

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ら、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】

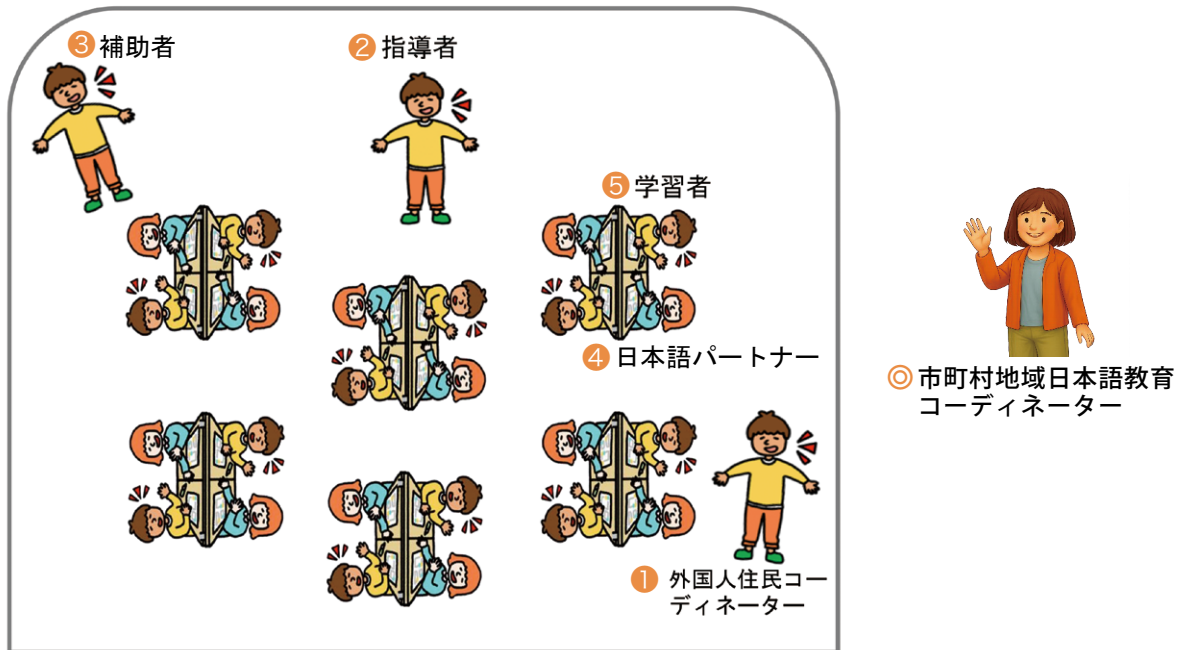
	読むまえの理解度		読んだあとの理解度
	😞 😓 😊 😄		😞 😓 😊 😄
① 対話型初期日本語教室がどのような場であるか、説明できる。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	➡	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
② 学習教材「はじめての日本語教室」の構成を理解し、教室活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】

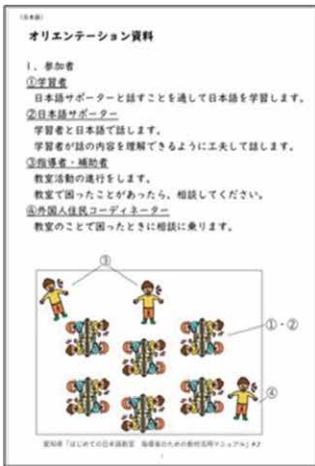
【資料動画】

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/shidousyayousei-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」）




オリエンテーション資料



トピック一覧



ワークシート



ワークシート

【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、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のは、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-shiryu.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、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始め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)。

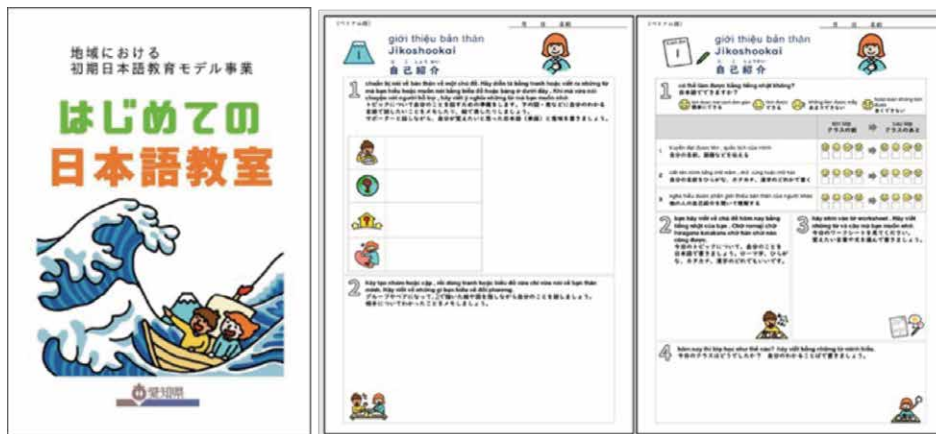
各回に設けられた Can-do は活動の目安であることから、足並み揃えた進行度合いではなく、一人一人の「できた!」ことを大切にします。周囲の進行度合いを気にすることはありません。むしろ各学習者の日本語力に合わせて「できる」ことを積み重ねていくペースで臨むことが、学習者だけでなく日本語パートナーにとっても気づきや学びを生みます。

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。

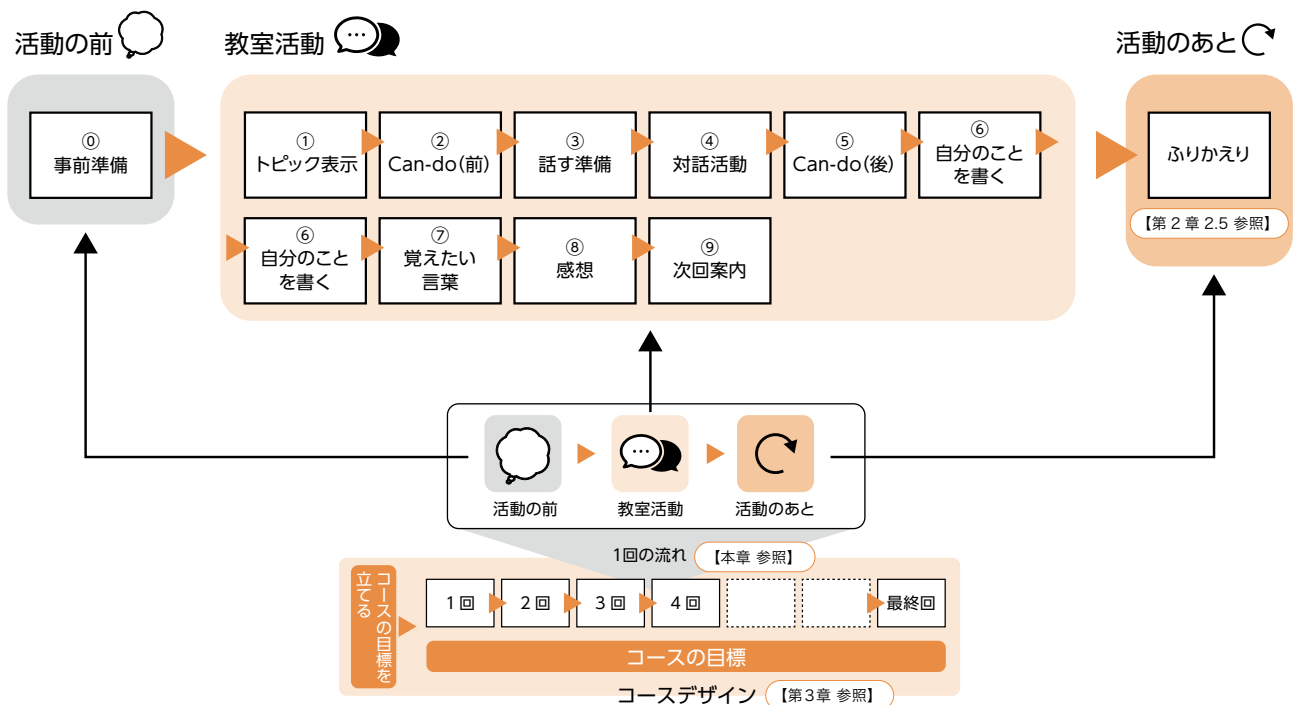
▶ p.41：コラムI【ローマ字表記の扱い方】

(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/shidousayousei-shiryuu.html>



⑩ 事前準備

【教材と活動のポイント】

指導者は、自分が指導者として担当するトピックの Can-do を確認し、それに沿った活動内容を計画することが、事前準備の基本となります。

まず、教室活動の要となるモデル提示について、内容や提示方法を検討します。日本語が初期段階の学習者に伝わりやすい「メモ」や「モデル文」の準備に加え、指導者自身に関係する実物や写真などを準備します。

さらに、活動に使える素材（地図・写真・書籍など）や、書く活動を補助する資料（五十音表など）も、必要に応じて用意しておくことで便利です。（p.26「2.3.4 モデル提示のポイント」参照）

また、時間配分、参加者の組み合わせ、座席の配置などもあらかじめ考えておくことで、当日の活動をよりスムーズに進めることができます（p.25「2.3.3 参加者の組み合わせのポイント」参照）。

⑩ -2 教室の準備

【教材と活動のポイント】

指導者は、その日の活動の流れについて、補助者などと共有します。

活動内容に合わせて、机やイスの配置、ホワイトボード、そのほか必要な機器や備品を整えます。

参加者の出欠表、名札を準備し、参加者の組み合わせ案にしたがって座席を案内します。

この組み合わせ案は、当日の参加状況や参加者の関係性によって変更が必要になることがあります。そのため、補助者と情報を共有し、臨機応変に調整できるようにしておきましょう。

備品の準備や会場設営、受付準備などは、指導者・補助者だけで行うのではなく、必要に応じて参加者や教室関係者と協力して行うことで、教室をともに作る意識を共有することにもつながります。特に、貸与や購入が必要な機材や備品の準備は、運営体制の構築と併せて、市町村と協力していくことが不可欠です。これについては、第4章で述べます。



① ワークシート：トピックの提示

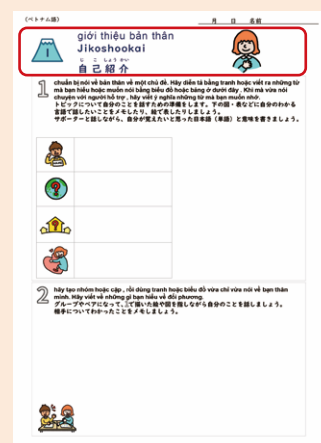
【教材と活動のポイント】

右図の赤枠のパートには、トピックリストの番号^{※10}とトピック名を示しています。

トピック名は、学習者の母語または理解可能な言語、ローマ字、ルビ付き日本語の三つで示しています。また、各トピックをイメージしたイラストを載せることで、視覚的にもどのような話をするのかイメージしやすいようにしています。

【指導者の働きかけの例】

指導者は、参加者全員が確認できるようワークシートのトピックやイラスト（赤枠部分）を指し示しながら、「今日は〇〇です」と短く、はっきりと示します。



※10 コースデザインで決めたコースのトピックの順序に合わせてリスト（トピックリスト）を作成し、トピックリストに合わせて適宜番号をワークシートにつけてもかまいません。

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】

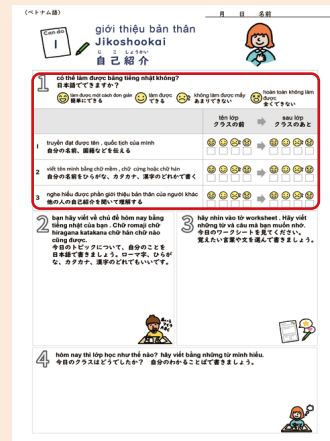
右図の赤枠のパートにはその日の Can-do が書かれています。ここでは、学習者と日本語パートナーがそれぞれトピックに関する日本語を使った行動、活動ができるかどうか、自己評価します。クラス前に自己評価することで、**いまの自分の日本語能力をふりかえり**、これから教室で勉強するときに**自分が何を学ぶべきか意識**することができます。

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。

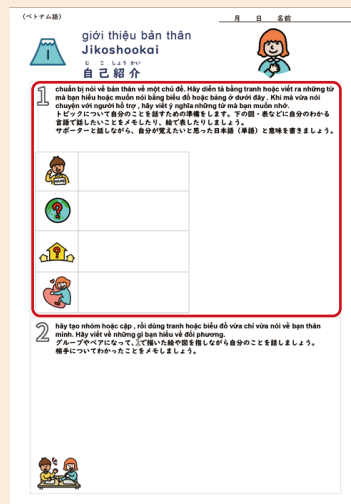
また、同時に日本語で言えること、言えないことを整理します。学習者はワークシート 1. の空欄に母語、わかるのであれば日本語、絵などでメモしながら日本語パートナーと対話を行います。

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】

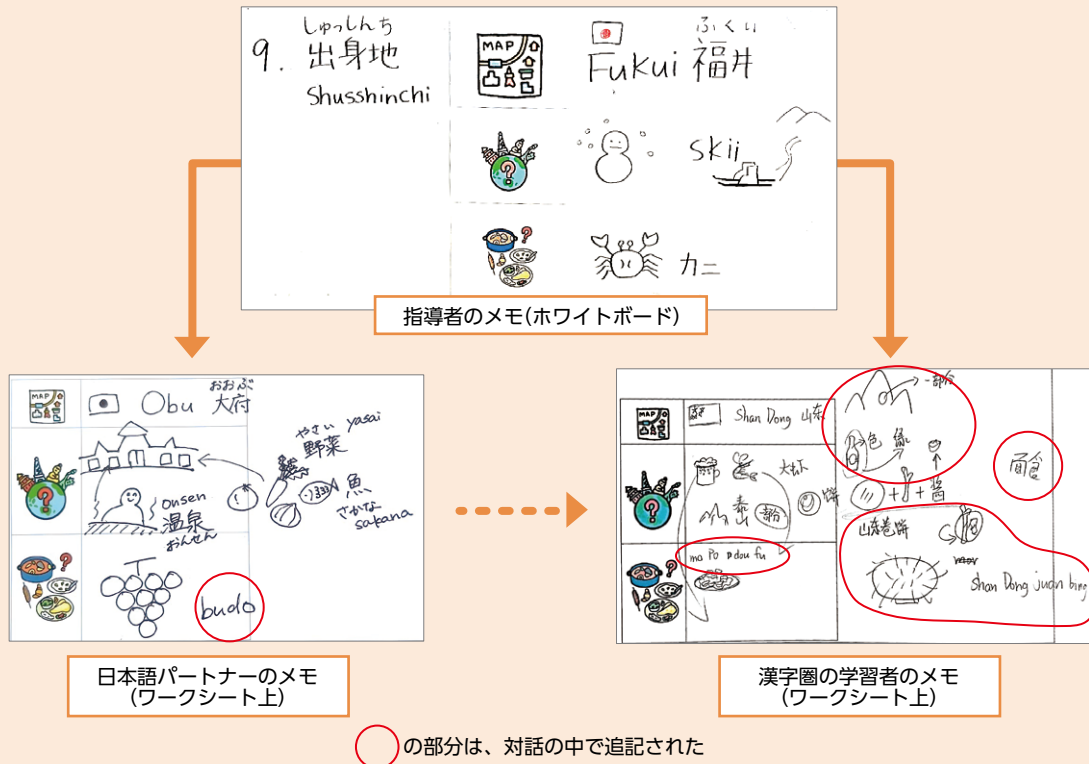
指導者は、どのように活動を行うかを学習者と日本語パートナーに理解してもらうために、ワークシートのメモ部分をホワイトボードなどで再現し、指導者自身のメモを例として提示するとよいでしょう。その日の学習者の背景や特性、トピックによっては漢字を含んだメモを示すなど、柔軟に対応することが大切です。（p.26「2.3.4 モデル提示のポイント」参照）

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。



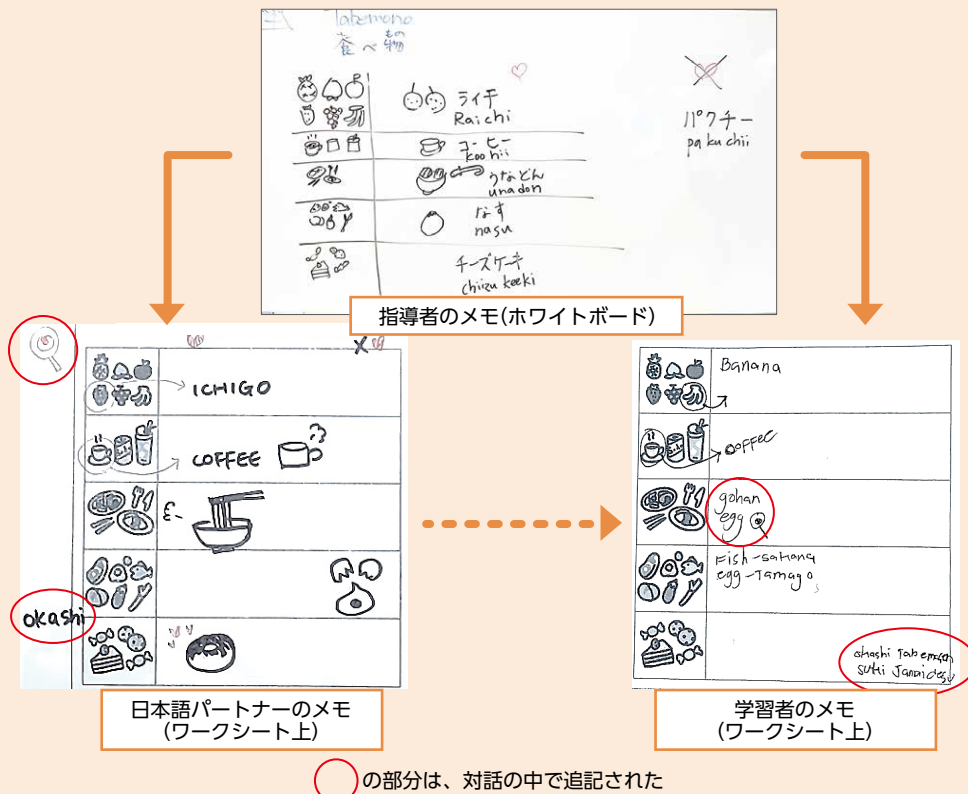
【事例 1】漢字圏の学習者と日本語パートナーのメモ事例

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。

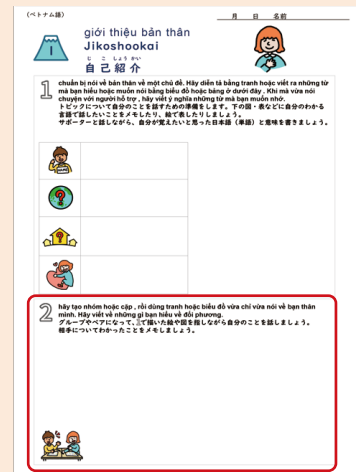
学習者と日本語パートナーは、交流しながら、他の人から聞いた話の中で覚えておきたいと思ったことを赤枠のパートにメモします。このメモは**日本語である必要はありません**。後から見返したときに、その場の会話や様子が思い出せるようなメモになっているとよいでしょう。

【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。

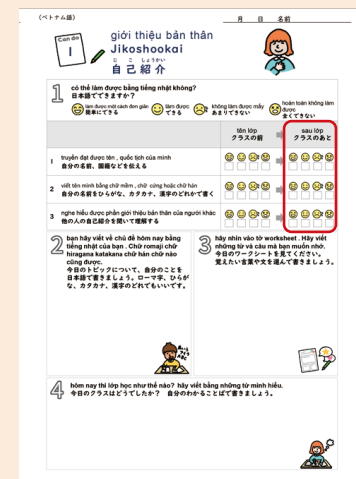


⑤ ふりかえりシート：1 日本語でできますか Can-do (クラス後) チェック

【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（または伝えなかった）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。

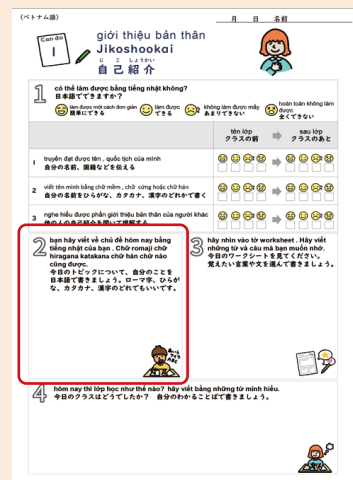
なお、対話活動とは別に、学習者が教室の参加者に向けてその日に話したことを発表するような活動を設ける場合には、このパートで「何を言うか」を整理することと合わせて、日本語で話すときの「音」をそのまま再現できる形で書き留めておくことで、発表時のよりどころにもなるでしょう。

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話をし、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-shiryoku.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めます。

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。