

『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—

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

要旨

本研究は、『日本語教育』(1～157号)に掲載された論文の中から、日本語教師養成・研修について論じられている論文を選定し、言説がどのように変化していったかを考察したものである。そして、それら言説を日本語教育に関連のある政策・施策と照らし合わせながら、時代ごとに整理した。その結果、養成・研修に関する言説は、1970代は知識重視型教師の育成、1980年代は学習者の多様化に対応した教師の育成、1990年代は「自己研修型教師」の育成、2000年代は協働できる教師の育成、そして2010年代以降は社会性のある教師の育成に及んで論じられ、拡張していることがわかった。

キーワード：日本語教師、養成・研修、言説、政策・施策

1. 問題意識

2018年12月8日、外国人材受け入れ拡大を主な目的とする入管難民法改正案が、与党などの賛成多数により可決、成立し、2019年4月1日から施行されている。同法には新たな在留資格である「特定技能」の創設等が盛り込まれている。これまでは日本では医者や弁護士などの高度な専門性を持つ人材のみ就労を認められており、専門性を必要としない単純労働を目的とした就労は認められていなかった。しかし、この新制度によってこれまで単純労働と考えられていた分野においても、必要なスキルや日本語能力があると認められれば就労が可能になる。今回新たに創設されるこの在留資格により、在留外国人の急増が予想されている。それに伴い、日本語教育の充実を求める声が高まっている。これは今回の「特定技能」に限ったことではない。例えば、EPA 経済連携協定が締結され、在留資格「特定活動」が認められた際にも、介護・看護分野における日本語教育の充実が求められた。このように、外国人の在留に関する政策・施策が打ち出されると、それに対応した日本語教育人材が求められる。

そして今課題の一つとなっているのが日本語教師の不足と教育の質の確保である。それには教師のなり手を増やす努力をすることに加え、今現在教師として活躍している教師が日本語業界を離れずに働き続けようと思える環境づくりが必要である。また、教師の資質・能力を高める努力、及び、その資質・能力を一定以上に保つための環境が不可欠である。一度、教師になれば終わりではなく、教師になったあとも絶えず教師は学びながら成長し続ける必要がある。それには継続的な研修が必要であり、新人の養成でも現場にあっ

た教師を養成しているのかを検討しなければならない。

今、多様なフィールドに対応する日本語教育人材の育成はどのようにおこなわれているのであろうか。多様な背景を持つ学習者と日々接している日本語教師は彼らの生活に直結する政策・施策にも熟知している必要があり、それが日本語教師養成・研修にどのように反映されてきたかも検証しなければならない。そこで、日本語教師養成・研修の言説がどのような変遷を経てきたのかを日本語教育に関連のある政策・施策と照らし合わせながら検証し、そこから今後必要とされる養成・研修のあり方を考察するための基礎資料とすることを目的として本研究を行うこととした。

本稿では、日本語教育機関や団体に所属する教員を含め、日本語学習者に直接日本語を指導する職業ならびに同職業についている人材を指して日本語教師と定義した。また、政府や政党が施政上の方針や方策を指すことを政策、その政策を実行することを施策と定義した。

2. 調査方法

2. 1 調査方法

調査手順は、次のとおりである。

- i 『日本語教育』1号から157号の全論文の中で、タイトル・キーワードの中に、養成・研修に関連のある「教師」「教員」「研修」「養成」「教育実習」「受講生」「政策」「施策」「教育」が入っているものを選出した。1号から57号まではキーワードの記載がないため、タイトルのみから選出した。
- ii 選出した論文の内容から、日本語教師養成・研修の目標とあるべき姿が明確に書かれた論文を調査し、養成に言及したもの、研修に言及したもの、養成・研修両方に言及したものに分類した。
- iii 日本語教育に関係する政策・施策について、田尻（2009）を基に年表を作成し、iiで分類された論文から日本語教師養成・研修についての論者の理念が明確に書かれた記述を抽出して時系列に並べ、照らし合わせた。
- iv 上記iiiで作成した年表から、言説がどのように変化したか考察を行った。

今回『日本語教育』を調査対象としたのは、この学会誌が1962年に刊行され、その後継続的に日本語教育の問題点を明らかにしてきた定期刊行物であり、それぞれの時代に発表された政策・施策に関連する論文も数多く載っているからである。それらを俯瞰することで、日本語教師の養成・研修に関する流れを見ることが出来るのではないかと考えた。

2. 2 調査結果

『日本語教育』1号から157号までに掲載された論文は、全部で1648本あった。そのうち、タイトル・キーワードの中に「教師」「教員」「研修」「養成」「教育実習」「受講生」「政策」「施策」「教育」が入っているものが779本あった。この中から、日本語教師養成・研修に関する言説が明確に書かれた論文は38本あった。（表1、表2）

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／
『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

表 1 日本語教師養成・研修に関する言説が書かれた論文結果

年 代	該当論文数	分 類		
		A (養成)	B (研修)	C (両方)
1960 年代	0 本	0 本	0 本	0 本
1970 年代	6 本	0 本	0 本	6 本
1980 年代	9 本	8 本	1 本	0 本
1990 年代	7 本	4 本	3 本	0 本
2000 年代	9 本	4 本	3 本	2 本
2010 年以降	7 本	2 本	5 本	0 本
合計数	38 本	18 本	12 本	8 本

表 2 日本語教師養成・研修に関する言説が書かれた論文リスト

番号	掲載号	年	筆者名	タ イ ト ル	分 類
1	25 号	1974	椎名和男	派遣の立場から見た日本語教師	養成・研修
2	25 号	1974	小出詞子	日本語教育の専門家	養成・研修
3	25 号	1974	宮地裕	一二の基本問題について—日本語教師論に寄せて—	養成・研修
4	25 号	1974	水谷修	理想的日本語教師像を求めて—日本語を教えるための知識と技能を中心として—	養成・研修
5	29 号	1976	吉田弥寿夫	「日本語教育以前」所感	養成・研修
6	31 号	1976	佐々木倫子	教師養成講座に望まれるいくつかの点—志願者を分析して—	養成・研修
7	49 号	1983	水谷修	言語行動としての教育実践—何を教えているかへの反省—	研修
8	50 号	1983	倉持保男	日本語教育の現状と今後の展望	養成
9	63 号	1987	田原昭之	日本語教員の養成について	養成
10	63 号	1987	井上和子	日本語教員養成プログラムの意義と展望	養成
11	63 号	1987	宮地裕	日本語教育能力検定試験について	養成
12	63 号	1987	水谷修	日本語教育専門家養成の基本計画	養成
13	63 号	1987	長谷川恒雄	慶應義塾大学国際センター—日本語教授法講座の概要—	養成

番号	掲載号	年	筆者名	タ イ ト ル	分 類
14	63号	1987	奥田邦男	大学における日本語教員養成課程のカリキュラム —現状と課題—	養成
15	63号	1987	草薙裕	日本語・日本文化学類 —筑波大学における日本語教師の養成—	養成
16	73号	1991	林伸一	日本語教員検定制度を考える—日本語教育能力検定試験システムを再考し、その問題点を探る—	研修
17	76号	1992	齋藤令子 田中京子 今尾ゆき子 出口香 稲葉みどり	日本語教育実習への提言—実習経験を踏まえて	養成
18	89号	1996	五味政信	専門日本語教育におけるチームティーチング —科学技術日本語教育での日本語教員と専門科目教員による協同の試み—	研修
19	89号	1996	岡崎眸	教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす効果	養成
20	92号	1997	堀口純子 石田敏子	日本語教員養成課程修了生を対象とした追跡調査	養成
21	97号	1998	小柳かおる	米国における第二言語習得研究動向 —日本語教育へ示唆するもの—	養成
22	100号	1999	伊東祐郎	外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題	研修
23	111号	2001	横溝紳一郎	授業の実践報告のあるべき姿とは？ —現場の教師が参加したくなる報告会を目指して—	研修
24	123号	2004	有田佳代子	日本語教員養成入門科目におけるジグソー学習法の試み	養成
25	126号	2005	来嶋洋美 長坂水晶 小玉安恵 白井桂	日本語・日本事情・教授法の統合カリキュラム —大韓民国高等学校日本語教師研修の実践報告—	研修
26	127号	2005	要弥由美	社会的位置付けを持った日本語教師のビリーフ・システム—構造方程式モデリング（SEM）によるモデル化とその考察	研修

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／
『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

番号	掲載号	年	筆者名	タ イ ト ル	分 類
27	131 号	2006	亀川順代	日本語教師の成長に関する意識調査 —自己成長に関わる諸要因の基礎的研究—	養成・研修
28	135 号	2007	石田敏子	〔特別寄稿〕日本語教員養成と若手教員 養成のために—大学評価から見えてくる もの—	養成
29	135 号	2007	今田滋子	〔特別寄稿〕日本語教育に導かれて—半 世紀の歩みを通して願うこと—	養成・研修
30	138 号	2008	野山広	多文化共生と地域日本語教育支援 —持続可能な協議実践の展開を目指して	養成
31	143 号	2009	古別府ひづる	大学日本語教員養成における海外日本語 アシスタントの成長—PAC 分析と半構造 化面接による良き日本語教師観の変化を 中心に	養成
32	144 号	2010	文野峯子	教師の成長と授業分析	研修
33	144 号	2010	阿部洋子 八田直美	ノンネイティブ教師を対象とした現職者 教師研修の現状と課題 —国際交流基金海外日本語教師上級研修 の実践から	研修
34	144 号	2010	奥田純子	民間日本語教育機関での現職者研修	研修
35	144 号	2010	縫部義憲	日本語教師が基本的に備えるべき力量・ 専門性とは何か	養成
36	144 号	2010	藤森弘子	高度専門職業人養成課程における日本人 学生と留学生の協働作業及びピア評価の 試み	養成
37	155 号	2013	鎌田倫子 中河和子 後藤寛樹	日本語教育プログラムとエンパワメント 評価—困難な日本語プログラムを如何に 支援できるのか	研修
38	157 号	2014	山田智久	教師のビリーフの変化要因についての考察 —二名の日本語教師への PAC 分析調査結 果の比較から—	研修

これら論文の中から、日本語教師養成・研修についての論者の理念が明確に書かれた記述を抽出し、政策・施策（資料 1）と照らし合わせた結果、言説が政策・施策によってだけでなく年代ごとにも変化していったことがわかった。（表 3）

表3 政策・施策と日本語教師養成・研修に関する言説についての変遷

年代	日本語教育に関する政策・施策	言説からみる考察
1970年代	<ul style="list-style-type: none"> ・国際交流基金が「海外日本語教師研修会」を開催 ・日本語教育推進対策調査会が「日本語教師に必要な資質・能力とその向上策について」の報告書を発表 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語の高度な言語知識および日本文化に深い造詣を持った教師の養成・研修
1980年代	<ul style="list-style-type: none"> ・中曽根内閣が「留学生 10 万人計画」を発表 ・文化庁が日本語教育施設における授業時間数、教師数、教師の資格要件を定める。 ・第 1 回日本語教育能力検定試験実施 	<ul style="list-style-type: none"> ・多様化した学習者の個性や能力を生かした教授ができる教師の養成・研修 ・理論を実践に結びつけられる教師の養成・研修
1990年代	<ul style="list-style-type: none"> ・文化庁が地域日本語教育事業を開始 ・「外国人児童生徒等に対する日本語教育指導者養成研修」の実施 ・技能実習制度の創設 	<ul style="list-style-type: none"> ・「自己研修型教師」の養成・研修 ・実践をともなった言語習得のための知識と理論を持ち、多様な学習者を指導できる教師の養成・研修 ・他分野の教師との連携ができる教師の養成・研修
2000年代	<ul style="list-style-type: none"> ・文化庁の日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議において「日本語教育のための教員養成について」と題する調査研究を報告 ・文化庁が「「生活者としての外国人」のための日本語教育」事業を開始 ・経済連携協定（EPA：Economic Partnership Agreement）に基づく看護師・介護福祉士候補者の受入れ開始 ・福田内閣が「留学生 30 万人計画」を発表 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の教育現場に応じて内省できる「自己研修型教師」の養成・研修 ・学習目的がそれぞれ異なる学習者のニーズに柔軟に対応できる教師の養成・研修 ・学習の場にいる参加者全員の成長、他教師・職員との協調ができる教師の養成・研修
2010年以降	<ul style="list-style-type: none"> ・出入国管理法及び難民認定法の改正 ・「外国人児童生徒の総合的な学習支援事業」「帰国・外国人児童生徒受け入れ促進事業」「公立学校における帰国・外国人児童生徒に対するきめ細かい支援事業」の発表 ・文化審議会国語分科会が「日本語教育人材の養成・研究の在り方について（報告）」を発表 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の教育現場に応じて内省できる対話型「自己研修型教師」の養成・研修 ・学習者との信頼関係を作りあげながら、日本語習得を支援する教師の養成・研修 ・日本語教育の社会的役割を認識し、より良い教育環境を構築できる教師の養成・研修

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／
『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

3. 日本語教師養成・研修に関する言説についての変遷

3. 1 高度な言語知識、日本文化への知識を持った教師を養成・研修する時代（1970年代）

『日本語教育』に日本語教師養成・研修に関する論文が発表されるようになったのは1970年代からである。1972年に外務省所轄の特殊法人として国際交流基金が設立され、1973年には「海外日本語教師研修会」がスタートした。その後、1976年に文化庁に設置された日本語教育推進対策調査会が「日本語教師に必要な資質・能力とその向上策について」の報告書を提出し、日本語教師に必要な資質・能力を示した。

日本語教師養成・研修についての論文が最初に出てくるのもこの時代からである。この時期は、言語や文化に関する知識と教えるための技能を育成する養成、研修が多く行われていた。水谷（1974）は「日本語教師は日本語の言語的要素－音声・文字・文法・語彙等についてかなり高い程度の知識を持ち、学習者の言語的理解表現能力がどのような状況、段階にあるかが判断できなければならない」（p.12）と、日本語の言語的要素知識の必要性を主張している。吉田（1976）は、「短時日のうちにある目的のもとに、できるだけ有効にマスターさせなければならないという条件がある場合には、教師はカリキュラムをできるだけ組織的効果的に学習者に与えることができる専門家でなければならないはずである。」（p.23-24）と、日本語教師は教えるための技能をもった専門家であると述べた。また「日本語教師の基礎的教養としては、日本文学の知識が必須のものとして要求される。」（p.26）とし、日本文学の知識の必要性についても述べている。国際交流基金が海外に日本語教師派遣を行う際、どのような人材を育成すべきかを述べた椎名（1974）は、日本語教師に必要な資質として「日本語、日本語教育について知識を持つことである。（中略）日本語教育の面ではあらゆる期待に応えなければならないし、文学・文化の面、日本の社会についても基礎的な知識を持つ」（p.24-25）と文学以外にも文化、社会についての知識の重要性を述べている。この当時は海外に行く日本人がまだ少なかったという社会事情もあり、日本語を教えるというだけでなく、日本文化を伝えることも日本語教師の役割だったと考えられる。

つまり、1970年代には、日本語に関する高度な言語知識と教えるための技能を持ち、日本文化に造詣の深い日本語教師を育成する養成・研修を目指していたと考えられる。

3. 2 多様化した学習者の個性や能力を生かした教授ができる教師を養成・研修する時代（1980年代）

この頃内閣はインドシナ難民の定着促進のための諸施策を推進し、1979年に姫路定着促進センター、1980年に大和定着促進センターが開所した。1984年には中国残留邦人やその家族のための中国帰国孤児定着促進センターが所沢に設置された。インドネシア難民の受け入れ、中国残留邦人の帰国がきっかけとなり、地域における日本語教育が開始される。一方、1983年には当時の中曽根内閣のもと「留学生10万人計画」が発表され、21世紀初頭には留学生を10万人受け入れるという国の目標が掲げられた。このような社会情勢の下、文部省の日本語教育施策の推進に関する調査研究会が、21世紀初頭の国内における日本語学習者を14万2500人と予想、必要な日本語教師を2万4900人と試算し、計

画的な日本語教師養成の機関の整備・充実方策を展開することを提言した。この提言を受け、1985年に筑波大学日本語・日本文化学類と東京外国語大学外国語学部日本語学科が設置され、大学における日本語教師養成が本格化した。また、1988年には文化庁が日本語教育施設における授業時間数、教師数、教師の資格要件を定め、日本語学校の標準的基準が作られる。また同年、第1回日本語教育能力検定試験が行われ、以降この検定試験が日本語教師の資格試験とみなされていくようになる。

インドシナ難民、中国残留邦人、留学生の受け入れにより学習者の多様化が進んだことによる日本語教育をめぐる変化を受けて、教師養成・研修の言説も変化する。日本語教師は多様化した学習者の日本語能力に応じて適切な教育内容・教授法を選択する能力を持つべきであるという言説と同時に、教師養成の長期的展望に基づく計画の必要性を述べた言説が出始める。1980年代の教師養成に関する論文では、倉持（1983）が「多様化した学習者に対して、教育機関や教師が十分その要求を満たす教育を行い得る態勢を整えていると認められて、はじめて進歩・発展の名に値する」（p.48）と述べ、日本語教師の役割として多様化した学習者に対応した授業展開ができる能力を挙げている。また、大学における日本語教師養成について言及した論文では、田原（1987）が「日本語教員の専門性が確立され、待遇の改善が図られ、その社会的地位が向上」（p.5）につながると述べ、井上（1987）が「大学のカリキュラムの中に日本語教員養成課程の組み入れが可能になったということは、日本語教育が専門分野として正式に認められたという画期的な意味がある。」（p.14）と日本語教師が社会的に認められるようになった点を評価している。この頃から社会的に認められる日本語教師の専門養成が始まったといえよう。

しかし、まだ課題も多いという指摘もあった。水谷（1987）は「日本の各大学に設けられるであろう大学院段階での日本語教育専攻課程で、学位などがどのような条件で与えられていくか、また、どのような実力が与えられるかが将来の各国での日本語教育エリートづくりに大きな影響を与えていく。」（p.40）と大学院段階での教育内容が課題であることを指摘している。また、「大学間協定を利用した形での海外の大学で日本人の専門家が参加して共同研究及び当該国の教員養成に当たるなど将来に実現を求められる教員養成の可能性はいっぱいある」（p.41）とし、日本語教師養成における長期的展望に基づく基本的計画が課題であると述べている。

教師研修に関する論文では、水谷（1983）が「教授法のあり方を固定的に考えることをいったん放棄する」（p.83）ことを提案し、日本語教師に必要な能力として学習者の日本語能力に応じて適切な教育内容・教授法を選択することができる能力を挙げている。

つまり、1980年代には、大学における日本語教師養成、日本語教育能力検定試験の開始といった専門性をもった日本語教師を養成する体制が整い始めたことで、理論を実践に結びつけ、多様化した学習者に合った教授ができる日本語教師の養成・研修が始まったと考えられる。

3. 3 「自己研修型教師」を養成・研修する時代（1990年代）

1990年の入管法改正により、三世までの日系人には「定住者」の在留資格が与えられ家族を伴った在住外国人が急増した。1994年には文化庁において地域日本語教育事業が

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／
『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

開始され、最初のモデル地域として群馬県太田市等 8 つの自治体が指定される。定住外国人の増加にともない外国人児童生徒・帰国児童生徒の日本語教育支援も求められるようになった。一方、国際援助活動の一環として技能実習制度が創設され、法務省・外務省・厚生労働省・経産省・国交省の 5 省共管で設定された国際研修協力機構が制度の円滑な運営、適正な拡大を進めることとなる。この制度により、「研修」の在留資格で滞在する外国人が増加する。定住者、外国人児童生徒等、外国人研修生といった新たな日本語学習者の増加、多様な学習需要を受け、中・長期的視点に立った日本語教育振興を検討する必要性が生まれ、文部科学省は「日本語教育推進施策についてー日本語の国際化に向けてー」を提示する。ここでは日本語教師の養成の推進についても述べられた。日本語教師養成の課題を整理する目的で 1999 年には文化庁に「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議」が設立され、翌 2000 年の調査研究報告「日本語教育のための教員養成について」（文化庁 2000）において、日本語教師養成における教育内容の改善や日本語教育能力検定試験の今後の在り方についても言及された。

1990 年代の教師養成に関する論文の中では、齋藤・田中・今尾・出口・稲葉（1992）が大学院での日本語教育の実習経験をもとに、「教育実習では、自己研鑽型教師を養成すべく、自己開発能力の基盤養成に注意を払いたい。」（p.55）とそれまで見られなかった「自己研鑽型教師」の養成の重要性について述べている。また、自己開発能力について「自己開発は、指導方法に対する視点を固定化せず、常によりよい方法を求めることにより推進される。柔軟で多角的な自己に対する多角的評価視点を育む機会を実習のプロセスに盛り込むことは、その一方策となる。」（p.55）と、自己評価能力の育成における実践の必要性も主張されるようになる。小柳（1998）は「その場その場の教師の問題解決力や判断力の知識のベースとして、言語習得論は日本語教師養成の課程でもっと教えられるべきである」（p.43）と述べ、理論や実践に基づいた言語習得の知識を持ち、多様な学習者を指導できる教師の養成を主張している。

教師研修に関する論文では、他の専門領域の教師との連携を主張する論文が増える。科学技術分野における日本語教育と他の専門科目教師のチームティーチングについて、教育実践に基づいた検討を行った結果をまとめた五味（1996）は、「日本語教育のみならず、全学の動向（カリキュラム再編成といった教育に属する事柄から大学の政策行政的な事柄まで）に関心を払い、他の専門領域の教員と共通認識を持つことである。」（p.9）と、他の専門科目教師との連携の重要性について言及している。外国人児童生徒の日本語指導の新たな課題、日本語教育の今後の在り方を考察した伊東（1999）は「子どもたちが学習上の困難に直面したときに、その原因が日本語力の弱さにあるのか教科内容に関する知識・体験不足にあるのかを見極めることが大切になる。」（p.39-40）とし、教科を担当する教師と日本語教師が共に行う研修が必要であると主張している。また、この頃から養成の言説と同様に「自己研修型教師」の育成を重要視する言説が増えていく。林（1991）も現役教師が授業の準備に追われる現状を指摘し、「真の実力を養成するには職場での勉強会を頻繁に持ち、同僚と切磋琢磨する」（p.200）ことであると主張し、自分の授業を振り返る機会を持つことが重要であることを指摘している。また、「現場にすぐ役立つものだけを追いかけず、研究発表に参加し、研究書に目をとおす」（p.201）等、教師自身が自ら実践

を振り返り学び続ける必要性を述べている。

つまり、1990年代には、実践をともなった言語習得のための知識と理論を持ちながら、他分野の専門家と連携し、留学生、定住者、外国人児童生徒・帰国児童生徒、外国人研修生などの多様な学習者に対応できる「自己研修型教師」を育成するための養成・研修が多く提唱されたと考えられる。

3. 4 学習目的がそれぞれ異なる学習者のニーズに柔軟に対応できる教師を養成・研修する時代（2000年代）

1990年代までに日本国内においてインドネシア難民、中国帰国者、日系三世を中心とした定住者、外国人児童生徒等、留学生、外国人研修生といった学習者の増加、学習需要の多様化が進んだ。加えて海外における日本語学習者数も増加の一途をたどった。これらに伴い、日本語教師が求められる場も多様化していく。このような状況を背景に、1985年当時に文部省が「日本語教員の養成等について」内で示した「日本語教員養成のための標準的な内容」の改善の必要性が指摘されるようになる。そこで、2000年文化庁の日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議において「日本語教育のための教員養成について」と題する調査研究報告が取りまとめられ、日本語教師養成の新たな教育内容が示された。また、これまでの政策は地域における外国人住民の増加につながり、国内学習者の多様化の下で多様な外国人問題に直面することとなった。こうした地域における多文化共生の推進は地方自治体が必要に迫られて取り組みを行ってきたが、国レベルでの検討の必要性が叫ばれるようになる。このような状況の中、2006年には総務省による多文化共生の促進に関する研究会が、地域における多文化共生を促進するうえでの課題と今後必要な取り組みを公表した。これは国レベルで地方の多文化共生について総合的、体系的に検討された初めてのものである。また、一方、グローバル化を背景とした政策も推進されるようになり、国内外の学習者の多様化がさらに進む。例えば、2008年から経済連携協定（EPA：Economic Partnership Agreement）に基づくインドネシア人看護師・介護福祉士候補者の受入れが始まり、2009年にはフィリピンからも受入れが始まった。

2000年代の教師養成に関する論文では、学習目的がそれぞれ異なる学習者のニーズに柔軟に対応し、自ら成長しつつ多方面から日本語学習について考えることができる教師の養成が必要であると論じるものが増えていくという特徴がある。亀川（2006）は「2000年に日本語教師の養成制度が見直された背景には、日本語学習ニーズの多様化をはじめとする社会変化に伴う日本語教育活動の拡大がある。このような時代に求められるのは、まさに自ら成長を遂げていくことのできる日本語教師なのである」（p.24）「養成教育において自らの成長を実現していける教師を専門性・人間性の両面から育成していかなければならないこと」（p.30）と、日本語学習ニーズの多様化に対応するためには、自らの成長を実現していける教師の養成が必要であると述べている。また、もう一つの大きな特徴は、教育機関や地域社会での人間関係を作りながら日本語習得を支援し、学習者の社会参加を促すことができる日本語教師の養成が語られるようになったことである。有田（2004）も「同僚として友人として同級生として隣人として、あるいは妻として夫として母として父として、日本語を母語としない異文化の背景を持つ人々と、暖かな人間関係を作り上げ

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／
『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

ながら日本語習得を援助できる市民の育成が、日本語教員養成入門科目の役割の一つである。」(p.97)とし、日本語教師養成に社会の中で人間関係を構築していくことができる市民性の育成も必要であるとしている。そして、石田(2007)は学生による大学日本語教育授業、教師評価を概観し、「総合評価と正の相関が認められた教員側関連の項目は『教員の熱意』、『授業への学生の興味』、『新しい知識が獲得できる』、『よく準備している』、『説明の仕方が上手』であった。(中略)これらの項目が学生の望む授業を支える要因であり、教員養成で何を教えるべきかを示唆している。」(p.4)と、教師養成の内容が知識、パフォーマンスのみならず人間性に及ぶべきであることを提言している。つまり、学生に対して真摯に向き合っている人間関係を結べる日本語教師、周囲と協働ができる社会性のある日本語教師の養成が重視されてきたといえよう。

こういった養成の流れに対して、古別府(2009)は2000年3月の文化庁が発表した「日本語教育のための教員養成内容」について言及し、「実質的に日本語教員養成における実践能力の育成を意味し、日本語教育実習の重視へと繋がった。」(p.60)として、大学の教師養成が実習重視へと変化したことを述べている。野山(2008)は文化庁の示した地域日本語教育・学習支援のための政策・施策を概観し、「共同実践を持続可能な状況にするためには、このコーディネーターという専門職の人材発掘・確保がますます期待される。そこでこの専門職の確立や、育成・研修の充実を図ることが、今後の政策・施策展開の中でも、特に大切な課題の一つになろう」(p.10-11)と述べ、地域日本語教育のつなぎ役としての専門家であるコーディネーターの育成の重要性を主張した。

研修に関しては、横溝(2001)は「教師トレーニング」から「教師の成長」へのパラダイムシフトを提言し、「自分の『どう教えるか』についての考えを、自分の教育現場に応じて捉え直し、それを実践し、その結果を観察し内省して、より良き授業を目指す能力が、これからの日本語教師は要求されるようになってくるだろう。」(p.58)と述べ、教師のモデルとして自己研修型教師を挙げている。そして、横溝(2001)は「熟練教師がよきメンターであるためには、自身の実践を日常的に内省し続けること、すなわち「内省的実践家(岡崎・岡崎 1997: p.23-36)」であることが必要不可欠なのである」(p.64)と教師自らが自身の実践を振り返る必要性を説いている。亀川(2006)は教師の成長について「広い意味での成長が果たされるためには、自己成長欲求といった個人的要因のみならず、現職者向けの教師教育や研修など社会的要因も充実させていかなければならない。(中略)教師一人一人の自助努力に委ねることなく、向上心の高い日本語教師のニーズを満たすような体制を日本語教育界においてより一層充実させていく必要がある」(p.28)とし、「日本語教師の成長意識における主要な部分は教師自身の向上心など個人の姿勢や態度によるものが大きい、公的な教師研修の機会もさらに提供される必要があること、(中略)若い教師や経験の浅い教師、就学生・留学生を教える者に対しては専門的力量形成を重視した研修が有効である」(p.30)と述べ、自ら考える教師を育てる研修制度の充実を提言している。

このように2000年代には、日本語学習ニーズに柔軟に対応し、よりよい人間関係を構築できる社会性のある教師の養成や、自分の教育現場に応じて内省できる「自己研修型教師」を育成するための研修が多く提唱されたと考えられる。

3. 5 学習者との信頼関係を作りあげながら、日本語習得を支援する教師を養成・研修する時代（2010年以降）

1990年代に始まった技能実習制度で来日する外国人は次第に働き手のいない地域産業の担い手として増えていった。しかし、地域産業を担う企業や監理団体が制度の本来の目的を理解せず、実質的に低賃金労働者として扱う等の問題が生じるようになる。こうした状況に対応して、2010年出入国管理法及び難民認定法が改正され、新たな在留資格「技能実習」が創設された。これは雇用契約に基づく実務研修を義務化し、外国人研修生の法的保護及びその法的地位の安定化を図ったものである。しかし次第に外国人技能実習生が人手不足を補うための単純作業労働者として働く実態が明らかになり、制度の適正な実施及び技能実習生の保護を目的に、2017年外国人技能実習機構が設立された。一方、人口減少社会の本格的到来を前に、政府による成長戦略の一つとして高度外国人材の受入促進が進められる。2012年には高度人材ポイント制が導入され、ポイントが一定点数に達した外国人は出入国管理上の優遇措置を受けられるようになる。また、高度外国人材の大きな供給源である留学生について、在留資格「就学」と「留学」の一本化、就職活動のための在留資格「特定活動」の付与、ジョブフェアやマッチング等就職支援強化が図られる。そして、全国に外国人住民が居住する時代となったことで、日本語教育機関の教育水準の向上、専門性を有する日本語教育人材が求められるようになる。このような背景を受け、2018年3月に文化審議会国語分科会が「日本語教育人材の養成・研究の在り方について（報告）」を発表し、日本語教師の養成・研修への新たな指針が示された。

2010年以降の教師養成に関する論文を見ていくと、縫部（2010）が日本語教育に多様化が求められていることに言及し、「人間カリキュラムを土台として、その上に集団カリキュラム、一番上には目標言語・目標文化学習カリキュラムを位置づける必要がある。目的はそれぞれ、カウンセリング・マインドの発達、対人関係形成能力の育成、伝統的に重視されてきた第二言語としての日本語と異文化としての日本文化学習である。」（p.12）とし、学習者に寄り添い信頼関係を構築できるカウンセリング・マインドを備えた教師の育成が今後の課題であること、学習者が直面する問題や悩みを共有し、助言や指導などの支援を行うことも教師の役割の一つであることを述べている。また、専門家として社会参画ができる日本語教師の養成を行うべきだと言説も出始める。特に大学院で教師養成を行う意義について、藤森（2010）は高度専門職業人養成を目指した大学院博士前期課程日本語教育専修コースにおいて「一方的な授業で様々な教科書を読み解ける力がつくのだろうか。また、知識の受容だけで成長しつづける教師を養成できるのだろうか」（p.73-74）と問題提起し、「教師というものは常に周りの社会文化情報に敏感でかつそれらを察知していなければならない、日本国内だけでなく世界共通の問題をも教材化する能力も専門能力として必要だ」（p.76）と述べ、日本語教育の専門家としての社会的役割を認識し、より良い教育環境を構築できる教師の養成を主張した。

研修に関しては、他者との対話を通して行う「自己研修型教師」育成研修が提唱される。文野（2010）は「教師の成長に向けた授業分析では、得られたデータを検討する過程が重要であること。（中略）データを検討するプロセスは、授業についてより深い理解をもたらすだけでなく、教師を思い込みから解放し、教師に自由と自信を与える可能性が高

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／
『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

いこと、また、その結果、自己研修型の教師としての学びが期待できること。授業分析や考察の作業は、仲間との対話を通じて行うことでより効果的になること。」(p.22)と、自らの客観的な授業分析を対話を通して仲間と行うことが教師の成長に寄与することを述べた。

更に近年の流れとして、教師養成の論文と同様に、日本語教育の社会的役割を認識しより良い教育環境を構築できる教師を育成するための研修のあり方についての主張がでてきている。奥田(2010)は日本語教育機関の現職者研修で取り組むべき課題として「学習の専門家として学習者と学習について話すためのコミュニケーション力と多様な他者との協働」(p.49)と「教師自身が変革主体となるための教育現状のメタ認知、教育の未来ビジョンの立案、組織内外での協働」(p.49)を挙げている。阿部・八田(2010)は国際交流基金日本語国際センターが実施してきたノンネイティブ教師(NNT)研修の考え方と変遷を概観し、「上級研修は、世界の日本語教育は多様である(多様性)という現実認識と、その中には共有できる課題や問題も少なくない(普遍性)ということを発見する機会を提供している。」(p.46)とし、日本国内だけでなく世界的な視野をもった研修を提言した。

つまり、これらの言説は、対話を重ねながら「自己研修型教師」として絶えず自分自身の成長を目指す教師、日本語教師の社会的役割を認識し、日本語教師の枠を超えて多様な関係者と連携・協力する能力を有する専門家としての教師の養成・研修が求められていることを示していると言えよう。

4. まとめ

本研究では日本語教師養成・研修の言説がどのような変遷を経てきたのかを、日本語教育に関連のある政策・施策と照らし合わせながら検証し、そこから今後必要とされる養成・研修のあり方を考察するための基礎資料とすることを目的とした。

これらの変容を政策・施策に照らし合わせると、政策・施策が変化するにつれ養成・研修の言説も変化しており、関連性があることもわかった。養成・研修に関する言説は、1970年代は知識重視型教師の育成、1980年代は学習者の多様化に対応できる教師の育成、1990年代は「自己研修型教師」の育成が唱えられた。この「自己研修型教師」の言説は、2000年代は協働できる教師の育成、2010年代以降は社会性のある教師の育成が論じられている中で、変わらず唱え続けられている。つまり、1990年代以降の言説は「自己研修型教師」を中心に新しい言説が加えられることによって拡張していることがわかった。

今回、日本語教師養成・研修に関する言説の歴史的変遷を俯瞰することで、年代ごとの日本語教師養成・研修のあり方が見えてきた。2019年4月から新しい出入国管理法が施行され、今後在留外国人が急増することが予想される。それに伴い、さらなる日本語教師の養成・研修の充実が必要となる。しかし、このまま「自己研修型教師」を中心にした養成・研修でいいのか、今後も日本語教師養成・研修のあり方に対するさらなる考察を重ねていきたい。

参考文献

- 阿部洋子・八田直美（2010）「【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—ノンネイティブ教師を対象とした現職者教師研修の現状と課題—国際交流基金海外日本語教師上級研修の実践から」『日本語教育』144号、38-48.
- 有田佳代子（2004）「日本語教員養成入門科目におけるジグソー学習法の試み」『日本語教育』123号、96-105.
- 石田敏子（2007）「[特別寄稿] 日本語教員養成と若手教員養成のために—大学評価から見えてくるもの」『日本語教育』135号、3-8.
- 伊東祐郎（1999）「外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題」『日本語教育』100号、33-44.
- 井上和子（1987）「[特集] 日本語教員養成をめぐる—日本語教員養成プログラムの意義と展望」『日本語教育』63号、7-16.
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）「第1章 日本語教育実習の理論的枠組」『日本語教育の実習理論と実践』株式会社アルク、8-36.
- 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号、49-60.
- 亀川順代（2006）「日本語教師の成長に関する意識調査—自己成長に関わる諸要因の基礎的研究—」『日本語教育』131号、23-31.
- 倉持保男（1983）「日本語教育の現状と今後の展望」『日本語教育』50号、47-54.
- 古別府ひづる（2009）「大学日本語教員養成における海外日本語アシスタントの成長—PAC 分析と半構造化面接による良き日本語教師観の変化を中心に」『日本語教育』143号、60-71.
- 小柳かおる（1998）「米国における第二言語習得研究動向—日本語教育へ示唆するもの—」『日本語教育』97号、37-47.
- 五味政信（1996）「専門日本語教育におけるチームティーチング—科学技術日本語教育での日本語教員と専門科目教員による協同の試み—」『日本語教育』89号、1-12.
- 齋藤令子・田中京子・今尾ゆき子・出口香・稲葉みどり（1992）「日本語教育実習への提言—実習経験を踏まえて」『日本語教育』76号、55-66.
- 椎名和男（1974）「国際交流基金主催研究会について」『日本語教育』31号、71-76.
- 田尻英三（2009）「日本語教育政策ウォッチ 2008—定住化する外国人施策をめぐる—」ひつじ書房
- 田原昭之（1987）「日本語教員の養成について」『日本語教育』63号、1-6.
- 縫部義憲（2010）「【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号、4-14.
- 野山広（2008）「多文化共生と地域日本語教育支援—持続可能な協議実践の展開を目指して」『日本語教育』138号、4-13.
- 林伸一（1991）「日本語教員検定制度を考える—日本語教育能力検定試験システムを再考し、その問題点を探る—」『日本語教育』73号、194-204.
- 藤森弘子（2010）「[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—高度専門職業人養成課程における日本人学生と留学生の協働作業及びピア評価の試み」『日本語教育』144号、73-84.
- 文野峯子（2010）「【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—教師の成長と授業分析」『日本語教育』144号、15-25.
- 堀口純子・石田敏子（1997）「日本語教員養成課程修了生を対象とした追跡調査」『日本語教育』92号、1-12.
- 水谷修（1974）「[特集] 日本語教師論—理想的日本語教師像を求めて—日本語を教えるための知識と技能を中心として」『日本語教育』25号、9-18.

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／
『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

水谷修（1983）「言語行動としての教育実践―何を教えているかへの反省―」『日本語教育』49号、74-84.

水谷修（1987）「日本語教育専門家養成の基本計画」『日本語教育』63号、33-41.

横溝紳一郎（2001）「授業の実践報告のあるべき姿とは？―現場の教師が参加したくなる報告会を目指して―」『日本語教育』111号、56-65.

吉田弥寿夫（1976）「【特集】留学生の日本語教育以前の問題「日本語教育以前」所感」『日本語教育』29号、23-33.

文化庁（2018）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）』文化審議会国語分科会

資料1 日本語教育に関する主な政策・施策

年	関係省庁	政 策 施 策
1972	外務省	国際交流基金の設立
1976	文化庁	日本語教育推進対策調査会が「日本語教員に必要な資質・能力とその向上策について」の報告書提出
	文化庁	国立国語研究所に日本語教育センターの設置
1979	内閣府	内閣に「インドシナ難民対策連絡調整会議」の設置
1983	文部省	21世紀への留学生政策懇談会（文部大臣の懇談会）が「21世紀への留学生政策に関する提言」を公表、中曽根内閣「留学生10万人計画」発表
1984	厚生労働省	中国帰国孤児定着促進センター設置
1985	文部省	日本語教育施策の推進に関する調査研究会が「日本語教員の養成等について」を公表
	文部省	国立大学に日本語教員養成学科、課程等の設置
1988	文部省	「日本語学校の標準的基準に関する調査研究協力者会議」が「日本語教育施設の運営に関する基準」を策定
	文部科学省	第1回日本語教育能力検定試験
1990	法務省	出入国管理及び難民認定法の改正
1993	文部科学省	「外国人児童生徒等に対する日本語指導のための指導者の養成を目的とした研修」の実施
	法務省	法務大臣告示「技能実習制度に係る出入国管理上の取扱いに関する指針」の施行
	文部科学省	日本語教育推進施策に関する調査研究協力者会議が「日本語教育推進施策について―日本語の国際化に向けて―」を提示
1994	文化庁	文化庁委託地域日本語教育推進事業開始

年	関係省庁	政 策 施 策
2000	文化庁	日本語教員の養成に関する調査研究協力会議が「日本語教育のための教員養成について」を報告
2006	総務省	「多文化共生の推進に関する研究会」が「地域における多文化共生の推進に向けて」を報告
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	外務省	EPA に基づくインドネシア人看護師・介護福祉士候補者の受け入れ開始
	文部科学省	留学生 30 万人計画
2009	外務省	EPA に基づくフィリピン人看護師・介護福祉士候補者の受け入れ開始
	内閣府	高度人材受入推進会議が「外国高度人材受入政策の本格展開を（報告書）」を発表
2010	法務省	出入国管理及び難民認定法の改正
	文部科学省	外国人児童生徒の総合的な学習支援事業の発表
	文部科学省	帰国・外国人児童生徒受入促進事業の発表
2012	法務省	高度人材ポイント制導入
2013	文部科学省	公立学校における帰国・外国人児童生徒に対するきめ細かな支援事業の発表
2014	文部科学省	学校教育法施行規則の一部改正
2017	法務省	外国人技能実習機構設立
2018	文化庁	文化審議会国語文化会が「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」を発表

(ふじわら めぐみ, 早稲田大学日本語教育研究センター)
 (おう しょう, 早稲田大学大学院日本語教育研究科院生)
 (かとう まみこ, 早稲田大学日本語教育研究センター)
 (くらかず あやこ, 早稲田大学大学院日本語教育研究科院生)
 (こばやし ほうよう, 早稲田大学日本語教育研究センター)
 (たかき めぐむ, 国際交流基金カイロ日本文化センター)
 (まつもと ひろみ, 早稲田大学大学院日本語教育研究科院生)