

日本語教員等の養成に関する一考察

About the Syllabus of Japanese Language Teacher Education

足立 祐子

This paper is discussing about the contents of Japanese language teacher education on a basis of the data in the Bunkacho (The Agency for Cultural Affairs). The Bunkacho designed the syllabus for educating Japanese language teachers in 1985, which is characterized by an overemphasis on language. And the syllabus was revised in 2000, taking communication centered instead of language.

According to detail data, it can be seen that teacher training difficulties, to be solved, are diversity and a gap between teacher training at university and actual classroom activities.

1. はじめに

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。会期は2009年7月10日～2012年3月31日までであるという。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にしている。

日本語教員の養成については、1985年に文部省（当時）の日本語教育施策の推進に関する調査研究会が「日本語教員養成のための標準的な教育内容」を提示し、これを基本的な指針として国立大学に日本語教員養成を主目的とする学科や大学院の開設がはじまった。¹

2000年には、文化庁に設置された日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議が、これまでの「標準的な教育内容」が大学の教育課程を編成する際にさまざまな困難が生じていることから、教育内容を改訂し新たに各大学等が多様なコース設定を図れるような教育内容を提示した。

本稿では、2011年7月に公表された協力者会議の会議資料をもとに、現在、日本語教員養成課程の内容における問題について、特に大学の養成課程に焦点をあて考察をおこなう。

¹ 同調査研究会は、日本語教員検定制度の創設も同時に提言した。これを受けて、1988年には日本語教育能力検定試験の実施がはじまった。

2. 日本語教員等の養成に関する検討の経緯

1983年と1984年に「留学生政策に関する提言」、「21世紀への留学生政策の展開について」という2つの提言が出された。「留学生政策に関する提言」は、中曽根康弘 内閣総理大臣（当時）の指示に基づき、留学生政策全般について、21世紀に向けての長期的視野からの検討を行い、1983年8月、21世紀初頭において提言当時のフランス並み（約10万人）の留学生を受入れるため、留学生政策を総合的に推進するという内容を示した。これを受けて、「21世紀への留学生政策の展開について」は、21世紀初頭における10万人の留学生受入れを目指す長期的計画について検討し、21世紀へ向けての留学生政策の長期的指針を取りまとめたものであった。受け入れ留学生数の大幅増計画に伴い、日本語教師の養成が急務であるとされた。そして、翌年の1985年には文部省の日本語教育施策の推進に関する調査研究会が「日本語教員の養成等について」という報告書を出した。上述したように、それまで、日本語教員養成における教育内容・水準の基本が明確にされていない状況の改善方策として、「日本語教員養成のための標準的な教育内容」（以下「標準的な教育内容」と略す）が初めて示された。この「標準的な教育内容」が出された後に、大学等の大部分の日本語教員養成課程ではこの枠組みによる区分に対応した内容の教育がはじめられた。

その後、2000年に日本語教育の養成に関する調査研究協力者会議が報告書「日本語教育のための教員養成について」で日本語教員養成において新しい枠組みを提示した。この報告書によると、第一に1985年以降の社会状況の変化や日本語教育学及び関係学問の成果により、教育内容の改善が必要になった、第二に「標準的な教育内容」が各日本語教員養成機関にとって、教育課程を編成する上で制約になっている、という二点を理由に改訂をおこなったとある。日本語教員養成の新たな教育内容は以下のとおりである。

① 日本語教員として望まれる資質・能力

ア 基本的なもの

- ・ 言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力
- ・ 日本語だけでなく広く言語に対する深い関心と言語感覚
- ・ 豊かな国際感覚と人間性
- ・ 自らの職業の専門性とその意義についての自覚と情熱

イ 日本語教員の専門的能力

- ・ 言語に関する知識・能力
- ・ 日本語の教授に関する知識・能力
- ・ 日本語教育の背景をなす事項についての知識・能力

② 新たに示す教育内容

ア 新たに示す教育内容とコミュニケーションとの関係

- ・ 新たに示す教育内容の領域は「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3つの領域からなる。さらに、その領域の区分として「社会・文化・知識」、「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語」の5つの区分を設ける。

イ 日本語教員養成において必要とされる教育内容

そして、約10年後の2009年から日本語教員養成の具体的な実態調査をはじめたという状況である。以上の経緯を簡単にまとめると以下のようなになる。

【1983年からの日本語教員の養成等に関する経緯】

1983年「留学生政策に関する提言」：留学生政策全般について検討
 1984年「21世紀への留学生政策の展開について」：留学生10万人計画



1985年「日本語教員の養成等について」：日本語教員養成のための「標準的な教育内容」
 2000年「日本語教育のための教員養成について」：1985年の内容の改訂
 2009年日本語教員等の養成・研修に関する調査研究者会議 発足

3. 1985年の枠組みと2000年の枠組みの違い

2000年の新たな枠組みづくりに先立ち、日本語教員養成課程について、①多様なコース設定、②「標準的な教育内容」の見直し、③実習の導入、⑤現職教員の研修・再教育の体制整備、などの必要性の指摘が文化庁の有識者会議でなされていた。また、同時に日本語教育能力検定試験についても、①最低限必要な専門的知識と能力を適切に評価するものであるかの再検討、②現代的課題をふまえた内容の見直し、③面接試験や実技試験の要素の導入、なども議論されていた。このような中で、新たな日本語教員養成課程の枠組みは、標準単位数や主専攻・副専攻の区分は設けず、新たに示す教育内容を参考として日本語教員養成機関の自主的な判断に委ねるという方針を打ち出した。

1985年の枠組みと2000年の改訂された枠組みのおおまかなものは表1と表2のとおりである。旧教育内容と新教育内容を比較すると、旧教育内容では、日本語の専門的知識の養成を

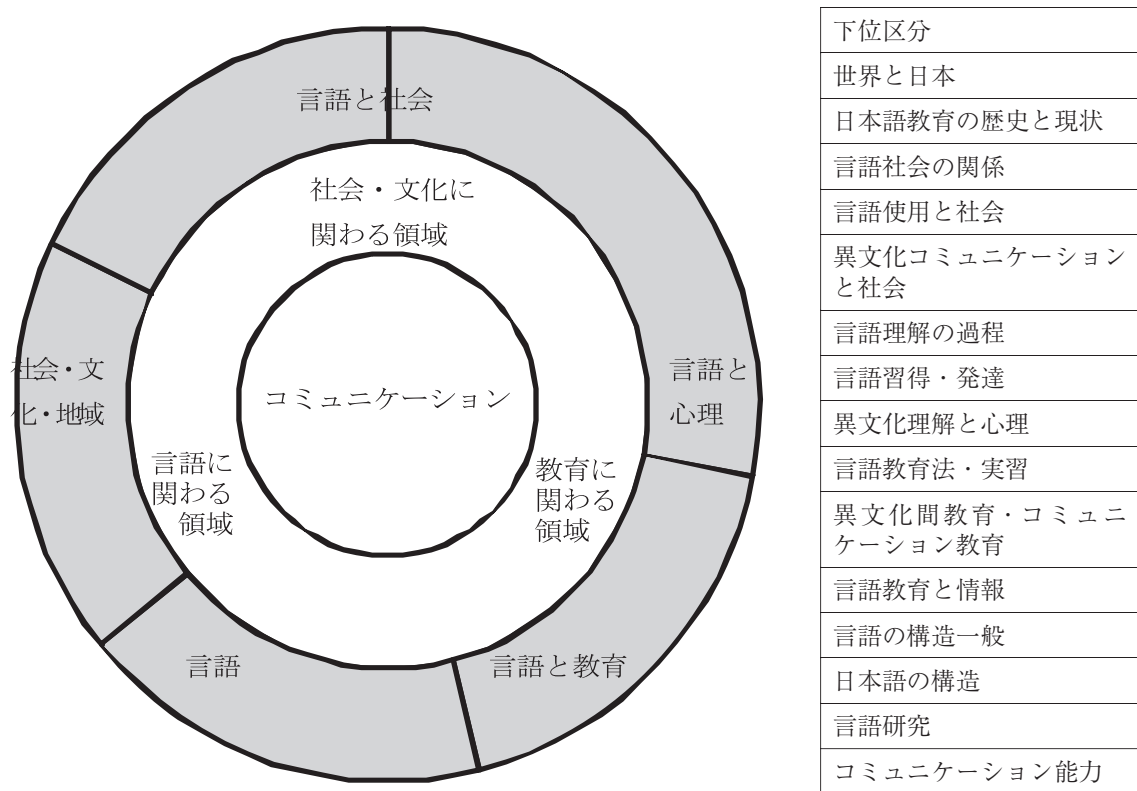
表1 1985年の日本語教員養成のための標準的な教育内容（以下、「旧教育内容」と略す）
 （2000年「日本語教育のための教員養成について」の参考資料から一部抜粋）

区 分	一般の日本語 教員養成機関	大学の学部 (日本語教育) 副専攻・主専攻	大学院修士課程 Aコース Bコース
1- (1) 日本語の構造に関する体系的、具体的な知識	150時間	10単位・18単位	4単位・11単位
1- (2) 日本人の言語生活等に関する知識・能力	30時間	2単位・4単位	4単位・2単位
2 日本事情	15時間	1単位・4単位	(上と合わせて)
3 言語学的知識・能力	60時間	4単位・8単位	7単位・5単位
4 日本語の教授に関する知識・能力	165時間	9単位・11単位	9単位・10単位
計	420時間	26単位・45単位	24単位・28単位

重視しているのに対して、新教育内容は、前述のように、日本語教員の専門的能力を明確にし、幅広い教育内容が5つの区分（「社会・文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語」）で設定されている。繰り返しになるが、新教育内容は、①画一的な教育内容ではなく、実情に応じた選択可能な教育内容、②「新教育内容」を参照した上での自主的な教育課程編成、を基本方針としている。

縫部（2002）は2000年の新しい枠組みに対して、次のような批判を紹介している。「新たな枠組みでは、日本語教員養成課程のカリキュラムの運用の際、各校の自主性が大きく認められている。そのため、言語や教育の分野を十分理解していない日本語教師が生まれるのではないか」という批判である。これに対して縫部（2002）は、1985年の枠組みと2000年の新しい枠組みを比較し、言語の分野が決して縮小されていないことを主張している。さらに、縫部はこのような批判の裏には、心理や異文化の分野の導入に対する批判が見え隠れしていると述べている。つまり、新しい日本語教員養成は、コミュニケーションを中核として多様な領域とそこから生まれる多様な区分が有機的な関連を樹立することを目指すべきであると、新たな枠組みを評価している。また、2002年現在での大学における日本語教育養成課程の専任担当教員として言語分野の専門家が多く日本語教育学の専門家がない点をあげ、新たな枠組みが定める基準にあわない教員養成課程が出てくることを危惧している。

表2 2000年の新たに示す教育内容（以下、「新教育内容」と略す）



4. 新教育内容における問題点

縫部・松崎・佐藤（2005）では、「新教育内容」に基づいてどのように実情に応じた教育内容を選択し自主的な教育課程を編成しているのかについて、2002年に日本語教員養成課程を持つ大学院・大学・短大の45校を調査し、分析をおこなっている。その結果、全体的傾向として、「旧教育内容」に含まれる、日本語の専門的知識、日本語の教授に関する知識・能力そして日本事情は対応できていることがわかった。しかし、「国際交流・国際協力（帰国・入国児童生徒問題など）」「言語教育と情報（データ処理や教育工学など）」「異文化間教育・コミュニケーション教育」「言語理解の過程（理解・記憶のメカニズムや言語心理学など）」については、「新教育内容」に新しく取り上げられているにもかかわらず、十分に対応できていないことがわかった。また、十分に対応できていない分野を大学内外での提携プログラムを設定してカリキュラムを作ったとしても、日本語教員養成に特化した授業がおこなえる適切な人材の確保は困難であると縫部ら（2005）は指摘している。

さらに、「新教育内容」では、「教育実習が極めて重要であることに特に留意しなければならない」（p.8）とあり、教育内容方針に教育実習がつけ加えられた。2001年の日本語教員養成課程調査研究委員会²が実施した調査によると、調査に回答した大学37大学のうち、31大学が教壇実習を実施していることがわかったという。しかしながら、田尻（2001）は、教育実習が実際にはさまざまな問題点があると指摘している。たとえば、大学の日本語教師養成課程の方針と実習受け入れ側である日本語教育施設の現場の方針が一致しない場合や、受け入れ側としては長い年月をかけて蓄積してきたカリキュラムや教授法を実習生に理解させることや実習生に対する事前指導の必要性、各大学の自由な教育カリキュラム設定により生じる単位認定や教育実習期間のばらつき等、があるという。このように、各養成機関の自由度が高い「新教育内容」は、420時間という「旧教育内容」のしぼりがなくなったため、教員養成機関における教育プログラムの内容のばらつきが大きな問題として浮かびあがってきているという。

このような問題を把握するために、文化庁は2009年度から実態調査を実施することになったと考えられる。さらに、第3回協力者会議（2009年10月）では、宇佐美まゆみ委員より日本語教師³の資格の明確化及び日本語教師の職業的待遇が悪いために専門家が育たないことが報告されている。この報告から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こと、またそのため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ということがうかがえる。

² 文化庁の委嘱で大学日本語教員養成課程研究協議会が調査研究委員会を組織した。

³ 「教師」と「教員」はここでは同じ意味に扱う。文化庁は「教員」という用語を使っているので、本稿でも基本的には「教員」という用語を使用する。

5. 日本語教員養成の現状

5.1 不足している区分

インターネットに公開されている2011年7月15日の協力者会議の資料2によると、①日本語教員等の養成・研修に関するカリキュラム・シラバスの収集、②日本語教育機関等における日本語教員等についての実態調査、③日本語教育機関等における日本語教員等に対するニーズ調査、④日本語教員等の養成・研修に関する個別調査（機関）、⑤日本語教員等の養成・研修に関する個別調査、の5種類の調査をおこなったということである。これらは、2010年に実施した日本語実態調査⁴と補足的におこなった調査対象を限定した個別調査をもとに実態を把握している。結果の整理として、教員養成課程の実態、日本語教員の現状、教育現場が日本語教員に求めるもの、日本教員から見た研修についてのニーズ、教員研修の実態、教員採用・退職の動向の6項目にまとめようとしている。本稿では、日本語教員養成課程についてのみ考察をおこなう。

個別調査では、大学機関31機関、日本語学校関連⁵18機関、地域の市民ボランティアによる日本語教室の日本語指導者養成等団体22機関に対して、実施している教員養成シラバス及びカリキュラムを取り寄せ、分析をおこなっている。分析方法は、「新教育内容」における「別添 日本語教員養成において必要とされている教育内容」の各区分と各機関のカリキュラム及びシラバスと照合をおこなうという方法をとっている。

分析結果は表3のとおりであった。全体として言えることは、言語教育法・実習や日本語の構造の区分が充実しているのに対して言語理解の過程や異文化コミュニケーションやコミュニケーションに関わる区分が不足しているということである。これは、先の縫部（2002）の指摘にもあったように、担当する専門家の不足がうかがえる。

ところが、表4の各機関グループ・課程における教育内容別開設科目単位数・時間数（平均値）をみると、大学等の機関と日本語学校等の機関が実施する教員養成課程の内容に大きなちがいがあることがわかる。

大学と大学院は、単位数であるため、他の機関との比較は難しいが、日本語学校の420時間以上の講座と比べると言語と教育の区分の重みがかなり少ないといえる。これは、教育現場が求めている教員養成と大学等の教育機関が設定している養成プログラムの乖離であるといえる。

⁴ 毎年文化庁が日本語教員等の養成・研修期間における実態調査を実施している。

⁵ 財団法人日本語教育振興協会認定施設に限定している。

日本語教員等の養成に関する一考察

表3 調査結果（資料の一部を抜粋し、表を作成した）⁶

教育機関名	★多い区分と●少ない区分
1-1 大学	★世界と日本、言語使用と社会、言語教育法・実習、日本語の構造 ●言語理解の過程、異文化コミュニケーションと社会、異文化教育・コミュニケーション教育、異文化理解と心理
1-2 大学院	★言語教育法・実習、日本語の構造、言語構造の一般 ●異文化接触、異文化コミュニケーションと社会、異文化教育・コミュニケーション教育
2-1 日本語学校 (420時間以上)	★言語使用と社会、言語教育法・実習、日本語の構造 ●コミュニケーション能力、言語理解の過程、異文化理解と心理
2-2 日本語学校 (420時間以下)	★言語教育法・実習、言語教育と情報、日本語教育の歴史と現状 日本語の構造、コミュニケーション能力 ●異文化接触、言語理解の過程、言語習得・発達、異文化理解と心理
3-1 地域の日本語教室 (初心者向け)	★言語教育法・実習、日本語教育の歴史と現状、日本語の構造 ●言語理解の過程、言語と社会の関係、言語使用と社会、異文化コミュニケーションと社会
3-2 地域の日本語教室 (経験者向け)	★日本語教育の歴史と現状、言語教育法・実習、言語教育と情報 ●言語と社会の関係、言語使用と社会、言語の構造一般、言語研究

表4 各機関グループ・課程における教育内容別開設科目単位数・時間数（平均値）

教育機関名	課程	社会・文化・地域	言語と社会	言語と心理	言語と教育	言語
大学等	大学	28.1	17.3	9.3	24.2	55.8
	大学院	12.3	4.4	9.7	21.8	31.6
日本語学校	420時間以上	27.4	21.6	24.8	256.8	146.0
	420時間未満	2.3	0.9	0.0	93.0	28.4
地域	初心者向け	3.1	1.5	0.7	6.8	4.7
	経験者向け	26.9	3.4	9.1	34.9	46.9

(数字は大学等の場合は単位数、それ以外は時間数)

⁶ http://www.bunka.go.jp/bunkashingikai/kondankaitou/nihongo_kyoin/08/pdf/shiryo_4.pdf

5. 2 日本語教員養成課程がめざすもの

沖（2002）は、①日本語教員とは何かに関して、外延規定がない、②新たな教育内容には日本語教員養成に関して、日本語教育をおこなう根拠が示されていない、③最新の日本語教育能力検定試験には外延規定も理念も述べられていない、④日本語教育施設における日本語教員資格には、日本語教員養成課程の単位修得が必要条件とはなっていない、等を主張している。つまり、根本的な問題として、国語教員の定義は明確であるのに対して、日本語教員の定義があいまいであると述べている。この原因は、沖（2002）が述べているように、日本語学習者の多様化にあるといえる。たとえば、日本国内においては、大学や日本語学校では留学生が、市民ボランティアが中心となって開講している地域社会における日本語教室では日本人と結婚した海外からの移住者や中国帰国者などが、企業や病院では、研修生やビジネスマンまたはEPA関連の看護師や福祉介護士候補生が、日本語を学習している。一方、海外では、大学や日本語学校、そして初等・中等教育機関で外国語としての日本語を、また日本人移民関係者や海外赴任の日本人の関係者が継承語等として日本語を学んでいる。どこで、だれが、どういう目的で日本語を学ぶのか、によって、日本語教員に求められる能力は異なってくる。（表5）

表5 日本語学習者の多様化

日本国内	留学生（大学・日本語学校）、生活者（地域）、労働者（企業・病院）、年少者（初等・中等教育機関等）
海外	成人対象（大学・日本語学校）、年少者（初等・中等教育機関等）、日本人移民社会関係者（日本人学校等）

しかし、果たして「新教育内容」に日本語教員養成に関して日本語教育をおこなう根拠が示されていないのだろうかという疑問がでてくる。この疑問には砂川（2003）の問題提起が答えを示しているように思われる。砂川（2003）は、「新教育内容」が表明し含意している「新しさの内実と問題性」を関係者が十分に理解し共有していないと述べている。砂川の言う「新しさの内実」とは、第二言語教育や日本語教員養成の考え方・在り方についてパラダイムレベルで根本的な転換を求める意思であると考えられる。砂川によると、「新教育内容」が中心に据える「コミュニケーション活動そのもの」という規定の内実を教授法としてどう具体化するか、その教授法を教員養成課程においてどのように教員の素養として身につけさせることができるかというパラダイムレベルでの転換が、大きな問題になってくるという。

したがって、国語教員のように日本語教員を定義することはできないのは、学習者の多様化が周辺的な要因の一つであるかもしれないが、主要な要因は、日本語教育が従来のような「日本語（言語）とその教育」に特化した教育活動から脱却し、また、単にコミュニケーション活動の集団を教員が学習者に教授するといったものではなく、役割関係が根本的に流動的な「コミュニケーション活動そのもの」と規定したこと（砂川2003：75）にあると考える。

また、「新教育内容」の区分においても、今までの「日本語とその教育」を文化・社会・地域・心理の関連領域との融合的な構成で新たな教育内容の構築をめざすことは、グローバル化社会に対応できる言語教育の一つの方法であると考えられる。

一方、表4で示されている教育現場との乖離も今後の課題としなければならないだろう。大きな問題と思われるのは、大学等の機関における日本語教員養成課程の学生が日本語教育能力検定試験を受験していない場合が多いことである。具体的には2010年度の大学の日本語教員養成課程の受講者数は17,680名⁷であるのに対し、2011年度日本語教育能力検定試験の全科目受験者の職業別数の統計⁸では、日本語教育専攻の大学・短大の学生の受験は301名、日本語教育専攻でない学生を含めても742名であった。ここにも、教育現場と大学の日本語教員養成との乖離があらわれていると考える。もちろん、養成課程に在籍する学生がすべて日本語教員にならなければならないということはないが、日本語教育専攻であるのならば、教員養成課程の中で日本語教育能力検定試験を受験することを促す方策が必要かもしれない。なぜならば、公益財団法人日本国際教育支援協会は、現在実施されている日本語教育能力検定試験の合格者像として、「日本語教育のスタートラインに立つための知識・能力を備えた人材」であるとしているからである。つまり、合格者は、日本語教育の多様な現場に対応できるため、その核となる「基礎的な知識を体系的に有する」「基礎的な知識を実践と関連づける能力を有する」人としているのならば、大学の教育はここをめざす必要があるのではないだろうか。結局、専門知識としては日本語教育能力検定試験合格レベルのものを、さらに、コミュニケーションを核とする新しいパラダイムにのっとった日本語教員養成内容を融合させていくことが重要であると考えられる。

6. 終わりに

以上、簡単に今までの大学における日本語教員養成課程について、資料に基づいて考察をおこなった。日本語教育のパラダイムの変換からすでに10年以上経過している。しかし、大学の日本語教員養成に関わる人々の間で日本語教育に対する合意が十分でないことが原因でその教育内容と教育現場に乖離が生じているのかもしれない。

しかし、このような実態は、日本語教育だけに限ったことではない。たとえば、看護基礎教育においても、近年医療の高度化及び意識の変化などを背景に、看護職員に求められる資質・能力が変容しているという。従来の医療従事者に求められる一般的・普遍的な資質・能力だけでなく、チーム医療・役割分担ができる緊急医療や予防等の専門職としての技術的能力も求められるようになってきている。⁹ 興味深いのは、看護基礎教育で課題になっているのが

⁷ 「平成22年度国内の日本語教育の概要（文化庁）」日本語教師養成・研修の現状について

http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h22/kyouin_6_04.html

⁸ 公益財団法人日本国際教育支援協会のHPより<http://www.jees.or.jp/jltct/>

⁹ 厚生労働省「看護基礎教育のあり方に関する懇談会 論点整理」（2008年）pp.3-10

看護基礎教育を担当する教員の資質の向上や教員数の確保等である。日本語教育も教員養成課程において、養成をする教員の質についても今後議論をすすめなければならないと考える。

(参考文献)

- 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第6号, pp.121-134, 北海道文教大学
- 沖 裕子 (2002) 「日本語教員とは何か：戦後の日本語教員養成政策の観点から」信大日本語教育研究2, pp.166-188, 信州大学
- 砂川裕一 (2003) 「『新しい日本語教員養成プログラム』と第二言語教育」第15回日本語教育連絡会議報告発表論文集Vol. 15, pp.73-78, 日本語教育連絡会議
- 日本語教員養成に関する調査研究協力者会議 (2000年) 『日本語教育のための教員養成について』文化庁文化語課
- 日本語教員養成課程調査研究委員会 (2001) 『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』文化庁文化語課
- 田尻英三 (2001) 「実習について」『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』文化庁文化語課
- 縫部義憲 (2002) 「『日本語教員養成において必要とされる教育内容』に関する一考察」日本語教育学科紀要 第1号, 広島大学
- 縫部義憲・松崎寛・佐藤礼子 (2005) 「日本語教員養成カリキュラム開発に関する基礎的調査」日本教科教育学会誌 第28巻第2号, pp.21-30, 日本教科教育学会