

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（第88回）議事録

平成30年9月6日（木）  
13時00分～15時00分  
旧文部省庁舎2階文化庁特別会議室

〔出席者〕

（委員）青木委員，石井委員，伊東委員，井上委員，大木委員，金田委員，神吉委員，川端委員，三枝委員，徳井委員，戸田委員，野田委員，松岡委員，村田委員（計14名）

（文化庁）高橋国語課長，藤山日本語教育専門官，増田日本語教育専門職，北村日本語教育専門職，ほか関係官

〔配布資料〕

- 1 日本語教育小委員会（第87回）議事録（案）
- 2 - 1 就労者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ついて（案）
- 2 - 2 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ついて（案）
- 2 - 3 海外に赴く日本語教育人材について指摘されている課題について（案）
- 3 - 1 日本語教師【初任】（就労者）に求められる資質・能力（案）
- 3 - 2 日本語教師【初任】（難民等）に求められる資質・能力（案）
- 3 - 3 日本語教師【初任】（海外）に求められる資質・能力（案）
- 4 - 1 日本語教師【初任】（就労者）研修における教育内容（案）
- 4 - 2 日本語教師【初任】（難民等）研修における教育内容（案）
- 4 - 3 日本語教師【初任】（海外）研修における教育内容（案）
- 5 - 1 日本語教師【初任】（就労者）研修の教育課程編成の目安（案）
- 5 - 2 日本語教師【初任】（難民等）研修の教育課程編成の目安（案）
- 5 - 3 日本語教師【初任】（海外）研修の教育課程編成の目安（案）
- 5 - 4 日本語教師【初任】（海外：就労者）研修の教育課程編成の目安（案）

〔参考資料〕

- 1 日本語教育人材の養成・研修の検討範囲のイメージ（案）
- 2 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会における審議スケジュール

〔机上配布資料〕

- 1 日本語教育の推進に向けた基本的な考え方と論点の整理について（平成25年2月18日）
- 2 平成29年度国内の日本語教育の概要
- 3 日本語教育の推進に当たっての主な論点に関する意見の整理について（報告）  
（平成26年1月31日）
- 4 日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）（平成30年3月2日）

〔経過概要〕

- 1 事務局から配布資料の確認があった。
- 2 就労希望者・難民等を対象とする日本語教育人材の研修に関わるワーキンググループ座長から，現在の検討状況について説明があり意見交換を行った。
- 3 海外における日本語教育人材の研修に関するワーキンググループ座長から，現在の検討状況について説明があり意見交換を行った。
- 4 次回の日本語教育小委員会は9月28日（金）に行われることが確認された。
- 5 質疑応答及び意見交換における各委員の発言等はおりのとおりである。

伊東主査

会議開催に先立ちまして、ここ1週間、台風や地震等で想定外の甚大な被害が出ていると聞き及んでおります。関係者の皆様には心からお見舞い申し上げたいと思います。

これより第88回、今期3回目となる日本語教育小委員会を開会いたします。今期は日本語教育人材の養成・研修の在り方について、就労希望者・難民等を対象とする日本語教育人材の養成・研修ワーキングと、海外における日本語教育人材の養成・研修ワーキンググループを設置し、検討を行っているところですが、本日は、この二つのワーキンググループから示された資料を基に、御意見を頂きたいと思います。どうぞよろしく願いいたします。

資料1の前回日本語教育小委員会(第87回)議事録(案)ですが、御確認いただき、修正箇所がありましたら、1週間後の9月13日木曜日をめどに、事務局まで御連絡いただきたいと思っております。なお、議事録の最終確定につきましては、主査である私に御一任くださいますようお願いいたします。

本日の議事は、日本語教育人材の養成・研修の在り方についてですが、資料が多くなってまいりますので、都度御参照いただきながら、進行してまいります。

議事の(1)各活動分野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審議したいと思います。事務局から、資料の変更点、前回御意見を頂き変更した点について、説明をお願いいたします。

藤山日本語教育専門官

資料2-1を御覧ください。「就労者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ついて(案)」でございます。前回の委員会での御審議を受けて変更した点を簡単に御紹介いたします。

最初に、課題の内容を分類して順序を若干変えているところがございます。上から丸の四つ目の後半部分を変更しております。「それぞれのニーズに応じた日本語教育プログラムを実践することが求められることから、特定の活動分野や職種に特化することなく、分野横断的な視野を持つことが求められる」と、その一つ下になりますが、五つ目の丸の後半部分を変更しています。「特に後者の日本語教育を担当する日本語教師に対する研修内容はこれまで十分示されていないという指摘がある」というように変えておりますが、こちらは、今まで前提となるような書き方になっておりましたが、課題として整理した書き方に修正してございます。

上から七つ目の丸の最後のところですが、新たに課題として挙げたものでございます。「就労者に対する日本語教師には、就労先や家族等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が必要とされる」と、こちらは審議の過程で新たに課題として加わったものでございます。

続きまして、資料2-2を御覧ください。「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ついて(案)」でございますが、丸の一つ目は若干文言を修正してございます。五つ目の丸は新たに課題として挙げられたものでございます。「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」ということで、こちらは就労者と同様な形で加えられたものでございます。

続きまして資料2-3を御覧ください。「海外に赴く日本語教育人材について指摘されている課題について(案)」でございます。上から五つ目の丸になりますが、求められる能力の一つで、セルフマネジメント能力の次に「赴任国・地域の言語による必要最低限のコミュニケーション能力」が新たに加わってございます。

上から七つ目の丸が、新たに課題として挙げられたものでございまして、「海外における日本語教育は、赴任先の言語政策及び言語学習環境等によって、国内の日本語教育とは考え方や手法が大きく異なる場合がある。海外に赴く日本語教師は、現地における日本語教育の役割や影響について認識するとともに、現地の期待や要望を受けた想定外の任務を覚悟しておくことが肝要である」と新たに課題として加わりました。

その下の丸につきましては、少し言葉が足りなかった部分を補い、内容的に変更はございません。課題については、以上でございます。

伊東主査

各ワーキンググループから、今の変更点について補足があればお願いしたいと思います。

神吉委員

御報告いただいた内容で問題ないと思いますので、特にありません。

伊東主査

海外における日本語教育人材の養成・研修ワーキンググループは、私が座長をしております。資料2 - 3「海外に赴く日本語教育人材について指摘されている課題について(案)」7番の4行目、想定外の任務についてですが、私の経験や見聞きしたところで、当該地域の町おこしや企業への対応等で、現地の日本語教師や日本語教育関係者が関わるがありました。そのことを想定外の任務という文言で追記させていただきましたので補足させていただきたいと思います。

この三つの活動分野における課題について、御意見を頂きたいと思います。

井上委員

資料2 - 1「就労者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ついて(案)」ですが、言葉遣いとして、「就労者に対する」という言い方と、「就労に関わる」という言い方の2種類が出てきますが、使い分けをしていますか。

神吉委員

いえ、特に使い分けはしておりません。

井上委員

分かりました。それから、同じく資料2 - 1の3番目の丸で、「就労に関わる日本語教師」という言い方があり、前回の案では、「就労に関わる日本語教育人材」という言い方だったと思うのですが、変えたことに何か意味がありますか。私としては、この文脈からいうと、まだ専門性を備えていない日本語教師なので、日本語教育人材のほうが近いのではないかと思います。

神吉委員

先ほどの「就労者に対する」と「就労に関わる」ですが、留学生や就労者等の人に対しては「対する」で、「就労に」では「関わる」というように分けて確か整理をしたと思います。そのような意味で、3番目の丸のところ、「就労に関わる日本語教師」という文言を使っております。

伊東主査

よろしいですか。

井上委員

はい。ここでいう日本語教師とは、まだ専門性を備える前の段階の日本語教師という意味で捉

えてよろしいのですか。

神吉委員

初任ですので、就労者に対する日本語教育については、これからということになります。ただし、他の分野で経験を積んでいる可能性は考えられます。

井上委員

分かりました。それから4番目の丸で、新しく加わった「分野横断的な視野を持つことが求められる」という言い方は、私も大変重要なポイントで賛成なのですが、これが求められる資質・能力や教育内容に、どのように反映されているのですか。

神吉委員

全体として就労者については、特定の業種、職種等についての言及をしていないというところが、重要なポイントになるかと思えます。例えば資料3-1「日本語教師【初任】（就労者）に求められる資質・能力（案）」の知識（6）就労準備から就労後に至るまで、就労のための幅広い日本語教育プログラムや、というところに記載をしています。

資料4-1「日本語教師【初任】（就労者）研修における教育内容（案）」では 言語教育法・実習の（10）にコースデザイン演習とありますが、例えば、ここに職種別対象別日本語教育プログラムや、職種別対象別カリキュラムデザインということで、別で考えるのですが、網羅的に全体像を見てもらうような研修を提案しております。その辺りに反映させていると御理解いただければと思っています。

井上委員

分かりました。ありがとうございます。

伊東主査

よろしいですか。では、金田委員。

金田委員

先ほどの井上委員の御指摘に関連して、課題の三つ目のところなのですが、就労の現場においてという前半に書いてあることは、要は専門性が十分とは言えない方々が教えるを得ない状況があったということ指摘しているわけですね。後半部分というのは、前半部分につながることなのでしょうか。

神吉委員

前半部分を含めてつながっています。つまり、就労に関わる日本語教師について、どのような資質・能力が必要なのか全く言及されていない中で、職場の人、仕事のことを知っていて日本語が出来るから教えるという現状が課題としてあるということです。後半の、資質・能力が十分示されていなかったという課題の中に、このような事例も、この課題から出てきているということを言いたく、このような文章にしています。

金田委員

少しつながりが分かりにくいと思いました。就労に関わる日本語教師に求められる資質・能力というものが、これまで余り議論されておらず、示されていなかったことを伝えた方がいいと思いますが、そのことと、日本語教育の専門性が十分とは言えない人たちが教えている状況が今まではあったということが、一つの文の中で一緒に述べてしまっていることなのか、疑問に思いま

した。御検討いただければと思います。

神吉委員

一言申し上げると、恐らく日本語教育の専門性を持たない事業所の職員や通訳が教えているということ自体は、いろいろな要因で起きていると思います。しかし、ここでは教育に関する資質・能力を議論したいので、様々な要因がある中で、資質・能力が十分示されていないということも、一つの要因になっているのではないかということを行わんとしているのですが。

金田委員

逆なのではないかという気がします。

松岡委員

私も逆だと思いました。就労に関わる日本語教師に求められる資質・能力が十分示されていないために、現場において、このようなケースが起こっているのが課題ということですね。課題として出すのであれば、その方がすっきりすると思います。

金田委員

就労に関わる日本語教師に求められる資質・能力、要するに専門性が必要であると認識されていなかったから、非専門家が教えている現状があり、それが課題だということなのですよ。

神吉委員

はい。

川端委員

それはあると思うのですが、例えば養成段階を終えて、基盤となる専門性を持っている人が、就労に関わる日本語教育を行っているのだが、就労に関わる日本語教師に求められる資質・能力が十分示されていないために指導がうまくいっていないケースと、全く日本語教育の専門性を持たない人が教えているという、二つのケースが盛り込まれればいいのではないのでしょうか。ここで挙げられているケースは、ある種の専門性を持った日本語教師がいるが、うまくいっていない、資質・能力が十分示されていないから、このようなケースも起こってしまっているという、二つの課題があると思います。

伊東主査

問題点がはっきりしてきたので、私を含めて事務局に一旦お任せいただいて、修正させていただくということではいかがでしょうか。

神吉委員

課題として、現場で日本語教育の専門性のない人が教えている、これは確かに課題なのですが、ここで言いたいのは、資質・能力が示されていないということ、これが課題であるということ、あくまでも言いたいところです。

伊東主査

分かりました。修正したいと思います。ほかにいかがですか。

川端委員

就労の課題の四つ目ですが、前回の資料では一つ目の項目で、意見をさせていただいたところ

で、今回「特定の活動分野や職種に特化することなく、分野横断的な視野を持つことが求められる」と修正されていて、とてもよく考えてくださったと思いました。

前は「分野別職種別に細分化せず、就労全般の」という言い方をしていたので、何をやるか、この研修を受けて何が得られるのか、よく分かりませんでした。分野横断的な視野となると、例えば養成段階の日本語教師に求められるものが「日本語教育人材の養成・研修の在り方について」の報告では、「各活動分野で活動するに当たり、日本語教師としての基盤となる資質・能力を身に付けている」ですが、就労に置き換えると、多様な職種・分野で日本語教育を行うに当たって前提となる初任段階の研修を受けて、就労の初任から中堅へと特化していき、より専門性を発揮していく流れがよく見えるようになったと思いました。

更に言うと、「特定の活動分野や職種に特化することなく」という部分がややネガティブな表現になっているのが気になります。様々な職種・分野で日本語教育を行うに当たって、通ずる分野横断的な教育内容であると書かれていれば、その方がポジティブではないでしょうか。いろいろな職種に枝分かれしていく際に、まず分野横断的に就労というものに対する日本語教育について学ぼうということだと思えます。そのような書き方になると更に良いと思いました。

伊東主査

考えてみます。ありがとうございます。

戸田委員

就労者の中から二つ目の丸の3行目に、「就職後には社内メール等の「書く力」も日常的に求められるため」とあります。確かに今、書く力が求められておりますが、書く力だけではなく、伝える力といえますか、発信力のようなものを加える必要があるのではないかと考えました。

伊東主査

新たな御提案ですね。分かりました。では、これも検討させていただきます。

神吉委員

発信力も重要な点だと思うのですが、ここでもともと聞いたかったことは、口頭コミュニケーションが中心になっていた時代から、メール等の利用が増えたことにより、「書く力」のニーズが増しているという点なのです。そこを課題として入れたかったという意図があります。

川端委員

用語の問題です。活動分野という言葉が多く使われていますが、報告の枠組みでは、活動分野は日本語教育人材の活動分野のことを指すわけですから、分かりづらいように思います。就労であれば、活動分野は業種や職種ということになるのかもしれませんが。難民の方での活動分野という言葉は、日本語教育人材の活動分野を指して使われているので、混乱しました。

伊東主査

確かにそうですね。用語を整理する必要がありそうです。検討しましょう。

松岡委員

就労の現場で、日本語教育の専門性や経験を持たない人が教えることが問題なのか、そのような方たちが教えるから、うまくいっていないのか、どちらですか。このような人たちが教えてはいけないというような感じに見えてしまうのではないかという点が気になります。

神吉委員

前提として、日本語教育の観点からは、日本語教育の専門性を持たない人が教えることで、適切な成果が出ないことがある点が課題だと考えています。

松岡委員

この報告をどなたが読むか分からないので、そのような人の問題ではなくて、具体的な理由によってうまくいかないことを示した方がいいのではないかと思います。

伊東主査

分かりました。理由を明示した方がいいということですね。これも検討させていただきたいと思います。ほかにいかがですか。

徳井委員

就労の課題と資質・能力と一緒に見てみますと、例えば資質・能力の技能の(6)(7)(8)は、職場関係者と共有したり、(7)職場をはじめとする関係者と学習者をつなぐ、(8)の職場をはじめとする関係者とよりよい関係を構築するという関係構築に関連するようなことも技能として言及されているのですが、このような事業所の職員の方との関わりも重要になってきます。資質・能力で、職場関係者間の関係構築が重要だということについて私も共感しているのですが、以前、技術研修生に教えていたときに、事業所の関係者の方との関わりも大切だったように感じています。排他的と捉えられるような書き方は避けた方が良いと思いました。

神吉委員

課題の最後に関係性について書いていますが、徳井委員がおっしゃるように、事業所の人がある程度現場のことも分かりつつ、日本語教師がある程度現場のことも分かりつつ、日本語教育や外国人に対応する専門性の両方を兼ね備えているとよいと思っていますので、排他的にならないように、考えたいと思います。ありがとうございます。

三枝委員

例えば海外で、日本の中小企業が工場を作り、日本の工場長あるいは品質管理の人だけがおり、ほか100人単位で外国籍の若い労働者がいるところで日本語を教えるとしたら。工場の中は全て日本語で、事前に40時間、80時間集中的に業務上必要なことを教えていくのですが、それではとても足りません。その工場長などは自分たちはこういう人間だという意識も含めて言葉を教えていかないと労働者との信頼関係は出来ません。信頼関係が出来て、初めて工場の運営ができるとなると、現地の工場長クラスが、この報告を読んだときに、どのように感じられるでしょうか。工場長などが自分たちのやっていることは認められていないと思うと、今後どのような対応をしたらいいのか迷うことが出てきますので、それだけは避けられた方がいいと思いました。

伊東主査

どうもありがとうございます。それでは、課題についてここまでといたしまして、次に日本語教育人材に求められる資質・能力についての審議に移ります。事務局から資料の変更点について御説明をお願いします。

藤山日本語教育専門官

資料3-1を御覧ください。「就労者に対する初任の日本語教師に求められる資質・能力(案)」でございます。変更した点を簡単に御紹介いたします。

まず、左側の知識でございますが、1.就労者に対する教育実践の前提となる知識の(1)と(2)を、内容が二つに分かれるということで、分けてございます。

技能の1点目の(1)ですが、「学習者の状況に応じた指導計画を立てる」とあったものですが、「指導計画を立て、実施することができる」としてございます。その下の(4)でございますが、「職場でのコミュニケーションにおいて、文化摩擦が生じる可能性のある場面を取り上げ、異文化適応能力を養うための教育実践ができる」という、この能力のところを、前回は言語文化適応能力という言葉を使っておりましたが、修正をしてございます。

態度で、指導という言葉が出てきたところは教育実践という言葉で合わせてございます。

資料3-2「日本語教師【初任】(難民等)に求められる資質・能力(案)」を御覧ください。難民等に求められる資質・能力の方でございますが、こちらは就労者と同様で、態度の中に記載のあった指導という言葉は、教育実践という言葉に統一している以外の変更点はございません。

資料3-3を御覧ください。「海外に赴く日本語教師に求められる資質・能力(案)」でございますが、態度の(1)と(4)については若干文言を整理しまして、シンプルな形にしております。資質・能力についての変更点は以上でございます。

伊東主査

それでは、各ワーキンググループの座長から補足説明があればお願いしたいと思いますが、神吉委員、いかがですか。

神吉委員

特にありません。

伊東主査

海外についても特段ありません。赤いアスタリスクが付いておりますが、これについては日本語教育コーディネーターに求められる資質・能力であります。赴任国・地域の事情等、必要に応じて日本語教師(初任)の研修に組み込む場合があるとしておりますので、この点、御留意ください。

それでは、資質・能力について、前回からの変更点について御意見がありましたら、お願いしたいと思います。

金田委員

昨年度、初任に関しては生活者としての外国人、留学生、児童生徒等について取りまとめていますが、それと比べると、今回示されているもののほうが比較的具体的だと思います。昨年度扱ったものと比べて項目数が増え過ぎるのは、避けた方がいいのではないかと思います。あるいは昨年度のものも合わせて今回調整する必要があるかもしれません。特に初任に関していえば、初任として核になるもの、共通項というものが恐らくあると思うので、その部分についての記述の仕方のバランスが悪いのはよくないと思います。具体的に言うと、資料3-1「日本語教師【初任】(就労者)に求められる資質・能力(案)」の技能の4番について、例えば「職場でのコミュニケーションにおいて文化摩擦が生じる可能性のある場面を取り上げ」というように随分具体的だと思うのです。実際の指導の方法に近いような記載が書いてあって、そこまで書かなくてもいいのではないかと思います。

態度の4番目もそうですが、「一つの答えを与えるのではなく、多様な価値観を提示するよう努めるとともに」というようなことが書いてあって、これをもう少し抽象レベルを上げた言い方にした方が、より一層こういった態度を身に付けるのか、そのためには研修でどのようなことをやっていったらいいかということを考える上で、より幅広く捉えることが可能かと思いました。

伊東主査

昨年度の文言に比べて、細かくバランスを欠くのではないかという貴重な御意見を頂きました

ので、検討させていただきたいと思います。

徳井委員

資質・能力の就労者の技能の3．社会とつながる力の（7）ですが、文章が長くてどこに掛かっているのかよく分かりません。最初の「職場をはじめとする関係者と学習者をつなぎ、」は、ここで切れているのか、次の最後の「教室活動」に掛かっているのか、どちらですか。

神吉委員

「教室活動」に掛かっています。

徳井委員

掛かっているのですね。それから、海外に求められる資質・能力で、アスタリスクがありますが、これは例えば国際交流基金の日本語教育アドバイザーのような方なのでしょうか。あるいは初任で行ってもコーディネーター的なことを一人でやらざるを得ないのか、いろいろなケースを想像したのですが、これは場合によっては入れるという選択肢の一つのような感じですか。

伊東主査

おっしゃるとおりです。

徳井委員

そうなのですね。状況もいろいろだと思うのですが、初任でもコーディネーター的な役割になったときに、必要であるということですね。もし、そうであれば、先ほどの資料2 - 3の最後のところと掛かってくるわけですね。

戸田委員

資料3 - 3「日本語教師【初任】（海外）に求められる資質・能力（案）」の表の下に注があります。

徳井委員

資料2 - 3には、説明は付けないのでしょうか。

伊東主査

資料2 - 3は、課題の列挙ということで、記載しませんでした。

徳井委員

そうなのですか。分かりました。

野田委員

先ほど金田委員からお話があった、抽象性と具体性ですが、私も昨年度の報告に比べて全体的に具体的で抽象性が下がっている印象を受けたのですが、意図的にしていらっしゃるのかを確認させていただきたいと思いました。

専門外の人にとっては、具体的な方が分かりやすいと思いますので、分かりやすくしようとなさったのであれば、その意図を殺さない方がいいのではないかと思います。課題でも、社内のメールについての記述があるように、昨年度に比べて具体的で分かりやすいのですが、そのあたりの意図を確認させていただければと思います。

神吉委員

ありがとうございます。ある程度意図的に記述をしています。就労者、難民に関するものということで、今までの日本語教育のボリュームゾーンであった留学生や生活者としての外国人などとは異なる分野ですので、課題や求められることを分かりやすく丁寧に記述するよう心掛けました。

野田委員

分かりました。ありがとうございます。

伊東主査

海外におきましても、包括的となると、余りにも抽象度が高くなるのがあって、昨年度とは違った結果になってしまったと感じていますが、議論の中で具体的な事例があり、結果として表れたと思っております。

三枝委員

資料3 - 1「日本語教師【初任】(就労者)に求められる資質・能力(案)」と資料3 - 3「日本語教師【初任】(海外)に求められる資質・能力(案)」で、国内と海外という違いはあるのですが、文化的多様性、社会性に対する態度が、就労者では、「国内外の外国人材を取り巻く社会状況の変化に関心を持つ」という態度、海外では(7)で「国内外の社会状況や、その変化に関心を持つ」と人材に収れんして挙げられるのか、本来的には海外も含めて大きく社会状況を捉えて変化に対する関心を高めようとするのか、この違いは何かあるのですか。

神吉委員

まず就労者に関しては、就労者の初任に関する態度ですので、ここは特に外国人材を取り巻く状況を意識しています。

伊東主査

海外におきましても、日本国内で教えることと根本的に違うのは何なのかということを議論しまして、そのことを明示することが海外に赴く人への心の準備や様々なことに影響するので、このように書いております。

三枝委員

分かりました。それぞれのポジショニングの違いですね。それから、海外で重要だと思うのが、技能の3の(8)です。「赴任国あるいはその地域の法令を遵守し」というところが非常に重要です。どうしても日本に単純就労等の人を想定しながら留学生を送るといったような事項が少なからずあって、お気になさる方もいらっしゃると思うのですが、実は海外の日本語学校の方々が、ブローカーのような方々と手を結んで、借財を負わせて日本に派遣をするという事実があります。そのような中で、これから海外に行かれる人にとっては、そのようなことに手を染めないよう特記できないかということが気になっています。

私ども自治体国際化協会は海外に出向く機会が多く、現地の大使や総領事と話すときに、最近留学生について話題にのぼるようになってきています。特に日本へ来られる方の数が継続的に増えてくるような地域では、それが目立って、最終的に日本に來られてから犯罪に走るような事例が少なからずあるということで気になっているものですから、意見を申し上げた次第です。

伊東主査

重要な御意見です。そのような環境の中で、我々は海外の場合は教えることが多いのです。あ

りがとうございます。ほかにいかがですか。川端委員。

川端委員

就労です。分野横断的な視野を持つというのが、先ほどの課題にありながら、資料3-1「日本語教師【初任】(就労者)に求められる資質・能力(案)」には、それが散りばめられていて、更に技能の(1)では、特定の就労分野別に指導計画を立てるということが求められているということも書かれていて、バランスがとれている書き方になっていると思いました。

あとは、知識の(7)が一つの文で書かれているのですが、意味が取りづらいです。そもそも私自身、自分が正確に理解できているかという心配もあるので、どのようなことなのか説明していただけますか。

神吉委員

ここの意図は、学習者自身が自立的に学ぶ、それには自分自身の振り返りと周囲の協力という側面があります。簡単に言うと、自立的に学び進めていけるように指導する、その指導に必要な知識を持っているということです。

その自立的の部分に、学習者自身が振り返るといふことと、周囲の協力を得るといふことも含むため、前段にその二つが入ってきています。

金田委員

そうすると、最初の1行目の観察も、学習者自身が観察するということなのですね。そこが分かりにくいのです。

神吉委員

学習者です。そのようにできるように、使用状況を観察したり、学習者自身がそれを踏まえて、どのように発話をしているか、そのことを振り返りながら、仕事を通して学び進められるように、そのような能力を身に付けるための指導の知識ということです。

金田委員

それならば、学習者自身ということを目頭に持ってきた方がいいと思います。

神吉委員

今の御意見は、つまり使用状況の観察というのが、教師が観察をするのか、学習者が観察するのかが分かりづらいと、そのようなことでよろしいですか。

金田委員

はい。

神吉委員

ありがとうございます。

伊東主査

分かりやすく修正させていただきます。時間の関係もございますので、一旦ここで資質・能力に関しては区切らせていただきます。

続いて教育内容についての議論に移りたいと思いますが、事務局から資料の説明をお願いいたします。

藤山日本語教育専門官

資料4 - 1「日本語教師【初任】(就労者)研修における教育内容(案)」を御覧ください。変更点を簡単に御紹介いたします。16下位区分で、世界と日本の教育内容を、人の移動とダイバーシティと変更しています。16下位区分、異文化接触の教育内容に、(3)日本と海外の雇用制度の違い、労働や社会保障に関する制度、に前回の資料では入っていましたが、移してございます。の言語使用と社会の中の内容を整理して、社会文化的背景と言語・非言語行動として入れています。の言語教育法・実習の内容を整理してございます。(10)のコースデザイン演習の中に、職種別対象別日本語教育プログラム及びカリキュラムデザインを挙げました。評価につきましては、(12)評価・報告でまとめてございます。

裏のページになりますが、のコミュニケーション能力の中の(15)異文化調整能力の内容を整理してございます。

続きまして、資料4 - 2を御覧ください。「日本語教師【初任】(難民等)研修における教育内容(案)」でございます。こちらにつきましては、16下位区分の言語教育法・実習の(12)演習の内容を、就労者に合わせて整理してございます。難民については以上です。

資料4 - 3を御覧ください。「日本語教師【初任】(海外)研修における教育内容(案)」でございます。16下位区分の、日本語教育の歴史と現状のところの(3)ですが、こちらについては世界各地としていましたが、範囲を限定して、赴任国・地域と修正してございます。については、言語使用と社会の内容を整理しまして、(5)日本語とキャリア開発にしています。言語習得・発達については、教育内容として新たに上げることといたしまして、(7)言語習得と人の発達で、内容は発達段階に応じた言語学習、母語と第二言語の習得、言語習得と人間形成の三つを挙げています。ですが、言語の構造一般については、世界の諸言語・言語類型としていましたが、こちらも範囲を限定して、赴任国・地域の言語との対照としました。

続きまして裏面の枠外のコーディネート能力については、日本語教育コーディネーターに求められる資質・能力に赤く印を付けていますが、(13)海外での実務及び関係者との連携のための能力の中で整理をいたしまして、特に注に日本語教育経験等によって異なるものであり、全て内容を必須するものではないと記しました。教育内容についての変更点は以上になります。

伊東主査

どうもありがとうございました。それでは各ワーキンググループの座長から、補足説明があればお願いしたいと思いますが、神吉委員、どうですか。

神吉委員

細かいところはございませんが、教育内容につきましては、文言等々これでいいのかどうかというところを、もう少し検討する必要があると思っております。それは資料5 - 1「日本語教師【初任】(就労者)研修の教育課程編成の目安(案)」次の教育課程の編成のところでもまとめて御意見を頂ければと思っております。

伊東主査

分かりました。ありがとうございます。海外のところは特段ありませんが、文言の使い方としましては、教育内容の(7)言語習得と人の発達ということで、このあたりの表現、適切なものがあれば御意見や御助言を頂きたいというところですか。以上です。

それでは、ただいまより皆様から御意見を頂きたいと思っております。お願いいたします。

村田委員

下位区分のの言語教育法・実習というところですか。教育内容の書きぶりが資料4 - 2「日本語教師【初任】(難民等)研修における教育内容(案)」と資料4 - 3「日本語教師【初任】(海

外)研修における教育内容(案)」は割と似ている感じがします。演習と大きく見出しを付けて、中黒で細かいことが羅列されているのが資料4-2, 4-3だと思いますが、資料4-1「日本語教師【初任】(就労者)研修における教育内容(案)」は、言語教育法・実習が細かく書かれているという違いがありますね。あえてそのような違いを出されようとしたのでしょうか。

実は、海外でもこの演習の中の評価などは、派遣している専門家に求められることもあるのですが、その評価が資料4-1では大きく見出しとしているのですが、扱い方に軽重の差があるのは何か意図があるのか、そのあたりをお伺いできればと思います。

神吉委員

就労と難民を並べて検討しておりましたので、その観点から申し上げますと、就労の場合は難民に比べて更に多岐にわたるといふところと、評価・報告というものが、そのまま仕事に直結していくといふところもあって、そのようなことで、このあたりの重さといふものを表現するために、こののところを少し明確に三つに分けているという作りをしています。

伊東主査

海外は就労に比べて対象が広いので、全体のバランスを考えてこのようにしております。

村田委員

了解しました。

徳井委員

就労に関してなのですが、資料4-1「日本語教師【初任】(就労者)研修における教育内容(案)」の裏面でコミュニケーション能力に(15)で異文化調整能力の説明があるのですが、ここに書いてある説明も確かに必要だと思うのですが、資料3-1「日本語教師【初任】(就労者)に求められる資質・能力(案)」の技能の一番下、社会とつながる力を育てる技能ということで、関係者とのよりよい関係を構築するコミュニケーション能力も、周囲の人と関係を構築するためのコミュニケーション能力も加えた方がいいのではないかと思います。

資料4-1の(8)就労者の異文化受容・適応に、異文化間トレランスとあるのですが、これに関連する資質・能力が、資料3-1にないので、例えば態度の最後の3.文化的多様性・社会性に対する態度に異文化間トレランス、あるいは異文化受容、異文化間寛容性など、トレランスに関連することを書いておいた方がいいと思います。このような態度を養うから、このような教育内容という流れが出来るのかと思いました。以上2点です。

神吉委員

今の異文化間トレランスに関しましては、資料3-1「日本語教師【初任】(就労者)に求められる資質・能力(案)」で申し上げますと、技能の(4)です。この辺りも含めて考えています。今の御意見も踏まえて、少し検討してみます。

徳井委員

ありがとうございます。

石井副主査

資料4-2「日本語教師【初任】(難民等)研修における教育内容(案)」の演習、言語と教育の教育法・実習の下から四つ目の項目で、評価及びフィードバックの方法のところに、ポートフォリオだけが1個だけ例示されているというのが気になりました。難民には特にポートフォリオという意味があるのでしょうか。

伊東主査

もし何か意図があれば教えてください。

神吉委員

確かに御指摘のとおり、ポートフォリオを強調しすぎかもしれません。このような質的な評価ということを重視したいという意図はあります。少し検討をした方がよいでしょうか。

伊東主査

では、検討させてもらいましょう。ありがとうございます。ほかにいかがですか。野田委員。

野田委員

資料4 - 3「日本語教師【初任】(海外)研修における教育内容(案)」ですが、赴任国・地域が前回よりも狭まり、はっきりしたということは良いと思うのですが、少し曖昧にしておいた方がいいのではないかという気がします。

なぜなら、研修受講者の中には、赴任国・地域が決まっていない人がいたり、同じ研修の中に異なる赴任地の人が混ざることもあるでしょう。あるいは1回どこかに行って帰国し、又別の国に行く場合には、再度研修を受けないといけないと思われるかもしれません。そういう意味で、赴任国・地域に「等」を追記したり、「を中心とする」など、対象を広げられるように記載した方が安全なのではないかと思いました。

伊東主査

分かりました。教育内容については、ここで一旦区切らせていただき、教育課程編成の目安についての審議に移りたいと思います。各ワーキンググループの座長から、資料の説明をいたします。まず、就労希望者、難民等を対象とする日本語教育人材の養成・研修ワーキンググループの資料説明を、神吉座長にお願いします。それから、皆様に御意見を頂きたいと思います。

神吉委員

就労者・難民等に対する日本語教育人材の研修に関するワーキンググループから、資料5 - 1「日本語教師【初任】(就労者)研修の教育課程編成の目安(案)」と資料5 - 2「日本語教師【初任】(難民等)研修の教育課程編成の目安(案)」について、検討の状況を御報告いたします。

まず資料5 - 1を御覧ください。四つのポイントで御報告いたします。一つ目が、研修実施機関についてです。就労者に対する日本語教師【初任】の研修を実施する機関、団体としては、大学等の日本語教育機関、団体、このほかに企業や、例えば技能実習の監理団体等を含む事業者などを想定して考えております。そのようなことで日本語教育機関・団体、企業等とさせていただいています。

それから二つ目です。研修の単位時間数、想定的时间数ですが、研修時間については、教育経験等に応じて科目や教育内容を柔軟に変更できるように、40単位時間をベースに考え、幅を持たせています。単位時間数の最小の数字を足すと40単位時間となり、それに研修を受ける人に応じて増やしていただく形で考えております。

例えば、他の活動分野で既に教育経験をお持ちの方などいらっしゃると思いますので、それがどのような分野でどのようなことを経験してきたかによって内容は変わってくると考えています。

ただ、就労の教育実践に必要な日本語教育プログラムについては、文法積み上げ式の指導法ではない方法が求められる場合も多いこともあり、ほかの分野で指導経験があったとしても、新たに就労の分野に携わる日本語教師は、これらの15の教育内容を含む研修を40単位時間程度受けてもらうことが望ましいと考えています。

三つ目の教育方法です。就労現場に実際に教えに行く前に集中的に実施するというような集合研修も考えられますし、仕事を進めながら複数回に分けて行うということもあり得ると思っています。具体的には事例研究や問題解決型学習等々、座学だけではなく、受講者が主体的・協働的に学ぶ機会を取り入れることが求められるとしています。

OJTによる研修については、積極的に明文化はしておりません。その理由は、研修の実施機関や団体のサポートの状況等によって、OJTが可能な場合も考えられると思いますが、恐らく企業に教えに行く前に、そこで教える人が実際にその企業の日本語教育現場で、OJTのように日本語教師がトレーニングをさせてもらうというのは難しいであろうということから、例示としては記載をしないことにしました。

四つ目の科目名の案です。資料5-1の表から御説明します。資料4-1「日本語教師【初任】(就労者)研修における教育内容(案)」に示された(1)から(15)の教育内容を、七つの科目名の例としてお示しをしています。まず1.外国人材と受入れに関する現状と課題、2.就労者に対する日本語教育、3.就労現場における異文化受容・適応、4.就労者に対する日本語教育のコースデザイン、それから裏面、右の、5.就労者に対する日本語教育の指導法、6.就労者に対する日本語教育の評価を入れております。

この科目名の例、教育内容の分類、名称、時間数等々につきまして、是非御意見を頂きたいと思っております。

続きまして資料5-2「日本語教師【初任】(難民等)研修の教育課程編成の目安(案)」を御覧ください。難民等の活動分野のモデルカリキュラム案です。難民等に対する日本語教師【初任】(難民等)研修を実施する機関、団体として、大学等の日本語教育機関に加えまして、地域の国際化協会、国際交流協会、それから地方公共団体、支援団体等を想定しています。

研修の単位時間については、教育経験等に応じて教育内容を柔軟に変更できるように考えておりますが、先ほどの就労と同じように40単位時間をベースに幅を持たせております。

難民等に対する日本語教師については、教育実践というよりも、難民の背景や、精神的、心理的状况への配慮などに関する理解がより重要になると考え、その部分について特に時間数を割くように提案をしております。

また子供から大人まで非常に多様な学習者がおり、初等教育未修了者もいれば、高等教育を修了している方もいます。そのため、初等教育未修了者に対する指導方法に関する具体的な研修等々も実践部分に盛り込んでいます。

それから、教育方法については、集中的に実施する集合研修のほかに、複数回に分けて行うということも想定して考えています。就労と同じく事例研究や、問題解決型学習等々です。座学に加えて、受講者が主体的・協働的に学ぶ機会を求められる。このようなことが求められるというのは、他の活動分野と同じということになっています。

それから、4の科目名です。具体的なカリキュラム案、1から6までありますが、1が世界・日本の難民等の現状、それから2.難民等の異文化受容・適応、3.難民等に対する日本語教育、4.難民等の言語習得と言語教育、5.社会参加のための支援、6.難民等に対する日本語教育の教育実習と評価というように構成をしております。これも先ほどの就労と同じく科目名の例、教育内容、その内容、文言、それから単位時間数等々について御意見を頂ければと思っております。以上です。

伊東主査

どうもありがとうございました。引き続き、海外における日本語教育人材の養成・研修ワーキンググループを代表して御説明いたします。

資料5-3、5-4を御用意いただきたいと思っております。まず海外における日本語教育人材の範囲、要するに対象についてですが、海外というのは日本に対して海外なので、日本と同じように学習者は多様であり、多様な日本語教育人材が活躍し求められると思っております。海外では現地国・

地域の教育制度の下、日本語教育を行う教師が採用されていることを踏まえまして、今回の検討では現地採用の教師は対象にはいたしません。日本から派遣等で海外に赴く日本語教師を対象とするということで限定しております。したがって、日本語教師の養成段階を経て、様々な活動分野で初任・中堅・日本語教育コーディネーターとして活動してきた日本語教師が、初めて海外で日本語教育に携わることになった場合に、必要となる研修を想定しております。

海外の活動分野として、どのような学習者を想定しているかですが、資料5-3「日本語教師【初任】（海外）研修の教育課程編成の目安（案）」の資料の対象別のところを御覧いただきたいと思います。初等・中等・高等教育機関に在籍する学習者や日系人、そして日本への留学予定者、就労者等々、多様な学習者がいるわけですが、ここでは例示として資料5-3で示している、この三つとして挙げております。

初等・中等・高等教育機関に在籍する学習者に対する日本語教師、日系の方を対象とする継承語としての日本語教育に携わる日本語教師、そして就労者に対する日本語教師、この3区分を例示として挙げていと御理解いただけたらと思います。

研修実施機関については、海外に赴く日本語教師に対する研修を実施する機関・団体として、大学などの日本語教育機関・団体のほか、企業や派遣機関などを想定しております。

研修の単位時間数は、過度な負担とならないよう、教育経験等に応じて科目や教育内容を柔軟に変更できるよう、30単位時間をベースとして幅を持たせて設定しております。

教育内容のうち、外国語によるコミュニケーション能力、現地で使われている言語のコミュニケーション能力や、海外での実務及び関係者との連携に必要な能力については、全ての方に必要となるわけではなく、赴任国・地域の実情や個々の日本語教師の経験・能力を鑑みて、必要に応じて研修に組み込むこととして提案したいと思っております。

教育内容については、派遣前に集中的に実施する集合研修のほか、複数回に分けて行うこともあり得るので、柔軟に考えたいと思っております。具体的には事例研究、問題解決学習、座学中心だけでなく、受講者が主体的・協働的に学ぶ機会を取り入れることが求められるとしております。

OJTについては、海外赴任前の研修を想定しているところから、主な教育方法の例示からは外しております。派遣機関のサポートの状況等によってOJTが可能になる場合もありますし、そうでない場合もありますが、例示としては記載しないこととしております。

科目名を含む具体的なモデルカリキュラムの例ですが、資料5-3の緑の枠内に、先の資料4-3「日本語教師【初任】（海外）研修における教育内容（案）」で示しております（1）から（13）の教育内容を七つの科目名の例としてお示ししております。科目名の例ごとに区分して、対象として先ほど申し上げた三つの例、初等・中等・高等教育、日系、就労者を挙げております。それぞれに該当する教育内容に丸を付けておりますので、どこが必要かは、この丸印を御覧いただければ分かることと思います。

そのうち、就労者に対する日本語教育を行う日本語教師（初任）に対する研修のモデルカリキュラムを取り出し、資料5-4「日本語教師【初任】（海外：就労者）研修の教育課程編成の目安（案）」としてお示ししています。単位時間数については、時間数の幅を生かすことにより、各研修実施機関が特色ある教育課程を編成することが可能になるようにということで設計しております。科目名の例、教育内容の分類及び時間数について、是非御意見を頂きたいと思っております。

以上、各ワーキンググループから教育課程編成の目安について説明させていただきました。皆様から御意見を頂きたいと思っております。順番に行った方が良いと思っておりますので、まずは資料5-1「日本語教師【初任】（就労者）研修の教育課程編成の目安（案）」について、御意見を頂きたいと思っております。

大木委員

資料5-1「日本語教師【初任】（就労者）研修の教育課程編成の目安（案）」について意見

が4点あります。1点目は教育内容の(1)人の移動とダイバーシティの箇所です。前回会合での結城委員のご意見を受けて見直していただいたと受け止めておりますが、修正に起因して(5)就労者の多様性とする箇所との同義語反復といえますが、項目が重複しているように見受けられます。意味はそれぞれ使い分けられていると想像しますが、改めて御検討いただきたいと思いません。

2点目は(2)日本の外国人材受入れ施策の箇所です。細かいことで大変恐縮ですが、「外国人材」よりも「外国人」の方が妥当と思えます。現在、首相官邸において「外国人材の受入れ・共生に関する閣僚会議」が設置され、特定の専門能力を持った人たちを「外国人材」として議論されていると承知しています。一方で日本語教育小委員会では、「外国人」との一般的な呼称の方が文脈として適当という気がします。昨年度の小委員会の取扱いも同様であったと記憶しています。

3点目は(2)日本の外国人材受入れ施策の例示の箇所です。就労に関わる在留資格・精神衛生とされますが、「・」以降は改行忘れと思えます。言い換えますと、精神衛生を在留資格の同格とすることに違和感があるということですが、仮に改行して、精神衛生を並列にした場合でもなお違和感があります。適応障害等を発症した外国人は医療機関を受診できるといった事例を念頭に置いたと想像しますが、精神衛生に係る施策は特に外国人向けに講じられているのではなくて、日本国内では内外無差別の原則の下、誰もが受診できる訳ですから、精神衛生との記載は割愛して良いのかもしれませんが。

4点目は(3)日本と海外の雇用制度の違いの箇所です。その例示として労働や社会保障に関する制度と記載されていますが、雇用という概念と労働という概念は、承知する限り労働の方が広義です。雇用は労働の一類型と思えますので、見出しと例示を逆にした方が自然だと思います。関連して3点目に申し上げた精神衛生の割愛について、例示の中に労働安全衛生関連制度として取り込んで解釈することもできると思えますので、御一考いただければと思う次第です。

長くなりましたが、短時間で集中的にまとめていただいて、ワーキンググループの皆様にご敬意と謝意を申し上げます。

伊東主査

大木委員、貴重な御指摘どうもありがとうございました。このことに関して、何か回答いただけますか。

神吉委員

最初に御指摘いただきました(1)の人の移動とダイバーシティと(5)の就労者の多様性の違いが分かりづらいのではないかと御指摘については、確かにそう思いました。(5)は、どちらかというと言語的な多様性を踏まえた社会活動のニーズの多様性であり、前者は人の多様性に関わりますので、その違いが分かるように、(5)に何か文言を加えた方がいいのではないかと思いました。検討をしたいと思います。

伊東主査

お願いします。

神吉委員

それ以外につきましては、御指摘いただいたものを踏まえて(3)に労働制度の違いで、雇用や社会保障、そこに精神衛生等々含むということによろしいかと思いました。

伊東主査

ありがとうございます。ほかにいかがですか。徳井委員。

徳井委員

教えていただきたいのですが、教育内容（６）職場におけるコミュニケーション分析が、具体的に何を指しているのかということです。事例研究や具体的な教育方法についてはケーススタディ等別にあるわけですが、事例研究でトラブルなどの場面を出してケーススタディで扱うとしたら、それがコミュニケーション分析であればその下に入れた方がいいと思いますし、事例研究はどこに入るのかということと、（６）のコミュニケーション分析は何を指しているのかということです。

増田日本語教育専門職

事務局からお答えいたします。ケーススタディというのは、実は（９）学習動機と就労現場における学習者心理の職場におけるトラブルに、括弧書きで入っておりましたが、特に例示しなくても良いのではないかと御意見をいただき、外した経緯がございます。ケーススタディについては、（９）で扱うものと考えております。

徳井委員

分かりました。もう一つの（６）職場におけるコミュニケーション分析ですが、資料３－１「日本語教師【初任】（就労者）に求められる資質・能力（案）」の態度の（２）の下から２行目、就労の基盤となる分析力とあるのですが、それと関連するのかと思ったのですが、具体的に（６）の職場におけるコミュニケーション分析は、どのようなことですか。

神吉委員

ここで考えているのは、職場でどのような言語的、非言語的な行動が行われているのか、その適切性のようなものが各職場や業種、職種、また場面などでどのようになっているのかを、受講者の人が主体的に、分析的に見てほしい、そのような研修を実施してほしいという思いで書いております。

徳井委員

具体的に説明していただいたので、分かりました。

神吉委員

（９）学習動機と就労現場における学習者心理の職場におけるトラブルに戻りますが、ケーススタディの中に、言語的、非言語的な問題が入ってくることもあると思います。つまり、ある研修を行うことで、（６）と（９）両方にまたがる内容の研修というものは当然あっていいのだろうと考えています。

徳井委員

分かりました。

青木委員

教育内容の（２）で日本の外国人材受入れ施策という記載がございますが、これは日本全体の施策を学ぶということでしょうか。例えば私ども愛知県のような地域での日本語支援施策までの研修は、含まないのでしょうか。

神吉委員

モデルカリキュラムとしては、そこまでの言及はしないということ考えています。ただ、必要に応じて各地域、例えば東海地域であれば、そこでの製造業、集住都市のいろいろな施策とい

うものが関連しますので、それはその地域に応じて単位時間数をプラスして盛り込んでいただくというのが期待される運用であろうと考えております。

青木委員

分かりました。

野田委員

単位時間数についてですが、それぞれの欄に4から8など、最低単位時間と最高単位時間数が書いてあり、最低の時間を足していくと40単位時間になり、想定単位時間数になってしまいます。そうすると、40単位時間を動かさない限りは、この最低の時間数で設定するしかなく、自由度がないことになるのではないのでしょうか。資料5-2「日本語教師【初任】（難民等）研修の教育課程編成の目安（案）」も同じです。資料5-3「日本語教師【初任】（海外）研修の教育課程編成の目安（案）」は幅があるので、そのようなことにはならないと思います。幅が持てるようにしてはどうでしょうか。

神吉委員

おっしゃるとおりです。

金田委員

補足しますと、昨年度のものだと、例えば生活者であれば90単位時間というように想定されていて、最低の時間を足すと60単位時間というように、残り30単位時間がその研修現場でいろいろ工夫しなさいというようになっています。

神吉委員

悩ましいところなのですが、まず40単位時間という基準の時間を決めました。これは、受講者がどれぐらいの時間を取れるのかという観点で、この40単位時間ぐらいが妥当であろうと考えた次第です。それを上限として考えていくと、各教育内容の最低時間が2単位時間になってしまい、現実的に実施できないのではないかとということで、このような記載になりました。御懸念はよく分かります。

野田委員

最低これぐらいの研修時間は必要だということとはよく分かるのですが、見たときに自由度がない印象を与えるのは良くないと思います。

神吉委員

検討します。

伊東主査

単位時間数に関しては、検討させていただくということでお願いします。

三枝委員

資料5-2「日本語教師【初任】（難民等）研修の教育課程編成の目安（案）」で、難民に対する言語学習の現場を見た経験からお伺いします。演習に対象別とあり、括弧の中に初等教育未修了者等々の例があるのですが、この対象別というのは学習歴別で、例えば初等、中等、高等という別なのか、あるいは第二言語の能力、レベル別なのか、あるいはこの意味合いを全て含み、包含的に対象別と記載をされているのでしょうか。

神吉委員

対象別には、今御指摘いただいたような教育歴もありますし、都市生活者とキャンプ生活者のような区別もありえると思います。そのようなことも含めて、対象別と考えております。

三枝委員

ありがとうございます。

井上委員

就労者の方で実施機関が日本語教育機関・団体、企業等となっており、ほかの活動分野にはある、大学等を入れていないのは、なぜなのか教えてください。

神吉委員

就労の研修は大学以外の機関での実施が多いのではないかとということで、大学を例示として出していないです。

井上委員

現状として、大学は余り行っていないのではないかとということですか。

神吉委員

恐らく就職支援等、就職するまでの支援は大学の育成プログラムでも実施しやすいと思うのですが、大学教員が各就労現場の現状を踏まえて、大学での日本語教師初任の指導・研修を実施するケースは、多くないと考えているところです。

井上委員

分かりました。

伊東主査

それでは、教育課程の目安に関しまして、資料5 1, 2, 3, 全て共通で御意見を頂きたいと思います。

井上委員

資料5 - 3「日本語教師【初任】（海外）研修の教育課程編成の目安（案）」の対象別に三つの例示があります。私が知っている、海外で日本語を教えている機関で、一般的な塾といわれるような機関ですが、若い人が日本留学を目指して勉強していたり、あるいは高校生などが学校の放課後に集まって日本語を勉強していたり、目的としては趣味の域を出ないような人も含まれているのですが、そのような人というのは、この三つのカテゴリーには入らないと思うのですが、それは特に何か意図があるのでしょうか。

伊東主査

これは学習者の数が多いと想定される、主なものを例示したということで御理解いただけたらと思います。

井上委員

分かりました。

村田委員

対象別のところでお伺いしたいのですが、理解としては、初等・中等・高等教育というのは、公教育で 継承語というのは、公教育外で行われている継承語教育という理解でよろしいですか。

伊東主査

そうですね。例えば日本人学校や補習授業校等々が本来の目的を変えつつあるというようにも聞いていますし、そこでの継承語等が対象になるかというように理解しています。

村田委員

就労者は主に民間の日本語学校という、そのような位置付けということですね。分かりました。

徳井委員

対象別の（例）というのは、実際に報告書になるときも（例）は、このままになりますか。

伊東主査

はい。その予定です。

徳井委員

その方がいいと思いました。それから初等・中等・高等教育も、海外で教えた経験では、第一外国語としてしっかり行うところと、教養のような形で行うところと、かなり差があるように思いました。教育機関ごとに差があるので、これを全部やらなければいけないということではなく、ある程度選択というか、幅があるようにしておいた方が良くように思いました。一つのカテゴリーとして初等・中等・高等としてしまうと、実際は多様性があり難しいと思いました。

伊東主査

おっしゃるとおりです。単位時間数に幅を持たせている意味としては、その辺りについては必要に応じて組み込んでいただきたいということです。書いてはおりませんが、研修実施機関において調整していただくという意図があります。

金田委員

海外の科目名ですが、7の海外に赴く日本語教師に必要となる能力では、これが全体を表しているという感じがしてしまいます。13番にあるように、海外に赴任して実務的にどのような能力が必要になるのかだと思うので、それが伝わるような言い方がいいと思いました。

伊東主査

ここは検討させていただきます。ありがとうございます。

川端委員

教育方法について、難民はOJTなど具体的な表現が使われており、就労者と難民と海外と比べると、そろっていないところが気になりました。集合なのか、個別小規模なのか、集中なのか、複数回なのかという対立を捉えづらいです。整理できると思いますので、お願いします。

伊東主査

考えましょう。ありがとうございます。

金田委員

教育内容で、10番のコースデザイン演習の中に、職種別対象別日本語教育プログラムという

のと、カリキュラムデザインが別立てで書かれてはいるのですが、あえて分けたということですか。実際どのように区別するのかということをお教えいただければと思います。

神吉委員

これはあえて分けています。

戸田委員

プログラムの全体と、それから具体的にということだったかと思います。

神吉委員

大きいところを考えるとということと、その中で具体的にどのようなものを配置していくかということの2段階が必要で、その両方をきちんとやりましょうという議論だったと思います。コースデザイン的なところと、カリキュラム的なものです。

金田委員

コースデザイン演習というタイトルなので、それで昨年度のものとは比べるわけなのですが、もし、プログラムというのがコースデザインの話であるならば、そのように書いた方が分かりやすいのかと思いました。

川端委員

関連してなのですが、「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」の20ページに、養成に求められる資質・能力がありまして、その技能(1)に日本語教育プログラム、コースデザイン、カリキュラムデザインを踏まえという段階にカテゴライズされていますので、それに合わせた方がいいと思います。

日本語教育プログラムは全体です。そこにはコースデザインもカリキュラムデザインも含まれていて、更には人員の配置や、お金の使い方も、その中で考えられます。科目名を考えるといいのではないのでしょうか。

科目名は大きくしておいて、その中で(10)がコースデザイン演習で良いのですが、コースデザイン演習がプログラムより上にあるのではなくて、プログラムをにらみながらコースデザインをする演習ということですね。

神吉委員

そうですね。日本語教育プログラムのコースデザイン、カリキュラムデザインを科目名にし、その中で具体的に教育内容の方に職種別対象別のコースデザインやカリキュラムデザインが入ってくるということです。

金田委員

科目名にコースデザイン、カリキュラムデザインと並べるのなら並べてもいいと思いますし、並べなくても、コースデザインだけでも大丈夫だろうとは思いますが、教育内容に、職種別、対象別日本語教育の内容という言葉を入れておいた方が、コースデザイン演習の流れとして分かりやすくもなるし、プログラムとカリキュラムデザインは何が違うのかというような疑問も、湧きにくくなるのではないのでしょうか。

神吉委員

分かりました。

伊東主査

貴重な御意見，ありがとうございました。

伊東主査

残り時間は，先ほどの教育内容，そして資質・能力，全てにわたって，御意見を頂きたいと思  
います。今日の御発言を最終報告のために生かしていきたいと思しますので，よろしくお願  
いします。

戸田委員

資料2 - 2「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ついて」の，上か  
ら四つ目の4行目です。これまでは難民等を含む日本語学習支援に関わる方々に研修が行われて  
きたが，十分にはなかったということが，まずあるわけですが，現在は全国に難民等が点在する  
状況となっていることなどから，日本語教師に対する研修機会が一部に限られてしまっているこ  
とを踏まえ，文末は研修の確保が一層求められるという書きぶりにはどうかと思いました。

それから，資料2 - 3「海外に赴く日本語教育人材について指摘されている課題について(案)」  
ですが，需要という言葉が一番上に出てきますね。

伊東主査

需要は拡大しているという部分ですね。

戸田委員

はい。一つ目の丸は日本語学習の需要，二つ目の需要は，研修についての需要ということですが，  
少し言葉を変えたほうが良いと思います。以上でございます。

伊東主査

そうですね。分かりました。検討させていただきます。

川端委員

資料2 - 2「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ついて(案)」です。  
一つ目の丸の4行目の真ん中あたりに教育履歴とありまして，前回は学習履歴だったのです。そ  
こがなぜ変わったのかお伺いします。ここで言いたいのは，その学習者が今まで受けてきた教育  
環境ですね。その学習者を取り巻いていた教育環境です。教育履歴というと，その人がどうやっ  
て教えてきたかというように取ってしまう人もいます。学習履歴から教育履歴になぜ変  
わったのですかという質問です。

戸田委員

どのような教育を受けたかということで，違いが出て参ります。初等教育も十分に受けていな  
い方もあれば，高等教育を受けている方もいるので，履歴を使いました。

川端委員

例えば，学習であれば，学習者が自分で選んで学習をしてきたということの学習履歴に含まれ  
るが，そこでは選べなかったということもあるであろうし，履歴ではなくて，学習者が歩いてき  
た学習環境，教育環境ということですね。

神吉委員

そうすると，「それまでの教育環境や学習履歴にかかわらず」ですか。

川端委員

ここで決められないと思うのですが、「日本語指導に当たっては」の後ろに来ているので、その学習履歴や教育環境というのが、日本語に関するものなのか、どうなのか分かりやすく書かれた方がよいと思います。整理していただければと思います。

伊東主査

分かりました。ありがとうございます。

金田委員

資料2 - 3「海外に赴く日本語教育人材について指摘されている課題について（案）」の二つ目のところで、JICAはJICAと略称が書いてあるのですが、国際交流基金はJFとは書いていませんが、これはよろしいのでしょうか。

村田委員

一般的に言わないからだと思います。

金田委員

資料2 - 2「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ついて（案）」は、国際日本語普及協会はAJALTとは書いていませんが、これは正式名称を普及させたいということですか。

戸田委員

略称まで書かなくてもよいのではないかとということです。

金田委員

分かりました。

井上委員

資料2 - 3「海外に赴く日本語教育人材について指摘されている課題について（案）」の下から2番目です。想定外の任務を覚悟しておくことが肝要であるという御説明を最初にいただいたのですが、これは現地に赴いたときに、初任者であってもコーディネーター的な役割を担わされることがあるという意味合いですか。

伊東主査

そのこともあります。日本文化や日本企業を誘致しているような地域の場合、教育のみならず企業との連携や町興し、あるいは現地の産学、教育も含めた形の連携事業への関わりなど、想定を超える多彩な活動もあるということです。

井上委員

この記載だけですと、一体何が起こるのだろうと読み手は不安になるかもしれません。

松岡委員

例示をした方がよいのではないのでしょうか。

伊東主査

例示ですね。分かりました。御意見を頂きましたので、修正を行いまして、次回9月28日の

日本語教育小委員会で最終確認とさせていただきたいと思います。

ここからは全体を通して御意見，コメント等があれば，お受けしたいと思います。

### 三枝委員

難民への言語の教授が非常に難しいということは，現場を見て肌で感じています。海外へ赴く際は赴任国・地域の言語との対照は知識としてあって，日本語教師が技能として赴任国・地域の言語での基礎的なコミュニケーション能力を具備する形になっていますが，国内で難民の方に日本語を教える際には，日本語が出来ずに来られた人に対して，母国語との対照，あるいはその理解も現場では必要ではないかと感じます。

単に日本語を教えれば良いということではないので，当然相互理解をしながら，言語習得に対する熱意を高めていくことが方向性としてあるのであれば，難民個別にということ難しいのですが，同じ国から来た方には，母国語と日本語はどうなっているかということ踏まえた上で教育していかないと難しいのではないのでしょうか。

### 石井副主査

今の御指摘は大変重要なことです。難民の場合は子供も一緒に来ますので，日本語だけを教えて日本語しかできなくなってしまったときに，どのようなことが起こるかという大きな問題がありますので，三枝委員の御意見は大変貴重だと思います。

### 伊東主査

そうですね。御指摘の点については，日本語教師に求められる資質・能力のうち，態度に含まれる観点として重要であり，研修でその点を認識していただくことが必要だと思います。

### 三枝委員

難民の方が一言発したことを教師に分かってもらえたという心理感情がないと，そこから先への学習意欲が高まっていかないということもあるかと思しますので，気になりました。

### 伊東主査

今日は貴重な御意見や御助言を頂きまして，どうもありがとうございました。時間にもなりましたので，これで第88回日本語教育小委員会を閉めさせていただければと思います。最後に事務局より連絡があれば，お願いいたします。

### 藤山日本語教育専門官

次回の日本語教育小委員会は，9月28日金曜日の13時から開催させていただきます。御出席のほど，よろしく願いいたします。

### 伊東主査

これで第88回日本語教育小委員会を閉会とさせていただきます。どうもありがとうございました。