

小出記念日本語教育学会論文集32

【研究論文】

- ほめはどのようなコンテキストで現れているか
 —日中の初対面会話におけるほめの出現パターン— 昂 燕妮 …… 7
- 中国人日本語学習者の助言行為に影響する要因について
 —決定木分析を用いた検討— 宋 凌逸 …… 23

【調査報告】

- 中国で学ぶ中国人日本語学習者のオノマトベ知識
 —Vocabulary Knowledge Scaleによる検討— 崔 沫舒 …… 39
- 日本語教科書における後項動詞「だす」の出現実態
 —フレーム意味論に基づいて— 新 夢莹 …… 55
- 日本語教師教育者の専門性
 —教師教育者が考える熟達した教師教育者とは—
 坪根由香里・嶋津百代・中谷潤子
 西村美保・門脇 薫 …… 71
- 日本語教科書におけるカモシレナイの扱いに関する実態調査
 —婉曲表現としてのカモシレナイを中心に— 崔 艶鵬 …… 87

【特集】地域日本語教育のこれからを考える

- 「登録日本語教員」の制度と日本語教育分野への影響 伊東祐郎 …… 107
- 地域日本語教育と日本語学校の課題と可能性を探る
 —教育の質の向上と制度設計を軸に— 嶋田和子 …… 117
- 地域日本語教育の制度化と市民活動
 —しまね国際センターの取り組みを通して考える— 仙田武司 …… 137
- 多文化共生社会を目指した日本語教育の充実に向けて
 —日本語教育関係者が考え行動すべきこと— 土井佳彦 …… 155

【おすすめのリンク】

- 「地域日本語教育のこれからを考える」おすすめのリンク …… 179

2024年3月31日

小出記念日本語教育学会



KOIDE

Japanese Language Teaching Association

地域日本語教育と日本語学校の課題と可能性を探る

—教育の質の向上と制度設計を軸に—

嶋田和子（アクラス日本語教育研究所）

【キーワード】 地域日本語教育 日本語学校 日本語教育の推進に関する法律
他領域との連携 教育の質の向上

1. はじめに

日本語教育実態調査（文化庁 2023）によると、令和4年度の日本語学習者数は219,808人と、新型コロナウイルス感染拡大の影響で令和元年をピークに減少していた前年比1.78倍の増加となった。ここ数年の外国人受け入れ政策を見ても、2019年4月に「出入国管理及び難民認定法」（以下、入管法）の改正による特定技能制度がスタートし、2023年4月には教育未来創造会議「第二次提言」において、2033年までに留学生の受入れ数値目標を40万人とすることや留学生の国内就職率60%目標などが提言として挙げられている。

このように外国人の受け入れはさまざまな形で進んでいるが、最近の制度面における動きを見ると、2019年「日本語教育の推進に関する法律」（以下、「推進法」）が公布・施行、2021年には、国内外における日本語教育の質の向上を通して、共生社会の実現に寄与することを目指し、「日本語教育の参照枠」（以下、「参照枠」）が発表された。さらに、2022年「地域における日本語教育の在り方について」（以下、「地域日本語教育の在り方」）が相次いで公開された。留学生も就労者もすべて生活者であり、日本社会で暮らし、社会をともにつくっていく仲間であるといった点からも、生活者への日本語教育は重要である。

今回の特集テーマは「地域日本語教育のこれから」であり、生活者への日本語教育を主軸とした論考である。それは、今後共生社会をつくっていく上で、生活者への日本語教育は極めて重要であるからだ。「推進法」第1条にも「日本語教育の推進が、我が国に居住する外国人が日常生活及び社会生活を国民と共に円滑に営むことができる環境の整備に資するとともに、我が国に対する諸外国の理解と関心を深める上で重要である」と記載されている。

既述したように政府は今後さらなる留学生数の増加を目指し、留学生が卒業後も日本社会で大切な「多言語・多文化人材」として活躍できる制度設計が必要であると、声明を出している。一方、日本語学校は「留学生の予備教育」と捉えられがちで

あった。日本語学校は、1983年に出た「留学生十万人計画」によって雨後の筈のように誕生することとなり、いわば揺籃期の日本語学校は、課題が山積した状態であった。そうした中、1990年には「入管法」が改正され、法務省告示基準が定められた。しかし、そのことによって教育の質が問われるというより、箱物としての学校、経営、留学生のビザ管理などに力点が置かれることになった。こうしたことを是正すべく法制化への努力を重ねることによって「推進法」が誕生、さらに2023年「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」（以下、「認定法」）が新たに公布されたのである（施行は2024年4月）。日本語教師の国家資格化や日本語教育機関認定制度は、「認定法」が目指す画期的な事柄と言える。

これらを背景として、本稿では、まず、地域日本語教育における現状と課題に向き合い、これからどのような方向に進むべきかについて論ずる。次に、日本語学校における現状と課題を取り上げ、今後どのような方向に向かうのか、どう進むべきかについて論じる。日本語学校の教育への取り組み方にはさまざまなスタイルがあり、嶋田（2010）は「地域力を育む日本語学校」といった観点から日本語学校の存在意義を主張する。多様な日本語教育がそれぞれ個性を生かしながら、連携を図り、より良い教育実践を実現するための道筋について考えることは、重要である。「違うものとの出会いは力になる」ことを土台とし、現状から課題を洗い出し、特集のテーマである「地域日本語教育のこれから」を軸に、日本語学校として地域日本語教育との連携・協働において何ができるかについて多角的・多面的に考察したい。

2. 地域日本語教育の流れと現在の課題を知る

地域日本語教育の特徴の一つとして、まずスタート時点において地域に暮らす仲間への支援という市民の思いから始まり、やがて国際交流活動が生まれ、現在まで継続されていることが挙げられる。1979年にインドシナ難民の受け入れ、1984年に中国帰国者定着促進センター開所など公的な学習機会の提供もあったが、根底には「近隣に住む難民や帰国者を支援する動きから地域における日本語支援の動きが生まれ育ち、現在の状況に結びついている」（池上 2006 p.107）という流れがあった。

さらに、1990年の「改正入管法」によって、日系2世、3世やその家族の就労が合法化され、ブラジルをはじめ南米諸国から来日する人々が急増していった。こうした中、文化庁は1994年「地域日本語教育推進事業」を開始し、その時代・状況に応じて様々な事業を展開している。また、2007年には文化庁文化審議会国語分科会において日本語教育小委員会が設置され、現在までさまざまな課題を取り上げ、議論し課題解決に向けて動いている（2023年12月現在、122回の会議開催）。こうして官民両輪により進められてきた地域日本語教育は、着実に質量ともに発展を続けるが、今なお課題も残る。「地域日本語教育の在り方」（文化庁 2023）〈概要〉に提示された現状

と課題を挙げる。

【現状】

1. 在留外国人は約296万人、外国人労働者は約173万人（R3年）と過去最高
2. 日本語教室がない空白地域の市区町村は877（46%）
3. 日本語教育に関する基本計画を策定している都道府県・政令市は16（24%）
4. 日本語教師39,241人のうち約半数がボランティア
5. 非漢字圏学習者が増加。日本語能力が十分でない者ほど学習に困難を感じ学習していない者が多い傾向にある。

【課題】

1. 定住化傾向が進み、子育てや就労等に必要となる日本語が求められているが、ボランティアによる教室が多く、体系的な教育環境が整備できていない。
2. 専門性を有するコーディネーターや日本語教師が不足している。
3. 日本語教育に関するリソースには地域によって差がある。
4. 日本語教育を希望しても教育機会が得られない者がいる。
5. 地方公共団体と日本語教育関係機関の連携が十分できていない地域がある。

「地域日本語教育の在り方」には課題解決に向けた「提言」も記されており、国は既にさまざまな形で動いている。

3. 地域日本語教育の課題に向き合う

筆者が各地の日本語教室を研修などで訪れた際に、地域日本語教育関係者から提示された資料や参加者の声の一部を記す。

- ・ボランティアが高齢化して、人手不足が深刻。また、若い人が入ってきてもすぐ辞めることが多い。慢性的な人手不足の状態である。
- ・毎回場所の確保が大変である。せめて継続的に活動できる場所を与えてほしい。
- ・学習者の多様化が激しく、ボランティアだけでは対応が難しい。また、絶対的な人材不足から参加を断るケースが増えている。
- ・ゼロ初級の学習者への対応が難しい。これは専門家が担うべきことではないか。

日本語学習支援者不足に加え、学習者の多様化への対応や日本語教室をデザインしたり、地域社会とつなげたりすることができる専門性を持った人材不足も深刻な問題である。「日本語教育関連参考データ集」〈都道府県・政令市アンケート概要〉（p.43）には、「外国人の日本語学習のニーズが多様化する中で、必要な専門人材（地域日本

語教育コーディネーター、日本語教師、学習支援者)の不足、ノウハウの共有、地方自治体と関係機関の連携が課題として多い」といった意見が述べられている。

また、具体的な課題として日本語を学ぶ場に関しても地域格差について触れ、散在地域での学習の場の確保の難しさ、財源不足、働きながら通える日本語教室が近くないこと等に言及している。今ある日本語教室の課題に加え、日本語教室が全くない、いわゆる「日本語教室空白地域」に関して言えば、2012年度は64.4%であったものが、2021年度には46.3%に減少しているものの、いまだ5割近くが空白地域というのが現状である。まだまだ地域日本語教育の課題は多く、多様な機関との連携の中で進めていくことが求められているといえる。

「日本語教育人材の養成・研修の在り方」(以下、「養成・研修の在り方」)(文化審議会国語分科会 2019)において、ボランティアは日本語学習支援者と呼ばれ、日本語教師や日本語教育コーディネーターと協働で活動すると記されているが、現実には、支援者のみで運営している日本語教室も多々見られる。日本語教室はさまざまな個性を持って運営されているのが現状であり、各団体にめざすものも異なる。「居場所づくり」という要素を色濃く出しているところも、日本語の学びに力を入れている教室、両方の要素をうまくバランスを取りながら支援をしている教室もある。全体としては、同じ団体において多数の色合いを持つ教室を併設し、学習者のニーズに合わせて実施しているのが地域日本語教室であり、その多様性こそが大きな特徴といえる。ここで重要なのは、日本語学習支援者任せにするのではなく、専門家と連携・協働し、役割分担をしながら進めていくことにあるのではないだろうか。

「養成・研修の在り方」では、表1のように3つに分けて日本語教育人材とその役割を記している。

表1 日本語教育人材の役割

日本語教師	日本語学習者に直接日本語を指導する者
日本語教育 コーディネーター	日本語教育の現場で日本語教育プログラムの策定・教室運営・改善を行ったり、日本語教師や日本語学習支援者に対する指導助言を行うほか、多様な機関との連携・協力を担う者
日本語学習支援者	日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に学習者の日本語学習を支援し、促進する者

4. 事例から見る地域日本語教育

4.1 市民の行動が町を動かす～「のしろ日本語学習会」の活動の原点～

ここでは、地域日本語教育の事例を嶋田(2020)に基づき論じる。秋田県能代市にある「のしろ日本語学習会(以下、「学習会」)」は、代表の北川が能代市から中国残留帰国邦人家族に対する日本語指導の依頼を受けたことがきっかけで、1991年に立

ち上げられた日本語教室である。

4.1.1 学習会の足跡と現状

能代は大学、日本語学校、そして国際交流協会もない町であり、手探りで活動を積み重ねていった。北川は活動を続けるにあたって、「外国人住民への日本語支援を通して、日本人が国際化を身近なものとして、みんなで一緒になって関わっていける〈まちづくり〉」を起点とした教室づくりを目指した。日本語教室が「居場所・学びの場」となり、地域社会を支えるハブとして機能することを第一に考え、活動を広げていったのである。

こうした考え方で進めていったからこそ、次第に住民から理解を得、「自分にできることをしたい!」という申し出が増えていった。地域社会や行政とも連携を深めることができ、今では市からの委託で教室を開催し、周辺町村からも日本語指導を任せられ、教育委員会や行政からも地域の日本語教室の拠点として相談を受けるまでになった。また、「学習会」に通う多くの学習者が日本人と結婚した外国人女性であるため、母親を支援することは「子どもの日本語支援」につながった。「学習会」はいつしか子ども支援にも力を尽くすこととなり、手探りでさまざまな形の日本語学習支援を進めていき、これまでに多くの日本社会で活躍する「多言語・多文化人材」を生み出すこととなった。地域日本語教室の評価は、「社会づくりに、ともに参画する人材」をどれだけ生み出すことができているかという視点で行うことが大切ではないだろうか。

ここで、「多言語・多文化人材」ということばを使う意図について述べておく。よく使用されるのは外国人材、外国にルーツを持つ人材ということばであるが、それには〈日本・外国〉といった対立軸での見方がある。本稿では対立軸で見るのではなく、多様な意味を持つ「多言語・多文化人材」ということばを使うこととした。

地域日本語教室において重要なのは、学習者を「地域社会をともにつくる仲間」として捉え、日本語学習を「学び合う」ことを軸に進めていくことである。北川が主宰する「学習会」では、それを根底において活動を続け、町、そして市を巻き込んでいったのである。

4.1.2 言葉の学びは人権!～離婚で4人の子どもの親権を獲得～

Nは、2006年に結婚のために来日したロシア出身の女性であり、当初日本語はゼロの状態であったが、来日直後に「学習会」の存在を知り、日本語を学び始めた。やがて4人の子どもの母親となったが離婚を決意し、能代市にある母子生活支援施設に入居することとなった。

そんな彼女を支えたのは日本語の学びであった。日本語が話せることでパートとして働くことができ、また離婚訴訟においても、日本人の助けを借りながら書類を読んだり書き込んだりすることができる、勝訴につながったという。北川はインタビューで次のように答えている。

離婚調停で勝ったロシア人の母親がいる。要因は日本語で読み書きができたから。分厚い書類を日本語で書き、自分の意見を述べて子どもを引き取った。言葉の学びは人権だと思った。単なるコミュニケーションツールではなく、人権を守るため必要なだと痛感した（嶋田 2020 p.28）。

北川が日本語教室を始めた当初、周囲からは「日本語教室に読み書きは要らない。そもそもあなたに読み書きの指導なんて、できるわけがない」と言われたという。しかし、地域住民だからこそ読み書きを学ぶことは重要であり、それができてこそ社会参加が可能になるという信念のもと、スタート時から読み書きの学びも支援し続けてきたのである。最後にNの言葉を引用しておきたい。

外国人には簡単な日本語でいいとか、日本語なんて勉強しなくても大丈夫って、言う人がいます。私は自分を守るためにも日本語が必要でした。そして、日本語が話せるだけじゃなくて、書いたり、読めたりできたから、裁判の書類も、子どもの書類も、自分で書くことができました。だから、裁判に勝って、4人の子どもを私が育てることになりました（嶋田 2020 p.28）。

4.1.3 障害児と言われた子どもが県庁職員に！～人との出会いで人生が変わる～

日本人の父親と中国出身の母親Eの間に生まれた日本国籍を持つTの就学前検診の時のことである。Tの就学前検診で特別支援学級に行くようにと言われ、Eはパニックに陥る。急ぎ「学習会」に連絡を取ると、北川は「Tは学習障害じゃない。ただ日本語が遅れているだけ。ことば、日本語を育てたら問題なく進められる」と言って、「学習会」で面倒をみることを誓ったという。

実は、Eは非常に教育熱心で中国で長女を育てる時、熱心に本の読み聞かせをしていた。そのおかげで長女は読書好きの子に育った。11歳で来日し、日本語ゼロの状態で小学校に入ったものの、来日の時期が良かったこともあって、順調に日本語力も学力も伸びていった。そして、能代市でも有数の進学校に入り、東京の大学に進んだのである。Eは長女の時と同様に、少し日本語が話せ、字が読めるようになったある時期から、たどたどしい日本語ながら息子Tに一生懸命読み聞かせをし、知的好奇心を伸ばすことに努めた。しかし、これがかえってTに変な癖のある日本語を教えることになり、Tはそのことが原因で普通学級への入学が難しいと言われてしまったのだ。北川は当時を振り返り、こう語っている。

学校の先生は、子どもたちが大勢いるから大変だけど、もっと一人ひとりを見てほしいと思います。Tがあのまま「ダメな子」ってレッテルを貼られたままだっ

たら、どうなったかと思うと……。 (嶋田 2020 p.97)

Tは「学習会」の温かいサポートによって難局を乗り切り、やがて高校に進み、大学は推薦入学で国立大学に進学し、さらに2023年4月には県庁に就職が決まった。Tは県庁で仕事をしたい理由を面接試験において、次のように述べたという。

これまで大勢の人に世話になってここまで来ました。地域の皆さんに支えていただいて、特に、「学習会」のおかげで「今の私」があります。今度は、自分が県民のために出来ることを精一杯やりたいと思い、県庁を希望しました。

こうして地域日本語教室の長年の親身な関わりによって、一人の外国につながる子どもが町の素晴らしい「多言語・多文化人材」へと成長していったのである。「生活者としての外国人」の日本語支援が子どもの支援につながり、町づくりにもつながっていった事例である。

4.2 外国住民とともにつくる地域日本語教育～浜松市の取組から見えること～

4.2.1 浜松市のこれまでの地域日本語教育の取り組み

浜松は先進的な多文化共生都市として注目を浴び、地域日本語教育に関しても多様なプログラムを組み実施し続けている。浜松において在留外国人の増加が始まったのは、1990年の入管法改正がきっかけである。在留外国人数の推移を見ると、1990年 = 4,748人、2000年 = 17,849人、2008年 = 33,326人、2015年 = 20,920人、2023年 = 27,033人（各年3月末現在）となっている。2008年をピークに減少が続いたのはリーマンショックとその後処理の課題からである。いずれにせよ急増を受け、隣人としてサポートするといった悠長な対策ではなく、町づくりとして全体で取り組むこととなった。

浜松において地域日本語教育の課題解決に取り組み始めたのは、2007年である。2010年には浜松市外国人学習支援センター（U-ToC）が開設され、また浜松国際交流協会（HICE）が毎年文化庁委託事業等を受託しながら、さまざまな課題解決に取り組んできた。主なものを4点挙げることにする。

2012年 浜松版日本語コミュニケーション能力評価システム（HAJAC）策定事業

2013年 HAJAC 普及事業

（HAJACは現在もU-ToCにおける評価システムとして活用）

2015年 浜松版地域日本語教師育成検討事業

2016年 浜松版地域日本語教師養成事業

2019年に「推進法」が施行されてからは、浜松市が文化庁「浜松市における地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」を活用し、それをHICEが受託する形で事業を推進してきた。この方式になってから「市の国際課とより深く連携することができ、以前よりさらに体制づくりが進めやすくなった」とは総括コーディネーターの言である。2023年より第2次推進事業がスタートし、さらに事業の充実を図っているところである。

4.2.2 「地域日本語教育推進アクションプラン（2023-2027）」に見える多様性

「地域日本語教育推進アクションプラン（2023-2027）」（以下、「アクションプラン」）においては、「多様な文化を持つ市民が地域とともに暮らしていくための生活言語は日本語」であり、目指す方向性は「地域日本語教育の推進により、外国人市民の持つ文化的多様性や能力を都市の活力や発展に生かし、地域社会での活躍促進を図る」と明記されている。その上で、地域日本語教育推進施策には、1. 推進体制の整備、2. 学習機会の確保・充実、3. 日本語教育に携わる人材の養成、4. 企業・経済団体との連携、以上4つの柱が設置された。

次ページの図1に示す浜松版生活日本語教育プログラムは多角的な視点で組まれているが、これらは「日本語能力調査^①」を行い、その結果に基づいている。また、このプログラムの向かうところとして、「市民としての社会参画促進」があり、「外国人市民共生審議会委員／外国人防災リーダー／外国人児童生徒就学支援員／外国人児童生徒就学サポーター／自治会役員／PTA役員」等具体的に掲げられている点も注目に値する。

4.2.3 生活者を対象とした新しいカリキュラム開発

「地域日本語教育の在り方」に「地域における日本語教育において目指すべき日本語レベルは、「自立した言語使用者であるB1」と提示された。日本語教育プログラムを設計する際は、基礎段階の言語使用者であるA1、A2から自立した言語使用者であるB1までを対象とする」と記されている（p.60）。また、学習時間の目安も「0～A1レベル＝100～150時間程度」「A1～A2レベル＝100～150時間程度」「A2～B1レベル＝150～220時間程度」となっている。

B1を目標にすることに関しては、現場で様々な声が聞かれるが、これは多様な生活者のための日本語教室の中の〈選択肢の一つ〉である。それを望む人には制度として提供できるシステムの構築を目指すということである。「生活者は基礎レベルで十分（A1、A2）」ではなく、「社会に参加することを目的に、自立した言語使用者」を目指す人に対してサポートできる体制づくりを目指しているのである。

浜松市では、こうした国の指針を受け現在「生活Can doを用いた浜松版生活日本語カリキュラム」を作成中である。以下、アクションプラン（p.10）より引用することとする。

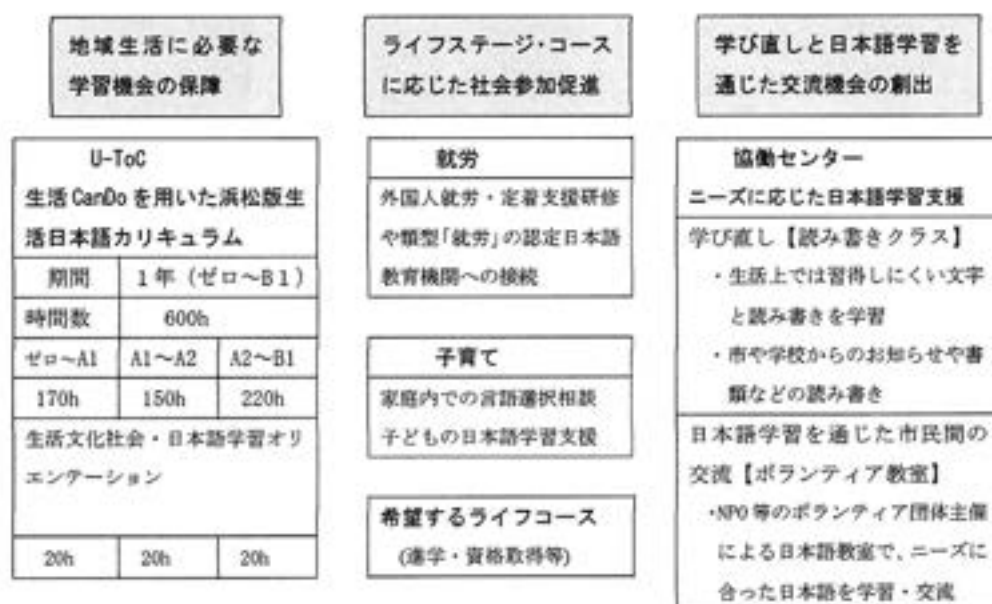


図1 浜松版生活日本語教育プログラム（浜松市 2023a p.6）

- ・初めて日本語を学ぶ人向けの日本語教育プログラムの提供（レベルA1～B1）
- ・初めて日本語を学ぶ人が、自立した言語使用者となり、地域で自分らしく生活できるようになるため、行動中心アプローチに基づいた日本語教育を行うとともに、体系的に学べる学習機会を提供する。
- ・2023年度：生活Can doを用いた浜松版生活日本語カリキュラム（A1～B1）の開発
- ・2024年度＝浜松版生活日本語カリキュラムの試行・検証、教材開発
- ・2025年度～2027年度＝浜松版生活日本語カリキュラムの実施

浜松版カリキュラムの開発事業は2023年度スタートし、7人のチームで785項目ある生活Can doを具体的に取り上げながら、ユニット化を進めているところである。こうした現場での地道な取り組みが、地域日本語教育を作り上げていく。

5. 日本語学校の歩みとこれからを考える

5.1 これまでの歩みと日本語学校の現状

日本語学校の存在意義は、社会において十分に理解されているとはいいがたい面がある。そこで、地域日本語教育において日本語学校が果たす役割を考えるにあたって、まずは日本語学校のこれまでの歩みと現状を見ていくこととする。

1983年に出た「21世紀への留学生政策に関する提言」および翌1984年の「21世紀への留学生政策の展開について」において、「21世紀初頭において10万人の留学

生を受け入れる」という目標が提示された。それによって、日本語学校が急増することとなった。本稿では、第1期1990年代まで、第2期2000年～2010年、第3期2011年以降の3つの時代に分けて、これまでの日本語学校の状況を見ていくこととする。

〈第1期（～1990年代）揺籃期の日本語学校〉

「留学生10万人計画」を契機に影らみ続けた留学生数の推移を見てみると、1983年に就学生総数3,488人（内、中国人160人）、5年後の1988年には、35,107人（内、中国人28,256人）となる。日本語学校数は、約150校から約350校となり、倍増以上の勢いであった。こうした中、1988年には「上海就学生事件²⁾」が起こるなど国際的にも問題が出てきた。

そこで、1989年には日本語教育振興協会（以下、「日振協」）が任意団体として設立され、文部大臣および法務大臣の許可を得た財団法人となった。さらに、翌1990年には財団法人として外務大臣より許可を得ることとなった。こうして少しずつシステムができていったのである。

教育面全体を見ると、1984年には学習者の日本語力を測定する「日本語能力試験（JLPT）」、続いて1988年には教師の資質能力を測定する「日本語教育能力検定試験」が実施されるなど、体制の整備に力が注がれた。上述した日振協は日本語学校の質の向上をめざし、1997年には、1.日本語教育セミナー（通称「箱根会議」）、2.日本語教員研究協議会における教員研究発表と、2つのことをスタートさせた。その2年後には「実践研究チーム」と「基礎日本語能力研究チーム」が日振協内に立ち上がり、学校を超え地域を超え、協働して日本語学校の質の向上を目指す土壌が造られていった。

〈第2期（2000年～2010年）激動の中で成長をめざす日本語学校〉

第1期で掲げられた「留学生10万人計画」は、2003年に達成、さらに2008年には2020年までの達成目標として「留学生30万人計画」が発表された。留学生数では順調な推移のように見えるが、実は、2010年に事業仕分けにより、これまで行われてきた日振協による日本語学校の審査・証明事業が廃止され、代わって法務省入国管理局が行うことになるなど、激動の10年であったと言える。

教育面では、2002年に日本留学試験（EJU）がスタートし、課題達成能力を測定しようとする日本留学試験の実施は、日本語学校現場において根本的な見直しを図る好機となった。大学で必要とされる日本語力とは断片的な知識の量ではなく、課題達成能力であるといった気づきも生まれてきたのである（嶋田 2005 p.53）。また、CEFRの日本語版が2004年に出されると、これまでの知識偏重教育から言語活動を重視した教育の重要性を認識する日本語学校が増えてきた。しかし、大きなムーブメントになることはなく、一部の日本語学校での改革に留まってしまった。

〈第3期（2011年以降）多様性と協働をめざす日本語学校〉

日本語学校は、出入国在留管理庁の調査によると、2010年の445校から右肩上がりに増え続け、2021年12月末で、828校となった。数的には順調に見えるが、2011年の東日本大震災によって閉校となった学校も多く、そうした中でも新規校が増え続けていったことによる増加数である。こうした状況下で、日本語学校の質の二極分化がさらに進んでいった。

2019年6月には念願の「推進法」が公布・施行となったが、日本語学校に関しては附則2条に付記されるに留まった。そこで「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」ができ、「認定法」に向けて走り出したのである。

その結果、2023年に「認定法」が公布され、翌年4月の施行に向け審議が繰り広げられることとなった。法律のタイトルに提示された「適正かつ確実な実施」という表現に、これまで日本語学校がいかにさまざまな課題を持つ存在であったかが窺える。教師の国家資格化も明確になり、今後は適正な形で適正な日本語学校が活動できる環境づくりができるよう、オールジャパンで取り組むべき時が来たといえる。

教育の質に関しては、2019年に「養成・研修の在り方」が出され、教師の資質・能力に関して明確に提示された。また、2021年には「参照枠」が出され、国として日本語教育の方向性を示すこととなった。これを受け、日本語学校はさらに質の向上を目指し、新たなステージへと進んでいく。

5.2 「参照枠」と日本語学校の新たな取り組み

「参照枠」には、言語教育観として、1. 学習者を社会的存在として捉える、2. 「できること」に注目する、3. 多様な日本語使用を尊重する、以上3点が挙げられている。また、「養成・研修の在り方」では、資質・能力を「知識・技能・態度」に分けて述べられているが、「技能：3社会とつながる力を育てる技能」「態度：3文化多様性・社会性に対する態度」という項目があり、その重要性が提示されている（表2参照）。

日本語学校の中には、いまだ「予備教育を行うところ」という狭い考えのもと、教室という閉ざされた空間の中だけで、教師主導で行われている知識詰め込み型の教育実践もある。しかし、上述したように、日本語学校も長い時間をかけ進化してきている。

ここで、前節で述べた第1期の段階から既に留学生を社会的存在として捉え、地域社会との連携の中で教育実践を行ってきたイーストウエスト日本語学校（以下、「E校」）の事例を紹介する。E校では日本語を学ぶことは「人・社会とつながること」とし、「対話」を重視した教育を実践してきた。まず「教室は一つのコミュニティである」という考え方をベースにし、そこで教師と学習者、学習者間のやり取り

表2 日本語教師に求められる資質・能力
 (文化審議会国語分科会(2019)に基づき筆者が作成)
 ※「知識・技能・態度」の内「知識」は省略

技能	態度
留学生に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力	
【3 社会とつながる力を育てる技能】 (7) 教室内外の関係者と学習者をつなぎ、学習者の社会参加を促進するための教室活動をデザインすることができる。	【3 文化多様性・社会性に対する態度】 (5) 学校外の地域社会や他者とのつながりを持つことの意味を理解し、社会とつながる機会提供に努めようとする。
日本語教師【中堅】に求められる資質・能力	
【3 社会とつながる力を育てる技能】 (7) 日本語教育現場における課題、自らの専門性における課題を把握し、関係者や他分野の専門家や機関・団体等との連携・協力により課題解決に取り組むことができる。	【3 文化多様性・社会性に対する態度】 (5) 教育実践や課題、成果等を記録・発信し、教育実践の質的向上に生かそうとする。 (6) 異なるピリーフを持つ関係者と円滑な関係を構築しながら、協力的に日本語教育プログラムを運営していこうとする。
日本語教育コーディネーター【主任教員】に求められる資質・能力	
(6) 多様な機関と連携・協力し日本語学習者の学びや日本語教育を通じた社会参加を促進するための活動をデザインすることができる。	(4) 地域を含めた他の関係機関・団体との交流等を通じて、多様な教育機会を提供しようとする。

を重視してきた。また「地域社会の中の日本語学校」という視点を重視し、地域住民を交えた授業、さまざまな地域のイベントに参加、中には留学生が企画・運営にも参画する場合もある。留学生がダイサービスのサポート、寄付のための布巾づくり、子ども食堂での手伝いなどさまざまな活動を通して住民と触れ合っている。

行政との関わりとしては、中野区多文化共生基本方針策定に当たってヒヤリングを受けたり、毎年行われる中野区長と留学生との懇談会(明治大学山脇ゼミ主催)に登壇したりとさまざまな形での協働が行われている。「留学生は、支援してもらう存在ではない」「ともに地域社会をつくっていく仲間」という視点がとても重要であり、その視点で実践ができる資質・能力が教師にも求められている。

E校ではこうした地域住民同士という視点での交流活動は様々な形で30年以上にわたって続けられているが、1つの大きな課題がある。それは、専門家集団である日本語学校として、地域社会における地域日本語教育の面での連携が希薄であるという点である。

図2は「地域日本語教育の在り方」(文化審議会国語分科会 2022)に掲示されている「日本語教育の実施に係る連携全般」で「現在実施中」と回答したところを示す図

である。同ページには、続いて「今後実施予定」の数値も提示されているが、日本語学校に関しては28自治体といった状況である。今後、双方で情報交換をもとに対話を重ね、より良い形での早急なる連携が生まれることを期待したい。

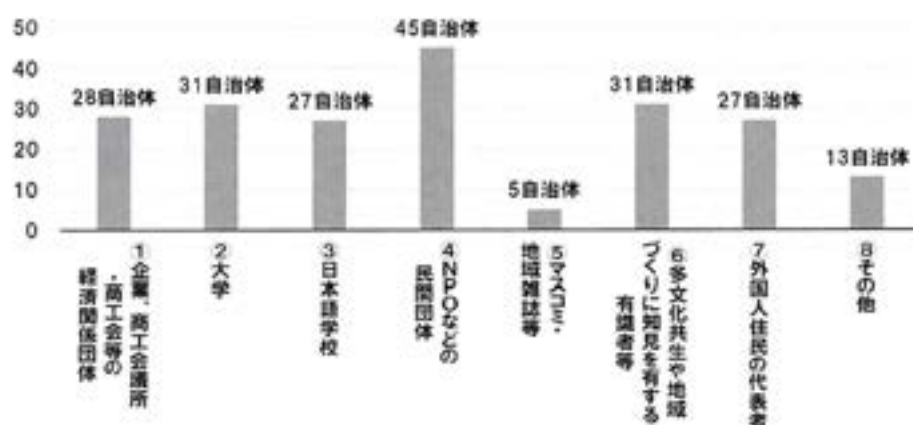


図2 日本語教育の実施に係る連携全般について（現在実施中）（複数回答）
（文化審議会国語分科会 2022 p.34）

また、「日本語教育関係 参考データ集」（文化庁 2023）においても、検討している対応策として「大学・日本語学校との連携による助言・指導」や「ニーズに対応した市町村、日本語教育機関との連携による日本語教室の立ち上げ・施行」などが挙げられている（p.45）。

6. 地域日本語教育において日本語学校ができること

2010年には、日本語教育学会「日本語教育振興法法制化ワーキンググループ」における議論をもとに『日本語教育でつくる社会—私たちの見取り図』（日本語教育政策マスタープラン研究会）が出版された。10章「地域力を育む日本語学校」では、日本語学校が地域社会との関わりの中で、どのように「多文化共生社会づくり」に貢献することができるかについて3つの点が挙げられている（嶋田 2010 pp.152-153）

- (1) 日本語教育を行う専門家集団としての日本語学校は、定住外国人・定住外国人子弟に対して、豊かで有効な〈日本語学習の場〉を提供することができる。また、〈進路選択支援の場〉として機能することができる。
- (2) さまざまな国・地域から来た外国人が学ぶ日本語学校は、日本人にとって多文化社会に不可欠な柔軟性・寛容性の高い意識・感覚を身につけることができ、〈日本人自身の学びの場〉として機能することができる。
- (3) 日本語学校は、日本人と外国の人々が日本社会において共生、協働し、住み

やすい地域社会を築き上げるための〈共に学び合う場〉を提供することができる。

十数年前にこうした提言がなされ、現場で地道な努力を重ねてきた今、さらに日本語教育が大きく変わろうとしていることを考えると、課題解決の難しさを改めて痛感する。しかし、「推進法」ができ、「参照枠」が提示されたことで、語り合い、理解し合う共通言語ができた。「参照枠」には、期待される効果として、1. 社会、2. 行政機関、3. 教育機関・日本語教師、4. 試験機関、5. 日本語学習者の5つに分けて記述されている。ここでは、1～3について抜粋して記すこととする (p.9)。

(1) 社会

- ・日本語学習者の周囲の人々による日本語学習者の日本語能力の熟達度の把握が可能となり、日本語学習者を支える環境が醸成される。
- ・共通の指標を参照し、お互いの知見を共有し連携することで、日本語教育全体の質の向上につながる。

(2) 行政機関

- ・地域日本語教育の目標や方針、教育内容を設定するために参照することにより、自立した言語使用者として必要となる日本語の学習環境の整備につながる。

(3) 教育機関・日本語教師

- ・各分野に応じた学習目標の設定ができ、必要な日本語能力の習得につなげることができる。
- ・日本語学習者の熟達度を客観的に把握し、具体的な教育活動の設計や評価が可能になる。

今こそ、地域日本語教育と日本語学校が連携できる道筋ができ、参考すべき資料が提示され、各日本語学校はそれぞれの個性を生かしながら、地域日本語教育と連携し、実践することが求められている。その際には、次のことを忘れてはならない。

言語教育の目標とは、言語の使用者及び学習者がそれぞれの社会で求められる課題を遂行できるようになることである。したがって、学習者は、文法や語彙の難易度、言語活動間のバランスにかかわらず、課題を遂行するために必要な事柄から学ぶことができる。(「参照枠」 p.10)

7. 地域日本語教育と日本語学校の連携で考えるべきこと

7.1 対話による相互理解の促進

お互いを理解しないまま、「近くに〇〇日本語学校がある」と安易に地域日本語教室の企画・運営をただ委託しているケースもある。上述したように、日本語学校は実にさまざまであり、本来日本語学校としても適切ではない「知識詰め込み教育」を行い、それをそのまま地域の教室においても繰り広げようとしている例も見られる。自治体などが依頼する際には、まずはよく実態を知ってから連携を進めることが重要である。

ここで、筆者が経験し、今も関わっている杉並区子ども日本語教室発足の事例を挙げることにする。2021年に杉並区交流協会から「子ども日本語教室を立ち上げたい。ついでに専門家として協力してもらいたい」という依頼がきた。筆者自身は子ども日本語教育に直接携わってはこなかったが、各地の教室を見学し、また仲間がさまざまな形で活動していることから、引き受けることとした。その交流協会の会議の席で目にしたのは、読み込まれた「参照枠」であった。つまり、「参照枠」を読み、教室を作ることの必要性をしっかりと考えた上で、日本語教育の専門家に依頼してきたのである。

依頼を受け、仲間の日本語教師に声をかけ専門家チームを作り、杉並区交流協会、杉並区教育委員会、杉並区とで協力し合って進めていった。2023年11月現在、週2回小学生対象の教室（交流協会担当）、週2回中学生対象の教室（教育委員会担当）という役割分担で、「総括コーディネーター／地域日本語教育コーディネーター／日本語教師」のトリオで、大勢の日本語支援ボランティアさんと一緒に教室を動かしている。養成講座の方針は「子どもに対する向き合い方や姿勢を学ぶ」「対話を重視した（ともに考える）ことに重点を置く」「現場での臨機応変な対応力を養う」である。

今後は、こうした知り合いの個人への依頼だけではなく、日本語学校に依頼し、それに日本語学校が応えられるような仕組みづくりが求められる。その一つに、新しく2024年4月より施行される日本語教育機関認定制度がある。このことにより、学校の内容が文科省のサイトで誰でも、いつでも見ることができ、連携のための判断材料をたやすく入手することができる。ここでは、日本語学校について述べたが、地域日本語教育においては、多様な連携が求められることを改めて述べておきたい。

7.2 「ビジネスチャンス」より、「共生社会の実現に寄与」という視点の大切さ

自治体と日本語学校との連携の重要性に言及したが、「これはビジネスの好機である。是が非でも生活者への日本語教育を受注しよう」などと、ビジネス面にばかり目を向けることがないようにしたいものである。これは実際に時折耳にする日本語学校経営者からの言葉である。こうした姿勢が、不信感の芽生えとなり、「やはり日本語

学校はビジネス重視なのだ」という誤った評価を下されることにつながる。日本語学校関係者は、「参照枠」「地域日本語教育の在り方」が示す教育の方向性を適切に理解し、教育の質の向上を図ることが求められている。

また、自治体関係者も教育現場に足を運び、相手と対話を重ね、共生社会の実現に寄与することを目指した地域日本語教育を地域社会においてどう構築していけばよいかを考え、行動することが重要である。

地域における日本語教育の目的は、「言語・文化の相互尊重を前提としながら、「生活者としての外国人」が自立した言語使用者として日本語で意思疎通を図り生活できるようにすること」である。また目標として以下の4点が挙げられている。

- ・健康かつ安全に生活を送ることができるようにすること
- ・自立した生活を送ることができるようにすること
- ・相互理解を図り、社会の一員として生活を送ることができるようにすること
- ・文化的な生活を送ることができるようにすること

朝山（2023 p.233）は「活用されない日本語学校」として、以下のように述べる。

地域の教室にしても、技能実習生への日本語教育にしても、日本語学校の資源を生かそうという声は聞こえてこない。さまざまな点において、日本語学校は対外的な繋がりにおいて乏しい。その要因がどこにあるのかは判然としないが、信用の無さ、体裁の整わなさ等、考えられる原因は多々ある。そしてそのことが、例えば生活者としての外国人の、あるいは技能実習生の、あるいは日本語指導が必要な児童生徒への日本語教育の場としての日本語学校を生かそうという発想を妨げている。

日本語学校の対外的なつながりに関しては、自らの実践を発信する努力の欠如を挙げたい。いかに良いことをやっても発信し、対話をしていかなければ、理解は求められない。今、それぞれの日本語学校が、どれだけ地域社会に門戸を開いているだろうか。どれだけ交流の場として機能しているであろうか。一度それぞれが胸に手を当てて考える必要があるのではないだろうか。今後は、公式サイトが機能していくが、「サイトに載っているからいい」ではなく、だからこそより積極的に学校が考えること、今大切にしていること、さまざまな実践を伝えていくことが求められる。

これは、日本語学校だけでなく、行政機関、地域日本語教室などにも言えるが、そのためにはお互いに積極的に情報を発信し、対話の場をつくることがまず必要ではないだろうか。システムができて、利用者側の意識が変わらなければ、進化は期待で

きない。今こそ、多田が唱える「共創型対話³⁾」を積み重ねるべき時だと考える。

8. 「登録日本語教員」という資格に向き合うために

「認定法」の成立によって日本語教師の国家資格として「登録日本語教員」がスタートすることが決まった。これは、在留外国人が増加傾向にあり、また、日本語教師が質・量ともに十分ではないことから、体制づくりが求められ、その一環として創設された資格である。当初は「公認日本語教師」案が出されていたが、2022年度に日本語教育機関の認定制度とともに教師の資格を考えると、「認定教育機関で働く教師は、すべて登録日本語教員でなければならない」と決められたのである。

では、「登録日本語教員」という制度にどう向き合えばよいのだろうか。現在、地域日本語教育や日本語学校はもちろんのこと、さまざまな分野で活動している日本語教師が「向き合うべきこと」として、4つの提言を記しておく。

(1) ポジティブシンキングの大切さ

「資格を取ったところで待遇改善にはつながらない」「日本語学校で働くことの大変さは変わらない」といったコメントを聞くが、変革にはある程度の時間が必要である。「状況」に振り回されるのではなく、「状況」を活用して自らを成長させていくといった主体的な姿勢が求められる。また、「ともに〈社会・日本語教育界〉をつくっていく」という意識も大切である。

(2) 新しいことに挑戦することの大切さ

「一度検定試験を通ったのに、なぜもう一度取らなければならないのか」という声も多々聞こえてくる。教師のメンテナンスとして、何度か受けることも求められるのではないだろうか。「養成・研修の在り方」に記載されている「中堅に求められる資質・能力」には、「新しい知識を習得しようとするなど、常に学び続けようとする」ことが「態度」の項目に記されている。(傍点筆者)

(3) 「何を／どう」だけでなく「なぜ」を問うことの大切さ

「どんな試験を」や「どんなルートで」など、「何を／どう」にばかり目を向けるのではなく、なぜこの登録日本語教員が社会で求められているのか、また日本語教師としての自分にとってなぜ必要なのかをしっかりと見つめることが重要である。そのためには、クリティカルに物事を見る姿勢が求められる。

(4) 「今」だけでなく、予測・推測することの大切さ

「認定日本語教育機関でのみ登録日本語教員の資格が必要。だったら他の働き方をすればいい」という声も耳にする。しかし、今後、留学以外の分野でも認定機関が広がっていくことが考えられる。また、認定機関ではなくても「登録日本語教員」の資格を有することが採用の際の必要条件、または十分条件とし

て課せられるケースも増えることが予想される。

変化・改革に対して、受身になるのではなく、自分事として、自分も日本語教育の改革を担う一人として、ともに考え行動していくことが大切である。ここで、1961年のジョン・F・ケネディ大統領の就任演説の有名なひと言を引用したい。

Ask not what your country can do for you. Ask what you can do for your country.

9. まとめ

2019年の「推進法」施行以来、日本語教育のさまざまな制度設計が進み、2023年の「認定法」公布に至り、今なお施行に向け議論が重ねられている。日本語学校の認定制度と登録日本語教員という国家資格化が進み、日本語教育が共生社会づくりの重要な柱として位置づけられてきた。

やっと訪れた「日本語教育の変革」である。このタネを育て、大輪の花を咲かせるも、タネで終わらせるも、一人ひとりの向き合い方にかかっている。それぞれが間接情報ではなく、何が、どう動いているのかを見つめ、一次情報に当たり、自ら考えることが重要である。そこで求められるのは、「それはなぜなのか」を問う姿勢、すなわちクリティカル・シンキングである。そうした教師の姿勢があってこそ、100年に一度という好機を生かし切ることができる。

最後に、黒澤（2023 pp.118-121）の言葉を引用して締めくくるとする。

優れた教師であることの資質の中で、特に大事なものは、教師自身がつねに高いものへの《あこがれ》や《おどろき》の感性をもちつづけることであろう。

驚くことは発見することであり、精神のみずみずしさを示している。子どもたち一人ひとりの心の成長に対する新鮮なおどろきと感動なしに真の教育は成り立たない。

教師は、つねに豊かな人間理解と社会や歴史に対して正面から向き合い、何が真実であり、真実でないかをみきわめるころの目を培うことが求められる。

生活、就労、留学…どの分野の日本語教育においても、こうした目の前の一人ひとりの学習者のところに寄り添うことを大切にすると同時に、社会の動きに真摯に向き合い、自ら考える力が求められている。地域日本語教育の充実に向けた動きにおいて、日本語学校がどのように関わっていけるのかについて、各地で対話の輪が広がっていくことを期待したい。

注

- 1) 「日本語能力調査及び日本語使用状況調査」(浜松市 2023b) は2022年4月より2023年2月に、500人を対象にして実施された。
- 2) すでに日本語学校に学費を払い込んだにもかかわらず、ビザが発給されないため、上海の日本総領事館前で大規模なデモが発生した。
- 3) 共創型対話は、多田孝志が唱え、「共創型対話学習研究会」も主宰する。主な著書として多田(2006、2009)などがある。研究会→ <http://www.kyousou.jp/director.html>

参考文献

- 朝山洋樹(2023)「日本語教育と日本語学校のこれまで—法務省に告示された日本語学校に注目して—」『立命館産業社会論集』59(1)、223-242
- 池上摩希子(2006)「『地域日本語教育』という課題—理念から内容と方法へ向けて—」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20、105-117
- 奥村三菜子(2023)「日本語教育と複言語教育の接続—日本語教育にもたらす課題とインパクト」西山教行・大山万容編『複言語教育の探求と実践』くろしお出版、39-57
- 教育未来創造会議「第二次提言」<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/dai6/siryou1-1.pdf> (2024年1月24日)
- 黒澤英典(2023)『教師のひと言の重さ—死刑囚の魂の回心—』人言詞
- 嶋田和子(2005)「日本留学試験に対応した日本語学校の新たな取り組み—課題達成能力の育成をめざした教育実践」『日本語教育』126、45-54、日本語教育学会
- 嶋田和子(2010)「地域力を育む日本語学校」日本語教育政策マスタープラン研究会『日本語教育でつくる社会—私たちの見取り図—』ココ出版、151-165
- 嶋田和子(2020)『外国にルーツを持つ女性たち 彼女たちの「こころの声」を聴こう!』ココ出版
- 多田孝志(2006)『対話力を高める』教育出版
- 多田孝志(2009)『共に創る対話力』教育出版
- 「日本語教育の推進に関する法律(条文)」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyousei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/r1418257_02.pdf (2024年1月24日)
- 浜松市(2023a)「浜松市地域日本語教育推進アクションプラン2023年～2027年度」
https://www.hi-hice.jp/uploads/doc_actionplan_R4.pdf (2024年1月24日)
- 浜松市(2023b)「2022年度(令和4年度)文化庁 地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業 浜松市における地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業 日本語能力調査及び日本語使用状況調査【調査結果報告書】」
https://www.hi-hice.jp/uploads/doc_R4hamamatsu_nihongochosa.pdf (2024年1月24日)

文化審議会国語分科会（2019）「日本語教育人材の養成・研修の在り方」

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf（2024年1月24日）

文化審議会国語分科会（2021）「日本語教育の参照枠」

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf（2024年1月24日）

文化審議会国語分科会（2022）「地域日本語教育の在り方について」

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93798801_01.pdf（2024年1月24日）

文化庁（2023）「日本語教育関係 参考データ集」第117回日本語教育小委員会 参考資料4、

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_117/pdf/93833701_08.pdf（2024年1月24日）