

海外で活動する日本人日本語教師に 望まれる資質

ーグラウンデッド・セオリーによる分析からー

平畑 奈美

キーワード

海外における日本語教育・日本人日本語教師・教師の資質・
グラウンデッド・セオリー・アドミニストレーター育成モデル

1. 研究の背景と目的

2003年の調査¹では、海外の日本語学習者総数は2,356,745人に及び、国内の学習者の17倍となっている。海外で日本語教育に従事する母語話者教師は9,974人で、国内の日本語教師の総数²の30%を越える(表1)。また、海外で活動する全日本語教師のうち、母語話者の比率は30%で、成人対象の教育機関(学校教育以外の機関)では、その比率はさらに増える(表2)。これらの数値は、日本語教育における「海外」という場の重要性と、海外の日本語教育における母語話者教師の重要性を示す一例と言えよう。無論、海外と一括りに言っても、地域・機関によってその様相は千差万別である。しかし、海外の現場には、日本についての情報の少なさ、学習必要性の曖昧さ、日本語教育の位置づけの難しさ等、共通した問題も多く、それらが日本から訪れた教師にとって障壁となる場合もある。だが海外の現場において、日本人日本語教師は、音声規範としての母語話者であるのみならず、生きた日本そのものともなる貴重な存在である。その資質向上は、海外から見た日本の印象と、日本語教育がその地で何を残しうるかという課題に、直接影響を与えるとすることも過言ではない。こうした背景から、本研究は、海外という現場で日本人日本語教師に望まれる資質・能力とはどのようなものを整理し、今後の日本語教師養成のあり方を検討するための基礎的知見を得ることを目的とする。

表1 海外の日本語学習者数と教師数

	海外	国内
国・地域数	127	
学習者数	2,356,745人	135,146人
教師数 (非母語話者) (母語話者)	33,124人 (23,150人) (9,974人)	28,511人

表2 機関別母語話者教師数

	人数(全教師中の割合)
初中等教育機関	2,278人 (19.9%)
高等教育機関	3,508人 (35.5%)
それ以外の教育機関	4,188人 (45.1%)

2. 「教師の資質」についての先行研究

2.1 学校教師の資質

「海外で活動する日本人日本語教師の資質」を論じる前に、「教師の資質」というものが、教育学の分野で、どのように捉えられてきたのかを振り返りたい。

ペスタロッチ以降、近代教育学の黎明期において、教師の資質の第一は「教育愛」であるとされ、教育の持つ人格伸張の側面が重視されていた。ここに我が国の教育観にも大きな影響を与えた、いわゆる教師聖職者論の萌芽がある。しかし、学校教育制度の整備に伴い、教師には職業人としての専門性と技術が要求されるようになり、1966年には、ILO・ユネスコから、「教師は専門職である」とする勧告も発表された。さらに1996年に、ユネスコの新たな勧告において、教師は「集団における学習のファシリテーター」「コミュニティにおける変革の担い手」とされ、その社会性が強調された。これを受けて、1997年以降に提出された我が国の教育職員養成審議会のいくつかの答申³では、教師の資質・能力として、「地球的視野に立って行動する資質」「変化の時代を生きる社会人に求められる資質」等、社会的な問題への対応能力があげられるようになっている。これら教師の「資質」は、同審議会によれば「後天的に形成可能なもの」と定義され、法の定める資格とは別に、学校教師に要求されるものとして、その育成・採用の基盤を作るために機能している。

2.2 日本語教師の資質

こうした学校教師の資質に関する活発な議論、時代に応じて定められる資質要件と比して、日本語教師の資質について明文化されたものは少ない。辛うじて、日本語教育能力検定試験のシラバスが、その持つべき知識の最低限の基準として用いられている。こうした状況が生じている理由として、日本語教師は国民教育を担うものではないという点がまずあげられるだろう。「日本語教師」と一般に称されている者の職位はさまざまであり、基本的にはその所属組織が要請するものが、その日本語教師の資質要件ということになる。だが、一方で注目すべきは、外務省の「我が国の重点的外交政策（平成17年度）」⁴の一つに、「魅力的な日本の発信と相互理解の強化」があげられており、その具体的施策の中に「日本語普及」の項目が掲げられている点である。これは、海外における日本語教育は、日本の外交政策とつながりを持つものであるということの意味する。実際に、多くの日本語教師が公的機関から海外に派遣されているが、そうした任に就く日本語教師の資質についての定義は、未だ行政レベルでは行われていない。

森田(1983:90)は、今から20年以上前の時点で、海外の現場の希望する日本語教育レベルが上がっていることに触れ、日本人教師は母語話者として上級日本語の指導ができるだけでなく、現地日本語教育の「指導的立場に立つことが望まれる」と述べている。日本語教育学会の調査報告書(1996:1)には、海外日本語教育機関からの教師派遣依頼は、「教室活動能力中心だけでなく、教材、カリキュラム開発や授業活動等の活動やそのコーディネート能力へという変化が見られる」とある。海外では、日本語教師に望まれる資質・能力はより多岐にわたるといふ記述は数多く散見されるが、しかし、その具体的な内容についての実証的調査研究は少ない。

横溝(2002)は、一般的な教師の資質に関する先行研究をまとめ、日本語教師の資質とし

て「専門性」「人間性」「自己教育力」の三つをあげた。また縫部(2001)は、日本語学習者が日本語教師に求めるものを調査し、「学習者への心配り」「教職意識」「教授法の知識と能力」「日本語の専門知識」の重要性を指摘している。窪田(1989)は、日本語教師に望まれる資質も、ほかの教科の教師と同様、知識や技術、愛情や情熱、再研修の努力等であるとしている。こうした国内の研究の共通点は、受容的で純粋な「人間性」の重視である。

ところが、海外の現場を対象にした調査研究例からは、それとは異なる結果が報告されている。伊勢田他(1997)は、タイと中国の日本語教育機関の関係者を対象とした聞き取り調査の結果、海外で働く日本人日本語教師に求められる能力を、「教授法」「カリキュラムの策定」「派遣国の教育政策の概要を知る」「教材選択の能力」「日本事情の授業提案力」「企画力・交渉力」「異文化接触に関する知識」等、11の項目にまとめた。その項目は、日本語教育に関する「専門性」以外では、現実的な社会で発揮される能力への言及に終始し、上述したような「人間性」に相当するものは見られない。一方、伊勢田の共同研究者であった佐久間(1999)がまとめた資質の項目には、「人間的な魅力」が取り上げられているが、その内訳は「人柄、常識、社会経験、日本の社会・文化などを充分に知っている、公平な見方ができる」等、受容的な人間性というよりは、安定した社会人としての成熟を表すものである。こうした「社会性」「人格の成熟」の重要性は、川端他(1991)が、海外で活動する日本人が一般に持つべき資質項目としてまとめた、「自己主張・自己開示」「理性的状況判断」「日本人意識」等とも共通している。

これらの調査から、海外で活動する日本人日本語教師には、国内で活動する時とは異なる資質・能力が要求されることが伺える。しかし、これら日本語教師の資質に関する先行研究は、殆どが聞き取り・文献のまとめという形であり、また、学習者や現地の関係者のみを対象にしているという点に疑問が残る。教師の資質といった主観的な内容ではあっても、ある程度標準化された手法によるアプローチを取る必要があるのではないだろうか。また調査対象として、学習者や現地側の視点が重要なことは言うまでもないが、それだけでは、日本語教育を実施する側の視点を欠くことになる。尾崎(2001:12-13)の述べるように、日本語教育が、「日本語を学ぶ者、教える者、日本語教育を支える者(国・社会)のためにある」のであれば、日本語教師の資質についても、学ぶ者だけでなく、教える者や支える者の視点からも考えていかなければならない。特に教師養成の視点からは、日本として、あるいは日本語教育界として、今後どのような教師を育て送り出していこうと考えているのか、日本語教育を発信する側の意識を明らかにする必要もあるだろう。

3. 調査

3.1 調査の主旨

そこで本研究では、海外における日本語教育の推進・日本語教師の養成に、直接ないし間接的に携わり、一定の経験と知識を持つ有識者を対象としたインタビュー調査を実施する。インタビュー内容の質的分析から、必要とされる資質をカテゴライズし、その詳細を検討していくことで、海外での活動に携わる教師に必要な資質を項目化できるだけでなく、海外での日本語教育にかかわる関係者の議論の活性化を図ることもできると期待する。

3.2 分析手法：グラウンデッド・セオリー

この主旨を鑑みて、今回は、「現行の理論を検証するよりは、むしろ概念や仮説を作り上げる」（メリアム 2004:11）ことを狙いとする、グラウンデッド・セオリー（データ対話型理論）を用いて分析を行った。これはグレイザーとストラウスによって1967年に提唱された、「意味のカテゴリーをデータから発展的に発見し統合する」（ウィリッグ 2003:43）ための、質的分析手法の一つである。グラウンデッド・セオリーには多くのバリエーションがあるが、記述資料を、一定の内容を持つ「切片(slices data)」に分割し、その特徴をまとめ（ラベリング）、それらの表す概念を優先した「理論的コーディング」によって分類し、プロパティ（諸特性）、サブカテゴリー、およびコアカテゴリーにまとめ、それら概念間の関係から理論構築を目指すという点は共通している。

グラウンデッド・セオリーでは、アフター・コーディング（仮説を設定せず、調査後にコード化する）を用いる。今回コーディングの具体的な手続きとしては、戈木クレイグヒル(2005)を参照した。なお、中心的なグラウンデッド・セオリーでは、事例のプロセスに迫るために「理論的サンプリング」「絶えざる比較分析」といった、調査対象拡大の手続きがとられるが、本研究の課題は資質の概念構造化であることから、理論的コーディングのみを行う簡略版(ウィリッグ 2003)を採用した。

3.3 インフォーマント

質的研究においては、調査対象者であるインフォーマントは、非確率抽出法で選択される。サンプル数について厳密な基準はないが、「ほぼ10から20」（堀 2004）という指摘もあり、その中で、新たな概念抽出のために「最も多くを学ぶうるサンプルを選択しなければならない」（メリアム 2004:90）とされている。これらの示唆を踏まえて、今回は、海外における日本語教育について集約された情報を持っていると見なしうるサンプルを、次の四つの基準に基づいて計24名選択した。表3にインフォーマントの所属・役職を機関名の50音順にて記した。なお所属・役職はインタビュー時点でのものである。情報公開の許可は全インフォーマントから得ている。

表3 インフォーマント

①非日本人	NJ1: ウズベキスタン日本人材センター(ウズベキスタン)/主任講師 NJ2: 東海大学(台湾)/ 副教授 NJ3: 同徳女子大学(韓国)/教授 NJ4: 北京日本学研究中心(中国)/教授 NJ5: モスクワ国立大学(ロシア)/助教授
②派遣管理領域	DM1: アジア太平洋国会議員連合/事務局長(元外務省 在外公館大使) DM2: 外務省広報文 文化交流部人物交流室/課長補佐 DM3: 鹿児島大学/教授(JICA青年海外協力隊技術顧問) DM4・5: 国際交流基金 日本語事業部/部長・課長 DM6: 聖心女子大学/教授(JICA青年海外 協力隊技術顧問) DM7: (社)日本外交協会 国際事業部/部長
③海外日本語教育実践	JT1: (NPO)海外日本語学習支援協会/理事(元JICA日本語教育専門家) JT2・3: 国際交流基金 日本語国際センター/副主任・専任講師 JT4: 昭和女子大学/教授 JT5: 東海大学(台湾)/ 助教授 JT6: ラオス日本人材センター(ラオス)/日本語教育専門家
④学術領域	AR1: 桜美林大学/助教授(劇作家) AR2: AOTS(財)海外技術者研修協会日本語教育センタ ー/センター長 AR3: 国立国語研究所日本語教育部門/領域長 AR4: 政策研究大学院大学/ 助教授 AR5: 名古屋外国語大学/学長 AR6: 法政大学/教授

- ①非日本人インフォーマント(NJ)：海外における日本語教育の中心的地域、新興地域、伝統的な教育観を持つ地域、それぞれの、主要な日本語教育機関で指導的立場にある。
- ②派遣管理領域インフォーマント(DM)：海外における日本語教育推進・教師派遣に関わる機関に所属し、代表的な立場にある。
- ③海外日本語教育実践インフォーマント(JT)：海外での日本語教育に従事し、その地域の日本語教育を総括する立場を経験している。
- ④学術領域インフォーマント(AR)：海外での日本語教育に関係し、日本語教師養成に関わる研究活動に従事している。

3.4 調査・分析の流れ

インフォーマントには、海外で活動する日本人日本語教師に望む資質（役割・能力等も含む）について、自由な視点から話せるよう、個別の半構造化インタビューを1~2時間にわたって実施した。暫定的質問項目は佐久間（1999）を参照し、表4のように設定した。記述内容は文字化し、資質への言及ごとに区切って得た908の切片に、ラベリング、コーディングを行い、まず123に分類した。本研究のような大規模データを扱うグラウンデッド・セオリーでは、スーパーバイザーの完全な監督下での分類が難しいため、この段階で、抽出された123の項目のラベルを質問項目とした予備調査を43名の協力者に実施し、その結果にクラスター分析⁵を適用し、その結果も参考としながら、グラウンデッド・セオリーによるデータの比較検討と、更なるカテゴリー化を進めた。

表4 半構造化インタビューの質問項目

総合的質問	海外（あなたの国）で活動する日本人日本語教師は、どのような資質・能力を持ち、どのようなことを行う、どのような人であればいいと思うか
項目別質問	学習者と接する教育現場では／教育機関の一員としては／教育者・研究者としては／日本人としては／一人の人間としては／社会人、職業人としては
まとめ	ほかに海外では特に重要、あるいは特定地域では特に重要という資質はあるか／これからの日本人日本語教師はどのような人であってほしいか

4. 結果

分析の結果、最終的に三つのコアカテゴリー（図1）を抽出した。各カテゴリーに含まれた、それぞれ20のプロパティ（表5）について、切片数、すなわち言及数も集計し、カテゴリーの重み付けの参考値とした。

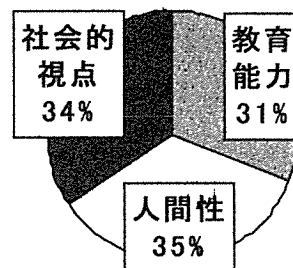


図1 三つのコアカテゴリー

表5 資質のコアカテゴリーとプロパティ (カッコ内は切片＝言及数)

教育能力 (281)	①教授法・カリキュラム・教材を現地に合わせて改変できる力(26) ②学習者との細やかなやりとり(24) ②個別技能の評価・修正・指導の力(24) ④学習の動機付け(23) ⑤適切な提示・例文作成・説明・練習ができる(22) ⑥教師としての成長の努力(20) ⑦日本事情一般についての知識(19) ⑧現地語能力を含む、言語一般についての知識と理解(18) ⑨特定分野における高い専門性(16) ⑩日本語を実際に使う機会やイベントの設定(12)	⑪音声・文法・談話等における教師自身の日本語能力(10) ⑪学習者の学びと考える力の重視(10) ⑪現地学習者の学習スタイルや志向の理解(10) ⑭実社会での運用を念頭においた指導(9) ⑮クラスルームコントロール力(8) ⑮幅広い特技を持つこと(8) ⑰十分な経験(7) ⑱日本の社会文化能力を押し付けずに伝えられる力(6) ⑲学習者に対する厳しい姿勢(5) ⑳海外日本語教育の事例についての知識(4)
人間性 (318)	①周囲の人たちとのコミュニケーション能力(47) ②謙虚さ(38) ③柔軟性(31) ④現地文化の理解(25) ⑤トラブル発生時の人間関係調整力(19) ⑥誠実さ(17) ⑦感受性(13) ⑦生活能力(13) ⑨社会人としてのマナーや基本的能力(12) ⑩おおらかさ(11)	⑩ネットワーク形成力(11) ⑩前向きさ(11) ⑬自己分析力(10) ⑬人間への愛と信頼(10) ⑬熱意(10) ⑯教師として人をひきつける魅力(9) ⑯積極的に情報・意見交換をする姿勢(9) ⑱率直さ(8) ⑱話す(プレゼンテーションする)力(8) ⑳人に公平に接すること(6)
社会的視点 (309)	①相互交流につながる日本語教育のあり方を検討できる(29) ②日本を世界の中で相対的に捉え説明できる(26) ③現地国家の社会情勢や対日感情の理解(25) ④現地の利害関係の理解と自己のポジショニング(25) ⑤現地における日本語教育の意義の把握(21) ⑥マネジメント力(18) ⑦日本人としての自覚(18) ⑧客観性(17) ⑨対日理解促進(16) ⑩現地各種コミュニティへの働きかけ・交渉(14)	⑪アウトサイダーとしての立場の理解と現地の枠組みの尊重(14) ⑫国際人としての常識と良識(13) ⑬日本語教育現地化の推進(13) ⑭海外日本語教育に対する批判的視点(13) ⑮国際情勢に関する総合的知識(12) ⑯世界の富や力の不平等という現実の理解と配慮(10) ⑰業務の長期的な流れへの配慮(8) ⑱現地の利益の尊重(7) ⑲教師としての理念(6) ⑳業務改善の視点(4)

コアカテゴリー「教育能力」「人間性」「社会的視点」は、切片数とその比重を表すものと仮定して、ほぼ等価である。またプロパティに着目すると、最も大きな比重を持つものは「コミュニケーション能力」および「謙虚さ」「柔軟性」であり、いずれも「人間性」に分類されるものである。

「教育能力」は、日本語教育を行うための基本的な資質であると考えられる。「教授法や教育内容を現地に合わせて改変できる能力」、すなわち「教え方の応用力」への言及が最

も多い。それ以外のプロパティは、日本語指導に当たっての基礎的な知識や専門性に関わる「言語・日本事情知識」と、教育技法や学習者との接し方に関する「指導・教育実践能力」のサブカテゴリーに大別できる。その他「経験」「特技」「海外の日本語教育事例の理解」等は、周辺的な資質、あるいは教育能力の前提と考えられるだろう。

「人間性」のプロパティは、現地での良好な人間関係を構築するための「対人能力」と、異文化環境で心身ともに健康に生きていくための「自律能力」のサブカテゴリーに分類できる。そして、その二つをさらに深めたものとして、教師として、人間としての、良心と誠実さに関わる「人格的素養」というべきものがある。

教育能力を「腕」、人間性を「心」と考えた場合、「社会的視点」は、「頭」となる資質である。教室内を越え、地域・国家・歴史との関わりの中で活動する日本語教師に要求される資質だと考えられる。プロパティの中に「現地の立場に立てること」と「アウトサイダーとしての立場を認識すること」、「海外日本語教育に対する批判」と「対日理解促進」等、両立困難な項目が並ぶのも「社会的視点」の特徴である。これらは世界の中の現地と、世界の中の日本という国の、両方の立場から日本語教育の背景を理解できる「国際感覚・分析力」と、業務の方向づけを行い、周囲の人とともに効果的に推進する「経営感覚・組織運営力」のサブカテゴリーに大別される（図2）。

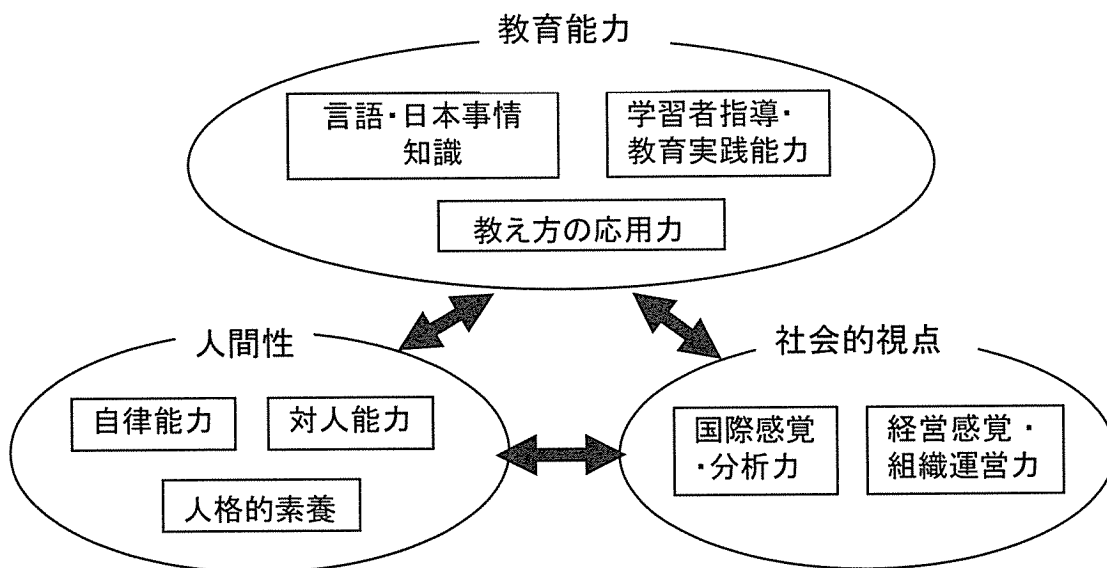


図2 資質のコアカテゴリーとサブカテゴリー

本研究の結果として抽出された資質項目を、先行研究との関連から検討してみたい。従来、日本語教師の資質としては国内では「教育能力」「人間性」が強調され、海外では「社会的視点」が重視されていたと言えるだろう。しかし、これら三つのカテゴリーは相互に結びついており、海外で活動する日本人日本語教師に、等しく要求されるものであるということが、本研究の結論である。特に「教育能力」の中の「応用力」、人間性の中の「自律能力」、そして「社会的視点」のうち、日本についての理解を含んだ「国際感覚」等は、先行研究には明確な記述が見られなかった部分であり、その重要性にもかかわらず、従来日

本語教師の資質として、十分に着目されていなかった資質であると言えよう。

5. 考察

5.1 インフォーマントの記述から

以下、インフォーマントの特徴的な記述を引用しながら考察を進めていく。

【NJ】こういう間違いをしているとか、こういう発音がおかしいとか、ぱっと指摘して直してあげられる方法や技術、知識があったほうがいいと思います。

【NJ】一つの文型でも、どんな状況でどうやってその表現を使えばいいのか、先生が即座に、ぱっと例を挙げられる力があるといいですね。(中略)学習者は必ずしも日本語に興味を持って勉強を始めるわけではないと思います。学習者が興味を持っている、いないに関わらず、教師のほうから、「日本はこういう国だ」とか、「日本語はこういうおもしろさのある言語だよ」と教えるのが先だと思います。

【NJ】どんな教授法でも、学生に意欲がなければ、意欲を引き出す結果にならなければ、何を試みても、成功しないんです。

【AR】日本のことを勉強しないといけません。(中略)日本人の知識の平均的なもの、というのは最低限必要でしょう。けれど一方で、その人が独特に持っているもの、というものも必要でしょう。

【NJ】学習者のニーズは多様化しています。それを捉えて、教え方をアレンジできる力が重要です。教授法の一定のパターンなどは役に立ちません。

学習者の日本語の基礎力を向上させ、動機づけを行う。現地の教育環境を理解し、それに合った教え方を選択する。こうした教師としての基本的な資質は、特に非日本人インフォーマントからの要望が多い。一方で非日本人インフォーマントからは、厳しい指摘も目立つ。

【NJ】学生への態度が…同僚に対しても…もと日本語学習者じゃないですか…人間扱いじゃなくて研究対象です。

【NJ】あまり経験のない若い先生がよく来てるじゃないですか。そういう先生は、私たちのところをまず自分の実習の場所として考えているんじゃないですか。私たちがマテリアルみたいに扱っているって感じもしました。それはあまりよくなかったです。私たちの時間がもったいないと思っていました。

【NJ】外国では、日本人ですからね、日本語を勉強している人の前ですから。(中略)そこでは、日本の代表ですから、私の言うことは絶対に正しい、現地人の偉い先生よりも私のほうが学生に信頼されていると。そうなってくると、人間、誰でもそうですが、自分が偉いと思ってしまう。

教師の教育能力不足は、学習者の自尊心を傷つけるという指摘は看過できない。また、「正しい日本語」を求められながら、それに驕っては問題が生じるという状況も見て取れ

る。「コミュニケーション能力」「謙虚さ」「柔軟性」への言及が、60のプロパティの中で最も多かったのは、こうした事情によるものと言えよう。日本人インフォーマントからも、周囲への配慮を表す、これらの資質への言及は多い。

【JT】相手がどんな考え方をする人なのかとか、何気ない会話の中から、見極めていく力がいるでしょう。

【DM】なんでも受け入れるやわらかい感受性、自分にこだわらない…自分が勉強してきたことや自分の価値観みたいなものをどれだけ捨てられるか、捨てる姿勢を持っているか。

【JT】(周囲の人の)思惑もいろいろです。かなり強烈な経験でした。海外での日本語教育というものは、自分が思っていたのと違って、周辺のこといろいろ出てくるんだなあと思いました。(中略)そういうことに対処していかなくちゃいけないというのが、海外の特徴かもしれませぬ。

日本から外国人として訪れた日本語教師にとって、職場での関係は人間関係のすべてともなりえるもので、その重みは大きい。加えて、異文化の中での生活に伴う様々なストレスも抱えるため、環境適応能力は、職務遂行の前提として強く求められている。

【DM】俗な言い方をすればネアカというか、普通であることですね。タフな精神。

【JT】自分の弱点を意識して、海外に行くとその増幅されると予測して、それに対処できる心構えで行かないといけません。本当に、どうしたんだろうと思うほど、(人柄が)がらっと変わる人がいます。

【NJ】どんな状況でもベストを見つけて、フレキシブルマインドで、社交的で、必ずしも笑ってなくてもいいけれど楽観的で、ナイジェリアだろうがアメリカだろうが、ここにはこのぐらいの将来性があるって、こういう違った人間といっしょでも仕事はできると考える。自分のアイデンティティを保ちながら、ほかのことも理解できる人がいいです。

感受性と「タフな精神」、そして人づきあいの巧みさといった、目に見える形での人柄の魅力だけではない。文化と文化の狭間に立つ人間として、日本人日本語教師には、より深い人間性も望まれる。

【AR】日本語教師のいちばん大切な資質ですか？人を愛する心です。それしかありません。「人と一緒に傷ついてもいいや」と思えるかどうか。そういう心がないと、結局人を不幸にするとします。(現状は)技術や知識が先行しすぎています。

【NJ】教師として一番の資質はやはり、悩むことだと思います。ある一部の人が正しいと言うものが、別の人にとって正しくないってことが結構あると思うんです。悩むのと柔軟さとは違います。変えながらも決めようという気持ちがある人が悩むんです。

【DM】現地語を話し、現地のいろいろな人と泣いたり笑ったりしてきた人の中にあるものは、日本で、いくら勉強して、いくらフィールドワークをしても、得られない。しかし、それは果たして知識なのかどうか。素質かもしれません。

【NJ】その地域に対する愛情を持っていること。教授のテクニックはその次だと言ってもいい。(中略)日本人の日本語教師は、歴史に関する問題を理解できるのでしょうか。心の底から、それについて考えてみた人がいるのでしょうか。そしてその上で「なぜ日本語を教えるのか」を常に自らに問い、悩み続ける姿勢というものが、教師の資質として必要だと思います。教えることに対する、情熱と悩み、少なくとも、せめてどちらか一つだけでも持っていてもらいたいものです。

活動する地域への愛情を持った上で、「なぜそこで日本語を教えるのか」を考えようとする時、日本人日本語教師に必要となるのは、日本語教育の背景を客観的に捉え、社会全体を冷静に見通す視点である。

【AR】海外に出て行くなら、国際政治、世界がどうできているか、特に経済のグローバルイゼーションの中で、起こっていることと、自分が海外に行って日本語教えているってことの間でどういう関係があるかってことはちゃんと分析して、理解して、自分の意見が言えるようになっておいたほうがいいと思います。

【AR】近代化の矛盾みたいなのを、きちんと把握していないと、日本語を教える意味が半減するかもしれません。日本語を教えることと、近代化を教えることは分けるものじゃない。

【JT】一番気になるのは、どこの国に行くかとか、どういう機関に行くかに関係なく、日本のことをどう理解しているか、ということです。世界の中で日本という国をどう位置づけているか、海外に出たとき、日本とか日本人がどう見られると思っているのか、というところを、どれだけ認識しているのかということです。(中略)そういう資質が、私の中では多分8割ぐらいです。

相当数の学習者は、日本語が、日本語であるからではなく、日本の言語であるから学ぶ。従って、海外で活動する日本語教師は、現地の状況を深く理解すると共に、現地と日本のつながりを、公平に、グローバルな視点の中で捉えなければ、日本語教育の目標を設定することができない。さらに、そうした大きな背景を理解するだけでなく、それを実現するために、周囲の状況を適切に認識し、動かしていくことも必要である。

【DM】海外にこれから行くという人に、もし私が一つだけアドバイスをするのであれば、「インサイダーとアウトサイダーの違いを認識したほうがいい」と言うでしょう。たとえば、日本の日本語教育と韓国の日本語教育は違います。兄弟でもなければ従兄弟でもありません。高等教育であれば、インターナショナルな部分もありますが、中等教育は国民教育の一環です。韓国の日本語教育の従兄弟と言え、韓国のフランス語教育やドイツ語教育であって、日本の日本語教育は関係がありません。その認識が大切です。

【NJ】もし、この国と日本の中で、事件なんかが起きた場合には、日本の代表として、日本人はどう思っているのかと(周囲の人が)先生に聞いてくるかもしれません。(中略)そういう問題について偏った考え方を持つと、現場で学生と食い違ったりして、あまりよくない。そ

ここまで客観的に答えられるかどうか、これはちょっと難しい要求ですが、少なくとも、相手国の、ある程度の見方、立場を、わかった上で答えたほうがいいのかと思います。

【JT】海外に行った時には、単に教室の中で教えるのが上手ってということだけではなくて、自分で、オーガナイズしていく力、が必要だと思います。

【DM】しかるべき相手に、交渉して説得していく力。しかもある程度の事務能力を持って。
(中略)何か文書にして出したり報告書を出したり、お金がいたらそれをきちんと使うという行政能力が大事ですね。

これらのインフォーマントの記述からも、「教育能力」「人間性」「社会的視点」がそれぞれ深く結びついていること、そしてそれらの資質は、単なる知識に留まるものではなく、感情や、価値観、判断、行動までを含む、総合的なものであると言えるだろう。

5.2 カッツのアドミニストレーター育成モデルと日本語教師の資質

三つのコアカテゴリーは、現在も多くの企業で人材育成の枠組みとして活用されている、カッツ(1955)のアドミニストレーター育成モデルの三つのスキルに類似している(図3)。カッツによれば、テクニカル・スキルとは、特定分野での技能や手続きを実行する能力、ヒューマン・スキルとは、他者と協力して業務を推進する能力、コンセプチュアル・スキルとは、物事の関係や状況を広い視点で認識し戦略的決断を行う能力である。テクニカル・スキルは、業務初期に強く要求され、ヒューマン・スキルは、業務の全段階を通して、基本的に必要とされる。そして業務の発展と当人の成長につれて、コンセプチュアル・スキルの必要性が大きくなるとされる。三つのスキルは相互に関連し、また生得のものである必要はない。この枠組みを日本語教師の資質に応用すると、テクニカル・スキルが「教育能力」、ヒューマン・スキルが「人間性」、コンセプチュアル・スキルが「社会的視点」であると考えられる。

最初に身につけるべきテクニカル・スキル、「教育能力」のうちのある部分は、すでに日本語教師養成の実践科目等で取り上げられている。しかし、特に海外の現場を意識した「教え方の応用力」については、今後の課題である。そもそも世界各地でどのような教授法が、どう用いられているかも明らかではないのが現状である。そうした情報収集の努力、知見も必要であろうが、まずは教師が現場に合わせて、柔軟に教え方を調整できる能力を身につけることが有効であろう。

業務のすべての側面で必要なヒューマン・スキル、「人間性」については、近年はコーチングやソーシャル・スキル・トレーニングによるこの方面の能力開発が、日本語教育の分野でも論じられるようになりつつある。但し、インフォーマントの記述にあったように、海外で活動する日本人日本語教師が、「上下関係」「異文化」

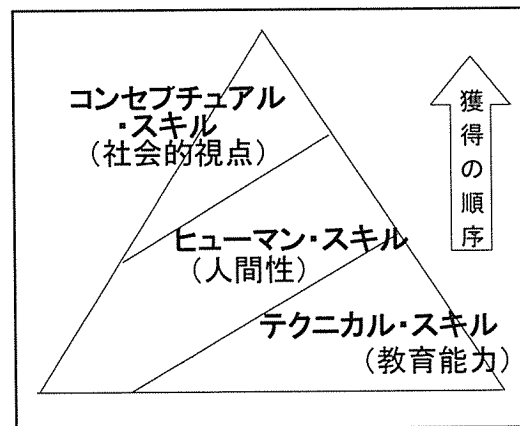


図3 アドミニストレーター育成モデルと日本語教師の資質の関係の図式化

といった、葛藤が生じやすい状況の中に存在することを考慮すると、さらなる取り組みがあるべきだろう。とはいえ、ヒューマン・スキルは、カツが述べている通り、個人が社会生活の中で自然に身につけられる部分もあるが、カツが最後の、最高位のスキルと位置づけたコンセプチュアル・スキル、「社会的視点」については、個人としてそれを磨くのは容易ではないとされている。

カツは、優れたメンターの指導を受ける、業務ローテーションを経験する等の方法を検討している。しかし、日本語教師は、そうした育成プランを考慮してくれる組織に守られていない場合も少なくない。にもかかわらず、海外の現場では限定された資源と、複雑な組織の関係の中で、日本人教師が一人でいくつもの役割を担当することも多く、個々の教師のコンセプチュアル・スキルの保有は、現地での日本語教育の成功の可否に大きく影響する。海外での日本語教育の伸張が量から質へと転換しつつある今後は、日本と日本語教育を相対的・客観的に理解し、現地と日本、さらには第三国を含めた国際社会における相互交流のあり方を考えていくことが、個々の教師にもいっそう求められるようになって見られる。これらの理由から、コンセプチュアル・スキルの獲得は、日本語教師の資質育成の最も大きな課題であると結論づけることが可能であろう。

今後は、調査対象を拡大しつつ、三つの資質の構造を整理し、各スキルの何が獲得可能で、何が獲得困難か検討していかなければならない。関係者の意見交換を活発に行い、特にコンセプチュアル・スキルの獲得を意識した、教師養成制度の枠組みを検討していく必要がある。海外での事例について養成課程の中で学ぶだけでなく、現地の負担にならない形での、海外でのOJT(オンザジョブトレーニング)の導入も考慮に入れるべきだろう。

6. 提言 海外で活動する日本人日本語教師の養成に向けて

以上、教師の資質として述べてきた言葉は、人によって定義の異なるものであり、かつ形骸化もしやすい。しかし最も重要なことは、この結果から、我々日本語教師自身が何を感じ、何を变えていくかである。理想の教師を語るのは常にたやすいが、それほどの高い資質を教師に望んでまで、海外で日本語教育を行うべきかといった議論もあろう。ここで再度、インフォーマントの記述を引用する。

【AR】これからはあらゆる国と、文化レベルでの二国間交流をしていかないといけない。なぜならどの国が20年後30年後に日本を助けてくれるか誰にもわからないからです。(中略) そういう意味で、どんな国にも、日本語教育の必要性はあると思います。

【NJ】日本語も、東アジア地域内での一種の公用語的な役割も出てきているかもしれない。そうすると、日本語は、媒体、コミュニケーションの手段です。そういう性格としての日本語の需要はこれから増えてくるでしょう。

【AR】911の、テロリストの一人はドイツに留学していたドイツ語の学習者です。あれは、その国を知れば知るほど、その国の国益につながる、と言うことに対する一つのアンチテーゼです。日本だって、もう国内にたいへんな数の外国人が入ってきています。(中略)「日本人と外国人の共生のための日本語教育」と、「国際社会における日本とほかのそれぞれの国との共生のための日本語教育」とは、考え方が一致していくことになるだろうと思います。

海外での日本語教育は、一般に現地のニーズに応えるという形で開始される。しかし、現実には、そこには日本のニーズもあり、日本語教師個人のニーズもある。我々はまず、我々自身が持つ海外での日本語教育の必要性を認識し、その上で、日本語教育が国際社会の人々に、何をもちたらしうるのかをもう一度考えなければならない。

日本語教育に対する「現地のニーズ」は、日本の豊かな国力と無縁ではない。ニーズに応じて提供するだけの日本語教育は、望む者と望まれる者の不均衡な関係を作り出すだけでなく、現地の他の言語教育と競合し、圧倒してしまうことにもなりかねない。かといって、日本語教育が単なる外国語教育の一つとして存在するだけでは、言語学習のグローバル化の中で差別化を図ることができない。

これからの日本語教師は、それぞれの現場において、日本語教育が持ちうる価値というものを、自ら提案していくことができなければならない。日本の魅力に乗るだけの日本語教育ではなく、コミュニケーションツールとしての日本語、知識・情報吸収手段としての日本語、生涯教育としての日本語等、現地に合わせた日本語教育の無数の価値を発掘し、その中から自分自身が伝えたいものを考え、選択肢として現地に示していくための資質が必須のものとなるだろう。

海外という環境において交錯する、様々な力と利害の間で、自らの存在意義を考え、周囲との暖かい信頼関係を築き、確かな授業を行うことができる日本語教師、その育成を目指すことは、日本語教育が、仮にその言語の威信から切り離されても、なお価値のある「教育」として、国際社会の中で生き残る方策につながるだろう。

謝辞：貴重なご発言をいただきました24名の方々に、ここに心より深く御礼申し上げます。

注

- 1 国際交流基金『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査 2003』
http://www.jpff.go.jp/j/japan_j/news/0407/07-01.html
- 2 文化庁 平成15年度調査 http://www.bunka.go.jp/laramasi/15_kokunai_nihongokyouiku.html
- 3 文科省教育課程審議会 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm#01
- 4 外務省 我が国の重点外交政策 http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jg_seisaku/j_gaiko.html
- 5 質問項目の類似性の評価に用いられる探索的統計手法

参考文献

- (1) 伊勢田涼子他(1997) 「海外で教える日本語教師養成についての基礎的研究」 平成8年度科学研究費補助金研究成果報告書
- (2) ウィリッグ, C. (2003) 『心理学のための質的研究法入門 創造的な探求に向けて』 上淵寿他訳 培風館
- (3) 尾崎明人(2001) 「日本語教育はだれのものか」 青木直子他編『日本語教育学を学ぶ人のために』 世界思想社, pp3-14

- (4) 小島弘道(2002)「教師の専門性と力量」 小島弘道他編『教師の条件 授業と学校を作る力』学文社, pp161-190
- (5) 上寺康司(2000)『現代教師に求められる人間的資質』クオリティ出版
- (6) 川端末人・久米昭元・上原麻子(1991)「国際的資質の構造論理」 中西晃編『国際的資質とその形成: 国際理解教育の実証的基礎研究』多賀出版, pp61-126
- (7) 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』弘文堂
- (8) 窪田富男(1989)「日本語教育の目的と方法」木村宗男編『日本語教授法』桜楓社, pp1-16
- (9) グレイザー, B. G. ・A. L. ストラウス(1996)『データ対話型理論の発見 調査からいかに理論をうみだすか』後藤隆他訳 新曜社
- (10) 戈木クレイグヒル滋子(2005)『質的研究方法ゼミナール—グラウンデッド・セオリー・アプローチを学ぶ』医学書院
- (11) 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<日本語教育事情報告編>』第5号 国際交流基金日本語国際センター, pp79-107
- (12) 日本語教育学会(1996)「海外派遣日本語教師の現状と課題」日本語教育学会調査報告書
- (13) 縫部義憲(2001)「日本語教師の成長プログラム」『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』日本語教員養成課程研究委員会, pp21-28
- (14) 平畑奈美(2007)「グローバル時代の日本語教師に望まれる資質—差異を知る力・差異を越える力—」『お茶の水女子大学比較日本学センター研究年報』第3号, pp21-28
- (15) 堀薫夫(2004)「訳者あとがき」 S. B. メリアム著 堀薫夫他訳『質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房
- (16) 宮崎和夫編著(2000)『教職論 教員を志すすべてのひとへ』ミネルヴァ書房
- (17) メリアム, S. B. (2004)『質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディ』堀薫夫他訳 ミネルヴァ書房
- (18) 森田良行(1983)「日本語教育界の現状と未来 海外で要請される人材について」日本語教育 50号, pp89-96
- (19) 山崎英則(2001)「教師像の類型」 山崎英則・西村正登編『求められる教師像と教員養成—教職原論』ミネルヴァ書房, pp178-14
- (20) 横溝紳一郎(2002)「日本語教師の資質に関する一考察 先行研究調査より」『広島大学日本語教育研究』12号, pp49-58
- (20) Katz, Robert L. (1955) “Skills of an effective administrator.” *Harvard Business Review* Jan-Feb, pp33-42