

岐 阜 大 学

日本語・日本文化教育センター紀要

2021

岐阜大学 日本語・日本文化教育センター

岐阜大学 日本語・日本文化教育センター紀要

2021

論文編

【研究論文】

ジャーナルアプローチを取り入れた日本語支援の可能性

—初級レベルのJSL生徒の自己表現のために—……………河田 愛 3

【報告】

大垣市における「せいかつの日本語クラス」の実践について

—専門家・日本人支援者・外国人支援者・日本語教師との協働—

……………小寺里香・伊藤 かな 23

年報編 (2021年4月～2022年3月)

1. 日本語研修コース…………… 43

2. 日本語・日本文化研修コース…………… 56

3. 全学共通教育…………… 59

4. 年間行事…………… 60

資料

岐阜大学留学生数…………… 64

巻頭言

日本語・日本文化教育センター長 橋本 慎吾

紀要本号では日本語・日本文化教育センターの2021年度活動報告を行なっています。2021年度は前年度に続き新型コロナウイルス禍に見舞われる中での活動となりました。コロナ禍は一向に収束の兆しを見せず、2022年になって日本出入国規制は大幅に緩和されたものの、未だ来日を果たすことができない留学生は数多く、2021年度はセンターもこうした留学生に対するオンラインでの日本語教育を、来日を果たしている留学生（本来は全留学生がそうであるはずなのですが）に対する教育と並行して進めることになりました。この状況はコロナ禍が始まった前年度（2020年度）も同様ではありましたが、1年が過ぎる中でオンラインの機材や通信の環境はよくなり、また対応する教員も以前よりはオンライン授業に慣れてきたこともあり、前年度よりは効果的な教育を提供できるようになったのではないかと思います。何より来日できない留学生が（時差による受講時間の問題はあるにせよ）日本から遠く離れた現地で教育を受けることができる環境を提供できたことは留学生にとってはよかったのではないかと思います。しかしオンラインでの教育をよりよく実施することが本来進むべき方向ではありません。本来であれば来日することが留学の始まりであり、それができない状況でのオンライン授業はあくまでも代替的なものに過ぎません。現状このオンライン授業を進める上での努力・改善はもちろん必要なことではありますが、それが「来日しなくても教育が受けられる教育環境の整備」として目的化してしまわないよう進めていくことが必要であると考えます。その意味で、本号の年度報告は、コロナが収束した将来において、当時はこんな苦労努力をしていたのかと振り返る際の「過ぎ去った奮闘の記録」として活用されることが望ましいのでは、と個人的に夢想しています。そう、現時点ではまだ夢想です。この紀要が発行される2022年度においても、まだ今後の状況が見通せない段階ではあるのです。

本号には、研究論文1編、実践報告1編を掲載しています。こちらもコロナ禍の中まとめられた研究成果です。ありがとうございます。

論文編

ジャーナルアプローチを取り入れた日本語支援の可能性

—初級レベルのJSL生徒の自己表現のために—……………河 田 愛 3

大垣市における「せいかつの日本語クラス」の実践について

—専門家・日本人支援者・外国人支援者・日本語教師との協働—

……………小 寺 里 香・伊 藤 かな 23

ジャーナルアプローチを取り入れた 日本語支援の可能性

—初級レベルのJSL生徒の自己表現のために—

Possibility of Japanese Learning Support in High School by Journal Approach
: Supporting Beginner JSL Student's Self-expression

河 田 愛

要旨：

本稿では、日本語を第二外国語とするJSL (Japanese as a Second Language) 生徒を対象に行った私立高校での日本語支援の事例をもとに、自己表現を可能にするための支援方法を提案する。「ジャーナルアプローチ」(支援者と生徒とのノート交換)の手法を支援活動の中に取り入れ、自分の行動、感情、思考を表現する意欲と主体性を育てることを目指す。本稿では日本語初級レベルのJSL生徒の情意面に加えて、学習面においてどのような変化が生じたか事例を挙げて論じる。ジャーナルアプローチを取り入れた実践の結果から、(1)今必要な学びへの気づきと主体的な学びの姿勢の現れ (2)他者への反応の出現や自己表現への意欲の高まり、といった変化が観察された。言語面においては、支援者との直接対話を取り入れたことで時制や表記への意識化が見られたことから、初級レベルのJSL生徒の自己表現を実現させるためにはジャーナルに加え、口頭での対話活動を設けることが適切な支援となると考える。そして最後に、JSL生徒へのジャーナルアプローチの可能性と支援案を検討する。

1. はじめに

近年義務教育段階の、日本語を第二外国語とするJSL (Japanese as a Second Language) 児童生徒¹⁾数が増加する中、様々な研究や制度の編成が進んでいる。児童生徒の日本語能力に応じた個別指導を実施する「特別の教育課程」の編成、学習に参加するための学ぶ力の育成を目指したJSLカリキュラムの実施、日本語能力測定のためのアセスメントツール「JSL対話型アセスメントDLA (Dialogic Language Assessment)」の開発、日本語指導に当たる教員の養成や研修の実施など、学校教育の現場で様々な対策が取られている²⁾。JSL生徒の高等学校進学率も年々上昇傾向にある。文部科学省(2022)によると、公立高等学校在籍の日本語指導を必要とする生徒の数は4,809人である³⁾。2010年度のデータと比較すると約2.2倍増加しており⁴⁾、JSL生徒の数は確実に増え続けていることが分かる。しかし高等学校における日本語教育は、各教育段階のはざまに「放置された領域」(河上2018:167)であり、現場の教師各々が指導方法や教育の在り方を模索している状態だと言える。この現状を受け文部科学省は、令和5年度より小・中学校と同様に、高等学校においても「特別の教育課程」を編成し⁵⁾、日本語指導を制度化することに合意した。JSL生徒の中退率、卒業後の非正規就職率の高さや大学進学率の低さが問題視される中、支援体制の整備が中退を防ぎ、適切な進路選択に繋がるよう改善を図ることを狙いとしており、今後の

動向が期待される。

このような状況の中で、子どもの主体性を重視した日本語教育の必要性が叫ばれている。小林（2007）は、学習が個人内で起こる認知的な過程といった捉え方から、「個人を取り巻く社会との関わり、「主体」とその環境との相互作用の中で自身が変化していくという、個人的かつ社会的な過程である」という学習観の転換が進む近年において、日本語教育の分野においても、子どもの「主体的な学び」と「他者との相互作用」の視点がますます重要になると主張する。尾崎（2009）は、常に言語間の移動を余儀なくされるJSL児童生徒の学びが、時間的（過去、現在、未来）にも空間的（家庭、学校、地域）にも分断されている状況下にあることを指摘し、当事者である児童生徒自身が学びに意味を感じ、自ら主体的に関わっていくことが、成長や発達を支えることばの学びに不可欠だと論じている。それゆえJSL児童生徒の日本語教育においても、主体的に取り組み、他者や社会との関わりの中で学び成長するといった学習観が重要になるのである。

青年期という同一性の確立が発達課題となる高校段階のJSL生徒の教育を考慮しても、主体的に学び、自己表現をしながら他者との関わりの中で内省し、自分について考える機会の提供が必要だと筆者は考える。それは進路選択といったキャリア教育とも密接に関わっている。ここで言う「自己表現」とは、第二言語習得における自己表現活動の意義を論じた家根橋（2018）の定義を踏襲し、「自分の経験、思考、感情など、自分自身を関与させた内容を他者に対して表現すること」とする。家根橋は、自己表現という用語が一方向的行為ではなく、聞き手・場との相互行為を意味していると主張する。つまり自己表現とは、他者との相互作用の中で促進され、形作られる行為だと言える。そこで本稿では、「書くこと」による学習者と学習援助者間の相互作用を通して自己理解や人間的成長を目指す「ジャーナルアプローチ」（倉地1992）という手法に焦点を当て、先行研究を概観する。その上で、多感な時期を複数言語環境下で過ごすJSL生徒への一つの試みとしてジャーナルアプローチを取り入れた日本語支援を実践し、ジャーナル上で見られた変容の過程を分析する。そしてその結果から初級レベルの生徒への支援方法を提案する。

2. 先行研究

本章ではジャーナルアプローチとは何かを先行研究より明らかとし、この手法を援用した様々な実践を紹介する。

2.1 ジャーナルアプローチとは

ジャーナルアプローチは、臨床心理学、応用言語学など多分野において試みられているが、ここでは留学生教育や日本語教育の分野におけるもののみ取り上げる。ジャーナルは、国内の外国人留学生への多文化間教育の一環として、1986年に倉地によって開発されたアプローチである（倉地1996）。それ以降も多くの研究者が、異文化理解、言語習得、評価など様々な視点からジャーナルを活用した実践を行っている。

ジャーナルアプローチとは、「学習者と学習援助者⁶⁾（学習者の自己実現につながる〈文化〉学習を援助する存在）とがジャーナルと称するノートを媒介としたインタラクション（相互交渉）を核として相互に自己理解、自他の〈文化〉理解を進めていく」（倉地1994）手法のことである。1冊のノートに学習者は感情や思考を表現し、教師は学習援助者の立場からフィードバックを行うことで、相互に関係を構築していく。ここでのフィードバックとは、学習者の記述上の語りに

対する学習援助者の対処、対応を指す。ラポール形成（信頼関係）による情意フィルターの低下が学習者の不安や緊張を軽減し、自由な自己表現が可能となる。ジャーナルアプローチが目指す異文化間教育とは、人間の相互理解の手段として不可欠な言語習得を包摂する広義の〈文化〉教育である（倉地1993）。

ジャーナルの特徴として、モノログや話し言葉的な表現など自己表現の多様性を許容している点、また、書くことにより思考が形あるものとして保存され、反省がしやすくなる点、口頭での活動に比べ、自分のペースで他者の記述を理解し、自分の記述の分析や思考を進められる点が挙げられる（倉地1992）。提出日の厳守と、日本語での記述という制限以外には何の制約もない。表現や形式は自由とし、学習援助者は基本的に添削、訂正、評価は一切行わない。感想や助言などコメントによるフィードバックが学習者との対話となる。

2.2 異文化間教育におけるジャーナルアプローチの活用

異文化間教育の立場においてジャーナルアプローチの意義を説いたのは、倉地（1992,1994,2003他）、河野（1997）などである。倉地（1992）は、異文化理解が固定的・静態的でありながら、人間と文化間のインタラクションによる可変的な面を持つこと、また文化を超えた自他理解が個の総合的な人間成長に繋がるといった可変理論に基づく実践としてジャーナルアプローチを提唱し、その意義を論じている。その他にも、言語習得と文化学習の方法論的接点を論じた研究（倉地1994）や、対人的コミュニケーション行動の観点からジャーナルの機能を分類し、機能別の対処法を討究した研究（倉地2003）がある。

また、河野（1997）は、相互理解の前提である「接触の深化」を明らかにするため自己開示度を測定すると共に、この手法が目指す「視野の拡大」の度合いを検証した。ジャーナルの分析から、自己開示度の高い話題が「視野の拡大」や「相互理解」を導いていることが検証された。

年少者教育においては、中学に在籍する中国帰国生徒とのジャーナル交換を通して、異文化適応のプロセスを追った倉谷（1997）がある。異文化理解、支援者と生徒の関係構築、日本語運用面において効果が見られたことを報告している。

2.3 言語教育におけるジャーナルアプローチの活用

鄭（1999）は言語教育の観点から、誤用への対処と、初級レベルの学習者へのジャーナルアプローチの活用について論じている。訂正を広義にとらえた日本語習得援助モデル⁷⁾を提案し、このモデルの援用により学習者に合った学習環境を作り、理解可能なレベルで「自己管理型」の学習が可能になると主張する。

作文教育へのジャーナル使用の意義を論じた河野（2000）は、作文とジャーナルの産出物を比較分析し、ジャーナルは作文に比べ、文構造は単純な傾向にあるが、全体の論理性は作文に劣らないことが明らかとなった。鄭、河野の研究は、第二言語習得の一つの方法論としてジャーナルアプローチを論じている点、また初級の学習者へのジャーナル導入の有用性を示唆している点が、倉地（1992他）の視点⁸⁾と異なっている。

2.4 アセスメントとしてのジャーナルアプローチの活用

アセスメントとは、目標言語能力の測定、評価を指す。倉地（2010）は、伝統的な評価の枠組みが「評価するもの」と「されるもの」という固定的な権力関係のもとにあることを指摘し、学習者の個人内評価や教員の教育活動評価など全人的な成長を視野に入れた、ジャーナルアプローチによる新しい評価の可能性を見出した。

自己評価、目標設定、ジャーナルから成る包括的学習支援ノートを作成した加藤・王（2016）は、教師と学習者の心的距離が縮まるといった情意面の効果と、言語学習への動機を高める効果が得られたと述べている。

JSL生徒を対象とした研究には、ポートフォリオ評価の一つとしてジャーナルアプローチを取り入れた谷淵（2009）がある。母語と目標言語の二言語併用学習の意義を生徒のポートフォリオから考察した。ジャーナルが学習の振り返りや教師とのインタラクションの場となっていたと論じている。

2.5 協働学習としてのジャーナルアプローチの活用

ジャーナルアプローチと対話的協働学習を統合させた新しいシラバスを提案した栃木（2006）がある。ジャーナルの内容をもとに対話活動を行い、協働でクラスを作り上げていく活動が、参加者の日本語表現力の向上、動機付けの維持、主体的な学びに繋がったことを報告している。

尹・北村（2003）は、リレー小説をジャーナルで実践し、協働で物語を作り上げていく中で生じた効果を質的に分析した。学習観の変容、学びの深化、教師の訂正やコメントによる学びの方向付けといった一連の学習方略が、自然な日本語の習得に重要な役割を果たしたと論じている。

3. 研究課題

以上、ジャーナルアプローチに関する先行研究を概観したが、この手法は自分の思考を記述できる中上級者に限られていることが多く、初級レベルの学習者やJSL児童生徒を対象とした研究は少ない。確かに自己表現には感情や思考など自分自身を関与させた内容を言語化するための文法知識や多様な語彙が必要となる。しかし鄭（1999）が述べるように、目標言語の習得体系が確立されていない初級レベルの学習者にジャーナルのような継続的で、学習者の発達に無理のないレベルでの支援が必要なのではないだろうか。本来、ジャーナルアプローチは文化理解のための手法だが、文化学習と言語習得は密接に関わっていること、またジャーナルは学習者の不安や緊張を軽減し、コミュニケーションへの内発的動機付けを高めること（倉地1993、1994）からも、言語面への効用や、初級レベルの学習者へのジャーナル活用にも可能性を見いだせるのではないかと考える。ジャーナルを通して、情意フィルターの低下による書くことへの動機づけや、自信の増大といった情意面に加え、初級レベルの学習者の自己表現を促すことができるかが課題となる。このような課題を踏まえ、本稿では初級レベルのJSL生徒の主体性の獲得、日本語での自己表現の意欲の促進に焦点を当てたケーススタディを行う。

4. 実践事例

4.1 実践の対象者

筆者は、2021年度4月より岐阜市内の私立B高校において週2回、放課後に外国にルーツを持つ生徒3名の日本語支援を担当している⁹⁾。本稿では、3名の中でも筆者との学習時間が最も長い生徒Aに焦点を当てて報告する¹⁰⁾。

Aは2019年夏に中国より来日し、中学2年生から日本の教育を受けている¹¹⁾。日本語学習歴はなく、何も分からない状態で中学に転入した。Aが通っていた中学校では、国語、社会、理科の時間に取り出し授業¹²⁾による母語(中国語)での個別の支援が行われていたが、勉強したのは漢字のみで、日本語初期指導や教科学習の支援はなかったという。2021年4月の高校入学時においては、日常的な表現もまだ十分に理解できる状態ではなかった。そこで、まずは生活言語能力¹³⁾の向上のため、初級文法、語彙、日常表現などを中心に進めた。しかし半年を過ぎても、「書く」「話す」のアウトプット能力にはあまり変化が見られず、依然として困難さを抱えていることに気が付いた。発話に関しては一語文が多く、発話途中に口ごもり、筆者の助けを待つ姿がしばしば見られた。「書く」ことに関しては、言語形式の誤りに加えて、文法知識と表現力の不足から、一人で課題を達成することができなかった。

このように日本語能力の発達が停滞している理由として、(1)Aの興味や関心と、筆者の扱うテーマが一致しておらず、主体的な学習に繋がらなかったこと(2)日本語の空間では常に緊張状態が続いており、安心して自己を表出できる場がなかったこと(3)三人個別の活動を筆者一人で対応しているため安定した時間の確保が難しかったことの3点があると考えた。教師主導の実践ではなく、Aが関心のある内容の中で日本語学習への内発的動機付けを高め、主体的な学びが生じるような支援と、抵抗感を持つことなく自己表現ができる場の提供が必要だと言える。

4.2 実践の目的

このような状況を踏まえ、Aの主体的な学びや、行動、感情を言語化する意欲を支えていくことを最優先課題とし、日本語支援クラス、のちに在籍クラスの中で自己表現をしながら他者と関わり、学び合う関係性を築いていけるようになることを長期目標と定めて支援をデザインしようと考えた。そこで自由な自己表現を引き出すことが可能とされるジャーナルアプローチを取り入れることにした。Aの不安を取り除き、Aにとって意味のある内容や、対話の楽しさといった動機を促しながら、日本語で表現する意欲を育てることを目指した。そして、通常の支援クラスの活動と併用して行う補助的な活動として位置づけた。

ジャーナルアプローチを援用した理由として、ジャーナルが他者に向けた活動であることが挙げられる。他者を意識して書くことが自分の伝えたい内容の選択となり、Aにとって必要な文脈の中で、感情や思考の言語化を促す機会となること、さらにその過程が主体的な学習に繋がる可能性があると考えた。また、小説を読むことや自分で文章を書くことが好きといったAの趣味に合うことが挙げられる。先行研究では、継続して書くことを苦痛に感じ、ジャーナルを中断するケースが見られるという問題が指摘されている(河野1997他)。だが、「書く」ことがより身近な表現手段であるAにとって、ジャーナルを取り入れることは、比較的抵抗が少ないのではないか

と考えた。

4.3 実践方法

2021年11月から2022年2月までの4ヶ月間（計21回）ジャーナル交換を実施した¹⁴⁾。この4ヶ月間に含まれた冬休みの間（12月25日～1月10日）も提出日を決め5回ジャーナルを交換した。Aが提出したジャーナルを筆者が持ち帰り、次の支援クラスで返却するというやりとりを1週間に1、2回のペースで行った。ジャーナル交換という、互いに書いて読み合う相手を意識した活動であることを開始時にAに伝え、理解してもらった。倉地（1992他）やこれまでの研究によると、ジャーナルは学習者が能動的に書き、学習援助者は学習者の記述に対してフィードバックを行うといった受身的な役割を担うことが多いが、このような能動—受動の役割関係が固定しないよう、筆者もフィードバックに加えて自分について毎回書くことにした。内容、量に関しては規定を設けず自由とし、日本語の力や内容への評価は行わないこととした。しかし訂正に関しては、初級レベルのAにとって日本語の基礎を構築することは、伝えたい内容を言語化し自己表現するためにも重要であると考え、訂正活動を支援として組み込むことにした。鄭（1999）は言語教育の観点から、援助者の訂正が必要であるという立場をとっており、その他の研究においてもジャーナルに訂正を取り入れている実践例が存在している（尹・北村2003、藤井2007他）。今回は赤ペンでの採点のような書き込みは避け、青や緑など他の色を使用した。表現が不明瞭なものには正しい形に直接訂正する明示的な訂正を、2回以上見られた言語形式の誤りには明示的誤用訂正と、誤りの個所に下線を引いて訂正を促す非明示的誤用訂正¹⁵⁾を行う事とした。またフィードバックの中に自然な形で正しい言語形式を書くなどし、自由な自己表現を阻害しないよう訂正は最小限に抑えた。

しかしこのように気づきを促しても、「づと（ずっと）」などの表記や「絵えました（絵をかきました）」といった文法的な誤り、「計划（計画）」などの簡体字の使用といった同じ誤りが繰り返され、Aの気づきには繋がっていないようであった。作文などへの自己訂正数は日本語力と関連すると石橋（2000）が主張するように、初級の学習者の言語知識の少なさが、自己訂正に影響すると考えられた。加えて、一方的な解釈によるフィードバックが筆者の価値観の押し付けとなっているのではないかとといった不安も生まれてきた。筆者のフィードバックが、視野の拡大や成長に繋がるような対応となるためには、まずAの記述の意図を正しく汲み取ることが必要だと考えた。そこで6回目のジャーナル交換から、口頭による対話の中で表現意図を確認したり、一緒に再考したりする時間を設けることにした。冬休み中の交換を除き、計9回、20～30分程度の対話活動を取り入れた¹⁶⁾。JSL児童生徒の「書く」に焦点を当てた研究においても、対話の場を設けて支援者が介入することで、思考を整理しながら文を再構築する「書く過程」を重視した活動となり、推敲や思考の深化に繋がると論じている（荻野2005、山崎2006、国府田2009他）。その方法として、Aが音読、再生し、2回以上見られた誤りには筆者の誘導や繰り返しによって自己訂正を促し、訂正できないものは明示的に示した。内容に関しては筆者からその表現意図を尋ね、一緒に文を作り上げたり再考を促したりした。最後に、トピックに関して意見交換の時間も加えた。

5. 結果

5.1 記述内容の変化

ジャーナルと活動時の様子をもとに記述内容、学習態度、言語形式の三つの側面からAの変容を分析する。記述内容に関しては、10ヶ月の生徒の適応のプロセスを10段階に分けて論じた倉谷（1997）を参考に、筆者とのジャーナル交換の中で観察されたAの変容を追う。倉谷は異文化適応といった観点から分析しており、本稿が目指す「主体性」「自己表現への意欲」といった視点からの観察とは異なるが、それが生徒と支援者との相互作用のプロセスの記録であること、また類似した内容の出現や変化が見られたことから、倉谷論文を参考とした¹⁷⁾。倉谷の分類のうち、「関係を築いていく初期段階」「自発的な自己表現が始まる」「マナーを感じ始めた時期—自己開示の始まり」をAのジャーナルより抜き出し、独自に3段階の時期に分けた。「自己開示」は「自分のことを他者に話すこと」であり、自己表現は自己開示の一種である（熊野2002）。自己表現も自己開示と同様、自分について話し自分自身をあらわにする行為であるが、國分（1981）によると、自分の感情を分かち合おうとする欲求や共感を求めるような他者との関係を持つとうとする試みが自己表現であるという。倉谷論文では「自己表現」から「自己開示」へと変容し、「自己開示」が心情のより深いところを表現する際に使用されていた。しかし、熊野や國分の主張を踏まえると、近況報告といった比較的表面的な内容も「自己開示」だと言える。そのため本稿では「自己表現」の用語を用い、倉谷の「自己開示の始まり」を「自由な自己表現の始まり」とした。「記述」はジャーナルに書かれた本人発信の記述を指し、「フィードバック」は「記述」に対する筆者の対応を指す。

5.1.1 第1回～6回目（開始から約1ヶ月 関係を築いていく初期段階）

◆Aの記述（第6回目）

今日は雨に降りました。とても寒いでした。私は生理期ですから、今一日心気が悪いでした。お腹が痛いからです。

来週の金曜日と土曜日はクリスマスの日です。そして、クラスメイト一緒にゲームにします。まで、高校生 全部に 歌うです。だから、私はとても楽しみです。

クリスマスと冬休み楽しくします！！

先生、冬休み何をしたいですか？

(2021年12月14日)

◇フィードバック

お腹が痛いときは、気分が下がりますね。よくわかりますよ。

おなかを温めるといいですよ。私はカイロをはります。

あと、あたたかいお茶を飲むといいですよ。でも、毎月辛いですから嫌ですね。(略)

(2021年12月17日)

開始から1ヶ月は、主にジャーナルに慣れ、記述を通して互いに接近する時期であった。ジャーナル開始までにAとはすでに7ヶ月一緒に勉強していることから、Aを含む支援クラスで同性同

士の話ができる程度には関係性ができていたと考える。しかし家での過ごし方や体調についてなど個人的な内容は筆者が知らないことも多く、情報交換や、相互理解が生まれるような関係を構築していくためのいいスタートとなった。その日の出来事を報告し合うだけのやり取りだったが、自分の行動、感情を日本語で表現する作業を繰り返すこと、似た表現を何度も使用することで書く作業に慣れていく様子が見られた。筆者のコメントは、全体を通して「褒め、励まし、アドバイス、共感、比較、感想」などが主であったが、この1ヶ月はAの行動や感情への共感、感想、アドバイスが多かった。この時期は倉谷と同様、視野の拡大や多様な価値観をもたらすような「教育的な関わり」に配慮した相互交渉（倉地1996）とはならなかったが、筆者も近況を報告することで、共に情報交換し、学び合う対等な関係を築くことができるよう心掛けた。

5.1.2 第7回～12回目（開始から約2ヶ月 自発的な自己表現の始まり）

基本的に一日の流れを書くといった単調な記述が多かった。しかし、家族の話や新年の決意などAの内面的な情報の記述も少し見られるようになってきた。以下は2021年を振り返った記述である。

◆Aの記述（第9回目）

今年は私高校に入りました。中学校より楽しかった。
今年は日本に来たの第3年です。早かった。今年、高校最初の時、私の日本語は大変でした。先生の話、クラスメイトの話、全然分かりませんでした。その時、私ずっと緊張な状態です。なにも分かりません。なにもしゃべれない。だから、私一生懸命を勉強する。毎日日本語の単語を勉強します。友達、先生と一緒にがんばりました。
現在、今年をおわりました。昔の日本語より良いでした。
いま、授業の内容、先生の話、クラスメイトの話、だいたい分かりました。（中略）
今年の高校生活はとても楽しかった！
先生、来年、一番やりたいことは何ですか？
(2021年12月30日)

◇フィードバック

今年一年、本当に大変でしたね。中学の時とくらべて、たくさん変化がありましたね。国語や社会など、クラスメイトと同じスピードで勉強することは、とても大変だったと思います。よくがんばりましたね。でも、友達ができたり、クラスメイトと話したり、いろいろ楽しいこともあってよかったです。B高校に入学して、よかったですね。
日本語の勉強も、一生懸命がんばりましたね。日本語の言葉もたくさん覚えて、とても上手になりましたよ。私も、Aさんと一緒に勉強して、とても楽しかったです。来年も、一緒にがんばりましょうね！
(2021年12月31日)

高校入学時、ここまで緊張状態が続いていたことやAの心情は、筆者も知らなかった。取り出し授業もなく、常に日本語の環境下にあったこの一年は想像以上に大変だったと推測できる。このように過去の苦悩や胸の内を書いて思いを表現しようとする姿勢（ 部分）は、筆者とAのラポールが確立されたことによる自発的な自己表現の現れであり、肯定的な変化と捉えられる。

これまではAと筆者の1対1の状況で筆者が尋ねても、このような感情の吐露は一度もなかった。そのためジャーナルが安心して自分を表出できる場となったのではないかと考える。筆者の価値観の押し付けにならないよう教育的に配慮しながら、Aの努力を認め、来年も頑張ろうといった共感（___部分）、応援（___部分）、褒め（___部分）によるフィードバックでAの気持ちに寄り添えるよう努めた。

5.1.3 第13回～21回目

（開始から約3、4ヶ月 マンネリを感じ始めた時期—自由な自己表現の始まり）

日記という単調な活動に飽きてきたのか、短い記述が多かった。自由に書いていいことを再度Aに伝え、筆者もAが関心のありそうなトピックを選んで書くことにした。Aは筆者からの質問に答えるために書くこともあれば、いつも通りの日記や、トピックを考えて書いてくることもあった。トピックは比較的文章が長く、考えや好みが反映された内容が書かれていた。映画や小説、好きなアイドルについてなど、これまで以上に様々なAの一面を知る機会が増え、自分を伝えるための手段としての「書く」活動にシフトしてきた。

◆Aの記述（第15回目）

私は得意な教科が3つあります。生物、美術と、体育です。私は人間の身と細胞が趣味がありますから。生物は私が一番好きな教科です。細胞は小さいです。でもすごいです。とても奇妙と思います。人間の身の中をいばい小さな細胞があります。おもしろいです。

私が美術を勉強して11年目でした。（中略）

美術はおもしろいです。自分の心情、周囲の雰囲気、話したいとほしいのことを何も書くができます。私は、ときどき画の日記を書きます。楽しいです。

体育は身をリラックスできます教科です。私がボールが好きですから、体育の授業を楽しみます。クラスメイト一緒にボールをして、おもしろかったです。（略）（2022年1月25日）

◇フィードバック

Aさんが本当にうらやましいです。私は絵をかくのが下手ですから。（中略）

自分の気持ちを表現することはとても大切です。自分が考えていることが、はっきりわかりますから。これからも絵をかくことや、このノートでは日本語で気持ちを表現することを続けましょうね。このノートに絵をかいてもいいですよ。今度、Aさんの絵を見せてくださいね。

（2022年1月26日）

この記述の前のフィードバックで、期末試験が近いことから得意な教科について質問したところ、Aは理由を挙げて説明してきた。美術については、日本語で自由に表現できないことも、絵であれば自分の気持ちを表現できることを好きな理由として挙げており（___部分）、Aの考えが深く表れている内容だと言える。筆者からの質問に対しても、単なる説明の記述だけでなく、自分の意見や考えといった心的な内容を加えて書いてくることが増えてきた時期である。様々な表現を用いて自分の考えを伝えようとする主体性や、自己表現への積極性が見られるようになった。文法のミスに気にせず表現したい内容を優先して書けるのは、ジャーナルという評価や規定のな

い場だからであり、作文との差異はここにある。このようなAの変容から、自由に自己表現できる場としてジャーナルが機能し始めたと言えるのではないかと考える。

さらに、ジャーナル開始時は筆者の記述への反応はなかったが、3ヶ月を過ぎた頃に反応が見られた。出現数は少ないが、筆者への感想や共感を示す記述が現れたことは、筆者との対話を意識し始めたというAの変容と捉えられる。以下はAの質問に答えた筆者の記述とAの反応である。

◇筆者の記述

今の犬は、3匹目の犬です。2匹目の犬が死んだ時、母がとても落ち込んで、ずっと泣いていました。だから元気を出してほしいと思って、今の犬を飼いました。(中略)
もう13歳です。あまり体調がよくないし、これ以上長く生きることができないと思います。でも、できるだけ長生きしてほしいです。
(2022年2月1日)

◆Aの記述 (第21回目)

先生の母の気持ちを私わかります。昔、私の1匹の犬が死んだ時、私が2ヶ月を落ち込んでした。ずっと泣いていました。先生の犬が13歳です。すごいです！(中略)
先生の犬がずっと元気に生きましよう！
(2022年2月20日)

筆者の記述内容(____部分)に対して、自分の体験を述べながら共感を示している(____部分)。また、援助者のコメントや言葉づかいが直接学習者に影響を与えると鄭(1999)が述べるように、筆者の「落ち込んで」「ずっと泣いていました」という表現をAは自分の記述に反映させている。誤用は生じているが、他者の記述から学びが生まれること、他者の発言に反応する機会があることもジャーナルの特徴である。反応する力は、他者とのコミュニケーションに必要な要素であり、初級のうちから身に付けておくべき能力ではないかと思われる。

5.2 学習態度の変化

ジャーナル交換を取り入れたことで、学習態度にも変化が見られた。一つは、Aの気づきである。ジャーナル(12月14日)提出後、Aが「よく一人で病院へ行きます。でも病院のことは、分かりません」と、筆者に不安を打ち明けた。そこで次の時間に、病院での会話、各科の名前、中国と日本の病院のシステムの違いなどを取り上げることにした。このようにAが直接筆者に感情を表すことは初めてであった。Aが行動や感情を言語化してジャーナルに書くことで、「分からないこと」「分かりたいこと」に気づき、主体的に日本語の学習に向き合うきっかけとなったと思われる。

次に、日本語で表現することの積極性が挙げられる。前述の通りジャーナル交換を繰り返す中で、主体的にトピックを選び、説明を加え自分の意見を書くことが増えてきた。また対話活動の際に、筆者が知らないこと(中華料理やアイドルの話など)に関しては様々なストラテジー(漢字の使用、言い換え)を用いて、筆者が適切なフィードバックができるまで説明を続ける姿が観察できた。Aに関連する内容や、興味のあるトピックを書く、話すといった活動が表現の意欲となり、また筆者の質問に回答するために教える立場になるという役割転換がAの記述への積極性や発話を促したのではないだろうか。

さらに、支援クラスの他の生徒への反応の変化である。話すことに消極的だったAの反応が増えた。例えば、他の生徒がペットの猫の話をする、「3ヶ月？わあ、かわいい。まだ小さい？」や、「上手」「すごい」など、他者への反応が観察された。これはジャーナルにおける筆者のフィードバックが影響しているのではないかと推測する。筆者のフィードバックから反応の仕方を学び、時に筆者の記述に反応することが教室活動にも生かされたのではないだろうか。これらの変化を数値化することはできないが、他者を意識した学習態度が観察できたことは、一つの効果だと考えられる。

5.3 言語面の変化

次に、計21回のAの記述を分析し、文法、表記の誤りにどのような変化があったのかを分析した。日本生育外国人児童の作文力に関する調査を行った阿部・北澤・斎藤（2014）の分類を参考に¹⁸⁾、文法の誤り（助詞、活用、時制、接続助詞、接続詞、語の選択、文体、不要な語句）を分類、全体の文節数に対する誤り出現率を算出し、その変化を観察した。「辛いものを好きです（助詞）」「音楽をいつ聞いてすか（活用）」「昨日はとても寒いです（時制）」「私は日本に住んだら、（友達に）会いたの機会をありません（接続助詞）」「血がたくさんあります。でも誰の血がわかりません。でも怖かったです。（接続詞）」「ボールをして楽しかったです（語の選択）」「楽しかった（文体）」「かわいいの弟（不要な語句）」などが誤りの例である。図1は分類別の文法の誤り出現率の変化を示したものである。

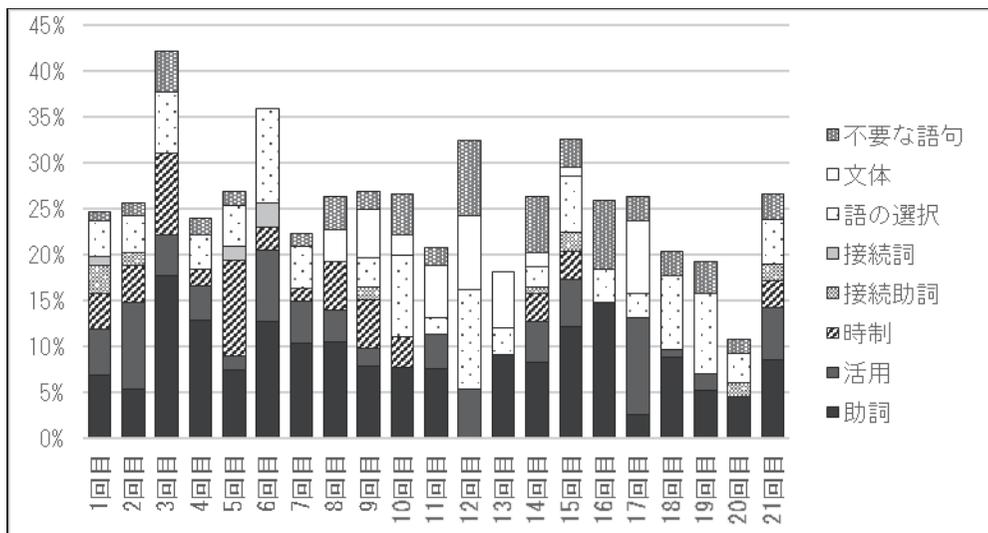


図1 分類別文法の誤り出現率

各回の全体的な文法の誤り出現率を見ると、回数を重ねるごとに文法の誤り出現率に変化があったわけではないことが分かる。各回の文量やトピックによって誤りの出現数が異なり、4ヶ月という短い時間の中で誤りの減少はほとんど見られなかった。しかし時制に関しては、誤り出現率の傾向に言語面での改善が見られた。その変化が分かりやすいように、図2にその変化をまとめている。

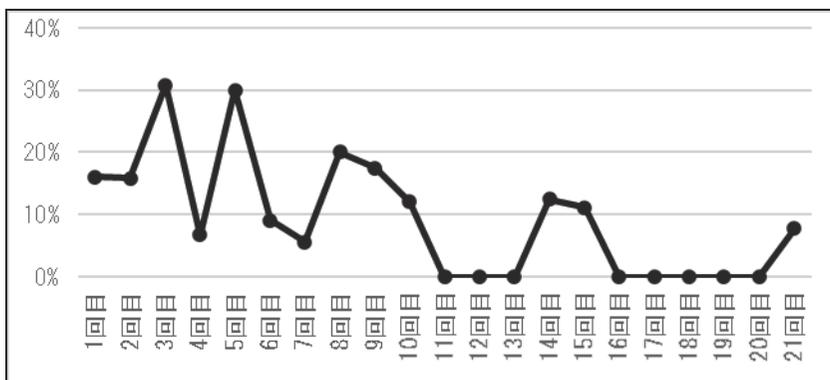


図2 「時制」の誤り出現率

図2は「時制」を取り上げ、全体の「時制」の出現数に対する誤りの割合を折れ線グラフで表したものである。これを見ると、11回目から「時制」の誤りが見られない回があることが分かる。誤りが出現した14、15、21回目は、口頭による訂正活動を行った際は自己訂正ができていたことから、ミステイクか、もしくはトピックに起因するものだと考える¹⁹⁾。定着とは言えないが、時制に意識を向けられるようになったと考えられる。しかしその他の項目、特に助詞の誤りは依然として多い(図1参照)。

表記の誤りに関しては、ひらがな、カタカナ、漢字の総文字数に対する表記の誤り出現率²⁰⁾を算出し、図3にその変化をまとめている。

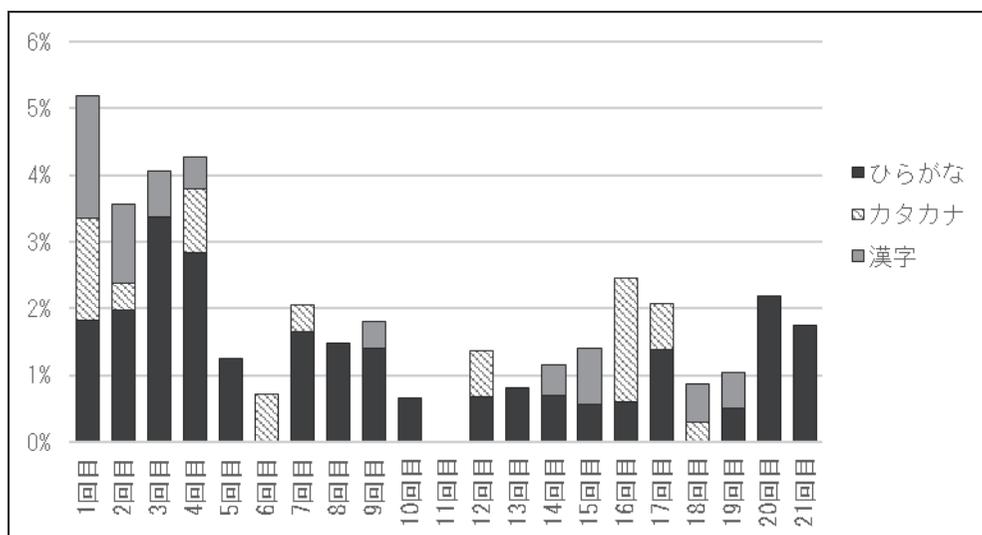


図3 表記の誤り出現率

図3を見ると、5回目以降全体的に表記の誤りは減少傾向にあるが、11回目のように誤りが少ないこともあれば、16回目や20回目のように使用した語彙や書いた日の集中力によって誤りが比較的多く出現することもあった。しかし、2回以上出現し、誤りが見られたカタカナ語(クリスマス

ス、クラスメイト、ラーメン、チーム)などの語彙は、主に対話活動の中で指摘を受けて以降は誤りが消え、正しく表記できるようになった。口頭で促したことがAの気づきとなり、正用を導いたようである。時制や表記の変化はジャーナルに加え、口頭での対話活動を取り入れたことによりもたらされた効果だと推測する。一方、ひらがなに関しては清濁や促音の表記の誤りが目立ったが、回数を重ねても気づきには繋がりにくかった。

6. 考察

ジャーナルアプローチを取り入れた実践において、以下がAに見られた変化である。

- ①今必要な学びへの気づきと、主体的な学びの姿勢の現れ
- ②他者への反応の出現と、自己表現への意欲の高まり
- ③時制、カタカナ語など文法や表記への意識化

筆者との関係の構築、安心して日本語で表現する場としてのジャーナルの存在によって、Aの自己表現を促進することができたと言える。Aに関連する内容や関心のあるトピックであったことも「書く」活動への内発的動機付け高め、自発的な自己表現に繋がったと考えられる。そして行動や感情を言語化する中で、Aが普段感じている不安や「学びたいこと」への気づき生まれ、主体的に学ぶ姿勢が見られたことは一つの成長と言えるだろう。

また「書く」ことに加え、筆者のジャーナルを読むことで「読み」の活動、そして口頭での対話の中で「話す」活動など、様々な要素を包括した言語活動となった。さらに、支援者からの記述のフィードバックによる学びが、他者への反応の出現を促した。ジャーナルを読み、書くことが発話の準備活動となり、それがAの発話への自信に繋がったと考えられる。

ジャーナルにおける自己開示度（自分をさらけ出す程度）は、時間の経過と比例せず、開始直後からプライベートな事や悩み、不安等を打ち明けるケースも見られるとの実践結果も報告されているが（河野1997）、Aの場合、書くことに手一杯の状態から、継続する中で感情の吐露や自由な記述が出現した。これは日本語の能力や性格によるものだと推測できる。近況報告から少しずつ書きたいトピックに関する内容が書けるようになったという日本語の力の変化と、ラポール形成による情意面の変化が、自己表現の意欲を高めたと考えられる。しかし継続期間の短さから²¹⁾、思考の深化を促すまでには至らなかった。

言語形式においては、口頭での対話活動を取り入れたことで、時制、カタカナ語への意識化が観察された。ジャーナルは言語習得を目的とするアプローチではないが、目標言語での記述活動であることから結果的に日本語運用能力に寄与する可能性があると言われている（倉地1993）。しかし初級レベルのAへの実践において、記述のフィードバックによる言語形式への気づきや学びは少なかった。対話活動を併用することで、結果的に言語形式に影響を与えたと推測する。初級レベルの生徒にはジャーナルに加えて対話活動を取り入れ、言語形式への気づきを促しながら内容を深化させる場を設けることが適切な支援となると考える。

7. ジャーナル交換と対話活動を併用した学習支援案

本稿ではジャーナルの実践から、JSL生徒Aの情意面、学習姿勢や言語面における変容を観察した。ジャーナルによって情意フィルターが低下し、Aの自由な自己表現への意欲は高まったと言えるが、表現力の不足から表現意図が不明瞭な箇所も多く、記述によるフィードバックでは言語形式への気づきや再考に繋がりにくかった。作文のように推敲の作業がないことも、気づきが生じにくい原因だったと推測する。そこで初級レベルの生徒には、「自由な自己表現」を支える日本語の力を育てるために、ジャーナルを「書く」作業と、口頭での対話活動を併用し、以下の流れで進めるのが適切だと考える。

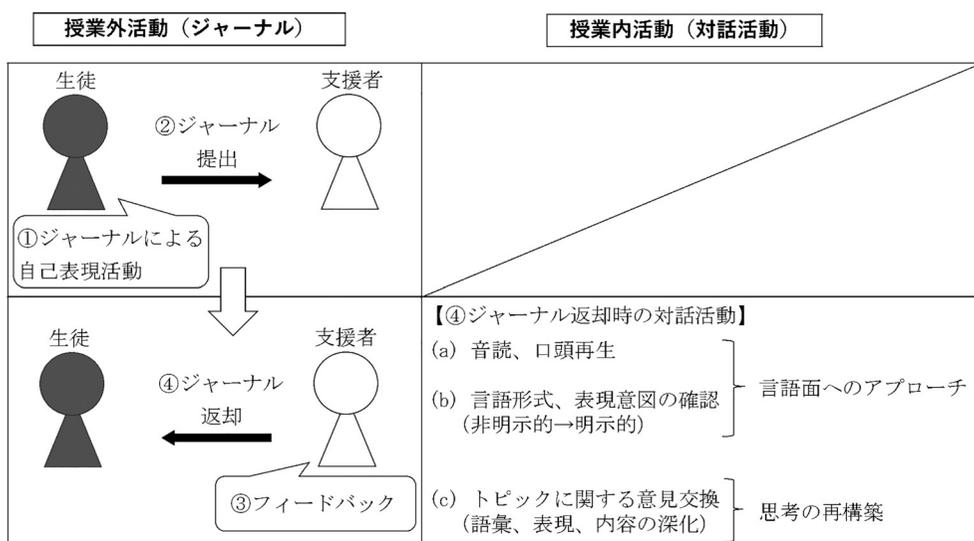


図4 活動の流れ

①生徒がジャーナルを書く ②生徒が支援者にジャーナルを提出する ③支援者が持ち帰り、フィードバック (訂正は含まない) と可能であれば自身のジャーナルを書く ④次回、ジャーナルを生徒に返却する といった①～④を授業外活動の一つの流れとする。そしてジャーナル返却時に、支援クラスで対話活動を行う。(a)生徒が口頭再生をすることで書いた内容を反芻し、音読で「読み」の練習をする。特にAは漢字の読みに躓くことが多く、音読により漢字の学習にもなった。そして、(b)口頭での指摘により自己訂正を促し、訂正できないものは明示的に示すというように、段階的に気づきを促す。表現意図が明確でない箇所に対しては直接意図を確認することで、より教育的に配慮した相互交渉が可能となるだろう。そして、(c)関連トピックの意見交換を取り入れることで、語彙や表現を増やし、異なる価値観に対する学びや思考の再構築に繋がると考える。初級レベルのAには、「書く」ことによる対話と口頭の対話の中でトピックを繰り返すことが、自己表現の促進に効果的であった。これらの活動を支援クラスの文法や読解などの学習と並行して継続する中で、表現することへの意欲や自己表現に必要な日本語の力の向上も期待できると考える。

8. おわりに

ジャーナル交換によって自分の行動、感情、思考を書くことを日常化したことで、日本語で表現することへの不安が減少し、自己表現の意欲や自信に繋がったのではないかと考える。A自身もジャーナル交換を振り返り、「言葉や表現を覚えられた」「書くことが好きだから、楽しかった」と述べ、今後も継続したいとの意向を示している。Aを対象としたケーススタディを通して、初級レベルの生徒への実践的な問題解決の糸口を見いだせたのではないだろうか。しかし多様な背景を持つ他のJSL生徒にそのまま応用できるわけではない。また、試験的な試みとして期間が短かったこともあり、思考の再構築や人間的成長に繋がるような心理的な変化を十分に検証することができなかった。加えて、言語的な気づきに繋がらないことも多く、回数を重ねるごとに対話活動内での訂正が増えてしまった。自己形成や成長に繋がる「自由な自己表現」と、言語習得のための訂正の有無や在り方については、今後慎重に検討していかなければならない。また、ジャーナルによって主体性や日本語で表現する意欲を高めることはできたと言えるが、自己表現のための日本語の力を支えるには、初級レベルの生徒にはジャーナルだけでは不十分だと考える。様々な言語教授法に基づいた指導をジャーナルと併用して進めることが必要だと述べる倉地（1992）の指摘通り、ジャーナルに加えて口頭による対話活動や、支援クラスの中で適切な支援方法を考えていく必要があるだろう。そうすることで情意面のサポートのみならず、言語面の向上の一助となりうるのではないだろうか。

高校という進路選択や自己形成がなされる時期に、思考や感情を書いて表現すること、自分の環境について考えることは、日本語のレベルに限らず必要なことであり、その過程を経ることで自己表現への自信や自省に繋がると考える。今回は初級レベルのJSL生徒への、主体性と日本語で自己表現する意欲を育てることを目的としたジャーナル導入の可能性を探った。中上級レベルの生徒には、河上（2018）が主張する自己形成やキャリア教育を念頭に置いた「自分は何を考える人で自分はどう生きるか」を問う言語実践の一つの手段として、ジャーナルを援用できるのではないだろうか。今後もジャーナル交換を通して、自由な自己表現の場の提供、自己実現を目指す教育を視野にいたした支援をしていきたい。

謝辞

本研究に快く協力して下さったAさん、また本研究を承諾して下さったB高校に心より感謝申し上げます。

注

- 1 本稿では、子どもの日本語教育全体について言及する場合には「JSL児童生徒」を、高校生のみ言及する場合には「JSL生徒」という用語を用いる。
- 2 文部科学省HP「CLARINETへようこそ」より参照
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm
- 3 文部科学省(2022)「日本語指導が必要な児童生徒受入状況等に関する調査結果の概要(速報)」参照

- 4 文部科学省（2021）「高等学校における日本語指導の制度化及び充実方策について」参照
- 5 年間10単位時間～280単位時間を標準とし、日本語の能力に応じた特別の指導を別室で受ける指導形態を指す
- 6 倉地（1992他）、河野（1997）他は、ジャーナルを行う者同士を、「学習者」と「学習援助者」と呼んでいる。本稿では、先行研究より引用した個所や、成人へのジャーナル活用には「学習者」と「学習援助者」の語を用いる。しかしAと筆者に対しては、JSL児童生徒への日本語教育研究で主に用いられる「生徒」と「支援者」の用語を使用している。
- 7 訂正を促すための直接的、間接的、支援的、説明的アプローチによる日本語習得の援助モデルである。間違いを直接訂正する直接アプローチ、援助者のコメント内で自然な形で正用を示すことにより、気づきを促す間接的アプローチ、応援や学習者の理解を促進させるコメントを行う支援的アプローチ、言語形式よりも習慣的な使用を説明することによって間違いに気づかせる支援的アプローチといった、援助者からの4つの訂正行為により、日本語習得を促進させる援助のことである。
- 8 ジャーナルアプローチを提唱した倉地（1992他）は、異文化間教育の視点から、学習者の内面に深く関わる記述には日本語の力が求められるため、初中級者から上級者を対象としている。
- 9 正規の授業とは異なり評価はなく、課外活動として位置づけられている。3名は学年、在日期間が異なり、日本語能力にも差があるため、基本的に別の課題を準備し個別に指導を行っている。
- 10 学校側との相談により、Aのみ他の生徒より指導時間を増やした。課外活動時間の支援（1回約90分）に加え、下校前のHRの時間を利用して、Aと1対1で勉強する時間（約25分～30分／週2回）を追加で設けた。
- 11 生徒Aは中国籍の父、母と共に1歳の時に来日したが、小学校入学を機にAのみ中国の祖父母の家に引っ越した。それから中学2年の夏までを中国で過ごしており、家族とも中国語で会話をするため、母語の基盤はできていると考えられる。
- 12 国語や社会科など日本語に依存する教科の時間に別室に連れ出し、個別に指導を実施する形態の授業を指す。
- 13 JSL児童生徒の言語能力をとらえる二つの側面として、「生活言語能力（BICS）」と「学習言語能力（CALP）」がある。日常的な会話に必要なBICS（Basic Interpersonal Communicative Skills）と学校の教科学習等に必要なCALP（Cognitive/Academic Language Proficiency）から成る。
- 14 定期試験時やAの欠席もあり、実質のジャーナル活動は14週である。
- 15 訂正に関しては、石橋（2000）を参照し、「明示的」「非明示的」の用語を用いた。
- 16 Aと筆者の1対1の時間が確保されている追加支援の時間に実施した。その際、訂正は対話活動内で行い、記述による訂正は控えた。
- 17 倉谷（1997）は、「1 自己紹介や近況報告—関係を築いていく初期段階」「2 友人観について—自発的な自己表現が始まる」「3 クラブ活動について—フィードバックに込める思い」「4 マンネリを感じ始めた頃—自己開示の始まり」「5 中国への思い—日本での生活への不満から」「6 今までの思いが一気に吹きだしたとき—友人関係のトラブルから」「7 「わからないこと」に対して—前向きになってきた頃」「8 自分のかつてを振り返る時期」「9 ジャーナルについて

- のSの思い—自分の過去も現在も肯定」「10 初めての友達—巣立ち」の10段階に分けて、生徒Sの変容を追った。「3 クラブ活動について—フィードバックに込める思い」は支援者の対応であるため、Aの変容についてのみ言及した本稿では取り上げなかった。
- 18 阿部・北澤・斎藤（2014）は、「出来事作文」の分析したものであり、近況報告の多かったAの文章とも性質が似ていたことから、この分類方法を参考とした。「文法の誤り（助詞・活用形式・接続助詞・テンス／ヴォイス／アスペクト・接続詞・その他）」と「周辺の誤り（語の選択・重複・不要な語句・口語表現）」に分類されていたが、本稿ではAに見られなかった誤り（ヴォイス／アスペクト、重複、口語表現、その他）を除いた。また、Aの記述にみられた文体の不一致を数えるため「文体」の項目を加えてAの文法の誤りを算出した。
- 19 15回目は「私に関係のある数字」、16回目は「得意、苦手な教科」、21回目は「中学校時代」について主に書かれていた。現在と過去の出来事を織り交ぜた記述が多く、それが時制の誤用の原因になった可能性もあると考えられる。
- 20 日本生育外国人児童の表記の力の調査を行った菅原・斎藤（2016）を参照した。本稿では、「雨にふりました（助詞の間違い）」「かわいいの弟（不要な語句）」「音楽聞いて、（接続助詞）」、「美味しいだ（活用）」などは、表記ではなく文法上の間違いとした。
- 21 インターバルの期間が短く、やり取りの回数は多かったが、「ジャーナルの効果が見られるのは最低6ヶ月」といった倉地（1992）の主張よりはるかに短い期間であった。

参考文献

- 阿部志歩・北澤尚・斎藤ひろみ（2014）「文法の誤り—「です・ます」形に着目して—」多様な言語文化背景を持つ子どもたちのリテラシーフォーラム2「子供のリテラシーを多面的にとらえる」口頭発表資料
- 石橋玲子（2000）「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正から—」『日本語教育』106号、pp.56-65
- 荻野裕子（2005）「JSL生徒へのモデル文提示による作文指導—「JSLバンドスケールの「レベル5」の壁を超えるために—」『年少者日本語教育実践研究』第5号、pp.53-60
- 尾関史（2009）「JSLの子どもの成長・発達を支えることばの力を育てる—子どもの主体的な学びをデザインする—」『主体性の年少者日本語教育「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー』pp.38-60
- 加藤靖代・王百合（2016）「自己評価、目標設定、ジャーナルアプローチを組み合わせた包括的学習支援ノートの活用法とその効果—中国在住日本語学習者を対象に—」『和歌山大学教育学部紀要 教育科学』第66集、pp.91-97
- 河上加苗（2018）「複数言語環境で育つ高校生の日本語教育—その課題と展望—」『早稲田大学日本語教育学』第24号、pp.161-180
- 熊野道子（2002）「自ら進んで自己開示する場合と尋ねられて自己開示する場合との相違」『教育心理学研究』50、pp.456-464
- 倉谷治賀子（1997）「中国帰国生徒の異文化適応例：ジャーナルアプローチを通して」『中国帰国者定着促進センター紀要』第5号、pp.127-151
- 倉地暁美（1992）『対話からの異文化理解』勁草書房

- 倉地暁美 (1993) 「ジャーナルアプローチの展開—日本語・日本事情教育の新しい方向に向けて—」『日本語教育』第82号、pp.123-133
- 倉地暁美 (1994) 「情意領域を重視した第二言語習得論とジャーナルアプローチアプローチの接点—外国人学習者の文化学習と言語習得の関わり—」『広島大学日本語教育学科紀要』(4)、pp.17-23
- 倉地暁美 (1996) 「異文化間教育における学習支援者の育成—ジャーナルサポートネットワークの構築に向けて—」『大学論集』第25集、pp.131-144
- 倉地暁美 (2003) 「ジャーナルの機能と機能別に見る学習援助者の対応：外国人留学生の場合」『広島大学日本語教育研究』第13号、pp.1-8
- 倉地暁美 (2010) 「ジャーナルアプローチとアセスメント—評価からこぼれ落ちるものの重要性に鑑みて—」『アセスメントと日本語教育—新しい評価の理論と実践—くろしお出版、pp.215-232
- 河野理恵 (1997) 「『日本事情』教育としての“ジャーナルアプローチ”の意義」『地域化研究』創刊号、pp.95-112
- 河野理恵 (2000) 「作文教育としての『ジャーナルアプローチ』の意義」『一橋大学留学生センター紀要』第3号、pp.59-68
- 国府田晶子 (2009) 「絵本と対話による「読み書き能力」の育成—JSL教育を必要とする「定住型児童」を対象に—」『主体性の年少者日本語教育—移動する子供たちの考える力とリテラシー—明石書店、pp.133-153
- 國分康孝 (1981) 『エンカウンター—心とこころのふれあい—』誠信書房
- 小林美希 (2007) 「JSL生徒の「主体的な学び」をどのように捉えるか—日本語読解支援における垂直的相互作用への注目—」『早稲田大学日本語教育実践研究』第6号、pp.37-46
- 菅原雅枝・斎藤ひろみ (2016) 「日本生育外国人児童の「表記の力」に関する縦断調査—作文の分析を通して—」『国際教育評論』第13号、pp.19-36
- 谷淵麻子 (1997) JSL生徒のポートフォリオ評価—母語と日本語併行授業において—」『湘南フォーラム』No.13 pp.147-152
- 鄭恵允 (1999) 「『ジャーナルアプローチ』による日本語習得に関する研究—異文化間接触に基づいた日本語教育論の構築に向けて—」『人文科教育研究』第26号、pp.73-81
- 栃木秀子 (2006) 「協働型ジャーナルアプローチ」の試み—にほんご・わせだの森「日記グループ」での実践を通して—」『早稲田大学日本語教育実践研究』第5号 pp.13-22
- 藤井由佳 (2007) 「ジャーナルアプローチによる日本語教育の試み」『神戸親和女子大学教育研究センター紀要』第7号 pp.95-103
- 家根橋伸子 (2009) 『日本語自己表現活動における「専有化」としての言語学習に関する研究』広島大学提出博士学位論文
- 山崎遼子 (2006) 「JSL生徒への高校入試作文支援において必要な視点—明日「一人」で書くためのスキヤフォールディング—」『日本語教育実践研究』第4号、pp.29-39

参考ウェブサイト

文部科学省「CLARINETへようこそ」：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm (2022年5月4日確認)

文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒受入状況等に関する調査結果の概要（速報）」：http://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf（2022年5月4日確認）
文部科学省「高等学校における日本語指導の制度化及び充実方策について（報告）」：https://www.mext.go.jp/content/20211013-mxt_kyokoku-000018412_02.pdf（2022年5月4日確認）

大垣市における「せいかつの日本語クラス」の 実践について

— 専門家・日本人支援者・外国人支援者・日本語教師との協働 —

A Class Report of “Japanese Language Class for Daily Life” Held in Ogaki City
: Cooperation with Specialists, Japanese Supporters, Foreign Supporters and
Japanese Language Teachers

小寺 里香・伊藤 かな

要旨：

岐阜県の中でも外国籍市民の多い大垣市では、近年多国籍化、定住化が進んでおり、日本社会の一員として生活する外国人が増えている。このような状況を受け、大垣市では多文化共生社会の実現に向けて様々な取り組みが行われている。その一つに(財)大垣国際交流協会が文化庁の委託事業として2016年度から実施している「地域日本語力はぐくみ事業～外国人支援からボランティアまで～」がある。この事業では毎年「外国人市民のための日本語教室」が開かれ、筆者らはこの教室で2017年度以降、生活情報の習得を目的とした「せいかつの日本語クラス」を担当している。このコースの「災害」「ごみ出し」の回には、専門的な知識を持った職員、日本支援者、外国人支援者が教室に参加し、連携・協働しながら活動をするという特徴がある。本稿では、「せいかつの日本語クラス」について、過去3年間の実施概要をまとめたくて、専門家らとの連携・協働の過程を焦点に実践報告を行い、それらの利点について考察する。

1. はじめに

岐阜県西濃地域にある大垣市は人口15万人ほどの製造業の盛んな地方都市である。大垣市(2017)によると、1990年の「出入国管理及び難民認定法」の改正を機に、製造業などの企業が就労の受け皿となって大垣市在住の外国人が急増し、2007年には市の人口の4.4%を占めるまでになった。その後2008年の世界同時不況による外国人雇用の喪失により減少傾向が続いたが、2015年以降再び増加に転じ、2022年1月末の時点で外国人市民は大垣市全体の人口の3.4%¹⁾を占めている。外国人市民の数は2007年のピーク時に比べると全体的に減っているが、国籍数を見ると、2008年の国籍数は37か国で、その後徐々に増え²⁾、2022年1月末の時点では49か国¹⁾になっており、多国籍化している。また、在留資格の内訳を見ても、永住者、定住者、日本人の配偶者、特別永住者の割合が過半数(令和3年11月末で75%)を占め³⁾、定住化が進んでいる。

生活者としての外国人の増加を受け、公益財団法人大垣国際交流協会(以下、協会とする)は1998年よりマンツーマン方式による日本語学習の支援を始めている。2000年より日本語学習の支援者としてのボランティア養成講座も始め、どちらも2021年まで続いている。2009年には日本語で話す機会を増やすため、日本語学習者が毎週一定の時間帯に自由に協会内で支援者と話すこと

ができる「日本語おしゃべりルーム」が開設された（2021年度はオンラインで実施）。さらに2011年には日本語学習経験のないゼロ初級レベルの学習者のための日本語教室基礎コースが開設された³⁾。その後、2016年より協会は文化庁委託事業の「生活者としての外国人」のための日本語教育事業を活用し、外国人市民の日本語学習支援を行っている。筆者らはこの委託事業の一環として行った「生活者としての外国人」を対象とした日本語教材の開発⁴⁾に携わり、さらにこの日本語教材を使用し、生活情報の習得を目的とした「せいかつの日本語クラス」⁵⁾において日本語講師として関わっている。

本稿では、協会において実施された「せいかつの日本語クラス」について、各分野の専門的な知識を持った職員（以下「専門家」とする）、外国人支援者、日本人支援者との連携・協働の過程を中心に述べ、実践報告を行い、その利点について考察する。

2. 大垣国際交流協会における「せいかつの日本語クラス」について

2.1 外国人市民にとっての「せいかつの日本語クラス」とは

生活情報の習得を目的とした「せいかつの日本語クラス」は2017年に始まり、現在に至るまで毎年行われている。このようなクラスが開設されたのは協会に寄せられた外国人市民からの声もあるが、大垣市（2017）が行った市民アンケートの結果も反映している。このアンケートによると、外国人市民の日常生活における悩みとして「言葉が通じない」とことと同様に上位を占めるのが「生活に必要な情報が得られないこと」であった。また同アンケートで暮らしやすい大垣市を実現するために力を入れるべき取り組みとして日本人市民、外国人市民双方から最も多く挙げられた回答が「外国人市民に日本のルールを学べるガイドブックを配布する」であった。しかし、ガイドブックを配布するだけで生活に必要な情報が得られ、外国人市民が地域で暮らしやすくなるのだろうか。

大垣市在住の外国人は年々多国籍化し、来日目的もさまざまである。しかし、国籍や文化、生活習慣などの違いに関わらず、同じ地域に住む住民同士が互いに支え合い、認め合うためには、必要な情報の共有がなされ、且つお互いが円滑に意思の疎通を図れるようになることが何よりも重要なことだと思われる。

足立・松岡（2005：15）は、地域の日本語活動の目標は、定住外国人の多様性を考えると単純に大学や日本語学校のような教育機関にいる学習者のように「日本語力の向上」とは言えず、「日本語を使って自己表現し快適な生活をするための日本語力の向上」であると述べている。自分らしさを保持しながら円滑にコミュニケーション行動がとれることが重要事項であり、「学習者＝外国人」、「支援者＝日本人」という対等でない関係を断ち切り、「日本人、外国人を問わず共に学び教えあう場」としての活動空間を築き上げることが重要であると述べている。

生活に必要な情報を得るため「ガイドブックを配布する」ことは必要であるが、お互いが円滑に意思の疎通を図れるようにするためには、単なる情報の一方通行ではなく、対等な関係で互いに学び、教え合う場も必要である。「せいかつの日本語クラス」はそのような場、つまり生活に必要な情報を得つつ、自分らしさを保持しながらコミュニケーションが取れる場となることが求められる。

2.2 「せいかつの日本語クラス」における教室活動について

上記のように、地域の日本語教室においては様々な背景を持つ学習者が快適に生活できるようになるための一助として、実際の生活に直結するようなカリキュラムや活動を組み立てていく必要がある。

筆者らが担当している「せいかつの日本語クラス」においても、学習者にとってより必要な項目を市の担当者が選定し、日本語指導者との話し合いを基にカリキュラムを組んでいる。

具体的な教室活動を考える際には、『「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』（文化庁国語課 2013：12）の「カリキュラム案の活用及び指導方法に関するポイント」にある「地域・学習者に応じた教育内容の選択と工夫、行動・体験中心の活動、専門家・地域住民との協働、対話による相互理解の促進」を意識して組み立てている。

「行動・体験中心の活動」としては、現場に行って体験をする「実体験」、「施設見学」、110番の通報体験等の「シミュレーション」、実際のコミュニケーションに合わせた役割を演じる「ロールプレイ」等が挙げられる⁶⁾。このクラスにおいても教室内で110番通報体験やごみの分別活動などの疑似体験ができるよう工夫をしている。

「専門家・地域住民との協働」については、日本語教育の専門家以外にも「防災や火事、救急なら市の消防局、ゴミなら清掃局」（米勢・吉田 2011：83）とあるように、各分野の専門家を積極的に教室に招き入れて「(地域の人や知りたいことの専門家を教室に)呼んでみる」、「まねてみる」、「見てみる」（『「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』文化庁国語課 2013：22）という状況を教室内で作っていく必要がある。

「せいかつの日本語クラス」ではこのような点に留意してクラスの流れを考え、専門家とも積極的に連携、協働を進めながら教室活動を行っている。

2.3 大垣国際交流協会の日本語教室における連携・協働について

2016年以降、協会が開催してきた日本語教室においては他機関や市民との連携、協働が継続してなされてきた⁷⁾。

筆者らが担当した「せいかつの日本語クラス」は2017年から開講されているが、このコースでは毎年「災害のとき（防災）」と「ごみ出し」の回に専門家と連携、協働し活動している。「災害のとき」の回には市の危機管理室職員と岐阜県の外国人防災リーダー（2021年度より）が、「ごみ出し」の回にはクリーンセンター職員が参加している。

2018年以降、講座には毎回、協会の日本語ボランティア講座を修了した市民が2、3名支援者として参加している。また、2020年度からは日本語学習経験のある日本語非母語話者も支援者として教室に参加し、日本人の支援者と共に学習者のサポート活動を行っている。

このように行政や市民の支援者だけでなく、学習経験のある外国人が指導者⁸⁾や支援者として関わっており、多方面からの連携・協働が大垣市の特徴の一つとなっている。

可児市、坂祝町等、岐阜県内の他地域でも上記のような専門家と連携した講座は行われているが、指導者側から活動内容の詳細が記述されている報告はまだ少ない。

2.4 「せいかつの日本語クラス」で使用した教材について

「せいかつの日本語クラス」では筆者らが2017年度に作成したテキスト『やさしいせいかつの

日本語～はなしましょう！～』⁹⁾を使用した。この教材では文化庁の『「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』（文化庁文化審議会国語分科会 2010）を参考にし、「災害のとき」、「ごみを出す」「買い物をする」「110番・119番に電話する」などの11の生活場面を取り上げており、各課の内容はその場面で交わされる会話、使用されるであろう語彙、生活するうえで知っておいたほうが良い情報から成る。教材作成の際には、大垣市役所が関わる場面では、市役所の担当課職員に外国人市民が遭遇する場面でどのようなやりとりを行うのかを取材して、会話文を作成し、必要な情報を加えた。このように学習者の接触場面に基づいて教材を作成したが、作成に関する詳細な経緯は小寺・伊藤（2018）を参照されたい。

「せいかつの日本語クラス」において『やさしいせいかつの日本語～はなしましょう！～』を使用するにあたり、毎年大垣市役所の担当職員と内容に関して変更点はないか、新たに加えるべきことはないかなど打ち合わせを行い、確認している。特に、テキストの中の「災害のとき」の中の避難に関する情報は、教材を作成した2018年度以降変更点が多く、危機管理課職員による確認が必要であった。

他にも、大垣市の発行する「大垣市防災ハンドブック」「大垣市洪水ハザードマップ」「大垣市ごみの分け方・出し方 パンフレット」など、それぞれの生活場面に必要な情報が載っている冊子もクラスで配布し、使用した。

2.5 「せいかつの日本語クラス」で取り上げた場面

「せいかつの日本語クラス」では、以下の生活場面を取り上げてきた。場面選定の基準はまずは「緊急性の高さ」、次に「需要の高さ」である。

表1. 「せいかつの日本語クラス」で取り上げた場面と取り上げた年度¹⁰⁾

取り上げた生活場面	取り上げた年度
ごみを出す	2017-2021
災害のとき	2017-2021
買い物をする	2017-2021
110番・119番に電話する	2017, 2018 2020-2021
病院へ行く (2021年度は「コロナ」に関する授業も追加)	2017-2021
道を聞く	2017-2019
電話をかける	2018-2020
子育て・学校	2019

「病院へ行く」「110番・119番に電話する」はその緊急性の高さから、取り上げることが多い。また、2021年度はコロナ禍が前年度から続き、病院を受診する際の注意点、ワクチン接種などの情報が新たに求められたため、「コロナ」に関する授業を追加した。

大垣市（2017）の市民アンケートによると、身近なトラブルで経験したこととして日本人、外国人ともに「ごみ出しのルール」を最も多く挙げている。また、生活するうえで必要な情報の種類として、外国人市民からは「年金・税金」、「就職」、「医療・健康保険」、「地震などの防災」に

関する情報が多く挙げられている。このうち、特に防災に関しては近年の自然災害の増加を反映し、災害時にどのように対応したらよいか不安に感じている人が多いうえ、命に関わることであり緊急性が高いといえる。そのため「ごみを出す」に加え、「災害のとき」も毎年取り上げている。

2.6 「せいかつの日本語クラス」の実施概要

2017年度と2018年度の実施概要については、小寺・伊藤（2018）に詳細を記した。本稿では協会が『「生活者としての外国人」のための日本語教育事業【地域日本語教育実践プログラム(B)】』として委託を受けた2019年度から2021年度の実施概要についてまとめる。

事業名は「地域日本語力はぐくみ事業～外国人支援からボランティアまで～」であり、協会はこの事業で1) 外国人市民の日本語教室、2) 日本語教育を行う人材の育成・研修、3) 取り組みの成果の発信及び住民への日本語教育への理解の促進、という3つの取り組みを行っている。

上記1)の取り組みである日本語教室は「外国人市民が日本語学習を通して、生活の中で自ら地域住民などとコミュニケーションを取れるように日本語を習得し、地域社会の一員として安心して暮らせること」「教室活動を通して生活情報や行政情報を得て、自立した生活が送れること」の2つを目標として設置されている。

教室には「基礎クラス¹¹⁾」と「せいかつの日本語クラス」の2つのクラスがあり、「基礎クラス」は「来日間もない、ほとんど日本語が話せない外国人が最低限の日本語能力を身に付け、安心して暮らせること」を目的に、「せいかつの日本語クラス」は、「日常生活場面（買い物、ごみ出し、医療機関の受診など）の日本語とそこで役立つ情報の習得」を目的として設置されている¹²⁾。

「基礎クラス」は基本的にゼロ初級の学習者が対象であり、「せいかつの日本語クラス」は「やさしいことばで話せば会話ができる」「自らの要求や希望を、短い文章で伝えることができる」「市民生活に関することばや生活情報などを知りたい人」が対象となっている。

市では「基礎クラス」を修了した後にも続けて学習を希望する者が多い¹³⁾ため、年間を通じて日本語学習ができ、レベルアップもできるよう、段階的にコースが設置されている。

「せいかつの日本語クラス」について、過去3年間の年度別実施概要を表2に示す。

表2. 「せいかつの日本語クラス」年度別 実施概要

	2019年	2020年	2021年
実施期間	8月4日（日）～ 10月6日（日）	8月9日（日）～ 10月4日（日）	10月7日（日）～ 12月26日（日）
曜日・時間帯	日曜日 (10:00～12:00)	日曜日 (9:30～11:30)	日曜日 (9:30～11:30)
開催回数	全16時間 (1回2時間×8回)	全16時間 (1回2時間×8回)	全16時間 (1回2時間×8回)
受講者の人数	24人	※15人	※13人
テーマ	「子育て・学校」「災害」 「病院」「電話をかける」 「ごみ出し」「道を聞く」 「買い物」	「災害」「病院」「電話」 「ごみ出し」「買い物」	「災害」「病院」「110番・ 119番」「コロナ禍での 心配事など」「ごみ出し」 「買い物」

ごみ・災害の回の参加者	災害（地震）18人 災害（気象）17人 ごみ出し 9人	災害（地震）9人 災害（気象）10人 ごみ出し 10人	災害（地震）6人 災害（気象）6人 ごみ出し 5人
-------------	-----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

※2020年度は定員を15名、2021年度は20名とした

開講日時は学習希望日時として市が最も多いと把握している日曜日の午前となっている。

2021年度は2期開講予定であったが、緊急事態宣言等の影響で9月から11月で予定していた講座が開催できず、10月から12月の講座のみの開講となった。

このコースでは基本的に1回完結型の講座となっているため、興味があるテーマのみの参加も可能となっている。

2.7 受講者傾向のまとめ

過去3年間、「せいかつ日本語クラス」を受講した学習者の国籍と在留資格、滞在年数は表3～5のとおりである。

表3. 受講者の国籍 (人)

国籍	2019年	2020年	2021年
中国	1	1	1
ブラジル	3	6	2
ベトナム	16	0	3
フィリピン	2	5	4
マレーシア	2	0	1
ペルー	0	1	0
バングラデシュ	0	2	0
インドネシア	0	0	2
合計	24	15	13

表4. 受講者の在留資格 (人)

在留資格	2019年	2020年	2021年
定住者	2	7	3
永住者	2	3	3
配偶者	1	2	0
家族	1	0	2
帰化	0	1	0
技術・人文・国際業務	10	0	0
技能実習	7	0	2
特定技能	0	2	2
留学	1	0	0
教員	0	0	1
合計	24	15	13

表5. 受講者の滞在年数 (人)

日本滞在年数	2019年	2020年	2021年
1年未満	13	2	1
1年以上3年未満	3	5	2
3年以上5年未満	3	3	4
5年以上	3	4	6
不明	2	1	0
合計	22	14	13

2019年度は、特にベトナム人の学習者が多く、参加者の67%を占めていた。在留資格も技能実習と技術・人文・国際業務が多く、これらで71%となっている。そのため1年未満の滞在中者が多くなっていた。この年度から市のボランティア養成講座の修了者が新たに支援者として参加し始めた。また学習者の日本語レベルを「基礎クラス修了レベル」にした。これにより、ある程度日本語ができる学習者が集まり、支援も手厚くなったことで活動がよりスムーズになった。

2020年度には受講者の出身国はブラジル、フィリピンが多くなった。コロナの影響で新規の実習生等が来日できていないこともあり、在留資格も前年度とは変わり、定住者、永住者、配偶者が多くなっており、滞在年数を見ても2020年度以降は3年以上の長期滞在中者の割合が増えている。

滞在中の長い生活者の受講が増えた背景として、コロナ禍で仕事が減少したり失業したりして時間のできた生活者が、次の就職で少しでも有利になるよう日本語を学ぶ場所を求めて協会に来るという傾向があったようだ。そのため意欲的な学習者が多く、2020年度には欠席者もほほいなかった。

2021年度も2020年度同様在留資格は定住者、永住者、家族滞在中で8名、3～5年以上の滞在中が13名中10名と前年度からの傾向が続いている。

また2021年度には「基礎クラス」に「レベル2」が新設された。この「レベル2」を終えた学習者が続けて「せいかつの日本語クラス」を受講する場合もあり、開講時から受講者が互いに知り合いになっていた。クラス内でも受講者同士が共に励まし合いながら学んでおり、良い関係性が作られていた。教室が学びの場だけでなく、交流の場としても機能していたことがうかがえた。

3 「せいかつの日本語クラス」実践報告

2.3において、筆者らは「せいかつの日本語クラス」で毎年「災害のとき」と「ごみ出し」の回を担当し、専門家と連携、協働し、教室活動を行っているとした。ここでは、筆者らが担当したこれらの教室活動について専門家、そして支援者も含め、どのように連携・協働を行ったか報告する。

3.1 「災害のとき」実践報告

「災害のとき」について、大垣市役所危機管理室との連携の流れ、及びその教室活動の進め方を示す。

3.1.1 教室活動に向けた専門家との連携

・教室活動当日まで

連携をするにあたって、毎年、教室が開かれる1か月ほど前に大垣市危機管理室（災害対策）の職員（2名）、協会職員、大垣市まちづくり推進課職員、指導者で打ち合わせを行っている。また、2021年度は外国人防災リーダー¹⁴⁾の大垣市職員も参加した。場所は大垣市役所内である。

打ち合わせまでに指導者は「活動の目標」「当日の授業の流れ」などをまとめた資料を作成し、協会に送付、内容のチェックを受けておく。

打ち合わせ当日の流れは以下のようである。

- 1) 協会職員から日本語教育事業の概要を説明し、使用するテキストを配布する。
現段階での学習者情報などを伝える。
- 2) 指導者から教室活動の目的、行動目標、活動の流れの説明を行う。
- 3) 危機管理室職員から新しい情報（例：避難情報の発表方法の変更など）があれば、それについての説明を受ける。
また、教材の内容に修正点がないか確認する。
- 4) 互いに質疑応答を行った。以下は今まで話し合った内容の一部である。
 - ・大垣市ではどんな災害が起こり得るか。
 - ・大垣市が行っている避難情報の発信手段について
 - ・緊急地震速報について
 - ・大垣市の一時避難場所、広域避難場所について
 - ・長期的・短期的避難、在宅避難について
 - ・自治会に未加入だと避難時に不利になるのか。
- 5) 当日、危機管理室職員に持ってきてほしいもの（防災ハンドブック、ハザードマップ、非常食、段ボールトイレなど）について確認する。
- 6) 当日、危機管理職員に学習者とともにしてほしいこと（ハザードマップをいっしょに見て自宅周辺の危険度を知る、避難場所や避難所を知る、など）について確認する。

3.1.2 実践報告

教室活動は1回あたり2時間であり、2回（計4時間）行った。以下は2021年度に行った活動内容である。

教室には学習者と指導者以外に、支援者（日本人1名、外国人2名）、大垣市危機管理室職員（1回目のみ）、大垣市まちづくり推進課職員、外国人防災リーダー（2回目のみ）が参加した。学習者は数名で1つのグループを作り、各グループに支援者が1人入った。

表6. 教室活動の目標と内容、及び支援者、市職員との連携・協働

回	目標	活動内容	連携・協働
1 回 目	災害とは何かを知る	・災害の語彙の説明（大雨、洪水、土砂崩れ、大雪、地震など）	指導者よりスライドで説明 分からなければ支援者、または指導者に質問
	大垣市ではどんな災害があったかが分かる	・学習者の国にはどんな災害があるか、グループごとに話す	支援者が中心になり、グループ内で話す
		・大垣市ではこれまでどのような災害があったか	危機管理室職員からの説明(スライドあり)
	水害時の自宅周辺の危険度が分かる	・大垣には川がいくつあるか ・ハザードマップを見て、自分の家の周りの洪水・浸水の危険度をチェックする ・水害時の避難について話し合う	支援者が中心になり、グループ内で話す 各グループに、危機管理室職員、まちづくり推進課職員が入り、いっしょにハザードマップを見て学習者の自宅周辺の危険度を確認し、避難について質問を受けたりアドバイスしたりする
	警戒レベルと避難情報について知る	・警戒レベルについて ・避難情報について	指導者より警戒レベルと避難情報について説明 学習者よりこれらについて質問があれば、危機管理室職員が答える
		・警戒レベルをどのように知ることができるか	まちづくり推進課職員よりFacebook「多言語相談員」の紹介 危機管理課職員より「大垣市役所公式LINE」や「メール配信サービス」の紹介 実際にその場でLINEの「友だち追加」を試みる
避難場所が分かる	・自宅から近い避難所、避難場所はどこか	支援者、危機管理課職員、まちづくり推進課職員、指導者が学習者といっしょにハザードマップを見ながら、自宅近くの避難場所、避難所を探す	
災害（風水害、土砂崩れ、大雪）時の行動を考える	・災害が起きた時のシミュレーション動画 ¹⁵⁾ を見ながら、災害時の行動をクイズ形式で確認	指導者よりクイズを出題。これらに関して学習者から質問があれば、危機管理課職員が答える	
2	地震が起きた時の行動を考える	・地震が起きた時のシミュレーション動画 ¹⁵⁾ を見ながら、自宅、外、エレベーター、車内での地震直後の行動を考える	支援者が中心になり、グループ内で話す また、自宅で地震に遭った場合を想定し、実際にどのようにすればいいか互いに動きを確認する
		・地震時の一時避難について ・地震時の避難場所、避難所について	指導者より一時避難場所についての説明 地震時の避難場所、避難所について、支援者、外国人防災リーダー、まちづくり推進課職員、指導者といっしょに確認する
	防災を考える	・災害後の状況を予想し、防災を考える	支援者が中心になり、グループ内で話す 学習者から質問があれば外国人防災リーダーが答える

回 目	<ul style="list-style-type: none"> ・非常食の紹介 ・非常袋の紹介 ・非常袋に何を入れるか考える 	外国人防災リーダーより非常食を配布 (2019年度までは非常食の試食を行った) 指導者や市職員の非常袋の中身を見てみる 支援者が中心になり、グループごとに自分 なら非常袋に何を入れるか考える
	<ul style="list-style-type: none"> ・家の中の危ないところを考える ・被害を防ぐためにしておいたほうが良いことを考える。 	支援者が中心になり、グループ内で話す
	<ul style="list-style-type: none"> ・地域に住む外国人としての心構え 	外国人防災リーダーより、地域に住む外国人として日頃から気をつけること、心構えなどについての話
振り返り	<ul style="list-style-type: none"> ・振り返りシートを使って個別に振り返り 	学習者は振り返りシートに記入 支援者はサポート

上記の活動は、支援者を中心としたグループごとに行った。

活動で指導者が主に行ったことは、災害に関する語彙や警戒レベル、避難情報に関する語彙について学習者が理解できるように説明したことである。また、活動の進行を行ったり、市職員に発言を求めたりして、ファシリテーターとしての役割を担った。

また、指導者は学習者から直接質問を受けることが多いが、内容によっては指導者では答えられないことも多い。その際は、危機管理課職員や外国人防災リーダーに解答を委ね、それを指導者がやさしい日本語にして学習者に伝えた。例えば、ハザードマップにある避難施設のマークがいくつかの色に塗り分けられていたが、それぞれの色が何を示すのかという質問を指導者は学習者から受けた。事前の市職員との打ち合わせでは、避難施設の色塗り分けの意味まで指導者は確認しておらず、教室に市職員がいなければその質問には答えられなかった。

上記の活動のうち、学習者の自宅周辺の水害時における危険度、自宅近くの避難場所、避難所探しは学習者ごとに違うため、支援者以外にも、市職員、指導者が各グループに入り、ハザードマップをもとに個別に対応した。その際、学習者の自宅の危険度に応じてアドバイスをを行った。また、学習者は警戒レベルの情報を知るために市職員から情報の取得方法に関する説明を受けたが、方法がいくつかあり、どの方法を選んだらよいか戸惑っていた。そのため、情報取得についても個別に対応し、LINEアプリが使える学習者にはLINEを、Facebookを使うことが多い学習者にはFacebookを、メール配信が良いという人にはメール配信サービスを勧め、実際に学習者のスマホを使って見られるようにした。これらの活動も市職員がその場にいたからこそすぐに対応できたといえる。

活動終了後には振り返りシートで目標がどの程度達成できたか学習者に記入してもらった。その結果を見ると、学習者は目標を概ね達成できていた。ただ、警戒レベルを知り、避難所がどこにあるか分かって「避難所へ行くタイミング」の理解度が若干低い学習者がいた。また、「災害後の状況を予想する」ことも他の目標に比べて理解度を低めに書いた学習者が何人かいた。避難所へ行くタイミングや災害後の状況を予想することは、実際に災害を体験していない学習者にとっては難しく、今後の課題である。

以上のように、大垣市職員、及び支援者と連携し、さまざまな協働を行った。学習者はこれら

の協働によって「災害のとき」の目標を概ね達成できたといえる。

3.2 「ごみ出し」実践報告

大垣市クリーンセンターとの連携で行ってきた「ごみ出し」について、連携の流れ、活動の進め方を示す。

3.2.1 教室活動に向けた専門家との連携

・教室活動当日まで

毎年、教室が開かれる1か月ほど前に大垣市クリーンセンター職員（2名）、協会職員、まちづくり推進課職員、指導者で打ち合わせを行っている。場所はクリーンセンター内である。

打ち合わせまでに指導者は「活動の目標」「当日の活動の流れ」をまとめた資料を作成し、協会職員から内容のチェックを受ける。

打ち合わせ当日の流れは以下のようである。

- 1) 協会職員から日本語教育事業の概要を説明し、使用するテキストを配布する。
現段階での学習者情報などを伝える。
- 2) 指導者から教室活動の目的、行動目標、活動の流れの説明を行う。
この際、特にクリーンセンター主導で進める箇所について活動の確認をする。
- 3) 質疑応答、及び留意する点についてクリーンセンターからアドバイスを受ける。
以下、アドバイスの一部である。
 - ・「家庭内でごみの分別がされている」という状態にすることが必要である。
 - ・「ごみ出し」のルールは大垣市に限定されるため、学習者の住んでいる地域の確認が必要である。
 - ・「一戸建て」「アパート」「マンション」など、住居形態によっても出し方が違う。どこに出すか、という場所の確認もできるとよい。
 - ・「粗大ごみ」の捨て方や民間のごみステーションについても触れられるとよい。
- 4) クリーンセンターから新しい情報（例：ごみ出しアプリの利用など）があれば説明を受ける。
- 5) 当日クリーンセンターから運び入れるもの（ごみのサンプル、ごみを入れるケース等）、センターから学習者への配布物の確認（各国語訳のある資料の場合は言語等）をする。

3.2.2 実践報告

「ごみ出し」は毎年1回完結型の教室となっている。時間は2時間である。

2021年度は、学習者、指導者以外に支援者（日本人1名、外国人2名）、大垣市クリーンセンター職員（2名）、まちづくり推進課職員（1名）が参加した。

活動の目標は「ごみに関する言葉について知る」、「捨て方が分からないときに人に聞くことができるようになる」、「ごみの正しい分別方法を理解し、実際に分けることができるようになる」である。この目標については、最後に振り返りシートで確認をした。

表7. 教室活動の目標と内容、及び支援者、市職員との連携・協働

目標	活動内容	連携・協働
トピックに関するイメージを作る	・ごみを捨てる人、ごみ置き場等のイラストを見ながら今日のトピックを確認	指導者よりスライドで提示（分からない場合は支援者や指導者に聞く）
	・ごみを捨てる時に難しいこと、困ること、国との違い等についてグループで話す	学習者と支援者でペアになって話す（ここで市の収集か個別での収集かなど話しながら学習者に聞く）
	・話した内容を全体で共有する	難しいことについて、学習者が話して全体で共有する（適宜支援者はサポート）
目的について確認	・今日の目的3つをスライドに示す	日本語で示されているため、分からない場合は支援者に聞く
語彙の確認	・大垣市のごみの分類に従って「もえるごみ」「もえないごみ」などことばを確認（今ある知識の確認）	指導者はイラストをスライドで見せながら分類を確認 職員から「可燃ごみ処理券」の提示
分別に挑戦する	・（今ある知識で）仮のごみステーションにあるごみを分別してみる（間違えても良い）	職員、指導者、支援者は分別活動を見守る見守りながら、迷うごみ、間違えてしまうごみなどを簡単にチェック
（テキストの語彙）	・テキスト11課「会話のことば」の読み練習、確認	会話の練習をしている間に、職員は学習者によって分別されたごみを詳しくチェックする この間にフィードバックが必要なものを考える
（テキストの会話練習）	・テキスト11課「会話」部分を使った練習	支援者は会話パートナーとなって練習 その後、全体に向けてペアで発表
ごみを捨てる日時、場所、方法について尋ねる	・テキスト11課の練習問題を使って、ごみの捨てる場所、方法などについて聞く練習 （「（ ）はいつ・どこに・どうやってすてますか」）	支援者とテキストの問題で練習 出し方が分からないものがあるか確認し、聞き方を考える 出し方の分からないものを職員に聞いてみる
ごみを出す日にちが分かる	・テキスト「知っているといいです」 ・カレンダーの見方（第〇～曜日、など）の確認	指導者はスライドでカレンダーを示し、見方を確認
	・テキストのシートに、自分がごみを出す日について「ごみ収集日一覧表」を見ながら書き込む	学習者は支援者のサポートを受けながら、「ごみを出す日」を書き込んでいく 「ごみ収集日一覧表」で学習者の地区名を確認する 分からないことは職員、指導者に聞きながら活動を進める
再度分別に挑戦 （正しいごみ出し方が分かる）	・前半の活動で分類したごみのなかから、間違ったものを取り上げ、職員から正しい分類方法の説明	分別の難しいごみについて職員から解説 指導者と支援者は見守りながら、分からないときにはサポート
	・再度間違えた物の分別に挑戦	

分別以外の留意点について知る	・生ごみの水切りのための道具を配布（クリーンセンターより）	生ごみの「水切り」の必要性について説明 道具の使い方を説明（職員から）
	・ごみステーションの利用について	出すときに気を付けること等の確認（指導者・職員から）
	・ごみ分別アプリについて	スライドで提示、パンフレットのQRコード確認 職員から説明
再度目的の確認をする	・最初に提示した3つの目標についてできるようになったか、口頭で確認	指導者はスライドで目的と文型等を提示、全体で確認
振り返り	・振り返りシートを使って個別に振り返り	学習者は振り返りシートに記入 支援者はサポート

教室の初めにはグループ活動を行い、困っていること、難しいことを学習者から聞き出し全体で共有するようにした。2021年度には、大型ごみ、電球、電池、ナイフ、バッテリー、大きい布団の捨て方、また「余った可燃ごみ処理券は次の年度も使えるか」「何時まで捨ててもいいか」などの質問が出てきた。可燃ごみ処理券等の市に特化した質問は指導者のみでは解答が難しい場合もあり、職員や市民の力が必要となってくる。最初に困っていることを自由に聞き出し、そこで適切な答えが用意できるというのも職員や市民との連携の利点である。

また、分別のシミュレーションができるような会場を作り、実際に使われているケースなどを見ながら分別練習を行えるのも連携があるからこそである。その際にはクリーンセンター職員の視点や経験から選ばれた「間違えやすいごみ」（ランドセル、ヘルメット、壊れた傘等）をあえて混ぜていることで、滞在が長い学習者でも新たに得る知識があるように工夫されている。

テキストの練習問題の部分を使う場合も、支援者と十分に練習をした後に、自分が分からないものを直接専門家に聞くという機会があることで、知らなかったことについて正確な情報を得ることができる。

活動終了後には振り返りシートで目標がどの程度達成できたか学習者に記入してもらった。2021年度の振り返りシートは5段階評価（5が「よく分かりました」）としたが、理解度は項目ごとに偏りはなく、5が多く、4、3がそれぞれ1名ずつとなっていた。

「ごみの分別」のような情報の習得を目的としたクラスでは、教室に専門家や支援者が入り、活動をしながらやり取りすることで、自分が分からない、知りたい情報にも気付くことができ、新たな知識を得ることができるのではないだろうか。

3.3 専門家との連携・協働について

俵山ら（2016：43-44）は専門家と日本語教師の協働という観点から日本語教室について記述・分析を行い、専門家との連携・協働により発揮される効果として、「専門家の問題意識に基づいて目標や活動内容が設定」され、教材作成においては「知識・経験による探索範囲の広さ・適切さ」があり、学習者の質問への解答や追加の説明によって「テキストに不足する点の補足・参加者の要求の充足」があるとしている。

本稿3.1、3.2の「災害のとき」「ごみ出し」の実践においても、事前の打ち合わせで専門家が意識する問題点がいくつか指摘され、指導者が考えていた教室活動の目標や内容の修正がなされた。

例えば「ごみ出し」において、「間違えやすいごみ」をあえて混ぜて学習者に分別してもらう活動は、専門家の日頃の問題意識があってこそ成り立つ活動である。さらにテキストなど教材の内容についても変更点があれば専門家の指摘によって適切な内容へと修正することができた。教室活動では、指導者では答えられない学習者からの質問がいくつかあり、それらの質問に対して専門家から適切な説明がなされ、指導者がやさしい日本語で伝えることによって学習者の要求を満たすことができた。

このように専門家と指導者の連携・協働によって俵山ら（2016）の指摘する効果がみられた。

3.4 日本人支援者との連携・協働について

「せいかつの日本語クラス」には日本人の市民も支援者として教室に参加した。生活情報の習得を目的とした教室活動の中で日本人支援者は地域に密着した情報を学習者に伝えることができていた。また活動を通して学習者の生活上の困難な点を日本人市民が知ることができ、外国人市民に寄り添える社会の基盤づくりにもなっていると考えられる。

この教室に参加する日本人支援者は、協会で開催している「日本語学習支援ボランティア講座」の修了者である。日本語教室は支援に関する知識のある市民が実際に経験を積む場としても機能している。このボランティア講座と教室の連携によって、学習者に対し適切なサポートができる人材の確保が可能となっており、指導者は教室活動をより円滑に進めることができる。また支援者の参加によって、対話の機会が増えることも利点である。

ボランティア養成で終わるのではなく、その後も市民参加型の教室が開かれていることが多文化共生社会へとつながっていくのではないだろうか。

3.5 外国人指導者・支援者との連携・協働とその役割について

今年度の「せいかつの日本語クラス」には、支援者として大垣市で働く外国人市民2名が参加した。2名とも全8回の授業すべてに参加したが、コース修了後、支援者は「支援者として参加して、自分が日本語を学習した時のことを思い出した。いろいろな問題を抱えていた。そんな自分の経験、気持ちを学習者に伝えた」「毎週学習者から生活の困りごとについて相談を受け、話した」と述べている。また、教室では学習者の代わりに支援者が、学習者が疑問に思うだろうということを予想して、日本語指導者や専門家に質問をしていた。

また、「災害のとき」の授業に参加した外国人防災リーダーは、教室の中で「災害のときだけ頼ろうと思って難しい。避難所に行っても受け入れてもらえないかもしれない。日頃からお互いを知るために、つながること、情報の共有が大切。まずは隣の人に『こんにちは』とあいさつしてみよう」と述べている。

学習者にとって外国人指導者・支援者は日本人指導者・支援者より自身に近く、生活するうえで、そして日本語を学習するうえでの困りごとを共有しやすい存在であるといえる。「せいかつの日本語クラス」を通して日本人には相談しにくいことを相談したり、彼らの経験を聞いたりして学習者は自身の参考にしていったといえる。また、支援者は学習者が日本語で伝えられなかったことを代わりに指導者に伝える、あるいは先回りして指導者に伝えることによって大切な情報を学習者が得られたこともあった。日本人では気づかない視点でのやり取り、アドバイスがたびたび教室内で見られた。

教室内では日本人＝指導する側、外国人＝学ぶ側という関係になりがちで、学習者が何も言えないというパワーバランスが存在すると言われるが、外国人指導者・支援者はその中間に位置し、教室内のパワーバランスを解消する存在になり得る。外国人指導者・支援者にとっても、自身の経験を地域のために生かすことができ、自信が得られ、地域において新たな人間関係を構築する機会ともなる。学習者、外国人指導者・支援者、日本人それぞれにメリットがあるといえる。

4. 受講者アンケートの結果

取り組みに関しては、毎回コース終了時、最終回に受講者にアンケートを行っている。ここでは、「事業B」の過去3年間に共通して取られていた項目についてその結果を示す。

回答者の属性は以下のとおりである。

表8. 回答者の人数と国籍

	2019年	2020年	2021年
人数	7人	9人	6人
国籍	ベトナム 6人 マレーシア 1人	ブラジル 3人 フィリピン 3人 バングラデシュ 2人 ペルー 1人	ブラジル 1人 フィリピン 2人 インドネシア 2人 中国 1人

3年間を通してアンケートが取られていた項目について、結果を以下に示す。

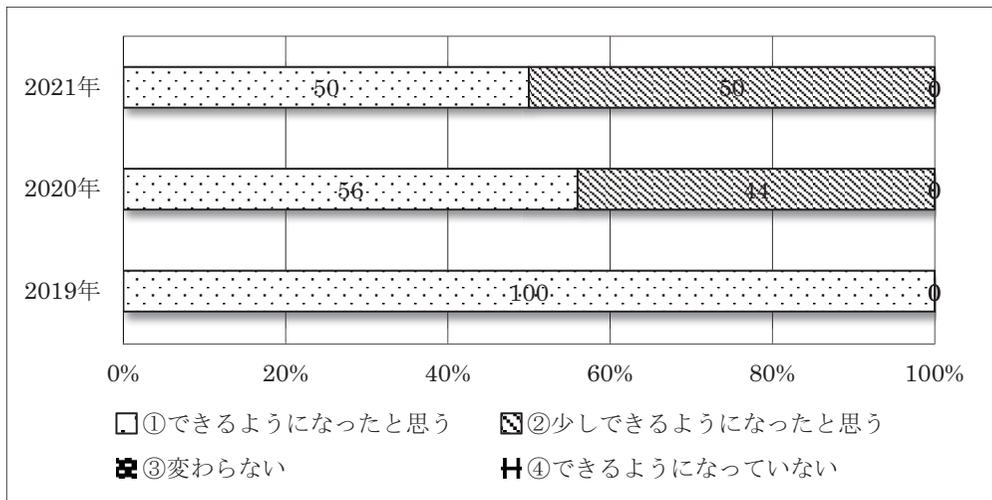


図1. 質問「この教室に来る前よりも日本での生活ができるようになったと思いますか」 (%)

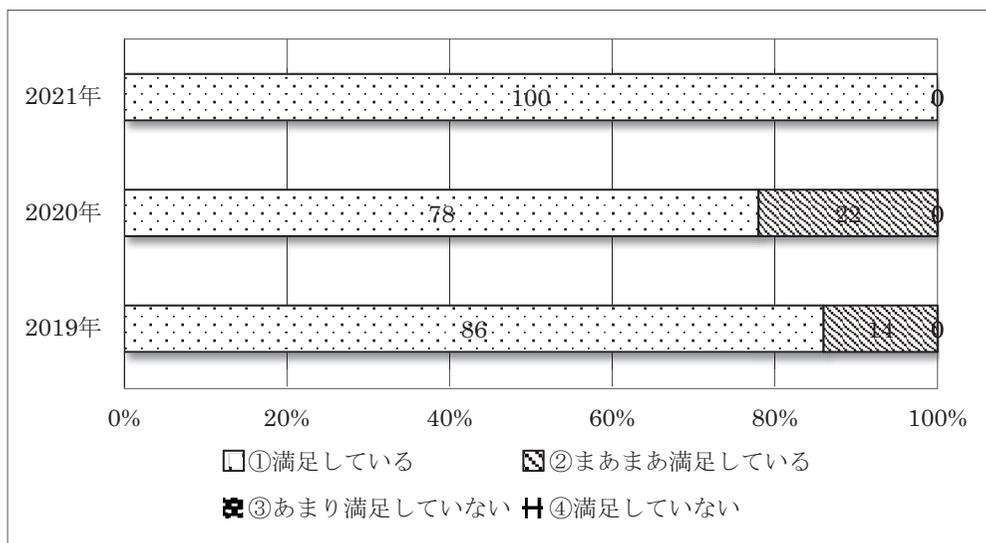


図2. 質問「この教室に満足していますか」(%)

「この教室に来る前よりも日本での生活ができるようになったと思うか」については、3年を通して「できるようになったと思う」「少しできるようになったと思う」という答えで100%となっている。教室の満足度についても「満足している」「まあまあ満足している」で100%となっており、「せいかつの日本語クラス」の効果は得られたのではないかと考えられる。

また、この他に「この教室に来て、あなたの日本語は前より上手になったと思うか」という問いがあったが、これについては、2019年度、2020年度には全ての人が「上手になったと思う」「まあまあ上手になったと思う」を選んでいった。2021年度は「上手になったと思う」「まあまあ上手になったと思う」が5名、「変わらない」が1名となっていた。

特に2020年度、2021年度には滞在が長い人も多い教室であったが、このアンケート結果からは概ね満足度も高く、日本語の上達にも効果があったのではないかということがうかがえる。

アンケートの自由回答部分に書かれていた内容については3年を通して「教室はおもしろかった」「勉強が楽しかった」等、教室に関する肯定的なことが書かれていたが、特に2019年度は「新しい友だちを知った」「もっと外国人を知ります」という教室での出会いについて、2020年度、2021年度には「継続して学びたい」「続けてください」など、コース継続に対するコメントが見られた。2021年度は緊急事態宣言等の適用により、他のコースの教室が開催されなくなったこともあり、このような記述が増えたのかもしれない。今後このような場合にクラスをオンラインで開催するか等、活動方法については課題となってくるであろう。

5. まとめと今後の課題

本稿では、協会において実施された「せいかつの日本語クラス」について、専門的な知識を持った職員等の専門家、日本人支援者、外国人支援者との連携・協働の過程を中心に述べてきた。

以下、それぞれの立場との連携・協働による利点をまとめる。

専門家との連携・協働では、専門家の問題意識に基づいて指導者の考える教室活動の目標や活動内容が修正され、専門家の知識・経験によって教材の修正も適切に行われた。さらに、教室活動において、専門家の学習者の質問への解答や追加の説明がなされ、学習者の要求を満たすことができた。

日本人支援者との連携・協働では、学習者との対話によって、その地域に住む市民として地域に密着した情報が学習者に伝わり、支援者自身も学習者の困難な点を知るとともに、日本語教室がボランティア講座修了後の支援者の経験を積む場ともなった。

外国人支援者との連携・協働では、学習者が日本で生活し、日本語を学習するうえでの困りごとを支援者と共有・相談しやすい場が生まれた。また、支援者が学習者の代弁者となり、学習者が知りたい情報を得ることができた。そして、支援者がそのような役割を果たすことによって、自身の存在価値を高めることができたと考えられる。さらに教室における「学習者＝外国人」、「支援者＝日本人」という対等でない関係が解消され、教室が「共に学び教えあう場」に近づいたと言えるだろう。

「せいかつの日本語クラス」のアンケートからは3年を通してこの教室には概ね満足しているという結果が得られたが、これは専門家や外国人・日本人の支援者の参加によって、指導者だけでは与えられない情報の習得の場、またやり取りの場としてこの教室が機能したことによるのではないかと思われる。

今後も同様に専門家や外国人・日本人の支援者との連携・協働は必要である。専門家との連携に関して言えば、生活情報は日々更新されており、過去の情報を踏襲することはできない。情報の不正確さが外国人市民の生活を脅かすこともあり得る。例えばコロナ禍においては刻一刻と変化する状況によって、求められる情報が異なってくる。中でも生命に関わることにしてはその時点での正しい情報の提供が不可欠である。指導者だけでは正確な情報の提供に限界があるため、できるだけ教室内にその分野の専門家を招き、適切な情報を発信することが必須である。と同時に緊急時を視野に入れたネットワークの構築をすることも「せいかつの日本語クラス」の大切な役割となってきていると感じる。

また、教室内の活動だけでなく、現場での「実体験」や「施設見学」など「行動・体験中心の活動」も必要であると考えられる。今回、「災害のとき」の教室活動では学習者が災害時、災害後の状況を予想し、どのようなことに気をつけたらいいのか、どのタイミングで避難すべきかを具体的に考えることが難しかった。今後は実際に学習者が住む町を歩きながら危険な箇所を確認するなど、学習者が実際に遭遇するであろう災害時、災害後の状況を具体的に考えながら活動を行うことも必要となってくるだろう。

またこのようなルールや情報を扱う教室では、活動が生活情報を教えることに偏り過ぎないように、支援者とのやり取りが必要な活動を入れ、学習者が自ら発信できるような機会を入れて進めていく工夫も必要である。

6. おわりに

以上、生活情報の習得を目的とした「せいかつの日本語クラス」について、過去3年間の教室

の実施概要についてまとめ、専門家や支援者との連携・協働について実践報告を行った。

このような連携・協働が岐阜県の他の市町村にも更に広がり、多方面から様々な分野の専門家やその地域の支援者が活動に関わることによって、外国人生活者にとってより住みよい地域づくりが継続して行われていくことを願う。

注

- 1) 公益財団法人大垣国際交流協会「大垣市における国籍別外国人数」
http://www.i-oiea.jp/file/volunteer_kokuseki.pdf (参照日：2022年2月10日)
- 2) 大垣市「大垣市統計書(令和元年度版) 2-3 国籍別外国人人口」
<https://www.city.ogaki.lg.jp/0000049434.html> (参照日：2022年2月10日)
- 3) 吉安三恵(2022)「大垣国際交流協会 日本語学習支援の取組について」発表資料 文化庁委託事業「生活者としての外国人」のための日本語教育事業 地域日本語教育実践プログラム 地域日本語教育シンポジウム in 大垣 2022年2月13日 (財)大垣国際交流協会
- 4) 小寺里香・伊藤かな(2018)「大垣市で生活する外国人のための日本語教材の開発と使用について」『岐阜大学 日本語・日本文化教育センター紀要2018』pp. 19-37
- 5) 生活情報の習得を目的としたクラスは2017年に始まり、現在に至るまで毎年行われている。クラス名は「生活情報習得クラス」「せいかつのにほんごクラス」「会話クラス(せいかつのにほんご)」「せいかつの日本語クラス」のように年によって違いはあるが、本稿では統一して「せいかつの日本語クラス」と記す。
- 6) 文化庁文化審議会国語分科会(2011)『「生活者としての外国人」に対する日本語教育のための標準的なカリキュラム案活用のためのガイドブック』p. 37参照
http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/pdf/curriculum_guidebook_ver05.pdf (参照日：2022年2月22日)
- 7) 2016年度と2017年度には「会話コース」「緊急時会話コース」において大垣市の警察署、消防署との連携が行われていた。
- 8) 他のクラスではあるが、非母語話者が指導者として日本語講座を担当している。
- 9) 2017年度作成の『やさしいせいかつのにほんご～はなしましょ！～』は文化庁国語課が運営する「日本語教育コンテンツ共有システム(NEWS) nihongo-ews.jp」及び(財)大垣国際交流協会のホームページにて公開されている。
- 10) 2017年度には、「基礎コース」「緊急時会話コース」「生活情報習得クラス」の3つのコースが設けられ、「110番・119番に電話する」「病院へ行く」は、この年度のみ「緊急時会話コース」で取り扱っている。
- 11) 2021年度から、「基礎クラス」に「レベル2」が新設されている。このクラスは「レベル1」終了レベルで、「簡単な言葉を使って受け答えができる人、やさしい質問に対し、単語や短い文で答えることができる人、ひらがな、カタカナの読み書きができる人」を対象としている。
- 12) 年度ごとに目標は変わっており、特に2021年度はコロナ禍での生活を受けて、「日常生活の中でも、生命に関わる重要な情報などを理解できる」「近所や会社の人に聞くなど、自ら情報収集をすることができる」となっている。
- 13) 2020年度、2021年度には受講者アンケートに「もっと日本語を勉強したいと思いますか」と

いう項目があり、どのクラスでも100%の回答者が「思う」を選んでいる。

14) 大垣市防災リーダー、防災士、大垣市防災ボランティアマスター、岐阜県外国人防災リーダーの研修を受けている外国出身の大垣市職員である。

15) 大分県（2021）「おおいた防災 VR について」

<https://www.pref.oita.jp/site/bosaitaisaku/oitabousaivr.html>（参照日：2021年12月19日）を一部使用。

参考文献

足立祐子・松岡洋子（2005）「地域日本語活動における提案—地域日本語活動に求められるもの—」

『新潟大学国際センター紀要第1号』 pp. 13-22

大垣市（2017）「第2章 多文化共生の現状と課題」『大垣市多文化共生推進指針 平成29年度—平成33年度』 pp. 6-70

公益財団法人大垣国際交流協会（2020）『2019年度「生活者としての外国人」のための日本語教育事業【地域日本語教育実践プログラム(B)】実施内容報告書』

公益財団法人大垣国際交流協会（2021）『令和2年度「生活者としての外国人」のための日本語教育事業【地域日本語教育実践プログラム(B)】実施内容報告書』

公益財団法人大垣国際交流協会（2022）「令和3年度 外国人市民のための日本語教育事業について」令和4年3月6日 運営委員会資料

小寺里香・伊藤かな（2018）「大垣市で生活する外国人のための日本語教材の開発と使用について」『岐阜大学 日本語・日本文化教育センター紀要2018』 pp. 19-37

俵山雄司・渡部真由美・結城恵（2016）「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』 pp. 35-47

文化庁文化審議会国語分科会（2010）『「生活者としての外国人」に対する日本語教育のための標準的なカリキュラム案について』

http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/pdf/curriculum_ver09.pdf（参照日：2022年3月5日）

文化庁国語科（2013）『「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』

米勢治子・吉田聖子（2011）『にほんごボランティア手帖 すぐに使える活動ネタ集』 凡人社

【謝辞】

今回の報告書執筆にあたり、アンケート資料等の利用を快諾してくださった(財)大垣国際交流協会の吉安三恵氏をはじめとする職員の方々に心より感謝いたします。

年 報 編 (2021年 4 月～2022年 3 月)

1. 日本語研修コース	43
2. 日本語・日本文化研修コース	56
3. 全学共通教育	59
4. 年間行事	60

資 料

岐阜大学留学生数	64
----------	----

1. 日本語研修コース

日本語研修コースは、留学生の学習環境やレベルに合わせて選択できるよう、「集中コース」、「一般コース」、「生活日本語コース」の3つのコースが提供されている。集中コースは、1学期間、毎日の授業を必修とし、集中的に日本語を学ぶコースである。日本語を初めて勉強する学習者（未習者）、日本語を勉強したことがある学習者（既習者）それぞれのレベルに合わせたクラスが設定されている。未習者はしっかり日本語の基礎を学ぶことができ、既習者はさらなる日本語力の向上を目指して様々な技能を身につける。一般コースは、既習者のうち、まとまった日本語学習の時間が取れない学生向けに、提供される科目を選択して学ぶコースとなっている。生活日本語コースは、未習者を対象とした、日本語に慣れるための超入門クラスとなっている。

集中コースは初級（A）、初中級（B）、中級（C）の3レベル、一般コースは初級（A2）、初中級（B）、中級（C）、中上級クラス（D）の4レベルに分けたクラスを提供する。これに独立したコースとして、ゼロ初級向けの生活日本語（JDL）クラスがあり、日本語研修コースが提供するクラスは、計8クラスとなっている。

1.1 2021年度前期（2021年4月～9月）

昨年度に続き、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）拡大の影響により、クラス運営の変更などを余儀なくされた。協定校からの学部あるいは大学院所属の交換留学生（特別聴講学生）の新たな受入はなく、学内公募による申請者は59名（研究生11名、大学院修士課程20名、大学院博士課程28名）であった。コース別の申請者数は、集中コース12名、一般コース38名、生活日本語コース9名であった。来日できない学生も多く、申請書の提出はあったものの、受講を辞退する人もいた。ガイダンス・プレイスメントテストは、対面とオンラインとに分けて行われた。オンラインでのプレイスメントテストは、基礎日本語力をはかるもののみを実施し、その結果を踏まえてオンラインでの面接により、各受講希望者のクラスを決定することにした。

以下に本学期のスケジュールと各クラスの時間割及び授業報告をまとめる。

1.1.1 集中・一般コース（第50期）

- 4月8日（木） ガイダンス・プレイスメントテスト
- 4月12日（月） 授業開始
- 7月30日（金） 授業終了

初中級（B）、中級（C）クラスに関しては、集中・一般コースの区別なく、各クラスすべての科目を一般コースにも提供することとなった。集中コースとなる学生は10科目以上を必修とし、その他の学生は選択制として、履修届けを提出してもらった。ただし、本学期は集中Cクラスに該当する受講者はいなかった。

[集中Aクラス]

時間割

	月	火	水	木	金
1			総合日本語A [吉成]	総合日本語A [三輪]	総合日本語A [河田]
2	総合日本語A [吉成]	総合日本語A [中村]	総合日本語A [小寺]	総合日本語A [河田]	総合日本語A [田辺]
3	総合日本語A [松尾]	総合日本語A [石井]		総合日本語A [秋山]	

授業報告（Aクラス担任：吉成）

Aクラスは集中コース希望者のみを対象としたクラスで、受講者は週11コマの全授業を必修としている。今学期の受講者は6名（すべて博士課程）で、国籍はインドネシア（3）、インド、パキスタン、バングラデシュであった。5名が来日できず、海外からの参加となるため、日本にいる学生も含め、オンラインのみの授業を実施することにした。昨年度はコロナ禍の影響により集中Aクラスは開講されず、本学期がオンラインでの初めての開講となった。幸い、日本との時差が大きな問題になることはなかったが、授業で使用する教科書『みんなの日本語I・II』（スリーエーネットワーク）を国では購入できないという学生が数名いた。日文センター経由で電子版の契約を行い、全員が教科書を所持できるよう手配を行った。

6名でスタートしたクラスだったが、オンラインでの週11コマの授業参加が難しいという数名の学生が、週4コマの生活日本語コースに移動することになった。その結果、1か月を過ぎたころには2名のクラスとなってしまった。国では仕事をつづけたままで日本語授業に参加していたため、時間がないという人や、授業内容についてこれないという人もいた。来日していれば、日本語授業に集中できたであろうし、教室での対面授業であれば、学習の手助けもできたのではないかと悔やまれる。初級レベルのオンライン授業実施の難しさを考えさせられた。

Aクラスで続けて受講した2名は勤勉な学生で、予習・復習を各自しっかり行い、分か

らないことはきちんと質問する積極的な学生であった。1名は独学で『みんなの日本語Ⅰ』や漢字をすでに学習しており、もう1名は初めて日本語を学ぶものの、来日して数年が経っているため、日本語に慣れていた。このような受講者2名だったので、オンライン集中Aクラスが成立していたように思う。最後まで大きな問題はなく、授業のペースもちょうどよく、学生の満足度も高かった。オンラインでの初級クラス授業実施がこれほどうまくいったのは特別だったのだと心にとめ、途中で授業を移動することになった学生のことも含め、今後の授業計画を考えなければならないと思った学期であった。

[一般A 2クラス]

時間割

	月	火	水	木	金
1	一般A 2 [鍋島]	一般A 2 [松尾]		一般A 2 [秋山]	一般A 2 [河田]

授業報告（A 2クラス担任：松尾）

一般A 2クラスは、初級レベルのクラスである。受講者は8名（修士課程6名、博士課程2名）で、国籍はインドネシア（4）、中国（3）、セネガル（1）であった。うち先学期に生活日本語クラスを受講した学生が5名受講した。一般クラスは、専門の授業などで多くの学習時間が取れない学生が多いため、一般クラスの教科書として活用形のルールが繰り返し何度も出てくる『まるごと初級1 A 2りかい』（国際交流基金編著）を使用した。前年度は週5コマで実施していたが、継続して出席できた受講生が少なく、負担が大きかったと考えられたため、本学期は週4コマで開講した。

本学期はコロナ禍の影響を受け、来日できない学生が2名おり、教室とオンラインでのハイブリッド形式で授業を行なった。ハイブリット形式での授業運営は、学生、教師ともに負荷がかかるものであるが、教室の機材がハイブリット形式を想定して整備されていたこと、そして、受講生の多くが先学期の生活日本語クラスのクラスメイトであり、学生間の関係性ができていたことから、比較的スムーズに授業を進めることができた。

また、先学期の生活日本語はコマ数が多く、受講生の多くは語彙や文法の基礎ができていたため、復習にかかる時間を削ることができ、運用につながる練習を十分に行うことができた。教室で受講した学生の中には、専門の授業との関係で出席できない曜日がある学生もいたが、そのような中でも、参加できる日は熱心に授業に参加し、どの受講生も着実に日本語の運用能力を向上させていた。

[集中・一般Bクラス]

時間割

	月	火	水	木	金
1	総合日本語B [小寺]	総合日本語B [松尾]	総合日本語B [石井]	総合日本語B [秋山]	総合日本語B [橋本]
2	語彙読解B [野原]	口頭表現BC [橋本]		文章表現B [野原]	聴解演習B [秋山]
3	口頭表現B [橋本]				

授業報告（Bクラス担任：橋本）

Bクラスは初中級レベルのクラスである。集中コースに3名（修士課程1名（ネパール1）、研究生2名（中国2））、一般コースに8名（修士課程1名（マレーシア）、博士課程4名（ミャンマー1、カンボジア1、インドネシア1、ウガンダ1）、研究生3名（中国3））が受講した。うち来日できない学生が4名おり、今学期はオンラインを併用したハイブリッド形式で授業を行うことにした。

本来であれば集中コース受講者は全10コマ必修、一般コース受講者は5コマから選択という受講の仕方であったが、今期は集中コース受講者が少なく、またコロナ禍という状況を考慮し、一般コースの学生は10コマから選択で受講できることにした。

Bクラスは初級レベルを終了した学生を対象とした初中級レベルのクラスで、これまで学んだ初級文法を正確に使いこなすことを目標とする。今期の総合Bクラスは、初級文法が十分身につけていない学生がいることを考慮し、初級文法復習（活用中心）を行ない、その後『中級へ行こう』（スリーエーネットワーク）をベースに初級文法の復習と運用練習を行なった。

今期のBクラスは、コロナ禍の中、積極的に授業に参加していた。通常であれば一般コース受講者は受講コマは5コマが上限であったが、今期はそれ以上の授業を受講することができ、実際5コマ以上を受講した学生は2名いた。ハイブリッド形式での授業となり、難しい面もあったが、学生たちは真面目に受講してくれた。

[一般Cクラス]

時間割

	月	火	水	木	金
1		総合日本語C [吉成]	総合日本語C [小寺]	総合日本語C [野原]	総合日本語C [秋山]
2	文法C [小寺]	口頭表現BC [橋本]	文章理解C [石井]	文章表現C [吉成]	口頭表現C [松尾]

授業報告（Cクラス担任：吉成）

本学期は集中コースに該当する受講者がおらず、全員が一般コースとなる8名（研究生1名、修士課程2名、博士課程5名）で、国籍は中国（3）、ミャンマー（2）、インドネシア、タイ、エジプトであった。全員、来日済みであるため、すべての授業を対面のみで行った。トライアルウィークの1週間後、選択した科目の履修届けを提出してもらった。総合日本語Cの授業のみ4コマすべて出席することを選択条件としたが、ほぼ全員が履修することになった。このクラスでは、『中級を学ぼう（中級前期）第二版』（スリーエーネットワーク）を使用し、毎回の語彙クイズや4回の文法テストなどがあり、各課の課題も多い。そのためか、学期途中から専門の忙しさから、半数が授業に来なくなった。無断での授業途中放棄ではないものの、履修を決めたら最後まで授業に出席しなければならないことをきちんと理解してもらいたい。一般コースにおける課題として、今後改善できるよう、指導を考えていきたい。

[一般Dクラス]

時間割

	月	火	水	木	金
1	総合日本語D [野原]	総合日本語D [石井]	総合日本語D [石井]	総合日本語D [土谷]	口頭表現D [田辺]
2		文章理解D [石井]	聴解演習D [廣瀬]		

授業報告（Dクラス担任：土谷）

本学期は、総合D（週4コマ）、口頭表現D（週1コマ）、聴解演習D（同）、文章理解D（同）を提供した。学生は最小1コマから最大7コマまで、専門科目の受講状況に合わせて日本語科目を選択した。総合Dは対面授業のみ、他3科目はハイブリッド（対面+オン

ライン) 授業を提供した。

本学期のDクラス受講者は8名(学内公募の研究生4名、同修士課程4名)で、対面受講者5名とオンライン受講者3名、国籍は全員中国であった。新型コロナウイルス感染症拡大によりやむを得ずオンラインを提供したが、皮肉なことにオンライン受講者のほうが真面目に授業に取り組む結果となった。全員中国人という偏りも、不活発な授業の要因のひとつであったろう。対面受講者4名のうち2名は途中離脱、残る2名も予習復習や宿題などへの取り組みが壊滅的で、分からないとすぐに中国語に頼り、通常の学期であれば履修停止に該当するような態度であった。このような学生やレベルでDクラスを展開しなければならないことに大いに幻滅した。

Dクラスは、日文センターが提供する日本語クラスの最上位クラスであり、大学で学ぶにふさわしい日本語はもとより内容的な学びにも狙いがある。しかし、今学期の対面受講生のように、日本語力向上の意欲はなく、ただ単に週に数回日本語に触れておしゃべりをし、いくらか新しいことを知ることができればよいという程度の学生が増えてきていることを感じる。このような学生に対する授業を大学教育の場で提供すべきかどうか、落胆しつつ検討しなければならないのかもしれない。

1.1.2 生活日本語コース

4月12日(月) 授業開始

7月29日(木) 授業終了

生活日本語コース(JDL: Japanese for Daily Life)は、ゼロ初級(未習者)を対象としたクラスを提供している。

[JDLクラス]

時間割

	月	火	水	木	金
2	生活日本語 [鍋島]	生活日本語 [中村]	生活日本語 [廣瀬]	生活日本語 [河田]	

授業報告(JDLクラス担任:橋本)

生活日本語(JDL: Japanese for Daily Life)クラスは日本語未習者対象のクラスで、受講者は15名(修士課程4名、博士課程11名)である。国籍はインドネシア(6)、インド(3)、ケニア、コートジボワール、ミャンマー、パキスタン、フィリピン、中国であった。受講

生全員が来日できなかつたため、今学期はオンラインで授業を行うことにした。

初級レベルは文法積み上げで勉強を進めているので継続的な学習が必要であるが、専門の授業など多忙で、特定の曜日しか出られない、あるいは欠席が続くことで十分な学習ができない学生が多いことから、JDLでは機能シラバス、場面シラバスのような形で（文法練習を中心にせずに）一つ一つの授業で学習項目が完結する授業を組んでいる。このクラスは口頭表現中心に授業を進めるので、文字学習は必ずしも必要ではなく、また文字学習を負担と感じる学生もいると考え、教材にローマ字を併記している『まるごとA1りかい』を教科書として使用しているが、以前から文字学習への要望が多数あり、文字学習も行なっている。オンラインでの授業は難しい面もあったが、受講生は熱心に授業に参加していた。

1.2 2021年度後期（2021年10月～2022年3月）

後期の日本語研修コースは、先学期に続き、新型コロナウイルス感染症拡大の影響により、臨機応変に対応しなければならないことが多かった。今学期も来日できない学生もいたため、ハイブリッドでの授業を行うクラスが多かった（詳しくは各クラスの授業報告を参照のこと）。

学内公募による申請者は58名（教員研修生3名、研究生17名、大学院修士課程12名、大学院博士課程22名、協定校からの学部あるいは大学院所属の交換留学生（特別聴講学生）4名）で、コース別の申請者数は、集中コース11名、一般コース37名、生活日本語コース10名であった。このうち、来日できないなどの諸事情で受講辞退した者もいたが、オンラインでの受講を希望する学生も多かった。対面・オンラインに分けてガイダンス・プレイスメントテストを実施し、日本語・日本文化教育センター所属の留学生（日本語・日本文化研修コース3名、センター所属の交換留学生3名）も含めた計50名が受講することとなった。

以下に本学期のスケジュールと各クラスの時間割及び授業報告をまとめる。

1.2.1 集中・一般コース（第51期）

- 10月7日（木） ガイダンス・プレイスメントテスト
- 10月11日（月） 授業開始
- 12月25日（土）～1月5日（水） 冬季休暇
- 2月3日（木） 授業終了

初中級（B）、中級（C）クラスに関しては、集中・一般コースの区別なく、各クラスすべての科目を一般コースにも提供することとなった。集中コースとなる学生は10科目以上

を必修とし、その他の学生は選択制として、履修届けを提出してもらった。

[集中Aクラス]

時間割

	月	火	水	木	金
2	総合日本語A [松尾]	総合日本語A [中村]	総合日本語A [小寺]	総合日本語A [河田]	総合日本語A [河田]
3	総合日本語A [吉成]	総合日本語A [石井]		総合日本語A [秋山]	

授業報告（Aクラス担任：吉成）

今学期の受講者は4名（日本語・日本文化教育センター所属の交換留学生1名、教員研究生2名、研究生1名）で、国籍はインドネシア（2）、インド、フランスであった。学期当初はゼロ初級の3名でスタートしたが、2週間後にBクラスから移動した1名を加えた4名となった。全員来日できなかったことから、今学期もオンラインでの授業となった。先学期ではオンラインでの初級クラスを週11コマで実施することの難しさを痛感したので、今学期はオンラインという授業形態に合った授業時間・内容を考慮し、1学期間、週8コマで『みんなの日本語I』（スリーエーネットワーク）が終わるスケジュールで開講することにした。より多くの語彙や文法を学ぶことよりも、少ない文型でもコミュニケーションが取れるようになることを第一の目標とした。

海外からのオンライン授業参加という状況に、いくつか問題があった。インターネット環境が安定しないこと、時差の関係で昼夜逆転の生活を余儀なくされる学生がいたこと、教科書が手に入れないことなど、学習体制を整えるのが難しかった。授業ではパワーポイントの使用や補助教材配布などの工夫を行った。学生はまじめに授業に参加していたが、授業外での自学学習が不十分なようだった。宿題や予習クイズなど、対面授業なら行っていた活動ができなかったことも関係があったのかもしれない。語彙や文法が定着せず、数回行われたテストの成績も全員が芳しいものではなかった。特に文字の読み書きにいつまでも困難があった。対面授業であれば目の前で指導ができたのにと、オンラインでの難しさをここでも感じた。

2名が来日することができ、学期途中から教室でのハイブリッド授業に変更した。教科書を手に入れたこと、日本での生活の効果もあってか、この2名に目覚ましい成長が見られた。対面授業の効果を実感することとなったが、これを踏まえ、初級クラスのオンライン授業では何が必要なのかを検討し、授業の質の向上を目指したい。

[一般A2クラス]

時間割

	月	火	水	木	金
1	一般A2 [松尾]	一般A2 [中村]	一般A2 [廣瀬]		一般A2 [河田]

授業報告（A2クラス担任：松尾）

一般A2クラスは初級レベルのクラスで、受講者は8名（修士課程3名、博士課程3名、研究生2名）で、国籍はインドネシア（4）、中国（3）、ブルネイ（1）であった。うち1名は2020年度の後学期に生活日本語クラスを受講した学生であった。一般クラスは、専門の授業などで多くの学習時間が取れない学生が多いため、一般クラスの教科書として活用形のルールが繰り返し何度も出てくる『まるごと初級1A2りかい』（国際交流基金編著）を使用した。本学期も前学期同様に週4コマで実施した。

コロナ禍の影響により、本学期も、来日できない学生が5名いたため、授業は教室とオンラインでのハイブリッド形式で授業を行なったが、学期の早い時期に、教室の学生のうち2名が参加しなくなり、オンラインの学生の割合が大きい状況であった。ハイブリッド形式であることには変わらないが、オンラインに受講生が偏ったことにより、クラス運営における教師の負担は軽減されることとなった。

本学期の受講生のうち3名は日本語能力試験N2に合格していた。本来であれば、もう少し上のレベルのクラスに入るのが望ましいが、教師の質問が聞き取れないことや文レベルでの発話が難しい状況であったため、本人たちと相談の上、本クラスに参加することとなった。当初、他の受講生とのレベル差が心配されたが、特に問題はなく、適当なレベルで学習することができたように思う。欠席は少なく、熱心に授業に参加し、口頭でのやり取りも徐々にできるようになっていった。

本学期は、学期途中で、新出語彙がなかなか定着せず、文型練習や会話練習にスムーズに入れられないという問題が生じた。そのため、学期途中からは、語彙リストや授業のスライドを学生と共有し、導入時以外にも語彙を復習する時間を設けた。それにより、語彙の定着状況は改善され、その他の練習もスムーズに進められるようになった。これまでの学期では上記のような問題は生じなかったが、オンラインでの受講が定着を阻害している可能性も考えられるため、来学期以降も受講生の状況を丁寧に観察しながら、柔軟に対応していきたい。

[集中・一般Bクラス]

時間割

	月	火	水	木	金
1	総合日本語B [小寺]	総合日本語B [橋本]	総合日本語B [松尾]	総合日本語B [秋山]	総合日本語B [橋本]
2	語彙読解B [野原]	口頭表現BC [橋本]	文章表現B [松尾]	漢字BC [野原]	聴解表現B [石井]

授業報告（Bクラス担任：橋本）

Bクラスは集中コース2名（博士課程1名（インドネシア）、協定校からの交換留学生（特別聴講学生）1名（フランス）、一般コース8名（学内公募の研究生1名（中国1）、修士課程5名（インドネシア2、中国2、ベトナム1）、博士課程1名（カンボジア1））が受講した。うち来日できない学生が6名（集中コース2名、一般コース4名）おり、今学期もオンラインを併用したハイブリッド形式で授業を行うことにした。

本来であれば集中コース受講者は全10コマ必修、一般コース受講者は5コマから選択という受講の仕方であったが、今期は集中コース受講者が少なく、またコロナ禍という状況を考慮し、一般コースの学生は10コマから選択で受講できることにした。ただし、今学期は集中コースの学生全員が来日できずオンラインでの受講であったため、対面のみで開講した科目（口頭表現BC）を受講することができなかった。

Bクラスは初級レベルを終了した学生を対象とした初中級レベルのクラスで、これまで学んだ初級文法を正確に使いこなすことを目標とする。今期の総合Bクラスは、初級文法が十分身につけていない学生がいることを考慮し、初級文法復習（活用中心）を行ない、その後『中級へ行こう』（スリーエーネットワーク）をベースに初級文法の復習と運用練習を行なった。

今期のBクラスは、コロナ禍の中、積極的に授業に参加していた。通常であれば一般コース受講者は受講コマは5コマが上限であったが、今期はそれ以上の授業を受講することができ、実際5コマ以上を受講した学生は2名いた。ハイブリッド形式での授業となり、難しい面もあったが、学生たちは真面目に受講してくれた。集中コースの学生は2名とも来日できず、オンラインでの受講であったが、時差などの困難な状況の中、全ての科目を最後まで受講した。

[集中・一般Cクラス]

時間割

	月	火	水	木	金
1	日本語演習C [吉成]	総合日本語C [吉成]	総合日本語C [小寺]	総合日本語C [野原]	総合日本語C [秋山]
2	文法C [小寺]	口頭表現BC [橋本]	文章表現C [吉成]	文章理解C [秋山]	
3		口頭表現C [松尾]			

授業報告（Cクラス担任：吉成）

中級前期レベルであるCクラスを受講するのは、集中コースの1名（研究生）、一般コースの3名（博士課程）で、国籍はインドネシア（3）、中国であった。全員が来日済みであったため、すべて対面での授業が行われた。すべての科目を必修とする集中コースの学生がいるものの、Cクラス全体も少人数であり、また途中から研究が忙しく授業に来られなくなった学生もおり、各クラス1,2名で授業が行われることが多かった。受講者はみな真面目に授業や課題に取り組み、教員ともうまくコミュニケーションを取りながら、それぞれが必要とする日本語力を学ぶいい機会として、少人数クラスを活用していたように思われる。例えば、「文章理解C」という読解授業では漢字圏・非漢字圏の学生で大きくレベルに差があったが、一部課題を分けるなどの工夫が行われた。受講者の希望を踏まえた授業内容に変更する科目もあった。受講者からも授業の満足度が高かったという評価を得ている。

[一般Dクラス]

時間割

	月	火	水	木	金
1	総合日本語D [野原]	総合日本語D [石井]	総合日本語D [土谷]		総合日本語D [石井]
2	聴解演習D [土谷]	文章理解D [石井]			口頭表現D [田辺]

Dクラスには日本語・日本文化研修コースの学生（以下日研生）が含まれるが、日研生は上記以外に日研生専用科目を受講する。詳細は第2章（日本語・日本文化研修コース）を参照のこと。

授業報告（Dクラス担任：土谷）

本学期のDクラス受講者は、13名（日本語・日本文化研修留学生（以下日研生）3名、社会文化プログラム学生（以下社会文化）1名、学内公募の研究生6名、同博士課程1名、協定校からの交換留学生2名（大学間・部局間協定それぞれ1名）で、国籍はタイ（1）、中国（11）、ベトナム（1）であった。学期当初は、対面受講者3名・オンライン受講者10名だったが、学期途中で日研生1名が来日したため、対面4名・オンライン9名となった。日研生と社会文化には、専用の日本語科目（文章表現D）が上記以外にも提供された。全員が受講できる授業は、総合D（週4コマ）、口頭表現D（週1コマ）、聴解演習D（同）、文章理解D（同）である。全科目ハイブリッド（対面+オンライン）授業を提供したが、総合Dについては受講を日研生と社会文化に限定した。

今期の日研生は全員国費留学生だったため、学期開始後しばらくすれば来日できると見込んでいたが、オミクロン株の出現により学期中に来日できたのは1名のみで、結果的にオンライン受講者を主体とせざるを得ない状況となった。受講態度は、総じてオンライン受講者のほうが良く（中でも日研生の真摯な学習態度は特筆に値する）、対面受講者には専門研究が忙しい、入試の準備があるといった理由で、欠席が目立った。授業外の課題への取り組みも同様である。春学期Dクラスのような惨状ではなかったが、途中離脱や成績不良が見られた対面受講者は、しっかり学ぶより気楽に日本語に触れる機会を求めているように感じられた。

オンライン受講者のほうが熱心であるという現象から、いっそのこと全てオンラインにしてしまったほうがいいとも思えるが、学期途中に来日し教室で受講できるようになった日研生1名の様子を見ると、やはり対面授業は捨てがたい。オンライン受講時にも熱心で前向きな学生だったが、教室では教員や他学生の発言やアイコンタクトに応じた反応や発言が各段に増えた。学期中の来日が叶わなかった日研生2名にこのような機会がなかったのはつくづく残念である。

ハイブリッド授業の困難点等については、2020年度の本年報に記した通りである。新型コロナウイルスの動向が予断を許さない中、困難と混乱は今しばらく続くものと考えている。

1.2.2 生活日本語コース

10月11日（月） 授業開始

12月24日（木）～1月5日（火） 冬季休暇

2月5日（金） 授業終了

生活日本語コース（JDL：Japanese for Daily Life）は、ゼロ初級（未習者）を対象としたクラスのみ提供している。

[JDL クラス]

時間割

	月	火	水	木	金
2				生活日本語 [河田]	
3	生活日本語 [橋本]		生活日本語 [廣瀬]		生活日本語 [秋山]

授業報告（JDLクラス担任：橋本）

生活日本語（JDL：Japanese for Daily Life）クラスは日本語未習者対象のクラスで、受講者は11名（修士課程2名（うち国費1）、博士課程7名（うち国費4）、研究生2名（国費2））、であった。国籍は、インドネシア（2）、ベトナム（2）、ケニア、コートジボワール、ナイジェリア、東ティモール、フィリピン、ベナン、ミャンマーであった。来日できない学生が6名おり、今学期はオンラインを併用したハイブリッド形式で授業を行うことにした。

初級レベルは文法積み上げで勉強を進めているので継続的な学習が必要であるが、専門の授業など多忙で、特定の曜日しか出られない、あるいは欠席が続くことで十分な学習ができない学生が多いことから、JDLでは機能シラバス、場面シラバスのような形で（文法練習を中心にせずに）一つ一つの授業で学習項目が完結する授業を組んでいる。このクラスは口頭表現中心に授業を進めるので、文字学習は必ずしも必要ではなく、また文字学習を負担と感じる学生もいると考え、教材にローマ字を併記している『まるごとA1りかい』を教科書として使用しているが、以前から文字学習への要望が多数あり、文字学習も行なっている。来日している学生は、専門の研究があるため欠席が多かったり途中で受講をやめてしまったりしたが、来日できない学生はオンラインでの受講にもかかわらず学期最後までまじめに受講した。

2. 日本語・日本文化研修コース

2.1 第20期（2020年10月～2021年8月）概要

第20期生は、大学推薦の国費留学生3名（カセサート大学（タイ）、チェンマイ大学（タイ）、フエ大学（ベトナム））であった。

第20期 履修／修了生（姓アルファベット順）

ブンマーク サシウィモン（Bunmak, Sasiwimol）	タイ チェンマイ大学
チラパットポキン タンヤーポーン（Chiraphatphokin, Thanyaphon）	タイ カセサート大学
ホー ティー フォン ユン（Ho, Thi Phuong Dung）	ベトナム フエ大学

第20期生は、コース開始の10月に来日できずオンラインで受講していたが、12月によく来日がかない、中旬から対面授業に参加した。その後も感染防止対策等で制約のある中、授業や論文作成に最善を尽くした。通常年度であれば提供される日本文化ワークショップの経験も、オンラインで開催した能楽ワークショップ以外は全て中止となったことは非常に残念である。しかし、そのような状況下であっても、日本にそして岐大に留学して良かったという言葉が修了式で聞けたことを嬉しく思う。

本コースの詳細については、以下のサイトを参照願いたい。

<http://www.glocal.gifu-u.ac.jp/center/education/jlcourse/>

2.2 論文作成と発表会

本学の日本語・日本文化研修コースの特色のひとつは、修了論文の作成を重視していることにある。第20期生は、不自由な環境にありながらもそれぞれの興味関心に沿ったテーマで研究を行った。論文、口頭発表とも例年の学生に勝るとも劣らないものであった。

論文提出後の日曜日に行っている口頭発表会は、感染症拡大防止を考え、オンラインで実施した。過去の本コース修了者が日本国外から参加したり、チャットで気軽に質問が寄せられたりという、オンラインならではの利点を再認識したことは、コロナ禍の数少ないメリットのひとつであった。

本発表会については、本学公式サイトにも掲載されている。

<https://www.gifu-u.ac.jp/news/news/2021/08/entry06-10961.html>

論文テーマと指導教員

ブンマーク サシウイモン

「現代スポーツ小説に描かれた「風」 —『風が強く吹いている』と『一瞬の風になれ』を例として—」

(指導教員：土谷桃子)

チラパットポキン タンヤーポーン)

「方言によるステレオタイプ —岐阜を舞台とした作品から岐阜弁について考える—」

(指導教員：土谷桃子)

ホー ティー フォン ユン

「恥の文化から見る孤独死」

(指導教員：森田晃一)

2.3 履修科目

履修科目は以下の通りである（この他に選択科目もある）。

授業科目	秋期	春期	合計
総合日本語	5 (5)	—	5 (5)
全学共通教育科目等	—	3 (6)	3 (6)
日本語読解演習	1 (2)	1 (2)	2 (4)
日本語文章表現	1 (2)	1 (2)	2 (4)
日本語口頭表現	1 (2)	1 (2)	2 (4)
日本語聴解演習	1 (2)	—	1 (2)
現代日本の社会	1 (2)	—	1 (2)
日本事情C II	1 (2)	—	1 (2)
日本文学概論	1 (2)	—	1 (2)
地域実見	1 (2)	—	1 (2)
日本の文化芸術	—	1 (2)	1 (2)
論文指導	—	1 (1)	1 (1)
修了論文	—	(4)	(4)
合計	13 (21)	8 (19)	21 (40)

表中の数値は、授業数（単位数）を表す（1授業は90分）。

2.4 その他

第20期生のうち1名は、プログラム修了後の帰国の目途が立たず、やむを得ず10月以降も引き続き本学に学籍を置き研究・研修を続けることとなった。同様のケースは、第19期生にも生じており、前例を踏まえて短期特定課題受託研修生として日文センターで受け入れた。

当該学生は、日本の「カワイイ」文化（特に食べ物に関して）（2021年10月～2021年12月）をテーマとして研修を行った。

3. 全学共通教育

3.1 概要

日本語・日本文化教育センター教員はそれぞれ、岐阜大学全学共通教育科目も担当している。日本語及び日本事情科目、人文科学科目の授業、また日本人学生と留学生の合同授業など、多様な内容・形態の授業を提供している。

3.2 2021年度 前学期

科目	授業名	時間	担当	備考
日本語および日本事情科目	日本語D I—文章表現—	月3	土谷	日本社会文化プログラム学生も受講
	日本事情A I	火4	森田	
学人科学科目	言語学入門—日本語学入門—	月1	吉成	
	日本語表現論—日本語口頭表現—	火2	橋本	日本語研修コース集中・一般B・Cクラスも受講

3.3 2021年度 後学期

科目	授業名	時間	担当	備考
日本語および日本事情科目	日本語D II—文章表現—	月3	土谷	
	日本事情C II	水2	森田	日本社会文化プログラム学生も受講
人文科学科目	言語学入門—日本語学入門—	月1	吉成	日本語研修コース集中・一般Cクラスも受講
	日本文学—近世文学の世界—	月2	土谷	
	日本語表現論—日本語口頭表現—	火2	橋本	日本語研修コース集中・一般B・Cクラスも受講
	日本近世史—近世文化史—	火2	森田	

4. 年間行事

日本文化教育センターでは年間を通じ、様々な行事を行なってきた。2021年度（2021年4月～2022年3月）の年間行事を一覧にまとめ、主な行事（下線）内容について報告する。なお、本年度は新型コロナウイルス感染症の拡大により、多くの行事を中止することとなり、実施の場合はオンライン開催にするなどの対応を行った。

2021年

4月

日本語研修コース授業開始（4月12日）

7月

能楽（能・狂言）ワークショップ（7月14日）

日本語研修コース授業終了（7月30日）

8月

日本語・日本文化研修留学生論文発表会（8月1日）

日本語・日本文化研修コース、日本社会文化プログラム修了式（8月24日）

10月

日本語研修コース授業開始（10月7日）

2022年

1月

郡上市連携事業（観光立市郡上異文化コミュニケーション研修等）（1月27日）

2月

日本語研修コース授業終了（2月3日）

4.1 能楽（能・狂言）ワークショップ

2021年度は、前年度に引き続き、新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、例年実施している日本文化ワークショップ（郡上踊りワークショップ、能楽（能・狂言）ワークショップ、十二単の着装と体験）の通常開催を断念した。しかし、能楽ワークショップについては、オンラインで開催した。ワークショップの様子は期間限定でYouTubeでも配信し、本センター教員が担当する留学予定日本人学生に対する日本文化研修でも活用された。以下に岐阜大学ホームページ「お知らせ」記事を転載する。

<https://www.gifu-u.ac.jp/news/news/2021/07/entry26-10926.html>

「留学生と日本人学生のための能楽（能・狂言）オンラインワークショップ」を開催しました

本学グローバル推進機構日本語・日本文化教育センター（以下、「日文センター」という）は、7月14日（水）に「留学生と日本人学生のための能楽（能・狂言）オンラインワークショップ」を開催しました。日文センターでは、2005年度からプロの能楽師をお迎えして能楽（能・狂言）ワークショップを行ってきましたが、昨年度は新型コロナウイルス感染症拡大防止のため録画でのワークショップとなりました。今年度はオンライン形式でのワークショップに踏み切り、学内外から約30名の参加がありました。

講師として観世流シテ方の味方團先生および田茂井廣道先生（以上能の講師）、大蔵流狂言方の茂山忠三郎先生および山口耕道先生（以上狂言の講師）の計4名をお迎えし、日文センター和室からオンラインで中継しました。

仕舞「屋島」の実演を皮切りに、能楽の歴史及び能と狂言の違いについての講義、能と狂言の面おもての比較、能楽の音楽（楽器と謡）、狂言の「大笑い」体験と「寝音曲」の鑑賞、能装束の着付けといった盛りだくさんの内容が展開されました。面や装束をカメラに接近させたり、面を裏側から覗く疑似体験をしたり、オンラインワークショップならではの工夫も凝らされました。質疑応答では、活発に質問が寄せられ、それに講師の先生方がその場で答える、双方向ならではの交流をすることもできました。



昨年度に引き続き通常の形でのワークショップができなかったことは残念ですが、オンラインという形で日文センターの歴史ある行事を継続できたことは何よりでした。講師の先生方から心からお礼申し上げます。

今後も、グローバル推進機構では、本物の日本文化に触れる



機会を提供する活動を展開していきます。

4.2 郡上市連携事業

郡上市との連携は2015年度から始まり、同市の職員研修（観光立市郡上異文化コミュニケーション研修）へは、日本語・日本文化研修留学生（以下日研生）と社会文化プログラム履修生（以下社会文化）が、2018年度から毎年度参画している。2021年度こそはオンラインではなく対面で事前交流会と現地訪問をしたいと思っていたが、コロナ禍継続のため、残念ながら前年度同様のオンラインでの交流となった。日研生、社会文化とも秋学期中に来日できず、この交流が来日できない学生たちにとってはせめてもの活動となった。同研修の担当は郡上市人事課で、(株)杉インターフェイスがコーディネートした。

実施日：2022年1月27日（木）10：30～12：00、13：00～14：00

実施形態：オンライン（Zoom使用）

参加者：研修受講者（郡上市役所職員）10名、留学生（日研生、社会文化）4名、日文センター教員1名、郡上市担当者（人事課・杉インターフェイス）若干名

内容：午前＝研修受講者と留学生との交流

午後＝日文センター教員による特別講義

午前の部では、冒頭に留学生4名が自己紹介を兼ねて、自分が日本語を学ぶきっかけ／理由、今一番興味を持っている日本の事柄を発表し、その後郡上市職員5名と留学生2名のグループを2つ作った。グループでは郡上市職員が英語で郡上の紹介をし、その発表についての質疑応答や自由会話を楽しんだ。午後の部では、日文センター教員が「郡上市と岐大留学生」と題する特別講義で、①新型コロナウイルスと岐大留学生、②郡上市と日文センターの交流史、③「やさしい日本語」とはについて、郡上市職員に話した。

郡上市職員と留学生のグループ活動では、緊張気味の職員に対して留学生側が助け舟を出す場面もあり、教室で見せる学生の顔とは一味違った配慮のできる大人の顔が現れて新鮮であった。終了後の留学生コメントも、



楽しかった・皆さん親切だった・郡上に行きたいといった好意的なものばかりで、本当に早く郡上に行ける日が来てほしいと切実に思った。

2年連続でオンライン開催となってしまったが、今年度も郡上市との暖かく双方にとって有意義な活動ができたことを嬉しく思う。来年度こそは画面越しではない交流ができるようにと祈っている。

岐阜大学外国人留学生数 (在籍別)

令和4年3月1日 現在

研究科・学部等 在籍身分	教育研究科 教育学部			地域科学部 地域科学 研究科			医学研究科 医学部			工学研究科 工学部			応用生物科学 研究科			自然科学技術 研究科			連合農学 研究科			連合獣医学 研究科			共同獣医学 研究科			連合創薬医療 情報研究科			流域圏科学 研究センター			日本語・ 日本文化教育 センター			計			男女別合計		合計								
	国	府	私	国	府	私	国	府	私	国	府	私	国	府	私	国	府	私	国	府	私	国	府	私	国	府	私	国	府	私	国	府	私	国	府	私	国	府	私	国	府		私	国	府	私				
	費	遣	費	費	遣	費	費	遣	費	費	遣	費	費	遣	費	費	遣	費	費	遣	費	費	遣	費	費	遣	費	費	遣	費	費	遣	費	費	遣	費	費	遣	費	費	遣		費	費	遣	費	費	遣	費	
学部			4			2			8			10			3																															1	8	19	28	44
大学院 (修士課程)			2			4			4			2			4																															0	4	12	16	80
大学院 (博士課程)			3			17																																					1	0	35	36	124			
研究生																																											19	0	59	78	20			
特別研究学生																																											4	0	12	16	0			
特別聴講学生																																											0	0	0	0	0			
日本語・日本文化 研修生																																											0	0	3	3	5			
小計																																											27	8	128	163	276			
合計																																											18	4	91	113	163			
																																											2			2	1	113		

上段は男性、下段 (網掛) は、女性を示す

岐阜大学 日本語・日本文化教育センター紀要 2021

執 筆 者

河 田	愛	日本語・日本文化教育センター非常勤講師
小 寺	里 香	日本語・日本文化教育センター非常勤講師
伊 藤	かんな	岐阜協立大学非常勤講師

編 集 委 員

橋 本	慎 吾	日本語・日本文化教育センター長（編集委員長）
土 谷	桃 子	日本語・日本文化教育センター教授
森 田	晃 一	日本語・日本文化教育センター教授
吉 成	祐 子	日本語・日本文化教育センター准教授
松 尾	憲 暁	日本語・日本文化教育センター特任助教

●編集後記

2021年度も状況はあまり好転しませんでした。よい兆しは見られました。カメラやスピーカーの導入により、オンラインでの授業に戸惑いや違和感がなくなりました。後期には、学期途中から来日することができた学生もおり、教室での授業に参加する学生の数が増えました。そうすると、対面での授業活動がどれほど効果的なのかがはっきり分かり、早く対面授業が主流になってほしいという気持ちがさらに強くなりました。2021年度も交流ラウンジでの活動は行えず、社会文化プログラムの修了生もいなかったため、目次がさらに減っています。来年こそは状況が好転しますように、と願うばかりです。

岐阜大学 日本語・日本文化教育センター紀要 2021

2022年 7 月発行

岐阜市柳戸 1 番 1

編集兼
発行者 岐阜大学 日本語・日本文化教育センター
責任者 橋 本 慎 吾

印刷所 西 濃 印 刷 株 式 会 社

岐阜市七軒町15番地

Bulletin of the Center for Japanese Language and Culture
Gifu University
2021

Preface : HASHIMOTO Shingo	1
1. Article	
KAWADA Megumi	
Possibility of Japanese Learning Support in High School by Journal Approach	
: Supporting Beginner JSL Student's Self-expression	3
2. Reports on Teaching	
KODERA Rika and ITOH Kanna	
A Class Report of "Japanese Language Class for Daily Life" Held in Ogaki City	
: Cooperation with Specialists, Japanese Supporters, Foreign Supporters and	
Japanese Language Teachers	23
3. Annual Report (2021.4-2022.3)	

Published by
Center for Japanese Language and Culture
Gifu University, Gifu 501-1193, Japan