



# 筑紫女学園大学リポジット

日本語教師の職能の変遷に関する検討  
— 国家資格「登録日本語教員」をめぐって —

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 筑紫女学園大学 人間文化研究所 公開日: 2024-12-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 鷹野, 恵 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/2000032">https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/2000032</a>

# 日本語教師の職能の変遷に関する検討 —国家資格「登録日本語教員」をめぐって—

鷹野 恵

## An Examination of Changes in the Professional Abilities and Qualifications of Japanese-Language Teachers with Reference to a New National Qualification “Registered Japanese-Language Teacher”

Megumi KARINO

### 1. はじめに

本稿は日本語教師の職能つまり資質・能力の変遷について考察したものである。日本語教育の分野では資質・能力という用語が一般的であるが、本稿では職能という表現で論を進める。その理由は、本稿を2024年4月に開始された、国家資格「登録日本語教員」を中心に据えた論考とするからである。

「登録日本語教員」の新設の背景の一つは日本語学習者の増加が考えられる。図1は日本国内の日本語学習者数、日本語教師等数、日本語教育実施機関・施設等数の推移をまとめたものである。これを見ると、2022年に日本国内では219,808人の日本語学習がおり（文化庁、2022）、新型コロナウイルス感染症流行の前は増加の一途をたどっており、流行期に入ると大きく減少したが、現在は回復に向かっている。これに対し、日本語教師数は日本語学習者の増減と比較すると、平成27（2015）年頃から4万人前後を推移している。このことから、社会情勢に影響を受けながらも、日本語学習の社会的需要は高いと考えられる。とはいえ、今後も同じペースで増加するかは、長い経済不況と円安により先行き不透明ともいえる。

このように、社会的需要の高い日本語教師であるが、どのような職能を持っている必要があるのだろうか。日本語教師の需要が高いとはいえ、社会情勢に影響を受けながら日本語学習者数が増減することを鑑みると、その資質についても変遷があると考えられるのではないだろう

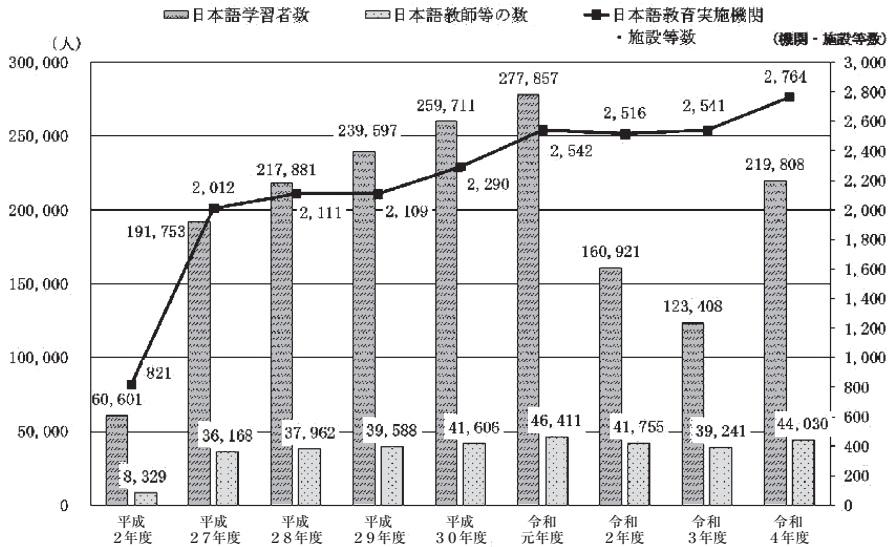


図1 日本国内の日本語学習者数、日本語教師数、日本語教育機関・施設等数 (文化庁国語課、2022)

うか。

そこで本稿では、日本語講師の職能の変遷を整理する。そして、「登録日本語教員」という、ある一定の範囲ではあるとはいえ、定められた日本語教師の養成をこれまで以上に追究する必要性が生じた状況のなか、日本語教師としてどのように立つべきかという態度についても考察を行っていく。

## 2. 国家資格「登録日本語教員」

本章では、2024年施行の日本語教育機関認定法に伴い創設された国家資格「登録日本語教員」について概観する。登録日本語教員とは、認定日本語教育機関<sup>1</sup>（いわゆる日本語学校）で教えるための資格で、日本語教師の質の維持と向上を目指すものである。付言すれば、認定日本語教育機関の留学生以外の日本語学習者である「生活者」「児童生徒」「就労者」「難民・避難民」「海外」の日本語教育は現時点では切り離されている。日本語教師が対象とする学習者は留学生だけではなく、これらの人々も重要な対象ではあるが、今制度ではまず認定日本語教育機関の留学生が優先されたかたちである。ただし、これらを枠外に置くということではなく、初任者研修、中堅日本語教師研修、地域日本語教育コーディネーター等の研修を提供し、養成・研修の仕組みが整備され、文化庁を始めとする関係省庁によりバックアップされていくことが決定されている。

登録日本語教員に目を戻すと、その創設の意義について日本語教育推進会議（2022）では以下のように述べられている。

日本語教師の処遇改善や社会的認知を高め活躍できるよう、国が実施する試験に合格し、実践的な研修を修了した者が国の登録を受け、教師自らのキャリアを社会に証明できるよう、新たな資格制度を創設する。一定の専門的な知識及び技能等を有する日本語教師が、国に登録した「登録日本語教員」として、専門人材の資格として国の登録を得て社会に証明できるよう法的効果を持つものとして検討を行う。(p.3)

このことから、「国が実施する試験」に合格することでお墨付きを受けた専門性を有する教師となることができる。このことは長年問題にされてきた日本語教師の待遇の悪さを改善するものとして期待もできるが何ら確証はなく、管見の限りこれに言及した研究は今のところない。

次に、登録日本語教員となる方法についてである。登録日本語教員とは文字通り登録制のものであるが、その資格取得は以下の図2のようにになっている。「養成機関ルート」の場合は、登録日本語教員養成機関にて課程修了および実践研修修了、なおかつ「応用試験」に合格することで資格取得となる。「試験ルート」の場合は、基礎試験と応用試験に合格し、実践研修修了となれば資格取得となる。

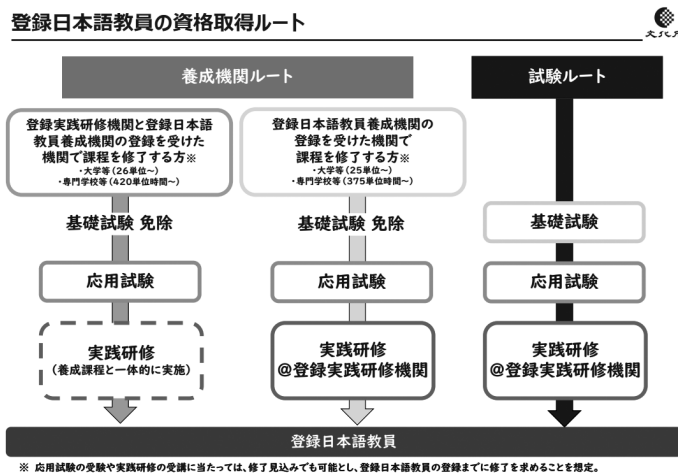


図2 登録日本語教員の資格取得ルート

### 3. 日本語教師に求められる職能の変遷

では、日本語教師とは、どのような資質・能力を持っていることが望ましいのだろうか。日本語教師の資質は、社会情勢に影響を受けながら、文化庁が主体となる政策と学術研究のなかの言説という2つの柱で同時並行的に刻々変遷を遂げてきた。ただ、ここでは社会情勢に連動するといった性質から、日本語教師に求められる職能という語を用いる。職能はデジタル大辞泉によれば、以下のように示されている。

## しょく - のう 【職能】

- 1 職務を遂行する能力。
- 2 社会や組織の中でその職業が受け持つ一定の役割。
- 3 物事その機構の中で果たす役割。「文法上の一」

この「2 社会や組織の中でその職業が受け持つ一定の役割。」という側面に焦点をあて、日本語教師の職能に関する過去からの言説を整理したうえで、本稿における立場を明らかにする。

日本語教師の職能がこれほど議論となり、また広がりを見せるのは、いわゆる一般の小学校や中学校の教師と違い、学習指導要領がないことが前提にあるのではないか。小学校や中学校では学習指導要領という指針があることにより教師像もある程度規定されていく部分がある。ところが、日本語教師には共通の指針がないため、研究者による議論が活発化することが推察される。日本語教師と同じ語学教師という性質から、一例とし中学校の英語教師を取り上げ、表1に相違を簡潔にまとめることで、日本語教師の立場の特質を探る。

表1に示すとおり、日本語教育は、学習指導要領がないことや日本語母語話者の養成学生は日本語学習者としての経験がないことから、日本語教師像のモデルや核となるものが定まらないという大きな特徴を持つ。その証左に、筆者の実践で起こったことに限定されるが、留学生を中心とする非母語話者の養成学生は過去の日本語教師をモデルにした模擬授業を行う。そのため模擬授業の質が母語話者の養成学生より高いことは日常的である。よって、モデルを持つか否かは養成学生に影響を与えていることが予想される。

表1の「教授内容の指針」を持たないことで、「日本語教師とはかくあるべき」といった日本語教師像のばらつきが大きくなる。たとえば、日本語教育界で時折耳にする、海外で教歴を積んでも、国内の採用においてそれはカウントされないといったことも大きくはここに起因するのでは

表1 日本語教師と英語教師（中学校）の相違

	日本語教師	英語教師（中学校）
[教授内容]	日本語を母語としない学習者に対し、日本語習得を目的に授業が組まれる	英語を母語としない学習者に対し、英語習得を目的に授業が組まれる
[資格]	なし。 ただし、国内の法務省告示校の日本語学校の教員は、以下の条件のうちいずれかを満たす ・日本語教育能力検定試験 <sup>2</sup> 合格 ・学士の学位、文化庁認定の日本語教師養成講座（420時間）修了 ・大学、大学院で主専攻または副専攻の修了	都道府県の教育委員会が発行する教員免許状
[教師が教える内容の学習者としての経験]	日本語を母語とする養成学生は日本語学習者としての経験を持たない	経験あり
[教授内容の指針]	なし	学習指導要領

ないだろうか。「海外の実践では母語話者の日本語教師はコミュニケーションのモデルもしくはパートナー」とみなされ、国内では「各試験に向け指導をする言語知識を伝達する者」とみなされるといった、偏見も含んだ、一部の見方があることは無視できない。これらはあくまでもイメージに過ぎず、それぞれの実践の場でどのような職能を要すかについては非常に幅広いというのが現状である。

ただ、このように日本語教師の職能に関する検討は、野放しにされてきたのではなく、むしろ社会情勢を軸に盛んに行われてきた。戦後の主な検討の場は、文化庁が主体となる施策および学術研究のなかの言説との二つの柱において展開されてきた。

施策における議論は、1976年の日本語教育推進対策調査会による報告書「日本語教員に必要な資質・能力とその向上策について」に始まり、社会情勢と関連しながら変遷を重ねた。具体的には、留学生10万人計画、地域日本語事業、2000年代はEPA（経済連携協定）に基づく看護師・介護福祉士受入事業<sup>3</sup>、そして2010年以降は外国人児童生徒の総合的な学習支援事業と続く。これらを受け日本語学習者の背景の多様化が急速に進んだ。さらに、それらと連動するように、日本語教員が備えるべき資質・能力が1970年代当時は言語知識であったものが、「日本語教育のための教員養成について」（文化庁2000）では、国際感覚や人間性、情熱といったものも強調され始めた。このように日本語教師は、深い知識を備え教室内で日本語を教える存在にとどまらず、国際的な場における教育者としての専門性と人間性が求められるようになった。

一方、学術研究のなかで、横溝（2000）は教師とはトレーニングされる存在ではなく、みずから成長する存在であることを示し、そのためには内省が必要不可欠であると述べている。そして、近年、奥田（2010）は教育現状のメタ認知や教育の未来に対するビジョンを立案できるといった教室内の実践にとどまらない、俯瞰する視点の獲得について言及をしている。つまり、日本語や日本文化に対する知識や教壇での実践力以外にも、日本語教師としての心構えや物事を深く考える省察力、教育の未来に対するビジョンを同僚と協力し構築する力といったものも日本語教師としての資質・能力として認知されるようになったとみることができる。

令和に入ると、文化審議会国語分科会（2019）が日本語教育人材に求められる資質・能力を知識・技能・態度の三つに分類し提示しており、この分類は長きに亘る学術研究の言説とある程度の合致をみることができる。たとえば、「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」として、「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」、「日本語教育に関する専門性とその社会的意義について自覚と情熱を有し、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」といった文言があることから施策と学術研究がある程度の合致をしていることがわかる。

古屋ほか（2018）では、日本語教師の専門性を考えるための基礎資料とすることを目的とし、日本語教師の役割とあり方をめぐる言説の整理がなされている<sup>4</sup>。

表2は、1950年代から2010年代までの約70年間を日本語教育に関する社会的な出来事という軸から、その言説を整理したものである。「言説」の部分はa～dで、「学習を管理する」、「自律的

表2 日本語教育に関する社会的な出来事と日本語教師の役割・あり方に関する言説の変遷  
古屋ほか (2018, p.68) から転載

年代	年	社会的な出来事	言説
50年代	1954	国費留学生招致制度発足： 東京外国語大学と大阪外国語大学に 留学生別科（1年制）設置	
60年代	1960	東京外国語大学（文系）、 千葉大学（理系）に留学生課程（3年制）設置	
70年代	1970	東京外国語大学付属日本語学校（1年制）設置	水谷（1974） a 小出（1987） a
	1972	日中国交正常化により中国残留邦人家族帰国 開始	
	1975	ベトナム戦争終結によりインドシナ難民流出	
	1976	「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） 刊行※	
80年代	1982	難民条約・難民議定書発効： インドシナ難民受け入れ 開始	足高・池上（1985） b 中井（1985） d 中井（1988） d 石井（1989） b 金田（1989） a
	1983	中曽根康弘内閣「留学生受入れ10万人計画」 策定	
	1984	中国帰国孤児（のちに中国帰国者）定着促進センター開設 第1回日本語能力試験実施	
	1988	日本語教育能力検定試験 開始	
90年代	1990	出入国管理及び難民認定法改正： 在留資格「定住者」創設 →日系人をはじめとするニューカマーの定住化	川岸（1990） c 中井・斎藤（1993） b 印道・岡野（1995） a 野山（1995） a 山田（1996） d 二通ほか（1998） c 横溝（2006） a
	1993	外国人技能実習制度創設	
00年代	2000	「日本語教育のための教員養成について」（文化庁） 刊行※	青木（2001） b 才田（2003） c 青木（2006） b 春原（2006） d 池田・館岡（2007） c 細川（2007） c 市嶋・長嶺（2008） b 丸山（2008）
	2002	日本留学試験 開始	
	2003	日本語教育能力検定試験 改定	
	2007	文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教育 事業開始	
	2008	福田康夫内閣「留学生30万人計画」 策定 日・インドネシア、日・フィリピン経済連携協定 (EPA) 発効→外国人看護師・介護福祉士候補者受入れ	
	2009	出入国管理及び難民認定法改正：在留資格「技能実習」創設、在留資格「留学」と「就学」の一本化	
10年代	2012	日・ベトナム経済連携協定（EPA）発効→外国人看護師・介護福祉士 候補者受入れ	奥田（2010） c 神吉（2017） d
	2016	「日本語教育推進議員連盟」発足	
	2018	「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」（文化庁文化 審議会国語分科会） ※発刊	

a：学習を管理する                      b：自律的な学習を支援する  
c：相互学習の場を設計する              d：学習環境・システムを整備する  
※印は筆者によるもので公的機関による日本語教員の資質関連の刊行を指す。

な学習を支援する」、「相互の学習の場を設計する」、「学習環境・システムを整備する」の四つに分類される。詳細は以下の表3に示す。

表2と表3からわかることは、1970年代はa.の「学習を管理する」に絞られ、その後の1980年代以降は、a.～d.が混ざり合いながら現れていることである。さらに2000年以降はこの研究の

表3 日本語教師の役割とあり方をめぐる言説の四つのカテゴリ  
古屋ほか（2018、p.69）から転載

	日本語教師の役割	日本語教師のあり方
a. 学習を管理する	<ul style="list-style-type: none"> <li>効率的に日本語を習得させるために教える</li> <li>学習者の行動を管理する</li> <li>学習者のニーズやビリーフを把握する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語と日本語教授に関する知識や能力</li> <li>学習者の言語に関する知識や能力</li> </ul>
b. 自律的な学習を支援する	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習者の目的に合ったリソースを準備する</li> <li>学習者の相談に対応し、アドバイスをする</li> <li>学習者オートノミーを育てる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習者の学習目的を重視し、他分野の専門家と連携する態度</li> <li>継続的・主体的に支援に関わる態度</li> <li>教師オートノミー</li> </ul>
c. 相互学習の場を設計する	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習者同士あるいは学習者と日本人との間の相互学習が起きる場を設計する</li> <li>教師もいち参加者として学習に参加する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>活動の参加者を学習の主体として捉える態度・相互学習が起きる場を設計する能力</li> <li>教師自身が多様な他者と協働し学び合う態度</li> </ul>
d. 学習環境・システムを整備する	<ul style="list-style-type: none"> <li>教育機関におけるコーディネートを担う</li> <li>社会の変容を志向しつつ、日本人と学習者が互いに学び合えるような環境を構築する</li> <li>教育機関を取り巻く社会環境の構築に関与する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教育の全体像が見通せる能力</li> <li>日本語教育の社会的役割にもとづき自身の教育実践を構想できる能力</li> <li>言語や教育、コミュニケーションに関する専門家として、地域コミュニティのデザインや言語政策に関わろうとする態度</li> </ul>

限りでは、a.の「学習を管理する」が消滅し、日本語教育の主体が学習者であることが色濃くなっていったことがわかる。

以上のことから、日本語教師に求められる職能は日本語そのものを教える役割から時間とともに、徐々に広がりを見せたことがわかる。換言すると、学習環境を整えることや学習者の自律性を醸成するといった学習方略に関連する周辺的な部分を担うことへと拡大していったことができる。

#### 4. 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」（2019）

在留外国人の増加に伴い、2019年6月28日に「日本語教育の推進に関する法律」（令和元年法律第48号）が公布・施行された（文化庁、2019）。この法律の目的は、「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現・諸外国との交流の促進並びに友好関係の維持発展に寄与」である。この法律での日本語教育とは「外国人等が日本語を習得するために行われる教育その他の活動」と定義されている。

その内容に関する事項は次の6点である。

- |   |
|---|
| <p>① 日本語教育の機会の充実：<br/>国内における日本語教育の機会の充実<br/>海外における日本語教育の充実</p> <p>② 国民の理解と関心の増進</p> |
|---|



③ 日本語教育の水準の維持向上等：

日本語教育を行う機関における日本語教育の水準の維持向上

日本語教育に従事する者の能力および資質の向上等

- ④ 教育課程の編成に係る指針の策定
- ⑤ 日本語能力の評価
- ⑥ 日本語教育に関する調査研究及び情報提供

日本語教員養成は上記の下線③に分類される。本論で基盤の一つとする、文化審議会国語分科会（2019）による「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」は「日本語教育の推進に関する法律」（令和元年法律第48号）の延長線上にある。

政策として日本語教員の職能が言語化もしくは規定されることは、初めてのことでなく、前項で概観したとおり社会的な出来事に連動し行われてきた。すべてが文化庁等の国の機関から発刊されたもので、主なもので、1976年の「日本語教員に必要な資質・能力とその向上策について」、2000年の「日本語教育のための教員養成について」があり、そして最新のものとして2019年に「日本語教育人材の養成・研修の在り方について」（文化審議会国語分科会、2019）が発表されている。

直近の文化審議会国語分科会（2019）では、日本語教師が備えるべき資質・能力を「知識」「技能」「態度」に大別がされている。さらに、その資質・能力は、日本語教員としての活動分野や役割・段階に応じて整理がされている。表5に一例とし、「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」を掲載する。

本論では、「知識」「技能」「態度」のうち、「態度」に着目し、次頁の表4に示す。

表4のとおり、「態度」は3つに大別される。まず、「言語教育者としての態度」があり、日本語と自己、実践と自己といった立場から設定されている。まずは自らが他でもないことば（ここでは日本語）の教師であること、そのことばに対して常に鋭い感覚を持ち実践の研鑽にあたることが求められると読み取れる。次に、「学習者に対する態度」があり、異なる文化とことばを持つ学習者との関係性（多文化環境の日本語教育ならではのもの）と教師と学習者という力関係が生じる関係性（教育全般に該当、普遍的なもの）とが挙げられている。最後に、「多文化多様性・社会性に対する態度」があり、同僚や学習者の持つ文化を尊重する国際感覚がこれにあたる。この3つの軸は、それぞれの境界が曖昧で、互いに明確に分類することが難しい部分もあるのではないかと考える。たとえば、(2)「歴史や文化を教授活動に活かす」には、(7)「相互の言語・文化の尊重」は切り離せず、どちらか単独にみることはできない。また、これと同様に末尾に付した表の上位概念である知識・技能・態度も、枠組みを超えたり、重複したりといったことが考えられる。

また、表4の「態度」（7項目）は「知識」（11項目）と「技能」（10項目）と並列されているが、「態度」のみの大きな特徴が文末表現に現れている。「態度」はすべて「ようとする」で統一されており、養成段階で「態度」涵養を完了するというより、養成学生の意識付けをするように

表4 「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」より「態度」の部分の抜粋  
文化庁文化審議会国語分科会（2019、p.20）

言語教育者としての態度	学習者に対する態度	多文化多様性・社会性に対する態度
(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。 (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。 (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。	(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。 (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、自身のものの見方を問い直そうとする。	(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。 (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。

という読み取ることができる。そして、「態度」のなかにある「続ける」という表現にも着目したい。(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」、(3)「(略)…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」という2つの項目には「続ける」という表現が用いられている。このことから、養成段階で身につくことが最終ゴールではなく、持続力、継続力を持った資質・能力として「態度」が捉えられていることがわかる。

一方で、表5を参照すると、「知識」はすべて「知識を持っている」で統一され、自己という入れ物に知識を入れていくかのような表現、「技能」は「…することができる」(5項目)または「…能力を持っている」(5項目)で統一され、「知識」同様に自己に技能を備えていくかのような表現となっている。「知識」と「技能」の能力記述文の共通点は、獲得するというニュアンスをもたせていることである。他方、「態度」はこれらと比すると、「…ようとする」としたことで、養成段階では不完全であっても、将来に亘り研鑽を継続することが強調されている。「知識」や「技能」を入れ物に詰め、取り揃えていくことに対し、「態度」は継続的、意志的であるといえる。将来を見据えながら、能力記述文にあるような自己であることを絶えず目指す教師たれといったことが読み取れる。こうした学び続ける教師であることは、長く教師を続けるうえで必要な資質・能力の一つであることは疑いがない。

しかしながら、「鋭い言語感覚を持ち続けること」や「常に学び続けること」は日本語教師自身がそのように意識するだけでおのずとできるものなのであろうか。おのずとできる教師もいるだろうが、当然、そうではない教師もいるということが考えられる。そのため、「鋭い言語感覚を持ち続けること」を意識するための道筋が必要になってくる。

そして、榊原ほか(2018)は小学校教員を対象とした教員の職能開発の省察の整理をしたところ、教師の省察の対象はほとんどが授業実践であったことを明らかにしている。この研究によれば、教師としての心構えである「態度」涵養を目的とした省察は行われてこなかったという結果が示されている。

そこで本論では、これまで実践において扱われてこなかった日本語教師の「態度」涵養に着目した。日本語教師として必要な職能は省察力であるという立場から、省察の対象を「態度」に置くこととする。その理由は2つある。

第一に、過去の研究および実践の場においてもケース・メソッド授業を以って日本語教師の「態度」の涵養の試みを行った先行事例が管見の限りないからという、前例のなさという理由がある。

第二に、日本語教師に求められる職能の変遷を整理すると、「態度」の重要性が近年になるほど重要視されているということがわかったためである。日本語学習者に対し、十分な「知識」に基づき、適切な「技能」で実践を行ったとしても、日本語教師としての「態度」を備えていなければ完全であるとは言えない。「態度」とは、「知識」と「技能」の土台となる包括的な要素である。同様に、縫部（2010）は海外の日本語学習者が求める日本語教師の力量と専門性を調査し、図3のように層構造を成していると述べた。

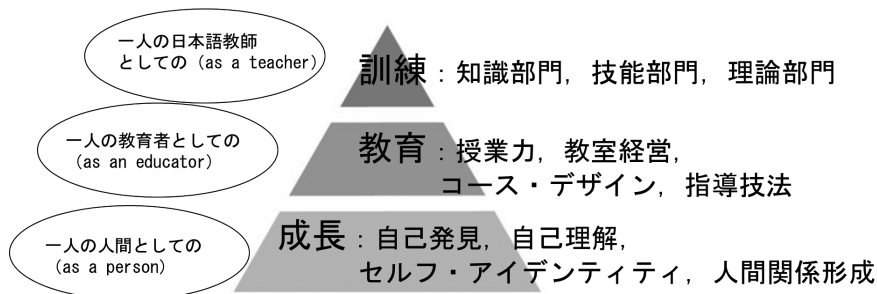


図3 日本語教師の力量・専門性 縫部（2010）から筆者が作図

最下層である土台には「成長」する力があり、教師の「人間として」の側面があるという考え方である。その上に「教育」する力が続き、最上部に「訓練」をする力がある。さらに、日本語教師が備えておくべき力量と専門性を「目標達成能力 (performance function)」と「集団維持機能 (maintenance function)」に大別し、双方を総合的に身につける必要性を打ち出した。前者は専門的知識・技能、授業実践能力を指し、後者は教室経営の力量、カウンセリング・マインドを指す。縫部（2010）は馴染みの薄いカウンセリング・マインドの重要性を指摘し、教員養成の根底に「哲学・世界観」と「教育観」が横たわっている (p.13) としている。縫部（2010）の「成長」の部分や、カウンセリング・マインドは、本論の「態度」に該当すると分別ができる。表4を含む、これら一連の日本語教師に求められる職能の研究により、「態度」の土台としての包括的役割が見えてくる。よって、本論では、日本語教師の土台の役割を果たす「態度」を省察の対象とする。

表5 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」の一部  
（文化庁文化審議会国語分科会、2019）

知 識	技 能	態 度
<p><b>【1 言語や文化に関する知識】</b>            (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。            (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><b>【2 日本語の教授に関する知識】</b>            (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。            (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。            (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。            (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。            (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。            (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。            (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><b>【3 日本語教育の背景をなす事項に関する知識】</b>            (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。            (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><b>【1 教育実践のための技能】</b>            (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。            (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。            (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。            (4) 学習者に応じた教具・教材を活用又は作成し、教育実践に生かすことができる。            (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。            (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><b>【2 学習者の学ぶ力を促進する技能】</b>            (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。            (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。            (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><b>【3 社会とつながる力を育てる技能】</b>            (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><b>【1 言語教育者としての態度】</b>            (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。            (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、教育実践に生かそうとする。            (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><b>【2 学習者に対する態度】</b>            (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。            (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、自身のものの見方を問い直すようとする。</p> <p><b>【3 文化多様性・社会性に対する態度】</b>            (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。            (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>

## 5. 日本語教員養成はどうあるべきか：省察との関連による考察

ここまで日本語教師に求められる職能の変遷と最新の「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」に対する検討を行った。ここで疑問が生まれるのが、表3「日本語教師の役割とあり方をめぐる言説の四つのカテゴリ」にあるような日本語教師の役割とあり方といったものは研究者により規定されるものなのであるかということである。館岡（2021）は「日本語教師たちは時代の要請に応えることに翻弄され、自身の専門性について考えたり議論したりすることを今まで十分にしていなかった」（p.97）と指摘をしている。日本語教師の役割とあり方を規定するものの中には、社会の要請という大きな枠組みがあり、それが日本語教育に関連する社会的な出来事と連動していることは先行研究と諸施策とにより確認できる。しかしながら、実際は個としての日本語教師が目前の学習者と向き合う時には、それぞれ異なる状況、背景、そして問題点といったものが縦糸と横糸のように絡み合うのが現状ではないだろうか。

表6 教師の熟達化（波多野、2001）

	定義
i) 定型的熟達者	定型的なスキルを素早く正確に自動化された形で実行できる。しかし、新規の状況にはうまく対処できないことがある
ii) 適応的熟達者	身につけた手続きを柔軟に適応的に利用でき、以下の3要素を有す： ①手続きとその対象を理解する概念的知識 ②手続き的知識と概念的知識の結束性 ③自分の現状をモニターし、さらに高次を目指すメタ認知
iii) 創造的熟達者	すべての人が到達する段階ではないが、より経験を重ね、状況に応じた新たな手順や知識を創造できる（ごく一部の教師のみ到達が可能）

教師の熟達化について整理し定義づけた波多野（2001）の研究を援用することで、教師の省察力の必要性を検討したい。波多野（2001）による教師の熟達化を表6に整理した。ここでは、教師の熟達度ごとに、短時間に最適な方法を選択できる実践者を適応的熟達者とし、定型的熟達者と区別した。

波多野（2001）の教師の熟達化研究を教育実践の現場で考えた場合、「定型的熟達者」とは、定められた教材を用い、ある程度決められた授業計画に基づき、過不足なく授業が進行できる状態を指す。善し悪しはあるが、もっともオーソドックスな方法による活動で授業を構成し、複数の教師間で均質な授業となることが望まれよう。ただ、クラスの学習者間の理解度の差への対応、学習者の個別のパーソナリティによる活動への態度の差、想定外の質問といった状況などへの対処を首尾よくこなせることは範囲とされていない。

次に、「適応的熟達者」という段階に入ると、柔軟性やメタ認知といった、俯瞰する眼の獲得に関連する資質が出現する。授業を過不足なく展開することはもちろん、とっさの状況に対し、それまでの実践経験で身につけた手続きを適材適所で活用することができる教師となる。

最後の「創造的熟達者」には、一部の教師のみが至るとされている。この段階の教師は、自身

の経験からさらに新しい方法を生み出せる者となり、教材や練習方法、教授法の開発といったところへ踏み出せると考えられる。波多野（2010）はこうした教師の熟達化において省察が不可欠であると述べている。

日本語教育においても、教師の省察の重要性が指摘されている。日本語教育において省察の概念を本格的に取り入れたのは、岡崎・岡崎（1997）である。岡崎・岡崎（1997：p.10）は「指導者によるトレーニングによって教授能力を獲得し、教師としての専門性の獲得・向上を図るのではなく、実践—観察—改善のサイクルを実習生（現職）が主体的に担うことによって教師としての専門性を自ら高めていく」と指摘し、日本語教育における教師養成観が「教師のトレーニング」から「教師の成長」へと転換していった。その流れを受けて、横溝（2000）がアクションリサーチの概念を紹介した。アクションリサーチとは、教師が自己成長のために自ら行動（action）を計画して実施し、その行動の結果を観察して、その結果に基づいて内省するといったもので、横溝（2000）はその重要性を主張した。横溝（2000）はアクションリサーチを実施するうえで陥りやすい問題として、深い内省を軽視することを挙げた。教師がみずからの実践を内省することで次の行動に結びつけることにのみ固執し、その過程である内省を疎かにすることは教師の成長の後退という危険さはらむと述べている。

ここまで見た日本語教師の資質・能力に関する施策と、日本語教師の熟達化・成長をめぐる言説に共通しているのは、日本語教師にとって省察が重要であり、日本語教師に省察する力が求められている、という点である。すなわち、日本語教員養成における到達目標とは何かという問いに対して、省察力という一つの解が見えてくる。

文化庁文化審議会国語分科会（2019）といった参照枠の扱いについても館岡（2021:p.98）は、「動的な能力を一時的に止めて記述したもの」とし、その限界に触れ、例示として参照すべきものとしている。日本語教師の専門性とは、「外側から規定されるのではなく、自身が「日本語教師であることはどういうことなのか」と日本語教師としての存在の意義を自身の内から問うこと、さらに日本語教員養成を「やり方そのものを学ぶのではなく、やり方を生み出すプロセスを学ぶ」（p.102）場であることを示している。

そこで館岡（2019）は図4の「専門性の三位一体モデル」を提唱した。「専門性の三位一体モデル」の背景にある、求められる日本語教師の力量とは、「どんな日本語教育を実現するのかといった自身の理念（日本語教育観）とどんな特徴をもったフィールド（ことばの教育現場）なのかといったフィールドの固有性との間で最適な方法を編成し実現できること」（p.104）である。「フィールド」とは実践の場で、「方法」とは教室内で展開する教育方法を指す。それを下支えするのが、「理念」である。図4を見ると、「理念」だけはどのフィールドであっても変わることがない。このことは、上記の「日本語教師であることはどういうことなのか」にあたるのではないだろうか。

ただ、こうした教師が個々の日本語教育観を作り上げていくことが専門性であるとするれば、そのためには何をすべきか。単に実践を積み重ねること、またはフィールドに合わせた実践を重ねていくことだけが日本語教育観を作り上げていくことの実現に繋がるのであろうか。

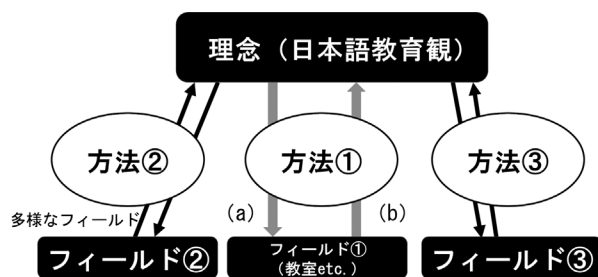


図4 専門性の三位一体モデル (館岡、2019,p.170)

本稿では、そこに適切な省察を経ることで、各日本語教師が日本語教育観を育てることができると考える。そして、日本語教師が省察することの意味と意義は個々のなかにあるという概念から、館岡 (2019)、館岡 (2021) の論に続くかたちで、日本語教育観を育てるための研修のあり方の模索の必要性を提言する。

## 6. おわりに

本稿では日本語教育推進会議 (2022) の検討から、国家資格「登録日本語教員」の意義を最初に述べた。また、そこに至る日本語教師の職能の議論を社会情勢と学術研究という二つの側面から整理を行った。

本稿で概観したとおり、それまで個々の教師、さらに広げると個々の日本語教師養成課程にゆだねられてきた日本語教育のあり方が、文化庁文化審議会国語分科会 (2019) に見られるように、参照枠を提示が提示されることで徐々に規定化されていく向きもないとは言えない状況となってきた。一方で、教師の熟達化とは、教師がそれぞれのフィールドで日々直面する事象から省察を繰り返す行為から、日本語教育観が形作られていくとすれば、参照枠が先にあるのではなく、フィールドでの省察がまずあるということが言える。「登録日本語教員」の創設をさかいに、日本語教師養成のあり方も同時に規定されていくことは不可避である。しかしそのなかで、教師一人ひとりの熟達を支える省察力の涵養は日本語教師養成で外すことのできないものの一つであることは間違いのないのではないだろうか。

### ■謝辞

本研究は JSPS 科研費 基盤研究 (C) 21K020643 「日本語教員の省察研究—「本質的な諸相への気づき」を得る活動デザイン」の助成を受けたものです。

### 注

<sup>1</sup> 「我が国に在留する留学生、就労者、生活者としての外国人等に対し、その希望や置かれている状況

及び能力に応じた日本語教育を受ける機会の最大限の確保を図るため、日本語教育機関において提供する教育課程に教員配置等の教育環境が整備された機関が一定の基準を満たした場合には、それらの教育課程を適正かつ確実に実施することができる機関であることを保証する観点から、文部科学大臣の認定を受けることとする」(日本語教育推進会議、2022)

- <sup>2</sup> 日本語教育能力検定試験は、「日本語教員となるために学習している方、日本語教育に携わっている方に必要とされる知識・能力を検定することを目的」としている。実施機関は公益財団法人日本国際教育支援協会で、1986年に第1回が実施された。(「日本語教育能力検定試験」Webサイト <http://www.jees.or.jp/jltct/>)
- <sup>3</sup> EPA(経済連携協定)に基づく看護師・介護福祉士受入事業とは、EPAの発効により、インドネシア(2008年度開始)、フィリピン(2009年度開始)、ベトナム(2014年度開始)から、看護師や介護福祉士の国家資格を目指す候補者の受入れる事業のことである。一定の要件(母国の看護師資格など)を満たす外国人が、日本の国家資格の取得を目的とすることを条件とし、一定の要件を満たす病院・介護施設において就労・研修することを特例的に認めるものである。滞在期間は看護3年、介護4年となっている。(公益社団法人国際厚生事業団、2022)
- <sup>4</sup> 分析に用いられた資料は、次のものであった。日本語教育の主な学術誌(『日本語教育』、『日本語教育論集 世界の日本語教育』、『日本語教育論集』)から93本、その学術誌の参考文献表に記載されている雑誌等から26本、2017年までに刊行された日本語教育関連書籍から44冊

## 【参考文献】

- 青木直子(2001)「教師の役割」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』世界思想社、182-197.
- 青木直子(2006)「教師オートノミー」春原憲一郎・横溝紳一郎(編)『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして—』凡人社、138-157.
- 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』ひつじ書房
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習—理論と実践』アルク
- 奥田純子(2010)「民間日本語教育機関での現職者研修(特集 今、日本語教師に求められるもの—教師教育の課題と展望—)」『日本語教育』144、49-60.
- 神吉宇一(2017)「日本語教師教育・教師養成のエピステモロジーの多角的考察—研究や実践を超えていく日本語教育者像—『アドバイザー』という日本語教育者の仕事」『2017年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、34-36.
- 才田いずみ(2003)「日本語教育実習生の授業への態度—現職教師との比較—」『日本語教育論集』(国立国語研究所)19、1-15.
- 榊原禎宏・嵯峨根早紀(2018)「教員の職能開発にとってのリフレクション論の意味—1990年以降の小学校教員を対象にした文献の分析を通じて」『京都教育大学紀要』133、131-147.
- 館岡洋子(2021)『日本語教師の専門性を考える』ココ出版
- 日本語教育推進会議(2022)「日本語教育の更なる充実のための新たな日本語教育法案における関係省庁との連携促進について」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100565010.pdf> (2024年5月27日確認)



- 縫部義憲（2010）「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」『日本語教育』144、4-14.
- 波多野誼余夫（2001）「適応的熟達化の理論をめざして」『教育心理学年報』40、45-47.
- 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、63-71.
- 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』
- 文化庁国語課（2022）『令和4年度国内の日本語教育の概要』
- 細川英雄（2007）「総合活動型日本語教育は何をめざすか」細川英雄（編著）『考えるための日本語【実践編】—総合活動型コミュニケーション能力育成のために—』明石書店、185-193.
- 丸山敬介（2008）「日本語教育において『教科書で教える』が意味するもの」『日本語教育論集』（国立国語研究所）24、3-18.
- 横溝紳一郎（2006）「学習者の多様性と日本語教師の役割：『学習者中心の日本語教育』の観点から」縫部義憲（監修）・倉地暁美（編）『講座日本語教育学 第5巻 多文化間の教育と近接領域』スリーエーネットワーク、2-12.
- 横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクションリサーチ』凡人社

（かりの めぐみ：日本語・日本文学科 准教授）