

## Can-do の理論を中心とした教育実践の質的向上と教師教育

丸山千歌（立教大学）

### Course Development and Teacher Training Based on Can-do Statements in Japanese Language Education

Chika MARUYAMA (Rikkyo University)

キーワード： Can-do Statements, NT, NNT, 協働, 教師教育

Keywords : Can-do Statements, native teachers, non-native teachers, collaborative research project, teacher training

#### SUMMARY

This paper discusses an international collaborative research project about Japanese language education for course development and teacher training. It describes the international collaborative research project outcomes, and analyzes what native teachers and non-native teachers gained through the process.

#### 1. はじめに

近年、日本語母語話者の日本語教師(以下、NT)と非日本語母語話者の日本語教師(以下、NNT)との協働に係る実践や研究が活発になっている。NTとNNTの協働に関する実践や研究には日本語教育の現場を共にする協働と、現場は共にしないものの教材開発などを共に行う協働がある。世界の中でも日本語学習者数が著しく多い中国(国際交流基金、2015)での後者の協働は1988年から実績がある(吉岡・篠崎・曹, 2012, p. 115)。2011年には中国天津で世界日本語教育研究大会が開催されているが、そのときの実績をもとに刊行された『新時代的世界日本語教育研究』(2012)には37編のうち4編(吉岡・篠崎・曹, 松浦・李他, 河住・趙, 徐・丸山)が、現場を共にしないNTとNNTとの教材開発における協働に関する論文として収録されている。このような活発な国際連携の背景は2点ある。一つは、海外の日本語教育においては、学習環境やNNTの日本語教師における割合の大きいという教師構成の状況から、教科書が持つ役割が大きいということで(曹, 2016)、もう一つは中国の日本語教育研究者に、日中両国の関係を友好に保つために、国際的視野を持ち両国の相互理解に資する人材育成が必要であるという強い思いがあり、その実現のために外国語教育の理論化や教授法の検討、教員養成が急務であるという意識があることである(徐, 2016)。

上述の背景の中で、徐・丸山(2012)は、現場を共にしないNTとNNTでの日本語教材開発(徐・丸山, 2013, 2014, 2016, 2017)を、新しい言語教育の潮流であるCan-do Statementsの導入と、教師研修をセットで行っている。教師研修については、研究発表や研修会、ワークショップの実践(徐・丸山他, 2011, 丸山, 2014, 2016等)以外に、中国の言語・文学・文化を中心とする日本学を研究する大学院生の教育を主目的とした『日本学研究叢書』全16巻の1巻である『日語教育研究』(徐・近藤, 2016)に発展した。そこで、本稿は、徐・丸山(2012)を事例として、徐・近藤(2016)を参照しながら、日本語教育専門家の国際連携が、日本語教育実践の向上と教師教育にいかん資するかを論じる。

## 2. 教材開発を通じた協働と教師教育の観点

### 2.1 徐・丸山(2012)の実践と徐・近藤(2016)

まず、本稿が事例として提示する徐・丸山(2012)の実践の概要をまとめておく。この実践は、中国の華東師範大学の日本語専攻生のための日本語教科書の開発を中心とするもので、教員ベースの協力依頼がきっかけとなり、2010年4月に開始し、第1、2冊(初級)が華東師範大学と横浜国立大学、第3、4冊(中級～中上級)が華東師範大学と立教大学の共同で行ったプロジェクトである(徐・丸山, 2013, 2014, 2016, 2017)。

教科書開発のスピードは、第1冊を例にすると、「2010年夏から協働研究・開発を開始し、2011年秋から試用、振り返り、修正を経て2012年秋に第1冊の刊行を目指す」(徐・丸山, 2012)というように非常に速いが、その速さは、『基礎日語』という既刊の教科書を下敷きにしたことに加え、世界日本語教育大会や研修会の機会を活用した編集会議、サテライト編集会議、サテライト授業の実施、出張による対面での編集会議、メール連絡など、協定校の強みを生かした連携の強さに支えられている(徐・丸山, 2012)。

また、上述の速さで、現地で受け入れられる教科書を開発するには、プロジェクトメンバーの教授観や授業観についての議論と、開発教科書の基本方針についての速やかな合意形成が欠かせない。徐・丸山(2012)は教科書開発開始のタイミングが、CEFR(吉島・大橋訳, 2008)に加え、2010年の国際交流基金による『JF日本語教育スタンダード』の正式公開のタイミングと重なり、国際連携の軸に、何がどれだけできるかについての記述、Can-do Statementsを据えることが可能であった(徐・丸山, 2012)。その結果、中国の日本語教材開発の歴史の中で、現在、徐・丸山(2012)は「素材改善だけでなく、新しい理念の導入やシラバスの更新により、素材を異文化コミュニケーション能力の養成へと統合しようとしたものである」と位置付けられている(曹, 2016, p.90)。

### 2.2 教師教育の観点

次に教師教育の観点を整理しておく。教師教育は教師養成と現職者教育の両方を含む(阿部, 2005, p. 821)が、教師教育を行う、または参加する際には、日本語教師に求められる資質についての大まかなイメージと、どのような力(または資質)を養う

ための教育なのかについての意識を持つ必要がある。日本語教授法に関する入門書は多数出版されているが、高見澤（2004）、川口・横溝（2005）、石田（2007）などが教師の資質について言及している。中でも、川口・横溝（2005）は教育学、英語教育学、日本語教育の観点から「いい先生（語学教師）」を検討し、「人間性」「専門性」「自己教育力」が必要だと述べている。本稿は日本語教師に係る教師研修を、「日本語教師」「日本語教師」「日本語教師」、すなわち「教師」としての資質に重点を置くもの、「語学教師」としての資質に重点を置くもの、「日本語」の教師」としての資質に重点を置くものという3つの観点で考えたい。川口・横溝（2005）が示す「人間性」「自己教育力」が本稿の「日本語教師」、すなわち教師に重点を置くものにあたり、「専門性」は「日本語教師」「日本語教師」、すなわち語学教師に重点を置くもの、「日本語」の部分に重点を置くものにあたると思う。

### 3. 教材開発を通じた協働と教師教育の分析

ここから、上で示した3つの観点を用いて、徐・丸山（2012）を分析する。

#### 3.1 「日本語教師」－教師に重点を置くもの－

まず、「教師」の部分に関する資質に関する教師教育が徐・丸山（2012）の中でどのように行われたかを分析する。

日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（2000）は日本語教員に期待される資質・能力として、日本語教員自身が日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持つことを前提とした上で、以下の4点を挙げている。

（ア）言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有していること。

（イ）日本語ばかりでなく広く言語に対して深い関心と鋭い言語感覚を有していること。

（ウ）国際的な活動を行う教育者として、豊かな国際的感覚と人間性を備えていること。

（エ）日本語教育の専門家として、自らの職業の専門性とその意義についての自覚と情熱を有すること。

このうち、（ウ）（エ）は、本稿の言う「教師」の部分に関する資質に関する記述である。日本語教育学会編（2015）は、「教師教育」の項目で、教師教育学研究の成果が近年、日本語教育の教師教育にも取り入れられているとし「内省的実践家」モデルでは実践への振り返りが「具体的個別な問題解決に役立つ実践知を獲得していく」とし、「生涯学習者としての教師」は「教えるための学習を継続しながら成長・発達していく」と説明しているが、これらは日本語教師、語学教師にかぎらない教師に共通して求められる資質についての教育である。

徐・近藤（2016）においても教師教育は第Ⅱ部で取り上げられている（表1）。収録されている2編の論文、金田（2016）、池田（2016）を見ると、金田（2016）は自己研修型教師、池田（2016）は協働型の教師研修・教員養成をテーマとしており、両編では日本語授業や日本語教育実習が学びの素材としつつ、自己研修する力、学習者と協

働する力、内省を重ねながら他者と互いの考え方を調整し、複眼的にものごとをとらえる力、関係性を構築していく力をつけ、教師としての力量を上げることが論じられている。つまり、専門性を身につけながら、日本語教師、語学教師にかぎらない教師に共通して求められる資質を高めることを中心的なテーマとしている。

表1 徐・近藤(2016)の構成

第I部	中国における日本語教育
第II部	日本語教育の動向
	教授法
	日本語指導の内容と方法
	第二言語習得論と学習者の視点
	評価法
	教師教育

徐・丸山(2012)は授業や日本語教育実習でなく、教材開発を通じた協働であるが、下に示す読みの教材の開発プロセスからは、「教師」の部分に関する資質の向上がNT、NNT双方に観察できる。

葛藤や摩擦の例として、読解教材開発の例を挙げる。日方は「読み」の理解として、概要の把握、情報の拾い出しなど多様な「読み」があると考え、JF日本語教育スタンダードにある、「手紙やメールを読む」(短い簡単な文で書かれた友人からのお礼の手紙やメールなどを読んで、内容を大まかに理解することができる)や「必要な情報を探し出す」(キャンプ場の案内板などの短い簡単な説明を読んで、禁止や注意事項など、いくつかの情報を理解することができる)、「情報や要点を読み取る」(薬箱に書かれている注意書きなどの短い簡単なテキストを見て、用法・用量など、必要な情報を探し出すことができる)などをヒントにしながら、教材案を提示する。しかし、中国側からはメールなどの、学習者が暗記できるようなまとまった文章には肯定的な反応を得られたが、レシピや広告などの情報の読み取りを中心とし、学習者の暗記に向いていない読解教材に対しては否定的な反応があった。中国側の学習者には、レシピや広告などの、レアリアに近いものだけでまとまった文章がないものは学生も物足りなく感じてしまうというのである。また、中国側の教師に、中国ではこれまで「読解」部を覚えることにより成果を出してきたので暗記はなくせないという強いビリーフがあることも明確に表れた。

そこで日本側は、現場で使ってもらえる教材にするには、これまで中国側が行ってきた「読解」の位置づけを転換し、新教科書に取り入れてはどうかという発想をもつようになった。すなわち、いわゆる「読解」ではなく「自分のことを話す」ために必要なモデルと位置づけて毎課にいれる。そしてその後の活動として、学習者が目標言語の話者に向けて情報を発信していく「表

現の個人化」(川口 2009)活動として話すや、書く活動を加えるというアイデアである。

レシピや広告などのレアリアに近いものは、削除する方向とはせず、「情報や要点を読み取る」・「必要な情報を探し出す」など情報の読み取りを中心とする活動は「ユニットリーディング」というセクションを設け教科書に入れ込むという対応をとった。

ここから本プロジェクトの中日全員があらためて学んだことは、提案側が「新しい」、「いい」と思ってもそれが必ずしも現地で使用する側にとって「素晴らしい教材」とは限らないこと、また、現地に受け入れられる教材開発には、現地が培った教材観・教育観・学習観を尊重しながら新しい概念や方法は入れていく必要があるということ、そして現地に根ざした教材開発は、前述の2点をふまえた、現地と日本側教師の理解と信頼関係にもとづいた議論に支えられるということであった。(徐・丸山, 2012, p.157)

協働型の教師研修の意義には①多様な学習者への対応は異なる領域の専門家との協働で乗り越えることができる、②違う価値観に触れたときに必要となる調整力やものごとを多角的にとらえる力が鍛えられ、教師としての成長が期待できる、③協働により関係性を構築していく力が鍛えられ、協働を通じて個人だけでなく集団全体で成長することがあると言われている(池田, 2016, p.561-563)。上述の例では、NTとNNTとで読みに対する考え方、学習観、教授観が大きく違うことに気づいたあと、NT側は発想を転換して教科書への盛り込み方について別の提案をし、NNT側は読みの活動に様々あることに触れ、NTによる新たな提案を受け入れており、NT、NNT双方が起きた事態を多角的にとらえ調整する実践を行っている。また、最終的にNT、NNT双方が「提案側が「新しい」、「いい」と思ってもそれが必ずしも現地で使用する側にとって「素晴らしい教材」とは限らないこと、また、現地に受け入れられる教材開発には、現地が培った教材観・教育観・学習観を尊重しながら新しい概念や方法は入れていく必要があるということ、そして現地に根ざした教材開発は、前述の2点をふまえた、現地と日本側教師の理解と信頼関係にもとづいた議論に支えられる」ことを改めて学んでおり、個人を超えて集団全体として成長していることが観察できる。教科書開発の協働という実地経験が、NT、NNT双方が「教師」としての力をつける機会になっている。

### 3.2 「日本語教師」－「語学教師」に重点を置くもの－

次に、「語学教師」としての資質に関する教師教育が徐・丸山(2012)でどのように行われたかを示す。この資質は徐・近藤(2016)では教授法、日本語指導の内容と方法、第二言語習得論と学習者の視点、評価法が関連するが、徐・丸山(2012)で教師教育に係る部分は、その中の日本語指導の内容と方法、評価法の部分である(表1)。本稿では、CEFRとJF日本語教育スタンダードが示すCan-do Statementsの活用に着目して論じていく。

古川 (2016) は CEFR について、「その理念と提供物は、グローバル化にさらされている世界の多くの地域で、言語教育を捉えなおす契機を作った。Can-do に見るコミュニケーション観、熟達度を示す共通参照枠が、言語教育の新たなパラダイムをもたらす。」としているが、徐・丸山 (2012) も CEFR を共有することで、NNT が中心の日本語教育の現場での日本語教育のあり方をとらえなおす機会となった。

具体的には中国の従来の日本語教育の現場では、日本語能力試験、日本語専攻の四級、八級の試験が教育の目標となり、学生の合格率と成績が教師を評価する基準になってきたが、CEFR や JF 日本語教育スタンダードの知見を得たことで、Can-do statement の導入が急務であると認識し、知識偏重から学習者を中心とする課題に基づいた表現能力を重視し、文法シラバスからコミュニケーションを重視するシラバスへの転換を図り、課題達成能力の育成、カリキュラムの改革、教授法の変革を促す契機となっている (徐・丸山, 2012)。

このように認識を新たにし、これまでと異なる方針に基づいて教材開発を行うという決断を下す際に、CEFR が日本語に限定しない様々な外国語の教育、学習、評価のための参照枠であったことの意義は大きい。日本国内でも海外でも日本語教育プログラムは、他の言語教育プログラムと競合、共存する環境にあるからである。他の言語教育プログラムと並んで展開する環境の中で、日本語プログラムの設計者が、日本語に限定せずに、言語教育の潮流をとらえ、他の外国語教育プログラム関係者に対しても説明も果たせるデザインを発想することが可能になる。

上述の NNT の日本語教育に対する考えの転換から、徐・丸山 (2012) は「将来の中国の学習者像を、CEFR (吉島・大橋訳, 2008) が描くような、中国、日本、そして EU 圏などの世界を移動し、他の言語学習者と競合しながら活躍しうる日本語学習者の育成を想定し」、コミュニケーション能力を向上させる教科書開発を行うに至る。その際に有用であったのが、JF 日本語教育スタンダードであった。

JF 日本語教育スタンダードは「Can-do を用いて言語活動を教育現場に取り入れるためのツールを提供し、日本語学習を通じて、言語使用や異文化について学習者が省察できるような学習モデルを提示」するものであるが、日本語の熟達度のレベルが CEFR の共通参照枠のレベルを土台にしてある (古川, 2016)。これにより、CEFR への理解を抜きにしても日本語教育の現場に応用できる形になっている。また、NNT との接触が非常に多い国際交流基金が開発しているため、NNT が活用しやすい仕組みになるよう工夫されている。

徐・丸山 (2012) では、具体的には①教科書作成段階で教科書全体が目指す総合的な日本語力のレベル、②教科書作成段階での各課の学習目標、③教室活動における学習者との目標の共有、④自己評価についての検討の際に、Can-do Statements が活用され、実際の教科書にも反映されている。

実際の授業でどのような変化があったかについては、2014年11月21日の中国華東師範大学における「第二届全国高校日语教师专业发展论坛暨日语骨干教师研修会」での彭瑾助教授による『新界標日本語』を使用した公開授業と、公開授業後の筆者から彭瑾助教授へのインタビュー結果に基づいて分析する。

まず、公開授業について NT である筆者の観察記録では「教師が一方的に話しつづけない（教え込まない）」「例を与えて帰納的な文型の理解を促す」「理解の確認がインタラクティブに」行われている、「状況を与えて文型練習を行う」「例文も練習も易しいものから段階的に難易度を上げる」「ペアワーク、グループワークにより学習者中心の活動を行う」「学習者の産出に対し、学習者もコメントする」などが示されており、まとめのコメントとして「学習者の受容、産出ともに能動的な活動を促す」とある（丸山, 2016）。試験合格を主目的とする知識注入型の授業とは異なる授業活動が行われているのが観察できる。

また筆者から彭瑾助教授に行ったインタビューでは、徐・丸山（2012）での協働の前後の変化について①教室活動、②学生の注意・関心、③教師と学生の関係、④成果について質問を行っているが、まとめると

- ① 教室活動については、JF 日本語教育スタンダードを意識する前は文法、文型、語彙などの言語知識の教授に力点を置いていたのが、JF 日本語教育スタンダードを意識してからは、学生の発話を促す、実際のコミュニケーションにおいて意味のある文を提示する、メール、ブログなどを素材として活用する、習ったらすぐに実生活で応用できることを目指すようになった。
- ② 学生の注意・関心については、JF 日本語教育スタンダードを意識する前は文型の違い、語と語のちがひ（例：「そして」と「そこで」、「が」と「けれども」）に目が行きがちだったが、JF 日本語教育スタンダードを導入してからは習った文をどのような場で、どう使ったらいいかに目を向けるようになった、日本語学習に対する視線が変わった。
- ③ 教師と学生の関係については JF 日本語教育スタンダードを意識する前は、教師が形、意味、使い方などを一方的に教え込む傾向があったが、JF 日本語教育スタンダードを導入してからは、文を与えて、考えさせながら、学生の中にあるものを引き出すようになり、学生は授業への協力度が高くなり、授業へのコミットメントを果たすようになった。
- ④ 学習成果については、JF 日本語教育スタンダード導入前と導入後の共通点として、覚える速さも勉強意欲も個人差があること、JF 日本語教育スタンダード導入前と導入後の相違点としては、実験的な比較をしていないものの、話そうとする意欲は Can-do 導入後のほうがある、という見解が示された。一方で、語彙、文法、発音の正確さ、不正確さの課題が依然としてあるので、流暢さとともに、正確さを求めること、流暢さ、正確さに加えて、話の複雑さも追求したい。

という結果となった（丸山, 2016）。このように、徐・丸山（2012）の前後で授業に対する NNT の意識だけでなく、学習者と NNT との教室内でのインターアクション、学習者の授業内での取り組み、また学習成果が表れるポイントに変化が起きたという認識を NNT 自身も持っている。

Can-do Statements の考え方は、CEFR や JF 日本語教育スタンダード以前の日本語教科書、例えば筑波ランゲージグループ（1991）、国際基督教大学（1996）にも見られ、

授業での実践経験がある NT もいたものの、NT にとって徐・丸山 (2012) の協働は、CEFR や JF 日本語教育スタンダードを学び実践する機会となり、語学教師として成長する機会となった。加えて、上述から NNT にとっては、日本語教育の現場を捉えなおす機会、教授観、授業実践を主体的に変える機会となっている。このようなことから、徐・丸山 (2012) は、「語学教師」としての資質を高めるための教師教育が行われたと言える。

### 3.3 「日本語教師」-「日本語」の部分に重点を置くもの-

最後に、「日本語」の部分に重点を置いた資質に関する教師教育が徐・丸山 (2012) でどのように行われたかを示す。

第二言語学習者が抱える課題に、「学習状況の制約から、目標言語の語用論的側面が不足しがちである。限られた時間内の教育では、これまで語彙や文の形式上の正確さが優先され、言語の運用面は後回しになりがちであった。言語形式 (文型) は知っているとしても、使うべき文脈やその表現が示す意図や担う機能が把握できないため、教室外での実際の会話ではうまくいかなくなる。」ことがある (海保・柏崎, 2002)。

Can-do Statements を活用し、情報の受信と発信、やりとりを重視した日本語教育には相手や場面などの状況設定がより具体的になり、どのようなときに、だれにどのような表現を使えばいいかの練習が多く取り込まれるようになる。これにより上のような課題は解決の道が拓かれていくであろう。もちろん、日本語教科書で示される会話例にも変化が生まれる。

例として、徐 (2001) を挙げる。徐 (2001) は徐・丸山 (2012) が教科書開発の際に下敷きとした教科書で、中国における従来型の日本語教科書である。教科書で示されるモデル会話は表 2 のような内容で、無難な会話ではあるものの、会話を行っている李とキムの関係性も、登場人物の個性もわからない。

表 2 従来型の日本語教科書の会話例

<p>[教室へ行く途中]</p> <p>李：いい天気ですね。</p> <p>キム：そうですね。昨夜は雨がひどかったですね。</p> <p>李：ええ、夜中の 12 時ごろまで降りましたよ。東京では雨がよく降りますか。</p> <p>キム：ええ、よく降りますよ。特に春にはよく降ります。ですから、春はあまり好きではありません。しかし、もっときれいなのは梅雨です。</p> <p>(徐, 2001 p.139-140)</p>
--

徐・丸山 (2013, 2014, 2016, 2017) では、教科書で提示する会話の作成にあたり、

- ① 中国語母語話者の強みを生かして語彙の制限を緩和し、日本語らしい自然な会話を目指す。
- ② 協定校間の共同開発であることを意識し、主人公は短期交換留学生に設定す



る。上海・横浜情報を積極的に盛り込み、学習者が日本留学をバーチャルに体験できるようにする。

③ 登場人物も短期交換留学生が会おうだろうと思われるチューター、部活の先輩、事務員、留学生仲間、寮の管理人などを設定する。また日本事情的側面も意識する。

④ ストーリー性を持たせるため、1. 李と小川先輩の恋愛話、2. チューターの就活、3. 大学企画への参加、4. 留学生同士の交流などの複数のプロットを用意する。

⑤ 主人公が常に文化比較的視野を持ち、中国・日本の文化や社会について主体的に語る場面を設定する

という基本方針を設け、その上で、各課の **Can-do Statements** の達成を目指す会話案を NT が作成し、NT と NNT とで検討して完成させた。上述の課題を解決するためのポイントは②③④⑤である。徐・丸山 (2013,2014,2016, 2017) の会話について、金庭 (2016, p.312) は以下のように評価している。

従来の教科書の主人公は一般化されていて個性が見られず、性格が感じられないようなものが多かった。しかしながら、『新界標日本語』で描かれる「李敏」は、非常に聡明で好奇心旺盛な明るい女性である。この教科書では、李敏という中国の学生が大学3年生の時に日本へ留学し、日本でさまざまな体験をした後で、中国に戻り卒業し、中国にある日本の支社に就職し活躍するというストーリーになっており、それぞれの場面における李敏の役割が明確である。

金庭 (2016) の指摘は、前掲の徐 (2001) の会話例が中国に限定したのではなく、これまでの日本語教科書が全体的に無難で個性が見えないものであったことを示す。徐・丸山 (2012) における会話作成作業が、NT にも NNT にとっても新しい取り組みとなり、教師教育の一面があったことが窺える。

#### 4 まとめ

本稿は、徐・丸山 (2012) を事例として、徐・近藤 (2016) を参照しながら、日本語教育専門家の国際連携が、日本語教育実践の向上と教師教育にいかに関与するかを見てきた。徐・丸山 (2012) は CEFR の導入や、JF 日本語教育スタンダードの公開が始まったタイミングであったこともあるが、教師に求められる資質、語学教師に求められる資質、日本語の教師に求められる資質のそれぞれにおいて、NT にとっても NNT にとっても教師教育の機会になっていたことが確認できた。NT、NNT による教材開発などのプロジェクトは教師教育の観点からも有効で、今後はその視点も取り入れてこのような形での協働を奨励していくことが望まれる。

もう1点、**Can-do Statements** を中国の日本語教育に導入することも視野に入れた、徐・丸山 (2012) の取り組みの中から見えた課題について述べておきたい。**Can-do**

Statements の先にあるのは、日本語学習者が目標言語で自分らしさ、自分のスタイルをも出しながら、コミュニケーションをとれるようになること、また日本語教育が日本語学習を通して学習者が思い描く自己実現を達成するための力の一部になることである。金庭（2016）は中級以降の話すことの指導において、今後の課題の一つとして「個別化への対応」を挙げている。この指摘は金庭・栗田・丸山・池田（2013）での議論を端緒としているが、今後は、どのような言葉遣いがどのような個性を表出するのかについての、場面や状況も併せた研究の発展が望まれる。また、教科書開発においては文法記述が重要な要素で、本稿では踏み込んだ記述は行わなかったが、当然、徐・丸山（2012）でも様々な議論のプロセスを踏んでいる。近藤（2016）は「確立したかに思えた」初級の日本語教育文法が再構築を迫られている現在の状況を明らかにしながら、「日本語教育のための文法研究が一方向に偏ることは望ましくない。今後は次のような方向のすべてを模索する必要がある。1）最大公約数のための文法、2）いわゆるエリートのための文法、3）言語技能とレベル別の文法、4）学習者の母語に配慮した文法、5）オーダーメイドの文法、等。」とし、個性を形成する発話ための日本語研究の可能性を示唆している。「確立したかに思えた」という表現は実は初級の日本語教育文法だけではないであろう。日本語の教え方の良書も複数刊行されている現在、日本語教育の内容が充実し安定しているように思えるかもしれないが、21世紀に求められる人間像も言語教育の潮流も変化し、それに伴い期待される授業実践も変化する中で、日本語研究の課題も新たに生まれてくる。「生涯学習者としての教師」であるために、そして日本語教師が専門性をもって成長していくために、学習者、NT、NNT との協働、ひいては異領域の専門家との協働が今後多角的にとらえられ、積極的に展開されることが望まれる。

#### 付記

本論文は、2017年3月25日の2017全国高校日語系主任及日語骨干教师论坛（於中国華東師範大学）での講演を下敷きに、大幅に加筆修正したものである。

#### 参考文献

- 池田広子(2016).「協働型の教師研修・教師養成」『日語教学研究』外語教学与研究出版社、555-573.
- 石田敏子（2007）『改訂新版 日本語教授法』大修館書店.
- 海保博之・柏崎秀子（2002）『日本語教育のための心理学』新曜社.
- 金田智子(2016).「学習者と教師のやりとりから一自己研修型教師をめざして」『日語教学研究』外語教学与研究出版社、528-554.
- 金庭久美子(2016).「話すことの指導—中級レベルの会話指導」『日語教学研究』外語教学与研究出版社、292-316.
- 金庭久美子・栗田奈美・丸山千歌・池田伸子（2013）「役割語の観点を取り入れた授業

デザイナー－学習者が理想とする日本語話者を養成するために』『Web 版日本語教育実践研究フォーラム報告』（2018年3月12日検索）

[http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2014\\_SC\\_kaneniwa.pdf](http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2014_SC_kaneniwa.pdf)

川口義一（2009）「接触場面における会話能力の開発：表現の個人化」：パネルセッション「接触場面」における日本語能力の開発 2009年日本語教育学会国際大会、於オーストラリアニューサウスウェルズ大学、2009年7月15日

川口義一・横溝紳一郎（2005）『LIVE！ 成長する教師のための日本語教育ガイドブック 上』ひつじ書房.

河住有希子・趙華敏（2012）『基礎日本語総合教程』の理念と新しい視点について』『新時代的世界日語教育研究』（中国）高等教育出版社、128-135.

国際基督教大学（1996）『JAPANESE FOR COLLEGE STUENTS』講談社インターナショナル.

国際交流基金（2015）『海外日本語教育機関調査』集計表 2018年3月7日アクセス  
[https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey\\_2015/spreadsheet.pdf](https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/spreadsheet.pdf)

国際交流基金『JF 日本語教育スタンダード』2014年11月9日検索.

<https://jfstandard.jp/top/ja/render.do>

近藤安月子(2016).「日本語教育の文法とその指導」 『日語教学研究』外語教学与研究出版社、156-178.

修剛・李運博主編（2012）『新時代的世界日語教育研究』高等教育出版社.

徐敏民（2001）『基礎日語』復旦大学出版会

徐敏民（2016）「戦後の中国の日本語教育の実践と歩み」『日本教学研究』外語教学与研究出版社、2-8.

徐敏民・近藤安月子（2016）『日語教学研究』外語教学与研究出版社.

徐敏民・丸山千歌・喬穎・奥野由紀子・彭瑾・小川誉子美・四方田千恵（2011）「新しい日本語教材開発のための中日協働プロジェクトがもたらすもの－「Can-do Statements」を用いた教材開発－」天津世界日本語教育世界大会、2011年8月21日、於天津外国語大学（口頭発表）

徐敏民・丸山千歌（2012）「新しい日本語教材開発のための中日協働プロジェクト－「Can-do Statements」を用いた教材開発－」『新時代的世界日語教育研究』高等教育出版社、153-159.

徐敏民・丸山千歌(2013).『新界標日本語 1』復旦大学出版会.

徐敏民・丸山千歌(2014).『新界標日本語 2』復旦大学出版会.

徐敏民・丸山千歌(2016).『新界標日本語 3』復旦大学出版会.

徐敏民・丸山千歌(2017).『新界標日本語 4』復旦大学出版会.

曹大峰（2016）「中国の学習者のための教材開発」『日本教学研究』外語教学与研究出版社、86-110.

高見澤孟（2004）『新・はじめての日本語教育 2』アスク.

筑波ランゲージグループ（1991）『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE』凡人社.

日本語教育学会編（2015）『新版 日本語教育事典』大修館書店、821-822.

- 古川嘉子(2016).「グローバル社会における言語教育パラダイムの展開と評価—CEFRとJF日本語教育スタンダードをめぐって」『日語教学研究』外語教学与研究出版社、483-506.
- 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』(2018年3月13日検索)  
[http://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_suishin/nihongokyoiku\\_yosei/pdf/nihongokyoiku\\_yosei.pdf](http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf)
- 松浦とも子・李運博他(2012)「中日共同作業による大学の日本語作文教材の開発」『新時代的世界日語教育研究』高等教育出版社、121-127.
- 丸山千歌(2014)「JF日本語スタンダードから見る学習目標と教室活動」第二届全国高校日语教师专业发展论坛暨日语骨干教师研修会、於中国華東師範大学、2014年11月23日(口頭発表スライド).
- 丸山千歌(2016)「日本語教育の理論と教育実践—4技能の指導とcan-do statementを中心に—」2016年全国高校日语系主任及日语骨干教师论坛、於中国華東師範大学、2016年3月12日(口頭発表スライド).
- 吉岡英幸・篠崎撰子・曹大峰(2012)「日本語教材制作における中日協働の試みとあり方—日語專業基礎段階系列教材—の場合」『新時代的世界日語教育研究』高等教育出版社、155-119.
- 吉島茂・大橋理枝訳(2008)『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社