

「多様化への対応」に向けた日本語教師養成の課題 —日本の日本語教師養成課程の現状分析から—

平畑 奈美
滋賀大学国際センター

要 旨

本稿は、日本国内の日本語教師養成制度の現状について報告し、その問題点を分析したものである。2003年の日本語教育能力検定試験の改訂以降、日本語教師養成における学習事項は拡大したが、それらをどう扱うかは各養成機関に任されている。だが「日本語教師」の定義が曖昧な中で、養成機関は様々な制約を抱えており、日本語学習の多様化に対応するのは難しい。こうした問題に対して、教育学の視点からは、「教師の自己成長」の重要性が指摘されている。しかし、日本語教師は学校教師と異なり、成長に援用できる必要な情報の確保が容易ではない。特に海外での活動にあたる母語話者教師に関して、問題はより深刻であるにも関わらず、国内の教師養成課程は海外の現場を十分に意識して対応しているとは言い難い。これらの問題を解決するためには、日本語教師に必要な資質能力を改めて検討することと、世界の日本語教師養成機関とその関係者が情報を共有できるようにしていくことが必要だろう。

1. 研究の目的

「学習者の多様化」「学習目的の多様化」が、日本語教育の課題として叫ばれるようになって久しい。だが多様化に対応するとは、どういうことなのだろうか。一人の教師が様々な学習者のニーズに対応できるようになることだろうか。あるいは、様々な学習者のニーズに対応できるよう、様々な特性を持った日本語教師を養成することなのだろうか。そもそも「日本語教師」とは、どのような人たちのことを指しており、「多様化」に向けてどのように養成されているのだろうか。こうした点を問うことな

しには、日本語教育が学習多様化への対応を実現することは不可能であろう。

本研究は、このような視点から日本語教師養成の現状を分析し、課題を検討することを目的とする。日本語教師養成は、世界 46 の国・地域⁽¹⁾において実施されているが、今回は研究の第一歩として、日本語教師の多くを輩出する日本の日本語教師養成について検討する。

2. 日本語教師養成の現状

2.1 「日本語教師」の定義と総数

まず、「日本語教師」とは誰なのかという問いであるが、その定義は未だ明らかにされていないのが実状である。主要な辞書類にも、「日本語教師」を定義しているものはない⁽²⁾。「日本語教育」であれば、例えば、小学館日本大百科事典には「日本語および日本文化以外の言語・文化を、母語・母文化として成長過程ですでに習得している話者に、日本語および日本文化を習得させようとする教育活動」と定義されている。日本語教師とは、そうした活動を行う者と考えるしかないだろう。ただ、教師と言えば通常学校教師を指す。事実、多くの辞書に「教師」という語は学校教師に類するものとして掲載されており、山崎 (2001:178) にも、「教師とは教員、および教員の経験をその職務に生かしながら学校教育活動を行っている者をいい、教員とは法的名称である」と記述されている。日本語教師は、学校教師ではない場合も多いにも関わらず、「教師」という語で総称することが定着した、やや特殊な事例であり、そこからある種の混乱が生じているのではないかと推測される。

では、公的には日本語教師とはどのように考えられているのだろうか。日本の公的機関では、文化庁、および独立行政法人国際交流基金のホームページに、最新の調査による日本語教師の数、内訳についての記載が確認できる。まず、文化庁の平成 19 (2007) 年度の調査⁽³⁾では、国内の日本

語教師数は 31,234 人、うちボランティアが 17,411 人 (55.8%)、非常勤教師が 8,972 人 (28.7%)、常勤教師が 4,851 人 (15.5%) となっている。次に国際交流基金の 2006 年度の調査⁽⁴⁾では、海外の日本語教師数は 44,321 人で、うち非母語話者日本語教師数が 31,645 人、母語話者日本語教師が 12,676 人となっている。なお、常勤・非常勤・ボランティアの内訳等は明らかにされていない。

この二つのデータを合わせると、日本の公的機関が把握している全世界の日本語教師の内訳が図 1 のように求められる。日本語教師全体のうち、非母語話者であることが確認された教師は半数に満たない。海外においてさえ、日本語教師の 4 人に 1 人以上は母語話者教師ということになる。また図 1 からは、国内のボランティア教師の比率の高さも読み取れる。学校教師の中に「ボランティア」と呼ばれる人々が存在するかどうかを考えれば、この状態の特殊さが理解できよう。

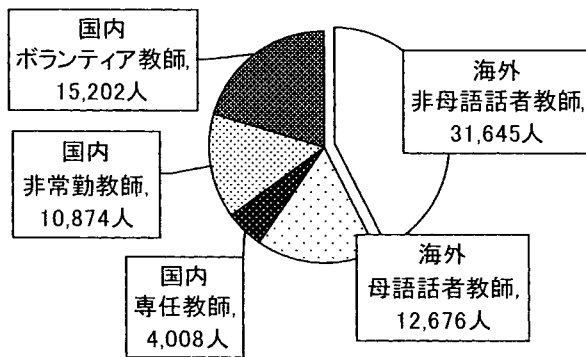


図 1 全世界の日本語教師内訳

なお、文化庁のホームページでは、平成 17 (2005) 年度まで、「日本語教師」と「日本語教員」という語が混用されていた。「日本語教員」という語を、「教員」とは見なし難い教師にも使用している例は学術論文にも散見されるが、このことから「日本語教師」の定義の曖昧さが伺える。

2.2 日本語教師の資格

次に日本国内での日本語教師の資格について述べる。「日本語教師」の法的な資格は存在しないが、1988年の文部省のガイドライン⁽⁵⁾に基づき（財）日本語教育振興協会が定めた「日本語教員の資格取得の基準」が、それに準じる機能を果たしている。その基準とは、①大学での日本語教育科目の主（副）専攻、②（財）日本国際教育支援協会の日本語教育能力検定試験⁽⁶⁾の合格、③日本語教師養成講座での420時間以上の教育、のいずれかを満たすこととされるが、このうち②で示された日本語教育能力検定試験の出題範囲は、①の日本語教育科目、③の420時間講習の内容の参照枠として用いられ、事実上の日本語教師養成シラバスとして機能している。そのため一般の教育機関でも、日本語教育能力試験合格が日本語教師採用の応募資格とされるようになってきている（岡本 2005:128）。

日本語教育能力検定試験は1987年から実施されているが、2003年にその出題範囲は大きく拡大した。その根拠となっているのが、「日本語学習者の多様な学習需要」への対応を掲げて1999年に提出された、文化庁委嘱「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議」⁽⁷⁾の報告書である。そこには「これからの日本語教員に望まれる資質能力」および「日本語教員の専門性」の3項目があげられ（表1）、日本語教員養成において必要とされる教育内容が定められている。これを受けて2000年には「日本語教育のための試験の改善に関する調査協力者会議」⁽⁸⁾が開かれ、日本語教育能力検定試験の出題範囲の改正案が、表2のように示された。この改正案の最大の特徴は、従来、言語と言語教授法に大きな比重がおかれていた出題範囲が、それぞれ等価とされる「社会・文化に関わる領域」「教育に関わる領域」「言語に関わる領域」の三領域を基本とする、五つの区分とされたことにより、学習項目が飛躍的に拡大し、「教育の目的を大事にし」、「言葉だけでない」部分の比重が増した（水谷 2002:19）点である。

表1 日本語教員に望まれる資質能力のまとめ (1999年「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議」報告書より)

これからの日本語教員に望まれる資質・能力	<ul style="list-style-type: none"> ● 基本：教員自身の、日本語を正確に理解し的確に運用できる能力 ● それを確保した上で大切な資質能力 <ul style="list-style-type: none"> ・学習者に対する実践的なコミュニケーション能力 ・日本語ばかりでなく広く言語に対する深い関心と鋭い言語感覚 ・国際的な活動を行う教育者としての豊かな国際的感覚と人間性 ・自らの職業の専門性とその意義についての自覚と情熱 	
日本語教員の専門性	(1) 言語に関する知識能力	外国語や学習者の母語（第一言語）に関する知識や理解があり、対照言語学的視点からの日本語の構造や言語の習得過程に関する知識を有する
	(2) 日本語の教授に関する知識能力	過去の研究成果や経験などを踏まえた上で、カリキュラムを作成したり、授業や教材などを分析したりする能力があり、それらの総合的知識と経験を教育現場で実際に活用・伝達できる能力を有する
	(3) その他日本語教育の背景をなす事項についての知識理解	日本と諸外国の教育制度や文化事情に関する理解や、学習者のニーズに関する的確な把握・分析能力を有する

表2 日本語教育能力検定試験出題範囲 (2000年「日本語教育のための試験の改善に関する調査研究協力者会議」報告書より)

社会・文化・地域	<ol style="list-style-type: none"> 1. 世界と日本：①諸外国・地域と日本 ②日本の社会と文化 2. 異文化接触：①異文化適応・調整 ②人口の移動（移民・難民政策を含む）③児童生徒の文化間移動 3. 日本語教育の歴史と現状：①日本語教育史 ②日本語教育と国語教育 ③言語政策 ④日本語の教育哲学 ⑤日本語および日本語教育に関する試験 ⑥日本語教育事情（世界の各地域、日本の各地域） 4. 日本語教員の資質・能力
言語と社会	<ol style="list-style-type: none"> 1. 言語と社会の関係：①社会文化能力 ②言語接触・言語管理 ③言語政策 ④各国の教育制度・教育事情 ⑤社会言語学・言語社会学 2. 言語使用と社会：①言語変種 ②待遇・敬意表現 ③言語・非言語行動 ④コミュニケーション学 3. 異文化コミュニケーションと社会：①言語・文化相対主義 ②二言語併用主義（政策）③多文化・多言語主義 ④アイデンティティ

言語と心理	<ol style="list-style-type: none"> 1. 言語理解の過程：①予測・推測能力 ②談話理解 ③記憶・視点 ④心理言語学・認知言語学 2. 言語習得・発達：①習得過程（第一言語・第二言語）②中間言語 ③二言語併用主義 ④ストラテジー（学習方略） ⑤学習者タイプ 3. 異文化理解と心理：①社会的技能・技術（スキル）②異文化受容・適応 ③日本語教育・学習の情意的側面 ④日本語教育と障害者教育
言語と教育	<ol style="list-style-type: none"> 1. 言語教育法・実技（実習）：①実践的知識・能力 ②コースデザイン（教育課程編成）・カリキュラム編成 ③教授法 ④評価法 ⑤教育実技（実習）⑥自己点検・授業分析能力 ⑦誤用分析 ⑧教材分析・開発 ⑨教室・言語環境の設定 ⑩目的・対象別日本語教育法 2. 異文化間教育・コミュニケーション教育：①異文化間教育・多文化教育 ②国際・比較教育 ③国際理解教育 ④コミュニケーション教育 ⑤異文化受容訓練 ⑥言語間対照 ⑦学習者の権利 3. 言語教育と情報：①データ処理 ②メディア／情報技術活用能力（リテラシー） ③学習支援・促進者（ファシリテーター）の養成 ④教材開発・選択 ⑤知的所有権問題 ⑥教育工学
言語一般	<ol style="list-style-type: none"> 1. 言語の構造一般：①言語の種類 ②世界の諸言語 ③一般言語学・日本語学・対照言語学 ④理論言語学・応用言語学 2. 日本語の構造：①日本語の構造 ②音声・音韻体系 ③形態・語彙体系 ④文法体系 ⑤意味体系 ⑥語用論的規範 ⑦文字と表記 ⑧日本語史 3. コミュニケーション能力：①受容・理解能力 ②言語運用能力 ③社会文化能力 ④対人関係能力 ⑤異文化調整能力

だが、表 1、表 2 の内容は強制力を持つものではない。1999 年の報告書には、「各養成機関においてどのような教育課程を編成するかは、今回新たに示す教育内容を参考としてそれぞれの日本語教員養成機関の自主的な判断に委ねようとするものである」と明記されており、2000 年の報告書には「日本語教員としての適性・資質等についても、この試験だけで認定できるものではなく、採用する各々の機関・施設等がそれらの点について独自に評価することが望まれる」と記されている。

以上のことから、日本語教育の多様化に対応するため、公的に採られた日本語教師養成上の対策とは、養成課程における学習項目の拡大、そし

て、各養成機関の自由の保障、の二点であったと言える。はたしてそれは有効であったのだろうか。

2.3 日本語教師養成機関の現状

表3に、平成17(2005)年度文化庁調査⁽⁹⁾に基づく、日本国内における日本語教員養成機関の現状を示す。講座数で見た場合、最も多いのは地方公共団体に属する施設で、ついで大学等機関、日本語学校等という順になる。しかし、それらの講座のうち420時間以上の講習を行っているところは、大学等機関で全体の3割程度、日本語学校等で全体の4割強、地方公共団体等は全国に二つしかない。また養成担当教師数の内訳に関しても、機関によって大きな違いがある。日本語学校等、地方公共団体等では、養成担当教師でも、ボランティアがそれぞれ半数、および7割弱を占めている。大学等機関にはボランティアは一人もいないが、非常勤の比率は高く、全体の6割強を占める。

ボランティアがボランティアを養成するという構図が成立している地方公共団体等は言うに及ばず、最も多数の受講者を有し、専門的教育を行うべき大学等機関ですら、不安定な雇用形態で勤務する養成担当教師が多く、420時間以上の長期講習が常に実施されているわけではない。この状況の中で、表2の内容を網羅する知識を有し、様々な学習ニーズに対応できる高い資質能力を身につけた教師を養成するのは容易なことではないだろう。

さらに問題なのは、受講生が実際に日本語教師になっているのかどうかである。平成15年度の文化庁の調べ⁽¹⁰⁾では、同年度の養成講座在籍人数は全体で40,729人、同年度の修了者は11,635人である。この中で、大学等機関修了者は6,201人であるが、そのうち「日本語教員」(専任・非常勤、国内外を含む)になったことが確認できたのは、約3%に当たる210人のみであり、また、その過半数を占める120人が海外⁽¹¹⁾へ赴任した。

残りの修了者 5,434 人は、日本語学校を主とする、それ以外の機関の修了者であるが、そのうち「日本語教員」になったことが確認できたのは、大学等機関の修了者より多く、約 14%に当たる 776 人で、うち 264 人が日本語学校等に勤め、184 人が海外へ赴任した。

表 3 日本語教師養成講座概況 平成 17 年（2005 年）度文化庁調査より

	講座数		養成担当教師数				受講者数
	計	420 時間講習実施講座数	計	専任	非常勤	ボランティア	
大学等機関	312	97	3,186	1,182	2,004	0	24,615
日本語学校	86	38	676	133	210	333	1,416
地方公共団体等	318	2	961	68	234	659	11,934
計	716	137	4,823	1,383	2,448	992	37,965

* 大学等機関は、大学院・大学・短期大学・高等専門学校からなる
日本語学校は（財）日本語教育振興協会認定施設を指す
地方公共団体等の講座の中には、会社（19 講座）、各種法人（17 講座）、NPO（12 講座）も含まれる

こうした傾向について、岡本（2005）は、国内で生活基盤が持てる専任日本語教員となれる者は少数であるため、養成課程修了者は「教師不足の海外⁽¹²⁾で職を得ようとする」（同:131）のだと分析している。その一方、外国人居住者の増加に伴い、国内では日本語教師の不足が叫ばれている⁽¹³⁾。日本語教師養成機関はしばしば営利機関であり、自身が併設する日本語教育機関の人材が不足していれば、自機関での採用を念頭において養成のカリキュラムを組むようになるのは自然なことだろう⁽¹⁴⁾。そして、そうであるとするならば、各機関が自機関以外の、国内外の多様な日本語教育現場に対応できる能力の育成を必須のものとして、限られた時間の中に盛り込むことを期待するのは難しい。

3. 日本語教師養成に関わる先行研究

こうした現状について、学術領域からは、どのような研究、提言がなされているのだろうか。日本語教師、および教師養成に関する研究事例は多

くはない。例えば、インターネット上の学術情報検索システム CiNii で、1989 年から 2009 年までの 20 年間の論文・記事を検索すると、タイトルに「日本語教育」を含むものは 3,686 件あるが、「日本語教員」を含むものは 92 件しかない。「日本語教師」を含むものは 700 件あるが、その相当数を学術論文ではなく、一般雑誌記事が占める。

その、盛んとは言い難い日本語教師養成に関わる研究の中で、近年主流となりつつあるのが「教師の自己成長」を重視する考え方である。岡崎 (1999:155) は、「複雑な教育現場で教師として効果的な学習を組織していくためには、教師自身が自分の現場に合わせて意思決定できる力を持つこと」、すなわち、教師の自己成長力の伸長が重要であるとしている。この「教師の成長」の理論的根拠としてしばしば取り上げられるのは、ショーオン (1983) が唱えた、自己の経験から蓄積した「実践知」による反省を基本にして自ら成長していく「反省的実践家 (reflective practitioner) としての教師」という概念であり、この考え方は今日の教師教育に大きく影響しているとされる (秋田 2001)。そして、この流れからは、日本語教育の多様化に自ら対応できる日本語教師養成を実現するために、内省、気づき、他者との協働、ネットワークの活用等による日本語教師の自己成長を説く、村岡 (1999)、迫田 (2000)、梅田 (2000)、横溝 (2002)、池田 (2007) 等、多数の研究が生まれている。

ここで留意すべきなのは、この「教師の自己成長」は、もともとは、本来の「教師」、すなわち学校教師の養成において提出された概念だという点である。無論、教える仕事に携わるという点で、学校教師と日本語教師の間には共通点も多く、こうした研究の重要性や価値について異論をさしはさむ余地はない。しかし、学校教師に適用できた理論が、日本語教師一般に適用できるだろうか。

日本語教師を対象とする国内の研究論文において顕著に見られる傾向は、「日本語教師」を暗黙のうちに、国内、しかも大学等の教育機関に所

属する教師に限定している点である。例えば、日本語教師の成長に関する亀川（2006）の調査で、「現職日本語教師」とされているのは、東京・近畿の日本語教育機関に所属する 157 名であり、日本語教師の意識を分析した八木（2003）の調査では、「現職日本語教師」とは、首都圏と近畿地方の大学、日本語学校、法人に所属する 114 名である。これに対して、地域のボランティア日本語教師や、非母語話者日本語教師、海外で活動する日本語教師等については、「ボランティア」や「非母語話者」、あるいは活動する国・地域名を付加して表すことが国内の通例となっているが、実際にはこれらの人々も「日本語教師」として数えられている。しかも、これらの教師が「日本語教師」の相当数を占めていることは、図 1 に示した通りである。

日本語教師養成に関する研究の歴史はまだ浅く、調査事例も多くはない。従って、先行研究の多い教育学からの理論援用を図るのは当然のことであろう。だが「日本語教育の多様化」に、日本語教師養成が真に対応していくためには、学校教師とは異なる日本語教師の特質にも注目していく必要があるのではないだろうか。学校教師であれば、通常は自らと母語を共有する児童生徒を教育対象とし、同じく母語や文化的背景を共有する同僚や先輩教師と共に、安定した生活基盤を持って活動できる。さらに学校教師は、自らが学校で教育を受けた経験を持ち、それを経験知として自己成長につなげることもできる。だが日本語教師は、こうした点のいずれにおいても学校教師とは異なる。特に、日本から海外に赴く日本語教師の場合、「自分の現場」を把握することは、国内でよりも困難であると予想され、そこで成長していくためには、周囲の人々との日々の会話や交流の中から情報を読み取るための外国語能力が不可欠と思われるが、学校教師養成の枠組みで語られる日本語教師養成理論には、そうした視点が見当たらない。

日本で養成課程を修了し、新たに日本語教師となる者の相当数が「海外」に出ていくにも関わらず、その「海外」がどこを指しているのかについて、国内の調査は触れていないことは既述したが、ここまで述べてきた事象を総合的に鑑みると、現在の日本国内における日本語教師養成は、「多様化への対応」を掲げつつ、298万人⁽¹⁵⁾もの学習者を抱える「海外」という教育現場を十分に意識していないのではないかという懸念が生じる。

4. 海外で活動する母語話者日本語教師の問題

では、日本国内で養成を受けた日本語教師は「海外」でどのように活動しているのだろうか。

2007年の国際日本語教育研修協会主催のシンポジウム報告書において、海外（ここでは東アジア・東南アジアを指している）で活動する母語話者日本語教師の状況が報告されているが、「日本国内では通用しないような教師がネイティブというだけで好待遇でいる」（同:35）とされ、「日本の養成講座の優等生が（現地においても）優秀な日本人教師となる確率はそれほど高くはない」（同:14）、「（日本からの教師は）自己研鑽がない」（同:34）といった痛烈な意見が記載されている。また、平畑（2008a）は、アジアの非母語話者日本語教師に対するインタビューの分析結果から、アジアで活動する母語話者日本語教師が、現地との経済格差や歴史的問題に対する配慮を欠く場合、現地との軋轢を生じる場合があることについて述べている。さらに平畑（2008b）は、母語話者教師と非母語話者教師の間で言語によるコミュニケーションが困難な場合、協働を通じた教師の成長はおろか協調的関係の構築すら難しいことを指摘している。

だが、他の地域の状況も同じであろうか。今回、アジア以外の地域の状況を推測する一つの試みとして、北米・豪州の英語圏の主要な高等教育機

関で、最低 10 年を超える期間、所属機関の教師採用に携わりうる立場で活動してきた母語話者・非母語話者日本語教師 8 名（表 4）に、日本からの日本語教師採用の条件に関するインタビュー調査を行った。その結果、全員が「高い現地語能力があること」「少なくとも高等教育は現地で受けていること」を、必要条件としてあげた。それ以外に、複数のインフォーマントから「現地の公的資格の保持」「現地の市民権または永住権」「現地の教育手法についての理解と実践能力」「現地事情の十分な理解」「学術領域での業績・経歴」等があげられた。

8 名の調査から、すべてを断じることはできないが、「海外」も地域によって相当に異なる事情を抱えていることは十分に推測できる。アジアと北米・豪州では、母語話者教師の活動状況に大きな差があるということ、その差が生じる理由としては、地理的事情に起因するものよりは、経済状況、教育政策、日本との関係、現地語の威信等といった、社会的・流動的要因によるものが大きいであろうことも想像に難くない。

表 4 北米・豪州のインフォーマントリスト

インフォーマント略称	勤務国	言語区分
MS	アメリカ	日本語母語話者
NM	アメリカ	日本語母語話者
TY	アメリカ	日本語母語話者
TH	アメリカ	日本語母語話者
JW	アメリカ	非日本語母語話者
KI	カナダ	日本語母語話者
TC	オーストラリア	日本語母語話者
DA	オーストラリア	非日本語母語話者

佐久間（2006:33）は、海外での日本語教育について、「“日本での日本語教育の常識”では計りきれないほど多様」だと述べている。あまりに多様で、かつ国内には見えにくい、海外の教育現場の事情を踏まえて、国内で日本語教師養成を行うのは確かに困難であろう。だが海外での日本

語教育に占める母語話者教師の高い比率を考えた時、海外の様々な地域で母語話者教師に期待される役割と、望まれる資質能力について明らかにすることは、やはり重要な課題だと考えられる。

5. 海外における日本語教育と日本の外交政策

海外における日本語教育と、そこで活動する教師の養成を考える際、さらに考慮しなければならないのは日本の外交的施策の影響である。

海外の日本語教育状況は、当初外務省の所管団体として設立された国際交流基金が調査しているが、その外務省のホームページには、「平成 21 年度我が国の重点外交政策⁽¹⁶⁾」として、「オールジャパンの総力を結集した機動的な外交」を第一の柱とする、三つの柱が掲載されている。そしてこの第一の柱には「ODA の戦略的拡充」等の六つの小項目があげられており、その一つは、「知的交流の抜本的強化、日本語普及・日本文化発信を通じた日本理解の増進」となっている。海外における「日本語普及」は、外務省の重点政策としてほぼ毎年取り上げられており、平成 20 年度も、「戦略的な発信体制の強化」の小項目として、「理解と共感を得る『日本』の発信強化（日本語教育の拡充）」の一節があげられた。海外の日本語教育は日本の国策の一環でもあり、日本語教師を海外に派遣する各種事業に、国税が投入されていることは周知の通りである。2008 年には、こうした外務省の事業の一つとして、日本文化発信プログラム⁽¹⁷⁾というものもスタートした。応募資格は一定年齢を満たすこと、また日本国籍を持つことであるが、加えて「日本語教師資格、日本語教育経験、または日本文化（伝統芸能・ポップカルチャー）の指導ができる」能力があることが望ましいとされている。ポップカルチャーの指導ができることが、日本の公的機関によって、日本語教師の資格や日本語教育経験と同等の重みを持って扱われているということは、特筆すべきことと思われるが、表

2 の日本語教育能力検定試験出題範囲の中にも、ポップカルチャー指導力の伸長といった項目は見当たらない。

公的機関による海外派遣は、一定の待遇が保証された魅力あるポストであり、応募を希望する養成講座修了者は少なくない。だが現在の国内の教師養成のあり方は、海外での活動、まして「機動的な外交」の一翼を担い「日本文化を発信する」日本語教師の育成に十分対応できるものではない。日本語教育が政治的文脈に沿って運営されることの是非は、別途論議されなければならないが、現実にそうした立場で日本から派遣される可能性のある日本語教師と、それを養成する教師は、少なくともこうした背景を理解し、そこで身につけておくべき資質能力というものについて検討しておく必要があるのではないだろうか。

6. まとめと課題

以上、日本における日本語教師養成の現状について報告し、それが様々な制約下で行われていること、その中で「多様化への対応」を図ることは容易ではなく、特に、種々異なる事情を抱える海外の現場を意識した教師養成を国内で実現するには、多くの課題があることを述べてきた。

日本語教師養成を行っている国は日本だけではなく、北米地域や豪州のように、自国で養成されたことを前提として教師を採用するという姿勢を見せているところもある。各国がそれぞれ自国で活動する教師を自国で養成するようになれば、日本において海外を意識した教師養成を行う必要はなくなるという意見もあるかもしれない。

だが、グローバル化の時代における日本語教育とは、あるいは、すべての語学教育とは、国境を越えて人と人とを結びつける機能を持つべきものであろう。日本語教師養成というものが、仮に自国の状況のみを意識して行われるとすれば、日本語教育そのものが閉ざされたものになりかねない。日本だけでなく、日本語教師養成を行うすべての地域の担当

者は、自国内のみならず、世界の人に受け入れられる教師の養成を常に目指すべきではないだろうか。

今後の日本語教師養成において重要なのは、まず、現在曖昧な「日本語教師」という概念を整理すること、その役割と持つべき資質について、各地で日本語教師養成に関わる個々人が意識することだと言えるだろう。

「教師にどのような役割を期待するかは、国や、時代や、期待する人の社会階層や思想・信条、人生経験などによって異なる」（青木 2001:182）という意見もある。一方、「『教員に求められる資質とは何か』という本質が曖昧だと、（教師養成の）研修の成果も一過性になるおそれがある」（佐野 2006:99）とする意見もある。あるべき教師像を固定してしまうことはできないが、だからと言って、日本語教師はどんな人でもよいと言えるはずもない。公的な規定は未だなくとも、日本語教師とは誰で、何をするのか、多様な日本語教育の各領域で、どのような能力が求められるのかについての研究を蓄積していく必要がある。その上で、日本語教師と呼ばれる人間が最低限身につけるべき基礎的な資質能力と、それぞれの現場に応じて獲得すべき発展的な資質能力を分け、日本語教師養成の一つの基準として関係者が活用できるようにしていかなければならない。

平畑（2009）は、日本国外での教育経験を持つ母語話者日本語教師 172 名に対するアンケート調査の結果に因子分析を行い、日本国外での日本語教育活動に必要な資質として、「意欲」「人間性」「教育能力」「コーディネート能力」「国際感覚」「日本人性」の六つの因子を抽出した。このうち最も重要という評価を受けたのは「意欲」、そして「人間性」であり、これらは「コーディネート能力」や「国際感覚」にも関連があったとした。

意欲と人間性が、あらゆる活動において重要であることは当然と言えようが、それらを従来の教師養成課程によって高めるのは難しく、また、そ

れが高まったということ客観的に示すことも不可能に近い。おそらくそのため、その向上は日本語教師養成の中心的な課題とされてこなかったであろう。だが、それらが真に重要な資質要件であるなら、少なくとも、意欲や人間性の伸長が期待できる活動を、教師養成課程においてさらに取り入れていく工夫をすべきだろう。具体的には、外国語能力を高めること、世界の日本語教育の現場の多様性をケース・メソッド⁽¹⁸⁾等の手法を通じて学ぶ機会を設けること、日本語教育というものが今後の国際社会においてどのような価値を持ちうるのかについて、養成を行う教師と養成講座受講者が共に議論していく機会を設けること、等があげられる。

こうした日本語教師養成のあり方の見直しは、日本語教育そのもののエンパワメントにもつながりうるのではないだろうか。日本語教育に必要な意欲と人間性というものが、仮に、異文化を持つ人々の心情を理解して関係を構築できる能力や、日本の言語と文化を国外に向けて発信していくという行為の持つ政治性への配慮に関わるものであれば、それらは多文化化が進行する社会を生きる人々に今後広く望まれるべき資質でもあろう。そうした資質の向上を目指す日本語教師養成課程の受講が、他の学術領域で活動する人にとっても有益なものとして認識されるようになれば、人材の交流や移動が盛んになり、教育環境が活性化する可能性もある。

日本経済の停滞、競合言語の台頭といった世界の動きの中で、日本語教育がなお魅力的なものであるためには、日本語教師もまた魅力ある存在でなければならない。そのための次なる課題として、まずは、世界各地の日本語教育現場からの情報の収集を行い、学校教師の枠組みを超える、「日本語教師」の養成の課題について、国内外の関係者が問題を共有できるよう、分析を行っていききたい。

注

* 本稿は第 13 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム（2008 年 8 月 28 日）で、

「『学習多様化への対応』に向けた日本語教師養成の課題—教師養成カリキュラムの現状分析から—」のタイトルにて発表した内容に、新たな分析と考察を加えたものである。

1. 国際交流基金 2006 年の調査では、世界の 46 カ国で日本語教師養成が行われている。なお、日本語教育が実施されている国は、133 カ国・地域で、国外からの教師招聘によって日本語教育を実施している国の方が多数ということになる。
2. オンライン辞書検索システム JapanKnowledge 使用。小学館日本大百科全書、デジタル大辞泉、imidias、現代用語の基礎知識等が含まれる。
3. 文化庁 http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h19/gaiyou.html (URL は 2009 年 5 月 10 日のもの。以下同様。)
4. 国際交流基金 <http://www.jpff.go.jp/japanese/survey/result/dl/2006-6.pdf>
5. 文部省 1988 年 12 月「日本語教育施設の運営に関する基準について」には「1. 大学（短期大学を除く）において日本語教育に関する主専攻（日本語教育科目 45 単位以上）を修了し、卒業した者、2. 大学（短期大学を除く）において日本語教育に関する科目を 26 単位以上修得し、卒業した者、3. 日本語教育能力検定試験に合格した者、4. 次のいずれかに該当する者で日本語教育に関し、専門的な知識、能力等を有する者、①学士の称号を有する者、②短期大学又は高等専門学校を卒業した後、2 年以上学校、専修学校、各種学校等において日本語に関する教育又は研究に関する業務に従事した者、③専修学校の専門課程を修了した後、学校等において日本語に関する教育又は研究に関する業務に従事した者であって、当該専門課程の修業年限と当該教育に従事した期間とを通算して四年以上となる者、④高等学校において教諭の経験のある者、5. その他これらの者と同等以上の能力があると認められる者」との記載がある。
6. 日本語教育能力検定試験の受験者数は例年約 6000 人、合格者数約 1000 人
7. 文化庁 http://www.bunka.go.jp/file_l/1000010839_materials.pdf
8. 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/bunka/007/index.htm
9. 文化庁 http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h17/gaiyou.html
10. 文化庁 http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h16/gaiyou.html なお、文化庁は平成 16 年度以降、就職状況調査を実施していないため、最新の状況は不明であるが、大きな変化が生じたと考えられる根拠はない。
11. この「海外」が具体的にどこを指すかについては明らかにされていない。
12. 岡本（2005）も、「海外」が具体的にどこを指すかについて記述していない。
13. 2002 年度日本語教育学会春季大会の吉岡正毅他によるパネルディスカッション「今後の一般日本語教師養成講座のあり方」（『2002 年度日本語教育学会春季大会予稿集』247-259）では「日本語教師の就職状況は好転した状態にある」とされ、アルク発行の「月刊日本語 2008 年 1 月号」は、日本語教師に「就職は売り手市場」と呼びかけている。だが、国内の日本語教育界における「就職」「採用」とは、「非常勤」としての形態が主であることは、すでに述べた通りである。
14. この傾向を立証する統計的資料はないが、一例として注 13 にあげたパネルディスカッション予稿集には、「比較的、それまで続けてきた日本語学校が日本語教師養成講座を併設させる」とある。また、2007 年時点で修士課程

在籍者 172 名という国内最大規模の日本語教師養成課程を持つ大学院は、修士課程修了者の過半数を自校の日本語教育機関に非常勤形態で採用したことを、自校のホームページに記載している。

15. 注 4 参照のこと。なお、同年の国内の日本語学習者数は文化庁調べで 135,514 人とされる。
16. 外務省 http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jg_seisaku/j_gaiko_21.html
17. (社) 青年海外協力協会 <https://www.joca.or.jp/bunka/index.html>
18. 20 世紀初頭から、アメリカのロースクールやビジネススクール等の実務家養成大学院において使用されている、事例研究を重視した教育方法。

参考文献

- 青木直子 (2001) 「教師の役割」 青木直子編『日本語教育学を学ぶ人のために』 182-197 世界思想社
- 秋田喜美代 (2001) 「専門家の認識論的展開」『専門家の知恵－反省的実践家は行為しながら考える』 221-227 ゆみる書房
- 池田広子 (2007) 『日本語教師教育の方法』 鳳書房
- 梅田康子 (2000) 「新人教師の成長をめぐるいくつかの提言」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究最終報告』 65-73 日本語教育学会
- 岡崎眸 (1999) 「学習者と教師の持つ言語学習についての確信」 宮崎里司編『日本語教育と日本語学習』 147-158 くろしお出版
- 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』 6, 121-133.
- 亀川順代 (2006) 「日本語教師の成長に関する意識調査－自己成長に関わる諸要因の基礎的研究－」『日本語教育』 130, 23-31.
- 国際日本語研修協会 (2007) 「平成 19 年 IJEC 主催国際シンポジウム 海外日本語教育界は“元気で明朗な”ネイティブ教師に期待する」 報告書
- 佐久間勝彦 (2006) 「海外に学ぶ日本語教育－日本語学習の多様性－」 国立国語研究所(編)『日本語教育の新たな文脈』 33-64 アルク

- 迫田久美子 (2000) 「アクション・リサーチを取り入れた教育実習の試みー自己研修型の教師を目指してー」『広島大学日本語教育学科紀要』10, 21-29.
- 佐野正行 (2006) 「英語教員の資質と研修」『語研ジャーナル』5, 99-102
- ショーン、D. (2001) 『専門家の知恵ー反省的実践家は行為しながら考える』佐藤学・秋田喜代美訳 ゆみる書房 (Schön, D.A.(1983) *The reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.)
- 平畑奈美 (2008a) 「アジアにおける日本語母語話者教師の新たな役割ー母語話者性と日本人性の視点からー」『国際交流基金日本語教育論集 世界の日本語教育』18, 1-19.
- (2008b) 「母語話者・非母語話者教師の協調実現に向けた教師養成の課題ーアジアにおいて『日本語母語話者性』が意味するものー」『日本語教育国際シンポジウム「東南アジアにおける日本語教育の展望」』141-145.
- (2009) 「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質の構造化ー海外教育経験を持つ日本人日本語教師への質問紙調査からー」『早稲田日本語教育学』5, 15-29.
- 水谷修他 (2002) 「鼎談 新しい日本語教師を育てるために」『月刊日本語』3, 19-23.
- 村岡英祐 (1999) 『日本語教師の方法論』凡人社
- 八木公子 (2003) 「現職日本語教師の抱く日本語教師職イメージ」『社会言語科学』5-2, 3-19.
- 語科学』5-2, 山崎英則 (2001) 「教師像の類型」山崎英則・西村正登編『求められる教師像と教員養成ー教職原論ー』178-214 ミネルヴァ書房
- 横溝紳一郎 (2002) 「日本語教師の資質に関するー考察：先行研究調査より」『広島大学日本語教育研究』12, 49-58.