

日本語教員養成カリキュラムのシステム化

縫部 義憲

(1988年9月8日)

Systems Approach to Japanese Language Teacher Training Curriculum

Yoshinori Nuibe

Abstract: The purpose of the present article is to present a conceptual framework for systematizing the Japanese-language teacher training curriculum. Firstly, I discussed what an outstanding Japanese language teacher is like. Secondly, I focussed on teacher development. Thirdly, I proposed the principles of constructing a systematic curriculum. Lastly, I insisted that a new curriculum for human dynamics in Japanese be introduced and established in the Japanese language teacher training course.

1. 日本語教師の資質能力と専門性

1985年5月13日に発表された「日本語教員の養成等について」(日本語教育施策推進に関する調査研究会)および1987年4月10日に出された「日本語教員検定制度について」(日本語教員検定制度に関する調査研究会)の二つの報告書により、日本語教育機関はどの程度以上のカリキュラム内容を盛り込めばよいかというガイドラインが示されたと言える。

これによると、一般の日本語教員養成機関では420時間、大学の学部における日本語教育副専攻課程では26単位(420時間)、大学の学部における日本語教育主専攻課程では45単位(705時間)となっている(大学院課程は省略する)。本論文においては、日本語教育主専攻課程における日本語教員養成カリキュラムのあり方を考察することにする。

まず、本節では日本語教師の資質や望ましい日本語教師の理想像を論じることにする。「日本語教員検定制度に関する調査研究会の中間報告」(1987年4月10日)には、望ましい日本語教師が備えるべき資質能力として次のように述べられている。

「日本語教員には、国際的感覚と幅広い教養、豊かな人間性、日本語教育に対する自覚と情熱、日本語教育に関する専門的知識・能力が要求される……」ここに描かれている日本語教師像を分析すると、次の5点が抽出される。

- (1) 国際的感覚
- (2) 幅広い教養
- (3) 豊かな人間性

(4) 外国語教師としての自覚と情熱

(5) 日本語教育の専門家

第1の点は、外国人である学習者の持つ価値感や思考・行動様式、文化的背景に対する理解を持つことであるとしている。もしこれが外国文化に関する主として知識・理解を得ることであるとすれば、この理解の態度は「診断的」である。日本人の立場から外国人を理解する態度は「診断的理解」であり、これでは真の理解には必ずしも到達することはできない。まず、相手の立場に立って、「いま、ここで」どう感じているのか、何を考えているのか、を理解した後で、自分の立場に戻り判断をするという「共感的理解」の姿勢が、国際的感覚の基本でなくてはならない。国際とは「国と国との間」という意味であるから、各国間に横たわる様々な違いを共感的に理解し、各々の違い(言語、文化、人種その他)を認め合うことから始まる(縫部1987, 1988を参照)。

第2の点は、幅広い教養ということであるが、日本語教育は外国語教育であるから、日本語を通じた日本文化と様々な外国文化との衝突は避けられない。つまり、異文化理解が日本語教育の中核になる。日本文化一般に関する幅広い知識とその本質的理解が強く求められる。日本文化というと、短絡的にすぐ能や歌舞伎、お茶・お花といった伝統芸能を連想するが、これは表層的な日本文化の紹介にすぎない。もっと日本文化の深層や日本文化の特質を追求する中で、「日本事情」の教材化とプログラム化が行われなければならない。そうすれば、日本人の生き方の問題にまで遡ることになる。つまり、哲学の領域にまで入り込む。哲

学と宗教と教育は、相互に密接な関連をもち、大いなる接点が存在するものである。この日本人の生き方の問題の本質は、日本人独特の人間関係観が根底にあることを踏まえておく必要がある（詳細は、南博 1978年を参照）。

さらに、学習者の文化的背景に対する理解までも求められる。諸外国をトータルに把握する「地域研究」（外国事情）が必要になる。各国の言語事情、教育事情、宗教事情、人種の構成、国家制度などに関わる「外国学」が幅広い教養の中心になるであろう。日本事情や外国事情に関する「地域研究」（Area Studies）は、国際理解教育の重要な柱の一つである。

このように考えてみると、第1の点と第2の点が結びついてくる。各々の文化をトータルとして正しく本質的理解をし、それをお互い批判をしないで受容し、尊重する。この関係が各国間に樹立されることが国際ということのあり方である。ここに国と国との関係は、「いかにあるか」という実存在の問題でもあることが分かる。この問題の本質において、日本と西洋に基本的な相違があると指摘されている。例えば、木村（1972：IV）は次のように述べている。

「西洋における義務と道徳の枠組に対して日本における義理と人情の枠組が対比され、前者が垂直的に神と結びつき、後者が水平的に「人と人」と結びついた拘束性に基づいているものである……」

このように、日本人にとっては、「人と人との間」は最も重要な問題であり、これを乱すことを日本人は大変恐れる。それは、西洋人が神を恐れるのと同じ意味を持っているという。これは比較日本文化学の中心的テーマになるであろう。

第3の点は、豊かな人間性である。「豊かな」「人間性」という言葉が表す denotation や connotation は、報告書を読む範囲では明確ではないが、いわば、Abraham Maslow が「自己実現しつつある人間」（self-actualizing person）と呼び、Carl Rogers が「自己を達成しつつある人間」（self-fulfilling person）と名づけたパーソナリティをイメージしたい。教育とは人間が人となる過程において避けては通れない社会的・文化的な営みであり、この営みが学習者の人間形成にどんな影響を落とすかを顧みることが肝要である（津留 1978：164）。

コミュニケーションが究極的に目指すものは「自己実現」であるが、そこに到達するには基本的欲求を段階的に充足していく必要がある。Needs for self-identity and social interaction を十分充足した後で、need for esteem を充足するのが前提になる。第2の点との関連から言えば、日本人が重要視している「人と人

の間」は、正に need for social interaction を充足することを意味する。これを socialization と呼べば、ベアのもう一方である need for self-identity の充足が第3の点の課題の半分であり、残り半分は need for self-esteem の充足ということになる。コミュニケーションという場合、これらの諸問題を包括して考察しなくてはならない。

この第3の点は、日本語教師に大きな問題を投げ掛けている。例えば、日本語の敬語の問題は、言語的側面からだけ研究しても無意味だということになる。上述の基本的欲求を充足する過程の問題として敬語の研究と教育を位置づけることが肝要となってくる。敬語はタテの人間関係の象徴であり、日本語のコミュニケーションの独自で、重要な問題になる。

また、日本語教師、外国語教師、教育の専門家である前に、一人の人間としての発達の問題が提起されてもいる。従来の教員養成課程のカリキュラムに欠落してきた「人間学カリキュラム」を日本語教員養成カリキュラムの中に、一人の人間としてのあり方、人間的発達の問題、自己実現のプログラム化、対人関係形成能力の養成、などを取り組むコースを位置づける必要がある。国と国との間の関係を国際と呼べば、人と人との間の関係を「人際」と呼ぶことができる。そして、国際の基本は人際であり、国際理解教育においては「日本人と外国人は違うが、やっぱり基本的には同じだ」という声がよく上がるのは、この両者の関係を象徴的に表している。

第4は「外国語教師としての自覚と情熱」である。これは、外国語教育の目的意識とも関係がある。国際交流の基盤としての日本語教育を認識し、国際性への自覚と情熱を持つこととされている。まず、教師としての自覚と情熱という問題がある。一般的に、良い教師という場合、「熱心さ」という特性が最も高く評価され、ついで「生徒を愛し、教育を楽しんでいる」「教授法がうまく、楽しい授業をする」などが多く、「自分に特別に目をかけてくれた」という個人的なものや容姿も含めて「人間的魅力があった」というような理由であり、教育というものが昔の教師の人格の尊厳さなどから離れて、教師-生徒間の人間関係として成立していることを感じさせられる（津留 1978：166-167）。優秀な外国語教師の特性を調査した Moskowitz (1976) も同様な調査結果を報告しているのは興味深い。単に専門教科の知識・技能があるというだけでは、学習者に良い外国語教師とは見なされていないことが報告されている。では、良い外国語教師の特性とは何か。一口で言えば、認知面（日本語の知識・技能）、情意面（自己覚知・自己受容）および相

相互作用面（リレーション形成能力）をトータルとして発達している教師をイメージするとよい。

この点に関して、台湾の日本語学者蔡教授（1988：43）は次のように述べている。

「日本語教師として要求されるのは、専門的知識能力もさることながら、日本の国際化に伴って、日本人教師としての自覚と教養、それから日本語教育に対する情熱も随分重要だと言ひ添えたい。言い換えれば、「経師」（学問の師）になるのは大事だが、「仁師」（人の道を教える師）になるのも重要だということである。」

理想的な日本語教師は経師であるとともに仁師であるべきだという。勿論、経師であることと仁師であることは別個に存在していることではなくて、両者が融合した姿を想定した方がよい。つまり、真の教師は仁師であり、仁師は敬師である。真の日本語教育においては、敬師として日本語を教えることが仁師として世界の人間を育て、人間愛を育くむものである。そしてこの結果、本当の国際理解が得られ、異文化理解が達成されるのではないか。

第5の点は「日本語教育の専門家」ということである。ここでは、日本語教育プロパーな領域の専門性を問題にする。「日本語教育科学」は、相当幅広い分野を網羅している総合的、学際的な、独自の領域を持つ応用科学の体系化である。この下位範疇として、日本語教育学、日本語学、（応用）言語学、日本文化学といった日本語教育の基礎学問があり、さらに、その周辺領域の学問が周囲を取り巻いている。

このように、日本語教育科学を広く捉えていけば、日本語教育学科は、直接日本語教員を養成する社会的機能を果たす以外にも、日本語や日本文化を客観的、科学的に観察する知識と技術を持った人材が得られること、そして教育界等での知的再生産活動に役立つことを思えば、高等教育の国際化という視点からも意義ありと考えられよう（水谷 1987：37-38）。

2. Teacher Development

前節では、日本語教師に期待される資質能力と専門性について論じた。本節では、前節との関連から、日本語教員養成カリキュラムの構成原理を導いてゆく。

まず、外国語（日本語）教師の役割から考察する。Willis(1981：49)は、外国語教師の役割として次の3つを挙げている。

- (1) social or personal
- (2) organisational
- (3) instructional

まず、social or personalな役割というのは、教師が自己について語ったり、生徒との触れ合いを持ったりするときの機能である。次に、organisationalな役割とは、様々な伝達機能（要求したり、理由を述べたり、説明したり、指示したりすること）を指している。最後に、instructionalな役割とは、言語指導に関係する行為を遂行する機能（新教材の提示、文型の例示、質問、誤り訂正、リスニングやリーディングの教材の導入など）である。

この教師の3つの役割から、具体的な教師教育の課題が提示されている。一つは人間的触れ合い、二つ目は集団維持、三つ目は教授行動、に関わる専門性である。この3点が教員養成カリキュラムにどう生かされるかが本論文の主題である。

また、Wright(1987：51-52)は、教師には次の二つの主要な役割があると述べている。

- (1) management function:学習が生起することが可能となる状況を作る役割 (social side of teaching)
- (2) instructional function:学習者に知識を伝達する役割 (task-oriented side of teaching)

この二つの役割を細分化したのが図1である。

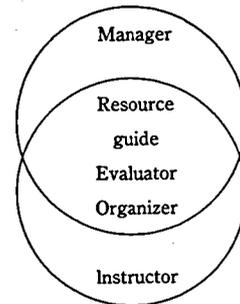


図1. 外国語教師の役割

Managerの役割というのは、教室経営の問題であるから、リレーションや教室風土づくりが主たる仕事となる。Resource Guideでは、情報・知識を伝達する役目が主となる。Evaluator, Organizer, Instructorというのは、日本語指導に固有の領域となる。学習者のニーズ調査から始め、コース・デザイン、教材作成、日本語指導とその評価を扱わねばならない。

ここから、教室経営をどうするか、リレーション形成をどうするか、日本語の知識・技能をどう指導するか、日本語教育に関する専門的情報をどのように得させるか、指導の結果をどう評価するか、コースをどのように考案・作成するか、日本語教材をどう作成するか、という質問にどう答えるかという観点から、日本

語教員養成カリキュラムが構成される必要がある。

さて、70年代から80年代にかけて論争されてきたトピックは、'integrative versus instrumental motivation, acquisition versus learning, cognitive-code theory versus habit formation, negotiation versus transaction, natural approach versus eclectic approach' といったものであったが、このような二律背反の話題はもはや中心的課題ではなくなった。その代わりに、もっと外国語教育の本質的な問題に注意が集中するようになってきた。それは、「教師の成長と発達」(the continuing, essential, always more perfectible growth and development of the teacher)という問題である (Finocchiaro 1987)。

では、教師はどのように成長すべきなのか、そして 'teacher development' とはどういう意味なのであろうか。当然教員養成課程での訓練だけを意図したものではなくて、現職教育も含め、生涯教育の観点から提案された概念である。この概念が含むものは次の四点であるという (Finocchiaro 1987: 2)。

- (1) 自己の長所および(克服できる)弱点に対する意識化 (the awareness of their own strengths and weaknesses)
- (2) 自己や周囲に対するより肯定的態度 (more positive attitudes toward themselves, their students, their colleagues and supervisors, their communities, etc.)
- (3) 学習者の社会性・人格的要因の知識、専門教科の知識 (their deeper knowledge of the social and personality factors of their students that can influence learning, of the content of their discipline (in our case, the Japanese language), as well as of Japanese culture and literature.
- (4) 四技能の向上 (the enhancement of skills needed to present, practice, and appreciate the languages system, literature, and culture of the target language with enthusiasm and clarity)

これら四項目は、今まで論じてきた外国語教師が備えるべき中味、すなわち、認知面、情意面、相互作用面のいずれかに属するものである。第(1)の点は情意面に、第(2)の点は主として相互作用面に、第(3)と(4)の点は主として認知面に、それぞれ関わる。この四項目、即ち、awareness, attitudes, knowledge, skillsは teacher development の中核を構成し、教師が成長することの中味である。従来重視してきたのは第(4)の点であり、問題提起されてきたが軽視されてきたのは第(2)と(3)の点である。そして無視されてきたのが第(1)の点ではないかと言えば、極論であろうか。

大変興味深い点は、自己覚醒 (self-awareness) という概念が取り上げられている点である。これは伝統的な外国語教員養成カリキュラムに欠落していた視点である。自己理解に続いて、attitudes という概念が提示されている。自己や周囲に対する肯定的態度、すなわち、受容 (acceptance) という視点が取り上げられており、対人関係の社会的要因も含まれる。そこで他者理解が必要になり、共感的理解が求められる。何を理解するかと言えば、相手の人間性のトータルである。これが knowledge の中味であり、対人関係と深い関連がある概念である。

これらの3つの概念 awareness, attitudes and knowledge は、コミュニケーションという活動を通してのみ獲得され、その結果、コミュニケーション能力 (skills) が形成される。Skills はこのように広い概念に解釈するのが正しい。

以上論じてきたことから、日本語教員養成カリキュラムの次の三本柱を引き出すことができる。

- (1) 個性化カリキュラム (自己覚醒)
- (2) 社会化カリキュラム (他者理解と対人関係)
- (3) 専門性カリキュラム (日本語教育学)

三番目のカリキュラムは従来最も重点が置かれてきたカリキュラムであるが、これは更に二つに細分化される。一つは、教室経営・生徒理解・教育工学・授業分析法といった「通」教科教育領域であり、他方は日本語教育学固有の領域である。

3. コース・デザインの原則

前節までに論じた教員養成カリキュラムの構成原理に基づいて、本節では外国語(日本語)教員養成カリキュラムのあり方を考察する。

Edge(1988: 12) は、コース・デザインの三原則を次のように挙げている。

- (1) 三つの主要な構成要素(言語の向上、応用言語学、外国語教授法)によって教員養成プログラムを作成すること
 - (2) この三つの構成要素間に相互関係をもたせること
 - (3) この相互関係をプログラム全体に統合すること
- この三つの構成要素の是非はさておき、このコース・デザインの三原則に焦点を合わせて考察してみる。

第1の原則は、教員養成コースに必須の要素をまず設定し、プログラムを作成することである。本学科では、上記三つの構成要素の他に文化学を加えて四つの構成要素を備えている。第2と3の原則は、要素主義に陥らないように、まずコースの全体像を明らかにしてお

き、各要素間に有機的な連関を持たせること、すなわち、システムを形成させる必要性を述べている。

具体的には、プログラム全体における上記三構成要素の関連は次の図のようにするのが好ましいという。

Roles	Components	Years 1&2	Years 3&4
User	Lang. improvement		
Analyst	Applied lin.		
Teacher	Methodology		

図2. コースの構成要素間の相互関係

図2によれば、4年コースの場合、前半と後半ではプログラムの重点が異なっている。前半では、言語の向上に力点が置かれ、応用言語学も言語の向上を支えるために学ばれるし、言語使用におけるデータは言語分析の用語や概念を導入するのに用いることができ、同時に言語使用との関連から外国語教授法の学習の導入に使うこともできる。プログラムの後半になると、教授法部門を中心として言語の向上や応用言語学との関連が追求される。面白いのは、応用言語学を単に内容学としてではなくて活動として捉え、受動的でなく能動的に考えており、appliedよりapplyingという用語の方を勧めている点である。

とかく教員養成カリキュラムというのは、従来一般的にはcontent areaが中心となり、教育実習以外にはactivityは殆ど取り入れられていない。座学からの脱皮も必要な時期に来ており、演習や体験学習をもっと重視した教員養成カリキュラムが求められている。コースの前半では、日本語の表現活動・コミュニケーション活動を導入し、そこで使われた日本語の言語分析や記述、談話分析や誤答分析（正答分析もすべきである）など、言語への意識化が重点的に取り組まれる必要がある。こうして言語の向上から応用言語学へと橋渡しがなされ、両者の相互関係が生まれる。日本語使用と日本語習得が話題となってくると、日本語教授法との関連が出てくる。

後半になると、日本語習得や日本語教授法が中心になり、日本語教育に含まれる言語と文化の記述や分析および教育と言語との橋渡しとなる応用言語学との関連性が問われてくる。日本語教育学と日本語学との関連、日本語教育学と言語学との関連、日本語教育学と文化学（文学）との関連が後半の主題となる。

さて、主要な構成要素間の相互関係というのは、換言すれば、システムを樹立するということである。システムという概念は、「あらかじめ設定された目標を達成するために相互関連し、かつ相互作用するように

企画・作成される諸要素から成る有機的組織体」(Banathy 1968:490)と定義されている。

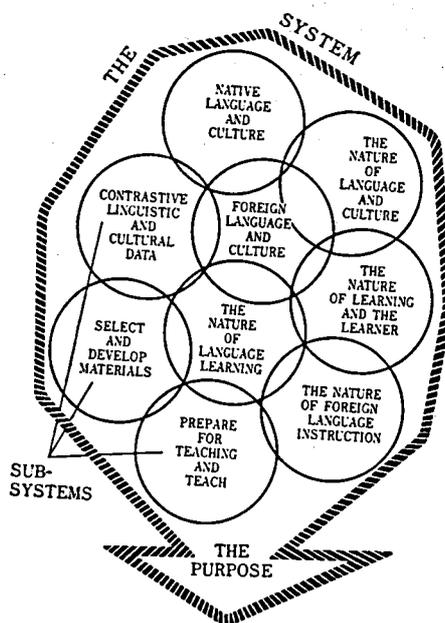


図3に示された各構成要素は、有機的相関をもって一つの目的を達成する、いわば外国語教育のシステムをなしている。日本語教育においては、日本語教育の目的を達成するのに、日本語の本質、教授・学習の本質、外国語（日本語）教育の本質、日本社会と文化の特質、教材開発、教育実習などが相互に接点を持ち、有機的関連を持って全体としてシステムを形成する。

なお、システム化の観点と手順については次のように示されている。

- (1) 機能分析：教師として何を学習しておくべきか
- (2) 構成要素分析：教師として何を学習し、習得すべき能力をどのように獲得させるか
- (3) 分布：構成要素間の機能を果たすのに、各要素を系統性と順次性の原則によりどのように配列するか

では、機能分析と構成要素分析に関して、外国語（日本語）教員養成カリキュラムに設定されている具体的な授業科目を検討することから始める。

まず、Herbert(1987:654)は、外国語としてのフランス語教員養成カリキュラムにおける例として、次のように四つの構成要素を挙げている。

- (1) Generic Teacher Education Component
- (2) Pedagogical Component for FL2 (Core French/Immersion) and for FL2-Francophone
- (3) French Language and Communication Compo-

ment

(4) Meta-linguistic, Meta-cultural, and Meta-cognitive Component

第1の要素は「通」教科領域の柱, 第2は外国語教授法の柱, 第3は目標言語の知識と運用能力の柱, 第4は言語学・文化学他の柱ということになる。具体的な講義題目は次の表のようになっている。

学問分野	扱う題材・主題
言語学	言語の標準化と言語変種 言語の方言と使用域 言語の普遍性 比較言語学と歴史言語学 記述文法と辞書学 言語的・非言語的コミュニケーション
心理学/ 心理言語学	言語と心理・精神 言語学習の情意的側面 言語テストと評価 二言語併用の発達と条件・要因 第1言語・第2言語習得 言語と思想, 言語と認識, 言語と自我
社会学/ 社会言語学	二言語社会, 言語と社会の関係, 言語計画・政策・実行, 言語の使用と用法, 言語の機能
文化人類学	言語と文化の関係, 文化的表象, 文化の獲得, 文化のジャンル, 文化と認識言語偏見, 人種差別, 他
言語教育学	言語教育における主な傾向, 言語の学び方の学習, 言語教授法・学習法, 教育文法と辞書, 二言語併用教育の種類と条件・要因, 言語と学校教育, 他

表1. 関連科学と講義題目例

表1によれば, 言語学, 心理学・心理言語学, 社会学・社会言語学, 文化人類学, 言語教育学という五つの関連領域の学問が設定されている。これは概ね妥当なものであるが, 教育学・国際理解教育という学問分野を上記五領域の中に入れるか, 新たに設定する必要がある。この領域で研究・教育することは, 通教科領域の分野, 集団力学, リレーション形成と教室風土形成, 異文化理解教育, 国際理解教育, 外国事情(地域研究), 日本語コミュニケーション論などであろう。

また, 表1の中にある「二言語教育」は, 日本語教育とは直接深い関連はないように思われる。日本語教育の初級～中級段階を外国語教育として従来通り実施し, 上級段階をJapanese for Specific Purposesとして運用していく形で, 漸次言語から内容へ重点を移行してゆき, 日本語を手段として用いて内容学を学習さ

せる。こうして, 日本語学習と専門教科の学習に橋渡しをしてゆくといふ。日本語を対象とした純然たる言語練習(目的的言語練習)は初級段階だけで十分であり, 中級段階は目的的言語練習を半分とし, 残りは手段的言語練習とし, 上級段階では手段的言語練習を主に考えていく。日本語を目的としてではなく, 手段として考えるとき, それは二言語教育のプログラムと接点が出てくる。

次に, 外国語教員養成カリキュラムに関する興味深い調査報告がある。Henrichsen(1983)は, 世界中の英語教員養成プログラムを持っている大学にアンケート調査をし, どの専門分野や授業科目が重要かを順位づけさせた。分野と授業科目は次の通りである。

EDUCATION	LITERATURE
-Educational Psychology	-General Analysis and Criticism
-Developmental Psychology	-Shakespeare
-Curriculum Development	-British Literature
-Instructional Media	-American Literature
LINGUISTICS	-Modern Literature
-General, Introductory Linguistics	-Australian-New Zealand Literature
-Phonology	-Asian Literature
-Morphology	-Polynesian Literature
-Syntax	TESL/TEFL METHODS
-Semantics	-Grammar Translation
-Sociolinguistics	-Audio-Lingual
-Pidgin and Creole Languages	-"Cognitive Code"
-Dialectology	-Counseling Learning
-Bilingualism	-Suggestopedia
-Bilingual Education	-St. Cloud
-Psycholinguistics	-Total Physical Response
-Language Acquisition	-Situational Reinforcement
-Language Learning	-Aural Approach
GRAMMAR	TESL/TEFL MATERIALS
-Traditional	-Materials Selection and Evaluation
-Structural	-Materials Development and Production
-Transformational	
-Modern English Usage	
SPECIFIC TRAINING IN	-Conversation
TESL	-Reading
-Pronunciation	-Writing
-Listening Comprehension	-Drama
-Literature	
-Student Teaching Experience	

(このリストは必要な箇所だけを抜粋したもの)

この調査報告によれば、第1位は教授法、第2位は言語学、第3位は教育学、第4位は文学であった。概して、教授法と教材が上位で、言語学が中間に位置し、文学が最下位となっている。外国語教育一般において、文学と語学、文学と教育、文学と文化との、各々の有機性を追求していくことは必要であろう。文学教育と外国語教育は、本質的には接点があるからである。残念ながら、双方にこの視点が欠落している。

各論について主な点を抽出すると、教授法関係では、認知的教授法が第1位、A-L法が第2位、この他、場面教授法や聴解教授法が好評であった。興味深いことに、革新的教授法（Silent Way, Suggestopedia など）が評判なのは、概して米国だけのようである。

文法については、現代英語の用法が第1位、構作文法が第2位、変形文法が第3位であった。言語学においては、言語学習と言語学入門がトップであった。言語学自体は、言語を研究することそのものが目的であり、言語学研究の研究成果をそのままストレートに言語教育の場面に導入することは、本来間違っている。本来学問の目的と領域が異なっているので、例えば、教育日本語文法の構築が必要なのである。これが国語学とは異なる日本語学の存在理由であろう。

文学においては、文学概論（文学入門）だけが上位にあったが、後は概して最下位であった。授業としては、外国文学としての日本文学の特徴、日本文化と日本文学、外国語教育としての日本文学教育法なども必要であろう。

4. 日本語教員養成カリキュラムのシステム化への提案

第1節の結論は、日本語教師は教師であるとともに仁師でもあらねばならないということである。仁師であるためには、国際感覚・幅広い教養・豊かな人間性が必要であり、教師であるためには外国語教師としての自覚と情熱、および日本語教育プロパーな領域の専門性が要求される。この両面の専門性を獲得させるために、日本語教員養成プログラムはどうあるべきであるか、その具備すべき条件とは何か、が問われる。

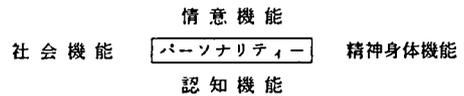
第2節の結論は、第1節を受けて、教師の専門性の中味とその訓練のあり方を考察し、teacher development という概念を提示した。日本語教員を養成するには、教員の役割を明確化しておく必要がある。その役割を果たすには、どのような専門的力が要求されるかを考察した。そこから、日本語教師として、目標達成行動と集団維持行動の二つに分類できる専門性を

提示し、そこから個性化カリキュラム、社会化カリキュラム、専門性カリキュラムを作成する必要性を提案し、従来の外国語教員養成カリキュラムには一般的に欠落していた「人間学カリキュラム」の導入を提案した。

第3節では、日本語教員養成コースを作成する際の諸原則を論じた。教員養成カリキュラム作成における順次性や系統性という原則を概観し、日本語教員養成プログラムのシステム化を提案したり、また、外国語教員養成カリキュラムの授業科目を検討し、カバーすべき学問領域を提示した。

さて、本節においては、以上の節で論じたポイントに即して、日本語教員養成カリキュラムのシステム化のために具備すべき条件を提案したい。

日本語教員養成カリキュラムとして、個性化・社会化・専門性という三種類のカリキュラム作成の必要性を説いた。この三種のカリキュラムが目指すものは、パーソナリティーの全面的発達なのである。つまり、パーソナリティーは、次図のように、四つの機能を持っている。



日本語教師として、豊かな感性を磨くこと（情意機能）、対人関係形成能力を身に付けること（社会機能）、日本語教育科学の専門性を修得すること（認知機能）、以上の教科専門・教職専門に関する知識を実地訓練・演習・体験学習を通して技能まで高めること（精神身体機能）が求められる。これがパーソナリティーの全面的発達の中味である。

そこで、日本語教師の自己実現を目指して、どのように日本語教員養成カリキュラムを立案したらよいかを提案したい。それは、次のマトリックス表に基づいてシステムテックにカリキュラム化することである。

	A. 日本語教育学	B. 日本語学	C. 言語学	D. 日本文学
1. 情意機能	1A	1B	1C	1D
2. 社会機能	2A	2B	2C	2D
3. 認知機能	3A	3B	3C	3D
4. 精神身体機能	4A	4B	4C	4D

表2. カリキュラム編成マトリックス

情意機能とは、自己表現に関わる個人的側面で、自己覚知 (self-awareness) と自己受容 (self-accept-

ance)に関与する。その人らしさを伸ばす個性化カリキュラムは、自己理解・自己覚知および自己受容を目標とする。この面の教育に対して、独立した日本語教職専門の科目を新設することがまず必要である(1A)。この他、日本語学、(応用)言語学、日本文化学の各専門がこのカリキュラムIとの接点を模索し、教科専門科目および教職専門科目を設定することになる(1B, 1C, 1D)。

例えば、1Aとしては、構成的グループ・エンカウンター(encounter sessions)の導入が有効である。これは、エクササイズと呼ばれるコミュニケーション活動を体験させることにより、自己内省(self-reflection)を深める演習である。このエクササイズの体系は、情意教育(affective education)と呼ばれる。

1Bは、日本語学と人間学との接点であるが、日本語という言語の特質を人間学の観点から論じる科目を設定することになる。日本語は「心配りと人間関係の言語」であるという特質を強調すること、および、言語活動と日本人の思考と感情との関係を探ること、万葉の時代と封建時代以降の日本人の国民性の違いを日本語の中にどのように反映されているかを調べること、などが一例となる。

1Cは、言語学の人間学的考察が主となる。特定言語から離れて、言語の一般性と普遍性の観点から、なぜ人間は言語を発明したか、人間にとって言語とは何か、などのトピックに従って、人間学的言語観を教えることになる。当然1Bと密接な関連があるが、1Cが目的とするのは、要するに‘Language is human element’ということの意味を教えることである。

1Dは、日本文化学と人間学との接点を明らかにする。日本人・日本社会・日本文化の特質を説明することが主となる。日本人とは何か、どんな思考パターンを持っているか、生活様式はどうか、国民性はどんな特徴を持っているか、日本人の甘えの構造とは何か、日本人の異文化に対する態度はどうか、などがトピックとなる。

次に、「社会的機能」のカテゴリーに入る。この機能は、人と人との関係、国と国との関係、を問題にする。2Aは教育の観点から、対人関係形成と国際交流・国際理解などの問題を論じる。2Bは、例えば、日本語が人間関係の言語であるという特殊性に焦点をあてて考察する。日本人独特の人間関係観を軸に、それが日本語使用の中にどのように反映されているかを明らかにする。例えば、敬語の使用を説明することが日本人の人間関係模様を浮き彫りにするような指導が求められる。日本語という言語だけが一人歩きしないこと、つまり言語偏重主義(verbalism)に陥らないよう

に留意する。2Cは、コミュニケーションの言語的側面に注目し、言語がコミュニティ形成にどのような役割を果たすかを追求する。つまり、コミュニケーションは一つにはコミュニティの形成に寄与することを認識させる。2Dは日本文化と日本社会の特質がいかに日本人の人間関係に立脚しているかを説明する。家族・学校・職場・社会一般における人間関係の共通性を探求する中で、タコつぼ社会の仕組みを明らかにする。集団中心の思考が没個性化に否定的に作用しており、そこから脱却することが「内なる国際化」の課題である。このような問題提起は国際理解教育につながる。内なる国際化の課題とは、お互いの独自性や個性を尊重しあい、それを生かしあいながら社会や文化の発展を目指すという「レーンボー社会」へと脱却することである。そのためには、他者との関わり方を追求するのが2Dであれば、その言語的側面での関与を考察するのが2B&Cであり、自己実現との接点を追求するのが2Aとなる。

さて、次に認知機能との関連に進む。3Aは、日本語教育の認知領域に関するもので、日本語教授・学習(methodology)、すなわち教科方法を包含する。これに対して、3B~Dは教科内容学を担当する。3Bは、教育日本語文法の構築を担い、3Cは言語と教育や言語と社会・文化といった学際領域を扱い、3Dは日本文化の特質と外国文化と日本文化の比較といった領域を日本語・教育との関連から扱う。これに関連して、異文化理解教育、カルチャー・ショック、異文化に対する心理的不適応、なども含められる。この問題は、3Aにも3Cにも関連がある幅広い問題である。

最後に、精神身体機能について考察する。4Aは、教育実習などを通して外国語としての日本語を外国人に教える実際的能力を養成する。4Bは、外国人が使う日本語の観察・記述・分析の訓練を担当する。4Cは、第2言語習得過程の調査研究法を与える。4Dは、外国人のカルチャー・ショックの調査や異文化不適応の問題などにどう対処するかをカウンセリング技法を獲得させることなどに関わる。

以上の提案に対する実現化は今後の課題であるが、この提案の趣旨は、Cortese(1984:29)が次のように主張している教員養成の新しい流れに沿ったものである。

…… the current trend in teacher preparation, which by reaction tends to emphasize a humanistic component, requiring teachers to be trained “to do more than technicians.”(従来の反動として生まれた単なる技術屋ではない人間教師の養成という今日的流れ)

5. 結 語

理想的な日本語教師とは、自己を知り（情意機能）、国際性を持ち、且つ、他者と援助の人間関係を結び（社会的機能）、日本語・日本文化に関する専門的知識を持ち（認知機能）、日本語の実際の教授能力を持っている（精神身体機能）教師のことである。この四機能を調和的に発達させるために、日本語教員養成カリキュラムはどうあるべきであるか、そのシステム化をどう達成するか、という根本問題にどう対処したらよいかという方向性を提示した。

日本語教員養成カリキュラムが具備すべき条件として、三つの教師の役割、すなわち、user, analyst & methodologist を果たすための力量を高めるプログラム化が要求される。この三つの役割に加えて、本論文で提案したことは、日本語学習の helper/facilitator という役割に関してである。これが人間学カリキュラムにおいて取り組まれる内容である。そのために、日本語教員養成カリキュラムの第1段階として、個性化と社会化の発達を目的とするグループ・エンカウンターを導入による human interaction の体験学習を与えるべきである。この体験学習においては、verbal & nonverbal communication を通して、日本人学生同士の交流は言うまでもなく、日本人学生と外国人学生との直接的交流を十分もたせることが望ましい。

一人の人間としての訓練から、一人の教育者としての訓練につなぎ、最後に一人の日本語教育科学の専門家としての訓練を与えるべきである。第1段階の国際交流と人間学の体験学習を土台として、通教科領域の教育者としての訓練と日本語内容学を中心とした専門的訓練を与えるのが第2段階であり、第3段階は日本語教授・学習のメカニズムに中心を置くわけである。大切なことは、第1段階→第2段階→第3段階へ至る sequence が系統的に、有機的になるように工夫することである。

日本語教員養成カリキュラムの具備すべき条件としてもう一つ考えなくてはならないのは、日本語教師としての発達 (teacher development) の内容である。それは、情意機能、認知機能、相互作用機能、精神運動機能をトータルに発達させることである。各講座の専門科目がこの四つの機能の発達に独自に関与する形で

日本語教育科学のシステムが達成されるのではない。

引用文献

1. 縫部義憲 (1987), "A Report on the Experiment of Mutual Understanding of Different Cultures — Its Implications for Japanese Language Teaching," 『日本教科教育学会誌』12, 2.
2. _____ (1988) 「国際と人際思想」『個を生かす集団づくりの思想』(片岡徳雄編) 黎明書房.
3. 南博 (編) (1978) 『日本人の人間関係事典』講談社.
4. 木村敏 (1972, 1980) 『人と人との間 精神病理学的日本論』弘文堂.
5. 蔡茂豊 (1988) 「「仁師」になるのも重要」『月刊・日本語』1号.
6. 水谷修 (1987) 「日本語教育専門家養成の基本計画」『日本語教育』63号.
7. Willis, J. (1981), "The Training of Non-Native Speaker Teachers of English: A New Approach," the British Council (ed.), *Focus on the Teacher*, the British Council.
8. Wright, Tony (1987), *Roles of Teachers and Learners*, Oxford University Press.
9. Finocchiaro, M. (1987), "Teacher Development: A Continuing Process," *ETF*, 25, 4.
10. Edge, Julian (1988), "Applying Linguistics in English Language Teacher Training for Speakers of Other Languages," *ELTJ*, 42, 1.
11. Banathy, B. H. (1968), "The Design of Foreign Language Teacher Education," *MLJ*, 52, 8.
12. Herbert, Y. (1987), "Towards a Conceptualization of Teacher Education for French Language Schools and Programs in Western Canada," *CMLR*, 43, 4.
13. Henrichsen, L. E. (1983), "Teacher Preparation Needs in TESOL: the Results of an International Survey," *RELCJ*, 14, 1.
14. Cortese, G. (1987), "Interaction in the FL Classroom: From Reactive to Productive Experience of Language," *System*, 15, 1.