

法務省告示校の日本語教師【初任】に求められる 「資質・能力」の実現に向けて

門馬真帆・富谷玲子

Those who work as an entry-level of Japanese teacher, even though they have successfully graduated the teacher training course, are not always be able to maintain a certain level of quality in their teaching that matches that of experienced teachers. Based on the data that was collected from the experiences of four mid-level teachers, this paper analyzed what attributes and abilities will be required for entry-level teachers when they start their carriers at a Japanese language school.

The results of this analysis suggest that some of the attributes and abilities could be solved by enhancing the educational practice, while others could be solved by improving the educational content of training and by collaborating with the schools where they are in the training. It also became clear that there are some problems that are difficult to solve only through collaboration between the training course side and the Japanese language school side or through reform of the training system.

キーワード：法務省告示校 告示基準 日本語教育実習 養成
教師教育

1. はじめに

「法務省告示校」とは、法務省出入国管理庁に告示ⁱをもって定められた「告示された日本語教育機関等」の通称であるⁱⁱ（以下「法務省告示校」と記す）。日本語学習を目的として来日する外国人（日本語学習者）は法務省が告示している基準（以下「告示基準」と記す）に適合している法務省告示校あるいは大学・専門学校等に在籍することによって在留資格「留学」を取得できるⁱⁱⁱ。日本語学習そのものを目的として在留する外国人の大半は、法務省告示校に在籍している。法務省告示校日本語教師の多くは、日

本語教員養成を修了し初任日本語教師としてキャリアスタートを切る。その際、日本語教員養成段階では予測できなかった諸種の場面に直面し、対処に戸惑うことが多い。具体的に初任日本語教師はどのような場面に直面し、戸惑うのか。その戸惑いを軽減するためにどの段階でどのような支援をすべきか。どのような日本語教育における教師教育が有効か。

本研究はこれらの問題について、法務省告示校で教授活動を行う初任日本語教師（日本語母語話者）にとって必要な資質・能力を検討し、改善策・日本語教育における適切な教師教育について検討する^{iv}。

2. 研究目的

本研究の目的は、日本語教員養成^v（以下【養成】と記す）を修了した【初任】に必要な不可欠な資質・能力とはどのようなものか、またそれらはどのようにすれば獲得できるのかを具体的に検討することである。教育現場に出たばかりの初任日本語教師が日々様々な困難に直面することは、日本語教師であれば誰もが経験していることである。本研究ではその困難について、以下の項目を究明したい。

- 1) 法務省告示校で必要とされる初任日本語教師の資質・能力は、【養成】で十分に獲得されているのか。
- 2) その能力は【養成】で獲得可能なのか。
- 3) もし【養成】で獲得することが困難な資質・能力があるとしたら、それはどのようなものか。

法務省告示校の初任日本語教師の資質・能力を分析することは、重要な課題だが、変数が多いため非常に困難であることが予測される。本研究はその出発点としての仮説生成型（hypothesis making）の研究である。初任日本語教師を送り出す側の【養成】の教育内容の拡充や改善によって今すぐに改善できることは何か。【養成】という枠組みを超えた課題はないのか。【初任】に必要な資質・能力を具体的化することは、【養成】にとっても法務省告示校の教育現場にとっても喫緊の課題である^{vi}。

3. 国内の日本語教育における日本語教師の資質・能力

3.1. 日本語教師の資質・能力

1985年(昭和60年)、日本語教育施策の推進に関する調査研究会(文部省)の『日本語教員の養成について』において、日本語教員養成の「標準的な教育内容」が示された。ここで初めて日本語教師に求められる資質・能力が示されたのだが、その内容は表1に示すように抽象的なものであった。

表1「参考資料 日本語教員養成のための標準的な教育内容」

1- (1) 日本語の構造に関する体系的、具体的な知識
1- (2) 日本人の言語生活等に関する知識・能力
2 日本事情
3 言語学的知識・能力
4 日本語の教授に関する知識・能力

(日本語教師の資格に関する調査協力者会議 2000:29)

その後改訂を経て、2018年(平成30年)文化審議会国語分科会『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』(同改訂版2019年)によって、日本語教育における教員養成・教員研修の教育内容と日本語教師の資質・能力が初めて具体的・明示的に示された。「日本語教育人材の役割」が「①日本語教師」、「②日本語教育コーディネーター」、「③日本語学習支援者」と区分され(表2)、さらに、上記「①日本語教師」は、経験年数によって、日本語教師を目指す段階である【養成】、経験年数0～3年程度の【初任】、3～5年の【中堅】という区分が示された(表3)^{vi}。そして、【養成】の教育内容が初めて具体的に示された(表4)。

表2 日本語教育人材の役割

① 日本語教師	日本語学習者に直接日本語を指導する者
② 日本語教育コーディネーター	日本語教育の現場で日本語教育プログラムの策定・教室運営・改善を行ったり、日本語教師や日本語学習支援者に対する指導・助言を行うほか、多様な機関との連携・協力を担う者
③ 日本語学習支援者	日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に学習者の日本語学習を支援し、促進する者

(文化審議会国語分科会 2019:19)

表3 「①日本語教師」の区分

【養成】	日本語教師を目指して、日本語教師養成課程等で学ぶ者。
【初任】	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
【中堅】	日本語教師として初級から上級までの技能別指導を含む十分な経験（2,400単位時間以上の指導経験）を有する者。 ※当該活動分野において3～5年程度の日本語教育歴にある者。

(文化審議会国語分科会 2019:20)

表4 「日本語教師【養成】における教育内容」3領域5区分16下位区分

	3領域	5区分	16下位区分
コミュニケーション	社会・文化に関わる領域	社会・文化・地域	①世界と日本
			②異文化接触
			③日本語教育の歴史と現状
		言語と社会	④言語と社会の関係
			⑤言語使用と社会
			⑥異文化コミュニケーションと社会
	教育に関わる領域	言語と心理	⑦言語理解の過程
			⑧言語習得・発達
			⑨異文化理解と心理
		言語と教育	⑩言語教育法・実習
			⑪異文化間教育とコミュニケーション教育
			⑫言語教育と情報
	言語に関わる領域	言語	⑬言語の構造一般
			⑭日本語の構造
			⑮言語研究
			⑯コミュニケーション能力

(文化審議会国語分科会 2019:43 表 12) から作成

文化審議会国語分科会（2018・2019）は、【初任】の日本語教師の教授対象者を「生活者としての外国人」「留学生」「児童生徒等」の3つに区分して示した^{viii}。本研究で検討するのは、「留学生」の日本語教育を担う日本語教師の資質・能力である。日本語教師の資質・能力については、「知識・技能・態度」の3項目を立て、それぞれ具体的な指針を示している（資料1・資料2）。このうち、本研究に関連するのは「留学生」を対象とする「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」である。

3.2. 法務省告示校における日本語教師の資格

法務省の告示は2016年に施行され^{ix}、703校の法務省告示校が留学生を受け入れている（文化審議会国語分科会2019:2）。法務省告示校に勤務する日本語教師の資格は、法務省の告示基準によって定められ厳守されている（表5）^x。

表5 「日本語教育機関の告示基準 第一条十三」

イ	大学（短期大学を除く。以下この号において同じ。）又は大学院において日本語教育に関する教育課程を履修して所定の単位を修得し、かつ、当該大学を卒業し又は当該大学院の課程を修了した者
ロ	大学又は大学院において日本語教育に関する科目の単位を26単位以上修得し、かつ、当該大学を卒業し又は当該大学院の課程を修了した者
ハ	公益財団法人日本国際教育支援協会が実施する日本語教育能力検定試験に合格した者
ニ	学士の学位を有し、かつ、日本語教育に関する研修であって適当と認められるものを420単位時間以上受講し、これを修了した者

（日本語教育機関の告示基準:4）

留学生を受け入れる日本語教育機関は法務省の告示基準によって日本語教育機関としての適合が判定される。言い換えるならば、適合と判定された教育機関では一定水準以上の能力を持つ日本語教師によって教育が行われ、教育水準が維持されていると考えてよい。

日本国内の日本語学習者は多様化の一途をたどり、日本語教育を取り巻く環境は非常に複雑かつ多様である。その中で、法務省告示校では日本語教師の資格、専門性、能力等に一定の質的枠組みが設定されている。本研究では法務省告示校の日本語教師に絞って、その資質・能力を検討する。

4. 先行研究

以上概観したように、1985年以降の半世紀弱の間に日本語教師の資格および【養成】の在り方の整備が進んできたのだが、実際に現在【養成】を実施している大学・大学院や民間の日本語教師養成機関でどのような教師教育が実施され、表4の16下位区分に示された教育内容がどの程度行われ

ているのかに関する詳細な調査はない。

文化審議会国語分科会（2018・2019）で日本語教師の資質・能力が具体的に示されたことは、【養成】の担当者（教師教育者）にとっても、現職日本語教師にとっても非常に価値がある。しかし、その内容は理想的な到達目標であり、【養成】の受講者自身の具体的な学習のプロセスを示すものではなく、【初任】の日本語教師の日々の教授活動の指針となるとも考えにくい。【養成】・【初任】・【中堅】という経験による段階が示されたが、それぞれの段階における資質・能力をどう実現していくのか、という点に関しては、具体的に示されていない。【初任】の日本語教師に必要な資質・能力の獲得は自助努力に委ねられているという状況にあるが、その分析もほとんどない。

西原（2019）は日本語教師の養成と研修の課題について、文化審議会国語分科会（2018）の報告書の中での指針から、公的認証の必要性について述べている。日本語教師の職業としての普及のため、養成や研修等の段階での教育内容が守られているか実施機関を対象としたものと、日本語教師自身の成長を支援し保証する日本語教師個人を対象とする2つの公的認証制度を用いることを提案している。

日本語教育における教師養成の在り方については、ネウストプニー（1995）が接触場면을経験することの重要性を論じており、この考え方は広く日本語教育の教師教育の専門家間で共有されている。しかし、接触場面をどのように【養成】の教育内容の中に位置付けるのか、効果的で具体的な方法が共有されているわけではない。

古谷らは日本語教師の専門性とその役割について文献調査から約40年の変遷を辿り、日本語教育に関連する出来事とともに、日本語教師の役割は学習者との個人的な関係性から、学習者の周囲にある地域・社会へと拡大してきたことを指摘している（古谷他2018）。日本語教師に求められる実践能力については、高木らが「国内」では「学習者中心の授業運営能力」、「授業・コース運営に関する理解」、「自分を知る」等が挙げられ、総合力が求められると指摘し、それは国内の養成のあり方を反映していると述べている（高木他2004）。

トムソン木下は、「日本語教師の仕事」について、授業以外の時間がどう費やされるかを海外の大学における「日本語教師の1日」の実際を具体的に述べている。通常「授業」が日本語教師の主たる業務と考えられやす

いが、トムソン木下は「授業以外の仕事」として、①授業準備・授業後の処理、②学生対応、さらには③日本語プログラムの運営・管理、④大学の実務、⑤自身の研究を例に挙げ、日本語教師の仕事は多岐にわたり、それぞれに対応する力が求められる点を指摘している（トムソン木下 2001）。

日本語教師の教師研修については嶋田が、「日本語学校」という場に限定し、その実践と課題について述べ、課題を解決するために具体的な提言^{xi}を行っている（嶋田 2019）。

このほかの研究の大半は海外・大学等で求められる教授能力や、学習者別に必要とされる教授能力、また日本語教師のコミュニケーション能力等に特化したものであり、【養成】や【初任】の資質・能力に焦点を当てた研究はほとんどない。

以上の先行研究では日本語教師の資質、専門性、初任日本語教師や日本語教育機関、養成や研修等の課題についての指摘はあるが、本研究のテーマである法務省告示校で【初任】に求められる資質・能力が何か、またいつ、どのように獲得することができるのかに関する研究ではない。

5. 研究方法

5.1. データ

本研究は、「法務省告示校における初任日本語教師に必要な資質・能力」を、解決可能な具体的問題として把握することを目的とする研究である。そこで、中堅日本語教師が【初任】時（経験0～3年）に経験した困難を収集しデータとする。以下の要件を満たす調査協力者を募り、国内の法務省告示校の中堅日本語教師4人^{xii}からデータを得た。なおデータ収集は2019年12月に実施した^{xiii}。

【調査協力者の要件】

- ・ 調査実施時、法務省告示校の現職日本語教師であること^{xiv}。
- ・ 日本語教師としての日本語教育経験が3年以上あり、日本語教師としての段階が【中堅】（文化審議会国語分科会 2019:20）に該当すること。
- ・ 国内の複数の法務省告示校での教育経験があること。
- ・ 質問紙調査と聞き取り調査の両方に回答可能であること。
- ・ 本研究の趣旨に賛同し、情報提供に関する承諾が得られること^{xv}。

調査対象者を法務省告示校の現職日本語教師に限定したのは、以下の3つの理由による。まず前述の通り、法務省告示校は法務省告示基準によって日本語教師の資格が定められているため、その現職日本語教師には一定水準を満たす教育能力があると考えられるからである。次に、【初任】日本語教師は日々様々な困難に直面しながらも、自己の状態を客観化して分析する時間的余裕も機会もないまま次の授業を行わざるを得ないという法務省告示校の現状がある。そして日本語母語話者にとって、日本語は成長と共に「習得」されたものであり日本語を「学習」する機会がなく、モデルとなる日本語の授業の受講経験がない。すなわち参照できるモデルがないため、内省自体が困難であることから、一定の教育経験を積んだ【中堅】にかつて経験した困難をふりかえってもらうことが適切であると考えた。

中堅日本語教師に【初任】時の日本語教育経験を振り返り、その段階での困難について記述してもらうという方法を用いた。(門馬・富谷 2020)

データ収集・分析は以下の手順で行った。

- 1) 中堅日本語教師に【初任】時の教授経験を内省してもらい、困難に感じた点を収集し、データとする。
- 2) データを「日本語教師【養成】における教育内容」(表4)に基づいて分類し、【養成】の教育内容の不備による資質・能力を抽出する。
- 3) 2) に基づいて【養成】の教育内容の改善の可能性を検討する。
- 4) 1) のデータのうち、【養成】の教育内容の改善では解決不可能な資質・能力がないか検討し、その原因の分析・改善の可能性を検討する。

データ収集は、まず自由記述による半構造的質問紙調査を実施し、次に、聞き取り調査によって詳細なデータを得るという2段階で行った。

5.2. 調査項目

日本語教師の主要な仕事は「授業」だが、その他に、授業準備・授業後の処理、学生対応、プログラムの運営・管理、学校の事務等多岐にわたる（トムソン木下 2001）。【初任】の場合、主たる業務は日々の授業である。【初任】の行動の中心は「授業」であり、「授業」に関する資質・能力が重要であると考えられる。授業にはその準備や授業後の様々な業務が伴い、そこにもそれらを達成するための様々なスキルが要求される。また、授業は教育機関で実施され、初任日本語教師の行動には、「授業に直接関連する教師の行動」に関する資質・能力のほか、授業とは直接関連のない校内での日本語教師の業務や、授業が行われる教育現場の方針や担当クラスのコースデザイン等、「授業が埋め込まれている教育環境」に関する資質・能力も想定される。【初任】の行動ジャンルを「授業」を中心として、授業の前後と、授業が置かれている状況との関連から把握し、以下の6項目を質問項目とした。

- I. 授業前
- II. 授業中
- III. 授業後・授業外
- IV. コース・カリキュラム等
- V. 学校固有のルール・方針
- VI. その他

上記6項目のうち、直接「授業」の実践能力に関する「I. 授業前」「II. 授業中」「III. 授業後・授業外」「IV. コース・カリキュラム等」を分析の対象とした（図1）。「日本語教師【養成】における教育内容」の3領域5区分16下位区分」（表4）の枠組みを用いて分析することが可能だからである（文化審議会国語分科会 2019：43）。

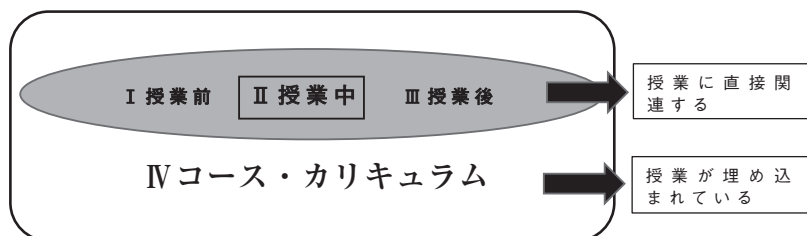


図1 初任日本語教師の行動ジャンル

本研究の目的は、法務省告示校の【初任】の日本語教師に必要な資質・能力が【養成】で十分に習得されているかを検討し、【養成】の教育内容の問題点を見出して、改善の可能性を検討することにある。そこで、まずⅠ～Ⅵに該当するデータ^{xvi}を「日本語教師【養成】における教育内容」の3領域5区分16下位区分（表4）に配置した。次に、「16下位区分」という枠組みから見た場合、どの箇所に【養成】の教育内容の問題点があるかを検討した。法務省告示校の【初任】日本語教師に必要な資質・能力を十分習得させるために【養成】の教育内容をどのように改善できるか、その可能性を検討した。

6. 結果

6.1. 「Ⅰ. 授業前」

データを「日本語教師【養成】における教育内容」の3領域5区分16下位区分（表4）に基づいて分類し、表6-1～表6-4に示した。分類の提示順として、回答数が多いものを優先し、回答数が1のものはそれぞれ回答の関連度・類似グループでまとめた。

「Ⅰ. 授業前」には授業計画（教案の作成・教材準備等）の段階、教授環境の準備（使用機器等の教具、教具を教室とつなぐ機器の準備等）の段階がある。授業前の困難としては、「日本語教師【養成】における教育内容」の3領域5区分（表4）の「言語と教育」に集中し、さらに「言語と教育」の下位区分「⑩言語教育法・実習」に著しく集中している。「授業計画案（教案）の作成」、「教室活動の準備」、「スキル別教材の使い方」、「『i + 1』^{xvii}」の考え方に基づいた教案作成」、「文型ごとに最も適した練習方法の模索」、「副教材の使い方・進め方」等、授業準備に関連する困難である。また、「学習者のニーズに合わせた授業計画・授業実施」や「それぞれの学校の方針に応じた授業準備」等、担当クラスに適した授業計画・教室活動をデザインするなど、個別の日本語教育の現場の状況の理解に関する回答も目立つ。「適切な文法書の情報・活用方法」等、一般的スキルに関する問題点もあった。

表 6-1 【初任】時の困難の分類 (1) I. 授業前

5区分	16下位区分	授業に直接関連する項目	
		I 授業前	回答数
文化・地域	① 世界と日本		
	② 異文化理解		
	③ 日本語教育の歴史と現状		
社会と	④ 言語と社会の関係		
	⑤ 言語使用と社会		
	⑥ 異文化コミュニケーション		
心理と	⑦ 言語理解の過程		
	⑧ 言語習得・発達		
	⑨ 異文化理解と心理		
言語と教育	⑩ 言語教育法・実習	授業計画案(教案)の提出	4
		授業計画案(教案)の作成	3
		教室活動の準備	3
		スキル別教材の扱い方	2
		想定される学習者からの質問に対する答え	2
		「+1」の考え方に基づいた教案作成	1
		文型ごとに最も適した練習方法の模索	1
		授業準備過程が大変	1
		小テストの作成(適切に作成できない)	1
		副教材の使い方・進め方	1
		教案指導の担当教員によって授業の進め方の方針が異なる	1
		学習者のニーズに合わせた授業計画と授業実施	1
		学校の方針に合わせた授業計画・授業実施	1
それぞれの学校の方針に応じた授業準備	1		
⑪ 異文化間教育とコミュニケーション教育			
⑫ 言語教育と情報	無料公開教材・ウェブ等の情報	2	
言語	⑬ 言語の構造一般		
	⑭ 日本語の構造	適切な文法書の情報・活用方法	2
	⑮ 言語研究	類似文型の相違点のまとめ	1
	⑯ コミュニケーション能力		

6.2. 「II. 授業中」

「授業中」の困難も、5区分「言語と教育」(表4)の下位区分「⑩言語教育法・実習」に集中している(表6-2)。

授業中には予想もしていなかった様々なことが発生する。特に、学習者とのやりとり、学習者が産出した日本語へのフィードバック等、事前準備を行っていても対応が難しい事態が起きる。データからも、「学習者への指導・注意」や「学習者への指示」等、学習者とのインターアクションに関わるもの、「学習者の産出の訂正がうまくできない」や「時間コントロールの難しさ」や「教育現場による教授法の切り替えが大変」等、授業計画を実行に移す際の困難が多い。また「字が汚い」「漢字の筆順を間違える」

はテクニックの未熟さによる困難である。「授業のメリハリがない」や「一方的な授業展開になってしまう」等は授業準備段階での目標設定の曖昧さによる困難である。

表 6-2 【初任】時の困難の分類 (2) II. 授業中

5区分	16下位区分	授業に直接関連する項目	
		II 授業中	回答数
文化・社会・地域	① 世界と日本		
	② 異文化理解		
	③ 日本語教育の歴史と現状	学習者の実態の把握 学習者の特徴の把握	2 1
言語と社会	④ 言語と社会の関係		
	⑤ 言語使用と社会		
	⑥ 異文化コミュニケーション		
言語と心理	⑦ 言語理解の過程		
	⑧ 言語習得・発達		
	⑨ 異文化理解と心理		
言語と教育	10 言語教育法・実習	学習者への（学習者の授業態度に関する）指導・注意	3
		学習者への指示（の難しさ）	2
		授業のテンポがよくない（遅い）	2
		学習者の産出（発話・文作成等）の訂正がうまくできない	2
		板書関連（整理されていない）	1
		板書関連（字が汚い）	1
		漢字の筆順を間違える	1
		導入が下手すぎる	1
		一つの教材の到達目標を意識せず、ただやるだけが多かった	1
		教案が細かすぎて授業中見失う	1
		教案が整理されておらず見失う	1
		教壇が整理されておらず必要なものを見失う・なくす	1
		授業のメリハリがない	1
		学習者の理解度がわからない	1
		授業のスピード感にかける	1
		時間コントロールの難しさ	1
		一方的な授業展開になってしまう	1
		焦ると早口になり、学習者に指摘されるまで気づかなかった	1
		学習者への校内のお知らせ等の伝達方法	1
		学習者の質問に対する「一般的な日本人」としての回答の難しさ	1
学習者からの授業の進度に関係ない質問に困る	1		
学習者からの授業に関係のない質問に困る	1		
学校方針と異なることをする教師への対応	1		
教育現場による教授法の切り替えが大変	1		
11 異文化間教育とコミュニケーション教育			
12 言語教育と情報	機器の操作	3	
言語	13 言語の構造一般		
	14 日本語の構造	非文の分析ができない	1
	15 言語研究		
	16 コミュニケーション能力		

6.3. 「Ⅲ. 授業後・授業外」

「授業後・授業外」の困難は回答数が少なかった（表6-3）。「授業後の処理とそれにかかる時間」「学習者の提出物の採点基準」等と、「授業報告に何を書けばいいかわからない」というチーム・ティーチング^{xviii}に関する困難が挙げられている。なお、「教員に対する学習者からの嫌がらせ」も授業後に個別対応して解決を図ることが多いため、「Ⅲ. 授業後・授業外」の困難と捉えた。

表6-3 【初任】時の困難の分類 (3) Ⅲ. 授業後・授業外

5区分	16下位区分	授業に直接関連する項目	
		Ⅲ授業後・授業外	回答数
文化・社会・地域	1 世界と日本		
	2 異文化理解		
言語と社会	4 言語と社会の関係		
	5 言語使用と社会		
	6 異文化コミュニケーション	教員に対する学習者からの嫌がらせ	1
	7 言語理解の過程		
言語と心理	8 言語習得・発達		
	9 異文化理解と心理		
言語と教育	10 言語教育法・実習	授業後の処理（採点・宿題チェック等）とそれにかかる時間 学習者の提出物の添削基準（基準のゆれ） 授業報告に何を書けばいいかわからない	3 2 1
	11 異文化間教育とコミュニケーション教育		
	12 言語教育と情報		
	13 言語の構造一般		
	14 日本語の構造		
言語	15 言語研究		
	16 コミュニケーション能力		

6.4. 「Ⅳ. コース・カリキュラム等」

「コース・カリキュラム等」に関する困難は、個々の授業が埋め込まれている各校の方針、すなわち授業の背景にあり授業を規定する事柄に関する困難である（表6-4）。

図1「初任日本語教師の行動ジャーナル」の「授業に直接関連する教師の行動」（「Ⅰ. 授業前」「Ⅱ. 授業中」「Ⅲ. 授業後・授業外」）に関する困難に比べ、回答数が著しく少ないが、これも「⑩言語教育法・実習」に集中している。「勤務校の長期的・短期的なシラバスの把握」という学校教育全体の中での担当するクラスの位置づけに関するものや、「クラスの進度や学習速度に適さない学習者への指導」、「学習意欲がない学習者への指

導方法・指導方針」と学習者への対応力に関する困難が挙げられた。

回答数が少ないことが「コース・カリキュラム等」の理解が【初任】には必要とされていないと解釈するのは危険である。なぜならば、【初任】の主たる業務は授業実施であり、授業以外の業務に気を配れるほどの余裕がない。通常コースやカリキュラムは【中堅】であるクラス担任やコーディネーター等が組み、【初任】はそれに則って授業を行う。【初任】はコース等の全体を見渡す立場になく、その力も必要とされていないことが多いからである。

表 6-4 【初任】時の困難の分類 (4) IV. コース・カリキュラム等

5区分	16下位区分	授業が埋め込まれている項目	
		IVコース・カリキュラム等	回答数
地域・社会・文化	① 世界と日本		
	② 異文化理解		
	③ 日本語教育の歴史と現状		
言語と社会	④ 言語と社会の関係		
	⑤ 言語使用と社会		
	⑥ 異文化コミュニケーション		
言語と心理	⑦ 言語理解の過程		
	⑧ 言語習得・発達		
	⑨ 異文化理解と心理		
言語と教育	⑩ 言語教育法・実習	勤務校の長期的・短期的なシラバスなどの把握 クラスの進度や学習速度に適さない学習者への指導 学習意欲がない学習者への指導方法・指導方針	2 1 2
	⑪ 異文化間教育とコミュニケーション教育		
	⑫ 言語教育と情報		
	⑬ 言語の構造一般		
言語	⑭ 日本語の構造		
	⑮ 言語研究		
	⑯ コミュニケーション能力		

7. 考察

7.1. 【養成】における「教育実習」の改善

【初任】時の困難の多くが表4の16下位区分「⑩言語教育法・実習」に著しく集中していることから、【養成】における「⑩言語教育法・実習」に何らかの問題があることが明らかになった(表6-1~6-4)。これらは【養成】での「教育実習」の教育内容を充実させることによって解決可能ではないかと考えられる。例えば、授業中・授業外の教師の行動(授業中の学習者対応や学習者からの提出物の添削)を見学・体験する機会を設定することが有効である。

また、法務省告示校のチームティーチングに欠かせない「授業報告書」のように、日本語教育の現場における授業関連の業務に関しては、現在の【養成】ではほとんど取り上げられていないが、「授業報告書」のモデルを用いてどのような報告内容が適切か検討するといった教育内容によって、「授業外」の日本語教師の業務遂行能力の基礎を【養成】の段階で習得させることも可能であろう。授業の基本的運営方法、授業計画作成練習、授業リハーサルなどを教育実習の一環として具体的に丁寧に行うことによって、「⑩言語教育法・実習」に分類された【初任】の困難は大きく軽減されるはずである。

日本語教育実習は、日本語教師の国家資格化をめぐる議論においても重要視されている。『日本語教育の推進のための仕組みについて（報告）～日本語教師の資格及び日本語教育機関評価制度～』（日本語教師の資格に関する調査協力者会議 2021）では、文化審議会国語分科会（2019）で教育実習の指導例として挙げられていた6項目^{xxx}が必須とされ、さらに日本語教育実習に、専任の実習指導者を配置すること、日本語教育実習の実施時間数の規定が明記された。日本語教育実習をめぐる議論は急速に進みつつあるが、【養成】・日本語教育実習受け入れ校の双方にとって解決すべき課題は多い。これについては「7.3『教育実習』の改善に伴う解決課題」で検討する。

そもそも日本語教育実習は学校教育（小学校・中学校・高等学校）の教育実習とは違い、日本語母語話者である日本語教育実習生は、日本語母語話者であるがゆえに、モデルとすべき授業を受ける経験がない中で日本語を外国語として教えなければならない、という厳しい条件の下にある。また、学校教育での実習は2週間以上の学校での教育実習に加え、その前段階として1週間程度の介護体験等が組み込まれている。諸外国では、7週間～32週間以上の実習を義務としている国もある^{xx}。日本語教育の【養成】では、実習時間数も極端に少ない。国内の日本語教育実習では、「日本語母語話者が母語を外国語としての日本語を教える」実習であり、実習生は全くモデルのない状況の中で実習せざるを得ない上、実習の時間数も少ない。この状況自体、非常に無理があることは明らかであり、制度的問題として改善に向けて議論すべき問題である。

【養成】における「教育実習」を改善することによって【初任】が直面する困難の多くが解決可能であると言える。現在の教育実習では【初任】

に求められる能力を【養成】で獲得させることは困難であり、法務省告示校の初任日本語教師になるためには、理想として法務省告示校において長期間の教育実習を実施することが有効である。しかし、日本語教育実習を受け入れる法務省告示校には経済的基盤の脆弱さ、法的な裏付けの乏しさをはじめ様々な問題があることは事実であり、その実現の可能性については、慎重に議論を重ねる必要がある。

7.2. 「教育実習」の教育内容の改善の可能性

文化審議会国語分科会（2018・2019）は「⑩言語教育法・実習」の「必須の教育内容」として12項目を挙げているが（表7）、【養成】で十分に実施されているとはいえない。

表7 「日本語教師【養成】における教育内容」

16 下位区分	必須の教育内容
⑩言語教育法・実習	(20) 日本語教師の資質・能力
	(21) 日本語教育プログラムの理解と実践
	(22) 教室・言語環境の設定
	(23) コースデザイン
	(24) 教授法
	(25) 教材分析・作成・開発
	(26) 評価法
	(27) 授業計画
	(28) 教育実習
	(29) 中間言語分析
	(30) 授業分析・自己点検能力
	(31) 目的・対象別日本語教育法

（文化審議会国語分科会 2019:43）からの抜粋^{xxi}

「⑩言語教育法・実習」に分類した困難は「Ⅱ. 授業中」すなわち授業実践で必要とされる知識に関連する困難であり、【養成】の教育内容として取り上げることによって解決可能な項目が多い。

本研究のデータによると、【初任】の困難は「日本語教師【養成】における教育内容」（表7）のすべてにわたっている。「授業」を中心に検討す

ると、以下のような改善の可能性が浮かび上がる。

「Ⅰ. 授業前」に関する困難(表 6-1)は「(25)教材分析・作成・開発」「(27)授業計画」に関する教育内容に該当し、「Ⅱ. 授業中」の困難(表 6-2)は「(22)教室・言語環境の設定」「(29)中間言語分析」に、「Ⅲ. 授業後・授業外」(表 6-3)の困難は「(20)日本語教師の資質・能力」,「(30)授業分析・自己点検能力」の教育内容に該当する。「Ⅳ. コース・カリキュラム等」(表 6-4)に関する困難は「(23)コースデザイン」や「(31)目的・対象別日本語教育法」に該当する困難である。

「Ⅱ. 授業中」(表 6-2)の困難として挙げられた「板書」「学習項目の導入」「非文の分析」の不熟さは、具体的な板書計画・板書練習の指導、導入計画立案・実践練習を【養成】の「教育実習」において事前指導することで大きく改善できるはずである。【養成】の段階で、学習者(日本語非母語話者)の産出物を用いた中間言語分析を行うことにより、【初任】の「学習者の産出(発話・文作成等)の訂正がうまくできない」に関する困難も軽減されるはずである。

「Ⅰ. 授業前」(表 6-1)の「授業計画案」に関する困難に関しては、【養成】で「(27)授業計画」の指導を手厚く行うことで解決可能であろう。「スキル別教材の扱い方」「副教材の使い方・進め方」や「適切な文法書の情報・活用方法」は【養成】で「(25)教材分析・作成・開発」を十分に指導し、実際に教材を使用して日本語の授業の実践練習の機会を設けることにより【初任】の困難を軽減することが可能である。「Ⅲ. 授業後・授業外」(表 6-3)の困難として挙げられた「授業報告書」も【養成】の段階で体験・練習を組み込むことで困難を軽減できるはずである。

教育実習の前段階として、【養成】において実践的な面での知識やスキルに関連する教育内容を充実させ、それに関連する体験や練習を行うことで、より実践的な能力が獲得できると考えられる。

7.3. 「教育実習」の改善に伴う解決課題

【初任】に必要な資質・能力は【養成】における教育実習の充実を図ることで改善の糸口が見出せる。【養成】での「教育実習」はこれまでも重視されてきたが、なかなか改善が進まない。これは日本語教育実習を実施する際の諸条件に様々な問題があることが原因である。日本語教育実習は、法務省告示校で短期間の教育実習として実施される場合であっても、時間

数・実施形態・教壇実習の有無などの点で様々なスタイル^{xxxii}がある。さらに、【養成】を実施する教育機関の中で受講生同士が「模擬授業」するだけで学習者（日本語非母語話者）を対象とした教授経験が全くないまま「教育実習」修了と認定されている場合もあると言われている。このような状況は、「教育実習」に関する規定が事実上存在しないために生じている。

日本語教師の資格に関する調査協力者会議（2021年）では教育実習の指導例に関する6つの必須項目（41頁及び注^{xxx}）が示された。その中の「①オリエンテーション」を見ても、日本語教育実習の事前指導として多岐にわたる教育内容の実施が必要となる。実習実施校の概要理解、見学・教壇実習に関する心構え（社会的規範の遵守など）をはじめ、留学生と接する際の注意点、実習実施校でのフィードバックの受け方などである。「教育実習」は、【養成】担当者と「教育実習」受け入れ校双方の膨大な労力を費やす教育内容なのである。

ネウストプニーはすでに養成受講者が早い段階から教育現場に接触する機会の重要性について提唱している。

（略） 教員養成に際して受講者をなるべく実際の教育行動に対面させ、教授法のためのインプットを増やすことを重要視するべきだと思われる。一方的な講義形式による教師訓練にはあまり期待するところはない。むしろ、具体的なタスク（たとえば日本語学習者の研究調査、コース・デザイン、教材開発など）を目標とするセミナー、授業参加、アシスタントとしての授業参観などが効果的であろう。

（ネウストプニー 1995:131、下線は本稿筆者による）

【養成】では、実際の教育現場をより具体的に想定した「教育内容」を開発し、可能であるならば直接教育現場に参加する機会を設け、教育実習以外でさらに活動を行うことが必要である。

日本語母語話者は日本語を自然習得するため、日本語教育を受ける必要がない。日本語母語話者の場合、学習経験の中でモデルとなる日本語の授業や日本語教師に出会う機会がない。日本語母語話者が日本語教育の授業遂行能力を獲得するための前提として、【養成】の段階で、実際の日本語の授業を見学することや、接触場面（日本語非母語話者とのコミュニケーション）を体験することが必要である。【養成】の「教育実習」の前の段階で、

現職日本語教師と出会う機会や、授業見学・外国人とのコミュニケーション体験、授業見学の機会を計画的に設定することが必要である。日本語教育実習には、学習者が日本語を学んでいる教育現場が必要なのである。

約30年前に教員養成に関する効果的な方法が提唱され、日本語教育における教師教育者の誰もがその重要性を認識していながらも、現在十分な改善が進んでいないのは、その実現の難しさが根底にあると考えられる。ネウストプニー（1995）の主張を実現するためには、【養成】がその機会を設定すること、すなわち「実際の教授活動に直面させ」、「教授法のためのインプット」を可能にするため、実際に教授活動が実施されている教育現場（法務省告示校等）に協力を仰ぎ、【養成】段階の未熟な受講者を受け入れてもらうことが前提となる。一方、受け入れ側の教育現場では、第一に日本語学習者（留学生等）の日本語学習の効果が減ずることのないよう教育を守る義務がある。ここに、【養成】段階での教育現場の体験を実現化することの難しさがある。

この問題を解決するために、まずは【初任】を送り出す側の【養成】と、【初任】を受け入れる側である教育現場との連携を始めることが必要不可欠である。嶋田（2019）をはじめ、多くの現職日本語教師が両者の連携の重要性を認識しているにもかかわらず、その実現が困難を極めているのは、送り出し（養成）と受け入れ（法務省告示校）の連携自体に何らかの困難が潜んでいることが考えられる。また同時に両者の内部的余裕・制度的枠組みの薄さも関係していると考えられる。この点について次項で検討する。

7.4. 「教育実習」では解決不可能な資質・能力

【初任】に何よりも求められるのは授業遂行能力である。【養成】の教育内容の改善をすれば、授業遂行能力は獲得できるだろうか。

「学校の方針に合せた授業計画・授業実施」（表6-1）は、実際に日本語教師として勤務する学校が決まり、そこでの理念や方針を理解して初めて実現可能となる。授業中の学習者からの質問や誤用への対応は、実際に質問や誤用に対応するという経験を積みながら習得することができるスキルである。事前に文献・参考書等を用いて万全を期した準備を行ったとしても、実際の教授活動中に学習者から質問がでるかどうかはわからず、また質問が出た場合でも、その準備だけで解決できるとは限らない。学習者からの質問への対応能力、学習者の意欲を把握し適切に対応する能力、誤

用を分析し対応する能力、教材教具や使用機器の活用能力などは、【養成】の段階を修了してから雇用された日本語教育現場で教授経験を積みながら獲得することのできるスキルである。

これらは、実際の教育現場がないと体験できない事象への対応能力である。【養成】は日本語教師として日本語を教えるために必要なスキルを養成することを目的とするのであって、留学生対象の日本語教育の現場ではない。【養成】の内部で日本語教育実習を実施することは不可能であり、受講者に日本語教育現場を十分に体験させることも非常に困難なのである。

【養成】の目的は日本語教師の教授能力の礎となる「知識・技能・態度」(文化審議会国語分科会 2019:24)の習得であり、法務省告示校の目的は留学生を対象とする日本語学習である。両者は全く異なる目的を持ち、両者が連携することそのものが実は非常に難しいのではないか。

この困難を乗り越えて「教育実習」の送り出し側である【養成】と、「受け入れ側」としての法務省告示校が連携するにはどうしたらよいのだろうか。ひとつの対応策として、それぞれの法務省告示校という「共同体」に【養成】修了後の日本語教師志願者が参加し「慣れる」期間を経た、長期的な研修が有効であるという報告がある(門馬・富谷 2021)。この研修では、都内のある「日本語学校」において、【養成】の修了者を対象とし、採用を前提として【初任】の候補者を募集し、採用前研修を行って【初任】を支援して採用前研修の成果を評価している。【初任】が採用後直ちに授業を担当するのではなく、その前段階に「徒弟」あるいは「見習い」のような形で一定期間定期的に同一の教育現場に参加し続けるという研修である。このような【養成】から【初任】を架橋する段階を設定すれば、【初任】の日本語教師は無理なくそれぞれの法務省告示校の状況を理解した上で、【養成】で習得した基礎を礎として授業遂行能力を伸ばし、日本語教師としての資質・能力を伸ばすことができると考えられる。さらには両者の連携・接続の実現によって、【養成】段階としては十分培われた資質・能力が、教育現場の視点から見ると保持されていない・不足しているといった問題も解決されることが予想される。

8. まとめと今後の課題

本研究で、法務省告示校に勤務する初任日本語教師に必要な資質・能力を分析し、以下の点が明らかになった。

- ・ 法務省告示校に勤務する日本語教師が【初任】時に体験した困難を分析し、「日本語教師【養成】における教育内容」（文化審議会国語分科会 2019:43）の「16 下位区分」（表 4）によって分類すると、圧倒的に「言語と教育」に関する困難が多く、特に「⑩言語教育法・実習」（表 7）に問題が集中した。
- ・ 上記困難を解決し、法務省告示校の【初任】に必要なとされる資質・能力を習得させるには、以下のような改善が考えられる。
 - ① 【養成】での「教育実習」の充実を図ること
 - ② 「教育実習」を実施する前段階で教授活動に直接関連する実践的な知識やスキルを中心とした教育を行うこと
 - ③ その中で、「教育実習」とは別に日本語教師の教授活動の見学や学習者との接触場面体験など取り入れること
 - ④ 【養成】と実習受け入れ校としての法務省告示校は、その目的が異なり容易に連携できないことを認識し、両者の連携の可能性を探ること

西原（2019）は日本語教師の職業としての普及のため、公的認証の必要性について述べている。日本語教師の資質・能力の向上は、社会的制度上の整備や支援の拡充によって環境を整備することにより期待できることも忘れてはならない。

本研究のデータは、法務省告示校に勤務する4人の中堅日本語教師から得たものであり、データ数が少ない。本研究は仮説生成研究であるが、本研究で明らかになった点がどの程度一般化できるかという課題を見出すことができた。今後、法務省告示校の日本語教師を対象とした質問紙調査を実施し、どのような困難がどの程度一般化できるのか、解決策は妥当なのかについて検証していきたい。同時に日本語教育の背景にある制度的問題について精査していくことも忘れてはならない。

初任日本語教師に必要な資質・能力には、【養成】の教育内容のうち教育実習に関するものが複数見出せた。現在の【養成】の教育内容における

教育実習に関わる部分を充実させて実施していくことによって、資質・能力の不足を補うことは可能である。教育現場・日本語の授業見学、日本語学習者との交流を行うこと等、これまで体験のない場面への接触機会を設けることにより、改善が可能になると予想できる。そのためには、【養成】と法務省告示校の連携と協力体制が必要不可欠である。これまでは両者の間には養成段階の教育実習による連携が主であった。それをさらに拡大し、【養成】の初期段階から日本語教育の現場体験の機会を増やすことで、スムーズな資質・能力の獲得に繋がるであろう。また【初任】に必要な資質・能力がさらに明確になり、これらが円滑に獲得できる道筋が示せれば、長期的・大局的に日本語教師の質の向上に繋がるはずである。連携と協力の体制を築き維持することには大きな労力を伴い、簡単に着手することは難しいかもしれないが、実現不可能ではない。

本研究は、法務省告示校における初任日本語教師にとって必要な資質・能力を明らかにするという目的に向かった長い道のりの最初の一步に過ぎない。これらの問題を一つ一つ明示化することから、現実的な対策をさらに検討し実践していきたい。

注

- i 出入国管理関係の法令である「出入国管理及び難民認定法第7条第1項第2号の基準を定める省令の留学の在留資格に係る基準の規定に基づき日本語教育機関等を定める件」によって告示されている。
- ii または「日本語学校」と呼ばれることが多い。
- iii https://www.moj.go.jp/isa/publications/materials/nyuukokukanri07_00159.html (参照 2021年9月25日)
- iv 本稿の筆者2名はともに留学生対象の日本語教育を経験し、また年数の違いはあるが、現在両者とも大学学部生対象の日本語教員養成課程において留学生や地域等を含めた多様な教師教育に携わっている。このうち1名は日本語教育機関を本務として、留学生教育・学校運営・初任研修を担当し、たえずこの問題について検討してきた。両者が協同することで、教育現場へ送り出す側の視点と教育現場で受け入れる側の双方の視点で検討が可能となると考えた。
- v 日本語教員養成については「3. 国内の日本語教育における日本語教師の資質・能力」において詳述する。
- vi 本稿における調査は大規模調査に向けた基礎調査であり、その出発として、前節の条件に基づいて調査対象者を絞った。そのため回答者数の点など後述するようにデータの偏りは当然あると考えられるが、大規模調査につなげるための試行とし、データの偏りについては次回以降への課題としたい。

- vii 文化審議会国語分科会（2019:19-20）
- viii 「生活者としての外国人」というのは定住外国人、「留学生」は高等教育機関および法務省の告示で定められた日本語教育機関で学ぶ外国人学習者、「児童生徒等」は小学校から高校までに在籍している子供のことを指す。それぞれに必要な教育能力が異なるため、その資質・能力分けて示されている。
- ix 2016年以前は一般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。
- x <https://www.moj.go.jp/isa/content/930005392.pdf> 参照（2021年9月25日）
なお該当頁では4つ目として「ホ その他イからニまでに掲げる者と同等以上の能力があると認められる者」と記載があるが、これは海外の大学や大学院、また告示基準の公表以前の3年以内に、別表第2や別表第3に掲げられる日本語教育機関で教師として1年以上従事したことがあるもの等の内容が定められている（日本語教育機関の告示基準解釈指針：10-11）。
- xi 嶋田は4つの提言として、「【提言1】〈それぞれの教師研修の連携と認定制度〉」、「【提言2】〈養成機関・大学日本語教員養成と日本語学校の連携〉」、「【提言3】〈事例研究に基づく教師研修プログラムの開発〉」、「【提言4】〈「教師の教師」を養成するプログラム開発〉」を挙げた。
- xii 提供者の詳細は以下の表の通りである。
調査協力者

	年代	性別	経験年数		経験校
			非常勤	専任	
1	20代	女性	2年	3年	3校
2*	30代	男性	0年	5年	2校
3	30代	女性	1年	6年	2校
4	40代	男性	7年	2年	6校

* 海外勤務経験有

- xiii 本データの一部を用いて、都内の日本語学校にて初任日本語教師のための採用前研修を実施し、その成果を2020年度日本語教育学会春季大会で発表した。本研究は文化審議会国語分科会（2018・2019）の「日本語教師【養成】における教育内容」を用いてデータ分析を行ったものである。
- xiv 回答者の4名全員が2021年11月現在法務省告示日本語教育機関で勤務しており、また文化審議会国語分科会（2019）の【中堅】相当以上の経験を有する。
- xv 収集したデータを研究に用いることは書面で承諾を得ている。
- xvi なお、1つの回答に複数の質問項目に関わる内容がある場合は、それぞれの項目として分類し、延べ数として数えた。
- xvii クラッシュェンはナチュラルアプローチという教授法を提唱し、その中で現在学習者が持つ能力を少し上回るインプットを行うことで、効果的に第二言語が習得できる「インプット仮説」を提唱した。「 $i + 1$ 」はその際の「学習者の能力 = i 」と、「それを少し上回るレベル = $+ 1$ 」を指す。
- xviii 法務省告示校では1つのクラスを複数の教師が担当するチーム・ティーチングを採

用しているところが多い。

- xix 「①オリエンテーション」、「②授業見学」、「③「授業準備」、「④「模擬授業」、「⑤「教壇実習」、「⑥「教育実習全体の振り返り」の6つ。
- xx https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337068.htm
(参照 2021年9月25日)
- xxi 表7は16下位区分の具体的項目として挙げられている「必須の教育内容」(1)～(50)のうち、「⑩言語教育・実習」に関する(20)～(31)の12項目を抜粋した。
- xxii 「模擬授業」を例としても、海外で行うか、日本で行うか、大学の教育現場で行うか、国際交流センターのような場所で行うか、法務省告示校で行うか、模擬授業対象者の日本語力に合わせた内容を行うか、それより低い(すでに学習済みの)内容で行うか等、諸種ある。

【参考文献】

- 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,pp.33-47. 公益社団法人日本語教育学会
ステイーブン D. クラッシュェン・トレイシー D. テレル・藤森和子訳(1986)『ナチュラル・アプローチのすすめ』大衆館書店
- 高木裕子・佐藤綾(2006)「日本語教師に求められる実践能力を規定する要因—「全体」「日本国内」「海外」間での比較」『実践女子大学人間社会学部紀要』2,pp.41-60. 実践女子大学
- トムソン木下千尋(2001)「第Ⅲ部第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』pp.232-245. 世界思想社
- 西原鈴子(2019)「国内外の日本語学習・教育と日本語教師養成・研修の課題—公的認証(アクレディテーション)をめぐる—」『日本語教育』172,pp.62-72. 公益社団法人日本語教育学会
- 日本語教師の資格に関する調査協力者会議(2021)『日本語教育推進のための仕組みについて(報告)～日本語教師の資格及び日本語教育機関評価制度～』文化庁
<https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongokyoin/93324301.html> (2021年9月25日参照)
- 日本語教師の資格に関する調査協力者会議(2000)『日本語教育のための教員養成について』文化庁(2021年9月25日参照)
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku-suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf
- J.V. ネウストプニー(1995)「第6章 日本語教師養成」『新しい日本語教育のために』pp.125-154. 大修館書店
- 古屋憲章・古賀万紀子・孫雪嬌・小畑美奈恵(2018)「日本語教師の役割とあり方をめぐる言説の変遷—日本語教師の専門性を考えるための基礎資料として—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』10,pp.63-71
- 文化審議会国語分科会(2018)『日本語教師の資格の在り方について(報告)』文化庁

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

文化庁国語課（令和元年11月1日現在）『令和元年度国内の日本語教育の概要』

https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r01/pdf/92394101_01.pdf（2021年9月25日参照）

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』 pp.402-407, 公益財団法人日本語教育学会

門馬真帆・富谷玲子（2021）「初任日本語教師の教授能力獲得に向けて—一国内の日本語学校における『採用前研修』の試行と評価—」『神奈川大学言語研究』43, pp.59-83

日本語教師【養成】に求められる資質・能力

表1

知識	技能	態度
<p>【1 言語や文化に関する知識】</p> <p>(1) 外国語に関する知識、日本語の構造に関する知識、そして言語使用や言語発達、言語の習得過程等に関する知識を持っている。</p> <p>(2) 個々の学習者の来日経緯や学習過程等を理解する上で、必要となる知識を持っている。</p> <p>【2 日本語の教授に関する知識】</p> <p>(3) 日本語教育プログラムやコースにおける各科目や授業の位置付けを理解し、様々な環境での学びを意識したコースデザインを行う上で必要となる基礎的な知識を持っている。</p> <p>(4) 日本語教育の目的・目標に沿った授業を計画する上で、必要となる知識を持っている。</p> <p>(5) 学習者の学習過程を理解し、学習者に応じた内容・教材（ICTを含む）・方法を選択する上で必要となる知識を持っている。</p> <p>(6) 言語・文化の違いや社会における言語の役割を理解し、より良い教育実践につなげるための知識を持っている。</p> <p>(7) 異なる文化背景を持つ学習者同士が協働し、主体的に学び合う態度を養うための異文化理解能力やコミュニケーション能力を育てるために必要な知識を持っている。</p> <p>(8) 学習者の日本語能力を測定・評価する上で必要となる知識を持っている。</p> <p>(9) 自らの授業をはじめとする教育活動を客観的に分析し、より良い教育実践につなげるための知識を持っている。</p> <p>【3 日本語教育の背景をなす事項に関する知識】</p> <p>(10) 外国人施策や世界情勢など、外国人や日本語教育を取り巻く社会状況に関する一般的な知識を持っている。</p> <p>(11) 国や地方公共団体の多文化共生及び国際協力、日本語教育施策に関する知識を持っている。</p>	<p>【1 教育実践のための技能】</p> <p>(1) 日本語教育プログラムのコースデザイン・カリキュラムデザインを踏まえ、目的・目標に沿った授業を計画することができる。</p> <p>(2) 学習者の日本語能力等に応じて教育内容・教授方法を選択することができる。</p> <p>(3) 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。</p> <p>(4) 学習者に応じた教具・教材を活用または作成し、教育実践に生かすことができる。</p> <p>(5) 学習者に対する実践的なコミュニケーション能力・異文化間コミュニケーション能力を持っている。</p> <p>(6) 授業や教材等を分析する能力があり、自らの授業をはじめとする教育活動を振り返り、改善を図ることができる。</p> <p>【2 学習者の学びを促進する技能】</p> <p>(7) 学習者の日本語学習上の問題を解決するために学習者の能力を適切に評価し指導する能力を持っている。</p> <p>(8) 学習者が多様なリソースを活用できる教育実践を行う能力を持っている。</p> <p>(9) 学習者の理解に応じて日本語を分かりやすくコントロールする能力を持っている。</p> <p>【3 社会とつながる力を育てる技能】</p> <p>(10) 学習者が日本語を使うことにより社会につながることを意識し、それを教育実践に生かすことができる。</p>	<p>【1 言語教育者としての態度】</p> <p>(1) 日本語だけでなく多様な言語や文化に対して深い関心と鋭い言語感覚を持ち続けようとする。</p> <p>(2) 日本語そのものの知識だけでなく、歴史、文化、社会事象等、言語と切り離せない要素を合わせて理解し、教育実践に活かそうとする。</p> <p>(3) 日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、自身の実践を客観的に振り返り、常に学び続けようとする。</p> <p>【2 学習者に対する態度】</p> <p>(4) 言語・文化の相互尊重を前提とし、学習者の背景や現状を理解しようとする。</p> <p>(5) 指導する立場であることや、多数派であることは、学習者にとって権威性を感じさせることを、常に自覚し、自身のもの見方を問い直そうとする。</p> <p>【3 文化多様性・社会性に対する態度】</p> <p>(6) 異なる文化や価値観に対する興味関心と広い受容力・柔軟性を持ち、多様な関係者と連携・協力しようとする。</p> <p>(7) 日本社会・文化の伝統を大切にしつつ、学習者の言語・文化の多様性を尊重しようとする。</p>

資料2

「留学生に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力」

留学生に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力

表3

	知識	技能	態度
留学生に対する日本語教師【初任】	<p>【1 留学生に対する教育実践の前提となる知識】</p> <p>(1) キャリア支援の視点を持ち、それぞれの専門分野の学習に必要なとなる日本語指導を実施する上で必要な知識を持っている。</p> <p>(2) 進学や就職に必要な試験や、その内容を指導するために必要な知識を持っている。</p> <p>(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。</p> <p>(4) 言語習得に関する実践的な知識を持っている。</p>	<p>【1 教育実践のための技能】</p> <p>(1) 日本語教育プログラムを踏まえ、学習者の状況に応じ、教育的観点から見て適切な指導計画を立てることができる。</p> <p>(2) キャリア支援の視点を持ち、それぞれの専門分野の学習に必要なとなる日本語能力を身に付けるための効果的な指導ができる。</p> <p>(3) 学習者の自律学習を促進し、主体的に学ぶ力を育てるための教育実践ができる。</p> <p>(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。</p> <p>(5) 様々な規模・形態のクラスの管理・運営を行うことができる。</p>	<p>【1 言語教育者としての態度】</p> <p>(1) 複数の教師でクラスを担当するチームティーチングについて理解し、教師間で連携・協力を図ろうとすることができる。</p> <p>(2) 日本語学習だけでなく、進路選択に関しても担当者と連携し、多様な関係者と共に関わり、指導を実践しようとする。</p>
	<p>【2 日本語の教授に関する知識】</p> <p>(5) 学習者が他者と協働し、自律的かつ主体的に学んでいけるようにするために必要な知識を持っている。</p>	<p>【2 成長する日本語教師になるための技能】</p> <p>(6) 指導計画に基づき実践した授業や教育活動を分析的に振り返り、改善と新たな実践のための検討ができる。</p> <p>【3 社会とつながる力を育てる技能】</p> <p>(7) 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。</p>	<p>【2 学習者に対する態度】</p> <p>(3) 学習者の自律学習を促進し、主体的に学ぶ力を育てようとする。</p> <p>【3 文化多様性・社会性に対する態度】</p> <p>(4) 留学生を取り巻く国内外の社会状況の変化に関心を持つようとする。</p> <p>(5) 学校外の地域社会や他者とのつながりを持つことの意味を理解し、社会とつながる機会提供に努めようとする。</p>