

論 文

日本語教師養成段階における 海外で教える母語話者日本語教師の養成

山 本 由 紀 子

同志社女子大学
表象文化学部・日本語日本文学科
准教授

Training of Native Japanese Teachers to Teach Japanese as a Foreign Language Abroad

YAMAMOTO Yukiko

Department of Japanese Language and Literature, Faculty of Culture and Representation,
Doshisha Women's College of Liberal Arts,
Associate professor

1. 研究の背景と目的

国際交流基金が2015年に実施した「海外日本語教育機関調査」(国際交流基金 2017a)によると、海外では137の国・地域で日本語教育が行われており、日本語学習者数は約365万人にのぼる。過去36年間で学習者数は28.7倍、教師数は15.6倍に増加したという(国際交流基金 2017b)。海外での日本語学習ニーズの背景には、日本のポップ・カルチャーの人気や経済のグローバル化(進出日系企業の現地人材への日本語教育等)といった文化・経済的な関わりや、日本への外国人材受け入れの拡大(EPA・技能実習生等)、訪日観光客数の増加といった日本の政策の影響、さらには各国における外国語教育開始の低年齢化による初等・中等教育での外国語科目の強化・充実といった教育制度の影響がある。一方で、少子化や教育制度の変更、教育財政の厳しさ、中国語・韓国語の人気の上昇等から、現在は日本語学習者数の一時のようななぎ上りの増加は見られず、2012年調査に比べると学習者総数は減少している¹。とはいえ、増加傾向の国・地域のほうが多く、日本語教育機関数および教師数は現在も増加傾向を維持しており、海外日本語教育人材の不足とその育成が課題の一つに挙げられている。

こうした海外の日本語学習ニーズを教育現場で支える最も大きな担い手は日本語を母語としない現地の日本語

教師であるが、日本語母語話者教師数も14,301人と、全体の22.3%を占める。海外で教える母語話者日本語教師には、国内で日本語教育に携わる者に共通して求められる資質・能力以外に、海外ゆえに特に必要とされる資質・能力もある。佐久間(2005:819)は国内と海外の日本語教育の違いについて、以下のように述べている。

海外で仕事をする場合、国内での経験は一応別のもの
と考えるぐらいの認識が必要である。

活動の行われる場所が海外であることに着目し、海外における日本語教育が国内のそれと比べてどのような特徴があるか確認してみよう。①学習者が教室の外で日本語や日本的なものに触れる機会が極端に少ない、②日本語を使う機会や必要が少なく、高い学習意欲を維持できない、③学習・指導に役立つ教材・教具・資料などが入手しにくい、④学習者の母語や文化などが均質である、⑤日本語のノンネイティブ・スピーカーと仕事をすることが多い、⑥日本人教師が外国人という立場でマイノリティとなる、などである。以上からも、日本での日本語教師経験がそのまま海外で通用するとは限らないことが理解されよう。(佐久間 2005:819)

平畑(2014:8)も日本語教師がおかれる環境・立場のこ

のような違いにより、「JSL日本語教師に求められるものと、JFL日本語教師に求められるものには違いがあり」、「日本から海外に赴く日本語教師が効果的に活動するためには、やはり事前にJFL教育現場の特徴を知り、それに適した資質や能力を備える準備をしておく必要があるのではないか」と述べる。しかし、「独立行政法人国際協力機構（JICA）や独立行政法人国際交流基金といった公的制度での派遣者に対する取組はあるものの、その他の需要に対する研修機会は十分とは言えないという指摘がある」（文化庁 2019：17）るように、これまでは養成段階や研修を通して海外でいかなる力が求められるかについて十分な情報を得ることなく現地に赴くしかなかったというのが現状である。

日本語教育人材に求められる資質・能力については、2018年・2019年に公表された文化庁の「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」とその改訂版で、初めて様々な活動分野や役割に応じた資質・能力が示された。「海外に赴く日本語教師に求められる資質・能力」もその中で初任研修における教育内容と共に提示された。この報告書では、日本語教師を「養成」「初任」「中堅」の3段階に整理し、「生活者としての外国人」「留学生」「海外」といった活動分野別の研修については、大学等の日本語教師養成課程を修了した者を対象とした、当該活動分野における「初任」段階でのOJT（On the Job Training）研修や外部の研修などで実施する教育内容を提示している。つまり、養成段階においては、活動分野別の資質・能力の養成は特に視野に入れられていない。

一方、報告書で示された養成段階の「必須的教育内容」においては、「実践力を持った日本語教育人材が求められていることから、教育実習として必要な指導項目を示すこととする」（文化庁 2019）として、教育実習が事実上必修化されている。報告書が出るまでの日本語教師養成が指針としていた文化庁（2000）の「日本語教育のための教員養成について」では、教育実習は「言語教育・実習」という枠の中で示される具体的な教育内容の一つでしかなく、科目の設置・履修は必須のものとは位置付けられていなかったことから見れば、今回の報告書で示された教育内容においては、教育実習の重要性が強調されたと言える。教育実習の重要性は、これに先立って告示された法務省入国管理局（2016）の「日本語教育機関の告示基準」およびその「解釈指針」においても、日本語教師養成課程等で履修すべき単位に「教育実習1単位以上を含む」という新たな要件を加える形で示されている。

さらに、文化庁（2019：45）では教育実習の対象について「教壇実習においては、可能な限り日本語を母語としない者を対象として指導を行うべきであり、現に日本語を学習している者を対象に行うことができれば更によい」としている。もし教師養成段階で海外日本語教育実習に参加するならば、報告書でいうところの活動分野「海外」の現場に臨むことになる。しかし、養成段階における教育実習に臨む時点では、言うまでもなくその活動分野で求められる方に特化した研修を受ける前であり、ある意味準備不十分のまま現場に立たざるを得ない。

また、養成課程修了後に海外へ日本語教師として赴くことになったとしても、先述の通り、着任までに十分な研修機会に恵まれないことが多いのが現状である。海外の教育現場についた後も、日本国内ほど研修の機会は豊富にはなく、同僚との学び合いも成立しにくい環境の中で孤独に自己研鑽するしかない状況に置かれることになるのである。

以上より、海外での日本語教育に関心を持つ者が養成段階においても海外の現場に関する予備知識を得て、求められる資質・能力について知ることで一定の力を養える場を、養成に当たる側が意識的に設ける必要があるのではないかと考える。

では、養成段階においてそうした場をどう設けることができるだろうか。どのような科目・教育内容の中で海外で求められる資質・能力に関する学びの機会を盛り込めるだろうか。「養成段階で習得することができる知識や能力は限られていることから、養成段階で習得することができる知識・能力と、日本語教師になってから修得すべき知識や能力を分けて考えることが必要」（文化庁 2019：10）とされ、また、各活動分野の研修を受ける場合と同程度の力を養成段階で身に付けることは到底不可能であるしそれを目標とする必要はない。だが、各活動分野で必要とされる資質・能力と教育内容が明確に示されたことを日本語教師養成段階での教育内容にも活かす方法の検討を進めることは、現状をふまえれば重要かつ有効と言えるのではないだろうか。

そこで本稿では、まず文化庁（2019）の報告書、および、先行研究で示されている海外で求められる日本語教師の資質・能力や教育内容を整理し、その上で、それらを学ぶ機会を日本語教師養成段階にどう組み込めるかを、文化庁（2019）の示す「日本語教師【養成】の教育課程編成の目安」のうち、「大学における26単位以上の日本語教師養成課程（1）」の枠組みの中で検討し提案したい。

2. 海外で教える母語話者日本語教師の資質に関する先行研究

2.1 誰にとっての望ましさか

日本語教師の資質を論じる上では、誰の視点から「望ましい」と捉えるかという問題がまずあり、先行研究には、教師、学習者、研究者、教育機関など、異なる視点からの議論・調査が見られる。横溝（2002：54）は海外の日本語教師のみに焦点を当てた研究ではないが、教育学・英語教育学・日本語教育学分野における教師の資質に関する先行研究調査から日本語教師に必要とされる資質を検討する中で、学習者と教師の考える「いい先生」は一致しないことについて、教育学の立場から下村（1989）の以下の見解を引き、いずれの視点も重要との立場から資質を論じている。

教師の資質をどうとらえるかについては、子供に対する強い愛情、高度の倫理観などといった精神面を重視するか、むしろ教材の理解、教え方などといった技術面を重視するかによってかなり見方が違い、一律に論じることができない。「よい先生」という場合にも、教師の考える「よい先生」と、子供の求める「よい先生」、父母の期待する「よい先生」の間にはかなり大きなずれがある。（下村 1989：217-218）

そして、「研究者」または「教師」が考える教師の資質を考えると「つい『専門性』の方に目が向きがち」（横溝、上掲）であるが、日本語学習者が日本語教師に求めるものの調査結果は「その他の資質の重要性」を物語ると述べ、日本語教師育成という観点から見れば、「人間性」「専門性」「自己教育力」の三つを日本語教師に必要な資質として伸ばすカリキュラム構築が必要だと結論付けている。

学習者に焦点を当てた研究を見てみよう。顔・渡部・小林・縫部（2007）では、母語話者教師に限定せず日本語教師の教室内における「教授能力」から「優れた（outstanding）」日本語教師の資質を考える際、「教師や研究者などの指導する側からのみ提言を行うのではなく、実際に授業を受ける学習者の立場からも望ましい日本語教師像を明らかにし、両者を調整・統合化していくことが必要である」（顔他 上掲：67）とした上で、台湾の大学生が考える「優れた」日本語教師の行動特性を質問紙により調査している。「優れた」日本語教師が備えているべきだと思いかどうかを問う41項目についてそれぞれ4件法（1 = 全く当てはまらない～4 = 非常に当てはまる）で日本語

学習者に評価させた調査の結果から、「資格・指導経験や専門知識・技能だけが『優れた』日本語教師であると学習者が識別する必要絶対条件ではなく、「求められる本質的な能力として、学習者との人間関係を構築する能力がある」（顔他 上掲：73）こと、学習者が教師に求めるものは学年により異なることを指摘している。

ベトナムにおける日本人日本語教師に対する期待を調査した畠山（2012：103）も、学習者の視点から日本人日本語教師を捉えれば「日本語を学習する上で、日本語教師はこうあってほしい、このようなことを教えてほしいというような期待として現れる」とし、「『必要とされる資質や能力』と『期待されるもの』は必ずしも一致しない」ため、両者の知見・意見をすり合わせて実践に活かすことが教師の役割だとする。その上で、ベトナムの大学で学ぶ日本語学習者に自由記述回答による質問紙調査を実施して日本人日本語教師に期待する人物像を問い、「人間性」「専門性」「学生との関係構築」「語学力」「無条件」の五つのカテゴリーのうち「人間性」に関する回答の割合が最多という結果を得た。なお、この研究でも学習歴により教師に期待することが異なることを見出しているが、上掲の顔他（2007）とは異なる結果を示している。

これらの結果からは、母語話者日本語教師は海外の学習者からは専門性に加え人間性や人間関係構築の力を非常に期待されているということがわかる。また、学習者が母語話者日本語教師に求めるものは、学習者の日本語能力や、日本人との接触機会の多寡も含めた日本語学習環境、カリキュラム、当該国で主流の授業観、学習者が直面する問題など、さまざまな要素により異なりうるものだということである。学習者の期待が学習年数により変化することを明らかにした研究には佐藤・渡部（2007）もあるが、教師はその時々期待されるものを感知し、期待に応えることができる対応力が求められるということだろう。

一方、教師から見た母語話者日本語教師の資質を明らかにした研究に平畑（2014）がある。平畑（2014：87-88）は、「そもそも現地機関の関係者に選択されなければ、その機関に職を求めることすらできず、日本と当該国との友好関係に益することが海外の日本語教育の目的に含まれるならば、「現地の教師たちに支持されない限り、日本語教師の本来の職務を果たす『いい先生』であるとはいえない」ことから、「学習者の視点と同程度に、あるいはそれ以上に、海外の日本語教育現場にいる現地の教師たちや、教育機関の関係者の視点も重要」だとし、海外の大学や大規模な日本語教育センターなど、主要な日本語教育機

関に勤務し、現地の事情に通じる母語話者・非母語話者日本語教師たちを調査対象とした半構造化インタビューにより母語話者日本語教師に求められる資質・能力を調査した。この研究では、海外で教える母語話者日本語教師に望ましい資質についての「仮説的枠組みを構築し、日本語教師養成の『参照枠』として機能させることを狙いとす」（平畑 上掲：107）、26ヵ国・地域の41名の日本語教師への調査結果から、図1に示した「教育能力」「人間性」「職務能力」の三つの中核的資質と、その下位の10のカテゴリーを抽出して求められる資質・能力を整理している。このうち、「職務能力」は教室外で必要とされる能力で、「現地（その土地、その学校、そこの同僚たち）に合わせ、柔軟に動かしていく能力」（平畑 上掲：120）であり、「協働能力」「目標設定能力」「役割認識能力」のサブカテゴリーからなるものである。この能力は学習者への調査では見出されなかったもので、教師に焦点を当てた調査であるがゆえに見えてきた、異文化の地において確かな働きを遂行するために求められる能力である。「異文化組織で、そこに見合った働き方ができるように自分あるいは環境を調整するための資質」（平畑 上掲：120）は、海外で働く母語話者日本語教師に不可欠のものといえよう。

以上から、海外で教える母語話者日本語教師の資質を誰の視点から論じるかにより、論じる意義も見えてくる資質も異なることがわかった。日本語教員養成において海外で期待され、求められる力を扱う際には、このように立場により求める能力が異なり、いずれの視点も軽視できないことをふまえて教育に当たる必要がある。

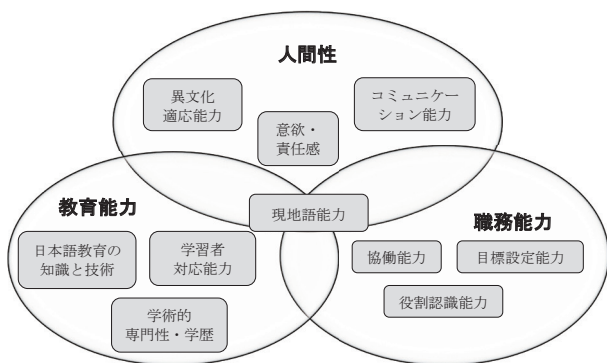


図1 平畑（2014）の「海外で活動する母語話者日本語教師に望まれる資質のカテゴリー」

（注：平畑（2014：119）の図をもとに筆者が作成）

2.2 国・地域間に見られる共通点と差異

海外で求められる日本語教師の資質をめぐる研究には、特定の国・地域に焦点を当てその国・地域で求められる行動特性や日本語教師像を探ったもの（渡部他 2006、小林他2007、顔他 2007、春口 2011、畠山 2012）と、複数国を調査対象とし、求められる資質の共通性や差異に目を向けたもの（縫部他 2006、平畑 2014）がある。

縫部他（2006）はニュージーランド・タイ・韓国・中国・ベトナム・台湾の六つの国・地域の日本語学習者を対象として母語話者に限定せず「優れた」日本語教師に求められる行動特性を調査した結果、「優れた」日本語教師の行動特性を構成する概念には対象国による差異は見られなかったこと、すべての国で評定が最も高かった因子は「日本語教師の専門性」で、最も低かったのは「指導経験と資格」であったこと、その他の因子については国により違いがあることを示した。ただし、その違いについての詳細な分析には至っていない。

この結果からは、国・地域間で日本語教師に求める資質に一定の共通点と相違点があることがわかる。共通点については、少なくともこれら6カ国のいずれの国で日本語を教えることになっても共通して期待される資質・力であると言え、教員養成の段階で与える情報として非常に有効だと考えられる。一方で、相違点があるということも非常に重要な情報であり、実際にある国・地域に赴く予定のある日本語教師はその国で求められる資質の特徴を十分にふまえた上で現場に立つ必要があることを示している。

平畑（2014）も複数国・地域を対象とする研究である。海外各地を網羅する調査を実施することを目的とし、「国や地域により違いというものがあるという前提で」（上掲：108）世界を五つのグループに分けて調査している。その結果、2.1でも示した三つの中核的資質とその下位の10の資質のカテゴリー（図1）は地域にかかわらず必要とされているが、「どのような形で必要とされるかは、地域によって相当異なっている」（上掲：124）とし、その地域による違いについて以下のような例を示し、述べている。

「学習者への適切な対応」の「適切」という言葉にしても、それぞれの地の、その時々学習者に対して「適切」ということであって、文脈によってその意味するものは異なる。今回の結果でも東南アジアでは「学習者としてしばしば学外でも親しく接すること」が望ましいという発言が頻出するのに対し、「北米・大洋州」では、「学習者と教師は一線を引いた関係を守る

こと」が「適切」であるとみなされている、という大きな違いがある。(平畑2014:124)

平畑のこの指摘は非常に重要である。インタビュー調査なり質問紙調査なりで得られたデータからカテゴリーを抽出し分析するという方法は、教師の資質として求められていることを概括的に知る上で有効であることは言うまでもない。日本語教師養成に取り入れる際も求められる資質をおおまかに概観できる情報は大変有用である。しかし、整理され付けられたラベルの奥にこそ、それぞれの国・地域ならではの事情や特色が隠れている。「教師の人間性・学力・指導力……と数え上げれば切りのない資質を並べ立てるだけでは、結局は羅列主義に陥」(吉本 1989:13)りかねず、特に日本語教育の場合、その対象は基本的に日本人以外、つまり異なる背景を持つ相手であり、その背景は実に多様なため、「『海外で求められる資質』としてひとくくりにしてまとめることなどできようはずもない」(平畑 2014:101)のである。教員養成に取り入れるに当たっては、列挙された「資質」が同じ顔をしていても、それぞれの現場で具体的にどのような形で求められるかにも多様性があることに十分配慮する必要がある。平畑(2014)の研究は「どこで、どのような資質が、なぜ求められるのか、それを欠いた場合にどのような問題が生じるのか」を根拠とともに示すことを目的とし、資質カテゴリーを列挙するとどまらず、各資質の具体的な内容を地域別に記述する、資質の図表化から離れ地域ごとに各資質が望まれる背景や事情とともに「ストーリー・ライン」を作成するといった方法で、地域差の内実に向おうとしている点で、養成や研修に取り入れる上で非常に有効な資料になる。ただし、世界41カ国を五つのグループに分けて論じることによる弊害もある。たとえば「東アジア」として台湾・中国(香港・マカオを含む)・韓国をひとまとめにすることで、この地域で求められる資質やその事情に関するおおまかな傾向は把握できるが、実際にはそれぞれに異なる風土や文化、歴史があり、制度があり、情勢があつて、日本語教育事情も期待され求められるものも同じではないのである。教師の資質研究で示される研究成果が表すものは、一人の教師が実際に現地で直面する状況に完全に合致するものではなく、海外に赴く日本語教師や養成者に留意すべき観点やおおまかな予備知識を与えてくれるものとしてつきあうべきものであろう。

3. 文化庁の「在り方(報告)改訂版」における海外教師の資質

3.1 日本語教師に求められる資質・能力

これまでの大学等における日本語教師養成の指針となっていた平成12年の「日本語教育のための教員養成について」に対しては、それが示す教育内容について以下のような問題が指摘されている。

- ・幅広い教育内容が示されているが、様々な活動分野や役割に応じた資質・能力や教育内容は示されていない。
- ・三つの教育領域、五つの区分とそれに対応する教育内容の例等を示しているが、必ず学習すべき内容が明確に示されていない。
- ・提示依頼18年が経過していることから、大学等における教育・研究の進展や社会情勢の変化に、対応できていない。(文化庁(2018)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)の概要」)

こうした問題を解消するものとしてとりまとめられたのが、文化庁(2019)の「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改訂版」である。この報告の中心的内容は、役割(日本語教師・日本語教育コーディネーター・日本語学習支援者)・段階・活動分野ごとに日本語教育人材に求められる資質・能力、および、日本語教育人材の養成・研修の教育内容である。

この中での日本語教師の資質に関する記述を見ると、まず専門家としての日本語教師に共通に求められる資質・能力を挙げた上で、段階を「養成」・「初任」・「中堅」に分け、養成および中堅に求められる資質・能力、そして初任はさらに活動分野(「生活者としての外国人」「留学生」「児童生徒等」「就労者」「難民等」「海外」の六つ)ごとに求められる資質・能力が示されている。資質・能力はいずれも「知識・技能・態度」に分けて整理されている。

3.2 「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」

報告書のIの3の(3)「日本語教育人材の役割・段階に応じて求められる専門性等」の①では、日本語教師の養成および初任・中堅研修の修了段階で必要とされる専門性が示されており、養成終了段階については、以下のように記述されている。

- 日本語教育に関する専門的な教育を受け、第二言語として日本語を教える体系的な知識・技能を有し、日本語教師としての専門性を持っている。
- 国内外の日本語教育現場で定められた日本語教育プログラムに基づき、日本語指導を行うことができる。
(文化庁 2019: 21。傍線は筆者。)

傍線を引いた部分には「国内外の日本語教育現場」とあり、養成の対象として海外で日本語教育に従事する者も視野に入れられていると言える。しかし、表1として一覧で示された「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」(p.24)を見ると、「知識」欄の記述には「来日経緯」「異なる文化背景を持つ学習者同士」「外国人政策や世界情勢など、日本語教育を取り巻く社会状況」「国や地方公共団体の多文化共生及び国際協力、日本語教育政策」「学習者が日本語を使うことにより社会につながる」といった言葉が見られ、養成段階で重視されているのは、明記されてはいないものの、国内の現場で求められるものであることが読み取れる。

3.3 「海外に赴く日本語教師【初任】に求められる資質・能力」

「海外」という活動分野について、この報告書では以下のように海外における日本語教育の幅広い範囲を含む形で整理している。

海外の初等・中等・高等教育機関において外国語の科目として日本語を学ぶ学生、民間の教育機関やコミュニティースクールなどで日本語・日本文化を趣味・教養として学ぶ者、日系人及びその家族に対する継承語としての日本語教育や、現地日系企業や日本と関わりのある企業で働いている、あるいは働くことを希望する者、日本への留学を目指す者などに対する日本語教育 (文化庁 2019: 19)

そして、報告書 I の 2 の (2) 「活動分野ごとの教育人材について指摘されている課題」の⑥ (p.17) で、「海外に赴く日本語教育人材」について指摘される課題を列挙している。これらは本稿第1章で引用した佐久間 (2005: 819) が指摘する内容ともかなり一致している。以下に要約して示す。

- ①現地の言語や文化の知識等が不十分である場合があ

ること。

- ②さまざまなリソース・ツールを活用し教材・教具を作成する能力不足の教師が多いこと。
- ③日本語教師が現地の生活・文化に馴染めず不適応・孤立するケースが見られること。
- ④現地教師との協働がうまくできないケースが散見されること。
- ⑤現地の要請・希望と、赴任した日本語教師の認識のずれが問題になることがあること。
- ⑥初任段階であっても日本語教育プログラム策定に関わる必要がある場合があること。

その上で、これらの課題に対応しうる力をも含むものとして、「海外に赴く日本語教師【初任】に求められる資質・能力」² (p.30、「表7」) を提示していると考えられる。そして、海外という活動分野で必要とされる資質・能力は、「本研修の対象者は、赴任する国・地域等が決まっている者を主な対象とする」とした上で、知識・技能・態度の三つに分け以下のように整理されている。

知識

- 【1 赴任国・地域等における教育実践の前提となる知識】
- 【2 日本語の教授に関する知識】
- 【3 赴任国・地域等における生活・文化に関する知識】

技能

- 【1 赴任国・地域等における教育実践のための技能】
- 【2 成長する日本語教師になるための技能】
- 【3 赴任国・地域等で日本語教師として自立する技能】

態度

- 【1 言語教育者としての態度】
- 【2 学習者に対する態度】
- 【3 文化多様性・社会性に対する態度】

(文化庁 2019: 30)

それぞれの【 】項目にはさらに一～五つの下位項目がある。これらを上掲の海外に赴く日本語教育人材についての①～⑥の課題と照らし合わせながら見てみたい。

まず、「知識」である。【1】の下位には三つあり、赴任国の社会制度や文化・言語・教育事情についての知識を日本との関係性や日本語との対照の視点からも身に付けることが示されている。これらは前掲の課題①に対応するものであろう。【2】の下位にも3項目あり、当該国に合った教育方法・文化の扱い方と、教育リソース・ツールの活

用に関する知識を挙げている。リソース活用を挙げているのは課題②への対応である。【3】には2項目あり、安全かつ快適に生活する術とそれに資する情報へのアクセスに関する知識が挙げられている。これらでは課題の③の解消が目指されている。

次に「技能」を見る。【1】の下位の5項目では、現場に合った指導計画・教育実践の能力や、リソース・ツール活用能力、マネージメント・コーディネート力に関する項目が列挙されている。このうち「現場に合った」という文言は、平畑（2014：150-151）が「教え方のローカライズ」と呼ぶものに合致し、「日本で習ったワンパターンのやり方を貫いている」という非母語話者教師の指摘を引き、「現地に合わせて教え方を変えられる、ローカライズの能力への要求は強い」という、前掲の課題で言えば④⑤に対応できる力を指している。

また、【1】の下位では以下の項目も注目に値する。

- (3) 赴任国・地域等や国内外にある多様なリソース・ツールを効果的に活用して、学習者の学習動機を高め、教室内外において学習者の日本語運用力及び日本理解を促進することができる。（文化庁2019：30。傍線は筆者。）

佐久間（2005：819）が指摘するように、海外では日本語使用の機会・必要性が低い場合、高い学習意欲を維持することが困難である。また、工藤（2009：87）が「学校によっては、専門の如何にかかわらず第二外国語としての日本語が必修科目として固定されてしまうケースも多く、外国語学習の選択に自由がない生徒たちの学習意欲に与える影響は大きい」と指摘するように、特に海外の初等・中等教育の日本語教育現場では学習者の意欲をいかにかきたてるかに頭を悩ませる教師は多い。「教室内外」という文言については、平畑（2014：130、132、135）が、東アジアでは「学習者のために積極的に時間を取り、質問にきちんと答えること」が、東南アジアでは「母語話者教師は学習者にとっての『動機づけ』の役割もあるので、学習者と友人のようにつきあえる」ことが期待されている一方、北米・大洋州では「機関によっては、教職員は学習者と教育以外の部分でのつながりはあえて持たないよう指示するところもある」とすることに関わるのではないだろうか。海外と一口に言っても、国・地域により、教室内外での教師のふるまいへの期待が大きく異なることを知っている必要がある。

「技能」の【2】に挙げられている項目は自己研鑽の力で、初任全般に通ずる能力であろう。【3】に挙げられた3項目は、現地語能力および安全かつ自立的に生活する能力である。現地語能力の必要性は先行研究でもしばしば関心が寄せられており、中国での調査で「必ずしも学習者の母語を使いこなすことを求めているわけではない」（春口 2011：79）という結果が示されているものや、ベトナムでは「日本語学習歴が短い学生にとっては、日本語以外、特に学生の母語であるベトナム語でコミュニケーションがとれる方が望ましいと考えている」（畠山 2012：115）という報告がある。平畑（2014：130-139）は、ユーラシア・東南アジアでは必須とまでは言えず、東アジアでは現場により期待に差があること、北米・大洋州では、4技能全てにおいて母語話者レベルの英語能力が求められ、西欧でも高い現地語能力がなければ職を求めることができないことを報告しているが、どのような地域であっても「現地語がわからなければ、教育効果を十分にあげることも、現地の人と人間関係を築くことも、組織の一員として仕事を進めることもできない」（平畑 2014：120）とし、海外の教育現場で現地語能力が求められるのは当然だと主張している。

最後に「態度」の内容に目を向けたい。【1】の下位の4項目では、現地教師との協働や、教育のローカライズの態度、現地文化への関心、現地からの期待・要望への対応が挙げられており、これも前掲の課題④⑤に対応するものと言える。【2】は日本人・日本文化へのステレオタイプを助長することへの注意喚起とも言える1項目のみが示されている。【3】の下位3項目は、異文化理解の態度と、海外における母語話者日本語教師が周囲から感じられ得る権威性に対する態度に関するものである。後者については、平畑（2014：182）で、海外で母語話者教師が持つべき最低限のコミュニケーション能力を考える際には、まずは「致命的な対人関係の損傷を避けるための配慮」が必要であるとし、以下のように述べている。

「致命的な対人関係の損傷」は、母語話者日本語教師の周辺においてしばしば起きている。それは母語話者教師が、自分を現地の人よりも上位に置き、相手を「見下して」圧迫感を与える行為によって生じるとされている。母語話者教師が「自分を相手より上におく」方策としては、2種類のパターンが報告されている。「母語話者としての正しさ」を強調するパターンと、「先進国の／よりよい国の人間としての優位」を強調するパターンである。（平畑 2014：182）

海外で教える母語話者日本語教師の周辺でしばしば起こるといふ「致命的な対人関係の損傷」が、母語話者日本語教師側の態度により引き起こされているという事実には、十分目を向けるべきであろう。

4. 日本語教師養成段階への「海外」視点の取り入れ

ここまで、先行研究および文化庁（2019）で示されている海外で求められる日本語教師の資質・能力や教育内容を整理してきた。本章では、それらを学ぶ機会を日本語教師養成段階にどう組み込めるかを、文化庁（2019）の示す「海外に赴く日本語教師【初任】に求められる資質・能力」（表7、p.30）、「日本語教師【養成】における教育内容」（表12、p.43）、「海外に赴く日本語教師【初任】研修における教育内容」（表18、p.56）の内容を照らし合わせ、「日本語教師【養成】の教育課程編成の目安」のうち「大学における26単位以上の日本語教師養成課程（1）」³の枠組みの中で検討・提案する。

4.1 養成課程に取り入れる際の基本姿勢

養成課程では、研修のように活動分野の一つである「海外」のみに焦点を当てて十分な時間をかけて学ぶ場を設けることはできない。また、養成課程においてそれぞれの活動分野に焦点を当てた科目を活動分野の数だけ設ける余裕も通常はないであろう。そこで、活動分野により日本語教育現場の環境が多様であり、求められる資質・能力も一様ではないことに複数の科目の中で触れ、学びの機会を用意することを、活動分野別の情報や学習機会を養成課程に取り入れる際の基本姿勢として最初に提案したい。また、教育方法としては、「教育課程編成の目安」（文化庁2019：68-74）に書かれているように、「事例研究、問題解決学習など、主体的・協働的に学ぶ機会を取り入れる」ことが望ましいであろう。

その上で、海外で活動する母語話者日本語教師に求められる資質・能力に関わる内容を養成段階で取り扱うに当たっては、先行研究をふまえ、以下を前提として理解を促すことが必要だと考える。

- ・海外で教える母語話者日本語教師に求められる資質・能力には、〈教室内で主に学習者の視点から期待され求められるもの〉と、〈その地域・機関で働く者として求められるもの〉があり、いずれも欠く

ことができない車の両輪である。

- ・求められる資質・能力には国・地域による差があり、時代とともに変化もする。さらに、同じ地域、同じ国であっても、現場により必要とされるものは多様である。したがって、海外で教える者には現地の期待や要請についてできるだけ多くの情報を得て、理解しようとする必要がある。

4.2 取り入れるタイミング

「日本語教師【養成】における教育内容」は、平成12年度の「日本語教育のための教員養成について」を踏襲し、「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」の三つの領域のもとに「社会・文化・地域」、「言語と社会」、「言語と心理」、「言語と教育」、「言語」の5区分を設け、さらにその下位に「16下位区分」として「①世界と日本」、「②異文化接触」といった区分を設け、その「下位区分」の各項目について「必須の教育内容」を提示している。そこで、「海外に赴く日本語教師【初任】に求められる資質・能力」で示される内容が「日本語教師【養成】における教育内容」中の「必須の教育内容」のいずれに含まれるかを確認したところ、「16下位区分」中の8区分について、以下の18の教育内容が挙げられていた。なお、下の各教育内容の末には（ ）に入れて、それぞれの教育内容が属する「16下位区分」を示している。

- (1) 世界と日本の社会と文化 (①世界と日本)
- (4) 日本語教育史 (③日本語教育の歴史と現状)
- (7) 世界と日本の日本語教育事情 ()
- (9) 言語政策と「ことば」 (④言語と社会の関係)
- (13) 多文化・多言語主義 (⑥異文化コミュニケーションと社会)
- (20) 日本語教師の資質・能力 (⑩言語教育法・実習)
- (21) 日本語教育プログラムの理解と実践 ()
- (24) 教授法 ()
- (25) 教材分析・作成・開発 ()
- (27) 授業計画 ()
- (28) 教育実習 ()
- (30) 授業分析・自己点検能力 ()
- (31) 目的・対象別日本語教育法 ()
- (32) 異文化間教育 (⑪異文化間教育とコミュニケーション教育)
- (33) 異文化コミュニケーション ()

- (34) コミュニケーション教育 ()
- (35) 日本語教育とICT (⑫言語教育と情報)
- (38) 対照言語学 (⑬言語の構造一般)

次に、「海外に赴く日本語教師【初任】研修における教育内容」を参照し、「16下位区分」のうち上述の8区分について、初任研修のほうでも同じく教育内容が提示されているか確認したところ、8区分すべてが合致、つまり、海外研修において取り扱うべき内容とされていた。このことから、上掲18項目の教育内容の抜き出しはおおむね妥当であると言える。ただし、海外研修の教育内容のほうにはこの8区分に加えもう3区分、合わせて11区分にわたり教育内容が示されており、より充実した教育が提供できるものとなっている⁴。

こうして上記の18項目の内容が海外で求められる資質・能力の一定の習得に対応しうることを確認した上で、さらにこの18項目の内容が「大学における26単位以上の日本語教師養成課程(1)」で示される九つの科目群のうち、どの科目群に含まれるかを見たところ、以下の七つの科目群であることがわかった。なお、ここで科目群と呼んでいるのは同課程で示されている「科目名(例)」のまとまりのことであり、例えば26単位の課程では、例示されているような名称の科目を1~2科目ずつ設けて、その科目の中で「必須の教育内容」を扱うことが推奨されている。

「日本語教育入門、日本語教育概論、国際理解教育等」
 「社会言語学、言語と社会、言語使用と言語政策等」
 「異文化間教育、教育心理学、コミュニケーション論等」
 「教材とメディアリテラシー、授業分析・評価」
 「日本語教授法、日本語教育方法論」
 「日本語教育の内容と方法、日本語教育実践等」
 「日本語教育実習」

日本語教員養成段階において海外での日本語教育に従事する教師の育成を取り入れるならば、主にこのような科目の中で海外で教える日本語教師の資質・能力に関わる一定の情報・知識の提供や学習を盛り込むことが考えられると言えよう。

4.3 どう取り入れるか

では、上掲の科目の中でどう取り入れればよいのだろうか。科目数や時間に制約がある中で、取り扱う内容を大幅に増やすことはできないという現実的な状況の中で考えてみた

い。

例えば、「日本語教育概論」では、主に「①世界と日本」「③日本語教育の歴史と現状」区分の教育内容が扱われる。科目のテーマとするところに、いずれも自ずと海外が視野に入る内容である。ここで養成側が意識したいのは、日本語教育という視点で情勢や歴史・現状を広く概観するにとどまらず、一例として特定の国・地域に焦点を当てた深い理解をも促す学習機会も提示し、海外の日本語教育現場に従事する者にはその国・地域の社会・文化・歴史・教育事情等に関する一定の知識を持つことが求められる点を理解させることである。

養成段階の「教育内容」の「④言語と社会の関係」区分の解説には「学習者の円滑な社会生活を実現するために、社会、文化、政策と言語との関係やそれによって生じる言語の有り様、また社会的な行動を支える社会的・文化的習慣について理解する」(文化庁 2019: 43)とあり、国内の日本語学習者を意識した内容が示されている。16下位区分「④言語と社会の関係」に該当する教育内容「(9) 言語政策と『ことば』」を「社会言語学」「言語と社会」といった科目で扱うなら、海外に目を転じ特定国の言語教育政策と日本語の位置付けについても事例を示し、日本国内の状況と対比させるなどして理解を深めさせるといった工夫が考えられる。

また、「(35) 日本語教育とICT」を「教材とメディアリテラシー」といった科目で扱う場合は、海外の教育現場にも目を向けさせ、地域により十分な日本語の教材・機材を揃えられない環境もあれば、教育現場でのICT活用が日本より格段に進んでいるところもあるなど、国内外の語学教育におけるICT活用状況の異同にも触れ、特定の地域での日本語教育現場を想定した問題解決学習の形をとることができれば、対応力の養成につながるのではないだろうか。紹介するリソース・ツールも国内のものにとどまらず、海外で活用されているものについても目配りできればよりよいだろう。

「(32) 異文化間教育」「(33) 異文化コミュニケーション」「(34) コミュニケーション教育」を扱う「異文化間教育」等の科目では、「文化の多様性を尊重し、異なる文化背景を持つ者同士の円滑なコミュニケーションを実現するために、文化を異にする者の物事の捉え方やコミュニケーション方略について理解する」(文化庁 2019: 43)ことを、自身が海外に身を置いた場合も含めて考えるよう導くこともできるだろう。海外で教える日本語教師は、教師自身がマイノリティの立場に立つことになるのであり、ま

た、海外の地で母語話者として日本語を教える立場に立つことが、地域によっては教育現場において「権威性」を感じさせることがあることを養成段階で伝えておくことで、海外の現場にも対応しうる態度形成の土台作りになるのではないだろうか。

該当する「必須の教育内容」が最も多く含まれるのは、日本語教育の実践能力に直接関わる「⑩言語教育法・実習」区分に対応する「日本語教授法」「日本語教育の内容と方法」「日本語教育実習」といった科目である。26単位の課程(1)においては、三つの科目群に分けて示されているが、日本語教育プログラムであれ、教授法や日本語教育法、授業計画であれ、講義の中で取り上げたり模擬授業等のタスクで想定させたりする学習者に海外の学習者も加えるなどし、海外を含めたさまざまな活動分野の現場を意識させることができるだろう。そして、日本語教育実習として海外での実習機会を提供できるのであれば、養成課程の諸科目の中でこうして養ってきた海外への視野や海外の現場に赴くに当たって求められる資質や力についての知識を事前のオリエンテーションで再度温め、必要な準備をさせることができるのではないだろうか。

5. おわりに

ここ約20年間にわたり日本語教師養成が指針としてきた平成12年の「日本語教育のための養成について」が見直され、新たに示された文化庁(2019)の「日本語教育人材の養成・研修の在り方(報告)改訂版」に基づき養成教育をどう改善できるかを、養成においてこれまで十分に目が向けられてこなかった海外で教える日本語教師の養成に焦点を当てて検討してきた。報告書では養成課程と研修を別の段階として分けて論じることの意義を述べているが、養成課程を修了し、実際に海外に赴任する前の研修や海外で教える現職教師に対する研修が不十分な現状を考えれば、養成課程段階においてどれだけ予備知識や必要な視点を身に付け準備態勢を整えられるかが重要であると言えよう。今回は「海外」に注目したが、研修報告書でも示されたように、日本語教師の「活動分野」は多様である。他の活動分野に関しても、求められる資質・能力と研修の現状を照らし合わせるなどし、養成段階からできる各活動分野に向けての助走の方法を検討する必要があるだろう。

今回は、日本語教師養成課程における必須の教育内容に、海外で教える母語話者教師に求められる資質・能力につながる学習を無理のない形でどう絡めていくかという視点で

検討したが、養成段階において実際に海外の現場に臨ませる海外日本語教育実習の在り方については、十分に検討を行うことができなかった。事前のオリエンテーションで具体的にどのような指導や学習を行なうべきか、教壇実習の準備において、その国・地域で教える上でどのような配慮や工夫、心構えが必要かなどは丁寧に調査し検討する必要がある。実習先として多く選ばれる国・地域について具体的な指導のあり方を明らかにすることを今後の課題としたい。

注

- 1 中国・韓国・インドネシアの上位3か国での大幅な減少の影響が大きく、特に韓国は減少分全体の約半分強を占める。
- 2 これまでにも述べたように、各活動分野の資質は、日本語教師が当該活動分野で活動する上で、養成終了段階で身に付けておくべき資質・能力に加えて必要になる資質・能力として位置付けられており、着任前や現職教師に対する研修の指針として示されているものである。
- 3 「大学における45単位以上の日本語教師養成課程(主専攻)」についても検討は行ったが、科目群当たりの単位数が異なる以外は、両者で同じ結果になったため、本論では割愛する。
- 4 研修で扱う内容のすべてについて養成段階で網羅的に触れることは困難である。ちなみにこの3区分は「②異文化接触」「⑤言語使用と社会」・「⑧言語習得・発達」である。海外に赴く日本語教師【初任】研修の教育内容における②の区分には「海外における日本語学習者の状況」とし、その具体的内容として「赴任国・地域等における日本語・日本文化との接触状況」と説明されている。⑤の区分には「日本語とキャリア開発」が示されている。もし養成段階において一定の言及を行うとすれば、これらは下位区分③「日本語教育の歴史と現状」の中で特定国の状況を例示するという方法で対応できよう。⑧の区分には「言語習得と人の発達」とし「発達段階に応じた言語学習、母語と『第二言語の習得、言語習得と人間形成』が具体的内容として挙げられている。

参考文献

顔幸月・渡部倫子・小林明子・縫部義憲(2007)「台湾

- の大学生が求める日本語教師の行動特性—日本語専攻の場合— 『日本語教育』 133号、日本語教育学会、pp.67 - 76
- 工藤節子 (2009) 「海外の中等教育機関で日本語を教える教師の仕事と悩み」 水谷修監修・河野俊之・金田智子編 『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻 教師』 凡人社、pp.85 - 110
- 国際交流基金 (2017a) 『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』
- 国際交流基金 (2017b) 「海外の日本語教育の現状と課題」 第8回日本語教育推進議員連盟総会用資料
- 小林明子・顔幸月・縫部義憲 (2007) 「中国の大学生が求める日本語教師の行動特性—学年による相違—」 『広島大学日本語教育研究』 17号、広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座、pp.67 - 72
- 佐久間勝彦 (2005) 「海外に派遣される日本語教師」 日本語教育学会編 『新版日本語教育事典』 大修館書店、pp.819 - 821
- 佐藤礼子・渡部倫子 (2007) 「アジア5カ国・地域の学習者が求める日本語教師の行動特性—学習年数による相違—」 『留学生教育』 12号、留学生教育学会、pp.1 - 7
- 下村哲夫 (1989) 「教師の身分と資質」 吉本二郎編著 『講座教師の力量形成：教師の資質・力量』 ぎょうせい、pp.186 - 226
- 縫部義憲・渡辺倫子・佐藤礼子・小林明子・家根橋伸子・顔幸月 (2006) 「学習者が求める日本語教師の行動特性の構成概念」 『日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究 (平成16年度 - 平成17年度科学研究費補助金基盤研究 (B)) 成果報告書』 pp.94 - 105
- 畠山浩子 (2012) 「ベトナムで期待される日本人日本語教師像：日本語学科在籍学生へのアンケート調査から」 『言語・地域文化研究』 18、東京外国語大学大学院、pp.101 - 119
- 春口淳一 (2011) 「中国で求められる日本人日本語教師像—副専攻としての日本語教員養成講座の今後の課題—」 『長崎外大論叢』 15号、長崎外国語大学、pp.69 - 82
- 平畑奈美 (2014) 『「ネイティブ」とよばれる日本語教師—海外で教える母語話者日本語教師の資質を問う』 春風社
- 文化庁 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000) 「日本語教育のための教員養成について」
- 文化庁 (2019) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改訂版」
- 文化庁 文化審議会国語分科会 (2018) 「『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)』 の概要」 文化庁ホームページ
http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/03/02/al401908_02.pdf (2019.08.22閲覧)
- 横溝紳一郎 (2002) 「日本語教師の資質に関する一考察—先行研究調査より—」 『広島大学日本語教育研究』 12、pp.49 - 58
- 吉本二郎 (1989) 「教師の資質問題の概観」 吉本二郎編著 『講座 教師の力量形成 第1巻：教師の資質・力量』 ぎょうせい、pp.1 - 25
- 渡部倫子・佐藤礼子・狩野不二夫・縫部義憲 (2006) 「日本語学習者が求める日本語教師の行動特性—ニュージーランドの高校生と大学生を対象として—」 『日本教科教育学会』 第29巻、第1号、日本教科教育学会、pp.59 - 68