
特 集

FEATURE ARTICLES

日本への外国人の受け入れと日本語教育

Acceptance of Foreign Nationals into Japan
and Japanese Language Education

寄 稿 論 文

CONTRIBUTION ARTICLES

おすすめの図書・文献

RECOMMENDED BOOKS AND ARTICLES

31号の特集テーマは「日本への外国人の受け入れと日本語教育」です。

日本に暮らす外国人の数は年々増加しており、在留外国人数は令和4年6月末時点で約296万人、外国人労働者数は令和3年10月末時点で172万人となっています。また、改正入管法の施行、「外国人材の受け入れ・共生のための総合的対応策」のとりまとめ、「日本語教育の推進に関する法律」の公布・施行、「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」の閣議決定など、日本への外国人の受け入れを取り巻く環境は大きく変わりつつあります。

こうした状況を背景に、2022年度の年次大会では、日本社会に暮らす外国人の現状やそれに関わる政策等について高谷幸氏に基調講演をお願いしました（詳細は本誌大会報告をご覧ください）。本特集では、さらに一歩進んで、日本への外国人受け入れ¹⁾を取り巻く諸問題について、日本語教育では何ができるか、日本語教師には何ができるかを考えるために、寄稿論文4本、文献紹介2本を掲載しました。

初めに、田尻英三氏に、外国人の受け入れにおける日本政府の枠組み、文化庁を中心として進められている日本語教育の取組をご説明いただきました。次に、庵功雄氏には日本社会の今後の在り方と「やさしい日本語」の関係を、近藤彩氏には就労を目的とした日本語教育を、さらに、伴野崇生氏には難民と日本語教育を論じていただきました。日本には様々な在留資格の外国人が住んでいますが、本学会でこれまであまり取り上げる機会のなかった領域について寄稿をお願いした形です。

最後に、おすすめの図書・文献として、『技能実習生と日本語教育』（真嶋潤子 編著、大阪大学出版、2021年）と『移住労働者の日本語習得は進むのか—茨城県大洗町のインドネシア人コミュニティにおける調査から—』（吹原豊、ひつじ書房、2021年）を取り上げた書評論文を掲載しています。どちらも読み応えのある書籍であることが書評からおわかりいただけると思います。

本特集が、読者のみなさまにとって、日本への外国人の受け入れと日本語教育の未来を考えるきっかけとなり、これらの問題についての深い議論や実践が促進される契機となりましたら特集担当者にとって望外の喜びです。

2023年3月

『小出記念日本語教育学会論文集』31号特集担当

小澤伊久美・丸山千歌

¹⁾ 高谷氏は政府の方針や政策を説明される際は「外国人労働者」、それ以外は、国際水準にあわせて「移住労働者」あるいは「移民」という語を用いていらっしゃいますが、本特集では、読者へのわかりやすさという観点から「外国人受け入れ」「外国人労働者受け入れ」という語を用いています。

外国人の受け入れと日本語教育の関わり

—外国人受け入れ施策の現状と日本語教育の未来像—

田尻英三（龍谷大学名誉教授）

【キーワード】 在留資格 外国人受け入れ 登録日本語教員

1. はじめに

本稿では、これまで日本政府が外国人の受け入れにあたって、どのような枠組みを用いてきたかという説明と、今文化庁を中心として取り組んでいる新しい日本語教育の未来像を田尻の理解に基づき示すこととする。まずは現在の法制面での日本の外国人受け入れ体制と日本語教育の関わり方を説明し、その状況を理解したうえで今後日本国内での日本語教育の未来像を文化庁の有識者会議での検討状況に沿って説明する。この未来像は、2023年度の通常国会で日本語教育関係の予算が成立し、日本語教育の法案が国会で決議され、その法案の主旨に沿った予算が執行されることを前提としている。

まず、田尻の基本的な立場を説明する。

田尻は、日本語教師の社会的認知と経済的自立を目指して活動していて、そのためには、まずは日本語教師の公的な資格が必要であると考えている。

そして、公的な認証を受けようとする日本語教育機関は、公的な資格を持つ日本語教師を雇用することで認証を受けることができるような仕組みが必要であると考えている。このような仕組みができることにより日本語教師の立場が安定してくるのである。公的な資格が認められるためには、法律上の根拠が必要となる。公的な資格を国家資格にしようとするならば、国会において日本語教育の法案を成立させる必要が出て来る。

このような考えの基に、田尻は国会議員へのロビー活動を始めとして、日本語教育の法案成立のための環境作りを積極的に行っている。

2. 本稿で使われる用語の整理

日本語教育の論文を見ていると、特に法律用語の使い方にあいまいさが見られる。そのために、最初に田尻が使う用語の整理を示しておく。

本稿では日本政府の施策を詳しく扱うので、そこで使われる用語は公的文書で使われている用語を使うことになる。日本政府の文書では、「移民」という用語は使われていない。田尻も日本在留の外国人は国際的な基準では「移民」として扱われるべき

だと考えているが、公的文書では「在留外国人」となっているので、本稿では「外国人」・「外国人労働者」・「在留外国人」という用語を使うことにする。本稿の主旨は、「移民」とは何かを論じる「移民論」ではないからである。日本経済団体連合会の2022年2月15日の提言「Innovating Migration Policies — 2030年に向けた外国人政策のあり方—」の「(コラム)『移民』とは誰か? — immigrationとmigration」は、田尻と同様の考え方をしている。

本稿で扱うのは、現場で実施される「施策」である。「政策」とは、そのような施策を通して進める大きな方向性を持ったものであると考える。残念ながら今の日本には「日本語教育政策」と言えるような具体的な政策はない。日本語教育については、その時々、社会的な要素に影響を受けて対症療法的に施策が作られていると田尻は考えている。なお、「政策」と「施策」の違いについては、林・山田(編)『法律類語難語辞典』(1998年、有斐閣)、吉国・角田・茂串・味村・工藤・大出・大森・津野(編)『法令用語辞典』(2001年、学陽書房)、法令用語研究会編『法律用語辞典』(2020年、有斐閣)を調べてみたが、この二つの語とも項目に挙がっていなかった。

「外国人」という語も、本稿では国籍で区別しているのではなく、日本国籍を持っていても日本語使用に不便を感じている人は全て「外国人」という語で表すことにしている。「日本にルーツを持つ人」という表現は、今置かれている社会的な状況よりも血統のほうを重視していると感じられる表現なので田尻は使わない。ちなみに、「帰化」も本来の国籍に戻るという意味合いを持っているので、田尻は使わない。「母語」や「第一言語」なども、それぞれの定義をしたうえで使用すべきと考える。

「定住者」というのは一定期間日本に住んでいる人たちを漠然と指す語で、法律上にはない語であり、結果的には彼らが被った法律上の不利益を可視化させない状況を表す用語となっていて、現在では使われなくなっている。「定住」という用語はあるが、それは主として日系ブラジル・ペルー・フィリピンの人達の在留資格である。この語が指す人たちにも、日本語習得支援の枠組みはない。「定住」と「永住」の区別にも興味を持たない日本語教育関係者が現実には多くいて、失望させられる。

その他、日常生活で使われている語の用法が、法律上では異なることが多いが、ここではこれ以上触れずに、以下では必要に応じて説明を付けることにする。日本語教育関係者は、日本国内の外国人を理解するためにも法律用語の理解に努めていただきたいと田尻は強く思っている。

官公庁ごとに「受け入れ」・「受入れ」・「受入」の表記は異なるが、本稿では原文どおりとして統一した表記は取っていない。

なお、本稿の執筆者自身を指す場合には「筆者」と呼ぶのが一般的であるが、引用文中に「筆者」があった場合などには注を付ける必要が出て来る。また、本稿のような内容の論文では発言主体が誰なのかを明示する必要があるため、あえて私の文章で

は発言の主体を「筆者は」ではなく「田尻は」と書き、発言の責任を取ることにしている。

3. 日本語教育の未来像を考える時に大事なこと

日本語教育の未来像は、どのような人が関わり、どのようにして作っていかれるべきなのであろうか。

当然日本語教育関係者は関わっていくべきであるが、それ以外に、日本語教育はその時々、社会的・政治的・経済的などの外的影響を受けるので、弁護士・議員・行政書士・社会学や法律学の専門家等々、多くの日本語教育外の世界の人たちと協働で作り上げていくべきものだ、と田尻は考えている。

例えば、現在の日本の状況の中での大きな問題の一つに、人口減少がある。その対策の一つとして、外国人労働者の受け入れが検討されている。しかし、外国人労働者は人間であって労働力ではないので、受け入れにあたってはその外国人労働者の人権が保障されなければならない。現在のほとんどの日本人は日本語しか話せない、外国人労働者が日本で働く場合には一定程度の日本語力が必要とされている。そこに日本語教師が関わるのだが、その場合には、日本語学習を学習者に強制するのではなく、外国人労働者が日本で生活していくのに必要な日本語力を付けるように学習支援をすべきであると田尻は考えている。外国人労働者の労働環境を守るために、地方公共団体の職員や弁護士・行政書士との連携も必要な場面が出て来る可能性がある。日本語教師は、外国人労働者の日本で生活していくために必要な人権保障の一部を担っていることを認識することが大事である。もし、多文化共生社会を実現すると言うのなら、地域の役所や住民が受け入れている外国の人たちの文化や言語に対応する体制を取っておかなければならない。日本語・日本文化を外国人に押し付けるような「多文化共生」とは言えない。現在の日本を見ていると「多文化共生」と言える現状ではないので、これからの日本社会を考える時に田尻は「多文化共生」という用語は使わない。一時期総務省が「多文化共生」という用語を使っていたが、現在、文部科学省を始めとする官公庁の文章では「共生」という語を使っていて、最近は「包摂」という語も使われ始めた。

本稿は最近の政府の外国人施策を扱うので、外国での日本語教育については触れない。かつては多くの留学生を送ってきた中国や韓国と日本とは、現在あまり良い関係にあるとは思えない。したがって、今後は非漢字圏の人たちの受け入れが増えると思われるので、今までのように漢字圏の学生を前提にしたテキストや教授法は変更せざるをえないことだけは知っておくべきである。

外国で日本語を教えるということは、平和外交の一部を担っているということをもっと国際交流基金は強調してもいいと考える。最近のように、毎日防衛省の軍事の

専門家がテレビに出てウクライナ問題を解説しているような状態だからこそ、文化交流が世界平和につながることを日本人に知ってほしいし、日本語教師も自覚すべきであると田尻は考えている。

4. 日本語教育学会の考える日本語教育像

そもそも日本語教育学というのは、学問の一分野として成立するのであろうか。日本語教育学は、応用科学である。物理学や天文学のような基礎科学以上に、応用科学は社会・歴史・経済などの状況の変化によって研究対象の枠組みも変化していく。したがって、日本語教育学を考える時は、前提として現在の日本の置かれている状況についての認識が必要となる。田尻が日本語教育には特に外部の分野との連携が必要であると考える所以（ゆえん）である。

2022年12月31日に日本語教育学会はホームページで「ワールドカフェの開催と『2022年度版日本語教育の樹形図』作成について—ツールとしての活用に向けて—」を発表した。この「日本語教育の樹形図」は、調査研究推進委員会が「現段階での」樹形図としてまとめたものである。その図の根元に「情報交流」・「学術研究」と並んで「教育実践」も挙げられているが、「〈太い枝〉A～F」は全て「育成方法」や「日本語教育学」の位置づけで、「学習者」・「地域」・「他分野との連携」は枝の末端に位置づけられている。田尻は「学習者中心の日本語教育」と言うのであれば、「学習者」・「地域」はもっと幹や根元に位置づけてもよいのではないかと考えている。さらに、田尻にとっては、根元近くにある「F. 日本語教育学の言語教育的・思想的・哲学的枠組みの構築」が、どのような内容を指すのか理解できない。また、この樹形図が日本国内のネットワークを指すのであれば、日本語教育担当官庁・国立国語研究所・国際交流基金などが書き込まれるべきであると考えている。海外の日本語教育は、この樹形図ではどのように位置づけられるかも気になるところである。なお、ひつじ書房のウェブマガジン「未草」で田尻は「外国人労働者の受け入れに日本語教育は何ができるか」を連載しているが、その37回「日本語教育の枠組みが変わる(2)」に、2022年11月26日に行われた日本語教育学会での高等学校の日本語教育について企画に当たった日本語教育の専門家には、文化庁の報告や日本語教育外の研究者の意見などの理解に不備があったことを指摘したが、学会でこの企画を担当している人からの反応はない。このように、狭い意味での日本語教育の世界しか見ていないと、現実世界の大事な問題点を見落とすことになるかと田尻は考える。

これから日本語教育に携わろうと思っている人は、このような樹形図にとらわれずに、自由に日本語教育の未来像を描いてほしいと田尻は強く願っている。文化庁の有識者会議や文化庁の施策では、日本語教師がもっと日本や世界に関わっていけるように構想していることは理解してほしいと願っている。

5. 現在までの外国人受け入れと日本語教育の関わり

5.1 在留資格と日本語教育の関わり

宮島（2022、p.134）には、次のような記述がある。

入管当局の基本的な考え方は、日本における外国人の権利は、入管法で定められる在留資格の範囲内で認められるものとする。いわば入管法を最上位に置くもので、労働法、社会保障諸法、地方自治法などの効力を停止させる力をもつ。

こうした入管法の「超越性」には、行政内部からも。地方公共団体などからも批判はあって、入管法と他の法、条例、規則などの関係を調整する試みもあった。

しかし、実際には、入管法の「超越性」変更がうまく機能しなかったことを宮島は指摘している。以下では、日本に在留している外国人にとって最も大事な出入国管理及び難民認定法（宮島の言う入管法のこと）の在留資格と日本語教育の関わり方をみていくことにする。管見では、このような整理は今まで行われてこなかったと田尻は思っている。間違った点があれば、ご指摘していただきたい。

在留資格は、出入国在留管理庁の「在留資格一覧」というサイトを見ていただきたい。ここに挙げられている在留資格を見ても、どの在留資格が日本語教育を義務付けているか、義務付けていないか、または書かれていないかなどはわからない。各々の在留資格の中身を詳しく調べて初めて、わかることである。つまり、建前としては、外国人の受け入れにあたって日本語教育の時間数などは、認定の必要事項になっていないのが現実である。

まず、日本に在留する外国人全体について説明することにする。日本に在留する外国人は、2022年6月現在で296万人に達し、日本の総人口の2.2%になっている。在留資格は全部で29種類あり、活動内容で25種類、身分や地位に応じた資格が4種類ある。データの古くなるが、在留外国人の問題で読んでおく本として、田中（1995）をお薦めする。

日本に住む外国籍の在留資格で最も多いものは、「身分または地位に基づく在留資格」の中の「永住者」であり、日本に住む外国籍の人の約3割がこれにあたる。「永住者」には2種類あり、「一般永住者」は原則10年日本に住む外国籍の人が申請できる在留資格である。一般的には高い日本語力を持っているので、日本語教育の対象になっていない。「特別永住者」はアジア・太平洋戦争後に外国籍に変更させられた、いわゆる在日韓国・朝鮮人の人たちなどを指す。この人たちの中には、現在夜間中学に通って日本語習得に励んでいる多くの人たちがいる。

「定住者」という在留資格は、ミャンマーやインドシナの第三国定住難民・日系人・日系人の配偶者など、地域の日本語教室に通っている多くの人たちの在留資格である。南米からの日系人の在留資格となったのは、1989年の入管法改正以降である。中国残留邦人やその配偶者や20歳未満の実子も同じ在留資格で日本語教育が必要な

人たちである。

そのほかにも、「日本人の配偶者」・「永住者の配偶者」など、日本語教育が必要な多くの人たちがいる。

ロシア侵攻以後のウクライナからの入国者は、「避難民」という在留資格上特別扱いを受けているが、そのほとんどの人には日本語教育が必要である。

以上述べた以外に、在留外国人の処遇を知るもう一つの仕組みを概説する。

出入国在留管理庁の資料に「外国人労働者数の内訳」というものがある。そこでは、留学生も「資格外活動（留学生のアルバイト等）」として外国人労働者数にカウントされている。この制度ができた当初は、週20時間（現在は28時間）のアルバイトをしながら学校に通えるのはすばらしいという新聞記事もでていたが、本来は留学生のアルバイトを労働者にカウントしてはいけないもので、このような点からも外国人労働者の受け入れが在留資格と内容的にも合致していないことがわかる。ちなみに、留学生の資格外活動は、住居地を管轄する地方出入国在留管理官署で包括許可を受ける必要がある。

就労目的で在留が認められる者はいわゆる専門的・技術的分野の人であり、高度専門職ではポイント制（日本語能力試験N1合格など）などの優遇措置もある。

特定活動は、EPA 外国人看護師・介護福祉士候補者などで、EPAには特別の日本語教育体制が取られている。

技能実習制度では、日本語教育の時間は設定されているが実施形態のチェックはないのが実情である。団体監理型の受け入れでは、多くの問題点が指摘されている。古川元法務大臣はこの制度を変えようと着手したが、次の葉梨法務大臣は消極的な態度を示した。現在の齋藤法務大臣は制度変更を目指した有識者会議を立ち上げたが、その有識者会議には日本語教育の専門家は入っていない。2022年12月14日に立ち上げられた法務省の「技能実習制度及び特定技能制度の在り方に関する有識者会議」の資料は、外国人労働者問題を考える時の必読の資料である。

以上述べたことからわかるように、外国人労働者にとって最も大事な在留資格と日本語教育の必要性はセットになっていないことをまず理解していただきたい。以下では、田尻の調査結果に基づいて、在留資格と日本語教育の関連を説明する。

5.2 法律上日本語学習をすることになっている外国人

5.2.1 留学（就労が認められない在留資格者）

2010年の入管法の改正で日本語教育機関に在籍している「就学生」と大学や専門学校に在籍している「留学生」が在留資格「留学」に統一されたが、それまでは日本語教育が必要とされる「留学生」は「就学生」と呼ばれていた外国人を指していた。大学や専門学校に入学する外国人は、すでに日本語能力の評価（日本学生支援機構の

「日本留学試験」や国際交流基金と財団法人日本国際教育支援協会の「日本語能力試験」など)を受けていることになっているので、入学後は在留資格としての日本語能力は問われない。かつて日本の大学入学には日本語能力試験が使われていたが、それが日本留学試験に代わっていった経過についてはここでは触れない。今回、文化庁の新しい施策では、大学進学目的の大学留学生別科も日本語教育機関の認定審査の対象になっている点は大きな変更点であることを指摘しておく。大学入学後の日本語教育はそれぞれの大学のカリキュラム構成に任されているので、実際には授業内容や担当者の教員要件に多くの問題点があることを、授業を担当してきた者の一人として言うておく。2019年6月11日に文部科学省と出入国在留管理庁が出した「留学生の在籍管理の徹底に関する新たな方针对応」でも、多くの所在不明者を出した大学への対応は、在籍管理の厳重化だけであった。その後に出された「参照基準（ガイドライン）」でも、チェックする対象は授業時間数や教員数だけとなっている。現在の在籍中の留学生については、出入国在留管理庁は在籍管理を重点的にチェックしている。

大学や専門学校の教育内容に関する事柄はここではこれ以上踏み込まないが、日本の大学や専門学校が世界中の留学生を呼び込むためにはそれぞれの機関の自己変革が必要である点だけは指摘しておく。

大学に入学するためには、78国立大学56公立大学345私立大学では受験科目として「日本留学試験」を課している。この試験は「日本の大学で勉学に対応できる日本語力（「アカデミック・ジャパニーズ」）」を測定するために読解・聴読解・聴解・記述（入試判定に利用している機関は少ない）の科目を課している。ただ、この試験は「大学入学後の日本語力の不足を補うために、日本語補習が不可欠となる」としているが、各高等教育機関では「それ（田尻注：日本語補習に関する学内整備）に関する施策を早急に検討する必要がある」となっているだけである。この記述は2023年1月現在でも残されており、「日本語留学試験」施行後どのような検討が行われたかについて調査した資料はない。また、この試験は当初国外での受験者を想定していたが、2022年度の受験者は国内13,990人、国外3,407人となっていて、当初の目的との乖離が見られる。つまり、現在の日本語教育の世界で「日本留学試験」がどのように位置づけられるかは明確であるとは田尻には思えない。それは、「アカデミック・ジャパニーズ」というスケールを用い、入学後の補習の体制もはっきりしないまま留学生の入学試験に用いられていることになっているのである。この点に関する日本語教育機関や高等教育機関からの問題提起は、今に至ってもなされていない。

5.2.2 外国人労働者（就労が認められる一部の在留資格者のみが対象）

いわゆる高度人材と呼ばれる外交・教授・芸術などの在留資格は、日本語能力の高さは問われない。この分野の人たちには一部にポイント制があり、日本語能力の高さ（日本語能力試験のN1取得など）によって、「永住」への在留資格移行の優遇措置が

ある。

上記以外の分野では、建前上日本語能力の必要性には言及しながら、受け入れにあたっては日本語学習時間などの明確な規定はない。技能実習制度など、日本で働きながら過大な就業時間やそれに伴う給料の不払いなどに対して訴える日本語力がないことなど、多くの在留外国人労働者の就労環境の悪さはすでに指摘されている。日本語教育関係者は、就労にあたっての日本語学習時間を確保する体制作りをもっと訴えるべきだと田尻は考えている。この点に関して宮島・鈴木（2019）は、有用である。

以下、制度ごとに問題点を列挙する。

5.2.2.1 技能実習制度

技能実習制度は2010年に作られ、開発途上国の経済発展を担う人作りに協力するという趣旨で作られている。外国人技能実習制度については、共管の機関である出入国在留管理庁と厚生労働省のサイトに「外国人技能実習制度について」（2022年4月25日改訂）が出ている。

受け入れ形態としては、団体監理型と企業単独型があり、その中では団体監理型が98.6%を占めていて、しばしば人権侵害の事例がマスコミに報じられている。その問題を解決するために2016年に「外国人の技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する法律」が国会で成立し、その後政令・省令・告示などで詳細が決められた外国人技能実習機構を創設したが、現在まで問題解決には至っていない。

出入国在留管理庁の「技能実習生の入国・在留管理に関する指針」にも、「日本語教育の重要性」という項目はあるが、そこには「監理団体は、そのため（田尻注：技能実習を効果的で安全に行うため）の十分な体制と講習評価を整えなければなりません」とあるだけで、講習の具体的な内容は書かれていない。出入国在留管理庁・厚生労働省の「技能実習制度 運用要領」でも、入国後の講習は「実習実施者において適宜定められることとして差し支えありません」と書かれていて、制度上はどのような日本語講習が行われていてもかまわないという仕組みになっている。最近では、日本語学習を事業所の近くにある日本語教室に任せっぱなしという例も多く見られ、日本語ボランティアの過重な負担となっている。技能実習生の日本語学習の問題は、技能実習制度そのものを作り直さなければ根本的な解決にはならない。日本語教育の専門家という人たちからは、この問題に関する意見はほとんど聞かれない¹⁾。

技能実習制度は、実際には日本の人手不足の対策として使われている。かつては日本が経済的に優位であったため、自分の国の賃金に比べて日本の賃金が高かったから劣悪な労働環境でも日本に働きに来ていた外国人労働者が、今後も日本に働きに来るかどうかはわからない。今すぐにも、日本全体で外国人の労働環境の改善に取り組まなければならない。

田尻の個人的な印象では、欧米系の外国人労働者に比べてアジア系の外国人労働者

を下に見る態度が日本人にはあるように感じている。

5.2.2.2 特定技能制度

特定技能制度は2019年に作られ、対象となる外国人労働者は「人材を確保することが困難な状況にある産業上の14分野に限り、一定の専門性・技能を有し即戦力となる外国人」となっていて、入国時から労働者として受け入れる制度となっている。受入れ分野は、内容も変更され、現在は12分野となっている。

当初は問題の多い技能実習制度に代わるものとして作られた。しかし、2019年4月から2024年3月までで345,000人の受け入れを予定していたが、2022年6月末現87,471人に留まっていたため、2022年8月30日の閣議決定により2023年末までの当面の受け入れ見込み数の変更を行った。介護分野を例に挙げると、当初受け入れ見込み数は最大60,000人であったが2023年末までは当面最大59,000人となることになった。2022年12月14日に開かれた第1回の「技能実習制度及び特定技能制度の在り方に関する有識者会議」の配布資料3では、2022年9月末現在特定技能1号在留者は108,699人であるが、特定技能2号在留者はわずか3人である。特定技能1号の約60%は、ベトナム人である。

日本入国の際に使われる「日本語能力水準」は、「ある程度日常会話ができ、生活の支障のない程度を基本とし、業務上必要な日本語能力」としか規定されていないあいまいな基準となっている。この水準が具体的になったのは2022年4月26日の閣議決定で、「日本語能力水準は、分野別所管行政機関が定める試験等により確認する」となったことを受けて、法務大臣・国家公安委員長・外務大臣・厚生労働大臣が連名で出した「介護分野における特定技能の在留資格に係る制度の運用に関する方針」で初めて、特定技能の日本語能力水準は、国際交流基金日本語基礎テスト・日本語能力試験N4以上・日本語教育の参照枠A2以上の水準と認められるものと決められた。2022年8月30日の法務大臣・国家公安委員長・外務大臣・厚生労働大臣・国土交通大臣の「『特定分野に係る特定技能外国人受入れに関する運用要領―宿泊分野の基準について―』の一部改正について」で、宿泊分野でも同様の水準が使われることになった。介護・宿泊分野での業務に日本語能力試験N4程度で携われるかは心もとないが、特に、公開されている限りの国際交流基金日本語基礎テストのレベルでは田尻は業務を遂行できるとは思えない。この点は、日本語教育の評価の専門家のご意見を伺いたい。今後、特定技能の介護や宿泊の分野で新たな問題が生じないことを祈るしかない。

なお、技能実習2号を修了した外国人は、特定技能への移行にあたり日本語力は問われない。

この分野の外国人労働者には、日本国内での日本語学習は必要ないということが制度上決められている。田尻は、今後特定技能の分野での日本国内の日本語学習制度創

設の必要性を考えている。

この分野の資料としては、石橋（2019）「新たな在留資格『特定活動』の創設について」がある。

5.2.2.3 特定活動

この分野には、EPAの看護師・介護福祉士及びその候補者、ワーキングホリデー、家事使用人、日系四世、大学等を卒業した留学生で就職活動をしている人たちが入る。以下では、社会的に注目されている分野のみを扱うにとどめる。

5.2.2.3.1 EPAに基づく外国人看護師・介護福祉士候補者

この分野の日本語教育は、国際厚生事業団JICWELSの所管であるが、受け入れ国ごとに体制が違う（表1）。

表1 EPAに基づく外国人看護師・介護福祉士候補者への日本語教育

<p>インドネシア</p> <ul style="list-style-type: none"> ・訪日前研修6か月を修了し、日本語能力試験N4程度の人のみ入国。 ・入国後の研修は6か月（研修中の在留資格は特定活動）。 ・講師派遣の選考は国際交流基金が行う。 <p>フィリピン</p> <ul style="list-style-type: none"> ・訪日前研修6か月を修了し、日本語能力試験N5以上の人のみ入国。 ・入国後の研修は6か月（研修中の在留資格は特定活動）。 ・講師派遣は国際交流基金が行い、経済産業省より受託したアークアカデミーも講師派遣に参加。 <p>ベトナム</p> <ul style="list-style-type: none"> ・訪日前研修1年を修了し、日本語能力試験N3の人のみ入国。 ・入国後の研修は2.5か月（研修中の在留資格は特定活動）。 ・講師派遣は、外務省の委託によりアークアカデミーが行う。

日本の国家試験の合格者数には、国ごと（つまり制度ごと）に明瞭な差が出ている（表2、表3）。

表2 EPAに基づく外国人看護師候補者の国家試験合格率
(出所：厚生労働省 2022aに基づき筆者が作成)

	インドネシア	フィリピン	ベトナム
2020年	0%	0%	48.6%
2021年	0%	0%	2.6%

表3 EPAに基づく外国人介護福祉士候補者の国家試験合格率
(出所：厚生労働省 2022bに基づき筆者が作成)

	インドネシア	フィリピン	ベトナム
2020年	36.5%	34.7%	92.1%
2021年	27.2%	25.3%	83.9%

国際厚生事業団の資料では全体数しか出していないが、国家試験の合格率を見ればベトナム方式が効果的であることがわかる。しかし、インドネシアとフィリピンの体制は現在まで変わっていない。

せっかくこのように合格者を出しても、平野（2019）の調査によれば、合格者の中に多くの帰国者が出ていることがわかる。これでは、EPAでの受け入れは日本での看護師・介護福祉士不足のための対策とはなっていない。この分野の日本語教育に携わっている人たちは、国家試験合格者数しか興味がないのであろうか、特にこの点についての発言は聞こえてこない。

表4 EPAの外国人看護師候補者・介護福祉士候補者の
国家試験合格者に占める帰国者の割合
(出所：平野 2019に基づく)

	インドネシア	フィリピン	ベトナム
看護師帰国者	67.2%	42.4%	58.3%
介護福祉士帰国者	36.4%	30.6%	32.8%

5.2.2.3.2 介護分野

外国人の介護分野への受け入れには、次の四つの仕組みがあり、複雑でわかりにくいものとなっている。

1. EPAに基づく外国人介護福祉士候補者で、資格は看護系学校卒業生と同じ。日本での研修修了時の日本語能力はN3程度とされている。
2. 在留資格「介護」は、介護福祉士養成学校卒業生が受けられる。養成学校の入

学要件はN2程度となっているが、実際にはそれ以下の外国人も受け入れていることが知られている。

3. 在留資格「技能実習」は、送り出し国で同種の業務経験がある者となっている。日本語能力は、入学時N4、1年後はN3程度となっている。ただし、一定要件ではN4でも在留可能となっている。
4. 在留資格「特定技能1号」は、「介護技能評価試験」と、日本語能力では国際交流基金の「日本語基礎テスト」・日本語能力試験のN4以上のいずれかと「介護日本語評価試験」の合格が必要である。

介護分野だけでもこのように日本語能力に差がある四つの仕組みを作ったのでは、現場での混乱が起こる。ちなみに、技能実習と特定技能の資格では訪問介護ができず、コロナ禍での人手不足に一層拍車をかけたことは記憶に新しい。

このほかにも、外国人労働者への日本語教育には多くの問題点があるが、ここではその全てを扱う余裕はない。日本政府は、外国人労働者の受け入れにあたって対症療法的な対応しかしてこなかったことが多くの問題を生むことになっている。また、日本語教育全体で外国人労働者への日本語教育についての問題意識を共有しているとは思われない。この点が日本国内の外国人労働者に対する日本語教育の問題解決を遠かせていると田尻は考えている。

5.3 在留資格上は日本語教育が必須となっていない外国人

このテーマを考えるにあたって手塚（2005）は大変に有用な著作であるが、現在は絶版となっている。どなたか手塚の志を受け継いでくれる人はいないのだろうか。

5.3.1 ビジネス日本語能力に関わる外国人（「就労」の在留資格が認められている一部の外国人労働者）

すでに一定以上の日本語能力を持っている外国人労働者に対し、さらに多くの日本企業が必要と考えているのはビジネス日本語能力である。この能力を持っていることが入社時に必要だとしている前提で、入社後の研修は想定していないのが現状である。実際に留学生を採用した企業へのアンケートで最も問題があるとされるのは、日本語能力の不足である。

しかし、日本企業が問題にしているのは日本語能力の不足ではなく、日本人と外国人のコミュニケーションの不慣れによるものと田尻は考えている。日本人の新入社員でも最初は企業内でのコミュニケーションに苦労しているはずで、外国人だけにこのような能力を要求するのはグローバル企業とは言えず、是正すべきは日本人側の意識改革であると考えている。

田尻は、外国人が日本社会（ここでは日本企業）に適応できるためには二つの「日本語の壁」があると考えている。一つは、漢字・ひらがな・かたかな・アルファベッ

トを混用する複雑な表記システムを持つ日本語の使用能力の壁である。もう一つは、日本式のコミュニケーションのやり方が当たり前と思っている日本人の意識の壁である。今必要とされているのは、外国人に日本式のコミュニケーションを押し付け日本人化しようとする日本人の側の意識改革である。

経済産業省では、2021年4月26日に「日本人社員も外国籍社員も職場でのミスコミュニケーションを考える」という動画教材を公開しているが、その手引きには以下のように書いてあり、前述の田尻の考えと同じ方向でこの取組がなされていることがわかる。

経済産業省では、外国籍社員のみならず日本人社員の学びを促進するため、「職場でのミスコミュニケーションを考える」動画教材を作成しました。

コミュニケーションに正解や間違いはありません。コミュニケーションを学ぶ目的は、正解を知ることではなく、多様な考え方に触れること。そして、改めて自身を振り返り、より良いコミュニケーションの取り方を考えることです。

職場は様々な立場や考え方をを持った人の集まりです。教材で取り上げた事例の多くは、日本人社員同士でも、考え方の違いによるミスコミュニケーションにつながりやすいものです。本教材をきっかけに、多様な考えがあることに気づき、それを尊重することで、職場において円滑なコミュニケーションの実現と多様な個人一人ひとりの活躍につながることを期待しています。

この動画教材の作成や、公開後の普及には日本語教育の専門家である近藤彩さんが関わっており、本特集にも近藤さんの寄稿論文があるので、詳細はそちらを参照されたい。

ビジネス日本語は一部の日本語教育機関や大学の講座で開講されているが、その効果を検証した研究はGoogle検索では出てこない（ビジネス日本語テストの論文はある）。2011年8月には、海外技術者研修協会AOTS日本語教育センターから経済産業省のアジア人財資金構想プロジェクトの成果として「教育機関のための外国人留学生ビジネス日本語教育ガイド」が公開されているが、効果の検証については検索しても出てこない。

BJTビジネス日本語能力テストは、現在では在留資格認定・就職支援のための「特定活動」認定・高度人材ポイント制などに利用されているが、利用範囲が限られていることから、BJTのレベルがビジネス日本語能力全般の水準を示しているとは考えられないと思っている。ちなみに、田尻は「高度人材」という用語に違和感を持っている。人間に「高度」や「低度」があるとは思えないし、「人材（人財も同様）」という用語には人間を企業で有用であるかどうかで計ろうとする考えがあるように思える。

5.3.2 永住者・定住者等（身分や地位に応じた在留資格）

この分野は、過去の日本の歴史で外国人が日本に住むにあたって、必要な受け入れ

体制を作ってこなかった人たちが含まれている分野である。受け入れ時から現在まで、この人たちに対して日本語習得の支援体制は作られてきていない。特に、「特別永住」の分野の在日韓国朝鮮の人やアジア・太平洋戦争後の台湾籍の人たちの歴史は、日本に住む外国人の問題に興味のある人は知っておくべき事柄である。この点については多くの参考図書があるが、本稿の主旨とは外れるので、ここでは扱わない。

5.3.2.1 外国人児童生徒の日本語教育

この分野は、日系人などの在留資格「定住」の子どもや中国残留邦人の子どもが含まれている。法律上では、日本国憲法第26条第1項・第2項により、義務教育を受けるのは「国民」となっていて、外国人児童生徒は義務教育の就学義務はないことになっている。つまり、小中学校はある種の「好意」によって受け入れているので、受け入れなくても問題はないという制度になっているのである。公立の義務教育学校へ就学を希望する場合には、国際人権A規約13条や児童の権利条約28条を踏まえて、日本人児童生徒と同様に無償で受け入れることになっている。それに伴って、教科書の無償配布及び就学援助を受ける機会を保障しているのである。

2017年告示の小学校学習指導要領・中学校学習指導要領、2018年の高等学校学習指導要領では、「海外から帰国した児童や外国人の児童の指導」（高等学校では「児童」ではなく「生徒」となっている）が書き込まれていることは、教員の間でもほとんど知られていない。このことは、同解説にも詳しく書かれているので、学校関係者はぜひとも参考にしていただきたい。外国人児童生徒の指導が学習指導要領に書き込まれた意味は大きいと田尻は考えている。

2013年5月31日に出された「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議」²⁾の報告書「日本語指導が必要な児童生徒に対する指導の在り方について（審議のまとめ）」では、「日本語指導担当教員（主たる指導者）」は「教員免許を有する教員（常勤・非常勤を含む）」となっていて、「日本語指導補助者、日本語指導や教科指導の補助を行う支援者、子どもの母語のわかる支援者」は「必置ではない」とされている。この報告書により、学校教育現場では教員免許を持たない日本語教員は単独では教壇に立てないことになってしまった。この結果、現在に至るまで日本語教員は学校教育における外国人児童生徒の教育に単独では関われないことになった。この検討会議が出来てから報告書が出来上がるまでの間に、日本語教育の専門家という人たちのこの点に異議を唱える動きを示すものは検索では出てこない。

2021年9月に出された「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議」³⁾の報告書「高等学校における日本語指導の制度化及び充実方策について」では、「日本語指導の専門知識を有する外部人材も積極的に活用すべき」となり、上の報告書よりは日本語教員が関われるようにはなっているが、基本的には教員免許を持たない日本語教員が単独では教壇に立てない事態は変わっていない。

2019年3月に文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課⁴⁾が出した「外国人児童生徒受入れの手引き 改訂版」では、多くの日本語教育の専門家が参加したJSLカリキュラムについては簡単にしか扱われていない。また、2014年に東京外国語大学が委託された「学校教育における利用可能な日本語能力の測定方法の開発」事業の「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」も同様である。このように、日本語教育の専門家と呼ばれる人たちが作った資料は、文部科学省の学校教育現場での指導には推奨されていないように見える。この点についての日本語教育関係者からの反応は検索では出てこない。

2022年10月18日に、文部科学省総合政策教育局国際教育課が、「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況に関する調査（令和3年度）」（以下「調査」と略称）の結果を公表した。この「調査」は本文が39ページもあるが、初めて公表された調査結果もあり、日本語教育関係者にはぜひとも全文を読んでいただきたい。2012年から始まった日本国籍で日本語教育が必要な児童生徒数も引き続き公表されていて、外国籍・日本国籍児童生徒共に増加しているのがわかる。この「調査」では、外国人児童生徒への「特別の教育課程」による日本語指導以外にも、「学校で何らかの日本語指導を行うこと」を「特別の配慮に基づく指導」と呼んで、外国人児童生徒への日本語教育の一部として扱っている。外国人児童生徒への教育としてはdouble limitedの問題もあるが、ここでは扱われていない。今回の「調査」では、特別支援学級で日本語指導が必要な児童生徒数や日本語指導が必要な中学生の進学率が報告されている。日本語指導が必要な中学生で高等学校へ進学した生徒の進学率は89.9%で、日本人の全中学校の進学率99.2%より少ないことがわかる。この「調査」では、大学などへの進学率や就職者における非正規就職率も公表されている。

今後は、文部科学省が、より積極的に日本語教育施策に関わってほしいと願っている。

5.3.2.2 永住者

一般永住者の在留資格としてすでに一定の年数⁵⁾日本に在留していることが条件なので、日本語支援は必要がないとされている。国籍は、中国が最多である。

特別永住者は年々減少していて行政支援の対象となっていないが、実際には日本語能力が十分ではない人も多いため、今でも夜間中学などで日本語学習を続けているのが現状である。国籍は韓国が最多で、次いで朝鮮、台湾の順になっていて、その他の国籍の人もいる。

5.3.2.3 定住者

現在日本に住んでいて最も日本語教育が必要な人たちで、文化庁などでは「生活者」という枠で支援体制を考えている。この分野の人たちへの日本語教育は、日本語ボランティアで支えられている。

この分野には第三国定住難民の人たちが入っているが、日本は世界的に見ても難民

受け入れ数が極端に少ないので、この分野の日本語教育は支援者の個人的な援助に頼っているのが現状である。

中国残留邦人は、第一次の帰国の際には社会的に大きなニュースとして扱われたが、その後はごく稀にドキュメント番組で扱われる程度で、日本語支援は十分ではない。

5.4 日本語教育機関の法律上の位置づけ

以下では、受け入れる外国人の進学目的に対応するための日本語教育機関とそこで働く日本語教員が、法律上ではどのように位置づけられているかを説明する。ここで扱う資料は、出入国在留管理庁の「日本語教育機関の開設等に係る相談について」というサイトで見ることができる。

2010年5月24日の行政刷新会議ワーキンググループによる、いわゆる「事業仕分け」により日本語教育振興協会が行う「日本語教育機関の審査・証明事業」は廃止となった。ただ、この「事業仕分け」では廃止後は明確な制度に改められていたが、現在に至るまでそのような制度は作られていない。その結果、在留資格「留学」に係る日本語教育機関の適格性は、法務省出入国在留管理庁が文部科学省の意見を聞いたうえで「日本語教育機関の告示基準」と「日本語教育機関の告示基準解釈指針」で判断されるという枠組みになっている。この「告示基準」は4度にわたって一部改定が行われているので、必ず最新のものを出入国在留管理庁のサイトで確認する必要がある。

この「告示基準」には、名称・設置者・教育課程・生徒数・教職員・点検評価・設備・入学者の募集・在留管理・報告・抹消の基準などが細かく決められている。

ここで書かれている日本語教員の資格は、以下のとおりである。

- イ 大学・大学院で45単位以上を修得していて、課程を修了した者（教育実習1単位を含む）。
- ロ 大学・大学院で26単位以上を修得していて、課程を修了した者（教育実習1単位を含む）。
- ハ 日本国際教育支援協会の日本語教育能力検定試験に合格した者。
- ニ 学士の学位を有し、5区分にわたる420時間以上の日本語教育に関する研修を修了している者（教育実習45単位時間を含む）。
- ホ その他イからニに掲げる者と同等以上の能力がある者。

この枠組みでは日本語教育機関の所管は法務省であるから、教育内容には触れず取得単位数などの客観的な指標で資格を決めている。これらの資格がないと日本語教育機関の教員とは認められないので、結果的にこの指標がプロの日本語教員の資格となって現在に至っている。後で触れるが、今文化庁で検討されている枠組みでは、教育課程などの検討を経たうえで文部科学大臣が認定することになっていて、日本語教

育機関認定上大きな変更点と言える。

6. 現在文化庁で検討されている日本語教育の未来像

以上見てきたように、現在までの外国人受け入れの枠組みでは、日本語教育の軽視や日本語教員の外国人受け入れ施策での関わり方の不十分さが見て取れる。

以下では、その現状をより良い方向に変えていくために、現在の法規上どのような枠組みが作られ得るかを検討している文化庁の有識者会議の案を説明する。

なお、2022年10月28日に開かれた第16回日本語教育推進議員連盟（以下「日本語議連」と略称）の総会の資料に、この時点までの文化庁が考える日本語教育の未来像が出ている。この資料は、日本語教育学会のホームページの「お知らせ」のサイトの中に出ている。

6.1 今までの政府の日本語教育施策の概略

「日本語議連」に出された文化庁の資料の一部を、田尻が修正したものを示す。

- ・ 2007年7月 文化庁文化審議会国語分科会に日本語教育小委員会が作られ、現在に至っている。この委員会は日本語教育の方向性について検討しているが、具体的な施策を作ることには関わっていない。
- ・ 2018年7月 第1回の「外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議」が開かれる。議長は内閣官房長官で、関係省庁の大臣が構成員となっている。
- ・ 2019年3月 「日本語教育人材の育成・研修の在り方について（報告）改訂版」が文化庁文化審議会国語分科会で了承される。これには、日本語教育人材の資質・能力、養成・研修の在り方、教育内容などが書かれている。ここで、教育内容の3分野5区分（のちに50項目が追加）が示された。この50項目が、文化庁の有識者会議が示す日本語教師養成課程の必須の内容となっている。
- ・ 2019年6月 「日本語教育の推進に関する法律」が公布・成立する。この法律の第21条に「日本語教師の資格に関する仕組みの整備」が、附則第2条に「日本語教育機関に関する制度の整備、機関の類型・範囲」が書き込まれている。
- ・ この法律が出来上がるまでの経緯は、田尻（2019）に詳しく書いた。
- ・ 2019年9月 関係省庁・関係機関が参加の「日本語教育推進会議」が開かれた。庶務は文化庁と外務省。
- ・ 2019年11月 文化庁に「日本語教育推進者会議」設置。この会議は、2020年3月4日の第4回会議が中止になって以来開かれていない。
- ・ 2020年3月日本語教育小委員会で検討されてきた「日本語教師の資格の在り方について」が文化審議会国語分科会で了承される。これには、日本語教師の資格制度の枠組み、資格取得のための試験、教育実習が書き込まれている。

- ・ 2020年6月 「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」が閣議決定される。ここでは、日本国内では幼児・児童・生徒等、留学生、被用者、難民に関する日本語教育、地域日本語教育の5分野と、海外では外国人等に対する日本語教育、海外在留邦人、移住者の子弟に対する日本語教育の3分野が対象とされている。この方針のほうが、現在文化庁で検討されている日本語教育の対象より広い視野を持ったものとなっている。そのほか、国・地方公共団体・事業主の責務、日本国内の日本語教育の機会の拡充、日本語教師の資格の制度設計、「日本語教育の参照枠」の検討なども盛り込まれている。
- ・ 2020年7月 文化庁に「日本語教師の資格に関する調査研究協力者会議」が設置された。
- ・ 2021年8月 「日本語教師の資格に関する調査研究協力者会議」で「日本語教育の推進のための仕組みについて（報告）」がまとめられる。これには、日本語教師には日本語教育能力を判定する試験の合格と教育実習の履修・修了が必要であること、文部科学省が日本語教育機関の教育内容を評価することなどが書き込まれている。
- ・ 2021年10月 国語分科会日本語教育小委員会が「日本語教育の参照枠」を作成する。
- ・ 2022年5月 「日本語教育の質の維持向上の仕組みに関する有識者会議」（以下、「日本語教育質向上有識者会議」と略称）が開催されて現在に至る。

6.2 「日本語教育質向上有識者会議」での検討内容

この「日本語教育質向上有識者会議」での報告の最終案は本稿執筆時（2023年1月16日）には決定していないので、本稿では文化庁の『「日本語教育の質の維持向上の仕組みについて（報告）」（案）」（以下、「質向上報告案」と略称）に関する意見募集の実施について」というサイトにある資料を使って説明する。

この「質向上報告案」は、文化庁のホームページ上の意見募集で一部が修正されたうえで「日本語教育質向上有識者会議」の報告となる。そして、「質向上報告案」にある新しい制度については、次の通常国会で日本語教育の法案で提出される予定であり、新しく設置される審議会等で実施にあたっての細かな検討が行われることになっているものである。したがって、現時点では実施にあたっての具体的な例については言及できない。以下の説明は、あくまでも「質向上報告案」に書かれている内容に沿った説明でしかなく、本文が30ページある「質向上報告案」の一部を抜粋して説明したものでしかないことを理解していただきたい。興味のある人は、必ず「質向上報告案」そのものを読むことを強くお勧めする。

また、「質向上報告案」では、海外の日本語教育については言及していない。日本国内での日本語教育については文化庁の案が示される予定である以上、海外の日本語教育については国際交流基金が可及的速やかに案を提出すべきであると田尻は考えている。田尻としては、国際交流基金がかつて世界の日本語教育についてプランを企画立案していた時代を知っているだけに、国際交流基金が今後一層奮起することを期待したい。

今後の「日本語教育質向上有識者会議」は1月25日に開かれる会議で、意見募集を受けて修正された「質向上報告案」を検討する予定となっている。再度繰り返すが、本稿執筆時には最終的な「質向上報告案」はできていないので、本稿では「質向上報告案」の詳細については触れない。

6.2.1 日本語教員の国家資格

「質向上報告案」では、日本語教員の国家資格名は「登録日本語教員」となっている。これは、他の国家資格で使われる「公認～」を用いると、資格を所持していなければ「非公認」ということになるのかという問題があるので、制度的に明確な「登録」という語を使ったと聞いている。また、学校教育関係の法律では「教員」⁶⁾ という用語が使われていて、「教師」は法律上の用語ではなく、もっと広い意味で使われているので、「教員」という用語を使うことになったと理解している。

田尻は日本語教員が国家資格になることで、社会的に認知され、経済的に自立できる第一歩になると考えている。日本語教員が名称独占の国家資格になることで、社会的に日本語教員という職業を知ってもらえる機会になることや、地域に住んでいる外国人の日本語習得支援を地方公共団体に求める時に資格のある日本語教員が関わることで予算獲得に説得力を持てるようになると想定している。また、今後文部科学大臣が日本語教育機関を認定する時に登録日本語教員を雇用することが必要になってくるので、日本語教員の雇用が安定し経済的にも自立できるようになると考えている。

これまで日本語教育に関わってこなかった人が登録日本語教員になるためには、指定試験機関の筆記試験①と②の合格と文部科学大臣の指定を受けた機関の教育実習を修了する必要がある。登録日本語教員の資格取得は、「質向上報告案」の「登録日本語教員の資格取得ルート（イメージ）【たたき台】」がわかりやすい。ただ、最終的な「質向上報告案」は2023年2月に公表予定なので、本稿にその結果を反映させることは締め切りの期日の関係で出来ないことになった。必ず最終的な報告案を丁寧に見ていただきたい。今後、この「質向上報告案」の詳細は審議会等で検討されるので、ここで示された経過措置の詳細は現在決まっていないことも知っておいてほしい。

ここに書かれている指定日本語教師養成機関では、「質向上報告案」の「日本語教師の養成における教育内容」の50項目を網羅していなければならない。現在大学で行われている日本語教師養成課程や民間の420時間の日本語教師養成講座の教育内容

に問題があることがあることは田尻や他の有識者会議の委員も知っている。以前の文化庁の調査でも、大学の日本語教師養成課程担当の専任教員の3割が外国人に日本語を教えた経験がないという結果も出ている。今後は、指定日本語教師養成機関となるための審査が行われることにより、質の確保が図られるようになるが、指定を受けている機関は文部科学省のサイトで公開されるようになるので、大学や民間の養成講座を修了した場合でも、筆記試験②だけではなく筆記試験①も合格しなければならないようになる場合もある。結果的には、大学等で学生募集に支障をきたすことが出てくる可能性がある大きな変更点である。しかし、現在まで日本語教師養成をうたっている機関からの表立った反応はない。

どのような筆記試験をどのような機関が実施するのかを決めることは、この有識者会議での決定できる事項にはなっていない。

6.2.2 日本語習熟度判定としての「日本語教育の参照枠」

現在、文化庁文化審議会国語分科会日本語教育小委員会で「日本語教育の参照枠」が検討されているが、これはA1からC2までの6段階の尺度に分かれている。今後、全ての日本語教育施策では、この尺度が使われることになる。現在使われている初級・中級・上級という尺度は政府の施策上では使われなくなるので、将来的には日本語のテキストも「日本語教育の参照枠」に対応したものと思われる。そのためにも、現在進められている日本語教育小委員会の検討内容に注目してほしいと願っている。

6.2.3 今後の日本語教員の関わる分野の広がり

現在の有識者会議では「留学」の分野の検討が中心であるが、「質向上報告案」としては「就労」・「生活者」・「就学（外国人児童生徒への日本語教育）」・「難民」などの分野での日本語教員の関わりも視野に入れている。

「就学」の分野では、外国人児童生徒への日本語教育により深く日本語教員が関わるためには、普通免許取得者だけではなく、特別免許や臨時免許などの取得者が教壇に立てるような体制作りも期待される。「生活者」の分野では、従来熱心に取り組んでこられた日本語ボランティアの人たちと登録日本語教員については、『地域における日本語教育の在り方について』（国語分科会 2022年11月29日）が出ている。いずれも2023年度以降検討される内容で、現在の有識者会議はあくまでも今後の日本語教育の方向性を示す役目と考えている。

7. 終わりに

「はじめに」に書いたように、本稿では現在の在留外国人が法規上日本語学習支援を受けられる仕組みになっているかどうかについて詳しく述べ、「質向上報告案」の内容については今後変更が加えられる可能性があることから「留学」の日本語教員と

日本語教育の機関の変更点についてだけでも、日本語教育の将来像は大きく変わることだけを述べた。それには、2023年1月7日に開かれた小出記念日本語教育学会のワークショップで、西原鈴子さんと佐々木倫子さんが「質向上報告案」について詳しく触れられたことも関わっている。ワークショップをご覧になっていない人には不親切かもしれないが、田尻としては同じ小出記念日本語教育学会での企画という点を考慮したことをご理解いただきたい。

なお、そのワークショップで西原さんが触れた価値総合研究所の資料は大変わかりやすい資料であったが、この資料は国際協力機構緒方貞子平和研究所が2022年2月3日に開いた「2030/40年の外国人との共生社会の実現に向けて～将来の外国人の受け入れに関するシミュレーション（需要統計）と共生の在り方（課題と提言）」というシンポジウムでの「暫定報告」である。詳しいデータは同年同月30日に公開された「2030/40年の外国人との共生社会の実現に向けた取り組み調査・研究報告書」に出ているので、200ページを超える大部な資料であるがぜひとも参考にしてほしい。

また、本稿の数か所に「Google検索で出てこない」と書いたことについて、説明をする。現在に至るまでに田尻も本稿には書けないロビー活動をしているので他人事ではないが、過去の日本語教育学会の一部の人と官公庁との関わりについては全く公開されてこなかったことに不信感を持っている。このままでは結局日本語教育がどのように日本社会の変化と関わってきたかは、不明のままで忘れ去られようとしている。そこには、事情通と思われる人が話す噂が一部のグループ内で伝わっていった事実のように信じられていくという事態が生じている。このような不明瞭な情報の伝わり方は不自然であると田尻は考え、ウェブマガジン「未草」の原稿を書くことにしたのである。日本語教育の法案が通るまでに、これからも同様の事態が生じる可能性がある。現在日本語教育に関わっている人やこれから日本語教育に関わろうとする人は、どうか不確かな情報に振り回されないようにしていただきたい。

改めて書いておくと、本稿は公開された情報だけを基に田尻の理解に沿って説明し、意見を述べたものである。

注

- 1) 真嶋編著（2021）には、この問題についての指摘がある。
- 2) この会議にはいわゆる日本語教育の専門家と言われる人は一人も入っていない。
- 3) この会議には日本語教育の専門家である浜田麻里さんが入っている。
- 4) 初等中等教育局国際教育課の帰国子女と外国人児童生徒の担当が編成された後の課名。
- 5) 10年と言われている。
- 6) 教育職員略。

参考文献

- 石橋亜沙子 (2019) 「新たな在留資格の『特定活動』の創設について」『RESEARCH BUREAU 論究』16、221-239
- 経済産業省 (2021) 「「日本人社員も外国籍社員も 職場でのミスコミュニケーションを考える」動画教材及び学びの手引きを策定しました」<https://www.meti.go.jp/press/2021/04/20210426003/20210426003.html> (2023年2月20日)
- 厚生労働省 (2022a) 「第111回看護師国家試験における経済連携協定(EPA)に基づく外国人看護師候補者の合格者数と受入施設名を公表します」https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_24807.html (2023年1月31日)
- 厚生労働省 (2022b) 「第34回介護福祉士国家試験におけるEPA介護福祉士候補者の試験結果」https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_24688.html (2023年1月31日)
- 田尻英三 (2018～) 「外国人労働者の受け入れに日本語教育は何ができるか」ひつじ書房ウェブマガジン「未草」<https://www.hituzi.co.jp/hituzigusa/category/rensai/ukeire/>
- 田尻英三 (2019) 「外国人労働者の受け入れに係る日本語教育施策—『日本語教育推進に関する法律』成立までの経緯—」『社会言語学XIX』45-72
- 田中宏 (1995) 『在日外国人 新版』岩波新書
- 手塚和彰 (2005) 『外国人と法 第3版』有斐閣
- 林大・山田卓生 (編) (1998) 『法律類語難語辞典 新版』有斐閣
- 平野裕子 (2019) 「外国人看護師の受け入れと日本」『医学会新聞』2019年9月23日、https://www.igaku-shoin.co.jp/paper/archive/y2019/PA03339_04 (2023年1月31日)
- 法令用語研究会 (編) (2020) 『法律用語辞典 第5版』有斐閣
- 真嶋潤子編著 (2021) 『技能実習生と日本語教育』大阪大学出版会
- 宮島喬 (2021) 『多文化共生の社会への条件』東京大学出版会
- 宮島喬 (2022) 『「移民国家」としての日本』岩波新書
- 宮島喬・鈴木江理子 (2019) 『新版 外国人労働者受け入れを問う』岩波ブックレット No.1010
- 吉国一郎・角田禮次郎・茂串俊・味村治・工藤敦夫・大出峻朗・大森政輔・津野修 (編) (2001) 『法令用語辞典 第8次改訂版』学陽書房

今後求められる日本社会像と「やさしい日本語」

— Sustainable multicultural society を目指して —

庵功雄（一橋大学）

【キーワード】 30年後の日本社会 タックスペイヤー 居場所作りのための
「やさしい日本語」 公平な耳 多文化共生社会

1. はじめに

近年、コンビニなど外国人の姿を見かける機会が増えてきている。このように、現在の日本には既に多くの外国人が暮らしており、都市部においても地方においても、外国人抜きには経済活動が成り立たなくなっているという現状がある。

2. 外国人受け入れの背景

このように、既に日本社会は外国人抜きでは成り立たなくなっている。

2019年4月に入管法が改正され「特定技能」というビザが新設されたが、これはこれまで日本が公式には認めてこなかった「単純労働」の枠での外国を受け入れを認めたものであり、外国人受け入れ政策における大きな転換点となるものと考えられる。

この政策転換により、（日本政府は「移民」ということばを使っていないものの）日本は事実上「移民」受け入れに舵を切ったと言えるが、その際に考えるべきは、外国人を受け入れるとはどのようなことであるべきかということである。本節ではこの点について少し考えてみたい。

2.1 日本の人口減少

外国人の受け入れが不可避と考えられる最も大きな理由は日本の人口減少である。

国立社会保障・人口問題研究所の将来推計（2017年推定）によると、2050年には日本の人口は2020年に比べ約2400万人（約2385万人）減少するとされている（出生中位・死亡中位推計¹⁾。これは、毎年1つの県が消滅するペースで人口が減り続けることを意味する²⁾。しかも、人口全体が一律に減少するのではなく、高齢者の人口はほとんど変わらず、減少するのは生産年齢人口（15～64歳）とそれ以下の子どもである。

2.2 人口減少の影響

人口減少は特に地方においては壊滅的な打撃となる可能性が高い。「人口が減少す

る→働く場がなくなる→若年層が都市部へ流出する→人口が高齢化する→地方自治体の財政が悪化する→バスなどの公共サービスが廃止される→高齢者の生活も困難になる」といった負のスパイラルに陥る危険性が高まるためである。また、都市部においても、人手不足が深刻化していることから外国人の受け入れは不可避であると言える。

3. 求められる外国人受け入れのあり方

人口減少にともなって外国人の受け入れが不可避であるというのは、それだけでは正しいとは言えない。なぜなら、それだけでは外国人を「数あわせ」のための道具としてしか考えていないことになるためである。

3.1 外国人受け入れの「失敗」

移民関係の文献でよく引用されるものに、「我々は労働力を呼んだが、やってきたのは人間だった」というスイスの作家マックス・フリッシュのことがばがある。これは外国人を「労働力」としてのみ利用しようとする考え方を露骨に示したものであるが、現在の日本の外国人受け入れも、現状のままでは、こうした欧米の50年前の失敗の後追いになる危険性が高い。

3.2 求められる30年後の日本社会像に向けて：タックス・ペイヤーとしての外国人

こうした「失敗」は単に人道的に問題であるだけではない。それと同様に問題なのは、そのような受け入れの仕方では、外国人の数が増えたとしても、そうした外国人は低賃金で働くだけで実質的な納税者（タックスペイヤー）を増やすことにはならず、地方が抱える上記の負のスパイラルの改善にはつながらないということである。また、日本全体を考えても、タックスペイヤーが増えなければ、現状の膨大な財政赤字を改善することはできず、いずれ日本の財政が危機的状態を迎えることは避けがたい。

以上を踏まえて考えると、外国人の受け入れは、30年後の日本を、「日本人」だけではなく、「外国人」もともに作っていくという理念のもとに行われなければならないと言える。つまり、「日本人」か「外国人」かという国籍の問題ではなく、日本に在住する人間が対等に活躍する場が保障されて生活し、その結果として、税金や社会保障の問題点が改善される社会を目指すということである。

こうした30年後の日本に関する理念を前提とした上で、そうした社会を作るために必要な諸問題のうち、ことば（日本語）に関わる問題の解決を図ろうとするのが本稿で扱う「やさしい日本語」という考え方である。

4. 「やさしい日本語」前史

本稿で取り上げる「やさしい日本語」という考え方は、今、突然現れたものではな

く、これまでもこれに類する考え方は存在した（詳しくは岩田 2013参照）。ここでは、そうした考え方のうち、本稿に直接関連するものをごく簡単に見ておく。

4.1 災害時における外国人に対する情報提供：減災のための「やさしい日本語」

1995年の阪神淡路大震災では多くの人々が被災したが、外国人も被災した。そして、その中には、日本語や英語で情報を取ることができなかったために、復興の過程で必要とされる各種情報から阻害された人たちも数多く存在した。

例えば、次の掲示は阪神淡路大震災のときに実際に使われたものだとされている。

(1) 容器をご持参の上、中央公園にご参集ください

(1) は、水や食糧が必要な人への呼びかけの掲示だが、母語に漢字を持たない非漢字圏の外国人、特に日本語能力がまだ初級レベル程度の人には、「中央公園」以外は理解できないと思われる。漢字圏の人であっても、音で聞いた場合は理解できないかもしれない。非漢字圏の人にとっての難しさは次のようにルビをつけても変わらない。

(2) 容器ようきをご持参じさんの上、中央公園ちゅうおうこうえんにご参集さんしゅうください

非漢字圏の人にわかるようにするには、次のように言い換える必要がある。

(3) 入れるものいを持っても、中央公園ちゅうおうこうえんに来てきください。

こうした事態を受け、言語学者や放送関係者などが共同で、災害時の外国人に対する情報提供の手段として簡略化された日本語を使うための研究を行った。そうした目的で使われる日本語は「やさしい日本語」と名づけられた。こうした災害時の情報提供に特化した「やさしい日本語」は「減災のための「やさしい日本語」」と呼ばれる。これが専門用語として「やさしい日本語」が使われた最初である。「やさしい日本語」の有効性を具体的に示したのが松田ほか（2000）である。この論文では、Aの報道文をBに書き換えることで、耳で聞いた際の理解率がAの30%からBの90%に上がったことが報告されている（Bの場合、読点でポーズをとって読むことも重要である）。

A けさ5時46分ごろ、兵庫県の淡路島付近を震源とするマグニチュード7.2の直下型の大きな地震があり、神戸と洲本で震度6を記録するなど、近畿地方を中心に広い範囲で、強い揺れに見舞われました。

B 今日、朝、5時46分ごろ、兵庫、大阪、などで、とても大きい、強い地震がありました。地震の中心は、兵庫県の淡路島の近くです。地震の強さは、神戸市、洲本市で、震度が6でした。

Bには以下のような工夫が見られる。

- ・「けさ」という初級日本語学習者（「外国人」）には難しいと考えられる語を「今日」「朝」という既知語に言い換えることで、理解可能にする。

- ・「付近を震源とするマグニチュード7.2の直下型の」という部分は、「とりあえず何があったのか」を知りたい外国人には不要なので削除する。
- ・「を記録する」「強い揺れに見舞われました」は、「です」と言い換えても情報量は変わらないので、削除する。

Bを別の角度から見ると、母語話者がAを聞いた際に実際に情報として取り入れているのはB程度の内容であるとも言える³⁾。それなら、Bのような形で情報を提供することは、母語話者にとっても問題になるわけではなく、日本語の理解能力に限りがある非母語話者にはBの方が明らかに有益なので、Bのような形で積極的に情報を提供すべきだということになる。

4.2 平時における外国人に対する情報提供

このように、災害時の情報提供は重要な課題だが、外国人が過ごす圧倒的に多くの時間は平時であることから。筆者たちの研究グループ（以下、本研究グループと称する）では、平時における外国人に対する情報提供の方策を研究対象とした。以下では、本研究グループの研究対象を指すものとして、「やさしい日本語」という語を用いる。

5. 「やさしい日本語」研究の全体像

「やさしい日本語」の研究は定住外国人に対する情報提供の方策の検討から出発し、現在その射程をいくつかの方面に広げつつある。その全体像は以下の通りである。

やさしい日本語

1) マイノリティのための「やさしい日本語」

居場所作りのための「やさしい日本語」（対象は成人）

- ・初期日本語教育の公的保障の対象としての「やさしい日本語」
- ・地域社会の共通言語としての「やさしい日本語」
- ・地域型初級としての「やさしい日本語」

バイパスとしての「やさしい日本語」（対象は子ども）

- ・外国にルーツを持つ子どもに対する日本語教育
- ・ろう児に対する日本語教育

2) マジョリティにとっての「やさしい日本語」

日本語表現の鏡としての「やさしい日本語」

日本語表現の基準としての「やさしい日本語」

図1 「やさしい日本語」研究の射程

「やさしい日本語」はまず、対象者の観点から「マイノリティのための「やさしい日本語」と「マジョリティにとっての「やさしい日本語」」に大別される。前者は、主に成人に関わる「居場所作りのための「やさしい日本語」」と、子どもに関わる「バイパスとしての「やさしい日本語」」に分かれる。後者は、日本語母語話者が自らの日本語表現能力を磨くために役立つ「日本語表現の鏡としての「やさしい日本語」」と、専門家から非専門家への情報提供に関わる「中間言語としての「やさしい日本語」」、および、それを一般化した「プレイン・ジャパニーズ」に分かれる。

本稿では、「マイノリティのための「やさしい日本語」」について概観する。「マジョリティにとっての「やさしい日本語」」については、庵（2015c、2021a、2022）、庵編（2022）などを参照されたい。

6. 居場所作りのための「やさしい日本語」

初めに、「居場所作りのための「やさしい日本語」」について考える。

定住外国人が、日本社会の中で精神的に安定した生活を送るために必要なことのうち、最も重要なことの1つは、日本社会を自らの「居場所」と感じられることであり、それには、自分が「母語でなら言えることを日本語でも言える」ようになることが重要だと考えられる。これは、私たちが何らかの理由で長期間海外で生活することになった際、自分が言いたいこと、日本語でなら当然言えることを、その国の言語で言えるようになっている場合とそうでない場合とで、心理的な安心感がどれほど異なるかを想像すれば、理解していただけるだろう。「居場所作りのための「やさしい日本語」」には次の3つの側面がある。

- (4) a. 初期日本語教育の公的保障の対象としての「やさしい日本語」
- b. 地域社会の共通言語としての「やさしい日本語」
- c. 地域型初級としての「やさしい日本語」

6.1 初期日本語教育の公的保障のための「やさしい日本語」

第一は、初期日本語教育の公的保障の対象としての側面である。

日本政府が正式に「移民」政策を採った場合、外国人に課す義務として一定レベルの日本語能力を求めることが予想される。これは、外国人が日本で生きていく上での権利を保障するものであり、そのためには、外国人が定住目的で日本に入国する際に、一定量の日本語教育を公的費用（すなわち、税金）を用いて、プロの日本語教師の手で行う必要がある。そして、その内容は、実用的かつ費用対効果の高いものである必要がある。「やさしい日本語」の第一の側面は、こうした日本語教育の内容を理論的に考察することにある。

6.2 地域社会の共通言語としての「やさしい日本語」

第二は、地域社会の共通言語としての側面である。

定住外国人が増えるということは、地域社会に彼／彼女たちが生活するようになるということである。そこには、何らかの共通言語が必要となるが、岩田（2010）その他の研究結果から、英語がその役には立たないことが明らかになっている。

第二の候補は日本語母語話者が何の調整も加えない日本語だが、これも不可である。それは、こうした立場を採ることは、外国人を語学能力だけで判断することにつながりやすく（後述の「公平な耳」に関する議論を参照）、「多文化共生」という考え方に合致しないからである。読者自身が何らかの理由で海外で生活しなければならなくなった際に、自らの能力をその国のことばができるかどうかだけで判断されたらどのように感じるかを考えてみてほしい。

そうすると、論理的に考えて、地域社会の共通言語が生まれるとすれば、それは、日本語母語話者が一定の調整を加えた日本語、すなわち、「やさしい日本語」しかあり得ないことになる。その場合のモデルは以下のようになる。

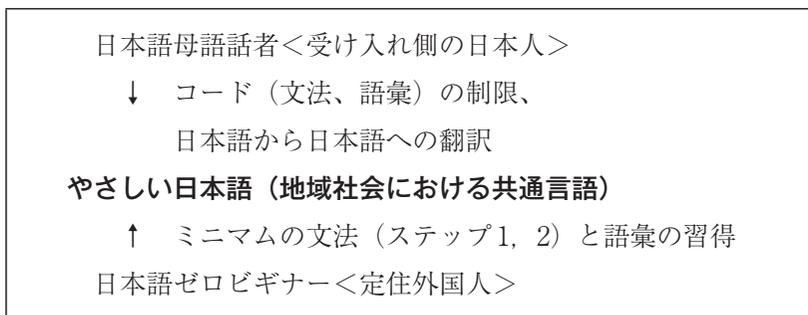


図2 地域社会の共通言語と「やさしい日本語」

ただし、これは、共通言語ができるとすれば、の話であり、自然にそうなるというものではない。このモデルが実現するか否かは日本語母語話者の意識次第なのである。

6.3 地域型初級としての「やさしい日本語」

第三は、地域の日本語教室で行われる日本語教育（地域型日本語教育）の実情に合った初級文法シラバスという側面である。

日本語教育を学校型日本語教育（学校型）と地域型日本語教育（地域型）に分けた場合（Cf. 尾崎 2004）、両者の違いは次のようにまとめられる。

表1 学校型日本語教育と地域型日本語教育

	学校型	地域型
参加者間の関係	教師－学生（契約関係） 教えるのはプロ	学び合い 教えるのはボランティア
滞在目的	留学	技能実習、就業、結婚など
標準授業時間数	週20時間（初級）	週2時間（1回当たりの時間）

このように、両者は様々な点で性格が異なるが、最も明示的な違いは、学習にかけられる時間である。初級修了までに約300時間必要とされているが（旧日本語能力試験3級合格水準）、学校型の集中教育では、これは週20時間（1日2コマ×5日）×15週で達成可能であり、難しい目標ではない。しかし、学習時間が週1回2時間が標準である地域型で、学校型と同じやり方をとったとすると、300時間消化するのに、1回2時間×50週×3年で、3年かかってしまう計算になる。

こうしたことから、地域型には学校型とは異なる独自の初級の文法シラバスが必要であることがわかる。こうした文法シラバスを「地域型初級」と呼ぶ。

地域型初級を具体的に考える上で考慮しなければならないのは、初期日本語教育の公的保障の対象ということから求められる、「母語でなら言えることを日本語でも言える」ことを保障するという点である。このことを保障し、かつ、地域型の実情にそくした文法シラバスを「ミニマム（最低限）の文法」と呼ぶ。ミニマムの文法は初級前半に当たるStep1と初級後半に当たるStep2からなる。それぞれを教材化したのが庵監修（2010、2011）である。

7. バイパスとしての「やさしい日本語」

次に、外国にルーツを持つ子どもやろう児にとってのことばの問題について考える。

7.1 外国にルーツを持つ子どもを重視すべき理由

外国にルーツを持つ子どもの問題を重視すべき理由は、大きくは次の2つである。

第一は、来日の理由である。

子どもの親は自らの意志で日本にやって来ているわけだが、子どもは通常、自らの意志で日本に来たわけではないにもかかわらず、日本で生きることを余儀なくされている。そうであるなら、そうした子どもが日本の中で自己実現できる機会が保障されるように尽力するのが日本語教育という観点から重要であると言える。

第二は、これからの日本を作る人材として子どもを捉える必要性ということである。

上述のように、30年後の日本社会のあり方を考えた場合、日本という国を「日本人」だけで作っていくことは困難であり、「日本人」と「外国人」とが共同で日本を

支えていくという考え方を取ることが「人道的 humanistic」にも「経済的（ないし、功利主義的 pragmatic）」にも重要であると考えられる。

そうした立場に立った場合、重要になるのは子どもである。つまり、外国にルーツを持つ子どもが日本社会の中で日本語母語話者の子どもと対等に競争して自己実現できる環境を実現できるか、彼／彼女らが職業選択などにおいて常に低い地位に追いやられるかは、今後の日本社会がどのように発展できるかの大きな鍵を握っていると考えられるのである。

7.2 「対等な競争」のために必要なこと

外国にルーツを持つ子どもが日本語を母語とする子どもと「対等な競争」ができるようになるためにどんなことが必要だろうか。

相対的貧困という考え方がある。これは、その国の国民の平均年収の半分以下の水準にある状態を言うものである。日本の相対的貧困率は15.6%（2016年）、子どもの場合は13.9%（2015年）で若干回復傾向にあるものの、依然OECDの平均値を上回っている。特に、一人親世帯の場合は50.8%（2015年）で極めて高い水準にある。

こうした親の貧困は子どもの教育にも強い影響を与えている（阿部 2008, 2014）。これは、日本語母語話者の場合だが、外国にルーツを持つ子どもの場合は、状況はさらに深刻であると考えられる。具体的には、高校の進学率の低さなどを改善していく必要がある。そして、できる限り高校進学時、遅くとも、高校卒業時には日本語母語話者の子どもと対等に競争できる力を身につけることが必要になる。それは、そのことが実現しない限り、職業選択の幅が（極めて）限定されてしまうからである。

一方、外国にルーツを持つ子どもが「まっとうに努力すれば」、日本語母語話者の子どもと同様の成功の可能性を持って、外国にルーツを持っていることが日本社会の中で肯定的な評価を得られるようになれば、次のような効果が生まれると予想される。

その1つは、日本国内に多様な文化が形成されることである。さらに、そうした子どもは少なくとも2つの文化を背負っているので、彼／彼女らのそうした文化的背景や言語的能力を活かせれば、企業にとっても、これまで関係を持っていなかった国や地域との新たなビジネスチャンスが広がる可能性があり、人口減少によって危機的状態を迎えつつある地域経済にとっても、活性化の起爆剤になる可能性が高いと言える。

以上のような点から、彼／彼女らが日本語母語話者の子どもと対等に競争できるための条件を言語的に保障することは重要な意味を持っていると考えられるのである。

ただし、外国にルーツを持つ子どもが日本語を母語とする子どもに対して、日本語能力の点で大きなハンディを負っていることは明らかである。そうであるとすれば、外国にルーツを持つ子どもたちの日本語習得には「バイパス」が必要であることも明らかである。

8. 外国にルーツを持つ子どもに対する日本語教育

以上のことを前提に、外国にルーツを持つ子どもに対する日本語教育で問題になる点について考える。

8.1 漢字の問題

外国にルーツを持つ子どもに対する日本語教育で最も大きな問題となるのは漢字である（庵 2018）。

8.1.1 指すものと指されるもの

ソシュールは現代言語学に大きな影響を与えたが、ソシュールが指摘した言語の重要な性質に「言語（記号）の恣意性」がある。

例えば、図3で音（ソシュールの言う聴覚映像）（指すもの。シニフィアン signifiant）と、指示対象（指されるもの。シニフィエ signifié）の間には因果関係が存在しない⁴⁾。これがソシュールの言う「言語（記号）の恣意性」である。

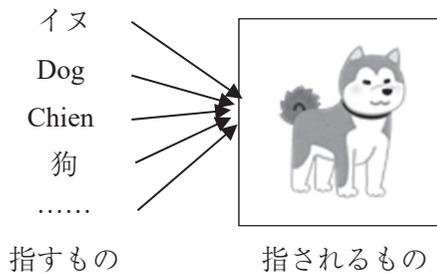


図3 言語（記号）の恣意性

8.1.2 日本語母語話者との違い

母語（第一言語L1）でも第二言語（L2）でも、言語を習得するためには、最低限、以下のものを身につける必要がある。

- (5) a. 音形（指すもの）
- b. 指示対象（指されるもの）
- c. 書字形

日本語の場合、ひらがなで書くことを想定する限り、(5c) はほとんど問題にならない（英語はそうではない）。この意味で、日本語は「漢字を問題としない限り」習得しやすい言語であると言える。しかし、現実には、非漢字圏学習者にとっては、漢字が大きな障壁として存在している。

日本語母語話者の子どもの場合は、周囲の大人との多くのインターアクションなどを通して、指すものと指されるものの関係を身につけており、ひらがなでなら書ける

状態で小学校に入学する。したがって、漢字に関して習得する必要があるのは「ひらがなでなら書けるものを漢字でも読み書きできるようになる」ことだけである。そういう条件であっても、小学校の6年間で学習することになっている漢字数は約1000字（1026字）である。

外国にルーツを持つ子どもの場合は、(5a)～(5c)を全て一から学習した上で、日本語母語話者と同じプロセスで漢字を習得しなければならない。しかも、多くの場合、時間が（極めて）限られている。以上のことから、漢字に関する「バイパス」が必要であると考えられる（庵・早川 2017、カイザー 2018など参照）。

8.2 BICSとCALP

さらに、子どもの言語習得にとって大きな問題となるのが、心理学者カミンズが指摘している、日常言語（BICS. Basic Interpersonal Communication Skills）と学習言語（CALP. Cognitive Academic Language Proficiency）の違いという問題である。両者の違いを指示詞を例に説明してみよう。

(6) その本、取って。（現場指示）

(7) 先日友人から本をもらった。その本は哲学関係のものである。（文脈指示）

指示詞（コソア）は何かを「指す」ものであり、指すもの（指示対象）が決まっただけではじめてその内容が理解できる。指示対象の決まり方には大きく分けて、(6)のような発話の現場にあるものを指す用法（現場指示 *deixis*）と、(7)のような文（音声、文字を問わず）の中に出てくるものを指す用法（文脈指示 *anaphora*）がある。

現場指示である(6)の「その本」が何を指しているかを理解するのに必要なのは、「その」という記号よりも指さしや視線などの非言語情報であり、それが共有できなければ視覚障害者でなくても指示対象を特定できない。このように、現場指示は発話状況への依存度が高いが、BICSも同様で、実際の発話の形式よりも、発話状況から内容が理解されるという部分が大きい。

一方、文脈指示の場合は、そうした状況への依存はなく、純粋に「ことば」の中から指示詞が指している内容を取り出さなければならない。CALPも同様で、学校での学習（教科学習）には言語を通して情報を受容するという能力が強く関わっている。外国にルーツを持つ子どもの場合、母語でCALPに関わる能力を身につけていれば、外国語としての日本語でもその認知能力を活かせるが、母語でもCALPが未発達段階で日本語の習得を行う必要が生じるケースも多く、問題は複雑である⁵⁾。

8.3 本研究グループの取り組み（1）：「教科書が読める」ようになるために

以上の点を考慮し、本研究グループでは中学校教科書を読めるようになることを目標とする日本語総合教科書を開発してきた（庵監修 2019a、2019b、2022）。それ以外

にも、6.3で見たStep1, Step2を学校型向けに修正した学校型Step1, Step2およびその上位に位置づけられるStep3～Step6の文法シラバスの提案（庵 2015b, 2015c）⁶⁾や中学校教科書をコーパスとし、出現頻度などに基づく漢字シラバス策定のための基礎研究（庵・早川 2017）などを公刊している。

9. ろう児に対する日本語教育⁷⁾

日本語教育の必要性という点で、外国にルーツを持つ子どもと同様の状況に置かれているのがろう児である。

9.1 ろう児の第一言語は日本手話

先天的に聴覚に障害を持つろう児にとっての第一言語（L1）は「日本手話（Japanese sign language）」であり、「日本語」は第二言語（L2）である。ろう児（ろう者）の言語問題を考える上で、このことを大前提として理解する必要がある。

次に、重要なのは、「日本手話」は日本語や英語などと同じ自然言語（natural language）であるということである。

9.2 日本手話と日本語対应手話（手指日本語）は全くの別物

もう1つ重要なことは、ろう児がL1として身につけている日本手話と、世の中で多く見られている「手話」とは全くの別物であるということである。後者は「日本語対应手話」と呼ばれることが多いが、「手話言語」としての条件を十分に満たしているとは言えない。両者の違いについて詳しくは木村（2011）、安東・矢野（2023 近刊）などを参照されたい。

9.3 第二言語としての書記日本語教育

以上のことを踏まえて、ろう児に対する日本語教育について考えていくわけだが、その際に留意すべきことがある。それは、日本手話をL1とする話者が日本語をL2として習得するという場合、必要なのは、書かれた日本語（書記日本語）を正確に読み、書くことができるということであり、話す、聞くという能力は（少なくとも一義的には）必要ではないということである。

なぜなら、書記日本語が正確に書ければ、コンピューターを使って聴者とコミュニケーションを取ることは容易にできるし（この方法で聴者とろう者が会議を行っているケースもある）、書記日本語が正確に読めれば、ノートテイクや音声認識ソフトを利用して日本語で話されている情報を手に入れられるからである（あべ 2015 も参照）⁸⁾。

9.4 音声がなくとも言語は習得できるか

ここで問題となるのは、音声がなくとも言語は習得できるのかという点である。

確かに、音声言語と手話言語にはかなりの違いも存在するし、その違いに由来する習得上の困難点も存在すると考えられる。しかし、上記のように、習得対象が「書記日本語」に限られるとすれば、それは十分に可能であると考えられる。

そのことを証明する事例が日本の歴史上に存在する。それは、「漢文の読み下し」である。古代日本は、政治、経済、文化、宗教などありとあらゆる要素を中国大陸および朝鮮半島から輸入した。その際、古代中国語を媒介としたが、遣隋使／遣唐使レベルの当時のトップエリートですら、口頭言語としては古代中国語をほとんど理解できなかつたようである（東野 2007）。つまり、当時の日本人は「聞くことも話すこともできない」言語について「読み書き」だけを習得して、それを通して国家システムなどを作り上げたのである。このことから考えて、「読み書きだけなら」音声がなくとも、音声言語を習得することは可能であると言える。

9.5 本研究グループの取り組み (2) : 「が、を、に」プロジェクト

以上のことを踏まえて、筆者が明晴学園との協働で行っているのが「[が、を、に]プロジェクト」である。ここでは、このプロジェクトについて概略的に紹介する（本プロジェクトの詳細については、Iori & Oka 2015、安東・岡 2019などを参照）⁹⁾。

まず、このプロジェクトの基本となる考え方を紹介する。

留学生日本語教育において「が、を」が習得できないケースはほとんどない。それは次のような母語転移 (language transfer) が想定できるためである。

(8) John drank a glass of water.

(9) ジョンが水を飲んだ。

すなわち、英語話者（ないし、英語の基本的な文法構造がわかっている話者）にとって、述語動詞の前に来る名詞句が主語、述語動詞の直後に来る名詞が直接目的語であり、日本語では、主語が「が」（または「は」¹⁰⁾、直接目的語が「を」に対応することは容易にわかるので、「が」や「を」の意味を理解するのは容易なのである。この場合、基本的に主語（ガ格）の深層格は「動作主」、直接目的語（ヲ格）のそれは「対象」である¹¹⁾（深層格と表層格の違いについては庵 (2012)などを参照）。

そうであるなら、ろう児が日本手話において深層格を理解していれば、その知識を用いて「が」「を」の導入を行うことは、(8) (9)の対比などを使って英語話者に「が」「を」の導入を行うのと同様に、容易であるはずである。

Iori & Oka (2015) で見たように、ろう児は日本手話において深層格を理解していることが確かめられた。具体的には、図4のような世界知識にそくした状況では、明晴学園の小学部1年生でも動作主と対象を100%正しく認識できた。図5のような世

界知識に反する場合には同様の認識に至るのは小学部高学年からであったが、これは、おそらく聴児でも同様であると考えられる。以上の結果を踏まえ、「が」「を」の導入を行った結果、その効果が確認されている（安東・岡 2019）。



図4 男の子がアイスクリームを
なめている。



図5 アイスクリームが男の子を
なめている。

9.6 本研究グループの取り組み(3)：日本手話引き日本語辞典

外国語の習得に文法書と辞書が必須であることは言をまたない。ろう児に対する日本語教育でも事情は同様であり、文法の説明については、(目標言語に関するメタ的言語知識の教育であるので)注9で見たような問題点は存在するものの、基本的に留学生日本語教育の手法をアレンジすることで対応可能であると考えられる。

しかし、語彙については、これまでの音声言語の話者が他の音声言語を習得する場合の考え方とは異なる考え方をとる必要がある。その理由は、ろう児が日本語(音声言語)を習得する際には日本語の語を「文字」を通して取り入れなければならない点にある。聴児が日本語を母語として、あるいは、英語を外国語として習得するいずれの場合においても、基本的に語は「音(聴覚映像)」として取り入れられる(上記図3参照)。これは言い換えれば、自ら働きかけなくても、耳に入ってくるということである。一方、ろう児の場合は、音を介さないとすれば、音声言語の語を「文字」を通して「見て」覚えていくしかない¹²⁾。

さらに、語彙については、指すもの(signifiant)と指されるもの(signifié)の対応を覚える必要がある。このことの難しさは音声言語話者が他の音声言語を習得しようとする場合も同様だが、語が表現されるモードが母語(手話言語)における「手形」などと異なる「文字」であることから、ろう児の方が習得に困難を覚える可能性は高いと考えられる。

そうしたハンディを埋めるためには「辞書」が必要となるが、その際、まず必要とされるのは、「和英辞典」に対応するものである。なぜなら、ろう児にとって優先すべきことは、自分が母語(日本手話)で表現できることを日本語で表現することであるとされるからである¹³⁾。「和英辞典」に対応するのは「日本手話引き日本語辞典」であり、ろう児が自分が調べたい語の手形をモニターの前で実演すれば、それに

対応する日本語の語の情報が調べられるというものである。

以上の問題意識のもと、本研究グループでは「日本手話引き日本語辞典」の開発に着手している（詳細については玉田ほか（2023 近刊）を参照されたい）。

10. 「やさしい日本語」の理念普及に必要なこと

以上見てきたように、本稿で対象とした「マイノリティのための「やさしい日本語」」に限定しても、その内実は多様であり、その実現のためには様々な問題を検討する必要がある。本節では、こうした認識を踏まえて、「やさしい日本語」の理念普及に必要なことについて、いくつか取り上げて考えてみたい。

10.1 マジョリティへの働きかけ：インセンティブの問題¹⁴⁾

庵（2015c、2021a、2022）などで述べたように、「やさしい日本語」は日本語母語話者にとっても十分意義があると言える¹⁵⁾。しかし、そのことを述べただけでは必ずしもマジョリティである日本語母語話者に「やさしい日本語」の理念が伝わっていくとは言えない。そして、6.2節で見たように、日本語母語話者の意識の変容がなければ、マイノリティのための「やさしい日本語」の理念を実現することもできない。こうしたことを踏まえ、本節では、「やさしい日本語」の理念をマジョリティに伝えていく上で必要な「インセンティブ」について考える。

日本語母語話者にとってのインセンティブはいくつかの点から考えられるが、ここでは社会的コストの低減という点から考えてみたい。

6節で見た「居場所作りのための「やさしい日本語」」を構成する3つの要素は、この点で1つのまとまりを作っている。

まず、「やさしい日本語」が6.2節で見たように地域社会の共通言語になる場合、母語話者が日本語の調整の仕方を学ぶ一方、非母語話者にも一定の言語習得を求めることになる（図2参照）。

次に、こうした共通言語の対象となる日本語は、簡潔性と体系性を持っている必要がある。学習者は、学習時間を多く取れない一方、少ない材料で、「母語でなら言えることを日本語でも言える」ようになる必要があるからである（Cf. 庵 2015a）。

こうした条件を満たす「やさしい日本語」（Step1, 2）は、6.3節で見た地域日本語教育の内容を規定した「地域型初級」としての性質も持っている。このStep1, 2をおしゃべりを通して習得することを目的とする教材が庵監修（2010、2011）である。

一方、本研究グループが平易化に取り組んでいる公的文書¹⁶⁾やNHKのNews Web Easy¹⁷⁾の書き換えは基本的にStep1, 2に近い文法項目を用いて行われている。つまり、Step1, 2を身につけることで、これらの媒体から情報を得られる可能性が高くなるのである。さらに、これらを身につければ、なんとか「母語でなら言えることを日本語

でも言える」ようになる。

これらを総合すると、非母語話者がStep1, 2を身につけることで、非母語話者との日本語でのコミュニケーションがかなり容易になる。このことは、自治体からすると、非母語話者に情報を伝達するためのコストが大幅に低減することを意味する。

こうしたことが社会的に認知されれば、6.1節で見た「初期日本語教育の公的保障」の実現可能性が高まる。その際、専門性の高い日本語教師の手でそうした初期日本語教育を行い、さらに、自治体ごとに定住外国人の人口に比例して日本語教師を常勤の職員待遇で雇用することで、その自治体内の定住外国人やその子どもの実態が把握できるようになる。これらは全て社会的なコストを大幅に下げることにつながる。

10.2 日本語の多様性を認める：「公平な耳」の重要性

6.2節で見たように、マジョリティである日本語母語話者とマイノリティである定住外国人の間に共通言語ができるとすれば、それは「やさしい日本語」でしかあり得ない。こうした共通言語ができること自体が容易なことではないが、その過程で、これまで「日本人」だけが使ってきた日本語とは様々な点で異なる日本語が使われるようになることが予想される。

こうした状況において重要な理念の1つが、土岐（1994）が指摘する「公平な耳」というものである。次の引用を見ていただきたい。

(10)日本の大手自動車会社の工場長がタイからの技術研修生に会った時、「わたし…じどうチャ…」などと話しているのを聞いて、引率の日本人に、この人達はほんとうに仕事ができるのか」と心配そうに言ったというが、これなどは、「わたし」や「じどうチャ」などという発音の仕方が、日本語では幼児の話し方に似ているところから、勝手に人格や能力の判断にまで結び付けて出された反応であったとまずは解釈できよう。（土岐 1994）

ここで問題となっているのは、タイ語では「し」と「ち」を区別しないが、日本語にはその区別があるということである¹⁸⁾。客観的な事実はそれだけのことにすぎないにもかかわらず、実際はそれが差別につながっている。

この「逆」に当たる事例はすぐに見つかる。日本語にはサ行の「し」[si]は存在せず、「し」はシャ行の[ji]である（庵 2012）。このように、「i」の前では[s]と[j]の区別がなくなるため、例えば、“She sees a sea.”を意識せずに発音すると、[ʃi:ʃi:zəʃi:]となるが¹⁹⁾、これは英語話者には極めて不自然な発音に聞こえると思われる。

「外国人」に対するのと同様の差別は歴史的には「方言」話者に対しても続けられてきた（毎日新聞地方部特報版 1998、庵 2013）。こうした差別意識をなくすには「外国人の日本語」や「方言」を含む様々な日本語を等しく日本語のバリエーションとして聞ける「公平な耳」が必要だというのが土岐（1994）の趣旨である。

10.3 「マインド」の重要性：「お互いさまの気持ち」と「やさしい日本語」

「やさしい日本語」はマイノリティのためのものという認識が強く、ともすれば、「やさしい日本語」は書き換えや言い換えの「技術」に関する問題であると認識されがちである。

確かに、公的文書やNews Web Easyの書き換えなどをプロが行う場合は、一定の制約の下で書き換えることが書き換えの質を保証する上でも重要である。

しかし、これらは「特別な」場合であり、定住外国人と一般の日本語母語話者の間の「やさしい日本語」ではこうした技術的な面を意識する必要はない。重要なのは、相手が何を言おうとしているのかを理解し、自分が相手に何を伝えたいのかを常に意識しながら、自らの日本語表現を書き換えたり言い換えたりすることである。

このように、「やさしい日本語」にとって重要なのは「技術」ではなく、重要なのは考え方（マインド）である。こうした「マインド」を一言で言うと、「お互いさま」の気持ち」ということになる。

10.2節で、「わたし」「じどうチャ」といった発音を笑ってしまう気持ちが日本語母語話者には潜在的に存在すること、しかし、それは例えば[si]と[ji]の区別ができないことを英語母語話者に笑われるのと同じことなのだということを述べた。

「わたし」という発音を笑いそうになったときに、もし、一歩立ち止まって、「自分が同じことをされたらどう感じるだろうか」と考えることができれば、おそらく笑うことはないだろう。「多文化共生」はそうしたところから始まると筆者は考えている。

これと同様のことが「バリアフリー」についても言える。バリアフリーというのは、全ての人が社会に参加できるための手段だが（あべ 2015）、これはともすれば、「障害者」というマイノリティのためのものと考えられがちであり、そのために、「バリアフリー」のための予算が付きにくいといった事例も見られる。

しかし、人はけがをしたり年をとったりすれば移動困難者になる。つまり、「健常者」と「障害者」は一時的な違いに過ぎず、だれもが「障害者」になり得る。そうであるなら、「バリアフリー」は「マイノリティであるだれか」のためのものではなく、「いつかマイノリティになるかもしれない私」のために必要なものと考えられるはずである。こうした「情けは人のためならず」という諺の本来の意味（情けは他人のためのもではなく、自分自身のためのものである）こそが「やさしい日本語」の理念を体現しているのである。

11. おわりに

本稿では、本研究グループが前提としている日本社会の将来像を提示し、その実現に向けた取り組みとしての「やさしい日本語」について、「マイノリティのための「やさしい日本語」」に絞って論じた。

本稿で論じた問題を解決するには、イギリスの経済学者 A. マーシャルの言う“Cool head but warm heart”を持って行動することが重要である。すなわち、マイノリティに対する共感 (sympathy) を常に抱きつつ、それだけに流されずに、対象を客観的に分析する能力が求められる。さらに、本稿で掲げた問題に本格的に取り組むためには、日本語教育や日本語学 (言語学) の枠組みだけでは不十分であり、経済学、障害学、政治学、社会学など他の研究領域を巻き込んだ学際的な (interdisciplinary) 研究を行っていく必要があると考えられる。

2節で述べたように、今後日本経済が発展を続けるにはタックスペイヤーの創出が不可欠であり、外国人や障害者がタックスペイヤーになれることは非常に重要である (Cf. 中川 2015)²⁰⁾。これは、今後の日本が (多言語) 多文化社会に向かうことが必然であることを示しているが、「やさしい日本語」の取り組みはそうした社会を持続可能なものとするために必要なものである。そうした「多文化共生社会 (sustainable multicultural society)」²¹⁾ の実現を目指して、筆者は今後も努力を続けていきたい。

注

- 1) https://www.ipss.go.jp/pp-zenkoku/j/zenkoku2017/pp29_ReportALL.pdf (最終閲覧日 2023 年 1 月 22 日)。以下、URL の最終閲覧日は同一である。
- 2) 2021 年現在、人口が 80 万人以下の県は鳥取、島根、高知、徳島、福井、山梨、佐賀の 7 県である (山梨と佐賀は 80 万人を若干超えている)。<https://www.stat.go.jp/data/jinsui/2021np/index.html>
- 3) 例えば、A を聞いた数分後に地震のマグニチュードを聞かれても多くの人は正確に答えられないものと思われる。
- 4) これは音声言語の場合であり、手話言語の場合はこれとは異なるが、本稿では音声言語の場合に絞って考える。
- 5) BICS と CALP に関わる問題について詳しくはバトラー (2011) も参照されたい。
- 6) この文法シラバスに関しては、太田ほか (2019) も参照されたい。
- 7) 本節の内容についてより詳しくは庵 (2021b) を参照されたい。
- 8) ノートテイクをつけるなどの配慮は、2016 年に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(いわゆる「障害者差別解消法」) において、大学などに義務づけられるものである (<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai.html>)。
- 9) ここでは、書記日本語に関する文法的知識を日本手話を用いてろう児に説明することを想定している。もちろん、そうしたメタ言語的な説明は低学年の子どもには難しいため、説明には工夫が必要だが、その難しさは英語の文法を聴児の小学生に説明する際の難しさに対応するものであり、ろう児固有の問題ではないことに注意されたい。
- 10) 「主語」を「は」でマークするか「が」でマークするかは「は」と「が」の使い分

け」の問題であるが、本稿ではこれには立ち入らない（この点について詳しくは、庵2020などを参照されたい）。

- 11) 述語が非対格自動詞の場合は主語の深層格が対象になり、非能格自動詞の場合には直接目的語が存在しないなどの例もあるが、動詞文の典型が<主語（動作主＝有情物）が目的語（対象＝もの）を>（他動詞）という格枠組み（case frame）を取ることは言語普遍的事実である。
- 12) 上記の漢文訓読の場合も、口頭語としての中国語の「音」は使われなかったが、それでも、日本語に読み替える（訓読する）段階で、日本語の「音」は利用されており、この点はろう児が日本手話を用いて日本語を習得する場合とは異なると考えられる。
- 13) この点は、6節で取り上げた「居場所作りのための「やさしい日本語」」において「母語でなら言えることを日本語でも言える」ようになることを最重要視していることに対応する（庵（2016）、庵編（2020：第1部）なども参照）。
- 14) 「やさしい日本語」の理念の日本語母語話者への普及について、本稿のような「インセンティブ」とは異なる観点から論じているものに宇佐美（2019, 2022）がある。
- 15) この点については、野田（2014）の議論も参照されたい。
- 16) 公的文書に関する諸問題については岩田（2016）を参照されたい。
- 17) <https://www3.nhk.or.jp/news/easy/>
- 18) こうした言語間の音の分節の違い（それぞれの言語において何を音素として区別するかしないかの違い）も8.1節で見た「言語（記号）の恣意性」の例である。
- 19) 実際、Disney Seaを「ディズニーシー」[dizni:ʃi:]と発音しても、日本語母語話者の多くは違和感を持たないであろう。
- 20) この点については極めて慎重な議論が必要である。ここで主張しているのは「タックスペイヤーになれる障害者だけが必要とされるべきだ」ということでは全くない。全ての人が生存権を含む基本的人権を保障されるべきであることは言をまたない。そのことは大前提とした上で、一方で、ノートテイクや手話通訳などによって「ことばのバリアフリー」（あべ2015）が行われれば十分に社会的に活躍できる人たちが活躍できる場が保障されるべきであることもまた言をまたない。「やさしい日本語」がサポートしようとしているのは後者のような立場の人たちである。
- 21) Iori（2016）にならって本稿でも「多文化共生社会」の英訳を“sustainable multicultural society”とする。

参考文献

- 阿部彩（2008）『子どもの貧困』岩波新書
阿部彩（2014）『子どもの貧困Ⅱ』岩波新書
あべやすし（2015）『ことばのバリアフリー』生活書院

- 安東明珠花・岡典栄（2019）「ろう児と〈やさしい日本語〉」庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美（編）『〈やさしい日本語〉と多文化共生』ココ出版、257-273
- 安東明珠花・矢野羽衣子（2023 近刊）「日本手話と（書記）日本語」庵功雄（編）『「やさしい日本語」の関連領域』ココ出版
- 庵功雄（2012）『新しい日本語学入門（第2版）』スリーエーネットワーク
- 庵功雄（2013）『日本語教育、日本語学の「次の一手」』くろしお出版
- 庵功雄（2015a）「日本語学的知見から見た初級シラバス」庵功雄・山内博之（編）『現場に役立つ日本語教育研究1 データに基づく文法シラバス』くろしお出版、1-14
- 庵功雄（2015b）「日本語学的知見から見た中上級シラバス」庵功雄・山内博之（編）『現場に役立つ日本語教育研究1 データに基づく文法シラバス』くろしお出版、15-46
- 庵功雄（2015c）「やさしい日本語」研究が日本語母語話者にとって持つ意義』『一橋大学国際教育センター紀要』6、3-15
- 庵功雄（2016）『やさしい日本語』岩波新書
- 庵功雄（2018）「日本語教育における漢字教育に求められるもの」『ことばと文字』10、76-82
- 庵功雄（2020）「「は」と「が」の使い分けを学習者に伝えるための試み」『言語文化』57、25-41
- 庵功雄（2021a）「日本語表現にとって「やさしい日本語」が持つ意味」『一橋日本語教育研究』9、121-134
- 庵功雄（2021b）「日本語教育、日本語学の社会貢献—ろう児に対する日本語教育を例に一」『多元文化交流』13、9-20
- 庵功雄（2022）「日本語母語話者の日本語の問題」庵功雄（編）『「日本人の日本語」を考える』丸善出版、2-16
- 庵功雄・早川杏子（2017）「JSL 生徒対象の漢字教育見直しに関する基礎的研究」『人文・自然研究』11、4-19
- 庵功雄（監）（2010）『にはんごこれだけ！ 1』ココ出版
- 庵功雄（監）（2011）『にはんごこれだけ！ 2』ココ出版
- 庵功雄（監）（2019a）『中学生のにはんご 学校生活編』スリーエーネットワーク
- 庵功雄（監）（2019b）『中学生のにはんご 社会生活編』スリーエーネットワーク
- 庵功雄（監）（2022）『中学生のにはんご 教科編』スリーエーネットワーク
- 庵功雄（編）（2020）『「やさしい日本語」表現事典』丸善出版
- 庵功雄（編）（2022）『「日本人の日本語」を考える』丸善出版
- 庵功雄（編）（2023 近刊）『「やさしい日本語」の関連領域』ココ出版
- 庵功雄・イ・ヨンスク・森篤嗣（編）（2013）『「やさしい日本語」は何を目指すか』ココ出版
- 庵功雄・山内博之（編）（2015）『現場に役立つ日本語教育研究1 データに基づく文法シラバス』くろしお出版

- 庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美（編）（2019）『〈やさしい日本語〉と多文化共生』
ココ出版
- 岩田一成（2010）「言語サービスにおける英語志向」『社会言語科学』13-1、81-94
- 岩田一成（2013）「『やさしい日本語』の歴史」庵功雄・イ・ヨンスク・森篤嗣（編）（2013）
『『やさしい日本語』は何を目指すか』ココ出版、15-30
- 岩田一成（2016）『聞き手に伝わる公用文』大修館書店
- 宇佐美洋（2019）「母語話者にとっての〈やさしい日本語〉は学ぶに値するものか」庵功
雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美（編）『〈やさしい日本語〉と多文化共生』ココ出
版、67-82
- 宇佐美洋（2022）「『やさしい日本語』を支える「マインド」とその育成」庵功雄（編）
（2022）『「日本人の日本語」を考える』丸善出版、182-195
- 尾崎明人（2004）「地域型日本語教育の方法論的試論」小山悟・野原美和子・大友可能子
編『言語と教育』くろしお出版、295-310
- 太田陽子・永谷直子・中石ゆうこ（2019）「コーパスにもとづく学習文法項目の選定とレ
ベル設定」『一橋大学国際教育交流センター紀要』1、3-16
- カイザー・シュテファン（2018）「漢字と日本語教育」『ことばと文字』10、68-75
- 木村晴美（2011）『日本手話と日本語対応手話（手指日本語）』生活書院
- 玉田雅己・増原裕之・大塚優・岡典栄・森田明・安東明珠花・庵功雄（2023 近刊）「『日本
手話引き基本日本語辞典』の開発過程」庵功雄（編）『『やさしい日本語』の関連領域』
- 東野治之（2007）『遣唐使』岩波新書
- 土岐哲（1994）「聞き手の国際化」『日本語学』13（13）、74-80
- 中川雅之（2015）『ニッポンの貧困 必要なのは「慈善」より「投資」』日経BP社
- 野田尚史（2014）「『やさしい日本語』から「ユニバーサルな日本語コミュニケーション」
へ」『日本語教育』158、4-18
- バトラー後藤裕子（2011）『学習言語とは何か—教科学習に必要な言語能力』三省堂
- 毎日新聞地方部特報版（1998）『東北「方言」ものがたり』無明舎出版
- 松田陽子・前田理佳子・佐藤和之（2000）「災害時の外国人に対する情報提供のための日
本語表現とその有効性に関する試論」『日本語科学』7、145-159
- Iori, I. (2016). The Enterprise of *Yasashii Nihongo*: For a Sustainable Multicultural Society in Japan
『人文・自然研究』10, 4-19.
- Iori, I. & Oka, N. (2015). A Preliminary study on teaching written Japanese to deaf children, *Hitotsubashi
Journal Arts and Sciences*, 57 (1), 21-28.

就労を目的とした日本語教育の課題と協働のためのリソース

—共に豊かに生き、働くために—

近藤彩（昭和女子大学）

【キーワード】 就労 リソース 外国人労働者 受入れ環境整備 高度人材

1. はじめに

2021年10月末において外国人労働者は173万人となり、コロナ禍での入国規制があったにもかかわらず、前年度から微増、10年前と比較すると2.5倍の水準となった（厚生労働省 2022）。地域のサービス業では外国人店員が働く姿が日常となり、新聞では「日本語学習者」「日本語教育」「外国人材」ということばが頻繁に取り上げられている。

少子高齢化による労働力不足から外国人労働者の受入れに政府は舵を切ったものの、どのようにすれば彼らとの共生ができるのかといった議論は依然少ない。外国人労働者と受入れ側とが共に豊かに生きていくためには互いが協働するあり方が重要であると考えます。

共生・協働における共通語としての日本語に関しては、どこで誰がどのように教えるのかということについて企業、自治体、日本語教師の間で混乱が見られる。加えて、学び手である日本語学習者からは、日本語能力試験のN1やN2を取得しても職場でうまくコミュニケーションが取れないという声を聞く。

ここに、就労を目的とした日本語教育にある課題は、①企業等の受入れに関する課題、②日本語教師側の課題、③日本語学習者側の課題に大別できる。本稿では、①から③を区別して述べるのではなく、①から③を「協働」の観点で捉え直す。個々に課題を乗り越えようとしても、一方向的な解決にすぎない。大目標は共に豊かに生き、働くことと考えれば、それぞれの領域のミクロな視点のみならず、マクロな視点で課題解決に当たらなければならない。今はそのフェーズ（段階）であり、外国人労働者の日本からの流出が起こっているという意味では、むしろ遅すぎるのかもしれない。本論文はその解決策を具体的に提示していく。

筆者の行っている「協働型研修」には同じ企業で働く日本人社員と外国籍社員¹⁾が参加する。また、異なる企業の者が参加する協働型研修も行っており、それぞれ効果が見られている（近藤・戸崎・池田・金子 2019、近藤 2020 他）。

本稿では就労を目的とした日本語教育が日本語の習得にとどまらず、受入れ（日本人の意識改革、企業活動の促進を含む）に貢献できることを主張し、そのための協働を可能にする学びのリソースを紹介していく。具体的には、まず外国人労働者を取り巻く環境整備に関わる動向と課題について述べ、その課題を解決可能にする協働のためのリソースを取り上げる。ここから日本語教師の目指すべき方向性を示すことを目的とする。主に取り上げるリソースは外国人労働者の中でも高度外国人材²⁾（専門的な技術力や知識を有する外国籍人材）を中心とする。高度外国人材は厚生労働省(2022)「外国人雇用状況の届出状況」によると、394,509人で前年比9.7%増加と報告されている。なお、介護・看護、技能実習生等については別稿に譲る。

2. 外国人労働者を取り巻く環境整備に関わる近年の動向と課題

2.1 外国人労働者を取り巻く環境整備に関わる政策動向

2018年6月に「経済財政運営と改革の基本方針」において外国人労働者の受入れを進めていくことが閣議決定されて以来、外国人労働者に係るさまざまな動きが起こっている。2018年12月に「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」（外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議）がまとめられ、2019年4月に改正出入国管理法が施行、特定技能（1号、2号）の在留資格が設立、さらには出入国在留管理庁の設置がされるなど、政府主導の受入れ政策が進められた。同年6月には、追加支援策として「外国人共生センター」が設置され、自治体とハローワークの連携強化や、外国人活用の体制づくりに向けた関係省庁の連携強化等を図ることが指示された（近藤 2020）。これにより、伝統的な省庁縦割りではなく、省庁の横のつながり、すなわち省という垣根を超えた関係部署の連携が強化されるようになったことは特筆に値する。2019年6月には、これまでの日本語教育関係者の努力が実り、「日本語教育の推進に関する法律」も成立した。日本語教育を進める責務が国や自治体にあることが明記されたことは意義深い。以下では、経済産業省や厚生労働省の外国人材に関わる取り組みや連携について述べる。

2.2 「外国人留学生の採用や入社後の活躍に向けたハンドブック」「外国人留学生の就職や採用後の活躍に向けて関係機関が取り組むべきアクション」

省庁の横の連携が強化されたことは前述のとおりだが、ここでは文部科学省、厚生労働省、経済産業省と大学、産業界が連携したプロジェクトを紹介する。2020年度に3省の共同事務局のもと、「外国人留学生の就職や採用後の活躍に向けたプロジェクトチーム」において外国人留学生の就職や企業の受入れについて議論が行われた。その結果、「外国人留学生の採用や入社後の活躍に向けたハンドブック」や「外国人留学生の就職や採用後の活躍に向けて関係機関が取り組むべきアクション」等がまと

められた。企業が特に押さえておくべき12項目のチェックリストや企業事例が経済産業省のサイトに紹介されている。

ハンドブックの手引きには、「外国人留学生等の多様な日本語能力レベルや専門性に応じた就職機会の創出と、採用後の活躍に向け、企業が直面する課題やつまづきやすい点を明らかにした」と書かれており、具体的な企業側の確認事項を示している。採用前には「①人物像の具体化」「②社内共有」「③採用方針・実績公表」「④知る機会」が、採用選考から入社前までは「⑤柔軟な採用選考」「⑥入社前支援」が、入社に近づくにつれ「⑦日本人社員教育」入社後には「⑧配属先の納得感」「⑨交流機会」「⑩キャリア形成支援」「⑪客観的な評価」「⑫社内制度見直し」が確認事項として挙げられている（詳細は図1を参照されたい）。

このようなプロジェクトの背景には、就職機会の創出や採用後の活躍ができる場が確保できていないという厳しい現状がある。外国人材を実際に採用した27社の「グッドプラクティス」、いわゆる好事例を掲載することで、これから外国人留学生を採用する予定がある企業の参考になる。

日本語教師にとっては、本ハンドブックを読むことで、外国人留学生等の受入れ企業の努力や工夫を知ることができ有益である。企業の採用方針や実績の把握のみならず、配属後の納得感などを知ることはこれまで難しかったが、具体的な事例を見ることができると進路指導や日本語指導にも役立つ。

一方、ここから見えてきた課題としては、日本語教師と企業の連携を充実させることである。例えば、採用前のチェックリスト1番にある「外国人材の採用目的や期待する役割が具体化されているか」をはじめ、「外国人社員にとって理解可能な日本語」を日本人社員が考えることは容易ではない。ここに日本語教師による日本人社員のための支援ができると考える。7番の「外国人社員のマネジメントを行う日本人社員に対して、職場における外国人社員との効果的なコミュニケーションのための学びの機会があるか」等についても同様である。日本人社員がどのようなコミュニケーションを取るか、ということは協働のカギとなるため、今後ますます重要となる。職場で協働をしていくには、「外国人にわかりやすい話し方・書き方」「コミュニケーションの取り方」「やさしいにほんご」などの研修が可能である。

協働の支援のためには、何らかのリソースが必要である。これについては3章で取り上げる。2021年度の経済産業省事業によって開発された次なるリソースは、本プロジェクト終了後に立ち上がった新たな取り組みによるものであり、職場内での協働を目指したものである。

次に国内の日本語教育の主幹である文化庁の取り組みにおいて就労と関わる部分を取り上げて述べる。

外国人留学生の採用・活躍に向けたチェックリスト

項目		チェック ☑	
採用前	1	外国人材の採用目的や期待する役割が具体化されているか。	
	2	外国人材の採用方針が経営者、人事、現場社員を含めて社内で共有されているか。	
	3	外国人材の採用方針や採用実績が公表・発信されているか。	
	4	留学生向けの説明会やインターンシップ等を通じ、企業と外国人材の双方が理解する機会が設けられているか。	
採用選考 （入社前）	5	選考時点での日本語能力にこだわらず、業務で求められる多様な日本語能力のレベルや専門性に応じて、個人の能力やスキルを判断する採用選考が行われているか。	
	6	入社前の期間から住宅手配等の生活支援や業務上必要なスキル向上のための支援があるか。	
入社後	7	外国人社員のマネジメントを行う日本人社員に対して、職場における外国人社員との効果的なコミュニケーションのための学びの機会があるか。	
	8	配属先の決定の際、キャリア展望を踏まえた十分な説明が行われているか。	
	9	上司、先輩社員などからの日々の声掛けや、社内外での交流機会の提供が行われているか。	
	10	キャリア展望に応じた、従来の雇用慣行にとらわれない仕事の機会の提供や学びの支援が行われているか。	
	11	客観的な評価や処遇に基づき、十分な説明が行われているか。	
	12	外国人社員の母国文化・宗教など多様性を考慮し、休暇制度など社内制度の見直しが行われているか。	

図1 外国人留学生の採用や入社後の活躍 に向けたハンドブック
～実践企業に学ぶ12の秘訣～

(https://www.meti.go.jp/shingikai/economy/ryugakusei_katsuyaku_pt/pdf/20200228_01.pdf より)

2.3 『地域における日本語教育の在り方について（報告）』における「働く」

文化庁は、2021年10月に「日本語教育の参照枠」を公表後、継続的な議論を経て2022年に『地域における日本語教育の在り方について』を報告した。これは「外国人材の受入れが全国的に進む中、国及び地方公共団体が関係機関と連携して推進する日本語教育施策を整備・充実する際の指針として取りまとめたもの」（文化審議会国語分科 2022：1）である。そこに掲載されている「生活Can do（案）」の項目数は全体で789、生活上の行為の大分類は10項目ある（文化審議会国語分科会 2022：81）。その分類の一つに「働く」があり、149のCan doが挙げられている。

表1に分類を示す。なお、現在公表されているCan doは、今後、専門家による質的検証と、Cdsの妥当性を測る量的検証が予定されている。

表1 生活上の行為の事例における「働く」の中分類と小分類
(文化審議会国語分科会 2022：79)

VI 働く	11 仕事を探す	(22) 就職活動をする
		(23) 労働条件について理解する
	12 仕事をする	(24) 職場の安全を確保する
		(25) 個別業務を遂行する
		(26) 協働業務を遂行する
		(27) 勤務評価に対応する
	13 仕事に役立つ能力を高める	(28) 職業能力の開発を行う
		(29) 事務機器等を利用する
		(30) 職場の人間関係を円滑にする

Can doは日本語のカリキュラムやコースデザイン、活動のデザインなどに利用可能であるが、使用する際にいくつかの留意すべき点がある。第一に、網羅的ではないこと、また、すべてのCan doにある日本語を学ぶことが想定されているわけではないこと。（これについては報告書の「「生活Can do」を参照するにあたっての留意点」を参照されたい）。第二に、これらの分類が「就労」という枠組みではなく、「生活」の枠組みの中で検討されたものであること。第三に、「体系的な指導で望ましい到達すべき目標」として「B1以上」が掲げられていること。

ここから浮彫りになる課題は次のとおりである。第一の点に関して日本語教師の中には当該Can doすべてを扱う必要があると考える者がいることである。参照枠はあくまでも「参照」できる一覧であるが、それがなかなか理解されていない。第二の点に関して、「生活」の枠組みで考えられているために、共通項を見出すことに重点が置かれており、就労場面における専門性や具体性を伴わないため、日本語教師の「工

夫」が求められていることである。担当する学習者の置かれた状況（業務、職種、日本語使用領域等）に応じて適切にCan doを選定したり、新たに加えたりすることとなるが、それができる教師の数が不足している。第三の点に関して、第二の点に関連するが、日本語教師によっては「B1以上」が具体的にどのような行動を指すのかイメージが持てないこと、加えてCan doに伴うタスクのデザインができないことである。企業で働いた経験がないという不安から自分には教えられない、あるいは教えていても自信が持てないという負のスパイラルに入っている教師が一定数いることである。これらは筆者が関わる教師研修の場でも悩みとして語られている。

当該報告書では、外国人を雇用する企業に学習環境を整える、日本語教室に通えるような就業時間の調整を図るなどの要望も記載されていて意義深い。日本語を学ぶ環境がない「空白地域」も問題とされており、その割合は2021年11月時点で全国の1896市区町村（行政区を含む）のうち46%であるという。この点について筆者は、地域の教師確保が難しいこと、空白地域を埋めるには時間を要することから、オンライン学習を今以上に活用することを提案したい。ただし、オンライン学習のみでは、教師の存在を身近に感じることや学習者同士が仲間となることは容易ではないので、ハイフレックスを適宜設けたり、地域の企業を巻き込んだ授業やワークショップ、イベント等を実施したりすることを推奨する。また、文化庁の地域日本語教育では、各地域に有償のコーディネータの設置を推進している。この中に就労支援や企業が支援する教室の設置も今後含まれてくる可能性は高い。これらのことが既に動いている地域においては、現行の枠組みを超えた研修、いわばコーディネータの再研修も必要だと考える。日本語教室の数の問題に議論を終始せず、質の問題についても早急に議論が進むことを期待したい。

協働や研修の必要性や重要性は理解できるが、ではどうすれば協働が可能になるのかという疑問を持つ人もいる。

次に、日本語ビジネス教育分野において、企業、日本語教師、日本語学習者が協働するためのリソースの開発が進みつつあることを述べる。高度外国人材を対象とした日本語教育の方法の具体例については近藤（2019）も参照されたい。

3. 協働を促進するリソースの開発

3.1 ケース学習

ケース学習は協働の概念に基づくもので、ハーバード大学のケースメソッドを援用したものである。ケース学習とは、事実に基づくケース（仕事上のコンフリクト）を題材に、設問に沿って参加者が協働でそれを整理・討論し、仕事場面を疑似体験しながら問題解決方法を導き出し、最後に一連の過程について内省を行うところまでの学習方法である。日本語教育においては参加者は日本語学習者であり、企業内協働型

研修の場合は外国籍社員（日本語非母語話者）、日本人社員（日本語母語話者）となる。リソースとしての「ケース教材」は企業でインタビューを行い、仕事上のコンフリクト（摩擦）を抽出し教材化したものである。これまで3冊の教材（近藤・金・ヤルデイ・福永・池田 2013、近藤・金・池田 2019、金・近藤・池田 2020）と解説編（近藤・金・池田 2015）が刊行されている。上記の近藤他（2013）はDVD教材も一部制作された。ケース学習に関連する研究や実践報告等も多数発表、刊行されている。国内のみならず、フランス、オランダ、ドイツ、イギリス、インド、中国、バングラデシュ、マレーシア、ベトナム等の国でも実践されている。

ケース学習の特徴のうち二点をここで強調したい。第一に、就職前の日本語学習者はインターンシップやアルバイトの経験を持つ者もいるが、働く様子を知ることは難しい。そのため、働く際にどのようなことが起こるのか想像ができない。日本人も同様で、職場に外国籍社員を迎え入れたときに、実際にどのようなことが起こるか想像ができない。両者は問題の捉え方にもずれがあり、一方は「問題だ」と思っても、もう一方は「なぜ問題なのか、何をそんなに騒ぐのか」理解できない。これは言葉の問題ではなく、問題発見のずれが要因である。さらに、両者が問題だと判断した場合でも、それをどのように解決できるかは別の力（問題解決力）が必要となるため、問題解決のプロセスを現場（教育現場、研修現場）で経験してもらうしかない。日本語学習者や企業から「日本語が話せても仕事ができない」「こういう研修をもっと早く受けたかった」という声がいまだにあるのは、日本語教育においても企業においても協働を可能にする研修が不足していることを意味している。

二点目は、コンフリクトの実態は、両者のぶつかり合い・衝突、感情のもつれ合い、利害関係、組織と個人の関係等が複雑に絡んでいることが多い。それを解決するには、複眼的に問題を捉え、分析し、解決のための方法を、対話と内省を通じて学ぶ協働の場がふさわしいということである。ケース学習を通じてコミュニケーション上の問題やビジネス上の問題を、適切な日本語を使用して解決するという成功体験を積むということである。

ケース学習の理論を経済産業省において援用したリソースには次のものがある。

3.2 「日本人社員も外国籍社員も職場でのミスコミュニケーションを考える」

2.2で述べた「外国人留学生の採用や入社後の活躍に向けたハンドブック」「外国人留学生の就職や採用後の活躍に向けて関係機関が取り組むべきアクション」の議論を踏まえ、職場における外国人材との効果的なコミュニケーションに向けた学び方に係る検討を行うことが決定された。筆者は、この検討会、動画作成、手引の作成等に浅海一郎氏（内定ブリッジ）と共に関わり、コンフリクトの事例やミスコミュニケーションが生じる文脈を提供した。これらは、それまでのインタビュー調査と教育実践

の結果を踏まえたものである。本検討会及び有識者会議の経緯の概略としては、「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」（2020年6月閣議決定）や「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」（2020年7月外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議決定）、「経済財政運営と改革の基本方針2020～危機の克服、そして新しい未来へ～」において、職場等における効果的なコミュニケーションのため、受入れ側の環境整備が重要であることが明記されたほか、「成長戦略フォローアップ」（2020年7月閣議決定）において、日本人社員と外国籍社員との効果的なコミュニケーションを推進するための本調査を2020年度中に実施することが盛り込まれた。詳しい経緯は下記を参照されたい。

〈<https://www.meti.go.jp/press/2021/04/20210426003/20210426003-2.pdf>〉

主なミスコミュニケーションが生じる場面は次のとおりである。①仕事に関する文化・習慣の違いから生じるもの、②業務の指示や受け答えで生じるもの、③評価やフィードバックで生じるもの、④配属やキャリアの視点で生じるもの、⑤その他の文化・価値観の違いから生じるものである。実際のコミュニケーションは①から⑤に区別されるわけではなく、複合的な要素を含んでいるため、動画は20～30秒程度の短い「シーン動画」（18シーン）と長いもの「ストーリー動画」（2ストーリー）の二種類を作成した。ストーリー動画の中には、本稿で述べたケース学習のケース1「まだ9時半です！」（近藤・金・ヤルディ・福永・池田 2013）を基に筆者らが制作した動画とワークシートも収められている（表2の6.2ストーリー2参照）。

動画教材の他に、動画教材の解説、学習体験をした企業・従業員の声（日本人社員・外国籍社員）、学びの手引き、活用ガイド、ワークシート、利用者の声等もサイトに掲載されている。これらはすべて自由に利用できるリソースである。

学びの手引きには動画教材を使って学習した企業・従業員の声も紹介されている（p.12）。今回の学習方法が「自身の学びにつながったか」を「他者の声を聞く」という観点から聞いたところ、「非常にそう思う」「そう思う」の回答が90%であり、学習方法について支持された。一方、社内で学習をした後の意識変化については「非常にそう思う」「そう思う」の回答が77%であった。全員の意識変化につなげるためには、継続的な学習と適切なファシリテータの存在が必要であることが示唆された。これは動画公表前に行われた実証研究においても観察されたことである。グループの設計、進行役・記録役の進め方、進行役が使える質問の例を読み、それを理解し討論を行う、いわば協働学習を企業で行うことは容易ではない。企業によってはファシリテータ研修を受講している者がいるので、そういう社員が行えば良いだろう。

表2 動画教材「日本人社員も外国籍社員も職場でのミスコミュニケーションを考える」一覧

番号	動画教材のタイトル	番号	動画教材のタイトル
1.1	5分前行動	3.3	褒める
1.2	定時退社	3.4	評価の基準
1.3	チームでの仕事	4.1	配置
1.4	資料の様式	4.2	長期休暇
2.1	いいよ、大丈夫	4.3	キャリアプラン
2.2	仕事の締切	5.1	宗教礼拝
2.3	仕事の目的	5.2	飲みニケーション
2.4	わかりました	5.3	ひとりぼっちの部下
3.1	注意の仕方	6.1	ストーリー1
3.2	言いたいことははっきりと	6.2	ストーリー2

経済産業省のサイトには次の学習のイメージも紹介されている。

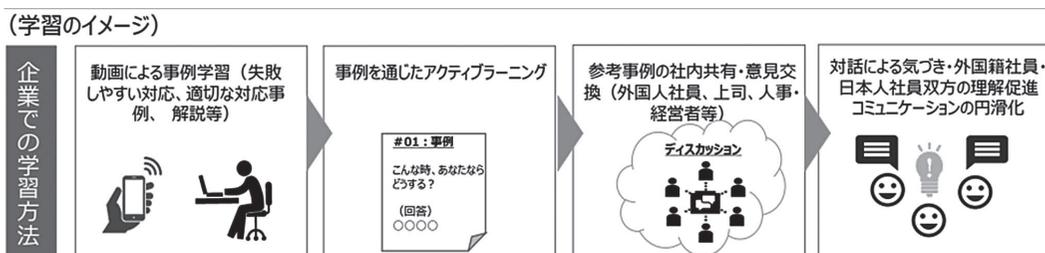


図2 本学習のイメージ

出典： <https://www.meti.go.jp/press/2021/04/20210426003/20210426003-2.pdf>

しかしながら、研修を運営できる社員がいない企業も多い。外国人社員の日本語に慣れていない、話し方に工夫がない日本人社員もいまだ多い。ここに日本語教師の活躍の場が将来的にあると筆者は考えている。いくらリソースが開発されても、それを活かせる者がいなければ意味がない。これからは日本語教師が積極的に企業に入り協働を促進する役割を担うことを期待したい。語学面に限らず環境整備をするという統合的な視点をもって活躍の場を広げていくことができるのである。

次に紹介するリソースもケース学習の影響を受けている。

3.3 「Easy Japanese for Work しごとのにほんご」

2018年3月に制作が開始された「Easy Japanese for Work しごとのにほんご」は、NHK WORLDで約160の世界・地域で放送されている。日本語を使って仕事をする魅

力のみならず、実際に働いている外国人や環境（日本語使用、会社、人、身近なこと、漢字、日本文化等）についても紹介している。当該サイトにて無料で閲覧可能であり、各回（テレビ番組/オンデマンド）に合わせた日本語学習用のサイトもある。英語、ビルマ語、中国語（簡体字、標準）、ポルトガル語、ベトナム語で見ることができる。

（オンデマンドは下記のとおり

〈<https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/en/ondemand/program/video/easyjapaneseforwork/?type=tvEpisode&>〉

学習コンテンツは下記のとおり

〈<https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/en/tv/easyjapaneseforwork/>〉

このリソースの特徴は、毎回1名の外国人社員を取り上げており、その社員が日本社会や日本企業で何を目指し、そのために周囲と関わり合いながらどのような文脈で実践し、努力をしているかが映像を通じてわかることである。例えば、専門技術を有するプロのエンジニアの仕事ぶりを見ていると、日本語が仕事の手段であるとともに、仕事が「状況に埋め込まれた」（レイヴ・ウェンガー 1993）ものであることがよくわかる。そして、日本語を媒介語としてコミュニケーションを状況的に学習し正統的参加へと向かっていく、その一人ひとりの様相は、日本語教育者として学びのあり方を考えさせられる。学習とは個人が知識を受容するのではなく、個人が共同体においてコミュニケーションを通じてそれぞれ実践するプロセスであり、全人的な変容であると考えられていることが映像の力で伝わってくる。また、働き手の姿のみならず、日本で生活し豊かな社会を目指し生きようとする、共同体の仲間であることも伝わってくる。

制作過程を紹介すると、番組撮影前には毎回（全46回）協力企業へ取材班が出向き、外国籍社員、日本人の同僚、上司/部下、経営者等を対象に可能な限りインタビューをとり、その内容を基に目標や具体的なCan doを立てロールカードを作成している。これには、仕事の現場・文脈の中でコミュニケーションの真正性を大事にしている背景がある。撮影当日にロールカードを見せ収録に臨んでもらっていた。ロールプレイ後には、より適切な表現やその背景にある文化や考え方などについてフィードバックをしている（番組では時間に限りがあるためすべてのフィードバックは見られない）。このリソースを日本語教師養成の場で使用しているという声も聞く。学習者がどういう職場で働いているのか、どのような日本人社員と仕事をしているのか、人間関係をどう構築しているのかがわかる。多様な業種、国籍を取り上げ、日本語能力もN3程度からN1取得者までが出演している。番組コーナーは、他にも「敬語道場」「アフターファイブ」「漢字」などがある。当該番組の目的は、日本で働く外国人を応援することである。しかしながら、ロールプレイでの日本人のコミュニケーションの取り方を見ていると、日本人側も工夫すべき点があると思うことは多かったので、

日本人と外国人の協働研修の場でも当該番組を紹介し、わかりやすいコミュニケーションについて考える際のリソースとして活用している。

次にCan doの視点から就労場面を取り上げたリソースを紹介する。

3.4 「就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツール」

「就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツール」は、厚生労働省のホームページで閲覧可能である（https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_18220.html）。就労場面において日本語を使ってできること（言語活動）を「～することができる」という表現で示した文を「就労Can do」とし、7つの言語行動（聞く・読む・話す（2種類）・書く・オンライン・仲介）を7つのレベル（A1からB2.2）ごとに、49項目のリスト（めやす）が示されている。

これは2020年度「就労場面における外国人材の日本語コミュニケーション能力評価ツール」作成事業で開発された（委託先：大原日本語学校、ワーキング・有識者によるもの）。101社を対象に質問紙調査の回答を分析、15社にヒアリング調査を行った結果を踏まえていること、外国人社員と日本人社員が相互に目標を設定、確認、評価することが目指されたこと、「評価ツール」ではなく「目標設定ツール」ができたことは意義深い。人事評価とは異なる、いわば協働を促す「社内のコミュニケーションツール」と言えるものである。外国人社員と日本人上司や同僚等が相互にコミュニケーションを取りながら、本ツールを目標設定に活用することが期待されている（厚生労働省 2020）。使い方の手引きもホームページに掲載されている。日本語教師が日本語学習者や学習者の周辺にいる社員と対話しながら学習目標を設定する際にも利用できるため、幅広い活用が期待できるものである。なお、現在、このツールをもとにA1からB1までの就労者向けの具体的な日本語Can doの作成が進められている（文化庁委託事業・委託先：一般財団法人日本国際協力センター）。

ここまで協働を促すリソースについて述べてきた。ここからは、教師養成という観点から、協働研修を行う上での日本語教師の課題について述べる。

4. 協働をもたらす日本語教師の能力：SJ Can-doを踏まえて

受入れ企業と日本語教育の一層の連携、協働に向けて（近藤 2019）、そして何よりも共に生き、国籍や職場を問わずそれぞれが豊かに働くために、企業と共に創り上げる日本語教育を実践できる指導者（支援者）の育成は急務である。これまでに述べてきた課題達成・問題解決、協働を踏まえたリソースを活用し教育実践をするには、教師側への大いなる変革が求められる。筆者らは、就労者向け指導者Can-doを共同開発し2020年に発表（品田・近藤・金・倉本 2020、品田 2022）、教師研修をさまざまな形で行っている。「SJ指導者Can-do statements」（主要33項目及び詳細144項目）

は、教師の自己評価や自己研鑽のためにサイトで閲覧可能である（〈<https://www.bpcts.org/>〉）にアクセスし、ホームページ下部にある「SJ 指導者 Cds」を参照されたい。品田（2022）で述べられているように、行動という視点から教師に求められる能力の全体像を確認し、既に備えている自身の専門性を「就労を目的とする日本語教育」の面から検討する自己評価ツールである。なお、SJとは就労者に対する日本語教育を指す。

現在、筆者らは現役日本語教師を対象とし、上記の自己評価や研修前後の変化について調査を行っている。日本語教師7名を対象としたモニター研修の検証（品田・倉本・近藤・金・住吉・多田・小笠 2022）では、就労者を対象とする日本語教育の経験を有する者でも、上記の能力を十分には有していない傾向が見られた。例えば、分野4の「異文化」に関わる日本語教師の自己評価は低い。17「職場における異文化間問題への解決策を検討できる」は、17.1「異文化間の問題解決につながるような事例や情報を集めることができる」17.2「学習者のかかわる業種の企業文化の違いに適応できるように指導できる」17.3「学習者の職場環境の中で起こりうる問題を具体的に想定し、学習者自身が解決策を見出せるような問いかけができる」の中項目が設けられている。インタビューを行ったところ、討論をファシリテーションすることに自信がないと答えた教師が複数いた。この17番についてできるかを自身で確認する「チェック教材」や「学習のポイント」は以下を参照されたい。異文化間問題を取り上げるケース教材を用いて「学習者自身が解決策を見出せるようにするために、学習者への問いかけにはどのような注意が必要だと思うか」などを課題にしている。（〈<https://www.bpcts.org/>〉）にアクセスし、ホームページ下部にある「SJ 指導者 Cds」をクリックすると、「SJ 指導者 Can-do statements 7分野主要 33 項目」の分野ごとに、下位項目やチェック教材、学び方のポイントへのリンクがある。）

ケース学習を含む討論型の協働学習では、ファシリテーションによって参加者の発話量や発話内容に差がでることが立証されている（多田・近藤 2023）。日本語教師3名を対象に教師発話と参加者発話を多角的に分析し、経験豊富な日本語教師であっても学習方法に精通していない場合は、一方向的に解説したり自身の解釈や解決策を述べてしまったり教える傾向が見られた。これは、学習者自身が気づく・学ぶ、他者と学び合うことが重要な就労者を対象とする日本語教師の大きな課題の一つであると言える。また、このような「教師が教える・説明する」という習慣を打破しない限り、自律的な就労者の学びを支援することは難しい。教師に就労に関わるすべての知識があるわけではない。企業については秘密事項も多いためなおさらである。学習者の職務や人間関係を学習者に語ってもらいながら、最善策へと導くことは、現役の経験豊富な日本語教師であっても難しいと考えられた。

表3の26番と27番の「環境デザイン」は多くの日本語教師がこれまで取り組んでこなかった領域であろう。特に、日本人社員への助言・研修についてはこれまでの日

表3 SJ指導者Can-doの7分野と主要33項目

分野	Cds
1. 背景	1 企業活動に関する社会・経済的背景を理解できる
	2 就労者のおかれた社会的状況を理解できる
	3 就労者に対する日本語教育の在り方を理解できる
	4 企業の活動の概要が理解できる
2. 職務	5 学習者の職務の概要が理解できる
	6 学習者の業務環境が理解できる
3. 言語教育	7 音声の学習をデザインすることができる
	8 語彙の学習をデザインすることができる
	9 表現・談話展開の学習をデザインできる
	10 評価方法及び基準を選定できる
	11 学習者の日本語力を判定できる
	12 適切な学習項目を選定できる
	13 適切な教材の選定・作成ができる
	14 適切な教室活動を計画・実行できる
4. 異文化	15 タスクデザインができる
	16 職場における異文化間問題が理解できる
5. コース デザイン	17 職場における異文化間問題への解決策を検討できる
	18 日本語研修のニーズ分析のために、企業と情報収集のための意思疎通ができる
	19 ニーズ分析に基づいて、日本語教育・研修の目標設定ができる
	20 日本語教育・研修の実施計画をたてることができる
	21 コースの概要を関係者にわかるように説明することができる
	22 就職支援に特化したコースデザインができる
	23 企業研修のコースデザインができる
	24 個人の学習者の職務遂行に特化したコースデザインができる
25 ビジネススキルに特化したコースデザインができる	
6. 環境 デザイン	26 業務環境のデザインができる
	27 日本人社員に対する助言・研修ができる
7. コース 運営	28 コース実施中の運営管理ができる
	29 日本語研修の評価ができる
	30 企業のニーズに合わせた研修デザインができる
	31 日本語研修事業の評価・改善ができる
	32 日本語研修の報告が書ける
	33 「指導者コミュニティ」に参加・運営できる

〈出典：https://www.bpcts.org/ 内「SJ指導者Cds」〉

本語教師の職域には含まれていないが、協働を実現させるには非常に重要であると考えられる。

5. おわりに

本稿では近年の外国人労働者に係る動向を紹介し、就労者に対する日本語教育を主に筆者が開発に携わってきたリソースを中心に、その経緯や内容を紹介した。最後に、就労者を対象とする教師側のCan doを提示し教師側の課題について述べた。学習を「共同体」の成員としての文化的実践への参加（佐伯 1995）と捉えるならば、もはや学ぶのは日本語学習者だけではないことは明白である。日本語母語話者一人ひとりも、企業という組織も、そして日本語教師も重層的な共同体の一員である。有機的なつながりを強化し、受入れが本格化した今こそ環境整備を急がなければならない。

筆者は、当該分野において国内外で研修及び調査研究を行っており、2020年度以降は協働実践研究会やビジネス日本語研究会の幹事らとともに、前者は送り出し国の一つであるベトナムのフエ大学外国語大学やハノイ工業大学の現職教員を対象に、後者は国内外から募った現職ビジネス日本語教師を対象として研修を実施した。継続中の研修も複数あるが、フエ大学外国語大学の実践（研修）報告は近藤・桑原・NGUYEN・DANG・池田（2021）を、ハノイ工業大学の実践報告は、神村・池田・近藤（2022）を参照されたい。変化が著しい社会の中で、受入れ環境を整備するためには、今後ますます教師一人ひとりの成長とさまざまなネットワークがカギになっていく。就労者に対する日本語教育が単にコミュニケーションスキルの習得を目指すものではなく、受入れ側と共に全人的に豊かに生きるためのもの、両者が良好な人間関係を築きながらより良く働くためのものであることを忘れてはならない。

注

- 1) 本稿では、文献や実状に合わせ、「外国籍社員」と「外国人社員」の用語を用いる。
- 2) 「高度専門職」「研究」「技術・人文知識・国際業務」「経営・管理」「法律・会計業務」といった在留資格で働く人を指す。

参考文献

NHK WORLD「Easy Japanese for Work しごとのほんご」

オンデマンド <https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/en/ondemand/program/video/easyjapaneseforwork/?type=tvEpisode&>

学習コンテンツ <https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/en/tv/easyjapaneseforwork/>

(2023年1月11日)

神村初美・池田玲子・近藤彩（2022）「ベトナムの日本語教育における協働学習を用いた

- オンライン長期型教師研修—ハブとしての現地コーディネーターの変容に注目して—
『日本語研究』、1 (42)、91-104
- 金孝卿・近藤彩・池田玲子 (2020) 『“異文化”トラブル解決のヒント！日本人も外国人も
ケース学習で学ぼうビジネスコミュニケーション』日経HR
- 経済産業省 (2020) 『外国人留学生の採用や入社後の活躍に向けたハンドブック～実践企
業に学ぶ12の秘訣～』 https://www.meti.go.jp/shingikai/economy/ryugakusei_katsuyaku_pt/pdf/20200228_01.pdf (2023年1月8日)
- 経済産業省 (2021) 『職場における外国籍社員との効果的なコミュニケーション実現に向
けた取組』 <https://www.meti.go.jp/press/2021/04/20210426003/20210426003-2.pdf> (2023年
1月8日)
- 厚生労働省 (2020) 『就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツール』 https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_18220.html (2023年1月5日)
- 厚生労働省 (2022) 『「外国人雇用状況」の届出状況まとめ』(令和3年10月末現在) https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_23495.html (2023年1月5日)
- 近藤彩 (2019) 「高度人材としての外国人の活躍と日本語教育関係者の役割」『日本言語文
化研究会論集』15、1-14
- 近藤彩 (2020) 「企業の求めるビジネスコミュニケーション能力—外国人と働く環境整備
に向けて日本語教育ができること」『日本語学』明治書院、42-54
- 近藤彩・金孝卿・池田玲子 (2015) 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習
職場のダイバーシティで学び合う【解説編】』ココ出版
- 近藤彩・金孝卿・池田玲子 (2019) 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習
職場のダイバーシティで学び合う【教材編2】』ココ出版
- 近藤彩・金孝卿・ヤルディ、ムグダ・福永由佳・池田玲子 (2013) 『ビジネスコミュニ
ケーションのためのケース学習 職場のダイバーシティで学び合う【教材編】』ココ
出版
- 近藤彩・戸崎典子・池田玲子・金子壮太郎 (2019) 「企業関係者と日本語教育関係者の協
働による外国人エンジニアのための環境整備」『2019年度日本語教育大会春季大会
【予稿集】』
- 近藤彩・桑原和子・NGUYEN THI HUONG TRA・DANG THAI QUYNH CHI・池田玲子
(2021) 「活動型ビジネス日本語教育への展開と課題 —ベトナム人教師研修の観点か
ら—」『専門日本語教育研究』23、91-98
- 佐伯胖 (1995) 『「学ぶ」ということの意味』岩波書店
- 品田潤子 (2022) 「日本語教育の現場で求められる対応力—就労者の現場を中心に—」『日
本語教育』181、51-65
- 品田潤子・倉本文子・近藤彩・金孝卿・住吉尚子・多田苗美・小笠恵美子 (2022) 「就労

者に対する日本語教育（SJ）指導者育成研修モデルの開発—モニター研修の検証を踏まえて—」『2022年度日本語教育学会春季大会【予稿集】』

品田潤子・近藤彩・金孝卿・倉本文子（2020）「就労者に対する日本語教育（SJ）における人材育成の課題—指導者 Can-do Statements の記述と活用を通して—」『2020年度日本語教育学会春季大会【予稿集】』

多田苗美・近藤彩（2023）「ケース学習における教師ファシリテーション—教師発話に着目して—」『専門日本語教育研究』24、35-42

BPC 研修サービス「SJ 指導者 Can-do statements」<https://www.bpcts.org/sj%E6%8C%87%E5%B0%8E%E8%80%85cds/>（2023年1月11日）

文化審議会国語分科会（2022）『地域における日本語教育の在り方について（報告）』

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93798801_01.pdf（2022年12月28日）

レイヴ、ジーン・ウエンガー、エティエンヌ（1993）『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』佐伯胖（訳）、産業図書（Jean Lave & Etienne Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.）

謝辞

本研究はJSPS 科研費JP20H01274の助成を受けたものです。

難民支援としての日本語教育・難民を対象とした日本語教育

伴野崇生（社会構想大学院大学）

【キーワード】 難民日本語教育 難民の多様性 難民性への配慮 エンパワーメント
日本語教師【初任】研修

1. はじめに

本稿を執筆している2022年は、難民受け入れにとって非常に大きな転換期であった。2021年にミャンマーで起きた軍事クーデターの影響が今なお続いていることは言うまでもないが、それだけではない。2022年2月に始まったロシアによるウクライナ侵攻により多くの人々がウクライナから逃れて来ている¹⁾。また、2022年5月にはトルコ国籍のクルド人男性について、難民不認定とした国の処分を取り消す判断が札幌高等裁判所によって行われた。トルコ国籍のクルド人が日本で初めて難民として認定されたものであり、これを受け、札幌出入国在留管理局は難民不認定処分を取り消し、この男性を難民として認定した。さらに、2022年8月には2021年の政権崩壊で日本に避難してきていた98人のアフガニスタン人が条約難民として認定された。条約難民の認定は2021年の74人がそれまでにおける最多の認定数だったことを考えれば異例である。

日本における難民受け入れについては、その認定率の低さ、受け入れ人数の少なさ、収容所への長期収容等がメディアでも多く取り上げられ、また、国内外から多くの批判がなされている。これらは日本に逃れて来た難民の法的地位に大きく関わる問題であるが、難民が受けられる日本語教育にも関わる問題である。難民支援としての日本語教育／難民を対象とした日本語教育（以下、難民日本語教育：伴野 2013）の実践者が、難民に関わる制度やそもそも難民というのはどのような背景を持った人々なのかといったことに関する理解が求められる理由の一つはそこにある。

本稿では、難民日本語教育の実践者やこれからそれに関わろうとしている人を第一想定読者として、難民日本語教育の全体像を紙幅の許す限りにおいて描き出そうとするものである²⁾。具体的には、まず、日本における難民受け入れについてその類型（2）や公的・民間による難民支援としての日本語教育（3）について概観する。その上で、そのような日本語教育の特殊性（4）やそれに関わる人材の養成・研修（5）について検討し、最後にこの領域における今後の課題や展望（6）について考えていく。

2. 日本における難民受け入れの種類

2.1 難民条約における難民の定義

1951年の難民の地位に関する条約（以下、難民条約）の第1条A（2）³⁾によれば、難民とは、

人種、宗教、国籍もしくは特定の社会的集団の構成員であることまたは政治的意見を理由に迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有するために、国籍国の外にいる者であって、その国籍国の保護を受けることができない者またはそのような恐怖を有するためにその国籍国の保護を受けることを望まない者

常居所を有していた国の外にいる無国籍者であって、当該常居所を有していた国に帰ることができない者またはそのような恐怖を有するために当該常居所を有していた国に帰ることを望まない者

(UNHCR Webサイト a)

のことである。日本で難民について議論したり、難民についてNPO等が説明を行ったりする際には「人種、宗教、国籍もしくは特定の社会的集団の構成員であることまたは政治的意見を理由に迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有するために、国籍国の外にいる者」までが引用されることが多い。

日本は1951年の難民条約および1967年に採択された難民の地位に関する議定書（以下、議定書）に1981年に加入、翌1982年に発効しており、難民条約および議定書に基づいて日本の難民認定制度は整備された。ただし、この定義に従えば紛争や戦争から逃れて来た人は難民ではないということになる。2.2.5で再度取り上げたい。

2.2 日本が受け入れてきた多様な難民

2.2.1 インドシナ難民

1975年にベトナム・ラオス・カンボジアのインドシナ三国において政治体制が社会主義体制へと急激に変化し、多くの人々が難民（インドシナ難民）として流出した。この際に、小型船などで直接国外に逃れたり、漂流中にタンカーや貨物船などに救助されたりした人々（ボート・ピープル）の中には日本にたどり着いた人もいた。当初は一時的な滞在のみが認められていたが、インドシナ難民の流出が続く中、1978年の閣議了解を受け1979年からベトナム難民の政策的な受け入れが開始された。その後定住許可の基準や対象が緩和され、ラオス難民、カンボジア難民も受け入れの対象となった。

インドシナ難民については2005年に受け入れが終了しているが、それまでに11,000人以上の受け入れが行われた。現在もインドシナ難民の子や孫以降の世代も含め、支援を必要とするケースは継続して見られる。

2.2.2 難民認定申請・条約難民・人道配慮による在留特別許可

難民条約および議定書の1982年の発効後、それらの規定に基づき日本でも難民認定制度が整備され、この制度による難民（条約難民）の受け入れも行われるようになった。

言うまでもなく、難民認定のための審査は自動的に開始されるものではない。認定は申請者が提出した資料に基づいて行われる。申請者は難民であることを自ら立証しなければならないが、難民条約にある「人種、宗教、国籍もしくは特定の社会的集団の構成員であることまたは政治的意見を理由に迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有する」ことを立証するような証拠を十分に持って国外に逃れることのできるケースばかりではないこと、たとえ十分な書類等が揃ったとしてもそれをもとに自らが難民であることを立証することは容易ではない。日本では、認定NPO法人難民支援協会（Japan Association for Refugees：JAR）などが難民申請者に対する法的な支援を行っている。

難民認定申請は必ず認定されるという性質のものではない。審査の結果、不認定となった場合には改めて審査請求を行ったり裁判を行ったりする場合もある。さらに、難民申請前や難民認定申請中の人で何らかの理由で在留期限が切れてしまった場合、日本での難民認定申請を行う以前にそもそも入国が認められなかった場合、難民不認定となった場合には収容施設に収容されてしまうこともある。⁴⁾

2.2.3 第三国定住難民

2010年からは第三国定住による難民（第三国定住難民）の受け入れがパイロットケースとして開始され、2015年からは正式に第三国定住難民の受け入れが行われてきている。第三国定住とは、避難先の国においても庇護を受けることが難しい場合に、第三国が難民として受け入れを行うものである。日本は開始当初はタイの難民キャンプからミャンマー難民を受け入れ、その後マレーシアから同じくミャンマー難民を受け入れてきた。



図1 ベトナムから逃れる
ポート・ピープル
(出所：パブリックドメイン)

表1 第三国定住難民の来日時期・人数（世帯数）・当初の定住先
 （出所：Web上に公開されている関連省庁の各種資料をもとに作成）

来日時期	人数（世帯数）	当初の定住先
第1陣 2010年	27人（5世帯）	三重県鈴鹿市（3世帯） 千葉県東金市（2世帯）
第2陣 2011年	18人（4世帯）	埼玉県三郷市
第3陣 2012年	0人（辞退）	—
第4陣 2013年	18人（4世帯）	埼玉県春日部市
第5陣 2014年	23人（5世帯）	千葉県千葉市
第6陣 2015年	19人（6世帯）	千葉県千葉市
第7陣 2016年	18人（7世帯）	千葉県千葉市
第8陣 2017年	29人（8世帯）	広島県呉市（5世帯） 神奈川県藤沢市（3世帯）
第9陣 2018年	22人（5世帯）	兵庫県神戸市
第10陣 2019年	20人（6世帯）	愛知県名古屋市（4世帯） 愛知県春日井市（2世帯）
第11陣 2021年	6人（4世帯）	神奈川県横浜市（2世帯） 神奈川県藤沢市（2世帯）
第12陣 2022年	29人（16世帯）	（本稿執筆時点においては不明）

国連難民高等弁務官事務所（The Office of the United Nations High Commissioner for Refugees：UNHCR）のWebサイトによれば、第三国定住には3つの機能があるという。すなわち、「1. 第三国定住は、国際保護を提供し、避難国で生命、自由、安全、健康その他の基本的権利が脅かされている難民の特別なニーズに応えるための手段のひとつ」であり、「2. 第三国定住は、自主帰還および庇護国社会への統合といった他の方法と並んで、恒久的解決策のひとつ」であり、かつ、「3. 第三国定住は、国際連帯が目に見える形で表れたものであり、諸国がおたがいの責任を共有するのに役立ち、一次庇護国に影響を及ぼす問題を少なくすることにつなが」という3つである。つまり、難民が自国に帰還したり、最初に逃れた先（一次庇護国）の社会に統合したりすることが難しい場合にも、国際的な責任の共有し、第三国が受け入れることで、難民の特別なニーズに応えることができる仕組みが第三国定住なのである（UNHCR Webサイトb）。

日本は本稿執筆時点までに70世帯229人を受け入れており、当初の定住先としては三重、千葉、埼玉、

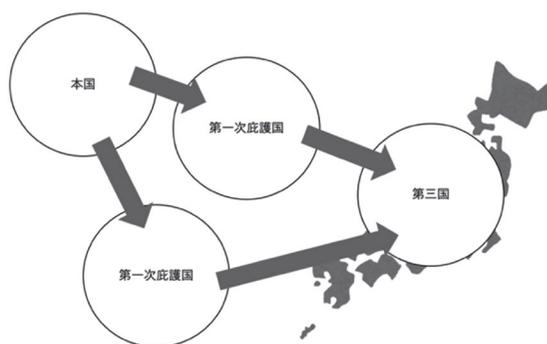


図2 第三国定住のイメージ
 （出所：筆者作成）

広島、神奈川、兵庫、愛知といった地域となっている（表1）。なお、今後はマレーシアに限らずアジア地域に一時滞在する難民の受け入れを行うとの閣議了解がなされている（内閣府 2019）。

2.2.4 留学生としての受け入れ

難民背景を持つ人々を難民としてではなく、留学生として受け入れる事業も行われている。これには「シリア平和への架け橋・人材育成プログラム（Japanese Initiative for the future of Syrian Refugees：JISR）」のように政策的・公的なものもあれば、教育機関や財団、NPOなどが連携して行う民間主導のものもある。

JISRは、JICA主導のシリア難民に対する人材育成事業であり、「シリア危機により就学機会を奪われたシリア人の若者に教育の機会を提供するもの」である。「技術協力の枠組みの中で、ヨルダン、レバノンに難民として逃れているシリア人の若者を対象に受け入れ」を行ってきたもので、「JICAとして初めて、難民を留学生として受け入れる事業で、難民支援に知見を持つ国連難民高等弁務官事務所（UNHCR）の協力を得ながら実施」してきている（JICA Webサイト）。

民間主導のものとして、まずは日本国際基督教大学財団（JICUF）が国際基督教大学、JARと立ち上げた「シリア人学生イニシアチブ（SSI）」がある。SSIではトルコに逃れたシリア人の若者に国際基督教大学で4年間の学部教育を受ける機会を提供している。また、JARが日本語学校と連携して行っている日本語学校への留学生としてのシリア難民受け入れも、民間主導の例として挙げられる（JICUF Webサイト、JAR Webサイト 2018）。

2.2.5 ウクライナ難民／ウクライナ避難民

2022年2月24日にロシアによるウクライナへの侵攻が本格化して以降、近隣各国だけでなく、日本にも多くの人々が避難してきている。2022年3月2日には、岸田首相はウクライナからの避難民の日本への受け入れを進める方針を示し、記者団に対して「ウクライナ情勢、緊迫していますし、毎日毎日、大量の難民が発生しているわけですから、我が国としましても、こうした状況に対応するべく、できるだけ早く実務の手続きを進めていきたい」と表明している（首相官邸 Webサイト）。この際岸田首相は「難民」ということばを使っているが、本稿執筆現在、日本政府は「ウクライナ避難民」ということばを使っている。出入国管理庁が Webサイトで毎週更新しながら発表しているのは「ウクライナ避難民に関する情報」であり、外務省 Webサイトには「ウクライナからの避難民に対する支援の提供を検討されている方々へ」とある。他の省庁も同様に「避難民」を用いている。

これに関連して、葉梨康弘法相（当時）は2022年8月31日に、「紛争地から逃れた人を「準難民」として日本で受け入れる出入国管理法改正に意欲を示した。難民条約上の「難民」に該当しない避難民らを「補完的保護対象者」として入国を認める。

「法案を速やかに提出したい」と説明した」という（日経新聞Webサイト）。この発言には2.1で確認した「人種、宗教、国籍もしくは特定の社会的集団の構成員であることまたは政治的意見を理由に」の中には戦争や紛争が含まれないという点が関わってくる。だが、「準難民」を巡る法案には批判も多く、本稿執筆現在において制度として整備されてはいない⁵⁾。

2.2.6 子どもの難民

2.2.6では、ここまでとは少し違った視点から考えたい。それは「子どもの難民」という視点である。現在、世界各地で故郷を追われた人は1億人を越えたとされている⁶⁾が、その約4割は18歳未満の子どもだと言われる（UNHCR 2022）。

日本に逃れて来ている難民と呼ばれる人々の中にも多くの子どもが含まれる。筆者の経験では、子どもと言った際に、家族呼び寄せのみをイメージする人も少なくないようであるが、それ以外にも様々なケースがある。

条約難民や人道配慮による在留特別許可を得た人々だけを見ても、家族で来日するケース、日本で子どもができて出産するケース、庇護を求めて逃れる過程で望まない妊娠をするケース、生活の基盤は自国にあったにも関わらず両親を訪ねて日本に来ている間に状況が急変し帰国できなくなったケースなど実に様々な形が見られる。インドシナ難民については、ボートピープルの中にはたまたまその船に居合わせたがためにただ漁に出ただけのつもりでそのまま意図せず出国させられてしまったケースもあったと聞く。第三国定住難民に関して近年は単身者の来日もあるが、これまでは家族単位で来日したケースが圧倒的に多い（表1）。ウクライナから逃れている人々の中にも子どもは少なからず含まれている。出入国管理庁Webサイトの2023年1月11日における速報値によれば、2,243人のうち18歳未満が431人いるという⁷⁾。

ここであらゆるケースに列挙していくことはできないが、難民日本語教育の対象には多くの子どもが含まれるということを強調しておきたい。難民日本語教育は年少者日本語教育の知見や経験を参照しつつ、年少者日本語教育の実践者と協働し、その知見を活かしていく必要がある。また、陳（2022）が指摘するように、「難民たちは本国政府と接触を避けるため、本国側には子どもの出生を登録しないままであることが多く」、「日本に生まれた難民の子どもたちは無国籍状態とな」ることがあることにも注意が必要である。

2.2.7 高齢者の難民

難民日本語教育の現場では、高齢者に出会うことも少なくない。その中には家族呼び寄せで来日している人もいれば、高齢になってから国を逃れざるを得なくなった人も、難民認定申請の結果を待っている間に高齢になった人もいる。また、本国から様々な国を経て日本に逃れてくるまでの間に年齢を重ねたという人に出会うこともある。文化庁（2019）は「難民等⁸⁾に対する日本語教師【初任】に求められる資質・

能力」として「社会とつながる力を育てる技能」を挙げ、「高齢者には日本語学習を通じた日本社会との接点を求める方も多いため、生涯学習としての日本語教育という観点から活動をデザインすることができる」技能が必要だと指摘する。「日本社会との接点」と言った際の「日本社会」が何であるかは必ずしも明確ではないが、少なくとも難民日本語教育の実践者やその教室におけるコミュニケーション自体を生き生きとした意味のあるもの、リアルなものとしていくことで、そこに社会／コミュニティを立ち上げていくことは重要だろう。

2.3 日本における難民受け入れの類型に関するまとめ

2.では日本における難民受け入れについて難民条約上の難民の定義を確認した上で、日本における難民受け入れの類型について概観した。上に述べた以外にも、難民認定申請中に「技術・人文知識・国際業務」等の在留滞在資格を得る等、筆者が個人的に知るだけでも様々なケースが見られる。ありとあらゆる可能性をここに列挙することはできないが、難民受け入れには様々なものがあること、受け入れのありかた・難民の法的地位によって得られる支援が異なること、難民日本語教育の対象には子どもや高齢者が含まれることについては再度強調しておきたい。3.では難民日本語教育の概要について確認する。

3. 難民支援としての公的な日本語教育と民間による日本語教育

3.1 公的支援としての日本語教育

公的支援は、外務省・文化庁・厚生労働省から委託を受けて日本で自立定住を支援する難民事業本部（Refugee assistance headquarters：RHQ）によって主に実施されている。「条約難民及び第三国定住難民に対する日本語教育事業」では、「条約難民及び第三国定住難民の日本への定住の促進及び円滑化を図ることを目的として当該難民に対する日本語教育」が実施され、「条約難民に対する日本語教育事業」では、[1] 定住支援施設における日本語教育、[2] 日本語学習教材の提供、[3] 日本語教育相談員による指導・助言が、「第三国定住難民に対する日本語教育事業」では、[1] 定住支援施設における日本語教育、[2] 日本語学習教材の提供、[3] 日本語教育相談員による指導・助言、[4] 日本語教育の効果についての調査・検証、[5] 定住後の日本語学習支援体制の構築がそれぞれ行われている。条約難民の場合には夜間開講の1年コースもあるが、いずれの場合にも合計572時間の日本語教育プログラムが提供され、それを持って自立・定住へと向かっていくことが期待されている（図3、文化庁Webサイト）。

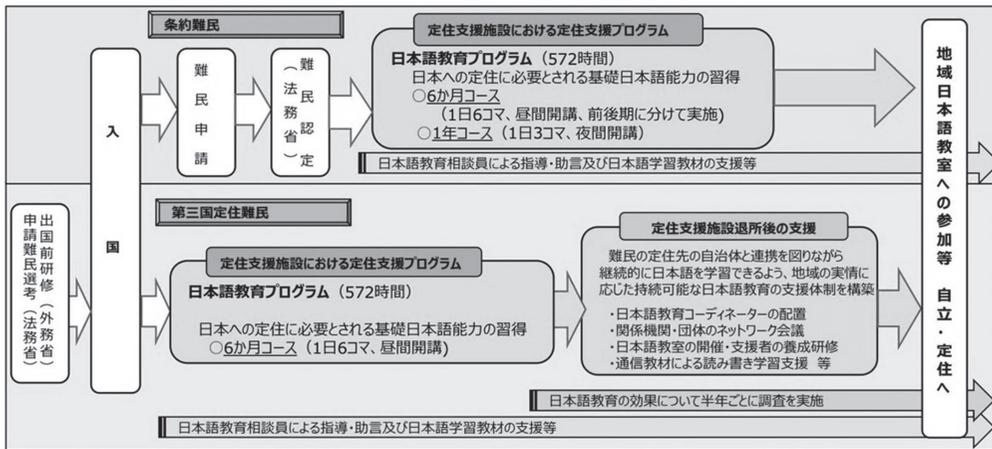


図3 条約難民及び第三国定住難民に対する日本語教育事業
(出所：文化庁 Web サイト)

インドシナ難民・条約難民及びその家族、第三国定住難民と、これらの難民等に対する日本語学習支援団体等には、日本語学習教材の提供も行われている。また、日本語教育相談事業として、「RHQセンター入所者の日本語教材や進学等の相談に対応し、センター修了後も継続して日本語を学べるよう、地域の日本語ボランティアや地方自治体と連携し、フォローアップを行って」おり、「特に第三国定住難民については、定住する地域において日本語コーディネーターを置き、継続した日本語教育支援を行って」る。さらに、「RHQ 支援センターと関西支部に、それぞれ日本語教育相談員を配置し、日本語の学習法や教材などの紹介や、日本語学習の相談に応じて」おり、「日本語ボランティアをはじめ、学校や地方公共団体、事業所等からの問い合わせや相談にも応じ、必要な日本語学習の情報提供や専門を行って」る（RHQ Web サイト）。

3.2 NPO 等民間による難民日本語教育

NPO 等民間による難民日本語教育は重要である。公的支援の重要性は言うまでもないが、それでも公的支援は対象が限定されていること⁹⁾、対象であっても条約難民の場合には認定されたころにはクラスへの参加が難しくなってしまうたり日本語を学ぶ意欲が減退してしまったりするケースが見られること、公的支援は期間が限定されていることからその前後の期間に日本語を学ぶ体制が整えられる必要があることなどから、公的支援だけでは限界があるためである。民間による支援は、より多様な対象、ニーズ、エリアなどに対応可能な点に特徴がある。以下、民間による難民日本語教育の実施例について、関連団体による自主事業や難民支援NPOによる実践等を中心にいくつか挙げていきたい¹⁰⁾。

公益社団法人国際日本語普及協会（Association for Japanese-Language Teaching :

AJALT) は、1980年2月にアジア福祉教育財団難民事業本部の運営の下でインドシナ難民を対象とした日本語教育を開始して以降、インドシナ難民、条約難民、第三国定住難民に対する公的支援としての日本語教育に関わってきた団体である。そのような専門家集団が、2013年から文化庁委託事業として、2020年4月からは自主事業として難民を中心とする定住者に対する「生活日本語教室」を運営開始している。「お寺の教室」と呼ばれるもので、AJALTの近くのお寺の一室で運営されてきた(AJALT Webサイト)。

JARは、ダイキ日本語学院という日本語学校とのコラボレーションの形で難民認定申請中の人々を対象に就労に向けた集中日本語教室を実施している。難民支援としての就労前日本語準備コースは、「日本に暮らす難民が日本で就職し、自立した生活ができるよう、就労の日本語学習を通じて日本社会に受け入れられる人材育成を目指す」ことを目的とし、年間6コース開講されている。1日3時間×60日間の計180時間で、2021年5月現在、除籍者含む受講者総数は約300名、修了者総数は約170名だという。また、修了者の就職率は約60%だという(ダイキ日本語学院東京Webサイト)。

社会福祉法人さぼうと21は、日本に定住するインドシナ難民、条約難民、中国帰国者、日系定住者及びその子弟などの自立を支援する団体である。主に土曜日の午前10時から午後6時の間の決められた時間に、日本語(全レベル)、学校教科(小学校～高校)、その他、一人ひとりの受講者のおかれた環境やそれぞれの目標に応じて、学習の仕方や教材を決めている。基本的に受講者一人ボランティア一人の固定ペアによる個別学習形式である。また、「受講者の自立に必要と思われる科目はできる限り対応しており、CADや簿記、大学の専門科目の補習なども行ったことがある」という(さぼうと21 Webサイト)。

社会福祉法人日本国際社会事業団(International Social Service Japan: ISSJ)はUNHCRのパートナー団体であり、2017年から主にムスリム女性を対象とした日本語教育を行ってきた。ISSJは、「コミュニティ支援の一環として、数年前より群馬県に集住するロヒンギャ難民との対話を続け」、「最初は男性のみと、やがて女性や子どもたちとも話せるようになる」中で、「ロヒンギャを含め、ムスリムの女性は文化的・宗教的背景から社会との接点が少なくなり、社会の中で孤立しがち」な中、「女性たちの希望は、移動の自由の確保と日本語の習得で」あることを踏まえ、「自身も日本語を習得し、子どもや家族をサポートしたいと強く願う女性たちの声を大切にしたいと考え」、日本語教育に関わるようになった(ISSJ Webサイト)。

それ以外にも、NPO法人難民自立支援ネットワーク(Refugee Empowerment Network: REN)は日本語教室を食料支援やヨガの活動とともに実施している。Villa Education Center(VEC)は、ミャンマー(ビルマ)出身者を対象に当事者主体の教室を高田馬場で開催している。また、NPO法人PEACEはミャンマーカチン出身の当事者が代表

で、当事者の都合に合わせて日曜日の夜という時間帯に日本語教育を行っている点が特徴的である。さらに、Living in peace (LIP) は、直接の日本語教育は行っていないが、日本語教育の受講費用の負担をする形で日本語教育に関わっている。東京以外では例えば、神奈川県鎌倉市ではNPO 法人アルペなんみんセンターが定住支援の一環として日本語学習支援を行っている。

また最近では、NPO 法人青少年自立援助センターが運営するYSCグローバル・スクールやNPO 法人メタノイアなど、難民支援や日本語教育以外にも様々な活動を行っている団体、新たに立ち上がった団体による実践も増えてきている。

3.3 ウクライナ難民／避難民支援としての日本語教育

ウクライナ難民／避難民については、公的支援も民間による支援も従来とは異なる部分がある。ここでは、本稿執筆時点におけるウクライナ難民／避難民支援としての日本語教育についておさえておきたい。

3.3.1 ウクライナ難民／避難民支援としての公的支援による日本語教育

上記の枠組みとは異なるが、ウクライナ難民／避難民についても公的な支援が行われている。文部科学省のWebサイト上には「ウクライナから日本へ避難されている方々への就学や日本語教育に関する支援に関し、以下の窓口で相談をお受けしておりますので、ご利用ください」とあり、ヘルプデスクの電話番号とメールアドレスが公開されている。

また、文化庁は「ウクライナ避難民に対する生活に必要な初期日本語教育」として「初めて日本語を学ぶ避難民の方々に対し、当面、(1) 一時滞在施設において日本語教室、(2) 地方自治体における日本語教育支援（地域日本語教室等）、(3) オンライン日本語教材の作成・公開を実施。また、地方自治体が日本語教育の支援を提供することが困難な避難民に対しては、(4) セーフティーネットとしての日本語教育支援も含めた総合的な支援を行」っている。(1) および(4) は現在、入管庁予備費で実施されている。(1) は1日4時間×週5日×2週間の対面指導、1クラス定員10名程度の隔週開講で、マッチングが決まれば、想定する授業時間数にかかわらず、随時、受け入れ地方自治体または(4) に引き継がれる。(4) は「ウクライナからの避難民を受け入れた地方自治体において、地域において日本語教育の機会を提供することが困難であり、地方自治体から依頼があった場合、セーフティーネットとして難民等受け入れ実績のある民間団体との連携によるICTを活用した日本語教育支援」を行うものである。(1) や(4) は上限150時間と短いとは言え、これまでの難民日本語教育にはなかったものである。(2) は、ウクライナからの避難民を受け入れた都道府県・政令指定都市の事業について、「避難民等の受入れ・日本語教育に係る研修経費」「日本語教師、日本語学習支援者の派遣旅費と謝金」「ICTを活用した日本語教育」「日本語

教育の提供に係る通訳・翻訳の支援等」などを補助するものである。(3)は「つながるひろがるにほんごでのくらし」というオンライン日本語学習サイトの提供言語にウクライナ語とロシア語を加えたというもので、2022年6月末に提供が開始された。ロシア語の提供も急がれたのは、ウクライナからの避難者の母語がウクライナ語とは必ずしも限らない点が考慮された結果だろう¹¹⁾。

以上のようなウクライナ難民／避難民に対する公的支援としての日本語教育は、難民としての法的地位が必ずしも明確ではない人々に対する対応としては非常に手厚いものである。ただし、2.2.5で見たように、今後については不透明な部分もある。

3.3.2 ウクライナ難民／避難民支援としての民間による日本語教育

ウクライナ難民／避難民支援としての日本語教育については、NPOや関連団体のみならず日本語学校による受け入れも行われている。ウクライナ学生支援会 (Japanese Supports for Ukrainian Students : JSUS) は「日本語学校のグループで、NGOと連携し、日本に避難したウクライナの避難民に対して、日本語教育の無料提供を行」ない、100名以上の受け入れを実現した (JSUS Webサイト)。さらに、Study in JapanのWebサイトには、2022年8月4日時点の情報として「ウクライナ避難民への支援を実施している日本語教育機関」として日本全国の71の日本語学校が紹介されている¹²⁾。

ただし、以上を含む様々な民間による支援は、公的な支援とはまた異なった意味で現在の状況が今後も続くかは不透明である。ロシアによる侵攻から時間が経ち、ウクライナから逃れて来た多くの人々が当面帰ることができない状況であることを認識しつつある。そのような中、定住に向けた支援が本格的に必要となってきた一方、支援者側において支援疲れを感じ始めていると推察されるケースも散見される。

3.4 難民支援としての公的な日本語教育と民間による日本語教育に関するまとめ

以上、難民支援としての公的な日本語教育と民間による日本語教育について概観してきた。また、ウクライナ難民／避難民についてもそれぞれ公的支援・民間による支援について本稿執筆時点の状況を確認した。ウクライナ難民／避難民については難民としての地位は認められていないことを考慮すれば公的支援も、そして民間における支援もかなり手厚いものであることが確認できた。ただし、ウクライナ難民／避難民に関する状況が今後どうなっていくのかは読めない部分もあり、今後の状況を注視していく必要がある。

4. 難民日本語教育において留意すべき点

難民日本語教育に関わる際に留意しておくべき観点は多くあるが、以下、4点に絞って考えたい。

4.1 同国人とつながる可能性／危険性がある場としての地域の日本語教室

様々な理由によって本国を逃れて来ている難民にとって、同国人との不用意な遭遇は大きなリスクとなりかねない。地域日本語教室は不特定多数が集まる場である。地域の教室は安全安心な居場所を提供することを含めて実施されている場合が多いと思うが、難民の人たちにとってそのように機能するとは限らないということである。

地域の教室に来ている人やそこに来ている人につながる人々に自分が日本にいるということを知られること自体が自分自身や場合によっては本国に残してきた家族や友人にとってもリスクであり得るのである。また、よくよく話を聞いていくと自分と接触したことで相手が不利益を被ることを危惧しているケースも見られる。

もちろん、難民であれば全員が地域の日本語教室を嫌がるというわけではない¹³⁾。第三国定住難民や子どもの難民であれば気にならない人も多いだろう。また、難民認定申請中の人で地域の日本語教室に参加している人がいないわけでもない。難民支援を難民当事者ではない同国人で行うようなコミュニティを形成している例もないわけではない。だが、難民日本語教育の実践者やこれからそれに関わろうとしている人は、同国人とつながることが持つ意味や可能性について知り、普段から意識しておく必要がある。難民日本語教育の実践者が「私の知り合いに同じ国出身の人がいますから今度連れてきますね」といったことが当然よいことだと考えるのであれば危うい。また、「詳しくお話を聞きたいので日本語が得意な同じ国の人を通訳としてお願いしておきました」といった配慮が却ってコミュニケーションを阻害したり本人にとって不利益となったりする可能性に思いを馳せる必要がある。そもそも自分が難民であるということを相手にわかる形で説明するのは容易ではなく、さらに、それを周囲に言いたい、あるいは言える状況にあるとも限らない。

なお、地域の日本語教室で毎回異なるボランティアに「どこから来ましたか」「どうして日本に来たんですか」と毎回尋ねられて止めてしまったといった話もよく聞かれる。

4.2 帰国という選択肢が限られていること・法的地位が不安定であることの意味

難民にとって帰国という選択肢はない、あるいはあったとしても実際に帰ることができるとは限らない。また、難民は国籍国の保護が受けられない、あるいは保護を受けることを望まない。その結果、多くの場合、日本で生きていく覚悟をしなければならない状況におかれるわけであるが、それが日本語学習への動機を高める場合もある一方で、日本で生きていくこと自体受け入れがたいというケースも見られる。

難民支援の現場ではよく指摘されることであるが、日本に逃れて来た難民が必ずしも日本での難民認定を目指していたとは限らない。また、日本での生活に向けた準備が精神的にも物質的・経済的にも整っていないケースも少なくない。それは難民認定

申請前あるいは申請中の段階の人に特に顕著なことのようと思われる。

難民申請の結果が出るまでには平均4年以上、長い場合には10年以上かかると言われてしている。長期間待っても不認定となる可能性もある中、不安を抱えながら衣(医)・食・住を少しずつ整えつつ生活をしていかなければならない。その期間を日本語の学習や日本での進学・就労に向けた効果的な準備の期間として当てることができれば、理想的かもしれない。だが、難民であることの立証責任が自らに課されている中、法的地位が安定せず生活も安定しない中、日本語の学習を計画的・継続的に行っていくことのできる人ばかりではないことにも留意する必要がある。

とは言え、難民日本語教育に関わる際に、学習に向けた環境が整わない、学習への動機が低いという状態に単に寄り添い続けるというのが適切ともまた限らない。本人のためを思っているようでいて却って社会参加や就労や進学のを奪ってしまうことにもなりかねないからである。日本語が必要だから学ぶ必要があると諭したり説得したりするのでもなく、ただ教え込むのでもなく、ただ寄り添うのでもない、それでいて少しずつでも日本で生きていくことを支える力としての日本語を学ぶことのできるように支える・支援することが求められる。だが、それは容易なことではない。

4.3 難民背景を有することの日本語学習への影響

難民日本語教育に関わっていると、上記以外についても他の背景の学習者の場合とは異なる、あるいは相対的に少ないと思われる特性や傾向を有した人々と出会う。例えば、難民キャンプで生まれ育った子どもで、いわゆる「非識字」で文字学習の経験のない学習者に出会うこともある。また、迫害などの体験から日本語学習に集中できなかったり、精神的に不安的になったりする人も見られる。この点について、文化庁(2019)は「難民として庇護を求めて来日する者の中には、初等教育を受けられなかった者が一定数いることが報告されている。また、国籍国等をやむなく離れることになったショックや、迫害などの体験による極度のストレス状態など、精神的に不安定な状態にある者もあり、日本語指導に当たってはこれまでの教育環境や学習履歴にかかわらず特別な配慮を要する」と指摘する。

もちろん、「難民であれば非識字である」ということはない。また「難民は皆、常に精神的に不安定になりやすい」ということもない。だが、難民日本語教育に関わる際には、そのような可能性への想像力を持つ必要がある。例えば、落ち着いて学習しているように見えても、教室の近くの工事現場から聞こえてくる音から爆撃音を想起し、強いストレスを感じているといったことも起こりうる。そういった可能性を先回りして全て排除したり整えたりする必要はないが、観点として持つしておくことはその都度よく考え、対話し、より適切な対応を行っていくことにつながる。

4.4 難民日本語教育の分野横断性及び一人の難民に関わる人や団体の多さ・複雑さ

難民日本語教育は単にその対象が難民であるというだけでなく、難民支援という側面を持っている。筆者は、伴野（2013）において難民日本語教育を「難民とその周囲の人たちによる相互尊重と自己表現、エンパワーメントと自己実現および難民の社会統合を目指して実施される、難民支援としての日本語教育および日本語学習支援全般」と定義した上で、その学際性・分野横断性について指摘した。研究領域としての難民日本語教育において分野横断性は学際性とほぼ同義であるが、実務においては多様な領域の多様なステークホルダーの存在、そしてその関わりにおける複雑さを意味する。日本語教育という形で関わっているだけのつもりであっても、一人ひとりの学習者=難民には多くの人や団体が関わっていることへの想像力を持つこと、あるいはそのように認識しておくことは重要である。

筆者自身が直接関わった例を紹介したい。難民日本語教育の実践に関わり始めたばかりのころ、ある難民の方から「子どもの学校のプリントを読めるようになりたい」という要望を受けたことがあった。そこで、学校からの配布物をいっしょに読みながら、この部分は季節の挨拶だから読み飛ばしても問題ないこと、学校からのプリントによく出てくるキーワードを拾いながら内容について大まかに理解するというワークを行ったのであるが、その結果、その難民の方に関わっていたある難民支援NPOの職員から非常に強い注意を受けることとなってしまった。その内容を要約すれば、「学校との連絡はソーシャルワーカーが通訳を交えて行っている。学校からのプリントを中途半端に読めるようになってしまうと混乱が起きるから止めて欲しい」というものであった。また、ことばには直接現れていなかったが、日本語教師なのだから日本語だけを教えて欲しい、つまりは生活支援やソーシャルワークと呼ばれるような領域に関わることは慎んで欲しいというニュアンスがそこにはあったように記憶している。では、ここで異なる領域の専門家同士がそれぞれの重視するものを巡って争うことが必要なのだろうか。筆者の答えは否である。

「日本語教師なのだから日本語だけを教える」という発想は、日本語=日本語の言語形式、日本語教育=日本語の言語形式に関する教育という捉え方につながり、日本語教育の意義や役割を矮小化させてしまうことになる。難民日本語教育が言語教育でありコミュニケーションの教育であるとすれば、コミュニケーション主体の思いや伝えたい内容、生きている文脈等を無視しては成り立たない。また上の「子どもの学校のプリントを読めるようになりたい」と自ら希望を述べた例に見られるように、学習者=難民にはよりよく生きようという主体性があり、解決したい生活上の課題がある。その解決を日本語教育という関わり方でサポートできるのが難民日本語教育の実践である一方で、そのことを優先させることによって、一人ひとりの難民のQOL（生活の質・人生の質・生命の質：Quality of life）を却って下げるような働きかけをしてし

まっては本末転倒である。

難民支援の現場において、価値葛藤や軋轢は、実務の現場では常に生じ得るものである。上の例において筆者が実際にどのように関わったかの詳細は別稿に譲るが、ここで強調しておきたいのは、分野横断性や一人の難民に関わる人や団体の多さ・複雑さは、葛藤を引き起こし得るものだけということ、だが同時に、協働への契機でもあり得ることである。上のような例に直面した際には、投げかけられたことばを文字通りに理解するだけでなく、それを一人ひとりの難民に関わる人や団体の多さ・複雑さが顕在化した瞬間として捉え、調整や協働のために今何ができるか考えながら意味づけを行っていく。それが価値葛藤や軋轢にまつわる自らの負の感情を一旦括弧に入れ、判断を留保することにつながるのである。その上で、一人ひとりの難民のQOLという観点から自分自身は何ができるのか／できないのか、他とどのような協働が可能か、難民自身のエンパワーメントにつながる関わりとはどのようなものか、そもそも支援という関わり方自体が生きる力を奪うことになってはいないかなどの観点から、実践を振り返る。常に迷いながらも対話を続けつつ教育実践を行っていく。そうしたプロセスや関わり合いこそが重要なのである。

4.5 難民日本語教育において留意すべき点のまとめ

以上、難民日本語教育において留意すべき点について4点に絞って述べてきた。これら以外にも様々に留意すべき点はあるが、4.を閉じるに当たって一つ加えておきたい視点は、難民日本語教育に特有の教授法があるわけではないことである。もっと言えば、このように教えればよいということはないし、このように関われば正解ということもない。

難民日本語教育の実践者は、まずは日本語教育に関する基本的知識・技能・態度及び専門的な知識・技能・態度¹⁴⁾を身につける必要がある。その上で、難民日本語教育の全体像を世界情勢も踏まえて俯瞰しながら他者と協働していく。その際、難民日本語教育に必要な様々な観点を参照しながら、常に迷いながらも対話しつつ実践を行っていく必要がある。

もちろん、正解がない中で模索しながら関わることは容易ではない。では、そのような人材の育成はどのようにすれば可能であり、また、どうあるべきだろうか。この点について、文化庁（2019）は「難民等に対する日本語教育人材」に関して求められる資質・能力、養成研修の在り方及び教育内容、教育課程編成の目安等について整理している。5.では文化庁（2019）の「難民等に対する日本語教育人材」の記述を概観し、実際に筆者が関わった研修（さぼうと21 2021）について考察することで、この領域の日本語教師の養成・研修について検討したい。

5. 難民を対象とした日本語【初任】研修（文化庁2019）とその実施

難民日本語教育の人材育成については文化庁（2019）に詳しい。文化庁（2019）は「活動分野ごとの日本語教育人材について指摘されている課題」について指摘している。その活動分野として、①「生活者としての外国人」に対する日本語教育、②留学生に対する日本語教育、③児童生徒等に対する日本語教育、④就労者に対する日本語教育などととも¹⁵⁾、⑤難民等に対する日本語教育についても取り上げられている。難民は「生活者としての外国人」でもあり、留学生として受け入れられることもあるし、また、児童生徒等の難民（子どもの難民）もいれば、就労したり就労に向けた準備を行ったりしている難民もいる。だが、それでも「難民等」を別項目として立てるとするのは、難民等に対する日本語教育人材には、他とは異なる課題や求められる資質・能力があることを示している。

5.1 「難民等に対する日本語教育人材」について指摘されている課題

「難民等に対する日本語教育人材」について指摘されている課題にはどのようなものがあるだろうか。文化庁（2019）は、「初等教育を受けられなかった者が一定数いること」「国籍国等をやむなく離れることになったショックや、迫害などの体験による極度のストレス状態など、精神的に不安定な状態にある者」もいることから「特別な配慮を要する」とした上で、「難民等に対する日本語教師には、他の活動分野とは異なる資質・能力が求められることから、別の研修プログラムが必要とされる」と指摘する。また、これまで難民等の「教育を担ってきた日本語教師の資質・能力や教育内容等の知見が十分に共有されていない」ことについて指摘し、「現在、このような背景を持つ学習者は、全国各地に点在する状況となっているため、各地で日本語教師に対する研修機会が求められる」とも述べている。さらに、「難民等に対する日本語教師には、難民支援に関わる地方公共団体の職員や教員、難民支援団体等の担当者をはじめとする日本語教育の専門家以外の関係者に対して、日本語教育の必要性や、日本語学習の効果や学習者の背景及び異文化受容・適応の度合いなどを分かりやすく説明するコミュニケーション能力と支援関係者と連携、協力して支援に当たる姿勢が必要とされる」という。

5.2 「難民等に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力」と「研修内容」

文化庁（2019）は、難民等に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力を、知識・技能・態度に分けて示している。以下、キーワードを抜粋する形で概観する。

まず、知識について難民等を取り巻く状況、日本の難民等受入れ施策¹⁶⁾、難民等に対する日本語教育の経緯や変遷、難民等が持つことが多い学習上の様々な困難、難民等が日本ででの生活及び学習において直面する課題や問題が生じた場合の相談先や支

援団体等といった観点が示されている。また、配慮すべき事柄、難民等に対する日本語教育プログラムを効果的に実践するために必要となる教育方法、難民等の日本語能力や習得状況に応じた評価に関する知識の必要性も示されている。

また、技能については、子供から高齢者まで学習者の状況、学習者の状況やライフステージ、学習者の経験や背景、精神状態や心理、学習者の自律的な日本語学習、学習者及び支援関係者に分かりやすく学習動機にも配慮した評価といった観点が示されている。また、分析的に振り返り、改善と新たな実践のための検討、日本語学習の成果や課題を学習者やその家族等の関係者と共有し、より具体的な改善に繋げるための評価を実践する技能についても言及されている。さらには、社会と学習者をつなぎ、学習者の日本語使用や日本文化の理解、社会参加を促進するための教室活動、生涯学習としての日本語教育といった観点なども示されている。

さらに、態度については、学習者自身の課題や目的・目標を理解、学習者QOLの向上、キャリアパス、家族や周囲の支援関係者との円滑な協働といった観点が示されている。また、学習者自身及び周囲の支援関係者を励まし、力付け、日本語学習を継続できるよう、学習者の言語やこれまでの経験に敬意を払い、個々の事情に配慮しながら、異なる社会の中で一つずつ目標を達成していけるよう支援する態度も求められる。さらには、学習者が人とつながり、ネットワークを構築する力、地域社会や多様な機関と連携・協力し、難民等が自立的に生活するためのエンパワーメントといった態度も求められる。

以上のような資質・能力を身につけるための研修の教育内容として、文化庁(2019)は以下の14を挙げている。なお、(11)はその下位項目が「特別支援のニーズ」「適応障害」「PTSD、トラウマ」となっており、臨床心理学にあたる内容となっている。

- (1) 世界における難民等の現状
- (2) 日本における難民等の現状
- (3) 日本の難民等受入れの経緯と基本的な受入れ
- (4) 難民等に対する日本語教育
- (5) 難民等の多様性
- (6) 難民等の社会参加
- (7) 難民等のライフステージに合わせたキャリアプランと日本語学習
- (8) 難民等の異文化受容・適応
- (9) 学習者要因
- (10) 言語習得と言語喪失
- (11) 教育・発達心理学
- (12) 演習

- (13) 難民等のための教材・教具のリソース
- (14) 異文化調整能力

5.3 難民等に対する日本語教師【初任】研修について

文化庁（2019）の枠組みをもとにした日本語教師【初任】研修は、すでに2つの団体により複数年度実施されている。「日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業」として2019年度と2020年度にAJALTとさぼうと21が、「日本語教育人材の研修プログラム普及事業」として2021年度にAJALTがそれぞれ文化庁委託事業という形で実施をしている。5.3では筆者が直接関わったさぼうと21による2019年度のものを中心にとどのような研修が行われたのかについて紹介したい。以下、煩雑となるため省略するが、特に明示しない限り、引用元は全てさぼうと21（2021）である¹⁷⁾。

5.3.1 目的・目標

さぼうと21の研修開発事業の目的は、(1) 難民等の背景をもつ日本語学習者が有用性を感じられる日本語教育を行うことのできる人材を養成すること、(2) 難民等の自立支援団体の知見を活かして、難民等の背景をもつ日本語学習者を多視点から理解し、対人援助としての日本語教育の姿勢をもった人材を育成すること、(3) 日本語教師のみならず、より多くの方々に、日本国内外の難民問題に対して関心をもってもらうことの3点であった。また、研修受講の到達目標は以下の4点であった。

- ① 背景理解と配慮：「難民等」の背景について理解し、その思いや抱えている（かもしれない）困難に想像力を働かせながら、必要な配慮について考え、実際の教育／学習支援の活動に具体的な形で取り入れることができる。
- ② 共感的理解とQOL向上：「難民等」のその時々ニーズや困りごと、置かれている状況や環境について共感的に理解しようと努め、それらに対して日本語教育／学習支援の立場から適切にアプローチをすることで、「難民等」のQOL（quality of life）の向上に貢献できる。
- ③ 可能性と限界の理解と連携・協力、広い視野からの対応：「難民等」に関わる多くの人々や機関について理解し、日本語教育／学習支援の立場からできること／できないことを整理しつつ、関係者・関係機関と適切につながりながら、広い視野・総合的な視点から「難民等」に対応できる。
- ④ 実際の条件環境を出発点とした組み立てと修正・調整：「難民等」への日本語教育／学習支援が実施されている様々な環境について理解し、実際に自分が担当者・実施者になった際に、与えられた条件・環境（場所、時間、対象、クラス形態等）の下、「難民等」のその時々ニーズや困りごと、置かれている状況や環境から出発し、授業やコースを組み立て、さらに必要に応じて修正・調整を行いながら授業を実施することができる。

5.3.2 実施の背景と問題意識

研修実施の背景には、難民の多様性や必ずしも計画的に来日するわけではない難民の事情を踏まえ、「対人支援の側面を強くもつ日本語教育の分野であり、そのために、日本語教師が知っておくこと、学んでおくこと、考えておくための研修」が必要であること、「第三国定住難民の定住先として、地方含む全国展開も検討されるなど、難民の散在化もさらに進んでいくであろうこと」から、「現状ではいつ、どこで、誰が、どのような形で難民等への日本語教育に関わることとなるか、はっきりと示されるものではないが、であればこそ、なお一層、研修カリキュラムの提示が必要とされる」という問題意識がある。

また、これまで、難民等を対象に行われてきた日本語教育の知見は「広く共有されることは、難民等への日本語教育に限らず、どの分野で活動する日本語教師にとっても、非常に重要な示唆を与えてくれるもの」だという認識も研修開発者の共通認識としてあった。

5.3.3 研修の具体的なカリキュラム

本研修は「日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業」であったため、開発を行った上で、将来的には他団体が参考にできるカリキュラムデザインを目指した。文化庁（2019）で示されている枠組みでは60単位時間（1単位時間=45分）以上とされていたが、他団体が実際に実施しようとした場合に負担が大きくなりすぎないように、合計でちょうど60単位となるように調整することを決めた上で、文化庁（2019）の枠組みを参照しつつ、上述の目的・目標、実施の背景と問題意識などを加味しながら、中核コーディネーターらでの議論を経てカリキュラムのデザインを行った。実際にそれが日程表・時間割となったものを表2に示す。表2における（1）から（11）までの内容が【講義】、（12）演習が【演習】及び【実習】、（13）難民等のための教材・教具のリソースが【演習特1】、（14）異文化調整能力が【演習特2】に、それぞれ対応している。

日程・時間割の策定にあたって注意したこととしては、基本的には午前中に講義、午後に演習となるようにすることで短い期間で集中的に学べるようにしたこと、全体を俯瞰できる視点を得られるような内容を先に提示し、その後徐々に具体的な知識・技能・態度を学ぶことができるように科目を配置したことの2点が挙げられる¹⁸⁾。

表2 2019年度の日程・時間割

(出所：さぼうと21(2021)の表2-1.を見やすさを考慮し修正。
肩書きは実施当時のもの。)

日程	回	午前① 9:30-11:00	午前② 11:10-12:40	午後 13:30-15:00
		講義・コーディネーター 演習・コーディネーター兼講師	人見泰弘、矢崎理恵 伴野崇生、田中美穂子	
10/6 (日)	1	【講義1】世界における難民等の現状 国連難民高等弁務官事務所 UNHCR 駐日事務所副代表 川内敏月	【講義2】日本の難民等受入れの経緯と基本的な受入れ方針・体制等 (公財) アジア福祉教育財団難民事業本部 (RHQ) 本部長 杵渕正巳	【演習1】演習全体のガイダンス 難民等が直面しやすい課題と日本語学習
10/13 (日)	2	【講義3】日本における難民等の現状 武蔵大学社会学部准教授 人見泰弘	【講義4】難民等に対する日本語教育 (公的な支援を中心に) (公社) 国際日本語普及協会 (AJALT) 常務理事 小瀧雅子	【演習2】・多様な「難民」のニーズを日本語学習につなげる1 ・ワークショップ (WS) 開催に向けた説明
10/20 (日)	3	【講義5】難民等に対する日本語教育 (公的支援以外を中心に) (社福) さぼうと21 矢崎理恵	【演習3】共感的理解をもった聴き手になる 明治学院大学社会学部教授 大瀧敦子	【演習4】当事者の話を聞き、WS や授業実践に繋げる
11/3 (日)	4	【講義6】中国帰国者に対する日本語教育 中国帰国者支援・交流センター 小川珠子	【講義7】学習者要因・言語習得と言語喪失 大正大学人間学部人間学科准教授 鶴川晃	【演習5】・多様な「難民」のニーズを日本語学習につなげる2 ・WS1 準備1
11/10 (日)	5	【講義8】難民等の多様性 認定 NPO 法人 難民支援協会 鶴木由美子	【講義9】難民等の異文化受容・適応 慶應義塾大学特任講師 伴野崇生	【演習6】・難民等のための教材を知る・つくる・アレンジする ・WS1 準備2
11/16 (土)	6	【実習1】 ワークショップ実施1→振り返り (3単位)		
12/1 (日)	7	【演習特1】リソースの活用法 慶應義塾大学特任講師 伴野崇生	【演習特2】異文化調整能力等 慶應義塾大学特任講師 伴野崇生	【演習7】・WS の経験を踏まえて授業案・カリキュラム案について考える、つくる ・WS2 準備1
12/8 (日)	8	【講義10】教育・発達心理学 大正大学人間学部人間学科准教授 鶴川晃		【演習8】WS2 準備2
12/14 (土)	9	【実習2】 ワークショップ実施2→振り返り (3単位)		
1/12 (日)	10	【講義11】難民等の社会参加 (社福) 日本国際社会事業団 常務理事 石川美絵子		【演習9】学習の評価とフィードバック/学習環境の整備や学習の動機づけとその維持のためのサポート
1/19 (日)	11	【講義12】難民等のライフステージに合わせたキャリアプランと日本語学習 慶應義塾大学特任講師 伴野崇生		【演習10】・【私にとっての】「難民等への日本語教育」の限界と可能性 ・全体のまとめと振り返り、今後に向けて

また、演習では2つのグループに分かれ、【演習4】で聞き取った話をもとにそれぞれ1回、ワークショップ（WS）を企画・実施した。そのような活動を通じて、授業とは形態は異なるが、文化庁（2019）の「難民等に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力」及び5.3.1に示した目標を達成することを目指したのである¹⁹⁾。

5.3.4 研修を通じて受講者は何を学んだか

研修の効果について知るための一つ的手段として、研修を通じて受講者は何を学んだかを質的研究の手法を援用することで確認を行った。分析対象は、【演習10】で「難民等への日本語教育を実施することになった人にアドバイスを求められた際に、どのようなことを話すか」というワークを通じて受講者が学びを言語化したものである。【演習10】では、A4サイズの白紙を一人1枚渡し、「難民等への日本語教育を実施することになった人にアドバイスを求められた際に、どのようなことを話すか」を、できる限り実際に話すときと同じような語り口で、吹き出しの中に書くよう求めた。その際、このアドバイスは他者へのアドバイスというだけではなく、将来自分自身が難民等への日本語教育に関わることになった際のための備忘録、未来への自分自身へのアドバイスでもあるということを強調した。その結果を意味のまとまりごとに単位化（切片化）し、質的統合法（山浦2012）を用いて図解化・文章化を行った。図解化・文章化の結果は図4・表3の通りである。

もちろん、このような視点を身につけたというだけでは、実際にそれができるかどうかまでは分からない。だが、2019年度について言えばワークショップでのパフォーマンスとあわせて考えれば、受講生らは5.3.1に示した研修の目標をおおよそ達成することができていたと考えてよいと考える²⁰⁾。

5.4 難民を対象とした日本語【初任】研修（文化庁2019）とその実施のまとめ

以上、5.では文化庁（2019）で示された研修のあり方や枠組み、またそれに基づいて行われた研修についてさぼうと2.1による2019年度の研修を例に見てきた。もちろん、上記の研修には改善の余地があるが、4.までで見てきた難民日本語教育で必要とされる人材の育成がある程度以上に可能であること、またそのための研修がどのように行われ得るのかの一端を示すことはできただろう。2019年度の試行内容やそのふりかえりや反省を活かした研修の実施は、残念ながらコロナ禍のために十分にはできていない。だが、コロナ禍のもたらしたオンライン研修が当然視される現在の環境や空気感は、「現状ではいつ、どこで、誰が、どのような形で難民等への日本語教育に関わることとなるか、はっきりと示されるものではない」状況において、この領域の人材育成を充実させる促進要因となり得る。

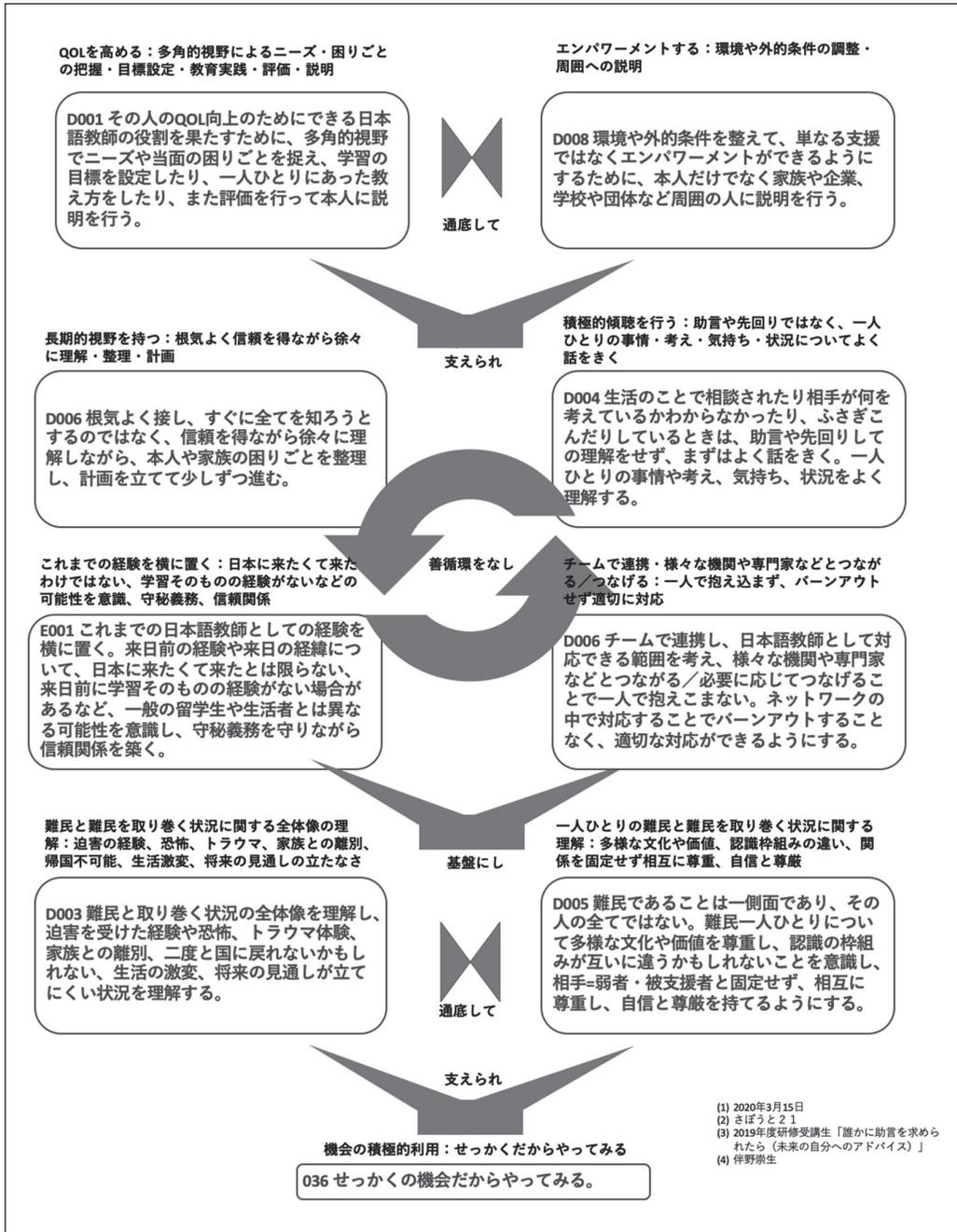


図 4 研修受講生は「誰かに助言を求められたら」どう答えるか（＝未来の自分へのアドバイス）の質的統合法による図解化（出所：筆者作成）

表3 図4の図解化に基づく文章化（出所：筆者作成）

難民等への日本語教育に関わる機会があった場合には、まずせっかくだからやってみるという気持ちで積極的にその機会を利用することが大切である。

難民等への日本語教育に関わることになったら、難民等と難民等を取りまく状況に関する全体像を理解することが求められる。例えば、迫害の経験、恐怖、トラウマ、家族との離別、帰国ができないこと、生活の激変、将来の見通しの立たなさといったことである。また同時に、一人ひとりの状況についても理解することが求められる。難民であることは一側面であり、その人の全てではない。難民一人ひとりについて多様な文化や価値を尊重し、認識の枠組みが互いに違うかもしれないことを意識し、相手＝弱者・被支援者と固定せず、相互に尊重し、自信と尊厳を持てるようにすることが重要である。

そのような理解を基盤として、難民等への日本語教育に実際に関わる際には、これまでの日本語教育の経験を一旦横に置き、例えば、一般の留学生や生活者と接するときとは異なる形で、守秘義務を守りつつ、信頼関係を築くことが必要である。また、チームで連携し、様々な機関や専門家などつながったり、つなげたりすることも求められる。さらには、積極的傾聴を行うことで、助言や先回りではなく、一人ひとりの事情・考え・気持ち・状況についてよく話をきくことが必要であり、根気よく接し、すぐに全てを知ろうとするのではなく、信頼を得ながら徐々に理解しながら、本人や家族の困りごとを整理し、計画を立てて少しずつ進んでいくことが求められる。これらは連動しており、よい循環をなすものである。

そのような実践に支えられ、多角的視野でニーズや当面の困りごとを捉え、学習の目標を設定したり、一人ひとりにあった教え方をしたり、また評価を行って本人に説明を行うこと、さらには、環境や外的条件を整えて、本人だけでなく家族や企業、学校や団体など周囲の人に説明を行うことでQOLの向上やエンパワーメントを行っていくことが重要なのである。

6. まとめと今後の課題

以上、本稿では、日本における難民受け入れについての類型、公的な難民支援・民間による難民支援としての日本語教育とその特殊性、またそれを踏まえた人材の養成・研修について検討を行ってきた。1.で述べたようにこの領域は今まさに転換期にあり、日本に暮らす難民は今後より多く、より多様になっていくと考えられる。

本稿は、難民日本語教育の実践者やこれからそれに関わろうとしている人を第一想定読者として議論を進めてきた。筆者自身を含むこの領域の実践者や関わろうとする人々は、研究や実践を通じて、この領域をより充実したものとしていくことで、難民等のQOLの向上に貢献していく必要がある。そのためには、まず、上述の研修の到達目標が示しているように、私たち一人ひとりが難民の「背景理解と配慮」を意識しつつ、「共感的理解とQOL向上」を目指して、実践者として「可能性と限界の理解と連携・協力、広い視野からの対応」を行いながら、日本語教育の実践としては「実際の条件環境を出発点とした組み立てと修正・調整」を不断に行っていくということが必要である。また、ミクロ的視点とマクロ的視点を行き来しながら、個別具体的な場

を持つ者・難民に直接関わる者だからこそ実感を持ちつつも難民をめぐる社会状況や世界情勢について常に理解しようと努めることも重要である。その上で、難民当事者自身を含む他者との対話と協働を行いながら、課題や自分自身の学びを誰かさらに他の人に伝えたり、必要に応じて制度や政策における問題点や改善点についても働きかけを行ったりしていくことも求められる。

研究としても、それらをミクロ・マクロの視点から丁寧に記述していくこと、難民日本語教育に関する様々な問題を発見し定義づけ解決していくプロセスを推進していくことが不可欠である。また、人材養成・研修の質向上及び時代や世界情勢・社会状況の変化を意識した内容の変更・調整、そのための教材の開発・試用・効果検証、他分野他領域とのよりよい協働のあり方に関する検討等、研究すべき課題については枚挙に暇がない。

以上は、全て筆者自身に課された今後の課題であるが、分野横断的・学際的領域における対話と協働の重要性を再度指摘した上で、実践においても研究においても今後の課題は読者を含む社会全体で解決していきたいという強い希望を述べて本稿を閉じたい。

注

- 1) 2023年1月11日現在の速報値で2,243人である。(出入国在留管理庁Webサイト)
- 2) 筆者は2009年以降、難民背景を持つ様々な学習者を対象に難民支援としての学習支援・日本語学習支援／日本語教育に関わってきた。複数の教育機関・NPOで、個別・少人数・10名以上のクラスといった様々な単位で、入門から超級まで、有償無償を問わず、様々な法的地位、様々な出身国、様々な社会言語文化的背景を持つ難民に関わってきた。また、2019年度・2020年度には社会福祉法人さぼうと21において日本語教師【初任】研修（文化庁委託事業）の中核コーディネーター兼講師として、難民日本語教育の実践者の養成・研修に関わった。
- 3) 1951年の難民の地位に関する条約は「1951年1月1日前に生じた事件の結果として、かつ」「これらの事件の結果として」という文言が含まれているが、1967年に採択された難民の地位に関する議定書に加入することでこれらは除かれたものとみなされる。
- 4) 日本の「難民認定制度」の手続きについては出入国在留管理庁の以下のWebサイトを参照。https://www.moj.go.jp/isa/applications/procedures/nanmin_00001.html (2023年1月15日)
- 5) 2021年に国会に提出された「出入国管理及び難民認定法及び日本国との平和条約に基づき日本の国籍を離脱した者等の出入国管理に関する特例法の一部を改正する法律案」は様々な批判の中で廃案となり、2022年に行われるとされていた再提出も見送られている。

- 6) この数字には難民条約における難民だけでなく、紛争などで故郷を逃れた人々、国境を越えてない国内避難民（Internally Displaced Persons：IDPs）などが含まれる。
- 7) 同サイトによれば、18歳以上61歳未満が1,518人、61歳以上が294人日本に避難して来ている（いずれも2023年1月11日時点での速報値）。
- 8) 文化庁（2019）は「難民等の「等」には、インドシナ難民、条約難民、第三国定住難民の家族のほか、在留資格にかかわらず難民という背景を持つ方を含め、幅広く捉える」。
- 9) 条約難民としては認定されなかったが「人道配慮による在留特別許可」を得ることで日本での滞在が可能になったケースでは、現状公的な日本語教育を受けることはできない。
- 10) 難民支援団体のネットワーク組織にNPO 法人なんみんフォーラム（Forum for Refugees Japan：FRJ）がある。日本語教育に直接関わる団体以外にも様々な団体が加盟している。
- 11) 筆者自身の経験でも、ロシア語は見るのも聞くのも嫌だという人がいる一方で、ウクライナ語は全く分からないというウクライナ人に出会うことも少なくない。
- 12) Study in Japan Webサイトにはまた、2023年1月11日時点の情報として「ウクライナの学生への支援を実施している大学」として国立・私立合わせて32の大学、募集終了／停止中の大学も30掲載されている。
- 13) この点、図3の矢印の先に「地域日本語教室への参加等」とあることは示唆的である。
- 14) 文化庁（2019）は「日本語教育人材に共通して求められる基本的な資質・能力」として、(1) 日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持っていること、(2) 多様な言語・文化・社会的背景を持つ学習者と接する上で、文化多様性を理解し尊重する態度を持っていること、(3) コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶという日本語教育の特性を理解していることを挙げている。また「専門家としての日本語教師に求められる資質・能力」として、(1) 言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有していること、(2) 日本語だけでなく多様な言語や文化に対して、深い関心と鋭い感覚を有していること、(3) 国際的な活動を行う教育者として、グローバルな視野を持ち、豊かな教養と人間性を備えていること、(4) 日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、常に学び続ける態度を有していること、(5) 日本語教育を通じた人間の成長と発達に対する深い理解と関心を有していることを挙げている。
- 15) この他に、「⑥海外に赴く日本語教育人材」についても述べられている。
- 16) 本稿では、基本的には「受け入れ」と表記しているが引用元が「受入れ」となっている場合にはそのように示す。以下、全て同様。
- 17) AJALTによって実施された研修について、詳しくはAJALT（2021）を参照。
- 18) 【講義1】世界における難民等の現状と【講義2】日本の難民等受入れの経緯と基本的

な受入れ方針・体制等から始まるカリキュラムは、日常的に難民に関わることのない人にとっては抽象的で実感を持ちづらい可能性が指摘されたため、2020年度はより基本的な内容を概論的に学ぶことのできる、カリキュラム全体を支える事前学習教材・講義として【講義ゼロ】を配置することとした。

- 19) 2020年度はワークショップの負担の大きさとコロナ禍で急遽研修の全体を見直してオンラインでも実施可能な形態とする必要があったことの2点を考慮し、WSの企画・実施を行うことはしなかった。その代わりに、実践者へのインタビュー行ったり、講義・演習の内容から得られる実践におけるコツなどを議論したりしながら記述し、まとめることを通じて同様の効果が得られるよう工夫した。
- 20) この記述は受講生全員のものが統合されたものであるため、個人ワークの時点では全員がこの文章に現れている知識や態度（間接的には技能）を身につけたとは言えないが、書かれたアドバイスをペアワークやグループワークを通じてシェアし、お互いの視点について学び合う時間を十分に取ることで、全員が同様の学びを得られるように工夫した。

参考文献

- AJALT Webサイト「AJALTの歩み」<https://www.ajalt.org/about/history/>（2023年1月15日）
- AJALT（2021）「難民のための日本語教育人材養成・研修カリキュラム開発事業報告書」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoiku_jinzaiyosei/pdf/93192201_11.pdf（2023年1月15日）
- ISSJ Webサイト「「生活者としての外国人」のための日本語教育事業 ～ムスリム女性のための日本語教室～」<https://www.issj.org/info/2504>（2023年1月15日）
- RHQ Webサイト「日本語教育」<https://www.rhq.gr.jp/teaching/>（2023年1月15日）
- アルペなんみんセンター Webサイト<https://arrupe-refugee.jp/>（2023年1月15日）
- 外務省 Webサイト「ウクライナからの避難民に対する支援の提供を検討されている方々へ」https://www.mofa.go.jp/mofaj/erp/c_sec/ua/page4_005527.html（2023年1月15日）
- さぼうと21（2021）「難民等に対する日本語教育に携わる人材養成のための研修開発事業一実施報告書一」https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoiku_jinzaiyosei/pdf/93795101_17.pdf（2023年1月15日）
- さぼうと21 Webサイト「学習支援事業」<https://support21.or.jp/ouractivites/learning-program/>（2023年1月15日）
- JICUF Webサイト「シリア人学生イニシアチブ」<https://www.jicuf.org/syrianscholarsinitiative/?lang=ja>（2023年1月15日）
- JSUS Webサイト「ウクライナ学生支援会」<https://www.jsus.info/>（2023年1月15日）
- JAR Webサイト（2018）「一人ひとりの未来と向き合うこと—民間主導による難民受け入れ

- の取り組み」https://www.refugee.or.jp/report/activity/2018/04/post_458/ (2023年1月15日)
- JICA Webサイト「シリア平和への架け橋・人材育成プログラム」<https://www.jica.go.jp/syria/office/others/jisr/index.html> (2023年1月15日)
- 首相官邸 (2022)「令和4年3月2日 シュタインマイヤー・ドイツ大統領及びモラヴィエツキ・ポーランド首相との電話会談等についての会見」https://www.kantei.go.jp/jp/101_kishida/statement/2022/0302kaiken.html (2023年1月15日)
- 出入国管理庁 Webサイト「ウクライナ避難民に関する情報/Українцям, які проживають в Японії. Інформація розміщена тут.」https://www.moj.go.jp/isa/publications/materials/01_00234.html (2023年1月15日)
- Study in Japan Webサイト「日本の大学・日本語教育機関等によるウクライナの学生への支援策について 2023年1月11日 更新」<https://www.studyinjapan.go.jp/ja/other/news/000164.html> (2023年1月15日)
- ダイキ日本語学院東京 Webサイト <https://www.dai-ki.co.jp/djlst/ja/> 日本語教育/ (2023年1月15日)
- 陳天璽 (2017)「無国籍の子どもがなぜ生まれるのか」荒牧重人・榎井縁・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一 (編著)『外国人の子ども白書——権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から』明石書店、180-182
- 伴野崇生 (2013)「「難民日本語教育」の可能性と課題—難民の権利・尊厳の保障のための日本語学習支援の構想」『難民研究ジャーナル』3、26-43
- 内閣府 (2019)「第三国定住による難民の受入れ事業の対象の拡大等に係る検討会による検討結果の取りまとめ」https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/nanmin/daisangoku_kakudai_kentoukai/pdf/torimatome.pdf (2023年1月15日)
- 日経新聞 Webサイト「準難民創設の入管法改正案「速やかに提出」葉梨康弘法相」<https://www.nikkei.com/article/DGXZQOUA3171Z0R30C22A8000000/> (2023年1月15日)
- 文化庁 (2019)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改定版』文化審議会国語分科会
- 文化庁 Webサイト「難民に対する日本語教育」https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nanmin_nihongokyoiku/ (2023年1月15日)
- 山浦晴男 (2012)『質的統合法入門—考え方と手順』医学書房
- UNHCR Webサイト a「難民の地位に関する1951年の条約」https://www.unhcr.org/jp/treaty_1951 (2023年1月15日)
- UNHCR Webサイト b「第三国定住」<https://www.unhcr.org/jp/resettlement> (2023年1月15日)
- UNHCR. (2022). *Global Trends Report 2021*. <https://www.unhcr.org/62a9d1494/global-trends-report-2021> (2023年1月15日)

『技能実習生と日本語教育』

真嶋潤子編著（2021）大阪大学出版

千々岩宏晃（京都橘大学）

1. はじめに

本書は、アンケートやインタビューを通して得られた情報を基に、大規模調査からはうかがい知ることが難しい技能実習生の現状と課題、日本語教育との関係を報告したものである。

本書の特徴は2点あるといえる。その1点目は、集計された数字からは見ることの難しい現場の声を、多様な日本語教育関係者の分担執筆が聴き、取り上げているという点である。「声を聴く」というのが本書のテーマであると述べられており、それは後述するように貫徹している。確かに、技能実習生に対する日本語教育に関して調べようとしても、それぞれの状況で実際に何が起きているのかはうかがい知ることが難しい。実際に技能実習生に話を聞いてみたいとしても、母語で話を聞くことが（互いに）言語能力上難しい場合もあるだろう。本書はその現状に対し、実証研究という形をとっている点で特徴があり、今日、日本社会が直面している多文化共生を考えるにあたって貴重な視点を提供してくれる。この点で、類書である田尻英三編（2017）が、一つのテーマを設けていないのとは異なる。

次に、もう1点重要であるのは、本書が「報告 (p.i)」や「資料」的に事実が羅列されているだけではないという点である。各執筆者の報告が、技能実習生と日本語教育をめぐる問題や課題をどのような視点から見るかが求められているのか、その「争点」を明らかにしている点が、本書の特徴だといえる。他国間との関係・政策のかけ引きや、経済的な要請、労働者不足その他、個々人の動機や困惑など、多様な関係者の利害の折り重なりをかき分け、日本語教育という視点から技能実習生ならびに制度、大きくは市民のコンセンサスの問い直しを導くのが本書であるといえる。

2. 本書の構成と内容

本書は5部13章からなる。第1部では技能実習生と日本における教育実習制度の説明、ならびに制度に対する批判的な検討が展開されている。また、第2、3部は送り出し国および受け入れ機関における日本語教育の現状と課題点が報告されている。第4部では受け入れに伴う諸問題が、特にEPA 介護福祉士候補生、および地域日本

語教室の視点から提起されている。第5部は近隣国・地域で外国人受け入れを行っている事例を政策と共に紹介している。本節では各部の概説と共に、特筆すべき点について述べる。

2.1 第1部

第1部では、技能実習生と日本における教育実習制度の説明、ならびに制度に対する批判的な検討が展開されている。まず、日本が「労働移民受け入れ国家」(p.4)と同等の状況にあるにも関わらず、それに対する日本語教育の機会が公的に保証されていないことが指摘される。制度のタテマエ(「技能転移の国際貢献」)が定住を前提としていないため、(長期間の努力が必要な)日本語学習が必要とされていない、という背景に疑問が呈される。また、技能実習生自身が「同国出身の先輩に頼れるので日本語ができなくてもよい」、「日本語を学ぶ目的で来日したのではない」と考えているという馮(2013)の調査が紹介される(p.14)ことで、普段、理由はなんであれ積極的に日本語学習を行おうとする学習者に接している読者は、この制度の特異性と、実習生による制度利用の動機が一様ではないことに改めて気づかされる。それに拍車をかけるように、実習生のニーズと教育内容とのミスマッチが起こっていることが示され、日本社会全体の複言語・複文化主義への転換が重要な課題として挙げられている。

第2章では、外国人労働者としての技能実習制度が奇怪な様相を呈している原因が、制度の成立と対応(の不備)を追う形で詳述されている。1990年に始まる団体監理型受け入れ以降、「労働力の需要の調整の手段として行われてはならない」はずの技能実習制度がまさにそのことを行い、かつ、その歪みが制度自体に由来することが示される。

さらに、日本語学習においては、日本語講習の丸投げや、実態把握の不足があること、また、介護の技能実習における制度成立の議論の不足や受け入れ条件(日本語能力)の引き下げへの圧力、日本語教育と現場の需要のミスマッチなどが、制度上の問題点として詳述される。また、オールド/ニューカマーとは違い、数年単位で入れ替わる技能実習生は定住コミュニティを作りづらい構造があることが指摘される。その中であって、日本語学習はその数年間を「切り抜けていくための方略」のリソースの一つにとどまるのであり、「金を稼ぐため」に最低限必要なものであるという「ドライ(p.65)」な現実が突きつけられる。一方で、成人に対する言語教育の原則が「必要な人に必要なものを」提供することであり、制度的矛盾からその不足が生じていることも指摘される。

技能実習制度が多様な問題を含んでいることは周知の事実であるが、第1部ではその問題の総体が多様な軸から解説されており、その重層性に気づかされる。

2.2 第2部

第2部では、送り出し国における日本語教育について、中国（3章）、ベトナム（4章）、ミャンマー（5章）の事情が述べられている。送り出し機関の共通のテーマとして、「日本語教育の現場からの乖離」「動機」「日本語教師の質」「送り出し・受け入れ双方の多文化共生教育の不足」が挙げられている。

第3章では、中国における送り出し機関5社に関する報告が行われる。送り出し機関では、技能実習生を「いかに早期に送り出すか」が共通の目的となっているため、渡日目的と日本語能力の差異、クラス分けの曖昧さなどで教育上の課題があると述べられる。このため、来日後の実習生の日本語能力が不十分になると分析されている。日本語教育をはじめ、実習制度を充実させるためには日本側の各種団体との連携が求められていることがわかる。

続く第4章では、ベトナムにおける技能実習の現状が詳述されている。1980年代から続く「労働力輸出政策」がベトナムにおける重要政策の一部であると説明され、技能実習生は多額の借金を背負いながら来日する様子が語られる。技能実習生へのインタビューでは、10名のうち7名が「お金」を目的として挙げているなど、「ドライ」な現実が顔をのぞかせる。一方で、日本語習得がキャリアアップに重要であること、技能実習が「日本人の考え方」や「働き方」を得られる点で求められていることなどが分かる。さらに、入国後のインタビューが紹介され、日本語学習に熱心に取り組む実習生や、一方で職場での違法な労働環境を強いられ労働組合の助けを借りて職場を新たにした実習生、「親方」に毎日怒鳴られ、残業があり、日本人に対していただいていた印象が「冷たい」「下の者に対して厳しい」「温かみがない」へと変わった実習生などの苦境が語られる。

次いで第5章では、2019年に「特定技能」にかかわる協力覚書が交わされたミャンマーの現状が語られる。派遣前の日本語教育では、最も重要な課題として日本語が教えられる優秀な人材の不足が挙げられている。また、実習先の説明や業務のための情報が不十分で、高い生活費や借金に悩むといった金銭的な問題や、モチベーション維持の問題を抱えていることが述べられる。「日本の技術が学べると思っていたが、単純作業が多い」などの制度上の問題も指摘されている。さらに、習慣や文化の差異によるミスコミュニケーションについては特筆すべきであろう。漢字や方言が不十分であることが指摘されることともに、特にミャンマーにおける文化では、怒られた際に照れ隠しの一種としてなされる「笑い」が、日本においては「ヘラヘラ笑って反省していない」ように見えるという指摘は、多文化共生の中での言語教育においては重要な指摘であるといえる。

第2部は、現実の「ドライ」な側面とともに、課題が制度上の問題だということ、そして技能実習生を「集団」と把握せず、多文化共生社会における他者として個別に

見るように読者に迫っている。

2.3 第3部

第3部では、技能実習生の入国後の様子が報告されている。受け入れ側の課題として、日本語教育の理解・現状把握や工夫、受け入れ側である日本人一人一人の意識が問われていることが共通しているといえる。

第6・7章ではベトナム人実習生の企業での受け入れが調査されている。技能実習制度は「苛烈な搾取」にあることが指摘されているが、第6章では大阪の日本企業と実習生とがよい関係を構築している例を挙げ、その理由を探っている。その中には、日本企業の受け入れ担当がベトナムの言語・文化に関心をもっていることや、送り出し機関を能動的・批判的に選択すること、また、実習生の雇用に際しても現地に出向き面接を行うなど、制度に対して積極的な関与が良好な関係に重要であることがうかがわれる。また、関西方言がわからないことが、日本語が通じるという達成感を阻害していることが示される。一方で、技能実習生側からは、技能実習制度に関して正確な情報提供がなされていないことや、基本的には収入を得ることを目的としており、日本人との交流が活発ではないために、日本語学習が副次的であることが語られる。また、日本語文化とベトナム語文化におけるビジネス・コミュニケーションスタイルの違いが、相互の不仲に結びつく様子も説明される。

第7章でも同様に、大阪の日本企業2社が調査の対象となっている。企業のうちの1つでは、実習生の日本語能力の低さによって指示が理解できているのかが伝わらず、結果として「わかったふり」をしているように感じられ、大型の機械などを用いた仕事が危険で任せられない状況が語られる。特に日本人職員との会話が「普通体」「会話体」「方言」の組み合わせでなされる場合難しさを感じ、軋轢になることが報告される。これらは第6章の内容ともつながっており、友好的な社会関係を築くことを阻害していることが示唆される。受け入れの後にも日本語の支援を行う必要性が語られるのと同時に、日本人職員に対しても、「やさしい日本語」等を活用した言語面での調整が求められている現状が指摘される。

第8章では、監理団体の受け入れの現状が述べられている。9割以上の技能実習生が監理団体の受け入れを通して日本に來日し、1か月から2か月の研修を受ける。しかし、1か月で技能実習を行うのに必要な日本語を身に着けることは不可能 (p.200) であることが改めて指摘され、時間数や監理団体における日本語教育人材の有無も不明確なままであることが制度上の問題として指摘される。さらに、監理団体では「日本語」よりもより企業が求める人材に近い「日本式マナー」を身に着けた実習生を「しつけ (p.211)」する印象が強いことが示されている。それに対して、地域社会などの外部との接点を持つことや、ロールモデルを示すこと、自律的学習の必要性や、

監理団体から企業への働きかけを行うことが課題であると指摘される。

第3部では、受け入れ企業と仲介機関としての監理団体の、姿勢・工夫と、その限界・すれ違いがどこにあるのかが明らかになる。問題が制度と意識にある以上、変更可能性に期待を持てるのは日本語教育人材による専門性を生かした改革と、受け入れ側の意識改革であるということが推察される。

2.4 第4部

第4部では、受け入れに伴う諸問題が、EPA 介護福祉士候補者（第9章）と、地域日本語教室（第10章）から報告される。

第9章では、EPA 介護福祉士候補者の語りが取り上げられ、特別養護老人ホームにおいて働くうえで介護の外国人材に必要なコミュニケーション能力が示唆されている。ある候補者の語りの中からは、老人ホーム利用者とのやり取りを行う上で「介護の日本語」それ自体に意味があるわけではなく、「行為が向かう他者への理解」（p.246）を前提とした「自らがどうあるかを表現することば」として学ばれる前提に立つことが提言されている。また、働くという意味において、職員が文化差異を認めることはもちろん、職場のメンバー一人一人の意識変革までを要する問題であることが示唆される。受け入れ社会において、単なる介護日本語の表現の習得を超えた、全人的な視点で対話の可能性を確保することが必要であると結論付けられている。

さらに第10章では、地域日本語教室の現状と、展望が描かれる。地域によってニーズや実施形態が異なること、ボランティアが高齢であること等によって、継続的運営が今後困難になる可能性が示唆される。日本語教室の意義をコミュニティで確認・共有し、課題を行政・企業・地域の連携によって解決することが提言される。また、技能実習生が地域の日本語教室に継続して通うことは「容易なことではない」ことが確認されたうえで、通い続ける理由として、安価であること、対面式で会話ができること、インプットとアウトプットができること、が取り上げられる。企業での雇用関係以外での日本語を用いた人間関係を求めて参加する様子が描かれている。

第4部からは、それぞれの地域・職場での個々へのニーズ・目標へのまなごしに基づいた、日本語教育の姿勢そのものへの問い直しが求められていることがわかる。そのまなごしを得るためには、個人間での対話、そして組織レベルでの連携が求められているといえる。

2.5 第5部

第5部では、台湾（第11章）および大韓民国（第12章）での外国人労働者の受け入れの事例紹介と比較がなされる。また、第13章では日本語のアセスメントが補論として付け加えられている。

台湾では日本でも後手の対応が批判されている外国人介護労働者の事例が紹介される。日本も台湾も「人が足りないから、外国人にお願いしよう。」(p.295)という単純な考えから、様々な解決されるべき(受け入れ前に考えておくべきであった)課題が起こっているという点で共通している。しかし、台湾では住み込み介護が多いことなどから、言語・介護の両方で課題が生じることになる。特に送り出し国で100時間、台湾で90時間の研修を受けたとしても、その多くは「いきなり外国で働く」(p.275)社会経験のない若者であること、その配慮が必要であるという指摘は留意する必要があるだろう。一方で、交流イベントやデジタル教材などの支援に一部課題はあるが、自治体によっては1対1で介護技術の支援が行われたり、台湾市民に対しても教育部が外国人労働者の母語であるベトナム語・インドネシア語・タイ語ほか7か国語を選択外国語として学習するような政策が展開されたりしている。日本とは違い行政主導型の受け入れの工夫がなされていることが記載されている点で、参考となる。

また、第12章では韓国の外国人労働者の受け入れの現状が述べられる。2003年以降外国人労働者を短期(最長3年)としつつ、韓国人と同等の雇用条件での受け入れがなされていることが示される。これにはかつてドイツなどに出稼ぎに出ていた韓国人とその家族が運動を後押ししたことが述べられる。これは、日本において南米の日系人を「まるで他人のように扱う」(p.302)ことと辛らつに対比されている。

また、韓国が永住権を持つ外国人に地方選の参政権が与えられていることが紹介される。地方選が「“国民”ではなく“住民”」(p.305)のものであるという指摘にはうなずける。永住権の条件は厳しいものの、これが移民政策の入り口となり、外国にルーツを持つ「多文化家族」支援が行われ、それを市民組織と行政とが連携して前進する様子が詳述されている。日本市民一人一人が技能実習生を含めた外国人に対し「自分のこと」として向きあうことが必要であると締めくくられている。

最後に、補講の第13章では、ベトナム人技能実習生の日本語の口頭能力が、CEFRに準拠した口頭能力試験を用いてパイロット試験としてアセスメントされている。ここでは正確性よりも達成(通じるか・できるか)が主眼とされている点で、従来試験とは異なっていることが説明される。結果として、発音・文法における母語の干渉と、反応時間(言語処理の長さ)が共通した問題として挙げられている。1年目の実習生であればA0からA1、2年目であればほとんどがA2であることが報告されている。このことから、「日本語のなにをどの程度求めるのか」、「技能実習生が何をどこまでの日本語を必要としているのか」という根本的な議論と実態把握の必要性が強調される。実習生各々が、情報を提供されたうえで「自律的な学習者」「社会的な行為者」として、日本語学習を選択することが必要であり、そのためにも当事者を含めた議論が必要であることが述べられている。

3. おわりに

技能実習生たちを理解しようと試みる際、そこには制度の問題、日本語教育上の課題、それぞれ実習生の個人的な課題、ホストである日本社会側の課題などが山積しているため、容易には全体像が把握できなと感じられる。その中で、まず技能実習生各々のことを観察し、制度に対する思いや個人的背景を想像してみることがなによりもまず大切だということに本書は気づかせてくれる。特に、当事者の声そのまま紹介されるとき、単に（その多くは数字で）まとめられた情報を得る際よりもそこには違った「重み」がある。それは、いかに我々が「技能実習生」という大枠でしか彼らを見ていないかという自省を誘い出すことになる。

また、日本語教育人材としてどのような貢献ができるかを考えさせられる。本書は様々な当事者の「声」を届けてくれはするが、同時に、読者一人ひとりに「日本語教育」という視点から議論ができる土壤があるのかという、自らの足元を見直す機会をも与えてくれる。本書の主題とも重なるが、社会とは個人の集合とその対話であるという視点を忘れないようにしたい。また、自己意識の省察を行うことはもちろんのこと、日本語教育はそもそも何を目指しているのかという根本的検討や、さらなる調査が求められているといえるだろう。

参考文献

田尻英三編（2017）『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひつじ書房

馮偉強（2013）「中国人研修生・技能実習生の日本語習得とニッポン」『愛知大学国際問題研究所紀要』142、153-181

『移住労働者の日本語習得は進むのか —茨城県大洗町のインドネシア人コミュニティにおける 調査から—』

吹原豊著（2021）ひつじ書房

西島絵里子（東京外国語大学）

1. はじめに

本書は茨城県大洗町およびその近郊に居住するインドネシア人移住労働者の日本語習得について扱ったものである。現在大洗町とその近郊には約400人のインドネシア人が暮らし、コミュニティを構成している。本書ではこのインドネシア人コミュニティ（以下、大洗コミュニティ）を対象に12年近くにわたり行われた調査の結果を報告している。エスノグラフィーを主な手法とすることで、インドネシア人移住労働者の実際の生活場면을内側から観察し、多角的な言語習得の観点から彼らの日本語習得について明らかにしている。

第二言語としての日本語習得研究は大学や日本語学校などの教育機関で学ぶ学習者を対象としたものが多く、移住労働者を対象とした研究は数が少ない。日本社会にとって移住労働者がもはや不可欠の存在となりつつある現在、彼らの日本語習得の現状について知ることは、今後の日本社会における日本語教育の役割を考えるうえで重要なことであろう。

2. 本書の概要

本書は7章から構成されている（表1参照）。以下、各章の概要を説明する。

第1章では研究の背景が説明され、研究目的が示されている。ここでは、大洗コミュニティにおけるインドネシア人移住労働者の日本語能力について、その大半が日本に長期滞在しているにも関わらず、極めて限られた日本語能力しか持たないこと、一方で少数の者が中級程度の日本語能力を習得しているという事実が語られている。この事実を踏まえ、3つの主要な研究目的が示されている（1.「コミュニティの成員の一部（中級話者）の日本語習得を促進する要因は何か、その要因を明らかにする（p.5）」、2.「大半のコミュニティの成員（初級話者）の日本語習得を阻む要因は何か、その要因を明らかにする（p.5）」、3.「大半のコミュニティの成員（初級話者）が日本語能力の不十分さによる困難にどう対処しているのかについてその実態を探る（p.5）」）。

表1 「移住労働者の日本語習得は進むのか」目次

第1章	問題の所在
第2章	調査の対象と方法
第3章	大洗コミュニティ成立の経緯
第4章	大洗コミュニティにおける日本語学習リソースとしての日本語教室
第5章	大洗コミュニティの移住労働者の日本語能力
第6章	大洗コミュニティの移住労働者の日本語習得過程
第7章	まとめと今後の課題

また、先行研究を踏まえたうえで、本書の扱う言語習得が、時間軸に沿って進む単線的なものではなく、環境の要因や学習者の要因なども考慮した多角的な観点に基づくものであることが確認されている。さらに、多角的な言語習得観の中でも、レイヴ・ウェンガー（1993）の正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation）に代表される、「言語習得をある社会における実践共同体への参加を通して生じる状況に埋め込まれた学習であるとする考え方（p.26）」が採用されている。

第2章では、研究の調査対象ならびに調査方法が説明されている。調査対象である大洗コミュニティのインドネシア人移住労働者の属性（居住地、出身地、勤務先、宗教等）が示され、それに加えて彼らの随伴・呼び寄せ家族や関与者も調査・分析の対象とすることが示されている。また、調査方法（テスト法【語彙テスト、OPI】、面接法【聞き取り】、参与観察法、質問紙法）データの分析方法（修正版グランデッドセオリー・アプローチ【Modified Grounded Theory Approach】）についても説明されている。4つの調査方法が単独、あるいは組み合わせて用いられており、研究手法の観点からも、本書は参考になるだろう。

第3章では大洗コミュニティ成立の経緯について述べられている。1980年代からインドネシアにおいて移住労働が産業化し、インドネシア投資の見返りとして技能研修生・実習生の送り出しが増加したことや、日本とインドネシアの物価格差といった経済的要因と、水産加工業に従事する労働力の不足といった大洗町の事情などが詳しく説明されている。また、大洗コミュニティにおけるインドネシア人教会の存在に触れ、教会の活動がコミュニティにおいて果たす交流や娯楽の役割について言及されている。

第4章では、大洗コミュニティ向けの日本語教室開講の取り組みとその問題点について述べられている。茨城大学による第1期の日本語教室の試み（金本・スシ2008）の紹介と共に、著者が参与観察の形で参加した同大学の第2期の日本語教室の取り組みの様子を報告している。さらに、第1期と第2期の日本語教室の試みが参加者の減

少で比較的短期間に終わってしまった要因について、参加者の生活環境自体の問題と学習動機およびその背景にある参加者の母国における教育歴の問題を挙げ、考察が加えられている。

第5章では、大洗コミュニティの移住労働者の日本語能力の実態について報告されている。10名に実施した語彙テストの結果から、日本での滞在歴が長い者でも日常生活において最も基本的な語彙でさえも理解できず、日本語で普通に会話を維持することが難しいこと、また、100名を対象に行ったOPIの結果から、多くの移住労働者の口頭能力が滞在年数が長くなっても低いままであるという実態が示されている。

さらに、インドネシア人移住労働者の労働場面や日常生活における日本語使用の実態について、参与観察の結果が報告され、彼らの日本語能力の低さの要因が推測されている。労働場面である農作業の現場では、業務が単純作業であるため、「視覚情報だけで作業方法が確実に覚えられ、言葉の不自由さが原因で間違える危険がなく、日本語能力が必ずしも必要ではない (p.80)」ことや、水産加工業の現場では「箱の中身が分かるように、さまざまな色のガムテープを使い分けている (p.80)」、「作業に間違いがないように壁にローマ字で製品名とガムテープの色の対応表が貼ってある (p.81)」等の工夫がなされ、日本語能力が低くても業務に特段の支障がない現状が紹介されている。また、日常生活の場面で役所関係等の複雑なやり取りが必要な場合には「教会の仲間や親せきの中で日本語能力の高い者に支援を求めて困難を切り抜けている (p.88)」ことや、休日の家庭内でのやり取りでも「私的場面ではインドネシア語というよりマナド語で大体の用が足せている (p.91)」ことが紹介され、大洗コミュニティに相互に依存して助け合うことで日本語ができなくても一定の快適さを伴った生活を送っている現状が明らかにされている。

第6章では本研究の中心的な3つの研究目的である、大洗コミュニティの移住労働者の日本語習得を促進する要因と阻害する要因、日本語能力の不十分さによる困難への対処法について報告されている。まず、日本語習得を促進する要因として、5人の中級話者の調査結果の分析から生成された20の概念が5つのカテゴリー（【学びをもたらす場】【学びが深まる場】【努力で壁を超える】【自己効力感による動機付け】【学びの方略】）にまとめられ、ストーリーラインが記述されている。ここでの結果は移住労働者にどのような支援を行えば日本語習得が進むのか、大きなヒントを与えてくれる。例えば、【学びをもたらす場】のカテゴリーにまとめられている「間違いを直される経験」では、職場の日本人から日本語の間違いを直してもらうことで習得が進むと分析されており、忙しい労働の現場であっても、誤りをそのままにせず、機会を見て直してあげるという支援が有効であることをうかがわせる。同様に【学びが深まる場】の「日本人とのつながりによる居場所感」では職場の上司との信頼関係の構築が日本語習得を促進すると分析されており、移住労働者を受け入れる側の配慮が求め

られることを示唆している。

日本語習得を阻害する要因については、5人の初級話者へのインタビュー調査の結果から考察が行われている。大洗コミュニティに身をおくことで、日本語の習得を必要としない生活ができるという外在的要因や、日本人や日本社会への心理的・社会的距離による同化の難しさ（Schumann 1978）や職場での言語使用に対する嫌な経験（言語ショック）によって日本語習得に対する意欲や動機を失ってしまう（Schumann 1978）等の内在的要因が説明されている。

初級話者と中級話者の違いは状況的学習論の観点からも説明されている。状況的学習論に当てはめると、大洗コミュニティの大多数の初級話者は「ホスト社会の成員と関わる他の実践共同体へのアクセスが心理的のみならず物理的にも困難（p.161）」であり、一方の中級話者は「ネットワークが大洗コミュニティに限定されておらずホスト社会に関わる複数の実践共同体での正統的周辺参加に一定程度成功している（p.162）」。

ネットワークが大洗コミュニティ内に限定される初級話者に比べ、大洗コミュニティの外の日本社会にも参加が可能な中級話者は日本語を使用する機会が多く、日本語習得が進みやすいという。

日本語能力の不十分さによる困難への対処法も報告されている。日本語の複雑なやり取りを必要とする場合には、初級話者の場合、主に「自助」や「共助」に頼っており、公的支援である「公助」へは依存していない。それを受け、本書ではドイツや韓国の事例をもとに、様々な公的支援の提言（日本語学習に対するインセンティブの付与や、日本社会との接点となる場の創出のための様々な試み等）がなされている。

第7章ではまとめと今後の課題が述べられている。研究の意義とともに、研究目的によって明らかになったことが再確認されている。さらに、今後の課題として新たな調査研究の必要性和展望が述べられ、今後の研究の発展を期待させるものとなっている。

3. おわりに

以上、『移住労働者の日本語習得は進むのか—茨城県大洗町のインドネシア人コミュニティにおける調査から—』（2021）について、その概要を紹介した。本書では、日本社会への正統的周辺参加が進むことによって日本語習得が進むと説明されている。では、初級話者が日本社会への正統的周辺参加ができるようにするには、どのような支援が必要なのであろうか。本書の第6章にはその参考になるヒントが散りばめられている。本書で扱っている事例は大洗コミュニティのインドネシア人移住労働者の日本語習得という限定的で個別的な事例ではあるものの、他の事例においても大いに参考になる部分があるだろう。ぜひ手に取っていただきたい一冊である。

参考文献

- 金本節子・ウィディアンティ、スシ（2008）「多文化共生のための日本語教育—大洗定住インドネシア人を対象とした試み—」『茨城大学人文学部 人文コミュニケーション学科論集』 4、25-41
- レイヴ、ジーン・ウェンガー、エティエンヌ（1993）『状況に埋め込まれた学習』佐伯胖（訳）産業図書（Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: A Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.）
- Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.