

初任日本語教師の教授能力獲得に向けて ——国内の日本語学校における「採用前研修」の試行と評価——

門 馬 真 帆・富 谷 玲 子

Today, there are more than 300,000 foreign students in Japan, and the student at Japanese language schools numbered 113,626 in 2019. As the number of Japanese language schools increases, the number of teachers working there, including new teachers, also increases. Therefore, it is gradually becoming problems to provide adequate education to foreign students. For the beginner Japanese language teachers who have graduated from professional training courses, they are assumed to have acquired basic skills as a teacher, however, they forced to deal with many complicated teaching tasks early in their careers that may be unprepared to handle.

Based on these realities, this paper examines the results and the effects of teacher training at a Japanese language school. This training is planned for beginners before they begin teaching, and it is understood that this training is efficient and effective for new teachers and also for the Japanese language schools at which they teach.

キーワード：初任日本語教師 国内の日本語学校 教授能力
採用前研修 養成

1. はじめに

日本国内の日本語学習者は社会情勢の変化に伴い急激に変動する¹。この5年で留学生は著しく増加しその背景も多様化した、その影響を受けて日本語教師も多様化した。特に「法務省告示日本語教育機関」（以下「日本語学校」と記す）では、日本語教師不足が深刻化し、日本語教師の質が著しく多様化した。

国内の日本語教育では、日本語教師（日本語教員）養成課程（以下「養成」と記す）修了者が日本語教師を目指す場合、その多くが日本語学校で

キャリアスタートする。日本語学校では日本語教師の採用条件を、養成修了・日本語教育能力検定試験合格・学士以上の学位のいずれかひとつ以上の要件を満たすこと等としている。しかし、有資格者であっても必ずしも日本語の授業で必要とされる教授能力を持つことは少なく、養成修了者がすぐに日本語教師として「独り立ち」し「即戦力」として活躍できるわけではない。養成修了段階での教授能力と日本語学校が求める教授能力にはギャップがあり、初任日本語教師も採用側（日本語学校）も大きな困難を恒常的に抱えている。この問題は日本語学校の教育現場では広く知られているが、その分析や対策は十分ではない。本研究では、この困難の軽減について、教師教育（研修）という視点から検討する。

2. 研究目的

本研究の目的は、国内の日本語学校における教師教育（研修）の在り方について、教育現場の視点から検討することにある。日本語学校が慢性的に抱える人材確保の難しさ、初任者が抱く日本語教師のイメージと教育現場（日本語学校）が求める教授能力のミスマッチを分析し、その解決を教師教育（研修）という視点から探る。本研究では以下の3点を検討する。

- ① 現在、国内の日本語学校はどのような社会的状況の中にあるか。
- ② 初任日本語教師には、どのような教師教育（研修）が適切か。
- ③ 初任スタート時点の日本語教師（以下「初任」と記す）が教授能力を獲得するにはどのような援助が必要か。

本研究では、文化審議会国語分科会（2018）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）』に従い、大学や民間機関等で「日本語教師を目指して、日本語教師養成課程等で学ぶ者」（p.16）を対象とした教師教育を「養成」、「日本語教師養成段階を修了した者で、それぞれの活動分野に新たに携わる者。※当該活動分野において0～3年程度の日本語教育歴にある者」（p.16）に対する教師教育を「研修」とする。

3. 先行研究

養成は全国の大学や民間の教育関連機関で広く実施されており、養成修了者は日本語教師の有資格者とされる。従って、国内の日本語学校の日本語教師は原則として養成修了者であり、養成修了者が初任日本語教師となる。一方、日本語学校の現職日本語教師と「研修」の関係をみると、現職

者研修は文化審議会国語分科会（2018）で初めて提示されたものの、現時点では研修制度も研修実施規定もなく、義務づけられたものではない。また研修の対象も、上記報告では、「初任」は「0～3年程度の日本語教育歴にある者」とあり、経験年数は「教授経験がゼロ」である初任から、教授経験3年までの幅があり、その教授能力には大きな差がある。研修を恒常的に実施している日本語学校は稀で、外部機関（日本語教育分野の学会や協議会等）が実施する研修はあるものの、その研修受講歴を持つ現職日本語教師は多くない。

日本語教育の初任を対象とした教師教育の先行研究は少ない。布施（2019）は、初任日本語教師のキャリア形成は個別の教授環境（学習者層・設備・カリキュラム等）に左右され、環境的な要因がキャリア形成に影響を及ぼすこと、キャリア形成の初期段階から「職業としての日本語教師」「仕事を通じた人生のキャリアパス」について伝えることが重要であると指摘している。また、初任の環境改善、日本語学校が対処すべき問題点に関しても指摘しているが、これらの問題に関する具体的な取り組みについては言及されていない。布施の指摘の通り、日本語学校でのキャリアスタート時点では、日本語教師の雇用形態・勤務内容・キャリアアップに関する情報は不明確な点が多い。雇用形態（専任講師か非常勤講師か）によって職務範囲が異なり、その後のキャリア形成に大きくかわるが、継続的キャリアパスが示されていないことが多い。

日本語教師の職務内容・職務範囲に関しては、トムソン（2001）による分析がある。一般に授業だけが日本語教師の仕事であるように思われがちだが、実は日本語教師の職務内容は多岐にわたり、授業はその中の一部でしかないことが指摘されている。

嶋田（2019）は、現在の日本語学校には、一切新人研修がないケースもあれば、研修システムがしっかりあって学び続けられる学校もあり、日本語学校内の研修が「玉石混交」であることを指摘している。さらに、研修では「教える技術の向上」だけでなく、「現場に適した視点」の育成が必要であるとし、教師個人の努力だけではなく現場での学びあいが求められると述べている。また、養成と日本語学校の教育現場との連携・接続が充分ではないという課題に関する指摘もあるが、その解決に関する言及はない。

このように、初任者のキャリア形成・研修の重要性については既に指摘

されてはいるが、上記の研究においても「日本語教師の初任スタート時」の具体的研修については検討されていない。本研究では、布施の指摘する「初任者の環境改善」、嶋田の指摘する「養成と日本語学校での研修の接続」について、トムソンが指摘する「日本語教師の多岐にわたる職務内容」に注目しつつ検討する。

4. 研究方法

本研究では以下の3点について、記述、分析を行う。

- (1) 統計資料を用いた国内の日本語学校の状況分析
- (2) 初任日本語教師を対象とした採用前研修の試行
- (3) 初任日本語教師を対象とした採用前研修の評価

初任日本語教師は初任スタート時に多くの不安・困難を抱える（門馬・富谷 2020）。本研究では、養成を修了したものの日本語教育における教授経験がない段階、すなわち初任スタート時点の日本語教師に焦点を絞る。初任が直面する困難の解消に向けて、まず、日本語学校が置かれている社会的状況について公刊されている統計資料から分析し、日本語学校の内部の視点から日本語教師の職務内容を記述する。次に、困難を軽減するために実際に日本語学校の教育現場において校内業務の一環として企画・試行した研修について報告する²。この研修の成果を評価・検証し、「養成」との接続について考察を加える。

5. 結果

5.1. 統計資料を用いた国内の日本語学校の状況分析

5.1.1. 国内の留学生及び日本語教師の動向

国内の日本語教育機関（大学・専門学校・日本語学校等）に在籍する留学生数は、2015 年は 191,753 人だったのに対し、2019 年には 277,857 人と、5 年間で約 1.5 倍に急増した³。背景には、福田内閣による「留学生 30 万人計画」（2008 年）があり、さらにその背後には、留学生の労働力を必要とする国内の産業構造があり、就労を積極的に受け入れる留学生の志向がある。日本語教師数は、2015 年は 7,496 人だったのに対し、2019 年には 12,933 人と 5 年間で 1.7 倍に急増している（文化庁 2019・2018・2017・2016・2015）⁴。

日本語学校は法務省「日本語教育機関の告示基準（2016）」及び「日本

語教育機関の告示基準解釈指針」に定められた項目を遵守することによって法務省（出入国管理庁）から認可を受け、日本語学校に在籍する外国人は「留学生」としての在留が認められる⁵。法務省告示基準を満たす日本語学校（通称「法務省告示校」）で働く日本語教師は、以下の要件の一つ以上を満たさなければならない。（なお、本研究における「養成」とは次の①と③であり、③は民間の日本語教育関連機関で実施されている）。

- ① 短期大学を除く大学または大学院で日本語教育に関する課程の修了者（主専攻）、または日本語教育に関する科目を 26 単位以上取得した課程（副専攻）の修了者。
- ② 公益財団法人日本国際教育支援協会の実施する「日本語教育能力検定」の合格者。
- ③ 学士を持ち、日本語教育に関し適当と認められる 420 時間以上の研修の修了者⁶。

この 5 年の初任日本語教師の姿の変化が「日本語教育能力検定試験」の統計から浮かび上がる。「日本語教育能力検定試験」受験者は、2015 年には 5,920 人、合格者は 1,086 人、合格率 18.3%であったが、5 年後の 2019 年には、受験者が 11,699 人、合格者が 2,659 人、合格率は 23.2%である。この 5 年間で受験者数は 2.1 倍、合格者数も 2.4 倍に増えている。「日本語教育能力検定試験」合格者、すなわち日本語教師の有資格者が急増していることがわかる。次に、年代別構成を見ると、2015 年から 2019 年の 5 年間で、20 代の受験者は 1,270 人から 1,777 人と 1.4 倍⁷、30 代は 898 人から 1,468 人と 1.6 倍と比較的緩やかな増加傾向が見られるのに対し、50 代の受験者は 999 人から 2,353 人と 2.4 倍、60 代以上の受験者数は 596 人から 1,735 人と、2.9 倍⁸に急増している。国内の日本語教育の新規参入者の半数以上が、他業種であれば定年退職期をまもなく迎えるに当たる年代である、といういびつな状況にある。「第二の人生」として日本語教師という職業が選択され、それらの年代層が日本語学校の「初任日本語教師」の一定数を占めるのである。

5.1.2. 国内の日本語学校の状況

日本語教師の多くは国内の日本語学校でキャリアスタートを切るが、日本語学校には様々な慢性的な問題がある。人材確保の難しさ、初任者を対象とする研修実施の困難等である。特に留学生が急増したこの 5 年、日本

語学校では人材確保の問題に直面し続けてきた。

文化庁（2019）のデータから、日本語教育機関一校当たりの日本語教師数の平均を見ると、日本語教育機関全体では一校あたり 18.3 人で、そのうち大学は 9.2 人、日本語学校は 20.9 人で、日本語学校で教える日本語教師数が圧倒的に多い。また、日本語教育全体で常勤教員に比して非常勤教員が著しく多いが、日本語学校では、常勤教員数は 3407 人、非常勤教員数は 8693 人で、非常勤教員が全体の約 60% を占める⁹。

日本語学校では、多人数の非常勤講師が授業を分担し、一人当たりの担当授業数が少ない。非常勤日本語教師の雇用が非常に不安定であるため、複数校に勤務することによって失業リスクを分散するという雇用獲得戦略を講じざるを得ないのである¹⁰。例えば、東日本大震災、リーマンショック等、国内外の経済不安に伴い留学生は激減し、それに伴い日本語教師の需要も激減する。また、法務省告示基準によって、非常勤講師が勤務校 1 校で担当できる授業時間数の上限が 25 時間と定められていることも背景としてある。日本語学校では担当授業時間数の少ない非常勤講師を多人数雇用せざるを得ない。

非常勤講師に対して支払われる給与は「授業」に対してだけであり、授業準備・採点・成績管理等「授業外の業務」が給与対象とされることはあまりない。「授業外の業務」は初任日本語教師にとって大きな負担となるため、担当授業数を絞り込まなければならない。ここにも、日本語教師を職業とすることを志す 20～30 代の若者よりも既に経済的基盤が整っている中高年の方が初任者として日本語教育に参入しやすいというねじれた状況にある。これは国内の日本語学校全体の構造的問題であり、一日本語学校の努力や改革で容易に解決できる問題ではない。

日本語学校の教師採用は、他の学校や一般企業とは大きく異なる。日本語学校の多くは 4 学期制を導入し、新学期に合わせて年 2～4 回、新規留学生の入学を受け入れている。学期ごとにクラスが増減し、その都度留学生の特性（母語・出身国・年齢等）や留学目的（進路等）も変わる。学期ごとに、留学生の特性に適したコースデザインを行い、開講クラス数を決定する必要がある、クラスを増設する場合には日本語教師を新たに採用する必要が生じる。従って、一年間を通じて非常勤日本語教師の募集が行われることになる。非常勤日本語教師の雇用契約は通常 1 年単位だが、学期ごとに担当授業数は変わるという点で雇用は不安定ではあるが、非常勤講

師は学期（3ヵ月）ごとに希望担当授業数を変更したり、休暇を取ったり、年度の途中で退職することも可能であり、ある程度自由な働き方ができる。これは、日本語教師を一生の仕事、主たる収入源とする者にとっては不安定要素でしかないが、一方、日本語教師を主たる収入源としない者の働き方としては好条件となる。長期間安定的に勤務する非常勤教師は少なく、日本語教師としてキャリア形成することには困難が伴う。そして、キャリア形成できなければ、比較的安定した雇用を保証される専任教員にステップアップすることはないのである。

日本語学校も非常勤日本語教師の雇用に関する慢性的困難に直面している。長期間安定的に勤務する非常勤日本語教師が少ないため、年間を通じてほとんどの期間、採用活動を続けざるを得ない。多くの日本語学校には、採用を担当する人事部に相当する部署がなく、校長や管理職（教務主任等）が採用を担う。応募者に対し面接を行い、模擬授業を評価して採用の可否を決定する場合が多いが、このような採用方法では日本語教師としての資質・能力を十分に見極めることは困難である。このような困難の連鎖を解消するための方策が必要である。

5.1.3. 初任日本語教師と研修

新規採用者、特に初任者を対象とした研修やOJTを職務として位置づけ、担当者を配置している日本語学校は稀である。学校教育の研修制度とは異なり、日本語学校の場合、研修の実施規定も監督省庁もない。日本語学校のほとんどが小規模な企業、あるいは個人経営による事業であり、経済基盤が弱く、研修に予算を割り当てるのは困難であることが多い。実際には、専任日本語教師や経験の長い非常勤日本語教師が、職務として位置づけがないまま、日々の授業や業務に加えて新規採用者に助言したり指導したりするといった形で「初任研修」を担わざるを得ない。初任者と経験の長い日本語教師がチーム・ティーチング行い教授活動の智慧を共有しつつ初任者のスキルアップを図ることもあるが、指導者側は先輩教員としての好意や義務感から無償で初任者を指導しているところも多い。

採用後の研修が公的制度としてないため、日本語教師としてのスキルアップは本人の自覚と意志に任されることになる。特に初任者の場合、本人にスキルアップの志向が薄いと教授能力は養成修了段階からほとんど向上しない。その結果、初任者が教授活動に関する自信を失い離職するといっ

た事態に至ることも少なくない。離職者があると、日本語学校は新たに採用活動を行わなければならない。こうして、さらなる困難の連鎖が生じる。

養成の教育内容は実に様々であり、従って養成修了時点の初任日本語教師の教授能力も千差万別である。また、養成修了時点の能力と初任スタート時点で求められる能力のギャップも大きい。さらに、初任日本語教師が抱く職務内容のイメージと採用側（日本語学校）が初任日本語教師に期待するそれとの間でもミスマッチが発生しやすい。初任者が日本語学校の教育現場に身を置いてみて初めて直面する困難が多いのである。日本語学校が求める教授活動の水準に満たない、授業外の業務等を含めた日本語教師の職務範囲と職務の全体量が把握できない、一定の時間的制約の中で自律的に業務を遂行することが難しい等の困難である。

初任日本語教師の教授能力育成は、日本語学校の留学生教育の質を保つために極めて重要であるが、研修機会が十分に提供されているとはいえない状況にある。研修の不在が継続的かつ長期的に安定して日本語教師として働く人材の確保の難しさに繋がっているのである。

文化審議会国語分科会（2018）で、日本語教師の段階別研修が初めて示され、これは国内の日本語学校から見ても画期的な前進ではあるが、養成と初任の接続に関する問題に関しては全く扱われていない。日本語学校はそれぞれ良心に従って初任日本語教師の育成を試みているはずではあるが、研修の実践等に関する情報は十分に共有されていない。

以上は国内の日本語学校の状況の分析であり、決してそれを非難するものではない。

5.2. 採用前研修の試行

5.2.1. 採用前研修のコースデザイン

上述した養成と初任の教授能力のギャップから生じる様々な困難を軽減することを目的として、「採用前研修」を設計し、施行した¹¹。中堅日本語教師を対象として実施した「初任スタート時に抱えた不安・困難」に関する調査の結果（表1右欄：門馬・富谷 2020）を初任日本語教師のニーズと考えた。

初任スタート時の主な不安・困難は「授業準備」（学習目標の把握・学習項目分析・教案作成・練習の準備）である。実際に初任日本語教師が勤務する日本語学校に特有の諸条件（教育理念、教育目標、学校の規模、地

理的・環境的状况、日本国の留学制度、学習者個人が置かれている生活環境)、留学生の置かれた社会背景等の理解、コース全容の把握や校内業務に関する困難もあった。日本語教師の仕事は多分野にわたり、授業外の業務も多いが、この点はなかなか未経験者には理解されにくく、初任日本語教師が授業外の業務に慣れるまでに苦労することが多い。初任スタート前に実際の職務内容を体験し知っておくことによって困難が軽減できると考えた¹²⁾。

このようなニーズ分析に基づき、初任日本語教師の採用(非常勤講師)に連動する「採用前研修」を企画した。この点を明記して研修参加者の募集を行い¹³⁾、2019年8月～12月の研修¹⁴⁾を3期にわたり実施し、初任者の直面する不安・困難を事前に解消するための研修の在り方を探った。初任スタート時点で必要不可欠な日本語教師としての教授能力と授業に関連する職務遂行能力に焦点を絞り、その獲得を目標とした。なお、コースデザインは校内の専任講師4名で行い、研修講師は校内の専任講師支援のもと主に1名が務めた。

採用前研修の到達目標は「すでに勤務している現職者と同水準の教授活動ができる」こととした。「採用前研修のコースデザイン」を表1に示す。表1には実際の実施順序に基づいて採用前研修の内容を記した。なお、表の右欄「初任者が抱える困難」の内容は、以下の通りである(門馬・富谷2020)。

- | | |
|--------------|--|
| (a) 授業・教案 | : 授業内容・授業計画・学習活動・教案作成等 |
| (b) 学生対応 | : 学習者とのインターアクション等 |
| (c) コース全容の把握 | : コース・カリキュラム・シラバス・運営方針・
学生の背景・進路・制度の把握等 |
| (d) 校内業務 | : 授業後の業務(採点・報告書作成・後片付け等)・
出勤記録等 |

表1 採用前研修のコースデザイン（初任者が抱える困難との関連¹⁵⁾）

研修の時期			研修内容 ¹⁶⁾	初任者が抱える困難
1期	2期	3期		
8～9月	9～10月	11～12月		
第1回			学校概要（教育目標・到達目標、教授環境等）	(a) (c)
			教案作成①（教授法／シラバス、文法書／教材紹介、学習項目提示方法A）	(a) (b)
第2回			日本語学校の留学生教育／日本語能力測定試験	(a) (c)
			教案作成②（学習項目提示方法B）	(a) (b)
第3回			教案作成③（教科書と授業構成）	(a) (b)
			模擬授業の準備①（モデル教案の読み方）	(a) (b)
第4回			校内業務①（予定・引継ぎの方法、専門用語等）	(a) (b) (c)
			模擬授業の準備②（模擬授業学習項目のまとめ）	(a)
			授業見学	(a) (b) (c) (d)
第5回			授業見学	(a) (b) (c) (d)
			校内業務②（小テストの概要、作成、実施方法等）	(a)
第6回			板書計画	(a) (b)
			校内業務③（タブレット ¹⁷⁾ 、機器・機材の使用法）	(a)
			模擬授業の準備③（模擬練習最終調整）	(a)
第7回			教具の使用法（タブレットや機材等）	(a)
			模擬授業の準備④（模擬授業リハーサル）	(a) (b) (c) (d)
第8回	—	第8回	第7回の続き	(a) (b) (c) (d)
第9回	—	—	第7回の続き	(a) (b) (c) (d)
第10回	第8回	第9回	学習者の前で模擬授業（45分1文型）	(a) (b) (c) (d)
			模擬授業振り返り	(a) (b) (c) (d)

5.2.2. 採用前研修の到達目標

研修開始時点で、研修の到達目標と評価項目を示した。円滑に「模擬授業」が行えることを具体的到達目標とし、授業前の準備、授業実施の際の声の大きさ・学習者へのフィードバック・板書等、自律的に教授活動を行う力の獲得を目指した。この研修の到達目標は以下の3点である。

- ①留学生の生活背景と勤務校の教育目標に合った授業ができる。
- ②自律的に教授活動ができる。
- ③授業外の校内業務が自律的かつ効率的に行える。
- ④同僚や学習者と円滑にコミュニケーションが取れる。

研修開始時点で評価方法・評価項目を伝え、授業を振り返り改善する力の育成を目指した。評価項目は「授業準備、授業、授業後、予定表、チーム・ティーチング、その他」の6項目¹⁸⁾である。研修生と研修講師両者が同一

の基準を用いてそれぞれ評価した。

5.2.3. 採用前研修の内容

研修の目的と内容は以下の通りである。

(1) 学校の概要

研修を実施する日本語学校（採用された場合の勤務校）の諸条件と特色、中長期カリキュラム、在籍留学生のレベルごとの日本語のイメージを理解することを目的とした。

留学生数・教職員数・学校の特色、留学生の入学時期、最長在籍期間、留学目的、日本語能力の最終到達目標（卒業時に必要とされる日本語能力の到達目標レベル）、卒業要件を紹介し、授業運営方法、入学から卒業までの長期カリキュラム等を示し、日々の教授活動との関連の意識化を促した。

(2) 国内の日本語学校における留学生教育の特性

現在の日本語学校と留学生教育、背景としての社会的状況の理解を目的とした。

日本語学校を管轄する省庁・日本語学校数・国内の留学生数・留学生の爆発的な増加・留学生の背景の多様化（留学目的・卒業後の進路）、慢性的な教師不足等を取り上げた。また日本語能力を測る試験として、日本留学試験と日本語能力試験の特徴を紹介し、校内で目標とする具体的なレベルや数値を示し、日々の教授活動との関連の意識化を図った。

(3) 授業外の校内業務

校内の環境に慣れ、「授業外の校内業務」について知ることを目的とした。

校内の環境に慣れて負担なく行動できるようになるため、教員室・教室等教職員が使っている場で研修を行った。実際の勤務では重要な位置を占める「授業進行表」については、その中に記された内容や校内特有の記述方式（専門用語等）を取り上げ、そこに記された内容を確認する時間を設けた。授業後の引継ぎの方法、教材やフォーマットが格納されている場所の確認を行い、全クラスで実施している授業前の小テストの実施・採点業務にも携わる機会を設けた。

初任スタート時には校内業務に慣れるまで苦勞することが多い。「授

業進行表」を十分に理解することによって、日本語教師は自分自身のその日の授業担当箇所を、前後の授業との関連において、あるいは1週間・1か月・1学期といった中長期的カリキュラムの中で考えることができるようになることを目指した。日々の教授活動をカリキュラムの中に位置付けつつ考えることのできる視点を持つことが非常に重要である。

(4) 授業前の準備・教案作成

日本語学校の教育理念、コースの到達目標や教授方法に合った授業を計画し、教案作成ができるようになることを目的とした。

使用教材の教授法、シラバス、学習項目の提示方法、練習の種類、教科書で扱われている学習項目の順序、練習の実施方法を取り上げ、教案作成のための参考文献、実際の授業で使用する視聴覚機器（プロジェクター・タブレット等）の具体的な使い方を紹介した。学習者のアウトプット（発話等）や質問を予測させ、対応を考えさせる練習をした。実際に授業を受ける留学生の背景や進路を考慮する教授活動を計画することとした。授業前の準備は授業の中での教授活動のために重要であるのみならず、コース全体の教育理念や目標に根差した教授活動を行うためにも必須であり、教育の質を一定に保つことができると考えた。

(5) 授業見学

研修実施校の実際の教授活動や授業運営の方法を知ること、研修内容が実際の教授活動とどう関連するのかを把握することを目的とした。

主に学習項目の導入部分の授業を見学し、見学後には授業担当講師も交えて必ずフィードバックを行い、気づきを共有した。授業見学を複数回設定した場合には、授業開始部分や表記、練習等、回ごとに新たな授業箇所の見学を行った。

国内の日本語教育における教室活動は、学校教育での「英語」や「国語」の授業方法とは全く異なる。日本語ネイティブスピーカーにとって日本語は母語であるため、日本語の教授活動を実際に見るのは養成段階が初めてである。教授活動のモデルや学習体験がない中で、日本語教師として教授活動のスキルを身につけていかなければならない。実際の日本語の授業を見ることは非常に貴重で重要であると考えた。

(6) 授業計画と模擬授業の準備

研修で扱った知識・スキルを使って授業計画を立て、模擬授業の準備を行うことを目的とした。初任日本語教師に求められる教授活動の基礎的なスキルの育成を目指した。

①学習項目の分析と授業計画

模擬授業を研修成果のアウトプットの場として位置づけた。模擬授業を実施するクラスと学習項目を決定し、45分間で一つの学習項目を扱うための授業計画を作成することとした。学習項目の留意点を説明し、授業の到達目標設定、授業の構成、授業で提示する例文の作成を研修生同士で協働して行い、そこに到達するまでのプロセスを教案として書き出すことを第一段階の課題とした。

②板書計画

文字の大きさ・書き方・色使い・順番・場所・消し方等ポイントを紹介し、これらを教案に追加することを第二段階の課題とした。板書は、実際の授業中に注意を振り向けることが難しく、自分自身の板書を意識的に捉えなおすことも難しいが、日本語母語話者間で慣例となっている書き癖が留学生には理解できずクレームが出やすい（門馬・富谷 2020）。こうした点を予測し授業準備段階で対策を講じることができるようになることを目指した。

③教具の使用・使用計画

教具であるタブレットの操作方法を重点的に扱う時間を設けた。教材の多くをクラウドで管理をしているため、タブレット端末の扱い方、基礎的な操作、出欠確認で使用するシステム、学内の他の教材とのつなげ方等、実際にタブレットに触り操作する練習を行った。実際の授業では教材をタブレット端末から提示しているため、これらの操作は教授活動の基盤となり、順調な授業運営に関わる。教授活動で使う教材の格納場所についても扱い、教壇に立ってから「教材が見つからない」という事態を減らせるよう試みた。

(7) 模擬授業

模擬授業を採用前研修の集大成として位置づけ、45分間の教授活動を円滑に行うことができることを目的とした。

授業見学や授業準備を繰り返すことで教授活動に必要な能力を体系的に積み上げ、最終的には模擬授業によりその成果を確認するという

構成にした。養成での模擬授業²⁰と違う点は、慎重に準備を重ねた上で日本語学校の留学生を対象に未習学習項目を教授するという点にある。何が起るかかわからないリアルな教授活動を研修の中で経験することが重要であると考えた。留学生を対象に行う模擬授業に臨むまでプロセスを段階的に提示し、「学習項目の分析→教案作成→研修講師からの教案のフィードバック→教案の改善→教材・教具の準備→授業リハーサル(研修生・研修講師を学習者役とした模擬授業)→模擬授業」のように、段階ごとに丁寧に指導を行った。教案に書かれた授業計画を体で覚えて実現できるよう、実戦練習を繰り返した。実際にホワイトボードに書く・投影する等し、書くのに要する時間、見え方を体感する機会を設けた。最終段階として、校内の教員を学習者役とした模擬授業のリハーサルを実施した。この段階で研修講師や他専任講師からの評価が低い場合は、さらに複数回模擬授業を繰り返し行うことを計画していたが、該当者はなかった。十分な準備を行ってから、研修校の留学生を対象に模擬授業を実施した。模擬授業の評価項目として「授業前・授業中・授業計画・授業後・その他²¹」の5項目を用い、研修生と研修講師が同一の評価項目を用いてそれぞれ評価することとした。

(8) 模擬授業の振り返り

研修生が自分自身の授業を振り返り改善できるようになること、研修生間で相互に適切なフィードバックができるようになることを目的とした。

模擬授業後、模擬授業の計画(教案)と実際の授業との一致点、予想外の展開について確認し、その他の気づきとともに共有した。事前に示した評価項目に基づいて、研修生と研修講師がともにフィードバックを行い、研修生が客観的に振り返れるよう指導した。最後に非常勤講師採用の待遇を研修生に紹介し、採用された場合の担当授業時間数や担当レベル、昇給等キャリアアップの仕組み等を、進路選択の目安として説明した。

(9) 学生対応(授業外の業務)

研修の全期間を通じて、授業関連の業務だけではなく、学習者とのやりとりを中心とした学生対応(授業内での学生からの簡単な相談や質問への対応等)を体験する機会を設けた。

(10) 研修生への評価

研修実施校の教育目標を理解し、模擬授業において研修実施校における授業スタイルに即した授業を行うことができることを研修の到達目標とし、模擬授業の成果を複数講師で評価した。この要件によって、研修修了及び非常勤講師の採用候補者の認定を行った。

(11) 研修の環境

実際の日本語学校で授業が行われる教室で採用前研修を実施した。研修中に授業で使う教材を探したり手に取ったりすることにより、初任候補者である研修生が教授活動に関連する「物」や教室環境に慣れ、採用後に出くわす「初めての経験」をできるだけ減らすことを意図した。また、教員室での学生や教職員の様子を知る機会、研修講師以外の教職員と「顔なじみ」になる機会を設け、研修期間中に研修生が「気軽に聞ける・相談できる」環境づくりを目指した。

5.3. 採用前研修内容の評価

採用前研修参加者は全3期で8名（第1期2人、第2期2人、第3期4人²²⁾、そのうちの5名が修了し²³⁾、この5名全員を非常勤講師として採用するに至った。研修生は初任日本語教師候補者として、研修を通じて勤務希望校の様々な面を知り、そこで働く日本語教師をはじめとする職員、在籍する留学生と知り合い、また日本語教師を取り巻く多忙な業務に慣れた段階でのキャリアスタートとなった。採用に至った5名の研修修了者は、それぞれ無事に初任日本語教師としてスタートを切り、現在²⁴⁾まで継続して半年～1年勤務しているが、初任日本語教師が抱える困難（表1右欄）は大きく表面化していない。この点から、採用前研修は有効であったと評価した。

第1期～第3期の各回の研修の評価と改善のプロセスを以下に示す。

第1期において、初任者は校内や学習者の様子、授業や授業後の校内業務に慣れ、採用候補者としてことができ、研修全体の目標は概ね達成された。

しかし、研修生にとっての負担が大きく、研修講師の支援を予想以上に必要とした。研修課題の意図の理解、求められる成果、課題の遂行方法等、初めて直面し困惑する事柄が多く、イメージを作りにくかったように見えた。また、研修生間で情報や問題解決方法が共有できる機会が少なかった。

課題や研修の成果物について意見交換する場は設けていたが、課題等のフィードバックは個別に行っていたことが背景にある。「体験」の機会もさらに増やす必要があることもわかった。実際に教室で機器をどう扱うか、どこにどんなリソースがあり、いつ使うのか、いつ使えるのか等、実際に「リソースや機材の実物に触れる」機会、「体験」の機会を増やす必要があるという課題が残った。

第2期では、上記課題の改善に取り組んだ。研修生の負担を減らすため、課題を提示した時に全員で課題に取り組む時間を設け、課題の目的や取り組み方法について確認した。研修生全員で成果物を共有・フィードバックをしあう場を毎回設けた。課題の成果を共有する機会はまだ十分ではなかったが、研修生同士で意見を出し合いながら課題に取り組むことによって、課題の完成度が高くなった。

また、授業での声の出し方や立ち居振る舞いについてモデルを示し、練習の機会も作り、模擬授業を実施するクラスで授業見学できるようにして、学習者の様子や名前を把握したうえで模擬授業に臨める体制を作った。授業で使うタブレット操作を練習する時間を作り、教材の呼び出し方や投影方法等を練習した。さらに、授業見学の際にもタブレット操作を行ったり、授業に関連する業務（出欠確認、小テストの実施、採点等）を手伝ったりする等、教授活動の一部を状況の中で体験する機会を設けた。

課題として、事前準備で練習を積んでも、模擬授業では練習の成果が出せない、教授環境が変わると事前練習が生かされない、機器操作・教材教具・学内システムに関する戸惑いが続く、クラスサイズに適した声の使い方ができない、等が残った。

第3期では、上記課題を意識して研修を実施した結果、概ね課題を解決することができた。学習者の特徴をとらえた上で模擬授業ができた点、事前に授業で使用する機材に慣れることができた点等、研修生からプラスのフィードバックがあった。

但し全3期を通じ、すべての研修生が、実際の授業のために教案を作成するには困難があり教案の改善のために、研修講師と何往復もやり取りをし、相当な時間をかけざるを得なかった。

学習者（留学生）と接する機会を研修の中に多く設定し、「誰に授業をするのか」を想定しながら授業準備をすることができたため、授業計画段階で、どのような授業をイメージして教案作成するとよいのか、日本語学

校の教育理念や到達目標がどのように授業に反映され具体化されているか等の点が捉えやすくなったように思われる。教育現場に根差した研修であるため、教育現場に慣れておくことができるという効果があり、円滑に初任日本語教師が教授活動を開始できることがわかった。この点において、採用前研修は初任スタートのために意義あるものであると考えた。

6. 考察

6.1. 初任スタート時に求められる日本語教授能力

採用前研修の試行と評価から、日本語学校の教育現場で「採用前研修」を行うことによって、日本語教師に求められる以下の実践能力を採用前に育成できることが明らかになった。

- ・ 自立して授業計画を立てることができる。
- ・ 授業計画に基づいて円滑に授業運営・教授活動が行える。
- ・ 授業準備を一定時間内で行うことができる。
- ・ 授業に関連する校内業務を行うことができる。

初任日本語教師にとって最も大きな困難が授業準備（授業計画の立案・教案作成・その改善作業等）と授業そのものである（門馬・富谷 2020）。これは、本研究で試行した採用前研修で研修生が最も時間を費やす課題であり、養成研修段階での教授能力と、日本語学校が初任に求める教授能力の間に大きな乖離があることを示唆している。もし養成で十分な教案作成・授業実践能力が獲得されているのであれば、採用前研修では個別の日本語学校に特有な状況（学習者特性や教育理念・教育目標）を示し、それにあわせて教案を調整する方法を提示すれば、「実際の授業で使える教案作成ができる、問題なく授業ができる」という目標を達成することができるはずである。しかし、全3期にわたり、すべての研修生が、教案作成には研修講師からの多くの支援を必要とした。養成で、教案作成のための参考資料（文法書・ウェブサイト・その他の資料）や教案作成方法は紹介されてはいたが、すべての研修生がそれを使いこなして教案作成を自律的に行えるレベルには至っていなかった。知識が実践に結びついていない状態だったのである。養成修了段階における能力は日本語学校で必要とされる実践能力を満たすものではなく、両者の間には乖離がある。この乖離には二つの側面がある。

① 授業そのものに関する能力：

教案作成・模擬授業の準備・教材や機材の準備・模擬授業準備・模擬授業・模擬授業振り返り等

② 授業以外に関すること：

学校概要・日本語学校の留学生教育 / 日本語能力試験・校内業務（予定・引継ぎの方法・専門用語・小テスト関連・タブレット操作関連等）
本稿の表1に示した「初任者が抱える困難」うち

(a) 授業・教案（授業内容・授業計画・学習活動・教案作成等）

(b) 学生対応

(d) コース全容の把握

といった項目が日々の教授活動を支える基盤となっているのだが、養成修了段階ではこのいずれもが、日本語学校での教授活動の水準を満たすものにはなっていないことが多いのではないと思われる。

また、現在は養成教育内容の水準を規定し認定する制度がなく、養成の修了証明書は各養成機関が発行するものでしかない。従って、養成教育内容は機関ごと実に様々であり、養成修了者の教授能力には大きなばらつきがある。これが養成修了段階と初任スタート時に必要とされる能力の乖離の問題をより複雑化している。例えば、養成修了者は「初級の教案作成のために文法書を参照する必要がある」という知識はあるが、「実際に文法書を活用できるか、文法書が利用可能な状態にあるか、そもそも使ったことがあるか、見たことがあるか」といった具体的な行動面では大きなレディネスの差がある。また、日本語教育能力検定試験は、日本語教育能力の一定水準を保証するものだが、検定試験合格者であっても、日本語学校で必要とされる教授活動に関するレディネスや、授業準備に必要不可欠である資料に関する理解と実践能力が不十分であることも珍しくない。

日本語教師は、ただ日本語を教えるだけではなく、その仕事内容・業務量の多さ・業務の複雑さは初任日本語教師の想像を遥かに超えるものである。養成で「日本語教師の授業外の業務」が取り上げられることは稀で、まして体験する機会はほとんどない。現職日本語教師にとって「授業外の業務」は、「ごく当たり前の仕事」であり、当たり前すぎるがゆえに意識化・言語化されることがほとんどない。授業関連の業務でも、教材・準備や機器の操作等、「業務」として意識されにくいものもある。それぞれの日本語学校の状況に応じて日々生じる仕事もあり、外部からは見えにくく、初

任日本語教師がそれに直面するのは、日本語学校に採用されてからである。

「授業外の業務」は、これまで、日本語学校内での日々のチーム・ティーチングを通じて目立たない形ではあるがしっかりと伝承されてきたのではないだろうか。初任日本語教師はこうした伝承によって教授能力全般を高めキャリアを形成することができた。近年の急激な教師の増加に伴い現職日本語教師が多忙になり、日常のチーム・ティーチングの中での伝承がうまく機能しなくなっている可能性がある。「授業外の業務」は、初任者にとって大きな困難であり、養成の教育内容にも取り上げられていないのであれば、採用前研修でこれを取り上げることは非常に重要である。「授業外の業務」について事前に研修の中で体験することができれば、初任日本語教師は特定の日本語学校という共同体の中で可視化されにくい業務に気付くことができるようになり、適切にふるまえるようになる。これは、それぞれの日本語学校が埋め込まれた固有の状況に根差す研修によってこそ培われる力であり、講義や一回性の研修には向かない。「日本語教師の授業外の業務」について、初任日本語教師の視点から可視化し、特定の日本語学校という状況の中で研修を実施することによって、初任日本語教師が心のゆとりを持って無理なくキャリアスタートできる。また、初任日本語教師を受け入れる日本語学校側にとっても初任日本語教師を「即戦力」として迎え入れることができる。採用を前提とした採用前の研修は非常に有用であると考えられる。

6.2. 養成の役割

日本語の教科書や教材、学習項目の分析方法、授業準備に必要とされる基本的リソース（文献・教材・教具等）、留学生教育の概況に関する知識は養成で修得できる。しかし初任日本語教師は、学習項目の分析ができない、留学生に関する制度・留学生の在留目的等を具体的に理解しイメージを持つことができない、等の困難を抱える。このうち留学生教育制度・留学生の多様化・留学生の急増と日本社会の関係等の知識については、養成でしっかりと扱うことによって、初任者の負担を軽減できる。

養成修了者には、授業計画案（教案）の形式は知っていても作成経験が乏しい、教案作成ができていても勤務校の教育理念や到達目標に合致しないという困難がある。基礎的な知識・スキルが実際の教室活動準備に生かせないという状況にあるのである。これらの知識・スキルは、日本語学校の教

授活動にとって必要不可欠であり、キャリアスタートの前に十分習得しておく必要がある。

表1の「(a) 授業・教案」に関する困難のうち、基本的な知識やスキルは養成で扱うことが可能である。しかし実際の勤務校（日本語学校）には設備や状況等様々な制約があり、その中で自律的に判断しなければならない事柄が非常に多い。実際に担当する学習者に接して初めて授業準備に必要な情報が得られるのである。また、使用機材や教具も、実際の教室の設備によって、どのように授業に生かせるかの判断ができないため養成で機材使用の練習を行ってもあまり助けにはならない。日本語学校で働きはじめてから気づく事柄も多い。授業前後の教室のレイアウト・採点業務・次回授業担当者への引継ぎ等、日本語学校ごとに細かい固有ルールがあり、その理解を養成で扱うことは不可能である。

初任スタート時に予想される困難をさらに精査し、養成段階で扱うべき項目と現場すなわち日本語学校という状況の中で取り組むべき項目を見極める作業が必要である。この精査に今後取り組んでいきたい。

6.3. 採用前研修の意義

養成と教育現場（日本語学校）での研修にはそれぞれの別の役割があり、教育内容を意識的に分担し、その接続を考えることが重要である。

本研究で報告した採用前研修では、研修生が実際の日本語学校で留学生に接しながら、その学校独自の教育方針に即した教授活動を見学し、授業計画を立てて授業をする。一定期間の研修生として一つの日本語学校に身を置くことにより、留学生や現職日本語教師に親しく接することができ、校内環境、設備、機材、教材等に「慣れる」ことができる。「慣れ」は、実際の日本語学校という現場の中でしか体得できない。採用を前提として設計された研修を受けることにより、研修生は初任スタート時に抱える困難の多くをあらかじめ解決してから、就職機会を得ることができる。日本語学校の状況を把握するための要点をあらかじめ知った上で、自分に適した就職先かどうかを判断することができる。採用側（日本語学校）としては、採用前研修の修了者であれば、学校の全容を理解した即戦力の人材を採用することができる。初任日本語教師と日本語学校それぞれの期待のズレやミスマッチを回避できるのである。

日本語学校は教育の場でもあり職場でもあり共同体でもある。共同体に

正規メンバーとして参加する前に、採用前研修の研修生という身分でその共同体で「見習い」を一定期間してみることは、これから日本語学校に就職したいという希望を持つ初任者にとっても、即戦力となる初任日本語教師を採用したいと切望する日本語学校側にとって有効である。

6.4. 「養成」と「初任」をつなぐ「もう一つの研修」

2019年に初めて日本語教師のキャリア区分（「養成／初任／中堅」の3区分）が示された（文化審議会国語分科会 2019）。本研究で報告した採用前研修は、この区分の「初任」にも「養成」にも当たらない。そのため「養成」と「初任」の間にもう一段階「採用前研修」を設定することが有効であることを主張したい。

養成の役割は、極めて多様な国内外の日本語教育において教師に共通して必要とされる知識・スキル・態度の基礎を培う点にある。全世界の日本語教育を知り、授業運営の基礎（授業計画・教案作成・教材の種類等）や現場での活動を支えるための基礎的な知識・スキルを培うこと、日本語学習者を一人の人間として尊敬の念を持って接するという態度を培うことも養成の役割である。協働のスキルを培うことも欠かせない。年齢や背景が違っても、日本語学校内の教員は同僚であり、ひとつのクラスを担当する教員はチーム・メンバーである。このような「場を共にする人を尊重する」姿勢が日本語教師の態度の根底になければならない。

養成修了後に、新たな段階として、日本語教師志願者対象の「採用前研修」を日本語学校という状況の中で実施することが有効であると考ええる。ここで強調したいのは、採用後ではなく「採用前」という点である。

採用前研修によって初任者が勤務開始直後に直面する困難について、あらかじめ解決しておくことができる。経験のある日本語教師が無意識に取り組む「授業外の業務」について体験を通して学び、その必要性を知り慣れることができる。また、困難に直面した時に適切に助けを求め、相談できる態度を培うことができる。

採用者（日本語学校）の立場から見ると、採用前に一定期間の研修を行うことで、日本語教師としての適性があるか、勤務校の理念やそれに根差した教授活動ができるか、授業に必要な情報リテラシーはあるか、学習者（日本語学校の留学生）に共感を持って接することができるか、日本語学校の教員・職員と協働できるか、遅刻・欠勤の連絡が適切にできるか等、

1回の面接や1回の模擬授業からだけでは評価しにくい適性を見極めることができる。また、日本語教師としての安定的な雇用につながる。

採用後の研修も重要である。採用前研修はあくまで日本語学校（職場）と初任者のミスマッチを防ぎ、初任者の養成修了時の教授能力とキャリアスタート時に求められる教授能力の乖離を埋めるためのものであって、教授能力の完成が目的ではない。採用前研修では、模擬授業（45分）を到達点としたが、日本語教師は通常一日3時間（45分授業4コマ）以上の授業を連続して担当することが多い。45分の授業計画を立てるのと3時間の授業計画を立てるのとでは全く異なる視点が必要となる。また、日本語教師はあらゆるキャリアにおいて日々無数の問題に直面し続ける職業である。日本語教育が置かれた社会情勢によって学習者も日本語教育の在り方も大きく変わる。このように取り組むべき課題は多く、時代とともに多様化する。このような課題に取り組む次の段階の実践能力を育成するのが、文化審議会国語分科会（2019）に示された「初任」の研修であると考ええる。

以上から、日本語教師の研修は、教授経験別に以下のような段階を設定することを提案する。

養成 ：基礎的知識・スキル・態度を養成する段階



採用前研修：初任スタート前に「見習い」として日本語教師の業務を経験する段階



初任 ：日本語教師として教授活動しながら問題解決しスキルアップする段階



中堅 ：十分な経験を積んだ段階でのさらなるスキルアップを目指す段階

7. 今後の課題

養成修了段階の教授能力と初任スタートで求められる教授能力のギャップを埋める研修として、日本語学校内で採用前研修を試行し、その有効性を報告した。最後に研修には困難が伴うことも指摘しておきたい。

日本語学校の通常業務に並行して、この研修を企画し実施するのは、研

修講師、日本語学校（組織）の双方にとって大きな負担であった。国内の日本語学校の多くは経済的基盤が脆弱で、研修に割ける予算的・人的な余裕はない。今回は様々な好条件が重なって採用前研修を実施することができたが、研修を可能にする何らかの制度的枠組みがないと研修実施は難しいことを痛感した。これは個々の日本語学校の努力によって解決できる問題ではない。日本語学校内の努力に任せている限り、研修が普及することはないだろう。研修に伴う負担の軽減、研修実施の前提となる具体的で現実的な制度的枠組みの整備が必要である。これらの検討を今後の課題としたい。

謝辞

本研究をするにあたってともに研修を実施してくださった、林郷一彦先生、石山達也先生、竹内彩乃先生に感謝の意を表します。この全く新しいまた新しい理念と問題解決の模索のための研修を校内で行うことを全面的に支援してくださった島薫氏にも心から御礼を申し上げます。

注

- 1 本研究は2020年9月に執筆し、さらに本文中のデータは2020年3月末日までのものを使用している。コロナウイルスのまん延により日本語学校を取り巻く状況が大きく変化したため、教師不足や人材確保の問題はデータ収集時から大きく変化する事が予想される。しかしながら教師研修や初任者研修の問題が解決されるわけではないと考え、本研究では2020年3月末日までのデータから初任者研修について検討することにした。
- 2 この研修は筆者の1人が勤務する日本語学校において業務の一環として実施した。なお、この研修を実施した日本語学校および研修運営担当教員には、本研究の趣旨を説明した上で、研修に関するデータを研究発表に使用することの承諾を書面で行っている。
- 3 文化庁『国内の日本語教育の概要』（平成30～平成26年）のデータによる
- 4 文化庁『国内の日本語教育の概要』（平成30～平成26年）のデータによる
- 5 法務省の告示以前は、財団法人日本語教育振興協会が実施していた「日本語教育機関の審査・証明事業」によって日本語学校の適性等を判定していたが、2010年に廃止された。その後法務省が文部科学省に聞き取りを行い、2016年に告示基準が示された。
- 6 ③の研修を実施する機関は文化庁に届け出をし、受理される必要がある。
- 7 「日本語教育能力検定試験 全科目受験者 年代別比 推移」

http://www.jees.or.jp/jltct/pdf/graphs/2019_jltct_3_nendaibestu.pdf より

- 8 注7 同調査より
- 9 大学の日本語教育の常勤教員数は970人、非常勤教員数は3227人で約70%である。
- 10 1校あたり週最大25コマ（45分を1コマとする）担当できるとされている。一定の収入を安定的に確保するために、複数の日本語学校で授業担当を希望する日本語教師も多い。
- 11 本研修は、本稿の筆者の1人が教務主任（教学側責任者）として勤務する首都圏の日本語学校において企画・設計し、日本語学校内の業務の一環として同僚の日本語教員3名の協力を得て実施したものである。
- 12 管見の限り、このような採用前研修に関する報告はない。
- 13 <https://tgg.tokyo/886>
- 14 研修生は通常10回を基本とし、模擬授業の準備が順調だった場合には、10回未満の研修で修了とした。
- 15 門馬・富谷（2020）に基づき一部改訂
- 16 1～7回までは、その日の内容をもとに加筆した教案の共有・フィードバックを含む。
- 17 研修が実施された日本語学校ではメインの教具としてタブレット端末を使用しているため。
- 18 「その他」は教案や課題の締め切り時間を守る、計画性を持って取り組む、留学生の取り巻く環境を把握する、学校教育理念の理解等を含む。
- 19 研修期によってはこの前の4回目やこの後の6回目と前後したり、またその当時の都合や候補者のスケジュールにより割愛されたりした回もある。
- 20 養成の状況によっては、日本人を学習者役として模擬授業をしたり、実際に学習者を前にする模擬授業であっても教授内容と学習者のレベルがそろわない（学習者がすでに既習の項目で教授活動を行うことが多い）等、様々な制約がある。
- 21 「その他」はタブレット操作、プロジェクター使用法、想定外のことへの対処等を含む。
- 22 この5人のうち4人が民間の養成（420時間）修了、1人が大学の副専攻修了、日本語教育未経験が3人、経験半年が1人、1年が1人である。
- 23 終了しなかった3名は個人的な事由で辞退したためである。
- 24 2020年10月現在

* 本研究は2020年度日本語教育学会春季大会にてポスター発表した際に示したデータの一部に基づき、さらに新たなデータを加えて考察したものである。また大会の申請が2019年1月であったため、本研究で用いたデータや内容、また日本語学校や日本語教師を取り巻く状況はそれ以前を対象とする。

【参考文献】

- (1) 嶋田和子（2019）「日本語学校における教師研修の課題と可能性—学び合う教師集団とネットワークキング—」『日本語教育』172号, 33-47. 公益社団法人日本語

- 教育学会
- (2) トムソン木下千尋 (2001)「第4章 教師の一日」青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』232-245, 世界思想社
 - (3) 布施悠子 (2019)「初任日本語教師キャリア形成過程の可視化の試み—複線径路・等至性アプローチを用いて—」『日本語教育』173号, 46-60, 公益社団法人日本語教育学会
 - (4) 文化審議会国語分科会 (2020)『日本語教師の資格の在り方について (報告)』文化庁
 - (5) 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) 改訂版』文化庁
 - (6) 文化審議会国語分科会 (2018)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)』文化庁
 - (7) 文化庁 (2019)『国内の日本語教育の概要』文化庁
 - (8) 文化庁 (2018)『国内の日本語教育の概要』文化庁
 - (9) 文化庁 (2017)『国内の日本語教育の概要』文化庁
 - (10) 文化庁 (2016)『国内の日本語教育の概要』文化庁
 - (11) 文化庁 (2015)『国内の日本語教育の概要』文化庁
 - (12) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー／佐伯胖訳 (1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書
 - (13) 門馬真帆, 富谷玲子 (2020)「日本語教師のスタートラインにおいて日本語学校は何かができるか - 初任候補者のための新たな研修の開発に向けて -」『2020年度日本語教育学会春季大会予稿集』402-407, 公益社団法人日本語教育学会
 - (14) 公益財団法人日本国際教育支援協会 (2019)「日本語教育能力検定試験 全科目受験者 年代別比 推移」
http://www.jees.or.jp/jltct/pdf/graphs/2019_jltct_3_nendaibestu.pdf
 (2020年10月10日)