

地域の日本語学習支援者の能力をいかに育成するか —外国人散在地域における日本語学習支援者の育成プログラムの 構築に向けて—

中川 祐治¹

¹大正大学 文学部日本文学科 准教授

(要旨) 本稿は、外国人散在地域における日本語学習支援者の能力の育成に向けて、その能力モデルを作成し、育成プログラムの構築の在り方について論じた。能力モデルについては、実際に支援活動を行っている支援者に対する質問紙調査を行い、質的分析をもとに、【知識・指導力】【社会的スキル】【性格・人間性】【活力・積極性】【地域社会における共生を具現化する力】の五つのメインカテゴリーと、14のサブカテゴリーを析出し、能力モデルを示した。また、それに基づき実際の育成プログラムを計画・立案し、その手続きのプロセスを記述することで、社会構築主義的な観点から育成プログラムの在り方を示した。

キーワード: 地域日本語教育、外国人散在地域、日本語ボランティア、日本語学習支援者、資質・能力

1. はじめに

(1) 研究の背景

地域日本語教育、地域における日本語支援の歴史は、1970年代から80年代にかけてのインドシナ難民や中国帰国者の受け入れとかれらへの日本語支援を嚆矢とする。1990年の出入国管理及び難民認定法の改正施行による定住者の増加、技能実習生や日本人の配偶者等の増加などにより、2020年末現在、日本に居住する在留外国人は2,887,116人を数える。リーマンショックや東日本大震災、COVID-19の流行などの要因で一時的に減少することはあっても、概ね右肩上がりに増加しており、この30年間をみると約3倍に増加している。とりわけ1990年代以降急増した、日系南米人、技能実習生、外国人配偶者等などの地域に定住するニューカマーに対する日本語学習支援の広がりや必要性の高まりは、各地に日本語ボランティア教室を設置させるに至った。

他方、地域日本語教育の本質や理念は、教室の

枠に留まらず、「地域日本語教育は、多言語多文化を背景とする住民を含めた地域社会形成のための、地域社会を基盤とした多面的重層的なシステムととらえる必要がある（日本語教育学会編2008: 13）」、「地域日本語教育は、『日本語を教える／学ぶための教室』の範囲を超え、全ての人がよりよく生きる社会の実現のために、それを妨げる問題を問い、言葉の側面からの働きかけによって地域社会形成を目指す活動の総体として捉える必要がある（日本語教育学会編2008: 14）」との指摘もあり、地域社会と密着し生活を基盤としつつ日本語学習をその中に位置づける社会型日本語学習の必要性（石井1997）や、地域日本語活動を相互学習と位置づける地域型日本語教育への転換の必要性（米勢2006）が説かれている。

このように、地域日本語教育は、現実的な観点からも理念的な観点からも重要な役割を担っていると思われるが、実際にはボランティアに大きく依存している現実がある。たとえば、文化庁の日本語教育実態調査報告書（令和2年度）によると、

日本語教師のうちボランティアによる者が21,898人(52.4%)を占めており、さらなる増加と高齢化の傾向が見てとれる。かれら日本語ボランティアは地域日本語教育に関わる人々の中でも、最も学習者にちかく、地域日本語教育の現場の最前線にいるまさに教育支援の当事者であり、かれらの育成が急務となっている。

ここで、改めて用語としての「日本語ボランティア」の整理をしておきたい。一般的に、ボランティアとは、自発性や無償性、先駆性に支えられた行為を行う者であるが、「日本語ボランティア」について、日本語教育学会編(2011)では「日本語を教えるのではなく、『日本語での対話を楽しむこと』を定住外国人に知ってもらい、自分自身も定住外国人との対話を通して、新たな気づき、自己成長ができることを目的とし、「交流や異文化接触を楽しみ、同じ生活者として協力したり、学び合ったりすることができる存在」であるとする。

他方、文化審議会国語分科会(2019)¹では、「日本語ボランティア」という呼称は用いられず「日本語学習支援者」となっている²。ここでは、日本語学習支援者を「日本語教師や日本語コーディネーターと共に学習者の日本語学習を支援し、促進する者」とし、想定される者として、

例1) 地域の日本語教室等において、日本語教育コーディネーターや日本語教師と共に、未成年を含む学習者の日本語学習の支援を行う者。

例2) 日本語教師が指導する企業内の日本語研修プログラム等において、会話の練習に参加し、学習者の日本語学習の支援を行う者。

の二つの具体的な例が挙げられている。日本語教育学会編(2011)で定義される日本語ボランティアと重なる点はあるものの、単独ではなく日本語教師や日本語コーディネーターと共にといった点

や、日本語学習の促進といった日本語学習そのものに焦点化されている点で、日本語ボランティアの枠組みとは異なる捉え方がなされている点に留意する必要がある。即ち、「ボランティア」から歩を進めた「日本語教育人材」としての「日本語学習支援者」といった捉え方である³。本稿でもこの定義に従い、対象を日本語教育人材であるところの「日本語学習支援者」として捉え、以下、論を進めていくことにする。

(2) 先行研究

本稿でいう「能力」とは、スペンサー・スペンサー(2011)の「コンピテンシー」に相当するものであり、知識、スキル、態度、価値観、特性、動因等を含む包括的なものとして捉える⁴。

日本語学習支援者に求められる能力について、日本語教育学会編(2011)では、地域日本語教育に関わる人々を、1) 地域日本語教育専門家、2) 地域日本語コーディネーター、3) システム・コーディネーター、4) 日本語ボランティアに分類した上で、A. 日本語教育に関する知識・技能、B. 日本語教育に関する実践能力、C. “その地域社会”を理解し、生きる力、D. 企画立案能力、E. 人をつなぎ、動かす力、F. 対人関係を築く力、の六つの資質・能力を挙げる。このうち、日本語ボランティアに求められる資質・能力について、Fを「非常に求められる」もの、Cを「求められる」もの、A、Bを「ある程度求められる」ものとしている。

また、文化審議会国語分科会(2019)では、「生活者としての外国人」に対する日本語教育人材に求められる能力について「「生活者としての外国人」の背景は多様であり、そのライフコースやキャリア形成に応じた日本語教育が求められていることから、その多様なニーズに対応できるよう、

¹ この報告書は、文化審議会国語分科会日本語教育小委員会での日本語教育人材の養成・研修の議論をふまえ、その課題の整理と、日本語教育人材の資質・能力、及びその養成・研修の在り方や教育内容についてまとめられたものである。

² 御館(2019)では、日本語教育学会編(2011)等における「日本語ボランティア」に相当するものが、文化審議会国語分科会(2019)における「日本語学習支援者」であるとしている。

³ ここには、日本語教師、日本語教育人材の国による公認化

も背景にあると考えられる。それらの議論については、南浦・中川・三代・石井(2021)に詳しい。

⁴ OECDのキー・コンピテンシーの用法に代表されるように、コンピテンシーは通常「資質・能力」と訳される。また、現行の学習指導要領では「資質・能力」が用いられている。いずれにしても、包括的な「能力」として「コンピテンシー(資質・能力)」が捉えられており、本稿もこれらに従う。

授業が組み立てられる能力、臨機応変に対応できる知識と技能、及びコースデザインの能力が必要（文化審議会国語分科会2019：12）」とする。さらに、日本語教育人材を、①日本語教師、②日本語教育コーディネーター、③日本語学習支援者、の三つに整理した上で、日本語学習支援者に求められる専門性等について「日本語を正確に理解し、正確に運用できる能力を持ち、日本語教師や日本語コーディネーターと共に、学習者の日本語学習を支援し促進する役割を担うことができる（文化審議会国語分科会2019：21）」ことを挙げる。また、望まれる資質・能力として、知識・技能・態度の観点から14の詳細な項目を挙げている。また、直接的に資質・能力に関するものではないものの、「地域住民が日本語学習支援者として日本語教室の活動に参加することは、日本語教育に関わることを通じて、多様な言語・文化に対する理解が深まり、多文化共生社会に向けた住みやすい地域づくりや地域の活性化にもつながるなど、多面的な意義がある（文化審議会国語分科会2019：12）」とも述べられており、日本語学習を超えた社会変革の担い手としての役割も期待されている。

また、米勢（2010）では、地域日本語教育を「生活者としての外国人」を対象とした日本語習得と捉え、外国人と日本語によるコミュニケーションをすることによって日本語習得を支援する人々を直接的な支援者、その支援活動を促進する環境整備を推進する人や組織を間接的な支援者に区分する。そして、直接的な支援者のうち、日本語教室の場がかかわる人材に「ボランティア」を位置づけている。また、地域日本語教育は一部の専門家やボランティアが担うものではなく、多くの人々がかかわることが多文化共生社会を実現する推進力になるとし、具体的な人材として、「システムコーディネータ」「日本語コーディネータ」「会話パートナー」「外国人参加者」等が挙げられている。現状では、これら様々な役割をボランティアが担っており、その場合にはかなりの負担になることから、今後は、公的なポジションとしてのシステムコーディネータや、有償の日本語ボランティア

が配置されるべきだと主張する。

同じく、地域日本語教育人材の育成について述べた御館（2019）では、これまで先行研究で述べられてきた役割と資質・能力について整理した上で、養成・研修講座の実施状況・変遷、内容、方法、課題についてまとめられている。そして、これまでの課題を打開する方途として、在住外国人等を日本語教育人材として育成すること、現場での実践の振り返りを徹底させることを提案する。特に、態度やビリーフといった変容しにくい要素については、振り返りによる話し合いを続ける以外に方法はなく、それが人材育成において最も重要であるとする。

また、その育成については、人材育成の研修会の事例や講座内容の整理を行ったものはある⁵ものの、求められる能力を育成するために必要となる教育内容についてこれまで十分な議論がなされていないとの指摘がある⁶。とりわけ、外国人散在地域における育成について、本研究のような手続きのプロセスを明示した社会構築主義的なアプローチによるものは管見の限りない。

（3）研究目的・研究課題

本研究では、日本語学習支援者の能力について同定するとともに、その育成プログラムに向けての在り方について、実際の外国人散在地域の事例をもとに明らかにする。先行研究で挙げられている能力観や育成の在り方が重要であることは言を俟たないが、本研究では、地域日本語教育の最前線にいる日本語学習支援者に直接調査を行うことにより、帰納的、実証的なアプローチによって当事者の視点から捉えられた能力観としての整理を行い、日本語学習支援者の育成プログラムの構築という観点から考察を進めていきたい。

本研究における研究課題は以下の通りである。

- RQ1．日本語学習支援者に求められる能力とはどのようなものか
- RQ2．これらの能力を育成するプログラムを外国人散在地域でどのように構築できるのか

⁵ 米勢（2010）、俵山・渡部・田中（2017）など。

⁶ 文化審議会国語分科会（2019）による。

2. 研究方法

本研究では、RQ 1 については質問紙調査（自由記述）に基づく分析を行い、RQ 2 については筆者が育成のための研修会の企画者、講師として内在的に参画し「場」を生成する「現場生成型」のアプローチを採用する⁷。

質問紙調査については、地域の日本語ボランティア教室を主宰している国際交流協会やNPOに依頼し、71名から回答を得た。実際に行った調査では三つの項目について聞いたが、本研究ではそのうちの「地域の日本語教室で活動する上で、どんな力や能力が必要だと思いますか」についての回答をデータとして分析する。また、実際の分析にあたっては、大谷尚氏が開発した「Steps for Coding and Theorization (SCAT)」法を用いた。SCAT とは言語データをセグメント（切片）化し、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに、

- 〈1〉データ中の着目すべき語句
- 〈2〉それを言い換えるためのデータ外の語句
- 〈3〉それを説明するための概念
- 〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念

の順にコードを考え付いていく4ステップのコーディングと、〈4〉のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインの生成と理論記述をする手続きとからなる分析手法である。この手法は、一つだけのケースのデータや、アンケートの自由記述欄などの比較的小規模の質的データの分析にも有効であるとされる。本研究では、71名の自由記述の回答を167に切片化し、SCAT 法で13のストーリーラインを作成した後、コーディングを行い、能力モデルを作成する。

そして、この能力モデルに基づき、実際に研修会を実施した。実際の研修会は、2020年、2021年に3回に亘って実施された。筆者は、その場づくりに内在的に参画した。本稿では、その立案のプロセスについて記述し、どのようにして育成プログラムを構築していったかについて示すことで、

実践の形成を描く。

3. 能力モデル

質問紙調査における自由記述の分析の結果、コーディングを行い、13のストーリーラインに基づき、【知識・指導力】【社会的スキル】【性格・人間性】【活力・積極性】【地域社会における共生を具現化する力】の五つのメインカテゴリーと、14のサブカテゴリーを析出した⁸。生成した13のストーリーラインのうち2つを例示する。

《ストーリーライン6》（→「異文化理解・他者尊重」【社会的スキル】）

異文化理解能力が必要である。それには、まずは学習者の存在を尊重する姿勢・態度を持ち、学習者の視点に立ち、学習者の思いや立場をくみ取り、背景を理解し、学習者の文化や歴史などへの理解を深める必要がある。これは単に学習者を理解するということではなく異文化を理解するということである。構成要素としては、他者を理解しようとする姿勢・態度、自分とは異なるものを理解しようと努める姿勢・態度、異なるものを承認し、受容する姿勢・態度、先入観を持たない、偏見を持たない姿勢・態度、寛容さ・寛大さ・トレランス、判断留保の姿勢・態度、多様性の尊重、多様性の肯定といったものがある。実際にボランティアとして活動するためには、心を開いて接することができる力、先入観なく対応する力、学習者の内面性を把握する能力（この場合、非言語コミュニケーションも重要となる）、相互理解のために努力することなどが必要となる。支援者は、異文化理解の重要性を認識した上で、絶えず関係性を作り変えながら学習者との間に対称的関係性を構築する必要がある。

《ストーリーライン13》（→【地域社会における共生を具現化する力】）

生活に必要な知識や地域社会にとけこむために必

⁷ 佐藤・横田・吉谷(2006:33)によると「現場生成型研究」とは「実践に内在的に参画し、そこで実践者と協働で『場』を構築する」とされる。

⁸ メインカテゴリーについては【 】で、サブカテゴリーについては〔 〕で示す。なお、最終的に得られたコードに下線を付し、ストーリーラインを作成する。

要な情報を提供し、地域社会で行きぬくための知恵を授ける能力が必要である。そのために支援者は、地域の文化や地域社会における情報やネットワークの重要性の理解し、地域で生活していくために少しでも役立てるよう、地域言語（方言）の指導や生活相談、特に子どもを持つ外国人妻の悩みの理解とケアといった、生活者としての外国人に対する日本語支援の重要性を理解する必要がある。言い換えれば、地域における日本語支援とは外国人学習者からよき隣人となるための支援なのである。

五つのカテゴリーのうち、【知識・指導力】は認知的要素（内容知）、【社会的スキル】は行動的要素（方法知）、【性格・人間性】は情緒的要素（資質）であり、この3つが中心となる。これら3つの能力の形成を促進し強化するのが【活力・積極性】であり、ボランティアな活動の継続の支える原動力となるものである。また、【地域社会における共生を具現化する力】は、地域日本語教育や多文化共生の理念と関わり、地域コミュニティの変革を日本語教育／学習の視点から促す社会的相互作用となり得る。以下に、能力についてモデル化したものを図示する。



図 日本語学習支援者に求められる能力モデル

【知識・指導力】には、〔日本語の正しい知識〕〔日本語の指導力〕といった日本語そのものに関する知識や教え方に相当するものの記述が多くみ

られた。それ以外にも、柔軟な思考や対応ができること、想像力、創意工夫によってアイデアを具現化するといった〔思考力・創造力〕や、伝統的な日本文化、サブカルチャーに関する知識、その他教育一般についての知識など幅広い知識・教養といった日本語以外の〔幅広い知識・教養〕も含まれる。

【社会的スキル】には、〔コミュニケーション能力〕と〔異文化理解・他者尊重〕に関する記述が多く、支援者はこれらを特に重視していることが分かった。〔コミュニケーション能力〕は単なる外国語の運用能力のみならず、全人的なコミュニケーション能力であり、これは他者との信頼関係にもとづき、人間関係を構築するための力でもある。実際の活動においては、学習者の発話を引き出す力、ニーズを把握し、学習者と根気強く、情熱を持って関わるために必要な力でもある。さらに、柔軟な対応や処理ができるよう、他の支援者との連携、協働を図るためにも必要な能力である。そしてこれらは、学習者を尊重する姿勢・態度を持つことや、学習者の視点に立ち、学習者の思いや立場、背景を理解するといった〔異文化理解・他者尊重〕につながるものであり、〔ニーズを把握する力〕〔連携・協働する力〕とも関連する。

【性格・人間性】〔豊かな人間性〕〔人間力〕といった人としての基本的な資質、特に情緒的要素も重要な能力として捉えられていることも分かった。支援者／被支援者といった関係性を超えた人間同士の交流に価値を見出し、日本語教室でのふれあいを楽しんだり、楽しみながら日本語を教えたりするといった全人的な〔人間力〕も重要な要素となる。

そして、これらの能力の発達を促すのが【活力・積極性】である。〔活動を継続する力〕はボランティア活動の継続の支える原動力となるものであり、〔学び続ける力〕は省察性（reflectivity）とも関わって核となる能力である。

【地域社会における共生を具現化する力】は、実際には生活に必要な知識や地域社会にとけこむために必要な情報を提供し、地域社会で行きぬくための知恵を授けることのできる能力であり、地域社会におけるネットワークを活用しながら地域

コミュニティ自体の変革を日本語教育／学習の側面から促す社会的相互作用となり得るものである。これは能力であると同時に、能力の実践によってもたらされる効果であり、地域日本語教育の最終的な目標ともなるものである。

4. 育成プログラムの構築

前述の能力モデル、能力観に基づいて、2020年、2021年に外国人散在地域である福島県において、日本語学習支援者養成のための研修会として具現化された。この研修会は、福島県の日本語学習機会拡充事業として、福島県の委託を受けた公益財団法人福島県国際交流協会が主催者となり実施したもので、筆者は、当時福島大学の教員であり、その運営会議のメンバー及び講師の一人として参画した。ここでは、研修会の具現化のプロセスについて記述し、育成プログラムの構築に向けた在り方について言及する。

(1) きっかけ

筆者のもとに福島県生活環境部国際課の職員からコンタクトがあったのが2020年の1月である。その後、国際課長並びに職員と筆者とで話し合いを持ったところ、次年度の福島県の事業として日本語教育の拡充に関わる事業を計画しているということで、これに関する助言を求められた。筆者は、文化審議会国語分科会（2019）の報告書を示した上で、国が日本語教育人材の養成・研修を推進していること、福島県では人材の養成が質・量ともに不足しており、体系的な研修会が実施されていないこと、さらにその必要性について主張した。その後、数度の話し合いをする中で、外国人住民も参加するかたちでの実施が望ましいこと、従来の日本語学習支援者のスキルアップ研修のみならず、これまでこういった活動の経験のない新たな人材の育成を中心とすることなどの意見が交わされ、これを軸に事業計画を立案することが確認された。

(2) 運営会議の設置

新年度の2020年4月になり、改めて筆者のもと

に連絡があり、予算が正式に可決されたので、実施に向けた準備の協力を仰ぎたい旨の依頼があった。数度の話し合いを経て、福島大学の制度にある「受託研究」ないしは「受託事業」として実施できないかとの申し入れがあった。この制度に基づけば、福島県が謝金、旅費、消耗品費、設備費等の経費を負担し、筆者が研究ないし事業として受託し、これを実施する流れとなる。実際のところ、その時点では予算化はされているものの、事業計画の詳細については未定であった。筆者としては受託研究ないし受託事業として受け入れれば、個人の裁量で自由に進められるというメリットはあったものの、ややもすれば事業の丸投げになってしまうのではないかと危惧が生まれた。

そこで、筆者は、従来の研修会にありがちな担当者、講師へのお任せ、丸投げといった「閉じた」事業にするのではなく、多くのアクターがステークホルダーとしてかかわり、それぞれが責任を持ちつつ、自由かつ創造的な「開かれた」関係性のもとで事業が実施されることが望ましい旨を主張した。その結果、福島県、福島県国際交流協会、福島大学の三者によるワーキンググループが作られ、最終的に、福島県から2名、福島県国際交流協会から2名、福島大学から3名参加するかたちでの運営会議を主体として、三者の共同で運営されることになった。

(3) プログラムの決定と役割分担

上記の運営会議において、本プログラムの名称が日本語学習機会拡充事業となり、具体的に、①初心者向け講座、②経験者向け講座、二つの講座を行うこと、あわせて、①については、カリキュラムの作成、教材の作成を行うこととなった。福島大学がカリキュラムの策定、教材の作成を担当し、実際の研修の実施にあたっては福島県及び福島県国際交流協会が担当することになった。また、運営事務は福島県国際交流協会に置かれることになり、事業管理や参加者募集、講座の運営を担うことになった。さらに、研修会終了後、評価と分析を行い、次年度以降の事業へ反映させていくことも確認した。

(4) カリキュラム策定

カリキュラムの策定については、福島大学が担うことになった。福島大学の日本語学、日本語教育を専門とする3人の教員でワーキンググループを作り、この中で原案を作成し、運営会議に提案を行った。カリキュラムの策定にあたっては、前掲の能力モデルを示し、これに基づく人材育成の観点からカリキュラムを設計することとした。

まず、ブレインストーミングを行い、①福島県の現状の理解と認識、言語景観、多言語表記、②日本語教育推進法案、総合的対応策、国・社会の施策、動向、福島県内の事情・状況、③「公認日本語教師」の養成、資格など、④日本語（教育）と国語（教育）、外国語としての日本語、⑤共通語、標準語、言語規範、社会とことば、日本語に対する意識、⑥〈やさしい日本語〉と「日本語社会」、公文書コミュニケーション、日本語書き換え・言い換え、⑦多文化共生教育と国語教育、方言の価値観・認識、⑧言語としての日本語、日本語はどんな言語か、⑨地域型日本語教室の活動と地域社会への貢献、共生の「場」、⑩日本語の教え方、教授法、学校型・地域型、生活者日本語、教材、⑪日本語教育スタンダード、⑫多様な学習者：外国人児童の学習支援、就労者・企業内研修、学校型教育に留まらない多様な日本語教育、⑬次への展開、展望、⑭学びの可視化、研修成果のアウトカムへのアクション、行動の動機づけ、教養講座に留まらないかたちでの講座の終わらせ方、⑮活動者たちのストーリー、といった各テーマに基づく15の教育内容の類型化を行った。

これをもとに、さらに本事業の目的である「地域や職場など身近にいる外国人住民に日本語を教えることができる人材を育成する」、さらに研修修了後、実際に地域での支援を始める実践的な人材育成という観点から、次の10回（20時間）分の講座のカリキュラムとして具体化した。

- ①福島県の外国人住民の現状と課題
- ②多文化共生と日本語教育の動向
- ③外国語としての日本語
- ④日本語の教え方の基礎と日本語レベルの考え方
- ⑤〈やさしい日本語〉の導入

⑥〈やさしい日本語〉の展開と実践

- ⑦多様な日本語教育の活動事例（1）～ボランティア教室、外国の子どもの日本語、企業内日本語教室～
- ⑧多様な日本語教育の活動事例（2）～外国人住民のライフコースに応じた活動～
- ⑨外国人住民との「共生」実践の創造
- ⑩私の日本語教育の活動プラン～共生社会をめざして～

カリキュラム策定にあたって、留意した点は、従来の講師ありきのカリキュラム編成を排除したという点である。これは従来の地域日本語教育の研修会でしばしば見られたもので、講師をまず選定し、その講師に研修の内容や進め方、方法を委ねるという講師ベースのフローである。本プログラムでは、育成したい人材像や能力に基づき、まず、ブレインストーミングで自由にテーマ、内容を抽出した。そこに地域（福島県）の課題と実情をふまえ、さらに研修の目的をあわせて、カリキュラムとして精選を行うというフローで策定を行った。そして、【知識・指導力】といった内容知、【社会的スキル】といった方法知だけではなく、プログラム終了後には、日本語学習支援者として共生社会の実現に寄与できる【地域社会における共生を具現化する力】を育むために、アクションプランを策定するといった実際の活動開始に向けた能力を育成する活動も取り入れた。

今後、今回と同様の育成プログラムを設計するにあたっては、今回のような能力ベースのカリキュラム策定、育成プログラムの構築の在り方が求められるだろう。

5. 結び

以上、本研究では、日本語学習支援者に求められる能力について整理とモデル化を行い、それに基づく、実際の育成プログラムの構築のプロセスについて記述した。

福島県のような外国人散在地域にあっては、外国人住民だけでなく、支援者もまた散在し、孤立しがちである。また、自然環境や交通網といった

社会環境に左右されるケースも多く、地域の日本語教室を継続すること自体が課題となる。加えて支援者の高齢化も進み、持続可能性という点で大きな課題となっている。今回の能力モデルの核に【活力・積極性】を置いたのは、この活動を継続させる「動因」こそが外国人散在地域における支援の持続可能性を支える重要な要素となり得ると考えたためである。そして、各要素が【地域社会における共生を具現化する力】によって統合され、能力が文脈化される必要もある。このような能力モデル、能力観に立ち、実際の研修プログラムを構築したが、本研究では、さらに具体的な手続きの記述を行うことで、育成プログラムの在り方を示した。即ち、従来の講師ベース、内容ベース、方法ベースの養成プログラムから、能力ベースへの育成プログラムへの転換である。

先行研究においても、人材育成の研修会の事例や講座内容の整理を行ったものはあるが、本稿ではあえて手続きのプロセスを示すことで社会構築主義的な観点から育成プログラムの在り方を示した。

本研究は、いわゆる質的研究に属するものであ

るが、大谷（2019）によると、質的研究は問題を解決するための研究ではなく、潜在する問題を発見するための研究であり探索的な特性を有するとする。また、今福（2021）によると、質的研究からみえるものとして、「文脈と関連づけた具体的状況の記述」「経時的变化やプロセスの記述」「問題の発見と探索」が挙げられており、質的研究の一般可能性は翻訳可能性という考え方で担保されるとする。即ち、論文読者が質的研究の知見と自分自身のケースを比較し、各自の文脈にそれを翻訳・応用させることで「一般化」が可能になるとする。本研究は、外国人散在地域の一つである福島県の事例として限られたものとなったが、本研究の成果が地域日本語教育のケーススタディとして、そのような「比較」「翻訳・応用」の一助となれば幸いである。なお、実際の研修の成果や具体的な能力の育成のプロセスについては紙幅の都合もあり言及できなかった。別稿に譲りたい。

〈謝辞〉本研究は JSPS 科研費19K00700の助成を受けたものである。

参考文献

- 1) 石井恵理子（1997）「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94, 2-12.
- 2) 今福輪太郎（2021）「質的研究を実施するうえで知っておきたい基本理念」『薬学教育』5, 1-6.
- 3) 大谷尚（2019）『質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会
- 4) 御舘久里恵（2019）「地域日本語教育に関わる人材の育成」『日本語教育』172, 3-17.
- 5) 佐藤郡衛・横田雅弘・吉谷武志（2006）「異文化間教育における実践性」『異文化間教育』23, 20-37.
- 6) ライル・M・スペンサー、シグネ・M・スペンサー（2011）「コンピテンシー・マネジメントの展開 [完訳版]」生産性出版
- 7) 俵山雄司・渡部真由美・田中真寿美（2016）「地域日本語教育における日本語ボランティアの養成・研修講座の内容の変遷—文化庁事業の平成20年度と平成25年度の取組の比較を通して—」『名古屋大学日本語・日本文化論集』24, 45-59.
- 8) 日本語教育学会編（2008）『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発—報告書—』
- 9) 日本語教育学会編（2011）『生活日本語の指導力の評価に関する調査研究—報告書—』
- 10) 文化審議会国語分科会（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』
- 11) 南浦涼介・中川祐治・三代順平・石井英真（2021）「民主化のエージェントとしての日本語教育—国家公認化の中で「国家と日本語」の結びつきを解きほぐせるか—」『教育学年報』12, 283-304.
- 12) 米勢治子（2006）「「地域日本語教室」の現状と相互学習の可能性—愛知県の活動を通して見えてきたこと—」『人間文化研究』6, 105-119.
- 13) 米勢治子（2010）「地域日本語教育における人材育成」『日本語教育』144, 61-72.