

日本語教師養成および研修の課題に関する研究：初任日本語教師が入職直後に抱く困難感を手掛かりに

川口，泉
九州大学大学院地球社会統合科学府

<https://doi.org/10.15017/7148407>

出版情報：地球社会統合科学. 30 (1), pp.43-54, 2023-08-15. Graduate School of Integrated Sciences for Global Society, Kyushu University

バージョン：

権利関係：© 2023 KAWAGUCHI Izumi



論文

日本語教師養成および研修の課題に関する研究

—初任日本語教師が入職直後に抱く困難感を手掛かりに—

A Study of Problems in the Training and Development of Japanese Language Teachers

— Based on the sense of difficulty that novice Japanese teachers have —

2023年7月11日提出, 2023年7月14日受理

カワグチ イズミ
川 口 泉

Izumi KAWAGUCHI

キーワード： 初任日本語教師、日本語教師養成、日本語学校

1. はじめに

2019年、「日本語教育の推進に関する法律」が公布、施行された。2023年2月には日本国内の法務省告示機関（以下日本語学校）を審査し認定する法案が閣議決定され、今後認定校で教えるためには、新たな国家資格「登録日本語員」を取得することが義務付けられることとなる。

文化庁（2022）によると、日本国内における在留外国人数は令和4年に約308万人となり、過去最高を記録した。

コロナ禍により学習者数は一時的に減少したものの、今後も日本語教育機関、日本語教師の数とともに増加傾向にあるという。

しかし、文化庁が出した「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」（2019）において、日本語教師養成における教育内容は各機関に任されており、養成された教師の質にばらつきがあると指摘されている。布施（2020）は、日本語教師養成における実践の機会は多くないとし、経験が少ないまま現場で授業を受け持つことで、初任教師が経験や知識不足から不安を感じる場合もありうるとした。現職教師の研修に関しては、嶋田（2019）が、日本語学校における研修の内容は「玉石混交」（P35）で、特に初任教師が支援や話し合いがない環境で右往左往しているという現場の課題を指摘している。また、丸山（2017）は今後介護問題などで離職する日本語教師が増えるため、後進の育成が急務だとしているが、小林（2019）は「5年未満で多くの日本語教師が辞めていく（P1）」としている。つまり、多くの初任日本語教師が養成講座において十分に実践的な学びを得ることができておらず、現場においても研修の機会を

得ることが難しい状況に置かれ、また研修の在り方についても課題があるということである。多くの初任日本語教師が、自己流のやり方で教壇に立っているということも大いに考えられる。

このように、日本語教育人材に関しては質と量の両方の確保について課題が山積していると言ってよい。近年、館岡（2021）に代表されるように、日本語教師の専門性や資質に関する議論が活発である。しかし、上述したとおり日本語教師としてのキャリアの土台であると言える日本語教師養成や初任研修には様々な課題がある。それらに関する議論が十分になされていないまま、日本語教師の専門性に関する議論がなされているのではないだろうか。このような疑問から、本研究に取り掛かることとした。

2. 用語の定義

文化庁（2019）では日本語教育人材の役割が示され、その中で「日本語教師」とは日本語学習者に直接日本語を指導する者として定義されている。また「初任日本語教師」は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であり、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を示す。

現時点において日本国内の日本語学校で日本語教師として働くには、以下の3つの条件のいずれかを満たす必要がある。これらは法務省の告示基準¹⁾によって定められている。

- ①大学または大学院において日本語教育を主専攻もしくは副専攻
- ②学士以上で民間の420時間養成講座を修了

③日本語教育能力検定試験合格

民間の420時間養成講座とは、文化庁が定める「日本語教育機関の告示基準」を満たし適当として認められた研修を行う機関のことである。また日本語教育能力検定試験とは、「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基礎的な知識・能力を検定することを目的として」公益社団法人日本国際教育支援協会²⁾によって実施されている試験である。日本語教育振興協会(2022)が行った調査によれば、日本語学校で教える日本語教師の資格別の割合は、民間の420時間養成講座の修了生が最も多く、約半数を占めている。一方、大学の専攻または副専攻を修了した者は1割にも満たない。日本語学校は民間の420時間養成講座出身の日本語教師によって支えられていると言っても過言ではない。

3. 初任日本語教師と養成および研修に関する先行研究

藤原(2020)によれば、時代とともに日本語教師養成や研修のあり方に関する言説が変化しているという。しかしながら、日本語教師の養成や初任研修に関しては上述したとおり課題があるものの、特に民間の日本語教師養成と日本語学校を対象とした研究はこれまであまり行われてきていない。そのような中、初任日本語教師に関する研究のうち養成と現場のつながりの面から調査したものとして、門馬・富谷(2020)、(2021)があげられる。門馬・富谷(2022)は初任日本語教師が抱く困難感を、文化庁(2019)における養成の教育内容に沿ってカテゴリー別に分類した。表1は文化審議会国語分科会(2019)より、門馬・富谷(2022)が作成したものである。

その結果、初任時の困難が「⑩言語教育法・実習」に集中していることが明らかになった。例えば、「学習者とのインターアクションに関わるもの」、「授業計画を実行に移す際の困難」等である。そして結論では養成における「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しめたものの、「なかなか改善が進まない」ともしている。また門馬・富谷(2021)では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るとして、そのギャップを埋めるための仕組みとして日本語学校における「採用前研修」の導入を提案した。しかしその連携は容易ではないこともあわせて言及している。これらの先行研究は、初任教師が抱く困難感を分類し、養成における教育内容の改善への示唆を与えた点において大変意義がある。しかしながら、初任日本語教師が感じる困難感

がどこから来ているのか、また本人がその困難感をどう捉えているのかという点については明らかになっていない。さらに、門馬・富谷(2021)、(2022)はともに養成における「教育実習」の教育内容の改善、養成と現場が連携していく重要性を述べているが、同時にその実現の難しさにも触れている。それらが難しいのであれば他の可能性を探る必要もあるのではないだろうか。

表1「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
	教育に関わる領域	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
	言語に関わる領域	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
	言語に関わる領域	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

これらのことから、本研究では、初任日本語教師が抱える困難感がどこからきているのか、そして初任教师自身がそれらをどう捉えているかを、置かれている状況も含めてインタビューをとおして詳細に分析し、日本語教師養成や現場の環境にはどのような課題があるのかということをも明らかにすることを目的とする。

5. 研究方法

5.1 調査対象者

本研究では、2022年1月以降に日本語学校において日本語教師としてのキャリアをスタートさせた初任日本語教師3名を対象とした。これまでの先行研究では、主に中堅教師に初任期を振り返ってもらう研究が多かったが、本研究において初任教師を調査対象としたのは、今まさに不安を抱えている日本語教師の内面をありのままに捉えるためであり、コロナ禍によってもたらされた現場の変化による影響についても語りを得るためである。3名は同じ420時間養成講座を修了し、九州にある同じ日本語学校に同時期に入職した。対象者の概略については表2に示した。経歴に特殊性はなく、また勤めている日本語学校も、他の日本語学校と比べて特殊性を持っていないため、インタビューの対象者として妥当であると判断した。

3名が勤める日本語学校は、ネパールの学習者が8割以上を占めており、1クラスの人数は約20名である。3

名が担当しているクラスで使用しているテキストは「みんなの日本語 初級Ⅰ・Ⅱ」で、学習者は母語もしくは理解できる言語による文法解説書を持っており、授業では基本的に日本語だけで行うという折衷法を用いている。

5.2 調査手続き

書面および口頭にて調査内容および倫理的配慮を説明し、同意を得たうえで調査を行った。調査時期は2022年の8月から2022年の10月の間で、一人1時間～3時間程度の非構造化インタビューを行った。インタビューの初めに「授業はどうですか」、「困難に感じていることはありますか」という問いをし、そこから自由に対象者に語ってもらった。調査対象者の同意を得て面接を録音し、面接後に音声データを逐語録に起こした。

表2 調査対象者概略

	年齢・性別	日本語教育経験年数	日本語教育の資格
A	50代 女性	半年未満	420時間養成講座修了
B	60代 女性	半年未満	420時間養成講座修了
C	40代 女性	半年未満	420時間養成講座修了

5.3 分析方法

初任日本語教師が感じる困難を明らかにするために、佐藤（2008）を参考にオープンコーディングを行った。インタビューの内容を逐語録に起こし、意味のとれるまとまりごとに区切った。次に、内容を解釈して要約するコードを生成し、逐語録に書き込む作業を行った。次に、発言内容の意味を損なわないよう留意しながら、セグメント化を行い、そこからさらに、類似したセグメントを集めてサブカテゴリおよびカテゴリを生成した。サブカテゴリは〈 〉を用いて表記し、カテゴリは【 】を用いて表記する。また、インタビュー内における〔 〕は筆者による補足を示す。

6. 分析結果

6.1 【語彙コントロール】

Aは、初級の学習者を教える際に難しいと考えていることに【語彙コントロール】をまっさきにあげた。語学教師が外国人学習者に対して使う話し方を「ティーチャートーク」というが、【語彙コントロール】もその中の一つである。表2は日本語教師向けの参考書内の【語彙コントロール】に関する説明部分の抜粋である。語彙コントロールというのは、学習者がこれまでに習っていることば（＝既習語彙）だけを使って話すということで、まだ習っていないことば（＝未習語彙）を使ってはなら

ないという原則のようなものである。

表3 日本語教師向け参考書における「語彙コントロール」に関する説明

タイトル	内容
大森雅美他（2012）『日本語教師の7つ道具シリーズ授業の作り方Q & A78選』	既習のことばや文型を使って説明します。特に初級の場合には、教師がことばをコントロールし、顔の表情やジェスチャー、絵など、さまざまなツールを使って簡潔に示すことが大切です。（p.9）
浅倉三波他（2000）『日本語教師必携 ハート & テクニック』	授業中に何か分からない言葉を説明したり言い換えたりするときに使う言葉は、当然、既習語彙でなければなりません。もしそこで未習語彙を入れてしまったら、学習者は混乱してしまいますので、注意してください。（p.141）
石田 敏子（1995）『日本語教授法』	学習者は既習語彙しか知らないことを前提としてクラスを進めなければならない。文型練習、テストづくり、教材づくりもこの原則に従う。これは易しいようだが、実際にはなかなか難しい。（p.124）

Aは、「もう結局語彙です。語彙コントロールがまず一番っていうか、このレベルの初級でもゼロの人、限りなくゼロに近い人と、ある程度何ヶ月か勉強している人教え方が違うので、どうやって日本語を使わずに。そうでしょ」と、授業中に日本語しか使えない状況における、学習者の発達に合わせた【語彙コントロール】の難しさを述べた。Aは2つのレベルが異なるクラス担当しており、上のクラスで教えた時のことを振り返り、「あのクラスのときは難しいことを、文法を教えるのが難しかったんです。あの時は」と、上のレベルでは文法を教えることの難しさも感じていた。

Bは授業中、学生に活動の指示を出そうとしたが、「言いたいことを何て言っているかわからない。とっさのときはもう本当に出ない。でもこうやってって真似してって言いたいんですけど、うん。真似【ということば】も通じない」という、〈自身の発する言葉が通じない〉経験をした。更に「説明がうまくいかないから、実際にやってみて、そんなやり方したけどちょっとピンとこない。

でも何となく、ほら、ああよ、こうやってそれこそ進度にあったことばなんてもう考える余裕はないから」と、指示を出す際に、学習者にとって未習であるか既習であるかを〈考える余裕がない〉とした。Aも活動の指示を出した際のことを振り返り、「うん。今日も通じなかったよ。（中略）もう何て言っているかわかんない。うん」と、〈活動の指示がなかなか伝わらない〉、〈話すことばが通じない〉という、もどかしさを感じる経験をしていた。

日本の学校教育における英語の授業は、ほとんどの場合日本人の教師が日本語で英語を教えるという「間接法」が用いられており、ほとんどの日本語母語話者の日本語教師は、「直接法」もしくは「折衷法」で基礎から外国語を学ぶという経験をしたことがないことがほとんどである。よって、自身がこれまでに経験したことのない授業のスタイルで授業を行わなければならないというところに難しさがある。しかしながら、上述した参考書にも「大切です」、「注意してください」といったその重要性を強調することは出てくるものの、話し方に関する具体的な技術に関しては一切記述がない。

Cに対して筆者が、養成講座では語彙コントロールについて習わなかったのかと質問したところ、「習わないですよ」と答えがあった。しかし実習で自身が行った模擬授業に関して講師から「それでは伝わらない」という指摘をもらっていたようで、「2回ぐらいしか受けてないんですけど、それでも〔初級の学習者が理解できる語彙は〕これぐらいのレベルなんだっていうのがやっぱり分かりましたね」とも述べている。また一方Cは【語彙コントロール】について「できてるとは思わないんですけど、多分慣れじゃないですかね。もう多分。相手の反応を見てこれじゃ伝わらないんだな、を積み重ねるみたいなことですかね」と述べ、〈伝わらない〉という経験から試行錯誤することが自身の技術向上につながると考えていた。さらに、「本当に直接法で駄目なときはやっぱり英語とか間接的に言うのが実際本当に早いと思います。申し訳ないけど。それじゃダメなことはわかるけど」と述べた。この媒介語の使用に関しては、谷守（2016）は教室における媒介語の使用が、機関や教育担当者の個人的な方針によるところが多く、機関によっては禁止しているところもあるようだとしている。Cが「申し訳ないけど、それじゃダメなのは分かるけど」と述べたのも、養成講座の方針や現場における指示が影響している可能性が考えられる。一方嵐（2018）は、媒介語の使用に関する研究において、実践および養成での指導が十分に行われてきていなかった可能性がある」と述べたうえで、「媒介語を使用しないことを前提とした指導法に偏らない、柔軟な対応ができる教師育成をすることも大切（P146）」であるとしている。

6.2 【教案】の意味

3名が勤めている日本語学校では、初任教師は【教案】の提出を求められていたということだった。【教案】とは、授業計画のことであるが、多くの参考書にその説明がある。表4は【教案】についての説明部分の抜粋である。

表4 日本語教師向け参考書における「教案」の説明タイトル

タイトル	内容
横 溝 紳 一 郎 他 (2018)『日本語教師の7つ道具シリーズプラス 教案の作り方編』	「どのくらい細かくか」についての解答は、次のようになるでしょう。 ・教師自身が授業全体をイメージできるくらい細かく書く (中略) 詳細に書いておいた方が授業中に役立つだろうと考えられる部分、例えば「教室活動の指示のことば」などは詳細に書くべきでしょう。(p.8～9)
森 篤 嗣 他 (2019) 『超基礎日本語教育』	授業の計画を書き出したり、打ち出したりしたものを教案（もしくは指導案）といいます。教案は、教師が授業を進行、展開する際の目安となるだけでなく、学習者の疑問やつまづきなどの反応を予想し、それに対する応答を準備するためにも大事なものです。ペアワークやロールプレイ等の活動を計画する場合には、単にそれらを行うということを書くだけでなく、学習者にどのような指示を出して説明するかまであらかじめ考えて書いておく必要があります。(p.106～108)
大森雅美他 (2012) 『日本語教師の7つ道具シリーズ授業の作り方Q & A78 選』(P28)	教案を書く際にいちばん重要なことは、教室内で実際に話すことばや動きを具体的に書くことです。導入、練習はもちろん、定型会話の話し方や活動の手順の説明、指示の方法などもきちんと「教室内で話すことばで」書いておかねばなりません。(p.28)

共通しているのが「教室内で話すことばで書く」、「詳細に書く」ということである。また、「指示の方法」についても同様に書くということが示されている。【教案】について、Bは〈意味や重要性が分からない〉まま作成し、専任講師に提出していたことが分かった。

どうもタイムテーブルよりはどう話しかけるかを提出しろって思っていっちゃったみたいです。私、【教案】の重要性がいまいちわかってないっていうか、そのときの生徒の反応の仕方によって流れ変わるじゃないって、いまだに最初の挨拶ぐらいは想像できるけどそれ以外どうしようみたいな。

このように、〈授業の展開が予測できない〉ことによって【教案】を書けないと述べており、実際に【教案】には何時から何時まで、何分どんな活動を行うということと、「〇〇の説明をする」、「インタビューを行う」といった活動の内容が箇条書きのような形で書いてあった。これはBの「授業はあらかじめ準備したとおりに進むもの

ではない」という認識からきている。しかし、その点について、常勤講師から指摘があったようで、「どうやって伝えるかっていうのは本当に、そのあなたの言いたいことをどういうふうに〔学生に〕伝えるのって、説明するつもりって聞かれるけど。本当ちょっと詰めてやらないと」と述べ、自身は「授業はあらかじめ準備したとおりに進むものではない」という認識があるものの、常勤講師からは指摘を受け、葛藤しているように見られた。

【教案】作成に関しては、文化庁（2019）が示した『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）』においても、養成機関における教育実習の際の指導項目として含まれている。しかしながら、学校教育の「学習指導案」のように、ある程度の決められた様式があるわけではなく、この点においても養成講座の方針によって、教師一人一人の【教案】に対する解釈の違いが生まれる可能性がある。そして、Bのインタビューの途中で、【教案】の意義と語彙コントロールの難しさを結び付ける発言も見られた。「今日も何回か途中爆発しちゃって。やっぱりちゃんと書いて、失敗したら元に戻って、ここから読まなくちゃ、みたいな方がいいのかなとは」と、自身の【語彙コントロール】がうまくできていないことを、【教案】の改善によって克服、もしくはそれが一助になる可能性があるということに自ら言及した。これは、B自身が学習者に〈ことばが伝わらない〉という経験をしたからこそ得られた学びであると言える。

Aは筆者が教案作成にあたりどんな参考書を見たかと質問したところ、「参考書なんか見ていない」と述べた。その代わりにネットで調べているという。その理由として、以下のように述べた。

全然就職ができるって思ってたから、なんも準備してないんですよ。まだ本も自分でその研究するとかそういう段階じゃなくて、まずどんなもんか、教えられるかって今やってる。とりあえず教える。あるものでお金かけずに

また、これまでの授業の感想を述べてもらう中で、「余裕を持った教案だったんですけど。やっぱり前半いづもなんですけど時間が、中途半端に終わる。あの最後まで行けなかった」と、〈準備した教案のとおり到最后まで進まない〉ことに頭を抱えており、そのことに対して「教案に余裕があっても、時間が押すんですよ。なんで時間かかるんでしょうね、勝手なこと言い出す。何を。わかんないけど。いつも台本にないことを言い出して言いたくなっちゃう」と、自身の発話をこのように評価していた。しかし、後述する【スケジュール】に関連するが、

クラス担任から与えられた予定表は、かなりタイトなスケジュールで組んであったことが分かり、〈教案作成時に想定した時間配分と実際の授業での時間のかかり方にずれが生じる〉ことは避けられないこととして見受けられた。

Cは教案作成に関しては困難感を示さなかったが、以下のように述べた。

文型導入の順番が来たら絶対見てもらいます。もう必ず。そこ絶対ですね。特にその前後の文型で、このときにこういうふうにして導入したからこう繋げたらわかりやすいですっていうその流れもわかるので、やっぱりあの引き継ぎだけじゃちょっと心もとないので。担任の先生とかに聞くのがいいのかなと思ってですね。

今後も教案作成をする際には常勤講師の教えを乞うつもりだと述べたうえで、自身の性格的に、教案に限らず「何でも聞ける」が、「多分聞けない先生も多いんじゃないかなって」と述べ、非常勤講師が必要な情報や助けを得ることに限しては個人差が生じている可能性を示唆した。

6.3 【学習者の理解の確認】

Aは「教えることで手一杯だから、それぞれの学生さんの、なんか見られない。そうそう、ちゃんとやってるかとか、何て言うんでしょう。うん、きちんと理解しているのかを。要は一方通行」と、【学習者の理解の確認】ができないまま授業を進めてしまっていることを自覚しつつ、〈学習者の様子を見られない〉として、さらに以下のように述べた。

復習ってか宿題の解説してて。もうだんだん自分しかしゃべってない。もうちょっとなんて聞いていいか分かんないから。だから一応こう分かってる人にどうして？なんで？とかって言ったら、もう時間がない。もう全然

と、宿題で出してあった問題集の解説をしている際、学習者からも発話を引き出したいと思ったものの、〈どのような言い回しで引き出せばよいかわからず〉、結局〈一人で説明を続ける〉ことになってしまったという。ここでも「なんて聞いていいか分かんない」とあるように、〈学習者のレベルに合わせて〉自身の発話をコントロールしながら〈理解度を確認〉することへの戸惑いが見られた。また、このことに関しては、次節で述べる〈チー

ムティーチング〉及び授業の【スケジュール】が関係している可能性も明らかになった。

一方Bは机間巡視で学生一人一人の【学習者の理解の確認】をしようとした際のことを振り返り、「机間巡視の形をしてたんだけど、そこで進行にすごい差が出てきちゃって。一人に説明してたら他の人が手持無沙汰。済んだ人も手持無沙汰。分らない人は分かんないまま手持無沙汰」と、クラスにおいて〈理解に差がある学習者の対応〉の難しさを述べた。その際、「時間が迫っていた」ため、学生が理解できていないと思われる項目に時間を取るべきか、予定を終わらせるために打ち切って次に進むかで葛藤があったといい、次節で述べる、決められた【スケジュール】の中で〈取舍選択していかなければならない〉ことの難しさを述べた。またBは、授業に入る前に「クラス内に差がある」と聞いていたが、「差があるっていうのが、あやふやな感じで理解してることぐらいの差かな？みたいな感じで [思っていた]。でもそうじゃなくて、(中略) 全くなんか家で帰って勉強しなかったなって思われるような感じの子もいたんですよ」と、〈学習意欲の差〉を目の当たりにし、「宿題はしても、家で勉強しない。そのことを見越してこっちも準備しないといけなのかな」と、〈学習者の意欲に合わせた準備〉の在り方についても戸惑いが見られた。

Cは、学習者の対応について困っていることは特にないと述べたが、しいて言うなら、とあるクラスに関して

私語も多いし、カンニングも多い。もうそれが普通になってるかわかんないんですけど、その雰囲気ですよね、やっぱそのクラスの。うん、私語も多いし、ちゃんとルールが守れてないような感じは受けましたね

とカンニングや私語などの〈雰囲気の悪さ〉について触れた。

6.4 【スケジュール】どおり進めることへの戸惑い

日本語学校における〈チームティーチング〉とは、一般的に、複数名の教師が一つのクラスに入り、主にクラス担任が作成した予定表に沿って授業を行っていくスタイルのことである。Aは、これまで英語の講師として高校で教えていた経験があったため、日本語学校の決められた【スケジュール】の中で自分の割り当てをこなしていく〈チームティーチング〉を自身の経験と比較し、「色々な先生が同じクラスを教える、そういうのがまたびっくり」と述べた。更に進度に関して以下のように述べた。

[学校教育では] 今日はここまで行こうと思ったけ

どなんか生徒が何かいい面白い話でちょっとずれたから今日は行けなかったとか。それでいろんな先生がそれぞれちょっと進みが1ページずつぐらい違ってたら、最終的にテスト前に帳尻合わせるみたいな、そんな感じだったけど、今はいろんな先生が一つのクラスに入るじゃないですか。

と、自身が経験してきたやり方と、日本語学校でのやり方の違いに戸惑いを見せた。続けて「で、きちんと自分のやること、今日のスケジュールここだから、で時間通りに終わらせるっていう、それが精一杯」と、〈決められたスケジュールをこなさなければならない〉プレッシャーのようなものを感じていることが窺えた。過去2回の授業で、どちらも〈予定通り終わらせる〉ことができなかったといい、それをシミュレーションができなかったことによる【準備】不足であると自身を評価した。さらにAは【準備】不足に関して、「慣れてない、で皆さん今は許してくれるけど。もう数ヶ月経ったらもう許してもらえない」と、〈周りの教師からの評価〉を意識した発言も見られた。

Bは自身の2回の授業を「説明するばかり」と振りかえり、「とにかくテキストに全部目を通したっていう状態を作らないといけなくて思ってたんで」と、その理由を述べた。これも与えられた【スケジュール】を網羅しなければならないという、〈チームティーチング〉を意識した発言であると捉えることができる。また「時間配分が難しい」と繰り返し述べており、授業の終了時間が迫っている際に、「どうスピードアップすればいいのか」と焦った経験をし、さらに授業計画を行う時点で、時間が足りなくなった際にどれを切ればいいのかという〈優先順位の付け方〉に悩んでいる様子が窺えた。

Cは週に一回しか入っていないクラスに関して、次の週に授業に入った時には課が進んでいることについて、「週に1回のクラスとかだったらめっちゃ進むから。もうそこ振り返るのも。振り返らんとね。それも頭に入れとかんとね。質問されたら、いかんと思って」と、〈自身の【スケジュール】の前後の把握〉をして授業に臨まなければならないことについて言及があった。また、「引き継ぎだけじゃちょっと心もとない」と、今後自身が担当する課の前後を担当する教師に自身の【教案】を見てもらい、授業のつながりについて教えを乞うつもりとした。自身が担当するクラスで使用されるテキストについて熟知しておくことは、勿論重要なことであり、C先生は大変意欲的に取り組もうとしていた。しかしながら、経験が浅い初任教師にとっては大きな負担となり得る。

6.5 養成で十分に得られなかった【教え方に関する知識】

Aは養成講座で学び始める前、「日本語を教えるなんて誰でもほら、よくみんなこう体験談でも言うけど、誰でも日本人だから教えられると思って(いた)」という。

「日本人なら誰でも日本語教えられる」という認識は、多くの研究者が指摘している。例えば岡本(2005)は「日本語母語話者ならだれでもできると考えている日本人が多い」としており、牛窪(2015)は、近年の日本語教育学や日本語教育研究における議論には「日本語教育学が、未だ学問と呼べるほどの構造体をなしていないことや、日本語教育に対する外部の認識が、母語話者であれば誰でもできるという旧来のものからほとんど変化していないという問題意識が背景にある(P14)」としている。そしてBは養成講座での学びについて、「～が好きです」という文型を例に出して、「なんなんが好きですって、そんなのを養成講座の文法の授業で習わないよ。そんな教え方とか。ないない。そんな簡単なの」とし、「養成講座で習ったのは助詞の「は」と「が」の違いとかそういう難しいこと。あとは移動動詞とかそういう感じ。行くとか、渡るとか。あと可能動詞とか。そういう結構難しい文法について」と〈養成で実践的なことを学べなかった〉とした。さらに「それをどうやって教えるかは、基本的にはそういう授業はない」と振りかえった。養成講座では日本語の文法に関する授業はあったものの、それをどう教えるのかという【教え方に関する知識】は得られなかったということである。Aが通っていた養成講座においては、日本語を教えるための知識として、「日本語そのものの知識」ではなく、【教え方に関する知識】が欠けていることが分かる。

Bは、養成講座での学びを振り返り、「養成講座で頭に残ってんのは音声学。ちっとも意味が分からない音声学を一生懸命理解しようとしてくじけちゃった」とし、さらに「でも結局のところ、授業に関係ないじゃんみたいな。日本語で試験用の？勉強ですね」とした。「あっちはあっちの世界。現場は現場になっちゃって」と、〈養成講座での学びが現場に結び付いていない〉ことについて触れた。更に、養成講座受講中に取りっていたメモを見返したときのことを振りかえり、「この課はこんなことを勉強するんですよっていうような形でしかメモが残ってない。そうなったら、それは分かるけど、それを【学習者に】伝えるためにどうしたらいいのか、具体的なところがない」と、〈得た知識を授業に落とし込む〉ことを、〈実践的に学べなかった〉とした。実際に、授業中にBが教えた内容を「生徒(=学生)がわかんなくて。ポーっとしてる。こっちも焦ってきちゃって。なんかそれこそ

ドツボにはまるってやつですね」と、〈学生が理解できないために反応がない〉ことに焦ったという経験をしている。

Cは養成講座の実習において初級文型の授業を行う際、授業に参加した外国人学習者が中上級レベルだったという。中上級レベルの学習者が初級レベルの学習者を演じ、実習を行ったということである。これに対して、「それが実践的であるかと言われたらそうじゃないと思いますよね。本当の初級の授業なんてできないですよね」と、実習において本当の初級レベルの学習者に対して授業ができなかったことに対して、〈実践的でない〉と評価した。

また、実習期間はコロナ禍のためほとんどがオンラインでの開催となり、対面で実習が行えたのは1回のみであったという。また、Cは『みんなの日本語 初級Ⅰ・Ⅱ』の教え方一課ずつ学べるオプションの講座に何度か参加したことがあり、「それは本当にやっぱり、一課ずつもう本当に細かく文型を使って実際に教える授業はやっぱりよかったですね。それを取ればよかったって」と、教え方を一つずつ教えてもらうというスタイルの講座を受講しなかったことへの後悔を、現場に出てから感じたという。

6.6 【授業準備】に関して

AとBは、多忙にもかかわらず専任教師が教案指導や勉強会の機会を設けたことに対してありがたいと述べる一方、申し訳なさを感じていた。またCは、日本語学校における初任教師のサポート体制に関して以下のように述べた。

常勤の先生がもっと授業見学の機会を作ってほしい。そしたら別にその先生がわざわざ教える時間も作らなくても、いいところだけ自分が抜いていけばいいじゃん。だからいつでも見ていいよっていう雰囲気だったらいんじゃないかなと思って。

教案指導を受けることに対して有意義であったと述べてつも、授業をオープンなものにして欲しいという希望を述べた。見学に関しては、牛窪(2014)は日本語学校に勤める新人日本語教師を対象にインタビュー調査を行ったが、その中で新人教師が授業見学について「見学したくてもできない、してはいけない環境にある」と述べている。新人教師は「ゼロから手探りで(P6)」、「自分一人でやる(P6)」ことが求められているという。今回調査した日本語学校もそのような環境にあるとは言えないが、日本語教育にある暗黙の了解のようなものとしてこのような意識が存在している可能性は十分にある。

Bは、【授業準備】について尋ねると、「これを使えばいいよっていうのがあるわけじゃないから。手引きを見てネットでいろいろ例題探して。あと自分で組み立てる」と、〈加工なしで使える教材や参考書がない〉ことについて述べた。日本語教師向けの参考書も見ているが、「日本人向けの説明だからそれをそのまま使うっていうわけにいかないの、どうしようって感じで。結局自分であれこれ考えなくちゃいけなくて」と、〈ゼロから生み出す〉大変さを述べた。筆者とは、インタビュー後にメールを通じて授業準備についてやり取りを行っていたが、その多くが文法に関する質問で、その答えは多くの参考書や教科書の指導用手引きには書かれていないものであった。そのまま抜き出して学習者に説明したり教えたりできる内容が記載されている参考書は非常に数が少ないためBが筆者に助けを求めてきたわけであるが、このように初任日本語教師が独学や自己研鑽によって知識やスキルを身につけていくことは非常に困難であると言わざるを得ない。

またAはインタビュー時、90分の教案を考えるのに丸1日から1日半かかっていたという。【授業準備】にかかる時間に関して、橋本（2017）は、日本語教師の授業準備と賃金の関係を、「授業外での準備・記録・採点等まで含めて1時間に収まるようなやり方を考えていかなければ、労働基準法の観点からも問題があるし、何より講師の心身・経済の安定が保てず、継続的な勤務に至らないだろう（P25）」と述べており、この指摘から考えると、Aが授業準備にかかる時間については問題があるといえる。しかしながら、Bの発言にもあるとおり、「結局自分であれこれ考え」なければならない環境にある以上、この現状は変わらないだろう。

7. 考察

本研究では、初任日本語教師が抱える困難感がどこからきているのかということを、置かれている状況および捉え方なども含めてインタビューをとおして詳細に分析し、日本語教師養成や現場における初任日本語教師育成にはどのような課題があるのかということを明らかにすることであった。その結果、(1)語彙コントロール、(2)教案、(3)学習者の理解の確認、(4)スケジュール、(5)教え方に関する知識、(6)授業準備という6つのカテゴリーが抽出できた。本研究において得られたこれらの困難感の項目は、門馬・富谷（2022）の調査結果とほぼ重なっているが、本研究ではそれらの困難感を本人自身がどう捉えているか、また困難感がどこからきているのかという点についても明らかにすることができた。またさらに、困

難感同士の関連性や、養成における教育実習の改善だけでは克服できない課題も明らかにすることができた。次節では、得られたデータに関して考察を述べる。

7.1 初任日本語教師が抱える困難感の関連性と、養成における教育内容の課題

初任日本語教師が感じていた困難感には、いくつかのカテゴリーが関連し、生起している可能性が示唆された。

まずは日本語母語話者日本語教師の教育に関する経験との関係である。森（2019）は日本国内の日本語学校は直接法が用いられているところが多いとしているが、学習者が文法翻訳書などを使用しながら授業では日本語だけで習うという折衷法も取り入れられている。一方日本国内の学校教育では、基本的に日本語を用いて外国語を教える間接法が普通である上、日本語母語話者の日本語教師の場合は、日本語は成長とともに「習得」されたものの（門馬・富谷2021）であり、日本語を外国語として学んだ経験がない。よって、日本語母語話者の日本語教師の場合は、日本語の授業を考える際に、自身が経験してきた学校教育での国語や英語の授業をベースとして考えてしまうところが多いのではないだろうか。例えば、説明中心になってしまう授業展開は、自身が学校教育で受けてきた講義形式の授業をそのまま日本語教育の現場にも当てはめてしまったためと考えることができる。このことは、Bが自身の中高時代の授業を「そのころ先生が一方的に喋ってる年代の授業だから」と振り返ったことから窺える。さらに自身が発することばを目の前の学習者が理解できないことに対して戸惑うが、チームティーチングでクラスを運営していることにより、与えられたスケジュールをこなさなければならないというプレッシャーから目の前の学習者の理解を確認できないまま授業を進めてしまうといった悪循環に陥ってしまう可能性が示唆された。

また、授業準備に関しては、Bが「結局自分であれこれ考え」なければならないと発言したとおり、養成における学びが十分でないために、現場に出てからの授業準備に多大な時間をかけなければならない可能性がある。また、週に1度程度しか授業に入らないクラスに関しては、Cの発言にもあったとおり、チームティーチングで教えているため、自身が教える課以前の内容に関しても把握して授業に臨まなければならないという、授業準備に関わる負担にも関連があるということが出来る。

これらのことを踏まえると、日本語母語話者の日本語教師が、自身の経験を日本語教育にあてはめてしまう可能性があるということを前提に、「なぜこれを行う必要があるのか」、「学校教育と日本語学校ではどんな点が異

なっているのか」といったところから、養成では丁寧にその意義や違いについて理解を深めていかなければならない。また一方では、日本語学校では初任教師が担当するスケジュールは余裕をもって組んだり、前後の授業のつながりから切り離して単独で完結できるような内容にするなど、徐々に慣れていけるような配慮を行うことで、困難感を軽減できる可能性がある。

7.2 実践的な技術の不足と研修の在り方に関する課題

インタビューの中で特に顕著であったのが、学習者の発達に合わせた教え方に関する知識の不足に関する発言である。養成機関の講義や実習、参考書等で得られる日本語に関する知識を、学習者の発達に合わせて加工し、授業を組み立て、実践するスキルが必要であるが、それらが養成時に養われていないということである。この点に関しては、既に阿曾村（2019）などが養成修了段階における教授能力と現場が求める能力に大きなギャップがあると指摘している。

近年、日本語教師の資質に関する議論が活発であると述べたが、その中で以下のような指摘がある。有田（2016）は、「日本語教師に対する『実用語を効率的に教える』という規範に対する批判が存在」するとし、うえて、「教室での相互交渉のなかで学習者の豊かで確かな人格を育成することと同様に、日本語教師の重要な任務として、適切でわかりやすいテ形の導入や発音指導を等閑視することはできない」とした。また丸山（2015）は日本語教師養成に関して、「現場立脚の指導の実態はほとんど明らかにされることがない（P109）」とし、うえて、以下のように述べている。

実践研究が立ち上がらないうちに教師養成が Teacher Training から Teacher Development へとパラダイム・シフトし自己内省の重要性がうたわれ出したことによって、あるべき指導技術を指導教員が具体的に示してはいけな、実習生自らがよりよい指導を探る機会を提供すべきという考え方が一般化しつつある（P109）。

そしてそれが「結果的に指導技術の分析・検討は一步後退することとなった（P109）」と指摘している。これらの指摘からも考えられるように、日本語教師の専門性の一つとして、「日本語を分かりやすく教える」技術も決して軽視することはできない。しかし、日本語教師養成では実習時間が極端に短く（門馬・富谷2021）、現場での研修も不十分（嶋田2019）でありつつも、日本語学校

での実践的な研修は財源的な問題で断念せざるを得ない（丸山2017）状況でもある。石田（1995）は、「日本語教育ではまだまだ未知の領域は大きく、必ずしも参考になる論文があるとは限らないので、自分で研究せざるを得ない場合が多いだろう（P295）」とし、うえて、こういった状況をすぐ変えていくことは難しいように思われる。

しかしながら、Cの「授業をオープンなものに」という発言があったように、現場では研修という形によらない初任教師の育成の在り方についての示唆を得ることができた。一方で牛窪（2014）が指摘するように、日本語学校における授業見学は「したくてもできない」環境にある場合も多い。しかし、丸山（2017）も指摘するように、今後後進の育成が急務であるとするならば、ベテラン教師を含めた教師全体の対話によって、その環境を変えていく努力が必要である。そのためには、日本語教師それぞれが対話を重ねつつ、どのような環境をつくっていくのかということ組織全体で共有していく必要があるだろう。

8. まとめと今後の課題

今回のインタビューでは、初任日本語教師が感じている困難感として6つのカテゴリーが抽出できた。横田（2019）は、日本語教育の研修では「何かを教えてもらう」研修から「自ら学ぶ」研修へとシフトしているとしたが、日本語学校においても、教師研修の在り方を変えていく必要がある。多忙である現場において、十分に研修を行う時間を設けることができないのであれば、授業をオープンなものにして、初任教師が自由に学べる環境を作っていくのも一つの方法である。これによって初任日本語教師の抱える困難感が解消され、教育機関全体の教育の質をも上げていける可能性がある。

また、同じ環境で同じタイミングで入職した初任教師であっても、それぞれの性格や考え方によって、捉え方や感じられる困難感や対処法に差があるという可能性も明らかになった。一般財団法人日本語教育振興協会（2022）によれば、日本語学校で教える日本語教師は、50代以上が約半数を占めており、またセカンドキャリアとして日本語教育に参入してくる者も少なくない。また男女比では女性が圧倒的に多く約9割を占めている。

Cのインタビューの中の、自分は性格的に何でも聞けるがそうでない教師もいるのではないかと、という発言にもみられるように、性格だけでなく、年齢や経験、性別などの違いによって、初任教師が困難感を感じていても周囲に助けを求めにくい状況にある可能性がある。教師の多様性は日本語教育の強みであると同時に、一律の研

修では対応が難しいという側面があるだろう。またインタビュー内でBの「そのまあ、老後の楽しみじゃないけど、社会貢献のようなシルバーの社会貢献として、パート的に入るっていう」という発言から、日本語学校における教師の働き方についての示唆も得た。現在の日本語学校では、専任、非常勤といった勤務形態の違いはあるものの、授業で扱う内容そのものに関しては大きな差はない。専門的な知識や高い技術が求められる部分と、それを支える部分とに分けて、負担が少ない部分から初任日本語教師に担ってもらうなど、働き方のバリエーションについても今後考える価値があるのではないだろうか。

最後に、Aの「日本人なら誰でもできると思ってた」という発言について述べる。このような認識が持たれているのはなぜかと考えたときに、日本語教育の現場においてどのようなことが行われているかということ自体が、日本社会に認識されていないためだと考えることができる。これは、決して日本語教師志望者のみに関わる問題ではなく、日本社会の持つ日本語教育や日本語教師に対する認識にも関連しているはずである。日本語教育関係者が情報や声を発信したり、日本語教育の授業の様子を公開したりしていくということだけではなく、地域社会の人々との連携をととして日本語教師という仕事や日本語教育について理解を促し、深めていこうと努力していく必要がある。

本研究では、初任日本語教師が入職直後に抱く困難感から現場と養成における課題について示唆を得ることができたが、調査対象者が3名であるため、一般化することはできない。今後は、調査対象者の数を増やしてさらに調査を進めることを課題としたい。

謝辞

本調査に協力してくださった3名の先生、ご指導くださった九州大学大学院博士課程の指導教官およびゼミの皆さんに心より感謝いたします。

注

- 1) 「出入国管理及び難民認定法第七条第一項第二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。
- 2) 公益財団法人日本国際教育支援協会 <http://www.jees.or.jp/jltct/> (最終閲覧2023年5月10日)

参考文献

浅倉三波(2000)『日本語教師必携 ハート&テクニック』アルク。

阿曾村陽子(2019)「日本語学校における研修のあり方の一考察：現場の声を元に」『二松学舎大学論集』62：23-46.

嵐洋子(2018)「日本語教育における媒介語の使用について：文法訳読法からコミュニケーション・アプローチまで」『杏林大学外国語学部紀要』30：135-148.

有田佳代子(2016)『日本語教師の「葛藤」：構造的拘束性と主体的調整のありよう』ココ出版.

嵐洋子(2018)「日本語教育における媒介語の使用について：文法訳読法からコミュニケーション・アプローチまで」『杏林大学外国語学部紀要』30：135-148.

石田敏子(1995)『日本語教授法』大修館書店.

池田広子・酒井彩(2019)「日本語教師が教師研修に求めるものは何か：大学日本語教育センターと日本語学校の教師の比較から」『九州大学留学生センター紀要』27：13-20.

牛窪隆太(2014)「新人日本語教師の葛藤を生み出すもの：制約の下での発達に焦点を当てて」『多摩留学生教育研究論集』9：1-10.

牛窪隆太(2015)「日本語教育における「教師の成長」の批判的再検討：自己成長論から逸脱の場としての「同僚性」構築へ」『言語文化教育研究』13：13-26.

大森雅美・鴻野豊子(2012)『日本語教師の7つ道具シリーズ授業の作り方Q&A78選』アルク.

岡本佐智子(2005)「日本語教師養成の現状と課題」『北海道文教大学論集』6：121-135.

勝部三奈子(2019)「時間外労働の「ホビー」というカテゴリー化：日本語教師へのインタビューにおける成員カテゴリー化実践」『言語文化共同研究プロジェクト』31-40.

小林浩明・若杉美穂「初任期日本語教師の感じる「面白くなさ」と日本語教師の資質・能力-TAEリフレクションによる分析からの考察」20：1-11.

佐藤郁也(2008)『質的データ分析法－原理・方法・実践－』新曜社.

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－」『日本語教育』172：33-47.

館岡洋子(編)(2021)『日本語教師の専門性を考える』ココ出版.

谷守正寛(2016)「日本語教育における媒介語活用の課題と考察」『言語と文化』20：81-102.

丸山敬介(2015)『日本語教育実習事例報告 彼らはどう教えたのか?』ココ出版.

丸山茂樹(2017)「日本語教育における日本語学校の位置付け」『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひ

つじ書房pp.77－109.

- 藤原恵美・王晶・加藤真実子・倉数綾子・小林北洋・高木萌・松本弘美（2020）『『日本語教育』から見る日本語教師養成・研修に関する言説の変遷：政策・施策に照らして』『早稲田日本語教育実践研究』 8：13-28.
- 橋本洋輔・中川健司・角南北斗・齊藤真美・布尾勝一郎・野村愛（2017）「授業準備にまつわる数字を探る：-データに基づいたコース運営を目指して-」『日本語教育方法研究会誌』 2：24-25.
- 布施悠子（2020）「初任日本語教師の教育不安の変容についての一考察：養成講座修了後から2年目終了時までの縦断的インタビューから」『一橋日本語教育研究』 8：53-66.
- 細田敬子（2020）「日本語教育機関における「教師の成長」を支援する場とは―教師支援の問題点の考察から―」『人文学研究』 1：165-179.
- 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―国内の日本語学校における「採用前研修」の思考と評価―」『神奈川大学言語研究』 43：59-83.
- 門馬真帆・富谷玲子（2022）「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」『神奈川大学言語研究』 44：27-53.
- 森篤嗣他（2019）『超基礎日本語教育』くろしお出版.
- 横田隆志（2019）「自己教育力育成」のための日本語教師研修の試み」『北陸大学紀要』 46：99-108.
- 一般財団法人日本語教育振興協会（2022）『令和4年度日本語教育機関実態調査』.
- 文化庁国語科（2022）『令和元年度国内の日本語教育の概要』.
- 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』.
- 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』.

A Study of Problems in the Training and Development of Japanese Language Teachers
– Based on the sense of difficulty that novice Japanese teachers have –

Izumi KAWAGUCHI

Abstract

Currently, there are many problems in securing both quantity and quality of Japanese language teaching personnel. In particular, beginning Japanese-language teachers are experiencing difficulties in the field. This paper tries to clarify the origin of the sense of difficulty felt by beginning Japanese-language teachers and how they perceive it, and to identify issues related to the training of Japanese-language teachers and the development of teachers in the field. As a result, six categories were generated: (1) vocabulary control, (2) meaning of the teaching plan, (3) learners' situation and level of understanding, (4) schedule, (5) knowledge of teaching methods, and (6) class preparation. The results suggest that the difficulties felt by beginning teachers may be related to their own teaching experiences, and that there is a correlation between each of these difficulties.

Keywords: Novice Japanese Language Teacher, Japanese Language Teacher Training, Japanese Language School