

指導者向け

対話型初期日本語教室 のための手引き

Teaching Guide for Instructors



はじめに

愛知県の総人口は、2025年6月末時点で約745万3000人です。
このうち、外国人の数は全国で3番目に多い34万5900人です。

私たちは「外国人」、「日本人」のような言葉をよく使っていますが、
愛知県内には様々な背景や状況の人たちがともに暮らしています。
日本語がわかる人、わからない人。国籍が日本人、日本ではない人。
日本生まれの人、日本ではない生まれの人。
子育てをしている人。介護をしている人。
進学・就職を目指している人。働いている人。
障害のある人もいれば、高齢で介護を必要としている人もいます。

言語や国籍や民族といったことに関係なく、地域を同じくする県民それぞれに
人生があり、何か大きな災害があったときには、誰もが助けられる側にも助ける
側にもなります。県民一人一人が孤立することなく、安心してともに暮らしてい
くためにできることには、どのようなことがあるのでしょうか。

愛知県では、2018年から対話型初期日本語教育を推進しています。
これは、地域で暮らす人同士が対話をとおして理解し合い、支え合える関係性を築
くための地域日本語教育のあり方の一つです。

この手引きでは、対話型初期日本語教室で活動する人を養成するために必要な知識
や考え方を示しており、2020年に公開された「『はじめての日本語教室』指導者向け教
材活用マニュアル」の改訂及び増補版として作成しました。

本書を手にした一人でも多くの県民が、地域日本語教育に関わり、多様な言語・文化に対
する理解を深める活動に参加していただければ幸いです。また、そのような活動に参加する
人が増えることで、誰もが暮らしやすい多文化共生社会を実現したいと考えています。

2026年3月
愛知県社会活動推進課多文化共生推進室

もくじ

本書の活用について	i)
1. 愛知県が取り組む「初期日本語教育」	01
1.1 愛知県の初期日本語教育と外国人県民の状況	02
1.1.1 初期日本語教育の重要性とは	02
1.1.2 外国人県民数と在留資格数の状況	03
1.1.3 市町村別による外国人住民の状況	05
1.1.4 外国人県民の日本語能力の状況	05
1.1.5 初期日本語教育における日本語能力の捉え方	08
1.2 愛知県における行政主体の日本語教育	10
1.2.1 愛知県の目指す姿	10
1.2.2 愛知県の地域日本語教育の現状	12
1.2.3 愛知県のこれまでの多文化共生施策と日本語教育	13
2. 対話型初期日本語教室の考え方、進め方	16
2.1 対話型初期日本語教室の構成員と教材	17
2.2 「対話型初期日本語教育」の考え方	19
2.2.1 「対話型初期日本語教室」とは？	19
2.2.2 日本語の学びと習得	20
2.2.3 日本語パートナーに必要な伝え方と関わりの姿勢	21
2.2.4 「対話型初期日本語教室」と「多文化共生」	21
2.3 「対話型初期日本語教室」における指導者の役割	23
2.3.1 指導者の役割	23
2.3.2 補助者の役割	25
2.3.3 参加者の組み合わせのポイント	25
2.3.4 モデル提示のポイント	26
2.3.5 介入のポイント	28
2.4 愛知県初期日本語教育のための学習教材『はじめての日本語教室』の使い方	31
2.4.1 学習トピックについて	31
2.4.2 相互理解のための教材と活動（相互理解のためのトピック）	33
2.4.3 自律学習に通ずる教室活動のヒント（自律学習のためのトピック）	42
2.5 ふりかえりの進め方	43

3. コースデザイン	46
3.1 「コースデザイン」の考え方	47
3.1.1 「コースデザイン」とは？	47
3.1.2 コース全体の回数と構成	48
3.1.3 コースの目標	48
3.1.4 コースデザインの留意点	48
3.2 コースデザインのヒント	50
3.2.1 オリエンテーション	50
3.2.2 学びを評価する活動	50
3.2.3 「行動・体験型活動」の取り入れ方	51
3.2.4 開かれた教室のためのコースデザイン	52
4. 教室開催と教室運営	55
4.1 初期日本語教室の流れ	56
4.2 教室開催に必要な検討	57
4.2.1 教室運営体制の構築	57
4.2.2 開催場所の検討	57
4.2.3 学習者の募集	59
4.2.4 日本語パートナーの募集と活動紹介	60
4.3 連携・協働	61
4.3.1 指導者同士の連携・協働	61
4.3.2 外国人住民コーディネーターとの協働	61
4.3.3 他の日本語教室との連携	62
4.4 初期日本語教育の活動の継続に必要なこと	63
4.4.1 教室活動の評価	63
4.4.2 フォローアップ研修の参加と意義	67
参考文献	68

本書の活用について

【本手引きの目的】

本書は、対話型の初期日本語教室で「指導者」として活動する方に向けた手引きです。

指導者として活動しようと思っている方が本書の内容を理解することで、必要な知識を身につけ、初期日本語教育のための学習教材「はじめての日本語教室」を使った活動を組み立て、実施できるようになることを目的としています。

また、本書は指導者養成講座等で活用されることを想定しており、指導者を目指す人たちが講義と実践の両方の学びを通して、理解を深めることを目的としています。

【構成】

本書は四つの章からなります。

第1章 愛知県が取り組む「初期日本語教育」

第2章 対話型初期日本語教室の考え方、進め方

第3章 コースデザイン

第4章 教室開催と教室運営

第1章では、「初期日本語教育」の意義を愛知県の地域性やこれまでの背景などから理解します。第2章、第3章は実践的な内容となっており、「対話型初期日本語教育」の目的と理念を理解したうえで、教室参加者の役割や、教材を使った具体的な教室活動の進行について理解します。第4章では、教室を継続して開催、運営していくために必要なことについて理解します。

各章の章扉には、【自己理解チェック】の項目を設けています。

愛知県の初期日本語教育では、ふりかえりや自己評価をすることでの学びを大切にしています。これは学習者だけでなく、学習者と対話を行うパートナーなど、教室の参加者それぞれが行うことが大切です。

本手引きを活用して指導者を目指す人も、本文を読む前と読んだ後や、養成講座の受講前後に、自分自身で理解度をチェックすることが大切です。そうすることで、どのくらい初期日本語教育について理解できているか、学びをふりかえる機会にすることができます。

【指導者として活動しようと思っている方へ】

本手引きは、「指導者」を目指す人が指導者養成講座等に参加しながら本手引きの内容を理解することで、一定の専門性を身につけることを目指しています。ここでいう指導者は、地域日本語教室でボランティアとして活動する人ではなく、市町村が主催する初期日本語教室において、一定の責任を負う立場で有償で活動する人を想定しています。

市町村が主催する初期日本語教育のための教室は、市町村が予算を確保して安定して継続的に運営されていくもので、日本語がほとんどわからない人が地域で自立して生活するための社会インフラとして重要な役割を担っています。また一方で、外国人住民と日本人住民とが、地域住民として互いに理解し合い、安心して暮らしていくための地域づくりの場でもあります。

養成講座等に参加するにあたっては、講義で学ぶことだけでなく、実践を通じた経験やそれに対して感じたこと、わかったことなどを講義のふりかえりシートや、実践の際に使用するワークシート等に記録するよ

うにしてください。それらの記録は、養成講座内のふりかえりの時間で、学びのための情報源になります。ふりかえりでは、それらをもとに内省と他の受講者との共有が行われ、そこで得られる気づきそのものが指導者になるための学びとなります。

「指導者」とは、完璧に学んでから実践を行うのではなく、学びと実践を相互に繰り返しながら、専門性を高めていくものです。そのため、それまでの経験によって、本手引きの内容の理解や解釈も変わっていきます。実際に指導者として活動してから初めて持つ疑問もあるでしょう。活動をしていくなかでわからないことがあったとき、本手引きを繰り返し手に取ってもらうことで、教室関係者とともに理解を深めながら事業に関わってもらえることを願っています。

【指導者養成講座等を実施する方へ】

市町村が主催する対話型の初期日本語教室における「指導者」を養成する際は、本手引きの内容を概観したうえで、養成講座の編成と講師の選定を行う必要があります。

養成講座の編成と講師の選定を行う際には、愛知県における外国人住民や地域の多文化共生推進の状況を含む、地域日本語教育の高い専門性が必要となりますので、愛知県の総括コーディネーターや、地域日本語教育コーディネーター等の地域日本語教育の知見を有した専門家の指導、助言を受けるようにしてください。

▶養成講座の内容について

本手引きは、愛知県が2023年に検討した「初期日本語教育向け指導者養成講座カリキュラム案」をもとに構成されています。実際の養成講座の編成においては、1度にまとまった時間数で養成を行う必要はなく、複数年に分けて養成を行うことも可能です。ただし、最終的に本手引きのもくじに示されている項目が最低限、網羅的に扱えることが必要です。

養成講座の内容を検討する際、地域の状況や特徴を生かすなどして、本手引きの内容以外の内容を盛り込むことも考えられます。その場合は、もくじに示されている項目と組み合わせながら、計画的に養成を実施するようにしてください。

▶養成講座の実施方法について

養成講座は、地域日本語教育コーディネーター等の専門家の指導のもと、講義（Off-JT）の形式だけでなく、実践（OJT）を組み合わせることで実施されることが求められます。本県の指導者養成講座では、受講者が講義や実践を通して得た学びを、自分自身でふりかえったり、受講者同士で共有したりするなかで、自律的に学び続けられる地域日本語教育人材になることを目指しています。そのためには、「講座で学んで実践する」という一方向的な順序での学びではなく、講義（Off-JT）と実践（OJT）を組み合わせることで実施することが必要です。養成講座の構成や、ふりかえりの意義等を事前に受講者に周知することで、受講者が見通しを立てて主体的に受講できるよう努めてください。

講義を担当する講師は、担当する項目に関する専門性を有していることが前提です。また、他地域の実践者による事例紹介を取り入れたり、他地域の関係者との意見交換を行ったり、教室見学の機会を設けるなどの方法が考えられ、これらを組み合わせることで指導者としての視野を広げたり、指導者として活動する具体的なイメージをつくったりすることができます。

講義（Off-JT）と実践（OJT）を同時期に並行して行えることで、受講者がそれぞれで得た学びを深めやすくなります。講義と実践を同時期に行うことができるよう、実施期間や回数などを調整するようにしてください。

▶養成講座の時間数について

愛知県が主催する「地域における初期日本語教育モデル事業」では、本手引きの内容を一定程度理解してもらうことを目指して、30 時間程度の講義（Off-JT）と 42 時間の実践（OJT）を同時期に並行して養成講座を行っています。ここでは、30 時間の講義で必要な知識を完璧に理解するということではなく、受講者が養成講座を経て、指導者として実践し、学び続けるためのスタートラインに立つことができることを目指しています。

養成講座を実施する市町村等がどのような計画、予算確保のもとで実施するかによって、養成講座の時間数は様々です。各地域の状況に合わせ、専門家の助言を受けながら養成講座の編成を行ってください。

▶次のページに令和 7 年度に実施された「愛知県 地域における初期日本語教育モデル事業」における指導者養成講座の編成を、例として示します。

【指導者養成講座例：令和7年度 愛知県地域における初期日本語教育モデル事業（共催市：東海市）】

Off-JT（講義） 指導者養成講座				OJT（実践） 対話型初期日本語教室 13:00-15:00 (14:30-15:00 はふりかえり)
日程	時間	時間数(h)	講義タイトル	
① 8/2	10:00-12:00	2h	オリエンテーション 養成講座での学びについて	
	13:00-14:30	1.5h	愛知県、東海市の外国人住民の状況 【該当1章 1.1】	
	14:30-15:00	0.5h	初期日本語教育の理念、目的、意義 【該当1章】	
② 8/9	10:00-12:00	2h	行政主体の初期日本語教室の役割 【該当1章 1.2】	
	13:00-14:30	1.5h	初期日本語教室参加者の役割 【該当2章 2.1～2.3】	
	14:30-15:00	0.5h	初期日本語教育学習教材 「はじめての日本語教室」の使い方 【該当2章 2.4】	
③ 8/30	10:00-12:00	2h	教室参加の留意点 (ふりかえりの意義) 【該当2章 2.5】	① 8月30日 オリエンテーション 相互理解のためのトピック1
				② 9月6日 トピック2
④ 9/13	10:00-11:00	1h	「日本語教育の参照枠」に基づく 日本語能力観 【該当2章 2.2】	③ 9月13日 トピック3
	11:00-12:00	1h	対話型活動を通じた学習と習得 【該当2章 2.2】	
				④ 9月20日 トピック4
⑤ 9/27	10:00-12:00	2h	実践のふりかえり	⑤ 9月27日 トピック5
				⑥ 10月13日 トピック6
⑥ 10/25	10:00-12:00	2h	教室コーディネート1 【該当2章 2.3】	⑦ 10月25日 トピック7
				⑧ 11月1日 トピック8
⑦ 11/15	10:00-12:00	2h	教室コーディネート2 【該当2章 2.4】	
	13:00-15:00	2h	コミュニケーションのあり方 【該当1章 1.1、2章 2.2、2.3】	
⑧ 11/22	10:00-12:00	2h	コースデザイン1 【該当3章 3.1】	⑨ 11月22日 トピック1
				⑩ 11月29日 トピック2
				⑪ 12月6日 行動・体験型活動
⑨ 12/13	10:00-12:00	2h	コースデザイン2 活動例紹介（他市実践者による紹介） 【該当3章 3.2】	⑫ 12月13日 トピック3
				⑬ 12月20日 トピック4
⑩ 1/10	10:00-12:00	2h	コースデザイン3 【該当3章 3.2】	⑭ 1月10日 トピック5
				⑮ 1月24日 トピック6
				⑯ 1月31日 トピック7
⑪ 2/7	10:00-12:00	2h	初期日本語教育の活動の継続に 必要なこと 【該当4章】	
	13:00-15:00	2h	修了式	

第1章 愛知県が取り組む「初期日本語教育」

愛知県では、一人でも多くの外国人県民^{※1}が「初期日本語教育」の機会が得られるよう、各自治体が主体となって日本語教育に取り組むことを推進しています。重要な取組みである日本語教室の開催においては、教室の関係者一人一人が、活動の目的を明確に理解し、活動を継続していくことが大切です。

そのためには、自分が活動する地域の外国人や、日本語教育の状況を理解したうえで、自治体が推進している取組みや、関係機関、団体に期待される役割を把握しておくことが必要です。これらの情報は、誰が、誰を対象に、何のための地域の日本語教育を実施、継続していくのか、その意義を明確にするために欠かせないものだからです。

本章では、愛知県における「初期日本語教育」の重要性について、愛知県の外国人県民の状況と合わせて示します。さらに、愛知県が目指す地域日本語教育と、多文化共生社会の実現に向けた考えについても解説します。

【自己理解チェック】

	読むまえの理解度		読んだあとの理解度
	😞 😓 😊 😄		😞 😓 😊 😄
① 外国人県民や日本語教育について、愛知県の状況が説明できる。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	➡	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
② 初期日本語教育の重要性が説明できる。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	➡	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
③ 愛知県が推進する行政主体の日本語教育の必要性がわかる。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	➡	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>



※1 本県に在住する外国籍の人だけでなく、日本国籍を取得した人や国際結婚等によって生まれた日本国籍の子ども等、外国にルーツを持つ人も含め、本手引きでは「外国人県民」という呼称を用います。なお、「外国人県民数」や「外国人県民アンケート」と表記し、法務省「在留外国人統計」や調査の対象が外国籍の人のみとなっている場合は、その定義に準拠します。

1.1 愛知県の初期日本語教育と外国人県民の状況

1.1.1 初期日本語教育の重要性とは

誰でも新しい言語を身につけるには初期段階があります。「初期」日本語教育というのは、ほとんど日本語がわからない人を対象にしています。どうして愛知県ではこの「初期」日本語教育が重要なのでしょうか。

私たちは外国人の背景を考えると、まず、「国籍」がどこなのかを知ろうとするのではないのでしょうか。国籍や出身地、その人のルーツがわかれば、母語や母文化を想像することができます。しかし、初期日本語教育の重要性を考えるうえでは、外国人の「在留資格」に注目することも大切です。自分が暮らしている地域にどのような「在留資格」の人がどのくらいいるかを知ること、その人たちの日本での生活状況を想像することができます。

【表1 主な在留資格の概要図】

永住者	日本人の配偶者等	永住者の配偶者等	定住者	家族滞在	技人国*	特定技能	技能実習	留学生	その他（特定活動ほか、就労・非就労資格を含む）
身分または地位に基づく在留資格 (身分系在留資格)				活動に基づく在留資格 (活動系在留資格)					

*: 技術・人文知識・国際業務

表1は中長期在留外国人の主な在留資格を概略化して表したもので、大きく二つに分けることができます。一つは、黄色部分の永住者、日本人の配偶者等、永住者の配偶者等、定住者などの「身分または地位に基づく在留資格」（以下、「身分系在留資格」）です。もう一つは、白色部分の家族滞在、技術・人文知識・国際業務、技能実習、特定技能、留学などの「活動に基づく在留資格」（以下、「活動系在留資格」）です。

身分系在留資格のうち、濃い目の黄色で示した「永住者」の在留資格は、他の在留資格とは異なり、入国時に申請できるものではありません。初めは永住者以外のいずれかの在留資格を取得して入国します。日本に滞在するなかで一定の要件を満たし、在留資格の切り替えを希望する人が申請を行い、一定期間以上の在留実績や生活状況の審査を経て認められるものです。

これらの在留資格の中には、法的に取得時に一定レベルの日本語能力が要件とされているものや、日本語教育の機会を伴っているものがあります。一方で、日本語能力の要件がなく、日本語学習機会が付与されていないものもあります。身分系在留資格の日本人の配偶者等や定住者、活動系在留資格の家族滞在はその典型的な例にあたります。

製造業が盛んで、日系人が多く暮らしている愛知県は、定住者をはじめとする身分系在留資格の人たちの割合が大きいです。さらに、家族帯同が可能な特定技能や技人国などの在留外国人も増加傾向にあり、家族滞在の在留資格の外国人の増加も予想されます。これらのことは、日本語の学習機会が保障されておらず、ほとんど日本語がわからない人が、いままでもこれからも地域社会とともに暮らしていくことを意味します。

また、多くの人は「永住者」と聞けば、長く日本に住んでいるのだから、日本語の問題はないだろうと考えるでしょう。けれども、日本語学習機会が得られないまま日本に長く暮らし、永住者の資格を取得した人たちもおり、その中には日本語が初期段階のままの人たちも多くいます。愛知県における「初期」日本語教育は、来日したばかりの人のみが対象となるわけではなく、日本語ができないまま滞在が長期化している人たちも視野に実施する必要があります。

このような人たちが工場などで働いている場合、安全に働くための日本語が身につけていなければ、事故などのリスクは大きくなります。また、滞在が長期化し高齢になると、肉体労働ができなくなり、職を失うかもしれません。日本語学習の時間も惜しんで懸命に働いてきた人々は、日本語ができないことでキャリア形成の機会も得られず、正社員になることも新たな職を探すことも困難でしょう。日本語がわからない人が、このように多くの問題を抱えることになると、社会としてその負担を担うことにもつながります。

在留外国人の社会参加を促し、生活の質を高め、維持することは地域にとって急務です。「初期」日本語教育に特化した日本語教室は、来日したばかりの人はもちろんですが、長く日本語を使わないまま生活し、日本語学習にいまさら積極的になれずにいる人たちや、一度日本語学習に挫折した人たちにこそ必要なのです。

愛知県では、このような日本語が「初期」段階の外国人を優先的な対象とした日本語教育を言語保障の一つとして提供することで、多文化共生社会につながる地域づくりに取り組んでいます。日本語がほとんどわからない人たちが孤立することなく、教室での活動を通して地域社会につながることは、地域住民一人一人が幸せに暮らしていくために重要なことだからです。

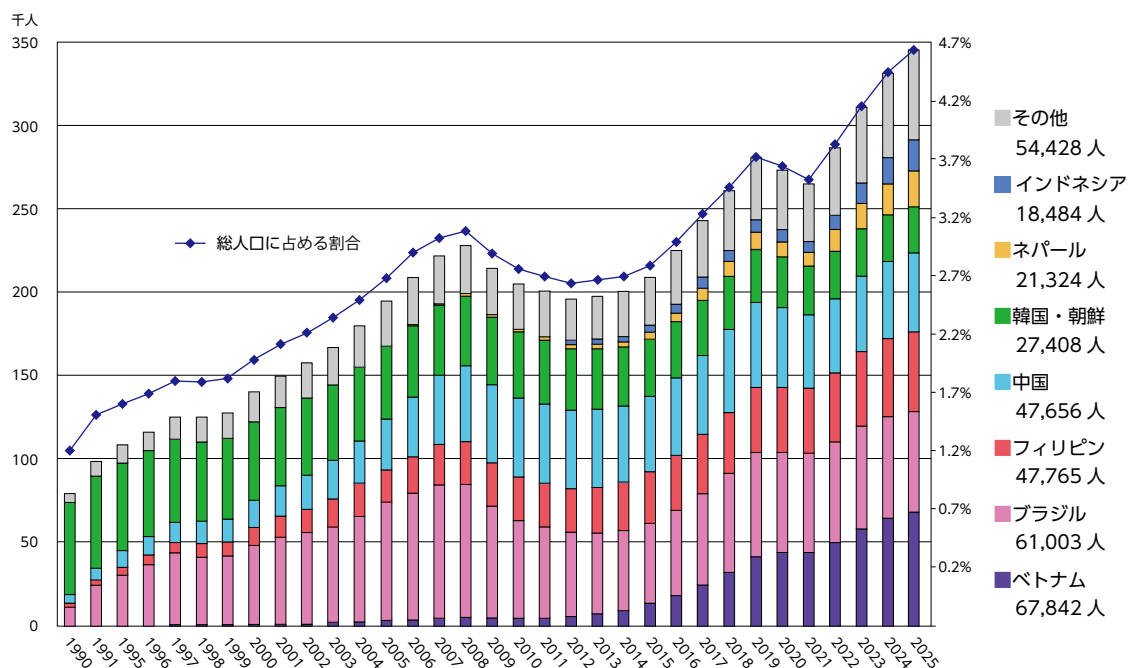
教室には学習者と同じ地域に暮らす住民が、その重要性を理解して初期日本語教育に携わることが必要です。同じ地域の住民同士だからこそ共有し合える暮らしの情報や、ネットワークなどもあるでしょう。緊急時には、そういったものを活用して助け合える場面もあるかもしれません。初期日本語教育の場は、どのような人が同じ地域に暮らしているかを互いに知り、相互理解が進むことで、より意義のある場となるのです。

▶次項 1.1.2 では、本項で述べた愛知県における初期日本語教育の重要性について、データに基づいて理解を深めます。

1.1.2 外国人県民数と在留資格数の状況

愛知県の外国人県民数は、2025年6月末現在、全国で3番目に多い345,900人^{※2}で、愛知県の総人口に占める割合は約4.6%と、全国平均の3.3%^{※3}を大きく上回っています。過去には、2008年秋以降の世界同時不況や、2011年3月に発生した東日本大震災、2019年以降の新型コロナウイルスの世界的蔓延などにより、日本人県民だけでなく、外国人県民を含む多くの人を取り巻く社会的、経済的環境が厳しくなったことで、一時的に減少に転じた期間もありました。しかしながら、現在は過去を上回る速さでの増加率となっており、今後この状況は続くものと見込まれます。

【図1 愛知県の外国人県民数の推移】(2025年6月末現在)



出典：法務省「在留外国人統計」

外国人県民数を国籍別に見ると、ベトナム 67,842 人、ブラジルが 61,003 人、フィリピン 47,765 人、中国

※2 出典：法務省「在留外国人統計」(2025年6月末)

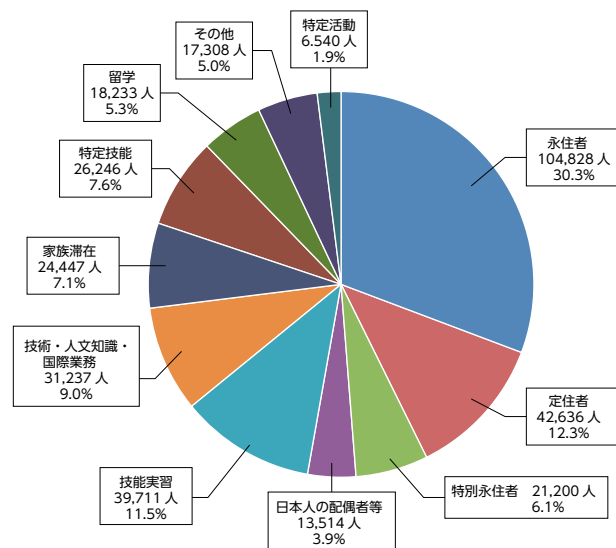
※3 法務省「在留外国人統計」および、総務省「【総計】令和7年住民基本台帳人口」から算出

47,656人、韓国・朝鮮 27,408人、ネパール 21,314人、インドネシア 18,484人と続いています(2025年6月末時点)。戦後、愛知県には韓国・朝鮮国籍の人が多くいましたが、1990年の出入国管理及び難民認定法(以下、「入管法」)の改正以降、2001年からは、ブラジル国籍の人が最も高い割合を占めました。同じ頃から、ベトナム国籍の人も増え始め、2024年末には、ブラジル国籍の数を上回る割合となっています。

外国人県民数を在留資格別に見ると(図2参照)、永住者 104,828人(30.3%)、定住者 42,636人(12.3%)、技能実習 39,711人(11.5%) 技術・人文知識・国際業務 31,237人(9.0%)、特定技能 26,246(7.6%)、家族滞在 24,447(7.1%)、特別永住者 21,200人(6.1%)と続いています(2025年6月末時点)。就労制限のない「身分または地位に基づく在留資格」にあたる、永住者、定住者、特別永住者、日本人の配偶者等の合計は182,178人で、全体に占める割合が52.7%と、半数以上を占めています。

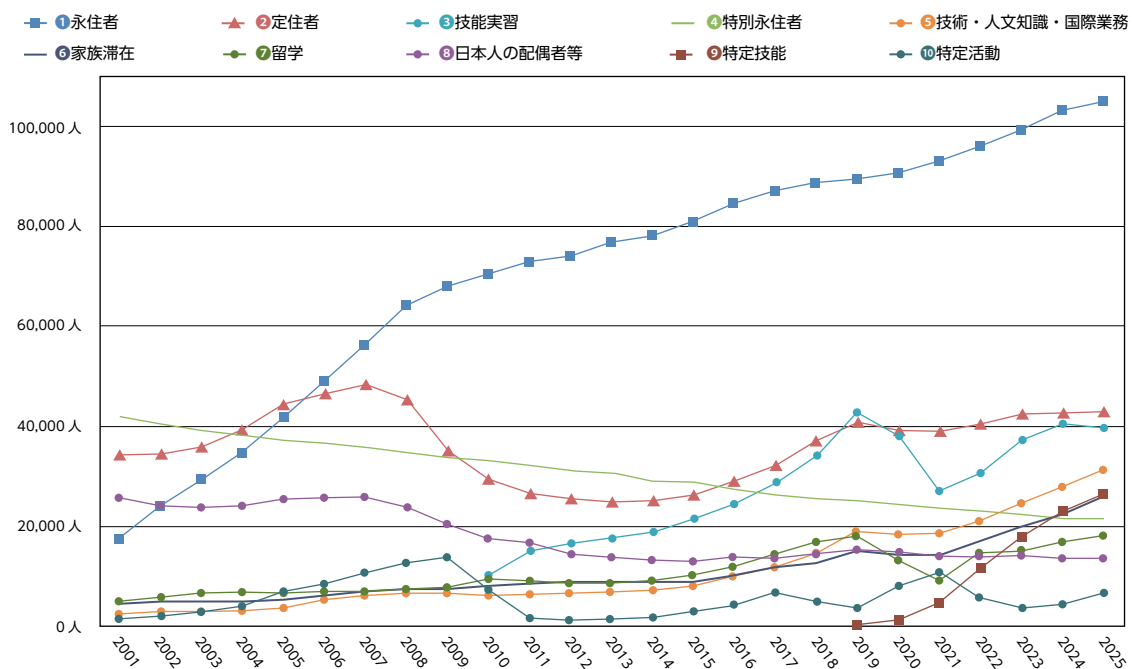
このうち、主な在留資格別外国人県民数の推移を見てみると、永住者の在留資格で愛知県に暮らしている外国人県民が年々増加していることがわかります(図3参照)。ほかにも、技能実習等、技術・人文知識・国際業務、特定技能などの「活動に基づく在留資格」の在留外国人が増加しています^{※4}。2024年10月末現在、愛知県の外国人労働者の数は、229,627人で、東京都に次ぐ2番目の多さです^{※5}。日本一の産業県である愛知県では、製造業を中心に、今後も多くの外国人が居住し、就労することが見込まれます。

【図2 在留資格別 愛知県外国人県民数】(2025年6月末現在)



出典：法務省「在留外国人統計」

【図3 在留資格別 愛知県の外国人県民数の推移】(2025年6月末現在)



出典：法務省「在留外国人統計」

ここまでは、愛知県全体の外国人県民の状況について示してきましたが、次は、県内の市町村の状況について、見てみましょう。

※4 2010年からの技能実習等は、特定活動と技能実習1号、2号を合算したもの
 ※5 出典：厚生労働省「外国人雇用状況」の届出状況まとめ(令和6年10月末時点)

1.1.3 市町村別による外国人住民の状況

愛知県内でも、市町村によって、外国人住民の状況は異なります。次の表 2、表 3 は愛知県内の市町村別外国人住民数と、各市町村の人口に占める外国人の割合を、それぞれ上位5位までを表したものです。

【表 2 市町村別外国人住民数（住民数順）】
（2025 年 6 月末現在）

	市町村名	外国人住民数	人口に占める割合
1	名古屋市	108,540	4.65%
2	豊田市	23,402	5.65%
3	豊橋市	22,957	6.36%
4	岡崎市	15,441	4.07%
5	西尾市	12,989	7.79%

【表 3 市町村別外国人住民数（総人口比順）】
（2025 年 6 月末現在）

	市町村名	人口に占める割合	外国人住民数
1	飛島村	11.69%	521
2	高浜市	10.84%	4,967
3	碧南市	9.69%	6,932
4	知立市	8.38%	6,094
5	小牧市	8.16%	11,809

出典：法務省「在留外国人統計」

表2の外国人住民数（住民数順）を見てみると、名古屋市が最も多く、次いで、豊田市、豊橋市、岡崎市、西尾市の順となっています。一方、表3の人口に占める割合を見てみると、飛島村が最も高く、次いで、高浜市、碧南市、知立市、小牧市の順に高くなっています。飛島村と高浜市においては、人口に占める外国人住民の割合が10%以上となっており、これは住民の100名中10名程度が外国人であることを意味します。この割合は、外国人住民数が最も多い名古屋市の2倍以上です。

これらの地域は、就労先となる事業所や、日本語学校、大学等の教育機関や、外国人学校のような、コミュニティを同じくする人々が集まる場がある地域です。このような日常生活の拠点となるような場所が多い地域では、これまでに外国人が集住することも多く、在住外国人同士のコミュニティが生まれている地域でもあります。

ここまでは、外国人県民の数を国籍別や在留資格別で見てきたほか、市町村による状況の違いについても触れてきました。次は、こうした外国人県民の日本語能力の状況について、外国人住民数が多い、名古屋市、豊田市、豊橋市で行われた調査をもとに見てみましょう。

1.1.4 外国人県民の日本語能力の状況

1.1.2において、本県の外国人県民の半数以上が、就労に制限のない「身分または地位に基づく在留資格(永住者、定住者、特別永住者、日本人の配偶者等、永住者の配偶者等)」(以下、「身分系在留資格」)であることを示しました。これらの身分系在留資格で滞在している人の中には、10年以上の滞在歴がある人でも日本語がほとんどできない人や、日本語を学習したことがない人がいることがわかっています。

身分系在留資格の外国人住民数が、全体の73.9%を占めている豊橋市においては、2024年に行った外国人市民意識調査で、「生活や将来のことで不安に感じることもあるか」との質問に、22.2%の人が「日本語が話せない、聞けない、書けない」と答えています。さらに、「火事や救急で119番通報が必要なときにどうするか」という質問では、「日本語が話せないので(話せるが、自信がないので)、他の人に頼む」と答えた人が25.4%、「電話通訳サービスがあることを知っているので、自分で通報する」が23.4%で、約半数の人が日本語を使った対応

が困難であることがわかっています。

加えて、名古屋市が2024年に実施した、市内在住の外国人住民を対象とした地域日本語教育に関する調査では、日本語力について、「ほとんど聞き取れない」、「ほとんど話すことができない」、「ほとんど読むことができない」、「ほとんど書くことができない」と答えた人が、永住者、定住者、永住者の配偶者等、日本人の配偶者等に多く見られています。

これらの在留資格について、国籍別に見てみると、中国・台湾、フィリピン、ブラジル、韓国・朝鮮、アメリカのそれぞれにおいて、40%から50%程度が永住者の在留資格での滞在です。ブラジルとアメリカにおいては、永住者のほかに、ブラジルは定住者の割合が約31.0%、アメリカは日本人の配偶者の割合が37.5%を占めており、どちらもほかの国籍より高い割合です。

さらに、滞在年数に着目すると、フィリピン、ブラジル、韓国・朝鮮、アメリカは、10年以上滞在している人の割合が、10年未満の割合より高いです。特に、ブラジル、韓国・朝鮮、アメリカは、15年以上の滞在歴がある人たちがそれぞれ50%から70%を占めています。

一方、日本語学習経験についての同調査結果では、定住者と日本人の配偶者等の人で、「(日本語を)学んでいない、学んだことはない」と答えた人が、それぞれ26%以上を占めているのに比べ、技能実習、技術・人文知識・国際業務、留学は3%未満です(参考1参照)。また、これらの活動系在留資格の人たちのうち、70%から90%の人が日本語の学習方法について、「日本に来る前に学んだ」と答えています。

<参考1>

		合計	日本語の学習経験			
			現在、学んでいる	これまでに学んだことがあるが、現在は学んでいない	学んでいない、学んだことがない	無回答
在留資格 (ビザ)	永住者	134	11.2	75.4	10.4	3.0
	定住者	41	24.4	46.3	26.8	2.4
	永住者の配偶者等	13	38.5	53.8	0.0	7.7
	日本人の配偶者等	23	26.1	47.8	26.1	0.0
	技能実習	43	69.8	27.9	2.3	0.0
	技術・人文知識・国際業務	65	35.4	58.5	1.5	4.6
	留学	51	84.3	13.7	0.0	2.0
	特定活動	14	42.9	35.7	14.3	7.1
	家族滞在	27	29.6	66.7	3.7	0.0
	その他	22	22.7	59.1	18.2	0.0

出典：令和6年度 名古屋市「地域日本語教育に関する調査結果報告書」

このように、身分系在留資格で滞在している人の中には、10年以上の滞在歴がある人でも日本語がほとんどできない人や、日本語を学習したことがない人がおり、日本語能力を理由に将来に不安を抱えている人たちがいます。

ただし、身分系在留資格で15年以上日本に滞在している人が多い韓国・朝鮮国籍の日本語能力については、日本語が「ほとんどできない」と答えた人が0%という調査結果が得られています。このことから、身分系在留資格での滞在かどうかだけでなく、在住外国人がどのような社会的背景で滞在に至っているかが、日本語能力に影響していることが伺えます。

これについて、1980年以降、入管法改正などを経て、就労目的の日系ブラジル人が多く集住し始めた豊田市では、2008年に名古屋大学が市内の住民を対象に調査を実施しています。そこでは、地域住民や企業関係者が地域の外国人の80%ぐらいの人は日本語ができないと認識しており、地域住民と外国人住民との日本語によ

るコミュニケーションの機会が少ないことや、企業の日本人従業員と外国人従業員のやりとりが、日常的な挨拶、簡単な指示、注意といった、定型的な日本語のコミュニケーションに限られていることがわかっています。しかし一方で、地域住民や企業関係者が、トラブルを解消するためのやりとりを中心に外国人との交流の機会を増やしたり、お互いの情報が交換できるようになってほしいと期待していることもわかっています。

また、同調査で外国人と接触がある公的機関、組織関係者、外国人が集住している地域コミュニティ関係者、外国人が就業している企業関係者へ、「外国の人に最低限これくらいのこと日本語でできるようになってほしいという希望はありますか」という質問を行い、下記のような回答を得ています。

<参考 2 >

「外国の人に最低限これくらいのこと日本語でできるようになってほしいという希望はありますか」

- 「ごめんなさい」、「ありがとう」などのコミュニケーションの基本的な言葉が使える（トラブルがあってもこれができることによってとりあえず収まりがつく）。
- 自己紹介（名前、住所、職場の住所、生年月日、～の仕事をしたことがあるか）ができる。
- いつから痛いのか、どこの部分が痛いのか、どうしてそうなったのかの三つを言える。
- 欠席の理由を伝えたり欠席を早めに伝えたりできる（通訳にまかせっきりで、日本人との関係はつくれていない。）
- 仕事の手順などの会社用語が理解できる（できるようになれば不安がらずに仕事ができるはず）
- 「ここに（名前を）書いてください」などが理解できる。
- 数字、ひらがな、カタカナが理解できる。
- 町内清掃の参加を呼びかけを聞いて日時、場所が理解できる。
- 回覧板の内容、目的が理解できる。
- バス、電車のアナウンス、道案内が理解できる。
- 災害時などテレビのニュース番組を聴いて理解できる。
- 「何をしたか」、「どこへ行くのか」など簡単な日本語は話せるようになるといい（ちょっとしたことでも話してみたい）。

出典：「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 [平成 19 年度豊田市委託]」名古屋大学（2008）

さらに、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必要な方策として、外国人の日本語能力の向上や、交流機会の増加による効果を指摘する意見もありました。

<参考 3 >

「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ますか」

- 「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。
- 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
- 言葉ですべて解決できるわけではないが、言葉は必要。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。
- 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。
- 日本語学習の機会を支援する場は絶対に必要。ちょっとした言葉の不適切さでトラブルになることは少なくない。
- お互いの言葉を少しでもわかるように努力することが大事
- 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
- 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。

出典：「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 [平成 19 年度豊田市託]」名古屋大学（2008）

本項では、各市が行った調査結果をもとに、外国人県民の日本語能力の状況や、地域住民や受け入れ企業から得られた意見について見てきました。これらのことを踏まえ、次は、愛知県における初期日本語教育が目指している日本語レベルについて説明します。

1.1.5 初期日本語教育における日本語能力の捉え方

1.1.1 の冒頭で述べた通り、愛知県が推進する「初期日本語教育」は、「ほとんど日本語がわからない外国人県民」を対象とする日本語教育です。ここでは、日本語が全くわからない人も含まれています。「ほとんど日本語がわからない」とだけ聞いてもイメージがしにくいかもしれませんので、ここでは、愛知県の初期日本語教育における初期のレベル感や日本語能力の捉え方について述べます。

初期日本語教育の対象となる学習者は、これまで日本語学習をしたことがない人や日本語が初期段階である人です。このような学習者の中には、自分の名前をひらがなやカタカナで書けなかったり、読めなかったりする人も多くいます。「わたし」や「こんにちは」のような一人称や挨拶の日本語を知らない人もいます。しかし、言葉を一つも知らないかということ、そうではありません。例えば、よく行くスーパーの名前や住んでいる場所の地名など、その人と密接に関連した私的な言葉であれば理解できたり話したりできる場合もあります。ただし、どのような言葉とどのように密接に関わっているかは人によって異なりますし、その人自身が自覚しているとも限りませんから、これはあくまで目安にすぎません。ここで言いたいのは、一人一人が知っている言葉や日本語でできることは、その人の生活や状況によって異なっており、一人として同じ日本語能力の人はいないということです。

加えて、日本語能力は個人が持つ固定した能力ではありません。その時々状況や相手に応じて変動する可変的なものです。例えば、緊張しているときとリラックスしているときとで、同じパフォーマンスが発揮できるとは限りませんし、友だちとやりとりするのと初対面の人とやりとりするのでも異なります。同じ話題でも、わかりづらく話されると、伝えるための配慮があるのとでは理解できることが異なります。つまり、相手によって「できること」が増えたり減ったりするのです。

そのため、愛知県の初期日本語教育においては、日本語の試験を基にしたレベル分けや、教科書に出てくる頻出語彙、文法、文字等をどの程度覚えているかを判断基準にするのではなく、他者とのやりとりの中で、その人が持つあらゆる能力を使い、「何ができるか」に注目します。ここでいうあらゆる能力とは、日本語に限らず、例えば言葉で説明するのが難しい場合にイラストを描いたり、写真を使ったり、身振り手振りを交えたり、スマートフォンに音声入力し、翻訳したりすることでコミュニケーションする能力を指します。

また、愛知県の初期日本語教育は、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標準的なカリキュラム案についての「生活上の行為」のうち、「VII人とかかわる」に重点を置いたプログラムとなっています。ただし、これだけであればよいというわけではありません。生活するうえで必要になる行為、行動がたくさんあることは前提でありつつも、外国人住民が一つ一つの行為、行動を「自分一人ですることができる」ことより、まずは「困ったときに相談できるようになる」こと、また「困ったときに相談できる人/場をもつ」ことを優先すべき最初のゴールだと考えています。

愛知県には、日本で長く暮らしていても、日常生活に必要な日本語がまだ十分身につけていない人が多くいます。そのため愛知県では、日常生活を営むうえで必要最低限のことが日本語でできない人(文化審議会国語分科会(2021)「日本語教育の参照枠」におけるA1レベル以下)を対象とした初期日本語教育を、行政の責務で取り組むこととして推進しており、対話型初期日本語教室における指導者は、一人でも多くの外国人県民がA2レベルまでの日本語能力を身につけられるよう、初期日本語教育の活動を実施、継続していくことが必要です。

<参考 4> 【日本語運用能力のレベルと学習時間の目安】

	レベル	言語能力記述文(日本語レベル)	到達するための学習時間の目安	
自立した 言語使用者	B 1	仕事、学校、娯楽でふだん出合うような身近な話題について、共通語による話し方であれば、主要点を理解できる。その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、大抵の事態に対処することができる。	150時間 } 220時間	長期的に整備
	A 2	ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。	100時間 } 150時間	
基礎段階の 言語使用者	A 1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。	100時間 } 150時間	優先的に整備

文化審議会国語分科会（2021）「日本語教育の参照枠（報告）」及び同（2022）「地域における日本語教育の在り方について（報告）」をもとに作成

【動画資料】

ほとんど日本語がわからない外国人との対話活動

<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/shidousayousei-shiryou.html>



▶次節では、この愛知県における行政主体の日本語教育の考え方について説明します。

1.2 愛知県における行政主体の日本語教育

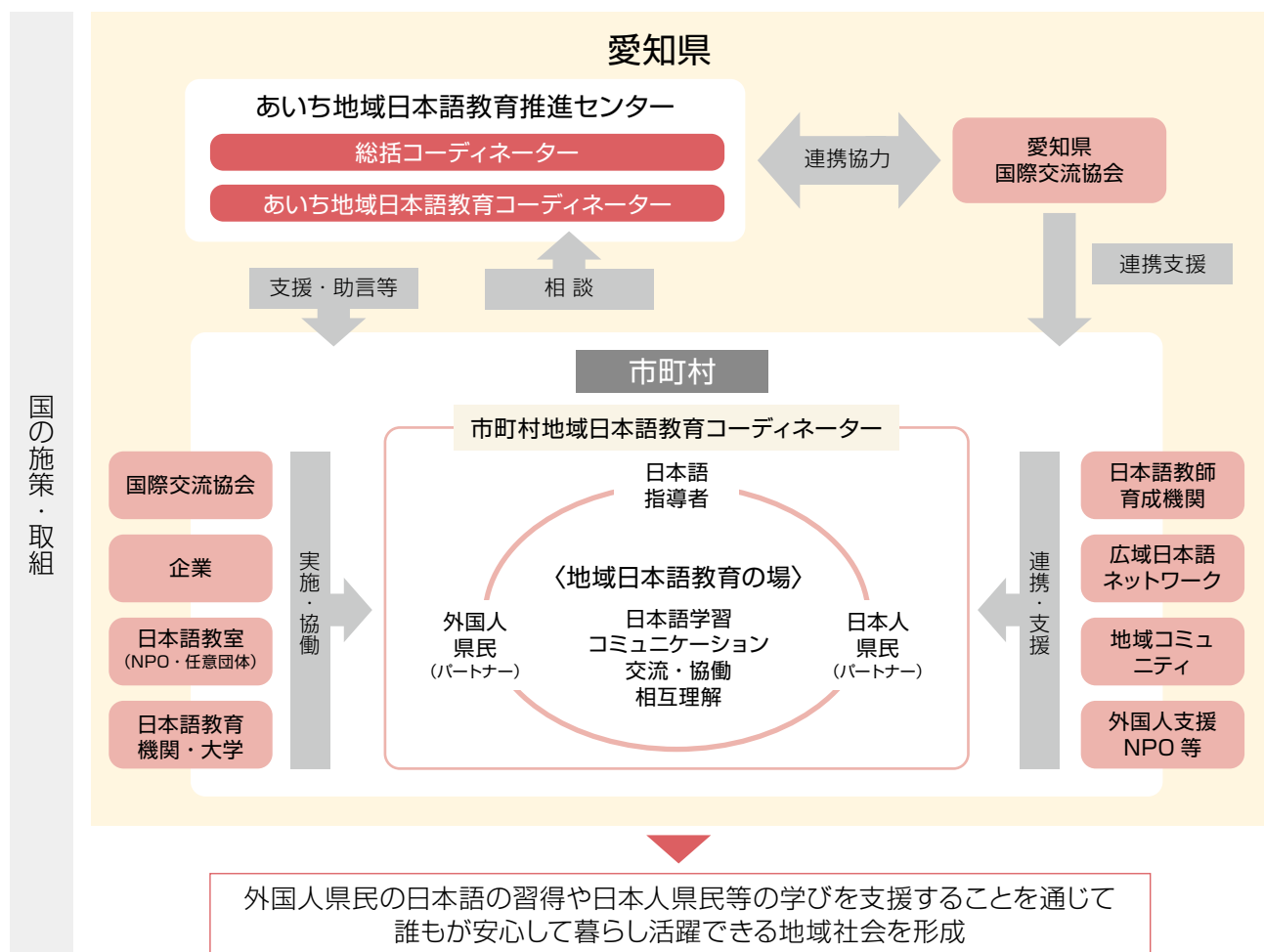
1.2.1 愛知県の目指す姿

「愛知県地域日本語教育の推進に関する基本的な方針」（2022）（以下、「基本方針」）では、下記の三つの基本方針を定め、県内の日本語教育に関わる主体がそれぞれの役割を果たしながら一層連携・協働し、地域日本語教育に取り組んでいくことを目指しています。

3つの基本方針

- 生活者として必要な日本語の学習を希望するすべての外国人に日本語を学習する機会を保障する。
- すべての県民が、互いの文化的背景や習慣の違いに理解を深め、日常生活において分かりやすい日本語を使ってコミュニケーションができることを目指して、啓発活動を行う。
- 「あいち地域日本語教育推進センター」が中心となり、市町村、国際交流協会、日本語教育関係機関・団体、外国人を雇用する企業、NPO 等が連携、協力する「オール愛知」の推進体制を構築する。

【図 4 愛知県における地域日本語教育の目指す姿 イメージ図】



基本方針では、行政（国、愛知県、市町村）、国際交流協会（愛知県国際交流協会、市町村国際交流協会）、企業、日本語教育機関（日本語学校、専門学校）、日本語教師養成機関（大学、専門学校等）、地域日本語教室を運営する団体、県民の役割について整理しています。ここでは、愛知県が行政として主体的に県域の日本語教育を推

進んでいくことを前提に、「あいち地域日本語教育推進センター」（以下、「センター」）を中心とした推進体制を整えるとしています。

センターには、専門的な知識・経験を有する「総括コーディネーター」を配置し、本県の日本語教育の司令塔的な役割を担うとともに、複数名の「地域日本語教育コーディネーター」を委嘱し、市町村や地域の日本語教室に対して、教育プログラムの策定や日本語教室運営への助言等を行っています。

日本語が初期段階の外国人県民を対象とする初期日本語教育については、外国人県民が地域で自立して生活するための社会インフラとして重要な役割を担っているため、各自治体が主体となって取り組む必要があります。基本方針ではこれに関連して、愛知県と市町村に下記の役割が示されています。

愛知県

日本語学習の初期段階にある学習者を対象とする初期日本語教育について、カリキュラム、教材などの開発を進め、地域の日本語教室への普及を図るとともに、国の制度を活用しつつ、市町村における取組みが進むよう支援する。

市町村

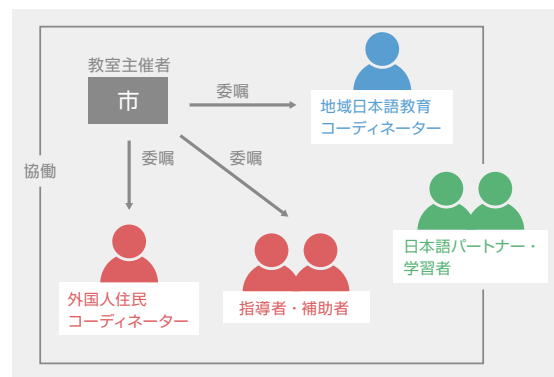
ほとんど日本語が話せない外国人県民を対象とする初期日本語教育については、県が作成した教材等を参考に、地域日本語教育コーディネーターなどの助言、支援を受け実施する。

特に、日本語能力が低い外国人県民ほど、学習意欲が低い傾向にあり、そのまま日本語がわからない状態が続くことで、地域社会から孤立したり、高齢になったときにさらに多くの支援が必要になったりと、数多くの問題を抱えることにつながります。行政が主体となって初期日本語教育に取り組むことは、すべての県民が安心、安全に暮らしていくための多文化共生社会に向けた地域づくりに欠かせない取組みです。

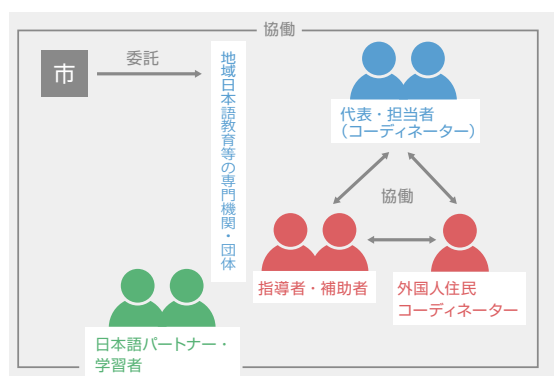
この初期日本語教育について、愛知県では「地域における初期日本語教育モデル事業」（以下、「モデル事業」）を、県と市町村とが共催で実施することで、初期日本語教育が地域で取り組まれるよう支援しています。このモデル事業では、共催市町村における初期日本語教室のモデル開催と、初期日本語教室で進行役を務める指導者の養成講座を並行して行っています。

事業終了後は、多くの共催市が「初期日本語教育」を市で事業化し、対話型初期日本語教室や指導者の養成講座を継続して実施しています。継続の体制は市によって多様です。例えば、モデル事業後の尾張旭市や弥富市では、市が直接、教室運営に必要な業務を複数個人に委嘱して継続の体制を築きました（事例1参照）。知立市や豊橋市などをはじめとする複数の市では、企業、NPO 団体、日本語教育機関、国際交流協会等の初期日本語教育のノウハウを持った専門機関、団体へ業務を委託し、モデル事業で養成した人材と協働することで継続しました（事例2参照）。岩倉市では当初、市民活動助成金（行政提案・協働事業コース）を活用して、モデル事業の養成講座受講者によって立ち上げた市民団体と行政が協働で、行政課題である「初期日本語教育」に取り組む形で継続しました。その実績をもとに、市の委託事業として初期日本語教育が事業化できたことで、行政が主体的に継続できる体制になりました（事例3参照）。

このように、初期日本語教育の取組みは、県や市町村だけではできません。各地域の個人、関係機関、団体、広域



<事例1 尾張旭市、弥富市>



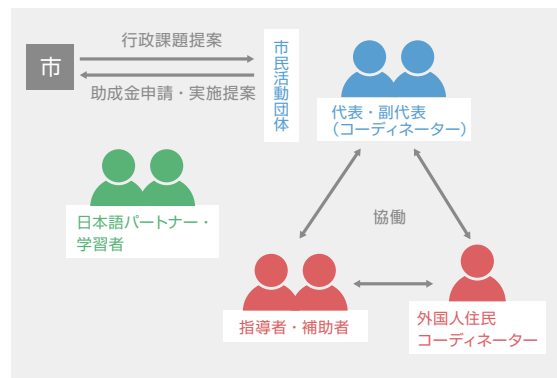
<事例2 知立市、豊橋市>

ネットワーク、地域コミュニティと、連携・協働することが非常に重要になります。

また、今後も継続的に行政が日本語教育に取り組んでいくためには、実施する体制を整えるだけでなく、人材の育成、確保も続けていかなければなりません。例えば、大学や日本語教育機関が、市町村の日本語教育の方針を理解し、連携することがあれば、行政だけではつながりにくい人たちが地域日本語教育の場で活躍することも可能になります。

加えて、地域には、行政が初期日本語教育を進めるだけでは解決できない課題やニーズが数多く存在します。例えば、生活困窮者や高齢者、障がい者への支援、子育てや子どもの貧困への支援、孤独、孤立への対策などがあります。これらは、日本人県民にも外国人県民にも共通する問題です。実際に、夜間中学校が外国人の若者の学びの場になっていたり、貧困家庭の子ども支援の場が外国ルーツの子どもも含めた支援の場になっていたりします。県や市町村の関係部局をはじめ、地域の支援団体や専門機関がそれぞれに役割を担うことで、「オール愛知」の推進体制を構築することにつながっています。

ここでは、愛知県が目指す姿と行政主体の日本語教育について述べてきました。このことを理解したうえで、次に愛知県の地域日本語教育の現状について見てみましょう。



<事例3 岩倉市>
※のちに、知立市、豊橋市と同様に委託事業化

【参考資料】

あいち地域日本語教育推進ハンドブック

<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/tiikinihongo-handbook.html>



1.2.2 愛知県の地域日本語教育の現状

外国人県民が日本語を学ぶ場は、留学生が通う日本語学校や、大学（短期大学や高等専門学校を含む）、就労先に設けられた企業内日本語教室、地域の日本語教室などがあります。このうち、本県には現在、200以上の地域日本語教室があり、全国的に見ても、日本語教室の活動が盛んな地域です。

これらの教室の運営主体は、自治体、国際交流協会、民間国際交流団体などで、これまで、無償で活動するボランティアに依存してきました。これらの教室が抱える、学習者の多様化への対応や、ボランティアスタッフの不足、専門知識の不足による指導上の不安等の課題は、ボランティアの熱意や努力だけでは解決できないものもあります（参考5参照）。一方で、外国人県民が増加し、従来からの集住地域以外にも居住が進むようになるなかで、日本語教室がない市町村もあるなど、日本語教育に対する取り組み状況には地域差があります。

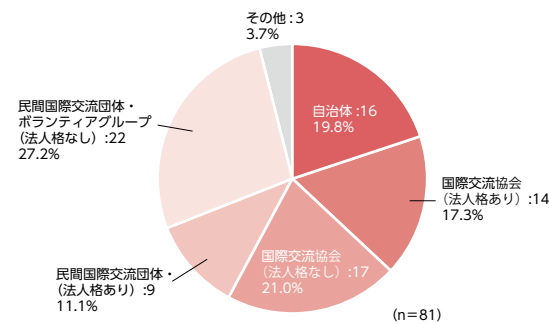
外国人県民の日本語学習の状況については、多くが日本語を学習している一方で、現在は学習していても、日本での生活をよりよいものとするため、日本語を学びたいと考える外国人県民が多いことがわかっています。これには、仕事で時間がないことや、日本語教室の開催が自分の都合に合わないことなどが日本語学習の壁になっていることが伺えます（参考6参照）。

さらに、外国人県民の多様な学習ニーズを満たすためには、身近な場所にある日本語教室を増やす必要があります。そのためには、教室で活動する日本語学習支援者の養成、確保、日本語教室の開催場所の確保、通いやすい時間帯での教室開催が必要です。オンライン教室のニーズも高く、実施に向けた検討が求められます。また、企業が外国人従業員とその家族の日本語学習を奨励、支援することも重要と考えられます。

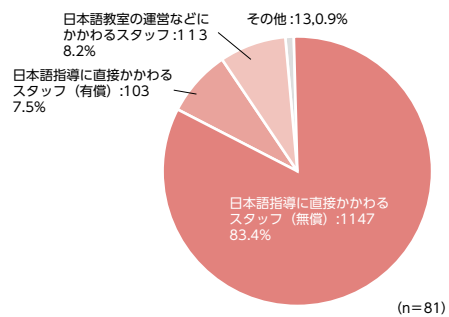
<参考 5 >

(1) 地域日本語教室に関する実態調査結果

貴教室の主催団体を教えてください。



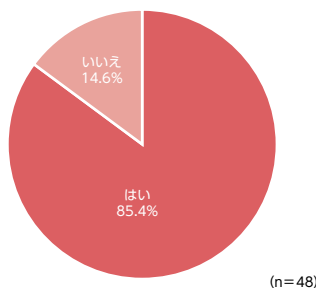
日本語教育、日本語学習支援に関わる貴教室のスタッフ種別と、有償・無償について教えてください。



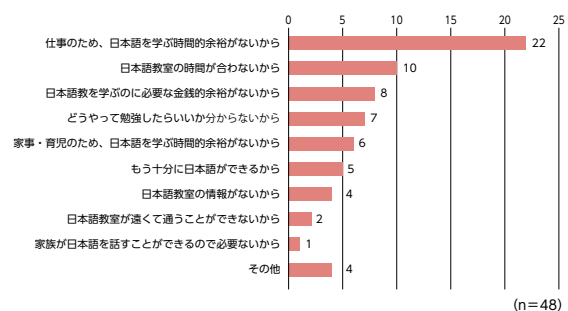
<参考 6 >

(2) 外国人県民の日本語学習に関する実態調査結果

現在は日本語を学んでいないが、今後日本語を学びたいですか。



現在日本語を学んでいない理由は何ですか。



出典：愛知県「愛知県日本語教育実態調査報告書」（2022）

1.2.3 愛知県のこれまでの多文化共生施策と日本語教育

日本では、1980年代に日本企業の海外での経済的影響力の増大や、円高などの要因を背景に、近隣アジア諸国からの外国人が多く働きに来るようになりました。1980年代末になり、好景気で深刻な人手不足となると、製造業等の分野で外国人労働者の需要が高まり、次第に不法就労や外国人の人権問題等をめぐる「外国人労働者問題」が社会の関心を集めるようになりました。その後、外国人の雇用拡大を受けて、1989年に入管法が改正されると、「日系人」に就労に制限がない「日本人の配偶者等」や「定住者」の在留資格が認められるようになり、結果として、ブラジルやペルーといった、日系人が多い南米出身者の受け入れが進みました。その後、現在にいたるまでにも外国人研修制度や技能実習制度、育成就労制度など、外国人の日本国内での就労を認める制度の導入が進められています。

製造業分野における事業所数が日本一多かった^{※6}愛知県でも同様に、1990年以降で、日系ブラジル人をはじめとする南米出身者が急増しました。ほぼ同時期に、フィリピンや中国、ベトナムといったアジア諸国から来日する外国人も増加し、現在も県内の外国人県民数は増え続けています。また、在住外国人の中には、長期の滞在中に家族の呼び寄せが可能な在留資格や、永住資格を取得したり、日本国籍を取得したりすることで、日本に定住する人も増加しています。このような外国人県民の定住化が進んだことで、日本生まれ日本育ちの外国籍の人や、母語が日本語ではない日本国籍の人もいます。「外国籍＝日本語がわからない人」、「日本国籍＝日本語がわかる人、日本だけにルーツを持つ人」という前提ではない、多様な人が共存する社会になっています。

愛知県は、これらのことを背景に、2008年には「あいち多文化共生推進プラン」（以下、「プラン」）を策定し、現在までに、第4次までのプランを策定しています。いずれのプランにおいても、多文化共生社会を次のように定義づけ、共通の基本目標を掲げています。

※6 「2024年経済構造実態調査二次集計結果 <製造業事業所調査>」（総務省・経済産業省）において、愛知県の製造業分野における事業者数は、全国で大阪府に次いで2番目に多い数となっている。

多文化共生社会の定義	国籍や民族などのちがいがかわらず、すべての県民が互いの文化的背景や考え方などを理解し、ともに安心して暮らし活躍できる地域社会
プランの基本目標	多文化共生社会の形成による豊かで活力ある地域づくり

2008年に策定された第1次プランでは、外国人県民を日本人県民とともに暮らす「生活者」であり、「パートナー」であると位置づけ、外国人県民の社会参加促進、コミュニケーション支援の充実、医療や防災をはじめとする様々な生活支援を、地域づくりのための主な施策としています。これは、現在の愛知県の地域日本語教育の取組みにもつながる大きな方針です。

続いて、2013年に策定した第2次プランでは、外国人県民も含めた様々な担い手が対等な立場で連携・協働することに重点が置かれ、日本人県民と外国人県民の相互理解の促進のための施策が盛り込まれます。さらに、日本語教育の体制整備をするための方策の検討が施策のポイントとして明記され、2014年2月には、全国に先駆けて「愛知県 多文化共生社会に向けた地域における日本語教育推進のあり方」（以下、「あり方」）を策定しています。

2018年に策定した第3次プランにおいては、この「あり方」に基づいた地域日本語教育を推進することとし、同年には「地域における初期日本語教育モデル事業」を開始します。これにより、愛知県が行政として日本語学習機会の充実を図ることで、地域での外国人受入れのための社会インフラ整備に着手することとなります。愛知県はこのときから、ほとんど日本語がわからない段階の外国人県民に対して行う初期日本語教育が行える人材の育成と、初期日本語教室のモデル開催を行っています。

2022年に策定された第4次プランでは、これまでのプランの方針を踏まえた「持続可能な日本語教育推進体制づくり」を重点的な取組みとしています。

愛知県の日本語教育は、先に述べた社会的な変化に応じながら、多文化共生に向けた施策の中で、国に先駆けて行われてきています。国においては、2019年に「日本語教育の推進に関する法律」（以下、「日本語教育推進法」）が公布・施行され、同法第5条において、日本語教育の推進が「地方公共団体の責務」として記されています。また、第11条において、地方公共団体は、国が定める基本方針を参酌して日本語教育を推進するための基本的な方針を定めるよう努めることとされ、本県においても、2020年から国の事業に則って「愛知県における地域日本語教育推進体制整備事業」を開始し、2022年3月には、「愛知県地域日本語教育の推進に関する基本的な方針」を新たに策定しています。

この基本方針では、これまでのプランにおける多文化共生の考え方や、2014年に策定された「あり方」の考えをもとに、地域日本語教育の意義を以下のように明記しています。

日本語での交流機会に、すべての県民が積極的に参画し、外国人県民の日本語の習得や、日本人県民等の学びを支援することを通じて、互いの文化的背景や考え方などを理解し合いながら、誰もが安心して暮らし活躍できる持続可能な地域社会をつくる

「地域日本語教育の場」は、「外国人県民が生活に必要な日本語を学び、生活に必要な情報を得る場」であるとともに「言葉や文化、国籍などのちがいににかかわらず、すべての県民が誰でも参加でき、日本人と外国人双方がともに学ぶ場」です。その対象は外国人県民だけでなく日本人県民も含まれます。

外国人県民は、これまで日本語の学習機会が十分に得られず日常生活に困難を感じてきたといった、生活に必要な日本語の学習を希望するすべての外国人県民が対象です。

日本人県民は、地域での交流機会を増やし、互いの文化的背景や考え方などを理解し合いながら、わかりやすい日本語を使ってコミュニケーションできるようになることを目指します。

<参考 7> 【愛知県の主な多文化共生施策と日本語教育をめぐる動き】

年度	愛知県の取り組み
～2013年	「あいち多文化共生推進プラン 2013-2017 とともに生き、ともに輝き、ともに創る」策定 「愛知県 多文化共生社会に向けた地域における日本語教育推進のあり方」策定
2015年	●あいち外国人の日本語教育推進会議開始
2017年	「あいち多文化共生推進プラン 2022 ～あいちの多文化共生をデザインする」策定
2018年	●初期日本語教育モデル事業（文化庁委託事業）開始
2019年	<p>「日本語教育の推進に関する法律」（2019年6月公布・施行）</p> <ul style="list-style-type: none"> ■基本理念 外国人等に対し、希望に応じて、置かれている状況及び能力に応じた日本語教育を受ける機会の最大限の確保等 ■国の責務 日本語教育の推進に関する施策を総合的に策定し、及び実施する責務を有する。 ■地方公共団体の責務 地域日本語教育の推進に関し、地域の状況に応じた施策を策定し、及び実施する責務を有する。 ■外国人等を雇用する事業主の責務 日本語教育の推進に関する施策への協力、従業員及びその家族に対する日本語教育機会の提供・支援に努めるもの。 <p>地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業（文部科学省）開始</p>
2020年	●愛知県における地域の日本語教育推進体制整備事業開始 （あいち地域日本語教育推進センター設置）
2021年	●「愛知県地域日本語教育の推進に関する基本的な方針」策定
2022年	「第4次あいち多文化共生推進プラン」策定
2023年 ～ 2026年現在	

▶ 第2章以降では、この地域日本語教育の考えに基づいた、対話型初期日本語教育について解説します。

第2章 対話型初期日本語教室の考え方、進め方

愛知県では、市町村が「対話型初期日本語教室」に取り組むことを推進しています。この教室における「指導者」は、活動の進行役を担っており、教室の要となる存在です。指導者は対話型初期日本語教室を進行していくうえで、教室内で参加者間に起きていることを的確に理解するだけでなく、対話型初期日本語教室そのものの目的が達成されるようにしていくことが大切です。

そのためには、対話型初期日本語教室の目的や理念をはじめ、各参加者の役割、教材の意図や使い方等をしっかり理解することが必要です。これらのことを理解することは、指導者自身が常に自身の考え方や振る舞いを見直しなが、参加者間の多様なコミュニケーションの在り方に気づき、対話型初期日本語教室を社会の中で意義のある場とするために欠かせないものだからです。

本章では、「対話型初期日本語教室」の考え方や進め方について理解をしたうえで、指導者の具体的な役割や、愛知県初期日本語教育のための学習教材『はじめての日本語教室』について、詳しく解説します。

【自己理解チェック】

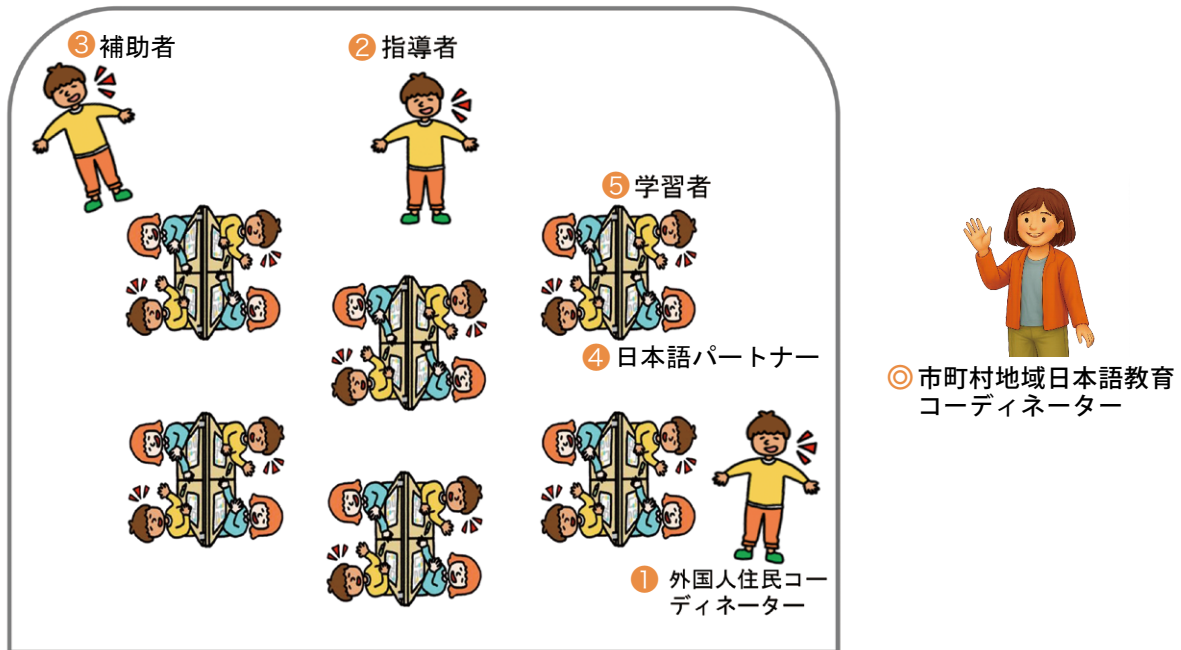
	読むまえの理解度		読んだあとの理解度
	😞 😓 😊 😄		😞 😓 😊 😄
① 対話型初期日本語教室がどのような場であるか、説明できる。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	➡	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
② 学習教材「はじめての日本語教室」の構成を理解し、教室活動を考えることができる。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	➡	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
③ 指導者に必要な個別の状況を見る視点と、全体を俯瞰する視点を理解し、教室活動を実践することができる。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	➡	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>



2.1 対話型初期日本語教室の構成員と教材

愛知県では、自分自身のことや生活に密着した話題で話し合うことを通して、自分のことを伝えたり、相手のことを理解したりすることができる力を育てる対話型初期日本語教室を推進しています。

愛知県の対話型初期日本語教室「はじめての日本語教室」は、下記の参加者によって構成されます。



<参考 8> 「はじめての日本語教室」の参加者の構成

出典：『愛知県「地域における初期日本語モデル事業」指導者用教材活用マニュアル』p.7
<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/kyozai-hajimete-nihongo.html>

◎市町村地域日本語教育コーディネーター

地域日本語教育プログラムの策定、日本語教室の運営・改善、指導者等に対する指導・助言、多様な機関との連携・協力などを行うことで、市町村域内の地域日本語教育をコーディネートする役割を担う。

①外国人住民コーディネーター

初期日本語教育をはじめ様々な支援の情報を把握する。外国人住民に情報を届け、教室参加を後押しするだけでなく、学習者に寄り添い、参加モチベーションの向上や維持をする役割を担う。

②指導者 / ③補助者

日本語教室の教室活動の企画・実施（進行）、参加者の育成を行う。【第2章 2.3、2.4 参照】本手引きでは、この指導者・補助者に必要な知識を学びます。

④日本語パートナー / ⑤学習者

日本語で対話や交流を行うことをとおして、多様なコミュニケーションの方法を共に学ぶ。【第2章 2.2 参照】

【資料動画】

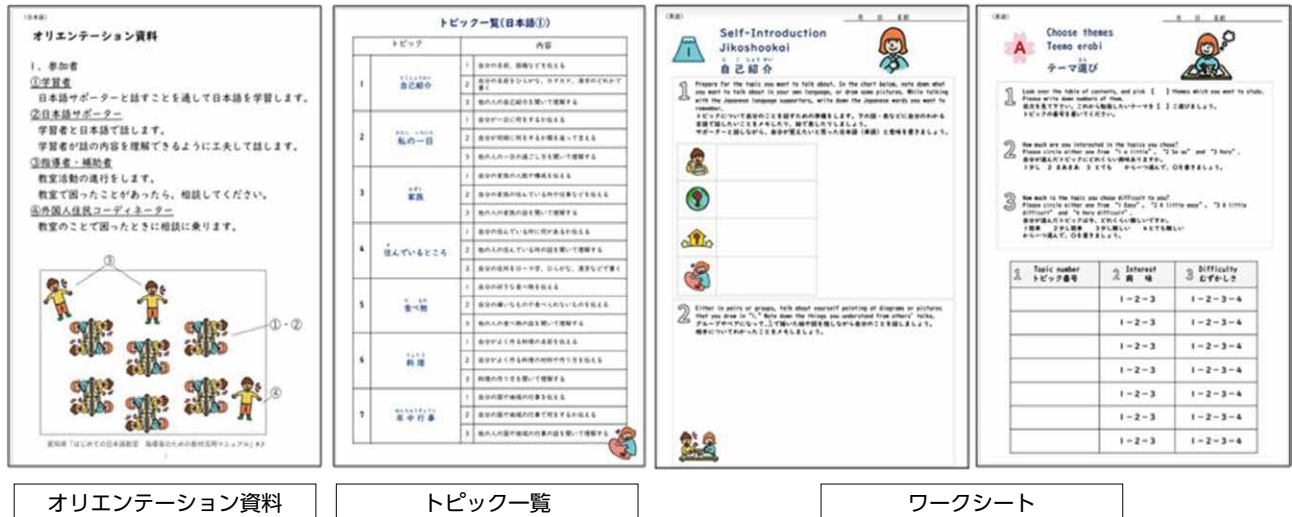
あいち地域日本語教育推進ハンドブック
 教室の活動紹介、インタビュー

<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/shidousayousei-shiryuu.html>



ここで使用する愛知県が公開している学習教材には、オリエンテーション資料、トピック一覧、ワークシート（相互理解のためのトピック、自律学習のためのトピック）があり、英語、スペイン語、ポルトガル語、フィリピン語、中国語、ベトナム語、の6言語別の翻訳版があります。各言語別のワークシートにはすべて日本語が併記されているため、全体として7言語に対応しています（2026年3月末現在）。

<参考9> 【愛知県初期日本語学習教材『はじめての日本語教室』】（以下、「学習教材」）



【ダウンロード】

愛知県初期日本語教育のための学習教材『はじめての日本語教室』
<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/kyozai-hajimete-nihongo-worksheet.html>



指導者は、これらの教材を使いながらその日の教室活動を進行します。そのためには、教室活動だけでなく、下記の図5に示しているように、教室活動の前後を含めた1回の流れを理解し、実践できる必要があります。また、活動を1回限りで捉えるのではなく、「コース」として全体を俯瞰し、コース全体の目標を設定したり、目標達成のためにコース全体をどのような内容や方法で行うのか、工夫することも必要です。

【図5 対話型初期日本語教室のコースと1回の教室活動をめぐる流れ】



2.2 では対話型初期日本語教室そのものの考え方について、2.3 では教室活動における指導者の具体的な役割について、2.4 では上記の愛知県の学習教材の使い方と、指導者の具体的な活動の進め方について、2.5 では活動のあとに行う「ふりかえり」について説明します。コースデザインについては、第3章で説明します。

2.2 「対話型初期日本語教育」の考え方

2.2.1 「対話型初期日本語教室」とは？

「対話型初期日本語教室」における「対話」とは何でしょうか。「対話」を考えるにあたり、「会話」との違いを考えてみたいと思います。いずれにおいても人と人が通じ合うこと、という点においては共通していますが、一般的に「会話」とは、家族や職場、学校等で日常的に行われる「おしゃべり」を指します（平田 1998）。例えば日本語の教科書ではどうでしょうか。多くの場合、日本語の教科書の中で「会話」とされるものは、あらかじめ用意された言葉や表現、あるいは文法を使って話してみたり、Aさん、Bさんのように役割を決めて示されたとおりのやりとりをしたりする活動を指しています。やはり、身近に出会う人たちを想定して日常的なおしゃべりができることを目指した「練習」だといえるでしょう。

これに対して「対話」とは、人と人がことば^{※7}を交わして自分自身を理解したり、相手の存在を認めたりしながら互いにつながりをつくることであり、社会の中で私たちがともに生きていくために欠かせないものと言えます。つまり、何かを伝えたい、あるいは、わかり合いたいといったリアルなやりとりです。こうした対話には、自分の気持ちをわかりやすく人に伝えるだけでなく、相手の話に耳を傾ける姿勢が欠かせません。そのためには、互いに異なる意見や価値観の人同士でも安心して対話ができる雰囲気づくりも大切です。

「対話型初期日本語教室」では、こうしたリアルなやりとりを行います。対話型初期日本語教室では、自分自身のことや生活に密着した話題で話し合うことを通して、実生活で他者と対話する力を育みます。この方法では口頭のやりとりを中心にするため、日本で生活するうえで、まず必要となる聞く能力、話す能力を培うことができます。このような理由から、愛知県では 2018 年度より、初期日本語教室において対話型の教室活動を行うことを推進しています。こうした人と人とのつながりを育むための日本語教育の重要性は、その後 2021 年に日本語教育の参照枠^{※8}における言語教育観の柱としても明示されました。この日本語教育の参照枠とは、日本語教育に関わるすべての人が参照できる日本語学習や評価のための枠組みのことです。この日本語教育の参照枠に示された言語教育観の柱が以下、参考 10 に示した三つです。

<参考 10> 【「日本語教育の参照枠」における言語教育観の柱】

1 日本語学習者を社会的存在として捉える

学習者は、単に「言語を学ぶ者」ではなく、「新たに学んだ言語を用いて社会に参加し、よりよい人生を歩もうとする社会的存在」である。言語の習得は、それ自体が目的ではなく、より深く社会に参加し、より多くの場面で自分らしさを発揮できるようになるための手段である。

2 言語を使って「できること」に注目する

社会の中で日本語学習者が自身の言語能力をより生かしていくために、言語知識を持っていることよりも、その知識を使って何ができるかに注目する。

3 多様な日本語使用を尊重する

各人にとって必要な言語活動が何か、その活動をどの程度遂行できることが必要か等、目標設定を個別に行うことを重視する。母語話者が使用する日本語の在り方を必ずしも学ぶべき規範、最終的なゴールとはしない。

出典：文化審議会国語分科会（2021）「日本語教育の参照枠報告」p.6

※7 ここでは「言葉＝思考から言語へのプロセス」「ことば＝身体感覚、心の感情、論理の思考の表出過程の総体」（細川 2016, p.7）の概念を採用し「言葉」と「ことば」をわけて用います。

※8 日本語教育の参照枠とは「ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, Assessment）」（以下、「CEFR」）を参考にしたもので、各学習者に適した日本語教育を継続的に受けられるよう日本語の学習段階に応じた教育内容等が示されています（文化審議会国語分科会 2021）。

2.2.2 日本語の学びと習得

2.2.1 で示した日本語教育の参照枠は日本語教育の考え方だけではなく、それを実行するための方法の指標であり、参照しながら用いるものです。ことばは人間関係を築くうえで重要な役割を果たします。最近では、一人一人の文化的背景を尊重することがこれまで以上に重視されるようになりました。そのため、日々の暮らしの中で多様な人たちと円滑にやりとりするために、ことばの力が注目されています。こうした流れから、日本語教育においては、**日本語を使って自分がしたいことができるようになること (Can-do)** を明確に意識した教育方法が注目されるようになりました。

例えば、「初めて会った人に自分の名前や出身地を伝えることができる」「自分が参加してみたい地域の行事について尋ねることができる」などの記述で示されたものが、Can-do にあたります。こうした考え方は**行動中心アプローチ**と呼ばれており、愛知県の対話型初期日本語教室においては、この考え方に基づいた日本語学習を目指しています。したがって実際の対話型初期日本語教室では、毎回トピックに応じて「～できる」という Can-do が設けられています。つまり、こうした教室活動を行っていこうという目安となるものです。学習者も日本語パートナーも各自が Can-do を母語^{※9}などの理解可能な言語で読み、十分理解したうえで、教室活動の前後で、いま自分自身がどのくらいその活動ができると思うのか確認します。これをする理由の理由は三つあります。

一つは、各自が日常生活において、いつ、どのような場で日本語を使っているのかを意識するためです。つぎに、日本語を使って他者に伝えたいことがどのくらい伝えられているのか、または、相手が自分に伝えようとしていることをどのくらい理解できているのか、などを考えるためです。最後に、ここでの教室活動が**おしゃべりではなく学習活動なのだ**、ということ意識するためです。つまり、Can-do に注目し、それを目安とした教室活動をすることは、教室活動が単なるおしゃべりになることを防ぐだけでなく、一人一人が日々の暮らしの中で、意見や価値観が違う人たちと対話をしていくための姿勢を培うために重要な意味をもつのです。だからこそ、教室活動で学習者と日本語パートナーがともに学びあう**相互学習**を行うためには、学習者だけでなく日本語パートナーにとっても、Can-do に注目することに大きな意味があります。なぜなら、Can-do に注目することで日本語パートナーは、普段自分がどのような場で、どのような相手に、どのような日本語を使っているのかを考える機会となり、学習者にとっては日本語で自分のしたいことがどのくらいできるようになるのか意識して学ぶ機会となるからです。そのため指導者は、学習者と日本語パートナーの両者が Can-do を自分事として捉え、教室活動に臨めるよう導くことが大切です。

こうした Can-do を意識した教室活動を行うためには、日本語の言語に頼らないコミュニケーションの方法を知り、いくつもの方法を組み合わせて対話することが望まれます。例えば、身振り手振りで伝えたり、イラストや写真を見せたり、驚いたり喜んだりなどの感情を表情にのせて相手に向き合うことなどです。そうすることで、言語だけに頼らないコミュニケーションが可能になります。日本語に不慣れな人の場合はなおのこと、このように様々な方法を組み合わせることによって、自分の伝えたいことを相手に伝え、また相手が自分に伝えたいことを理解するために役立ちます。

対話型初期日本語教室では、この行動中心アプローチの考え方にに基づき、日本語教室の参加者（学習者と日本語パートナー）が暮らしの中に学びを落とし込み、対話を通して日本語の力を育めるような教室活動および教材設計をしています。

※9 人が、生まれてから最初に学び、覚えた言語

2.2.3 日本語パートナーに必要な伝え方と関わりの姿勢

多くの場合、日頃自分自身の中で**あたりまえ**と思っていることを、あえて深く意識する人は少ないでしょう。しかし、文化が異なる人と関わるときには、このあたりまえの感じ方の違いが原因となり誤解や衝突を引き起こすことが多いといわれています(小川 2020)。つまり、一人一人が無意識の中で持っている人間関係やコミュニケーションに対する**思い込み**をもとに、相手の言動を理解しようとすることで、文化の違いを見落としてしまい、相手を誤解してしまうことがあるのです。

例えばこのことを、「**日本語を使う**」ということと考えてみるとどうでしょうか。日本語を母語として使う人たちにとっては、日本語を話せることがあたりまえです。日本語を母語としない学習者にとって、日本語がどのように聞こえるのか、どの部分が難しいのかを想像することはとても難しいことです。だからこそあえて意識をし、普段自分自身があたりまえに使っている日本語が、相手にとって聞こえやすく理解しやすいものになっているのかなどの視点から、自らのあたりまえを問い直してみることが大切です。具体的にいえば、日本語を使って自分自身がどのようなコミュニケーションをとっているのか、伝えたいことは相手に伝えられているのか、話すスピードは速くないか、話しのまとまりはどうか、相手が伝えようとしていることを聞く姿勢を持てているのかなどで、それらを考えることが重要なのです。

対話型初期日本語教室では、日本語を母語としていたり、日本語を使うことに不自由を感じなかったりする日本語パートナーが学習者と対話しながら、これまで自分自身があたりまえとしてきたことや、多様なコミュニケーションの方法を知る機会となります。そのためには、常に相手を尊重して対話に臨む姿勢が重要であり、相手にとってわかりやすいことばに言い換えたり理解を確認したり、傾聴の姿勢で臨むことが不可欠です。

しかし、これは誰でもすぐにできるものではありません。こうした姿勢を習慣化させるためには、教室活動への参加だけでなく、日々の暮らしの中で自分自身のコミュニケーションのとり方を継続的にふりかえることが重要です。

【動画資料】

異言語コミュニケーション パターン①～④

<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/shidousayousei-shiryuu.html>



2.2.4 「対話型初期日本語教室」と「多文化共生」

2.2.1 でも述べましたが、対話はこの社会の中で多様な人々とともに生きていくために欠かせないものです。つまり、多文化共生社会を実現させるためには対話能力が欠かせません(野々口 2010)。対話型初期日本語教室では学習者を「日本語を学んでいる人」という側面だけで捉えず、**地域で生活している人**として捉えます。そのため各参加者は、日本人か外国人かを問わず、誰もが対等な生活者の一人なのです。だからこそ、対話型初期日本語教室における日本語パートナーは、学習者に日本語を教える人、という立場や役割で参加するわけではありません。そして学習者は、日本語パートナーや指導者、そして補助者等から日本語を教えてもらう人、という立場や役割で参加するわけではないのです。つまり、対話型初期日本語教室では、教える人・教わる人といった決められた役割分担はなく、誰もが対等な関係性のもと対話しながら互いに学び、気づきを得る相互学習の場を目指しています。

多くの場合、多文化共生という表現から連想することは、日本人と外国人がともに生きていくこと、と捉えられます。しかし、同じ日本でも、関東や関西、あるいは東海など各地方によっても文化は異なります。また、文化だけでなく習慣や方言、アクセントなどが異なるということは、一般的に知られています。たとえ同じ地域で生まれ育っ

た人同士であっても、世代が違えば、文化や習慣など、少なからず異なっていることも少なくありません。つまり、同じ日本、または日本人であったとしても、様々な文化が存在するのです。そのため、多文化共生とは日本人と外国人の共生ではなく、「人と人との共生」(早川・早川 2023、p.102)であると捉えていく必要があるでしょう。

だからこそ、愛知県の対話型初期日本語教室は、教える人・教わる人の決められた役割の関係性のもとで、単におしゃべりをする場ではなく、Can-do に注目した教室活動を行うことで、参加者が対等な関係性のもと対話し、多様なコミュニケーションの方法をともに学び合う場を目指します。このような意味で考えれば、対話型初期日本語教室は、ミクロな多文化共生社会ともいえるのです。

2.3 「対話型初期日本語教室」における指導者の役割

2.3.1 指導者の役割

2.2.1 では、対話を行うためには互いに異なる意見や価値観の人同士でも安心して対話ができる雰囲気づくりが大切だと述べました。指導者は、こうした教室環境を整えるために重要な役割を担います。具体的には、学ぶしかけをつくること全般を指し、参加者が教室に「参加しただけ」や「おしゃべりしただけ」で終わらないように工夫することです。つまり、参加者全員が安心して対話ができ、相互学習が育まれる教室環境を意識する必要があります。

例えば、教室活動の構成、誰と誰が対話するかの組み合わせ、参加者が互いに対話を始めやすくなるモデル提示の準備、必要に応じた適切な介入を行うことなどが挙げられます。これらは日本語教室全体の学習環境をデザインすることであるともいえます。

また、指導者は補助者等と協力し、参加者とふりかえりを行い、そこで挙げられた気づきや疑問、教室活動で困ったことなどを参加者と共有、検討したり、疑問をともに考えたりします。そして毎回の教室活動後には、活動報告書を作成し、関係者と共有します。

こうした活動報告書は、活動記録になるだけでなく、今後実施する毎回の教室のための参考資料にもなります。そのため指導者には、一人一人の参加者や一つずつの教室活動を細かく、深く視る虫の目と、参加者全体を把握し、各教室活動を経ることで、最終的に参加者にどうなってほしいのかを広く俯瞰的に視る鳥の目をもつことが期待されます。

このように、指導者が常に多角的な視点を持ち、役割を遂行していくためには、指導者自身も学び続ける姿勢を持つことが望まれます。これについて詳しくは「4.4.2 フォローアップ研修の参加と意義」で述べます。

【ダウンロード】

対話型初期日本語教育教室 活動報告書フォーマット

<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/shidousyayousei-shiryoku.html>



【フォーマット例1：活動報告書】

2019年度あいち初期日本語教育
会場名 第 回 教室活動報告書

教室コーディネーター： 、補助者：

1. 活動概要

日時	2019年 月 日 () : ~ :		場所	
学習者	名			
日本語S	名			
トピック			見学者	
時間	内容	教室コーディネーター	補助者	
※実際の 時間で記載	※単語で記載 先週のふりかえり 交流タイムなど	※実際の動きを記載	※実際の動きを記載	

2. 担当者所感 ※教室活動を通して感じたことを記載。各項目を意識して簡潔に記載。

教室コーディネーター
○学習者の学び／日本語サポーターの学び／教室運営上の気づき

補助者
○参加者間の交流（関係構築）の様子／地域社会へのひろがり／教室運営上の気づき

3. 日本語サポーターふりかえり内容

※主要なものを要約で記載

4. 連絡・引継ぎ事項

※なければ「特になし」

2.3.2 補助者の役割

2.3.1 で示したとおり、対話型初期日本語教室には、指導者のほかに「補助者」の存在も欠かせません。多くの場合、補助者は各教室に約 2～3 名の体制で携わります。一般的に、指導者を担う者と補助者を担う者はローテーションで入れ替わりながら、その役割を担当します。例えば、全 8 回の教室活動でいえば、1 回目は A さんが指導者、B さんと C さんが補助者を担当し、2 回目は B さんが指導者、A さんと C さんが補助者となり、3 回目には C さんが指導者で、A さんと B さんが補助者を担当する…、といった具合に、指導者と補助者を入れ替えながら実施します。複数名体制で指導者と補助者をそれぞれ担当することにより、モデル提示の適切さをはじめ、指導者が担う役割を客観的に捉えることができるので、補助者と指導者双方の観点から課題を出しあい、改善しながら、常によりよい教室活動を目指して取り組むことができます。

補助者の役割は、主に指導者が行う役割全般のサポートです。例えば、指導者と密にやりとりし、ともに学ぶしかけをつくったり、教室活動中に指導者の目が届きにくい状況を調整したりすることなどが含まれます。具体的にいえば、補助者は教室活動中、対話の妨げにならないよう配慮しながら教室を動き、対話や教室活動の進め方に戸惑う様子の参加者はいないか、指導者の指示はよく伝わっているかなどを確認します。その際、必要に応じて参加者の補助にあたることも少なくありません。そのため補助者は、指導者の役割やその日の進行予定などを事前に把握し、指導者と連携して教室活動に臨むことが重要です。

2.3.3 参加者の組み合わせのポイント

教室活動の中で、参加者がスムーズに対話活動を始められるようにするためには、「誰と誰が話すか」という組み合わせが重要です。学習者、日本語パートナーのどちらにとっても、この教室が安心して自分のことを話せる場であり、学び合う場となるように参加者同士の組み合わせを考えることは、教室環境をデザインするうえで、特に大切なポイントと言えるでしょう。

また、トピックやその日の活動内容によっては、相手を替えた対話活動の回数や時間配分を工夫する必要があるため、これらも組み合わせを考える際の重要なポイントとなります。多くの人と話すことを目的に短い時間で対話回数を増やすのか、同じ人とゆっくり丁寧にやりとりすることを重視した時間を設けるのか、共通言語をもつ参加者を同じペア・グループにするかどうかなど、こうした判断も指導者の経験や工夫が生かされる場面と言えるでしょう。

ただし、組み合わせを考える際には、活動日当日の参加者の人数や状況がどのようなものであるかが大きく影響します。当日の状況は事前に把握することが難しいこともあり、指導者に柔軟な対応が必要になることもあるでしょう。実際によくみられる活動日当日の状況について、以下に具体例を挙げて考えてみます。

① 学習者の人数のほうが日本語パートナーより多い場合

例えば、日本語パートナー 1 人に対して学習者が 4 人いるような場合、相対的に日本語が得意な学習者が話す時間が長くなり、日本語に不安のある学習者が置いてきぼりになってしまう可能性があります。指導者や日本語パートナーが、話す時間や量のバランスに目を配ることが大切です。

グループでの対話を「学習者と日本語パートナーが話す活動」と捉えると、ひとりが話している間、他の学習者が対話に参加しにくくなってしまいます。学習者が日本語パートナーに関わらず、「全員で対話する活動」であるという意識を共有することが重要です。

②日本語パートナーの人数のほうが学習者より多い場合

対話活動を「学習者に質問する場」と捉えると、日本語パートナーの人数が多いことが、学習者にとってプレッシャーになることがあります。また、日本語パートナー自身も、他の日本語パートナーが話している間に所在なさを感じてしまうかもしれません。

この場を「学習者と日本語パートナー、そして日本語パートナー同士も含めて、お互いのことを知り合う場」と捉え直すことで、学習者に過度な負担をかけることなく、対話活動を進めることができます。他の日本語パートナーがどのように学習者と話しているかを見たり、学習者の言っていることがわからないときや、自分の言いたいことが伝わらないときに他の日本語パートナーと協力し合ったりすることは、日本語パートナー自身にとっても、コミュニケーションの幅を広げるよい機会となります。

③日本語能力が把握できていない、初めての学習者が参加する場合

このような場合、どのような日本語パートナーとペアにするか、あるいはどのような参加者の組み合わせでグループをつくるかは、すぐには判断が難しいかもしれません。初めて教室に参加する学習者は、日本語能力そのものよりも、活動の流れに慣れていないことから不安を感じることも少なくありません。教室に何度か参加している学習者の中で、初めて参加する学習者と母語が同じ人がいれば、一緒にグループで活動を進めるのも一つの方法です。学習者同士の助け合いが生まれ、対話活動の例を実際に示してくれることもあるでしょう。

留意する点として、教室の理念からすると、必ずしも1対1でなければ対話活動ができないわけではありませんが、教室が始まって間もない場合には、学習者と日本語パートナーの人数が同程度であるほうが、活動を進めやすいこともあります。

また、指導者および補助者は、教室活動を通して、あるいは日常の何気ないコミュニケーションの中で、参加者それぞれの背景や人柄、これまでの経験、関心のあること、学習者の日本語学習歴などを少しずつ知っていきます。こうした理解が、より状況に合った組み合わせを考えるうえでプラスに働くこともあるでしょう。指導者は日ごろから参加者について知っておくことが大切です。

2.3.4 モデル提示のポイント

2.3.1 では、指導者の具体的な役割の一つに参加者が互いに対話を始めやすくするための「モデル提示」があると述べました。「モデル提示」とは、その日の教室活動の冒頭で、指導者が学習者と日本語パートナーに日本語のモデル文を示すことで、活動全体の要（かなめ）になるものです。その目的は、教室活動の中で何を話すか、どうすれば伝わりやすいか、そして話題の範囲はどの程度かを、具体的な例で示すことです。参加者が「このように話せばいいのだな」とイメージでき、真似して話してみようと思えるようなモデル提示があると、対話活動に入りやすくなります。「モデル提示」については、2.4 の中でも詳しく述べますが、学習の目標や、その日に覚えることを提示するのではない、という点を念頭に置いておきましょう。

では、どのようなモデル提示をすれば、参加者は対話を始めやすくなるのでしょうか。

モデル提示を行う際は、次の点を意識しておくといよいでしょう。

まず、その日のトピックの Can-do を踏まえ、指導者自身のことを、わかりやすく伝えることが大切です。参加者が関心を持ちやすく、それぞれの知識や経験から「知っている」と感じられるもの、また共有したくなるような話題であれば、対話につながりやすくなるのではないのでしょうか。そのためにも、事例1、事例2で示しているような、ワークシートの「メモ」例と「モデル文」をあらかじめ準備しておきましょう。

メモは、できるだけ文字に頼りすぎず、見ただけでイメージが伝わる写真、絵、実物等を活用するのが効果的です。その際、日本語が初期段階の学習者はひらがなやカタカナといった日本語の文字が読めないことを前提に置いておきましょう。モデル提示は、初期段階の学習者が理解できることが重要です。

教室に参加している学習者の背景や特性に応じて、どのような方法がより伝わりやすいか、指導者自身が工夫してみてください。

次に、モデル文を考えるうえでのポイントについて見ていきます。まず大切なのは、学習者、特に日本語が初期段階の学習者の日本語能力にしっかり目を向けて、学習者が理解しやすいことば遣いや話す長さ（情報量）になっているかを意識しましょう。その日の参加者に伝わるように日本語をわかりやすく調整すること、そして、自分が普段使っている自然な日本語であることも大切なポイントです。

また、**指導者のモデル文は、日本語パートナーにとっても大切な意味を持ちます。**指導者が長いモデル文で話すと、日本語パートナーもそれに合わせて長く話す傾向があります。逆に、短くわかりやすく話すことで、日本語パートナーが必要以上に話しすぎることを防ぐことができます。つまり、モデル提示は、日本語パートナーにとって、何を、どのような素材を使って、どれくらいの長さ（情報量）で、どれくらいの速さで話せばよいかを考える際の、一つの目安にもなると言えるでしょう。

対話活動を何度か繰り返す中で、参加者の様子を見ながら、1回目よりも話題を広げたり、話の内容を少し詳しくした2回目のモデル提示を行うこともあります。その日の参加者の状況や活動の進み具合に合わせて柔軟に対応していく力も、指導者が実践を重ねる中で少しずつ培っていくものと言えるでしょう。

事例1 教室に参加する学習者の状況が、初期段階の学習者がいる、漢字圏からの学習者が多い、在住地域以外のことをどれだけ知っているかわからない場合（対面教室）



メモ例	モデル文	使用する素材等
	<p>私、しみず。しみずです。</p> <p>国、日本。日本人です。</p> <p>うち、知立。知立です。</p> <p>すき、ドーナツです。 (すき、キャンプです。)</p>	

伝えるための工夫例

- メモ例には漢字表記も含めるが、ゆっくり、繰り返して話す。
- 名前と国を伝える際には、名札を持って、指し示しながら話す。
- 地名がわからない様子の学習者がいるときには、地図を追加で示す。
- 「好き」をジェスチャーで伝え、理解できたかを確認した後、食べ物だけのモデル提示で始める。2回目のモデル提示をする場合は、趣味を追加する。「キャンプ」がメモの絵で伝わらない様子が見える場合は、写真も示す。

事例 2

教室に参加する学習者の状況が、初期段階の学習者が半数程度、愛知県全域からの参加の場合（オンライン教室）

メモ例	モデル文	使用する素材等
 <p>しばた Shibata</p> <p>いわくら Iwakura</p> <p>犬が すきです。 うどんが すきです。</p>	<p>私は しばたです。</p> <p>国は 日本です。</p> <p>岩倉市に すんでいます。</p> <p>犬が すきです。 うどんが すきです。</p>	

伝えるための工夫例

- メモ例の該当部分を指し示しながら、モデル文を言う。
- 多少不自然でも、短い文にする。初期段階の学習者にはことばを聞き取ってもらう、少し話せる人には文全体を聞き取ってもらうことを意図している。
- モデル文全体を2回言う。1回目は特にゆっくり話すよう心がける。
- 地図に住んでいる地域の特徴がわかるような写真を補足して、興味を持ってもらえるようにする。
- 絵を書くのが苦手な人でも安心して取り組めるようなイラストにする。参加者の興味を引くこと、場を和ませることも目的にしている。
- 情報が多くなりすぎないように、伝える量をコントロールする。

【動画資料】

対話型初期日本語教室「はじめての日本語教室」指導者の活動
<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/shidouisyayousei-shiryoku.html>



2.3.5 介入のポイント

2.3.1 では、指導者の具体的役割の一つとして、適切な介入があると述べました。ここでいう介入とは、教室活動を進めるうえで、指導者が参加者に関わっていくことを指します。つまり、参加者間でどのような対話が行われているかを観察し、指導者がそこに働きかける必要があるかを見極め、必要に応じて行うものです。では、対話型初期日本語教室における介入にはどのような種類があり、どのようなタイミングで、どのように行えばいいのでしょうか。本項では星野(1992)を援用し、対話型初期日本語教室における介入について考えます。以下では、介入の種類を四つ(A～D)挙げ、教室活動における介入の例を紹介します。表4は介入の種類と方法、それによってどのような利点があるか、そして留意点を表したものです。

【表4 介入の種類】

	種類	介入の方法	利点	留意点
A	指示的介入	指導者から参加者に対し、一方向的に指示したり、何かを教示したりする方法	指示や教示内容が明示的なので、指導者の意図が参加者に伝わりやすい。即効性がある。	参加者の考えや気持ちを取り入れにくいことがある。
B	参加的介入	参加者の考えを重視しながら、指導者が積極的な姿勢で参加者に関わっていく方法	参加者の充実感が高くなる。指導者と参加者間における人間関係を構築しやすい。	指示的介入のように明示的に指示するわけではないので即効性はあまりない。
C	委任的介入	指導者から参加者に対して積極的な関わりをせず、参加者が求めたときにのみ対応する方法	指導者からの指示や積極的な関わりがなく、参加者の自由度が高いため、参加者の満足感を得やすい。	参加者との積極的な関りや、明示的な指示をしないため、指導者として無力感を感じることもある。
D	放任的介入	参加者に対し、指導者から意図的な関与をしない方法	参加者自身が考えたり試してみたりする機会が生まれ、気づきや学びにつながることもある。	適宜介入のタイミングを見定めておく必要がある。

参照：星野 (1992) 「36 介入ということ」 p.144 を対話型初期日本語教室における介入に援用して作成

以上を踏まえ、以下では対話型初期日本語教室の教室活動における介入の例を三つ①～③を紹介します。

①教室活動が円滑に進んでいないとき

例えば、参加者が教室活動の内容や進め方について理解できずに困惑していたり、対話のしかたに戸惑っていたりなど、教室活動が円滑に進まない原因はいくつか挙げられます。ここではそうした場合における介入の方法を二つ紹介します。

まず、「進め方についてわからないところはありませんか」など問いかけてみます。もし、教室活動の流れや進め方が多くの参加者に十分理解されていないと判断したときは、いったん参加者全員に注目してもらい、指導者が参加者全員に向けて、もう一度教室活動の流れや進め方について説明するとよいでしょう (A：指示的介入)。あるいは、多くの参加者は理解できていても、一部の参加者が理解できていない場合は、指導者からそうした参加者に直接説明することのほかに、同じグループ内の理解できている参加者がいれば、グループ内で理解の共有を任せるといった方法もあります (C：委任的介入)。

つぎに、内容や進め方は理解できているものの、対話自体に戸惑いがあり教室活動が円滑に進んでいない場合についてです。その場合は、すぐに介入せず、しばらく様子を見ることも必要です (D：放任的介入)。指導者は、学習者あるいは日本語パートナー側から助けを求められる場合もあります。その場合は指導者が、参加者間の対話に入ることもあるでしょう (C：委任的介入)。しかし、学習者、あるいは日本語パートナーは、そうした対話への戸惑いの経験を通して対話に臨む姿勢、伝え方、聞き方などの工夫を学んだり、気付いたりできることも少なくありません。そのため、介入のタイミングも意識することが大切です。

②日本語パートナーが学習者に対し、理解できないような速さ、あるいは難しい日本語で一方向的に話し続けており、学習者に困惑した様子が窺えるとき

対話中に日本語パートナーの話をさえぎる状況で指導者が介入(A：指示的介入)を行うと、日本語パートナーによっては気分を害してしまうおそれもあります。ある程度対話に区切りがついたところを見計らい、それとなく学習者が理解できているのか問いかけてみるといいでしょう(C：委任的介入)。そして、指導者が学習者にわかりやすく話しかける(例えば、ゆっくりはっきり、伝わりやすさに意識するなど)ことで、話し方の見本として日本語パートナーの気づきにつながることもあります(B：参加的介入)。

③グループごとに Can-do を意識した教室活動の進行度合いに差があるとき

対話型初期日本語教室は初期段階の日本語学習者を対象としていますが、初期段階といっても、実際、学習者の日本語能力には一人一人違いがあります(1.1.5「初期日本語教育における日本語能力の捉え方」参照)。そのため、参加者が各回に応じた Can-do を意識して教室活動を行ったとしても、対話のペアやグループによって、その進行度合いに差が生じます。このような場合は、指導者が介入せず、それぞれの学習者のペースに合わせた対話を見守るようにしましょう(D：放任的介入)。

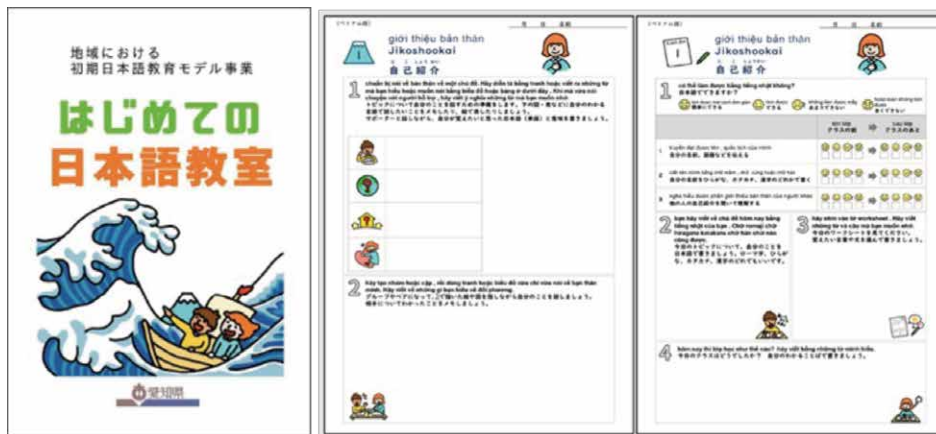
各回に設けられた Can-do は活動の目安であることから、足並み揃えた進行度合いではなく、一人一人の「できた!」ことを大切にします。周囲の進行度合いを気にすることはありません。むしろ各学習者の日本語力に合わせて「できる」ことを積み重ねていくペースで臨むことが、学習者だけでなく日本語パートナーにとっても気づきや学びを生みます。

このように、毎回の教室活動が Can-do を目安としたものにするために、指導者は参加者に様々な方法、タイミングで介入します。そのため、上記に挙げた例が必ずしも正解であるとは限りません。どのような介入が適しているかは、参加者の様子や場の状況、教室活動の目的などによって変わります。が、いずれにおいても指導者が介入するということは参加者の気持ちや活動に影響を与えるため、指導者は介入の目的や介入による影響なども十分に考慮したうえで、どのような介入を行うかを判断することが必要です。

ここで重要なことは、指導者が教室活動を進めることに注力するあまり、本来大切にすべきことである参加者の気持ちや状況を把握して臨むことを軽視してしまわないよう注意することです。例えばこの場合、指導者は参加者に寄り添う姿勢を見失いがちになり、無自覚にも自らの方針や理念(「参加者にこうなってほしい」「参加者にこういう活動をしてもらいたい」など)を押し付けてしまいやすくなります。**指導者が介入することは、参加者を操作することではありません。**指導者は学習者と日本語パートナーそれぞれの立場をよく理解し、相互学習の育まれる学習環境をデザインしていくことが大切です。

だからこそ、指導者が教室活動で効果的な介入を行うためには、参加者との関係性が大きく影響します。そのため指導者は日頃から、参加者一人一人とコミュニケーションをとり、いい関係性を築いておくことが望まれます。

2.4 愛知県初期日本語教育のための学習教材『はじめての日本語教室』の使い方



出典：愛知県初期日本語教育のための学習教材「はじめての日本語教室」 <https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/kyozai-hajimete-nihongo.html>

愛知県における対話型初期日本語教室では、初期日本語教育のための学習教材『はじめての日本語教室』（以下、「教材」）を使用します。特に教室活動で使用するワークシート（上図）は、1回の活動の中で、参加者同士の対話と参加者自身のふりかえりを記録できるように設計されています。

教室を「おしゃべり」ではない日本語の力を育てる学習活動の場、そして参加者全員にとっての相互学習の場とするためには、指導者が本教材の構成や目的、使い方をよく理解し、教材に組み込まれた「学ぶしかけ」を生かして教室活動を計画、実践することが大切です。

2.4.1 学習トピックについて

教材は、目的の異なる「相互理解のためのトピック」と「自律学習のためのトピック」の二つに区分されています。「相互理解のためのトピック」は、愛知県の初期日本語教育の考え方を基に構成されており、自分自身のことを話したり、相手の話を聞いたりすることを通して、参加者がお互いを理解し、人間関係を築くことを目的とした28のトピックがあります（2026年3月現在）。

一方、「自律学習のためのトピック」では、学習者が自分の学習に責任をもち、自分で学習計画を立て、管理できるようになることを目指しています。その目的に沿って、教室活動に取り入れやすい内容を示しています。

次の表5に各トピックの具体例を示します。先に述べたそれぞれの目的の違いを踏まえながら、それぞれの内容を比較してみましょう。「相互理解のためのトピック」は3.3.1.(1)で、「自律学習のためのトピック」は3.3.1.(2)で、詳しく説明します。

【表5 具体的なトピック例】

相互理解のためのトピック		自律学習のためのトピック	
1	自己紹介	A	テーマ選び
4	住んでいるところ	B	スピーチの準備
10	旅行	C	スピーチとふりかえり
12	行きたいところ、したいこと	D	学習のふりかえり
16	宝物・お気に入りのもの	E	これから勉強したいこと

上記を含め全28トピック

全5トピック

(1) 相互理解のためのトピック

教室に参加する学習者と日本語パートナーは、身近な話題について、お互いが理解し合える表現を用いて対話し、立場や役割を越えて交流します。自分自身のことや経験を話したり、相手のことを聴く過程を通して、目の前の相手との理解が深まっていきます。ここでは「教える・教えられる」という関係ではなく、「対等な立場」で自分のことを伝え合うための対話の糸口として、相互理解のためのトピックが用意されています。相手の国の文化や習慣、考え方を知るといよりは、目の前の相手自身を理解することから始めましょう。

表6にあるように、最初は、自己紹介や家族、住んでいる場所など、基本的な情報交換から始まります。対話を通して互いの人となりや背景の一端を知ること、次第に打ち解けていくことができます。さらに、同じ地域に暮らす生活者として役立つ情報にも発展する話題（買い物、おすすめの店、防災など）や、個人の経験に関する話題（料理、旅行、年中行事の思い出など）を共有することによって、リアルな生活場面を反映した対話が生れます。

このようにして、対話型日本語教室は単なる練習の場ではなく、小さな一つの社会として位置づけることができるのです。

【表6 相互理解のためのトピック：1～28】

1	自己紹介	8	年中行事の思い出	15	交通	22	子どものころの夢
2	私の一日	9	出身地	16	宝物・お気に入りのもの	23	私の家のルール
3	家族	10	旅行	17	仕事	24	名前
4	住んでいるところ	11	休みの日	18	服装	25	健康
5	食べ物	12	行きたい所、したいこと	19	友達・同僚	26	〇年後
6	料理	13	買い物	20	スポーツ	27	防災（部屋の安全）
7	年中行事	14	お勧めの店	21	プレゼント	28	防災（備蓄品）

【ダウンロード】

愛知県初期日本語教育のための学習教材
「はじめての日本語教室」（「トピック一覧」参照）
<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/kyozai-hajimete-nihongo-worksheet.html>



(2) 自律学習のためのトピック

「自律学習」とは、学習者が自ら学習を計画、管理し、自分の学びに責任をもつことを指します。別の言い方をすれば、学習の進め方や内容について周囲が一方向的に決めたり、管理するものではないということです。教師や支援者が学習を管理することは、学習者が受け身になりやすい学習環境につながります。

自律学習のためのトピックの目的は、「教える・教えられる」という一方が主導する学びのスタイルではなく、参加者自身が日々の生活の中で気づきを得ながら、主体的に学びを深めていく姿勢を育てることにあります。日本語教室に通えない状況になることもありますが、学びは教室の時間だけに限られるものではありません。自分で「何を学びたいか」「いつ、どのように学ぶのか」を考え、選びながら、自律的な学習を続けていけるようになることを目指しています。

【自律学習のためのトピック：A～E】と活動例については、「2.4.3 自律学習に通ずる教室活動のヒント（自律学習のためのトピック）」(p.42) で詳しく述べます。

を感じられるようにしておくことで、教室内外でのコミュニケーションの助けになると考えられるからです。

一方で、教材のすべての指示文には翻訳をつけています。これは、学習者自身がわかる言語で指示を理解し、対話の時間をしっかり確保するためです。指示文を日本語で理解することは活動の目的ではありません。ローマ字表記のつけ方にも意図があることを意識しておくことが大切です。

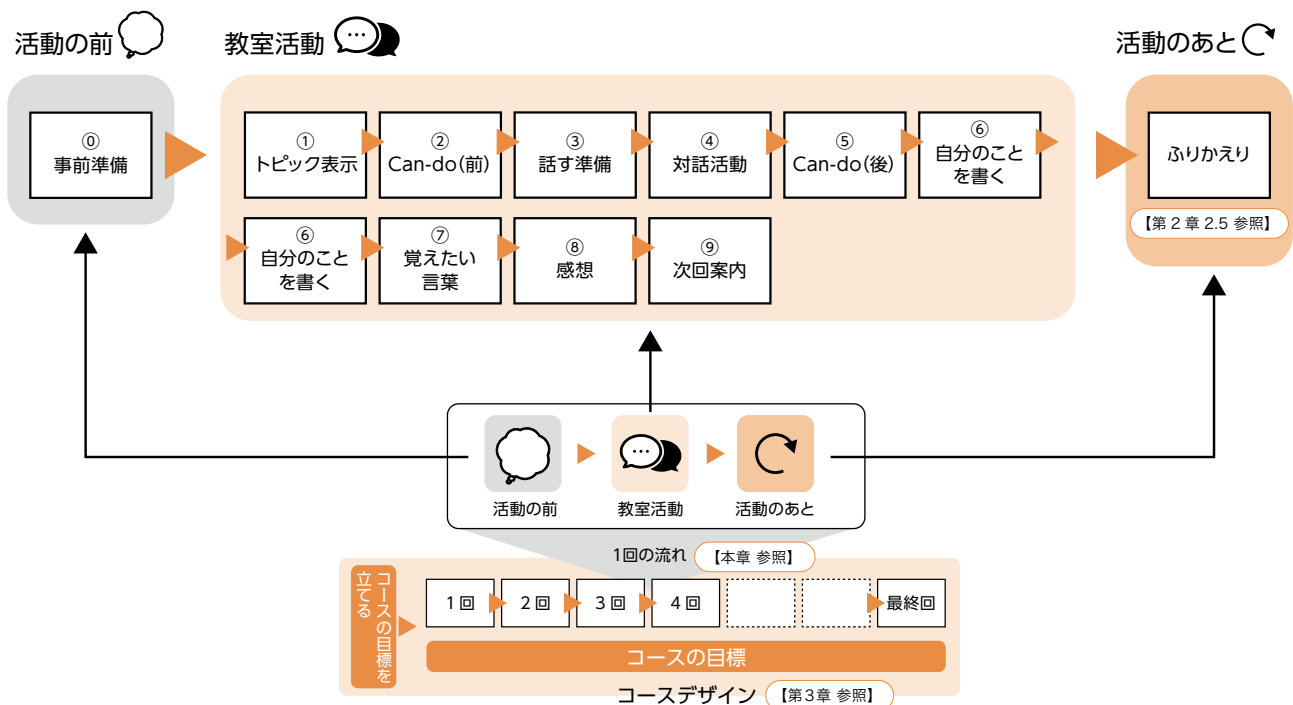
▶ p.41：コラムI【ローマ字表記の扱い方】

(3) 教材を使った活動の流れ

具体的な活動の流れを見ていく前に、まず1回の教室活動がもつ意味と目的について考えてみましょう。ここで大切なのは、1回の教室活動を個別に捉えるのではなく、複数回の教室活動で「コース」が構成されており、コースには達成すべき全体の目標があるということです。その目標を達成できるよう、各回の活動のねらいを明確にし、どのように組み立てていくかを意識することが重要です。コース全体の目標やコースデザインの考え方については、3.5「コースデザイン」で説明します。

また、3.2.1で述べたように、指導者の役割は、参加者全員が安心して対話でき、相互学習が育まれる教室環境をデザインすることです。指導者を含む参加者全員による相互学習の場は、教室内だけにとどまりません。活動の前後に行われる情報共有や情報交換を通じて、さらに活性化することができます。どのような働きかけや声かけをすれば、参加者一人一人の学びにつながり、教室全体の活性化にも結びつくのか考えてみましょう。

【図6 教材を使用した1回の活動の流れ】



上の図6は、1回の教室活動において教材を使用する「活動の前」と「教室活動」を中心に、どのような流れで進めるのかを示しています。対話型の初期日本語教室で、最もよく用いられる相互理解のための教材（トピック1：自己紹介）を例示しながら、ワークシートの各パートの目的やねらい、指導者の活動のポイントや参加者への働きかけ方について、活動の流れに沿って説明します。

【動画資料】

対話型初期日本語教室「はじめての日本語教室」
指導者の活動
<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/shidousyayousei-shiryuu.html>



② ふりかえりシート： 1 日本語でできますか Can-do (クラス前) チェック

【教材と活動のポイント】

右図の赤枠のパートにはその日の Can-do が書かれています。ここでは、学習者と日本語パートナーがそれぞれトピックに関する日本語を使った行動、活動ができるかどうか、自己評価します。クラス前に自己評価することで、**いまの自分の日本語能力をふりかえり**、これから教室で勉強するときに**自分が何を学ぶべきか意識**することができます。

また、普段の生活で日本語を使う場面を思い起こすことで、日々の生活の中で自分がどれくらい日本語を使っているのか、どれくらいできるのかをふりかえる習慣をつくることができます。

【指導者の働きかけの例】

指導者は、ふりかえりシートの Can-do チェック部分（赤枠部分）を指し示しながら、「ここ、チェックします」と短く、はっきりと伝えます。

次に、日本語パートナーに向けて「相手がわかる日本語でできますか。チェックしてください」と伝え、学習者に合わせて日本語で伝える工夫（調整）を意識して活動するよう促します。



③ ワークシート： 1 話す準備 POINT

【教材と活動のポイント】

このパートのイラストは、その日の Can-do をもとに必要な要素を視覚的に整理したものです。イラストを手がかりに、このトピックで話す内容のイメージをつかみ、学習者と日本語パートナーそれぞれが、自分は何を話したいかを考えます。

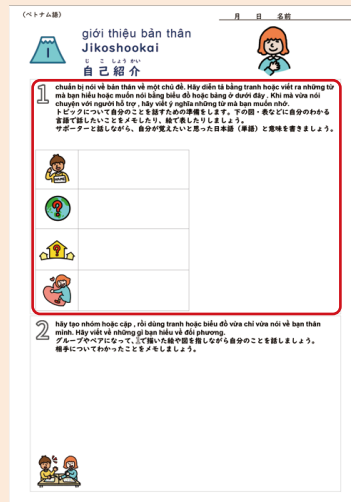
また、同時に日本語で言えること、言えないことを整理します。学習者はワークシート 1. の空欄に母語、わかるのであれば日本語、絵などでメモしながら日本語パートナーと対話を行います。

話す準備を始める時点では、言いたいことを日本語で表現できる必要はありません。ワークシートを見せ合いながら日本語パートナーと言いたいことを日本語でどのように表現するのか確認していきます。このやりとりを**学習者の母語や媒介語（英語など）に頼るのではなく、絵やジェスチャーなどを駆使してコミュニケーションすることが日本語を身につけることにつながります。**

【指導者の働きかけの例】

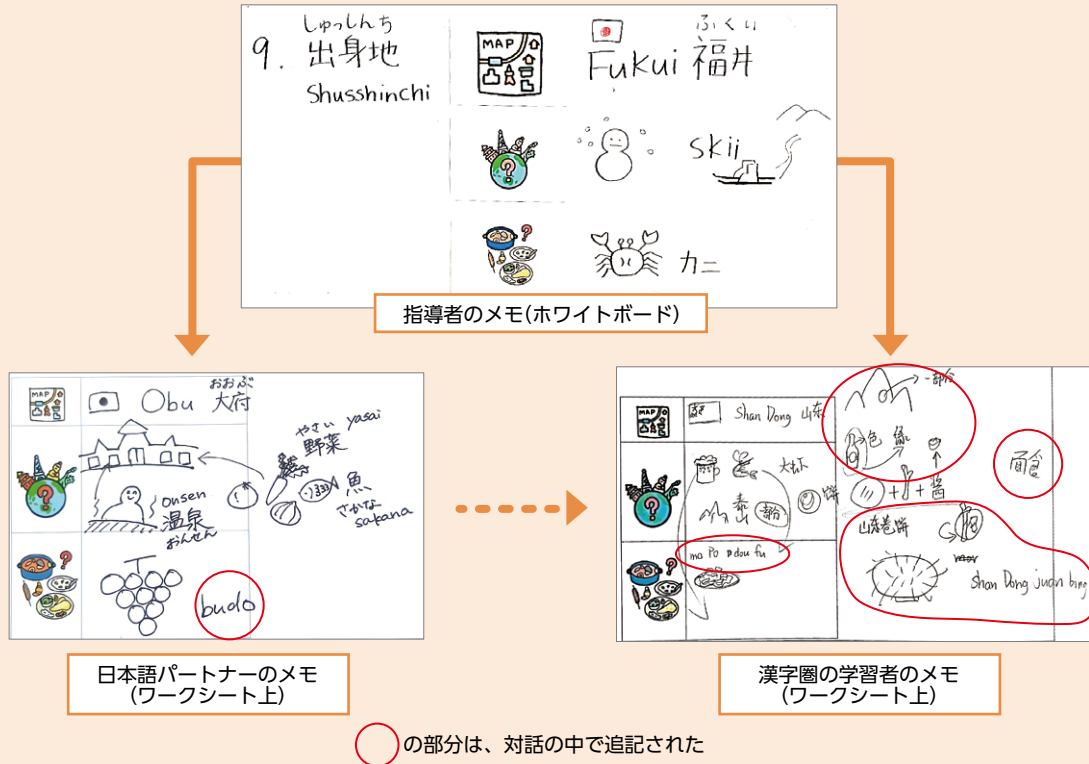
指導者は、どのように活動を行うかを学習者と日本語パートナーに理解してもらうために、ワークシートのメモ部分をホワイトボードなどで再現し、指導者自身のメモを例として提示するとよいでしょう。その日の学習者の背景や特性、トピックによっては漢字を含んだメモを示すなど、柔軟に対応することが大切です。（p.26「2.3.4 モデル提示のポイント」参照）

メモ例を示した後、ワークシートを指して「ここ、書きます。」と短く、はっきりと伝えます。下記の事例 1、事例 2 で示すように、学習者にとっては日本語パートナーのメモも参考になりますから、全員がメモを書くように促します。



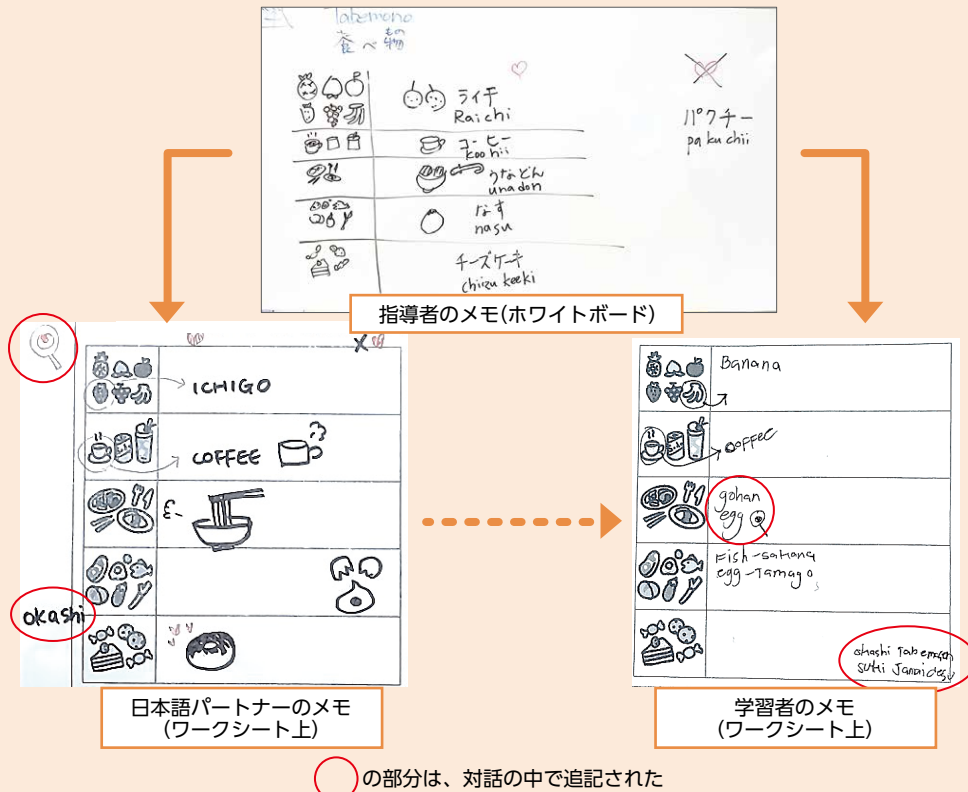
【事例 1】漢字圏の学習者と日本語パートナーのメモ事例

指導者と日本語パートナーのメモを参考に、学習者は主にイラストと漢字でメモを書いた。



【事例 2】英語圏の学習者と日本語パートナーのメモ事例

指導者と日本語パートナーのメモを参考に、学習者は主に自分がわかる言葉(単語)でメモを書いた。



④ ワークシート：2 対話活動（聞く、話す） POINT

【教材と活動のポイント】

準備した内容をもとに対話活動をします。しかしその前に、指導者は教室活動の要となるモデル提示をここでを行います。

指導者は、ホワイトボードなどに示した指導者自身のメモ例を指し示しながら、短く、はっきりとした日本語で**自分のこと**を話します。必要に応じてジェスチャーを交えて伝えるのもよいでしょう。**指導者が話した日本語が、学習者と日本語パートナーの話すモデルとなる**ことを意識してください。（p.26 「2.3.4 モデル提示のポイント」参照）

指導者のモデルを聞いた後で、学習者と日本語パートナーがペアやグループになって、その日のトピックについて自分のことを話します。じっくり話すのではなく、できるだけ多くの人とたくさん対話して交流できるよう、活動を設計してください。様々な人とのやりとりを通して、お互いのことを知り合うきっかけとなるようにしましょう。

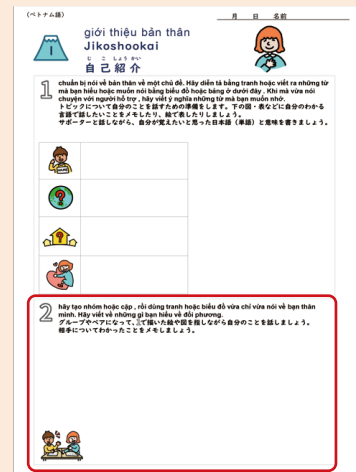
学習者と日本語パートナーは、交流しながら、他の人から聞いた話の中で覚えておきたいと思ったことを赤枠のパートにメモします。このメモは**日本語である必要はありません**。後から見返したときに、その場の会話や様子が思い出せるようなメモになっているとよいでしょう。

【指導者の働きかけの例】

指導者はモデル提示を行う前に、教室全体の学習者と日本語パートナーのワークシートを見渡して、話す準備のためのメモが書いているかを確認します。それから、学習者、日本語パートナーに向けて指導者に注目するよう促し、事前に準備してきたメモ例とモデル文を使ってモデル提示をします（2.3.4 モデル提示のポイント参照）。

その後、学習者と日本語パートナーにペアやグループで話すように伝えます。1回目の対話活動では、話し始める前に「日本語パートナーから話してください」と伝えます。これは、指導者のモデルに加えて、日本語パートナーの話し方を繰り返し聞くことで、学習者が日本語の使い方に気づけるようにするためです。

何度か相手を変えて話した後は、例えば「学習者から話してください」と伝えるなど、学習者が自分の日本語で表現するように促すのも工夫のひとつです。



⑤ ふりかえりシート：1 日本語でできますか Can-do (クラス後) チェック

【教材と活動のポイント】

交流の活動が終わったら、学習者と日本語パートナーがそれぞれ自己評価をもう一度します。

活動後の評価が必ずしもよくなるとは限りません。人によっては、思っていたより日本語で話せなかったと感じてマイナスの評価をつける場合もあるかもしれません。ここでは、その日の活動をふりかえることを通して、学習者と日本語パートナーそれぞれが自分の日本語使用に対する意識の変化に気づくプロセスが重要であって、自己評価のよし悪しだけに囚われないことが大切です。



【指導者の働きかけの例】

指導者は、ふりかえりシートの自己評価部分（赤枠部分）を指し示しながら、「ここ、チェックします」と短く、はっきりと伝えます。

続いて、日本語パートナーに向けて「相手がわかる日本語でできましたか。チェックしてください」と伝え、活動前と比べて日本語に対する自身の意識の変化に気づくきっかけをつくります。

⑥ ふりかえりシート：2 自分のことを文で書く

【教材と活動のポイント】

右図の赤枠のパートには、その日のトピックについて、対話活動で自分が伝えた（または伝えたかった）日本語を書きます。学習者だけでなく、日本語パートナーも同じように書きます。

学習者がここを書くときのポイントは、伝えた日本語の「音」をできるだけ正確に再現できるように書くことです。ローマ字、ひらがな、カタカナ、漢字など、どの文字を使っても構いません。日本語の文字に限らず、自分が書ける文字で記録する場合があります。

例えば、「おはよう」という言葉を、スペイン語話者の学習者が聞こえたとおりに文字で表すと、「Ohaiou」や「Ojayo」と書かかもしれません。これは、ローマ字で表す「Ohayoo」とは異なります。この学習者にとって、「Ohayoo」というローマ字表記は、スペイン語の発音ルールで読むと「オハジョオ」のような音となり、日本語として伝わりにくくなってしまいう可能性があります。このように、学習者自身が日本語の音に近いと感じる表記で記録することが、このパートの目的です。

特に初期段階の学習者の場合、日本語の「音」と文字がすぐに結びつかないことがあります。そのため、まずは聞こえた音を学習者自身が書ける方法で記録することが大切です。

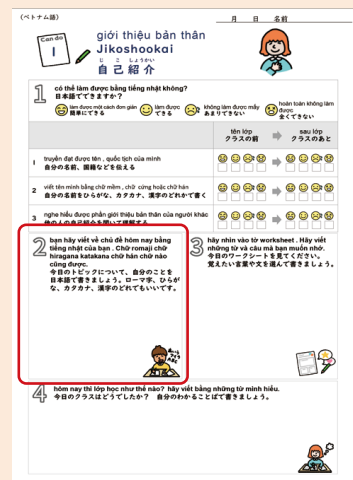
なお、対話活動とは別に、学習者が教室の参加者に向けてその日に話したことを発表するような活動を設ける場合には、このパートで「何を言うか」を整理することと合わせて、日本語で話すときの「音」をそのまま再現できる形で書き留めておくことで、発表時のよりどころにもなるでしょう。

学習教材「はじめての日本語教室」を使った活動では、書く活動を通して、ひらがなが読めるようになることにつながればと考えています。ひらがなやカタカナで書きたい学習者には、五十音表なども用意しておくといでしょう。ただし、ここでは「正しく書く」ことよりも、まずは学習者が自分の伝えたいことを書き留められることに重きを置きます。この点は、日本語パートナーとも共有しておきたい重要なポイントです。

【指導者の働きかけの例】

指導者は、ふりかえりシートの該当部分を指し示しながら、「ここ、書きます。自分のこと、話しました。ここに書きます。わかる文字でいいです。」などとできるだけ短く、伝えます。学習者に、自分で書いた文字を読んでもらって、言いたいことが伝わる内容で記録ができているかを確認してもよいでしょう。

続いて、日本語パートナーに向けて「ここに、自分が話したことを書きます」と簡潔に伝えます。「自分が使った日本語を思い出して、具体的に書いてください。相手にとってわかりやすい日本語になっていますか。」と声かけすることによって、日本語パートナーが自分の日本語に気づくきっかけとなります。



⑦ ふりかえりシート：③ 覚えたいことば

【教材と活動のポイント】

右図の赤枠のパートには、学習者がワークシートにメモしたことを見ながら、覚えたいことばや文を記入します。同様に、日本語パートナーも教室活動の中で気になったことや、印象に残った言葉（学習者に教えてもらった言葉）などを整理し、このパートに記入します。

ここでいう学習者の「覚えたい」とは、その時点で**学習者自身が必要としていることばや表現**を指します。対話活動で書いた数々のメモの中から、**学習者が自分で覚えたいことばや表現を選びとり、記録することがこのパートの主な活動**です。最初は何をすればよいか分からない学習者もいるかもしれませんが、日本語パートナーと指導者が協働し、学習者が自分の学びを整理できるようにすることが大切です。

このパートは、学習者が自ら学びを整理することで、主体的な学習へとつなげていくことを目的としています。だからこそ、自己評価で「何を学ぶべきか」を意識しながら教室活動に参加することが重要となります。

【指導者の働きかけの例】

指導者は、ふりかえりシートの該当部分を指し示しながら、「ここ、書きます」と言います。それから、対話でのメモが書かれたワークシートを示して「ここ、見ます」と伝えてから、もう一度ふりかえりシートを指して「ここ、書きます」と繰り返します。

続いて、日本語パートナーに向けて「ここに、自分が新たに知ったこと、学んだことを書きます」と簡潔に伝えます。日本語パートナーも、対話活動の中で他の参加者から学んだことなどを記録します。

このようにして、参加者同士の交流を通して、互いに学び合う場がつくられていきます。

⑧ ふりかえりシート：④ 感想（自分の活動のふりかえり）

【教材と活動のポイント】

このパートには、クラス前と後の自己評価に対して、どうしてそのように思ったのか、学習する中で自分はどうだったかを学習者自身で記入します。学習者が自分の記録として記入するものなので、学習者自身がわかる言語で詳細に書くことが重要です。日本語で書く必要はありません。

ここでは、学習者が自分自身の日本語の使用を細かくふりかえり、記録し、あとで**見直したときにも自己評価結果の理由がわかる**ようにする必要があります。指導者はそのような意図で、極力、**自分の母語や無理なく表現できる言語で記入**するように学習者に働きかけます。

【指導者の働きかけの例】

指導者は、ふりかえりシートの該当部分を指し示しながら、学習者に向けて「ここ、書きます。英語 OK です。ベトナム語 OK です。あなたのわかる言葉 OK です」と伝えます。

次に日本語パートナーに向けて「活動の中で気づいたこと、工夫したこと、難しかったことがあったら書いてください」と声をかけ、自分自身のふりかえりを記録として残すよう促します。

⑨ 次回案内

【教材と活動のポイント】

指導者等が、参加者に次回のワークシートのトピック番号とトピック名を伝え、どのような話をするかイメージできるようにします。次回のトピックについて、②の話す準備のメモや③の対話活動のためのモデル文を使ってを話すと、より具体的に伝わるでしょう。

また、事前に準備しておくよい素材を知らせておくことも、参加者の活動準備に役立ちます。準備の段階で学習者や日本語パートナーが「何を話そうか」と考えること自体が、既に次回の活動を活性化させる第一歩となっています。

【指導者の働きかけの例】

指導者は、次回のワークシートを指し示しながら、「きょうは1、自己紹介。つぎ、2、○○です」と伝え、参加者に次回のトピックを知らせます。

その際、次回のメモやモデル文を見せながら、どのような話をするかをイメージできるように、あらかじめ準備しておきましょう。

対話型初期日本語教室は、日本語能力を育む学習活動の場であると同時に、参加者全員にとっての相互学習の場でもあります。その原点に、いま一度立ち返りましょう。学びの場をつくる指導者が何を大切に、どこに意識を向けて指示や行動するかによって、その日の教室のあり方が変わり、さらにコースや事業全体の目標・目的に向けた活動の質にも影響を及ぼします。この点を踏まえ、1回ごとの教室活動を丁寧にデザインしていくことが重要です。

コラム I | ローマ字表記の扱い方

愛知県の学習教材のローマ字表記はヘボン式を基本としていますが、一部特殊な表記になっています。

長音：母音を長く伸ばす場合は、実際の発音に近いように同じ母音を二つ重ねています。

例：りょうり=ryoori

ねんちゅうぎょうじ=nenchuugyooji



複合語と助動詞：「～いる」「～たい」などが動詞につく場合は、ハイフン (-) でつないで表記しています。複合語をローマ字で表記する場合は、スペースを入れることが一般的ですが、ひとまとまりの語として発音することに留意してハイフンでつなぎました。逆に「たい」をつける場合は、そのままつなげてローマ字表記をするほうが一般的ですが、助動詞の機能を意識できるようにハイフンで分けています。

例：住んでいるところ=sunde-iru tokoro

したいこと=shi-tai koto

2.4.3 自律学習に通ずる教室活動のヒント（自律学習のためのトピック）

2.4.1でも既に述べましたが、「自律学習のためのトピック」では、それぞれのトピックで示された活動を通して、学習者本人が学習に関する情報を収集、整理したり、学習環境を整えることに意識が向くように考えられています。

初期日本語教室で活動していく中で、学習者はこれらの点を少しずつ意識するようになり、自ら学習を計画し、管理できるようになることを目指しています。これを「自律学習」といい、具体的には「学習の目的、目標、内容、順序、リソースとその利用方法、ペース、場所、評価方法」^{※11}を自分で選び、決定することを指します。「自律学習」は、学習者が一人で学ぶことを意味するものではありません。教室内外での様々な活動や人との関わりを通して、学習の意識が変化し、結果として自分で学習を計画し、管理できるようになることをここでは意味します。

指導者や日本語パートナーは、学習者が受け身の学習スタイルではなく、日常生活の中で「自分が身につけたい日本語」を見つけ、主体的に学ぶ姿勢を育てていけるよう、学習環境をデザインしたり、手助けと協働を重ねていくことが大切です。

次の表7では、自律学習のためのトピックを取り入れた教室活動の参考例をいくつか紹介します。コース全体の目標や参加者の状況などに応じて、どのタイミングでどのトピックを組み込むのが効果的か、3.5で詳しく述べるコースデザインを検討する際の参考にしてください。

【表7 A～Eのトピック、教材を使った教室活動のヒント】

	活動目標	自律学習につながる活動例と留意点
A	テーマ選び	
	自分にとって難しいもの、必要なもの、自分が関心のあるものを整理して、これから学びたいトピックを選ぶ。	【コース中盤】コース後半のトピック決定 学習者自身が学びたいもの、必要なものを選ぶ。そのことを通して学習意欲の向上につなげる。
B	スピーチの準備	
	これまで学習したことを紹介できるよう、内容をまとめたり、わかりやすく伝えるための方法を検討する。	【スピーチ（発表）の直前回】発表内容の検討・素材の準備 参加者は対話とは異なる「スピーチ（発表）」で伝える方法を検討、準備する。その際、参加者同士での協働できたり、指導者等からのアドバイスが受けられるようにする。
C	スピーチとふりかえり	
	ある程度以上の長さで自分のことを伝える。話すときの自分の態度をふりかえり、わかりやすい伝え方を検討する。	【コースの中間や最終回】スピーチ（発表） ・参加者は、検討、準備したスピーチを発表する。これを通して、学習者は一定期間での学習成果を実感できる。 ・スピーチ後の参加者からのフィードバックをもとに課題、目標を学習者自身で決定する。
D	学習のふりかえり	
	自分がいままで勉強したことをふりかえり、何が役に立ったか、そのときどのように感じたかを思い出す。自分にとってどのような学習が合っているか検討する。	【コース最終回】コース全体のふりかえり ・参加者自身で学習成果を確認する（何が役にたったか、何ができるようになったか）。 ・学習者は、自身が定めた目標等に対して自己評価をする（どのように感じたか）。 ・学習者は、学習に関する情報を収集、整理し、自分の学び方を考える。
E	これから勉強したいこと（補助教材「生活上の行為」の一覧も合わせて参照）	
	日常生活の中で自分に必要なことや勉強したいと思うことを整理し、具体的に学習の計画を立てる。	【適宜】「生活上の行為の事例」を参考にした活動 ・参加者は、日常生活の中での気づきや学びを習慣にする。 ・参加者自身が自分に必要なことの優先順位をつけ、学びの計画を立てる。

【ダウンロード】

愛知県初期日本語教育のための学習教材「はじめての日本語教室」
（「ワークシート（自律学習のためのトピック）」参照）

<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/kyozai-hajimete-nihongo-worksheet.html>



※11 青木直子（2010）「学習者オートノミー、自己主導型学習、日本語ポートフォリオ、アドバイジング、セルフ・アクセス」日本語教育通信、第38回、国際交流基金
<https://www.jpof.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/201003.html>

2.5 ふりかえりの進め方

本章冒頭や 2.3.1 で示したとおり、指導者は補助者等と協力して教室活動のふりかえりを行います。ここでいうふりかえりとは、参加者と対話や教室活動についての気づきや疑問などを共有し、互いに考えたり深めたりすることです。

教室活動後に行うこのふりかえりは、教室に応じて実施回数や実施時間が異なります。指導者は教室活動中の参加者の様子や状況を参考にしながら、補助者等と相談して実施のタイミングを決めるとよいでしょう。例えば、参加者の中に、学習者と接することに慣れていない新規の日本語パートナーが多い場合は、教室活動期間中の前半に1度、中盤に1度、最終日に1度^{*12}の計3回行うことも考えられるでしょう。また対話型の教室活動に慣れている、あるいは継続して参加している日本語パートナーが多い場合などは、中盤に1度と最終日に1度の計2回行うなどが考えられます。教室によっては毎回教室活動後に行う場合もあるかもしれません。その場合は、参加者の負担とならないよう配慮が必要です。例えば、教室活動後に行うことが参加者の負担となる場合、ふりかえり実施日においては教室活動の時間を通常より15分から30分程度短くして、その分の時間をふりかえりに充てることであります。そうすると教室開催時間は通常通りであり、終了時間が変わらないため、参加者が時間外に残るといった負担を感じにくく、参加者が全員参加するふりかえりを実施しやすくなるでしょう。

ふりかえりを行う目的は、参加者一人一人が毎回、あるいは数回の教室活動を通して知ったことや学んだことなどを、自身の中で言語化してその日の学びを明確にすることです。そのため、ふりかえりは、日本語パートナーと学習者それぞれが、自身をふりかえることが大切です。学習者にとっては、教室活動を通して学習者自身が何を学んだのかを意識化することにつながります。例えば、日本語パートナーと対話することで、学習者自身がどんな言葉や情報をつかみ取ったのか、または、Can-do を目安にした教室活動において、学習者自身がどう変化したのか、などです。では日本語パートナーにとっては、どうでしょうか。以下では、日本語パートナーがふりかえりを行ううえで、その日の自分をより深く考えるためのポイントを二つ紹介します。それは**参加者自身の学びと対話姿勢**の二つです。

まず、**日本語パートナー自身の学び**とは、参加者自身が教室活動を通してどのような気づきを得たのか、どのように感じ、どのようなことを考えたのかを明らかにすることです。対話型初期日本語教室は相互学習の場ですから、学習者だけが学ぶ場ではなく、日本語パートナーも同様に教室活動を通して学びや気づきなどがあります。そのためには、日本語パートナー自身がこれまであたりまえに使ってきた自分自身の日本語の使い方に注目し、自らをふりかえることが大切です。学習者に伝わりやすいよう努力することができたのか、また、学習者が話しやすいように傾聴の姿勢をもって対話に臨んでいたのかなどを思いだしながらふりかえりをする中で、自らのコミュニケーションのとり方に気づき、多様なコミュニケーションのあり方に学びを得ることができるようでしょう。

例えば、「〇〇と言う言葉を、〇〇と言い換えたら相手に伝わりやすかった」「説明しようとする、自分がつい早口になってしまうことが多いと気付いた」などです。つまり、対話型初期日本語教室における日本語パートナーの学びや気づきの中には、異なる文化や習慣、価値観等を知ることも含まれますが、様々な日本語話者^{*13}に応じて伝わりやすい話し方（長さ、ことば遣い、スピード等）を意識して調整することができるか、あるいは傾聴の姿勢で臨む大切さに気付くことができるかなども期待されています。また、もっとこうするとよかったという改善点も大切な気づきであり、今後活かせる学びになります。

つぎに、**対話姿勢**とは、Can-do を意識した教室活動を行うにあたり、参加者自身がどのように取組めたのかを思い出しながらそれを言語化し、明確にすることです。

※12 例えば教室開催が全8回であれば、前半1～2回目の教室活動終了後に1度、4回目の教室活動に1度、8回目の教室活動後に1度

※13 様々な日本語能力の学習者だけでなく、日本語パートナーにおいても方言やアクセント等の異なりがある。そのためここでいう「日本語話者」は日本語を話すすべての人を指す。

例えば、その日の対話を行うために準備したものや、その活用方法、あるいは、対話に役立った工夫や取り組みは何だったのかなどです。このように、「～できる」という Can-do を目安とした教室活動を行うにあたり、どのような姿勢で臨んだのかをふりかえりをすることで、この場が単なるおしゃべりの場ではなく、学習の場であるということを一人一人が意識しやすくなります。

こうしたふりかえりをするためには、これら二つのポイントをあらかじめ明記したふりかえりシートを用いると、ふりかえりが進めやすくなります。以下がふりかえりシートの例です。

【フォーマット例2：ふりかえりシート】

(会場名) 初期日本語教室 振り返りシート
月 日
名前 _____
言葉遣いや話す速さなど、自分のコミュニケーションについての気付き 例) 今日の私は、いつもより話す速度に意識していたが、今日最初の対話相手にとっては、さらにゆっくり話す必要があると感じた。対話相手の表情を見ながら調整する必要があると気付いた
到達目標への意識 例) 今日のトピックとは無関係の個人的な話題で対話相手を質問責めにしてしまったかもしれない。
他者と共有したいこと 例) 漢字の書き方を熱心に質問されたが、どこまで時間を費やしたらいいかわからない。他の皆さんの意見を聞いてみたい
その他(運営側への気付きや要望) 例) スマホで調べることができないので、各グループに地図を置いてほしい


【ダウンロード】

対話型初期日本語教育教室 ふりかえりシート
フォーマット
<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/shidousyayousei-shiryuu.html>




教室活動後に日本語パートナー同士でふりかえりを行う場合の手順としては、まず、ふりかえりシートにそって一人で考える時間をとります。そうすることで参加者は自らの教室活動の様子を思い出しながら考えをまとめやすくなります。つぎに、他参加者とふりかえりシートに書いた内容を共有します。そうすることにより、自分とは異なる視点や気づきなどを他者を通して知る機会となり、多角的で有意義なふりかえりを実施しやすくなります。

こうしたふりかえりシートがあれば自らの頭の中を整理してメモすることができるだけでなく、他者との共有から気付いたことや学びにつながったことなども残すことができます。これを継続的に続けることで、最終的に**学びの記録**として残ります。この学びの記録とは、参加者一人一人が対話型初期日本語教室の参加を通して何を学び、自らがどう変化していったのかがわかるものです。ふりかえりシートは個人の学びの記録なので、提出することは必須ではありません。各自で管理、保管するものです。

こうしたふりかえりシートがない場合は、指導者がふりかえりのポイントを問いかけながら、参加者間で意見交換ができるようにします。愛知県の学習教材の「ふりかえりシート」を活用する方法もあるでしょう。そのため指導者は、普段から参加者が安心して自分の意見や感想などを言い合えるような教室内の雰囲気づくりに努めておくことが大切です。


本来ふりかえりは、その教室活動に関わる学習者と日本語パートナー全員で行います。それぞれの立場からのふりかえりを共有することで、多角的な視点からの気づきを得られるだけでなく、改善点などをその後の教室活動に反映させることができます。そうすることで対話型初期日本語教室は、一層意義のある相互学習の場になります。

しかし、学習者と日本語パートナーが同じ場でふりかえりを行うことが難しい場合があります。その場合は、ふりかえりを学習者と日本語パートナーにわけて行い、互いに出てきた意見を紹介しあったり、通訳に入ってもらい合同で行ったりと様々な方法で行うことができます。愛知県の学習教材の「ふりかえりシート」とは別に、学習者用のふりかえりシートを準備する際は、学習者が理解できるように調整した日本語にする、あるいは多言語で作成するなどの工夫も必要です。

ふりかえりは教室活動と同様に、**参加者が主役である**ということを念頭に行いましょう。そのことを忘れてしまうと、指導者は無自覚のうちに自分が思う方向に参加者を誘導してしまうことがあります。そのため指導者は、参加者に気づきや学びを直接働きかけるのではなく、参加者自身がふりかえりを経て、自分自身で気付いたり学びを得たりできるよう、その過程を支援します。先に述べたとおり、指導者は参加者が安心して他者と意見交換ができる雰囲気づくりに徹することが望まれます。

コラムⅡ | 教材づくりのスタイル（見開きと両面）

学習教材『はじめての日本語教室』は、各トピックの対話で使うワークシートと、活動をふりかえるふりかえりシートの二つで構成されています。印刷して使用する場合、この二つのシートを見開きで並べて使用方法と、表裏の両面で使用方法がありますが、どのような使い方が適しているかを考えてみましょう。

この教材は、本来は両面での使用を念頭に設計されています。ふりかえりシートの②③には「書く」活動があります。ここでの「書く」は、話したことのメモをただ写す作業ではありません。日本語でどのように話したかを思い出し、自分で選んだことばをいったん記憶にとどめ（たとえ教材を裏返す一瞬でも）、文字としてアウトプットし、再現できる形で記録に残す——このプロセスそのものを大切にしています。みなさんの教室では、教材の目的やねらいに沿った活動になっているでしょうか。

活動の流れに不慣れな参加者が多い場合は、指導者の指示の伝わりやすさを優先して、実際には見開きで運用している教室もあるかもしれません。見開き使用と本来の両面使用には、それぞれ長所と短所があります。学習者の日本語学習歴や教室活動への慣れ具合などの状況を総合的に考え、どちらが適しているかを見きわめて準備する——それも教室を円滑に進めるための指導者の工夫の一つです。

第3章 コースデザイン

地域の日本語教室の開催方法は、教室の主催者や活動の目的によって様々です。自治体が主催する初期日本語教室における「コースデザイン」は、自治体や地域日本語教育コーディネーターと、指導者が協働して進めます。指導者は、教室を開催する地域の状況や参加者の状況を踏まえたコースの目標が検討できること、また、目標達成のためにコースに組み込む活動の検討ができることなどが大切です。

そのためには、教室内外の状況を把握することだけでなく、どのようなことが初期日本語教室の活動になりうるかや、地域住民が教室に参加、継続しやすくなるためにはどのような工夫ができるかなど、活動を俯瞰的に捉えたり、活動の長期的な見通しが立てられることが必要です。これらは指導者が担当する各回の教室活動の軸になるもので、参加者が教室参加を通して学びや気づきを得られるような具体的な活動内容を考えるうえで欠かせないものだからです。

本章では、「コースデザイン」に必要となる基本的な知識だけでなく、コースデザインをするうえで参考にしたい活動について、具体例と併せて示します。

【自己理解チェック】

	読むまえの理解度		読んだあとの理解度
	😞 😓 😊 😄		😞 😓 😊 😄
① 愛知県の学習教材を活用した対話活動を軸とするコースの組み立て方がわかる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
② 対話活動とは異なる活動について理解し、コースデザインに反映させることができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
③ 教室を「開かれた教室」とするための具体的な工夫を、教室活動やコースに取り入れることができる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



3.1 「コースデザイン」の考え方

3.1.1 「コースデザイン」とは？

「コースデザイン」とは「そのコースをいったいどのようなコースにするのかを考えること」（日本語教育学会編 1990, p.21）です。もう少し具体的にいえば、**コースの目標を決め、それを実現するための内容と方法を考える**ことです。

これを愛知県の初期日本語教育に置き換えるるとどのようになるでしょうか。まずは「コース」よりも大きい枠組みとして、そもそも初期日本語教育の目的と理念を考えます。

愛知県の初期日本語教育では、①愛知県の外国人住民の一定数を占める、日本語が初期段階の（可能性がある）人が参加できること、②教室活動を通して参加者同士がお互いのことを知り合い、人間関係を築くことを大切にします。そのような日本語教室にするために、仕事や生活の都合で休んでしまっても影響が少ない1回完結型（モジュール型）で、参加者がお互いのことを知り合うことができるトピックの初期日本語教育のための学習教材と、日本語が初期レベルの人でも参加でき、参加者が自分の学びに決定権をもつことができるような活動の流れが示されています。

また、多様な背景をもつ参加者が集まる教室であることから、日本語の知識について統一の「学習項目」^{※14}を設けません。学習項目を統一しようと思うと、学習者のこれまでの学習歴や学習してきた内容が異なる場合、活動が難しくなってしまいますが、「**参加者それぞれが自分の学びを選択する**」ことで、**これまでの学習歴が違っても、いま持っている日本語の知識やできることが違っても一緒に活動することができます。**

指導者は上記の目的と理念をしっかりと理解し、既に用意されている教材などのリソースを十分に活用して教室活動に落とし込みます。そして教室を開催する地域や参加者の状況をよく理解し、人間関係の構築や地域とのつながりを意識してトピックを選定して配置します。**そのための工夫が「コースデザイン」になります。**

【表8 コース例】（1コース全8回の場合）

回	内容	備考
1	オリエンテーション、トピック1自己紹介	・必要に応じて時間を長めに設定する。 ・トピック1に取り組みながら、教材の使い方を知る。
2	相互理解のためのトピック（2～28から1つ）	・第2,3回のトピックはあらかじめ決めておくか、初回の様子を見て決定する。
3	相互理解のためのトピック（2～28から1つ）	
4	相互理解のためのトピック（2～28から1つ） 後半のトピック決め	・参加者が活動のスタイルに慣れたら、後半のトピックの希望を取り、（自律学習のためのトピックのAを使用する）、関心の高いトピックを取りあげる。または、参加者の様子を見て、トピックを決める。
5	相互理解のためのトピック（2～28から1つ）	
6	相互理解のためのトピック（2～28から1つ）	
7	相互理解のためのトピック（2～28から1つ）	
8	学びを評価する活動 ※必要に応じて、2回に分けてもよい	・「これまで話したトピックを使ってすこし長い自己紹介をする」など、緊張せずに行えるように工夫する（自律学習のためのトピックB、Cを使用）。 ・コースを通じて自分が学んだことをふりかえる。（自律学習のためのトピックDを使用）。また、これからできるようになりたいことや、参加者ともっと話したいところを考える（自律学習のためのトピックEを使用）。

※14 文型や語彙など、その日に学ぶべきターゲットとして示されるもの

3.1.2 コース全体の回数と構成

多くの場合、コースの回数は主催である自治体と地域日本語教育コーディネーターが中心になって決めます。指導者はコースの回数や開催時期が決まった中で、その条件下でよりよいコースになるような微調整を行っていきます。例えば、コースの中盤に地域のイベントなどがあつたら教室活動と絡めた参加を検討したり、コース終盤で学びの成果を発信できる場を設けたりすることが考えられます。

コースとして、開催期間を設けて始まりと終わりを決めることで生まれるメリットとデメリットがあります。メリットは申し込んだり数回参加したものの、継続できなかつた参加者がいても、新しいコースが始まるタイミングで再度参加し始めるきっかけとなる可能性があります。デメリットは終わりが決まっていることで、次のコースが始まるまでの空白期間ができてしまうということです。

日本語が初期段階の大人が1週間に1回の地域日本語教室に通っても、「自立した言語使用者 (B1 ~ B2 レベル)」に至るまでの想定学習時間数^{※15}には到底及びません。本人にとっては終わりの見えない努力の道に感じられます。コースを区切って学びの成果をふりかえる機会をつくり、自分の成長を感じることができれば、参加のモチベーションを維持することにもつながると考えます。

3.1.3 コースの目標

いっどこで行われるコースであっても、初期日本語教育自体の目的は変わることはありません。その代わりに、教室を開催する地域やそのときどきの参加者の背景などにより**コースごとの目標を逐一検討する必要があります。**

例えばその地域で初めて初期日本語教育を行う場合は、「この教室はレベル分けをして日本語の知識を学ぶための教室ではない」ことや、「日本語の試験対策などを行うのではなく、地域住民同士で交流しながら日本語を身につける場である」ことを、教室参加を通して、参加者にしっかりと理解してもらうことが第一の目標になるでしょう。一方、何度か初期日本語教室を開催している地域であれば、その地域での認知度を高めたり、日本語パートナーの育成、ひいては未来の指導者や地域日本語教育コーディネーターを発掘したりすることをコースの目標にして、毎回の教室には参加できないけれど交流に関心がある人にもゲスト的に参加してもらえよう活動を組み込むことも考えられます。

コースの目標はコースの内容だけでなく、毎回の教室活動の中での声かけや参加者のふりかえり活動にも影響します。主催者である自治体の担当者や地域日本語教育コーディネーターと地域の状況を確認しながら、**今回のコースを開催することで達成したい具体的な目標を立てましょう。**

3.1.4 コースデザインの留意点

コースデザインを行う際に気を付けたいことが三つあります。

① 初めて/久しぶりに参加する人がコースのどの段階でも一緒に活動できる工夫

3.1.1 で述べたとおり、愛知県の学習教材は1回完結型 (モジュール型) の教材になっていますが、連続して参加するといろいろなものが積み上がります。それは他の参加者との関係性であったり、特定の回に参加した人たちの中での共通の体験であったりします。忙しくてなかなか参加できず、やっと時間をつくって参加したら自分以外は楽し

※ 15 文化審議会国語分科会 (2022) P.64 【日本語運用能力のレベルと学習時間の目安】 参照

そうに話していて、自分はその内容がわからないとしたらどうでしょうか。そのあと参加する意欲がなくなってしまうかもしれません。参加を重ねて参加者同士が仲良くなることは大切なことですが、それで新しい人や休んでいた人が疎外感を覚えないようにしましょう。

例えば、復習を兼ねて、毎回の活動の冒頭で過去の教材を見ながら話す活動をするとして。そのときに「先週のトピックで話しましょう」と指示するのではなく、「最後に参加したトピックで/これまで一番おもしろかったトピックで話しましょう」と指示するなどの工夫をするだけで、参加者それぞれが自分に合わせた復習をデザインすることができます。

②季節や地域のイベント等と関連させた教室活動の企画

季節や地域のイベントと関連させようと思うと、一般的な話題として「お正月の過ごし方」を話したり、地域のイベントを紹介するような活動が思い浮かぶかもしれません。これらの活動は国による習慣、文化の違いへの理解や情報提供に主眼を置いた活動だといえます。このような取り上げ方は「その人個人のエピソード」ではなく、「その国や地域を代表する架空の人物のエピソード」になってしまいます。たまにはそのような活動もよいですが、年末が近い回で「お正月の予定」を話したり、年明けの回で「お正月にしたこと」を話したりすると、「お正月」は文化的な年中行事のイメージから、個人の生活や趣味を表すものになります。

また、地域のイベントに参加したことがない外国人住民にとっては、どのようなイベントなのかという情報よりも、どのような人が参加していて（または参加してもよくて）、参加した人はどのように感じるイベントなのかという情報を聞くほうが、参加してみたいと思うかもしれません。**参加者が住民同士としての意見交換、情報交換、交流ができるような取り上げ方**をすることが重要です。

③「ニーズ」の捉え方

言語教育で「ニーズ分析」というと、学習者が「何のために目標言語を学習するのか」（日本語教育学会編 1990, 24）を分析することだと考える人が多いと思います。しかし、自治体主体の初期日本語教育では学習者の個人的な目標や希望に応えることだけが「ニーズ」ではありません。

愛知県は多文化共生施策の枠組みの中で、日本語教育推進法に明記された「地方公共団体の責務」である自治体による地域日本語教育を位置づけています。つまり、自治体による地域日本語教育とは、地域日本語教育に参加することを通して外国人住民が日本語や地域社会のことを知るだけでなく、日本人住民も同じ地域に住む外国人住民への理解を深める場であり、多文化共生の拠点と考えています。自治体による初期日本語教育のニーズとは、**外国人住民のための日本語習得の支援ではなく、「多様な住民が共生する地域づくり」**であるといえます。コースや活動を考える際も、「地域としてのニーズ」を忘れずに、計画、実施することが求められます。

3.2 コースデザインのヒント

3.2.1 オリエンテーション

コース開始前、またはコースの第1回目ではオリエンテーションを行います。適切なオリエンテーションを行うことで、**教室の内容や方法に共通理解を持ってもらい、参加者が持っている不安の一部を解消し、継続的な参加につながられます。**

例えば、日本語パートナーは日本語の先生であり、学習者は日本語パートナーが教えてくれるのを理解すればよいと思って参加すると、日本語パートナーと学習者の間に「教える・教えられる」という一方的な関係ができてしまうかもしれません。オリエンテーションで、日本語パートナーは対話を通して初期レベルの人とのコミュニケーションの方法を学ぶ立場であることを理解してもらえれば、日本語パートナーも自分の日本語の使い方やコミュニケーションの取り方に意識を向け、学ぶ姿勢を持てるようになるでしょう。

また、初期日本語教室は教室活動を通して参加者同士が知り合い、人間関係を築くことも1つの目的として掲げていることを理解してもらえれば、学習者の日本語の練習に付き合うことが日本語パートナーの役割ではないと理解してもらえます。学習者も日本語パートナーも自分自身のことを伝え合うことで、もっと相手のことを知りたい、もっと自分のことを話したいと思い、自然と教室が一つのコミュニティとして機能し、参加動機を高めることにつながります。



とはいえ、初めて教室に参加した人にとっては、たくさんの情報を言葉で（音声でも、文字でも）伝えられても、すべてを理解することは難しいです。大切なポイントはオリエンテーションの時間に資料を見ながら確認して、それ以外（教材の使い方など）は実際に活動を行いながら、教室活動の最初の1, 2回はオリエンテーション資料も手元に置いて一つ一つ指示を確認して進めていくなどの工夫をして、**参加者に無理のない説明の分量にしたり、優先順位をつけたりしましょう。**

3.2.2 学びを評価する活動

参加者の学びを評価する方法として、コース全体の成果の確認をしたり、今後の目標を検討したりする活動が効果的です。

愛知県の初期日本語教育では、日本語能力を客観的に評価すること以上に、本人が自己評価することを重視します。つまり、本人が自分が教室を通して体験したこと、学んだことを思い返して自信をもてたことや、場合によっては過剰に持っていた自信を失って慎重に準備したり行動したりするきっかけを得ることをコースの成果と捉えます。いくつか、参加者の学びを評価するアイデアを示します。

【表9 参加者の学びを評価するアイデアの例】

例	1) これまでの教材を見返す	2) 少し長い自己紹介をする	3) これから話したいトピックを選ぶ
活動	参加した回の教材の「  ふりかえりシート」の「  覚えたいことば」を見返して、覚えているか？どんな話をする中で出てきたかを話す。	自分が参加した回のトピックの中からいくつかを選んで、いろいろな話題で自分のことを話す。	トピック一覧や教材を見ながら、次のコースで話したいトピックを選び、5～10分のミニ対話活動をする。

目的	<p>①教材の役割をその日のメモにとどめず、教材に書き込むことで学びが整理、記録できることを理解し、教材の重要性を知る。</p> <p>②自分にとって「覚えたい／必要だ」と思ったことばがどのようなものだったかを思い返すことで、自分はどのようなことばや表現を学びたいと思っているのかを考える。</p>	<p>①以前話したトピックの中から自分で選んだトピックでもう一度話すことで、自分にとって大切な話題で自分のことを話す力を養成する。</p> <p>②参加者同士で改めて自己紹介するなかで、コースの始めよりもお互いのことを知ることができたことを実感する。</p>	<p>①次回コースの開催が決定している場合、参加意欲を高める。</p> <p>②トピックからミニ対話を体験することで、体験したことがない話題について、自分が日本語でどのようなことが話せるかを想像し、自信がなかったり準備が必要なことを想定する力を養成する。</p>
----	---	---	---

3.2.3 「行動・体験型活動」の取り入れ方

愛知県の初期日本語教育で想定する対象者の中には、「生活上の行為」^{※16} や「生活 Can do」^{※17} のうち日常的なもの（「ごみ捨てのルール」や「買い物場面での日本語」）も難しいという人もいれば、日本には長く住んでいるけれども、日本語を使う機会が少なかったり、ごく限られた日本語使用で事足りていたため、日常的な生活の範囲のことは問題なくできるという人もいます。そのような人にとっては、日常的な行為を取り上げた行動・体験型の活動は自分には必要ないと感じられるかもしれません。しかし、同じ「生活上の行為」でも、「医療」や「災害への備え」などは非日常的な内容であること、命に関わる内容であることから、関心を引きやすいと考えられます。

普段の対話活動の中に、特別活動として「行動・体験型活動」を取り入れることで、対話活動だけでは扱うことができない言語表現に触れる機会をつくったり、実際の場面で行動するための知識を獲得したりすることができます。「行動・体験型活動」を取り入れるアイデアを二つ示します。

【表 10 「行動・体験型活動」を取り入れるアイデアの例】

例	1) トピック：医療	2) トピック：税金
活動	地域の病院や医療センターに協力してもらい、医師に模擬診察をしてもらう。 ^{※18}	納税に関する市町村の出前講座を受ける。 ^{※19}
目的	<p>①医師とのやりとりを通して、問診での応答を体験する</p> <p>②医師や医療機関が外国人住民の日本語使用の様子を知ることで、今後患者として来院したときの対応を想定してもらおう第一歩とする。</p> <p>(+α) 日本人住民が医師と外国人住民の模擬診察の様子を見ることで、普段の日本語教室でのやりとりと比較し、自分の日本語使用やコミュニケーション上の歩み寄りをふりかえるヒントとする</p>	<p>①市町村の担当者による税金に関する簡単な講座を聞いて、納税書の見方や納税の方法を理解する。</p> <p>②市町村の多文化共生／日本語教育担当者以外の職員に外国人住民との密なコミュニケーションを体験してもらうことで、庁内での理解を促進する。</p>

※ 16 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標準的なカリキュラム案について」で示された日本で社会の一員として生活するうえで行う可能性のある行為の事例。

※ 17 「生活 Can do」は、国内に在住する外国人（「生活者としての外国人」）が日常生活の様々な場面において、日本語で行うことが想定される言語活動を例として示した生活分野における言語能力記述文（Can do）です。（文部科学省（更新日不明）「日本語教育の参照枠」より）

※ 18 生活上の行為：Ⅰ健康・安全に暮らす
生活 Can do：かかりつけの病院での診察のとき、体のどこがどのくらい、いつごろから痛いかなどの自分の体調や症状に関する簡単な質問に対して、短い簡単な言葉で答えることができる。

※ 19 生活上の行為：Ⅷ社会の一員になる
生活 Can do：役所の窓口で担当者に、税金はどこで支払えるのか、現金払いやクレジットカード払い、口座振替などどのような方法があるのかについて質問し、いくつかの簡単な答えを理解することができる。

例	1) トピック：医療	2) トピック：税金
留意点	<ul style="list-style-type: none"> ・外国人住民自身または家族のよくある症状（持病や風邪など）を想定して模擬診察をする。全員が共通の症状で行う必要はない。 ・医師や医療機関の負担に配慮した活動を計画する。拘束時間を最小限にしたり、模擬診察を行う人数を限定したりすることも検討する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・資料はできるだけ文字以外の視覚的な情報をもとに作成してもらう。 ・初期レベルの学習者がわからないまま聞いている時間が長ならないように工夫する。長時間、一方的に話を聞く活動は初期レベルの学習者には難しすぎる。 <p>[数分の説明] → [ペアまたはグループで理解の確認を行う時間] → [数分の説明] …</p> <ul style="list-style-type: none"> ・講座の前に、トピックや講座内容に関係する経験があるかどうか話す時間をとると、イメージがわいて理解しやすくなる。 <p>講座に入る前に納税書を見たことがあるか、いつもどのように税金を払っているかなどをペアまたはグループで話す など</p>

3.2.4 開かれた教室のためのコースデザイン

「開かれた教室」とは、関心をもった誰もが参加できる教室、参加はしなくとも存在が認知されている教室、またそれを目指して工夫をしている教室のことを指しています。

日本語教室は地域社会から切り出した「特別な場」ではなく、教室自体が一つの小さな地域社会です。教室を訓練の場、練習の場と位置づけてしまうと、「自立した言語使用者」にならなければ地域社会に出られないという誤解を生んでしまいます。

日本語の「自立した言語使用者」であること、つまり、一定の日本語能力を身につけているということは、間違えずに、どんなことでも、問題なくできるという意味ではありません。ときには「自分の言いたかったことを類似の意味を持つ表現を使って言い換え」^{※20}たり、コミュニケーションが失敗したときに「別の方略を用いて出直すことができ」^{※21}たりすることで、相手とコミュニケーションを行う能力があるということです。

愛知県の対話型初期日本語教室で日本語パートナーの参加と学びを教室の目的と掲げている理由はここにあります。上記のようなコミュニケーションは、日本語学習者の努力だけでは成り立ちません。言いたいことがうまく言えないとき、**協力的に、ともにコミュニケーションを成り立たせるパートナーとなることができる人が地域社会にたくさんいることは、多文化共生社会の実現には欠かせません。**このことから、教室がいろいろな人にとって参加しやすい場になり、一人でも多くの人々が日本語を介した多様なコミュニケーションの機会を知る、体験することは対話型初期日本語教室の重要なミッションの一つです。そして、そのために、対話型初期日本語教室は「開かれた教室」となるように工夫をしなければなりません。

「開かれた教室」であるためには様々な工夫ができますが、コースデザインもその工夫の一つです。「閉じた教室」に感じられてしまう事例を示します。

(1) コース始めからの「積み重ね」がないと参加できないコースデザイン

対話のためのトピックは話題を広げることができるものもありますが、基本的にはどれも絵や写真を見せることで初期レベルから対話ができます。トピック一覧の番号が大きいトピックのほうが難しいというわけではありません。**「トピック」に困難度を結び付けず、「トピック」を出発点に様々な日本語レベルの人が対話できるような進進行を心がけましょう。**

※20 「産出的言語活動の方略についての言語能力記述文、[補償]、B1.2」（文化審議会国語分科会（2021）『日本語教育の参照枠』、P.50）

※21 「産出的言語活動の方略についての言語能力記述文、[モニタリングと修正]、B1.1」（文化審議会国語分科会（2021）『日本語教育の参照枠』、P.50）

継続的な参加者はそれまでの参加の中でお互いに関する情報も少しわかってきて、日本語の獲得も進むため、自然と話題が広がっていくこともあります。それは対話のペアやグループで調整するようにして、どのトピックを扱うときでも、新規参加者や初期レベルの学習者が対話ができるようなモデル提示をします。その場にいる参加者全員が、その日の学びが得られるように活動や指示を調整するのも指導者の重要な役割です(2.3『対話型初期日本語教室』における指導者の役割)参照)。

(2) 関心を持っていない人には情報が届かない

日本語教室に参加していると、楽しく意義のある活動であるのに対して知名度や認知度が低いと感じられるときがあります。それは、「日本語教室」に関心を持ってアンテナを張らないと情報が得にくく、参加するほどの関心を持っていない層には情報を届ける余地がないからです。参加につながればなおよいですが、**まずは参加しなくても自分の地域に日本語教室があることを知っている人を増やし、未来の参加者を増やす**ことを目指します。そのためには指導者としてできることと、地域日本語教育コーディネーターや主催者がすべきことがあります。ここでは指導者としてできることを述べます。

指導者としてできることは二つあります。

まずは物理的に教室を開放することです。日本語教室を公的な施設で行っていると、別の用事で訪れた人が会場の前をとおることもあります。実際の活動の様子から、チラシでは伝わらない雰囲気や魅力が伝わることもあります。活動中の声が周囲の迷惑にならないかということに注意しつつ、ドアを開放したり部屋の外に看板を出したりして、たまたまそこを通った人でも、**関心がある人がちょっと覗くことができるような雰囲気**を保ちましょう。

次に、自治体の広報誌やSNSに掲載してもらったり、公的施設に成果物等を掲示することで、教室の様子を間接的に発信することです。会場の施設に掲示スペースがあったらそこに教室活動で作成したミニポスターなどを掲示させてもらったり、連携できる公的施設で掲示させてもらったりすると、より多くの人の目に触れます。また、広報誌の特集記事や、事業報告、SNSへの投稿などを行うと、**参加にまではつながらなくとも、日本語教室が開催されていることを広く住民に知ってもらう**ことができます。

(3) 自治体庁内で担当部署以外は外国人住民や日本語教室のことを知らない

自治体に多文化共生や日本語教育事業の担当部署があるということは、取組みを進める体制がとれていると言える反面、担当ではない部署はいわゆる”縦割り”の感覚で、自分たちも多様な背景の住民に行政サービスを届ける立場であるという意識が低くなってしまいう可能性があります。しかし、日本語教室のコースデザイン次第で、この意識を変えるきっかけをつくることができます。

例えば、地域日本語教育では、3.2.3の例2)のように、その内容、分野の専門家から話を聞くことができます。このとき、教室としては指導者や日本語パートナーでは説明できない正しい情報を伝えることができるというメリットがあります。講師(専門家)の側には、自分たちだけでは情報を伝えにくい人へ情報を伝える場をもったり、伝え方の工夫を学んだりすることができるというメリットがあります。教室外の人を教室に招き入れることで、教室にとって有益であるだけでなく、普段、外国人住民と関わりを持ちにくい人との接点にもなることができます。

ここで指導者に求められるのは**教室活動として成り立つように調整をすること、それから講師(専門家)に過度な負担とならないように調整をすること**です。

指導者は普段、教室活動を行っている立場から、どのような説明なら参加者に伝わるか、伝わらなかったらどうすればよいかということの知見があります。これはどの参加者に対しても有効な場合もあれば、今回のコースに参加している特定の参加者に対してのみ有効な場合もあります。それを見極めながら、講師(専門家)と打ち合わせを行い、当日の資料や話の流れ、内容のボリュームなどを調整します。

その一方で、講師(専門家)が過度な負担を感じないように配慮することも大切です。教室の参加者が毎週の

活動を通して少しずつ学んだり変わったりしていくのと同様、すべての人の学びはすぐに理想の形になるわけではありません。一度に求めすぎて「あの教室との協働は大変だ」と思われたり、距離を置かれてしまっては本末転倒です。少しずつ内容を変えて毎年来てもらったり、担当者が変わるときに引き継ぎをしてもらう中で、だんだん相手や相手の組織の中で多様な住民がいる地域での情報発信についての工夫を考えてもらうことのほうがずっと大きな波及効果を生みます。指導者には長くいろいろな人に関わってもらえるような視点も必要となります。

これらのことは指導者だけでは難しいこともあるので、常に地域日本語教育コーディネーターや自治体担当者と一緒に取り組むことが重要です。

第4章 教室開催と教室運営

初期日本語教室の開催は、自治体が実施する初期日本語教育事業全体において主要部分であるものの、それだけで成り立つものではありません。事業を遂行するためには、自治体、地域日本語教育コーディネーター、外国人住民コーディネーター、指導者をはじめとする教室参加者、教室を運営する委託事業者、他の日本語教室や、地域内の様々な分野の機関、団体等と連携・協働していく必要があります。

その中で指導者は対話型の初期日本語教室で活動が円滑に進むように様々な調整を行うことが業務ですが、事業全体がどのような流れで進むのかや、その中で必要となることを理解しておくことが重要です。これは、指導者が対話型の活動を進行するなかで、相互学習としての場づくりや、参加者に学びや気づきを促す役割を担っているためです。担当する回の教室活動についてだけでなく、教室の開催や運営、ひいては事業の継続に係る部分においても、指導者の役割を果たすことを念頭においた関わりが欠かせません。

本章では、初期日本語教室の運営の流れを示したうえで、教室の開催場所の検討や、参加者の募集、連携や協働などについて解説します。それから、事業継続のために必要となる評価や、フォローアップ研修の受講などについても解説します。

【自己理解チェック】

① 初期日本語教室の流れのイメージを持ち、そのための関係者の役割分担や、自分の役割がイメージできる。

読むまえの理解度		読んだあとの理解度
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	➔	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

② 教室開催に必要な具体的な検討事項や、検討に必要な視点がわかる。

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	➔	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
---	---	---

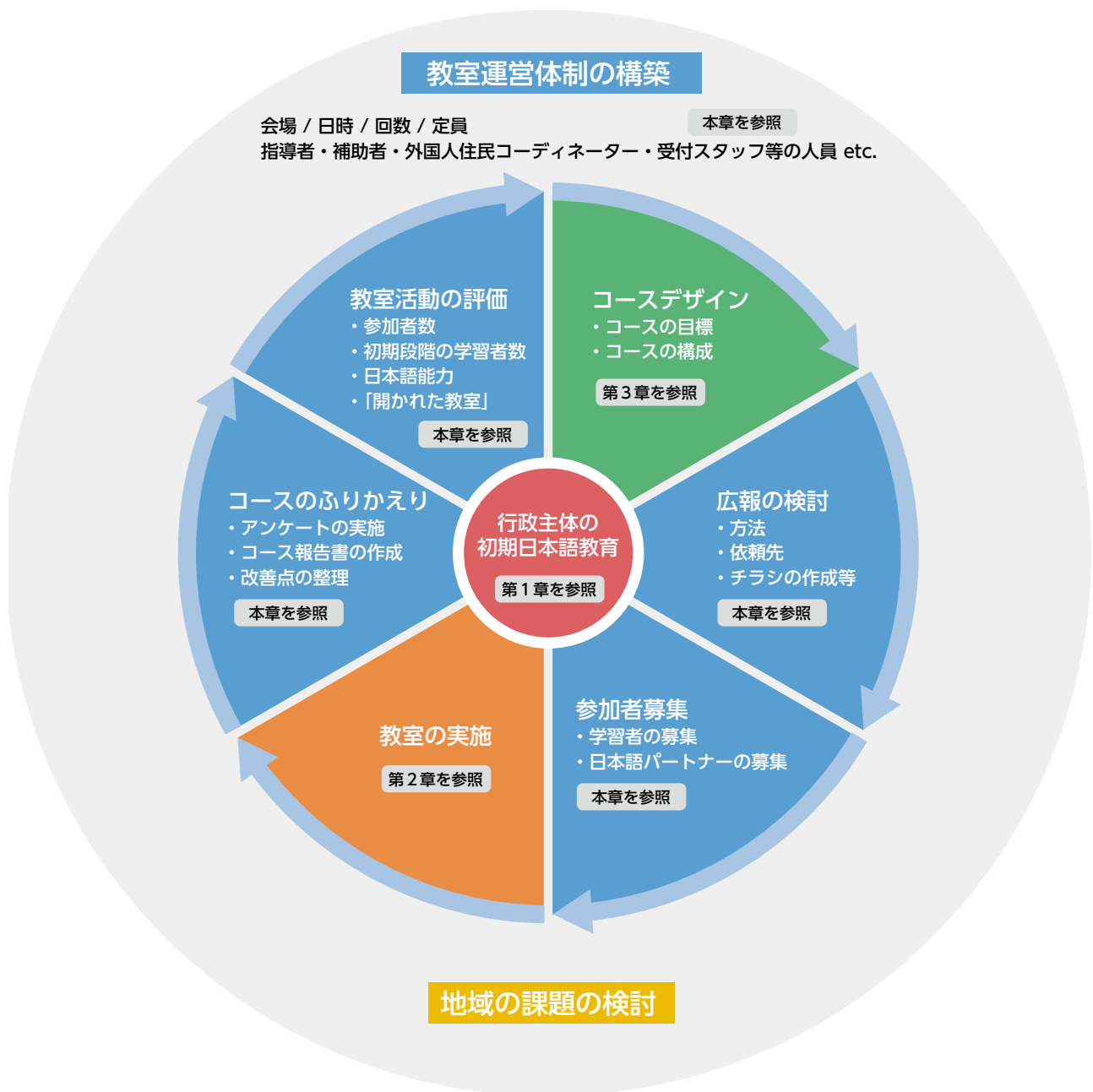
③ 活動の継続に必要なことがどのようなことであるかを理解し、そのために行動できる。

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	➔	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
---	---	---



4.1 初期日本語教室の流れ

まずは、市町村が初期日本語教室を実施する際の流れを見てみましょう。教室活動の詳細やコースデザインについては、第2章と第3章を参照してください。下の図を見ると、教室の実施やそのためのコースデザインのほかにも、教室を運営していくために必要な要素がたくさんあることがわかります。ここでは、できる限りシンプルに示すために各要素を順番に配置していますが、実際にはすべてが順番に行われるわけではなく、コースデザインと広報の検討を同時に行うこともあるでしょうし、教室を実施しながら、次のコースのための参加者募集を行うこともあります。



4.2. 教室開催に必要な検討

4.2.1 教室運営体制の構築

初期日本語教室を実施する際には、初期日本語教室の運営の基盤となる、各回を担当する指導者・補助者、外国人住民コーディネーター、受付等の人員の配置が必要です。加えて、教室活動に必要な備品の準備や教材等の印刷、参加者への連絡等も必要です。市町村や地域日本語教育コーディネーターは、教室運営に必要な体制をしっかりと整える必要があります。

指導者が一人ですべてやらなければいけないと考える必要はありません。なんでも一人でこなすスーパー指導者になる必要もありません。安定的に教室を続けていくためには、**チームで教室運営ができること**が重要です。市町村の担当職員、地域日本語教育コーディネーター、指導者・補助者、外国人住民コーディネーターがそれぞれの役割を自覚するとともに共通認識を持ち、相互にサポートし合いながら教室を運営していきましょう。地域日本語教育コーディネーターという立場の人がいない場合でも、コーディネーターの役割がなくなるわけではありません。一見、地域日本語教育コーディネーターが不在でもうまくいっているように感じるのであれば、他の地域ではコーディネーターが担っている役割を、市町村の担当者や指導者・補助者、外国人住民コーディネーターの誰かが、または分担して補っているということです。それぞれの教室で誰がどのような役割を担うのか、しっかりと共通認識を持てるようにしてください。

教室を開催、継続していく際には、適宜、運営会議など関係者の意思疎通の場を設けながら「教室運営体制」や「コースデザイン」「広報」「コースのふりかえり」などについて検討するようにしましょう。

4.2.2 開催場所の検討

ここでは、初期日本語教室の開催場所の検討について述べます。対象となる外国人住民に参加してもらうためには、開催する場所が非常に重要です。以下に、開催場所を検討する際に考慮するといいい点をまとめます。

(1) 対象となる外国人住民の居住地域

初期日本語教室を開設する際には、対象となる外国人住民がどこで暮らしているのかを把握することが重要です。市町村は、住民基本台帳などの情報から「どこに」に「どのような在留資格、国籍の外国人住民」が「どれくらい
の人数」暮らしているかを把握することが可能です^{*22}。加えて、年齢などの情報もあれば、より特徴が把握できるでしょう。愛知県の初期日本語教育では、日本語が初期段階である人の中でも「定住者」「永住者」「日本人の配偶者」「家族滞在」などの在留資格で暮らす、制度上、日本語学習機会が保障されていない人が主な対象となります。そのため、そうした在留資格の方に注目するよう留意してください。

(2) 既存の日本語教室の開催場所

既存の日本語教室とは、既にその地域で実施されている日本語教室や、外国人との交流を目的とした活動などを指します。初期日本語教室の開催場所については、既存の日本語教室の開催場所と重なることにも意義がありますし、分けることにも意義があります。例えば、初期日本語教室に参加する学習者の次のステップとして既存の教室につなげることを考えるのであれば、開催する地域を同じにすることにより、学習者が初期日本語教室が終わってから既存の教室に移行することができ、学習を継続しやすくなります。一方で、地域全体を見たときに、対象となる外国人住

*22 ただし、これらは個人情報となるため、市町村の方針により、コーディネーターのみに開示可能であったり、地域を特定しないかたちでの開示であれば可能であったりと、使用範囲には条件がある場合もあります。市町村の担当職員と相談のうえ、情報の適切な取り扱いが求められます。

民が多く住むにも関わらず、当該地域に日本語教室がない場合や、既存の日本語教室へのアクセスが悪く通にくい場合があります。その際には、市町村内の既存の日本語教室とは離れた場所に初期日本語教室を開設することで当該地域全体の体制を充実させることも重要です。

(3) 会場の認知度とアクセス

会場の認知度とは、地域住民にとってその会場がどの程度認知され、親しまれているのかを指します。多くの住民から認知され、親しみのある施設であれば、足が向きやすくなりますし、反対に普段ほとんど利用されないような場所だと参加してみようと思えないかもしれません。また、会場までのアクセスのしやすさも大切です。検討の際には、地域住民が普段どのような移動手段を主としているのかが参考になります。対象となる外国人住民が集住している場合、その地域にある会場を選択することが効果的かもしれませんし、集住している地域がない場合、できるだけ多くの対象者が参加できるよう、公共交通機関や車などのアクセスのしやすさを考慮する必要があります。これは学習者に限らず、日本語パートナーについても同様です。車で移動する人が多いと予想される場合は、駐車場の確保や、駐車料金の有無、支払方法などの情報収集も必要です。

(4) 会場の設備

対話型初期日本語教室を実施するにあたり、会場の収容人数やテーブルと椅子の数などの確認が必要です。以下に、会場の設備について検討するポイントをまとめます。

【表11 開催場所の検討についてのポイント】

①会場の広さと収容人数	学習者と日本語パートナー、指導者・補助者、コーディネーター、受付スタッフなどが入ることができる十分なスペースが必要です。仮に学習者と日本語パートナーの定員をそれぞれ20名とするなら、合わせて45名程度収容できる会場を選ぶとよいでしょう。ほかにも、荷物を置くスペースがあるか、託児が必要かどうかなど、用途に合わせて会場の一角や別室の利用を検討しましょう。
②テーブルや椅子の数	活動を行う際には、受付や対話活動を行うためのスペース、テーブルや椅子を十分に確保する必要があります。対話型初期日本語教室は、テーブルごとに島をつくり、ペアやグループで対話を行います。そのため、机や椅子を移動させることができる会場が望ましいです。
③駐車場の有無	会場までの移動手段として車が想定される場合、駐車場が十分に確保されていることが大切です。また、駐車料金の有無や支払方法などを把握し、参加者に伝えるとよいでしょう。
④施設のルール	施設のルールを確認することは重要です。例えば、飲食の可否、土足厳禁かどうかなど、参加者に伝えなければならないことを確認しましょう。また、教室活動に必要な備品等の荷物を施設に預けられるかどうか確認しておくともよいでしょう。
⑤ホワイトボードや黒板の有無	指導者がモデル提示や指示を行うためにホワイトボードや黒板があるといいです。紙を掲示したい場合は、磁石も必要です。
⑥プロジェクターとスクリーンの有無	会場が広い場合は、写真や動画が全員に見えるようにプロジェクターで投影するとよいでしょう。
⑦マイクとスピーカーの有無	会場が広く、声が届きにくいと予想される場合は、マイクとスピーカーがあると支障なく活動が行えます。
⑧Wi-Fiの有無	対話活動の際に、参加者がスマートフォンやタブレットなどを使い、インターネットで調べながら進めることができます。

(5) その他

会場費の有無や継続的に予約が可能かどうかなども重要な点です。会場によっては市町村の職員が会場の開閉をしなければならない場合もありますので、鍵の借り方の確認も必要でしょう。ただし、これらは指導者の業務ではありません。指導者の意見も踏まえつつ、市町村と地域日本語教育コーディネーターが検討します。市町村と地域日本語教育コーディネーターは、以上の「対象となる外国人住民の居住地域」「会場までのアクセス」「会場の設備」等を総合的に検討し、会場を選定します。

開催場所だけでなく、開催する曜日や時間帯によっても参加者が変わります。地域の状況や参加状況を考慮し、必要に応じて開催時間や場所を再考するとよいでしょう。

4.2.3 学習者の募集

ここでは、学習者を募集する際に考慮する点について述べます。市町村が事業として行う初期日本語教室では、「参加者を集める」という姿勢が非常に大切です。日本語が初期段階の人は、仕事や私生活の都合などで、これまで日本語学習に意欲的に取り組めなかった人も多くおり、長年日本で暮らしていても初期段階であることが珍しくありません。そのため、この教室では、学習者が参加するハードルをできる限り下げる工夫がされています。とはいえ、待っているだけでは初期段階の学習者は集まりません。大切なことは、「積極的に広報活動を行うこと」「初期段階の学習者の存在にアンテナをはっておくこと」です。

一つ目の「積極的に広報活動を行うこと」について説明します。繰り返しになりますが、初期日本語教室は市町村の事業として実施されるので、市町村の担当職員も積極的に広報を行うことが求められます。地域の外国人住民の状況を整理したうえで、初期段階の学習者が理解できるように、多言語でチラシを作成したり、情報発信を行ったりする必要があります。一方で、担当課の広報だけでは限界もあります。そのため、様々な関係機関と連携して広報を行う必要があります。以下に、これまでの事例から広報の方法をまとめます。

【表 12 これまでの広報先の事例】

①自治体の広報媒体	広報誌、各種 SNS	④生活インフラ	病院、クリニック、郵便局、金融機関
②自治体の関連施設、組織 ※担当課との連携も必要	市役所（各窓口や掲示板など）、公民館、子育て支援センター、シルバー人材センター、社会福祉協議会、図書館、自治会、学校（小・中・高）、保育園、公営住宅、ハローワーク	⑤外国人住民がよく利用する店、施設	スーパー、各国・地域の料理店や物産店、教会、モスク、外国人学校
③公共交通機関	駅、バス	⑥個人	外国人住民コーディネーター、外国人住民やコミュニティとつながるキーパーソン、民生委員、日本語パートナー

広報の協力を依頼する際には、初期日本語教室について説明し、理解を得ることが大切です。また、お店や施設の方の負担にならない範囲で、チラシの配架だけでなく、外国人住民にチラシを手渡ししてもらったり、声かけをしてもらったりすると、より参加につながる可能性が高くなります。それだけでなく、多様な施設、機関に取組みを理解、協力してもらうことは、多文化共生の地域づくりという点で非常に重要ですので、単なるチラシ配りだと思わないようにしましょう。

二つ目の「初期段階の学習者の存在にアンテナをはっておくこと」について説明します。これは上述の広報活動ともつながっていますが、広報活動を行う中で、関係者から初期段階の学習者の情報を得られることがあります。

例えば、郵便局やスーパーなどに広報の協力依頼を行うと、日本語がほとんど話せない外国人の利用者が多く、対応に苦慮しているなどの声が聞かれることもあります。また、地域の状況を踏まえて多言語チラシを用意しても、当該施設を利用する外国人住民の多くがチラシに含まれていない言語を母語とする場合もあります。そのような場合には、多言語チラシの言語を追加するなど対応を行うことも有効です。このように、広報活動を通して相手からも話を聞くことで、初期段階の学習者にアプローチしやすくなります。

教室を開催すると、初期段階の学習者だけでなく、ある程度やりとりができる段階の学習者からの申込みもあります。そのような学習者が参加する場合でも、初期日本語教室であることは忘れないようにしましょう。初期段階の学習者がアクセスできるように、多言語での募集、チラシ作成、情報発信を行うなど、常に初期段階の学習者にアプローチしようとする姿勢が大切です。チラシを作成するうえでできる工夫としては、多言語表示のほか、開催場所の地図などを図示する、二次元コードで地図アプリにアクセスできるようにする、国旗や教室の写真などをチラシに載せて目を引くようにすることも検討するとよいでしょう。

4.2.4 日本語パートナーの募集と活動紹介

対話型初期日本語教室では、学習者と同様に日本語パートナーも募集します。できるだけ多くの地域住民が日本語パートナーとして教室に参加し、コミュニケーションの方法を学びながら、参加者同士でつながりを持つことが多文化共生のまちづくりにつながると考えています。ここでいう「つながり」とは、必ずしも強固な絆のようなものである必要はありません。街で顔を合わせた際に挨拶をしたり、一言二言の言葉を交わす関係など、ゆるやかなつながりが地域に広がることも大切です。そのため、日本語パートナーの募集は学習者の募集と同じくらい大切であり、各コースごとに日本語パートナーを募集することが望ましいです。日本語パートナーの募集も、学習者の募集と同様に「参加者を集める」という姿勢が重要です。ここでも、地域住民がよく利用する公共施設やお店などに広報協力を依頼するとよいでしょう。

対話型初期日本語教室に参加したことがない人にとっては、教室の目的や対話活動の内容、日本語パートナーの役割など、わからないことがたくさんあります。たとえチラシなどで教室の情報が届き興味を持って、どのような教室なのかがわからず、参加に踏み切れない人もいるでしょう。そのような人にも参加してもらうために、教室の目的や様子、日本語パートナーの役割などを事前に知る機会を設けることで、参加のハードルを下げ、参加しようと思えるようにするなどの工夫もできます。説明会のような形式で行うことも考えられますが、自治体が主催の講座やイベントなどがあれば、そこで時間やブースを設けてもらったりしてもよいでしょう。実施する際には、市町村の担当職員や地域日本語教育コーディネーター、指導者などが協力して行いましょう。大切なのは、多くの人に教室の存在を知ってもらうこと、そして活動に参加する前に教室の雰囲気や活動内容を知ってもらうことです。

4.3. 連携・協働

初期日本語教室を運営するにあたっては、教室内外での様々な連携・協働が大切です。ここでは、教室内の連携として「指導者同士の連携」「外国人住民コーディネーターとの連携」について、教室外の連携として「他の日本語教室との連携」について述べます。

4.3.1 指導者同士の連携・協働

指導者・補助者もチームで行うことが重要です。チームで指導者を行うことは指導者同士の学び合いにつながります。他の指導者がどのような意図でどのように活動を進めるのか、どのようにモデル提示をしたり、参加者に働きかけたりするのかなど、他の指導者から学べるものがたくさんあるでしょう。指導者の行うモデル提示についても、自分ひとりでは本当に参加者に伝わっているのか、どこを改善すればよいか、わからなくなることがあります。指導者同士で初期段階の学習者が理解できているかを確認し合うことで、より伝わりやすいモデル提示を行うことができます。

2.3.1で述べた通り、指導者は1回の活動が終わった後に活動報告書を作成、共有します。この活動報告書は、他の指導者にとって、参加者の様子を知るだけでなく、活動の内容や進行の方法などを知る機会になり、他の指導者のやり方を参考にすることもできます。大切なことは、指導者同士が意見を交わし学び合うことです。それが、教室活動のブラッシュアップにもつながります。

複数人でチームを組む際には、誰か一人に過度な負担がかからないように気をつけましょう。また、経験の少ない指導者がいる場合には、他の指導者からのサポートがあると本人にとっても安心です。指導者同士が支え合うことにより、持続可能な運営体制を整えましょう。

複数の指導者がいることは、学習者や日本語パートナーにとっても大切です。指導者の背景や性格も様々ですし、日本語使用やモデル提示の方法なども人によって異なります。そのような多様な在り方に触れることで、参加者が多様な日本語使用や伝え方に気がつくことが期待できます。

4.3.2 外国人住民コーディネーターとの協働

2.1で述べたとおり、愛知県が推進する対話型初期日本語教室では「外国人住民コーディネーター」が配置されています。この外国人住民コーディネーターは、初期日本語教育をはじめ様々な支援の情報を把握し、外国人住民に情報を届け、教室参加を後押しするだけでなく、学習者に寄り添い、参加モチベーションの向上や維持をする役割を担っています。

初期段階の学習者は教室に参加することや、学習を継続することに困難を感じる場合があります。外国人住民コーディネーターがいることで、「あの人がいるなら行ってみよう」「もう少し頑張ってみよう」と思ってもらえることが期待できます。また、生活中での困りごとなどを相談できる存在としてもとても大切です。

教室活動中には、指導者・補助者と同様に、学習者と日本語パートナーの対話活動を見守り、対話がスムーズに進むように両者をサポートします。サポートしすぎると、参加者の対話の時間を奪ってしまうことにつながりますので注意が必要ですが、何かあったときに助けを求められる存在が教室にいて、より安心して教室に参加できるようになります。

外国人住民コーディネーターは、自身も外国にルーツを持ち、日本で生活しながら日本語を学んできた人です。その経験や視点、外国人住民とのネットワークは、指導者・補助者には持ちえないものと言えます。そのため、外国人住民コーディネーターが教室運営に携わっていること自体に意義があります。外国人住民コーディネーターも指導者と同様、最初から何でもできるわけではありません。教室活動に関わる中でネットワークが広がったり、自分とは異なる背景をもった参加者への理解も深まったりしていきます。

外国人住民コーディネーターは、指導者・補助者のアシスタントではありませんし、通訳者でもありません。ともに教室を運営する存在です。教室を実施する際には、外国人住民コーディネーターとも密にやりとりし、参加者の様子や状況を共有しながら進めましょう。

4.3.3 他の日本語教室との連携

ここでは、「他の日本語教室との連携・協働」について述べます。行政が主体となって地域における日本語教育に取り組むことは非常に重要です。一方で、行政だけですべてに対応できるわけではなく、最低限行政が担うべき範囲と、行政では担いきれなくても、支援できる範囲があります。地域における日本語教育の体制とは、これらを総合的に見たものです。そのため、一つの教室ですべての課題に対応しようとする必要はありません。例えば、初期日本語教室の学習者の次のステップとして既存の教室につなげたり、既存の教室に初期段階の学習者が来たら初期日本語教室につなげてもらったりするなどの協力関係の構築が望ましいでしょう。また、日本語教室が不足している地域があれば、自治体の初期日本語教室を当該地域で開催し学習機会の拡充を図ることも考えられます。学習者も多様ですので、初期日本語教室の次のステップとして、さらに対話を続けたい人もいれば、よみかきを学びたい人、試験対策を希望する人、仕事の日本語を学びたい人など、その学習ニーズは様々です。また、外国人住民と対話したい日本語パートナーもいれば、日本語の試験や仕事の試験に向けた学習の手伝いがしたい人もいます。しかし、自治体が公的に取り組むことができる日本語教育は、必ずしも参加者の個人的ニーズを満たすものとは限りません。その意味で様々な目的をもった、多様な活動を行う日本語教室が地域にあることには意義があります。それぞれの教室やで人が往来することで、それぞれの活動の活性化が期待できます。

ときどき、「新しい日本語教室ができたから、自分たちの教室の学習者が取られてしまっている」などの悲観的な声を聞くことがあります。木を見て森を見ずになってはいけませんが、このような声が出る背景には、行政主体の初期日本語教室の目的や意義についての共通認識が不足していることも考えられます。地域における日本語教育の体制を整理し、役割分担をしながら、それを関係者にしっかりと共有していく姿勢が自治体や地域日本語教育コーディネーターに求められます。

これらについては、3.2.4 で述べた「開かれた教室」という考え方が大切です。初期日本語教室を実施する際には、教室の様子や情報を継続的に外部に発信するとよいでしょう。ほかにも活動の様子を知ってもらうために、教室に見学に来てもらったり、発表などを行う際に地域住民に見に来てもらったりすることで、教室や参加者の存在が地域や関係者に認知され、個人や団体などとの協力関係の構築につながることを期待できます。教室を限られた人だけが参加する閉じられた場にするのではなく、あたりまえにそこにあり、誰もがアクセスできる開かれた場にするのを意識しましょう。

4.4. 教室活動の継続に必要なこと

初期日本語教育は、外国人が地域で自立して生活するための社会インフラとしての役割を担っていることから、自治体が長く継続して実施していくことが重要です。それは、日本語の学習を希望するすべての人たちへの日本語学習機会を保障することであり、これからの多文化共生社会の実現に向けた拠点を維持することでもあるからです（1.2.1「愛知県の目指す姿」）。

では、初期日本語教育の活動を継続していくためにはどのようなことが必要でしょうか。4.1、4.2、4.3では、対話型初期日本語教室の流れや、教室開催に必要な検討、連携・協働について説明しました。これらを行っていくためには、教室関係者の人件費や交通費、会場使用料、募集チラシやワークシートの印刷代、教室活動に必要な消耗品にかかる費用など、自治体が予算を安定して確保・維持していけることが必要です。加えて、人材の確保や連携・協働には、定期的に研修などの機会を設けることも必要になります。

教室関係者は、初期日本語教育事業の中でどのようなことを実施しているかや、教室の参加者の学びや経験を明確にし、コース報告書を作成するなどして関係者全員で共有することで、活動の改善を試みたり、個人の学びを深めたりすることが重要です。そうすることで、初期日本語教育について関係者間での理解が深まるだけでなく、地域の中で教室がその役割をしっかりと果たせる場となっていくことが期待できるからです。

ここでは、4.4.1で教室活動の評価とコース報告書の作成について、4.4.2で指導者等の継続的な学びとその意義について示します。

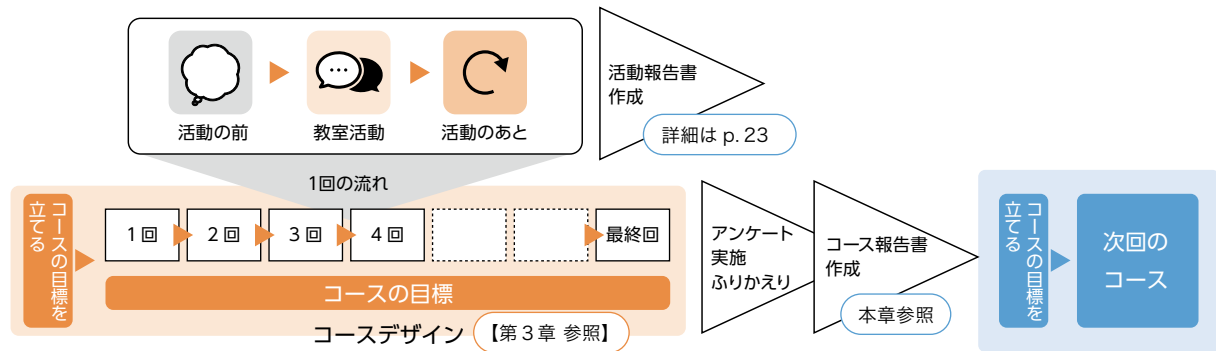
4.4.1 教室活動の評価

2.5で詳しく述べたように、教室活動のあとで、参加者はふりかえりを行い、その日の教室活動で得られた自身の学びや気づきを明確にします。このふりかえりをするすることで、参加者は自分自身を自己評価することができ、その結果を次の活動に活かすことができるようになります。一つのコースが終了するときも同じです。個人の自己評価だけでなく、教室の関係者がコース全体の教室活動についてふりかえりを行うことで、教室活動そのものを評価することができ、次回以降のコースの活動をよりよいものとすることができます。

教室の関係者がコース全体の教室活動についてふりかえりを行うためには、学習者やパートナーからの声を集める必要があります。この場合、インタビューや話し合いの場を設けるといった方法も考えられますが、アンケートに回答してもらうのが一般的でしょう。教室の関係者はそれらの声を材料に、コース全体をふりかえり、評価し、活動のあり方を見直します。

この内容を具体的に記載したものが、「コース報告書」になります。コース報告書を作成することで、関係者間で共有がしやすくなるほか、事業の効果、成果を確認する際のよりどころになるでしょう。以下の図7にこの一連の流れを示します。

【図7 コース報告書作成までの流れ】



コース報告書の作成は、地域日本語教育コーディネーターなどの専門家による助言や取りまとめが重要です。専門家のもとで作成することで、誰がどのような内容を、どの点に着目して記載するとよいかが明確になり、作成作業が進めやすくなります。地域日本語教育コーディネーターがいない市町村では、愛知県の総括コーディネーターに相談するなどして、有意義なコース報告書となるようにしましょう。

では、コース報告書には主にどのようなことを記載するのでしょうか。基本的な記載内容について、解説します。

(1) コース概要

コース概要は、教室に参加していない人が見ても活動内容がわかるように書けるとよいでしょう。例えば、コースがどこで、何回、いつ開催されたかといった基本的な情報や、各回のトピック名、指導者名、補助者名などを記載します。地域日本語教育コーディネーターや、外国人住民コーディネーターが参加していた場合はそれら名前を記載しておくのもよいでしょう。特別な（対話以外の）活動を行った場合は、それについても記載しておきましょう。

(2) 参加者数について

参加者については、学習者やパートナーの参加人数や、参加者がどのような様子や状況で参加していたかといったことが記載できるとよいでしょう。見学者など、外部の人の参加についても記載しておきましょう。これは、教室が「開かれた教室」となっているかどうかという点の参考にもなります（3.2.4「開かれた教室のためのコースデザイン」参照）。

参加者数を記載する際には、初期段階の学習者の人数が分かるように記入しておくのもよいでしょう。参加者のうち、初期段階の学習者がどれだけ参加したかということがわかることで、活動が初期日本語教育としての役割をどれだけ担えているかや、教室の情報が初期段階の人に届いているかどうかを分析するための情報になります。

▶ p.66：コラムⅢ 【日本語能力判定の方法】

記載のしかたは、表にして毎回の人数を報告する形式もありますが、グラフにすると視覚的にわかりやすいです。1コース間の参加者数の合計の数だけわかれば十分な場合もあるので、地域の状況やコースの目標などを踏まえた記録のしかたや、記載方法ができるとよいでしょう。

留意すべきこととして、市町村の初期日本語教育事業では、日本語教室に参加した「学習者数」が事業実績として評価されることがよくあり、学習者数の多い少ないに注目されがちです。これは、教室を「学習者のための教室」「学習者が日本語を教わる場」と捉えていると起こりやすいことですが、対話型初期日本語教室は「参加者が対等な関係性のもと対話し、多様なコミュニケーションの方法をともに学び合う場」です（2.2.4『対話型初期日本語教室』と『多文化共生』参照）。パートナーも学習者も、家庭の事情や仕事の勤務形態によっては、隔週での参加や、コースの途中までの参加しかできないこともあれば、申込み時には参加できると思っていた状況が、教室が始まったときには

参加ができない状況に変わっていたということもあります。大切なのは、そういった事情で十分に教室に参加できなかった人たちが、また参加したいと思ったときに参加することができ、教室の参加者が地域の中に増えていくことです。

(3) アンケート結果のまとめ

本章冒頭で述べたように、アンケートを実施することで、学習者やパートナーからの声を集めることができます。集めた声から、コースの効果を測り、次のコースをよりよいものとしていくための検討をします。コース報告書にはアンケートから得られた回答結果をまとめて、アンケート結果として記載したり、別添して参照できるようにしておきましょう。

アンケートは、学習者向けのアンケートと、パートナー向けのアンケートの少なくとも二つが必要になります。学習者向けのアンケートは、学習者がわかる言語や母語に翻訳する必要があります。また、回答を記述してもらう場合には、母語で記載してもらい、回収後に翻訳します。

では、アンケートにはどのような質問項目があるとよいのでしょうか。「愛知県地域日本語教育の推進に関する基本的な方針」では、地域の日本語教室の役割に、多文化共生の拠点として下記の四つの役割があると述べています。

<参考 11> 【地域の日本語教室の役割】

- 1 外国人県民が生活に必要な日本語を学び、生活に必要な情報を得る
- 2 日本人と外国人、外国人と外国人がともに学び、相互理解を深める
- 3 日本人・外国人双方にとっての、居場所づくり
- 4 外国人参加者と地域コミュニティとの接点となる

出典：愛知県（2022）「愛知県地域日本語教育の推進に関する基本的な方針」 p.11

アンケートを通して、それぞれの参加者がどのようなことを感じたり、考えたりしながら教室に参加していたかを知ることで、教室が上記の役割を果たせる場となっているかや、コースの目標を達成できているかを評価します（3.1.3「コース目標」参照）。アンケートを実施するのは市町村の担当職員や教室の運営に関わっている機関、団体などであることも想定されますが、その内容の検討には、地域日本語教育コーディネーターをはじめ、指導者や補助者が関わるのが大切です。

アンケートの項目は、回答者がコースの開始前と終了時、または、コースに参加し始める前と参加した後を比較し、自分の変化をふりかえることができたり、参加するにあたって感じていたことなどを書き出せることが大切です。アンケート項目の問いに答えることで、学習者や日本語パートナーが、自身の変化や、できたこと、できなかったことなどに気づき、自覚につながるようなものとなっているとよいでしょう。

指導者の進行などに関する意見であったり、教室の時間やコース内容などの学習環境に関わることをアンケートで聞くことも大切です。得られた回答は、指導者の活動や教室環境の見直しに直接関わることもあるでしょう。ほかに、学習者や日本語パートナーに確認しておきたいことがあれば、それらの項目を組み込むことを検討するなどして、教室に合ったアンケートを作成することが必要です。

(4) コース全体のふりかえり

アンケート結果を踏まえて、コースや教室運営の成果や課題、今後の改善や計画、次のコース目標などについて記載します。指導者・補助者として活動する人が、自分の活動をふりかえったり、それについて書き出せることも大切です。可能であれば、市町村の担当職員や外国人住民コーディネーター等にも、教室について感じていることなどを書き出してもらえるとよいでしょう。

事業に関わる人たちが、それぞれの立場、視点でコース全体や今後について記載できることで、関係者全体で状

況を共有することにもつながり、よりよい活動に向けてそれぞれが検討するきっかけにもなります。教室活動は指導者だけで形づくられるものではなく、関係者それぞれが主体的に関わることで、改善や継続につながっていきます。

(1)～(4)のような内容でコース報告書を作成したら、次のコースデザインを具体的に考えていきましょう。また、市町村の担当職員はこのコース報告書を参考に事業評価を行い、次年度の継続のしかたを検討することもあるでしょう。その場合は、その内容についても関係者間で共有できるのが望ましいです。

最後に、活動について評価したり、活動を考えたりする際、学習者の「日本語能力」について議論になることもあると思います。この対話型初期日本語教室における日本語能力の考え方については、「1.1.5 初期日本語教育における日本語能力の捉え方」などを参照し、教室の目的や考え方に留意して検討ができるようにしましょう。

特に、愛知県の初期日本語教育では、学習者自身が自分の日本語能力をどのように捉えているかが分かる自己評価（主観的評価）を重視しています。日本語能力の評価には、学習者本人が評価する主観的評価と、学習者以外の立場から、一定の尺度で行われる客観的評価の二つがあり、それぞれの評価から分かることは、いずれも日本語能力に関わるものです。しかしながら、客観的評価のみに重きが置かれ、学習者本人ではない人が、学習者の日本語能力に点数をつけたり、レベル分けをしたりすることだけを「評価」と位置付けてしまうことがあります。

例えば、教室活動の中で行われる「発表」と呼ばれる活動において、学習者が全体の参加者を前に話す日本語が評価の対象とされ、日本語能力が向上したかどうか問われることも珍しいことではありません。しかし、人が言語を話す際には、知識があっても緊張して言えなかったり、自信がなく伝えることを諦めてしまったりということが自然と起こるものです。これは、対面で行われる会話テストのようなものでも同様に起こることでしょう。そのような学習者本人の状況を考慮せず、その場で発話された日本語のみを評価対象とし、他者が「日本語ができない」と判断していることもあります。

第3章「コースデザイン」の3.2.2「学びを評価する活動」では、活動を通して学習者自身が自己評価する方法を提案しました。これらを参考に、日本語能力は、参加者間の対話活動の中で生まれ、変化する能力であることを忘れず、学習者の自律的な学びを引き出すような評価活動をしたいものです。その効果が学習者へのアンケート結果にも表れるはずですよ。

次の4.4.2では、初期日本語教育の活動を継続していくために指導者にとって必要なことについて述べます。

【ダウンロード】

対話型初期日本語教育教室 コース報告書
フォーマット
<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/shidousayousei-shiryoku.html>



コラムⅢ | 日本語能力判定の方法

学習者を募集する際、日本語教室への応募者が「初期」日本語教室の対象か否かを判断するために、何らかの方法を使っているはずですよ。応募者の自己申告であったり、判定ツール（日本語能力自己評価ツール「にほんごチェック！」<https://www.nihongo-check.bunka.go.jp/>など）を活用したり、指導者が面接したりしているのではないのでしょうか。しかし、その根拠を説明すると、やや心もとないかもしれません。

「とよた日本語学習支援システム」では、対象者判定の手引きを策定し、養成されたテスターによって判定しており、教室終了時にも同様の判定を行っています。また、文部科学省では、生活 Can do に基づくカリキュラム作成、教師研修、日本語能力評価を地域日本語教育の3本柱としています。愛知県においても日本語能力判定方法の確立が待たれており、今後は自己評価だけでなく、第三者による日本語能力評価も求められることになるかもしれません。

4.4.2 フォローアップ研修の参加と意義

本項では、教室活動を継続する際に指導者として心がけることについて考えます。

愛知県では、初期日本語教育を実施している指導者を対象に、毎年フォローアップ研修を実施しています。この研修の参加者は、初期日本語教育に取り組む各市町村から参加しますが、事業開始直後の市町村からの参加者が多く、事業を長く継続している市町村からの参加者がだんだん少なくなる傾向があります。これは、事業が軌道に乗るまでは課題も多く、先進地域の事例を聞いたり、他地域の関係者と悩みを共有したいという気持ちがあった人たちも、教室活動が順調に回り始めると、他地域から学ぶ必要もあまり感じなくなるということかもしれません。あるいは、活動を開始した直後にあった不安が、経験を積むにつれて軽減され、自分たちで活動をふりかえりながら試行錯誤していけるようになるということもあるでしょう。

しかし、活動が充実し、自信をもって臨めるようになることは、一方でマンネリ化を生みかねない状況でもあります。いまは、人も社会も常に変化している時代です。教室の参加者も変化します。指導者もそれに合わせて自身のアップデートを図る必要があるでしょう。他地域からの参加者の話にアンテナを張ることで、自分たちがまだ気が付いていない課題や直面していない課題を見聞きできることもあるかもしれません。自分の状況に無自覚なまま、学び続ける意欲が低下しているとしたら、指導者としての危険信号かもしれません。

フォローアップ研修は、自らをふりかえり、他者から学び、向上する指導者であり続けるための大切な機会です。指導者同士のネットワークづくりの場ともなり、研修後も教室活動や評価について相談することができるなど、支え合うことも期待できます。

愛知県のフォローアップ研修以外にも、文化審議会国語分科会「『生活者としての外国人』に対する日本語教育における指導力評価について」^{※22}では、指導力を「カリキュラム案等を活用して、地域の状況に応じた日本語教育プログラムの実践をPDCAサイクルに基づいて行う能力」とし、チェックシートを使って自己評価ができるようになっています。

一方で、最近では、地域日本語教育に関わる様々な研修会が開催されており、オンラインで参加できる研修も増えています。愛知県のフォローアップ研修に参加できなかった場合や、さらなる学びの機会を得たい人は、愛知県が実施するもの以外の研修会への参加を検討してみるのもよいでしょう。そのための情報として、定期的開催しているものを以下にいくつか紹介します。

<参考 12 > 【定期的な研修会などの例】

- ・東海日本語ネットワーク主催「日本語ボランティア研修『開かれた地域社会をめざして』」
- ・公益財団法人愛知県国際交流協会主催「初期日本語指導講座」
- ・豊田市文化振興財団 TIA 活動センター とよた日本語学習支援システム事務局主催「プログラムコーディネーター養成講座」
- ・文部科学省主催「『生活者としての外国人』に対する日本語教師【初任】研修」
- ・文部科学省主催「地域日本語教育コーディネーター研修」

本手引きを手に取り、対話型初期日本語教育の指導者を目指して学んでいる方が、継続して実践とそのふりかえりを行い、共有の場に参加し、新しい知見との出会いのもと、学び続ける指導者であり続けることを願っています。

※ 22 平成25年2月18日 文化審議会国語分科会「『生活者としての外国人』に対する日本語教育における指導力評価について」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/hyoka_130218.pdf

参考文献

- 小川直人 (2020) 『多文化共生と異文化コミュニケーション』 八潮社
- 野々口ちとせ (2010) 「共生を目指す対話をどう築くか ―他者と問題を共有し『自分たちの問題』として捉える過程―」 『日本語教育』 144(0)、pp.169-180
- 早川昌志・早川卓志 (2023) 「4つの共生論共生を『ともいき』『シンバイオーシス』『エコシステム』『インクルージョン』の4つの視点から整理する」 『未来共創』 10、pp.75-131
- 平田オリザ (1998) 『演劇入門』 講談社
- 星野欣生 (1992) 「36 介入ということ - 構造化された実習において -」 津村俊充・山口真人 (編) 『人間関係トレーニング』 ナカニシヤ出版 pp.144-147
- 細川英雄 (2016) 「第1章市民性形成をめざす言語教育とは何か」 細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ, マリオッティ (編) 『市民性形成とことばの教育―母語・第二言語・外国語を超えて』 くろしお出版、pp.2-19

- 愛知県 (2020) 「はじめての日本語教室―指導者のための教材活用マニュアル―」
<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/kyozai-hajimete-nihongo.html> (令和8年1月9日現在)
- 愛知県 (2022) 「愛知県日本語教育実態調査報告書 (日本語教育実施機関実態調査 / 外国人県民ニーズ調査)」
- 愛知県 (2022) 「愛知県地域日本語教育の推進に関する基本的な方針」
- 豊田市 (2012) 「とよた日本語学習支援システム ガイドライン」
- 名古屋市 (2020) 「地域日本語教育に関する調査結果報告書」
- 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 [平成19年度豊田市委託]」
- 日本語教育小委員会 (2022) 「地域における日本語教育の在り方について (報告) 別冊「日本語教育の参照枠」における生活 Can do 一覧」
https://www.nihongo-ews.mext.go.jp/information/framework_of_reference (令和8年1月9日現在)
- 日本語教育学会編 (1990) 『日本語教育ハンドブック』
- 総務省統計局 (2025) 『在留外国人統計 (旧登録外国人統計) 2025年6月』
<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20250&month=12040606&tclass1=000001060399> (令和8年1月9日現在)
- 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標準的なカリキュラム案について」
- 文化審議会国語分科会 (2021) 「日本語教育の参照枠報告」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93736901_01.pdf
- 文化審議会国語分科会 (2021) 「日本語教育の参照枠」
- 文化審議会国語分科会 (2022) 「地域における日本語教育の在り方について (報告)」
- 文化庁. “「生活者としての外国人」に対する日本語教育の内容・方法の充実 (カリキュラム案, ガイドブック, 教材例集, 日本語能力評価, 指導力評価, ハンドブック)”. 文化庁ホームページ. 更新日不明.
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/ (2026年1月16日現在)
- 文部科学省. “「日本語教育の参照枠」”. 日本語教育コンテンツ共有システム. 更新日不明.
https://www.nihongo-ews.mext.go.jp/information/framework_of_reference (参照 2026年1月16日現在)

おわりに

この手引書では、みなさんが指導者としての第一歩を踏み出すために必要な内容をまとめました。理解できたこともあれば、まだモヤモヤしていることもあるかもしれません。ぜひ、指導者として活動を始めたあとも、ときどきこの手引書を開いてみてください。実践を重ねる中で、初めて腑に落ちることがきっとたくさん出てくるはずです。

指導者として活動していると、様々な困難にぶつかることもあるでしょう。そんなときは、一人で抱え込まず、同じ教室で活動する指導者や、他の初期日本語教室の指導者、本県の総括コーディネーターや地域日本語教育コーディネーターなどに相談してみてください。地域には、みなさんを支える仲間がたくさんいます。

この手引書が、みなさんの活動の拠り所となり、これからの学びと実践を支える一冊となることを願っています。

指導者向け対話型初期日本語教室のための手引き
執筆者一同



令和7年度「地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」活用

本手引きは、令和7年6月から令和8年2月にかけて、「地域における初期日本語教育指導者向け教材作成業務検討会議」における検討を踏まえ、作成したものです。

「地域における初期日本語教育指導者向け教材作成業務」 執筆者名簿

令和8年3月末時

清水 きよ恵	あいち地域日本語教育コーディネーター
千葉 月香	愛知県立大学 講師
松村 月音	愛知県 社会活動推進課 多文化共生推進室 主事 総括コーディネーター
村田 竜樹	愛知県 社会活動推進課 多文化共生推進室 主事 総括コーディネーター
横山 りえこ	あいち地域日本語教育コーディネーター
米勢 治子	東海日本語ネットワーク 副代表

(氏名50音順、敬称略)

〈事務局〉

長尾 晴香	株式会社 link design lab
八代 明恵	株式会社 link design lab

〈デザイン〉

豊田 赳史

指導者向け対話型初期日本語教室のための手引き

2026年3月発行

発行 愛知県 県民文化局県民生活部
社会活動推進課 多文化共生推進室

企画・編集 株式会社 link design lab
