

共生社会の実現を担う人々に求められる資質とは

目黒区国際交流協会 (MIFA)

協力会員 佐藤剛裕

はじめに

今回の地域日本語教育コーディネーター研修期間中の学びを振り返ってみると、地域での共生社会の実現のために働く人々に求められる資質とは何か？という問いについて、より深い認識を得るというのが自分にとっての課題であったように思う。地域日本語教育に関わる人材に求められる資質能力については、これまでにすでに文化審議会国語分科会（2018, 2022）でも論じられてきたが、日本語教師としての資格を有する者が中心の視点に立ちすぎているため、それが却って齟齬を産んで、義永（2020）が指摘しているとおり「立場や役割の違いが対立や分断を生み出す可能性」や「教師が経済的な人的資本として搾取され燃え尽きてしまう可能性」を生み出しているように思えた。

例えば、今回の研修を通して、多くの自治体で「地域日本語教育コーディネーター」と名のつく立場で動いている日本語教育人材が、実際は非常勤やボランティアという待遇で、十分な権限も委譲されない立場で職務を担当しているケースも多々あることがわかった。そのような研修受講者に対して、為政者の要求する通りに、目に見える数値目標の達成のような短期的な成果を上げることを強調するような言説には大きな違和感を覚える。

これまで日本語教育の質の維持向上のための議論が積み重ねられてきたのにも関わらず、あちこちで「今は質よりも量が大事だ」という言葉が聞かれるほど、学習者数やボランティア支援員の数を増やすというような単純な量であるとか、それをコストで割ったような単純な費用対効果で何かをやったような気になっていてよいのだろうか。

目黒区国際交流協会(MIFA)での実践活動

私がこの2年間参加してきた目黒区国際交流協会(MIFA)では、ボランティア支援員が表現活動を中心とした地域型初級教材を用いて日本語学習支援を行う「はじめよう にほんご」と、ボランティア支援員や学習者同士での会話での交流を行う「会話サロン」、そして料理教室や町歩きなどの課外の文化交流活動の三つを柱としており、日本語学習者もボランティア支援者もそれらにまたがって参加している。これらの活動の全般において、日本語教師の有資格者であっても、資格を持たないボランティア支援員と同じ待遇で支援を担当しているところにMIFAの活動の特色がある。そこでは地域の学びと交流の場を、階層構造ではなく平面上に捉えることによって、支援者間や学習者との間の権威勾配を極力発生させないという配慮が反映されていると思われる。

私がボランティアとして参加してきた「はじめよう にほんご」は、学期中は週一回90分のオンライン個人レッスンを提供している。大阪府教育庁の発行する地域型初級日本語教材『きいて まねして はなして』を主教材としたナラティブ産出活動を中心に、段階的に『いろどり』や『つなひろ』などを部分的に組み合わせることを試み、学習者の多様な学習傾向に合わせた支援を行っている。

支援者内部での実践共有としては、毎回の支援ごとにおよそ30分の振り返りのディスカッションを行い、さらに授業記録もスプレッドシートで共有しており、またおよそ二ヶ月おきに一回程度のペースで佐藤が講師役を担当して自主勉強会を開催してきた。そこでは、専門用語をなるべく用いないように気をつけながら、第二言語習得理論や社会文化的アプローチの最新の知見のエッセンスの部分を〈わかりやすいことば〉(庵, 2022)で共有することを目指してきた。これらの実践を共有する対話が相乗効果を上げ、日本語教師資格を持たないボランティア支援員であっても、大学の研究者達と比べても遜色のない高度な問題意識を持ち、日本語教師以上に高い多文化間能力や柔軟な対応能力を発揮して見事な日本語学習支援を行えるのだということが、学期末の学習者アンケートと勉強会後の支援者アンケートからも実感できた。日本語教師としての資格であるとか、日本語学校などでの教授経験は必ずしもそのまま地域日本語教育で有効なものであるとは言いきれないことも感じられた。

考察

日本語教師資格のあるなしで日本語学習支援員を区別する方法では、日本語教師資格が国家資格化して取得が困難になっていく状況では、十分な人員を確保できないのではないかと懸念がある。同じことは、コーディネーター職にも言える。文化審議会国語分科会(2022)の「地域における日本語教育を担う人材について」の項目を見ても、日本語教師資格を持たずに教室運営のコーディネート業務を行う人材の存在が完全に捨象されてしまっているのは大きな問題である。日本語教師としてではなく、外国人向け生活支援担当などの経験を積んできている多文化共生コーディネーター職のほうが、地域づくり・社会統合という視点に立った教室運営や関係諸機関との連携調整などの場面で、よりすぐれた能力を発揮している人材が多いことにしっかり着目すべきである。日本語教室のコーディネーターが必ずしも日本語教師資格を持っている必要はない。また、日本語教育の高度な専門性を持った人材は、むしろ教室のコースデザインの質の維持向上や学習支援員の育成の部分により注力したほうが効率がよく、その人員は、やりがい搾取にならないよう、ボランティアではなく正当な報酬によって雇用されるべきである。そのような分業体制が上手く機能すれば、日本語教師資格を有さない学習支援員によって、限られた時間内にBIに手が届く学習支援を実施することが十分に可能だということがわかった。

義永(2020)のいう「専門的な学習共同体」は、日本語教師資格のあるなしに関わらず、地域での多文化共生と日本語教育に携わる専門職によって形成されるべきものだ。そして、日本語教育の専門職が越境的に連携を取って学びあうべきなのは、関係諸機関などではなく、他領域の教育実践研究者や心理職の方々ではないかと思う。マクロな政策が、地域日本語教育に携わる人材の資質能力を属人的なものとして、均質で交換可能なものとすることで量的な拡充を図ろうとするような動きを取るのに対しては、神吉(2022)が言うようにメゾとミクロの層で十分な専門性を発揮し、ボトムアップ的にオルタナティブな教育実践と言説を産み出していくことが有効だろう。ためには、日本語教師だとか日本語教育という枠にとらわれないことこそが重要だと考える。

参考文献

- 庵 功雄(編著)(2022),『「日本人の日本語」を考える:プレイン・ランゲージをめぐる』丸善出版
神吉 宇一(2021), 共生社会を実現するための日本語教育とは, 社会言語科学, 24, 1, 21-36
神吉 宇一(2022), 公的日本語教育を担う日本語教師に求められるもの, 日本語教育, 181:4, 4-19.
文化審議会国語分科会(2018), 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」
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)」
義永 美央子(2020), 日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題, 社会言語科学, 23, 1, 21-36