

## 【教育研究ノート】

# 「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

鈴木寿子\*

## 概要

本論文では、日本語教師養成課程で育成する専門性を内省的実践家であることに見定め、修了後に日本語教師とならない者も「在野の日本語教師」として生態学的リテラシーを生かし、社会に寄与できることを論じた。日本語運用技術の教授を超えた社会的仕事としての在野の日本語教師の意義と、その育成を視野に入れた開放的日本語教師養成へ向けての提言を行った。

## キーワード

日本語教師の専門性、内省的実践家、生態学的リテラシー、在野の日本語教師、  
開放的日本語教師養成

### 1. はじめに — 本稿の目的

「早く日本語を勉強して早く日本語を上達したい。夢はそのときは、日本人のように日本語を話したい。ぱっと見て、外国人とわからないくらいの日本語を話したい。」

流暢な日本語でこう語ったKさんは、学部時代から日本語を学んできた中国語母語話者の20代の女性である。Kさんは大学卒業後に来日、大学院に進学して日本語教育学を専攻した。修了後は高い日本語運用力を生かして日本国内のベンチャー企業に就職、勤務している。

Kさんのように、大学院等で日本語教育を専攻しながらも日本語教師として就職しない人が増えている。この傾向は特に留学生<sup>1</sup>に顕著であるよ

うに思われる。近年のグローバル化や経済競争の激化により、高度な日本語運用力をもつ留学生を海外とのチャネルとして活用したい企業が増えたことに由来するだろう(岡崎仁美, 2009)。一方で日本語教育界にとっても、特に修士以上の学位を取得した者は、明日の日本語教育を担うかけがえのない人的資源である。日本語教育学を修めた後に日本語教師になることを選ばない者が一定以上いる現状を、日本語教師養成機関や日本語教師養成者はどう捉えるべきだろうか。

高度な日本語教育学を学んだ者が他分野・異業種に就職していく現状は日本語教育界にとって人材の損失のように見える。状況を打開するためには国内外の日本語教師の雇用形態、社会的地位の向上他、大掛かりな制度面の改善も求められる。しかし発想を転換すれば、修了後に日本語教師とならない日本語教育専攻者を、日本語教育の専門知を携えて日本語教育を外から支える「在野の日本語教師」たる可能性を持つ者とみなすことはできないだろうか。本稿では、日本語教育を学んだ人材がどのような専門性を備えて社会に出ることによって「在野の日本語教師」になりえ、日本語教

\* お茶の水女子大学  
(Eメール: suzuki.toshiko@ocha.ac.jp)

1 筆者の知るある大学院では、日本語教育専攻の修士課程を修了した留学生25名(2007～2009年)のうち、修了後すぐに日本語教師となった者は25名中1名である。進学5名、不明4名を除く15名は企業に就職している。

育界や社会全体、そして本人のために実際的かつ有意義であるかという方向からの試論を展開する。

## 2. 日本語教育を学んだ者の専門性

日本語教師のその名が示すように、日本語教師養成の要諦は「日本語」を「教える」技術を身につけさせることと理解されてきた経緯がある。『日本語教育のための教員養成について』(日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議, 2000)では「日本語を正確に理解し的確に運用できる」ことが日本語教師に求められる基本的な資質・能力として強調されている。また高見澤(1996, pp. 14-20)は「日本語教師に求められる条件」として①モデルたり得る日本語能力(音声, アクセント, 速度, 語彙, 話し方, 論理性, 待遇表現, 聞く態度), ②日本語についての文法的知識, ③教授法についての知識, ④学習者心理についての知識, ⑤日本についての知識, ⑥異文化に対する態度(平等, 尊重), ⑦日本語教師に向いている態度(明るい・親切・根気強い・創造的)を挙げている。知識や能力をもって専門性と規定する理解は日本語教育界に浸透しているといえる。望ましい知識や能力によって日本語教師の専門性を定義するならば, その専門性とは, 知識・能力を伝授されるべき学習者の前に立つ機会を与えられたとき, すなわち職業的日本語教師になってこそ発揮されるものといえる。

細川(2010)は教室実践の「設計・実施・振り返り」のプロセスをつくっていくことが日本語教師の専門性であると述べ, 「設計・実施・振り返り」の繰り返しの中で教師が「教育とは何か」という問いを持つことの重要性を指摘する。効果的・効率的に教えるための方法にのみ関心を寄せ, 日本語教育とは何かという根本的な問いを持たない教師を細川は「考えない教師」として警告しているが, 「考える教師」であろうとするならば, 既存の規範や枠組みに「なぜ」と批判的思考を展開し, 自らの実践を振り返ることは欠かせない。言い換えれば, 考える教師とは「教師としての成長の主体を教師自身におき, 自律的な教師研修を行うことを通じて教室で起きている事態について自分自身で観察し, 考え, 意思決定を行っていく教師」(岡崎敏雄, 岡崎眸, 1997, p. 26), すなわち内省的実践家でもある。細川, 岡崎敏雄・岡崎眸の論考

に通底する教師像は, 従来の日本語教育をそのまま受け入れるのではなく, 日本語教育という営みの中で自らが実態を把握し, 課題の設定者となり, 学習者と共にふり返ることによって学ぶ教師である。そこでは日本語教師の内省的実践によって日本語教育自体が日々内側から更新・変革されていくものと理解できる。

本稿では日本語教師養成課程が「考えない教師」ではなく「考える教師=内省的実践家」を養成していくための場であることを前提に置く。それでは, 内省的実践家として養成される者の専門性は, 日本語教師職に就くことによるのみ発揮されるものなのだろうか。

## 3. 「何を」, 「なぜ」を問うことと共生日本語教育実習

内省の対象は「どのように」という目の前の状況を解決する問いに留まるものではなく, より広く, 社会文化的な文脈において「何を」, 「なぜ」という問いを巻き込んでいくものである(Bartlett, 1990)。社会文化的な文脈を射程する問いが, 投げかけた者自身の認識や他者との関係のあり方の変革につながるものであることを考えれば, 「何を」, 「なぜ」を問うていくことは日本語教師という職を選ばなくとも可能なはずである。

内省的実践家としての教師養成に軸足を置いた教育実習プログラムの一つに, 共生日本語教育実習(岡崎眸, 2007)がある。共生日本語教育実習は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行われているものである。接触場面のコミュニケーションの不成立や誤解が生じるとき, 共生日本語教育では日本人, 外国人どちらか一方の能力向上や態度改善によって問題が解決されるものと考えない。コミュニケーションの不具合は双方の間にあるものと捉え, 「何を」「なぜ」行うのかを, 対等な立場で考えていこうとする。その間に立つ日本語教師は両者の対話をファシリテートしつつ, 自己を蚊帳の外におかず, 社会の一員として何ができるかを考えていく。これは実習生にとって社会を当事者として捉え返し, 内省的実践家としての自己を形成する機会となる。つまり共生日本語教育実習とは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

た教育実習ということができただろう。この社会でどのように生きていくか、社会の共生化に対していかに貢献できるかという観点からのもの見方や考え方は、日本語教師になることによるのみ発揮される日本語運用技術の教授能力と異なり、日本語教師にならなくとも、多様な社会参画のあり方の中で展開可能なものであると考えられる。

冒頭に語りを紹介したKさんは、大学院で共生日本語教育を学んだ人である。Kさんは日本人のような日本語を習得したいと当初は願っていたと述べた後に、こう続けた。「学校の授業の中で、すごい日本語の下手な人が発表したら『この人の日本語何なんだろう。ちゃんと勉強してよ』とか、ちょっと思えたんです。他の人も『あの人日本語が下手』とか笑っていたのかも。笑っていたと思います。『あの人全然勉強していない』とか。そのときの自分は、共生日本語って何なのかとか知らなかったんです。それ(共生日本語教育実習)が終わってから、他の場で出会った外国人、役所で出会った外国人、言葉があまり話せない外国人に対して手伝ってあげようとか、かわりに通訳してあげようとか。ちょっと思うようになったんですね。日本語がわからなくてもいいじゃないか。いくら日本語を完璧に話せても、外国人は外国人ですし、中は変わらないんですね。外国人に対する考え方がちょっと変わったのかもしれない。」

Kさんは共生日本語教育を学び、外国人は日本語運用力を高めるべきだという発想を改めている。「何を」「なぜ」問題にするのかを自問したKさんは、外国人に対する見方を、“日本語を学ぶべき存在”(ちゃんと勉強してよ)から、“自分が関係を作ることのできる存在”(手伝ってあげよう、かわりに通訳してあげよう)へと変えた。「どのように」日本人のような日本語を身につけるか、という関心を棄却したKさんは、他者との関係を取り結ぶための日本語へと認識を開いていった。これは日本語の規範に隷属する受動的な自己であることをやめ、世界の中で他者と接触するために日本語を活用する主体的な自己への認識の刷新でもある。こうしたKさんの変化は、日本語教育を学んだ者の専門性を、職業的日本語教師にならなくとも在野で生かしていく術を考えるための手がかりとなる。次節では岡崎敏雄(2009)の提示する「生態学的リテラシー」に拠りながら、日本語教師養成

が在野の日本語教師を育成するためにどのように寄与できるかを論じていく。

#### 4. 日本語教師の生態学的リテラシーの育成

筆者は、Kさんが共生日本語教育の経験によって他者との関係の取り方や自己認識を再構築することができたのは、共生日本語教育が生態学的リテラシーの培養基として機能したからであると考え(鈴木, 2010)。生態学的リテラシーとは、今日のグローバル化した世界の中で「世界はどうなっているか」の認識を形作り、「その中でどちらに向かって歩いていくか」、「他の人とどんな関係を作っていくか」を考える中で行動基準や人間関係を模索し、アイデンティティーに関連する「自分とは何か」を繰り返し問いながら、らせん的に形成していく、生き方のベースとなる基本的な能力である(岡崎敏雄, 2009, pp. 66-84)。これらの問いに答えるためには「想像力」と「視座」が助けになる。現代社会は高度な産業化・情報化により社会・個人の目標や欲求が複雑に錯綜しているため、人は生き方の一貫した軸を持ちづらくなっている。そこで自己を起点としつつも他者の視座を取り入れ、想像力を持って世界を見ようとすることは、世界の中のコト・モノ・人と自己の関連を浮かびあがらせる行為になる。筆者は生態学的リテラシーを、共生社会を下支えする在野の日本語教師の基礎体力となるものと位置づけ、「想像力を持って自己の視座の中に他者の視座も保持し、自己の生き方と主体的関連の下に、自己を起点として視野を拡大しつつ捉えていく力」と定義する。Kさんの認識の転換を生態学的リテラシーという概念から見ると、日本語を極めるという以前の目標の中には、自己と日本語しかなく生態学的な認識を持たずにいた。共生日本語教育の経験は、社会にはどのような他者がいるのかを考える契機(生態学的世界認識)となり、Kさんは日本語と母語の中国語を使うこと(生態学的行動基準)により、役所で日本語をあまり話せない外国人と役所の職員のつなぎ役(生態学的人間関係)になれる自分である(生態学的アイデンティティー)と気づくことができた。

相次ぐ世界規模の金融不安や食糧問題など、生命を支える基盤が脆弱化している現代社会では、

就業、結婚、子育て等のライフコース計画を立てることが難しい人が増えている。日本語教師も例外ではない<sup>2</sup>。日本語教師以外の道を選ぶのは、日本語教師にならないのではなく、経済的な不安からなれない者も少なくないことが推測できる。この事態は日本語教育全体の危機であると同時に、一人一人の日本語教師がいかに社会と自己の問題意識を接続するかを問われている状況ともいえる。日本社会の参入側・受け入れ側双方の心理や事情に精通した日本語教育専攻者が生態学的リテラシーを身につけて社会に出ていくことは、地域住民の結節点としての在野の日本語教師としての機能を果たしていくことでもある。自らも不安定な立場にある日本語教師が生態学的リテラシーを持つことで、社会全体が持続可能性を高めることに一歩近づく。

## 5. 今後の展開——開放的日本語教師養成に向けて

広く教員養成の専門性について岡本(2009)は、学校以外の家庭や社会にも、自己と世界を発見する探求的態度を持つ者を送り込むことが、大学における教職教育の使命であると論じている。日本語教育も教育学の一分野であり、教育の持つ人間的援助の本質に目を向ければ、日本語教育専攻者は日本語を用いて他者との交渉、そしてその背後にある社会のあり方への批判的内省を他者と協働的に行っていけることが重要である。

筆者が提唱したい「在野の日本語教師」の専門性とは、生態学的リテラシーを発揮して他者と関わり、自らの日本語使用を通じて地域住民の結節点となり、社会を変革していくことである。在野にあるということは、システムの網にとらわれずに柔軟に存在できる強みを持ち、日本語教育のネットワークにかからない人々へのアプローチの可能性もある。

在野の日本語教師を育成するための教育は、課程生がその後日本語教師になることを選ばなくても同様に有意義であるために、「開放的」なものであることが望ましい。開放とは、第一には日本語教師養成課程の過度の実学化にストップをかけるものである。スキルとしての日本語教授技術の熟達ばかりを追い求めるのではなく、生態学的リテラシーを培うことに比重を置く。さらに第二の意味として、日本語教育が日本語運用技術の教授を超えた社会的仕事であると日本語教育内外に認知させていくことをもって日本語教育の「開放」と位置づけたい。そのためにはまず日本語教師が「考えない教師」であることをやめ、自分自身を社会に向けて開いていく必要がある。

開放的教師養成プログラムを考えるための具体的手立てとして、多様な人が関わる教育実習の構想を挙げたい。現状では日本語教育実習に関わる者は限られた者であり、日本語教師養成プログラムは閉鎖系となりがちである。Kさんの語りには本稿に引用した、役所で出会う外国人の他、会社の同僚、日本語学校の教師、学習者、病院の医師、家族など、多様な社会構成員が参照されていた。社会を構成する多様な人々の考えに教育課程で触れることは、生態学的リテラシーを構成する想像力を養い、視座を拡張する上で重要である。

在野の日本語教師は各自の既有能力を生かすことができる。職業的日本語教師であっても、在野の日本語教師の専門性を発揮する方法の模索が可能であろうし、日本語母語話者、他の言語を母語とする者も、それぞれの力や立場を生かすことができよう。在野の日本語教師を育てることは、今日の日本語教育が社会に対して可能な貢献の一つではないだろうか。高度な専門化が進む時代だからこそ、多様な価値を受け入れ、発信する柔軟さが求められる。日本語教育の開放系の構想展開を、日本語教育学の今後の課題の一つとしたい。

### 文献

- 岡崎敏雄(2009).『言語生態学と言語教育——人間の存在を支えるものとしての言語』凡人社.
- 岡崎敏雄, 岡崎眸(1997).『日本語教育の実習——理論と実践』アルク.
- 岡崎眸(2007).「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」野々口ちとせ, 岩田夏穂, 張瑜珊, 半原芳子(編)『共生日本語教育学——多言語

2 文化庁の発表(2009年度)によると、国内の日本語教師29,190人のうち、半数を超える15,753人がボランティアである。非常勤教師が9,708人、常勤教師は3,729人にすぎない。また、首都近隣6県の日本語学校教師305人のアンケート結果(『月刊日本語』2009年9月号)では非常勤の平均は時給1999.5円である。

- 多文化共生社会のために』(pp. 273-308) 雄松堂出版.
- 岡崎仁美 (2009). 外国人留学生の採用動向と就職支援のポイント『留学交流』21(2), 22-25.
- 岡本哲雄 (2009). 「生の意味」への問いと教育者に成ること — 「大学における養成」再考のための一試論『教育哲学研究』100, 60-81.
- 鈴木(清水)寿子 (2010). 『持続可能性教育としての共生日本語教育実習の可能性 — 言語生態学的内省モデルの提案』お茶の水女子大学大学院博士論文(未公刊).
- 高見澤孟 (1996). 『はじめての日本語教育2 — 日本語教授法入門』アルク.
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000). 『日本語教育のための教員養成について』文化庁.
- 細川英雄 (2010). 実践研究は日本語教育に何をもたらすか『早稲田日本語教育学』7, 69-81.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 202-214). New York: Cambridge University Press.

#### 謝辞

快くインタビューに応じてくださったKさん, 貴重なご助言をくださったお茶の水女子大学大学院の岡崎眸先生, ゼミ生の皆様, 本誌査読者の方々に記して感謝申し上げます。