

ISSN 2186-5825

『大養協論集』 第18号

2020年3月

大学日本語教員養成課程研究協議会

『大養協論集』第18号 2020

<目次>

【特別寄稿】

- 1 浜田 麻里 (京都教育大学)
外国人児童生徒等の教育を担う教師の養成・研修
－新時代に求められる資質・能力－

【研究論文】

- 13 西村 美保 (清泉女子大学)
多文化共生時代における母語話者育成のあり方
－教養としての日本語教師養成－
- 25 門脇 薫 (摂南大学)・橋本 佳代子 (クィーンズランド大学)
オーストラリア・クィーンズランド州の中等教育機関
及び州政府の文書に見られる日本語母語話者教師の捉え方
－「native」という語彙の使用を通して見る言語教育政策－

【調査・実践報告】

- 39 柳澤 好昭 (長沼スクール)・山本 忠行 (創価大学)・西川 寛之 (明海大学)
大養協日本語教員実態調査 (待遇) 報告

※ 【特別寄稿】は、本協議会主催シンポジウムの登壇者より、論集発刊に合わせて寄稿いただいたものである。
(秋季大会シンポジウム「新時代における外国の子どもの教育人材に求められる資質・能力を考える」より)

【特別寄稿】

外国人児童生徒等の教育を担う教師の養成・研修
—新時代に求められる資質・能力—

Developing Teachers Who Teach Students with Multicultural Background:
Competencies Necessary in the New Era

浜田 麻里 京都教育大学

HAMADA, Mari Kyoto University of Education

キーワード：「日本語教育人材の養成・研修の在り方（報告）改定版」, 「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のためのモデルプログラム開発事業」, キャリア支援, 社会的正義と公正性, 教師の成長

1. はじめに

2019年4月1日の改正入管法施行は、外国人受入れ施策の大きな転換点となった。新たな在留資格が創設され、今後、家族を帯同した外国人の在住が増加することが予想されている。

外国人の子どもや日本語指導が必要な子どもは現状でも増加を続けている。子どもの教育を充実させる方策として、教員・支援員等の確保、養成、研修の重要性が主張されてきた(例えば、学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議(2016))。養成・研修の充実を目指して、文化庁文化審議会国語分科会による「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」と、公益社団法人日本語教育学会が文部科学省の委託を受けて実施した「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のためのモデルプログラム開発事業」では、それぞれ子どもの日本語教育を担う教師に求められる資質・能力とその養成・研修の方策が示された。

本稿では、この二つの資質・能力の枠組みが新時代の教師に求められる資質・能力として何を提起しているのかを考える。

2. 「日本語教育人材の養成・研修の在り方（報告）改定版」の「活動分野：児童生徒等」に求められる資質・能力

日本語教師の養成については昭和60年に標準的な教育内容が示され、その後平成12年に新たな教育内容が示された。その後、18年を経て在留外国人数は増加し、在留目的も多様化した。また外国人受入れ拡充のためにさらなる日本語教育の充実を図ることが求められた。これらを踏まえて文化審議会国語分科会では、日本語教育小委員会において、日本語教育人材を活動分野別、役割別、段階別に整理したうえで、資質・能力を整理し、それに応じた教育内容やモデルカリキュラムについて検討を行った。その結果を平成31年3月にまとめたものが「日本語教育人材の養成・研修の在り方（報告）改定版」（以下、「在り方（報告）」とする）である。

「在り方（報告）」では、専門家としての日本語教師の活動分野として「生活者」「留学生」「就労者」「難民」等と並んで「児童生徒等」が設定されている。「活動分野：児童生徒等」において初任段階で求められる資質・能力を添付資料 1 に示す（文化審議会国語分科会 2019）。

なお、養成・研修の方法については、今後モデル事業の実施と普及を通して方向性が示されることが期待される。

3. 「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のためのモデルプログラム開発事業」における資質・能力モデル

日本国内のグローバル化の進展に伴い、外国人児童生徒等も増加、多様化する傾向にあり、日本語指導だけでなく、日本語と教科の統合的指導、生活指導も含めた総合的・多面的指導ができる教員が求められている（文部科学省初等中等局 2017）。

そこで文部科学省は、外国人等教育を担う教員・支援員に求められる資質・能力及び教育内容の検討をした上で、大学の教員養成学部等の課程・現職教員研修を通じた体系的なモデルプログラムを開発する事業（以下、モデルプログラム開発事業）を公益社団法人日本語教育学会^{注1}に委託した。その成果として公表された「資質・能力モデル」を添付資料 2 に示す。なお、資質・能力モデルに加え、具体的な力（資質・能力の 4 要素と 8 課題に関して、どのような教育的対応・行動ができることなのかを具体的に記述したもの）を添付資料 3、その力の育成のために学ぶべき内容の一覧を添付資料 4 にあわせて示す^{注2}。

モデルプログラム開発事業では、多様性への対応が目指されている。養成や研修が行われる場の状況は多様である。外国人児童生徒等教育の行われる地域の状況（集住か散在か、外国人受入れの歴史、等）、学校の状況、研修受講教員の教員としての経験や、外国人児童生徒等教育の経験に加え、研修の企画・担当をする教育委員会の指導主事や養成に当たる大学教員についても、企画者としての経験、自身の教員としての経験は一様でない。そのような中で、養成・研修のうち外国人児童生徒等教育に関する内容に分配することのできる時間、実施場所、継続性の有無等に応じて、養成や研修をデザインし、実施しなければならない。このような多様性に対応するために、モデルプログラム開発事業では、固定的なプログラムではなく、ブロックを組み立てるように、現場の課題に応じて基本となるパーツを自由に組み合わせ、アレンジして研修を組み立てるという仕組みが開発された。その基本的なパーツが「モデルプログラム」である。モデルプログラムは内容、研修方法によって整理されているが、同事業の成果公開サイト（<https://mo-mo-pro.com/>）では、研修の目的や研修対象者の属性等によって、該当するモデルプログラムが検索できるシステムが公開されている。

4. 二つの枠組みが提起するもの

それぞれの枠組みは、新時代の教師養成に向けて何を提起しているのだろうか。

一つ目はどちらにおいても求められる資質・能力の一つとして成長途上にある子どものキャリア発達を支援するという視点が盛り込まれているということである。「在り方（報

告)」では「キャリア支援の観点から、児童生徒等の日本語学習支援の在り方を考え、実践しようとする。」「モデルプログラム開発事業」では「子どものライフコースを、今後の社会と共に展望することができる。」といった項目が示されている。在住外国人の定住化が進む中、大人に帯同されて日本にやってきた子どもたちは、日本でキャリア発達の時期を過ごし、日本で社会を構成するメンバーの一員となっていく可能性も高い。子どもに対する日本語教育においては、単にコミュニケーションツールとしての日本語の能力を養うだけでなく、社会参画に向け、自分の生き方について考え、社会を生き抜いていくのに必要な力の構築を支援するという観点から教育・指導を行うことが求められる。

二つ目は、社会的正義の実現に寄与する存在としての日本語教師である。日本社会での外国人との共生が目指される中、マイノリティである外国人児童生徒等の人権が保障され、マイノリティとマジョリティとの格差が是正されることが社会全体として重要であり、特に教育現場では、教育を通じた社会的正義や公正性の実現が取り組まれる必要がある。「在り方(報告)」では【文化的多様性・社会性に対する態度】として「指導的立場であることや多数派であることは児童生徒等やその保護者にとって権威性を感じさせることを常に自覚し、自身のものの見方を問い直そうとする。」の項目が含まれている。「モデルプログラム開発事業」では資質・能力の一つとして「変える／変わる力」が設定され「共生社会の実現」という課題に対し「社会的正義と公正性を意識し、多文化共生を具現化することができる。」という具体的な力が求められるとされている。

三つ目は入職後の教師の成長をどのように支えるかという点である。日本社会が前例のない数の外国人を受け入れることになると、従来想定されていない課題への対応も必要になる。社会の変化に合わせて次々に生起してくるであろう新たな課題に対応するために、教師は養成段階を終えた後も、自身の成長を支え、自身の力量を高めていく必要がある。また養成段階でそのために必要な自己教育力の基礎を養っておく必要がある。「在り方(報告)」では【成長する日本語教師になるための技能】として「実践を分析的に振り返り、改善するための検討を行うことができる。」「モデルプログラム開発事業」では具体的な力として「外国人児童生徒等に関する教育・支援活動を振り返り、自己の成長につなげることができる。」が設定されている。

以上のように、二つの枠組みには新たな時代の到来に向けた「種」が埋め込まれている。

5. おわりに

次に検討しなければならないのは、資質・能力の枠組みに埋め込まれたこの種をどのように育てていくかということである。

最近まで、大学における日本語教員養成は縮小傾向にあるといっても過言ではなかったが、外国人受入れが拡大し、日本語教育の重要性に光が当てられる中で、あらためてその意義が問い直される事態となっている。しかしながら、これまで大学での日本語教師養成をどのように進めていくべきかという議論は一部の研究者の間だけに限られ、実際に養成に当たる「教師教育者」の間でその実践に関する交流や議論が十分に行われてきたかという疑問が残る。極端な場合には、(日本語教師としての不易流行はあるにせよ) 昭和 60

年に設定されたカリキュラムからほとんど改訂がなされていない例もある。

児童生徒等という新しい領域における日本語教師の養成・研修に対するニーズが高まっているいまこそ、二つの枠組みの妥当性も含め、あらためて教師の養成・研修に関する議論が行われていくことを期待する。

注

1 公益社団法人日本語教育学会では、最終段階までに文部科学省委託事業特別委員会を組織してこの事業に当たった。委員会のメンバーは以下の通りである。

齋藤ひろみ（委員長）、伊藤祐郎（副委員長）、河野俊之（副委員長）、（以下 50 音順）和泉元千春、市瀬智紀、金田智子、川口直巳、菅原雅枝、中川祐治、仲本康一郎、中山あおい、浜田麻里

2 なお、2020 年 3 月には最終版が公表されている。

引用文献

- (1) 学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議(2016)「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について(報告)」
<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/151/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2019/07/29/1418919_10.pdf> (2020 年 1 月 15 日ダウンロード)
- (2) 公益社団法人日本語教育学会 (2019)「文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業 2019 年 7 月改訂版 資質・能力モデル—求められる具体的な力/養成・研修の内容構成 モデルプログラム (2018 年度開発分)」
<<https://mo-mo-pro.com/report>> (2020 年 1 月 15 日ダウンロード)
- (3) 文化審議会国語分科会(2019)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版』
- (4) 文部科学省初等中等局(2017)「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業に係る計画書等の提出について(照会)」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/choutatsu/> (2017 年 4 月 17 日ダウンロード)

添付資料 1 児童生徒等に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力（文化審議会国語分科会(2019), p. 27)

児童生徒等に対する日本語教師【初任】	知識	技能	態度
	<p>【1 児童生徒等に対する教育実践の前提となる知識】</p> <p>(1) 児童生徒等の成長発達の特徴、及び生育環境の変化による影響について理解している。</p> <p>(2) 児童生徒等の社会化のプロセスについての知識を有し、キャリア支援の視点から将来を想定して日本語指導が果たす役割を理解している。</p> <p>(3) 日本の教育制度を理解し、学校における児童生徒等の受入れ体制や支援の仕組みに関する知識をもっている。</p> <p>【2 日本語の教授に関する知識】</p> <p>(4) 児童生徒等の言語習得と言語運用の特性に関する知識を持っている。</p> <p>(5) 児童生徒等に対する日本語及び日本語と教科等を関連付けて教えるための知識、日本語の指導計画に関する知識を持っている。</p>	<p>【1 教育実践のための技能】</p> <p>(1) 児童生徒等の年齢・能力・文化的背景に応じて日本語の学習活動を設計することができる。</p> <p>(2) 指導計画に即して、個に応じた指導を行うことができる。</p> <p>(3) 教科等と日本語との統合的な学習活動の支援を行うことができる。</p> <p>(4) 児童生徒等の生活全般に関連付けて教材教具を工夫し、指導することができる。</p> <p>(5) 児童生徒等の日本語を含む言語の能力を、多様な角度から把握・評価することができる。</p> <p>【2 成長する日本語教師になるための技能】</p> <p>(6) 実践を分析的に振り返り、改善のための検討を行うことができる。</p> <p>【3 社会とつながる力を育てる技能】</p> <p>(7) 児童生徒等を取り巻く社会の中に、自身の役割を位置付け、指導・支援の内容・方法を決定し、実施することができる。</p> <p>(8) 学校や地域、家庭などでの児童生徒等の活動や、将来を想定した指導を行うことができる。</p>	<p>【1 言語教育者としての態度】</p> <p>(1) キャリア支援の視点から、児童生徒等の日本語学習支援の在り方を考え、実践しようとする。</p> <p>(2) 日本語指導の現場だけでなく、学校や地域、家庭など多様な角度から児童生徒等の日本語の使用や習得状況を捉えようとする。</p> <p>(3) 担当教師、学校関係者や保護者、地域関係者と円滑に協働し、効果的に日本語学習支援を行うとする。</p> <p>【2 学習者に対する態度】</p> <p>(4) 複雑な事情を抱える多文化家族の背景を理解し、児童生徒等に寄り添おうとする。</p> <p>【3 文化多様性・社会性に対する態度】</p> <p>(5) 指導する立場であることや多数派であることは児童生徒等やその保護者にとって権威性を感じさせることを常に自覚し、自身のものの見方を問い直そうとする。</p>

添付資料2 資質・能力モデル (公益社団法人日本語教育学会(2019), p.3)

公益社団法人日本語教育学会

文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」2019

1. 外国人児童生徒等教育を担う教員の資質・能力モデル「豆の木モデル」(2019年7月版)

資質・能力を、「捉える力」、「育む力」、「つなぐ力」「変える／変わる力」という4要素の総合的な力とする。

「捉える力」は、外国人児童生徒等の実態を言語能力のみならず、生育・学習歴、文化適応状況などから多面的に把握し、家族とその文化、社会的歴史的な背景を理解する力である。

「育む力」は、日本語指導に加え、教科学習に参加するための力を育成し、本人および周囲の児童生徒や関わる人々が、文化的多様性を尊重し、対等に相互に関わりあうための異文化間能力の涵養を促す力である。

「つなぐ力」は、外国人児童生徒等が学び・暮らす学校と地域の連携と異領域の専門家との協働等により、それぞれの場での学びをつなぎ合わせる環境をつくる力である。

そして、「変える／変わる力」は、外国人児童生徒等教育に携わることを通して教育における公正性を具現化し、文化的多様性に対して寛容な学校・地域づくりに貢献することと、その営みを通して教師(教員・支援員)として成長していく力である。

外国人児童生徒等の教育を担う教員の資質・能力モデル —4つの要素と課題—	
資質・能力	課題
捉える力	子どもの実態の把握
	社会的背景の理解
育む力	日本語・教科の力の育成
	異文化間能力の涵養
つなぐ力	学校づくり
	地域づくり
変える／ 変わる力	多文化共生社会の実現
	教師としての成長



豆の木のイメージ図

4つの力は、「捉える力」「育む力」「つなぐ力」が相互に関わりながら実践を動かし、「変える／変わる力」がそれを推し進めるという関係にある。4つの力が絡まり合いながら成長し実を結ぶ「豆の木」のようなイメージである。

教員・支援員は、それぞれの教育や支援の経験、多様な言語文化との接触体験等の経験と、人間性やコミュニケーション力などを土台に、外国人児童生徒等教育の資質・能力を発達させる。木の生長は根の生長と共にあり、外国人児童生徒等教育に携わる経験は、教師として、また、支援者としての成長をも促すと考えられる。

以下、この資質・能力をもつ教師が、教育・支援活動の実際の場で、何ができることが期待されているのかを、「求められる具体的な力」(表)として示す。さらに、その力を育むために、養成・研修において学ぶことが期待される内容を「養成・研修の内容構成」(表)で示す。

なお、「外国人児童生徒等」には、外国籍の児童生徒の他、国際結婚家庭の子どもたち等の多様な言語文化背景をもつ日本国籍の子どもも含まれる。

添付資料3 求められる具体的な力 (公益社団法人日本語教育学会(2019), p. 4-5)

公益社団法人日本語教育学会

文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」2019

2. 資質・能力モデル「求められる具体的な力」(2019年7月版)

資 課	求められる具体的な力	主な内容
捉える力	子どもの実態の把握 (文化間移動と発達の見点から、外国人児童生徒等の状況を把握することができる。) ・子どもの心理的状況を文化間移動等の視点から多角的に把握することができる。 ・日本語と母語の両方を視野に入れ、ことばの力を見取ることができる。 ・子どもが困難に直面しているシグナルを見逃さず、その背後にある家庭・学校・地域の状況を理解することができる。	A 外国人児童生徒等教育の課題 D 文化適応 E 母語・母文化・アイデンティティ F 言語と認知の発達
	社会的背景の理解 (外国人児童生徒等の背景や将来を、社会的、歴史的な脈絡に位置付けることができる。) ・移動や家庭の状況を、社会のグローバル化や歴史に関連付けて理解することができる。 ・子どもの暮らしを、地域の多文化化の状況に関連付けて把握することができる。 ・子どものライフコースを、今後の社会と共に展望することができる。	B 外国人児童生徒等教育の背景・現状・施策 E 母語・母文化・アイデンティティ L 保護者・地域とのネットワーク K 社会参加とキャリア教育
育む力	日本語・教科の力の育成 (児童生徒の実態等を踏まえて、日本語・教科の教育を行うことができる。) ・外国人児童生徒等教育に関する制度や状況を理解した上で指導ができる。 ・子どもの学校内外の生活に関連付けて日本語指導ができる。 ・子どもの第二言語習得や教育方法に関する知識をもとに、日本語指導ができる。 ・日本語に関する知識を生かして、日本語、および教科の指導ができる。 ・子どものニーズや能力に合わせて、日本語と教科を統合した指導ができる。 ・特別的教育課程としての日本語指導の計画を作成し、実施することができる。 ・指導に必要な教材を選択したり、作成したりすることができる。	C 学校の受け入れ体制 F 言語と認知の発達 G 日本語の特徴 H 子どもの日本語教育の理論と方法 I 日本語の指導計画の作成 J 在籍学級での学習支援
	異文化間能力の涵養 (外国人児童生徒等と周囲の子どもとの相互作用を通して、双方に異文化間能力を育てることができる。) ・子どもが新しい環境に適応することを支援できる。 ・外国人児童生徒等の言語的文化的多様性を周囲の子どもの学びに結びつけることができる。 ・子どもの母語、母文化、アイデンティティを尊重して学級経営ができる。 ・文化間移動の経験を価値づけて、学級・学校・地域における社会参加を促すことができる。 ・人権教育、持続可能な開発のための教育、地球市民教育等と関連づけて指導を行うことができる。	D 文化適応 E 母語・母文化・アイデンティティ I 日本語の指導計画の作成 J 在籍学級での学習支援 K 社会参加とキャリア教育
つなぐ力	学校づくり (関連する組織や人々と連携して、よりよい学習環境を整備することができる。) ・外国人児童生徒等教育を学校の教育課題に位置づけ、学校全体で取り組むよう働きかけることができる(スクール・カウンセラー、スクール・ソーシャルワーカーを含む)。 ・コミュニケーションの仕方等を工夫して保護者との信頼関係を築き、学校	A 外国人児童生徒等教育の課題 C 学校の受け入れ体制 D 文化適応 L 保護者・地域とのネットワーク M 現場における実践

	<p>の教育活動への参加を促すことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地域の支援活動団体等、学校外の様々な関係者と連携し、支援体制を構築することができる。 	N成長する教師
地域づくり	<p>〈異なる立場の人々と協働しながら、学習環境としての地域づくりをすることができる。〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校が拠点となり、地域の様々な関係者と連携して、子どもの学習環境を豊かにすることができる。 ・外国人児童生徒等教育に関する社会的関心を高めるために、自身の取り組みを広く発信することができる。 	<p>A外国人児童生徒等教育の課題 B外国人児童生徒等教育の背景・現状・施策 L保護者・地域とのネットワーク N成長する教師</p>
変える／変わる力	<p>〈社会的正義と公正性を意識し、多文化共生を具現化することができる。〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・外国人児童生徒等のマイノリティーの立場を理解し、公正性を意識した指導・支援ができる。 ・マジョリティ側に、外国人児童生徒が地域にもたらす影響を多様性として肯定的に捉えられるように働きかけることができる。 ・子どもが多様性を資源に活躍できる教育を実施し、多文化共生を促すことができる。 	<p>A外国人児童生徒等教育の課題 D文化適応 K社会参加とキャリア教育</p>
	<p>〈外国人児童生徒等に関する教育・支援活動を振り返り、自己の成長につなげることができる〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・外国人児童生徒等の教育を通して、自身のものの見方を批判的に問い直すことができる。 ・子どもの言語や文化に興味をもち、自身と異なる言語・文化に価値を見いだすことができる。 ・実践の質を向上させるために、研修会に参加する等の学習の機会を求めることができる。 ・外国人児童生徒等教育の経験を、自己の教師としての成長として意味づけることができる。 	<p>A外国人児童生徒等教育の課題 M現場における実践 N成長する教師</p>

添付資料 4 養成・研修の内容構成 (公益社団法人日本語教育学会(2019), p.6-9)

公益社団法人日本語教育学会

文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」2019

3. 外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修の内容構成 (2019年7月版)

内容	○大項目・小項目 ※項目の一部は複数の内容で取り扱う
A 外国人児童生徒等教育の課題	<ul style="list-style-type: none"> ○グローバル化と外国人児童生徒等 <ul style="list-style-type: none"> ・複言語主義 ・バイリンガリズム ・多文化主義 ○文化間移動とライフコース <ul style="list-style-type: none"> ・成長・発達の視点 ・社会参加と自己実現 ・アイデンティティ ○異文化間能力 <ul style="list-style-type: none"> ・ダイバーシティ ・市民性 ・マジョリティとマイノリティ ○社会的正義・公正 <ul style="list-style-type: none"> ・学習権・言語権 ・公教育の役割 ・教育コミュニティ ○日本語教育と国語教育
B 外国人児童生徒等教育の背景・現状・施策	<ul style="list-style-type: none"> ○外国人児童生徒等の現状と背景 <ul style="list-style-type: none"> ・「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」 ・在留外国人統計 ・在留資格 ・児童生徒の出身地の教育制度 ・来日の社会的歴史的背景 (国際結婚、難民、中国帰国者、日系移民、在日コリアン) ○外国人児童生徒等教育施策 <ul style="list-style-type: none"> ・「特別の教育課程」としての日本語指導 ・文部科学省開発のカリキュラム・教材・評価ツール ・就学義務と学習権 (不就学/義務教育年齢超過) ・学校制度と入試 (高校入試・定時制高校・夜間中学・進学・退学率) ○地域の特性 <ul style="list-style-type: none"> ・当該自治体の多文化化状況 (集住/分散) ・エスニック・コミュニティ ・外国人支援の状況
C 学校の受け入れ体制	<ul style="list-style-type: none"> ○外国人児童生徒等の受け入れの流れ <ul style="list-style-type: none"> ・当該自治体の担当部局—教育委員会—学校 ○市町村行政・教育委員会による支援事業 <ul style="list-style-type: none"> ・日本語学級の設置 ・拠点校 (センター校) / 巡回指導 / 通級 (自校・他校) ・初期集中日本語指導教室 ・就学前準備教育教室 (「プレスクール」) ・日本語指導員・母語相談員の派遣 ○校内の指導體制 <ul style="list-style-type: none"> ・外国人児童生徒等教育・日本語指導担当の校務分掌 ・スクールカウンセラー・ソーシャルワーカーとの連携 ・「特別の教育課程」と個別の指導計画 ・取り出し指導/入り込み指導 ・加配教員 ・行政派遣の日本語指導員/母語相談員 ・ボランティアの日本語支援者/学習支援者/母語支援者
D 文化適応	<ul style="list-style-type: none"> ○子どもの文化適応 <ul style="list-style-type: none"> ・情意面、行動面、認知面の違い ・心的文化変容 (同化、分離、統合、境界化) ・異文化適応のプロセス (カルチャーショック、Uカーブ、Wカーブ、ハネムーン・ピリオド) ○共感と受容

	<ul style="list-style-type: none"> ・自己肯定感 ・自尊感情 ・自己効力感 ○ステレオタイプ、偏見、差別 ・宗教/外見的特徴/民族性/経済的格差/国籍 ○多文化共生教育 ・自文化中心主義/文化相対主義 ・文化本質主義/文化構築主義 ・異文化受容 (異文化間トランス)
E 母語・母文化・アイデンティティ	<ul style="list-style-type: none"> ○母語/継承語教育の意味 ・ことばとアイデンティティ ・親とのコミュニケーション ・認知面の支えとしての母語 ○母語と第二言語の関係 ・二言語相互依存仮説 ・加算的/減算的バイリンガリズム ○個人的文化的アイデンティティ ・母文化とアイデンティティ ・アイデンティティの動態性・多面性 ○言語環境と言語使用 ・文化間移動による生育環境の変化 ・環境による言語の使い分け
F 言語と認知の発達	<ul style="list-style-type: none"> ○子どもの言語発達 ・プレリテラシー ・第二言語習得のプロセス (沈黙期、チャンク等) ・ことばと思考 ・ことばの力と発達障害/学習障害 ○言語能力の捉え方 ・複言語能力 ・話しことばと書きことば ・コミュニケーション能力 (文法能力/談話構成能力/社会言語学的能力/方略的能力) ・4技能 (理解と表現) ・生活言語能力と学習言語能力 ○言語能力の測定法 ・言語テストの目的・実施方法・結果の活用 ・言語能力測定ツール「DLA」の実施方法
G 日本語の特徴	<ul style="list-style-type: none"> ○外国語としての日本語 ・音韻/文字・表記/語彙/文法 ・学校文法との違い ・諸言語との対照 ○文章・談話 ・ジャンルと文体 ・結束性 ・言葉の機能 ○場面とことば ・共通語と方言 ・ことばの性差 ・敬語 ・言語使用域
H 子どもの日本語教育の理論と方法	<ul style="list-style-type: none"> ○日本語指導の内容 (シラバス) ・構造 (文型) /場面/トピック/機能 等 ○言語教育の考え方と方法 ・オーディオ・リンガル・アプローチ ・コミュニケーション・アプローチ ・内容重視の言語教育/内容 (教科等) と言語の統合学習 ・読み・書きの認知プロセス ○学習活動 ・文型練習 (パターン・プラクティス) ・タスク活動/ロールプレイ/プロジェクトワーク ○教材・教具 (リソース) の利用と作成 ・教材の分析・作成 ・教材の作成 (リライト教材等) ・メディアの活用 ・知的財産権・著作権 ○教科の指導 ・「主体的・対話的で深い学び」 ・指導方法

	<ul style="list-style-type: none"> ・授業のことば ・教科のことば ・学習参加のための支援
I 日本語の指導計画の作成	<ul style="list-style-type: none"> ○日本語のコース設計の手順 ・実態把握（学習歴、出身国の教育内容、環境、日本語の力（「DLA」の結果活用）、教科の力） ・目標設定と教育内容の決定 ・教育方法と評価方法の決定 ○日本語プログラム ・サバイバル／日本語基礎／技能別日本語／内容（教科等）と日本語の統合学習（「JSLカリキュラム」）／教科の補習 ・学習指導案の作成 ・キャリア教育、人権教育、国際理解教育等とのクロスカリキュラム ○個別の指導計画の作成 ・「特別の教育課程」としての日本語指導 ・年間指導計画の作成 ・対象児童生徒と指導期間の決定 ・日本語プログラムの組み合わせ
J 在籍学級での学習支援	<ul style="list-style-type: none"> ○学習参加のための支援 ・スキフオールディング（理解／表現支援等） ・フォーカス・オン・フォーム ・フィードバックの方法 ○教室環境づくり ・校内・教室内の掲示 ・学習材の言語面への配慮（教材・教具・試験問題） ○周囲の児童生徒との相互学習 ・ペア・グループ活動での役割の明示 ・周囲の児童生徒による支援 ○日本語学習との関連付け ・カリキュラム・マネジメント
K 社会参加とキャリア教育	<ul style="list-style-type: none"> ○キャリア教育 ・ロールモデル ・進路指導（進学・就職／多言語進路ガイダンス） ・入試制度（特別枠・特別措置） ・就労と在留資格 ○社会参加とことばの力 ・情報リテラシー ・自己実現 ・市民性
L 保護者・地域とのネットワーク	<ul style="list-style-type: none"> ○保護者の教育参加 ・日本語力への配慮（通訳・翻訳） ・教育制度・学校文化の理解（学校行事／就学・進路関係資料／学校からのお知らせ） ・保護者の文化・社会的状況への配慮（外国人の雇用状況とその背景等） ○家族の関係（親子・兄弟姉妹） ・言語・文化の違いによる断絶 ・サード・カルチャー・キッズ ○地域支援者・異領域との連携 ・校種間連携（幼保・小・中・高） ・地域の外国人支援の状況 ・国際交流協会／NPO団体等との連携 ・福祉関係・医療関連機関との連携 ・大学等教育機関との連携 ・居場所づくり ・エスニック・コミュニティ
M 現場における実践	<ul style="list-style-type: none"> ○現場の状況に応じた指導・支援 ・対象児童生徒の多様性（言語文化・年齢・家族背景・滞日歴・学習歴他）の理解 ・指導体制・指導条件の多様性の理解 ・条件に応じた指導計画の作成 ・状況に応じた支援の工夫 ・関係者との連携・協働 ○実践・実施記録の作成 ・授業・活動時の児童の参加状況の観察 ・実施状況の記録 ・担当教員・関係者からのフィードバック

	<ul style="list-style-type: none"> ○授業（実践）の省察 <ul style="list-style-type: none"> ・指導計画について ・前提となった考え方（子ども観・教材観・指導観等）について ○教師としての倫理
<p>N 成長する教師</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○省察的実践家 <ul style="list-style-type: none"> ・自己の変容 ・自己研修 ・実践の共有 ○外国人児童生徒等教育の専門性の向上 <ul style="list-style-type: none"> ・日本語教育に関わる専門性 ・外国人児童生徒等教育に関わる専門性 ・異領域専門家との協働 ○教師（教員・支援員）としてのキャリア <ul style="list-style-type: none"> ・教師としてのキャリアにおける外国人児童生徒等教育経験の意味 ・教師としての成長 ・社会への働きかけ

【研究論文】

多文化共生時代における母語話者育成のあり方
—教養としての日本語教師養成—

How Can We Teach the Japanese Native Speakers
Japanese Language Education as Liberal Arts?

西村 美保 清泉女子大学
NISHIMURA, Miho Seisen University

【キーワード】 教養としての日本語教師養成, 共生日本語教育実習,
サービスラーニング, PBL, やさしい日本語力

1. はじめに

大学学部において日本語教師養成課程を履修する学生のうち、特に副専攻相当の場合、修了後に日本語教育に直接携わる者の数はさほど多くはないというのが現状である。実習を通じて職業としての日本語教師を真剣に目指しはじめる学生もいないわけではないが(西谷 2000)、実際には日本語教育に携わらないの方が圧倒的に多く、「いつか機会があれば…」といった考えを持っていたり(西村 2015, 古別府 2011)、むしろボランティアとして関わりたいという希望を持っていたりする(山下 2005)。

また、日本語教育の現場においても日本語教師は大学学部を卒業してすぐになることばかりが求められているわけでもなく、同時に日本語教育という分野を通じて学ぶことが日本語教師としてのみ発揮されるわけでもない。

つまり、大学学部の日本語教師養成課程において履修者に指導するべき内容とは、教壇に立って一人で授業を行うために必要となるであろう深く専門的な知識や技能だけでなく、地域日本語教室でボランティアをしたり日本語教師以外の職業に就いたりした場合に必要なもの、「在野の日本語教員」(鈴木 2011)にとって必要な教養としての汎用的能力だと考えられる。

では、教養とは何かと考えると、専門分野や立場・文脈等によって解釈はさまざまである。藤原(2018)は「教養というものの定義は余りに多く、人により千差万別と言ってよいほど」で、「そもそも厳密な定義はとうてい無理」としているが、たとえば村上(2004)は、教養とは、身につけた知識の量とは関係ないもので、自らを立てることに必要なものであり、揺るがない自分を造り上げる規矩だと述べている。本稿で考える教養とは、日本語教師であろうとなかろうと、日常生活において、特に日本語非母語話者との接触場面で、日本語教育という専門的な知識や技能を用いる以前の段階に基本的な前提として必要となるものであり、人とのかかわり社会生活を営む上で重要な、他者を理解する態度、および問題解決能力やコミュニケーション上の調整力等の汎用的能力を指すものとしてとらえることとする。

こうした背景をふまえ、本稿では、大学学部の日本語教師養成課程の履修生に、教養として、どのような能力を、どのように育成すべきかを考察する⁽¹⁾。まず、汎用的

能力を育成することができると考えられるサービスラーニングおよび PBL⁽²⁾としての共生日本語教育実習の意義について分析する。次に、民間の日本語教師養成講座とは異なる学士課程における日本語教師養成だからこそ育成が可能で、かつ社会的に求められるであろう能力という観点から汎用的能力について述べる。最後に、教養としての日本語教師養成をどのようにとらえることができるかについて考察する。

2. 共生日本語教育実習の意義

まず本章では、多文化共生のための日本語教育実習の意義について述べたのち、サービスラーニングとして共生日本語教育実習、および PBL としての共生日本語教育実習を通じてどのような能力を育成できるのかについて考察する。

2. 1 多文化共生と日本語教育実習

多文化共生時代においては、母語話者が用いる言語が、唯一絶対の規範的なものとしてあるべきではなく、非母語話者に対して調整可能なものであることが望ましい。なぜならば多文化共生とは、国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくことであり（総務省 2006）、そうした時代の日本社会において、日本語は母語話者だけが用いるものではないからである。岡崎（2008）は「共生日本語」という概念を、多様な言語文化をもつ者同士のコミュニケーションを担う言語的手段の一つとして、接触場面で使われる日本語と定義している。母語話者が非母語話者とともに用いる日本語が共生日本語であり、「やさしい日本語」はその一つと言える。

多文化共生のためには、共生日本語を母語話者と非母語話者とで共有することが必要である。そのために地域の日本語教室等で日本語指導が行われているのであるが、そこで留意すべきことは、教室においては参加者全員が支援者かつ学習者であるということであり、日本語母語話者が日本語を「教える」側で日本語非母語話者が日本語を「教えられる」側といった役割の固定化を越えた場づくりが重要であるとされている（池上・い・小島 2017）。

このような教室において、大学学部の日本語教師養成課程の履修生が接触場面を経験することによって、共生日本語を身につけることができると考えられる。つまり、多文化共生社会において望ましいとされる母語話者像を育成するには「共生日本語教育実習」（鈴木 2011）が有効であるということである。鈴木（2011）は、共生日本語教育実習を、地域在住の日本人と外国人が共生するために、日本語教育がどのように貢献できるかという視点から、知識や技術の獲得よりも、実習生の態度や考え方の問い直し・再構築に比重の置かれた教育実習であると定義している。つまり、既にある何らかの型に当てはめて標準的な教え方を身につけるといった実習ではなく、実習生自身が問題解決のために何をすべきか考えて取り組むことのできる実習が、多文化共生社会において望ましいとされる母語話者像を育成するには必要なのではないだろうか。

大学学部における副専攻相当の日本語教師養成課程であれば副次的な立場だからこ

そ、「ちょっとやってみようかな」という気楽さもあり，こうした実習での経験が結果的に教養科目や専門ゼミ，日本語教師養成の専門性と有機的に結びつき，新たな価値が生まれるとの指摘もある（古別府 2011）。

コミュニケーションの技術を身につけるにはその一部を取り上げるだけではなく，最初からコミュニケーションを通して身につけていくことが大切という指摘もあることから（衣川 2009），共生日本語を習得するためには，共生日本語教育実習において非母語話者の日本語学習を手助けする支援者になるとともに，実際に共生日本語を運用しつつ学ぶ学習者にもなることが重要だといえる。

このように，まず，学内にとどまらない人間関係の中で様々なことを学び，共生日本語の使用に習熟することは，大学学部で日本語教師養成課程を修了しても直接的に日本語教育に携わらない履修生にとって，ある一つの日本語教育機関の指導方針や技術を身につけることよりも，その後の人生において社会で活動するにあたって有益であると考えられる。イノベーション・デザイン&テクノロジー株式会社（2018）の報告にあるいくつかの事例だけを見ても，日本語教育実習の実施形態が様々であるということは，それぞれ育成しようとする能力や技能の観点が異なるということを示している。ただ，これまでの日本語教育実習の多くは，あくまでも教壇に立って日本語の「指導」をすることを前提に準備された内容であると考えられる。しかし，日本語教育実習を通じて最も育成すべきことは，ある特定の教育機関，ある特定の項目の表面的な指導技術などではなく，より根底に必要となる接触場面での問題解決能力やコミュニケーション上の調整能力だということになる。

2. 2 サービスラーニングとしての日本語教育実践

共生日本語教育実習は，単に日本語教育の実習というだけでなく，地域社会におけるサービスラーニングの実践の一つであるとも考えることができる。

サービスラーニングとは，経験学習とコミュニティサービスを結びつける教育のモデルであり，他者に奉仕するという実践的経験を通じて「学び」を深め，モラルや市民としての価値を強化するものとされている（コナリー・ワッツ 2012）。なお，サービスラーニングの目的はインターンシップと異なり，進路選択を中心とする活動ではなく，地域社会に対するサービスと，その経験によって支えられている学業上の科目との関連の両方を併せ持つものとして，創造的に問題解決に取り組む人になることやチームの一員になること，情報を活用すること，教育を受け情報を判断し意思決定できる人になることを期待するものである（コナリー・ワッツ 2012）。

専門職養成課程におけるサービスラーニングとして，手話通訳者養成課程におけるサービスラーニングの事例がある。二階堂（2009）は，手話通訳を利用する当事者（ろう者）の存在を抜きにして専門職を養成することのナンセンスさを乗り越えるためにもサービスラーニングが有効な方法であり，「養成プログラムにとってはカリキュラム運営上の一教育方法であり，高等教育機関とコミュニティにとっては，両者のつながりを創生するものであり，学生にとってはろう社会への入り口となるものと考えられ

るだろう」と述べ、学生が手話通訳者として社会に出る前に通訳技術とともに学ぶべきものは大学の教室の外にあることは明らかなとしている。つまり、専門の通訳技術以外の教養に当たる部分を大学の教室の外で学ぶべきだということであり、専門家養成であろうとなかろうと、教室外に出てこそ問題解決や意思決定の能力を養えるということにほかならない。

また、日本語教師養成においてサービスマスターリングとしての日本語教育実習に該当するものに関しては、実践を通じて日本語教育や地域の日本語教育に対する関心が深まったという報告や(山下 2005)、「日本語教育」と「社会」に関する二重の経験的学習ができ、活動を通じてコミュニケーション能力が身に付いた学生がいること、座学で得た知識を実践の場において検証し、実用性を持った知識へと再構成できたことなどに対する評価がある(安藤 2012)。

一方で、日本語教育の実践という側面ではやや物足りないといったことや、単位化という形でボランティア活動をする事への戸惑いなども指摘されている(安藤 2012)。授業科目として開講して単位を与えることが一種の報酬に当たると考えると、サービスマスターリングとしての日本語教育実習への参加に対する動機付けにも影響を与える可能性があるため、はじめはあくまでも自発的な活動としておき、単位化は慎重に考えた方がいいだろう。

以上のことから、地域社会において他者に奉仕する経験を通じて、専門知識・技能を下支えする教養となるものを身につけることができるという点において、サービスマスターリングとしての共生日本語教育実習を実施する意義があるといえる。

2. 3 PBL としての地域日本語教室運営

前節で述べたサービスマスターリングと並んで汎用的能力を育成することができると考えられているものに、PBLがある。既に運営体制がある程度できあがっている地域日本語教室や日本語学校にボランティアあるいは実習生として出向くのは異なり、共生日本語教育実習として、日本語教師養成課程の履修生自身が日本語教室を企画し運営することによって、PBLとしての価値も付加される。

PBLとは、実世界の仕事・社会とを直接繋ぐ学習戦略で、プロセス重視型の問題解決型学習、あるいは問題基盤型学習である「問題解決学習⁽³⁾ (problem-based learning)」と、プロダクト重視型でプロジェクト型(ベース)学習、あるいは課題解決学習と言われる「プロジェクト学習 (project-based learning)」がある(溝上 2016)。前者はプロセスを重視する進め方であり、教室内での議論のみで完結することも可能であるが、実際に日本語教室を運営するというプロダクトを目指す共生日本語教育実習であれば、後者のプロジェクト学習 (project-based learning) になる。

プロジェクト学習 (project-based learning) とは、実世界に関する解決すべき複雑な問題や問い、仮説を、プロジェクトとして解決・検証していく学習で、学生の自己主導型の学習デザイン、教師のファシリテーションのもと、問題や問い、仮説の立て方、問題解決に関する思考力や協働学習等の能力や態度を身につけるものである(溝

上 2016)。こうした学習の意義について、溝上 (2016) は、問題解決に取り組ませることで、将来取り組むであろう問題解決に必要な態度 (自己主導型学習・協働学習) や (問題解決) 能力を育て、知識や考えが知識構成的に、社会構成的に形成され、発展するさまを体得することができるかと述べている。

筆者の所属大学において「日本語サロン」活動を始めて約 4 年になる。大学周辺地域に在住する外国人に、日本語でおしゃべりを楽しむことを通じて日本語の運用力を上げてもらおうという目的で始めた活動であるが、参加する学生は日本語教師養成課程の履修者でない場合もあり、また単位や謝礼などの報酬を求めている訳でもないが、互いに協力し合って主体的に活動を企画し運営することによって、汎用的能力を伸ばしている様子が見えてくる。

こうした学生の変容については稿を改めることとするが、このように、実世界における地域日本語教育の課題を自らの関わる問題として捉え、日本語教室を実際に運営することを通じて、思考力や主体性、チームワーク、問題解決能力等を育成することが可能になるのである⁽⁴⁾。

3. 大学学部の日本語教師養成課程で育成すべき能力

2 章では、共生日本語教育実習を通じて汎用的能力を育成できる可能性を指摘したが、本章では、大学の学士課程における日本語教師養成という点に着目し、大学生が日本語教育を学ぶということについて、学士力、社会人基礎力、グローバル人材という三つの観点から、どのような能力を育成することが求められているかについて考察する。

3. 1 学士力

大学学部の日本語教師養成課程における学修は、主専攻あるいは副専攻として日本語教育を学び、学士の学位を修得するというものである。中央教育審議会 (2008) は、学士課程教育で学業を修めることの指針に関連して、「学士力」というものを表 1 のように構成されるとしている。

表 1 学士力の構成要素

1. 知識・理解	(1) 多文化・異文化に関する知識の理解 (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
2. 汎用的技能	(1) コミュニケーション・スキル (2) 数量的スキル (3) 情報リテラシー (4) 論理的思考力 (5) 問題解決力
3. 態度・志向性	(1) 自己管理力 (2) チームワーク、リーダーシップ (3) 倫理観 (4) 市民としての社会的責任 (5) 生涯学習力
4. 統合的な学習経験と創造的思考力	

(中央教育審議会 2008)

この中で「1. 知識・理解」の内容は、本稿での議論に

おいては日本語教育の分野そのものに直結するものであり、専門的な部分に相当する。

「2. 汎用的技能」は問題解決等の実践として上述の PBL (project-based learning) を通じて、また「3. 態度・志向性」はサービスマナーを通じて身につけることが

期待できる。PBLであり、かつサービスマーケティングでもある共生日本語教育実習を行うことによって、「4. 統合的な学習経験と創造的思考力」までをカバーできると考えられる。

つまり、大学学部を卒業して学士の学位を修得するために、サービスマーケティングやPBLのようなアクティブラーニングが必要であることがわかる。そして、共生日本語教育実習は、専門としての日本語教育の知識の一部と、専門に関わらない教養として修得すべき態度や能力を同時に養うことができ、学士力を総合的に育成するために有益な方法であると解釈できる。

3. 2 社会人基礎力

次に、経済産業省が中心となって提示した概念に「社会人基礎力」があるが、その構成要素は表2のようにまとめられている。大学学部を卒業すると同時に日本語教師養成課程を修了して社会に出る履修生には、これらの能力も身につけていることを期待されていると考えられる。

古別府(2011)は、海外での日本語指導アシスタント経験者の社会人基礎力について、説明する(パラフレーズする、言い換える)という態度と多様性への強い関心を持ち、人間性や基本的な生活習慣を土台とした上で、基礎学力や専門知識を活性化するための構えや態度を身につけ、負の経験が、意欲や行動(態度)を支える一つになっていると述べている。説明する(言い換える)ことは非母語話者に対して日本語を調整することであり、そうした態度や多様性への関心といったものは、日本語教師にならないとしても、日本語教育を学ぶ学生にはぜひ身につけてもらいたいものであることに違いない。

こうして見てみると社会人基礎力とは、社会におけるさまざまな問題解決に必要な態度や能力を示しており、PBLを通じて育成しようとする態度や能力に通ずるものと考えられる。これらはつまり、日本語教育の専門性を発揮できる前提にあるべきものということであり、日本語教師養成という専門分野であるとならないとにかかわらず、大学における教育として重視すべき点である。そして、大学の教室内だけでの学びや、上述の2-3節で見たように、既にできあがった形で与えられるインターンシップや実習だけで身につけられる能力ばかりではないということがわかる。

こうして見てみると社会人基礎力とは、社会におけるさまざまな問題解決に必要な態度や能力を示しており、PBLを通じて育成しようとする態度や能力に通ずるものと考えられる。これらはつまり、日本語教育の専門性を発揮できる前提にあるべきものということであり、日本語教師養成という専門分野であるとならないとにかかわらず、大学における教育として重視すべき点である。そして、大学の教室内だけでの学びや、上述の2-3節で見たように、既にできあがった形で与えられるインターンシップや実習だけで身につけられる能力ばかりではないということがわかる。

3. 3 内なる国際化に対応するグローバル人材

大学学部卒業後に「在野の」日本語教師となるであろう日本語教師養成課程履修生

表2 社会人基礎力の構成要素

3つの力	12の要素
前に踏み出す力	主体性 働きかける力 実行力
考え抜く力	課題発見力 計画力 創造力
チームで働く力	発信力 傾聴力 柔軟性 状況把握力 規律性 ストレスコントロール力

(社会人基礎力に関する研究会 2006)

は、日本語非母語話者との接触場面において中心的な役割を果たすことが期待され、いわゆる「内なる国際化」に対応しうるグローバル人材の代表的存在になると考えることができる。

グローバル人材とは、「世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」とされている（産学連携によるグローバル人材育成推進会議 2011）。

また、

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力

要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感

要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ

○ このほか、幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークと（異質な者の集団をまとめる）リーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等

を身につけていることが期待されている（グローバル人材育成推進会議 2011）。

これらの能力も、上述のサービスラーニングや PBL としての共生日本語教育実習を通じて育成しようとするものとかかなりの部分で重なるものである。そうだとすれば、共生日本語教育実習を行って日本語教師養成課程を修了した者は、日常的に接触場面に遭遇する内なる国際化社会において、多文化共生を推進すべきグローバル人材として活躍しうるということである。

4. 教養としての日本語教師養成

本章では、これまで見てきたようなことをふまえ、大学学部の日本語教師養成課程において、修了後に日本語教育に直接携わらない者が大多数を占める現状を鑑み、専門的知識・技能以外の汎用的能力を、どのようにして育成できるのか、そしてそれを社会でどのように生かせるのかについて考察する。

まず、溝上（2016）は、政府や産業界、OECD 等からの大学教育に対する汎用的な能力（ジェネリックスキル、ジェネリックコンピテンシー）の育成要求を踏まえて、そのような能力は、「さまざまな領域固有の問題を通して育てられなければならない」と述べている。上述の学士力・社会人基礎力・グローバル人材といったもので求められている能力も、領域固有の問題、つまり日本語教師養成課程であれば、たとえば地域日本語教育において何が必要とされているのかを考えて教室を企画・運営するといったような具体的な課題に取り組むことによってこそ育まれるということになる。既に述べたように、一般的な日本語学校での日本語教育実習では、先に教材や扱う単元が決められていてそれに従って準備をする場合が多い。

さらに、「在野の」日本語教師ということばが表すように、多文化共生社会において、日本語教育を学んだ者の活躍の場は、社会のあらゆるところ、日常生活の中にある。

岡崎 (2008) は、「共生日本語教育の教室で行われる学習は、母語話者と非母語話者が一緒にコミュニケーションをしながら共生日本語を創造すること」と述べているが、これはいわゆる「教室」内に限ったことではない。「教師」がいなくても「学び」は生まれるから、「教室」を成立させる条件として「学習者」は不可欠だが「教師」は必ずしも必要ではないという指摘もある (衣川 2009)。また、「日本語の習得支援＝日本語を教えること」ではなく、歩み寄りと対等な関係性が重視される必要がある (西口 2008, 野々口 2005)。

つまり、大学学部の日本語教師養成課程において、特にサービスラーニングあるいは PBL としての共生日本語教育実習を行うことによって、日本語教育という専門領域固有の具体的な課題に取り組む機会になるのであり、その経験を通じて、汎用的能力、そして他者とのかかわりにおける理解の態度や能力を育むことができ、課程修了後はそれを社会の中で広く生かすことができるということになる。

日本語教師養成課程の履修生が、共生日本語教育実習を通して、自分が話す日本語を客観的に見ることができるようになったり、難民やビザといったことに関心を持つようになって自分の世界観を変えるきっかけとなったり、様々な気づきを得られたという報告がある (高梨 2012)。また、日本語教育能力の向上は、すなわち問題解決能力の向上であり、学習者と人間的な交流ができ、他者とのかかわりの力が付いてくるといふことだという意見もある (由井 2010)。

そして、他者とのかかわりという点では、対話力が必要となる。状況や文脈を把握し良質の質問をすることや、相手の話に共感して聴く姿勢、相手の発話を十分に待つ姿勢 (嶋田 2009) の必要性もさることながら、対話という形で意識して取り扱ったはずの力関係が、特定のディスコースの無意識の使用によってその場に別の形で構成してしまうことで、結局は「共生」の達成を困難にする可能性があるということも忘れてはならない (OHRI 2005)。

また、多文化共生社会においては、日本語教育を学んだ者が母語話者と非母語話者との接触場面においてファシリテーターの役割を果たすと考えられる。村田 (2015) によれば、ファシリテーターは、進行役かつ「初対面同士の参加者の緊張を和らげ、参加者間の対人関係構築を率先するという役割」があり、表面的なスキルの背後に対話や議論を通して立場や価値観が多様なひとびとを「つなぎ」、理解や共感を「ひきだす」態度 (マインド) が重要であり、今後、様々な社会文脈において、ますます話し合いが求められる状況下で、話し合い能力育成は市民教育 (citizenship education) としても必要となってくるとも述べている。教養として日本語教育を修めた者であれば、日本語教師ではないとしても、価値観の異なる立場にあることの多い母語話者と非母語話者との間に立ち、理解や共感を引き出すための役割を担うことができるであろう。

特に日本語非母語話者との接触場面において対話に必要な言語の能力は、共生日本語の一つである「やさしい日本語」を運用する力、いわば「やさしい日本語力」である。日本語非母語話者とのやりとりにおいては、「決して英語力に留まるのではなく、

複数言語・多言語を身につけることであり、日本語や他言語によるコミュニケーション・スタイルを身につけることも重要」(中川・天満・上野山 2014)であるが、小林(2017)が述べたように、「自らの言語使用や言語生活をメタ的、自覚的に捉えられる」、「相手の理解にあわせて自在に言語を調整できる」、「言語の役割を過大評価せず、コミュニケーションの豊かな資源の一つとして捉えられる」といった、成熟した「ことばの使い手」であることが求められる。そして、地域型日本語教育の場からも上級まで進んでいく人があらわれるということを想定し、また、地域型から学校型へ編入することも可能であるように保障する(庵 2009)ということも視野に入れ、「やさしい」日本語といっても「不自然な」日本語になることは避ける努力が必要である。

こうしたことから、共生日本語教育実習を通じて汎用的能力や他者理解のための対話力、特に「やさしい日本語力」のような共生日本語の能力を育成するという観点が重要だといえるのである。これらの能力や態度は、書籍を通じての学習や、一般の日本語教育機関における既成の実習では得ることの難しいものであり、日本語教育という領域固有の課題を解決することを通して育まなければならない。

結局、大学学部の日本語教師養成課程においては、日本語教育に関する専門性を発揮できる前提として、教養としての日本語教師養成を目指す必要がある、そのためにサービスマーケティングあるいは PBL としての共生日本語教育実習を活用することができると考えられる。そして、その実践を通じて汎用的能力や「やさしい日本語力」を育成できるだろうということである。それはつまり、多文化共生社会にあってはどこにでもいるはずの、望ましい母語話者のあるべき姿を目指すべきだということになるのではないだろうか。

5. おわりに

大学学部において日本語教師養成課程を設置する意義は、副専攻相当の場合は特に、プロの日本語教師や即戦力としての専門性を養成するというだけでなく、むしろ多文化共生時代における母語話者のあるべき姿を育成するということにある。すなわち、第二言語としての日本語指導の知識や技能の教授にとどまらず、多文化共生社会の実生活で起こり得る異文化接触場面で、いかに効果的かつ適切に日本語非母語話者に対応できるかという他者理解の態度の育成が、より重要で根底にあるべきだということである。

特に、たとえば地域日本語教育の現場において必要とされる教室運営を適切に行うといったような具体的な課題に取り組むことを通じて、社会から要求される汎用的能力を伸ばすことが可能であり、共生日本語教育実習の実践の中で、地域在住外国人との対話を通じて人間関係を構築しつつ日本語の習得を支援すると同時に、異文化および他者を理解し、自身の「やさしい日本語力」を養うことにもつながるのである。これらの汎用的能力や「やさしい日本語力」は、日本語教育という専門性を発揮することに先立って、それを下支えする基本的な前提として身につけておくべき教養に相当するである。

このようにして、教養としての日本語教師養成が行われることが、大学学部における日本語教師養成課程の望ましいあり方であるといえることができる。

注

- (1) 本稿は、2017年10月1日日本語プロフィシエンシー研究学会昇格記念シンポジウムのパネルディスカッション「私の考えるプロフィシエンシー：表から、裏から」において「多文化共生時代における母語話者のプロフィシエンシー—教養としての日本語教員養成はどうあるべきか—」として行った発表に加筆修正したものである。
- (2) PBLとは、本稿では主にプロジェクト学習 (project-based learning) を指すが、「2-3 PBLとしての地域日本語教室運営」において詳述する。
- (3) プロセス重視型の問題解決学習 (problem-based learning) は主に授業内で行うことが考えられ、日本語教師養成における実践の事例として副田 (2017) の報告がある。
- (4) 本稿では以下、PBLとしての共生日本語教育実習をプロジェクト学習 (project-based learning) としてとらえることとする。

参考文献

- (1) 安藤淑子 (2012) 「サービス・ラーニングを取り入れた日本語教員養成課程カリキュラム—地域社会の課題改善に向けた学生の実践的な学び—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』6, 26-35.
- (2) 庵功雄 (2009) 「地域日本語教育と日本語教育文法—「やさしい日本語」という観点から—」一橋大学『人文・自然研究』3, 126-141.
- (3) 池上摩希子・いじょんみ・小島佳子 (2017) 「「教える／教えられる」関係を越える教室」川上郁雄編『公共日本語教育学—社会をつくる日本語教育—』くろしお出版
- (4) イノベーション・デザイン&テクノロジーズ株式会社 (2018) 『「平成29年度日本語教育総合調査」報告書』
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_sogo/pdf/r1405102_01.pdf (2018-08-21 閲覧)
- (5) OHRI Richa (2005) 「「共生」を目指す地域の相互学習型活動の批判的再検討—母語話者の「日本人は」のディスコースから—」『日本語教育』126, 134-143.
- (6) 岡崎眸 (2008) 「日本語ボランティア活動を通じた民主主義の活性化—外国人と日本人双方の「自己実現」に向けて—」『日本語教育』138, 14-23.
- (7) グローバル人材育成推進会議 (2011) 『グローバル人材育成推進会議 中間まとめ』
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/110622chukan_matome.pdf (2017-09-23 閲覧)
- (8) 衣川隆生 (2009) 「教室を考える」『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻「教室」』凡人社
- (9) 経済産業省「社会人基礎力」<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> (2017-09-23 閲覧)
- (10) 国立教育政策研究所編 (2016) 『資質・能力[理論編]』東洋館出版社
- (11) サラ・コナリー, マージット・ミサンギ・ワッツ著, 山田一隆, 井上泰夫訳 (2010) 『関係性の学び方—「学び」のコミュニティとサービスラーニング—』晃洋書房

- (12) 小林ミナ (2017) 「成熟した「ことばの使い手」になる」川上郁雄編『公共日本語教育学—社会をつくる日本語教育』くろしお出版
- (13) 産学連携によるグローバル人材育成推進会議 (2011) 『産学官によるグローバル人材育成のための戦略』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/___icsFiles/afieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf (2017-09-23 閲覧)
- (14) 嶋田和子 (2009) 「プロフィシェンシーを軸にした教師教育—OPI の手法を活かして—」鎌田修・山内博之・堤良一 (編) 『プロフィシェンシーと日本語教育』ひつじ書房
- (15) 社会人基礎力に関する研究会 (2006) 『社会人基礎力に関する研究会「中間取りまとめ」』
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/chukanhon.pdf> (2017-09-23 閲覧)
- (16) 鈴木寿子 (2011) 「『日本語教師にならない人』にとっても有益な日本語教師養成はどうあるべきか—開放的教師養成のための一考察—」くろしお出版『リテラシーズ』8, 33-38.
- (17) 総務省 (2006) 『多文化共生の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推進に向けて—』http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf (2017-09-23 閲覧)
- (18) 副田恵理子 (2017) 「日本語教員養成における理論と実践を繋ぐ PBL (Problem-Based Learning) の試み」『藤女子大学文学部紀要』54, 347-360.
- (19) 高梨宏子 (2012) 「大学生ボランティアの地域日本語教室活動に対する PAC 分析調査」『言語文化と日本語教育』43, 1-10.
- (20) 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf (2017-09-23 閲覧)
- (21) 中川良雄 (2016) 「日本語教員養成課程修了生の社会貢献—M-GTA による分析—」京都外国語大学国際言語平和研究所『研究論叢』86, 121-137.
- (22) 中川良雄・天満理恵・上野山愛弥 (2014) 「日本語教員の養成は、グローバル人材の育成につながるか」『日本語教育方法研究会誌』21 (2), 54-55.
- (23) 二階堂祐子 (2009) 「専門職養成課程におけるサービスマーケティング—アメリカ・ロチェスター工科大学手話通訳者養成課程の取り組み—」桜井政成・津止正敏編著『ボランティア教育の新地平—サービスマーケティングの原理と実践—』ミネルヴァ書房
- (24) 西口光一 (2008) 「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』138, 24-32.
- (25) 西村美保 (2015) 「清泉女子大学日本語教員課程の現状と課題」清泉女子大学言語教育研究所『言語教育研究』7, 105-119.
- (26) 西谷まり (2000) 「日本語教員養成課程の学生による日本語ボランティア」『一橋大学留学生センター紀要』3, 109-116.
- (27) 日本語教育学会 (2008) 『平成 19 年度文化庁 日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発 (「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業) —報告書—』http://www.nkg.or.jp/pdf/hokokusho/080424seikatsusha_hokoku.pdf (2017-09-23 閲覧)
- (28) 野々口ちとせ (2005) 「学ぶことがらをどこに見出すか—ある地域の日本語教室の談話分析から—」お茶の水女子大学日本言語文化学会編『共生時代を生きる日本語教育—言

- 語学博士上野田鶴子先生古希記念論集一』凡人社
- (29) 藤原正彦 (2018) 『国家と教養』新潮社
- (30) 古別府ひづる (2011) 「大学日本語教員養成における海外日本語アシスタントの「社会人基礎力」の検証」『インターンシップ年報』14, 27-34.
- (31) 溝上慎一 (2016) 「アクティブラーニングとしての PBL・探究的な学習の理論」溝上慎一・成田秀夫編『アクティブラーニングとしての PBL と探究的な学習』東信堂
- (32) 村上陽一郎 (2004) 『あらためて教養とは』新潮社
- (33) 村田和代 (2015) 「地域公共人材に求められる話し合い能力育成プログラムについて」村田和代編『共生の言語学—持続可能な社会をめざして—』ひつじ書房
- (34) 山下直子 (2005) 「日本語教員養成と地域の日本語教育—日本語教育教材教具論での試み—」『香川大学教育学部研究報告. 第 I 部』123, 39-48.
- (35) 由井紀久子 (2010) 「プロフィেশンシーとして捉える日本語教育能力—試論—」京都外国語大学『無差』17, 55-76.

【研究論文】

オーストラリア・クイーンズランド州の中等教育機関
及び州政府の文書に見られる日本語母語話者教師の捉え方
— 「native」という語彙の使用を通して見る言語教育政策 —
Representation of native Japanese language teachers in the documents of secondary
schools and the state government in Queensland, Australia:
Language education policy through the usage of the term “native”

門脇 薫 摂南大学
KADOWAKI, Kaoru Setsunan University
橋本 佳代子 クイーンズランド大学
HASHIMOTO, Kayoko The University of Queensland

キーワード：日本語母語話者教師，中等教育，母語話者主義（native-speakerism），
海外の日本語教育，言語教育政策

1. はじめに

海外の日本語学習者の多様化に伴い，日本語教師も多様化してきている。日本国内では日本語教師の大部分が日本語母語話者であるが，海外では日本語母語話者教師⁽¹⁾は約3割に過ぎない（国際交流基金 2016）。タイの中等教育においては日本語母語話者教師が希少であるために，日本語母語話者であることが優位にはたらく事例が報告されている（Kadowaki 2018）。英語教育においては，「英語の母語話者に習いたい」「英語の母語話者なら誰でも英語を教えられる」「母語話者教師が教えていることがその教育機関の宣伝になる」等の「母語話者主義⁽²⁾」（native-speakerism）の傾向が指摘されてきた（Holliday 2006）。最近ではその現象を更に多角的に追及した研究がなされている（Houghton et al. 2018, Houghton & Hashimoto 2018）。

一方，多言語・多文化社会であるオーストラリアでは初等から高等教育において日本語教育が盛んで，学習者総数は 357,348 人で世界で 4 番目に多い。学習者総数上位 3 か国（中国・インドネシア・韓国）に比べて，日本語母語話者教師数の全体の比率が 29.8%⁽³⁾が多いが（国際交流基金 2016），高等教育に比べて，初等・中等教育では母語話者教師の数が少ないことは共通している。初等・中等教育で教える教師は，母語話者，非母語話者であることに関係なく現地の教員免許を持つ必要があるが，母語話者教師であることはどのように捉えられているのだろうか。

本稿では，まずオーストラリアの日本語教育について概観し，母語話者教師に関する先行研究を参照しながら，オーストラリアの教育機関における母語話者教師に関する調査結果をもとに，オーストラリアの中等教育において母語話者教師がどのように位置づけられているか考察する。「日本語母語話者教師」とは，国際交流基金（2016）の定義にしたがい，「日本語を母語とし，日本語を教えている教師」と定義する。

2. 研究の背景及び先行研究

2. 1 オーストラリアの初等・中等教育における日本語教育

オーストラリアの教育機関では日本語はほとんどの場合外国語科目として教えられており、学習者数 35.7 万人中、初等教育が 58.5%，中等教育が 38.7% で大部分が初等・中等教育の学習者である（国際交流基金 2016）。国の言語政策や外国語教育政策によって日本語学習者数は変動するが、Lo Bianco et al. (2009) によると全国の学校で教えられている言語の中で学習者数が一番多いのは日本語で、その後フランス語、イタリア語、インドネシア語、ドイツ語、中国語、スペイン語の順になっている。英語以外の言語は通常 3 つのグループ—戦略上重要な言語、学術のための言語、地域社会の言語—に分類され、日本語は中国語、インドネシア語、韓国語、アラビア語と共に戦略上重要な言語の部類に入っている（Molla et al. 2018）。

オーストラリアでは、外国語教育の取り組み形態は州によって異なり、連邦政府が指定するカリキュラム（Australian Curriculum）の実施は各州に委ねられている（国際交流基金 2017）。また、初等・中等教育機関で正規教員として日本語を教えるには、現地（州）の教員免許が必要である。ジョナック（2016）によると、1970 年代からニューサウスウェールズ州には日本語母語話者教師が数名存在していた。1990 年代には資格を持った日本語母語話者教師を養成するプログラムができ、プログラム終了後に採用試験を受けて多くの日本語母語話者教師が学校で教えるようになった。また、非母語話者と母語話者教師が、教職員協会や各州の日本語教師会等で良好な協力関係を築き、活発に活動していることも報告されている（de Kretser 2010, 国際交流基金 2017）。

海外の初等・中等教育の日本語の授業では、日本語母語話者のアシスタント（teaching assistant）が日本語を教えることがある。オーストラリアでは、現地の教員免許を保持していないアシスタントは日本語担当の教師と一緒に授業をするか、または他の教科担当の教師の監督の元で日本語の授業を行う。これは、日本における JET プログラム⁽⁴⁾での ALT（Assistant Language Teacher）の待遇と似ている（Glasgow 2018）。しかし、タイ等他の国では、日本語母語話者のアシスタントが単独で日本語を教える事例や、宣伝のために日本語母語話者が資格にかかわらず採用されているという事例が報告されている（Kadowaki 2018）。海外の日本語教師には「日本人性」、「母語話者性」が求められる（平畑 2014）ために、母語話者であるというだけで日本語を教えるケースがあるという指摘がある（門脇編 2015）が、日本語教育が盛んなオーストラリアでは、日本語母語話者教師はどのように受け止められているのであろうか。

次節では、海外、特にアジアを中心とした日本語教育における日本語母語話者に関する先行研究についてまとめる。

2. 2 アジアを中心とした海外の日本語教育における母語話者教師に関する先行研究

海外の日本語教育における母語話者教師に関する先行研究として、タイと中国における現状と課題について聞き取り調査をもとに論じた研究がある（佐久間 1999）。椎名編（2006）では、中国・ブラジル・エジプト等海外諸国で教えた日本語教師、及び海外に日本語母語

話者を派遣している公的機関の担当者らが、海外の日本語母語話者教師の役割について論じている。また、韓国の大学で教える日本語母語話者教師の現状と役割について調査した研究（若月ほか 2001）、台湾の中等教育で日本語を教える日本語母語話者⁽⁵⁾及び個人的葛藤についての報告（工藤 2009）、オーストラリアの日本語授業観察をもとに日本語母語話者教師の役割について考察した研究（Kato 2010）等がある。また、平畑（2014）のような海外で求められる母語話者教師の資質についての研究がある一方、非母語話者と母語話者の「教師間協働」をテーマにした研究も行われている。モンゴルでの事例より協働モデル構築について論じた吉田ほか（2007）、タイでの教師間協働について母語話者教師にインタビュー調査をした中山（2016）等がある。これらの研究で共通しているのは、現地で求められる母語話者教師の役割や現地での経験について母語話者自身による語りを分析していることである。

一方、Hashimoto（2018 a, b）の研究では、日本語の「母語話者」とカタカナ語の「ネイティブスピーカー」の用語が日本で実際にどのように使い分けられているかについて、新聞記事、文科省・文化庁・国立国語研究所・国際交流基金の出版物（オンラインも含む）を質的・量的に分析している。母語話者教師のインタビュー調査も加え、日本の公的機関がどのように「母語話者」「ネイティブスピーカー」を捉えているかを調査することによって、日本社会に蔓延る母語話者主義について論じたものである。

これまで、現地の文脈で日本語母語話者教師がどのように受け止められ、表現され、そして取り扱われているか調査した研究は、オーストラリアの日本語教育においては管見の限り見当たらない。本稿が元とする研究プロジェクトでは、オーストラリアの日本語教育における日本語母語話者教師の位置づけ、及びそれが示唆するオーストラリアの日本語教育の本質を探るために、文書分析の他に現地の学校訪問、教師・学校関係者のインタビューも行った。本稿では紙面の都合上もあり、文書分析を中心に報告する。

3. オーストラリア・クィーンズランド州の教育機関の文書における母語話者教師に関する表現の分析調査

3. 1 調査目的

オーストラリアの初等・中等教育の日本語教育を管轄する教育省、及び各学校の母語話者教師像を測るために、教育省及び各学校がどのように日本語母語話者教師を表現しているか、教師、保護者、一般対象に発行される文書（カリキュラム、学校案内、募集要項、ニュースレター等）を中心に質的・量的分析を試みた。

3. 2 調査対象及び方法

本研究では、初等・中等教育における外国語学習者の中で日本語学習者が占める数が一番多く、日本語教育が盛んなクィーンズランド（QLD）州⁽⁶⁾を対象とした。QLD 教育省によると、2016 年度⁽⁷⁾全小学校 998 校のうち、日本語科目を開講している学校は州立校が 391 校、州立以外（private/independent）が 228 校で大多数の小学校で日本語を開講している。但し、5・6 年生のみが必修で、ほとんどが週に 1 回程度というように学習時間が短い。

また実際に言語を教えるというよりは、文化紹介中心の内容であることも多く、学校によって教育内容にばらつきがある。中等教育 (High School) は 7~12 年で、7・8 年生は外国語が必修、9~12 年生は選択科目として外国語を学習している。したがって本研究では中等教育に絞って調査した。

QLD 州の日本語を教えている中等教育機関、及び QLD 教育省のホームページで公開されている資料、文書等において、母語話者に関してどのような記述がなされているか 2018 年 4 月から 9 月にかけて調査し、量的・質的に分析した。日本と比べて、オーストラリアでは情報のデジタル化が進んでおり、このような文書はほとんど全てオンラインで入手可能なため、アクセスは教育省及び各学校のホームページを用いて行った。具体的な手順は、次のとおりである。

教育省は日本語を開講している州立校のリストを公開しているが、州立以外の学校に関するデータは公開されていない。したがって州立以外の学校の場合は、各学校のホームページで公開されている資料をもとに、日本語科目が開講されているかどうかを 1 校ずつ調べた。次に、各学校 (州立校、州立以外の学校両方) のホームページの検索ツールバーに「native speaker」と入れて検索して得られた例、及び「native」と入れて検索し得られた例を抽出しリスト化した。検索ツールバーがない場合には、カリキュラムのページから各教科の説明がされているページや pdf 文書を探し出し、そこで「native speaker」「native」という言葉を検索し、出てきた例を抽出しリスト化した。そしてこれらの用語がどのように使用されているか談話分析 (Discourse Analysis) により分析した。ここでいう談話分析とは、言葉の使用を単なる言語分析ではなく、言葉が使われている文脈、社会的背景もふまえた応用言語学における分析手法を指す (Cook 2013)。教育省のホームページで入手可能な文書も同様に調査、分析した。結果は次に示すとおりである。

4. 調査結果

4. 1 中等教育機関における調査

QLD 教育省によると中等教育機関の州立の学校 186 校のうち 2016 年度に日本語科目を開講している学校数は 149 校であった⁽⁸⁾。また、州立以外の学校は 248 校あったが、日本語科目を開講している学校数についてはデータがなかったため、248 校全てのホームページを個別に調べ、日本語科目が開講されているかどうか確認した。その結果、248 校のうち日本語科目が開講されているのは、118 校であった。用語の使用回数を集計した結果は表 1 のとおりである。

表 1 中等教育機関のホームページにおける用語「native speaker」「native」の使用回数

	native speaker	native	計
州立校 (148 校)	25	6	31
州立以外の学校 (118 校)	14	5	19
計	39	11	50

州立校 148 校, 州立以外の学校 118 校, 計 266 校のホームページを検索した結果, 「native speaker」「native」という用語の日本語教育における使用数は全体で 50 回であった。州立校 5 校が複数回 (計 12 回) 使用しており, それ以外は 1 校 1 回の使用で, 16%の学校しか「native speaker」または「native」という用語を使用していない。また, 州立校と州立以外の学校の違いに関して, 調査以前は, 州立以外の学校の場合, 他の国で見られるように母語話者教師がいることを付加価値として宣伝するために, より頻繁にこれらの用語を使用していると予測されたが, そのような違いは見られなかった。

次に具体的にどのような文脈で「native speaker」「native」という言葉が使用されているか考察する。

① 「native」の使用例

「native speaker」と「native」の使用回数を比較した場合, 「native speaker」の方が回数が多いが, 「native」(計 11 回)の使われ方を見てみると, 「native language」(州立校 1 回, 州立以外の学校 1 回)という使用以外は, (1)(2)のように「native speaker」の意味で使われている。以下, 引用(1)~(21)の下線及び斜体は筆者による。

- (1) native teaching assistants (州立以外)
- (2) Japanese-speakers both native and non-native (州立以外)

州立校の「native」の記述を見てみると, 以下のように日本語母語話者教師, アシスタント, ボランティアを描写するために使われていることがわかる。

- (3) Ms X⁽⁹⁾ is the first *Japanese teacher* for Y State High School. Ms X is keen to engage students in the study of her native language.
- (4) She is happy to announce that while she is on maternity leave that X SHS (State High School) will have another native *Japanese teacher*, Mr. Y, who will be taking over all the Japanese classes.

上の(3)(4)の例では明らかに母語話者であることが強調されている。日本語母語話者教師の他に, 日本からの交換教師 (native exchange teachers) も存在する。

- (5) Extra-curricular opportunity - interact with *Japanese native exchange teachers*

この学校の教師交換制度の詳細は明らかではないが, 日本の姉妹都市がある自治体や教育委員会から, 日本の現職の教師を 1 年間海外研修としてオーストラリアの学校に派遣し, 現地の日本語教育を支援するという事例がある⁽¹⁰⁾。その場合も, 交換教師はオーストラリアの教員免許を持っていないため, 当然ながら, 現地では日本語教師のアシスタントという立場になる。また, (5)の学校では以下のように日本語母語話者のボランティアも授業に

参加していることが記述されている。

- (6) we have the opportunity to accept native-speaking Japanese volunteers who work with teachers and students in the classroom.

また、日本人であることと母語話者であることが同じ文脈で使われている例もある。日本人生徒、ゲストスピーカー、アシスタントの3名の母語話者が9年生（日本の中学3年生）の日本語授業に参加してくれて幸運だったと報告されている。

- (7) Last term the year 9 Japanese class was fortunate to have a three native Japanese people join the class: X, a *Japanese student*, Y, a *guest Japanese speaker* and Z, a *Japanese assistant teacher*.

上に挙げた(3)～(7)の学校は、所在地が全て非都市圏（non metropolitan）であった。これは非都市圏では、日本語母語話者と接触する機会が都市圏と比較すると限られているため母語話者の希少性が強調されるからではないかと考えられる。

② 「native speaker」の使用例

州立校の「native speaker」の使用例は、「母語話者との接触の機会」「母語話者の音声」など様々である。日本への研修旅行や日本人団体訪問を描写する際に使われる場合が多く、その際は教師であるかどうかとは関係がない。

- (8) We are pleased to report that every student studying a language at X had the opportunity to converse with native speakers.
- (9) [Japanese study tour] This was a fantastic opportunity for our students to learn from native speakers about the language and culture of Japan.
- (10) X has a tradition of a significant program of Education Queensland International visiting Japanese groups, thus allowing students to interact in meaningful situations with native speakers.

一方で、日本語母語話者の日本語の音声を聞くという場合、母語話者と直接接触するのではなく、以下のように視聴覚媒体による音声を聞くことを表している。

- (11) Emphasis is placed on listening to native speakers through the use of audio letters and commentaries, watching excerpts from Japanese media and speaking in role plays and through recorded messages to Japanese students.

これに反して、州立以外の学校の使用例で目立つのは「アシスタント」に関連する記述

である。

- (12) The students' knowledge of Japan is also increased through communicating with other visitors and native speakers including the *Assistant Teacher* and Exchange Students, TV programs, videos and internet sources.
- (13) [In assessment section] Speaking: role-playing; conversing with the teacher, other students or a native speaker (e.g. *Japanese language assistant*); presenting a talk on a familiar topic
- (14) We are also involved in a *Japanese Assistant* programme, whereby we have a volunteer from Japan attending all Japanese lessons and providing students with an opportunity to interact with and to practice language skills with a native speaker.

ここで興味深いのは「native speaker」と「assistant teacher」が同義で使用されていることである。母語話者でなければアシスタントにはならないと解釈することもできる。また、アシスタントがボランティアであることにも着目したい。

以上、日本語を教えている中等教育機関における調査の結果について述べた。次節では、教育省の文書について調査した結果について述べる。

4. 2 教育省ホームページの調査

QLDの教育省のホームページにおいて「native speaker」「native」という言葉がどのように使用されているか調査した。検索ツールバーで「native」という言葉を検索した結果、47件見つかった。更に一つずつリンクを開き、更に各ページで「native」という言葉でページ内検索を行った。その結果母語話者という意味で「native」が使用されていたのは「Languages innovation and improvement grant recipients」(言語の革新的な試みと向上のための補助金受賞校)と「Global schools through languages supporting plan」(言語補助計画を通してのグローバル・スクール)という2つのサイトであった。この2つのサイト内で更に「native speaker」「native」を検索したところ、「native speaker」が9件、「native」が1件あった。

① 「native」の使用例

「Global schools through languages supporting plan」では、「母語話者のアシスタント」という意味で使用されている。

- (15) ・ partnering with local and international organizations to place native speaking teacher assistants in state schools as a language and cultural resource

ここではアシスタントを教師ではなく、「言語と文化の情報源」として位置づけていることに注目したい。

② 「native speaker」の使用例

「native speaker」の言葉は、「Languages innovation and improvement grant recipients」のサイトで9回使用されていた。このサイトでは以下のように、言語教育のために母語話者のアシスタントやティーチャーエイドと呼ばれる教師をサポートするスタッフを雇用するための補助金を獲得した学校のリストが掲載されていた。日本語を開講している学校4校、フランス語が2校、イタリア語・スペイン語・ドイツ語がそれぞれ1校ずつあり、全て小学校であった。

(16) Japanese - Native-speaker aide in Years 4-6 to facilitate STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) through Japanese

(17) Japanese - Real language use through native speaker assistants and on-line connections

資格、言語運用能力の有無にかかわらず、母語話者でさえあればエイドやアシスタントになれるという発想は、前述の母語話者を教師ではなく「言語と文化の情報源」として位置付けるのと共通している。上記の日本語を開講している学校4校のうち2校はバイリンガルプログラムやイマージョン教育を行っており、母語話者スタッフは必要不可欠な存在のように見受けられる。ここでも母語話者である以外の条件が提示されていないことに注目したい。

(18) Japanese - Native-speaker teacher-aides to support bilingual program

(19) Japanese - Native-speaker assisted immersion in the early years

本研究では初等教育は調査の対象にはしていないが、この教育省の補助金について詳細を把握するため補助金を得た4つの小学校のホームページで更に「native speaker」「native」を検索したところ、2校で「native」の使用があった。

(20) Our Japanese department is staffed by a combination of native and *non-native* Japanese teachers, and in Year 5 and 6, students have the opportunity to travel to Japan on a study tour.

「native and non-native」というのは前述の(2)にも見られる表現である。この学校は母語話者・非母語話者両方の教師がいることを強調している。また、バイリンガルプログラムを開講している学校のニュースレターには、教頭の募集について校長が以下のように説明している。

(21) The successful applicant will have a deep knowledge of the curriculum as well as the ability to read and write using the three Japanese character forms and have native language level ability.

ここでは、採用の条件として母語話者レベルの言語能力が求められているが、「母語話者」

とは指定されていないことに着目したい。

以上、QLD 教育省のホームページを調査した結果についてまとめた。

5. 考察

中等教育で日本語科目を開講している学校と QLD 教育省のホームページにおいて、母語話者に関する記述について調査した結果、様々な結果が得られた。まず、量的なデータとしては、日本語を教えている学校の 16%しか「native speaker」または「native」という用語を使っていないことがわかった。8 割以上の学校では母語話者に関する記述が出現しないことから、母語話者であるかないかということは、学校における日本語教育において重要な要素ではないことを示唆している。また、このことはオーストラリアがアジアの国に比べて母語話者教師の割合が多いことを反映していると考えられる。また、学校運営上の自由度が高い州立以外の学校では、母語話者教師の付加価値を宣伝するために州立校より「native speaker」「native」という用語を、より積極的に使っていると予想されたが、実際は使用頻度に関しての違いがほとんどないこともわかった。逆に、地方の州立校で母語話者教師の存在が強調されている。これは地方（非都市圏）では日本語母語話者と接触する機会が少ないためだと考えられるが、日本語母語話者教師が都市圏の学校に集中していることと関連している可能性がある。この点は、都市圏、非都市圏の学校の日本語プログラムの規模、雇用されている教師数と合わせて考えなければならないであろう。

用語が使われている文脈に関しては、「native speaker」は母語話者教師だけでなく、アシスタント、ボランティア、交換教師にも使用されていることがわかった。また、日本人と「native speaker」が同義で使われている場合があることも確認された。このような現象は日本における英語母語話者の扱いと類似しており (Hashimoto 2018b)、日本人、即ち母語話者であるというだけの理由で、オーストラリアに無資格のままボランティアとして送るというような制度を肯定的に捉える日本側の姿勢が影響していることも考えられる。このような制度では学校側は人的リソース⁽¹¹⁾としての日本語母語話者を受け入れることで一時的な恩恵を被っているが、母語話者アシスタント・ボランティアのその後のキャリアを含め、学校及び個人に与える長期的な効果・影響についても考慮すべきである。

教育省のホームページでは小学校への補助金に関する描写以外は、「native speaker」「native」という用語はほとんど使用されていなかった。「言語の革新的な試みと向上のための補助金」が小学校での母語話者アシスタント・エイドの雇用に与えられているというものの、このような補助金は母語話者重視だけではなく、母語話者を教師ではなく単なる人的リソースとして捉えられているような印象を与え、語弊がある。これは、小学校側が敢えて native / non-native の両方の教師がいることを記述していることから窺える。但し、小学校での外国語教育は盛んになりつつあるものの、限られた授業時間数のため、フルタイムの専任教師を雇用している小学校は限られている。そのため、数校を掛け持ちで教えているパートタイムの教師が多く、教育省の補助金はこのような事情を背景にしていることは理解する必要がある。

小学校教師採用の条件に、「日本語母語話者」ではなく「日本語母語話者レベルの能力」

と明記されていることに触れたが、これはオーストラリアでは一般的なことである。日本では言語にかかわらず母語話者であることが語学教師の資格として捉えられる傾向があるが (Rivers 2016, 藤原 2017, Hashimoto 2018b), 多言語社会であるオーストラリアでは人口の約 2 割が英語以外の言葉を家庭で使用している (Cox 2015) ことが表すように、オーストラリア社会での言語使用は多様で複雑である。また、たとえ母語話者であってもその言語で教育を受けていない場合は言語運用能力に限りがある。ジョナック (2016) が指摘するように、オーストラリアの学校教育では、まず教師としての力量 (生徒のしつけ, クラス運営, カリキュラムに沿った指導), 次に専門技術 (言語・文化知識) が問われ、母語話者か非母語話者であるかは二の次である。

前述したように、日本国内の日本語教育では、教師のほとんどが母語話者である。そのため海外の日本語教育に携わる機会を得ると、日本と比較して母語話者教師の数が限られるため、自身が母語話者教師であることの希少性を過大評価する場面がある。平畑 (2014) の海外の日本語母語話者に関する調査によると、東南アジアでは、現地側が母語話者教師を厚遇する姿勢を見せるが、北米・太平洋州では、現地の教師の採用基準があるのみで、外国人の母語話者教師には何の特権もない。筆者の知人の日本語母語話者の中学・高校教師⁽¹²⁾は、「産休・育休後学校に復帰したらオーストラリア人教師が日本語を教えていた。日本語母語話者なのに日本語科目ではなく体育を教えることになり不満だ」と述べていた。オーストラリアの中等教育の資格を得た教師は、通常は 2 教科を教えられることが要求されるため、日本語以外の科目を担当することはありえる。この事例は、オーストラリアでは日本語母語話者教師が、母語話者であるということで特別扱いされていないことを表している。母語話者主義的な考えを持っているのは、日本にいる日本語母語話者教師や日本から海外に教えに来た日本語母語話者教師側の方であるように見受けられる。母語話者教師自身が認識を変える必要があるのではないだろうか。

日本の日本語教育では、大部分が日本語母語話者教師であるため、教師自身が自分が母語話者であるということを普段意識することは少ない。しかし、海外で日本語を教えることを機に自身が母語話者であることを初めて意識し、母語話者主義の矛盾を目の当たりにして葛藤しながら海外で教えている事例が報告されている (Hashimoto 2018 b)。

日本国内の日本語教育においては、前述の先行研究のとおり母語話者・非母語話者教師に関する研究が見られるようになったが、日本国内の学習者を対象にした日本語教育が中心となるため海外の日本語教育における母語話者主義の問題を取り上げて議論されることは多くはないようである。しかしながら、日本で日本語教師養成課程を修了した後、日本語教師の職を求めて海外の日本語教育機関で教えるケースは依然として多い⁽¹³⁾。石田 (2000) では、修了生が海外で初・中等教育の学習者を対象としたアシスタントや日本語教師になる可能性が高いため、このような学習者を対象とする教員養成も必要であると述べている。海外の初・中等教育における日本語教育は学校教育の外国語科目としてその国の言語政策や教育政策に基づいて行われるものである。宮崎 (2006) は、日本の日本語教育関係者 (日本語教師養成課程で学んでいる人も含む) が、赴任国でどのような教育政策の下で日本語教育が展開し、日本が赴任国での日本語教育にどのようなスタンスで働きか

けているのか把握する必要性を述べている。このような状況をふまえ、日本での日本語教師養成課程において、海外の日本語教育事情及び政策を理解することに加え、「日本語教師の資質・能力」をテーマにする際に母語話者主義の問題点について考え、学ぶ機会を取り入れていく必要があると考えられる。

6. まとめと今後の課題

本稿は、オーストラリアの日本語教育で日本語母語話者教師がどのように扱われているかについて、中等教育を中心に、日本語科目を開講している学校及び教育省のホームページにおける母語話者に関する記述を分析した。全体的に母語話者という用語の使用は非常に少なく、使用されている場合は、言語・文化の情報源として期待されていることが多かった。「母語話者教師」が存在することを学校の宣伝のために積極的にアピールする記述はわずかだが地方の州立校に見られた。今回の調査では、オーストラリアの日本語教育では、QLD 教育省、州立校、州立以外の学校全てにおいて、明らかな母語話者偏重は見られなかった。ただ、日本からの訪問者、アシスタント・ボランティアを描写する際に「native speaker」「native」という用語が使われており、母語話者は正規の資格のある教師ではないというイメージを構築している。

海外の日本語教育においては、日本と比較すると日本語母語話者教師の数が限られるため、海外に赴任した日本人母語話者教師が、自分が母語話者であることの希少性を過大評価する場合がある。東南アジアの国々とは違い、オーストラリアでは日本語母語話者教師が、母語話者教師ということで特別扱いされるわけではない。即ち、日本国内の母語話者主義の傾向は、むしろ日本語母語話者教師の側にあるということであり、教師自身が認識を変える必要があると考えられる。本研究は、もし日本の日本語教師養成が海外での活躍も前提とするものであるならば、海外・現地の日本語教育事情を理解するのが不可欠であることを示すものである。

今回の調査では、オーストラリアの一つの州における教育省と中等教育機関のホームページを使った調査であったが、日本語を教えている全ての学校を調査できたことは画期的である。小学校や大学、また他州のデータを集めて、大規模な調査が可能である。今後の課題にしたい。また、本研究では、教育省の文書も調査したが、初等・中等教育における日本語教育は、日本や現地の教育政策や外国語政策に大きく関わっているため、今後このような政策を示す政府機関の公開文書を分析することが日本語教育分野の研究において重要であろう。それにより当該国の政府や教育行政機関が日本をどのような視線で眺めているか、日本との関係をどのようにしたいと考えているかを分析することにつながる（嶋津 2010）からである。

英語教育では、国際語としての英語 (English as an International language) , 世界諸英語 (World Englishes), 共通語としての英語 (English as a lingua franca) のように多様な形の英語についての研究が進んでおり、英語母語話者の英語のみを言語上達の目標にしないという動きが見られる（本名ほか編 2018）。日本語教育でも国際語としての日本語をめざすような提言もなされている（Hino 2018）。今後日本の日本語教育においても母

語話者主義についての議論が深まり、母語話者主義を超える研究や教育実践が進められることを期待したい。

付記

本研究は、科研費基盤研究C（課題番号 15K02669）（研究代表者 門脇薫）のプロジェクトの成果の一部である。調査にご協力いただいた方々、客員研究員として共同研究の機会を与えていただいたクィーンズランド大学に心より感謝申し上げます。

注

- (1) 国際交流基金の調査では「日本語母語教師」という表現が使用されている。
- (2) 日本語訳は『ロングマン言語教育応用言語学用語辞典』による。
- (3) 総教師数に占める日本語母語話者教師数の比率は中国 13.3%、インドネシア 3.6%、韓国 5.9%である。
- (4) 語学指導等を行う外国青年招致事業（The Japan Exchange and Teaching Programme）の略で、外国青年を招致して地方自治体等で任用し、外国語教育の充実と地域の国際交流の推進を図る事業（一般財団法人 自治体国際化協会 <http://jetprogramme.org/ja/>）。
- (5) 工藤（2009）によると、台湾の教職課程を履修していない外国人は非常勤としての採用で、原則専任として採用されることはない。
- (6) ディリース（2004）によると、QLD州は文化、経済、政治等の分野で以前から日本と強い結びつきがあり、日本からの観光客も多い地域であり、日本語が話せることで就職の機会も増えるため、日本語が学校の科目として保護者に人気がある。
- (7) オーストラリアでは1月から新学期が始まる。
- (8) QLD 教育省ホームページ「Reports and Statistics」より。
(<https://qed.qld.gov.au/publications/reports/statistics/schooling/schools>)
- (9) 人名、学校名は QLD 教育省の倫理規定にしたがい、仮名とする。
- (10) オーストラリア州と兵庫県は姉妹都市提携をしており、兵庫県の現職の中学・高校の教師が定期的に兵庫県教育委員会から派遣されている（西オーストラリア州・兵庫文化交流センターへの聞き取りより）。
- (11) 田中ほか（1993）では、学習に関するインターアクションの対象となるものを学習のリソースとし、「人的リソース」「物的リソース」「社会的リソース」の3種類に分類している。
- (12) この母語話者教師は日本で教育を受け、オーストラリアに来て教員免許を取得し教えている。
- (13) 日本語教師の求人サイトで海外の機関からの募集が数多く見られる。

参考文献

- (1) 石田敏子(2000)「初・中等教育日本語アシスタントの諸問題—日本語教師養成への示唆—」『小出記念日本語教育研究会論文集』8, 83-88
- (2) 門脇薫 編 (2015)『海外における日本語非母語話者と母語話者教師の協働に関する基礎研究』科学研究費研究成果報告書（中山英治・高橋雅子との共著）
- (3) 工藤節子 (2009)「海外の中等教育機関で日本語を教える教師の仕事と悩み」河野俊之・金田智子編『日本語教師の過去・現在・未来 第2巻教師』凡人社, 85-110

- (4) 国際交流基金 (2016) 『海外日本語教育の現状—2015 年度日本語教育機関調査より—』くろしお出版, 37-46
- (5) 国際交流基金 (2017) 「日本語教育国・地域情報 オーストラリア (2017 年度)」
<<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/australia.html>>
(2019 年 8 月 31 日参照)
- (6) 佐久間勝彦 (1999) 「海外で教える日本人日本語教師をめぐる現状と課題—タイでの聞き取り調査を中心に—」『世界の日本語教育 日本語教育事情編』5, 79-107
- (7) 椎名和男編 (2006) 『海外で日本語を教える—ネイティブ教師への期待—』凡人社
- (8) 嶋津拓 (2010) 『言語政策として「日本語の普及」はどうあったか—国際文化交流の周縁—』ひつじ書房
- (9) ジョナック・キャシー (2016) 「オーストラリアの学校における非母語話者教師の旅」『ことばと文字』5, 46-55
- (10) 田中望・斎藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発—』大修館書店
- (11) 中山英治 (2016) 「タイにおける日本語教師間の協働モデルの再構築—日本語母語話者教師へのインタビュー調査に基づいて—」『大阪産業大学論集 人文・社会科学編』28, 75-91
- (12) ディリース・バット (2004) 「オーストラリアにおける日本語教育」『世界の日本語教育』7, 83-104
- (13) 平畑奈美 (2014) 『「ネイティブ」と呼ばれる日本語教師—海外で教える母語話者教師の資質を問う—』春風社
- (14) 藤原康弘 (2017) 「自立した日本語の英語教育へ—国際英語の視点—」『これからの英語教育の話をしよう』49-94 ひつじ書房
- (15) 本名信行・竹下裕子編著 (2018) 『世界の英語・私の英語—多文化共生社会をめざして—』桐原書店
- (16) 宮崎里司 (2006) 「日本語教育とユニラテラリズム (単独行動主義) —言語教育政策からの一考察—」『早稲田大学日本語教育研究』8, 1-11
- (17) 吉田一彦・芝崎理恵 (2007) 「母語話者教師と現地教師との協働モデル構築に向けて—モンゴルでできること, タイとの比較—」『アジアにおける日本語教育—「外国語としての日本語」修士課程一周年セミナー論文集—』89-102
- (18) 若月祥子・大塚薫 (2002) 「調査報告 韓国の大学における日本語教師の現状と役割」『小出記念日本語教育研究会論文集』10, 141-151
- (19) Cook, G. (2013). Discourse Analysis. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 431-444). London and New York: Routledge.
- (20) Cox, B. (2015). Contextualising Multilingualism in Australia Today. *English in Australia* 50 (1), 13-20.
- (21) de Kretser, A., & Spence-Brown, R. (2010). The current state of Japanese language education in Australian schools. Carlton South, Vic: Education Services Australia.
- (22) Department of Education and Training, Queensland Government. (2017) Reports and Statistics: Language subjects offered by Queensland State Schools - 2016. Online document: Retrieved April 27, 2018 from <https://qed.qld.gov.au/publications/reports/statistics/schooling/schools>
- (23) Glasgow, G. (2018). The Persistence of Native Speakerism in Japanese Senior High

- School Curriculum Reform: Team Teaching in the “English in English” Initiative. In S. A. Houghton & K. Hashimoto (Eds.), *Towards Post Native-Speakerism: Dynamics and Shifts* (pp. 197-216). Singapore: Springer.
- (24) Hashimoto, K. (2018a). “Mother Tongue Speakers” or “Native Speakers”?: Assumptions Surrounding the Teaching of Japanese as a foreign language in Japan. In S.A. Houghton & K. Hashimoto (Eds.), *Towards Post-Native-Speakerism: Dynamics and Shifts* (pp.61-77). Singapore: Springer.
- (25) Hashimoto, K. (2018b). The Construction of Native Speaker of Japanese. In S. A. Houghton, D. J. Rivers, & K. Hashimoto, *Beyond Native-Speakerism: Current Explorations and Future Visions* (pp. 99-115). London: Routledge.
- (26) Hino, N. (2018). Liberating language users from native speaker norms. The 12th International Symposium on Japanese Language Education and Japanese Studies. 第12回国際日本語教育及び日本研究シンポジウム基調講演資料
- (27) Holliday, A (2006). Native-speakerism. *ELT Journal* 60 (4), 385-387.
- (28) Houghton, S. A., & Hashimoto, K. (Eds.), (2018). *Towards Post-Native-Speakerism: Dynamics and Shifts*. Singapore: Springer.
- (29) Houghton, S. A., Rivers, D. J., & Hashimoto, K. (2018). *Beyond Native-Speakerism: Current Explorations and Future Visions*. London & New York: Routledge.
- (30) Houghton, S. A., & Rivers, D. J. (Eds.), (2013). *Native-Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- (31) Kadowaki, K. (2018). The role of native speakers in high school Japanese programs in South Korea, Indonesia and Thailand. *Japanese language and soft power in Asia*. 123-139, Singapore: Palgrave Macmillan.
- (32) Kato, K. (2010). *Cultural Compatibility in Educational Contexts: Japanese Native-Speaker Teachers in Australian Classrooms*. Maryland: University Press of America.
- (33) Lo Bianco, J., & Slaughter, Y. (2009) *Second Language and Australian Schooling*. Australian Council for Educational Research. Retrieved September 20, 2019 from <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=aer>
- (34) Molla, T., Harvey, A., & Sellar, S. (2018). Access to Languages other than English in Australian Universities: An educational pipeline of privilege. *Higher Education Research & Development*, 307-323.
- (35) Rivers, D. J. (2016) Employment advertisements and native-speakerism in Japanese higher education. *LETs and NESTs: Voices, views and vignettes*, 79-100.

【調査報告】

大養協日本語教員実態調査（待遇）報告

AUTP Survey on the Actual Employ Situation of Japanese Language Teachers

大学日本語教員養成課程研究協議会

柳澤 好昭 長沼スクール

YANAGISAWA, Yoshiaki Naganuma School

山本 忠行 創価大学

YAMAMOTO, Tadayuki Soka University

西川 寛之 明海大学

NISHIKAWA, Hiroyuki Meikai University

1. はじめに

日本語教育機関における待遇，特に年収について，学歴や年齢，資格との関係を中心に調査を行なった。その集計結果から，本稿では全データの公開ではなく，特徴的な点を取り上げて報告する。西川(2019)を詳細に分析し，加筆したものである。

大学日本語教員養成課程研究協議会がこの調査を行なう目的として，(a)日本語教員養成講座等を受講する者に対して修了後の進路に関する情報を収集し開示すること，(b)日本語教師（年齢，性別，学歴や資格，労働時間等）に関わる情報を社会に発信すること，(c)日本語教育に係る費用の算出根拠となるデータ・根拠資料を提供すること等がある。

この調査は，大学日本語教員養成課程研究協議会の会則に沿った活動として行なうものである。第3条には，「本会は，日本および海外の高等教育機関における第二言語としての日本語の教員養成の向上に関心を持つ者に対して，研究の促進，学術的な大会の開催，出版物の発行，関連専門団体との協力に関する事業を行ない，高等教育機関日本語教員養成課程の発展，社会教育ならびに国際協力活動の推進に寄与することを目的とする」とあり，第4条には「(3)日本語教員養成に関わる情報・資料の収集と提供」「(5)多文化共生社会の実現に寄与する活動」が挙げられている。

本調査は，国内外の第二言語としての日本語学習者を対象に教育活動を行なう教員（以下，日本語教師）に対して Web 上でアンケートを行なうものである。Web を媒体として調査を行なうため，依頼件数に対する有効回答数の割合を示すことはできない点は，データの取り扱い上注意が必要である。調査に際して，大養協の会員を中心に回答依頼を行ない，会員の持つ人脈を介して調査対象は広く日本語教師に回答を求める。また，回答依頼については文化庁国語課の協力を得た。回答は機関によるものではなく，日本語教師個人である点が，これまで大規模に行なわれている実態調査とは異なる特徴である。

2. 調査方法

調査対象は，日本語教師個人，調査期間は 2018 年 10 月 7 日から 12 月 30 日，Web 上からの入力であることから回答の重複および信頼性を担保するため，調査への協力承諾，回

答者のメールアドレスの回答を求めた。倫理面から調査協力者に対して個人情報の保護に関する説明、データの使用範囲、自由意思による回答への同意の手続きを経たうえで回答を行なうこととし、回答後のデータ使用の取り消しについても説明を行なった上で、調査項目として次の17項目を問う。

- 1) 性別, 2) 生年, 3) 母語, 4) 国籍, 5) 居住地 (国・地域, 都道府県), 6) 日本語教育経験, 7) 日本語教育関連資格, 8) 日本語教育実習の経験, 9) 最終学歴, 10) 教員免許状の有無等, 11) 職歴, 12) 日本語教育歴, 13) 現職の雇用形態等, 14) 現職の契約等, 15) 現在の勤務先数, 16) 兼務先について, 17) 年収

17項目の設問および回答内容、集計については次の通りである。

- 1) 性別は「男性」、「女性」、「その他」の3つの選択肢から回答
- 2) 生年は、生まれた年の西暦を回答。集計に際しては、これをもとに年齢別推計する。
- 3) 母語は、母語が日本語であるか否かと母語とする言語が1つか複数かを回答
- 4) 国籍は原則として国名を回答
- 5) 居住地は、「国・地域」、日本という回答者のみ都道府県を回答
- 6) 日本語教育経験は、回答対象者であることを確認する目的で経験の有無を回答
- 7) 日本語教育関連資格では、日本語教育能力試験合格の有無および合格年度、大学等の養成課程、民間教育機関が開設する養成講座、通信教育修了それぞれの有無と修了年度を回答
- 8) 日本語教育実習の経験は、経験の有無の他、実習場所が既存の教育機関か実習用に設置されたクラスか、学習者が日本語学習者か否か、実習地が日本国内か海外かを回答
- 9) 最終学歴は、学位取得年度、専攻、学位取得場所が国内か海外かを回答
- 10) 教員免許状の有無等は、免許状の有無、教員免許状の種別、取得年度を回答
- 11) 職歴は、雇用形態、勤続年数を回答
- 12) 日本語教育歴は、職場の所在地、勤務先の形態、所在地、勤続年数を回答
- 13) 現職の雇用形態等は、雇用形態、職位を尋ねる。職位については次の選択肢：一般教員、専任講師、助教、常勤講師、講師、准教授、教授、非常勤講師、客員教授、特任教授、特任准教授、特任講師、アシスタント、コーディネーター、アドバイザー、進路指導担当者、クラス担任、学科主任、教務主任、校長、副校長、教頭、主任教員、センター長、マネージャー、別科長、学部長、学長、副学長、顧問、管理職(校長・副校長・理事など)、代表、社長(事業主・フリーランス含む)、その他、から複数回答を求めた。
- 14) 現職の契約等は、就業規則の有無、契約上の始業時間と終業時間、実際の自身の出退勤時間、タイムレコーダーの有無、休日出勤の有無、休日出勤に対する手当等補償、研究費の有無、雇用保険の有無、社会保険の有無、学会参加補助の有無、自己研修補助の有無を回答
- 15) 現在の勤務先数は、主たる勤務先以外の勤務先の数を回答
- 16) 兼務先については、たる勤務先以外の各勤務先の設置形態、授業単価を回答
- 17) 年収は、日本語教育に関わる仕事で得る年間の所得もしくは、自身の年間の所得のいずれかの額を回答(どちらの回答であるかを選択式で選択)

有効回答については、集計に際して、以下の条件に合致した回答のみとする。

- (1) 年収の設問まで回答しているもの
- (2) メールアドレスへの返信が可能であったもの

なお、同一のメールアドレス入力による回答については、データ入力の修正があったものとして、最後に入力された有効回答1件を正式な回答として集計する。

3. 調査結果

有効回答数は430件。国籍に関して日本以外は8件、居住地では日本以外が49件、母語についても日本語以外は少数である。調査結果については、集計結果を示すことにより回答者の個人が特定されない形になることを前提としているため、公開する国籍、母語に関する集計結果の開示を控える。居住地の日本以外の国を回答した49件についても、ここでのデータ公開については控え、居住地を日本とした381件についての集計結果を示すものとする。

3. 1 回答者の属性について

回答者はすべて日本語教育に教師として携わる者である。ここでは、日本国内居住の回答者に関する調査結果を示す。まず、属性として「年齢」、「性別」、そして待遇、特に年収とかかわりの大きい「雇用形態」を示す。

3. 1. 1 回答者の年齢について

年齢については、アンケートでは生年を問うている。12月末を締め切りとしており、2019年1月1日現在の満年齢を算出した。回答者381名の平均年齢は46.4歳であった。

表1 年齢

年齢	数	%
20歳未満	0	0.0%
20から25歳	12	3.1%
26から30歳	34	8.9%
31から35歳	34	8.9%
36から40歳	35	9.2%
41から45歳	57	15.0%
46から50歳	76	19.9%
51から55歳	45	11.8%
56から60歳	42	11.0%
61から65歳	24	6.3%
66から70歳	19	5.0%
71歳以上	3	0.8%

集計に際し、「20歳未満」と「71歳以上」は、それぞれ1つの階層としてまとめ、20歳以降、順に20歳から5歳刻みで70歳までの階層ごとに集計を行なった。

最も多いのは「46歳から50歳」で76件(19.9%)である。詳細は表の通りである。

3. 1. 2 回答者の性別について

性別については、「女性」、「男性」、そして「その他」という3つの選択肢による回答で

ある。この調査への回答者、381名の性別は、女性が多く283件(74.3%)、「男性」95件(24.9%)、「その他」が3件(0.8%)である。

3. 1. 3 回答者の雇用形態について

現在の雇用形態についての回答を集計する。選択肢は「正規の職員等」、「期限付きフルタイム雇用」、「パートタイム雇用」、「自営業主」、「その他」である。それぞれの回答についての定義は、「正規の職員等」とは、雇用の期間の定めのない者（いわゆる終身雇用や、「任期なし」などの表現で、定年までの雇用を前提とした契約を交わしている方）「学校基本調査」（文部科学省）で用いられている区分の「正規の職員等」に含まれる「正規の職員・従業員」を指すが、この調査では、自営業主は除く。

「期限付きフルタイム雇用」とは、雇用期間が1年以上で、かつ、契約上定められた所定の労働時間が週30時間以上の者とする。「学校基本調査」（文部科学省）で用いられている区分の「正規の職員等でない者」に該当する者を指す。（勤務時間は上記「正規職員等」と同等（毎日6時間以上の勤務）で、かつ、契約期間の定めがある方）

契約期間に定めがあるとは、1年や3年ごとに契約の更新を行なう場合や、「任期あり」などの表現や契約書に任期満了の期日が記されている方、契約内容に期限がある方を指す。ただし、定年制度は期限に含まない。定年制度が適応される方は(1)に該当する。授業以外の担当がなく、長期休暇など授業がない期間に勤務する義務がない契約の方は、「パートタイム雇用」と区分する。

「パートタイム雇用」とは、雇用期間が1年以上あるが、所定の労働時間が週30時間未満である者、もしくは、契約期間が1年未満（例えば、4月2日から翌年の3月末まで、4月2日から9月末まで等）である者を指す。「学校基本調査」（文部科学省）で用いられている区分の「一時的な仕事に就いた者」に該当する者を指す。一般的な「非常勤講師」等の呼び名での雇用はここに含む。

「自営業主」とは、個人経営の事業を営んでいる者及び家族の営む事業に継続的に本業として従事する者を指す。「学校基本調査」（文部科学省）における区分の「正規の職員等」に含まれている「自営業主」はここに区分する。

「その他」とは、上記のいずれにも該当しない場合で、青年海外協力隊などの派遣ボランティア事業なども含む。

表2 現在の雇用形態

	件数	(全体)%
正規の職員等	151	39.6
期限付きフルタイム雇用	46	12.1
パートタイム雇用	173	45.4
自営業主	3	0.8
その他	8	2.1
合計	381	100

最も多いのは非常勤講師等の「パートタイム雇用」で 45.4%，次が「正規の職員等」で 39.6%，次が「期限付きフルタイム雇用」で 12.1%である。

3. 2 待遇について

回答者の待遇について、年収について集計を示す。年収は、100 万円刻みで選択肢を用意している。

最も多い回答が「100 万円未満」82 件 (21.5%)，次いで「100 万円以上 200 万円未満」68 件 (16.5%) である。

表 3 年収

年収	件数	(全体)%
100 万円未満	82	21.5
100 万円以上 200 万円未満	68	17.8
200 万円以上 300 万円未満	63	16.5
300 万円以上 400 万円未満	54	14.2
400 万円以上 500 万円未満	35	9.2
500 万円以上 600 万円未満	19	5.0
600 万円以上 700 万円未満	23	6.0
700 万円以上 800 万円未満	9	2.4
800 万円以上 900 万円未満	9	2.4
900 万円以上 1000 万円未満	9	2.4
1000 万円以上 1100 万円未満	3	0.8
1100 万円以上 1200 万円未満	4	1.0
1200 万円以上 1300 万円未満	1	0.3
1300 万円以上 1400 万円未満	0	0.0
1400 万円以上	2	0.5
合計	381	100

100 万円区分では 0 や人数が少ない階層があることから、これ以降の集計、クロス集計においては、年収を 5 段階に分けた結果を用いて集計を行なう。

年収に関する 5 段階は、扶養控除枠を目安にした 100 万円未満、その後 300 万円単位で区切る。100 万円未満、100 万円以上 400 万円未満、400 万円以上 700 万円未満、700 万円以上 1000 万円未満、1000 万円以上の 5 段階である。

3. 3 回答者属性とのクロス集計

(1) 年収と年齢

年齢については、最も多いのは「46 歳から 50 歳」で 76 件 (19.9%) である。

20 歳から 5 歳刻みの年代別に年収を見ると、20 歳から 65 歳未満のすべての階層で、「100 万円以上 400 万円未満」が最も多い。25 歳以上 30 歳未満ではこの年収階層が 87.1%，30 歳以上 35 歳未満では 78.4%，55 歳以上 60 歳未満では 50%と過半数を占める。20 歳から 25 歳と 65 歳以上では「100 万円未満」が 20 歳から 25 歳未満で 57.1%，65 歳以上 70 歳未満で 65.0%，70 歳以上で 66.7%である。

1000 万以上は全体で 10 件、2.6%で、年代を見ると 40 歳以上から 70 歳未満の間にのみ

該当する回答が見られる。

表 4 年収×年齢

	上段:度数 下段:%	年収					
		合計	100万円未満	100万円以上 400万円未満	400万円以上 700万円未満	700万円以上 1000万円未満	1000万円以上
全体		381	82	185	77	27	10
		100.0	21.5	48.6	20.2	7.1	2.6
20.0~24.9		7	4	3	-	-	-
		100.0	57.1	42.9	-	-	-
25.0~29.9		31	2	27	2	-	-
		100.0	6.5	87.1	6.5	-	-
30.0~34.9		37	4	29	4	-	-
		100.0	10.8	78.4	10.8	-	-
35.0~39.9		35	4	17	13	1	-
		100.0	11.4	48.6	37.1	2.9	-
40.0~44.9		48	7	20	16	4	1
		100.0	14.6	41.7	33.3	8.3	2.1
45.0~49.9		74	13	36	17	6	2
		100.0	17.6	48.6	23.0	8.1	2.7
50.0~54.9		55	17	19	9	7	3
		100.0	30.9	34.5	16.4	12.7	5.5
55.0~59.9		40	6	20	8	5	1
		100.0	15.0	50.0	20.0	12.5	2.5
60.0~64.9		28	8	9	7	3	1
		100.0	28.6	32.1	25.0	10.7	3.6
65.0~69.9		20	13	3	1	1	2
		100.0	65.0	15.0	5.0	5.0	10.0
70.0以上		6	4	2	-	-	-
		100.0	66.7	33.3	-	-	-

(2) 年収と性別

性別と年収 5 段階とのクロス集計の結果は、次の表の通りである。

表 5 性別×年収

上段:度数 下段:%	性別について			
	合計	女性	男性	その他
全体	381	283	95	3
	100.0	74.3	24.9	0.8
100万円未満	82	61	18	3
	100.0	74.4	22.0	3.7
100万円以上 400万円未満	185	146	39	-
	100.0	78.9	21.1	-
400万円以上 700万円未満	77	56	21	-
	100.0	72.7	27.3	-
700万円以上 1000万円未満	27	16	11	-
	100.0	59.3	40.7	-
1000万円以上	10	4	6	-
	100.0	40.0	60.0	-

回答者全体は、女性が 74.5%であるが、400 万円を超えると、全体の比率に対して男性の比率が高くなる。意識調査は行なっていないため、女性の扶養控除枠を意識した働き方が関係するののか、社会的な男女の雇用機会が関係するののかは判断できない。

年収 100 万円未満では女性の比率が 74.4%で全体における女性の比率 74.5%に近い値である。100 万円から 400 万円では女性の比率が 78.9%と、全体の比率を上回っている。400 万円以上ではどの階層でも女性の比率が全体における比率より低くなり、年収 1000 万以上では 10 件中女性が 4 件、男性が 6 件と、男女が逆転している。

(3) 年収と雇用形態

年収と、現在の「日本語」教員としての雇用形態の関係を示す。

表 6 年収×「日本語」教員としての雇用形態

上段:度数 下段:%		年収 5 段階					
		合計	100 万円未満	100 万円以上 400 万円未満	400 万円以上 700 万円未満	700 万円以上 1000 万円未満	1000 万円 以上
雇用 形態 (主たる 職場)	全体	381 100.0	82 21.5	185 48.6	77 20.2	27 7.1	10 2.6
	正規の職員等	151 100.0	4 2.6	65 43.0	48 31.8	25 16.6	9 6.0
	期限付き フルタイム雇用	46 100.0	3 6.5	21 45.7	19 41.3	2 4.3	1 2.2
	パートタイム 雇用	173 100.0	67 38.7	97 56.1	9 5.2	-	-
	自営業主	3 100.0	1 33.3	1 33.3	1 33.3	-	-
	その他	8 100.0	7 87.5	1 12.5	-	-	-

雇用形態と年収の関係は、「正規の職員等」と「期限付きフルタイム雇用」の 2 つが 700 万円以上の年収区分に回答があり、他は 700 万円以上の回答が 0 件である。

3. 4 資格等と待遇の関係

資格等と年収の関係を集計する。

(1) 年収と日本語教育能力検定試験

年収と日本語教育能力検定試験の合否の関係を見る。日本語教育能力検定試験の合否については、就職との関係から、合否だけでなく、合格者は合格時期について日本語教師の職に就く前に合格していたかどうかと組み合わせた選択肢を用いた。

日本語教育能力検定試験の合否については、全体では、日本語教師として仕事を始める前に合格しているものが、141 件(37.0%)、仕事を始めた後に合格したものが 96 件(25.2%)、「合格なし」が 144 件(37.8%)である。

性別ごとに見ると、男性 95 名中、日本語教師として仕事を始める前に合格している者が、31 件(32.7%)、仕事を始めた後に合格したものが 20 件(21.0%)、「合格なし」が 44 件(46.3%)である。女性 283 名中、日本語教師として仕事を始める前に合格している者が、109 件(38.5%)、仕事を始めた後に合格した者が 76 件(26.9%)、「合格なし」が 98 件(34.6%)である。

可否の結果と年収を集計すると次の表の通りである。

表 7 年収×日本語教育能力検定試験

上段:度数 下段:%		年収					
		合計	100 万円未満	100 万円以上 400 万円未満	400 万円以上 700 万円未満	700 万円以上 1000 万円未満	1000 万円 以上
試験 受験 経 験 能 力 検 定 合 否	全体	381 100.0	82 21.5	185 48.6	77 20.2	27 7.1	10 2.6
	合格ナシ	144 100.0	33 22.9	78 54.2	23 16.0	8 5.6	2 1.4
	就職前合格	141 100.0	34 24.1	61 43.3	33 23.4	9 6.4	4 2.8
	就職後合格	96 100.0	15 15.6	46 47.9	21 21.9	10 10.4	4 4.2

いずれの年収の階層にも回答があり、「700 万円以上 1000 万未満」の階層の比率が全体の比率である 7.1%より高いのは、「就職後合格」つまり、日本語教師の仕事を始めた後に日本語教育能力検定試験に合格した群だけである。年収 1000 万円以上についても全体の比率 2.6%より高い 4.2%である。

最も比率が高い年収の階層は、いずれも「100 万円から 400 万円未満」である。この年収の階層に該当する可否別の比率では、「就職前合格」が最も高く 24.1%、次いで「合格ナシ」が 22.9%、「就職後合格」が 15.6%である。

日本語教師として仕事を始める前に合格するよりも、日本語教師の仕事を得てから合格した群が年収が高いことだけを見ると、日本語教師の職を得る際に日本語教育能力検定試験の合格と収入に負の相関があるように見える。しかしながら、例えば日本語教育能力検定試験開始前に日本語教師として仕事をしている者が第 1 回の試験に合格していた場合、合格した際の年齢が 20 代であれば、現在の年齢は 50 代以上である。この者が「就職後合格」に含まれている可能性がある。ここでは詳細を示すことを控えるが、個別の受験合格年に関するデータとのクロス集計の結果から、年収 1000 万円以上という回答群について見ると、最も遅い受験(合格)年は、2001 年で、他はそれ以前に合格している。

(2) 年収と養成課程等の修了

大学等における養成課程もしくは民間教育機関における 420 時間の日本語教員養成講座、420 時間未満の講座、通信教育による講座の受講し修了した経験について問う設問で、いずれかもしくは複数の受講経験がある者は、全体では 331 件(86.9%)である。

性別ごとに見ると、男性では 95 件中 84 件(88.4%)、女性では 283 件中 246 件(86.9%)、

その他では 3 件中 1 件 (33.3%) である。

養成講座受講経験と年収の関係は、次の通りである。

表 8 年収×講座受講

上段:度数 下段:%		年収					
		合計	100万円未満	100万円以上 400万円未満	400万円以上 700万円未満	700万円以上 1000万円未満	1000万円以上
の 日 本 語 教 員 養 成 等 の 講 座 受 講 経 験	全体	381 100.0	82 21.5	185 48.6	77 20.2	27 7.1	10 2.6
	はい、日本語教員養成関連の講座の受講経験がある	331 100.0	70 21.1	164 49.5	66 19.9	24 7.3	7 2.1
	いいえ、日本語教員養成関連の講座の受講経験はない	50 100.0	12 24.0	21 42.0	11 22.0	3 6.0	3 6.0

大学の養成課程を含め、何某かの日本語教育に関する講座を受講し修了した群では「100万円以上 400万円未満」までの年収であるという回答の割合が、全体の比率 48.6%と比べ高い 49.5%である。受講経験がない群では、「100万円未満」、「400万円以上 700万円未満」の収入の比率が全体の比率と比べて高くなっている。「1000万円以上」については、講座を受講した群の 2.1%であるが、受講していない群では 6%が「1000万円以上」と回答している。

(3) 年収と教育実習

「日本語教育実習」という言葉に、時間数の制限や設定をはじめ、授業実施に関する規定等はない。

学校教員のための教職課程における教育実習は、実際の教育現場における教育実習を行わない、教壇実習も必須とされている。他方、日本語教育に関する実習においては教壇実習がイメージされている一方で、実際には授業見学だけ、学習者不在の教室を実習現場に充てるなどの事例もある。

日本語学習者を対象とした教育実習を経験した者は 66%で、現職の日本語教員を対象とした今回の調査からは、日本語教員の仕事をする上で 3 人に 1 人は日本語教育の実習を経験せずに仕事をしていることになる。日本語教育自体が多様であることを考えれば、教育実習の場として設定されたものが日本語教師としての職に就いた際にそれが役に立つものとなるかどうかについても検討する必要がある。5 人に 1 人に当たる 18%が実習の経験なく日本語教師として仕事ができていることから実習が不要である可能性を検討する必要性を示す値である。

実習先ごとの違いを尋ねた。「日本語教育実習の経験はない」含め、①所在地（日本か海外か）、②教育機関（養成講座を開講している学校等、日本にある日本語学校等、日本にある大学等、小・中・高等学校）、③実習の場面（通常授業内、実習用のクラス、実習者同士）、の組み合わせと「その他」、合計 16 の区分を設けた。

これら実習の経験と、年収の関係を見る。

表9 年収×教育実習のタイプ

		実習のタイプ (複数回答)																
		合計	日本語教育実習の経験はない	日本にある養成講座を開講している学校等で、実習者同士での実習を経験した	海外にある養成講座を開講している学校等で、実習者同士での実習を経験した	日本にある日本語学校等において、実習用のクラスでの実習を経験した	海外にある日本語学校等において、実習用のクラスでの実習を経験した	日本にある大学等において、実習用のクラスでの実習を経験した	海外にある大学等において、実習用のクラスでの実習を経験した	日本にある小・中・高等学校等において、実習用のクラスでの実習を経験した	海外にある小・中・高等学校等において、実習用のクラスでの実習を経験した	日本にある日本語学校等において、通常授業内での実習を経験した	海外にある日本語学校等において、通常授業内での実習を経験した	日本にある大学等において、通常授業内での実習を経験した	海外にある大学等において、通常授業内での実習を経験した	日本にある小・中・高等学校等において、通常授業内での実習を経験した	海外にある小・中・高等学校等において、通常授業内での実習を経験した	その他
上段:度数 下段:%	全体	381	70	152	7	87	7	58	8	-	3	75	15	56	26	5	17	16
		100.0	18.4	39.9	1.8	22.8	1.8	15.2	2.1	-	0.8	19.7	3.9	14.7	6.8	1.3	4.5	4.2
	100万円未満	82	13	34	6	20	4	4	1	-	-	22	5	10	3	2	3	2
		100.0	15.9	41.5	7.3	24.4	4.9	4.9	1.2	-	-	26.8	6.1	12.2	3.7	2.4	3.7	2.4
	100万円以上400万円未満	185	35	81	-	42	1	27	4	-	1	41	6	25	16	2	9	6
		100.0	18.9	43.8	-	22.7	0.5	14.6	2.2	-	0.5	22.2	3.2	13.5	8.6	1.1	4.9	3.2
	400万円以上700万円未満	77	13	23	-	19	2	16	1	-	2	10	4	14	6	1	4	7
		100.0	16.9	29.9	-	24.7	2.6	20.8	1.3	-	2.6	13.0	5.2	18.2	7.8	1.3	5.2	9.1
700万円以上1000万円未満	27	5	12	1	5	-	7	2	-	-	2	-	6	1	-	1	1	
	100.0	18.5	44.4	3.7	18.5	-	25.9	7.4	-	-	7.4	-	22.2	3.7	-	3.7	3.7	
1000万円以上	10	4	2	-	1	-	4	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	
	100.0	40.0	20.0	-	10.0	-	40.0	-	-	-	-	-	10.0	-	-	-	-	

全体の中に占める比率は「日本語教育実習の経験がない」では 19.4%であるが、階層ごとに見ると「1000万円以上」の 40.0%を占めている。同様に、「日本にある養成講座を開講

している学校等で、実習者同士での実習を経験した」では、全体に占める割合が 39.9%、階層ごとの割合で最も高いのは「100 万円以上 400 万円未満」、海外にある養成講座を開講している学校等で、実習者同士での実習を経験した」では、全体に占める割合が 1.9%、階層ごとの割合で最も高いのは「400 万円以上 700 万円以下」で 24.7%である。各年収階層ごとに見ると、「100 万円未満」が最も高いのは「海外にある養成講座を開講している学校等で、実習者同士での実習を経験した」、海外にある日本語学校等において、実習用のクラスでの実習を経験した」、「日本にある日本語学校等において、通常授業内での実習を経験した」、「日本にある小・中・高等学校等において、通常授業内での実習を経験した」である。「100 万円以上 400 万円未満」が最も高いのは、「日本にある養成講座を開講している学校等で、実習者同士での実習を経験した」、「海外にある大学等において、通常授業内での実習を経験した」である。「400 万円以上 700 万円未満」が最も高いのは、「日本にある日本語学校等において、実習用のクラスでの実習を経験した」、「海外にある小・中・高等学校等において、実習用のクラスでの実習を経験した」、「海外にある日本語学校等において、通常授業内での実習を経験した」、「海外にある小・中・高等学校等において、通常授業内での実習を経験した」、「その他」である。「700 万円以上 1000 万円未満」が最も高いのは「海外にある大学等において、実習用のクラスでの実習を経験した」、「日本にある大学等において、通常授業内での実習を経験した」である。「1000 万円以上」が最も高いのは、「実習の経験はない」、「日本にある大学等において、実習用のクラスでの実習を経験した」である。

実習を行っていない群が最も高い年収を得ている群の 40%に入っている。最も高い年収を得ている群のもう一方の 40%も、実際に運営されている「通常クラス」に入り込んでの実習ではなく、「実習用」に設定された、実習ではなく模擬実習に近い経験をした群である。実習よりも学歴が評価されている。

収入面から見ると、実習による専門性や知識の学びを評価しているとは言いがたい実状である。

(4) 年収と学歴

年収と学歴の関係について見る。

最終学歴については、教育機関の種別、専攻、教育機関の所在地（日本か海外か）について回答を求めた。集計の結果、学位を取得した教育機関の所在地は、日本国内が 362 件（95.01%）で、学位を組み合わせると、日本国内での学士が 179 件（46.98%）で、最多であった。次いで、修士、博士、準学士（短期大学）、専門士（専門学校）、高等学校卒業、の順である。

最終学歴については、高等学校、専門学校、短期大学という回答があり、現職の日本語教員として仕事ができていることを特に指摘する。初等中等教育での教員免許の取得には学歴が前提条件となるが、これは、教育を受ける対象者が概ね年齢も学習目的もそろっていること、学習目的に進学が多分に含まれていることが考えられる。大学等、高等教育機関において教員の資格が不要であるのと対照的であり、日本語教育における学習者の多様

性への対応においても、教師側に求められるものが一様でないことがうかがえる。

年収との関係は、次の表の通りである。

表 10 年収×最終学歴

上段:度数 下段:%		年収					
		合計	100万円未満	100万円以上 400万円未満	400万円以上 700万円未満	700万円以上 1000万円未満	1000万円 以上
最終学歴・ 教育機関の 種別	全体	381 100.0	82 21.5	185 48.6	77 20.2	27 7.1	10 2.6
	大学院 (博士課程)	52 100.0	4 7.7	14 26.9	15 28.8	13 25.0	6 11.5
	大学院 (修士課程)	134 100.0	18 13.4	63 47.0	40 29.9	9 6.7	4 3.0
	短期大学	9 100.0	2 22.2	6 66.7	1 11.1	- -	- -
	大学	181 100.0	57 31.5	99 54.7	20 11.0	5 2.8	- -
	専門学校	3 100.0	- -	2 66.7	1 33.3	- -	- -
	高等専門学校	- -	- -	- -	- -	- -	- -
	高等学校	2 100.0	1 50.0	1 50.0	- -	- -	- -
	高卒認定試験 (旧大検)	- -	- -	- -	- -	- -	- -
	中学校	- -	- -	- -	- -	- -	- -

最終学歴では、「高等学校」の群が100万円未満から、100万円以上400万円未満までの範囲に限定され、「専門学校」の群と「短期大学」が年収の上限が「400万円以上700万円未満」までの範囲に限定されている。「大学」の群は最高700万円以上1000万円未満までに限定されている。

大学院(修士課程)と大学院(博士課程)だけが、年収のすべての選択肢の階層に回答がある。

個人の特定につながることを避けるためここで詳細な値は控えるが、大学院(博士課程)を修了し、学位をえることが一般的になったのは1990年代後半から2000年からであろう。それまではいわゆる「満期退学」で、最終学歴としては大学院(修士課程)となる。年収と年齢の分布から見ても、将来的には、博士号の取得が一般化していく社会の流れがあることを考えると、修士課程の群の年収は将来的に下がることが考えられる。

日本語教育の職で高い年収を得るには、教育実習の内容や日本語教育能力検定試験の合格ではなく、高い学歴が必要となっていることがわかる。大学における日本語教員養成課程での学びはどのように評価されているのであろうか。

日本語教育を行なう教師という立場で職を得るには、最終学歴として高等学校、短期大学、大学、大学院と、雇用の機会が広い、学歴差別の少ない門戸となっていることがわかる。一方で、日本語教育を行なう教師という立場で職を得て収入を得る為には、教育に関

する専門性や経験ではなく、学歴で評価されている様子が見える。

4. 収入と仕事の内容

収入について、仕事の内容との関係を見る。

日本語教育に関する仕事には、教育機関に限っても、非母語話者に対する日本語教育の他に、非母語話者に対する日本語以外の科目の授業を担当することや、日本語教師を目指す者を対象とした授業、専門学校や大学等では、日本語以外の科目を担当する雇用形態の者もいる。

これらの区別をして、収入とどのような関係があるかを見る。ここでは、非母語話者を対象にした日本語の授業回数を尋ねた結果と年収の関係を見る。平均的な1週間の日本語の授業回数での回答と年収の関係である。この回答の集計については、次の表の通りである。

表 11 年収×非母語話者対象の日本語の授業回数

日本語の授業回数	年収 5 段階					
	合計	100 万円未満	100 万円以上 400 万円未満	400 万円以上 700 万円未満	700 万円以上 1000 万円未満	1000 万円以上
0 回, その他	21	4	3	5	5	4
1 回	3	1	1	1	-	-
2 回から 5 回	63	18	14	17	10	4
6 回から 10 回	119	37	50	24	6	2
11 回から 15 回	66	12	41	10	3	-
16 回から 20 回	72	8	51	12	1	-
21 回から 25 回	26	1	19	5	1	-
26 回以上	8	1	6	1	-	-

日本語の授業回数が定期的でない「0 回, その他」の群では「700 万円以上 1000 万円未満」、「1000 万円以上」という回答がある、非母語話者を対象とした日本語の授業回数が増えるほど年収が低くなる傾向がある。

5. 被雇用者としての問題点

日本語教師の実態として、日本語教師の労働環境を考える上で重要な事項に対して、被雇用者として認識がないと考えられる回答が見られたので、これを取り上げる。

1 つは、自身が勤務する機関・団体の設置形態について、「わからない」という回答が 10% を超えていることである。

「わからない (日本語学校)」36 件, 9.4%, 「わからない (専門学校)」2 件, 0.5%, 「わからない (上記以外)」2 件, 0.5%, である。

表 12 勤務先設置形態

カテゴリ	件数	(全体)%
初等中等教育機関 (幼稚園・小中高等学校)	8	2.1
学校法人 (*初等中等教育機関以外。例：大学・短大や附属機関)	184	48.3
専修学校・各種学校	36	9.4
株式会社・有限会社	90	23.6
財団・社団等法人団体が設置の機関	16	4.2
NPO もしくは NGO が設置の機関	4	1.0
わからない (日本語学校)	36	9.4
わからない (専門学校)	2	0.5
わからない (塾・予備校)	0	0.0
わからない (上記以外)	2	0.5
その他	3	0.8
合計	381	100

自身の所属先がどのようなところであるのかを認識せずに仕事をしている理由は、契約が複雑である、もしくは、特殊であることも考えられるが、この契約に関しても、次に示す就業規則に関する回答で同程度の割合で「わからない」との回答がある。

就業規則について勤務時間が明記されているかどうかを尋ねる設問であるが、契約内容の多様性を考え、回答の選択肢は、「就業規則があり、勤務時間が明記されている。」、「就業規則があるが、勤務時間は明記されていない。」、「就業規則がない。」、「わからない。」とした。この設問に対する回答は次の表の通りである。

表 13 勤務時間の明記 (就業規則の有無)

	件数	(全体)%
就業規則があり、勤務時間が明記されている。	231	60.6
就業規則があるが、勤務時間は明記されていない。	85	22.3
就業規則がない。	20	5.2
わからない。	45	11.8
不明	0	0.0
合計	381	100

6. まとめ

傾向として、次のようなことがうかがえる。

- ・ 年収との関係では、属性として、年齢は 40 代から 60 代までについては、各年収の層に回答がある。ただし、中心となるのは「100 万円以上 400 万円未満」である。

- ・ 男女については、年収の階層が高くなるほど、男性の割合が増加する傾向がある。
- ・ 資格については、資格や実習への参加、養成講座の修了よりも、学歴との関係が強く見られる。
- ・ 授業については、非母語話者を対象とした日本語の授業回数が多くなると年収が低くなる傾向が見られる。

日本語教師という仕事で得られる年収は、男性の方が高く、年収は「100万円以上 400万円未満」が多いことがわかった。そして、資格よりも学歴が収入に大きく影響する現状も明らかになり、さらには、日本語の授業（非母語話者対象の日本語の授業）が少ない群に年収が高い者が多く含まれるという実態も明らかになった。

年収が400万円未満という値からは、日本語教師という仕事が安定していないことが見てとれる。雇用形態や年収等、待遇が改善されることで、日本語教師を目指す者が増え、教育の質の向上が図れるということを信じ、現状を把握することを目的として調査を行った。この調査が継続され、時代とともに変化する日本語教師一人一人の実態にあわせて、日本語教育の向上・改善の施策を考える基礎資料として用いられることを期待する。

参考文献

- (1) 総務省 (2018) 「平成 29 年 4 月 1 日地方公務員給与実態調査」
(http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/jichi_gyousei/c-gyousei/kyuuyo/h29_kyuuyo_1.html)
- (2) 大学日本語教員養成課程研究協議会会則 (2017)
(<https://daiyokyo.files.wordpress.com/2017/05/kaisoku-2017.pdf>)
- (3) 西川寛之 (2019) 「日本語教育機関に於ける待遇実態調査の報告」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』17, 56-66.

『大養協論集』投稿規程

(2017年9月～)

1. 論集発行の目的

大学日本語教員養成課程研究協議会（以後、大養協）の会員に、日本語教員養成に関する研究、調査、教育実践の発表、及び、議論の場を提供することによって、会員相互の交流と本会の発展を促すことを目的とします。

2. 論集発行の時期

本論集は、年1回（3月末）の発行とします。

3. 論集の構成

基本的に、以下の5種類の原稿とします。

<特別寄稿>シンポジウム記録など必要に応じて設定されたテーマに沿った依頼原稿。

<投稿論文>以下の内容区分による。

①原著論文：研究・教育・調査などに関する学術的成果をまとめ、独創性・信頼性・有効性が高い論文。

②調査・実践報告：教員養成に関する独創性のある知見や方法などが客観的なプロセスを経て導き出されている調査・実践報告、あるいは、論文までは研究が進んでいないが、その前段階として教育実践をある程度まとめたというようなもの。

<書評>数年以内に発行された新刊書の紹介。

<関連記事>大会案内、国内・国際学会の報告、会員の声、大養協活動報告など、会員に有用な情報や記事

<その他>会則、投稿規程、執筆要項、編集後記など。

4. 投稿の資格、及び、手続き

- (1) 投稿者は、大養協の個人会員でなければなりません。ただし、特別寄稿の場合、その限りではありません。
- (2) 執筆者が複数の場合、そのうち1名は、大養協の会員でなければなりません。ただし、特別寄稿の場合、その限りではありません。
- (3) 原稿の種類を表題の左肩に明記してください。
- (4) 他誌において査読中の論文は投稿できません。また、独創的な部分が未発表でなければなりません。
- (5) 他、執筆要領については別紙の通り。

<執筆要領 別紙>

1. 執筆要領

- (1) 投稿論文には、①原著論文または②調査・実践報告の区分、タイトル（日本語・英語両方）、キーワード（日本語で 5 語以内）と本文のみを記し、氏名、所属は、以下の要領で別紙にまとめてください。その他の原稿は、下記の執筆要領の形式に則って執筆してください。
- (2) 次の 3 点を送付してください。（査読のため、下記①及び②には氏名は記入しないでください）
 - ① オリジナル原稿 1 部を、MS ワード形式（doc 形式または docx 形式）または MS ワード文書と互換性のある形式で保存した電子ファイルを E メールに添付して事務局宛て に送付する。
 - ② オリジナル原稿 1 部を、PDF ファイル形式で保存した電子ファイルも送付する。（著者が意図したレイアウトを確認するために必要。）
 - ③ 事務局からの連絡用に、投稿原稿とは別に、氏名、所属、連絡先住所、電話・FAX 番号、E メールアドレスを明記したものを別ファイルにて送付する。
- (3) 原稿提出の締め切りは、春季大会の特別寄稿、投稿原稿、秋季大会の特別寄稿、全て 11 月末日とします。
- (4) 原稿の形式：表題、氏名、所属、キーワード（日本語で 5 語以内、MS 明朝 10.5 ポイント）、本文（各章の見出し：MS ゴシック 10.5 ポイント、内容：MS 明朝 10.5 ポイント）、注、参考文献、資料の順とします。注、参考文献、資料は MS 明朝 9.5 ポイントとし、それ以上小さくしたり、行間をつめたりしないでください。全てにおいて 1 段組みとします。
- (5) 表題：和文タイトルは MS ゴシック 14 ポイント、英文タイトルは Times New Roman 12 ポイントで書いてください。
- (6) 執筆者氏名：氏名・所属の順に記し（MS 明朝 10.5 ポイント）、その下に氏名のローマ字表記（Times New Roman 10.5 ポイント）を添えてください。
- (7) 注および引用文献：注および引用文献は、通し番号を付し、注は脚注ではなく後注にし、(1)、(2)…の番号を語の右肩につけてください。論文については著者、発行年、論文名、書名、掲載雑誌の巻・号、掲載頁を記してください。書籍の場合は、著者、発行年、書名、発行所の順とします。
- (8) 原稿の形態：投稿原稿は原稿の種類を問わず word（A4 判横書き）とし、40 字×39 行を原則とします。図表を含め、できるだけ仕上がり紙面に近い形態で原稿を作成し、図表などは、コンピュータ上で編集可能な形で提出してください。なお、編集上の都合により、提出された原稿のレイアウト、形式を変更することがあります。
- (9) 句読点：日本語は「,」,「。」, 英語論文では「,」,「.」で統一してください。
- (10) 図表：図表の文字は、基本的に 8 ポイントにしてください（強調などのため、これより大きいポイントの文字を部分的に使用することは可能です）。図表の表題は、MS ゴシック 9 ポイント（太字にする必要はありません）にしてください。表番号と表題は表の

上，図番号と図題は図の下に記載してください。

2. 投稿論文の送付先

大学日本語教員養成課程研究協議会(大養協)事務局

Eメール： daiyojimu@gmail.com

3. 問い合わせ先

大学日本語教員養成課程研究協議会(大養協)事務局

Eメール： daiyojimu@gmail.com

<http://daiyokyo.com/>

4. 原稿の取扱い

- (1) 採録原稿の著作権および出版権は，大養協に帰属するものとします。
- (2) 掲載論文は論集で掲載されます。論集は大養協ホームページにてオンライン版で発行します。
- (3) 掲載論文等を他の出版物に転載したり，インターネットで公開する場合は，その原稿が大養協の論集に掲載されたものであることを明示してください。また，事前に事務局にご連絡をお願いします。
- (4) 投稿論文は，担当編集委員・査読委員の審査に基づき，編集委員会で採否の決定を行います。
- (5) 投稿原稿は返却しません。
- (6) 特別寄稿は，必要に応じて企画委員会が依頼するものとします。

2017年9月改訂

『大養協論集』第18号

2020年3月31日発行

編集者：塩入すみ（熊本学園大学）、春口淳一（大阪産業大学）、尹智鉉（早稲田大学）

発行者：代表理事 山本忠行（創価大学）

大学日本語教員養成課程研究協議会事務局

副田恵理子（藤女子大学）、江崎哲也（山梨大学）、高橋恵利子（森戸国際高等教育学院）

〒400-8510 山梨県甲府市武田4-4-37 山梨大学 江崎研究室内

E-mail : daiyojimu@gmail.com

ホームページ : <https://daiyokyo.com/>