

日本語教師養成講座の充実を求めて
— 民間教師養成講座用の自己評価表試案 —

佐々木 倫子

Enriching Japanese Language Teacher Training Programs
— Proposal of Self-assessment Tools for Private Institutions —

SASAKI Michiko

桜美林大学

桜美林論考『言語文化研究』創刊号 2010年3月

The Journal of J. F. Oberlin University
Studies in Language and Culture, The First Issue, March 2010

キーワード：日本語教師養成、パラダイムシフト、民間教師養成講座、自己評価

要 約

本稿では第二言語としての日本語教育における教師養成講座のあり方を取りあげる。前半では1960年代以降、社会の動きによって引き起こされた、日本語教育における2回のパラダイムシフトの流れを追う。「言語構造の理解と定着重視」から「コミュニケーション能力重視」、そして「社会的成員としての学習者重視」が加わるプロセスを指す。同時に、「社会変化→日本語教育の変化→日本語教師養成の変化」といったサイクルの中での日本語教師養成のパラダイムシフトも追った。1985年の「日本語教育の専門家として必要とされる知識・能力」の範囲の発表と、2000年の「日本語教員養成において必要とされる教育内容」に代表される流れの上で、日本語教師養成が現在どのような課題を抱えているかを見た。

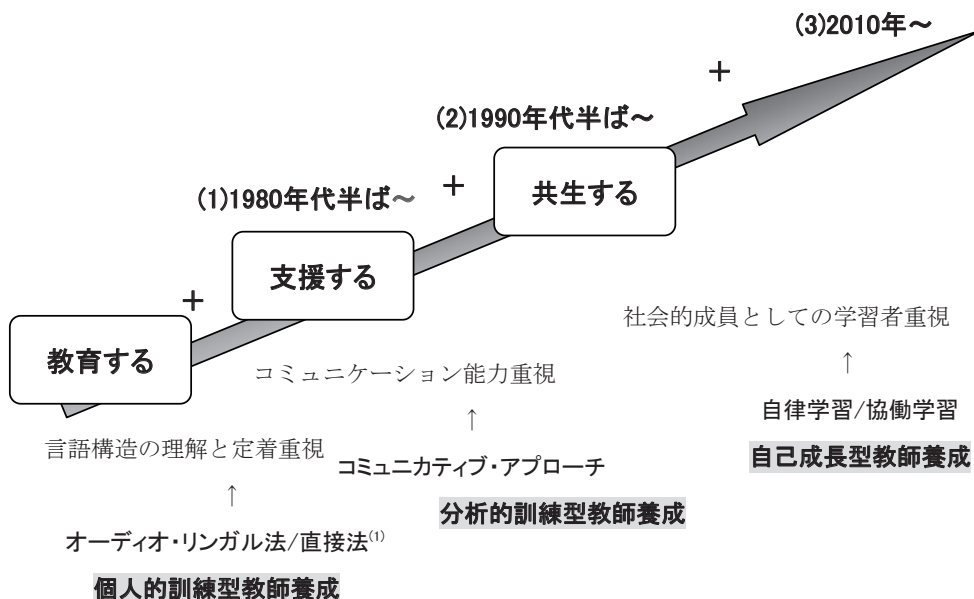
後半では養成講座の自己評価表を提案する。第3のパラダイムシフトを目前とする時点において、時代が求める、より自己成長型の講座実現に向けてのひとつの提案である。自己評価表を説明するにあたっては、インターネット上に高頻度で出てくる民間日本語教師養成講座から、本格的であるとする10の講座のHPを取りあげた。そこに広報されている内容の一部を資料としつつ、5つの視点、11の項目を解説した。

1. 国内の日本語教育・日本語教師養成の流れ

国内の日本語教育は日本社会の人や情報の動きと密接に連動する。グローバル化は近年の国内日本語教育に大きな変革をもたらし、日本語教師養成にも影響をもたらした。「社会変化→日本語教育の変化→日本語教師養成の変化」といったサイクルが生み出されている。本稿では、まず、1960年代以降の日本語教育におけるパラダイムシフトを追い、次に、現状の日本語教師養成講座がどのような課題を抱えているかをまとめ、最後に、民間の日本語教師養成講座の充実のための1手段として自己評価表を提案したい。

以下は佐々木(2006)で発表した「国内日本語教育の大きな流れ」(2006:274)の図に、2009年度の時点までの日本語教師養成の動きを加えて調整を行ったものである。図にそってパラダイムシフトの概要を述べたい。

図表1 国内日本語教育・日本語教師養成のパラダイムシフト



(注：上段は日本語教育の主要な型・下段は日本語教師養成の主要な型を示す)

1.1 第1のパラダイムシフト

1.1.1 社会の動きと日本語教育のパラダイムシフト

第1のパラダイムシフトは1980年代の半ばに始まったとみなされるが、そこにつながる日本語教育界の動きは1960年代に求められる。1962年に、外国人のための日本語教育学会が設立され、外国人に対する日本語教育の専門性の確立に向けて大きな一歩が踏み出さ

れた。外国語/第二言語としての日本語教育の世界では、世界に多々ある言語の中のひとつである日本語を客観的に見るという姿勢が強調される。したがって、そこで意味される専門性とは、日本語を客観的に分析して構造の知識を持つことと、それを効率的に教えるための日本語教授法に関する知識と技能を持つこととされた。1960年当時に、日本語教師養成をおこなっていた大学は国際基督教大学を除いて皆無に近く、民間の教師養成機関も皆無に近い中での出発であった。

1970年代に入ると日本語教育界に大きな影響を与える社会の動きが起こる。1972年に日中国交回復が行われ、それは中国帰国者の受け入れ、そして、1984年の「中国帰国者定着促進センター」の開設とそこでの日本語教育開始につながっていく。一方、1975年のベトナム戦争終結からインドシナ難民の流出が始まる。日本は難民受け入れが遅く、現在も前向きとは言えない国であるが、1979年に姫路定住促進センター、続いて、大和定住促進センター、国際救援センターが設置され、日本語教育、日本社会生活適応指導、就職斡旋が開始された。ふたつの政治的動きから生み出された日本語学習者の数は限られていたが、その影響は大きかった。それ以前の日本語学習者は、学生、ビジネス関係者や宣教師、研修員、外交官などが中心的で、ある水準の学歴や専門性を持っており、日本は一時的滞在地であり、日本語学習の目的も特定されていた。そのような学習者に対しては、日本語の構造を説明し、口頭練習を重視するオーディオリンガル法や、日本語で日本語を積み上げていく直接法などを用いて教師主導型の授業を行えば概ね学習は順調に進行していったのである。しかし、新たに出現した人々の中にはこれまでの“専門性”では十分な対応ができない人々が多数含まれていた。戦乱のために十分な学校生活もおくっておらず、来日の第1の目的が新生活の確立にあり、短い学習期間のあとには普通の市民との直接的な接触が待っている人々に必要なのは、体系的な文法知識というより、実践的なコミュニケーション能力であった。したがって、当然の流れとして、急速にコミュニカティブ・アプローチが広がっていったのである。

1983年に「留学生10万人計画」が発表され、当時1万人をわずかに超える程度だった留学生数を2000年には10万人にするという目標が発表された。⁽²⁾ 従来型の学習者にも数の変化が押し寄せたことで、第1のパラダイムシフトがより明確化された。佐々木(2006)では、さらなる要因として、1970年代にヨーロッパ諸国で起こったコミュニケーション重視の教授法への転換(Richards & Rodgers:2001)という欧米のパラダイムシフトの影響が、1980年代の日本国内へ波及したことを挙げた。人が書物の上で外国語に触れることしか出来なかった時代には文法対訳法が普及し、直接的接触が一般化すればコミュニカティブ・アプローチが優勢になるという、ごく当然の流れが欧米でも日本でも見られたのである。

1.1.2 日本語教師養成の第1のパラダイムシフト

日本語教師養成の世界に上記の動きが伝わったのはいつであろうか。日本語教師養成の第1のパラダイムシフトは1985年を契機とする。この年「日本語教員養成等について」(文

部省)が発表された。そこでは「日本語教員には、国際的感覚と幅広い教養、豊かな人間性、日本語教育に対する自覚と情熱、日本語教育に関する専門的な知識・能力などが要求される」とはされたが、そこで示された日本語教育の専門家として必要とされる知識・能力は、次のとおりであった。

図表2 専門家として必要とされる知識・能力

	出題範囲	一般養成機関 時間数	大学学部 副専攻	主専攻
1-(1)	日本語の構造に関する体系的・具体的知識	150時間	10単位	18単位
1-(2)	日本人の言語生活等に関する知識・能力	30時間	2単位	4単位
2	日本事情	15時間	1単位	4単位
3	言語学的知識・能力	60時間	4単位	8単位
4	日本語の教授に関する知識・能力	165時間	9単位	11単位
	標準的時間 計	420時間	26単位	45単位

上記に基づいて1987年には日本語教育能力検定試験が開始された。試験の問題点として、まず、日本語教育に関する知識を短い時間で断片的に問う、記述形式による知識を問うものだという限界が挙げられる。しかし、試験の合否は、(財)日本語教育振興協会が日本語教育施設の認定を行う際の教師の資格としても重視され、この標準的シラバスは以後の教師の専門性を示す目安となった。

このシラバスでは実習は今後の課題とされたが、1980年代以前のベテラン教師から新人教師へ個人的に技術が伝授されるような個人的訓練型の教師養成は、この頃から徐々に整備され、授業分析なども取り入れた分析的な訓練型に変わるといえる流れが生じた。しかし、1980年代半ばの教師養成の第1のパラダイムシフトの特徴を挙げるとすれば、日本語教育能力検定試験が重視したような、言語構造に関する知識と教授知識・能力を持った人を専門家として確立することにあつたと言えよう。

1.2 第2のパラダイムシフト

地球的規模の移動と情報化はさらに加速していく。1985年の「プラザ合意」後の急激な円高によるバブル経済に伴って、外国人就労者の流入が続く。

1.2.1 社会の変化

1980年代に、最初に入国が増加した外国人は、エンターテイナーや農家の後継ぎに対する外国人配偶者といった女性たちだった。そして次に増加したのは、外国人就労者としての男性たちだった。いずれの人々も、日本で働き、生活することを目的として来日しており、そこで求められる日本語教育は、社会の一成員としての外国人住民が必要とする日本語で

あった。1990年の「出入国管理及び難民認定法」改正施行は、さらなる外国人就労者の流入につながり、社会の多言語・多文化化の動きが進んでいく。各自治体などでは、地域日本語教室のボランティア養成をおこない始め、日本各地で、日本語学習支援ボランティアの育成のための講座が増加した。1991年には文部省（当時）によって日本語支援が必要な外国人児童の統計が取り始められた。

時代はさらに、マジョリティ（日本人）の子どもたちに対する教育の転換を招いた。中央教育審議会は「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において「今後の我が国は、個性が尊重され、自立した個人が自己責任の下に多様な選択を行うことができる、真に豊かな成熟した社会の創造を目指していくことが求められていくであろう。」とうたった。そこでは子どもたちの多様な個性を認め、それぞれの差異を尊重するという意識や価値観の共有が主張され、同質志向や横並び意識、過度に年齢にとらわれた価値観などからの転換を図り、個を確立していくことが求められた。その後の学力低下論争、教育再生などに決着はついていないが、社会の情報化・国際化に疑問がはさまれることはない。第2のパラダイムシフトはマジョリティ側の変化も求めたわけである。これは日本語教育界の一角で、自律学習/協働学習が重視され始めた時期に呼応している。上記のような教育を受けた子どもたちが成人し、日本語教師になる頃には、教育観は確実に変わるとされる。しかし、現状では従来型の教育だけを受けた教師が大半を占めており、新たな教育観をもった教師がいたとしたら、それは日本の一般的な学校教育の中で自然に身に付いたものとは考えにくい。

1.2.2 日本語教師養成の第2のパラダイムシフト

日本語教育現場の流れを受けて、日本語教師養成に第2のパラダイムシフトが起きたのは、2000年のことである。この年、文化庁から示されたのが『日本語教育のための教員養成について』であった。ここでは教育内容が「コミュニケーション」を核として、「社会・文化・地域に関わる領域」「教育に関わる領域」「言語に関わる領域」の3領域が緩やかな関係で位置し、これらはさらに「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区分に分けられた。（図表3）

この教育内容は画期的なものであり、多くの重要な変化を含むが、わけても以下の文言は重要である。それはこの教育内容が、「画一的な『標準的な教育内容』ではなく、『基礎から応用に至る選択可能な教育内容』を示すことを基本とする」という点であり、したがって、「それぞれの日本語教育機関においては、そこに示された教育内容を基に、教育目的や学習者のレベル等の属性に応じていろいろな組み合わせをし、教育課程が編成できるようにするものである。」という点、「枠組みとなる標準単位数や、従来設けられていた主専攻・副専攻の区分は設けず、今後は、各大学等の教育目的がより一層実現しやすいようにするものである。」（p.6）という点である。この考え方は、画一的な教育内容とは正反対に位置し、それぞれの受講者を出発点として、独自の適切な養成内容を組み立てていくことを意味する。

画一的な養成プログラムに教師志望者を当てはめるのではなく、各志望者を出発点とする自己成長型の理念を持つ研修という考え方が打ち出されたわけである。

図表3 日本語教員養成において必要とされる教育内容

日本語教員養成において必要とされる教育内容				
	領域	区分	内容	
コミュニケーション	社会・文化・地域に関わる領域	社会・文化・地域	世界と日本	歴史/文化/文明/社会/教育/哲学/国際関係/日本事情/日本文学……
			異文化接触	国際協力/文化交流/留学生政策/移民・難民政策/研修生受入政策/外国人児童生徒/帰国児童生徒/地域協力/精神衛生……
			日本語教育の歴史と現状	日本語教育史/言語政策/教員養成/学習者の多様化/教育哲学/学習者の推移/日本語試験/各国語試験/世界各地域の日本語教育事情/日本各地域の日本語教育事情……
		言語と社会	言語と社会の関係	ことばと文化/社会言語学/社会文化能力/言語接触/言語管理/言語政策/言語社会学/教育哲学/教育社会学/教育制度……
			言語使用と社会	言語変種/ジェンダー差・世代差/地域言語/待遇・ポライトネス/言語・非言語行動/コミュニケーション・ストラテジー/地域生活関連情報……
			異文化コミュニケーションと社会	異文化受容・適応/言語・文化相対主義/自文化(自民族)中心主義/アイデンティティ/多文化主義/異文化間トランス/言語イデオロギー/言語選択……
	教育に関わる領域	言語と心理	言語理解の過程	言語理解/談話理解/予測・推測能力/記憶/視点/言語学習……
			言語習得・発達	幼児言語/習得過程(第一言語・第二言語)/中間言語/言語喪失/バイリンガリズム/学習過程/学習者タイプ/学習ステージ……
			異文化理解と心理	異文化間心理学/社会的スキル/集団主義/教育心理/日本語の学習・教育の情意的側面……
	言語と教育	言語教育法・実習	実践的知識/実践的能力/自己点検能力/カリキュラム/コースデザイン/教室活動/教授法/評価法/学習者情報/教育実習/教育環境/地域別・年齢別日本語教育法/教育情報/ニーズ分析/誤用分析/教材分析・開発……	
		異文化間教育・コミュニケーション教育	異文化間教育/多文化教育/国際・比較教育/国際理解教育/コミュニケーション教育/スピーチ・コミュニケーション/異文化コミュニケーション訓練/開発コミュニケーション/異文化マネジメント/異文化心理/教育心理/言語間対照/学習者の権利……	
	言語に関わる領域	言語	言語教育と情報	教材開発/教材選択/教育工学/システム工学/統計処理/メディア・リテラシー/情報リテラシー/マルチメディア……
			言語の構造一般	一般言語学/世界の諸言語/言語の類型/音声的類型/形態(語彙)的類型/統語的類型/意味論的類型/語用論的類型/音声と文法……
			日本語の構造	日本語の系統/日本語の構造/音韻体系/形態・語彙体系/文法体系/意味体系/語用論的規範/表記/日本語史……
			言語研究	理論言語学/応用言語学/情報学/社会言語学/心理言語学/認知言語学/言語地理学/対照言語学/計量言語学/歴史言語学/コミュニケーション学……
コミュニケーション能力			受容・理解能力/表出能力/言語運用能力/談話構成能力/議論能力/社会文化能力/対人関係能力/異文化調整能力……	

(文化庁)

1.3 第3のパラダイムシフトを目前にして

それでは、上記のシラバスが世に出てから約10年が経過し、現在の教師養成にはどのような変化が見られるだろうか。結論から言えば、図表3の3領域、5区分の図が浸透したことは確かである。それに従い、教育理念の理解が多少進んだことも認められる。では、理念の理解は教師養成の実践に反映されているのだろうか。

1.3.1 社会の動き

2008年1月、福田首相（当時）は新年の施政方針演説で、2020年に留学生30万人を目指すという留学生30万人計画の策定と実施や、優秀な外国人人材の大学院や企業への受け入れ拡大を表明した。2009年は計画の初年度であり、日本留学試験の改定案が公表された年でもある。さらに、2010年からは「留学生・就学生」が一本化され、国際化拠点整備事業（グローバル30）の最初の13大学が採択され、留学生数の増加が動きだしている。ただ、2008年現在の留学生数12万4千人を30万人にするというのは大きな増加ではあるが、国内の外国人全体から見ればごく一部に過ぎない。外国人登録者数は常に右肩上がりで行っており、2008年末における登録者数は2,217,426人で、引き続き過去最高記録を更新している。10年間で外国人登録者数は約1.5倍になり、我が国総人口に占める割合は、1.74パーセントとなっている。（法務省外国人登録者統計）

そして、2010年からは新たな入国管理法により、日本は移住者の受入れ国として制度的にも整えられていくことになる。外国人を一律に一時的滞在者として扱うというこれまでの姿勢は、あまりにも現実とかけ離れている。当初の計画通りに進行しているわけではないが、日本の高齢化社会に対するインドネシア、フィリピンの看護・介護人材の育成をはじめとする就労・定住につながる外国人の受入れシステムは、いっそう活発化し複雑化するであろう。年少者も含めた外国人地域住民の増加と多様化に対応できる日本語教師養成システムの確立が最重要課題となってきた。

1.3.2 日本語教育の動き

外国人住民の多様化は日本語教育に反映されている。2008年11月1日現在の国内における日本語教育の概要は以下のとおりである。図表4は、日本語教育全体に対して、大学や高等専門学校ではない、一般対象の教育がどの程度を占めているのかを抜き出したものである。

図表4 日本語教育の概要

	実施機関・施設	日本語教師数	日本語学習者数
一般対象数／全体数	1,182／1,779	25,732／30,959人	121,321／166,631人

上記からは、いかに一般の施設・団体、教師数、学習者数が大きな割合を占めているかが見てとれる。さらに、「一般」の内訳であるが、(財)日本語教育振興協会認定施設が341(28.8%)

と、いわゆる日本語学校が一番多いが、続いて、国際交流協会が283(23.9%)、任意団体が242(20.5%)、教育委員会が114(9.6%)、地方公共団体が71(6.0%)、その他92(7.7%)と続く。全体として、地域住民である外国人に対する日本語学習支援が大きな割合を占める現状が見てとれる。

それでは教師養成のほうはどうだろうか。2008年11月1日現在の国内の日本語教師養成等を実施している機関・施設等数は521機関・施設、日本語教師養成担当の教師数は5,510人、受講者数は40,586人となっている。うち、一般の施設・団体が285(54.7%)と最も多く、以下大学が190(36.5%)、大学院が33(6.3%)、短期大学が13(2.5%)の順となっており、半数以上が「一般」である。そして、「一般」の内訳は、国際交流協会が131(46.0%)と最も多く、以下(財)日本語教育振興協会認定施設が46(16.1%)、任意団体が33(11.6%)、地方公共団体が25(8.8%)などと続く。教師等の養成においても、一般が過半数を占めている。

2. 日本語養成講座自己評価のための枠組みの提案

2.1 日本語教師養成が抱える課題

1. において、「一般」を対象とする日本語教師等の養成が重要であること、養成機関も公的教育機関よりも「一般」のほうが多い現状を見た。それでは、一般の、いわゆる、民間ではどのような日本語教師養成プログラムを用意しているのかであるが、既存の多くの日本語教師養成プログラムでは、2000年以後、既成の講義をそれぞれ3領域、5区分に割り振り、空白項目の緩和のために講座編成を多少調整した。しかし、改革はそこまで留まっている。インターネットで「日本語教師養成」と打ち込んでみれば明白であるが、実質は“420時間”も“主専攻・副専攻”も生きているのである。つまり、システムとしては、ある意味で1985年のまともとも言える様相を呈しており現実社会とのずれは大きい。

一般成人が大きな割合を占める日本語教育の現状はどんな課題を抱えているのだろうか。2009年には社会の変化と教師養成のずれを埋めるべく、種々の動きが出てきている。まず、2003年に改訂が行われた日本語教育能力検定試験であるが、その内容を点検する一環として模擬試験が2009年に行われた。さらに、「日本語教師養成・研修に関する課題整理」の協議会が文化庁において開始された。遅きに失した感はあるが、日本語教員等の養成・研修カリキュラムの実態について、また、日本語教員等として求められる資質能力と養成・研修カリキュラムの課題についての協議がなされるわけで、1年後の調査結果が待たれる。カリキュラムの実態調査すら満足になされてこなかったことを思えば、この動きは大いに歓迎されるものである。しかし、そこには基本的に必要な視点が欠落してはいないだろうか。

現代の教師養成には、画一的なシラバスとは対極にある、多様性に対応する柔軟性、自己成長が求められている。そこで、まず基本に押さえるべきは、教師養成講座を編成する人々の意識改革ではないだろうか。2000年に出された新シラバスがうたう教育内容をカ

バーしていることを示す姿勢ではなく、そこに示された教育内容を基に、教育目的や学習者のレベル等の属性に応じていろいろな組み合わせを応用する中で新しい教育課程を編成していくような自律的な教師を養成する方向である。そのためには、講座編成者自身が自己成長・自己変革のできる人材でなければならない。そのことがあまりになおざりにされてきたために、2000年の教育内容の理念が実現されていないのではないだろうか。

そこで、本稿では自己成長の第一歩としての、教師養成講座自己評価システムを提案する。システムを提案するにあたって、まず、“本格的”であると主張する民間養成講座を10校取り上げ、筆者が評価を試みた。“日本語教育能力検定試験対策講座”や、“ボランティア養成のための10時間講座”といった短期の講座は含めていない。そのような講座が限界を持っていることは誰の目にも明らかなためである。取り上げたのは、インターネット上に高頻度で出てくる民間養成講座のうちで、420時間に言及し、本格的であることを主張する10講座である。そのHPを取り上げ、広報されている内容を分析・評価した。

そこには適正と思われる情報とともに、あまり有用ではないと思われる情報があり、また、必要と思われる情報の欠落が見られた。HPという性格上、それが有用な項目への視点の欠如によるものか、広報上の制限や戦略なのかは当事者でない以上推測するしかない。しかし、いずれの場合にしろ、必要と思われる視点からなる枠組みにそって行った評価例を示し、その枠組みにそって自己評価をしてもらうことによって、講座編成者自身のプログラム評価の目が養えるのではないか。2.3の文中で評価例として[]内に引用されているのは、実際のHP上から取り出した文言である。

2.2 評価視点

自己評価のためには簡略で、誰でも気軽に取られるシステムであることが優先される。そこで、5視点の11項目につき、各3点、計33点を満点とする枠組みを考えた。ここで意図するのは、視点をもとに、評価根拠への書き込みを契機とする、講座編成者による教師養成プログラムの自己評価である。

図表5 自己評価表

項目	評価	自己評価の根拠
1. 教育課程／カリキュラム	／9	
3分野の時間配分	(/3)	
5領域別講義配分	(/3)	
目標・シラバスの明示	(/3)	
2. 講義方法	／6	
教材(含む・教案準備など)	(/3)	
活動・方法	(/3)	
3. 研修担当講師	／6	
経歴の明示	(/3)	
講義内容の講師間共有	(/3)	
4. 受講生	／6	
入口ー受講資格の明示	(/3)	
出口ー進路の実績説明・紹介	(/3)	
5. 施設・設備	／6	
学習環境	(/3)	
経費・運営面	(/3)	
総計	／33	
その他のコメント		

2.3 各項目の解説

各項目を自己評価するにあたって、一般的原則に加えて、HPからの事例（〔 〕内に引用）と評価例を参考として提供する。

1. 教育課程／カリキュラム

- ① 基礎・理論分野、実践・スキル分野、実習分野の3分野に分けて、各講義のコマ数を書き込み、配分のバランスを考えて自己評価する。(別紙1参照)
- ② 「日本語教員養成において必要とされる教育内容」の5区分別講義配分一覧を作成する。ひとつの講義が複数の区分にまたがる場合、()に入れて、すべてに書き入れ、分布全体を見て自己評価する。(別紙参照)
- ③ 講義の目標・内容・成果の明示
シラバスの説明があるか、扱われる課題の質と量が提示されているかによる。

(例1) HP8 [言語(162時間)日本語の音声・構文・文法、語彙・意味、語学概論、他、外国

人学習者から、日本語について質問をされたとき、日本語の構造、日本語の文法、表現の微妙な違いなど、正しい知識が必要です。「言語」の領域は、学習者に質問されたとき、的確な答えができるための学習です。]⇒3点—領域と時間数の明示、タイトルのわかりやすさ、予備知識のない人にも入口となる簡単な内容説明がある。

(例2) HP2 [技能別指導法(読解)、技能別指導法(聴解)、技能別指導法(聴読解)、技能別指導法(作文)、技能別指導法(会話)・・・]⇒3点—内容を明確に示すタイトルが出され、レベル的に整った並列になっている。

(例3) HP1 [認識論的直接教授法(EDM)]により、どこの国の誰にでも教えられる]⇒1点—難解な、稀なキーワードを説明なしに使用しており、内容提示が不十分である。

(例4) HP9 [この通信コース一つで、日本語教育能力検定試験対策から、文化庁のシラバス「日本語教員養成において必要とされる教育内容」に基づいたカリキュラム、(当)教師養成420時間総合講座のCERTIFICATE(講座修了認定証)が授与されます。]⇒1点—一般的な講座の5分の1程度の通信コースで、すべてをカバーするような書き方になっている。

2. 講義方法

①理論講義の教材、受講生のケア、採点基準、欠席の手当て、フィードバックの方法などへの言及

①以下は活動の項目で、「実習」の場合の例である。

(例5) HP5 [生徒は実際に(当組織)の日本語学校で勉強している外国人で、あなたの授業を(当組織)のプロ教師が実施する授業と比較し、率直なコメントを浴びせてきます。]⇒2点—外国人生徒の正規の授業時間に実習受講生を送りこむのか、実習のために外国人協力者をつのって実施しているのか不明。コメントは外国人からのみかプロ教師の指導があるのか不明。

(例6) HP3 [約10名の初級～上級の『外国人学生』が皆さんの生徒です。]⇒2点—マルチレベルなのか、レベルが分かれているのか不明。なぜ『』のついた学生なのか。特別実習コースのために集められた外国人集団なのかが不明。)

3. 研修担当講師

①担当講師の担当分野での経歴が明示されているか。どこで、何を、何年やったことが、この分野の担当につながるのかの明示。HPに出ている講師は実際の担当者かなどで評価。

(例7) HP5 [講師は、日本語教育の第一人者であられる〇〇〇(〇〇大学)・××××(××大学)両教授の全面のご協力の下、(当組織)が厳選した教育のプロばかりです。]⇒1点—第一人者たちの教え子である大学院生と当組織の現役教師が担当しているようだが、内実が不明確。

(例8) HP4、HP7 講師名・経歴共になし⇒0点

(例9) HP8 [講師陣は、日本語教育分野の第一線で活躍中。]⇒1点—書かないに等しい曖昧な記述になっている。

- ② ティーム・ティーチングの場合の講師間の授業内容の共有、また、受講生から講師への講義に関するフィードバックのシステムなどの言及があるかで評価。

4. 受講生

- ① 入口・受講資格の明示

(例10) HP6 [日本語教育に興味があり、受講時間以外に課題学習、予習、復習の時間が取れる方を広く募集いたします。]⇒2点—心がまえ、姿勢を問うという方針は伝わる。

(例11) HP1 [(当組織)の養成講座修了生はどこよりも優秀]⇒1点—あいまいな表現の羅列で、何をもち「どこよりも」と言えるのか不明。

- ② 出口・修了後

(例12) HP8 [(前略)1990年に開講しました。今までに約300名の修了生を輩出しています。]⇒2点—数のみ挙げ、進路先は別の箇所に少し挙げられている。進路の実績明示とは言えない。就職先に関する情報提供の仕方への言及もない。

(例13) HP1 [巣立った日本語教師は大活躍しています。]⇒1点—「大活躍」の実態は何か不明

5. 施設・設備・学習環境

- ① 学習環境、施設の説明

(例14) HP6 [本校には日本語学院があります。それは外国人留学生を受け入れるコースや日本に定住している外国の方を受け入れるコースであり、様々な日本語学習者が通学しています。その学習者達と講座受講中から交流でき、会話の相手もできるのです。(中略)より経験を深めるためのチャンスが用意されているという訳です。⇒2点—研修環境に言及している点は評価できるが、どのようにして効果的な接触、経験深化が成立するのか不明

(例15) HP3 教室が4か所挙げられている。⇒1点—実際の教室の場所がどこかが不明。教員養成に関わる文献・視聴覚教材設備などの物的リソースの質と量も不明。

- ② 受講料・教材費等の経費面

(例16) HP5 [3コースすべてを修了した方に対し、養成講座修了証明書を発行します。これにより、日本語教師資格保有者として一般に認められることとなります。]⇒1点—何も言わないよりは良心的ではあるが、曖昧で「一般に認められる」とは日本語学校などの雇い主に認められることなのかは疑問。受講料・支払方法の明示がない点が不明瞭。

2.4 自己成長型養成講座へ

以上、本稿では紙幅の関係もあり、民間教師養成講座のための自己評価表の提案に留まった。上記のような簡単な自己評価表に多くを期待することは出来ない。また、このような自己評価表すら、実施するには様々な障害があると思われる。しかし、現在のような野放し状態は教師志望者にとっても、ひいては、日本語学習者にとっても好ましいものではない。上記を含めた多くの養成講座が「420時間」を打ち出して、修了すれば専門性が確立され、日本語教師としての就職が可能であるかのように主張している。なかには、2ヶ月、420時間の接触時間を消化すれば良しとする講座もあり、これまでに多くの修了生を送り出している。

一方で、「420時間」という数字にはもはや根拠はないという見方も浸透しつつあり、教員の専門性を見る上で、今後どこの教師養成講座を修了したかよりも日本語教育能力検定試験合格の重みが増す方向に進む可能性も考えられる。しかし、大規模なペーパーテストは理念がどうあろうとも制約が多いため、知識重視になりがちである。勢い、養成講座が試験対策的側面を強めるケースも考え得る。

そもそも教育というものは、学校教育も含めて知識重視型と経験重視型の間で揺れ動いてきた。ある程度教育経験を積んだ人向けに基礎的知識を体系だてて学ぶ場を提供するのが教師養成講座であるという「体験⇒基礎知識」も主張されようし、逆に「基礎知識⇒体験」の最初の部分を受け持つのが養成講座であるという主張も考えられる。しかし、時代はより構成主義的な教育への転換、自己成長型の教師養成を強く求めており、そのためには、まず、教師養成講座の実施者自身に自己成長型の活動を実感してもらう必要がある。本稿は、その第一歩としての自己評価表試案を提案するものである。

<注>

- (1) オーディオリಂಗアル法、直接法など個々の教授法理論については、青木ほか(2001)、鎌田ほか(1996)、細川(編)(2002)、日本語教育学会(編)(2005)などを参照していただきたい。
- (2) 紆余曲折はあったが、この目標は2003年に達成された。

<参考文献>

- 青木直子・尾崎明人・土岐哲(編)(2001)『教師の役割』『日本語教育学を学ぶひとのために』世界思想社
- 鎌田修・川口義一・鈴木睦(編著)(2000)『日本語教授法ワークショップ』(増補版) 凡人社
- 佐々木倫子(2006)『パラダイムシフト再考』『日本語教育の新たな文脈－学習環境,接触場面,コミュニケーションの多様性－』アルク
- 日本語教育学会(編)(2005)『新版日本語教育事典』大修館書店
- 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
- 細川英雄(編)(2002)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition, Cambridge, Cambridge University Press

<参考Webサイト>

(2009年8月31日検索)

文部省(当時)「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(中央教育審議会第二次答申(全文))

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/970606.htm#02

文部科学省「「日本語教員の養成等について」の送付について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19850530001/t19850530001.html

文化庁・平成20年度国内の日本語教育の概要

http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h20/gaiyou.html

文化庁・文化審議会「日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議について」

http://www.bunka.go.jp/bunkashingikai/kondankaitou/nihongo_kyoin/youkou.html

文化庁・日本語教員養成のための標準的な教育内容'

http://www.bunka.go.jp/file_1/1000011516_reference_5.pdf#search

法務省入国管理局平成20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/PRESS/090710-1/090710-1.html>

資料HP (50音順であり、HP番号と一致するわけではない。)

ECC日本語教師養成講座、岡山外語学院、KEC日本語学院、神戸東国際学院、神戸YWCA学院、jlegs、東京中央日本語学院、BBI日本語教師養成講座、広島YMCA国際ビジネス専門学校日本語教師養成講座、YAMASA言語文化研究所日本語教師育成センター

1. 教育課程/カリキュラム

記入部分は、1. と2. に分かれています。

1. では、貴校の各講義を3分野に分けてご記入いただく形になっています。

分野を、理論、実践、実習に、大きく分けてありますので、各講義を分類してご記入ください。

時間数はすべてコマ数でご記入ください。例えば、貴校が45分×2コマで90分の場合も、50分×2コマで100分の場合も、「2」となります。

同一講師が多数の講義を担当している場合、すべての講義について講師名をご記入ください。欄が足りない場合は適当に付け加えていただいても結構です。

1. 3分野別講義一覧

1-1 基礎・理論分野

表1 基礎・理論分野（備考を除く項目をご記入ください）

No.	講義名	講師名	実数時間	備考
例	社会言語学	日本 花子	10時間	
1a			時間	
2a			時間	
3a			時間	
4a			時間	
5a			時間	
6a			時間	
7a			時間	
8a			時間	
9a			時間	
10a			時間	

1-2 実践・スキル分野

表 2 実践・スキル分野（備考を除く項目をご記入ください）

No.	講義名	講師名	実数時間	備考
例	聴解の指導	日本 太郎	15時間	
1b			時間	
2b			時間	
3b			時間	
4b			時間	
5b			時間	
6b			時間	
7b			時間	
8b			時間	
9b			時間	
10b			時間	

1-3 実習分野

表 3 実習分野（備考を除く項目をご記入ください）

No.	講義名	講師名	実数時間	備考
例	模擬実習	日本 育子	36時間	
1c			時間	
2c			時間	
3c			時間	
4c			時間	
5c			時間	

2. 5区分別講義分布

2. では、文化庁(2000)「日本語教員養成において必要とされる教育内容」の5区分に従って、講義分布一覧をお作りください。表1から表3の各講義のNo.を、区分ごとに書き入れてください。ひとつの講義が複数の区分にまたがる場合、()に入れて、複数の区分に書き入れてください。

	領域	区分	講義分類-講義No.の複数書き入れは()に入れる			
コミュニケーション	社会・文化・地域 に関わる領域	社会・文化・地域	例1a	(例2a)		
		言語と社会	(例2a)	例3a		
	教育に関わる領域	言語と心理				
		言語と教育				
	言語に関わる領域	言語				
	以上					