

国際理解教育の一環としての「やさしい日本語」演習

石井 由理・川崎千枝見^{*1}

Learning about Japanese for Non-native Speakers in a Course for
Education for International Understanding

ISHII Yuri, KAWASAKI Chiemi^{*1}

(Received December 15, 2021)

キーワード：やさしい日本語、国際理解教育、教員養成課程

はじめに

2014年1月14日に、文部科学省は「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）」を出した。この改正は、日本社会の国際化にともなって義務教育機関において顕在化してきた、日本語に通じない子どもたちへの日本語教育の需要を反映したものであり、小学校や特別支援学校の小学部、中学校をはじめとする前期中等教育機関で学ぶ、十分な日本語能力をもたない児童生徒に対して、彼らの日本語能力に応じた特別の指導を行う必要がある場合に、正課の一部としての特別の教育課程によることができるようにしたものである。

この教育課程を設けることによって様々な制度的な制約がなくなり、弾力的な対応が可能になった。しかし、特別の教育課程による日本語指導の導入によってすべての問題が解決したわけではなく、施行後7年を経た現在でも、日本語に通じない子どもたちの教育には制度面の弾力化だけでは解決できない問題が残っている。本稿では、そのような問題のうち、教師に関することに焦点を当て、将来、学校での日本語指導を担う可能性のある教員志望の学生に対して、現在の大学の教員養成課程の枠組みの中で何ができるかを考えていきたい。はじめに特別の教育課程の導入とその中で求められている教師の役割を概観したのち、日本語に通じない子どもたちにとっての教師の重要性は、特別の教育課程を担当する場合に限らず、学級担任として接する場合も同様であることを、先行研究に基づいて考察する。次に、教員養成課程に目を移し、現在の教育職員免許法では、文化的に多様な子どもたちに対する教師の理解を高めるという観点からは不十分であること、それを補うためには国際理解教育や多文化教育の視点が欠かせず、そこで学んだ理解を行動に移す手段として、日本語非母語話者にとってわかりやすい「やさしい日本語」⁽¹⁾のスキルを学ぶ演習が有効であると考えられることを論じる。

1. 特別の教育課程の導入

公立学校における日本語指導を必要とする子どもたちの数は、1990年代の外国人労働者の増加とともに増え続け、2000年代に入ると総務省が国の機関としてこの問題を認識するようになった。2003年には総務省から文部科学省に対して「外国人児童生徒等教育に関する行政評価・監視結果に基づく通知」が出され、この通知に基づいて、2005年に文部科学省は外国人児童生徒の教育に関するガイドブックを発行するとともに、この問題に関する調査を開始している（佐久間，2011；小島，2016）。同省が2007年に設置したワーキンググループは、2008年に報告書を出し、その中で外国人児童生徒の教育の促進における国の役割について述べている（小島，2016）。同報告書が出されて以降、文部科学省は学校教育法施行規則の許す範囲の中で様々な対策を講じてきたが、2014年の学校教育法施行規則改正は、この枠組そ

*1 山口大学教育・学生支援機構留学生センター助教

のものを見直して、従来制度的な制約によってできなかった対応を可能にすべく行われたものである。

特別の教育課程による日本語指導の導入が、教育政策の観点から見れば画期的だったことは事実である。通知に示された改正の概要では、帰国児童生徒や家庭内言語が外国語である児童生徒とならんで、外国人児童生徒が特別の教育課程による教育を受ける対象として明記されている。これは、日本国籍の子どもたちばかりでなく、日本国籍をもたず、よって日本の国民ではないために義務教育を受ける義務も、受けさせる責任もないとされてきた子どもたちに対して、日本国籍を持つ子どもたちとの併記とはいえ、日本の義務教育制度が、正課の授業として適切な教育を提供する制度を設けたことを意味するからである。それまでは、日本語に通じない子どもたちに対して行われる、学習指導要領に示されていない教育は、正課外の活動にすぎなかったが、この改正によって特別の教育課程という正課の授業として行えることになった。そして正課の授業として実施するために、日本語指導を必要とする児童生徒に対し、その年齢の児童生徒が在籍する学年の教育課程や、年齢に基づく在籍学年という点においても弾力的な対応を取ることが可能になり、年齢や学年に関わらず、子どもが自分に合ったレベルの内容の授業を受けられるように配慮することが求められている。さらに日本語指導を行う場所と指導形態に関しても、指導者による複数校への巡回による指導や、子どもが他の学校で指導を受けることを認めるなど、柔軟なものとなっている（文部科学省，2014）。

2. 日本語に通じない児童の教育における教員の役割

特別の教育課程による日本語指導の導入によって、制度的には前進が見られた日本語に通じない児童生徒のための教育であるが、実際にそれを実施すると新たな課題にぶつかる。そのような課題の一つに、教員の問題があげられる。

「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）」（文部科学省，2014）によれば、各学校が特別の教育課程による指導を実施するか否かは、その学校の学校長の責任下で日本語指導教員を含む複数人によって該当児童生徒の日本語能力が把握・測定されるとある。しかし、特別の教育課程による日本語指導を担当する指導者に求められる資格は、一般的な小中学校で教えるための教育職員免許状をもっていることであり、日本語指導のための特別な資格が求められているわけではない。よって、日本語教育の専門知識を持つ外部人材などの支援が得られない場合は、一般の教員が日本語指導教員となり、子どもの日本語能力を測定することになる。この測定を行うにあたっては、文部科学省が開発し、同省ウェブサイトで公開されている「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」を活用できるようにするなど、学校現場を支援するツールも提供しているが（総合教育政策局国際教育課，2021）、測定のためのツールがあるとはいえ、日本語教育を専門に学んだことのない教員にとっては負担の大きい仕事である。また、特別の教育課程による日本語指導の実施を決めた場合、学校は日本語指導の具体的な指導計画の作成と学習評価の実施を行い、地方公共団体の教育委員会などの学校設置者に計画と実績を提出することが求められる（文部科学省，2014）。学校にとって、特別の教育課程の実施を決めるということは、それに伴うこれらの仕事を担う覚悟をするということでもある。

日本語能力の測定から指導計画作成、学習評価まで、特別の教育課程を実施するために日本語指導を担当する教員が担う役割は、上記のように大変大きなものであるが、日本語指導の部分が正課として認められることになっても、それ以外の部分の学校生活は従来どおりに継続するため、学級担任の役割が大きいことに変わりはない。日本語に通じない児童生徒は、日本語指導以外の時間には他のクラスメイトと一緒に学習指導要領に沿った内容の授業を受けることもあるし、学級活動や学校行事にも参加する。日本語指導の時間が正課と認められるか否かに関わらず、彼らは他の時間は学級の一員として他の児童生徒と一緒に学校生活を送るのである。よって、日本語に通じない子どもたちの、学級の一員としての学校生活を充実したものにできるか否かは、学級担任の学級経営の手腕によって大きく違ってくることとなる。

趙（2018）は、日本語がほとんどできない外国人児童の支援者として長期間にわたり特定の学級で参与観察を行い、複数の学級担任の外国人児童に対する接し方、保護者への対応の違いを比較している。その結果、いずれも日本語教育の専門知識をもたない学級担任であったが、該当児童とその保護者に対する態度や対応の違いによって、学級全体の該当児童に対する接し方が異なり、該当児童の担任に対する親近感にも違いがあったことを指摘している。外国人児童が安心して自分の居場所を見つけられていた学級の担任は、歓迎会を開いたり、その児童の母語の挨拶を学級全体で学んだり、親切な世話役の児童を隣の席に配置するなどし

て、外国人児童を暖かく学級全体で受け入れていく雰囲気を作っていた。また、保護者が日本語を理解することができたため、連絡帳を通してその児童の様子を相互に伝えあうことによって、保護者と一緒に児童の支援をすることができていた。それに対し、進級後の新しい担任は、保護者への連絡帳に事務的な連絡を記入するのみであったし、クラスメイトによる嫌がらせ行為があったという報告に対しての対応も、迅速とはいえなかった。この参与観察の結果は、学級担任のあり方一つで、その学級を日本語に通じない児童を受け入れる雰囲気にするのができ、該当児童が安心して学べる場とすることができることを示している。

3. 教員養成課程の課題

特別の教育課程による指導を設けるか否かに関わらず、日本語指導担当として、あるいは学級担任として、日本語に通じない児童生徒への日本語指導において大きな役割を担う教員であるが、そのための大学の教員養成課程での事前の準備はとて十分とは言えないのが現状である。

現在の学校教育には教科としての非日本語母語話者のための「日本語」はなく、教育職員免許法でも教科の中に「日本語」は含まれていないため、大学の教員養成課程で学ぶ教科に関する科目や教職に関する科目などの中に「日本語」は設けられていない。教員養成課程における日本語に通じていない児童生徒のための支援に関する内容は、特別の教育課程が設けられた時点で、特別支援教育の枠組みの中で扱われるようになっているが、特別支援教育を担当する大学教員もまた多くの場合、日本語教育の専門家ではない。さらに、保護者自身が、日本語が不自由で、子どもの教育に関して学校からの支援を必要としている場合もあり、従来の特別支援教育で想定している保護者の協力が期待できないことも想定される。

日本語指導を必要とする児童生徒の数が多き状態である安定している、集住地域と言われる地域にある学校においては、日本語指導の専門性をもった教員を安定して雇用でき、日本語指導に通じた外部の人材も活用しやすいと思われる。しかし、一校に在籍する日本語指導を必要とする児童生徒数が少ない、散在地域と言われる地域にある学校では、該当児童が数年でいなくなったりすることも多く、また学校間の距離も離れていて1人の教師が巡回指導をするのが難しい場合がある。このような地域にある学校では、日本語教育の専門性をもつ教員や外部人材を確保することは難しく、特別の教育課程を導入しても、一般の教員が日本語指導を担当する可能性が高い。実際に、散在地域である山口大学教育学部の卒業生の中にも、小中学校の教員免許をもっているだけで日本語指導を担当する教員として勤めた経験をもつ卒業生が複数存在する。よって散在地域にある大学の教員養成課程では、集住地域以上に、教員としての標準的な知識能力として、日本語に通じない児童生徒の教育に関する最低限の知識や技能を身に付けておく必要がある。その内容としては、現在行われている特別支援教育の枠組みでの内容に加えて、日本語に通じない子どもたちと学級担任との間にある文化的なギャップを扱う内容や、日本語非母語話者と意思疎通するための「やさしい日本語」の内容が不可欠であると思われる。このような認識から、筆者らは山口大学教育学部独自の「教科または教職に関する科目」である国際理解教育概説の中で、「やさしい日本語」の指導を取り入れた実践を試みた。以下では、国際理解教育と日本語に通じない児童生徒の教育の関係を説明したのち、実際に試みた授業について述べていく。

4. 国際理解教育と日本語に通じない児童生徒

国際理解教育は、第二次世界大戦後まもなく、教育を通じた平和な社会の構築を目指してユネスコが始めたものであり、その名称や概念は、時代を反映して様々に変化してきた（永井，1989：千葉，1998）。1974年にユネスコ総会で採択された「国際理解、国際協力、および国際平和のための教育と、人権と基本的自由についての教育に関する勧告」では、環境や開発などを含んだ幅広い解釈をしており、この中で既に国家間だけでなく国内における多様性と異なる民族間の相互理解に言及している（堀尾・河内，1999）。さらに1994年の「平和・人権・民主主義のための教育・宣言」では「国際」ということばが名称から消え、国家間の相互理解から人間の普遍的な価値へと教育の重点が移った。その後は持続可能な開発のための教育の中に統合されている。

日本は国際理解教育が始まった当初から教育政策に取り入れ、ユネスコ協同学校計画にも参加していたが、実践は同計画参加校による限られたものにとどまっていた。一般的に知られるようになったのは、

1980年代半ばの臨時教育審議会で教育の国際化がテーマとして取り上げられてからである。その後、1998年の教育課程審議会答申で総合的な学習の時間の中で扱うテーマの一つとして示されてからは全国の学校に広まることになったが、学校教育では異文化間コミュニケーションの手段を得るための英語教育と同一視される傾向が強い。しかし、上述の変遷からもわかるように、国際理解教育の主目的は言語の習得自体ではなく、文化の相違に関わらず人権が尊重されることによって平和な社会を築くことだという点である。

国内の文化的多様性という点に関しては、1980年代からのニューカマーと呼ばれる外国人労働者の増加を受けて認識が高まり、「内なる国際化」ということばも使われるようになった。国際理解教育の分野でも、国内の異文化間理解と民族的マイノリティの人権尊重が唱えられるようになった。グローバル化が加速した2000年代には、日本国籍をもつが外国で育った人や、日本国籍と外国籍の両親をもつ子どもの数も増え、国内の文化的多様性は外国籍の住人に限ったことではなくなった。社会のこのような変化を反映して、国際理解教育の中でも多文化社会や多文化共生という表現が用いられるようになり、日本語に通じない児童生徒の教育が着目されるようになってきている⁽²⁾。

5. 「国際理解教育概説」の授業

山口大学教育学部では、大学が独自に開設する「教科または教職に関する科目」の中に国際理解教育概説という選択科目を設けている。2年生後期に開講される講義を中心とした授業であるが、アメリカの1960年代の人種差別を理解するための授業実践として知られる「青い目茶色い目」のビデオを見ての討議や、自分のステレオタイプを自覚するためのアクティビティ、社会的に弱い立場にある相手に共感するためのロールプレイなど、より深い心情的な理解を目指したアクティブラーニングも取り入れている。

学校現場での日本語に通じない子どもの増加や、「やさしい日本語」については、ここ数年の授業で取り上げてきたが、日本語教育は筆者（石井）の専門分野ではないため、実際に「やさしい日本語」の使用を目的とした演習までは踏み込んでいなかった。しかし、卒業研究で日本語に通じない児童の問題を取り上げる学生が増えるなど、学生の関心は高くなっており、将来教師を目指す学生が学んでおくべき内容であると考え、2020年度は山口県国際交流協会から招いた実地指導講師と、山口大学留学生センター所属の日本語教育を専門とする教員である筆者（川崎）による「やさしい日本語」に関する授業を2週にわたって実施することにした。

1週目の実地指導講師はこの授業の受講生たちの先輩にあたる教育学部の卒業生である。講師本人も親の勤務の都合で外国に住んだ経験があり、言語の違いによるホスト社会との隔たりを感じたことが、現在の職業に就いた根底にあるという話から授業に入った。講義では、現在の山口県における外国人住民や日本語教育の状況、彼らの言語的な困難を支援するための交流協会をはじめとした機関による支援が説明されたのち、「やさしい日本語」を学ぶためのサイトが紹介されるなど、実際に「やさしい日本語」を使う前段階までを扱った。次週に実際の演習を担当する筆者（川崎）も、この授業を聴講した。

6. 「やさしい日本語」の授業実践

6-1 授業の方針と概要

本授業では、「やさしい日本語」で表現したり、言い換えたりする活動を通し、学生たちの「やさしい日本語」に対する意識を醸成すること、及び、多様な背景を持つ人々に対する情報伝達の在り方や社会における活用方法について考える契機となることを目的として実施した。

授業は前回の講義を受け、やさしい日本語のメリットと必要性について確認したうえで、「やさしい日本語」の構造、“普通の”日本語から「やさしい日本語」を作るときの手順、要点を説明した。その後、グループワークで活動を行った。最後に、学校現場で利用可能な多言語で提供されている資料や学習教材を紹介し、まとめとして地域社会における重要性や存在の意義について触れた。

6-2 「やさしい日本語」と言い換え活動

まず、「やさしい日本語」が分かりやすい日本語への言い換えであること、文章の組み立て方や必要な情報を追加してわかりやすくすること、不要な情報は削ることなどを確認した。日本語が十分に理解できない

人への情報伝達方法には英語など特定の言語への翻訳という方法もあるが限界があること、「やさしい日本語」を活用することでより多くの人へ伝えられること、発信のしやすさという面でも優れていることなどを説明した。

次に、次のような例を通して、どのような例が分かりにくい／分かりやすいのかというポイントを確認した。①漢語→和語（例：制服→学校の服）、②敬語→普通語（いらっしゃる→行く、来る、いる）、③カタカナ語→和語（キャンセル→やめる）、④専門用語（特定の場面だけで使用される語）→日常語（例：授業参観→親が学校の授業を見る）、⑤具体例の提示（例：筆記具→ペンやえんぴつ）の5つのパターンを紹介し、さらに文化的背景の違いにより、ことばが理解できても意図が十分に伝わらないケースがあること（例：児童生徒や保護者が校舎内では上履きに履き替えることを知らない場合、上履きを「学校の中ではなく靴」としてもその必要性が伝わらない可能性がある）にも触れた。

その後、警察からのお知らせの文章（愛知県，2013）の文言を一部変更したものを題材として、やさしい日本語への変換作業をグループワークで実施した。題材としたのは次の文である。

「山口県警からのお知らせです。本日夕方、山口市◎◎町町内の公園前路上で刃物を持った不審者の目撃情報が寄せられました。男は30代くらい、身長170センチ、やせ型で、つばのある黒い帽子、黒い革ジャンに黒のジーンズを着用。付近の方は外出を控えるようお願いします。」

この文章の書き換え例として、愛知県（2013）では1、2文目を「警察からのお知らせです。今日の午後4時ごろ、山口市◎◎町の公園の近くに、包丁を持った男がいました。」としている。「不審者」「目撃情報が寄せられた」を削除し、「公園前路上」を「公園の近く」等と「やさしく」している。

学生たちの書き換え案を2つ取り上げる。

書き換え案1：

「山口県の警察からのお知らせです。今日の夕方に山口市の〇〇町の公園の前にある道でナイフなどの切るものを持った危ない人がいたというお知らせがありました。男は30才から39才くらいで、背の高さは170センチで痩せています。つばのある黒い帽子、黒い革ジャケットと黒いジーンズを着ています。その公園の近くにいる人は外には出ないようにしてください。」

書き換え案2：

「警察からのお知らせです。〇月〇日の夕方に、山口市◎町の公園前の道に包丁を持った怪しい人がいました。怪しい人の背の高さは170センチで細いです。黒い帽子に、黒い服、黒いズボンを着ています。近くに住んでいる人は外にでないようにしてください。」

これらの書き換え案に対して、次で紹介するツールを用いて「やさしさ」を判定した。

6-3 日本語のやさしさ・難しさを確認する：資料・便利のツールの紹介

書き換え作業を実施したのち、その文章が「やさしく」なっているかを判断する目安として使用できるオンラインツールを紹介した。まず、「やさしにちチェッカー」（岩田他，2015）で、書き換えた文章をチェックしてもらった。やさしにちチェッカーとは、「やさしい日本語」科研グループ（代表者：庵功雄）によって作成されたツールで、日本語の文章のやさしさを、総合判定と語彙、漢字、硬さ、長さ、文法の5つの観点で判定する。グループワークで利用した「警察からのお知らせ」の書き換え前の文章を判定すると、「総合判定 C 普通です」となり、語彙と漢字が「とても難しい」と判定される。同様に、学生たちが作成した書き換え案を判定してみると、案1は「総合判定 A とてもやさしいです」、語彙と漢字のレベルがそれぞれ「適切」「とてもやさしい」となっており、「やさしい日本語」に書き換えられていることがわかる。

ただし、「長さ」については「1文が長いものが2あります」という結果になっていた。案2は「総合判定 B やさしいです」と、こちらも伝わりやすい文に変えられていることが確認できた。授業では各グループで自分たちの作成した文例を判定し結果を確認してもらった。

次に、「リーディングチュウ太」（川村・北村，1997）という日本語読解学習支援システムを使い、書

き換え前、書き換え後の文章をそれぞれチェックし、日本語の難しさを客観的に測る方法を紹介した。リーディングチュウ太では、日本語能力試験のレベル（N1～N5）が判定基準となっていることから、日本語能力試験の概要についても簡単にふれた。中級の学習を終え、「日常的な場面で使われる日本語だけでなく、より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解できる」であるN2レベル合格の目安学習時間は600時間⁽³⁾とされていた。中学校の外国語学習時間が140時間×3学年であることにふれ、N2レベルに合格することが容易ではないことにも触れた。このツールでもグループで作成した書き換え案のチェックを各自で行ってもらった。

「やさしい日本語」で伝えようとする際、それが相手に伝わるものとなっているか否かを判断するには、日本語の語彙や文法の側面（外国語としての日本語文法に関する知識）や、習慣・文化的背景などの違いについての知識や経験がないと難しい面があるが、こういったツールを活用することで日本語の語彙や文法の側面の部分についての「やさしさ」を確認することが可能となる。

ただし、学校現場においてすべてが「やさしい日本語」で賄えるわけではなく、多言語での情報提供が有効な場面も多い。そこで、オンラインで提供されている学校向け多言語資料や学習教材を紹介した。文部科学省のポータルサイト「かすたねっと」（外国につながるのある児童・生徒の学習を支援するための情報検索サイト。多言語資料集や、教材・文書検索ツール、多言語の学校関係支援ツールが提供されている）、多言語学習教材、対訳教科書などである。

6-4 学生の反応

受講後に授業を受けて考えたことや気づいた点などについて記載してもらった。受講した15名全員から得たコメントをいくつかの観点に分けて紹介する。

6-4-1 やさしい日本語への書き換えワークでの気づき

必要に応じて情報を補ったり、反対に必要なない情報を削ったりすることでやさしくなるということを理解はしていても、「言い変える表現が浮かばず意外と難しいと思った」「簡単そうに見えてすぐにできるようなものではなかった」と、「やさしい日本語」でどのように表現すればよいか、苦心している様子が見られた。一方でこの活動を通して「普段自分たちが何気なく使っている言葉がいかに難しいかわかった」「普段使っている日本語と全然違うものだ」と認識した。「省略されている意味を考える機会になった」と日本語を客観的に捉えたという記述もあった。

「やさしい日本語」を作ることの難しさを感じる一方で、その利用場面や、使用に関する意識についてのコメントとして、「このひと手間で伝わる人が増えるなら、もっとたくさんの人に知ってもらいたい」「外国人や日本語が難しいと感じる人にとって非常に重要であると感じた」「配慮が必要な人がいる場面では積極的に使わなければ」「外国にルーツを持つ人とかかわりを持つときに積極的に活用していきたい」「言葉が通じないことにおそれを感じる前にまずは『やさしい日本語』を使えるようにしておきたい」と自ら使用する場面を想定していることがうかがえた。普段から留学生とのかかわりがあり「やさしい日本語」の使用を意識しているという学生は、「情報をすべて伝えるのではなく、本当に必要な情報だけを抜き取る作業を忘れないようにしたい」と、「情報を抜いて」わかりやすくするということを強く意識したと述べている。

6-4-2 相手への配慮、学校現場での活用

今回の授業では、「やさしい日本語」への書き換えとともに、なぜそれが有用であるかも伝えたが、その点に関して、「相手に安心感を与えられる」「他者を思いやる意識が使用の際に大事」と相手の立場を考えたものや、「文章を読む人の能力やバックグラウンドに応じて適宜対応していくことが大切となる点が印象に残った」「やさしい日本語はただ簡単な易しい日本語だけではなく相手のことを理解した優しい日本語であるべきだ」と、相手に応じてことばを調整していこうとする姿勢にもつながっている。

また学校現場での活用に関する記述も複数あり、「教員になるうえで、外国人に対してはもちろん学年によってやさしい日本語を使う機会は多々あると思うので、意識して生活していきたい」「学校での活動にも生かしていきたい」「やさしい日本語になっているかをチェックするツールがあったため将来教員として実際に働くことになった際に生かすことのできる知識やツールについての理解を深めることができた」といったものや、「日本語になれている子どもたちが単語の使われ方を学ぶ方法としても有効」「教室でクラスメ

イトがやさしい日本語に直し、日本語に不慣れな子に伝える活動としてもよいのではないかと、単なる情報手段としてだけでなく、教育的観点からとらえているものもあった。

おわりに

2020年度の授業は新型コロナウイルス感染症対策のための遠隔授業で行われたため、本稿の演習もZoomのブレイクアウトルーム機能を用いたグループワークでの実施であった。1グループを見ている間は他グループの様子が分からないため、対面での机間指導と比較して決して十分な指導ができたとは言えない。それにもかかわらず、学生たちの発表した課題やコメントからは、彼らが熱心にグループワークに取り組み、実際に自分たちで「やさしい日本語」によるメッセージを作るという作業を通して、多くのことを学んだことが読み取れる。中でも、ポイントをつかめば自分たちでも「やさしい日本語」に直すことができるという体験によって、将来自分の学級に日本語に通じない子どもが入ってきたとしても、ほんの少し意識を変えることによって対応できるという見通しを持つことができたことは大きな成果である。また、教師による日本語に通じない子どもへの対応だけでなく、「やさしい日本語」ツールを活用しての子ども同士のコミュニケーションを促進するという新たなアイデアへの言及もあり、このようなツールの存在を知ることによって、日本語に通じない子どもをクラスメイトみんなで応援する雰囲気をもった学級をつくるという、学級経営にかかわるイメージ作りにも発展している。前述の先行研究で示したように、学級担任の作り出す学級の雰囲気は日本語に通じない子どもの安心感につながるものであり、学生が言語の支援という以外にこのような視点を持てたことも、教員養成課程の授業としては意義のあることであった。

一人の教師が日本語に通じない子どもたちの話す全ての言語を理解することは不可能である。しかし、ICTの発達している今日は、かつてと異なり、意識して求めさえすれば教師は彼らとコミュニケーションをするための様々な手段を手にすることができる。今回の演習で実践したのは「やさしい日本語」にするためのツールであり、これは「やさしい日本語」という概念そのものを紹介する意図も含んだ授業であったが、この他にも、文書翻訳ツールはもとより、リアルタイムのオンラインでのやり取りを瞬時に翻訳できるツールなども誕生している。教師に求められるのは、コミュニケーションを取るために、それらを活用して「ひと手間かける」意志である。

註

(1) 庵(2016)によれば「やさしい日本語」という専門用語は、阪神・淡路大震災後、社会言語学者やNHKのアナウンサーなどが協働して、緊急時に必要な情報を簡単な日本語で提供する方策を研究する中から生まれた用語であり、「やさしい」には「優しい」と「易しい」の両方の意味が含まれる。

(2) この傾向は日本国際理解教育学会誌に掲載される論文や特集のテーマなどによく表れている。

(3) 日本語能力試験は日本語を母語としない人の日本語能力を測定し認定する試験で、2019年は世界で年間約117万人が受験した。2010年に出題基準が改訂され学習時間の記載がなくなったが、旧2級と現行N2レベルがほぼ同じレベルである(国際交流基金・日本国際教育支援協会 2009)とされていることから、日本語能力試験旧基準に記載されていた時間数を目安として提示する。

参考文献・URL

愛知県地域振興部国際化多文化共生推進室：『「やさしい日本語」の手引き～外国人に伝わる日本語～』，2013.

<https://www.pref.aichi.jp/uploaded/attachment/288127.pdf> (2021年12月5日閲覧)

庵功雄：『やさしい日本語：多文化共生社会へ』，岩波新書，2016.

岩田一成・森篤嗣・松下達彦・中島明則：「やさしにちチェッカー」，2015.

<http://www4414uj.sakura.ne.jp/Yasanichi1/nsindan/> (2021年12月1日参照)

川村よし子・北村達也：「リーディングチュウ太」，1997.

<https://chuta.cegloc.tsukuba.ac.jp/index.html> (2021年12月5日閲覧)

- 国際交流基金・日本国際教育支援協会：「新しい『日本語能力試験』ガイドブック」，2009.
<https://www.jlpt.jp/reference/pdf/guidebook1.pdf>（2021年12月5日閲覧）
- 小島祥美：『外国人の就学と不就学：社会で見えない子どもたち』，大阪大学出版会，2016.
- 佐久間孝正：『外国人の子どもの教育問題：政府内懇談会における提言』，勁草書房，2011.
- 総合教育政策局国際教育課：「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」，2014
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm（2021年10月5日閲覧）
- 千葉泉弘：「第44回国際教育会議（1994年）における1974年国際教育勧告の見直しと平和・人権・民主主義教育の総合的行動要綱の採択」『国際理解教育の理論的実践的指針の構築に関する総合的研究 平成7年度～平成9年度科学研究費補助金（基盤研究（A）（1））研究成果報告書』，39－41，1998，.
- 趙樹劍：『外国人児童に対する日本語指導の現状：日本語教室と授業通訳補助という教育実践の比較から』，山口大学教育学研究科修士論文，2018.
- 永井滋郎：『国際理解教育』第一学習社，1989.
- 文部科学省：「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）」，2014.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clainet/003/1341903.htm（2021年9月24日閲覧）
- 文部科学省総合教育政策局国際教育課：「かすたねっと」，2019.
<https://casta-net.mext.go.jp/>（2021年12月5日閲覧）
- ユネスコ第18回総会：「国際理解、国際協力、および国際平和のための教育と、人権と基本的自由についての教育に関する勧告」堀尾輝久・河内徳子（編）『平和・人権・環境 教育国際資料集』，青木書店，190－200，1999.