

外国につながる子どもの学習支援のための 「やさしい日本語」

—学習支援教室における

「やさしい日本語」へのボランティアの意識から—

唐木澤 みどり

1. はじめに

1. 研究の背景

1995年の阪神・淡路大震災をきっかけに、「やさしい日本語」が注目されるようになった。主に外国人を対象とした災害時の情報伝達としての「やさしい日本語」は、子どもやお年寄りにもわかりやすいことばとして、また、日常における情報伝達やコミュニケーションなどにも役立つことばとして広がりを見せている。外国で育った経験がある子ども、親が外国出身である子どもなど、外国につながる子どもたちにとっても、「やさしい日本語」は助けになると考えられる。外国につながる子どもは、母語も含めて成長・発達の過程にあり、大人とは異なる様々な配慮が求められる。しかし、このような外国につながる子どもへの支援に、どのような「やさしい日本語」が必要となるかは十分に検討されていない。

在住外国人の増加に伴い、外国につながる子どもたちも増加傾向にあり、地域での支援がますます必要となっている。だが、地域の学習支援教室等で活動するボランティアは、必ずしも日本語教育に関わっているわけではなく、日本語がわからない子どもに対してどのように接してよいか戸惑うケースもある。したがって、どのような「やさしい日本語」が必要であるかを検討することが、喫緊の課題であると考えられる。なお、本稿では、日本語学習を含め、子どもたちに必要な学びをサポートすることを「学習支援」と呼ぶ。また、日本語支援が必要な子どもは外国籍に限らず、日本生まれであっても支援が必要な子どももいるため、「外国につながる子ども」と呼ぶことにする。

「やさしい日本語」については様々な捉え方がある。災害時の情報提供としての「やさしい日本語」(佐藤 2016)、公的な機関の情報等をわかりやすく書き換える「やさしい日本語」(岩田 2016 他)、日本語母語話者と非母語話者の接触場面でのコミュニケーションにおける「やさしい日本語」(柳田 2013, 2020 他)、外国人も学ぶための「やさしい日本語」(庵 2016)、医

療における「やさしい日本語」(武田・岩田・新居 2021)、訪日観光客を対象とした「やさしい日本語」(加藤 2019)など、多様な活用が試みられている。筆者が「やさしい日本語」に注目する点は、まず、「やさしい日本語」の「やさしい」には「わかりやすい」という意味での「易しい」と、相手を思いやる「優しい」の2つの意味が込められていることである。単に日本語がわかりやすいということだけでなく、相手を思いやることとしての「やさしい日本語」は、子ども自身の意思ではなく来日し、日本語や文化の壁に苦勞する子どもたちにとって役に立つのではないかと考えた。学習支援のための「やさしい日本語」の対象としては、支援者と子どもとのコミュニケーションにおける「やさしい日本語」を中心に検討するが、学習の対象として「読み書き」も含むものとする。

2. 本稿の目的

そこで、本稿ではまず、外国につながる子どもたちの状況や日本語教育、地域での支援について確認したうえで、子どもの学習支援に関わると考えられる「やさしい日本語」に関する先行研究を検討する。また、実際の学習支援教室の現場ではどのように捉えられているかを明らかにするため、筆者がボランティアとして関わっている地域の学習支援教室(「E教室」と呼ぶことにする)で行った外国につながる子どもへの学習支援のための「やさしい日本語」を考える実践をデータとし、「やさしい日本語」に対するボランティアの意識について分析を行った。なお、本稿では、特に断りがない場合、「ボランティア」は「学習支援ボランティア」を指す。本稿は、実践の分析結果をもとに、外国につながる子どもへの学習支援のための「やさしい日本語」について提案することを目的とする。

地域の学習支援教室は、学校の補完ではなく、学校とは異なる場として、子どもの視点から必要な支援を考えることで、子どもの学ぶ力を育むことができると考える(佐藤 2008, 唐木澤 2021 他)。主に1対1で子どもを支援する学習支援教室では、子どもとボランティアのやりとりが中心となるため、お互いに伝え合う力としてのコミュニケーション能力の育成の可能性があり、子どもだけでなく、ボランティアにとっても、「やさしい日本語」を意識することによって、コミュニケーション能力がさらに高まることが予想される。ただし、日本語教育が専門ではないボランティアに、わかりやすく、実践しやすい方法を模索する必要がある。「やさしい日本語」について検討することによりヒントが得られるのではないかと考え、本実践を行うことを計画した。

II. 外国につながる子どもの支援の現状

1. 日本語指導が必要な児童生徒

文部科学省（2022）の調査によると、公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数（外国籍・日本国籍を含む）は平成24年度以降増加し続けており、令和3年度の人数は58,553人で、平成24年度の約1.76倍の増加となっている。前回調査の平成30年度の結果と比較しても、全体で14.1%増加しており、今後もさらなる増加が見込まれる。しかし、日本語指導が必要な児童生徒等の受入れに際しての指導体制の整備状況からは、回答した地方公共団体の47%が「整備していない」と回答しており、半数近くが指導体制の整備ができておらず、地域による差も大きいことがわかる。

さらに日本語指導が必要な中学生等の進路状況の調査によると、全中学生等の高等学校への進学率99.2%に対し、進学率89.9%となっており、10%近く低いことも明らかとなっている。高校へ進学した場合も、日本語指導が必要な高校生等の中退・進路状況の調査によると、中退率は5.5%で、全高校生の5倍以上（全高校生1.0%）高く、大学等への進学率は51.9%で、全高校生（73.4%）より20%以上低い。非正規就職率は39.0%で、全高校生（3.3%）の12倍となっており、義務教育を終えた中学卒業後の支援が未だ十分行き届いていない現状を示している。

このような状況は、高校卒業後の彼らの将来にも影響を及ぼす。子どもが在籍する学校での支援だけでは十分ではなく、長期的な視野で外国につながる子どもへの支援を考える必要があり、子どもが育つ地域における支援の重要性を示すものである。

2. 子どものための日本語教育

成長・発達の過程にある子どものための日本語教育は、「全人的な日本語教育」であり、「子どもたちの全面的な成長を支える」、「子どもたちのライフコースを意識した日本語教育」（斎藤他2011）であることが求められる。

特にことばの発達の側面は重要である。岡本（1985）は、「特定の親しい人との対面対話場面で、その場と具体的に関連した事象をテーマに話し合っただけのことば」としての「一次のことば」と、「現実の場面を離れたところで」「未知の不特定多数者にむけて」「一方向的伝達行為として」「自分で設計し、調整」していくことばとしての「二次のことば」の発達という視点から説明している。幼いころから育てていく話しことばの「一次のことば」は、学校で学ぶ話しことばに書きことばも加えた「二次のことば」と切り離されたものでもなく、双方が重層的に発達するものとして捉えている。

子どもの第二言語習得の観点からは、バイリンガル研究において、母語も保持しながら新

たな言語を習得する加算的バイリンガリズムが認知力の高まりなど相乗効果を生むこと、母語で習得したものが新しい言語の学習でも役立つという「2言語相互依存の原則」、BICS (basic interpersonal communicative skills: 生活言語能力と呼ぶ) だけではなく、CALP (cognitive academic language proficiency: 学習言語能力と呼ぶ) の習得も目指す必要性等が指摘されている (中島 2010, Cummins1978)。母語を保持したうえで、新しい言語を習得することの必要性や、1-2年程度で習得が可能とされる生活言語能力に比べ、学習言語能力は習得に5年以上かかるとされることから、学習言語能力の育成が子どもの日本語教育において大きな課題となっている。

それゆえ、子どものための日本語教育には多様な配慮が必要となる。「外国人児童生徒受入れの手引き」(文部科学省 2019) には、子どもたちの言語・文化や、来日理由、来日時期、将来設計、家族等、その多様性への配慮を求めている。また、課題として、学校への適応や居場所の確保、「学習するための言語能力」の習得や学力の向上、アイデンティティ、母語・母文化の保持、不就学、進路等が挙げられている。

3. 地域における外国につながる子どものための学習支援

前項での検討から、地域における外国につながる子どもの学習支援も「子どもたちの全体的な成長を支える」、「子どもたちのライフコースを意識した日本語教育」として検討していくことが望まれる。個々の多様性に配慮しながら、一人ひとりの子どもに応じた日本語教育を行うこと、さらに母語も含めた子どもが関わる複数言語の保持・伸長を視野に支援を行うことが、言語能力や学力だけでなく、アイデンティティの課題にも向き合うために重要となる。

実際の地域での学習支援は、家庭や学校では補完し得ない部分を地域社会の「学ぶ場」や「居場所」に求められており (坪谷 2005)、「NPO が運営する支援現場やボランティア日本語教室は、日本語や教科学習支援にとどまらず、居場所、日本社会とのつなぎ役、情報源など様々な役割をもっている」ことから、「外国にルーツをもつ人々の抱える多様なニーズに対して、行政等の対応が追い付いていないために、こちらの場に集中して頼らざるを得ない状況」(田中 2021) があると報告されている。

学習支援教室が多様な役割を求められる現状の中で、学習支援教室におけるボランティアの学びの場としての「やさしい日本語」を考える実践を通して、外国につながる子どもの学びを支えるために何ができるのか、考えていきたい。

III. やさしい日本語

1. コミュニケーションにおける「やさしい日本語」

「在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン」(出入国在留管理庁・文化庁 2020)によると「やさしい日本語は、難しい言葉を言い換えるなど、相手に配慮したわかりやすい日本語のこと」と定義されている。書き言葉に焦点化したガイドラインとして、やさしい日本語の作り方のポイントや書き換えツールの紹介、変換例等が示されている。主に書き言葉による「情報提供」という側面における「やさしい日本語」は、その活用促進が行われており、認知される機会も増えてきた。

「情報提供」のための「やさしい日本語」の広がりが進む中で、野田(2014)は、現実のコミュニケーションの観点から捉え直し、言語的な面だけを考える傾向が強い「やさしい日本語」から、情報伝達の面も考える「ユニバーサルな日本語コミュニケーション」にも視野を広げる必要を唱える。その理由として、「非母語話者にわかりやすい日本語を話すというのは、語彙や文法をいつも同じようにやさしくすれば済むものではない。相手の反応を見ながら臨機応変に言い方を変えなければならない。」と述べる。「やさしい日本語」が、単なる言語的な書き換え・言い換えに偏ることに警鐘を鳴らし、「狭い意味では言語的とは言えない」情報伝達の面として、身振りや図表、イラストなどの使用、伝える情報の順序や取捨選択についても十分考えることを指摘している。

また、柳田(2013)では、会話場面での研究から、外国人との接触経験の多い日本人と少ない日本人の情報提供の方法を比較し、接触経験の多い日本人のほうが「(1) 文の終わりの明示、(2) 積極的な理解確認、(3) 自発的な言い換えという3つの調整方法を用いていること、そして、それらの方法が外国人との接触経験を通じて学習されてきたものである」と述べている。ただし、自然に身に付けてきたとしても「自身の話し方を改めて見直し、意識して話すことで、外国人との会話における『やさしい日本語』について、新たな発見がある」可能性に言及している。さらに、柳田(2020)では、母語話者の〈説明〉に対する非母語話者の評価に関する研究から、「会話への参加態度や相手の理解度に合わせた対応、対等な関係性などを評価の観点として持っている」こと、「やさしい日本語」は言語的な調整が注目されがちだが、「非母語話者は母語話者の〈説明〉に対して、その〈説明〉が理解できたかどうかだけでなく、〈母語話者がどれだけ誠実に自分に向き合ってくれているか〉というコミュニケーションに対する根本的な姿勢を見て評価している」と述べている。

以上のことから、「やさしい日本語」は、語彙や文法を簡単にすればよいものではなく、「日本語」以外の手段も含めて、相手に誠実に向き合い、その反応を見ながら臨機応変に変えていく柔軟性が必要であると考えられる。そして、日本語教育への関わりがない場合でも、外

国につながる子どもの支援の経験を持つボランティアには、支援の中で身についた「やさしい日本語」があると推察される。自らの学習支援を「やさしい日本語」の観点から振り返り、仲間と共有することで、意識的な「やさしい日本語」の学びとなる可能性が示唆される。

2. 日本社会に生きる人々のための「やさしい日本語」

このように、コミュニケーションの場においても活用が望まれる「やさしい日本語」であるが、日本社会で生きていく外国につながる人々のための「やさしい日本語」として再考する必要性への指摘もある。例えば、坂本（2021）は、「外国にルーツを持つ子どもたちへの指導は、日本社会に馴染むことが最優先事項である」ことから「子どもたちがわかる言葉で接そう」と『やさしい日本語』という概念が広まりつつある」と述べ、「暫定的な使用であり、その後も日本語能力を伸ばすのであればその使用は否定しない。しかし、日本社会の一員として機能できるだけの最低限の日本語力としてとらえるのであれば受け入れ難い」とし、「マジョリティがマイノリティに、一方的に自分たちの文化に迎合するよう強制することを意味する。真の相互理解・相互尊重は片方だけの意識変革に依存すべきではない。」と批判する。また、「培ってきた母語・母文化は、彼らにとってアイデンティティや自尊心に関わる必要不可欠なものだ。それをなくしてしまうと、自分たちのことを日本語を介してしか語り、理解できないようになる」と、彼らの母語・母文化が疎かにされることに警鐘を鳴らす。

イ（2013）においても、「外国人」を、「政策や教育の単なる受け手とみなすのか、日本社会のなかで能動的な役割を果たす主体的存在とみなすか」によって、「外国人」のイメージは大きく変わるとし、「やさしい日本語」を「外国人向けの必要最低限の日本語」とすることへの疑問を呈している。「やさしい日本語」において「外国人がひたすらメッセージを受け取るだけの存在」とならないよう、外国人が「やさしい日本語」を「聞く」だけでなく、「話す」ことに重点を置く発想の必要性も述べている。

これらの指摘からは、外国につながる人々を日本社会に生きる主体として捉え、「やさしい日本語」を誰にとってもわかりやすい「必要最低限の日本語」としての固定化されたことばと捉えないこと、彼らの母語・母文化の保持・育成も考慮されるべきであること、「やさしい日本語」を使う相手との相互理解・相互尊重を目指したものであることの重要性が浮かび上がる。本稿で検討する「やさしい日本語」は、情報伝達として不特定多数に知らせることばとしてではなく、学習支援という場における、それぞれの相手に応じた「やさしい日本語」として捉え、多様で柔軟なものとして追及していく。

3. 共に作る「やさしい日本語」

これまで見てきたように、「やさしい日本語」は日本語母語話者が非母語話者に対して使うものであるという印象が強く、それに対する批判もある。尾崎（2013）は、「やさしい日本語」を「一方向の『やさしい日本語』」、「双方向の『やさしい日本語』」に分け、これまでは情報を送る側が不特定多数の外国人を想定し、伝えたい情報をどこまで分かりやすくするかに関心が当てられてきたと述べている。そして、「双方向のコミュニケーションでは相手の外国人の日本語のレベルを考えつつ、その場その場で「やさしい日本語」を考える」ことになり、「コミュニケーションの中で生み出される」「日本人と外国人の共同の産物だと言える」とする。「やさしい日本語」を、コミュニケーションにおける双方の共同の産物という点から検討することは重要である。なぜなら、子ども自身が日本語の力を伸ばしていく必要があり、支援者も「やさしい日本語」の力を獲得していくという共同の産物ととらえることで、子どもに応じた「やさしい日本語」のヒントにもなると考えるからである。さらに尾崎（2013）では、地域の日本語教室での「やさしい日本語」の大切さを指摘し、「日本人ボランティアが自分自身の日本語とコミュニケーションの仕方を見直す」ことを提案している。今回の試みでも、支援者自身がどのように子どもとコミュニケーションをしているかを振り返る機会となった。そこでどのような振り返りがあったかを検討することは意義があると考えられる。

庵（2016）において、「やさしい日本語」を非母語話者が「初期日本語教育」、「地域型初級」として学ぶことを提案する。お互いが学ぶものとして捉えていることから、双方向性を示していると考えられる。庵（2013）でも、「外国人側にも最低限の日本語習得を求める一方で、日本人側もその日本語を理解し、自らの日本語をその日本語に合わせて調整する訓練をする必要があります。その調整過程に共通言語として成立するのが『やさしい日本語』なのです。」と述べ、お互いに学ぶことの必要性を指摘している。

本稿では、学習支援における「やさしい日本語」の検討であることから、日本語母語話者が一方的に決めて実施するものではなく、双方の歩み寄りによって生まれるものとして「やさしい日本語」を捉えたい。

4. 子どものための「やさしい日本語」

外国につながる子ども自身のための「やさしい日本語」について言及している例としては、庵（2016）が、外国につながる子どものためには、「かなりの近道（『バイパス』）を用意する必要」があるとして、「バイパスとしての〈やさしい日本語〉」と呼び、その理念に基づく教材開発を行っている。志村（2018）、志村他（2018）は、その「バイパスとしての〈やさしい日本語〉」という考え方に基づく「〈やさしい日本語〉の観点を生かした日本語総合教科書」

として作成した中学生向けの日本語教科書を紹介している。支援者側が説明で使う「やさしい日本語」と、中学生の子どもたちが学んでいくための「やさしい日本語」学習という、双方向性の「やさしい日本語」であると考えられる。さらに、学習支援における子どもとボランティアとのコミュニケーションの点から「やさしい日本語」を検討することは、子どもの日本語学習を支援に貢献できるものだと考える。

以上の検討から、外国につながる子どもの学習支援のための「やさしい日本語」として重要だと思われる点は、成長・発達の過程にあることを踏まえたうえで、子ども一人ひとりにとっての「やさしい日本語」という視点から柔軟に考えること、子どもの力を伸ばすためのコミュニケーションとして考えること、日本語母語話者が非母語話者の理解のために使うという一方向ではなく、子どもと支援者が共に作り上げていく双方向性のあるものとして捉えることである。そのためには、相手が日本語を使いやすい環境を作ることも求められる。

さらに、子どもの自尊感情、自己効力感を高めることへの配慮も必要となる。特に母語も含めたことばの発達の過程にある子どもにとって、母語・母文化の尊重や、母語の保持、育成等も重要な支援のための視点となる。「日本語」だけにとらわれず、彼らの複数言語環境に配慮し、アイデンティティにも配慮した「やさしい日本語」を検討する必要がある。

IV. 実践の概要と分析の方法：子ども支援のための「やさしい日本語」を考えよう

1. 実践の概要：子ども支援のための「やさしい日本語」を考える時間

外国につながる子どもの学習支援のための「やさしい日本語」を検討する試みとして、筆者がボランティアとして関わっている学習支援教室（E教室）での実践を計画した。まず、E教室を運営するNPOの理事長及び学習支援教室の代表に相談し、研修という形ではなく、ボランティア同士が意見交換する場とすることにした。また、本実践を研究として行いたいこと、個人情報に配慮し、個人が特定できない形でデータを使用する旨説明し、了解を得た。実践を行う際にも、実践の目的と研究使用について説明したうえで協力を依頼し、参加者の了承を得た。

計画した理由は、E教室において増加している外国につながる子ども、特に日本語が十分ではない子どもへの学習支援について、ボランティア同士で考える機会を作りたいと思ったからである。E教室は、小中学生を中心に、国籍や家庭の事情にかかわらず、誰でも参加できる。6, 7年前から外国につながる子どもたちが増え始め、その後も増加している。参加しているボランティアは大学生や社会人であるが、日本語教育に関わった経験がある人は少なく、日本語によるコミュニケーションが難しい子どもに対する支援は課題となっていた。

E教室では、毎週、学習支援の終了後の振り返りミーティングで、その日の子どもの様子

や学習内容について共有している。本実践は、この振り返りミーティングの際に、通常の振り返り終了後の15分程度を使って、「子ども支援のための『やさしい日本語』を考えよう」というテーマで、外国につながる子どもへの支援を中心に参加者同士の意見交換を行ったものである。1回15分程度という時間を設定したのは、ボランティアに負担を感じずに気軽に参加してもらうことが大切だと考えたからである。1回15分程度であっても4週連続で4回行うことで、お互いの考えを共有し、意見交換する中で、考えが深まるのではないかと考えた。また、テーマを「外国につながる子ども」に限定しなかった理由は、E教室に来る子どもは外国につながる子どもだけではないこと、外国につながる子どもへの支援を考えることは、日本語を母語とする子どもたちへの支援にとっても役立つと考えるからである。本実践は、振り返りミーティングの延長線上で行われる参加者間の意見交換による学びを目指した試みであることから、「やさしい日本語を考える時間」と呼ぶ。

各回の日程とテーマ、参加人数は以下の表1の通りである。

表1 実践の日程・テーマ・参加人数

回	開催日	テーマ	人数
第1回	2022年5月9日	やさしい日本語とは何か—学習支援の場での工夫	11人
第2回	2022年5月16日	日本語をわかりやすくするために	7人
第3回	2022年5月23日	「やさしい日本語」として子ども支援のために大切なこと	8人
第4回	2022年5月30日	「やさしい日本語」を考える時間を通して考えたこと	8人

本実践の参加者は、実施日にE教室に参加したボランティアのうち、学習支援終了後の振り返りミーティングに参加した人たちである。実践に参加したボランティアは14人で、社会人ボランティアが6人、学生ボランティアが8人だった。学生ボランティアのうち2人は外国につながる学生である。全4回参加したのは筆者を含む社会人ボランティア3人で、参加回数3回が3人、2回が5人、1回が3人だった。

この実践の1回分の流れと筆者の役割を以下の図1に示す。

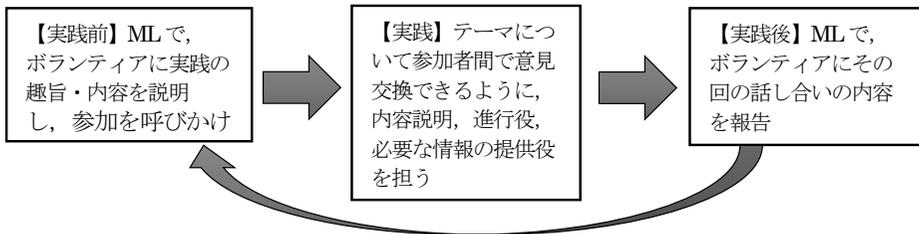


図1 「やさしい日本語を考える時間」1回分の実践の流れと筆者の役割

実践を開始する前に、学習支援教室のメーリングリスト（ML）を使って、ボランティアに趣旨を説明し、参加を呼びかけた。E教室には外国につながる子どもが増加しているため、子ども支援のための「やさしい日本語」を一緒に考える時間を計画しており、お互いの支援の工夫やアイデアを共有し、子ども支援のための「やさしい日本語」を一緒に考え、今後の支援に生かしていきたいこと、子どもの日本語教育や「やさしい日本語」など、役立ちそうな情報を提供したいことを伝えた。また、各回の終了後に、参加していないボランティアにも共有してもらえるようにメーリングリストで報告し、参加者には内容について意見等があれば知らせてほしい旨伝えた。報告の際には次回のテーマや内容も知らせ、参加を呼びかけた。E教室の代表は、メーリングリストで筆者の報告に補足や感想を送ってくれた。

2. 分析の方法

(1) データ収集

データは主に各回の実践記録である。各回の実践は、気楽に話せる場として録音・録画は行わず、筆者がその場でメモを取りながら進め、終了後に実践記録を作成した。その実践記録をもとに、メーリングリストで各回の内容を報告した。その報告や実践時間以外の参加者からの感想等もメモし、補足のデータとした。

(2) データの分析

各回の実践記録を読み込み、参加者が「やさしい日本語」をどのように捉え、どのような工夫をしているかという観点からコーディングしたうえで、いくつかのカテゴリーに分類した。参加者の語りからは、日本語以外の言語への言及も多く見られたため、「日本語」、「日本語以外」「言語以外」に分け、4技能に関しても、主にボランティアと子どもとの「話す・聞く」と、学習内容等についての「読む・書く」を分類した。第1回では、各ボランティアが学習支援の場で行っている「やさしい日本語」の実践についての語りのデータから、3つのカテゴリーを見出し、そのバリエーションも提示した。また、反証となる語りも積極的に取

り上げ、その意味を検討した。

各回に使用したデータは以下の〔表2〕のとおりである。

表2 各回の分析に使用したデータ

回	各回のテーマ	分析したデータ
第1回	やさしい日本語とは何か—学習支援の場での工夫	各参加者の学習支援の場での工夫の語り
第2回	日本語をわかりやすくするために	各参加者が日本語をわかりやすくするための工夫の語り
第3回	「やさしい日本語」として子ども支援のために大切なこと	各参加者が子ども支援のために大切だと思う「やさしい日本語」とその理由の語り
第4回	「やさしい日本語を考える時間」への参加を通して考えたこと	各参加者の感想

V. 「やさしい日本語の時間」各回の概要と分析結果

1. 第1回：やさしい日本語とは何か

初回の「やさしい日本語を考える時間」では、「やさしい日本語」とは何かについて各自の考えを述べ、学習支援の場で「やさしい日本語」としてどのような工夫をしているか紹介し合った。

(1) 「やさしい日本語」とは何か

「やさしい日本語」を全員が知っていたが、名前を聞いたことはあるがよく知らないと答えた参加者もいた。各自が考える「やさしい日本語」として、難しいことばを使わない「わかりやすい日本語」という答えが多く、公共の交通機関やニュースなどで見聞きしたということだった。「短い文」「漢字熟語を使わない」「ひらがなで書かれている」など具体的な内容も挙がった。

これらの意見からは、特に文字情報による「情報提供」における「やさしい日本語」がイメージされていると考えられる。そこで、「やさしい日本語」の「やさしい」はひらがなで書くことが多いが、そこには、簡単、わかりやすいという「易しい」と、相手を思いやる「優しい」の2つの意味があるといわれていることを紹介した。また、何が「やさしい日本語」となるかは一人ひとり異なる可能性にも言及した。

(2) 学習支援の場での工夫

次に、学習支援の場で「やさしい日本語」をどのように使っているかについて参加者同士で意見を出し合った。「情報提供」の「やさしい日本語」のイメージが浮かびやすいのではな

いかと考え、「学習支援教室で、子どもにとってわかりやすい、話しやすいようにどのような工夫をしているか」という双方向性を含めた問いかけを行った。分析の結果は以下の〔表3〕に示す。

表3 分析1「学習支援の場での工夫」

カテゴリー	使用言語：技能	参加者の語り
1 (a) 関係の構築		<ul style="list-style-type: none"> ・「先生」と「生徒」とは異なる関係性をつくる ・友達のように接する ・学習前に打ち解ける時間を作る
1 (b) <u>わかりやすさのための工夫</u>	1 日本語：話す・聞く	<ul style="list-style-type: none"> ・単なる説明ではなく例え話や自分の話を入れる ・感情をことば（日本語）でも表す
	2 日本語：書く・読む	<ul style="list-style-type: none"> ・スマホで検索して見せる
	3 日本語以外	<ul style="list-style-type: none"> ・母語がわかる場合は母語で説明し、日本語を話す機会も作る ・英語を使う
	4 言語以外	<ul style="list-style-type: none"> ・ジェスチャーを入れる
1 (c) <u>子どもの心情への配慮</u>	1 日本語：話す・聞く	<ul style="list-style-type: none"> ・細かく見てたくさんほめる ・ポジティブなことを言うようにする ・子どもの様子を確認する

なかには「あまり意識していない」、「子どもが話しやすいようにと意識していなかった」という発言もあったが、その場合でも自分がこれまで行っている子どもが理解しやすいようにするための工夫や配慮が語られていた。柳田（2013）が指摘するように、学習支援の経験から意識していなくても自然と行っている部分があると考えられる。

また、(2)での意見交換は、(1)の「やさしい日本語」とは何かについて話した内容とは異なり、日本語自体をわかりやすくするというより、子どもたちが安心してコミュニケーションができる環境づくり、理解しやすく、話しやすくするための様々な工夫や配慮が語られていた。

2. 第2回：日本語をわかりやすくするために

第1回において「やさしい日本語」の具体的な工夫への言及は「1 (b) わかりやすさのための工夫」として語られたものがあつたものの、全体的に少なかった。そこで、第2回は、支援する子どもにわかりやすい日本語にするためにどうすればよいか、どのような工夫が考えられるかについて話し合い、共有することを目標とした。各意見を共有しやすいように、筆者がホワイトボードに板書した。

分析の結果は以下の〔表4〕の通りである。

表4 分析2「日本語をわかりやすくする工夫」

カテゴリー	使用言語：技能	参加者の語り
2 (a) わかりやすく伝えるための工夫	1 日本語： 話す・聞く	・敬語をなくす ・文をわかりやすくする（順番を考える，主語と述語等の短い簡潔な文で話す等） ・身近なものや簡単なことばで例える
	3 日本語以外	・子どもがわかる言語を使う
	4 言語以外	・ジェスチャーを使う
2 (b) 書かれたものの理解を助けるための工夫	2 日本語： 書く・読む	・文をわかりやすくする（分かち書きにする） ・子どもが読むときに文節ごとに切る ・漢字熟語は漢字1文字ずつ説明する

学習の場面における相手に応じた工夫として、日本語、日本語以外、言語以外の工夫が語られた。たとえば「漢字熟語は漢字1文字ずつ説明する」という発言は、漢字が熟語になると一つ一つの漢字がわからなくなるという子どもの訴えによって行っているものだという。学習支援教室では、主に1対1で子どもの支援を行い、同じ子どもへの支援が継続されることも多いため、常にその子どもに応じた工夫をしていると考えられる。

第1回、第2回は参加者全ての経験、意見を共有する時間となったが、時間が短いこともあり、「やさしい日本語」に関する情報をあまり提供することができなかった。また、実際に「やさしい日本語」に言い換えたり、書き換えたりするなどの体験も行わなかった。これまでの経験を踏まえ、より深く「やさしい日本語」を考える必要性を感じ、第3回の目標を検討した。

3. 第3回：「やさしい日本語」として子ども支援のために大切なこと

第3回では、「やさしい日本語」に関する資料を使いながら、「やさしい日本語」に言い換える活動を行い、私たちが関わる子どもの学習支援のための「やさしい日本語」についてより深く話し合えることを目標とすることにした。資料として、「やさしい日本語」についてわかりやすく説明しているパンフレット「みなさんに知ってもらいたい言葉 やさしい日本語」（公益社団法人横浜市国際交流協会 2021）を使用した。

(1) 「やさしい日本語」に言い換える体験

単語や簡単な例文に対し、参加者全員で言い換えを考え、思いついた人が自由に発言する形で行った。あまり時間をかけずに全ての単語や例文について言い換えを行うことができた。その後、パンフレットに掲載されている「やさしい日本語を話す・書く時の心がけ」として挙げられているポイントを見ながら、「やさしい日本語」として子ども支援にとってより

大切なことは何かを各自で考え、意見を述べた。

(2) 「やさしい日本語」として子どもへの支援にとって大切なことは何か

各参加者が大切だと思う内容とその語りを含めて分析した結果を以下の〔表5〕に示す。

表5 分析3「子どもへの支援にとって大切なこと」

カテゴリー	使用言語：技能	参加者の語り
3 (a) <u>日本語をわかりやすくするための配慮</u>	1 日本語： 話す・聞く	・短く明確に話す ・カタカナことばなどわかりにくいことばに気をつける
	2 日本語： 書く・読む	・漢字にルビをふる
3 (b) <u>相手に応じた対応のための配慮</u>	(4 日本語以外)	・話しやすい環境作り ・相手を知る ・自分の「あたりまえ」を「あたりまえ」にしない

「配慮」という言葉を使った理由は、3 (a) 日本語をわかりやすくするための配慮に分類された意見の理由や補足、意見に対するやりとりについても分析に加えると、日本語をわかりやすくする工夫だけではなく、子どもに応じた対応をしていることが明らかとなったからである。例えば、「短く、明確に話す」を選んだ参加者は、話した内容について「さらに、理解できたかどうかを丁寧に確認する」ことが大切であると述べた。また、「漢字にルビをふる」を選んだ参加者は、その理由として「漢字がわからないために読めないことに気づいてあげる」ことが大切だと説明した。「カタカナことばなどわかりにくいことばに気をつける」と答えた参加者は、それまでカタカナことばがわかりにくいことを知らなかったから気をつけたいとのことだった。以上のように、何が問題なのかに気づき、子どもに応じた「やさしい日本語」を考えていくことを大切にしていると考えられる。

3 (b) 相手に応じた対応のための配慮においても、「相手を知る」と答えた参加者は、外国につながる子どもについての情報を共有して、子どもの日本語の力を知ったうえで学習支援を行いたいと述べている。外国につながる子どもの学習支援として重要な課題提起となった。また、「話しやすい環境作り」と答えた参加者からは、「子どもの母語が話しやすいことが、子どもをいやすくしているし、日本語も話しやすいことにつながっているのではないかと母語を尊重することが、日本語でも話しやすい環境につながっている可能性に言及していた。以上のことから、第3回ではより深く「やさしい日本語」について考える時間となったと考えられる。

4. 第4回：「やさしい日本語の時間」への参加を通して考えたこと

最終回として、筆者から子どもの多様な環境やことばの発達に関連する情報をまとめて提

供した。その後、今回の「やさしい日本語を考える時間」への参加を通して考えたことを各自発表した。開始前には、前回参加できなかった学生ボランティアより、前回使用したパンフレットが欲しいと声をかけられた。参加していなかった回も ML の報告を読んでいることがわかり、子ども支援のための学びへの意欲を感じた。

(1) 子どもの発達を踏まえた「やさしい日本語」を考えるための情報

最初に学習支援のための「やさしい日本語」を考えるうえでヒントになると考えられる情報を提供した。外国につながる子どもの多様な環境、背景を知ることや、過去・現在・未来を見通した長期的な支援の必要性、一次的事と二次的事の発達（岡本 1985）、BICS（生活言語能力）と CALP（学習言語能力）、2 言語相互依存の原則等（中島 2010）、バイリンガルとしてのことばの発達についてである。

(2) 各参加者からの意見や感想

「やさしい日本語を考える時間」に参加した感想や意見の分析結果は以下の〔表 6〕のとおりである。

表 6 分析 4「参加した感想」

カテゴリー	意見・感想
4 (a) <u>子どもに応じた「やさしい日本語」の必要性</u>	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの背景や来日時期などの情報を共有して学習支援に生かす。 ・子どもの立場に共感し、自分だったらと考える。 ・その子に合わせた日本語を意識する。
4 (b) <u>「やさしい日本語」を学ぶ必要性</u>	<ul style="list-style-type: none"> ・日本人だから誰でもできるわけではない。 ・「優しい日本語」も大事だが、「易しい日本語」のためのテクニックも大事だと思った。 ・来日 10 年以上経っても日本語は難しい。来日したばかりの大変な子どもたちのため「やさしい日本語」を使いたい。 ・人によって「やさしい日本語」は違う。もっと広まってほしい。
4 (c) <u>「やさしい日本語」を考えることによる学び</u>	<ul style="list-style-type: none"> ・参加して自分でも意識するようになり、無意識に伝え方を変えていたことに気付いた。 ・日本語を教える経験もなくどうしたらいいか悩むことも多いので、参加できてよかった。

以上のように、より明確に子どもに応じた「やさしい日本語」の必要性、そのために「やさしい日本語」を学ぶ必要性、そして実際に学びがあったことが語られた。

VI. 考察と結論

1. 考察のための視点

分析結果と先行研究等での検討をふまえ、外国につながる子どもの学習支援のための「やさしい日本語」とはどのようなものを考察する。まず、子どもは成長・発達の過程にある

ことから、子どもの発達に応じた「やさしい日本語」であることが必要である。また、学習支援の場におけるやりとりであることから、子どもの学びを支援するものであることも重要である。そして、学習支援教室においては、子どもと支援者であるボランティアが共に学びながら作り上げていく双方向性のある「やさしい日本語」であることが望まれる。そのためには、子どもが日本語を使いやすい環境、安心して学べる環境を作ることができる「やさしい日本語」であることも求められる。さらに、「日本語」だけにこだわらず、複数言語環境の中で育つことやアイデンティティにも配慮した「やさしい日本語」であることも必要である。

そこで、外国につながる子どものための「やさしい日本語」について、以下の視点から考察を行った。

- ① 子どもが安心して学べる環境をつくる「やさしい日本語」
- ② 子どもの発達に応じた「やさしい日本語」
- ③ 子どもの学びを支援する「やさしい日本語」

2. 子どもが安心して学べる環境をつくる「やさしい日本語」

安心して学べる環境づくりは、学校だけでなく地域での支援においても重要となる。第1回で分析した学習支援の場で行っている工夫の中の1 (a) 関係の構築, 1 (c) 子どもの心情への配慮 ([表3]) は、まさに子どもが安心して学べる環境づくりに寄与するものである。第1回において多く語られたことから、ボランティアが学習支援経験の中で無意識に育んできたものと考えられる。そして、1 (b) わかりやすさのための工夫 ([表3]) では、日本語以外の言語やジェスチャーという言語以外も含めたバリエーションが多く挙げられ、様々な工夫をしていることがわかる。第3回の「やさしい日本語」として子ども支援に大切なことは何かを話し合った際の語りの多くは、各自の学習支援における子どもに応じた支援経験に裏打ちされていた。特に、母語等の「日本語以外」の言語の使用については、第1回から第3回まで毎回言及されており、子どものアイデンティティへの配慮という点から、安心して学べる環境としての役割を担うものであると考えられる。

これらは、ボランティアが子どもに応じた支援の経験の振り返りから意識された「やさしい日本語」であり、子どもとのやりとりや子どもの観察から生まれたものと考えられる。柳田 (2020) の研究にあるように、ボランティアが会話に積極的に参加し、理解度に合わせた対応を心がけ、「先生」と「生徒」とは異なる関係として子どもと接しようとする態度は、「誠実に自分に向き合ってくれる」と感じさせるものではないだろうか。さらに、第4回の感想としての4 (b) 「やさしい日本語」を学ぶ必要性, 4 (c) 「やさしい日本語」を考えることによる学び ([表6]) は、子どもが日本語を学ぶだけでなく、支援者も自身の日本語を振り返

り、学ぶことが必要だと考えていることから、双方向性のある「やさしい日本語」でもありと考えられる。

子どもが安心して学べる環境づくりとしての「やさしい日本語」の具体例としては、1 (a) 関係の構築〔表3〕に関する語りにもあるように、知り合い、打ち解けることが目指されることから、挨拶や自己紹介、気軽なおしゃべり、子どもがよく知っているテーマでの会話、ゲームなど子どもが好きな活動を取り入れる等が考えられる。また、1 (c) 子どもの心情への配慮〔表3〕としては、子どもの様子を観察し、子どもの伝えたいことを理解しようと努め、自身が伝えたいことが子どもに伝わっているか、理解の確認をしていくこと、母語・母文化を尊重し、母語の使用や母文化についての話を積極的に取り入れることなどが挙げられる。

3. 子どもの発達に応じた「やさしい日本語」

不特定多数に対する「情報伝達」のための「やさしい日本語」とは違い、外国につながる子どもの場合、どのような工夫が「やさしい日本語」となるかは、子どもの発達により異なる。特に、母語や日本語の発達が大きく関わっており、生活言語能力、学習言語能力の発達に応じた支援が重要となる。

日本語が十分ではない場合、子どもに合わせた「やさしい日本語」とともに、母語の使用は日本語の理解に役立つ。学習支援教室において必ずしも子どもの母語に対応できるわけではないが、バイリンガル研究から明らかのように、可能であれば積極的に使用していくことが日本語の発達にも結び付いていく。日本の学校で学ぶ子どもたちにとっては日本語による学習言語能力の育成が目指されるため、第1回の1 (b) わかりやすさのための工夫（〔表3〕）の「日本語以外」についての語りにあるように、子どもに母語で説明するだけにとどまらず、意識的に日本語を使う機会も作っていくことで、日本語の発達を促すことが肝要である。母語やわかりやすく言い換える「やさしい日本語」の使用が日本語による生活言語能力にとどまってしまうことなく、学習言語能力の育成にも配慮した「やさしい日本語」となるよう注意が必要である。

したがって、子どもの発達に応じて「やさしい日本語」も変化することを意識し、子どもの背景等の必要な情報が得られることが求められる。第3回の3 (b) 相手に応じた対応のための配慮（〔表5〕）として、相手を知ることが大切であり、子どもの情報を共有し、日本語能力を知ったうえで学習支援を行うことが提案されている。発達に応じた「やさしい日本語」を考えるためには、支援に必要な情報を共有し、子どもが学んでいくために必要な学習言語能力の育成を目指し、発達に応じて変化する「やさしい日本語」を意識した支援が求められる。

発達に応じた「やさしい日本語」の具体例としては、その時の子どもの日本語能力に応じた「やさしい日本語」を心がけながら、必要に応じて母語やその他の言語、ジェスチャーや表情などの非言語的コミュニケーション、イラストや写真、映像資料等、いわゆる「日本語」以外を活用していくことが挙げられる。岡本（1985）が述べるように、ことばの発達は「一次的ことば」と「二次的ことば」の重層的な発達であることから、読み書きを含めた「二次的ことば」の発達を目的としながらも、子どもとボランティアという親しみの持てる関係の構築のプロセスで、「一次的ことば」のさらなる発達を促すことも大切である。したがって、前項で述べた子どもが安心して学べる環境づくりとしての「やさしい日本語」の具体例も、発達に応じた「やさしい日本語」になると考えられる。

4. 子どもの学びを支援する「やさしい日本語」

学習支援のための「やさしい日本語」を検討するため、「学び」を支援するという視点からも検討が必要である。学習支援教室では、学校の課題や苦手な教科の学習等を扱うことが多い。しかし、ただ課題をこなすだけではなく、子どもとボランティアのやりとりの中で「学び」が生まれるよう支援することが必要だと考える。佐藤（2000）は、「『勉強』と『学び』との違いは、〈出会いと対話〉の有無にある」とし、「『学び』とは、モノ（対象世界）との出会いと対話による〈世界づくり〉と、他者との出会いと対話による〈仲間づくり〉と、自分自身との出会いと対話による〈自分づくり〉とが三位一体となって遂行される『意味と関係の編み直し』の永続的な過程」と定義する。また、「学びという実践」は、「言語的实践として展開されている」（佐藤 1995）という。本稿では、支援者の語りがデータとなるため、学習支援によって、①子どもが学習の対象と出会い、対話できるか（子どもと対象との対話）、②子どもが学習支援者であるボランティアと出会い、対話できるか（子どもとボランティアとの対話）の可能性として検討する。

日本語が十分ではない子どもの場合、最初は日本語で学習することには困難が多く、日本語による対象との出会いや対話は難しい。ボランティアによる様々な支援を通して学ぶことになり、ボランティアによる子どもに応じた「やさしい日本語」を通して行われると考えられる。つまり「子ども⇔対象」ではなく、「子ども⇔ボランティア⇔対象」ということになる。しかし、実践第2回の日本語をわかりやすくする工夫としての2 (b) 書かれたものの理解を助けるための工夫（〔表4〕）は、子どもが実際に読んで理解すること、直接対象と出会い対話することをサポートするものだと考えられる。このような「子ども⇔対象」を支援する観点も必要である。したがって、学習支援のための「やさしい日本語」は、子どもにわかりやすい言い換え、書き換え、あるいは日本語以外の言語使用、言語以外の必要性にも考慮

しながらも、子どもが直接学習の対象に取り組むことを視野に入れた柔軟性が求められる。また、子どもがわかりやすい「やさしい日本語」を使うことと、その学習内容自体がわかりやすいものであることは異なる。各々の子どもの力に応じた内容を「やさしい日本語」でやりとりしながら学べるような工夫が必要となる。例えば、日本語の文字習得が進まないからといって書字練習を繰り返したり、子どもが簡単に読めるレベルの文章のみを扱ったりするのではなく、今のその子どもに必要な内容、その子の力に合った内容を扱うことが重要である。

学びを支援する「やさしい日本語」の具体例としては、子どもが学習対象に取り組むために、1 (b) わかりやすさのための工夫 (〔表3〕), 2 (a) わかりやすく伝えるための工夫, 2 (c) 書かれたものの理解を助けるための工夫 [表4]), 3 (a) 日本語をわかりやすくするための配慮 (〔表5〕) を、子どもに応じて行っていくことが考えられる。まず、子どもの困難や躓きに気づき、見本やモデルを提示したり、母語や言語以外の理解を助けるものも使いながら、子どもの発達に応じた「やさしい日本語」で説明したり、理解できているか確認するやりとりを行うことが挙げられる。さらに子ども自身が取り組むための「やさしい日本語」が望まれる。今回の分析では文の分かち書きなど実際に読むための「やさしい日本語」等に限られていた。子どもの学びのために、意識的な学習が必要な「読む・書く」に関しての「やさしい日本語」についてはさらなる検討が必要である。

5. 外国につながる子どもの学習支援のための「やさしい日本語」

子どもの日本語教育は、子ども一人ひとりの発達に応じて学びを支援することが求められる。発達に応じた「やさしい日本語」は、子どもの学びを促すことにもなる。また、学びを支援することによって発達を促し、新たな発達に応じた「やさしい日本語」が必要となる。したがって、子どもの発達に応じた「やさしい日本語」と子どもの学びを支援する「やさしい日本語」は相互に関連し、子どもの発達や学びの深化に応じて変化していくものと考えられる。そして、発達や学びを支援するためには、安心して学べる環境が必要であり、そのための「やさしい日本語」がベースとなる。「先生」と「生徒」とは異なる関係を築き、さらに、母語やその他の言語を尊重し、積極的に使用することは、発達に応じた学びを支援するとともに、アイデンティティとも関連し、安心して学べる環境の一端を担っていると考えられる。日本社会を生きる外国につながる子どもへの学習支援のための「やさしい日本語」は、「日本語」だけにとらわれず、また、坂本 (2021), イ (2013) が危惧した「必要最低限の日本語」という固定化されたものではなく、子どもの発達、学びに応じて柔軟に変化するものであると考えられる。

以上の考察を〔図2〕にまとめた。

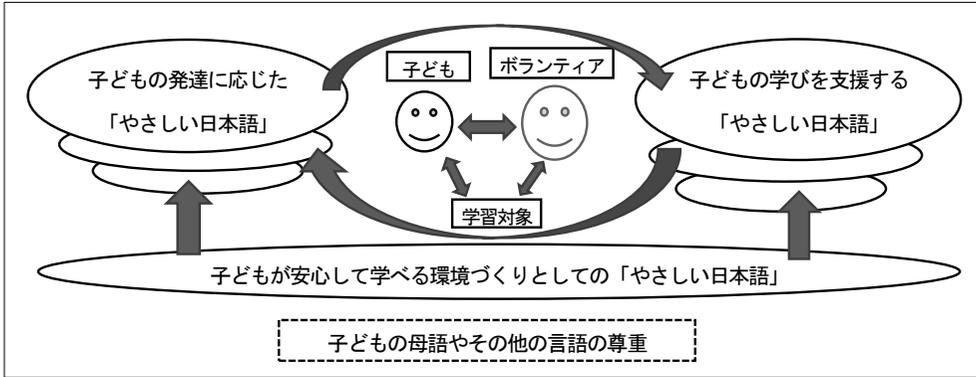


図2 外国につながる子どもの学習支援のための「やさしい日本語」

6. 結論

以上の考察から、外国につながる子どもの学習支援のための「やさしい日本語」とは、まず、子どもが安心して学べる環境づくりとしての「やさしい日本語」であることが必要であり、そのうえで、子どもの発達に応じた、学びを支援する「やさしい日本語」であることが求められる。そのためには、わかりやすい日本語に言い換えるだけではなく、一人ひとりの子どもに向き合い、子どもが学ぶ対象と出会い、対話できるようになるための柔軟で変化に応じた「やさしい日本語」が望まれる。そして、「日本語」の使用だけにとらわれず、子どもの母語やその他の言語を尊重し、ことばの発達に応じてその使用を含めた学習支援として「やさしい日本語」をとらえていく必要がある。

学習支援教室における「やさしい日本語を考える時間」という実践によって、ボランティアの様々な「やさしい日本語」に対する意識、日本語の調整や工夫、配慮が明らかとなった。これまで無意識に行われていたことが意識化され、ボランティア同士で共有できたことで、今後の実践に活かされることが期待される。外国につながる子どもへの学習支援は長期的な視野で考えていくものであることから、子どもが育つ地域における学習支援の重要性に鑑み、学習支援のための「やさしい日本語」の広がり求めて実践研究を進める必要がある。

7. 今後の課題

学習支援のための「やさしい日本語」として、本研究には課題も残されている。まず、今回の実践は、主にボランティアによる意見交換をデータとして分析しているため、実際に学習支援の場でどのような「やさしい日本語」が使われているかについての検証はできていない。また、読み書きを含めた学習言語能力の育成という点では更なる実践研究が必要である。今後の課題として、継続的な実践を行っていききたい。さらに、実践研究の成果をどのように

還元していくかについても検討が必要である。外国につながりのある子どもたちへの学習支援に携わる人々により広く学習支援のための「やさしい日本語」を伝えていくことが必要だと考える。

参考文献

- 庵功雄 (2016) 『やさしい日本語——多文化共生社会へ——』 岩波書店
- 庵功雄 (2013) 「『やさしい日本語』とは何か」 庵功雄・イ ヨンスク・森篤嗣 (編) 『「やさしい日本語」は何を目指すか——多文化共生社会を実現するために』 ココ出版 pp. 5-13
- イ・ヨンスク (2013) 「日本語教育が「外国人対策」の枠組みを脱するために——『外国人』が能動的に生きるための日本語教育」 庵功雄・イ ヨンスク・森篤嗣 (編) (2013) 『「やさしい日本語」は何を目指すか——多文化共生社会を実現するために』 ココ出版 pp. 259-277
- 岩田一成 (2016) 『読み手に伝わる公用文——〈やさしい日本語〉の視点から——』 大修館書店
- 岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』 岩波書店
- 尾崎明人 (2013) 「『やさしい日本語』で作る地域社会」 庵功雄・イ ヨンスク・森篤嗣 (編) 『「やさしい日本語」は何を目指すか——多文化共生社会を実現するために』 ココ出版 pp. 59-77
- 加藤 好崇 (2019) 『「やさしい日本語」で観光客を迎えよう——インバウンドの新しい風——』 大修館書店
- 唐木澤みどり (2021) 「外国につながる子どもの視点から学習支援ネットワークを考える——小学低学年で来日したネパール人高校生へのインタビューから——」 『学習院大学国際センター』 8: 29-49
- 公益社団法人横浜市国際交流協会 (2021) 「みなさんに知ってもらいたい言葉 やさしい日本語」 https://www.yokeweb.com/wp-content/uploads/2021/09/%E3%81%BF%E3%81%AA%E3%81%95%E3%82%93%E3%81%AB%E7%9F%A5%E3%81%A3%E3%81%A6%E3%82%82%E3%82%89%E3%81%84%E3%81%9F%E3%81%84%E8%A8%80%E8%91%89_%E3%82%84%E3%81%95%E3%81%97%E3%81%84%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E_%E7%AC%AC4%E7%89%88.pdf
- 齋藤 ひろみ・今澤 悌・内田 紀子・花鳥 健司 (2011) 『外国人児童生徒のための支援ガイドブック——子どもたちのライフコースによりそって——』 齋藤ひろみ (編), 凡人社
- 坂本光代 (2021) 「外国語教育へのアプローチ——排他的対包摂的言語政策の相克——」 坂本光代 (編) 『多様性を再考する——マジョリティに向けた多文化教育——』 上智大学出版 pp. 13-33
- 佐藤和之 (2016) 「外国人被災者の負担を減らす『やさしい日本語』——在住1年の外国人にもわかる表現で伝える——」 野村雅昭・木村義之編 『わかりやすい日本語』 くろしお出版 pp. 245-275
- 佐藤郡衛 (2008) 「外国につながる子どもの学習支援ネットワークの構築」 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』 4:66-80, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 佐藤学 (2000) 『「学び」から逃走する子どもたち』 岩波書店
- 佐藤学 (1995) 「学びの対話的实践へ」 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編 『学びへの誘い』 東京大学出版会, pp. 49-91
- 志村ゆかり (2018) 「年少者日本語教育と〈やさしい日本語〉」 『「やさしい日本語」と多文化共生』 シンポジウム』 http://www.4414uj.sakura.ne.jp/Yasanichi/pdf/043_P2_2_%E5%BF%97%E6%9D%91.pdf (2022年8月16日閲覧)
- 志村ゆかり・志賀玲子・樋口万喜子・宮部真由美・頼田敦子・永田晶子 (2018) 「中学生向け日本語教科書」 『「やさしい日本語」と多文化共生』 シンポジウム』 http://www.4414uj.sakura.ne.jp/Yasanichi/pdf/092_B2_2_%E5%BF%97%E6%9D%91%E4%BB%96.pdf (2022年8月16日閲覧)
- 出入国在留管理庁・文化庁 (2020) 「在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン」 <https://www.moj.go.jp/isa/content/930006072.pdf> (2022年8月16日閲覧)

- 武田 裕子・岩田 一成・新居 みどり (2021) 『医療現場の外国人対応——英語だけじゃない「やさしい日本語」——』 南山堂
- 田中宝紀 (2021) 「学びとつながりの危機——外国にルーツをもつ子どもの多様性を受け止める——」 鈴木江理子編 『アンダーコロナの移民たち——日本社会の脆弱性があらわれた場所——』 明石書店 pp. 176-191
- 坪谷美欧子 (2005) 「地域で学習をサポートする——ボランティア・ネットワークが果たす役割——」 宮島喬・太田晴雄編 『外国人の子どもと日本の教育——不就学問題と多文化共生の課題——』 東京大学出版会 pp. 193-215
- 中島和子 (2010) 『マルチリンガル教育への招待——言語資源としての外国人・日本人年少者』 ひつじ書房
- 野田尚史 (2014) 「『やさしい日本語』から『ユニバーサルな日本語コミュニケーション』へ——母語話者が日本語を使うときの問題として——」 『日本語教育』 158: 4-18
- 文部科学省 (2019) 『外国人児童生徒受入れの手引き』 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm (2022年8月10日閲覧)
- 文部科学省 (2022) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(令和3年度)」の結果(速報)について」 https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_01.pdf (2022年8月10日閲覧)
- 柳田直美 (2020) 「非母語話者は母語話者の〈説明〉をどのように評価するか——評価に影響を与える観点と言語行動の分析——」 『日本語教育』 177: 17-30
- 柳田直美 (2013) 「『やさしい日本語』と接触場面」 庵功雄・イ ヨンスク・森篤嗣(編) 『『やさしい日本語』は何を目指すか——多文化共生社会を実現するために』 ココ出版 pp. 79-95
- Cummins, J. (1978) "Educational Implications of Mother-tongue Maintenance in Minority-language Children" *The Canadian Modern Language Review*, 34(3), 395-416

(からきさわ みどり 学習院大学国際センター PD 共同研究員)

“Easy Japanese” for Learning Support for Children Connected to Foreign Countries: In Reference to the Volunteers’ Attitudes toward “Easy Japanese” in a Learning Support Class

Midori Karakisawa

Abstract

Since the Great Hanshin-Awaji Earthquake in 1995, the need for “easy Japanese” that is readily comprehensible to foreigners has been recognized. The use of “easy Japanese” is also considered important to support the learning of children connected to foreign countries with inadequate Japanese language skills. However, what kind of “easy Japanese” is specifically necessary for them has not been fully examined. Therefore, I asked volunteers participating in a learning support class to exchange opinions on “easy Japanese” during a class review meeting. As a result of analyzing and discussing the contents of the exchanges, it became clear that in order to support the learning of children connected to foreign countries, it is important to have different kinds of “easy Japanese” that creates a comfortable environment for children to learn, that is appropriate for each level of children’s development, and that supports children’s learning. In addition, all of these are related to each other, and mother tongues and other languages need to be respected.