

【調査・実践報告】

日本語教師の発達段階と成長ニーズに関する一考察  
—中国人大学日本語教師への質問紙調査を手がかりに—

Perceptions of Chinese University Japanese Language Teachers Regarding Their Professional Development Needs: Focusing on The Professional Life Cycle of Teachers

成 利楽 広島大学

CHENG Lile Hiroshima University

キーワード: 資質・能力, 成長ニーズ, 発達段階モデル, 中国人大学日本語教師,  
現職研修

## 1. 問題と目的

日本語教師の資質・能力の向上をめぐる議論が近年注目されている。日本語教師に必要な資質とは何かについて、学習者（例えば、顔・渡部, 2009; 佐藤・渡部, 2007）、公的機関（例えば、文化庁, 2018）、研究者（例えば、横溝, 2002; 縫部, 2010）などの立場から多くの研究がなされてきた。こうした公的機関や専門家による日本語教師の資質・能力に関する議論は今後の日本語教師の研修・養成の新たな方向性を見出す上で重要な示唆を与えていると言えよう。

公的機関や研究者、教師教育者の立場からの日本語教師養成・研修体制の検討が重要であると同時に、教師はどのような教育内容を必要と感じているのかという教師主体の視座に出発点を置く考察は、日本語教師の継続的なキャリア形成に資する上で不可欠であろう。とりわけ、資質・能力を代表とする教育内容に対する教師の成長ニーズは、教師の専門性を効率よく向上させる活動、いわゆる専門性開発活動（Garet et al., 2001）のために特に重要な概念として注目されてきた。専門性開発活動の設計に先立ち、教師の関心のある教育内容を分析する必要がある（Baird & Rowsey, 1989）、そのニーズに対応した専門性開発活動は、教育的知識・能力のみならず、情緒的領域においても、教師の成長に寄与すること（Levi-Keren & Patkin, 2016）が指摘されている。

公的機関や研究者の視点から「教師にとって必要な資質・能力とは何か」ということを論じるだけでなく、「教師がどのような資質・能力を成長させたいと考えているのか」という観点からの調査も必要になってくるだろう。さらに、「成長ニーズ」が、教師の発達段階によってどのように変わっていくかを明らかにすることで、教師の発達段階に応じた適切な支援方法を計画し、教師の成長をより効果的に支援していくための手がかりが得られることが期待できる。そこで、本研究は教師の成長ニーズに焦点を当て、発達段階を研究の射程に入れながら今後の日本語教師の専門性開発について検討することを目的とする。

## 2. 先行研究

### 2.1 教師の資質・能力と成長ニーズ

成長ニーズについて、欧米の教師教育においては、Professional Development Needs が

一般的に使用されている。日本語教育では、Professional Development という用語を岡崎・岡崎 (1997) が「成長」と翻訳したことを受けて、本研究では、Professional Development Needs のことを「成長ニーズ」と翻訳し、「教師の成長させたい資質・能力」と定義する。

教師の成長ニーズを分析する方法として、資質・能力の記述文に対して、教師に自身の感じた成長の必要性あるいは成長させたい程度について段階評価をしてもらうことがある。この分野の研究には、Moore (1977; 1978) を代表とする関連調査が挙げられる。Moore (1977: 145) は、教師のニーズ<sup>(1)</sup>のことを、「教育の改善に必要な教師側の意識的な意欲、関心、または欲求」と定義している。この意識的な意欲、関心、または欲求は、教師がより良い教育を行うために必要な研修支援として認識することもできると主張されている。Moore (1977) は「Teacher Needs Assessment」という用語を使用し、教師のニーズを把握するための測定ツール Moore Assessment Profile を開発した。Moore (1978) は、Moore (1977) のツールを用いて、学校のレベル、教職経験、性別といった変数と教師のニーズの関係性を報告した。当時のニーズ調査の目的は、広く早く教師の教育効果 (Teacher Effectiveness) を向上させるために、教師のニーズの根底にある要因を特定したり、異なる属性を持つ教師の共通ニーズを把握したりすることで、教員養成や現職教師教育プログラムの再考に有用な情報を提供することであった (Moore, 1977; 1978)。

資質・能力に焦点を当てた成長ニーズの関連研究で、1990 年代までは、学生理解や授業運営、教材活用といった教育実践の改善に直結するトピックに対する教師の感じた必要性 (Baird & Rowsey, 1989; Moore, 1977) が調査され、教えるために必要な資質・能力がメインとなっていた。一方、Walsh & Gamage (2003) では、アクション・リサーチの実践やグループワークの参加能力といった職場における学びの参加に必要な職能開発実践能力がニーズ分析の内容に追加された。教えるために必要な知識やスキルだけでなく、教えることを学び続けるために必要な資質・能力も調査内容の一部となったのである。

数多くの資質能力のうち、教師はどのような資質能力の向上を優先する傾向があるかという成長ニーズの全体的特徴を調べる研究もある。Shriki & Lavy (2012) は質問紙調査を実施し、イスラエルの数学教師がどのようなニーズを優先する傾向があるかを検討した。分析の結果、教師は、教科内容知識と学生に関する知識についてさらなる成長を必要と感じているが、教育研究能力の育成と同僚と協力する能力の向上に関してはあまり関心を示さなかった。このことから、教師は、現実主義的で、一歩先を見通せない傾向があると Shriki & Lavy (2012) は指摘した。同様の傾向が英語教師を対象としたニーズ研究でも報告されている。Mak (2010) は、香港の英語教師の今後の2年間における教師が必要とされる教師教育の内容を質問紙調査で調べた。その結果、成績不振の学生の動機づけ、カリキュラム設計といった領域に対して多くの教師は更なる成長を必要と感じていることが示唆された。反対に、アクション・リサーチのような、短期的には成果が得られにくい内容に関心を示した教師は少なかった。以上のことから、教師は、数多くのニーズを抱えている中で、現場の教育実践に即時的、かつ直接的な効果をもたらす内容を好む傾向があると言えよう。

## 2.2 日本語教師の資質・能力

日本語教師に必要な資質とは何かについて、学習者、研究者、公的機関などの立場から多

くの研究がなされてきた。

学習者を対象とした研究としては、顔・渡部（2009）、佐藤・渡部（2007）などがある。学習者との関わり方、授業の実践能力、教えることへの積極性、日本語や日本文化に関する知識、教室の雰囲気作り、専門家としての教職歴（顔・渡部，2009；佐藤・渡部，2007）が挙げられた。研究者の考える日本語教師に必要な資質・能力を調べた研究として、横溝（2002）、縫部（2010）などがある。日本語教師には言語知識・技能、文化・世界に関する知識、授業の実践能力といった「専門性」、学習者に対する思いやりや学習者の心理を理解するという「人間性」が必要であることは言うまでもないが、自らを高めようとするという「自己教育力」も軽視できないと指摘されている（縫部，2010；横溝，2002）。公的機関による日本語教師の資質・能力に関する最新の方針としては、日本国内では文化庁（2018）があり、日本語教育に必要な専門的知識・スキル、学習者に関わる能力はもちろんのこと、常に学び続ける態度の重要性も言及された。日本国外では、中国教育部（2020）は、「大学日本語専攻教育スタンダード（普通高等学校日本語専業本科教学指南）」を公表し、教師に求められる資質能力を新たに提示した。外国語教育知識・能力の他に、教育学・心理学に関する一般知識、授業設計、ICTの運用能力といった授業実践能力、授業実践を省察・改善する能力、研究能力が必要であると示されている。

このように、日本語教師に必要な資質・能力について、専門性開発に関わっているステークホルダーの認識を調べる研究が豊富に蓄積されている。これらの先行研究は、研究方法や研究対象が異なるため、教師の資質・能力に関する知見をまとめて一般化することは困難である。一方で、共通して重要視されている資質・能力として、日本語、日本文化といった教科内容に関わる知識・能力（何を教えるか）、教授法や授業の雰囲気づくりといった教育的知識（どう教えるか）、学習者との関わり方（誰に教えるか）のような日頃の教育実践を行う際に欠かせない基本的要素だけでなく、自らの教育実践を改善したい態度、教育実践の改善に必要な自己教育力などが挙げられた。こうした教師の資質能力に関する議論は日本語教師研修カリキュラムを作成する上で重要な手がかりとなると言えよう。

### 2.3 日本語教師の成長ニーズ

日本語教育では、教師研修場面に特化し、資質能力に対する教師の研修ニーズ<sup>(2)</sup>を調べた研究として、八田（1995）、木谷・坪山（2000）、藤長（2001）がある。八田（1995）は非母語話者日本語教師のための日本語クラスを改善するために、研修に対して何を望むかという研修生のニーズを分析した。日本語能力の向上を望む参加者が最も多く、その次は教材の使い方、効果的な教え方や様々な教室活動についての知識といった教授法関連の内容であった。藤長（2001）は教授法に特化して教師のニーズを報告した。その結果、研修生からは「現在授業で困っていることを解決したい、そのために教授法の授業では帰国後すぐに授業に取り入れられる実践的な教室活動のアイデアを学びたい」というニーズが高いことがわかった。木谷・坪山（2000）では中国人日本語教師は日本に関する知識の獲得に意欲的であることが示された。また、中国人日本語教師が研修を通して獲得したい知識・技能は、日本語能力、教授法・教授技術、日本に関する知識のどれかに意識を傾けるというより網羅的であるという特徴も見られた。その他に、成（2021）は先行研究によって収集された中国人

大学外国語教師の資質・能力のリストを用いて、104名の中国人大学日本語教師に、提示された資質・能力に対する自らの成長させたい程度について回答を求めた。探索的因子分析の結果、教師の成長ニーズの構成概念が、学習者と関わる能力、外国語教育知識・能力、省察的実践能力、研究能力、授業力であることが明らかになった。

これらの研究は日本語教師の全体的な成長ニーズの解明に着眼しており、日本語教師の職能開発が進むべき方向性に重要な示唆を与えていると言える。欧米における教師の成長ニーズ研究と同様に、教えるために必要な知識やスキルだけでなく、教えることを学び続けるために必要な資質・能力（例えば、成（2021）における「省察的実践能力」）も調査内容の一部となったのである。また、日本語教師も、数多くのニーズを抱えている中で、現場の教育実践に即時的、かつ直接的な効果をもたらす教科内容（日本語力、日本文化など）あるいは教授法を好む傾向があると言えよう。しかし、これらの研究はいずれも教師の成長ニーズの全体的特徴の解明に着眼しており、教師の発達段階を分析の射程に入れていない。

変革の主体としての教師にとって、自分がどのような資質能力をどのような段階で持っているかを自己評価と内省をし、将来どのような能力を身につけたいかを認識するために、資質能力の専門性枠組みの利用価値があるとの主張が来嶋（2021）によりなされている。教師の資質能力の維持と向上には、職業人生を通じた学びの計画に教師としての自分を高めたいという動機が組み込まれていくことが重要であり、こういった姿勢が今後ますます多様化する日本語教育を支えていく（来嶋，2021）。教師の継続的な専門性開発の関与を促すには、彼らが職業人生の異なる段階においてどのような資質・能力を高めたいと考えているのかを問う必要があるだろう。

## 2.4 教師の発達段階モデル

Huberman（1989）はキャリア研究、生物学、心理学、教育学の知見を踏まえながら、教職のライフサイクルにおける連続的な発達課題についてのモデルを提出した（図1）。

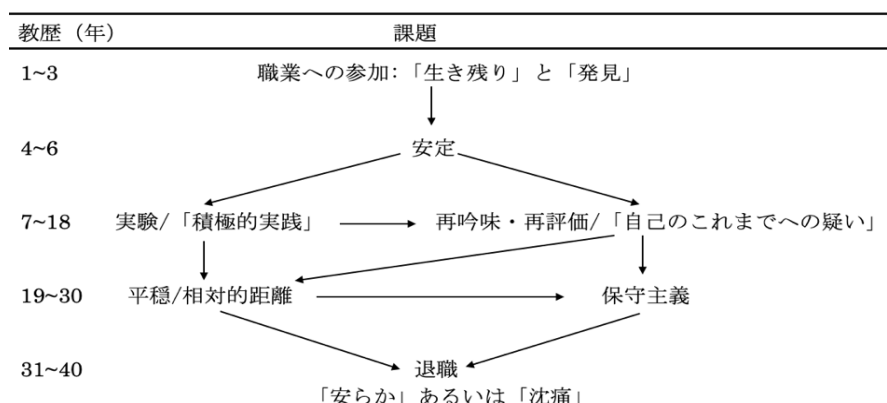


図1. 教職のライフサイクルにおける連続的な発達課題についてのモデル  
（Huberman, 1989, 秋田訳, 1997 を引用）

このモデルでは、教職の最初の3年程度が初任期であり、教師としての仕事を一生懸命こなして生き残ること、未知のものを発見することが中心的な課題であると指摘されている。4-6年の経歴を持つ教師は、教育実践の基本的なレパートリーをある程度獲得しており、指導現場で遭遇する可能性のある多くの場面にもおおむね慣れてきたため、安定期に入っている。彼らは、教え方の調整、洗練に意欲的であり、より自分らしい教授スタイルを見つけようとする傾向があると言われている。7-18年の教師の多くは、知識面でも技術面でも安定する段階を経た後に、職場での役割変換に直面しており、学校あるいは地域の教育という広いネットワークでの活躍が期待されている。同時に、一部の教師が多様な「実験」に積極的に参入し始める。しかし、新たな役割に従事している過程で、一部の教師が教職の危機に直面し、教職選択を再吟味し始めると言われている。19-30年の教師は7-18年の「実験」あるいは「再吟味」の過程を経験し、教職継続をしたグループである。この段階の教師は、「平穩」的になる傾向がある。その特徴は、教職へのコミットメントと情熱が減り、代わりに自信の増加、完璧ではない自分の受け入れといった自分を寛大に見ることで教育現場への課題に対処することである。また、学生との関係性において、この段階の教師は、自分の立場を「母親」か「祖母」の役割に変化させ、「相対的距離」を取るようになる。最後に、31年以上の経歴を持つ教師の多くは定年退職を迎えている。彼らは7-18年と同様に改革に対して消極的であり、自分にとって快適な教授スタイルと保守的な教え方を使用する傾向があると言われている。

Huberman (1989 ; 1995) は教師が各発達段階において遭遇する課題について検討しているが、教師の成長ニーズの解明に主眼を置いた研究とは言えない。専門性開発プログラムは、教師のキャリアの各段階におけるニーズに対応する適切な内容を提案し、発達段階に応じた教師のスキルアップを支援することが求められる (Huberman, 1995)。よって、発達段階に応じて、教師の成長ニーズの内訳及びその特徴を解明することが教師の成長を支援する重要な観点であると言えよう。そこで、本研究では、Huberman (1989 ; 1995) の教授年数の区分と、教師の持つ連続的な発達課題を踏まえながら、日本語教師の成長ニーズと発達段階との関係性を探ることにした。

## 2.5 研究課題と目的

今後日本語教師教育を推進していくにあたり、教師の主体性を発揮させ、彼らの多様な成長ニーズに対応することが期待されている。成長ニーズを探究する視点の中で、教師の資質・能力の枠組みを参照し、彼らの成長させたい程度を尋ねる方法がより広く教師の成長ニーズを把握できるとされている。日本語教育では、木谷・坪山 (2000)、成 (2021) などは日本語教師の成長ニーズの全体像について探ってみたが、いずれも教師の発達段階を分析視点に入れていない。

近年アジアを中心とした国・地域では、日本語を母語としない非母語話者教師が現地の日本語教育の担い手となっている。そのうち、最も日本語教師の多い国である中国では、大学で日本語を教える非母語話者教師が大きな割合を占めている (国際交流基金, 2020)。大学で日本語を教えている教師は、日本語学、日本文化などを教える語学教師であると同時に、大学教員でもあるため、研究能力も求められている。一方、中国の大学日本語教師は、日本

語学，日本文学，日本文化を専門とする者が多く（曹，2021；張，2017），教える内容については幅広い知識を有していたとしても，それらの内容を教えるために必要な教育学の専門知については熟知していない可能性がある。また，多くの教師は，日本語教育研究に関心を持ちながらも，研究の進め方についての戸惑いを感じている（徐，2016；張，2017）。とりわけ，新人と中堅段階の（31-40 歳）教師の多くは自分の研究能力に自信がないことも報告されている（李・秦・竇，2019）。さらに，人手不足による一人当たりの教師の授業負担の増加による研究に専念できる時間の減少（王・李，2015），現職者の研究技能開発への支援不足（徐，2016）によって，教育実践と研究活動の両立に苦慮している教師も少なくない（張，2017）。

加えて，教師研修に関しては，教師学と教師専門性開発の背景理論に基づいた現状分析と実践研究が少ない（冷，2019）ことや，内容の重複，時間の重なり，効果の希薄化（曹，2013）といった課題が挙げられている。曹（2021）は教師教育理論に基づいた調査報告と実践研究を通して，日本語教師研修の改善を図る必要性を訴えた。よって，本研究では中国の大学で日本語を教えている専任教師を対象に，彼らの持つ成長ニーズと教授年数との関係性を明らかにし，今後中国における日本語教師の専門性開発支援のあり方に示唆を与えることを目指している。そのために，以下の 2 つの課題を設定した。

- (1) 中国人大学日本語教師の成長ニーズの全体的な特徴はなんだろうか。
- (2) 異なる発達段階にある教師が持つ成長ニーズの特徴はなんだろうか。

### 3. 調査方法

本研究は成（2021）の質問項目を援用し質問紙を作成した。成（2021）は質問項目の作成にあたり，まず，中国の大学教師・外国語（主に英語）教師・日本語教師の資質・能力に関する先行研究で使用された質問項目を収集した。収集した論文の中から質問項目の一次整理を行った後，KJ 法によって項目の再分類をし，最終的に 35 項目の質問（資質・能力）を抽出した。尺度の検討にあたり，35 項目に対する 104 名のデータに関して探索的因子分析が実施された。その後，因子負荷量と各因子の内的一貫性を確認し，最終的に「学習者に関わる能力」「外国語教育知識・能力」「省察的实践能力」「研究能力」「授業力」に関する 23 項目が得られた。

調査は 2021 年 8 月から 2021 年 10 月の間にオンラインで実施した。質問紙の配布について，主に質問紙の URL が含まれた調査協力依頼文を中国人大学日本語教師のオンラインコミュニティに送信する方法を使用した。質問紙調査を実施する際，本研究の趣旨説明，調査で得られた情報を研究以外には使用しないこと，調査で知り得た情報を守秘し，第三者には提示しないことを明記し，本研究への協力の同意を得た。成長ニーズに関しては，成（2021）の 23 の資質・能力をアンケート項目として提示し，「提示されている資質・能力に対して，あなたはどれほど成長させたいですか。当てはまると思う程度を選んでください。（5. 非常に当てはまる～1. 全く当てはまらない）」で回答を求めた。その結果，29 省・直轄市・民族自治区にある 108 校以上の中国人大学日本語教師 213 名からの回答を得ることができた。

表 1. 調査協力者の内訳

	内訳	人数 (名)	割合 (%)
性別	男性	43	20.2
	女性	169	79.3
	その他	1	0.5
教授歴	0～3年	19	8.9
	4～6年	17	8
	7～18年	127	59.6
	19年以上	50	23.9
役職	助教	7	3.3
	講師	128	60.1
	准教授	66	31
	教授	10	4.7
	その他	2	0.9
最終学歴	学士	7	3.3
	修士	133	62.4
	博士	72	33.8
	その他	1	0.5
合計		213	

#### 4. 分析結果

本研究は成 (2021) と同様に 5 因子構造であるかを確認するために、Amos. 26.0 を用いて確認的因子分析<sup>(3)</sup>を行った。5 つの因子にそれぞれ該当する項目から影響を受け、すべての因子間に共分散を仮定したモデルで分析を行った結果、適合度指標が  $p < .001$ , GFI=. 826, AGFI=. 782, RMSEA=. 076 であることが確認できた。モデルの適合度に関する改善指標を確認し、「14. 学習者の心理を理解し、配慮する能力」と「3. 言語教育・日本語教育の政策に関する一般的な知識」、「14. 学習者の心理を理解し、配慮する能力」と「11. 正確且つ流暢に標準的な日本語を話す能力」、「18. 言語使用や言語の習得過程といった第二言語習得に関する知識」と「21. 多様な方法で学習者の能力を分析するデータを収集する能力」の残差の間に共分散関係を仮定する場合、モデルの適合度が向上できるため、この 3 つのペアの残差の間に共分散関係を仮定したモデルで再度分析を行った。その結果、適合度指標  $\chi^2=430.276$ ,  $df=217$ ,  $p < .001$ , GFI=. 850, AGFI=. 810, RMSEA=. 068 となり、最初のモデルよりもデータに適合した結果が得られた。よって、成 (2021) と同様に、5 因子構造のモデルを採用した。

分析の着眼点として、全体的な傾向を明らかにするために、23 項目と 5 つの構成概念の平均値と「5. 非常に当てはまる」の選択割合を確認した。先行研究では、項目の平均値を分析する研究者がいる一方、最も順位の高い尺度を選んだ教師の割合を見る研究者 (Shriki & Lavy, 2012) もいる。平均値の場合、全体的な傾向を把握することに有効であり、各グループ間における成長意欲の強弱を表すこともできる。ただし、教師の成長ニーズに関する研究の多くで共通して見られた傾向としては、全体的に平均値が高いことである。よって、平均値だけでは教師の成長ニーズの特徴を十分に読み取れない可能性がある。教師が「4. あてはまる」ではなく、「5. 非常に当てはまる」を選択する場合、他項目と比べて、その資質・能力に対して示した成長意欲が一層高いことが窺えるため、各個人内における成長ニーズの優先度を推察できる。本研究では、各項目の平均値のランキング (Rank1) と「5」の選択割合のランキング (Rank2) の間に大きな順位変動がなかった。

グループ間の相違を検討するために、Huberman のモデルを参考にし、教授年数によって、0-3 年、4-6 年、7-18 年、19 年以上の 4 グループ<sup>(4)</sup>に分けた。7-18 年の教授年数を持つ教

師が最も多く、4-6年の教師は最も少なかった。また、0-3年と4-6年の教師数が比較的小さいが、教授年数の間隔が僅か3年であることに関連していると考えられる。

表 2. 確認的因子分析の結果及び記述統計量（最尤法 斜交回転）

質問項目	f1	f2	f3	f4	f5	M	Rank1	「5」の 選択割合	Rank2
<b>f1. 学習者と関わる能力</b> (M=4.17 α=.81)									
2. 学習者と日本語教師という仕事に対する責任感	.66					4.04	16	32.4%	14
4. 日本語教師として、自らの職業への自信と情熱を持って、積極的に、 楽しんで教える能力	.66					4.26	8	39.9%	8
10. 多言語・多文化を尊重・理解し、学習者の多言語・多文化意識・能力 を育てる能力	.64					4.40	2	48.8%	2
16. 学習者に平等に接する能力	.62					4.06	15	29.6%	15
6. 授業の雰囲気作りをする能力	.54					4.31	7	41.8%	6
14. 学習者の心理を理解し、配慮する能力	.58					4.04	16	26.3%	17
23. 学習者を褒めたり、励ましたりし、学習者のモチベーションを高める ことによって、学習者の自律学習意識・能力を高める能力	.58					4.08	13	29.6%	15
<b>f2. 外国語教育知識・能力</b> (M=4.19 α=.67)									
11. 正確且つ流暢に標準的な日本語を話す能力	.61					4.42	1	51.6%	1
18. 言語使用や言語の習得過程といった第二言語習得に関する知識	.55					4.07	14	26.3%	17
3. 言語教育・日本語教育の政策に関する一般的な知識	.54					4.19	11	33.8%	12
19. 世界情勢や就職傾向といった日本語教育を取り巻く社会状況に関する 一般的な知識	.48					4.06	15	24.4%	18
22. 言語学と日本語学に関する知識	.45					4.04	16	26.3%	17
<b>f3. 職能開発実践能力</b> (M=4.14 α=.70)									
7. 多様なリソースや研修活動などを通して、自らの知識を増やし、教授 能力と研究能力を高める意欲	.63					4.37	3	45.5%	3
21. 多様な方法で学習者の能力を分析するデータを収集する能力	.60					4.17	12	35.2%	11
13. アクション・リサーチ、ティーチング・ポートフォリオといった教師 研究を通して自分の教育活動を客観的に分析し、より良い教育実践に繋 げるための知識	.56					3.90	17	23.9%	19
9. 学習者の社会参加を促進するための教育活動を行い、教室内外におい て学習者と関係者を繋げる能力	.54					4.08	13	28.2%	16
5. 多様な関係者と連携・協働し、日本語教育のネットワークを作る能力	.48					4.17	12	32.9%	13
<b>f4. 研究能力</b> (M=4.36 α=.77)									
8. 研究データを収集し、分析する能力	.72					4.34	5	44.6%	4
1. 研究のための多様なリソースを収集する能力	.70					4.32	6	41.8%	6
15. 自分の研究領域の研究方法に関する知識	.64					4.36	4	44.1%	5
17. 文章の構成や論理性といった学術文章を書く能力	.64					4.42	1	51.6%	1
<b>f5. 授業力</b> (M=4.24 α=.60)									
20. インターネットやパソコンといったメディアを用いて授業を行う能力		.66				4.25	9	39.4%	9
12. シラバスに応じて多様な授業内容や活動を利用し授業設計する能力		.64				4.24	10	38.5%	10

Rank1:平均値のランキング Rank2:「5」選択した教師の割合のランキング

#### 4.1 全体的な傾向の解明

23項目に対する回答が全体的に5と4に集中しており、平均値が4.00を上回った項目が



多かった。中国人大学日本語教師は幅広い分野の内容について関心を持っていることが窺える。各項目の平均値と「5」の選択割合から見ると、中国人大学日本語教師が最も関心を示しているのは研究能力であり、その次は授業力である。

特徴的なのが研究能力の向上への高い関心である。5 つの下位項目の平均値も「5」の選択割合もトップの上位 6 に入っている。そのうち、およそ 52%の教師は、「17. 学術文章を書く能力」を非常に成長させたい資質・能力の 1 つとしている。

授業力について、下位項目である「12. シラバスに応じて多種多様な授業内容・授業活動を利用し授業設計する能力」「20. インターネットやパソコンといったメディアを用いて授業を行う能力」のどちらも教科と関係なく一般的に教師が備えるべき教授技能 (Pedagogical Skill) である。反対に、外国語教育の教科内容 (Subject Content) を意味する外国語教育知識・能力へのニーズはどのグループにも優先的に捉えられていない。以上のことから、中国人大学日本語教師は「何を教えるか」(教科内容) よりも、「どう教えるか」(教授技能) に必要な資質・能力を優先的に成長させたいと考えていることが窺える。

外国語教育知識・能力や学習者と関わる能力にも高い関心を示しているが、研究能力と授業力ほどではなかった。職能開発実践能力<sup>(5)</sup>に関しては、他の分野と比べて、平均値が最も低かった。

#### 4.2 異なる教授段階にある教師の成長ニーズの特徴

本研究の目的は異なる教授年数を持つ日本語教師を対象とする研修プログラムを考える際、優先的に考慮すべきニーズの解明に特化している。そのため、5 つの因子の平均値及び「5」の選択割合を用いて、他のグループと比較しながら、異なる教授年数を持つ教師グループ間の相違を解明することに着目したい。換言すれば、分析の主観点は教授年数のグループであり、5 つの因子ではない。各グループの教師が示した 5 つの因子の平均値と「5. 非常に当てはまる」の選択割合を算出した (表 3)。各グループにおいて、ほぼ全ての因子の平均値は 4.00 を上回っていた。また、各グループにおける因子の平均値の傾向を示すために、図 2 を作成した。

表 3. 各グループの平均値及び「5」の選択割合

教授年数	0-3年	4-6年	7-18年	19年以上	全体
f1. 学習者と関わる能力	4.17 (35)	4.29 (50)	4.13 (32)	4.23 (39)	4.17 (35)
f2. 外国語教育知識・能力	4.19 (37)	4.47 (56)	4.16 (32)	4.19 (36)	4.19 (36)
f3. 職能開発実践能力	4.21 (37)	4.45 (59)	4.14 (31)	4.00 (27)	4.14 (33)
f4. 研究能力	4.33 (43)	4.38 (56)	4.39 (45)	4.29 (44)	4.36 (46)
f5. 授業力	4.32 (45)	4.56 (59)	4.21 (35)	4.20 (38)	4.24 (39)
ニーズ全体	4.22 (38)	4.40 (55)	4.19 (35)	4.18 (37)	4.21 (37)

() の値は「5」の選択割合

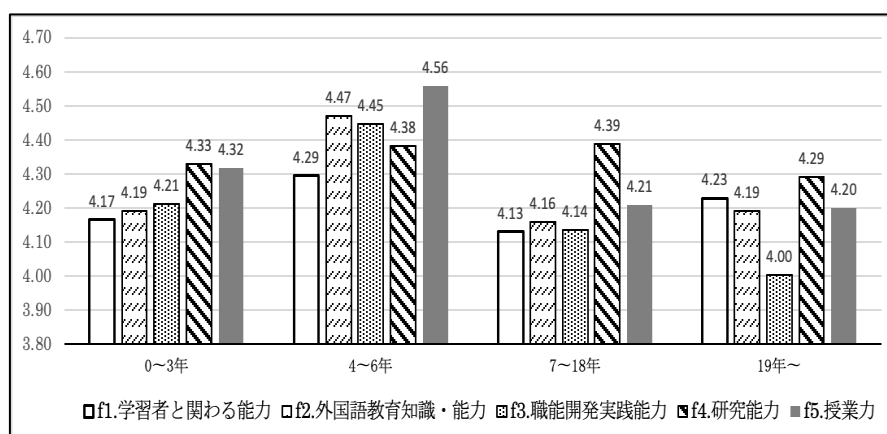


図 2. 各グループの因子平均値

加えて、グループ間の差の有無を調べるために、Kruskal-Wallis 検定を行い、得られた  $p$  値を表 4 にまとめた。

表 4. グループ間の平均値に対する差の検定

	G1・G2	G1・G3	G1・G4	G2・G3	G2・G4	G3・G4
f1. 学習者と関わる能力	.188	.910	.397	.111	.451	.230
f2. 外国語教育知識・能力	<b>.030</b>	.837	.699	<b>.003</b>	<b>.027</b>	.354
f3. 職能開発実践能力	.047	.587	.272	<b>.002</b>	<b>&lt;.001</b>	.331
f4. 研究能力	.215	.609	.849	.265	.196	.655
f5. 授業力	.277	.323	.603	<b>.019</b>	.073	.538
ニーズ全体	<b>.037</b>	.883	.961	<b>.004</b>	<b>.015</b>	.767

G1:0-3年 G2:4-6年 G3:7-18年 G4:19年以上

#### 4.2.1 教授年数が 0-3 年の教師

0-3 年の教授年数を持つ教師は、他のグループと比べてニーズ全体の平均値が 2 番目に高かった。また、研究能力と授業力の平均値がその他の因子よりも高いことから、研究能力と授業力の向上に高い関心を示していることがわかる。研究能力のうち、「17. 学術文章の書き方」の平均値 ( $M=4.63$ ) も「5」の選択割合 (63%) がとりわけ高いことから、0-3 年の教師は、学術文章の執筆に高い関心を示していることが推察できる。授業力の向上について、新人教師の半分以上 (約 53%) は、「12. シラバスに応じて多種多様な授業内容・授業活動を利用し授業設計する能力」に高い関心を示している。他のグループと比べて、0-3 年の教師が示した 5 つの因子の平均値は、特に高かったり、低かったりするような傾向がなく、その分布が比較的緩やかである。どれかの因子に強い意識を傾けるといよりも網羅的であるという成長ニーズの特徴が見られた。換言すれば、焦点がなく、幅広い内容に関心を持つ傾向がある。

#### 4.2.2 教授年数が 4-6 年の教師

4-6 年の教師は、全体的な成長ニーズに対する平均値も「5」の選択割合も最も高かった。

Kruskal-Wallis 検定を実施した結果、5%水準でグループ間に有意差<sup>(6)</sup>が見られた。Bonferroni 法による多重比較の結果、4-6 年の教師の平均値は 7-18 年の教師よりも有意に高かった ( $p=.004$ )。4-6 年の教授年数を持つ教師の成長意欲が 7-18 年のグループよりも高かった。また、5 つの因子のうち 4 つの因子 (f1: 学習さと関わる能力, f2: 外国語教育知識・能力, f3: 職能的実践能力, f5: 授業力) について、4-6 年の教師の平均値と「5」の選択割合も最も高かった。

他のグループでは研究能力の平均値と「5」の選択割合が最も高いのに対して、4-6 年の教師が最も高い値を示したのは「授業力」である。つまり、4-6 年の教師は授業設計や教育技術利用スキルの向上に最も高い関心を示した。下位項目の値を確認すると、「20. インターネットやパソコンといったメディアを用いて授業を行う能力」( $M=4.59$ ) に対して、65%の教師が「5」を選択し、「12. シラバスに応じて多種多様な授業内容、授業活動を利用し授業設計する能力」( $M=4.53$ ) に対して、53%の教師が「5」を選択した。4-6 年の教師はどちらかに偏っているのではなく、両方を併せ持つことに関心があることが特徴である。つまり、教育内容の知識、教育方法の知識、テクノロジーの知識の 3 者を融合した「技術と関わる教育的内容知識」(小柳, 2016) を用いた総合的な授業実践力の向上が重要視されていることが窺える。

職能開発実践能力についても、4-6 年の教師の平均値も「5」の選択割合も最も高かった。Kruskal-Wallis 検定の結果、グループ間に有意差が確認できた。職能開発実践能力の平均値について、4-6 年の教師は 7-18 年 ( $p=.002$ )、そして 19 年以上の教師 ( $p<.001$ ) よりも有意に高かった。特に「7. 多様なリソースや研修活動などを通して、自らの知識を増やし、教授能力と研究能力を高める意欲」の平均値が 4.88 であり、極めて高かった。

#### 4.2.3 教授年数が 7-18 年の教師

この段階の教師は、研究能力の向上に高い関心 ( $M=4.39$ ) を示しており、その平均値が最も高かった。下位項目のうち、「7. 学術文章を書く能力」の平均値 ( $M=4.47$ ) と 5 の選択割合 (51%) は他のグループと比べて最も高かった。4.2.1 で述べたように、0-3 年の教授年数を持つ教師は学術文章の執筆に特に高い関心 ( $M=4.63$ ) を示している。それと異なり、7-18 年の教師の場合、論文の執筆方法のみならず、研究能力を構成している 4 つの下位項目の平均値の区間が 4.34~4.47 であり、全体的に高かった。つまり、7-18 年の教師は総合的な研究能力の向上を視野に入れながらの論文執筆能力の向上を目指している。同じ研究能力にしても、発達段階によって教師の成長ニーズの傾向が異なると推察できる。

#### 4.2.4 教授年数が 19 年以上の教師

この段階の教師は、他のグループと同様に研究能力に対するニーズが最も高く、その次が学生と関わる能力である。しかし、他の 3 つのグループにおいては、5 つの因子のうち、学生と関わる能力の優先順位が最も低いか、2 番目に低い。「学習者と関わる能力」( $M=4.23$ ) の下位項目のうち、「6. 授業の雰囲気作りをする能力」( $M=4.30$ ) 「16. 学習者に平等に接する能力」( $M=4.26$ ) の平均値が特に高かった。さらに、「16. 学習者に平等に接する能力」に関しては、他の 3 グループよりもはるかに平均値が高かった (0-3 年:  $M=3.79$ , 4-6 年:  $M=4.00$ ,

7-18 年:  $M=4.02$ )。学生と関わる能力に対する高い関心が 19 年以上の教師の成長ニーズの特徴の 1 つであると言えよう。

## 5. 考察

### 5.1 全体的な特徴

中国人大学日本語教師は、研究能力と授業力の向上に高い関心を示した。2000 年代において、中国人日本語教師は、日本に関する知識の獲得に意欲的だった(木谷・坪山, 2000)が、現在は研究能力と授業力により高い関心を示すようになった。教授年数グループごとに分析する際にも、同様の特徴が見られた。これは Huberman (1989) の発達段階と関係なく、どのグループにも重要視されているニーズと言えよう。

研究能力を優先的に選ぶ理由として、中国における大学教員評価制度の重心が研究能力に傾いていること(張, 2017)、日本語教育研究に関心をもちながらも、研究の進め方に対する戸惑い(徐, 2016; 張, 2017)、人手不足で一人当たりの教師の授業負担の増加によって研究に専念できる時間が減少したこと(尹, 2011; 王・李, 2015)、現職者への研究能力開発の支援不足(徐, 2016)といったことが挙げられるだろう。

授業力について、その下位項目は教科と関係なく一般的に教師が備えるべき教授技能(Pedagogical Skill)である。反対に、外国語教育の教科内容(Subject Content)を意味する外国語教育知識・能力へのニーズはどのグループにも優先的に捉えられていない。以上のことから、中国人大学日本語教師は「何を教えるか」(教科内容)よりも、「どう教えるか」(教授技能)に必要な資質・能力を優先的に成長させたいと考えていることが窺える。この結果は、中国の大学日本語教師の多くは、専門が文学、語学、文化であり、教育学出身の者が少なく、適切な教授方法が良い日本語授業を実施する上で必要不可欠の要素の 1 つと認識しているが、あまり自信がないということ(曹, 2021; 張, 2017; 程, 2016)に関連している可能性がある。近年中国における日本語教師研修の内容は語学や文学から日本語教育へ移りつつある(曹, 2021)が、今後教育学関連の研修機会の増加が求められるだろう。さらに、調査は新型コロナウイルス感染症が世界的に流行していた中で実施された。ゼロコロナ政策でいつ都市閉鎖されてもおかしくないような状況の中で、中国における大学教師は常にオンライン授業に切り替えられるように授業準備などをする必要があった。本研究で明らかになった ICT 活用や多様な授業内容・方法に対する高いニーズはこのような時代的背景に関連している可能性もあるだろう。

職能開発実践能力は、他の因子と比べて、その平均値も「5」の選択割合も最も低かった。具体的には、アクション・リサーチやネットワーク構築といった主体的に学ぼうとする姿勢を意味する職能開発実践能力に対する関心は比較的に低かった。先行研究(Mak, 2010; Shriki & Lavy, 2012)では、教師のニーズが現実的であり、彼らは学生指導に即座的かつ直接的に効果をもたらすような領域についての意欲が高いが、アクション・リサーチや関係者との協働といった短期的に成果が得られにくい専門性開発にあまり関心を示さない傾向があると指摘されている。中国人大学日本語教師の成長ニーズにも同様の傾向が見られた。これらの資質能力は、研修内容の一部というよりも、研修参加を通じて得られる「副産物」であり、教師が自らの能動性や主体性を発揮しない限り、獲得しにくいものである。一方で、

主体的で継続的な成長を目指す教師の育成には、教師が自律的に自己の職能開発をする能力育成も必要不可欠であること（来嶋，2021）から、今後、これらの資質能力の開発を研修目標として明示的に掲げる必要があるだろう。

## 5.2 教授年数が0-3年の教師

教師の発達段階モデルを踏まえて考察すると、0-3年の教師は学術文章の書き方の上達に対する成長意欲が非常に高いことが明らかになった。この点について言及した先行研究は確認できなかった。近年中国の大学雇用制度の変化が大きな外的要因と考えられる。多くの大学は新人教師の雇用を終身制ではなく、テニユア制度に切り替えている。新人教師は、契約期間内に一定数の論文を公表しないと、契約更新ができない現状に直面している。多くの新人教師は「生き残る」ために中国語の論文執筆を余儀なくされている。質問項目においては、学術文章の言語（中国語か日本語か）を指定していないが、中国語論文の可能性が大きい。その原因について、近年日本で学位を取得し、中国の大学に就職した日本語教師が大きな割合を示している（程，2016）ことが挙げられる。中国語が母語とはいえ、学術文章を書くための知見が言語に関わらず様に通用するものではないため、中国語による学術文章の書き方の学習は新人の教師にとって大きな課題である。今後新人日本語教師が中国国内の研究環境に適應できるための支援策の考案が必要であろう。

授業力の向上について、授業実践を試行錯誤している0-3年の教師が即時的に活用できる多様な授業内容と方法の「発見」を望んでいることが推察できる。Huberman（1989）によると、この段階の教師の関心は主に「生き残り」と「発見」に集中している。具体的には、「生き残り」ために、「正しい」指導方法の探求に熱心である。授業材料の不足に悩んでいるため、できれば多くの「発見」につながるような学びを行う。Huberman（1989）を踏まえて考えると、0-3年の教授年数を持つ教師は「生き残り」と「発見」のために、授業実践にすぐ活用できる授業内容や活動といった「引き出し」を増やすことにニーズがあると言えよう。よって、この段階の教師に対する支援は、教育実践の内省や批判的な再考といった内容よりも、多様で実用的なアイディアの提供とともに、知識拡充を中心に行われることが望ましいであろう。

## 5.3 教授年数が4-6年の教師

4-6年の教授年数を持つ教師の成長意欲がどのグループよりも高かった。本研究の結果は、中堅前半の教師が専門性開発活動に意欲的である（Richter et al., 2011; Louws et al., 2017）と示した先行研究と一致している。また、Huberman（1989）によると、この時期は教職の安定期であり、教師が3年間前後の教育実践の試行錯誤を通して、ほとんどの状況に対応できる初歩的な指導のレパートリーが出来上がっている。故に、ある程度の余裕を持ち出した時期でもある。

5つの因子のうち、4-6年の教師が授業設計や教育技術利用スキルを代表とする「授業力」の向上に最も高い関心を示した。4-6年の教師は、教育内容の知識、教育方法の知識、テクノロジーの知識の3者を融合した「技術と関わる教育的知識」（小柳，2016）を用いた総合的な授業実践力の向上を重要視している。Huberman（1989）はこの段階の教師は、指導

現場で遭遇する可能性のある多くの場面にもおおむね慣れてきたため、安定期に入っていると述べた。また、彼らは教え方の調整、洗練に意欲的であり、自分らしい教授スタイルを見つけようとする傾向があるとされている。よって、4-6 年の中国人大学日本語教師の場合、教育内容と教育方法とテクノロジーの相互作用を意識した総合的な授業づくりの向上を目指していることが窺える。

職能開発実践能力についても、4-6 年の教師の平均値も「5」の選択割合も他グループより特に高かった。この特徴は、4-6 年の教師の全体的ニーズが最も高いという特徴と合致している。換言すると、職能開発実践能力が教師の成長を構成する下位能力の 1 つであり（来嶋，2021），その向上に意欲的な教師は全体的な資質能力に対する成長意欲も高い可能性がある。Huberman（1989）は、中堅教師になる段階で、教師はある程度現場の教育実践に慣れており、新しい知識・能力の獲得に余裕を持つようになり、専門性開発に意欲的であると述べた。加えて、この段階は役割の変化が求められる時期（Huberman，1989）でもあり、日本語教育関係者との関係構築やコミュニティへの参入といった職能開発実践能力に高い関心が集められた理由の 1 つでもあると言えよう。よって、4-6 年の教師により広い視野での学習者や教育への関与、組織の一員としての役割認識や活動へ参加する機会の提供が求められると言えよう。

#### 5.4 教授年数が 7-18 年の教師

この段階の教師は研究能力の向上に高い関心を示しており、その平均値がどのグループよりも高かった。Huberman（1989）はこの段階の教師が自身の影響力を拡大するために、役職の昇進や役割変換に取り組んでいると述べた。中国の大学では、日本と同様に助教、講師、准教授、教授といった役職が設置されている。中国人大学日本語教師のうち、およそ 11% の教師が教授であり、85% 前後の教師が講師や准教授である（曹，2021）。本研究におけるこのグループの教師のうち、70% 以上が「講師」である<sup>(7)</sup>。これらの教師は役職の昇進や役割変換といった課題に直面している可能性がある。加えて、教師評価制度の重心が研究能力に傾いている傾向（張，2017）があるため、多くの教師は、役職昇進のために研究能力の向上の必要性を強く感じているものの、自分の研究能力に自信がない（李他，2019）。役職の昇進に直面している現状、現行の評価体制の研究能力への傾き、自己の研究能力への自信のなさといった要因が絡まっており、7-18 年の教師は研究能力の向上を喫緊の課題と捉えていることに影響を与えていると推察できる。また、同様に研究能力に高い関心を示した 0-3 年の教師と比べて、7-18 年の教師は総合的な研究能力の向上を視野に入れながらの論文執筆能力の向上を目指している。今後、論文の執筆に関する指導だけでなく、データの収集から分析までの過程を踏まえながらの研究能力の向上を目的とする支援策が必要である。

#### 5.5 教授年数 19 年以上

その他のグループと同様に、この段階の教師は研究能力の向上に高い関心を持っている。19 年以上の教師に特徴的なのは、学生との関わり方が 2 番目に来ている点である。他の 3 つの因子（外国語教育知識・能力、職能開発実践能力、授業力）よりも学習者との関わり方の向上を優先的に考えている傾向がある。これは、年齢差による学習者の考え方への不理解

や、学習者との交流不足などが原因の一つとされている (Shriki & Lavy, 2012)。したがって、19 年以上の教師を対象とする研修では、学習者の心理、学習者の興味・関心に関連する研修内容の提供が望ましいだろう。

## 6. まとめと今後の課題

本研究は、中国人大学日本語教師の資質・能力に関連した成長ニーズについての認識を調査した。中国人大学日本語教師の視点から見た成長ニーズの優先順位は、研究能力、授業力、外国語教育知識・能力、学習者と関わる能力、職能開発実践能力である。教師の発達段階モデルを踏まえて彼らの成長ニーズの特徴を考察した。Huberman (1989) で言及された各段階の発達課題に関連している成長ニーズがある一方、発達段階と関係なく、教師の置かれている制度的環境（例えば、テニユア制度への切り替え）や時代的背景（新型コロナウイルス感染症の流行）の影響で形成された共通の成長ニーズもあった。今後、発達段階だけでなく、教師の置かれている教育環境も考慮した専門性開発支援の提供が求められるだろう。本研究の結果が今後中国における日本語教師を対象とする効果的な専門性開発プログラムの計画に役立つことが期待できる。

本研究には以下の課題が残されている。

第一に、本研究は資質・能力に着目し、日本語教師の成長ニーズの一部を調査した。しかし、今回の調査は成長させたいという意識面の調査にとどまっており、行動レベルからの把握を実施しなかった。成人の学習ニーズは学習の内容だけでなく、学習の目的、方法や形態、継続性、かけられる費用や時間といったいくつかの属性をもつ (藤岡, 2008)。故に、今後これらの要因を同時に考慮し、日本語教師の成長ニーズの優先度と緊急性をよりの確に捉えた上で、その全体像を明らかにする必要がある。

第二に、本研究は発達段階の相違を分析観点とし、教師の成長ニーズの特徴の分析を試みた。多様な養成・研修環境や職場環境に囲まれている日本語教師がいる昨今では、一概に教授年数が年齢に比例するとは言えないものの、教授年数による群分けは、ある特定の時代に教育を受けてきた世代を意味しうる。教授年数の他に、ライフコース (渡部他, 2018)、職場文化と自己効能感 (Zein, 2017) などの要因を包含した変数も教師の成長ニーズに影響を与えていることに留意する必要がある。今後は、質的分析手法を用い、教師の個人的・環境的文脈と関連づけて、本研究で明らかになった成長ニーズが生起した諸要因の解明が求められる。

第三に、本研究は専門性開発における教師の主体性を重視することを出発点とし、教師の考える成長ニーズを調査した。この研究結果は、教師の「声」に耳を傾けることで、教師教育活動に携わる関係者にとって研修活動改善の糸口になることが期待できる。Zein (2017) によると、教師が学びたい内容と教師教育者が感じた教師の学ぶべき内容の間に齟齬が生まれている。よって、日本語教師教育の関係者が考える教師の「成長ニーズ」、つまり、教師の成長に必要な内容についても検討する必要がある。今後の研究は、こうした関係者の視点にも着目し、多面的に教師のニーズの諸相を解明する必要がある。

## 注

- (1) Moore (1977 ; 1978) の時代においては、「Teachers Professional Development」という用語がまだ普及しておらず、「教師のニーズ (Teacher Needs)」という用語が一般的に使用されていた。他には、Savage(1968)の「Inservice Needs」、Borich (1980) の「Training Needs」のような類似した表現の使用も確認できた。これらの研究においては、使用する用語は異なるが、専門性開発活動の開発・改善を目的とすること、資質能力に対する教師の必要度認識を調査したことといった点においては共通している。よって、ここではあえて「教師のニーズ」と訳した。
- (2) 八田 (1995)、木谷・坪山 (2000) などの研究では主に、大人数での集合研修における日本語教師のニーズを調査したため、ここでは「研修ニーズ」(Training Needs) という用語を使用した。成長ニーズ (Professional Development Needs) は、フォーマルな集合研修だけでなく、OJT や自己研修などのインフォーマルな専門性開発の場面における教師が成長させたいと認識している資質・能力も包含している。
- (3) 探索的因子分析は、各観測変数が各因子 (観測変数) からの影響を受けていると仮定し、その影響の強さをもとに因子を抽出している。確認的因子分析は、観測変数それぞれについて、どの概念の測定をするものか決まっている際に用いる因子分析であり、ある観測変数は他の因子からの影響を受けないことを仮定している。よって、1 つの因子に対する因子負荷量の値しか算出できない。
- (4) 教授年数が1年未満の協力者がいるため、0-3 というグループ名を使用した。また、本調査に教授年数 31 年以上の教師が 3 名 (女性 1 名、男性 2 名) いる。Huberman (1989) のモデルから 19 年以降に教員が平穩期に入るとされるため、本研究では 19 年以上のグループに統合し、分析を行った。
- (5) 成 (2021) は「省察的実践能力」という因子名を使用した。その下位項目の多くが職能開発に対する態度、職能開発の実行方法、教職としての役割や責任といった職能開発実践能力 (来嶋, 2021) として捉えることができるため、「職能開発実践能力」に命名した。
- (6) Bonferroni 法を用いて 4 群の多重比較を行う場合、差の検定は 6 回行うので有意水準 5% とすると 1 回の差の検定の有意水準は 6 で割った 0.8% となる。
- (7) 質問紙のフェースシートに教師の役職を問う項目を設置しており、「70%以上」は調査協力者の回答に基づいて算出した値である。

## 参考文献

- (1) 秋田喜代美 (1997) 「教師の発達課題と新任教師のとまどい」『児童心理』51 (5), 118-125.
- (2) 尹松 (2011) 「大学日语专业教师科研动因的个案分析—基于对三位副教授的 PAC 分析结果」『外语教学理论与实践』4, 58-64.
- (3) 王冲・李篠平 (2015) 「中国人日本語教師の自己成長に関する質的研究」『知性と創造：日中学者の思考』6, 168-181.
- (4) 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習理論と実践』アルク.
- (5) 小柳和喜雄 (2016) 「教員養成及び現職研修における「技術と関わる教育的 content 知識 (TPACK)」の育成プログラムに関する予備的研究」『教育メディア研究』23 (1), 15-31.
- (6) 顔幸月・渡部倫子 (2009) 「台湾の大学生が求める日本語教師像—日本語専攻・非専攻による相



- 達」『東呉日語教育學報』33, 4-23.
- (7) 来嶋洋美 (2021) 「外国語教師の継続的職能開発 (CPD) の枠組み」『日本語教育』179, 93-108.
  - (8) 木谷直之・坪山由美子 (2000) 「研修参加者に見る非母語話者日本語教師の特性—1994~1998 年度の調査結果から」『日本語国際センター紀要』10, 69-87.
  - (9) 国際交流基金 (2020) 「海外の日本語教育の現状 2018 年度日本語教育機関調査」<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html> (2022 年 10 月 30 日)
  - (10) 佐藤礼子・渡部倫子 (2007) 「アジア 5 カ国・地域の学習者が求める日本語教師の行動特性—学習年数による相違」『留学生教育』12, 1-7.
  - (11) 徐燕 (2016) 「中国の大学における日本語教育の現状と課題—日本語学習者, 教育実践者, 研究者としての視点から」『専門日本語教育』18, 3-8.
  - (12) 成利楽 (2021) 「中国の高等教育機関における非母語話者日本語教師の成長課題—省察内容に着目して」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要』2, 464-473.
  - (13) 曹大峰 (2013) 「中国における大学日本語教師研修の歩みと課題」『日本学研究』4, 68-72.
  - (14) 曹大峰 (2021) 「中国の日本語教育の変容と展望」『日本語教育』178, 66-78.
  - (15) 中国教育部 (2020) 『普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南』外語教学与研究出版社
  - (16) 張麗梅 (2017) 「中国高校日语专业教师发展现状和发展需求研究—以教学, 科研与能力意识为中心」『日语学习与研究』191 (4), 47-56.
  - (17) 程燕 (2016) 「新中国日语教育的历史与现实」『理论与现代化』5, 123-128.
  - (18) 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.
  - (19) 藤岡英雄 (2008) 『学習関心と行動—成人の学習に関する実証的研究』学文社.
  - (20) 藤長かおる (2001) 「多国籍研修における教授法のコースデザイン—教師は何を共有できるか」『日本語国際センター紀要』11, 89-106.
  - (21) 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)』[https://www.bunka.go.jp/koho\\_hodo\\_oshirase/hodohappyo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908\\_03.pdf](https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908_03.pdf) (2022 年 10 月 30 日)
  - (22) 八田直美 (1995) 「外国人日本語教師のための日本語クラスについての試み」『日本語国際センター紀要』(5) 55-68.
  - (23) 横溝紳一郎 (2002) 「日本語教師の資質に関する一考察—先行研究調査より」『広島大学日本語教育研究』(12) 49-58.
  - (24) 渡部倫子・義永美央子・本田弘之 (2018) 「ライフコースの視点からみた日本語教師の成長—アンケート調査の結果をもとに考える」2018 年度日本語教育学会秋季大会交流ひろば
  - (25) 李薇・秦政春・窦心浩 (2019) 「我国高校日语教师发展现状调查研究」『东华大学学报』19 (2), 211-219.
  - (26) 冷麗敏 (2019) 「高校日语教师发展的现状与课题」『日语学习与研究』204 (5), 45-54.
  - (27) Baird, W., Rowsey, R. (1989). A survey of secondary science teachers' needs. *School Science and Mathematics*, 89 (4), 272-284.
  - (28) Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers.

*American educational research journal*, 38 (4) , 915-945.

- (29) Huberman, M. (1989) . The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91 (1) , 31-57.
- (30) Huberman, M. (1995) . Professional careers and professional development: some intersections.  
In: T.R. Guskey and M. Huberman, eds. *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 193-224.
- (31) Levi-Keren, M., & Patkin, D. (2016) . Mathematics Teachers' Professional Development Program-Needs and Expectations. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 17 (1) .1-32
- (32) Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2017) . Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and teacher education*, 66, 171-183.
- (33) Mak, B. (2010) . The professional development needs of Hong Kong ESL teachers. *Asia Pacific Education Review*, 11(3), 397-410.
- (34) Moore, K. D. (1977) . Development and validation of a science teacher needs - assessment profile. *Journal of Research in Science Teaching*, 14 (2) , 145-149.
- (35) Moore, K. D. (1978) . An assessment of secondary school science teacher needs. *Science Teacher Education*, 62(3), 339-348
- (36) Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011) . Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1) , 116-126.
- (37) Shriki, A., & Lavy, I. (2012) . Perceptions of Israeli mathematics teachers regarding their professional development needs. *Professional development in education*, 38 (3) , 411-433.
- (38) Walsh, F., & Gamage, D. (2003) . The significance of professional development and practice: Towards a better public education system. *Teacher Development*, 7 (3) , 363-383.
- (39) Zein, M. S. (2017) . Professional development needs of primary EFL teachers: Perspectives of teachers and teacher educators. *Professional Development in Education*, 43 (2) , 293-313.