

## 大学における日本語教員等の養成・研修の現状と課題について

宇佐美まゆみ（東京外国語大学）

### 1. 現状のまとめ

学習者や日本語教育にかかわる環境の多様化に対応すべく、「大学日本語教員養成課程」の内容も多様化しつつある。（将来的には、大学の特徴を生かした役割分担を考えた上での「大学間連携」、「大学－他の関連諸機関の連携」も必要になってこよう。）

「大学日本語教員養成課程」の現状は、大きくは、新しい試みを既に実施し、ある程度効果をあげている大学と、いろいろな対応を試みているが、学生の進路の実情等から将来的な方向性を模索しながら苦闘している大学の2つのタイプに分かれるだろうか。

大学の対応例に入る前に、「大学の日本語教員養成・研修」が対応する必要がある現状（卒業生・修了生の期待される進路）をまとめる。

大きく分けて、以下にあげた国内における進路と海外における進路では、必要となる知識や能力に違いがあるが、「大学の日本語教員養成・研修」では、その双方に必要な基礎的知識や実習の場を提供するとともに、それに加えて、これからの多言語・多文化社会に必要な知識や考え方も提供することによって、学生が多角的・複眼的な視野を持って、自分自身で「考え」、学んだ基礎を自力で「応用」していく「応用実践力」を養成する必要があると考える。

また、将来、日本語教育学を言語教育学という幅広い観点から捉え、理論的な裏づけに基づいて発展させていくことのできる「研究者の養成」が必須である。

国内： 大学や日本語学校の日本語教員－従来から主とされてきた。多くの大学

最近の多様化の動向（大学、日本語学校の日本語教員に必要な素養に加えて、以下に対応できるような科目を提供する。）

免許課程の日本語教育選修－教員養成系大学（学芸大、横国大等）国語教育との連携

地方自治体のコーディネーター等－東外大、お茶大、早稲田大

非母語話者の日本語教師の養成－東北大、東外大等

言語教育学研究者の養成－東外大、筑波大

多文化社会に適応するよき市民の基礎づくり（異文化理解、コミュニケーション能力の育成、日本語についての知識や運用能力の強化）－以前「副専攻」と呼ばれていたようなコースの目的の多様化による。

関連領域：異文化理解、コミュニケーション能力の育成、日本語についての知識の強化

海外：海外の高等教育機関への貢献－外国語大学系（東外大、南山大等）、筑波大等

海外の非母語話者教師、海外派遣日本人教師の指導や協力、連携

海外の日本語教育関連機関（国際交流基金等）などのコーディネーター

課題：日本語教師の資格の明確化、プロの育成の必要性、そのためには、待遇改善が必須

## 2. 東京外国語大学における取組み

本まとめでは、筆者が所属する大学であるため事情に詳しいという意味と、現在では、旧国立大における唯一の外国語大学としての特徴を生かした日本語教員の養成を試みているという意味で、東京外国語大学の取組みを簡単に紹介する。

・学部、「日本語教育学コース」はないが、2年次に進路を決めるという外語大全体のプロセスの中に、「学部大学院 5年一貫制の日本語教育学特化コース」が設置されている（定員 5名）。このコースは、通常、学部 4年、大学院修士課程 2年の合計 6年間でカバーする内容とほぼ同じものに加えて、「特化コース」独自のカリキュラムとして、基礎実習（海外）と応用実習（学校型、地域型）と、種類と目的の異なる教育実習を 2回にわたって行う等の特徴がある。これらを一貫制として 5年間でマスターしようとするもので、志望学生は、高い動機と明確な目的意識、一定以上の成績が必要となる（選抜制）。志望者の「専攻語」は、日本語に限らず、本学が提供する 26言語の専攻の学生。⇒【参考資料 1】

・上記特化コースの学生は、事実上、学部の 4、5年めに、大学院日本語教育学専修コースに合流する。また、学部 3年次に、「日本語教育能力検定試験」に合格するよう推奨。ほぼ実行されている。

・東京外国語大学では、日本語教育学特化コース（学部：定員 5名）と、大学院日本語教育学専修コース（大学院博士前期課程：定員 15名）、「言語教育学分野」（大学院博士後期課程：定員さだめなし。）を、有機的に関連させており、日本語教育学関連で、博士号まで取得できるようにしている。

・日本語教育学特化コース（学部）と、大学院日本語教育学専修コース（大学院博士前期課程）は、大学全体的には、「高度職業人養成課程」と位置付けられているが、実態は、約 3分の1から半分の学生が、博士後期課程への進学を希望するため、日本語教育学専修コースについては、「高度職業人」と「研究者」養成の両方を柱としている。

・東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターで養成されている「多文化コーディネーター」に関連する科目や活動も、聴講したり参加したりできる。⇒地域自治体などのコーディネーター養成を念頭においている。

・博士後期課程進学者の進路の希望は、大学等の高等教育機関における日本語教育（養成課程・留学センター等）、留学生は、母国の大学での就職が中心。

・博士前期課程修了者の進路は、大学や日本語学校での就職のほか、国際交流基金の派遣などによって海外の日本語教育に従事する者、地域での日本語コーディネーターになる者も出ており、修了生のほとんどが広い意味での「日本語教育」に従事している。（日本語教育学専修コース（02年度設立）、日本語教育学特化コース（05年より開始）、言語教育学分野（05年より開設）の修了生。）

### 3. 東京学芸大学の新しい試み

ここでは、第 36 回大養協シンポジウムで紹介された東京学芸大学の新しい試みを、加藤清方氏の提供資料「学校教育と日本語教育の連携、そして、日本語教員養成の諸課題」より抜粋してまとめる。

学芸大への社会的要請と再編

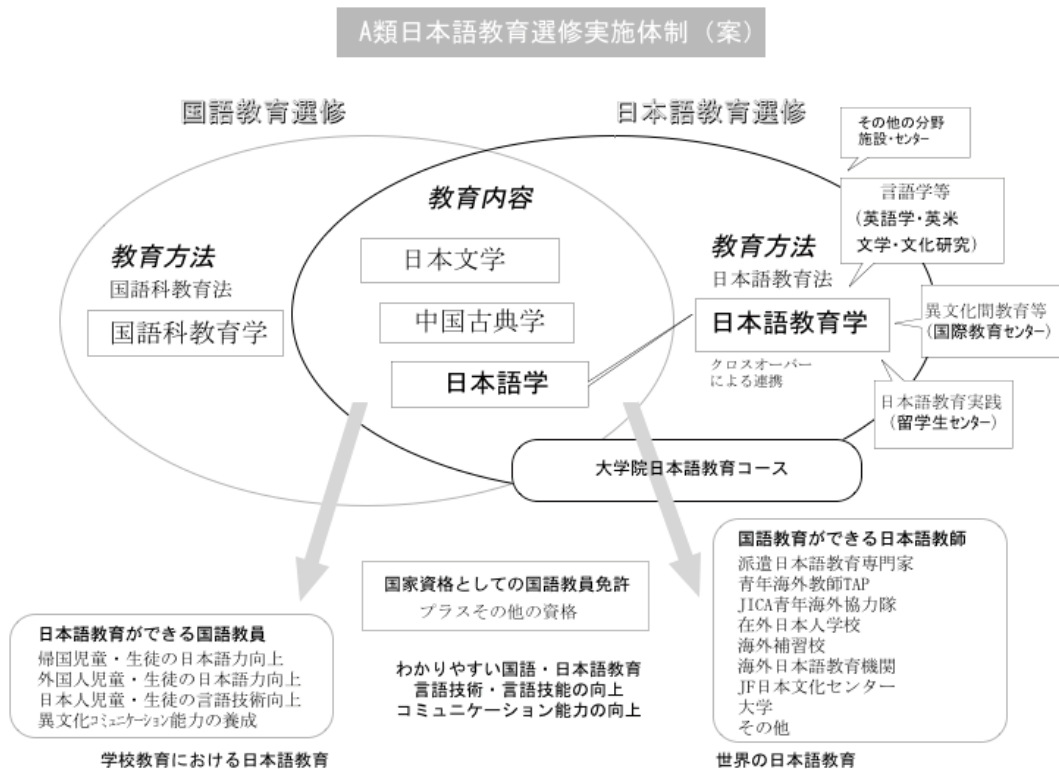
- ・ 有為の教育者養成
  - 学部・大学院の再編
  - 教職大学院の新設

学芸大日本語教育への社会的要請と再編

- ・ 有為の日本語教育者養成
  - ゼロ免許課程から免許課程への再編
  - 日本語教育専選修（小学校教員養成課程）の新設
  - 国語教育とは独立しつつ相互連携を図る

学芸大日本語教育の再編の基本的な考え方

- ・ 日本人の子供たちに世界を教えるのに 日本人だけでは無理がある。
- ・ 小中高の教員に外国人の手助けを求める必要がある。
- ・ 教科を超えた日本語力の向上には 国語やその他の教科の教員、日本人教員と外国人教員との協働が必要である。
- ・ そうした協働人材を学校に送り込むためには 免許法に基づく日本語教員養成が必要である。
- ・ 学芸大「日本語教育専攻」の教育系への改組が望ましい。



#### 4. 参考資料

ここでは、以下の順で、関連の資料を添付する。

- 4-1. 東京外国語大学「学部大学院 5 年一貫制の日本語教育学特化コース」について（学部ガイダンス資料（2 年次対象）より抜粋）
- 4-2. 大養協関連資料
  - 4-2-1. 大養協ニューズレター36号（配布済み）  
シンポジウム概要「日本語教員養成と言語政策—これからの日本語教育の課題」
  - 4-2-2. 上記シンポジウム配布資料より一部抜粋
  - 4-2-3. 大養協ニューズレター37号（校正中：取扱い注意）  
シンポジウム概要「国内における非母語話者日本語教師養成の実際」

#### 【参考資料 4-1.】

東京外国語大学「学部大学院 5 年一貫制の日本語教育学特化コース」学部 2 年次ガイダンス資料より（抜粋）

-----前略-----

#### 2. 目的

本コースは、以上のような社会的ニーズに応えるべく、本学の特徴を生かし、国内はもとより世界各地において、外国語あるいは第二言語としての日本語の教育、カリキュラム・教材開発、教員養成などの分野の第一線で活躍できる人材の養成を目的としています。日本語教育にかかわるそれぞれの専門性を磨いて研究能力を高めるとともに、学外研修などを通して、日本語教育の実践的な能力も同時に伸ばしていくことを目指します。

#### 3. 概要

本コースは、学部・大学院一貫 5 年制で、日本語教育の専門家となる人材を養成するための特化コースです。コース修了要件を満たした人には、学士号、及び、修士号が与えられます。

学部の 1～2 年次で専攻語の他に日本語や外国語教授法理論の基礎をなす諸分野の指定科目（16 単位以上、日本課程以外の学生は 20 単位以上）を履修し、一定の成績をあげることが要求されます。3～4 年次ではコース専門科目や演習科目を含むより専門的な指定科目（32 単位以上）を履修して卒業要件を満たします。また、4 年次には、大学院日本語教育学専修コース設置科目（8～10 単位）を履修し、最終年次である 5 年次で、修士論文または修士修了研究をまとめ、教育実習を含む残りの大学院設置科目（20 単位以上）を履修するように組まれています。また、大学院修了までに、「日本語教育能力検定試験」に合格することが奨励されます。

<日本語教育学特化コース出願にあたり 1～2 年次に履修が条件づけられている科目>

**日本語教育学特化コースを希望する人は、1～2 年次の間に以下の科目を履修してください。**

## 《専修基礎科目》

1, 2 年次の間に、次の科目の中から、12 単位以上を履修すること。

授業科目名	単位	授業科目名	単位
言語教育学基礎	4	心理学基礎	4
対照言語学基礎	4	教育学基礎	4
言語学基礎	4	社会言語学基礎	4
音声学基礎	4	言語記述基礎	4

\*ただし、以下の科目 4 単位を必ず含んでください。

授業科目名	授業題目名	単位	教員	開講学期
言語教育学基礎	日本語教育学概論	2		1 学期
言語教育学基礎	日本語教育学基礎	2		2 学期

## 《総合科目》

1, 2 年次の間に、以下の科目 4 単位を履修すること。ただし、日本課程の学生は、主専攻語科目の履修をもって換えることができる。

授業科目名	授業題目名	単位	開講学期
総合科目 I	日本語学入門	2	1 学期
総合科目 I	日本語学入門	2	2 学期

## 《専修専門科目（講義）》

専修専門科目のうち、2 年次に次の「言語教育学（講義）」または「日本語教育学研究（講義）」の中から 4 単位以上を履修すること。（授業科目名の下位にある「講義題目」は、毎年、教員の焦点の置き方によって変わるが、概ね、以下のような科目である。

言語社会心理学、談話研究、会話分析、第二言語習得論、言語教育学研究方法論、実践日本語教育学、日本語教育史等)

授業科目名	区分	単位	教員	開講学期
言語教育学	講義	2		1 学期
言語教育学	講義	2		2 学期
言語教育学	講義	2		1 学期
言語教育学	講義	2		2 学期
言語教育学	講義	2		1 学期
言語教育学	講義	2		2 学期
日本語教育学研究 I	講義	2		1 学期
日本語教育学研究 I	講義	2		2 学期

#### 4. 開講科目一覧（科目別表示）

コース進学者は、1, 2年次指定科目に加えて、以下のようにコースが指定する条件を満たす必要があります。

##### 1 【専修専門科目】(32 単位以上)

##### 1-1 必修科目 (4 単位)

3年次に、次の4単位を履修すること。この科目は、特化コースの学生のみ履修できます。

##### 【専修専門科目 (演習)】

授業科目名	授業題目名	単位	教員名	開講学期
言語教育学 (特化)	日本語教育実践研究 1	2		1 学期
言語教育学 (特化)	日本語教育実践研究 2	2		2 学期

##### 1-2 選択必修 (24 単位以上)

2~4年次に、次の科目の中から24単位以上履修すること。

授業科目名	区分	単位	授業科目名	区分	単位
言語教育学	講義	2	ヨーロッパ言語教育学研究 I	講義	2
日本語教育学研究 I	講義	2	日本文学	講義	2 または 4
日本語教育学研究 II	講義	2	日本地域研究	講義	2 または 4
日本言語研究	講義	2	社会言語学	講義	2 または 4
統計論	講義	2			

以上の科目に加え、以下の科目、授業も24単位の中を含めることができます。

インターンシップ	演習	2		1 学期
インターンシップ	演習	2		2 学期
言語教育学	演習	2		1 学期
言語教育学	演習	2		2 学期
日本語教育学研究 I	演習	2		1 学期
日本語教育学研究 I	演習	2		2 学期
言語教育学	演習	2		1 学期
言語教育学	演習	2		2 学期
言語教育学	演習	2		1 学期
言語教育学	演習	2		2 学期

\* インターンシップは、特化コースの学生のみ履修可能です。国内外において、コースに関する研究・実習を行うものについて、必要な事前・事後研修を含むものとします。

##### 2 【専修専門科目】4年次に以下の「演習」の中から4単位を履修すること。

##### 【専修専門科目 (演習)】

授業科目名	区分	単位	教員名	開講学期
日本語教育学研究演習	演習	2		1 学期
日本語教育学研究演習	演習	2		2 学期

日本語教育学研究演習	演習	2		1 学期
日本語教育学研究演習	演習	2		2 学期
日本語教育学研究演習	演習	2		1 学期
日本語教育学研究演習	演習	2		2 学期
日本語教育学研究演習	演習	2		1 学期
日本語教育学研究演習	演習	2		2 学期

③ 大学院日本語教育学専修コース科目(4 年次 必修科目 8 単位、選択必修科目 2 単位まで)  
日本語教育学特化コース第 4 年次在籍中に、本学大学院の日本語教育学専修コースで開講されている科目のうち、「日本語教育実習研究」を除く専攻専門科目の中から 8 単位、専攻関連科目の中から 2 単位まで、計 8~10 単位を履修してください。この 10 単位は学士号取得のための卒業単位には数えず、日本語教育学専修コース進学(大学院進学)した場合に限り、遡って単位認定を行うものとしします。

【専攻専門科目】(必修科目 8 単位)

授業科目名	授業題目名	単位	開講学期
日本語教育基礎研究	日本語教授法 1	2	1 学期
	日本語教授法 2	2	2 学期
日本語教育基礎研究	教材研究 1	2	1 学期
	教材研究 2	2	2 学期

【専攻関連科目】(選択必修科目 2 単位まで)

授業科目名	単位	授業科目名	単位
日本語教育学研究	2	音声学研究	2
外国語教育学研究	2	言語情報学研究	2
対照言語学研究	2	異文化理解教育研究	2
日本語学研究	2	日本語表現演習	2
社会言語学研究	2	日本語教育学臨地実習	1
一般言語学研究	2	日本語教育学臨地研究	2

④ 大学院日本語教育学専修コース科目 (5 年次 必修科目 8 単位、選択必修科目 12 単位以上)

④ — 1 【専攻専門科目】 [必修科目 4 単位]

5 年次に「日本語教育実習 A」4 単位を履修すること。

【専攻専門科目】(必修 4 単位)

授業科目名	授業題目名	単位	教員名	開講学期
日本語教育実習研究	日本語教育実習 A I	2		1 学期
	日本語教育実習 A II	2		2 学期

4 一2【専門特殊研究】（必修科目 4 単位）

5 年次に指導教員が担当する「専門特殊研究」4 単位を履修すること。

4 一3【専攻関連科目】（12 単位以上）

本学大学院の日本語教育学専修コースで開講されている専攻関連科目の中から、4 年次に履修していない科目を 12 単位以上履修すること。

5 【修士論文／修士修了研究】

分野と課題例

分野	課題例
社会・文化・地域	各地における日本語教育事情、日本語教育の歴史、テスト・制度等に関する課題
言語と社会	語用論、社会言語学、言語政策、言語変種、異文化適応、多言語主義等に関する課題
言語と心理	言語理解、言語習得、中間言語、バイリンガリズム等に関する課題
言語と教育	カリキュラム・コースデザイン、教授法、評価法、教材等の研究、また教材作成等
言語	他言語と日本語の対照研究、日本語の構造・言語的特性、言語運用能力等に関する課題

論文執筆・教育実習を中心とした教育研究指導（コースプログラム）の例：

特化コース 3 年次から修士修了までの履修スケジュールの例は次のようになります。

3 年次に特化コース演習「日本語教育実践研究」で基礎的な知識と技能を学び、4 年次には大学院日本語教育学専修コースの必修科目「日本語教育基礎研究」を履修する。それと並行して 3 年次または 4 年次に「インターンシップ」で現場での基礎実習を実施（国内外の日本語教育機関で実施）、5 年次には大学院日本語教育学専修コースの必修科目「日本語教育実習研究」で応用実習を行う。3 年次の演習では、基礎知識の充実を図り、4 年次の「日本語教育学研究演習」では、1 学期には論文の中間発表を行い、秋には、研究計画書をまとめて大学院日本語教育専修コース入学試験の二次試験に臨む。そして 5 年次には「専門特殊研究」において指導教員の指導を受け、修士論文または修士修了研究を完成する。

	3 年次	4 年次	5 年次（大学院）
実践的知識	日本語教育実践研究	日本語教育基礎研究	
実習関係	インターンシップ（基礎実習）		日本語教育実習研究（応用実習）
修士論文・修士修了研究関係	3 年次演習 テーマ決定	日本語教育学研究演習 中間発表・研究計画書完成（受験）	専門特殊研究 提出

-----後略-----



## 【参考資料 4-2. 「大養協」 関連資料】

## 4-2-1. 大養協ニューズレター36号 (配布済み)

シンポジウム「日本語教員養成と言語政策—これからの日本語教育の課題」の抜粋

## 【趣旨】

大養協では、昨今の時代の流れを受け、ここ 2 回のシンポジウムでは、「多文化共生社会における日本語教員養成課程の役割と可能性」、「日本語教員養成が地域の国際化、多文化化にどうつながるか—実践から見えてくるもの」というテーマを扱い、既に現実化している多文化共生社会と日本語教員養成との関わり方を考えました。

しかし、このような日本語教育関係者の意気込みや試みとは裏腹に、この 10 月以降、「国立国語研究所」が、「国立大学共同利用機関法人」に移管されることになり、中でも「日本語教育部門」は、廃止されることが決定されました。これを受けて、昨年 3 月、「日本語教育学会」からは、「国立国語研究所の移管に伴う日本語研究体制の整備・拡充に関する要望書」が、他の関連する学会や団体とともに、「国語に関する学術研究の推進に関する委員会」、及び文化庁に提出され、また、今年 2 月には、「日本語教育の将来を考える有志の会」からも、「国立国語研究所日本語教育研究部門の機能維持および拡充を求める請願書」と署名が提出されました。

大養協でも、このような昨今の日本語教育界を取り巻く状況の激動を重く受け止め、「大学日本語教員養成」のあり方と「言語政策」、そして、「これからの日本語教育」について、改めて、皆で考え議論する必要があると考えました。

日本語教員養成も、「国の言語政策」を睨みながら実践していくばかりでなく、逆に、日本語教育関係者の側から、国の言語政策に的確な「提言」を行っていくことも重要です。また、今後、国の言語政策に、専門的知識と実践をもとに、的確な提言を行うことができる人材を養成していくことも、火急の課題であり責務であると考えます。

今回のシンポジウムでは、日本語教育施策が大きく変わろうとしている動向の中、我々日本語教育関係者に何ができるのか、今後の日本語教員養成はどうあるべきなのか、ひいては、これからの日本語教育の課題は何なのかを、皆で考えたいと思います。

フロアからも、できるだけ多く意見を述べていただけるような時間配分にする予定なので、皆さん、是非、奮ってご参加ください。

## 【パネリストと題目】

西原鈴子 (前東京女子大学教授)

日本語教育と言語政策

加藤清方 (東京学芸大学教授)

学校教育と日本語教育の連携、そして、日本語教員養成の諸課題

田尻英三 (龍谷大学教授)

日本語教員養成課程に対する社会的要請

尾崎明人 (名古屋外国語大学教授)

日本語教育の社会的文脈と将来展望—日本語教育体制の構築に向けて—

【指定討論者】 宇佐美まゆみ（東京外国語大学大学院教授）

---

【企画・司会】 宇佐美まゆみ（東京外国語大学大学院教授）

---

【発題要旨】

### 日本語教育と言語政策

西原鈴子(前東京女子大学教授)

日本語教育にかかわる政策的側面は、少なくとも四つに分けて考えられる。第一は、日本国内での言語使用の多様化を認めつつ、国内における共通語（＝公用語）をどのようにするかという言語選択政策の法整備である。第二は、日本社会へ移動する新構成員（外国人）が達成すべき公用語（＝日本語を想定）のレベルに関する共通参照枠の側面、第三は、日本語を母語としない社会構成員のための目標達成の支援体制の側面、最後は学習支援と評価を担当する支援者（教師）養成の側面である。

それら四つの側面を総合的に制度化するには、それぞれの分野の専門家を擁し、政策を提言する政策研究機関が必要である。従来は国立国語研究所がその一端を担うことが期待されてきたが、国立大学共同利用研究所として位置づけられる十月以降は、その任を負う機関が姿を消すことになる。新たな機関を新設することの困難な昨今、どのような方向で進むことが可能なのか、選択肢を探ってみたい。

### 学校教育と日本語教育の連携、そして、日本語教員養成の諸課題

加藤清方(東京学芸大学教授)

- (1) 日本国内では現在、初等中等学校には 10 万を超える外国人児童生徒が在籍していると言われる。帰国児童生徒を含めるとその数はさらに増える。その児童生徒に対する教育は、ネイティブの日本人児童生徒の教育の傍らで行われているに過ぎず、十分な指導体制や環境が整備されてはならず、日本語教育が行える人材や教材等も十分に供給されてはいない
- (2) 一方海外では、2006 年現在、日本語を学ぶ人は 133 国・地域で 298 万人となっている。中国政府は 2004 年以来言語・文化政策を強力に推し進め、中国語教育を行う「孔子学院」を世界各国に展開し、現在世界各地に 188 か所に設けているのに対し、日本は国際交流基金の「日本文化センター」が 10 か所程度（ちなみに英仏独はいずれも各 100～950 か所）でしかないとの危機感から、政府は、今後、世界各地に日本語普及拠点を設け、早急に 100 か所程度に増やす方針であり、日本語・日本語教育ニーズは高くなると予想される。
- (3) 現在、日本では留学などを除けば、長期滞在の外国人に対するビザ発給では、日本語能力に関する要件はないが、近年、日系ブラジル人など、日本語能力不足から、子供の就学や社会保険への加入などでトラブルに至るケースが増えている。そこで政府は、欧米並に入国や長期滞在の在留審査で日本語能力を要件とする方針であり、専門技術職の外国人に対し、日本語能力に応じた在留要件を緩和するなどの検討が行われており、日本語のニーズが高まっている。

(4) 文化審議会の諮問「これからの時代に求められる国語力について」においては、国際化・情報化の進展や価値観の多様化の中で外国語の能力を身に付けることの重要性以上に、まず、国語で自分の意思を明確に表現する能力の重要性を強調しており、人々が共に生活し、相互に理解し合う社会を形成する上でも国語は重要な役割を果たしているとし、日本語教育選修はその国語力を育てる教員養成に国語選修と連携しながら重層的に貢献できると予想される。

(5) 国語審議会の答申「国際社会に対応する日本語の在り方」においては、日本語使用の国際的な広がりの中で「日本語の国際化」「日本語による情報発信」「日本文化の発信」を機軸として、日本語を通じた情報の受容やコミュニケーションにより、世界の人々に日本・日本人をより深く理解してもらうことが重要であるとしている。

また、海外の教育段階別日本語学習者数は、初・等中等教育が 66%、高等教育が 22%、学校教育以外が 13%で（国際交流基金 H10 調査）、初・等中等教育の学習者数が最多となっており、教師の派遣、教材や情報の提供など、海外の日本人学校や補習校に対する支援を含め、多様な学習需要に応じたきめ細かな日本語教育支援が焦眉の課題とされている。

(6) 中教審では現在学習指導要領改訂の検討を行っているが、「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ（H19.11.7）」において、各教科を通じて言語活動の充実を重要な改善の視点としている。言語は、知的活動（論理や思考）だけでなく、コミュニケーションや感性・情緒の基盤をなすという基本認識に立ち、各教科においては、国語科で培った能力を基本に、論理的に思考し表現する能力、互いの立場や考えを尊重しながら言葉で伝え合う能力を育成することを提言している。また、社会生活に必要な国語の基礎力、他の言語と比べた国語の特質や言語の多様な働きについての理解を重視している。

以上のような学校教育における各教科を通じた言語活動の充実というクロスオーバーの課題に対して、日本語教育ないし日本語教員養成の果たすべき役割は大きく、具体的な目標として、何をなすべきかについて検討したい。

また、OECD が行ってきている PISA、近く行おうとしている PIAAC が想定する COMPETENCY の問題、学芸大の改組（日本語教育専攻のゼロ免課程から教免課程への改組）等についても検討したい。

国立国語研究所が文科省等の審議会の答申に沿って、学校教育における国語・日本語教育による言語力の向上という問題にいま少し大胆に食い込んでいたら、国立大学共同利用機関に吸収されるという事態とはならなかったのではないかと。政治家の選挙区の有権者の子弟の言語力向上・国際教育という問題は、日本の言語政策、また、行政にも係る問題であるからである。こうした問題についても参加者からの意見を聞きたい。

### 日本語教員養成課程に対する社会的要請

田尻英三（龍谷大学教授）

2007年から政府レベルの日本語教育施策が大幅に変わったが、そのような変化に大学の日本語教員養成課程は対応しているのだろうか。大学のシラバスの充実を目指すことの大事さは言うまでもないが、学生の就職先が変わってきていて、なおかつそれなりの社会的要請があって受け入れ先が拡充しているにもかかわらず、大学の教員の意識が変わってきたという印象を私は持たない。

大養協自体も、そのような社会的要請に対して積極的に情報発信をしなければいけない。場合によっては、公開の場面でプロの技を見せるようなデモンストレーションもしなければいけないので

はないかと考えている。

日本語教員養成課程を志望する学生が減ってきているようでは、大養協の未来はない。各大学が、卒業生の就職先などを大養協大会の資料として提出し、情報を共有する必要もある。

なお、今進みつつある日本語教育施策については、拙著『日本語教育政策ウォッチ 2008』を前もって読んできておいていただきたい。私の発表は、その資料を前提として行う。

### 日本語教育の社会的文脈と将来展望—日本語教育体制の構築に向けて—

尾崎明人(名古屋外国語大学教授)

国内でも海外でも日本語による異文化コミュニケーション場面が拡大するにつれて、日本語教育に対する期待が高まっています。この期待に応えるには国がより包括的な日本語教育の政策を打ち出す必要があります。

1980年代後半に国はさまざまな日本語教育施策を実施し、今日の日本語教育体制の基盤をつくりました。1999年には、文化庁の有識者会議が21世紀の日本語教育の課題について審議した結果を「今後の日本語教育施策の推進について—日本語教育の新たな展開を目指して—」という報告書にまとめました。この報告をもとに2000年代に日本語教育の体制が部分的には拡充されてきました。現在は、文化審議会日本語教育小委員会で「生活者としての外国人」のための日本語教育の学習内容やカリキュラム、日本語能力の測定・評価が検討課題に上がっています。

しかし、このような体制整備の努力が日本語教育を取り囲む社会状況の変化に対応し切れているとは言えません。アジア人財構想、留学生30万人計画、EPAにもとづく看護師・介護福祉士候補の受け入れ、技能研修・実習制度の見直し、などの政策における日本語教育の位置づけ、さらには日系人や国際結婚の配偶者など定住者、永住者に対する日本語教育などについても根本的な議論はなされていないと感じます。政治や行政の世界では日本語教育の重要性について十分な認識がないのではないかと疑われます。

大学の日本語教員が日本語教育の社会的文脈をより正確に理解し、将来への展望と夢をもつことが国を動かす力になるだろうし、大学における教員養成課程の内容と方法を変えていく原動力にもなるのではないかと考えます。

#### 4-2-2. 大養協シンポジウム「日本語教員養成と言語政策—これからの日本語教育の課題」の配布資料より一部を抜粋

##### 西原鈴子氏の「日本語教育と言語政策」PPTより抜粋

サポート人材の育成

□ 必要な人材

言語計画立案者

総合的コーチ（コーディネータ）

学習指導者

評価専門家

□ 考えるべき要因：教育文化の問題

J o r d e n 教授の母語話者教師批判：

日本の教育文化を自動的に適用する  
学習者の教育文化背景を考慮すべき

## 田尻英三氏の「日本語教員養成課程に対する社会的要請」より抜粋

### 1. 日本語教育に対する社会的要請の増加

#### ・ 文化庁

『生活者としての外国人』のための日本語教育事業」

日系人等を活用した日本語教室の設置運営、退職教員を対象とした日本語指導者養成、日本語能力を有する外国人を対象とした日本語指導者養成、ボランティアを対象とした実践的長期研修などの事業はあるが、日本語教育の専門家を活用する事業はない。この場合の「ボランティア」の定義もはっきりしていない。

国語分科会日本語教育小委員会

この委員会では、「地域における日本語教育の専門性と内容の明確化」というテーマも取り上げられるはずだが、議事録を見るかぎりまだよくわからない。

同様に「コーディネーターの養成」というテーマも取り上げられていて、これについては実施にむけて動いているようだが、「コーディネーター」がどのような活動をして、その資格はどのようなものかはよくわかっていない。

何よりもこのような活動が、地域の特性を軽くみた、中央からのトップダウンの方向で検討されていることに危惧を感じる。

この委員会で取り上げられている『生活者としての外国人』に対する日本語教育の目的・目標と内容（案）が、今後日本語教育関係者が取り扱うように方向付けられれば、かなりの現場での混乱が予想されると田尻は考えている。

また、この委員会では、今後「日本語指導者の指導力の評価基準等」についても検討する必要があるとしている。

『文化庁月報』2009年3月号（『生活者としての外国人』に対する日本語教育の昨日・今日・明日」という特集）の記事を添付する。

#### ・ 文部科学省

初等中等教育局国際教育課

小中学校における外国人児童生徒のための加配教員は増加しているが、この加配教員に日本語教員養成課程卒業生はどれほど採用されているのであろうか。

「日本語指導者等に対する講習会」の講師として関わっている日本語教育関係者は少ない。JSL カリキュラムの普及も含めて、日本語教育関係者は現在このような動きがどのように進められているのかを知っているのか。

高等教育局高等教育企画課国際企画室

「平成21年度国際化拠点整備事業（グローバル30）」で、大学における留学生への日本語教育はどう変わるのか。国日協の春の大会では、このテーマが取り上げられているが、私立大学で留学生に日本語を教えている日本語教育課程卒業生は自分で考えなさい、というのか。

「留学生 30 万人計画」のおかげで、日本語学校のビザ交付率は上がっている。それが、結果的に日本語教員養成課程卒業生の就職率をよくしている。

留学生の就職に関わるビジネス日本語の研究は、採用者側を巻き込んでなされているのか。JETRO が行っていた試験を漢検が行うようになって、内容が変わるのか。大学で留学生に日本語を教えている人は、当然このような動きに関心があるはず。それとも、大養協の扱うテーマにはそぐわないというのであろうか。

## 2. 日本語教師の資格の不明確化

### ・ 大学のカリキュラム上での日本語教員

大学によっては、いまだに「副専攻」という用語を大学のホームページに載せているところがある。日本語教員養成課程を持つ 17 大学が参加している「日本語@キャリア」の「日本語教師でひろがる、ハッピーな将来」の項目の説明にも主専攻・副専攻という用語を用いている。ちなみに、財団法人日本語教育振興協会の「日本語教育機関の運営に関する基準」の中の「教員の資格」では、大学卒で主専攻（日本語教育科目 45 単位以上）の者、大学卒で日本語教育に関する科目を 26 単位以上修得の者、日本語教育能力検定試験合格者、その他、となっている。

最近、数十時間のカリキュラムで、日本語教師養成をうたっている大学もある。

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターで養成されている「多文化コーディネーター」は、従来の日本語教師養成講座の学生とどのような点で違うのか、また、社会的要請はどちらにあるのか。

### ・ 日本語教育能力検定試験の現在の意味

応募者・全科目受験者・合格者共に、2005 年度から減っていることをどう考えるのか。または、どこかで検討してきたのか。結果的に、2005 年度から合格率（合格者数÷全科目受験者数）は、20%を超えている。

全国日本語教師養成協議会の「日本語教師検定」や日本語教育振興協会加盟校による日本語教師養成のカリキュラムとの違いを、日本語教員養成課程を持っている大学はどう考えているのか。大学の日本語教員養成課程受講者は全体の 56%、一般の団体での受講者は 39%。機関数は 1998 年に比べて大学・大学院では 1.2 倍、一般の団体では 1.9 倍になっている（2007 年現在）。

日本語教育能力検定試験の資格試験としての重さが減ってきてはいないか。

## 3. 日本語教師の専門性

### ・ 外国人集住都市会議などから出されている小中学校教員の日本語教師免許の必要性

「国への提言」の中に以下のような記述がある。

大学の教員養成課程に外国人児童生徒に対する日本語指導や多文化共生教育に関する内容を含めた授業科目を追加し、教員免許取得の必須科目とする。日本語を免許科目とした免許状の設置を検討する。

この提言が実際の免許状にどのような反映できるかは不明だが、大養協としては大変参考になる提言である。

### ・ 大学日本語教員養成課程のカリキュラム再検討の必要性

各大学のカリキュラムは、以下に述べるような学生の進路（あえて簡略化している）に対してどのように対応しようとしているのかを検討し、それを公表する必要がある。卒業後の進路を曖昧に（いかにも未来があるように）して募集を続ければ、この課程そのものに不信感が生まれる心配がある。

- ①大学院を卒業して大学などの日本語教員になる
- ②青年海外協力隊などで海外の日本語教育に従事する
- ③日本語学校の日本語教師になる
- ④小中学校の日本語の加配教員になる（常勤になるケースはまれ）
- ⑤地域の公民館などで日本語ボランティアになる
- ⑥海外の日本語教育機関で日本語教師になる
- ⑦地域での日本語コーディネーターになる（現時点では非常に少ない）

## 尾崎明人氏の「日本語教育の社会的文脈と将来展望—日本語教育体制の構築に向けて—」より抜粋

### I. 日本語教育の社会的文脈

### II. 日本語教育の将来展望

#### 1. 目指すべき日本社会の姿

- ・日本人・外国人の別なく、社会の構成員一人ひとりが自立し、安心して暮らせる社会
- ・一人ひとりの言語・文化をかけがえのない、価値あるものと認め、尊重する社会

#### 2. 多言語社会のコミュニケーション問題と言語教育

多言語社会における複言語能力・複文化能力の育成

- ・日本人のための日本語教育
- ・外国人のための日本語教育
- ・日本人のための外国語教育
- ・外国人のための母語（継承語）教育

#### 3. 国内の日本語教育の現状

- ・専門家による「学校型」とボランティアによる「地域型」
- ・「地域型」の問題：責任の所在が不明確で、蓄積が進まない。
- ・定住しているのに「学校型」の日本語教育が受けられない外国人（日系人や国際結婚の配偶者）
- ・「地域型」にすら参加できない外国人（日本語教育を受ける機会を奪われている）

#### 4. 定住者のための日本語教育体制づくり

○日本語学習支援のための3条件

- (1) 日本語が学べるような生活環境・学習環境
- (2) 日本語学習の成果が上がるような教育プログラム
- (3) 学習に対する努力が報いられるような仕組み

○包括的で整合性のある日本語教育施策の前提

- (1) 外国人の受け入れについての社会的合意形成
- (2) 多文化共生のための法整備、社会インフラの整備
- (3) 地域日本語教育のために税金を使うことの社会的合意形成
- (4) 地域日本語教育の連携システムの構築（図 1）

・国と自治体のレベルで、行政と議会、マスコミなどに働きかけていくことが必要である。

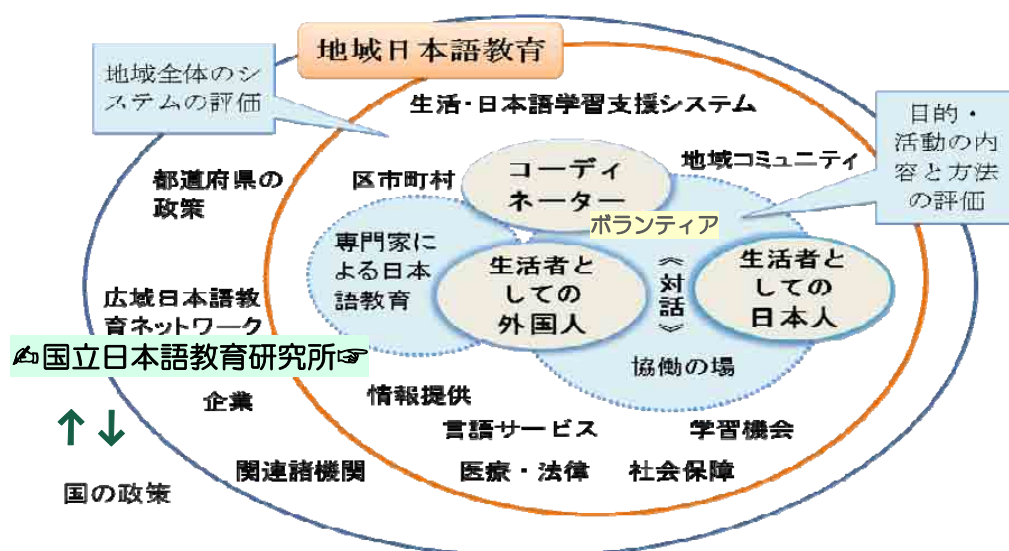


図 1：地域日本語教育の連携システム（日本語教育学会（2008）をもとに作成）



## 5. 実態調査にもとづく研究開発事業の推進

表 1 : 研究開発のために必要な実態調査

	項目	内容
1	在住外国人と日本人の言語生活意識調査	在住外国人がどの言語（母語、日本語など）で、誰と、何のために、どの言語技能（話す・聞く・読む・書く）を使ってコミュニケーションし、理解したり誤解したりしているか、そしてそれに対してどのような意識を抱いているかを調べる。
2	地域社会の日本語コミュニケーション・ニーズ調査	在住外国人が日本語を使う必要のある場面および必要とされる社会文化知識、言語知識、言語技能を調べる。在住外国人と接触する公的機関職員や病院関係者、雇用主、地域の日本人住民など、日本人側が外国人に求めている日本語能力を調べる。
3	在住外国人と日本人との接触場面の日本語コミュニケーション調査	様々なコミュニケーション場面（職場、家庭、交友、商業場面等）での会話データを収集、分析し、理解と誤解のメカニズムの問題を解明する。文字によるコミュニケーションについても同様の分析を行う。
4	日本人同士の日本語コミュニケーション調査	日本人同士の会話でよく使われている日本語（含方言）の定型表現、単語、文型、談話の型などを抽出し、その使われ方を分析する。
5	在住外国人の日本語学習環境・学習方法の調査	在住外国人が日本語学習のために利用できる人的ネットワーク、媒体（テレビ、ラジオ、パソコン、新聞、雑誌、辞書、教科書など）は何か、そして居住地域にどのような社会的学習リソース（日本語教室、図書館、公民館など）があるかを調査する。
6	在住外国人に対する日本語学習支援体制の調査	在住外国人に対する日本語学習支援の活動が、どのような理念のもとに、いつ、どこで、だれによって、どのような方法で、行われているかを全国的に調査する。日本語教室などに通えない在住外国人に対する支援の実態についても調査する。
7	在住外国人に対する日本語学習支援活動の実態調査	ボランティア日本語教室でどのようなやりとりが交わされ、どのような学習活動が行われているか、日本人と外国人はその支援活動をどう評価しているかを調査する。
8	日本語ボランティア養成・研修講座の実態調査	日本語ボランティア希望者に対する養成講座、現職ボランティアに対する研修講座の趣旨・目的、講座内容、実施状況などを全国的に調査する。
9	欧米の移民受入先進国における自国語教育の体制に関する調査	米国、ドイツ、フランスなどの移民受け入れ先進国において、移民に対する自国語教育のシステムをどのように整備しているかを調査する。

表 2：地域日本語教育を進めるために必要な研究開発

	項目	内容
1	学習項目一覧の作成	学習段階別の目標を設定し、各学習段階の学習項目一覧を作成する。
2	カリキュラムと教材の開発	段階別、対象者別のカリキュラム（学習内容・時間割）と教材を開発する。
3	教室活動を考えるための指針の作成	学習者心理に配慮した教室活動を進める上で留意すべき指針を策定する。
4	オンライン日本語学習支援システムの開発	日本語の自習を可能にするために、日本語学習プログラムや辞書などをインターネット環境で自由に利用できるシステムを構築する。
5	日本語学習用の用例・用法辞典の開発（各国語版電子辞書を含む）	日本語学習者が頻繁に使用することが想定される平易な用例や用法を抽出して電子辞書に載せられるように加工する。
6	日本語運用能力の評価方法の開発	日本語を使って実生活で何ができるのかを測る基準を抽出し、評価方法を開発する。
7	日本語教育プログラムの評価方法の開発	日本語学習支援プログラムの有効性を測る基準を抽出し、評価方法を開発する。
8	日本語教員・ボランティア養成課程の開発	地域日本語教育の専門家やボランティアを育成する方法を開発する。
9	日本語教員・ボランティア養成課程の評価方法の開発	日本語教員やボランティアの養成講座を評価する基準を抽出し、評価方法を開発する。

## 6. 日本語教育のための政策研究

- ・文化庁日本語教育小委員会の役割
- ・国立国語研究所の移管と日本語教育基盤情報センターの今後
- ・国立日本語教育研究所（あるいは国立日本語教育センター）の創設
- ・日本語教育学会、国日協、大養協など関係団体の連携・協力

## 7. 定住者のための日本語教育－重点事項－

- ・来日初期の集中的日本語教育
- ・職業訓練のための日本語教育
- ・読み書き能力の育成
- ・学習支援体制の整備（遠隔教育、講師派遣、親子教室など）
- ・専門職としての地域日本語教育コーディネーターの採用

## 8. 大学における日本語教員養成

- ・「地域型」の現場で日本語教育専門家としてコーディネーターの役割を果たす人材の育成
- ・調査・研究に従事するための基礎知識と訓練（大学院レベル）
- ・指導に当たるわれわれ担当教員が社会の要請に応じて、どこまで成長できるか？

### 4-2-3. 大養協ニューズレター37号（校正中）【取扱い注意をお願いします】

シンポジウム概要「国内における非母語話者日本語教師養成の実際」

**【趣旨】**

「生活者としての外国人」のための日本語教育や留学生受入 30 万人計画といった昨今および今後の日本語教育を取り巻く状況において、国内における非母語話者日本語教師・指導者の養成について議論し教育内容等のあり方を再考することは重要な課題です。

現在、結果的に非母語話者日本語教師・指導者養成も行っている機関の多くは、日本語母語話者教師養成教育に主たる視点をおき、母語話者と非母語話者との協働という学習形態をとっているのが状況です。一方、多文化共生化が進む地域での非母語話者日本語指導者養成においても、何を取り上げどのような能力を育成すればいいのかといった基準がないため、手探りの状態で行われているといっても過言ではありません。

そこで、今回の大養協では、非母語話者日本語教師・指導者養成に特化した（あるいは、主とした）教育を行っている機関や団体の、教師養成の目的・目標、カリキュラムの特徴、教育上の工夫点、修了生の進路、問題点等といった具体的な事例を取り上げ、更に社会的要請が高まることが予想される非母語話者日本語教師・指導者養成の今後のあり方を探ることにいたしました。

**【パネリストと題目】**

- 1) 名嶋義直氏（東北大学大学院文学研究科准教授）

「大学院における非母語話者日本語教師養成の実際ー東北大学の場合ー」

- 2) 関山聡之氏（江戸カルチャーセンター日本語学校外国人日本語ボランティア養成担当）

「文化庁委託事業平成20 年度『生活者としての外国人』のための日本語教育事業『日本語能力を有する外国人を対象とした日本語指導者養成講座』実施報告」

- 3) 久保田美子氏（国際交流基金日本語国際センター専任講師主任）

「海外で日本語を教える非母語話者日本語教師の研修」

- 4) 林 炫情氏（山口県立大学准教授）

「非母語話者として『日本語を学ぶ』から『日本語を教える』へ」

**【指定討論者】** 新内康子（志學館大学教授）

---

**【企画】** 古別府ひづる（山口県立大学准教授）・新内康子（志學館大学教授）

**【司会】** 新内康子（志學館大学教授）

---

## 【発題要旨】

## 大学院における非母語話者日本語教師養成の実例—東北大学の場合—

名嶋義直(東北大学大学院文学研究科・准教授)

東北大学大学院文学研究科日本語教育学専攻分野における日本語教員養成の目標は「コースの統括ができる人材の育成」である。この目標達成のため、大学院1年次前期に夏季集中日本語コースのコースデザインを行い、夏季休暇中に4週間程度のコース運営を行い、後期からはコース改善に向けた振り返りを行っている。現時点では非母語話者に対して特別な指導が必要だとは考えていない。コース統括者の養成という点から見て、母語話者も非母語話者も大きな違いがあるとは思われないからである。

特別な指導は行っていないが留意している点はある。その1つは非母語話者が持つ「学習者としてのレディネス」を十分に活用するよう意識付けを行うという点である。このレディネスは非母語話者だけが持つ強みである。

しかしこの強みも扱い方を間違えると欠点となる。そこでもう1つの点に留意する必要がある。自分自身が受けてきた日本語教育を無批判に再生産するのではなく、活用できる経験の中から活用する意味のあるものを取り出すよう意識付けを行うという点である。無批判で安易な再生産を予防するためには「自分が受けてきた教え方以外の教え方」が存在することに気づくことが重要である。グループワークを通して他の受講生の日本語教育観や日本語教育経験に触れることができるように配慮している。今年度は民間日本語学校や他部局の協力を得て、さまざまな授業を複数回見学する試みも行った。

2005年から「魅力ある大学院教育イニシアティブ 言語研究者・言語教育者養成プログラム」を実施した。この取り組みの特徴は2点ある。1つは言語研究を専門とする（日本語教育が専門ではない）大学院生にも日本語教育インターンシップの機会を提供し、日本語教育のレディネスを高める取り組みを行った点である。これは、言語研究を専門とする留学生の多くが修了後自国に帰国すると専門ではないにも関わらず日本語教育に従事することが多い、という現実に対し、日本語教員養成を行う機関として何らかの行動を取る必要があると考えたからである。もう1点の特徴は、非母語話者を自国と日本以外の第三国に派遣したという点である。これは今後益々増大すると思われる国際流動性に対応できる人材の育成を目指したためである。日本語教育を専門としない人材に対しこのような取り組みを行った意図も、結局のところ、視野を広げる機会を提供することで無批判で安易な再生産を予防するためである。

非母語話者の教員養成において重要なことは「学習者としてのレディネスの活用」である。一方で、「無批判で安易な再生産」を防止することも必要である。そのために一旦はそれぞれが持つレディネスの「発展的解消」を行い、「なぜ」「何のために」その教え方を採るのか、それによって「どのような効果」が見込めるのか、といったことを論理的に思考させ、それを通して各自が持つ知識や経験を再生産させることが必要である。ただし、それは一定の日本語教育レディネスのある母語話者においても当てはまることである。

文化庁委託事業平成20年度「生活者としての外国人」のための日本語教育事業

「日本語能力を有する外国人を対象とした日本語指導者養成講座」実施報告

関山聡之(江戸カルチャーセンター日本語学校・外国人日本語ボランティア養成担当)

東京都の外国人登録者数は、平成15年から17年までは微増にとどまっていたが、ここ数年は毎年約2万人ずつ増えている。平成20年10月時点で約40万人にのぼり全国第一位である。区市町村別では、新宿区、江戸川区、足立区、港区の順が多い。

当校が所在する港区では、アメリカ国籍が最も多く、朝鮮・韓国籍、中国籍と続くが、近年では朝鮮・韓国籍、中国籍の増加が目立つ。平成20年12月に区は外国人意識調査（複数回答可）を行った。コミュニティー活動等への参加意向についての調査した項目では、以下の結果となった。

「地域の日本人自治会・町会活動に参加したい」・・・29.3%

「種類を問わずコミュニティー等の活動には興味、関心はない」・・・25.1%。

「港区内の同国人のコミュニティー、グループがあれば参加したい」・・・20.2%

「港区内に限らず同国人のコミュニティー、グループがあれば参加したい」・・・19.4%

「港区の街づくり活動に参加したい」・・・12.8%

これをみると、確かに、コミュニティーへの関心がないと答えた人が2割台半ば存在するが、一方で、同国人コミュニティー及び日本人の自治体への参加意欲が強いことも読み取れる。

当校では、一定以上の日本語能力を有し、同じ国籍のコミュニティーの指導者としての資質と日本社会における習慣や規則に関する知識に加え、日本人の価値観を熟知している外国人を日本語指導者として、また生活指導者として養成することの必要性を感じた。そこで、当校が所在する港区の状況を踏まえ、韓国・朝鮮籍、中国籍の外国人を主な対象とし、同国人のために日本語指導と生活等でのアドバイスができる人物を養成することを趣旨とした講座を開講した。

全7日間計20時間の講座では、外国人市民がコミュニティーに対してできることへの可能性を探る講義のほか、言葉や文化の違いによるトラブルについてのワークショップ、司会進行や映像翻訳など実際に役立つ実践的な内容の講義、外国人が間違いやすく難しいと感じている文法や、コミュニケーション手段についての日本語講座が開かれた。

修了後に行ったアンケートでは「今後自己表現をし、積極的に行動することが大切だと気づいた」「今後地域のコミュニティーでの活動を考えている」などのコメントがあった。受講者が受講後、同国人コミュニティーの牽引者となり、地域の日本人と共に生きる地域社会を創造するという目的を達成する足がかりになったと評価している。ただし、残された課題もある。アンケートでは「すぐ使える実践的な内容の講義を受講したい」「進路について相談にのってもらいたい」との声もあった。先に述べた受講者の意思を実行に移すための受け皿を創出することや、そこですぐ活躍してもらうために、実践的内容をもつ訓練的な教育機会の提供も考えるという課題もある。今後、港区などと話し合っていくことも視野にいれていきたい。

#### 【参考資料】

港区外国人意識調査報告書 概要版 2008年12月 港区

### 海外で日本語を教える非母語話者日本語教師の研修

久保田美子(国際交流基金日本語国際センター・専任講師主任)

国際交流基金日本語国際センター（以下センター）は、1989年の開設以来、人材育成、教材開発など、様々な事業を行ってきた。本発表では特に、センターで行なわれている海外の非母語話者日本語教師の研修についてその特徴を報告する。今後必用とされる国内の非母語話者日本語教師養成

を考える上での一助になれば幸いである。

### 1. センターで行なわれている海外日本語教師研修

様々な目的、期間、対象の研修プログラムが 10 種類以上ある。研修の大半が、海外で日本語を教える日本語非母語話者、かつ現職者を対象とするという特徴をもつ。

### 2. 研修の内容－「長期研修」の場合

上述の研修プログラムの中から、毎年 20 か国以上から約 40 名から 70 名の教師が参加する「長期研修（期間 6 か月）」を例に、その内容について述べる。

#### ①カリキュラム

カリキュラムは毎年、研修参加者あるいは所属機関などのニーズやレディネスを考慮して作成されるが、概ね「日本語」「日本語教授法」「日本事情」の 3 種類の科目で構成される。研修参加者のニーズでは、毎年「日本語運用力の向上」が上位に上がるため、「日本語」関連科目が授業時間数の 5 割以上を占める。センターでは「日本語」の授業を通して、できれば自らの教え方を振り返る機会にもしてほしいと考えている。

#### ② 日本語運用力によるクラス分け

研修開始時のテスト（筆記と口頭）によって研修参加者を日本語運用力が高め（日本語能力試験（以下 JLPT）2 級以上、ACTFL・OPI 中級上以上）のコースと低めのコースに分ける。各コースはさらに 10 名前後のクラスに分けられる。この 2 コースでは、上述の 3 科目のバランスや内容が異なる。なお研修参加者の日本語運用力は、JLPT3 級から 1 級、ACTFL・OPI 中級下から超級までの広範囲に亘る。

#### ③ 自らの現場や経験を振り返ることからはじめる

現職の教師を対象としていることから、特に「教授法」関連科目では、常に自らの現場を客観的に分析し、自らの経験を振り返ることが求められる。「長期研修」の場合、比較的若手教師が対象のため、柔軟に対応できる場合が多いが、他研修では難しい場合も多い。

#### ④ 多様な価値観との接触

前述の通り 20 か国以上の参加者による研修であるため、様々な学習観、教授観を知ることができ、また様々な異文化や価値観との接触の機会となっている。

### 3. ノンネイティブ日本語教師の特徴

ノンネイティブ日本語教師の研修を通して実感する彼らの長所のうち、主な点は以下の 2 点である。①自らが学習者であったという経験から、学習者の興味のある方、学習環境、学習上の問題点を把握しやすい。②母語による学習項目の明示的説明に優れている。

## 非母語話者として「日本語を学ぶ」から「日本語を教える」へ

林炫情<イム ヒョンジョン>(山口県立大学・准教授)

日本語学習者の増加とともに、海外における非母語話者日本語教師の割合はすでに約 70%強を示しているとされています（国際交流基金）。一方、日本国内の外国人留学生数は現在 12 万人（独立共生法人日本学生支援機構）を数えています。今後文部科学省の「留学生 30 万人計画」に伴い、国内における日本語学習者は益々増加していくことが予想されます。このような状況のなか、非母語話者教師の利点を生かした授業法の開発の必要性及び母語話者教師と非母語話者教師の相互発信

の重要性が改めて見直されています。非母語話者の最大の利点は、目標言語について教師自身が学習者としての経験を生かしながら学習者を指導することが出来るということです。たとえそれが、学習者と文化背景や母語が同じでない場合においても、学習者としての経験は授業運営にかなり役立てることができると思われます。しかし、非母語者教師のなかには、「正しい日本語」「規範的日本語教育」に対する不安を感じている方も少なくないと思います。特に、海外の日本語教育養成機関を経て、日本国内で日本語を教える立場になった非母語話者教師の場合、教員養成機関の教育内容が日本と異なるところも多く、日本国内における教育実習の経験も十分ではないため、その不安と葛藤はもっと多いといえます。

パネルディスカッションでは、韓国の日本語教員養成課程を経て日本に留学、そして現在日本の大学で留学生に日本語を教えている立場から、「正しい日本語」、「規範的日本語教育」、そして現在行っている日本語授業でのエピソードなどについてお話したいと思います。