

# 多様な日本語教育に対応できる教授者の資質について

## About the Qualities Requisite for the Japanese Language Teachers Corresponding to Various Japanese-Language Educations

足立 祐子\*  
(y nao@isc.niigata-u.ac.jp)

---

In this paper, the discussion of Adachi (2007) of the qualities of the Japanese language teachers who can correspond to the learner's diversification is continued, and developed.

This research has been influenced from a German language teaching for the immigrant in Germany. New Immigration Act was enforced in Germany in January, 2005. The new law requires ethnic Germans as well as their family members to pass a language test before they will be allowed to move to Germany.

Japanese-language education came also to pay attention to the teacher's training as the foreigners are increasing in Japan. The aim of this paper is considering the skill necessary for the teacher of Japanese-language education.

---

### 1. はじめに

本稿では、学習者の多様化に対応できる日本語教授者の資質について、足立（2007）の議論を継続、発展させる。本稿のテーマである日本語教育における教授者について考察をはじめたきっかけは、ドイツ連邦共和国（以下、ドイツと略す）における移民対象のドイツ語教授者養成の取り組みを筆者らが調査したことにはじまる。ドイツでは2005年1月から新移民法が施行された。そして、新しくドイツに移住する外国出身者はドイツ語能力が問われ、移民局でドイツ語学習が必要と認定された者は、600時間ドイツ語教育を受けなければならないようになった。これにともない、移民という多様な背景を持つ人々のドイツ語教育を担当する教授者の資質についても注目されだした。つまり、留学生や研修生など、いわゆるエリートを対象としてきたドイツ語教育の方法では多様な背景を持つ移民のドイツ語学習に対応できなくなり、教授者の教育技術、言語教育観の見直し、文化の多様性に対する対応、等が問われるようになったのである。

この状況は、ドイツだけの問題ではなく、外国人比率はまだ低いものの、ドイツと社会的、

---

\* 新潟大学国際センター 准教授

歴史的状況が似ている日本にもあてはまることである。日本も、外国人増加に伴い、日本語学習者の多様化に対応できる日本語教育が課題となっている。以下、新しい教育内容に対応できる教授者とはどのようなものか具体的に検討する。

## 2. 日本国内における多文化化と日本語教育の変遷

### 2.1 日本における多文化状況

2006年末の外国人登録者数は、208万4919人となり、200万人をはじめて突破した2005年末に引き続き過去最高記録を更新している。法務省入国管理局によると、この数は2005年に比べ3.6%の増加、10年前に比べると47.3%の増加で、10年間で外国人登録者数は1.5倍になったという。

「平成15年版 通商白書」では「わが国の外国人労働者に対する施策のあり方」として、高度人材を積極的に受け入れることが提言される一方で、新しく、国内の労働力不足に対応するための選択肢の1つとして、それ以外の外国人労働者の受け入れの可能性も述べられている。また、日本経済団体連合会は、2004年に「外国人受け入れ問題に関する提言」<sup>注1</sup>を出している。日本経済団体連合会が主張する外国人を受け入れるための三原則は以下の通りである。1. 外国人の受け入れは、その質と量の両面で十分にコントロールされ、秩序あるものでなければならない。今後の受け入れは、求められる職種・技能の要件、受入数、期間を明確にし、合理的な基準で客観的な判断を行っていくことが必要である、2. 受け入れる外国人の人権や尊厳を損ねるものであってはならない。労働環境や生活環境及び賃金などの差別はあってはならない。入国時だけでなく、在留期間中の外国人の正確な就労実態について行政が把握、確認できるようにしておくことが必要である、3. 外国人の受け入れは受け入れ企業や外国人、さらには受け入れ国、送り出し国双方にとってメリットのあるものでなければならない、としている。少子化傾向が強まったことで、高度人材の受け入れのみならず、労働不足の補填として外国人労働者の受け入れを視野にいれていることがうかがえる。

労働者の受け入れだけでなく、日本人の国際結婚数も増加している。現在では日本人の約20組に1組が国際結婚をしている。国際結婚の増加は、日本以外の文化的背景を持つ日本国籍の子どもが増える増加の原因の一つになる。また、日本人と結婚した外国籍の配偶者の中には、帰化して日本国籍を有している人も多く、日本人そのものの多様化もはじまっている。

日本社会において、このような多文化傾向が進むなかで、「個々人が持つ第一言語を使用する権利」と「滞在地言語である日本語を学習する権利」は、どのようにバランスをとっていくべきなのであろうか。「郷に入っては郷に従え」の発想では、日本で生活する外国出身者は、滞在地言語である日本語を使用するのが当然であると捉えられるだろう。特にアイヌ語や琉球語に関する議論と異なり、1980年以降に増加した外国出身の定住者は、個人の自由意志により日本へ移り住んだ。よって、「言語権」という視点から「個々人が持つ第一言語を使用する権利」についての主張は簡単には受け入れられないと考える。しかし、同化主義では

ない多文化共生という観点からは、少数言語グループの移民であっても滞在地で自分の第一言語を使用する権利は存在することを改めて認識しなければならない。

この点について政府関係機関においても同様の考え方がうかがえる。旧自治省が地域の国際化施策として1987年に「地方公共団体における国際交流の在り方に関する指針」を、翌年の1988年に「国際交流のまちづくりのための指針」を、さらに1989年に「地方国際交流大綱の策定に関する指針」を策定した。これに対応して、地方自治体は1980年代後半から「国際交流」と「国際協力」をキーワードに地域の国際化を推進してきた。

しかし、労働や結婚などによる外国出身者の増加で地域社会が大きく変容するなかで「多文化共生」という視点を加えて地域の国際化を推進しようという考えが自治体関係者から出てきた。このあらわれが、2005年6月に総務省で設置された「多文化共生の推進に関する研究会」であり、翌年3月の報告書の内容は初めて政府機関が「多文化共生」という用語を使ったものであった。<sup>注2</sup>

## 2.2 日本語教育の変遷

戦後、日本国内で外国人労働者などの増加で多文化化が顕著になりはじめたころと同じころ、文部科学省が「21世紀への留学生施策に関する提言」(1983年)が出され、それに伴い、「留学生受け入れ10万人計画」が動きだした。

このような状況をふまえて、日本語教員の養成もはじまる。日本語教員養成のための内容は、1985年「日本語教育養成等について」(文部省学術国際局)により標準的内容が示され、主専攻45単位、副専攻26単位が定められた。また、一般の日本語教員養成機関では420時間という時間数が定められた。1988年には、日本語教育に携わる者の知識や能力が定められた水準に達しているかどうかを検定することを目的に、日本語教育能力検定試験が開始された。しかし、これらの養成プログラムや検定試験は、基礎的な知識に重点を置くもので、教育の現場での実践力を養成したり検定したりするものではなかった。

その後、上で述べたように、日本国内でさまざまな理由により定住化する外国出身者が増加し、日本語学習者の多様化も進んだ。さらに、公民館など公的な場所で一般市民ボランティアが中心となって日本語教室を開設し、異文化理解や多文化共生という視点も必要になってきた。2000年には、日本語教員養成に関する調査協力者会議(文化庁)が、日本語教員養成において必要な教育内容を新たに提示することになる。この内容は、まず、コミュニケーションを大きな目標とし、その下位分類として、社会・文化・地域に関わる領域、教育に関わる領域、言語に関わる領域と3つの領域を設けた。

---

注1 <http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2004/029/index>.

注2 [http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/tabunka\\_a\\_4.pdfhtml](http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/tabunka_a_4.pdfhtml)

### 3. 教授者の資質について（1）

當作（2003）によると、アメリカ合衆国では、言語教師に求める資質を初任者と経験者に分けそれぞれ明確にしているという。（National Board for Professional Teaching Standards; <http://www.nbpts.org/>、以下NBPTSと略す）その経験を積んだ教授者に求められる資質についての基本原理と基準は以下のとおりである。

・ 基本原理

1. 教師は学生、そして学生の学習に対しての責任を担う。
2. 教師は教える科目の内容をよく知り、またそれをどのように学生に教えるかも良く知っている。
3. 教師は学生の学習を管理、モニターする責任がある。
4. 教師は自分の教育活動を組織的に考え、経験から学習する。
5. 教師は教育コミュニティーの一員である。

・ 経験を積んだ外国語教師の基準

§ 学習者の学習に備える

学生、言語、文化、言語習得に関する知識及び公正さ

§ 学習者の学習を促進する

教授法、カリキュラム、学習環境、学習素材、評価などに関する知識と実践力

§ 学習者の学習を支援する

基準の下位カテゴリーである項目はNBPTSの評価委員会で毎年改訂されていくようだが、議論の焦点になるのは、教授者が学習者をとりまく環境（コミュニティー）をよく理解したうえで、学習者の学習を促進したり支援したりしなければならないことである。さらに、教師自身をとりまく環境についても十分に理解していなければならないことも求められている。NBPTSは、教師たちの授業をポートフォリオや実際の授業を撮影したビデオなどで評価し、現場で教師がどのように実践しているのかが問われる。これに対して国内の日本語教員の資質に関する評価は知識が問われることが多い。

### 4. 教授者の資質について（2）

足立（2008）では、川口・横溝（2005）で紹介されているBrownのチェック項目を参考に、教授者の「専門的技能」（=技術）について考察した。Brownのチェック項目は、次の4つに分類されている。

1. 技術面の知識；

目標言語に対する知識、言語学習と教授原理に対する知識、目標言語の運用能力等

2. 教授上の能力；

言語教授に対する方法を理解し使える、教授技術と経験、コースデザイン力、授業のコントロール、最適なフィードバック、教材や機器の巧みな使用技術等

3. インターパーソナルな技能；

異文化に対する気づき、ユーモアや寛容さなどの人間性、忍耐強さ、同僚との協調性、教授上の能力等

4. 個人的な資質；段取りよくできる、柔軟な対応、適切なモラルを持っている等

川口・横溝も述べているが、「専門的技能」は、人間性をベースに発揮されると考える。重要なことは「学習者の状況の理解とそれに対応した指導」であり、学習者の反応に柔軟に対応して教授技術を変更するために必要な「人間性」であるとする。

足立（2008）では「専門的技能」とリンクした「学習者の状況の理解とそれに対応した指導」について提示したが、ここでは、「専門的技能」を支える知識についても関連づけ、具体的な教育現場の状況を想定しながら再度教授者の資質について検討をおこなう。

学習者の状況の理解とそれに対応した指導：

§ コースの初期段階（1回目または2回目のクラスで）

◆学習者の力量にあわせて文字を使うのか使わないのかを判断し決定できる。

留学生や研修生を教える場合、入門段階で「文字」を導入する。これは、「話す・聞く」だけではなく「読む・書く」という四技能すべてを入門段階から同じ比重で教えていくと従来の教育法である。しかし、労働者や日本人と結婚した外国人配偶者の場合、まずコミュニティで生活することを考えれば「話す・聞く」によるコミュニケーション力の養成が最優先される。また、学習者によっては「読む・書く」という学習に慣れていない場合も考えられるので、「文字」の導入についての見極めが重要になる。

⇒ここで問われる教授者の資質は、学生に対する知識

【学生が滞在地である社会の中で何を求めているのか、学生のバックグラウンド】

(1) 文字を使用するのか使用しないのかを的確に判断できる。

(2) 文字を使わなくても文字を使った授業とほぼ同じ授業内容を提供できる。

授業で「文字を使用しない」ということは、「読む・書く」を「話す・聞く」から切り離して授業をおこなうことである。授業活動の中で「文字」をいっさい介在させないことは、教授方法に制約がかかり「教えにくさ」につながる。視聴覚教材を十分に使って授業を展開することができるかどうか、学習者が理解しているかどうかの確認も「話す・聞く」だけの行為でおこなわなければならない。

◆コースデザインの調整をし、具体的なカリキュラムを作ることができる。

コースがはじまってからでも、いつでも柔軟にコースデザインの変更ができる。コースデザインを変更するという事は、最終的なゴール設定も変更しなければならない場合があ

る。複数の教授者が関わってコースが運営される場合がほとんどであるので、コースに関わっている教授者たちが十分に話し合っコースデザインや具体的なカリキュラムの変更ができればならない。必要かつ可能である場合は、学習者とコース変更について話しあう機会を持つことも重要なことである。

⇒ここで問われる教授者の資質は、カリキュラムの知識と教育を連動させる力、学生に対する知識

【コースデザインやカリキュラムに関する知識、教授者同士で十分コミュニケーションをとれる人間関係の構築、学習者とのコミュニケーション】

- (3) 文字を使わない場合、まったく使わないのか、部分的に使うのかを判断できる。
- (4) 文字を使わない場合、コース終了まで一切使わないのか、途中のある時点で文字を取り入れるのか、について、コースデザインができる。
- (5) 話す・聞く・読む・書く、という四技能を独立して考え、臨機応変にコースやカリキュラムを作ることができる。

(3)から(5)に関して、一人の教授者が判断し決定するのではなく、コースに関わっている教授者間で十分話し合い進めていくことが重要であると考え。上にも述べたが条件がそろえば、学習者と話し合うことも必要である。当然のことであるが、授業が教授者と学習者の協同作業であるということをもまず教授者が認識しなければならない。

#### § コースの途中から

◆一つのクラスのレベル差が大きくても、多くの学習者が満足できる授業を提供できる。

ボランティアが運営する地域の日本語教室（公民館などで週1回程度開かれる教室）でよくレベル差が大きくて対応できないという声を聞く。教授者はレベル差が大きくてもそれをマイナスのものにとらえず、有効に活用できなければならない。そのためには、教授者からの一方向的な教育活動にとどまらず、学習者間でも学びがおこることを十分理解しなければならない。教授者は学習者間で学びがおこるように工夫することも求められる。

⇒ここで問われる教授者の資質は、学習につながる多様な方法に関する知識、その実践力の運営力】

- (6) 活動のレパートリーが豊富にある。
- (7) レベルに合わせた適切な例文を提示できる。
- (8) 学習者の状況にあわせて教授内容の一部省略や提出順序の組み換えを授業中に変更できる。
- (9) クラスの学習ネットワークを十分に活用できる。
- (10) 状況に合わせて授業中やコースの途中で、学習者に対して何ができるようになったかを明示的に示すことができる。

◆学習者の誤りに対して適切に対応できる。

重要なことは、学習者の誤りを訂正する必要性とタイミングについて教授者が適切に理解していることである。学習のプロセスのどの段階で何を明確にさせるのか、学習者の誤りが学習者の学習にどのような影響を与えるのかについて、教授者が認識した上で学習者の誤りに対応することが求められる。

⇒ここで問われる教授者の資質は、言語に関する知識と言語習得に関する知識、さらに学習につながる多様な方法の実践力

【言語や言語習得に関する知識を活かした上での実践力】

- (11) 学習者の発話などのアウトプットに際して、発音矯正や文法の正確さなど、どこまで訂正すべきかの確に判断できる。
- (12) 学習者の誤りに対して訂正をおこなう場合、学習者の性格にあわせて一つの方法ではなくいろいろな方法で学習者に対して訂正および誤りの意識化ができる。

◆学習者の理解できない項目について、原因把握とその対処ができる。

学習者が理解しているかどうかに関して、学習者の表情や態度から把握できる。また、理解しているかどうかについて、言語活動を通して確認できるさまざまな方法について知っている。ここで教授者に問われることは、実践力である。一つの方法で対処してみても成功しなかったら別の方法を使える余裕と学習者との信頼関係が求められる。

- (13) 他の学習項目との類似点・相違点を指摘し、学習者の理解を促すことができる。
- (14) 学習者のバックグラウンドに対して十分配慮でき、クラスにおける学習者の精神的な苦痛を最小限にすることができる。
- (15) クラスの学習ネットワークを十分に活用しながら、学習者のつまずきに個別に対応できる。

§ コース全体を通して

◆自律学習の意識化を図ることができる。

学習者が自らの判断で学習すべきことを決め、教授者の指示をうけなくても学習を進めることができるように学習者を育てていくことが教授者に求められる。

⇒ここで問われる教授者の資質は、教授者自身の自律に関する意識、学習環境に関する知識  
【自律学習に関する知識、学習につながる多様な方法の知識と実践力】

- (16) コースを通して機会あるごとに学習のストラテジーをさりげなく提示することができる。
- (17) 学習者それぞれの潜在的なニーズについて意識できるように促すことができる。

◆明るいクラスづくりができる。

滞在地言語である日本語以外に学習者の第一言語に関することについてもクラスの中で話題にできる機会を作る。クラスに参加する多様な学習者のそれぞれのバックグラウンドである言語や文化についてお互いに知ることによって視野も広がる。またゲストとして日本語母語話者と学習者の接触機会をつくり、コミュニティの構成メンバーがそれぞれの第一言語を使用する権利について考える機会も設ける。

⇒ここで問われる教授者の資質は、公正さ、文化に関する知識

【教室内で作られる人間関係の把握、ファシリテーター力】

- (18) クラスのムードメーカーをいち早く見つけ出し楽しい学習環境を提供できる。
- (19) 学習者の人間性を尊重し公正な態度で授業を進めることができる。
- (20) 学習者をほめるなど、積極的に明るい評価をし、学習動機を高めることができる。

◆適切な授業運営ができる。

(18)から(20)までと類似することであるが、社会との関係について教授者は理解しておく必要がある。青木(2006)によると、教授者は学習者の希望やニーズに沿ってコースをデザインする自由があるが、その一方で国の政策、制度、支配的な言語観、教授理論などによって制約を受けることも多いという。この点についてはもっと議論が必要であると考え、春原(2006)が述べているように、「日本語教育における教授者は、社会と相互補完的な機能を担っていること」、また、「日本語教育の一機能として日本語教育があるのではなく、社会のなかの膨大な役割の中のごく小さな限定的な役割の一つとして日本語教育がある」という認識が重要であると考え。

- (21) 授業が進むにつれて学習者との信頼関係を強めていくことができる。
- (22) リーダーシップを取りすぎず、緩急をつけて授業をコントロールすることができる。
- (23) 自分が担当する語学コースが社会的にどのような意味があるのか把握できている。

## 5. 今後の課題

本稿は、実際の教育現場と抽象的な概念になりがちな教授者の資質について結びつける試みを行ったにすぎない。多様な学習者を対象とした第二言語としての日本語教授者の資質に関する考察は理論的な実証をおこないつつ、大きな枠組み作成の作業につなげていなければならないと考える。

### 【参考文献】

①雑誌論文&Book chapter

青木直子 (2006) 「教師オートノミー」『日本語教師の成長と自己研修』凡人社、pp.138-



157

- 足立祐子 (2007) 「第二言語教育に関する一考察－多文化共生社会に対応できる日本語教師像」『国際センター紀要』第3号、新潟大学国際センター、pp.24-30
- 足立祐子 (2008) 「多様化する学習者に対応できる教授者に関する一考察」『移住者と受入住民の多文化的統合を視座とした共通言語教育』日本学術振興会平成16年度-19年度科学研究費補助金基盤研究(B)(1)研究成果報告書(代表松岡洋子)、pp.161-165
- 春原憲一郎 (2006) 「教師研修と教師の社会的役割」『日本語教師の成長と自己研修』凡人社、pp.180-197

②単行本

- 川口義一・横溝紳一郎 (2005) 『成長する教師のための日本語教育ガイドブック上』ひつじ書房
- 當作靖彦編 (2003) 『日本語教師の専門能力開発－アメリカの現状と日本への提言－』日本語教育学会
- H. Douglas Brown (2000) “Teaching by Principles” Addison-Wesley