

世界を俯瞰できる日本語教師養成の挑戦

— 5カ国の日本語教師の視点から —

小野 正樹 (筑波大学)

守時 なぎさ (リュブリャナ大学)

ムノジャット ウマロヴァ (ウズベキスタン国立世界言語大学)

パッチャラーパン スワンナクート (カセサート大学)

グエン スアン グエン ハイ (筑波大学)

要旨

日本語学習者の移動も活発になり、一つの教育機関や国で初級から中上級まで修学することは少なくなっている。そのため、日本語教師養成も複数国の視点で養成する必要性も高まり、日本語教師養成は一つの国での課題ではなく、複数の国、世界的な視点で課題に取り組むことが必要と考える。日本語教師としての知識・技能・態度の中でも特に態度に焦点を当て、中東欧のスロベニア、中央アジアのウズベキスタン、東南アジアのベトナムとタイ、そして日本の大学で行われている日本語教育の理論と実践から見えるものを再構築し、次世代の日本語教師養成の指針を提案する。

【キーワード】 日本語教師養成, 知識, 技能, 態度, キャリア支援

Keywords: Japanese teacher training, Knowledge, Skill, Attitude, Career support

1 はじめに

日本語学習は、学習者の移動も活発になり、一つの教育機関や国で初級から中上級まで修学することは少なくなっている。学習者の意欲や目的を理解する上で、日本語教師養成は一つの国での課題ではなく、複数の国、世界的な視点で課題に取り組むことが必要である。本稿では、中東欧のスロベニア、中央アジアのウズベキスタン、東南アジアのベトナムとタイ、そして日本の大学で行われている日本語教育の理論と実践から見えるものを再構築し、次世代の日本語教師養成の礎としたい。

スロベニアでは高等教育で日本研究を修了した人材の育成、ウズベキスタンでは

高等教育のみならず日本への渡航・就労を目的とした人材育成が国家の方針となっており、タイでは、高等教育から中等教育での日本語教育への拡大、ベトナムでは小・中・高等教育機関だけでなく、技能実習生及び特定技能人材の送り出し機関など、学校教育以外の様々な教育機関での日本語教育が活発となり、その範疇での日本語教師が必要となっている。加えて、日本では、生活者や就労など海外では見られない日本語教育が必要となっている。一方で、外国語の現状として、世界では、複言語・複文化主義への現実と、現実に対応する教育の重要性が増しており、各学習者に対して、日本語教師はどのような態度が必要であろうか。

本稿では、日本の文化庁が考える日本語教師としての知識・技能・態度の中でも、態度に注目し、次世代の日本語教師養成の指針を提案することが目標である。知識・技能・態度の3者間の関係を考えると、知識を活かした態度、態度に基づく技能は考えられる一方で、態度から求める知識や、技能を支える態度という教育カリキュラムを立てにくいことがあることから、態度を中心に考察を行う。

2 日本語教師への動機

日本語教師が不足していることは世界共通の現状である。そのために、日本語教師の養成は急務である。まずは、日本国内での日本語教師になりたい理由、あるいは、日本語教師養成機関が日本語教師の魅力を伝えるサイトから、日本語教師志望者と、雇用者からのメッセージを紹介する。

(1) 異文化や国際交流への興味・あこがれ

海外で仕事をしてみたい教えることが好き

日本語教師の志望動機を教えて！

< <https://shingakunet.com/bunnya/w0006/x0092/siboudoki/> >

(2) 学生に教えることが楽しい

学生との信頼関係を築ける

日本について深く知ることができる

世界で働くことができる

インターカルト日本語学校・日本語教員養成研究所

< <https://www.incul.com/jp/yosei/column/worth-doing.php> >

(1) は、日本語教師とになるための興味、意志に関わるものであり、(2) は日本語教師として必要な意志、知識、能力に関わるが、両者とも態度に関わるものが含まれている。

3 知識・技能・態度

3.1 日本語教育学とは

日本語教師に必要な資質として、知識・技能・態度（「登録日本語教員の筆記試験・教育実習と求められる資質・能力の対応関係の 50 項目」）が挙げられているが、そもそも日本語教育学とはどのように位置けられるか。研究知識に関わる日本学術振興会科研の細目では、人文学と教育学の 2 つのカテゴリーがある。加えて、50 項目を見ると、人文学、教育学だけではない、社会科学の項目が見られることから、人文学とは、社会科学とは何かを見ておきたい。

(3) 人文学とは、「（精神的価値、歴史時間及び言語表現に関する）世界の知的領有」と「知識についてのメタ知識」である。

(4) 社会科学は、社会の構成主体である人間や人間集団の「行動」のみならず、行動の背後にある「意図」（思想や価値の問題）について、その形成過程や、構成主体間の相互作用を明らかにするものである。

<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/015/siryu/attach/1343333>

こうした中で、日本語教育は、日本語を外国語として「知識についてのメタ知識」として日本語教師は伝えることが求められ、さらに、学習者にいかに学ばせるかを工夫するという意味では、社会科学的な「その形成過程や、構成主体間の相互作用」を明らかにすることが求められよう。

3.2 態度について

本研究では、日本語教師の態度について、教師養成の点から複数国の観点から論を進めるが、日本語教師に求められる「態度」とは何か。

A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures(FREPA)を参照する。

The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA) which defines and exemplifies standards for pluralistic approaches, adds value to the CEFR... One hopes it will have the same influence on language teaching as the CEFR.

< <https://carap.ecml.at/>>

FREPA (Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures) とは、多元的アプローチの基準を定義し、それを例示するもので、CEFR に付加価値を与えるものである。(筆者訳)

"Can use knowledge and skills already mastered in one language in activities of comprehension / production in another language" (Skills).

"Having confidence in one's own abilities in relation to languages (their study / their use)" (Attitudes).

「ある言語ですでに習得している知識や技能を、別の言語での理解・生産活動で活用できる」ことが「技能」であり、「言語（の学習／使用）に関する自分の能力に自信を持つ」ことが態度である（筆者訳）。

内容は以下のようにまとめられている。

第1節 Attention/Sensitivity/Curiosity[interest]/Positive acceptance/Openness/Respect/Valorisation with respect to languages, cultures and the diversity of languages and cultures

第2節 Disposition / Motivation / Will / Desire to engage in activity related to languages / cultures and to the diversity of languages and cultures

第3節 Attitudes / stances of questioning – distancing –decentring – relativizing

第4節 Readiness to adapt / Self-confidence /Sense of familiarity

第5節 Identity

第6節 Attitudes to learning

本論では、上記のキーワードを養うための「態度」に関わる教師養成を検討したい。

<謝辞>

本研究は JSPS 科研費 21H00534 の助成を受けたものです。

<資料>

「言語と文化への多元的アプローチのための参照枠（ FREPA/CARAP）能力とリソース」における能力記述文のリストについて 『第3回「日本語教育の参照枠」補遺版の活用に関するワーキンググループ（R5.9.15）』

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo_sansyo_hoi/r5wg_03/
(2024年12月2日閲覧)

Michel Candelier (coordinator), Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol, Anna Schröder-Sura(2012) A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures, Council of Europe, ISBN: 978-92-871-7173-3

<https://www.ecml.at/portals/1/documents/ecml-resources/carap-en.pdf> (2024年12月2日閲覧)

スロベニアにおける日本語教師養成

守時 なぎさ (リュブリャナ大学)

要旨

スロベニアの日本語教育は、1995年にリュブリャナ大学で本格的に開始され、現在は高等教育機関と一般市民向けの日本語教育が行われている。一般向けの日本語教育を提供は不安定であることから、教師の雇用、また研修の機会提供に課題がある。本稿では、スロベニアにおける日本語教育とリュブリャナ大学における日本語教師養成授業のカリキュラムを概観し、スロベニアで求められる日本語教師像について文化庁の基準を軸に求められる教師像を考察する。そして、日本語教師には、多様な背景を持つ学習者に柔軟に対応し、孤立した環境の中でも自らの実践を客観的に評価・向上しようとする探究的な教師が求められていることを提言する。

【キーワード】 教師養成, 社会文化アプローチ, 雇用の安定性, 多様な学習者

Keywords: Teacher training, Socio-cultural approach, Employment stability, Diverse learners

1 スロベニアの国の日本語教育事情

スロベニアにおいて日本語教育が本格的に開始したのは、1995年である。これは東西冷戦の終結、東欧の変革、およびユーゴスラビアの解体後、スロベニアが国家として独立して数年が経過した時期にあたる。実際にはスロベニア独立以前から、80年代から行われていた語学コースを発展的に統合し、高等教育機関における日本研究・中国研究のコースとして設立する動きが進んではいても、ユーゴスラビアの解体に伴い計画が遅延したために、スロベニア建国後の1995年、リュブリャナ大学文学部アジア研究学科として日本研究コースが設立された。日本語教育が体系的に開始され、コースにおける日本語教育は、日本研究を進めるための学問的基盤を担う日本語の基礎的能力を涵養するという目的を持っている。この日本語教育の役割と目的は今日まで継承されている。

その後、リュブリャナ大学の卒業生の中から、日本語学校の設立や私立の語学学

校での日本語指導に従事する者が現れた。これらのコースは主に青少年や成人を対象としたものである。また、全国にある年配者や退職者向けの教育機関である「第三大学」でも、しばしば日本語クラスが開講されるようになった。若年層はポップカルチャーや日本語そのものへの関心から、一方成人は武道や日本の文化・社会への興味から学習を始める傾向が見られる。また、「他の人とは違う言語を学んでみたい」というのも、学習者からよく聞かれる日本語学習の動機である。

国際交流基金が 2021 年度に実施した日本語教育機関調査結果によると、スロベニアにおける機関数・教師数・学習者数は以下のようになる。

表 1：2021 年度日本語教育機関調査結果

機関数(実数)	教師数(実数)	学習者数(実数)
4	19	244
初等教育	0	0.0%
中等教育	0	0.0%
高等教育	111	45.5%
学校教育以外	133	54.5%
合計	244	100%

本調査からもわかるように、スロベニアでの日本語教育は高等教育機関と学校教育以外での日本語教育がほぼ同規模で行われていることが特徴的である。学校教育以外での日本語学習者は、表 1 によると 2021 年には 133 名、それ以前の 2018 年の調査では 157 名であったが、現在若干の減少が見られる。一方、2018 年以前は、0 名およびデータなし（2009 年のみ 9 名）であったことを考慮すると、一般市民の日本語学習に対する関心は、徐々に高まり、日本語学習の場としても安定してきているという現状が窺い知れる。

2 スロベニアにおける教師の資格

スロベニアで日本語を教えるにあたって、国家が定める資格試験は存在しない。初等および中等の公的教育機関で教員として勤務するには教員資格の取得が必須とされているが、公的教育機関以外では教員免状は必須条件ではない。高等教育機関では日本研究の分野で修士号以上の学位が求められているが、これは他国の高等教

育機関と同じく、高等教育機関が研究・教育に携わる者に要求する一般的な資格であり、日本語教師としての資格とは異なる。

教師の資格にあわせて言及しておきたいのは、学校教育機関以外で日本語教育に携わる教員の雇用状況である。これら学校教育以外の機関で教える教員の多くは、リュブリャナ大学の修了生であるが、雇用の安定性には依然として課題がある。日本語を教えることを目的として設立された語学学校を除き、日本語コースの開講は、その年度の学習希望者数に左右されることが多く、受講希望者数が一定数に達しなければコースは開講されない。通常担当教員は1名のみで、「経験のある先輩教師に相談」できる状況ではない。このため、日本語教師は一時的なアルバイトとしての認識にとどまり、日本語教育に携わる、または携わろうとする者の意欲が阻害されるとともに、豊かな経験を備えた中堅教師の育成を妨げている。

同様の問題は、初等・中等教育機関におけるクラブ活動にも見られる。国際交流基金の数値には表れていなかったが、いくつかの初等・中等教育機関で日本語クラブのような活動が開かれており、日本語を学習するほかに、日本の文化紹介や文化体験などの内容が取り入れられている。これらの活動は、リュブリャナ大学で日本研究コースを修了し、他の教科をすでに教えている教員の関心と善意によって行われていることが多い。しかし、このような教員が活動に関与できなくなると、クラブは停止する。結果的に、参加者にとっても活動を率いる教員にとっても、数年程度の短期的な活動となる。

教育機関は、安定的に日本語教育の場が存在しないため、常時教員を雇用しない。日本研究修了生は教員を安定雇用できない状況が自明であれば、日本語を教えることに関心はあっても仕事としては選べない。そのために、語学コースでも、初等・中等教育機関においても、なかなか安定した日本語教育が行われたいというのが、調査データの背後にある現状である。

3 スロベニアの日本語教師養成の現状

スロベニアで日本語教師養成が行われていないわけではない。スロベニアで唯一の高等教育機関であるリュブリャナ大学では、様々な需要に応じて日本語を教えることができる人材の育成を目的とする修士課程の授業を開講している。この授業では、まず日本語教育の理論的背景として、世界の日本語教育の現状、日本語教育の

歴史とその変遷，さらに教授法・学習法の変遷，についての内容を取り扱う。次に，ヨーロッパにおける言語教育という観点から CEFR（と JF-Standard や Can-do）や複言語・複文化主義，インクルーシブ教育，学習者のスタイルなどを学ぶ。また，様々な学習者に対処できる教育という観点から，新しい学習法，すなわちアクティブ・ラーニングのさまざまな方法やインターネットでアクセスできる教材・サイト・アプリなどを分析したり，言語学習と社会とのつながりについて考察している（注1）。

これらの理論的コースを終えたのち，学生は実践コースを受講する。実践コースでは，コースデザイン，シラバス作成，四技能やコミュニケーションの能力についての理解と演習を行う。その後，学習者のニーズ分析，授業見学と教案作成を行う。また教科書分析や模擬授業を行いながら，最終的には2週間（90分 x10回）の日本語コースを開講し，一般市民を学習者とする日本語教壇実習を行う。

2025/26年度からはリュブリャナ大学の修士課程において文学部に既存の教育モジュールの一つとして日本語教育モジュールが開始する予定である。これにより教育心理学や発達心理学といった基礎的な教育科目と，日本語教育に特化した科目を組み合わせることが可能となり，基礎力と応用力のバランスの取れた教育の提供が期待される。

加えてリュブリャナ大学では，日本や欧州の交流協定校から交換留学生を受け入れ，日本語教育実習を実施している。この実習では日欧の交流協定校から日本語母語話者に限らず日本語教育を専攻とする実習生を2～3週間から1年間受け入れ，授業への参加，授業の部分的担当を経て，90分の授業を担当するような段階的な教育実習を行うこととしている。海外における教育実習が日本国内の実習と異なるのは，たとえ短期間であっても日本研究コースの「コミュニティの一員（トムソン木下・福井 2019）」として過ごすことが可能であることと，言語的なマイノリティーや言語の学習者という立場を自ら体験することであるが，この点に関しては別稿にて詳細に論じたい。

4 スロベニアで求められる教師とは

現在スロベニアで求められる教師は，年少者から年長者まで幅広い学習者を教えられる人材である。それに加えて，初等・中等教育機関で「日本語クラブ」のよう

な活動を引導し、青少年の関心を引き出し育てるような人材も必要である。将来的に初等教育機関で日本語を選択科目として教えるカリキュラムが採択された場合に備えて、そこで教える人材も必要となってくる。このような現状を踏まえて、スロベニアで求められる教師像について考察する。

スロベニアで日本語を学習する者の多くは、日本文化への興味を動機としている。そのため日本語教師は、学習者の興味を言語学習と結びつけつつ、日本文化への視野を広げ、新しい視点を提供するような授業を行えることが必要となる。ある「第三大学」の受講者は、日本語コースに通い始めて数年、日本語のレベルは N5 程度である。しかし現在でも日本語コースに通い続ける動機は、柔道・合気道を出発点とする日本文化であり、そこに根ざす日本文化を満たすような授業内容に他ならない。例えばこのコースでは、伝統芸能に関する展覧会や歴史的な美術コレクションを見学しに行ったり、日本祭りのようなイベントに受講者で参加したりするなど、文化や社会的好奇心を刺激するような活動を行っている。Lave & Wenger (1991) や茂呂他 (2012) では、学習者が新しい知識を獲得し教育効率の高い学習に対して、コミュニティに周辺から徐々に参加していき、相互交流を通して十全な参加者となるような社会文化アプローチの学習が紹介されている。スロベニアにおける日本語教育は、高等教育機関における日本語教育が前者の様相を保つのに対し、学校教育以外の機関における日本語学習は後者のような社会文化アプローチの様相をもつ。学習者のコミュニティは「日本語学習者の集団」という比較的限定・固定化されたものであるが、それが既存の社会との新たな関連を発見したり別のコミュニティと連携して活動したりして、流動的に発展しつつ学習を支えることが望ましい。またそのように学習者を導くことができる教員が求められる。

このような教師を育成するために必要な教育内容を、文化庁の「日本語教師【養成】における教育内容(50項目)」や「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」の内容と照会させる。まず、教師にはさまざまなニーズを持つ学習者に合わせたコースデザインを行うための基礎的な知識、例えば(16)習得過程(第一言語・第二言語)、(17)学習ストラテジー、(21)日本語教育プログラムの理解と実践、(23)コースデザイン、(24)教授法、(25)教材分析・作成・開発、(27)授業計画などが必要である。「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」では、なかでも「技能」の(4)学習者に応じた教具・教材を活用または作成し、教育実践

に活かすことができる、(8) 学習者が多様なリソースを活用できる教育実践を行う能力を持っているなど、日本国外の学習者に対応できるような技能が求められる(注2)。

さらに、【養成】段階に挙げられている態度【1 言語教育者】「自身の実践を客観的に振り返り、常に学び続けようとする」は重要である。なぜならスロベニアの教育機関では、必ずしも同僚と協力・相談しながらコースを運営できる環境にないからである。孤立した状況下においても、教師が客観的な自己評価を行い、時に自らのビリーフを変容させながら「よい授業」を行おうとする態度は貴重であり、これは【初任】段階の技能【2 成長する日本語教師になるための技能】を支える基礎的態度ともなるだろう。スロベニアでは、国内の日本語教育が安定して提供されていないことから、教師研修の機会も限定されている。そのようななかでも自己研鑽のできる教師が必要である。

日本国外で日本語教育に従事する者に、「求められる日本語教師の特性」について意見を求めると、往々にして「柔軟性」「探究心」「向上心」という共通概念が挙げられる。これらの特性は、宇佐美(2022)が指摘する「単なる心構えではなく、既存のリソースや現場で捉えた情報などを総動員し、適切に組み合わせて実践につなげ、かつその振り返りを行うという高度な認知的判断を伴う営為」に該当する概念であろう。日本国外での教師養成プログラムは、文化庁が提示した基準を視野に入れながらも、日本語教育が行われている当地の現状や、将来日本語教師となる人材の特性を活かし、また日本語教師としての成長を考慮した上で提供することが求められる。またスロベニアにおいては、中堅日本語教師を育てるような日本語教育を取り巻く環境の整備も課題である。

<注>

1. 筆者はプーラ・ユーラ・ドブライ大学(クロアチア)でも同様の日本語教育に関する授業を開講している。
2. 「養成」に求められる資質・能力」として挙げられている項目のなかには、教育経験がない日本語教師に求めるの適切ではないものがある。このような技能は、実際に日本語教育の現場で指導に従事し、多様な学習者と接する経験を通じて初めて培われると考えられる。

<謝辞>

This work was supported by Asian language and culture Grant Number P6-0243, the Slovenian Research and Innovation Agency.

<資料>

国際交流基金『海外日本語教育機関調査』

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/> (2024年11月2日閲覧) .

国際交流基金『2021年度日本語教育機関調査結果』

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/slovenia.pdf>
(2024年11月2日閲覧) .

<引用文献>

宇佐美洋 (2022) 「育成可能性からみる「態度」概念の再整理—「日本語教育人材に必要な態度」をめぐって—」『日本語教育』172, pp.96-110.

トムソン木下千尋・福井なぎさ (2019) 「海外での教員養成・教育実習の実践と課題—オーストラリアの現場から—」『日本語教育』172, pp.48-61, 日本語教育学会.

茂呂雄二・有元典文・青山征彦・伊藤崇・香川秀太・岡部大介 (2012) 『状況と活動の心理学: コンセプト・方法・実践』新曜社.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

タイにおける日本語教師養成

パッチャラーパン スワンナクート (カセサート大学)

要旨

タイにおける日本語教育は 1960 年代から高等教育機関を中心に始まり、現在は全世界で日本語学習者が多い国の一つである。タイにおける日本語教育の特徴として、中等教育学習者が多いことが挙げられる。学習者が多いにも関わらず、日本語教育に関する知識が十分に手に入れられる状態とは言えず、現状ではタイで教えるために必要な内容が提案されていない。タイでは、教育省や中等教育機関の方針により日本語を含む第二外国語の学習が義務付けられている場合が多く、タイで日本語を教える場合、このような背景や現状を理解しようとする態度が必要である。そのうえ、常に動機付けが希薄な学習者を学習に集中させたり、継続して学習する意欲を持たせたりする方法も考えなければならないことを主張する。

【キーワード】 タイ, 日本語教師養成, 態度

Keywords: Thailand, Japanese teaching Training, Attitude

1 タイにおける日本語教育事情

タイにおける日本語教育は 1960 年代から高等教育機関を中心に始まり、その後は中等教育機関においても、日本語教育を行っている機関が増加している。このような普及の様相については、ブッサバー (2009) では、日本語学習者の多い他の国では、日本語教育は初・中等教育から始まり、高等教育に普及すると整理しているのに対し、タイの場合は高等教育から始まり、中等・初等へと広がっており、この点がタイに特有な現象であると述べている。

国際交流基金 (2023) によると、2021 年度の国際交流基金の日本語教育機関調査では、タイにおける日本語学習者は全世界の学習者の 5 位であり、タイ全体における日本語学習者数が 183,957 人おり、教育機関別の学習者数は表 1 のとおりである。

表1：タイにおける日本語学習者数（教育機関別）

教育機関の種別	教師数(実数)	割合 (%)
初等教育	6,597	3.6%
中等教育	150,240	81.7%
高等教育	19,803	10.8%
学校教育以外	7,317	4.0%
合計	183,957	100%

表1を見ると、タイにおいて最も日本語学習者数が多い教育機関は中等教育機関であり、全体の8割を占めている。次に学習者数が多い機関は、大学などの高等教育機関であり、全体の1割で、初級教育機関や学校教育以外の機関の学習者数の割合は、それぞれわずか4パーセント程度である。

タイにおける中等教育の日本語学習者が多い理由として、タイの教育制度上、日本語が高校の第二外国語の一つとして加えられたことや、中学校でも日本語講座の開設が可能になったことなどが挙げられる。タイにおける日本語教育は高等教育機関で始まったにもかかわらず、現在ではほとんどの日本語学習者が中等教育における学習者であり、中等教育における日本語学習者が多いことも特徴と言えよう。

タイで学習者数が最も多い中等教育機関の学習者の中で、タイの外国教育政策を受けて、消極的理由で日本語の学習を始める者もいる。国際交流基金（2022）は、タイの教育省や学校の方針により、日本語を含む第二外国語の学習が義務付けられている場合も多く、こういった学習者は動機付けが希薄で、学習に集中させたり、継続して学習する意欲を持たせたりするのがなかなか難しい場合も多いと報告している。一方で、入学試験で日本語の試験を受け、大学でも続けて日本語を勉強したいという学習者もいる。なお、日本語の大学入学試験は「基本的な文法を使用する能力」「コミュニケーションの能力」「書く能力」「読解力」が問われている。

日本語教育のアーティキュレーションについては、中等教育機関で学習した経験がある日本語学習者が高等教育機関でも日本語の学習を続ける場合、中等機関と高等機関の授業の一貫性がないという問題に遭遇する可能性があり、教育者側も既習者と未習者の混在に対する対策を講じないといけない場合がある（ブッサバ—2009）。

高等教育機関の日本語学習目的は、日本への留学や日系企業への就職を目的に学

習する学習者が多くを占める。日本留学に関しては、日本の大学と協定を締結しているタイの大学が数校あり、こうした大学は毎年、大学生を交換留学生として送り出している。他にも、卒業後日本の大学院に進学する希望者もいる。また、日系企業に関しては、2020年の調査結果によると、タイにおける日系企業は5,856社で（日本貿易振興機構 2021）であり、ビジネス日本語の授業を開講する大学も増えた。ちなみに、鹿目・大橋（2017）は、日本語を使用して就職する場合、タイの日系企業が求める条件として、「高い語学能力」「異文化対応力」「チャレンジ精神」が求められると述べている。

2 タイにおける教師の資格

2021年度の国際交流基金の日本語教育機関調査では、タイにおける日本語教師数は2015人である。

タイで日本語を教える場合、中等教育機関の教師は、タイの教育省が定める教員の教員免許が必要である。Secretariat Office of the Teachers' Council of Thailand（タイ教員評議会）のホームページでは、免許を申請するには、満20歳以上、学士号またはタイ教員評議会によって認定されたそれと同等の資格、一定期間以上の教育課程に対応する教育機関における教育実習の修了という3つの条件が公開されている。

それに対して、高等教育機関の教師は、ほとんどの場合、修士号以上の学位が必要であり、就任後も研究活動を行うことも求められる。

このように、タイで日本語教師を務める場合には、中等教育機関の場合は国が定める教育に関する規則に従うことが必要だが、高等教育機関の場合は、明示的な規則などはなく、どちらかといえば教師自身の専門性が問われている段階にある。なお、文化庁（2018）が報告したような日本語教育人材に求められるような資質・能力は十分に議論されていない。

3 タイにおける日本語教師養成の現状

タイには日本語教育専攻を持つ大学が1校ある。この専攻はコンケン大学教育学部に属し、必須科目として Japanese for Intercultural Communication（日本の異文化コミュニケーション）、Japanese Course Design（日本語のコースデザイン）、Teaching and Learning Materials for Japanese Language Classroom（日本語教育のための教材学）

などがあり、選択科目として **Japanese Culture and Society**（日本文化と社会），**Education in Japan**（日本の教育）についても履修できる（**Faculty of Education, Khonkaen University**）。

日本語教育という専攻は1校の大学にしかないが、「日本語教育」という項目を開講する大学は他校にもいくつかある。それぞれの大学のこの授業の教育内容は異なっており、教員によって決定される。たとえば、筆者が勤めているカセサート大学には、ビジネス日本語専攻の4年生の選択科目として「**Japanese Language Teaching**」という授業がある。教育内容については、日本語教育事情、教授法、教材、4技能の教え方という基本的なことの講義を行い、最終プロジェクトとして模擬授業も行っている。

タイでは、日本語教育に関する知識を身につける機会が非常に限られている。現職教師を対象とした教師研修やセミナーが国際交流基金、タイ教育省、教師会などのような機関によって年に何回か開催されてはいるものの、日本語教師になる前の段階である者を対象にして、日本語教育に関する知識を与えるようなイベントなどは多くはないことから、日本語教師養成プログラム自体の増設あるいは日本語教師になる希望者を対象にしたイベントの開催が期待される。

4 タイで求められる教師とは

ここまで述べてきたタイにおける日本語教育事情や日本語教師養成の現状を踏まえて、特に態度を取り上げて、タイでの日本語教師にどのような態度が必要か考える。

態度とは、日本語教師養成の教育内容として教えることが難しいと思われているが、言語文化に関わる者に求められる資質・能力の一つとして、**Council of Europe**（2013）や文化庁（2018）にも挙げられている。

文化庁（2018）は、日本語教師【養成】に求められる資質・能力として、【1 言語教育者としての態度】 【2 学習者に対する態度】 【3 文化多様性・社会性に対する態度】という態度を挙げている。

まず、【1 言語教育者としての態度】に関しては、タイにおける高等教育学習者が留学したり、日系企業に就職する場合は、異文化に触れる可能性があるため、このような学習者を教える教師になる者も多様な言語や文化に対する深い関心を持ち続

け、歴史などのような要素を理解する必要がある。

次に、【2 学習者に対する態度】に関しては、言語・文化の相互尊重を前提とし、学習者の背景や現状を理解しようとする態度も必要である。タイの中等教育機関の日本語学習者に関して、タイの教育省や学校の方針により日本語を含む第二外国語の学習が義務付けられている場合が多いという報告を考えると、タイで教える場合、この態度が最も必要なのではないだろうか。つまり、動機付けが希薄な学習者を学習に集中させたり、継続して学習する意欲を持たせたりする方法を常に考えなければならない。

最後に、【3 文化多様性・社会性に対する態度】に関しては、【1 言語教育としての態度】と同様で、留学や日系企業への就職を控える学習者に留学先や就職先で遭遇可能な文化多様性を理解させるために、教師も異なる文化や価値観に対する興味関心と広い受容力・柔軟性を持ち続けようとする態度を有する必要がある。

以上のような文化庁（2018）が挙げた3つの態度は、すべてタイで日本語を教える場合、必要となる。このような要素は日本語教育専攻を持っているコンケン大学の Japanese for Intercultural Communication（日本の異文化コミュニケーション）のような科目で学べる可能性はあるが、上述したように日本語教育について学習できる機関は限られるため、授業として教える場合やイベントを開催する場合は、このような態度が必要であることを重視し、日本語教師になる希望者に伝えることが求められる。解決方法として、先輩の教師による動機付けが希薄な学習者への対応方法を共有できるような場を作ったり、日本語学習について学習者が抱えている不安を聞き出すようなワークショップを計画したりするイベントが挙げられる。

5 今後の課題

タイにおける日本語教育事情と日本語教師養成の現状を報告し、タイで終える場合の必要な態度について私見を述べた。その結果、特に必要な態度は、学習者に対する態度で、学習者の動機が希薄になった背景を理解することが求められる。今後は、このような学習者に学習する意欲を持たせ、日本語学習を継続させる具体的な方法について考えたい。

<資料>

国際交流基金（2022）「日本語教育国・地域別情報 2022年度 タイ」『国際交流基金』 <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2022/thailand.html>, （2024年10月31日閲覧）.

国際交流基金（2023）『海外の日本語教育の現状 2021年度 海外日本語教育機関調査より』国際交流基金.

<引用文献>

鹿目葉子・大橋真由美（2017）「タイの日本企業が求める日本語人材育成に向けた日本語授業の提案—タイの日本企業への日本語ニーズ調査から—」『言語教育研究』8, pp.25-33.

日本貿易振興機構（ジェトロ）（2021）『タイ日系企業進出動向調査 2020年調査結果』 <https://jetro.go.jp>, （2024年10月31日閲覧）.

ブッサバー・バンチョンマニー（2009）「タイにおける日本語教育」『東京外国語大学 日本研究教育年報』13, pp.117-122.

文化庁（2018）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について』, （2024年10月31日）.

Council of Europe（2013）*FREPA A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)*.

Faculty of Education, Khonkaen University <https://ednet.kku.ac.th/site/>, （2024年10月31日閲覧）.

ウズベキスタンにおける日本語教師養成

ムノジャット・ウマロヴァ

(ウズベキスタン国立世界言語大学)

要旨

ウズベキスタンにおける日本語教育は、ソ連崩壊後高等教育機関を中心に開始され、日ウズ関係強化や観光振興を目的として行われてきた。しかし、近年日本への労働者派遣が活発化し、日本語教育のニーズは多様化している。具体的には、総合的な日本語能力とともに日本での生活や職場でのコミュニケーション能力、異文化理解や問題解決能力などが求められるようになってきた。このような状況下、ウズベキスタンの日本語教育現場では、教員不足に加え、多様な学習者のニーズに対応できる教員の養成が喫緊の課題となっている。本稿では、これらの課題解決の一環として、E-learning教材の開発について取り上げる。また、日本の文化庁の「教師養成」50項目を参考に、ウズベキスタンの日本語教師に求められる資質を分析した。

【キーワード】 学習者ニーズ, 教材開発, 教師に求められる資質

Keywords: Learners needs, Materials design, Teacher qualifications

1 ウズベキスタンにおける日本語教育事情

ウズベキスタンにおける日本語教育は、ソビエト連邦崩壊後の1991年から、主に高等教育機関を中心に開始された。日本とウズベキスタンの外交関係強化、日本および日本語研究の推進、また外資誘致を目的とした観光分野での人材育成が主な目的であった。国際交流基金の調査によると、2015年時点の学習者数は1,505人であったが、近年はインターネットの普及による日本文化への関心の高まり、特にアニメやマンガの人気、そして2020年から日本への労働者派遣の増加に伴い、日本語学習者数は急増し、2021年には3,500人を超えた。このことから、ウズベキスタンの日本語教育は、従来の総合的な日本語能力に加え、日本での生活や職場でのコミュニケーション能力、異文化理解や問題解決能力など学習者の多様なニーズに対応する方向へと大きく変化していることがわかる。

表 1：2021 年度日本語教育機関調査結果

機関数（実数）	教師数（実数）	学習者数（実数）
18	129	3,579

教育機関の種別	学習者数（実数）	割合（％）
初等教育	286	8.0%
中等教育	80	2.2%
高等教育	1,852	51.7%
学校教育以外	1,361	38.0%
合計	3,579	100%

表 1 では、ウズベキスタンにおいて日本語教育機関数が 18 にのぼり、すでに初等教育から日本語教育が導入されていることが示されている。特に、2019 年の大統領令により、外国語教育の早期化が推進され、全国初等教育機関 15 校で日本語教育が導入されることが決定された。このことから、学校教育における日本語教師の需要が急増していることは明らかである。さらに、初等教育の次に中等教育における日本語学習者数の増加も予測され、今度は中等教育においても教員不足が生じることが予想される。そのため、初中等教育全体において、日本語教師の不足が深刻化する可能性が高くなると言える。また、学校教育以外の教育機関においては、学習者数がほぼ高等教育と同じ人数まで増加しており、日本への渡航・就労を目的とした日本語教育への受容が高まっている。したがって、そこでは基礎的な日本語学習だけでなく、実用的な日本語運用能力の育成を目的としたコースが求められ、日本語教師に対する多様なニーズが生じていることが示唆される。このように、学習者のニーズは基礎的日本語、観光日本語、娯楽の日本語、仕事の日本語まで多岐に渡り、これにより、教員不足も深刻化し、教員に求められる資質も多様化している。

2 ウズベキスタンにおける外国語教師の資格

日本語教師の総数は長年にわたりだいたい 100 人前後の状況が続いている。そのうち、約 4 分の 3 を現地教師が占めており、残りは JICA 派遣の日本人ボランティア、個人で渡航してきた日本人、国際交流基金の日本語専門家といったネイティブ教師からなっている。

教員資格に関しては、初等・中等教育機関では大学卒業以上の学位、高等教育機関では修士号の取得が求められる。さらに、昨年度から日本語能力を証明する国のテストセンター(Agency for assessment of knowledge and competences)による CEFR C1 レベルの日本語能力認定試験の合格が必須となっている。加えて、日本語教師は、日本語研究活動にも従事することが義務化されている。これらの教員資格要件が厳格化されているため、頻繁な教師の移動をもたらしている。特に若手教師は日本への留学を志望し、その間の繋ぎとしてのみ教職に就いたり、ネイティブ教師の場合は 1~3 年の任期で帰国することが多い。このような教師の流動性のための安定した教育の構築ができていない。これらの課題解決の一環として、平等な教育を目指とした E-learning 教材の開発やそのデジタル化が求められる時代になってきている。一方、語学学校などにおいては、主に JLPT N2 以上の合格者に限っている。

3 ウズベキスタンにおける日本語教師養成の現状

ウズベキスタンでは、日本語教員は主に語学系の学部で養成されており、国内の語学系の学部は 3 大学ある。学位課程では語学力とともに背景知識となる日本史や日本文学などの科目、そして 3 年生から [教授法→授業見学→模擬授業] の流れで教師養成を考えた授業が組み込まれて行われる。修士課程では、基本的に言語学研究に焦点が当てられた科目が多く、教師養成は [授業見学→模擬授業] の形で継続する。近年、「外国語授業設計」「外国語教育における ICT 活用」などの科目が現代外国語教師に求められる能力資質として導入されている。また、日本語に対する要望として同時通訳、メディア日本語、外国語での専門科目の教え方 (CLIL) などの科目の履修も特徴的である。このように、ウズベキスタンでは日本と異なり教員養成コースは存在しない。代わりに、政府は、教員の持続的能力向上のために教師になった最初の 3 年間は Teaching Assistant, 4 年目からは 3 年ごとに高等教育省付属外国語教師再トレーニング・センターで研修を受けて教師資格を更新する制度にな

っている。

この教員資格更新研修は、288時間で2区分の「教師用専門知識」と「現代教師に求められる資質」からなっている。後者は教育におけるICT活用や言語研究活動といった現代の教師に求められる資質に重点がおかれ、日本語教師もこの対象となる。このように、学位課程では、日本の「教師養成」の【言語と教育】区分の(23) コースデザイン、(24) 教授法、(25) 教材分析・作成・開発、(27) 授業計画、(28) 教育実習などいわゆる授業の設計に関する知識が学習され、修士課程では【言語】区分の(39) 日本語教育のための日本語分析、(40) 日本語教育のための音韻・音声体系、(41) 日本語教育のための文字と表記、(43) 日本語教育のための文法体系、(44) 日本語教育のための意味体系などの日本語の構造に関する専門的な知識が習得できるように設計されている。教師資格更新の研修についても同じことが言える。ただし、日本の「教師養成」の【言語と社会】、【言語と心理】の区分の異文化受容・適応、異文化調整能力といった50項目の異文化理解に関する資質の育成には不十分である。

4 ウズベキスタンにおける E-learning 教材開発

ウズベキスタンにおいては、学生数および教育機関の増加が見られる一方で、日本語教育を担当する教員の移動や離職率が高く、教員数が不足しているため、高等教育省から教室での授業は全体の40%に削減され、一方で自律学習が60%まで増加させている。このような背景の中で、Japan Digital Universityは、60%を占める自律学習を支援するために、E-learning教材開発や教材のデジタル化に取り組んでいる。この目的を達成するために、反転授業の手法を導入している。反転授業とは、学生が家庭で新しい知識を事前に習得し、教室ではその知識の確認、定着、および実生活での問題解決に応用することに重点を置いた学習形態である。反転授業の家庭学習の部分には、教員チームでE-learning教材を開発して体制化・デジタル化を行っている。そこで、教員が新しい知識を自主的に学べるレベルで解説を加えた動画を制作し、学生に事前学習用の教材として提供する。この際、両言語の特徴に注目し、内容を適切にアダプテーションし、理解しやすい形で教材を作成するのを条件にしている。学生は動画視聴と教科書での自学習を通じて、さらに多くの知識を得て、その後、応用に関する質問をまとめ、対面授業で教員に確認したり・学習した内容

の応用練習をする。また、家庭学習および教室授業で得た知識や経験を基に、授業外の時間に日本人教師との会話クラスが設けられており、学習者がコミュニケーション能力を身につけられる環境にしている。

5 ウズベキスタンで求められる日本語教師とは

教材開発およびデジタル化の進展に伴い、教員の指導方法は多様化し、高度な専門性が求められるようになってきている。特に、学習者の多様化に対応するためには、教員は知識・技能のみならず、学習者に対する深い理解に基づいた指導の態度を備える必要がある。

知識・技能に関しては、教材開発においては、「教師養成」の50項目の(35)日本語教育とICT、(36)著作権に関する専門知識の習得が不可欠である。具体的には、50項目に及ぶ関連知識・技能を習得し、学習者のニーズに合った教材を開発できる能力が求められる。また、学習者に対する態度としては、学習者の意欲維持・自律性の育成のためには(16)習得過程や(17)学習ストラテジーに関する深い理解に基づいた教材開発能力が重要となる。

一方、ウズベキスタンの典型的な教師は、権威主義的な人物であり、現場には一方的に知識を披露するソ連型の教育を承認しているという指摘もあり、ウズベキスタンの教師について平畑(2019)は、語学教育を効果的に推進していくためには、学習者と対話しながら授業を進められる技量を持ち、かつ、教育業務に専念できるだけの待遇を与えられた教師が必要であると述べている。

また、異文化理解に関する資質の育成は、ウズベキスタンの教師養成において十分とはいえない現状がある。特に、【言語と心理】の(18)異文化受容・適応能力といった観点からの教育が不足している。例えば、日本人の「報連相」の概念は、異文化の学習者にとっては、事前の報告が「言い訳」と捉えられる可能性があり、コミュニケーションの誤解や学習意欲の低下につながる。

このような事例からも、日本語教員は、異文化理解に関する深い知識と、学習者の文化的背景に対する深い理解に基づいた指導を行う必要がある。これにより、学習者の多様性を尊重し、効果的な学習環境を提供することが可能となる。

現状、ウズベキスタンにおける日本語教育においては、教材開発の目的が、平等な教育の提供と教師の負担軽減になる一方で、異文化理解の要素をどのように教材開

発に組み込むかが課題となっている。今後、教材開発やデジタル化がますます進展するにつれて、一般の教員に対しても、異文化理解に関する資質が求められるようになることが予想される。

<資料>

国際交流基金（2023）『海外の日本語教育の現状 2021 年度 海外日本語教育機関調査より』国際交流基金.

平畑 奈美(2020)「中央アジア・ウズベキスタンにおける日本語教育―「支援」としての日本語教師派遣の意義―」『国際文化コミュニケーション研究』（3） pp. 127-147

マフカモワ・サイーダ（2012）「教育にみられる民族的特性―ウズベキスタン」『中央アジアの教育とグローバリズム』東信堂, pp. 82-93.

渡辺才子, ウマロヴァ・ムノジャット（2020）「小学校向け日本語教育教材開発：課題と解決策」, Integrating the 21st century skills to foreign languages teaching curricular and materials design, conference proceeding, pp.65-68. <https://lex.uz/docs/4483641>（初等教育における外国語教育の導入に関する大統領令,2024 年 18 日参照）. <https://lex.uz/ru/docs/4526545#4527615>（教師資格の更新に関する内閣令, 2024 年 18 日閲覧）.

ベトナムにおける日本語教師養成

グエン スアン グエン ハイ (筑波大学)

要旨

ベトナムにおける日本語教育は、小中高等教育機関に限らず、学校以外の教育機関でも幅広く実施されている。2019年からの特定技能制度の新設による日本への労働者の受け入れや、日系企業のベトナム進出の加速に伴い、職業に直結した目的での日本語学習者が増加傾向にある。多様な学習目的を持つ学習者の増加に対して、現在の日本語教師養成課程のカリキュラムが対応できているのか課題がある。本稿では、ベトナムにおける日本語教育とハノイ国家大学外国語大学における日本語教師養成課程のカリキュラムを概観し、ベトナムの高等教育と学校以外の教育機関で求められる日本語教師について文化庁の基準を参照し考察する。そこで、対象別・目的別の日本語教育に対応でき、高い受容力と柔軟性を持つ日本語教師の養成が重要であることを提言する。

【キーワード】 教師養成, 多様な学習目的, 対象別・目的別日本語教育, 受容力と柔軟性

Keywords: Teacher training, Diverse learning purposes, Targeted Japanese language education, Adaptability and flexibility

1 ベトナムにおける日本語教育事情

ベトナムにおける日本語教育は、1961年のハノイ貿易大学で始まり、1973年の日越国交樹立後、高等教育機関での導入が進められていたが、当時は就職機会が限られており、学習者は少数にとどまっていた。1986年のドイモイ政策と1992年の日本対ベトナムの経済協力再開を転機に、北部のハノイ国家大学外国語大学と南部のホーチミン市国家大学人文社会科学大学で本格的な日本語教育が開始された。2003年には「日本語教育試行プロジェクト」が立ち上げられ、中学校や高校で第一外国語として日本語教育が実施されるようになった。さらに2016年からは小学校教育にも広がり、ハノイ市とホーチミン市の5つの小学校で小学3年生から5年生までを対象

とした実験的な導入が行われ、2023年には正式科目（第一外国語）として定められた。ただし、2024年3月現在、第一外国語として日本語を採用しているのはハノイ市の3校のみである。2012年から日越EPA（経済連携協定）に基づく介護・看護分野での日本語教育が始まり、2019年4月からの特定技能制度の新設により、ベトナムから日本への労働者の受け入れが促進されている。加えて、日系企業のベトナム進出の加速に伴い、日本での就労機会や日系企業への就職・転職機会が急増している。これらの背景により、職業に直結した目的での日本語学習者が増加傾向にある。

国際交流基金が2021年度に実施した日本語教育機関調査結果によると、ベトナムにおける機関数・学習者数は以下のようなになる。

表1：2021年度日本語教育機関調査結果

教育機関の種別	学習者数（実数）	割合（%）
小等教育	3,986	2.4%
中等教育	30,590	18.0%
高等教育	45,752	27.0%
学校教育以外	89,254	52.6%
合計	169,582	100%

この調査結果から、ベトナムにおける日本語教育は小中高等教育機関に限らず、学校教育以外の機関でも幅広く実施されていることが明らかである。特に技能実習生などの送り出し機関における学習者が最多を占め、次いで高等教育機関の学習者が多いという特徴が見られる。こうした傾向は、前述の制度的背景とも合致している。つまり、学習者の主な動機は、日本の文化・社会や日本語自体への興味のほか、留学・進学・就職を通じた日本での長期滞在を希望することも考えられる。

2 ベトナムにおける日本語教師の資格

ベトナムでは、小等から高等までの公的教育機関で教員として勤務するには、日本語能力資格に加えて師範資格が必須となっており、高等教育機関ではさらに修士号が求められている。日本語教師になるためには師範資格が必要だが、日本語教師養成課程を提供しているのは現在ハノイの1校のみである。ホーチミン市師範大学やハノイ大学など一部の大学では日本語教授法の授業を設けているものの、他の地域

の教師は別途師範コースを受講しなければならない。ただし、これらの師範コースは日本語教育に特化したものではなく、一般的な教育理論や指導法を学ぶ内容となっている。そのため、現状では師範コースを修了して資格を取得した後も、実際の授業を通じた実務経験を重ねながら、日本語教育に関するシンポジウムやセミナーへの参加を通じて専門性を高めていく必要がある。

一方、送り出し機関などでは、学習者数が最も多く占めているにもかかわらず、教師の資格要件は特に定められていない。日本語学校または日本語専攻の卒業生、日本語能力試験でN3～N1を取得した者、元技能実習生など日本での滞在・就労経験者も教師として採用されることがある。ほとんどの場合、教師は日本語教師養成課程を受けていないため、自身が学んできた方法で教科書に沿って文法的知識を中心に教えているのが実態である。このように、送り出し機関での学習者数がベトナムにおける日本語学習者の大半を占めているものの、これらの機関の日本語教師は資格取得や専門性向上の機会が限られている。こうした状況を踏まえ、送り出し機関の日本語教師に対する研修や日本語教育養成課程の提供が極めて重要であることをここで言及しておきたい。

3 ベトナムにおける日本語教師養成の現状

ハノイ国家大学外国語大学（以下、ハノイ外国語大学）は、中等・高等教育機関で教える日本語教育者を養成する学士課程を提供している唯一の大学である。本課程では、高度な日本語能力（CEFR C1, JLPT N2相当以上）と教育学の専門知識、広範な社会文化的知識を備えた教師の育成を目指している。さらに、様々な教育現場で効果的な指導を実現するためのコミュニケーション力、探求力、思考力、チームワーク力を備え、多様な教育環境や学習者を理解し、自己啓発の態度を持つ人材の育成に注力している。

カリキュラムは全学共通科目と日本語関連科目に加え、外国語または日本語教育に特化した専門科目で構成されている。必須科目として、一般的心理学、教育学、外国語教育心理学、国家行政管理および教育・訓練分野の管理、日本語教育理論、日本語教育法などの理論科目が設けられている。また、実践的なスキルを養成する選択科目として、文章作成、プレゼンテーション、情報分析・処理、教案作成、教材開発、外国語教育における ICT 活用、翻訳・通訳などの科目が提供されている。

本課程の最後には、学生は教育実習を行い、卒業論文を執筆することが求められている。

近年、ベトナムで開催された日本語教育に関するシンポジウムやセミナーを概観すると、日本語教授法、教案作成、授業デザイン、教材開発、ICT活用などのテーマが頻繁に取り上げられている（注1）。これらはハノイ外国語大学の日本語教師養成課程のカリキュラムにも反映されている。しかしながら、ほとんどの大学では、45人から50人程度の大人数のクラスが一般的であり、日本語の既習者と未習者が混在している状況が見られる。さらに、前述の動向から分かったように、大学などの学校教育機関だけでなく送り出し機関などの学校外教育機関においても、日本語学習者の目的が単なる言語学習にとどまらず、その言語を道具として留学や就職を目指すケースが増加している。このように、大人数かつ多様な学習目的を持つ学習者に対して、現行の日本語教師養成課程のカリキュラムが十分に対応できているのかという課題について、次節で詳細に検討したい。

4 ベトナムで求められる教師とは

本節では、学習者数が最も多い大学と学校以外の教育機関に焦点を当てて論じる。現在ベトナムで求められる教師は、対象別・目的別の日本語教育に対応でき、多様な学習者に適切な指導ができる人材である。さらに、高い受容力と柔軟性を持つ人材も必要であると考えられる。このような教師を育成するために必要な教育内容について、文化庁の「日本語教師【養成】における教育内容（50項目）」や「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」の内容を参照しながら検討する。

大学においては、前述の通りの大人数クラスでの指導や、既習者と未習者が混在するという課題がある。現行のカリキュラムでは日本語教育法や教案作成などの授業を通じて、これらの課題に対応するための実践的な知識が教えられていると思われる。近年、多くの大学ではアクティブ・ラーニングや協働学習を導入し、従来の一方的講義型から学生同士の対話を重視した授業形態への転換が進んでいる。大人数クラスで学生主体の授業を効果的に行うためには、文化庁の「日本語教師【養成】における教育内容（50項目）」のうち、特に(17)学習ストラテジー、(19)日本語の学習・教育の情意的側面などの内容が重要となる。また、「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」の「態度」の項目に(4)学習者の背景や現状を理解する、

(5)指導者としての権威を意識し、自身の見方を再考するなどの姿勢が求められる。このような意識を持つ教師こそが、習熟度の異なる学習者が共に学べる効果的な授業を実現できると考えられる。

全国の大学における日本語教育では、日本語科目に加え、ビジネス日本語、観光日本語、IT日本語など、多様な学習目的に対応した専門科目が実施されている。池田・酒井（2020）のベトナム人日本語教師へのインタビュー調査によれば、大学における日本語教育は就職対策としての役目を十分に担っておらず、授業内容と学生のニーズにはギャップが存在し、また教師自身が専門外の分野を教えることへの戸惑いを感じていることが指摘されている。ビジネス日本語授業を例にすると、担当教師は日本語を専門として学んだ者であり、ビジネスの実務経験を持たないケースが多い。そのため、既存のカリキュラムや教科書に沿って授業実施となりがちで、実社会の状況との間にギャップが生じている。理想的には、経営などの専門知識と高度な日本語能力を併せ持つ教師の採用が望ましいが、現実には困難である。この課題に対応するために、目的別の日本語を教えられる教師の育成が不可欠となる。具体的には、文化庁が定める(31)目的別・対象別日本語教育法という内容をベトナムの現場の実情に即して、大学の日本語教師養成課程のカリキュラムに導入する。これにより、ベトナムの教育現場で求められる専門性の高い日本語教育を実践できる人材の育成を進めることが必要である。

西谷（2021）によると、送り出し機関の日本語教師は自身の日本語能力および教授能力を向上させる機会が限られているという。多くの場合、教師は日本語教授法を習ったことがなく、自身の学習体験と先輩教師の授業見学を通じて教授経験を積むケースが一般的だと報告されている。現在、これらの機関で勤務する日本語教師の日本語能力はN3からN1までと幅広く、日本人教師の発音を聞く機会や日本語に関する助言・指導を受ける機会も少ない（西谷 2021）。将来的に日本への滞在や就労を目的とする学習者の増加が見込まれる中、送り出し機関における日本語教師の養成が必要不可欠となるだろう。送り出し機関の教師養成においては、現行のカリキュラムの内容はもちろん、文化庁が定める(18)異文化受容・適応、(32)異文化間教育、(33)異文化コミュニケーションという内容も重要となる。さらに、「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」として示される(6)受容力・柔軟性を持ち、多様な関係者と連携・協力する、(5)学習者のキャリアを尊重し異なる社会での自己

実現を支援する態度も不可欠である。

この背景には、技能実習生の関心が日本語そのものよりも、日本という国の実情や外国人が直面する課題、またそれらをいかに乗り越えるかという実践的な側面に向けられていることがある。そのため、教師には先輩やアドバイザーとして、彼らの疑問に対応することが求められる。実際、日本で円滑にコミュニケーションが取れる人もいれば、高い日本語能力を有していても文化的な違いや日本の働き方への不適應により帰国を選択する人もいる。そうした場合、教師が自身の考えや偏見をそのまま学習者に伝えてしまうと、誤解を招く可能性がある。これから日本で働き、暮らすという目的を持つ学習者に指導する教師には、異文化理解と受容が最も重要である。すなわち、教師には受容力と柔軟性を持ち、文化的特徴を学習者に丁寧に説明する態度と能力が求められる。

以上、ベトナムにおける日本語教育事情と日本語教師養成の現状を報告し、高等教育と学校以外の教育機関に焦点を当てて教師養成課程への提案を行った。実際にこれらの機関における日本語教育の目指しと課題には、重なる部分が多く存在すると考えられる。今後は、学校教育機関とそれ以外の教育機関との連携を考察し、各機関の特性を活かした効果的な教師養成システムの構築を検討する。

<注>

1. 2020年以降に在ベトナムの国際交流基金および全国の大学が開催したシンポジウムやセミナーの内容を参照した。

<資料>

国際交流基金「日本語教育国・地域別情報ベトナム（2023年度）」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/vietnam.pdf>（2024年12月8日閲覧）。

Đại học Quốc gia Hà Nội, trường Đại học Ngoại ngữ. Chương trình đào tạo ngành sư phạm tiếng Nhật

<https://daotao.ulis.vnu.edu.vn/chuong-trinh-cu-nhan-su-pham-tieng-nhat-ban/>（2024年12月8日閲覧）。

<引用文献>

池田広子・酒井彩（2020）「ベトナムにおけるベトナム人日本語教師の現状と教師研修に関する意識調査」『九州大学留学センター紀要』28, pp.1-14.

西谷まり（2021）「ベトナムにおける元技能実習生日本語教師の現状と問題点」『一橋大学国際教育交流センター紀要』3, pp.39-47.

Dao Thi Nga My（2018）「ベトナムにおける日本語教育の事情—現状と今後の期待—」公益社団法人日本語教育学会『—世界の日本語教育—』.