

日本語教育人材の「資質・能力」育成に関わる諸概念を再考する

宇佐美 洋

1. はじめに

日本政府は2019年4月、出入国管理法を改正し、一定の「技能」と日本語能力を備えた「外国人」に日本国内での就労を認める方針に舵を切った。こうした人々が、日本国内において健康かつ文化的な生活を行い、先住の「日本人」と平和に共生していけるようにするためには、日本語教育に関わる人材を多数育成し、一定の質の保証された日本語教育を提供していくことは不可欠である。また出入国管理法の改正に先立ち、日本語学習者の属性・学習目的・学習環境等は既に極めて多様となっており、そうした多様性に十分対応できるような教師育成システムが必要となる。

こうした背景を踏まえ文化審議会国語分科会は、日本語教育に関わる人材はどのような資質・能力を備えているべきかについての検討を行い、2019年3月には①「生活者としての外国人」、②留学生、③児童生徒、④就労者、⑤難民、に対する日本語教師、また⑥海外に赴く日本語教師、それぞれについての検討結果を『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）』改定版（文化審議会国語分科会2019）として取りまとめ、公表した。この報告には、「日本語教育人材の養成・研修の在り方及び教育内容」（以下「教育内容等」と呼ぶ）が、日本語教育人材の活動分野、役割、段階に分けて示されている。

この報告は、「今後、日本語教育人材養成・研修実施機関において、本報告で示された教育内容に沿った教育プログラムが策定され、質の高い日本語教育人材の養成が行われる」（前掲書：1）ことを企図して作成されたものであり、現に文化庁国語課では、この「教育内容等」に準拠した「日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業」の募集を行っている。

しかしながら筆者が見るところ、文化審議会の報告で示された「教育内容等」には以下に挙げられるような不備があり、教員研修開発の裏付けとして活用していくにあたっては、こうした不備を念頭においておく必要があるものと考えられる。

① 概念定義の不備：

「教育内容等」で使用されている重要概念に定義が示されていない、各概念間の違い、関係等が不分明。このため各項目が脈絡なく列挙されるにとどまり、「教育内容等」全体が有機的なシステムとして成立していない。

② 世界的な議論の動向との関連付けが不十分：

「これからの社会において、教育においてどのような力を育成していくべきか」について

は、現在世界的に様々な議論が行われており、多様な「コンピテンス概念」が提唱されている。「教育内容等」の策定にあたってはそれらを間接的には参考にした形跡は見られるものの、文部科学省内での従来の議論を無反省に引き継いでいるところもあり（また文部科学省内での議論との間にも一部齟齬が見受けられ）、世界的なコンピテンス論の研究動向との関連性が十分に見えない。

本論では、「教育内容等」がなぜ上記のような問題点を有していると言えるのかについて、根拠を挙げながら論じるとともに、文化審議会国語分科会におけるこれまでの議論を、可能な限り活かす形でよりよい教員研修を企画・実施していくためには何が必要であるかを考察する。

2. 「教育内容等」における概念定義の不備

2.1 【資質・能力】とは？

この「教育内容等」は、「日本語教育人材に求められる資質・能力」を、役割・段階・活動分野ごとに、【知識】【技能】【態度】¹という3領域に分けて示そうとするものであるが、そもそも【資質・能力】とは何か、【資質】と【能力】とはどう違うのか、という明確な定義が「教育内容等」の中にはどこにも示されていない。

「教育内容等」の中に、【資質】と【能力】とを明確に区別して使用している用例は見当たらず、【資質・能力】という2語を1セットにして何らかの概念を表そうとしているものと推察される。一方で、例えば「養成段階の日本語教師に求められる資質・能力」の中の【技能】として、「学んだ知識を教育現場で実際に活用・具現化できる能力を持っている」「学習者の能力を適切に評価し指導できる能力を持っている」などといった記述があり、ここでは【資質・能力】ではなく【能力】とだけ記載されているところから、【資質・能力】と【能力】の間には何らかの違いが意識されていることもうかがわれる。

もっともこの【資質・能力】という概念は、これまで文化庁国語課が作成してきた日本語教育の教師教育に関する様々な文書²や、文部科学省が作成してきた学校教育関係の文書（典型的には学習指導要領）には当たり前のように頻繁に出現するものであるが、なぜ【資質】と【能力】をナカグロでつないで使うのか、【資質・能力】全体としてどういう意味をもつのかについては、文部科学省・文化庁として必ずしも明確な見解を示しているわけではなさそうである。中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会では2016年8月、学習指導要領を改定するにあたっての審議内容を、「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」として公開している。その文書の中には、

¹ 以下、「ある人材に求められる力」を概念化したものについては、墨付き括弧【 】で囲って表すこととする。もちろん、他の文書からの引用についてはこの限りでない。

² 例としては、「日本語教員に必要な資質・能力とその向上策について：日本語教育推進対策調査会報告（昭和51年3月31日）」（文化庁文化庁国語課・編）や、後述の「日本語教員の資質・能力・知識に関するこれまでの議論概要」（文化審議会国語分科会 第73回日本語教育小委員会における「参考資料4」）に現れる諸文書。

「資質」「能力」という言葉については、例えば、教育基本法第5条第2項において、義務教育の目的として「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと」とされている。ここで「資質」については、「教育は、先天的な資質を更に向上させることと、一定の資質を後天的に身に付けさせるという両方の観点をもつものである」とされている（田中壮一郎監修「逐条解説改正教育基本法」（2007年）参照）（同報告書：12、注29）

という言及があるのだが、ここで【資質】については一定の説明があるものの、単に【資質】には先天的なものと後天的なものがある、と言っているに過ぎないし、【能力】にいたっては何の説明もない。さらに続けて、

現行学習指導要領では、例えば総合的な学習の時間の目標として、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成すること」とされている。こうしたことも踏まえ、本「審議のまとめ」では、資質と能力を分けて定義せず、「資質・能力」として一体的に捉えた用語として用いることとしている（同報告書：12、注29）

というのであるが、この説明を読んでも「資質と能力を分けて定義」しないのはなぜなのか、【資質・能力】全体として何を意味しているのかはやはり判然としない。

2. 2 「教育内容等」で【資質・能力】という概念が採用された経緯

「教育内容等」について検討してきた文化審議会国語分科会日本語教育小委員会は、その議事録をすべてインターネット上で公開³している。この議事録によると、第77回以前の小委員会においては、日本語教育人材に求められるものは【資質・知識・能力】という3点セットとして議論されていたようだが、これが2016年10月に行われた第78回小委員会において、改めて【資質・能力】という概念として整理し直されたことがわかる。

【資質・知識・能力】というトライアドが小委員会での議論で初めて現れるのは、「日本語教育の資格」「日本語教員の養成・研修」という2つの論点についての議論が始まった第73回小委員会（2016年5月）であった。この小委員会では、参考資料4として「日本語教員の資質・能力・知識に関するこれまでの議論概要」という文書⁴が示され、文化庁所管の従来の日本語教育関係の調査研究会・会議等で、日本語教師にどのようなことが必要とされてきたかが要約されている。

しかしこの文書には、【資質・知識・能力】という組み合わせがそのまま現れている例はなく、すべて【知識・能力】、または【資質・能力】という対でしか用いられていなかった（しかもそれぞれの語に対する定義は示されていない）。第73回小委員会では、これまでの議論の中に

³ <http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/>

⁴ http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_73/pdf/sank04.pdf

現れたことのあるこれら3つの語が、相互関係も考慮せずに単に並べて提示されたものと思しく、このトライアドを今後の議論の枠組として採用し続けることには無理があっただろう。

そこで、同年10月に行われた第78回小委員会では、日本語教育専門官が「教育内容等」の枠組として「資質・能力は分けずに一体的な用語として捉え、その上で、下位の概念として知識、技能、態度に分けてはどうか」という提案を行うにいたる。その根拠として専門官は、2.1節で言及した「審議のまとめ」に言及し、「資質と能力については、文部科学省においては一体として捉えた用語として使われているのが一般的」と述べている。

確かに、従来の報告書等に現れていた3つの語を単に並べるよりは、文部科学省内ですでに議論が重ねられてきた枠組を採用するほうがはるかに得策ではあるだろう。しかしながら、【資質】と【能力】を一体として捉えたほうがよいのはなぜなのか、【資質・能力】とまとめたとき、それは全体としてはどういう概念となるのか、そもそも文部科学省では、【資質・能力】という概念をどういう理由・経緯によって採用してきたのか、などについて、これ以上の議論や説明はなされなかった。「文部科学省内で一般的」、という理由によってのみ物事が決まってしまうことにはやや驚きを禁じ得ない。

3.3 【資質】【能力】概念の再検討

このように【資質】や【能力】という語は、その定義を厳密に吟味することなく、前例踏襲によってなんとなく使われてしまっていることが多いようである。松下(2016)は、【能力】という語が以下に示すような入れ子構造状に使用されており、論者や文脈によって異なる用法で使われている(逆に、ほぼ同じ概念が異なる語によって使われることもある)ことに注意を喚起している。

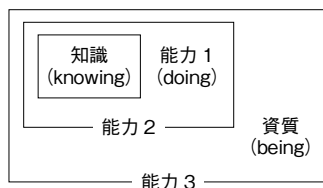


図1 入れ子構造状に使用される【能力】(松下2016より)

松下(2016)は図1で示すように、【能力】は【知識】と対比して使われる場合(【能力1】)、【資質】と対比して使われる場合(【能力2】)、さらに【資質】をも含み込んで使われる場合【能力3】があるとしている。松下は、この図の中の【知識】【能力1】【資質】を、それぞれ knowing, doing, being と対応付け、以下のような説明を与えている。

知識 (knowing) : 何かを知っていること

能力 1 (doing) : 必要なときにそれ (= 知識) を使って何かを行えるような知

資質 (being) : 何かを知り、何かができるというだけでなく、それに価値をおき、それを好み、いつでも行おうとする状態になっていること (つまり価値・選好・態度な

どが含まれる)

ここで松下が【能力3】の例として挙げているのが、例えば OECD DeSeCo プロジェクトや、全米教育評議会 (National Research Council : NRC)、カリキュラム・リデザイン・センター (Center for Curriculum Redesign : CCR) などで提案されている種々の「コンピテンス (コンピテンシー)⁵ 概念」である。現在の日本では、最も広義の【能力3】の意味ではカタカナ書きの【コンピテンス (コンピテンシー)】を使用することが多いようであるが、一方で松下はこの【コンピテンス】という語も、図1における【能力1】の意味として使われることがあることを指摘している。

一方【資質】には、以下のような説明も存在する。国立教育政策研究所 (2016:39) では、【資質】【能力】の違いについて以下のように述べている。

資質：子供が学んでいくために持っている潜在的な力

能力：それを使って実際に学ぶことで、子供自らが育て、自覚的に活用できるようになった力

いずれにせよ、「資質・能力」は全体として、ゼロから身に付けさせるものというより、「Educate」の原義通り、子供から引き出し学習に使わせるもの」であって、「学んで身につけるもの」である「知識」とは区別されるとしている。この考え方によると【知識】は【資質・能力】には含まれないことになるが、前掲書では学習が進むにつれて、【知識】も【資質・能力】の中に一体化していく、という見かたを示している。つまりはこういうことである。

- ① スタート段階では、【知識】と【資質・能力】とは分かれている。【資質・能力】は、学ぶ対象の内容である【知識 (内容知)】を獲得するための手段 (方法知) として使われる。
- ② しかし学習が進むにつれて、個別の【知識】は「『概念や原理』に基づいて構造化された豊富な知識」、つまり「質の高い知識」になり (前掲書: 36)、それが【資質・能力】をサポートするものとしても機能するようになる。
- ③ ここにおいて【資質・能力】は内容知と方法知とを融合したものとなり、それが次の段階の学習のために使用される。

以上のことから、現在の日本 (特に文部科学省関係の文書) において、【資質・能力】というナカグロで結ばれた概念が広く使われていることには、以下のような理由があると解釈することができるだろう。

⁵ competence と competency は、あまり区別せずほぼ同義で使われることもあるが、使い分けがなされる場合、competence は「タスク遂行に必要となる潜在的可能性」を指すのに対し、competency は「実際のパフォーマンスをより効果的かつ高レベルなものとする基本的特徴」を指すという (Dubois & Rothwell, 2000; Orazbayeva, 2016 など)。つまり competence の方が包括的な概念であり、competency はより具体的な行動を可能とする個別的な力を指すことになる。

- 【資質】と【能力】（松下の用語法によれば【能力2】）を対比的に考えることもできるものの、「学習主体から引き出し、社会的な活動や学習に活用する力」であることは共通であり、この点で【資質・能力】としてひとつにまとめることは可能（＝【能力3】）。
- 【資質】【能力】という概念のとらえ方には論者によって異なりがあるものの、【資質】と【能力】とを対比させ、かつこれらを統合された【資質・能力】という概念を想定することにより、これが松下のいうもっとも広義の【能力3】と重なり、かつDeSeCo, NRC等におけるコンピテンス概念⁶とも実質的にほぼ重なることになる⁷。
- 【Competence】は日本語で【能力】と訳される場合もあるが、前述の通り【能力】には広狭の意味があり紛らわしい。一方カタカナ書きの【コンピテンス】も狭い意味での用法（松下の【能力1】）で使われることがあるため、あえて【資質・能力】というナカグロで結ばれた語が使用されることとなったものと思われる。

【資質・能力】という用語法は、学習指導要領をはじめ非常に多くの場面で自明の概念であるかのように使用されているが、それを日本語教育という別分野でも借用しようとする際には、この用語法をめぐる上記のような事情を踏まえた上で、文化審議会としてはこの語をどう理解し、どう使用するかを明確に定義しておくべきであったらう。

2. 2 【知識】【技能】【態度】の相互関係

この【資質・能力】という概念は、「教育内容等」では【知識】【技能】【態度】という3つの領域に分けて整理されているのであるが、そもそも【資質・能力】をなぜこの3つの領域に分けることにしたのかについても、「教育内容等」には明確な説明が与えられていない⁸。

もっとも、教育の目標を、「頭」が働く領域（cognitive domain）、「体」が働く領域（psychomotor domain）、「心」が働く領域（affective domain）に分けて考えるというやり方は、ブルーム・タクソノミー以来の極めて一般的な分類法であるとは言える。これら3領域をそれぞれknowledge, skill, attitudeの3領域に当てはめた枠組みは、伝統的にKSAフレームワークと呼ばれている。

しかしながら言うまでもなく、「教育内容等」において教育目標を3つの領域に分けているからといって、それぞれの領域がブルーム・タクソノミーでの3領域と同じ範囲の概念を指している

⁶ 例えばDeSeCoにおいてコンピテンスは「心理社会上の前提条件が流動する状況で、固有の文脈に対して、その複雑な需要にうまく対応する能力」（ライチェン、サルガニク、2006:65）と定義されている。

⁷ 前掲の「審議のまとめ」には、「[「生きる力」については、過去の中央教育審議会答申において、変化の激しいこれからの社会を生きていくために必要な資質・能力の総称であると位置付けられている（平成8年7月答申参照）」という言及がある。ここから判断すると、文科省の提唱する「生きる力」という概念も【能力3】やコンピテンス概念と同じものを指そうとしているものと理解できる。

⁸ 前出の第78回小委員会日本語教育小委員会の議事録によると、日本語教育専門官が「文部科学省では、知識、技能、態度という言葉は頻繁に出てくるものであり、資質・能力をそのように分けている場合が多いということでございます。これらの理由により、今後本小委員会におきましては資質・能力を一体として捉え、資質・能力については知識、技能、態度の三つの下位の概念により構成されるものとして、整理し使いたいということを御提案させていただきます」という発言をしている。要するにここでも「前例踏襲」が行われたのであり、その際前例の再吟味などはなかったということである。

るとは限らない。本来ならば、これら3領域それぞれの定義を示した上で、【資質・能力】を、なぜこの3領域に分ける必要があるのかを説明すべきところであった（言うまでもなく、「従来文科省ではこのように分けてきたから」というのは何の説明にもなっていない）。

ただ【知識】【技能】【態度】の具体例は、すべて以下のような文末表現によって統一されている。

知識：（～に必要な／～に関する）知識を持っている、（～について）理解している

技能：～ができる

態度：～ようとする

逆に言うと、それぞれの教育目標が、その目標の本質によってではなく、形式的に「どのような文末表現がついているか」によって3領域のいずれかに振り分けられてしまっている。その結果、ほぼ同じ文言が、文末表現のみを変えて異なる領域に重複して現れるという事象が散見される。以下、そうした例を見ていこう。

2. 2. 1 【技能】と【態度】の関係

「生活者としての外国人」に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力」には、以下のような項目例が掲出されている。

技能（4）：学習者の自律学習を支援し、主体的に学ぶ力を引き出すための教育実践を行うことができる

態度（3）：学習者の自律学習を支援し、主体的に学ぶ力を育てようとする

「態度」とは、社会心理学等の分野において一般に受け入れられている Allport（1935）の定義によれば、「体験を通じて体制化された心理的あるいは神経生理的な準備状態であって、生活体が関わりを持つすべての対象や状況に対するその生活体自体の行動を方向づけたり変化させたりするもの」ということになる。上記の「態度（3）」は、「自律学習を支援し、主体的に学力を育てる」という行動の「準備状況」と言えなくはない。しかしそれは極めて限定された行動のみつながるものであり、「生活体が関わりを持つすべての対象や状況に対するその生活体自体の行動を方向づけたり変化させたりするもの」という、Allport の態度の定義の後半部分にはそぐわない。

もし「～することができる」という【技能】に対応して「～しようとする」という【態度】を挙げるのであれば、【技能】として挙げられたすべての項目について、文末表現を変えた【態度】を挙げなければ整合性が取れないだろう。そもそも「求められる資質・能力」のひとつとしてある技能を挙げたのであれば、その技能を「得ようとする」ことも求められるということは当然含意されていると言え、そのことをことさら言及することに意味があるとは思われない。

ここで、上記の「技能（4）」の背後にある【態度】を挙げるとするならば、例えば、

- 「学習とは、他者から教えられることではなく、自律的・主体的に知識・技能を構成していくことである」という学習観を持っている
- 自らの学習観を教育実践に反映させていくための考察を行おうとする

のように、「価値観」と「選好性」に分けた記述が必要となるのではないか。

2. 2. 2 【知識】と【技能】の関係

また、【知識】と【技能】の間にもこのような重複は見られる。「留学生に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力」として挙げられている例である。

知識 (3) : ICT等の多様なリソースを活用した指導を行う上で、必要な知識を持っている
技能 (4) : ICT等の多様なリソースを活用した効果的な教育実践ができる

要するに「知識 (3)」は、「技能 (4)」を達成するのに必要な知識、ということであるわけだが、上記のような書き方をすると、「それが具体的にどのような知識なのか」が示されなければ、教育上は意味がないだろう。また、ある程度複雑なことが「できる」ためには、なべてその裏付けとなる知識が必要となるものと考えられる。「ある技能を達成するために必要な知識を持っている」ことに言及するならば、ここでも【技能】として挙げられた多くの項目について「そのために必要な知識を持っている」ことに言及しなければならなくなるだろう。なぜ特定の【技能】についてのみ「必要な知識」に言及されるのが不明である。

いずれにせよ「教育内容等」にはこのように、ある【技能】を発揮しようとする【態度】、ある【技能】を発揮するために必要な【知識】、が挙げられている箇所が見られる。ここからはあたかも、【技能】が【資質・能力】の中心に据えられ、【知識】【態度】が【技能】を支えているかのような構図が見えるのだが、果たしてそれは適切なものか。そもそも、「教育内容等」における【技能】とはどういう意味で使われているのか。次節ではこのことについて論じていきたい。

3. 【資質・能力】における【技能】の位置づけ—他のコンピテンシー概念との比較

3. 1 学習指導要領、CCR と「教育内容等」

2.1 節では【資質】や【能力】という語が論者によって異なる使われ方をしていることについて述べたが、同様に【技能】という語の使われ方にも注意が必要である。

例えば、2020 年から始まる新しい学習指導要領においては、「資質・能力の三つの柱」として、

- 生きて働く「知識・技能」の習得
- 思考力・判断力・表現力等
- 学びに向かう力・人間性等

という 3 項目が掲げられている。ここで【学びに向かう力・人間性等】は、ブルーム・タクソノ

ミーという「心」が働く領域」であり、「教育内容等」の【態度】に対応するものであろうことは推測できるが、学習指導要領において【知識】【技能】という語は第1の項目の中に押しこまれ、代わって【思考力・判断力・表現力等】という項目が挙げられている。「教育内容等」の【技能】は、学習指導要領でいう上記の「三つの柱」の中ではこれと対応づけられるものなのであろうか。

学習指導要領における「資質・能力の三つの柱」の内実については、2015年に出された中央教育審議会教育課程企画特別部会の「論点整理」という文書に詳細に示されている（同文書10-11）。

i) 「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」：

各教科等に関する個別の知識や技能などであり、身体的技能や芸術表現のための技能等も含む。

ii) 「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」：

問題を発見し、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、プロセスを振り返って次の問題発見・解決につなげていくこと（問題発見・解決）や、情報を他者と共有しながら、対話や議論を通じて互いの多様な考え方の共通点や相違点を理解し、相手の考えに共感したり多様な考えを統合したりして、協力しながら問題を解決していくこと（協働的問題解決）のために必要な思考力・判断力・表現力等である。

iii) 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」：

上記の i) 及び ii) の資質・能力を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素であり、以下のような情意や態度等に関わるものが含まれる（以下略）。

この文書によると、学習指導要領の【知識・技能】における【技能】とは、各教科に固有の非常に基礎的・基本的な「できること」（例えば算数において「筆算ができる」というようなこと）を指しているものと考えられる。

「教育内容等」における【技能】（例えば「目標・目的に沿った授業を計画することができる」というようなこと）とは、知識やこの種の単純技能を組み合わせ、もっと高次の問題解決につながるができる、ということ指しており、そこには「問題発見」「解決の方向性の決定」「計画立案」などの「頭の使い方」が要請される。これらはまさに、学習指導要領の ii) 【思考力・判断力・表現力等】で言及されていることであり、「教育内容等」の【技能】は、学習指導要領では i) でなく、ii) の方に対応しているのであろうととりあえずは考えることができる。

しかし、ここでいま一度学習指導要領における【思考力・判断力・表現力等】の説明を読み直してみよう。ここで言及されている【思考力・判断力・表現力等】は、問題発見や協働的問題解決等の具体的行動が「できること」そのものを直接指しているわけではない。そうではなく、「そうした具体的な行動を行うために必要となる、抽象的かつ汎用的な能力⁹」を指しているもの

⁹ ここでいう【能力】は、松下の用語法によれば【能力2】であろう。

と考えられる（「論点整理」には、「次の問題発見・解決につなげていくこと（問題発見・解決）や…協力しながら問題を解決していくこと（協働的問題解決）のために必要な思考力・判断力・表現力等」と書かれているところに注意しよう）。

またこの新しい学習指導要領は、米国「カリキュラム・リデザイン・センター（CCR）」が提唱している「4次元の教育（four-dimensional education）」（ファデル他、2016）を理論的支柱としている。この枠組においては、21世紀において必要とされるコンピテンシーとして、【知識（何を知り、何を理解しているか）】、【スキル¹⁰（知っていることをどのように使うか）】、【人間性（どのようにふるまうか、どのように世界と関わるか）】、【メタ学習（どのように省察し、どのように適応するか）】という4つの要素を挙げており、「資質・能力の三つの柱」は、この4要素と以下のような対応関係にあるとされている（中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 教育課程企画特別部会（2015）論点整理 補足資料4）。

表1 学習指導要領の「三つの柱」とCCR「4次元の教育」との対応関係

学習指導要領	個別の知識・技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等	
CCR	知識	スキル	人間性	メタ学習 ¹¹

CCRで【スキル】として掲出されている具体的項目例は、例えば【創造性】【批判的思考】【コミュニケーション】【協調性】など、抽象的かつ汎用的な概念であり、これも「教育内容等」における【技能】の具体的項目例とは質的にかなり異なっている。「教育内容等」における【技能】は、学習指導要領における【思考力・判断力・表現力等】とも、その理論的支柱となったCCRの【スキル】とも、実は対応が取れていなかったのである。

3. 2 「教育内容等」における【技能】の正体

「教育内容等」における【技能】には、比較的に抽象的かつ汎用的な能力と思われるものも含まれている。例えば、「学習者の理解に応じて日本語をわかりやすくコントロールできる能力を持っている」¹²、「実践を分析的に振り返り、改善のための検討を行うことができる」¹³などは、具体的な教授行動の前提となる抽象的・汎用的な能力と考えることができ、学習指導要領の【思考

¹⁰この【スキル】は、原文では当然 skill であり、【技能】と訳されていてもよかつたはずであるが、そうではなくカタカナで【スキル】と訳されたことは興味深い。おそらくは【技能】としてしまうと、学習指導要領などでの非常に狭い意味での【技能】と混同される恐れがあり、あえてカタカナ語で訳した、といった事情が想定される。

¹¹この【メタ学習】とは、「学び方の学習（learn to learn）」であり、「学習について振り返ったり、修正したりする際の内面的なプロセス」を指している（前掲書：59-60）。そしてCCRでは、この【メタ学習】は「他の3つの次元の中にそれとなく含めるのでは十分でない。この次元のもつ意義は明白な形で強調されなければならない」（前掲書：60）と明確に言及しているにもかかわらず、学習指導要領では【人間性】とひとつにまとめる形で扱われているところは問題と考えられる（松下 2016）。

¹²「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」：技能（9）

¹³「児童生徒に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力」：技能（6）

力・判断力・表現力等】や、CCRの【スキル】として挙げられているものとはほぼ対応すると考えてよさそうである。しかしながら「教育内容等」において【技能】として挙げられている項目には、極めて個別的な場面において必要とされる、高度かつ具体的な「行動」が挙げられているような例も多い。具体例を見てみよう。

- 学習者が地域社会とつながり、ネットワークを構築する力を育てる教育実践を行うことができる¹⁴
- 教室内外の関係者と学習者をつなぎ、学習者の社会参加を促進するための教室活動をデザインすることができる¹⁵

この2つの【技能】は、「ある目的を実現することを目指して教育活動を計画・実践することができる」ということを指している。つまり、「ある教育活動を計画・実践することができる」というだけにとどまらず、その結果「ある目的を実現することができる」という、2段階の「できること」を求めているのである。こうした2段階の目的を達成するためには、その場面や目的に固有のリソースを動員し組み合わせるという極めて複雑な認知活動が必要と考えられる。これは明らかに、「自分の日本語をコントロールできる」「実践を分析し検討できる」というようなこととは粒度が違う。これほど異質なもの同士を、「文末表現として「～ができる」がついている」というそれだけの理由によって一視同仁に扱うことは果たして適切なのだろうか。

例えば、選択式のテストにおいて受験者は、「複数の選択肢の中から正答を選び出す」という「行動」を行っている。しかし「複数の選択肢の中から正答を選び出すことができる」というのは、果たして【能力】であるといえるだろうか。

表現としてはこれも【能力】と呼んで違和感はないかもしれない。しかしながら、選択式のテストでなかなかいい成績が取れず悩んでいる者に対し、「選択肢の中から正答を選び出す能力を身に付けなさい」とアドバイスすることにどのような意味があるだろうか。同様に、ピアノが弾けるようになりたいと切望している者に対し、「ピアノが弾ける能力を身に付けなさい」と言っても憤激を買うだけであろう。

つまり、具体的な行動に「～ができる」という文末表現を付け、それを【技能】や【能力】と称しても教育的にはなんの意味もない。上で挙げた「高度かつ具体的な「行動」」は、「正答を選び出す」「ピアノを弾く」と同様に、主体が自らの中に内在させている知識・技能・態度を総動員し、その中から使えるものを適切に組み合わせて使うことによって初めて実現されるものと考えられるが、「教育内容等」では「結果」としての「行動」が、あたかもその前提である【技能】であるかのように位置づけられているのである¹⁶。

¹⁴「生活者としての外国人」に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力：技能（7）

¹⁵「留学生に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力：技能（7）

¹⁶このように「行動」に非常な重点が置かれていることは、CEFRの「行動中心主義」が影響を及ぼしている可能性が指摘できる。

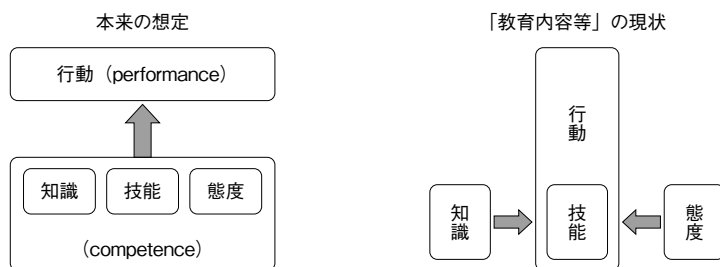


図2 「知識」・「技能」・「態度」と「行動」の関係

「教育内容等」における知識・技能・態度が、実はこのような関係にあるのだととらえるならば、現在の「教育内容等」に、ある【技能】を発揮するためにどのような【知識】や【態度】が必要か、という記述が散見されることも首肯できることである。

4. 現実の研修立案・実施に向けて

以上、「教育目的等」には概念定義が明確でなく、理論的には問題があることを確認した。しかし「教育目的等」の目的は、日本語教育人材研修の立案・実施のための裏付けとすることであった。とにもかくにもその目的を十分に達成していくためには、我々は今後どのようなことを考えていく必要があるだろうか。

4. 1 「日本語教育人材に求められる具体的行動」が示されたという功績

「教育目的等」で【技能】として示された諸項目は、実は【技能】でなく「行動」であるものが多いことはすでに明らかにしたとおりである。しかし、抽象的・汎用的な【技能】でなく、具体的かつ複合的な「行動」が、活動分野、役割、段階ごとの日本語教育人材が目指すべき「目標」として示されたことには、実は十分な意味があると考ええる。

石井 (2015) は、「キー・コンピテンシーなどの資質・能力のカテゴリーは、目指す経済人や市民の具体的な姿から、大まかな骨格だけを抽象したレントゲン写真のようなもの」であり、そうした「一般的な心理特性 (抽象的な資質・能力のカテゴリー) のみに着目していても、そこからカリキュラム (どのような内容・テーマや学習経験を順序立てて組織すればよいのか) は明らかになりません」とした上で、「現代社会や未来社会に関する議論の上に、そこで求められる具体的文脈と活動様式を明らかにすること、そうした活動の中で、各教科の知の枠組み (見方) や思考法 (考え方) がどう位置づいているのかを問うこと、そして、それをふまえて各教科の目標・内容を再考したり、教科横断的なテーマや活動を設定したりすることが必要なのです」と主張している (石井、2015:11-12)。

「教育目的等」で【技能】として示された諸項目は、まさにこの「現代社会や未来社会で求められる具体的文脈と活動様式」を明らかにしたものの、と言えるのではないだろうか。最終的に日本語教育人材が、「現場において具体的に何をしなければならないのか」、ということを「目標」として示したと考えるならば、「教育目的等」の【技能】の記述には大きな意味があるとみなすことができる。

石井はまた、「知識を活用したり想像したりする力は、そうした一般的な能力があると仮定し、その形式を訓練することによっては育ちません。それは、学習者の実力が試される、思考しコミュニケーションする必然性のある文脈において、共同的で深い学習（真正の学習）に取り組む中でこそ育てられます」とも述べている（前掲書：14）。「教育目的等」で【技能】として示された項目（実は「行動」）の中には、「果たしてこのことが「できる」ためにはどうすればよいのだろう」と戸惑うものも少なくない。しかし、そうした行動をいくつかの【技能】に分解し、それらを個別にトレーニングするだけではその「行動」全体を実現できるようにはならないし、また「研修の中で、分解されたそれぞれの項目をとりあえず扱ったからそれで良しとする」という、活動の形式化をもたらす危険性もある。あくまでも全体性を備えた「行動」への取り組みを促すことが重要だということは、ここで改めて強調しておいてよいであろう。

4. 2 今後の課題

とはいえ「教育目的等」には、具体的「行動」は示されているものの、その行動を支える「頭」や「身体」の使い方としての（本来の）【技能】は必ずしも明確に示されていない、という明確な問題点がある。また実際の「行動」の中に、具体的な「頭」や「身体」の使い方（【技能】）や、個別の【知識】、また心の使い方としての【態度】がどう位置づいているのかについての考察もなければ、その「行動」を十二分に行えるようにはなりにくい。まずは、こうした状況に対応を行う必要があるだろう。

例えば、「日本語教師【中堅】に求められる資質・能力」の技能5として、

- 日本語教師（初任）や日本語教育支援者に適切な助言をすることができる

という項目が示されている。この「行動」を行えるようになるために必要なものとしては、例えば以下のようなものを想定することができる。

- 対象者の行動等を詳細に観察・記述することができる（【技能】）
- 日本語教育人材の資質・能力についての知識と照らし合わせ、対象者の行動等のどの部分に、どういう問題点があるかを把握することができる（【知識】【技能】）
- その問題点を明確に言語化できる（【知識】【技能】）
- その問題点を対象者に伝えたときに、対象者がどう感じ、どう受け止めるかを推察することができる（【知識】¹⁷【技能】）

このように、【技能】として示された「行動」について、それを実現するには具体的にどのような【知識】【技能】【態度】が必要になるのか、それらがどのように関係しあっているのか、と

¹⁷ここでいう【知識】とは、すでに確立していて共同体内で共有されているものではなく、個人として経験を積む中で、「こういう場合にはこうするとうまくいく」ということに自ら気づき、蓄積していったもの、と考えることができる。【知識】にはそういう種類のものもある、という認識も重要であろう。

いうことをひとつひとつ考察¹⁸し、それを踏まえて研修の立案を行っていくことが、現在の「教育目的等」を最大限に活用していくためにまずすべきこととなるであろう。

また「教育内容等」では、教育人材の「段階」に応じた資質・能力の整理が行われているものの、必要な資質・能力のリストが段階別に列挙されるにとどまり、教育人材の成長段階に応じて資質・能力がどのように広がり、どのように深まっていくかというモデルが示されていない。このため、教育人材の成長を一貫して支援するための枠組みにはなり得ていない、という問題点も指摘できる。「教育内容等」の枠組全体は、こうした点も含めさらに改善していく必要があると考えるが、このことについては稿を改めて論じたい。

※本研究は JSPS 科研費 19K00730 の助成を受けて行われたものである。

参考文献

- 石井英真 (2015) 『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準
- 国立教育政策研究所 (編) (2016). 『資質・能力 [理論編]』東洋館出版社.
- 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 教育課程企画特別部会 (2015) 論点整理 (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf)
- 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 (2016). 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_1_11_1.pdf)
- ファデル, C., ビアリック, M., トリリング, B. (2016). 『21 世紀の学習者と教育の 4 つの次元』(関口貴裕, 細川太輔・編訳) 北大路書房
- 文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)』改定版 (http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html)
- 松下佳代 (2016). 「資質・能力の新たな枠組み—「3・3・1 モデル」の提案—」京都大学高等教育研究, 22: 139-149
- ライチェン, D.S., サルガニク, R.H. (2006). 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力を目指して』(立田慶裕・監訳) 明石書店
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA, US: Clark University Press.
- Dubois, D., & Rothwell, W. (2000). *The Competency Toolkit*. Amherst: HRD Press.
- Orazbayeva, K.O. (2016). Professional Competence of Teachers in the Age of Globalization, *International journal of environmental & science education*, vol. 11, no. 9, 2659-2672

¹⁸ こうした考察のプロセスにおいては、【知識】【技能】【態度】のトライアド以外に、おそらく CCR でいう【メタ学習】という 4 つ目の要素も関連していることが明らかになってくることであろう。