

指導力評価に関するヒアリング資料（公益社団法人国際日本語普及協会，
社団法人日本語教育学会，公益財団法人日本国際教育支援協会）

① 公益社団法人国際日本語普及協会

（報告者：岩見宮子氏）…………… 2 ページ

② 社団法人日本語教育学会

（報告者：伊東祐郎氏）…………… 1 2 ページ

③ 公益財団法人日本国際教育支援協会

（報告者：川端一博氏）…………… 2 9 ページ

平成22年度文化庁委嘱調査研究 生活日本語の指導能力の評価 に関する調査研究

2012年5月28日

公益社団法人 国際日本語普及協会
協力 有限会社 トヤマ・ヤポニカ

調査研究の目的

- 生活日本語の指導能力を評価するために、この指導能力とはどのようなものであるかを明らかにする
 - 明らかになった生活日本語の指導能力を持つ人材を育成する方法を提案する
-

「生活日本語の指導能力」の捉え方

社会型日本語教育:

- 地域社会と密着し生活を基盤として日本語学習を位置づける(石井 1997)
- 社会型日本語教育は、社会と関わり自己実現をはかることを目指す生活者としての外国人に対する日本語教育にふさわしいあり方である。

社会型日本語教育の専門性の再確認

- 社会型日本語教育は従来の日本語教育においてもさまざまな現場で、またさまざまな形で実践されてきたが、日本語教育の専門性として十分に認識されてこなかったと思われる。
- 一方社会型日本語教育には、従来の日本語教育にはない新たな専門性が含まれる可能性がある。
- これらをすくいあげ専門性として確立する必要がある。

調査研究の方法

1. 日本語教育における社会型日本語教育の取り組みと事例を分析
2. 生活者として外国人に対する日本語教育の事例を分析
3. 上記1. と2. より、社会型日本語教育の指導者に求められる能力の抽出
4. 現職の日本語教師に対して、3. の枠組みによるワークショップを実施
5. 4. に参加した教師の内省から研修案を提案

1. 日本語教育における社会型日本語教育の取り組みと事例を分析

- 文化庁(2000)「日本語教育のための教員養成について」
- 日本語教育学会(2007)『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』
- 文化庁(2011)『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的カリキュラム案』活用のためのガイドブック

2. 生活者として外国人に対する日本語教育の事例

AJALTとトヤマ・ヤポニカの実施事例の分析

- 外国人研修生に対する短期集中コース
- 条約難民に対する集中コース
- 社会人のための初期指導教室
- 再就職のための緊急日本語支援
- 多文化共生推進研修員受け入れ事業
- 地域日本語支援教室での初期指導

3. 上記1. と2. より能力の抽出

- 社会型日本語教育、社会型日本語教育の指導者に求められるの指導者に求められる多くの項目が、これまでの日本語教育の取り組みの中から抽出することができた。
- 専門性として確立されるべき分野として以下があげられた。
 - 対話中心の指導能力
 - 行動中心の指導能力

社会型日本語教育の指導者に 求められる能力

(抽出した能力を以下の5種類に分類して整理)

- ①対話中心の活動をデザインする能力
- ②課題達成のプロセスを学習活動としてデザインできる能力
- ③活動を段階的に組み立てる能力
- ④学習環境をデザインできる能力
- ⑤活動成果を社会型日本語教育の観点から評価できる能力

4. 現職日本語教師に対して、3. の枠組みによるワークショップを実施

「対話中心の活動」の意義を考える

東海日本語ネットワーク 米勢治子氏

「Can-do ワークショップ」

国際交流基金 島田徳子氏・森本由桂子氏

「とよた日本語学習支援システムについて」

名古屋大学留学生センター 土井佳彦氏

5. 4. に参加した教師の内省から研修案を提案

- 教師の内省により必要な指導力の抽出
- 社会型日本語教育を推進するための指導力の課題の発見
- 社会型日本語教育の指導者を育成するための研修案を提案

■ 教師の内省より

- ・ 多様な学習者を対象とした日本語教育に関わってきた教師は社会型日本語教育に違和感はない
- ・ 地域日本語支援の経験の少ない教師は、言語習得の方法として不安を感じている
- ・ 地域日本語の支援経験のある教師グループは言語習得の方法としての不安はあまりないが社会型日本語教育を実施する上で、多様な面からの研修が必要だと感じている

考察

- 社会型日本語教育を具現するために求められる能力を可視化し、その研修方法を確立することにより専門家を育成することができるのではないか
- 社会型日本語教育の専門性を従来の日本語の専門性と重ね合わせて検討していくために、教師ではなくコーディネーターという捉え方をすることに意義があるのではないか

提言

- 本調査研究で可視化を試みた社会型日本語の指導者の能力をもとに、「生活日本語 指導者 Can-doリスト」を作成した。(報告書巻末資料) このリストにより、生活日本語の指導能力としてどのような能力が求められるのか、関係者間で共有あるいは検討することができる。また、このリストを活用した、人材育成、能力評価が実施されることにより、専門性を確立させていくことができる。

提言

- 国は自治体に対して人材育成プログラムと研修を提供する。

研修は事前集中研修と地域の現場でのOJTの組み合わせとする。
- 国は自治体の人材確保、事業推進に対して、財政的な支援をする。

「生活日本語 指導者Can-doリスト」

■ 指導者Can-doリストA

日本語教室の運営に必要な能力

■ 指導者Can-doリストB

日本語活動のデザインと実施に必要な能力

(報告書の巻末資料p166～p183参照)

指導者Can-doリストA-1

(教室コーディネーターとして必要な能力の例)

- **教室の企画・立ち上げ**・・・地域の支援体制の状況を把握し、
、地域の実情に合わせた企画・立ち上げることができる
- **教室の運営・育成**・・・教室の現状を適切に把握、評価し、問題に気づくことができる
- **他機関や地域との連携**・・・地域住民と教室が関われるよう
なしくみ・仕掛けをつくることができる
- **人材の育成**・・・理念を理解し教室に主体的に関わる人材を
育成することができる
- **姿勢(資質等)**・・・教室をコミュニティとして育てる支援を持つ

指導者Can-doリストA-2

(日本語活動コーディネーターとして必要な能力)

- **活動のデザイン**・・・社会参加の視点から言語学習の活動をデザインすることができる
- **対話中心の活動の促進**・・・双方向の発話を促すことができる
- **課題達成型の活動の促進**・・・現実の課題を活動に適したサイズに切り取ることができる。活動を分析し、達成するために必要な下位能力を記述することができる
- **支援者の育成**・・・活動を通して支援者の意識の変容を促し、学習者と共に学ぶという気持ちや姿勢を育成することができる
- **本人の姿勢(その他)**・・・日々の活動をPDSの視点で観察、分析、評価することができる

指導者Can-doリストB

日本語活動のデザインと実施に必要な能力を一連の流れに沿って提示

■ コース全体

教室の企画→学習者の募集→支援者の募集
→活動計画の立案→教室活動実施準備→活動実施
(初日の実施→活動中の対応→活動後の振り返り時の対応)

■ 初期教室の場合の活動実施の際に必要な能力

参考文献

- 石井恵理子(1997)「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94号,日本語教育学会pp2-12
- 国際日本語普及協会(2001)「リソース型生活日本語」
<http://www.ajalt.org/resource/>
- 日本語教育学会編(2007)「地域日本語教育システム作りプロジェクト」『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』
- 米勢治子(2010)「地域日本語教育における人材育成」『日本語教育』144号 日本語教育学会

平成22年度文化庁日本語教育研究委託
社団法人 日本語教育学会

生活日本語の指導力の評価に関する調査研究

《報告書ダイジェスト版》

はじめに

国境を越えて移動する人が世界中で増え続けています。日本も例外ではありません。高齢化の進行や産業構造の変化に伴って、日本でも社会の多言語多文化化が進んでいます。このような社会で、人と人とが共生していくためには、新たな社会を創造するための理念と方法が求められます。

このような認識のもとに日本語教育学会は1990年代から地域社会における日本語教育について調査・研究活動を行ってきました。最近では、2007年度と2008年度に文化庁の研究委託を受けて、地域日本語教育のシステム、カリキュラム開発、人材育成プログラム開発等について調査研究を行い、その成果を『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—』に取りまとめました。

今年度も文化庁の研究委託を受けて「生活者としての外国人」に対する日本語教育における指導力の評価に関する調査研究を実施しました。本報告書はその成果をまとめたものです。

今回の調査研究では、「生活者としての外国人」に対する日本語指導に当たる者が果たす役割、求められる資質・能力、指導力の評価について、国内および海外で現地調査、聞き取り調査、文献調査を行い、その結果をもとに日本語指導者の指導力を評価するための枠組みづくりを試みました。

以上の調査と研究を踏まえ、本報告書では下記の提言を取りまとめました。

■日本人・外国人双方にとって住みよい多言語多文化社会を目指した日本語教育への提言■

- 1 日本語習得は、豊かな生活を実現するための第一歩
- 2 日本語学習は、異文化や多文化に対する思考力を高める第一歩
- 3 地域日本語教育専門家は、日本語学習者の背景を踏まえ柔軟な対応力が必要
- 4 地域日本語教育専門家は、多様なニーズに対応するためにコーディネーター力が必要
- 5 地域日本語教育専門家は、その専門性を常に向上させるための資質の研鑽が必要

本報告書が日本語ボランティアや日本語コーディネーターの養成、研修に活用していただければ、また、多文化共生社会の実現を旨とする日本語教育の体制づくりの一助になれば幸いです。

第 I 章 提言

1980 年代後半以降の日本における急速な国際化の中で、各地域には定住化する外国人が増加し、地域社会は多言語多文化社会へと変わりつつある。これにともなって地域で日本語を学ぼうとする外国人住民も増加し、日本語学校やボランティアによる日本語教室では、多様な日本語教育活動が展開されている。日本に居住する外国人にとって、日本語を学習することは、日本の文化に触れ、かつ日本人との交流が実現できる第一歩を意味することになる。また、日本語学習の目的は来日目的や生活目的によって多様であり、留学生やビジネスパーソンに対する日本語教育の内容や方法とは異なったものである。したがって、多言語多文化社会における日本語教育の在り方については、社会状況や外国人のもつ多様な背景、とりわけ滞在目的、学習環境、文化や言語、宗教や価値観などに考慮した対応が求められることになる。

このような状況において、日本語指導に従事する日本語教師にはこれまで以上にその専門性が求められている。と同時に、より広い見識をもって対応することが期待されている。これまでの日本語教育では、母語や母文化の違いをはじめ、学習者の学習経験や学習に対する考え方の違いからくる学習スタイルに考慮した指導が心がけられてきた。このような配慮に加え、地域社会や経済状況、国際情勢などの変化によって直接、間接的に影響を受けやすい外国人を取り巻く環境や、外国人が置かれている状況を踏まえた体制整備と指導の在り方を考えていかなければならない。

日本語教育の目的は、学習者に日本語の知識および運用能力を獲得してもらうことであり、さらに言えば、外国人を日本社会の一員として受け入れ、日本人と外国人が日本語によって円滑な意思の疎通が図られ、日本語で生活ができるようになること、そして、自分自身や家族が安心して働いたり学んだりすることができるようになることである。日本語教師は、多様なニーズや背景を持っている外国人住民という枠を超えて、生活者としての外国人に対する日本語教育の意義とその重要性を踏まえ、これまでの指導に新たな工夫を創造することが求められる。日本語教師には従来にも増して指導力の向上を目指した自己研鑽や教壇に立った後も研修等を定期的受講することが必要になってくる。また、教員養成においては、日本語と教育という分野のみならず外国人学習者が関わる医療・福祉・企業・雇用・法律など他領域、他分野についての動向や情勢にも精通し、柔軟に対応できる資質の向上をめざした専門性を構築していくことが求められている。

文化庁では、平成 12 年に、国際化の進展に鑑み、国内外の日本語学習者の増加や多様な学習需要への対応と、日本語教員の活躍する場も多様化していることを踏まえ、日本語教員養成のための標準的な教育内容の改善等の必要性を指摘している。その報告書の中で、新たに教育内容を提言している。

ここで注目すべき点は、日本語教育とは、広い意味でコミュニケーションそのものであり、実際的なコミュニケーション活動と考えられるとしている点である。その上で、日本語教員の専門的能力については、次のような能力を有していることが大切であると述べている。

(ア) 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，対照言語学的視点からの日本語の構造に関する知識，そして言語使用や言語発達及び言語の習得過程等に関する知識があり，それらの知識を活用する能力を有すること。

(イ) 日本語の教授に関する知識・能力

過去の研究成果や経験等を踏まえた上で，教育課程の編成，授業や教材等を分析する能力があり，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こと。

(ウ) その他日本語教育の背景をなす事項についての知識・能力

日本と諸外国の教育制度や歴史・文化事情に関する知識や，学習者のニーズに関する的確な把握・分析能力を有すること。

外国人学習者にとって，日本語学習が日本文化や日本での生活のゲートウェイであり，日本語習得が日本での生活の基礎力となるならば，日本語学習の入門初期における日本語教師の役割は大きく，責任は重大である。このような背景をもとに，本報告書では，多言語多文化化する社会において日本語教育を担う「地域日本語教育専門家」の創設を提唱し，新たな日本語教師像とその専門性，そして日本語習得とその役割について，次のような5つの提言をおこなうものである。

日本人・外国人双方にとって住みよい

多言語多文化社会を目指した日本語教育への提言

■その1：日本語習得は，豊かな生活を実現するための第一歩

- 日本語学習の機会を確保する
- 地域日本語教育専門家によるカリキュラムの提供
- 行政による日本語学習機会の提供

■その2：日本語学習は，異文化や多文化に対する思考力を高める第一歩

- 多言語多文化社会における日本語学習は新たな能力開発
- 他者理解や人間理解，そして人間関係作りを創造
- 日本人および外国人双方が異文化多文化社会に果たす役割の認識

■その3：地域日本語教育専門家は，

日本語学習者の背景を踏まえ柔軟な対応力が必要

- 地域日本語教育専門家に求められる知識と技術，そして資質と適性
- 専門性を有した職業領域の顕在化・認識化

■その4：地域日本語教育専門家は、

多様なニーズに対応するためにコーディネーター力が必要

- 多言語多文化社会における日本語教育では、福祉や医療、法律など
他分野・他領域の専門家とつながっていくことが重要
- 専門職としての地域日本語教育専門家の人材育成

■その5：地域日本語教育専門家は、

その専門性を常に向上させるための資質の研鑽が必要

- 日本語指導は、常に課題解決が求められる領域
- 自己研鑽・自己成長が実現できる地域日本語教育専門家のネットワーキング

第Ⅱ章 地域における日本語教育の指導者の実態に関する調査

第1節 国内調査の意義・目的

2010年（法務省入国管理局）現在、外国人登録者数は約219万人（2,186,121人）で、日本の総人口（約1億2751万人）の1.71%となっている。在留資格でみると、この中には、いわゆるオールドカマー（旧来外国人）と呼ばれる在日韓国・朝鮮人の人々を中心とした特別永住者が約2割（約41万人）含まれる。その他の多くは、1990年代以降増加した、いわゆるニューカマー（新来外国人）と呼ばれる人（日系南米人、中国人、韓国人、フィリピン人など）で占められている。彼らの在留資格は、一般永住者（約53万3千人）、日本人の配偶者等（約22万2千人）、定住者（22万2千人）、家族滞在（約11万5千人）、永住者の配偶者（約2万人）などのカテゴリーに入る場合が多い。

本章で対象とする日本語学習者は、主に上記のニューカマーの人々が想定されるので、その数は、少なくとも110万人以上（ニューカマーの人々の合計の概数）はいると考えられる。ただ、日本語学習者は、国籍や在留資格の枠を超えて、日本語を学びたい（日本語学習を必要とする）人々全部が想定されるので、そうした観点から、オールドカマーの人々（特別永住者：約41万人）の一部や、留学生（約14万6千人）、技術（約5万人）、研修（約6万5千人）、教育（約1万人）、興業（約1万1千人）、その他（約21万人）の在留資格などの人々の何割かが地域の日本語教室に来ることも考えられる。こうした状況を踏まえ、その数を（少なく見積もっても）約10万人と考えると、ニューカマーの学習者との合計で、少なくとも120万人以上の潜在的学習者がいるものと推定される。

既に述べたように、90年代以降、この20数年の間に、上記のニューカマーの人々（一般永住者、定住者、配偶者等）を中心とする日本語学習者を対象とした地域日本語教育の現場は、その目的、内容、方法、そして、その場の支援・交流活動に関わる人々の多様化が進んできた。その一方で、先ほどの推定した潜在的学習者数からも窺えるように、こうした地域日本語学習支援の場に参加したり、通学することが困難な学習者も少なくないと思われる。また、こうした学習の場に参加はできたものの、その教育方法や内容あるいは支援者とうまく合わなかったり、さまざまな事情で、その学習や交流の機会を日常生活に適切に生かせていないものも多く存在すると思われる。また、散在地域ほど日本語の必要性がなく（ポルトガル語だけで日常生活ができて）、学習動機も強くない集住地域の日系ブラジル人も多く存在する（日本語教育学会2009、文化庁編2004参照）。

散在地域であれ、集住地域であれ、あるいは大都市圏・都市近郊であれ、上記のような多様な背景と学習動機を持った人々の要望に対応し、現在の状況を改善し、今後ますます多言語・多文化化が進む共生社会の街づくりに貢献していくためには、さまざまな対応方策が必要となってくる。その中でも特に、異言語・異文化の背景を持った人々が、地域の住民としての権利を十分に享受しつつも、地域住民としての責任も果たしうる「生活者」として、さまざまな目的（タスク）を達成し、夢を実現できるような学習支援ができる体制（システム）作りが必要となってくる。そのシステムを有効なものとしてゆくためには、そこで活躍・貢献できる資質・

能力を持った「指導者（日本語教育専門家）」の育成や確保が重要な鍵となつてこよう。また、そのために、生活者としての外国人に対する日本語学習支援を充実していくためのさまざまな基準や枠組みを作成していくためには、まずは、地域日本語教育の現場において、日本語の指導者や支援者がどのような指導を行い、どのような成果を上げているか、その現状について、学習者からの声を汲み取ることも含めて把握することが不可欠である。そこで、これらの実態に関する調査を行い、これからの対応方策や政策の基盤作りの基礎資料として貢献することが、本調査の意義と目的である。

〔調査の対象・方法〕

地域日本語教育の現場における指導や支援活動は、地域ごとの生活者としての外国人の状況や地域課題により、その形態や目的等に違いがあることが予想される。そのため、本調査では、外国人集住地域・散在地域、都市部・地方など、いくつかの観点から対象とする地域を選び、指導者と学習者に対して日本語指導に関する実態調査を行った。調査対象地域は、北海道（函館市）、山形県（山形市）、群馬県（邑楽郡大泉町）、神奈川県（川崎市）、静岡県（浜松市）、愛知県（名古屋市・豊田市）、大阪府（豊中市）、岡山県（岡山市）、広島県（安芸郡海田町）、島根県（松江市）、愛媛県（新居浜市、南宇和郡愛南町）、佐賀県（佐賀市）である。調査方法は、半構造化によるインタビュー（面談）調査である。指導者に対しては、養成講座等の受講、これまでの教授活動、その他の活動等の経験や情報について、学習者に対しては、属性（性別、年齢、出身等）、在留の経緯、学習歴、これまでの授業についての感想などについて、現地（教室等）を訪問して面談を行った。

調査で得られた結果をもとに、日本語指導の目的・形態と照らし合わせて、どのような指導方法が採用されているか、いくつかのパターンに分類・整理を行うとともに、今後の指導力の評価方法・評価基準の枠組みの基礎資料作りに向けた分析を行った。

〔本章の構成〕

報告書の中では、まず、2 節において、「外国人集住地域」「外国人散在地域」「大都市圏一川崎市・横浜市のケースから一」「日本語教育保障の法制化に向けて」という観点から、調査結果の分析を行った。そして第 3 節で、分析の基となった調査結果の報告を行い、第 4 節で全体の総括を行うとともに、5 節では、地域日本語教育に関する参考文献・資料を紹介している。本ダイジェスト版においては、報告書の中の総括（第 4 節）のみを第 2 節として取り上げる。他の節については、報告書を参照されたい。

参考文献

日本語教育学会(2009)『平成 20 年度文化庁日本語教育研究委託 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」のための日本語教育事業）－報告書－』文化庁編(2004)『地域日本語学習支援の充実－共に育む地域社会の構築へ向けて』独立行政法人国立印刷局

第2節 総括

2. 1 地域日本語教育専門家の「指導力」について

ここでは、国内の地域に居住する外国人住民を対象とした第二言語としての日本語教育に携わる地域日本語教育専門家に期待される「指導力」について焦点を当てる。集住地域、散在地域、都市周辺部において共通して期待される「指導力」とはどのような力なのか。また、各地域の教室において指導者に共通して求められる専門性とはどんな内容なのか考察する。

集住地域、散在地域、都市周辺部においても大枠としては「日本語教育の経験が豊富であり、学習者の状況に応じて適切な指導ができる力」が期待されている。換言すれば、初期集中日本語教育を実施・展開する地域日本語教室においては「経験と知識・技術を備えた日本語教師」の存在が期待されており、不可欠ということである。

具体的には、「多様な学習者への対応」「学習者の多様性への対応」が肝要であり、総合力としては「学習者と信頼関係が構築できる厳しい指導ができる力」が要望されている。そのためには、「質問に答えてくれる」「説明・指導がわかりやすい」「誤用訂正してくれる」「学習のプロセスがわかっている」というような期待に応えられる力を有していること。また、「日本の習慣等を押し付けない指導」であり、「話がそれないで的確に説明してくれる」「発音がいい」「質問しやすい」「服装・姿勢・時間にも厳しい」「怒るのではなく叱ることができる」指導力も期待されている。さらには、指導者の文化的柔軟性や寛容性も期待されている（「日本の習慣等を押し付けること」「日本人はこうだから〇〇という」「日系ブラジル人を外国人だからと思って偏見で見ること」などは極力しない配慮をすること）。

地域日本語教室では、集中して楽しくも厳しく学習できる環境作りができて、かつ、自然習得を経た学習者の日本語能力を正確に把握して、化石化しつつある誤用の訂正を粘り強く行えて、学習者との信頼関係を築けるような教授技術を持っていることも期待される。

こうした能力は、第Ⅲ章の中で海外（ドイツ）の移民対象教育プログラムで教える者に期待される能力として挙げられた「学習者の多様性に対する対処法」「コミュニケーション力を高めるための授業法」「異文化間学習を促進する授業法」を実施する力等と重なる部分が多い。また、オランダも含めた移民受け入れ先進国が移民対象の教育プログラムの指導者に必要な能力として、一般的な第二言語教育に関わる能力に加えて重要視している（学習経験や言語使用領域などの違いに関わる）「学習者の多様性に対応する能力」、および「異文化間教育に関する能力」とつながるものも多い。

さらには、大阪・島根・愛媛などの3地域や川崎・横浜などの都市部で共通して実施・展開し、集住地域に住む多くの日系人が望んでいる「識字指導」や「内容重視のことばの教育」をさらに充実させるためには、オランダが重要な専門性として掲げている「識字指導に関する能力」や「内容重視の言語教育を行う能力」も磨いておく必要があるだろう。

2. 2 指導力育成の方法について

育成の方法についての詳細は、第Ⅳ章で論じかつ提言しているので参照されたい。本章では、

2. 3. 5 「第二言語としての日本語」の学習保障に向けての中で、次のような提言がなされていることに注目されたい。

- ・成人を対象とした「第二言語としての日本語」の学習プログラムを作り実施する。
- ・成人を対象とした「第二言語としての日本語」を担当できる「教師」を養成する。
- ・成人を対象とした「第二言語としての日本語」の施行を保障する「制度」を確立する。
- ・定住外国人と日本人の相互交流の場を確保する。

さらに、以下の教育の保障の重要性についても指摘している。

- ・定住外国人に特化した職業訓練のためのプログラムを作り実施する。
- ・定住外国人を対象とした住民としての「権利と義務」に関する教育を開発し実施する。

こうした一連の学習保障の政策・施策を実施するためには、多言語・多文化化する共生社会や、今後到来するであろう移民社会の基盤となる「地域日本語教育システム」を構築していくことが不可欠である（詳細は第IV章の第1節参照）。特に、教師（専門家）の養成や研修の場においては、実習・見学を極力重視して、多様なコースの設計や運営を担当できるような教師・専門家をできるだけ多く育成していくことが期待されよう。

2. 3 日本におけるシステム作り、制度化の可能性について

今後、「生活」が中心となる外国人住民に日本語を教える際に求められる指導力を育成するにはどういった政策・施策の展開が期待されるだろうか。12 地域の調査報告、外国人集住地域、外国人散在地域に関する分析結果から、以下のような共通項目が抽出される。

- ・全ての外国人住民に対する初期（基礎）集中日本語教育の保障
- ・専門性を備えた教授者（地域日本語教育専門家）による教育の必要性
- ・学習者の人権や学ぶ権利に配慮し、生活の質を尊重した（日本語交流の）場の設定
- ・地域日本語教育従事者（地域日本語教育専門家）の育成・研修と雇用・確保
- ・日本語ボランティアの負担軽減と本来の活動（異文化理解促進の交流活動等）の充実

こうした、項目を実際に展開して、専門性を有した教授者とその雇用を確保するためには、政策構築の基盤となる以下のような法律の作成も視野に入れながら、将来の共生社会構築を展望していくことが肝要である。

- 「日本語教育保障法案」
- 「日本語教育振興法法案骨子例」
- 「識字・日本語学習推進法(仮称)要綱案」

繰り返しになるが、地域に定住する外国人住民（「生活者」）に対する日本語教育・日本語学習機会の保障は、こうした法案の作成・施行が実現された共生社会を支える地域日本語教育システムの重要な鍵となるものである。

第三章 自国語教育の指導者の評価基準に関する調査

第1節 海外調査の意義・目的

日本に暮らす約 219 万人の外国人登録者をその在留資格別に見てみると、「永住者」(約 4 割)以外については、「日本人の配偶者等」10.2%、日系人などの「定住者」10.1%、「留学」6.7%、「家族滞在」5.3%の順に多い(法務省入国管理局 2010)。この中で、日本人の配偶者や定住者、つまり「生活」を目的とする人々が日本語を学習する機会、これまで、主に各地のボランティア組織や国際交流協会などによって長年にわたり提供されてきた。そこで展開する教育・学習活動の内容や方法は、何らかの基準に準拠する、あるいは制限を受けるものではなく、目的・目標に応じて、一斉授業の形式を採用している教室もあれば、一对一の会話を中心に進めるところもある。また、そういった場で学習を支援する立場にある人の中には、日本語教育の専門性を積極的に生かす人もあれば、会話パートナー的な役割を果たす人もおり、その立場に立つための条件や資格も様々である。

過去 20 数年の間に、定住者や配偶者を対象とした日本語教育の場は、目的、内容、方法、そして、その場に関わる人における多様化が進んだ。その一方で、そういった日本語学習の場に通うことが困難な学習者、学習機会を生かし切れていない学習者はいまだに数多く存在する。滞在歴 10 年、20 年となっても、日常生活における日本語使用に問題を抱え、日本社会の一員として関わることはできない、あるいは、なんらかの不利益をこうむる状況に置かれている場合があるのである。この状況を改善するためには、「生活」を目的とする人たちが日本語を学習することのできる体制作りが必要であり、その体制を有効なものとするためには、そこで活躍できる「指導者」の育成が重要となる。

目を海外に転じると、労働力不足解消や生産性向上等を目的に、20 世紀後半から積極的に移民を受け入れてきた国々がある。これらの国々では、その国の言語の能力や社会に関する知識を身に付けるための公的な学習機会を提供している場合が少なくない。たとえば、European Migration Network (2009) によれば、調査に応じた 18 か国中 9 か国は、国・州等のレベルで、移民向け自国語教育・学習プログラムを実施しており、その多くが公的資金でまかなわれている。また、オーストラリアやアメリカ合衆国、カナダにおいても、移民が英語を学習する機会は保障されている。そして、近年では隣国の韓国においても、結婚を目的とした移住者に対する韓国語教育の体制整備が急速に進んでいる。

自国語教育の機会が公的な形で提供されているということは、そこで指導にあたる人の資格や能力に関する議論が行われ、一定の基準が設けられていると考えられる。日本においては、留学生十万人計画をきっかけとして、相当数の日本語教師の養成・研修の必要性が生まれ、日本語教師の資質・能力についての議論、日本語教育能力検定試験の整備などが行われた。しかし、当時の議論は現在のような状況、つまり、「生活」が中心となる外国人や、学習の経験が乏しい外国人に対応することを十分に想定したものとは言えない。毎日の通学が可能な留学生や学習目的が明確なビジネス関係者を教えるための指導力では対応できない課題が指導者には突き付けられ、「指導力」に関し、あらためて議論する必要性が生まれているのである。

現在、「生活」が中心となる外国人に日本語を教えている人々の多くは、実際の経験を通じて、留学生やビジネス関係者を教えるために身に付けたものとは異なる能力や知識の必要性を感じ、それを身に付けてきたはずである。新たに必要とされた能力とは何かについては報告書の国内調査の分析結果において示された。本章では、さらに、移民等に対する自国語教育の体制整備が進んでいる諸外国に関する調査をもとに、「指導者」がどのように捉えられ、どういった知識や能力、資格が求められているのかを明らかにする。また、「指導者」の待遇や、指導力養成のためのプログラムの例を参考にすることにより、今後、日本において必要となる指導者を育成するための方法と可能性を検討する。

【調査の対象・方法】

移民に対する自国語教育の歴史が長い、オランダ、ドイツ、アメリカ合衆国、オーストラリア、さらに、アジアの中で、急速に自国語教育プログラムの体制整備を進めた国として注目される韓国を対象とした。

オランダは1998年に市民統合プログラムを義務化し、2007年からは義務を廃し、代わりに市民統合テストの合格を永住に向けての要件とした国である。また、ドイツは2005年に社会統合プログラムの受講を義務化し、その後も、プログラムの充実をはかっている。そして、アメリカ合衆国とオーストラリアは、英語学習を権利として位置づけて実施してきた国である。これらの国々には、それぞれ、移民をめぐる歴史的背景があり、現在の移民政策も異なる。そのため、この5か国の自国語教育プログラムは、その目的、対象、目標レベル、期間、指導者の資格等、それぞれの特徴があり、その特徴はシステム全体と関連付けて理解する必要がある。

この5か国に関し、先行研究や公的文書による情報収集を行い、オランダ、ドイツ、アメリカ合衆国、韓国については訪問調査を行った。これらの国々では、自国語教育プログラムの関係機関を訪れ、指導者の養成・研修の担当者、指導者らへのインタビュー、自国語教育プログラムの授業見学などを行った。

【本章の構成】

まず、調査対象とした5か国における自国語教育について、自国語教育課程及びその指導者に関する概要を一覧化して次ページ以降にまとめた。一覧では、移民対象プログラムの指導者に関わる情報を中心に、簡潔にまとめることに努めたため、詳細な情報は報告書本体のⅢ章第3節を参照されたい。さらに、本ダイジェスト版の第3節では、調査結果をもとに、指導者に求められる能力、その育成方法について検討した。

参考文献

法務省入国管理局（2010）『平成21年末現在における外国人登録者統計について』

<http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00005.html>（2011年3月25日参照）

European Migration Network（2009）*Ad-hoc query on language and orientation courses for immigrants.*

		オランダ	ドイツ	アメリカ(カリフォルニア州 ロサンゼルス統合学区)	オーストラリア	韓国
公的 自国語 教育課程 及び 言語試験 の位置 付け	自国語教育課程 受講義務 (及び対象者)	無(任意)	有(経済的自立等が証明できず、かつ ドイツ語能力が不足するとされた移民)	無(義務はなく、権利がある。18歳以上 であれば、非正規滞在者であっても、 受講可。18歳未満の場合は初等・ 中等教育の対象)	無(受講義務はなく、権利がある。 1997年以降移住者で、18歳以上で永 住権を持ち、英語力が一定以下の移 民に受講資格あり。)	無(結婚移住者および帰化申請者:法 務部統合プログラム修了試験合格証 が帰化申請条件として認められる)
	自国語試験受験 義務(及び対象 者)	有(18歳以上65歳以下の永住権を持 たない外国人で、一定のオランダ語能 力の証明ができない者。対象除外の 条件複数有。), CEFR A2レベル。	有(経済的自立等が証明できず、かつ ドイツ語能力が不足するとされた移 民。ドイツ語学習開始後、2年以内に 合格することが求められる)	無(任意)	無。ただし、ビザによって、英語力の 証明が永住権申請時の条件。IELTS 4.5レベル。面接による査定も可。	無(結婚移住者および帰化申請者:法 務部統合プログラム修了試験合格証 が帰化申請条件として認められる)
	自国語教育課程 /試験の目的	社会への参加	自立的社会統合	アメリカ社会への十全的参加	定住促進、自立的社会統合	国際結婚家庭および長期滞在外国人 の自立的社会統合
	自国語試験と在 留資格との関連	有(一定期間内に合格しない場合、罰 則あり。永住権申請時の要件。)	言語試験に合格しない場合、在留資 格取得が厳しくなる	市民権取得のためには帰化テスト(英 語、「市民」の2科目)に合格すること が必要。英語で要求されるレベルは beginning high程度か。	無。ただし、ビザによって、英語力の 証明が永住権申請時の要件。	結婚移住者および帰化申請者:法務 部統合プログラム修了試験合格証が 帰化申請条件として認められる
	経費負担 (予算額)	政府(年間4億6千万ユーロ)	連邦政府予算(2005年:13億ユーロ)	主に州。他に連邦政府の補助金、財 団の助成金など。自国語教育は成人 教育の一部であり、正確な額は把握 不可能。成人教育全体では学区で2 億5990万ドル(2009-2010年)。成人教 育の登録者は30万3,320人でうちESL 科目受講登録者は12万4,298人 (41.0%)。	連邦政府(2010-11年度、年間1.4億 豪ドル)と州政府負担	政府(2008年:移住女性センターに対 する予算は100センターに対して1億5 千万ウォン)
受講者・受験者の 経済的負担	<教育課程>各種補助金により実質 無料 <試験>240ユーロ(合格後、受験料 1回分に限り、報奨金として払い戻し 申請可能)	受講者は1時間1ユーロと通学費を負 担。ただし、生活保護者の場合、政府 より一定の助成金制度がある。	無料(職業科目を除き、成人教育は 全て無料)。教科書は自費負担だが、 授業中のみの無料貸し出しも可能。	受講生は年間325豪ドル(教室)また は75豪ドル(自宅/通信)を負担(ビ ザにより、英語力が一定以下の場合、 永住権申請費用に数千豪ドルが 上乘せられる)。	無料	
公的 自国語 教育課程 の内容・ 方法	教育課程の目標 レベル	CEFR A2	CEFR B1	特になし(English as a Second Language Model Standards for Adult Education ProgramsではESL Beginning LiteracyからAdvanced High まで、7つの段階が設定されている)	CSWEⅢ(IELTS4.5レベル)	50時間×4レベル(初級修了)
	公的自国語教育 課程の教育時間・ 期間	新移民法施行(2007年1月1日)以前、 600時間。現在は、教育時間は受講者 のレベルにより決まる。受講無料期間 は18か月。	標準コース:600時間(受講期間は最大 2年間)、最短400時間~最長900時 間、女性コース、青少年コース、識字 コースなどあり	標準はない。各レベルの学習時間数 は200時間。すべてのレベルを履修す ると1,200時間。	上限510時間。ただし、「人道プログラ ム」で入国の場合200時間追加、学校 教育7年未満の場合さらに400時間追 加。	(法務部統合プログラム:50時間×6 レベル中、4レベル受講を推奨)
	政府等による自 国語教育カリキュ ラム管理	市民統合プログラム実施機関認可に あたり、VROMが審査。	連邦政府移民難民局	ESL Model Standards for Adult Education Programsに沿った科目毎 のoutlineが学区によって決められて いる。また、提供する成人教育学校 は、第3者機関により学校としての認 証を受けなければならない。	NSW州の公的機関AMES(成人移 民英語サービス)が開発したCSWE をナショナル・カリキュラムとして採用	社会統合プログラム(法務部) 移住女性センターによる韓国語教育 (保健福祉家族部)
	指定教材	無	リストあり	無(市販教材から選択。出版社は各 州や学区の基準を参照しつつ教材を 編纂)	無、オンラインのデータバンクあり	リストあり

		オランダ	ドイツ	アメリカ(カリフォルニア州 ロサンゼルス統合学区)	オーストラリア	韓国
	受講形態	教育機関の中から受講者が選択。最寄りに機関がない場合、居住地に近い公的な場所でプログラム実施。教育機関によっては、e-learningも活用。	指定教室(複数あり)から受講者が選択して通級。	選択可能。典型的パターンとしては、(1)子どもの通学する学校に設置されているクラスに登録。子どもの送迎に合わせて勉強でき、学校の様子がわかるため。(2)学歴が高い、職業訓練志向が強い、などの場合は、コミュニティ・カレッジに設置されたクラスに登録する、などがある。	教育機関やコミュニティー・センターの教室の中から選択。通学困難の場合、ホームチューター派遣や通信教育の制度あり。保育あり。	居住地域の移住女性センター等に通級または教師の家庭訪問
公的 自国語 教育課程 の教師	条件	地域教育センター(ROC)の場合は、第2言語としてのオランダ語(NT2)教師資格を有する者。資格は、高等職業教育機関(HBO)での研修と、オランダ語教師協会(BV NT2)によるNT2教師認定のいずれかで得られる。	大卒以上で移民対象ドイツ語教師研修受講者(70時間または140時間)	学士号+California Basic Educational Skill Test合格+教員免許(初等・中等教育または成人ESL教授資格)	TESOL資格を有する者	統合プログラム:韓国語教育専攻者、または韓国語教育経験2年以上、または教師研修プログラム120時間修了者
	待遇	機関による。ROC所属教師は待遇良好。オランダの風潮で、通常の学校教師と同様に、パートタイムの教師が多い。	機関により若干差がある。1時間19~23ユーロ程度。全員、非常勤講師。	パートタイムの場合、初任時の時給は39.88ドル。昇級あり。担当時間の上限が週18時間であるため、複数機関で教える教師が多い。終身在職権を得るためには選考試験に合格することが必要。	公的機関では待遇良好。所属・登録する機関の規定による。	機関により若干差がある。1時間1万5千~2万5千ウォン程度。時間給講師。
	養成・研修	1.長期:NT2教師資格取得のための研修(1年)。受講のための条件は、教育関係の分野での学部卒業以上、等。受講料(例)3500ユーロ。 2.短期:BVNT2や政府が現職教師向けにテーマ別研修を実施する(1~数日)。ROCは、所属教師の職能開発を行うことが求められているため、HBOに出張講習を依頼することもある。	移民難民局統括で実施。2009年末までに一定の条件を満たさない講師に70時間または140時間の研修受講義務が課された。受講料は2009年末までは政府と受講者が折半だったが、2010年以降、全額受講者負担。700~1400ユーロ程度	現職教員の研修は義務ではないが、昇級のためには一定の研修受講(4時間×5回)が必要。	教育機関による各種研修、勉強会あり。受講料は本人または機関が負担。	政府委託大学にて120時間の講師研修を実施。ただし、移住者専用の研修ではなく、韓国語教師資格3級研修。受講料は受講者負担。
	養成・研修の種類・内容	NT2教師資格取得のための研修は、「NT2教師の能力の概要」に基づく。(第Ⅲ節参照のこと)	言語学、言語教授法、教材研究、異文化間理解等。週末に通級し、2~6か月程度で終了。修了レポートを提出し、合格すると修了証が発行される。	ESL教授資格取得に必要な学習内容は細かく定められている。現職教員の研修は、州、学区、教師団体などが主催する様々な研修、研究会への参加による(内容は自分で選択し、校長の認可を得る)。		言語学、言語教授法、移民の背景、異文化コミュニケーション、授業見学など。一般的な韓国語教師養成短期講座。
その他	特記事項(ボランティアの活用の有無及びその目的等)	オランダ語母語話者の移民との交流促進を目指し、ボランティアの会話パートナーを公募(2012年までに1万人目標)。	言語教育と同時に45時間のドイツ事情教育の受講義務および、ドイツ事情テスト合格が義務	ボランティアの教室は教会などで小規模に行われている。民間の語学学校のクラスが以前はあったが、今はほとんどない。健康教育、消費者教育などについては、NPOと連携して校内でフェアを開いている。	通学困難な受講生のためのホームチューターとして、有償ボランティアを活用。	言語教育と同時に韓国事情教育の受講義務および、韓国事情テストが実施される

第3節 総括

3. 1 自国語教育の指導者の「指導力」について

移民を対象とした自国語教育と従来の第二言語教育とは、何が違うのであろうか。特に、指導者に求められる能力は、同じものなのだろうか。

本章で取り上げた5か国のうち、移民対象教育プログラムで教える者に期待される能力と、従来の第二言語教師のものとの違いを示しているのは、オランダとドイツである。特にドイツにおいては、「統合コース教師補足教育コース」が設けられており、そのコースの中で、「学習者の多様性に対する対処法」、「コミュニケーション力を高めるための授業法」、「異文化間学習を促進する授業法」を実施する力を身に付けることが期待されている。

また、オランダでも、市民統合プログラムの教師に期待される能力として、一般的なNT2（第二言語としてのオランダ語）教師に必要な能力に加えて、「市民統合テストとオランダ語国家試験（NT2）の内容に合わせた第二言語学習プログラムを作成する能力」を挙げ、具体的には、各学習者のプロフィールに応じて、子どもの教育、就業、社会参加など、言語学習の目標が変わることを知識として持つことや、市民統合テストの一部である「オランダ社会に関する知識」の内容を把握し、その内容をオランダ語教育に統合する能力が求められるとある。

そして、移民対象の教育を実施する際、識字の問題や、学校教育の経験の少なさに起因する問題は避けられないものだが、これについても、「識字化教師」の専門性として「非識字者が体験する問題」や『「読み書きができないこと」と『他言語の読み書きができないこと』の違いに関する知識を持つことや、「基礎的な学習能力と学校の慣習に関する経験が全く、あるいは、ほとんどないということ」を踏まえ、適切な行動を取る」ことが期待されている。

さらに、二元プログラム（言語と職業の統合プログラム）の教師としては、プログラム参加者各自が並行して受ける職業訓練と関連付けて行う「内容重視の言語学習」についての知識や、それをもとに教材を作る能力などが必要とされている。

ドイツの統合コースの実態から、補足教育コースで目標となっている「学習者の多様性に対する対処法」の「多様性」は、言語学習に対するレディネスの違い、識字であるかどうか、学習習慣の有無、言語使用領域の違いなどを含めたものであると考えられ、ドイツもオランダも、非識字者への対応や、低学歴者への対応、言語使用領域の違いに関する能力を重視していると言えよう。また、オランダの「オランダ社会に関する知識」の項目一覧には、たとえば、「マナー、価値観や行動」といったテーマがあり（国立国語研究所 2009）、これらを言語学習と関連付けながら扱うことは、ドイツの「異文化間学習を促進する授業法」と共通する部分があると考えられる。

以上のことから、ドイツやオランダは、移民対象の教育プログラムの指導者に必要な能力として、一般的な第二言語教育に関わる能力に加え、学習経験や言語使用領域などの違いに関わる「**学習者の多様性に対応する能力**」、そして「**異文化間教育に関する能力**」を重視していると捉えることができよう。オランダについては、さらなる専門性として「**識字指導に関する能力**」や「**内容重視の言語教育を行う能力**」を挙げている。

一方、アメリカ合衆国、オーストラリア、韓国は、移民対象の指導者に特に必要な能力を一般の第二言語教師のそれと区別してはいない。移民対象の教育に必要な能力に関する検討が行われていない、あるいは、それもまた第二言語教師の能力の一部として捉えられている、などの理由が考えられるが、残念ながら今回の調査では明らかにすることはできなかった。

3. 2 指導力育成の方法について

では、移民対象の自国語教育を教えるための指導力を育成するために、ドイツやオランダはどのような方法を採用しているのだろうか。

たとえば、ドイツの調査では、統合コースの多様性対応が進んでいるにもかかわらず、教師養成課程が多様性に対応したものになっておらず、多様なコースを担当できる教師が不足しているという問題点、実際の教育現場でも文法積み上げ型の画一的な授業が行われているという問題点が指摘されている。そして、そういった状況を生み出している原因の1つとして、教師教育課程において、実習・見学が軽視されていることが挙げられている（報告書本体第Ⅲ章第3節3.2）。一方のオランダでは、教師教育の課程全体が、教育実践を中心に据え、実際に移民を対象としたクラスを教えることが義務付けられたものとなっており（報告書本体第Ⅲ章第3節3.1）、先述した能力が求められる場面に遭遇する可能性は高い。とはいえ、NT2教師を育成するプログラムそのものは「移民対象」に特化しているわけではないため、修了時にこれらの能力を獲得したかどうかは問われない。実際に、識字の問題や学習経験不足の問題に対応する能力が培われているかは不明である。

3. 3 日本における可能性について

今後、「生活」が中心となる外国人に日本語を教える際に求められる指導力を育成するにはどのような方策が考えられるだろうか。

たとえば、留学生やビジネス関係者など、異なる対象を教える日本語教師であれば、第二言語としての日本語を教える基本的な能力はすでに獲得しているはずである。「生活」中心の学習者を教えるための新たな能力を身に付ける過程を踏めば、指導力の獲得は期待できる。また、日本語教師を育成する場、つまり、大学学部などの日本語教育の課程であれば、「移民」あるいは「生活」中心の外国人を日本語教育の対象として捉え、必要な知識・能力を身に付けていくことを目標として掲げることは可能であろう。これらの課程で、どのような指導内容・方法を展開するかについては、今後の実践及び研究が期待される。

参考文献

国立国語研究所（2009）「資料Ⅱ.3 オランダのシラバス＜移民等対象の市民統合テスト出題のためのシラバス＞」『日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発－報告書－』（国立国語研究所報告128）、165-254.

第IV章 日本語指導者の指導力に関する評価枠の作成

第1節 地域日本語教育システムとは—平成19年度・20年度の報告書のシステム図を踏まえて—

平成22年度の文化庁委嘱調査研究として、本研究は進められてきたが、この調査研究の協力者・関係者に共通のイメージとして持たれていたひとつの図がある。その図は、平成19年度から平成20年度にかけて2年間実施された文化庁の委嘱調査研究の結果をもとに日本語教育学会から提出された報告書「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）の、特に平成20年度の報告書の第I章第2節（生活者としての外国人を受け入れる地域社会のシステム整備）の1項（2.1）で説明された「地域日本語教育システム」とは、で提示された図1である。

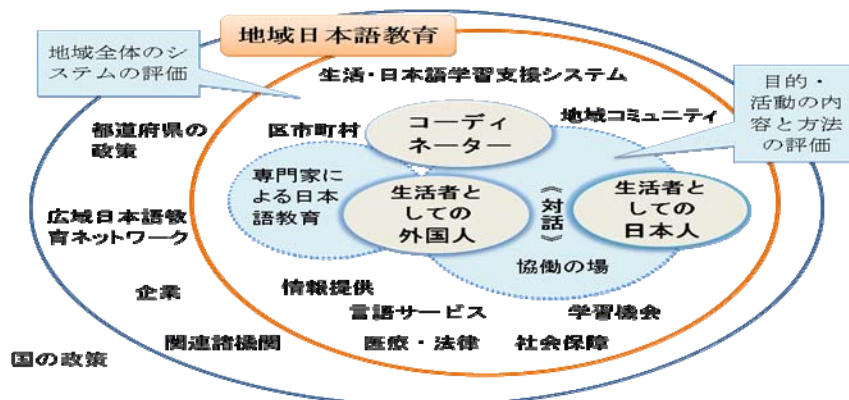


図1 地域日本語教育システム（日本語教育学会編（2008:第1章）より）

この図1を掲載しつつ、報告書の25頁から26頁にかけて、地域日本語教育（システム）の捉え方、「総体」としての地域日本語教育システム（の構造）、そのシステムが対象とする「日本語コミュニケーション」の位置付け、システムが機能する際の必要条件、システムがシステムとして機能する際に欠かせない人材（十分条件）などについて記述している。

ここでは、その地域日本語教育システムに関する記述を改めて、上記の分類（項目）ごとに、よりわかりやすい形で、概観することとしたい（20年度の報告書をほぼそのまま引用したが、必要に応じて、一部、筆者が加筆・修正をした）。

（1）地域日本語教育（システム）の捉え方

地域日本語教育とは、単に「日本語を教える／学ぶための教室」の範囲を超え、全ての人によりよく生きる社会の実現のために、それを妨げる問題を問い、日本語コミュニケーションの側面からの働きかけによって多文化共生の地域社会形成を目指す活動や制度、ネットワークなどの総体として捉えられるものである。

（2）「総体」としての地域日本語教育システム—入れ子構造的システム

この「総体」としての地域日本語教育はひとつのシステムであるが、総体としてのシステムはカリキュラムなどの要素に関わるサブ・システムから構成されるものであり、同時にそれ自

体はまた多文化共生社会形成のための、より大きなシステムの要素またはサブ・システムともなっている。

(3) システムが対象とする「日本語コミュニケーション」の位置付け、

地域日本語教育システムが主な対象とする「日本語コミュニケーション」は、「生活者としての外国人」の「生活」全般においてきわめて基本的な部分に関わる。また、地域日本語教育の場は、「生活者としての外国人」が周囲と接触し情報や感情をやりとりする（人間交流する）最も端緒的な場となっていることから、共生社会形成の取り組みの中で最も中核的で、水際的な位置を占めることになる。

(4) システムが機能する際の必要条件

この「システム」は、縦割りに分断されて役割と権限が割り振られた機械的システムでは十分に機能し得ない。横断的で有機的なつながりのある「システム」構築を目指すこと、つまり、地域に暮らす外国人等の「生活」を軸にして、多文化共生に関連する様々な分野や要素が有機的に結び付き、相互に連携をもった1つの大きなまとまり（地域ネットワーク）となって、持続的・発展的に機能することが期待される。

(5) システムがシステムとして機能する際に欠かせない人材（十分条件）

システムがシステムとして持続的・発展的に機能するためには、その有機的なつながりを作りだし「まとまり」として大きな機能を生み出すことこそが最も重要となってくる。そのためには、適切な権限をもってそのことだけのために役割を果たす人材や組織・機関の存在が欠かせない。図1の中央部に示された生活・日本語学習支援システムを支える「コーディネーター」や、専門家による日本語教育を支える「日本語教育専門家」は、まさにそのような役割を担う存在である。

仮に「地域日本語教育」を多文化共生社会形成のための重要なシステムの1つと考えるならば、地域日本語教育は多文化共生政策の一環として自治体を中心となり市民と協働で取り組んでいくべき事業といえる。また、自治体の施策としてシステムを構築し、日常的に機能させていく事業とするためには、常勤の専門職として「コーディネーター」や「地域日本語教育専門家」を配置していくことが期待されよう。

以上、第1節では、地域日本語教育システム図をもとに、地域日本語教育システム全体を俯瞰し、それぞれがいかに相互に関係し、補完し合いながら、地域日本語教育・支援を進めていく必要があるかについて述べた。

報告書IV章の第2節以降では、「地域日本語教育・支援に関わる人々の役割と求められる資質・能力」「育成すべき能力ー多言語多文化共生社会における日本語指導者の専門的能力」「地域日本語教育に携わる地域日本語教育専門家に対する研修のあり方」「地域日本語教育専門家の創設に関する一考察」と、学際的観点から検討・総括した後、「地域日本語教育システムの実現に向けて」というテーマで行った<座談会>の内容を掲載している。詳細については、報告書を参照されたい。

平成22年度文化庁日本語教育研究委託
「生活日本語の指導力の評価に関する調査研究」

－報告書ダイジェスト版－

発行 平成23（2011）年3月31日

編集 社団法人日本語教育学会

平成22年度文化庁日本語教育研究委託
「生活日本語の指導力の評価に関する調査研究」
運営委員会

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（第46回）ヒヤリング
「生活日本語の指導力の評価について」

「自己点検による評価」と「試験による評価」

報告者：川端一博



公益財団法人 日本国際教育支援協会
Japan Educational Exchanges and Services

平成 22 年度文化庁日本語教育研究委託
生活日本語の指導力の評価に関する調査研究の概要
— 財団法人日本国際教育支援協会 —

外国人が社会参加するための
日本語学習支援が必要!!



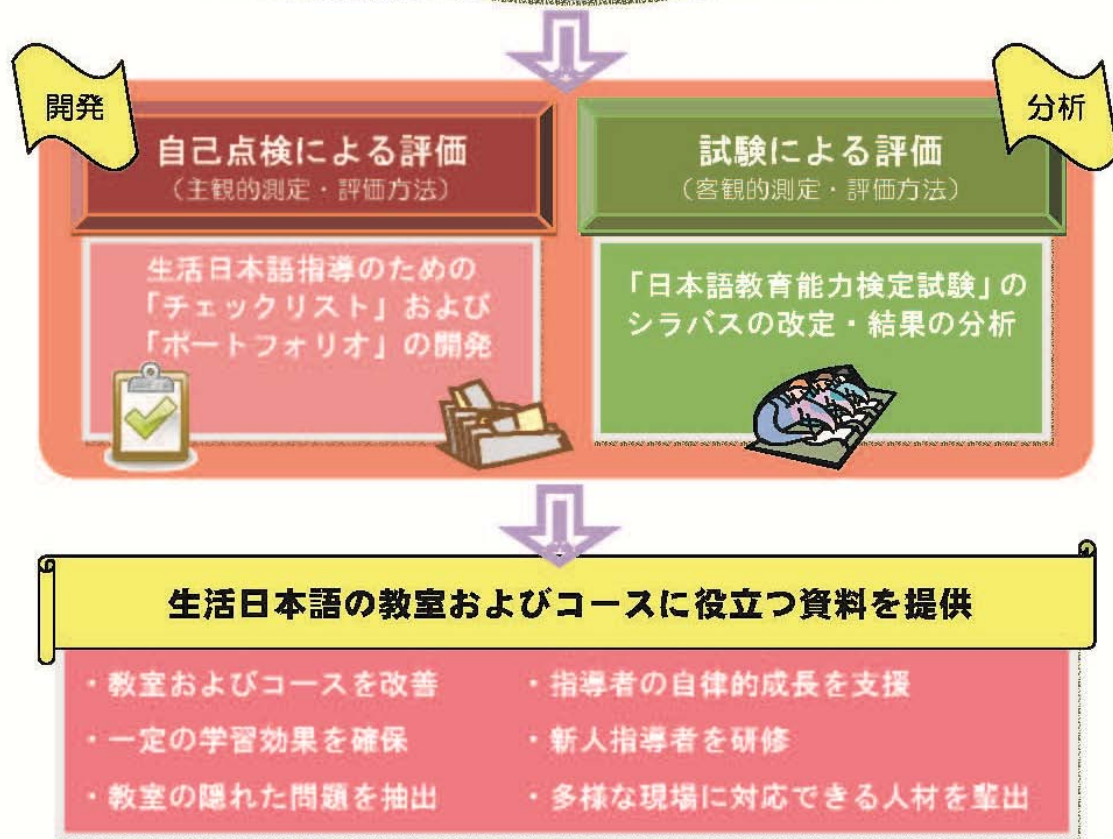
文化審議会国語分科会日本語教育小委員会

～「生活者としての外国人」のための日本語教育の内容の改善～

『「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』

(平成22年5月19日)を報告

「生活者としての外国人」のための
日本語の指導力をどう評価するの？



I. 自己点検による評価（チェックリストとポートフォリオ）

1. 目的

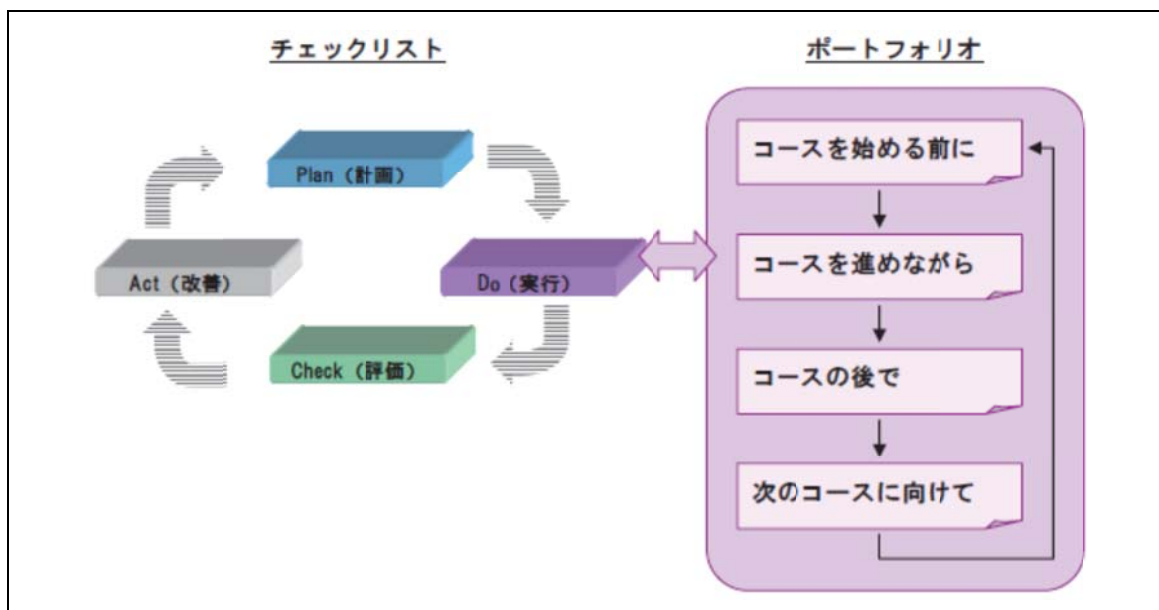
【チェックリストの目的】

- ❏ 教室が自分たちの目的・目標に沿った方法を選んでいるか、目的・目標は達成できているか、そもそも設定した目的・目標は妥当なものなのか、などを Plan（計画）→Do（実行）→Check（評価）→Act（改善）のサイクルを通して確認・点検し、課題の発見や解決、教室の改善を支援する。

【ポートフォリオの目的】

- ❏ 授業計画とその結果、コース計画とその結果を成果として位置づけ、過程・思考の明確化を図る。
- ❏ 蓄積した「作品」や「記録」をもとに自分自身の考えや行動を見直すことで、自分の陥りやすい思考・行動のパターン、課題を解決したプロセスを知り、成長を促す。
- ❏ 成果を他の学習支援者と共有し、互いの成長を促す。

【チェックリストとポートフォリオの関係】



2. チェックリストを用いた評価

2.1. チェックリストの構成

【チェックリストの四つのステージ】

■ Plan（計画）

「生活者としての外国人」に対する日本語学習支援の企画立案・実施準備

■ Do（実行）

「生活者としての外国人」に対する日本語学習支援における日々の取り組み

■ Check（評価）

「生活者としての外国人」に対する日本語学習支援全体の確認，評価，分析

■ Act（改善）

Check の結果を踏まえた改善

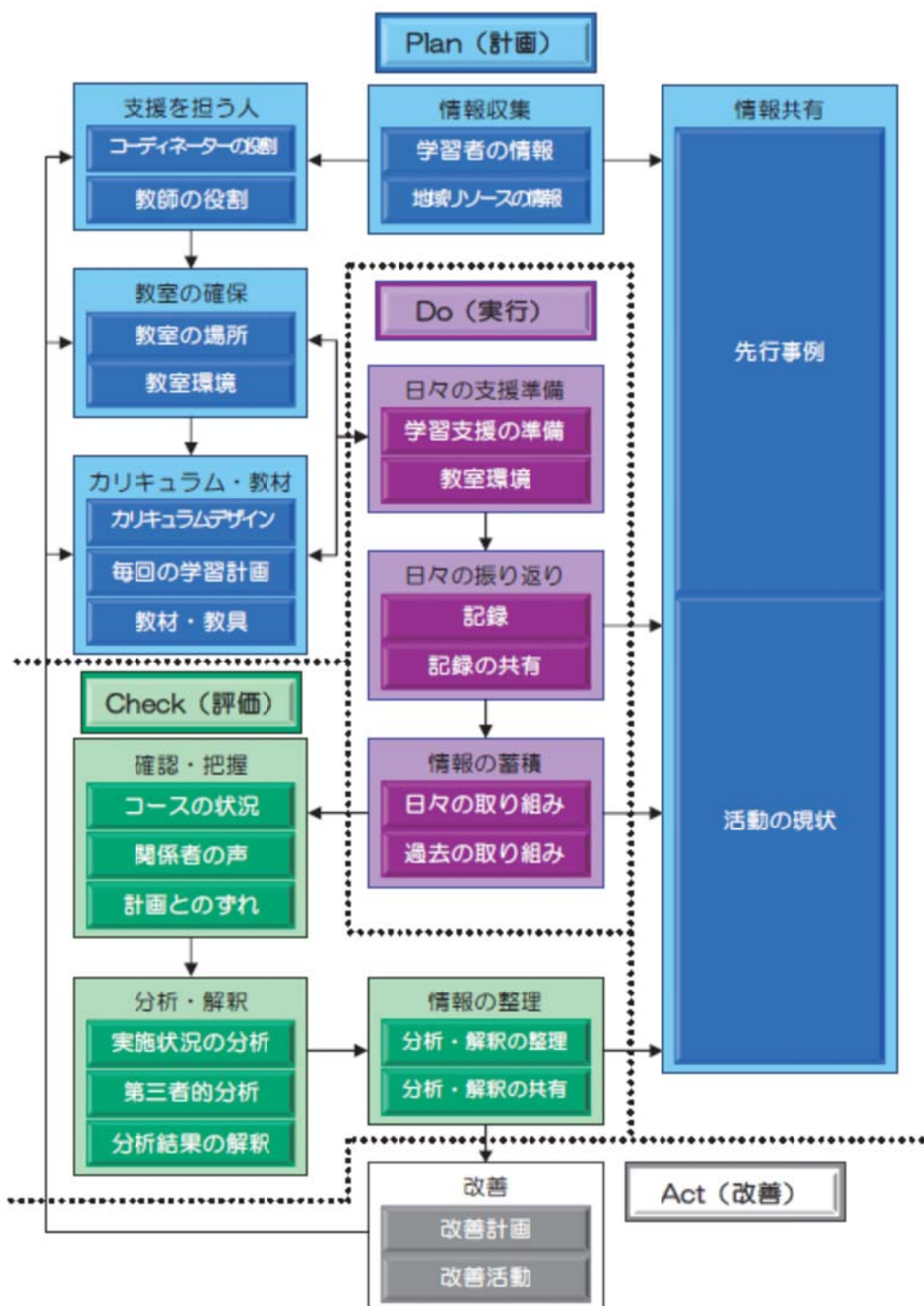
- コース運営の全体を四つのサイクルを通して振り返り，改善を図る。
- 各ステージは独立したものではなく，サイクルの中に位置づけられる。
- 各ステージには，「大項目」「中項目」「小項目・例示」の活動が含まれる。
- それぞれの活動は独立したものではなく，相互に関連性をもつ。

2.2. チェックリストの評価者と評価方法

- 各項目について，日本語教室で活動を行う「学習支援者」と自治体等の教室運営を行う「事業者」が，協働で確認しながら改善につなげる。

2.3. チェックリストの詳細

- 「大項目」「中項目」「小項目・例示」の内容は、報告書pp.19-27を参照。
- 「大項目」「中項目」「小項目・例示」の各項目は、現場の多様性や独自性によって加筆修正されながら活用されることを想定。



3. ポートフォリオを用いた評価

3.1. ポートフォリオの構成

【ポートフォリオの各段階】

■ コースを始める前に

自分のため、学習者のため、お互いのために、教室活動の目的や意義、学習者のニーズやコースのゴール、教室活動の準備や方法について考える。

■ コースを進めながら

毎回の授業の前に、活動の目標、そのための準備について考える。また、授業の後では、準備段階に考えた予定と比べてどうだったか、学習者はどのような様子だったかを振り返る。

■ コースの後で

授業を重ねコースを終了したあとで、コースの開始前に考えたこと、コース中の自分や学習者の様子を振り返る。

■ 次のコースに向けて

日々の取り組みの振り返り、コース全体の振り返りを次のコースに生かすため、自分のこと、コースのことについて考え、関係者間で共有する。

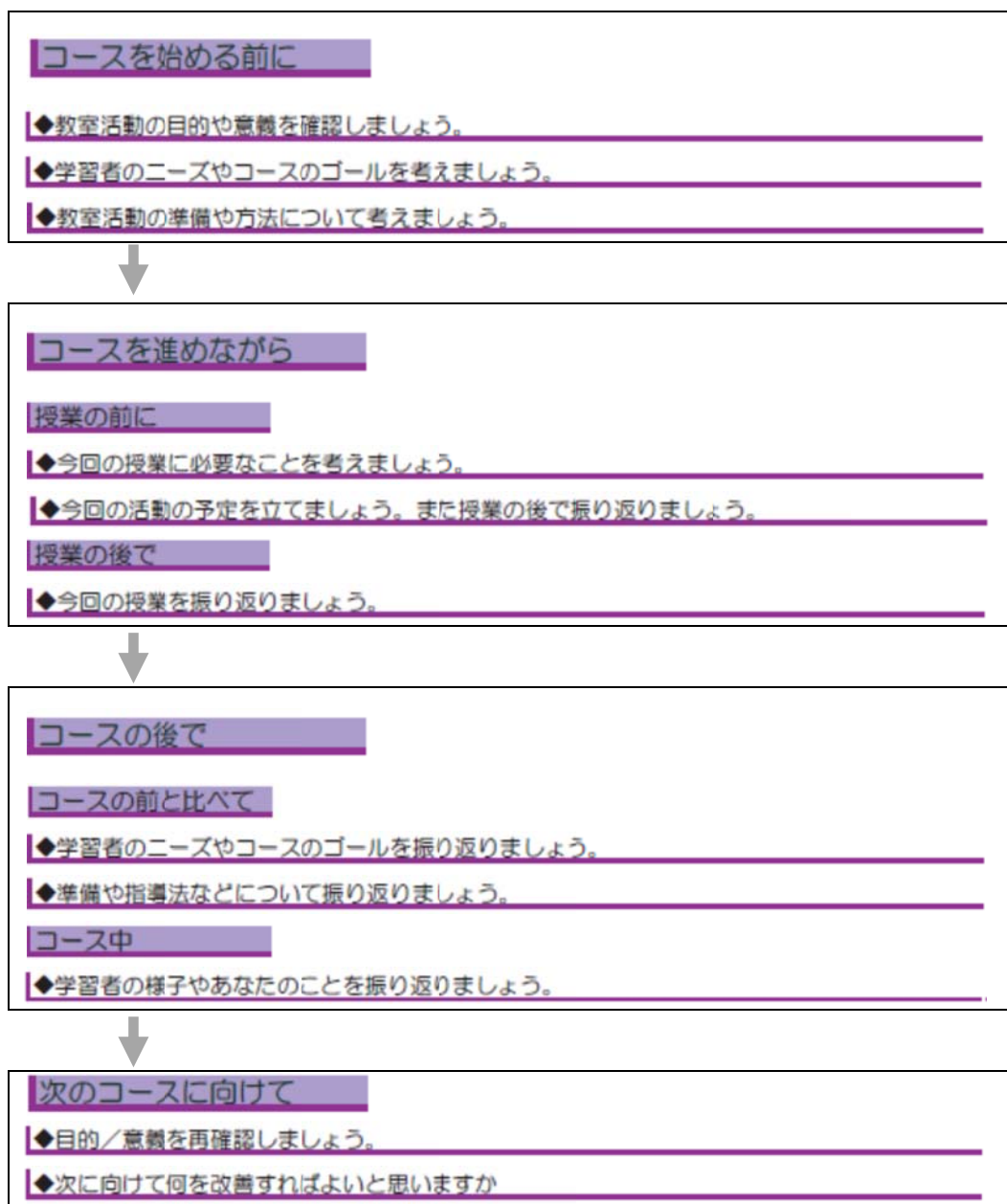
- 日々の活動の準備や振り返りを通して自らを点検・評価し、自らの成長とコース（教室）運営の向上に取り組む。
- チェックリストのPlan（計画）のステージで検討、設定された事柄を具体的な行動に移し、振り返り、記録し、共有する活動が含まれる。
- Check（評価）の段階で活動全体を確認、評価、分析する際材料へとつなげる。

3.2. チェックリストの評価者と評価方法

- 各項目について、日本語教室で活動を行う「学習支援者」自身が記録し、教室活動に活用したリソース等を蓄積する。またその記録・蓄積を他の「学習支援者」と共有し改善につなげる。

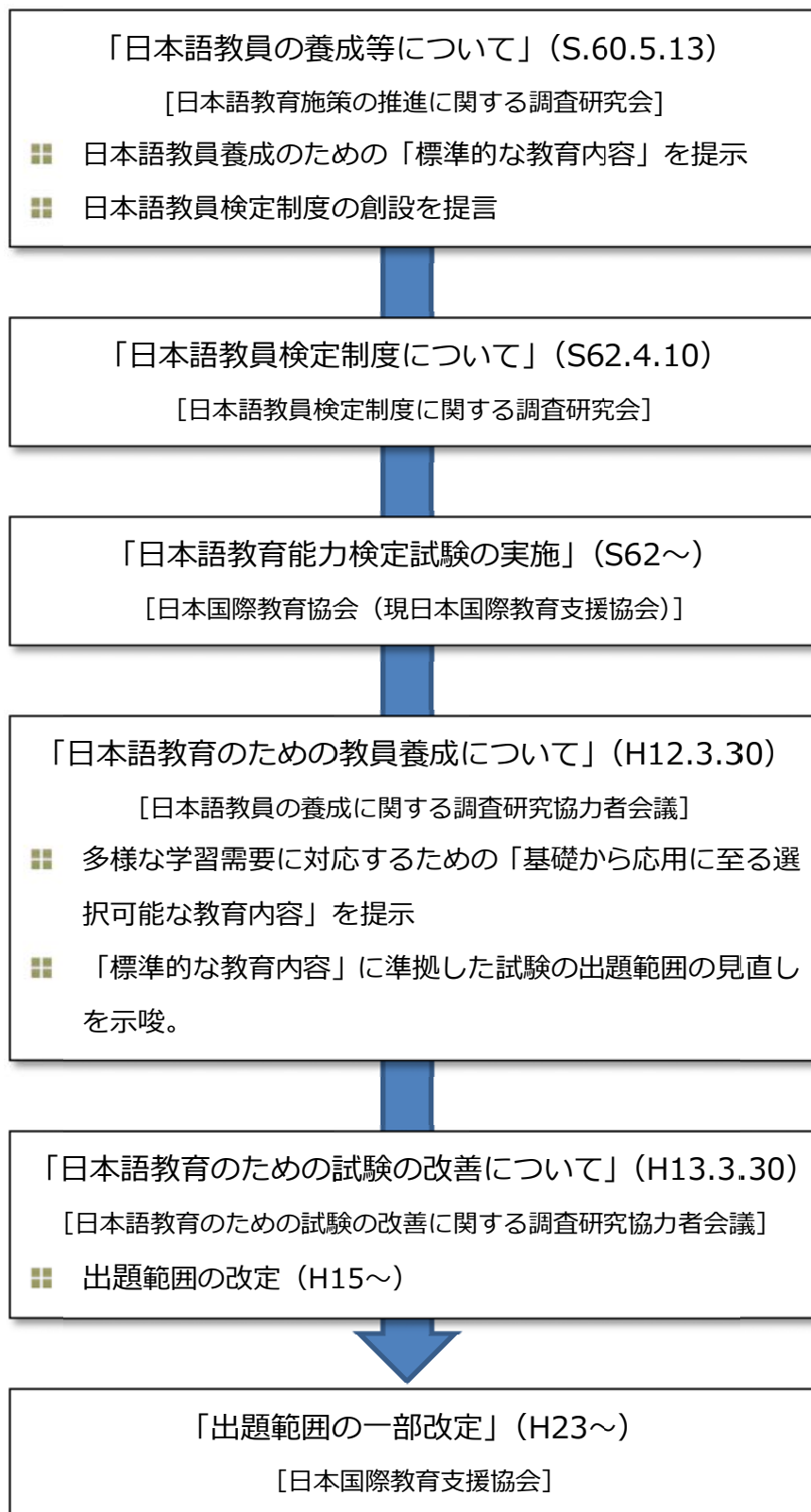
3.3. ポートフォリオの詳細

- 各項目の内容は、報告書pp.29-35を参照。
- 各項目は、現場の多様性や独自性によって加筆修正されながら活用されることを想定。



II. 試験による評価

1. 経緯



2. 目的

【試験の目的】

日本語教員となるために学習している者、日本語教員として教育に携わっている者を対象として、日本語教育の実践につながる体系的な知識が基礎的な水準に達しているかどうか、状況に応じてそれらの知識を関連づけ多様な現場に対応する能力が基礎的な水準に達しているかどうかを検定すること

3. 出題範囲の各区分において求められる知識・能力

区分	求められる知識・能力
社会・文化・地域	<p>日本や日本の地域社会が関係する国際社会の実情や、国際化に対する日本の国や地方自治体の政策、地域社会の人びとの意識等を考えるために、次のような視点と基礎的な知識を有し、それらと日本語教育の実践とを関連づける能力を有していること。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 国際関係論・文化論・比較文化論的な視点とそれらに関する基礎的知識 ・ 政治的・経済的・社会的・地政学的な視点とそれらに関する基礎的知識 ・ 宗教的・民族的・歴史的な視点とそれらに関する基礎的知識
言語と社会	<p>言語教育、言語習得および言語使用と社会との関係を考えるために、次のような視点と基礎的な知識を有し、それらと日本語教育の実践とを関連づける能力を有していること。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 言語教育、言語習得について、広く国際社会の動向からみた国や地域間の関係から考える視点とそれらに関する基礎的知識 ・ 言語教育、言語習得について、それぞれの社会の政治的・経済的・文化的構造等との関係から考える視点とそれらに関する基礎的知識 ・ 個々人の言語使用を具体的な社会文化状況の中で考える視点とそれらに関する基礎的知識
言語と心理	<p>言語の学習や教育の場面で起こる現象や問題の理解・解決のために、次のような視点と基礎的な知識を有し、それらと日本語教育の実践とを関連づける能力を有していること。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習の過程やスタイルあるいは個人、集団、社会等、多様な視点から捉えた言語の習得と発達に関する基礎的知識 ・ 言語教育に必要な学習理論、言語理解、認知過程に関する心理学の基礎的知識 ・ 異文化理解、異文化接触、異文化コミュニケーションに関する基礎的知識
言語と教育	<p>学習活動を支援するために、次のような視点と基礎的な知識を有し、それらと日本語教育の実践とを関連づける能力を有していること。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 個々の学習者の特質に対するミクロな視点と、個々の学習を社会の中に位置付けるマクロな視点 ・ 学習活動を客観的に分析し、全体および問題の所在を把握するための基礎的知識 ・ 学習者のかかえる問題を解決するための教授・評価等に関する基礎的知識
言語一般	<p>教育・学習の対象となる日本語および言語一般について次のような知識・能力を有し、それらと日本語教育の実践とを関連づける能力を有していること。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 現代日本語の音声・音韻、語彙、文法、意味、運用等に関する基礎的知識とそれらを客観的に分析する能力 ・ 一般言語学、対照言語学など言語の構造に関する基礎的知識 ・ 指導を滞りなく進めるため、話し言葉・書き言葉両面において円滑なコミュニケーションを行うための知識・能力

4. 出題範囲

区分	主要項目(太字は「基礎項目」)	
社会・文化・地域	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)日本語及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	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(バイリンガリズム(政策))	
	(3)多文化・多言語主義	
	(4)アイデンティティ(自己確認, 帰属意識)	
言語と心理	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(バイリンガリズム)
		(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)日本語教育と障がい者教育		

言語と教育	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)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	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		

調査研究関係者一覧

(50 音順)

伊藤 健人 群馬県立女子大学 文学部国文学科 准教授

金田 智子 学習院大学 文学部日本語日本文学科 教授

神吉 宇一 海外技術者研修協会 上席日本語専門職

川端 一博 日本国際教育支援協会 日本語教育普及課 作題主幹

黒瀬 桂子 桜美林大学 非常勤講師

中野 敦 国際文化フォーラム プログラムオフィサー

渡部真由美 日本学生支援機構 東京日本語教育センター 講師