

日本語教育の危機とその構造
— 「1990年体制」の枠組みの中で —

「一橋大学審査博士学位請求論文」

一橋大学大学院言語社会研究科

博士後期課程

井上徹

LD161003

2018年10月31日

目次

序章	日本語教育は順調に発展しているのか — 教育現場から見えてくるもの —	1
第1章	「1990年体制」	16
1.1	「1990年体制」とは	16
1.2	移民労働者としての日系人と技能実習生	19
1.3	外国人集住都市会議と日系ブラジル人の労働条件	23
1.4	世界同時不況の影響	25
1.5	日系ブラジル人の底辺化	29
1.6	技能実習生の労働条件	33
1.7	新自由主義政策の一環としての「1990年体制」	38
第2章	地域型日本語教育	44
2.1	「生活者としての外国人」とは誰か	44
2.2	ボランティア日本語教師とは誰か	45
2.3	地域型日本語教育のカバー率	46
2.4	地域型日本語教育はどのように運営されているのか	47
2.5	日本語教育学会の見解	49
2.6	文化庁の対応	50
2.7	地域型日本語教育の形成過程	52
2.8	地域型日本語教育は機能しているのか	54
2.9	「やさしい日本語」は公的保障言語として適切か	58
2.10	移民に対する第2言語教育の国際比較	64
2.11	「1990年体制」の一環としての地域型日本語教育	67
第3章	日本語教育の「4つの信条」の問題	72
3.1	日本語教師としてのベトナムでの経験から	72
3.2	日本語教育の「4つの信条」とはなにか	74
3.3	日本語教育の「4つの信条」は現場で受け入れられているのか	78
3.4	日本語教師の「貧しさ」	82
3.5	日本語教育の「4つの信条」のイデオロギー	89
3.6	日本語教師はプロか	96
第4章	学校型日本語教育	105
4.1	外国人労働者の推移	105
4.2	留学生のアルバイト	106
4.3	ベトナム人留学生の来日ルート	115
4.4	ネパール人留学生の来日ルート	118
4.5	日本での留学経費はどのくらいかかるのか	120

4.6	日本語学校の質は担保されているのか	122
4.7	大学および専門学校 の質は担保されているのか	124
4.8	日本語教育推進議員連盟 およびNHKの見解	127
4.9	「留学生という名の移民労働者」 の割合	129
4.10	「悪質」な日本語学校の割合	135
4.11	新植民地主義	146
終章	それではどうすればいいのか	152
謝辞		162
参考文献一覧		163

序章 日本語教育は順調に発展しているのか — 教育現場から見えてくるもの —

日本語教育の必要性が社会的にクローズアップされたのは1983年、中曽根内閣が発表した「留学生受け入れ10万人計画」からである(エイ・アイ・ケイ教育情報部編2003:59)。1985年文部省は「日本語教員の養成等について」を発表し、世界的規模での日本語学習者の急増を予測するとともに、日本語教師の需要が日本国内外で飛躍的に高まることに備え、質の高い専門的スキルを備えた日本語教師養成の必要性を次のように論じた(文部科学省1985)¹。

日本語教育は、我が国と諸外国との国際交流を活発化し、我が国に対する理解を深めるための基盤を培うものであり、これを推進する日本語教員には、国際的感覚と幅広い教養、豊かな人間性、日本語教育に対する自覚と情熱、日本語教育に関する専門的な知識・能力などが要求される。日本語教育の一層の充実のためには、日本語教育の専門家として必要な知識・能力を有する優れた日本語教員の養成が不可欠であり、このためには、日本語教員養成における教育内容・水準の基準が明確にされることが必要である。

その結果、1988年ころから日本語教師養成機関が数多く設立されはじめた(エイ・アイ・ケイ教育情報部編2003:59-60)。日本国内での日本語学習者数は64,020人(1988年)から239,597人(2017年)へ、日本語教育機関数は634(1988年)から2,109(2017年)へ、日本語教師数は6,723人(1988年)から39,588人(2017年)へと順調に増加した²。海外でも日本語学習者数は584,934人(1987年)から3,655,024人(2015年)へ、日本語教育機関数は2,620(1987年)から16,179(2015年)へ、日本語教師数は7,217人(1987年)から64,108人(2015年)へと順調に増加した³。平成29年(2017年)11月1日現在、文化庁「国内の日本語教育の概要」は「まえがき」で日本語教育の順調な発展を次のように謳っている。

我が国に在留する外国人の数は平成29〔2017⁴〕年末には約259万人であり、「出入国管理及び難民認定法」が改正施行された平成2〔1990〕年末の約108万人と比べて2倍を超える数となっています。この間、日本語学習者層の拡大と多様化が進み、このような状況に適切に対応した日本語教育の展開が求められるとともに、日本語教師に求められる役割や活動の場も広がっています。

「出入国管理及び難民認定法」(以降、「入管法」と略称する)が改正施行された平成2(1990)年以降今日まで、在留外国人の数は2倍を超えた。日本語教育はこの間、順調に発展してきた

¹ 当時の文部省(現文部科学省)は「2000年に必要となる日本語教員数約25,000人と推定し、その対応策として「今後必要となる国内における日本語教員数は、著しく増加すると予想されるうえ、海外における日本語学習者の増加に伴い相当数の海外の日本語教員の養成や研修も我が国で行われると考えられることから、今後計画的に日本語教員養成機関の整備・充実を図る必要がある」(文部科学省1985)と述べている。

² 文化庁「国内の日本語教育の概要」より。

³ 国際交流基金「海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査」より。

⁴ 引用部分の〔〕内は筆者補足。以下同様。

し、これからも順調に発展していくだろう。日本語学習者層の拡大と多様化に伴い、日本語教師の役割や活躍の場も今まで以上に広がっていく、というのがこの報告書のメッセージである。このメッセージを側面からサポートしている日本語教育の言説を以下に3つ紹介する。

1つ目は学会誌『日本語教育』144号の「特集 今、日本語教師に求められるもの ― 教師教育の課題と展望 ―」の掲載論文からである(奥田2010:51)。

日本語教育は、今日、様々な分野からスポットライトを当てられるようになった。マイナーな日本語教育がここに来てメジャーな舞台に立つようになったわけである。日本語教育機関も教師も多岐にわたる言語教育を担う時代がやってきたのである。

2つ目は日本語教育が専門の佐々木瑞枝の著作からである(佐々木2012:256)。

先日、日本語教師を30年も続けていらっしゃる先生とお話する機会があった。

「うらやましいなあ、今、日本語を教えている先生方を見ると、太陽に向かって毅然と顔をあげていく、ヒマワリのように思えますよ。僕たちの世代は、ドクダミ、あの日陰で人目を忍んで生きているあの草のようにね、日本語教師なんて、人に認めてもらえない日陰の存在だったんですよ」

先生の言われたことには、多少感傷めいたものがあるにしても、それは事実だろう。ここ数年の日本語教育界の動きを見るだけでも、「日本語教師」という仕事が、それぞれの立場を確立し、自己主張し出しているのが分かる。言い換えれば、「外国人に日本語を教える」という仕事が、「専門的な知識や能力を必要としている」と社会的に認められてきて、自己主張するだけの自信がついたということだろう。

3つ目も日本語教育が専門の丸山敬介の論文からである(丸山敬介2016:32)。

日本語教育そのものが拡大している事実は、ここで云々するまでもない。定住化する外国人の急増、大学のグローバル化を見据えた留学生の増加、外国人看護師・介護士の導入、外国人社員の積極的採用、実習生・研修生の増加、少子高齢化・人口減を見据えた移民の導入…、今後、観光客やクールジャパンに惹かれた外国人などを含め人の行き来がさらに自由に大規模になっていくことを考えると、日本語教育が社会に果たす役割が現在よりはるかに大きく重要になっていくのはあきらかである。

日本語教育は順調に発展している。文化庁の公式見解およびそれを側面からサポートしている上記3つの言説が異口同音にそう述べているが、ほんとうだろうか。

本稿の問題意識、問い、リサーチクエスチョン、仮説

順調に発展しているどころか、日本語教育は危機に瀕している。それがここ数年来、日本語教育の現場を観察し続けてきた筆者の率直な感想であり、本稿の問題意識である。日本語教育が危機に瀕していることを検証するため、本稿が問うべき問い、設定すべきリサーチクエスチョンおよび仮説を次に検討するが、まずは問い、リサーチクエスチョン、仮説の定義を以下に示しておく。

問い： 研究対象の問題の所在を明らかにするための問いかけ
リサーチクエスチョン： 上記の問い、あるいは論点を検証するための問いかけ
仮説： リサーチクエスチョンの解を得るための仮定

上記3つのことばを定義したうえで、本稿が最初に問うべき問いとは何か。それは国内の日本語教育のミッションとはなにか、である。「移民」に「一定水準」の日本語能力を付与すること、というのがその答えであるが、「移民」とはそれではなにか（問い①）。自由民主党政務調査会(2016:2)「労働力確保にかんする特別委員会」は「「移民」とは、入国の時点でいわゆる永住権を有する者であり、就労目的の在留資格による受入れは「移民」には当たらない」と述べ、日本で働いている外国人労働者の大部分が「移民」ではないとしている⁵が、それは国際標準からかけ離れた見解である。週刊東洋経済（2018年2月3日発行）は特集「隠れ移民大国ニッポン」で次のように述べている。

日本は移民を解禁していないというのが政府の公式見解。だが、国際連合による移民の定義と同じ「1年以上外国に居住している人」を基準とするOECDデータをみると、[20]15年の1年間に日本へ流入した“実質”移民の数は約40万人。独米英に続き、先進国では4番目に多い。（p.23）

本稿は、「移民」とは「通常の居住地以外の国に移動し、少なくとも12ヶ月間当該国に居住する人のこと（長期の移民）」（国際移住機関:IOM）という国連の定義⁶を採用する。その理由は、日系人、技能実習生、留学生を移民とみなしてはじめて日本の移民政策の実態が明らかになるからである。なぜ日本の移民政策の実態を明らかにする必要があるのか。国内の日本語教育が、日本の移民政策の強い影響下にあり、移民である日系人、技能実習生、留学生⁷がいつ来日し、どの

⁵ 産経ニュース(2016年10月18日)は「安倍晋三首相は18日午前の衆院環太平洋経済連携協定(TPP)特別委員会で、TPP発効後のヒトの移動の円滑化に関連し、「移民は全く念頭にない」と述べ、移民の受け入れにつなげる考えはないことを明言した」と述べている。

⁶ 「国際移民の正式な法的定義はありませんが、多くの専門家は、移住の理由や法的地位に関係なく、定住国を変更した人々を国際移民とみなすことに同意しています。3カ月から12カ月間の移動を短期的または一時的移住、1年以上にわたる居住国の変更を長期的または恒久移住と呼んで区別するのが一般的です」(国連広報センター)。

⁷ 留学生が働いているとは奇異に聞こえるかもしれないが、来日する留学生の大半がアルバイト労働に従事しているのが実情である。この件については本稿第4章参照。

ような職場で、どのような労働条件で働いているのかを明らかにしないかぎり、「日本語教育の危機とその構造」が検証できないからである。本稿はリサーチクエスチョンⅠをしたがって次のように設定する。

リサーチクエスチョンⅠ

現実には大量導入しているにもかかわらず、日本政府が日本には移民がないとしているのはなぜか。

ところで国内の日本語教育には学校型と地域型の2種類あると言われている。学校型とは大学や日本語学校などで「プロ」の日本語教師が主として留学生に有償で教える日本語教育であり、地域型とはボランティアが主として「生活者としての外国人」（日系人、技能実習生、日本人の配偶者など）に無償で教える日本語教育である。2007年6月から2013年5月まで日本語教育学会会長を務めた尾崎明人はまず学校型について次のように述べている（尾崎2004:296-297）。

学校型日本語教室の特徴は選抜と契約にある〔…〕。大学や学校などの教育機関が日本語教師を採用する際には、日本語教育学や関連領域について専門的な勉強をしていること、日本語教育経験があることなど一定の資格要件をもとに選考が行われる。教えたいた人はだれでも教師に採用するということはおよそ考えられない。学習者についてもどこのだれでも自由に受講が許されるわけではない。留学生、就学生⁸のビザを持っている、授業料が払える、継続的に授業に出席できるなどの要件を満たしていなければ入学は許されないのが普通である。

教師は教えることに、学習者は学ぶことに義務と責任を負うという暗黙の「契約」を交わす。教師は教育プログラムの運営に責任を持ち、最善の授業をするために教育内容と方法について準備し、教育活動の成果を測り、プログラムの改善と自己の教育能力の向上に努力する。一方、学習者も学習成果を上げるよう努力することが要求される。遅刻や欠席をする、授業をしっかりと聞かない、宿題を出さない、など教師の期待に反する行為が重なれば学生として不適格だと見なされる。教える側も、学ぶ側も、日本語を教育・学習することについて互いに最善の努力をすることを前提（契約）として成立しているのが学校型日本語教育である。

ついで、地域型について尾崎は次のように述べている（尾崎 2004:297）。

地域型日本語教育では、学校型とは対照的に教授者に資格制限はない。だれでもが教授者になれる。〔…〕資格制限がない代わりに教えることに対して謝礼を受け取ることもない。地域型日本語教育の最も際だった特徴は教授者がボランティアだということである。

⁸ 平成21（2009）年、入管法が改正され、新たな在留管理制度が導入された。外国人登録制度を廃止して在留カードを導入したほか、在留資格「技能実習」の創設など研修・技能実習制度の見直しに係る措置や、在留資格「留学」と「就学」の一本化等が行われた（岡村2018:41）。

つまり「学校型は契約関係であり、教師はプロとして教える義務を、学生は（ビザの在留資格が「留学」であるように）学習する義務を負って」いるが、「地域型にはそのような義務はなく、日本人側も外国人側も参加は自由」であり、「学校型では教えるのはプロの教師だが、地域型では通常そうでは」ないのである（庵2013:7-8）。国内の日本語教育の学校型および地域型の概要を表0.1に示す。

表 0.1⁹ 国内の日本語教育の学校型および地域型の概要

国内の日本語教育		学校型		地域型	
教育機関	種類	大学・短大・高等専門学校等	日本語学校	外国人就労・定着支援研修	ボランティア教室
	年間学費	56～120万円	60～70万円	無償	
所轄官庁		文部科学省	入国管理局	厚生労働省	文化庁
日本語教育機関数		516	503	N/A	1,090
日本語教師数	常勤	1,306	3,111		24,259
	非常勤	3,240	7,021		
日本語学習者	人数	58,418	103,527	4250+	77,652
	学習時間	N/A	760～1520H	90～132H	60H
	対象外国人	留学生		定住外国人	生活者としての外国人

(出典:文化庁の平成29(2017)年度「国内の日本語教育の概要」および日本国際協力センター(JICE)より作成。)

表0.1より、日本語学習者数において、学校型では日本語学校が、地域型ではボランティア教室がそれぞれ主流を形成していることがわかる。本稿はしたがって学校型日本語教育では日本語学校について第4章で、地域型日本語教育ではボランティア教室について第2章で、主として論じる予定である¹⁰。日本語学校およびボランティア教室の概念図を図0.1および図0.2に示す。

⁹ 表0.1の「外国人就労・定着支援研修」は無償であるが、教授者はボランティアではなく、専門家が教えている。「定住外国人」とは「日本人の配偶者等」、「永住者」、「永住者の配偶者等」、「定住者」の在留資格を有する外国人、「生活者としての外国人」とは主として日系人、技能実習生、日本人の配偶者等を指す（日系人、日本人の配偶者等は「定住外国人」である）。ボランティア教室の日本語教員数、24,259人中、ボランティア教員は21,989人、割合にして90.6%を占めている。なお国内の日本語教育には表0.1で示されている以外に小学校、中学校、高等学校等に通う「外国人児童生徒等」への日本語教育がある（文部科学省2017）が、本稿では扱わない。

¹⁰ 大学での日本語教育については第4章4.7節で、「外国人就労・定着支援研修」での日本語教育については第2章2.8節で若干論じる予定である。

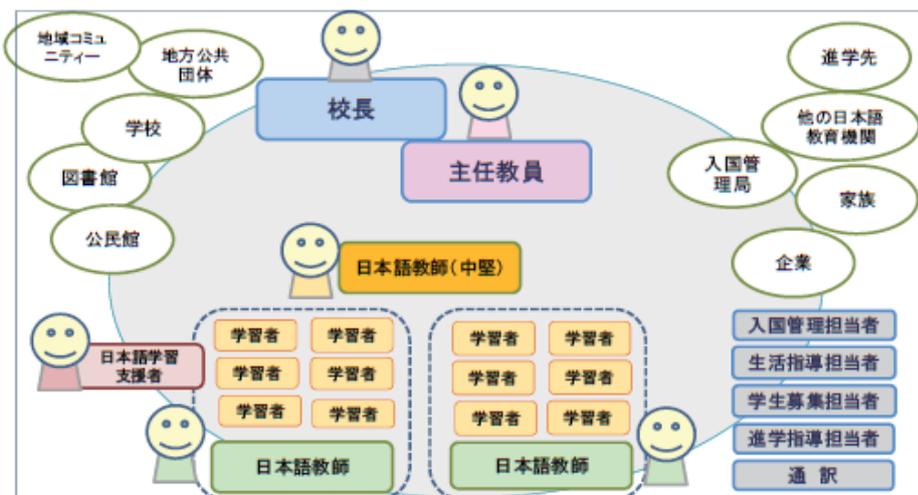


図 0.1 学校型日本語教育（日本語学校）の概念図

(出典：文化庁(2018b:104)より転載)

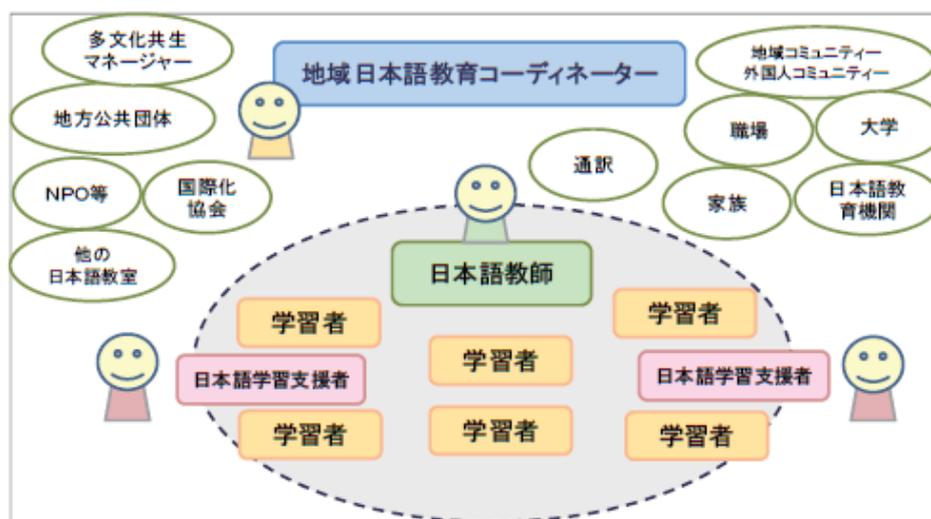


図 0.2 地域型日本語教育（ボランティア教室）の概念図

(出典：文化庁(2018b:103)より転載)

なお当然のことだが、学校型と地域型とでは移民に付与すべき「一定水準」の日本語能力が異なる。学校型で学ぶ移民とは主として留学生である。留学生の多くは高等教育機関、すなわち大学院、大学、専門学校への進学をめざしている¹¹。学校型で獲得すべき「一定水準」の日本語能力とはしたがってN1ないしN2レベルである¹²。

¹¹ 一般財団法人日本語教育振興協会(2017:11)「平成 28(2016)年度日本語教育機関実態調査」によれば、平成 27(2015)年度の日本語学校修了者中 77.1%が大学院、大学、専門学校など高等教育機関に進学している。

¹² N1、N2 とは日本語能力試験の 1 級、2 級のこと。N1 は「幅広い場面で使われる日本語が理解できる」レベル、N2 は「日常的な場面で使われる日本語に加え、幅広い場面で使われる日本語をある程度理解できる」レベルである(日本語能力試験 JLPT)。「日本の高等教育機関では、ほとんどの授業を日本語で行います。学校の授業についていくためには、日本語能力試験(JLPT)の N1 か N2 程度の能力(600 時間～ 900 時間以上勉強したレベル)が必要です」(日本留学ポータルサイト)。

地域型はどうか。地域型で学ぶ移民とは「生活者としての外国人」すなわち主として日系人、技能実習生、日本人の配偶者などである。文化庁文化審議会国語分科会は「生活者としての外国人」に付与すべき「一定水準」の日本語能力とは「我が国で暮らす上で最低限必要とされる生活の行為を日本語で行える」（文化庁2010:2）レベルと規定している。それは具体的にはボランティアが週1回2時間の授業を30回、計60時間教えることによって移民が獲得できる日本語能力¹³であり、初歩的な日常会話レベル¹⁴であるということが出来る。

以上、国内の日本語教育が移民に対して、学校型ではプロの日本語教師がN1、N2レベルの、地域型ではボランティアが初歩的な日常会話レベルの日本語能力を付与することを目標としていることを確認したところで、以下に2つの問いを立て、それぞれ検討したい。

学校型日本語教育はプロの日本語教師が移民にN1、N2レベルの日本語能力の付与を目標としているが、その目標は達成されているのか（問い②）。

地域型日本語教育はボランティアが移民に初歩的な日常会話レベルの日本語能力の付与を目標としているが、その目標設定そのものは適切なものか（問い③）。

最初に問い③から検討する。地域型日本語教育はボランティアが移民に付与すべき日本語能力の目標レベルを「初歩的な日常会話」とし、そのために必要な標準学習時間を60時間に設定しているが、それは移民受け入れ先進国であるEU諸国やオーストラリア、カナダと比較すると極めて低い水準にあることがわかる。ドイツ、フランス、スウェーデン、オランダ、オーストラリア、カナダの各国政府が移民に対して保障している第2言語¹⁵学習時間はそれぞれ600時間、400時間、525時間、510時間、510時間、無制限であり、さらに教授者は有資格者であってボランティアではない¹⁶。そこで本稿はリサーチクエスションⅡを次のように設定する。

リサーチクエスションⅡ

地域型日本語教育が移民に付与すべき日本語能力のレベルを移民受け入れ先進国であるEU諸国、カナダ、オーストラリアと比べて極めて低い水準に設定しているが、それで十分なのか。

¹³ 文化庁が2010年5月に了承した地域型日本語教育の「標準的なカリキュラム案」は「来日間もない外国人が、その生活基盤を確立する上で必要となる日本語学習の時間について検討し、標準的なカリキュラム案全体に当たる30単位を60時間とし、それを必要最低限の時間数の目安」（文化庁2010:5）としている。

¹⁴ 庵(2013:8)は「学校型の初級の到達目標である旧日本語能力試験3級（現行試験のN4に相当）の所要時間数の目安は300時間とされています」と述べている。

¹⁵ 第2言語とは母語以外に学ぶ外国語のこと。ここでは移民が移民先の国で学ぶ言語を指す。

¹⁶ ドイツ、フランス、オーストラリア、カナダについては自治体国際化フォーラム(2012:16)参照、オランダについては野山・西尾・小野・奥村・秋山(2003:80-92)参照、スウェーデンについては樋口(2011:11-15)参照。なお日本社会での自立のため、中国残留孤児に対して日本政府が保障している学習時間は日本語指導429時限、生活指導99時限、合計528時限（1時限=50分）である(黒瀬2007:33)。

次に問い②を検討する。2009年から2017年にかけて国内のN1、N2合格者数および学校型日本語教育の学習者数の推移を表0.2に示す。

表0.2 国内のN1、N2合格者数および学校型日本語教育の学数者数の推移

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
N1合格者数:N1	24,031	22,425	18,395	19,072	18,534	18,176	17,869	20,492	23,378
N2合格者数:N2	21,741	25,447	17,752	17,602	17,527	18,144	21,741	26,999	34,570
N1+N2合格者数	45,772	47,872	36,147	36,674	36,061	36,320	39,610	47,491	57,948
日本語学習者数(学校型):S	114,280	105,756	81,798	84,244	105,085	123,071	127,485	146,459	161,945
N1/S	21.0%	21.2%	22.5%	22.6%	17.6%	14.8%	14.0%	14.0%	14.4%
N2/S	19.0%	24.1%	21.7%	20.9%	16.7%	14.7%	17.1%	18.4%	21.3%
(N1+N2)/S	40.1%	45.3%	44.2%	43.5%	34.3%	29.5%	31.1%	32.4%	35.8%

(出典：N1、N2の合格者数は日本語能力試験 JLPT のウェブサイトより、学校型日本語教育の学習者数は文化庁「国内の日本語教育の概要」より作成。)

表0.2より学校型日本語教育は最近の5年間(2013年～2017年)に、それ以前の4年間(2009年～2012年)と比較して、そのパフォーマンス(N1、N2合格者数の合計を学校型日本語教育の学習者数で割った比率の年平均)を43.3%(40.1%～45.3%:2009年～2012年)から32.6%(29.5%～35.8%:2013年～2016年)へと約10ポイント下落させていることがわかる。それはなぜだろうか。2つ理由が考えられる。1つは2013年以降、ベトナム、ネパールからの「留学生」が急増しているが、彼らの多くが「留学生という名の移民労働者」であり、日本語学習よりもアルバイト労働を優先させているからであり、もう1つはそのような「留学生」に日本語を教える日本語学校で働く日本語教師の多くがプロたりえず、学校型日本語教育の質が劣化したと考えられるからである。そこで本稿はリサーチクエスチョンⅢ、Ⅳ、Ⅴを次のように設定する。

リサーチクエスチョンⅢ

2013年以降、ベトナム、ネパールからの留学生が急増したのはなぜか。

リサーチクエスチョンⅣ

日本語学校で働いている日本語教師はプロか。

リサーチクエスチョンⅤ

学校型日本語教育は留学生に必要な日本語能力 — N1/N2 — を付与しているのか。

上記学校型日本語教育と密接な関係にある留学生政策が2008年に策定された「留学生30万人計画」に基づいているのはいうまでもない。その「留学生30万人計画」の「骨子」¹⁷は留学生政策の基本方針を次のように定めている。

¹⁷ 文部科学省・外務省・法務省・厚生労働省・経済産業省国土交通省(2008)「留学生30万人計画」骨子より抜粋。

日本を世界により開かれた国とし、アジア、世界との間のヒト、モノ、カネ、情報の流れを拡大する「グローバル戦略」を展開する一環として2020年を目途に留学生受入れ30万人を目指す。その際高度人材受入れとも連携させながら、国・地域・分野などに留意しつつ、優秀な留学生を戦略的に獲得していく。

海外から優秀な留学生を受け入れ、「高度人材」として日本で就業させる。「留学生30万人計画」のこの基本方針にもかかわらず、2013年以降、「留学生という名の移民労働者」が急増しているのはなぜか（問い④）。本稿はこの問いをもう一步進めてリサーチクエスチョンⅥを次のように設定する。

リサーチクエスチョンⅥ

「留学生30万人計画」には「表」と「裏」2つのアジェンダ¹⁸があると考えられる。「表」のアジェンダとは優秀な留学生を受け入れ、「高度人材」として日本で就業させることであり、「裏」のアジェンダとは人手不足に悩むサービス産業、および定員割れに悩む高等教育産業に「留学生という名の移民労働者」を大量供給することである。「表」と「裏」2つのアジェンダのうち、メインはどちらか。

以上、本稿の問題意識の根柢にある「日本語教育の危機とその構造」を検証するための問い①～④およびリサーチクエスチョンⅠ～Ⅵを提示したが、本稿の問いとリサーチクエスチョンの関係を表0.3に整理しておく。

表0.3 本稿の問いとリサーチクエスチョンとの関係

問い		リサーチクエスチョン	
①	「移民」とはなにか。	I	現実には大量導入しているにもかかわらず、日本政府が日本には移民がないとしているのはなぜか。
③	地域型日本語教育はボランティアが移民に初歩的な日常会話レベルの日本語能力の付与を目標としているが、その目標設定そのものは適切なものか。	II	地域型日本語教育が移民に付与すべき日本語能力のレベルを移民受入れ先進国である印諸国、カナダ、オーストラリアと比べて極めて低い水準に設定しているが、それで十分なのか。
②	学校型日本語教育はプロの日本語教師が移民にN1、N2レベルの日本語能力の付与を目標としているが、その目標は達成されているのか。	III	2013年以降、ベトナム、ネパールからの留学生が急増したのはなぜか。
		IV	日本語学校で働いている日本語教師はプロか。
		V	学校型日本語教育は留学生に必要な日本語能力 — N1/N2 — を付与しているのか。
④	優秀な留学生を受け入れ、「高度人材」として日本で就業させる。「留学生30万人計画」のこの基本方針にもかかわらず、2013年以降、「留学生という名の移民労働者」が急増しているのはなぜか。	VI	「留学生30万人計画」には「表」と「裏」2つのアジェンダがあると考えられる。「表」のアジェンダとは優秀な留学生を受け入れ、「高度人材」として日本で就業させることであり、「裏」のアジェンダとは人手不足に悩むサービス産業、および定員割れに悩む高等教育産業に「留学生という名の移民労働者」を大量供給することである。「表」と「裏」2つのアジェンダのうち、メインはどちらか。

¹⁸ 本稿は「アジェンダ(agenda)」ということばに比較的大規模な行動計画、政治課題、あるいは政策の意味を込めて使用している。

表 0.3 は、問い①からリサーチクエスチョンⅠが、問い③からリサーチクエスチョンⅡが、問い②からリサーチクエスチョンⅢ/Ⅳ/Ⅴが、問い④からリサーチクエスチョンⅥが導き出されたことを示している。ここで移民政策、留学生政策、国内の日本語教育にかんする公式見解もしくは通説(1)～(6)を以下に示しておく。

- (1) 日本に移民労働者はいない¹⁹。
- (2) 地域型日本語教育は「生活者としての外国人」に必要な日本語能力を「我が国で暮らす上で最低限必要とされる生活の行為を日本語で行える(文化庁 2010:2)」レベルと規定している²⁰。それは「初歩的な日常会話」のレベルである。
- (3) 留学生数は順調に伸びている²¹。
- (4) 日本語学校で働いている日本語教師はプロである²²。
- (5) 学校型日本語教育は留学生に必要な日本語能力を付与している²³。
- (6) 「留学生 30 万人計画」は海外から「高度人材」を受け入れるための留学生政策である²⁴。

上記移民政策、留学生政策、国内の日本語教育にかんする公式見解もしくは通説(1)～(6)に対し、本稿のリサーチクエスチョンⅠ～Ⅵの解として設定した仮説①～⑥を以下に示す。

- ① 現実には大量導入しているにもかかわらず、「日本に移民労働者はいない」としているのは、日本政府が統合政策なき移民政策 — 「1990 年体制」 — を敷いているからである。
- ② 地域型日本語教育が移民に付与しようとしている日本語能力は「初歩的な日常会話」のレベルだが、それは移民に本来付与すべき日本語能力としては極めて不十分である。
- ③ 2013 年以降、留学生が急増したのは、国内の労働市場が逼迫し、主としてベトナム、ネパールから「留学生という名の移民労働者」が大量導入されたからである。
- ④ 日本語学校で働いている日本語教師の多くは非正規ワーキングプアで、プロたりえていない。
- ⑤ 学校型日本語教育は留学生に必要な日本語能力 — N1/N2 — を十分に付与していない。
- ⑥ 「留学生 30 万人計画」には「表」と「裏」2つのアジェンダがあると考えられる。「表」

¹⁹ 自由民主党政務調査会(2016:2)「労働力確保にかんする特別委員会」の見解。本稿 3 ページ参照。

²⁰ 文化庁(2010)「「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について」の見解。本稿 7 ページ参照。

²¹ 「独立法人日本学生支援機構(JASSO)の調査によると、2017 年 5 月 1 日時点で日本の大学や日本語学校等に在籍する外国人留学生は 26 万 7042 人で、調査開始以来最多となったことが分かった。また 2016 年度の間在籍していた外国人留学生の総数は 29 万 9742 人に上っており、5 月 1 日時点の数値も順調に伸び続けていることから、次の 2017 年度を通した受入数について 30 万人を超えることはほぼ確実と見られる」(国際留学生協会)。

²² 尾崎(2004:296-297)、庵(2013:7-8)、庵(2016:44)より。本稿 4、5 ページ参照。

²³ 「日本語学校とは、日本の高等教育機関への進学を目指す外国人学生等が「留学」ビザを取得して、日本語及びその他の科目を修得するところです(日本学生支援機構 日本語教育機関)」。

²⁴ 文部科学省・外務省・法務省・厚生労働省・経済産業省国土交通省(2008)「留学生 30 万人計画」骨子より。本稿 8-9 ページ参照。

のアジェンダとは優秀な留学生を受け入れ、「高度人材」として日本で就業させることであり、「裏」のアジェンダとは人手不足に悩むサービス産業、および定員割れに悩む高等教育産業に「留学生という名の移民労働者」を大量供給することである。「表」と「裏」2つのアジェンダのうち、メインは「裏」である。

上記仮説①～⑥を設定したのは、それらを検証することによって「日本語教育の危機とその構造」が明らかになると考えられるからである。

「10の言説」の設定と統一した研究枠組みの構築

本稿は4つの領域 — (1) グローバリゼーションと新自由主義政策、(2) 移民政策、(3) 留学生政策、(4) 日本語教育 — をカバーしている。本稿は「10の言説」を設定し、それぞれを検証、もしくは先行研究を下に確認するとともに、それらを統一した研究枠組みに構築することをめざしている。というのは国内の日本語教育が、「留学生30万人計画」同様、日本の統合政策なき移民政策 — 「1990年体制」 — の一環として機能し、その「1990年体制」がグローバリゼーション下での日本の新自由主義政策の一環として機能しているという「入れ子構造」を理解してはじめて「日本語教育の危機とその構造」の全貌が明らかになると考えられるからである。その「10の言説」とは以下のとおりである。

1. 日本の移民政策は「1990年体制」と呼ばれることが多い。1990年に改訂施行された入管法によって、その基本的枠組みが定められ、現在に及んでいるからである。それは単純労働移民を認めないという基本方針の下、サイドドアから単純労働移民を導入する統合政策なき移民政策である(駒井2015:188-191、五十嵐2015:31、明石2010:97、井口2010a:10、井口2011:207、仮説①)。
2. 1990年以降、日本はすでに単純労働移民の受け入れ国である(伊豫谷2001:200)。単純労働移民はつい最近まで主として日系人と技能実習生と考えられていた(丹野2009:30、井口2001/2010a/2010b/2011、安田浩一2010/2015)。
3. 「日本企業の海外での事業展開、グローバルなアウトソーシングの拡大と外国人労働者の流入」とは「日本経済のグローバル化の表と裏の関係にある」。つまり、「1990年体制」とはグローバリゼーション時代に打ち出された新自由主義政策の一環である(伊豫谷2001:224)。
4. 地域型日本語教育が移民に付与しようとしている日本語能力は「初歩的な日常会話」であるが、それは移民に本来付与すべき日本語能力としては極めて不十分である(仮説②)。
5. 日本語教育は「4つの信条²⁵」 — ①日本語教育は日本語母語話者が直接法で教えるのがべ

²⁵ 本稿の「日本語教育の「4つの信条」」はフィリップソン(2013:210-238)の「英語教育の5つの信条」

ストである、②日本語教師は外国語を学ぶ必要は特にない、③日本語母語話者であれば誰でも日本語教師になれる、④外国人に日本語を教えるのはやりがいのある楽しい仕事である — に基づいている。この「4つの信条」には日本語教師の「貧しさ」と「言語帝国主義」がビルトインされていて、これらの信条体系の下では日本語教師はプロたりえない（仮説④）。

6. 「1990年体制」は日系人を製造業の下請け企業の「雇用調整弁」（梶田2005:9、樋口2005a:155-156）として、技能実習生を地方の零細企業、農業などの「低賃金労働者」（扇原・金・篠木・中尾2006:11）として導入したが、それだけではサービス産業の人手不足に対応しきれなくなり、2013年以降「留学生30万人計画」が「1990年体制」の一環として「留学生という名の移民労働者」を追加的に大量導入した（佐藤由利子・堀江2015:93-94、白石2014:19、岩切2017:20-21、仮説③）。
7. 「留学生30万人計画」には「表」と「裏」2つのアジェンダがあると考えられる。「表」のアジェンダとは優秀な留学生を受け入れ、「高度人材」として日本で就業させることであり、「裏」のアジェンダとは人手不足に悩むサービス産業（および定員割れに悩む高等教育産業）に「留学生という名の移民労働者」を大量供給することである。「表」と「裏」2つのアジェンダのうち、メインは「裏」である（仮説⑥）。
8. 学校型日本語教育は留学生に必要な日本語能力 — N1/N2 — を十分に付与していない（仮説⑤）。
9. 統合政策なき移民政策 — 「1990年体制」 — とは移民労働者が日本社会で高等教育やホワイトカラーの労働市場参加といった社会参画を実現するために必要な日本語能力を保障しないことで、彼らを「二級市民」の地位にとどめおく、すなわち「底辺化」する政策である。それは「新植民地主義」であり（西川2002:150、180、250）、日本語教育はかつて「植民地主義」に協力したように、現在も「新植民地主義」に協力しているのである（西川2002:209-211、249-251）。
10. 日系人、技能実習生という移民労働者に対する地域型日本語教育も、「留学生という名の移民労働者」に対する学校型日本語教育も移民に「一定水準」の日本語能力を付与するというミッションを果たせていない。日本語教育の主流派²⁶がその状況を認めず、必要な是正処置を取ろうとしないのは「1990年体制」の枠組みに従っているからである。

に基づいている。本稿第3章3.6節参照。

²⁶ 「日本語教育の主流派」とは日本語教育にかんする主たる言説を形成、流布している人々の集団を指す。

各章の要約

本稿は4つの章から成る。各章と仮説①～⑥および「10の言説」との関係性を述べたうえで、それぞれの章の要約を以下に述べる。まず第1章「1990年体制」は先行研究を下に仮説①(=「10の言説」の1) および「10の言説」の2、3の確認を行う。第1章の要約は以下のとおりである。

日本の移民政策は「1990年体制」と呼ばれることが多い。1990年に改訂施行された入管法によって、その基本的枠組みが定められ、現在に及んでいるからである。それは単純労働移民を認めないとする日本政府の基本方針を堅持したまま、人手不足に悩む産業界の要請に応じて、サイドドアから単純労働移民を導入する統合政策なき移民政策である(駒井2015:188-191、五十嵐2015:31、明石2010:97)。単純労働移民はつい最近まで日系人および技能実習生であると考えられてきた(丹野2009:30、井口2001/2010a/2010b/2011、安田浩一2010/2015)。日系人は日本の基幹産業がグローバル競争に勝ちぬくための「フレキシブルな雇用調節弁」として、技能実習生は日本政府の新自由主義政策によって切り捨てられた地方の零細企業や農業が生きぬくための「底辺労働力」として日本の労働市場に導入された。つまり「1990年体制」とは、グローバリゼーション下での日本の基幹産業の競争力回復および地方の零細企業や農業のサバイバルを意図した新自由主義政策の一環である(伊豫谷2001:224)。

次に第2章「地域型日本語教育」は仮説②(=「10の言説」の4)を検証する。第2章の要約は以下のとおりである。

地域型日本語教育とはボランティアが日系人や技能実習生などの移民に無償で教える日本語教育であり、「我が国で暮らす上で最低限必要とされる生活」(文化庁2010:2)を可能にする日本語能力を移民に付与することを目標としている。それはボランティアが週1回2時間の授業を30回、計60時間教えることによって移民が獲得できる日本語能力であるが、その目標は量的にも質的にも達成されておらず、移民への言語習得の公的保障が強く要請されている(日本語教育学会2008:81、日本語教育学会2009:150-151、尾崎2010:2-5)。2016年8月に『やさしい日本語』を上梓した庵功雄は移民が「日本で生活する上で最低限必要な日本語能力」を「公的に保障する」ために、日本語教育の専門家が「やさしい日本語」を50～100時間教えるべきであると提唱している(庵2016:73-74)。その学習時間はしかし移民受け入れ先進国であるEU諸国、カナダ、オーストラリアと比べると極めて低い水準にある²⁷。この言語習得の公的保障時間の違いは移民が居住国言語のBICSのみを学べばいいのか、BICSに加えCALPも学ぶべきかの違いである²⁸。CALP獲得が移民にとって重要な意味を持つのは、CALPが移民の高等教育やホワイトカラー労働市場への社会参画に必要な不可欠だからである。地域型日本語

²⁷ 具体的な各国の言語習得の公的保障時間は本稿7ページ参照。

²⁸ BICS(basic interpersonal communicative skills:伝達言語能力)とは日常会話に使う言語能力であり、挨拶表現など経験を通して育成され、日常生活において可視化され易く、CALP(cognitive/academic language proficiency:認知・学力言語能力)とは教科学習に使う言語能力であり、抽象概念など教育を通して育成されるが、日常生活では可視化されにくいものだ(田中祐美2015:34)。

教育は移民にCALP獲得の権利を保障しないことによって、つまり移民を「二級市民」にとどめおくことによって「1990年体制」の一環として機能していると考えられる。

次に第3章「日本語教育の「4つの信条」の問題」は仮説④および「10の言説」の5を検証する。「日本語教育の「4つの信条」の問題」の章を設けたのは、現在の日本語教育が「4つの信条」の①「日本語教育は日本語母語話者が直接法で教えるのがベストである」を前提に成立しており、それがフィリピンソン(2013:210-238)の「英語教育の5つの信条」の①「英語は英語で教えるのがもっともよい」と②「理想的な英語教師は英語を母語とする話者である」を踏襲していると考えられると同時に、英語教育同様、日本語教育でもそれが必ずしも効果的な教授法でないことを検証するためである。第3章の要約は以下のとおりである。

日本語教育は「4つの信条」— ①日本語教育は日本語母語話者が直接法で教えるのがベストである、②日本語教師は外国語を学ぶ必要は特にない、③日本語母語話者であれば誰でも日本語教師になれる、④外国人に日本語を教えるのははやりがいのある楽しい仕事である— に基づいている。これら「4つの信条」は日本語教育の言説によって形成、流布されてきたが、そこには日本語教師の「貧しさ」とイデオロギー（「言語帝国主義²⁹」）がビルトインされており、それに基づく日本語教授法は効果的でないばかりか、日本語学校で働く日本語教師がプロたりえない状況をも作り出している。日本語学校で働く日本語教師の7割が非常勤であり、サービス残業が多く、年収が「働いても食べられないワーキングプアの目安といわれる200万円ライン」(竹信2012:138)を下回っている。若い非常勤職の日本語教師の離職率は高く、「40～50代のパート女性が業界を支えている」(西日本新聞社編2017:75)のが実情である。日本語教師は、大学の正規教員もしくは国際交流基金の専門職などの少数の例外を除き、若者がプロとしてのキャリアを積む職業ではないのである。

最後に第4章「学校型日本語教育」は仮説⑤（＝「10の言説」の8）⑥（＝「10の言説」の7）を検証するとともに、先行研究を下に仮説③（＝「10の言説」の6）、「10の言説」の9を確認する。第4章の要約は以下のとおりである。

日本の留学生政策は2008年に策定された「留学生30万人計画」に基づいている。その「表」のアジェンダとは海外から優秀な留学生を受け入れ、「高度人材」として国内で就業させることである。その「裏」のアジェンダとは2013年以降、急増した主としてベトナム、ネパールからの留学生の受け皿となった、教育よりも利益を優先する悪質な日本語学校が人手不足に悩むサービス産業や定員割れに悩む高等教育機関に「留学生という名の移民労働者」を大量供給することである。「表」「裏」2つのアジェンダのうちメインは「裏」である。学校型日本語教育は「留学生という名の移民労働者」にN1/N2の日本語能力を付与せず、彼らを「底辺労働者」として主としてサービス産業に斡旋することで「1990年体制」の一環として機能している。「1990年体制」— 統合政策なき移民政策 — とは移民労働者を「二級市民」の地位

²⁹ 「言語帝国主義」については本稿第3章3.6節を参照。

にとどめおく、すなわち周辺化する政策である。それはグローバリゼーション時代の「新植民地主義」であり(西川 2002:150、180、251)、日本語教育はかつて「植民地主義」に協力したように、現在も「新植民地主義」に協力しているのである(西川 2002:209-211、249-251)。

各章と仮説および「10の言説」との関係

これまでに述べた各章と仮説および「10の言説」との関係を表0.4に整理しておく。

表0.4 各章と仮説および「10の言説」との関係

章	仮説				「10の言説」				備考
	検証		確認		検証		確認		
第1章			①	1.1節			1、2	1.1節	①=1
							3	1.7節	
第2章	②	2.11節			4	2.11節			②=4
第3章	④	3.6節			5	3.2節			④<5
						3.4節			
						3.5節			
						3.6節			
第4章	⑤	4.10節	③	4.2節	8	4.10節	6	4.2節	⑤=8、③=6
	⑥	4.9節			7	4.9節	9	4.11節	⑥=7
終章					10				

表0.4の「確認」とは先行研究によってすでに検証された言説を整理したものである。それは仮説①③および「10の言説」の1、2、3、6、9に相当する³⁰。仮説②④⑤⑥および「10の言説」4、5、7、8、10³¹についての先行研究はない。本稿の価値と独自性は2つある。1つは仮説②④⑤⑥および「10の言説」4、5、7、8、10を新たに検証すること、もう1つは、終章にて検証するが、「10の言説」を統一した研究枠組み、すなわち日本の留学生政策 — 「留学生30万人計画」 — も日本語教育(学校型、地域型を含む)も「1990年体制」 — 統合政策なき移民政策 — の一環であり、その「1990年体制」もグローバリゼーション下の日本の新自由主義政策の一環であるという「入れ子構造」に編成することで、国内の日本語教育が — そのミッションが移民に「一定水準」の日本語能力を付与することにあるにもかかわらず — 移民に「一定水準」の日本語能力を付与しないことで「1990年体制」に貢献しているというジレンマに陥っていること、すなわち「日本語教育の危機とその構造」を明らかにすることにある。そうすることによって、抜本的な是正処置 — 移民労働者の正式な受け入れとそれに伴う移民統合政策の実施、および移民に「一定水準」の日本語能力を付与することをミッションとする日本語教育の再生 — の必要性がより多くの人々に共有されることを願っている。それが本稿の目的である。

³⁰ ただし、①=1、③=6である。表0.5備考欄参照。

³¹ ただし、②=4、④<5、⑤=8、⑥=7である。表0.4備考欄参照。

第1章 「1990年体制」

日本語教育の危機とその構造を検討するためには、まず「1990年体制」と呼ばれている日本の移民政策の検討から始める必要がある。なぜなら国内の日本語教育とは主として移民に「一定水準」の日本語能力を付与することであり、それは日本の移民政策の強い影響下にあるからだ。本章は「1990年体制」の特徴とはなにか、その「1990年体制」に基づいて、移民がいつ来日し、どのような職を得て、どのような労働条件で働いているのかを日系人および技能実習生について検討することで明らかにする。

1.1 「1990年体制」とは

日本の移民政策は「1990年体制」と呼ばれることが多い。1990年に改訂施行された入管法によって、その基本的枠組みが定められ、現在に及んでいるからである。「1990年体制」の主たる特徴とはなにか。それは「①「いわゆる単純労働者」は原則として受け入れない。②日系人（日本人の子および孫ならびにその配偶者）を受け入れ、その就労を許す。③従来からあった「研修制度」を整備し、これにより研修生を受け入れる」（駒井 2015:189-190）の3つである。「高度人材」は受け入れるが、「単純労働者」は受け入れない、というのが日本の移民政策の変わらぬ基本方針であるが、入管法が1990年に改正施行されたのはそれではなぜか。外国人「単純労働者」の「受け入れを妨げないルート」を開設するためだった、と移民政策が専門の明石純一は次のように述べている（明石 2010:97）。

「1990年体制」とは1989年の改正入管法を法的根幹とする入国管理体制である。この改正は諸外国から労働力を受け入れ、国内労働市場における人手不足を解消するという選択肢をその趣旨において否定した。もっとも、「知識労働者」を歓迎し、いわゆる「単純労働者」の入国、滞在を制限するこの原則は額面どおりに受けとめることはできない。1989年の入管法改正によって在留資格「定住者」が新設され日系人の急増を招いたこと、そして同時期に研修生の受け入れ枠が拡充され、その数年後に技能実習制度が創設されたことに、上の性質が端的に現れる。つまりは、外国人「単純労働者」を公的には容認しないまま、すなわち1989年の改正入管法に抵触することなく、実際には彼らの受け入れを妨げないルートが開設され、ほどなくして多くの外国人労働者が日本社会に実態化したのである¹。

現に、ジャーナリストの野島年彦は、当時の自由民主党政務調査会外国人労働者問題特別委員会の加藤武徳委員長²の「技能研修生制度」および日系人受け入れについての意見をそれぞれ次

¹ 岡村(2018:30)も「平成元(1989)年の入管法改正により、「専門的・技術的な職業」に関し在留資格が整備拡充された一方で、日系人の就労を可能にした在留資格「定住者」や日本語学校に入学する就学生の在留資格「就学」の創設、研修生受入制度(後の技能実習制度)の整備が行われ、実質的な単純労働者の導入経路が制度化されることとなった」と述べている。

² 加藤武徳参議院議員のこと(野島 1989:92)。

のように紹介していた(野島 1989)³。

- ・ 当面、外国人を受け入れる方法の1つとして出ている案が技能研修生制度の拡充です。〔…〕送り出し国と協定を結んで年間受け入れを決め、集団で受け入れる。そのため財団法人組織の一括受け入れ機関をつくり、期限がきたら必ず帰国する条件をつけて受け入れようというものです。(p. 97)
- ・ 日系人の就労者を積極的に受け入れようという案は、当面の人手不足の解消に効果的で、しかもすぐに取りかかれる。労働開国反対論の大きな理由は、文化、風習の違うアジア人を大量に受け入れると人種差別など摩擦が起こりやすく、単一民族国家に近い日本の民族構成が崩れてしまうものだ。しかし、同じ日系人なら日本語を十分に話せない人いても、それほど気になるまい。(p. 98)

「1990年体制」とはつまるところ「高度人材」は受け入れるが、「単純労働者」は受け入れないという日本政府の「たてまえ⁴」と、「高度人材」よりはむしろ「単純労働者」を必要不可欠とする産業界の「ほんね」との「妥協の産物」だったと宮井(2012:112)⁵は次のように述べている。

1989年の入管法改正では「単純労働者」の受け入れ拒否、法務省による一元的管轄といった従来の原則が再確認されることとなる。しかしながら当時の労働力不足は深刻であり、業界の要望を吸い上げるかたちで、「日系人」や「研修生」、「技能実習生」など入管法の原則に抵触することなく実質的な就労を認める「みなし単純労働者」の受け入れルートが「開拓」されていく。過度に政治化されず閉鎖的な環境のなか、政策アクター間の「妥協の産物」として成立したのが、現行の「1990年体制」だったのである。

産業界が1990年に外国人単純労働力をそれほど必要としたのはなぜか。第1の理由は国内労働力資源の枯渇である。国内の出稼ぎ労働者数の推移を図1.1.1に示す。

³ 本稿で引用を箇条書きにする場合は、①複数の引用内容がそれぞれ独立していて、箇条書きにする方がわかりやすいとき、あるいは②引用内容がもともと箇条書きになっているときである。以下同様。

⁴ 明石(2017:12)は「安倍政権期(2012年12月末～現在)における外国人政策の特徴は経済成長という目的に合致する外国人の受入れを「移民政策」の明確な否定のうえで積極的に促進している点にある」と述べている。

⁵ 明石純一(2010)『入管管理政策「1990年体制」の成立と展開』の書評。

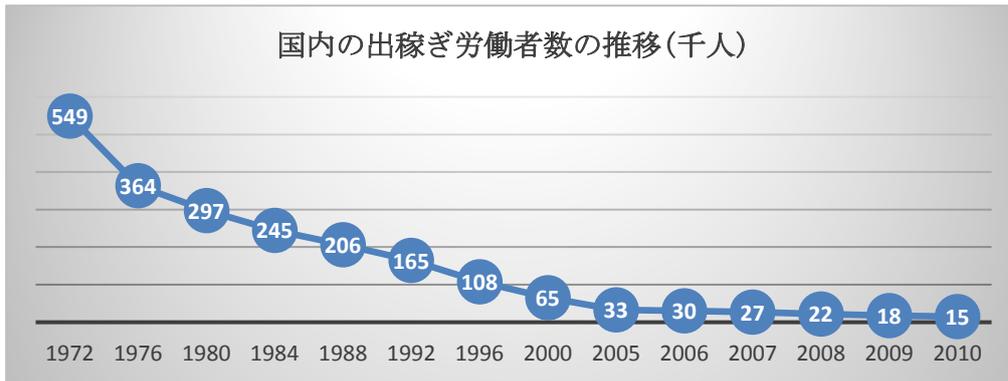


図 1. 1. 1 国内の出稼ぎ労働者数の推移 (出典：厚生労働省職業安定局調べ 厚生労働省 (2011)「平成 23 年度出稼ぎ労働者パンフレット」より)

図 1. 1. 1 より国内の「出稼ぎ労働者は昭和 47 年〔1972 年〕度の約 54 万 9 千人をピークにその後減少し続け」(厚生労働省 2011:1)、1990 年時点ではピーク時の半数以下の 20 万人を下回り、その後も引き続き減少することが確実視されていた。

第 2 の理由は労働需給の逼迫である。当時の日本の労働市場の有効求人倍率を図 1. 1. 2 に示す。

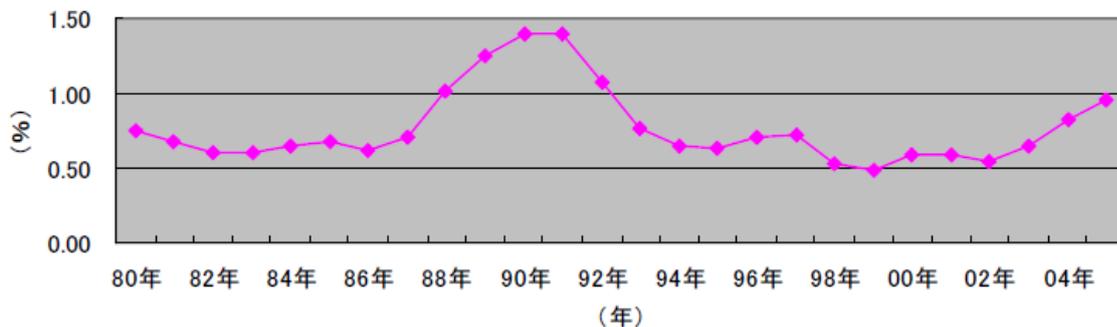


図 1. 1. 2 日本の労働市場の有効求人倍率の推移

(出典：厚生労働省職業安定局より 扇原・金・篠木・中尾(2006:8)より転載)

図 1. 1. 2 より日本の労働市場は 1988 年に有効求人倍率が 1 を超え、1990 年、1991 年には 1.4 に達していた。1987 年から 1991 年にかけて、日本経済の実質 GDP 成長率が欧米諸国の 2 倍の 5% から 6% に達し(扇原・金・篠木・中尾 2006:8)、深刻な労働力不足が生じていたにもかかわらず、必要な労働力を国内労働市場から調達することはもはや不可能だったのである⁶。産業界が外国人単純労働力を切実に必要としていた⁷ことがわかる。1990 年以降、「日本における外国人労働者

⁶ 伊豫谷(2001:222-223)は 1960 年代以降今日に至って、日本国内ではすでに「農村などからの新労働力供給は枯渇」しており、「底辺労働力を安定的に供給する条件は急速に失われ」、「中小規模の企業での賃金の上昇と労働力不足が本格化し」、「外国人労働者の流入する客観的条件が成熟して」と述べている。

⁷ 梶田(2005:6)は「日本の雇用者たちはブラジルという新たな労働力貯水池を見出した」と述べている。一方、楠本(2007:41)は「ブラジルでは、ラテンアメリカ全体を襲った経済危機に 80 年以降ずっ

のおかれている状況は〔…〕その就労が法的には容認されていないという点にあった。そのギャップは実際上さまざまなバックドアならびにサイドドア政策（＝移民労働者の非公式化）によって埋め合わされてきた。外国からみれば日本はすでに移民労働者の受入国なのである」（伊豫谷 2001:200）。「1990年体制」の「サイドドア政策」の特徴を、労働社会学が専門の丹野清人は次のように述べている（丹野 2009:30）。

日本はいまだに単純労働者の受け入れは認めないとのスタンスを堅持している。しかしながら、研修生・技能実習生および主にラテンアメリカからやってきた日系人が単純労働力として働いていることは誰もが認めるところだ。だが研修生は、入管法上は労働者になる前の段階だから労働者ではないと定義されているし、日系人に至っては、在留資格は「定住」で出され、住む人であって働く人ではないとされている。

上記から、2009年時点で単純労働に従事している移民とは主として日系人と研修生・技能実習生と考えられていたにもかかわらず、日本政府が移民受入れに必要な移民統合政策を敷いてこなかったことがわかる（井口2010a:10、井口2011:207、五十嵐2015:31）。移民労働者としての日系人と研修生・技能実習生はそれではいつごろ来日して、どこで、どのような職に就いているのだろうか。

1.2 移民労働者としての日系人と技能実習生

移民労働者としての日系人及び研修生・技術実習生が顕著に増加したのは1990年の改正入管法が「外国人研修制度の規制を緩和⁸」して「研修」という在留資格を整備すると同時に、「日系1世で日本国籍を放棄した者や日系2世については「日本人の配偶者等」の在留資格を、日系3世及び2世とその配偶者には「定住者」の在留資格を付与することを可能にした」（井口2001:70）からである。1990年の改正入管法以降、研修生、及び南米人の入国者数ないし登録者数がそれぞれどのように変化したかを研修生の場合を表1.2.1に、南米人の場合を表1.2.2に示す

と苦しめられており、1990年3月には、月間82.32%というハイパーインフレに見舞われていた。

〔…〕日本とブラジルの平均賃金格差は10倍以上広がっていて、出稼ぎ送金の圧力は極限までに高まっていたところに、日本の入管当局が「定住者」という水門を開けた格好になったのである」と述べている。

⁸ 井口（2001:34）は改正入管法施行から2ヶ月後の1990年8月に法務省告示によって制定された「団体監理型」の外国人研修制度が1990年初頭における中小零細企業の労働力不足と密接な関係があると指摘している。

表1.2.1 受け入れルート⁹別研修生新規入国者数の推移：1994年～2006年

		1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
JETCO支援	企業単独型	7,676	10,796	12,833	12,374	10,627	8,759	8,316	9,243	8,196	7,844	7,894	7,570	7,794
	団体監視型	4,436	5,941	7,741	12,024	12,515	13,846	19,618	25,238	29,064	32,706	43,118	49,480	60,510
	JETCO推薦型	767	1,527	2,504	3,613	2,933	3,026	3,964	2,942	2,464	2,907	—	—	—
	小計	12,879	18,264	23,078	28,011	26,075	25,631	31,898	37,423	39,724	43,457	51,012	57,050	68,304
国の受入れ	JICA	9,562	7,621	6,899	7,263	8,304	7,793	7,791	7,816	7,489	8,297	8,664	8,599	7,812
	AOTS	4,444	4,752	4,882	5,207	5,110	4,933	4,547	4,126	4,425	4,761	5,011	5,244	4,924
	JAVADA	600	600	600	550	525	525	534	534	322	249	—	—	—
	ILO	207	203	212	202	197	162	158	150	115	166	142	142	132
	小計	14,813	13,176	12,593	13,222	14,136	13,413	13,030	12,626	12,351	13,473	13,817	13,985	12,868
その他	8,920	9,151	9,865	8,361	9,586	9,165	9,121	9,015	6,459	7,887	10,530	12,284	11,674	
総合計	36,612	40,591	45,536	49,594	49,797	48,209	54,049	59,064	58,534	64,817	75,359	83,319	92,846	

(出典：外国人研修・技能実習事業実施状況報告書(JITCO白書)。亀田(2008:33)より転載)

表1.2.2 国籍別外国人登録者数の推移(1985年～2005年)

	韓国・朝鮮	中国	ブラジル	フィリピン	ペルー	総数
1985年	683,313	74,924	1,955	12,261	480	850,612
1986年	677,959	84,397	2,135	18,897	553	867,237
1987年	673,787	95,477	2,250	25,017	615	884,025
1988年	677,140	129,269	4,159	32,185	864	941,005
1989年	681,838	137,499	14,528	38,925	4,121	984,455
1990年	687,940	150,399	56,429	49,092	10,279	1,075,317
1991年	693,050	171,071	119,333	61,837	26,281	1,218,891
1992年	688,144	195,334	147,803	62,218	31,051	1,281,644
1993年	682,276	210,138	154,650	73,057	33,169	1,320,748
1994年	676,793	218,585	159,619	85,968	35,382	1,354,011
1995年	666,376	222,991	176,440	74,297	36,269	1,362,371
1996年	657,159	234,264	201,795	84,509	37,099	1,415,136
1997年	645,373	252,164	233,254	93,265	40,394	1,482,707
1998年	638,828	272,230	222,217	105,308	41,317	1,512,116
1999年	636,548	294,201	224,299	115,685	42,773	1,566,113
2000年	635,269	335,575	254,394	144,871	46,171	1,686,444
2001年	632,405	381,225	265,962	156,667	50,052	1,778,462
2002年	625,422	424,282	268,332	169,359	51,772	1,851,758
2003年	613,791	462,396	274,700	185,237	53,649	1,915,030
2004年	607,419	487,570	286,557	199,394	55,750	1,973,747
2005年	598,687	519,561	302,080	187,261	57,728	2,011,555

注1 『在留外国人統計』各年版による

(出典：楠本(2007:30)から転載)

表1.2.1からJETCOの団体監視型経由で入国した研修生が1994年の4,436人から2006年の60,510人へと13.6倍に急増していることがわかる。JETCOは研修生受け入れ拡大を望む産業界の意向を

⁹ JITCO(Japan International Training Corporation Organization)は公益財団法人国際研修協力機構、JICAは国際協力機構、AOTSは海外技術者研修協会、JAVADAは中央職業能力開発協会(2003年に研修生の受入を中止)のことである。

受け、研修・技能実習制度¹⁰の「適正かつ円滑な推進を図る中核的機関」として1991年に設立され、1993年に発足した。団体監理型とは商工会議所、事業協同組合などが第1次受け入れ機関となり、その指導・監督の下に、傘下の会員企業が第2次受け入れ機関として研修生を受け入れる方式のことである。これによって海外に拠点を持っていない中小企業でも外国人研修生を受け入れられるようになったのである。

表1.2.2からは1989年から2005年にかけてブラジル人は14,528人から302,080人へと20.8倍に、ペルー人は4,121人から57,728人へと14.0倍に急増していることがわかる。これらのブラジル人、ペルー人の大半が日系人であると推定される。

次に移民労働者としての日系人及び研修生・技術実習生がどこで働いているのを検討する。2008年時点で「研修」の在留資格を持つ外国人、及び日系ブラジル人登録者が日本のどの地域に住んでいるのかを表1.2.3に示す。

表1.2.3 在留資格「研修」登録者、及び日系ブラジル人登録者が住む上位都道府県リスト

	都道府県	「研修」登録者数	都道府県	ブラジル人登録者数
1	愛知県	9,404	愛知県	79,156
2	岐阜県	5,351	静岡県	51,441
3	茨城県	5,007	三重県	21,668
4	広島県	4,573	岐阜県	20,481
5	静岡県	4,375	群馬県	17,522
6	三重県	3,340	長野県	14,612
7	埼玉県	3,223	滋賀県	14,417
8	大阪府	3,076	神奈川県	14,248
9	千葉県	2,808	埼玉県	13,844
10	兵庫県	2,677	茨城県	11,430

(2009年度版「在留外国人統計」より作成)

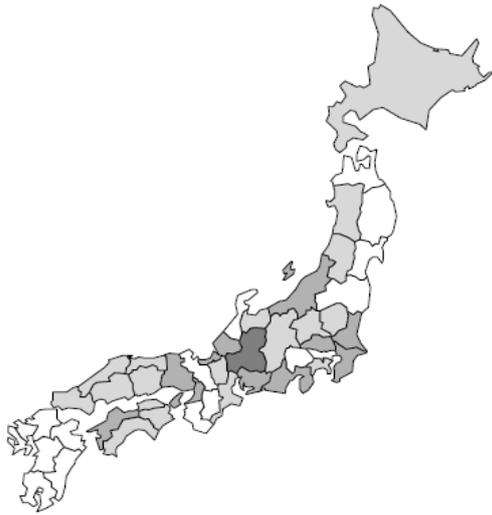
(出典：笹川平和財団(2010:32)より転載)

表1.2.3から、下記の図1.2.1のように、日系ブラジル人が東海地域を中心に集住しているのに比べて、外国人研修生(技能実習生¹¹)はどちらかというより広くまばらに居住していることがわかる。

¹⁰ 研修生制度は1993年の改正により「技能実習制度」が創設され、この制度により、研修生1年間に加えて、技能実習生としてさらに1年間働くことができるようになった。1997年には、技能実習生の就業期間は2年に延長され、研修期間を合わせて最大3年間働くことができるようになった。(亀田2008:32)より。

¹¹ 外国人研修生は1年間の研修後、一定の技術水準に達したことが技能評価試験によって証明されれば、「研修」の在留資格が「特定活動」に変更され、技能実習生となる。技能実習制度のポイントは、その対象を外国人研修生に限定し、雇用側もその研修生を受け入れた企業に限定しているため(扇原・金・篠木・中尾2006:10)、技能実習移行者の分布は外国人研修生の分布と重なると考えられる。

技能実習移行者の分布



ブラジル人の分布



図1.2.1 技能実習移行者の分布とブラジル人の分布

(出典：法務省「在留外国人統計」及びJITCO資料。2000年現在。井口(2007)より転載)

移民労働者としての日系人及び研修生・技術実習生はどんな職に就いているのだろうか。日系ブラジル人について坂(2001:19-20)は次のように述べている。

出入国管理法が90年に改正され、日系外国人労働者の日本での定住と職種を問わない就労が認められて以来、日系ブラジル人を中心とした日系外国人労働者のその家族を含めた日本での就労が急増した〔…〕。いうまでもなく日系外国人労働者の大多数は〔…〕単純技能労働者であった。彼らの多くは群馬県大泉町や静岡県浜松市、(愛知県)名古屋市、〔…〕岐阜県可児市、美濃加茂市といった地方都市とその周辺に居住し、それぞれの地域における電気産業や自動車産業、その他の産業の工場に就労の場を求めた。〔…〕彼らは日本の外部労働市場において、他の非正規労働者に伍して就労の場を確保した。

丹野(1999:21)はしかし次のようにも述べている。

日系ブラジル人は直接雇用されている者もいるが、多くは業務請負業を通して現業部門を中心に働いている。それは日本を代表する自動車や電子機器メーカーの工場からその下請といった製造業だけにとどまらず、漁業でのあさり・しじみの選別、農協での切り花の箱詰め、コンビニむけの弁当工場、はては産業廃棄物処理場に至るまで就労している。

外国人研修生はそれではどのような仕事に就いているのだろうか。2008年の研修生受け入れ職種別上位リストを下記の表1.2.4に示す。

表1.2.4 外国人研修生の従事職種

	職種	
1	衣服・繊維製品製造作業	12,748
2	食料品製造作業	10,453
3	金属加工作業	6,602
4	農業作業	6,511
5	電気機械器具組立・修理作業	4,940
6	建設作業	4,849
7	金属溶接・溶断作業	4,672
8	その他	17,375

(JITCO HP より作成)

(出典：笹川平和財団(2010:33)より転載)

以上、日系ブラジル人が主として東海地域を中心に日本を代表する自動車や電機メーカーの工場やその下請け工場で派遣・請負を通じた間接雇用の就業形態で働いているのに対し、外国人研修生は受け入れ開始以来ずっと労働力不足に悩む繊維業、食品製造業、金属加工業などの地方の中小零細企業や農業で働いている¹²ことがわかる。両者の違いは際立っている。かれらはそれぞれどのような労働条件で働いているのだろうか。まずは日系ブラジル人について次節で検討したい。

1.3 外国人集住都市会議と日系ブラジル人の労働条件

2001年10月、定住外国人を抱え、その問題に取り組んでいる13都市¹³が浜松市に集まって外国人集住都市会議を開催した。この会議の設立メンバーである13都市はいずれも1990年の改正入管法以降、急増した日系ブラジル人が集住している地域である。第1回外国人集住都市会議「浜松宣言及び提言」(2001)は次のように述べている。

ニューカマーと呼ばれる南米日系人を中心とする外国人住民が多数居住している私たち都市は、日本人住民と外国人住民との地域共生を強く願うとともに、地域で顕在化しつつある様々な課題の解決に積極的に取り組むことを目的として、この外国人集住都市会議を設立した。

¹² 扇原・金・篠木・中尾(2006:11)は「労働力不足が特に激しいこの3種の作業(繊維業、食品製造業、金属加工業)に全体の50%の研修生が従事していたことから考えて、労働力不足に悩む中小零細企業が研修・技能実習制度を利用して、不足した労働力を補填しようとしたと考えられる」と述べている。笹川平和財団(2010:33)は「近年の傾向としては農業作業が増加している」と述べている。

¹³ 13都市とは群馬県の太田市、大泉町、長野県の飯田市、岐阜県の大垣市、美濃加茂市、可児市、静岡県県の浜松市、磐田市、湖西市、愛知県の豊橋市、豊田市、三重県の四日市市、鈴鹿市である。

上記「浜松宣言及び提言」より、外国人集住都市会議は主として日系ブラジル人を対象にして様々な課題に取り組んでいる¹⁴ことがわかる。2007年4月1日現在、外国人集住都市会議会員都市データを表1.3.1に示す。

表1.3.1 外国人集住都市会員都市データ(2007年4月1日現在)

都市名	総人口 (人)	外国人登録者数 (人)	日系ブラジル人 (人)	都市名	総人口 (人)	外国人登録者数 (人)	日系ブラジル人 (人)
太田市	218,185	8,483	3,919	豊橋市	381,656	19,327	12,399
大泉町*	42,075	6,780	4,891	岡崎市	371,413	11,405	5,877
上田市	167,325	5,846	2,817	豊田市	416,243	15,465	7,525
飯田市	109,960	2,967	1,232	西尾市	107,064	5,322	3,156
大垣市	166,925	7,089	4,620	小牧市	152,445	8,908	4,782
美濃加茂市	54,284	5,530	3,766	津市	291,673	8,708	3,734
可児市	101,832	6,675	4,666	四日市市	311,904	9,363	3,909
浜松市	820,336	32,253	19,267	鈴鹿市	201,964	9,700	4,927
富士市	243,445	4,700	1,701	伊賀市	102,550	4,942	2,694
磐田市	176,408	9,631	7,516	湖南市	56,373	3,287	2,048
袋井市	85,169	3,751	2,748	(知立市)*	68,606	4,151	2,937
湖西市	45,980	3,690	2,477	(長浜市)*	84,501	3,948	2,685

(出典：美濃加茂市役所「外国人集住都市会議」の「会員都市データ(全体)」より。亀田(2008)より転載)

外国人集住都市会議ではなにを課題にしているのか。楠本(2007:31-34)は次のように述べている。

日系ブラジル人は、90年代に入って、改正入管法の施行後に急増した。[…]

彼らは、就労の合法性という点で他の外国人労働者に対して比較優位な立場にあり、その結果、相対的に賃金の高い自動車や電機関連の工場が集積し、その下請け企業に労働者を送り出す業務請負業が多く存在する愛知、静岡、三重、岐阜の東海地方と神奈川、群馬、茨木の関東各県に集住している。日系ブラジル人は請負業者が用意した寮を渡り歩き、家族や友人が借りている公営住宅に同居して互いに家賃を浮かせようとする中で、アパートの住人には、頻繁に入れ替わるものの、ブラジル人がそこに住んでいることは変わらないという結果を生んでいる。これを地域住民から見れば、「顔の見えない定住化¹⁵」と呼ばれる現象を呈す

¹⁴ 井口(2011a:205)は「外国人集住都市会議」が提起した問題は、南米日系人を中心とする外国人住民の増加を背景とする問題に限られる。特に、地域で、急速な増加のみられた外国人研修生および技能実習生の受入は、受入団体の不正行為や研修・実習生の権利侵害などが増加し、国内外で厳しい批判にさらされていた。しかし、「外国人集住都市会議」は、外国人研修・技能実習制度に関する制度改革を提起するには至らず、南米日系人中心の外国人政策の考えから、なかなか脱却できない状況にあるといえよう」と述べている。

¹⁵ 丹野(2005b:180-181)はさらに「〔不況により〕日本人が周辺部労働市場に回帰してきたことによって、ブラジル人の仕事はよりマージナルな領域へ移行されつつある。ブラジル人は、日本人が働かな

ることになる。[…]

日系ブラジル人の多くは社会保険に未加入であり、不就学状態の子どもたちも目立つようになり、日系人を多く抱える自治体では、彼らを地域社会に統合することが大きな行政課題になった。

上記行政課題を解決するために、外国人集住都市会議は同じ問題に直面している「都市間連携」を構築し、「国・県及び関連諸機関」に共同して働きかけるために開催されたのである。井口(2011:204)は2001年の外国人集住都市会議による「国・県及び関連諸機関」への提言を以下の3つにまとめている。

- ・ 外国人登録制度の下では、外国人が居住し就労する場所を的確に把握できず、自治体が適切なサービス(および課税)を行えない現状を改める。
- ・ 外国人雇用が、企業の直接雇用から請負・派遣など間接雇用にシフトするなか、労働法上の保護も雇用・社会保険の適用も十分でない現状を改める。
- ・ 外国人の子どもたちの不就学が増加するなか、公立学校での日本語指導と人材配置を強化し、外国人学校を支援し、最終的に義務教育を実現する。

2001年以降、毎年会議を重ねながら外国人集住都市会議は自治体単独では解決しえない上記3つの課題、すなわち、①外国人登録制度の改善、②外国人労働者に対する社会保障の実現、③外国人の子どもたちの不就学問題の解決、及び公立学校での適切な日本語指導の確立を「国・県及び関連諸機関」に訴え続けることになるが、ここで注目したいのは地域に居住する外国人への日本語教育、すなわち、地域型日本語教育が当初外国人集住都市会議の課題として取り上げられていなかったことである。それはなぜだろうか。上記3つの課題が2001年当時すでに顕在化していたのに対し、地域型日本語教育の課題はまだ顕在化してはいなかったからである。外国人集住都市会議で地域型日本語教育の課題がそれではいつ顕在化したのか。2008年9月のリーマンショックに端を発した世界同時不況の直撃を受け、2008年10月から2009年にかけて地域に居住する日系ブラジル人の約半数が失業してからである¹⁶。世界同時不況は日系ブラジル人にどのような影響を及ぼしたのだろうか。

1.4 世界同時不況の影響

世界同時不況は日本の輸出基幹産業が集中している東海地域に最も大きな打撃を与えた。阿部

い時間に用いられ、日本人が働きにこないような立地条件の工場で就労する。こうした就労条件が貫徹した結果、ブラジル人は今まで以上に、普通の日本人の社会生活からは見えない存在になる」と述べている。

¹⁶ 地域型日本語教育の提言が取り上げられたのはリーマンショック後の「外国人集住会議、東京2010」においてである。その提言内容は次のとおり。「滞在する外国人に生活、就労または就学に必要な日本語を学習する機会を保証し、日本語能力の不足ゆえに社会的に排除される状況を改善する」(井口 2011a:205)。

(2011:76-78)は次のように述べている。

世界同時不況によって日本からの輸出が急減した。その影響をもろに受けたのが輸出依存度の大きな東海地域であった。2005年から2007年の数値であるが、東海地域の県内生産全国比が13%である一方、輸出額比は25.2%、製造品出荷額比は24.9%である。この数値は、東海地域が輸出産業と製造業にいかに依存しているのかを如実に示している。[…]

厚生省によれば、2008年10月から2009年11月までの間に解雇された被正規労働者の数は約24万人に上るが、そのうち愛知県は約4万1千人(全国1位)、静岡県は約1万人(全国4位)、三重県は9千人(全国5位)となっており、とりわけ東海地域への影響が甚大であったことがわかる。以上のような東海地域への甚大な影響をまともに受けたのが、不安定雇用層である外国人労働者であった。

世界同時不況の影響で、日系ブラジル人はどの程度失業したのか。樋口(2011)は労働政策フォーラムでの講演で次のように述べている。

失業率はおおむね40%台になります。全体として、帰国した人も含めると約半数は解雇されたと考えてまず間違いがない。日本全体の失業率が4.1%から5.6%に上がって大騒ぎしていたわけですが、それと比べても桁違いの数字で、経済危機の最大の生贄として南米系労働者が差し出されたといわざるを得ません。

ヨーロッパのデータをみると、スペインの失業率ももっとも高く、最悪の時には20%近くまで上がりました。相対的にみるとドイツ、イタリア、日本は経済危機の打撃が小さく、ほかの国での打撃が大きいことになります。ヨーロッパの場合、EU27カ国以外の国籍の失業率も出ており、大体どの国でも外国人の方が失業率は高いけれども、一番高いフランスでさえ、内外人格差は約16ポイントにとどまります。さらに、経済危機後に拡大した失業率の内外人格差は、5ポイント以内におさまっている。したがって、日本の断片的なデータをもとに比較すれば、日本全体と南米人で30ポイント差以上に達する失業状況は、きわめて特殊なものです。

その意味で、日本の南米系労働者は、欧州でも考えにくいレベルの解雇に見舞われているのではないかと考えています。

日系ブラジル人の失業がなぜこれほど高率だったのか。彼らの就業形態で「派遣・請負などの間接雇用が72%を占め」ていたからである(池上2009:3)¹⁷。それはなぜか。日系ブラジル人労働者が集中的に企業の雇用調節弁としての機能を担わされていたからである¹⁸。丹野(2005a:55)は

¹⁷ 静岡県調査(外国人登録分)で来日前後の職業を比較して得られた結果である。井口(2009:22)は「愛知県や静岡県では、外国人労働者の70%前後が、請負・派遣労働者である」と述べている。

¹⁸ 梶田(2005:9)は「90年代を通じて製造業のアウトソーシング＝外部委託は進んでおり、業務請負業は労働の外部委託を引き受ける部門として不況のさなかに成長していった。正規雇用から非正規雇用への切り替えが産業全体で進むなか、非正規雇用に伴う不安定性という十字架を、ブラジル人は集団全体で背負わされた格好になる」と述べている。

次のように述べている。

企業は、事業活動を行う際に景気変動や自社の商品需要への変動を念頭に置いているそのため、すべてのヒト・モノ・カネを完全に自社所有のものとする事なく、変動を受ける部分について外部資源を必要に応じて組織内に取り込む。この外部環境と企業組織の関係を把握する概念が「インターフェース装置」であり、「切り離し装置」である。

「切り離し装置」とは企業が必要でないときにはいつでも切り離すことができる装置のことであり、「インターフェース装置」とは切り離した後でも、必要なときには、いつでもすぐに取り付けることができる装置のことである。日系ブラジル人労働者がこの2つの機能を果たすということはなにを意味するのか。企業が必要なときには「毎日の残業、夜勤、そして休日出勤も当たり前となってしまふような長時間労働、突然の配置転換」(丹野2005a:55)にも応じて働き、必要なくなれば突然解雇されるが、次の必要なときに備えて待機していなければならないということである。この「インターフェース装置」のことを樋口(2005a:155-156)は次のように述べている。

「労働のジャストインタイム供給システム」も、別の意味での労働搾取であり、デカセギ者は二重に搾取されることになる。労働のジャストインタイム供給とは、工場が必要が生じたらすぐに労働者を送り届ける仕組みである。[...] 誰がこのシステムの犠牲者なのだろうか。部品をジャストインタイム供給するために、工場周辺で待機しなければならないのは下請け企業である。

労働のジャストインタイム供給にあたって待機するのは、とうのデカセギ者にほかならない¹⁹。[...] 待機状態にあっても生活費は差し引かれるし、当然賃金は支払われない。待機により割を食うのがデカセギ者であることはいうまでもない。

以上、世界同時不況で日本の基幹産業である自動車と電機製品の輸出が急減したとき、雇用調整弁の機能を果たしていた日系ブラジル人労働者の「大量解雇は論理的必然」(樋口2011)であったことがわかる。職場を解雇された日系ブラジル人はどうしたのか。7万人近い日系ブラジル人がすでに帰国した(井口2011:205)。うち2万人は厚生労働省の帰国支援事業からの補助金²⁰を得て帰国したのである(野口2011:4)。2006年から2017年にかけての在日ブラジル人数の推移を図1.4.1に示す。

¹⁹ 山田(2003:19-20)は人材派遣会社を通して弁当屋で働いている外国人労働者のことばを次のように伝えている。「わたしたちは、3交代制で休日や夜に仕事があっても、『(人材)派遣会社』から、絶えず待機がかかっているのです。どこかの作業場で日本人も含めだれかが休んだら、そこに入るという契約なのです。そのとき入れないと言ったら、首になります」。

²⁰ 佐竹(2011:38)は「2008年秋以降の不況の中、職を失った南米日系人、及びその家族に対して、帰国費用(本人30万円、扶養家族20万円)を支給するという施策が2009年4月から2010年3月末にかけて、厚生労働省によって実施された」(厚生労働省「日系人離職者に対する帰国支援事業の実施について」2009年3月)と述べている。

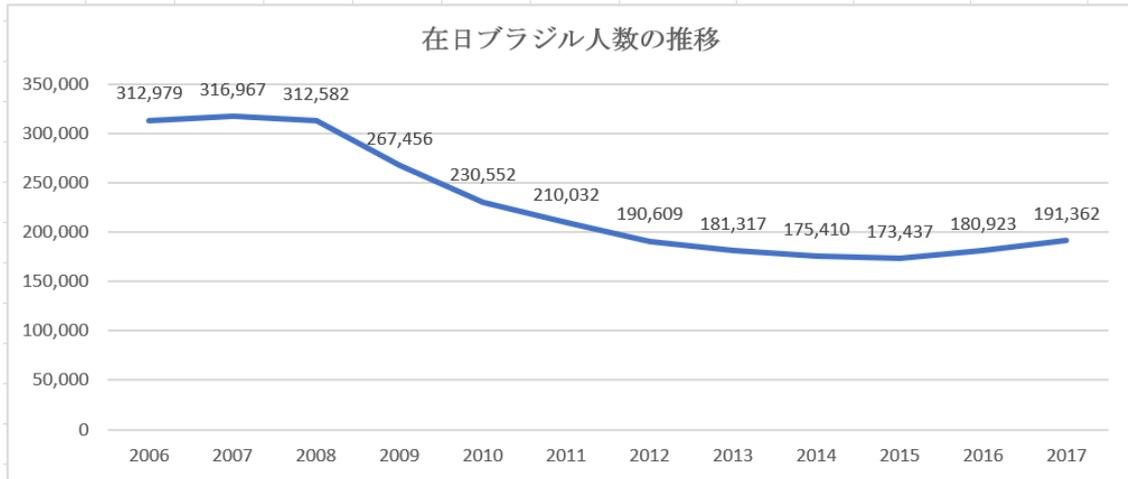


図1.4.1 在日ブラジル人数の推移

(出典：法務省「在留外国人統計」より)

図1.4.1より、2008年以降、在留ブラジル人数が急激に減っているのがわかる。日本に残った日系ブラジル人は新しい職を求めて職業安定所に殺到したが、その過程で次のような事実が明らかになった(池上2009:3)。

日本での滞在年数にかかわらず職業移動の機会が乏しく、製造業における「景気の調整弁」として生産構造に組み入れられたまま、来日以来ずっと極めて不安定な就労環境の中に置かれてきた。さらに重要なことは、本来適用されるべき社会保障の枠組みから排除されている。健康保険(いわゆる社会保険)の適用事業所に雇用されているにもかかわらず、社会保険加入率は低く(静岡県調査では33%)、未加入者が多い(同31%)。外国人労働者を雇用保険に加入させていない派遣会社も多く、失業したのに失業給付を受けられない者も出てくる²¹。[...] 定住可能な在留資格を付与されたにもかかわらず、社会参加に必要な日本語を身につけるための体系的学習機会も保障されてこなかった。

この「社会参加に必要な日本語を身につけるための体系的な学習機会が保障されてこなかった」問題は1990年の改正入管法施行以降、日系ブラジル人が東海地域を中心に集住し始めたところからの懸念事項であったが、世界同時不況によって「より露骨な形で白日のもとに」さらされたのである(池上2009:3)。世界同時不況以前、緊急な課題として捉えられていなかったのは彼らがまがりなりにも職を得て生活していたからである。滋賀県湖南市の谷畑市長は次のように講演している(外国人集住都市会議おおた2009(2010:18))。

1990年の入管法改正以降、ブラジル人を中心といたします日系人労働者は、日本の製造業

²¹ 井口(2009:22)は外国人集住都市で「就労する外国人の大多数が有期雇用契約のゆえに、雇用保険への加入率は半分にも満たず、多くの場合、失業給付すら受給できない。[...] 有期雇用契約を理由に、それが反復継続しているのに、社会保険は無加入が大半で、外国人家族に健康リスクを医療負担がのしかかっている」と述べている。

の現場を支え続けてまいりました。派遣・業務請負会社は、こうした労働力を安定的に供給するために、渡航費の立て替えから日本での住居、各種行政手続きの代行、さらには母語による学校までも彼らに提供するところもありました。現実的には日系人労働者の生活を派遣・業務請負会社が大きく包み込んで面倒をみてきたということも言えようかと思いません。

このような派遣・業務請負会社の丸抱え政策によって、日系ブラジル人は来日以来ずっと不安定な就労環境と低い社会保険の加入率に甘んじざるを得なかった半面、以下に述べられているように、職場でも日常生活でも日本語を学ぶ必要性を特に感じないままに暮らしていたことがわかる(外国人集住都市会議おおた2009(2010:95))。

- ・ 集住地域では日本語を話せなくても比較的容易に生活できた。
- ・ 長時間労働により学習する時間がなかった。
- ・ 労働現場で日本語コミュニケーション能力が必要とされていなかった。

日系ブラジル人の上記のような生活形態を世界同時不況とそれに伴う大量解雇は根底から突き崩したのである。谷畑市長は続けて次のように講演している(外国人集住都市会議おおた2009(2010:18))。

世界同時不況によりまして、非正規雇用で就労をしておりました彼らの多くが仕事を失い、仕事を失うと同時に住居や子どもの教育機会までも失うこととなり、地域での外国人コミュニティが崩壊の危機に直面しております。

彼らの多くは、これまで派遣・業務請負会社が介在してきたことによりまして、地域社会との関わりが少なく、またその半面、地域社会との関わりを持つ必要性を感じてこなかったということが言えようと思います。

しかし、その派遣・業務請負会社も、業務縮小でありますとか倒産に追い込まれるということとなった現在、彼らは派遣・業務請負会社に頼ることなく、自らハローワークに出向き、仕事を探し、そして住宅を確保しなければなりませんし、子どもにおいては外国人学校から公立学校への転入ということもあり、地域社会と直接かかわるという生活スタイルへの転換が必要となってきました。

1.5 日系ブラジル人の底辺化

日系ブラジル人は底辺化しているのだろうか。樋口(2011:12-13)は日系ブラジル人がまさに底辺層に固定化されている状況にあると次のように述べている。

移民国家のアメリカでは〔…〕「経済的同化仮説」があります。これは、今の時点で移民は確かに貧乏かもしれないけれども、時間がたてば言葉も覚え、仕事に慣れて、給料がアメリカ生まれの人たちに近づいていくというものです。

問題は、日本の南米系労働者に関して、この仮説がまったく該当しない点です。つまり、20年の出稼ぎを経ても賃金はむしろ下がっているし、社外工のままだという現実があります。その結果、大量解雇が生じたわけです。〔…〕80年代後半から流入した南米系労働者は、請負・派遣労働者として働いてきました。それから15～20年近くたった調査時点でも、請負・派遣が圧倒的に多いままで。ほとんどの人が、請負・派遣という社外工セクターから逃れられない。流入開始時から現在に至るまで、終身派遣ともいべき固定化した状態が続いている。

この状態に対して、多文化共生という言葉で表される処方箋では、解決不可能だと私は考えます。

楠本(2007:45)も世界同時不況以前から日系ブラジル人の「底辺化」が既に進行中であったと次のように述べている。

〔日系ブラジル人の〕「定住化」の中で厳然として進行しているのは「底辺化」である。外国人であろうと日本人であろうと、非正規労働者は低賃金で昇給はなく、賞与もない上に社会保険にも未加入である。

女性のパートタイム労働等の非正規労働はもともと家計の不足分を補う補助労働と位置づけられていて、その賃金水準は独立した家計を営むことが可能な水準には設定されていない。その非正規労働分野で若年層が就労することが増えたことにより、日本社会全体での格差の拡大、貧困層の増大が社会問題化していることは改めて指摘するまでもない。

日系ブラジル人労働者が当初の予定通り、出稼ぎという一時滞在の後、現金を持って帰国するのであれば、底辺化を云々する必要はないが、意図しない定住化を余儀なくされるとすれば、彼らもまた貧困層に滞留することは避けられない。〔…〕日本人の場合にも、貧困層の子どもたちは教育を受ける機会において不利な立場にあり、それが社会格差の固定化につながることを懸念されているが、日系ブラジル人の子どもたちの場合は、そのおそれが増幅されて存在している。

以上、日系ブラジル人の底辺化は2つの問題から構成されていることがわかる。1つは非正規労働に伴う低賃金と失業の問題である。それは本質的に政府の新自由主義政策によって急増した日本人非正規労働者²²とも共通する貧困と格差の問題である。もう1つは日系ブラジル人労働者固有の問題である。これは日系ブラジル人労働者の7割近くが請負・派遣という社外工セクターから逃れられない問題である。日系ブラジル人の底辺化防止に総務省の「多文化共生」政策、すなわ

²² 吉見(2009:189)は「総務省統計によれば、全雇用人口に占める非正規雇用の割合は、1984年の時点では15%程度であったが、80年代後半から急速に増加し、90年に20%を、99年に25%を突破、さらに2002年には30%をも超えて、08年には35%に迫る勢いである」と述べている。

ち、外国人集住都市に居住する日本人住民と日系ブラジル人住民とが「互いの文化のちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域の構成員として共に生きていくこと（総務省2006:5)」が役立っているのだろうか。樋口(2005b:296-297)は次のように述べている。

こうした思考法〔多文化共生〕は問題を文化ないしエスニシティに還元して捉えることにより、政治経済的な格差に鈍感な、あるいは格差を容認する言説を生み出す傾向がある。

〔…〕日本に住むブラジル人の圧倒的多数が社外工部門に吸収されている現実、階級・階層格差や資源配分の不平等を体現しているのではないだろうか。〔…〕問題を文化対立や地域摩擦として捉えるのは不適切で、「政府の失敗」、「市場の失敗」に起因するものとみるべきである。それを「多文化共生」の問題として捉えても、対症療法的に市場の尻拭いをすることにしかなりえない。

「多文化共生」は日系ブラジル人の底辺化の問題を社会文化の領域に矮小化して捉えるがゆえに、根本的な解決の道筋を示すことができない²³と樋口(2005b:285)は言っているのである。「政府の失敗」、「市場の失敗」とはなにか。「政府の失敗」とは「国が入管法を改正して、日系人を「定住者」として受け入れてはみたものの、そもそも外国人労働者導入の是非についてすら意思統一ができておらず、いったん受け入れた外国人労働者が定住して移民となっていく場合に、どのようにして日本社会に彼らを統合していくかのビジョンもなんら示していない」こと、すなわち、外国人労働者の社会的統合に対する政府の「不作為」²⁴のことであり、「市場の失敗」とは日系ブラジル人が「労働市場における需給調節弁としての役割を担わされ、社会保障の対象からも外されている」こと、すなわち、外国人労働者が「むき出しの形で市場原理に翻弄されている」ことである(楠本2007:35)。

日系ブラジル人の底辺化はまさに「政府の失敗」と「市場の失敗」という2重の失敗の結果である(楠本2007:35)が、特に「政府の失敗」が大きいと滋賀県湖南市の谷畑市長は次のように訴えている(外国人集住都市会議おた2009(2010:28))。

〔外国人労働者の受け入れについては〕国として、移民を受け入れて国の伝統文化を変えるだけの覚悟があったのか。そしてまた戦略性があったのか。さらには最終的には誰が責任をとるつもりなのか。そういったところが全くなかったのではないかなと思っております。これは深刻な政治問題でありますけれども、政治責任というものは結果責任を問われるものであります。ですから、その結果責任を問われる政治判断がいまだなされていないというのは、国家として致命的なことではないのかなという思いがございます。〔…〕とにかく結論を出していただきたいと思っております。国や産業界に代わりまして、現実に責任を被って

²³ イシ(2009)は「移民の『衣食住』が保障されない中、きれいごとの「多文化共生」を叫ぶ声がむなしく聞こえる」と述べている。

²⁴ 外国人集住都市会議のコーディネーターである井口(2009:23)は「外国人集住都市会議の発足から8年経過した今でも、外国人の権利・義務を確保するための国の「制度的インフラ整備」は初歩的段階にも達していない」と述べている。さらに井口(2011b)は「国の政策を変えるのは、象を反転させるぐらいに難しい」と嘆いている。

おります自治体からの悲痛な胸のうちであると、お聞きいただいたらありがたいと思います。

それではどうすればいいのか。「統合」を「共生」に代わるスローガンにするべきであると樋口(2005b:298)は次のように述べている。

「統合」は政治経済的領域での格差解消を重視する点で〔…〕「共生」にはないメリットがある。〔…〕以下のように「統合」概念を定義したい。「異なるエスニック集団が、社会文化領域で集団の境界と独自性を維持しつつ、政治経済領域での平等を可能にすること」。

「統合」の具体的施策として政治経済領域での内外人平等を実現するために、樋口(2005b:299)は有期雇用に伴うリスクを労働者ではなく事業者に負担させるために以下の3つを提言²⁵している。

- ① 事業所は社会保険に加入した事業者からのみ、間接雇用として労働者供給を受ける。
- ② 有期雇用者の社会保険を全額事業者に負担させる。
- ③ 雇用保険を全額事業者負担とする。

日系ブラジル人が「むき出しの形で市場原理に翻弄されること」(楠本2007:35)を是正し、彼らの底辺化に対する制度的歯止めとして「有期雇用に伴うリスクを労働者ではなく事業者に負担させる」という上記提言は極めて有効であるにもかかわらず、否まさに有効であるがゆえに、その実現性は低いと言わねばならない。それはなぜか。その理由は「外国人労働者の存在要因が、低賃金と有期雇用」にあり、「日本人と同等であれば、企業の経営が成り立たない」からである(中川功2003:4)。丹野(2005a:54-55)は企業があえて外国人労働者を雇う理由は以下の2つのうちのどちらかであると述べている。

- ① 労働条件が劣悪であることや、賃金を自国民の労働者の求める水準で支払うことができない場合。
- ② 移住労働者が不完全な権利しか持たない行為主体であるとき〔すなわち移民の場合〕、雇用先はいくつかの利点を確保する。劣悪な条件を課しても、移住労働者は自己の権利を主張することができないからである。〔…〕具体的には、毎日の残業、夜勤、そして休日出勤も当たり前になってしまうような長時間労働、突然の配置転換や解雇通告、年金や健康保険などの未加入などである。

上記②が主として東海地域を中心に日本を代表する自動車や電機メーカーの工場やその下請け

²⁵ 樋口(2005b:299)はこの3つの提言を丹野(2001)「身分としての外国人労働者—職場における位置と権利」NARA シティズンシップ研究会編『多文化社会の選択—「シティズンシップ」の視点から』日本経済評論社から引用している。

工場で派遣・請負を通じた間接雇用の就業形態で働いている日系ブラジル人の場合であることは容易に理解できるが、上記①はそれでは誰が担っているのだろうか。技能実習生である。技能実習生はどのような労働条件の下で働いているのだろうか。

1.6 技能実習生の労働条件

1990年の改正入管法施行によって改定された「外国人研修生制度」は、1993年の改正によりさらに「技能実習制度」が加えられた。外国人研修生は1年間の「研修」に加えて、技能検定試験を受けて所定の要件を満たせば、技能実習生としてさらに1年間働くことができるようになったのである。1997年には技能実習生の就業期間は2年に延長され、研修期間を合わせて最大3年間働くことができる「外国人研修生・技能実習生」制度が確立された(亀田2008:32)。2009年7月15日入管法が公布され、新しい研修・技能実習制度が2010年7月1日から施行された。この入管法改正で新たに在留資格「技能実習」が新設され、従来の在留資格「研修」は「技能実習1号」に、従来の在留資格「技能実習」は「技能実習2号」となった。さらに2016年11月28日、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(平成28(2016)年法律第89号。以下「技能実習法」という)が公布され、2017年11月1日に施行された。その主たる変更内容は在留資格「技能実習3号」が追加されることで、①外国人実習生の受け入れ期間を最長5年に延長、②監理団体は「許可制」、受入企業は「届出制」へ、③人権侵害に対する罰則を整備し、技能実習生の保護強化、④監理機関として「外国人技能実習機構」の創設の4つである(労働新聞社編2016)。2006年から2017年にかけての技能実習生数の推移を図1.6.1に示す。

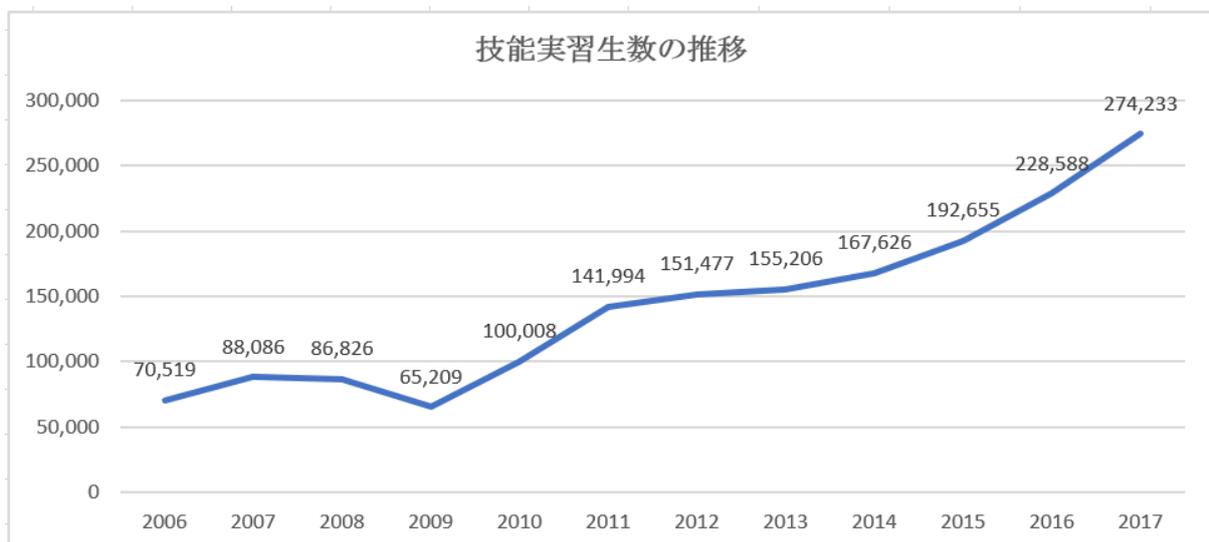


図1.6.1 技能実習生数の推移

(出典：法務省「在留外国人統計」より)

図1.6.1より、2013年ごろから技能実習生の数が急速に伸びていることがわかるが、本来、発展途上国の若者を日本の企業・農場などへ受け入れ、人材育成と技術移転を支援することを目的

として設立された「外国人研修生・技能実習生」制度がアメリカ国務省や国連人権理事会から「人身売買に等しい²⁶⁾」「現代の奴隷制度である²⁷⁾」とまで批判されているのはなぜだろうか。彼らを受け入れている農業や中小零細企業が極めて安い賃金で過酷な労働を強いているからである。彼らはどのような労働条件で働いているのだろうか。日本弁護士連合会(2013)は次のように述べている。

- ・ 厚生労働省〔…〕によれば、2011年度、労働基準監督署によって実習実施機関に対する監督指導が行われた件数は2,748件であり、このうち82%に当たる2,252件で労働基準関係法令違反が認められた。いずれも〔2010年の〕改正法施行前の水準を上回っている。(p. 4)
- ・ 「賃金等の不払」の具体例としては、鉄筋工事業を営む実習実施機関が、技能実習生6名に対し、約1年8ヶ月間にわたり、時間外労働等に対する割増賃金を支払わず未払賃金の総額が約330万円に及んだ。事例「労働関係法令違反」の具体例としては、耕種農業を営む実習実施機関が、運転資格のない技能実習生にフォークリフトを運転させた結果、事故を発生させ、長期入院を要するほどの負傷を負わせた事例等の重大・悪質な事例が報告されている。

なお総務省が2013年4月19日に発表した「外国人の受入れ対策に関する行政評価・監視—技能実習制度等を中心として—結果に基づく勧告」によれば、これらの不正行為が行われていた時期に、監理団体が実施した監査でこれを指摘できていない事例やJITCOが実施した巡回指導でこれを指摘できていない事例がいずれも約98%という高い割合に及んでいる。〔…〕技能実習制度においては、制度上、監理団体、JITCO、入国管理局等の監査・指導による適正化が予定されているものの、そもそもこれらの団体に実効的な監査・指導を行わせることが期待できないことが明らかとなっている。(pp. 5-6)

- ・ 〔2010年の〕改正法が施行され1年目から労働関係諸法令が適用されることとなったが、いまだに残業時給が300円程度という事例が数多く報告され、中には残業代時給が100円という悪質な事例も報告されている。次に、通帳・旅券等の取り上げ事例(16件)や強制貯金事例(11件)の悪質な人権侵害もいまだに多く報告されている。賃金からの天引き

²⁶⁾ 川上園子(2009:10)は「2007年6月、米国務省が毎年発表している世界の人身売買に関する年次報告書は、日本の問題の1つとして、「外国人研修制度を通して強制労働的な状況に置かれているという報告がある」と初めて指摘した。08年の年次報告書はこの問題についてさらに詳しく言及し、政府の認識と対策が不十分であると手厳しく批判した。すなわち、日本の外国人研修・技能実習制度の下で起こっている労働搾取は、人身売買の一形態ともいえるものであり、刑事罰の対象になるべきであると、ついに海外から指摘されたわけである」と述べている。

²⁷⁾ 移住者の人権に関する国連の特別報告者 Bustamante(2010)は9日間にわたる訪日調査を終えるにあたり、次のようなプレスリリースを発表した。”The industrial trainees and technical interns programme often fuels demand for exploitative cheap labour under conditions that constitute violations of the right to physical and mental health, physical integrity, freedom of expression and movement of foreign trainees and interns, and that in some cases may well amount to slavery. This programme should be discontinued and replaced by an employment programme.”(筆者による日本語訳は次の通り。「研修生・技能実習生制度は、研修生・実習生の心身の健康、身体的尊厳、表現および移動の自由などの人権侵害を構成する条件の下で、場合によっては奴隷制度にも匹敵する条件の下で、しばしば搾取的な低賃金労働の需要を喚起している。この制度は廃止され、雇用制度に置き換えられるべきである。」)

を行った上で、技能実習生名義で預金し、その預金通帳を受入れ機関が預かるという「強制貯金」と呼ばれる預貯金について、通帳を本人に返還せず、本国の送出し機関に送金する事例や、本人が強制貯金の送出し機関への送金を拒否したところ、受入れ機関が本人を強制帰国させようとした事例も報告されている。(p. 7)

さらに愛知県労働組合総連合議長で技能実習生支援に取り組んでいる樽松佐一は岐阜の縫製業界の事例を次のように述べている(樽松2017)。

- ・ 岐阜の縫製業がひどいことは有名で、2010年の制度改正以前は岐阜県労連にも何度か相談が持ち込まれていました。[...]平成27〔2015〕年度全国での「最低賃金違反」は114件で2.2%の割合。岐阜縫製業は同年4～12月の9ヶ月で19件、50%の業者が違反でした。岐阜縫製業だけで全国の最賃違反の約2割を占めることとなります。「割増違反」も55.3%です。ふつう割増違反とは125%払うべきところ100%しか払っていないことを言いますが、岐阜縫製業では、最低賃金(754円)の割増で943円支払うべきところを400円しか払わないのですから、割増ではなく「割引」です。
これだけではありません。「事業主からの虚偽説明・説明拒否(22.4%)、帳簿等の改ざん・提出拒否(24.1%)等の隠蔽行為」(平成26年度監督指導結果)で証拠がとれなかったものや、実習生を脅して証言させないものも少なくないと言います。[...]入管や労基署の担当者に話を聞くと、口を揃えて「岐阜の縫製業はどこに行ってもこんなもんですよ」と言います。(pp. 143-145)
- ・ 時給550円で残業させていた縫製会社の社長は、数十社が加盟する受入団体の協同組合に所属し「組合員間で示し合せて実習生の時給を決めている」(『中日新聞』)と話しています。監理団体ぐるみで最賃違反が行われているわけです。取り締まりがあるまで違法行為を表に出させない組織ができあがっているのです。業者の5割以上で最賃違反が指導されている現状について、監理団体の責任は重大です。(p. 150)

技能実習生はなぜこのような過酷な労働条件に耐えねばならないのか。言い換えれば、彼らはなぜ日系ブラジル人のように転職しないのか。その理由は第1に「技能実習では実習先(企業)を替えることは認められていない」(週刊東洋経済2014:5)から²⁸であり、第2に「企業と実習生の間に悪質な仲介機関やブローカーが多数介在して」、「実態を知らない外国人の若者は、手数料や保証金などの名目で多額のカネを徴収され」、多額の借金²⁹を背負って来日しているからであ

²⁸ 日本語教育情報プラットフォーム代表世話人である石原進は、雑誌『別冊 環⑩』(2014年7月30日発行)の座談会「なぜ今、移民問題か」で、「技能実習制度は、ルールが守られず外国人の人権が損なわれて国際的に批判を浴びています。[...]この制度の最大の問題は、勤務先の移動を禁じていることです。逃げられないようにして低賃金で働かせるからトラブルが起き、海外から「人身売買」などと批判されるのです」と述べている。

²⁹ 樽松(2008:88)は次のように述べている。「研修生たちは日本に来るために、日本語の研修や渡航費用など2000～3000USドルを送り出し機関(派遣局)に支払います。その上、失踪防止のための保証金として5000～1万2000USドルを取られています。[...]この他にも派遣局は書類作成のための費用や、研修完了後の「礼金」の形で数千US\$をとっていることが少なくありません。」

る。「受入れ企業の労働環境や雇用条件に深刻な問題があったとしても […]、沈黙して働くか中途帰国かを迫られ」、多額の借金を背負っている以上、中途帰国の選択肢はありえず、「結局は問題を表面化させないで働くことになるケースが多い³⁰と考えられる」（川上園子2009:27）。それでも過酷な労働環境に耐えられずに失踪する技能実習生が急増している。技能実習生の2011年から2017年までの年度別失踪者数を表1.6.1に示す。

表1.6.1 技能実習生の失踪者数の推移

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
失踪者数	1,534	2,005	3,566	4,847	5,803	5,058	7,089
技能実習生数	141,994	151,477	155,206	167,626	192,655	228,588	274,233
失踪比率	1.1%	1.3%	2.3%	2.9%	3.0%	2.2%	2.6%

(出典：法務省。毎日新聞（2017年11月24日、および朝日新聞（2017年12月13日）より）

失踪した技能実習生はその後どのように暮らしているのだろうか。日本に不法残留する外国人として不安定労働市場で働いているのである。誰が彼らを雇うのか。深刻な人手不足に悩む零細企業が雇うのである。「零細企業にとって仲介機関に支払う月数万円の管理費は決して安くはない。正式に実習生を受け入れるよりも、少し高めの時給で不法残留者を雇うほうが費用を抑えられるのだ。こうした働き口が多数存在するからこそ、実習生の失踪が絶えない」（週刊東洋経済2014:14)のである。

在日米国大使館・領事館(2017)もこのような技能実習制度について、アメリカ国務省の2017年度版「人身取引報告書（日本にかんする部分）」で次のように批判している。

この制度〔技能実習制度〕は本来、外国人労働者の基本的な専門的スキルを育成することを目的としていたが、事実上の臨時労働者事業となった。「実習」期間中、多くの移住労働者は、技能実習制度の本来の目的であるスキルの教授や育成が実施されない仕事に従事させられ、中には依然として強制労働の状態に置かれている者もいた。多くの技能実習生は中国人、カンボジア人およびベトナム人であり、中には職を得るために最高で1万ドルを支払い、実習を切り上げる場合には、数千ドル相当の没収を義務付ける契約で雇用されている者もいる。この制度において実習生を執り仕切る国送り出し機関は、技能実習生に過剰な手数料および保証金の支払いを請求し、労働契約やその他の契約条件を履行できない場合、技能実習生に罰金を科す契約を義務付けていることが、依然として報告されている³¹。脱走や技

³⁰ 安田浩一(2010:40-42)はこの「保証金」が「研修制度を歪める“最大のガン”」と考え、「これが後々まで研修生の手足を縛り、日本でいかに劣悪な労働条件を強いられようとも、黙って耐えるしかない」といった意識を植え付ける」と述べる一方で、この事情を知ったうえで、「あえて、研修生に過酷な労働条件を強いる経営者も少なくない。私は何人もの経営者から「言うことを聞かない研修生は『いままですぐ中国へ送り返すぞ』と一喝するだけでおとなしくなる」と言った言葉を聞かされた」とも述べている。

³¹ 朝日新聞(2017年12月31日)は「技能実習生として働いた縫製会社を逃げ出したミャンマー女性(34)の家族が2016年、母国の送り出し機関から失踪防止目的の違約金を支払うよう損害賠償請求訴訟を起こされていることがわかった」と述べている。「日本政府はこうした違約金契約を禁じてい

能実習制度関係者以外の人との連絡をさせないように、技能実習生のパスポートやその他の身分証明書を取り上げ、技能実習生の移動を制限する雇用主もいる。

このように深刻な移民労働者に対する人権侵害状況から、亀田(2008:36)は10年前、すでに筑波大学の駒井洋名誉教授の次のことばを引用して技能実習制度の廃止を訴えている。

技術・技能の海外移転を目的とする研修および技能実習制度は〔…〕低賃金の外国人労働力の供給源として中小企業に利用されてきたが、大量の失踪者の発生は、この制度の矛盾のあらわれであり、同制度は日本の国際的信用を裏切るものであり廃止されるべきである。

樽松(2017:199-200)も団体監理型の技能実習制度の廃止を次のように訴えている。

「新法³²」では数百人の体制で「機構」を作り、数多くの監理団体を監督することになる。その費用は決してすくなくないし、受入人数に制限のない制度のため、今後もさらに拡大することも考えられる。このような大がかりな監督体制と監理団体が必要になるのは単純労働の受入を否定し「技能移転」の建前を残していることが大きな理由である。

しかし実際には「人手不足解消」をうたった実習企業の広告がネットにあふれており、その目的で導入する受入企業が大半である。失踪する実習生は「技能取得」が目的ではなく「出稼ぎ」が目的であるからである。国への手数料や監理団体費用の負担を強いられる受入企業のなかには、その負担分を取り戻すために実習生の賃金を抑えたり、不当な家賃を徴収することも少なくないし、これが失踪の原因になることもある。

このまま「建前」と「実態」の矛盾を放置したまま、新法を制定し「機構」を拡大していくことが、本当に必要なことなのか〔…〕。私は「技能移転による国際協力」は単独受入型のみとし、団体監理型を廃止すべきであると考え。その上で国と業界が努力しても国内労働力の確保が困難な業種に限って単純労働者の受入を認めることが必要だと考える。

それだけではない。移住者の人権に関する国連特別報告は2010年に、日本弁護士連合会は2011年と2013年に、技能実習制度の廃止を日本政府に勧告している。さらにアメリカ国務省の「人身取引報告書」は毎年日本の技能実習制度の人権侵害状況を厳しく批判している³³。日本政府はなぜ技能実習制度を廃止しようとはしないのだろうか。宮島・鈴木(2014:18)はその理由を次のように述べている。

る」にもかかわらず、「現地の訴訟については「日本政府が介入する問題ではない」としている」からである。

³² 「新法」とは2017年11月1日に改正施行された「技能実習法」のことである。

³³ 樽松(2017:22)は「日本の外国人実習制度はアメリカから毎年「人権侵害がある」と指摘されています。この年発表された米国人身売買報告書にも「『外国人実習制度』をめぐり、一部で強制労働の状況があると指摘した。昨年から引き続き、4段階のうち上から2番目の評価となった。」（「朝日新聞デジタル」2015年7月29日）と書かれました」と述べている。

2009年改正入管法の施行後も不正が頻発し、多くの技能実習生の権利が侵害されていることも、「強制労働」という国際社会からの批判も、日本政府の耳には届いていないかのようです。なぜ国内外からの批判にもかかわらず、制度が存続されるのでしょうか。それはこの制度を活用すれば、雇用主は、若くて安い労働力を安定的に確保することができるからです。労働コストの圧縮が大きな課題になっている雇用主にとって、技能実習生は実に魅力的な労働者なのです。

自由民主党政調調査会(2016:2)も「技能実習制度については本来の趣旨である技能等の開発途上国等への移転のための制度として継続すること」を主張し、「共生の時代」に向けた外国人労働者受入れの基本的考え方」で次のように述べているのは人手不足に悩む産業界の状況をおもんばかってのことだろう。

国家戦略としても人口が減少する中で我が国の活力を維持するためには、外国人に今以上に活躍していただくことが必要であり、そのような観点から、現在の外国人労働者数(90.8万人)を倍増しても対応できる制度を構築すべきである。

以上、日本政府が技能実習制度を廃止しないのは、廃止すれば、地方の中小零細企業や農業の経営が成り立たなくなるからである、と考えられる。かつては成り立っていたはずの地方の中小零細企業や農業の経営がなぜ今では移民の低賃金労働なしでは成り立たなくなってしまったのだろうか。

1.7 新自由主義政策の一環としての「1990年体制」

社会学者の吉見俊哉はグローバリゼーション体制下での政府の新自由主義政策が地方の中小零細企業や農業を切り捨てざるを得なくなった状況を次のように述べている(吉見2009:207)。

今日、「日本」は2つの異質な存在に分裂しつつある。一方には、アジア諸国に広がり、現地法人や工場を設立、越境的な情報と物流のネットワークを形成するグローバル資本の一部としての「JAPAN」がある。他方で、そのようなグローバル化する資本に取り残され、崩壊する地場産業や限界状態に達した農村のなかでもがく「国土」がある。[…]

中曽根政権から小泉政権までの新自由主義は、この乖離を是認し、むしろ前者が世界的な存在に発展していくには、後者の切り捨てもやむを得ないとするものであった。

上記の「JAPAN」とは日本の基幹産業である自動車や電機等を含むグローバル企業のことである。「国土」とは地方の中小零細企業や農業のことである。かつて「国土」はどのように保護されていたのだろうか。政治学者の渡辺治は次のように述べている(渡辺2004)。

- ・ 1960年代以後に展開された自民党の政治は、大きくいって、経済成長を促進するための

経済政策と、その経済成長によって衰退する農業や弱小産業に対する財政的、行政的保護政策を系統的に展開した。(p. 51)

- ・ 自民党政治は〔…〕政策の中心を経済成長促進のための企業優遇政策に特化するとともに、成長により増大した税収を梃子とした補助金散布や公共事業投資により、衰退産業部門や地方を利益誘導政治の網の目で囲い込んだのである。(p. 61)

確かに1960年代から1980年代にかけて「国土」は国によって保護されていたのである。それが1990年代以降、なぜ保護されなくなってしまったのか。1985年のプラザ合意³⁴以降、日本経済のグローバル化が急速に進展したからである³⁵。「日本企業の本格的な多国籍化は国内生産体制の保護を主たる目標に形成されてきた」(渡辺2004:71)従来の枠組みに根本的な再編をもたらしたのである。それはなぜか。渡辺は「グローバル経済の拡大、日本企業のグローバル化は、日本企業の類まれな競争力の源泉に大きな打撃をあたえたからである」(渡辺2004:73)と述べ、次のように分析している(渡辺2004:73-74)。

日本企業の競争力の源泉の第1は〔…〕企業の労働力支配を中核とする企業社会であった。また親企業の周囲を取り囲む下請け企業網、そして財政、税制上の至れり尽くせりの措置を系統的に行ってくれる自民党開発主義政治、これらが「ジャパン・アズ・No. 1」の日本企業の競争力を構成していたのである。〔…〕企業の多国籍展開はこれら日本企業の有利さをなくすことを意味した。〔…〕

1990年代に入り、グローバル経済が拡大し、日本企業が海外展開を強めるにつれ、日本企業は急速に競争力を低下させていった。〔…〕競争力の喪失は、90年代のバブル崩壊後の不況の長期化というかたちで顕在化した。

以上のように、1980年代までは「JAPAN」の競争力が十分にあり、持続的な経済成長が可能だったため、政府はその税収によって「国土」を保護することができたのである。1980年代後半からのグローバリゼーションの進展はしかし「JAPAN」の競争力を急速に低下させ、1990年代以降、「失われた20年」という長期不況³⁶をもたらした。冷戦終了後、世界は本格的なグローバリゼーションの時代を迎えた。この大競争時代を勝ちぬくためには「JAPAN」の競争力を是が非でも回復させなければならない。1990年代以降本格化した新自由主義政策とはしたがって「JAPAN」すなわち日本のグローバル企業の競争力回復を至上目的とするものであり、その施策は以下の

³⁴ 「1985年9月22日に、G5の大蔵大臣および中央銀行総裁が、ニューヨークにあるプラザ・ホテルで会談し、「プラザ合意」と称される声明文を発表〔…〕東京外国為替市場の円相場は〔…〕プラザ合意の直前1985年9月20日には1ドル=242円であったが、1985年末には200円前後に、さらにプラザ合意の1年後には150円台の前半」(西田2001:98)へと急騰した。

³⁵ 「1985年のプラザ合意以降、〔…日本企業の〕対外直接投資は急増するが、1980年代後半に毎年の投資額は1986年の220億ドルから急増し、ピーク時の1989年には680億ドルに達することになる。とくに1988-90年の3年間の対外直接投資額はイギリス、アメリカなど主要8カ国の27.5%を占めており、世界一の投資大国となった」(西田2001:103)。

³⁶ 塚崎(2017:20)は「バブル崩壊後〔…〕〔日本経済は〕本格的な好景気にならないまま、30年近くが経過しています」と述べている。

「2つの柱」からなっていた(渡辺2004:74-75)。

1つの柱は社会保障経費や公教育経費など大企業の競争力回復に直結しない財政支出を削減して企業にかけられている負担を軽減して企業の自由を回復しようという改革である。企業の負担の最たるものは法人税を中心とした租税であるから、この要求は租税負担軽減要求となる。そのためには、財政支出全体、とりわけ大企業の競争力に直結しない財政支出の削減が求められた。社会保障経費や公教育経費の削減が問題となる。他方、法人税等の課税に替わる新たな税目の創出が求められる。ここで決定版として出てくるのが消費税である。

もう1つの柱は、企業活動に対して現代国家が課してきたさまざまな規制を緩和・撤廃して、企業活動の自由を回復するための改革、いわゆる「規制緩和」である。

上記「規制緩和」には、①地方都市の自営業や農業に対する保護の撤廃や自由化、および、②派遣労働や労働時間に対する規制など、労働に対する保護の撤廃や自由化が含まれていた。いずれも「JAPAN」の競争力回復のためには必要不可欠な施策と考えられたのである。

その「規制緩和」の一環として、1995年、日経連³⁷は「新時代の『日本型経営』」を発表した。それは労働者を「長期蓄積能力活用型グループ」(従来の正社員の終身雇用的働き方)、「高度専門能力活用型グループ」(専門性の高い働き手を必要な期間だけ雇う)、「雇用柔軟型グループ」(パートや派遣労働者などの低賃金・不安定労働者)の3種に分けるという構想だった(竹信2012:203)。つまり、財界は「一部の中核的労働者層以外については、終身雇用制度慣行や年功的昇進をやめる」と提起したのである(渡辺2004:89)。1999年の労働者派遣法改正は労働者派遣事業を原則自由化した。「雇用が大原則、間接雇用は例外」という従来の雇用のあり方をそれは大転換したのである。さらに2003年の派遣法改正は製造ラインへの派遣労働の活用を容認した(伍賀2009:16)。吉見(2009:190)は次のように述べている。

非正規雇用人口が激増するきっかけとなったのは、1986年に施行された労働者派遣法である。[…]当初、派遣法は、市場原理が働いても労働者に大きな不利益が出ないように、派遣対象業務を政令で定める専門性の高い業務に限定していた。ところが90年代を通じ、この指定業務の範囲がなし崩し的に緩和され、ついに99年の法改正で、政令指定業務以外の仕事でも原則自由に派遣ができるようになったのである。

これらの措置によって日本の非正規労働者人口はまさに激増したのである。竹信(2012)は次のように述べている。

- ・ 1985年の総務庁(現総務省)の調査で、男性の92.6%、女性の67.9%を占めていた正社員の比率は、その後急速に低下を続け、2010年で男性の81.1%、女性では46.2%と半数を割り込んだ。(p. 28)

³⁷ 日経連とは日本経営者団体連盟の略。1948年に発足、2002年に日本経済団体連合会に統合された。

- 厚生労働省の「就業形態の多様化に関する総合調査」（2010年10月時点）では、非正規労働者は働き手全体の38.7%と4割に迫った。（pp. 38-39）

1997年から2017年までの正規労働者数と非正規労働者数の推移、および非正規労働者の比率の推移をそれぞれ図1.7.1、図1.7.2に示す。

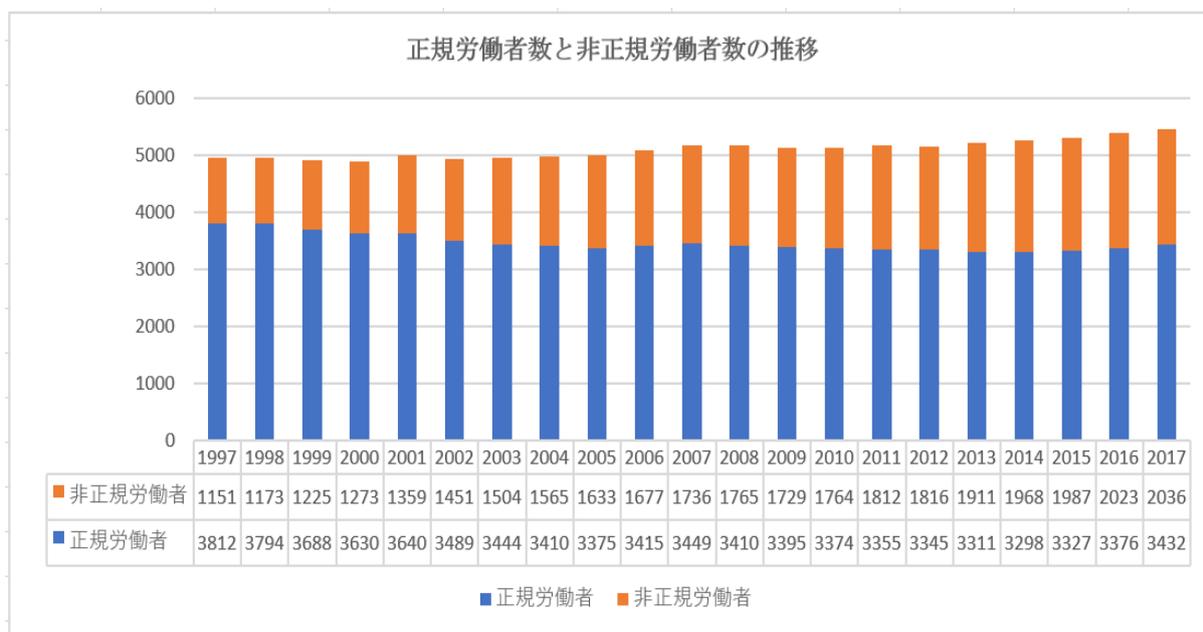


図1.7.1 正規労働者数と非正規労働者数の推移

（出典：独立法人労働政策研究・研修機構より。但し、役員を除く。）

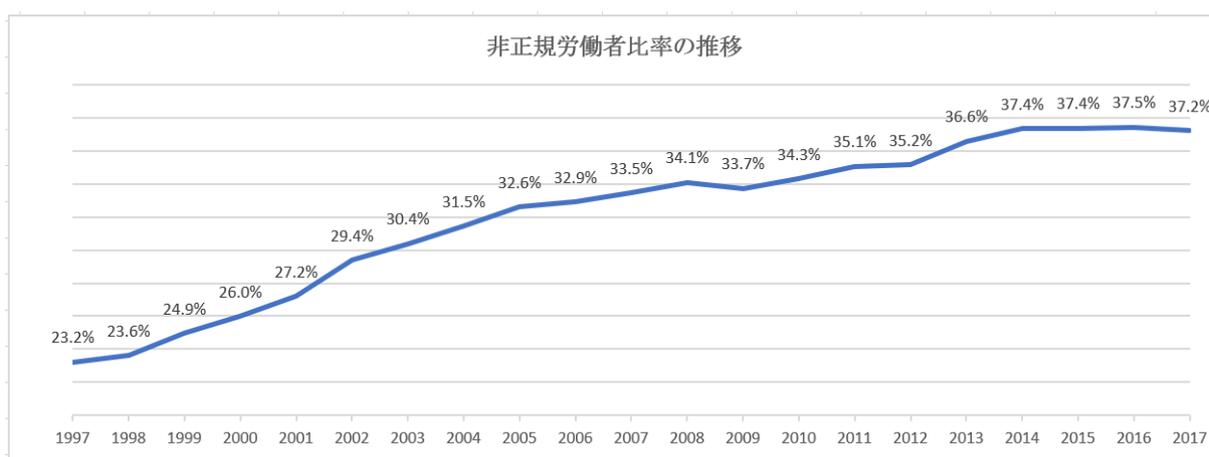


図1.7.2 非正規労働者比率の推移

（出典：独立法人労働政策研究・研修機構より。但し、役員を除く。）

図1.7.1より1997年から2017年にかけて、正規労働者数は3812万人から3432万人へと380万人減少し、非正規労働者数は1151万人から2036万人へと885万人増加したことがわかる。その間、全

労働者に対する非正規労働者の比率が23.2%から37.2%へと、14ポイント増加したのである(図1.7.2)。

ところで1990年代から始まったグローバリゼーション下での日本の新自由主義政策とは「JAPAN」がグローバル競争に勝ちぬくため、社会保障費や公教育費などの財政支出を削減し³⁸、「国土」を切り捨て、国内の労働基準を著しく切り下げた³⁹だけではない。それに加え、日系人および技能実習生という移民労働者をも国内労働市場に導入したのである。それはなぜか。日本の労働市場は既に「農村などからの新規労働力供給が枯渇」しており、「底辺労働力を安定的に供給する条件が急速に失われ」ていた(伊豫谷2001:222-223)からである。当時の日本の労働市場は「企業活動の自由を回復するため」の「労働のフレキシビリティ」が保障されなくなっていたのである。「労働のフレキシビリティ」とはなにか。伊豫谷(2002:144)は次のように述べている。

労働市場のフレキシビリティを保障してきたのは、農村などから必要に応じて供給される追加的労働力と産業予備軍とよばれた失業者層による低賃金労働力の供給でした。すなわち安定的に追加労働力が必要に応じて供給されることと、職種間を動き回る底辺労働力が安定的に確保されることとは、労働市場のフレキシビリティの必須条件だったのです。

つまり日系人は「JAPAN」が「グローバル競争に勝ちぬく」ための「フレキシブルな雇用調節弁」として、技能実習生は政府の新自由主義政策によって切り捨てられた「国土」がそれでも生きぬくための「底辺労働力」として、それぞれ重要な役割を担わされていたことがわかる。「日本企業の海外での事業展開、グローバルなアウトソーシングの拡大と外国人労働者の流入」とはしたがって「日本経済のグローバル化の表と裏の関係にあった」(伊豫谷2001:224)のであり、1990年の改正入管法施行を契機にした、日系人および技能実習生という名の移民労働者導入政

³⁸ 「OECDが15年11月に公表したデータは、日本が抱えるさらに大きな課題を示している。国内総生産(GDP)に占める学校など教育機関への公的支出の割合は、加盟国平均の4.7%に対し、日本は3.5%。比較可能な32カ国中、スロバキアと並んで最下位だ」(中日新聞社会部編2017:44)。

³⁹ 「現在、進行しているのは、正規雇用と非正規雇用の間の社会的格差の拡大、非正規雇用の労働者の低賃金化と契約期間の短縮、正規職員の長時間勤務とノルマ増大といった由々しき事態である。グローバリゼーションと新自由主義の体制が続く限り、この傾向は止まらない。企業は国際的な競争力を維持するために、今後ますます定年まで雇用を保証する正規社員を少数精鋭化し、代替可能な労働力を被正規雇用で賄おうとしてくるだろう。企業は生き残りをかけ、専門的な能力を持った社員を自社内に抱えこみ、高給で経営の中核に位置づけつつ、代替可能なサポート労働者を、ますます派遣会社やアルバイトによって回転させていくことになろう」(吉見2009:191)。「全産業(金融・保険業を除く)の利益剰余金は、1998年度から2013年度の15年間に131兆円から328兆円に増えた。注目されるのは、リーマン・ショック後も大きく落ち込むことなく、むしろ傾向線のみなら増加し続けていることである」(森岡2015:179)。「厚労省「毎月勤労統計調査」の労働者の平均賃金(年収)は、1997年から2013年の間に、372万円から314万円になり、1人当たり58万円も低下している。これは男女合わせたパート込みの従業員数5人以上の事業所についての数値である。この場合、97年の平均賃金を100とすれば13年の賃金は84になる。名目賃金が長期に下がり続けてきたのは主要先進国のなかでは日本だけである。[...] (OECDの平均賃金に関する統計データから)1997年を100とすると、2013年は韓国209、イギリス170、カナダ165、アメリカ163、フランス149、イタリア144、ドイツ133、日本88となっていて、日本だけが長期に下がり続けている」(森岡2015:182-183)。

策、すなわち「1990年体制」とは、グローバリゼーション下での「JAPAN」の競争力回復および「国土」のサバイバルを意図した新自由主義政策の一環だったのである。

「JAPAN」および「国土」にとっては極めて都合のいい「1990年体制」とはしかし当事者である日系人および技能実習生にとっては「底辺化」「奴隷化」という深刻な差別と人権侵害を惹き起こす「温床」でもある。日系人および技能実習生は共に総務省の「多文化共生」政策の対象外国人であり、文化庁の地域型日本語教育がカバーする「生活者としての外国人」であるのはいままでもない。「生活者としての外国人」に対する地域型日本語教育は実際どのように運営されているのだろうか。次章で検討したい。

第2章 地域型日本語教育

地域型日本語教育とは、大学や民間の日本語学校が主として留学生に有償で教える学校型日本語教育ではなく、地方自治体、教育委員会、国際交流協会、民間のNPO/任意団体等が主催する日本語教室で主としてボランティアが「生活者としての外国人」すなわち移民に無償で教える日本語教育のことである。本章は最初に地域型日本語教育の当事者である「生活者としての外国人」、および地域型日本語教育を主に担当しているボランティアとは誰かについて検討する。その後、地域型日本語教育の量的および質的な課題を検討したうえで、地域型日本語教育が果たして機能しているかについて、および「移民に初歩的な日常会話レベルの日本語能力を付与する」という地域型日本語教育の目標設定の妥当性について、移民受け入れ先進国であるEU諸国、カナダ、オーストラリアのそれと比較しつつ検討する。

2.1 「生活者としての外国人」とは誰か

「生活者としての外国人」に「我が国で暮らす上で最低限必要とされる生活」を可能にする日本語能力、すなわち「移民に初歩的な日常会話レベルの日本語能力を付与する」ことが地域型日本語教育の目標であると文化庁文化審議会国語分科会日本語教育小委員会が規定していることはすでに述べた。「生活者としての外国人」とはそれではどのような人々のことをいうのだろうか。日本語教育学会(2008:1)は以下のように述べている。

これまで行われてきた日本語教育では、留学生、就学生、技術研修生、ビジネスピープル、中国帰国者、インドシナ難民など教育の対象者が特定されており、それぞれの学習者がもつ特性に応じて学習内容が選択され、学習活動がデザインされていた。日本語教育にあたる者も日本語教育を職務とする専門家が中心になっていた。

これに対して、今回の調査研究が想定している日本語学習者は「生活者としての外国人」と呼ばれる人々であり、国際結婚の配偶者、日系労働者とその家族、研修生・技能実習生¹、留学生の家族などその生活環境、日本語学習環境は実に多様である。

上記「生活者としての外国人」のうち、本稿は地域型日本語教育の主たる対象者として「日系ブラジル人」「技能実習生」「日本人の配偶者」を取りあげることとする。「日系ブラジル人」および「日本人の配偶者」はそれぞれ「日系労働者」「国際結婚の配偶者」のマジョリティを占めており²、2010年の改正入管法により、研修生は技能実習生に統合されたからである。

2006年から2017年にかけての「ブラジル人」「技能実習生」「日本人の配偶者」の人数の推移を図2.1.1に示す。

¹ 2010年7月1日から施行された改正入管法により、新たに在留資格「技能実習」が新設され、従来の在留資格「研修」は「技能実習1号」に、従来の在留資格「技能実習」は「技能実習2号」となった。

² 平成28(2016)年末時点での「ブラジル人」が180,923人に対して、「ペルー人」は47,740人であり、「日本人の配偶者等」が139,327人に対して、「永住者の配偶者等」は30,972人である。

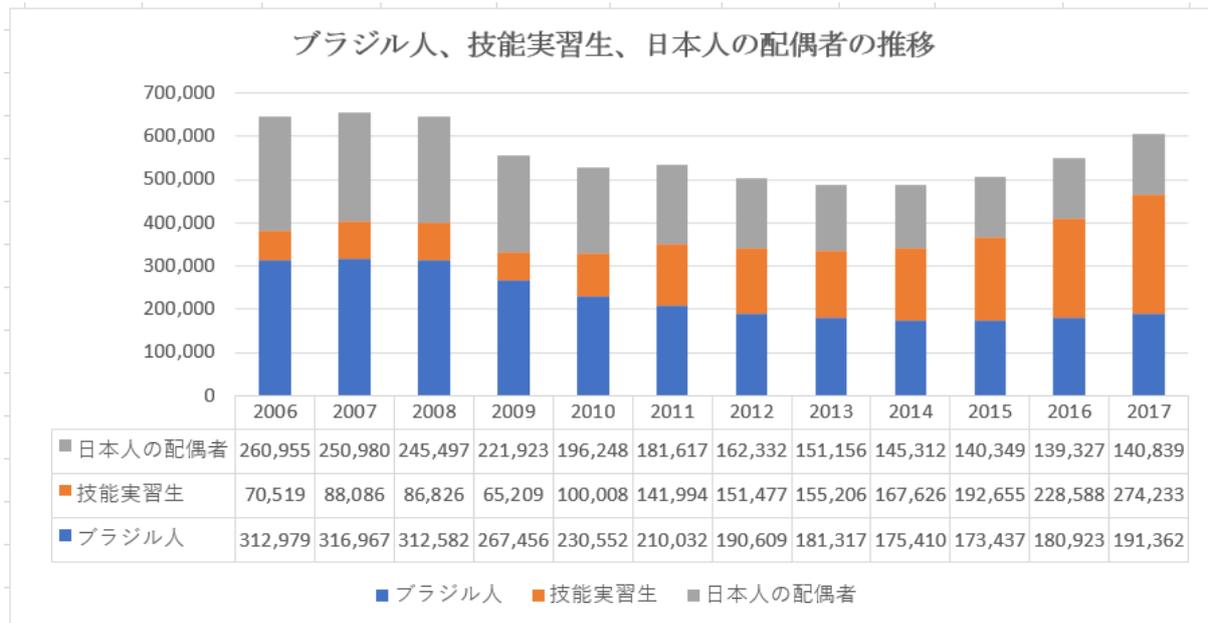


図 2.1.1 ブラジル人、技能実習生、日本人の配偶者の推移

(出典：法務省「在留外国人統計」より)

2.2 ボランティア日本語教師とは誰か

地域型日本語教育を主として担当しているボランティアとはどのような人々で構成されているのだろうか。日本語教育学会(2008/2009)は次のように述べている。

- ・ 地域日本語教育の担い手は、多岐にわたっているものの、直接的な担い手の中心は、やはり市民ボランティアである。[...] 市民ボランティアのほとんどは、日本語教育の専門性を有しているわけではない(日本語教育学会2008:15)。
- ・ [市民ボランティアは] 女性・主婦という属性が最も多数派を占める。またそれに加えて、リタイア組男性というのも少なからぬ割合でいる(日本語教育学会2009:265)。

上記「市民ボランティア」について、富谷(2010:66-67)はより詳しく以下のように述べている。

日本語ボランティアは、「日本語教室」に通える地理的条件にあり、時間的にも余裕があり、さらに両者の裏付けとなる経済的条件の整った人であり、無償で時間を提供できるといふ恵まれた生活環境にある人なのである。実際、子育てが終わった40～60代の専業主婦を中心とする女性と定年退職後の60代以降の男性が日本語ボランティアの圧倒的多数を占める。

地域型日本語教育の担い手としての市民ボランティアは日本語教師としてのトレーニングを誰からどの程度受けているのだろうか。日本語教育学会(2008)は次のように述べている。

- ・ 総時間数でいうと、1～5時間が29.4%、次いで6～10時間が24.7%で、1～10時間で54.1%と大半になる。ついで11～20時間が、26.3%なので、長くて20時間で終了するのが日本語ボランティア養成講座の傾向と考えてよい。(p. 86)
- ・ 自治体によって設立された国際交流協会が〔ボランティア日本語教師養成講座の〕重要な位置を占めている。(p. 87)

地域型日本語教育を担っている市民ボランティアは子育てが終わった40～60代の専業主婦を中心とする女性と定年退職後の60代以降の男性が圧倒的多数を占め、その大半は日本語教育の専門性を有していないため、主に自治体によって設立された国際交流協会による日本語ボランティア養成講座を長くて20時間程度受講した後、地域に居住する「生活者としての外国人」に日本語を教えていることがわかる。

ところで日本語教育学会(2008)には相矛盾する2つの内容が下記のように併記されている。

- ・ 在住外国人の大多数は日本語が学びたくても日本語教室に通えないという状況におかれている。(p. 1)
- ・ 地域社会の日本語教育活動はボランティアに依存してきたと言っている。おそらく今後もボランティアに依存する体制は続くと思われる〔…〕。(p. 2)

これはどういう意味だろうか。地域型日本語教育はボランティアに依存しているにもかかわらず、「生活者としての外国人」の大多数はそのボランティア日本語教室に通えないと言っているのである。地域型日本語教育は事実上成立していないと言っているかのようだ。地域型日本語教育は「生活者としての外国人」をどの程度カバーしているのだろうか。

2.3 地域型日本語教育のカバー率

文化庁「国内の日本語教育の概要」の平成26(2014)年度版～平成29(2017)年度版には属性別日本語学習者数が表2.2.1のよう掲載されている。

表2.3.1 属性別日本語学習者数

	中国帰国者及びその家族	難民及びその家族	日系人及びその家族	日本人の配偶者など	留学生	研修生・技能実習生	ビジネス関係者及びその家族	短期滞在(観光を含む)	その他	不明	合計
2014	1,422	296	4,373	10,087	109,806	6,198	9,228	1,845	3,576	27,526	174,357
2015	3,899	306	3,614	9,082	121,552	7,843	9,891	1,512	3,820	30,234	191,753
2016	3,255	371	3,914	8,619	136,435	10,181	9,345	1,402	4,497	39,862	217,881
2017	3,096	361	5,316	8,140	151,003	10,827	11,861	1,549	4,587	42,857	239,597

(出典：文化庁「国内の日本語教育の概要」より)

上記表2.3.1と前ページの図2.2.1から、「日系人及びその家族」、「日本人の配偶者など」、「技能実習生」の何パーセントが地域型日本語教育を受けているのかを表2.3.2に示す。

表2.3.2 「生活者としての外国人」が地域型日本語教育を受けている割合

		2014	2015	2016	2017
日本語学習者数	日系人とその家族	4,373	3,614	3,914	5,316
	日本人の配偶者など	10,087	9,082	8,619	8,140
	技能実習生	6,198	7,843	10,181	10,827
	合計	20,658	20,539	22,714	24,097
日本滞在者数	在日ブラジル人	175,410	173,437	180,923	191,362
	日本人の配偶者	145,312	140,349	139,327	140,839
	技能実習生	167,626	192,655	228,588	274,233
	合計	488,348	506,441	548,839	606,434
日本語学習者比率	日系人とその家族	2.5%	2.1%	2.2%	2.8%
	日本人の配偶者	6.9%	6.5%	6.2%	5.8%
	技能実習生	3.7%	4.1%	4.5%	3.9%
	合計	4.2%	4.1%	4.1%	4.0%

(出典：法務省「在留外国人統計」、文化庁「国内の日本語教育の概要」より)

表2.3.2から2014年から2017年にかけて、地域型日本語教育を受けている割合は「日系人とその家族³」は2.1%~2.8%、「日本人の配偶者」は5.8%~6.9%、「技能実習生」は3.7%~4.5%であることがわかる。確かに「在住外国人の大多数は日本語が学びたくても日本語教室に通えない状況におかれている」ようだ。このような低いカバー率では地域型日本語教育がそのミッションを果たしていないのではという疑問が浮かぶ⁴が、それは後ほど論じるとして、「生活者としての外国人」のごく一部しか通っていないボランティアによる地域型日本語教育がどのように運営されているのかをまずは次節で検討したい。

2.4 地域型日本語教育はどのように運営されているのか

ボランティアによる地域型日本語教育の運営方針はボランティア優先なのか、それとも外国人学習者優先なのか。もちろんボランティア優先である、と富谷(2010:67-68)は次のように述べている。

日本語教室は通常、日本語ボランティアにとって都合のよい時間に、確実に確保できる場所で開催される。多くのニューカマーの生活基盤は日本での仕事であり、彼らが日本語学習に使うことができるのは仕事のない週末か平日では夜間なのだが、日本語ボランティアの圧

³ 表2.3.2において「日系人とその家族の日本語学習者数」を「在日ブラジル人の日本滞在者数」で割った数を「日系人とその家族の日本語学習者比率」としている。その理由は「在日ブラジル人の日本滞在者数」が「日系人とその家族の日本滞在者数」のマジョリティを占めているので、代替しても結果に大きな違いはないと考えられるからである。

⁴ 富谷(2010:68)は「日本語教室に参加できないニューカマー」の存在を直視することなく、日本語教室に通えるニューカマーを対象とした教育内容や教育の方法論を中心に研究が進展してきたということは、現在の地域日本語教育研究の抱える大きな問題点である」と述べている。

倒的多数を占める主婦と定年退職者の男性にとって都合のよいのは平日の昼間である。このミスマッチも1990年代から問題点として指摘され続けているが、いまだ根本的には解決されていない。平日の昼間の日本語教室に参加できるニューカマーは専業主婦であることが多く、地域型日本語教育の構成員はニューカマーも日本語ボランティアも圧倒的に女性が多い。

上記コメントは前ページの表2.3.2で示されている地域型日本語教育のカバー率が極めて低い日系人とその家族の2.1%~2.8%に比べて比較的高い日本人の配偶者の5.8%~6.9%の背景を十分に説明していると考えられる。それでは地域型日本語教育の授業内容はどうか。日本語教育学会(2008/2009)は以下のように述べている。

- ・ 文字学習には、適切な教材、学習計画、明示的な教示(コーチング)とフィードバック、そして動機付けの維持が必要で、それをコーディネートできる専門性を持つ人(教師)と安定的な学びの場、すなわち「教室での学習」が必要である。これまで、定住外国人を対象とした日本語教育は主にボランティアによる「日本語教室」によって行われてきたが、このような教室では計画的で安定的な学習の継続は非常に困難である。文字学習の場を保障することを、生活者としての外国人を対象とした日本語教育のシステム作りにおける重要課題の一つとして位置づける必要がある(日本語教育学会2008:72)。
- ・ 地域日本語教室では、ほとんどが週1回90分から2時間程度の学習時間である。学習者もボランティアも多様で、欠席者も多く、新規の学習者が突然やってくることもある(日本語教育学会2008:102)。
- ・ 地域ボランティア日本語教室では、教授者の資質や教授内容が非常に不安定であり、継続した学習を行うことや学習内容の積み重ねを形成することが極めて困難な状況にある(日本語教育学会2009:150)。

上記から、地域型日本語教育は週1回90分から2時間程度の学習時間で、学習者の欠席も多く、教授者の資質や教授内容も不安定なので、継続した学習を行うことや学習内容の積み重ねを形成することが困難であり、特に文字学習は不可能に近い状況にあることがわかる。ボランティア日本語教室に通う「生活者としての外国人」は地域型日本語教育をどのようにみているのだろうか。日本語教育学会(2009)は何人かの学習者にインタビューを行っている。そのインタビュー結果を以下に示す。

- ・ ボランティアの方が週1回~2回教えに来ていた。でも週1回~2回では誰も日本語を習得することなどできません。ちゃんとした講座は平日の午前や午後にあるけれど、みんな仕事があるから受けられない。(p. 56)
- ・ ボランティアの人たちはすごく頑張ってくれてその心遣いがよくわかる。でも、厳しい言い方をすると、やはり気持ちだけでは足りないです。体系的な授業をしなくてはなりません。そうすればちゃんと覚えるはずです。週1回の授業に行くだけでは上達しない。

(p. 57)

- ・ これまでいろいろな日本語教室に通ったが、担当してくれるボランティアの先生がよく替わり、教え方もまちまちで、外国人に理解できる説明をしてもらえないことや外国人の質問が理解してもらえないことなどがあって、今は通っていない。(p. 142)
- ・ いろいろな日本語教室に通ってきたが、現在は通っていない。「日本語をしっかり教えてもらいたい」と思っているが、「しっかりと教えてくれる教室」が見つからないからである。(p. 142)

上記から日本語を真剣に学びたいと思っている「生活者としての外国人」にとって、ボランティアによる地域型日本語教育の現状は満足できるものではないことがわかる。日本語教育学会(2008/2009)はこの現状をどのようにみているのか。

2.5 日本語教育学会の見解

地域型日本語教育の現状について、日本語教育学会(2008:81)は次のように述べている。

どのような理想的なボランティア養成・研修講座が開催されても、また、ボランティアによる地域日本語活動がどれほど活発に行われるようになったとしても、「言語保障」が担えるわけではないことを強調したい。特に初期教育の段階では、週1回2時間程度の地域日本語教育の活動だけでは言語習得は望めない。すべての外国人住民への言語習得の公的保障とそ
のための学習システムの確立が強く望まれる。

その翌年、日本語教育学会(2009:150-151)はさらに次のようにも述べている。

「生活者としての外国人」の初期日本語教育の必要条件は、以下の3点である。

- ① 安定した学ぶ場の保障
- ② 教育の質の保証
- ③ 公平性の保障

地域ボランティア日本語教室では、教授者の資質や教授内容が非常に不安定であり、継続した学習を行うことや学習内容の積み重ねを形成することが極めて困難な状態にある。

〔…〕初期日本語教育は〔…〕「言語権の保障」に目的を特化した学習の場として捉えられるべきである。

日本語教育学会(2008/2009)は、日本語教育学会が文化庁からの日本語教育研究委嘱を受け、全体で数十名の日本語教育専門家が分野別に構成されたチームに分かれて、数ヶ月にわたる実地調査に基づいて作成した大規模な研究報告書である。その報告書の結論がボランティアによる現行の地域型日本語教育では「生活者としての外国人」に対する初期日本語教育や文字教育は無理だから、公的保障に基づく専門の日本語教師が担当するべきであると提言しているのである。

さらにその翌年、当時の日本語教育学会会長、尾崎明人は以下のように述べている(尾崎2010:2-5)。

地域に暮らす定住外国人の日本語教育はボランティアに支えられているとあっていいだろう。[...]しかし、外国人からは、「教材が自分のレベルにあっていない」「学習活動が自分の目的に合っていない」「学習活動が単調で、場当たりのだ」「ボランティアがこちらの言葉を知らないので質問ができない」といった声が聞かれる。一方、ボランティアからも「欠席する人、やめてしまう人が多い」「日本語の教え方が分からない」「媒介語がないので入門期の指導がむずかしい」などの悩みが聞かれる。このような不満や悩みを解消するには、ボランティア依存の現状を根本的に改善するため、行政の責任において日本語教育のシステムを構築する必要がある。

現行のボランティアによる地域型日本語教育はそれでは無意味な活動なのだろうか。そうではないと尾崎明人はさらに以下のように述べている(尾崎2010:3)。

ボランティア日本語教室は、外国人が日本語や日本の社会文化を学ぶとともに、日本人との人間関係を広げる場になっている。一方、日本人ボランティアは外国人とのコミュニケーションの仕方を学んだり、外国人の目を通して日本の文化や習慣、社会の在りようについて考えたりするきっかけが得られる。日本語教室は、異文化接触を通して日本人と外国人が共に学ぶ場として多文化共生のための重要な役割を担っている。

要するに尾崎(2010:3)は「生活者としての外国人」との「おしゃべり活動やイベント活動」をボランティアが担当し、「集中的な初期指導と読み書き教室を包括する地域型日本語教育」を行政の責任で地域型日本語教育の専門家が担当すべきであると主張しているのである⁵。これに対して文化庁⁶はどのように応えているのだろうか。

2.6 文化庁の対応

2009年から2011年まで文化庁文化審議会会長を務めた西原鈴子は文化庁の地域型日本語教育事業への取り組みを次のように述べている(西原2010:43-44)。

文化庁文化審議会の一部である国語分科会日本語小委員会は、2008年から「日本語教育の充実に向けた体制整備」、「関係機関の連携」および「生活者としての外国人」に対する日

⁵ 「生活者としての外国人」に対する日本語教育の公的保障は他に尾崎(2001:12)、山田(2003:130)、山田(2008:77)、山田(2010:155-162)、米勢(2008:86-87)、青木(2008:37)、富谷(2010:74)、井口(2010:7-10)、井口(2011a:204-209)、井口(2011b)、庵(2013a:6)、庵(2013b:77-78)、庵(2016:73-74)によって主張されている。

⁶ 野山(2009:16)は文化庁が「地域日本語教育支援を含む日本語教育政策の構築や関連施策の展開に最も関わりが深い」と述べている。

本語教育の内容等」を審議してきた。[…]

2009年～2010年にかけての小委員会の審議の成果として特に注目に値するのは、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案」である。

上記の「標準的なカリキュラム案」とはなにか。金田(2012:5)は次のように述べている。

「標準的なカリキュラム案」は、生活者としての外国人が日本語で行うことができることが期待される生活上の行為として収集・整備された事例に基づき、生活上の基盤を形成する上で不可欠な行為の事例をまとめたものとなっている。全30単位、60時間の学習時間を最低限の目安として設けており、現場の実情に合わせ、時間設定することとなっている。[…]
2011年には『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案 活用のためのガイドブック』が発表され、カリキュラム案をもとに、日本語教育プログラムをどう設計したらよいのかが示された。

この「標準的なカリキュラム案」をどのように利用すればいいのか。文化庁文化部国語課の日本語教育専門家、山下隆史は次のように述べている(山下2010:7)。

日本語教育のコーディネーター的役割を果たす人が、標準的なカリキュラム案を基に、各地域における日本語教育の内容を検討し、実情に即した日本語教育を展開していくことが期待される。今後、文化庁では各地の実践を通じて標準的なカリキュラム案自体の改善・充実を図るとともに、標準的なカリキュラム案の使い方の研修および人材養成に関する検討を行うこととしている。[…]
「生活者としての外国人」に対する日本語教育の課題は山積みしているが、文化庁では多文化共生社会の構築のため、外国人の安心・安全および社会参加、自己実現を支える日本語教育を推進していきたい。

上記より、現行のボランティアによる①地域型日本語教育の「課題は山積みしている」が、その解決のため、②「標準的なカリキュラム案」を作成した、それを③「日本語教育のコーディネーター的役割を果たす人が」「各地域における日本語教育の内容を検討し、実情に即した日本語教育を展開していくこと」が期待される、今後④「各地の実践を通じて標準的なカリキュラム案自体の改善・充実を図るとともに、標準的なカリキュラム案の使い方の研修および人材養成に関する検討を行う」というのが文化庁の対応であると言っていいだろう。③で述べられている「各地域における日本語教育」とはもちろん現行のボランティアによる地域型日本語教育のことである。

つまり、文化庁からの日本語教育研究委嘱を受けて作成された研究報告書、日本語教育学会(2008/2009)が現行ボランティアによる地域型日本語教育では「生活者としての外国人に対する初期日本語教育や文字教育」はできないから、その役割は「公的保障に基づく専門の日本語教師が担当するべきであると提言」したことに対して、文化庁は、直接それには応えないで、地域型日本語教育のための「標準的なカリキュラム案」を新たに作成し、それを日本語教育のコーディネ

ネーターによって「各地の日本語教室で展開」させることで、現行のボランティアによる地域型日本語教育の続投を宣言したのである。2012年6月現在、金田(2012:5)が次のように述べているのは文化庁のこの方針の当然の帰結である。

在在外国人に対して日本語学習を義務化するのか、あるいは学習機会を保障するのか、そして、義務化あるいは保障された場合に、誰がその教育・学習に携わるのか、といったことについての議論は国のレベルにおいて、いまだなされていない。

その後も「生活者としての外国人」すなわち移民に対する日本政府による「日本語学習機会の保障」は「実現のめどが立って」いない(庵2016:39)まま、現在に及んでいる。

このような、「1990年代中盤から全国で同時多発的に実施される」(富谷2010:60-61)ようになり、「現在もその延長上にある」(富谷2009:32)ボランティアによる地域型日本語教育をどのように評価すればいいのだろうか。それは現行の枠組みを根本的に変更しなければならない問題なのか、それとも現行の枠組みはそのままにして運用面で改善すればいい問題なのか。日本語教育学会(2008/2009)は前者の、文化庁は後者の立場に立っていると考えられる。これは極めて重要な論点であるので、後ほど検討するとして、地域型日本語教育がどのように形成されてきたのかをまずは次節で検討したい。

2.7 地域型日本語教育の形成過程

富谷(2010:60)は、現行のボランティアによる地域型日本語教育は「全国各地でニューカマーと接触機会を持つ市民や基礎自治体の職員が「日本語を学ぶ機会がほしい」というニューカマーの声を受け」、「自然発生的に形成され、全国的な展開を経て今日に至」っている、すなわち、地域型日本語教育は「草の根レベルで誕生」(富谷 2009:32)したと述べているが、それは検討を要する論点である。地域型日本語教育が 2009 年 11 月現在どのような団体によって運営されているのかを表 2.7.1 に示す。

表 2.7.1 地域型で開催している日本語教室の状況 (2009 年 11 月現在)

区分	機関・施設数	教師数				学習者数
		常勤	非常勤	ボランティア	合計	
地方公共団体	88	21	122	1,791	1,934	10,467
教育委員会	103	70	281	1,750	2,101	7,910
国際交流協会	265	36	362	7,118	7,516	20,402
NPO/任意団体	244	51	230	4,558	4,839	11,552
合計	700	178	995	15,217	16,390	50,331

(出典：尾崎明人 地域国際化協会連絡協議会総会講演資料(2011 年 5 月 13 日)から。(財)自治体国際課協会多文化共生ポータルサイトより転載)

表 2.7.1 から 2009 年 11 月現在、地域型日本語教室の機関・施設総数 700、ボランティア総数 15,217 人、学習者総数 50,331 人中、NPO/任意団体はそれぞれ 244(35%)、4,558 人(30%)、11,552 人(23%)、国際交流協会はそれぞれ 265(38%)、7,118 人(47%)、20,402 人(41%)であることがわかる。NPO/任意団体が全体に占める割合は決して小さくはない。国際交流協会と比較するとしかしボランティア数(4,558 人 vs. 7,118 人)、学習者数(11,552 人 vs. 20,402 人)共に見劣りがする。地方公共団体、教育委員会、国際交流教会の 3 グループの合計はそれぞれ機関・施設数 456(65%)、教師数 10,659 人(70%)、学習者数 38,779 人(77%)である。国際交流協会は行政の外郭団体である。これら 3 グループの合計はしたがって行政が地域型日本語教育に占める割合を示している。現在文化庁によって推進されている、ボランティアや地域コーディネーターの育成事業もまた国際交流協会が積極的な役割を果たしている⁷。

ここから地域型日本語教育は市民ボランティアによって担われていると言われているにもかかわらず、実際には主として行政主導で運営されていることがわかるが、国際交流協会はそれではどのように形成されてきたのだろうか。田村(2011:171-172)は次のように述べている。

〔自治省は〕1989年に「地域国際交流推進大綱の策定に関する指針について」を出し、都道府県及び政令市に対して地域の国際化に関する総合的な行政計画の策定を求めた。また1989年度から都道府県及び政令市にある「中核的な民間国際交流組織」を自治大臣が「地域国際化協会」として認定し、財政支援措置を含んだ育成・支援を行う制度が始まった。〔…〕

1990年代前半には都道府県及び政令市以外の自治体においても「国際交流協会」を設立する動きが活発になった。〔…〕

1995年に自治省が「地域国際協力推進大綱の策定に関する指針について」を通知し、省庁再編で総務省となったのち、2006年に「地域における多文化共生推進プランについて」を発表すると、国際協力や多文化共生にも活動領域を広げるようになった。

日本語教育学会(2008)も次のように述べている。

- ・ 国際交流協会は、89年に出された自治省（現総務省）の要請により、全国すべての都道府県に設置された。その流れを受けて基礎自治体でも設置が進み、全国に500を超える国際交流協会が設置された。(p. 17)
- ・ 日本語事業を実施している自治体の外国人登録比率の平均は1.7%で、未実施の自治体の外国人登録者比率の平均は0.8%であった。(p. 18)
- ・ 〔国際交流〕協会は、実質的にも各地の多くの行政において、すでに地域日本語教育の担い手となっている〔…〕。(p. 20)

以上、①国際交流協会は1989年の自治省（現総務省）の要請に基づいて全国的規模で設立され、②外国人登録比率の比較的高い自治体の国際交流協会がボランティアによる日本語教室を運営し

⁷ (財)自治体国際課協会多文化共生ポータルサイトより。

ており、③国際交流協会は実質的に各地の行政において地域型日本語教育の担い手となっていることがわかると同時に、1990年以降、地域型日本語教育の運営は民間のNPO/任意団体から国際交流協会を含む行政団体に重心がシフトしたと考えられる。自治省による自治体への国際交流協会の設立要請は「自然発生的」というよりは、むしろ産業界の強い要請によって1989年に可決された改正入管法に連動した「1990年体制」の一環としての政策決定であり、国際交流協会による地域型日本語教育は、主としてボランティアによって担われることが前提として構成されたと考えられる。それはなぜか。山田(2003:28-29)はその理由を次のように述べている。

我が国は「経済大国」としての現状維持を国是としています。ところがこの不況下において経済の国際競争力をつけるためには、どうしてもその分野に国家予算を重点的に振り向ける必要があります。[...]教育や福祉などの民生分野、文化・芸術など、経済成長と直接関係しない分野は、予算が削減されるわけです。しかし、これらの分野も国民の日常生活と直結するものであり、どうしても取り組まないわけにはいかないものです。そこで、政府が編み出したのが「ボランティア」なのだと考えます。まさに「国策ボランティア」なのです。

「国策ボランティア」とは言い得て妙である。1989年の自治省の要請に基づく国際交流協会の全国設置を機にボランティアによる地域型日本語教育が行政によって構造化された現実をこれほど適格に表現していることばが他に見つからないからだ。「国際交流」とは「1990年体制」の別名である。国際交流協会とは全国的規模で「1990年体制」を支援する地方の行政団体であることがわかる。

以上をふまえて、ボランティアによる地域型日本語教育が機能しているのかについて、日系ブラジル人のケースを中心に次節で検討したい。

2.8 地域型日本語教育は機能しているのか

外国人集住都市会議東京 2008(2009:78)は現行のボランティアによる地域型日本語教育の問題を次のように指摘している。

<指導者に関すること>

- ・ 人材が不足している。受講希望者に対して、指導者の数が不足している。
- ・ 多くの日本語教室がボランティアの善意に頼って運営している。
- ・ 受講者のニーズが多い週末などに活動できるボランティアが少ない。
- ・ 指導者の人数を確保することを優先することになると、講師の質や指導方法についての問題が残る。

<受講者に関すること>

- ・ 勤務形態により定期的に出席できない。
- ・ 開催されている講座の内容についていけずやめてしまう。

- ・ 多くの教室が、受講生の入れ替わりが激しい。
- ・ 受講者のレベル・ニーズがさまざまである。

その翌年、外国人集住都市会議おおた2009(2010:106)も次のようにも述べている。

外国人集住都市会議会員都市内で〔2009年〕4月から7月に日本語学習機会が提供された割合は5.6%である。〔…〕約4割が「日常会話」以上の日本語会話ができない(外国人集住都市会議東京2008報告書から)という現状で、5.6%はかなり低い割合である。また、78.2%が「日本語を勉強したい」(前述東京2008報告書)と回答しているなか、十分な日本語教育機会が提供されているとは考えにくい。日本語を教えるスタッフについては85.3%が「ボランティア」であり、うち日本語指導有資格者は5.8%、日本語指導有資格者については全体のわずか14.6%である。

以上、外国人集住都市会議は現行のボランティアによる地域型日本語教育が、日系ブラジル人が「円滑に日本社会の一員として生活を送ることができる」ためには、より具体的に言えば、再就職して自立できるためには、量的にも質的にも機能していないと判断していると考えられる。なぜなら外国人集住都市会議おおた2009(2010:106)は国に対して以下の提言を行っているからである。

現行の法制度では、外国人の日本語を学習する機会は保障されておらず、言葉の壁が外国人の自立を妨げ、地域社会での様々な課題を生む原因の一つとなっている。多文化共生社会の実現には外国人市民の自立が不可欠である、そのためには共生言語としての日本語が必要である。

<国への提言>

上記のことから、次のとおり提言する。

- ① 生活・就労に必要な日本語学習機会を保障する制度の創設
- ② 日本語能力の基準の設定と能力判定方法の開発
- ③ 外国人の日本語学習ニーズに対応できる人材の育成と配置
- ④ 以上の措置に関する国の財政負担

上記提言が本章第2.5節で述べた日本語教育学会(2008/2009)による国に対する地域型日本語教育の公的保障提案とほぼ同内容であるのは偶然の一致ではない。いずれも長期間にわたる詳細な現地調査に基づいて導かれた結論だからである。

さらにいえば、現行のボランティアによる地域型日本語教育が量的にも質的にも外国人集住都市に居住する失業した日系ブラジル人の再就職の課題に対して機能していないと判断しているのは日本語教育学会(2008/2009)や外国人集住都市会議東京2008(2009:78)/おおた2009(2010:106)だけではない。厚生労働省もそう判断していると考えられる。なぜなら厚生労働省は2009年度か

ら2011年度までの3年間にわたって年間5千人から6千人の日系人を対象に緊急雇用対策の一環として、①原則3ヶ月で小学校3年生程度の日本語を身に付ける、②履歴書を平仮名で全部書ける、③ハローワークで求人票が読める、④就職の面接で基本的な受け答えができることを目標に、「日系人就業準備研修⁸」という名の日本語研修事業を立ち上げた（野口2011:5-6）からだ。もし厚生労働省が現行のボランティアによる地域型日本語教育が失業中の日系ブラジル人の再就職のために、すなわち彼らの自立のために、量的にも質的にも機能していると判断していたならば、このような事業を敢えて立ち上げる必要などもとよりなかったはずである。

厚生労働省の「日系人就業準備研修」事業は単年度予算10.8億円、「日系人労働者追い出しともいえる帰国支援事業」予算50億円に比べると約5分の1にしかすぎず、政策バランスが欠如していると批判されている一方、画期的であるとも評価されている（樋口2011:15）のは、文化庁の「生活者としての外国人」のための日本語教育事業、すなわち地域型日本語教育の2011年度予算1億9千5百万円（文化庁日本語教育大会資料）の5倍もの金額をつぎ込むことで、外国人労働者に対して初めて系統的かつ集中的な日本語教育を実施したからである。たとえその効果は厚生労働省が期待する程のものではなかった⁹としてもである。なお当初2009年から2011年までの3年間の緊急雇用対策の一環として立ち上げられた「日系人就業準備研修」事業が、その後2014年まで延長され、2015年からは「外国人就業・定着支援研修」となって、対象を「定住外国人全般に拡充」して、引き続き運営されている事実そのものが、現在に至るも文化庁主管の「生活者としての外国人」に対する地域型日本語教育事業が量的にも質的にも機能していないことを示す証左であると考えられる。そもそも地域型日本語教育がめざしているものとはなにか。文化庁(2018a)は次のように述べている。

文化審議会国語分科会では「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目的・目標を次のように設定しています。

「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目的・目標

〔目的〕言語・文化の相互尊重を前提としながら、「生活者としての外国人」が日本語で意思疎通を図り生活できるようになること

〔目標〕日本語を用いて、

⁸ 「日系人就業準備研修」の受講者数は2009年6,298人、2010年6,288人、2011年4,231人、2012年3,576人、2013年3,155人、2014年3,188人である。2015年以降、「外国人就業・定着支援研修」となり、受講者数は2015年4,106人、2016年4,200人(予定)である。コース当たりの総研修時間は120時間で設定されている(労働者2016)。

⁹ 井口(2011b)は「外国人雇用対策に関しては、今回の緊急雇用対策のなかで、失業した外国人に日本語研修を受けてもらうという、悲願の一部が実現されています」と評価している。職業安定局派遣・有期労働対策部外国人雇用対策課長である野口(2011:6)も「09年度は5000人を目標に6000人を超える日系ブラジル人が参加し、最後まで研修を終え、仕事についた者が35%、途中で仕事が見つかったので研修を辞めた者も含めると約6割が仕事につながった」と評価している。樋口(2011:15)は「画期的である」と評価しつつ、「最長181時間の研修ではほとんど効果はない」と述べ、外国人集住都市会議いいた2011(2012:28)は「日系人就業準備研修については、多くの都市が「研修を修了しても就労に結びつかない」「地域の日本語教室と調整や連携がとれていない」「外国人住民のニーズが把握されておらず、途中でドロップアウトする受講生が多い」等の問題があると感じている」と批判的である。

- ① 健康かつ安全に生活を送ることができるようにすること
- ② 自立した生活を送ることができるようにすること
- ③ 相互理解を図り、社会の一員として生活を送ることができるようにすること
- ④ 文化的な生活を送ることができるようにすること

「多文化共生」とはなにか。総務省(2006:5)は以下のように定義している。

国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化のちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域の構成員として共に生きていくこと

上記から地域型日本語教育がめざすものとは地域に居住する「生活者としての外国人」が「健康かつ安全に自立した生活を送り、日本人との間で相互理解を図り、日本社会の一員として文化的な生活を送ることができる」ための日本語教育を実施することであり、それをベースに「多文化共生」社会、すなわち、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化のちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域の構成員として共に生きていく」社会を実現することである、ということが出来る。日系人や技能実習生を含む「生活者としての外国人」に対する現行のボランティアによる地域型日本語教育は上記目的を実現するためにはしかし量的にも質的にも機能していない、というよりはむしろ破綻していると考えられる。破綻しているという強い表現を用いたのは現行の枠組みを維持したまま、今後運営上の改善をいくら積み重ねても事態は好転しない。なぜなら現行のボランティアによる地域型日本語教育には原理的に以下の制約が組み込まれており、移民に対する効果的かつ効率的な第2言語教育を実施するうえで、それらは致命的な欠陥だと考えられるからである。

- ・ 地域型日本語教育の当事者は移民であるにもかかわらず、その運営にはボランティアの都合が移民のそれよりも優先される。
- ・ 善意に基づくボランティア活動はボランティアの現状のスキルや能力をベースに構築されている。ボランティアに高度な日本語教育の専門性や効率性、日本語教師としての習熟や成長をお願いすることはできても、義務として要求することはできない。
- ・ 地域型日本語教室の量的ニーズを満たすには現在の規模を少なくとも5、6倍に拡大しなければならないが、現在ですらボランティア不足が言われている中、これ以上のボランティアの動員は不可能である。

公的保障に基づく専門家による地域型日本語教育が確立されてはじめて上記3つの制約が克服できると考えられる。山田(2003:30)は次のように述べている。

最近の地域社会での「日本語学習支援」に対するボランティアのかかわりを見たり聞いたりしていても、平均1週間1回1.5~2時間程度の支援で、ほとんどのニューカマー住民のコミュニケーション問題が克服できるはずがありません。〔ボランティアは移民への第2言語教育

に対する] 責任を持った対応などできないということを自覚し、公的支援の必要性を行政や納税者に訴えていくことが必要です。そうでなければ、とかく経済政策を重視しがちな国や自治体が、ボランティアが行っている活動を口実に、安上がりで不十分な取り組みに終始することでしょう。

確かに文化庁は「ボランティアが行っている活動を口実に」、地域型日本語教育事業に年間1億5千万～2億1千万円程度¹⁰という微々たる予算で「安上がりで不十分な取り組みに終始」している¹¹ようだ。なぜ「安上がりで不十分な取り組み」ではいけないのか。これでは「ほとんどのニューカマー住民のコミュニケーション問題が克服できず」、「言葉の壁が外国人の自立を妨げ、地域社会での様々な課題を生む原因の一つ」となるからである。そうなるとなにがまずいのか。移民がマイノリティとして世代を超えて社会の底辺に固定され、「二級市民」が作り出されてしまうからである¹²。

以上、ボランティアによる現行の地域型日本語教育が量的にも質的にも機能していないこと、およびそれを克服するためには、公的保障に基づく専門家による地域型日本語教育が必要なことがわかったが、公的保障が実現したとき、それではどのような地域型日本語教育が可能なのだろうか。

2.9 「やさしい日本語」は公的保障言語として適切か

2016年8月に『やさしい日本語』を上梓した庵功雄はその著書で移民に対する初期日本語教育の公的保障の必要性を次のように訴えている(庵2016)。

- ・ 本書の立場は移民受け入れに賛成するものですが、移民受け入れを適切に行うためには、さまざまな社会制度を整えることが必要です。本書では、移民受け入れのために必要な条件をことばの観点から考えていきます。(p. 19)

¹⁰ 文化庁の「生活者としての外国人」のための日本語教育事業、すなわち、地域型日本語教育の年間予算はそれぞれ2009年度1億7千7百万円、2010年度2億1千5百万円、2011年度1億9千5百万円、2012年度1億9千5百万円、2013年1億6千4百万円、2014年度1億5千5百万円、2015年度1億5千万円、2016年度1億5千万円、2017年度1億5千万円である(文化庁日本語教育大会資料)。

¹¹ 山田(2002:127)は「多くの場合「日本人住民」が「外国人」に日本語教えることが余儀なくされています。それも、多くが週1回2時間程度です。これらの取り組みに対して行政は「助成」などの形で支援しています。本末転倒なわけです。[...] 行政は、これら「助成」などのアリバイ工作ですませるのではなく、教育の主体となって取り組むべきだと考えます」と述べている。

富谷(2009:43-44)は「文化庁の日本語教育施策の多くは[...] 既に実施されている市民活動をベースにそれに改良を加えるという形態が多いように見える。[...] 言語計画としての視点や、言語教育に対する理念、移民の第二言語習得に関する研究に基づくものではない」と述べている。

¹² 丹野(2009:32)は「長期に日本社会に住む人には当然「個人の尊厳」を認めなくてはならないし、たとえ国民である日本人と同じに扱うことはできないにしても、人格秩序のなかに位置づけられなければならない。そうでなければ、同じ社会に長期に住む人間同士のなかに、「一級市民(国民である日本人)」と「二級市民(長期に居住している外国人)」を作り出すことになってしまう」と述べている。

- ・ 定住外国人¹³を正式ルートで日本に受け入れるとした場合、その人たちが日本に来た段階で、公的費用によって日本語教育を受けられるようにする必要があります。定住外国人に対して、日本で生活する上で最低限必要な日本語能力を公的に保障するという初期日本語教育の公的保証は、移民受け入れ政策の柱の1つとなるものです。(p. 39)

移民が「日本で生活する上で最低限必要な日本語能力」を「公的に保障する」ために、日本語教育の専門家が「やさしい日本語」を教えるべきだと提唱している庵(2016:73-74)はその「やさしい日本語」について次のように説明している。

＜やさしい日本語＞は初期日本語教育の公的保障の対象としての条件を満たす必要があります。この意味の初期日本語教育は50～100時間程度と想定され、仮に文字学習をその中に含まないとしても¹⁴、時間がかかり限られることは間違いありません。このことから文法項目は最小限に圧縮されている必要があります。〔…〕＜やさしい日本語＞は定住外国人〔移民〕が日本社会の中で日本語を使って生きていく上での基盤を作るものです。

上記から、①「やさしい日本語」を移民に教えるには50～100時間かかること、および②「やさしい日本語」の文法項目は最小限に圧縮されていることがわかる。語彙はどうか。「やさしい日本語」を学ぶ移民は「ミニマムの文法としてのステップ1、2とそれに付随する語彙を覚え(庵2016:41)」ることになるので、語彙も大幅に制限されているようだ。このように文法と語彙を大幅に制限し、仮名(ひらがな、カタカナ)や漢字は学ばず、ローマ字だけを用いて、50～100時間、「やさしい日本語」を学んだ移民が地域の日本語母語話者と十分なコミュニケーションをすることができるのだろうか。できると庵(2016:41-42)は次のように述べている。

〔移民には「やさしい日本語」の〕ミニマムの文法としてのステップ1、2とそれに付随する語彙を覚えてもらいます。一方、受け入れ側の日本語母語話者は、ステップ1、2が理解できる人に自分の日本語を調整します。つまり、日本語を日本語に翻訳するということです。これができれば、そこに共通言語が成立します。

つまり庵(2016:41-42)は日本語母語話者が自らの日本語を「ミニマムの文法としてのステップ1、2とそれに付随する語彙」をベースにした「やさしい日本語」に翻訳すれば、「やさしい日本語」を学んだ移民との間で十分なコミュニケーションが可能だと言っているのである。庵の「地域社会の共通言語としての＜やさしい日本語＞」の概念を図2.9.1に示す。

¹³ 庵(2016:30)は「定住外国人」を「定住を目指す外国人」と定義している。それは文脈からみて、移民と考えられる。

¹⁴ 庵(2016:88)は「文字学習をこの中に含めると時間が全く足りなくなるので、公的な初期日本語教育では、ローマ字を用い、仮名(ひらがな、カタカナ)および漢字の学習はその後の段階に回すのが現実的であると考えられます」と述べている。

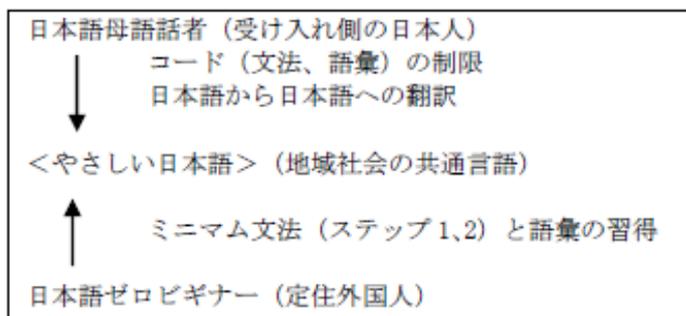


図2.9.1 地域社会の共通言語と<やさしい日本語>
(出典：庵(2016:42)より転載)

このような「やさしい日本語」が「地域社会の共通言語」になりえるのか。2つ疑問が浮かぶ。1つは日本語教育の専門家（プロ）による週1回、90分～2時間の授業を50～100時間受けるだけで、移民が「やさしい日本語」を習得できるのか¹⁵、であり、もう1つは特別なトレーニングなしで、一般の日本語母語話者が自らの日本語を、文法や語彙を大幅に制限した「やさしい日本語」に「翻訳」できるのか、であるが、本稿はこの問題には立ち入らない。それは「やさしい日本語」の提唱者、庵が今後立証すべき課題であるからだ。本稿が「やさしい日本語」について指摘したい問題点は別にある。それは移民に対して「公的に保障する初期日本語教育」が「日本で生活する上で最低限必要な日本語能力」、すなわち「やさしい日本語」だけで十分なのかという点である。この点について庵(2016:85-86)は次のように述べている。

なお、念のために補足すると […]「外国人にはこれ〔やさしい日本語〕だけで十分だ」と主張しているわけではありません。ここで提示したのはあくまで、日本で安心して生活するために最低限必要な日本語、ということであり、より高度な日本語を学びたい人のためにはこの上のステップも用意しています。ただし、そのことで、全ての人がより上位のレベルの日本語を学ばなければならないと主張しているわけでもありません。日本社会で生活していく中でどの程度のレベルの日本語が必要であるかは、基本的に外国人自身が決めるべきことです。本書で提案しているのは、そうした外国人の選択に対応するための日本語教育の枠組みであって、そのうちのどれかを強制するというものではないことを改めて強調しておきたいと思います。

移民に対して「公的に保証する初期日本語教育」は「日本で生活する上で最低限必要な日本語」（「やさしい日本語」）だけであるが、「より高度な日本語能力¹⁶」を学びたい移民は「公的保

¹⁵ 庵(2016:60)は「ステップ1、ステップ2という形で取り出された文法項目を習得することにより、外国人が「母語でいえることを日本語で言える」ようになります」と述べている。

¹⁶ ここで述べられている「より高度な日本語能力」とは、初級の後半、およびそれ以降のレベルを指し、文字（ひらがな、カタカナ、漢字）教育を含む。庵(2013:8)は「学校型の初級の到達目標である旧日本語能力試験3級（現行試験のN4に相当）の所要時間数の目安は300時間とされています」と述べている。つまり、公的保障対象としての「やさしい日本語」は初級の前半レベルであると考えられる。

障」の枠外で学ばばいいと庵(2016:85-86)は言っているのだ。移民が「より高度な日本語」を「公的保障」の枠外で学びたい場合、それではどうすればいいのか。ボランティアによる地域日本語教室で学ばばいいと庵(2016:197-198)は次のように述べている。

もちろん50～100時間の初期日本語教育だけで、それらの能力¹⁷を全て身につけることは必ずしも容易ではありません。そのときに、それを補完する形で機能するのが地域の日本語教室です。〔…〕地域の日本語教室の第一義的な機能は、定住外国人〔移民〕の「居場所」となることであり、ボランティアの最大の役割は、定住外国人との間に信頼関係（ラポール）を形成することです。そうした信頼関係ができ、かつ、日本語教室が「居場所」と認識されるようになって初めて、日本語の「教育」が可能になります。そして、この時点では、外国人側に日本語学習の動機付け（モチベーション）が高まっているため、「教育」を行っても高い効果が期待できると考えられます。このようにして、日本語教育の専門家（プロ）が行う初期日本語教育と、その後、適切な形でボランティアが行う日本語教育とが両輪となって進んでいくのが、これからの地域日本語教育にとって重要であると筆者は考えています。

以上から、庵(2016)が次のような立場であることがわかる。

- ・ 「日本で生活する上で最低限必要な日本語能力」（「やさしい日本語」）は「公的保障」の枠内にあり、それを教えるのは日本語教育の専門家（プロ）でなければならない。
- ・ 「より高度な日本語能力」は「公的保障」の枠外にあり、それを身につけるか否かは移民自身が決めるべきことである。
- ・ 「より高度な日本語能力」を移民に教えるのは地域型日本語教育のボランティア（アマチュア）で事足りる。

上記庵(2016)の立場は、ボランティア（アマチュア）が移民に初期日本語を教えることはできない — だから、日本語教育の専門家（プロ）が教えるべきである — という立場の日本語教育学会(2008/2009)や外国人集住都市会議東京2008(2009)/外国人集住都市会議おおた2009(2010)と、ボランティアでも移民に初期日本語を教えることができるという立場の文化庁(2010)との折衷案の様相を呈しているが、折衷案にありがちな、論理的整合性を欠いていると言わざるを得ない。なぜなら「日本で生活する上で最低限必要な日本語能力（初級の前半）」も「より高度な日本語能力（初級の後半）」もその教授スキルの難易度の点で差異はなく、もしボランティアが「より高度な日本語（初級の後半）」を教えられるのなら、「日本で生活する上で最低限必要な日本語（初級の前半）」も教えられるはずだからである。

なお学習者が教師との間で「信頼関係（ラポール）」を築き、教室に「居場所」を見出し、学習の動機付け（モチベーション）を高めることの大切さは学校型であれ、地域型であれ、あらゆる「教育」の基本であり、ボランティアにおいてのみ強調されるべきことではない。ボラン

¹⁷ 「それらの能力」とはNHKや地方自治体から提供される日本国内の情報を外国人に分かりやすい日本語に書き変えた仮名漢字交じり文書の聞き取り能力や読解能力をいう(庵 2016:197)。

ティアの「日本語母語話者が「日本語」を非母語話者に「教える」という行為には、絶対的権力関係が存在し、対等な関係というのは幻想なのかもしれない」と警告している日本語教育学会(2009:266)はある関西の日本語教室でのエピソードを次のように紹介している。

「何年も教室に通っていた1人の学習者が、ある熱心なボランティアのことを「あの人とはいっしょにはできない。教室にはもういかない」と言い残してやめていくと言う。[...]このボランティアが原因でやめていった学習者は今回だけではなかった。日本語教室はあくまでも「学習者」のために存在するものである。しかし、現実には、教室での人間関係が辛くなったときに、去らねばならないのは弱者、つまり学習者なのである。

上記エピソードは「多文化共生」の「対等な関係」、およびそれに基づく「信頼関係(ラポール)」の理念がいつのまにか「権力関係」にすり替わってしまうリスクを示している。「善意のボランティア」といえどもこの種のリスクから免れているわけではない現実¹⁸にもっと注意が払われるべきだろう。

「教育」を誰が担うべきか。はっきりしているのは、「アマチュア」である「ボランティア」にそうした役割を担わせてはならないということである。すなわち、こうした「教育」を担うのはやはり「プロ」だけなのである(庵2013:77)とかつて述べていた庵が今回なぜ折衷案を提唱するようになったのか。議論の焦点が、「ボランティア(アマチュア)が移民に日本語を教えられるか」から、「移民に教える日本語が「公的保障」の枠内にあるか」に移ったからだろうが、前節で検討したように、現行のボランティアによる地域型日本語教育は量的にも質的にも機能していない。本章2.4節で示したボランティア教室における文字学習の不可能性にかんする日本語教育学会(2008:72)のコメント¹⁹を以下に再説する。

文字学習には、適切な教材、学習計画、明示的な教示(コーチング)とフィードバック、そして動機付けの維持が必要で、それをコーディネートできる専門性を持つ人(教師)と安定的な学びの場、すなわち「教室での学習」が必要である。これまで、定住外国人を対象とした日本語教育は主にボランティアによる「日本語教室」によって行われてきたが、このような教室では計画的で安定的な学習の継続は非常に困難である。

庵が提唱している「公的保障」言語としての「やさしい日本語」には仮名(ひらがな、カタカナ)や漢字などの文字学習は含まれていない。文字学習がボランティア教室で可能である理由として、庵は学習者がボランティア教師との間に信頼関係(ラポール)を確立し、教室に「居場所」を見出し、日本語学習への動機付け(モチベーション)を高められるからだとしているが、

¹⁸ 上野(1995:220)は「個人が生きる多元的現実」は「非対称的な権力関係で成り立って」いて、「行為者がそのつど場面場面で従うパフォーマンス規則には、あらかじめ権力関係が埋めこまれており、「対等」な役割関係とは夢にすぎない」と述べている。西川(2002:249)も「現実の国際政治やあるいは文化の排他的な定義(特定の集団に独自の価値とシンボルの体系)からみても、対等で平等な国際交流や異文化交流はありえない」と述べている。

¹⁹ 本章2.4節、48ページ参照。

それは精神論に偏し、ボランティア教室における文字学習の不可能性(日本語教育学会2008:72)を覆すに足る合理的根拠に欠けると考えられる。庵の折衷案はしたがって移民に「日本で生活する上で最低限必要な日本語能力」(「やさしい日本語」(初級の前半))は「公的保障」するが、「より高度な日本語能力(初級の後半、およびそれ以降)」は自力でなんとかしろと言っているに等しいのである。その意味において、2010年に「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案」を提唱した文化庁(2010)の立場と似ていなくもない²⁰。なぜなら文化庁(2010)も次のように述べているからである。

- ・ 標準的なカリキュラム案は、「生活者としての外国人」が我が国で暮らす上で最低限必要とされる生活上の行為を日本語で行えるように〔…〕必要な日本語教育の内容を示すものである。(p. 2)
- ・ 学習時間については〔…〕来日間もない外国人が、その生活基盤を確立する上で必要となる日本語学習の時間について検討し、標準的なカリキュラム案全体に当たる30単位を60時間とし、それを必要最低限の時間数の目安とした。(p. 5)
- ・ 国が示す標準的なカリキュラム案は飽くまで指針であり、〔…〕各都道府県及び市町村においては、標準的なカリキュラム案で示された日本語教育の内容に適宜修正を加え、各地域の実情に合わせて実施する必要がある。(p. 8)

「標準的なカリキュラム案」を各自治体に示した以上、あとは各自治体が適当に取り組んでほしいと述べている文化庁(2010)は、つまるところ必要な日本語能力は移民が自力でなんとかしろと言っているのである。なぜなら各自治体に取り組んでいる地域型日本語教育は量的にも質的にも機能していないからである。

くりかえすが「生活者としての外国人」が「我が国で暮らす上で最低限必要とされる生活の行為を日本語で行える」(文化庁 2010:2) レベルとは初歩的な日常会話レベルである。本稿序章に記した問い③を以下に再説する。

地域型日本語教育はボランティアが移民に初歩的な日常会話レベルの日本語能力の付与を目標にしているが、その目標設定そのものは適切なものか(問い③)。

上記問いがなぜ重要かというところ庵(2016:102)が「移民の子どもたち」について次のように述べているからである。

筆者が主張したいのは、移民の子どもである外国にルーツを持つ子どもたちにも、日本人と同様に〔…〕「安定した収入を得て、安定したタックスペイヤーになれる」道が開かれているべきだということです。そして、そのことが、日本が「移民受け入れ」に舵を切る場合

²⁰ 但し、文化庁(2010)の「標準的なカリキュラム案」はボランティア(アマチュア)が、庵(2016)の折衷案は専門家(プロ)が、「日本で生活する上で最低限必要な日本語能力」を移民に教えることが前提である。この点において庵(2016)の折衷案は文化庁(2010)の「標準的なカリキュラム案」とは決定的に異なっている。

に、前提になっていなければならないということです。

「外国にルーツを持つ子どもたち」が「安定した収入を得て、安定したタックスペイヤーになれる」ためにはどの程度の日本語能力のレベルを身につけておく必要があるのか。庵(2016)は次のように述べている。

- 外国にルーツを持つ子どもたちの言語能力を考える上で重要な概念に、心理学者カミングズ (Jim Cummings) が提案したBICS (Basic Interpersonal Communication Skills) とCALP (Cognitive Academic Language Proficiency) の区別があります。この両者の違いの内実については諸説がありますが、BICS(に相当するもの)を習得しただけでは、学校において知識を身につけることができず、この目的を達成するためには、CALP (に相当するもの) も習得しなければならない、という点は共通しています。(p. 106)
- 外国にルーツを持つ子どもたちの場合、日常の話ことば [BICS] がかなり流暢に話せるようになったとしても、それだけでは教科学習には不十分であり、教科学習に必要な言語能力 [CALP] を身につけられなければ [...] 日本の中で自己実現をすることは困難になります。(p. 109)
- 外国にルーツを持つ子どもたちは、BICSに加えてCALPも身につけなければならないわけですが、[...] 彼/彼女たちがこのハードルを乗り越えて、日本人の子どもたちと対等に近い立場で競争できるようになることが「多文化共生社会」実現のために不可欠の条件である [...]。(p. 110)

上記のように「多文化共生社会」実現のための「不可欠の条件」として、移民の子供たちはBICSに加えてCALPも身につけなければならないと主張する庵(2016)が、それではなぜ移民に対しては「初歩的な日常会話レベルの日本語能力」(BICS)を公的保障するだけでいいというのだろうか。来日する移民の多くは10代後半から20代の若者たちである。彼らが移民として長い人生を日本で働きながら暮らすのなら、移民も、移民の子どもたち同様、BICSに加えてCALPも身につけるべきではないのか。そうでなければ「多文化共生社会」は実現できないのではないのか。それが公的保障言語としての「やさしい日本語」に対する本稿の疑問である。

移民受け入れ先進国であるEU諸国、カナダ、オーストラリアは移民に対する第2言語教育にどのように取り組んでいるのだろうか。次節で検討したい。

2.10 移民に対する第2言語教育の国際比較

EUは外国人移民とその家族に対する社会的統合政策の目標を彼らの「底辺化」防止に置いている(井口2001:126)。2004年8月に刊行されたEUの「統合ハンドブック」は外国人に対する社会的統合の理念を以下のように掲げている(井口2010a:9)。

外国人の統合は、社会の一体性を維持し経済発展を実現する上で、不可欠である。外国人

が、自分も社会の一員なのだと感じることができるよう、私たちは、外国人を公平に扱い、社会に参加するために正当な方法を行行使することができるのだということを保障しなければならない。統合は持続的で双方向的なプロセスであって、それは外国人と受入社会の相互の権利と義務に基礎を置いている〔…〕。

上記理念の具体的施策として、①言語教育や導入教育の強化、②行政サービスへのアクセスの確保、③雇用機会の確保および労働条件・社会保障、教育などの内外人平等が挙げられている(井口2010a:9)。これら3つの中でも①の言語政策が特に重要な役割を果たしているのは、②の「行政サービスへのアクセス確保」や③の「雇用・教育の内外人平等」は①の言語政策が適切に実施されてはじめて効果が発揮されると考えられているからである。主要なEU諸国、オーストラリア、カナダではしたがって外国人移民およびその家族に対する専門家による第2言語教育が公的に保障されているのである。

EU諸国の中でも最も移民の受け入れが多いのがドイツである(佐藤久美 2015:20)。1950年代末から1970年代初めにかけて深刻な労働力不足を経験したドイツは当初イタリア、トルコなどと定住外国人労働者協定を締結し、「ゲストワーカー」として外国人労働者を受け入れてきた。「ゲスト」という名が示すとおり、正規の移民であれば本来守られるべき権利や義務の遵守がおろそかになり、「ゲストワーカー」が「二級市民」扱いされる事態も生じたが、2004年、ドイツ政府は移民法を改正し、正式に「移民受け入れ国」となると同時に移民統合政策を掲げた(毛受 2017:106-108)。そのドイツの移民統合政策について、佐藤久美(2015)は次のように述べている。

- ・ 2004年7月30日に成立、2005年1月1日施行された新移民法の骨子の一つは移民に対し連邦政府がドイツ語およびドイツの社会事情を学ぶ移民統合コースを実施することであった。統合コースは約600時間のドイツ語講習と約30時間のドイツ事情を学ぶオリエンテーション講習で構成された。その後ドイツ語講習は最大900時間までに延長され、ドイツの法秩序、文化および歴史を内容とするオリエンテーション講習も45時間に延長された。(p. 25-26)
- ・ ドイツは、第2次世界大戦後、継続的に労働移民を受け入れて来たが、今世紀に入ってから自らを移民受け入れ国として認め、しっかりとした統合政策を打ち出した。統合政策の中では教育、特にドイツ語教育に最も力を入れている。〔…〕日本では、1990年以降、日本語を理解しない外国人労働者が入って来て、言語教育の重要性が認識されだした。しかし、外国人向けの言語教育は、受け入れ地域のボランティアに頼っているのが現状である。〔…〕一方で、ドイツの言語教育はドイツ語教育の専門訓練を受けた教師によって実施されており、そのための予算も確保されている。(pp. 30-31)

上記の統合コースの予算はどのくらいか。連邦政府は2011年に2億1千800万ユーロ(約230億円)を負担し、受講者一人当たり授業単位ごとに2.35ユーロを講習提供団体に支払う。受講者の自己負担は1授業当たり1ユーロであり、645時間の普通講習の場合は645ユーロとなってい

る²¹(キルヒナー2012:7)。

フランスではどうか。フランスへの移住者のうち、就学を終えた未成年者や成人への言語学習支援は、受け入れ統合契約と移住者の家族呼び寄せの枠組みの中で行われている。受け入れ統合契約は、外国から移住する者がフランス国内で長期にわたり生活できるよう、フランス社会に参入し、溶け込んでいくうえで最低限必要な知識とフランス語能力を身につけることができるようにすることを目的として、2003年から導入された施策である。フランスは移住者に対して、国の統治理念、規範を学ぶ公民教育研修や初歩的なフランス語教育研修などを無料で実施し、移住者はその研修を修めなければならない。フランス語研修は最長400時間である(安藤2012:8-9)。

フィンランド、デンマーク、オランダ、オーストリアなどでもドイツ、フランス同様1998年から2006年にかけて①語学コース、②導入コース、③職業別の職業訓練を含む立法措置がとられた。多くの場合、財政資金の出所は国とされている(井口2010a:8)。表2.10.1にEU主要国での統合プログラムの予算規模を示す。

表 2.10.1 欧州主要国における統合プログラムの予算規模

国名	名称(財源)	予算額(年)
ドイツ(2005年)	統合コース(連邦のみ)	1億6900万ユーロ
デンマーク(2002年)	統合プログラム(難民および移民)(国・地方)	4億9300万ユーロ
フランス(2005年)	統合コース(国)	1億ユーロ
イタリア(2002年)	特別統合基金(国・地方)	4200万ユーロ
オランダ(2002年)	新規入国者向け統合予算(国) 既住者向け統合予算(国)	1億6500万ユーロ 1億ユーロ

(資料出所) 欧州委員会(2003)に筆者が加筆。

(注) 1ユーロは約112円(2010年7月9日現在)

(出所: 井口(2010a:8)より転載)

カナダやオーストラリアではどうか。

カナダ政府の新移民の成人に対する言語学習支援は「自立した労働力としての社会への融和」を目標とし、言語教育プログラムLINC(Language Institution for Newcomers to Canada)によって1992年に開始された。受講者は新移民全体の25%程度であり、資格要件は、①カナダ永住者、②現にカナダ国内に居住する永住権申請中の外国人に限られ、市民権を得たものは対象外となる。プログラムの受講は利用者の任意となっており、一部の州を除いて、原則は学習時間に制限はなく、授業料も無料になっている(細田2012:10)。

オーストラリアでの移住者に対する語学支援プログラムは2つある。1つはAMEP(Adult Migrant English Program)である。これは成人の移民および難民向けに、生活上必要な英語レベルの習得に重点を置いた無料(最大500時間)のプログラムである。連邦政府移民市民権省が実施・財政負担

²¹ 生活保障を受けている参加者の場合にはその負担を免除されることがあり、また受講資格が公示されてから2年以内に修了試験に合格した場合、支払った参加費の半額が還付される(キルヒナー2012:7)。

している。もう1つはLIMP(Language Literacy and Numeracy Program)である。これは基礎学力が低いために就職が困難な成人を対象に、最大800時間の読み書きと計算のトレーニングを無料で提供している。連邦政府教育・雇用・職場関係省が財政負担している(川上深志2012:12)。

それほどの予算と人材を投入してまで移民受け入れ先進国であるEU諸国が移民に対する第2言語教育を公的保障することがなぜ必要なのか。その理由を井口(2011:207-208)は次のように述べている。

1990年代、欧州各国では所得、雇用・失業、教育などの様々な面で、外国人は相対的に不利な環境に置かれて格差が顕著になっていた。地域社会にも相互にコミュニケーションが成立しない複数の異文化集団が生じ、さらに受入国に反感を持った2世や3世が現れると、受入社会の摩擦や軋轢が急激に高まり、外国人受入の限界的な社会的費用が同様の社会的便益を上回り始めた […]

EU主要諸国が1990年代の苦い経験を踏まえて、1998年から2006年にかけて外国人移民に対する第2言語教育の公的保障を含む社会的統合政策の制度化及び立法化に踏み切ったのは、社会の中に意思疎通できない集団が生じて、彼らが「底辺化」することに伴う将来の社会的コストを事前に抑制するためには、それが必要な投資であると考えられているからである(井口2010b)。

ひるがえって「生活者としての外国人」のための日本語教育事業、すなわち移民に対する地域型日本語教育はどうか。

2.11 「1990年体制」の一環としての地域型日本語教育

「1990年体制」とは統合政策なき移民政策である²²(駒井2015:191)。移民政策が専門の五十嵐彰は次のように述べている(五十嵐2015)。

- ・ 日本では移民統合政策の欠如が問題視されている²³。 […] ヨーロッパ諸国において、移民がホスト国民と平等な機会・権利をもつことを主な目的として「移民統合政策」が制定されてきた。移民統合政策は移民の生活水準や社会的受容のみならず、国民の移民に対する態度にも影響を与えるとされてきた。(p. 31)
- ・ ヨーロッパ諸国における移民統合政策は移民の社会参加を中心課題とし、移民の権利の保証と義務の履行の確保を目的として実施されてきた。政策領域は多岐にわたり、教育や労働市場参加といった社会参画に関する政策、また出身国に残してきた家族の呼寄せな

²² 「日本では現在に至るまで包括的な移民統合政策はほとんど欠如している。要するに、90年体制の成立以前に社会学が提言していた人権の擁護の重要性は、入管が移民政策の主導権をとったことにより、国レベルで無視されつづけた」(駒井 2015: 191)。

²³ 「日本は、20年前から移住労働者を受け入れるようになったが、移住者の権利保護を保証する包括的な移民政策は実施されていない。移住者の上陸・在留を管理するだけでなく、移住者の社会統合及び就労・医療・住宅・教育を含む、移住者の権利を尊重する条件を、差別なく作り上げる制度を実現するための、明確かつ包括的な移民政策の実施が必要である。日本政府による、近年の一時的なその場しのぎの措置は、長期的な政策に変換していく必要がある」(国際連合広報センター2010)。

ど、歴史的背景に密接に結びついた施策も含まれる。(p. 32)

ところで「生活者としての外国人」のための日本語教育事業を主管している文化庁は移民に対する第2言語教育の方針²⁴を次のように述べている。

本事業は、日本国内に定住している外国人等を対象とし、日常生活を営む上で必要となる日本語能力等を習得できるよう、地域における日本語教育に関する優れた取組の支援、日本語教育の充実に資する研修等を実施することにより、日本語教育の推進を図ることを目的として平成19年〔2007年〕度から実施しています。

上記の「地域における日本語教育に関する優れた取組の支援」とはなにか。それは日本各地で地域型日本語教育に取り組んでいるボランティア団体に運営費の一部を肩代わりすることだ。ボランティアによる地域型日本語教育が「来日して間もない外国人が「生活上の基盤を形成する上で必要不可欠であると考えられる生活上の行為の事例とそれに対応する学習項目及び社会・文化的情報」30項目を60時間で学ぶ「標準的なカリキュラム案」(文化庁2010:5)に基づいていることはすでに述べた。移民統合政策をもつドイツと、もたない日本での移民の言語学習制度比較を表2.11.1に示す。

表2.11.1 日本とドイツの移民の言語学習制度比較

	日本	ドイツ
国の財政負担	1.5億円	230億円
目標学習レベル	初歩的な日常会話	中級
学習時間	60時間	600時間
教師	ボランティア	専門家

注) 国の財政負担：日本は2017年度の予算²⁵、ドイツは2011年の予算である。

表2.11.1より、文化庁の「生活者としての外国人」のための日本語教育事業、すなわち現行のボランティアによる地域日本語教育がいかに「安上がりで不十分な取り組みに終始」(山田2003:30)しているのかがわかるが、ここでみられる日本とドイツでの移民の第2言語学習制度の決定的な違いとはなにか。目標学習レベルである。目標学習レベルは、日本では「初歩的な日常会話」つまり初級の前半であり、ドイツでは中級²⁶である。それは移民が居住国言語のBICSの

²⁴ http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha_kyoiku_jigyo/参照。

【2018.8.10】

²⁵ 文化庁の「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業、すなわち地域型日本語教育の年間予算は58ページの本脚注10を参照されたい。

²⁶ ドイツ語習得コースの目標は欧州議会が定めた「欧州言語を対象とする共通の学力基準」(GER)のB1に相当する(丸尾2007:20)。欧州審議会(Council of Europe)が作成した「言語に関する共通欧州参照枠組み(GER: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen; CEFR: Common European Framework of Reference for Languages)を指す。GERでは、言語のレベルを下から上に、

みを学ばばいいのか、それとも BICS に加え CALP も学ぶべきかの違いである。BICS (basic interpersonal communicative skills: 伝達言語能力) とは日常会話に使う言語能力であり、挨拶表現など経験を通して育成され、日常生活において可視化され易く、CALP (cognitive/academic language proficiency: 認知・学力言語能力) とは教科学習に使う言語能力であり、抽象概念など教育を通して育成されるが、日常生活では可視化されにくいものだ(田中祐美 2015: 34)。なぜドイツでは移民は初級ではなく中級ドイツ語まで公的に保障されているのか²⁷。中級とは基礎文法および基本語彙をマスターし、辞書を引けば、自力で新聞や本が読めるレベルである。「第一言語の CALP と第二言語の CALP が相互依存関係にあるため、第一言語の CALP が発達している場合は第二言語の CALP も向上しやすくなる。つまり思考能力、教科内容能力、言語分析能力は第一言語と第二言語において共通の基盤の上に確立されている²⁸ため、母語の確立が第二言語習得にも有利に働く」(田中祐美 2015:34)から、母語能力が高く、中級のドイツ語能力がある移民は自力で CALP を獲得する可能性が高い。逆に言えば、移民が日常会話 — 初級 — レベルのドイツ語能力にとどまっている限り、いくら母語能力が高くても自力での CALP 獲得は覚束ない。なぜ CALP 獲得がそれほど重要なのか。CALP が移民の高等教育やホワイトカラー労働市場への社会参画に必要不可欠だからである。

地域型日本語教育は移民が「初歩的な日常会話」レベルの日本語能力獲得を目標としている。文化庁文化審議会国語分科会は「外国人が日本で生活していく上で必要となる日本語能力を身に付け、日本語で意思疎通を図り、生活できるようにする。これは「国際人権規約」「人種差別撤廃条約」等における外国人の人権尊重の趣旨に合致するものである」(文化庁 2013:3)と自負しているが、ほんとうだろうか。移民に CALP 獲得の権利を保障しない現行の地域型日本語教育は、移民を「二級市民」の地位に押しとどめることで、「外国人の人権」をかえって抑圧していることにならないか。

日系人および技能実習生が長年にわたって単純労働移民として日本国内で働いているにもかかわらず、日本政府はたてまえ上、単純労働移民を認めていないことはすでに述べた。移民の底辺化を防止し、内外人平等を図る社会的統合政策がなきに等しい状態であることを井口(2010a:10)は次のように批判している。

わが国の外国人政策は出入国管理政策中心に展開され、その居住する地域でどれだけ外国人の権利が尊重され、義務が遂行できるかは議論されることが少ない。そこには本人と受入社会の間の双方向な努力を促進する仕組みがなく、特に言語習得も自己責任に任されてきた。このままでは日本は外国人を受入るための基本となる制度的インフラが未整備の国と見られ、外国人を受け入れても人権すら十分に守れない国ということになりかねない。

上記のように「外国人とその家族が日本語を学習する権利を保障するインフラ整備のため、先進諸国の多様な経験から学びながら、今こそ日本独自の設計を具体化する時期を迎えている」と

A1 から C2 までの 6 段階に区分している。C1 と C2 は「熟達した言語使用者」、B1 と B2 は「自立した言語使用者」、A1 と A2 は「基礎段階の言語使用者」のレベルとされている(木戸 2017:36)。

²⁷ 他の EU 諸国やカナダ、オーストラリアでも同様である。

²⁸ これを「共有基底言語能力」という(田中祐美 2015:34)。

井口(2010a:10)が述べたのは今から8年前である。日本の統合政策なき移民政策 — 「1990年体制」 — がCALP獲得の権利保障を含む移民統合政策を現在に至るも実施しようとししないのはそれではなぜか。それはなにもしないこと、すなわち「不作為」のまま移民を「むき出しの市場原理」に委ねることが「JAPAN」の競争力回復や「国土」のサバイバルにはむしろ有効であると政官財では考えられているからだろう。「政官財が押し進めている「移民受け入れ」政策」について、思想家の内田樹は次のように述べている(内田・石川2014:205-206)。

アジア諸国から移民労働者を入れる条件を緩和すれば、大量の低賃金労働者が供給されます。〔…〕移民たちが日本社会に定着するプロセスではさまざまな社会的コストが発生しますが、かれら〔政官財〕はそれを負担する気はありません。低賃金労働者を大量に手に入れることで得られるベネフィットは確保したいけれど、移民受け入れがもたらす膨大な社会的コストは負担する気がない。

上記コメントは、「1990年体制」とは「移民がいるのにいないふりをする。いわば「移民ネグレクト」が日本の国策」(西日本新聞社編2017:5)であることを端的に物語っている。「S技研に強制送還させられたベトナム人技能実習生、Pさん」について、樽松(2008:40-41)は次のように述べている。

Pさんは2006年11月研修生としてS技研に勤務しました。2007年11月に実習生となり、実際の残業時間と支給されている残業代に差があるのではないかと疑問に思い、12月11日～1月10日までの残業時間を記録しました。工場内で管理をしている日本人社員に「支給されている額が実際よりも少ないと思う」と相談したところ「日本人でもベトナム人でも残業代の支給の上限は35時間」と聞かされました。

その後Pさんは2月5日午前10時ごろ、作業中に会議室に呼び出され、組合と会社が同席する場で即刻解雇、強制送還を言い渡されました。あまりにも突然のことで混乱し、覚えていませんが、S技研の社員が言った「お前は、研修生の中で、一番日本語がうまいから危険だ」という言葉だけは覚えているそうです。Pさんは所持していた携帯電話を取り上げられ、工場内の同僚に挨拶することも許されず、そのまま寮に帰宅、荷物をまとめてすぐに成田空港へ連れて行かれました。

ベトナム人技能実習生、Pさんはなぜ強制送還されたのか。樽松(2008:41)はその理由を次のように説明している。

帰国の理由を書いた書類には「研修生の規定に従わなかったための強制送還であり、帰国費用は本人負担」と書いてありました。本人もそれにサインしてしまいました。しかし、今までに、遅刻や無断欠勤を繰り返したということもなく、残業代に不満を漏らしたための見せしめの帰国に間違いありません。

ベトナム人技能実習生、Pさんが「一番日本語がうまいから危険だ」と言われたことが象徴しているように、S技研のような企業にとって、CALPの能力を持つ移民は望ましいどころか、むしろ「危険」なのである。それはなぜか。CALPの能力を持つ移民は自らの労働者としての正当な権利を主張できるからである。

以上から、現行のボランティアによる地域型日本語教育は移民にCALP獲得の権利を保障しないことによって、「1990年体制」の一環として機能していることがわかる。学校型日本語教育は「1990年体制」の一環としてそれではどのように機能しているのだろうか。それは第4章で検討するとして、次章では日本語教育の「4つの信条」の問題を検討することによって、日本語学校で働く日本語教師が「プロ」たりえない状況をまずは明らかにしたい。

第3章 日本語教育の「4つの信条」の問題

学校型日本語教育が「1990年体制」の一環としてどのように機能しているのかを検討する前に、本章はまず日本語教育の「4つの信条」の問題について検討する。なぜなら学校型日本語教育のパフォーマンスを評価するうえで、日本語教育の「4つの信条」の問題は避けて通れないからである。日本語教育の「4つの信条」とはそれではなにか。日本語教師としてベトナムに赴任した筆者の経験から始めたい。

3.1 日本語教師としてのベトナムでの経験から

32年間の会社勤めを終え、第2の人生を日本語教師として過ごすべく、ベトナムに赴任して2年目の2014年12月、筆者はある大学で日本語を教えていた。その大学は日本の大学と提携し、ツィニングプログラム（Twinning Program、以降TPと略称する）を実施していた。TPとはそれに応募した学生が1、2年次を現地の大学で、3、4年次を日本の大学で学ぶことで両大学の卒業資格が得られるプログラムをいう。

日本側大学の専任日本語教師、A先生が来越したのは筆者の日本語授業を指導するためである。授業でときおり日本語の文法や語彙を英語で説明していた筆者を授業後にA先生は可能な限り日本語で日本語を教えるよう注意した。学生たちの英語レベルはTOEIC¹ 500～800点だから、英語で説明しても何ら差支えない、日本語の重要語句の多くは外来語、特に英語に由来している、日本語より英語で説明した方がむしろ効果的ではないのかという筆者の問いにA先生は次のように答えた。

本TPの日本語教育は、日本語を第2言語(L2)として指導するという立場に立っている。まず単純に考えて、L2の習得に母語²以外の言語を媒介させることに問題がある。教科書はその編集目的に学習者が参照しやすい媒介語を用いて語彙訳を付している場合があるが、それはあくまでも補助的なものだ。[…] 結局は「日本語でできることは極力日本語で」ということに尽きる。

第2言語（以降L2と略称する）とはなにか。L2とは第2の母語ともいわれ、移民や難民が故国を離れ、移住先で暮らす場合、そこで学ばねばならない言語のことだ。誰が「第2言語としての日本語」（Japanese as a Second Language:以降JSLと略称する）を学ぶのか。中国帰国者やインドシナ難民、帰国子女たちである（小林1993:2）。それが「狭義」の意味のJSLだ。「広義」の意味のJSLとはそれではなにか。日本語を母語としない人々、例えば、留学生や外国人労働者が日本で学ぶ日本語のことだ。整理すると次のようになる。

¹ TOEICはTest of English for International Communicationの略。アメリカのEducational testing serviceが行っている、リスニングとリーディングからなる990点満点の英語能力検定試験である。

² 母語とは生まれて最初に学ぶ言語のこと。第1言語(L1)とも呼ばれる。

1. 狭義の意味の JSL : 移民や難民が日本で学ぶ日本語
2. 広義の意味の JSL : 日本語を母語としない人々が日本で学ぶ日本語。

いずれの場合でも、学ぶ場所が日本であることがポイントである。ついでに、JSL³（「第2言語としての日本語」）と JFL（「外国語としての日本語」）の違いを以下に示す(志田 2007:103)。

JSL (Japanese as a Second Language) : L2として日本国内で学ばれる日本語

JFL (Japanese as a Foreign Language) : 外国語として日本国外で学ばれる日本語

上記定義から、TP 前半教育（ベトナムの大学での日本語教育）は JFL を、TP 後半教育（日本の大学での日本語教育）は JSL を教えていることがわかる。「本 TP は日本語を第2言語として指導する」という A 先生の「立場」は「広義」の JSL の定義からみても正確さを欠くが、百歩譲って TP 前半教育も JSL だと強弁しても、そのことがすなわち母語以外の媒介語（英語）を使っ
てはならないという結論には結びつかない。具体的に言おう。例えば「ロケットを打ち上げる」の「打ち上げる」を日本語でどう説明すればいいのか。英語でひと言“launch”とさえ済むものを。日本語で説明しようとするれば、絵カードを用いるしかないだろう。いちいち絵カードを用いたり、黒板にロケット打ち上げの絵を描いたりするのも面倒だ。それで「打ち上げる」の意味が正確に伝わる保証もない。さらに抽象的な「開発」「研究」「普及」「利用」「案内」等の語彙を A 先生は日本語でどのように説明するのだろうか。TOEIC 470 点の語彙レベルは 3600 語と言われている。高校英語の必要語彙数は 2000 語だ。その範囲の英語の語彙を活用しないで、日本語で日本語を教えることに何の意味があるのだろうか。鉄砲の時代に弓矢で戦えと言われているに等しい。かつてインディアナ大学に MBA 留学したとき、夏季講習で朝鮮語の集中講義を英語で受講したことがある。朝鮮語と英語と日本語の違いが分かり、実に有益だったことを今でも鮮明に覚えている。「L2 の習得に母語以外の言語を媒介させることに問題がある」わけがないのである。

A 先生とのやりとりをもうひとつ挙げよう。当時ベトナム語の勉強に励んでいた。発音は手も足も出なかったが、辞書を引けばなんとか新聞が読める程度にはなっていた。毎日辞書を引きながら 1 つの記事に 2 時間くらいかけ、単語帳を作り、覚えていた。その過程でベトナム語の語彙の 70% を占める漢越語⁴と日本語の漢字熟語との間に強い相関があることに気づいた。それを整理すればベトナム人日本語学習者の手助けになると思い、A 先生に次のように尋ねたことがある。

日本語の漢字や漢字熟語に対応するベトナム語がかなりの数量あり、それが日本語と同じ意味を示すものと、違う意味を示すものがあることはウェブサイトの日越辞書や川本邦衛編

³ ここでの JSL は「広義」の意味で使っている。

⁴ 中国から来た漢字熟語のベトナム語読みのこと。ベトナム語のアルファベットで書かれている。「ベトナム語の辞書に登録されている単語の 7 割が漢字語 (“tù Hán Việt” : 漢越語) (松田・タン・テイ・キム・チュエン・ゴ・ミン・トウイ・金村・中平・三上 2008:24)」と言われている。

(2011)『詳細ベトナム語辞典』を調べればわかります。これまでに気づいたことを以下に挙げます。

- ① 日本語の「合同」に対応するベトナム語は「**hợp đồng**(合同)：ホップ ドン」ですが、意味は「合同」ではなく、「契約」を意味します。
- ② 日本語の「営業」に対応するベトナム語は「**doanh nghiệp**(営業)：ゾアン ギエップ」ですが、意味は「営業」ではなく、「企業」「経営」を意味します。ベトナム人学生が「将来、自分の会社を経営したい」という意味で「将来、営業したい」という日本語の文を書いてきました。
- ③ 日本語の「増」に対応するベトナム語は「**tăng**(増)：タン」ですが、この「**tăng**(増)」はベトナム語では「価格が上がる」「温度が上がる」「人口が増える」にも使えるので、ベトナム人学生は「価格が増える」「温度が増える」という日本語の文をよく書きます。
- ④ ベトナム語の「**bằng cấp**(憑級)：バン カップ」ということばは「卒業証書」「免許証」「証明書」を意味し、ベトナム人学生は日本語の作文で「卒業証書」と書くべきところを「免許証」と書く間違いをよくします。

このような事例を根気よく蓄積していけば、ベトナム人に対する日本語学習指導に役立つと思うのですが、いかがでしょうか。

A先生は次のように答えた。

コメントに例示されている①～④のレベルのことは、漢越語を提示しなくても指導ができます。指導した語彙を用いて作文をさせれば、誤用は修正できるからです。

このTPを数年間担当してきたA先生がベトナム語を学んでいないことは明らかだった。さらにベトナム人に日本語を教えている日本人教師がベトナム語を学ぶ必要は特にないと思っていることも。

以上、筆者のささやかなベトナムでの日本語教師体験を述べたのはほかでもない。①日本語教育は日本語母語話者が直接法で教えるのがベストである、②日本語教師は外国語 — 媒介語（英語）や現地語（ベトナム語） — を学ぶ必要は特にない、という日本語教育の「信条」をA先生から教えられ、強い違和感を覚えたからである。その違和感とはなにか。次節以降で明らかにしたい。

3.2 日本語教育の「4つの信条」とはなにか

日本語教育は以下の「4つの信条」に基づいている、と考えられる。

- ① 日本語教育は日本語母語話者が直接法で教えるのがベストである。
- ② 日本語教師は外国語を学ぶ必要は特にない。
- ③ 日本語母語話者であれば誰でも日本語教師になれる。
- ④ 外国人に日本語を教えるのはやりがいのある楽しい仕事である。

これら「4つの信条」を日本語教育の言説はどのように表明しているのだろうか。まず「4つの信条」の①「日本語教育は日本語母語話者が直接法で教えるのがベストである」ことについて、永保(1987)は次のように述べている。

- ・ 日本語を教えるといってもいろいろな場合があるので、ここでは、日本国内で、いくつかの国の人を7、8人、ひとつのクラスで教えることにし、教える方法としては、もっとも一般的に用いられているいわゆる直接教授法によることを想定した。(p. 3)
- ・ 直接教授法を簡単に言えば、日本語で日本語を教える方法ということであって、日本国内では、現在もっともポピュラーな教授法である。日本語教育学会で出している『日本語教育のあらまし』というパンフレットではそれを、「日本語で教える」というタイトルで次のように要約している。(pp. 16-17)

授業中、日本語以外のことば、例えば英語などを使って文法の説明などをすると、日本語を聞いたり話したりする時間が減ってしまうばかりでなく、学習の雰囲気がかくずれて能率が下がります。そこでたいいていの学校では、教室以外では英語や学習者の母語を使うことがあっても教室では「日本語で」教えるようにしています。

いくつかの国から来ている人々に日本語を教えるための教授言語は日本語以外にはない、英語を媒介語として使うと、それだけ日本語を聞いたり話したりする時間が減ってしまうし、学習の雰囲気がかくずれ能率が下がるので、教室で使うのは日本語だけ、英語は使うべきでないというわけである。なおここでの日本語教授者が日本語母語話者を前提としていることはいうまでもない。田中望(2000:328-329)も直接法の利点について次のように述べている。

直接法に外国語教育法としての利点があることは疑いがない。そのことに外国語教育にかかわる人間は疑問をもたないだろう。[...] 直接法の教授法としての有効性は、ひとつには、教育の最初の段階からコミュニケーションをおこなうことにあるのだと思う。

[...] そこで、学習者がおこなうのは、言語のルールの意識的な学習ではなく、そのルールを内在化すること、そのルールを「実践知」としてからだにしみ込ませる(学習すること)である。そこでは、学習者はその実践共同体に、いわば徒弟的に参入するのであって、教師はその実践知をすでに身につけている「親方」である。徒弟としての学習者は、親方のふりを分析して、頭で学ぶのではなく、からだ全体を親方のふりに同調させて、見習うのである。

直接法は、外国語教育全般に有効な教授法だから、日本語教育にも当然有効だと田中望は言っているのである。佐々木(2012:17)も次のようにも述べている。

大学や日本語学校の大部分は直接法で指導しています。なぜなら、1クラスの中にさまざまな国籍の留学生がいたり、中国や韓国だけの留学生で構成されている場合には、英語を理解しない学生もいるため、日本語だけで説明が行われるのです。アメリカやイギリスで英語を勉強するときには、英語だけで説明されるのと同じです。

アメリカやイギリスでも外国人に英語を教えるときは直接法である。だから日本でもそうなのだ。

次に「4つの信条」の②「日本語教師は外国語を学ぶ必要は特にない」ことについて、佐々木(2003:163-164)は次のように述べている。

「英語が話せないのですが、日本語教師になれるでしょうか」などの質問には、「もちろんなれますよ。アメリカやカナダで教えるのならともかく、日本国内で教えるときは、ほとんど日本語だけで教えるのですよ」とお話ししている。どうも英語ができないと、日本語教師としての最低の条件を満たしていないのではないかと勝手に思い込む方がいらっしゃるようだ。

日本国内で教える場合には、中国や韓国の学生が圧倒的に多いから、英語よりむしろ中国語や韓国語ができると、彼らとコミュニケーションができて楽しい。しかし、日本語のクラスでは、生徒が中国人だけという場合は中国語も使えるが、1人でも中国語の分からない学生がいる場合は、やはり日本語だけを使うことになる。それに、学生の母語と同じだけの言語を学ぶのは到底不可能だ。

「日本語教育はネイティブスピーカーが媒介語を使わないで教える」(松岡 2005:8)ものだから、日本語学習者の母語(中国語、朝鮮語、ベトナム語、ネパール語など)はもちろん、英語ができなくても日本語教師になれるし、なった後でも外国語を学ぶ必要は特にないということがわかる。

以上、「日本国内で」という限定付きだが、①日本語教育は日本語母語話者が直接法で教えるのがベストである、および②日本語教師は外国語を学ぶ必要は特にない、という日本語教育の「4つ信条」のうち最初の2つを紹介した。

それではもう2つの「信条」、すなわち③日本語母語話者であればだれでも日本語教師になれる、および④外国人に日本語を教えるのはやりがいのある楽しい仕事である、はどうだろうか。

まず③について。日本語教師になるには次の3つの資格要件のうちどれかひとつを満たせばいい⁵ことになっている。

⁵ <http://www.jpns.kec.ne.jp/sikaku.html> 参照。【2018.8.10】厳密に言えば次のとおり。「420時間コース修了は4大卒でないとも資格でない」というように言われることが多くなってきました。従って高卒の方や短大卒・専門学校卒の方は、日本語教師への道がないかのような印象を受けます。しかし、これは、国内に限ることと、検定試験に合格すれば問題がなくなること、短大卒の方

- ・ 大学の日本語教育課程の修了者
- ・ 日本語教育能力検定試験の合格者
- ・ 日本語教師養成講座 420 時間の修了者

これはかなりハードルの低い資格要件である。イカロス出版(2010:11)は「外国語が話せなくても日本語教師になれる!」、「〔日本語教師になるための〕国家試験や公的資格などはない。必要技術を身につければ誰にでも道は開ける。」、「〔日本語教師に〕なるのに年齢・性別関係なし。いつからでも始められる」と述べている。しかるべきスキルが必要であるという留保条件がつくものの、日本語母語話者であれば、いつでも誰でも日本語教師になれるのである。

次に④の日本語教師の「魅力」について、エイ・アイ・ケイ教育情報部編(2003:113)は次のように述べている。

日本語教師は収入では計りきれない魅力のある職業だということを付け加えておかなければなりません。プロとボランティアの違いは、言うまでもなく、収入があるかないかですが、国内に教員の約半数がボランティアであることは何を意味するのでしょうか。おそらく収入を度外視してでも、日本語を教えたい、外国の人と交流してみたい、困っている外国人を助けてあげたいと考える人が多いことがあげられるでしょう。[...]〔日本語教師は〕収入以上の生きがいを感じられる職業であることを強調しておきたいと思います。

松岡(2005:5)も日本語教師の「魅力」をさらに詳しく以下のように説明している。

日本語を教えることがどうして楽しく、そして誰にでも可能なのかの背景を考えてみよう。まず何と言っても、中身は何であれ、人に何かを教えること、教えることができるということは、理屈を抜きにして楽しいことなのである。それに、言葉は生活そのものであり、学ぶことの基本であるから、それを教えることで学ぶ側の日常生活と学問の世界がどんどん広がっていくのが手にとるようにわかる。だから、日本語の教育には人を教え、育てていくことの楽しみが初めから含まれているのだ。ところで人は、自分自身がすでに習得していなくてもそれを教えることはできないが、幸いなことに日本語を母語として習得してきた場合、その前提はほとんどクリアされている。日本人であれば誰でも、母親から周囲の人々から何年もかけて自然に話し言葉を学び、そして学校では必要な漢字や書き言葉を時間をかけて学び、さしたる苦労もなく使いこなすことができる。教える内容に絶対の自信があるということは、

は2年間の実務経験があれば有資格になることなどが割愛された情報になっています。

「日本語教員の資格として社会的に認められているのは、法務省告知基準の日本語教育機関の教員の要件に挙げられているものとされている。以下にその要件を列挙する。①大学(短大を除く)または大学院で日本語教育に関する教育課程を履修し、かつその大学を卒業するか、大学院の過程を修了した者。②大学または大学院で日本語教育に関する科目の単位を26単位以上修得し、その大学を卒業するか、または大学院を修了した者。③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。④学士の学位を持っていて、かつ、日本語教育の研修として適当と認められたものを420時間以上受講し、修了した者。⑤その他①～④と同等以上の能力があると認められる者」(田尻 2017:64)。

なんと愉快なことではないか。これは日本人自身が行う日本語教育の何物にも代え難い一大特質だといってよい。

日本語母語話者であれば、日本語教師になるのは「誰にでも可能」であり、外国人に日本語を教えることは「理屈を抜きにして」楽しい仕事なのである。

以上、日本語教育の「4つの信条」— ①日本語教育は日本語母語話者が直接法で教えるのがベストである、②日本語教師は外国語を学ぶ必要は特にない、③日本語母語話者であれば誰でも日本語教師になれる、④外国人に日本語を教えるのはやりがいのある楽しい仕事である — が日本語教育の言説によって形成、流布されていることを確認した。これら「4つの信条」はそれでは現場の日本語教師や学習者に支持されているのだろうか。

3.3 日本語教育の「4つの信条」は現場で受け入れられているのか

現場の日本語教師の何人かにインタビューした。元高校教師で、一念発起して海外留学し、博士号取得後、中国に渡り、かれこれ10年以上中国の大学で日本語を教えているBさんは次のように述べている。

〔日本語教育の現場で媒介語として〕英語を使うことが有効であるのはもっともなことです。これは日本語教師の経験がある人ならば、納得してもらえenと思います。すべて授業は日本語でと言うのは机上の空論です。上級者ならいざ知らず、基礎の段階では、英語を使うことに納得しないの方がおかしいと明確に断言できます。

また、勤務先の高校で、海外からの来日間もない生徒たちに理科の授業を（内容は以下にみるように日本語教育）を長期にわたって担当してきたCさんも次のように述べている。

初心者には日本語のみで日本語を教えるのには無理があります。英語や別の言語を用いて説明することがやさしく理解できる場合が多いと経験から思います。私は前任校時代、外国から来た生徒を対象に理科の授業もやっておりました。彼らに対する実際の内容は理科の教材を利用した日本語の授業です。国籍は7～8カ国に分かれていたので、まず最初にわかりやすい日本語で説明し、補助的にフィリピン・南米出身の生徒には英語で、中国出身の生徒には中国語で単語を言い換えておりました。彼らにはその方が日本語単語の意味が分かり効果的でした。ベトナムやタイ出身の生徒には苦労しました。漢字が理解できず、言い換える言語を私は持っていなかったからです。

一般にその国の言語は他の多くの国の言語の影響を受けております。別の言語を用いて説明することはむしろ効果的だと思います。

上記から、現場の日本語教師は必要に応じて媒介言語や学習者の母語を用いて日本語を教えるほうが直接法だけで教えるより効果的であると思っていることがわかる。この点について、日本

語教育が専門の谷守正寛は次のように述べている(谷守 2016)。

- ・ ドイツ語、フランス語、中国語や韓国語といった初級外国語を大学で日本人学生に教える場合や、日本の中学校で初めて英語を日本人の生徒に教える場合に、果たして、指導当初からそれぞれの対象言語のみを使って直接法で教えているものでもないだろう。〔…〕にもかかわらず、不思議なことに、日本語教育に関してだけは、初級レベルであっても、対象言語である日本語のみを使って教えるべきであるという強い主張が多く聞かれるのである。(p. 86)
- ・ 〔本稿は〕媒介語を一般的な英語と想定して考察している。しかし、例えば、中国人日本語教師であれば、中国語を媒介語として中国人学習者に日本語を教える場合を想定すればよいだろう。なお、ドイツ人やフランス人学習者も大学レベルであれば、英語を媒介語としてもこれまでの経験からは理解に特に問題はない。(p. 89)
- ・ NHK教育番組のテキストを観察して、どの語学テキストにも共通して言えることは、媒介語による文法の本質的で簡潔な説明が有用である。だから長年にわたって媒介語がとりいれられてきているのであり、最近では〔…〕対話文においてさえも媒介語による挿入文が随所に使われるということだろう。(p. 93)

谷守(2016)も学習者の母語(例えば、中国語)あるいは学習者がわかる媒介語(例えば、英語)を適宜使う方が直接法だけで教えるよりも効果的だと言っているのである。

「日本語教育は日本語母語話者が教えるのがベストである」という信条についてはどうか。日本の大学院博士後期課程在学中の中国人留学生であるDさんにインタビューした。Dさんは高校生時代、中国でN1を取得後、日本の大学に留学して現在に至っている。そのDさんは現在日本語学校で大学や大学院進学をめざしている中国人留学生に中国語で日本語を教えている。留学生たちの意見によれば、日本語を日本人教師から日本語で学ぶよりも、Dさんから中国語で学ぶほうがよくわかるとのことである。理想的な外国語教師についてロバート・フィリップソンは次のように述べている(フィリップソン 2013:215-216)。

ヨーロッパの外国語教育の伝統では、母語話者並に外国語に通じ、かつ学習者と言語や文化の背景を共有する者が理想的な教師とされている。〔…〕第二言語としての英語の学習という多大な時間と労力を要する過程を乗り越えた経験を有し、かつ担当する学習者の言語的および文化的なニーズをよく理解している非母語話者の方が、母語話者よりも教師としてふさわしいといえるだろう。

対象外国語を苦勞してマスターした、学習者と言語と文化の背景を共有する非母語話者(2言語話者)の方が、学習者の言語と文化を知らぬ母語話者(単一言語話者)より外国語教師としてふさわしいのは考えてみれば当たり前のことだ。そのことを裏付けるように、東京大久保で最も大きい中国人留学生の予備校、名校志向塾を営んでいる中国人社長も次のように述べている(中島 2016:65)。

中国人留学生たちは昼間は日本語学校に通っているのですが、ここに通うのは平日の夜と週末だけです。理系、文系など、いろいろなコースに分かれていますので料金体系はさまざまですが、学費は年間で70万円くらい。日本語学校の学費と合わせると140万円前後になります。学生たちにとってはダブルスクールということになり、負担は大きいですが、外国人の場合、在留資格である『留学』ビザを取得するには日本語学校に入学しなければなりません。ですが、日本語学校で教えてくれるのは基本的には日本語のみ。日本の大学や大学院に進学するための試験対策までしてくれるところは少ないですから、学生たちはうちにやって来て、受験勉強をしているんです。

日本の大学や大学院進学をめざす中国人留学生がなぜ高いコストをかけてまで中国人経営の進学塾に通うのか。その理由を中島(2016)は次のように述べている。

- ・ 授業は日本語（教科）も含めてすべて中国人教師が中国語で行っている。習いたての日本語で学ぶよりも、母国語である中国語で解説してもらうほうが理解が早く、習得度が高いからだ。(p. 66)
- ・ 大久保エリアでは […]（進学予備校の）数は大小あわせて十数校に及び、大久保で学ぶ中国人学生の総数は5000人を軽く超える。(p. 68)

以上から、日本語教育の「4つの信条」の①「日本語教育は日本語母語話者が直接法で教えるのがベストである」および②「日本語教師は外国語を学ぶ必要は特にない」が現場の日本語教師や留学生に必ずしも支持されているわけではないことがわかる。

日本の植民地教育政策が専門の駒込武も日本語教育が専門の田中望との「対話」で直接法は効果が上がらないと次のように述べている(田中望 2000:146-147)。

日本語だけで日本語を教えるのには無理があるわけです。単純に言って教育効果が上がらない。しかし教育効果が上がらないという問題が表面化したその後も、なかなか教授法は変わらないんです。

駒込はさらに日本語教育は学習者の母語を考慮した教授法を研究するべきであるとも述べている(田中望 2000)。

- ・ むしろこちらでお聞きしたいのは、学習者の母語を考慮した教授法の研究はどうなっているかということです。例えば、韓国語の場合は文法構造が似通っているし、中国語の場合は漢字を共有している。そこには似通っているからこそ生じる誤解やつまずきもあると思うのですが、学習者を赤ん坊と見なさずに、学習者が持っている特性やリソースを最大限に生かすような教授法の研究というのは、どういう形で行われているのでしょうか。(p. 149)
- ・ 私の知り合いの中国からの留学生が、中国人を対象とした日本語教育を模索していまし

た。中国、韓国、台湾などの、母語の状況を考慮し、それらを活かした日本語教育とは何かを考えてサポートする態勢が必要でしょうね。(pp. 150-151)

「直接法は教育効果が上がらないから、学習者の母語を考慮した教授法に変えるべきではないのか」というラディカルな問いが投げかけられていることがわかる。この「対話」は雑誌『月刊日本語』1999年6月号に掲載され、翌2000年11月アルク社から単行本として出版された。田中望はこの問いにどう答えているのだろうか(田中望 2000:32)。

教授法や教材などについていえば、わたしは現行のものをまったくいれかえなければならぬとは思っていない。

直接法では「教育効果が上がらないから、学習者の母語を考慮した教授法に変えるべき」だと主張した駒込に対し、田中望(2000:32)は直接法を変えるつもりはないと言っているのだ。それはなぜか。直接法では教育効果が上がらないことを認め、媒介語(すなわち外国語)を用い、学習者の母語を考慮した教授法に変更すると、日本語教育の「4つの信条」の最重要項目が成立しなくなるからである、と考えられる。最重要項目とはなにか。それは「4つの信条」の3つ目、「日本語母語話者であれば誰でも日本語教師になれる」である。日本語教育の「4つの信条」をもう一度列挙しよう。

- ① 日本語教育は日本語母語話者が直接法で教えるのがベストである。
- ② 日本語教師が外国語を学ぶ必要は特にない。
- ③ 日本語母語話者であれば誰でも日本語教師になれる。
- ④ 外国人に日本語を教えるのはやりがいのある楽しい仕事である。

日本語教育の「4つの信条」の最重要項目は本来①のはずである⁶。①が成り立てば、②が成り立つ。そして①②が成り立てば、③が成り立つからである。④を除き、理論上は① → ② → ③の順でそれぞれの命題が成り立つことで、①②③の「信条」セットが「自然な」体系として成立しているのだ。実際はしかし③を成立させるためには②を、②を成立させるためには①を成立させることが「好都合」だからではないのか。なぜそう考えられるのか。その理由は③が現行日本語教育産業を支える最重要項目であるからだ。だからこそ「直接法では教育効果が上がらない」という問題が表面化した後も、教授法はなかなか変わらないのである。なぜ③が最重要項目なのか。日本語教師の資格要件に外国語の素養が追加されると③が成立しなくなる。そうすると、そ

⁶ 日本語教育の「4つの信条」の①が最重要項目として現在でも成り立っているのは、本章3.5節で後述するフィリブソン(2013:210-238)の「英語教育の5つの信条」の①「英語は英語で教えるのがもっともよい」と②「理想的な英語教師は英語を母語とする話者である」を踏襲していると同時に、戦前の植民地期の日本語教授法が総括されぬまま今に続いているからである、と考えられる。社会学者の小熊英二は次のように述べている。「戦前の占領地域での日本語教育が戦後に残した遺産ということで言えば、現在の日本語教育において、今でも直接法が主体だというのは驚くべきことだと思うんです」(田中望 2000:114)。

れでなくとも不足しがちな日本語教師の志望者が減り、日本語教育産業が存続の危機に直面するからである。日本語教師の志望者が不足しがちなのはなぜか。給料が安く日本語教師は「食べられない」からである。

3.4 日本語教師の「貧しさ」

日本語学校で働く日本語教師が「食べられない」のは日本語教育業界では周知の事実である。今から26年前、高田(1992:18)はすでに次のように述べている。

日本語教育を主専攻とする大学として、すでに4回卒業生を送り出した。これまでに卒業した200人以上の学生たちについても同じ思いがしてならない。彼らは、日本語教育をやりたいと様々な夢を描いて入学してきて、専門的な勉強を積み重ね、日本語教師としての資質・能力を養ってきた。しかし、いざ卒業して教師の職を求めようとすると、きちんと待遇してくれるところはほとんどないというのが実情である。彼らのほとんどは、思い半ばにして日本語教師の道をあきらめ、他の道に方向転換していった。

日本語教師は1985年以来ずっと「貧しかった」と岡本(2005)も次のように述べている。

- ・ 20年来、政府は教師養成内容のみで、その後の教師環境の整備を黙殺してきたのである。その結果、経験の浅い教師たちは優秀な教育能力・資質を潜在的に備えていながら、経済的な基盤に期待が持てない日本語教育の道を断念していく者を生んでいる。政府は、学校教育のような教師体制を築くことも、日本語教師を恒常的に育成していくことも熟慮していないのである。(p. 124)
- ・ 留学生10万人受入れ計画⁷に並行して、日本語教育は大きく発展してきたが、教師待遇は一向に改善されてはいない。近年の教師求人情報を見る限りでは、一般の日本語教育機関における非常勤講師の報酬平均は過去20年間変動していない。(p. 132)

2008年8月24日付朝日新聞も次のように述べている。

プロの日本語教師がなかなか増えないのには訳がある。[…] 働く機会は多いが、生活を維持していくのが大変なのだ。東京都内の日本語学校で非常勤で教える女性(29)は元々、病院の看護師だった。病院を辞めた後、日本語教師の仕事を知った。養成講座を受け、教壇に立ったのは2年前の秋だ。最初のころの収入は月4、5万円。夏休み中は無収入。雇用保険も

⁷ 寺倉(2009)より。「留学生10万人受入れ計画」は1983年、中曽根康弘内閣によって策定された日本の外国人留学生受け入れ政策。1982年当時8,116人だった日本への留学生数を21世紀初頭までに10万人に増やそうという計画で、2003年に留学生が109,508人となって達成された。その後2008年、福田康夫内閣が2020年頃までに留学生30万人受入れをめざす「留学生30万人受入れ計画」が策定された。独立法人日本学生支援機構(2016)「平成27年度(2015)外国人留学生在籍状況調査結果」によると2015年5月1日現在、日本の外国人留学生数は208,379人である。

社会保険もない。〔…〕プロの教師数1万4千人の3分の2は非常勤⁸だ。語学系出版社アルクが「月刊日本語」3月号でまとめたアンケートによると、非常勤の平均時給は1889円、常勤だと平均月給は21万1千円。72%が待遇を「悪い」と感じ、自由回答には「家族を養えない」「国のバックアップが必要」といった訴えが並ぶ。

このような日本語教師の「食べられない」状況について、文化庁はどうみているのだろうか。足立(2012)は次のように述べている。

2009年6月に文化庁は、日本語教員等の養成・研修に関する調査研究者協力者会議（以下、協力者会議と略す）を発足させた。〔…〕この会議は、これまでに各大学等で実施されてきた日本語教員養成の具体的な実施状況が十分に把握されていないとし、大学等における日本語教員の養成を含む日本語指導者の養成・研修について現状に関する調査及び課題の整理等をおこなうことを目的としている。(p. 1)

第3回協力者会議（2009年10月）で宇佐美まゆみ委員が次のように報告した。(p. 5)

- ・ 日本語教師の職業的待遇が悪いため専門家が育たない。
- ・ 日本語教員が国語教員と異なって社会的地位が不安定である。
- ・ 日本語教員養成課程そのものが社会的に認知されにくい。

しかし文化庁は上記の宇佐美報告を日本語教師養成のための重要課題として受け止めなかったようだ。2016年6月3日現在、文化庁(2016)は「日本語教育人材の論点」⁹を以下の3つに定めているからである。

- ・ 日本語教育人材に求められる資質・知識・能力
- ・ 日本語教育人材の養成・研修の内容
- ・ 日本語教育人材の資格

日本語教育人材（日本語教師）を養成するには資質・知識・能力に優れた人を選び、適切にトレーニングし、ふさわしい資格を与えればよい。ただし待遇はそのままというわけだ。「日本語教師の職業的待遇の悪さ」は「日本語教育人材」養成のための論点にはならないのである。学会誌『日本語教育』で門倉（2010:5）は日本語教師の「貧しさ」を次のように論じている。

東京都および近隣6県の日本語学校常勤教師の平均月収は21.3万円であり、アンケートに対して77.4%が待遇全般を「悪い」と答えている半面、仕事のやりがいやライフスタイルに

⁸ 日本語教育振興協会(2017)によれば、平成28年(2016年)7月1日現在、日本語学校で働く日本語教師のうち、非常勤は70%である。

⁹ 文化庁国語審議会国語分科会日本語教育小委員会の資料2「今期の日本語教育小委員会において想定される議論の論点」より。

については72.5%が「満足」と回答している。日本語教師は、経済的には<貧しい>が、精神的には(まあ)<豊か>な生活を送っているというわけである。神吉[453]¹⁰は、日本語教師の低賃金要因は、介護労働者のおかれた状況と酷似していると鋭く指摘している。すなわち、1)「人に感謝される」という経済外報酬がある、2)非熟練者であり、高度な専門性を要求されない(と、一般に思われている)、3)圧倒的に女性が多い職場である、という3点が共通している。

日本語教師と介護労働者の、こうした3つの共通項の指摘は、「貧困の女性化」と言われる問題を背景として「社会と日本語教育」の関係性を根本から振り返らせる、深い問いかけである。しかし、ここではこの「問い」をなげかけるにとどめて〔…〕

学会誌『日本語教育』の第86号(1995.11)～第169号(2018.4)中、日本語教師の「貧しさ」に言及した唯一の論考として門倉(2010)は画期的であるが、そこに問題がないわけではない。2つ指摘しておきたい。

- ・ 日本語学校の日本語教師の7割が非常勤であるにもかかわらず、常勤の平均月収しか述べていない。アンケート¹¹で非常勤の平均時給が1,999.5円、月収が10万～15万円だとはっきりと書かれてあるのにである。
- ・ 上記テキストの最後で「しかし、ここではこの「問い」をなげかけるにとどめて」と述べ、日本語教師の「貧しさ」の議論を打ち切っている。

以降、学会誌『日本語教育』でこの「問い」は現在に至るもなげかけられていない。日本語教育学会の主流派も文化庁同様、次の2点を「暗黙」の前提としているようだ。

- ・ 日本語教師の「食べられない」状況は是正されるべき重要課題ではない。
- ・ 日本語教師の「食べられない」状況が続いても、日本語教育は順調に発展していく。

一方、日本語学校で働く日本語教師の気持ちを末吉(2012)は次のように代弁している。

- ・ Uさんは、日本語教師の仕事をたとえ正社員として働いたとしてもぎりぎりの生活さえ維持が困難な収入しか得られない就労者の社会層に当てはまると考え、「ワーキングプア (working poor)」と呼んだ。それを聞いた他の3人は安い給料で一生懸命に働いている私たちはまさに社会の底辺にいるワーキングプアに違いないと皆Uさんの発言に賛同した〔…〕。(p.101)
- ・ 学校の経営者の側もすごい先生を軽く見てる たくさんいるから いつでも代えられるし 誰でも交代可能みたいな それすごい傷つく もうひとつの学校はキャリアの長い人から仕

¹⁰ 『2010 世界日本語教育大会 予稿集』CD版2010年。

¹¹ 「アンケート」とは『月刊日本語』(アルク)が2009年9月号に掲載した日本語教師を対象に実施したアンケート調査を指している。

事を入れていくから 下っ端にはものすごいコマ数が減るわけよ もしくは休みになる それ
がメール1本でぺろってくる それがすごいショックやった ほんまにこういう扱いなんや一
つて[……]自分の存在が軽いんやろうなって こっちはめっちゃ努力して頑張ってきて120%の
エネルギーを注いでさ 月15万円 [……] (p. 104)

- Uさんは学校の経営者側が日本語教師を「軽く」見ており、「誰でも交代可能」であるこ
とに傷ついた。(p. 104)
- 本来専門職とは国家資格を必要とするような専門性の高い職を指し、当然給与や待遇も優
遇されている。しかし、多くの日本語教育機関が認めている日本語教師の資格とは、公益財
団法人である日本国際教育支援協会が主催する日本語教育能力検定試験の合格や、420時間
の養成講座での受講である。日本語教師は決して一般的な専門職に入る職業ではないと言え
る。それにもかかわらず、日本語教師は高い専門性を求められ、巷には日本語教師の専門性
を謳った広告が溢れている。多くの方はそれが「専門職」に求められるものだと考えて日本
語教師を目指すのかもしれない。(p. 105)
- 雇用形態を常勤に変えたとしても日本語学校の常勤の労働条件は悪く、給料が低い上に非
常勤であるよりももっと多くのことを学校側から要求されるため、授業のことに集中できず
自由に動けなくなる。(p. 107)

自分たちはワーキングプアであり、いつでも取り替え可能な消耗品にすぎない。現場の日本
語教師たちのこの「痛切な声」はしかし日本語教育の主流派の耳には届いていないようだ。そ
の一例として、丸山敬介(2015:26)は次のように述べている。

巷間、「日本語教師は食べていけない」といわれることがある。困ったことに、そうした
うわさはこれから日本語教師になろうという人たちの間でも流布されており、筆者も、時
折、学部の1~2年次生に指摘されたり確認されたりすることがある。[……]これは日本語教
育に携わっている者にとっては何とも気になることがらで、とりわけ、筆者のように教師養
成を専門としている者にとっては放っておけない風聞である。[……]「食べていけない」と
いうのは [……]衣食住その最低限をも満たせないということをいうのだろうが、それにし
ても個人の主観的な感覚であることには変わりがないといってよかろう。したがって、「日
本語教師は食べていけない」が真実であるかどうかの確認は困難である [……]。

収入が低いから「食べていけない」というのは「個人の主観的な感覚である」から、その客観
的な「確認は困難」である。「日本語教師は食べていけない」というのは「うわさ」にすぎな
いが、その「うわさ」に影響されて、日本語教師のなり手が減少するのならば、教師養成を専門
としている者にとってそれは「放っておけない風聞」なのである。

その翌年も丸山敬介は「うわさ」を「放っておけなかった」ようだ。丸山敬介(2016:31)はさ
らに次のように述べている。

『月刊日本語』が [……] アンケートで示した事実 [……] をもとに「食べていけるのか」と

問われれば、常勤ならばイエスである。ただし、20代では世間と比べ遜色ないが、世代が上がるほどに差をつけられていく。家庭を持ち子どもに教育費などがかかるようになっていく将来までを考えると、明確にイエスとは答えにくい。非常勤なら、実家暮らしで家賃がかからないなどの特別な場合を除き、それのみで生計を立て家族を養っていくのは常識的に見て無理と答えねばならない。

丸山敬介(2016:31)は『月刊日本語』2011年3月号に掲載された日本語教師へのアンケート調査の「日本語教師は食べられない」言説に一見同意しているかのようだ。丸山敬介(2016:31)はそこで日本語を外国人に教える仕事の魅力を述べ、事態の挽回を図っている。

けれども、トータルに考えれば(日本語教師という仕事に)満足だと答える者が7割を占めるという一方の事実がある。[...]待遇の悪さを嘆いたのと同じその口で、現役教師が日本語を教えるやりがい・何事にも代えられぬ日本語教師の醍醐味を異口同音に語り、だからこそ教え続けるのだと話をしめくくる、そうした発言が、ほぼ毎年発行された就職ガイドのいずれにも必ず見受けられる。[...]外国人に日本語を教えるという行為は多くの人々を引きつけてやまない魅力をもっているのである。

さらに丸山敬介(2016)は現役日本語教師やこれから日本語教師をめざす者たちに今後、事態はよくなるはずだからさほど悲観する必要はないと将来の希望を述べ、若者の日本語教育離れを食い止めようと試みている。

- ・ 当然のことながら、日本語学校そのものもそのあり方を変えていくであろう。根拠のない聞こえのいい楽観論をいうつもりはないが、少なくとも3度の減少期を乗り切ってきた学校にはそれなりの経営方針とノウハウがあるはずである。そして、何よりもすぐれた教師と職員という財産を持ち、その活かし方を心得ているはずである。(p. 31)
- ・ 日本語教育そのものが拡大している事実は、ここで云々するまでもない。定住化する外国人の急増、大学のグローバル化を見据えた留学生の増加、外国人看護師・介護士の導入、外国人社員の積極的採用、実習生・研修生の増加、少子高齢化・人口減を見据えた移民の導入…、今後、観光客やクールジャパンに惹かれた外国人などを含め人の行き来がさらに自由に大規模になっていくことを考えると、日本語教育が社会に果たす役割が現在よりはるかに大きく重要になっていくのはあきらかである。そうした事実を一つずつ積み上げて向き合うことが、今日の若者の日本語教育離れを食い止める方策の一つではないか。(p. 32)

このように、丸山敬介が「うわさ」を「放っておけなかった」のはなぜだろうか。日本語教師のなり手の減少に以下のように危機感をつのらせていたからである(丸山敬介 2014:15)。

〔同志社女子大学の〕最初の卒業生となった1992年度生から2013年度生合計645名の卒業生のうち、日本語教育関係に進んだ者は計62名、率にして9.6%年平均2.8名である。最も多

いのが2000年度生の計5名、1995・1999・2002・2006・2007・2010・2012年度生が計4名である。まったくいなかったのが1994年度生である。

進路先別に見てみると、まず日本語学校就職は計13名、日本語教育専攻卒業生総数比2.0%、年平均0.6人である。三つの進路先のうち一般的な意味で「就職」といえるのはこの日本語学校だけであるが、いずれの数値も最低である。1993年度と2013年度が2名就職しているが他は1名、さらに22年の間で日本語学校就職者ゼロの年は13で半数を超える。就職先は国内のみならずオーストラリア・韓国・台湾・香港にも及ぶが、進路として日本語学校が敬遠されていることは明らかであるといわざるを得ない。

日本語教師養成講座を主専攻にした大学生のうち、実際日本語教師になるものが10%に満たない状況が続くようであれば、学科の統廃合にかかわる重大事である。それが同志社女子大学だけでなく全国的な問題¹²であることを2009年から2013年まで大学日本語教育養成課程研究協議会理事を務めた丸山敬介には誰よりも強く感じられていたのだろう。そのためか丸山敬介(2012)は次のように述べている。

- ・ 昨今、学部入学前に日本語教師の就職口の少なさ・待遇の悪さなどを知らされ、日本語教師志望者が減少している。その結果、教員養成関連のコース・授業が廃止あるいは減少となり、それに伴って当該教員が日本人学生対象のリメディアル授業の受け持ちなど専門外領域の科目を担当させられるなどの事態が起こっている。〔…〕日本語教育の失速感・先細り感を抱かせる。(p. 1)
- ・ 卒業に際して国内で就職がないため海外就職や院進学を勧めるものの、それは問題の先送りでしかないことが少なくない。すなわち、海外から帰ってきて院を勧めたり、逆に院を修了して海外を勧めたりすることが往々にしてある。(p. 3)
- ・ 学科改編で数年前に日本語教育関係の学科が廃止となり、今はまったく別の学科に所属している(同様の報告、複数あり)。(p. 3)
- ・ 10数名の学生が日本語教育の実習に参加するが、卒業後に職業としての日本語教師を選ぶ学生は毎年1~2名という現状がある。(p. 3)
- ・ 日本語教師としての就職を前提とするのではなく、素養としての日本語教育を教える場、さらに良識ある社会人の育成の場としての日本語教員養成課程という考え方もできるのではないか。(p. 3)
- ・ 日本語学科定員80名のうち、約60名が主専攻(45単位)の修了書を得るが、実習を取るのは5人程度である。(pp. 3-4)
- ・ 若い日本語教師志望者の間では、就職先の少ない日本語教育専攻・待遇の悪い日本語教師というイメージがかなり強く浸透している。(p. 5)

こうしたところからは、大学で日本語教員養成講座を担当する教員間で、日本語教師のなり手

¹² 中川かずこ(2012:211)も「本学課程の履修希望者のうち卒業後すぐに日本語教師を志望する者は10%程度に留まっている」と述べている。

の減少に伴う問題が危機感を伴って率直かつ活発に議論されている様子がうかがわれる。惜しむらくは主たる関心事が自分たちのポジションキープにあって、教え子たち日本語教師の「貧しさ」や日本語学校での教育の質に及んでいないことだが、それはないものねだりだろう。

以上、丸山敬介(2012/2014/2015/2016)論文を取り上げたのは、それらが日本語教育の主流派の立場を率直に表明しているからである。その立場とは以下のとおりである。

- ・ 日本語教師の「食べられない」状況は是正されるべき重要課題ではない。
- ・ 外国人に日本語を教える仕事の「やりがい」と「楽しさ」はアピールポイントである。
- ・ 日本語教育は今後拡大・発展していくので、日本語教師は将来有望な職である。

上記3つの立場を佐々木(2012)は別のことばで次のように表現している。

- ・ ここ数年の日本語教育界の動きを見るだけでも、「日本語教師」という仕事が、それぞれの立場を確立し、自己主張し出しているのがわかる。言い換えれば、「外国人に日本語を教える」という仕事が、「専門的な知識や能力を必要としている」と社会的に認められてきて、自己主張するだけの自信がついたということだろう。(p. 256)
- ・ 自分で「日本語教育って面白そう」と思ったら、迷わず勉強をスタートさせよう。(p. 258)
- ・ 日本語学校では、専任と非常勤の先生がコンビを組み、週に20時間くらいの授業を担当することが多い。はじめから専任になるのは、週に20時間くらいの授業の他に、担任なども持つことになり、気苦労も多い。しかし、非常勤として週に2~3日教えることからスタートすれば、徐々に慣れていけるだろう。(p. 261)
- ・ 「日本語を教えてお金持ちになろう」などとは、ゆめゆめ考えないことだ。(p. 273)
- ・ 養成講座がこれだけ充実している現在、敢えて手探りの道を進むよりも、日本語教育界で活躍している先生方が講師をされている養成講座で、現在の日本語教育界の動きについて知りながら勉強した方が励みになるだろう。(p. 276)
- ・ 1つの講座をまず一年勉強してみよう。もし、面白ければ本格的に始めると良い。(p. 279)
- ・ 多少条件が悪くとも、引き受けることだ。努力次第で、条件は少しずつよくなる。(p. 282)
- ・ 仕事は天からは降ってこない。チャンスは逃さず、積極的に、多少条件が悪くとも我慢して、始めてみよう。実力を蓄えて機会を待つ。(p. 283)
- ・ 条件が悪くとも、日本語を教える楽しさに変わりはない。もし高給を得たければ、はじめから日本語教師などはめざさないことだ。日本語教師はいつもピーピーしているが、なぜかその顔は輝いている。同じ人生だもの、後悔しない生き方をしたいものだ。(p. 283)

日本語教師養成講座専攻の大学生が日本語教師を忌避するなら、民間の日本語教師養成講座420時間修了者を集めればいいとのことのようなのだ。佐々木が「条件が悪くとも」を繰り返しているのは日本語教師の「貧しさ」を十分に認識しているからだろう。そんな状況での日本語教師募

集の決め手はなにか。「やりがい」と「楽しさ」である。「外国人に日本語を教えるという行為は多くの人々を引きつけてやまない魅力」があるから、日本語教師は「いつもピーピーして」いても、「なぜかその顔は輝いている」というわけだ。どんな職業にも「やりがい」と「楽しさ」はあるだろう。ことさらにそれが強調されている仕事にはしかし気をつけたほうがいい。「貧しさ」とセットになっているケースが多いからだ¹³。日本語教育の「4つの信条」には日本語教師の「貧しさ」がビルトインされていると言わねばならない。問題はしかしそれだけではない。そこにはイデオロギーもまたビルトインされているからである。

3.5 日本語教育の「4つの信条」のイデオロギー

日本語教育の「4つの信条」にビルトインされているイデオロギーとはなにか。それを探るにはまず英語教育の歴史を遡る必要がある。平田(2016:137-138)は英語教授法の原型をダニエル・デフォーの小説『ロビンソン・クルーソー』に見ている。

ロビンソン・クルーソーは、捕虜を処刑するためにカリブ海の島にやってきた複数の「蛮人」を銃で殺害して、フライディを救出した〔…〕。ロビンソンは〔…〕フライディには何もわからない英語で話しかけた。ついでフライディに〔…〕もとの名前を聞くこともなく、「フライディ」と命名した。〔…〕この背後にはすでに確固とした基盤を築いていた17～18世紀のブリテンによるカリブ海諸島の軍事的征服とその結果としての黒人奴隷制度がある。この二人の勝負はあらかじめついていたし、すでに決まっていた権力関係の延長にすぎないともいえる。〔…〕

教師としてのロビンソン・クルーソーは、優位に立つ言語の話者＝権力者の言語を押しつけ、その言語の話者の価値観を内面化させる仕事をする。〔…〕以来、こういった教師としてのロビンソン・クルーソーたちと、生徒としてのフライディたちの存在は、歴史上綿々と引き継がれている。

この引用からわかるように、ロビンソン・クルーソーがフライディに教えた英語の教授法は直接法である。ロバート・フィリップソン(2013:206-207)はこの英語教授法である単一言語使用アプローチ(直接法)を次のように述べている。

英語教育における単一言語使用は、植民地期の権力関係がそのまま表出したものであった。〔…〕

単一言語使用の手法は、被支配者の言語や概念、思考様式に対する言語差別主義的な軽視

¹³ 遠藤・川添・木下・後藤・小谷・今野・川端・布川・本田(2009:18-19)は次のように述べている。「中心的正社員は、スキルの向上という、具体的実質的で労働条件の向上につながりうるものに「やりがい」を見出しているのに対して、周辺の正社員は「夢」という、より抽象的なものに「やりがい」を感じている。〔…〕若者は「やりがい」にしか自らの「救済」を見いだせない境地に追い込まれているのではないだろうか。不遇な自分の境地を肯定することによって耐え抜こうとする。「使い捨て」「自己責任」「やりがい」は同じ地平にある」。

と表裏一体の関係にある。それはきわめて効果的に精神の植民地化をもたらす。

単一言語使用アプローチは、ELT¹⁴業界の2つの分野、つまり植民地教育の分野とEFL¹⁵の分野の双方で取り入れられた(Howatt 1984)。後者は本質的に成人教育の市場に貢献するもので、初期の経験は主としてヨーロッパで得られたが、独創的な研究のいくつかは日本で行われている(パーマー [1922-37年、東京で英語教育に従事] やホーンビー [1924-33年、大分、1933-9年、東京で英語教育に従事]¹⁶)。

欧米列強の植民地獲得を正当化するイデオロギーが「文明化の使命」論である。「文明化の使命」を達成するためにはまず支配国の「文明の言語」が被支配国民に教えられなければならない。英語同様、フランス語もその教授法が直接法であったと三浦信孝(2000b)は次のように述べている。

- ・ フェリーは、フランスがヨーロッパで二流、三流の国に転落しないためには植民地獲得が必要だと説き、「優れた人種」には「劣った人種」を文明化する責務があるという「文明化の使命」を唱えた。(p. 123)
- ・ 1883年に「フランス外、とくに植民地と保護領におけるフランス語普及を目的」(定款第一条)としてアリアンス・フランセーズ(以下AF)が設立された[...]. AFはフランス語普及の照準を[...]. 「ヨーロッパ人」と国内の「方言話者」と海外の「植民地人」の3つにあてていた。[...]

教授法上ではオーラルを重視し現地語を介さず直接フランス語で教えるダイレクト・メソッド(直接法)が1889年、初等教育視学総監イレネ・カレによって提唱された。(p. 124)

日本ではどうだったのか。社会学者の小熊英二は次のように述べている(小熊 2000:64)。

1900年前後から、台湾の(日本人日本語)教員たちによって、フランスの言語教授法であった直接法(direct method)が紹介された。これは現地語などによる対訳を介さず、日本語のみで授業を進める方法であった。

この教授法を支持した教員たちの間には、「日本精神」は民族の「精神的血液」である「国語」によってのみ伝達できるものであり、言語に宿る精神を対訳によって注入することは不可能であるという認識があった。これは同時に、「国語」教育はすなわちそれじたい「精神の日本化」の役割を果たすはずであるという思想を伴っていた。

¹⁴ ELTとは”English Language Teaching(英語教育)”の略称。

¹⁵ EFLとは”English as Foreign Language(外国語としての英語)”の略称

¹⁶ 「ハロルド・パーマー [1877~1949] は、1922~36年に東京で、アルバート・ホーンビー [1898~1978] は1924~33年に大分、1933~39年に東京で英語教育に従事した。[...]. 「学習言語をできる限り唯一のコミュニケーションの媒体とすることが大切である」と述べたE.V. ゲートンビー(1892~1955年)は1926年から42年まで東北帝国大学、福島商業高校で英語教育に携わり、ホーンビーらとともに単一言語使用の信条を体現した『新英英辞典』(開拓社、1942年)を編集した」(平田 2016: 203-204)。

「文明の言語」の教授法であった直接法は第2次大戦後もそのまま引き継がれて現在に至っていると平田(2016)は次のように述べている。

- ・ アフリカの「新興独立国家」の出現を背景に、ELT(English Language Teaching 英語教育)をこれらの国家における最重要課題とすることを決定した重要な会議が開かれた。それが1961年にウガンダのマケレレで開催された「第二言語としての英語教育」についてのブリテン連邦会議(ブリテン帝国会議の後継)であった。(pp. 195-196)
- ・ [マケレレ報告書には] 1960年代以降の「周辺英語諸国」[…]でのELT(English Language Teaching)の活動を支えることになる原則が、いくつかの信条として述べられている。これらの信条とはなにか、それは以下のようにまとめられる。

- ① 英語は英語で教えるのがもっともよい。
- ② 理想的な英語教師は英語を母語とする話者である。
- ③ 英語学習の開始は早いにこしたことはない。
- ④ 英語に接する時間は長いにこしたことはない。
- ⑤ 英語以外の言語の使用は英語の水準を低下させる。

[…] これらは、それまでのELTの業界で広く受け入れられてきた信念で、マケレレ会議でお墨付きが与えられることで、周辺英語諸国でのELTの援助活動の性質や内容に決定的な影響を及ぼしてきた。(pp. 199-200)

これら「5つの信条」に基づく英語教授法は実際効果的なのか。そうではないと平田(2016: 200)は次のように述べている。

フィリップソンは、これらの「信条」を、1960年代当時の証拠や理論を参照しながら、また現在の理論や知見を踏まえて少し振り返りながら、一つずつ見ていき、これらの「信条」はいずれも誤りとみなす立証を行っている。

ロバート・フィリップソンは英語教育の「5つの信条」の誤りをそれではどのように立証したのか。以下に1つずつ確認したい。1つ目の「英語は英語で教えるのが最もよい」はL1を活用したL2教授法の方が直接法より効果的であるとフィリップソン(2013)次のように述べている。

L2使用者の語用論的言語能力、コミュニケーション方略、言語転移、内省についての研究は、いずれもL1がL2の使用や学習に大きく寄与することを指摘している。[…]教育における現地語の使用に関するユネスコの有名な研究(Unesco 1953)では、L1の発達とL2の発達の相互依存関係や、まずL1が確立された後に科目としてL2が教えられる場合の両言語の相互利益関係がすでに主張されていた。(pp. 210-211)

大津(2014: 119)も「英語の教室に英語がたくさん飛び交うことは重要なことであるが、母語を

一切使わないという排除姿勢はきわめて危険である」と述べたうえで、「言語教育の専門家である久保田竜子・ブリティッシュ・コロンビア大学教授」（久保田 2014:63）の次のことばを紹介している。

「英語は英語で教える」という方針も、世界の言語教育研究の動向に逆行している。世界の専門家が推奨する指導方法は、母語能力を最大限活用した効率的、創造的な言語活動であり、「英語は英語で」式指導方法はガラパゴスの発想だ。

2 つ目の「理想的な英語教師は英語を母語とする話者である」は 2 言語話者の英語教師の方が単一言語話者の母語話者（英語）教師より効果的に教えられるとフィリップソンは次のように述べている（フィリップソン 2013）。

外国語の学習を経験し、それをきちんと身に付け、担当する学習者たちの言語と文化を深く理解していることが、第二言語または外国語としての英語教師に最低限必要と考えるのは当然だろう。英語教師にとって必要な資質を考えると、理想的な英語教師を母語話者とすぐに結びつける発想自体が拙速である。この信条は科学的な妥当性をもたない。（p. 216）

3 つ目の「英語学習の開始は早いにこしたことはない」は年齢以外の条件を考慮しなければ無意味であると次のように述べている。

こうした見解は科学的には誤りである。1960 年代から 1970 年代にかけて西欧諸国で行われた研究によって、年齢について何かしらの結論を得るためには、非常に多くの条件を満たす必要があることが明らかになっている。（p. 230）

4 つ目の「英語に接する時間は長いにこしたことはない」は入力の本質を考慮しない最大受容の仮説は誤りだと次のように述べている。

- ・ 子供たちへの言語入力の本質が無視されている。入力の本質より、それが適切であるか、理解可能かの方が重要であるという事実や、言語を学習するには入力によって学習者の仮説生成や仮説検証の作業が活性化される必要があるという事実が見落とされている。（p. 232）
- ・ 二言語教育の分野では、認知発達や教育上の成功に関する広範な研究により、〔言語に接する時間は長いほどよいとする〕最大受容の仮説は誤りであることが立証されている。（Cummins 1984¹⁷:109）（p. 233）

5 つ目の「英語以外の言語の使用は英語の水準を低下させる」は「減算の誤謬」と言われているもので考慮に値しないと次のように述べている。

¹⁷ Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters

- この減算の誤謬は、「個人の言語能力には許容量があるため」1つの言語が優勢になれば他方が劣勢になるという二言語使用の「平衡仮説」の変異形である。こうした見解が現在の二言語使用の研究で真剣に受け取られることはもはやない。(p. 237)
- この信条は、「被支配言語の使用が増加すると、支配言語の水準が低下する」と言い換えることができるだろう。それが減算の誤謬であることにはかわりないが、このように表現し直すことで、必然的に、それが誰の水準で、誰の利益に適うものであるのかが問われることになる。(p. 238)

上記英語教育の「5つの信条」にビルトインされているイデオロギーについて糟谷(2000:276-277)は次のように述べている。

中立的な技術だと考えられている「英語教授法 (English Language Teaching)」がその形式においても内容においてもイデオロギー的な意味づけをそなえていること、そして、イギリスではブリティッシュ・カウンシル、アメリカではフォード財団が中心となって、英語の普及をそれぞれの国家の支配権の拡大の必要条件として位置づけ意図的な言語政策をすすめていたことを、フィリップソンは豊富な資料にもとづいて立証したのである。

フィリップソンは「言語帝国主義」をこう定義している。「英語と他の言語とのあいだの構造的・文化的不平等の構築とたえまない再構築によって、英語の支配が打ち立てられ保持されること¹⁸」(Phillipson 1992:47)。もちろんフィリップソンは、英語だけに言語帝国主義の烙印が押されるのではないことを明言している。支配言語による言語的同質化や言語的不平等をつくりだす「言語差別主義 (linguicism)」があるかぎり、言語帝国主義はなくなりはない。

糟谷(2000:278)はさらに言語帝国主義を次のようにも定義している。

言語帝国主義とは特定の言語が拡大普及することによって言語間の不平等を確立するだけでなく、その言語間の階層的ヒエラルキーが「政治的争点化」するのを阻止するシステムだとみなさなければならないだろう。つまり、言語の階層制が言語の本性にかなう「自然」な現象であること、支配言語の拡大が受け入れ側の「自発性」にもとづくことを強調する理論は、りっぱに言語帝国主義の露払いをつとめているのである。

三浦信孝(2000a:10)は諸言語のヒエラルキー状況を英語と日本語との関連で次のように述べている。

¹⁸ Phillipson, Robert (1992)。英文は次のとおり。” A working definition of English linguistic imperialism is that the dominance of English is asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages.”

世界の諸言語は「周辺・中心・大中心・超中心」の重層的ヒエラルキーに編成される。さしずめバイリンガル日本の構想は、ハイパー中心言語たる英語を文化的に中性化しコミュニケーション手段として日本人の第二言語にする一方、円の国際化のイメージで日本語を国際的な中心言語に育てることにより、言語的孤立から脱出しようというグランドデザインだと言える。

英語教育の「5つの信条」が、そのビルトインされた「英語帝国主義」が中性化 — 「自然化」 — されたかたちで、日本社会に広く深く浸透している状況を平田(2016:235)は次のように述べている。

文部科学省の「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の5つの提言～」(2014年9月)によると、「外国語活動」が高学年(5年生)からすでに取り入れられている小学校では、今後は中学年(3年生)まで引き下げ、高学年では「教科」として外国語教育を行うのが適切とされている。高校ではすでに基本的に英語教科時間内で英語を教授言語とし、今後はさらに「中学校においても、授業を英語で行うことを基本とすることが適当である」と中学で英語教科時間内の英語を教授言語とする提案がなされている。[…]

こういった現今の日本の英語教育について何がいえるだろうか。ここで表明されている英語学習を開始する時期の低年齢化、小学校高学年での「教科」化、中学校での英語の時間の「教授言語」化、英語教員の訓練、教科書の整備などの数々のねらいは[…]1961年のマケレレ会議で確認された英語教育の5つの「信条」である「英語は英語で教えるのがもっともよい。理想的な英語教師は英語を母語とする話者である。英語学習の開始は早いこしたことはない。英語に接する時間は長いこしたことはない。英語以外の言語の使用は英語の水準を低下させる」を驚くほど彷彿とさせる。

上記から、日本社会は「英語帝国主義」にどっぷり浸かってその意識すらない状況にあることがわかるが、そのような「自然化」された状況にあることこそが実はイデオロギーの本質なのである。ここからわかることは、直接法とはある2つの言語間の階層的ヒエラルキーを端的に示す指標である、ということだ。それはどういう意味か。日本語と英語間の階層的ヒエラルキーを検討するために、本章第3.2節で引用した佐々木(2003:163)を再び以下に示す。

「英語が話せないのですが、日本語教師になれるでしょうか」などの質問には、「もちろんなれますよ。アメリカやカナダで教えるのならともかく、日本国内で教えるときは、ほとんど日本語だけで教えるのですよ」と話している。どうも英語ができないと、日本語教師としての最低の条件を満たしていないのではないかと勝手に思い込む方がいらっしゃるようだ。

「アメリカやカナダで教えるのならともかく」というフレーズで佐々木(2003:163)は日本人日本語教師がアメリカ、カナダ、イギリス、オーストラリア、ニュージーランドなど英語圏の国々で日本語を教える場合、直接法ではなく英語で教えなければならないことを示唆している。

それは国外だけの話ではない。「日本国内で教えるときは、ほとんど日本語だけで教えるのですよ」の「ほとんど」も例外を示唆している。例外とはどんな場合か。日本在住の主に欧米系の人々に日本語を教える場合だ。例えばインターナショナル・スクールで教える場合、あるいは欧米のビジネスパーソンやその家族にグループないし個人レッスンで教える場合である。それらの場合、日本語教師は英語で日本語を教える¹⁹のがふつうだ。その逆はどうか。日本人が英語圏の国で英語を学ぶ場合はもちろん直接法だ。日本国内で英語ネイティブから英会話をグループないし個人レッスンで教わる場合も同様である。

以上から、直接法の使用可否判定によって2言語間の階層ヒエラルキーがあぶり出されることがわかる。直接法とはまさにロバート・フィリップソンの言う「権力関係がそのまま表出したもの」であり、それが効果的な教授法か否かはもとより問われるべき筋合いのものではなかったのである。英語教育の「5つの信条」とはようするに英語母語話者が外国人に英語を教えるときも、外国人から外国語を学ぶときも教授言語が英語であるという恣意的なルールの「自然化」にほかならないのである。

それでは日本語とアジア諸言語とではどうか。日本人日本語教師が中国、韓国、ベトナム、ラオスなどアジアの国々で教える場合は直接法がふつうである。日本人が日本で中国語母語話者や朝鮮語母語話者から中国語や朝鮮語を学ぶ場合は日本語で学ぶのがふつうである。ここでも言語間の階層ヒエラルキーが厳存していることがわかる。直接法は大日本帝国の言語帝国主義の遺産であると小熊(2000:65)は次のように述べている。

直接法は、現在でも外国人にたいする日本語教育の主流である。[...] 大日本帝国の言語帝国主義の遺産は、意識すらされないかたちで、現在にまで影響を残しているのである²⁰。

以上から、日本語教育の「4つの信条」は英語教育の「5つの信条」のサブセットであることがわかる。サブセットである以上、英語教育の「5つの信条」同様、日本語教育の「4つの信条」に

¹⁹ http://www.japanese-thekitanimethod.com/08_employment_j.html 参照。【2018.8.10】日本に居住している主に欧米系の人々に英語で日本語を教える日本語教師募集広告がウェブ上に掲載されている。そこでの日本語教師に求められている英語レベルは英検1級、TOEIC900点、TOEFL600点が目安とのこと。あるインターナショナル・スクールでの日本語の授業は「日本語のクラスは2つあり、レベルわけされている。日本語がよくわかる子のクラスとあまりわからない子のクラス。前者は両親が日本人か片方が日本人で日本語がよくわかる子がほとんどで、後者は外国からきている子。前者のクラスは日本人の先生が日本語で教えており、後者は日本人の先生が英語で教えている」とのこと。

²⁰ 小熊は田中望との「対話」でも次のように述べている。「日本が台湾を統治した時に、「日本精神を叩き込むために、親が子に対するように日本語を叩き込む」という観念の下に、直接法が主張されたわけです。また、実際的な理由としては現地語を学習するのが面倒くさいという教師たちが赴任して行ったということでもあったでしょう。直接法というのは、少なくとも日本について言えば、相手の人格や文化、言語などをまったく尊重する必要がない、それどころか相手の文化や言語を壊していく政策・背景の下に採用されたんです。そうした傾向が現在も無意識に続いているかもしれない、と言ったら日本語教育関係者は反発なさるでしょうね」(田中望 2000:114)。

も「言語帝国主義」がビルトインされていると言わねばならない。

本章はこれまでに日本語教育の「4つの信条」— ①日本語教育は日本語母語話者が直接法で教えるのがベストである、②日本語教師は外国語を学ぶ必要は特になく、③日本語母語話者であれば誰でも日本語教師になれる、④外国人に日本語を教えるのははやりがいのある楽しい仕事である、— が日本語教育の言説によって形成、流布されてきたこと、および「4つの信条」に基づく日本語教授法が決して効果的なものではなく、そこには日本語教師の「貧しさ」とイデオロギーがビルトインされていることを検証した。このような「信条」体系の下、日本語学校で働いている日本語教師はプロたりえるのか。それが次に湧いてくる疑問である。次節で検討したい。

3.6 日本語教師はプロか

日本語学校で働いている日本語教師はプロか。プロであると2007年6月から2013年5月まで日本語教育学会会長を務めた尾崎明人のことばを以下に再説する²¹ (尾崎 2004:296-297)。

学校型日本語教室の特徴は選抜と契約にある〔…〕。大学や学校などの教育機関が日本語教師を採用する際には、日本語教育学や関連領域について専門的な勉強をしていること、日本語教育経験があることなど一定の資格要件をもとに選考が行われる。教えたい人はだれでも教師に採用するということはおよそ考えられない。学習者についてもどこのだれでも自由に受講が許されるわけではない。留学生、就学生のビザを持っている、授業料が払える、継続的に授業に出席できるなどの要件を満たしていなければ入学は許されないのが普通である。教師は教えることに、学習者は学ぶことに義務と責任を負うという暗黙の「契約」を交わす。教師は教育プログラムの運営に責任を持ち、最善の授業をするために教育内容と方法について準備し、教育活動の成果を測り、プログラムの改善と自己の教育能力の向上に努力する。一方、学習者も学習成果を上げるよう努力することが要求される。遅刻や欠席をする、授業をしっかりと聞かない、宿題を出さない、など教師の期待に反する行為が重なれば学生として不適格だと見なされる。教える側も、学ぶ側も、日本語を教育・学習することについて互いに最善の努力をすることを前提（契約）として成立しているのが学校型日本語教育である。

『やさしい日本語』の著者であり、日本語学が専門の庵功雄も日本語学校で働いている日本語教師はプロであると次のように述べている(庵 2013:7-8)。

日本語教育はシステムの点から、学校型日本語教育と地域型日本語教育に大別されますが、この両者はいくつかの点でかなり異なった性格を持っています。例えば、学校型は契約関係であり、教師はプロとして教える義務を、学生は（ビザの在留資格が「留学」であるように）学習する義務を負っていますが、地域型にはそのような義務はなく、日本人側も外国人側も参加は自由です。また、学校型では教えるのはプロの教師ですが、地域型では通常そ

²¹ 本稿序章参照。

うではありません。

さらに学校型日本語教育と地域型日本語教育の違いを庵(2016:44)は表 3.7.1 に示している。

表 3.7.1 学校型日本語教育と地域型日本語教育の違い

	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、結婚等
標準授業時間数	週 20H(初級、300H 必要) 週 10H(中級以上)	週 2H(1 回当たりの時間)

(出典：庵(2016:44)より転載)

上記から日本語学校で働いている日本語教師が「教育プログラムの運営に責任を持ち、最善の授業をするために教育内容と方法について準備し、教育活動の成果を測り、プログラムの改善と自己の教育能力の向上に努力する」プロであると日本語教育の言説がとらえていることがわかる。大学や民間の日本語教師養成機関を修了して間もない日本語教師がしかし直ちにプロになれるわけではない。どのような職業であれ、プロは職場での OJT や研修を通じて時間をかけて育てられるものだ。日本語学校の日本語教師はそれではどのように教育されているのだろうか。

学会誌『日本語教育』(144号)は2010年に「〔特集〕今、日本語教師に求められるもの — 教師教育の課題と展望 — 」というテーマで9本の論文²²を掲載している。内2本が日本語学校で働いている日本語教師の教育を扱っている。その2本とは松尾(2010)「教師の熟達化と経験学習」と奥田(2010)「民間日本語教育機関での現職者研修」である。それぞれ検討してみよう。

最初に「教師の熟達化と経験学習」について、松尾(2010)は次のように述べている。

- ・ 教育の質を高めるためには、すぐれた教師を育成しなければならない。そのためには「教師がどのように成長するのか」についてのメカニズムを明らかにする必要がある。本稿は、教師の熟達研究を整理することを通して、「教師の熟達プロセスについて何がどこまで明らかになっているか」「今後どのような研究が必要になるか」を明らかにすることを目的としている。(p. 26)

²² 9本の論文の著者とタイトルは次のとおりである。(1) 縫部義憲「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」、(2) 文野峯子「教師の成長と授業分析」、(3) 松尾睦「教師の熟達化と経験学習」、(4) 阿部洋子・八田直美「ノンネイティブ教師を対象として現職者研修の現状と課題 — 国際交流基金海外日本語教師上級研修の実践から —」、(5) 奥田純子「民間日本語教育機関での現職者研修」、(6) 米勢治子「地域日本語教育における人材育成」、(7) 藤森弘子「高度専門職業人養成課程における日本人学生と留学生の協働作業及びピア評価の試み」、(8) 鈴木(清水)寿子「共生日本語教育実習のコーディネーターの役割認識—PAC分析による実習前後の変容の検討—」、(9) 牛田英子・千菊岳志・ダグラス晶子・當作靖彦「オンライン専門能力開発におけるインターアクションの役割と効果」。

- ・ [小学校、中学校、高等学校の正規教員が] 熟練レベルに到達するには、最も早い教員で10年、通常の場合には15年から20年かかると考えられる。(p. 28)
- ・ [熟練教師となるには] 「他教師との交流」「生徒との出会い」「学内の研究会」といった経験が学習を促す貴重な経験となっていることがうかがえる。(p. 31)
- ・ 日本語教育は、多くの非常勤教員によって支えられているのが現状である。常勤教師が、所属している組織からどのような学習支援を受けているかを検討すると同時に、組織との関係が弱い非常勤教師の学習や熟達を支える実践共同体についての研究が急務である。(p. 34)

次に「民間日本語教育機関での現職者研修」について、奥田(2010)は次のように述べている。

- ・ 「現職者研修」の課題には「変化を起こす」課題と「変化に対応する」課題との2つがある。(p. 49)
- ・ 「変化を起こす」課題は、自己変革のための「教育現状のメタ認知」、「教育の未来ビジョンの立案」、「協同」ということになる。(p. 51)
- ・ 「変化に対応する」課題は、「学習」の専門家として学習について学習者を行うコミュニケーションの力と協働だと言える。(p. 53)
- ・ 日本語教育機関での現職者研修は、専任か非常勤かに関わらず一人ひとりの教師と組織の成長が同時に満たされるものでなければならない。(p. 53)
- ・ 日本語教育振興協会(2009:15)によれば2008年現在の教員数は約5,500名で、専任と非常勤の割合は3対7である。非常勤教師が最前線で教育を支えていることが分かる。よって機関は非常勤を経費の調整弁としてではなく、共に変化に挑むオーナーシップを持つパートナーとして位置づけ、専任教師、非常勤の区別なく共有ビジョンを描き、実現するための権限を与えることが必要である。こうありたい姿、ビジョンの実現には教師自らが研修を企画したり、研究開発したりするための費用も必要となってくる。機関は研修への参加、研修から展開される更なる研修、そしてそれに続く実務に対し予算を付けることが十分条件となる。(p. 57)

以上「[特集] 今、日本語教師に求められるもの — 教師教育の課題と展望 — 」というテーマを掲げた学会誌『日本語教育』144号に掲載された、日本語学校で働く日本語教師の教育について論じた2本の論文 — 松尾(2010)と奥田(2010) — からわかったことは、これら2論文が日本語学校で働く日本語教師の実態を十分に把握していない、あるいは説明していないという事実である。なぜそう結論づけられるのか。以下にその理由を示そう。最初は松尾(2010)論文についてである。

日本語学校で働く「常勤教師が、所属している組織からどのような学習支援を受けているかを検討すると同時に、組織との関係が弱い非常勤教師の学習や熟達を支える実践共同体についての研究が急務である」と松尾(2010)が述べている以上、当論文が「常勤教師が、所属

している組織からどのような学習支援を受けているか」も、「組織との関係が弱い非常勤教師の学習や熟達を支える実践共同体」がどのようなものかもその実態を把握していないのは明らかである。

次は奥田(2010)論文についてである。

「非常勤教師を経費の調整弁として」利用している日本語学校が、非常勤教師を「共に変化に挑むオーナーシップを持つパートナーとして位置づけ、専任教師、非常勤教師の別なく共有ビジョンを描き、実現するための権限を与え」、「こうありたい姿、ビジョンの実現には教師自らが研修を企画したり、研究開発をしたりするための費用も必要となってくる」ので、非常勤教師の「研修への参加、研修から展開される更なる研修、そしてそれに続く実務に対し予算を付けること」など本来ありえない。「ありえない」ことを「ありえる」ようにするにはどうすればいいのか。その「変化を起こす」ための「未来ビジョン」を具体的に示していない奥田(2010)が日本語学校で働く日本語教師の実態を十分に説明しているとは言えない²³、と考えられる。

「〔特集〕今、日本語教師に求められるもの ― 教師教育の課題と展望 ― 」というテーマを掲げた学会誌『日本語教育』が日本語学校で働く日本語教師の実態を把握していない、あるいは十分に説明していない上記2論文を掲載したのはそれではなぜか。日本語学校で働く日本語教師の実態を十分に把握し、説明したうえで、「教師教育の課題と展望」を考察すれば、日本語学校で働く日本語教師の多くがプロたりえない状況が明らかになり、日本語教育の言説がこれまで唱えてきた「学校型日本語教育で教える日本語教師はプロである」前提が崩れるからである。なぜそういえるのか。日本語学校で働く日本語教師の7割が非常勤²⁴であり、年収が「働いても食べられないワーキングプアの目安といわれる200万円ライン」(竹信 2012:138)を割っているからだ。非正規ワーキングプアはプロたりえるか。それを検討するために、日本語学校で働いている、あるいは働いていた、何人かの非常勤教師にインタビューした。

最初は大学で日本語教育を専攻し、卒業後、海外で日本語を教えていた経歴を持つEさん(20代、女性、日本語教師歴3年3ヶ月、インタビュー時、2016年6月)である。Eさんは帰国後、数ヶ月間、日本語学校で非常勤教師として勤務したが、現在はそこを辞し、別の職業に就いている。そのEさんは日本語学校での仕事を次のように述べている。

- ・ 月～金の午後クラス(13:30～16:30)を担当した。午後クラスの3時間の外、授業前の2時間を準備、事前ミーティングに、授業後の2時間を採点、事務作業に費やした。家での授業準備が2～3時間、1日あたりの実働時間は9～10時間である。時給は1800円だが、授業

²³ 神戸の日本語学校の校長である奥田が日本語学校で教えている日本語教師の実態を知らないわけではないと考えられるが、奥田(2010)では十分に説明されていない。

²⁴ 日本語教育振興協会に加盟している日本語学校で働く日本語教師の「教員数は全体で5,929人(対前年度比27人減(0.5%減))となっており、その内訳は専任教員が1,763人(全体の29.7%)で、非常勤教員が4,166人(全体の70.3%)である」(一般財団法人日本語教育振興協会2017:7)。

の3時間だけがカウントされ、他の時間は無給だった。1日10時間働いて5400円の収入である。実質時間給540円は2016年度の全国平均の最低賃金823円²⁵より低く、手取りは月10万円前後だった。

- ・ 教員同士が授業ノウハウや教材を共有せず、全てが個人ベースで授業が成り立っていた。常勤教員には非常に高圧的な人がいて、学生たちは萎縮していた。このような態度は社会では通用しないと思われた。
- ・ 全くできない学生が専門学校に進学したと聞いて驚いた。
- ・ 数ヶ月で日本語教師を辞めたのは「食べられない」からであると同時に、このような日本語教員になりたいというロールモデルがなかったからである。残業代がでない、教員を育てない、離職率が高い(1ヶ月~2年ぐらい)という意味でこの職場はブラックであると思われる。

2人目は大学卒業後、一般企業に勤めた後、420時間の日本語教師養成校を修了して、日本語学校の非常勤教師として働いているFさん(20代、女性、日本語教師歴4年、インタビュー時、2016年6月)である。Fさんは次のように述べている。

- ・ 一般企業に数年勤めて、ある程度貯金をしてから日本語教師になった。常勤を希望しているが、現在も非常勤のままである。当初、午前クラス(9:00~12:30:1コマ45分を4コマ)を担当。1コマ1,800円。1日7,200円の収入だった。月22日勤務として158,400円の収入(税込み)。オフィスでの実際の勤務時間は9:00~19:00。1時間の休憩後、ひきつぎ、グループミーティング、副教材選びなどで14:00~19:00まで5時間、事務所で働き、その後、家で4時間の教案作り。1日計9時間が無給労働である。現在1コマ1,900円。特別クラス30分を追加して、1日8,900円。月22日勤務で195,800円(税込み)である。
- ・ 今後も常勤ポストが空きそうにない。ただし、たとえ常勤ポストにつけたとしても手取り20~21万円ぐらいで、9:00~21:00勤務が続くことになり、収入は若干増えるが、仕事量はさらに増える。本当にそれが望ましいものかは疑問である。非常勤では東京で1人暮らしができない。すでに預貯金が底をつき、これ以上は今の状態では暮らしていけない²⁶。

3人目は大学卒業後、長年サラリーマンをやってきたGさん(60代、男性、日本語教師歴5年、インタビュー時、2016年6月)である。Gさんは早期退職後、420時間の日本語教師養成校を修了して、現在3つの日本語学校の非常勤教師を掛けもちしている。そのGさんは次のように述べている。

- ・ 日本語学校は午前クラスと午後クラスがある。午前クラス、午後クラスともに1コマ45分クラスが4コマある。非常勤の時給は1850円~2100円である。常勤は仕事量が多く、給

²⁵ 最低賃金は厚生労働省のウェブサイト参照。

http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/roudouki_jun/minimumchiran/
【2018.8.19】

²⁶ Fさんはその後、日本語教師を辞めた。

与は手取り 20 万円前後である。経験を積んでも昇給しないので、常勤になりたいとは思わない。授業準備は効率を重んじ、1～2 時間を目安にしているが、学生に興味を持たせたい、もっと理解させたいと思うとそうもいかないことが多い。授業後、採点、事務作業として 2 時間ほどかけるが、それも無給である。教え方は人それぞれ、他の教員が何をしているのか分からない。

- ・ 現在ベトナム、ネパールからの学生が急増している。ベトナム人学生の漢字習得能力が中国人学生に比べて低く、漢字語彙が増えないため、初級まではついてこられるが、中級以降、伸び悩んでいる。日本に来る前に借金をしてきている学生が多い。入学当初は希望に胸を膨らませていた学生たちが半年、1 年後にはアルバイトが忙しく、勉強時間がとれなくなり、日本語学習に支障をきたす場合も多い。
- ・ 留学生のサクセスストーリー（日本語学校修了後、いい大学／大学院に入学し、卒業後、日本企業で正規職を得ること）はあるにはあるが、例外である。例えば、中国の大学のトップ校を卒業して、日本語学校で N1 取得後、有名大学院に入学するケース等。通常は N2 も取れず、いいかげんな大学や専門学校に進学するケースが多い。大学や専門学校進学後もアルバイトまみれの数年を過ごして帰国することになる。
- ・ キャリアプランもはっきりとした目的もないまま、来日し、アルバイトしながら、漠然と過ごしている学生が多い。来ないほうがよかったと思われる。
- ・ 若い非常勤職の日本語教師は半年から 1 年くらいで辞めていくケースが多い。常勤職でも 2～3 年くらいで辞めていく者もいる。日本語教師は、大学の正規教員、もしくは国際交流基金の専門職を別として、若者がプロとしてキャリアを積む職業ではない。授業時間以外の労働は無給であることに加え、日本語教師の代わりはいくらでもいる、嫌なら辞めろというのが経営ルールであり、待遇改善は望むべくもない。

4 人目はベテランの日本語教師 H さん（60 代、女性、日本語教師歴 20 年以上、インタビュー時、2016 年 6 月）である。H さんは次のように述べている。

- ・ 常勤の給与は月額手取り 20 万円前後、年収は税込みで 300 万円前後である。非常勤の時間給は 1400 円～2000 円。授業準備および授業後、採点その他、授業時間の 2～3 倍にあたる仕事は給与に加算されないのサービス残業が常態化している。
- ・ 若い日本語教師（20 代～30 代前半）が数年で辞めることが多い。その理由は収入が低い、日本語教師のイメージがなる前となった後で異なる、プロ養成の組織的制度がないなどである。日本語学校内で教員ミーティングが開かれる場合があるが、トピックは出席率や成績の悪い学生、カリキュラムについてなどであって、教育の質向上のためではない。日本語教員の授業を見学して、授業内容の質的な向上をはかっている日本語学校は少ない。
- ・ 事実上、学生には日本語学校の選択権はない。どの日本語学校で学ぶかは出国前に決まっており、授業料は半年もしくは 1 年分前払いしているからだ。さらに日本語学校が留学ビザ発給の身元保証を引き受けているので、学生の自由意志で日本語学校を変更するのは極めて難しい。日本語学校にとっては学生確保のための都合のいい制度であるが、日本語学校同士

の競争が制限され、ひいては日本語教育の質的向上が損なわれていると思われる。

- ・ 日本の大手日本語学校は現地の大手日本語学校と提携し、現地学生および学生の両親と直接面談し、学生の学力と両親の資金面の確認を行ったうえで学生を確保するが、現地ブローカーに依頼するだけの日本語学校の場合、学生が日本の日本語学校に来てからアルバイトのし過ぎによって、学習上の問題を起こす場合がある。

以上、日本語学校で働いている、あるいは働いていた4人の非常勤教師へのインタビュー内容を整理すると次のようになる。

- ・ 非常勤の時間給は1800～2100円、月曜から金曜まで週5日間フルに働いて月収は10～20万円であり、授業日以外の休み期間中（春休み、夏休みなど）は無給なので、年収では200万円以下となる。常勤の月給は手取り20万円前後、年収は税込み300万円前後である。たとえ常勤になれても、管理職を除き、これ以上の昇給は望めないで、独身生活はともかく、結婚して家族を養うのは無理である²⁷。常勤日本語教師はひとり暮らしの男女の、非常勤日本語教師は正規職の夫を持つ女性の職業である場合が多い。
- ・ 授業準備および授業後、採点、事務処理その他、授業時間の2～3倍にあたる仕事²⁸は給与に加算されない。日本語教師はサービス残業が常態化している職業といえる。
- ・ 非常勤教師をプロとして養成する組織的な取り組みが少なく、教育の質は教員のサービス残業に基づく自助努力に頼っているのが実情である。
- ・ 若い日本語教師の離職率が高い。現行給与では「食べられない」うえ、サービス残業が多く、たとえ常勤になれたとしても、プロとしてやっていくための将来のキャリアパスが描けないからである。
- ・ 現在ベトナム、ネパールからの学生が急増している。彼らはブローカー経由で、借金して来日し、授業料と生活費を稼ぐために週28時間を超えてアルバイトせざるを得ず、日本語学習に支障をきたしている。

西日本新聞社編(2017:74-75)は日本語学校で働く日本語教師の実態を次のように伝えている。

1コマ90分。自分の講義をまともに聞く学生はほとんどいない。最初から机に突っ伏して寝ているか、スマートフォンをいじってゲームをしたり、映画を見たり…。退屈になれば「先生、トイレ」と出ていく。これが「全滅」。〔…〕

〔ある〕20代の男性は系列の日本語学校を1年余りでやめた。「留学生たちの原点を築

²⁷ 「男性の個人収入別に配偶関係を見てみよう。〔…〕年収200万円未満では62%が未婚、200万円～300万円未満では48%が未婚で46%が既婚、300万円～400万円未満では42%が未婚で53%が既婚というように、やはり300万円を超えると結婚をする人が増えることが分かる。〔…〕35～39歳の男性に限ると、年収200万円未満では87%が未婚、200万円～300万円未満でも72%が未婚であり、400万円以上となってようやく未婚率が5割を切る。〔…〕本書の冒頭で年収400万円に階層の切れ目があると書いたが、その傾向は男性の結婚にもあてはまるのだ」（三浦展2015:46）。

²⁸ 日本語学校の校長である丸山茂樹は「1時間の授業に3時間以上の予習が必要」（丸山茂樹2017:105）と述べている。

く仕事」と憧れ、大学卒業後に常勤講師として働き始めたが、幻想だった。

学校では数ヶ月でやめる教員が相次ぎ、慢性的な人手不足。〔…〕「学校は人を使い捨てにするワンマン経営。学生はほとんどが出稼ぎ目的で、教える意味が分からない」。途方に暮れ、辞表を書いた。

日本で留学ビジネスが過熱する中、日本語教師の需要は高いが、離職率も高く、業界全体が慢性的な人材不足に陥っている。背景には低賃金と不安定な雇用形態がある。

日本語教育振興協会が認定する日本語学校のうち、調査に回答した 286 校で働く教員は約 6 千人で、「教員歴 5 年未満」が 4 割を占める（2016 年度調査）。月収は常勤講師で 20 万円前後、非常勤は 10 万円前後で、「40～50 代のパート女性が業界を支えている²⁹」と話す教員もいる。

一方で、協会認定校の 6 割近くは学校法人ではなく、株式会社や有限会社。〔…〕福岡市で日本語学校を経営する男性は「ワーキングプア業界であるのは間違いない」と話す。

「全滅」の教室で、日本での就職を夢見て来日したベトナム人留学生は言う。「先生がゴロゴロ代わるし、授業はつまらない。受ける意味ないけど、留学ビザがないと日本に残れないから学校には通っている」。

初老の男性講師は「教師は心が折れてすぐ辞めるか、心を殺して壁に向かって授業を続けるか。私は後者だ」と自嘲する。

「学校崩壊」の現場で、学生も教員も夢を失う負の連鎖が続く。

最後に、ウェブサイト上の以下のブログ(2007年1月29日)³⁰を紹介したい。日本語学校で働く日本語教師のワーキングプア状況が如実に示されているからだ。

修士論文公开发表の日。

SJ 先生のご退官を記念して記念講演が行われた。

先生は、その中で、はっきりとおっしゃった。

「日本語教員養成はワーキングプアの創出にしかなくない。養成に携わるものはその責任を自覚するべし」と。

おおお～!!!

まさに、まさに、日本語教師はワーキングプアである。

それも先行投資や高学歴を必要とされる、最悪なケースのワーキングプアである。

創造的労働に反比例して時給は安く、時間外労働、自宅持ち帰り労働は当たり前、毎年更新できるか不安を抱える非常勤であふれかえる。採用時に給与が明確にされることも少なく、不興をかうことを恐れる受験者は、採用後初給料までいくもらえかわからずおびえていることもある。〔…〕

それほど、この仕事はまともに食べていける仕事がない。

²⁹ 筆者がインタビューした元日本語学校経営者は「採用するときは基本的に主婦がメインとなる。日本語教師の採用には給与が低くとも生活に支障がきたさないという条件が不可欠だからである」と述べている。

³⁰ <https://blog.goo.ne.jp/faafaafaa/e/ba84d673d76ee501c89032f9985e6c7e> 参照。【2018. 8. 10】

私がこの仕事をはじめた12年前からこの状況にはなんら変化はない。

日本に住む外国の人がこれほど増え、日本語を必要とする人や学びたい人がこれほどいるのに、教える側の私たちはいつも仕事を探し回り、貧しく、独り立ちできず、そして仕事が始まれば、ぼろぼろになるほどに忙しい。

なぜ、この国は未だに気がつかないのか。いいかげんわかってほしい。

この仕事が日本の未来にとってとても大切なことを。

この仕事は日本と外国を草の根でつなぐ重要な役割をになっていることを。

この仕事に従事する人々には高度な技術が必要とされることを。

月収20万円を下回る介護労働者が「使い捨て」されている状況を社会学者の上野千鶴子は次のように批判している(上野2011:436)。

月額20万円を下回る一部のケアワーカーの賃金は再生産コストを割っていること、それはこれまでは若者と既婚女性、つまり「家族」というバッファ(緩衝材)に負担を吸収できる特殊な条件を持った労働者を前提に、この職種が構成されてきたことの証であること、その点では、若者も既婚女性も、労働力の再生産に使用者側が責任を持たなくてもよい使い捨ての労働力と見なされてきたことをはっきりと認識しておかなければならない。

上記ケアワーカーの労働状況は日本語学校で働く多くの日本語教師にもあてはまる(門倉2010:5)。プロとは「自らのリソース(時間、知識、経験、スキル等)を動員し、仕事の質改善の義務と責任を負い、それを果たす者である」と定義しておく。「使い捨ての労働力」としての待遇しか与えられていない日本語教師に高度な専門性や教師としての習熟や成長、および、その世代間継承を期待することはできない。「教育の質を高めるためには、すぐれた教師を育成しなければならない」(松尾2010:26)が、現行の日本語学校が「教育の質」を高めるため、そこで働く日本語教師をプロとして「制度的」に育成しているとは言い難い。まさしく本節でインタビューしたGさんがいみじくも述べたとおり、「日本語教師は、大学の正規教員、もしくは国際交流基金の専門職を別として、若者がプロとしてキャリアを積む職業ではない³¹⁾」のである。プロとは「自らのリソース(時間、知識、経験、スキル等)を動員し、仕事の質改善の義務と責任を負おうとしても、それが適わぬ職場なら、そこから立ち去る者」でもある。日本語学校が「慢性的な教師不足に陥っている」のは怪しむに足りないが、問題はそれだけではない。日本語学校での日本語教育、すなわち学校型日本語教育は留学生に「一定水準」の日本語能力 — N1/N2 — を付与するというミッションを果たしているのだろうか。次章で検討したい。

³¹⁾ 本稿 101 ページ参照。

第4章 学校型日本語教育

2008年、日本政府は「留学生30万人計画」を発表した。これは日本への留学生を2020年までに当時の14万人から30万人に増やそうという計画¹である(日本留学総合情報ガイド)。本章はこの「留学生30万人計画」が「1990年体制」とどのような関係にあるのか、「留学生30万人計画」が学校型日本語教育にどのように影響を及ぼしているのか、および学校型日本語教育が「1990年体制」の一環としてどのように機能しているのかを検討するが、まずは2013年以降、急増している外国人労働者の推移から検討を始めたい。

4.1 外国人労働者の推移

外国人労働者受け入れの日本政府の基本的な考え方は以下のとおりである(久知良2017:10)。

- ・ 経済社会の活性化の観点から、高度の専門的な知識又は技術を有する外国人の就業を積極的に促進する。
- ・ 高度外国人材の受け入れ及び定着を支援することが重要であり、就労環境、生活面などの環境整備について、政府全体で取り組む。
- ・ 外国人労働者の受け入れ範囲の拡大は労働市場や国民生活への影響等を踏まえ、国民的議論が必要である。

高度人材は受け入れるが、単純労働は受け入れない。この日本政府の変わらぬ方針は2008年に策定された「留学生30万人計画」の骨子(文部科学省など2008)にも次のように反映されている。

日本を世界により開かれた国とし、アジア、世界との間のヒト、モノ、カネ、情報の流れを拡大する「グローバル戦略」を展開する一環として、2020年を目途に留学生受け入れ 30万人を目指す。その際、高度人材受け入れとも連携させながら、国・地域・分野などに留意しつつ、優秀な留学生を戦略的に獲得していく。

ところで日本で働く外国人労働者がはじめて100万人を超えたのは2016年である。その内訳は「専門・技術分野」「永住者や日系人などの定住者」「技能実習生」「留学生のアルバイトなど」の4つに大別される。2012年から2017年までの6年間の在留資格別外国人労働者数の推移を表4.1.1および図4.1.1に示す。

¹ 法務省在留外国人統計によれば、2017年12月末現在の留学生数は311,505人である。

表 4.1.1 外国人労働者の推移

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	6年間の増加数	6年間の増加率
専門技術分野	124,259	132,571	147,296	167,301	200,994	238,412	114,153	91.9%
永住者や日系人などの定住者	308,689	318,788	338,690	367,211	413,389	459,132	150,443	48.7%
技能実習生	134,228	136,608	145,426	168,296	211,108	257,788	123,560	92.1%
留学生のアルバイトなど	108,492	121,770	146,701	192,347	239,577	297,012	188,520	173.8%
その他	6,782	7,767	9,514	12,741	18,701	26,326	19,544	288.2%
合計	682,450	717,504	787,627	907,896	1,083,769	1,278,670	596,220	87.4%

(出典：厚生労働省「外国人雇用状況」の届け出状況まとめより作成)

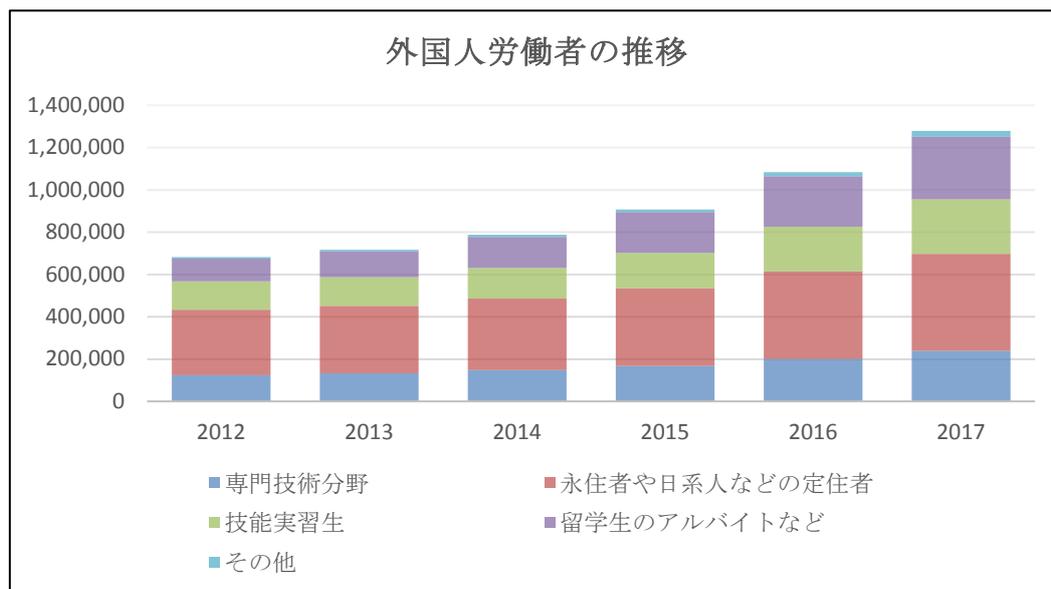


図4.1.1 外国人労働者の推移

(出典：厚生労働省「外国人雇用状況」の届け出状況まとめより作成)

表4.1.1から2012年から2017年の6年間に外国人労働者数が68万人から128万人へと60万人(87%) 増えていることがわかる。在留資格別には「専門技術分野」が11万4千人(92%)、「永住者や日系人などの定住者」が15万人(49%)、「技能実習生」が12万3千人(92%)、「留学生のアルバイトなど」が18万9千人(174%)増えており、増加数でも増加率でも「留学生のアルバイトなど」がトップの座を占めていることがわかる。留学生のアルバイトはなぜ急増しているのだろうか。

4.2 留学生のアルバイト

外国人の単純労働について宮島・鈴木(2014:3-4)は次のように述べている。

出入力管理及び難民認定法(以下「入管法」)の1989年の改正(以下「89年改正入管法」。翌90年施行)により、日本も外国人労働者を受け入れる国になります。[…]

同法の施行後、たとえば自動車の部品製造工場や衣料縫製工場に働く外国人の姿をみるよう

になります。これは一つには、就労に制限のない在留資格で、日本人の血を受け継ぐ日系人を三世まで優遇的に受け入れるようになったからです。

また、技能等の移転を目的とする「国際貢献」の名のもとに、「研修」資格での外国人受け入れが中小企業にも認められ、現場研修の形で外国人研修生が職場に立つようになるからです。1993年には技能実習制度が新たに設けられます。〔…〕

サイドドアからの日系人や研修生・技能実習生がこの間に日本経済を支えた役割は大きいものがあります。

留学生のアルバイトについてはどうか。宮島・鈴木(2014:56-57)はさらに次のように述べている。

留学生として来日する者には日本語の習得から始めて、大学で学び、学位を取得し、可能ならば日本で就職したいというキャリアを描く場合が多く、そうして留学から就労へ、と在留資格を書き換える外国人が年に1万人程度に上ります。〔…〕

近來日が増えているベトナム人やネパール人をみても、「留学生」が高い比率を占めていますから、その将来を占えば、学び、そして働くというプランの長期滞在の形がかなり予想されます。

上記のように、「留学生のアルバイト」は日本語学校や日本の高等教育機関で学ぶ外国人留学生が学費や生活費の一部を補うためのものと考えられ、つい最近まで日系人や技能実習生の「単純労働」のように問題視されることはなかった²。ジャーナリストの出井康博はしかし留学生のアルバイト労働も技能実習生同様、重大な問題を孕んでいると次のように指摘している（出井 2016a:3-4）。

日本で暮らす外国人の数は昨年1年間で約11万人増え、過去最高の約223万人に達した。こうして増加した外国人の半数以上は「実習生」と「留学生」として日本にやってくる。実習生は15パーセント増えて約19万3000人、留学生も同じく15%の増加で約24万7000人となった。私たちが普段見かける外国人労働者も、その多くは「実習生」や「留学生」として入国した人たちだ。

実習生と聞けば、日本に技術を学びに来ている外国人のように思われるかもしれない。しかし、実態は短期の出稼ぎ労働者である。留学生にも、勉強よりも出稼ぎを目的とする者が多く含まれる。

では、外国人の出稼ぎ労働者たちは、なぜ「労働者」ではなく、「実習生」や「留学生」として日本にやってくるのか。

少子高齢化によって、日本の労働人口は減り続けている。とりわけ体力が必要で賃金の安い働き手が不足している。しかし、「単純労働」を目的に外国人が入国することは法律で許され

² 宮島・鈴木(2014)同様、井口(2001/2010/2011a/2011b)、安田浩一(2010/2015)、梶田(2005)、亀田(2008)、川上園子(2009)、丹野(1999/2005a/2005b/2009)、樋口(2005a/2005b/2011)においても「留学生のアルバイト」は問題視されていない。

ない。そこで「実習生」や「留学生」と偽って、実質的には単純労働者が受け入れられているのだ。

上記のように「留学生にも、勉強よりも出稼ぎを目的とする者が多く含まれ」（出井 2016a:4）ているのだろうか。まずは最近の留学生数の推移を見てみよう。2006年から2017年の日本に在留しているブラジル人、技能実習生、留学生の推移を以下の表 4.2.1 および図 4.2.1 に示す。

表 4.2.1 日本に在留しているブラジル人、技能実習生³、留学生の推移

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
ブラジル人	312,979	316,967	312,582	267,456	230,552	210,032	190,609	181,317	175,410	173,437	180,923	191,362
技能実習生	70,519	88,086	86,826	65,209	100,008	141,994	151,477	155,206	167,626	192,655	228,588	274,233
留学生	168,510	179,590	179,827	192,668	201,511	188,605	180,919	193,073	214,525	246,679	277,331	311,505

（出典：法務省在留外国人統計より作成）

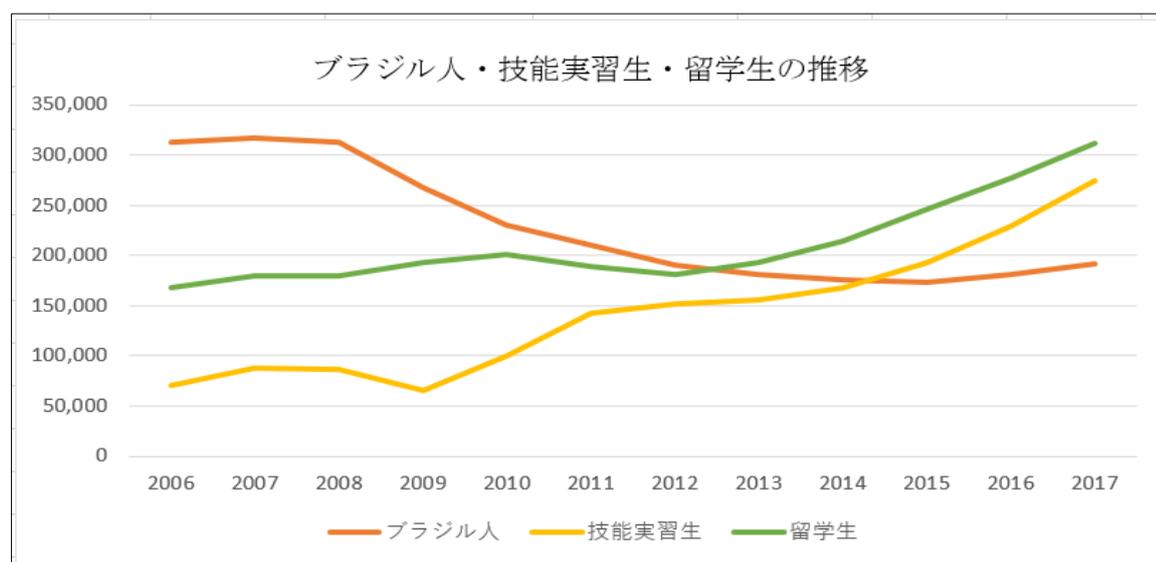


図4.2.1 日本に在留しているブラジル人・技能実習生・留学生の推移

表4.2.1、図4.2.1より2007年の316,967人をピークに日系ブラジル人の減少が顕著であることがわかる。2008年9月のリーマンショックに端を発した世界同時不況に伴う製造業の大量解雇で、7万人近くの日系ブラジル人が帰国した(井口2011:205)ことは第1章第1.4節ですでに述べた。日系ブラジル人の減少がその後も止まらなかったのは自動車や電機など日本の主要製造業の停滞によると推定される。日本の家電メーカーの衰退を大西(2017:20-21)は次のように述べている。

2015年の日本の電子工業の貿易収支は1兆円の赤字に陥った。[...] 日本のバブル経済が崩壊する以前の1990年頃まで、電機は自動車と並ぶ輸出の両輪だった。1991年はテレビやDVDレコーダー、ビデオカメラ、デジカメの輸出が好調で、電子工業は実に9兆2000億円の貿易黒字を

³ 技能実習生の数は2009年までは在留資格が「研修」を、2010年以降は在留資格が「技能実習1号イ」「技能実習1号ロ」「技能実習2号イ」「技能実習2号ロ」の合計をカウントした。

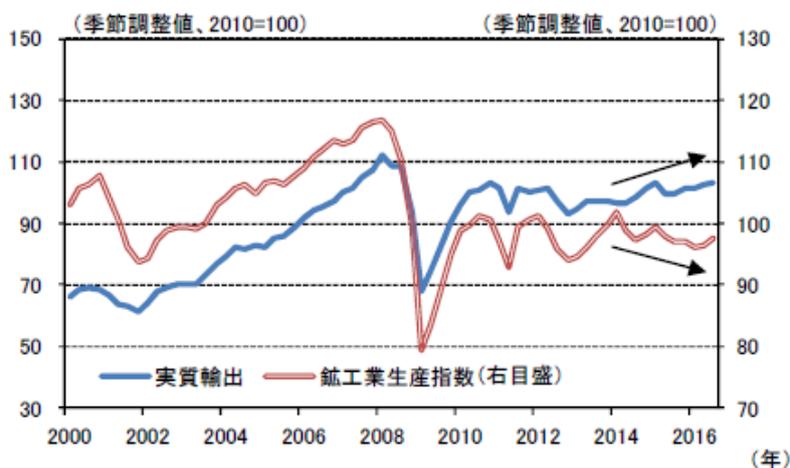
稼げ出している。それからわずか四半世紀足らずの間に10兆円も収支が悪化し、赤字に転落してしまった。

財務省輸出貿易統計によると、リーマンショック前の2006年に1兆5660億円あったテレビなど映像機器の輸出は、2015年、3分の1以下の4865億円に落ち込んだ。携帯電話に至っては1兆7430億円の貿易赤字である。アップルのiPhoneはホンハイが中国で作っており、米グーグルの基本ソフト「アンドロイド」を掲載したスマートフォンもほとんどが海外製だ。情報通信ネットワーク産業協会(CIAJ)によると、2015年度の携帯電話の輸入額は1兆7455億円に達した。輸出はたったの24億円である。

さらに国内の自動車製造の停滞を柿沼・東田(2016:137)は次のように述べている。

国内生産台数は1990年(1,349万台)をピークに下降傾向が続き、リーマンショック直後の2009年には793万台まで落ち込んだ。それ以降も、人口減少や消費税率引上げ等の影響も受け、1,000万台にまで届かない台数で推移している。

なぜ日本国内の製造業は停滞しているのか。その理由は「日本の経済成長が低迷する中、製造業が設備投資に対して慎重になり、生産能力の向上を意図した設備投資を控えることで、生産能力が持続的に低下しており、中長期的にみても過去の水準まで生産が回復することも見込めない」(三井住友銀行調査月報2017:1)からである。2000年から2016年にかけての日本の鉱工業生産指数の推移を図4.2.1に示す。



(資料)経済産業省『鉱工業指数』、日本銀行『実質輸出入の動向』

図4.2.1 鉱工業生産指数の推移 (出典：三井住友銀行調査月報(2017)より転載)

以上から製造業の「フレキシブルな雇用調整弁」(丹野 2005a:55)としての役割を果たしてきた日系ブラジル人の減少が日本の自動車や電機など製造業の停滞とリンクしていることがわかる。これに対してサービス業が伸びている。「国民経済計算年報」によれば、わが国サービス業(飲食業含む)のGDPでの比率は1970年12.8%から2013年27.6%へ上昇し、「この間に就業者数でのそ

の比率は 17.9%から 39.9%へ上昇」(飯森 2016:11)したのである。2006 年から 2017 年までの有効求人倍率の推移を図 4.2.2 に示す。

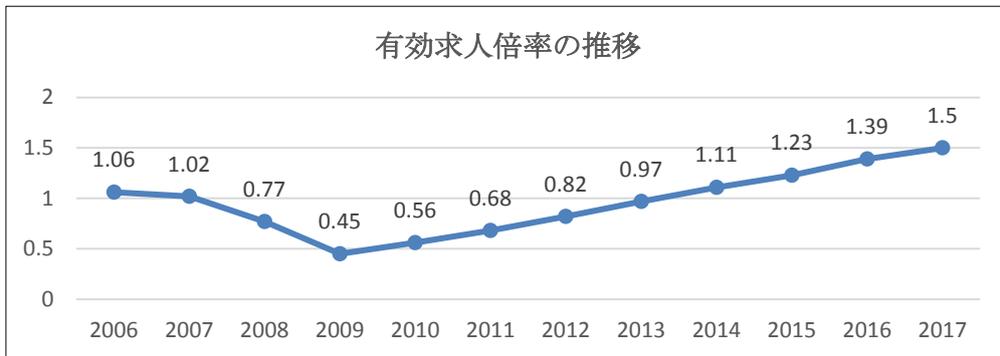


図 4.2.2 有効求人倍率の推移 (出典：厚生労働省一般職業紹介状況より作成)

図 4.2.2 より有効求人倍率がほぼ 1 に近づいたのが 2013 年である。2017 年の年平均有効求人倍率は 1.50 となり、1990 年の 1.4 を四半世紀ぶりに上回ったことがわかる。2018 年 5 月現在の有効求人倍率は 1.6 (厚生労働省) である。なかでも建設業の 4.30、サービス業の 3.22 が目立っており(厚生労働省一般職業紹介状況)、日本経済が建設業やサービス業を中心に現在未曾有の人手不足に直面していることがわかる。「留学生のアルバイトなど⁴⁾」の内「留学生」に限定した「留学生のアルバイト」の推移を図 4.2.3 に示す。

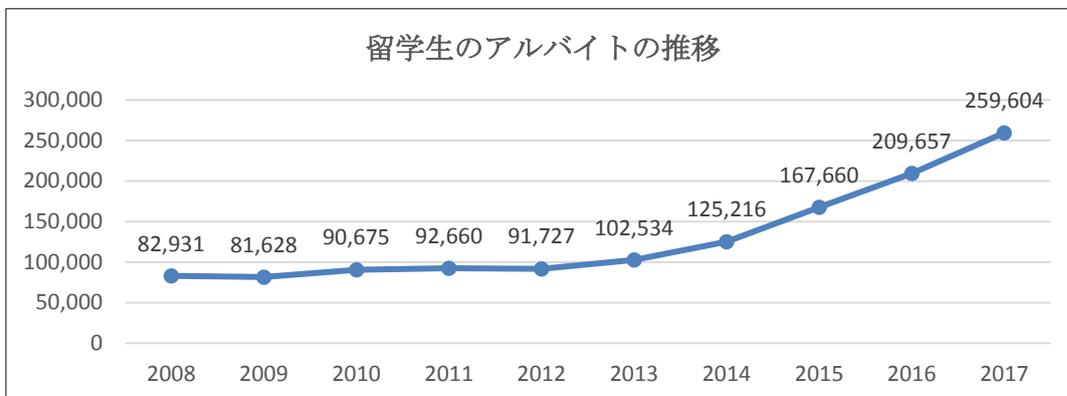


図 4.2.3 留学生のアルバイトの推移
(出典：厚生労働省「外国人雇用状況」の届け出状況まとめより作成)

図 4.2.3 から 2012 年から 2017 年にかけて「留学生のアルバイト」は 9 万 2 千人から 26 万人へと 16 万 8 千人(183%)増えていることがわかる。図 4.2.2 の「有効求人倍率の推移」および図 4.2.3 の「留学生のアルバイト」から、有効求人倍率が 1 に近づいた 2013 年から「留学生のアルバイト」が急増していることがわかる。有効求人倍率と「留学生のアルバイト」とはリンクしている、と考えられる。次に国籍別「留学生のアルバイト」の推移を表 4.2.2 および図 4.2.4 に示す。

⁴⁾ 「留学生などのアルバイト」は「留学生」と「その他」に分けられている。

表 4.2.2 国籍別「留学生のアルバイト」の推移

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
ベトナム					3,512	9,281	21,979	40,620	74,520	98,528
ネパール							14,185	25,048	32,302	40,926
中国	54,655	62,472	69,179	70,720	68,409	69,781	70,302	70,680	71,638	76,520
韓国	5,485	6,314	6,536	5,763	5,659	5,698	5,779	5,942	6,233	6,789
その他	22,791	12,842	14,960	16,177	14,147	17,774	12,971	17,370	24,964	36,840
留学生のアルバイト合計	82,931	81,628	90,675	92,660	91,727	102,534	125,216	167,660	209,657	259,604

(出典：厚生労働省「外国人雇用状況」の届け出状況まとめより作成)

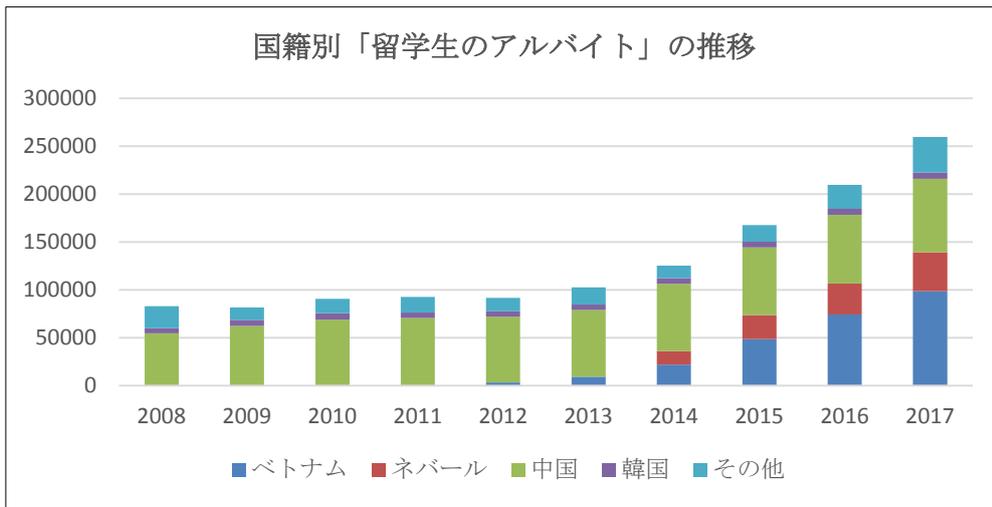


図 4.2.4 国籍別「留学生のアルバイト」の推移

表 4.2.2 より 2012 年から 2017 年にかけての「留学生のアルバイト」増加分 16 万 8 千人の国籍内訳はベトナム人 9 万 5 千人、ネパール人 4 万 1 千人、中国人 8 千人、韓国人 1 千人である。「留学生のアルバイト」の増加人数の内、ベトナム人が 57%、ネパール人が 24%、すなわちこの 2ヶ国で 91% を占めていることがわかる。次に 2010 年から 2016 年にかけての留学生の推移を図 4.2.5 に示す。



図 4.2.5 留学生の推移

(出典：独立行政法人 日本学生支援機構外国人留学生在籍状況調査より作成)

図 4.2.5 から 2012 年から 2017 年にかけて留学生が 16 万 8 千人から 26 万 7 千人へと 10 万 5 千人

(59%) 増えていることがわかる。次に 2010 年から 2017 年にかけての教育機関別留学生の推移を表 4.2.3 および図 4.2.6 に示す。

表 4.2.3 教育機関別留学生の推移

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
大学院	39,097	39,749	39,641	39,567	39,979	41,396	43,478	46,373
大学・短大・高専・準備教育課程	74,805	72,863	72,948	71,366	69,979	72,012	77,409	83,240
専修学校	27,872	25,463	25,167	24,586	29,227	38,654	50,235	58,771
日本語教育機関	33,266	25,622	24,092	32,626	44,970	56,317	68,165	78,658
留学生合計	175,040	163,697	161,848	168,145	184,155	208,379	239,287	267,042

(出典；独立行政法人 日本学生支援機構外国人留学生在籍状況調査より作成)

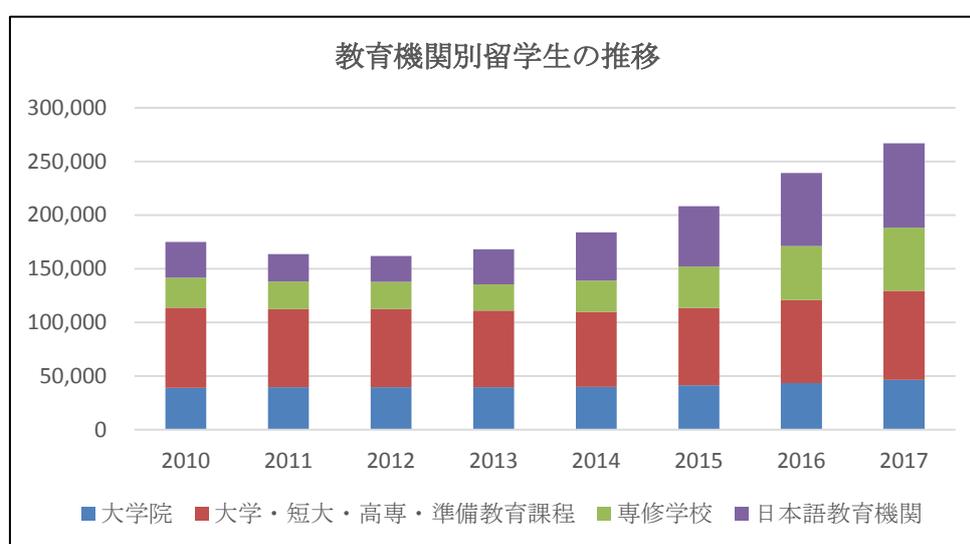


図 4.2.6 教育機関別留学生の推移

表 4.2.3 から 2012 年から 2017 年にかけての留学生の増加 10 万 5 千人の教育機関別内訳は大学院 7 千人、大学・短大・高専・準備教育過程 1 万人、専修学校 3 万 4 千人、日本語教育機関 5 万 5 千人であり、留学生増加分の内、日本語教育機関が 52%、専修学校が 32%、すなわちこの 2 機関で 84% を占めていることがわかる。

次に 2010 年から 2017 年にかけての国籍別留学生の推移を表 4.2.4 および図 4.2.7 に示す。

表 4.2.4 国籍別留学生の推移

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
中国	108,453	104,887	101,403	97,875	94,399	94,111	98,483	107,260
ベトナム	4,318	5,079	6,108	13,799	26,439	38,882	53,807	61,671
ネパール	2,581	2,973	3,601	5,807	10,448	16,250	19,471	21,500
韓国	25,692	20,502	18,919	17,283	15,777	15,279	15,457	15,740
台湾	6,531	5,472	5,579	5,660	6,231	7,314	8,330	8,947
その他	27,465	24,784	26,238	27,721	30,861	36,543	43,739	51,924
留学生合計	175,040	163,697	161,848	168,145	184,155	208,379	239,287	267,042

(出典；独立行政法人 日本学生支援機構外国人留学生在籍状況調査より作成)

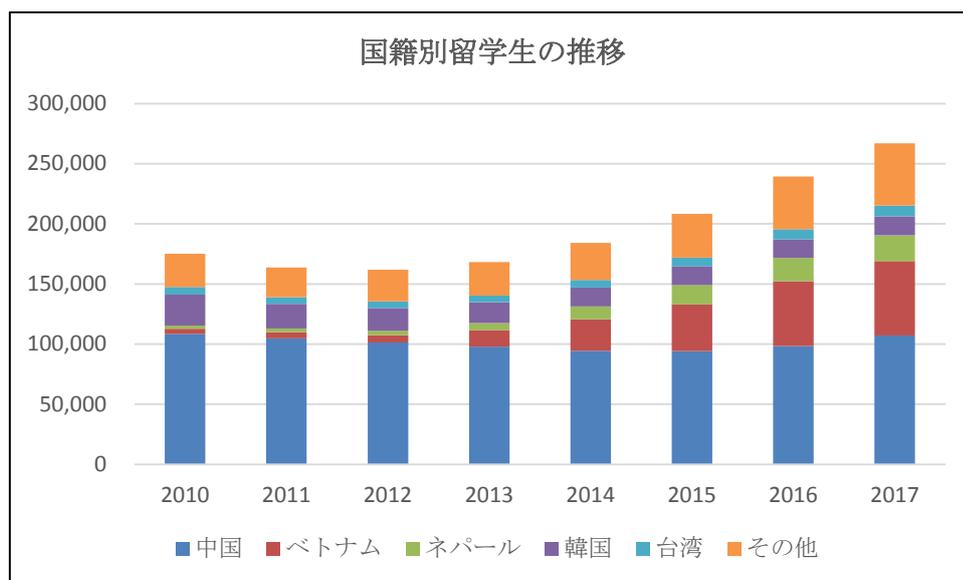


図 4.2.7 国籍別留学生の推移

表 4.2.4 から 2012 年から 2017 年にかけての留学生の増加 10 万 5 千人の国籍別内訳は中国人：6 千人、ベトナム人：5 万 6 千人、ネパール人：1 万 8 千人、韓国人：マイナス 3 千人、台湾人：2 千人である。留学生増加分の内、ベトナム人が 53%、ネパール人が 17%、すなわちこの 2ヶ国で 70% を占めていることがわかる。次に 2010 年から 2017 年にかけての国籍別日本語学校で学ぶ留学の推移を表 4.2.5 および図 4.2.8 に示す。

表 4.2.5 国籍別日本語学校で学ぶ留学生の推移

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
ベトナム	721	1,046	1,735	7,509	15,265	18,751	25,228	26,182
ネパール	752	957	1,150	2,619	5,157	7,559	6,015	6,650
中国	22,280	17,354	15,079	15,991	16,607	19,190	27,036	27,758
韓国	5,490	2,862	2,268	1,979	1,837	1,882	1,886	2,202
台湾	1,234	901	962	941	1,260	1,704	1,929	1,953
その他	2,789	2,502	2,898	3,587	4,844	7,231	6,071	13,913
日本学校への留学生合計	33,266	25,622	24,092	32,626	44,970	56,317	68,165	78,658

(出典：独立行政法人 日本学生支援機構外国人留学生在籍状況調査より作成)

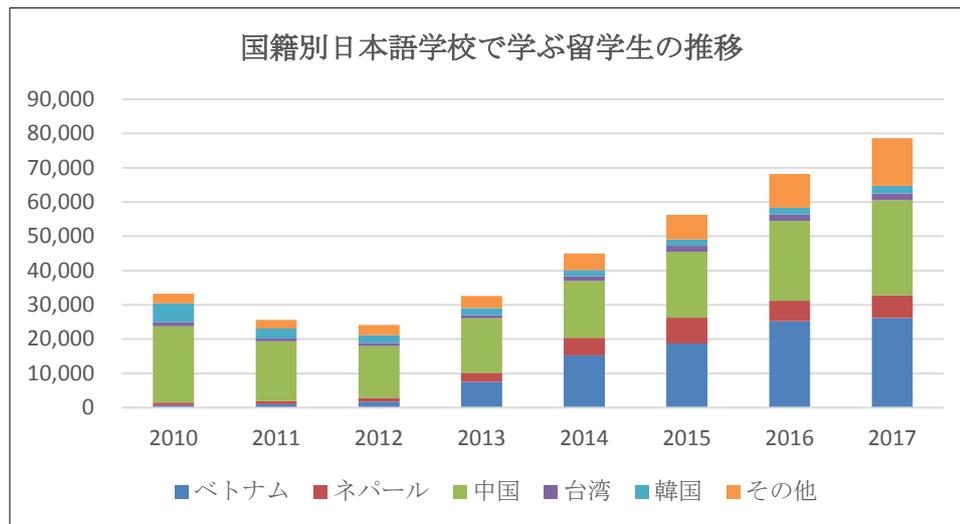


図 4.2.8 国籍別日本語学校で学ぶ留学生の推移

表 4.2.5 から 2012 年から 2017 年にかけて、日本語学校で学ぶ留学生は 2 万 4 千人から 7 万 9 千人へと 5 万 5 千人（229%）増えていることがわかる。国籍別内訳はベトナム人 2 万 4 千 4 百人、中国人 1 万 2 千 7 百人、ネパール人 5 千 5 百人、台湾人 1 千人、韓国人マイナス 1 百人である。日本語学校で学ぶ留学生増加分の内、ベトナム人が 45%、中国人が 23%、ネパール人が 10% である。

以上、2012 年から 2017 年にかけて「留学生」および「留学生のアルバイト」の統計数値からわかったことを以下に整理する。

- ・ 留学生は 16 万 2 千人から 26 万 7 千人へ 10 万 5 千人（65%）増加した。
- ・ 留学生増加分 10 万 5 千人の教育機関別内訳は大学院 7 千人、大学・短大・高専・準備教育過程 1 万人、専門学校 3 万 4 千人、日本語学校 5 万 5 千人である。留学生増加分の内、日本語学校が 52%、専門学校が 32%、すなわち、この 2 機関で 84% を占めている。
- ・ 留学生の増加 10 万 5 千人の国籍別内訳は中国人：6 千人、ベトナム人：5 万 6 千人、ネパール人：1 万 8 千人、韓国人：マイナス 3 千人、台湾人：2 千人である。留学生増加分の内、ベトナム人が 53%、ネパール人が 17%、すなわちこの 2 ヶ国で 70% を占めていることがわかる。
- ・ 日本語学校で学ぶ留学生は 2 万 4 千人から 7 万 9 千 9 百人へと 5 万 5 千人（229%）増加した。
- ・ 日本語学校で学ぶ留学生の増加分 5 万 3 千人の国籍別内訳はベトナム人 2 万 4 千 4 百人、中国人 1 万 2 千 7 百人、ネパール人 5 千 5 百人、台湾人 1 千人、韓国人マイナス 4 百人である。日本語学校で学ぶ留学生の増加分の内、ベトナム人が 53%、中国人が 18%、ネパール人が 11% を占めている。
- ・ 「留学生アルバイト」は 9 万 2 千人から 26 万人へ 16 万 8 千人（183%）増加した。
- ・ 「留学生のアルバイト」増加分 16 万 8 千人の国籍別内訳はベトナム人 9 万 5 千人、ネパール人 4 万 1 千人、中国人 8 千人、韓国人 1 千人である。「留学生のアルバイト」の増加人数の内、ベトナム人が 57%、ネパール人が 24%、すなわち、この 2 ヶ国で 91% を占めていること

がわかる。

- ・ この間、日本の労働市場の有効求人倍率が 0.82 から 1.5 になり、サービス産業を中心に人手不足は深刻な状態を呈している。

上記から、日本の労働市場がサービス産業を中心に深刻な人手不足状況になるにつれ、ベトナム、ネパールから日本語学校や専門学校に「留学生」が急増すると同時に、ベトナム人留学生、ネパール人留学生のアルバイトが急増していることがわかる。ベトナム人留学生、ネパール人留学生はどのようなルートで来日しているのだろうか。

4.3 ベトナム人留学生の来日ルート

ベトナムでの日本留学ブームをグエン(2014)は次のように述べている。

- ・ [ベトナム人の]「日本留学」ブームを考えると、ブームの対象の多くが 20 代前半の地方出身低学歴学習者であることがわかる。また、彼らがイメージしている日本留学像に共通点が見られる。それは留学コンサルタント会社依頼、日本語学校経由、アルバイト勉学生活という 3 点である。(p. 32)
- ・ 近年、「日本留学」「日本への労働力送り出し」はブームになった結果、この分野に係わる業者が増えてきた。ソーシャルネットワーク Facebook や検索ツール Google で「du hoc Nhat Ban (日本留学)」や「xuất khẩu lao động Nhat Ban (日本労働輸出)」をキーワードとして検索してみたら、日本留学に関する結果は 605,000 件がヒットし、日本労働力送り出しに関しては 219,000 件の結果が出てきた。それに、日本、留学、労働力送り出しに関する情報を出す出典を見れば、コンサルタント業者の広告等がほとんどである。(p. 35)

ベトナム人の日本留学パターンをグエン(2104)は図 4.3.1 のように示している。

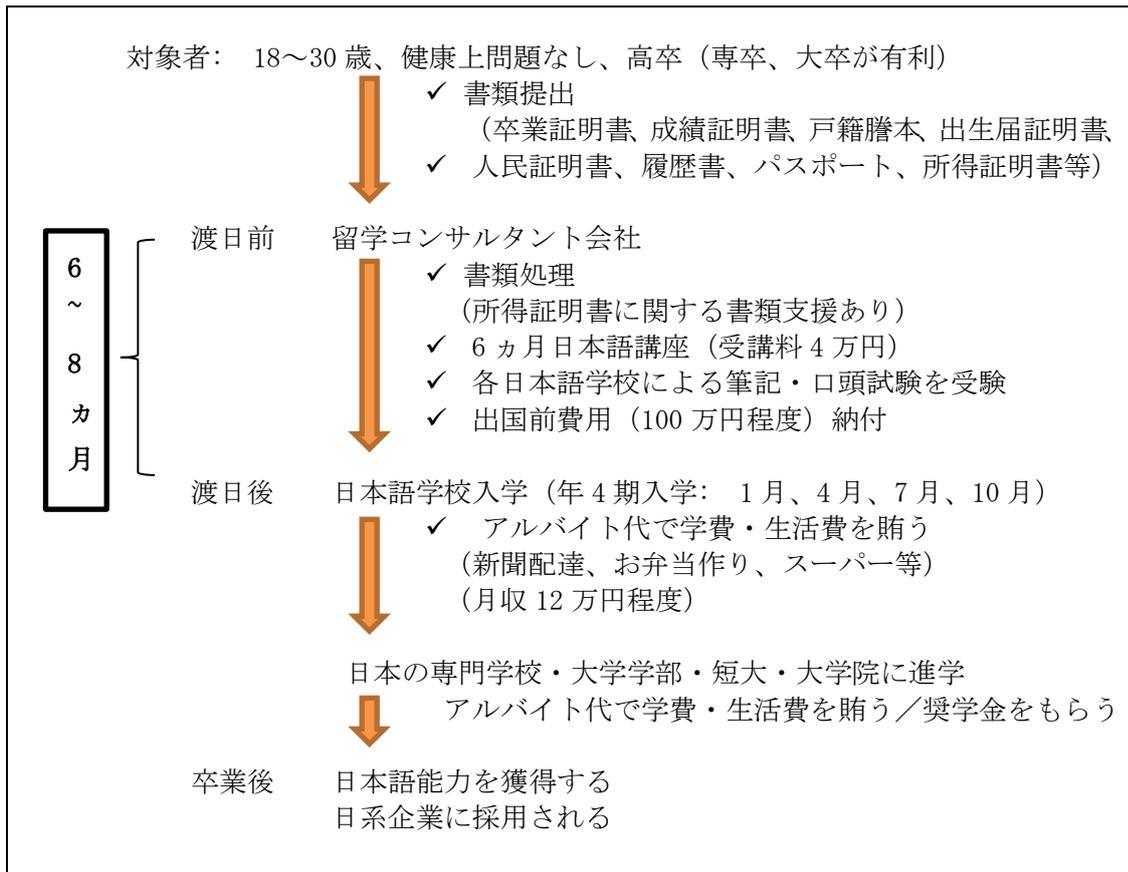


図 4.3.1 ベトナム人の日本留学ルート

(出典: グエン(2014:36)より転載)

「このパターンは留学コンサルタント会社に「学ぶと同時に働く」日本留学(ベトナム語:「du hoc, vua hoc - vua lam」)と呼ばれている」として、グエン(2014:36)は図 4.3.1 の過程を次のように説明している。

18～30 歳の若者を対象に、「健康上の異常なし」「高卒」という条件に該当した者なら、日本に留学できるということになる。[…]「学ぶと同時に働く」日本留学プログラムの対象が、高卒からの者となり、幅広い範囲と言えよう。日本留学の希望者が、卒業証明書、成績証明書、戸籍謄本、出生届等の身分証明書および所得証明書を留学コンサルタントに提出すれば、受理が完了した 6～8 ヶ月後に渡日が可能となるとのことである。また、この 6～8 ヶ月の間、書類の処理を待ちながら日本語講座を受講することとなる。講座が終了したあと、日本語能力試験をはじめ、願望の日本語学校や日本の専門学校の筆記・口頭試験を受験する。これらの日本語学校や専門学校は、当然ながら留学コンサルタント会社が代理、または提携している学校である。試験に合格すれば、日本へ渡るまで、コンサルタント会社への手数料と、学校側への入学料や学費や家賃などを「出国前の費用」として 100 万円程度を払わなければならない。

ベトナム人留学生の「出国前の費用」を坂内(2014a:6)は以下のように説明している。

日本に比べ総じてまだ所得の低いベトナムなどの新興国では親の収入もせいせい月額 15,000～20,000 円ほどです。ところで来日するには直接的な費用だけで約 100 万円近くかかります。その内訳はざっと以下の通りです。

① 渡航費用（航空運賃など）	約 100,000 円
② 日本語学校授業料（月額 5 万円 x 12 ヶ月・分割可）	600,000
③ 同入学諸費用・経費	100,000
④ 部屋代（ルームシェア・当面）3.3 万円 x 3 ヶ月	100,000
⑤ 紹介業者への仲介手数料	200,000
	<hr/>
	合計 約 1,100,000 円

ベトナム人留学生やその家族に「所得があると証明できない場合 […]、コンサルタント会社からの‘支援’を受けることが可能である」とグエン(2014:37) は次のように述べている。

‘支援’の内容ははっきりしないが、証明書が発行されるまで希望者の銀行口座にお金を一旦振り込むというやりかたが一般的に知られている。この書類上の‘支援’は、おそらく坂内(2014b)が既に言及している、私費留学生を狙うブローカーの技である偽装書類と関係があるのではないかと思われる。

渡日後留学コンサルタント会社は日本学校側と協力し、学生にアルバイトを与えると約束している。アルバイトの種類は主に、新聞配達、お弁当作り、スーパーやレストラン等という。紹介されるアルバイトを 1 日 4 時間働く。その他、希望すれば、自分で別のアルバイトを探して働くことも可能であり、月収が最低 12 万円程度という内容が募集要項に記載されている。

これは、おそらく留学生に 1 週間 28 時間の就労時間を許可する法律に違反する、いわゆる不法就労を前提に、広告されているものといってもよからう。

「出国前の費用」100 万円程度の工面はどうするのか。借金するのである。朝日新聞(2017 年 3 月 7 日)「耕論 留学生を受け入れる」で、国際教育交流フォーラム理事長でホーチミンにある日本留学支援オフィス副所長を兼務する堀江学は次のように述べている。

「日本に行けばアルバイトし放題」「月に 20 万～30 万円稼げる」。ベトナムのホーチミンで、日本留学を希望する学生や社会人の相談に応じる非営利団体を運営しているのですが、現地ではこんなうそを言うあっせん業者が横行しています。教育のためでなく、金もうけ優先の留学ビジネスの実態です。[…]

若い学生は甘い言葉を真に受け、借金して手数料や授業料を工面。留学後は借金を返すために日本で働き通しとなります⁵。搾取の構造なのです。

⁵ 坂内(2014b)も次のように述べている。「前回拙稿で、来日し入学するのに直接的な費用だけで約 100 万円近くかかると紹介しました。ベトナムの親の収入はせいぜい月額 1.5 万円～2 万円ほどです。このなかから 100 万円以上の大金を用意しようというのも、子供に日本で勉強のチャンスを与えたいという気持ちもさることながら「日本に行けば簡単に月 13～15 万円はアルバイトで稼げるから借金して

ベトナムで留学生コンサルタント会社がなぜこんなにも多いのか。留学生を日本に送り込むことで留学生からの手数料（20万円）に加えて、日本語学校からも一人当たり10万～15万円の斡旋料⁶が稼げるからである。留学生1人を日本語学校に送るたびにベトナム人の平均年収の1.5倍以上稼げるビジネスはそうあるものではない。ベトナムでの留学生を日本に送り出すブローカービジネスの隆盛を出井(2016a:27)は次のように述べている。

ベトナムでは、日本への留学を斡旋するブローカービジネスが隆盛を極めている。ブローカーは、実習生の斡旋も兼業しているところがほとんどだ。在日ベトナム人の数は、実習生と留学生を合わせれば10万人を超える。1人30万円の手数料を取れば、10万人で300億円にも達する。ベトナムの経済規模を考えると、1つの産業と呼べるほどの規模である。

以上、ベトナム人留学生の多くが地方出身の20代前半高卒の低学歴学者で、留学コンサルタント経由で100万円程度の借金をして、日本語学校に留学し、アルバイトに精を出していることがわかる。ネパール人留学生の場合はどうか。

4.4 ネパール人留学生の来日ルート

西日本新聞社編（2017）はネパールからの留学生について次のように述べている。

- ・ ネパールはアジア最貧国の一つ。アジア開発銀行の11年のデータによると、1日2ドル（約234円）未満で暮らす貧困層が国民の6割を占める。農業とヒマラヤ観光以外に目立った産業もなく、高校を卒業した若者は活路を求めインドや中東などに渡っていくケースが多い。
留学先として日本を選ぶのは、欧米に比べ留学費が半分以下の100万円程度で済み、「原則週28時間」とはいえ働きながら学べることが大きい。〔…〕
2008年から日本政府が取り組む「留学生30万人計画」も追い風になり、5年ほど前からネパールの日本語学校は急増する。ネパール教育省によると、国内の語学学校は登録校560校、未登録は1500校に上り、日本語学校が最も多い。〔…〕
現地の学校には、日本への留学ビザが取れると、提携する日本側の学校から1人当たり10万円の紹介料が入る。留学生を増やして利益を得る日本側とも利害が一致したこの「成功報酬方式」が、留学ビジネスの過熱を後押しする。

も大丈夫。それどころか半年もしたら毎月、親の数ヶ月分の仕送りが期待できる」という甘言にのせられた、という側面も少なくないのです。〔…〕新興国の場合は収入を得るための手段としての留学もあるといっても過言ではありません。就労ビザなどに比べ、条件さえ満たせば、比較的容易にとれるのが留学ビザだからです」。

⁶ 朝日新聞（2017年2月27日）「「教育の質」目届かず 日本語学校急増、過去最高605校」では一人当たり10万円、朝日新聞（2017年3月29日）「バイト留学生急増、21万人 社員寮改装の日本語学校も」では一人当たり15万円の斡旋料が日本語学校から留学生コンサルタント会社に支払われているという。

日本への留学生は過去 10 年間で 10 倍超。過当競争の結果、紹介料の相場は「東京 5 万、九州 7 万」と値崩れを起こしているほどだ。(pp. 46-48)

- ・ 2008 年に王制から議会制に移行し、社会が安定し始めた 10 年ごろから留学熱が高まった。富裕層は欧米へ、中流から下流家庭は「働ける留学先」を目指す。その代表格が日本。(p. 51)
- ・ ネパールでは、留学ビザ取得に必要な卒業証明書や日本語能力の証明書、銀行預金の残高証明書まで、あらゆる書類が偽造されてきた、とされる。(p. 54)
- ・ 日本の入国管理当局が求める残高は最低でも「150 万ルピー (約 150 万円)」。公務員の月給が 3 万ルピーのネパールでは大金で、留学生はこれとは別に留学実費で 100 万ルピー以上がかかり、大半は借金で工面している。150 万ルピーもの残高を持つのは現実的ではない。残高証明の発行は、大半が「コーポレーティブ」(コープ)と呼ばれる金融機関が請け負う。コープは仲間内で資金を出し、融通する「協同組合」で、ネパール全土に大小 3 万 5 千程度が存在。ある仲介業者は「コープは残高がなくても手数料次第で『本物』を作ってくれる」と明かし、実際に学生が持ち込んだ残高証明を示した。「これは偽造だが、『本物』だ」。(pp. 55-56)

前述の朝日新聞 (2017 年 3 月 7 日)「耕論 留学生を受け入れる」で、海外在住ネパール人協会アドバイザーのジギャン・ジャバは次のように述べている。

留学には学費などで年間 100 万円以上かかるので、多くが借金をします。「日本は稼げるから、すぐに返せる」と留学前に説明を受けた人がほとんどです。現実とは違います。日本語を学び始めたばかりで、雇ってくれるアルバイトは限られる。弁当工場や宅配便の配送センターなど、日本語を使わない、時給の安い単純労働です。思うように稼げず、違法と知りながら長時間働く。疲れがとれず授業中に寝てしまう。日本語が上達せず時給の良いアルバイトに移れない。この悪循環から抜けられない学生が多いのが実態です。

日本語学校で学んでいるネパール人留学生にインタビューした岩切(2015)も次のように述べている。

- ・ なぜ日本にネパール人の留学生が増えているのか [...]、ネパール人学生の 95 パーセントは貧しい家で出稼ぎに来ているということ、以前はイギリスが人気だったが、現在は入管が厳しくなり、中東や韓国や日本が出稼ぎ先になっていること、その中でも日本で稼げる金は特に多い上に、留学生ビザが下りやすいので、日本が人気となっているのだという。(p. 101)
- ・ 留学生ビザの資格外活動で許可された週 28 時間以内の就労時間では、ほとんどのネパール人学生の生活は成り立たない [...]。許可された週 28 時間という枠は容易に破られており、しかもアルバイト先もそうやって働いてもらわなければ経営自体が成り立たないという状況になっている。(pp. 104-105)
- ・ ネパールの国内状況と貧困が、ネパールの人々を海外へ向かわせる流れを生む。この流れは第一に英語圏の国々を望んでいるが、入り口が狭められているので、第二の選択として日

本が選ばれる。2020年までに達成すべき「留学生30万人計画」の影響もあり、留学ビザであれば、日本は比較的入り口が開かれているからである。〔…〕日本語学校への仲介業を行っている一部のコンサルタントは、詐欺に等しいような虚偽の情報を用いて人々集めている。日本語を勉強しなくてもアルバイトはできる。週28時間のアルバイトで送金と借金返済と生活費と学費をすべて稼ぐことができる。〔…〕コンサルタントが詐欺を働いてまで人を集めるのは、学生を多く紹介すれば金になるからである。紹介先は、中国人留学生が減少して経営にあえぐ日本語学校であり、ネパールから多くの学生を入学させ、彼らから学費を取ること生き残りを図る。単純労働力の不足に困っている日本の会社組織は、こうして集まってきたネパール人学生を求め、週28時間という枠を容易に無視した長時間のアルバイトによって、必要な金額のすべては賄われる。(pp.107-108)

以上、ネパール人留学生の多くも、ベトナム人留学生同様、中流から下流家庭の若者が留学コンサルタント経由で100万円程度の借金をして、日本語学校に留学し、その経費を賄うために、アルバイトに精を出していることがわかる。日本に留学すると学費と生活費を合わせて、どれくらいの経費がかかるのだろうか。

4.5 日本での留学経費はどのくらいかかるのか

白石(2016:22)は東京の文系私立大学に通う私費留学生の支出と収入について、図4.5.1のような試算を行っている。

支出	月額	年額	備考	収入	月額	年額	備考
住居費	50	600	住居 光熱水費を含む	仕送り1	57	684	
食費	27	324		仕送り2		1,200	授業料相当
学習費	8	96	テキスト 文房具	アルバイト	56	672	千円×28H×4W= 112千円程度まで可
その他	28	336	交通費 通信費		113	2,556	
授業料		1,200	私立文系				
合計	113	2,556					

図4.5.1 外国人留学生の支出と収入

(出典：「平成25年度私費外国人留学生生活実態調査概要」(日本学生支援機構)、「平成26年度私立大学入学者に係る学生納付金平均値」(文部科学省)より。白石(2016)から転載)

ベトナム人、ネパール人留学生たちは日本での留学経費をどのように賄っているのか。白石(2016)は次のように述べている。

- ・ [図4.5.1は]平成26年〔2014年〕度における東京の留学生の支出額と収入額である。ここから、平均的にひと月の生活費等は11万円程度で、その半分をアルバイトで賄い、残りの

半分は本国からの仕送りによるという実態が浮かび上がる。〔…〕平均的な収支モデルケースでは年間約 200 万円弱の送金が可能であれば、日本留学の経費は賄えるという試算となる。当調査ではアルバイトの収入の平均が月 5.6 万円となっているが、資格外活動の範囲で許される 1 週 28 時間いっぱいアルバイトをすると、月約 10 万円程度の収入を得ることができ、その分、本国の親元等からの送金額を圧縮することが出来ることになる。(p. 22)

- ・ ベトナム、ネパールの 1 人当たりの国民所得はそれぞれ 2 千 US ドル (20 万円)、750US ドル (8 万円)⁷であり、一般的な家庭で、日本語学校 70 万円程度、文系私立大学 100 万円程度の学費を毎年送金することは極めて厳しいと言わざるを得ない。これら低所得国からの留学生の受け入れは、経済目的での出国圧力が強いが故に、学生募集は容易であるが、勉学に集中できるだけの財政基盤が弱く、奨学金などの支援がない場合は高いリスクを伴った受入れにならざるを得ないと言うことができるだろう。(p. 24)

上記の「高いリスクを伴った受入れ」とはどういう意味か。ベトナムやネパールなど、「低所得国からの留学生」は、学費や生活費など日本での留学経費を賄うために、週 28 時間を超えて、不法にアルバイト労働をせざるを得ないということだ。西日本新聞 (2016 年 12 月 18 日)「出稼ぎ留学生 (4) 夢追いバイト掛け持ち」は次のように述べている。

ネパール人男子留学生のチャンドさん (28) =仮名=は週 4 日、福岡市のラーメン店で働く。日本人に似た風貌から、店では「サトウ君」と呼ばれ、人気者だ。この日は午前 9 時から昼まで市内の日本語学校で授業を受け、午後 1 時半～8 時半はこの店で勤務。午後 10 時から翌朝まではコンビニエンスストアでアルバイトをこなした。ダブルワークの月収は約 20 万円。母国の農村部なら平均年収の 5 倍に匹敵する。〔…〕ビザ更新時の入国管理局のチェックを警戒し、三つの銀行の通帳を使い分けていると明かした。学校のクラス分けは成績順で「ちゃんと勉強する人のクラスと、働く人ばかりのクラスがあるよ」。彼は成績上位のクラスだという。「留学生の 9 割は 28 時間ルールを守れていない」。元留学生で、福岡県のネパール人団体幹部のマハトさん=仮名=は断言する。居酒屋と弁当工場、コンビニなど 3 カ所を掛け持ちするトリプルワークも珍しくないという。

このような留学生の不法な (週 28 時間を超える) アルバイト労働を日本語学校は知っているのだろうか。もちろん知っているとして西日本新聞 (2016 年 12 月 18 日)「出稼ぎ留学生 (4) 夢追いバイト掛け持ち」は次のように述べている。

マハトさんは「日本の入管も日本語学校も雇用主も、分かった上で 28 時間以上の就労に目をつぶっている」と答え、言葉を継いだ。「日本人が嫌がる仕事をわれわれがやっている。厳密に 28 時間しか働かせなかったら、人手が足りなくなるでしょ」。

⁷ IMF(International Monetary Fund) のウェブサイト
<https://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2016/01/weodata/weoselgr.aspx> 参照。【2018. 8. 10】

このような状況で、2013年から急増している、ベトナム人やネパール人留学生を受け入れている日本語学校の質はそれでは担保されているのだろうか。次節で検討したい。

4.6 日本語学校の質は担保されているのか

朝日新聞(2017年2月17日)「「教育の質」目届かず 日本語学校急増、過去最高 605校」は次のように述べている。

全国の日本語学校数は、380校だった2007年以降、右肩上がりだ。政府は08年に「留学生30万人計画」を策定。企業の参入も相次ぎ、過去最高の605校(4月開校分を含む)に達した。専門家によると近年は「1980年代以来の設立ブーム」という。同時に、悪質な学校が各地で問題となっている。

「現在、日本語学校では、留学生教育の質の向上を無視した利益優先校の進出が目立ち、問題になっている」と指摘している一般社団法人全国日本語学校連合会(2015:2)は「金儲け主義に走りがちな日本語学校の現状を強く憂える日本語学校経営者」の言葉を次のように引用している。

もはや、日本語学校の大部分は金儲けだけの悪質企業になってしまい、到底教育機関とは言えない現況に陥っているのではないのでしょうか。

「留学生教育の質の向上を無視した利益優先校」について朝日新聞(2017年2月27日)「授業は教科書を読むだけ 悪質な日本語学校、野放しに」は次のように述べている。

授業は教科書を読みあげるだけ。試験でカンニングが横行し、教師は注意もしない。福岡市内の日本語学校に通うアジアからの20代の留学生は、「ここは学校とはいえない」と話す。〔…〕この学校の関係者は「教職員が次々と辞め、授業は成立しない状態だった」と打ち明ける。〔…〕専門家や日本語学校関係者は「問題となった学校は氷山の一角。多くは野放しだ」と指摘する。学校設立後は「教育の質」が審査されなくなったためだ。

西日本新聞(2016年12月19日)「出稼ぎ留学生(5)突然「退学」失意の帰国」は次のようにも述べている。

学校の中には「学級崩壊」状態も少なくない。机に突っ伏して寝る。イヤホンを使ってスマートフォンで映画観賞する。試験はカンニングが横行し、日本語が上達していない学生が満点を取ることもある。留学生数百人が在籍する福岡市の専門学校の風景だ。出席数が足りないと学籍を剥奪され留学ビザを失うため、学校には出てくる。教壇に立つ教師は「彼らも勉強しに来ているわけじゃないからね」と苦笑いした。九州の外国人向け日本語教育機関は、07年の33校から今年は64校と、ほぼ倍増した。その中身は玉石混交。真面目に勉強するため来日す

る留学生がいる一方、留学ビザを取るため学校に籍を置き、就労がメインの「出稼ぎ留学生」が増える原因となっている。

それではどうすればいいのだろうか。留学生政策が専門の佐藤由利子は次のように述べている(佐藤由利子・堀江 2015:102)。

ベトナムから「働きながら学ぶ」学生が増加し、出稼ぎ目的の偽装留学生といった批判が生じる背景には、①日本語教育機関における教育の質保証、②大学教育との接続、③海外で学力、経済力のある学生を募集・選別する仕組みに課題があると考えられる。〔…〕大学教育の質保証については、第5期中央教育審議会大学分科会において、設置基準、設置認可審査、認証評価における改善案が提示され、教育のグローバル化への対応も視野に入れつつ制度整備が進められている(文部科学省 2011⁸)。しかし、それ以外の教育分野での質保証の議論は充分に行われていない。

佐藤由利子は朝日新聞(2017年3月7日)「留学生を受け入れる」でも次のように述べている。

留学生費用を稼ぐためにアルバイトに追われ、日本語能力が十分に身につかず、大学や大学院への進学を断念せざるを得ない学生もいます。きちんとした教育を行わない悪質な日本語学校さえあります。これは、日本語学校の多くが学校教育法の外に置かれ、行政による管理も支援も行き届いていないからです。以前は、日本語教育振興協会と国が共同で日本語学校の審査・認定を行っていましたが、10年の事業仕分けで制度が廃止され、教育の質を定期的にチェックする仕組みがなくなってしまいました。〔…〕日本も良質な教育を提供する日本語学校を育成・支援し、悪質な学校や留学あっせん業者を排除することで、安心して留学できる仕組みが必要です。

佐藤由利子の主張を整理すると次のようになる。

- ① 大学教育の質保証は「制度整備が進められている」。
- ② 日本語学校には「きちんとした教育を行わない悪質な」ものがある。
- ③ 「これは、日本語学校の多くが学校教育法の外に置かれ、行政による管理も支援も行き届いていないから」である。
- ④ 日本語学校の質を保証するシステム構築をめざすべきだ。「偽装留学生」をなくすためには学力と経済力のある留学生の募集・選別する仕組みが必要だ。

上記②④はそのとおりだが、①③はどうか。次節で検討したい。

⁸ 文部科学省(2011)「第5期中央教育審議会大学分科会 第1大学教育の質の保障・向上」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/attach/1302346.htm 【2018. 9. 3】

4.7 大学および専門学校の質は担保されているのか

日本の大学教育の質について赤坂(2015:42)は次のように述べている。

1991年、大学設置基準が大幅に緩和されたことから大学の新設が相次ぎ、その結果1992年に523校だった大学は2013年4月の時点で783校まで増加した。これに少子化による18歳人口の急激な減少が加わることによって(1992年204.9万人に対し、2014年は118.1万人)、2012年度、日本の約45.8%の私立大学が定員割れとなった。2013年度は約40%まで回復したが、今後改善の兆しはない。[…]

今、日本の多くの大学で[…]手段の目的化が生じている。つまり大学経営安定化のため「学生募集」が第一義的課題となり、本来の目的である「専門知識の教育」が等閑視されるようになってしまったのだ。[…]

本来、留学生の受入れは情報通信技術や交通手段の発達により世界が時間的にも空間的にも縮小してゆくなか(グローバル化)、異文化を持ち込む留学生の受入れによって、学生の異文化理解や交流による学生間の親睦を促進し、教育を活性化することが第一義的な目的であった。

[…] 大幅な定員割れに苦しむ多くの日本の私立大学では、留学生の募集目的が「異文化との接触・理解による親睦や教育の活性化」から「定員割れを防ぐための手段」へと変質してしまった。

上記の定員割れ私立大学に進学した留学生の「勉学」生活はそれではどうなっているのか。赤坂(2014)は次のように述べている。

- ・ 大学の授業を理解するには最低2級(N2)レベルの日本語能力が必要だといわれているが、包朝鳳が実施した今回の調査では、すでに1級(N1)に合格している留学生は17名：11.1%、2級(N2)は52名：21.7%にすぎなかった。合計は32.8%。つまり機械的に判断すると3人に1人しか授業を理解していないことになる。(p. 68)
- ・ 日本の大学は諸外国と比較して学費が安い。また有名な大学でなければ、日本の大学は入学も卒業も簡単だということである。学費や生活費をアルバイトで賄っている留学生にとって、長時間のアルバイトに追われ、予習や復習をしなくても単位を取得でき、最後には4年生大学卒業の学位が入手できる日本の大学は学歴に箔をつける格好の場所なのだ。包朝鳳によれば中国ではこれを「海外镀金」と呼ぶらしいが、日本はその聖地であるそうだ。[…] 安易な単位の取得、学位の乱発を自粛しないならば、今後日本の大学の評価はさらに下落することになるだろう。(p. 69)
- ・ 昨年あたりから講義が分からないので寝てしまう留学生が目立ち始めた。もちろん彼、彼女らは予習などしてこない。結果的に講義に出席するだけで(出席するだけで最低の合格点をもらえると信じている)何の知識も身につかず、日本語能力も向上しない。(p. 72)
- ・ かつて筆者のゼミに所属していた留学生(授業料未納により4年次除籍)から次のような話を聞いた。「先生、いままで私、3年間、講義には出席していたけど内容はほとんど理解できなかった。日本の先生は優しいから全部出席すれば単位をくれる。それで2年半で82単位取

ったけど、授業中は友人と話すか、スマートフォンで遊んでいるか、寝ていた」。会話には不自由しない学生だったので、講義を理解できているものと思い込んでいたが、本人いわく「ほとんど理解できなかった」とのこと。彼女がこれでは、少なくとも過半数の留学生は講義がほとんど理解できていないと考えたとき、軽いショックを覚えた。(pp. 74-75)

地方の小規模私立大学に入学したネパール人留学生を調査した春口(2017)は次のように報告している。

- ・ A 大学とは地方都市にキャンパスを置く小規模私立大学である。〔…〕 従来この大学では留学生には日本語能力試験 N2 合格程度の日本語能力を持つことを入学の出願条件とし、また筆記と面接による日本語の入学試験を課してきた。〔…〕 しかし、2013 年秋に入学を許可したネパール人学生 29 名については、一切アドミッションにおいて日本語能力を問題としなかった。彼らに対しては学習意欲等を、面接試験において英語を用いて確認する程度であった。〔…〕 なお、ネパール人学生は現地にある 4 つの留学斡旋機関（いずれも日本語学校でもあるという）を通して出願している。彼らは学部 1 年生として入学したものの、第 1 学年を通常のカリキュラムから切り離し、新設した「日本語特別プログラム」の受講を義務付けられている。この「日本語特別プログラム」は週当たり 15 コマ（1 コマ=90 分）の日本語クラスと 1 時間の基礎演習クラス（英語も 1 部用いて日本事情等を紹介）を軸として構成され、1 年間（春季及び夏季の長期休暇機関も 2 週間程度の集中講義を設置）のプログラム修了時には日本語能力試験 N2 に合格することを目標に掲げていた。(p. 18)
- ・ プログラムが 1 年を終えた時点での成果（は次のとおりである。）
 - ① 到達目標であった N2 に合格した学生は皆無であった。
 - ② 多数の退学者が出た（29 名中 17 名、うち 2 名は除名）。
 - ③ 次年度への入学者を獲得できず、「日本語特別プログラム」が中断した。〔…〕退学率は 6 割に迫るが、特徴的であったのは斡旋した 4 機関のうち 1 機関（以下、機関 X と仮称）についてはこの時点で退学者が皆無であったことだ。退学者に関しては、「学びたい科目がない」など、学生の思惑と大学の実際との不一致が入学後明らかになったことを理由に挙げる者が多く、斡旋機関が正しく大学情報を発信していなかったと口にする学生も散見された。また退学者の中には在学中、「午前だけではなく午後にも授業が配されているアルバイトが満足にできない」などと、留学の目的を自ら否定する学生がいたことを考慮すると、〔…〕 留学斡旋機関の中には甘言を弄して送り出しの頭数を揃えようとする存在もあるのだろう。(p. 19)

上記から、A 大学が定員割れを埋めるために、斡旋料を払ってネパールの 4 つの留学斡旋機関から日本語能力のない留学生を募集していたことがわかる。4 つの留学斡旋機関のうち 3 つが「いいかげん」で、そこを通して来日した留学生が就業目的だったことがうかがわれる。A 大学はそれでも良心的である。留学生に日本語教育を課し、しっかり教育しようと試みているからだ。そのよう

な良心的な「試み」さえ放棄した「F ランク大学」が少なからずあると音(2016)は次のように述べている。

- ・ 「F ランク」とは〔…〕受ければ誰もが合格する大学のことを意味する。(p. 58)
- ・ 国立大学や、関東地方の早稲田や慶応、MARCH (明治、青山、立教、中央、法政)、関西地方の関関同立 (関西、関西学院、同支社、立命館)、産近甲龍 (京都産業、近畿、甲南、龍谷) といった知名度の高い大学はいいだろうが、多くの大学で定員を埋めるのに苦勞〔している〕。(p. 99)
- ・ 日本の多くの大学が「F ランク化」していく〔…〕一番の問題は〔…〕自らの組織を維持することを至上目的にして、大学を経営しているからに他ならない。講義の質を上げ、大学生を鍛えて磨くことを第一に考えていないのだ。(p. 111)
- ・ 現在、約半数の (私立) 大学で定員割れが起きているといわれているが、いよいよ日本人の学生だけでは定員に満たないと〔…〕、そのような大学の多くは海外から留学生をかき集めるようになる。〔…〕定員を埋めるために低いハードルで入学させているので、留学生の学力は均一ではない。中には別科といって、留学生に日本語や日本文化を教える特別の教育過程をおく大学があるが、別科で日本語を勉強してすぐに日本語を習得する優秀な留学生がいる一方で、何年経ってもほとんど日本語が話せない者もいる。そもそも優秀でない留学生は、勉強することを目的として来日しているのではなく、多くはアルバイトが目当てだ。〔…〕これらの事情は大学経営側も把握しているはずであるが、彼らにとってすでに大事なお客様となっている留学生を、少々の素行の悪さで退学させたりはしない。黙認し、単位を取らせて、帰国させる。(p. 117)

以上、大学教育の質保証は「制度整備が進められている」という佐藤由利子の主張は国公立大学や有名私立大学はともかく、定員割れを起こしている多くの私立大学には当てはまらないことがわかる。専門学校の質はどうか。西日本新聞社編(2017:77-78)は「デカセギ」目的の留学生の受け皿になっている専門学校について次のように述べている。

大半の留学生は来日後、まず日本語学校に2年間通う。その後、大学に進学する学力や語学力がないか、学費がない留学生は在留ビザの延長を目的に専門学校に進学する。「つなぎ」。一部学校関係者の間ではこう呼ばれている。さらに、1~2年間の専門学校を終えても、同じ専門学校の別の科か、異なる専門学校に入り直す学生がいる。これは「わたり」と呼ばれる。〔…〕少子化で日本人学生数が減る専門学校も留学生に活路を求める。「アニメーションやITなどの専門学校の一部で、つなぎ、わたり目的の留学生を受け入れている。まともな授業は少なく、留学生を食い物にしているとしか言えない学校もある」。福岡県内の日本語学校の現職教員はこう告発する。来日時は大学進学や就職の夢を抱いていても、結果的にバイトに明け暮れ「出稼ぎ留学生」となってしまう責任は日本側にもある。「留学生30万人計画」を掲げながら、国はこうした現実を黙認している。

出井(2016b)も「デカセギ」目的の留学生の受け皿となっている専門学校や大学について次のように述べている。

〔留学生が〕日本語学校に在籍できるのは最長2年までだ。2年間では「週28時間以内」という法律に違反して長時間働いても、母国に残した借金は返済できない。彼らの多くは150万円前後もの留学費用を借金して来日している。

そんな彼らを待ち受けているのが、少子化によって日本人の学生を確保できなくなった専門学校や大学である。

ベトナム北部ハイフォン出身のタン君(24歳)は、栃木県宇都宮市の専門学校に通う留学生だ。3年前に来日し、日本語学校に2年間通った後、専門学校に入学した。

留学生が専門学校に入る際には、日本語能力試験「N2」合格が条件とされている。N2はテレビのニュースが聞き取れ、新聞などの記事も理解できるレベルだ。

しかしタン君はN2はおろか、その下のレベルのN3にも合格していない。来日以降、学業そっちのけでアルバイトに励んできたからだ。彼は出稼ぎを目的に来日した“偽装留学生”なのである。〔…〕最近では、日本語が全くできなくても入学できる大学も増えている。〔…〕

福岡県に本部を持つN大学が都心に設けたキャンパスなどは、明らかにこのケースに当たる。同キャンパスの学生は9割以上が留学生だ。少し前までは中国人が大半を占めたが、この2-3年はベトナム人が急増している。「学費が他の私立大学よりずっと安く、都心であってアルバイトも探しやすい、大学などに日本語ができなくても入学でき、専門学校よりも長い4年のビザが手に入る」。そんな評判がベトナム人留学生の間で広まり、人気になっているのだ。

以上、「デカセギ」目的の留学生の受け皿になっている専門学校や大学でも、日本語学校同様、たとえ「学校教育法の下に置かれ、行政による管理も支援も行き届いて」いたとしても、その教育の質は地に墮ちていると言わねばならない。

ところで「デカセギ」目的の留学生、およびその受け皿となっている「悪質」な日本語学校の割合はそれぞれどのくらいなのだろうか。

4.8 日本語教育推進議員連盟およびNHKの見解

衆議院議員で日本語教育推進議員連盟会長代行の中川正春は「デカセギ」目的の留学生の割合を次のように述べている(中川正春 2017:7-8)。

留学生と言っても、事情は様々だ。大学や専門学校に席を置き、専門の学業を修めたいとする留学生、大学や専門学校への進学を目指し日本語学校で日本語の習得をする留学生、母国ですでに大学レベルの学業を修めた後、日本で働くために日本語学校に入学した留学生などがある。

一方で、この「留学生」という在留資格を利用して、勉強よりも就労したいという留学生も、現地ブローカーなどを介して来日している。留学生のアルバイトは週28時間以内とされている。

しかし、留学という資格でありながら法律を無視して長時間働くというケースも少なくないという。これまでも、日本語学校はビザの申請に名目上利用するだけで、修学の実態がないというような極端な例があり、社会問題となった。〔…〕

ほとんどの留学生はアルバイト等決められた時間内で、働いているのが現状である。

同じく衆議院議員で、日本語教育推進議員連盟のメンバーである穴見陽一も「にほんごぷらっと」代表世話人、石原進のインタビュー（2017年11月24日）で、次のように述べている。

「留学」の名目で日本にやって来て、ただひたすら働いていると思われる人たちが1割以上いるといわれています。

上記から、日本語教育推進議員連盟が、「デカセギ」目的の留学生はいるにはいるが、その割合はせいぜい全体の「1割」強、「ほとんどの留学生はアルバイト等決められた時間内で、働いているのが現状である」と判断していることがわかる。

2017年12月5日、NHK「クローズアップ現代プラス」は「追いつめられる留学生 ～ ベトナム人犯罪“急増”の裏側で～」をテレビ放映し、ベトナム人留学生の実態を以下のように説明している。

ベトナム人による万引きが急増している。来日外国人の犯罪件数でも中国を抜いて最多となった。背景にあるのは、ここ10年で20倍以上に増えたベトナム人留学生たちの“窮状”だ。昼は日本語学校に通い、夜は仕事へ。宅配便の仕分けや新聞配達など、夜間早朝の厳しい労働現場も少なくない。一部では、多額の借金を返すためやむなく犯罪に手を染めるケースまで。追いつめられるベトナム人留学生の実態に迫る。〔…〕

一体、何が起きているのか？取材から見てきたのは、多額の借金返済のために限界を超えて働く、ベトナム人留学生の姿。そして中には、教育よりも利益を優先する悪質な日本語学校も…。〔…〕

今、ベトナムで何が起きているのか。ここ数年、日本への留学ブームが過熱。留学生は、毎年およそ1万人ずつ増加しています。日本語を身につければ、高収入の仕事に就けると考えられています。それに伴って乱立しているのが、留学あっせん業者。取材を進めると、ある仕組みが浮かび上がってきました。あっせん業者は、提携先の日本語学校を留学生に紹介。留学生から1年分の授業料や書類作成費、手数料など100万円を超える現金を受け取ります。平均月収が2万円程度のベトナムでは大金。多くの人が借金をして支払います。業者は、日本語学校に授業料などを送金し、留学生を送り出します。そして、1人当たり10万円ほどの紹介料まで受け取るのです。〔…〕

しかし、日本で待っていたのは過酷な現実でした。広さ20畳ほどの部屋に15人で生活。借金に加えて、家賃や2年目の学費も重くのしかかり、夜通し働かざるを得なかったといいます。

留学生を受け入れる日本語学校の実態はどうか。NHK「クローズアップ現代プラス」は次のように

説明している。

日本にやって来る留学生の増加を後押ししているのが、9年前、日本政府が打ち出した「留学生30万人計画」です。世界から優秀な人材を集めるため、在留資格の要件を緩和するなどして、2020年までに留学生を30万人にまで増やす計画です。それに伴って、留学生の受け入れ先となる日本語学校も急増しています。その数は全国で643校に上り、過去最高を更新しています。しかし、この日本語学校の経営者が摘発される事件も相次いで起きているんです。栃木では、学校の理事長が別に経営する人材派遣会社を通じて、留学生にアルバイトをあっせん。違法な長時間労働をさせた上で、あっせん先の企業から多額の手数料を受け取っていました。一体なぜ、悪質な日本語学校が増えているのか。実態を取材しました。〔…〕

NHKが調べたところ、日本語学校全体のおよそ3割、200校以上がこの5年間に新設されたことが分かりました。〔…〕

新設された日本語学校を調べたところ、建設業者や人材派遣業者、それに介護事業者といった業種からの参入が相次いでいることが分かりました。ある日本語学校の校長は、「学校を営む介護事業の会社の労働力として活用するために開校した」と話していました。取材からは、日本語学校をいわば労働力の受け皿として利用しようという動きが、一部で広がっている実態が見えてきました。

「教育よりも利益を優先する悪質な日本語学校」はそれではどのくらいの割合を占めているのか。NHK「クローズアップ現代プラス」は次のように述べている。

多額の借金を背負わせるベトナムのあっせん業者。それを承知で受け入れる一部の日本語学校。そのはざまに、留学生は追いつめられています。

上記から「デカセギ」目的の留学生の受け皿となっている「悪質な日本語学校」は全体の「一部」とするとNHK「クローズアップ現代プラス」が判断していることがわかる。

以上、大部分の留学生は「デカセギ」目的ではないと日本語教育推進議員連盟が、大部分の日本語学校は「悪質」ではないとNHK「クローズアップ現代プラス」が想定していることがわかるが、ほんとうだろうか。次節以降で推論を試みたい。

4.9 「留学生という名の移民労働者」の割合

「留学生30万人計画」には「表」と「裏」2つのアジェンダがあると考えられる。「表」のアジェンダとは海外から優秀な留学生を受け入れ、卒業後、高度人材として日本で就業させることである。

「裏」のアジェンダとは人手不足に悩むサービス産業や定員割れに悩む高等教育機関に「デカセギ」目的の留学生、すなわち「留学生という名の移民労働者」を大量供給することである。「表」と「裏」どちらがメインなのだろうか。

岩崎(2015)は日本の大企業が外国人のグローバルな「高度人材」をさほど欲しがっていない状況を次のように述べている。

- ・ 近年の外国人留学生の誘致策は、日本企業に高度人材を提供することが1つの大きな目的となっている。ところが、肝心の日本企業が、そうした意図とはやや異なる事情を抱える。〔…〕現在の日本では、外国人を従業員として採用する必要性を感じない企業のほうが多いのが実情である。(p. 31)
- ・ 外国人従業員を必要とするのは、大手を中心にグローバル市場での競争に晒されている企業、もしくはグローバル競争に立ち向かおうとしている企業であろうが、そうした企業は日本企業全体の1部に過ぎない点に留意する必要がある。(p. 33)

上林(2017)も「日本企業の高度外国人人材へのニーズ」は低いと次のように述べている。

- ・ 日本企業の高度外国人人材へのニーズは全般的に低い。〔…〕労働政策研究・研修機構は2013年度に『企業における高度外国人材の受入と活用に関する調査』を実施した。これは「2009年経済センサス」の産業構成、従業員規模の分布を基礎に民間企業データベースから、10,915社を抽出してアンケートを行ったものである。〔…〕その結果によると、およそ4分の3の企業がそもそも高度外国人材を採用する方針を持っていない。この調査では300人以上の大企業が回答数の半数を占め、やや大企業に偏った回答となったが、大企業でもこのような実態である。また高度外国人材を採用する方針を持つ残りの4分の1の企業でも、その半数が「新卒の留学生採用」の方針となっている。(pp. 293-294)
- ・ 日本の大企業・製造業の場合、日本人の採用でも日本型雇用システムの秩序原理として、同一年度大学・大学院卒者の一部エリートを採用しているという雇用慣行を前提にすれば、高度外国人材の受入れは、彼らが高度外国人材であるか否かを問わなくても非常に狭き門であることは明らかであろう。(p. 298)

留学生として来日した後、日本で就業した「高度人材」の数はそれではどのように見積もればいいのか。法務省(2018)「平成29年(2017年)における留学生の日本企業等への就職状況について」によれば、2017年に「留学ビザ」を「就業ビザ」に切り換えた外国人の数は22,419人である。留学生が就職した企業の従業員規模別内訳を表4.9.1に示す。

表 4.9.1 2017年に留学生が就職した企業の従業員規模別内訳

	1人～49人	50人～99人	100人～299人	300人～999人	1000人～1999人	2000人～	不明	合計
平成29年	8,275	2,081	3,277	2,945	1,482	2,851	1,508	22,419

(出典：法務省(2018)より転載)

表 4.9.1 より従業員規模 1,000 人以上の企業に就職した留学生は 4,333 人 (1,482+2,851)、従業員規模 300 人以上の企業に就職した留学生は 7,278 人 (2,945+1,482+2,851) であることがわかる。

「留学生 30 万人計画」が想定するグローバルな「高度人材」を厳密に見積もれば 4,333 人、緩やかに見積もれば 7,278 人ということになるだろう⁹。

これに対し、「留学生という名の移民労働者」の数をどのように見積もればいいのか。佐藤由利子・堀江(2015)は次のように述べている。

- ・ 2011 年から 2014 年にかけて、中国と韓国からの留学生がそれぞれ 11%ずつ減少する中、ベトナム人留学生が 2.8 倍、ネパール人留学生が 2.6 倍になるなど、非漢字圏諸国出身留学生の増加傾向が見られる。〔…〕

嶋田(2014)は、2008 年から 2013 年にかけて日本語学校で学ぶベトナム人留学生が 14 倍、ネパール人留学生が 6 倍に増加する中、現場の日本語教師から「日本語の習得が遅く、初級を繰り返し学習する学生が増加した。初級が終わっても、会話ができない学生が多い」、「漢字に対して苦手意識を持つ学生が多い。文字への抵抗感が強く、中級になると挫折する学生も多い」といった非漢字圏出身者特有の学習上の課題に加え、「学習意欲が低い上、受け身の姿勢の学生が多い。そもそも目的意識の低い学生が多く、進路相談で苦労する」、「出席率のためだけに通学している学習者／脱力感の漂う学習者もいる」といった、学習者の動機や学習態度に関する問題も指摘する声があることを紹介している。(pp. 93-94)

- ・ 白石(2014)は、私費留学生誘致対象国を 1 人当たりの所得水準別のグループに分け、ベトナムを、ネパール、モンゴル、ミャンマー、バングラデッシュ、スリランカ等と並んで低所得グループに分類し、これら諸国では、(出稼ぎや移民を目指した) 出国圧力が高く、「留学による移民」という側面があることを指摘する。また、留学生は全般的に経済力がないため、高額な教育負担ができず、自費留学の場合、労働目的に変容する可能性が高いと述べている。白石の指摘は、非漢字圏で低所得国出身の学生の場合、日本語学習に加え、「就労しながらの留学」が課題となっていることを示唆している。(p. 94)

白石(2014)が作成した「一人当たりの所得水準別に分類した私費留学生誘致対象国リスト」を表 4.9.2 に示す。

⁹ 本稿は従業員規模 300 人未満の企業に就職した留学生をグローバルな「高度人材」としてはみなしていない。なぜなら従業員規模が 300 人未満の中小企業は主として国内市場向けの製品、サービスを提供しており、少数の例外を除いてはグローバル企業とはいえないからである。

表 4.9.2 一人当たりの所得水準別に分類した私費留学生誘致対象国リスト

A地域	ベトナム・モンゴル・ネパール・ミャンマー・バングラディッシュ・スリランカ等	アジア地域の開発途上国で出国圧力が高い。留学は最も優位度が高い出国方法であり、一方では留学による移民という側面も出てくる。全般的に個人の経済力が無いため高額な教育負担ができない。自費の場合は労働目的に変容する可能性が高い。
B地域	中国・韓国・台湾・マレーシア・タイ・香港等	アジア地域の中進国ですでにかなりの経済的水準に達している国・地域。高等教育就学率が15%以上のマスの段階となっており、高等教育目的自体の優位性で留学が選択される。むしろ当該国への外国人留学生誘致も戦略としている。欧米からの誘致、共同プログラムなどが盛んに持ち込まれている。当該国内高等教育から外れた部分が留学に流れる可能性もある。
C地域	米・英・豪・カナダ・EU・シンガポール	外国人留学生受入れ先として中心的な国、地域。経済・科学、技術で先進性を保ち、高等教育で国際性・優位性・柔軟性を持つ。英語の優位性がある。日本への受入れは、短期交換留学が主流となる。学位課程への誘致は難しい。
D地域	その他(アジア・アフリカ・中南米)	ODAアプローチ、日系人受入れ等幾つかの複合的な外国人留学生の受入れ形態。

(出典：白石(2014:19)より転載)

表 4.9.2 より、「A 地域」から来日した「留学生は全般的に経済力がないため、高額な教育負担ができず、自費留学の場合、労働目的に変容する可能性が高い」(佐藤由利子・堀江 2015:94) ことがわかる。2010 年から 2017 年にかけて、A 地域および B 地域からの留学生の推移を表 4.9.3 および図 4.9.1 に示す。

表 4.9.3 A 地域および B 地域からの留学生の推移

		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
B 地 域	中国	134,483	127,435	113,980	107,435	105,557	108,331	115,278	124,292
	台湾			4,829	6,353	7,528	8,709	9,537	10,237
	韓国	27,066	21,678	18,643	17,189	15,765	15,405	15,438	15,912
	マレーシア	2,676	2,591	2,483	2,478	2,607	2,755	2,925	3,117
	タイ	3,542	3,315	3,212	3,411	3,818	4,190	4,376	4,551
	計	167,767	155,019	143,147	136,866	135,275	139,390	147,554	158,109
A 地 域	ベトナム	5,147	5,767	8,811	21,231	32,804	49,809	62,422	72,268
	ネパール	3,022	3,589	4,793	8,892	15,697	20,278	22,967	27,101
	スリランカ	1,306	1,184	1,033	1,252	1,981	3,219	5,597	8,273
	ミャンマー	1,684	1,682	1,674	1,842	2,363	3,473	4,553	5,753
	モンゴル	1,678	1,511	1,506	1,673	1,936	2,317	2,705	3,150
	バングラデッシュ	1,715	1,387	1,068	978	1,309	1,912	2,548	3,467
	計	14,552	15,120	18,885	35,868	56,090	81,008	100,792	120,012
その他	19,192	18,466	18,887	20,339	23,160	26,281	28,985	33,384	
合計	201,511	188,605	180,919	193,073	214,525	246,679	277,331	311,505	

(出典：法務省在留外国人統計より)

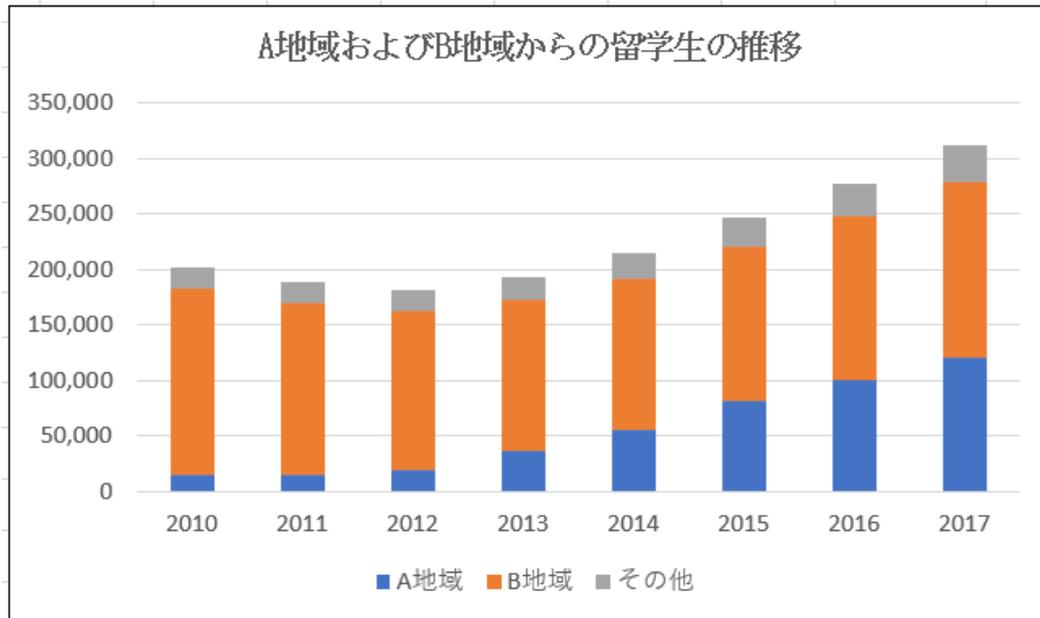


図 4.9.1 A 地域および B 地域からの留学生の推移

表 4.9.3 より、2012 年から 2017 年にかけて、留学生が以下のように増加したことがわかる。

- ・ 留学生全体は 180,919 人から 311,505 人へと、130,586 人（72.2%）増加した。
- ・ A 地域からの留学生は 18,885 人から 120,012 人へと、101,127 人（535.5%）増加した。
- ・ B 地域からの留学生は 143,147 人から 158,109 人へと、14,962 人（10.5%）増加した。
- ・ その他の地域からの留学生は 18,885 人から 33,384 人へと、14,499 人（76.8%）増加した。
- ・ A 地域からの増加分 101,127 人は、留学生全体の増加分 130,589 人の 77.4%を占めている。

A 地域に属するネパールからの留学生について、岩切(2017:20-21)は次のように述べている。

来日するネパール人留学生のほとんどは本国からの仕送りに頼ることはできず、学費や生活費など日本で必要となる費用は資格外活動であるパートタイム労働によって支弁される。[…]

まじめに勉学に励む「まともな留学生」にせよ、「出稼ぎ留学生」にせよ、どちらも入管難民法で定められた「週 28 時間以内」という就労制限を守れば文字通り物理的に生活が立ち行かなくなってしまう状況は同じであり、両者ともに「働く留学生」であることには変わらない。[…]

国内の日本語教育機関にとっては、中国・台湾・韓国といった漢字圏の留学生の減少分を補うという意味で、ベトナムやネパールなどの非漢字圏地域に学生募集のプロモーションを行い、現地の仲介業者に仲介料を払いつつ新規学生獲得を目指す。

国内人口減少とともに学生獲得に苦勞している専修学校や大学を含めた高等教育機関は、日本語教育機関からの進学を働きかけることで、やはり減少分を補おうとしている。

「ほとんどは本国からの仕送りに頼ることはできず、学費や生活費など日本で必要となる費用は

資格外活動であるパートタイム労働によって支弁される(岩切 2017:20)」状況はネパール以外の A 地域からの留学生にも当てはまるだろう。

本稿 132 ページの表 4.9.3 より、2017 年 12 月末現在の A 地域、すなわちベトナム、ネパール、スリランカ、ミャンマー、モンゴル、バングラデッシュからの留学生は、それぞれ 72,268 人、27,101 人、8,273 人、5,753 人、3,150 人、3,467 人、計 120,012 人である。「ほとんど」に 8 割を適用すれば、週 28 時間を超えて主としてサービス産業に従事している「留学生という名の移民労働者」は 96,009 人 ($120,012 \times 0.8$) と推定される。同時期の中国からの留学生は 124,292 人である。「B 地域」の中国からの留学生の中には「高等教育から外れた部分」(白石 2014:19) も相当数含まれていると考えられるので、トータルでみれば「留学生という名の移民労働者」は控え目に見積もっても 10 万人は下らないと推定される。

「留学生という名の移民労働者」はさらに多いと、出井(2018a:5)は自民党外国人労働者等特別委員会での説明資料「“偽装留学生”急増の現状について」において、「約 29 万人の留学生のうち、半数近くは“偽装留学生”の可能性大」と推定している。その根拠は 2017 年 6 月末現在の法務省在留外国人統計から「①ベトナム、ネパール、ミャンマー、スリランカ出身の留学生は計 10.7 万人。最も豊かなベトナムでも庶民の月収は 1-2 万円程度であり、ごく一部の富裕層・奨学金受給者を除き、経費支弁能力はなく、②中国出身の留学生は 11.5 万人。かつてほどではないにしろ、依然として“偽装留学生”は存在」するからである。出井(2018a:5)の推定が妥当だと考えられるのは、次節で検証するように A 地域からの留学生の割合が高い日本語学校ほど「悪質」の度合いが高まると同時に、中国からの留学生も一様ではなく、「経費支弁能力」のない「留学生という名の移民労働者」が相当数含まれると考えられるからである。

以上、「留学生 30 万人計画」の「表」「裏」2 つのアジェンダのうち、どちらがメインかは言うまでもないだろう。岩切(2017:21)は「留学生という名の移民労働者」について次のように述べている。

食品工場や宅配業、コンビニや飲食店など、人手不足が深刻になっている特定業種は、すでに「留学生労働力」なしでは成り立たない状態に陥っている。こうした事業所は留学生アルバイトを求めて地域の日本語学校に求人を出し、そこに仕事を求める留学生が集まるという構図になっている地域の日本語学校は、事業所に人材を斡旋する仲介的な役割を、意図的にせよそうでないにせよ担うことになる。その結果、政府がいまだに認めようとしない「非熟練労働」を担う労働移民の役割を、フロントドアではなくバックドアから留学生が支える構造が出来上がる。つまり留学生は、新規労働力の枯渇にあえぐ日本の労働市場にとって、労働移民の代替となっているのである。

上記から言えることは以下の 3 点である。

- ・ 2013 年以降、主として A 地域から「留学生という名の移民労働者」が急増しているのはサービス産業を中心に国内労働需給がひっ迫しているからである。
- ・ 「留学生という名の移民労働者」を受け入れている日本語学校、専門学校、大学は「教育」

よりはむしろ「移民労働者斡旋業」を営んでいる¹⁰。

- ・ 産業界が留学生に求めているのは「高度人材」としての「知的労働」よりはむしろ「移民労働者」としての「単純労働」である。

「留学生という名の移民労働者」の受け皿となっている「悪質」な日本語学校の割合はそれではどのくらいなのか。次節で見積もりたい。

4.10 「悪質」な日本語学校の割合

「悪質」な日本語学校の割合を検討する前に本稿序章で述べた「学校型日本語教育のミッションが高等教育機関に進学する留学生にN1ないしN2の日本語能力を付与することである」理由を再度確認しておきたい。一般財団法人日本国際協力センター(JICE)研修事業部(2016)は、留学生が進学予備教育として学ぶ場合と外国人労働者が就労のために学ぶ場合との日本語学習の目的および学習時間の比較を表4.10.1に示している。

表 4.10.1 留学生と外国人労働者が学ぶ日本語学習の目的および学習時間の比較

	留学生(進学予備教育)	就労のための日本語
目的	日本留学試験で得点でき大学や大学院に合格し、入学後、講義が聴ける、レポートが書ける、発表ができるなどいわゆるアカデミックジャパニーズに関わる日本語スキルを身につける	将来的な安定就労を目指して、自身のキャリアプランを検討し、日本の企業文化を踏まえた就労場面や求職活動に必要な日本語とそのノウハウを身につける
学習者	ほとんどがアジア地域出身者 10代後半～20代	多国籍 10代～60代、 体系的な日本語学習経験がない 職務経験や滞在理由は様々
学習時間	1年以上、760時間以上 (週20時間)	1コース90～132時間程度

(出典：一般財団法人日本国際協力センター(JICE)研修事業部(2016)より転載)

表4.10.1の留学生が「進学予備教育」として学ぶ日本語教育機関とは主として日本語学校である。表4.10.1より日本語学校は週20時間、年760時間以上、留学生に日本語を教えていることがわかるが、「大半の留学生は来日後、まず日本語学校に2年間通う」(西日本新聞社編2017:77)ので、日本語学校での学習時間は2年間、1,520(760 x 2)時間以上ということになる。日本語学校から高等教育機関に進学する留学生は、日本語学校在学中に進学先での専門の講義が聴け、レポートが書け、発表できると同時に、ディスカッションできる日本語能力を獲得しておく必要がある。それは

¹⁰ 「日本での留学ビジネスの「陰」を告発する声取材班に相次いだ。「ビジネスを優先するあまり、留学生を金づるのように扱っている」と語る元職員。自身が勤める日本語学校を「まるで外国人労働者派遣業だ」と自戒を込めてメールにつづった現職職員もいた」(西日本新聞社編2017:66)。

N2 レベル以上の日本語能力であると一般財団法人日本国際協力センター(JICE)研修事業部(2016)は表 4.10.2 に示している。

表 4.10.2 留学生と外国人労働者が学ぶ日本語学習内容の比較

	留学生(進学予備教育)	就労のための日本語
主なカリキュラム	<ul style="list-style-type: none"> ✓初級～日本語能力試験N2以上の文法や語彙など言語知識、読解、聴解スキルの習得 ✓小論文の書き方 ✓発表やディスカッションスキル 	<ul style="list-style-type: none"> ✓職場でのやりとり場面 ✓職場のルールやマナー ✓求職活動に必要なノウハウとその日本語 ✓自身のキャリアプランを考える ✓コースでの限られた時間を超えて、継続的に自分で学習できるように自律的な学習の姿勢を身につける
主な市販テキスト(初級)	『みんなの日本語』(所要時間300～400時間、ワークブック、講師用指導書、絵教材あり)	市販テキストは現在なし。オリジナルテキストを開発し、使用

(出典：一般財団法人日本国際協力センター(JICE)研修事業部(2016)より転載)

以上、日本語学校から高等教育機関に進学する留学生が N2 レベル以上の日本語能力を必要とする理由を再度確認したうえで、「留学生という名の移民労働者」の受け皿となっている「悪質な日本語学校」の割合を推定することにしたい。

文部科学省(2018)「平成 29(2017)年度日本語教育機関における外国人留学生への教育の実施状況の公表について」は日本語学校 459 校¹¹について、それぞれ日本語能力試験合格者数、高等教育機関への進学者数、卒業生数、国籍別留学生数をウェブサイト上で公表している。その中で、ある 2 つの日本語学校の 2016 年度の実績をそれぞれ表 4.10.3、表 4.10.4 に示す。

表 4.10.3 日本語学校、AAA 校(仮名)の 2016 年度の実績

N1/N2合格者数			高等教育機関進学者数			卒業生数	進学率	(N1/N2)/進学者数	日本語教育機関に学ぶ留学生数(2018年3月現在)							
N1	N2	合計	大学院/大学/短大	高専/専門学校など	合計				中国/韓国/台湾	ベトナム/ネパール/バングラデッシュ/スリランカ/ミャンマー	その他	合計				
11	19	30	13	6	19	19	100.0%	157.9%	59	64.1%	16	17.4%	17	18.5%	92	100%

(出典：文部科学省(2018)のウェブサイト上のデータより作成)

表 4.10.4 日本語学校、BBB 校(仮名)の 2016 年度の実績

N1/N2合格者数			高等教育機関進学者数			卒業生数	進学率	(N1/N2)/進学者数	日本語教育機関に学ぶ留学生数(2018年3月現在)							
N1	N2	合計	大学院/大学/短大	高専/専門学校など	合計				中国/韓国/台湾	ベトナム/ネパール/バングラデッシュ/スリランカ/ミャンマー	その他	合計				
5	12	17	34	94	128	133	96.2%	13.3%	89	43.2%	117	56.8%	0	0.0%	206	100%

(出典：文部科学省(2018)のウェブサイト上のデータより作成)

表 4.10.3 より、AAA 校の 2016 年度の N1/N2 合格者は 30 人、高等教育機関進学者は 19 人である。

¹¹ 460 校が登録されているが、ある日本語学校が 2 度登録されているので、実際は 459 校である。

AAA 校からの高等教育機関進学者はしたがって全員が N1/N2 保持者であると推定される。表 4.10.4 より、BBB 校の 2016 年度の N1/N2 合格者は 17 人、高等教育機関進学者は 128 人である。BBB 校の高等教育機関進学者に対する N1/N2 合格者の比率は 13.3% (17/128) である。このことから BBB 校から高等教育機関に進学した留学生の 86.7% (100%-13.3%)、人数にして 111 人(128 人-17 人)が N1/N2 保持者ではなく、進学先での日本語による専門科目の授業についていけない状況にあると推定される¹²。

以上から AAA 校は優良校だが、BBB 校は「悪質な」日本語学校であると推定される。文部科学省(2018)が公表している日本語学校 459 校全体の実績はどうか。459 校中、2016 年度に進学した留学生数を公表している日本語学校は 366 校である。残りの 93 校(459 - 366)は、国籍別留学生数は公表しているが、2016 年度に高等教育機関への進学者をまだ出していない新設校であると考えられる。まずは 366 校全体の実績を表 4.10.5 に示す。

表 4.10.5 日本語学校 366 校全体の 2016 年度の実績

N1/N2合格者数			高等教育機関進学者数			卒業者数	進学率	(N1/N2)/進学者数	日本語教育機関に学ぶ留学生数(2017年11月1日現在)							
N1	N2	合計	大学院/大学/短大	高専/専門学校など	合計				B地域(中国/韓国/台湾/マレーシア/タイ)	A地域(ベトナム/ネパール/バングラデシュ/スリランカ/ミャンマー/モンゴル)	その他	合計				
3,859	9,679	13,538	11,649	18,967	30,616	39,191	78.1%	44.2%	39,116	45.0%	41,501	47.7%	6,399	7.4%	87,016	100%

(出典：文部科学省(2018)のウェブサイト上のデータより作成)

表 4.10.5 より、日本語学校 366 校全体で、2016 年度の N1/N2 合格者は 13,538 人、高等教育機関進学者は 30,616 人であり、高等教育機関進学者に対する N1/N2 合格者の比率は 44.2%(13,538/30,616) である。上記 366 校中、「悪質」な日本語学校の割合はどのように推定できるのか。

2016 年度の高等教育機関進学者数に対する N1/N2 合格者数の比率を 11 区分(区分①：100%以上、区分②：90%以上、100%未満、区分③：80%以上、90%未満、区分④：70%以上、80%未満、区分⑤：60%以上、70%未満、区分⑥：50%以上、60%未満、区分⑦：40%以上、50%未満、区分⑧：30%以上、40%未満、区分⑨：20%以上、30%未満、区分⑩：10%以上、20%未満、区分⑪：0%以上、10%未満)に分けた場合の日本語学校 366 校の分布、および各区分ごとの 2016 年度の実績と 2017 年 11 月 1 日現在の地域別留学生数とその割合を表 4.10.6 に示す。

¹² この指標 ((N1/N2 保持者数)/(高等教育機関進学者数)) が実情を正確に反映しているとは言えないが、相当程度反映しているというのが本稿の立場である。

表 4.10.6 高等教育機関進学者数に対する N1/N2 合格者数比率を 11 の区分にわけた場合の日本語学校 366 校の分布、および各区分に属する日本語学校の 2016 年度の実績と 2017 年 11 月 1 日現在の地域別留学生数とその割合

(N1/N2合格者数)/ 進学者数	文部科学省 日本語教育 機関 調 査データ	N1/N2合格者数			高等教育機関進学者数			卒業者 数	進学率	(N1/N2)/進学 者数	日本語教育機関に学ぶ留学生数(2017年11月1日現在)						
		N1	N2	合計	大学院/ 大学/ 短大	高専/ 専門学 校など	合計				B地域(中国/韓 国/台湾/マレー シア/タイ)	C地域(ベトナム/ネパ ール/バングラデッシュ/ スリランカ/ミャンマー /モンゴル)	その他	合計			
区分① 100%以上	41 11.2%	936	1,725	2,661	1,054	812	1,866	3,924	47.6%	142.6%	5,254	71.8%	1,289	17.6%	770	10.5%	7,313
区分② 90%~100%	10 2.7%	278	717	995	523	521	1,044	1,414	73.8%	95.3%	2,080	64.0%	704	21.7%	466	14.3%	3,250
区分③ 80%~90%	9 2.5%	194	567	761	372	505	877	1,229	71.4%	86.8%	1,601	60.3%	832	31.4%	220	8.3%	2,653
区分④ 70%~80%	19 5.2%	417	1,191	1,608	960	1,212	2,172	3,279	66.2%	74.0%	4,591	68.2%	1,561	23.2%	579	8.6%	6,731
区分⑤ 60%~70%	21 5.7%	594	1,104	1,698	1,549	1,088	2,637	3,744	70.4%	64.4%	5,444	69.2%	1,983	25.2%	445	5.7%	7,872
区分⑥ 50%~60%	26 7.1%	413	1,097	1,510	1,304	1,477	2,781	3,463	80.3%	54.3%	5,341	64.9%	2,138	26.0%	746	9.1%	8,225
区分⑦ 40%~50%	31 8.5%	472	1,147	1,619	1,480	2,221	3,701	4,393	84.2%	43.7%	5,857	56.2%	3,924	37.6%	645	6.2%	10,426
区分⑧ 30%~40%	32 8.7%	211	723	934	988	1,732	2,720	3,215	84.6%	34.3%	2,599	35.9%	4,007	55.4%	629	8.7%	7,235
区分⑨ 20%~30%	40 10.9%	199	636	835	1,321	2,021	3,342	3,761	88.9%	25.0%	2,902	33.4%	5,324	61.9%	456	5.3%	8,682
区分⑩ 10%~20%	64 17.5%	132	603	735	1,234	3,559	4,793	5,586	85.8%	15.3%	2,725	20.0%	10,200	74.9%	695	5.1%	13,620
区分⑪ 0%~10%	73 19.9%	13	169	182	864	3,819	4,683	5,183	90.4%	3.9%	722	6.6%	9,539	86.6%	748	6.3%	11,009
区分①~⑪合計	366 100.0%	3,859	9,679	13,538	11,649	18,987	30,816	39,191	78.1%	44.2%	39,116	45.0%	41,501	47.7%	6,399	7.4%	87,016

(出典：文部科学省(2018)のウェブサイト上のデータより作成)

区分①から区分⑪に属する日本語学校の質をどのように判定すべきだろうか。本稿は区分①校を「優良校」、区分②~⑤校を「普通校」、区分⑥⑦校を「ボーダーライン校」、区分⑧~⑪校を「不良校」と判定したい。その理由は、日本語学校は高等教育機関への進学者全員に N1/N2 の日本語能力を付与することを本来のミッションとしており、そのミッションを区分①校は 100% 満たし、区分②~⑤校はおおむね満たしているが、区分⑥⑦校はおよそ半分しか満たしておらず、区分⑧~⑪校は多くを満たしていないからである。

区分①の「優良校」、区分②~⑤の「普通校」、区分⑥⑦の「ボーダーライン校」、区分⑧~⑪の「不良校」の 2016 年度の実績および 2017 年 11 月 1 日現在の地域別留学生数とその割合をそれぞれ表 4.10.7、表 4.10.8、表 4.10.9、および表 4.10.10 に示す。

表 4.10.7 区分①の「優良校」41 校の 2016 年度の実績/2017 年 11 月 1 日現在の地域別留学生数とその割合

(N1/N2合格者数)/ 進学者数	文部科学省 日本語教育 機関 調 査データ	N1/N2合格者数			高等教育機関進学者数			卒業者 数	進学率	(N1/N2)/進学 者数	日本語教育機関に学ぶ留学生数(2017年11月1日現在)							
		N1	N2	合計	大学院/ 大学/ 短大	高専/ 専門学 校など	合計				B地域(中国/韓 国/台湾/マレー シア/タイ)	C地域(ベトナム/ネパ ール/バングラデッシュ/ スリランカ/ミャンマー /モンゴル)	その他	合計				
区分① 100%以上	41 11.2%	936	1,725	2,661	1,054	812	1,866	3,924	47.6%	142.6%	5,254	71.8%	1,289	17.6%	770	10.5%	7,313	100%

(出典：文部科学省(2018)のウェブサイト上のデータより作成)

表 4.10.7 より、区分①の「優良校」は 41 校、366 校全体の 11.2%、2016 年度の N1/N2 合格者は 2,661 人、高等教育機関進学者は 1,866 人、高等教育機関進学者に対する N1/N2 合格者の比率は 142.6% (2,661/1,866) である。

表 4.10.8 区分②～⑤の「普通校」59校の2016年度の実績/2017年11月1日現在の地域別留学生数とその割合

(N1/N2合格者数)/ 進学者数	文部科学省 日本語教育 機関 調 査データ		N1/N2合格者数			高等教育機関進学者数			卒業者 数	進学率	(N1/N2)/進学 者数	日本語教育機関に学ぶ留学生数(2017年11月1日現在)							
						大学院/ 大学/ 短大	高専/ 専門学 校など	合計				B地域(中国/韓 国/台湾/マレー シア/タイ)	A地域(ベトナム/ネパ ール/バングラデッシュ/ スリランカ/ミャンマ ー/モンゴル)	その他	合計				
			N1	N2	合計														
区分②～⑤80%～100%	59	16.1%	1,483	3,579	5,062	3,404	3,326	6,730	9,666	69.6%	75.2%	13,716	66.9%	5,080	24.8%	1,710	8.3%	20,506	100%

(出典：文部科学省(2018)のウェブサイト上のデータより作成)

表 4.10.8 より、区分②～⑤の「普通校」は59校、366校全体の16.1%、2016年度のN1/N2合格者は5,062人、高等教育機関進学者は6,730人、高等教育機関進学者に対するN1/N2合格者の比率は75.2%(5,062/6,730)である。

表 4.10.7 および表 4.10.8 より、区分①の「優良校」、区分②～⑤の「普通校」を合わせた、「まとも」な日本語学校は100校(41校+59校)であり、366校全体の27.3%(11.2%+16.1%)にすぎないが、この2グループの2016年度のN1/N2合格者数は7,723人(2,661人+5,062人)、日本語学校366校のN1/N2合格者全体(13,538人)の57.0%(7,723/13,538)を占めていることがわかる。

表 4.10.9 区分⑥⑦の「ボーダーライン校」57校の2016年度の実績/2017年11月1日現在の地域別留学生数とその割合

(N1/N2合格者数)/ 進学者数	文部科学省 日本語教育 機関 調 査データ		N1/N2合格者数			高等教育機関進学者数			卒業者 数	進学率	(N1/N2)/進学 者数	日本語教育機関に学ぶ留学生数(2017年11月1日現在)							
						大学院/ 大学/ 短大	高専/ 専門学 校など	合計				B地域(中国/韓 国/台湾/マレー シア/タイ)	A地域(ベトナム/ネパ ール/バングラデッシュ/ スリランカ/ミャンマ ー/モンゴル)	その他	合計				
			N1	N2	合計														
区分⑥⑦40%～80%	57	15.6%	885	2,244	3,129	2,784	3,698	6,482	7,856	82.5%	48.3%	11,198	60.0%	6,062	32.5%	1,391	7.5%	18,651	100%

(出典：文部科学省(2018)のウェブサイト上のデータより作成)

表 4.10.9 より、区分⑥⑦の「ボーダーライン校」は57校、366校全体の15.6%、2016年度のN1/N2合格者は3,129人、高等教育機関進学者は6,482人、高等教育機関進学者に対するN1/N2合格者の比率は48.3%(3,129/6,482)である。

表 4.10.10 区分⑧～⑪の「不良校」209校の2016年度の実績/2017年11月1日現在の地域別留学生数とその割合

(N1/N2合格者数)/ 進学者数	文部科学省 日本語教育 機関 調 査データ		N1/N2合格者数			高等教育機関進学者数			卒業者 数	進学率	(N1/N2)/進学 者数	日本語教育機関に学ぶ留学生数(2017年11月1日現在)							
						大学院/ 大学/ 短大	高専/ 専門学 校など	合計				B地域(中国/韓 国/台湾/マレー シア/タイ)	A地域(ベトナム/ネパ ール/バングラデッシュ/ スリランカ/ミャンマ ー/モンゴル)	その他	合計				
			N1	N2	合計														
区分⑧～⑪0%～40%	209	57.1%	555	2,131	2,686	4,407	11,131	15,538	17,745	87.6%	17.3%	8,948	22.1%	29,070	71.7%	2,528	6.2%	40,546	100%

(出典：文部科学省(2018)のウェブサイト上のデータより作成)

表 4.10.10 より、区分⑧～⑪の「不良校」は209校、366校全体の57.1%、2016年度のN1/N2合格者は2,686人、高等教育機関進学者は15,538人、高等教育機関進学者に対するN1/N2合格者の比率は17.3%(2,686/15,538)である。区分⑧～⑪の「不良校」から高等教育機関に進学した留学生15,538人の82.7%(100%-17.3%)、人数にして12,852人(15,538-2,686)がN1/N2保持者ではなく、進学先での日本語による専門科目の授業についていけない状況にあると推定される。これらの「不良校」

が「悪質」な日本語学校であると考えられる。その割合は「一部」どころか、日本語学校 366 校全体の 57.1%を占めていることがわかる。

区分①～区分⑪に属する日本語学校で学んでいる留学生の地域別構成比率はどうなっているのだろうか。表 4.10.6 より区分①～⑪の日本語学校で学ぶ留学生を(1) A 地域 (ベトナム・ネパール・ Bangladesh・スリランカ・ミャンマー・モンゴル) と(2) B 地域(中国・韓国・台湾・マレーシア・タイ)の 2 グループに分けた場合の構成比率を図 4.10.1 に示す。

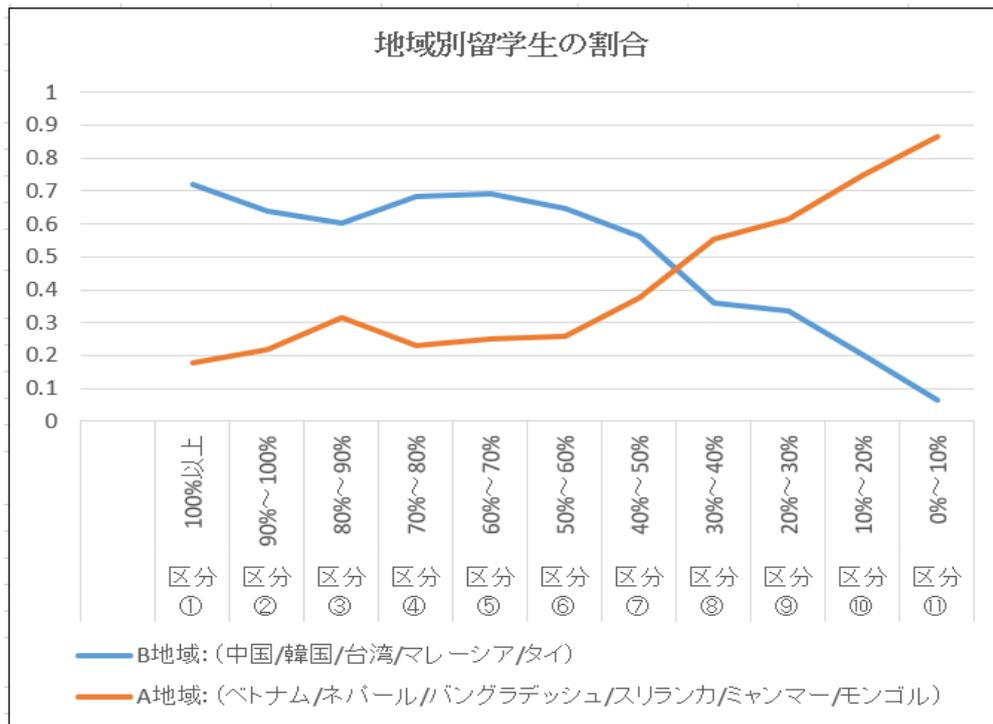


図 4.10.1 区分①～⑪の日本語学校で学ぶ留学生を(1)A 地域(ベトナム・ネパール・ Bangladesh・スリランカ・ミャンマー・モンゴル)と(2)B 地域 (中国・韓国・台湾・マレーシア・タイ) の 2 グループに分けた場合の構成比率 (出典：表 4.7.6 より作成)

図 4.10.1 より区分①の「優良校」、区分②～⑤の「普通校」、区分⑥の「ボーダーライン」校までは B 地域 (中国/韓国/台湾/マレーシア/タイ) からの留学生の割合が A 地域 (ベトナム/ネパール/ Bangladesh・スリランカ/ミャンマー/モンゴル) からの留学生の割合よりも圧倒的に高いが、区分⑦の「ボーダーライン校」ではその差は縮まり、区分⑧～⑪の「不良校」では、A 地域からの留学生の割合が 5 割を超え、さらには⑧から⑪へと「不良」の度合いが高まるにつれ、その割合が飛躍的に高まっていることがわかる。

本稿 138 ページの表 4.10.6 より、2017 年 11 月 1 日現在、日本語学校 366 校に通っている留学生は 87,016 人、うち A 地域 (ベトナム/ネパール/ Bangladesh・スリランカ/ミャンマー/モンゴル) からの留学生は 41,501 人、割合にして 47.7% (41,501/87,016) であるのに対し、139 ページの表 4.10.10 より、区分⑧～⑪の「不良校」に通っている留学生は 40,546 人、うち A 地域からの留学生は 29,070 人、割合にして 70.6% (29,070/40,546) であることがわかる。「不良校」、すなわち「悪

質」な日本語学校が A 地域からの「留学生という名の移民労働者」の受け皿になっていることがわかる。

さて日本語学校 366 校全体の実績をどう評価するべきだろうか。本稿 137 ページの表 4.10.5 を表 4.10.11 として再度示す。

表 4.10.11 日本語学校 366 校全体の 2016 年度の実績

N1/N2合格者数			高等教育機関進学者数			卒業者数	進学率	(N1/N2)/進学者数	日本語教育機関に学ぶ留学生数(2017年11月1日現在)							
N1	N2	合計	大学院/大学/短大	高専/専門学校など	合計				B地域(中国/韓国/台湾/マレーシア/タイ)	A地域(ベトナム/ネパール/バングラデッシュ/スリランカ/ミャンマー/モンゴル)	その他	合計				
3,859	9,679	13,538	11,649	18,967	30,616	39,191	78.1%	44.2%	39,116	45.0%	41,501	47.7%	6,399	7.4%	87,016	100%

(出典：文部科学省(2018)のウェブサイト上のデータより作成)

表 4.10.11 より、日本語学校 366 校の 2016 年度の N1/N2 合格者は 13,538 人、高等教育機関進学者は 30,616 人、高等教育機関進学者に対する N1/N2 合格者の比率は 44.2% (13,538/30,616) である。このことから日本語学校 366 校全体のパフォーマンスは本稿 138 ページの表 4.10.6 で示した区分⑦の「ボーダーライン校」相当であることがわかる。高等教育機関に進学した留学生 30,616 人の 55.8% (100%-44.2%)、人数にして 17,083 人 (30,616-13,538) が N1/N2 保持者ではなく、進学先での日本語による専門科目の授業についていけない状況にあると推定される。

N1/N2 の日本語能力がない留学生がなぜ高等教育機関に進学するのだろうか。留学ビザを延長して、週 28 時間の限度を超えて、アルバイト労働に従事するためであると考えられる。2016 年度に日本語学校 366 校から高等教育機関に進学した留学生 30,616 人の過半数、17,078 人が「留学生という名の移民労働者」である可能性が高いと推定される。表 4.10.11 より学校型日本語教育が留学生に必要な日本語能力 — N1/N2 — を十分に付与していないことがわかる。

それでは文部科学省(2018)がウェブ上に掲載している日本語学校 459 (366+93) 校全体をどう推定すればいいだろうか。2016 年度に留学生を高等教育機関に進学させている 366 校についてはすでに推定した。2016 年度に留学生を高等教育機関にまだ進学させていない残り 93 校 (20.2%) に通っている留学生の地域別構成比率を表 4.10.12 に示す。

表 4.10.12 2016 年度に留学生を高等教育機関にまだ進学させていない日本語学校 93 校に通っている留学生の地域別構成比率

文部科学省 日本語教育機関 調査データ (459校)	日本語教育機関に学ぶ留学生数(2017年11月1日現在)								
	B地域(中国/韓国/台湾/マレーシア/タイ)	A地域(ベトナム/ネパール/バングラデッシュ/スリランカ/ミャンマー/モンゴル)	その他	合計					
93校	20.2%	832	18.9%	2,960	67.3%	606	13.8%	4,398	100%

(出典：文部科学省(2018)のウェブサイト上のデータより作成)

表 4.10.12 より上記日本語学校 93 校に通っている A 地域 (ベトナム/ネパール/バングラデッシュ/スリランカ/ミャンマー/モンゴル) からの留学生の構成比率が 67.3%であることがわかる。本稿 140 ページの図 4.10.1 より、これら 93 校全体のパフォーマンスは区分⑧～⑩に属する「不良校」相当

であると推定される。93校を個別に見ればしかし表 4.10.13 のように分類される。

表 4.10.13 2016 年度に留学生を高等教育機関にまだ進学させていない日本語学校 93 校の分類

A地域からの留学生の割合	校数
A地域からの留学生が50%以上	63
A地域からの留学生が50%未満	26
留学生数がゼロ	4
合計	93

(出典：文部科学省(2018)のウェブサイト上のデータより作成)

表 4.10.13 より、93校から留学生数ゼロの4校を除いた89校(93-4)中、A地域(ベトナム/ネパール/バングラデッシュ/スリランカ/ミャンマー/モンゴル)からの留学生構成比率が50%以上の日本語学校が63校、割合にして70.8%(63/89)を占めていることがわかる。本稿140ページの図4.10.1より、これら63校が「不良校」と推定される。文部科学省(2018)がウェブサイト上に掲載している日本語学校459校から留学生数ゼロの4校を除いた455校(459-4)中、区分⑧～⑪に属する「不良校」、すなわち「悪質」な日本語学校はしたがって272校(209 + 63)、全体の59.8%(272/455)を占めていると推定される。

学校型日本語教育を代表する日本語学校の6割¹³で「教える側も、学ぶ側も、日本語を教育・学習することについて互いに最善の努力をする[…]前提(契約)」(尾崎2004:297)が成立していないと推定される。そうであるならば、「もはや、日本語学校の大部分は金儲けだけの悪質企業になってしまい、到底教育機関とは言えない」(一般社団法人全国日本語学校連合会2015:2)と嘆いた「日本語学校の現状を強く憂える日本語学校経営者」のことがさほど誇張ではないことがわかる。

「日本語教師が食べられない」状況はいずれ改善され、「日本語学校そのものもそのあり方を変えていくであろう。根拠のない聞こえのいい楽観論をいうつもりはないが、少なくとも3度の減少期を乗り切ってきた学校にはそれなりの経営方針とノウハウがあるはずである。そして、何よりもすぐれた教師と職員という財産を持ち、その活かし方を心得ているはずである」(丸山敬介2016:31)という丸山敬介の予測は、「根拠のない聞こえのいい楽観論」と言わねばならない。なぜなら今後も増え続けるであろうA地域(ベトナム/ネパール/バングラデッシュ/スリランカ/ミャンマー/モンゴル)からの「留学生という名の移民労働者」の受け皿となっている「悪質」な日本語学校がマジョリティを占めているかぎり、教育の質を高めるため、そこで働く日本語教師にプロの待遇を与えようとする「まともな」日本語学校が主流になる可能性はゼロに等しいからである。

最後に本稿序章で示した表 0.1 を表 4.10.14 として再提示し、以下の問いに答えたい。

¹³ 日本語学校の「不良校率」が6割というのはあくまで文部科学省(2018)のウェブサイト上に登録された455校での話である。日本語学校の数は2018年8月現在、711校である(朝日新聞2018年8月31日)。未登録校252校(711-459)の「不良校率」はさらに高まると推定される。というのはそれらの多くは新設校であり、A地域からの「留学生という名の移民労働者」の受け皿となっていると考えられるからである。

表 4.10.14 国内の N1、N2 合格者数および学校型日本語教育の学数者数の推移

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
N1合格者数:N1	24,031	22,425	18,395	19,072	18,534	18,176	17,869	20,492	23,378
N2合格者数:N2	21,741	25,447	17,752	17,602	17,527	18,144	21,741	26,999	34,570
N1+N2合格者数	45,772	47,872	36,147	36,674	36,061	36,320	39,610	47,491	57,948
日本語学習者数(学校型):S	114,280	105,756	81,798	84,244	105,085	123,071	127,485	146,459	161,945
N1/S	21.0%	21.2%	22.5%	22.6%	17.6%	14.8%	14.0%	14.0%	14.4%
N2/S	19.0%	24.1%	21.7%	20.9%	16.7%	14.7%	17.1%	18.4%	21.3%
(N1+N2)/S	40.1%	45.3%	44.2%	43.5%	34.3%	29.5%	31.1%	32.4%	35.8%

(出典：N1、N2 の合格者数は日本語能力試験 JLPT のウェブサイトより、学校型日本語教育の学習者数は文化庁「国内の日本語教育の概要」より作成。)

表 4.10.14 より学校型日本語教育は最近の 5 年間 (2013 年～2017 年) に、それ以前の 4 年間 (2009 年～2012 年) と比較して、そのパフォーマンス (N1、N2 合格者数の合計を学校型日本語教育の学習者数で割った年平均の比率) を 43.3% (40.1%～45.3%:2009 年～2012 年) から 32.6% (29.5%～35.8%:2013 年～2017 年) へと約 10 ポイント下落させていることがわかる。それはなぜだろうか。2013 年以降、日本経済がサービス業を中心に深刻な人手不足状況を呈するにしたがって、ベトナム、ネパールを中心に A 地域から急増した「留学生という名の移民労働者」を、教育よりも利益を優先する悪質な日本語学校、専門学校、大学が受け皿となった結果、「教える側も、学ぶ側も、日本語を教育・学習することについて互いに最善の努力をする」前提が崩壊し、学校型日本語教育の質が劣化した結果であると考えられる。

以上、「留学生 30 万人計画」には「表」と「裏」2 つのアジェンダがあり、「表」のアジェンダとは海外から優秀な留学生を受け入れ、卒業後、高度人材として日本で就業させることであり、「裏」のアジェンダとは人手不足に悩むサービス産業や定員割れに悩む高等教育機関に「留学生という名の移民労働者」を大量供給することであるが、メインは「裏」であることを本稿は検証した。

「留学生 30 万人計画」のメインである「裏」のアジェンダに対して、学校型日本語教育はそれではどのように機能しているのだろうか。「留学生という名の移民労働者」に N1/N2 の日本語能力を付与せず、彼らを主としてサービス産業に斡旋することで、学校型日本語教育は「1990 年体制」の一環として機能しているのである。留学生の単純労働なしには成り立たなくなっているコンビニや外食産業などについてアジア経済ニュース (2017/12/08) は以下のように伝えている。

日本でコンビニエンスストアや外食産業の人手不足が深刻化している。日本人アルバイトが集まらない中、産業を支える担い手として重要性を増しているのが外国人留学生だ。[...] 卸売業・小売業に従事する外国人労働者のうち留学生は 33%、宿泊業・飲食サービス業では 56% を占めており、これらの業種で留学生が重要な働き手となっていることがわかる。セブン-イレブン、ローソン、ファミリーマートのコンビニ大手 3 社によると、日本国内の店舗で働く外国人 (留学生以外も含む) の正確な数は把握できていないが、各社とも全体の 5% 前後という。最も多いセブン-イレブンでは、全従業員数の 6.5% に当たる約 2 万 4,000 人が外国人¹⁴。また、

¹⁴ 2018 年 9 月 15 日付け毎日新聞によると、2018 年 8 月現在、全国の従業員総数、外国人従業員数およびその割合は、セブン-イレブンが約 39 万人、約 3 万 1 千人 (約 7.9%)、ファミリーマートが約 20 万

全国に 1,367 店舗を展開するファミリーレストランのゲストでは、外国人のアルバイト・パートは全体の 2.3%に当たる約 1,000 人、このうち留学生は約 600 人だ。

留学生の単純労働がなくてはやっていけない業界はしかし「コンビニや飲食チェーン店のような目につく職場だけではない」と出井(2016a:6)は次のように述べている。

コンビニや飲食チェーン店のような目につく職場だけではない。外国人頼みの現場は、むしろ私たちが普段、目にしない場所に数多く存在する。コンビニやスーパーなどで売られている弁当やサンドイッチの製造工場、宅配便の仕分け現場、そして新聞配達……。いずれも日本人が嫌がる夜勤の肉体労働ばかりである。

コンビニは 24 時間オープンしてもらいたい。

弁当はできるだけ安く買いたい。

宅配便は決まった時間にきちんと届けてもらいたい。

新聞は毎朝夕決まった時間に配達してほしい。

しかし、私たちが当たり前のようになっているそんな“便利な生活”は、もはや低賃金・重労働に耐えて働く外国人の存在がなければ成り立たなくなっている。いや、彼らがいなくなれば、たちまち立ちゆかなくなる。

「留学生という名の移民労働者」の大量導入は、日本語学校はもちろんのこと、人手不足に悩むサービス産業および定員割れに悩む高等教育産業にとって、短期的には有効な、しかし中長期的には最悪の外交ならびに経済政策であると考えられる。なぜならそれは親日国の若者を大量かつ組織的に「反日」に仕立て上げる¹⁵と同時に、本来なら淘汰ないし変革されるべき産業や高等教育機関を一時的に延命させているにすぎないからである。出井(2016a:52)は次のように述べている。

人手不足で単純労働が必要だというのなら、真正面から正々堂々と受け入れの是非を議論すればよいことだ。それもせず、「留学」と称して途上国の若者を受け入れ、“奴隷労働¹⁶”にこ

人、約 1 万人(約 5%)、ローソンが約 19 万人、約 1 万 1000 人(約 5.8%)、ミニストップが約 3 万 4000 人、約 3300 人(約 9.7%)となっている。「大手コンビニで働く外国人は 2018 年 8 月に 5 万 5300 人に達し、初めて 5 万人を突破した。[...] 多くは専門学校や日本語学校に通うアジア系留学生だ」とのこと。

¹⁵「貧しい国に生まれ育った外国人であろうと、彼らも同じ人間である。日本人にとって嫌な仕事は、彼らも本音ではやりたくない。これまで私は、日本に憧れてやってきた若者たちが、やがて愛想を尽かして去っていく姿を何度となく目の当たりにしてきた。“親日”の外国人が、日本で暮らすうち“反日”に変わっていくのである」出井(2016a:8)。留学生同様、技能実習生についても自民党元幹事長、石破茂は次のように述べている。「政府は「移民政策を取らない」という立場を取り、技能実習生という制度を運用してきたが、実態はどうか。日本人が避ける過酷な労働に従事させられ、日本への印象を悪くして帰国し、実習した技能を母国で生かすこともないという実習生が多いのではないか。[...] 犠牲になっているのは、人手不足に苦しむ事業者たちであり、夢を見て日本にやって来たのにブローカーにピンハネされ、酷使され、日本嫌いになって帰っていく人たちだ」(西日本新聞社編 2017:122-123)。

¹⁶「国際的な定義でいうと、借金漬けで強制労働に就かせることは紛れもなく「人身売買」です。女性が借金をカタに売春させられるのと同じこと。仮に彼らが自発的に日本で留学生になることを決めたとしても、借金漬けで働かせること自体が人身売買で、奴隷労働の典型です」(出井 2018b:11)。

き使う。その傍らで、日本語学校や専門学校、そして大学までもが、ビザと引き換えに学費を搾取する。これでは日本が国ぐるみで「ブラック企業¹⁷」をやっているのと同じである。

上記出井のコメントを裏書きするような記事「借金返せず不法残留 留学生の過酷な現実」を、毎日新聞は2018年8月30日に以下のように掲載した。

看護師として働く夢を追って来日したベトナム人の女子留学生（25）が先月19日、奈良地裁で出入国管理法違反罪（不法残留など）で懲役2年、執行猶予3年の有罪判決を受け、1週間後に母国に強制送還された。公判では日本語学校で学ぶ外国人の過酷な現実浮かび上がった。

留学生は2015年1月に来日し、2年間の予定で宮崎県内の日本語学校で学び始めた。ベトナムで看護師の資格を取得しており、将来は日本の医療機関で働くのが夢。仲介業者に支払う代金125万円は親の借金で賄った。最低賃金が月2万円に満たないベトナムでは大金だが、「アルバイトしながら借金を返せる」との現地業者の説明を信じた。

ところが来日直後から厳しい現実にごち当たる。アルバイト先には、希望したわけではないのに日本語学校の系列の介護施設を指定された。制限時間内の週28時間の勤務をこなしたが、「寮費」などの名目で天引きされ、残ったのは月2万円。「借金が返せず、金融機関に実家を取り上げられてしまう」。危機感を募らせ、寮から失踪した。

兵庫県尼崎市に移り、ホテルや飲食店でのアルバイトを掛け持ちした。インターネットで偽造在留カードを買い、アルバイト先に提出。警察や入国管理局に見つからないように注意しながら、多い時には月に18万円を稼ぎ、13万円を借金返済に充てたという。ところが今年4月、奈良署が別の事件の捜査でこの留学生の不法残留を知り、自宅を訪れて逮捕した。

問題の背景にあるのが深刻化する人手不足だ。働き手としても期待される留学生を受け入れる日本語教育機関は、2014年に485校だったのが、17年には3割増の643校。施設の急増に伴ってトラブルも増加傾向にある。〔…〕

飲食店の元同僚らは「無遅刻・無欠勤」「回遊魚のような働き者」「日本人以上に勤勉」と仕事ぶりを高く評価していた。元上司の男性店長（66）は公判を傍聴し、「真面目な留学生らを不法残留といった犯罪に向かわせてしまう日本社会の責任もあるのではないかと。本当に悪いのは彼女じゃない」と、やるせない思いを吐露した。

本当に悪いのは「アルバイトしながら借金を返せる」との現地業者の説明を信じた留学生な

¹⁷ 「日本へ留学するためには、ブローカーへの手数料、初年度の日本語学校の学費や寮費を合わせて、150万円前後が必要です。そんなお金を彼らが払えるわけがなく、借金をして日本にくるわけです。その額は、学費があるぶん実習生の比ではない。それでも日本に行ってアルバイトしたらすぐ返せると信じ、多額の借金を背負ってしまう。留学生のアルバイトは「週28時間以内」までと入管難民法で制限しているのですが、それじゃ生活はできても、翌年の学費は貯まらないし、借金だって返せない。もちろん、当初の目的である仕送りもできない。それで、アルバイトを掛け持ちして「週28時間以内」の法定上限を超え、ダブル、トリプルで仕事をする。そうすると、人手不足の会社は助かる。で、稼いだお金は日本語学校などが学費ですいあげていくと。実に狡猾な仕組みだと思います」（出井2018b:10-11）。

のか、それとも「留学生という名の移民労働者」を大量導入する「仕組み」を作ったあげく、トラブルが生じても適切な是正処置を取ろうともせず、事態を放置し続けている日本政府なのか。答えは明らかだろう。確かに「日本は国ぐるみで「ブラック企業」をやって」（出井2016a:52)いて、その中心的な役割りを日本語学校が演じていることがわかる。

このような移民労働者の大量導入によって日本社会はどのように変貌するのか。『外国人労働力をどう受け入れるか』を上梓したNHK取材班は、非正規労働者の激増によってもたらされた日本の格差社会¹⁸が、外国人労働者の導入によってさらに「多重格差社会」化されている状況を次のように述べている(NHK取材班2017:132)。

実習生や留学生という形で、期限付きで、日本で働く外国人労働者。その存在は、格差が拡大しつつある日本社会で底辺にあるワーキングプアの新たな層を形づくり、日本社会はいわば「多重格差社会」とも言える新たな局面を迎えている。そして、彼らが結婚（偽装結婚も含めて）などによって日本に定住し始めたことで、日本の格差社会は「外国人労働者」という、違法すれすれの安い賃金で働く、最底辺のワーキングプア層を生み出しつつある。

上記コメントは「留学生という名の移民労働者」も、日系人や技能実習生同様、「1990年体制」の下、少数派集団が多数派集団によって搾取されている状況にあることをはっきりと示している。その状況をコリン・ベーカーは今から20年以上も前にすでに次のように指摘している(ベーカー1996:322-323)。

少数派集団は〔多数派集団に〕同化することが許されず、その結果その集団のメンバーは安い賃金の職にしかつけないことになる。そうやって少数派集団は支配集団から搾取されるのである。多数派集団の経済的な利益は同化よりも「内部植民地化¹⁹」によってもたらせられる。

「内部植民地」とはどういう意味だろうか。

4.11 新植民地主義

「内部植民地」の同一概念として「国内植民地²⁰」がある。「国民国家論²¹」の提唱者、西川長夫は

¹⁸ 経済学者の水野和夫は「2002年には年収200万円以下の人が853万人で、給与所得者の19%だったのが、2014年は1120万人、24%と、ほぼ4世帯に1世帯が年収200万円以下になったことです。〔…〕現在は3割の世帯が金融資産をまったく持っていないという状況になりました」（水野2016:45-47)と述べている。

¹⁹ 「内部植民地化」の英文オリジナルは”internal colonialism”(Baker1993:270)である。

²⁰ 西川(2009:32)は「国内植民地主義」が”Internal Colonialism”の日本語訳であることを明記している。

²¹ 「国民国家論」について西川は次のように述べている。「国民国家論は、われわれがその中に囚われている国民国家を、相対化し対象化する試みである。したがってそれは以下のような考察と判断を含んでいる。国民国家は、(1)歴史的に形成され、時代と場所によって変化し異なった意味をもち(基本構造とバリエーション)、初めと終わりがある。(2)それ自身が矛盾的な構成体である(抑圧と解放、搾取と被搾取、福祉と軍備、戦争機械としての支配と自滅の可能性、等々)。(3)国際関係あるいは世界システム

山崎カヲルの「国内植民地概念について²²」から次のように引用している（西川2009:39）。

国内植民地という概念は何人かのラテンアメリカ知識人の著作と米国での黒人解放運動という2つの独立した源泉にその主たる起源を持っている。経済的に言うなら、国内植民地はメトロポリスの中核部が支配する企業向けの安価な労働力源をなし、〔…〕被植民者は支配的社会の政治的・文化的等の諸制度への参加から排除されているが、差別的参加を耐えさせられる。国内植民地とは人種的、言語的および(あるいは)顕著な文化的差異に基礎を置き、また同様に社会階級上の差異にも基礎を置いた社会内部での社会を構成している。

「国内植民地」とはある社会の中で差別され、「底辺化」を余儀なくされた人種的、言語的、あるいは民族的マイノリティを意味しているようである。それを敢えて「植民地」と表現する理由を西川(2002)は次のように述べている。

- ・ 現に、いま私たちがその前に身をさらしているグローバリゼーションと呼ばれる現象は、覇権国の経済的な生き残りを賭けた、新たな形態の植民地主義といった特徴をはっきりと示している、と私は思います。(pp. 149-150)
- ・ 新しい植民地は遠方にあるとは限らない。〔…〕世界資本主義の中核に植民地が存在する〔…〕。(p. 180)
- ・ 1990年代に入って盛んに言われるようになったグローバリゼーションは、世界の経済的な格差をいっそう増大しつつある。中核による周辺の搾取という点においては古い植民地主義と変わらないが、しかしこの新しい植民地主義はかつてのような特定の領土の直接的な支配、つまり植民地をもはや必要としない。植民地なき植民地主義と言ってよいと思います。(p. 250)

「中核による周辺の搾取²³」という経済的側面に注目するとき、西川(2001:379-380)はかつての

の中で機能する — 平等な国家主権という神話にもかかわらず、中核と周辺、支配 - 被支配といった世界的差別の構造の中に位置づけられる。その結果、システムの普遍性の中で差異(国民文化、国民性、国民史、国語、国歌、国旗、等々)を強調する。(4)国民の再生産(国民化) — 国家は国民を必要とし、国民は国家装置によって国家にふさわしい存在としてつくられる。国家の原理を体現した怪物である国民は、何を思考し何を構想しうるか? 国民化のために強力な国家の制度の一つであった歴史学は、いかにして国家批判の強力な武器になりうるのだろうか。歴史学につきつけられた根本的な問いだと思いません」(西川 2002:98-99)。

西川の国民国家論の詳細については、西川長夫(1998)『国民国家論の射程あるいは<国民>という怪物について』柏書房、西川長夫(2001)『増補 国境の越え方 国民国家論序説』平凡社ライブラリー、西川長夫(2002)『戦争の世紀を超えて グローバル化時代の国家・歴史・民族』平凡社、西川長夫(2006)『<新>植民地主義論 グローバル化時代の植民地主義を問う』平凡社、西川長夫(2009)「いまなぜ植民地主義が問われるのか—植民地主義論を深めるために」西川長夫・高橋秀寿編『グローバリゼーションと植民地主義』人文書院、西川長夫(2013)『植民地主義の時代を生きて』平凡社を参照。

²² 山崎カヲル(1982)「国内植民地概念について」『インパクション』第17号。山崎はこの文がデール・ジョンソンの日本語訳であると述べている。出典は James Cockcroft, et al., *Development and Underdevelopment*, Anchor Books, New York, 1972, chap, 10.

²³ 「資本主義の本質は「中心/周辺」という分割にもとづいて、富やマネーを「周辺」から「魁集」し、「中心」に集中させることに変わりありません。〔…〕グローバル資本主義とは、国家の内側にあ

「文明化の使命」が植民地主義のイデオロギーであったと同様に、「グローバリゼーションが第2の植民地主義、つまりポスト・コロニアル時代の新しい植民地主義を意味する」といっているのである。しかも、「新しい植民地は外部にも、内部にも存在している」と。内部の植民地とはそれではどのようなものか。差別され、「底辺化」を余儀なくされている外国人労働者である。1990年代の外国人労働者の状況をヨアヒム・ヒルシュは次のように述べている（ヒルシュ1998:142）。

〔グローバリゼーションの下で〕国際的な経済的・社会的・政治的不平等がより大きくなり、経済的従属、貧困化、政治的抑圧が少数の相対的に豊かな島の形成と対照的であればあるほど移民や難民の動きがますます強まってくる。〔…〕こうした移民の1部は資本主義の中核諸国にも流入しており、そこでの労働市場において政治的権利や社会的権利を本質的にもたないか、あるいは完全に非合法である低賃金労働力の供給源となっている。こうした形態の「多文化主義」は社会の分裂と紛争を決定的に強めている。

上記のような1990年代の苦い経験を踏まえて、EU主要諸国が1998年から2006年にかけて移民に対する第2言語教育の公的保障を含む社会的統合政策の制度化及び立法化に踏み切ったことは本稿第2章2.10節ですでに述べた。EU主要諸国およびカナダ、オーストラリアは少なくとも移民の「国内植民地化」を是正しようとしていることがわかる。日系人、技能実習生、留学生という名の移民労働者の「底辺化²⁴」、すなわち「国内植民地化」を是正するために日本政府が適切な社会的統合政策を確立しなければ、「欧州諸国が1990年代に直面したのと同じ問題を日本が抱え込む懸念」（井口2011:207）はしかし日本語教育の主流派の間では共有されていないようである。日本語教育の主流派は移民の「国内植民地化」の現状をどのように捉えているのだろうか。日本語教育史研究会会長であった関正昭は日本語教育史を以下のように3つに区分している（関1997:5）。

日本語教育史は、大きく次ぎの三期に区分される²⁵。

- ① 外国人主体の日本語教育・日本語研究の時代(19世紀末以前)
- ② 「侵略的」日本語普及教育の時代(19世紀末～1945年)
- ③ 国際交流のための日本語教育の時代(戦後～現代)

上記②、③の時代区分から読み取れるメッセージは次の通りである。

る社会の均質性を消滅させ、国家の内側に「中心／周辺」を生み出していくシステムだといえます。〔…〕象徴的な例が〔…〕アメリカのサブプライム・ローンであり、日本の労働規制の緩和です。サブプライム・ローンでは「国内の低所得者」（周辺）を無理やり創出して、彼らに住宅ローンを貸しつけ、それを証券化することでウォール街（中心）が利益を独占していました。日本では労働規制を緩和して非正規雇用者を増やし、浮いた社会保険や福祉厚生のコストを利益にするわけです。アメリカや日本に限らず、今や世界のあらゆる国で格差が拡大しているのは、グローバル資本主義が必然的にもたらす状況だといえます」（水野2014:165-168）。

²⁴ ハタノ(2006:78)は日系ブラジル人の「現状を放置する限り、マイノリティが「消耗品」のように使われつづけ、日本社会の深刻な階層化がさらに進んでいくであろうことを懸念する」と述べている。

²⁵ 日本語教育史のこの3つの時代区分は関(2005:87、92)でも変更されていない。

- ・ 日本語教師は第2次世界大戦前には「植民地」住民に対し、彼らの言語や文化を抑圧し、日本への「同化」を強いる国家の「植民地」政策に囚わらずも「加害者」として加担した。
- ・ 現代は「国際交流」の時代である。日本語教師は地域に居住する「生活者としての外国人」に対し、彼らの多様な言語や文化を尊重し、日本人との間で「対等の関係」を築くべく「多文化共生」政策の推進に協力している。

上記メッセージの第2文、すなわち日本語教育の通説が平成29（2017）年度版文化庁「国内の日本語教育の概要」の以下の文章と呼応しているのはいうまでもない。

我が国に在留する外国人の数は、平成29〔2017〕年末には約256万人であり、「出入国管理及び難民認定法」が改正施行された平成2年末の約108万人と比べると、2倍を超える数となっています。この間、日本語学習者層の拡大と多様化が進み、このような状況に適切に対応した日本語教育の展開が求められるとともに、日本語教員に求められる役割や活動の場も広がっています。

「それは本当であろうか」と現日本語教育史研究会会長（2013年～現在）の前田均は関（1997:5）に対して次のような異議申し立てを行っている（前田2009:53）。

かつて戦争の拡大に伴って日本語教育の場も拡大したその時代を「皇国の歴史的転換期」ととらえ、日本語教育に励んだ日本語教師がいた²⁶。同様に今現在のこの時を「移民受け入れ時代」や「多文化共生」という名の「皇国の歴史的転換期」と思い込み、日本語教育に励む日本語教師が存在するのではないか。これでは前提を疑わず日本語教育に挺身したかつての日本語教師の間違ったあり方の再来ではないのか。[...]「教授法」のみに関心を持ち、日本語教育の真の目的を無視していたが、それも「継承」されているように思える。「移民受け入れ」を「来るべき」ものとのみとらえ、その是非を検証することを怠っているのは教授法に没頭し、植民地支配や戦争に何の疑問も抱かなかったかつての日本語教師に似ていると私は思っている。

前田（2009:53）の異議申し立ては日本語教師の時代への対応がかつても今も似ていることに向けられている。それは適切な指摘であるにもかかわらず、関（1997:5）の時代区分そのものに向けられているわけではない。それはなぜか。前田（2009）も他の日本語教師同様、「移民受け入れ」の「是非を検証することを怠っている²⁷」からである。本稿は1990年の改正入管法施行を機に、日系人、

²⁶ 前田（2009:52-53）は1941年から1945年にかけて日本語教育振興会から刊行された『日本語』という月刊誌の1942年8月号の掲載された山口正の「練成雑感」という文章を次のように紹介している。「今春私は、支那へ派遣される日本語教師のために開かれた18日間の練成会に参加し、之から大陸へ進出して中華民国の民衆の教育に身をささげ興亜教育の礎となろうとする人々の真摯な態度に接しつつ暮した。皇国の歴史的転換期に際し深く期する所あつて渦巻の中に身を投じ、我と我が心の声に聴き入りつつ没我献身の緊張感と喜びの中に、静かに決意を固め固めている人を、幾人も見出すことが出来た」。

²⁷ 前田均（2009:60）は「かつての日本語教育が関のいうように「侵略的」であったのはまぎれもない事実で

技能実習生および留学生という名の移民労働者が日本の労働市場に大量導入された後の日本語教育はそれ以前とは異なる新しい時代区分に入っているという立場をとる。なぜなら新自由主義政策に基づく日本の「外国人労働者政策」とは統合政策なき移民政策 — 「1990年体制」 — であり、それはグローバリゼーション下の「新植民地主義」を意味しているからである。「多言語・多文化主義の現在 — 植民地主義的でない日本語教育は可能か — 」というタイトルの講演で日本語教師を前に西川(2002)は次のように語っている。

- ・ 現在の日本語(教育)ブームは歴史的に見ると第2回目にあたるということです。第1回目は、日本が日清・日露戦争に勝利を収めて、台湾の植民地化や日韓併合を進め、満州を支配下に置き、植民地支配をひろげていった時代、つまり大日本帝国が帝国としての形を整え露にしていた時代ですね。[...] 第1のブームは明らかに植民地主義と結びついたものであった。第2の日本語ブームは軍事的支配とは結びついていないが、経済的=文化的支配とは明らかに結びついている。それは形を変えた植民地主義ではないでしょうか。日本語教育は、世界システム=国家間システムにおける日本の位置と無関係ではありえません。また現在グローバリゼーションと呼ばれているものがもし形を変えた植民地主義であるならば、そのグローバリゼーションの中で占めている日本の地位や日本語教育の役割が問われることになるでしょう。日本語教育の現在では、第1の植民地主義的な日本語ブームのときに出されたのと類似の問題が現れているはずですが、もし、国際交流とか異文化理解といった美名で現実の諸関係や諸問題を覆い隠すことができないのであれば、私たちは自分が置かれた位置を正しく認識することによってこのけわしい隘路から脱け出す方法を自分で見出さなければならないと思います。(pp. 209-211)
- ・ [19] 90年代に入って、第2の日本語ブームのピークが訪れて、私たちはまだその中にある。日本はもはや帝国主義国家ではなく植民地ももたないのだから、日本語教育は帝国主義的でも植民地主義的でもありえない、と考えたいところですが、そう考えるのは間違っていると思います。[...]
国際交流にかける「方々の」情熱は素晴らしいと思いつつも、いつもある種の違和感を抱いてしまう。それは多分、現実の国際政治やあるいは文化の排他的な定義(特定の集団に独自の価値とシンボルの体系)から見ても、対等で平等な国際交流や異文化交流はありえないのに、あたかもそれが存在しているかのようなフィクションをみなが信じており、あるいは信じているかのように振舞っていることに対する違和感だと思います。(p. 249)

西川(2013)はさらに「多文化共生と国内植民地主義」というテーマの講演会²⁸において「多文化共生」を次のように批判している。

ある。戦後は「国際交流のため」と言われているが、その美名の中に過去を反省していない部分があるのではないか。特に昨今の「多文化共生」の大合唱に過去の亡霊を見る気がする」と述べることで現在の「多文化共生」に疑問を呈しているが、「多文化共生」の対象者である移民労働者受け入れの是非を検証しているわけではない。

²⁸ 公開講演会「多文化共生と国内植民地主義」は、2009年2月2日、横浜国立大学[...]で行われた(西川 2013:376)。

- ・ 「多文化共生」は、非常にイデオロギー的な言葉でもあります。その言葉に表出/隠蔽されたもの、つまり多文化主義言説が語っているものと語らないもの、あるいは語ることによって隠しているもの、隠蔽しているもの、そのようなものがあるのではないかと、ということです。 […] その1つが […] 先住民の問題です。(p. 356)
- ・ 多文化主義言説が隠しているもう1つのも。それはマイノリティの権利の問題です。現実には、さまざまなマイノリティ・グループが置かれている状況 — それは抑圧と搾取と差別の構造化されたもの — があるわけです。多文化共生という言葉は、それらを覆い隠す役割を果たしているのではないかと思います。(p. 357)

かつて植民地主義に協力したように、日本語教育は現在も「新植民地主義」に協力しているのである。それではどうすればいいのだろうか。終章で検討したい。

終章 それではどうすればいいのか

本稿は「日本語教育の危機とその構造」を明らかにするために、序章においてリサーチクエスチョンおよび仮説を表S.1にあるように設定した。

表S.1 リサーチクエスチョンと仮説

リサーチクエスチョン		仮説
I	現実には大量導入しているにもかかわらず、日本政府が日本には移民がないとしているのはなぜか。	① 現実には大量導入しているにもかかわらず、「日本に移民労働者はいない」としているのは、日本政府が統合政策なき移民政策 — 「1990年体制」 — を敷いているからである。
II	地域型日本語教育が移民に付与すべき日本語能力のレベルを移民受入れ先進国であるEU諸国、カナダ、オーストラリアと比べて極めて低い水準に設定しているが、それで十分なのか。	② 地域型日本語教育が移民に付与しようとしている日本語能力は「初歩的な日常会話」のレベルだが、それは移民に本来付与すべき日本語能力としては極めて不十分である。
III	2013年以降、ベトナム、ネパールからの留学生が急増したのはなぜか。	③ 2013年以降、主としてベトナム、ネパールから留学生が急増したのは、日本の労働市場が逼迫し、主としてベトナム、ネパールから「留学生という名の移民労働者」の需要が急増したからである。
IV	日本語学校で働いている日本語教師はプロか。	④ 日本語学校で働いている日本語教師の多くは非正規ワーキングプアで、プロたりえていない。
V	学校型日本語教育は留学生に必要な日本語能力 — N1/N2 — を付与しているのか。	⑤ 学校型日本語教育は留学生に本来必要な日本語能力 — N1/N2 — を十分に付与していない。
VI	「留学生30万人計画」には「表」と「裏」2つのアジェンダがあると考えられる。「表」のアジェンダとは優秀な留学生を受け入れ、「高度人材」として日本で就業させることであり、「裏」のアジェンダとは人手不足に悩むサービス産業、および定員割れに悩む高等教育産業に「留学生という名の移民労働者」を大量供給することである。「表」と「裏」2つのアジェンダのうち、メインはどちらか。	⑥ 「留学生30万人計画」には「表」と「裏」2つのアジェンダがあると考えられる。「表」のアジェンダとは優秀な留学生を受け入れ、「高度人材」として日本で就業させることであり、「裏」のアジェンダとは人手不足に悩むサービス産業、および定員割れに悩む高等教育産業に「留学生という名の移民労働者」を大量供給することである。「表」と「裏」2つのアジェンダのうち、メインは「裏」である。

本稿はさらに第1章～第4章および終章で検証ないし確認するための「10の言説」を序章において以下のように設定した。

1. 日本の移民政策は「1990年体制」と呼ばれることが多い。1990年に改訂施行された入管法によって、その基本的枠組みが定められ、現在に及んでいるからである。それは単純労働移民を認めないという基本方針の下、サイドドアから単純労働移民を導入する統合政策なき移民政策である(駒井2015:188-191、五十嵐2015:31、明石2010:97、井口2010a:10、井口2011:207、仮説①)。
2. 1990年以降、日本はすでに単純労働に従事する外国移民の受け入れ国である(伊豫谷2001:200)。単純労働移民はつい最近まで主として日系人と技能実習生と考えられていた(丹野2009:30、井口2001/2010a/2010b/2011、安田浩一2010/2015)。
3. 「日本企業の海外での事業展開、グローバルなアウトソーシングの拡大と外国人労働者の流入」とは「日本経済のグローバル化の表と裏の関係にある」。つまり、「1990年体制」とはグローバル化時代に出された新自由主義政策の一環である(伊豫谷2001:224)。

4. 地域型日本語教育が移民に付与しようとしている日本語能力は「初歩的な日常会話」であるが、それは移民に本来付与すべき日本語能力としては極めて不十分である（仮説②）。
5. 日本語教育は「4つの信条」— ①日本語教育は日本語母語話者が直接法で教えるのがベストである、②日本語教師は外国語を学ぶ必要は特にない、③日本語母語話者であれば誰でも日本語教師になれる、④外国人に日本語を教えるのはやりがいのある楽しい仕事である — に基づいている。この「4つの信条」には日本語教師の「貧しさ」と「言語帝国主義」がビルトインされていて、これらの信条体系の下では日本語教師はプロたりえない（仮説④）。
6. 「1990年体制」は日系人を製造業の下請け企業の「雇用調整弁」（梶田2005:9、樋口2005a:155-156）として、技能実習生を地方の零細企業、農業などの「低賃金労働者」（扇原・金・篠木・中尾2006:11）として導入したが、それだけではサービス産業の人手不足に対応しきれなくなり、2013年以降「留学生30万人計画」が「1990年体制」の一環として「留学生という名の移民労働者」を追加的に大量導入した（佐藤由利子・堀江2015:93-94、白石2014:19、岩切2017:20-21、仮説③）。
7. 「留学生30万人計画」には「表」と「裏」2つのアジェンダがあると考えられる。「表」のアジェンダとは優秀な留学生を受け入れ、「高度人材」として日本で就業させることであり、「裏」のアジェンダとは人手不足に悩むサービス産業（および定員割れに悩む高等教育産業）に「留学生という名の移民労働者」を大量供給することである。「表」と「裏」2つのアジェンダのうち、メインは「裏」である（仮説⑥）。
8. 学校型日本語教育は留学生に必要な日本語能力 — N1/N2 — を十分に付与していない（仮説⑤）。
9. 統合政策なき移民政策 — 「1990年体制」 — とは移民労働者が日本社会で高等教育やホワイトカラーの労働市場参加といった社会参画を実現するために必要な日本語能力を保障しないことで、彼らを「二級市民」の地位にとどめおく、すなわち周辺化する政策である。それは「新植民地主義」であり（西川2002:150、180、251）、日本語教育はかつて「植民地主義」に協力したように、現在も「新植民地主義」に協力している（西川2002:209-211、249-251）。
10. 日系人、技能実習生という移民労働者に対する地域型日本語教育も、「留学生という名の移民労働者」に対する学校型日本語教育も移民に「一定水準」の日本語能力を付与するというミッションを果たせていない。日本語教育の主流派がその状況を認めず、必要な是正措置を取ろうとしないのは「1990年体制」の枠組みに従っているからである。

上記仮説および「10の言説」は本稿の第1章～第4章の各章において、表S. 2にあるように検証な

いし確認された¹。

表S.2 各章および検証ないし確認された仮説と「10の言説」との関係

章	仮説				「10の言説」				備考
	検証		確認		検証		確認		
第1章			①	1.1節			1、2	1.1節	①=1
							3	1.7節	
第2章	②	2.11節			4	2.11節			②=4
第3章	④	3.8節			5	3.2節			④<5
						3.4節			
						3.5節			
						3.6節			
第4章	⑤	4.10節	③	4.2節	8	4.10節	6	4.2節	⑤=8、③=6
	⑥	4.9節					7	4.9節	9
終章					10				

本稿は序章において、上記「10の言説」を統一した研究枠組みに構築することをめざしていると述べた。そこから見えてくるものとはなにか。「1990年体制」とは日系人、技能実習生、留学生という名の移民労働者を「底辺労働力」として日本の労働市場に大量導入しながら、彼らを移民労働者として認めず、「むき出しの市場原理」に委ねる統合政策なき移民政策である、ということだ。それは産業界の要請に応じて日本政府が編み出した、グローバリゼーション下での新自由主義政策の一環としての「仕組み」であり、移民労働者を底辺化し、差別し、搾取する「新植民地主義」の様相を呈している、と考えられる。「留学生30万人計画」が2013年以降、留学生という名の移民労働者を大量導入することによって「1990年体制」の一環として機能していることは第4章4.9節で検証した。「留学生30万人計画」同様、国内の日本語教育も「1990年体制」の一環として機能していることを第2章2.11節および第4章4.10節において検証した。日本語教育はかつて植民地主義に協力したように、現在も「新植民地主義」に協力しているのである。なぜそうなるのだろうか。その理由を検討したい。西川(1998:283)は国民国家の枠組みの中でしか機能しえない社会科学のあり方²を次のように批判している。

¹ 厳密には「10の言説」のうち、第1章～第4章において検証ないし確認されたものは1～9である。10については終章にて後程検証する。

² 国民国家の枠組みの中でしか機能しえないのは社会科学ばかりではなく、自然科学や工学もそうであると山本義隆は次のように述べている。「第2次大戦後（20世紀後半）の宇宙開発競争のような巨大科学技術は、[...]官軍産の強力な指導のもとに大量の学者と技術者が計画的に動員されることで可能となったのであり、当然それは、大国における政治的・軍事的目的、あるいは金融資本と大企業にとっての経済的目的に従属したものであった。動員された学者や技術者はその目標の実現という大前提にたいしては疑問を提起することは許されず、ただその枠内で、目前に与えられた課題の達成にむけて自己の能力を最大限に発揮することのみが求められた」（山本2011:80-81）。「明治以来、国策大学として創られた帝国大学の学問は、多くの場合「専門家」の発する「科学的見解」として権威づけられることで、国家と大企業に奉仕してきたのである。日本の公害の歴史は「専門家」と「専門の知」が企業や行政、総じて権力の側のものであったことを示している」（山本2018:239）。

社会科学はその形成の過程から、あるいはそれが国家のなかで果たしている役割から考えて、基本的には国家の枠の中で国益のために作られ機能してきました。社会科学には本来、国民国家を外から眺めて相対化する能力が欠けているのではないか。その結果として社会科学は国民国家の内部における部分的断片的なことがらにかんしては能力を発揮できても、国民国家の枠組みを超えたところで起こる事象にかんしてはうまく対応できていない。

上記「社会科学」を「日本語教育」に置き換えるとどうなるか。

日本語教育はその形成の過程から、あるいはそれが国家のなかで果たしている役割から考えて、基本的には国家の枠の中で国益のために作られ機能してきました。日本語教育には本来、国民国家を外から眺めて相対化する能力が欠けているのではないか。その結果として日本語教育は国民国家の内部における部分的断片的なことがらにかんしては能力を発揮できても、国民国家の枠組みを超えたところで起こる事象にかんしてはうまく対応できていない。

上記「国家の枠」を「1990年体制」と読み替えれば、日本語教育は「1990年体制」の枠内で、国益のために機能しうるが、「1990年体制」の枠組みそのものを批判し、相対化する能力に欠けるとともに、「1990年体制」の枠組みを超えたところで起こる事象にうまく対応できない、ということになる。この指摘が正鵠を射ていると考えられるのは日本語教育にかんする以下のような言説が散見されるからである。

『外国人労働者受け入れと日本語教育』の編者、田尻英三は同書に掲載されている「外国人労働者受け入れ施策と日本語教育」という論考において、日本語教育学会の「事業方針」を次のように批判している(田尻2017:67)。

日本語教育学会が何を目指しているかは、学会のホームページにある「公益社団法人日本語教育学会理念体系」(2017年3月31日発行)で示されている。この「事業方針」には、日本語教育の学術研究の促進・日本語教育の実践の促進・日本語教育の情報交流の促進が挙げられている。田尻は、日本語教育は学術研究をしていれば良いというだけではなく、日本国内外の社会的状況に対応し、現実社会と関わっていかなければならない分野だと考えている。研究の自己目的化の明確な学問分野とは異なり、日本語教育学は日本社会のあり方に多く関わっているということを専門家と呼ばれている人たちは、もっと自覚すべきであるとする。

日本語教育は「日本国内外の社会的状況に対応し、現実社会と関わっていかなければならない」とする田尻はしかしこの本の「はじめに」で次のように述べている。

本書は日本政府の外国人労働者受け入れ施策そのものを批判したものではなく、現実に進められている施策を前提に、日本語教育がどのように関わっていくべきなのかを提示したものである。(p. iii)

日本語教育は「1990年体制」を批判せず、現実に進められている施策を前提に関わっていくべきだ、と田尻は言っているのである。この本には他に「インドネシア人技能実習生の受け入れと日本語教育」(助川・吹原2017)という論考も掲載されている。その冒頭の一文に注目したい。

厚生労働省のホームページによると、技能実習制度は国際貢献のため、開発途上国等の外国人を日本で一定期間(最長3年間)に限り受け入れ、OJTを通じて技能を移転する制度である。(p. 111)

「1990年体制」の一環である「技能実習制度」が国内外で手厳しい批判にさらされている事実を日本語教育にたずさわっている大学教員が知らないはずはないだろう。だからこそ冒頭にこの一文を掲げ、「技能実習制度」にはさまざまな問題があることはもちろん承知している。しかし日本政府がそれを推進している以上、日本語教育は「技能実習制度」を批判せず、現実に進められている施策を前提に関わっていくべきだ」と論者は宣言しているのである。

もう1冊挙げる。『心ときめくオキテ破りの日本語教授法』の執筆者の1人である有田佳代子は「あとがき」で次のように述べている(五味・石黒2016:213)。

授業での「ときめき」ばかりを強調してしまうことは、一方で、多くの日本語教師が強られている制度的制約や問題の社会的背景から目を背けてしまう可能性もあるのかもしれないという、一抹の懸念もわたしたち執筆者にはあります。日本語教育をとりまく環境は、国際関係や経済動向など外的な要因に大きく左右され、しかもその「専門性」が社会的に十分認知されているとは未だ言いがたい状況であるからです。だからこそ、教師であり、しかも自分の実践を分析的に振り返る研究者でもあるわたしたち日本語教師は、教室だけに閉じこもらず「外の世界」に視野と行動範囲を広げなければならないという姿勢も、とても大切だと思います。しかし、世界のあちこちで「善いわたしたち」と「悪いあいつら」が単純に区分され互いに憎しみ合っているような現実を見据え、日本語教師が自分の主戦場である教室でできることは何なのだろうと考えることもまた、今、求められています。そして、終章で論じられているような、ことばの学習がもともと持っている「楽しさ」にもう一度立ち返ることは、他者を知り尊重したうえで自分を主張し議論を深め、より多くの人たちの生きやすい世界を作っていく日本語教師の仕事につながるのではないのでしょうか。

「教室だけに閉じこもらず「外の世界」に視野と行動範囲を広げなければならないという姿勢」も大切だが、「教室でできることは何だろうと考えることも」日本語教師には求められているとする有田は、つまるところ「1990年体制」を批判せず、現実に進められている施策を前提に「楽しさ」の原点に立ち返る日本語教室の構築を唱えている。

上記3つのテキストの論者たちの考え方 — 日本語教育は「1990年体制」を批判せず、現実に進められている施策を前提に関わっていくべきである — は、かつて今も日本語教育が国民国家の

枠内でしか機能しえない構造にあることがわかる³。

本稿は第2章2.11節において、地域型日本語教育が — その本来のミッションが移民にBICSとともにCALPの日本語能力を付与することであるにもかかわらず — 移民にCALPの日本語能力を付与しないことによって「1990年体制」の一環として機能していることを検証した。

本稿はさらに第4章4.10節において、学校型日本語教育が — その本来のミッションが移民にN1/N2の日本語能力を付与することであるにもかかわらず — 留学生という名の移民労働者にN1/N2の日本語能力を付与しないことによって「1990年体制」の一環として機能していることを検証した。これら2つのことはすなわち国内の日本語教育が — その本来のミッションが移民に「一定水準」の日本語能力を付与することであることにもかかわらず — 移民に「一定水準」の日本語能力を付与しないことによって「1990年体制」の一環として機能しているというジレンマに陥っていることを示している。移民に「一定水準」の日本語能力を付与しないことで成立つ現在の日本語教育が、学校型であれ地域型であれ、プロの日本語教師などもとより必要としていないことがこれにてわかるが、日本語教育の主流派はそもそもこのジレンマに気づいているのだろうか。

「公益社団法人日本語教育学会理念体系 — 使命・学会像・全体目標・2015-2019年度事業計画」はその「事業方針」を以下のように掲げている（日本語教育学会2017:13）。

<事業方針⁴>

- I 日本語教育の学術研究を促進する
 - ・ 学術研究の質的向上をめざす
 - ・ 多様な研究者のニーズに対応する
 - ・ 社会的研究課題に挑戦する
- II 日本語教育の実践を促進する
 - ・ 教育実践の質的向上をめざす
 - ・ 多様な実践者のニーズに対応する
 - ・ 多様な学習者のニーズに対応する
- III 日本語教育の情報交流を促進する
 - ・ 日本語教育の社会的認知を高める
 - ・ 日本語教育の社会的環境づくりをめざす
 - ・ 社会的課題の解決のために行動する

上記「事業方針」の「社会的研究課題」および「社会的課題」とはなにか。日本語教育学会(2017:24-25)は次のように説明している。

「社会的研究課題」とは、日本語に関わる社会、あるいは日本語教育に関わる人々を取り巻

³ 安田敏朗(1999:87)は「そもそも「言葉を教える」ということが政治的に中立では有り得ないということ、日本語教師は認識すべきだと思います。それがないと国際交流という大きな流れに乗っかってしまう。日本語教育に国際交流というパラダイムがあったとしても、「国際交流」の代わりに「大東亜共栄圏」と言えば、戦前の構造と変わらなくなってしまう」と述べている。

⁴ <事業方針>中の「社会的研究課題」と「社会的課題」につけられている傍点は筆者による。

く社会における諸問題の解決に資する研究課題、つまり社会的意義があると認められ、学会として取り組むべき研究課題を指します。そして「社会的課題」とは、日本語教育（言語教育）が関わる国内外の社会的ニーズや諸問題で、その解決に向けて学会として行動する必要があると認識されるものです。

日本語教育学会(2017:26)はその「社会的研究課題」と「社会的課題」の具体的な内容を以下にそれぞれ3つずつ挙げている。

<社会的研究課題>

課題1 日本語教育学の「学問的専門分野」としての体系的枠組みの構築

課題2 日本語人材・複言語人材育成のための日本語教師養成・研修の理念と枠組みの再構築

課題3 多様なキャリア形成のための日本語教育内容の体系的再編成

<社会的課題>

課題A 生活とことば：外国人住民の安全と安心のための「日本語教育」

課題B 学習とことば：幼小中高校の外国人児童生徒のための「言語・日本語教育」

課題C キャリアとことば：外国人の就労を支援するための「日本語教育」

上記から、日本語教育の主流派が、国内の日本語教育事業が移民に「一定水準」の日本語能力を付与しないことで「1990年体制」の一環として機能しているというジレンマに陥っていることに気づいていないことがわかる。というのはもし気づいていたならば、当然そこに反映されてしかるべき具体的な「ジレンマ是正処置」が、<社会的研究課題>の課題1~3にも<社会的課題>の課題A~Cにも見当たらないからである。日本語教育の主流派はそれではなぜこのジレンマに気づかないのだろうか。内田(2002:10-11)は「知らないとはどういうことか」について次のように述べている。

〔私たちが〕あることを知らないというのは、ほとんどの場合、それを知りたくないからです。知らずに済ませるための努力を惜しまないからです。ですから「私たちは何を知らないのか」という問いは、適切に究明されるならば、「私たちが必死になってそこから目を逸らせようとしているもの」を指示してくれるはずです。

日本語教育の主流派がこのジレンマに気づかないのは気づきたくないからである、と考えられる。なぜならもしこのジレンマに気づけば、自分たちが日本語教育の本来のミッションを果たしていない事実が明らかになり、日本語教育が存立の危機に直面するからである。それを回避するには「不都合な真実」は「見て見ぬふり」する⁵にかざる。ちょうど日本政府が「移民がいるのにいないふりをする「移民ネグレクト」政策」(西日本新聞社編2017:5) — 「1990年体制」 — を敷いて

⁵ 内田(2010:300)は「「知らないふり」ができるのは、そのことを「知っている」からである。それを意識に前景化させまいと、つねに抑圧が機能しているから「知らないふり」ができるのである」と述べている。

いるように、日本語教育の主流派は、①学校型日本語教育が移民にN1/N2の日本語能力を十分付与していないことも、②日本語学校で働く日本語教師の多くがプロたりえないことも、③地域型日本語教室が移民にCALPの日本語能力を付与していないことも、④直接法が効果的な教授法でないことも「見て見ぬふり」しているのである。そうしていれば当面の危機が回避できるからだが、そのような「危機回避策」はかえって危機を永続化させる原因ともなる。問題を問題として認識しないことが最大の問題であるように、危機を危機として認識しないことが最大の危機をもたらす。それが「日本語教育の危機とその構造」である。それではどうすればいいのか。西川(1998:283)は「国家イデオロギー」からの脱却を次のように説いている。

ではわれわれに何ができるのでしょうか。とりあえず考えられるのは、国民国家がゆらぎつつある時代の変化を観察する視座を国家の呪縛、つまり国家イデオロギーから可能な限り離れた地点に設定するための工夫と努力をすること。そしてそこから世界の変化と同時に、われわれが国家に回収される無数の回路をしっかりと見極め、その回路から身をずらすための工夫と努力をすること。そしてその地点から見出されるさまざまな搾取や差別に可能な限りの異議申し立てを行うこと、ではないでしょうか。

ポスト国民国家の時代に生きるわれわれが国民国家の枠組みを超えて現実の課題に取り組むには、「国家イデオロギーから可能な限り離れ」、そこから「見出されるさまざまな搾取や差別に可能な限り意義申し立てを行うこと」だと西川は説いているのである。これを日本語教育に当てはめればどうなるのか。日本語教育にたずさわる者は「1990年体制」そのものを批判的分析対象として捉え直し、その構造を明らかにするとともに、そこから見出される、日本語教育の対象者である移民に対するさまざまな搾取や差別に可能な限り異議申し立てを行う、ということになるだろう。そうしてはじめてわれわれは「1990年体制」の枠組みから脱し、日本語教育の危機に直面し、抜本的な是正処置が講じられるようになる。抜本的な是正処置とはなにか。とりあえず以下の2つが考えられる。

- ① 移民労働者の正式な受け入れとそれに伴う移民統合政策の実施。
- ② 国内の日本語教育のミッションの再確認、およびそのための事業方針の策定。

上記①は移民にとっても日本社会にとっても最も望ましい抜本的な是正処置だが、1990年の入管法改訂施行以来30年近く続いてきた「1990年体制」 — 統合政策なき移民政策 — がそうおいそれとは変わらない、とも考えられる。なぜなら現行枠組みの維持拡大を強く望む産業界の意向に逆らって、「国の政策を変えるのは、象を反転させるぐらいに難しい」(井口2010b)からだ。われわれはしたがって「1990年体制」が当面変わらないという前提で、日本語教育が今すぐに取り組むべき課題を考える必要がある。それはなにか。上記②にあるように、まずは国内の日本語教育のミッションを再確認することだ。それは、学校型においては移民にN1/N2の日本語能力を、地域型においては移民にBICSに加えCALPの日本語能力を付与すること、である。移民になぜそれほどのハイレベルの日本語能力を付与する必要があるのか。言い換えれば、なぜN3/N4や「やさしい日本語」では

いけないのか。言語学者の田中克彦はその理由を次のように述べている(田中克彦2011)。

- ・ 外国人がかんたんに日本語社会に参加できないということは〔…〕日本語にとっては大きな損失である。一般に、ある言語は、それに参加する人が多ければ多いほど、またその人たちの職業や経験が多様であればあるほど、その言語のためには利益となることがわかっている。(pp. 30-31)
- ・ 日本の政策担当者は、この人たちのことを大いに、そして特別にたいせつにしなくてはならない。かれらは日本語のほかに、出身国のことばも維持していることが多いから、通常の日本人以上の能力をもっているからである。

日本は世界でも抜きん出たモノリングアル(たった1つのことばしかできない人)の国である。たいていの人は日本語しか話せない。中学からずっと途切れなく英語を学び大学まで10年以上英語をやっても、まともに使える人はめったにいない。だから、これら、日本語共同体に新たに参入したバイリングアル新日本語人の存在はますます重要になってくるのだ。

このような外国出身の日本語人は、これからの日本にとってかけがえのない財産になるだろう。(p. 61)
- ・ 日本にやってきた新日本語人、あるいは新日本語人の予備軍は、日本語の将来に対する保険のようなものだと思うなければならない。私たちの日本語共同体の拡大と強化のための、大切な新勢力である。(p. 64)
- ・ とにかく日本語共同体になるべく多くの人に参加してほしいと思う。日本語共同体の原人である我々には、そこに参入しようと志をたてた新参加者が、なるべく日本語、その書きことばを身につけやすいように工夫しておくことが、共同体の安全、したがって自分の利益になる。(pp. 96-97)

これから未曾有の人口減少に直面する日本社会⁶にとって、上記田中克彦のコメントは移民に対する日本語教育の重要性をあますところなく物語っている。第3章第3.6節で引用した日本語教師のブログ⁷の一部を以下に再説する。

なぜ、この国は未だに気がつかないのか。いいかげんわかってほしい。

この仕事は日本の未来にとってとても大切なことを。

この仕事は日本と外国を草の根でつなぐ重要な役割をになっていることを。

⁶ 「今後、人口減少は恐ろしいほど加速する。2010年代には273万人の人口減少が予測され、20年代には2倍を超える620万人となり、30年代には820万人、40年代には900万人、そして50年代には910万人とされているのである。経済予測と違って人口予測はきわめて精度が高い」(毛受2017:22-23)。
「国立社会保障・人口問題研究所は、出生率や死亡率の高低に応じて複数のパターンの予測値を発表している。真ん中の中位推計では、2053年には日本の人口は1億を切り、2065年には8808万人になるという。これから約50年間で実に3901万人の日本人が減少することになる」(NHKスペシャル取材班2017:4-5)。「2015年時点において1億2700万人を数えた日本の総人口が、40年後には9000万人を下回り、100年も経たぬうちに5000万人ほどに減る。〔…〕200年後におよそ1380万人、300年後には約450万人にまで減るといふのだ」(河合2017:7-8)。

⁷ 本稿103-104ページ参照。

この仕事に従事する人々には高度な技術が必要とされることを。

現場で働く日本語教師の上記の痛切な訴えにもかかわらず、国内の日本語教育は現在、学校型では留学生という名の移民労働者にN1/N2の日本語能力を、地域型では移民にCALPの日本語能力を、付与しないことで「1990年体制」に協力しているのである。それは自らのミッションを否定する自殺行為であることを自覚するとともに、「1990年体制」の要請と自らのミッションとが矛盾するとき、これからの日本社会のために、どちらを優先すべきかを真剣に考えるべきときだ。これまでのように無条件に「1990年体制」を前提とするのではなく、場合によっては自らのミッションを貫く意思と勇気を持つとき、大量の移民に「一定水準」の日本語能力を効果的かつ効率的に付与するには、質の高いプロの日本語教師が必要不可欠であることにはじめて気づき、そのための事業方針の策定が可能となる。それが学問としての日本語教育のはじまりではなからうか。

以上

謝辞

自分に博論は書けない。ずっとそう思ってきた。それゆえ修士修了後、博士進学せず、日本語教師としてベトナムに赴任したのである。ベトナムでも日本同様、日本語教育がビジネス化され、教育の質が劣化している現実を目の当たりにした。現場の日本語教師間ではとうに常識と化しているこの「問題」がなぜか日本語教育の論文には書かれていないことが当初不思議だったが、やがてこういう「問題」は論文に書かれないものだとする「不文律」に気づいたとき、「日本語教育の危機とその構造」のようなテーマはこれまで書かれなかったし、これからも書かれまいだろうことを確信した。本稿の仮説②④⑤⑥の先行研究がないのは偶然ではなかったのである。誰も書かないのなら自分が書こう。そう心に決めたのは今から3年前である。それはなぜか。「こういう「問題」は論文に書かれないものだ」とする、言い換えれば、「不都合な真実」は「見て見ぬふり」する「不文律」が、ずっと慣れ親しんできたかつてのサラリーマン処世であり、そのサラリーマン人生を早期リタイアし、第2の人生で学を志した自分がこの処世をくりかえすわけにはいかない、言うべきことは言おう、それがリタイア老人の務めである。そう思えたのである。

リタイア老人のこの願いをこころよく受け入れ、論文指導を引き受けてくださったのが言語社会研究科第1部門の安田敏朗先生である。安田敏朗先生には研究者の心得を多岐にわたって教えていただいた。中でも「ベタとメタ」の教えを心に刻んだ。「ベタ」とは通説に合わぬ現場の「不都合な真実」である。「メタ」とは「ベタ」を生じせしめる社会の構造である。「ベタ」だけでは構造に欠け、論文にならない。「メタ」だけではそれを裏付ける事実欠け、説得力がない。論文には「ベタとメタ」両方が必要である、と。

博士1年目は「ベタ」の収集から始まった。半年ほどかけ、現役の日本語教師や元日本語教師、日本語学校で学ぶ留学生、日本語学校の元事務員や元経営者など総勢20名にインタビューした。全員、率直かつ真摯に日本語教育の現実を語ってくれた。日本語学校の多くで教育が崩壊し、留学生の多くが、日系人や技能実習生同様、「底辺労働者」として搾取されているのは明らかだったが、問題はなぜそうなったのか、その構造、すなわち「メタ」がわからぬまま、次の半年間、2つの日本語学校で非常勤教師として働きながら、インタビュー内容を追体験した。博士2年目からは、労働社会学が専門の社会学研究科の倉田良樹先生のゼミにも参加させていただき、日本の移民政策、留学生政策の文献を集中的に読みながら、日本語教育がその2つの分野とどうかかわっているのかを中心に研究を進めた。「日本語教育の危機とその構造」の着想を得たのは博士2年目の半ば、博論執筆を開始したのは博論プロポーザル提出後の昨年12月からである。博論執筆中は時に発見と驚きに満たされたが、やがて自分がなぜこのテーマで書かねばならなかったのかがおぼろげながら見えてきた。まぎれもなく「国民国家」の「国民」として「不都合な真実」は「見て見ぬふり」する「不文律」にずっと従ってきた自分が、晩年に及び、その枠組みを越えようと試みたのだ、と。

今年67歳になった。この歳で博論にチャレンジする機会を与えてくださった安田敏朗先生、倉田良樹先生、そして私よりずっと若いゼミの友人たちに心より感謝申し上げます。

最後にひと言。32年間のサラリーマン人生の早期リタイア後も、第2の人生で学を志す夫の健康をいつも気づかい、なにくれとなくサポートしてくれた妻、荘子に感謝の意を表したい。

【参考文献一覧】

- 青木直子、2008、「日本語を学ぶ人たちのオートノミーを守るために」『日本語教育』138号33-42
- 赤坂真人、2014、「日本の地方私立大学で学ぶ留学生」『吉備国際大学研究紀要』（人文・社会学系）第24号
- 赤坂真人、2015、「21世紀における大学の再定義と制度改革の必要性」『吉備国際大学研究紀要』（人文・社会学系）第25号
- 明石純一、2010、『入管管理政策「1990年体制」の成立と展開』ナカニシヤ出版
- 明石純一、2017、「安倍政権の外国人政策」『大原社会問題研究所雑誌』No. 700
- 朝日新聞、2008年8月24日、「教師は低収入・非常勤『生活できぬ』」「学習者は10年で倍増 目的・内容も様々」「地域はボランティア頼み 改善必要」『日本語学ぶ場 貧弱』（片山健志記者）
- 朝日新聞、2017年2月17日、「「教育の質」目届かず 日本語学校急増、過去最高605校」
- 朝日新聞、2017年2月27日、「授業は教科書を読むだけ… 悪質な日本語学校、野放しに」
- 朝日新聞、2017年3月7日、「耕論 留学生を受け入れる ジギャン・タパさん、佐藤由利子さん、堀江学さん」
- 朝日新聞、2017年3月29日、「バイト留学生急増、21万人 社員寮改装の日本語学校も」
- 朝日新聞、2017年12月13日、「外国人実習生の失踪、急増 半年で3000人超 賃金不満、背景か」
- 朝日新聞、2018年8月31日、「日本語学校 設置厳格化へ 法務省 就労目的を防止」
- 足立祐子、2012、「日本語教員等の養成に関する一考察」『新潟大学国際センター紀要』第8号
- 阿部太朗、2011、「世界同時不況と東海地域の日系外国人」佐竹眞明編『在日外国人と多文化共生 地域コミュニティの視点から』明石書店74-103
- 安藤洋行、2012、「フランスの在住外国人に対する言語学習制度」『自治体国際化フォーラム』6月号 8-9
- 飯森信夫、2016、「サービス産業の拡大と雇用」『日本労働研究雑誌』No. 666/January2016
- 庵功雄、2013a、「「やさしい日本語」とは何か」『「やさしい日本語」は何を目指すか』ココ出版
- 庵功雄、2013b、『日本語教育・日本語学の次の一手』くろしお出版
- 庵功雄、2016、『やさしい日本語 — 多文化共生社会へ』岩波新書
- 五十嵐彰、2015、「移民統合政策が国民の移民に対する態度に与える影響」『ソシオロゴス』No. 39
- イカロス出版、2010、『日本語を教えよう！ 2010 日本で、そして海外で活躍する日本語教師』
- 井口泰、2001、『外国人労働者新時代』ちくま新書
- 井口泰、2010a、「欧州における域外外国人に対する統合政策の転換とわが国の言語政策の課題」『自治体国際化フォーラム』9月号7-10
- 井口泰、2011、「外国人政策の改革—労働・社会保障から日本語学習まで」『ジュリスト』2011年1月1・15日号204-209
- 池上重弘、2009、「雇用環境悪化の中で外国人労働者が置かれている現状と今後へ向けた課題」『自治体国際化フォーラム』5月号2-4
- イシ、アンジェロ・イシ、2009、「在日(日系)ブラジル人の現在の動向と意識」増谷秀樹編『移民・難民・外国人労働者と多文化共生—日本とドイツ／歴史と現状』有志舎
- 石原進、2014、「<座談会>なぜ今、移民問題か」『別冊 環』2014年7月30日発行、藤原書店

- 一般社団法人全国日本語学校連合会、2015、「慎重さ求められる日本語学校設置基準の緩和」『留学生通信』53号
- 一般財団法人日本国際協力センター(JICE)研修事業部(2016)「日本語教育推進議員連盟第三回総会資料～外国人就労・定着支援研修の現場から～」
- 出井康博、2016a、『ルポ ニッポン絶望工場』講談社+α新書
- 出井康博、2016b、「「留学生」という名の奴隷労働者たち3 ベトナム人を食い物にする専門学校と大学」アジアプレス・ネットワーク
- 出井康博、2018a、「“偽装留学生”急増の現状について」自民党外国人労働者等特別委員会資料
- 出井康博、2018b、「今の日本は人手不足ではなく、奴隷不足なんです 出井康博インタビュー」『熱風』スタジオジブリ2018年7月号
- 伊豫谷登士翁、2001、『グローバリゼーションと移民』有信堂
- 伊豫谷登士翁、2002、『グローバリゼーションとは何か』平凡社
- 岩切明彦、2015、「日本語学校におけるネパール人学生の様相とその諸問題 - 福岡県A校に通うネパール人学生へのライフストーリーインタビューから -」『西南学院大学大学院国際文化研究論集』No. 9
- 岩切朋彦、2017、「「働く留学生」をめぐる諸問題についての考察(1) - グローバルな移民現象としてのネパール人留学生 -」『鹿児島女子短期大学紀要』第53号
- 岩崎薫里、2015、「日本における外国人留学生誘致政策」『環太平洋ビジネス情報 RIM』Vol. 15
- 上野千鶴子、1995、「複合差別論」『岩波講座現代社会学15 差別と共生の社会学』岩波書店
- 上野千鶴子、2011、『ケアの社会学 当事者主義の福祉社会へ』太田出版
- 内田樹、2002、『寝ながら学べる構造主義』文春新書
- 内田樹、2010、『武道的思考』筑摩書房
- 内田樹・石川康宏、2014、『若者よ、マルクスを読もう II 蘇るマルクス』かもがわ出版
- エイ・アイ・ケイ教育情報部編、2003、『日本語教師になるには』ぺりかん社
- NHK取材班、2017、『外国人労働者をどう受け入れるか 「安い労働力」から「戦力」へ』NHK出版新書
- NHKスペシャル取材班、2017、『縮小ニッポンの衝撃』講談社現代新書
- 遠藤公嗣・川添誠・木下武男・後藤道夫・小谷野毅・今野晴貴・川端博邦・布川日佐志・本田由紀、2009、『労働、社会保障政策の転換を 反貧困への提言』岩波ブックレットNo. 746
- 扇原俊二・金奈穂・篠木一毅・中尾遥、2006、「外国人研修制度の改革」ISFJ日本政策学生会議『政策フォーラム2006』
- 大津由紀雄、2014、「なぜ英語教育は混迷するのか」『現代思想』2014年4月号、pp. 110-119
- 大西康之、2017、『東芝解体 電機メーカーが消える日』講談社現代新書
- 岡村美保子、2018、「我が国の外国人労働者」『レファレンス』国立国会図書館
- 岡本佐智子、2005、「日本語教師養成の現状と課題」『北海道文教大学論集』121-134
- 奥田純子、2010、「民間日本語教育機関での現職者研修」『日本語教育』144号、49-60
- 小熊英二、2000、「日本の言語帝国主義」三浦信孝・糟谷啓介編『言語帝国主義とは何か』藤原書店
- 尾崎明人、2001、「日本語教育はだれのものか」青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社3-14

- 尾崎明人、2004、「地域型日本語教育の方法論思案」小山悟・大友可能子・野原美和子編『言語と教育—日本語を対象として—』くろしお出版
- 尾崎明人、2010、「多文化共生のための地域日本語教育をめざして」『自治体国際化フォーラム』9月号2-5
- 音真司、2016、『Fランク化する大学』小学館新書
- 柿沼重志・東田慎平(2016)「自動車産業の現状と今後の課題 — TPPが我が国自動車産業に与える影響等も踏まえて —」『調査と立法』No. 378 (参議院事務局企画調整室編集・発行)
- 糟谷啓介、2000、「言語ヘゲモニー」三浦信孝・糟谷啓介編『言語帝国主義とは何か』藤原書店
- 梶田孝道、2005、「デカセギと移民理論」梶田孝道・丹野清人・樋口直人著『顔の見えない定住化—日系ブラジル人と国家・市場・移民ネットワーク』名古屋大学出版会
- 門倉正美、2010、「社会と日本語教育—日本語教師の〈貧しさ〉と〈豊かさ〉—」『日本語教育』147号
- 金田智子、2012、「在住外国人に対する「言語学習」の重要性」『自治体国際化フォーラム』6月号2-5
- 亀田進久、2008、「外国人労働者問題の諸相—日系ブラジル人の雇用問題と研修・技能実習生を中心に」『レファレンス』2008. 4、国立国会図書館調査及び立法考査局
- 河合雅司、2017、『未来の年表 人口減少日本でこれから起きること』講談社現代新書
- 川上園子、2009、「制度創設から15年、現況と問題点」外国人研修生権利ネットワーク編『外国人研修生 時給300円の労働者2 使い捨てをゆるさない社会へ』明石書店10-32
- 川上深志、2012、「オーストラリアにおける言語教育について～ニューサウスウェールズ州を例に」『自治体国際化フォーラム』6月号12-13
- 上林千恵子、2017、「高度外国人受入政策の限界と可能性」小井土彰寛編『移民受入の国際社会学 選別メカニズムの比較分析』名古屋大学出版会
- 木戸芳子、2017、「移民のためのドイツ語教育：統合コースとドイツ語試験」東京音楽大学リポジトリ
- キルヒナー、イルメリン・キルヒナー、2012、「ドイツの在住外国人に対する言語学習制度」『自治体国際化フォーラム』6月号6-7
- グエン・ティ・マイ・フォン (NGUYEN THI MAI PHUONG)、2014、『ベトナムにおける日本留学ブーム及び日本語学習熱—民間日本語学校の対応についての考察—』筑波大学大学院博士前期課程人文社会科学研究科修士論文
- 楠本孝、2007、「自治体の外国人統合政策—外国人集住都市会議の活動状況とその評価—」『三重法経』No. 129、27-74
- 久知良俊二、2017、「外国人労働者をめぐる最近の動向～高度外国人材の活用促進のために～」【外国人材活用推進プログラム】中堅・中小企業グローバル展開における外国人留学生などの活用セミナー、厚生労働省職業安定局派遣・有期労働対策労働部
- 久保田竜子、2014、「オリンピックと英語教育——反グローバル的の改革」『週刊金曜日』2014年1月17日975号
- 国枝義典、2009、「緊急雇用対策による外国人雇用～大垣市になぜ外国人が殺到したか～」『自治体国際化フォーラム』5月号7-9

- 樽松佐一、2008、『トヨタの足元で ベトナム人研修生・奪われた人権』風媒社
- 樽松佐一、2017、『ニッポン最暗黒労働事情 外国人実習生 SNS相談室より』風媒社
『月刊日本語』アルク1999年6月号
- 伍賀一道、2009、「派遣労働は働き方・働かせ方をどのように変えたか」『大原社会問題研究所雑誌』
No. 604、9-24
『月刊日本語』アルク2009年9月号
- 小林悦夫、1993、「第2言語としての日本語教育の課題」『中国帰国者定着促進センター紀要』
- 駒井洋、2015、「日本における「移民社会学」の移民政策にたいする貢献度」『社会学評論』
- 五味政信・石黒圭編、2016、『心ときめくオキテ破りの日本語教授法』くろしお出版
- 坂幸夫、2001、「外国人単純技能労働者の労働市場と事業所内労働力配置の展開—岐阜市可児市、美濃加茂市立地事業所の事例研究から」『大原社会問題研究所雑誌』No. 515、18-31
- 笹川平和財団、2010、「外国人労働者問題をめぐる資料集I」
- 佐々木瑞枝、2003、『日本語教師をめざす人へ 生きた日本語を教えるくふう』小学館
- 佐々木瑞枝、2012、『日本語教師になりたいあなたへ』小学館
- 佐藤久美、2015、「ドイツにおける移民の社会統合政策」『金城学院大学論集』社会科学編第12巻
第1号
- 佐藤由利子・堀江学、2015、「日本の留学生教育の質保証とシステムの課題—ベトナム人留学生の特徴と送出し・受入れ要因の分析から—」T2R2(Tokyo Tech Research Repository)No. 20
- 佐竹眞明、2011、「東海地域の外国籍住民と多文化共生」佐竹眞明編『在日外国人と多文化共生 地域
コミュニティの視点から』明石書店15-46
- 産経ニュース、2016年10月18日、「安倍晋三首相 移民政策は毛頭考えていない」
- 嶋田和子、2014、「非漢字圏学習者に対する日本語指導法—学ぶこと・教えることの抜本的な見直し—」『ウェブマガジン留学交流』2014年12月号Vol. 45p. 1-16
- 志田あゆみ、2007、「立命館大学短期留学プログラムで学ぶ日本語学習者の第二言語教室不安—縦断的調査による実態把握の試み—」『立命館高等教育研究』第7号
- 週刊東洋経済、2014、『外国人労働 みすごされてきた14万人の低賃金労働者』eビジネス新書No. 78
- 週刊東洋経済、2018年2月3日、「特集/隠れ移民大国ニッポン」
- 白石勝巳、2014、「外国人留学生受け入れ促進 その課題と具体的対応方策—海外直接入学許可の戦略構築に向けて—」『ウェブマガジン留学交流』2014年12月号Vol. 45、p. 17-25
- 白石勝巳、2016、「留学生受け入れ促進の方途に関する考察—外国人留学生の受け入れ理念の変遷・現状分析・渡日前入学許可募集広報プログラムの試行について—」ウェブマガジン『留学交流』
2016年12月号Vol. 69
- 末吉朋美、2012、「日本語教師のキャリア形成：日本の社会構造における性別役割」待兼山論叢 日本学篇46 pp. 97-114
- 助川泰彦・吹原豊、2017、「インドネシア人技能実習生の受け入れと日本語教育」田尻英三編『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひつじ書房
- 関正昭、1997、『日本語教育史研究所説』スリーエーネットワーク
- 関正昭、2005、「日本語教育史研究の領域—これまでの日本語教育史研究とこれからの研究展望」松

- 岡弘・五味政信編著『開かれた日本語教育の扉』スリーエーネットワーク79-93
- 高田誠、1992、「卒業生に活躍の場を与えてほしい — 大学日本語教員養成課程から —」『月刊日本語』1992年6月号
- 竹信三恵子、2012、『ルポ賃金差別』ちくま新書
- 田尻英三、2017、「外国人労働者受け入れ施策と日本語教育」田尻英三編『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひつじ書房
- 田中克彦、2011、『漢字が日本語をほろぼす』角川マーケティング
- 田中望、2000、『日本語教育のかなたに』アルク
- 田中祐美、2015、「イマージョン教育と第二言語習得」『広島経済大学研究論集』第38巻第1号
- 谷守正寛、2016、「日本語教育における媒介語活用の課題と考察」『文化と言語』甲南大学
- 田村太郎、2011、「NGO・NPOと政府・自治体との協働」近藤敦編『多文化共生政策へのアプローチ』明石書店149-179
- 丹野清人、1999、「在日ブラジル人の労働市場—業務請負と日系ブラジル人労働者」『大原社会問題研究所雑誌』No. 487、21-40
- 丹野清人、2000、「日系人労働市場のミクロ分析—日系人雇用と地域コミュニティ」『大原社会問題研究所雑誌』No. 499、18-36
- 丹野清人、2005a、「企業社会と外国人労働市場の共進化—移住労働者の包摂過程—」梶田孝道・丹野清人・樋口直人著『顔の見えない定住化—日系ブラジル人と国家・市場・移民ネットワーク』名古屋大学出版会52-75
- 丹野清人、2005b、「人手不足からフレキシブルな労働力へ—労働市場におけるブラジル人の変化—」梶田孝道・丹野清人・樋口直人著『顔の見えない定住化—日系ブラジル人と国家・市場・移民ネットワーク』名古屋大学出版会163-185
- 丹野清人、2009、「外国人労働者問題の根源はどこにあるのか」『日本労働者研究雑誌』No. 587、27-35
- 中日新聞社会部編、2017、『新貧乏物語 しるびよる貧困の現場から』明石書店
- 塚崎公義、2017、『一番わかりやすい日本経済入門』河出書房新社
- 寺倉憲一、2009、「我が国における留学生受け入れ政策—これまでの経緯と「留学生30万人計画」の策定—」『レファレンス』2009. 2国立国会図書館
- 富谷玲子、2009、「ニューカマーとの共生と日本語教育—言語計画からの分析—」『神奈川大学言語研究』No. 31、29-48
- 富谷玲子、2010、「地域日本語教育批判—ニューカマーの社会参加と言語保障のために—」『神奈川大学言語研究』No. 32、59-78
- 中川功、2003、「外国人労働者受け入れ論議が照らし出す日本の課題—1980~90年代の日本国内における研究動向の特徴」『大原社会問題研究所雑誌』No. 532、1-26
- 中川かずこ、2012、「日本語教師養成の現在と今後の可能性：本学課程との関連において」『北海学泉大学人文論集』(53)p. 189-216
- 中川正春、2017、「「日本語教育推進基本法」を考える」田尻英三編『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひつじ書房

- 中島恵、2016、『中国人エリートは日本をめざす』中公新書クラレ
- 永保澄雄、1987、『はじめて外国人に教える人の日本語直接教授法』創拓社
- 西川長夫、1998、『国民国家論の射程あるいは<国民>という怪物について』柏書房
- 西川長夫、2001、『増補 国境の越え方 国民国家論序説』平凡社ライブラリー
- 西川長夫、2002、『戦争の世紀を越えて グローバル化時代の国家・歴史・民族』平凡社ライブラリー
- 西川長夫、2006、『<新>植民地主義論 グローバル化時代の植民地主義を問う』平凡社
- 西川長夫、2009、「いまなぜ植民地主義が問われるのか—植民地主義論を深めるために」西川長夫・高橋秀寿編『グローバリゼーションと植民地主義』人文書院
- 西川長夫、2013、『植民地主義の時代を生きて』平凡社
- 西田達昭、2001、「転換期の日本経済—プラザ合意・バブル経済・グローバリゼーション」富山国際大学『人文社会学紀要VOL. 1』(2001. 3)
- 西日本新聞、2016年12月18日、「出稼ぎ留学生 (4) 夢追いバイト掛け持ち」
- 西日本新聞、2017年1月12日、「新移民時代 第2部 ネパールからの報告」
- 西日本新聞社編、2017、『新 移民時代 外国人労働者と共に生きる社会へ』明石書店
- 西原鈴子、2010、「日本語の言語政策の転換」田尻英三・大津由紀雄編『言語政策を問う!』ひつじ書房 33-49
- 日本語教育学会、2008、『平成19年度文化庁日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業)—報告書—』
- 日本語教育学会、2009、『平成20年度文化庁日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業)—報告書—』
- 日本語教育学会、2017、『公益社団法人日本語教育学会理念体系 — 使命・学会像・全体目標・2015-2019年度事業計画』
- 日本語教育振興協会、2017、「平成28年度 日本語教育機関の実態調査」
- 日本弁護士連合会、2011、「外国人技能実習制度の廃止に向けての提言」
- 日本弁護士連合会、2013、「外国人技能実習制度の早急な廃止を求める意見書」
- 野口尚、2011、「わが国における外国人労働者を巡る状況について」『労働政策フォーラム』3-8
- 野島年彦、1989、「政策集団-10-自由民主党外国人労働者問題特別委員会—進めたい日系人の特別受け入れ」『月刊自由民主』1989年11月号92-99
- 野山広・西尾珪子・小野博・奥村訓代・秋山博介、2003、「対談 グローバリゼーション社会の中での日本語支援の意味」『現代のエスプリ』No. 432、80-92
- 野山広、2009、「これまでの日本語教育政策」田尻英三(2009)編『日本語教育政策ウォッチ2008』ひつじ書房5-25
- ハタノ、リリアン・テルミ・ハタノ、2006、「在日ブラジル人をとりまく「多文化共生」の諸問題」植田晃次・山下仁編『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』三元社、55-80
- 樋口直人、2005a、「ブラジルから日本への移住システム—市場媒介型メカニズムの形成—」梶田孝道・丹野清人・樋口直人著『顔の見えない定住化—日系ブラジル人と国家・市場・移民ネットワーク』名古屋大学出版会138-162
- 樋口直人、2005b、「共生から統合へ—権利保障と移民コミュニティの相互強化に向けてお—」梶田孝

- 道・丹野清人・樋口直人著『顔の見えない定住化—日系ブラジル人と国家・市場・移民ネットワーク』名古屋大学出版会285-305
- 樋口直人、2010、「経済危機と在日ブラジル人 — 何が大量失業・帰国をもたらしたのか」『大原経済研究所雑誌』No. 622、50-66
- 平田雅博、2016、『英語の帝国 ある島国の言語の1200年史』講談社選書メチエ
- ヒルシュ、ヨアヒム・ヒルシュ著、木原滋哉/中村健吾共訳、1998、『国民的競争国家—グローバル時代の国家とオルタナティブ』ミネルヴァ書房
- フィリップソン、ロバート・フィリップソン著、平田雅博ほか訳、2013、『言語帝国主義』三元社
- Phillipson, Robert Phillipson, 1992, *Linguistic Imperialism*, Oxford University Press
- ベーカー、コリン・ベーカー著、岡秀夫訳・編、1996、『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店
- Baker, 1993, Colin Baker, *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon・Philadelphia・Adelaide
- 細田尚作、2012、「カナダの在住外国人に対する言語学習制度」『自治体国際化フォーラム』6月号 10-11
- 毎日新聞、2017年11月24日、「外国人技能実習生 失踪2年連続5000人 実習先の7割法令違反 16年」
- 毎日新聞、2018年8月30日、「借金返せず不法残留 留学生の過酷な現実」
- 前田均、2009、「日本語教師が加害者になるとき」『天理大学人権問題研究紀要』第12号、49-61
- 松岡弘、2005、「日本語教育とは何か」『開かれた日本語教育の扉』（松岡弘・五味政信[編著]）スリーエーネットワーク
- 松尾睦、2010、「教師の熟達化と経験学習」『日本語教育』144号、26-37
- 松田真希子・タン・テイ・キム・テュエン・ゴ・ミン・トゥイ・金村久美・中平勝子・三上喜貴、2008、「ベトナム語母語話者にとって漢越語知識はどの程度有利に働くか」『世界の日本語教育』18
- 丸尾眞、2007、「ドイツ移民法における統合コースの現状及び課題」『内閣府経済社会総合研究所』
- 丸山敬介、2012、「大学日本語教員養成課程研究協議会第39回大会 ラウンド・テーブル「大学における教員養成の現状と課題—曲がり角を迎えて—」」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』
- 丸山敬介、2014、「最近の日本語教育をめぐる動きと同志社女子大学における日本語教師養成」『同志社女子大学 日本語日本文学』
- 丸山敬介、2015、「日本語教師は食べていけない」言説 — その起こりと定着 —」『同志社女子大学 大学院文学研究科紀要』
- 丸山敬介、2016、「日本語教師は食べていけない」言説—『月刊日本語』の分析から—」『同志社女子大学大学院 文学研究科紀要』
- 丸山茂樹、2017、「日本語教育における日本語学校の位置づけ」『田尻英三編『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひつじ書房
- 三浦展、2015、『格差固定』光文社
- 三浦信孝、2000a、「植民地時代とポスト植民地時代の言語支配」三浦信孝・糟谷啓介編『言語帝国主義とは何か』藤原書店
- 三浦信孝、2000b、「共和国の言語同化政策とフランコフォニー」三浦信孝・糟谷啓介編『言語帝国

主義とは何か』藤原書店

三井住友銀行調査月報、2017年2月号、「製造業の行動変化と鉱工業生産の動向 ～ 短期的な回復と中長期的な停滞～」

水野和夫、2014、『資本主義の終焉と歴史の危機』集英社新書

水野和夫、2016、『国貧論』太田出版

宮井健志、2012、「胎動する「国際人口移動の政治学」 明石純一著『入国管理政策 — 「1990年体制」の成立と展開』を読んで」北大法学論集

宮島喬・鈴木江理子、2014、『外国人労働者受け入れを問う』岩波ブックレットNo. 916

毛受敏浩、2017、『限界国家 人口減少で日本が迫られる最終選択』朝日新書

森岡孝二、2015、『雇用身分社会』岩波新書

安田浩一、2010、『ルポ 差別と貧困の外国人労働者』光文社新書

安田浩一、2015、「外国人「隷属」労働者」『G2』Vol. 17、講談社MOOK

安田敏朗、1999、田中望・安田敏朗「対談 日本語教育の再構築」『月刊日本語』(1999. 5)82-87

山下隆史、2010、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について」『自治体国際化フォーラム』9月号5-7

山田泉、2002、「地域社会と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』118-135

山田泉、2003、「日本語教育の文脈を考える」岡崎洋三・西口光一・山田泉編『人間主義の日本語教育』凡人社9-43

山田泉、2008、「外国人への「言語保障」」『月刊言語』Vol. 37/No. 2、76-83

山田泉、2010、「日本語学習権保障と法制化」田尻英三・大津由紀雄編『言語政策を問う!』ひつじ書房149-163

山本義隆、2011、『福島原発事故をめぐって いくつか学び考えたこと』みすず書房

山本義隆、2018、『近代日本150年 — 科学技術総力戦体制の破綻』岩波新書

吉見俊哉、2009、『ポスト戦後社会 シリーズ日本近現代史⑨』岩波新書

米勢治子、2008、「地域日本語活動のあるべき姿を求めて—日本語ボランティア養成の実践から—」『社会言語学』VIII77-89

労働新聞社編、2016、『まる分かり平成28年改正 外国人技能実習制度』労働新聞社

渡辺治、2004、「開発主義・企業社会の構造とその再編成」渡辺治編『変貌する<企業社会>日本』旬報社23-114

【ウェブサイト】

アジア経済ニュース、2017/12/08、「人手不足の現場支える留学生 コンビニ・外食、規制緩和求める声」

<https://www.nna.jp/news/show/1697769> 【2018. 8. 10】

アジア福祉教育財団、2017、「難民支援における日本語教育事業」

<http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2017/04/20170426-1.pdf> 【2018. 8. 10】

井口泰、2007、「動き出した外国人政策の改革と外国人雇用の展望」

<http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/special/work/07/item2-1.pdf> 【2018. 8. 12】

井口泰、2009、「我が国の外国人政策の現状と今後の展望 — 金融危機を超えて世紀の構想へ —」
http://www.iomjapan.org/img/usr/presentation_summary_profiguchi.pdf 【2018. 8. 24】

井口泰、2010b、「経済危機後の東アジアと日本の外国人労働者政策—国の入管政策及び地域・自治体レベルの統合政策の視点から」『労働政策フォーラム』
http://www.jil.go.jp/event/ro_forum/20101204/houkoku/04_iguchi.html 【2018. 9. 6】

外国人集住都市会議
<http://www.shujutoshi.jp/siryu/index.htm> 【2018. 8. 12】

黒瀬桂子、2007、「中国帰国者に対する日本語教育内容の変遷」国立国語研究所
http://www.ninjal.ac.jp/archives/nihongo-syllabus/seika/pdf/houkokusyo_3.pdf 【2018. 8. 12】

公益財団法人国際研修協力機構
http://www.jitco.or.jp/system/seido_enkakuhaikei.html 【2018. 8. 12】

厚生労働省一般職業紹介状況
www.mhlw.go.jp/toukei/list/114-1.html 【2018. 8. 12】

厚生労働省「外国人雇用状況」の届け出状況まとめ
http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/gaikokujin/gaikokujin_koyou/06.html 【2018. 8. 12】

厚生労働省、2009、「日系人離職者に対する帰国支援事業の実施について」
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/03/h0331-10.html> 【2018. 8. 12】

厚生労働省、2011、「平成23年度出稼ぎ労働者パンフレット」
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyou/other45/> 【2018. 8. 12】

厚生労働省、2016、「外国人就労・定着支援研修事業の実施」
http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_suishin/07/pdf/shiryo_6.pdf 【2018. 8. 12】

国際留学生協会
<http://www.ifsa.jp/index.php?1802-top> 【2018. 8. 20】

国際連合広報センター、2010、「移住者の人権に関する国連専門家、訪日調査を終了」
http://www.unic.or.jp/news_press/features_backgrounders/2805/ 【2018. 8. 12】

(財)自治体国際課協会多文化共生ポータルサイト
<http://www.clair.or.jp/tabunka/portal/> 【2018. 8. 12】

在日米国大使館・領事館、2017、「2017年人身取引報告書（日本に関する部分）」
<https://jp.usembassy.gov/ja/tip-2017-ja/> 【2018. 8. 12】

自治体国際化フォーラム、2012、「海外における在住外国人の言語学習制度」自治体国際化フォーラム272号
<http://www.clair.or.jp/j/forum/forum/articles/index-272.html> 【2018. 8. 12】

自由民主党政調調査会、2016、「「共生の時代」に向けた外国人労働者受入れの基本的考え方」
<https://www.jimin.jp/news/policy/132325.html> 【2018. 8. 12】

総務省、2006、「地域における多文化共生推進プランについて」
http://www.soumu.go.jp/menu_seisaku/chiho/02gyosei05_03000060.html 【2018. 8. 12】

独立法人労働政策研究・研修機構

<http://www.jil.go.jp/kokunai/statistics/timeseries/html/g0208.html> 【2018. 8. 12】

総務省、2006、「多文化共生の推進に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～」

http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf 【2018. 8. 12】

日本学生支援機構外国人留学生在籍状況調査

http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/ 【2018. 8. 12】

日本学生支援機構 日本語教育機関

https://www.jasso.go.jp/sp/ryugaku/study_j/search/nihongokyouiku.html 【2018. 8. 20】

日本国際協力センター(JICE)

http://sv2.jice.org/tabunka_kenshu/tabunka_gaiyo.htm#tabunka_course 【2018. 9. 24】

日本語教育振興協会、2018、「日本語教育機関の概況」

<http://www.nisshinkyō.org/index.php> 【2018. 8. 12】

日本語能力試験 JLPT

<http://www.jlpt.jp/> 【2018. 8. 12】

にほんごぷらっと

<http://www.nihongoplat.org/> 【2018. 8. 12】

日本留学情報総合ガイド

<http://www.studyjapan.go.jp/jp/toj/toj09j.html> 【2018. 8. 12】

日本留学ポータルサイト

http://www.g-studyinjapan.jasso.go.jp/ja/modules/pico/index.php?content_id=9

【2018. 10. 2】

春口淳一、2017、「継続性のある留学生受入れポリシーの効果—小規模大学におけるネパールからの留学生受け入れを例に—」ウェブマガジン『留学交流』2017年6月号Vol. 75

http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2017/_icsFiles/afieldfile/2017/06/08/2017_06haruguchijunichi.pdf 【2018. 8. 12】

坂内正、2014a、「ベトナム人留学生とハノイの日本語学校—急増の背景と問題点」『ベトナム人留学生とハノイの日本人学校』最新海外レポート1・2月合併号

<http://www.heartsystem.co.jp/report/2014feb.pdf> 【2018. 8. 12】

坂内正、2014b、「ベトナム人留学生異見録—日越で暗躍するブローカーの影」『ベトナム人留学生異見録』最新海外レポート6月号

www.heartsystem.co.jp/report/2014jun.pdf 【2018. 8. 12】

樋口直人、2011、「講演 経済危機と在日南米コミュニティー—何をなすべきか」『労働政策フォーラム』

http://www.jil.go.jp/event/ro_forum/20101204/houkoku/03_higuchi.html 【2018. 8. 29】

文化庁「国内の日本語教育の概要」

http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/index.html

【2018. 9. 24】

文化庁「「生活者としての外国人」のための日本語教育事業」

http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha/

【2018. 8. 12】

文化庁日本語教育大会資料

http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/taikai/ 【2018. 8. 12】

文化庁、2010、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について」文化審議会国語分科会

http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/index_1.html 【2018. 8. 12】

文化庁、2013、国語審議会国語分科会日本語教育小委員会「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）」

http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/suishin_130218.pdf 【2018. 8. 12】

文化庁、2016、国語審議会国語分科会日本語教育小委員会の資料2「今期の日本語教育小委員会において想定される議論の論点」

http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_74/pdf/shiry2.pdf 【2018. 8. 12】

文化庁、2018a、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について」等

http://www.bunka.go.jp/shinsei_boshu/kobo/pdf/r1399418_02.pdf 【2018. 8. 12】

文化庁、2018b、「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」

http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908_01.pdf 【2018. 9. 24】

法務省 技能実習法による新しい技能実習制度について

http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri05_00014.html 【2018. 8. 12】

法務省在留外国人統計

http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html 【2018. 8. 12】

法務省、2018、「平成29年における留学生の日本企業等への就職状況について」

<http://www.moj.go.jp/content/001271107.pdf> 【2018. 10. 11】

文部科学省、1985、「日本語教員の養成等について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19850530001/t19850530001.html 【2018. 8. 12】

文部科学省・外務省・法務省・厚生労働省・経済産業省・国土交通省、2008、「留学生30万人計画」
骨子

www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29kossi.pdf 【2018. 8. 12】

文部科学省、2018、「平成29年度日本語教育機関における外国人留学生への教育の実施状況の公表について」

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1382482.htm 【2018. 8. 12】

文部科学省、2017、「外国人児童生徒等教育の現状と課題」

http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/taikai/29_tokyo_hokoku/program/pdf/

[r1399970_06.pdf#](#) 【2018. 9. 26】

以上