

日本語教員養成にもとめられるもの ——学習者のニーズに真にこたえうる教員をめざして——

愛知県立大学外国語学部 土屋千尋
chihirot@for.aichi-pu.ac.jp

0. 本稿の目的

日本語教育におけるここ10年間の変化は大変おおきいものがある。我々は常に学習者のニーズにこたえる教育というものをめざしてきたが、はたして、本当にこたえてきたかを国内の教育現場の例をとりあげて検討する。その検討をもとに、21世紀にもとめられる日本語教員をどのように養成していったらよいかを考察する。

1. ここ10年間の日本語教育の変化

この項では、10年間の変化を1. 学習者の多様化、2. 学習目的の多様化、3. 日本語教員養成にかかわる数値、4. 「日本語教員養成に関する提言」の4つの観点からのべる。

1.1 学習者の多様化

学習者の多様化をひきおこした要因として、地域にくらす外国人の増加があげられる。1989年の全国外国人登録者数は984,455人で全人口の0.8%をしめていた。1998年には1,512,116人となり、全人口の1.2%をしめるようになった。筆者の居住する愛知県をみても、1989年の外国人登録者数は63,734人、1999年は128,892人で、約2倍に増加した。ブラジル人がおおいのが特徴で、1998年は40,873人で、全国のブラジル人の5分の1が愛知県に集中している。1989年は数がすくなく、愛知県地方課ではひとくくりにして、その他としてかぞえており、詳細は不明である。参考までに、1985年は64人だった。1990年、日系人にかぎり単純労働者でもうけいれるという入管法の改正により、ブラジル人が一気にふえ、10,764人となった。

現在、地域にくらす外国人はいろいろな形で日本語を学習している。

1.2 学習目的の多様化

地域にくらす外国人の日本語学習目的は生活保持および生活設計のため、精神面を充足させるためというものである(足立1999)。80年代、日本語学習者というと、まずは留学生がかんがえられ、地域にくらす外国人を視野にいれることはすくなく、生活日本語の習得を中心にかんがえることもすくなくなかった。生活日本語の習得については、ここ10年間におおきくクローズアップされるようになった問題である。

また、地域にくらす外国人の増加にともない、日本語教育が必要な外国人児童生徒が増加している。1997年の統計によると、公立小・中・高等学校在籍で日本語教育が必要な外国人児童生徒は17,296人となっている。児童生徒に対する日本語教育の問題は90年代、重要課題のひとつとなった。愛知県の例を紹介する。愛知県立大学から車で10分ほどいったところに保見団地(豊田市)という団地があり、そこには、約1万人の住民がすんでいて、そのうち3,300人が日系ブラジル人という特殊な状況にある。団地内にある、豊田市立東保見小学校は、全校生徒359人、そのうち外国人児童が71人(内ブラジル58人)である(2000年7月現在)。クラスの5分の1が外国人児童ということで、彼らに対する教育が切実な問題となっており、先生方の真剣なとりくみがなされている。

学習目的の多様化は、上記の場合だけにかぎらない。大学における日本語教育も、たとえば、1995年度からはじまった短期留学推進制度による留学生うけいれ、2000年度秋からはじまった日韓プログラムによる国立大学工学系留学生うけいれなど、日本語学習を第一目的としない様々なプログラムが実施されている。

学習者の多様化とは、いいかえると、日本や日本語学習が目的ではない、つまり、日本や日本語がすきだから、興味があるから日本にいるというわけではない人がたくさんいるということである。たとえば、留学生の場合、自分の国では、この勉強や研究ができないが、日本にすれば、この勉強や研

究ができる、だから日本にきた…、という具合である。日本や日本語がすき、興味があるということなどさしたる問題ではない。彼らにとって、日本語を勉強しなくてよいなら、それにこしたことはない。日本での労働を目的に来日した人も日本や日本語がすきできたわけではない。ましてや、その親といっしょにきた子どもたちは、日本にすむことなど彼らにとって青天の霹靂の出来事であったであろう。

1.3 日本語教員養成にかかわる数値

学習者および学習目的の多様化をうけて、養成課程を修了した日本語教員の活躍する場も現在多様化している。また、日本語教員成課程・コース数は、1989年121機関、1998年384機関、受講者数は、1989年9,272人、1998年29,289人、現在と10年前をくらべると、いずれも3.2倍になっている（『日本語教育のための教員養成について』による）。

1.4 「日本語教員養成に関する提言」

2000年3月「日本語教育のための教員養成について」という提言がなされ、そこで、あたらしい教育内容がしめされた。これは、1985年「日本語教員の養成等について」においてしめされた「日本語教員養成のための標準的な教育内容」が改訂されたものである。2000年の提言の基本となるものは、「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、教授者と学習者とが固定的な関係ではなく、相互に学び、教え合う」ということである。

1985年版のものと2000年版のものをくらべると、提言に「標準的」ということばがなくなったのがおおきなちがいである。これはひとえに、学習者及び学習者の目的の多様化という需要に対応しなければならない現実があるからである。「標準的な教育内容」というものが硬直的な指針とうけとめられかねなかったと提言でのべられている。「標準単位数をしめすことや専攻・副専攻という区分よりも日本語教員として実際に教育活動にのぞむにあたって、基礎的に身につけておくべき内容、日本語教授法などの必須の内容、学習者の属性に応じて選択的に習得すべき内容を明確にしておく必要がある」とのべられている。各大学独自に理念や目的をもって、工夫して、特色ある養成をおこなうことをもとめられているわけである。そして、教育実習がきわめて重要であると、特に実践的な部分の教育が強調されている。

2. 教授者と学習者のずれ——地域の日本語教室の事例から——

1の項でのべたように、国内の教育状況がおおきな変化の様相をみせているが、これらの教育をになう教授者たちは実際にどのような対応をしているのであろうか。近年、学習者のニーズにこたえる教授者というものがもとめられているが、はたして、現状はどうであろうか。具体的な例をみて考察する。地域の日本語教室の現場から、教授者と学習者の意識のずれということで、次の2つの事例が報告されている。地域の日本語教室では教授者というよりも支援者よんだほうがふさわしいかもしれない。この項では、統一のため「地域の日本語教室」で外国人の日本語学習支援をおこなう人を教授者とよぶ。

2.1 学習者と教授者の関係——札幌圏の調査——

二通、喜多村、大井らは1997年に札幌圏における日本語ボランティアについて調査し、その結果について、1997年、1998年に報告をしている。1999年、これらの報告に足立が考察をくわえて、学習者の環境、学習目的、レベル、学習期間の多様性の存在のために学習者と教授者の間に「ずれ」が生じるとし、以下にまとめた。

・学習者がとらえた教授者＝一人の日本人

- 日本語で安心してはなせる
- 日本のことや日本での生活について気がるに質問できる
- はなし方や人との接し方をとおして普通の日本人の姿をすることができる
- 対等の大人同士としてはなしあえる

・教授者がとらえた学習者＝おしえる対象

2.2 学習者と教授者、それぞれがもとめるもの

2000年、足立、松岡は、学習者と教授者、それぞれがもとめる学習内容について、秋田・新潟のボランティアによる日本語教室で調査し、次のような結果をえた。

- ・学習者は文化・習慣、それにかかわる表現をならいたい
- ・教授者は言語形式（文法・句型）や言語運用をおしえたい

ずれが生じたまま、教室が進行していくと、学習者は教室からどんどんはなれていく。教授者はその理由がわからず、学習者の姿勢があまいなど、学習者側にその要因をもとめることで納得し、そこでとどまってしまう。日本や日本語をしりたいとおもってまなぼうとする人と日本や日本語をつたえたいとおもっておしえようとする人が存在するにもかかわらず、双方かみあわず、不満だけがのこる不幸な結果となってしまう。やめていく人からは理由をきくことはできない。やめていく人は理由をいわないで教室からはなれていくもので、理由をいってやめていくことは稀であろう。また、教室を開始する前に詳細なニーズ調査をおこなったとしても、学習者のニーズというものは完全に把握できるものではないのである。学習者がニーズを明確にしめすことができるなら、それは相当学習がすすんだ人であるといえる。ニーズを明確にするため、双方教室で活動しているといっても過言ではない。そして、ニーズというものも学習していく上で変化していくことが十分にありうるとかんがえられる。

3. 大学における教員と学生の認識の差

2のような教授者と学習者の意識のずれは、北海道・秋田・新潟だけではなく全国的な傾向である。また、これらは地域のボランティア教室だけにおこりうることであろうか。大学における日本語教育でも、おこりうることであり、教員側に意識の変容がせまられている例を、筆者の前任校（新潟大学）でのプロジェクトワークの実践から報告する。

3.1 日本語研修コースにおけるプロジェクトワーク

日本語研修コースとは、大学院入学前予備教育を半年間集中で実施するコースで、主に初級レベルの学生が対象である。コースの教育の一環として、プロジェクトワークを実施した。

3.1.1 プロジェクトワークの手順

- (1) 学生が興味あるテーマを決定
- (2) テーマについて、日本語でアンケートまたはインタビュー調査
- (3) 表計算ソフトをつかって、結果をグラフにし、分析
- (4) プレゼンテーションソフトをつかって口頭発表

3.1.2 カリキュラム

- (1) コースは16コマ/1週（1コマ=90分）×15週
- (2) プロジェクトワーククラスは2コマ/1週（1コマ/1週のコンピュータクラスも適宜、発表準備にあてる）

3.1.3 プロジェクトワークのフィードバック

口頭発表終了後、フィードバックとして、学生16名、指導にあたった教員7名に対してアンケート調査をした。フィードバックとはコースデザインの一環である教育評価のひとつとしてとらえるもので、情報を収集した後、それをもとに分析・判断し、教育現場に還元、そして教育の改善につなげようとするものである。アンケート質問項目はプロジェクトワーククラスで何をしたかというもので、各項目に対して、「-よくした」、「-すこしした」、「-あまりしなかった」、「-全然しなかった」のうちから、該当するものを学生および教員がひとつえらんで回答する。

スーパービギナーの学生が4か月程度のみじかい期間で準備をし、口頭発表をおこなおうとするわけであるから、学生も教員も無我夢中でただひたすら目のメニューをこなすことにおわれていた。そこで、アンケート調査をおこない、それらを分析考察することで、ふりかえりをきちんとおこない、プロジェクトワークを総括しようというのが、このアンケート調査のねらいであった。

3.2 アンケートの結果

質問項目のうち、26項目については、先生との個別活動に関してとうている（表参照）。本稿で

は、この項目について考察する。

回答の「- よくした」を4点、「- すこした」を3点、「- あまりしなかった」を2点、「- 全然しなかった」を1点として計算し、教員と学生の得点の平均点を比較した。その結果、差がおおきかった項目は以下のとおりである。

・学生の方が高得点の項目

- (先生と) 日本語で自由な会話をたのしんだ
- 自分のしらない日本の習慣を日本語で(先生に)おしえてもらった
- あたらしい文法や文型を(先生に)おしえてもらった

・教員の方が高得点の項目

- (学生が) 自分のアイデアを日本語以外のことばで先生につたえ、日本語になおしてもらった
- (学生が) 先生から日本語でアドバイスをうけた

これらの結果から、おなじことを授業でやっても、教員と学生の間で、認識の差があるということをはわかった。教員は、最終プロダクトである口頭発表を成功させることに熱心であったばかりに、学生と「自由な会話をたのしんだ」という意識はうすく、ましてや「日本の習慣をおしえた」という意識を感じる余裕もなかった。しかし、学生からの回答をみて、学生が一体、何をいわんとしているかをさぐるために、いろいろなやりとりがあったことがおもいかえされた。発表の準備段階で、教員は、学生の出身国のことや学生自身の日頃、感じていることなどを大変興味ぶかくきき、一方、教員自身を感じていることをはなしたのであった。教員は、教授者であると同時に、一人の日本語ネイティブスピーカーとして、学生に接することをもとめられ、無意識のうちに、実行していたのであった。これらのことを学生は認識したが、教員は認識できなかったわけである。このことはおおきな問題であるとかんがえる。

また、「文法や文型」をおしえてもらったという項目について、学生の回答の平均点がたかかったことは非常に興味ぶかい。実は、教員の間では、プロジェクトワークの比重がおおきいために、文法指導をする時間がすくなくなっているという声があがっていた。教員たちはプロジェクトワークの時間は文法の時間ではない、つまり、プロジェクトワーク指導と文法指導とは、まったく、別個のものとしてかんがえていたのである。結局、教員がおもいえがいていた文法指導は、まさに、教師中心のであり、教師に管理されるものなのであった。それは「『今日は、教科書の第X課、XXページのこの文型を勉強しましょう』といて、授業をする」というようなものである。学生たちがおもいえがいていた文法文型指導とは、教科書にかいてあることをおしえてもらうのではなく、自分が発表したいことについての文法文型をおしえてもらうことだったのである。

3.3 プロジェクトワークをささえる教育パラダイム

3.2 でみられたように教員と学生の認識の差をうみだした、プロジェクトワークはあたらしい教育パラダイムに基づいてなされている。その特長として、学習者中心のアプローチ(隈本 1998)であるということと、内容重視のクラスであるということがあげられる。

3.3.1 学習者中心のアプローチ

- (1) 学習者が学習に責任をもち、教師は援助者
- (2) いきた日本語の学習活動
- (3) 予測できない状態に教師は柔軟に対応
- (4) 日本語学習は最終目標でなく手段

コースの学生の日本語レベルが初級段階にあるので、クラス内での教師と学生との情報のやりとりには、媒介言語、学習者の母語、絵や事物、筆談、辞書、コンピュータの画面、身ぶり手ぶりなど、ありとあらゆる手段が必要となってくる。従来の指導方法を念頭において、教室にのぞんだら、一体、何をおしえているのかわからなくなり、とまどいをおぼえることであろう。

3.3.2 内容重視のクラス

プロジェクトワークに必要なスキルは大学院での専門研究に必須のスキルで、リサーチスキル・コ

ンピュータスキル・プレゼンテーションスキルなどを訓練する。このように、動機づけのたかい、意味のある学習内容があつてこそ、自律的なインターアクションがおこり、学習者の言語の習得がおこるわけである。そして、特に重要なことは、これらがたとえたとえ初級段階の学習者であっても、内容重視のクラスが実施されるべきということである。

4. あたらしい教育パラダイムのもとでの教師の役割

あたらしい教育パラダイムのもとでおこなわれる日本語教育を運営していく教師の役割をまとめると以下ようになる。

- (1) 学生に様々な情報をあたえる援助者。どの情報を活用するかは学生が決定
- (2) ひとつの文化をもった日本語ネイティブスピーカー
- (3) 対等な立場の者同士がつかえたいことをつかえあつてこそ、言語の習得がおこるということを自覚すべき

この教師の役割は、大学における日本語教育を実施していく教員についてだけいえるものではなく、地域の日本語教室を運営していく教授者にもそのままあてはまるものだとかんがえる。大学におけるあたらしい教育パラダイムのもとで日本語教育をおこなうことと、日本語学習そのものが目的でない学習者が急増している教室で学習者のもとめるものを感じとり対応していくことは、本質的におなじである。

5. 日本語教員養成にもとめられるもの

以上から、これからの日本語教育をになう教授者を大学における日本語教員養成課程の中でそだてていくには、どうしたらよいかのべてみたい。

従来型の日本語教育の知識やスキルを授与していくやり方では限界があり、4でのべたような役割をはたせる教授者はそだたない。日本語教員養成者は(1)知識授与型ではない体験学習型の授業、(2)学生に一方的におしえるのではなく学生同士、および養成者と学生同士が双方向的にまなぶ授業、(3)学生たちが受動的ではなく主体的にまなぶ授業を提供しなければならない。そのような授業の中で、教授者をめざす学生に体験プロセスを重視させることが重要である。学生は、常にふりかえりをおこない、プロセスでおこる様々な問題をみのがさず、対処していくことで、柔軟性をやしなうことができるとおもわれる。

また、教授者志望の学生には、まず基本として、文化背景や年齢のことなる学習者と対等な関係をきづくための人間関係トレーニングが必要不可欠であるとかんがえる。異文化間心理学の分野における心理教育的手法をとりいれることも有効であろう。日本語教育と異文化間心理学の連携によるトレーニングが、学習者と対等にむきあい、表面的ではない実際のコミュニケーションをしながら学習者の真の目的にかなった日本語のサポートができる教授者の養成を可能にする。このような教授者こそが、現在の、そして今後の日本語教育をになうべきものである。

参考文献

- 足立祐子(1999)「学習者と支援者」特別研究『日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成』中間報告会分科会資料 国立国語研究所, pp.92-95.
- 足立祐子・松岡洋子(2000)「地域の日本語教室における異文化に関わる問題点——教授者は外国人居住者にどんな日本語を教えたいか——」『異文化間教育学会第21回大会発表抄録』, pp.160-161
- 宇佐美洋・土屋千尋(1999)「日本語予備教育におけるプレゼンテーション指導の展開」『日本語教育方法研究会誌』 Vol.6 No.1, pp.4-5.
- 隈本・ヒーリー 順子(1998)「日本語授業における『学習者中心のアプローチ』の試み」『第11回日本語教育連絡会議発表論文集』, pp.36-41.
- 土屋千尋(1998)「ディスカッションを主体とした多文化クラスの実践」『多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施と評価に関する研究』平成9年度科学研究費補助金基盤研究(C)(1)中間報告書, pp.5-17.

- 土屋千尋(2000)「多文化クラスを運営する教師」『多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施と評価に関する研究』平成9-11年度科学研究費補助金基盤研究(C)(1)研究成果報告書, pp.161-170.
- 土屋千尋・宇佐美洋・足立祐子・押谷祐子(1999)「初級段階でのプロジェクトワークにおける教師の役割——フィードバックの一事例から——」『第4回国際日本語教育・研究シンポジウム資料稿』, pp.115-120.
- 二通信子・喜多村喜美江・大井裕子(1997)「札幌圏における日本語ボランティアの現状——インタビュー調査の結果から——」特別研究『日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成』会議要録 国立国語研究所, pp.1-11.
- 二通信子(1998)「日本語ボランティア調査から」特別研究『日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成』会議要録 国立国語研究所, pp.40-51.
- 井上孝代(1999)『留学生担当者のためのカウンセリング入門』アルク
- 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」文化庁文化部
国語課
- Nunan, D. (Ed.)(1992) *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge University Press; Glasgow
- R. C. Scarcella・R. L. Oxford(1992)／牧野高吉訳・監修(1997)『第2言語習得の理論と実践 タバストリーアプローチ』松柏社

表：

B 先生との個別活動

- B1 はなしことばとかきことばのちがいについて、先生とはなした
- B2 自分のアイデアを日本語以外のことばで先生につたえ、日本語になおしてもらった
- B3 先生が日本語になおした文章について、意味のわからないところを日本語で質問した
- B4 コンピュータのつかい方について、日本語で質問した
- B5 文法や文型 (sentence pattern) について、日本語で質問した
- B6 自分のアイデアを日本語ではなした
- B7 自分のいいたい単語を日本語でなんというか質問した
- B8 漢字のよみ方を質問した
- B9 先生がいった日本語を自分でかいた
- B10 自分でつくった日本語の文をなおしてもらった
- B11 コンピュータのつかい方について、日本語でおしえてもらった
- B12 先生がかいた文章をよんだ
- B13 先生がかいた文章を声にだしてよんだ (read aloud)
- B14 原稿をよんでもらった
- B15 日本語の発音をなおしてもらった
- B16 自分のいいたいことばを漢字でどうあらわすか質問した
- B17 あたらしい文法や文型をおしえてもらった
- B18 自分の知らない日本の習慣 (manners and customs) を日本語でおしえてもらった
- B19 アンケートの質問を日本語になおしてもらった
- B20 先生から日本語でアドバイスをうけた
- B21 先生のアドバイスについて、自分のかんがえをいった
- B22 発表のリハーサルをした
- B23 先生の非言語的メッセージ (non-verbal message) に気づいた
- B24 自分の国のことを日本語でつたえた
- B25 日本語で自由な会話 (free talk) をたのしんだ
- B26 日本語でほめられた