HOKUGA 北海学園学術情報リポジトリ
学校法人北海学園
北海学園大学
北海商科大学

タイトル	日本語教師養成の現在と今後の可能性 ： 本学課程との関連において
著者	中川，かず子；NAKAGAWA，Kazuko
引用	北海学園大学人文論集(53)：189-216
発行日	2012-11-30

Hokkai-Gakuen Organization of Knowledge Ubiquitous through Gaining Archives.

日本語教師養成の現在と今後の可能性
── 本学課程との関連において ──

中　川　かず子

はじめに

本学人文学部に開設されている「日本語教員養成課程」（以下，「課程」と記す）は 2000 年（平成 12 年）に正式に本学課程の一つとして発足した。正式に，というのは，実は人文学部設立時より学部のカリキュラム構造に日本語教師養成の狙いがあり，その目的のために日本語・日本語教育関連科目が比較的多く開講されていた。わざわざ「課程」を設けなくとも，実質的には当時の文部省の標準的教育内容（ガイドライン）[1] にある程度沿った教育内容がすでに人文学部に用意されていたのである。この点については，第 2 章で詳しく述べる。

本学「課程」は，発足以来，修了者が年間 40〜70 名とほぼ一定している。ただし，日本語教師志望者がすべてではない。日本語の構造や体系をより深く知る，外国人に日本の言語文化を発信する，資格だけ取得しておく，など受講生の「課程」履修理由は様々である。また，日本語教師の養成を看板としつつ，現実には専門職教育を展開しているとは必ずしもいえない。特に，修了生の約 75％が日本文化学科の学生であり，20％が英米文化学科，残りの 5 ％程度が人文学部以外の学生であることから，この差はカリキュラム構造が大きく関わっていると思われる。日本文化学科生には「課程」必修の履修科目が卒業に必要な科目群に含まれているため，他学科生に比べて単位修得が有利になっている。学生達の進路希望からも，職業としての日本語教師を目標とする学生の割合が，全体的に修了者の 20％程度にすぎないことがわかっている。では，今後私達はどのような教育方針で進む

べきなのだろうか。

本稿では，人文学部の教育内容とも絡む日本語教師養成の現在と将来を見据え，国内の大学等の機関における日本語教員養成の歴史的，現在的概況を踏まえながら，本学に見合う「課程」教育の在り方を考える。「課程」開設 12 年目を経た今，これまでの教育内容を検証しつつ，日本語教育を取り巻く環境，社会情勢を見据え，今後の日本語教師養成を考えていく必要があると思われる。なお，「日本語教師」と「日本語教員」という語についての議論があるが，本稿では前者を一般的な職業名として，後者を学校等の教育課程上の用語として区別して使用している。ただし，本稿ではそれらの違いを論ずることが目的ではないため，「日本語教育者」という意味において実質的に同じ概念と捉えることにする。

１．国内の大学における日本語教師養成（概況）

１－１　留学生 10 万人計画と日本語教師養成推進策

周知のように，「日本語教師養成」が大学，民間学校を問わず全国的に普及したのは，昭和 60 年（1985）5 月に文部省諮問委員会「日本語教育施策の推進に関する調査研究会」による『日本語教員養成等について』の報告からである。文部省は委員会提言「留学生 10 万人計画」を受けて，全国の大学，大学院，一般の日本語養成機関に「標準的教育内容」（表１）を示すに至った。そこでは，大学学部における主専攻（45 単位）と副専攻（26 単位）[2]，一般の日本語学校などの機関では大学学部副専攻に相当する課程（420 時間）のほか，大学院修士課程におけるＡ，Ｂコースが示された。特に，大学学部（副専攻）と一般の教員養成機関では「日本語の構造に関する知識」，「言語学的知識」，「日本語教授に関する知識・能力」といった分野の比重が大きく，これらだけで全体の約 90％を占め，言語と教授法の知識と実践にかなり特化した教育内容であった。

表１が示すとおり，大学副専攻の場合は標準的単位数 26 単位のうち「教授法の知識･能力」が約 35％を占め，主専攻の約 24％と比べると，教授法

表１　日本語教員養成のための標準的な教育内容

日本語教員に必要な知識・能力	一般の日本語教員養成機関	大学の学部日本語教育　副専攻（　）内は主専攻	本学開講科目（本学旧カリ）[3]
１－(1)日本語の構造に関する体系的，具体的な知識（科目名例示）日本語学（概論，音声，語彙・意味，文法，文体，文字・表記	150 時間	10 単位（18 単位）	日本語学Ⅰ，Ⅱ（１部） 日本語学概論（１，２部） 日本語学Ⅲ（２部）
１－(2)　日本人の言語生活等に関する知識・能力（科目名例示）言語生活，日本語史	30 時間	２単位（４単位）	日本語史（１，２部）
２　日本事情	15 時間	１単位（４単位）	文学，文化系の各科目から選択
３　言語学的知識・能力（科目名例示）言語学概論，社会言語学，対照言語学，日本語学史	60 時間	４単位（８単位）	言語学概論（１部） 言語学Ⅰ，Ⅱ（２部） 対照言語学（１，２部）
４　日本語の教授に関する知識・能力（科目名例示）日本語教授法，日本語教育教材・教具論，評価法，実習	165 時間	９単位（11 単位）	日本語教授法Ⅰ（１，２部） 日本語教授法Ⅱ（１，２部） 日本語教具・教材論（１，２部）
合　計	420 時間	26 単位（45 単位）	34 単位（１，２部）

『文部時報』第 1297 号（1985 年 6 月）を基に作成

知識と技能が重視されていたことがわかる。こうしたガイドラインの内容を反映して，1987 年から開始されることになった「日本語教育能力検定試験」[4] では「日本語の構造，体系に関する知識」と「教授法の知識と能力」が中心的な出題内容となり，さらに「実習」の重要性も議論されるようになっていった。

当時の大学における日本語教師養成をめぐる動きについては，徳川宗賢氏の論考（1995）が参考になるが，1991 年の『４年制大学における日本語教員養成の現状』（国立国語研究所日本語教育センター，「４年生大学における日本語教育をめぐる研究連絡協議会」による）報告の後，徳川氏は全国の大学に呼びかけて，1991 年に「大学日本語教員養成課程研究協議会」（以下，「大養協」と略する）を発足させた。徳川（1995）にも示されるよ

うに，1995 年までの大会，シンポジウムでは，「副専攻の現状と課題」「大学院をめぐって」ほかのテーマ，1998 年までの代表理事の在任期間には「日本語教授法の指導法」「日本語教育能力検定試験」など，多くの大学が模索しながら問題解決を試みていたテーマを取り上げ，大学間の教師養成に関する情報交流が大きく前進したといえる。

文部省は平成 5 年（1993 年） 7 月に『日本語教育推進施策について ── 日本語の国際化に向けて ──』という報告書[5] をまとめ，その中で「日本語教員の養成」（第 3 章），「日本語教員の養成の推進」（第 4 章 3 節）として教員養成の問題を取り上げている。文部省報告書（1985 年 6 月）において，日本語教員数が昭和 58 年（1983 年）の 2,200 人から昭和 67 年（1992 年）には 8,700 人，さらに昭和 75 年（2000 年）には 24,900 人へと増加する予測を立てたが，様々な推進策により日本語教員養成が全国的な広がりを見せていった。しかし，上述の日本語教育推進施策に関する報告書（1993）によれば，教師養成の進展に伴い量的拡大は実現したが，実習を含めた教育内容，日本語能力検定試験の内容の改善の検討の必要性も説かれている。その他，日本語学習者の多様性を踏まえた教育内容・方法の改善，教材開発の推進，さらには海外における日本語教育に対する需要の増大への対応が検討され，その具体的内容が示されている。

1 ー 2　日本語教師養成における教育内容の改革

このように，1985 年からの文部省施策による日本語教員養成の動きに続き，次の大きな変革が平成 11 年 7 月の学識経験者による「日本語教員の養成に関する調査研究」（文化庁文化部国語課担当）を契機に動き始めていく。そして，その成果が平成 12 年（2000 年）の「新教育内容」を含む報告書『日本語教育のための教員養成について』（同年 3 月 30 日）として示されたのである。すでに全国の多くの教育機関で教師養成が量的拡大を成し遂げ，国際化の進展による日本語教育を取り巻く国内外の状況の変化とも相俟って，教師養成の新たな時代を迎えることとなった。同報告書によると，平成 10 年現在で「課程」またはコースを有する国内の大学・短大の数は 192

表 2　国内における日本語教師養成機関数，教員数，学習者数

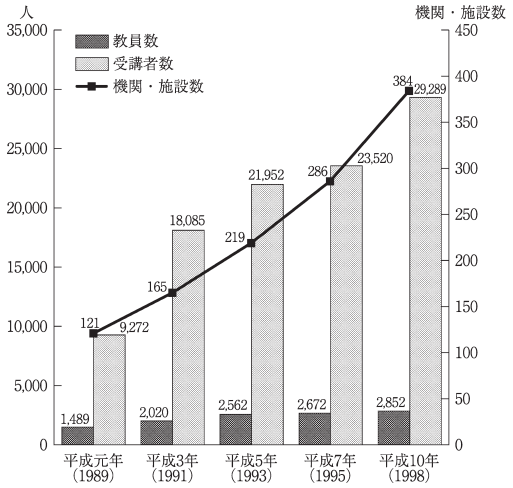
（平成 10 年 11 月現在／平成 12 年文化庁報告書）

平成 10 年 11 月 1 日現在

		機関・施設数	教 員 数	受講者数
大学等の研究科・学部等	大学院	25	204	808
	大学	155	1,245	17,048
	短期大学	37	117	2,765
	高等専門学校	0	0	0
	小　計	217	1,566	20,621
一般の日本語教員養成実施機関・施設		167	1,286	8,668
合　　計		384	2,852	29,289

図 1　日本語教師数，受講者数，機関数の推移

（平成元年～10 年）（平成 12 年文化庁報告書より）



校（平成 3 年では 86 校），大学院は 25 校（同 11 校），一般の学校は 167 機関（同 68 機関）に達したと述べている。表 2 は平成 10 年現在の国内における日本語教師養成機関，教員，学習者の数を，図 1 はそれらの昭和 63 年（1988 年）から平成 10 年までの推移を示したものである。

こうした状況の中で平成 12 年の『報告書』では，1985 年の「標準的教育

内容」を改め，新たな教育内容がガイドラインとして提示された。大学の自主性，多様な学習需要に応えた教育が可能となるよう，主専攻・副専攻の区分を外し，選択的に習得すべき内容を明確にしておく必要性がある（同報告書）と述べている。新たな教育内容で核となりキーワードとなったのが「コミュニケーション」で，その外側に 3 領域（「社会・文化に関わる領域」「教育に関わる領域」「言語に関わる領域」），さらにその外側に「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語」「社会・文化・地域」という 5 区分といった関係が示された。その具体的内容と関連するキーワードが以下の表 3「日本語教員養成において必要とされる教育内容」の通りである。このような教育内容を大学でどのような具体的な形で課程に編成できるか，あるいは，運用上の課題などを明らかにするために，文化庁の委嘱を受けた「大養協」が全国の関連大学にアンケート調査を行った上で「調査研究委員会」を発足させた。

この大養協による調査研究委員会には，全国の 16 大学の委員が加わり，学部一般教育主体から大学院専門教育課程を中心とする大学まで教員養成の内容，形態も様々な中で，新しい教育内容への対応が検討され，大学のカリキュラム適用例，アンケート結果とともに，調査報告書『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査報告書』（平成 13 年 3 月，以下，大養協報告書とする。）にまとめられた。新教育内容が発表された直後は，これだけの広範囲に亘る教育内容が専門教育に適合できるかどうか，あるいは 5 分野を等価に扱うことへの難しさに議論が集中したこともあった。筆者も委員の一人として，何度か意見交換を行う機会があったが，コミュニケーションを軸にすることも，3 領域・5 区分を網羅するカリキュラム内容も理想的な教員養成を求める上では誰もが必要性を認めていた。ただ，最初は多少の驚きと戸惑いがあった。というのは，先の「標準的教育内容」で言語，言語教授法が重視され，日本語教師養成の中心的科目として位置づけられていたのが，「新教育内容」では言語系科目を含めて包括的なコミュニケーションの体系的内容が提示されたからである。しかしながら，「日本語教育は広い意味でコミュニケー

表 3　日本語教員養成の 3 領域，5 区分，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	キーワード
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……	世界史/日本史/文学/芸術/教育制度/政治/経済/貿易外交/人口動態/労働政策/日本的経営/グローバルスタンダード/社会習慣/時事問題……
			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……	国際機関/技術移転/出入国管理/外国人就労/共生社会/難民条約/子どもの権利条約/国籍/少数民族/異文化適応/カウンセリング/ODA/NGO/NPO ……
			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……	第二次世界大戦/国際共通語/日本語教員養成講座/留学生/就学生/技術研修生/中国帰国者/難民/出入国管理及び難民認定法(入管法)/地域の日本語教育/日本語教育能力検定試験/日本語能力試験/ジェトロビジネス日本語能力テスト/ACTFL/TOEFL/TOEIC/英検……
		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……	世界観/宗教観/法意識/自己概念/個人主義/集団主義/公用語/方言/言語生活/外国語・第二言語教育/ピジン・クレオール/ダイグロシア/二言語併用……
			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……	語用論ルール/ウチ・ソト/やりもらい/会話のルール/メタ言語/沈黙/意志決定/交渉/根回し/稟議/時間・空間意識/ホンネとタテマエ/人称代名詞・親族名称・呼称/メタファー/発話行為（依頼・言い訳・感謝・約束・謝罪等）/指標/終助詞……
			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/異文化間トレランス/言語イデオロギー/言語選択……	意味付け/コードスイッチング/翻訳/通訳/バイカルチャリズム/エスノリンギスティック・バイタリティ（ethnolinguistic vitality)/イクイティ（equity)/共生/コンテキスト/異文化交渉/国際協力……
	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……	記憶（エピソード記憶・意味記憶)/スキーマ/トップダウン・ボトムアップ・処理/推論……
			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/学習ストラテジー……	第一言語・第二言語/相互依存仮説/帰納的・演繹的学習法/言語転移/意味フィルター/発達障害/学習障害（LD)/言語病理/沈黙期……
			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……	カルチャーショック/文化摩擦/判断停止(エポケー)/文化化/異文化トレーニング/自己開示……
		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……	教室研究（クラスルームリサーチ)/アクションリサーチ/グループダイナミクス/ドラマ/ロールプレイ/スピーチ/ディベート/ディスカッション/多言語・多文化/インタラクション/教師の自己研修(ティーチャー・ディベロップメント)/コミュニケーション・テスト/アセスメント/ポートフォリオ/シラバス/レディネス……
			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/異文化マネージメント/異文化心理/教育心理/言語間対照/学習者の権利……	異文化トレーニング/母語保持/エンパワメント/加算・減算的バイリンガリズム/言語転移/相互学習/体験学習/イマージョン教育/クリティカル・インジデント（危機事例)/カルチャー・アシミレータ/判断停止（エポケー)/ファシリテータ……
			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……	教材/教具/メディア/コンテンツ/ネットワーキング/視聴覚情報/言語コーパス/CAI・CALL・CMI/衛星通信/ファシリテータ/知的所有権/著作権……
	言語に関わる領域	言語	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……	語族/SOV・SVO 言語/モーラ言語/膠着語/高文脈/相対敬語/発話行為/ポライトネス/パラ言語/非言語/表音・表意文字/タイポロジー……
			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……	南方・北方説/音素/アクセント/イントネーション/形態素/語構成/文節/品詞分類/文法/命題/モダリティ/文章談話構造/語用論的機能/発話行為/位相/待遇表現/方言/性差……
			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……	調査・分析法/リサーチ・ツール/リサーチ・クエスチョン/論文作成法/発表形態/学会……
		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……	4 技能/葛藤処理（管理)/プレゼンテーション/対人関係構築・維持/関係修復/判断停止（エポケー)/日本語能力/外国語能力……

ションそのものである」という前提に立った上で，各大学の工夫に委ねた以下のような教育編成の可能性も同時に示された。

① 初等・中等教育機関における教員免許に必要な科目と日本語教員養成科目とで共通に履修させ得る縦断的な教育課程編成
② 外国人に対する日本語教育，初頭・中等教育における国語教育，外国語教育を包含したより包括的な言語教育専攻
③ 国際化が進展し異文化接触が増大する中で，日本語教員に求められる異文化適応能力の基盤となる科目と日本語教育関連科目を包含するコミュニケーション教育専攻

（『日本語教育のための教員養成について』pp.6-7）

要するに，「新教育内容」をすべて日本語教師養成のカリキュラムに盛り込む必要はなく，それぞれの大学に特徴的な専攻，コースをつくればよいという考え方，あるいは，基礎教育（共通教育）課程に組み込むか，専門教育課程として発展的に捉えるか，など様々な受け止め方が可能であるというのが大方の大学教員養成関係者の理解だったといえる。ただ，大養協報告書に集約されたアンケート結果からは，包括的な教育内容に賛同しつつも現行の教育課程に組み入れることの困難さを指摘するものが散見された。しかし，他大学との連携プログラムを進めたり，地域のボランティア教室や海外の大学での教育実習を実施するなど，大学によって特色ある日本語教師養成が行なわれているのも事実であり，将来を見据えた新教育内容が違和感なく受けられるのも時間の問題であったことは確かである。

こうした日本語教師養成における改革から 12 年，大学における日本語教師養成のあり方を模索する動きは現在も続いている。この十年間で取り上げられた大養協シンポジウムのテーマは，「日本語能力検定試験」「教育実習」「日本語教員養成課程の目的と内容 ── 大学の事例紹介」「卒業後の進路，就職指導について」「大学と地域の連携」「多文化共生社会における教員養成課程の役割」「国内における non-native 教師養成の実態」「新しい教

員養成のパラダイム」「日本語教育•教員養成の公益性とその可能性」など多岐にわたり，国内の国際化，多文化化の状況や海外の学習者数の増大を背景に，新しい時代の教師養成のあり方，日本語教師観の多様性への配慮，大学と地域社会，他の教育機関との連携などが課題として挙げられている。

次に本学日本語教師養成について取り上げ，学部発足時から現在までの歩みを検証する。

2．本学日本語教員養成課程の歩み

2－1　人文学部発足時のカリキュラムと日本語教師養成

本学人文学部が発足したのは平成5年（1993年）である。当初，「国文学科」ではなく「日本文化学科」という学科名へのこだわり，日本語と日本の文化・歴史，外国語との比較といった言語文化を軸にした専門教育の組み立て（表4），外国人留学生•海外帰国生徒のための「一般教育科目等代替科目」の創設（教養部に設置）などからもわかるように，留学生・帰国生徒を受け入れ，日本語や日本文化を外に発信できるような人材の育成を

表4　人文学部　日本文化学科　専門科目（1部）

言語系科目	（○印必修）	漢文学	アイヌ文学
言語と文化		中国文学Ⅰ	中国文学Ⅱ
日本語表現法	日本語発声実習	比較文学Ⅰ	比較文学Ⅱ
○日本語学概論		現代思想	日本思想史
○英語基礎演習Ⅰ	英語基礎演習Ⅱ	日本古代・中世史	○日本近現代史
言語学概論Ⅰ	言語学概論Ⅱ	北海道史Ⅰ	北海道史Ⅱ
日本語教授法Ⅰ	日本語教授法Ⅱ	日本民族学	アイヌ文化論
対照言語学Ⅰ	対照言語学Ⅱ	文化人類学Ⅰ	文化人類学Ⅱ
○日本語学Ⅰ	日本語学Ⅱ	日本文化論Ⅰ	日本文化論Ⅱ
日本語史		比較文化論Ⅰ	比較文化論Ⅱ
○英語読解演習	英語聴解演習	現代異文化関係論	現代映像文化論
英語表現法Ⅰ	英語表現法Ⅱ	○現代日本の芸術	外国における日本研究
英語講読Ⅰ	英語講読Ⅱ	韓国文化論	現代アジア論
		書道	書道演習
文化系科目	（○印必修）	コミュニケーション論Ⅰ，Ⅱ	
日本文学概論	○日本文学史	現代マスコミジャーナリズム論Ⅰ，Ⅱ	
古典物語文学論	和歌文学論	現代国際関係論Ⅰ，Ⅱ	
日本近代文学	日本現代文学	日本の政治	日本経済論

（『北海道から』1993年1月号，pp.3-5より作成）

目指していた。人文学部開設記念号となった『北海道から』(学校法人北海学園発行，山根対助名誉教授編集)[6] に，菱川善夫初代学部長が学部創設の目的について語った内容が掲載されているが，それによると，総合的な文化研究をはじめ，国際化時代に対応する英語コミュニケーション能力，外国人に対する日本語教師の可能性が述べられている。

確かに，人文学部日本文化学科では開設時より日本語教師養成を意識しながら，日本語・日本文化関連科目をはじめ，日本語教授法，言語学関連科目もまた専門科目として開講していたが，正確に言うと「標準的教育内容」(1985 年文部省ガイドライン；表 1 参照) の「副専攻」レベルには満たなかった。学部開設当初は日本語教師養成に対する学生の認知度がさほど高くなく，日本文化学科生の約 20%，英米文化学科生の 10%程度しか日本語教師に関心が向けられなかった。しかし，その後の 2 部社会人や道内の高校の教員達の関心の高まりが人文学部における日本語教員養成課程の実現を後押ししてくれたといえよう。

2 ー 2　学部専門科目の再編成と日本語教員養成課程の設置

「課程」の創設に最小限必要な科目を含む学部専門科目の再編成が行なわれ，新カリキュラムが平成 10 年(1998 年)度から実施されることになった。これにより，上記の文部省ガイドラインによる「副専攻」資格に必要な 26 単位の日本語教師養成科目の履修が可能になった。これを契機に，学則，規定等が整備され，平成 12 年 (2000 年) に「課程」設置が実現したのである。「課程」実現に必要だったのは，１，２部ともに「日本語の構造に関する科目」と「日本語の教授に関する科目」の再編成，あるいは科目の追加であった。「課程」創設時の必修授業科目は表 5 の通りである。

もともと人文学部では，「文学・歴史・文化」関連科目が他分野に比較して充実しているため，教師養成「標準的内容」で求められた「文化」(日本事情) 単位の修得は容易であった。しかし，知識と実践的な教育能力をある程度まで求めるならば，やはり「日本語教育能力検定試験 (以下，「検定試験」と略す) と「実習」への対策を充実させる必要がある。本学「課程」

表 5　平成 10 年度新カリにおける「課程」必修科目（１，２部とも 34 単位必修）

Ⅰ　日本語の構造（12 単位）	１部　日本語学概論（４）　日本語学Ⅰ（４）　日本語学Ⅱ（４） ２部　日本語学概論（４）　日本語学Ⅰ（２）　日本語学Ⅱ（２）　日本語学Ⅲ（４）
Ⅱ　日本人の言語生活（４単位）	１部　日本語史（４） ２部　日本語史（４）
Ⅲ　日本事情（４単位）	１，２部とも，「文学・歴史・文化」科目から選択（４単位選択必修）
Ⅳ　言語学関連（４単位）	１部　言語学概論（４）　対照言語学Ⅰ（２）　対照言語学Ⅱ（２） ２部　言語学Ⅰ（２）　言語学Ⅱ（２）　対照言語学（２）
Ⅴ　日本語の教授（10 単位）	１部　日本語教授法Ⅰ（４）　日本語教授法Ⅱ（４）　教材・教具論（２） ２部　日本語教授法Ⅰ（４）　日本語教授法Ⅱ（４）　教材・教具論（２）

では表５に示す通り，「検定試験」，「実習」のいずれの指導も単独で行なわれておらず，人文系大学のカリキュラムにこの両者をいかに組み入れるかが課題の一つでもある。「実習」については，表中の「日本語教授法Ⅱ」と「教材・教具論」で教室でのマイクロティーチング（学生同士の模擬授業）と留学生を相手にした模擬授業を前期と後期の後半に実施する形で授業が展開された。一方，「検定試験」対策についても，いくつかの試みがなされた。北海道で試験が実施されるようになった平成８年（1996 年）以降，検定試験に対する意識が一層高まりを見せたが，それより少し前の平成６年５月に人文学部一期生の有志 15 人による「日本語教師を目指す学生の会」が自主的な学習会，特に検定試験への対策を行なった。この学習会は２部社会人学生が１部学生に参加を呼び掛け，毎回 20〜30 人が参加し，毎年 24 回の講座を１サイクルとして平成６年から平成 11 年まで続けられた[7]。こうした熱心な学生の姿勢に応える形で日本語分野の教員が交代で解説，指導に当たったが，平成 10 年度から「課程」のために開講された２部「日本語学Ⅲ」，１部「日本語学概論」（１年から履修を繰り上げに）に検定試験対策も盛り込まれるようになった。

２－３　「新ガイドライン」と本学課程の新「教育内容」

前節で述べたように，本学における日本語教員養成課程は実質的には平成 10（1998）年から行われ，事務局や委員会体制を整備し正式な課程とし

表 6　本学日本語教員養成課程における新教育内容（１部開講科目）

●ゴヂック体は必修

言語領域(言語，日本語) (10 単位以上)	外国語領域 (２単位以上)	教育領域 (12 単位以上)	社会・文化・地域領域 (８単位以上)
*言語学Ⅰ，Ⅱ *言語学概論Ⅰ，Ⅱ *世界言語文化概説 専門言語学Ⅰ，Ⅱ **日本語学概論Ⅰ，Ⅱ** 日本語学Ⅰ，Ⅱ 日本語史 対照言語学Ⅰ，Ⅱ 日本語発声実習 日本語表現法	*オーラルコミュニケーションⅠ，Ⅱ，Ⅲ，Ⅳ Listening　Ⅰ，Ⅱ Speaking　Ⅰ，Ⅱ	*コンピュータ科学 **日本語教授法** **Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ，Ⅳ** 異文化理解論 異文化間教育学 日本語教育演習 Ⅰ，Ⅱ	*コミュニケーション論Ⅰ，Ⅱ *日本近現代史論 *アイヌの言語と文化 *国際事情　*日本文学 日本文学史Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ，Ⅳ 日本史概論Ⅲ，Ⅳ 日本文化史Ⅰ，Ⅱ アジア文化論Ⅰ，Ⅱ アイヌ文化論Ⅰ，Ⅱ 宗教文化論Ⅰ，Ⅱ

ては平成 12 年からとなる。平成 12 年 3 月には先に述べた文化庁による「新たな教育内容」(新ガイドライン)が示されているが，新ガイドラインに沿った新しい「課程」カリキュラムの導入にはさらに 5 年を費やすことになった。①言語領域（言語学，日本語学等）16 科目，②外国語領域（オーラルコミュニケーションⅠ～Ⅳ，英語聴解，読解） 8 科目，③教育領域（コンピュータ科学，教授法Ⅰ～Ⅳ，異文化間教育学，日本語教育演習等） 9 科目，④社会・文化・地域領域（コミュニケーション論，日本近現代史，日本文学，日本文学史，アジア文化論，アイヌ文化論，宗教文化論，国際事情等) 20 科目を開講科目に掲げ，課程修了の要件を 32 単位必修とした (表 6)。この現在に至る課程カリキュラムは，平成 17 (2005) 年度の学部カリキュラム変更に伴うものであった。より広い選択範囲を提供するため，共通科目（＊印）も含めている。

表 6 が示すように，新教育内容では選択科目を専門科目以外に拡大しており，共通教育科目の「課程」科目への認定により，日本文化学科生以外にも履修しやすいよう配慮がなされている。その一方で，「オーラルコミュニケーション」などの外国語科目，「異文化理解論」や「異文化間教育学」などの「異文化理解」関連科目，「教授法Ⅲ，Ⅳ」における実習と検定試験

対策を含む「日本語教育演習Ⅰ，Ⅱ」など，英語コミュニケーション力，多文化社会への適応力，日本語教育の専門知識と実践能力の強化を図る教育内容が新たに加えられた。また，上級学年の「課程」履修者の中で卒業後に日本語教師を志望する者に対しては，担当教師との面談を勧めている。これにより，即戦力となる日本語教師の養成とまではいかないが，将来的に日本語教師となるための基本的な知識，情報と異文化適応力を有する教師候補生はある程度育成できたのではないかと思われる。実際，日本語教師として国内，海外で活躍している卒業生も多い。修了生の卒業後の進路と大学での「課程」での学習がどうつながっているのか。これについては次節で見ていきたいと思う。

2－4　修了生の推移と卒業後の進路

本学「課程」の修了生の推移は表7に示される通りである。年によっていく分変動はあるが，学部定員数の増加（2000年度入学者より）や学部新カリの導入（2005年度）とも何らかの関係がある可能性がある。日本文化学科（以下，「日文」と略す）は2006年度から，英米文化学科（以下，「英米」と略す）は2008年度から修了生が増加傾向にある。他学部学生は現在のところ2，3名に止まっている。ただし，修了率は1，2部平均で「日文」で60～70%，「英米」で60%程度，他学科は40～60%（2010～2011年度実績）となっていることから，他学科生にとっては修了するまでのハードルはいく分高いようだ。その逆に，「日文」学生には制度上修得しやすいメリットがある。興味深いのは，「日文」学生は日本語に強いが海外に行きたがらないことが多いが，「英米」学生は英語力やコミュニケーション能力があり，海外での教師を希望するが，日本語系科目には苦戦する傾

表7　「課程」修了生推移

年度／学科	日文	英米	他学科	合計
2001	27	1	0	28
2002	15	0	1	16
2003	36	4	0	40
2004	46	4	3	53
2005	17	3	2	22
2006	38	3	2	43
2007	38	4	2	44
2008	44	20	3	67
2009	43	27	2	72
2010	47	23	4	74
2011	44	22	2	68
累計	395	112	21	528

向があるということである。

では，学生達はなぜ「課程」を履修するのだろうか。毎年 4 月のガイダンスでは，約 200 人の参加者のうち 20%程度が「卒業後すぐに，または将来日本語教師を志望」と答えるが，それ以外は「資格，免許の取得」「将来的に海外で生活してみたい」「日本語教師に関心がある」という曖昧な動機付けで履修を始めようとする場合が多い。しかし，中には日本語教師になるために本学を選んだとか，高校の指導教員や先輩に勧められたからという積極的な学生も少数派であるが含まれる。日本語教師への道は厳しく就職の機会を得るのも簡単ではないが，私達教員はこうした少数派であっても日本語教師を志望して「課程」を履修する学生がいる以上，彼らに対して責任をもって日本語教師への道筋をつけるべく，何をどこまでできるか，可能性を模索している。

日本語教師への道は厳しい，とガイダンスで話すことがある。何よりも，北海道という地域でプロとして安定的な収入を得るのは難しいからである。大学は別として，日本語学校の多くが非常勤講師を雇い，しかも経験の少ない教師には一般のアルバイト賃金並みしか支払われない。地元を離れたくないが，日本語教師で生計を立てたい，というのは経験のない若い人達には実現不可能な願望である。そこで，卒業後すぐに教師を希望する者には，まずは 2，3 年海外の現場で教師経験を積むことを奨励している。その前に，在学中に留学生への日本語学習協力や地域ボランティア教室での日本語学習支援[8] を少しでも多く体験してもらっている。こうした指導により，教師としての適性や将来の方向性を自身で見極めることが可能になる。これまでの経験では，1～3 年以内で日本語教師を諦める事例も数件出ているが，その中には，国際交流基金や民間団体による派遣プログラムを経て地元に戻り，その後は別の仕事に就職したというケースも含まれる。しかし，3 年以上海外で経験を積んだ場合は，国内でも日本語学校等の教育機関での就職の可能性が大きくなるため，その後の日本語教師としてのキャリアに有効に働くことが多い。さらに高等教育機関での就職や専門領域の研究を希望する場合は大学院へ進学し，専門職，研究職への道を

進むことも選択肢の一つとなっている。林さと子氏は『大養協論集』(2009) で勤務校における課程修了生の多くが一般企業に就職するとした上で，いくつかの進路例と様々なキャリアを経て日本語教師に就いた例を紹介している。その中で，教職（中学，高等学校教員），企業（日本語研修，翻訳など担当），地方自治体職員（国際課），海外協力隊（JICA）などへの就職も，大学の日本語教員養成課程で学んだ知識，体験が生かされているという。国際交流の盛んな大学であれば，修了生の進路に広がりが期待できる。

本学の課程修了生においてもその進路は多様である。国際交流基金，JICA（日本語教師），民間日本語教師派遣団体，海外の大学や日本語学校，国内の日本語学校（他地域），大学院進学（日本語教育関連分野専攻）といった，日本語教師の道に進む者がいる一方で，一般企業の営業職や事務職，公務員，図書館司書等の仕事を選択する者も多い。その中間に位置するのが教職（中学・高校の国語や英語の教員）である。国際理解教育の推進事業などで思いがけず日本語教員資格が生かされ，重宝される場合もある。このように，全体としては様々な進路の広がりの中で，これまで卒業後 3 ～ 8 年ぐらいの間に大学院（国内，海外）に進学し，経験と学歴を得て国内，海外の大学に専任教員として活躍する修了生はすでに 11 人（国内 6 人，海外 5 人）を数える。現職「契約」専任日本語教師として海外の大学，高校，日本語学校（企業内も含む）で働く者は 20 人（うち，大学教員は 9 人）に上る[9]。その他，国内の日本語学校，中学校（多文化共生地域）での専任職，大学（非常勤職）等の国語あるいは日本語教育担当者も数名いる。全体の数は必ずしも多くはないが，小さな本学「課程」修了生でも着実に日本語教師の道を歩む者がいることは間違いない。しかし，専門職としての教師養成に本格的に取り組もうとすれば，当然ながら，現状では十分な教育内容が確保されているとはいえない。そこで，次章では教師の専門性と実践能力の育成という教師養成の理念を人文系学部の教育体系の中でどこまで具体的に実現するべきか，今後の課題と展望を探る。

3．日本語教師の専門性と実践能力の育成に向けて

3－1　日本語教師に求められる資質，能力

先に述べた『日本語教育のための教員養成について』（平成 12 年）では，新たな教育内容を提示するに当たり，次のような資質，能力が日本語教師に求められるとした。

1）日本語教員としての基本的な資質・能力について

基本的には教師自身が日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を有することとした上で，これからの日本語教師にとっての資質・能力を以下に挙げている。

① 言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有していること

② 日本語ばかりでなく，広く言語に対し深い関心と鋭い言語感覚を有していること

③ 国際的な活動を行う教育者として，豊かな国際的感覚と人間性を備えていること

④ 日本語教育の専門家として，自らの職業の専門性とその意義についての自覚と情熱を有すること

2）日本語教員の専門的能力について

日本語教育の専門家として，個々の学習者の学習過程を理解し，学習者に応じた適切な教育内容・方法を判断し，それに対応した効果的な教育を行うために，①言語に関する知識・能力，②日本語の教授に関する知識・能力，③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，を挙げている。

（同報告書，pp.7-8 より。符号等は改めて用いている。）

これを見ると，「日本語を正確に理解し運用する」能力を大前提としながらも，実践的なコミュニケーション能力，言語への関心と鋭い言語センス，

国際的感覚と人間性，プロの日本語教師としての自覚と情熱が重要だとしており，前回の「標準的内容」の言語知識や教授法の理論と実践が中心の枠組みと異なり，教師の人間性やコミュニケーション力，さらに言語センスや熱意といった「教師力」の重要性が強調されているように思える。

ここで改めて本学人文学部の教育内容との関連で上の「日本語教師に求められる資質・能力」①～④を見た時，①～③については学部創設の理念とも一致し，現在においても言語，文化，コミュニケーションの重要性は特徴の一つとなっており，日本語教師養成の基盤は整えられているとも言える。しかし，④の「教師としての専門性とその意義についての自覚と情熱」はある程度教師の実経験，あるいは実習を含む教室体験を身に付けなければ実感として得るのは難しいと思われる。この点について，「アメリカの新任外国語教師の標準と日本語教育 ── INTASC 標準[10]」（當作靖彦 2003 b）で示された新任外国語教師に対する 10 の知識，資質が示唆を与えてくれるようである。それは，１．教える教科に関する知識，２．学習者の発展，３．学習者の多様性，４．教育のストラテジー，５．学習環境，６．コミュニケーション，７．教育のための計画，８．評価，９．内省的実践と専門能力開発，10．コミュニティ，ということであるが，個々の項目についての説明では，教師のでき得ること，すべきことがかなり具体的に記述されている（同：pp.62-73）。1 ～ 8 については，日本においても「日本語教員の専門的能力」として挙げられる上の①～③に合致し，言語と教授法についての専門的能力に関わる内容であるが，9 と 10 で求められる「専門性への自覚，意識の高まり」や「学校，地域の仲間との協働意識」といった概念は日本でも必要性が説かれているものの，特に強調されているわけではない。しかし，後者の概念は教師の専門性と人間性を育成，成長させるために極めて重要であり，こうした教師養成が可能になるよう大学の教育課程の中に取り込むことが望ましいと思われる。特に，9 の「内省的実践と専門能力開発」は専門家として成長するための一つの方法であると思うが，「自らの思考体系，クラスでの行動，使用教材，教室などの教育環境，さらにはこれらが学生の学習にどのように影響しているかを内省す

る。(中略)専門能力開発では教師は話し合い，ワークショップ，研究プロジェクト，海外留学などの活動を通して，同僚と協力し，教育と学習に関する問題点を組織的に検証する（同：p.71)。」などの指導例は具体的であり，これらを参考にして，大学内の教育研究会や日本語教育演習・教授法演習などの授業でも今まで以上に意識的に取り組むことができそうである。さらに，10 の「コミュニティ」では「外国語教師は孤立した存在ではなく，また学生，クラス，学校はより大きな社会ネットワークの中に位置することを理解し，クラスを超えて，学校内，地域社会内で学生の学習を助けるために色々な関係を作り，発展させなければならないことを認識している (同：p.72)。」とし，教師は教室内での指導がすべてではなく，むしろ，教室外の活動が教室内の活動の助けになると説明する。やはり，ここでも地域社会とのつながり，文化的な活動への参加による人的ネットワークの広がりが学習者自身の言語発達，学習者への学習支援，就職支援につながる可能性を示唆している。学校のカリキュラム，外国語プログラムを地域に宣伝し，外国語教育の有用性を地域社会に伝えることも必要だと述べられているが，実際に留学生が地域の小学校に行き子ども達と交流したり，地域住民と日本人学生・外国人留学生との文化交流やスポーツ交流などはよくあることで，本学でも地域社会主体の活動に学生を参加させ，市民と協働で作業させる試みは行われている。その点からすると，本学においても日常的に「教師の専門性涵養」のための指導や活動が行なわれていることになる。

以上，アメリカの新人外国語教師の INTASC 標準で示された「新任教師に求められる知識，資質」のうち，文化庁報告書（平成 12 年）における教師の資質・能力に関連する特徴的な項目について取り上げてみた。アメリカの場合は「実務を経験する中で『自分でいろいろ判断し，自分の能力を上げていけるような教師』を育てていこうとしている」(横溝･當作 2003：p.189) 傾向があり，初めから完璧な教師を求めるのではなく，経験から構築されたシステムの中でいかに教師自身を成長させることができるかに関心があるようである。目標に向けて取り組む姿勢があっても，それを評価

する方法がなければ教師養成の有効性が示されない。日本では「教師の資質・能力」にある「教師の専門性への自覚と情熱」はどう評価されるべきなのか，次節の「実践能力」との関連においても考えてみたい。

3－2　日本語教師の実践能力をめぐる議論 ── 育成と評価

『日本語教育のための教員養成について』では適切な教育課程編成を図るための要点の一つとして「実践的な教育能力」の習得を挙げ（同報告書 p. 6），そのために教育実習の重要性を説いている。その後，大養協報告書（日本語教員養成課程調査研究委員会による）において，「実習授業を対象とした，大学と日本語学校の連携における課題」（丸山敬介 2001），「実習について（現状と課題）」（田尻英三 2001）で大学と日本語学校間の連携について問題提起がなされた。地域の日本語教育機関との連携はこれまでも提案され実現されてきたが，上記の丸山論文，田尻論文でも指摘されるように，様々な解決すべき課題があり，積極的に実現を推進しようと模索する動きもある。また，大養協論集（2005）では「広島大学における日本語教育実習 ── メンター育成コースの開設」（青木香澄ほか 9 名），「姫路獨協大学における日本語教育実習の実践報告 ── 海外実習と学内教壇実習」（村中淑子・山崎恵）など教育実習に焦点を当てた実践報告が紹介されている。教育実習の重要性はどの大学においても認識され，教育課程における位置づけが大養協大会においても論議された（根津真知子 2004；2009／沖裕子 2009／林伸一 2011／由井紀久子 2011／ほか。日本語学校における教育実習報告は別にある）。これ以外にも，国内の養成課程を有する多くの大学が地域の日本語教室や日本語学校，あるいは海外の提携校の協力を得てそれぞれの「教育実習」を実践し，報告にまとめている。いかに実習に力を入れる機関が多いかが報告書の多さからもわかる。

ところで，「実践的な教育能力」をめぐる議論の中で，その育成と評価に関わる研究がある。育成と関係があるのは上で述べた「教育実習」であり，評価に関わるのは現状では「教育能力検定試験」になる。そこで，これまでに日本語教育学会，大養協大会などでの研究発表や科研費助成研究の動

向を把握することから始めたい。特に,「実践能力の育成」「実践能力とその測定，評価について」をテーマにした研究を取り上げる。

平成 16-17 年度 (2004-2005) の日本学術振興会科学補助金研究 (B)「日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究」は当時の大養協代表を中心に行われたが，そこでは，全国の教育機関への実習のあり方をめぐるアンケート調査とインタビュー調査の分析，実践能力に関する国際調査,日本語教師の資質,特質に関する国際調査といったプロジェクトが含まれている(中川良雄ほか 2005)。これに先立ち，大養協第 24 回大会シンポジウム (2003 年) では同グループによる同じテーマが議題になっている。また，第 25 回大養協大会では,「日本語教師の実践能力はどこまで測れるか」(横溝紳一郎 2004) をテーマに教師の資質，能力を分析，整理し，それらが試験でどう測定可能なのかということについて問題提起がなされた。さらに，第 27 回大会では「日本語教育能力検定試験と実践能力の関係」(高木裕子 2005)，第 28 回大会 (2007 年) では上記の科学研究費補助金研究に関連した研究報告【「実習のあり方をめぐる調査分析」(中川良雄ほか),「学習者は日本語文法教育をどう評価しているか」(坂口昌子ほか),「日本語教育における実践的能力の捉えかた」(小山揚子),「学習者が求める日本語教師の行動特性の構成概念」(縫部義憲ほか)など】が行われた。

日本語教育学会でも「日本語教師の実践能力の育成・評価に関する再検討：研修と評価のあるべき姿の探求」と題したパネル討論が開かれ (2005 年 5 月春季大会),実践能力についてのこれまでの議論を整理し,教師養成者の役割，実践能力の測定方法に関する提言が行なわれている (伊東・横溝・嶋田・當作・野山 2005)。このように，国内外の日本語教師，学習者を対象として,「実習のありかた」「実践能力とは何か」「教師の資質･能力とは」「実践能力をどう測定するか」といった調査,研究が 2003 年から 2007 年にかけて行われ，教師の専門性と実践能力の意味するものについては認識が深まったように思われる。また，実践能力とその測定方法 (試験) についても問題の所在と解決の糸口は見えてきたといえる。一方,「実践能力

の育成」については基本的な理念は示されているので，いくつか実践的な事例【例えば，細川英雄（2001）の研究科における「実習授業」，嶋田和子（2005）の「現場教師，新人教師への研修」など実践能力の育成を重視する授業や研修】から学ぶことも多いと思われる。現在も，それぞれの教育機関に応じた実現可能な方策を模索する状況は続いていると言える。

3－3　本学課程教育における「専門性と実践能力育成」の可能性

「教師の専門性」については，第3章1節（3－1）で触れた，アメリカの新人教師標準であるINTASCの十項目を本学課程の教育内容に照らして考えてみる。同標準の①～⑧までは課程の「日本語学Ⅰ，Ⅱ」ほか言語系科目，「日本語教授法Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ，Ⅳ」「日本語教育演習Ⅰ，Ⅱ」ほかの教育方法関連科目における知識の面では対応できると思われる。しかし，これらの知識をより教師自身の思考体系の中に取り込み，主体的に判断し学習者の学びを支援するという課題を遂行するには工夫が必要である。さらに，⑨の「内省的実践と専門能力開発」，⑩の「コミュニティ」もまた知識ではなく体験的な学びを通した専門性と実践能力を求めている。これらは受身的な講義では培われないため，学内では少人数の実習，演習，研究会，留学生との交流活動等，学外では地域の日本語教室，海外の大学等での実習をより充実させる必要があると思われる。我々のような教師養成に関わる者はこれまで「実習」授業の重要性を感じ，その結果，現在ではほぼすべての大学日本語教員養成課程で「実習」科目が導入され，様々な実習が行なわれている。確かに，教育課程は整備されたところが多い。しかし，問題はその内容である。学習環境，学習者の多様性に対応できる体験的，実践的な実習授業はどこの大学でも可能であるとは限らない。むしろ，教室で教科書などを使って文法を指導するような実習が多いのではないだろうか。教師の専門性の中で言語知識の豊かさや教室運営のうまさも重要であることは確かであり，筆記試験や学習者との相互的な行為，コミュニケーションの能力は測定しやすい。したがって，このような基本的な教室実習は行なう意味があるだろう。その上で，より多くの学習環境，学習者

との出会いを体験させることが望ましい。

本学では 2002 年から地域のボランティア日本語教室に「課程」受講生を実習生として体験させている。そこでは，年代の異なる支援者と学習者との出会いがあり，授業見学と授業実践を毎週一日 4 ～ 6 時間，1 年から 2 年の間継続している。教室では教案作成から教材づくりまで教師，支援者全員で話し合い，協力し合いながら進めることで，参加学生の教育技術能力の向上だけでなく，協調性，忍耐力，学習者への理解といった「人間性」の涵養，さらに，年代，背景の異なる社会人支援者との協働を通して探究心や精神力の高まりといった「自己教育力」【以上の「教師資質分類」は，横溝（2005）より】の獲得に役立っているようである。これまでに参加した学生のほとんどが卒業後海外の教育機関で日本語教師となって巣立っている。このほか，課程教育以外の活動としては短期・長期の留学生への日本語学習支援，彼らとの学内外の交流活動（企画から運営に関するすべての過程で留学生とともに協働で行なう）に参加を促すことで，上で述べた INTASC の標準項目の⑨,⑩など人間的成長と関連する能力育成が可能になるものと期待する。さらに，今後は海外の協力校，提携校などでの実習機会を増やし，教師の専門性に関わる様々な能力育成プログラムを明示的に実践していきたい。

4．まとめと今後の展望

以上見てきたように，日本国内の，特に大学における日本語教員養成のあり方をめぐりここ十年あまり議論されてきた。その議論や関心の中心は，日本語教師の専門性（資質，能力）とその育成，日本語教員養成課程における実践的能力の育成(教育実習など),教師の専門性と実践能力の測定(検定試験など)，さらに課程教育と課程修了者の進路などである。ただし，いくつかの立場や視点からも，日本語教師養成に関わる関心や課題が若干異なってくるように思われる。日本語教員養成の今後を検討，策定する立場からは，「新しい教育内容」を背景に教師の実践能力をどう測定するか，そ

の測定方法（「日本語教育能力検定試験」）改定の検討（西原鈴子 2010 年 5 月）が示されている。また，文化庁や日本語教育学会の委嘱研究においても，教師の専門性，必要な資質・能力を踏まえた教師養成のあり方，さらに実践能力の育成といった課題研究が多かった。こうした教師の専門性という根本的な問題提起とともに，日本語教育を取り巻く環境の変化に対応できる教師養成に関しても様々な課題が示された。大学を中心とした教員養成課程をめぐる課題を検討してきた大養協では，2008 年に「多文化共生社会における日本語教員養成の役割と可能性」（5 月），「日本語教員が地域の国際化，多文化化にどうつながるか ── 実践から見えてくるもの」（10 月）というテーマが取り上げられ，多文化共生社会と日本語教員養成の関わり方が検討された。続く 2009 年 5 月大会では，「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」をテーマに掲げ，日本語教育を取り巻く状況の変化，教員養成課程に対する社会的要請と課題，将来展望などが話し合われた。その他，「日本語教員養成の公益性と可能性」（2010 年 10 月），「大学における教員養成の現状と課題 ── 曲がり角を迎えて」（2011 年 5 月），「日本語教育実習の課題 ── 送り出しから受け入れまで」（2011 年 10 月），「出口から見た日本語教員養成 ── 様々な連携による今後の発展」（2012 年 5 月）といったテーマが取り上げられ，現代社会の状況の変化に対応できる教師養成のあり方，課題について情報交換が行われた。こうした国内の教員養成をめぐる動向を踏まえ，最後に，今後の本学課程における日本語教員養成の内容，今後の方向性を展望したい。

第 1 章，2 章ですでに述べたように，本学課程の履修希望者のうち卒業後すぐに日本語教師を志望する者は 10％程度に留まっている。しかし，将来的に機会を得て海外で日本語教師の仕事に就きたい，あるいは国内の日本語学校やボランティア教室で日本語教師を経験してみたい，といったいずれ近い将来の実現を願う者も 10％程度いる。こうした少なからず教師志望の意思を示す学生が 20％程度存在する。それ以外は当面，資格を得ておきたい，学部の教育内容と共通する科目が多く履修しやすい，という消極

的な理由で課程を履修する者である。ところが，こうした消極的な動機づけをもつ学生が多いにもかかわらず，過去 5 年間の年間平均修了者数は 65 名（表 7 参照）にもなり，それ以前の 6 年間の平均修了者数の 34 名と比較してもここ数年修了者数が増加していることがわかる。つまり，本学課程の特徴として，日本語教師としての職業を卒業後の進路として希望する者は多くないが，日本語の教育，文化の発信への関心はあるということが言えるだろう。こうした本学課程の状況を踏まえ，今後の課程教育の充実と発展を考える時，教師養成に関わる基本的な姿勢，方針を固めておかなければならない。以下にその項目と基本的姿勢，方針を掲げる。

1）課程教育内容（シラバス）の見直し ── 教師の資質，能力の向上に関わる基本的知識（言語，社会，文化，教育，コミュニケーション等「新しい教育内容」に基づく）を重視しつつ，「実践能力」育成のための「実習」クラスの充実に努める。「実習」は学内教室実習だけでなく，地域社会，海外での体験を積極的に推進する。

2）課程における「教育」関連の授業方法の見直し ──「教授法Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ，Ⅳ」「異文化間教育学」「日本語教育演習Ⅰ，Ⅱ」ほかの教育関連科目では，学生の主体的関わりを重視し，問題解決の手法を取り入れた授業展開により，受身的な授業態度を改め，クリティカルな思考能力を養うようにする。

3）日本語教師志望者への特別指導 ── 学内留学生への学習支援，TA（教師補佐）のほか，留学生との積極的な交流を勧める。また，学内外の研究会，研修会への参加を呼び掛け，大学在籍中から日本語教師への意識を高めさせる。

以上のように，これまでの基本的な教育内容は維持しながらも，地域社会や海外の協力校を活用した「実習」クラス内容の充実を図ること，教育関連授業を見直し，学生の主体的，体験的学習が可能になるよう改め，学生の問題解決能力とコミュニケーション能力の向上を目指すことを検討し

たい。さらに，日本語教師志望者へは異文化理解と教師意識の向上のために上記のような特別の指導を行なうことが望ましいと考える。

今年で開始 14 年，修了生を送り出して 12 年目を迎える本学日本語教員養成課程が，日本語教育の国際化と国内の多文化共生時代が進行する中で，全国的，世界的に通用する日本語教師を送りだせるよう，今後とも課程の充実に向けて努力を重ねていきたい。

注

1）昭和 60（1985）年 5 月 13 日に文部省の「日本語教育施策の推進に関する調査研究会」による報告「日本語教員の養成等について」で示された教育内容。
2）「副専攻」は，「日本語教員として最低限必要な知識・能力を修得させることを目的として，他の専門分野の教育と併せて教員養成を行なう」課程で，「主専攻」は指導的教員（教員養成にあたる者）養成に必要な知識･能力を修得させる課程とした。
3）1998 年当時の新カリキュラムで，2005 年に再び改定（表 6 参照）した。
4）上記の文部省報告を受けて，1987 年 4 月，（財）日本国際教育協会により開始される。
5）文部省は 1989 年 11 月に「日本語教育推進施策に関する調査研究協力者会議」を発足させ，1993 年 7 月，報告書にまとめている。
6）北海道に関わる人物，歴史，文化関連の論考を集めた学術的雑誌で，1985 年創刊。山根対助名誉教授（文学者）の編集による。1993 年 1 月，人文学部開設記念号が刊行された。
7）大養協第 16 回大会シンポジウム（1999 年）における発表資料による。
8）2002 年より市内ボランティア日本語教室「たんぽぽ」で毎年 5 名程度（1，2 部合わせて）実習体験を行なっている。週 1 回 4 〜 6 時間，期間は 1 〜 2 年間。
9）2012 年現在の数字。海外では，中国，韓国，アメリカ，カナダ，スウェーデン，トルコ，カザフスタン，タイ，カンボジア，ラオス，台湾，フィリピン，ベトナムの日本語学校，企業，大学等の高等教育機関に職を得ている。
10）アメリカにおける国レベルの新任外国語教師の標準の一つで，Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium の略称。

参考文献・資料

伊東祐郎・横溝紳一郎・嶋田和子・當作靖彦・野山広（2005）「日本語教師の実践能力の育成・評価に関する再検討：研修と評価のあるべき姿の探究」日本語教育学会春季大会パネル発表資料　大会予稿集　pp.271-282

青木香澄ほか(2005)「広島大学における日本語教育実習 ── メンター育成コースの開設」，2004 年度大養協論集　pp.23-30

岡本佐智子（2005）「日本語教師養成の現状と課題」『北海道文教大学論集』第 6 号　pp.121-134

沖　裕子(2009)「日本語教員養成の目的と現状及び課題」（第 32 回大養協大会発表）2008 年度大養協論集　pp.10-14

小山楊子(2007)「日本語教育における実践的能力の捉え方」大養協第 28 回大会資料

坂口昌子ほか（2007）「学習者は日本語文法教育をどう評価しているか」大養協第 28 回大会資料

嶋田和子（2005）「日本語学校における教師研修と能力測定のありかた」日本語教育学会 2005 年度春季大会パネル予稿集

高木裕子（2005）「日本語教育能力試験と実践能力の関係」大養協第 27 回大会資料

田尻英三（2001）「実習について」『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』pp.79-84

當作靖彦（2003 ａ）「アメリカにおける教育改革と日本語教師の専門能力開発」『日本語教師の専門能力開発』（當作靖彦編）所収　pp.11-39

當作靖彦(2003 ｂ)「アメリカにおける新任外国語教師の標準と日本語教育 ── INTASC 標準 ──」『日本語教師の専門能力開発』（當作靖彦編）所収　pp.61-76

徳川宗賢（1995）「展望・日本語教員養成と日本語教育能力検定試験」『日本語教育』第 86 号別冊　日本語教育学会　pp.22-37

中川かず子(1999)「日本語教員養成カリキュラムと日本語教育能力検定試験シラバス」大養協第 16 回大会発表資料

中川かず子(2001)「大学教育における日本語教員養成：新教育内容を大学教育課程でどう位置付けるか」『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』pp.41-46

中川良雄・坂口昌子・縫部義憲・佐藤礼子・高木裕子・佐藤綾（2005）「日本語

教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究 ── 2004 年度調査中間報告 ──」『無差』第 12 号　京都外国語大学
中川良雄ほか（2007）「実習のあり方をめぐる調査分析」大養協第 28 回大会資料
西原鈴子(2010)「日本語教育を取り巻く環境を考える ── 日本語教育能力検定試験改定の意義 ──」大養協第 37 回大会資料
縫部義憲（1991）『日本語教育学入門』　創拓社
縫部義憲ほか（2007）「学習者が求める日本語教師の行動特性の構成概念」大養協第 28 回大会資料
根津真知子(2004)「教員養成課程における実践能力の育成と教育実習のあり方をめぐって」大養協第 24 回大会資料
根津真知子（2009）「リベラル•アーツ教育の中での『日本語教員養成プログラム』」（大養協第 32 回大会発表）2008 年度大養協論集　pp.2-9
林　さと子（2009）「課程修了生の進路に見る日本語教員養成の役割と可能性」（第 33 回大養協大会発表）　2008 年度大養協論集　pp.32-33
林　伸一(2011)「日本語実習上の問題点 ── 送り手，実習受け入れ機関からの声 ──」大養協第 40 回大会資料
細川英雄(2001)「日本語教員養成と教育実践能力の育成について：早稲田大学大学院日本語教育研究科における段階的実践能力養成を例にして」『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』pp.33-40
丸山敬介(2001)「実習授業を対象とした，大学と日本語教育機関(日本語学校)の連携における課題」『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』pp.73-78
由井紀久子(2001)「日本語教員養成課程のカリキュラムについてのアンケート調査結果報告」『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』pp.85-140
由井紀久子（2011）「京都外国語大学における日本語教育実習」大養協第 40 回大会資料
横溝紳一郎（2004）「日本語教師の実践能力はどこまで測定できるのか」大養協第 25 回大会資料
横溝紳一郎（2005）「日本語教師の実践能力について」日本語教育学会 2005 年度春季大会パネル発表資料
横溝紳一郎•當作靖彦（2003）「アメリカの教育改革から日本国内の日本語教師

教育への提言」『日本語教師の専門能力開発』(當作靖彦編)所収　pp.167-202
D. Freeman & J. C. Richard (ed.) (1996) *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge University Press
日本語教育学会（編）(2003)『日本語教員養成における実践能力の育成及び評価に関わる基礎的調査研究報告書(平成 14 年度文化庁日本語教育研究委嘱)』
日本語教育施策の推進に関する調査研究会(1985)「日本語教員の養成等について」文部省学術国際局
日本語教育推進施策に関する調査研究協力者会議(1993)『日本語教育推進施策について　── 日本語の国際化に向けて ──』文部省学術国際局
日本語教員の養成に関する調査研究者協力者会議(2000)『日本語教育のための教員養成について』文化庁