

外国人生活者に対する日本語支援のあり方 —理論と実践から—

A study of Japanese Support for Foreign Residents — Theory and Practice —

文学研究科国際言語教育専攻修士課程修了

三 好 香 里

Kaori Miyoshi

I. はじめに

日本語教育は 1980 年代に入ってから、それまでの留学生を中心とするものだけでなく、中国帰国者やインドシナ難民への対応を求められるようになった。さらに 1990 年の入管法改正以降に急増した日系人就労者とその配偶者や子どもたち、また国際結婚の広がりによって増加した外国人配偶者などさまざまな事情を持った外国人を対象とする日本語教育が必要となる中で多様化が進んできた。それは一言でいえば、大学や日本語学校で学習言語能力習得を目指して集中的に行われる積み上げ式の日本語教育では十分に対応できない、「生活日本語」の習得支援という目標が新たに加わったことを意味する。生活環境も学習目的も異なるこうした人々は、経済的にも時間的にも大きな制約を抱えている。無償で学べる公的機関としては、夜間中学が受け皿としてある程度機能した地域もあったが、それは東京など一部の地域に限られていた。

日本語ができないために孤立したり、生活に困窮したりする外国人住民を支援するために各地に誕生したのが、地域住民によって作られた、いわゆる「地域日本語教室」である。その運営に携わっている地域住民ボランティアの中には大学生や会社員もいるが、大半は定年退職者や主婦層が占めている。地域日本語教室の多くは公民館などの公共施設等に開設されており、学習者側は基本的に入会料やコピー代などの実費を負担する程度で、授業料は発生しない。そこに通う外国人の中には留学生もいるが、その大半は日本での生活を行う上で必要な「生活日本語」の習得を目指す外国人生活者である。

こうした地域日本語教室を開設している各団体は、それぞれ設立趣旨や活動の目的を掲げた規約などを持っている。その理念の中心となるのは、多文化共生社会や、国際親善、世界平和等などであるが、主たる事業は日本語支援となっても、その内容や方法について具体的な指針まで示していることはほとんどない。そのため、現場でどのような日本語支援をしていくかとなると、それぞれのボランティアが自身の経験や考え方にもとづいて支援することになってしまう。それが地域日本語教室

における支援の質にばらつきをもたらしていると考えられる。本稿では、ボランティアと呼ばれる日本人を日本語支援ボランティア、地域日本語教室に通う外国人の中でも「生活日本語」の習得を目指す外国人を外国人生活者と呼ぶこととする。

II. 研究意義

本稿における研究の意義とは、日本語支援ボランティアと外国人生活者の双方の立場から日本語支援のあり方を考察することであり、つまり、支援者側には充実感を、学習者側には達成感を得られるような日本語支援を提案することである。特に、日本語習得を目指す外国人生活者には、社会参加を果たすための日本語運用能力の向上を目指した支援方法が求められる。本稿では先行研究で明らかにされていない理念と実践の橋渡しとなる日本語支援の方法を、日本語支援ボランティアの支援技術、また具体的な支援内容の両面から考えていくことで現状の改善を試みる。

上記を踏まえ本稿では、地域日本語教室において行われる日本語入門期レベルの外国人生活者への支援のあり方をボランティアの意識改革を踏まえ、具体的なシラバスの提案を通して明らかにする。

III. 地域日本語教室とは

1. 生活日本語の定義

ここでは「生活日本語」の定義について確認する。金子（2009）では、「生活のための日本語」を以下の7点の方向性から捉えたとしている。

- ①在住外国人が社会の一員として地域に根づき、十全な生活を送ることを可能にするもの
- ②人間関係構築、生活場面拡大のための日本語
- ③「準備教育的内容」ではなく、「日本語使用は来日時から始まり、日本語学習は長期にわたること」を意識したもの
- ④社会参加や自身の多面的な成長の「段階（度合い）」に応じたもの
- ⑤学習意欲及び習得を促すよう、段階化されているもの
- ⑥学習者自身も学習者に関わる人も共有できる、学習過程の見取り図の元となるもの
- ⑦リソースやストラテジーの利用も能力として意識したもの

②に関しては、具体的にどのような言語能力が必要か考える必要がある。「人間関係構築」について考えてみると、「人間関係」とは自己と相手との関係性であり、その関係性は相手によって常に変わる。その際に必要なのは、相手に応じた言語運用、また自己を主語にさまざまな場面に応じた表現ができることである。したがって、話し相手とのインターアクションとともに、ある程度自身の言葉で自己表現力を伸ばす言語運用も必要となる。

本稿では、概ね上記の方向性に順ずるが、③について「生活日本語」の習得を短期的な学習と捉え

たい。金子 (2009) が示した定義では外国人生活者は一定期間日本に定住することを前提としている。しかし、地域日本語教室に通う外国人生活者の中には、定住を予定していても何らかの理由で突然教室に来なくなる場合もある。また、一人の外国人生活者が毎週教室に通えるわけではないことを考慮すると、長期的な学習では学習の内容に過不足が起ると予想される。確かに、短期的な学習では、日常生活の全ての言語使用場面を網羅することはできない。しかし、外国人生活者にとって生活上優先度が高い場面は、それほど多くないはずであり、また生活場面においても一つの言語機能を習得し、それを必要な生活場面で運用できる力を身につけることが重要ではないだろうか。したがって、本稿では「生活日本語」のうち生活上必要な場面をさらに抽出し、短期間のシラバスの考察を試みる。

2. 学校型日本語教育と地域型日本語教育

地域日本語教室における日本語支援のあり方の枠組みを示したのは尾崎 (2004) である。尾崎 (2004) は日本語学校等で行われる日本語教育を「学校型日本語教育」、地域日本語教室で行われる日本語教育を「地域型日本語教育」と呼び、それぞれの特徴を挙げている。以下はそれをまとめたものである。

「学校型日本語教育」	<ul style="list-style-type: none"> ① 教師は一定の資格要件を満たしていることが条件であり、教師と学習者は明確に区別され、義務と責任が生まれる契約関係にある ② 学習年数は数か月から 2 年程度 ③ 入門期に教科書を使った文法重視、文型積み上げ式の授業が行われる
「地域型日本語教育」	<ul style="list-style-type: none"> ① 教授者に資格制限がない ② 週 1 回 90 分から 120 分程度 ③ 学習者が多様であるため、日本語支援ボランティアと外国人生活者に合った教育方法を見つける

尾崎 (2004) から筆者が作成

尾崎 (2004) は両者の違いを明確にした上で、従来の「学校型」日本語教育で採用されている文型積み上げ式教育と直接法は「地域型」日本語教育には有効ではないと述べている。その理由として 3 つの点を挙げている。まず、「学校型」日本語教育の学習者と「地域型」日本語教育の学習者ではニーズが異なっていること、次に「学校型」を指向する限り日本語支援ボランティアの日本語教師としての技術を磨き続けなければならないこと、最後に日本語支援ボランティアと外国人生活者の関係が固定化する「学校型」では共同学習の場が起りにくいということである。

以上の点を考慮した上で、尾崎は基本方針として活動の 3 原則、また 8 つの留意点から「地域型日本語教室」における入門、初級クラスでの教育方針を提案している。

活動の3原則	<p>I 日本語習得の原則</p> <p>II 相互学習の原則</p> <p>III 無条件参加の原則</p>
8つの留意点	<p>i 教授者は自分の話し方を工夫すること</p> <p>ii 文法・文型より内容（話題）を重視すること</p> <p>iii ボランティアの語りからはじめること</p> <p>iv 使えるものは何でも使うこと</p> <p>v 正確さより理解を重視すること</p> <p>vi 共同作業を考えること</p> <p>vii 教室外の活動と結びつけること</p> <p>viii 日本語学習モードの時間を設定すること</p>

尾崎（2004）より筆者が作成

本稿でも尾崎（2004）の示す地域日本語教室の枠組みに関しては賛同する。特に、8つの留意点のうちのiiiは重要な観点である。尾崎（2004）は、まず絵などを使いながら日本語支援ボランティアがある話題について易しい日本語で話し、それを外国人生活者が大意を理解できたところで、今度は外国人生活者自身のことについて話してもらうという流れを提案している。また、1つの話題を何度も取り上げることで、週に一度の学習でも少しずつ定着が図れるとしている。尾崎（2004）が示した「地域型」日本語教育の枠組みは地域日本語教室における日本語支援を考える上で、基盤となるものである。しかし、理想的な日本語支援を行うためには、どのようなシラバスに基づけばよいかを示されていないため、理想論にとどまっているといえる。また、「地域型」日本語教育のあり方について理解している日本語支援ボランティアがどれだけいるのかは疑問であり、また「地域型」日本語教育の意識を持っていながら、実際の日本語支援で「学校型」の支援を行っている日本語支援ボランティアにどのような働きかけをしていくかも不明である。したがって、尾崎（2008）の示した枠組みに関しては賛同する立場をとるが、その運用に関してまだ考慮の余地があると捉える。

3. サバイバルジャパニーズとの共通点と相違点

次に、「生活日本語」と似た概念として「サバイバルジャパニーズ」の定義を確認し、相違点と共通点を挙げる。鹿嶋は、「サバイバルジャパニーズ」の定義を「日本で生活する際にコミュニケーションのために最低限必要な知識および言語として、短期的に教えられたり、使用されたりする日本語」（鹿嶋 2005:37）であるとした。また、林・佐藤（2011）は日本語学習が主目的ではない留学生の中で、研究の合間に必要最低限の日本語を習得することを希望している場合があることを受け、短期間で必

要性の高い語彙や文法項目を習得するためのサバイバルジャパニーズ用教材を開発した。また、丸山は「サバイバルジャパニーズ」について、「不十分ながらも何とかその場を切り抜けること・その方法を言う」（2005:23）と述べている。つまり、「サバイバルジャパニーズ」とは、日本語の学習が主目的でない者が、その場を乗り切るために短期間で習得した日本語であるといえる。

前述した「生活日本語」との相違点をまとめると、まず日本語の学習は「サバイバルジャパニーズ」では「主目的ではない」とあったが、「生活日本語」では「十全な生活を送るために必要不可欠」であること、また、「サバイバルジャパニーズ」ではその場を乗り切るための日本語であったが、「生活日本語」では「人間関係構築と生活場面拡大」のための日本語であることである。

一方で、共通点としては、学習の期間が短期間であるという点である。したがって、初級用教材の文型の限定ないし絞り込みを行う必要もあるという点も共通である。また、教材の内容についても具体的な場面や話題、言語機能を教材の中に明示していくことで、学習効果を高める（鹿島 2005）という点も共通するといえる。

IV. ボランティアの意識調査

本稿では、地域日本語教室の現状を把握するために、アンケート調査、フォローアップインタビュー、また承諾が得られた日本語支援ボランティアの日本語支援の内容を記録した。対象者は、都内の地域日本語教室で活動する日本語支援ボランティア、そして、生活日本語の習得を目指す外国人生活者とした。外国人生活者の多くは日本語の読み書きが困難であるため、英語版と中国語版を用意し、日本語版にもルビを振り対応した。都内で活動する全 5 団体の地域日本語教室において調査を行い、日本語支援ボランティア 62 名、外国人生活者 44 名に対してアンケートを実施した。日本語支援ボランティアは、初級を担当している方のみを対象とはせず、中級以降の外国人を担当している方も対象とした。これは、日本語支援のビリーフに関する質問項目も含まれていること、また長年日本語支援ボランティアをしている方は、これまでにさまざまなレベルの外国人を担当され、初級のレベルの外国人生活者を担当した経験があるためである。一方で、外国人生活者は、地域日本語教室で日本語を学ぶ目的が生活日本語習得の者のみを対象とした。したがって、留学生やビジネスマンであっても日常生活で日本語を使用する機会がなく、日本語で最低限の生活ができることを目指す者は対象に含めている。本稿では日本語支援ボランティアの意識に関する結果のみ考察する¹。

本稿の調査では、日本語支援ボランティアと外国人生活者との関係性が地域日本語教室の掲げる理想に近いと言える結果となった。つまり、日本語支援ボランティアは日本語教師ではないということであり、隣人、もしくは相互学習の関係性であるということである。しかし、一方で日本語支援の中では、日本語を教える方法や日本語の知識理解に困難さを感じていることが確認でき、理想とする意識と実践の溝が見えた。また、『みんなの日本語』が決して外国人生活者の生活日本語を支えるもので

¹ アンケート、フォローアップインタビュー、日本語支援の内容の記録に関する詳細は修士論文参照

ないとしながらも、その使用率が高いことも明確となった。さらに媒介語を使用した方が効率がいいとの意見が多数を占めていたため、地域日本語教室では直接法のみを使った日本語支援をしている日本語支援ボランティアは少数であることも分かった。そこには自身が受けてきた外国語教育が「説明する」、また「教える」という形態であったという大きな要因があると考えられる。

この調査結果から、日本語支援ボランティアが関係性として「相互理解・学習の当事者同士」との意識を持ちつつも、言語を「説明する」、また「教える」という固定観念を持っているために、意識と実践の間に大きな溝があることが分かった。

V. 先行研究の問題点

ここでは、先行研究の問題点について述べる。まず尾崎（2004）が示した「地域型」日本語教育の枠組みは地域日本語教室における日本語支援を考える上で、基盤となるものである。しかし、外国人生活者の日本語習得について「入門段階から文法的に正しい文が言えるわけではないので、単語の羅列であっても言いたいことが分かればよい」（2004:306）としていること、また日本語支援ボランティアに対しても一語文を多用することはかまわないと述べていることについては本稿では賛同しない。本稿では、外国人生活者にとって必要とされる言語運用は、自己表現であり、またその自己表現は易しい文法項目であったとしても、文レベル、または短文のつながりまで意識したものであるべきだと考えるからである。

また、理想的な日本語支援を行うためには、どのようなシラバスに基づけばよいか、さらには「地域型」日本語教育の意識を持っていながら、実際の日本語支援で「学校型」の支援を行っている日本語支援ボランティアにどのような働きかけをしていくか尾崎（2004）の定義をもとに改めて考察する必要がある。特に、実際の地域日本語教室における日本語支援の問題は、それだけではなく日本語を正しく説明しようとする意識があるという点である。したがって、日本語を説明しようとしてしまう意識はどこから生まれるのか、すなわち知識伝授型の日本語支援の問題点についても明らかにしなければならない。

次に、地域日本語教室における支援のあり方を調査、研究した先行研究を見ていく。まず、日本語支援ボランティアが抱く意識がもたらす弊害について行われた調査を検討する。

新庄（2008）は日本語支援ボランティアの「役に立ちたい」という意識が生む「教える－教えられる」関係の定着を指摘している。しかし、一概に「役に立ちたい」という意識を排除したからといって、「学校型」また知識伝授型の支援が解消できるとは限らない。「役に立ちたい」という意識を持ちつつも、外国人生活者の日本語運用力を伸ばす支援は可能だからである。日本語支援ボランティアだけではなく、一般のボランティア活動の従事者が「社会や相手の役に立ちたい」という気持ちからボランティアを始めていることは言うまでもない（内海・中村 2014;海野 2014）。問題は、各日本語支援ボランティアが抱く言語教育観がどのようなものであるかである。新庄（2008）はこの問題につい

て、日本語支援ボランティアに頼りきっている日本社会に問題があると指摘しており、日本語支援ボランティアの言語教育観や日本語支援技術の向上には触れていない。しかし現状を変えるには、言語は説明ではないということを各日本語支援ボランティアが意識として持たなければならない。

次に、多くの先行研究が理想と現実をつなぐ具体的な支援を示しておらず、また支援方法に触れているものについても中級以降の外国人生活者への支援や、運用ではなく理解の段階にしか達していないものが多いことを示す。

横田 (2014) は、地域日本語教室における交流型日本語活動を提唱し、主な活動内容として、文型の積み上げではなく場面にあった語彙や表現を音として聞かせ、声に出させるとしている。しかし、外国人生活者のレベルはおしゃべりがある程度できることが多く、ゼロから学ぶレベルとは限らない。小島 (2014) は、地域日本語教室に通う動機を日本語支援ボランティア自身の「自己成長性」であると結論付けている。これは、日本語支援ボランティアと外国人生活者双方の相互学習を前提とする「地域型」(尾崎 2004) の支援に当てはまるが、自身の「自己成長性」のみに焦点が当てられており、言語支援の点については触れていない。地域日本語教室について述べる時、関係性のみを問題として捉えるのでは不十分である。日本語支援ボランティアも外国人生活者も双方が成長していける関係は好ましいが、実際の活動は日本語支援を通して行われるものであり、意識と実際の活動の橋渡しとなるものが示されていないからである。したがって本稿では、現実的な問題として、日本語支援ボランティアの意識の変革、その上での日本語支援のあり方の変革が地域日本語教室の現状を大きく変える筋道であると捉え、その意識を具現化できるシラバスの考察を試みる。

VI. 理想的な日本語支援

1. 言語運用力を促す日本語支援

ここまで、地域日本語教室における日本語支援の理念は精神論中心のものが多く、具体的な支援が示されていないことを指摘し、先行研究の中に地域日本語教室における言語教育を論じているものがなかったことを明らかにした。ここからは理想的な日本語支援を、創価教育学を踏まえた表現教育の観点から明らかにする。

地域日本語教室における日本語支援とは、日本語の言語運用能力の向上を促すことによって生活の質も向上させ、最終的には生活者が日本において幸福な生活を送ることができるようにするものである。創価教育学の創始者である牧口常三郎は教育について「被教育者をして幸福なる生活を遂げしめる様に指導するのが教育である」(1972:149) と述べている。その上で、「創価教育学」については「人生の目的たる価値を創造し得る人材を養成する方法の知識体系」(1972:19) であるとし、生徒に価値を創造する力を持たせるための方法論を示している。牧口は幸福とは価値を創造することであり、幸福な生活は生徒自身の力で達成することができる考えたのである。牧口は、教師の仕事の変遷を 4 期に分け、教師の仕事が教科書にある知識を生徒に伝授する時代から、教科書を研究手引きとして用

いる時代に移り変わるべきであると主張している。この区分は教育一般に関することであるが、言語教育の変遷にも当てはめることができる。つまり、文法訳読法から、コミュニケーション・アプローチへの言語教育的アプローチの変遷である。牧口は知識伝授についても伝授された事柄について「自らその概念を再構築し得る事が出来なければ、絶対に伝達したとは云い得ない」(1979:146)として批判し、教育とは「本人の活動あってこそ初めてその効果を顕す」(1979:66)と考えている。この考えは1970年代に登場したコミュニケーション・アプローチにも通じるものであり、当時の教育観として極めて斬新な考えであったことを示す。牧口が重視したのは、「幫助者」としての教師の役目である。「幫助者」とはサポートする者と言い換えることができ、生徒の活動を支える存在であると言える。

牧口は教育の目的を「生徒の幸福なる生活」とした。地域日本語教室に通う外国人生活者に対する日本語支援も幸福な生活を目指したものであることは言うまでもない。また、日本語学校等の教育と違い、地域日本語教室における日本語支援は生活に直結したものであり、その支援も外国人生活者の生活に密着し、何が彼らにとって必要なかを把握しなければならない。そのとき、牧口の示す「幫助者」としての姿勢において、外国人生活者を主体とし、彼らに幸福な生活を獲得させる力を持たせようとするサポートの中で果たすことができるのである。

2. モノログ形式

地域日本語教室における日本語支援を考える上で、モノログ形式の言語運用能力は必要不可欠な能力である。西口(2010)は第二言語学習の理論としてMarton(1988)の再構成ストラテジーを基盤に自己表現活動中心のカリキュラムを開発した。その理論は「接したさまざまなディスコースから要素と要素の組み合わせ方を流用してきて自らのディスコースを再構成していく力を伸ばしていく」(西口2010)ということであると述べている。さらに、文型・文法中心の授業とは違い、自己表現中心の授業では、既習内容維持の活動を即興的に挿入することができるため、第二言語習得の効果が高いという。外国人生活者の「生活日本語」を考えた場合でも既習文型をさまざまな形でモジュール的に導入することは必要であり、自身を主語にさまざまな表現をある程度のかたまりとして言えるようになることが重要であると言える。

また、自己表現活動中心のカリキュラムは、学習者の動機や達成感に大きな影響を与える点において、ARCS動機付けモデルにも共通していると考えられる。ARCS動機付けモデルとは、注意(Attention)、関連性(Relevance)、自信(Confidence)、満足度(Satisfaction)の4つの側面から学習意欲を捉えることを指す(鈴木1995)。西口(2010)の示した自己表現活動中心のカリキュラムは、日本語支援ボランティアの話している日本語を理解するだけにとどまらず、学習者に既習の文型知識を使って自己表現をさせるというレベルまでを考慮しているため、外国人生活者の自信や満足度につながるであろう。したがって、本稿でも問答と、その問答の中で使用した文法項目を使ってモノログで自己表現ができる活動も取り入れる。

3. 問題提起型活動

モノログ形式を用いた日本語表現活動と同じく地域日本語支援における重要な活動として、生活者の抱える課題に焦点を当てその解決能力を引き出す問題提起型活動も重要である。野元(2000)は、地域日本語教室で行われる相互学習の機会が抽象的な議論のままになっていることを挙げ、課題提起型日本語教育の試みがその限界を突破できると示唆している。課題提起型日本語教育とは、パウロ・フレイレが提唱した課題提起型教育を言語教育に応用した課題解決型 ESL (English as a Second Language) を参考にしたものである。課題提起型日本語教育では、①意識化②日本語運用能力の習得③生活情報・基礎知識の習得④学習支援者の学習の4つが目標として掲げられている。各回で話し合われるテーマは外国人生活者の抱えている生活上の困難さを基に決定され、それを基に仮テキストが作成される。

地域に住む外国人生活者にとって、「生徒が『熟考』することによって」(フレイレ 2011:104)「世界(地域)としっかりかかわる自分が認識」(2011:105)されることは、自立への大きな一歩である。その点において、野元の提案は外国人生活者が自らの生活を能動的に考え、生活の質を向上させていくために必要な観点であるといえる。ただ、野元(2000)では、野元自身が対象となる外国人生活者の母語を理解できていたこと、また、外国人生活者の日本語のレベルが初級とはいえども入門期ではなかったということを踏まえ、日本語支援ボランティアと外国人生活者の関係性の中で、必要があれば取り入れるという程度で考える。また、活動としても、日本語支援ボランティアとあるテーマについて母語を介して話し合い、周囲の環境で改善したいと思う事柄について発表できるような取り組みにとどめる。

VII. 教材分析

本稿では、生活者用教材また、初級入門期用教材5種に関するシラバスの分析を行った²。外国人生活者は日本語学習を目的に来日していない場合が多いため、日本語学習に十分な時間を割くことが困難である。そのため、多種多様な文型を使いこなせるようになるよりも限られた文型を使ってさまざまな生活場面で日本語を運用し、コミュニケーションを取れるようになることが必要である。ここでは、各教材の文法項目別のうち特に生活上必要度の高い項目と思われる機能を取り上げ、導入の方法を考察し、本稿でどのように提示するかを考える。

² テキストはそれぞれ『にほんごこれだけ! 1』(以下、『これだけ1』とする)、『こんにちは、にほんご!』(以下、『こんにちは』とする)、『NEJ —テーマで学ぶ基礎日本語— vol.1』(以下、『NEJ1』とする)、『Nihongo Fun & Easy』(以下、『FUN & EASY』とする)、『Japanese for Busy People1』(以下、『JBP1』とする)であるが、各教材の比較考察に関しては修士論文参照とする。

1. 「～ます」(習慣・予定・一般的事実)

習慣や予定をあらわす「～ます」は緊急性が低いものの、コミュニケーションを行うにあたって必要な要素である。したがって、各教材における「～ます」の機能別の提示の有無を示す。

まず予定を述べる用法は『これだけ 1』と『JBP1』に見られた。『これだけ 1』では「らいねんどここにいますか?」という問いに対する「たぶんにほんにいます」という返答で提示されている(『にほんごこれだけ 1』第 6 課 37)。習慣の用法は『こんにちは』以外の教材に提示が見られた。また、交通機関における発話で「これは、～に行きますか?」、「～はありますか?」等の一般的事実を述べる用法が見られた。

外国人生活者にとって、予定を表す「～ます」を使用する緊急性は低い。しかし、日本人とのコミュニケーションの場面では今日の予定や週末の予定を聞かれることは十分に考えられる。したがって、優先度は比較的高くないが本稿のシラバスにも導入することとする。

また、習慣を表す「～ます」についても『これだけ 1』のように時間や日時、頻度とともに導入することが可能であるため、緊急性は高くないものの日本人との交流の場面で提示することとする。

2. 「～てください」(依頼)

「～てください」については、「ちょっと待ってください」のような「話し手の利益のために何らかの行為をすることを聞き手に頼む表現」(松岡 2000:148)と「どうぞ座ってください」のような「純粋な依頼ではない聞き手自身の利益になる行為を進める場合」(松岡 2000:150)の 2 種類の分類が見られた。前者は、各教材に提示されていたが、後者については『FUN&EASY』と『JBP1』にのみ見られた。また、課に入る前の「教室の言葉」や「便利なフレーズ」などで提示され、具体的な学習内容に含めない教材もあった。

本稿では、時間の制約上外国人生活者にとって必要最低限の文型を抽出する必要がある。したがって、「～てください」については、他の文型で言い換えることができないものを除き、定型文として提示することとする。例えば、「教えてください」が言えなくても「これは～ですか?」と直接的に聞くことができる。定型文として提示するものは、「ちょっと待ってください」「もう一度話してください」である。

3. 「～たいです」(願望)

「～たい」の用法は各教材に提示されており、最も使用頻度の高い動詞は「行く」であった。

また、『NEJ』は留学生、また成人学習者を想定しているため「～たい」だけではなく、「～たいと思っている」という表現のレベルが割合高いものも同時に提示されている(西口 2012:128)。『FUN & EASY』では、第 2 課で同様に場所を尋ねる場面で提示されている。また、その提示方法としては相手に行きたい場所を伝える場面で「～に行きたいんですが」と「んです」とともに導入されている。

各教材外国人生活者の日本での生活を考えた場合、願望を伝える「～たい」は優先的に導入されるべきである。また、『これだけ1』に見られるように、過去の経験を踏まえて次に何をしたいかという場面における「～たい」も重要である。生活上優先度が高い「～たい」は、現在の願望を伝える場面であるが、未来に関する願望を述べる場面は自己表現の幅を広げられると思われる。

4. 「～ています」(進行・状態)

「～ています」については、「～に住んでいます」「疲れています」などの状態を表すものと、「あたらしいしょうひんのせつめいをしています」(『JBP1』第22課.205)などの進行形を表すものがあった。状態を表す用法は全教材に見られ、進行形の「～ています」は『NEJ1』と『JBP1』のみに見られた。

本稿が考えるシラバスでは、初級教科書の文型の限定ないし絞り込みが必要であると考え、言い換えが可能な文型は極力使用しないこととする。しかし、言い換えが困難な「疲れています」に関してのみかたまりとして導入することとする。

VIII. 地域日本語教室用シラバス案

ここで地域日本語教室用に考案したシラバス(付録参照)について解説する。本シラバスを考案するにあたって、これまで論じたことを踏まえて、以下の原則を立てた。

- (1) 原則的に直接法を採用する。
- (2) 発話場面は生活上必要な情報を得るための場面と人間関係構築のための場面を組み合わせる。
- (3) 外国人生活者の自己表現力の向上を目指した活動を取り入れる(モノログ・課題解決型活動)
- (4) 文法項目は難易度と優先度をもとに配列するが、欠席に考慮してスパイラル的に繰り返し、モジュール型の学習ができるようにする。

(1) についてであるが、日本語支援ボランティアに対するアンケート調査の結果、直接法について肯定的な意見と否定的な意見が出たことは前述の通りである。しかし、地域日本語教室では、多国籍の外国人生活者が通うため、媒介語を話せる日本語支援ボランティアと必ずしもペアを組むことができるわけではない。また、媒介語に堪能な支援者は媒介語による説明にばかり力が入りがちであり、学習者もなかなか日本語で話そうとしなくなることがある。そういう意味で、言語学習の面から考えても、日本語に触れ日本語で運用力を伸ばすことができる直接法は有効である。日本語支援ボランティアが直接法の指導を身に付け、どんな母語を持つ外国人生活者にも対応できるようにする方が効率的だと考える。

(2) については、国立国語研究所が外国人生活者を対象に行った全国調査（以下：全国調査）³と文化庁の「標準的なカリキュラム案で扱う生活上の事例（詳細版）」（以下：カリキュラム案）を基に該当する地域の外国人生活者へのアンケートを実施し、その結果を検討した。

シラバスの場面・機能は本調査で行った外国人生活者にとって優先度が高いものを抽出した。しかし、各課が完全に独立させるのではなく、前の課で学習した内容を次の課でさらに運用できる場면을提示した。例えば、「日本人とのコミュニケーション①」は、同じ地域に住む日本語支援ボランティアが外国人生活者に生活上のアドバイスや町の情報などを教えられる内容となっている。ここでは、近所のスーパーや地域にあるものについて話しても良い。しかし、その際に必要な表現形式を提示し、さまざまな場면을想定して練習をさせることが重要である。そして、その次の第3課では実際の生活場面である「買い物・町で」で実際に使用できる表現に結びつける。ロールプレイをしながら、町で道を聞いたり、お店の店員と客になって商品の場所を聞いたりする練習をすることができる。「日本人とのコミュニケーション」については①～⑥の機能を設け、それぞれの機能は、日本人との人間関係を構築することをねらいとしている。本稿のシラバスの場面機能の一覧は以下の通りである。

課	場面・機能
0	あいさつ
1	自己紹介
2	日本人とのコミュニケーション①生活の情報について(ゴミ出し・町の情報)
3	買い物・町で
4	乗り物
5	日本人とのコミュニケーション②飲食の習慣に関すること
6	レストラン
7	日本人とのコミュニケーション③体調について話す
8	病院・薬局・緊急事態
9	郵便局・役所・銀行
10	日本人とのコミュニケーション④世間話をする
11	日本人とのコミュニケーション⑤過去の経験について話す
12	日本人とのコミュニケーション⑥家族について話す

³ 全国調査のうち「言語によらず頻度の高い行動」のみを抽出し、そのうち外国人生活者が日常生活でどのような行動をしているのかをアンケート調査で調べた。結果の詳細は修士論文参照とする。

(3) については、次節で詳しく論じる。

(4) については、名詞文、形容詞文、動詞文を抽出し、全 12 課を通して最低でも 2 回は触れられるようなダイアログ、モノログ形式を考案した。

1. 導入文型

導入文型には、その課のダイアログ形式の発話に必要な文型を提示している。各導入文型は、それぞれ一つの機能に対応しており、日本語支援ボランティアは外国人生活者に語りかけながら各導入文型を提示する。例えば、出身地を述べるときの文型「～から来ました」については、世界地図の国を指しながら「Aさんは、インドから来ました」「Bさんは、中国から来ました」と日本語支援ボランティアが語りかければ、外国人生活者は自然と「～から来ました」は出身を表す表現であると察することができるであろう。その後、「～さんは？」と質問すれば、先ほどの文型に自分の国名を当てはめ、自己表現することができる。導入文型は各課で 2～6 つ提示し、それらをもとにダイアログ形式のモデルを示しているが、目的はダイアログ形式を覚えることではない。文型をもとに「語彙・表現」で提示されているものを使いながら、外国人生活者自身のことを語ることを目的としている。

2. ダイアログ形式

外国人生活者が導入文型を使用できるようになれば、次に必要なのは人とのやり取りの中でどのように運用するかである。ダイアログ形式では、外国人生活者が日常的に遭遇する機会の多い場面を想定し、特に外国人生活者が必要な情報を収集するためのやり取りを提示している。やり取りを行う際には疑問文に対する返答の組み合わせが必要となるため、返答を聞きとる練習も必要となる。本稿では「これはどうやって使いますか？」や「(目的地に) どうやって行きますか？」などの疑問文に対する返答は理解することが難しいと考えているため、基本的には平易な返答が出来る疑問文、もしくは「はいいいえ」で答えられるクローズクエスションのみを提示している。

また、ダイアログ形式には実際のコミュニケーション場面を意識するため、質問の前置きとなる「すみません」や最後の「ありがとうございます」、または、相手の日本語が分からなかった際に使う「すみません、もう一度言ってください」等のコミュニケーションを円滑に行うための表現を追加している。

さらに、導入文型と同様ダイアログ形式での場面に固執するのではなく、「語彙・表現」に提示しているその他の動詞や名詞を入れ替えてやり取りをすることも念頭に置いている。

3. モノログ形式

ダイアログ形式では、その場面に応じて単文でも相手とのやり取りができることを目標としていた。言い換えれば、問答形式で質問に対応する返答ができさえすればいいということである。しかし、外

国人生活者は成人であり、言語習得の目的が社会参加であることを考慮すれば、単文のやり取りだけでは不十分である。言語運用が単文レベルにとどまってしまうと、外国人生活者の中には単文でしか日本語が使えないことに不満を抱え、自信を無くしてしまうことや、言いたい事を文章として伝える際に、文と文を繋ぐ接続詞や配列が分からず、上手く相手に気持ちを伝えることができないともどかしさを感じることもあるかもしれないからである。ここに、従来の日本語支援の問題点がある。

本稿では、この問題を乗り越えるため、ダイアログ形式の発話から自分のことについて述べるディスコースを構築し、自己表現に結びつけるところまでを「生活日本語」習得であるとする。日本語をディスコースで使えるようになれば、その分達成感が得られ、さらなる学習意欲も湧くであろう。ディスコースの長さについては、一つの場面について3～5⁴程度の文で自己表現することを目指す。あまり長くなりすぎると日本語入門期の外国人生活者の負担になり、優先度が低い要素も入ってしまうと思われるためである。さらに、単文をただ羅列しただけでは、意味を成さないため、文と文のつながりは一貫性と結束性を意識している。また、結束性のある文章を組み立てるために、必要最低限の接続詞を選択している。

このシラバスにおける日本語使用場面はあくまでも調査結果から選択したものであるため、全ての外国人生活者の日本語使用場面に対応しているものではない。このシラバスはあくまでも活動内容の目安を示したに過ぎない。したがって、実際の日本語支援の場では外国人生活者の生活場面にあった語彙や表現を日本語支援ボランティアが適宜選択する必要がある。その際に必要なのは、外国人生活者の生活場面を予想し、語彙や表現を導入する日本語支援ボランティアの想像力である。日本語を説明することは必要とはならない。

本稿が示すシラバスは、日本語支援ボランティアの「教えたい」という気持ちを乗り越え、「サポートする」すなわち「補助者」としての意識をもたらすことを念頭に考察している。このシラバスを実際に使用し、日本語支援ボランティアが「教えること」ととらわれず、外国人生活者の日本語運用を「サポートする」との意識に立てば、日本語支援ボランティアには充実感を、また外国人生活者にとっては達成感を得られることが期待される。

IX. おわりに

本稿では、まず、日本語支援ボランティアと外国人生活者の双方にアンケート調査、フォローアップインタビュー、また承諾をいただいた方にのみではあったが活動内容を記録し、分析を行った。その結果、日本語支援ボランティアは意識として「地域型」の支援を行っているつもりでも、依然として日本語をいかに上手に説明できるかという点について困難さを感じていたことが分かった。その原因は、自身の外国語学習観、さらに、外国人生活者のニーズが多様化し、本来の地域日本語教室での

⁴ 本稿のシラバスのモノログ形式の欄には、10程度の文のつながりを持つ場面もあるが、外国人生活者の日本語の学習の進捗度によって適宜増減してもいいと考えている。

支援ではないレベルまで求められていることであった。また、どのような支援をすべきかと公表している公的機関の掲げる理念は、抽象論に過ぎず具体的な活動が不明確であったことを批判した。そういったことを受け、日本語支援ボランティアの姿勢として牧口が示す「幫助者」の意識の重要性を示し、その意識がコミュニケーション・アプローチにも通じていることを述べた。最後に、具体的な支援内容として「生活日本語」習得のためのシラバスを考察し、日本語支援ボランティアにとっても外国人生活者にとっても有効だと考えられる支援内容を提示した。外国人生活者の日本語習得の目的は、日本人とのコミュニケーションを通して自己実現、また社会参入を果たすことである。本稿では、日本語入門期にある外国人生活者が、日本社会で孤立することなく幸せな生活を送ることができるのに十分な日本語能力を向上させるためのシラバスの考案を試みた。しかし、本稿が考案したシラバスは実際の地域日本語教室において検証するまでには至らなかった。したがってシラバスの実施、検討については今後の課題としたい。

謝辞

本稿を執筆するにあたり、ご指導ご鞭撻を頂いた本学山本忠行教授に心より感謝申し上げます。また、お忙しい中アンケート、フォローアップインタビュー、活動記録にご協力いただいた地域日本語教室の方々に深謝致します。項目の数も膨大で、選択項目だけではなく、記述の項目もある中、予想を遥かに超える方々にアンケートを返却頂きました。地域日本語教室で活動される日本語支援ボランティアの方々は、目の前の外国人生活者のために活動され、日々試行錯誤を繰り返しながら日本語支援にあたっておられます。その工夫の中で生まれた皆さまのご経験やご意見が、本研究の基盤となっていることは間違いありません。皆さまのお陰で、一つのモデルとしてではございますが、「生活日本語」習得のためのシラバスを考案することができました。この場をお借りして重ねて感謝申し上げます。誠にありがとうございました。

参考文献

<教科書>

- てくてく日本語教師会 (2009) 『こんにちは、にほんご!』 ジャパンタイムズ
庵功雄監修 (2010) 『にほんごこれだけ 1』 ココ出版
国際日本語普及協会 (2006) 『コミュニケーションのための日本語第 1 巻かな版テキスト JAPANESE FOR BUSY PEOPLE』
緒方由希子・角谷佳奈・左弥寿子・渡部由紀子 (2009) 『NIHONGO FUN & EASY』 アスク出版
西口光一 (2012) 『NEJ:A New Approach to eElementary Japanese—テーマで学ぶ基礎日本語』 くらしお出版

<参考文献>

- 海野和之 (2014) 『社会参加とボランティア』 八千代出版
内海成治・中村安秀 (2014) 『新ボランティア学のすすめ：支援する／されるフィールドで何を学ぶか』 昭和堂
尾崎明人 (2004) 『地域型日本語教育の方法論試案』 小山悟・大友可能子・野原美和子編 『言語と教育—日本語を

対象として一』くろしお出版

鹿島恵 (2005) 「初級準備段階としてのサバイバル：ジャパニーズのシラバス検討」三重大学留学生センター紀要 2005,7,p.35-48

金子智子 (2009) 『『日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発』の概要—『生活のための日本語』開発に向けて—』『日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発—報告書—』1-10 国立国語研究所

小島佳子 (2014) 「日本語母語話者が地域日本語教室に参加する意義—日本語ボランティアの活動参加動機につながる動機付け—」『神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要』(3):101-110

新庄あいみ (2008) 「地域日本語活動の現場から—ボランティアの意識における、「やりがい」の循環と「教えること」の固定化—」『大阪大学留学生センター研究論集多文化社会と留学生支援』第12号 87-97

鈴木克明 (1995) 『『魅力ある教材』設計・開発の枠組みについて—ARCS 動機付けモデルを中心に—』『教育メディア研究』Vol.1.No.1:50-61

西口光一 (2010) 「自己表現活動中心の基礎日本語教育—カリキュラム、教材、授業—」『多文化社会と留学生交流：大阪大学留学生センター研究論集』14 p.7-20

野元弘幸 (2000) 「課題提起型日本語教育の試み：課題提起型日本語学習教材の作成を中心に」『人文学報.教育学』35:31-54 首都大学東京

パウロ・フレイレ (2011) 『新訳被抑圧者の教育学』亜紀書房

牧口常三郎 (1972) 『創価教育学体系Ⅰ』聖教新聞社

牧口常三郎 (1979) 『創価教育学体系Ⅲ』聖教新聞社

林里香・佐藤尚子 (2011) 「サバイバル日本語の教材開発と授業実践」『国際教育』(4) 22-42

横田隆志 (2014) 「地域日本語教室における交流型日本語活動についての評価—白山市国際交流サロンでの活動から—」北陸大学紀要 2014.3

< 資料 >

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」

国立国語研究所 (2009) 『「生活者のための日本語：全国調査」結果報告<速報版>』

http://www.ninjal.ac.jp/archives/nihongo-syllabus/research/pdf/seika_sokuhou.pdf

外国人生活者に対する日本語支援のあり方—理論と実践から—

頁	場面・機能	導入文型	発話モデル	語彙・表現	課題解決型学習	接続詞
0	あいさつ	おはようございます こんにちは はじめまして～です よろしくおねがいします ～に会えます ありがとうございます さようなら すみません ～がわかりません				
1	自己紹介	～(名前/仕事)です ～がです ～(国)から来ました	ダイアログ形式 A～(名前)です。～(国)から来ました。 B仕事は何ですか？ A英語の先生/エンジニア/大工です。 B仕事は忙しいですか？ Aはい、少し忙しいです。 B～さんは、日本の料理で何が好きですか？ A私は、天ぷらが好きです。 モノログ形式 私は、(名前)です。(国)から来ました。(職業)です。趣味は読書です(読書が好きなです)日本は、自然がたくさんあります。そしてごはんもおいしいです。みなさん、日本に来てください。	自己紹介のあいさつ 日本の料理の名称	○自国の紹介	でも
2	日本人とのコミュニケーション ①生活の情報について(出張し、町の情報)	～はどこですか？ V1:はいです ～はここで買いますか？ ～はい/いいえですか？ ～はい/いいえですか？	ダイアログ形式 Aすみません、スーパーはどこですか？ Bスーパーは駅の近くです。 スーパーまで歩いて10分です Aありがとうございます。 A:どこはいつですか？ B:贈る日は月曜日、受取ない日は水曜日です。 A:どのくらいで買いますか/いくらですか？ B:スーパーで買います、800円くらいです。 A:ありがとうございます。 モノログ形式 私は先月日本に来ました。スーパーに行きたいです。でも、道がわかりません。そこで、～さんに聞きました。スーパーは、家から歩いて10分くらいでした。とても便利/近いです。	公共の場所(レストラン・銀行・病院・市役所・スーパー・コンビニ) 値段(1-10000円) 高い/安い 曜日(月～日)	○日本と自国の習慣の違い	でも それで
3	買い物・町で	V1:はいです ～は何時間ですか ～はどこですか？ ～まで何分ですか？	ダイアログ形式 ①(ショッピングビルにて) Aすみません、～は何階ですか？ B～は3階です。 A:ありがとうございます。 ② Aすみません、～に行きたいです。どこですか？ B～は、～の近くです。ここから歩いて5分くらいです。 A:ありがとうございます。 モノログ形式 日本の冬はとても寒いですが、でも、私は暖かいコートが大好きです。それで昨日、新しく寒い物に行きました。新しく初めて行きました。たくさんお店がありました。私は、かわいいコートを買いました。	階、時間(一分) 本屋さん、靴屋さん、 商品(かばん、靴、本、	○日本と自国の製品の違い	でも
4	乗り物	V1:はいです ～までいくらですか？ ～まで何分ですか？	ダイアログ形式 Aすみません、～(目的地)に行きますか？ Bはい、行きますよ。 A～(目的地)までいくらですか？ B:〇〇円です。 A:ありがとうございます。 モノログ形式 私は今日、初めてスカイツリーに行きました。でも駅が分かりませんでした。それで、駅員さんに聞きました。スカイツリーは駅から歩いて15分くらいでした。スカイツリーはとても良かったです、そしてきれいでした。もう一度行きたいです。		○日本と自国の交通機関の違い	でも
5	日本人とのコミュニケーション ②飲食の習慣に関すること	～をV1:ました 毎日V1:ます ～何回V1:ます V1:ません おV1:です	ダイアログ形式 ① A～さん、朝ご飯を食べましたか？ Bはい。 A何を食べてましたか？ B～を食べました。 Aいつも食べてますか？ Bはい、毎日食べます。好きです。 ② A～さん、～を食べますか/飲みますか？ Bはい、～を食べます/飲みません。 A:はい、～は食べますか？ Bはい、食べます。とても好きです。 モノログ形式 私はいつもシリアルを食べます。朝はとても忙しいです。時間がありません。シリアルは、とても便利です。おいしいです。そして時間がかかります。	テレビを見ます・お酒を飲みます・お風呂に入ります・仕事をします・掃除をします・家事をします・洗濯をします 朝・昼・夜・時間(一時) 頻度を表す(とどき・たまに・いつも・毎日) 食べ物(牛肉、豚肉、米、野菜、 飲み物(コーヒー、紅茶、お茶、牛乳、ジュース、ビール) 好きです・嫌いです	○日本の食べ物の不安な点について話す (宗教・習慣の違いによる問題)	でも
6	レストラン	～を食べたいです ～が分かりません これは～ですか？ ～をお願いします	ダイアログ形式 (料理について質問する) Aこれは豚肉/牛肉/お酒ですか？ Bはい、辛い/塩辛い/すっぱい/甘い/辛い/多い/少ないですか？ (注文する) Aすみません Bはい、ご注文ですか？ Aはい、～を〇つお願いします。 Bはい、かしこまりました。 モノログ形式 私は、今日友達とレストランに行きました。そのお店はとても有名です。私はお肉を食べました。友達はサンドウィッチを食べました。おいしかったです。今度は、ショートケーキを食べたいです。	値段(1-10000円) 辛い/甘い/すっぱい/塩辛い 多い/少ない ～個(1-10個)	○自国の料理紹介	そして それで
7	日本人とのコミュニケーション ③休日に話す	おV1:です ～時から～時までV1:ます	ダイアログ形式 A～さん、元気ですか？ Bはい、元気！ A:働いていますか？ Bはい、とど働いています。 A:おV1:です。ですか？ B:仕事で忙しいです。 A:何時から何時まで働きますか？ B:朝8時から夜7時までです。 モノログ形式 昨日、夜10時まで仕事をしました。それで今日は朝から寝がたいです。でも、今日も仕事です。それで病院に行きました。そのあと会社に行きました。	忙しいです・働いています・大変です (体の部位)が痛いです 働きます・勉強します・子どもと遊びます	○仕事で困ったこと	

頁	場面・機能	導入文型	発話モデル	語彙・表現	課題解決型学習	接続詞
8	病院・薬局・緊急事態	Vました ～がいます sdです/たです/でした ～からです ～はどこですか？ ～回です	①(近く)病院があるか聞く A～さん、どうしましたか？ Bかぞをひきました 病院に行きたいです。病院はどこですか？ A駅の近くです。 B名前は何ですか？ A〇〇です。 Bありがとうございます ②(診察で) Aどうしましたか？ Bのどが痛い？ Aいつからですか？ B昨日から A薬を出しますね。 B何回飲みますか？ A一日3回です。 ③ Aすみません。 Bどうしましたか？ A火事です	熱があります。(体の部位)が痛いです ～度 ～曜日からです/～日からです 事故です・財布を無くしました。	○病気になることとの対処法	それで
9	郵便局・役所・銀行	～をたいです/～たいです すみません、～が分かりません もう一度話して欲しい ～でいいですか？ ～をお願いします	① Aすみません、～の手続きをしたいです。 Bそれで、こちらにお名前と印鑑をお願いします Aすみません、もう一度話してください/名前とはどこですか？ ② Aすみません、～に荷物を送りたいです。 Bでは、こちらに記入をお願いします。 Aはい、英語でいいですか？ Bはい、大丈夫ですよ。 A送りたいをお願いします Bはい、わかりました。 Aあと、切手を枚数お願いします	～枚(1-10枚) はがき・切手・荷物・航空便	○家族に送る日本の製品	それで
10	日本人とのコミュニケーション ④世間話をする	sdです sdたです/でした Vます	ダイアログ形式 A～さん、こんにちは、今日は寒いですね。 Bそうです。 A～さん、今日は家で何をしますか？ B今日は、掃除をします/料理を作ります/子どもと遊びます /勉強します/テレビを見ます モノローグ形式 最近忙しかったです。でも今日は仕事がありません(休み です)。今日は友達と買い物します。渋谷に行きます。午 後3時から映画館で映画を見ます。とても楽しみです。	晴れ・雨・曇り・雪です 暑い・寒い・涼しい・暖かい 曇かった・寒かった・涼しかった・暖かった 掃除をします/料理を作ります/子どもと遊びます/テレビ/映画 を見ます	○日本の生活で大変なこと	そして
11	日本人とのコミュニケーション ⑤過去の経験について話す	Vました ～月～日にVました sdたです/でした またVたいです	ダイアログ形式 A～さん、京都に行きましたか？ Bはい、2005年2月に行きました。 Aどうでしたか？ Bとてもきれいで/とても寒かったです。 A来年、どこに行きたいですか？ B沖縄に行きたいです。 A沖縄で何がしたいですか？ B海を見たいです。 モノローグ形式 私は、2010年に京都に行きました。京都の料理はとても おいしかったです。そして、町もきれいな街でした。祇園で舞妓 ならを見ました。一輪車も乗りました。とてもかわ いかったです。京都は少し寒かったです。今度は沖縄に行き たいです。	～に行きました/～を見ました/～を食べました/～を買いました /～に会いました/～と遊びました/園に降りました 暑かった・おもしろかった・面白かった・きれいでした/寒かった /高かった/かわいかった ～に行きたいです/園に降りたいです/～を見たいです/～を食 べたいです/～を買いたいです/～に会いたいです/～と遊び たいです	○将来の夢・目標	
12	日本人とのコミュニケーション ⑤家族について話す	これは私の～です ～歳です ～にいます sdです	ダイアログ形式 A(写真を見ながら)これは誰ですか？ Bお兄さんです。 Aかっこいいですね。仕事は何ですか？ Bエンジニアです。 Aどこにいますか？ B国にいます。 A～さんの家族は何人ですか？ B4人です。お父さんとお兄さんと私です。 モノローグ形式 私の家族は4人です。母と父と兄と私です。私の母は強 いです。そしてきれいです。私の父は料理が上手です。そ してかっこいいです。兄は髪が短いです。妹は目が大きい です。私は家族が大好きです。	かわいいかっこいいきれい (目が)大きい・小さい、(髪が)長い・短い、(背が)低い・高い 家族・関心のある名称 ～人(1-20人) 仲がいいです	○家族紹介	そして でも