

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（第89回）議事録

平成30年9月28日（金）
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，伊東委員，井上委員，大木委員，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12名）

（文化庁）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88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）
- 6 「論点5．日本語教育の資格について」に関する意見の整理と主な論点（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 日本語教育能力の判定について意見交換を行った。
- 5 次回の日本語教育小委員会は11月22日(木)に行われることが確認された。
- 6 質疑応答及び意見交換における各委員の発言等は次のとおりである。

伊東主査

天気予報によると、9月は晴天の日が3日しかなかったそうですが、その9月も終わろうとしております。お忙しい中、お集まりいただきまして、ありがとうございます。

ただいまから第89回、今期4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・研修ワーキンググループと、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、検討を行ってきております。本日は、両ワーキンググループの報告と併せて、日本語教育能力判定についての審議を予定しております。どうぞよろしくお願いいたします。

出席者の確認を事務局からお願いいたします。

藤山日本語教育専門官

本日は石井委員、金田委員、結城委員が御欠席でございます。神吉委員、徳井委員は遅れて御出席される予定です。当委員会は15名で構成されており、現在御出席は10名で、過半数を満たしていることを御報告申し上げます。

伊東主査

前回の議事録の確認に移りたいと思います。資料1「日本語教育小委員会(第88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10月5日金曜をめぐり、事務局まで御連絡いただきますよう、お願いします。なお、議事録の最終確定につきましては、主査に御一任くださいますようお願いいたします。

本日の議事を進めていきたいと思います。議事は、二つございますが、前半といたしまして(1)日本語教育人材の養成・研修の在り方について、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です。事務局から、資料の変更点の説明をお願いします。

藤山日本語教育専門官

それでは、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)」を御覧ください。御審議を受けて変更した主な点を御説明いたします。

丸の上から三つ目でございますが、就労に関わる日本語教師に求められる資質・能力が十分に示されていないために指導がうまくいっていない点、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あるという指摘がございましたので、分けた形にしております。

丸の上から四つ目でございますが、後半部分「多様な業種や職種での日本語教育を行うに当たり」とポジティブな書きぶりに修正しております。

丸の一番下でございますが、1行目「就労の現場と日本語教育が切り離されないよう」と言葉を補ってございます。

資料2-2「難民等に関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)」を御覧ください。丸の一つ目、最後のところに「教育履歴」という言葉がございましたが、「教育環境や学習履歴」と言葉を補ってございます。

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)」を御覧ください。上から三つ目の丸の2行目の「現地の教育文化や言語施策・制度等を理解し尊重する姿勢」を修正しております。

丸の下から2つ目、現地の要望に基づいて、想定外の任務があるという内容をまとめてございます。「海外では、日本語教育に関わる現地の養成や希望と、赴任した日本語教師との認識のずれ

により、日本語教師が対応に苦慮することがあるという指摘がある」と修正してございます。
主な変更点は、以上です。

伊東主査

資料2 - 1, 2 - 2, 2 - 3の変更点の説明をしていただきました。ワーキンググループの委員から補足説明がおりであれば、意見交換する前にお願いしたいと思いますが、戸田委員、松岡委員、いかがでしょう。

戸田委員

補足はございません。

松岡委員

補足はありません。

伊東主査

それでは、就労者、難民等、そして海外の三つの活動分野における課題について、併せて御意見等を頂きたいと思えます。これで確定できればと思っておりますので、御意見等よろしくお願いいたします。

川端委員

就労者の三つ目の項目ですが、第88回小委員会で意見をさせていただきました。御検討いただいて、実態を適切に反映する内容になっていると思えます。

伊東主査

ありがとうございます。海外の一番下の項目は、現地のいわゆる日本語教育関係者、派遣された者への要望や希望が日本語教師が思っていることと食い違っており、戸惑うことが多々あるということから、今回このように新たにまとめておりますが、よろしいですか。

特段御意見がないようであれば、変更案を確定するという形で作業を進めさせていただきたいと思えます。

では次に、日本語教師に求められる資質・能力について、事務局から資料の変更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3 - 1, 3 - 2, 3 - 3の日本語教師に求められる資質・能力については、前回の委員会で、昨年度のとりまとめた報告に比べて全体的に具体的で、抽象度が下がっているという御指摘がございまして、ワーキンググループで全体的に点検をしていただきました。昨年度の報告に合わせて、同じ表現にしたところや、具体的な記述になっているところを少し削除したところなどございます。ただし、具体的に記載しないと分かりづらいところは具体的な記述にしましょうとか、特有の事情については記載しましょうという方針で検討いただきました。

その中で大きく変更したものが、資料3 - 3「海外に赴く日本語教師に求められる資質・能力(案)」です。全体的に赴任国、地域については、赴任先が決まっていない場合はどうするのか、という御意見がありまして、全てに「等」を付けてございます。また、態度の欄の中に、学習者に対する態度とございますが、海外特有の事項について、もう一度検討いただきまして、項目を一つ挙げてございます。「海外では日本文化や日本人との接触機会に限られるため、日本文化や日本人の捉え方がステレオタイプに陥らないよう、多様性を提示するよう努めようとする」と修正してございます。

日本語教師に求められる資質・能力については以上です。

伊東主査

変更箇所は少ないですが、各ワーキンググループの委員から補足説明があればお願いします。

松岡委員

ワーキンググループでの検討したときに、赴任国・地域等の「等」があるものとなないものに分けるという話でしたが、それについては見解が変わったのでしょうか。

伊東主査

事務局で検討した結果、全部付けることになりました。事務局から説明をお願いします。

増田日本語教育専門職

御説明をさせていただきます。項目を見ていくと、言語など、おおよそ赴任国・地域によって決まっていると考えられる場合については、「等」がないほうが分かりやすいのですが、一つの資料の中に「等」があるものとなないものが混じることは読み手としては分かりにくいのではないかと考えました。特に赴任先はまだ決まっていないが、研修を受けたい方にとっては大変分かりにくいだろうということで、赴任する国・地域が決まっている方、決まっていない方も、総じて読めるよう1枚にまとめるという観点から「赴任国・地域等」で統一させていただいております。この案について御審議いただきたくお願いいたします。

伊東主査

「等」が付いていたり、付いていなかったりすることで戸惑う読み手がいるのではないかとということで、「赴任国・地域等」を一つの表現として出そうということで、今日お示ししました。そのことも含めて御意見を頂けたらと思います。

松岡委員

ワーキンググループの検討のとき、「等」が入っているとおかしいのではないかと、言語や学習のカリキュラム関係のことなど、決まっていないとできないのではないかとという意見がありました。その時の「等」の扱いのやり取りについて、今回の資料を初めて読む方には分からないですね。その「等」の意味が何なのか、深読みされたりしないかが心配です。

三枝委員

一般的に国・地域というと独立した国と、例えば香港などの地域を意味する言葉ですね。国・地域のその次に「等」が出てくると、よりブレークダウンして、機関というイメージが出てきます。それを全て包括した意味で使われているのか、要するに国・地域のほかに何か、国のボーダーを挟んだ所を表すような意味があるのかが、気になりました。

伊東主査

国・地域という場合と、「等」が入ることで加わるニュアンスと、赴任先が決まっていないということも含めて、研修の段階では未確定の赴任先という意味合いでの「等」もありますね。

三枝委員

「等」があった方が、包括的なものと捉えられると思います。今後、いろいろな課題が出てきた場合、その都度、議論できる余裕に当てることができますので、表現としては「等」があった方がいいと思います。ただ、「等」が何かと問われると、国と地域のほかに何かエリアを想定させ

るものがあるのかという意味付けが弱いという印象を持ちます。

野田委員

国・地域の、「地域」の意味が、人によって解釈が違うのではないかと思います。今おっしゃったような、例えば南アメリカのようなエリアを指すときと、国とは呼べない地域、例えば台湾などを指すときがありますね。これはどちらの意味ですか。

伊東主査

ワーキンググループでは、その地方や近隣の国も含めた南アメリカやアフリカの国及びその隣国も含めた地域ということで、議論しました。要するに、赴任国といっても、その国だけの文化あるいは言語に限らず、その影響を受ける、正にエリアという点でいうと、「等」という点で地域「等」で議論した経緯はあります。ですから先ほどの、いわゆる承認された国、否か、ということよりもむしろエリアの方が議論の中では強かったかなと思いますけれど、松岡委員、その辺どうですか。

松岡委員

私は両方と解釈したのですが、どちらの話も出ていましたね。

村田委員

国際交流基金もそうなのですが、官公庁が作る文書の場合、国・地域と書いたときの地域は台湾や香港といったところを指すことの方が多いと思います。

松岡委員

「等」については、先ほどの台湾とかということではなくて、エリアという意味を含むので、「等」ということにした方がいいのではないかと思います。

村田委員

広く文化圏とか言語圏とかという捉え方ですか。

松岡委員

そうですね。

川端委員

文化圏という読みももちろんできますし、先ほど事務局から説明があったように、赴任先が特定の場所に決まっているのかその一帯なのかということがあって、書き切れないですよ。注を付けたらいかがでしょうか。それこそ国とは呼びづらいところを地域と呼ぶ方もいらっしゃるから、そうではないということに記載すればよいと思います。

伊東主査

検討させていただきます。

井上委員

私も川端委員の意見に賛成で、注を付けるのが一番分かりやすいと思うのですが、国・地域等が文化圏を表すのか、承認されていない国を含めるということなのかということについての注と、それから赴任先が決まっていない場合も含むということの注と、注としては二つ必要ではないかと思っています。

伊東主査

分かりました。この「等」はいろいろな解釈があるので、そのための注を付けることを検討させていただきますでしょうか。一文ですべて記載できるかどうかは分からないので、それはこれから、注を作成する段階で検討させていただくことにさせていただきます。

川端委員

海外の知識では、「海外に赴く教育実践の前提」となっています。技能では「海外における教育実践のための技能」となっています。「赴く」と「おける」が違うわけです。資料2 - 3のタイトルでは「海外に赴く」ですね。「赴く」とあったので、赴任前も含めていると想像はしたのですが、そういう定義ですか。

松岡委員

「赴く」ですね。

川端委員

「赴く」に合わせた方がいいということですか。赴任前の研修も含めて、ということですか。

松岡委員

はい、対象の前提が海外赴任する方というので、赴く前が重点に入っているという議論だったので、それに合わせると「赴く」になると思います。

伊東主査

そうですね。

松岡委員

ただ、この「求められる」というのが、赴く前なのか、赴いた後なのかは厳密に分けて考えていたわけではないので、この用語は統一する必要があると思うのですけれど、「赴く」が適切なのか、「おける」が適切なのかは、皆さんの御意見を伺った方がいいかなと思います。

伊東主査

このことに関して、本日この段階で御意見を頂けると、最終確定の際に参考になりますし、助かります。いかがでしょう。

川端委員

研修のイメージとして、初任段階は、実際には約3年と言われているので、赴任前だけに終わらないと思うのです。赴任後も視野に入れることで、「おける」で統一できるのではないかと私は思いました。

松岡委員

思い出したのですが、「おける」にした場合に、日本から赴く人ではない、向こうの現地教師が入るか入らないかという議論がありました。この研修は、行く人を前提にしているので、もし「おける」とした場合には、ここでは行く人を想定しているということを、注に入れておかないと、誤解が生じる可能性があると思います。海外のワーキンググループでは、範囲の広いところで議論をしていたので、誰に対するどういう教育にしたいのか迷いました。今回は、日本から正に赴く方の研修ということで、「赴く」という用語が出てきたという事情がありました。どちらにしても注が必要ではないかと思えます。

増田日本語教育専門職

事務局からの御提案なのですが、この資料3 - 3のタイトルについて、日本語教師【初任】(海外)では分かりにくいという御指摘も頂いていることから、「海外に赴く日本語教師(初任)に求められる資質・能力」と変更し、資質・能力及び教育内容の記載については、「海外における」若しくは「赴任国・地域等における」で統一をさせていただくという形で修正をさせていただくということではいかがでしょうか。

伊東主査

いかがでしょうか。タイトルが変わることによってスッキリしたと感じました。確かに、現在のタイトルだと誤解を生む可能性がありますね。「海外に赴く日本語教師(初任)に求められる資質・能力」という方向でよろしいですか。

井上委員

私はそれで分かりやすくなると思うのですが、そうするとほかの活動区分のタイトルも同じように変えるということになりますね。変える方が分かりやすいと思います。

村田委員

資料2と、資料3の見出しをそろえるということは一つあるのではないかと思います。資料2 - 3では「海外に赴く日本語教育人材」となっていますので、資料3 - 3のタイトルを変えるということだと思いますが、例えば、就労者に対する日本語教師(初任)に求められる資質・能力になるということですね。

松岡委員

海外だけ、対象がはっきりしません。海外に赴くという教師にフォーカスがあって、対象が誰かということを決められないため、このようになっているので、そこをどう考えるかだと思います。ほかは全部、誰々に対する日本語教師になります。

伊東主査

どうぞ御意見、御助言お願いします。ここに「海外に赴く」ということを加えることになれば、ほかの分野の修正はなくてもいいですし、御意見頂いた上で、事務局と詰めさせていただき、最終的には主査に御一任いただければと思います。

野田委員

村田委員がおっしゃった、資料2のタイトルに合わせるということで、問題は起こらないし、分かりやすくなると思います。

戸田委員

私も同じ意見です。

伊東主査

資料2のタイトルの文言に資料3をあわせるということですね。平成30年3月に取りまとめた報告書についても記載を統一するというところでお願いします。

松岡委員

今回の報告と昨年度の報告書はまとめて1冊になるのでしょうか。

藤山日本語教育専門官

今回、報告を頂くものと昨年度の報告書を合わせて、全体的に見直しをして最終的な1つの報告書という形にしたいと考えております。

松岡委員

分かりました。

川端委員

資料3 - 1, 就労者の知識の(7)「学習者自身が発話のモニタリング・振り返り等を行い」というところですが、前回の委員会の意見を踏まえてワーキンググループで非常に分かりやすく直してくださっていると思います。

三枝委員

ミクロな視点での意見です。資料3 - 2の難民等を対象とした教師の態度の(7)にある「地域社会や多様な機関と連携・協力し」とあり、これまでも議論があったように記憶しております。地域社会ですと、サポーターとして活躍していらっしゃる、いわゆるボランティアの方や地域住民の方々がそこに含まれると容易に想定できます。「多様な機関」というと、要するに難民なので、大きいところからいうと法務省入国管理局だとか、小さいところでは社会福祉協議会と、多様な、かなり幅広い範囲が想起できるのですが、何か具体的に想定されている部分や、固定された観念があるのかどうかということが、読んで気になったところです。

戸田委員

今おっしゃった機関のほかに、実際に日本語教育を担当する機関も含まれますし、ともかく難民が暮らしていく上で関わる支援者、教育者全体を含みます。

三枝委員

マクロな意味での支援機関という意味で捉えてよろしいですか。

戸田委員

はい。

三枝委員

分かりました。

伊東主査

それでは資質・能力に関しましては、貴重な御意見頂きましたので、最終的には事務局と協議した結果、確定するよう作業を進めていきたいと思っております。次に、教育内容及び教育課程編成の目安について、この2点を御審議いただきたいと思っております。まず、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

教育内容から御説明いたします。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)」を御覧ください。前回の御審議を受けて変更した点を御紹介します。16下位区分の異文化接触でございますが、(3)の文言を修正してございます。「日本と海外の労働に関する制度の違い」で、この中に「雇用や社会保障に関する制度」と「メンタルヘルス」としておりま

す。

また、16下位区分の言語教育法・実習のところですが、(10)コースデザイン演習の中の三つ目の項目、「職種別対象別日本語教育内容」と「職種別対象別カリキュラム」ということで、文言を修正してございます。

続きまして資料4-2「日本語教師【初任】(難民等)研修における教育内容(案)」を御覧ください。こちらは1か所小さな修正があります。言語教育法・実習の「評価フィードバックの方法」のところ「ポートフォリオ等」と記載しておりましたが、他の分野に合わせて削除しています。

資料4-3「日本語教師【初任】(海外)研修における教育内容(案)」については特に変更はございません。

続きまして、教育課程編成の目安(案)でございますが、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)」を御覧ください。時間数の変更がございまして、60単位時間としてございます。裏面の枠外の米印を御覧ください。「全科目の下限の時間数を合計すると40単位時間となる。60単位時間までの20単位時間分は、単位時間数の幅を生かすことにより、各研修実施機関における特色ある研修プログラムを編成することが可能である」という注を付けてございます。

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。こちら時間数を60単位時間としました。裏面に、就労者と同じような形で、「下限の時間数を合計すると40単位時間ですが、60単位時間までの20単位時間分は、単位時間数の幅を生かすことにより、特色ある研修プログラムを編成することが可能である」という注を付けてございます。

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)」を御覧ください。単位時間数は30から60単位時間としてございます。各項目の単位時間数も若干見直しをしてございます。裏面の備考の1で、全科目の下限の時間数を合計すると22単位時間となりまして、その単位時間数の差は各研修実施機関における特色ある教育課程を編成することが可能である、としてございます。また、備考の3になりますが「科目名「7.外国語によるコミュニケーション能力」は、個人差があることから、研修の想定単位時間数の合計から除外することとし、研修の単位時間数を示すことはしない」として、表の合計時間数の下に枠外に、コミュニケーション能力を移しました。

続きまして資料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)」を御覧ください。単位時間数を30単位時間としまして、若干見直しをしてございます。資料5-3と同じように、最後の米印でございますが、下限の時間数を合計すると22単位時間となりまして、30単位時間までの8単位時間分は、幅を生かすことにより、各研修実施機関における特色ある研修プログラムを編成することが可能である、という注を付けてございます。

主な変更点は、以上です。

伊東主査

ありがとうございました。それでは、ワーキンググループの委員から補足説明があればお願いしたいと思いますが、まず、就労・難民ワーキンググループの戸田委員、いかがでしょうか。

戸田委員

単位時間の下限と上限と数字が変わって、60単位時間から40単位時間と幅を持たせていることについては、各研修機関が見学や実習などを盛り込んだ場合に、より充実した内容の研修ができるということで、幅を持たせてあるということでしょうか。

伊東主査

幅が広がったということですね。では、皆様から教育内容及び教育課程編成の目安について御意見をお願いしたいと思います。

青木委員

資料について、備考や注や米印と記載が異なるのですが、何か意味がありますか。

藤山日本語教育専門官

昨年度の報告が全て備考になっていますので、備考に統一させていただきます。

伊東主査

青木委員、備考に統一する方にさせてもらいます。重要な御指摘ありがとうございました。

徳井委員

資料4 - 1で、教育内容の真ん中に空欄がありますが、何も入れないのでしょうか。全体の表として見たときに、教育内容が(1)から(14)まで振られています。空欄で番号も付されていない箇所があります。資料4 - 3の16下位区分の言語理解の過程、異文化理解と心理も右側の教育内容の欄が空欄になっていますが、なぜですか。

増田日本語教育専門職

昨年度取りまとめた報告書の考え方ですが、3領域5区分16下位区分は、日本語教師の養成段階で必須の教育内容として網羅しており、初任段階で分野に特化して扱うべき項目を選んでおります。記載のないものは、扱う項目はなし、ということで、意味のある空欄とお考えいただきたいと思います。

徳井委員

意味のある空欄ということで、分かりました。

大木委員

資料5 - 3と5 - 4の関係についてお尋ねします資料5 - 3の表組みされた右端の列に「対象別(例)」として就労者があり、枠のところどころに丸が付いています。一方、資料5 - 4につきましては、表題が「海外：就労者」とされ、資料5 - 3と重複しているように見えますが、過不足のない最適な状態になっているのか、もう一度考え方を確認したいと思います。

伊東主査

資料5 - 4は、5 - 3の就労者だけを取り出した形になっていると理解していただければと思います。したがって、資料5 - 4の案も、元は資料5 - 3から取り出していると御理解いただけるような形で編集しているということになります。このことに関して、事務局から補足説明をお願いします。取り出しているということですよ。

増田日本語教育専門職

はい。資料5 - 3は海外のいろいろな対象の例として三つ挙げておりますが、その中で最も単位時間数が少ない就労者のサンプルとして資料5 - 4がございます。資料を同じ色にしてしまっただけで、サンプルだということがと分かりにくいかもしれませんので、就労者の部分を取り出しているということがもう少しわかりやすい形でデザインも工夫していきたいと思います。

伊東主査

そうですね。資料5 - 3に対象別（例）が出ているので、資料5 - 4に、対象別就労者と書いてあると、対象別というのがキーワードになって、資料5 - 3の対象別の就労者が資料5 - 4にも来ているのだと、関連を想起させるような表現があるといいかもしれません。

村田委員

資料5 - 1から5 - 3まで共通して、単位時間数の考え方について伺います。注で「最低限の単位時間を足すと22単位時間になり、プラス何単位時間分かはそれぞれの機関のその特色を生かして自由に設定できる」とありますが、これは必ず追加の単位時間数を設けて、例えば資料5 - 3の海外の場合、最低は22単位時間ですが、絶対30単位時間やらなければいけないということなのでしょうか。

伊東主査

いいえ。目安であり、必須ではないということをお理解いただけたらと思います。

三枝委員

資料4 - 2の 言語使用と社会の「難民等のライフステージに合わせたキャリアプラン」とあるかと思えます。それを具体的にいわゆる教育現場で実施をしていくのが、資料5 - 2の裏面の（7）の「難民等のライフステージに合わせた」ということで「キャリアプランと日本語学習」というふうに限定をされているのですが、ライフステージというのは飽くまで、成人を対象にしているということなのでしょうか。難民は幅広く、就学前の子供もいれば就学児童もいれば青年もいて、家族全員で来ると御老人までいらっしゃるということになるので、全てを対象とした、いわゆるキャリア作りなのかが気になりました。

戸田委員

幅広く捉えており、子供のときに来日し成長していく過程でそれぞれ必要な日本語学習は違うと思えます。大人になって、社会に出ていく段階になっても、その立場が更によりよい立場に、よりよい生活の質が保てるように日本語学習を支えていくということですね。

三枝委員

言語習得能力のレベルアップに応じてということですね。そうすると、対象が難民だと、来日段階で既にお年を召されている、生活しなければいけない人のプランも必要だし、ある程度大人になって就労者になると、就労現場の中でも必要になりますね。ライフステージというと、ずっと横軸を見ていかないといけないイメージが強くて、少し具体的に表現していただいてもいいと思います。

増田日本語教育専門職

三枝委員がおっしゃったように、難民の場合は、子供から高齢者に至るまでの視野をもたなければなりません。そのことを表す言葉としてライフステージという言葉によって非常に幅が広いことを視野に入れていただくことを意図しております。

戸田委員

日本語さえできるようになればいいというものではなくて、段階に応じた日本語というものがあるということをお伝えるため、あえてこう抽象度の高い言葉を使わせていただいているということです。そのお話に関係するところと言えば、資料3 - 2の技能の（9）に、高齢者には、ということによって生涯学習が挙げられています。

三枝委員

非常に分かりやすいですね。この資料3 - 2になると、生涯学習としての意味合いが入ってくるので分かりやすいのですが、要するに生涯学習とライフステージは同じ意味合いとして使われているという理解でよろしいですね。

伊東主査

はい。ほかにいかがでしょうか。多くの御助言等頂きました。今日頂いた御意見や具体的な提案につきましては、最終確定版に反映させるような形で進めさせていただきたいと思えます。

では、一旦ここでの議事1は終えさせていただき、次の議事に移りたいと思えます。議事2、日本語教育能力の判定について、ということになります。事務局から資料を含めて説明していただきたいと思えます。

藤山日本語教育専門官

資料6「論点5・日本語教育の資格について」に関する意見の整理と主な論点(案)を御覧ください。これまでの経緯と主な論点について御説明をさせていただきます。この論点5の審議に関する経緯ですが、平成24年に日本語教育小委員会の下に設置された、課題整理に関するワーキンググループが、平成25年2月18日に「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(報告)」を取りまとめていただきました。本日の机上配布の白表紙の冊子を御覧ください。表紙をめくっていただきますと、目次がございまして、論点の記載がございまして、3の(3)日本語教育に携わる人材についてで、論点5、日本語教育の資格についてとあります。

11ページを御覧ください。右側の下の方から、少し読み上げます。「日本語教育に携わる人材は、直接学習者と向き合って日本語を指導する者のほか、日本語教室の設置・運営を行う者、これらの支援を行う者など多様である。特に「生活者としての外国人」に対する日本語教育においては、学習者である外国人の状況を踏まえ、できる限り学習効果が上がるよう、直接指導はもとより、学びやすい環境づくりや雰囲気づくりも重要になり、様々な人が様々な場面で携わっている実態がある。現在、こうした日本語教育に携わる人材に関する資格はないが、一定の日本語教育能力を判定する試験として公益財団法人日本国際教育支援協会が実施する「日本語教育能力検定試験」や一般社団法人全国日本語教師養成協議会が実施する「日本語教師検定」がある。次の12ページには「特に「日本語教育能力検定試験」は、日本語教員となるために学習している者や日本語教員として教育に携わっている者を対象に昭和62年度にスタートし、既に約25年の長い歴史を持ち、平成23年度の実験者数は5,732人に及んでいる。」と整理をされていまして、13ページの中ほど、3段目に「このような中、日本語教育の資格を創設すべきという指摘がある。これについては、まずこうした原稿の枠組みや取組ではどのような理由で不十分であり、想定される資格がその点をどのように克服するものなのか具体的に検証する必要がある。その上で、次のような点に関して、十分に議論しなければいけない問題であると考え」と、四つの論点が挙げられてございます。

「文化庁の取組はもとより、既に広く定着している「日本語教育能力検定試験」などがある中で、新たな資格を作るのがよいのか、それとも既にあるものをより充実したり、活用したりする方向で議論するのがよいのか」「地域の日本語教育の指導者が極めて多様な実態にあり、汎用性のある統一的な資格を作ることは可能なかどうか、また、可能であればそれをより適切なものにするにはどのように考えればよいか」「資格の趣旨・目的や内容等によるが、新たに専門性等によって一定の線引きを行うことは、特に地域の日本語教育においてボランティアが大きな役割を担っている現状に照らして問題はないのだろうか」「仮に国が新たな資格を作るとすれば、規制緩和の流れに逆行しないのだろうか。また、民業圧迫とならないのだろうか」と挙げられています。

20ページから、「おわりに」とございまして、「日本語教育を推進する立場から行った問題提起と捉えてもらえれば幸いです」とまとめていただきまして、次のページに、「具体的な施策の

方向性や日本語教育の推進方策などを検討していくことが必要である。その際には、特に次の点に留意すべきである」ということで、4点、全体に関わる論点が挙げられていて、「日本語教育を含め外国人施策全体を見据えてどうすべきか」という総合的な視点を持つこと。そのためにも、日本語教育推進会議などの関係府省や関係機関・団体等との横断的な会議等を活用し、関連する政策との連携を図ること」「日本語教育の関係者にとどまらず、幅広く国民の理解を得られるものとなるように努めること」「日本語学習者である外国人のニーズをできる限り踏まえること」「客観的なデータなどを活用しながら、論拠を明確にするよう努めること」と、ワーキンググループに検討材料としてまとめていただいたものがございます。

資料6に戻ります。2期前の第16期の日本語教育小委員会において検討を開始していただきましたが、当時、本日も検討いただきました論点6の日本語教育人材の養成・研修についてと二つの論点を同時に検討し始めており、検討の過程で、人材の整理や養成の在り方についての審議を優先する必要があることから、この論点6の人材の整理が終わってから検討するというようになったという経緯があり、資料6の下の方に記載がありますが、平成29年2月27日の国語分科会において小委員会としての意見を報告いただいているところでございます。

平成29年の国語分科会の報告では、「現在、日本語教育人材に関する資格はないが、国内外での日本語教育採用要件や法務省告示日本語教育機関における教員の要件となっている民間の「日本語教育能力検定試験」などがある。日本語教育人材が多様化する中において、日本語教育の質の維持・向上を図る上で、現在の試験等の在り方で十分か。」ということに対して意見を頂いていたものについては、矢印で5点ほど挙げていただいておりますが「様々な場面や役割で日本語教育人材が、知識や能力を習得・向上させるためのインセンティブとなるような資格の在り方について検討」「外国人児童生徒等に対する日本語指導を行う人材の養成・研修の内容等の成果物が、教育委員会や学校等に認知され活用されることで、適切な人材が配置されるような仕組み作りが必要」「実践力のある日本語指導者が資格や修了証を得ることにより、安定的に活躍できるような枠組み作りが必要」「日本語教育コーディネーターや日本語指導者など、責任を負う立場にある者については、しっかりした資格試験などが必要と思われるが、日本語指導補助者などは資格が必要か否か慎重な検討が必要」「日本語指導補助者については、資格まではいかないまでも、必要となる研修を受けるような設計も可能」という意見をまとめていただいたところでございます。

ここで審議が中断となっておりますので、今回研修の結果がおおむねまとまって方向性が見えてきたところでございますので、審議再開ということになります。ここまでが今までの審議経過でございます。今までの審議に当たっての論点については、委員の皆様は新たに、今の時点で御提案いただきたいと考えておりますが、本日はこれまでの経緯を踏まえ、事務局から二つの論点を案としてお示ししております。

資料6の2ページ目を御覧ください。まず、一つ目の論点ですが、本年3月に取りまとめたいただきました、日本語教育人材の養成・研修の在り方についての報告において、日本語教育人材について、役割、段階、活動分野を整理いただいたことを踏まえ、日本語教育能力の判定が必要となる日本語教育人材、及び活動分野について、どのように考えればよいか、御審議いただいております。五つの人材を挙げております。

次に論点の二つ目といたしまして、日本語教育能力の判定の必要性でございます。現在、日本語教育には資格と言えるものはありませんが、法務省告示の日本語教育機関における教員の要件として、次のような規定がございます。「全ての教員が、次のいずれかに該当する者であること」ということで、「イ 大学又は大学院において日本語教育に関する教育課程を履修して所定の単位を修得し、かつ、当該大学を卒業し又は当該大学院の課程を修了した者」「ロ 大学又は大学院において日本語教育に関する科目の単位を26単位以上修得し、かつ、当該大学を卒業し又は当該大学院の課程を修了した者」「ハ 公益財団法人日本国際教育支援協会が実施する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、かつ、日本語教育に関する研修であって適当と認められるものを420単位時間以上受講し、これを修了した者」「ホ その他イからニまでに掲

げる者と同等以上の能力があると認められる者」となっておりまして、こちらを図示したものが次の3ページ目に表しております。

現行の日本語教育機関の告示基準における教員要件は、この四つの条件のいずれかを満たした方となっております。現行このような教員要件があるわけですが、現状においてどのような点が課題となっていて、新たな日本語教育能力の判定が必要になるのかということについて、御議論いただいております。

最後に参考で、次のページを御覧ください。平成30年6月15日閣議決定の「規制改革実施計画」においても「日本語教師の養成・研修の仕組みを改善させ、日本語教師のスキルを証明するための資格について整備すること」が盛り込まれておりまして、平成30年に検討、平成31年度に結論、結論を得次第速やかに措置、とされております。

事務局からは、以上です。

伊東主査

参考資料が多岐にわたっておりますが、これまで日本語教師、そしてそのための資格、資質能力は何なのかが、平成12年の報告に教育内容の枠で掲げられてきておりましたが、論点6で、日本語教員の養成・研修ということで、過去の枠を取り払い、日本語教育人材という、社会の多様化や日本語教育に従事する人たちの多様性を踏まえ、数か月議論してきたわけですが、過去から現在の議論の中で、日本語教育人材が多様になってきていることを踏まえて、原点に戻って、日本語教育能力判定についてどう考えていったらいいか御意見を頂きたいと思っております。

事務局からの説明で、資料の提示がありました。一つの参考にはなりますが、むしろ今後日本語教育人材という、資料の論点1、このように活動区分で区切ってきて、新たに作った枠がありますが、この人たちの日本語能力判定はどうしていったらいいのかということ、そして、その後の日本語教育能力判定の必要性を、我々のまとめた養成・研修とからめてどうあるべきかということを残りの時間で、御意見を頂きたいなと言うふうに思います。

今日は、これから出していただく御意見や考え方を今後の論点として集約して、そして事務局で論点整理をしていただいて、そこから審議の出発点にしようと思っております。今日はその議論を進める前の段階で、ブレインストーミングとして、それぞれの立場であるいはこれまでの養成・研修、そして日本語教育人材という新たな枠の中で御意見を頂けたらと思っております。

事務局の論点ということで、資料6の2枚目の論点1の、日本語教育能力の判定が必要か、日本語教育人材について必要か否か、御意見を頂きたいと思っております。

青木委員

愛知県では、NPOやボランティアなどの日本語学習支援者が外国人の方に日本語教室という形で教えています。その方たちが、資格があればそれなりに教室も開きやすいだろうし、教える方たちを募集するときにも役立ってくると思うのですが、資格を取ってまでやらないといけないのか、など気持ちのギャップが出てくるように思います。愛知県の外国人生活者のための日本語教育はボランティアに支えられているので、やる気と効率的な教室の開催ができるように、資格を判定する要素も加えていただきながら、現場に合わせてうまくやっていただくと有り難いと思っております。

伊東主査

論点1の資料では、5の日本語学習支援者に関わる御意見と考えていいですか。

青木委員

はい。その部分を一生懸命考えたいと思っております。

伊東主査

そうですね、それぞれの立場やそれぞれの文脈があって、必要性やお考え、多分いろいろあるだろうと思います。

井上委員

議論の仕方として、日本語教育人材一人一人について判定が必要か否かというだけではなくて、日本語教育を行っている事業体、学校などの組織単位で考えて、例えばそこにきちんとした資格を持った人が一定数含まれていればそれでよしとするというような考え方もあると思います。

伊東主査

資格要件をどう制度作りに生かしていくかということですよ。ありがとうございます。

神吉委員

確認ですが、論点1で、日本語教育能力の判定が必要ということは、判定した結果として資格化する、そういう議論をするという理解でよろしいのでしょうか。

伊東主査

そのことについて、もし見取り図なりビジョンが神吉委員の中におありだったら、このようにすべきだというような提言という形で出していただくと有り難いです。我々は、それを踏まえて今後の議論に展開していきたいので、どうしますか、よりも、神吉委員の自分のビジョンを一つの提案で出していただける方が有り難いです。

神吉委員

分かりました。判定をするのであれば、判定の結果が何らかのものに反映されないといけないと思いますので、形は今後議論するとして、資格というものにつなげる必要があると思います。

伊東主査

判定の結果を資格につなげるということは必要だということですよ。

徳井委員

昨年、日本語教育人材という言葉を使った背景や定義を、聞き漏らしている面があるかもしれませんので、教えていただきたいです。人材というと幅広く捉えるイメージもございますので、確認です。

伊東主査

我々はこのことも含めて、日本語教育従事者を概観したときに、これまでの大学や日本語学校で教えている教師だけではなく、地域あるいは介護・看護等々の分野など、いろいろな施設で従事するようになってきています。そういう意味で、教師はあくくりににはできないので、それを包括した形で日本語教育人材としており、コーディネーター、あるいは支援者、サポーターなど、地域にいろいろな呼び方があると思いますが、それを包括した形で人材と名付けていると理解しております。その中で我々は、人材の整理をし、知識や姿勢、態度等議論してきましたが、本日の議論はそれを踏まえて、判定が必要かどうかについて御意見を頂きたいと思います。

徳井委員

地域によっては、大学で教員養成をしているとは限りません。最近ではバイリンガルサポーターが活躍していて、単に支援される立場ではなく支援をする側になってきています。そういう意

味でバイリンガルの人たちも支援に従事したり、生活のために、地域を住みやすくするために、いろいろな講座を開くなど活躍をしています。日本語のネイティブの教師だけではなくて、外国籍の人、バイリンガルの人たちも支援者の一人として含める考え方もあって良いと思いました。

伊東主査

それが必要だということですね。私も異存はありません。

徳井委員

必ずしも地域に日本語教育の専門人材がいる状況とは限らないので、そういった地域性も含めて幅広く捉えていく必要があると思います。

伊東主査

今日の前半で、教育内容と教育課程の目安で単位数等々も幅を持たせると議論になりましたが、研修後の判定をどうするかということはこれからの議論ですね。必要ないという意見もあるでしょうし、やるべきだが全てというのはどうか、という意見もあるでしょう。皆さんのお考えを出していただくと良いと思います。

松岡委員

韓国とドイツで言語教育の教師の資格についての調査をしていたのですが、海外で資格の話をするには、法的にその質的保証をするための根拠として教師はこうあるべきである、教育機関はこうあるべきという定義を出しています。日本では今、日本語教育が義務化されているということが余りないと思うのですが、これから外国人が大量に入ってくるということを見据えて、政府として制度設計をするつもりがあるのかで、資格が必要かどうかは変わってくると思います。

その準備のために、資格にするならこういう資質が要するというので今まで議論してきたと私は理解していたので、そこがなく議論することはないと思うのです。もし資格にするのであれば、質的保証をし、政府もお金を掛けるということです。その法的根拠として資格が必要であるという話になるのではないのでしょうか。

例えば韓国の場合は、文化体育部という文部科学省のような役所が国立国語院というのを持っていて、そこで認定しています。120時間の研修を受けて試験に合格すれば3級が取れます。韓国の多文化家族支援センター等々で雇われている韓国語の教師は、手当は大変低いのですが、その資格を持っていないなければならないという規定があります。政府の女性家族部とかが韓国語教育に対して支援をするという形で、法律で税金を使う根拠が設定されています。

それに対して、2級、1級は、日本で言う主任にあたると思うのですが、大学の教員も含めて、経験が何年以上何千時間あったら面接試験なりを受けて、合格判定が出れば2級、1級と上がっていき、資格があるのだから収入も認めて、教員の質的保証の根拠になるということです。

先ほどから地域のボランティアの話が出ているのですが、ボランティアが担っているのは、私個人的には、日本語教育ではないと思っています。地域やコミュニティー作りであり、日本語を教えているのではなくて、コミュニケーションをどうするかということを支えているのだと思います。この日本語教育人材という議論の中に、ボランティアも全部含めて、資格という議論をするのか、それとも日本語教育はその多文化社会の中ではどういう位置付けなのかとか、外国人材を入れるときにどういう役割を果たすのかということを引きちんと議論しないと、今ボランティアが活躍しているからその人たちは排除していけないとか、そういう話ではないと思っています。

論点1の5番の日本語学習支援者をボランティアということで読み替えるのだとすれば、ボランティアに国が口出しするべきではないと私は個人的に考えていますし、ボランティアの役割は大きいのですが、行政がボランティア利用して、日本語教室を質的にしっかりやっているというのはおかしいと思います。

議論を少し整理していただけないかなというのが、ずっとこの20年思っていることです。

伊東主査

よく分かります。ありがとうございました。

青木委員

閣議決定で国が整理すると示されたのではないのでしょうか。

松岡委員

この閣議決定で整理をするところが何か、まだ具体的に見えてないのではないのでしょうか。

青木委員

見えてはいませんが、国がやるということを閣議了解で宣言したのではないのでしょうか。

松岡委員

例えば、この小委員会の報告でモデルカリキュラムについても、地方公共団体が日本語教育の主体者であるとうたってありますが、その法的根拠はありません。その辺の議論をきちんとしてからでないといけないし、地域だけではなくて、就労者や留学生などいろいろ出ていますが、それぞれについて、今見えているのは法務省告示校、つまり日本語学校で留学生として受け入れる法的根拠があって、日本語教師の要件が出ていますが、ほかはまだ出ていないというのが現状だと思います。そこの議論をするために、小委員会からどういう提案をするのか、どういう根拠を出すのかの議論をしっかりするべきではないかと思います。

伊東主査

ありがとうございます。学習支援なのか、コミュニケーション支援なのか、あるいは地域作り支援なのか、日本語教育人材とは違う線引きを明確にした上で、判定や資格といったときには、そこをしっかりと議論しないといけないという提案だったと思います。

大木委員

論点1につきまして、「日本語教育能力の判定が必要となる日本語教育人材はどれか」とされます。(1)から(5)まで挙げられている類型を参考資料1の「イメージ」と照らし合わせて私なりに考えますと、横軸の「日本語教育人材はどれか」という論点だけではなくて、縦軸の「活動分野はどこか」ということも論点として、それぞれの関係を議論しておいた方がいいのではないかと思います。

例えば資料6の別添、「規制改革実施計画」においては、飽くまでも「日本で学ぶ留学生の就職率の向上」とする箇所です。活動分野は留学生のみを想定した結論が文部科学省、ひいては文化庁に今年度求められているところです。しかしながら留学生だけを議論していれば足りるということではなくて、この小委員会ではより幅広い調査審議を行うのが妥当だと思います。

伊東主査

活動分野を明確にした上で議論をする必要があるという大木委員の提案でした。ですから、今後の論点整理のときもそのことを踏まえたいと思います。ありがとうございます。

戸田委員

具体的にどのようにしたらよいのかという提案がまだできないのですが、まず学ぶ側がいるということを考えると、つまり多様な学習者に対して効果的な学習を行えるということは、大事な

点だと思しますので、何かしらの資格が必要であろうと思います。

松岡委員がおっしゃったように、大前提は地方公共団体に国がしっかりとした経済的な支援を行って、日本語教育を国として進めていくということができていけば、日本語教育のインセンティブもできますし、教える立場としてのプライドも生まれますので、質的な問題はクリアされていくのではないかと思います。一番に考えなくてはいけないことは、学ぶ人たちがいて日本語能力を向上させたいという人たちがいるということを考え、一定の資格は必要ではないかと考えています。

伊東主査

学習者の側の観点から必要性があるということですね。分かりました。

野田委員

先ほど松岡委員がおっしゃったことは非常に大事で、それに基づかないとどう考えていいか分からないので、事務局から、今回でなくてもいいですが、情報がありましたら、お願いしたいと思います。

藤山日本語教育専門官

分かりました。政府の施策の状況についてはまた次回御説明させていただければと思います。

野田委員

その上で2点伺いたいと思います。一つは新たな資格を作ったら民業圧迫になるのではないかとありますが、これはどういう流れなのかと思いました。つまり、資格を作るだけであって、実際の試験の実施は民間で、ということであれば別に民業圧迫にならないと思います。民業圧迫になるということは、国が直接何かこういう試験を実施したりする可能性もあるのか、その辺の前提はどうなのでしょう。

伊東主査

そのことも含めて、御意見を出していただきたいということです。ブレイクストーミングも兼ねて、出していただければと思います。野田委員はじめ、皆様が危惧されているようなことがあれば、出していただくということです。

野田委員

国が実施することがあり得るのか、そういうことはなしという前提で進めた方がいいのか、その辺はどうなのでしょう。感覚が分からないので伺います。

伊東主査

私も事務局と事前に話しましたが、まだ何とも言えない状況です。国がやるべき、言語政策を出すべき、といった、べき論も含めて、見取り図が描ければと思っています。我々の意見が今後どうなるかで議論が変わってくるものです。

野田委員

もう一点ですが、児童生徒に対しては学校の制度や教員資格が関係してきますね。そうすると、理想で言えば、教職の科目の中に国語とは別に日本語が作られて、教諭の資格・待遇で雇われる人も出るといいですね。でも、ここで議論しても決まらないとは思いますが、そういう可能性は全くないのか、文化審議会から文部科学省に要望を出したりする可能性があるのかどうかです。

伊東主査

2年前の有識者会議でもそういう意見は出ました。今の学校制度では課程のカリキュラムの中に組み込むのは難しいと当時の佐藤郡衛委員はおっしゃっていましたが、時代も変わり人も変わり、現行の方策では立ち行かなくなった場合、制度がこうであるからというのではなく、制度を変えるということが必要になってくるだろうと思います。特別の教育課程が出来たと同じように、教育に関わる制度、いわゆる法的な制度も変わるかなと思います。

青木委員

未就学の、学校に行っていない外国人の児童生徒はどうされるのですか。

伊東主査

文部科学省が取り組んでいます。有識者会議の後に実態調査で現状を把握し、方針を閣議決定して、政府の見解として取り組んでいくとしていますが、まだ反映されていないですね。

村田委員

昨年度の議論に関わっていないので教えていただきたいという趣旨の質問です。日本語教育人材の育成のための研修カリキュラムが作られ、実施主体が大学になっているものは恐らく大学の単位や卒業要件という形で資格化されると思うのですが、地域国際化協会や地方公共団体が実施主体として行う研修もあるわけですが、そこで、この能力判定を取り入れるとしたら、この研修を終えたことが資格化されるということだと思ってしまうのですが、この研修カリキュラムを作ったときに、その修了の要件や評価の基準については議論しなかったのでしょうか。

伊東主査

しておりません。

村田委員

では仮に、資格化するとすれば、例えば地方公共団体や地域国際化協会が運営している研修そのものが適正であるかをどこかが認定しないといけないという動きになってくると思いますが、それも含めて考えるということでしょうか。

伊東主査

はい。今日は御意見、御提言を頂きたいということです。そういうことを考えれば国は認定制度を作るべきではないか、と一言でいただくと、議事に残って論点となり、論点整理して、今後の議題に反映させていきたいと考えています。

村田委員

良いか悪いかは即座には判断付かないのですが、動きとしてはどこかがオーソライズしないと、この研修そのものが有効化しないということになってくるという理解でよろしいのでしょうか。

伊東主査

はい。やるべきだということですね。私がもし村田委員の発言をするのであれば、きちんとしたところでやらないと単に絵に描いた餅になってしまうのではないかと、言っておいていただければいいと思います。

増田日本語教育専門職

議論の範囲の整理ということで、事務局から発言させていただいてもよろしいでしょうか。先

ほど徳井委員から、バイリンガル教師による生活支援等々の話もありましたが、本小委員会で議論いただく対象は、日本語教育人材としております。日本語教育人材の範囲は、平成30年報告で挙げられたように、主に日本語学習を希望する者に対して日本語を教える、日本語学習を支援する活動を行う者を対象としている方です。それ以外の方々、いわゆる地域の交流ボランティアの方々や生活支援員、母語支援員などは今回の判定の範囲とはならないと考えております。

また、平成25年「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」報告が出た後、平成26年に本小委員会で取りまとめた「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」報告の82ページの半ばに、論点5に対して挙げられた意見が整理されてございます。

先ほど青木委員から、地域のボランティアは対象になるのかと御発言がございましたが、82ページの地域における日本語教育の多様性についての二つ目の項目では、「現在、ボランティアが担っているのは質の保証ではなく、機会の提供であると捉えることが適当」との記載があります。御議論いただきたい日本語教育能力の判定というのは、機会の提供ではなく、質の保証が必要な対象はどこかという議論になるうかと思えます。

83ページの一番上には、「知識、能力等について資格・認定が必要ではないか。」また、「地域における日本語教育の資格がないことを考えると、公的に設けたとしても民業圧迫とならないのではないか。」「資格等について検討する際、日本語に関するニーズにはどのようなものがあり、指導者には何が求められるのかということ整理した上で検討することが必要」とされています。

このような議論があり、小委員会での審議については、資格の在り方の検討の前に、養成・研修の在り方の検討が優先されました。今回は、その続きの議論となります。

伊東主査

ありがとうございます。では三枝委員、どうぞ。

三枝委員

昨年度取りまとめた報告書の103ページに分かりやすい連携の図式があります。日本語教師を中心としたいいわゆる学習の機会の場という中に、恐らく資格を想定しているのだろうと私はこの報告書が出たときに理解をしました。この図式でいうと、先ほどの論点1の(1),(2),(3)までの方々については、当然に一定の資格要件が必要なのだろうと思えます。

地域の日本語教育コーディネーターについては、日本語に触れる機会も含めて、多様な受益者の方々に再提供するというのであれば、教育委員会の事務の方もあり得ます。ただ日本語学習支援者が点線の中に含まれていて、これが若干、分かりづらくなっていると思えます。対外的に説明をするのであれば、先ほど御説明いただいたようなことをより具体的に明記しておかないと厳しいという感じがいたします。

私見ですが、論点1の(4)と(5)については資格の問題ではなくて、飽くまで補助職としての立場、機能だと理解をしています。

伊東主査

ありがとうございます。論点1について、引き続き御意見を頂きつつ、論点2、日本語教育能力の判定の必要性について、現行の法務省告示校の教員要件が出ておりますが、必要性についても御意見等を頂きたいと思えます。

神吉委員

資格が必要だと最初に発言しましたが、今皆さんの御意見を伺っていて、改めて、基本的には外国人に対する日本語教育を、日本国内で法的に支援する必要があると思っています。まずそれが大前提です。その上で、携わる人が公的な資格を持って、立場を保証されるという議論を進め

ていく必要があると思っています。

そう考えると、この論点1は、(4)と(5)は除外かもしれませんが。海外は、難しい議論になるような気はしています。ただ公的な支援をしっかりとやるという前提をここで共有した上で、そこに位置付いた資格の議論が必要です。

徳井委員

大学で教員養成に関わっていますが、日本語教育関連の科目をこれまで「教科又は教職に関する科目」という科目に位置付けて、様々な専攻の学生が受講するようになってきており、10年ほど経過しています。しかし、平成31年4月からの教育職員免許法施行規則の一部改正に伴う教職課程再課程認定のため、「教科又は教職に関する科目」という位置付けがなくなり、「大学が定める独自の科目」という位置付けになります。

そうすると、日本語教育関連科目は、「教科又は教職に関する科目」の位置付けができなくなってしまい、教職課程における日本語教育関連の科目の立場が厳しくなりつつあります。教科又は教職に関する科目、いわゆる準免許に関する科目としての位置付けができなくなってしまうので、大学の教員養成学部における日本語教育の教授法に関する科目の位置付けの必要性を出していかないと科目としての生き残りが難しくなってくると実感しております。

一人では解決できないことで、頭を抱えてはいるのですが、私は日本語教育を、日本語教育の学科だけではなく、いろいろな科目の専攻の学生に取ってもらいたいという気持ちでいます。

伊東主査

ありがとうございます。教職課程では何を教科として教えるかに関わらず全員に必要ですね。

井上委員

論点2について、法務省告示の日本語教育機関の立場から申し上げたいと思います。告示校の制度に課題があるかと問われているので、課題があると答えたいのですが、まず告示基準の教員要件の1行目の「全ての教員が、次のいずれかに該当する者であること」という点です。全ての教員がこれに該当している必要が本当にあるのか、私は見直すべきだと思っています。この告示基準が出来る前、日本語教育振興協会の基準では、必ずしも全ての教員というわけではありませんでした。一つの組織の中で定員に対して何人以上の要件を満たす者がいればよいという考え方でした。

全ての教員が要件を満たしていなくても、例えばこれから告示校の日本語教師になりたいという若い人が現場に入ってきて、現場を見てから、この道に進もうと決めることもあるので、最初からハードルを高くして入りにくくするというのは、どうなのかなと思っています。

2点目として、日本語教育能力検定試験に合格した者ということが挙げられていますが、ここでは学歴が一切問われていません。現在の法務省の告示基準が出る前のパブリックコメントでは、日本語教育振興協会から大学の学部卒を入れてほしいという要望を出したと聞いていますが、どうしてそれが取り入れられなかったのかわかりません。私は是非入れるべきだと考えています。

3点目は、教育実習についてです。教育実習に関しての規定が特に定められていません。何時間以上指導しないといけないという規定がないのです。420時間の養成講座によってはかなり時間を割いて教育実習を行っている機関もあり、そういう人たちだと日本語学校に採用されて、即戦力として使えるのですが、教育実習をほとんど経験していない人は、はっきり言ってなかなか採用にまで至りません。この要件の中には教育実習をある程度盛り込んでおくべきだろうと私は考えています。

伊東主査

貴重な御意見ありがとうございました。これからの制度設計の中にどう反映していくか検討し

たいと思います。

川端委員

正に制度設計という観点からお話をさせていただきたいのですが、本小委員会では日本語教師を専門家として位置付けました。学習者のことを考えると、学習者は専門家に学びたい、意欲が高い人は専門家に学びたいと思うはずで、その時点で日本語教育人材の能力判定が必要になってくるわけです。専門家かどうかという観点で判定は必要だと思います。学習者の目線から言っても、国や地方公共団体や企業が日本語教育の専門家を雇う際にも、判定が当然必要になってきますし、それは社会を形作る仕組みの一部ですので必要だと思います。

どの人に必要かという論点1ですが、養成段階を修了した段階で、本小委員会では専門家と位置付けているわけですから、養成段階でまず必要だと思います。養成における教育内容もはっきりしているので判定もしやすいですね。

初任、中堅に対する研修については、これまで整理された研修内容がなかったわけで、新たに研修を作っているわけですから、判定は必要かもしれませんが、今すぐの判定は難しい部分であろうと思います。コーディネーターについて言えば、コーディネーターは養成を終えている人ですから、日本語教育に関しては養成段階を終えたという判定が既に済んでいる人と定義付けており、必要はないと思います。学習支援者に関して言えば、質を問われる場面では専門家足り得るわけですから、判定は必要だと思いますが、そうでない活動を主とする支援者であれば、コミュニケーションの支援など、松岡委員がおっしゃったことの繰り返しになるので申しませんが、全く判定はいらないと思います。

まとめますと、社会を形作る上で、日本語教師の能力判定は必要だと思います。必要なのはまずは養成段階だと思います。

伊東主査

これからの議論を進めていく上で、幾つかの貴重な視点をいただきました。今日は皆様、誠にありがとうございました。お礼を申し上げたいと思います。頂いた論点や御助言、再度整理しまして、次回から引き続き、枠組みも含めた検討を行っていきたいということを考えております。本日御意見頂いた方、発言したかったが時間切れとなってしまった方、いらっしゃるかと思いません。忘れないうちに事務局までお寄せください。議事録の確認とともに1週間をめどとさせていただきます。最後に事務局より連絡があれば、お願いしたいと思います。

藤山日本語教育専門官

今後の審議スケジュールについて御説明申し上げます。参考資料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」を御覧ください。次回の日本語教育小委員会は11月22日木曜日13時から開催させていただきます。また、同日15時30分から、第2回国語分科会を予定しております。先生方におかれましては長時間となり申し訳ありませんが、御出席のほどよろしくお願いいたします。

伊東主査

第89回日本語教育小委員会をこれにて閉会させていただきます。どうもありがとうございました。