

アメリカとドイツの大学における日本語教育の位置づけ： 日本語教師を取り巻く職場環境

倉地 曉美

Positioning Japanese Language Education in US & German Universities

Akemi KURACHI

昨今、日本でも批判的な思考力を持った学習者の教育ということが盛んに論じられるようになっていく。アメリカの大学で批判教育を日本語教育の実践に援用している熊谷・深井（2009）は、外国語学習を通してのごとをクリティカル（批判的）に考える力を養うことは、外国語教育の目標の一つであり、「批判的思考能力は学習者の言語レベルに関わらず、言語運用能力を伸ばすのにかかせない要素である。なぜなら、自分の考えを自分の言葉で表現するためには、教師や教科書が提示する知識を単に受け入れるだけでは不十分であり、様々な情報を自らの知識や経験を基に分析・批判する力が必要だからであると述べている。

しかし学習者の批判的な思考力を育てるためには、先ずは、教員自体が批判的な思考能力の必要性を認識し、世の中の常識や規範が、必ずしも絶対的なものではなく、その社会の中で当然と考えられている情報や知識を鵜呑みにするのではなく、批判する能力を備えていることが不可欠となる。

それでは一体、教師の批判的な思考能力はいつどこでどのように醸成されるのだろうか。筆者は、これまでグローバル時代に相応しい「多文化にひらかれた教員」とはなにか、多文化にひらかれた態度はいつどのように形成され・維持されるのかというテーマに関心を持ち、国内外での研究を進めてきた（倉地 2003, 2006, 2010）。

ここで言う「多文化にひらかれた教員」とはエスノセントリズムや文化本質主義に陥ることなく、異文化の壁に立ちふさがれた学習者の立場に立つことのできる豊かな想像力を持ち、対話的關係性を重視しながら、学習者との間の文化的相互理解の深化を目指すことのできる教師である。したがって社会に氾濫する文化本質主義的な言説に対して批判的思考能力を有することは、多文化にひらかれた教員にとっての十分条件ではないとしても、重要な必要条件の一つであると捉えることができる。

ところで、アメリカやドイツなど欧米先進諸国における日本語教育の実態を明らかにした先行研究の多くは、全般的な概要やカリキュラムに関するものに特化される傾向が強く、特に近年はナショナル・スタンダードズや CEF 関連の報告が多い（知念 2010, 牛田 2007, 国際交流基金 2005, 大川 2004, 當作 2003, ゲーネンツ 2001, 片岡他 2001, 川口他 2000, 高原 1995, ウォルトン 1995, 飯田 1983）

しかし、単にどこの国のどの大学にどれだけ教員や学習者がいるとか、日本語教育はどんな内容、方法、教材で、どのレベルの学生に何を求めるかといった類いの情報だけではなく、それぞれの国の大学で活躍を続けている日本語教師が、どのような職場環境でどんなポジションにおかれているかを明らかにすることは、海外における日本語教育の実態をより包括的に理解する上において極めて重要である。

そこで本稿では特に（1）2008～2012年にアメリカとドイツの大学で実施したグローバル時代にふさわしい「多文化にひらかれた教員」を対象にしたフィールドワークの概要を示し、（2）該当する教員を対象に実施したエスノグラフィック・インタビューの結果から、米国とドイツの大学において、日本語教育は一体どのように位置づけられているのか、両国の大学教育における外国語教育の現状と、バブル経済崩壊以降の日本の経済力の衰退が、それぞれの国における日本語教育の立ち位置にどのような影響を及ぼしているのか、その実態を明らかにしたい。

1. アメリカとドイツの大学における 日本語教師に関する研究の概要

研究対象者と方法

本研究は2006～2012年までの6年間、米国、ドイツの大学に所属する日本語教師のライフ・ヒストリーを聞き取るためにインフォーマル・インタ

ビューを実施し、研究対象者や所属機関の許可を得られたものについては授業観察も併せて行った。最終的に、米国は6大学（東部2校、南部2校、中西部2校で、私立3校、州立3校）の14名、ドイツにおいては（旧東ドイツ2校、旧西ドイツ3校）の10名の教員がインタビューの対象となった。

対象者の抽出に関しては、フィールドワーク開始の前年度に、複数名のインフォーマント（両国及び日本の大学で日本語を教えている日本語教育関係者で、多文化教育・批判教育を専門とする、あるいは関連分野に通暁した研究者）の情報提供に基づいて、①アメリカ、ドイツの大学で日本語を教える教員の中でも、②日本語教育関連学会・研究会等での研究業績（口頭発表や研究論文など）から判断して、文化本質主義的な見方に対してクリティカルな考え方をもち、文化の多様性にひらかれていると考えられる教員、③諸般の事情によって研究業績はないが、ワークショップや教師会などで面識があり、偏見、ステレオタイプに囚われず、多文化にひらかれた態度で日本語教育の教育実践に取り組んでいる計27名の大学教員が推挙された。研究の目的を説明した結果、ドイツでは全員が、アメリカでは1名以外が快く研究協力に同意した。またインタビュー開始時にアメリカから第3国に転出していた教員2名は研究対象から外した。

アメリカの大学における研究対象者は、アメリカの中西部、東部、南部の6大学（私立3大学、公立3大学）の30代前半から50代後半までの計14名の大学教員で、50歳以上が5名、40代が5名、30代が4名で、そのうち12名が女性であった。出身地は日本が12名、アメリカが2名（2人とも白人）であった。日本出身者もそのほとんどが通算6～10年あるいはそれ以上の在米体験を持っていた。既婚者は9名で、内7名が国際結婚をしていた。学部は全員が出身国（日、米いずれか）の大学を卒業していた。最終学歴は全員が修士号を持ち、9名が博士号取得者であった。最終学歴は1名以外は、アメリカの大学院を修了していた。博士号を持たない5名の教員のうち3名は面接時、博士号取得のため、大学院の博士過程に在籍中であった。

対象者の職階については正教授2名、准教授が4名で、常勤講師が4名、非常勤講師が4名という構成であった。専門は2名が日本文学の他は、言語学・応用言語学・外国語教育（ESLなど）・第二言語習得、国際・多文化教育関連分野の出身者であった。

一方、ドイツの大学において調査対象者となった計10名の「文化の多様性にひらかれた」教員のデモグラフィックスを見れば、所属は5大学（旧東ドイツ2大学、旧西ドイツ3大学）にわたり、女性6名、男性4名であった。対象者は30代から、60代前半までに広がり、60代が3名、50代が3名、40代が1名、30代が3名で、日本出身者は9名、ドイツ近隣諸国の出身者が1名でいずれも学部は出身地の大学を卒業していた。ドイツでの滞在期間は、ほぼ全員が6年～10年、または10年以上で、博士号を取得している者が3名（いずれもドイツ及び近隣国の大学院で）、ドイツでマギスターを取得したものが3名、日本で修士号を取得した者が2名であった。9名が既婚者で、国際結婚をしている者が3名いた。職階についていえば、教授が1名、常勤講師が3名で、6名は更新制度の下に置かれた講師であった。

科研ではこれらの対象者にエスノグラフィック・インタビューを実施したが、本稿ではライフ・ヒストリーの分析を行うわけではなく、アメリカとドイツの研究対象者が所属する11大学に共通する職場環境とは如何なるものか、インタビュー調査から見てきた両国の大学における語学教育・日本語教育の位置づけの異同に光を当てたい。

2. アメリカの大学における日本語教育の位置づけ

アメリカの大学において語学教育は大変低く位置づけられている。この点については、以下に挙げる、今回のインタビューに見られる研究対象者の4タイプの指摘から明らかである。(1)アメリカの大学では、語学教育及びその関連分野が非常に低く見られていること、(2)多くの日本語教育関係者は関連分野の博士号を持っていても、なかなか大学で正規教員としての就職口がないこと、(3)就職口があったとしても、テニユア（終身雇用制）のない、不安定な雇用状態に甘んじなければならない場合が多いこと、(4)アメリカの経済不況と、日本語ブームの終焉とが相俟って、大学における日本語教育分野の就職が年々厳しい状況になり、英語が堪能で何とかテニユアをとるまでに漕ぎつくことはできても、アメリカを初めとする英語圏の大学院で語学教育・応用言語学関連分野以外の専門分野で学位を取らない限り、なかなか教授や准教授への昇進が難しいこと。

まず、東部のA大学という私大で日本語のプログ

ラムを立ち上げ、長年日本語教育に携わってきたCは、(1), (3), (4)について以下のように述べている。(以下Zは筆者)

C: で、あの大学、特にアメリカの大学、まあどこでもそうかもしれませんが、語学教育という、こう、いわゆるスキルを教えるようなドライビング・スクールと同じように考えられちゃってるところがあるんですけど。

Z: ええ、ええ。

C: Ph. D. 取った後で、テニユア・トラックに乗ってからも、やっぱりすごく、あの大学の学部の雑用に追われる毎日でしたから、テニユアをもらったときに、その頃、テニユアはくれると、「だけどプロモートしませんよ」と言われて、その時、すごく私は頭にきたんですよ。で、だから、私は自分で好きに、好きでアドミニストレーションをやってたわけじゃないでしょうと、他に人がいないから、やってたんだけど、だからそれ、そのことでリサーチも遅れたわけですよ。当然ね。

で、「まあティーチングだけは頑張りましたけど」、みんな同じように見て、「やっぱりリサーチが大事ですよ」と言われて、そのだから、「(研究と教育と雑務を) 3等分したとして、そのサービスだけがこんだけあっても、リサーチがこれだったら、こっちは還元しません」と言われたんですね。

Z: う〜ん (気の毒そうに)

C: だからテニユアは思着せがましく言われましたよ。「テニユアはあげますけど、プロモーションはできません」って言われて、で、しばらく、だからプロモーション、プロモートされるまで数年かかりました。アソシエート(准教授)になるまでに、またさらに。

Z: それは学部長かなんかが言うんですか。

C: いえ、大学のプレジデント、大学の方のコミッティが、私の上のアジア学科の方たちがすごく私をサポートしてくれたんです。ずっとA大学に来てからも、その人たちの力でデパートメントも独立させて作ってくれて、私のテニユアについてもものすごくバックアップしてくれたんですけど。

大学レベルのコミッティで、あの「パブリケーションが足りません」と言われて。やっぱり

大変ですね。日本語、英語ですべて書かなくちゃいけないし、今いろんな方たちが頑張っているんですけど、Eさんなんかすごく頑張っているなあと思うんですけど、私はできなかったんですね。そこまで頭もなかったし、時間もなかったし、なかなか、ああ、プロダクティブにはなれなくて。

ここでは語学教育のおかれている低い位置と、大学の日本語教育プログラムを一人で立ち上げるといふ重責に置かれ、日々運営管理の雑務に専念せざるを得ない立場に置かれながら、いざ昇進となると研究業績のあるなしで大方の評価が決まってしまうというアメリカの大学における語学教員、とりわけ語学プログラム責任者が直面する昇進制度の理不尽な側面が炙り出されている。

A大学においてCの下でテニユアなしのポジションで常勤講師として勤務していたEも、C同様、言語教育系の専門分野でアメリカの大学院で博士号を取得しているが、(2)の大学での語学教育の位置づけ、とりわけアメリカの大学における正規の日本語教員の就職口が少ないという点について、次のように語っている。

E: 今ね、Language (大学の語学教育コース) はテニユア・トラック作らない方向に…。

Z: 行ってるんですか。(正規雇用は) 文学とかが中心?

E: だから文学メインですね。Linguist も採らないですし、教育とかも、ほとんど採らないって。そういうふうな流れで、で、「言語の先生たちはインストラクターか、要するにパートタイムとかで安くあげて」っていうのが全体の流れであるので…。

Z: それは日本語に限って?

E: じゃなくて…。

Z: すべての言語ですか?

E: 大学の中で一番身分が低いし、外国語の先生って、だからこう、内容のあることを教えているっていうコンテンツ・コースとかいうんですけど、それに比べたらやっぱり、「languageの先生は…」っていう hierarchy があるんです。

Z: 何ででしょうね、それって。

E: 何ででしょうね。

Z: それについて言語教育の学会とかで、「これじゃいかん」とかっていう動きはないんですか。

E: 言ってらっしゃる方はかなりいるんですけどね。でもそういう風に言ってらっしゃる方は、すでにもうお偉い方なので、ふふふ。

Z: (笑)

E: とりあえず言ってらっしゃるのか、あまりなんか、実際の影響って言うのは…。

Z: 偉い方なのに…? (笑)

E: で、一番言ってらっしゃるのが、言語の先生は「自分がテクニシャンだ」みたいな、「技術者だ」みたいな感覚があって。(学部生は)3年生、上級生になると意味のある文学とかを勉強するっていう、(語学教員が担当する初級、中級の語学教育の内容との)そのギャップが激しい。で、先生自身の感覚にも、やっぱりギャップがあれば、外から見てその外からって、プログラムとしてのギャップもあるし、こう、なんかそれこそ、表面的な読解とかそういうこと、とにかく言葉の事ばかり細かい言語の教育で来てて、いきなり「(専門分野の)テキストのアナリシスしろ」って言われても学生は困っちゃうみたいな、その辺のギャップっていうんですか、それもあり問題としてあげられてますけど。

先生自身の意識も文学関係と語学関係とで、「語学なんか誰でも教えられる」って感覚みたいです。で、やっぱり文学の先生なんかも「(語学は)誰でも教えられる」って思ってるみたいですし。

Z: そうですか。

E: 教えてる本人としては「そんなことないんだけどな」とか思うんですけど…。

Z: うんうん、ですね。

E: 多分そういう感覚だから、あと学校なんかも、お金を、バジェット低くしたいからっていうんで、奥さんとかで、その国の言葉を話すような人をパートタイムで雇ったりとか、ポストンあたりの私学のV大学(有名大学)なんて実際のフルタイムのポジションなんか1つしかなくて、後は全部パートタイムのグリーンカードを持っている近所に住んでいる奥さんが教えてるらしいんですね。だからV大学でさえそうなんだから、だから。

Z: そうなんだ……。 (共感するように)

E: そういう低い意識が…… そうですね。

Eは、文学関係と語学関係の間には様々な形のギャップがあることを強調し、語学は「だれでも教えられるもの」といった低い認識が、文学や専門分野の関係者や大学人の中に存在すること、それ故にその国の言葉ができる素人をパートタイムで採用すれば、あえてフルタイムの教員をとらなくても十分であるという考えが大学側の認識の中に根強くあることを明らかにしている。正規雇用という形での語学教員の採用や、昇進が大変難しくなっている点については、他大学所属の多くの対象者も一様に言及している。

このように日本語教員をめぐるアメリカの大学における職場環境は総じて非常にシビアであり、同じ学科の中でも文学関係者はテニユア・トラックに乗って昇進するチャンスに恵まれているに対して、彼らは「誰でも教えられることを教えている人々」という一段低い、テニユアや昇級が困難なポジションに置かれていることがわかる。日本の大学であれば、50代半ばの博士の学位を持った外国語教育プログラムのディレクターが、常勤講師や非正規雇用の教員といったことはまずもってあり得ないが、アメリカではざらにある。アメリカの大学における外国語教育及びそれに携わる教員に対する評価の低さは、その辺りからも伺い知ることができよう。

本インタビューが開始されたのは、2008年の秋、リーマン・ショックの直後であり、アメリカの大学は例外なく財政難に陥り、日本語プログラムの財源カットやプログラムの縮小、非常勤教師枠の削減を危惧する声が多く聞かれた。社会が不況になると、社会的文化的弱者にもっとも大きなしわ寄せが行く1つの最たる例が、アメリカの大学における日本語教育が直面している財政削減の問題といっても過言ではない。

3. ドイツの大学における日本語(語学)教育の位置づけ

周知のとおり、ドイツの大学の歴史は長く、最古の大学は14世紀に創設され、アメリカのマスプロ教育とは、異なる独自の教育制度を創り上げてきた。しかし近年欧州統合に伴って、ヨーロッパ内外の大学間の流動性を高め、大学間の競争を促すことに

よって高等教育の質を向上させ、大学全体の活性化を広くヨーロッパ全体で実現する気運が高まり、2010年を目処に「ボロニア・プロセス」という高等教育改革がヨーロッパ全土で推進された。この改革の波はドイツの大学にも容赦なく押し寄せ、かつてない変貌を遂げている（木戸 2009）。

筆者がインタビューを開始した2010年は、折しも従来のマギスター制度から、学部3年+マスター制度への大きな変革期にあった。とはいえ伝統的な専門分野の（正）教授を頂点とするドイツの大学のハイラキータ的な社会構造は、厳然として存在し、数少ない（正）教授が人事・財政に関する学内行政の権限を一手に掌握しているという旧態依然とした状況そのものに大きな変化は認められないようである。

日本語教育に関していえば、アメリカの大学では、中国経済のめざましい振興、日本経済の長期的な低迷に伴って、昨今中国語学習者が急増し、日本語学習者をはるかに凌ぐ状況となっていると言うが、ドイツの大学における日本語学習者数は、未だ増加傾向にあり、日本経済衰退の影響を大きく受けていないと研究対象者は口をそろえて言う。古い歴史を持つドイツの大学で長年日本語のプログラムを運営してきたPは、ドイツのビジネス界においては年々対中関係が緊密になってはいるものの、日本語学習者が中国語学習者を凌いでいるのは、環境問題への意識の高いドイツには、公害問題への対応が進まない中国よりも日本に好感を持っている若者が多いからではないかと推測する。無論、近年の若年層を中心としたサブ・カルチャーへの強い関心が、若者の日本語学習の動機付けに結びついていることは否めない。

既に述べたように筆者がドイツでのフィールドワークを開始した2010年は、大学が大きな転換期を迎えていた。変化と伝統の隙で揺れ動くドイツの大学における語学教育の位置づけとはどのようなものなのか、そのような変革の中で、日本語教員はどのようなポジションに置かれているのだろうか。

インタビュー調査の結果から、ドイツの大学ではアメリカ同様、①語学教育に関しては非常に低い位置付けがなされていること、②ドイツでは、専門科目（語学教育関連分野とは異なる科目）を担当する数少ない（正）教授が大きな権限を持ち、一人の教授の力がプログラムの運命を時として左右するほどであるという実態が明らかになっている。一例を挙

げれば、Pの職場の後輩でドイツの大学でマギスターを取得したFは、本インタビュー時には、更新制の常勤講師であったが、②について以下のように述べている。

（職場の大先輩であるPが退職した後、予想されるFの役割変化について述べる中で）

Z：例えば非常勤の先生を雇うとか言うときは、F先生が中心になって進める感じになりますかね。

F：スタッフ・ミーティングっていうのがあって、教授は、今は1名ですけど、あとは専門の担当の先生2人と非常勤の専門の方もいらっしゃるんですけど、あとは常勤の日本語教育担当と、司書の7人ぐらいで、そこで皆さんにこっちから提示っていうか、提案していかなくちゃならないんです。（提案は）ここでもしますし、あらかじめ根回しというか、教授に直接、ひとこと言っておくとか…。

Z：ということは、かなり人事は教授に決定権があるんですか。

F：はい。

Z：じゃあ教授がどんな方かっていうことによって、一人の存在で、プログラムの運命も

F：（はっきりした口調で）変わってくると思います。

また①に関していえば日本の大学院で言語学の修士号を取得し、ドイツで研究者の道も模索しながら更新制度の下で教鞭をとるRは次のような発言を行っている。

Z：それじゃ大体、（語学以外が専門の）教授対日本語の先生方みたいな感じの構図が出来上がってるんですかね。

R：残念ながら……（落胆した様子で）。

Z：どこもそんな感じなんですかね…。

R：やっぱりそうですかね…。

Z：語学教師の地位って言うんでしょうか。それは同じなんですかね…。アメリカと同じかなあ？（一人言でつぶやくように）。

R：アメリカもそうなんですか。（身を乗り出すように）

Z：アメリカのある大学の先生が「日本語教育は

自動車学校と同じ、大学での語学教育の地位は自動車学校と一緒にだから」とおっしゃっていましたがね(笑)。

R:面白いですね(笑)。トレーニングして、ノウハウ教えて、卒業させて(笑)、なるほど教習所の先生(笑)、おもしろい。

Z:「専門の先生とは違う」みたいな、そういう評価ができてしまってるみたいな。

R:でもある意味、言葉教えるときって、何ていうんですかね、一種のトレーニングみたいなもので、そういうトレーナー的な要素もあると思うんですけども…。なんかこう、(語学教師だと)自分が研究したいってなった時に、その時間もないし、研究のための時間って全くないですし、研究費もないし、だからそういう意味ではものすごく難しい。

「頑張れば頑張るほど、いろんなチャンスがある」というのじゃなくて、「本当にあなたはこれだけでいいですから、このポジションは授業して、シラバスを立てて、教材作って、試験を作って、多少は大学の業務に関することをちゃんとこなすこと、以上。」みたいなので…。

この後の会話でRは、ドイツで教授職を得るためには、学術研究員になって授業も多少はやって給料と奨学金をもらいながら、テストを受けて doktor 論文を書くことになる。しかし、ドイツでは、専門職と語学教員との住み分けがきっちりしていて、語学教員は誰であろうともそもそも学術研究員になることすらできず、最初から教授職への道が閉ざされていると説明を加えた。

(Rが、自分は家族と共に日本に帰る事はやぶさかではないが、「日本に戻って就職した場合、日本の社会経験がないので職場適応が大変かもしれない」という話をしている中で)

R:だから、こっちで仕事をしていると、仕事の環境は楽です。なんか本当に、自分たちの領域の中でやっていけば、ある程度こう、やっていけるみたいなのがあって、結構なんかこう、自分たちの好きなようにできる自由な幅みたいなのが(日本より)大きい気がするんです。

Z:ああ、はい。

R:だけど日本語教育っていうとやっぱり全然こっち確立してないですし。

Z:ああ、はいはい。

R:語学教育っていうのは、あまりにもこっち、すごく、立場的に全然低くって何もさせてもらえない、何か言っても認めてもらえないとかっていうところがあるので、そこは残念なんですわね。

Z:やはり(メインストリームは)文学とか…?

R:そうですね、そういう文学、経済…。

Z:ああ、経済、はい。あとは、社会学とかですか。

R:社会学。社会学と文学が多いですよ。

Z:ああ強いんですね、そういうのがね。

R:日本学の中ではもう…。

Z:それは学問の伝統みたいなもので、そうなっているんですかしらね。

R:そうですね、だから日本学そのものも、他の分野に比べたら新しいから、いろいろ変わるのかなって。最近学会のスタイルが結構変わってきて、日本学の研究会とかシンポジウムは昔から伝統的にあったんですけど。そこに「外国語としての日本語教育」ってセクションも入ったんですね。

Z:ええ、ええ。

R:それはここ1、2年で結構大きな変化かなって言う気はします。

Z:ああ、それは日本語教育の先生方には、いいことですね(笑)。

R:うん、まあね、形はとりあえず、少し一緒にに入れてもらったみたいな(笑)。

Z:(笑)

上記の会話ではドイツにおいて日本学自体が新しい分野であるが、その中でも歴然とした学問分野の序列化が存在すること、語学教師の立場は低く、何を言っても認めてもらえないこと、研究など不要で教えてさえいればいいという位置におかれているが、ここ1、2年、形だけは日本学の学会にやっと少し一緒に入れてもらえたといい、ここでも日本語教育が未だ低いポジションにおかれている状況が示されている。

ユーロ危機はあっても、ドイツ経済そのものは好調であり、アメリカのように日本語教育が深刻な経

済不況の嵐に見舞われるといった差し迫った状況はドイツにはない。しかしドイツの大学教員は、従来のマギスター制度の下では、6年がかりで日本学専攻の学生に日本語をゆっくりマスターさせ、専門の研究に導いて卒業させればよかったものが、ポローニア・プロセス導入によって、わずか3年間で、日本語の基礎から、専門書の理解もできるレベルまで引き上げ、卒業させなければならない状況に直面せざるえなくなった。奇しくもインタビューを開始したのは6年のマギスター制度を修了する学生と3年のポローニア・プロセスで学部を修了する学生を同時期に卒業させなければならない移行期に当たり、上からの大きな教育改革の波に否応なしに飲み込まれ、翻弄される外国語教員の大変な状況が浮き彫りになった。

こうした職場環境におかれた、多文化にひらかれた教員は、同僚との間にどのような関係を構築し、どんな理念を持って、自らの教育実践をどのように行っているのか。その点については、紙幅の都合上、別稿で明らかにしていきたい。

4. 結びに代えて

本稿では、アメリカ、ドイツといった欧米先進諸国の大学で語学教育や日本語教育がどのように位置づけられているかを明らかにし、日本語教育に携わる教員のおかれている職場環境が如何なるものであるか、その片鱗に触れた。

日本では、幕末から明治にかけて、殖産興業政策の一環として、欧米の先進技術や、学問、制度を輸入するために「お雇い外国人」が雇用された(梅溪2007)。

彼等は江戸幕府や明治政府の官庁や学校に招聘され、日本の近代化に貢献した。お雇い外国人の職種は多岐にわたるが、ラフカディオ・ハーンやチェンバレンなど日本で語学教育に携わる者も少なくなく、彼等は当時の国内賃金水準からしても、極めて高額な報酬を得ている。

こうした伝統は今なお存続し、外国人の英語教員の場合は、臨時的な雇用形態が多いとはいえ、学位や、さしたる教育経験がなくても厚遇を受ける傾向が強い。塚崎(2008)は、日本政府が受け入れている「専門的外国人」の職務には、外国語能力を活用できる職務など、国際基準からみて専門性を有するとはいえない職務を含んでおり、外国人専門職の中

に「このような専門性を有するとはいえない職務を含む例は、国際的に見てそれほど多くない」と述べている。

日本のアカデミアにおいても欧米同様、確かに学問領域における序列化の存在があることは打ち消し難い。しかし日本社会において顕著な点は、外国語(特に英語)能力を有することや、外国語教育に対して欧米先進諸国とは異なり、高い価値を置いているため、大学の外国語教員にはアメリカやドイツのように「初めから昇級昇格の道が閉ざされている状況」や、「正規雇用の機会を得ることが非常に困難な状況」は少なくとも現時点では認めることはできない。とはいえ、同じ外国語教育の中でも公用語である日本語を非母語話者に教える日本語教育に関する限り、大学人の中に「誰にでも教えられる」といった意識があることは否めない。

各国における日本語(外国語)教育のポジショナリティから、各々の国の国勢や教育制度、国家間の関係性のみならず、それぞれの国においてそもそも「外国語能力の獲得」という事柄がどのような意味を持ち、どんな次元で捉えられているのか、その背景に何があるかを伺い知ることができる。海外における日本語教育の立ち位置を知ることは、また同時に日本の大学における日本語教育のポジショナリティについて再考する機会にも繋がるのである。

参考文献

- 知念聖美(2010)「アメリカの日本語教育：日本語学習スタンダードをめぐる動向」『留学交流』22(3), 10-13
- 飯田学而(1983)「アメリカにおける日本語教育の現状：UCLAを中心にして」『國學院女子短期大学紀要』創刊号, 29-56
- ゲーネツ, K.(2001)「日本語ブームから20年：ドイツにおける日本語教育の現状と問題点」『世界の日本語教育. 日本語教育事情報告編』独立行政法人国際交流基金6, 73-88.
- 片岡裕子・當作靖彦・古山弘子(2001)「アメリカ合衆国における言語政策と日本語教育」『世界の日本語教育』(日本語教育事情報告編)第6号, 国際交流基金日本語国際センター, 131-151.
- 川口義三, 細川英雄, 吉岡英幸(2000)「ドイツにおける日本語教育の現状と課題」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』, Vol.13, 141-153

- 木戸裕 (2009) 「ドイツ大学改革の課題：ヨーロッパの高等教育改革との関連において」『レファレンス』No. 5, 9-32
- 国際交流基金編 (2005) 「ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages」
(www.jpfi.go.jp/j/publish/japanese/euro/pdf/ceforfl.pdf)
- 熊谷由理・深井美由紀 (2009) 日本語教育における批判性・創造性の育成への試み：「教科書書きかえプロジェクト」『世界の日本語教育・日本語教育論集』19, 177-197
- 倉地曉美 (2010) 「多文化にひらかれた大学教師とその授業に関する研究：日米の日本語教育」(平成19~21年度科学研究費補助金, 平成19-21年度文部科学研究費補助金 挑戦的萌芽研究 研究成果報告書 (研究代表者：倉地曉美))
- 倉地曉美 (2006) 外国人学習援助者のカルチャー・ステレオタイプと異文化間トランスに関する研究」平成15-17年度文部科学研究費補助金, 基盤研究C 研究成果報告書(研究代表者：倉地曉美)
- 倉地曉美 (2003) 「留学生のカルチャー・ステレオタイプと対処法に関する研究」平成12-14年度文部科学研究費補助金, 基盤研究C 研究成果報告書 (研究代表者：倉地曉美)
- 大川豊子 (2004) 「日本語スタンダードの開発：全米レベルでの動きと教育現場での取り組み」『世界の日本語教育(日本語教育事情報告編)』第7号, 国際交流基金日本語国際センター, 123-140
- 高原光江 (1995) 「アメリカにおける日本語教育と日本における日本語教育の変遷」『産能大学紀要』16(1), 145-159
- 寺澤行忠 (2007) 「アメリカにおける日本文化」『慶應義塾大学日吉紀要, 言語・文化・コミュニケーション』38, 1-60
- 塚崎裕子 (2008) 「外国人専門職・技術職の雇用問題：職業キャリアの観点から」明石書店
- 當作靖彦 (2003) 「アメリカにおける教育改革と日本語教師の専門能力開発」當作靖彦編『日本語教師の専門能力開発：アメリカの現状と日本への提言』日本語教育学会, 11-39
- 梅溪昇(2007)「お雇い外国人：明治日本の脇役たち」講談社
- 牛田英子 (2007) 「ナショナル・スタンダードの日本語教育への応用：国際関係大学院における日本語カリキュラムの開発」『世界の日本語教育』17, 187-205
- ウォルトン, A (1995) 「アメリカにおける日本語教育：展望, 論点, 将来の課題」『世界の日本語教育, 日本語教育事情報告編』独立行政法人国際交流基金 3, 165-180