

平成22年度文化庁
日本語教育研究委託

生活日本語の指導力の評価に関する調査研究

— 報告書 —

平成23年3月

社団法人 日本語教育学会

はじめに

国境を越えて移動する人が世界中で増え続けています。日本も例外ではありません。高齢化の進行や産業構造の変化に伴って、日本でも社会の多言語多文化化が進んでいます。このような社会で、人と人とが共生していくためには、新たな社会を創造するための理念と方法が求められます。

このような認識のもとに日本語教育学会は 1990 年代から地域社会における日本語教育について調査・研究活動を行ってきました。最近では、2007 年度と 2008 年度に文化庁の研究委託を受けて、地域日本語教育のシステム、カリキュラム開発、人材育成プログラム開発等について調査研究を行い、その成果を『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）—報告書—』に取りまとめました。

今年度も文化庁の研究委託を受けて「生活者としての外国人」に対する日本語教育における指導力の評価に関する調査研究を実施しました。本報告書はその成果をまとめたものです。

今回の調査研究では、「生活者としての外国人」に対する日本語指導に当たる者が果たす役割、求められる資質・能力、指導力の評価について、国内および海外で実地調査、聞き取り調査、文献調査を行い、その結果をもとに日本語指導者の指導力を評価するための枠組みづくりを試みました。

以上の調査と研究を踏まえ、本報告書では下記の提言を取りまとめました。

■日本人・外国人双方にとって住みよい多文化多言語社会を目指した日本語教育への提言

- 1 日本語習得は、豊かな生活を実現するための第一歩
- 2 日本語学習は、異文化や多文化に対する思考力を高める第一歩
- 3 地域日本語教育専門家は、日本語学習者の背景を踏まえ柔軟な対応力が必要
- 4 地域日本語教育専門家は、多様なニーズに対応するためにコーディネーター力が必要
- 5 地域日本語教育専門家は、その専門性を常に向上させるための資質の研鑽が必要

本報告書が日本語ボランティアや日本語コーディネーターの養成、研修に活用していただければ、また、多文化共生社会の実現を目ざす日本語教育の体制づくりの一助になれば幸いです。

最後に、この調査研究にご協力くださった国内、海外の多くの方々から心からお礼を申し上げます。

平成 23 年 3 月

社団法人日本語教育学会
会 長 尾崎 明人

目 次

調査研究の概要	1
1 実施期間	1
2 調査研究委嘱事項	1
3 調査研究の趣旨・目的	1
4 調査研究の概要	1
5 調査研究組織	3
第Ⅰ章 提言	5
第Ⅱ章 地域における日本語教育の指導者の実態に関する調査	8
第1節 国内調査の意義・目的	8
第2節 調査結果の分析	10
2.1 外国人集住地域	10
2.2 外国人散在地域	14
2.3 大都市圏 一川崎市・横浜市のケースから	18
2.4 日本語教育保障の法制化に向けて	22
第3節 調査結果の報告	26
3.1 北海道函館市	26
3.2 山形県山形市	31
3.3 群馬県邑楽郡大泉町	37
3.4 神奈川県川崎市川崎区	41
3.5 静岡県浜松市	48
3.6 愛知県豊田市	53
3.7 愛知県名古屋市	57
3.8 大阪府豊中市	60
3.9 岡山県岡山市	66
3.10 広島県安芸郡海田町	68
3.11 愛媛県新居浜市，愛媛県南宇和郡愛南町	71
3.12 島根県松江市	77
3.13 佐賀県佐賀市	84
第4節 総括	90
第5節 地域日本語教育に関する参考文献・資料	92

第Ⅲ章 自国語教育の指導者の評価基準に関する調査	102
第1節 海外調査の意義・目的	102
第2節 海外における自国語教育：5か国の状況（一覧表）	104
第3節 海外における自国語教育：補足	106
3. 1 オランダ：オランダ語教師に求められる資質・能力とその育成方法	106
3. 2 ドイツ：移民社会統合コースと教師の資質	111
3. 3 アメリカ合衆国：カリフォルニア州ロサンゼルス統合学区における調査から	116
3. 4 韓国：大韓民国における韓国語教育と教師	120
第4節 総括	124
第5節 各国自国語教育に関する参考文献・資料	126
第Ⅳ章 日本語指導者の指導力に関する評価枠の作成	128
はじめに	128
第1節 地域日本語教育システムとは―平成19年度・20年度の報告書のシステム図を踏まえて―	129
第2節 地域日本語教育・支援に関わる人々の役割と求められる資質・能力	131
第3節 育成すべき能力―多言語多文化共生社会における日本語指導者の専門的能力―	135
第4節 地域日本語教育に携わる地域日本語教育専門家に対する研修のあり方	139
第5節 地域日本語教育専門家の創設に関する一考察	141
第6節 地域日本語教育システムの実現に向けて〈座談会〉	147
おわりに	155
調査協力者一覧	157
執筆者一覧	158

調査研究の概要

1 実施期間

平成22年8月23日から平成23年3月31日まで

2 調査研究委嘱事項

生活日本語の指導力の評価に関する調査研究

※「生活者としての外国人」に対する日本語教育における指導力の評価に関する調査研究

3 調査研究の趣旨・目的

本事業は、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の指導力を客観的に測定するための評価基準及び評価方法についての策定に向け、地域における日本語教育の日本語指導の実証的なデータ収集、海外における自国語教育の指導力の指標及び、日本における日本語教員養成の指標を基に、生活者としての外国人に対する日本語教育の指導力に関する調査研究を行う。

4 調査研究の概要

(1) 地域における日本語教育の指導者の実態に関する調査（国内調査）

「生活者としての外国人」に対する日本語教育の指導力を客観的に測定するための評価基準及び評価方法を策定する上で、まずは、地域における日本語教育の指導者がどのような指導を行い、どのような成果を上げているか現状を把握することが不可欠である。地域における日本語指導はそれぞれの地域における生活者としての外国人の状況や地域課題により、その形態や目的に違いがあることが予想されるため、本プロジェクトでは外国人集住地域・散在地域、都市部・地方など、いくつかの観点から対象とする地域を選んで日本語指導に関する実地調査を行った。調査対象地域は、北海道、山形、群馬、川崎、浜松、名古屋、大阪、岡山、広島、島根、愛媛、佐賀である。

実地調査で得られた結果をもとに、日本語指導の目的・形態と照らし合わせて、どのような指導方法が採用されているか、いくつかのパターンに分類・整理を行うとともに、指導力の評価方法・評価基準の策定に向け、指導力の何を評価すべきか、その評価内容について分析を行った。

(2) 自国語教育の指導者の評価基準に関する調査（海外調査）

自国語教育の指導者の評価基準については先行事例として移民受入先進国における評価基準と日本語教育における評価基準に関する調査を行った。

まず、自国語教育の指導者の評価に関する先行事例として、移民に対する自国語教育を行っている国で指導者に関して、どのような評価基準を定めているか、またその評価基準をどのように活用しているかについて調査を行った。評価基準はその活用のされ方により、大きく変わ

ってくることが予想されるため、評価基準の内容と活用方法の両方を明らかにすることが不可欠である。具体的に、移民に対する自国語教育はオランダ、ドイツ、フランス、アメリカ合衆国、オーストラリア、韓国等において実施されている。本調査研究においては、先進的な事例としてオランダ、ドイツ、アメリカ合衆国、韓国については実地調査・文献による調査、関係者へのヒアリングを行い、オーストラリアについては文献による調査、関係者へのヒアリング調査を行い、移民に対する自国語教育の指導者の評価基準とその活用方法について整理を行った。

また、日本語指導者の評価基準についても平成12年に示された「日本語教員の養成について」（文化庁）やその後展開されている日本語教員養成に関する研究成果、海外における日本語教育の指導者養成の基準等についても、評価基準の内容及び活用方法について文献等の整理、ヒアリングにより調査を行った。

最後に、移民受入先進国の指導者の評価に関する基準と日本語教育における指導者の評価に関する基準・活用方法の共通点・相違点について分析を行い、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の指導者の指導力の評価基準・評価方法の策定に向け、検討すべき事項について整理を行った。

（3）日本語指導者の指導力に関する評価枠の作成（報告書作成）

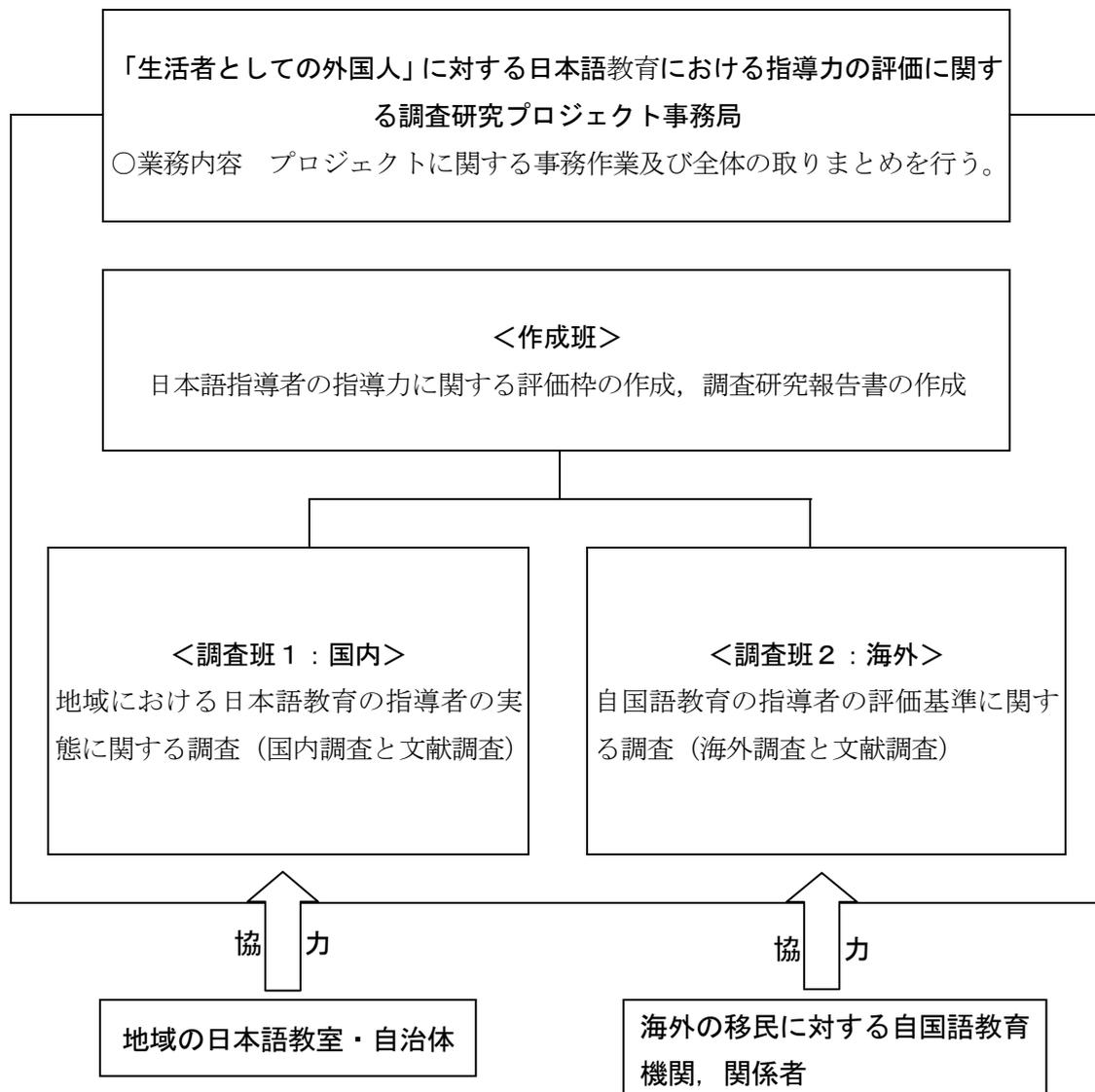
上記（1）による日本国内の実地調査、（2）による先行事例の海外調査結果・分析結果を踏まえ、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の指導者に求められる指導力の評価枠の作成を行った。

5 調査研究組織

(社) 日本語教育学会内にプロジェクトの事務局を設置した。本プロジェクトでは、上記の調査研究を円滑に遂行するために調査研究の内容に応じて3つの班組織を構成した。各作業班は定期的に会議ならびに研究会を開催し、調査・研究内容の進捗状況を確認するとともに、メーリングリストにより情報の共有を図った。

以下に、全体の事業実施体制である研究組織と役割を示す。

事業実施体制



なお、上記の事業実施体制を運営する委員は以下の通りである。しかしながら、各班の調査研究活動にはここにお名前を掲載できなかった多くの方々の協力があったことを記しておく。

委員名簿 ※は作成班兼任

	役職	委員名	所属機関名
作成班	リーダー	伊東祐郎	東京外国語大学
	調査班1リーダー	野山広	国立国語研究所
	調査班2リーダー	金田智子	学習院大学
		金孝卿	国際交流基金
		嶋田和子	イーストウエスト日本語学校
		杉澤経子	東京外国語大学
		山西優二	早稲田大学
		横溝紳一郎	佐賀大学
調査班1 (国内)	リーダー※	野山広	同上
	サブリーダー	内海由美子	山形大学
		御館久里恵	鳥取大学
		貞松明子	佐賀大学 非常勤講師
		新矢麻紀子	大阪産業大学
		高橋かつ子	函館日本語教育研究会
		高畑幸	広島国際学院大学
		富谷玲子	神奈川大学
		藤田美佳	神奈川大学 非常勤講師
		向井留実子	愛媛大学
		ヤマモト・ルシア・エミ コ	静岡大学
		米勢治子	東海日本語ネットワーク
調査班2 (海外)	リーダー※	金田智子	同上
	サブリーダー	松岡洋子	岩手大学
		林炫情	山口県立大学
		浜田麻里	京都教育大学
理事会	常任理事	石井恵理子	東京女子大学
事務局	総務課長	大竹和子	日本語教育学会
	研究補佐	三國喜保子	桜美林大学大学院生

第 I 章 提言

1980 年代後半以降の日本における急速な国際化の中で、各地域には定住化する外国人が増加し、地域社会は多言語多文化社会へと変わりつつある。これにともなって地域で日本語を学ぼうとする外国人住民も増加し、日本語学校やボランティアによる日本語教室では、多様な日本語教育活動が展開されている。日本に居住する外国人にとって、日本語を学習することは、日本の文化に触れ、かつ日本人との交流が実現できる第一歩を意味することになる。また、日本語学習の目的は来日目的や生活目的によって多様であり、留学生やビジネスパーソンに対する日本語教育の内容や方法とは異なったものである。したがって、多言語多文化社会における日本語教育の在り方については、社会状況や外国人のもつ多様な背景、とりわけ滞在目的、学習環境、文化や言語、宗教や価値観などに考慮した対応が求められることになる。

このような状況において、日本語指導に従事する日本語教師にはこれまで以上にその専門性が求められている。と同時に、より広い見識をもって対応することが期待されている。これまでの日本語教育では、母語や母文化の違いをはじめ、学習者の学習経験や学習に対する考え方の違いからくる学習スタイルに考慮した指導が心がけられてきた。このような配慮に加え、地域社会や経済状況、国際情勢などの変化によって直接、間接的に影響を受けやすい外国人を取り巻く環境や、外国人が置かれている状況を踏まえた体制整備と指導の在り方を考えていかなければならない。

日本語教育の目的は、学習者に日本語の知識および運用能力を獲得してもらうことであり、さらに言えば、外国人を日本社会の一員として受け入れ、日本人と外国人が日本語によって円滑な意思の疎通が図られ、日本語で生活ができるようになること、そして、自分自身や家族が安心して働いたり学んだりすることができるようになることである。日本語教師は、多様なニーズや背景を持っている外国人住民という枠を超えて、生活者としての外国人に対する日本語教育の意義とその重要性を踏まえ、これまでの指導に新たな工夫を創造することが求められる。日本語教師には従来にも増して指導力の向上を目指した自己研鑽や教壇に立った後も研修等を定期的に受講することが必要になってくる。また、教員養成においては、日本語と教育という分野のみならず外国人学習者が関わる医療・福祉・企業・雇用・法律など他領域、他分野についての動向や情勢にも精通し、柔軟に対応できる資質の向上をめざした専門性を構築していくことが求められている。

文化庁では、平成 12 年に、国際化の進展に鑑み、国内外の日本語学習者の増加や多様な学習需要への対応と、日本語教員の活躍する場も多様化していることを踏まえ、日本語教員養成のための標準的な教育内容の改善等の必要性を指摘している。その報告書の中で、新たに教育内容を提言している。

ここで注目すべき点は、日本語教育とは、広い意味でコミュニケーションそのものであり、実際的なコミュニケーション活動と考えられるとしている点である。その上で、日本語教員の専門的能力については、次のような能力を有していることが大切であると述べている。

(ア) 言語に関する知識・能力

外国語や学習者の母語（第一言語）に関する知識，対照言語学的視点からの日本語の構造に関する知識，そして言語使用や言語発達及び言語の習得過程等に関する知識があり，それらの知識を活用する能力を有すること。

(イ) 日本語の教授に関する知識・能力

過去の研究成果や経験等を踏まえた上で，教育課程の編成，授業や教材等を分析する能力があり，それらの総合的知識と経験を教育現場で実際に活用・伝達できる能力を有すること。

(ウ) その他日本語教育の背景をなす事項についての知識・能力

日本と諸外国の教育制度や歴史・文化事情に関する知識や，学習者のニーズに関する的確な把握・分析能力を有すること。

外国人学習者にとって，日本語学習が日本文化や日本での生活のゲートウェイであり，日本語習得が日本での生活の基礎力となるならば，日本語学習の入門初期における日本語教師の役割は大きく，責任は重大である。このような背景をもとに，本報告書では，多言語多文化化する社会において日本語教育を担う「地域日本語教育専門家」の創設を提唱し，新たな日本語教師像とその専門性，そして日本語習得とその役割について，次のような5つの提言をおこなうものである。

*******日本人・外国人双方にとって住みよい**

多文化多言語社会を目指した日本語教育への提言*****

その1：日本語習得は，豊かな生活を実現するための第一歩

- 日本語学習の機会を確保する
- 地域日本語教育専門家によるカリキュラムの提供
- 行政による日本語学習機会の提供

その2：日本語学習は，異文化や多文化に対する思考力を高める第一歩

- 多言語多文化社会における日本語学習は新たな能力開発
- 他者理解や人間理解，そして人間関係作りを創造
- 日本人および外国人双方が異文化多文化社会に果たす役割の認識

その3：地域日本語教育専門家は，日本語学習者の背景を踏まえ柔軟な対応力が必要

- 地域日本語教育専門家に求められる知識と技術，そして資質と適性
- 専門性を有した職業領域の顕在化・認識化

その4：地域日本語教育専門家は，多様なニーズに対応するためにコーディネーター力が必要

- 多文化多言語社会における日本語教育では，福祉や医療，法律など他分野・他領

域の専門家とつながっていくことが重要

→ 専門職としての地域日本語教育専門家の人材育成

その5：地域日本語教育専門家は、その専門性を常に向上させるための資質の研鑽が必要

→ 日本語指導は、常に課題解決が求められる領域

→ 自己研鑽・自己成長が実現できる地域日本語教育専門家のネットワーキング

第Ⅱ章 地域における日本語教育の指導者の実態に関する調査

第1節 国内調査の意義・目的

2010年（法務省入国管理局）現在、外国人登録者数は約219万人（2,186,121人）で、日本の総人口（約1億2751万人）の1.71%となっている。在留資格でみると、この中には、いわゆるオールドカマー（旧来外国人）と呼ばれる在日韓国・朝鮮人の人々を中心とした特別永住者が約2割（約41万人）含まれる。その他の多くは、1990年代以降増加した、いわゆるニューカマー（新来外国人）と呼ばれる人（日系南米人、中国人、韓国人、フィリピン人など）で占められている。彼らの在留資格は、一般永住者（約53万3千人）、日本人の配偶者等（約22万2千人）、定住者（22万2千人）、家族滞在（約11万5千人）、永住者の配偶者（約2万人）などのカテゴリーに入る場合が多い。

本章で対象とする日本語学習者は、主に上記のニューカマーの人々が想定されるので、その数は、少なくとも110万人以上（ニューカマーの人々の合計の概数）はいると考えられる。ただ、日本語学習者は、国籍や在留資格の枠を超えて、日本語を学びたい（日本語学習を必要とする）人々全部が想定されるので、そうした観点から、オールドカマーの人々（特別永住者：約41万人）の一部や、留学生（約14万6千人）、技術（約5万人）、研修（約6万5千人）、教育（約1万人）、興業（約1万1千人）、その他（約21万人）の在留資格などの人々の何割かが地域の日本語教室に来ることも考えられる。こうした状況を踏まえ、その数を（少なく見積もっても）約10万人と考えると、ニューカマーの学習者との合計で、少なくとも120万人以上の潜在的学習者がいるものと推定される。

既に述べたように、90年代以降、この20数年の間に、上記のニューカマーの人々（一般永住者、定住者、配偶者等）を中心とする日本語学習者を対象とした地域日本語教育の現場は、その目的、内容、方法、そして、その場の支援・交流活動に関わる人々の多様化が進んできた。その一方で、先ほどの推定した潜在的学習者数からも窺えるように、こうした地域日本語学習支援の場に参加したり、通学することが困難な学習者も少なくないと思われる。また、こうした学習の場に参加はできたものの、その教育方法や内容あるいは支援者とうまく合わなかったり、さまざまな事情で、その学習や交流の機会を日常生活に適切に生かせていないものも多く存在すると思われる。また、散在地域ほど日本語の必要性がなく（ポルトガル語だけで日常生活ができて）、学習動機も強くない集住地域の日系ブラジル人も多く存在する（日本語教育学会2009、文化庁編2004参照）。

散在地域であれ、集住地域であれ、あるいは大都市圏・都市近郊であれ、上記のような多様な背景と学習動機を持った人々の要望に対応し、現在の状況を改善し、今後ますます多言語・多文化化が進む共生社会の街づくりに貢献していくためには、さまざまな対応方策が必要となってくる。その中でも特に、異言語・異文化の背景を持った人々が、地域の住民としての権利を十分に享受しつつも、地域住民としての責任も果たしうる「生活者」として、さまざまな目的（タスク）を達成し、夢を実現できるような学習支援ができる体制（システム）作りが必要となってくる。そのシステムを有効なものとしてゆくためには、そこで活躍・貢献できる資質・

能力を持った「指導者（日本語教育専門家）」の育成や確保が重要な鍵となつてこよう。また、そのためには、生活者としての外国人に対する日本語学習支援を充実していくためのさまざまな基準や枠組みを作成していくためには、まずは、地域日本語教育の現場において、日本語の指導者や支援者がどのような指導を行い、どのような成果を上げているか、その現状について、学習者からの声を汲み取ることも含めて把握することが不可欠である。そこで、これらの実態に関する調査を行い、これからの対応方策や政策の基盤作りの基礎資料として貢献することが、本調査の意義と目的である。

【調査の対象・方法】

地域日本語教育の現場における指導や支援活動は、地域ごとの生活者としての外国人の状況や地域課題により、その形態や目的等に違いがあることが予想される。そのため、本調査では、外国人集住地域・散在地域、都市部・地方など、いくつかの観点から対象とする地域を選び、指導者と学習者に対して日本語指導に関する実態調査を行った。調査対象地域は、北海道（函館市）、山形県（山形市）、群馬県（邑楽郡大泉町）、神奈川県（川崎市）、静岡県（浜松市）、愛知県（名古屋市・豊田市）、大阪府（豊中市）、岡山県（岡山市）、広島県（安芸郡海田町）、島根県（松江市）愛媛県（新居浜市、南宇和郡愛南町）、佐賀県（佐賀市）である。調査方法は、半構造化によるインタビュー（面談）調査である。指導者に対しては、養成講座等の受講、これまでの教授活動、その他の活動等の経験や情報について、学習者に対しては、属性（性別、年齢、出身等）、在留の経緯、学習歴、これまでの授業についての感想などについて、現地（教室等）を訪問して面談を行った。

調査で得られた結果をもとに、日本語指導の目的・形態と照らし合わせて、どのような指導方法が採用されているか、いくつかのパターンに分類・整理を行うとともに、今後の指導力の評価方法・評価基準の枠組みの基礎資料作りに向けた分析を行った。

【本章の構成】

まず、2節において、「外国人集住地域」「外国人散在地域」「大都市圏—川崎市・横浜市のケースから—」「日本語教育保障の法制化に向けて」という観点から、調査結果の分析を行った。そして第3節で、分析の基となった調査結果の報告を行い、第4節で全体の総括を行うとともに、5節では、地域日本語教育に関する参考文献・資料を紹介している。

第2節 調査結果の分析

2. 1 外国人集住地域

ここでは、外国人集住地域における日本語教育のあり方について考察する。外国人集住地域について明確な定義があるわけではないが、例えば、2001年に、外国人集住都市会議が浜松で開催され「浜松宣言」が出されたときの13都市・地域は、2010年の集住都市会議開催時で、約30都市・地域となっている。この会議を構成している地域の外国人比率を参考にして、国内の調査地の中から、総人口の3%以上の地域における調査結果を分析し考察する。

調査地	総人口	外国人 登録者数	外国人 比率	調査対象者		
				指導者 T	学習者 L	
群馬邑楽郡大泉町 OZ	41,286	6,361	15.4%	2	5 (定住 3・非 2)	
静岡県浜松市 HM	820,102	27,263	3.3%	3	2 (定住 2)	
愛知県	豊田市 AT	424,020	15,364	3.62%	1	2 (定住 2)
	名古屋市 AN	2,258,804	67,819	3.00%	1	1 (定住 1)
広島安芸郡海田町 HR	29,047	1,026	3.5%	1	1 (定住 1)	

調査対象¹は指導者 8 人、学習者 11 人（女性 9 人、男性 2 人）で、学習者のうち、調査時に非定住と解釈されるのは 2 人（女性 2 人：在留資格が教育）、定住と考えられるのは 9 人（女性 7 人、男性 2 人）である。後者のうち 4 人が配偶者との出逢いや結婚をきっかけに来日・再来日あるいは定住している。なお、集住地域の学習者だからといって、日系ブラジル人ばかりというわけではないが、今回の調査では日系人でない場合でも、日系人あるいは日本人の配偶者であった。学習者 11 人の内訳は、ブラジル=8 人、ネパール=1 人（日系ブラジル人女性の配偶者）、ベトナム=1 人（日本人男性の配偶者）、中国=1 人（ペルー人男性の配偶者）となっている。最近では、いわゆる太平洋ベルト地帯と重なっている集住地域やその周辺の水産都市などに、フィリピン出身の人が増加している傾向がある。こうした日系人あるいはその関係者以外の学習者に対する日本語教育についても今後考える必要があるが、ここでは本調査の結果を受けて、外国人比率 3%以上の集住地域で生活する日系人か、日系人・日本人の配偶者に対する日本語教育について考察する。

2. 1. 1 学習者の特徴

集住地域に居住する外国人（日系人）学習者の場合、散在地域の生活者としての外国人と同様、学習者としての特徴について「多様性」が挙げられる。その他に、「日本語習得が難しい生活環境」「仕事・職場優先」などが挙げられる。

1) 多様性

学習者の年齢や母国での学歴・日本語学習歴はもちろん、学習適性、教室に来たときの日本語能力が多様であるだけでなく、学習ニーズや学習目標も様々（読み書きよりも会話

¹ 調査対象者は、調査地と、指導者か学習者かによって、HM-T1（浜松の指導者 1 人目）のように記す。

を先に学びたい、漢字も出来るだけ多く学びたい、日本語能力試験を受けたいなど)で、仕事・職場状況や生活・家族環境によって変化する。その多様性について、調査対象の指導者は次のように述べている。

HR-T1「学習者により目的が違う」、HM-T1「学習者が研修生、就学生、地域住民かによって指導内容・方法が異なる」、OZ-T1「学習者の一人一人が異なるので」
OZ-T2「資料は学習者のニーズに合うものばかりではない」

2) 日本語習得が難しい生活環境

HR-T1 がインタビューに応じて「来日して 20 年経っても日本語を話せない人がいる。来日初期段階で日本語教育の専門家に習うほうが良いのではないか。」という指摘をしているが、この指摘内容は、集住地域の生活環境に関する大きな特徴を表すものである。集住地域の場合、AT-L2 のように「来日時の日本語力はゼロ。15 年間日本語を勉強したことはない。」「ブラジル人がたくさんいて、生活でも仕事でも困ったことはない。」あるいは「日本語ができない間は友達が助けてくれる」(AT-L1) というような生活環境にいる場合が少なくない。その他 OG-L4 のように「日本語の勉強をする前までは職場（工場）で使う言葉しか知らなかった。」という者も多い。例えば、かつて筆者が関わった群馬県の集住地域でも、17 年以上日本に生活していても、ほとんど日本語を話せず、日本語教室に通ったこともない日系人（の配偶者で、就労者でもあるブラジル人女性）が存在しており、彼女の場合、「職場で日本語はほとんど必要ない」「生活で日本語が必要な場合は、日本語ができる日系人の夫や子どもたちが助けてくれる」と言っていた（野山 2009）。

ただ、こうした集住地域の外国人住民、就労者の中にも、日本語教室に通う経験を持ったことをきっかけに、あるいは教室で知り合った他国出身の人の話を聞いて、「例えば、フィリピン人は海外雇用庁の指導により日本語学習や日本文化学習などがあるが、ブラジルにはないのでブラジル人は日本語を勉強して来日しようという姿勢がないように思われる」と語り、「日本に住みたいと考えるなら、日本語学習が必須であることをブラジル人自身が自覚する必要がある」と認識するようになった学習者もいる（浜松市の調査報告、考察参照）。こうした学習者の多くは、2008 年のリーマンショックが転換点となって、日本語の学習や習得に対してより真剣に考えざるをえなくなった場合が少なくないようである。

3) 仕事・職場優先

集住地域の外国人住民の場合、仕事や職場に必要な最低限の日本語コミュニケーションができれば、あとはポルトガル語で何とかなってしまう環境があるので、日本語学習の動機や優先順位は低くなってしまふ（野山 2009）。一方、日常生活の質を高めるための日本語学習、特に読み書きに関する学習が必要であるとの認識を持っている者も少なくない。

HM-L1「ずっと勉強したかった。」「聖書を日本語・英語・ポルトガル語版で対照させながら読んでいます。雑誌も同様に多言語で確認している。」「家に近い教室があるといい。毎日通いたい。」「子育て中でも勉強できる仕組みがあれば助かる。」、HM-L2「漢字をもっと勉強したい。漢字を勉強して新聞を読めるようになりたい。」、AT-L1「奥さんが先生。話しながら勉強した。」「文字は教室に行って覚えた。」、AT-L2「毎

日アニメを見る。字幕のポルトガル語と日本語の音で日本語を学ぶ。」「ビデオにテプラでタイトルをつけるためにビデオを見て書き写すことで日本語の文字を覚える。」

しかし実際には、仕事・職場等が中心になり、地域の教室に通ったり、学習になかなか集中できないことが窺える。換言すれば、集住地域の外国人住民（就労者）の場合は、仮に職場に教室があれば、日本語学習により集中しやすいということがわかる。

HM-L1「介護施設でのパート勤務を開始してからは、公文で読み書きの学習を行って来た。」「仕事に関わる日本語を毎日昼休み中に10分程度学習することを継続している。」、HR-L1「現在、日本語学習は公民館の日本語教室のみ。普段は仕事ばかりなので、日本語教室が息抜きの場ともなっている。」OZ-L1「(仕事)時間が不規則なので、日本語を学ぶのが難しい」、OZ-L2, 3, 4「勤めている学校で日本語を勉強する。それに満足している。」、OZ-L5「仕事が忙しくて日本語の宿題はあまり出来ない。」AT-L1「仕事で使うことばを教えてほしい。」「仕事に使うことばを『大丈夫』『ダメ』などのリストにして覚えた。」「現在の教室は工場内にあり、その点がとてもよい。」AT-L2「工場内の教室がなければ、ほかの教室にはいかない。」AN-L1「科目別(会話・漢字・試験など)で毎日学習できることを希望しているが、実際は家事、アルバイトもあり、叶わない」

2. 1. 2 定住者のための初期集中日本語教育の必要性

定住者であり、地域の生活者である学習者の特徴をふまえると、来日初期に集中的に日本語を学習する初期集中日本語教育が必要であることがわかる。また集住地域の場合には、先述のように、日本語習得が難しい生活環境だからこそ、以下の学習者や調査者が指摘するように、アクセスのいい学習の場の提供、日本語コミュニケーションの実際場面の提供となる交流の場作り、地域ネットワーク作りなどの工夫は、ますます重要となつてこよう。

【学習者】

HM-L1「家に近い教室があるといい。毎日通いたい。」「子育て中でも勉強できる仕組みがあれば助かる。」、HM-L2「例えば公民館。家から近く(がいい)」、HR-L1「公民館(教室)から自宅が近い」AT-L1「話せるようになってから(文字の勉強は)するほうがいい。」

【調査者】

「最寄駅から徒歩7～8分の場所に公民館があり、学習者にとってもボランティアにとっても通いやすい」(広島県海田町)

「来日後に子育てが中心の生活となり、仕事もしていない時期は周囲との関わりも持てず、近くで学べる場所が欲しかったことが語られていた。公民館や自治会館など近所でアクセスのいい場所で学べることを望んでいる。」(浜松市)

「調査対象者が所属する民間団体の教室では交流活動も組み入れているが、教授者が参加している別の国際交流協会主催の教室においては交流活動と日本語支援は役割分担していることが窺える。日本語支援が国際交流協会の一事業に位置づけられてはいても、外国人支援のネットワークを機能させるような視点に欠けていると感ずる。」(名古屋市)

「自学でも読み書きは上達するが、会話は相手がいないとできないので、会話のための教室もあるといいと語られており、居住地域で地域住民と交流する形での会話学習の機会を設けられないか。」(浜松市)

2. 1. 3 生活者としての外国人住民に対する日本語教育：そこで求められる教授者

これまで、地域の日本語教室は、日本語の教育、日本語を通じた交流、そして当該地域の状況によっては相談の場としての機能をも担ってきた(文化庁2004)。今後ますますその需要が増えると考えられる日本語教育の場としての機能、つまり、地域の生活者としての外国人に対する第二言語として(保障教育として)の日本語教育においては、その場を支える人材=教授者に対して、交流活動や相談業務の運営とは異なる資質や能力が求められる。

それは、「日本語教育の経験が豊富であり、学習者の状況に応じて適切な指導ができる教授者」(5地域に共通した最大公約数的な要望としての教授者)ということができる。具体的に、指導者からは、「多様な学習者への対応」(HM-T1, HR-T1, OZ-T1)が挙げられており、学習者からは「学習者と信頼関係が構築できる厳しい指導」(HM-L1)「日本の習慣等押し付けない指導」(HM-L2)が期待されている。具体的には、「指導がわかりやすい」「話がそれないで的確に説明してくれる」「発音がいい」「質問しやすい」「服装・姿勢・時間にも厳しい」「怒るのではなく叱ることができる」先生=指導者が要望されている。また「日本人はこうだから〇〇という先生は嫌い」「日系ブラジル人を外国人だからと思って偏見で見られるのはイヤ」ということで、指導者の文化的柔軟性や寛容性も期待されている。

2. 1. 4 調査地となった外国人集住地域の特徴と日本語教育

調査地の5市は、人口約3万人の小規模な企業城下町から220万人以上の大都市まで多様である。いずれの地域にも、一定規模以上の企業や工場などがあり、そこで働く就労者としての日系南米人の存在がこれらの集住地域を形成する要因・背景となっている。こうした地域では、1990年代以降2008年のリーマンショックに至るまで、その集住地域の状況や、その地域に居住する外国人住民の日本語需要に応じて、日本語教育・学習支援の場が提供されてきた。しかしながら、特に2008年までは、その地域に住む日系人の多くは、日本語の学習にそれほど真剣でも積極的でもなかった。それが、2008年を転換点として、彼らはその学習意欲に火がつかざるをえない状況となり、職場の就労者としてだけでなく、地域の生活者として、漢字の読み書きも含めた日本語の学習の場の提供を強く望むようになってきたのであった。その後、また雇用状況が安定するとともに、その学習意欲はまた低迷してきているのではないかという推測もあるが、この調査結果を踏まえる限り、その意欲は衰えるどころか、ますます高まっていることが窺える。

この状況を踏まえて、日本語学習者の目的を見極めた上で、そのニーズに最も効率よく効果的に対応していくためには、「厳しい指導者」として学習者との信頼関係を構築し、その教室を持続的に運営していけるような「地域日本語教育専門家」の育成・養成と、その有給ポストの確保・維持が、最も重要な課題の1つとなってこよう。

2. 2 外国人散在地域

ここでは、外国人散在地域における日本語教育のあり方について考察する。外国人散在地域について明確な定義はまだないが、国内の調査地の中から、外国人比率が調査地総人口の1%未満の地域における調査結果を分析し考察する。

調査地	総人口	外国人 登録者数	外国人 比率	調査対象者		
				指導者 T	学習者 L	
北海道函館市 HD	281,814	819	0.29%	2	3 (定住 2・非定住 1)	
山形県山形市 YG	254,728	1,174	0.46%	1	5 (定住 5)	
島根県松江市 MT	192,327	1,148	0.60%	1	2 (定住 2)	
愛媛県	新居浜市 NH	122,789	923	0.75%	1	2 (定住 1・非定住 1)
	南宇和郡	26,636	41	0.15%	0	3 (定住 3)
	愛南町 AN					
佐賀県佐賀市 SG	237,915	1,448	0.61%	3	3 (定住 2・非定住 1)	

調査対象²は指導者 8 人、学習者 18 人（女性 14 人、男性 4 人）で、学習者のうち、調査時に非定住と解釈されるのは 3 人（女性 2 人、男性 1 人）、定住と考えられるのは 15 人（女性 12 人、男性 3 人）である。後者のうち 14 人が日本人との結婚をきっかけに来日あるいは定住している。この傾向は全ての外国人散在地域にあてはまるわけではない。工業地帯や農山漁村では、短期滞在あるいは移動を伴う非定住の労働者が多いところもある。このような外国人に対する日本語教育についても考えなければならないが、ここでは調査の結果を受けて、外国人比率 1%未満の散在地域における定住者に対する日本語教育を考察する。

2. 2. 1 学習者の特徴

外国人散在地域における定住者の場合、学習者としての特徴は「多様性」「自然習得」「生活優先」である。

1) 多様性

年齢や母国での学歴、学習適性、日本語能力が多様であるだけでなく、学習ニーズや学習目標も様々でライフステージに伴って変化する。その多様性を調査対象の指導者は次のように述べている。

HD-T1「国籍、学習環境、ニーズ、能力がバラバラ」、HD-T2「ニーズが多様なので、対応が大変」、YG-T1「多様な学習適性や学習目的」、MT-T1「様々なニーズや

² 調査対象者は、調査地と、指導者か学習者かによって、HD-T1（函館の指導者 1 人目）のように記す。

学習スタイル」

2) 自然習得

日本人との結婚をきっかけに来日あるいは定住する外国人の多くは、来日前の日本語学習歴がゼロである。対象者の中でも、来日前に教育機関あるいは教師を通して日本語を習った人は3人（8か月1人、3か月2人）で、ほとんどがゼロから初級前半レベルで来日している。来日後は、教室情報が得られない、家族の協力が得られない等の理由から、すぐに日本語教室に通い始める人は多くない（内海 2009）。その結果、一定期間、自然習得によって日本語を覚えることになる。自然習得の期間がある学習者は次のように述べている。

YG-L1「自信がない。間違えて覚えると直すのは難しい」、YG-L3「自分は遠回りをした感じ。間違えて覚えたものがたくさんあって、正しいものと入れ替えることができない。それが悔しい」、YG-L4「独学は限界がある。学校が必要」、MT-L2「学校があった方がちゃんと勉強できる」、SG-L1「独習では力がつかない」、SG-L2「独習では上達しない」

愛媛県の調査者は、自然習得に近い対象者の発話を「日常的なコミュニケーションには支障がないものの、詳細な場面になると、語彙の選択や文構成、論理構成が適切になされていないため、理解しにくい場面がしばしばあった」と評価している。自然習得では、日常的に遭遇する場面で頻繁に用いられる定型表現は習得が進み、使いこなせるようになる。しかし、場面に依存しない発話、一般化された内容・抽象度の高い内容の発話では、文法の正確さに欠けるため、聞き手の理解が阻まれる（富谷・内海・斉藤 2009）。

また、自然習得の場合、YG-L1「教室はレベルが合わなかった」、YG-L2「教室では真ん中から始めたので最初はパニックだった」等の指摘があるように、従来の文法積み上げの教科書を使う教室に途中から参加するには大きな困難が伴う。教科書の学習順序どおりに日本語が習得されているわけではないため、発話のなめらかさでクラス分けをするか、文法の知識でクラス分けをするかで大きく異なるのである。前者の場合は、実際の文法能力より上のクラスに振り分けられて学習についていくのが難しくなり、後者の場合は、コミュニケーションでは学ぶことがほとんどないと感じられる。いずれも学習に対するモチベーションの維持が難しくなり教室を離れる原因にもなっている。

3) 生活優先

家族と最低限のコミュニケーションができ、仕事を始めたり子どもができたりすると、生活が優先され日本語学習の優先順位は低くなる（富谷・内海・斉藤 2009, 内海 2009）。学習者には、生活の質を高めるために日本語の学習、特に読み書きや敬語の学習が必要であるとの認識はある。

MT-L2「自分のしたい仕事をするために、文字の読み書きと丁寧な言葉が必要」、AN-L1「他のところ（職場）に行きたかったら、字が読めることなど求められるから、読み書きができないといけない」、AN-L1「手紙や役場・学校からの通知などで

友だちに迷惑をかけないように勉強がしたい」、AN-L3「日本語が書けるようになると仕事の幅が広がる」、SG-L1「来春子どもが小学校に入るので読み書きを勉強したい」、SG-L2「仕事で必要な書類や資料が読めないので、漢字の学習が必要」、しかし実際には生活が中心になり、なかなか学習に集中できないことがわかる。

HD-L2「家では勉強できなかった」、YG-L1「子育てにはいると学習できない」、YG-L3「子どもができてから日本語教室に通ったので継続が難しかった」、YG-L5「家では予習や復習がなかなかできない」、SG-L1「子育ての期間に入ると学習したくてもできない」、SG-L1「今は仕事をしているので教室に参加できない」

2. 2. 2 定住者のための初期集中日本語教育

定住者であり生活者である学習者の特徴をふまえると、来日初期に集中的に日本語を学習する初期集中日本語教育が必要である。その必要性と、そこで「文法を基礎から積み上げる」重要性は、多くの対象者に指摘されている。ただし、初期集中日本語教育で期待される「文法積み上げ」は従来と同じと考えてよいかどうかの検討は、今後必要である。

<指導者>HD-T1「初期に系統的に学ぶこと」、HD-T2「入門レベルでは集中的に学習した方が効果的」、YG-T1「何か月か集中して初期学習ができること、文法を積み上げることは必要」

<学習者>YG-L1「最初から積み上げるのがいい」、YG-L3「最初はサバイバルで十分と思ったけれど、将来を考えると基礎から勉強した方がいい」、YG-L5「最初は週4回ぐらいの集中がいい。きちんと文法を勉強した方がいい。中級へ行くには文法の基礎が必要」、SG-L1「最初から文法を積み上げるやり方がいい。週1回では少なかった」、SG-L2「来日直後は時間があつたので、お金を出してでも毎日勉強できる場所があれば行きたかった」

結婚による来日の場合、日本人配偶者の属する地域に居住することで、その地域の日本人ネットワークに取り込まれるため、日本人の家族や親戚、隣人とコミュニケーションをとることが最初の日本語学習ニーズとなる。この期間、日本語が通じないことによるストレスや不安を抱えているが、同時に、生活が軌道に乗る前で時間もあり、学習に対するモチベーションも高いため、日本語学習を開始し集中的に学ぶのに適していると言える。

日本語教室には交流の場としての役割もあり、その重要性は指導者に指摘されている。

HD-T1「仲間作りや交流の場としても重要」、HD-T1「外出する良い理由にもなる」、YG-T1「日本社会へ出て行くきっかけ」、MT-T1「おしゃべりをしながらボランティアも相手の国や考えが学べる」、MT-T1「(問題を抱えていたら) いろいろな機関につなげてあげる」、MT-T1「日本人にとっても外国人にとっても居場所」、NH-T1「外に出るきっかけ」、NH-T1「先輩が相談相手になったりする」、

日本人ネットワークに取り込まれている定住者にとっては、日本語教室は、外出の機会になるとともに、生活情報を得たり外国人とのネットワークを築いたりする場でもある。日

本人にとっても、異文化を理解する場となっている。こうした交流の場に求められるのは、家族以外で「信頼できる人」(YG-T1)、つまり、地域の事情に詳しく、日本社会の常識や期待される行動様式について第三者の立場からわかりやすく解説してくれる人、外国人と日本語で円滑にコミュニケーションができる人である。交流の場をとおして、日本人と外国人のネットワークが築かれ地域に広がっていくことが期待される。

2. 2. 3 初期集中日本語教育に求められる教授者

これまで、地域の日本語教室は、日本語教育と交流の場のふたつの役割を担わされてきたが、学習者に対して保障されるべき初期集中日本語教育では、地域における交流活動の運営とは全く異なる資質が教授者に求められている。

それは、日本語教育の経験があり指導力のある教授者(YG-T1, YG-L2, YG-L3, YG-L4, YG-L5, MT-L2, AN-L2, AN-L3)である。具体的に、指導者からは、学習者の多様性への対応があげられた(YG-T1, MT-T1, NH-T1)。現在の多様性に対応するだけでなく、将来を見据えて学習者に必要な日本語を判断して学習をデザインする、習得がなかなか進まない学習者にもその人に応じた学習目標を設定する、日本語習得に拘泥せず日本社会への参加を重視するなど、定住者であることをふまえた柔軟性が求められる。

学習者からは、「経験がある」教授者の具体例として、「質問に答えてくれる」(YG-T1, YG-L2, YG-L5)、「説明がわかりやすい」(YG-L2, YG-L3, YG-L4, NH-L1, NH-L2, AN-L1, AN-L2)、「誤用訂正してくれる」(YG-L1, YG-L3, YG-L4, AN-L2)、「学習のプロセスがわかっている」(YG-L1, YG-L3)があげられた。つまり、日本語学習のプロセスや、よくある誤用や習得の問題点を理解していて、質問の意図を的確に理解しわかるように説明でき、誤用の原因を把握して適切に訂正してくれる教授者が必要とされている。また、教室外ではなかなか勉強できない定住者だからこそ、教室では集中して楽しく学習できる環境作りも教授者に期待されている(YG-L4, YG-L5, MT-L2, AN-L1)。

このほかにも、自然習得を経た学習者の日本語能力を正確に把握して、化石化しつつある誤用の訂正を根気強く行うには高い教授スキルが必要であり、初期集中日本語教育には経験と知識・技術を備えた日本語教師が必要である。

2. 2. 4 調査地となった外国人散在地域の特徴と日本語教育

調査地の5市は、人口30万人未満10万人以上の中都市である。1町も含め、いずれも大都市圏、都市圏には属しておらず、公共交通機関ではなく自家用車が移動の主たる交通手段になっている。つまり、自家用車のある家族や友人に頼らなければ、自分で日本語教育の場へ通うことができない学習者がいるということである。また、東日本・北日本においては、冬期間は降雪のため教室に通えない、あるいは、教室を休止する地域もあるなどの気候の影響もある。政府及び地方公共団体は、交通機関や気候の影響によって日本語教育に格差が生じないように配慮する必要がある。

一方、外国人散在地域において日本語教師による日本語教育を保障することで、雇用の創出につながり若い人が地方にとどまられるのではないかとの指摘もあり（MT-T1）、地域作りの観点から初期集中日本語教育の実施を捉える必要もあると思う。

2. 3 大都市圏 —川崎市・横浜市のケースから—

2. 3. 1 大都市圏としての川崎市と横浜市

川崎市・横浜市は東京都の南の東海道沿線に位置する政令指定都市で、東京湾岸に京浜工業地帯を形成するとともに内陸部にも工業団地を数多く有し、物流の要所ともなっている。IT産業も盛んで、東京のベッドタウンとしての役割も担い、なおかつ個別の商業圏を形成している。こういった背景から雇用はある程度豊富にあり、日本語能力の低い定住外国人でも非熟練労働に就業することはそれほど困難ではない。

人口は川崎市が1,420,329人、横浜市が3,681,279人³で、横浜市は日本最大の基礎自治体である。外国人登録者の占める割合は、川崎市が約2.3%、横浜市が約2.1%で、全国平均をやや上回る値である。川崎市は7区から成るが、全区の市民館（公民館）で社会教育事業としての識字・日本語教室が実施されている。このほか、財団法人川崎市国際交流協会が主催する日本語講座（有料）もあり、さらに市民グループの（ボランティア）の主催する日本語教室もある。これらを合わせると、日本語学習の場は20カ所になる⁴。横浜市は18区から成り、その半数の9区には国際交流ラウンジが設置され、定住外国人支援の拠点となっている。財団法人横浜市国際交流協会の主催する日本語教室（有料）が実施されているほか、全区に市民グループ（ボランティア）主催の日本語教室があり、その数は約90にのぼる⁵。また、このほか、定住外国人を受け入れている民間の日本語学校等が川崎市には5校、横浜市には14校ある⁶。

このデータを見る限り、川崎市や横浜市のような大都市圏では、定住外国人の日本語学習機会は十分にありのように思われる。しかし実は、いずれの日本語教室にも様々な課題が山積し、長年解決に苦慮し続けている。本章では、川崎市と横浜市のケースから、大都市圏における定住外国人をめぐる課題について分析する。

2. 3. 2 集住地域と散在地域の混在

川崎市、横浜市ともに外国人集住地域がある一方で外国人散在地域も存在する。本調査の対象地域である川崎市川崎区では、全人口に外国人登録者の占める割合は5.6%で、川崎市全域の外国人登録者の割合（2.3%）の二倍以上の値である。横浜市はさらに顕著で、横浜市中区における全人口に外国人登録者の占める割合は10.6%で、横浜市内の外国人登録者の約20%が

³ 「神奈川県人口と世帯」（2010年9月現在）。

⁴ 財団法人川崎市国際交流協会のホームページに記載されている情報に基づきまとめた。日本語教室の開催は20カ所だが、一カ所で複数回日本語教室を開講しているケースもあるため、実際の日本語学習の機会はさらに多く存在する。

⁵ 「外国人市民への行政サービス窓口実態調査報告書」のデータに基づく。

⁶ 財団法人かながわ国際交流財団のホームページより。2009年9月末時点の情報。

中区に集中して居住していることがわかる。この数値は「外国人集住地域」に匹敵するものだが、中区の外国人登録者の国籍を見ると、①中国（約 9000 人）、②韓国・朝鮮（約 2500 人）、③アメリカ（約 700 人）、④フィリピン（約 700 人）、⑤イギリス（約 300 人）、⑥インド（約 300 人）で⁷、いわゆる「外国人集住地域」とは全く異なる構成であり、横浜市中区では、日系人集住地域を対象とした支援とは異なる外国人支援の方策が必要とされる。一方、横浜市の中でも、栄区（0.8%：①中国、②韓国・朝鮮、③フィリピン）、旭区（0.9%：①中国、②韓国・朝鮮、③フィリピン⁸）のように定住外国人の人口に占める割合が、日本全国平均を大きく下回る区も存在する。これらの地域では、外国人散在地域の課題がそのまま存在する。

以上のデータが示すように、大都市圏においては、狭い面積の中に集住地域と散在地域が混在する。エスニックコミュニティの発達した地域ではコミュニティ内での生活が可能であるため、日常的に長距離の移動をする必要がない。エスニックコミュニティが形成される場所は、大都市圏であっても比較的交通の便が悪い地域が多い。また、定住外国人は日本人に比べて交通網を利用した移動範囲が狭い傾向にある。

川崎市や横浜市の日本語教室の担い手はボランティアで、時間的に余裕のある専業主婦や定年退職後のシルバー世代、大学生等である。ボランティアの活動範囲は自宅から容易に移動できる範囲に限られる。一般に、ボランティアの居住地は企業や大学への通勤・通学に便利な位置にあり、エスニックコミュニティが形成されている地域からは離れていることが多い。そのため、エスニックコミュニティに出向いて活動できるボランティアは必ずしも多くはない。また、日本語教室は交通の便の良い場所に集中する傾向があるが、定住外国人は交通機関を使い（交通費を自己負担して）そこまでアクセスしようとはしないといた状況がある。このような地理的条件に起因する地域格差の問題は、交通網の発達した大都市圏であってさえ、「日本語教室の集中と不在」という問題として現れている。これは、ボランティアに依存した日本語教室における改善や創意工夫では乗り越えることのできない根源的な問題で、1980 年代後半のボランティアによる日本語教室開設以来、改善されていない。

2. 3. 3 多様な外国人の混在

先に示した通り、大都市圏では多様な定住外国人が混在する。企業経営者や駐在員、大学教員、IT企業の社員とその家族など高学歴者もいる一方で、母国での初等中等教育を修了していない人、そもそも「学習」という習慣を持たない人も少なくない。また、漢字圏出身者と非漢字圏出身者のように、日本語学習の前提となる文字知識や学習進度が大きく異なる外国人も混在している。日本社会に深く参入するための高度な日本語の獲得を目指す人もいる一方で、ごくごく初歩的な日常会話能力の獲得のみを求め、それ以上の日本語学習や日本人との交流を求めない人も少なくない。IT産業従事者のように1～2年で転職し転居する人もいれば、国際結婚で一生同じ地域に住み続けるだろう人もいる。また、将来設計が立たないまま、日本と

⁷ 「横浜市区別外国人登録人口」（平成 23 年 2 月末現在）。

⁸ 「横浜市区別外国人登録人口」（平成 23 年 2 月末現在）。

母国を行き来しながら生活する人もいる。定住外国人は自らの生計を支えるため就業しながら日本語を学習する。ひとたび仕事に就いてしまうと、一定期間の集中的日本語学習を行うことはほぼ不可能であり、継続的に日本語学習することも困難である。

大都市圏では、このような差異に満ちた多様な人々が日本語学習者となって、1つの日本語教室に混在することになる。差異にみちた状況下で各参加者に適切な学習を保障することは容易ではなく、日本語教室における支援者(ボランティア)にとっての大きな負担となっている。

現在、解決に向けた方策として、①個人指導體制(マンツーマン学習)を設定する、②毎回の学習開始時に適切な学習グループを配置する、などの方策が各グループで考案されている。今回調査を行った川崎市川崎区での日本語教室では、定期的に日本語ボランティア養成講座を実施しボランティアを募るとともに、ボランティアや館職員が「調整ボランティア」「コーディネーター」として、毎回の学習グループ構成だけを専門に担当していた。しかし、日本語学習を希望する外国人と支援者(ボランティア)の人数の不均衡という根本的な問題は、川崎市、横浜市のどの地域にもある問題であり、解決方法は長年見出せないままにある。

差異に満ちた学習者を対象に「第二言語としての日本語」を教えることは非常に難しい。この問題はボランティアによる日本語学習支援を前提として定住外国人の日本語教育を考え続ける限り解決不可能な問題である。日本語教育界がこれまで蓄積してきた「外国語としての日本語教育」の蓄積を利用しつつ、それでは足りない要素を分析することによって「第二言語としての日本語教育」の教師に必要なスキルや資質について根本的に検討するべき時期にあると思う。

2. 3. 4 外国人の社会参加と「第二言語としての日本語」

大都市圏には、集住地域と散在地域が混在すると同時に、外国人の出身国や母語ごとに小規模なエスニックコミュニティが存在する。エスニックコミュニティと日本人の住民や支援者との窓口には、母語と日本語を使うことができるバイリンガルの定住外国人である。窓口となる人は、定住外国人の在留許可、結婚、離婚、子どもの就学、進学、呼び寄せ等に関する相談を受けることになるが、このような相談業務には正確で専門性の高い日本語が必要とされる。また、法廷通訳など、非常に高度な日本語能力を必要とする領域もある。しかしながら、川崎市、横浜市のような大都市圏でさえ、専門性の高い日本語の学習機会は思いがけないほど少ない。ボランティアによる日本語学習支援は、来日初期の入門日本語が必要な人を優先する傾向にあり、高度な専門性の高い日本語を獲得するための学習機会は非常に少ない。こうした状況が、外国人の日本語学習の継続を妨げ、日本社会への参加を妨げる1つの要因となっているのではないかと思う。定住外国人を日本社会に迎え入れた以上、彼らの日本社会への参加を保障するために、「第二言語としての日本語」を学び続けることのできる機会を創出するべきである。

大都市圏では、日本語能力が低くても非熟練労働であれば就職が可能である。職種は、工場のライン作業や食品工場での作業、スーパーでの野菜の切り分けなどで、身体を酷使するもの

が多い。勤務時間も長時間だったり深夜勤務だったりする。また、就業を通じてスキルアップすることは困難である。雇用も不安定で、体を痛めて離職するケースも少なくない。

国際結婚をした外国人女性の中には、離婚し母子家庭となり仕事をしながら子育てをする人も珍しくない。このような状況で、解雇されたり離職を余儀なくされたりした場合、日本語能力が低いと仕事を探すことが難しく、さらに中等教育を十分に受けていないという条件が加わると再就職はさらに困難になる。失業が長引き、生活保護を受給しているケースも少なからずある。2011年3月11日の東日本大震災後も、川崎市臨海部の定住外国人はほとんど帰国していない。それだけ日本社会に深く根差して生活しているということでもあり、既に母国に経済的基盤がないということでもある。大都市圏の定住外国人の一部は下層労働階級に組み込まれているのである。このような定住外国人の経済的自立を保障するために、日本語教育だけでなく職業訓練や日本社会で生活する住民としての「権利と義務」に関する知識なども含めた基礎教育について真剣に検討する必要がある。

大都市圏には、10年以上の歳月をかけて築かれてきた定住外国人支援の拠点がすでにあり⁹、多言語による相談や問題解決に向けたサポートが日常的に行われ、定住外国人の日本での生活の拠り所として機能している。しかし、こうしたサポートがあるが故に、定住外国人があらゆる局面で支援に依存し、自分自身の課題解決に自立的に取り組まないといった問題も生じている。1980年代後半から始まった定住外国人支援では、情報提供、生活相談、日本語教育支援といった課題に取り組み、いまだ不十分な点はあるものの、その整備が図られてきた。今後、これまでの活動を振り返り、定住外国人が自立して日本人と対等に生活できるために、支援の在り方を問い直す必要があるように思う。

2. 3. 5 「第二言語としての日本語」の学習保障に向けて

以上から、いくつかの提言を試みたい。

- ・成人を対象とした「第二言語としての日本語」の学習プログラムを作り実施する。
- ・成人を対象とした「第二言語としての日本語」を担当できる「教師」を養成する。
- ・成人を対象とした「第二言語としての日本語」の施行を保障する「制度」を確立する。
- ・定住外国人と日本人の相互交流の場を確保する。

さらに、日本語学習の分野から離れるが、以下の教育を保障することも重要であると思う。

- ・定住外国人に特化した職業訓練のためのプログラムを作り実施する。
- ・定住外国人を対象とした住民としての「権利と義務」に関する教育を開発し実施する。

1980年代後半からボランティアが作り上げていった日本語学習支援、生活支援の蓄積は大きい。しかしながら、1980年代に議論されていた問題が2011年の今でさえ解決されていないという事実を直視すべき時期にあるように思う。定住外国人支援を市民の善意に任せるのでは

⁹ 川崎市における各区の市民館(公民館)や川崎市ふれあい館、川崎市国際交流協会、横浜市における国際交流ラウンジや横浜市国際交流協会など。そのほか、多くの日本語教室でも定住外国人の生活課題の相談を受け付けている。

なく、定住外国人を日本に暮らす住民として日本人住民と対等に受け入れ、日本社会の責任において十分な教育を行き届かせるという覚悟が必要なのではないだろうか。定住外国人の「第二言語としての日本語教育」のためには、様々な差異に満ちた教育空間に対応可能な、新たな日本語教育プログラム作り、学習内容の検討、教師養成が必要である。また、それを保障するための制度整備も必要である。そのための基礎研究と議論を積むことが今後の課題である。

2. 4 日本語教育保障の法制化に向けて

この節では、国内調査から得られた結果が、筆者がその創出や普及のプロセスに携わっている3つの日本語教育関連法と、いかに関連性が深いかを示し、生活者としての外国人への日本語教育を充実させるには、法制度の整備がまず第一に取り組むべき課題であることを議論する。

2. 4. 1 調査から得られた知見

筆者が得た3地域の生のインタビューデータ、12地域の調査報告、および、外国人散在地域に関する分析結果から、以下のような共通項目が抽出された。

- ・全ての外国人に対する基礎日本語教育の保障
- ・専門性を備えた教授者による教育の必要性
- ・学習者の人権に配慮し、生活の質を尊重した場の設定
- ・地域日本語教育従事者の雇用の確保
- ・日本語ボランティアの負担軽減と本来の活動の充実

2. 4. 2 日本語教育関連法案

多文化共生に関する推進施策については、近年には例えば、「東京宣言」(2003年)や「あいち多文化共生推進プラン」(2008年)をはじめとして、自治体等で策定されることも増え、またそのなかで、日本語教育保障についての項が設けられたりはしているが、多文化共生という社会のあり方全般に関わるものではなく、日本語教育に特化した法案というのは、管見の限りでは、未だ多くないものと思われる。そのような状況のなかで、幸運にも、筆者は以下の3つの法案の作成あるいは作成後の研究関連活動にグループのメンバーとして関与することができた。

- ① 「識字・日本語学習推進法(仮称)要綱案」(2006年 識字・日本語連絡会)
- ② 「日本語教育保障法案」(2009年 日本語教育保障法研究会)
- ③ 「日本語教育振興法法案骨子例」(2010年 日本語教育振興法法制化WG)

これらの法案が、地域日本語での研究や教育実践から得た知見に基づいて作成されていることを考えると当然かもしれないが、2. 4. 1であげた調査結果の全てが、上記3法案の条文や項目となっている。以下においては、その法案の該当箇所を示しながら、調査結果を詳しく検討していくこととする。

1) 全ての外国人に日本語教育を—教育の公正性(equity)の観点から

本項目の各法案における該当箇所は以下のとおりである。

「識字・日本語学習推進法(仮称)要綱案」

第3項 日本政府は、識字能力を持てるようすべての住民に十分な識字・日本語学習の機会を無償で提供しなければならない。

第4項 地方自治体は日本政府と共に、識字能力を持てるようにすべての住民に十分な識字・日本語学習の機会を無償で提供しなければならない。また、そのことに関する情報を知らせなければならない。

「日本語教育保障法案」

第2章 基本方針及び基本計画

第4条 (基本方針)

1. 国は、日本語教育の振興を図るための施策に関する基本方針(以下「基本方針」という。)を定めなければならない。

第3章 国、地方公共団体並びに事業者の責務

第6条 (地域社会における日本語教育にかかる責務)

1. 国及び地方公共団体は、地域社会における日本語学習の機会を保障しなければならない。

「日本語教育振興法法案骨子例」

1. 国内外の日本語教育全般を振興する基本方針を策定する。
3. 在住外国人の言語学習権を保障する。
 - ・ 在住外国人に日本語の学習権を保障する。
4. 地域日本語教育を公的に保障する。

以上のように、日本語教育・日本語学習機会の保障は、3法案のいずれにおいても、その根幹的かつ最重要事項として挙げられていることを認識しなければならない。

今回の調査でも明らかになったが、日本語の指導や学習支援を受けることができている人とそうでない人が存在する。もちろん、個人的な理由で日本語教室に通えない／通えなかったというケースもあるだろうが、教育施設の数や質についての地域間格差による学習機会の格差は解決すべき喫緊の課題である。例えば、筆者が調査を実施した大阪府豊中市と愛媛県愛南町を比較してみると、前者には夜間中学、公民館、国際交流協会など、多様な教室が開催されている一方、後者には、ボランティアの日本語教室すら存在しないため、学習の需要があるにも関わらず、学習の場が全く提供できていないという実態が見られた。新矢(2010)でも主張したが、地域日本語教育、言い換えれば、「移民」への日本語教育を考える場合、地方の農山村部に暮らす人にも、学習経験がほとんどない人にも一定の教育

を保障する「教育の公正性(equity)」が最重要課題である。2007年に在韓外国人処遇基本法が、2008年に多文化家族支援法が制定された韓国では、教室に通えない移住女性のために、指導者がアウトリーチで家庭に出向いて韓国語や韓国文化を教えるということもなされているそうである(2009年韓国安山市多文化家族支援センターでの聞き取り調査)。これまで日本語教育は、留学生等のいわゆる高度人材への教育、即ち「教育の卓越性(excellence)」を高めることを中心に進められてきた。しかしながら、地域日本語という文脈においては、教育理念、教育内容・方法についてパラダイムの転換が必要である。

また、調査報告のなかに、初期段階の教育は文法積み上げ式で行うのがいいという意見もある(山形、佐賀)が、内海氏も外国人散在地域のまとめ(2.2)で指摘しているように、同じ文法積み上げであっても、留学生に対するものとは異なる方法を考案すべきであろうし、また豊中や大泉の支援者が語っているように、地域日本語の経験のなかで培った独自の教育法が有効に作用するのかもしれない。今後、地域の教育内容・方法を策定していくにあたっては、これまで地域日本語で蓄積されてきた教授技能面だけに限らない、居場所づくりなども含めた経験や知見を具に研究・応用することが重要であろう。

2) 専門性を有した教授者とその雇用の確保

本項目の各法案における該当箇所は以下のとおりである。

「日本語教育保障法案」

第3章 国、地方公共団体並びに事業者の責務

第6条 (地域社会における日本語教育にかかる責務)

2. 第4条及び第5条の基本方針及び基本計画を実施するため、地域社会における日本語教育従事者に対して、国及び地方公共団体は、雇用の確保及び安定のための制度を整備し、及びその充実を図らなければならない。

「日本語教育振興法法案骨子例」

4. 地域日本語教育を公的に保障する。

- ・地域日本語教育センターには、地域日本語教育コーディネーターを配置する。
- ・地域日本語教育は、報酬を受ける地域日本語教育専門家が担う。

聞き取り調査では「プロ」(名古屋、豊中、愛媛、佐賀)や「専門家」(函館)に習いたいという意見が数多く聞かれたことからわかるように、成人基礎教育としての日本語指導は、地域日本語教育の専門性を有した教授者が求められている。しかしながら、ここでいう「プロ」「専門家」の内実は、単に日本語教師の有資格者であるとか、日本語学校や大学での教授経験がある、というものではなく、外国人への「偏見」(浜松)などはあってはならず、「外国人の持っているしんどさを理解し」(豊中)、「個々の学習者に適切な学びをアレンジし、提供できる能力」(松江)を有し、「悩み相談を解決するためのある程度の知識を持っている」

(愛媛)人なのである。つまり、地域日本語の専門家とは、日本語教師であると同時に、カウンセラーでもあり、ソーシャルワーカーでもある必要がある。

そしてもう1つ重要なことは、これらの専門家に対して、雇用を創出し、その業務に見合った対価を支払う制度を設計することである。現在は、日本における大半の地域日本語教室がボランティアに依存しているか、専門家が雇用されていても、微々たる報酬であるかである。移民へのフランス語教育が法制化されたフランスでは、識字教育を中心とした移民教育の教員養成課程が成人教育系の大学院に作られた(2010年3月フランスリール大学での聞き取り調査)ということであるが、日本でも早急にそれを進めなければならない。

地域日本語の専門家が、専門家として雇用されない限り、日本語ボランティアの肩にのしかかっている「しっかり教えなければ!」という過大な負担は軽減されず、また、「先生対生徒」という非対称な関係性(森本 2001, 中島 2007)も解消されにくい。ボランティアも学習者も楽しみながら交流活動を行う、という本来のボランティア活動を実現させるためにも、専門家の確保と雇用の創出が不可欠である。

3) 人権とアイデンティティを尊重し、生活の質を高める学習の場と社会制度の設計

紙幅の関係上、本項目の該当箇所を1法案からのみ引用しておく。

「日本語教育保障法案」

第1章 総則

第1条 (本法の目的)

本法は、日本国憲法及び国際人権に関する諸文書が依って立つ、国際協調主義と基本的人権尊重の理念に一致する多文化共生の理念に照らして、多文化共生社会の一層の推進と促進のために、日本語教育の公的保障に関し、基本理念を定め、国及び地方公共団体等の責務を明らかにするとともに、日本語教育施策の基本となる事項を定めることにより、日本語教育の充実を図り、もって国民的民族的出自に関わりなく、日本社会の構成員が、相互の言語的文化的違いを認め合い、地域社会の構成員として対等且つ平等な社会の実現に寄与することを目的とする。

調査報告のなかで、日本語教室は単に日本語を勉強するだけでなく、「日本人にとっても外国人にとっても居場所」(松江)であり、「日本社会へ出ていくきっかけ」(山形)となっているようである。日本語教室が存在しない愛南町の結婚移住女性は、「漢字ができれば、もっといい仕事ができる」と辛そうに語った。そういう意味で、識字や日本語能力は、「生活の質」(quality of life:QOL)に深く関わる問題である。

三重野(2010)は、「…「生活の質」は、第一義的には個人的なことであるが、それとともに、当該社会の状態、制度にも関わることである。「望ましい」生活、「満足 of life」生活を確保するために、如何なる社会システムを構築するのか、ということが課題となる。」と述べている。

「…現在の日本政府の外国人政策は十分に対処しているとはいえない。今後の課題として、外国人の出入国管理という観点と、「日本に既に住んでいる外国人」にいかに対処するかという観点のバランスをとりつつ、後者へと政策の中心軸を移していくことが求められている。」と塩原(1998)が書いて13年。日本語教育に関する国の政策はほとんど何も変わっていない。そろそろ何とかしなければならない。

第3節 調査結果の報告

3. 1 北海道函館市

3. 1. 1 調査地の概要

調査地	北海道函館市
総人口	281,814人 (H22.11月末)
外国人登録者数	819人 (H22.11月末)
外国人比率	0.29%
国籍	①中国, ②韓国・朝鮮, ③フィリピン, ④米国
特徴	①永住者, ②研修, ③留学, ④特定活動 日本人配偶者, 留学生家族の女性も多い。
日本語習得支援	函館市 (入門, 初級, 夜間, 読み書き), 函館日本語教育研究会 (個人対応, 全体交流), 大学 (留学生別科)

函館市の在住外国人の特徴は、アジア出身の永住者、研修生、留学生が多数を占めることである。近年、水産加工業や農業関係の研修生が急増している。

日本語習得支援として、函館市主催による「日本語教室」が1998年から開講されている。「日本語教室」は来日初期者向けの4コースが設けられており、各コース週1回、年間約30回のクラスが実施されている。運営は函館日本語教育研究会 (JTS) の中の日本語教育専門家によってなされている。また、「日本語教室」とは別に、JTS主催による「日本語サロン」が週1回開催され、個人対応の約1時間の会話や学習と、全体でのおしゃべりや文化交流30分が行われている。「日本語サロン」は、JTS会員のボランティア活動である。専門家による市主催クラス指導とボランティアによる相互交流活動がJTSという民間団体によって運営されているのが特徴である。どちらの活動も学習者側の経済的負担はない。参加学習者の国籍は多様であり、日本人配偶者、留学生とその家族、就労者が多く、研修生や特定活動者の参加はほとんど見られない。

3. 1. 2 調査結果

1) 指導者

		HD-T1
受講歴		大学の副専攻で日本語教育単位取得，日本語教育能力試験講座（5日間）
教授活動		中学校及び高校国語科教諭 12年 函館市「日本語教室」3年，日本語個人指導（北見，雄武，石狩，倶知安）
その他の活動		日本語ボランティア 5年以上
その他の情報		女性，48歳，日本語教育能力検定試験合格者，大学での専攻は国語
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者の国籍，学習環境，ニーズ，能力などがバラバラで，できるだけ対応したいと考えているので準備が大変である。 ・時間的に拘束されるので，講師としてできる人が少ないかもしれない。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・初期に系統的に学ぶことは良い。 ・入門レベルは，個人レッスンのほうが慣れるまでいいかもしれない。 ・学習者の目的が明確で，うまく指導者を利用できれば良い。
	場	<ul style="list-style-type: none"> ・学習だけでなく，仲間作りや交流の場としても重要である。 ・家族や他者に対して外出する良い理由にもなる。 ・学習者同士の刺激があり，学習効果も高まる。
	その他	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の場合，自治体がきちんと対応し，日本語学習を保障すべきである。 ・留学生の場合は受け入れ先がもっと体制を整えるべきである。

		HD-T2
受講歴		函館日本語教育講座（2週間），その他各種研修
教授活動		函館市「日本語教室」講師 9年，コーディネーター 4年，日本語個人指導
その他の活動		日本語ボランティア 10年以上
その他の情報		女性，68歳，大学での専攻は声楽
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・JTSの会員で，日本語教育能力検定合格者，専門教育を受けた者，教授経験がある者を優先している。各講師の指導法に関しては任せている。講師も熱心で学習者からのクレームもない。 ・学習者ニーズが多様なので，対応が大変である。どうしても合わない時は取りだし個人指導もするが，講師経験のない人が当たる場合もある。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学習を必要としている人をいつでも受け入れるという体制を取りたい。 ・入門レベルでは，集中的に学習したほうが効果的である。今は週1回しかないが，できれば最低でも週2回確保できるのが望ましい。

場	<ul style="list-style-type: none"> ・教室では目標を明確にし、体系的に学ぶことが求められるが、日本語サロンではおしゃべりなどを通じた交流が求められている。 ・研修生なども含めて本当に必要な人に日本語学習機会の場が与えられているのか疑問である。
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・講師を養成するという役目を担うのは難しい。コーディネーターとしての役割について確信が持てない。 ・現場に関わっている我々が、行政に対して、日本語教育に関する要望や意見を出していく必要もある。特に児童生徒の問題などは重要である。

2) 学習者

	HD-L1	
性別・年齢・出身	女性, 35歳, アメリカ	
在留の経緯等	1999年姉妹都市関係のCIRとして来日し, 現在は日本人配偶者	
学習歴	来日前の学習歴はほとんどゼロ。函館市「日本語教室」を1年位と「日本語サロン」に時々参加, 有償の個人レッスンを約2年	
結果	教授者	「日本語教室」の指導者は男性で, 慣れるまで時間がかかった。テキストに基づいて, 必要な語彙や表現を会話中心に教えてくれて良かった。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・テキストがあれば予習ができるので良い。 ・グループ学習で他のいろいろな国の人たちと会話できて良かった。 ・今は, 子どもが小さいので学習できないが, また漢字などを勉強したい。
	場	<ul style="list-style-type: none"> ・「日本語教室」のグループ学習も楽しかったが, 「日本語サロン」で日本人とフリートーキングで個人的な質問ができて良かった。 ・「日本語サロン」での, 全体での文化交流やパーティなどがとても楽しかった。
	その他	日本のマナーなどについて学ぶ必要があると感じている。

	HD-L2	
性別・年齢・出身	女性, 48歳, ロシア	
在留の経緯等	2003年ロシア残留孤児である母の帰国に伴い来日, 現在日本国籍	
学習歴	<ul style="list-style-type: none"> ・母親の日本語を聞くことはあったが, 自分は話していなかった。 ・埼玉・所沢帰国者センターで4か月研修した後, 函館「日本語教室」と「日本語サロン」に1年ぐらい。 	
結果	教授者	・わかるまで丁寧に教えてくれるので良かった。教え方がとても上手だった。

		・家で勉強できなかったが、クラスで教えてくれるのだけでわかった。
	学習	・クラスにはヨーロッパの人が多く、彼らと日本語で話すのが楽しかった。 ・上手な人の日本語を聞くと刺激になったり、教え合ったりして良い。 ・上の娘（当時 20 歳）は、良く勉強し頑張っって上手になった。下の娘（当時 12 歳）は学校で自然に覚えて一番早く上手になった。 ・テキストを今も読むと言葉の並べ方など勉強になる。
	場	・「日本語教室」や「日本語サロン」が継続してあるので、いつでもまた行けると思うと安心できる。 ・料理持ち寄りパーティや文化紹介が楽しかった。 ・いろいろな国の人と友達になれて良かった。
	その他	「日本語教室」はできれば週 2, 3 回あったほうがいいかもしれない。

		HD-L3
	性別・年齢・出身	男性, 30 歳, イギリス
	在留資格等	2003 年英語教師として来日し現在も継続中 (2011 年 2 月出国予定)
	学習歴	来日前学習歴はゼロ。「日本語教室」に 1 年～2 年, 仕事の関係で出たり入ったり。テキストで独学したり, 日本語と英語の個人交換レッスンで, 日本語能力検定試験 2 級合格。1 級を目指している。
結果	教授者	・テキストの通りやるだけより, 会話をしてみるようなクラスの方が好きだった。 ・教えることが好きで, 言葉に興味がある人で良い教師になりたいと思っている人が良い。できれば, 男言葉を覚えたかったのが, 男性に習いたかった。
	学習	テキストは, いいと思うほどではなかったが, 悪くもない。自分にとってはテキストで予習してきて, クラスではその文法を使った会話中心の活動が良い。クラスにはいろいろな人がいるので難しいかもしれないが。
	場	・無料のクラスがあったので日本語の勉強を始められたと思っている。 ・レベルが合わない時, 取り出しで個人レッスンを先生がしてくれたが, クラスでみんなと一緒に話したり, 学習するほうが好きである。
	その他	・仕事の関係で平日は難しいので, 日曜日のクラスがあれば良いと思った。 ・個人的にボランティアに習った時, テキストも使わず, 文法なども教えられなかったが, 気が合ったので話したいという気持ちが強くなり良かった。

3. 1. 3 考察

・日本語学習

来日初期に、テキストなどを使用し、系統的に集中して学習することの重要性を、学習者、教授者も感じている。効率的な観点では個人指導の方が良いと考えがちだが、多少レベル差があってもクラスでいろいろな人と一緒に学習したいという要望が学習者側にみられる。クラス内での学習者同士の交流や刺激が学習意欲の継続や高揚に役立っている。クラスでの学習と並行して、個人対応で補助的な学習や会話の機会もあるという現在の体制は望ましい形になっていると言える。

使用しているテキストの善し悪しはともかくとして、テキストに基づいて系統的に学習することは有効であると、特に学習者側が感じている。学習ニーズが多様な地域日本語教室では、テキストをどのように利用するかは、教授者側にとって大きな課題である。

・教授者

クラス指導は、専門家またはそれに近い人が講師をしているためか、学習者からの評価は高い。講師側には、多様な学習者のニーズに対応するためにハードな準備や工夫が求められている。学習者が多国籍であるため「みんなの日本語」を使用し、基本的にはテキストに準じて進めているが、学習者の多様なニーズに対応するよう努めている。教授法やシラバスについては各講師に任されているが、より良いクラス指導を目指すための研修会も定期的で開催されている。

・学習の場

来日初期者に対して、市主催の無料の日本語教室が設けられ、随時受け入れる体制ができており、日本語学習機会がある程度保障されていると言える。しかし、開催時間、場所、回数などが本当に学習を必要としている人のニーズに応えているかどうかは疑問が残る。

市主催の「日本語教室」に学習者が求めているのは、効率的な学習の場だけでなく、人とのつながりの中で楽しく自己表現ができる場でもある。クラスの仲間や講師とのつながりは、地域で孤立しがちな学習者にとっては地域とのつながりを持つ重要なきっかけともなっている。

また、JTS主催の「日本語サロン」の果たす役割も、地域とのつながりや、学習者の居場所づくりの意味でも重要である。ボランティアと学習者の一対一の学習や会話の機会は、地域住民にとっても異文化理解の機会となり、多文化共生社会構築の促進に役立つ場となっている。

・その他

児童生徒に対する日本語学習支援は、行政主体でどの地域でも同等の学習機会保障がなされるべきである。現段階のように各学校に一任されている状況は望ましくない。

3. 2 山形県山形市

3. 2. 1 調査地の概要

調査地	山形県山形市
総人口	254,728 人 (H21.12.1.推計)
外国人登録者数	1,174 人 (H21.12 末現在, 前年は 1,198 人)
外国人比率	0.46%
国籍	①韓国・朝鮮, ②中国, ③フィリピン (県全体では①と②が入れ替わる)
特徴	①永住者, ②日本人の配偶者等, ③留学 (県全体では③特定活動) 結婚移住女性が多数を占めると推測される。
日本語習得支援	山形県国際交流協会 (中級, 上級), 山形市国際交流協会 (初級), 民間団体の日本語教室 2 か所, 大学 (留学生別科, 公開講座等)

山形県の在住外国人の特徴は、アジア出身の結婚移住女性が多数を占めることである。出身は、中国、韓国、フィリピンで約 85%を占める。日本人の家族（夫、義父母等）がおり、興行や就労に比べると、定住志向で身分や経済状態は比較的安定している。

日本語学習をせずに来日するケースが多く、日本語がほとんどできない状態で日本人家庭に入り、その地域のコミュニティーに取り込まれることになる。来日当初は家族とのコミュニケーションを目標にして、日本語学習に対するモチベーションが高く、学習のための時間もある。しかし、仕事や子育てが始まるなど生活が軌道に乗ると、日本語学習の優先順位は下がる。日本語教室等での学習の有無、その開始時期、学習の継続期間は個人差が大きい。運転免許、子どもの就学、離婚等のライフステージの変化に伴って日本語学習ニーズが変化し、それをきっかけに、日本語教室での学習を再開するケースもある。

3. 2. 2 調査結果

1) 指導者

	YG-T1
受講歴	通信講座 420 時間, 研修 (山形, 仙台, 首都圏)
教授活動	18 年。民間団体・国際交流協会・企業での教授活動, 大学の非常勤講師等。
その他の活動	ボランティア養成・研修の講師・コーディネーター, 教室のアドバイザー
その他の情報	女性, 45 歳
結果	教授者
	<ul style="list-style-type: none"> ・教授者に不満があっても言わず、教室に来なくなるという行動を取る。 ・経験のない人が教師として振る舞い「教えよう」としたり勉強を強要したりすると、学習者との関係が難しくなる。日本人の方も、教えることを意識しすぎて、知識・技術がついてこないために止める人もいる。 ・「先生」なのかどうかについて、学習者と認識のずれがある場合もある。

	<ul style="list-style-type: none"> ・聞いたら答えてくれる、家族以外で「信頼できる人」が求められている。 ・「日本語習得」と「社会参加」のバランスを考えられることが大切。 ・初期の集中指導では… <ul style="list-style-type: none"> ・指導力や経験がある人いい。質をどう確保するのか。 ・固定した教師がいて、教師間で学習に関する情報交換ができること。 ・多様な学習適性や学習目的に対応しなければならない。(適性や年齢で伸びない場合も、学習目標が設定できること。) ・今・将来、何が必要かを判断して学習をデザインできること。 ・学習者が愚痴を言って気持ちのバランスを取ることができる環境にする等、学習の環境を整えられること。
学習	<ul style="list-style-type: none"> ・勉強したい人は何か月か集中して初期学習ができること。 ・初期の学習では、生活が同時進行であるため、問題解決ができるようになることが大切。 ・文法を積み上げることは必要。そうすると、問題が解決できて生活が改善され、社会での「居心地」がよくなり、その結果、新たな目標ができる。 ・初期指導を受けた人、読み書きができる人は、自分で学習できる(調べる、質問できる、学習を再開する)。
場	<ul style="list-style-type: none"> ・教室は日本社会へ出て行くきっかけになっている。 ・行きたいときに行けるのが日本語教室。 ・社会的な信頼(行政、協会など)が大切。 ・おしゃべりや情報交換がなされ、信頼できる人がいる教室は続く。
その他	外国人にとっての「信頼できる日本人」を育てることが大切ではないかと考えている(話し方、つきあい方など)。

2) 学習者

	YG-L1
性別・年齢・出身	女性, 36歳, インドネシア
在留の経緯等	1997年来日, 1998年結婚(日本人の配偶者等)
学習歴	来日前の学習歴ゼロ。来日後1年して民間団体の教室3か月。その後, 山形県国際交流協会の教室1年, 大学の公開講座・科目履修4か月等。
結果	教授者 <ul style="list-style-type: none"> ・質問に対して, あやふやじゃなく, ちゃんと答えてくれる人。(質問すると困っているので, それ以上質問しない方がいいと思う。) ・外国人が求めるものがわかる人。 ・誤用訂正してくれる人。

学習	<ul style="list-style-type: none"> ・最初から積み上げるのがいい。 ・文法や学習のことばも覚えたい。 ・(自然習得だから) 自信がない。 ・間違えて覚えると直すのは難しい。 ・お金を払ってもいいからもっと上のレベルの日本語を学びたい。
場	
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・子育てに入ると学習できない。 ・教室はレベルが合わなかった。(自然習得の場合, レベル分けが困難) ・知識のある先生は信頼できる。日本語のレベルが上がると先生の資質に対する要求も上がる。

	YG-L2
性別・年齢・出身	女性, 44歳, フィリピン
在留の経緯等	1994年来日(興行), 1995年結婚(日本人の配偶者等)
学習歴	来日前の学習歴ゼロ。日本では仕事の先輩が母語を使って教えた。結婚して3年後に教室へ。3年間で『みんなの日本語初級』I IIを学習。
結果	教授者
	<ul style="list-style-type: none"> ・初めから段階的に教える。 ・例と説明がよく, 練習もしてくれる。 ・質問したら答えてくれる。 ・文化や習慣も教えてくれる。 ・経験のある人がいい。すぐ答えてくれる。(他の先生は「遠回り」。)
	学習
	<ul style="list-style-type: none"> ・来たばかりのときは母語がわかる人がいるといい。少しわかってきたら教室。 ・教室に行かない人は生活が大変。
	場
	その他
	<ul style="list-style-type: none"> ・教室では「真ん中」から始めたので最初はパニックだった。 ・仕事で読み書きが必要。

	YG-L3
性別・年齢・出身	女性, 44歳, 中国
在留の経緯等	1998年来日(日本人の配偶者等)
学習歴	来日前の学習歴ゼロ。来日後2, 3か月して山形市「生活講座」(同じ講座を3回受講)。3, 4年後に日本語教室へ2年間。その後, 山形県国際交流協会

		の中級・上級，大学の公開講座・科目履修4か月等。
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・文法の説明をして欲しい。ボランティアの教室では説明がなかった。 ・ことばの使い方を教えて欲しい。 ・誤用の原因・理由を説明して欲しい。 ・質問したことに答えて欲しい。 ・教えた経験のある先生。外国人がわからないことを把握している人。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・最初から文法を勉強したかった。自分は遠回りをした感じ。間違えて覚えものがたくさんあって、正しいものと入れ替えることができない。それが悔しい。 ・来日してすぐ，最初から専門の先生に教えて欲しい。最初はサバイバルで十分と思ったけれど，将来を考えると基礎から勉強した方がいい。 ・1週間に1回では足りない。 ・書くことも勉強したい。仕事で必要。
	場	
	その他	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもができてから日本語教室に通ったので，継続が難しかった。 ・わからない日本語があったときに聞ける人が欲しい。 ・教室で「こんなこともわからなくてこのレベルに入ったの」と言われて，気持ちが焦って学習に集中できなかった。逆に上のレベルに入ったら教科書が難しく，単語を調べたり覚えたりするだけで精一杯で，文法の勉強ができなかった。

		YG-L4
性別・年齢・出身		女性，46歳，韓国
在留の経緯等		1991年来日（日本人の配偶者等）
学習歴		来日前に日本語学校で3か月（週2～3日）。ひらがな，カタカナ，挨拶，文法は形容詞あたりまで。来日後2，3か月してから日本語教室で1年。仕事を始めて教室はやめたが，読み書きは独学。18年後に再開し，山形県国際交流協会の上級。
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・教えた経験のある人。説明があいまいでなくわかりやすいこと。例をたくさん出して欲しい。実際の使い方を教えて欲しい。表現したいことを言って，その誤用を訂正して欲しい。 ・初期は経験のある先生がいい。続けて勉強できるように引っ張ってくれる先生。でも楽しく勉強できる先生。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・上級を勉強するには，下から積んでいかなければいけない。

		・ひとつの内容について詳しく勉強したい。
	場	勉強に集中できる場が欲しい。ボランティアの教室は、雑談したり生活習慣を教えたりして、勉強ではなかった。うるさかった。
	その他	独学は限界がある。学校（のような環境）が必要。

		YG-L5
性別・年齢・出身		女性, 51歳, 韓国
在留の経緯等		2004年来日（日本人の配偶者等）
学習歴		来日前の学習歴ゼロ。5か月して教室へ。2か所の教室で初級I IIを繰り返した。合計で3年。
結果	教授者	・経験のある先生がいい。丁寧に教えてくれる先生。質問に的確に答えてくれる先生。 ・厳しい先生がいい。習う人が怠慢で姿勢がなっていないから。
	学習	・最初は週4回ぐらいの集中がいい。きちんと文法を勉強した方がいい。 ・中級へ行くには文法の基礎が必要。 ・復習が必要。納得するまで何回も勉強したい。
	場	
	その他	・年齢が高くて主婦だと勉強するのが大変。家では予習や復習がなかなかできない。主婦は学習目標がない。 ・自分で決めつけてやめてしまう。 ・繰り返し勉強したいけど、「また？」という目で見られると恥ずかしい。

3. 2. 3 考察

・日本語学習

来日初期に、ある程度集中して文法の基礎を学習することが大切であると認識されている。初期学習の結果、中級・上級レベルへの学習の継続が可能となるし、辞書で調べたり周りの日本人に聞いたりして、自分で学習できるようになる。子育てなどで中断しても、いずれ再開し継続するケースが多い。また、最初は、日本人の家族とコミュニケーションして生活できるサバイバルレベルで十分だと考える学習者もいるが、子育てや仕事、さらには社会参加など、将来を長期的に考えると、基礎的文法能力を身につけておくことは重要である。

自然習得については、間違えて覚えて定着すると、それを正しく覚え直すのは非常に困難であるとともに、「悔しい」「遠回りした」と感じてしまうと述べられている。特に初期学習は、学習に集中できる場で、教授者のもとに行われるのがよいと考えられている。

留学生のように勉強に慣れていない学習者の場合、次々に新しい文法を学習するのではなく、

復習をしながら納得するまで繰り返して学びたいという意見もあった。

・教授者

教授者に対しては、外国人が日本語学習で直面する困難を理解した上で、的確に説明し、誤用を訂正し、質問に答えてほしいと期待されている。つまり、教授経験が豊富で、一人ひとりの学習者が何を求めているかを理解している教授者が求められている。日本語教室の「先生」には遠慮があり、聞きたいことに答えてもらえるまで質問し続けたり、他の学習者の質問の意図を解釈して伝えたりということはせず、聞きたいことをあきらめる傾向にあることがうかがえる。

学習者は、教室を一步出れば家事や子育て、仕事に追われる生活者である。だからこそ、教室では日本語学習に集中したいと考える学習者もいる。楽しく、時には厳しく学習に向かわせ、学習を続ける手助けをしてくれる教授者が求められている。

年齢や学習適性なども様々な学習者の中には、日本語の習得が思うように進まない人もいる。また、留学生と異なり、進学や単位取得、就職などのような具体的な目標があるわけでもない。学習につまずきを感じたり目標が見えにくかったりして悩む学習者もいる。学習者の生活や学習ニーズを長期的に考えながら目標を設定し学習のデザインができることも必要である。また、学習者の生活の質や社会参加を考えたときに、日本語学習は本当に必要なのかを問い続ける姿勢も大切である。

・学習の場

これまで、地域の日本語教室は、日本語教育の場と、地域住民との交流の場と、ふたつの役割を担わされてきた。どちらを重視するかは活動団体にゆだねられ、前者を選択した場合は、ほとんど公的支援のないまま自分たちで工夫と経験を積み重ねてきた団体が多い。学習者は無償の努力に感謝こそすれ、教授者に現状以上の知識やスキルを求めることはできにくいため、教授者に対する遠慮から質問を控えたり、教室から足が遠のいたりすることもある。

地域社会の多様なメンバーが集い交流する場を住民自らが作っていくことは大切であるが、同時に、日本語学習はそれに特化した場が保障されなければならない。

・その他

自然習得した日本語能力を正確に見極めるのは非常に難しい。日本語教室の多くで、文法積み上げを前提にクラス分けがされ、文法積み上げの教科書が使われて学習が進むが、自然習得期間の長い学習者の場合、話す能力や滞日年数によってクラスを決めると、初級後半から中級のクラスに振り分けられることになる。しかし、文法の基礎がないため教科書の学習には困難が伴う。一方、文法能力によってクラスを決めると、一見、学ぶことがほとんどないように見える状況になり、滞日期間の短い学習者との間で話す能力に歴然とした差が現れ、クラス運営が難しくなる。教える側にも文法積み上げが強く意識されていれば、そうでない学習者は学習

において怠慢だというレッテルを貼られかねない。

文法積み上げで学習した留学生等に比べると、はるかに凹凸のある日本語能力を把握し、石化しつつある誤用の訂正を根気強く行うには、高い教授スキルが必要である。少なくとも初期日本語教育については、希望する学習者全てに教育の場が提供されること、そこでの教授者は専門家としての質を保持することを、公的に保障していかなければならない。

3. 3 群馬県邑楽郡大泉町

3. 3. 1 調査地の概要

調査地	群馬県邑楽郡大泉町
総人口	41,286 人 (H22.3.31 推計)
外国人登録者数	6,361 人 (H22.3.31 末現在)
外国人比率	15.4%
国籍	群馬県 ①ブラジル ②中国 ③フィリピン (H21 年末)
特徴	群馬県 ①永住者 ②定住者 ③日本人の配偶者等 大多数は就労の目的で来日
日本語習得支援	<ul style="list-style-type: none"> ・大泉町多文化共生コミュニティー 通年コース, 定期コース ・日系人就業基準研修事業 (厚生労働省) スキルアップコース (太田市), 日本語資格対策コース(太田市) ・大泉町支援 日本語教室多言語サロン ・個人レッスン (ボランティア, 日本語教師)

大泉町は群馬県の東部に位置していて、利根川と渡良瀬川にはさまれる穀倉地帯の少しはずれた所にある。1995 年、町人口に占める外国人の割合が 9.36%に達し、外国人人口の密度が全国で一番高い町となった。1996 年外国人人口 4,303 のうち、76.8%がブラジル人人口で占め順位が 1 位であった。2 位はペルー人人口で 12.1%, 3 位は韓国・朝鮮人口で 3.27%であった (上毛新聞社 1997)。2010 年、大泉町の外国人人口 6,361 人の中、72%がブラジル人である。ブラジル人の多数は大手の電気機器メーカー、輸送機器メーカー、食料品メーカー、町の周辺の様々な企業で働いている。

多くのブラジル人が住む大泉町に、ブラジル人らが経営する店舗が集まるショッピングセンターブラジリアン・プラザ、スーパーマーケット・タカラ、キオスケ・シブラジル大泉店等がある。1997 年、大泉町に約 80 店舗が開店した。これらの店舗の経営形態は様々である。日本人が資本を出し、日系ブラジル人が店長を務めるケース、日系ブラジル人が独自に店舗を開店するケース、または人材派遣会社が店舗を運営するケースもある (上毛新聞 1997)。

3. 3. 2 調査結果

1) 指導者

		OZ-T1
受講歴		研修（大泉町）
教授活動		外国人学校 日本語常勤講師 10年，日本語個人レッスン 2年
その他の活動		「虹の架け橋」事業 コーディネーター
その他の情報		女性，52歳
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・良くわからず，日本語を教え始めた。試行錯誤で，今のやり方を確立した。学習者の一人ひとりが異なるので，教授方法を真似てやる意味はよくわからない。生活に密着した日本語を教える方法が望ましい。 ・日本語に関心がある卒業生（外国人学校の）にボランティアをやってもらい，日本語の分らない外国人を支援してもらいたい。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語能力試験に合格するために日本語を勉強する人が多い。 ・学習者には日本語が楽しい，勉強して役に立つと思ってもらいたい。
	場	
	その他	

		OZ-T2
受講歴		なし
教授活動		公立中学校「日本語学級」日本語指導助手 14年 大泉町支援 日本語教室（多言語サロン）7年
その他の活動		
その他の情報		男性，44歳
結果	教授者	今のやり方に不満。漢字ドリルを使用し，読み書きの練習をする。資料は学習者のニーズに合うものばかりではない。彼らのニーズに応えられるような教材を使用したい。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語能力試験N1を取ろうと思っている学習者が多い。しかし，日本語の基礎ができていなくて，N5すら取れない。語学力に関しては現実離れしている学習者が多い。 ・学習者が日本語を勉強してよかったと言ってくれる時に，達成した気持ちになる。
	場	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教室は，学習者が通いやすい教室でなければ。 ・無理のない時間と方法にも配慮が必要である。
	その他	

2) 学習者

	OZ-L1	
性別・年齢・出身	女性, 42歳, ブラジル	
在留資格等	定住者	
学習歴	来日前, アメリカで数年生活する。来日初期は, 英語で会話。日本語は数か月学習。	
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・教授法に不満がある。学習者のニーズに合わない教科書を使用する。 ・教授者は外国人にマナーを教えようとする。
	学習	学習者のニーズに合った教え方を望む。基礎だけではなく。
	場	(仕事) 時間に不規則なので, 日本語を学ぶのが難しい。
	その他	

	OZ-L2	
性別・年齢・出身	女性, 34歳, ブラジル	
在留資格等	教育	
学習歴	<ul style="list-style-type: none"> ・教諭として来日する。 ・来日前の日本語学習歴はゼロ。 ・多言語サロン (大泉町支援の日本語教室), ボランティア日本語教室で約3年間学習。 	
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・最初は, 日本語を教えるのなら, 日本人教師がいいと思った。最近, 韓国籍の大学院生に教えてもらっていて, 満足している。 ・多言語サロンで学んだ日本語, 日本文化 (習慣, 行事) がとても役に立った。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・時間の余裕がないが, 予習は重要。 ・予習がないと, 授業についていけない。
	場	務めている学校で日本語を勉強する。それに満足している。
	その他	

	OZ-L3	
性別・年齢・出身	女性, 36歳, ブラジル	
在留資格等	教育	
学習歴	<ul style="list-style-type: none"> ・教諭として来日する。 	

		<ul style="list-style-type: none"> ・来日前の日本語学習歴はゼロ。 ・L2と同様, 多言語サロン, ボランティア日本語教室で約3年間学習。
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・韓国籍の大学院生が日本語を教えている。発音等に厳しいが, 勉強になる。日常生活に使う日本語を教えてくれるので, 助かる。 ・最初は日本語に自信がなく, 使うのが恥ずかしかった。今は, 授業中に練習するので, 自信がついた。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・予習が重要だと思うが, 時間がないため, いつも授業中に復習する。良くないが, 二度学習するので授業が良くわかる。
	場	務めている学校で日本語を勉強する。それに満足している。
	その他	

		OZ-L4
性別・年齢・出身		女性, 36歳, ブラジル
在留資格等		定住者
学習歴		日本語ボランティア教室で1年半
結果	教授者	日本語ボランティア教室で勉強し始めて, 話すときに使える語彙が広がった。
	学習	日本語の勉強をする前までは職場(工場)で使う言葉しか知らなかった。日常生活にはそれだけでは不十分。
	場	務めている学校で日本語を勉強する。それに満足している。
	その他	

		OZ-L5
性別・年齢・出身		女性, 39歳, ブラジル
在留資格等		定住者
学習歴		公文(日本語)3か月。学習内容は, ひらがなの読み書き。
結果	教授者	教授者は日常生活で使用する日本語を教えてくれるので, 満足。
	学習	仕事が忙しくて日本語の宿題はあまり出来ない。予習と宿題は重要。
	場	仕事後のクラスだが, 外国人学校でやっていたので, 行きやすかった。
	その他	

3. 3. 3 考察

・日本語学習

学習者らは、日常生活に役に立つ表現（例えば病院で使う日本語）を学びたい。中でも、実践的な表現を学びたい。

・教授者

学習者が求める日本語教師は、ネイティブスピーカーの日本人教師、教師経験者、教授法にすぐれた技術を持つ教師である。教師が「日本語教育の専門家」であるか否かは、あまり重要視しない傾向がある。

学習者によると、日本人ボランティア教師は「マナー」を教えたがる傾向がある。学習者のニーズに合っていない。

支援者らは、生活密着型の日本語を優先する。市販教材の一部を使用する一方、学習者のニーズあった別資料をも準備する。

支援者らは、成人学習者には読み書きは欠かせないと言う。会話をも教えるが、漢字学習にも力を入れる。

支援者らは研修等を受講することに重要性を感じない。長年の経験で培ってきた教え方を、ある教授法の「型」にはめたくない。

3. 4 神奈川県川崎市川崎区

3. 4. 1 調査地の概要

調査地	神奈川県川崎市川崎区
総人口	川崎市総人口 1,410,826 人，川崎区総人口 216,029 (H22.1.1.)
外国人登録者数	川崎市外国人登録者数 32,497 人 (H21.12 末現在) 川崎区外国人登録者数 12,020 人 (H22 年 12 月末現在)
外国人比率	川崎市 約 2.3% 川崎区 約 5.6%
国籍	川崎区：①韓国・朝鮮，②中国，③フィリピン，④ブラジル
特徴	① 特別永住者，②日本人の配偶者等，③ I T 産業従事者と家族 川崎区では，男性 5,347 人，女性 6,673 人と女性がやや多い。
日本語習得支援 (成人対象)	川崎市教育文化会館（入門～上級：週 1 回），川崎市ふれあい館（入門～初級：週 2 回，高齢者対象の識字教室：週 1 回，カトリック貝塚協会（信徒によるプライベートレッスン：随時），日本語学校 3 校（川崎区内），大学なし（川崎区内）

川崎市川崎区は、JR 東海道線・南武線・京浜急行線などの鉄道、首都高速や国道一号線などの主要幹線道路が市内を貫通する交通の要所に位置する。川崎区の東は東京湾に面し、京浜

工業地帯の大規模な工場が立ち並び、南は横浜市鶴見区、北は東京都大田区と接していて、大規模工場のほかにも、中小規模の工場が带状に広がっている。また、川崎区の西の南武線沿線にかけてIT産業の企業が数多くある。川崎区は平坦地で長距離の自転車による移動も容易である。川崎駅から徒歩15分の川崎市教育文化会館（公民館）の日本語教室には、区内だけでなく、幸区や市外の大田区・鶴見区などからも多くの外国人が参加している。臨海部の工場地帯に隣接する地域には、コリアタウンがあり、その近隣に外国人が緩やかに集住している。その中に位置する「川崎区ふれあい館」は川崎区からの受託で在日外国人と日本人の交流ための事業を展開している。

川崎区の在住外国人は特別永住者が多い。また、国際結婚した女性もついで多く、滞在は長期化している。川崎区とその周辺には外国人の雇用が比較的豊富にあり、来日後日本語学習を開始しても2～3か月すると職を得て、簡単な日常会話レベルで学習を打ち切るケースが多い。IT産業のほか、部品組み立て・食品加工（弁当屋・スーパーでの加工作業）・清掃業など非熟練労働も多く、介護職（施設・個人宅派遣）に従事するケースも見られるようになった。IT技術者の家族には専業主婦が多く、非熟練労働は、日系人や日本人と国際結婚したアジア女性などが多い。転職の際に、日本語の読み書きの必要性に気づき、長期滞在者が日本語を学びなおすケースもみられる。川崎市では、ニューカマーを対象とした日本語教育を「識字・日本語教育」として市全体で理念を共有し、社会教育の一環として公民館で担う制度が確立している。

3. 4. 2 調査結果

1) 指導者

		KK-T1
受講歴		職員研修（川崎市）
教授活動		公民館事業としての日本語教室の運営担当（A・B・Cの3クラス） ボランティアを対象とした養成講座・ブラッシュアップ講座の企画運営
その他の活動		公民館事業の企画・運営
その他の情報		男性、30代、大学卒、公民館職員、他県の地方自治体職員を経験
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> 川崎市の「識字・日本語教育の理念」に基づいたボランティア養成講座を毎年公民館事業として主催。 修了者の中からボランティアを募る。 ブラッシュアップ講座も毎年実施しているが、参加者は少ない。 日本語教室の運営（場所の確保・教材整備等）を公民館職員が行う。 学習者の人数に比べてボランティアが少ない。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> 毎年、100人を超える多様な外国人が日本語教室に参加登録。 常時新たな外国人が参加希登録する。学習者の入れ替わりが激しい。 入門レベルで学習を打ち切るケースも多い。

	<ul style="list-style-type: none"> ・新規参加者（外国人）は「調整ボランティア」がレベル判定し随時受け入れている。 ・読み書きを必要とする人としらない人が混在する。
場	日本語教室は、「識字・日本語教育の理念」に基づいた外国人住民と日本人住民の相互学習の場である。実際には、入門レベルの日本語教育を求める学習者が多く、それを提供する場ともなっている。
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・ゼロビギナーを担当するボランティアの負担が大きい。 ・ゼロビギナー対象の「初期日本語教育」を2010年度に試行。 ・館には外国人向けの情報が集まり、情報拠点ともなっている。

	KK-T2	
受講歴	東京外国語大学多文化社会コーディネーター講座	
教授活動	識字教室・日本語教室・学習サポート教室（子ども対象）の企画・運営 日本語ボランティア養成講座の企画・運営	
その他の活動	子どもの放課後支援，成人教室の企画	
その他の情報	女性，50代，大学卒，公設民営の総合施設の職員，社会福祉法人の設立から参加	
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・オールドカマーとニューカマーを対象とする識字教室・日本語教室を「第三世界の移民労働者の識字問題」として捉えている。 ・外国人一人ひとりの背景をしっかりと見極め、それぞれに合った学習プログラムを立てる必要がある。 ・外国人と日本社会をつなぐ人として、バイリンガルの指導者（当事者である定住外国人）の役割が重要。 ・館の事業としての識字・日本語教室には公平性を担保するために、あらゆる背景を持つ外国人を受け入れているが、その結果、学習適性や学習速度、学習目的の違いから、非漢字圏出身者や学習に慣れていない人が挫折してしまうことも少なくない。 ・出席が不安定なので、毎回ボランティアと外国人の組み合わせを考え、学習内容を検討せざるをえない。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・在日一世の高齢者，ニューカマー，子どもを対象とした教室をそれぞれ別の曜日に実施。 ・ニューカマーには、日系人，第三世界からの結婚移民女性，IT技術者の家族（中国人・インド人）などがある。 ・日本語を学ぶことによって、自己肯定感・達成感を抱き、学ぶことの意味を実感できることが大切。

場	<ul style="list-style-type: none"> ・「識字・日本語教育の理念」に基づく外国人と日本人の相互学習の場。 ・外国人にとっては、母語や立場が同じ人同士が出会い親しくなる場。 ・外国人支援・多言語による相談が同じ館内で行われている。
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・来日初期に集中的に学習するようなシステムが必要。 ・外国人の背景別に教室を開催できると効果的。

KK-T3	
受講歴	公民館の日本語ボランティア養成講座（1995年）
教授活動	日本語教室への外国人の受け入れと学習グループの編成（活動16年目）
その他の活動	
その他の情報	女性，40代，公民館日本語教室調整ボランティア
結果	教授者
	<ul style="list-style-type: none"> ・Aクラス（初級）学習グループ（ボランティア2名＋学習者数名）の編成を担当。新規参加希望外国人の日本語のレベルチェックを行う。 ・ボランティアと学習者の相性もあり，学習グループの人数やレベル差に対するボランティアの考え方も多様。 ・ボランティア（登録者数）が50人，毎回の学習者（出席数）が80人と大所帯で，両者ともに出席が不安定なので，学習グループをどう編成するか，毎回の調整が重要。
	学習者
	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者の国籍・職業・来日の背景などが多様（現在中国が最も多いが，インド，ベトナム，ペルー，スペイン人もいる）。 ・3クラス体制。Aクラス（初級）は会話がなんとか成り立ち，ひらがなとカタカナが読めるようになるための基礎作り。Bクラスではやりとり中心。Cクラスはさらに上のレベル。
	場
	数回で来なくなる学習者も多い。
	その他
	ボランティア構成講座を受講後3年間は，ボランティアとして学習者と活動。その後調整ボランティアとなる。

KK-T4	
受講歴	川崎市ふれあい館の日本語ボランティア養成講座（2006年） 日本語教育の通信講座受講 日本語教育能力検定試験受験
教授活動	日本語教室のボランティア（川崎市ふれあい館・カトリック教会）
その他の活動	カトリック教会の婦人会での外国人支援
その他の情報	女性，50代，看護学校卒，自営業
結果	教授者
	教授者としてのビリーフ： <ul style="list-style-type: none"> ・外国人のニーズを受け止め，理解し，整理する。

		<ul style="list-style-type: none"> ・お客様としてではなく、一緒に住む人として外国人に接する。 ・外国人と一緒に行動し、寄り添う。 ・相手を理解しようとする心が大切。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・「日本語を学習する場」は必要。初級前半の会話と、ひらがな・カタカナ・漢字の基礎（小学校2～3年程度）までの学習が必要。 ・教える内容とマニュアルが示されていれば、いろいろな人が日本語学習支援に加わることができる。 ・来日すぐに学習を開始できるといい。
	場	「日本語を学習する場」は必要。
	その他	1980年代から、カトリック教会のミサに来るベトナム人や、フィリピン人のお母さんたちから相談を受けるようになり、日本語学習支援を始めた。

2) 学習者

		KK-L1
性別・年齢・出身		女性, 50代, フィリピン
在留の経緯等		興行ビザで1977年から数回来日。1985年に日本人と結婚し川崎市に定住。調査時、独り暮らし。
学習歴		来日前の学習歴はゼロ。結婚後、公民館の日本語教室に約1年通った。2年前に介護ヘルパーの講座を受講し、資格を取得。その時にひらがなの読み書きを学習した。現在、公民館の初級クラスで読み書きを勉強中。
結果	教授者	
	学習	仕事で介護記録を書かなければならないので、読み書きの学習を続けている。日本語教室のグループは、自分に必要な内容と異なる。読み書き（カタカナ・漢字）をもっと学習したい。小さな字が書けるようになりたい。
	場	文字を学習する場
	その他	公民館の初級クラスは会話が中心で、自分に必要なカタカナと漢字の学習ができないが、仕事に必要な他に学習できる場がないので続けている。

		KK-L2
性別・年齢・出身		女性, 40代, フィリピン
在留の経緯等		1992年に日本人と結婚し川崎市に定住。調査時、子ども（社会人・フィリピンからの呼び寄せ）と二人暮らし。外国人支援の仕事をしている。
学習歴		来日前の学習歴はゼロ。来日3年目に公民館の日本語教室に約1か月通っ

		た。調査時、横浜の日本語学校の夜間コース（週2回・中級）で学習中。
結果	教授者	<p>① 公民館の日本語教室 テキストを読むだけで話す練習が出来なかった。説明してはくれたが、その意味がよくわからなかった。</p> <p>② 現在の日本語学校（横浜市内） 説明がわかりやすい。できると褒められる。ポイントをまとめてくれる。毎回漢字の宿題が出るが、必ず間違いを訂正して返してくれる。</p> <p>③ 教授者に関する要望 経験のあるプロに習いたい。教え方が変わると混乱するので、同じ先生に続けて教えてもらいたい。1つのテキストを選んで進めてもらいたい（習ったことをすぐに忘れてしまうことがあるので）。事前に、教える内容をしっかりと準備してほしい。話すとき、やさしい言葉と難しい言葉を使い分けてほしい。初級では必要に応じて絵などを使ってほしい。個別対応をして、自分に足りないところを指摘してほしい。</p>
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・クラスを学習者の出身国別に分けてほしい（四技能の学習進度の一致）。 ・日本語学校では3か月で1冊のテキストを学習するので、「日本語の勉強が進んでいる」と実感できる。
	場	仕事をしながら通えるように、夜間クラスを開講してほしい。
	その他	日本語学習にお金を使う価値があると感じている。 来日直後ではなく、生活が安定してから日本語学習を開始するといいい。

3. 4. 3 考察

・日本語学習

来日初期、入門レベルの日本語学習中に仕事を不得日本語学習を打ち切る学習者が多い。読み書き能力を持たずに長期間滞在し、転職上の必要に迫られて日本語（読み書き）を学びなおす必要が生じる。高度人材（IT技術者・留学生・外国人支援者）やその家族と非熟練労働者（日系人、アジアからの結婚移民女性）が混在し、学習への慣れやストラテジーなどの点で差異が大きい。来日直後、あるいは来日後の早めの時点で、日本語の集中学習を行うことが効果的であり、そのシステム作りと共に、その後の学習の継続を支えるシステムも必要であると考えられている。

・教授者

教授者は、日本語ボランティア養成講座により、川崎市の「識字・日本語教育の理念」を共有し、相互学習を実践しようとしている。一方、外国人は、効果的に自分にとって必要な日本語を獲得できる場を必要としている。「相互学習としての日本語教室」の理念と、外国人が期

待する効果的日本語学習には矛盾がある。学習者のニーズを的確に把握し学習内容を選定する能力や高度な教授スキルを持つボランティアは、実はそれほど多くない。そのため、コーディネーター（館職員）や調整ボランティアが、学習者のニーズ把握や学習内容の選定を実質的に担うこととなる。養成講座の受講者がボランティアとなるが、ブラッシュアップ研修への参加率は低く、社会の変化に伴う外国人をめぐる最新の状況や解決すべき課題がボランティアに把握されていない可能性がある。

・学習の場

日本語を学べる場が区内には少ないため、上に紹介した日本語教室は、貴重な学習の場となっている。また、同じ母語・母文化を持つ人の出会いの場ともなっている。専門職を目指す外国人は、在職しながら中上級の日本語（読み書きを含む）を学び続けられる場を必要としているが、区内には日本語学校を含め、そのような学習の場が現在のところない。

・その他

日本語教室に参加する外国人の移動が激しい。また、外国人の背景も極めて多様である。来日直後の外国人からは短期間の入門日本語教育が求められている。その一方で、在留が長期化した人の場合、学びなおしの機会の提供も必要とされる。読み書きのニーズへの気づきには数十年の時間差があるが、読み書きに目的を特化した日本語教育も必要である。また、非漢字圏学習者が学習を継続することができるようにするためには、学習速度・学習ストラテジーを配慮した日本語教育を開発する必要がある。

3. 5 静岡県浜松市

3. 5. 1 調査地の概要

調査地	静岡県浜松市	
総人口	820,102 人 (H21.10.29.現在)	
外国人登録者数	27,263 人 (〃)	
外国人比率	3.3%	
国籍	①ブラジル 13,847 人, ②中国 3,214 人, ③フィリピン 3,029 人	
特徴	ブラジル人の登録者が全国で最も多い市である。	
日本語習得支援	浜松市国際交流協会(HICE), 浜松市外国人学習支援センター http://www.hi-hice.jp/j_class.php 参照	
	運営組織	教室(数字は教室数)
	天竜国際交流協会	天竜日本語教室
	NPO 法人掛川国際交流センター	掛川市日本語教室
	フィリピンナガイサ	成人, 学齢期の子ども, 失職者等 計 5
	NPO 日本語教育ボランティア協会	成人, 学齢期子ども, 未就学児等 計 15
	磐田国際交流協会	成人, 学齢期子ども等 5
	静岡県ベトナム人協会	ベトナム難民のための日本語教室
	外国人青少年の学び直しを支援する会	ジュントス学び直し教室
	HAJAC	日本語教室
	浜松学院大地域共創センター	にほんごカフェおよびナイトカフェ 計 5
	北部公民館	日本語教室
	浜北国際交流協会	日本語教室
	Japanese Delivery	Japanese Delivery
	浜松日本語・日本文化研究会 (にほんご NPO)	ひらがな・漢字・初級・初中級会話, 能力試験対策 N1・N2, N3, 初級後半, 中上級読解, 会話など計 7
	ブラジル文化交流振興会	ジュントス安松教室
	外国人子ども支援協会	浜松市内 6 小学校, 元城小・江南中学校 1, 浜名高校 1
	グループアラッセ	学齢期子ども(虹の架け橋事業)
	湖西国際交流協会	日本語かふえ
	最上日本語同好会	最上日本語同好会

浜松市は、ブラジル国籍の登録者数が全国で最も多い市で、登録者の半数以上をブラジルが占める。2008年の世界経済不況の影響によって日系ブラジル人をはじめ在留外国人が大量に解雇された（派遣切り、雇い止め）実態に即し、国際交流協会において、厚生労働省委嘱「求職者のための日本語講座」や文化庁委嘱事業「介護のための日本語講座」など就職支援に関わる講座が運営された。これにより、初めて日本語学習の場にアクセスしたという外国人も少なくなかった。

市では、多文化共生センターにおける外国人相談事業・国際理解教育・多文化共生人材育成の取り組みと、外国人学習支援センターにおける、外国人のための日本語講座・日本語ボランティア養成講座・外国人支援者のためのポルトガル語講座・多文化体験スクールの取り組みがある。この他、HICEのwebページで紹介されている地域の国際交流協会やNPO、外国人組織など様々な主催団体が、多様な学習内容で教室を運営している。

3. 5. 2 調査結果

1) 指導者

		HM-T1
受講歴		民間日本語学校 420 時間養成講座修了, 国立大科目等履修生 (言語学)
教授活動		塾, 日本語学校, ビジネスマン対象講座, 企業及び自治体日本語教室など有償での指導のみ 12 年
その他の活動		
その他の情報		短大 (経済学専攻) 卒, メーカー勤務・塾講師を経て, 日本語指導者
結果	教授者	・学習者が研修生, 就学生, 地域住民かによって指導内容・方法が異なる。 ・日本語学習の目的を見極めた上で, 一番効率のいい方法を確立し, 学習者に対応するには知識が必要である。科目等履修生として大学の講座を受講したことにより学習者の分析をすることができるようになった。
	学習場	日本語ができる人の方が, できない人より自信がないように見受けられる。
	その他	420 時間養成講座は学ぶべき内容が多く, 教育能力試験は広範にわたる知識が求められるが, 掘り下げが不十分に思われる。

		HM-T2
受講歴		国際交流協会ボランティア養成講座, 民間日本語学校 420 時間養成講座修了
教授活動		日本語学校アシスタント, 同講師, 国際交流協会等において, 留学生, 企業研修生, 定住者などへの指導 (有償), ボランティア 13 年。
その他の活動		NPO 理事

その他の情報		大学（英語・英文学専攻）卒，音楽講師を経て，日本語指導者
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語ボランティア養成講座を修了しても，もっと学びたいという気持ちが強く，指導できる自信はなかった。企業での指導に際し，資格が必要となった。 ・自分を捨ててパフォーマンスをすることを心がけ，誠実にやりたいという気持ちで指導に取り組んだ。もし自分が教わる立場ならということを常に意識する。生徒の立場に立って教えること，生徒の表情に留意した。できない人に光を当てたいと考えていた。 ・指導に際して，全てを自分がやるのではなく，生徒にやらせることで生徒が乗り気になるように思う。生徒との信頼関係が必要。 ・ネイティブだからできるということには限界がある。きちんと文法を教えるべき。
	学習	地域の日本語教室はおしゃべりや座談会で終わっていいのか疑問に思う。
	場	どこで教えるかによって指導は異なる。公的な場で指導するには，知識・経験・技術が必要である。地域の日本語教室はおしゃべりや座談会で終わっていいのか疑問に思う。
	その他	現在は小学校内で子どもの指導にも関わっている。

		HM-T3
受講歴		私立大学 420 時間日本語教員養成プログラム修了，国際交流協会日本語指導者養成講座受講（計 13 回）
教授活動		英会話学校講師・大学研究員へのプライベートレッスン，地域日本語教室などボランティア 8 年。
その他の活動		地域日本語教室の運営，小学校内での日本語指導
その他の情報		大学（ドイツ語専攻）卒，外資系企業勤務を経て，パート
結果	教授者	たった一人でも学習者からの要求があれば，指導するのが信念。余計なことは教えない。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・研修生や企業関係の場合は，受け側の企業の責任としての言語保障の必要性を感じる。 ・文法指導，漢字指導の必要性を感じる。
	場	学習者の居住地に近い場所で教室開催場所を探すのに苦慮している。
	その他	

2) 学習者

		HM-L1
性別・年齢・出身		女性, 1971年グアラチングエッタ(サンパウロ郊外)生まれ, 1996年来日, ブラジル
在留の経緯等		夫が日系三世で94年来日
学習歴		来日前の学習歴はゼロ。HICE 求職者のための日本語講座・介護のための日本語講座(各午前・午後同日に受講)が初めての日本語学習の機会。
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・指導がわかりやすい, 話がそれないで的確に説明してくれる先生, 発音がいい先生, 質問しやすい先生。 ・厳しい先生がいい先生, 一番覚える。服装・姿勢・時間にも厳しい先生。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・ずっと勉強したかった。聖書を日本語・英語・ポルトガル語版で対照させながら読んでいる。雑誌も同様に多言語で確認している。 ・介護施設でのパート勤務を開始してからは, 公文で読み書きの学習を行ってきた。 ・漢字の調べ方は, 電子辞書の手入力機能で漢字を確認し, それをもとに iPhone の翻訳機能へ入力し, スペイン語翻訳で確認する。ひらがな・カタカナは自学し, 読み書きは問題ないが, 会話には自信がない。 ・仕事に関わる日本語を毎日昼休み中に10分程度学習することを継続している。宿題があるのがいい。
	場	家に近い教室があるといい。毎日通いたい。
	その他	子育て中でも勉強できる仕組みがあれば助かる。

		HM-L2
性別・年齢・出身		女性, 1965年サンパウロ生まれ, ブラジル(日系三世), 1990年来日
在留の経緯等		デカセギのため来日
学習歴		<ul style="list-style-type: none"> ・幼少期に祖母から強制的に日本語学習や日本文化学習をさせられた後遺症があり, 文字の読み書き学習は苦手であり, 同意書は読めなかった。 ・会話には自信を持っている。祖母から受け継いだ伝統的な日本の価値を保持していることがプライドである。
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・「日本人はこうだから・・・」という先生は嫌い, 私たちのことを考えて厳しいけれどやさしく説明してくれる人。 ・私たちを信用してくれる, 私たちも先生を信用できる, そういう関係が作れる先生がいい。 ・日系ブラジル人を外国人だからと思って偏見をもたれるのはイヤ。

		・怒らない先生。
	学習	・漢字をもっと勉強したい。漢字を勉強して新聞を読めるようになりたい。 ・不況を経て、これからも日本に住みたいと思うが、もっと努力が必要だと思う。来日前に勉強して欲しい。
	場	例えば公民館。家から近く、お金も安く、ボランティアでもいいけど...
	その他	HICE の日本語講座は内容も先生もよかった。

3. 5. 3 考察

・日本語学習

来日前の日本語学習の機会もなく、来日後は工場労働に従事し、日本語学習の機会は全くなかった。経済危機による派遣切り・雇い止めによって、初めて国際交流協会で日本語を学んだ。学習者の2名共に勉強は好きだと語っていたが、学習の場へのアクセスが困難であったこと、仕事を失うまで日本語の必要性を実感できていなかったことを述べていた。

協会の講座の先生達はいい意味で厳しい先生であり、やさしく、親身になってくれる人で、説明もわかりやすかったと位置づけられていた。その一方で、外部の日本語講座では、指導者の偏見によって学習に集中できず、講座が終わるまで毎日みんなでカウントダウンして我慢した経験もあったという。学習のモチベーションに対して指導者のもたらす影響は大きい。

漢字、文法の学習への要求が高い。特に介護関係の仕事をしてからは、漢字の読み書きが必須となっており、学習意欲はあるが、民間の講座で、有償で、夜間学べる教室が少ない点が課題と思われる。

学習者は、周囲の外国人の話聞いて、例えば、フィリピン人は海外雇用庁の指導により日本語学習や日本文化学習などがあるが、ブラジルにはないので、ブラジル人は日本語を勉強して来日しようという姿勢がないように思われると語っており、日本に住みたいと考えるなら、日本語学習が必須であることをブラジル人自身が自覚する必要があると認識している。

・教授者

理想の指導者像として挙げた指導者は異なっていたが、共通する点は、「厳しい指導者」であった。具体的には、服装・時間に厳しい先生、発音がいいこと、話がそれないこと。学習者と指導者の信頼関係の構築が重要であることが語られていた。

・学習の場

来日後に子育てが中心の生活となり、仕事もしていない時期は周囲との関わりも持たず、近くで学べる場所が欲しかったことが語られていた。公民館や自治会館など近所でアクセスのいい場所で学べることを、毎日学習が継続できることを望んでいる。

自学でも読み書きは上達するが、会話は相手がいないとできないので、会話のための教室もあるといいと語られており、居住地で地域住民と交流する形での会話学習の機会を設けられ

ないか。

・その他

国際交流協会の日本語講座に対して、指導者・内容ともに満足度が高い。

3. 6 愛知県豊田市

3. 6. 1 調査地の概要

調査地	愛知県豊田市
総人口	424,020 人 (H22.1.1.現在)
外国人登録者数	15,364 人 (H21.12 末現在)
外国人比率	3.62%
国籍	①ブラジル, ②韓国・朝鮮, ③中国 ④フィリピン
特徴	①永住者, ②定住者, ③日本人の配偶者等, ④特別永住者 ①～③が全体の 66%を占め, うちブラジル国籍が 68%を占める。
日本語習得支援	豊田市国際交流協会 (日本語講師 1 教室 4 クラス, ボランティア 2 教室), 豊田市・名古屋大学留学生センター「とよた日本語学習支援システム」(6 教室), 民間団体の日本語教室: 数か所, JICE の就労支援教室

愛知県の在住外国人の特徴は、日系労働者が多いことである。特に外国人集住率の高い市町村ではブラジル国籍が半数以上をしめる傾向にあり、豊田市もその典型的な地域と言える。日系人の場合はもともと日本語の口頭コミュニケーション能力がある者と全くできないものに分かれるが、日本語ができなくても就労可能なシステムが整っており、日本語学習のモチベーションは低い。開催されている日本語教室では日系労働者の学習者の定着が困難なこと、いわゆる研修生・技能実習生の増加傾向や日本語能力試験対策のニーズが高いなどの声を聞くことが多い。2008 年のリーマンショックにより、公的にも失業者に対する学習機会の提供がなされ、ボランティアの教室でも一時的な学習者の増加があったが、再就職後の学習の継続は難しい。

3. 6. 2 調査結果

調査は「とよた日本語学習システム」が支援する企業内教室のプログラム・コーディネーター(他地域の教室でも活動)と学習者に対して行なった。

1) 指導者

	AT-T1
受講歴	ボランティア養成講座, プログラムコーディネーター (PC) 養成講座

教授活動	民間団体の教室（3か所）のボランティア（10年）、とよた日本語学習支援システムのPC、大学で研究生に対する日本語教育担当	
その他の活動	PCとして説明会など	
その他の情報	女性、30代、大卒、2つの大学院博士前期過程修了（工業系大学院で地域日本語教育の発信ツールを研究、日本語コミュニケーションを専攻）	
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・コースデザイン会議などで、実際の教室活動についての具体的な内容の議論が行われるので、刺激になるし、参考になる。 ・地域の日本語学習支援でなにが求められているのかきちんと考えることが必要。教室と教室以外をつなぐこと、それを意識することが大切。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・システムは学んだことを使おうという方針ではない。人間関係ができることが日本語能力の向上につながるということに気付いた。 ・システムは学習成果を教室の中で発表をするが、内容は充実している。今まで勉強したことの成果報告の場、周りの人とつながる場、達成感を得てもらう場。それが他の教室との違い。
	場	QC（品質管理）活動に日系人の考えも取り入れたい。日系人は口頭では伝えるが、書かないため記録に残らないので、書けばQC(品質管理)につながるのにと企業関係者が言っていた。学習の中間発表として、企業のイベントの中で一枚のポスターを作って発表した。教室活動を準備に使った。
	その他	フォローアップ研修会の実施がよい。個人ではふりかえりの機会を持っているかもしれないが、教室としてもっているところは少ない。

2) 学習者

	AT-L1	
性別・年齢・出身	男性、45歳、ネパール	
在留の経緯等	日系ブラジル人の配偶者、20年前観光ビザで来日、日系ブラジル人と結婚、豊田に16年在住、高卒	
学習歴	前の会社の倒産後、ボランティアの日本語教室でかなを学ぶ	
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・主婦は全然関係ない話をし、役に立たないと感じた。中学教師のボランティアは書き方をちゃんと教えた。 ・母語で教えてくれる先生がいい。 ・仕事で使うことばを教えてほしい。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事で使うことばを「大丈夫」「ダメ」などのリストにして覚えた。 ・本で勉強したことはない。 ・日本語は生活の中で覚えた。奥さんが先生。話しながら勉強した。

		<ul style="list-style-type: none"> ・文字は教室に行って覚えた。話せるようになってからするほうがいい。 ・来てすぐ勉強するのは難しい、生活が落ちついてからのほうがいい。
	場	現在の教室は工場内にあり、その点がとてもよい。
	その他	日本語ができない間は友達が助けてくれる。

		AT-L2
性別・年齢・出身		男性, 41歳, ブラジル
在留の経緯等		日系, 専門高校4年で中退後電気技師として働く。15年前に来日(兄弟の滞在が先行), ずっと現在の工場
学習歴		来日時日本語力はゼロ。15年間日本語を勉強したことはない。
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・パートナーと一緒に、いろんな人から教えてもらえるし、知りたいことを詳しく聞けるのがいい。 ・Kさん(このクラスのPC)は先生らしい。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ寮に住む人と話すことで会話ができるようになった。 ・毎日アニメを見る。字幕のポルトガル語と日本語の音で日本語を学ぶ。 ・ビデオにテプラでタイトルをつけるためにビデオを見て書き写すことで日本語の文字を覚える。 ・今の教室では、「が」とか「は」を入れた長い文を勉強する。
	場	工場内の教室がなければ、ほかの教室には行かない。
	その他	ブラジル人がたくさんいて、生活でも仕事でも困ったことはない。

3. 6. 3 考察

・日本語学習

「話しながら勉強した」「話すことで会話ができるようになった」から、ニーズにあったおしゃべりの機会があれば、話せるようになることがわかる。話す日本語はかなりブロークンであるが、コミュニケーションはできる。聴くことについてはほとんど問題がなさそうである。一方で、全然関係ない話をするボランティアを役に立たないとしているのは、「ただのおしゃべり」では「交流の要素を兼ね備えた日本語学習支援」にはならないことを意味し、「交流」自体が学習者のニーズや好みに合っていないければこのような反応になる。

文字については、一人は教室で学んだが、一人はビデオのタイトルをテプラに打ち込むために文字を学んでいる。教室で学んだ学習者は「覚えたけど、使わないからわすれた。名前くらい」と述べており、文字だけを覚えても役立つ知識にはならないことがわかる。文字を教科書ではなく状況的な(それもかなり特殊な)学習方法も示唆に富む。

生活者にとって「来てすぐは難しい。落ち着いてから」、「話せるようになってから文字をや

った方がいい」という学習開始時期についての指摘は重要である。

人間関係をつくることが日本語の学習になることに教授者が気づいている。

・教授者

システムではパートナーと呼ばれるボランティアが多数存在し、いろんな人から教えてもらえること、知りたいことがゆっくり聞けることが学習者に評価されているが、もう一人の学習者は仕事に直結する実利的な内容を望んでいるようである。

学習者は母語で教えてくれる教授者を希望している。

学習者の一人が他の教室のボランティアの中学校教員を評価したり、もう一人が調査対象者であるPCを「先生らしい」と評価していることから、学習者にとっては「先生」であることが望まれていることがうかがえる。

教授能力の向上には教授者同士の情報交換(会議など)が有効であること、教授者は学習者を教室外の人につなぐことが役割だとの認識は、教授者の育成システムやコーディネート機能の重要性を示唆している。

・学習の場

職場での日本語教室開催に強い感謝を示し、ここがなければ、他で学習することはないと言っているように、失業状態になったり、職場に学ぶ場所ができないかぎり、日本語を学ばない人がいる。

職場で開催している教室であっても、仕事が忙しいと日本語教室へは来られない。PCが職場と学習とをつなぐ役割を担っており、それが職場の管理者の日本語教室への理解につながり、日本語教室に学習者を送り出している(残業より学習を優先させるなどの配慮)。ここでも、コーディネート機能の重要性がうかがえる。

3. 7 愛知県名古屋市

3. 7. 1 調査地の概要

調査地	愛知県名古屋市
総人口	2,258,804 人 (H22.1.1.現在)
外国人登録者数	67,819 人 (H21.12 末現在)
外国人比率	3.00%
国籍	①中国, ②韓国・朝鮮, ③フィリピン, ④ブラジル
特徴	名古屋市の在留資格別外国人登録者数のデータなし (参考: 愛知県の場合 ①永住者, ②特別永住者, ③日本人の配偶者等, ④特定活動)
日本語習得支援	愛知県国際交流協会 (5 教室), 名古屋国際センター (12 クラス), 民間団体の日本語教室: 16 か所 (東海日本語ネットワークの把握数), そのほか, 大学の留学生センター・別科や日本語学校なども点在

大都市名古屋の状況を一口では語れない。地域によって特徴があり、外国人比率 9.9%の中区には中国やフィリピン出身者が集住し、外国人比率 5%の港区には日系労働者が多く暮らしている。全体としては中国出身者と韓国・朝鮮籍が多く、新来外国人には留学生や高度人材およびその家族、工場等の労働者、日本人配偶者など多様である。

公的な教室としては愛知県国際交流協会と名古屋国際センターの教室をあげることができるが、区政レベルの公的な教室はなく、多くの教室は任意団体によるものである。交通の利便性がよい場所で開催している教室は活動年数も長く、ボランティアにも現役の日本語教師や日本語教師養成講座修了者らが多く存在する。こういった市全域さらには市外からの学習者をも想定した活動では、学習者ニーズを特定することは難しい。一方、地域密着型の教室では、日系労働者支援や中国帰国者呼び寄せ家族支援などを行なっているが、集住地での開催であっても学習の継続が難しく、学習者もいわゆる研修生・技能実習生に移行する傾向がある。名古屋市全域としては、潜在的な学習者数の数に比して支援が行き届かず、熱心な学習者のニーズに合わせる傾向にあると考えられる。

3. 7. 2 調査結果

調査は名古屋市中区で平日午前中に開催されている教室の学習者とボランティアに対して行なった。教授者はこの教室とは別の教室での活動を念頭に話したと思われる。

1) 指導者

	AN-T1
受講歴	420 時間以上の養成講座修了 (日本語教育能力検定試験合格), 日本語 NW の研修など
教授活動	モンゴルの大学 (1 年), 中国の大学 (4 年), 公立小中学校日本語指導 (2 年),

		民間団体主催教室（通算9年）、隣接市の国際交流協会の教室（2年）
その他の活動		日本語教室のコーディネート、ボランティア養成・研修の講師・運営・コーディネート
その他の情報		女性、69歳、大卒、31年間公立中学校国語教師
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・チームティーチング制とクラスを固定することにより、スタッフは準備をするので、よりよい授業ができるようになった。 ・素人は教え方に問題があるのだが、自分ではできると思っている。養成講座修了者に授業を見てもらった後、素人の人に模擬授業をしてもらう。 ・知識を持っているか、全く知らない状態で教えるかには大きな違いがあるので、研修講座（日本語教育とは、動詞とは、形容詞とは・・・）を開催。 ・やる気があっても、教えることに向かない人、担当するクラスによって、合う、合わない人がいるように感じるので、適切な配置が必要。
	学習	『みんなの日本語』を使用。他にかなクラスと漢字クラスあり。
	場	<ul style="list-style-type: none"> ・国際交流協会では、交流、生活の補助、相談、語学学習の補助などの活動をしているため、既にいろいろな交流事業が行われている。 ・日本語教室は、日本語を教えていけばよい。
	その他	文化庁の「生活者としての外国人に対する日本語教育の標準的カリキュラム案」の内容を担当するのであれば、ボランティアとしては無理だと思う。

2) 学習者

		AN-L1
性別・年齢・出身		女性、38歳、ベトナム
在留の経緯等		日本人の配偶者(恋愛結婚)、大卒(英語専攻)、フライトアテンダント
学習歴		来日前の学習歴はゼロ。日本語学校（マンツーマン1年、クラス1年）。任意団体のボランティア教室（5年目）、他のボランティア教室2か所（それぞれ短期間）
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・ボランティアは日本語のプロではないが、いろいろな“心”を教えてくれると感じている。学習者は語学の上達はもとより、人間関係も求めている。 ・プロはテキストを使い、硬いが、目標に向かう授業。生活の悩みは相談できないが、準備をしっかりしていて、教え方もわかりやすいと評価している。 ・ボランティアは、学習者に合わせた授業、生活に密着していることを評価し、人によって内容が様々であると、そのばらつきを指摘した。 ・他の教室での経験から、教授者が複数いると混乱する例を挙げた。

学習	来日当初は子供番組で学習。カタカナ，ひらがなが出てくるもので学習し，漢字に進んだ。当該教室では会話から漢字，さらに試験対策クラスで学習。マンツーマンもいいが，グループ学習もいいと双方を評価。
場	科目別（会話・漢字・試験・・・）で毎日学習できることを希望してはいるが，実際は家事，アルバイトもあり，叶わないと言う。
その他	ボランティアの教室を気に入っており，同国人の知り合いが来ると，この教室を紹介している。

3. 7. 3 考察

・日本語学習

調査対象者(学習者)は，自分自身の学習に問題を感じていないように見受けられた。学歴も高く，モチベーションも高く，時間的にも余裕がある生活によるものと思われる。一方で，ボランティアへの要求度からは受身的な学習観がうかがえる。

調査対象者(教授者)には，文法や音声などの正確さを重視するビリーフがうかがえた。中国の大学での優秀な学習者への教授歴や，長く活動してきたボランティア教室でのボランティアと学習者の特徴，活動の成果によるものではないかと推察する。

・教授者

学習者は，高い教授能力を求めているだけでなく，優しさや生活に密着した内容や人間関係も求めている。

学習者は現在のボランティア教室に大変満足している。日本語学校で初期教育を受けたことへの評価も高いが，今の教室で最初から学んでもよかったと言っていることから，ボランティアといえども，高い日本語教育の専門性を備えている者が多数存在する教室で学習していることがうかがえる（その中でも教授者にばらつきがあるとの指摘があった）。

教授者からは，日本語教育の専門性の有無，熱意はあっても向かないといった多様なボランティアがいる中，研修の必要性や担当クラスの配置の工夫が述べられ，コーディネーターの役割の重要性がうかがえる。

・学習の場

調査対象者(学習者・教授者)が所属する民間団体の教室では交流活動も組み入れているが，教授者が参加している別の国際交流協会主催の教室においては交流活動と日本語支援は役割分担していることがうかがえる。日本語支援が国際交流協会の一事業に位置づけられてはいても，外国人支援のネットワークを機能させるような視点を期待したい。

・その他

調査対象者(学習者)は，姑ががんばって英語を学習し，話しかけてくれる姿に感動し，自分

も日本語を学習しようと思った経験を語った。学習のモチベーションは周りの人のその人への関わり方が大きく関与することを示唆するエピソードである。

3. 8 大阪府豊中市

3. 8. 1 調査地の概要

調査地	大阪府豊中市
総人口	388,904 人 (H22.11 末現在)
外国人登録者数	4,642 人 (H22.11 末現在)
外国人比率	1.19% (H22.11 末現在) *参考：大阪府 2.4%(H.21.12 末現在)
国籍	①韓国・朝鮮, ②中国, ③フィリピン (H20.4.1 現在) *大阪府全体も同様
特徴	豊中市の在留資格別のデータなし (参考：大阪府の場合 ①特別永住者, ②永住者, ③留学, ④日本人の配偶者等, ⑤定住者 *特別永住者が 51.1%を占める)
日本語習得支援 (成人対象)	豊中市内で、公民館、人権まちづくりセンター、国際交流協会、夜間学級という 8 つの公的機関が合計 17 教室を開催 その他、4 つの自主グループが国際交流センターの部屋を借りて教室を開催

大阪府には、歴史的に在日韓国・朝鮮人が多く、国籍および在留資格にもその特徴が表れている。日本語学習支援においても、ニューカマーを対象とする教室以外に、在日や被差別部落出身者を対象とした保障教育としての識字学級が多数存在し、それらはニューカマーの日本語学習の場ともなっており、豊中市においても同様である。さらに、大阪府には 11 校の夜間中学があり、豊中市にも 1 校存在する。

その他の豊中市の地域の特徴としては、市の北部には大学や関西有数の住宅地があり、一方、大阪市に接する南部は庶民的な地域となっている。在住する外国人の在留資格や経済状況、学歴や階層などに関しても、この南北の違いが傾向として見られる。

3. 8. 2 調査結果

1) 指導者

	TN-T1
受講歴	<ul style="list-style-type: none"> 日本語ボランティア養成講座 (山口市主催, 山口大学教員が講師) 日本語ボランティア養成およびフォローアップ講座 (とよなか国際交流協会主催, 協会職員・教室のアドバイザー・外部専門家などが講師) 日本語教室で自主的に開催している勉強会 (人脈を活用して講師を依頼)

教授活動	<ul style="list-style-type: none"> ・留学生への日本語個人指導 ・国際交流協会主催日本語教室の日本語ボランティア ・豊中市主催の識字教室の指導者 ・豊中市立第四中学校夜間学級の非常勤講師（科目は国語だが、外国人生徒への日本語指導） ・自らがボランティアを務める日本語教室の勉強会での講師 	
その他の活動	<ul style="list-style-type: none"> ・後輩ボランティアを対象に学習会を開き、自分たちが日本語学習支援を通して作り上げた教育法を教えている ・ニューカマーの子どもの学習支援 	
その他の情報	<ul style="list-style-type: none"> ・大学で国語学専攻，教員免許（国語） 	
結果	言語保障としての教育の場	ボランティアによる教室
教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・外国人としてのしんどさや日本社会での位置付けなど，心理的なことを理解する。 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事として責任を持ってプロとして教える。 ・教員免許などの資格があるからいい教師というわけではない。 ・スキルが足りなければ勉強する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・誰にでもできるような活動にすることが大切であり，意味がある。 ・養成講座で習うような日本語教育法ではなく，10年間の活動経験から作り上げた教育法は役に立つ。 ・交流と言っても現実には困ったことが起きる。新人ボランティアは経験者のグループに入り，徐々にやり方を見習う。また，経験者が新人に教育法を教えたりする。
学習	<ul style="list-style-type: none"> ・日本で生きる力をつける。 ・読み書きができることが重要。読み書きができることで，会話や文法の間違いも判断できるようになる。 ・日本の企業に勤められるスキルを養成。 	<ul style="list-style-type: none"> ・交流活動。 ・参加している人たちの興味あるテーマで外国人と日本人が互いに学び合う。
場	各グループが保障教育かボランティア教室か，立ち位置を決める。	
	<ul style="list-style-type: none"> ・力のある日本語学校，力のあるNPO，力のあるボランティアなどの団体および外国人の評価が高い教室に国が助成金を出すという方 	<ul style="list-style-type: none"> ・外国人も日本人も楽しい場。たくさん来ればいい。 ・束縛されたり，辛いと思えば，ボランティア活動ではなくなる。

	<p>法がいい。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・結果を出さなければならない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・新しいボランティアが慣れ、学べるシステム（ミーティング、グループ活動）があることが重要。 ・仲間意識を持って何でも言い合える場。上下関係はなく、全員が世話係など同じ責任と仕事を交代で担う。
その他	<p>保障教育と交流活動は全く別物であるにも関わらず、行政(市)はそれをはき違え、財政難も手伝って「これからは楽しい交流活動だ」として、市の事業として7, 80年代から行っていた識字教室（保障教育）の予算をカットしていった。中途半端な保障教育は都合のいいように利用される。</p>	

2) 学習者

	TN-L1	
性別・年齢・出身	男性, 61歳, ペルー	
在留の経緯等	日系人。約20年前に初来日。川崎で自動車関連企業に勤務。一旦帰国し、2002年再来日し関西に在住。現在、失業中。妻と子供が2007年来日。妻は有職で夜間中学に在学, 子供は地域の中学(3年生)に在学。	
学習歴	初めての日本語学習は2004年に豊中市役所の近くの教室で。2008年から国際交流センターの教室に参加。2年前から妻が通う夜間中学に通い始める。また、妻とともに、ヘルパーの資格を取得した。	
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・プロの先生がいい。教え方や説明の仕方を知っている。難しいことを易しく教えることができる。辛抱強く、理解できるように努力してくれる。 ・ボランティアはプロの教師ではないから、質問しても説明できない。しかし、それは彼らのせいではない。彼らには感謝している。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・来日当初は会社に通訳もおり、日本語学習の必要性を感じなかったが、大阪に来てから必要を感じて始めた。 ・妻に誘われて夜間中学に入学。日本語の勉強, 日本や日本文化について知りたいから。 ・夜間中学では漢字の説明がおもしろい。以前は歯科が目の前にあってもわからなかったが、今は駅の広告など、読めなくてもideaがわかる。
	場	<ul style="list-style-type: none"> ・夜間中学は素晴らしい。好きだ。先生がプロだし、先生もクラスメートもフレンドリーで温かく、助けてくれる。お年寄りとコミュニケーションするのも楽しく、彼らとの話で新しい言葉も覚えられる。

	・もっと前から学校に行っていたらよかった。
その他	地域の日本語教室も夜間中学も長い間、その存在を知らなかった。

	TN-L2	
性別・年齢・出身	女性, 33歳, インドネシア	
在留の経緯等	インドネシア人男性の配偶者として 1998 年に渡日し, 仙台に在住。2006 年から大阪在住。夫は国費留学生を経て, 現在大学教員。子供 3 人。	
学習歴	<ul style="list-style-type: none"> ・母国で高校 2 年の時, 1 年間インドネシア人教師に習う。 ・来日後, 仙台の市民センターでボランティアに習う。『<i>Japanese for Busy People</i>』を使用した教室型授業。 ・妊娠・出産のため, ボランティアに自宅に来てもらって個人指導。『みんなの日本語』『新日本語の中級』を使用。 ・保育付きの市民センターの教室で学習。『みんなの日本語』を使用。 ・大学の international house の日本語教室で学習。レベル別クラスで『にほんご 45 時間』と YWCA の本を使用。 ・豊中市に転居後, 国際交流センターの 2 教室で学習 (現在に至る)。 	
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・外国人に必要な生活情報を教えてくれる人, 話題のおもしろい話, 流行っていることやニュースを話してくれる人。 ・日本語の教え方を勉強している人, 外国人のための文法の知識がある人。 ・たくさん練習させてくれる人。宿題を出してくれるほうがいい。 ・間違った時, すぐ正してくれて, 文法的説明をしてくれる人。 ・プロの先生のほうが速く覚えられる。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・最初は文法と会話を学ぶのがいい。ゆっくり説明し, 一人ずつできるかどうか確認し, アクティブに練習をしてくれるところがいい。 ・大学の留学生のように, 毎日インテンシヴに日本語授業があるといい。 ・会話, 漢字, 文法をたくさん学べる教室がいい。 ・YMCA の日本語能力試験の対策講座に入りたい。
	場	<ul style="list-style-type: none"> ・学校があったほうがいい。 ・国際センターはいろいろな設備があり, 他の外国人との情報交換もでき, 勉強も無料で, 先生も親切で, 外国人にとって天国のようなところ。 ・学習の際, 子供を預けられるところがいい。
	その他	<ul style="list-style-type: none"> ・夫が日本語ができるから甘えている。 ・子供に手を取られ, なかなか勉強ができない。

		TN-L3
性別・年齢・出身		女性, 42歳, タイ
在留の経緯等		タイで大学を卒業し, アメリカで修士課程を修了。タイで会社勤務時に日本人男性と知り合い, 2002年に結婚。2003年来日。少なくとも夫の定年までは日本に在住予定。
学習歴		<ul style="list-style-type: none"> ・タイの公文式教室に週1回30分を3か月通う。自宅で文字と簡単な文法の宿題をしていき, 先生がチェック。 ・豊中市と箕面市の国際交流センターの日本語教室で学習。 ・池田市のボランティアグループからマンツーマンの学習支援。 ・引越しをして, 姫路市の国際交流センターのボランティアグループからマンツーマンまたはグループでの学習支援。 ・姫路独協大学の日本語教室で学習。クラス形式の授業で, 先生は学習者の希望を聞いて授業内容を決める。 ・生涯学習大学で英語を学習。先生の話を受講生に通訳したりもした。
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・プロの先生だったら, 基礎からきちんと教えてくれるだろう。 ・言いたいことを日本語でどう言うかを説明できる人がいい。 ・ボランティアにレベル差がある。新しいボランティアはベテランのボランティアと一緒に組んで, 説明の仕方などを練習するといい。 ・ボランティアはみんな熱心で準備もよくしている。自分が日本語ができるようになったのは彼女たちのおかげ。感謝している。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・学習内容はバラエティがあるのがいい ・初期段階にきちんと発音を習いたい。 ・プロの教室で勉強して能力を伸ばし, ボランティアの教室で練習をしたり, 使ってみたりするのがいい。 ・すぐ答えを教えられるのは好きではない。自分でやってみて, 間違ったところを説明してもらい, また自分でやってみるのがいい。
	場	<ul style="list-style-type: none"> ・プロの教師が教える教室とボランティアの教室と両方あるのがいい。自分で選んで行けるのがいい。 ・有料の日本語学校に行くことも検討したが, 費用対効果があるかわからないので, 行かなかった。 ・アメリカのように, 無料または安価で受講できる制度があるといい。
	その他	<ul style="list-style-type: none"> ・豊中市内の小学校でタイ人児童のサポート, 3・4年生対象の英語授業を, 豊中市と姫路市の小・中・高・公民館でタイの国を紹介する活動を実施。 ・住む場所を決める時, いつも夫が国際交流協会に近い場所を選ぶ。

3. 8. 3 考察

・学習の場

支援者T1は、言語保障としての日本語教室とボランティアによる日本語交流活動の教室と2種類の学習の場が必要であると述べている。本人自身も「とよなかにほんご」ではボランティア、夜間中学では教師」であり、「友達」として「楽しく交流活動」を行う立場と「仕事として責任を持って教える」立場の、2つの立場をはっきり分けて外国人支援を行っていると言っている。

その保障教育の場である夜間中学を選択し、通っているのが学習者L1である。「教え方・説明の仕方を知っているプロの先生」がいることに満足し、その重要性を強調している。

学習者L3は、プロによる教室とボランティアによる教室という異なる教室があることを望むとともに、いろいろなタイプの教室や学習内容というバラエティがあり、学習者が選ぶことが大切であると述べている。「生活者としての外国人」の背景や生活状況の多様性を考慮すれば、この指摘は一考に値する。

学習者L2は、今回も幼い子どもを抱きながらインタビューを受けてくれたが、妊娠時にボランティアに自宅までアウトリーチで来てもらったり、保育付き教室を利用したりして、学習を継続してきた。またL1は、夜間中学の良さはプロの教師の存在以外に「心配してくれて、助けてくれる」先生やクラスメートがいる温かい場であることだと言っている。このように、プロの教室・ボランティアの教室を問わず、生活者としての学習者が安心して学習を継続できるためには、まず第一に環境整備や制度設計が不可欠であろう。

・教授者、日本語学習

3人の学習者全員がプロの教師に習いたいと言った。わからないことに正確に答えてくれることやわかりやすく説明してくれることがその理由である。またL2は、学校のようにインテンシブな授業を望んでおり、L3は初期指導の必要性を述べている。L3はタイ語母語話者であるが、日本語学習の入門期にきちんと指導を受けなかったため、今も発音に問題が残っていると感じている。発音をはじめとする日本語の基礎について入門段階でプロの先生から指導を受けるべきであったと強調していた。これらのことから、また日本語ボランティアから初期指導の難しさについてよく聞くことから、日本語基礎教育として、入門期にプロの教師による集中指導を行うことが必要かつ重要だと言えよう。

学習について、3人の学習者および支援者から共通して出された意見は、文字習得の重要性である。支援者T1は「日本で生きる力」をつけ、職を得るためには、読み書き能力が不可欠だと主張している。

支援者T1の「力のあるボランティアなどに助成金を出す」ことで保障教育とするのがいい、という発言の意味は、これまで地域日本語で積み上げてきた優れた実践の中にこそ、保障教育の萌芽があり、保障教育を担えるプロがいるということである。「外国人の持っているしんどさ」を理解し、学習内容は、学習者の中から汲み上げてきたテーマや素材から作成し、教え方

は長い経験に基づいて独自に作った地域日本語ならではの「教育法」があると自負している。このことは、今後地域日本語教育のカリキュラムや教授法、そして人材の養成を考えるうえでの貴重な指摘である。

3. 9 岡山県岡山市

3. 9. 1 調査地の概要

調査地	岡山県岡山市
総人口	700,498 人 (H21.12.推計)
外国人登録者数	10,128 人 (H21.12 末現在)
外国人比率	1.45%
国籍	①中国, ②韓国・朝鮮, ③ブラジル
特徴	①永住者, ②日本人の配偶者等, ③特定活動
日本語習得支援	岡山県国際交流協会, 公民館等での日本語教室 13 か所, 民間の日本語学校, 大学 (留学生別科, 公開講座等) 参考: 岡山県国際課ウェブサイト内の日本語教室マップ www.pref.okayama.jp/soshiki/detail.html?lif_id=56748

1995 年に岡山県国際交流センターが設立されたのを機に岡山日本語教師ネットワーク (ONN) が結成され, 有資格者による指導がスタートした。主催は ONN, 会場は岡山県国際交流センターで, 毎週火曜日夜と木曜日午前に日本教室が開催されている。参加費年間 1,000 円。指導者はボランティア (有資格者 > 無資格者)。

3. 9. 2 調査結果

1) 指導者

	OK-T1
受講歴	大学院修士課程, 日本語教育能力検定合格
教授活動	民間の日本語学校常勤講師, 国際交流基金日本語教師として海外派遣, 民間の日本語学校及び大学の非常勤講師等, 教授歴 16 年
その他の活動	教師養成・ボランティア養成・研修の講師・運営・コーディネート
その他の情報	
結果	教授者
	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者のバックグラウンドがまちまちで教えるのが面白い。 ・コーディネーターとして仕切るのに苦勞はないが, 講師がみな有職者なので, 講師の配置が難しい。 ・発足当初より, 交流ではなく教えるというスタンス。 ・初級クラスでは有資格者とそうではない人の差が明らか。学習者の中には

		有資格者の授業のほうがわかるという人もいる。 ・有資格者の教師の授業は、学習者に達成感を与えられるのではないか。
	学習	・学習者に合わせて。 ・「みんなの日本語」I, II を教材に、レベル別で3～5クラス。 ・教授者がそれぞれに教案を作って指導。授業中に疑問があったら聞いてくれというスタンス。
	場	地域の日本語教室には「場所」と、誰が代表者となっても教室が続くシステムが必要。
	その他	・有資格の日本語教師が有償で教える場を増やす必要がある。 ・都市部は良いが、過疎地で暮らす外国人には日本語学習の機会が限られる。地域格差をなくす必要がある。

2) 学習者

		OK-L1
	性別・年齢・出身	男性, 15歳, 中国
	在留の経緯等	日本人男性と再婚した母親による呼び寄せ, 定住者。2010年7月来日, 調査当時, 中学3年生。
	学習歴	来日前の学習歴ゼロ。当初は実母(無資格)より自宅で学習, 現在は①ONN, ②地域の図書館, ③民間の日本語学校でいずれも有資格者から学ぶ。午前中は日本の中学校に, 午後は日本語学校に通う。N3レベル。
結果	教授者	実母以外は全て有資格者より学習。有資格者の文法の説明がよくわかる。「すごいおいしい」と「すごくおいしい」, 「汚くなる」「汚いになる」の違い等。
	学習	来日前より勉強は得意(特に理系)なので, 今後, 日本で高校, 大学, 大学院と進学希望。そのためにも日本語の習得が欠かせないことはよく理解しており, 学習へのモチベーションが高い。
	場	現状で満足。
	その他	

3. 9. 3 考察

・日本語学習

留学生, 研修・技能実習生, 定住者(配偶者)など学習者は様々。プレースメントインタビューをしたボランティアがその人のクラスを決める。

・教授者

学習者のレベルがまちまちなので、教えるのが教授者としては面白い。

有職者が時間をやりくりして教えている。教授者にとっては、ONN の地域日本語教室は研修終了後に教育経験を積む場所ともなる。しかし有資格者は有償で教えることが望ましい。

・学習の場

教室がある国際交流協会は、JR 岡山駅から徒歩 5 分と非常にアクセスの良い場所にある。ここに場所が確保されていることが重要。岡山県内のみならず、マリンライナーを利用して瀬戸内海の島々、四国からも学習者が通ってくる。

3. 10 広島県安芸郡海田町

3. 10. 1 調査地の概要

調査地	広島県安芸郡海田町
総人口	29,047 人 (H22.3.推計)
外国人登録者数	1,026 人 (H22.3 末現在)
外国人比率	3.5%
国籍	①ブラジル, ②ペルー, ③韓国・朝鮮
特徴	①永住者, ②日本人の配偶者等, 南米出身者が多い。
日本語習得支援	海田町日本語教室, ひまわり日本語教室

2008 年の経済危機による南米出身者の大量解雇の後、2009 年 7～11 月に文化庁支援事業「日系外国人日本語習得セミナー」を実施。セミナー終了後、学習者から継続の要請が多かったため、その時の有資格教師がボランティアとして参加し、一般ボランティアも募って 2010 年 3 月から現在の地域日本語教室がスタートした。主催は海田町国際交流協会、会場は海田公民館、毎週水曜日夜。参加費年間 500 円、指導者はボランティア（有資格者<無資格者）。学習者は南米出身者、中国人（研修・技能実習生）が多い。

このほかに、同町内には無資格ボランティアによる「ひまわり日本語教室」もある。会場はひまわりプラザ学習室、毎週日曜日午前。指導者はボランティア（無資格者）。

3. 10. 2 調査結果

1) 指導者

	HR-T1
受講歴	教師養成講座 420 時間
教授活動	民間の日本語学校常勤講師, 民間企業内外国人社員向け日本語指導, 高校生 (留学生) 指導, 地域の日本語教室等, 教授歴 15 年
その他の活動	ボランティア養成・コーディネート

その他の情報		
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者により目的が違う。地域の日本語教室では生活のための日本語が優先され、必要なものから学ぶ必要がある。 ・上から目線の教え方ではだめ。相手を知ってから相手のニーズがわかる。 ・高齢者（40代以上）を対象に効率よく教える方法について悩んだ。 ・基本的には誰でも指導ができると思うが、学習者のなかにはしっかり学習したいという人がおり、有資格者が求められている。 ・コーディネーターとしては、ボランティアと学習者の性格を把握してマッチングしている。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・積み上げ式ではだめだと感じている。生活者としての視点が必要で、日常生活に必要なものから教える。 ・ビジネスマンと比較して、地域日本語教室に来る人は日本文化に興味がなく、生活するための日本語が必要。 ・来日して20年経っても日本語を話せない人がいる。来日初期段階で日本語教育の専門家に習うほうが良いのではないかと。
	場	<ul style="list-style-type: none"> ・駅から近く、通いやすい教室が良い。 ・居心地の良い場所にしたい。自分自身も、公民館での日本語教室が自分の居場所になっていると感じている。
	その他	

2) 学習者

		HR-L1
性別・年齢・出身		女性，25歳，中国
在留の経緯等		研修・技能実習生として2004年に来日，研修期間終了後，日系ペルー人男性と結婚して2008年9月再来日。永住者の配偶者。調査当時，工場勤務。
学習歴		①研修・技能実習生として来日前，中国で中国人（資格の有無は不明），②来日後に研修・技能実習生受け入れ組合により日本で中国人（無資格）に学び，現在は公民館で③日本人（有資格）に学ぶ。初級～中級レベル。
結果	教授者	有資格者の先生は文法の説明をしてくれるので良い。以前，無資格者の中国人から習っていたときはあまり上達しなかったと感じている。
	学習	現在，日本語学習は公民館の日本語教室のみ。普段は仕事ばかりなので，日本語教室が息抜きの場ともなっている。
	場	公民館から自宅が近い。日本人の友人がいないので，日本語教室は日本人や日本社会と接する貴重な場となっている。

	その他	
--	-----	--

3. 10. 3 考察

・日本語学習

レベルごと、また目的別（日本語能力試験受験意志の有無）により 3～4 人のグループを作って指導している。その場のボランティアの集まり具合により担当の配置は変わる。

・教授者

現在は有資格者 2 名と無資格ボランティア 10 名程度が教えている。学習者は 30 名以下。互いに顔と名前が一致する人数のため、やりやすい。

コーディネーター（有資格者）にとっても日本語教室が楽しみの場所となっている。

・学習の場

最寄駅から徒歩 7～8 分の場所に公民館があり、学習者にとってもボランティアにとっても通いやすい。

・その他

町職員が見守りの立場で毎回、教室に顔を出している。職員は町民でもあり、当事者意識が高く熱心に関わっている。

3. 11 愛媛県新居浜市, 愛媛県南宇和郡愛南町

3. 11. 1 調査地の概要

調査地	新居浜市	愛南町	(愛媛県全体)
総人口	122,789 人	26,636 人	1,437,093 人
外国人登録者数	923 人	41 人	9,698 人
外国人比率	0.75%	0.15%	0.67%
国籍 (愛媛県全体)	愛媛県の場合 ①中国 ②韓国・朝鮮 ③フィリピン ④ブラジル		
特徴 (愛媛県全体)	愛媛県の場合 ①特定活動 ②研修 ③特別永住者 ④永住者 ⑤日本人の配偶者等 (男女比は女性が 55%)		

*愛媛県全体と新居浜市は H21 年, 愛南町は H17 のデータ

◆在住外国人の特徴

愛媛県は、松山市を中心とした中予、瀬戸内海側の東予、豊後水道側の南予、の3つの地域に分けられ、在住外国人の特徴もそれぞれの地域で異なる。中予には大学も多く、多様な国籍、多様な在留資格者がいる。東予は工業地域で、中国出身者が占める割合が大きく、研修生など期間限定の滞在者が多い。農業・水産業が中心の南予は、フィリピンなど、中国以外の国出身者の割合が大きく、日本人の配偶者といった、長期滞在者あるいは定住者が多い。調査はこれらの地域の中で、対照的な東予の新居浜市と南予の愛南町で行った。

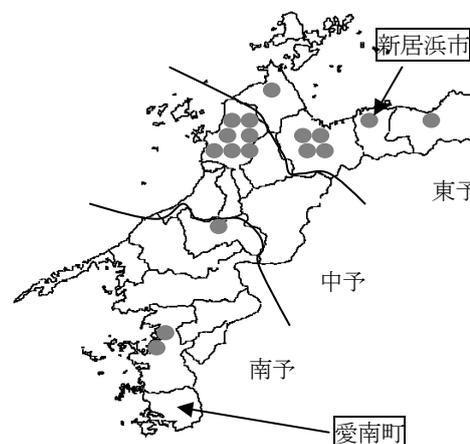


図 愛媛県の地域区分と日本語習得支援の教室の分布

◆日本語習得支援の特徴

中予には、県、市、町の国際交流協会や民間団体による教室が7か所、東予にも、市の国際交流協会や民間団体の教室が7か所ある。東予の場合は、この地域で最初に教室を開設した民間団体が、他の教室の支援等で関わり、団体間で相互交流がある。南予は県の国際交流協会が行ったボランティア養成講座の修了者を中心とした教室が2か所、JICAのOBによる国際交流協会の行う教室が1か所ある。また、愛南町では、大学の日本語教員による漢字指導が数回試験的に行われたことがある。

3. 11. 2 調査結果

1) 指導者

	NH-T1
受講歴	平成4年愛媛県国際交流協会による「日本語教育指導者セミナー」受講, そ

		の後多数の日本語教育の研修会に参加。
教授活動		市や商工会議所の委託による日本語教室等での指導 17 年 大学の非常勤講師 16 年
その他の活動		日本語学習支援団体の運営，日本語教室やボランティア養成講座のコーディネーター及び講師，近辺地域の自治体や日本語学習支援団体の活動支援。
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・上から目線ではなく，誰でも受け入れられること。 ・学習者と信頼関係を作り上げるのは重要だが，なあなあにならないこと。 ・日本語教育の知識がきちんとあること。 ・用意してきたものを必ず教えなければならない，というのではなく，学習者の状況に柔軟に対応でき，その人に何が必要かを察知できること。 ・悩み相談があれば，それを解決するためある程度知識を持っていること。
	学習	日本で暮らしていく人には，日本語教育をしていかないといけない。
	場	<ul style="list-style-type: none"> ・誰でも来られる場所を作らなければならない。 ・日本語教室は外に出るきっかけとなっている。指導者だけでなく，同じ教室の先輩が相談相手になったりする。
	その他	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語力が上がらないと，学習者からクレームが来たり，来なくなったりするので，指導能力が問われる。 ・行政は，養成講座が終わった人がすぐ教えられると思わず，プロになるまでにまだまだ訓練が必要なことを理解して欲しい。

2) 学習者

		NH-L1
性別・年齢・出身		女性，30 歳，インドネシア
在留の経緯等		介護福祉士候補生として来日し，介護施設に勤務。
学習歴		国際交流基金関西国際センターでゼロレベルから 6 か月日本語集中プログラムを受講後，NH-T1 の支援団体による個人レッスンで学習を継続中。
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・先生は説明の仕方がわかっている。友達の説明は難しくて速い。 ・最初からプロの先生に教えてもらいたい。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・基本は先生が文法から教えて，会話はたぶん，普通の友達でも大丈夫。 ・介護士の試験勉強は施設の部長としている。
	場	<ul style="list-style-type: none"> ・時間があつたら，もっとレッスンしたいが，今は忙しくて無理。 ・方言の意味が聞ける場。 ・自分でお金を払って習っているが安いと思う。もっと高くてもいい。
	その他	新居浜市に来る前に関西国際センターから支援団体の紹介があった。

		NH-L2
性別・年齢・出身		男性, 18歳, 中国
在留の経緯等		元研修生の母が日本人と再婚することになり, 来日。
学習歴		15歳のとき母の再婚のため来日し, 中学に編入。来日前に文字など少しは勉強していたが, 来日後はNH-T1の支援団体の教室で習った。来年4月からの就職は決まっている。
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書だけでなく, 生活のことや社会的なことや会社のことなど, いろいろなことを教えてくれる人がいい。 ・日本語を教えたことがない日本人には難しいだろう。わかりやすく説明してくださいと言ったときに, たぶんできない。経験が必要。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・生活の言葉から入ったほうがいい。具体的な例をあげるとわかりやすい。 ・学校やアルバイトでいろいろな人と話すことが上達のコツ。 ・敬語を勉強するのは大切。 ・自分で調べたほうが覚えられる。日本語の先生には, 自分で調べてから聞く。
	場	<ul style="list-style-type: none"> ・教室で勉強して, それを高校で聞いて覚える。 ・高校では方言を学び, 教室では標準語を勉強する。 ・教室があって幸運だった。各地域にこんな教室があったらいい。
	その他	

		AN-L1
性別・年齢・出身		女性, 37歳, フィリピン
在留の経緯等		最初はダンサーとして来日。その後日本人と結婚したが, 離婚。2人の子どもと3人暮らし。
学習歴		母国では中学を中退。日本語はきちんと習ったことがない。仕事先のお客さんから, カラオケをしているときに漢字の読み方を聞いたりして習った。夫は教えてくれなかった。
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・気が長くて, ゆっくりと説明してくれて, 怒らない人。 ・楽しく教えてくれる人がいい。先生たちの言い方も, 教え方も, 私たちの気持ちができるみたいで, 楽しく, 頑張る気持ちがいっぱい出てくるような教え方。 ・経験のない人の説明は, 反対にこちらがわからない別のことばが出てきて,

		説明が長くなるし、意味がだんだんわからなくなる。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・漫画を見て覚える。 ・今の職場を辞めて、他のところに行きたかったら、字が読めることなど求められるから、読み書きができないといけない。 ・夫がいないから、手紙や役場・学校からの通知などで友達に迷惑かけないように、勉強がしたい。
	場	お金を払って、しっかりした先生に習いたい。
	その他	職場の人でも自分が勉強することを喜んでいて「もっと勉強して」と言う。

		AN-L2
	性別・年齢・出身	女性, 46歳, モロッコ
	在留の経緯等	JICA からモロッコに派遣されていた日本人と知り合い, 結婚して来日。現在は日本国籍。
	学習歴	海外の大学で外国語を学んだ経験あり。日本語は来日前に少し独習。来日直後は漫画で, 子どもが小学校に入ってから同級生の親とエクスチェンジで, 子どもが塾に行きだしたら, 自分も公文や塾に行き行って日本語を習った。働き出してから職場の人に直してもらったりする。
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・ただ問題をして答えあわせをするのではなく, 言葉の意味や, なぜそうなるかを説明してくれることが必要。 ・漢字は見て書くだけではわからない。1対1で横について, 書き方を教えてもらうことが必要。 ・具体的な物などを使って教えるのが上手な人に習いたい。 ・わかるまで直してくれる人がいい。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・来日後まず, ひらがな, カタカナをきれいに書けるように習うといい。 ・最初は, 実際のものやイメージを使って覚えるまで練習するのがいい。
	場	日本語教室があればお金を払っても行く。
	その他	以前, 小学校に日本語を習いたいと頼んだが, 受け入れてくれなかった。田舎なら学校の先生が交代で教えてくれるのが一番いいのではないかな。

		AN-L3
	性別・年齢・出身	男性, 65歳, フィリピン
	在留の経緯等	来日後伝導中に医学生と知り合い結婚した。その妻の転勤に伴い, 生活圏・仕事を変えていった。日本国籍取得。現在は宗教者として, 外国人のまとめ

		役という立場で、町ではなくてはならない存在となっている。
学習歴		来日後2年間東京の日本語学校で学び、大学の神学部を卒業。
結果	教授者	ボランティアではなく、町自身が企画して、教える人は、ちゃんと訓練されている人がいい。
	学習	話せるだけでなく、日本語が書けるようになると、仕事の幅が広がる。
	場	・オーストラリアでは、移民への言語保障を国が行っているのに日本にはない。役場に行って頼んでも何もしてくれない。 ・ALTは話せるけれど書けないので、日本語が習えるようにしてあげた。
	その他	個人で国際交流センターや日本語教室を運営していたが、今は中断中。

3. 11. 3 考察

・学習の場

指導者T1は、地域の日本語教室は誰でも来られる場所であるべきだと主張している。外との接触のない人にとって地域の日本語教室は、唯一の日本語学習の場であり、指導者やクラスメートとの接触を通して外との関係を広げていく機会にもなっているからだという。T1は、多様な参加者が学習意欲を維持し、わずかな授業時間の中で効果的に日本語を学ぶことができるよう、様々な工夫をしている。例えば、各学習者に対し、レベルが上がっても一貫して同じ指導者を配置するようにして、学習者の習得を長期的に支援できる体制を整えている。一方で、毎回のクラス運営は、参加人数が変動するため、人数やレベルに合わせて柔軟に編成を変え、その時間が無駄なく過ごせるようにしている。また、日本語能力試験のたびにT1の団体が貸し切りバスを用意して、試験地まで引率する支援もしている。このようなきめ細かな支援が、学習者の精神的安定と学習意欲の持続を促し、その結果として、日本語力向上に結びついているようである。

また、移動する学習者のために、地域間の支援団体や教室をつなぐことも重要である。NH-L1は来日直後、国際交流基金で学んでいたが、新居浜市に移る際に、支援団体の紹介を受けることができたため、継続学習が可能になった。特にこの事例では、指導にあたったT1が前の学習内容や指導方法を踏まえた指導ができたため、スムーズな移行ができた。このことについてNH-L1は日本語教室での学習機会がない他県の友達と比べ「私は（運が）よかったと思う」と述べている。

・日本語学習

NH-L1は、これから学ぶ人には「基本は先生が文法から教えて、会話はたぶん、普通の友達でも大丈夫」と、日本語の構造に関わる基本的知識は訓練を受けた人が指導することが必要であることを指摘している。実際、基本を日本語教育機関で学んだNH-L1の話す日本語は、レベルは高くないものの、文構成も適切で、わかりやすいものであったが、自然習得に近い

AN-L1, L2 は、日常的なコミュニケーションには支障がないものの、詳細な話になると、語彙の選択や文構成、論理構成が適切になされていないため、理解しにくい場面がしばしばあった。誤った理解を正し、知識を体系的に整理する機会がなかったことが現在の問題を生んだと推測される。AN-L1 とL2 は母国での学歴は異なるが、共通の問題が見受けられることから、初期の体系的な指導の欠如が現在の日本語力に影響していることが示唆される。

さらに、NH-L2 が「最初は言葉も通じなくて、友達もいなかったが、今は友達もできて、楽しく生活している。日本語が上手になるにしたがって、そうなった」と述べているように、周りの日本人の助けは、ある程度生活に慣れ、日本語力も少しついた時点からでないと得られにくいようである。

したがって、来日後の早い時期に日本語を体系的に学ぶ機会を提供することが、周りの人達との関係構築を早め、のちのちの上達を促すことになると言えるのではないだろうか。

・教授者

学習者であると同時に指導者的な立場でもある AN-L3 は、自らの体験とオーストラリアの事例から、「教える人は、ちゃんと訓練されている人がいい」と述べている。AN-L1 が指摘するように、訓練を受けていない人の説明は「こちらがわからない別のことばが出てきて、説明が長くなるし、意味がだんだんわからなくなる」ことが多い。学習者の質問にわかりやすく対応でき、納得のいく回答ができる教授者が求められている。さらに、これまで母国で十分な教育を受けてこなかった AN-L1 は「気が長くて、ゆっくりと説明してくれて、怒らない人」が「私たちの気持ちがわかるみたいで、楽しく、頑張る気持ちがいっぱい出てくるような教え方」で教えてくれることを望んでいる。学習者の理解に合わせて、学習者の意欲を引き出せる教授者が求められているのである。

また、AN-L1 が、他の職を得るためには、漢字の読み書きが求められるとし、AN-L3 も、日本語が書けるようになると仕事の幅が広がると述べているように、学習者にとって漢字リテラシーは生活の質と直結する重要な能力となっている。しかし、AN-L2 が「漢字は見て書くだけではわからない。1対1で横について、書き方を教えてもらうことが必要」と指摘しているように、非漢字圏の学習者の場合、漢字は、単に書き順を見れば書けるようになるのではなく、力の入れ方や形のポイントなど書字の基本から教える必要がある。つまり、これまで指導の対象と見なされていなかった、日本語学習の前提となる知識やスキルの習得から開始する指導が求められているのである。

したがって、地域の教授者には、学習者の背景に合わせて、日本語能力と同時に学習の基本スキルも身につけられるよう指導できる技術が必要とされる。

・その他

T1 の教室に通っていたNH-L2 は短期間で高度な日本語力を身につけ、みごと地域の企業に就職を果たすことができた。このように、独り立ちするまでの支援を受けることができる学習者

は非常にまれである。T1は地域の外国人へのこのような言語保障は必要であるとするものの、ボランティア団体であるがゆえの限界があり、指導者不足という問題に直面している。T1は、一人前の指導者を育てるには、手間と時間がかかり、現在行われている10回程度の講座ではすぐ指導できるような力を養成できないため、指導者として育つまでの期間全般を行政は支援してほしいと主張する。また、日本語教室設置の難しい愛南町のような地域において地域の外国人の言語保障を進めていくためには、AN-L3が指摘するように、オーストラリアのような公的保障が必要である。町が企画した教室で、訓練された指導者による日本語学習支援が行われる日が待ち望まれている。

3. 12 島根県松江市

3. 12. 1 調査地の概要

調査地	島根県松江市
総人口	192,327人 (H22.11末現在)
外国人登録者数	1,148人 (H22.11末現在)
外国人比率	約0.60%
国籍	①中国, ②韓国・朝鮮, ③フィリピン (H20.12末現在)
特徴	在留資格別のデータなし (参考: 島根県の場合) ①特定活動, ②日本人の配偶者等, ③永住者, ④特別永住者, ⑤定住者 全体の約65%が女性)
日本語習得支援 (成人対象)	・研修生・研修員対象の日本語教育機関1機関 ・市内に5つの日本語学習支援グループ (県の国際センターや市の国際交流協会が講座開催等のバックアップ) ・2007年にフィリピン人女性の自助グループ発足

島根県の在住外国人は、特定活動や研修で滞在する人（多くは企業の研修生・技能実習生）が30%程度を占めるが、永住・定住者や日本人の配偶者等、日本に長く在住する人を合わせると、半数を超える。国籍別登録者数が、県全体ではブラジル国籍者が2位、フィリピン国籍者が4位であるのに対し、松江市ではフィリピン国籍者が3位でブラジル国籍者が少ないことから、松江市では、日系人移住者よりも、国際結婚等で日本に長く居住するようになった人がより多い傾向にあると言える。

3. 12. 2 調査結果

1) 指導者

	MT-T1		
受講歴	研修生・研修員対象の日本語講師養成講座（県国際センター主催，90 時間） その後のスキルアップ研修多数 （県国際センター主催，自主開催，他地域開催等）		
教授活動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 研修生・研修員対象の日本語教育機関における講師 ・ 養成講座修了者で立ち上げた日本語学習支援グループ ・ 児童・生徒対象の日本語指導協力員（教育委員会に登録） ・ フィリピン人女性の自助グループへの協力（文字指導，指導者養成） 		
その他の活動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 県国際センターの「日本語教室コーディネーター」（県内各地の日本語教室開設サポートとフォローアップ） ・ 「日本語教室活性化実行委員会」の立ち上げ ・ 学校教員向け講座の講師，子どもの受け入れマニュアル作成の検討 		
その他の情報	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教員免許（国語） ・ カウンセリング協会所属（研修受講，電話相談） 		
結果		言語保障としての教育の場	ボランティア教室
	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・ 知識としての学習を提供できるノウハウを身につけた人 ・ 生活者としての外国人の様々なニーズや学習スタイルに対応できる人 ・ ワンパターンではなく柔軟に動ける人 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 誰でも参加できる ・ 相手を受け入れて，傾聴する ・ わかり合おうとする姿勢 ・ 同じ生活者として，相手に困ったことがあったときに，いろいろな機関につなげてあげる
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・ 知識として学習できる ・ 文法的なこともすっきりわかる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 楽しく話して，ひとつぐらい表現を覚えて帰る ・ 必要としていることについて，いろいろな話ができる ・ おしゃべりをしながらボランティアも相手の国や考え方が学べる
	場	<ul style="list-style-type: none"> ・ 国や公的な機関がおこなう ・ 子どもには，プレスクールやセンター校が必要 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 公民館単位で存在 ・ 「教える」というより，日本人にとっても外国人にとっても居場所 ・ 「あの人がいるから行こう」という地域の縁

			<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろなことを吐き出す場所 ・生きた言葉を使う場所
	その他	<ul style="list-style-type: none"> ・このような場があれば、資格を持った若い人がきちんとお金をもらって地域に残ることができ、またボランティア教室は本来の活動ができる ・現状では、両方を担わされているボランティアが高齢化していく一方 	<ul style="list-style-type: none"> ・教えようとしているボランティアを見ると、不自然だったり学習者を見ていなかったりする ・ボランティア教室で日本語学校のようなことを求められると、行くのが面白くなる

2) 学習者

		MT-L1
性別・年齢・出身		女性, 37歳, フィリピン
在留の経緯等		フィリピンで日本人男性と結婚, 1年後に来日 (1995年)
学習歴		<ul style="list-style-type: none"> ・結婚後すぐ, マニラの日本語学校で3か月学習 ・来日後は生活の中で覚えた (日本人の友人, アルバイト) ・2009年ヘルパーの資格取得 ・同年, フィリピン人女性の自助グループで漢字と作文を学習 ・2010年に, 同グループで養成講座を受け, 新しく来たフィリピン人女性にかなを教える ・通訳ボランティアとして活動
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・学校の先生に教えてもらいたい ・自助グループの支援者は日本語の教え方を勉強していて, すごく丁寧に教えてくれるが, ボランティアだと, 時間を作ってもらって悪いなと思う ・学校の先生なら給料をもらえるから, こちらも (気分的に) 楽
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・最初は単語が必要 ・文法は後でもいい (話している間に自然にできる) ・漢字の勉強はしたい ・新しく来た人には日本の文化や生活習慣も教えてほしい
	場	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語の教室は大事
	その他	

	MT-L2	
性別・年齢・出身	女性, 27歳, フィリピン	
在留の経緯等	シンガーとして来日 (2002年), その後, 日本人男性と結婚	
学習歴	<ul style="list-style-type: none"> ・ 来日前に友達に聞いて書いたり本を見たりして自習 ・ 来日後は仕事で話しながら覚えた (わからない言葉をメモ) ・ 仕事の後に本を見て文字 (ひらがな・カタカナ) を練習 ・ 2007年から, フィリピン人女性の自助グループでひらがな・カタカナと漢字を学習 ・ 2010年に, 同グループで養成講座を受け, 新しく来たフィリピン人女性にかなを教える 	
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・ 本当に勉強になる教え方がいい ・ 自助グループの支援者はフィリピン人に合ったいい教え方を考えてやってくれたので良かった ・ 最初は不安だったが, 先生たちが優しく, 温かい心があったので大丈夫だと思った ・ 先生は優しいところと厳しいところがあったほうがいい
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・ 将来のことを考えると, 日本語の勉強が一番大事 ・ 自分のしたい仕事をするために, 文字の読み書きと丁寧な言葉が必要
	場	<ul style="list-style-type: none"> ・ 一人でするより, 学校があったほうがちゃんと勉強できる ・ 保育があるなど, 安心して勉強できる場所があるといい ・ 同じフィリピン人が集まって勉強できたほうが安心できる
	その他	

3. 12. 3 考察

・学習の場

指導者T1は, 地域において, 言語保障として日本語教育をおこなう場と, ボランティアを主体とした教室の, 明確に異なる2つの学習の場が必要であると主張している。

言語保障としての教育は, 国や公的な機関がおこなうもので, ノウハウと資格を持った教師が雇用され, 教育をおこなう。外国に関わる子どもを対象としたプレスクールやセンター校の設置も, 公的に保障されるべきものである。

一方, ボランティア教室は, 公民館単位で存在し, 同じ地域の住民として外国人と日本人が互いに「つっかけを履いて」でかけ, 楽しくおしゃべりをしたり, 悩みを吐き出したりできるような両者にとっての「居場所」として存在するのが理想であるという。「あの人がいるから行こう」という「地域の縁」ができるような場所である。

学習者にとっては、地域で日本語を学べる「場」があることそのものがまず必要である。今回インタビューをおこなったL1とL2はともに、来日後、長く教室には通わず、生活や仕事の中で日本語を身につけており、最近になって在住フィリピン人女性の自助グループができてから教室での学習を始めた。2人とも、新しく来る人たちのために、日本語を学ぶ場は大切だと話している。L2は、教室があってもなかなか行けないことの原因として、教室があることを知らせるチラシ等が見つけにくい（漢字で書かれているなど）、子どもを見てくれる人がいない、知らない他国出身の人と学ぶことへの不安などを挙げた。このことから、日本語教室の広報・周知や、保育等の学習環境の整備、また、今後増えていくであろう同国出身者による自助組織への支援等の重要性が示唆される。

・日本語学習

指導者T1が考える2つの場では、学ぶ内容もちろん異なっている。言語保障としての教育については、具体的な言及はなかったが、「ここに行けば文法的なこともすっきりわかる」「大人の場合は知識として身につけられる」といった発言から、生活の中で身につけたものを、体系づけられることが重要視されている。一方のボランティア教室では、生活の中で必要なことや関心のある話題について、楽しく話しながら、そこから「このときはこういう言い方をするのだ」といった、生きた言葉の学びがおこる。そして日本人側も、相手の国のことや考え方を学べる。具体的にT1が自身のグループで実践している一例を挙げると、新聞から面白そうな記事を選び、それを話題に話すといった活動で、その日に話したこと・学んだことを何らかの形にした「おみやげ」も作る。一回ごとに完結する活動である。これまでに扱ったトピックや「おみやげ」は、グループで共有し、ストックしているという。

学習者L1は、来日前にフィリピンで3か月間日本語学校に通ったが、それまで日本に行った経験もなかったため、まず単語がわかって良かったと言っている。来日後は生活の中で、日本人の友人やアルバイト先で話しながら身につけ、文法は話している間に自然にできたという。したがって、新しく来た人たちが学ぶ場でも、まず単語が必要なので、それを教えてほしいという。このことから、初期の集中学習の必要性が示唆されると言える。一方で、日常生活であまり困ることがなくなったというL1がヘルパーの資格を取ろうとした際、言葉はあまり難しくなかったが、とにかく漢字が大変だったという。そこで、来日後15年目にして初めて、教室に通って学んだ。またL2は、これからもっと漢字の勉強をしたいし、敬語も学びたいという。その理由を尋ねると、今のことだけではなく、未来のことを考えているからだという。今と違う仕事をするためには、読み書きや敬語をもっと学ぶ必要があると考えているのである。これらのことから、来日初期だけではなく、就労など社会参加を進めていくためのリテラシーを中心とした学習の場も、非常に重要であると言える。これらはどちらも、指導者T1の考える2つのうち、言語保障としておこなわれなければならないものだろう。

またL1は、新しく来る人たちには、日本の文化や生活習慣も教えてほしいという。自分ももう、日本人はこういう人で、こういうことをしてはだめだとわかってきたが、新しい人たち

を見ていると、自文化では普通のことでも、日本人から行儀が悪いと思われるような行動をしていることがあるのだという。こういった点については、初期の段階で知識として伝えることもある程度必要かもしれないが、T1の言うもう一方の、地域のボランティア教室で、相互理解が深められていくのがいいのではないだろうか。

・教授者

指導者T1は、言語保障としての教育はノウハウと資格を持った教師がおこなうべきであると考えているが、その「ノウハウ」とは、決して文型積み上げ型の教科書を1課から順番に教えるといった「ノウハウ」でないことに注目しなければならない。生活者として地域に暮らす外国人には様々なニーズがあり、学習のスタイルも異なっている。そのような多様な学習者に柔軟に対応できる教師が必要であるという。T1は以下のように語る。

ワンパターンではなく、やっぱり、それは柔軟に動いていただけの方がいいなと。(中略)そういう人が何人かおられる中で、まあ教えるだけの人もいていいと(笑)。すいません、こんな言い方して。だけど、やっぱりそうやっていただく方が必ずおられないとだめかなと思います。

つまり、一通りの教え方しかできない「教えるだけの人」は、あまり役に立たないということである。個々の学習者に適切な学びをアレンジし、提供できる能力が必要なのである。この指摘は、今後、地域における言語保障を担う専門家を養成していく上で、非常に重要な示唆を持つと言えるだろう。

一方、ボランティア教室は、誰でも参加できる場所である。ボランティア教室で日本語学校のようなことを求められると、面白くなくなって足が遠のいてしまう。ただし、ボランティアには、相手の話に耳を傾けて聴き、相手を受け入れ、わかり合おうとする姿勢やコミュニケーションのスキルが大切であるとT1は考えている。以前、T1のグループに学習に来ていた人で、日本人の夫との間に子どもができないことで悩んでいる人がいたという。一生懸命日本語を勉強するのだが、毎回最後にはその話になる。T1と一緒に食事にでかけたり、いつも話を聞いたりしていたが、そのうちに精神的にも落ち着いて、子どもができたのだという。その人は大阪に引っ越してから、赤ちゃんの写真を送ってくれたりしたそうだ。T1は、「やっぱり“支え”っていうのは、そういうとこじゃないと、なかなか…」と話す。また、DVなどの深刻な問題がある場合には、それをいろいろな機関につなぐのもボランティアの役目だと考えている。

学習者L1は、「ちゃんとした学校の先生」に教えてもらいたいと話すが、それは、専門性のことを指すのではない。L1は自分が参加している自助グループを支援してくれているT1らが、日本語の教え方を学んでいるのも知っており、教え方にも非常に満足している。そうであるからこそ、ボランティアでやってもらうのが申し訳ないと感じている。

L1: 時間を作って、何も出ないのに。コーヒーぐらいは(笑)出るけどね。と思うんです。大変だと思うんです。ボランティアっていうのは。

調査者: それは、じゃあ、ほんとはボランティアでやることじゃないと思います？

L1: ですよ。うん。やっぱりボランティアだと、ちょっと、こっちも悪いなと思うんです。ちゃんとした

先生だと給料もらえるから。ね、ちょっと楽っていうか。

調査者：うんうん、気持ち的にもね。

L1：気持ち的にも。

学習者のほうも、正当な対価を得た教授者に習うことを望んでいるのである。

L2 は、せっかく教室に通うのであれば、勉強になる教え方がいいと話す。自助グループの支援者 T1 らは、フィリピン人に合った教え方をよく考えてやってくれたと満足している。また、初めて教室に行く前は怖い先生だったらどうしようと非常に不安だったが、先生たちの温かい心に安心したという。初めて地域の教室に足を踏み入れる学習者の不安は想像以上である。その不安を解きほぐすことも、教授者に求められる大きな要素である。

・その他

指導者T1 は、研修生等を対象とした日本語教育、ボランティアの日本語学習支援グループ、児童・生徒への日本語指導、フィリピン人女性の自助グループへの協力など、様々な活動をおこなっているが、どの活動に行ってもメンバーはほぼ同じだという。新しいメンバーが定着せず、前から続けているメンバーは年齢を重ねていく。このままの状態が続けばどうなるのかと思うと、「夜も寝られない」のだという。資格を持ち海外での教授経験もある若い人が、地域の学校の臨時教員として働いているという現状もある。言語保障をおこなう場ができ、そこに資格を持った人がきちんと雇用されれば、地域に若い人が残ることができ、ボランティアは本来の活動ができるとT1 は考える。

自らの努力で日本語教育の知識や技術・経験を積んできた人たちが、ボランティアとして、あるいは不安定な契約状況で地域の日本語教育のすべてを担い、疲弊し、若い人が専門的に学んでも地域で職を得られないという閉塞感を感じているという状況は、日本各地に存在しているだろう。これらの状況を一刻も早く解消することが急務であると考ええる。

3. 13 佐賀県佐賀市

3. 13. 1 調査地の概要

調査地	佐賀県佐賀市
総人口	237,915 人 (H22.12.1.推計)
外国人登録者数	1,448 人 (H22.12 末現在)
外国人比率	0.6%
国籍	①中国 (575 人), ②韓国・朝鮮 (323 人), ③フィリピン (166 人)
特徴	① 留学生 (415 人), ②永住者 (249 人), ③特別永住者 (219 人), ④家族滞在 (146 人), ⑤日本人の配偶者 (108 人)
日本語習得支援	佐賀県国際交流協会 (団体への助成のみ/支援者養成講座), 佐賀市国際交流協会 (初級日本語集中講座), ボランティア日本語教室 3 か所, 大学 (留学生支援のみ)

佐賀県は外国人の散在地域である。地域によっては研修生や技能実習生もいるが、調査地の佐賀市では留学生が外国籍住民の三分の一を占めている。留学生に対しては当該機関で日本語教育が行われているが、その他の住民は、留学生の家族も含めて、ボランティア教室で学ぶ以外に日本語習得の機会はない。そのボランティア教室も佐賀市内に 3 か所、唐津市・鳥栖市・小城市に各 1 か所あるだけで、他の市町村では日本語学習が難しい現状である。郡部でも外国籍住民が微増している現在、学習機会を生み出すために教室開設を視野に入れたボランティア養成講座の開講も必要であろう。

ボランティア教室に来る外国籍住民は日本語学習をせずに来日するケースが多く、日本語がほとんどできない状態で日本での生活を始める。来日当初は日本語を学習する時間がありモチベーションも高いが、仕事や子育てが始まると日本語学習ができなくなる。来日直後に公的な機関で集中的に日本語が学べれば、外国籍住民の QOL 向上を図れるのではないだろうか。そう考え、筆者たちは 6 日間 36 時間の「初級日本語集中講座」を佐賀市国際交流協会の主催事業として実施した。以下調査結果中の「初級日本語集中講座」というのは、全てそのことを指す。

3. 13. 2 調査結果

1) 指導者

	SG-T1
受講歴	大学で副専攻
教授活動	中国の高校, 県の研修員, ボランティア教室
その他の活動	「国際理解講座」コーディネート, DV 等相談員, ボランティア教室のコーディネート

その他の情報		女性, 36歳, 元佐賀県国際交流協会職員
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・保障教育は行政サービスとして専門家が行うべき。 ・ボランティアは各自いろいろな思いで参加しているので, 同じレベルを求めることはできない。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・「初級日本語集中講座」は有効なので, 市町村で取り組むべき。 ・「初級日本語集中講座」を受講した学習者は, 基礎を学んでいるので, スタッフの負担が軽くなる。経験不足のスタッフにも任せられるので, コーディネーターとしては助かる。 ・「初級日本語集中講座」を受講すると, 学習者も勉強の仕方がわかって楽しそう。 ・ボランティア教室に来る学習者には, 文法を勉強したい人と会話をしたい人の両方がいる。
	場	<ul style="list-style-type: none"> ・週1回しか時間がないので, 基礎が入っているほうが有益な時間になる。 ・いつ来てもいい, と間口を広げていたので, 現在の教室は長く続いてきた。
	その他	<ul style="list-style-type: none"> ・佐賀県国際交流協会に日本語教育専門のコーディネーターはいない。絶対に必要だと思う。 ・日本語の基礎を学ぶ機会と地域と関わる機会を, 佐賀に来た外国人すべてに与えて欲しい。

		SG-T2
受講歴		ボランティア養成講座, 通信講座 (半年コース)
教授活動		ボランティア教室で10年以上
その他の活動		以前佐賀県国際交流協会在職中「生活文化交流会」などコーディネート
その他の情報		女性, 49歳, 公務員
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・以前はプロ教師がゼロ初級を教え, 引き継いでボランティアが教えたので良かったが, 現在は違うので, 初級担当は大変だ。 ・ボランティア団体立ち上げ当時はボランティア養成講座修了生で構成されていたので各自の意識レベルが高かったが, 今は自由に出入りしているので, ボランティアスタッフのレベルアップが難しい。 ・2,3人で組んで対応しているが, なかなか大変だ。
	学習	学習者のニーズに合わせて教材等を使っているが, 準備は大変だ。
	場	日本語教室には交流の場としての意義がある
	その他	公務員という立場上, 経費削減のこのご時世に公費負担は大変。児童生徒に対しては当然だが, 自分で選択して来日した人には自己責任の部分もあるのではないか。

	SG-T3	
受講歴	ボランティア養成講座	
教授活動	ボランティア教室で5年，個人教授，外国人児童サポート	
その他の活動	読み聞かせボランティア	
その他の情報	女性，49歳，主婦	
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のスキルのなさを痛感している。もっと勉強したい。 ・学習者がボランティアの言う事を信用してくれないことがある。悔しいけれど仕方がないこと。 ・基礎はプロがまとめて指導しその後の積み上げはボランティア，と連携が取れるとよい。 ・「初級日本語集中講座」からボランティア教室につなぐ仕組みをきっちり作るとよい
	学習	「初級日本語集中講座」を受講した学習者は，その前後で全く違った。「初級日本語集中講座」受講後は，理解も進み，学習に取り組む姿勢も変わった。
	場	「形があって出入り自由な教室」が理想。
	その他	今のボランティア教室では，なかなか文法積み上げができない。「初級日本語集中講座」のローテーションに合わせた基盤作り，組織化を今のボランティア教室でしたい。学習者にもボランティアにもいいことだと思う。

2) 学習者

	SG-L1	
性別・年齢・出身	女性，39歳，ベトナム	
在留の経緯等	日本人の配偶者，2001年来日	
学習歴	来日前8か月（ベトナム人教師から）。 来日後ボランティア教室（週1回2年）	
結果	教授者	<ul style="list-style-type: none"> ・当時のボランティア教室の先生は，いろいろ教えてくれてよかった。 ・独習では力がつかない。
	学習	<ul style="list-style-type: none"> ・最初から文法等を積み上げるやり方がいい。 ・先生とだけでなく他の学習者との会話が大事だと思う。
	場	来日直後は時間があるのに，日本語学習のチャンスがない。週1回では少なかった。
	その他	・子育ての期間に入ると，学習したくても学習できない。また，今は仕事をしているので，教室に参加できない。

	・今は会話にはほとんど不自由しないが、来春子供が小学校に入るので読み書きを勉強したい。
--	---

	SG-L2	
性別・年齢・出身	男性, 47歳, 韓国	
在留の経緯等	日本人の配偶者, 2002年来日	
学習歴	来日前独習3か月。 来日後ボランティア教室(週1回1年半)。現在学習を再開(漢字学習)	
結果	教授者	同じ先生が継続して教えて欲しかった。
	学習	・会話中心に習ったが、それではもの足りなかった。文法や読み書きもきちんと学びたかった。 ・仕事で必要な書類や資料が読めないので、漢字の学習が必要になり、またボランティア教室で勉強している。
	場	来日直後は時間があったので、お金を出してでも毎日勉強できる所があれば行きたかった。3か月ぐらい家で独習したが、独習では上達しない。
	その他	多国籍の学習者同士が、教室のあと日本語で話したのがよかった。その時の仲間とは、今も助け合っている。

	SG-L3	
性別・年齢・出身	女性, 28歳, ネパール	
在留の経緯等	留学生の配偶者, 2010年1月来日	
学習歴	来日後ボランティア教室(週2回)。 「初級日本語集中講座」(6日間36時間)を受講。	
結果	教授者	・ボランティア先生に聞いても、なかなか全部は教えてもらえない。 ・ボランティア先生から生活に必要な情報をもらえるし、病院や市役所への付添いなど日本語以外のヘルプを受けられる。
	学習	・来日してから、ひらがなから勉強を始めた。 ・早い時期に「初級日本語集中講座」で基本を学んでからボランティア教室で続きを勉強したので、よくわかる。
	場	ボランティア教室では先生や学習者の組み合わせが毎回変わるので、自分のレベルに合っていない時がある。
	その他	プロの先生が教える「初級日本語集中講座」は内容が全部わかってhappyだった。「初級日本語集中講座」の後のボランティア教室はいい。「初級日本語

		集中講座」が頻繁にあれば、今後來日する人のためにいいと思う。
--	--	--------------------------------

3. 13. 3 考察

・日本語学習

インタビューした学習者3人とも、日本語についてほとんど何も知らないまま来日して、日本での生活を始めている。SG-L1に「きちんと積み上げて勉強したかった」という感想があるが、大人の日本語学習は、初期指導をきちんとすることが大切である。日本語の基礎を理解すれば、その後の学習もはかどるし、会話もできるようになる。

SG-L1もSG-L2も振り返って言っていることだが、来日直後は時間がある。日本人配偶者も、仕事が見つかるまで、または出産までの時期は、時間に余裕がある。その時期に集中して日本語が勉強できたら、モチベーションが高い時期でもあり、効果的な学習が期待できる。事実、SG-L3が受講した「初級日本語集中講座」は、1日6時間・6日間の講座だが、途中で脱落することなく、受講生はみな熱心に勉強した。

・教授者

初級学習者に相対したとき、ボランティアの指導者は自信をなくしてしまうという。媒介語もない状態で何のノウハウも無ければ、学習者も指導者もお互いに不幸である。ところが、意思疎通ができる学習者に対するボランティアの指導者が、素晴らしい授業を展開するのを筆者は知っている。実にのびのびと、学習者に役に立つ事を教えてくれる。つまり、ボランティアの能力を生かすには、初級者以外の学習者を担当してもらうのがいい。

初級学習者は日本語教育の専門家が指導し、その後をボランティアが引き継ぐ、という棲み分けがきちんとできれば、学習者にとっても指導者にとっても「ハッピー」な学習環境が作れる。SG-T2が経験してきた以前の状況や、「初級日本語集中講座」を体験したSG-L3の話、「初級日本語集中講座」の前後の学習者を見てきたSG-T1とSG-T3の話からも「棲み分け」が重要だと言える。

・学習の場

外国籍住民にとって、近所に学習できる場所があるかどうかということが最初の大問題である。そこは公的に保障された教室であれば最良だが、ボランティア教室であっても、仲間とともに学べる空間は何にも代え難い場所になるであろう。ボランティア教室は日本語を学ぶ場所である一方、指導者と学習者が同じ地域住民として交流できる場所でもある。SG-L2は、ボランティア教室に巡り合うまでの3か月間、寂しく独習していたそうだ。たとえ非集住地域であっても、外国籍住民が住んでいる地域には、日本語が学べる場所を作るべきである。せめて佐賀県内の各市に1か所は教室を開設できるように、各関係機関に働きかけていきたい。

また、外国籍住民が来日後すぐに日本語教室に巡り合えるように、市役所等での周知も重要である。それには行政機関内での意識改革が必要になってくる。「多文化共生社会」という言

葉が叫ばれて久しいが、非集住地域ではまだまだ取り組みが遅れている。

日本語学習の場所の確保はボランティア団体にとって難しいことなので、市町村や国際交流協会などの支援が重要である。その点、佐賀県国際交流協会の助成制度（会議室等の貸室料補助）は評価できる。

・その他

筆者はボランティア養成講座やボランティア教室に関わるうちに、来日初期に日本語教育の専門家による集中講座が有効であると考えに至り、佐賀市国際交流協会の協力を得て、2010年3月・5月・9月の3回「初級日本語集中講座」の実践を行った。

（詳細は WEB 版『日本語教育 実践研究 フォーラム 報告』参照 http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2010Forum/2010RTB_sadamatsu.pdf）

インタビューした指導者は3名とも「初級日本語集中講座」受講生を知っていて、その前後の学習者の様子を比較した上で「『初級日本語集中講座』は有効である」と口を揃えて言ってくれた。また SG-L3 は、来日間もなく「初級日本語集中講座」を受講していて、その他にはボランティア教室でしか学習していないが、長時間のインタビューに答えられる日本語力を身に付けている。

「初級日本語集中講座」は、

- ① 初級日本語は日本語教育の専門家が教えるべきである。
- ② 初級日本語は来日直後に集中して教えるべきである。
- ③ 初級日本語は公的機関が開講するべきである。

という3点をコンセプトに企画した。6日間36時間、筆者と同僚の日本語講師が、来日間もない外国人に自作教材を使って日本語の基礎を教えた。受講後は、学習者にボランティア教室を紹介して、学習を継続する機会を持ってもらった。「初級日本語集中講座」は、各教室の指導者にも学習者にも、大変いい評価を得られた。

このやり方は、市町村等の公的機関が予算を捻出しさえすれば、その地域の日本語教育の専門家が筆者たちが作成した教材を使って、いつでもどこでも実施することができる。公的言語保障を簡単に実施できる「佐賀モデル」と言えるやり方である。

国がトップダウンで言語保障を実施するよう、声を大にして訴えていくべきだが、現実には待つはくれない。「今」困っている外国籍住民が全国各地に大勢いるのである。国の施策となる日を待つあいだ、小さな取り組みではあるが、市町村の担当者の熱意1つで実施できるミニ言語保障を、ぜひ普及させていきたいと思う。

第4節 総括

4. 1 地域日本語教育専門家の「指導力」について

ここでは、国内の地域に居住する外国人住民を対象とした第二言語としての日本語教育に携わる地域日本語教育専門家に期待される「指導力」について焦点を当てる。集住地域、散在地域、都市周辺部において共通して期待される「指導力」とはどのような力なのか。また、各地域の教室において指導者に共通して求められる専門性とはどんな内容なのか考察する。

集住地域、散在地域、都市周辺部においても大枠としては「日本語教育の経験が豊富であり、学習者の状況に応じて適切な指導ができる力」が期待されている。換言すれば、初期集中日本語教育を実施・展開する地域日本語教室においては「経験と知識・技術を備えた日本語教師」の存在が期待されており、不可欠ということである。

具体的には、「多様な学習者への対応」「学習者の多様性への対応」が肝要であり、総合力としては「学習者と信頼関係が構築できる厳しい指導ができる力」が要望されている。そのためには、「質問に答えてくれる」「説明・指導がわかりやすい」「誤用訂正してくれる」「学習のプロセスがわかっている」というような期待に応えられる力を有していること。また、「日本の習慣等を押し付けない指導」であり、「話がそれないで的確に説明してくれる」「発音がいい」「質問しやすい」「服装・姿勢・時間にも厳しい」「怒るのではなく叱ることができる」指導力も期待されている。さらには、指導者の文化的柔軟性や寛容性も期待されている（「日本の習慣等を押し付けること」「日本人はこうだから〇〇という」「日系ブラジル人を外国人だからと思って偏見で見ること」などは極力しない配慮をすること）。

地域日本語教室では、集中して楽しくも厳しく学習できる環境作りができて、かつ、自然習得を経た学習者の日本語能力を正確に把握して、化石化しつつある誤用の訂正を粘り強く行えて、学習者との信頼関係を築けるような教授技術を持っていることも期待される。

こうした能力は、第Ⅲ章の中で海外（ドイツ）の移民対象教育プログラムで教える者に期待される能力として挙げられた「学習者の多様性に対する対処法」「コミュニケーション力を高めるための授業法」「異文化間学習を促進する授業法」を実施する力等と重なる部分が多い。また、オランダも含めた移民受け入れ先進国が移民対象の教育プログラムの指導者に必要な能力として、一般的な第二言語教育に関わる能力に加えて重要視している（学習経験や言語使用領域などの違いに関わる）「学習者の多様性に対応する能力」、および「異文化間教育に関する能力」とつながるものも多い。

さらには、大阪・島根・愛媛などの3地域や川崎・横浜などの都市部で共通して実施・展開し、集住地域に住む多くの日系人が望んでいる「識字指導」や「内容重視のことばの教育」をさらに充実させるためには、オランダが重要な専門性として掲げている「識字指導に関する能力」や「内容重視の言語教育を行う能力」も磨いておく必要がある。

4. 2 指導力育成の方法について

育成の方法についての詳細は、第Ⅳ章で論じかつ提言しているので参照されたい。本章では、2. 3. 5「第二言語としての日本語」の学習保障に向けての中で、次のような提言がなされて

いることに注目されたい。

- ・成人を対象とした「第二言語としての日本語」の学習プログラムを作り実施する。
- ・成人を対象とした「第二言語としての日本語」を担当できる「教師」を養成する。
- ・成人を対象とした「第二言語としての日本語」の施行を保障する「制度」を確立する。
- ・定住外国人と日本人の相互交流の場を確保する。

さらに、以下の教育の保障の重要性についても指摘している。

- ・定住外国人に特化した職業訓練のためのプログラムを作り実施する。
- ・定住外国人を対象とした住民としての「権利と義務」に関する教育を開発し実施する。

こうした一連の学習保障の政策・施策を実施するためには、多言語・多文化化する共生社会や、今後到来するであろう移民社会の基盤となる「地域日本語教育システム」を構築していくことが不可欠である（詳細は第IV章の第1節参照）。特に、教師（専門家）の養成や研修の場においては、実習・見学を極力重視して、多様なコースの設計や運営を担当できるような教師・専門家をできるだけ多く育成していくことが期待されよう。

4. 3 日本におけるシステム作り、制度化の可能性について

今後、「生活」が中心となる外国人住民に日本語を教える際に求められる指導力を育成するにはどういった政策・施策の展開が期待されるだろうか。12 地域の調査報告、外国人集住地域、外国人散在地域に関する分析結果から、以下のような共通項目が抽出される。

- ・全ての外国人に対する初期（基礎）集中日本語教育の保障
- ・専門性を備えた教授者（地域日本語教育専門家）による教育の必要性
- ・学習者の人権や学ぶ権利に配慮し、生活の質を尊重した（日本語交流の）場の設定
- ・地域日本語教育従事者（地域日本語教育専門家）の育成・研修と雇用・確保
- ・日本語ボランティアの負担軽減と本来の活動（異文化理解促進の交流活動等）の充実

こうした、項目を実際に展開して、専門性を有した教授者とその雇用を確保するためには、政策構築の基盤となる以下のような法律の作成も視野に入れながら、将来の共生社会構築を展望していくことが肝要である。

- 「日本語教育保障法案」
- 「日本語教育振興法法案骨子例」
- 「識字・日本語学習推進法(仮称)要綱案」

繰り返しになるが、地域に定住する外国人住民（「生活者」）に対する日本語教育・日本語学習機会の保障は、こうした法案の作成・施行が実現された共生社会を支える地域日本語教育システムの重要な鍵となるものである。

第5節 地域日本語教育に関する参考文献・資料¹⁰

Darling-Hammond, L and J. Baratz-Snowden (2005) *A Good Teacher in Every Classroom*.

L. ダーリングーハモンド & J. バラッツースノーデン編, 秋田喜代美・藤田慶子訳(2009)『よい教師をすべての教室へー専門職としての教師に必須の知識とその習得』新曜社

Druine, N and D. Wildemeersch (1997) "Skills, Schools and Social Practices; Limits to the Basic Skills Approach in Adult Basic Education in Flanders". *Alpha 97*, Unesco.

Freire, Paulo (1970) *Pedagogia do Oprimido*. パウロ・フレイレ著, 三砂ちづる訳(2010)『新訳 被抑圧者の教育学』亜紀書房

青木直子(2008)「日本語を学ぶ人たちのオートノミーを守るために」『日本語教育』138号, 日本語教育学会, 33-42.

足立祐子・松岡洋子(2005)「地域日本語活動における提案ー地域日本語活動に求められるものー」『新潟大学国際センター紀要』第1号, 新潟大学国際センター, 13-22.

池上摩希子(2007)「「地域日本語教育」という課題ー理念から内容と方法へ向けてー」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 早稲田大学日本語教育研究センター, 105-117.

石井恵理子(1997)「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94号, 日本語教育学会, 2-12.

石井恵理子(2010)「多文化共生社会形成のために日本語教育は何ができるか」『異文化間教育』32, 異文化間教育学会, 24-36.

移住労働者と連帯する全国ネットワーク(2009)『多民族・多文化共生社会のこれからーNGOからの政策提言<2009年改訂版>』現代人文社・大学図書

岩槻友也(2004)「識字・日本語活動のさらなる発展のためにー「全米識字法」の内容に学ぶ」『部落解放』534号(特集:「国連識字の10年」と識字運動)解放出版社, 14-23.

内海由美子(2003)「地域日本語教育の理念ー多言語・多文化共生社会を担う人材の育成に向けて」『国文学解釈と鑑賞』68(7), 至文堂, 204-212.

OHRI Richa (2005)「「共生」を目指す地域の相互学習型活動の批判的再検討ー母語話者の「日本人は」のディスコースから」『日本語教育』126号, 日本語教育学会, 134-143.

岡崎眸・野々口ちとせ(2002)「「共生言語としての日本語」の教育と地域の日本語教室」『お茶の水大学人文科学紀要』55, お茶の水女子大学, 131-143.

岡崎眸(2008)「日本語ボランティア活動を通じた民主主義の活性化ー外国人と日本人双方の「自己表現」に向けてー」『日本語教育』138号, 日本語教育学会, 14-23.

岡崎洋三・西口光一・山田泉編著(2003)『人間主義の日本語教育』凡人社

奥村訓代・野山広・秋山博介編(2003)『現代のエスプリ 432 マルチカルチュラルリズムー日本語支援コーディネーターの展開』至文堂

尾崎明人(2004)「地域型日本語教育の方法論的試案」小山悟・大友可能子・野原美和子編『言

¹⁰ サイトの最終閲覧日はいずれも 2011 年 3 月 11 日。

- 語と教育—日本語を対象として』くろしお出版, 295-310.
- かどやひでのり・あべやすし(2010)『識字の社会言語学』生活書院
- 川村千鶴子・近藤敦・中本博皓編著(2007)『移民政策へのアプローチ—ライフサイクルと多文化共生』明石書店
- 菊池久一(1995)『識字の構造—思考を抑圧する文字文化』勁草書房
- 金侖貞(2010)「実現可能な多文化共生とは」『異文化間教育』32, 異文化間教育学会, 11-23.
- 小内透(2005)『教育と不平等の社会理論—再生産論をこえて』東信堂
- 国立国語研究所(2006)『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究』
- 堺識字多文化共生学級「つどい」(2006)「識字と日本語学習を共に進める—識字・多文化共生学級の課題と方向性」『部落解放』563号(特集:識字・日本語学習の展開), 解放出版社, 31-41.
- 定松文(2008)「移民と言語—人は移動するという前提から言語と社会をとらえる」『ことばと社会』11号(多言語社会研究2008 特集:移民と言語①) 三元社, 6-25.
- 渋谷謙次郎(2003)「多言語社会における倫理的諸問題—いわゆる「言語権」をめぐる」『神戸法学年報』, 15-105.
- 新庄あいみ・服部圭子・西口光一(2005)「共生日本語空間としての地域日本語教室—言語内共生を促進する新しい日本語活動とコーディネーターの役割」津田葵・真田信治編『大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文科学」報告書 言語の接触と混交—共生を生きる日本社会』三元社, 57-86.
- 新庄あいみ(2007)「地域日本語教育における2つの視点」『大阪大学言語文化学』16, 大阪大学言語文化学会, 127-139.
- 新矢麻紀子(2009)「地域日本語教育支援におけるコーディネーターの役割に関する一考察—2種類のコーディネーターの事例分析から」『大阪大学教育学年報』14, 大阪大学大学院人間科学研究科教育学系, 89-102.
- 杉澤経子(2002)「市民活動としての日本語学習支援—共に育む場をめざして」『日本語学』21, 明治書院, 59-67.
- 杉澤経子(2003)「在住外国人向けの事業にみる地域ネットワークプログラムコーディネーターの立場から」『異文化間教育』18, 異文化間教育学会, 14-20.
- ストロムキスト, ネリー著, 園崎寿子訳(1999)「エンパワメントの理論的・実践的基礎」『人権教育』第9号, 明治図書, 6-21.
- 牲川波都季(2006)「共生言語」という構想—地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために」植田晃次・山下仁編著『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ—』三元社, 107-125.
- 総務省(2006)『多文化共生の推進に関する研究会報告書』
- 田尻英三・田中宏・吉野正・山西優二・山田泉(2007)『外国人の定住と日本語教育(増補版)』ひつじ書房

- 田中聡(2007)『地域社会の生涯学習の基礎としての『識字』のあり方を考えるー大阪市の識字学級をめぐる動向の推移から』大阪市立大学大学院創造都市研究科修士学位論文
- 田中望(1996)「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之編『日本語教育・異文化間コミュニケーションー教室・コミュニケーション・地域を結ぶもの』凡人社, 23-27.
- 土屋千尋・米勢治子(2003)「地域日本語活動で日本語教育の専門性はどういかにされるかー相互学習の場における進行役の役割ー」『2003年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会, 97-102.
- 土屋千尋(2005)「外国人集住地域における日本語教室活動ー相互理解と課題発見のための日本語コミュニケーションー」『日本語教育』126号, 日本語教育学会, 25-34.
- 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター編(2008)『シリーズ 多言語・多文化協働実践研究 5 地域日本語教育から考える共生のまちづくりー言語を媒介にともに学ぶプログラムとはー』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター編(2009)『シリーズ 多言語・多文化協働実践研究 6 コーディネーターって何だ!』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター編(2009)『シリーズ 多言語・多文化協働実践研究 11 これがコーディネーターだ!』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター編(2010)『シリーズ 多言語・多文化協働実践研究別冊 3 専門性と社会的役割ー「多文化社会コーディネーター養成プログラム」の取り組みから』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- とよなかにはんごさっし編集委員会編(2004)『とよなかにはんごのあゆみ 1999~2003』財団法人とよなか国際交流協会
- 中島葉子(2007)「ニューカマー教育支援のパラドックス: 関係性の非対称性に着目した事例研究」『教育社会学研究』80号, 247-267.
- 西口光一(2006)「在住外国人は日本社会への新メンバーかー地域日本語支援活動のあり方の再検討ー」『多文化社会と留学生交流』第10号, 大阪大学留学生センター, 61-64.
- 西口光一・新庄あいみ・服部圭子(2007)「共生を育む地域日本語活動に向けて」津田葵・真田信治編『大阪大学 21世紀 COE プログラム「インターフェイスの人文科学」研究報告書 2004-2006 第6巻: 言語の接触と混交』三元社, 59-97.
- 西口光一(2008)「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』138号, 日本語教育学会, 24-32.
- 日本語教育学会(1995)『ひろがる日本語教育ネットワークー最新事例集ー(平成6年度文化庁日本語教育研究委嘱)』大蔵省印刷局
- 日本語教育学会(1996)『平成7年度文化庁日本語教育研究委嘱 国内の日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究ー中間報告書』

- 日本語教育学会(1997)『平成 8 年度文化庁日本語教育研究委嘱 国内の日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究—最終報告書』
- 日本語教育学会(1998)『平成 9 年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究—報告書』
- 日本語教育学会(1999)『平成 10 年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究—事例研究』
- 日本語教育学会(2000)『平成 11 年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究—最終報告』
- 日本語教育学会(2008)『平成 19 年度文化庁日本語教育研究委託 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(「生活者としての外国人」のための日本語教育事業)—報告書』
- 日本語教育学会(2009)『平成 20 年度文化庁日本語教育研究委託 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(「生活者としての外国人」のための日本語教育事業)—報告書』
- 野々口ちとせ(2002)「日本語ボランティアと学習者の会話分析」『2002 年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会, 107-112.
- 野元弘幸(1996)「機能主義的日本語教育の批判的検討—『日本語教育の政治学』試論—」『埼玉大学紀要[教育学部]教育科学』第 45 巻第 1 号, 埼玉大学教育学部, 89-97.
- 野元弘幸(2000)「研究ノート 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』308 号, 東京都立大学人文学部, 31-54.
- 野山広(2002)「地域社会におけるさまざまな日本語支援活動の展開—日本語習得支援だけでなく共に育む場の創造を目指して」『日本語学』21, 明治書院, 6-22.
- 野山広(2003)「地域ネットワークと異文化間教育—日本語支援活動に焦点を当てながら」『異文化間教育』18, 異文化間教育学会, 4-13.
- 野山広(2004)「ニューカマーの人びとへの日本語教育」『部落解放』534 号(特集:「国連識字の 10 年」と識字運動) 解放出版社, 102-115.
- 野山広(2008)「多文化共生と地域日本語教育支援—持続可能な協議実践の展開を目指して—」『日本語教育』138 号, 日本語教育学会, 4-13.
- 深澤のぞみ・中河和子・松岡裕見子(2006)「地域在住外国人に対する日本語ボランティアの養成シラバス」『富山大学留学生センター紀要』第 5 号, 富山大学留学生センター, 1-15.
- 藤田美佳(2003)「地域ネットワークにおけるメディアータの機能—「のしろ日本語学習会」の取り組みをもとにして」『異文化間教育』18, 異文化間教育学会, 28-35.
- 部落解放・人権研究所識字部会(2010)「2006 年度・大阪府内識字学級活動状況調査から見る現状と課題—現実に合わせて展開する学級の姿が浮き彫りに」『部落解放研究』第 189 号, 解放出版社, 45-56.
- 古川正志(2010)「生活の支え, 居場所として—識字・日本語教室調査から見えてきたもの」『部落解放』629 号(特集:おとなの学び・識字) 解放出版社, 12-18.
- 文化庁編(2004)『地域日本語学習支援の充実 共に育む地域社会の構築へ向けて』独立行政法

人国立印刷局

ましこひでのり(2006)「言語権の社会的意義」『ことば／権利／差別—言語権から見た情報弱者の解放』三元社

宮崎隆志(2006)「モデルなき時代の社会教育」日本社会教育学会編『社会的排除と社会教育』日本の社会教育第50集, 東洋館出版社, 9-19.

宮島喬(2003)『共に生きられる日本—外国人施策とその課題』有斐閣選書

むさしの参加型学習実践研究会(2005)『やってみよう参加型学習!日本語教室のための4つの手法—理念と実践—』スリーエーネットワーク

武蔵野市地域日本語教育推進委員会(2000)『武蔵野市地域日本語推進事業報告書—市民活動としての日本語「共育」の試み—』武蔵野市地域日本語教育推進委員会

元木健・内山一雄(1992)『識字運動とは【改訂版】』(人権ブックレット37)部落解放・人権研究所, 解放出版社

森実(1991)「リテラシー研究の動向と課題—認知能力論から権力関係論へ」『国際識字の10年と日本の識字問題』日本社会教育学会, 38-48.

守口夜間中学「不思議な力 夜間中学」編集委員会(2005)『不思議な力 夜間中学』宇多出版企画

森本郁代(2001)「地域日本語教育の批判的再検討—ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して」野呂香代子・山下仁編著『「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み』三元社, 215-247.

森本郁代・服部圭子(2006)「地域日本語支援活動の現場と社会をつなぐもの—日本語ボランティアの声から」植田晃次・山下仁編著『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ—』三元社, 127-155.

山田泉(1996)『社会派日本語教育のすすめ』凡人社

山田泉(2002)「地域社会と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, 118-135.

山田泉(2007)「外国人への『言語保障』—対等・平等な社会参加のために」『月刊言語』vol.37, No.2, 大修館書店, 76-83.

山田泉(2010)「生涯学習としての日本語教育」『異文化間教育』31, アカデミア出版会, 33-46.

米勢治子(2002)「地域社会における日本語習得支援—愛知県における活動」『日本語学』22, 明治書院, 36-48.

米勢治子(2006)「外国人住民の受け入れと言語保障—地域日本語教育の課題—」『名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究』第4号, 93-106.

米勢治子(2006)「地域日本語教室の現状と相互学習の可能性」『名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究』第6号, 105-119.

米勢治子(2008)「地域日本語活動のあるべき姿を求めて—日本語ボランティア養成の実践から—」『社会言語学』VIII, 「社会言語学」刊行会, 77-89.

米勢治子(2010)「地域日本語教育における人材育成」『日本語教育』144号, 日本語教育学会, 61-72.

政府統計の総合窓口「登録外国人統計>年次>2009年」(2010年7月7日)

<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001065021>

内閣府「日系定住外国人施策に関する行動計画」

全文 <http://www8.cao.go.jp/teiju/guideline/pdf/fulltext-koudo.pdf>

概要版 <http://www8.cao.go.jp/teiju/guideline/pdf/summary-koudo.pdf>

法務省入国管理局「平成21年末現在における外国人登録統計について」(2010年7月6日)

http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00005.html第2節

調査結果の分析

第1節 国内調査の意義・目的

日本語教育学会(2009)『平成20年度文化庁日本語教育研究委託 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(「生活者としての外国人」のための日本語教育事業)一報告書』

文化庁編(2004)『地域日本語学習支援の充実ー共に育む地域社会の構築へ向けて』独立行政法人国立印刷局

法務省入国管理局(2010)『平成21年末現在における外国人登録者統計について』

http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00005.html (2011年3月31日参照)

第2節 調査結果の分析

2.1 外国人集住地域

日本語教育学会(2009)『平成20年度文化庁日本語教育研究委託 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(「生活者としての外国人」のための日本語教育事業)一報告書』, 50-59

野山広(2004)「隣の町のブラジル人ー地域における日本語習得支援活動に焦点を当てながら(特集 隣のことばー言語意識のもう一つの捉え方)」『言語』vol.33-9, 大修館書店, 66-69

野山広(2005)「日本語教育の現状と今後の展望: 多文化共生社会の構築に向けて」『教育開発』1号, 東海大学教育開発研究所, 13-36

野山広(2009)「群馬県太田市・大泉町の場合ー日系ブラジル人就労者の言語生活と日本語教育(特集 多言語社会・ニッポンー定住外国人との共生)」『日本語学』vol.28-6, 明治書院, 60-69

文化庁編(2004)『地域日本語学習支援の充実 共に育む地域社会の構築へ向けて』独立行政法人国立印刷局

2.2 外国人散在地域

内海由美子・富谷玲子・山田泉(2009)「日本人と結婚した外国人女性の社会参加と初期日本語教育ー日本語教育を受ける機会のなかったケースの分析からー」『2009年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 67-78.

内海由美子(2009)「外国人散在地域における配偶者の日本語習得支援を考える」『日本語学』

vol.28-6, 明治書院, 88-96.

内海由美子・仁科浩美・富谷玲子(2010)「子育て場面で外国人が直面する書き言葉の課題－保育園・幼稚園児の母親を対象とした調査から」『2010年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 279-284.

富谷玲子・内海由美子・斉藤祐美(2009)「結婚移住女性の言語生活－自然習得による日本語能力の実態分析－」『多言語多文化－実践と研究』第2号, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 116-137.

2.3 大都市圏－川崎市・横浜市のケースから

神奈川県「神奈川県人口と世帯（更新年月日 2010年9月30日）」

<http://www.pref.kanagawa.jp/tokei/tokei/204/jinko.html>

川崎市「川崎市多文化共生社会推進指針－共に生きる地域社会をめざして－（2008年3月）」

<http://www.city.kawasaki.jp/25/25zinken/home/gaikoku/kaigi/pdf/mcshishin2008.pdf>

川崎市「川崎市の統計情報」<http://www.city.kawasaki.jp/20/20tokei/home/toppage.htm>

共生のまちづくりネットワークよこはま「横浜市における外国人市民サービス実態調査報告書」（2010年9月3日発行）http://www.kyomachi.org/up/research/shiryo_merged.pdf

財団法人かながわ国際交流財団「かながわ日本語学習マップ」

<http://www.k-i-a.or.jp/classroom/>

財団法人川崎市国際交流協会「日本語講座」<http://www.kian.or.jp/nihongo.html>

横浜市「横浜市統計ポータルサイト横浜市区別外国人登録人口（平成23年2月末現在）」

<http://www.city.yokohama.lg.jp/ex/stat/jinko/non-jp/new-j.html>

2.4 日本語教育保障の法制化に向けて

塩原良和(1998)「日本の外国人政策の現状と課題」SRIC Report. Vol.3, No.4.

識字・日本語連絡会(2006)『「識字・日本語学習推進法(仮称)」要綱案』

白井京(2008)「在韓外国人処遇基本法－外国人の社会統合と多文化共生」『外国の立法』235, 135-145.

白井京(2008)「多文化家族支援法（韓国の多文化家族支援法－外国人統合政策の一環として）」『外国の立法』238, 158-161.

新矢麻紀子(2010)「「しんどい人」を中心にすえた教育支援と法制化の取り組み」新矢麻紀子・山田泉・窪誠・森実(2010)『マイノリティの言語保障と日本語・識字関連法案－言語教育関係者と市民に何ができるのか－』2010年度日本語教育学会秋季大会「日本語教育振興法法制化ワーキンググループ」特別企画パネルセッション

新矢麻紀子・大谷晋也・三登由利子・春原憲一郎(2010)「韓国における移民関連施策および支援状況に関する実態調査報告(2)」『大阪産業大学論集人文社会科学編』10, 101-127.

日本語教育振興法法制化WG（日本語教育学会）<http://www.houseika2012.net/wordpress/>

日本語教育保障法研究会(2009)『日本語教育保障法案』大阪産業大学

日本語フォーラム全国ネット(2003)『東京宣言』

三重野卓(2010)『福祉政策の社会学—共生システム論への計量分析』ミネルヴァ書房
森本郁代(2001)「地域日本語教育の批判的再検討—ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して」野呂香代子・山下仁編著『「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み』三元社, 215-247.

第3節 調査結果の報告

3.1 北海道函館市

函館市「函館市の人口」<http://www.city.hakodate.hokkaido.jp/toukei/jinnkou/gi-index.htm>
函館日本語教育研究会<http://jtshakodate.gakkou.officelive.com/default.aspx>

3.2 山形県山形市

財団法人山形県国際交流協会「日本語教室」<http://www.airyamagata.org/>日本語/日本語教室/
村山地方/
財団法人山形県国際交流協会「山形県国際交流センター外国人相談窓口通信—速報版」(2011年3月)<http://www.airyamagata.org/>日本語/生活相談/
政府統計の総合窓口「平成21年人口動態調査(表番号9-20)夫婦の国籍別に見た都道府県(19大都市再掲)別婚姻数件数」(2010年9月2日)http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?_toGL08020103_&listID=000001066477&requestSender=dsearch
山形県商工観光部観光交流局経済交流課国際室・財団法人山形県国際交流協会「平成22年度山形県在住外国人アンケート調査報告書」(2011年3月)<http://www.airyamagata.org/>

3.3 群馬県邑楽郡大泉町

大泉町の人口・世帯(年別)
<http://www.town.oizumi.gunma.jp/01soshiki/06jyumin/01jyumin/1302686878-59.html>

3.4 神奈川県川崎市川崎区

川崎市「川崎市多文化共生社会推進指針—共に生きる地域社会をめざして—(2008年3月)」
<http://www.city.kawasaki.jp/25/25zinken/home/gaikoku/kaigi/pdf/mcshishin2008.pdf>
川崎市「川崎市の統計情報」<http://www.city.kawasaki.jp/20/20tokei/home/toppage.htm>

3.5 静岡県浜松市

公益財団法人浜松市国際交流協会介護のための日本語教室運営委員会(2011)『「介護のための日本語教室」にみる在住外国人の社会的自立に向けた地域日本語教育』(平成20~22年度文化庁委託事業「生活者としての外国人」のための日本語教育事業「日本語教室の設置運営」報告書)

カナルハママツ(浜松市公式多言語生活情報サイト)

<http://www.city.hamamatsu.shizuoka.jp/hamaj/index.html>

公益財団法人浜松市国際交流協会(HICE) <http://www.hi-hice.jp/index.php>

(トップページに最新の外国人登録者数が掲載されている。過去のデータを含めたURLリンク http://www.hi-hice.jp/j_population.php)

浜松市外国人学習支援センター(U-ToC) <http://www.hi-hice.jp/u-toc/>

浜松市多文化共生センター <http://www.hi-hice.jp/hmc/index.php>

3.6 愛知県豊田市

公益財団法人豊田市国際交流協会「日本語教室」

<http://www.tia.toyota.aichi.jp/1/japanese.html>

豊田市国際課「外国人統計」

http://www.city.toyota.aichi.jp/division/aa00/aa07/1204859_7018.html

とよた日本語学習支援システム <http://www.toyota-j.com/>

3.7 愛知県名古屋市

愛知県「愛知県内の外国人登録者数の状況（平成21年末現在）について」

<http://www.pref.aichi.jp/0000035449.html>

ことばの会 <http://www.geocities.jp/kotobanokai2005/>

財団法人愛知県国際交流協会「日本語教育リソースルームー愛知県内日本語教室リスト」

<http://www2.aia.pref.aichi.jp/topj/indexj.html>

東海日本語ネットワーク「日本語教室リスト」<http://tnnjp.com/school-list01-nagoya.html>

名古屋市「平成21年版名古屋市統計年鑑2.人口」

<http://www.city.nagoya.jp/somu/page/0000003772.html>

3.8 大阪府豊中市

大阪府「大阪府毎月推計人口」<http://www.pref.osaka.jp/toukei/jinkou/jinkou-xlslist.html>

大阪府「中学校夜間学級について」

<http://www.pref.osaka.jp/attach/9460/00000000/200801siryo.pdf>

豊中市「外国人登録人口（月別）」http://www.city.toyonaka.osaka.jp/top/shoukai/toukei_joho/jinkou_toukei/gaikoku/index.html

豊中市「識字（日本語・読み書き教室）」

http://www.city.toyonaka.osaka.jp/top/jinken_gakushu/shakai_kyouiku/shikiji.html

法務省「登録外国人統計表」（2009年）

http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html

3.9 岡山県岡山市

（財）岡山県国際交流協会のホームページ <http://www.opief.or.jp/index.html>

岡山日本語教師ネットワーク(2007)『ONN（岡山日本語教師ネットワーク）創設10周年記念誌』ONN記念誌編集委員会

3.10 広島県安芸郡海田町

伊藤泰郎・高畑幸(2008)「広島県における日系外国人の居住動向と研修生・技能実習生へのシフトの兆候」『現代社会学』9号, 広島国際学院大学現代社会学部, 155-170.

高畑幸・伊藤泰郎(2008)「(教育報告)国際社会コース『地域国際化論』の可能性」『現代社会学』9号, 広島国際学院大学現代社会学部, 219-235.

広島県安芸郡海田町のホームページ <http://www.town.kaita.lg.jp/>

広島市市民局(2003)広島市外国人市民生活・意識実態調査報告書』広島市市民局人権啓発部

3. 11 愛媛県新居浜市, 愛媛県南宇和郡愛南町

愛媛県「えひめの国際化」(2009年12月末現在)

<http://www.pref.ehime.jp/050keizairoudou/020kokusai/00000536020520/index.htm>

愛媛県統計情報データベース「愛媛県推計人口及び人口動態」

<http://www.pref.ehime.jp/DownloadData/0000000739/000000073920090120000000.XLS>

財団法人愛媛県国際交流協会「日本語教室情報」<http://www.epic.or.jp/zaiken/school.html>

統計局「統計でみる市区町村のすがた2010」(2005年10月1日現在)

<http://www.stat.go.jp/data/ssds/5b.htm>

法務省「登録外国人統計表」(平成21年末現在)

http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html

3. 12 島根県松江市

財団法人しまね国際センター <http://www.sic-info.org/>

財団法人しまね国際センター「島根県内の日本語教室リスト」

<http://www.sic-info.org/life/japanese/school.html>

島根県文化国際課「平成22年度「島根県の国際化の現状」」

<http://www.pref.shimane.lg.jp/life/international/kouryu/kokusai/kokusaikanogenjyou22.data/1zenbun.pdf>

松江市「松江市統計情報データベース」

http://toukei.city.matsue.shimane.jp/toukei/MTD020/MTD020_frame.asp

3. 13 佐賀県佐賀市

財団法人佐賀県国際交流協会 <http://www.spira.or.jp/index.html>

佐賀県「佐賀県内の外国人登録者数」

http://www.pref.saga.lg.jp/web/kurashi/_1267/_32450/kokusai-gaikokujin.html

佐賀市国際交流協会 <http://www.sagakokusai.jp/index.php>

貞松明子(2010)「ニューカマーのための初級日本語集中講座」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2010年度

http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2010Forum/2010RTB_sadamatsu.pdf

第4節 総括

日本語教育学会(2009)『平成20年度文化庁日本語教育研究委託 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(「生活者としての外国人」のための日本語教育事業)ー報告書』

野山広(2010)「多文化共生社会に対応した言語教育政策の展望ー移民社会の到来を視野に入れながらー」中島平三[監修]西原鈴子[編集]『シリーズ朝倉〈言語の可能性〉8 言語と社会・教育』朝倉書店, 9-29.

第Ⅲ章 自国語教育の指導者の評価基準に関する調査

第1節 海外調査の意義・目的

日本に暮らす約 219 万人の外国人登録者のうち、約 4 割を占める「永住者」以外については、「日本人の配偶者等」10.2%、日系人などの「定住者」10.1%、「留学」6.7%、「家族滞在」5.3%の順に多い（法務省入国管理局 2010）。この中で、日本人の配偶者や定住者、つまり「生活」を目的とする人々が日本語を学習する機会は、これまで、主に各地のボランティア組織や国際交流協会などによって長年にわたり提供されてきた。そこで展開する教育・学習活動の内容や方法は、何らかの基準に準拠する、あるいは制限を受けるものではなく、目的・目標に応じて、一斉授業の形式を採用している教室もあれば、一对一の会話を中心に進めるところもある。また、そういった場で学習を支援する立場にある人の中には、日本語教育の専門性を積極的に生かす人もあれば、会話パートナー的な役割を果たす人もおり、その立場に立つための条件や資格も様々である。

過去 20 数年の間に、定住者や配偶者を対象とした日本語教育の場は、目的、内容、方法、そして、その場に関わる人における多様化が進んだ。その一方で、そういった日本語学習の場に通うことが困難な学習者、学習機会を生かし切れていない学習者がいまだに数多く存在する。滞在歴 10 年、20 年となっても、日常生活における日本語使用に問題を抱え、日本社会の一員として関わることはできない、あるいは、なんらかの不利益をこうむる状況に置かれている場合があるのである。この状況を改善するためには、「生活」を目的とする人たちが日本語を学習することのできる体制作りが必要であり、その体制を有効なものとするためには、そこで活躍できる「指導者」の育成が重要となる。

目を海外に転じると、労働力不足解消や生産性向上等を目的に、20 世紀後半から積極的に移民を受け入れてきた国々がある。これらの国々では、その国の言語の能力や社会に関する知識を身に付けるための公的な学習機会を提供している場合が少なくない。たとえば、European Migration Network (2009) によれば、調査に応じた 18 か国中 9 か国は、国・州等のレベルで、移民向け自国語教育・学習プログラムを実施しており、その多くが公的資金でまかなわれている。また、オーストラリアやアメリカ合衆国、カナダにおいても、移民が英語を学習する機会は保障されている。そして、近年では隣国の韓国においても、結婚を目的とした移住者に対する韓国語教育の体制整備が急速に進んでいる。

自国語教育の機会が公的な形で提供されているということは、そこで指導にあたる人の資格や能力に関する議論が行われ、一定の基準が設けられていると考えられる。日本においては、留学生十万人計画をきっかけとして、相当数の日本語教師の養成・研修の必要性が生まれ、日本語教師の資質・能力についての議論、日本語教育能力検定試験の整備などが行われた。しかし、当時の議論は現在のような状況、つまり、「生活」が中心となる外国人や、学習の経験が乏しい外国人に対応することを十分に想定したものとは言えない。毎日通学する留学生や学習目的が明確なビジネス関係者を教えるための指導力では対応できない課題が指導者には突き付けられ、「指導力」に関し、あらためて議論する必要性が生まれているのである。

現在、「生活」が中心となる外国人に日本語を教えている人々は、実際の経験を通じて、留学生やビジネス関係者を教えるために身に付けたものとは異なる能力や知識の必要性を感じ、それを身に付けてきたはずである。新たに必要とされた能力とは何かについては第Ⅱ章の国内調査の分析結果において示された。本章では、さらに、移民等に対する自国語教育の体制整備が進んでいる諸外国に関する調査をもとに、「指導者」がどのように捉えられ、どういった知識や能力、資格が求められているのかを明らかにする。また、「指導者」の待遇や、指導力養成のためのプログラムの例を参考にすることにより、今後、日本において必要となる指導者を育成するための方法と可能性を検討する。

【調査の対象・方法】

移民に対する自国語教育の歴史が長い、オランダ、ドイツ、アメリカ合衆国、オーストラリア、さらに、アジアの中で、急速に自国語教育プログラムの体制整備を進めた国として注目される韓国を対象とした。

オランダは1998年に市民統合プログラムを義務化し、2007年からは義務を廃し、代わりに市民統合テストの合格を永住に向けての要件とした国である。また、ドイツは2005年に社会統合プログラムの受講を義務化し、その後も、プログラムの充実をはかっている。そして、アメリカ合衆国とオーストラリアは、英語学習を権利として位置づけて実施してきた国である。これらの国々には、それぞれ、移民をめぐる歴史的背景があり、現在の移民政策も異なる。当然、この5か国の自国語教育プログラムは、その目的、対象、目標レベル、期間、指導者の資格等、それぞれ特徴がある。

この5か国に関し、先行研究や公的文書による情報収集を行い、オランダ、ドイツ、アメリカ合衆国、韓国については訪問調査を行った。これらの国々では、自国語教育プログラムの関係機関を訪れ、指導者の養成・研修の担当者、指導者らへのインタビュー、自国語教育プログラムの授業見学などを行った。

【本章の構成】

まず、調査対象とした5か国における自国語教育について、自国語教育課程及びその指導者に関する概要を一覧にまとめた(第2節)。一覧では、移民対象プログラムの指導者に関わる情報を中心に取り上げることに努め、それを補足する情報は第3節に示した。第4節では、調査結果をもとに、指導者に求められる能力、その育成方法について検討した。第5節では、各国の自国語教育に関する先行文献を紹介している。

参考文献

法務省入国管理局 (2010) 『平成21年末現在における外国人登録者統計について』

<http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00005.html> (2011年3月25日参照)

European Migration Network (2009) *Ad-hoc query on language and orientation courses for immigrants.*

	オランダ	ドイツ	アメリカ(カリフォルニア州ロサンゼルス統合学区)	オーストラリア	韓国
公的自国語教育課程及び言語試験の位置付け	<p>無(任意)</p> <p>有(18歳以上65歳以下の永住権を有しない外国人で、一定のオランダ語能力の証明ができない者。対象除外の条件を参照。)、CEFR A2レベル。</p> <p>社会への参加</p> <p>有(一定期間内に合格しない場合、罰則あり。永住権申請時の要件。)</p> <p>政府(年間4億6千万ユーロ)</p> <p>＜教育課程＞各種補助金により実質無料</p> <p>＜試験＞240ユーロ(合格後、受験料1回分に限り、報奨金として払い戻し申請可能)</p>	<p>有(経済的自立等が証明できず、かつドイツ語能力が不足するとされた移民)</p> <p>有(経済的自立等が証明できず、かつドイツ語能力が不足するとされた移民。ドイツ語学習開始後、2年以内に合格することが求められる)</p> <p>自立的社会統合</p> <p>言語試験に合格しない場合、在留資格取得が厳しくなる</p> <p>連邦政府予算(2005年:13億ユーロ)</p>	<p>無(義務はなく、権利がある。18歳以上であれば、非正規滞在者であっても受講可。18歳未満の場合は初等・中等教育の対象)</p> <p>無(任意)</p> <p>アメリカ社会への十全的参加</p> <p>市民権取得のためには帰化テスト(英語、市民の2科目)に合格することが必要。英語で要求されるレベルはbeginning high程度か。</p> <p>主に州。他に連邦政府の補助金、財団の助成金など。自国語教育は成人教育の一部であり、正確な額は把握不可。成人教育全体では学区で2億5990万ドル(2009-2010年)。成人教育の登録者は30万3,320人でうちESL科目受講登録者は12万4,298人(41.0%)。</p>	<p>無(受講義務はなく、権利がある。1997年以降移住者で、18歳以上で永住権を持ち、英語力が一定以下の移民に受講資格あり。)</p> <p>無(ただし、ビザによって、英語力の証明が永住権申請時の条件。IELTS 4.5レベル。面接による査定も可。)</p> <p>定住促進、自立的社会統合</p> <p>無。ただし、ビザによって、英語力の証明が永住権申請時の要件。</p> <p>連邦政府(2010-11年度、年間1.4億豪ドル)と州政府負担</p>	<p>無(結婚移住者および帰化申請者:法務部統合プログラム修了試験合格証が帰化申請条件として認められる)</p> <p>無(結婚移住者および帰化申請者:法務部統合プログラム修了試験合格証が帰化申請条件として認められる)</p> <p>国際結婚家庭および長期滞在外国人の自立的社会統合</p> <p>結婚移住者および帰化申請者:法務部統合プログラム修了試験合格証が帰化申請条件として認められる</p> <p>政府(2008年:移住女性センターに対して1億5千万ウォン)</p> <p>無料</p> <p>50時間×4レベル(初級修了)</p>
教育課程の目標レベル	CEFR A2	CEFR B1	特になし(English as a Second Language Model Standards for Adult Education ProgramsではESL Beginning LiteracyからAdvanced Highまで、7つの段階が設定されている)	CSWE III (IELTS4.5レベル)	
公的自国語教育課程の教育時間・期間	新移民法施行(2007年1月1日)以前、600時間。現在は、教育時間は受講者のレベルにより決まる。受講無料期間は18か月。	標準コース:600時間(受講期間は最大2年間)、最長400時間～最長900時間、女性コース、青少年コース、識字コースなどあり	標準はない。各レベルの学習時間数は200時間。すべてのレベルを履修すると1,200時間。	上限510時間。ただし、「人道プログラム」で人国の場合200時間追加、学校教育7年未満の場合さらに400時間追加。	(法務部統合プログラム:50時間×6レベル中、4レベル受講を推奨)
政府等による自国語教育カリキュラム管理	市民統合プログラム実施機関認可にあり、VROMが審査。	連邦政府移民難民局	ESL Model Standards for Adult Education Programsに沿った科目毎のoutlineが学区によって決められている。また、提供する成人教育学校は、第3者機関により学校としての認証を受けなければならない。	NSW州の公的機関AMIES(成人移民英語サービス)が開発したCSWEをナショナル・カリキュラムとして採用	社会統合プログラム(法務部)移住女性センターによる韓国語教育(保健福祉家族部)
指定教材	無	リストあり	無(市販教材から選択。出版社は各州や学区の基準を参照しつつ教材を編纂)	無、オンラインのデータベースあり	リストあり

方法	受講形態	教育機関の中から受講者が選択。基本的に機関がない場合、居住地に近い公的な場所でプログラム実施。教育機関によっては、e-learningも活用。	指定教室(複数あり)から受講者が選択して通線。	選択可能。典型的パターンとしては、(1)子どもの通学する学校に設置されているクラスに登録。子どもの送迎に合わせる形で、学校の様子がわかるため。(2)学歴が高い、職業訓練志向が強い、などの場合は、コミュニティ・カレッジに設置されたクラスに登録する、などがある。	教育機関やコミュニティ・センターの教室の中から選択。通学困難の場合、ホームチューター派遣や通信教育の制度あり。保育あり。	居住地の移住女性センター等に通線または教師の家庭訪問
条件		地域教育センター(ROC)の場合は、第二言語としてのオランダ語(NT2)教師資格を有する者。資格は、高等職業教育機関(HBO)での研修と、オランダ語教師協会(BV NT2)によるNT2教師認定のいずれかで得られる。	大卒以上で移民対象ドイツ語教師研修受講者(70時間または140時間)	学士号+California Basic Educational Skill Test合格+教員免許(初等・中等教育または成人ESL教授資格)	TESOL資格を有する者	統合プログラム:韓国語教育専攻者。または韓国語教育経験2年以上、または教師研修プログラム120時間修了者
待遇		機関による。ROC所属教師は待遇良好。オランダの風潮で、通常の学校教師と同様に、パートタイムの教師が多い。	機関により若干干差がある。1時間19~23ユーロ程度。全員、非常勤講師。	パートタイムの場合、初任時の時給は39.88ドル。昇級あり。担当時間の上限が週18時間であるため、複数機関で教える教師が多い。終身在職権を得るためには選考試験に合格することが必要。	公的機関では待遇良好。所属・登録する機関の規定による。	機関により若干干差がある。1時間1万5千~2万5千ウォン程度。時間給講師。
養成・研修		1.長期:NT2教師資格取得のための研修(1年)。受講のための条件は、教育関係の分野での学部卒業以上、等。受講料(例)3500ユーロ。 2.短期:BVNT2や政府が現職教師向けにターマ別研修を実施する(1~教員)。ROCは、所属教師の職能開発を行うことが求められているため、HBOに出張講習を依頼することもある。	移民難民局統括で実施。2009年末までに一定の条件を満たさない講師に70時間または140時間の研修受講義務が課された。受講料は2009年末までは政府と受講者が折半だったが、2010年以降、全額受講者負担。700~1400ユーロ程度	現職教員の研修は義務ではないが、昇級のためには一定の研修受講(4時間×5回)が必要。	教育機関による各種研修、勉強会あり。受講料は本人または機関が負担。	政府委託大学にて120時間の講師研修を実施。ただし、移住者専用の研修ではなく、韓国語教師資格3級研修。受講料は受講者負担。
養成・研修の種類・内容		NT2教師資格取得のための研修は、「NT2教師の能力の概要」に基づく。(第三節参照のこと)	言語学、言語教授法、教材研究、異文化理解等。週末に通級し、2~6か月程度で終了。修了レポートを提出し、合格すると修了証が発行される。	ESL教授資格取得に必要な学習内容は細かく定められている。現職教員の研修は、州、学区、教師団体などが主催する様々な研修、研究会への参加による(内容は自分で選択し、校長の認可を得る)。	言語学、言語教授法、移民の背景、異文化コミュニケーション、授業見学など。一般的な韓国語教師養成短期講座。	言語学、言語教授法、移民の背景、異文化コミュニケーション、授業見学など。一般的な韓国語教師養成短期講座。
その他	特記事項(ボランティアの活用)の有無及びその目的等	オランダ語母語話者の移民との交流促進を目指し、ボランティアの会話パートナーを公募(2012年までに1万人目標)。	言語教育と同時に45時間のドイツ事情教育の受講義務および、ドイツ事情テスト合格が義務	ボランティアの教室は教会などで小規模に行われている。民間の語学学校のクラスが以前はあったが、今はほとんどない。健康教育、消費者教育などについては、NPOと連携して校内でフェアを開いている。	通学困難な受講生のためのホームチューターとして、有償ボランティアを活用。	言語教育と同時に韓国事情教育の受講義務および、韓国事情テストが実施される

第3節 海外における自国語教育：補足

第2節では、海外5か国における移民に対する自国語教育に関し、主に「指導者」に焦点を当てることを意図して、各国の概要を対比的に示した。各国の状況を対比しつつ概観することを優先し、指導者養成・研修の具体的な内容や方法について、また、指導者に必要な資質・能力について、詳しく示してはいない。

本節では、オランダ、ドイツ、アメリカ合衆国、韓国に関する情報を、必要に応じて補足する。さらに詳しい情報が必要な場合は、第5節に挙げた既発表論文等を参照されたい。

3. 1 オランダ：オランダ語教師に求められる資質・能力とその育成方法

3. 1. 1 第二言語としてのオランダ語教師に求められる資質・能力

オランダ語教師協会 (BV NT2) は、第二言語としてのオランダ語教師 (以下、「NT2 教師」とする) の育成と現職教師の質の向上を目指し、2005 年に "Competentieprofiel & Certificering van docenten NT2 (NT2 教師の能力の概要と認定)" を公表し、この中で、NT2 教師に求められる能力を明らかにしている。

この「NT2 教師の能力の概要」は、高等職業教育機関 (HBO、学部に対応) での NT2 教師養成プログラムが準拠するものとして、また、現職 NT2 教師が、NT2 教師としての能力証明書を正式に得る際の評価基準として用いられる。

「NT2 教師の能力の概要」に示された、NT2 教師に求められる能力は以下の通りである。尚、紙幅の関係で、各能力の下位項目については代表的なものを示すにとどめる。

A: 職業に関する能力

A.1 言語使用者

A.1.1 NT2 教師はオランダ語を流暢に使える者でなければならない

A.1.2 教師はその言葉遣いを様々なレベルの学習者に合わせることができなければならない

A.2 言語観察者

NT2 教師は、言葉の使い方や構造の規則を理解し、適切な運用ができる者でなければならない

< 必要な知識・能力 >

・言語行為と運用の知識を持っていること

・オランダ語を母語としない学習者に教えるための文法書に記載されているオランダ語の構造特徴を知っていること

・異なる背景や能力を持つ学習者に合わせ、有用性、頻度、実現可能性などを考えた上で、上述の知識の中から適切なものを選択する能力

・学習者の発話や作文を分析し、それに基づいて適切なフィードバックを与える能力

・学習者が接触する、あるいは接触する可能性のある、実際のオランダ語の使用状況を分析し、学習事項としてふさわしいかどうかを識別する能力

・以上の事柄に関する判断や行為に対し、理由付けをする能力

A.3 学習者の初期状況の把握者

NT2 教師は、各学習者の初期の状況（民族的背景と文化的背景、家庭的状況、学歴、価値観・願望・ニーズと目標、言語の学習行為、オランダ語能力、他言語の学習経験）を把握し、それに合わせた教育計画を立てることができなければならない。

<実践的能力>

- ・グループ編成、教材の適否判断・変更、グループ内の区別、学習者を他のグループあるいは組織に移すこと

A.4 学習プロセスにおける指導者

NT2 教師は、よりよい教育環境を作るために、その専門と教授法に関する知識を十分に持っていなければならない

<必要な知識>

- ・学習観。学習観の、コースや教材における具現化
- ・言語観。言語観の、教材における具現化
- ・言語学習過程に関する主要な説
- ・IT を用いた学習方法、それを評価する基準
- ・自律性を促進する方法
- ・教育プロセスを妨げる、または促す要素 等

<実践的能力>

- ・必要なサブスキルに配慮しつつ、短期及び長期の機能的目標を策定し、自身の教育活動において実施し、学習者に明示する能力
- ・目標に合った教材を選び、必要に応じて追加教材を選び、整理する能力
- ・適切な方法で、教授方法やグループ編成方法を選び、実行する能力

A.5 評価者

NT2 教師は教育課程における評価の重要性を認識し、責任を持って学習者の言語的発達と学習行動に関する情報を収集し、正しく分析し、更に、それに基づいて短期または長期計画に関する決断を出せる者でなければならない

<必要な知識>

- ・達成度の測定方法、レベルの決め方
- ・標準テスト
- ・テスト作成
- ・テストスコアの解釈方法
- ・自己評価の役割とその扱い方

<実践的能力>

- ・目標に合った適切かつ多様なテストとアセスメント方法を使用すること
- ・学習者に対し、教育的なフィードバックを与えること
- ・学習者に振り返りをさせ、それに基づいて学習における優先順位をつけさせることにより、自身の学習行動や言語能の発達に対する気付きを促すこと 等

B:NT2 教師の一般的能力¹¹

B.1 教育能力

NT2 教師は刺激的な指導をし、親切で協力的な雰囲気を作り、コミュニケーションしやすい学習環境を提

¹¹ 一般的能力の下位項目については全て省略する。

供しなくてはならない。クラスの中で安心できる環境を作ることによって学習者の解放感を促進すべきである。

B.2 組織的能力

NT2 教師は明確で刺激的で行儀の良いタスク指向の雰囲気を作り、情報の管理と整理における計画性を示さなければならない。

B.3 同僚と協力する能力

NT2 教師は同僚と協力する責任感があり、施設の教育的環境、仕事環境や施設内の組織環境にプロとしての貢献ができるだけの十分な知識と能力を持たなくてはならない。

B.4 自己反省と発達する能力

NT2 教師は常に自分の職業意識やプロとしての能力を見直さなくてはならない。仕事は現代的なやり方で行い、常に発展を図ろうとしなくてはならない。

B.5 周りの人と協力する能力

NT2 教師は学習者と教育機関のために、同僚とともに、各種機関との協力を貢献しなくてはならない。

C:NT2 教師の専門的能力

特に高い専門性を求める場合に必要能力であり、NT2 教師全てに当てはまるわけではない。

C.1 識字化教師

識字化教師は、ここまでで基本として説明されている能力以外に、特に低学歴の学習者との接触が上手で初歩の読み書きの教授法を習得していなくてはならない。

<必要な知識>

- ・非識字者が体験する問題
- ・「読み書きができないこと」と「他言語の読み書きができない」の違いと、その違いが教育に与える影響 等

<実践的能力>

- ・基礎的な学習能力と学校の慣習に関する経験が全く、あるいは、ほとんどないということを踏まえ、適切な行動を取ること
- ・学習者の能力（教育に関係のない能力も含む）を理解し、企業や社会的機関での研修の可能性について助言すること 等

C.2 市民統合プログラムまたは二元プログラム（言語と職業の統合教育）の教師

言語と職業の統合教育（市民統合プログラムにおける言語教育も含む）の NT2 教師は、職業内容が中心にあり、職業教育、実践的要素、職業言語の発達が一致し調和した形で、学習者の第二言語習得を適切に促進する責任を意識しなくてはならない。

NT2 教師は、職業訓練関係の教師や実践的指導者と協力しなくてはならない。

<必要な知識>

- ・内容重視の言語学習方法、その基盤となる原理、等

<実践的能力>

- ・職業訓練関係の教師や実践的指導者と協力しながら教材を作ること。その際、学習者のレベルを参考に、

達成すべき目標に基づいて教材を作成すること

- ・実際の仕事における学習者の行動を観察し、評価すること 等

C.3 市民統合プログラムの教師

市民統合プログラムの NT2 教師は市民統合テストとオランダ語国家試験 (NT2) の内容に合わせた第二言語学習プログラムを作成する能力を持たなくてはならない。その作成においては、学習者の初期の状況と目標を考慮しなければいけない。学習者のレディネスを基に計画を立て、学習者が目標とする社会参加と、市民統合テストとオランダ語国家試験の内容を考慮し、そこから学習者のニーズにつなげていく能力が求められる。必要に応じ、市民統合プログラムのオランダ語以外の目標とのつながりを守らなくてはならない。二元プログラムの実践的要素と関連付けて、目標を策定する能力を持たなくてはならない。市民統合プログラムにおける「オランダ社会の知識」に関する内容を、できるだけ言語教育に統合し、そのために他者と協力する能力を持たなくてはならない。必要に応じて他の関係者（例えば実践的要素を担当するコーチや再統合カウンセラー等）と協力しなくてはならない。

<必要な知識>

- ・統合プログラム参加者のプロフィールによって決まる目標（例. 子どもの教育, 就業, 社会参加）
- ・市民統合テストとオランダ語国家試験で必要とされる言語レベル
- ・市民統合テストにおける, 実践能力テストと中央試験の方法 等

<作成したコースの特徴>

- ・具体的な社会参加等, 市民統合において重要とされる目標に添っていること
- ・ポートフォリオの作成, パフォーマンステスト, インターネット試験, 社会知識試験, オランダ語国家試験等に対し, 能率的かつ有効に準備できるようになっていること 等

3. 1. 2 NT2 教師の育成

オランダおよびベルギーには、公認の NT2 教師教育プログラムが高等職業教育機関 (HBO) 等、6 箇所に設けられている。修業期間は 10 か月から 1 年間であり、教育内容は、「NT2 教師の能力の概要」に準拠している。入学のための条件は、言語教育に関わる学部を卒業していることや中等職業学校教師資格取得など、機関によって多少異なるが、いずれの場合も、学部相当の学歴が必要である。以下、一例として、Centrum voor Naschooling Amsterdam という HBO が実施しているコースの概要を紹介する¹²。

コース期間：10 か月

集会日数：20 日（各 4 時間）

学習拘束時間：640 時間（教育実践時間を含む）

受講人数：30 名（2 つのグループ）

条件：HBO コース終了程度の学歴、NT2 教師として在職中あるいは将来その職に就きたい希望を持っていること。

¹² Centrum voor Naschooling Amsterdam "Post-HBO opleiding: Docent Nederlands als Tweede Taal-Programmagids 2011-2012"より抜粋

その他：コース期間中、週5時間以上、市民統合プログラム受講者や他言語話者に対して、オランダ語を教えることが義務付けられる。地域教育センター（ROC）等でのインターンシップも可。

コース内容：コース終了時の目標は「NT2 教師能力の概要」に基づく。

コース終了の条件：6つの課題、進捗報告面談2回、授業のビデオ撮影2種、ポートフォリオ（自己評価のログブックを含む）

認定証：第二言語としてのオランダ語教師

コースの特徴：1. 教育実践と理論学習の二元プログラム（理論は実践をサポートする役割）

2. NT2に関連する教師能力の育成を目的とする

3. 実践中心

コース配分（全640時間）：

教育理論等の学習課題：200時間

集会準備：60時間

記録（ログブック）：40時間

ビデオ撮影と報告：55時間

集会時間数：80時間

個人面談：5時間

教育実践：200時間

主要テーマ：1. 市民統合における学習者、2. NT2の教授法、3. 教授技術、4. 学習し続ける教師

受講料：3,500ユーロ（他に、書籍代約80ユーロ、受験料100ユーロ）

このコースの場合、集会日数が20日であり、時間的余裕のあるコースのように思われるが、実際は、指定された課題をこなすことや、教育実践を行い、その結果を分析することなどに追われ、かなり忙しい。他の機関が提供しているコースもほぼ同程度のコース内容だが、拘束時間が800時間、授業日数が34日というところもある。また、ほとんどの機関が、すでに何らかの教師資格を有していることを前提条件に受講生を受け入れているため、教師の一般的・共通的な能力を伸ばすことよりも、第二言語としてオランダ語を教える能力の育成を重視したプログラムとなっている。

約1年間のコースの終了時、NT2教師認定のための評価が行われるが、特徴的なのは、いずれのプログラムにおいても、筆記テストなどによる評価は行わず、課題、授業ビデオ、ログブック、そして、それらをまとめたポートフォリオによって、どういった知識が身に付き、それがどう実践されたかを評価することである。実践のための理論、深い洞察にもとづく実践を重視するという姿勢がうかがえる。

参考文献

Centrum voor Naschooling Amsterdam "Docent Nederlands als Tweede Taal 2011-2012"

http://www.centrumvoornascholing.nl/programma/post-hbo_

[opleiding_docent_nederlands_als_tweede_ta](http://www.centrumvoornascholing.nl/programma/post-hbo_opleiding_docent_nederlands_als_tweede_ta)（2011年3月25日参照）

参考サイト

オランダ語教師協会 <http://www.bvnt2.org/index.php?buttonID=20>（2011年3月25日参照）

3. 2 ドイツ：移民社会統合コースと教師の資質

3. 2. 1 統合コースの概要

ドイツでは、2005年に新移民法制定が制定され、移民難民局が統括部局として新設された。統合コースはこの法律によって実施される600時間のドイツ語教育と45時間のドイツ事情教育の教育課程である。2005年以降に移住した外国人および長期定住外国人のうち、ドイツ社会において経済的に自立した生活を営めることが証明できない者でドイツ語能力が不足する者は受講が義務化された。受講料（自己負担分）は1時間€1である。連邦政府は2005年に統合コースに対して€208,000,000の財政支出を行った。当初は600時間の一般コースに統一されていたが、2007年の改定後は文字学習コース、女性コース、青少年コースなど目的別コースも追加され、学習時間が900時間まで延長が認められるなど、よりきめ細かい教育が行われている。2005年から2009年8月までの総受講者数は727,893名が1514コースで学習した。2010年には、統合コース受講者中67%が修了試験（Common European Framework of Reference for Languages=CEFRのB1レベルすなわち中級前半修了レベル）に合格したということである。このレベルに到達しない移民はA2（初級修了レベル）の修了でも居住許可延長申請を認める場合もある。

なお、2009年7月より、結婚移住希望者は入国前にCEFRのA1レベル（初級前半）のドイツ語能力証明を指定機関（現在は各国のゲーティンスティテュートのみ）から取得することが義務付けられている。

3. 2. 2 統合コースの教師条件

統合コース条例15条1項には、統合コースにおいてドイツ語を教える者は「外国語としてのドイツ語、または第二言語としてのドイツ語課程を修了していること」を証明する書類を提示しなければならないことが規定されている。教師は移民難民局に対して以下の書類を提出する必要がある。

- ・卒業証明書
- ・職業訓練証明書
- ・補足資格
- ・外国人、東欧からのドイツ系帰還移民へのドイツ語教授経験

以上の書類を審査し移民難民局は教師資格認定を文書にて通知する。以上の条件を満たさない場合、一定の条件を満たした上で統合コース教師補足教育コースを受講した場合、教師資格が得られる（図1参照）。この養成コースは受講が必要な教師に対して2009年末までの受講が義務付けられていた。2010年9月以降、移民難民局はこの養成コースに対する予算を削減した。その結果、2009年末までは140時間コースで€400程度だった受講料が、2010年以降は全額自己負担となり、政府の標準受講料では短縮コース（60～70時間）で€650、正規コース（120～140時間）で€1300を自己負担しなければならなくなった。

図 1 統合コース教師養成補足教育のための認可条件（移民難民局）

ほぼ未経験	教 師 歴 1 年 / 500 時 間	教 師 歴 2 年 / 1500 時 間	教 師 歴 5 年 / 2500 時 間
<p>A) 補足養成コースの必要なし</p> <p>◎ドイツ国内での外国語／第二言語としてのドイツ語課程修了（補足または研究課程も含む）</p> <p>◎ドイツ語学修了およびゲーテインスティテュート、ミュンヘン大学（タイプB／第二言語としてのドイツ語教育の基礎とコンセプト）または、カッセル大学（外国語話者へのドイツ語教育）の通信教育</p> <p>◎教授資格／ドイツ語または現代外国語の第二次国家試験</p> <p>◎多様な母語の学習者のための教員の追加養成教育／ハンブルグ大学</p>	<p>B) 短縮された補足養成コース (60～70 時間)</p> <p>◎国外で修得した外国語としてのドイツ語教育資格／現代外国語の教授資格</p> <p>◎ドイツ語学修了およびゲーテインスティテュート、ミュンヘン大学（タイプB／第二言語としてのドイツ語教育の基礎とコンセプト）または、カッセル大学（外国語話者へのドイツ語教育）の通信教育</p> <p>◎教授資格／ドイツ語または現代外国語の第二次国家試験</p> <p>◎ドイツ語学、ロマンス語学、英語学、その他の現代外国語の修士</p> <p>◎大学の翻訳学科卒業</p>	<p>C) 正規の補足養成コース (120～140 時間)</p> <p>◎ドイツ語学、ロマンス語学、英語学、その他の現代外国語の修士</p> <p>◎教育学／社会学学科卒業</p> <p>◎成人教育学科卒業</p> <p>◎ゲーテインスティテュートでの追加教育</p> <p>◎教授資格／ドイツ語または現代外国語の第二次国家試験</p> <p>◎大学卒業資格およびゲーテインスティテュート、ミュンヘン大学／カッセル大学での通信教育（タイプA／教授法）</p> <p>◎その他の科目の教授資格</p> <p>◎大学卒業およびその他の外国語教授法資格証明</p>	<p>◎その他の学科の卒業資格</p> <p>◎正式な大学卒業証明がない場合（2005 年 12 月 31 日までに指導経験を持つこと）</p> <p>◎正式な大学卒業資格はないが、語学関係の職業訓練修了資格</p>
<p>◎ドイツ国内での外国語／第二言語としてのドイツ語課程修了（補足または研究課程も含む）</p>	<p>◎国外で修得した外国語としてのドイツ語教育資格／現代外国語の教授資格</p> <p>◎ドイツ語学修了およびゲーテインスティテュート、ミュンヘン大学（タイプB／第二言語としてのドイツ語教育の基礎とコンセプト）または、カッセル大学（外国語話者へのドイツ語教育）の通信教育</p> <p>◎教授資格／ドイツ語または現代外国語の第二次国家試験</p>	<p>◎ドイツ語学、ロマンス語学、英語学、その他の現代外国語の修士</p> <p>◎教育学／社会学学科卒業</p> <p>◎成人教育学科卒業</p> <p>◎ゲーテインスティテュートでの追加教育</p> <p>◎教授資格／ドイツ語または現代外国語の第二次国家試験</p> <p>◎大学卒業資格およびゲーテインスティテュート、ミュンヘン大学／カッセル大学での通信教育（タイプA／教授法）</p> <p>◎その他の科目の教授資格</p> <p>◎大学卒業およびその他の外国語教授法資格証明</p>	<p>◎その他の学科の卒業資格</p> <p>◎正式な大学卒業証明がない場合（2005 年 12 月 31 日までに指導経験を持つこと）</p> <p>◎正式な大学卒業資格はないが、語学関係の職業訓練修了資格</p>
<p>◎ドイツ語学修了およびゲーテインスティテュート、ミュンヘン大学（タイプB／第二言語としてのドイツ語教育の基礎とコンセプト）または、カッセル大学（外国語話者へのドイツ語教育）の通信教育</p> <p>◎教授資格／ドイツ語または現代外国語の第二次国家試験</p> <p>◎多様な母語の学習者のための教員の追加養成教育／ハンブルグ大学</p>	<p>◎ドイツ語学、ロマンス語学、英語学、その他の現代外国語の修士</p> <p>◎大学の翻訳学科卒業</p>	<p>◎教育学／社会学学科卒業</p> <p>◎成人教育学科卒業</p> <p>◎大学卒業資格およびゲーテインスティテュート、ミュンヘン大学／カッセル大学での通信教育（タイプA／教授法）</p> <p>◎その他の科目の教授資格</p>	<p>◎その他の学科の卒業資格</p> <p>◎正式な大学卒業証明がない場合（2005 年 12 月 31 日までに指導経験を持つこと）</p> <p>◎正式な大学卒業資格はないが、語学関係の職業訓練修了資格</p>
<p>◎ドイツ語学修了およびゲーテインスティテュート、ミュンヘン大学（タイプB／第二言語としてのドイツ語教育の基礎とコンセプト）または、カッセル大学（外国語話者へのドイツ語教育）の通信教育</p> <p>◎教授資格／ドイツ語または現代外国語の第二次国家試験</p> <p>◎多様な母語の学習者のための教員の追加養成教育／ハンブルグ大学</p>	<p>◎教育学／社会学学科卒業</p> <p>◎成人教育学科卒業</p> <p>◎大学卒業資格およびゲーテインスティテュート、ミュンヘン大学／カッセル大学での通信教育（タイプA／教授法）</p> <p>◎その他の科目の教授資格</p>	<p>◎その他の学科の卒業資格</p> <p>◎正式な大学卒業証明がない場合（2005 年 12 月 31 日までに指導経験を持つこと）</p> <p>◎正式な大学卒業資格はないが、語学関係の職業訓練修了資格</p>	<p>◎その他の学科の卒業資格</p> <p>◎正式な大学卒業証明がない場合（2005 年 12 月 31 日までに指導経験を持つこと）</p> <p>◎正式な大学卒業資格はないが、語学関係の職業訓練修了資格</p>
<p>◎ドイツ語学修了およびゲーテインスティテュート、ミュンヘン大学（タイプB／第二言語としてのドイツ語教育の基礎とコンセプト）または、カッセル大学（外国語話者へのドイツ語教育）の通信教育</p> <p>◎教授資格／ドイツ語または現代外国語の第二次国家試験</p> <p>◎多様な母語の学習者のための教員の追加養成教育／ハンブルグ大学</p>	<p>◎ゲーテインスティテュートでの補足教育</p> <p>◎大学卒業資格および他の外国語教授資格証明</p>	<p>◎その他の学科の卒業資格</p> <p>◎正式な大学卒業証明がない場合（2005 年 12 月 31 日までに指導経験を持つこと）</p> <p>◎正式な大学卒業資格はないが、語学関係の職業訓練修了資格</p>	<p>◎その他の学科の卒業資格</p> <p>◎正式な大学卒業証明がない場合（2005 年 12 月 31 日までに指導経験を持つこと）</p> <p>◎正式な大学卒業資格はないが、語学関係の職業訓練修了資格</p>

なお、この受講料は機関によって若干違いがある。

この補足教育は以下のような内容で行うよう移民難民局は求めている。

- ・移民の言語習得のための知識（第二言語、多言語使用）
- ・授業に求められるもの（異文化間の学習、学習者の立場に立った授業、自主学習、生活に即した学習、能動学習、発見的学習、教授法や教材の多様性）

移民難民局は、この補足教育を修了した者に対して修了レポートの提出を求めており、学習者の多様性に対する対応法、コミュニケーション力を高めるための授業法、異文化間学習を促進する授業法を実施する能力を有すると認められるかどうか、この修了レポートによってはかれる。この修了レポートはコース終了後2週間以内に提出が義務付けられており、1回に限り再提出が認められる。なお、統合コースは2007年以降、対象者別に特別クラスが開設されたが、教師研修の内容は改定が行われていない。専門家からは各クラスに対応できる教師養成が求められると指摘されている。

3. 2. 3 統合コースと教師養成

統合コースの大きな特徴として、初習者、基礎知識がある者、流暢に話すが誤用がある者、正しいドイツ語使用者、識字者と非識字者、学習習慣のあるなし、など多様な学習者が混在することが指摘されている。そのような多様な学習者に対応するためには、専門的な教授知識、技能が求められる。以下に大学院における一般的な第二言語・外国語としてのドイツ語教師養成課程と、統合コースの教師のための補足教育コースの例をあげる。

3. 2. 3. 1 大学院における第二言語・ドイツ語教育専攻課程

統合コースに限定しない一般的な外国語・第二言語としてのドイツ語教育専攻課程はいくつかの大学におかれているが、ここではマインツ大学修士課程のカリキュラムを参照する。カリキュラムは大きく以下の10項目から構成されている。

- 1.外国語教育概論
- 2.外国語教授学（教授法、評価等）
- 3.言語とその教育（文法、音声学等）
- 4.文芸学および文化科学（異文化間解釈、地域研究、文学教育等）
- 5.言語教授研究（第二言語習得、対象別ドイツ語教育等）
- 6.マルチメディア/eラーニング
- 7.実習
- 8.プロジェクト（教材研究、特別授業実践等）
- 9.言語習得（トルコ語等外国語コースの受講体験）
- 10.修士論文および口頭試験

以上のようにマインツ大学では、理論だけでなく実践に重点を置き、統合コースだけでなく、どのようなコースの学習者に対しても対応できる教育能力の養成を行っている。

3. 2. 3. 2 統合コース教員のための補足教育コース

2009年まではゲーテインスティテュートをはじめいくつかの教育機関で統合コース教員のための補足教育コースが行われていたが、2010年後半以降は政府からの助成金がなくなり、その数も激減した。ここでは、現在もコースを運営する機関のひとつとしてFIFプロジェクト(Fortbildung von Integration durch Fortbildung 生涯教育における社会統合奨励プロジェクト)について参照する。FIFプロジェクトはラインラントプファルツ州内にある3機関(カトリック成人教育、プロテスタント成人教育、ラインラントプファルツ市民大学連盟)によって運営される統合コースの教員養成機関である。FIFでは、受講者の負担を軽減しながら効果的な教師養成を行うことを目的に、2006年よりWebを活用した教員研修コースを提供している。受講者の約4割が移民的背景を有するドイツ語教師である。

コースはBlended Learningと称され、独習教材(計4冊)による独習、Web上の学習プラットフォームmoodleでのチューターや受講者間の双方向学習、対面授業の3つの方式で構成される。受講者は独習教材で基礎知識を得ながら、そこに提示される課題に取り組む。課題提出はmoodleを利用してチューターに提出され、質問することもできる。ここでは、受講者との協同作業も奨励される。さらに対面授業は短縮研修(70時間)で5回、標準研修(140時間)で8回、土曜日終日に開催地を変えて実施される。このほかに、授業見学3回と模擬授業1回を義務付けており、短縮研修で4~5か月、標準研修で半年程度の研修期間になっている。修了者には移民難民局が求められる修了レポートの提出を課しており、授業案(目的、内容、方法、授業形態、教材、評価方法を明記)、教材分析(政府指定教材)、自己分析(研修で学んだこと)の3点の記述が求められる。

3. 2. 4 統合コースの教師評価

教師は、移民難民局の専門官による抜き打ちの巡回視察によって評価されるほか、各教育機関ごとに、学習者による授業アンケート等を参考にした評価を受ける。授業アンケートでは、授業の内容、テンポ、構成、日常生活での実用性などの項目で3段階評価されるほか、授業の印象、特に学んだことなどについて学習者からの授業分析コメントも得る。各教育機関はそれを参考に、教師評価をまとめ、移民難民局に提出することが義務付けられている。

3. 2. 5 統合コースの教師および教師養成の課題と日本への提言

①教師の待遇

統合コースの教師にはかなり高度な資格が求められており、その取得には相当な資金が必要である。これは、統合コースの成否が教師の資質によって左右されることを政府が認識していること、移民のためのドイツ語教育に高度な専門性が求められることの証であるともいえる。

しかし、統合コースのドイツ語教師の待遇は高いものではない。ビジネスマン等が対象の一般的なドイツ語コース担当教師の時給は€35~50だが、統合コースでは€15~25程度である。これは、コースに対する政府の助成金が学習者1人当たり1時間€2.35と低く抑えられている

ため、学習者の受講料€1を足しても16名の定員の1クラスの収入は1時間あたり€53.6にすぎない。そのため、教師に対する給与は低く抑えられてしまう。統合コースのドイツ語教師は全員非常勤であり、社会保険費、税金なども自己負担しなければならないという不安定な待遇におかれている。つまり、統合コースのドイツ語教師は社会貢献に対する意識が高く、低い収入でも生活に困らないか、外国人集住地域で多くのクラスを兼任できる教師によって支えられているのが現状である。

優秀な教師が統合コースの成功のカギであるなら、教師待遇は他の職種の待遇を参考に設定されるべきである。

②教師の資質と養成

先にも述べたように、統合コースは女性、青少年、文字習得など対象別にコースを開設するようになったが、教師養成はその多様性に対応したものには改定されていない。そのため、多様なコースを担当する能力を持った教師が不足しているのが現状である。政府が目標とするような、ドイツ社会で必要なコミュニケーションのツールとしてのドイツ語の使い手を教育するためには、教師は高度かつ広範な知識、技能が求められる。しかし、実際のドイツ語教室では文法積み上げ型の画一的な授業が行われていることも少なくない。それは、教師教育課程において、実習や見学が軽視されていることに一因があるとみる専門家は多い。

これからの言語教師は多様な学習者に対応する能力が不可欠である。移民対象に限定せず、より実践力を重視した教師養成課程の構築を行うべきである。

参考文献

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, "Integration in Deutschland – Jahresbericht 2008-", 2008.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, "Das Portfolio als Nachweis der erfolgreichen Teilnahme an der Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache", 2009.

Bundesministerium des Innern, "Evaluation der Integrationslurese nach dem Zuwanderungsgesetz", 2006.

参考サイト

ドイツ連邦移民難民局ホームページ <http://www.bamf.de>

3. 3 アメリカ合衆国：カリフォルニア州ロサンゼルス統合学区における調査から

3. 3. 1 カリフォルニア州における移民のための言語教育の位置づけ

大前提として、カリフォルニア州では18歳以上の移民に対する英語教育（以下、ESLとする）は成人教育の枠組みの中で公教育として行われていることを確認しておきたい。成人教育は多くの国で一般的なキャリア形成プロセスから中退などによって一旦離脱した人々にやり直しの機会を与えるという目的で行われており、そのために、コミュニティーカレッジ、成人教育カレッジといった名称の教育機関が設置されている。カリフォルニア州では、第二言語としての英語コースがそのような成人教育機関に設置されているのである。そのため財政面でも公教育予算によって支えられており、教材費、登録料等を除いて授業料は無償である。

なお、小学校から高校までは、希望すればだれでも進学できることになっているため、18歳未満である場合には、初等教育・中等教育の対象となっている。

またもう1つの前提は、カリフォルニア州では1998年にプロポジション227によって「公立学校での教育は英語で行われるものとする」と法的に規定されているということである。そのため、英語ができないということは教育機会から排除されるということになり、結果として市民権法に定められた教育を受ける権利が阻害されることになってしまう。英語学習が無償で保障されているのは学習権を保障するためであり、英語以外の言語で教育を行ってはいけないということと表裏一体であるということになる。

3. 3. 2 カリフォルニア州ロサンゼルス統合学区における移民に対するESL教育

アメリカは州によって行政の独立性が高い。カリフォルニア州では、州の下にさらに「学区（school district）」と呼ばれる独立の教育行政単位があり、連邦政府や州政府の財政支援を受けつつも、地方行政からも独立して教育行政を執り行っている（例えば以下で紹介するロサンゼルス統合学区の地域はロサンゼルス市域とは一致しない。また市民から別途「教育税」を徴収している）。

今回の調査ではロサンゼルス統合学区成人・キャリア教育部の成人基礎教育・ESL／コミュニティー英語指導（以下CBETと略記）・シチズンシッププログラム担当者に対してインタビュー調査を行った。また、同学区内の成人教育機関を見学した。そのため、以下の記述はロサンゼルス統合学区における状況の報告であることをお断りしておきたい。

ロサンゼルス統合学区の成人教育機関受講登録者は30万3,200名（2008年度）であるが、そのうちESL関連科目への登録者は12万4,298人で、全体の41.0%を占める。これはロサンゼルス州で、ひいては全米で最大の規模であると想定される。

Office of Curriculum Development(2010)ではESL関連科目は「ESLとシチズンシップ(ESL & Citizenship)部門」に位置づけられており、“English as a Second Language Model Standards for Adult Education Programs”（California Department of Education 1992）に基づきレベルが設定されている。

3. 3. 3 CBET プログラム

カリフォルニア州の移民教育施策の中でロサンゼルス統合学区が特に力を入れているのがCBET (Community Based English Tutoring) プログラムである。

CBET は前述のプロポジション 227 において「英語力の不足した子どもに個人的な英語指導を行うと誓約した親または地域の成員に対し、英語指導を無償または補助金付きで提供する」とされたことを法的根拠としている。州全体で年 5000 万ドル、ロサンゼルス統合学区では 1000 万ドル（現在は財政危機のため減額）の予算によって運営されている。

ロサンゼルス統合学区では、CBETの目的は、CBET科目を受講した大人の指導により、英語力の不足する子どもの出席率と学業成績を向上させること、大人自身の英語スキルを向上させることであるとされている。

CBET として提供される科目として、ESL とシチズンシップ部門にそれぞれ以下の科目が設定されている。

○コンピュータとインターネット (Using Computers and the Internet) 30 時間

コンピュータとインターネットの使い方、子どもの学業を支援するのに必要なインターネットアクセス、子どもの安全を守る基礎的スキルなどを指導する。初等・中等教育の子ども向けのオンライン教材の紹介もある。

○小学校の子どもへの指導(Tutoring the Elementary School-Age Child) 34 時間

小学校の子どもへの学校での学習を支援するための英語習得指導技術を指導する。効果的な学習と宿題スキルや子どもの教育において親が果たすべき役割に関する実用的な情報を提供する。口頭運用能力、表記、音韻、音読、語彙、読解、速読などに関する研究に基づいた指導法を紹介する。

※この科目は親業、家族、消費者意識(Parenting, Family and Consumer Awareness) 部門の科目としても受講可。

なお、CBET は子どもを持つ親のための科目であるため、この科目を受講するための託児が予算措置されている。

CBET 科目は ESL Beginning Low 以上であれば受講可とされている。また、ESL 科目の一部でも、学校と地域、カリキュラムとスタンダード、親と教師のコミュニケーション、家庭学習の環境、指導スキルなどの内容を扱い、CBET 科目との連携を図っている。

3. 3. 4 ロサンゼルス統合学区における移民のための ESL 教師

3. 3. 4. 1 教員免許

就学準備教育から成人教育に至るまで、全ての教師は免許を有していなければならない。成人教育機関において ESL を教える場合には、初等・中等教育免許または成人指定科目 ESL 免許を有している必要がある。

成人指定科目 ESL 免許取得には、基礎リテラシー能力証明など他の科目と共通の要件の他、以下の要件を満たす必要がある。

- ・ 学士号以上の学位
- ・ 以下の領域のいずれかまたは組み合わせから 20 科目または上級科目 10 科目
 - 第二言語としての英語教授法
 - 外国語としての英語教授法
 - 英語
 - 外国語
 - 言語学
 - バイリンガル／バイカルチュラル研究
 - 読解教育
 - 音声言語(Speech)

なお、カリフォルニア州では全ての免許について初級免許(Preliminary Credential)と上級免許(Clear Credential)の2段階が設定されている。初級免許の有効期間は5年間である。上級免許を取得するためには、就業5年以内に4学期以上継続して教え、また大学等で特定の科目の単位を修得しなければならない。これは、原則全ての教育機関の教員に共通である。

3. 3. 4. 2 教師の待遇と評価

ロサンゼルス統合学区では、教師団体と統合学区の合意の下、給与体系と昇給規準が明文化されている。この給与体系と昇給規準は成人教育の教員全てに共通である。教師の待遇は経験年数と研修活動(staff development activities)によって評価される。(Division of Adult Education, Los Angeles Unified School District 2003, 2008)

給与体系は Step A～C、Step 1～4 の7段階に分かれている。Step A から Step 3 までは、年734時間(週18時間に相当)以上の正規授業担当と30時間の研修活動により毎年1段階昇給する。Step 3 から Step 4 への昇給には、10年以上の勤続が必要である。Step A は時給38.66ドル、Step 4 は時給50.44ドルである。

30時間分の研修の内容は教師自身が自由に選択し、事前に校長の了承を得たうえで実施することになっている。研修内容の例として、以下のような項目が挙げられている。

- ・ 学会、ワークショップ、セミナー等への出席
- ・ 教員免許のためのレベルⅠの科目履修：カリフォルニア州では教員免許取得のために就業してから2年以内に高等教育機関で4科目(120時間)の履修を行うことが求められている。うち1科目の履修を研修と見なすことができる。
- ・ 教員免許のためのレベルⅡの科目履修：カリフォルニア州では教員免許取得のために、就業してから5年以内に高等教育機関で5科目(150時間)の履修を行うことが求められている。うち1科目の履修を研修と見なすことができる。
- ・ コースアウトラインの作成
- ・ 教材の評価、技術開発、校内研修の講師
- ・ 新任教員のための模範授業の実施

- ・授業観察 (Step A と Step B のみ) Step A : 上限 10 時間, Step B : 上限 5 時間
- ・ワークショップでの発表 (発表の長さに関わらず 10 時間相当と見なす)
- ・ワークショップでの共同発表 (共同発表者数は 5 名まで。発表の長さに関わらず 10 時間相当と見なす)

研修時間が 30 時間に満たない場合,あるいは 30 時間以上の研修を行った場合,それを次の年度に繰り越すことはできない。

なお,時間雇用からのさらなるステップアップは終身雇用(tenure)のポジションを得ることであるが,そのためには,人事案件毎に選考を受ける必要がある。

参考文献

自治体国際化協会ニューヨーク事務所 (2010)『米国における言語マイノリティに対する教育支援策(Clair Report No.346)』 http://www.clair.or.jp/j/forum/c_report/cr346m.html よりダウンロード(2011.2.28)

California Department of Education (1992) “*English as a Second Language Model Standards for Adult Education Programs*”
<https://www.casas.org/home/?fuseaction=home.showContent&MapID=1694> よりダウンロード(2011.3.2)

California Teaching Commission (2010?) "Designated Subjects Adult Education Teaching Credentials" <http://www.ctc.ca.gov/credentials/leaflets/cl697a.pdf> よりダウンロード (2011.3.6)

Division of Adult and Career Education, Los Angeles Unified School District (2003).
“*Professional Development for Salary Step Advancement.*”
www.adultinstruction.org/personnel/guides/stepadvancecomplete.pdf よりダウンロード (2011.3.2)

Division of Adult And Career Education, Los Angeles Unified School District (2007)
“*Community-Based English Tutoring (CBET) Program Plan 2007-2008*”
esl.adultinstruction.org/documents/BoardPlan0407copy.pdf よりダウンロード (2011.3.13)

Division of Adult Education, Los Angeles Unified School District (2008) “*Pre-Service Teacher Orientation: Preparing to Make a Difference.*”
www.adultinstruction.org/personnel/guides/orientation.pdf よりダウンロード(2011.3.6)

Office of Curriculum Development, Division of Adult and Career Education, Los Angeles Unified School District (2010) “*Catalog of Authorized Adult Education Courses.*”
http://adultinstruction.org/administrators/course_outlines/catalog_adult.pdf よりダウンロード(2011.2.27)

3. 4 韓国：大韓民国における韓国語教育と教師

3. 4. 1 韓国の移住者と韓国語教育等の概要

韓国では 1990 年代から外国人不法就労者が急増し、それに対応するため日本の研修制度に
ならって労働力を導入した。その後、2005 年には研修制度を廃止して外国人雇用許可制¹³を導
入し、研修生としてではなく、正式な労働力として循環型労働力の確保をはかった。これらの
労働者の受け入れ条件として、ごく初期の韓国語能力証明¹⁴が求められたが、韓国で生活・就
労するために十分な能力ではなく、ソウルや京畿道など外国人労働者集住地域に開設された外
国人労働者センターやキリスト教教会、NGOなどによって韓国語教育が実施されている。これ
らの機関の韓国語教師は、ボランティア（有資格者も含む）が中心であるが、韓国語教員資格
取得のための実習生もいる。

これと並行して、2000 年前後から斡旋業者が仲介する国際結婚が急増し、中国朝鮮族の女
性をはじめ、ベトナム、フィリピン、モンゴルなどアジア地域からの移住女性が各地に定住す
るようになった。これらの結婚移住女性が韓国人男性と形成する家族は多文化家族¹⁵と称され、
少子高齢化が進む韓国社会において重要なものと捉えられるようになった。2007 年以降は在
韓外国人処遇基本法をはじめとする家族単位の社会統合推進のための法制化が進められ、その
前後に韓国語教育、就労支援、子どもの教育支援等の事業が行われるようになった。具体的
には、住女性センターが全国約 100 か所に開設され、地域単位で韓国語教育および韓国社会事情
教育が行われている。しかし、これらの社会統合事業は文化体育観光部、外交部、教育科学技
術部、保健福祉家族部、女性部、労働部、農林水産部、行政自治部など多くの省庁によって個々
に実施されており、事業の重複が課題となっている。そのため、現在、省庁間で事業調整が始
まったところである。

一方、法務部は帰化申請者を対象として、2008 年 6 月に社会統合プログラムの実施要項を
発表し¹⁶、2009 年 1 月から試行、2010 年から本格的に同プログラムを実施している。同プロ
グラムは、韓国語教育、外国語教育¹⁷、多文化社会理解（韓国語事情）教育の 3 つの教育から

¹³ 外国人雇用許可制とは、韓国人労働者が確保できない韓国国内企業に対して、政府が外国人勤労者を合法的
に雇用することができるように外国人勤労者の導入と管理を管掌する制度である。

¹⁴ 外国人雇用許可制・韓国語能力試験(Employment Permit System-Test of Proficiency in Korean, PS- OPIK)。
外国人労働者の選抜過程の公正性・透明性の確保と外国人勤労者の韓国国内での早期適応誘導するために、
2005 年 8 月から韓国産業人材公団が実施している。受験資格は満 18 才以上 39 才以下で、禁固刑以上の犯
罪経歴がない者。また、過去大韓民国で強制退去・出国された経歴がなく、出国に制限(欠格事由)がない者
が対象である。評価基準は、韓国生活に必要な基本的なコミュニケーション能力や産業安全に関する基本知
識および韓国文化に対する理解などである。合格基準は 200 点満点基準として総得点 80 点以上で、取得者
のうち、高得点者順で選抜。合格有効期間は合格者発表日から 2 年間有効である。

¹⁵ 韓国の多文化家族支援法では「多文化家族」を韓国国民との結婚により韓国に移住した外国人や韓国に帰化
した者、そしてその夫婦から生まれ出生時から大韓民国国籍を取得した者により構成された家族と限定する。

¹⁶ http://www.hikorea.go.kr/pt/InfoSocial06_kr.pt 参照。教師、施設、教材等の詳細が定められている。

¹⁷ 「外国語」とは、移住者の出身言語教育を指し、多文化家族子女の継承語教育や、韓国人子女の外国語教育、
多文化理解教育に従事する人材育成課程である。

構成され、講師資格、指定教材、カリキュラム、評価、実施機関の施設・人的条件などが定められている。同プログラムの韓国語および多文化社会理解講座の修了試験は、帰化筆記試験に代わって実施されている。

3. 4. 2 移住者のための韓国語教師の条件、待遇

以上のように、韓国における定住外国人は韓国社会を形成する社会統合の対象と捉えられ、2000年代後半以降、政府が多文化社会の構築に向けて韓国語教育に関与しているのが特徴である。以下に、韓国語教育に従事している教師の条件等について述べる

法務部が定める社会統合プログラムの韓国語講師資格要件は以下の1つ以上に該当する者である。

- a. 韓国語教員資格3級以上所持者
- b. 国語基本法による韓国語教師養成課程履修者
- c. 文化体育観光部長官が定める60時間の韓国語教育ボランティア研修課程履修者
- d. 政府機関、市民社会団体等で行われる韓国語教育に120時間以上従事した者

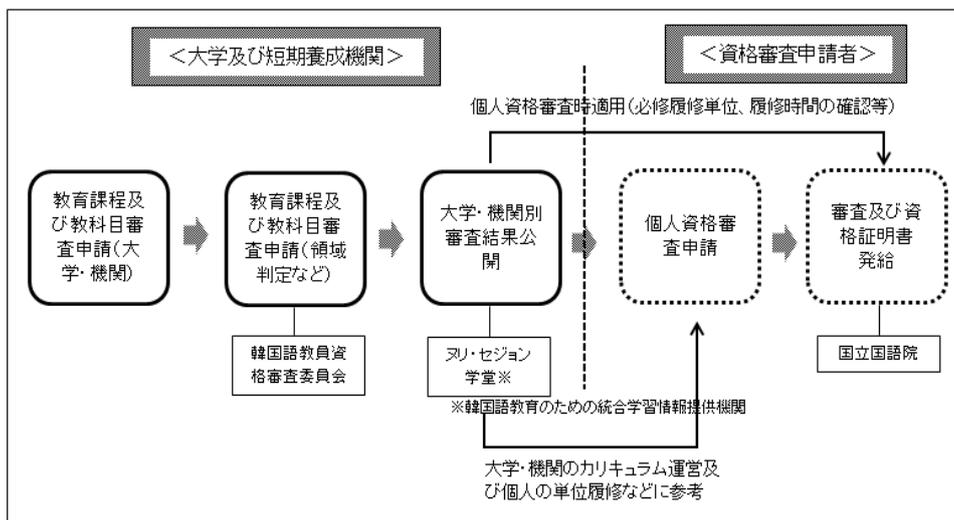
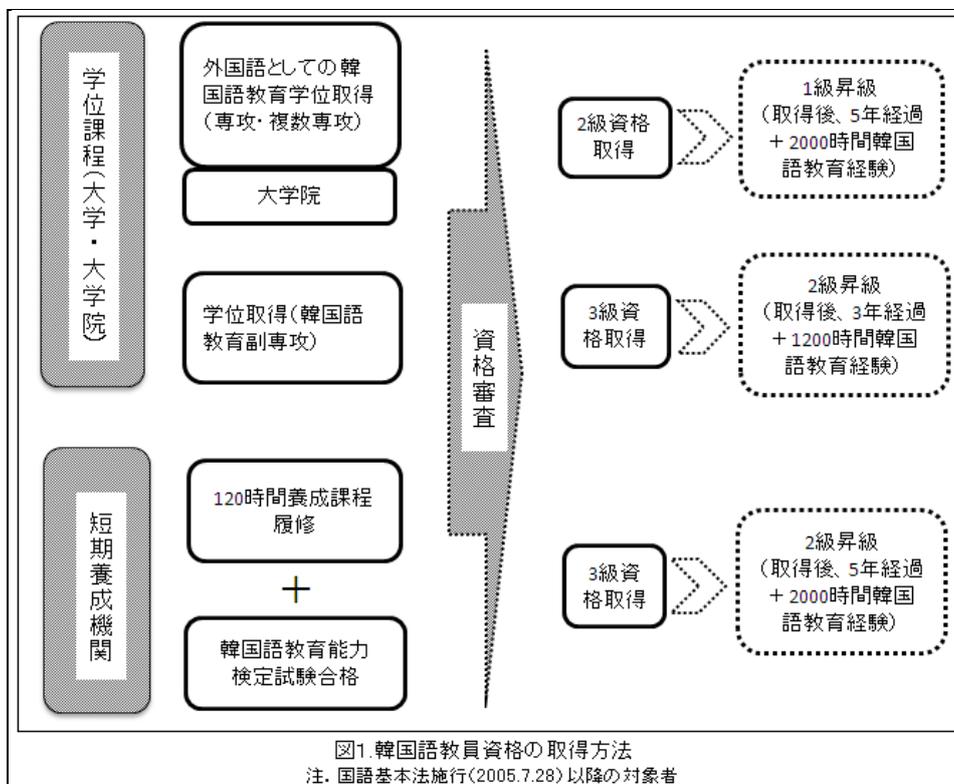
a は文化体育観光部が実施する試験で受験資格に制限はなく、試験は年2回実施される。b は120時間の研修で、韓国語教育論（文法教育、文字教育、発音教育、文化教育、教育方法、評価法等）、一般言語学、応用言語学、外国語習得論、言語史等の言語学および言語教育論のほか、韓国社会・文化論、移住女性についての知識および教育実習などで構成されている（詳細は3を参照）。cについては、移住女性センターで韓国語教育に従事するボランティアを対象とした研修で、bの研修の短縮版的内容である。dには個別指導は入らず、韓国国語院が指定する書式により申請を行い認定される。また、法務部主催の社会統合プログラムは移住女性センターを含む各教育機関に委託運営されている。

一方、移住女性対象の韓国語教師の待遇はそれほど高くないため、教師として自活することは難しい。大学の韓国語教師の待遇は₩30,000~₩50,000程度、移住女性センターでは₩25,000~₩30,000程度である。移住女性センターの場合、センター長が運営費を韓国語学習者数によって申請して助成されるため、学習者数によって教師の待遇にも差異がみられるようであるが、月収₩800,000程度である。韓国語教師はセンターでの教室指導、家庭訪問指導だけでなく、相談業務なども行っており職務は多忙である。なお、教師の任用は移住女性センター長に一任されており、現場によっては資格等もかなり柔軟に対応しているようである。また、教師評価については2011年秋ごろから検討予定である。

3. 4. 3 韓国における韓国語教員資格制度

2005年7月に定められた国語基本法により韓国語教員資格を得ようとする者は、韓国語教員養成過程で120時間の領域別必修履修（韓国語学、一般言語学・応用言語学、外国語としての韓国語教育論、韓国文化、韓国語教育実習）時間を満たさなければならない。国語基本法施

行（2005.7.28）以後の韓国語教員資格制度は図1に示したとおりである。また、韓国語教員資格審査の流れを示したのが図2である。



短期養成機関からの韓国語教員資格希望者（3級）の場合、養成課程(120時間)の履修以外に韓国語教育能力試験が課せられるが、韓国語教育能力試験の前に養成課程を履修していることが必修条件である。韓国語教育能力試験は2009年以降、文化体育観光部から韓国産業人力公団に委託されて実施されており、試験内容は1次試験（筆記）と2次試験（面接）に分かれて

いる。1次試験は、韓国語学、一般言語学及び応用言語学、外国語としての韓国語教育論、韓国文化の4つの領域からなっている。1次試験の合格基準は、4つの各領域においてすべて40%以上、総点(300点)の60%である180点以上である。また、2次試験では、韓国語教師としての態度及び教師像、教師の適性及び教職観、人格及び素養、韓国語能力評価が問われる。韓国語教員資格は、外国国籍者であっても学位課程もしくは短期養成課程を履修していれば、取得可能である。ただし、外国人の場合には韓国語の能力試験(TOPIK)6級の合格者に限る。

3. 4. 4 日本との類似性と提言

韓国の移住者対象の韓国語教育の現場では約5年間の実践から、都市部、山間部等の地域差や待遇の低さによる教育人材確保の難しさ、教師養成の方法、内容の改善の必要性、教育内容および教材の改善の必要性などの課題が明らかになっている。これらの課題は日本と共通するものが多い。しかしながら、韓国では移住者の社会統合に韓国語能力が不可欠だとし、法制化、事業化を推進している点で一步前進を遂げつつある。

一方、日本では、定住外国人をとりまく課題解決のために日本語教育の必要性がかなり以前から認められながら、現場はいまだボランティアに一任されたままである。このような状態では多文化共生社会の構築に向けての外国人の社会統合は困難であり、日本政府として具体的な施策を講じる時期に来ている。韓国がアメリカ、カナダ、オーストラリア、ヨーロッパなどを参考に省庁横断の検討を進めているように¹⁸、日本政府も社会統合を推進する基本法の制定や総合的な観点から社会統合政策を所管する組織の構築など、具体的な施策を講じる時期に来ている。特に、言語教育が成功するか否かは教師の質が左右することは世界各地の移民に対する言語教育の現場では周知の事実であり、移住者対象の言語教育の教師の資質およびその評価について一定の基準を定めるべきである。

参考サイト

韓国国立国語院 <http://www.korean.go.kr/kteacher/main/index.jsp>

IOM 移民政策研究院 <http://www.iom-mrtc.org/>

法務部 http://www.hikorea.go.kr/pt/InfoSocial06_kr.pt

雇用労働部 <http://www.eps.go.kr/>

¹⁸ 2009年6月に、韓国政府は国際移住機関(IOM)と協定の締結を行い、「IOM 移民政策研究院」を設立した。この機関は国内移民政策の開発と移民行政専門家養成などの事業を行っており、今後の韓国国内における移民政策を専門に担当する政府機関の設立を念頭にいた韓国政府の積極的な取組であることがうかがえる。

第4節 総括

4. 1 自国語教育の指導者の「指導力」について

移民を対象とした自国語教育と従来の第二言語教育とは、何が違うのであろうか。特に、指導者に求められる能力は、同じなのだろうか。

本章で取り上げた5か国のうち、移民対象教育プログラムで教える者に期待される能力と、従来の第二言語教師のものとの違いを示しているのは、オランダとドイツである。特にドイツにおいては、「統合コース教師補足教育コース」が設けられており、そのコースの中で、「学習者の多様性に対する対処法」、「コミュニケーション力を高めるための授業法」、「異文化間学習を促進する授業法」を実施する力を身に付けることが期待されている。

また、オランダでも、市民統合プログラムの教師に期待される能力として、一般的なNT2教師に必要な能力に加えて、「市民統合テストとオランダ語国家試験（NT2）の内容に合わせた第二言語学習プログラムを作成する能力」を挙げ、具体的には、各学習者のプロフィールに応じて、子どもの教育、就業、社会参加など、言語学習の目標が変わることを知識として持つことや、市民統合テストの一部である「オランダ社会に関する知識」の内容を把握し、オランダ語教育に統合する能力が求められるとある。

そして、移民対象の教育を実施する際、識字の問題や、学校教育の経験の少なさに起因する問題は避けられないが、これについても、「識字化教師」の専門性として「非識字者が体験する問題」や『読み書きができないこと』と『他言語の読み書きができないこと』の違いに関する知識を持つことや、「基礎的な学習能力と学校の慣習に関する経験が全く、あるいは、ほとんどないというないことを踏まえ、適切な行動を取ること」が期待されている。

さらに、二元プログラム（言語と職業の統合プログラム）の教師としては、プログラム参加者各自が並行して受ける職業訓練と関連付けて行う「内容重視の言語学習」についての知識や、それをもとに教材を作る能力などが必要としている。

ドイツの統合コースの実態から、補足教育コースで目標となっている「学習者の多様性に対する対処法」の「多様性」は、言語学習に対するレディネスの違い、識字であるかどうか、学習習慣の有無、言語使用領域の違いなどを含めたものであると考えられ、ドイツもオランダも、非識字者への対応や、低学歴者への対応、言語使用領域の違いに関する能力を重視していると言えよう。また、オランダの「オランダ社会に関する知識」の項目一覧には、たとえば、「マナー、価値観や行動」といったテーマがあり（国立国語研究所 2009）、これらを言語学習と関連付けながら扱うことは、ドイツの「異文化間学習を促進する授業法」と共通する部分があると考えられる。

以上のことから、ドイツやオランダは、移民対象の教育プログラムの指導者に必要な能力として、一般的な第二言語教育に関わる能力に加え、学習経験や言語使用領域などの違いに関わる「学習者の多様性に対応する能力」、そして「異文化間教育に関する能力」を重視していると捉えることができよう。オランダについては、さらなる専門性として「識字指導に関する能力」や「内容重視の言語教育を行う能力」を挙げている。アメリカ合衆国、オーストラリア、

韓国は、移民対象の指導者に特に必要な能力を一般の第二言語教師のそれと区別することはしていない。移民対象プログラムにおける特別な指導力についての検討が行われていない、あるいは、あくまでも第二言語教師の能力の一環として捉えている、のいずれかであると考えられるが、今回の調査ではそれは明らかになっていない。

4. 2 指導力育成の方法について

では、移民対象の自国語教育を教えるための指導力を育成するために、ドイツやオランダはどのような方法を採用しているのだろうか。

たとえば、ドイツの調査では、統合コースの多様性対応が進んでいるにもかかわらず、教師養成課程が多様性に対応したものになっておらず、多様なコースを担当できる教師が不足しているという問題点、実際の教育現場でも文法積み上げ形の画一的な授業が行われているという問題点が指摘されている。そして、そういった状況を生み出している原因の1つとして、教師教育課程において、実習・見学が軽視されていることが挙げられている（第3節3.2）。一方のオランダでは、教師教育の課程全体が、教育実践を中心に据え、実際に移民を対象としたクラスを教えることが義務付けられたものとなっており（第3節3.1）、先述した能力が求められる場面に遭遇する可能性は高い。とはいえ、NT2教師を育成するプログラムそのものは「移民対象」に特化しているわけではないため、修了時にこれらの能力を獲得したかどうかは問われない。実際に、識字の問題や学習経験不足の問題に対応する能力が培われているかは不明である。

4. 3 日本における可能性について

今後、「生活」が中心となる外国人に日本語を教える際に求められる指導力を育成するにはどのような方策が考えられるだろうか。

たとえば、留学生やビジネス関係者など、異なる対象を教える日本語教師であれば、第二言語としての日本語を教える基本的な能力はすでに獲得しているはずである。「生活」中心の学習者を教えるための新たな能力を身に付ける過程を踏めば、指導力の獲得は期待できる。また、日本語教師を育成する場、つまり、大学学部などの日本語教育の課程であれば、「移民」あるいは「生活」中心の外国人を日本語教育の対象として捉え、必要な知識・能力を身に付けていくことを目標として掲げることは可能であろう。これらの課程で、どのような指導内容・方法を展開するかについては、今後の実践及び研究が期待される。

参考文献

国立国語研究所（2009）「資料Ⅱ.3 オランダのシラバス＜移民等対象の市民統合テスト出題のためのシラバス＞」『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－』（国立国語研究所報告128）、165-254.

第5節 各国自国語教育に関する参考文献・資料

本章では、海外における移民に対する自国語教育の指導者に関する情報を中心に取り上げた。そのため、移民に対して自国語教育がどのように行われているか、については最低限の情報しか示していない。以下、各国の自国語教育に関する全体像、社会的・歴史的背景、政策の変遷、課題等に関して参考となる文献の中から、概説的なもの、比較的新しいものを列挙する。尚、自国語教育に関する政策や状況は短期間に変化することも多いため、記載されている情報が最新のものかどうか、注意が必要である。

<全般>

独立行政法人国立国語研究所日本語教育基盤情報センター『海外主要国におけるデータベースづくり及び自国語普及政策に関する調査研究 I～IV 報告書』, 2007～2008.

春原憲一郎編『移住労働者とその家族のための言語政策—生活者のための日本語教育—』ひつじ書房, 2009.

労働政策研究・研修機構編『労働政策研究報告書 No.59 欧州における外国人労働者受入れ制度と社会統合—独・仏・英・伊・蘭5か国比較調査—』労働政策研究・開発機構, 2006.

<オランダ>

金田智子「国内外の移民等に対する自国語教育—オランダ—」『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—』(国立国語研究所報告 128), 93-115, 2009.

金田智子『『生活のための日本語』能力測定の可能性』『日本語教育』148, ページ未定, 2011 (刊行予定).

<ドイツ>

松岡洋子「移住女性に対する言語習得支援の内容—韓国・ドイツにおけるケーススタディー—」『異文化間教育学会第28回大会抄録』, 2007.

松岡洋子『移民対象の言語教師とその養成に関する研究会 発表資料集』(2011年3月10日開催 科学研究補助金基盤研究(B)課題番号 20401024「アジア・ヨーロッパにおける移住者と受け入れ住民の共通言語教育研究の構築」主催研究会), 2011.

<アメリカ>

金田智子・福永由佳「移民等に対する自国語教育の学習内容に関する比較—ドイツ・アメリカを中心に—」『日本言語文化研究会論集』3, 67-84, 2007.

自治体国際化協会ニューヨーク事務所 (2010)『米国における言語マイノリティに対する教育支援策(Clair Report No.346)』

http://www.clair.or.jp/j/forum/c_report/cr346m.html

バトラー後藤裕子「カリフォルニアの言語政策とその影響」『多言語社会の言語文化教育』くろしお出版, 199-230, 2003.

福永由佳「国内外の移民等に対する自国語教育—アメリカ—」『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—』(国立国語研究所報告 128), 73-92, 2009.

福永由佳・金田智子「定住型外国人対象の自国語能力テストの社会的役割-オランダ, アメリカの事例から-」『日本言語文化研究会論集』4, 1-17, 2008.

福永由佳「国内外の移民等に対する自国語教育-アメリカ-」『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-』(国立国語研究所報告 128), 73-92, 2009.

<オーストラリア>

奥田純子・竹田悦子「オーストラリアにおける移民への言語施策とAdult Migrant English Program (AMEP) -ニューサウスウェールズ州を中心に-」『平成19年度文化庁委嘱事業 生活者としての外国人のためのモジュール型カリキュラムの開発と学習ツールの作成』(コミュニカ学院編), 1-61, 2008.

<韓国>

白井京「韓国の多文化家族支援法-外国人統合政策の一環として」『外国の立法』238, 152-161, 2008. <http://www.ndl.go.jp/jp/data/publication/legis/238/023807.pdf>

松岡洋子『移住者と受入住民の多文化的統合を視座とした共通言語教育-課題番号 320069 日本学術振興会 平成 16 年度-19 年度科学研究費補助金基盤研究(B)(1)研究成果報告書』, 2008.

第IV章 日本語指導者の指導力に関する評価枠の作成

はじめに

II章の国内調査や、III章の海外調査の報告や分析を踏まえて、本章（1節～6節）では、日本語指導者の指導力に関する評価枠の作成に向けた考察と提言等を行う。

全体の構成を概説するために、まず、第6節の内容から触れると、「地域日本語教育システムの実現に向けて」というテーマで、地域日本語教育システムを担う人々の役割について語り合った3人（山西氏、杉澤氏、伊東氏）の座談会の内容が報告されている。山西氏は「多言語多文化社会を目指す日本語教育を考えると、～中略～その多言語多文化社会とは何なのか、どういう社会なのかというのが、やはり十分に議論され、みんなで共有されていないと今回の提言がメッセージとして伝わってこない」と提起している。これに対して、本章の第1節「地域日本語教育システムとは」で提示したシステム図は、まさに、この調査研究の協力者・関係者が、共通のイメージとして持っていた、多言語多文化社会と地域日本語教育との関係を描いた図である。換言すれば、本調査の背景には2007～2008年度にかけて約2年間日本語教育学会で議論・検討した成果としての多言語多文化社会のイメージ図が存在していたのであった。

一方、杉澤氏が「地域日本語教育専門家」について、「今までの日本語教育的な、日本語を教えますという感じじゃなくて、現状に対して省察ができて、それから協働で省察をするという活動が、地域日本語教室の中で行われていかないと実現できないだろう」と述べるとともに、「社会言語学的な側面から言語生活を捉えて、プログラムを作れないと決して専門家とは言えないじゃないか」とも述べている。この提起に対して、「地域日本語教育専門家」も含めた支援に関わる人々の役割と求められる資質・能力に焦点を当てたのが第2節である。

さらに、山西氏は、多言語多文化社会における日本語教育と言うときには、「新しい公正な文化だとか共生社会を創るために、自分たちがどういう言葉を実際を選び、使い、またその言葉をどのように活用するか」というような視点からの論の軸が欲しいと提起している。この軸を作り、「共生社会を構築していくための日本語教育という軸を中心に展開」（杉澤）していくための、専門家養成・研修の場で「育成すべき能力」について焦点を当て、その能力を考えたときの2つの観点（「異文化間能力の養成」と「学習の評価」）を提示したのが第3節である。

この1節から3節までの考察等を踏まえて、第4節では「地域日本語教育に携わる地域日本語教育専門家に対する研修のあり方」に関して、【研修のコンセプト】【研修会の実施方法】【実践現場における自己研鑽】【研修を支えるネットワーク構築】という観点から考察し、提言を行っている。さらに、第5節では今後の多言語多文化社会の構築に不可欠な「地域日本語教育専門家」の配置や確保に向けたシステムの創設に関して考察するとともに、言語教育という、より広い観点から、地域日本語教育専門家に対する「研修」のあり方について考察している。

全体としては、1節から5節までの論考および6節の対談内容を通じて、これからの共生社会を構築していくための地域日本語教育システムを支える際に大きな役割を果たすと考えられる「地域日本語教育専門家」をはじめとする人材の必要性と、その人材に欠かせない資質や能力、そして、その人材育成・研修のあり方の方向性や内容等が伝われば幸いである。

第1節 地域日本語教育システムとは

ー平成19年度・20年度の報告書のシステム図を踏まえてー

平成22年度の文化庁委嘱調査研究として、本研究は進められてきたが、この調査研究の協力者・関係者に共通のイメージとして持たれていたひとつの図がある。その図は、平成19年度から平成20年度にかけて2年間実施された文化庁の委嘱調査研究の結果をもとに日本語教育学会から提出された報告書「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）の、特に平成20年度の報告書の第1章第2節（生活者としての外国人を受け入れる地域社会のシステム整備）の1項（2.1）で説明された「地域日本語教育システム」とは、ので提示された図1である。

図1 地域日本語教育システム（日本語教育学会編（2008：第1章）より）

この図1を掲載しつつ、報告書の25頁から26頁にかけて、地域日本語教育（システム）の捉え方、「総体」としての地域日本語教育システム（の構造）、そのシステムが対象とする「日本語コミュニケーション」の位置付け、システムが機能する際の必要条件、システムがシステムとして機能する際に欠かせない人材（十分条件）などについて記述している。

ここでは、その地域日本語教育システムに関する記述を改めて、上記の分類（項目）ごとに、よりわかりやすい形で、概観することとしたい（20年度の報告書をほぼそのまま引用したが、必要に応じて、一部、筆者が加筆・修正をした）。

（1）地域日本語教育（システム）の捉え方

地域日本語教育とは、単に「日本語を教える／学ぶための教室」の範囲を超え、全ての人によりよく生きる社会の実現のために、それを妨げる問題を問い、日本語コミュニケーションの側面からの働きかけによって多文化共生の地域社会形成を目指す活動や制度、ネットワークなどの総体として捉えられるものである。

（2）「総体」としての地域日本語教育システムー入れ子構造的システム

この「総体」としての地域日本語教育はひとつのシステムであるが、総体としてのシステムはカリキュラムなどの要素に関わるサブ・システムから構成されるものであり、同時にそれ自体はまた多文化共生社会形成のための、より大きなシステムの要素またはサブ・システムとも

なっている。

(3) システムが対象とする「日本語コミュニケーション」の位置付け、

地域日本語教育システムが主な対象とする「日本語コミュニケーション」は、「生活者としての外国人」の「生活」全般においてきわめて基本的な部分に関わる。また、地域日本語教育の場は、「生活者としての外国人」が周囲と接触し情報や感情をやりとりする（人間交流する）最も端緒的な場となっていることから、共生社会形成の取り組みの中で最も中核的で、水際的な位置を占めることになる。

(4) システムが機能する際の必要条件

この「システム」は、縦割りに分断されて役割と権限が割り振られた機械的システムでは十分に機能し得ない。横断的で有機的なつながりのある「システム」構築を目指すこと、つまり、地域に暮らす外国人等の「生活」を軸にして、多文化共生に関連する様々な分野や要素が有機的に結び付き、相互に連携をもった1つの大きなまとまり（地域ネットワーク）となって、持続的・発展的に機能することが期待される。

(5) システムがシステムとして機能する際に欠かせない人材(十分条件)

システムがシステムとして持続的・発展的に機能するためには、その有機的なつながりを作りだし「まとまり」として大きな機能を生み出すことこそが最も重要となってくる。そのためには、適切な権限をもってそのことだけのために役割を果たす人材や組織・機関の存在が欠かせない。図1の中央部に示された生活・日本語学習支援システムを支える「コーディネーター」や、専門家による日本語教育を支える「日本語教育専門家」は、まさにそのような役割を担う存在である。

仮に「地域日本語教育」を多文化共生社会形成のための重要なシステムの1つと考えるならば、地域日本語教育は多文化共生政策の一環として自治体を中心となり市民と協働で取り組んでいくべき事業といえる。また、自治体の施策としてシステムを構築し、日常的に機能させていく事業とするためには、常勤の専門職として「コーディネーター」や「地域日本語教育専門家」を配置していくことが期待されよう。

以上、第1節では、地域日本語教育システム図をもとに、地域日本語教育システム全体を俯瞰し、それぞれがいかに相互に関係し、補完し合いながら、地域日本語教育・支援を進めていく必要があるかについて述べた。

次節では、システム図から読み取れる役割分担や関係性の記述だけでは、円滑な教育・支援を行うことは困難であると考えられるので、試みとして、「地域日本語教育専門家」「コーディネーター（地域日本語コーディネーターとシステム・コーディネーター）」「ボランティア」という役割の人材が、それぞれどのような果たすべき役割・機能を持っているのか、「地域日本語教育・支援に関わる人々の役割と求められる資質・能力」というテーマで焦点を当ててみたい。

第2節 地域日本語教育・支援に関わる人々の役割と求められる資質・能力

地域日本語教育に関わる人々に関する名称や分類法などはいまだ統一が図られていない状況ではあるが、試みに、1.地域日本語教育専門家、2.地域日本語コーディネーター、3.システム・コーディネーター、4.ボランティアの4つに分け、その役割といかなる資質・能力が求められているかを、以下に概観する。

1) 地域日本語教育専門家

第1節で述べたように、仮に「地域日本語教育」を多文化共生社会形成のための重要なシステムの1つと考えるならば、地域日本語教育は多文化共生政策の一環として自治体を中心となり市民と協働で取り組んでいくべき事業といえる。こうした連携協力の推進に向け、地域に居住する外国人住民が日本での生活基盤を確立するためには「地域における日本語教育においては単なる語学習得にとどまらず、地域に暮らす外国人が、医療・福祉・安全・教育・就労・税金等の様々な分野に関する知識を併せて習得できるように、日本語教育以外の関係者との連携をとった教育体制の整備」(2008.3, 文化庁・日本語教育小委員会報告書から)が必要となってくる。このように、日本語教育の流れは「日本語学習を主目的とする学校型日本語教育から、地域社会と密着し生活を基盤として日本語学習を位置づける社会型日本語教育」へと広がりを見せてきている(石井:1997,6)。こうした地域社会の変容や日本語教育の流れを踏まえると、地域日本語教育専門家は、いわゆる「学校型日本語教育」にとどまらず、「社会型日本語教育」も意識した幅広い視野を持っていることが期待される。

換言すれば、日本語教育の基礎的な知識や実践能力だけではなく、地域における定住外国人の言語生活を理解し、その地域の特性を理解した上で、日本語学習支援を目指すことが求められる。地域日本語教室には、さまざまなバックグラウンドを持った人々が集う。よって教師の臨機応変な対応力が極めて重要になってくる。もちろん「学校型日本語教育」においてもそれは同様ではあるが、地域日本語教室では、「学ぶスキル」を持たない学習者も存在し、学習動機、学習目的、年齢、生活環境など実に多様である。「学び方を学ぶにはどうすればよいのか」といった「学ぶということ・教えるということ」を根本的に考え、問い直すような姿勢を持つことが、地域日本語教育の専門家には特に求められよう。

2) 地域日本語コーディネーター

地域日本語コーディネーターは、地域日本語教室での活動をコーディネートし、また上記図(P.129)の「地域日本語教育システム」にある「対話＝協働の場」でのプログラム作りやファシリテーター役を担う。こうした日本語教育と日本語支援という2つの活動をつなぎ、コーディネートする。それぞれの地域により、また人により、地域日本語コーディネーターへの道はさまざまではあるが、地域日本語教育専門家を経験し、地域日本語教育の全体像を把握した上で、地域日本語コーディネーターの役割を担うというプロセスが一般的であると考えられる。定住外国人の自己実現、居場所作り、さらには社会参加といった視点で、多様な日本語学習目

的に合わせた新たな日本語教室の設置を検討するという活動も地域日本語コーディネーターの重要な役割である。

3) システム・コーディネーター

1や2の人々が各自の役割を果たせるシステム作りを担う。そのためには、定住外国人・地域日本語教育専門家・地域日本語コーディネーター間の関係を構築する能力だけではなく、区や市町村、さらには都道府県、国を巻き込んでシステム作りを実現させる能力が求められる。また、医療・法律関係、企業などとの連携も不可欠である。システム・コーディネーターには、日本語教育における実践能力は特に求められない。ただし、日本語教育を俯瞰できる基礎的な知識は求められる。彼らにもっとも重要なのは、地域社会をマイクロ・マクロで見ることができ、問題を発見し適切に解決できる力である。また、何よりも「人をつなぎ、地域社会に有機的なシステムを構築する」という能力が求められるのである。地域社会が多様な日本語を受け入れることができる社会へと変容を遂げるには、システム・コーディネーターは重要な存在であると言える。

4) 日本語ボランティア

ボランティアをどのように捉えるかは、機関や地域によって異なる。しかし、本来ボランティアとはボランティア行為を行う人を指し、自発性、無償性、公益性、先駆性を大きな特徴とする。地域社会におけるボランティア活動には、日本語の支援、地域社会で共に暮らす隣人としての支援などがある。ここでは、「日本語ボランティア」に特化して論を進めることとする。日本語ボランティアは、日本語を教えるのではなく、「日本語での対話を楽しむこと」を定住外国人に知ってもらい、自分自身も定住外国人との対話を通して、新たな気づき、自己成長ができることを目的とする。しかし、実際には「教えたいボランティア」「つい教え込んでしまうボランティア」が多く存在する。調査においても「教え込むボランティアの問題」があげられているが、本来地域日本語ボランティアは、交流や異文化接触を楽しみ、同じ生活者として協力したり、学び合ったりすることができる存在なのである。職掌分担を明確にし、「なぜ、自分は彼（定住外国人）と対峙しているのか」に思いが至ることで「対話の場」はより意義あるものとなる。

以上、4つの役割について述べてきた。しかし、実際には明確なシステムがないまま、地域日本語教育専門家や日本語教育コーディネーターが果たすべき役割の多くがボランティア任せになっているケースが多々見られる。システム作りが進まないまま、多くの地域社会においてボランティアによって日本語教育・支援が行われているのである。そのことが、地域日本語教育専門家の必要性について真剣に議論する場を遠ざけてきたとも言える。

今年度の地域日本語教育の実態調査からも、いかにそれぞれの地域によって異なる形・内容の地域日本語教育が行われてきたかが窺える。今後そうした地域性を十分に活かし、地域社会

に生きる一人のメンバーとして定住外国人の日本語教育を考えることが重要である。しかし、こうした地域日本語教育・支援を推進するためにも、システム・コーディネーターによる各地域における日本語教育システムの確立、地域日本語コーディネーターによる日本語教室などの企画・運営、日本語教育専門家による受講生の目的に合った日本語教育の実現が望まれる。

ここで、こうした各地域日本語教育をつなぎ、多様な形でサポートができる存在として日本語教育学会について触れておく。日本語教育学会は、大学、日本語学校、地域日本語教室、研究所などさまざまな属性を持つ会員によって構成され、いくつもの委員会、ワーキンググループ、プロジェクトが活動している。長い歴史、多様な活動は各地域日本語教育をつなぎ、教師養成・育成の知見を地域日本語教育に生かすことを、社会貢献という観点から今後より進めていくことが求められる。

上述した地域日本語教育に関わる人々の役割と求められる資質・能力をまとめることとする。

表1 地域日本語教育専門家やコーディネーターに求められる知識・能力

A	日本語教育に関する知識・能力	<p>日本語教育能力検定試験で求められる知識・能力を1つの目安とする。以下のような目的、領域で実施される試験は、現場での実践能力を支えるものである。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 目的：日本語教育の実践につながる体系的な知識が基礎的な水準に達しているかどうか、状況に応じてそれらの知識を関連づけ多様な現場に対応する能力が基礎的な水準に達しているかどうかを検定することを目的とする。 ○ 5領域：1.社会・文化・地域， 2.言語と社会， 3.言語と心理， 4.言語と教育， 5.言語一般の5領域に分け，日本語教育能力の核となる「基礎項目」を設定している。
B	日本語教育に関する実践能力	<ul style="list-style-type: none"> ・カリキュラムをデザインする力。 ・教材化し，教材を活用する力。 ・状況を適確に把握し，臨機応変に対応する力。 ・学習者の能力・発話を引き出す力。質問力およびコメント力。 ・適切に評価する力と振り返る力。 ・自立的・自律的な学びを促す力（自分自身の学びも含む）
C	“その地域社会”を理解し，生きる力	<ul style="list-style-type: none"> ・“その地域社会”の持つ特殊性や現状把握力 ・地域社会で生活していく上で求められる知識や能力 ・地域リソースの情報を収集する力 ・地域社会で一人ひとりの自己実現と「場づくり」の重要性を理解する力

D	企画立案能力	<ul style="list-style-type: none"> ・現状を把握する力 ・目標を設定する力 ・多様な情報を収集し、編集する力 ・複合的な観点で、新たなものを創造する力 ・物事を順序だてて構成する力
E	人をつなぎ、動かす力	<ul style="list-style-type: none"> ・交渉したり、調整したりする力 ・人々や機関などを巻き込み、共創的にことを進めていく力 ・人をつなぎ、ネットワークを構築する力 ・物事を適確に判断し、決断する力
F	対人関係を築く力	<ul style="list-style-type: none"> ・簡潔・的確に伝えたいことを他者に伝える力 ・相手から目的に応じた情報を聞き出し、的確に聞きとる力 ・異なる価値観を認め合う力や相手に共感する力 ・場や状況を把握し、他者とコミュニケーションする力

表2 地域日本語教育・支援に関わる人々に求められる資質・能力

		地域日本語教育専門家	地域日本語コーディネーター	システム・コーディネーター	日本語ボランティア
A	日本語教育に関する知識・能力	◎	◎	○	△
B	日本語教育に関する実践能力	◎	◎	—	△
C	“その地域社会”を理解し、生きる力	○	○	◎	○
D	企画立案能力	○	◎	◎	—
E	計画を実行する能力	○	◎	◎	—
F	対人関係を築く力	◎	◎	◎	◎

◎非常に求められる

○求められる

△ある程度求められる

—特に求められない

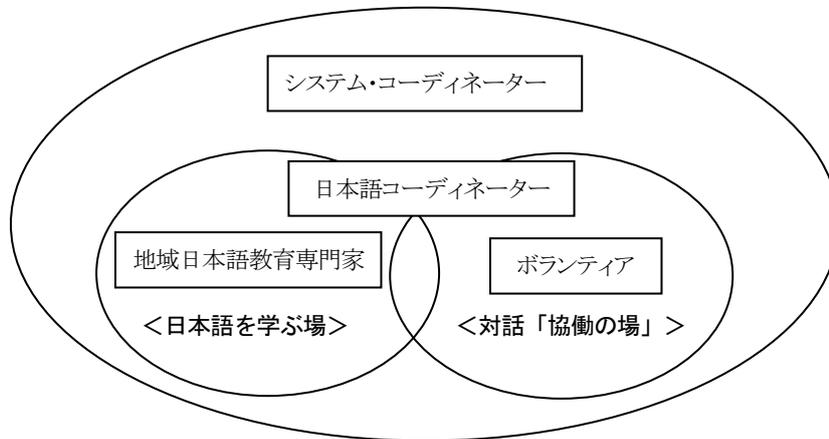


図2 地域日本語教育・支援に関わる人々の関係性

第3節 育成すべき能力ー多言語多文化共生社会における日本語指導者の専門的能力

日本語教育学会編（2009）では、生活者としての外国人と日本人の双方が住みよい環境や関係を構築しながら生きるために必要な能力として、問題解決能力、異文化理解能力、言語管理・調整能力について言及している。ここでは、こうした能力の育成を担う日本語指導者の専門的能力に焦点を当てる。まず、海外における自国語教育の指導者の専門的能力に関して、主に、言語教育に文化的側面をどのように取り込んでいるかという点からまとめる。次に、国内の地域日本語教育における指導者の実態調査の共通点と示唆点をまとめた上で、最後に生活者としての外国人に対する日本語指導者の専門的能力を考えるための2つの観点を加えておく。

3. 1 海外調査における共通点と示唆

(1) 文化的価値としての言語、言語教育における文化的側面の扱い

移民や多文化社会を経験した歴史の長い海外調査の例では、それぞれの国の歴史的、教育や政策的背景の違いはあるものの、いずれも自国語教育の指導者の専門的能力として、言語教育学に関する理論や実践能力に加え、多文化社会における文化的側面に関する知識（理論）と技能（実践能力）をも求めていると言える。

ドイツの統合コースの補足教育の内容には、言語習得のための知識として「第二言語」、「バイリンガル」「多言語使用」、授業に求められるものの中に「異文化間 (intercultural) の学習」が含まれており、言語教育学の知識と実践能力のみならず、異文化間学習を促進する教授を実

施できる能力が求められている。また、一般的な大学や大学院課程においても異文化間教育学と言語学（バイリンガル、多言語使用など）が設置されており、受講者が関連科目を選択することができる。特に、調査例のマインツ大学修士課程のカリキュラムに見るように、移民者の言語を学ぶよう勧められており、ドイツの言語と歴史を移民や留学生にどのように教えるかというより、移民者の国、言語、文化、歴史自体に関心を持ち理解を図る努力をしている。さらに、統合コース教員研修の受講者の約4割が移民的背景を有するドイツ語教師であるということも注目すべきところである。こうした異文化間（intercultural）アプローチは、ヨーロッパのいくつもの国の言語政策の基礎となっている（ザラト 2007）。

アメリカの多文化教育は、多様性と民主主義を中心とする文化的多元主義（cultural pluralism）を基盤としており、少数集団への理解、集団間の摩擦や文化的偏見の解消、社会的な平等の追求、認識の違いの克服などといった教育的な目的の下で行われている。主に大学や大学院を中心に教員養成及び現職者研修の中で行われている。カリフォルニア州の移民に対する ESL 教育の調査例でも、公教育の中で行われる ESL 免許取得のための科目に、「外国語」「バイリンガル・バイカルチュラル研究」が含まれている。

多文化社会における統合教育の歴史が比較的短い韓国においても、社会統合プログラムの中に、韓国語教育の他に、外国語教育として移住者の言語の教育を設けており、その中に、多文化家族子女の継承語教育、韓国人子女の外国語教育、多文化理解教育に従事する人材育成課程を含めている。また、韓国政府の教育科学技術部が 2007 年にソウル大学内に「中央多文化教育センター（Center for Multi-cultural Education）」を設置し、多文化教育プログラムと資料の開発などを進めている。その中で、定住外国人だけではなく、脱北者、一般の外国人（人権教育を含む）などの対象者別の教育プログラムや、現職教師のための各種の職務研修プログラムが開発・提案されている。

(2) 教授・学習情報の共有化と教師のプラットフォーム

カリフォルニア州の統合学区における CBET プログラムの例を見ると、教師研修プログラムの中に、学会やワークショップ、セミナーへの出席、授業観察、ワークショップでの発表などが含まれている。こうした研修プログラムを通じて、教師の専門性向上を図るとともに、教師間の教授・学習情報の共有化を期待できるであろう。また、ドイツの統合コース教員のための補足教育コースにおいては、修了レポートの他に、授業案、教材分析、自己分析を提出することになっていることから、指導者の実践的な教授能力が求められていることが分かる。生活日本語の指導者が、第二言語としての日本語教育学及び異文化間教育学に基づく教授を実践するためには、対象者に即した学習内容や目標の設定や、多様な学習リソースの開発が必要となる。この問題を解決するためには、教師間の授業見学や実習を充実化していくとともに、教師会や研修プログラムを通じて実用的な情報の共有と教師間での情報や学習リソースの共有が可能なプラットフォームの構築が必要である。

3. 2 国内調査における共通点と示唆

(1) 初期段階の集中的指導の必要性と第二言語教育の専門的知識と教授技術を持つ人

学習者が求める教授者像は、「専門的な教授ができる人」に集約される。つまり、日本語の構造に関わる基礎的知識に関しては、専門的訓練を受けた人が望ましいということである。日本語の文法規則や漢字や漢字学習の方略など、生活に密着しながらも体系的に学習する機会を必要としている。また、「学習者の学習目的とニーズに合った学習内容の選定と学習スタイルに合わせた教授ができる人」も学習者が求める教師像の1つである。学習者側には文法を体系的に学習したい場合もあれば、会話から始めたい場合もある。職場で使う日本語を学びたい場合もあれば、生活のために必要な日本語を望んでいる場合もある。学習スタイルも色々で、文字言語を体系的に学びたい人もいれば、体験や交流を通じた学習に向いている人もいる。いずれにしても、初期学習の段階では、当面の学習ニーズに対応しつつ、生活に必要な基礎的な日本語能力を集中的に身につけることが重要である。

(2) 成人学習者のライフステージを視野に入れた教授・学習の設計ができる人

成人の外国人の学習ニーズは、「生活のため」「職場で使うため」「専門を活かした就労のため」「将来的には進学のため」というように、いわゆる言語学習のニーズ以外にも、実用的なニーズ、精神的なニーズなど、様々なニーズが同時に存在する。成人の外国人は、仕事や生活の中で関係構築のために日本語が必要なのである。その先には、社会的主体として、ホスト社会の人々との健全な関係構築し、積極的な社会参加を通じた自己実現をするという日本語学習の目的が内在しているといえる。即戦力のある日本語指導を提供する初期指導は、究極的にはそこに繋がる基盤となるものでないといけない。すなわち、生活日本語の指導者には、初期指導の段階から成人の学習者のライフステージ（日本社会への参加の在り方）を視野にいれた教授・学習の設計能力が必要なのである。

(3) 地域の日本語教室の「交流とネットワークの場」としての役割

地域の日本語教室の最も重要な部分は「交流とネットワークの場」としての役割ではないだろうか。日本語教室や日本語サロンで接するボランティアや他の外国人の仲間は、ともに生活する地域の仲間であり良き理解者となりうる。国内調査で挙げられた「おしゃべりを通して彼らの考え方が学べる」「息抜きの場所」「居場所」「誰でもアクセスできる」「方言の意味が聞ける場」「外国人同士のネットワークを維持する場」「相互理解の場」といった学習者の認識からもその価値が読み取れる。

3. 3 生活者としての外国人に対する日本語指導者の専門的能力

生活者としての外国人に対する日本語教育を考える場合、彼らに日本社会への何らかの参加が期待されるということを指導者は理解している必要がある。日本語教育学会編(2009)では、生活者としての外国人を、自ら日本社会に参加することを前提とすると同時に、「多文化共生」という舞台の参加者としての存在であることを前提としている。この場合の日本語教育の目標は、日本社会で周囲の人々と関わり、関係を作りながら社会的な問題を生きていく力を育てる

ことである。このことを前提に、地域における日本語指導者の専門的能力を考えるための観点として、「異文化間能力の養成」と「学習の評価」の2点を加えておく。

(1) 異文化間能力 (intercultural competence) の養成に関する知識・技能・態度

外国人が自文化のコミュニティー内だけではなく、ホスト社会に対して肯定的な好奇心や開放的態度を持つことは多文化的な社会統合においては有効である。言語や文化を異にする外国人が、母語や母文化を維持しつつ、日本社会に十全に参加していくためには、それまで蓄積してきた知識や情報に加え、日本社会での新たな異文化間能力の習得が必要となる。日本語指導者は「生活者としての外国人」の文化適応のプロセスを理解している必要がある。その上、学習者の歴史や社会、言語や文化的背景を理解し、彼らにとっての日本と自国、社会と家庭、自分と他者といった視点を含めて教育設計を行うことが望ましい。

国内調査の中で挙げられていた「日本人はこうだからという先生はイヤ」という学習者の声は、日本語指導者の異文化間能力に対する理解と認識について再考の余地を与えてくれるものである。確かに日本の言語文化についての知識や人々の信念、感情を理解することは、外国人が日本社会に参加する際に重要である。しかしながら、「外国人」と「日本人」といった画一的な分け方は必ずしも現実的ではなく、日本語教育においては外国人が属している地域やコミュニティー（少数集団、社会的カテゴリー）の現状が取り込まれる必要がある。また、個人の欲求、場面と文化、学習者自身の変化、周りとの自己の関係への探求、カルチャーショック、社会参加への態度（社会的現象をどう見るか、社会にどのように参加するか、子どもや将来をどう設計するか）といった視点が含まれることが望ましい。つまり、2つ以上の言語や文化を生きる成人の学習者に相応しい教育方法が必要なのである。

教授技術に関しては、ドイツの補足教育の例に見るように、比較や関連付けを促す発見的学習、社会現象や身の回りで起きていることを解釈するような生活に即した学習の機会を作ることが望ましい。言語技能に関して言えば、文法知識や表現だけでなく、場面や状況の中で日本語がどう使われるかといった社会言語知識や談話を含む文化的要素を扱うことが必要である。

最後に、国内調査の中で挙げられた「偏見を持たない先生がいい」という学習者の声に注目されたい。異文化間能力の養成に関して日本語指導者に必要な態度として、学習者の日本への興味を維持させつつも、社会における機会や平等の問題、日本の中の多様性への尊重といった視点を教育に取り込むことが挙げられる。日本語指導者は現実社会の集団の中に偏見や差別が存在していることを理解し、学習者が対応策を講じる力を養成できるようにする必要がある。

(2) 学習の評価 (課題遂行能力, 異文化間能力の評価)

国内調査における共通点の1つに、学習の評価に関する問題が挙げられる。「日本語の向上や上達を実感できない」という学習者の声に関して、外国人の社会参加を前提とする日本語教育においては、学習者は実用的な日本語能力（課題遂行能力、コミュニケーション能力）を獲得する必要がある。指導者は実践的な日本語使用のための目標と学習課題の設定を行い、適切な評価方法を用意できる知識と技能が必要となる。例えば、オランダ語教師の職務及び専門的能力の例に見るように、達成度の測定方法やレベルの決め方、各種テストの作成と解釈の方法、

自己評価の役割とその扱い方についての知識、授業やコースの中で適切に実施しフィードバックを実施できる能力が求められる。

さらに、2つの以上の言語や文化を持つ外国人にとって日本語での生活が彼らの多様な言語バイオグラフィーのひとつとなることを、指導者は理解し、学習者が自身の言語生活の連続体の中で日本語使用経験や日本語能力の向上を実感できるような評価の方法を考えることも必要であろう。自ら社会参加をする能動的な存在としての外国人にとって、異文化間能力を意識することは、日本語使用や経験を自己の言語資源として意味づけることであり、自分の身の回りや社会的現象を断片的で即興的に解釈するのではなく、自己の言語文化的背景や複雑なアイデンティティとの関係の中において捉えるということの意味するものである。そうすることによって日本の中の多様性を理解し受容する力を生成することができる。異文化間能力の評価に関しては、『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』に関する議論（ザラト 2007）が示唆に富む。

参考文献

ザラト, ジュヌヴィエーヴ (2007) 「「文化リテラシー」とは何か—異文化能力の評価をめぐるヨーロッパの議論から—」『変貌する言語教育 多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』第7章, 佐々木 倫子・細川 英雄・砂川 裕一・川上 郁雄・門倉 正美・牲川波都季編, くろしお出版

日本語教育学会(2009)『平成20年度 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）報告書』日本語教育学会

Byram, Michael(2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matters.

参考サイト

중앙다문화교육센터 中央多文化教育センター (Center for Multi-cultural Education)
<http://www.damunwha-edu.or.kr/Front/main/> (2011年3月28日照会)

第4節 地域日本語教育に携わる地域日本語教育専門家に対する研修のあり方

第2節において地域日本語教育に関わる人々の役割・求められる資質について述べ、第3節では育成すべき能力について述べた。本節では「地域日本語教育専門家」に対する研修がいかにあるべきかについて考え、4つの提言を行う。

第I章では多文化多言語社会を目指した日本語教育に対して、5つの提言が示されている。提言では、地域日本語教育専門家を置くことの重要性、専門家には「柔軟な対応力／多様なニーズに対応するためのコーディネーター力」が求められること、さらに地域日本語教育専門家のネットワークの必要性をあげている。

地域日本語教育では「学校型日本語教育」を超えて、多様な学習者や学習目的、学習背景と向

き合うことが求められる。よって、地域日本語教育専門家は日本語教育に関する専門的な知識・能力も重要ではあるが、それ以上に多様な現場で臨機応変に対応できる実践力が重要なのである。さらに、「企画立案能力／計画を実行する能力」がカギとなる。これは、ある程度枠組みが決められた中で行われる「学校型日本語教育」とは異なり、地域日本語教育は多様なニーズに向き合い、さまざまな課題を発見し、解決する力が専門家やコーディネーターに強く求められるからである。

こうした地域日本語教育専門家の創設を考える際には、同時に専門家が自分自身の専門性を高めつつ、さらに後に続く後輩を育成する能力を涵養できる研修システムの構築を忘れてはならない。先を見据えた包括的なシステム作りをすることで、現場を担う人々の疲弊、質の低下、人材不足といった問題を生じさせることなく、持続可能な改革となる。

ここで、さまざまな資質・能力が求められる地域日本語教育専門家に対する研修のあり方について、次のような4つの提言を行う。

その1：【研修のコンセプト】

知識注入型研修ではなく、自ら考え、課題解決力の涵養につながる研修を実施する。

- ・現場での問題発見解決力に繋がるケーススタディを重視した研修を行う。
- ・他者・自己との対話を通して新たな価値を生み出す力を養う研修をめざす。
- ・物事・事象をクリティカルに見ることができる力を養い、柔軟に対応できる実践力育成をめざす。
- ・協働をキーワードとし、共に考え、「つなげる力」を養うことができる研修をめざす。

その2：【研修会の実施方法】

場当たり的、対症療法的に行うのではなく、「何がどのように求められるのか」が明確になる目標設定を提示し、他との連携のもとで研修を実施する。

- ・研修実施者および受講者双方に目標や全体像を明確に示す。
- ・地域における日本語教育・その他の課題を十分に知った上で研修会を企画する。
- ・県・市町村などが有機的に連携し、企画・実施に関して協働を心がける。

その3：【実践現場における自己研鑽】

各種研修会の企画・実施と同時に、実践現場の文脈・状況に相即不離な研修を促進する。

- ・協働性と同僚性を重視し、知見・経験を共有し合える「現場の文化」作りをめざす。
- ・日本語教育専門家以外の関係者との対話を重視し、実践を常に振り返る。
- ・PDCA サイクル（Plan(計画)－Do(実行)－Check(評価)－Act(改善))を通して、自己研鑽を図る。

その4：【研修を支えるネットワークの構築】

自己研鑽・自己成長を支えるネットワークの構築を図る。

- ・研修会での「場の共有」をスタート点とし、研修会後も支え合える継続可能な「地域日本語教育専門家」ネットワークを作る。
- ・広範囲の地域日本語教育専門家によるネットワークを構築し、「学びの共有化」をめざす。
- ・「地域日本語教育専門家」ネットワークを有機的に動かすためにグローバルデザインができる存在（日本語教育学会等）との連携を図るなど、重層的なネットワーク構築を図る。

第5節 地域日本語教育専門家の創設に関する一考察

5.1 「プロ」としての、地域日本語教育専門家について

第I章で述べられているとおり、本報告書は「地域日本語教育専門家」という専門職の創設を提唱するものである。その中で、本章の第2節では、地域日本語教育に関わる人々に求められる資質・能力として、「日本語教育に関する知識・能力」「日本語教育に関する実践能力」「“その地域社会”理解し、生きる力」「企画立案能力」「人をつなぎ動かす力」「対人関係を築く力」を挙げ、その職種別、すなわち「地域日本語教育専門家」「地域日本語コーディネーター」「システム・コーディネーター」「ボランティア」のそれぞれに、どの資質・能力がどの程度必要とされるのかについての議論がなされた。

第2節で提唱された「地域日本語教育専門家」の役割は、以下のようにまとめられるであろう。

- ・学習者の言語生活を理解した上で、多様性に配慮しながら、日本語教育に携わる。
- ・学習者が学習方法を習得できるように導く。

これらの役割の着実な実行には、「専門家」という名称が示す通り、日本語教師としての専門性が非常に高いレベルで要求されると考えられる。いわば、「プロでないと遂行が難しい」役割なのである。

地域の日本語教育において、「教えるプロ」ではないボランティアが様々な役割を果たしてきたことは周知の事実であるが、その一方で、「ことばを教えるプロ」でないが故の限界も存在している。この図式は、平成23年度から全国一律で必修となる「小学校5・6年生に対する外国語活動（実際のところは英語活動）」における、担任教員の役割に似ているように思われる。このことに関して、江利川（2009：34）は、「中高の英語の免許を持つ小学校教員がわずか4パーセント足らずで、20年以上も英語から遠ざかってきた教師が英語教育を行うこと」を『無免許運転』と位置づけ、「Assistant Language Teacher や専科教員の配置、英語担当者への大学院や留学を含む研修の保障が最低限必要である」と主張している。江利川の主張は、「外

国語を教えるという行為には高い専門性が求められる」という前提に基づくものであり、このことは、日本人が自らの母語を教える日本語教育にも当然当てはまる。具体的にどのような専門性が求められるかについては、第3節で詳しく述べられているので、ここでは特に触れないこととし、以下、地域日本語教育専門家に対する「研修」のあり方について論考する。

5. 2 地域日本語教育専門家の研修の具体的実践方法について

第4節で述べられた、地域日本語教育専門家に対する研修のポイントをまとめると、以下のようになる。

1. 自ら考え、課題を解決する能力の向上をめざす。
2. 研修の明確な目標を設定する。
3. 実践の場における自己研鑽をめざす。
4. 県・市町村と協働して実施する。
5. ネットワークを拡大・深化する。

これらのポイントの実現に向けては、横溝・當作（2003）が「アメリカの教育改革から日本国内の日本語教師教育への提言」で挙げている内容が参考になる。以下、地域日本語教育専門家の研修にあてはめながら、各提言について述べていく。

提言 1. 教育現場主義

まず、実際の教育現場に根ざした教師養成が行われるべきであり、地域日本語教育専門家の場合は、所属地域の日本語教育の現場が研修の場となるべきである。そこで実務研修を行いながら、教師用ポートフォリオ(teaching portfolio)を作ることも可能であろう。このポートフォリオには実際に教えている場面を収録したビデオ、自分で作った教材、それを使った後の自己評価、テスト、その結果、学習者の評価などを入れることになる。ポートフォリオ作成のよい点の1つは、指導者（地域日本語教育専門家の場合は、地域日本語コーディネーター）との面談を持つことによって、具体的なフィードバックがもらえることである。また、ポートフォリオは自分の教育内容、方法を内省的に見つめるいい材料を提供してくれる。自分の教育内容、方法を内省的に見ることができない教師は能力が伸びないものである。自らの行動、決断等を内省的に見つめることができる教師を作るようにすべきである。また、自分の問題点を発見し、その解決法を教育の現場を通して発見していく方法を、早い段階から身につけていくことが望ましい。

提言 2. 内省的実践家の育成

提言 3. 問題解決中心

各専門家の成長をめざすためには、まず「職能水準の現状と課題」を明らかにすべきである。それは、自分が教えている教育現場で生じていることや問題点の把握によって始まり、その改善を継続的に試みる中で、教師である自分自身の見つめ直しが生じていく。つまりは、教育現場に根ざした「自己内省」が「自己理解」につながるのである。このような「現職教師が自分の教育現場での内省を深める方法」としては、リフレクティブ・プラクティス(玉井 2009 等)、アクション・リサーチ(横溝 2009 等)、Exploratory Practice(吉田 2009 等)が存在しているのであるが、どの方法であっても、ある程度の時間が必要である。できれば、半年から1年間の実施期間があれば、教師としての自分を見つめなおす十分な時間が確保できるであろう。また、これらの方法は、やりながら実施方法を体得していく傾向が強いため、同じ時期に実施する教師がいることが望ましい。お互いに励ましあったり、疑問点について話し合ったりすることで、各自の研修が確実に進行していく。青木(2001)が指摘するように、内省能力は、誰でも生まれながらに有しているものではなく、他者からの働きかけ、そしてそこから生まれる対話を通して、少しずつ育まれていくものである。

提言 4. メンター・システム

研修を円滑に進めるためには、専門家に寄り添いながら研修を支える「伴走者(または伴奏者)」のような人の存在が望ましい。この問いに対する回答の1つが「メンター・システム(mentor system)」または「メンタリング(mentoring)」である。メンタリング・システムでは、メンタリングを施す人すなわち「メンター(mentor)」が、研修期間中、対話相手の役割を果たしていく。教育の分野では、先輩教師がメンターになって、新人教師(mentee)の自立を見守り援助するという形が、通常採られている。地域日本語教育専門家の場合は、地域日本語コーディネーターがメンターの役割を果たすことができるであろう。メンターは、以下のような方法で、メンティーの潜在的な可能性を引き出していく存在である(岩川 1994: 99-104 を参照し、地域日本語教育専門家用に改文)。

- ・複雑な状況の中で葛藤する専門家とパーソナルな関係を形成し、専門家を情緒的・心理的に支持したり、専門的な助言を与えることによって、専門家としての役割形成、専門的な見識の形成、専門家集団への参加を援助する。
- ・自己の固定的な枠組みによって専門家の授業を評価し、指導せずに、その授業の中に、深く奥行きを備えた問題を見出し、そこに自らの授業の課題をも重ね合わせ、専門家と共に探求する並び見の関係を創る。
- ・専門家が行き詰まったときに、その問題が持つ意味の豊かさを示したり、専門家の意図に共感しながらも、その裏にある問題に目を向けたり、専門家が突き当たった問題に関連する研究を紹介したりする。

メンターがメンティーに行なう基本的な行為は、以下の3つに大別される。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ 聴く・ 問いかける・ フィードバックを与える |
|--|

加えて、研修の途中で、専門家が精神的に落ち着かない状態になったり、やる気を失ったりした場合、メンターは「やる気を継続するためのケア」をも行うことになる。

提言 5. 経験共有

教師同士が、自らの経験について語り合うことは大きな学びにつながり、そこから、自らの授業の内省へと結びつくことも少なくない。研修中も、他の専門家やメンター、あるいはより広範囲に渡る人々と自身の経験を共有する機会を多く設定することが望まれる。ここで留意すべきは、教師同士の経験共有は、「自分の教科観や授業観のぶつけあい、自分の個別的な経験の披露の場になりがち」であり、「観察者は自分の立場から一方的に批評をし、授業者は自分の世界を守ろう」とし、「不毛な授業研究の繰り返し」につながることも少なくない（藤岡 1998 : 239）という点である。教師同士の経験共有をお互いにとって建設的なものにするためには、ある一定のルールを作り守ることが必要である（横溝 2009）。

提言 6. テクノロジー利用

上述のメンタリング、経験共有などは、電子メール・メーリングリスト・Skype などを活用し実施することも可能であり、今後、専門家の育成のために選択できるオプションは増えていくことが予想される。

提言 7. エキスパートの協力体制

上述のような形で現職者対象の研修を実現しようとするれば、日本語教育関係者が、それぞれの立場で協力し合う体制作りが必須である。第3節で挙げられた「日本語教育学会」が、この点では貢献できると考えられる。

提言 8. 運用能力中心・責任の明確化

研修を受けたことの成果は、職務遂行能力の向上という形で表されるべきものである。ここで問題となるのは、「職務遂行能力の向上」をどのようにして測定するかということである。

一回性のテストによる測定が困難であることを考えると、各専門家がティーチング・ポートフォリオを作成し、それを評価の対象とするのが現時点では最良の選択ではないだろうか。ティーチング・ポートフォリオは、

教師の主な長所と教育業績の事実描写であり、教師としての業績の範囲と質を選択的に示唆する記録や資料のこと (Seldin 1991:3)

と定義されているが、それを行なう意義として、次のようなものが挙げられている (Seldin 1991 : 3, Brown and Wolfe-Quintero 1997 : 29)。

1. 職業人としての自分をもっともよく表す情報を、教師自身が提示できる
2. 1で集められた情報によって、健全な人事が可能になる
3. ポートフォリオを発展させることで、教えることとは何かについての教師の見方を広げることができる
4. 参加者一人ひとりが教師として向上する

上記の1及び2はまさに「職務遂行能力」の測定に関わる部分である。ティーチング・ポートフォリオによる評価の導入によって、職務遂行能力の妥当な評価が可能になると考えられる。

提言9. 発達の・無限のプロセス

専門家の専門能力開発は終わりのない人生を通してのプロセスである。それ故、能力の発達段階に応じた適切な能力開発の目標が設定され、適切な能力開発の機会が与えられるべきなのであるが、問題は、「各専門家の発達段階をどのようにして的確に把握するのか」、そして「把握した発達段階に適した能力開発の方法をどのようにして決定するのか」である。前者は、ティーチング・ポートフォリオの活用である程度可能であると思われるが、専門家の発達プロセスについての議論は未だなされておらず、また、なされたとしても、その「典型的」なプロセスをすべての専門家が辿るのかということについての疑問が残る。今後は、この点に関して、議論・研究が進められるべきであろう。

5. 3 日本語教育界全体の参画の必要性について

日本語教育の質を改善する努力は日本語教育界全体によって行われるべきであり、政府関係者の主導のみで行われるべきものではない。そのことは、地域日本語教育専門家の位置づけ、そして育成についても当てはまる。できるだけ多くの日本語教育関係者が積極的に参加することにより、(地域の日本語教育を含む)日本語教育界全体の質を上げる機会を作ることが重要

である。こういったプロセスは、非常に時間がかかるのであるが、多くの人の積極的参加が継続すれば、地域の日本語教育、そして地域日本語教育専門家の重要性についての日本社会の認知度も上がっていくであろう。地域日本語教育専門家を創設し、その後より良いシステムを構築していくためには、日本語教育界全体が一体となった長期のプラン立案が必要不可欠である。

参考文献

- 青木直子 (2001) 「教師の役割」『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社, 210-231.
- 今井裕之 (2009) 「授業を理解することへの2つの接近—授業者として観察者として—」『リフレクティブな英語教育をめざして—教師の語りが拓く授業研究—』ひつじ書房, 233-263.
- 岩川直樹 (1994) 「教職におけるメンタリング」『日本の教師文化』東京大学出版会, 97-110.
- 江利川利雄 (2009) 『英語教育のポリティクス—競争から協同へ』三友社出版
- 玉井健 (2009) 「リフレクティブ・プラクティス—教師の教師による教師のための授業研究—」『リフレクティブな英語教育をめざして—教師の語りが拓く授業研究—』ひつじ書房, 119-190.
- 藤岡完治 (1998) 「仲間と共に成長する：新しい校内研究の創造」『成長する教師：教師学への誘い』金子書房, 227-242.
- 横溝紳一郎 (2009) 「教師が共に成長する時—協働的課題探究型アクション・リサーチのすすめ—」『リフレクティブな英語教育をめざして—教師の語りが拓く授業研究—』ひつじ書房, 75-118.
- 横溝紳一郎・當作靖彦 (2003) 「アメリカの教育改革から日本国内の日本語教師教育への提言」 當作靖彦編『日本語教師の専門能力開発：アメリカの現状と日本への提言』日本語教育学会, 167-206.
- 吉田達弘 (2009) 「英語教育実践の現場に研究者が関わることの意味—教師の成長と研究者の成長—」『リフレクティブな英語教育をめざして—教師の語りが拓く授業研究—』ひつじ書房, 265-307.
- Brown, J. D. and K. Wolfe-Quintero. (1997) Teacher Portfolio for Evaluation: A Great Idea or Waste of Time? *The Language Teacher*, Vol. 21, No. 1. 28-30.
- Seldin, P. (1991) *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.

第6節 地域日本語教育システムの実現に向けて〈座談会〉

地域日本語教育に関わる人々は、前節でも述べたように、1. 地域日本語教育専門家、2. 地域日本語コーディネーター、3. システム・コーディネーター、4. ボランティアなど大きく4つに分けられる。本節では、3人の委員（杉澤経子、山西優二、伊東祐郎）に「地域日本語教育システムを担う人々の役割」について語ってもらった内容のまとめを報告する。

伊東（進行）：この報告書では、地域の日本語支援に関わる人たちをこのように分けることによって、それぞれの役割を明確にしようとしています。それぞれのお立場から、ご意見をいただけるでしょうか。

杉澤：分けられるのであれば、役割を分けて書くことはできますね。でも、実際に地域の現場ではどうかというと、実はこんなにきれいに分けることはできないんですね。だから、これはある意味、役割論であって、職制としての配置とは切り離して考えるべきだと思います。つまり、もし具体的に各自治体で、こういう専門的な人員を配置していこうと思うと、ここでいう地域日本語教育専門家と地域日本語コーディネーターは同一人物であることが、現実的だろうと思います。でもここで言うシステム・コーディネーターというのは、日本語教育の専門的知識がなくても、地域全体の中に日本語教室をどう位置づけていくかという設計のできる、いわゆる多文化社会コーディネーター的な役割をする人なんだろうと思います。ただ、自治体の中に日本語教育の専門性を持った職員がいたとしたら、ここは地域日本語コーディネーターも兼ねることもできるだろうと思います。

伊東：兼務するということですね。

杉澤：そうです。だから、役割論の視点からはこのように言えるけれども、現実的に人員配置からいうと、それは地域で各種各様になるだろうと思いますね。

山西：だから分類したあとその役割をきちっと明示する必要がありますね。たとえば、役割論で明示されている日本語教育専門家、または役割論でいうところの2つのコーディネーター（「地域日本語コーディネーター」と「システム・コーディネーター」を指す）はコーディネーションをする人と呼んでもいいんだけど、場合によってはボランティアでありながら日本語教育専門家という役割を担う人も当然現場には出てきますよね。だから、書き方を役割論として統一しておかないと、わからなくなっていく可能性がありますね。

杉澤：そうですね。だからここでの議論は役割論として捉えないと、現実にはなかなかうまくいかないということですね。それで、今回の提言が、政策的な視点からの提言になるとすると、行政でそういう人員をどう配置していくのかということの1つの示唆になると思います。地域日本語教育専門家というものをどのように位置づけていくのかについて議論しておかないといけないと思います。役割論からのみ提言してしまうと、これらの4つの役割を担う人をそれぞれ全部配置することになるのかということになってしまいますね。そうすると、そんなの無理ですよっていう話になっちゃいますね。

山西：それで、今回の提言では、役割論として議論しようとしているんですか。

伊東：そこが難しいね。少なくとも、この3つの仕事（「地域日本語教育専門家」「地域日本語コーディネーター」「システム・コーディネーター」を指す）をきれいに分けることができないので、線引きは難しいと思います。

山西：そうですね。これまでに、日本語教育専門家とボランティアがいて、その両者をつなぐのがコーディネーターという図式があるわけですね。だから今回の提言は、この三者の関係の中での、役割論も含めた日本語教育専門家論なのかと思いました。

杉澤：それで、今文化庁が実施してるのが、地域日本語教育コーディネーターの養成ですよ。

伊東：そうなんですか。

杉澤：ええ。そういう意味合いでいうと、この地域日本語教育専門家っていうのは、コーディネーターとは違うものですよ。

伊東：ええ、そのように捉えています。でも現実是一緒であることが多いのかもしれませんが。

杉澤：現実的には一緒じゃないと難しいんじゃないのかなっていう感じはしますね。

山西：だから、あくまで役割論として、コーディネーター論が非常に具体性をもって見えてきている中で、今回、地域日本語教育専門家としての役割とは何なのかっていうことを明示するという目的があるならば、その文脈でまとめていかなきゃいけないですよ。

杉澤：ところで、地域日本語教育専門家を議論する場合、地域日本語教育というのは一般的な日本語教育とどこがどう違うのかという疑問もできますよね。日本語教育っていうのは言語教育的な捉え方でいいんでしょうか。

山西：日本語教育の中に地域日本語教育が内包されるという捉え方でいいんじゃないですか。

伊東：私もそう捉えたいですね。

山西：そうしないとおかしくなりますよ。日本語教育の中に、地域日本語教育が入っている、含まれていると考えるわけです。

伊東：そうですね。日本語教育の中にビジネス日本語もあれば、アカデミック日本語もある。看護、介護の日本語教育もある訳です。地域日本語もそのようにジャンルのひとつとして捉えようとしている訳です。

山西：ただね、今回の提言で一番気になっているのは、多言語多文化社会を目指した日本語教育への提言というよりは、今回は多言語多文化社会を目指した地域日本語教育への提言なんじゃないかな。ただ、今の話のように日本語教育ってすごく広いわけですよ。だから、多言語多文化社会を目指す日本語教育を考えると、地域日本語教育だからこそ、その姿がすごく具体的になるわけですよ。そう考えると、その多言語多文化社会とは何なのか、どういう社会なのかというのが、やはり十分に議論され、みんなで共有されていないと今回の提言がメッセージとして伝わってこないと思いますね。母語の問題を含めて、母語と日本語という言語間にどういう関係を作ろうとしているのか、どういう視点で言語を捉えようとしているのか、そういった点が十分に認識されていないと地域日

本語教育専門家というものの役割がどこまで議論できるのかという問題もありますね。

杉澤：ただ、今の話っていうのは今までの日本語教育に対する問い直しでもあるわけですよね。今の観点っていうのは、日本語教育に対する問いですね。この問いを地域日本語教育の中で位置づけていくのか、日本語教育全体の中で位置づけていくのかっていう問題でもありますね。

山西：それを地域日本語教育の中で位置づけることによって、日本語教育の枠をずらすとか、もう少し視点を広げ、質を深めるとかできると思いますね。だから議論の入り口としては地域日本語教育からじゃないとその視点は見えてこないのではないかと思いますね。

杉澤：従来の日本語教育の中で浮かび上がらせることは難しいですからね。

伊東：そうすると、今の日本語教育というのは、社会をある程度考えない、そして無視した形だと、教師が得意とする専門分野、あるいは言語教育の範疇でしか対応できなくなってしまうと思うんですね。外国人のための日本語教育という、旧来型の学校型日本語教育というイメージでの捉え方をする傾向があるのかなと思います。日本語教育専門家の前にあえて「地域」を入れたことは、対象とする学習者は地域住民だという認識ですね。そして多文化多言語という背景を背負っていて、なおかつ社会で生活している人たちに対する日本語教育、そしてそれに関わる専門知識を有した人材だという捉え方をしたいですね。このような状況の中での日本語教育が今後どうあるべきかという提言にしたいと思っています。

杉澤：日本語教育において地域日本語教育を捉えるっていうことで言うならば、地域日本語教育は何なのかを問うていくことによって日本語教育のありようにも言及していくということですよね。多言語多文化社会の中で地域日本語教育をどう位置づけていくのかという話は、日本の政策的な意味合いで言うと多文化共生社会を構築していくための最前線の活動や多文化共生の現場とどう結びついていくのかという話と密接に関わってくることだと思うんですね。それで、その多文化共生というのをどう捉えていくのかということを見ると、文化論的に議論しようとするとなかなか難しくなってしまうんですが、単にその文化をありのまま認めていくということじゃなくて、その時々を生きる人間として、その文化性を感じ取りつつ、どう、そういう異なる人たちと共に生きていけるのかという、新しいものを創造していく場としての地域日本語教育の活動であっていいんじゃないかと思います。新しいものを創造していくときの日本語って一体何なのかということの問い直しが行われる場ということだと思うんですね。だから地域日本語教育専門家というのは、まさに今までの日本語教育的な、日本語を教えますという感じじゃなくて、現状に対して省察ができて、それから協働で省察をするという活動が、地域日本語教室の中で行われていかないと実現できないだろうなと思います。そういう専門的な力量が必要だろうと思います。

伊東：そういうことを考えると、やはり異文化接触とか異文化体験から出てくる摩擦のようなものは、日本語と文化、人と絡めて理解していく必要がありますね。

杉澤：例えば、多言語多文化という視点から言えば、日本語教育の中に外国語が入ってきてもいいでしょという発想になりますよね。日本語学習の場なんだから日本語だけしゃべりなさいなんていう発想にはならないわけです。そのような発想というか視点にどう切り替えていけるかというところが、地域日本語教育専門家には求められると思うんです。じゃないと、ボランティアに対して、日本語をどう指導すべきか指導するという立場になっちゃうわけで。

伊東：そういうこと考えると、日本語教育への提言に関しては、ある意味では、日本語とは言うものの、その内実はコミュニケーション教育っていう捉え方もできますよね。

杉澤：コミュニケーション教育ですか。

伊東：言葉を使って、多文化共生社会の最前線にいる人たちがうまくやっていくことを考えれば、今杉澤さんがおっしゃったように、必ずしも日本語だけではなくて、他の言語でもいいんじゃないって言ったところは、どんな言語でもいいけれど、じゃあどうやってコミュニケーションをとっていったらいいのか、そのコミュニケーション教育への提言になるのかなっていう気はしますね。だから日本語教育ってコミュニケーション教育で、広義には日本語だけに特化する必要もないかもしれませんね。

山西：だけどそこがちょっと難しいところで、私は昨年の国際理解教育学会の課題研究「ことばと国際理解教育」では、「ことばの学び」のもつ役割をコミュニケーション力と文化力とに分けたんです。最終的には多文化社会なり新しい社会を作ると言ったときに、そこにコミュニケーション力と、文化力という文化を創り出す力を、二本の軸として入れたんです。だから、コミュニケーションという言葉だけで、これさえあれば多文化社会になるぞと言い切れるかどうかは疑問ですね。また地域日本語教育だから日本語を1つの軸にしていることは確かだと思います。ただ日本語だけでいいのかというのが先ほどの話のポイントだろうと思いますね。あと、多言語多文化、または多文化社会と言ったときに、さっきの共生社会的な捉え方、言語学的な捉え方、心理学的なアプローチなどが入りこんできていますよね。言語文化学だとか、文化人類学だとか、あと社会言語学的な視点ですよ。言葉の持つ暴力性の問題などを語らずして、この多言語多文化社会というものがどういう社会なのか語れないと思います。このような視点はすごく必要な部分だと思います。だから日本語を教えることの持つ暴力性の問題だとか、識字の持つ暴力性についても常に議論されてきている訳です。そこを全く無視して、言葉があって当然だというだけでは済まない部分があるわけですね。言語教育の専門家というのはその視点をきちっと見ておかなければならないと思います。

伊東：特にその地域の日本語教育に関わる人たちに対しては、研修や講座等を通してこの部分を伝えていかなければいけないと思いますね。だから参加型学習もいいけど、山西さんがおっしゃったような基本的な考え方を理解しなくて、手法だけが一人歩きしてしまうというのは危険だろうと思います。

杉澤：でも、理念だけを語っても理解してもらえないし、理解できたとしても、繰り返し繰り返し

返し継続的に考えていかないとだめだろうと思います。

伊東：そうですね。その時は理解できたと思っていても、しばらくするとつい忘れてしましますからね。

山西：ただ、多文化社会ではこのような理念についてきちっと議論し確認しておかないと、今後の方向性を語ろうというときに、うまくいかなくなるかもしれませんね。専門家である人たちが一人ひとり視点として織り込んでおくことが必要だと思います。

杉澤：社会言語学的に批判的に見るという視点がありますよね。地域日本語教育の現場では、日本で暮らすためには、どうしても敬語を覚えなきゃいけないとか、この地域で暮らすためにはこれを覚えておかなきゃいけないってことを、正論として主張しがちですよ。でもそれというのはすごく言葉の権力性の問題に関わるものだと思います。このような場合のコーディネーションというのは、2つの考えのバランスをどう取れるかという問題だと思うんです。地域日本語教育専門家というのは、社会言語学的な側面から言語生活を捉えて、プログラムを作れないと決して専門家とは言えないじゃないかと思うんですね。

伊東：でもそういう人材って、研修や講座を数回受講したからと言って育つわけではないですよ。

杉澤：でも、研修や講座では、受講者全員とはいきませんが、やはり変容する人はそれなりに変容しますね。

山西：国際理解教育学会の課題研究では、日本に見る「正しい日本語」「ネイティブの英語」を重視し、「多様な日本語」「多様な英語」を軽視もしくは否定するあり様を、「排他的二言語主義」という言葉で表現したわけです。この日本社会の排他的二言語主義的あり様を、昨年、ある地域日本語教育研修で説明したんですが、素直に理解してくださったんです。専門的に日本語教育をやっているがらじっくりこないものがあつたとき、排他的二言語主義の視点からものを見ると、異なることが見えてきたりします。だから研修の仕方によっては、そんなに難しくないと思います。

杉澤：多分、山西さんも私も、開発教育とか国際理解教育の観点から地域日本語教育を見ていますよね。そうするとやはり、今お話ししているような観点が地域日本語教育には必要なんじゃないかと思うんです。

伊東：私も同感です。外国語教育の視点から日本語教育を理解していくと、そのような観点を理解するのに相当時間がかかりますね。どう教えるかという教授法に焦点が当たってしまうので仕方がないかもしれませんが。だから、日本語教育以外の学生がボランティア活動をしていったほうがすんなり理解できるというのは、日本語教育特有の先入観がないというのがあるかもしれませんね。

杉澤：そうですね、だからここでいう専門家っていうのはそういう観点が必要になってきますね。

山西：だからこそ本来は、言語意識教育がまさしくそのものであって、もともと言語とは何か

とか言葉とは何かというところを多面的に、または多層的に捉え直した上で、言語教育に入っていくといいんじゃないかと思います。

伊東：日本語教育の専門家は、その部分が必要になりますね。

杉澤：となると、養成の仕方、研修のプロセスが違ってくるんでしょうね。

山西：その養成や研修をしっかりとやっていけばいいのではないのでしょうか。

伊東：そのような人材育成ができる人たちがそろそろ育ってきているだろうと思いますね。

山西：本来これから日本語においても英語においても、そういう場をどれだけ学校等できちっとやっておくかが重要になりますね。そうなるとう方言やいろんな地方の言語と標準語の関係の問題なども絡んでいって、言葉の構造と権力性・暴力性について理解できるようになる。そういうなかで自分たちがどういう言葉を実際は選び、使い、またその言葉を、新しい公正な文化だとか共生社会を創るために、どのように活用するかという方向に議論が移っていかなければならないと思います。

伊東：その視点が必要なんです。

山西：だからまさしく多言語多文化社会における日本語教育と言ったときに、このような視点を議論することなしに語ることは中身が浅くなってしまうんじゃないのかなと思います。日本語教育のメッセージ性が弱くなってしまうんですね。だから、このような視点からの論の軸が欲しいですね。

杉澤：たぶん地域日本語教育の文脈で言えば、共生社会を構築していくための日本語教育という軸を中心に展開していかないといけないのではないのでしょうか。

杉澤：このプロジェクトの全体を見ていくとやっぱり、一番言いたいのは地域日本語教育専門家が重要だということですよ。そして、地域日本語教育専門家というのはどういう人なのかということが、やはり明確に出されていく必要があるんじゃないのでしょうか。

山西：だから、多言語多文化社会とは何なのか、多文化共生社会とは何なのかという部分があり、その上で、地域日本語教育というのは、どのような役割を担い、その目的が何なのかを明示する必要がありますね。その2つがあって初めて関係する人たちの役割論が整理されていくことになると思うんですね。そうすれば地域日本語教育専門家の役割も明確になってわかりやすくなるんじゃないですか。

杉澤：そうですね、役割とともに、さっき議論した、どういう認識を持って、どういう視点で活動を推進すべきかも明らかになるだろうと思います。

山西：それは今の地域日本語教育の目的論の中にその部分が明確に入っていくはずですよ。

伊東：行政関係者への提言として、どんな人を採用しないといけないかっていうと、実際に今言ったような理想的な人を採用する時に、誰がそういう力量を持っているのか、過去にそういうことを職業としてやってきて転職するってことはないから、理想的な人かどうかわかりませんよね。そこが難しいのではないのでしょうか。日本語教師を採用すると言えば、日本語教育能力検定試験に受かっているかどうか、大学で専門的な勉強をしたことがあるかどうか、あるいは教授経験の有無がひとつの判断になるのでしょうか。

山西：最近、ある人と話をしている、コーディネーション力と教授能力は分けたほうが人は採りやすいと思いました。どんな専門家も、例えば日本語教育、言語学の専門家、他分野の専門家といろいろいますが、それぞれの専門家はそれなりに力を持っていますが、コーディネーション力とは異なります。

杉澤：日本語教育専門家というのは理解しやすいですが、専門家だけいても、ボランティアと対立しちゃったりしますね。うまく連携できなくなってしまうんですね。だからそういう観点からいくと重要なのはやっぱりコーディネーターが必要だと思うんです。

山西：今私が住んでいる町では、5つの地区でコミュニティーセンターを作ることが計画されています。そしてこのコミュニティーセンターの中に、学校と地域の連携とか、特別支援教育・ボランティア教育などの全体のコーディネーション機能も入れていこうと話しています。これから4年ぐらいかけて実現しようとしている時に、じゃ誰を配置しようかっていう議論が当然出てくる訳です。今日の午後、私は若者を配置しようという話をしてきたところです。20代から30代の若者を入れて、きちっとコーディネーターとして養成していく。中途半端な経験知を持った人間を入れたらダメになってしまうこともあります。だからもっと柔軟で若いからこそ地域に入って、高齢者だとか他の専門家のいる中で若者が動くことによって、違う意味でのつなぎ手としての役割を果たすことは可能ですよね。

伊東：そこには、採用した後のトレーニングは必要ですよ。

山西：トレーニングは当然やるんだけど、それもお年寄りをトレーニングするよりはずっと楽かもしれません。若い人で、柔軟で、一緒に学んでやっていくっていう形にしていけば、優秀な人材に育っていくんじゃないでしょうか。

伊東：今回の報告書の話に戻るんですけど、具体的に行政関係者に今の話をどうわかりやすく、こういう人を配置しろって提言できるかですね。難しいですよ。やっぱり行政関係者にいわゆる養成講座を終わった人を採用してほしいというようなことが言えたらいいのですが。それはまだ一般的に認知されていない仕事だからなかなか理解を得るのが難しいですね。コーディネーターが必要だと主張しても、それってどんな仕事？どこにいるの？ということが浮上してしまいますね。

杉澤：ただ、そもそも人材なのか、ポストが先なのかっていう議論もありまあすね。一番最初のところでニワトリ・卵の関係もありますからね。地域日本語教育コーディネーターっていうのはこういうものと枠組みを決めて、ポストとして確保して、こういう仕事をちゃんとやる、こういう能力が必要なんだということを提示して採用する。その結果、そのポストに就いた人が育っていくということもあると思うんですね。

山西：だからその役割さえ明確になっていたら、そのポジションの中で人はいろんなことを学んでいくわけですからね。

杉澤：だから立場と与えられる役割と言うのが、人を育てる枠組みになるかもしれません。

伊東：となると、とりあえずそのポジションに就いて、後は on the job training ではないです

が、実践をしながら、そして省察に取り組みながら自己開発、自己成長していくっていうことでしょうか。杉澤さんがおっしゃっていた省察というのは、自己開発の1つの基礎基本ということでしょうか。

杉澤：そうだと思います。だから地域日本語教育専門家をはじめコーディネーターというのも同じだと思います。ただ、地域日本語教育専門家はもっと日本語教育寄りになると思いますが。

伊東：本日は、いろんな視点からのお話ありがとうございました。

(座談会日時： 2011年3月9日午後9時 於：早稲田大学会議室)

おわりに

日本語教育学会では、平成19年度、平成20年度の両年度に文化庁の委嘱を受けて、「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）を行ってきている。平成22年度の本調査研究は、それ以前に行われた調査研究の成果を踏まえ、また調査研究の内容と可能な限り関連づけながら、新たな提言を試みたものである。この報告書を読まれる方は、ぜひとも平成19年度および平成20年度の報告書とあわせてお読みになることをお勧めしたい。

平成19年度では、調査研究の結果、重要だと思われる以下の6項目について報告されている。

- (1) 地域日本語教育に対する基本的な考え方
- (2) 外国人住民の生活実態を踏まえた日本語教育の必要性
- (3) 連携のためのコーディネーターの重要性
- (4) 日本語ボランティアの養成と研修の在り方
- (5) 社会参加に必要な日本語能力と日本語教育のデザインの検討
- (6) 日本語教育システムの試行実験と評価

報告書では、「生活者としての外国人」のための日本語教育を推進するためのフレームワークと地域日本語教育の内容と方法、評価、人材の育成について具体的な提案を行っている。

平成20年度の調査研究では、次のような4つのテーマに取り組んだ上で、6つの課題を提供している。

(4つのテーマ)

- ・地域日本語教育の在り方と連携システム
 - ・在住外国人の生活実態・コミュニケーション問題・日本語学習ニーズ
 - ・ボランティアやコーディネーターなどの人材育成
 - ・地域日本語教育の内容と方法
- (1) 国の外国人受け入れ政策の明確化
 - (2) 日本語教育振興法の法制化
 - (3) 専門職としての地域日本語教育教員の配置
 - (4) 永続的な調査研究の実現化
 - (5) 初期指導と文字指導の重要性
 - (6) 学習環境の確保と学習意欲の重要性

両年度共に、地域日本語教育をデザインするためには、日本語教育の専門家の確保が重要であり、日本語教育の専門家が社会的に責任を持って地域日本語教育を推進、発展させることが不可欠であると述べられている。

本年度は、このような提案あるいは主張をさらに政策提言に結びつけられるよう日本語教育関係者の指導力の評価ならびに指導者の養成への提言を行うことを主目的に取り組んできた。

おわりに

主な調査研究として、日本国内の地域で実践されている日本語教育の実態を改めて把握し、その調査研究から日本語教育のデザインすべきフレームをまとめてみた。それらと合わせて、海外調査を通して外国人に対する自国語教育の先進事例に関する情報を収集し、望ましい地域日本語教育の指導力の評価、また指導者の養成に関わる評価内容についてまとめてみた。

日本が国際化を推進していく上で、将来にわたって外国人を受け入れて、住みよい社会を創造していくには、地域レベルでの日本語教育体制の整備は欠かせない。現在、文化審議会国語分科会では日本語教育小委員会を設置し、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の体制の整備や内容の改善について審議が行われている。内容の具体的な改善については、平成 22 年 5 月 19 日に文化審議会国語分科会において「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」を取りまとめている。カリキュラム案の実践現場への導入と普及、また有効活用における推進的役割を担うべきは、日本語教育の専門家であろう。日本語教育は、既に留学生をはじめとしてビジネスパーソン、年少者に対する日本語教育の実践と研究を通して、外国語教授法としての分野が確立されてきている。地域日本語教育の内実をさらに充実させていくには、これまでの日本語教育における実践知と経験知を生かし、あわせて専門家と地域住民や行政担当者との協働が求められているのである。

調査協力者一覧

本調査研究事業を進めるに当たり、ご協力いただいた方々のお名前を以下に列記します。なお、国内各地域で行ったインタビュー調査の回答者のお名前は挙げておりません。

(1) 作成班

上久保 明子 (東京外国語大学大学院博士前期課程)

(2) 調査班1 (国内)

青山 かおる (ヤマガタ・ヤポニカ)

池上 順子 (日本語ネットワーク佐賀)

薄井 宏美 (山形大学非常勤講師)

北村 祐人 (名古屋大学 留学生センター)

高橋 志野 (愛媛大学国際連携推進機構 国際教育支援センター)

間瀬 いく ((財)東広島市教育文化振興事業団

日本語教師・日本語教室コーディネーター)

宮崎 智美 (ことばの会)

門馬 真帆 (神奈川大学大学院外国語学研究科博士前期課程)

山田 国明 (浜松学院大学地域共創センター 客員センター員)

(3) 調査班2 (海外)

アン・キュンファ (ソウル大学)

アン・ジュンホ (漢陽大学非常勤講師)

イ・クァンヒョン (ソウル教育大学)

イ・ボソプ (元広島修道大学・韓国語教育非常勤講師)

奥田 純子 (コミュニカ学院)

キム・ヒュキョン (延世大学非常勤講師)

チョ・カンヒ (釜山大学)

Jan Deutekom (Friesland College)

Lijckle Griek (NHL University of Applied Sciences)

執筆者一覧

はじめに

尾崎 明人

調査研究の概要

伊東 祐郎

第I章

伊東 祐郎

第II章

野山 広 (第1節, 第2節2. 1, 第4節)

内海由美子 (第2節2. 2, 3. 2)

富谷 玲子 (第2節2. 3, 3. 4)

新矢麻紀子 (第2節2. 4, 3. 8)

高橋かつ子 (第3節3. 1)

ヤマモト・ルシア・エミコ (第3節3. 3)

藤田 美佳 (第3節3. 5)

米勢 治子 (第3節3. 6, 3. 7)

高畑 幸 (第3節3. 9, 3. 10)

向井留実子 (第3節3. 11)

御館久里恵 (第3節3. 12)

貞松 明子 (第3節3. 13)

注) 第5節は国内班のメンバーが参考文献・資料を出し合い作成した。

第III章

金田 智子 (第1節, 第2節, 第3節3. 1, 第4節, 第5節)

松岡 洋子 (第2節, 第3節3. 2, 3. 4)

浜田 麻里 (第2節, 第3節3. 3)

林 炫情 (第2節, 第3節3. 4)

奥田 純子 (第2節)

第IV章

野山 広 (はじめに, 第1節)

嶋田 和子 (第2節, 第4節)

金 孝卿 (第3節)

横溝紳一郎 (第5節)

伊東 祐郎 (第6節, おわりに)

平成22年度文化庁日本語教育研究委託
「生活日本語の指導力の評価に関する調査研究」

—報告書—

発行 平成23（2011）年3月31日
編集 社団法人日本語教育学会

平成22年度文化庁日本語教育研究委託
「生活日本語の指導力の評価に関する調査研究」
運営委員会