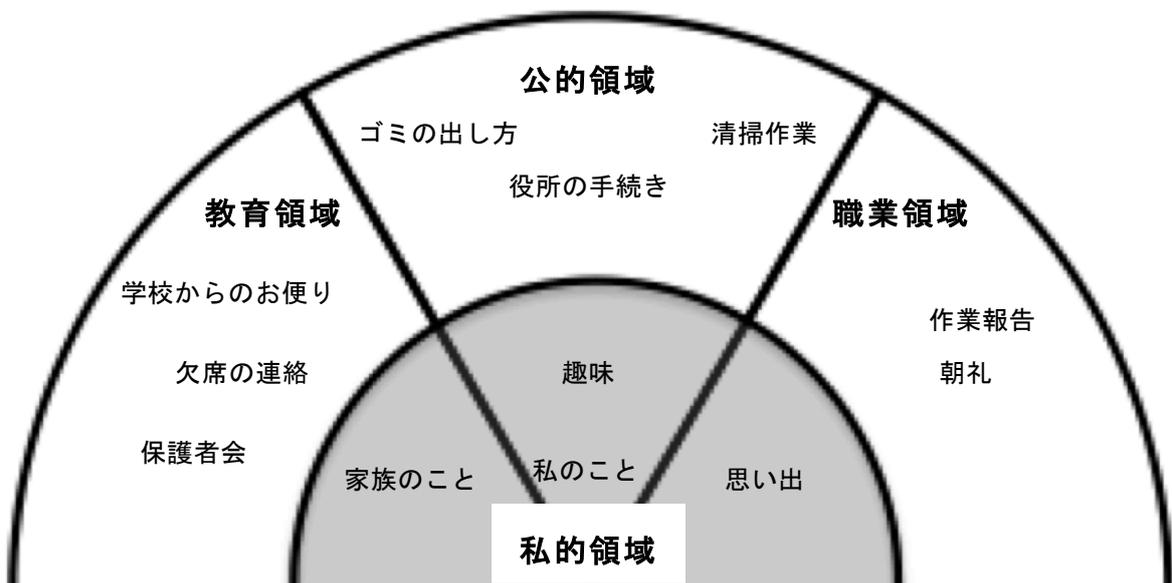


図3 領域の広がり

加者はみんなまだ他人です。ですから「私の名前は〇〇で、どこから来たこういう人間です」という私的領域の情報が「相互に共有したい『問い』に対する答え」になるでしょう。そのような情報を交換し合うことによって、他人から知り合い、友人へと関係を深めていくことができます。また、「旅行」というテーマの場合、旅行先で買ったお土産を持ってきて、そのお土産をどこで買ったか、いくらで買ったか、どこが気に入ったのかについてインターアクションを行ったり、旅行先でとった写真を見せながらその写真をどこで撮ったかなどについてインターアクションを行ったりします。

人間関係を構築し、相互理解を深めるためには、まず私的領域に含まれる内容について交流が行えるようになることが大切だと考えます。しかし、教室が進行するにつれて私的領域だけではなく、2期目、3期目の教室では教育領域や公的領域や職業領域に含まれる内容も取り上げることが参加者からも求められるようになるでしょう。

私的領域の外側、大きい半円の左側には「学校からのお便り」、「欠席の連絡」、「保護者会」が含まれている領域があります。この領域は「教育領域」です。小学校や中学校に通っている子供を抱えている人であれば、保護者という立場で学校からのお知らせを読んだり提出書類に記入したりしなければならないかもしれません。また学校に子供の欠席を連絡する電話をする場合もあるでしょう。時には保護者会で話を聞いたりする可能性もあります。これらの社会の具体的な状況で話したり読み書きしたりするもの(お知らせ・手紙・電話)、内容(学習発表会について・登校日について)は私的領域で使うものと異なってきます。

半円の右側には「作業報告」「朝礼」などが含まれている領域があります。この領域は「職業領域」です。働いている人であれば生活の一部はこの領域に含まれています。「作業報告」を見てチェックを付けたり、朝礼で今日の作業内容を理解したりしなければならないかもしれません。時にはプレゼンテーションも必要かもしれません。この領域で話したり書いたりする内容は「私的領域」や「教育領域」とは違い、職種や担当によってまったく異なると考えられます。

最後に半円の真ん中に目を向けてみましょう。ここには「ゴミの出し方」「清掃作業」「役所の手続き」が含まれています。これは「公的領域」です。自治区のお祭りに出展したり、時には地区役員なども引き受けなければならないかもしれません。さらに、市民として市役所の窓口を利用することもあるでしょう。

「教育領域」、「職業領域」、「公的領域」が教室のテーマとなったときには教室の参加者には、「『一人の個人として(私的領域)』」、「『一人の保護者として(教育領域)』」、「『一人の市民として(公的領域)』」、「『一人の従業員として(職業領域)』」自分が伝えたいことを伝える」という第二の原則を思い出してほしいと思います。

### 3. とよた日本語学習支援システムの理念

例えば「ゴミの出し方」がテーマのとき、学習者と日本語パートナーは地域住民同士として情報を交換します。そのときは学習者のほうが経験豊富かもしれません。学習者が経験豊富な地域住民として地域の「ゴミの出し方を日本語パートナーに教えようとするかもしれません。しかし、日本語で上手く説明できない場合には日本語パートナーがその情報を日本語に変えていく支援をします。また工場内の教室では部下である学習者と上司である日本語パートナーがペアになるかもしれません。そのときには日本語パートナーは「上司として」学習者に接して、学習者は「部下として」日本語パートナーと接します。このように様々な領域で、教室に参加している者同士が「伝えたいこと」を「伝え合う」ことによって、言語が習得されていくとシステムでは考えています。

#### 3) 日本語教室

最後に「日本語教室」の理念について説明します。課題遂行能力を身につけるためには「具体的な課題をこなす中で、類似した理解可能なインプットを繰り返し受け取り、そのインプットを理解し、そこから形と意味の仮説を形成して、アウトプット、インターアクションを繰り返しながら、その仮説を検証する」教室活動が必要です。システムでは具体的な課題をこなす中で「今の学習者のレベル+1レベル」の「インプット」を受け取り、そこから仮説を形成して「今の学習者のレベル+1レベル」のアウトプット・インターアクションを繰り返し行うことで学習者の課題遂行能力のレベル・アップが実現できると考えています。

表1 とよた日本語能力基準とレベル行動記述

Level	段階	内容	聞く	話す	読む	書く
2	要支援段階	周囲の支援に基づいて、自分の身の周りの社会参加が日本語で行える。	簡単な日本語で話してもらえば、質問や単純な指示がわかる。	簡単な質問なら単語で答えることができる。わからないと聞き返したり、ゆっくり話すよう依頼することができる。場所を聞くなど簡単な質問ができる。	外国人にとってもわかりやすく書かれていれば日常生活で接する機会の多い語や文の意味が理解できる。	五十音図や辞書を調べたり、人に助けてもらいながら日常生活で必要度が高い手紙などの短いメッセージが書ける。
1	基礎段階	限られた単語を理解したり、話す・書くことができる。	「名前は何？」のような簡単な質問がわかる。はっきりゆっくり言ってもらえば、自分のよく聞き慣れたものの名前や地名などが聞いてわかる。ものの値段や曜日、日付、時刻などが聞いてわかる。	日常生活で必要度が高く、接する機会の多い語であれば出身や居住地域、電話番号、時間、値段など基本的なことが単語で言える。	ひらがな、かたかな、漢字で書かれた自分の名前、国名など日常生活で必要度が高く、接する機会の多い語であれば理解できる。	名前、国名、住所、所属など使用頻度や必要度の高い語をひらがな・かたかな・漢字のいずれかで書ける。
0	未学習段階	日本語を話したり聞いたりすることがほとんどできない。	あいさつや自分の名前を呼びかけられていることがわかる。	あいさつができる。名前が言える。		

表1を見てください。会話クラスで学ぶ学習者の日本語能力は「聞く」「話す」がレベル2に達していない人、読み書きクラスで学ぶ学習者は、「聞く」「話す」がレベル2以上、「読む」「書く」がレベル2に達していない人です。レベル1とは「限られた単語を理解したり、話す・書くことができる」レベルです。このレベルにある学習者はまだ一人では日本語を使って社会参加をすることができません。ただ、少し周りの日本語パートナーからの支援があれば自分で「具体的な課題をこなす」ことができます。ここでいう「支援」とは、学習者が自分でやるべきことを代わりにやってあげたりすることではなく、彼らが自分でやるべきことのハードルを少し下げてあげてあげてあげること等を指します。また、学習者が話したり書いたりして伝えようとするのを好意的に理解してあげることも指します。つまり、学習者の人にとっては難しくてわかりにくい読み物を代わりに読んであげるのではなく、彼らが読める程度まで書き下してあげること等が日本語パートナーの役割になります。学習者が聞く場合には「質問や単純な指示がわかるように簡単な日本語で話す」能力、学習者が答える場合には「学習者が単語で答えられるように簡単に質問する」能力です。

では、どのような話し方や質問の仕方、つまり「インプットの与え方」が日本語パートナーには求められるのでしょうか。一つは「話し方」の工夫、もう一つは「話す内容」の工夫です。

例えば、1回目の教室では参加者は人間関係を構築するために「私の名前は〇〇で、どこから来たこういう人間です」という情報を交換し合います。それによって、他人から知り合い、友人へと関係を深めていくことができます。ただ、学習者は1回目の教室では自分から自己紹介を行うことができないかもしれません。ですから、まずプログラム・コーディネーターが「私は〇〇です。うちは●●です。」と自己紹介をします。この自己紹介を参考に全ての日本語パートナーも類似した形式で同様に自己紹介をします。日本語がほとんどわからない人に対して、いくらゆっくり話しても、「★●? #○☆△□■★●? #○☆△□■」のようにわからないものはわかりません。ただ、その中でも知っている言葉は聞き取れるものです。たとえば「とよた」と「にほん」という単語を知っている人であれば「★●? #○☆△□■★とよた●? #○☆△□■にほん」のように、その部分だけは単語として耳に入ってきます。単純に文字数で計算すれば「★●? #○☆△□■★とよた●? #○☆△□■にほん」は24文字、わかる文字は「とよた」と「にほん」の6文字、わからない文字は18文字です。つまり、75%はわからないということになります。「インプット全体の意味はだいたいわかるが、わからないことも少しある」ためには、相手が知っている単語を使って短い文で伝えるということが第一です。例えば「とよた●?」や「とよた●? #○にほん」

### 3. とよた日本語学習支援システムの理念

なら、50%以上は知っている単語ということになります。50%程度は相手が知っている単語を使って、残りの30%程度は身振り、表情、写真、現物、絵などを利用して理解してもらうことで、「全体の意味はだいたいわかるが、わからないことも少しある」ことが可能になるでしょう。ただ、いくら相手が知っている単語を使って短い文で伝えても理解しにくいインプットというのがあります。「とよた●?。」と「#○にほん。」という二つの文はどちらも全体の意味はだいたいわかる人であっても「とよた●?。#○にほん。」と続けて話されるとわからなくなる場合もあります。大切なのは全体をゆっくり話すことではなく、理解できる短い単位で区切って伝え、理解できたことが確認できたら次の単位を伝えるようにすることです。話すときには聞いて区切れ目がわかるぐらいのスピードで話します。そして聞いてリピートしたり、頭の中で繰り返したり、知っている表現なら頭の中で分析したりすることができるぐらいの単位で話します。知っている単語が多くなり、文法の知識も多くなればその単位も大きくなります。しかし、知らない言葉というのはリピートすることも難しいのです。

表1の内容とレベル行動基準では「文」ということばはレベル2の「読む」まで出てきません。レベル1は「限られた単語を理解したり、話す・書くことができる」レベルです。「聞く」ことに関しては「はっきりゆっくり言ってもらえば、自分のよく聞き慣れたものの名前や地名などが聞いてわかる。ものの値段や曜日、日付、時刻などが聞いてわかる。」、「話す」ことに関しては「日常生活で必要度が高く、接する機会が多い語であれば出身や居住地域、電話番号、時間、値段など基本的なことが単語で言える。」と規定しています。ここで出てくるのは「単語」「名前」「地名」

「語」などの「文」よりも小さい単位です。つまり、レベル0の学習者に対して「今の学習者のレベル+1レベル」の「インプット」を与え、具体的な課題をこなすためには、まず「1語（単語）で身近な伝えたいことを伝えあう」ことが基本となります。「1語（単語）で身近な伝えたいこと」ができるような学習者であれば「2語（単語）で伝えたいことを伝えあう」、さらには「『2語+助詞』や『2語+接続詞』で伝えたいことを伝えあう」活動を行うことが原則となります。

もう一つの工夫は「私」や「あなた」にとって共有する価値があるもの、伝えたい、そして、理解したいと思える個別的で具体的な内容を話すことです。もちろん熱意が先走って一方的に話してはいけませんが、やはり伝え手の熱意は受け手の理解しようという気持ちも喚起するのです。「おいしい」という単語の意味を言葉で説明するのは難しいことですが、自分が作った自慢の料理や旅行先で食べた思い出の料理などの写真を見せながら「おいしい」と話すときには、その気持ちが写真からだけではなく、

話している人の声の様子からも表情からもにじみ出てくるものなのです。この声の様子、表情は説明以上に意味を伝えるものです。また、聞いている人の記憶の中にも「おいしい」という言葉の意味と一緒に残るものなのです。

もう一つ考えなければならないのは、インプットの量です。少ないよりも多いにこしたことはないのですが、バリエーションもなければなりません。同じ人から同じインプットを10回受けるよりは、10人の人から10回の理解できるインプットを受けることのほうが意味があります。もちろん、人によってあまりにも話し方や話す内容が異なっては「理解」できません。大切なのは、形式的にも内容的にも類似したインプットを大量に受けることです。

学習者はプログラム・コーディネーターや日本語パートナーの自己紹介を聞くことによって言葉の形に気づいたり、理解したり、仮説を生み出したりするかもしれません。仮説が生まれたら、今後は学習者がその仮説を検証するために「私は〇〇です。うちは●●です。」と自己紹介の言い方を考えてみます。これが「アウトプット」です。理解できることと表現することはレベルが異なります。ですから、最初はどのように言えばいいかわからないかもしれません。ここで日本語パートナーの支援が必要になります。これは実際のインターアクションの前の予行練習です。ここで日本語パートナーに求められるのは、学習者のアウトプットを引き出す良き「聴き手」になることです。これはただ理解するために「聞く」のではなく積極的に「聴く」という意味を込めています。学習者がさまざまな知識や道具を利用しながら、伝えたい内容を伝えるのを肯定的、好意的に「聴いてあげる」だけで、学習者は安心して話すことができます。そして、学習者が言ったこと以上のことをコメントしないことも重要です。学習者が言ったことに質問したり新しい情報を付け加えたりするとそこでインターアクションが途切れてしまう可能性があります。まず、学習者が言ったことに対して「そうですか。～なんですね」と適切な相づちを打つことが最初は大切です。ある程度、学習者が自信を持って話せるようになったら、次に「間違いの訂正」も試みます。間違った形式で話したときには、「～なんですね」と正しい形で自然に繰り返してあげたり、時にははっきりと「●●です」と訂正してあげてもかまいません。ただ、大切なのは「話そう」という気持ちを維持させてあげること、そして、必ず次のアウトプットを促すことです。アウトプットはインターアクションの前の予行練習に相当します。この予行練習で言えるようになったら、最後に実際に相手に伝えたり相手の伝えたいことを理解する「インターアクション」を行います。最初は上手に出来ないかもしれませんが、しかし、一人、二人、三人と相手を替えて自己紹介することによって仮説が検証され、その結果日本語が習得されるとシステムでは考えています。

### 3. とよた日本語学習支援システムの理念

#### 参考資料

- 久保田賢一(2000)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版
- 国際交流基金(2009)『JF 日本語教育スタンダード試行版』国際交流基金
- 国際交流基金(2010)『JF 日本語教育スタンダード 2010』  
<<http://jfstandard.jp/top/ja/render.do>>(平成23年3月31日現在)
- 国際交流基金・日本国際教育協会(2007)『日本語能力試験出題基準【改訂版】』凡人社
- 国際交流基金・日本国際教育支援協会(2009)『新しい「日本語能力試験」ガイドブック』<<http://www.jlpt.jp/reference/materials.html>>(平成23年3月31日現在)
- 小柳かおる(2004)『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- 名古屋大学(2008)『外国籍住民の日本語学習における実態等予備調査委託 調査報告書』名古屋大学留学生センター<[http://www.toyota-j.com/houkoku\\_ichiran.php](http://www.toyota-j.com/houkoku_ichiran.php)>(平成23年3月31日現在)
- 春原憲一郎(2005)「学習環境」『新版日本語教育事典』日本語教育学会(編), 大修館書店, pp.713-714.
- 村野井仁(2006)『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館, p.4-23.
- ヨーロッパ評議会(2004)『外国語教育 II 外国語学習、教授、評価のためのヨーロッパ教育共通参照枠 Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment(吉島茂・大橋里枝(他)(訳・編))朝日出版社  
(平成23年3月31日)

