

## 文化審議会 国語分科会 日本語教育小委員会（第78回）議事録

平成28年10月21日（金）  
13時00分～15時00分  
旧文部省庁舎2階文部科学省第2会議室

### 〔出席者〕

（委員）伊東主査，井上委員，大路委員，金田委員，神吉委員，川端委員，佐藤委員，戸田委員  
野田委員，松岡委員，宮澤委員，結城委員（計12名）

（文化庁）岸本国語課長，小松日本語教育専門官，増田日本語教育専門職，北村日本語教育専門職，  
ほか関係官

### 〔配布資料〕

- 1 第77回日本語教育小委員会議事録
- 2 第77回の審議で出された主な意見等
- 3 ヒアリング 国立大学法人東京学芸大学 資料
- 4 日本語教育人材の養成・研修に関するヒアリング概要
- 5 日本語教育人材に求められる資質・能力の整理（案）
- 6 - 1 日本語教育人材の養成・研修実態調査について
- 6 - 2 日本語教育人材の養成・研修実態調査 調査票（案）

### 〔参考資料〕

- 1 今期の日本語教育小委員会において想定される議論の論点と論点に対する主な意見
- 2 今期の審議において想定される検討の範囲
- 3 活動分野ごとの日本語教育人材に求められる資質・能力の整理図（イメージ）

### 〔机上配布資料〕

- 1 日本語教員の養成について（昭和60年5月13日）
- 2 日本語教員検定制度について（昭和62年4月10日）
- 3 日本語教育施設の運営に関する基準について（昭和63年12月23日）
- 4 今後の日本語教育施策の推進について（平成11年3月19日）
- 5 日本語教育のための教員養成について（平成12年3月20日）
- 6 日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について（平成24年3月30日）
- 7 「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評価について  
（平成25年2月18日）
- 8 日本語教育の推進に向けた基本的な考え方と論点の整理について  
（平成25年2月18日）
- 9 平成27年度国内の日本語教育の概要
- 10 平成27年度日本語教育実態調査 調査表
- 11 日本語教育の推進に向けた基本的な考え方と論点の整理について（報告）  
（平成25年2月18日）
- 12 日本語教育の推進に当たっての主な論点に関する意見の整理について（報告）  
（平成26年1月31日）

〔経過概要〕

- 1 主査から開会の挨拶と欠席委員に関する連絡があった。
- 2 事務局から配布資料の確認があった。
- 3 前回の議事録（案）について、内容が確認され、修正があれば、10月28日（金）までに事務局まで連絡することとされた。
- 4 資料3に基づいて、ヒアリング団体から各活動分野における日本語教育人材の養成・研修等について説明があり、質疑を行った。
- 5 活動分野ごとの日本語教育人材に求められる資質・能力について意見交換を行った。
- 6 日本語教育人材の養成・研修実態調査について意見交換を行った。
- 6 次回の日本語教育小委員会は、12月19日（月）の15時から旧文部省庁舎2階文部科学省第二会議室で開催することが確認された。
- 7 各委員からの意見等は次のとおりである。

伊東主査

ただいまから、文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の通算78回、今期第6回の会議を開催させていただきたいと思います。お忙しいところ御出席いただき、誠にありがとうございます。本日は、3名の委員、石井委員、加藤委員、そして三枝委員が欠席ということで伺っております。

それでは、議事に入りたいと思います。まず、資料1の前回の議事録（案）ですが、御確認いただき、修正箇所等がありましたら、1週間後である10月28日金曜日までに事務局の方へ御連絡いただきたいと思います。なお、最終的な議事録の確定につきましては、主査である私に御一任いただきたいと思います。よろしく願いいたします。

9月1日に開催した今期第5回目の日本語教育小委員会において、五つの団体から各団体で行われている日本語教育人材の養成・研修について御説明いただき、意義ある質疑応答や御意見を頂いたところであります。大変貴重なお話をお伺いすることができ、今後の審議に大いに役に立つと考えております。

本日、第4回目のヒアリングということで、外国人児童生徒に対する日本語教育人材の養成・研修に関して、東京学芸大学の齋藤ひろみ先生にお越しいただいております。お忙しい中、本委員会に御出席いただきまして、また、短時間での資料の御準備等、齋藤先生に関しては感謝申し上げます。

参考資料3「活動分野ごとの日本語教育人材に求められる資質・能力の整理図（イメージ）」を御覧いただきたいと思います。東京学芸大学からは、活動分野として就学前の子供及び保護者、外国人児童生徒等に関する部分、そして日本語教育人材の役割としては、日本語指導者、現職の教員、そして指導補助者の部分と広範囲にわたって御発表いただくことになろうかと思います。

齋藤ひろみ先生には約20分で御説明いただきたいと思います。その後、同じく20分ほど質疑応答、意見交換の時間を確保しておりますので、何かお気付きの点や御質問等々がありましたら、メモを取っておいていただくと良いかと思います。

ヒアリング後は、日本語教育人材の養成・研修実態調査について、調査対象機関及び調査票に関する議論を本日举行予定です。

では、本日の議事1、日本語教育人材の養成・研修と資格の在り方についてということで、国立大学法人東京学芸大学齋藤ひろみ先生に、就学前の準備教育を含めた外国人児童生徒等に対する日本語教育人材の養成・研修に関する取組について御発表をお願いしたいと思います。齋藤先生、よろしく願いします。

東京学芸大学 齋藤氏

東京学芸大学の齋藤です。随分色々とお要望いただきまして、どれだけ応えられるか分かりま

せんが、これまでの議論を更に展開できるような何かを提供できればと思っています。20分ほどお話しさせていただきたいと思います。よろしくお願ひいたします。

初等教員養成課程で、現在、日本語教育コースの担当をしております。簡単に言うと、小学校教員になる学生に、日本語教育に関わる専門性に関する講義、演習等を通して力を付けていくという立場です。そのほか、各地の現職教員研修の場にお呼びいただき、お話しさせていただいたり、地域のボランティアとして子供たちの学習支援をしている方々の研修の場でお話しさせていただいたりという機会がございます。

そういった立場から、科学研究費で教員養成課程において、まだ仮のものなのですが、「多文化教員養成モデル」という、多文化化する学校で対応できる教員人材をどう育てていくかについて研究した成果から作ったモデルを中心にお話しさせていただきます。

まず、多様な言語文化背景を持つ子供たちの日本語教育を担う人々とはどこにいるのかということで、学校を見てもみると、教員で日本語指導担当する立場の人がいます。そのほか、直接日本語教育をしないまでも、子供に関わるカウンセラーあるいはソーシャルワーカーという形で派遣されている方、先生方がいらっしゃいます。そのほか、教育委員会等から派遣されている日本語指導員がいます。地域、自治体によって呼び名は様々ですが、通訳・翻訳を中心に活動をされる方がいます。国では相談員という名前になっているはずで、そして5. ボランティアという形で支援に入っている方々がいらっしゃいます。

先ほどの小委員会のイメージ図で言うと、1の教員で日本語指導担当する立場の人は現職日本語指導者に当たるのか、あるいは2, 3, 4が日本語指導補助者に当たるのか、この枠組みと学校の仕組みが簡単に1対1に対応はしないと思いつつ、大体この辺りだろうというところでお話しさせていただきます。

このことを外との関係で見ますと、地域による違いも大きいですが、1のカウンセラー、ソーシャルワーカー、それから派遣の日本語指導員、母語通訳者・相談員などは、都道府県あるいは市町村の教育委員会から派遣されているケースが多いと考えられます。

また、母語支援で派遣される通訳の方やボランティアの日本語支援者の方は、地域自治体と関連のある国際交流協会等からの派遣が多いと考えられます。その国際交流協会では、学校以外の場所で日本語教室や学習教室を開き、子供の支援をしています。また、もう一つ大きな団体、集団として、地域で日本語教育の支援活動をしているNPO等の団体から派遣され、教育委員会との提携あるいは委嘱という形で学校に来る方、母語をサポートする方、ボランティア、地域の活動として学校以外の場で支援活動をされている方もいらっしゃいます。

そうすると、学校に通っている子供たち、通わないまでも就学期、就学年齢にある子供たちへの日本語指導、日本語教育、日本語学習支援に関わる方というのは、様々な組織に所属しつつ、学校を中心に網の目のように重なるようにして、活動をしていると考えて良いかと思います。

こうした中で私が最初にお話しするのは、1になるであろう教員をどのように養成するかという点です。最初にモデルを提示させていただきますが、これを作成するまでの経過について少しお話をさせていただきます。科学研究費を平成20年から22年まで受け、「学校の多文化化で求められる教員の日本語教育の資質・能力とその育成に関する研究」に取り組み、冊子にまとめさせていただきました。その後は京都教育大学の浜田麻里委員が代表となり、継続して研究を進めております。

まず第1に、多様な言語文化背景を持つ子供たちの教育課題とは何かということのマクロレベルからミクロレベルでピックアップして、図式化して把握しました。2番目に、学生や現職教員への調査で、日本語学習支援あるいは日本語指導を実践するための力とはどういうことなのかという分析をし、最終的に1, 2に加え、科研メンバー自身の教員養成の実践、現職教員の研修などの成果や反省点を基にして作ったのが、3のこれからお話しするモデル図です。

モデルを作成した2010年当時から、ここにある今後の論点1, 2, 3が挙がっているの

すが、それについての明快な答えはまだ模索中と考えていただければと思います。

このモデルについて簡単に御紹介させていただきたいと思います。多文化教員の定義ですが、外国人児童生徒等が増加し多文化化する学校で対応できる教員を多文化教員という名前で呼ぶようにしています。グローバルな人材である教員を多文化教員というように誤解される方もいますが、そうではありません。もちろんそういった要素が多文化教員としての資質にかなり大きな影響はあるのですが。

それで、資質・能力として三つの層で考えました。一番分かりやすいのが一番下の層で、「実際に教育を実施していく力」です。教育実践力と名前を付けましたが、日本語指導であったり、日本語指導を受ける子供たちの背景、日本語教育や日本語についての知識・技能を持つこと、それから子供たちを、知識・技能を持って共感的、批判的に理解していくこと。そして、その理解の上で、知識・技能を日本語教育あるいは外国人の子供の適応も含めた教育に具体的な形で実施する現場力。これらで実践力を構成しました。

次の上の層として、「教師として成長していく力」があります。自己を成長させていく力、そのためにも異領域と協働し、子供たちの環境を作っていく力、それは自分が成長する環境にもなっていくような力です。

次に社会的実践力を設けました。外国の子供たちや日本語指導が必要な子供たちの教育支援に当たる上では、学校教育でこれまで子供たちに教育とはこういうことだと考えられてきたイメージや理念などの枠組みを捉え直すことが必要です。多様な言語文化背景を持つ子供への日本語教育とは、どういう理念の下で何を目指していくのかということをも自分で考え形成し、それに基づいて意思決定をしていく力がないといけないと考えました。

もう一点としては、今現在が学校の中だけの教育では十分ではないという現実がありますが、社会や地域の教育コミュニティに自分が積極的に参与すると同時に、そこをデザインしていくような関わり方ができる力というのが是非とも欲しいと考えました。それを社会的実践力と考えます。

実は、学校の先生方にこのモデルの話をする、そんなことは当たり前ではないかと大抵おっしゃいます。けれども、実際に先生方が目の前の子供に学校の中、学級の中で実践しているところを見ると、おおよそ教育実践力に、言葉は悪いですが、閉じている感じがしてなりません。言ってみれば、学校にはある程度枠組みとしては安定しているものがあるので、その中で、教育実践力を伸ばしさえすれば、問題解決ができるというような現実認識があるのではないかと考えています。

このようなモデルに示した力を高めるための一つの提案として、多文化教員養成のカリキュラム構造案をこのような形で示しました。左の列が方法になるでしょうか。どういう形で力を付けていくかという講義、参加型、そして現場における実地での学びが左の縦のラインです。

それから右側が、今お示したモデルの一番下の層にあった教育実践力、それから2番目の層にあった自己成長や環境づくり、それから3番目の層ですね。この三つに分けて、求められるであろう知識、情報を各欄に張り付けるような形にしました。参加型の授業や、現場での実践に自己成長のための、自分を成長させていくプロセスを自分で構築していくような力というものを育みたいと考えて、2段目、3段目の中身を考えてみました。

これをそれぞれ科研のメンバーが、自分の教員養成の学生たちに授業あるいは実習のような形で実施しているのですが、ここではまず私が行っている東京学芸大学の日本語教育コースについて簡単に紹介して、その中の授業事例を一つ御紹介したいと思います。コースの目的は、多言語・多文化化に対応できる教員への期待として、ここに示したように学生に話しています。実践力を育成したいということで、キーワードとしては、多様な言語文化背景、社会貢献です。それと、初・中・高というところでの外国語・継承語としてのニーズなども触れています。

この課程において日本語教育に関する科目群を御紹介したいと思います、お手元の調書

の方にも関連する情報がありますので、よろしければ両方に目を通していただければと思います。科目群を三つに分けて設定していますが、言語・日本語学習者に焦点を当てたもの、それと、日本語と教育と関連付けるような内容、科目内容、それから日本語教育と社会・文化ということで構成しています。専門科目だけだと13枠になります。この日本語教育コースが設置されているのが初等教員養成課程の中の国語選修で、2年生から選択、所属という形で日本語コースを選ぶというふうになっています。ですので、実はここにお示した専攻科目以外に、教員としてあるいは子供を見るために必要な心理学、教育学、憲法、人権といった、教育者として必要な科目というのは当然ながら、教職の必須科目として学生たちは学んでいます。このあたりの学習を課程の中で学ぶことが前提になっているということが、ほかの専攻の学生委員や地域で支援活動をしたいと勉強を始める方々との違いとなっていると考えられます。

行っている授業の一つですが、外国人児童生徒への日本語教育という授業を、学部の共通選択科目として開設しています。学部の学生たちは、取ろうと思えば誰でもが取れるというものです。私が担当している国語選修あるいは日本語教育コース以外の学生も履修でき、去年と今年で百七、八十人ずつ履修していて、それは私としては広く知ってもらおうという意味では大変有効だと考えております。その外国人児童生徒への日本語教育の内容をここにお示しました。目的としましては、関心を持ってもらうことや、今、学校の中で外国人の子供への日本語指導がどのようになっているかという現状を把握してもらうこと。また、自身がそういう立場になる可能性がある、そのときにどうするかということを想像的に考えてもらいたいという狙いです。

15回の授業で行っているのが右側にお示した表の中ですが、一つは、知識、情報、クイズというような形でやりとりしています。それから、外国人児童生徒5名のライフコース、生まれてから20歳ぐらいまでのライフコースについての情報提供をして、それについてグループで話し合いをする。それから、ゲストスピーカー3名に来ていただいて、現場の様子を紹介していただく。所々に日本語をどう教えたらいいだろうというような、タスク型の活動を入れて組み立てています。

その結果ですが、事前事後のアンケート結果でお示します。右側にアンケートの項目を載せています。aからuまで21項目です。右側が項目です。先ほどお示したモデルに合わせてカテゴリー化しているので、aからuまで順番に並んでいません。見にくくて申し訳ありません。この授業の事前の調査では、jの項目、心理や心の問題への対処に関すること、lの項目、子供を共感的理解すること、それからqの項目、日本語の授業のやり方について、学生が自分はこれから子供たちの日本語指導をするならこういうことを学ばなければいけないと非常に強く感じているところです。

授業が終わった後どうだったのかが次の事後なのですが、0より下に落ちているところが、必要性という点での認識は下がった、上に上がっているところが高まったということです。活動との関連で言えば、5人のケースに関する話し合いをしたことで、アイデンティティーを支える母語・母文化の問題、それから教育の計画性の問題、それからマジョリティー側がそれを理解していくこと、あるいはそれを促していくことの重要性に関して学生が学ばなければいけないという意識が高まっています。

一方で、5択で順番を決めるという方法は、どれかを選べばどれかが抜けていくという方法です。授業ではケース学習や経験者による個人的な教育支援に関する講話内容が中心になったので、マクロな視点あるいは言語そのものに対する専門的な知識の情報提供が少なかった。そのためだと思のですが、言語そのものに対する関心や、子供たちの社会的・歴史的背景の重要性というところへの重視の度合いが少し下がっているという結果が出ました。

また、調査紙の記述内容で「自分がそういう子供に教える立場になったらどういうことを大事に考えますか」という問いに対する答えとして、印象に残ったこととして、事前・事後ともに、「特別扱いしない方が良い」というものが非常に多く見られました。それは授業の途中での話し

合いのときでも、あるいは授業後出してもらったコメントにも多く表れていました。取り出して教えることについても、本人が特別視されるようで嫌だと思っただらしない方が良いという強い意見がありました。この認識・感覚は、学生のいうよりは、社会的な今の状況が醸成している可能性も高いと考えます。

それから、日本語教育概論については簡単に御紹介ということで、お手元に、パワーポイントではない資料を準備しました。資料3の中の、4枚目の最後になります。国語教育の選修の学生80名を対象に行った授業です。実は2年生から日本語教育に関心を持って選択する学生を確保するというのが、言ってみれば、私たちの仕事をかけた使命になっていました。何とか関心を持ってコースに所属する学生を確保するという現実的な問題も含めて行った授業です。とにかく現場の状況を知ってほしい、関心を持ってほしいということで、15回の授業のうち計10回はゲストを呼んで話をさせていただきました。国内では、中国帰国者支援・交流センターの方、EPA（経済連携協定）の支援をしている方、日米会話学院でビジネスマンを対象に日本語を教えている方、留学生の多い日本語学校の先生、小学校の国際クラスの先生。それから海外では、中国、ベトナム、タイ、北米、欧州などで日本語を教えた経験のある方に、毎回30分程度、体験談、それから現場の状況をお話しさせていただきました。

直接関わっている方の声を通して共感的な理解を促し、関心を持って欲しいと思ったのですが、結果としては、自分の身近な問題と余りにもかけ離れていたようで、面白いと少し感じた程度で、それ以上に関心をもって日本語教育について学びたいという気持ちを喚起することができませんでした。私たちの、彼らの問題認識の捉え方の把握は恐らく合っていたのですが、アプローチが間違っていたという反省の下、今年には大幅に変えています。

この経験から、学生たちの認識や知識、情報が足りない部分、学んでほしい内容・領域を私たちが提供するときの、プロセスや段階性が非常に重要だと改めて感じました。ゲストの方々のお話は素晴らしく、お一人お一人に三、四時間ずつ時間を取って話していただきたい内容だったので、非常に残念でした。

それと、もう一つの要素は、「個別言語として日本語の特徴を捉える」こと、普段話している日本語を相対的に捉えてみようということ、毎回、音声、文字、助詞、敬語などの言語項目を取り上げて、クイズのような形式で話し合いをさせたりもいたしました。結果として、80人中、関心がありそうな学生にアプローチをして11名ほど日本語教育コースに所属している状況です。

そのようにして大学では教員養成の文脈で実践をしてきたわけですが、地域で指導をしている方や、学校教員でないような方々の資質・能力について考えてみます。私が行ってきた養成の経験や現場での研修の経験なども含めて整理したものが次のものです。

大事なポイントは、大人の支援との違いや、学校教育あるいは学校組織において支援をすることを認識することです。学校教育や学校組織の中で、自分が「よし」と思うような活動がある意味ストラテジックにどう展開していくかが恐らくポイントになるだろうと思います。

先ほどのモデルの1, 2, 3という層に分けて、ここにお示したようなことを考えてみました。まず、社会的実践力としては、言語を知識、技能と捉えがちな方が少なくないです。長年支援をなさっているボランティアの方は別です。これからボランティアに関わろうと思っている方の場合、言語を知識、技能として考え、漢字をしっかりと書かないといけなからと、漢字の指導を一生懸命されるような場合や文法を教える場合もあると思うのですが、子供がそれを力として得たときに、社会に参画する上でどういう資本として機能するのかという捉え方をする力が必要だろうと思います。

2番目としては、教室を社会化の場として設計していくような力が必要ではないか。3番目として、日本語以外の力を自分で把握しないまでも、例えば、誰かに聞いて情報を得る、あるいは子供の発達の状態に応じて日本語を教える力。それは、小学校、中学校、特に小学校の先生であれば、1年生から6年生まで発達の状態は全く違うので、同じように教えるわけにはいかないと

いうことは、経験的にも、教員養成の課程の心理学等で学んだ知識としてもあると思います。幼児教育の先生方は、言葉をあえて取り上げて教えるということはない。活動の中で学ぶのだという考え方をしていますが、そういうところの理解というのが、地域で、特に大人の日本語指導をイメージして支援活動を始めた方には必要かと思います。それと、支援教室外での学びと教室で自分が教えていることとの関連性であるとか、子供の経験や既有知識を生かすような学習をする力が必要だと考えられます。

その上で、学校で指導・支援をする場合には、各学校の組織や多文化状況、外国の子供がどのくらいいるかによって、学校の認識や対応の仕方が全く違うわけで、紋切り型にこうすればいいということを持ち込んでどうにもならない状況があります。まず、そのことを理解し、自分自身がこの学校の中でどういう役割を果たすことができるのかを見定めて、自分の支援内容を決定し実施する力が必要だと考えられます。そのような力は、もしかしたら地域でボランティアとして教室を運営するときには必要ない力かもしれません。

ボランティア養成講座について、コーディネートさせていただいた例を一つ紹介させていただきます。資料3の3枚目の「かつしか区民大学」の取組です。講師のお名前も入っていますが、山田先生、大藏先生、樋口先生、濱村先生方は御存じの方も多いと思います。福島育子さんという方はボランティア活動をされている方で、葛飾区の社会教育委員会の会議で「国際化、グローバル化する社会を生きる子供の育成について」という提言書を平成25年にまとめられ、委員もされていらっしゃると思います。

講座の特徴としては、まず、学校を視察します。ボランティアの方の話を聞きます。それから、理念や、外国の子供たちの状況を把握するための情報提供を頂きます。更に、外国人の親御さんへのインタビューと、高校生を呼び彼らの声を聞く活動も、研修の中に織り込んでいます。

昨年の日本語教育概論の授業で失敗したのは、講義形式でEPAの方々こういう実践をしているという話を提供した上で、現場の経験を伝えていただく形にしたからだと思います。そうではなく、ここでは、支援を受けている側の人や、その保護者が、自分が日々どんなことを考えているか、困っているか、どんな喜びがあるのかを簡単な質問形式で聞き出していくというような場を設けました。それによって、参加された方は、その子供たちがいることを地域住民として認識し、彼らの困難や喜びを共感的に理解していらしたと思います。そして支援活動の意味というものを検討することになったと思います。

また、大藏先生や、学校の実践をされている濱村先生、樋口先生の具体的な支援の方法の情報提供やワークショップによって、方法の応用の検討などもしたと思いますし、多様な人たちが集まった市民大学での話し合いを通して、地域の教育コミュニティの一員という意識が生まれたのではないかなと思っています。それが実際にボランティア活動を始めるという行動のきっかけにもなり、また、自分自身の生涯学習の一環としてこの活動を位置付けるというような、もともと市民大学として葛飾区が行っている講座ですので、その意図どおりの成果があがったと感じます。

最後になりますが、子供たちのことを考える上で、就学前教育や高校卒業後の子供たち、就業していない人たちのことも一緒に視野に入れて考えるには、学びの連続性を保障できるような人材養成の仕組みが必要だと考えます。大人、中学生だけ、高校生だけ、小学生だけ、幼児教育だけというような切り取り方をすると、関わる方々が連続性というものを関わる方々が把握しにくくなるのではないのでしょうか。そういった点では、地域人材は、20歳になった人を支援している方が「幼稚園からずっとこの子を見ているのよ」と語ったりしますし、そこに大きな可能性があると考えられます。

それから、学校種間、公教育と地域の支援活動、つまりフォーマルとインフォーマルな教育、それと、教育と教育以外の子供と家族の諸問題を支えるような教育関連以外の組織、機関との関係性をうまくつないでいくような、いわゆるこの議論でいえば、コーディネーターの力のようなものが一人一人の教員・支援者にもある程度必要だと考えます。

子供たちの教育というと、どうしても学校教育が最初に検討することになりがちですが、その枠組みを越えた教育の公正性「生涯学習／教育」というような視点で議論を包括的に展開しつつ、学校における外国人の子供の教育を位置付けた上で、養成の枠組みを考えていくことが大切なのではないでしょうか。以上です。ありがとうございました。

伊東主査

齋藤さん、どうもありがとうございました。学内外の研修も含めてお話しいただきました。自身の濃い話だったと思います。これから約20分ですが、今の説明について質疑応答の時間にしたと思います。

金田委員

枠組みに関して少し教えていただきたいと思います。資料の3の2番の養成・研修概要のところ、グレーになっている部分は、該当しないから御記入なさらなかったと思うのですが、2年生から選択で日本語教育コースに属するというので、日本語教育に関連する、あるいは多文化教育に関連する事柄として、必修単位数や選択必修単位数がどのぐらいになるのかを教えてくださいたいと思います。3番の科目一覧で、「共通選択科目 2」や、「専攻科目（必修）1」と書いてありますが、この数字は科目数ですか。

東京学芸大学 齋藤氏

はい。科目数です。

金田委員

単位数としてはどのぐらいになりますか。

東京学芸大学 齋藤氏

全て2単位なので、全部で26単位になります。必修科目は日本語教育概論1科目だけです。共通選択科目と専攻科目を合わせて12科目ですが、これは履修指導をしているところです。今年2年目ですので、最終的に日本語教育コースの学生が13科目のうち何科目取るかは、今のところは何とも言えません。教員養成系大学全体で問題になっているところですが、ありとあらゆる教員免許を取ろうと頑張る学生もいて、そのための科目を優先したりするでしょうから、多くて10科目ぐらいになるのではないかと予想しています。

金田委員

ありがとうございました。

松岡委員

今の質問に関連して少し質問させてください。昨年度から、ゼロ免の学生はいなくて、全部国語教育選修の学生が主な対象になっているということですか。

東京学芸大学 齋藤氏

いえ、3ページを御覧いただけますか。特徴的な内容です。平成21年度まではゼロ免課程だったのですが、22年度から初等教員養成課程の中に日本語教育選修として単独の選修、専攻として10名の定員で設けてあります。22年から既に教員養成課程になっています。27年から国語教育と合併した形になります。

松岡委員

学生さんから見ると、ほかのものは免許と関わっていて、この日本語教育選修というのが正式な学校の免許としてどのようになるのかとかいう質問は出てこないのでしょうか。

東京学芸大学 齋藤氏

もちろん出てきます。まず、22年の段階で既にそういう問題がありました。小学校教員免許、それから中・高の国語の免許が取りやすい科目、時間割になっているので取れるということと、免許ではないのですが、ここで勉強した後、日本語教育能力検定試験を受けて合格すれば、この専攻を出ることと、選修を出ることと、試験合格とで、日本語教師としての資質・能力については評価されるという説明をしています。

それから卒業後の進路として、国内の日本語学校、それから海外での初等中等教育などでは、教員免許を持っているということは、海外の教員資格にはもちろんならないのですが、評価されるポイントにはなると伝えていきます。海外で仕事、教育に関わりたいという学生もいますので、日本人学校や補習授業校の紹介などをしたりしています。

松岡委員

ということは、この学生さんたちは、日本の教員免許も取っているんですね。

東京学芸大学 齋藤氏

取っています。取らないと卒業できません。

松岡委員

分かりました。ありがとうございます。

結城委員

貴重なお話、ありがとうございます。モデルについて私がまだ十分理解ができていないので是非教えていただきたいのですが、教師として成長する力、概念だけ見ると、その中に社会的実践力や教育実践力が含まれるのではないかという見方もできるのではないかと思いますし、教師として成長する力の中には、実践力は別にしてあるのかどうか、ここだけ実践力という名前が付いていないので、教師として成長する力が独立にしてあるということは、社会的実践力でもなく、教育実践力でもないとなれば何だろうなと思いつつ、もう少しそのあたりの違いを含めて教えていただければと思います。

東京学芸大学 齋藤氏

この名前の付け方についてはまだまだ議論が必要だとは思いますが、あえて「教師として成長する力」というのを外に出しました。その理由は、例えば、教育実践力、社会実践力についても、常に社会が複雑化、多様化している中で、今目の前で行っていることの枠組みや方法論について常に見直していく必要があると思います。内省していく力ですよね。その力はもちろん社会的実践力を発揮する場合にも必要ではあるとは思いますが、そこをあえて外に出して、学校教育で今まで、教科書をめぐりながら順番に教えていけば何とかなっていて、その範囲の中で良い教育をするというところにしか目が向けられずにいる方には意識してほしいと思ったのです。もちろん、そうではない先生も大勢いらっしゃいますし、少し批判しているようで言いにくいのですが、もっと自分が今やっていることを客観的に見たり、ほかの考え方と自分の今持っているものとを照合せながら、目の前にいる子供にとって何をどう学ぶことが彼らの力を更に伸ばすことになるのか、彼らの力を評価する視点として何が必要なのかというようなことを意識してほし

いという思いがあって、この部分をあえて外側に抜き出しました。

結城委員

それはとても大切なところですね。よく分かりました。ありがとうございます。

東京学芸大学 齋藤氏

ただ、この階層化がいいのかどうか。この階層の順番が適当なのか。この図式によってかえって間違った方向で理解が進むかもしれないので、その辺りは検討が必要だと思います。ありがとうございました。

結城委員

いえ。もう一点、連続性ということをおっしゃっていて大変共感したのですが、貴学の学生たちで日本語教育を勉強している学生が、例えば、先生が御紹介くださった「かつしか市民大学」などで、授業の一環か課外活動か何かで勉強に行きたいというようなことを推奨していらっしゃるのでしょうか。

東京学芸大学 齋藤氏

学生を外に連れ出す活動は、年少者日本語教育という科目で、国際教室、日本語教室がある学校で4日間ほど実習という形で行う予定になっています。地域には、その学校にずっと関わってボランティア活動をしている団体があり、近くに教室や母語教室などを開いていますので、視察に行くなど、学校のカリキュラムの中で行っているところです。

そのほかに、それぞれの教員が科目以外のゼミの活動をしていて、その中でボランティアの方を呼んで話を聞いたり、興味があれば現地に連れていったり、私が色々な現場で拝見した実践を紹介したりというようなことはあります。

ただ、私の学校の場合、特別支援教育など、もともと子供をサポートするボランティア活動を昔から続けているグループがあり、その活動を展開している学生もいます。子供の日本語教育にも興味はあるけれど、なかなか仲間やフィールドを変えにくい状況もあって、学生を継続的にどこかのボランティアに参加させるということは、今はありません。

結城委員

どうもありがとうございました。

宮澤委員

愛知県から参りました宮澤と申します。愛知県は外国人の子供たちの日本語の問題が非常に大きくて、学校の中だけでは解決できないこともたくさんあって、地域や社会との関わりも必要だとおっしゃること、本当にそのとおりだと思います。学校現場は、個人情報など今、非常に厳しいですし、なかなか外の人間が学校の中に入っていくということ、都道府県や市町村によっても違うかもしれないのですが、地域と学校と一緒に子供たちの問題に取り組むというのがなかなか難しい面もあります。最近少しずつNPOの人たちが学校に入っていきたり、教育委員会から委託をNPOの方に出していただいたり、協働でやっていくことができるようになってきています。学校の先生方に是非、地域の方々とも一緒にこういった子供たちの問題を考えていくというような視点を持っていただけたらいいなと強く感じました。学校の先生方の中にも、学校だけでは解決できないということで、自らNPOを立ち上げて日本語教室をなさっている先生もいらっしゃいます。学校だけや地域だけで、お互いに何をやっているのかよく分からないということではなく、一緒にやっていけるような機会が増えていくと良いと思いました。

東京学芸大学 齋藤氏

数日前、先週の金曜日になりますが、外国人児童生徒担当の指導主事の連絡協議会を文部科学省が開催しまして、そこで少しお話しさせていただく機会があったんですが、その指導主事の先生方も、今度は指導主事のお立場で、地域の人材とうまくネットワークを作りたいんだけれどどうしたらいいんだろうということを常に悩んでいらっやって、議題としてはそれが大きなものになっていました。

そうした中で、福岡県の、コーディネーターを配置した例などが事例として紹介されていました。直接学校の中で日々授業をしている教員と、それから地域の方々が手を伸ばして結び合うことが難しいということは、宮澤先生がおっしゃるとおりだと思うのですが、そこをつなぐようなコーディネーターの存在は非常に大きいと感じて聞いております。福岡市の場合は、コーディネーターの方が常時コーディネーター専用の携帯を持っていて、ある学校から「今日突然フィリピンから4年生に女の子が来たのですが、どうしたらいいでしょう」などと連絡が飛び込むと、コーディネーターが学力を見たり、背景事情を聞いたりして把握し、それを市内で関係者が共有情報とし、誰をどのように派遣するかを、コーディネーターが中心になり、校長、担当者と相談の上決定する仕組みだそうです。

愛知県の場合は外国人が多いので、仕組みとして何か工夫することは可能かと思えます。松岡先生がいらっしゃる散在地域だと、人自体がないので、なかなか難しいという側面はあるとは思いますが、どのように人材を配置して一定程度、コーディネーター的な役割を担う人と実際に教える人の関係性が作られていくと、円滑に地域の方がサポートしやすくなるのではないかと思います。

宮澤委員

ありがとうございました。

川端委員

スライドの1の(3)、多文化教員のカリキュラム構造案がありますが、ここの講義(知識)に挙げられている項目は、日本語教育能力検定試験の基礎項目と大分重なるところが多いなと思ったのがまず感想です。この講義、参加型の授業、現場での活動・実習それぞれがどのくらいの時間配分で行われる構造案なのかというのが一つと、今、学芸大学で実施されている日本語教育コースの関係と言いますか、どのくらい反映されているのか教えていただきたいと思えます。

東京学芸大学 齋藤氏

ありがとうございます。資料3を御覧ください。構造案は、トータルで何時間の授業数、科目数を前提として作ったものではありません。何時間これに充てるという具体的な数字は今のところありません。というのも、これを作っているメンバーの教員養成系大学も含め、それぞれの大学で関連する科目の開設数は大分幅があり、そういった中でどのようにしていくかと考えたときに、時間数を割り振るということは今のところ余り意味を持たないと考えました。内容としてどういうことが大事かということと、その力を高めるときの養成の授業形式としてはどういうものが適当かということで作ったのがこの図です。

日本語教師能力検定試験の項目と確かに大分重なっていると思えます。もちろんメンバーの中には、自身その試験を受けたり、学生に試験を受けるように情報提供したりして、その項目・内容についてある程度知っている者もいますし、どこか頭の片隅に置きながらの項目立てになっていると思えます。ただ、直接照らしながら、これはこれに該当するというように対応させて作ったものではなく、私たちの調査や経験からのボトムアップで出てきたものなのですが、結果的に共通していたという点では、私としては日本語教育能力検定試験の内容と一定程度一致してい

るということで、積極的にこれを出してもいいのかなと、ある意味、安心したようなところもあります。

それから、私どもの大学に関して言いますと、浅くであれば全部をカバーしていることになります。ただ、先ほどお話ししたように、学生が自分との距離を余りにも遠く感じて、学ぶところまでいかなければ、そこは真っさらになってしまいます。項目としてある程度カバーしていますが、学生にきちんと意味を持って伝わっているものとなると、講義の中で言うと、日本語学に関してはかなりがっちりと、現代日本語文法や日本語音声という授業で、本当に知識に焦点を当てた講義をしていらっしゃるの、間違いのないと思います。

それから、異文化間教育、多文化教育は、子供のエピソードなどについてのやりとりの中で、異なる文化背景の人たちとの共生という点から論じられたりディスカッションがされていますので、かなり意識されていると思いますが、それ以外のところについては、情報を提供した程度になっている可能性があると思っております。以上です。

川端委員

ありがとうございます。

伊東主査

まだまだお聞きになりたい方もいらっしゃるかと思いますが、時間がございますので、一旦、齋藤先生に対する質問はここで終わらせていただきます。どうもありがとうございました。

伊東主査

では、ここで学芸大学の発表、質疑応答は終わらせていただきまして、二つ目の議事である、日本語教育人材の養成・研修に関するヒアリングのまとめに移りたいと思います。

これで14の団体に対するヒアリングを全て終了しました。ヒアリング結果の取りまとめについては、これから今後の資料説明と提案がありますので、その上で、また審議していただきたいと思っております。では、お願いします。

小松日本語教育専門官

まず、資料4を御覧ください。これまで行っていただきましたヒアリングの結果をまとめたものです。まだ東京学芸大学の分は反映されておりませんが、まとめさせていただいたものでございます。細かいですが、様々な分野の日本語教育人材の養成・研修に関する情報の集積となっており、大変貴重な資料を作成することができたと思っております。ヒアリングに御協力いただきました機関・団体の皆様には改めて感謝申し上げます。

今期の本委員会のミッションは、様々な活動分野で様々な役割に応じて日本語教育人材に求められる資質、知識、能力を整理するというものでございました。資料4の中から資質、知識、能力について抽出、整理させていただいたものが資料5「日本語教育人材に求められる資質・能力の整理（案）」となっております。

資料5「日本語教育人材に求められる資質・能力の整理（案）」ですが、本日御議論いただきたいのは、その中身ではなく、資質、知識、能力の整理の仕方についてでございます。最近の文部科学省における、主に学校教育分野になりますが、資質・能力の捉え方を踏まえまして、少し見直しを行うことを検討させていただきたいということでございます。

結論から申し上げますと、資質、知識、能力とするのではなく、資質・能力は分けずに一体的な用語として捉え、その上で、下位の概念として知識、技能、態度に分けてはどうか、そのように捉えるのが適当ではないかという御提案です。

提案理由でございますが、中央教育審議会の初等中等教育分科会の教育課程部会におきまして、

次期の学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめが今年の8月に公表されております。その中では、資質・能力という言葉について、次のような説明がされています。ちょっと読み上げさせていただきます。

「資質」「能力」という言葉について、例えば、教育基本法第5条第2項において、義務教育の目的として「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと」とされている。ここで、「資質」については、「教育は、先天的な資質を更に向上させることと、一定の資質を後天的に身に付けさせるという両方の観点をもつものである」とされている（田中壯一郎監修『逐条解説改正教育基本法』参照）。

なお、現行学習指導要領では、例えば、総合的な学習の時間の目標として、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成する」とこととされている。こうしたことも踏まえ、本「審議のまとめ」では、資質と能力を分けて定義せず、「資質・能力」として一体的に捉えた用語として用いることとしている」というふうに説明書きがされております。そのため、資質と能力については、文部科学省においては一体として捉えた用語として使われているのが一般的であろうということでございます。

2点目といたしましては、文部科学省がOECDにおけるキー・コンピテンシーについて説明したペーパーにおいて、コンピテンシーの概念において、「コンピテンシー（能力）」とは、単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力」と表現されているということでございます。

それから、お配りしておりますカラーの両面刷りの資料ですが、緑の方を御覧いただきたいと思いますが、この真ん中に、「学士力」というところがございます。これは平成20年12月に中教審の答申で、「学士課程教育の構築に向けて」ということで答申されております。この中で、学士を育成する上で、各専攻分野を通じて培う学士力について、参考指針としてお示しされているものが、この学士力の枠の中のことでございます。そこでは、「知識、理解」、「汎用的技能」、「態度、志向性」、それから「総合的な学習経験と創造的志向」となっておりますが、その中の「総合的な学習経験と創造的志向」については、「獲得した知識・技能・態度を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、課題を解決する能力」と位置付けられています。

もう一点は、学校教育法の第30条第2項です。裏面の真ん中の一番下の赤い枠の中ですが、学校教育法の第30条第2項には、「前項の場合において、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」。そういった規定がなされています。

したがって、文部科学省では、知識、技能、態度という言葉は頻繁に出てくるものであり、資質・能力をそのように分けている場合が多いということでございます。これらの理由により、今後本小委員会におきましては資質・能力を一体として捉え、資質・能力については知識、技能、態度の三つの下位の概念により構成されるものとして、整理し使いたいということを御提案させていただきます。長くなりましたが、説明は以上でございます。

伊東主査

ありがとうございます。資料5の「日本語教育人材に求められる資質・能力の整理」ということで、この案、今、小松専門官からありましたように、以降は知識、技能、態度という形で整理していきたいという御提案ですが、もし何かこのことの御提案について御意見があればお聞きしたいと思いますが、いかがでしょうか。

松岡委員

すみません、今お示しいただいたのが、幼児教育から高等教育までの中でという話だったと思うのですが、大学の教員養成課程の中で資質・能力ということが文部科学省として何か出されているものがあるのでしょうか。

小松日本語教育専門官

それが大学においては学士力ということに置き換えられておまして、「知識、理解」、「総合的な学習経験と創造的志向」、それから「汎用的技能」、「態度、志向性」というのが、平成20年の中教審の答申において参考指針として示されているということでございます。

松岡委員

これは学士課程全体のものですよね。

小松日本語教育専門官

そうです。

松岡委員

その中で、教員養成系で特に何か出されているというものはありますか。

岸本国語課長

恐らくないのではないかと思います。教員の資質・能力という言葉で諮問が出されたり、まとめが出されたりしている例はあるのですが、その資質・能力の内容、要素が何であるかということに関しては、はっきりとは示されていないというのが現状だと思います。

松岡委員

分かりました。

井上委員

改めて確認をしたいのですが、日本語教育人材の範囲についてです。ヒアリングを続けてきて、ほぼ全部聞かせていただきましたが、日本語指導者、教員の免許を持っている方を指導者と考えるということでしょうか。例えば、国際研修協力機構のように補助者まで、この知識、能力、態度全てを求めるということになると、かなりハードルが高くなってしまいます。日々の実務から見て、そこまで求められる必要があるのでしょうか。

また、逆に言えば、今直面する課題として外国人を受け入れるという中で、教育ではなく様々な学位を持つ日本語を指導する補助的な役割をする人たちが、恐らくかなり多いと思うのですが、このように改めて、特に態度まで求めて定義付けをして、資格等に反映させないといけないのかということについて、若干疑問があります。日本語教育人材の範囲を規定しないと、実は知識、能力、態度も規定できないという感じがしました。非常に立派な人物という感じがしてしまうので、大学で学んでいる方から、学び直しをされている方、シニアクラスで自分の経験を社会貢献として生かしたいという方など、様々な方がこの世界にはいると思うので、その辺りについて、どういう形で整理すれば良いかが、まだ見えにくいように思います。

伊東主査

10月に、大阪で文化庁の日本語教育研究協議会が開催され、パネルディスカッションがありまして、私はコメンテーターとして出たのですが、やはり日本語教師という言葉ではなくて、日

本語教育人材という用語からして、日本語教育に携わる人たちが非常に多様だと感じました。となると、今、井上委員がおっしゃったように、やはり誰がどこで何を対象にどんな目的でやっているかということによって、求められる知識や技能、態度も違ってくる、私もそういう印象を持ちました。日本語教育人材の多様な側面を持った人材について、うまく整理していかなければいけないわけですが、その辺り、いかがでしょうか。

小松日本語教育専門官

それについては、確か今期の小委員会の冒頭で議論したと私は認識しております。それで活動の範囲をお示しさせていただき、議論の範囲ということでお示しさせていただいておるところでございます。

その上で、確かに御指摘のとおり、補助者にどこまで求めるのかというのは様々あるかと思えますので、今後の議論で、交流しか行わないのであればここまででいいだろうが、少なくとも日本語を教えるのであれば、もう少し日本語の基礎的な知識も知っておいてもらった方がいいのではないかなど、そういった議論を積み重ねていけば、ある程度知識、技能、態度を整理できるのではないかと考えています。求める度合いについても、本当に審議の内容によって決めていただければいいと思っております。

佐藤委員

例えば、資料6のキー・コンピテンシーという考え方にも共通しますが、多様性の中の普遍性、共通性のようなものを求めていかないと、キーとなるコンピテンシーや基礎的な資質・能力、技能という考え方はできにくいですね。例えば、学士力についても、領域別、分野別の学士力が学術会議で議論されていて、最近では情報学などの学士力も提案されています。こうした学士力でもまずはすべての学生が身に付けるべき基本的な素養があり、その上に専門教育で身に付けるべき内容が盛り込まれています。

ですから、この議論の中でも、日本語、日本語教育人材で基礎となる共通な内容と多様な日本語教育の専門的な内容というように構造化して捉えていかないといけないのではないのでしょうか。まずは基礎となる内容、つまり共通する内容を明らかにしていけないと、議論が拡散していく可能性があります。キー・コンピテンシーでは、社会人として必要な力が三つであるとしています。「知識・技能・言語などを相互作用的に活用する力」と「多様な背景を持つ人と関わっていく力」と「自分で判断していく力」、この三つです。これがキーであり、その上で職業人として何が必要なのかという議論が出てくるだろうと思います。共通な部分と専門的な部分を分けて議論した方がよろしいのではないのでしょうか。まずは、共通のところを狙っていき、その内容を確定するということです。今日の東京学芸大学の齋藤さんのお話は、学校教育に関わることとして一体何が基礎となるのかという議論でした。今日の議論の中には、基礎的なところがかなりあるはずですので、そこをまずは明確にした方が良いのではないかと思います。

伊東主査

御指摘は、今後の後半の作業や中身について重要な示唆だと思いますが、どう思われますか。

小松日本語教育専門官

御指摘のとおりだと思っております。やはり指導者であれば少なくともここまでは身に付けておかないといけないだろうといったコア的な部分と、活動分野に応じて必要となってくる部分、そういった形で分けていくのだろうと考えております。

伊東主査

多様性の中の個別性，佐藤委員がおっしゃった，ベーシックなものと領域別の専門性というところがキーワードになるのでしょうか。そんなところから整理していく必要があると思いました。

野田委員

大体よく分かったのですが，念のため確認です。ほかの観点から見ると，教育としての場合と，日本語教育能力検定試験などでは全く違うのではないのでしょうか。試験では知識中心にならざるを得なくて，技能や態度は一部しか見られないなど，最終的にはそういうところも分けていくというイメージで考えたらいいのでしょうか。

伊東主査

ペーパーテストで技能，態度は測定できないということもあるので，そのことも含めて分けていけないといけないのではないのでしょうか。

金田委員

今，野田委員がおっしゃったことと関連があると思うのですが，「資質・能力」が一体的に捉えられていて，その下に知識，技能，態度という三つで構成されるものとして，ここでは考えていくということは非常に分かりやすくいいと思いました。

今，テストのお話が出たのですが，日本語教育能力検定試験に関して，私，川端委員の代わりに言うわけではないのですが，私の感覚では，ペーパーで測れることには限界もあるわけですが，でも，態度を表す，あるいは技能として示すということを想定した知識をペーパーで測っており，その部分がかなり多いのではないかという認識であります。

同時に，改定後の検定試験に関して言えば，特に実践的な，基礎的な項目が繰り返し出るようにはなっているかとは思いますが，それでも日本語教育能力検定試験にしても，ほかの言語テストに関しても，ただ知っていて知識が豊富であるということではなく，能力，技能，態度を下支えするような，それらを使うパフォーマンスまでを想定したものを測る努力をしており，そういう方向で今動いていることを感じていることをお伝えしたいと思います。

それから，態度という言葉が，恐らくどうしても誤解されがちだろうと思います。つまり，育たないものであるとか，熱意だけが態度であるというような捉えられ方をされると思うのですが，そうではないということをうまく説明していかなくてはいけないなと思いました。

例えば，先ほど教師の成長する力みたいなものが齋藤先生のお話からも出てきましたが，成長するというのは，成長しようという意欲の話ではなくて，成長するためにどういうことを自分は知っているか，例えば授業分析をするにしても，分析するための視点，観点を，何も無いところから自分の力だけで出そうと思っても無理な話なので，そういったことを知る機会も大事ですね。ですので，知識，技能，態度はつながっているものだということでこれから話が進められるといいなと思いました。

伊東主査

そうですね。それは一つの力量としてリンクしているものだという考えですよね。

戸田委員

今，金田委員がおっしゃったように，態度という言葉が難しいなと思ったのですが，果たして日本語指導者と日本語指導補助者に両方に態度という言葉を使うことがふさわしいのか。少し違うのではないか。態度という一括りで日本語指導者にも日本語指導補助者に対しても使っているのかなという疑問がありました。

#### 松岡委員

この範囲というよりも、使われる対象と考えていただければいいのですが、岩手県のような場所では、日本語教育を機関として正式に規定されて行っているところは大変少ないです。本当に自由意思でボランティアでやっているということがあるので、その自由意思のところこういう規定を満たさなければならぬと言われるいわれはないと私は個人的には思っています。そのあたりを、ボランティアをやるのなら、これぐらいの知識持ってくださいねと余り声高に地域の教室に言わないでいただきたいというのが要望です。こういうものが出ると、それを持っている人と持っていない人で、地域の教室の中に階層、ヒエラルキーが出てきてしまいます。今までも日本語教育能力検定試験に合格しているかないか、420時間受けているかないかで、あなたは違うというようなことが、教室の中、指導している方たちの中で起こってきています。それはあってはならないことだと思っているので、対象がどこまでなのかということについては少し注意して作っていただきたいと思います。

#### 佐藤委員

態度という言葉の問題かもしれません。教育の世界で資質・能力、態度や技能というときに、それらを持っているか持っていないかという議論をしているわけではなく、到達目標として考えているように思います。最近では、こうした態度などを含めてそれらをどのように評価するかが議論になっています。具体的には、パフォーマンス評価など、評価の観点が変わってきています。今議論が進んでいる新しい学習指導要領もそうした評価の観点や方法を打ち出しています。特に、評価の基準を学習者と共有することによって、学習者がどのようにしてそこに向かっていくのかという学習の筋道が見えてくるということが重要になります。

到達目標というようにとらえないと、資質・能力論は、これらを持っているような議論になります。そういうことではないと思うのですね。人材養成と結び付けて議論していくとすると、資質・能力を有しているかどうかという議論では意味がありません。例えば、日本語教育人材としてあげられる資質・能力は素晴らしいですね。それらを持っているか持っていないかということではなく、そうした資質・能力の育成に向けてどのようにしていくかという議論が大切です。実践の中でどう伸ばしていくのか、あるいは自分もどのようにしてそれを目指していくのかというところの共有が必要だと思いますし、その意味でも評価の在り方と一体化して議論する必要があるのではないかと思います。今回の改定の議論が進んでいる学習指導要領はそこが強調されているわけです。しかも、資質・能力観が変わってきていますので、そこも併せた議論が必要なのではないかと思いました。

#### 伊東主査

今回こういう形で求められる資質・能力を明確化することによって、これらをどう生かしていくかということですね。一つには、養成の在り方とか研修の在り方、その組み方、420時間と言われていたものの内実、そこを明確にしていくということが根本的にあるというふうに私は理解しています。そのことを常に念頭に置いた形で取り組んでいくということになりますね。

#### 小松日本語教育専門官

はい。態度という言葉については、調査に当たっても、整理するときは態度としてくくっていますが、実際は資質であったり、志向性であったり、素養であったり、心構えであったり、姿勢であったり、そういうことを含んだものとして態度ですよというふうにまとめていくということで、調査の際には説明を補足させていただければと思います。

伊東主査

分かりました。

それでは、貴重な御意見を頂きましたので、事務局の御提案はお認めいただいたと理解します。しかしながら、活用やその根底に流れる部分に関しては、やはりまだまだ留意すべきことがあるなということを確認して、一旦ここで終わりたいと思います。

これについては、若干事務局で再度検討させていただくこともあるかと思えます。中身の内幕について、最終的にはまとめていきたいと思っております。そのまとめの段階においては、私に御一任いただければと思えますので、よろしく願いいたします。

それでは、議事の2、その他に移りたいと思えます。日本語教育人材の養成・研修実態調査についての審議に入りたいと思えます。繰り返しになりますが、これまで14の機関・団体に各活動分野及び対象に対する日本語教育人材の求められる、正に資質・知識・能力及び講座内容などの取組について御発表いただいているところです。

今回ヒアリングに御協力いただいた機関・団体以外にも、大学、そして大学院、そして民間、420時間日本語教員養成講座をやっているところだとか、地方自治体やNPO法人など、多様な機関が日本語教育人材の育成に取り組んでおられるというところを我々は理解しております。このような多様な知見を収集する意味でも、情報収集ですね。調査は必要であろうと。なおかつ重要であろうというところから、この調査について事務局から御説明をいただきたいと思えます。よろしく願いいたします。

小松日本語教育専門官

それでは、資料6-1と資料6-2、それからもう一枚、お配りしております調査対象の一覧、A4の1枚物でございます。こちらを使って説明させていただきたいと思えます。

まず、資料6-1「日本語教育人材の養成・研修実態調査について」でございますが、日本語教育人材の養成・研修実態調査の案でございます。実施要綱的なものになります。1として調査目的として記載しております、これまでの経緯、昭和60年に日本語教員養成についての取りまとめがされていること。平成12年にその改訂をしていること。日本語教育人材の活動場所は様々な分野にわたっているということと、教員養成の内容、教育内容についても16年経過していることから、改めて活動分野や役割ごとの日本語教育人材に求める資質・能力を整理し、それに応じた教育内容を示すことを目的として調査を実施することを記載しております。

調査対象につきましては、今回ヒアリングに協力いただいた団体にも改めて調査をさせていただくともに、大学、大学院、教員養成講座を行っていらっしゃる日本語学校等、それから地方公共団体、その他、日本語教育人材の養成・研修を実施している団体等、100件程度を調査したいと考えております。

調査票は資料6-2「日本語教育人材の養成・研修実態調査 調査票(案)」にお示しさせていただいておりますが、後ほど説明いたします。調査の内容は主に(1)から(4)の内容ということでございまして、調査のスケジュールは、10月中旬に調査票の方を固めさせていただき、11月上旬から配布、今年中に回答を頂きまして、1月から2月にかけて集計・分析をするという予定でございます。

資料6-2「日本語教育人材の養成・研修実態調査 調査票(案)」を御覧ください。こちらが実態調査の調査票となっております。これは基本的にはヒアリングを行ったときと同じ調査項目となっております。1枚おめくりいただきますと、5区分の16分野ごとに科目内容等をお示ししておりますので、これをチョイスしていただくということになります。5区分以外にある部分については、3ページ目の中段の「その他」の欄に記載いただくというようなことになっております。

それから、4ページ目、これまで知識、能力、資質となっていたものを、順番も変えておりまして知識、技能、態度と置き換えさせていただいております。

また、今回のヒアリングを受けて洗い出されました知識、技能、態度等につきましては、黒い四角で追記をさせていただいております。この部分がヒアリング時の調査票から変わっているということでございます。

それから、1枚お配りしている委員限りの資料につきましては、調査を実施する予定の教育機関の一覧です。大体大学院を10、大学を20、420時間の養成研修を20、国際交流協会が15、NPO法人10、それからヒアリングを行った団体、それから任意団体を5、社会福祉法人や通信制の教育を行っている団体など、現在97を選定しているところでございます。調査対象につきまして、ほかにも調査した方がよい機関・団体がございましたら、御意見いただきたいと思っております。こちらについては、基本的には文化庁が行っております日本語教育実態調査の中で、教員養成を行っている機関・団体から100団体程度を抽出させていただいたということでございます。説明については以上でございます。

伊東主査

ありがとうございました。

資料6-1「日本語教育人材の養成・研修実態調査について」今説明いただきましたが、目的があり、調査の対象があり、方法、そして調査の中身、調査のスケジュールということで、今日、10月の中旬ですが、できれば今日確定し、11月に調査票を配布して、以下12月、1月、2月というようなスケジュールが組まれております。

このスケジュールも併せて、今日御意見を頂きたいのは6-2「日本語教育人材の養成・研修実態調査 調査票(案)」と委員限りの机上配布資料である調査団体です。団体は97挙げられておりますが、このことに関して是非忌憚のない御意見を頂きたいと思っております。どの資料に関してからでも結構です。時間が限られておりますので、お感じになった箇所、また助言等々願います。

金田委員

委員限り机上配布の調査依頼団体(案)の資料についてお伺いしたいのですが、例えば、大学は20校、420時間の教員養成も同じく20あるわけですが、どういう割合で20校、20団体を選ばれたのでしょうか。

小松日本語教育専門官

日本語教員を養成しているところは、主に大学と、420時間の研修を行っているところが、いわゆる日本語教員養成の中心になっているだろうということで、大学を20、420時間研修の養成課程を20程度割り当てております。

金田委員

同じ数必要なのかが分からなかったのですが、大学に関して言いますと、いわゆる主専攻程度の課程である場合と、副専攻で準備しているところとあると思うので、もしかしたらそれも踏まえて20校になさっているのかもしれないのですが、その点もお考えいただいて抽出していただくといいかなと思えました。例えば、広島大学でしたら主専攻ですよね。私立の多くは、副専攻ではないかと思えます。

小松日本語教育専門官

主専攻なのか副専攻なのかは、恐らく1校ずつ当たるしかないと思われれます。

金田委員

学習院大学は、ホームページで主専攻をうたっていないのですが、そもそもは主専攻です。副専攻のところは、多くの場合、副専攻で大学独自の証書を出しているということを書いていらっしゃる場合もあり、カリキュラムを見れば一目瞭然なので、お手数ではあるのですが、その区別をしていただいた方が良いと思いました。

小松日本語教育専門官

分かりました。

伊東主査

そうすると、調査票の方は、機関・団体名で大学か、大学院か、養成課程かが唯一分かる形になっているので、後で分析するときに、同じ大学でも主専攻が否かで、中身を検討する際に、少し工夫が必要かと思いました。

野田委員

根本的なことになるかと思うのですが、この調査は平成12年の「日本語教員養成において必要とされる教育内容」の区分と、資料5「日本語教育人材に求められる資質・能力の整理(案)」にある分け方の下位のところが項目に入っていますが、これからの議論は大体これをベースに進んでいくと考えていいのでしょうか。

小松日本語教育専門官

はい。それで、やり方としては、この調査結果を分析したものを、来期、それぞれ活動分野ごとに整理、それを分析した結果を基に各活動分野や役割ごとに割り当てていくわけですが、それに当たっては、小委員会だけではなく、ワーキングを作り、分野ごとに検討していこうかと思っております。

野田委員

資料5でも、三つに分けるということはよく分かったのですが、その下を見ると、例えば、求められる知識に入っているもので、これは日本語教育の知識なのか、むしろ関連分野の知識という感じがするものがあります。技能に入っているようなことが、本当は日本語教育の知識ではないかという気もするのですが、大体この枠で考えてみるという前提でしょうか。

小松日本語教育専門官

そこはその大学で養成しようとしているところで、うちの日本語教師養成課程はこの部分が必要だというものを選んでもらうということになりますので、どちらかという、幅広に設定させていただいているということになります。それを実際に落とし込むときには、コアとして求められる部分と、外縁部分として求められる部分というふうに、活動分野ごとに求められる部分と、分かれてくるのかなと思っています。教育機関で、うちの日本語教師はここが強みですよというようにチョイスしていただくということを想定しています。

野田委員

例えば、日本語教授法という授業を実習みたいなものではなく、演習ではなく、講義で行っているような場合は、どこに入るのでしょうか。知識としては余りイメージがつかなかったのですが、技能に入るのでしょうか。

増田日本語教育専門職

当然、教授法には前提となる知識が必要となると思います。一方で、それを実践で行えるようにするのであれば、技能の方にも関わってくるかと思います。

小松日本語教育専門官

日本語教授法の知識を習得させるということは、知識の中でどれに該当するのかということですね。

増田日本語教育専門職

各教育内容は、この資質・能力の部分に含まれているものではなく、あくまで調査票から選んでいただくということを想定していました。

野田委員

資料5「日本語教育人材に求められる資質・能力の整理（案）」でいうと、そういうものはどこに入るのでしょうか。

小松日本語教育専門官

そうですね、そこはリンクしないとけないのではないのでしょうか。この知識はこの科目にリンクするということが必要なのではないのでしょうか。

金田委員

連動しているのではないかとはいえますね。例えば、今、資料5「日本語教育人材に求められる資質・能力の整理（案）」の「生活者」の行のところには、日本語教育に関する知識・能力が知識の中に入っていて、日本語教育に関する実践能力が技能の中に入っていますが、例えば、日本語教授法という対象科目があった場合に、恐らく両方扱っていくと思います。もちろん先生のお考えによって時間配分は変わってくると思いますが、外国語教授法にはこういうものがあるということを知識としてやるだけという場合もあるでしょうし、それを実践するというところまでやるということもあると思うので、ここはリンクされるだろうと思います。でも、調査票としては、教授法の授業でやっているということでチェックして、このときには知識とか技能とか余り関係なく、事柄としてチェックということですね。それが単なる知識レベルで終わっているのか、技能的なものであるのか、それを踏まえて態度まで形成されているというところまで考えるかは、今後また資料5を作るときに、もう一度考え直すということかと思ったのですが、どうでしょうか。

伊東主査

難しいですね。この調査では、内容でカバーしているかということで回答されるだろうと理解しますが、そうなると実際の中身に関しては少し分かりにくいと感じました。

野田委員

答える人が困るかなという気がしました。回答者によってばらばらになるように思います。

伊東主査

そうですね。その回答指示を明確にする必要があるかもしれませんね。

金田委員

私も、ヒアリングで回答するときに、野田先生がおっしゃったような迷いは随分ありました。それで、「やっているつもり」のようなものは、なるべく出さないようにしようということにしました。シラバスは今の大学でも随分細かく書かないといけません。公になっているシラバスもあれば、それに加えて授業で各教師が配っている別の資料もあつたりするのですが、一応、言葉としてそれが明示されているものをなるべく選ぶということで、恐らく先生によっては、これをやりながらネットワーク力を育てているとおっしゃるかもしれませんが、それがシラバス、目標あるいは方法として示されていないならば、そこまで細かくチェックする必要はないという判断で、回答しました。

その辺りを、調査依頼先にどう願うのか、検討した方がいいと思います。

伊東主査

そうですね。回答や選択するに当たっての留意点や基準はがあると助かりますね。その辺りを少し御検討していただけますか。

小松日本語教育専門官

はい。

神吉委員

国内・海外というターゲットがありますね。育成する人材のターゲットは、国内に絞るというようなイメージですが、同じ機関の中でも分けて考えているところがあるかどうか分かりませんが、あつた場合にどんなふうに答えればいいのかと感じています。

小松日本語教育専門官

コースごとに作っていただくようになっていますので、海外向けの人材養成をされているというコースであれば、それを記載いただきます。あくまでも人材の養成のコースごとに書いてもらえれば良いと考えております。

神吉委員

これも入れているのかがどうかよく分からないのですが、以前も一度会議で申し上げたことで、現場に出るまでの育成と、出たからの現職者のブラッシュアップは必要だと思うのですね。そのどちらなのか、両方やっているのか、その辺りはあつた方が良いのではないかと思います。

小松日本語教育専門官

今、教員を目指されている方のコースであれば書いていただきますし、実際にもう教えている方に対して研修されている、日本語教育振興協会のような現職者コースであれば、その区分がまた新たに出てくるということで、恐らく基本的には研修・養成コースごとに整理することで可能ではないかと考えております。

神吉委員

分かりました。それから、項目として、修了生の進路の追跡ができているかどうか分かるの良いと思いますが、それはいかがですか。

小松日本語教育専門官

調査票の1枚目の12番に「受講修了者の進路」として書いていただこうかと思っております。

神吉委員

これは進路がどこかということですね。

小松日本語教育専門官

そうですね。

神吉委員

データとして、3年目、5年目の修了生が今どこにいるのかが把握できているかどうか分かればと思ったのですが。

小松日本語教育専門官

進路の把握の度合いですか。それはかなり負担になるのではなろうかと思います。

神吉委員

養成研修を受けても日本語教育に携わる仕事をしていない方が多いというのは、一つの課題だと思います。その人材がどこにいるのかについて、誰も知らないのか、誰か知っているのか、それを掘り起こしていくにはどうすればいいのかということも、恐らく考えないといけないと思います。あくまでコメントです。

伊東主査

貴重な御意見、ありがとうございました。私も今意見を伺っていて、研修対象や受講資格は工夫しないと、いろいろな書き方で回答があると整理に困るかもしれないと思いました。要するに、これから日本語教師を目指す未経験者向けなのか、現職日本語教師のブラッシュアップなのか。後で回答をまとめるときに、まとめやすいような受講資格を書いておいた方が混乱しないのではないかと思います。例示として、このような資格対象者に該当する者は...と書いておくの良いのではないかと思います次第です。

また、一機関で複数のコースを開講している場合、調査対象コースは一つに限らないということも、重要なことなので書いておく必要がありますね。一機関一つとなると、国際交流基金の場合、一つになってしまう可能性もあります。一つの機関であっても複数の養成・研修コースを持っている場合は、それぞれについて書いていただきたいという指示も重要ですね。

小松日本語教育専門官

調査票をお願いする際に当たっては、記入要領等を載せさせていただきます。

金田委員

先ほど神吉委員がおっしゃったことと関連があると思うのですが、資料6-2「日本語教育人材の養成・研修実態調査 調査票(案)」の12番に、進路を書く部分がありますね。恐らく自主的に書いてくださる方もいらっしゃると思いつつ、平均的な受講修了者数、増減は当然あると思いますが、大体の人数がどのぐらいで、そのうち何人がどうなっているのかというような書き方をしておいていただくと全国各地の養成研修の様々なコースを終えた人材が全国的にどのぐらい生み出されているのかが分かると思うので、うまく書いていただくと良いと思いました。

それから、どこまで対象にするかについて、例えば、今回ヒアリングで国際交流基金の方にお話しいただきましたが、専門家派遣やパートナーズの話がありました。海外で御活躍の先生が日本に来て受ける研修に関しては御説明がなかったと思います。それをどう捉えるのかをお伺いしたかったことと、実は同じような研修を実施している機関として、新宿にある文化外国語専門学

校は1年間で日本語教師を養成する、主に外国人を対象にしたコースを持っています。外国人留学生は日本語学校で1, 2年勉強するわけですが、この学校は更に上の、日本語教師を目指したい外国人向けのコースを作って、もう20年ほどになると思います。そういう教育機関もありますので、国際交流基金にしても文化外国語専門学校にしても、外国人をターゲットにしているプログラムについてどうするのでしょうか。国際交流基金に関して言うと、実は日本人もその中に入ってくるコースがあるので、その点をどう調べたいのか少し疑問に思いました。

#### 川端委員

調査票1の9番の育成しようとしている人物像ですが、これもなかなか幅が広くて、いろいろな答えがあると思います。外国人と和やかに話せる人、もちろんそれは大事なのですが、いろいろな書き方をされるとカテゴライズするのが難しいので、例示があった方がいいと思いました。それから、それを例示する案ができるのであれば、依頼団体はそういったところに、あらかじめ目星を付けて、ここに聞けばこういうのが出てきそうみたいなのがあれば、より良いと思います。御検討いただければと思います。

#### 宮澤委員

例えば、地域の国際交流協会が開催する日本語教育の人材養成はどう捉えるのでしょうか。個人の養成というよりも、日本語教室をより良く運営していこうという、どうすれば教室をうまく運営できるかというような研修を行っている場合もあると思います。それは対象外にするという考えもあるかもしれませんが。それから、1日、2日で、まずはボランティアやってみようという研修もあるのですが、どこまでを対象にするのか疑問に思いました。

#### 小松日本語教育専門官

地域の場合は、ボランティア養成講座なども対象にして良いだろうと考えています。

#### 宮澤委員

とりあえずは広く捉えるということでしょうか。たとえ1日2日でも。

#### 増田日本語教育専門職

日本語教育人材の養成研修を実施している自治体や国際交流協会、あるいは地域の教育機関を一覧に挙げさせていただいておりますが、単発の講演・講座だけではなく、定期的に複数回にわたる人材養成プログラムを持っていると思われる機関・団体を挙げております。一回完結の講座であったとしても、三、四時間の研修を年複数回、定期的に実施されているところは対象としております。想定としては、宮澤委員のおっしゃられたような単発の研修・講座は含めておりません。

#### 宮澤委員

恐らく、調査をかけられると、「この研修は対象に入りますか」というような質問が来るような気がします。

#### 増田日本語教育専門職

ありがとうございます。活動分野や研修の対象となる日本語教育人材の役割に応じて、「このプログラムに関する情報を頂きたい」という機関・団体を選ばせていただいておりますが、私どもの知らない部分でプログラムを実施している場合もあると思いますので、対象となる研修については御依頼の際にお伝えするように留意いたします。

伊東主査

よろしいでしょうか。それでは，調査に関わる意見交換はここまでとさせていただきます。最後に事務局から連絡事項があれば，お願いします。

小松日本語教育専門官

実態調査につきましては，御意見を踏まえまして，若干修正させていただいた上で，主査にお諮りした上で進めさせていただきたいと思います。結果につきましては，先生方にも情報を共有させていただきます。

次回は，12月19日15時から，同会場で開催させていただきます。日本語教育人材の資質・能力の項目の整理を予定しております。御出席のほど，よろしく願いいたします。

伊東主査

それでは，これで第78回，今期第6回の日本語教育小委員会を閉会とさせていただきます。ありがとうございました。