

ISSN 2186-5825

大学日本語教員養成課程研究協議会論集

第 22 号

2025 年 3 月

大学日本語教員養成課程研究協議会

<目次>

【研究論文】

- 1 西野 藍 (国際基督教大学)
八田 直美 (専修大学)
坪根 由香里 (大阪観光大学)

タイの日本語教員養成課程修了生のキャリア選択と専門性の発達
—影響を与えた経験を探る—

【調査・実践報告】

- 19 門脇 薫 (摂南大学)
嶋津 百代 (関西大学)
中谷 潤子 (大阪産業大学)
坪根 由香里 (大阪観光大学)
中山 英治 (大阪産業大学)
北出 慶子 (立命館大学)
西村 美保 (清泉女子大学)
伊澤 明香 (関西大学)
佐野 香織 (長崎国際大学)

「海外に赴く日本語教師の資質・能力」の再検討
—海外経験のある教師教育者による省察的討論をもとに—

- 32 近藤 行人 (名古屋外国語大学)
櫻井 省吾 (名古屋外国語大学)
衣川 隆生 (日本女子大学)
西坂 祥平 (お茶の水女子大学)

日本語教育実習の経験がもたらす実習生の資質・能力観の変容

- 52 鎌田 美千子 (東京大学)
副田 恵理子 (藤女子大学)

大学の日本語教員養成課程で学ぶ第二言語ライティング指導に関する授業開発とその教育実践

- 68 杉本 香 (大阪大谷大学)
西村 美保 (清泉女子大学)
塩田 朝子 (南大阪国際語学学校)
山本 弘子 (カイ日本語スクール)
北出 慶子 (立命館大学)

日本語教育実習における日本語学校と大学との連携を考える
—実習経験者の語りに表れた学びのギャップから—

- 84 中井 陽子 (東京外国語大学)
富樫 里真 (青山国際教育学院)
劉 桂萍 (東北師範大学)

TEM 図による中国人日本語教師がやりがいを持って仕事を続ける要因の可視化
—非母語話者日本語教師のキャリア形成のための支援に向けて—

【研究論文】

タイの日本語教員養成課程修了生の
キャリア選択と専門性の発達
—影響を与えた経験を探る—

Career Choices and Professional Development of
Graduates from Japanese Language Teacher Training Program in Thailand:
Exploring the Influence of Their Experiences

西野 藍 国際基督教大学

NISHINO,Ai International Christian University

八田 直美 専修大学

HATTA,Naomi Senshu University

坪根 由香里 大阪観光大学

TSUBONE,Yukari Osaka University of Tourism

キーワード：タイ、日本語教員養成、複線径路・等至性アプローチ(TEA)、
教育専門職基準、中等教育

1. 研究背景と目的

海外の日本語学習者約 360 万人のうち半数を占めるのは中等教育段階（中学・高校）の学習者であり、彼らに日本語を教える教師の 8 割以上は日本語を母語としない現地教員である（国際交流基金, 2022）。これらの機関で教える現地の日本語教員（以下、中等日本語教員）は、「次世代の若者と日本を取り結ぶ貴重な日本語人材」（西野他, 2020）と言える。そのため、各国の中等日本語教育や教員養成に対し、日本からのさまざまな公的支援⁽¹⁾が行われている。

日本語教育の歴史が長く、学習者数が世界第 5 位のタイでもまた、中等教育機関で学ぶ学習者とその 8 割を占め、教員数もインドネシア、韓国、中国、オーストラリアに次いで多い（国際交流基金, 2022）。日本語は 8 つの主要な第二外国語の一つとされ、国際交流基金（以下、JF）の「日本語教育 国・地域別情報」のタイ（2023 年度）によると中国語に次いで多く学ばれているが、特に 2010 年以降の中等教育の国際化を目指す教育政策によって日本語学習者は著しく増加した。公的機関からの派遣などにより、中等教育機関の日本語教育に携わる日本人も増え⁽²⁾、タイ人教師との協働は重要なテーマとなっている。効果的な公的支援やより良い協働のために、現地の教員や教育制度について理解を深めておくこともまた重要である。

日本では、日本語教員の国家資格化に伴い、日本語教師に求められる資質や、大学における教員養成のあり方についての議論が進んでいるが、タイでは 2005 年に「教育専門職基準および倫理規定」（以下、教育専門職基準）が発出され、それに基づく教員養成が行われている。中等日本語教員になるには「教育専門職免許」が必須だが、その取得方法には二つの経路がある。一つは、教育学部で 4 年（または 5 年）をかけて日本語、

教育、および日本語教育を専門的及び実践的に学ぶ方法、もう一つは、日本語主専攻などの他学部を卒業した後、他の大学⁽³⁾で教職課程を履修する方法である。タイで唯一の日本語教員養成課程⁽⁴⁾を擁する国立コンケン大学教育学部は前者にあたり、日本語教育についての知識と技能を備えた「専門職としての日本語教員」を養成するという位置付けにある。

では、この教員養成課程の修了生は、課程終了後どのようなキャリアパスを歩み、どのように専門性を身につけてきたのだろうか。本稿では、コンケン大学教育学部日本語教員養成課程の設立当初に同課程で学び、現在中等日本語教員（公務員）として5年から10年のキャリアを形成している修了生に注目し、そのキャリア選択と専門性の発達について、複線径路・等至性アプローチ（Trajectory Equifinality Approach: TEA）を用いて質的に分析する。教員養成からキャリア選択、専門性の発達までの過程において、個人が経験した出来事が専門性に関する意識の形成にどのような影響を与えたかを描くことを通して、タイの中等日本語教員についてより深い理解に至ることを目的とする。

2. 先行研究

2.1 タイの教育専門職基準

タイの教員養成制度に関する研究として堀内（2008, 2009）、牧（2012a, 2012b, 2020）、坪根（2007）、西野・平田（2010）、西野（2023）などがある。タイでは2003年に教育専門職免許制度が導入され、教員免許取得には「満20歳以上、認定された教育学系の学位または資格、1年以上の教育実習経験」が必要となった。この制度の導入により、2004年度から教育学部の教員養成は4年課程から5年課程に移行する。さらに2005年に教育専門職基準が制定され、各大学の教員養成課程はこの基準に従うことが求められた（堀内，2008）。

この制度改革に伴い、2004年にコンケン大学にタイ初の日本語教員養成課程が設立された。西野・平田（2010）は、同課程のカリキュラムが教育専門職基準に準拠し、「専門職としての教員」の理念を反映していることを示している。具体的には、専門職基準を構成する3つの要素（図1）について、専門職としての教員が「どうあるべきか」を規定しているのが「倫理規定」、「何をすべきか」を定めているのが「職務遂行の基準」、そして、そのために「何を知っておく／経験しておくべきか」を明示しているのが「知識・経験に関する基準」であると説明し、教員が「学習者中心の教育の実践者」として位置

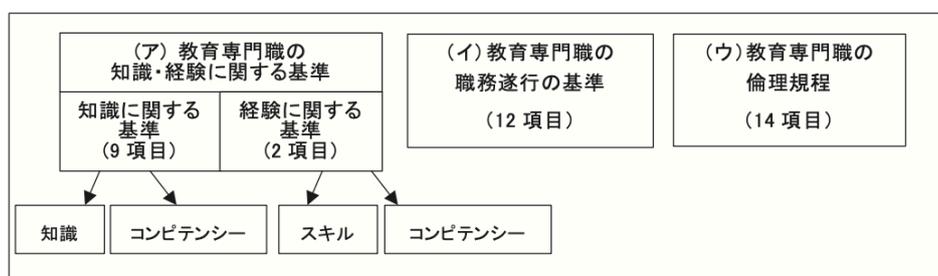


図1 教育専門職基準の全体像（西野2023より転載）

表 1 教育専門職の職務遂行の基準(12項目)(西野・平田 2018 より転載)

1	教師(専門職としての教員)としての成長に関わる学術的活動を常に行っている。
2	学習者にもたらす結果(consequences)に重きを置いて様々な活動実践を決定している。
3	学習者とその潜在能力を最大限に活かせるように取り組んでいる。
4	教育活動が効果的に進むように教育指導の計画を練り、改善している。
5	効果的なものとなるように常に教材(instructional media)について考え、改善している。
6	学習者の人生における成果(permanent results)に重きを置いて教育活動を組織している。
7	学習者の成長(quality development)について体系的に報告する。
8	学習者にとって品行の良き手本である。
9	同僚教員と積極的に(constructively)協力している。
10	地域の住民と積極的に(constructively)協力している。
11	教師として成長するために様々な情報を収集し、活用している。
12	あらゆる場面において学習する機会を学習者に提供している。

づけられていることを指摘している。また、西野・平田(2010)は、1年間の教育実習についても、その内容や評価が「職務遂行の基準」(表1)に基づいて構成されていることを強調し、実習の流れや指導体制などの詳細を報告している。

なお、2018年には、5年課程から4年課程への移行という大きな制度改定が行われ、学修期間が1年短縮された。その際、新しい教育専門職基準が告示されたが、項目数の増減は見られるものの、基本的な方向性は2005年に定められたものから大きく変わっていない(牧, 2020、西野, 2023)。

2.2 タイの日本語教員養成課程修了生を対象とした研究

上述の5年課程のカリキュラムで日本語や教育、日本語教育について学んだ修了生を対象とした研究には、量的に調査した西野他(2022)と、1名を質的に分析した西野他(2020)がある。

西野他(2022)では2004年から2013年に入学した全修了生(1期生から10期生)262名を対象に、インターネットを使ったアンケート調査が行われている。227名(回答率86.6%)から得られた回答を分析し、卒業直後の職業や調査時点での職業、またその選択理由や今後の計画について明らかにしている。結果によると、調査時点で中等日本語教員の職に就いていたのは227名中155名(公務員140名、学校雇用15名)で、全体の68%を占めていた⁶⁾。そして、そのうちの137名(88.4%)は今後も教員を続ける意向を示し、中には大学院進学を希望する者も含まれていた。中等日本語教員を選択した理由として、もともと教員を目指して大学に入学した人も多く、大学で学んだ専門知識を生かせる職業に就きたいという思いがあったこと、教員を続ける理由としては、学んだことを生徒に伝える、生徒の成長に貢献できるといった生徒との関わりや、公務員としての安定性が主だったことが示された。ただし、この質問紙調査からは、なぜその思いに至ったかという経緯を知ることはできない。

また、西野他(2020)は、修了後に中等日本語教員を選択した1名を対象に、TEAを用いて大学入学から約15年間のキャリア形成と維持の過程を可視化するとともに、その間における意識の変容について質的に分析している。結果、この修了生は、社会や歴史、文化といった環境との相互作用を通じて、中等日本語教員は①自分にとって望ましい生活ができる、②生徒の成長に関わるのでやりがいがある、③自分の専門性が高まる

のでやりがいがある、という価値観を形成しており、それがキャリア選択や維持を支えていたことが明らかにされた。さらに、JF などによる日本の公的支援が、③の専門性向上に関する価値観の形成と維持に影響を与えていたことも示されている。しかし、この調査は1名を対象としてその深みを追ったものであり、より多様なケースがあることが推測される。

3. 本研究の方法論及び研究課題

小澤 (2024) によると、日本語教育の分野では近年、学習者や教師のキャリアや意識・態度を取り上げる研究が増え、TEA への注目もまた高まっている。TEA は、「時間を捨象せずに人生の理解を可能にしようとする文化心理学の新しいアプローチ」(サトウ, 2015) で、「複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model : TEM)」、「歴史的構造化招待 (Historically Structured Inviting : HSI)」、「発生の三層モデル (Three Layers Model of Genesis : TLMG)」を統合・総括する考え方である (安田他, 2015)。サトウ・安田 (2023) では、TEA で根幹となるのが「複数の異なった径路を通ったとしても同じ到達点に達する」という「等至性」の概念で、その等しく到達するポイントを「等至点 (Equifinality Point : EFP)」と呼ぶとしたうえで、この等至点の経験者を敬意を持ってお招きして (HSI) 話を聞き、人間の発達や人生径路の多様性と複線性を描くのが TEM であると説明している。TEM では、文化的・社会的な制約と可能性の下で実現される意思や葛藤・迷いを含む個別多様な歩みを分けるポイントである「分岐点 (Bifurcation Point : BFP)」、等至点を経験した人が必ず通る出来事である「必須通過点 (Obligatory Passage Point : OPP)」のほか、等至点への歩みを促したり助けたりする力として「社会的助勢 (Social Guidance : SG)」、制約的・阻害的な影響を及ぼす力として「社会的方向づけ (Social Direction : SD)」などの諸概念 (サトウ・安田, 2023) があり、これらを用いた TEM 図を描くことで、人生の径路における特定の地点で、どのようなせめぎ合いが生じ、その結果、等至点に向けてどのように方向付けられたのかを可視化することが可能となる。

また、TLMG は、仮説的な3つの層によって記号を媒介とした、人間の外界との相互作用を分析するもので、第1層は行動、第2層は記号、第3層は信念・価値観を意味する。第2層の記号は第3層まで行かずに跳ね返されるものもあれば、浸透していくものもあり、中心まで浸透した記号は価値観を変える場合がある。そのような記号が「促進的記号」である (サトウ・安田, 2023)。

対象とする人数の目安として「1/4/9の法則」が提案されており、1人の話を聞いて分析すれば深みが出、4 (±1) 名の話では多様性が見え、9 (±2) 名の話からは径路の類型ができるとしている (安田他, 2015)。TEA はその字義通り、異なる径路が同じ結果に到達するプロセスを明らかにするための有効な方法論である。複数人を対象とすることで、それぞれが異なる個人的経験を持つ中で、選択や行動がどのように社会的・文化的に形成されたのかを把握し、多様性と共通性の両面を探求することが可能となる。

以上の点から、本研究では、日本語教員養成課程修了後に中等教員を選択した修了生の径路の多様性を探るために、西野他 (2020) に3名を加えた4名を対象にした TEM 図を描き、以下の3点の研究課題について分析する。

- 1) 教育専門職基準に基づくカリキュラムで学んだ学生が、養成段階でどのような経験をし、それが卒業時の職業選択にどのような影響を与えたのか
 - 2) 教員としてのキャリアを始めて以後、どのような経験をし、それがキャリア継続にどのような影響を与えたのか
 - 3) 上記の経験を通じて、教員の専門性に関する価値観がどのように醸成されたのか
- TEM 図による多様なキャリア形成過程の可視化を通して、教員養成からキャリア継続、専門性の発展までのプロセスを理解すること、そしてそれぞれが経験する出来事が専門性に関する意識の形成にどのような影響を与えたかを描くことを目指す。

4. 調査の概要

4.1 調査の方法と協力者

本研究は、タイの日本語教員養成課程修了生を対象とした一連の研究プロジェクトの一環である。過去に実施した修了生 1 名 (A) へのインタビュー調査 (西野他, 2020) および修了生全体を対象としたアンケートによる追跡調査 (西野他, 2022) の結果を基に、A と同時期に同カリキュラムで学んでいた 3 名 (B、C、D) をご招待し、話を聞くこととした。この 3 名を選定した理由は、高校時代の日本語学習歴、訪日経験、卒業直後の職業などに多様性が見られた点にある (表 2)。以下、本稿ではこの 3 名に A を加えた 4 名の結果について分析を行う。

表 2 調査協力者のプロフィール

	高校時代の日本語学習歴	在学中の訪日経験	卒業直後の職業	現在の職業	将来の計画
A	なし	なし	中等日本語教員 (公務員)	中等日本語教員 (公務員)	教師を続ける
B	あり	なし	中等日本語教員 (学校雇用)		教師を続ける
C	なし	6 週間 (JF)	無職		教師を続ける
D	あり	6 週間 (JF) 1 年 (交換留学)	日本語の通訳		教師を続ける / 大学院 / 日本語関連の副業

3 名のインタビュー調査は 2020 年 8 月から 2023 年 8 月にかけて実施した。これに先立つアンケート調査では、職業の継続理由や教員として今後学びたいことについて自由記述形式で回答を収集している。4 名 (A、B、C、D) の回答を比較したところ、それぞれ異なる特徴が見られた。たとえば、キャリア維持の理由として、A は「公務員の安定性と自宅からの近さ」、B は「生徒の日本語習得を支えることへのやりがい」、C は「生徒と過ごす日々による幸福」、D は「挑戦や研修による自身の成長」を挙げ、今後学びたいこととして、A は「N2 合格」、B は「高度な日本語知識の習得」、C は「授業計画や指導技術の向上」、D は「実務経験の積み重ね」や「日本語での修士号取得」を目標としていた。

こうした回答のさらなる理解を深めるために、「中等日本語教員を続ける意思がある」を等至点として設定し、話を聞いた。具体的には、半構造化インタビューを各対象者に

3 回行った。1 回目のインタビュー終了後に暫定的な TEM 図を作成し、3 回目のインタビューで TEM 的飽和に達したことを確認した後、一人ひとりの TEM 図を完成させた。

続いて、A の TEM 図も加え、4 名に共通する BFP や OPP を抽出した。SG および SD については類似性の高いものをグループ化し、グループに属さないが等至点への歩みに影響を与えた重要な要素は図に組み込んだ。このような手順を経て、統合 TEM 図を完成させた。

5. 結果

5.1 4 名の統合 TEM 図

作成した統合 TEM 図（図 2、3）で OPP や BFP を境に区分を試みたところ、第 1 期から第 6 期に分けることができた。径路全体を見ると、大きく「養成から職業模索の段階」と「キャリア形成段階」に分けられ、「養成から職業模索の段階」には第 1 期から第 4 期が、「キャリア形成段階」は第 5 期と第 6 期が含まれる。以下では、それぞれの段階における各期の概要を示す。

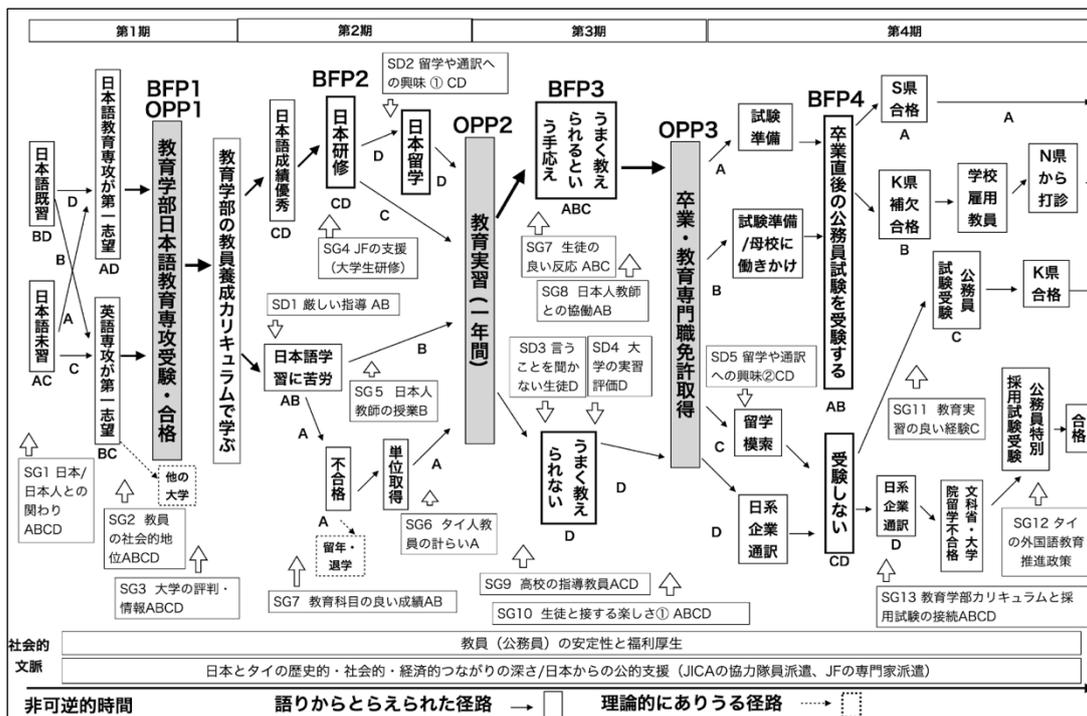


図 2 4 名の統合 TEM 図（養成から職業模索の段階）

5.1.1 養成から職業模索の段階

第 1 期

協力者 4 名は全員、東北部の公立高校で学んだ。所在地（県）はそれぞれ異なる。日本語学習経験があるのは B と D で、文系クラスで週に 6 時間日本語を学んでいた。特に D は中学生時代から独学で日本語を学び、高校では JICA から派遣された青年海外協力隊員の指導も受けていた。A と C は高校での日本語学習経験はなかったが、A は高校

に来ていた日本人留学生と、Cは日本好きの妹のために親が自宅に招いた JICA 隊員（青少年活動）と接した経験があった。このように、タイの地方でありながら全員が何らかの形で日本と関わりを持っていた（SG1）。

大学受験において、日本語教員養成課程を第一志望としたのは A と D だった。A は公務員である中等教員になりたい、D は日本語教師になりたいという強い思いを抱いていた。B と C は英語専攻が第一志望だったが、B は日本語を続けて学ぶことも考えていたため結果に満足していた。C は進路に迷いがあったが、日本留学の機会があると聞き、最終的に日本語教員養成課程を選択した。

教育学部日本語教員養成課程への進学は、当然ながら 4 名の卒業後のキャリアに大きな影響を与えた（BFP1）。この選択には「中等教員（公務員）の社会的地位」（SG2）と「コンケン大学の評判」（SG3）が影響していた。国家公務員である中等教員は安定性や福利厚生が充実しており、タイ社会全般において良い職業と認識されている。親族に教員（公務員）がいる B、C、D に限らず、A もその安定性に魅力を感じていた。また、コンケン大学が東北部で広く知られる大学であったことも選択に影響を与えた。特に日本語への強い興味を持っていなかった A や C にとって、卒業生の公務員就職率や日本留学の可能性やなど、大学から提供された具体的な情報が後押しする要因となった。

第 2 期

入学後、4 名は教育学部のカリキュラムに沿って日本語科目、教育科目、日本語教育科目を学んだ（坪根,2007）。当時の日本語教員養成課程は設立されて間もない状況で、日本語科目の多くは人文社会学部で受講したが、A と B にとって日本語学習は困難を伴った。未習者だった A にとっては授業進度が非常に速く感じられ、既習者の B もタイ人教師による指導方法を厳しく感じた（SD1）。一方、C と D は日本語の成績が良好であった。

この日本語学習への適応は、その後、訪日経験という分岐点（BFP2）となって現れる。当時、クラスで最も成績の良い学生には JF の大学生研修に参加する機会が与えられており（SG4）、C と D はそれぞれ 2 年生の時にクラス代表として日本を訪れた。この経験は後のキャリア選択に大きな影響を与えることとなる。C は、他国の日本語学習者と共に過ごした時間が印象深く、日本語力の不十分さを痛感した結果、卒業後にもう一度日本に留学したいという強い希望を抱いた。D は 4 年生時に再び交換留学の機会を得て日本語への自信を深め、卒業後は通訳の仕事にも挑戦したいという新たな目標を見出した（SD2）。

A はその後も日本語の成績が低迷し、進級が危ぶまれたが、教育学部タイ人教員の計らい（SG6）により留年を免れ、心機一転して学習に励んだ。B も地道に学習を続け、特に大学に派遣されていた JF 派遣専門家である日本人教師の授業は、プレッシャーを感じさせない雰囲気の中で楽しく学べると感じていた（SG5）。A も B も日本語力には自信が持てないままであったが、教育科目や日本語教育科目の成績は良く、順調に履修を進めた（SG7）。

第3期

当時のカリキュラムでは、5年生時に学外の高校で1年間の教育実習を行うことが必須であった（OPP2）。この長期にわたる経験もまた、卒業直後の職業選択に大きな影響を与えた（BFP3）。実習が比較的順調に進んだのはA、B、Cの3名で、AとCは東北部の高校、Bは大学付属校で指導を行った。Aは自らの日本語力の不足を感じつつも、高校の指導教員のサポート（SG9）のもと、授業で工夫を重ね、生徒からの良い反応を得た。Bも最初は優秀な生徒に気後れしたが、日本語は皆初心者であることに気づき、安心して指導できるようになった。Cも高校の指導教員から「教えるのが上手い」と評価され（SG9）、難しい文法をわかりやすく教える自信を身につけていった（SG7）。また、AとBの実習校にはJF派遣や現地雇用の日本人教師がおり、一緒に働く機会を通じて日本語を日常的に使用することもできた（SG8）。そして、3名とも「生徒はかわいい」という思いを抱き、生徒と接する楽しさを知った（SG9）。一方、Dは多くの困難に直面した。実習を行ったのは自身の母校で、日本語教育に熱心な高校であったにもかかわらず、一部の生徒が言うことを聞いてくれないという問題（SD3）に悩まされた。さらに、4回にわたる大学教員の訪問評価で低評価が続き、評価が下がっていく原因を見いだせずに苦しんだ（SD4）。それでも、生徒と接する楽しさを感じていた点は、他の3名と共通していた（SG9）。また、高校の指導教員もサポートしてくれた（SG9）。このように、具体的な経験はそれぞれ異なっていたものの、全員が1年間の実習を終え、教育学部の5年間の課程を修了する。そして「教育専門職（日本語）の免許」を取得した（OPP3）。

第4期

タイでは一般的に、在学中ではなく卒業してから就職活動を行う。卒業直後の公務員試験を受けたかどうかを分岐点（BFP4）としてその前後を追うと、公務員となるまでの多様な経路が見えてきた。まず、Aは卒業後すぐに公務員試験の準備を始めた。採用試験は年に1回、バンコクおよび各県で実施されるが、日本語教員の募集人数は非常に限られており、全国でわずか2、3名であった。その中でAはバンコク近郊のS県で高い競争率を突破して合格、公務員となった。Bは公務員試験の準備と並行して、自らの母校で日本語教員として雇用されるよう働きかけを行っていた。公務員試験は補欠合格となったため、母校で学校雇用教員として働いたが、翌年にN県からの公務員採用通知を受け、正式に公務員となった。Cは、どうしても留学したいという思いがあり（SD5）、公務員試験を受験しなかった。採用された大学教員の職も辞退するなど進路に揺れる中、1年間奨学金を探し求めたものが見つからず、自問自答の末に「まず仕事をしてから留学の機会を探ろう」と考えを改める。翌年、公務員試験を受験し、東北部のK県で1位合格を果たした。留学を諦めたCが通訳ではなく中等教員を選んだ背景には、教育実習での良い経験が影響していた（SG11）。Dはもともと日本語教師志望だったが、卒業直後は公務員試験を受験せずに通訳の仕事に就いた。その理由は、留学を通じて日本語を使った仕事や日本人と共に働くことへの関心が高まり、その思いが変わらなかったためである（SD5）。そこで最終的には中等日本語教員になることを前提に、まずは日系企業に勤めることにした。その後、複数の企業で数年間働いたが、Dにとって望ましくない

出来事もあり、日本の文部科学省による大学院留学に挑戦するも不合格に終わった。それを機に中等教員へのキャリアチェンジを決意する。当時はタイ政府による外国語教育強化政策⁽⁶⁾が進行中で（SG12）、Dはその政策下で行われた公務員特別採用試験に合格した。待機期間中に学校雇用教員として別の県の学校に勤務した後、地元隣接するR県で公務員となった。

ここまでが、4名が日本語教員養成課程入学から中等日本語教員（公務員）になるまでの径路である。途中、それぞれに揺れもあったが、中等日本語教員になるという選択を途絶えることなく支え続けた社会的背景として「日本とタイの歴史的、社会的、経済的つながりの深さ」、「日本からの公的支援」、そして「教員（公務員）の安定性と福利厚生」があった。また、最終的には全員が公務員となったわけだが、当時の日本語を専門とする教員の採用数は非常に少なかったことは看過できない。その状況下でA、B、Cは試験で上位の成績を収め、公務員の職を得ることができた。Dも特別採用試験で問題なく採用されている。「教育学部の卒業生にとって試験は難しい」という声もあり、教育学部のカリキュラムと教員採用試験のどちらもが教育専門職基準を基盤としていたこともまた、キャリア実現を可能とする要素となっていたことがわかる（SG13）。

5.1.2 キャリア形成段階

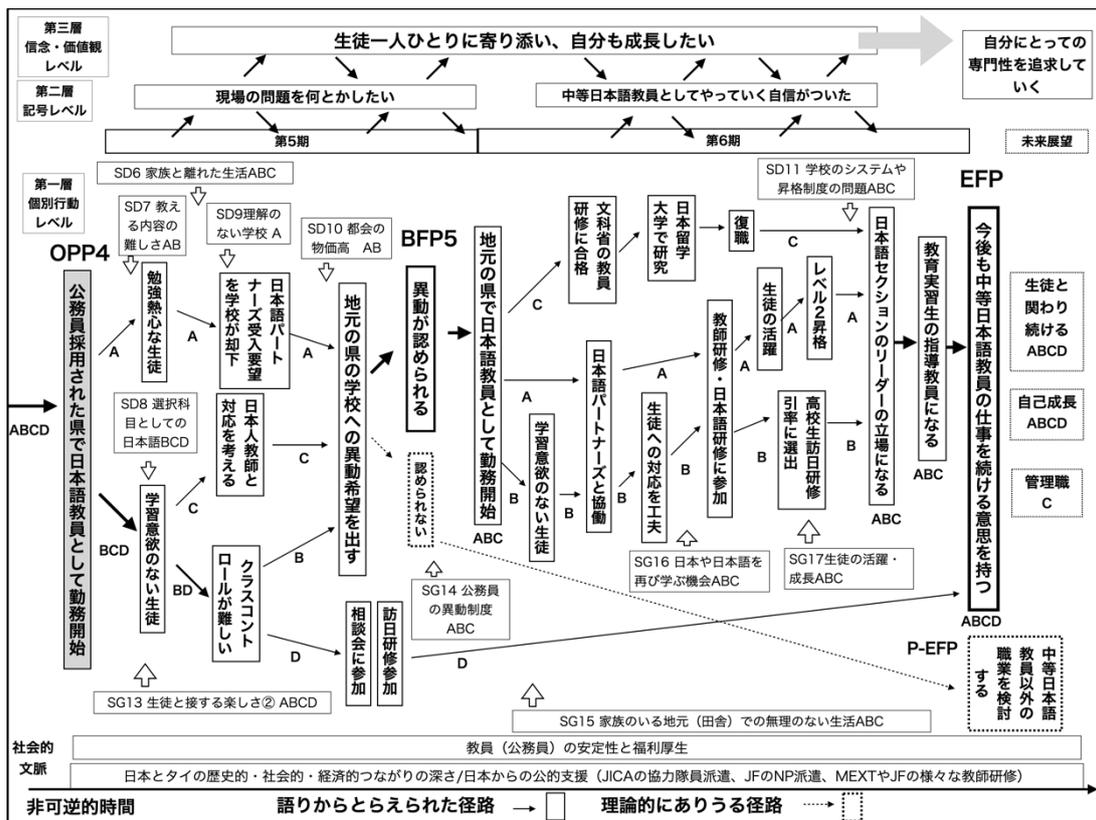


図3 4名の統合 TEM 図 (キャリア形成段階)

第5期

4名はいずれも地元を離れた県で公務員として採用されたため、見知らぬ地で中等日本語教員としてのキャリアを歩み始める(OPP4)。家族と離れた生活(SD6)は大変だった。また、教育実習を行った学校が日本語教育に熱心だったのに対し、新しく赴任した学校ではそのような環境が必ずしも保証されているわけではなかった。その中で比較的順調だったのがAとC、難しさを感じたのがBとDであった。

Aが赴任した学校の生徒たちは勉強熱心であった。日本語力に自信がなかったAにとって、学外でも日本語を学ぶ優秀な生徒に対し複雑な内容の日本語を教える難しさ(SD7)はあったが、教員生活全般には満足していた。ただ、日本人教師がおらず、日本語を使う機会がないという問題があった。Aは学校にJFの日本人アシスタント(日本語パートナーズ、以下NP)の受け入れを要望するも却下され、理解のなさを課題と感じる(SD9)。他方、B、C、Dが赴任した学校では、生徒の多くが日本語に関心を持たず、学習意欲が低い傾向にあった。日本語は選択科目である上に、多くの学校では生徒が自ら選ぶのではなく成績によって履修が振り分けられるという仕組みが関係していた(SD8)。タイの外国語推進政策によって日本語科目が多くの学校で開講されるようになった反面、現場では、興味のない学習者を教えなければならなくなったということである。Bは生徒との関係がうまく築けず、怒ることが多くなって雰囲気悪化を悪化させてしまい、授業運営に苦勞した。また、自身の日本語力に対する不安もあり、複雑な内容を教えることが心配だった(SD7)。Dもまた、実習時と同様にクラスコントロールが課題となる。Cも同様の状況だったが、Cは学習意欲の低さを「単に日本語に興味がないから」と受け止め、どうすれば興味を持たせられるかを工夫した。Cの学校にはJICAから派遣された日本人教師がおり、一緒に生徒への対応方法を考えることができた点も大きかった。

このように、初任校では全員がそれぞれの課題を抱えていたものの、共通していたのは、勉強熱心な生徒、日本語に興味を持つ生徒の存在や、生徒と一緒に過ごし生徒に教えることの楽しさ(SG13)だった。これは教育実習の経験を通じて醸成された思いが、再び活性化したものと考えられる。そのため、困難はあったものの、中等日本語教員を辞める決断をした者はいなかった。

なお、タイの中等教員は、着任して2年以上経つと公務員としての地位を維持したまま、採用された県から他県への異動願を出すことが可能である(SG14)。A、B、Cは初任校で2年以上勤務した後、地元への異動願を提出した。理由として、実家の近くに住みたいという思いのほか、都会に近い赴任地での物価の高さがあった(SD10)。異動願が受理されなければ離職も選択肢に入ったかもしれないが、3名全員が異動を実現できた(BFP5)。この地元回帰の傾向は日本ではそこまで見られないが、親元で生活し支えるというタイの社会文化的特徴に根ざすものである。そして、公務員にはそれに応える柔軟な制度があった。この点もまた、中等日本語教員としてのキャリアの維持を後押しする要因となっていたと考えられる。

第6期

A、B、Cは2校目で日本語教員として勤務を開始した。地元の県への異動が実現した

ことで無理のない生活が可能となり（SG15）、新たな経験を積んでいく。なお、Dは教員としてのキャリアが短いことから、まだこの段階には至っていなかった。

Aが赴任した2校目にはNPが派遣されており、前任校で受け入れがなかったAは積極的に交流を図った。そのことを通じて日本語力を向上させたいという意欲が芽生え、学期休みを利用してJFによる日本語研修や教師研修に積極的に参加するようになる（SG16）。Bは、2校目でも学習意欲のない生徒が多く、1校目と同様に生徒との関係構築に苦勞する。しかし、着任4年目にNP受け入れが始まり、初代NPは日本での教師経験が豊富であったため、生徒との関係について何度も話し合った。Bは「厳しいだけの教師はよくない。日本語に興味のない生徒のことも理解する必要がある」と考えるようになる。そしてその後は、2代目以降のNPと協働しながら、生徒の状況に応じた柔軟な指導方法を取り入れるようになった。また、NP受け入れでJFとの関係が深まり、BもJFのバンコクでの研修や訪日研修に積極的に参加するようになった（SG16）。Cの2校目は、日本語科目を新たに開講した学校で、着任後はカリキュラム作成から授業まで全てを1人で担当していた。その中で日本の文部科学省による教員研修のことを知り、留学の希望を持ち続けていたCは選抜試験を受ける。合格し、赴任先の校長の理解のもと、学校に籍を置いたまま日本の大学で1年半の研究を行う機会を得たCは、念願の長期日本滞在を果たし、タイ人と日本人の考え方や文化的背景の違いを以前より理解できるようになった。

その後、Aは生徒が日本語コンテスト全国大会に出場するなど顕著な成果を上げ、公務員（教員）の等級レベル1からレベル2に昇格した。Bは複数のJF研修に参加する中でJFバンコク職員の信頼を得、高校生の訪日研修の引率教員に選ばれる。また、学校の上司との意見の衝突とその顛末から「日本語を教える自分は組織にとって重要な存在だ」という自負を持つようになる。Cもまた、教師としての自信を深め、復職後はNPとの協働やJFの研修への参加を積極的に行うようになった。いずれも生徒の成長や活躍が大きな喜びとなっていた（SG17）。

現在、3名は日本語セクションのリーダー的存在として、後輩のタイ人教員を指導する立場にある。コンケン大学日本語教員養成課程の教育実習生の指導教員も務め、現職教員としての経験を活かし、中等日本語教員養成の一翼を担っている。日本語教育への理解がない上司や煩雑な学校事務、納得できない制度（SD11）に直面し意欲が低下することもあるが、公務員を辞めるほどの問題には至っていない。まだ第6期に至っていないDも含め、4名ともに中等日本語教員としての未来展望を描いており、その目標や展望に基づいて今後もキャリアを継続する意思を持っている（EFP）。

ここまでの、中等日本語教員（公務員）になってから現在までの径路である。キャリア選択と同様に、社会背景としての「日本とタイの歴史的、社会的、経済的つながりの深さ」、「日本からの公的支援」、そして「教員（公務員）の安定性と福利厚生」は教員としてキャリア維持を支えるものとなっていた。

5.2 専門性にまつわる価値観の醸成

研究課題3を受け、4名の専門性にまつわる価値観の醸成の過程を見るため、キャリ

ア形成段階の TEM 図 (図 3) に TLMG の第 1 層、第 2 層、第 3 層を示した。

第 5 期には、第 1 層の個別行動レベルで、4 名全員が「生徒と接する楽しさ」を感じた一方で、B、C、D の 3 名は「学習意欲のない生徒」への対応が求められ、クラスコントロールが課題だと気づいた。また、A も理解のない上司の存在に問題を感じており、これらの出来事から、4 名全員に「現場の問題を何とかしたい」という記号が現れる。第 5 期において、その問題を解決できた者もできなかった者もいるが、その記号は教師としてのその後の成長を促す原動力となった。

その後、地元へ異動し 2 校目での勤務となった A、B、C は、NP との協働や研修 (教師研修・日本語研修) への参加、留学などをそれぞれ経験する。生徒一人ひとりの学習意欲に違いがある中で、意欲の低い生徒への対応だけでなく、日本語学習や活動、例えば日本語スピーチコンテストなどに熱心に取り組む意欲的な生徒の指導にも関わるようになり、その活躍を通じて教師としての成長を実感するようになる。さらに、勤務校では日本語教員の同僚や後輩ができ、日本語科目のリーダー、教育実習生の指導教員など、学内での役割も広がった。これらの経験から、第 6 期の 3 名には「中等日本語教員としてやっていく自信」という記号もまた生まれていた。

4 名は、それぞれが勤務校の背景や担当する生徒の特性に応じて、良い教師になるための実践に取り組んでいる。その具体的内容は自身の日本語力や教授能力の向上、教員としての昇格、さらには学校組織内での活動範囲の拡大など多岐にわたる。第 2 層で生まれた記号が、「生徒一人ひとりの成長に寄り添い、自分も成長したい」という第 3 層の信念や価値観の醸成を促し、さらには「自分にとっての専門性を追求する」という未来の展望を切り開く促進的記号となっていたと言えるのではないだろうか。

6. 考察

6.1 研究課題についての考察

研究課題 1：教育専門職基準に基づくカリキュラムで学んだ学生が、養成段階でどのような経験をし、それが卒業時の職業選択にどのような影響を与えたのか

タイの専門職基準に基づく日本語教員養成課程のカリキュラムには、日本語専攻と比べていくつかの特徴がある。一つは、日本語科目と教育関連科目の双方が同等に重視されている点であり、もう一つは、中等教育段階の学校での 1 年間の教育実習が必須とされている点である。また、コンケン大学の日本語教員養成課程では、大学間協定に基づく交換留学の提供や、JF の支援を受けた研修参加など、訪日機会が得やすい環境が整っていたことも特筆される。これらのカリキュラムや制度によって社会的に形作られた経験が 4 名の職業選択にどのような影響を与えたのか、統合 TEM 図を用いた分析を通じて明らかになった。

まず、「日本語教員養成課程のカリキュラムで学んだ経験」である。一般的に、外国語学習や習得には個人差があり、努力しても成果が出にくい場合がある。日本語学習に困難を感じていた A と B は、日本語主専攻であれば成績の悪い生徒と見なされていたかもしれないが、教育学部のカリキュラムでは教育関連の科目が多く含まれており、A と B はその分野で良好な成績を収めていた。日本語が苦手でも教育科目が得意で、教える

ことが上手な学生が活躍できる場があったことは教育学部の特徴と言えるだろう。A と B は卒業後も迷うことなく日本語教員の道を選び、大学で学んだ知識を基に採用試験で好成績を収め、公務員としてのキャリアをスタートさせている。このことから、日本語力の高さだけが教員としての資質を決定づけるものではないことが改めて示唆される。

一方で、日本語の成績が優秀だった C と D は、その能力を評価されて日本留学の機会を得た。この訪日経験は、日本語学習への意欲を高めただけでなく、視野を広げ、挑戦への意欲を生み出す契機となった。しかし、この経験が卒業後すぐに教員になる選択をためらわせる要因にもなった点は興味深い。訪日経験が中等日本語教員になるキャリア選択を直接的に後押ししなかったことは、選択において日本語力以外の要因がより重要であることを示唆している。

次に、必修科目であった「教育実習の経験」である。教育実習は、教育専門職免許付与の要件として位置付けられ、厳格な指導と評価体制のもと実施されていた。特に、教案作成や授業研究などの実践的な取り組みは、専門職基準に基づくスキルを育成するだけでなく、教えることへの手応えや自信を育む貴重な機会となった。また、生徒と長期間関わる中で教師としてのやりがいや楽しさを実感し、教師という職業に対する肯定的な印象を形成する場ともなっていた。

さらに、この実習の経験は、卒業後のキャリア選択及び長期的なキャリア形成にも大きな影響を与えていた。例えば、C は卒業直後一度は教師以外の道を模索していたが、教育実習での良い経験が後押しとなり、最終的に教員としてのキャリアを選択した。一方、D は教育実習で低評価を受けて一時的に自信を喪失し、卒業後すぐに教員となることをためらった。しかし、生徒への強い思いが根底にあったことから、最終的には中等日本語教員としてのキャリアを確立するに至った。このように、教育実習は教員としての適性を知る場であると同時に、実際の教育現場での経験を通じて「教えることの楽しさ」や「生徒への思い」を深める契機であったと言える。

研究課題 2：教員としてのキャリアを始めて以降、どのような経験をし、それがキャリア選択（維持）にどのような影響を与えたのか

大学時代とは異なり、教員としてのキャリアを始めて以降、全員に共通する必須通過点があるわけではない。しかし、統合 TEM 図を作成した結果、いくつかの緩やかな共通点が見出された。それぞれに良い経験や苦労する経験があったが、特に以下の 3 つがキャリア維持に影響を与えていた。それが「生徒との直接的な関わり」、「日本人教師との協働や研修参加」、「安定した生活環境への移行と教員としての地位向上」である。以下、それぞれの内容を簡単にまとめる。

まず、「生徒との直接的な関わり」である。この経験は一度限りではなく、教育実習時から教員としての日々の業務に至るまで続いている。生徒との関わりを通じて、全員が教職におけるやりがいや幸福感を高めていた。中には、日本語学習意欲の低い生徒への指導に苦悩する場面もあったが、生徒への思いが揺らぐことはなく、その存在はむしろキャリアを維持する強い動機付けとなっていた。

次に、「日本人教師との協働や研修参加」の経験である。特に A や B にとって JF から

派遣された NP の存在は行動変容の契機となり、その意義は大きかった。また、JF やタイ教育省が提供する研修は年間を通じて複数回実施されており、バンコクで行われるものと日本を訪れるものの 2 種類がある。4 名全員がそれぞれの状況に応じてこれらの研修に参加しており、新しいアイデアを得るだけでなく、自信を深めたり、気持ちをリフレッシュさせたりする場となっていた。これらの研修は日本の公的支援の一環だが、キャリア維持を支える重要な要素であった。

最後に、「安定した生活環境への移行と教員としての地位向上」について、A、B、C は地元への異動が実現したことで生活の安定が得られ、キャリアを継続しやすい環境が整った。また、公務員としての昇格や教育実習生の指導教員など、より責任ある役割を担うようになったことで自己の価値を実感し、教職へのやりがいをもさらに高める結果となったと思われる。これらの経験は、今後も中等日本語教員として続けていけるという自信につながり、具体的な未来展望を描くための基盤となっていた。

研究課題 3：上記の経験を通じて、教員の専門性に関する価値観がどのように醸成されたのか

「生徒一人ひとりの成長に寄り添い、自分も成長したい」という専門性に関する価値観は、中等日本語教員としての現場経験に基づくものである。この価値観は、選択科目である日本語が主要教科とは異なり、学習意欲の低い生徒が多いという現実と直面し、それを課題として受け止め、解決を模索する中で生まれた。その後、この価値観は、学習意欲や能力の高い生徒の関わりや、日本から派遣された教師や NP との協働、訪日を含む教師研修の機会等の経験を通じて、4 名それぞれに醸成されていった。その背景には、学習者に真摯に向き合い、より良く教えられる教師になりたいという共通の思いがあった。

また、この価値観は、教育専門職基準の「職務遂行の基準 12 項目」(表 1) ともいくつかの点で結びつきがある。学生時代には明確に意識されていなかったかもしれないが、特に、多様な学習者の学習と成長を考えること (2、3、6、12)、教師としての自己成長を目指すこと (1、11) は、共通するものがある。日本語教員養成課程で学んだことが、それぞれの実践を通じて具現化され、最終的に価値観となったとも考えられるのではないだろうか。

6.2 アンケートによる追跡調査の回答を超えて見える成長の本質

最後に、将来の展望に関して、TEA を用いて各自の径路を追った視点で、改めてアンケートによる追跡調査における 4 名の回答を眺めてみたい。

A は「公務員の安定性と自宅からの近さ」をキャリア維持の理由に挙げ、「N2 合格」を今後学びたいこととして回答していた。一見すると安定志向の回答に見えるが、その背景には教師としての一貫した思いと日本語力に対するコンプレックスがあった。A は日本語学習において困難を感じており、教師になってからも日本語力の不足を課題と感じていたが、優れた教育力でそれを補い、周囲から高く評価されてきた。その後、第 5 期での NP との協働を通じて、日本語力を具体的に向上させたいという目標を持つよう

になった。「N2 合格」は単なる資格取得ではなく、今後も自身がキャリアの中で日本語と向き合っていくための目標設定だと思われる。

B は「生徒の日本語習得を支えることへのやりがい」をキャリア維持の理由に挙げ、「高度な日本語知識の習得」を今後学びたいこととして回答していた。B は大学で学んだことを活かすのが当然と考え、迷うことなく教師の道を選んだが、日本語学習に興味のない生徒との関係構築がうまくいかず、長期にわたって苦勞した。第 5 期に、教師の対応次第で生徒もまた変わる可能性に気づいたことが成長のきっかけとなっており、B のやりがいには、教えることへの強いこだわりと使命感が感じられる。今後についても、長期の日本滞在経験がないことから生じる日本語力への不安を抱えつつも、努力を重ねて知識を深めていこうとする様子が見える。

C は「生徒と過ごす日々による幸福」をキャリア維持の理由に挙げ、「授業計画や指導技術の向上」を学びたいこととしていた。一見すると教育現場に喜びを見出しているようだが、その背後には教師という道を選ぶまでに迷いがあった経緯がある。特に短期の訪日研修が一時的に教師への道を阻害したが、自ら軌道修正し、最終的に教師としてのキャリアを確立した。教師になってからの留学を実現させ、管理職を目指す長期的な展望を持つ C の姿勢は、日本語教育に対するより広い視野に基づいている。

D は「挑戦や研修による自身の成長」をキャリア維持の理由に挙げ、「実務経験の積み重ね」と「日本語での修士号取得」を今後学びたいこととして回答していた。この向上心の背景には日本語への強い愛着と多様なキャリアへの興味がある。D は日本語授業で他の 3 名より多くの困難を経験してきたものの、それらを成長の糧として捉え、教師としての実務経験をさらに重ねたいと考えている。また、D は教材作成やブログ執筆など幅広い教育活動に積極的に取り組むと同時に、大学院進学や翻訳といった別分野にも目を向けている。これまでの多様なキャリア経験を基に、日本語教育を多角的な視点から捉えようとしている姿勢が感じられる。

以上、それぞれ異なる状況や経験を持つ中で、共通して成長を志向している 4 名には、日本語教育に対する深い思いが感じられた。タイの教育専門職基準にもとづくカリキュラムで学んだ 4 名は、教員として「学習者中心の教育の実践者」を目指し、それぞれが自分なりの道を歩み続けていると言えるのではないだろうか。

7. まとめと今後の課題

本稿では、タイの日本語教員養成課程修了生のキャリア選択と維持に影響を与えた経験を探り、また、その過程でどのように専門性が醸成されたかについて、TEA を用いて質的に分析を行った。4 名の統合 TEM 図を作成することで、個々が多様な経験を積み、異なる経路を辿りながらも、同じ等至点に至る様子を可視化することができた。

分析の結果、学生時代には「日本語教員養成課程のカリキュラムで学んだ経験」と「教育実習の経験」が、教員になった後には、「生徒との直接的な関わり」「日本人教師との協働や研修参加」「安定した生活環境への移行と教員としての地位向上」といった経験が、それぞれキャリア選択や維持に影響を与えていたことが明らかになった。さらに、教員としての実践を通じて「生徒一人ひとりの成長に寄り添い、自分も成長したい」と

いう専門性に関する価値観が醸成されており、この価値観は現場での具体的な経験から生まれるとともに、教員養成の基盤である教育専門職基準とも深く結びついていることが確認された。

本研究では、修了生を対象とした追跡アンケートの回答を TEA による分析後に再解釈する試みも行った。これにより、一見単純に見える回答にも、それぞれの背景や経緯を掘り下げることで込められた意味や意図があることがより深く理解でき、量的調査と質的調査を併用することで、全体像と個々の本質に迫る分析が可能であることを示した。

最後に、本研究の対象は日本語教員養成課程が開設されて比較的間もない時期に入学した修了生であった。このことから、今後は、それ以降の修了生を対象とした調査研究も行う必要がある。これは、タイの教員養成および中等日本語教育に関する政策の変化が、個人のキャリア選択・維持および専門性の発達にどのような影響を与えるのかを明らかにするためである。特に、教員養成課程が4年に変更された新制度の下で学んだ修了生に対する調査は、今後の中等教育における日本語教育支援や教育現場での協働の促進に寄与する上でとりわけ重要だと言える。これを今後の課題としたい。

注

- (1) 日本からの支援は、主に国際交流基金 (JF) や国際協力機構 (JICA) 等の公的機関によって行われている。その内容には日本人教師やアドバイザーなどの派遣、現地教員の訪日研修招へい、教師会支援などがあるが、日本からの派遣の種類や資格については、西野 (2019) を参照。
- (2) 2025 年現在、日本からタイの中等日本語教育に対する公的支援として、JF 専門家、JICA 海外協力隊、JF 日本語パートナーズが派遣されている。JF 専門家は、バンコク日本文化センターを拠点に中等教育全体の支援を担うほか、派遣地域での広域的な教師支援を担当している。JICA 協力隊は、主に派遣先の学校で日本語教育に従事する。2014 年に始まった JF 日本語パートナーズは、現地教員のアシスタントとして授業を補助しており、2023 年までに累計 698 名が参加した。タイの日本語教育に対する日本からの公的支援の歴史については、西野 (2024) を参照されたい。
- (3) 各地域に位置するラチャパット大学。各地の教員養成大学から発展した地域密着型大学である。
- (4) 教育学部では教育の専門家を育成することを目的としており、日本語教育専攻の学生は「日本語」科目に加えて「教育」および「日本語教育」の科目を履修する必要がある。このため、日本語の専門家を育成することを目的とした日本語主専攻の学生と比較すると、日本語の学習時間数や内容に差異が生じる。(具体的なカリキュラムについては坪根 2007, 西野 2023 を参照)
- (5) 残る 72 名 (32.0%) は日系企業の通訳、中等教育機関以外の日本語教師、その他日本語を使う仕事等に就いており、最も多かったのは日系企業の通訳であった。
- (6) 2013 年から 5 年間行われたこの政策によりタイ政府は外国語教員の特別採用を行った。

参考文献

- (1) 小澤伊久美 (2024) 「複線径路等至性アプローチ (TEA) の鍵概念—日本語教育研究で TEA を

活用するために―』『日本語教育』187号, 45-59.

- (2) 国際交流基金 (2022) 「2021 年度海外日本語教育機関調査」
(<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey21.html>) (閲覧日 2024 年 11 月 30 日)
- (3) 国際交流基金 「日本語教育 国・地域別情報」のタイ (2023 年度)
(<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/thailand.pdf>) (閲覧日 2025 年 2 月 5 日)
- (4) サトウタツヤ (2015) 「TEA というアプローチ」安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編『ワードマップ TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』第 I 部, 第 1 章新曜社, 3-28.
- (5) サトウタツヤ・安田裕子監修 (2023) 『カタログ TEA—図で響きあう—』新曜社
- (6) 坪根由香里 (2007) 「コンケン大学教育学部日本語教育プログラムにおけるカリキュラム」『国際交流基金バンコク日本文化センター』4, 213-222.
- (7) 西野藍 (2019) 「①海外派遣プログラム」義永美央子・嶋津百代・櫻井千穂『ことばで社会をつなぐ仕事—日本語教育者のキャリアガイド—』凡人社, 10-13.
- (8) 西野藍 (2023) 「タイの教員養成制度改定から見えてくるもの—これからの中等日本語教員に求められるコンピテンシーとは—」『ICU 日本語教育紀要』19, 1-17.
- (9) 西野藍 (2024) 「第 7 章 海外の日本語教育支援と教師派遣—教師が現地に飛び込む意味」西口光一監修『一歩進んだ日本語教育概論—実践と研究のダイアローグ—』大阪大学出版会, 99-116.
- (10) 西野藍・坪根由香里・八田直美 (2020) 「タイの中等日本語教員 A のキャリア形成過程—複線径路・等至性アプローチ (TEA) による分析—」『ICU 日本語教育紀要』16 号, 3-19.
- (11) 西野藍・八田直美・坪根由香里 (2022) 「タイの大学日本語教員養成課程卒業生の追跡調査から見るキャリア選択の実態—中等日本語教員を職業として選ぶ理由—」『国際交流基金日本語教育紀要』18 号, 119-130.
- (12) 西野藍・平田真理子 (2010) 「専門職としての日本語教員養成—タイ・コンケン大学の事例研究—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』7, 71-80.
- (13) 堀内孜 (2008) 「タイ国における教育職員免許制度及び 5 年課程教員養成制度の実施過程に関する研究」『平成 15 年度～平成 17 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (c)) 研究成果報告書』
- (14) 堀内孜 (2009) 「タイ国における 5 年課程教員養成制度—制定経緯・概要・課題—」『京都教育大学紀要』114, 133-148.
- (15) 牧貴愛 (2012a) 『タイの教師教育改革—現職者のエンパワメント—』広島大学出版会
- (16) 牧貴愛 (2012b) 「「聖職者的教師」と「専門職的教師」の調和を目指す国」小川佳万・服部美奈 (編著) 『アジアの教員—変貌する役割と専門職への挑戦—』第 9 章, ジアース教育新社, 216-236.
- (17) 牧貴愛 (2020) 「タイにおける「研究に基礎を置く」教員養成の制度的基盤: 実践研究を中心に」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要教育学研究』1, 246-255.
- (18) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編 (2015) 『ワードマップ TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP20K00702 の助成を受けたものです。調査に当たり、研究協力者であるアモンラット・マノバン氏（コンケン大学）、マイトリー・インプラシッタ氏（同）、サラウット・ジャクペン氏（同）、プラパー・セーントーンスック氏（国際交流基金バンコク日本文化センター）には多大なご協力をいただきました。また、コンケン大学教育学部日本語教育プログラムの先生方、本研究のインタビューにご協力くださった皆様にも深く感謝申し上げます。ここに記して謝意を表します。

【調査・実践報告】

「海外に赴く日本語教師の資質・能力」の再検討
—海外経験のある教師教育者による省察的討論をもとに—
Reconsidering the Qualities and Abilities of Japanese Language Teachers
Going Overseas: Based on a reflective discussion
by teacher educators with overseas experience

門脇 薫 摂南大学
KADOWAKI, Kaoru Setsunan University
嶋津 百代 関西大学
SHIMAZU, Momoyo Kansai University
中谷 潤子 大阪産業大学
NAKATANI, Junko Osaka Sangyo University
坪根 由香里 大阪観光大学
TSUBONE, Yukari Osaka University of Tourism
中山 英治 大阪産業大学
NAKAYAMA, Eiji Osaka Sangyo University
北出 慶子 立命館大学
KITADE, Keiko Ritsumeikan University
西村 美保 清泉女子大学
NISHIMURA, Miho Seisen University
伊澤 明香 関西大学
IZAWA, Sayaka Kansai University
佐野 香織 長崎国際大学
SANO, Kaori Nagasaki International University

キーワード：海外、日本語教師の資質・能力、教師教育者、省察、教師養成

1. はじめに

文化審議会国語分科会（以下「文化審議会」）（2019）が公表した『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』には、「海外に赴く日本語教師に求められる資質・能力」が示されている。この「海外に赴く日本語教師」の養成は「初任」の段階に位置づけられているため、「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」（文化審議会 2019, p. 20）に対して行われることになる。しかしながら、大学の日本語教師養成課程に在学中、あるいは卒業後すぐに海外で日本語教育に携わるケースもある。このような実情にもかかわらず、大学や教育機関などで行われる養成課程で、海外に赴く日本語教師をどのように養成するのか、また海外に赴く日本語教師を養成するための取り組

みについては、これまでほとんど議論されてこなかった。

本稿では、海外に赴く日本語教師の養成を大学でどのように行うかを、海外において日本語教育経験がある教師教育者の省察から考察した結果について報告する。コルトハーヘン（2010）が、教師教育者の成長のためには「省察」が重要であると述べているように、日本語教育人材の養成に関しては、人材養成にかかわる教師教育者自身の省察を出発点に置いた議論が必要となると考える。そこで、本稿では〈1〉海外で求められる資質・能力は何か（日本語母語話者の場合）、〈2〉〈1〉を育成するために教師養成にどのようなことを取り入れたらよいかについて、教師教育者間で討論した内容を提示し、海外に赴く日本語教師の養成に関する議論の契機としたい。

2. 先行研究

海外で教える日本語母語話者教師の資質・能力に関する研究には、教師を対象としたもの、学習者を対象としたもの、文化審議会（2019）の報告書や日本語学校の求人情報などの資料を分析したものが見られる。

日本語教師を対象としたものには、高木・佐藤（2006）、平畑（2014）などがある。高木・佐藤（2006）は、日本国内と海外の日本語教師を対象に質問紙調査を実施し、海外では実践能力重視で日本語教師自身の異文化に対する能力が強く求められていること、異文化理解能力というより異文化適応能力が必要であることを示している。平畑（2014）は海外の日本語教育関係者にインタビュー調査を行い、日本語母語話者教師に求められる資質として、「学習者対応能力」「異文化適応能力」「コミュニケーション能力」「意欲・責任感」「協働能力」など、10の資質を挙げ、更にそれらを①「教育能力」②「人間性」③「職務能力」④「現地語能力」の4つのカテゴリーに分類している。久保田他（2022）はインドネシアの大学の日本語学習者、非母語話者日本語教師に対してビリーフ調査を行っている。そして、非母語話者日本語教師は、日本人教師について、学習者とインタラクティブにやりとりをし、気づきを促す授業をする点や「教え方の平準化」「モチベーションの向上」「言語使用場面の創出」などにおいて優れているという認識を持っているとしている。

長年にわたり日本語教育に携わる人々を世界中に派遣してきた国際協力機構（JICA）の『JICA 海外協力隊日本語教育ガイド』には、JICA 海外協力隊として日本語を教えるためには、教材やカリキュラムの改善など多岐にわたる環境の中で、現地教師や配属先の関係者と協働しながら、学習者のニーズを踏まえた日本語教育を行う柔軟性や行動力が必要であるとしている。その上で、それを可能にするためのコミュニケーション力、現地の言葉を積極的に学ぶ姿勢も大切であると指摘している。

日本語学習者を対象とした研究としては中川（2020）がある。中川（2020）は、海外の日本語学習者を対象に「ネイティブ・ノンネイティブ教師に求める資質・能力」についてアンケート調査を実施し、ネイティブ教師は日本語でのコミュニケーションを可能にしてくれる役割、カルチャーモデルとしての役割があると述べている。

資料を分析したものには、山本（2019）、牛窪他（2023）などがある。山本（2019）は、養成課程修了後に海外へ日本語教師として赴く場合、十分な研修機会がないという問題

意識を持ち、文化審議会（2019）の報告書と先行研究から日本語教師の資質・能力や教育内容を整理し、それらを日本語教師養成段階にどう組み込めるかを検討するという試みを行っている。その中で山本（2019）は、海外で教える日本語母語話者教師に求められる資質・能力には、「〈教室内で主に学習者の視点から期待され求められるもの〉と、〈その地域・機関で働く者として求められるもの〉があり、いずれも欠くことができない」（p. 68）ものであること、求められる資質・能力には国・地域や現場によって多様であるため、現地の期待や要請についてできるだけ多くの情報を得て、理解しようとする必要があることなどを述べている。また、日本国内・海外の民間日本語学校の求人情報において日本語教師に求められる属性や条件について分析した牛窪他（2023）では、日本国内で専任講師として働く上では、「四年制大学卒資格」「専任経験」「クラス担当経験」が、条件としてより多く求められ、海外の教育機関で専任講師として働く上では、「語学力」「性格」がより多く求められるとしている。

このように、これまで日本語教師の資質・能力に関する研究は行われてきたが、大学で日本語教師養成を行っている教師教育者自身が討論を行い、そこから海外で教える日本語教育人材の養成について提言した研究は見当たらない。

3. 調査方法

本稿における調査データは、日本語教師養成を行っている（または教師養成に関心のある）教師教育者の集まりである「教師教育者ネットワーク」の会合⁽¹⁾に、オンラインまたは対面によって参加した 21 名から収集した。参加者は、全員日本の大学において日本語教育に携わっている。

まず、参加者がグループに分かれて「1. 海外で求められる資質・能力は何か（日本語母語話者の場合）」「2. 1. を育成するために教師養成にどのようなことを取り入れたらよいか」について討論を行った。そこで挙げられた内容を Google のスプレッドシートにオンライン上で記入し、参加者全体で共有した。今回討論に参加した教師教育者 21 名は、1 名を除いた 20 名が何らかの形で海外での日本語教育経験があった。詳細は表 1-1～表 1-4 の通りである。なお、複数回答があったため、人数は延べ人数になっている。

表 1-1 雇用形態

雇用形態	人数	%
現地採用	18	54.5
公的派遣	9	27.3
大学派遣	5	15.2
インターンシップ	1	3.0
計	33	100

表 1-2 期間

期間	人数	%
5 か月～1 年	2	6.1
1 年	13	39.3
2 年	6	18.2
3 年	6	18.2
4 年	4	12.1
5 年以上	2	6.1
計	33	100

表 1-3 機関

機関	人数	%
大学	19	57.5
日本語学校	4	12.1
JF センター・在外公館	3	9.1
中等教育	2	6.1
企業	2	6.1
語学研修機関	2	6.1
初等教育	1	3.0
計	33	100

(JF:国際交流基金)

表 1-4 国・地域

国・地域	人数	%
韓国	8	24.2
タイ	7	21.2
インドネシア	5	15.2
台湾	3	9.1
中国	2	6.1
インド	1	3.0
フィリピン	1	3.0
ベトナム	1	3.0
アメリカ	2	6.1
ブラジル	2	6.1
ポーランド	1	3.0
計	33	100

グループ討論の後、更に 11 名（執筆者全員含む）が、「3. 討論を通して感じたこと」を同様にスプレッドシートに自由に記述し、それに対するコメントをお互いに記述し意見交換を行った。これら 1.、2. のテーマについてグループワークで出された内容、及び 3. の意見を文字化したものをデータとした。

1. では、グループワークで得られたデータを「知識・技能・態度」の 3 カテゴリーに分類した。その後海外に赴く日本語教師の資質・能力を扱っている平畑（2014）などの先行研究の分析を参照しつつ、収集データの「知識・技能・態度」の 3 分類を確定した。2.、3. では、佐藤（2008）に従い、それぞれコードをつけカテゴリー化し、質的に分析した⁽²⁾。

4. 調査結果

4.1 海外で求められる資質・能力

下記図 1 の通り、今回の海外における日本語教育実践の経験者である教師教育者による省察では、海外に赴く日本語教師に求められる資質・能力について 54 のコメントが挙げられ、内容を分類すると「知識」が 11%、「技能」が 48%、「態度」が 41%となり、「知識」よりも「技能」「態度」に注目している結果となった。



図 1 調査結果（海外で求められる資質・能力）

次に、本稿の調査結果と文化審議会（2019）との対応を示しながら、分析した結果

について述べる。

今回の分析では、海外に赴く教育実践の前提となる赴任国・地域の言語や教育事情、社会情勢を含む生活整備へのアクセス情報、学習者に対する態度などの部分で文化審議会（2019）の資質・能力と当てはまる項目が見られなかったが、これらは「海外」といっても多様であり、包括的に扱うことは難しいため、海外における教育経験が始まってから、あるいはそれが続く中で身につけていく資質・能力であるとも言えるかもしれない。図1の調査結果は、文化審議会（2019）で提示されている各項目において、対応した有無が記載されているが、これは今回の海外経験者のデータに基づいた個別の結果である。

対応する項目は以下の表2の通りである。

表2 本稿の調査結果と文化審議会（2019）との対応

	文化審議会（2019）に該当した項目	知識に関するコメント（例）
知識	1 (1) 赴任国・地域等の社会制度や歴史、宗教などの文化的背景及び赴任国・地域と日本との関係性に関する一般的な知識を持っている。	仕事・生活など、現地の事情を理解する。
	2 (5) 赴任国・地域等に適した言語文化教育・日本文化事情教育に関する実践的な知識を持っている。	特にアジアの場合、日本語教育史（歴史）の知識が必要である。
	2 (6) 赴任国・地域等をはじめ、国内外の多様なリソース・ツールを教育で活用するための知識を持っている。	日本に関する情報を常にアップデートできる。
	3 (8) 赴任国・地域等の法律、生活で配慮すべきこと、快適に生活する方法等について基本的な知識を持っている。	国によって家族のことなど、内容・ジェンダーなど敏感な内容について知っている。
	文化審議会（2019）に該当した項目	技能に関するコメント（例）
技能	1 (1) 赴任国・地域等の教育機関における日本語教育プログラムを踏まえ、学習者の状況に応じ、適切な指導計画を立てることができる。	カリキュラムデザインができる。
	1 (2) 学習者それぞれの目的に適した日本語能力を身に付けるための効果的な教育実践ができる。	ゴールに向かってカリキュラム通りに進めるというよりも、趣味で続けている人（習い事・お稽古事）のために、飽きずに楽しんでもらえるように工夫が必要である。
	1 (3) 赴任国・地域等や国内外にある多様なリソース・ツールを効果的に活用して、学習者の学習動機を高め、教室内外において学習者の日本語運用力及び日本理解を促進することができる。	人のネットワークを自主的に作ることができる（日本人ゲストを呼べる）。
	1 (5) 赴任国・地域等の日本語教育プログラムの運営に関わるマネジメントやコーディネートを行うことができる。	日本と現地をつなぐコーディネーター的役割を担うことができる。 現地と海外の教員と関係が作れる。
	2 (6) 指導計画に基づき実践した教育活動を分析的に振り返り、改善ができる。	教師として学び続ける（オンラインなど環境を自ら整える）力が必要である。

	3 (7) 赴任国・地域等で用いられる言語を使って意思疎通ができる。	現地の文化や言語を尊重して行動できる。
	3 (8) 赴任国・地域等の法令を遵守し、文化を尊重しながら、自立的に生活することができる。	何があってもなんとかできる。 助けを求められる。
	3 (9) 赴任国・地域等の情勢や安全に関する情報を収集・活用し、周囲の協力を得ながら、必要な危機管理ができる。	現地の情報を集めることができる。
	文化審議会 (2019)に該当した項目	態度に関するコメント (例)
態度	1 (1) 多様な文化背景や教育観を持つ教師間で連携・協力を図ろうとする。	色々な人と関係づくりができる。 現地の先生との協働ができる。
	1 (2) 赴任国・地域等の教育理念等を理解し、それに適した教育実践を行おうとする。	現地の言語・文化の理解、理解しようとする態度が必要である。
	1 (3) 赴任国・地域等の文化・言語・社会について関心を持ち、理解を深めようとする。	現地語を片言でも学ぼうとする姿勢が必要である。
	1 (4) 赴任国・地域等において期待される教師像としての立場や役割を見出そうとする。	役割に応えられる (日本人らしさ、日本語の使用など)。
	3 (7) 赴任国・地域等と日本との相違点について理解しながら、多様な文化や価値観を尊重し、必要に応じて寛容な態度を取ろうとする。	政治・王室・宗教を議論しない。 自己主張する、ものおじしない。 柔軟性、我慢強さを持つ。
	3 (8) 日本語母語話者あるいは日本人日本語教師である場合、そのことが、学習者や非母語話者日本語教師及び現地関係者にとって權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。	学生と適切な距離感を取ることができる。

義永 (2020) は「資質・能力とは、本当に個人の内に、各要素 (知識・技能・態度) に切り分けられた形で静的に存在するものなのだろうか」(p. 30) と述べているが、今回の省察でも執筆者らはそのような資質・能力を構成する固定的な要素として捉えず、日本語教師の資質・能力の具体的で現実的な要素は、「動的で連続性のあるもの」として捉えている。例えば、表 2 の通り「態度」3(7)に位置づけた「政治・王室・宗教を議論しない」については、その知識を有している段階は「知識」となるが、その知識を有している教師が実際の日本語教育の現場で志向する「態度」とも捉えられる。館岡編 (2021) が指摘するように「資質・能力のリスト化」は、日本語教師や日本語教育の専門性を規定してしまう「準拠枠」として解釈される傾向があり、多様で個別的な日本語教師や日本語教育の現実を捉え損ねる危惧もある。そのため、館岡編 (2021) は教育実践や実践の省察の中では、「資質・能力のリスト」を「参照枠」として捉え、自身の日本語教育の文脈の中で活用することこそが重要であると述べている。今回の執筆者らの分析でも、得られた収集データは「動的で連続性のあるもの」として位置づけたい。

この「動的で連続性のあるもの」を海外現地で担保するためには、海外現地における教師間の協働実践に可能性が示唆される。文化審議会 (2019) にも「⑥海外に赴く日本

語教育人材」の6番目の項目に「海外では、現地教師との協働が求められることがあるが、うまく協働できないケースが散見されることから協働の姿勢について研修に組み込むことが求められる」(p.17)とあり、日本語母語話者教師と海外現地の日本語教師とが協働する中で「動的で連続性のある資質・能力」を構築することもできるだろう。表2の「技能」1(5)では「現地と海外の教員と関係が作れる」、「態度」1(1)では「色々な人と関係づくりができる、現地の先生との協働ができる」とのコメントが挙げられた。

また、3「赴任国・地域で日本語教師として自立する技能」(文化審議会 2019)が明記されているが、収集したデータでは文化審議会(2019)の記述文には見られない「助けを求められる」というコメントもあった。これは、「自立」するだけでなく、時には適切に助けを求める技能も海外での日本語教師に必要であることが示唆される。更に、「態度」3(7)では「寛容な態度」について言及されている。本調査では、海外においては寛容さだけでなく、「自己主張する、ものおじしない」といった態度に関するコメントが見られた。これは、言葉や文化が異なる海外だからこそ国内以上に自分の意思をきちんと伝える態度も必要であると言える。また、現地教師との協働には、このような忌憚ない意見交換が、良き協働へとつながる可能性も見出せるのではないだろうか。

宇佐美(2022)は、「これからの日本語教師に求められる資質・能力とは何か」の議論の中で日本語教育人材に必要な態度概念の構造化を示し、それを起点にしつつ当該日本語教師の内面に向かって深化させていく省察の重要性を指摘している。今回の試みにおいても、文化審議会(2019)との照合を経て新たな資質・能力の可能性が見出された点は、教師自身の実践の文脈の中で、我がこととして捉える資質・能力の省察の契機となろう。

4.2 海外で求められる資質・能力を育成するために教師養成に取り入れること

前節4.1で検討した「海外で求められる資質・能力」を育成するために「養成」段階で取り入れることについて出された内容を分類した結果、表3の通りとなった。以下、【 】でカテゴリー、< >でオープンコードを示す。全部で21項目を①【海外で教えるための授業内容】(オープンコード:11)、②【海外での現場に対応するための活動】(オープンコード:5)、③【協働による実践】(オープンコード:4)、④【海外とのネットワークの形成】(オープンコード:1)の4つのカテゴリーにまとめた。なお、表3ではオープンコーディングした21項目が焦点的コーディングの段階を超えて、概念的カテゴリーに集約することができたため、佐藤(2008)に従い、オープンコードを4つのカテゴリーとして示すこととした。

①【海外で教えるための授業内容】では、まず、日本語教育の基本的な事柄を知ることとはもちろん、海外で教えることを想定した様々な準備が必要だと言える。具体的には、<各科目内での海外に特化した内容>を取り扱うことが示され、海外の<現地文化や学校文化について精通>し、<日本語教育史や日本語教育事情について学ぶ>ことが例として挙げられた。また、そのための授業での具体的な方法の例として、異文化衝突の事例やうまくいかなかった事例を取り上げ、どのように対応するかをケースメソッドでディスカッションする、更には<母語話者が海外で教えることの意味を考えるディスカッ

ション>をするという方法が出された。異文化理解や異文化衝突は、日本で教えていても想定される状況ではあるが、海外では自分の既存の考えや知識では対応できないことが多発する傾向がある。すぐに相談できる相手がいないなど、置かれる状況が様々であることから、ディスカッションやロールプレイなど、より現場を想定した授業が必要になるであろう。また、海外では日本語授業科目を教えることだけでなく、コーディネーターとして<教育プログラム全体を俯瞰する視点>も求められるため、養成課程の受講生に考えさせる授業を行うことを教師教育者が考慮しているからだとも言える。

②【海外での現場に対応するための活動】では<海外経験者の話を聞く>、そして、海外での<経験談の冊子作成>など、まずは海外での現場をより実感できるような体験を取り入れることが考えられる。更に、自国での日本語学習経験について<在日外国人にインタビューする>、海外の大学との<学生間交流>をするなど、海外現場での対応力を養うことにつながるような、授業を発展させた教室外活動を行うという例も出された。

その他、養成課程の授業外での活動としては③【協働による実践】が示された。学内の<異文化コミュニケーションの科目と連携>した授業、また、<海外の大学の日本語科目担当教員との協働>により養成の授業や学生交流のための活動などの例が挙げられた。このように他の科目との協働は、海外で教えるために限らず、日本語教師養成課程においては重要なポイントになると思われる。その他、海外での日本語教育実習の前に、<海外の教育現場の見学>を行うことから始めてもよいというコメントも見られた。実際、見学のためだけに海外に行くというのは難しいかもしれないが、オンラインなどで事前に授業を見学したり、現地の学習者と交流をしたりということも一つの方法であろう。そして、このような<海外と協働で行う授業・活動>を進めていくには、教師養成を担当する教師教育者が常に<海外と接点>を持つために④【海外とのネットワーク形成】を行うことが重要になると考えられる。

表3 教師養成に取り入れること

カテゴリー	オープンコード
海外で教えるための 授業内容	各科目内での海外に特化した内容 日本語教育史について学習 養成課程時間を補完するための海外の教育現場の紹介動画の作成 現地文化や現地の学校文化について精通 現地の教育観をコミュニケーションを通して理解 教育プログラムを俯瞰する視点の養成 異文化衝突の事例を用いた授業 海外でうまくいかなかった事例集の作成 海外での教育場面を想定し、ディスカッション ケースメソッドで現場での対応を考える授業 母語話者が海外で教えることの意味を考えるディスカッション

海外での現場に 対応するための活動	海外経験者をゲスト講師として招聘 教員や先輩の海外経験を聞くこと 在日外国人にインタビュー 海外の大学教員から現地の授業の紹介後、学生間交流 海外経験者による経験談の冊子作成
協働による実践	異文化コミュニケーションの科目との連携 海外と協働で行う活動 海外と協働で行う授業 海外の教育現場の見学
海外とのネットワーク形成	海外実習、海外との接点づくり

4.3 討論を通して感じたこと

これまでの「(1)海外で求められる資質・能力は何か(日本語母語話者の場合)」「(2)(1)を育成するために教師養成にどのようなことを取り入れたらよいか」に関する討論を通して感じたことをコーディングした結果、表4の通り4つのカテゴリー、21の焦点的コード、43のオープンコードにまとめられた。以下、【 】でカテゴリー、《 》で焦点的コード、< >でオープンコードを示す。

参加した教師教育者は、【日本語教師教育者にとっての海外での教育経験】や、【海外での日本語教育に必要な知識・態度等】について、自分自身の海外日本語教育経験に照らしながら協働で省察しつつ、【世界の日本語教師として誰をどう養成するか】という概念についても考え、教師教育者間の【ディスカッションの意義】を再認識したといえることができる。

まず【日本語教師教育者にとっての海外での教育経験】については、<各々が手探りでしてきた苦勞>を知り<ほぼ全員に「海外の日本語教育経験あり」に驚き>があったように、《他の参加者の海外経験》に刺激を受けたり、<アジアの中高で現地教師とのチームティーチングの苦勞から得た学び>という《他の参加者の海外協働経験》からの気づきを得たりしている。同時に、<海外で働きたいから日本語教師になった>ことや、<国内で経験者しか採用されないなら海外で経験を積むしかなかった>ことなどの《自身の教育経験》、また<日本語教師は、自分が好きな分野で世界中どこでも生きていけそう>、<「日本語教師＝海外で日本語を教える」というイメージ>などの《自身のキャリアイメージ》を省察する機会となっていた。一方で、<日本語教師のキャリアに「海外で教える」経験は重要>でありつつも、<最近の人手不足で初任段階から国内で働ける状況>から、《日本語教師のキャリアにおける「海外で教える」意味》を考える機会ともなった。

次に、【海外での日本語教育に必要な知識・態度等】のカテゴリーでは、異国の地で、現地の事情を理解し、仲間と関係性を作り、役割に応じられるという点から、<海外で求められる資質・能力は総じて「社会人基礎力」につながる><日本語教師と海外駐在員に必要なものが両方要求される>といった《海外の生活に必要なこと》が挙げられた。また、《海外の教育現場で求められること》として、<「日本人らしさ」の役割に応じることにはネイティブ重視やビリーフが背景にある>という考察がなされ、<「日本＝自分」という立場を理解し、客観的に見られることが必要だ>といった意見も述べられ

た。更に、海外での日本語教育経験は<母語話者としての優位性を持ちつつ「外国人」としてマイノリティになりうる>ため、<国内の日本語教師はマジョリティであることを自覚する必要があるが、海外の日本語母語話者教師は国内とは違う教師アイデンティティと力量が求められる>という<マジョリティ/マイノリティとしてのアイデンティティ自覚>への気づきももたらしている。これらは、<日本語教師のキャリアに「海外で教える」経験は重要視されている>という考えにつながっている。その他、<日本の養成課程での学びと赴任地の一般的な教育観とのギャップ>をどのように扱うべきか、教室外のマクロ文化空間では現地文化であるため<海外の赴任地文化における日本文化の扱い方>をどのように教えるべきかといった疑問が挙げられた。全体的に「海外に赴く日本語教師の資質・能力」のうち「知識」に関するコメントが少なかったのは、「知識」が<日本に住む日本語母語話者が前提となっている「知識」>となっており、そのような<「知識」保有前提で考える「海外に赴く日本語教師の資質・能力」>についての議論であったからと考えられる。したがって、「知識」よりも、日本語教師が教室内外の文化の違いによって対応が求められる<「海外に赴く日本語教師の資質・能力」の「態度」>に関するコメントが多くなったのではないかという意見も見られた。

日本国内における教師教育者として、教師養成の立場からこれまでの自身の教師教育実践をメタ的に俯瞰した省察も多く、海外日本語教育経験から培われた教師教育者の教育理念やビリーフが【世界の日本語教師として誰をどう養成するか】というカテゴリーとして抽出され、教育実践に反映されていることがわかった。まず<「養成」段階での「海外に赴く日本語教師の資質・能力」>について、<「養成」段階で海外を目指すことをなぜ想定していないのか>、<「養成」では「海外に赴く日本語教師の資質・能力」が議論されていない>、<経験に基づいた「求められる資質・能力」は先行研究とは異なる>、「現地理解」や「柔軟性」「コーディネーター的役割」など<国によらず共通して求められるもの>があり、理解できても実際にできることとは違う>といったような考えが示された。次に、<ノンネイティブ教師の価値が十分に議論されていない>けれども<海外教育実習でその国出身の留学生が実習できる機会が必要>であるし、「海外」という表現自体が日本を中心に考えており、<「日本にいる日本語母語話者」を対象とした「海外で教える日本語教師の養成」を意識したもの>になりがちだといった<日本における非母語話者教師の養成>に関する問題提起もなされた。同時に、<「海外に赴く日本語教師の資質・能力」の育成カリキュラム>について、<「海外に赴く日本語教師を育てる」という視点を含んだカリキュラムの見直し>に意識を向けたり、<共修授業の学びの重要性を養成課程のカリキュラムでも強調したい>、<自分の授業でも「初任」研修での内容と同様の内容のことで取り上げていることに気づいた>といった気づきを得られたりもした。<海外での教育実習は学生にとっては貴重な経験になる>という意見もある一方で、<海外と日本での教育実習は何が違うのか>のように<海外での教育実習>について改めて考えるきっかけにもなったようである。加えて、<養成にあたる心構えを現在の自分の状況だけで考えてしまいがち>だが、<教師教育者の持つ背景と各自が当たり前だと思っていることを砕いた上でどのように養成にあたるかという心構えが大切>であり、今回のような他者とのディスカッションが重要な機会と

なった様子も垣間見えた。その他、《「養成」から「初任」段階へのつなぎ方》の視点も必要だという意見や、表面的な文化理解ではなく、違いを認め合って同じ目標に向かって協力できるという《共修授業による「海外に赴く日本語教師の資質・能力」の育成》の価値についても示された。

本研究における討論は文化審議会(2019)に基づいて行っていたが、文化審議会(2019)には存在しない「海外における日本語教育」について、参加者は自らの海外日本語教育経験の省察を協働で参照しながら討論していた。＜海外での教育経験がある教師養成担当者が、実体験から「資質・能力」を考えたことで、ボトムアップ的で、非常に示唆的だった＞など、教師教育者間の【ディスカッションの意義】を再認識した様子が見える。

表 4 討論を通して感じたこと

カテゴリー	焦点的コード (オープンコードの数)
日本語教師教育者にとっての海外での教育経験	他の参加者の海外経験 (4)
	自身の教育経験 (4)
	自身のキャリアイメージ (3)
	日本語教師のキャリアにおける「海外で教える」意味 (3)
	他の参加者の海外協働経験 (1)
海外での日本語教育で必要な知識・態度等	海外の生活で必要なこと (2)
	海外の教育現場で求められること (2)
	マジョリティ/マイノリティとしてのアイデンティティ自覚 (2)
	日本の養成課程での学びと赴任地の一般的な教育観とのギャップ (1)
	海外の赴任地文化における日本文化の扱い方 (1)
	「知識」保有前提で考える「海外に赴く日本語教師の資質・能力」 (1)
	「海外に赴く日本語教師の資質・能力」の「態度」 (1)
	日本に住む日本語母語話者が前提となっている「知識」 (1)
世界の日本語教師として誰をどう養成するか	【養成】段階での「海外に赴く日本語教師の資質・能力」 (4)
	日本における非母語話者教師の養成 (3)
	「海外に赴く日本語教師の資質・能力」の育成カリキュラム (3)
	海外での教育実習 (2)
	教師教育者としての心構え (2)
	【養成】から【初任】段階へのつなぎ方 (1)
	共修授業による「海外に赴く日本語教師の資質・能力」の育成 (1)
ディスカッションの意義	ディスカッションの意義

5. 考察

本稿では、海外の日本語教師に求められる資質・能力、及びその育成に向けて取り入れることについて教師教育者の討論で挙げられた内容を提示した。

文化審議会（2019）は、国内の日本語教育を前提としていることもあり、日本語学習者の視点から教室内で必要となる資質・能力が中心となっている。しかし、海外に赴くことを想定とした今回の調査結果からは、現地で生活し、現地の機関で働く者として必要となる異文化適応能力や異文化間技能への関心が示された。これは、前述した平畑（2014）や山本（2019）の指摘とも一致しており、文化審議会（2019）では海外に赴く「初任」研修で求められる資質・能力とされている。しかし、養成課程では海外で日本語を教えたい、海外で日本語教育実習を受ける、という受講生も一定数いる。海外の現場で戸惑うことなく着任するためには、「養成」で海外に赴く場合について触れておくことも重要である。実際に、養成担当教員は文化審議会（2019）のみに縛られることなく、海外に赴くことも視野に入れた多彩な活動を導入していることも明らかになった。

また、今回教師教育者のピア・コミュニティにおいて「海外で教える」という視点から日本語教師の資質・能力や育成方法について言語化し共有したことが、日本語教師養成の捉え直しにつながったことは極めて重要な点と言える。特に、無意識にイメージしていた日本語教育が文化審議会（2019）と同じく国内の日本語教師や日本語を母語とする教師が前提となりがちだったことへの教師教育者による気づきは大きい。分析により浮かび上がった「世界の日本語教師として誰をどう育成するか」という根本的な問いは、教師教育者として多様な日本語教師の存在を意識し、他の日本語教師教育者や日本語教師と多様な視点を交えて常に自己内省していくことの必要性を提示している。

6. 今後の課題

今回の調査では「海外の日本語教育」という視点から養成課程を捉えることで日本語教師に必要な力と育成方法について新たな意義と必要性が浮かび上がった。しかし、「海外の日本語教育」は一括りで語れるものではない。日本語学習者の年齢層、教育現場の文化、教育制度、日本語の持つ資本力などにより、日本語母語話者教師に求められる役割や位置づけは、教育現場によっても大きく異なることが推察される。今回対象となった教師教育者は多様な国・地域で日本語を教えた経験を有しているが、全ての国・地域を網羅できたというわけではない。今回の分析結果においても異文化適応能力や異文化間技能の重要性が確認されたが、文化差、役割・待遇における現地教師との差異の有無などは海外で教える日本語教師に求められる資質・能力を左右する。だからこそ、教師教育者が自身の経験だけに依拠して日本語教師を育成するのではなく、多様な現場経験を持つ日本語教師教育者と経験を共有する、自身が教えた経験のない国・地域とも積極的にネットワークを構築していく、といった教師教育者自身の自己研修の姿勢が不可欠となる。日本語教師養成機関としての認定制度の導入にあたり養成課程と実践研修の質保証が求められるが、多様な「初任」現場との接続を念頭に置いた養成課程カリキュラムの検討、及びそのような資質・能力を有した教師教育者のための研修方法の具体化は、喫緊の課題である。

注

- (1) 当日の活動に参加した執筆者以外のメンバーは以下の通りである（五十音順）。
池谷知子（神戸松蔭女子大学）、井元麻美（京都外国語大学）、内山喜代成（桜美林大学）、大河内 瞳（神戸大学）、河崎絵美（近畿大学）、坂口昌子（京都外国語大学）、澤邊裕子（東北大学）、杉本香（大阪大谷大学）鈴木秀明（目白大学）、春口淳一（大阪産業大学）、樋口尊子（大阪大谷大学）、松尾憲暁（岐阜大学）
- (2) 文字化したデータの内容ごとに小見出しのようにコードをつけてコーディングを行い、オープンコードを作成し全体で検討した。次に、共同作業でオープンコードをより抽象的コードにする焦点的コーディングを行い、更に似た内容を表すコードをまとめカテゴリーに分類した。

参考文献

- (1) 宇佐美洋(2022)「育成可能性からみる『態度』概念の再整理—「日本語教育に必要な態度」をめぐって—」『日本語教育』181, 96-110.
- (2) 牛窪隆太・秋田美帆・徳田淳子(2023)「国内・海外で働く日本語教師に求められているものは何か—求人情報に示された属性と条件をめぐって—」『言語文化教育研究』21, 171-184.
- (3) 久保田美子・阿部新・星摩美・山田智久(2022)「日本語学習者と日本語教師のビリーフを探る—インドネシアでのフォーカス・グループによるパイロット調査から—」『海外日本語教育研究』14, 37-54.
- (4) 国際協力機構（JICA）青年海外協力隊事務局（2024）『JICA 海外協力隊日本語教育ガイド』
<https://www.jica.go.jp/volunteer/outline/publication/pamphlet/pdf/JLE.pdf>（2025年2月4日閲覧）
- (5) コルトハーヘン・F（2010）『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社
- (6) 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社
- (7) 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, 41-60.
- (8) 舘岡洋子（編）（2021）『日本語教師の専門性を考える』ココ出版
- (9) 中川良雄（2020）「海外で求められるネイティブ／ノンネイティブ日本語教師の資質・能力と『優れた』日本語授業」『無差』29, 17-35.
- (10) 平畑奈美（2014）『「ネイティブ」とよばれる日本語教師—海外で教える母語話者日本語教師の資質を問う』春風社
- (11) 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）改定版』https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_03.pdf（2025年2月10日閲覧）
- (12) 山本由紀子（2019）「日本語教師養成段階における海外で教える母語話者日本語教師の養成」『同志社女子大学学術研究年報』70, 61-71.
- (13) 義永美央子（2020）「日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題」『社会言語科学』23(1), 21-36.

【調査・実践報告】

日本語教育実習の経験がもたらす実習生の資質・能力観の変容

Transformation of Qualities and Perspectives in Japanese Language Teaching
Practicum Participants

近藤 行人 名古屋外国語大学

KONDO Yukihito Nagoya University of Foreign Studies

櫻井 省吾 名古屋外国語大学

SAKURAI Shogo Nagoya University of Foreign Studies

衣川 隆生 日本女子大学

KINUGAWA Takao Japan Women's University

西坂 祥平 お茶の水女子大学

NISHIZAKA Shohei Ochanomizu University

キーワード：構成主義、日本語教員養成、資質・能力、日本語教育実習

1. はじめに

文化審議会国語分科会（2018, 2019）によって『日本語教育人材の養成、研修のあり方についての報告書』及びその改訂版 が示されて以降、これを基にした日本語教育実習や日本語教師向けの研修が行われるようになった。この報告では、各活動分野、役割段階で求められる資質・能力を知識・技能・態度に分けて整理し、リスト化がされた（義永 2020）。また、この報告では態度という側面を知識や技能と同等の資質・能力とみなすことが大きな特徴であるとも指摘されている（義永 2020）。ただし、宇佐美（2019）は、教育学において態度が思想や倫理に関わるものとして真摯な議論がなされてきた流れがあるのに対して、この報告における資質・能力は技能中心になされており、日本語教育学において態度概念を自明のものとして受け入れることの正統性について問題提起をしている。

この報告書により、指摘される資質・能力への重要性の認識が広がり、それに伴う（対応する）実践の展開につながったのであり、態度も含んだ日本語教育人材の資質・能力に焦点をあてた教員養成の様々な知見が提示されるようになった。

中井・宮崎（2019）は、ロールモデルとなる熟練教師の C 氏にインタビューを実施し、C 氏が日本語教師とはどのようなものかについて語った内容を養成課程の対象者が読み、議論するという実践を報告している。このような実践の結果、養成課程における対象者は、「社会とのつながり」「専門性を社会に生かす」「広く俯瞰的な視野の必要性」「移民・労働者・定住者の受け入れを共有」「様々な人の支援と日本語教育の必要性」「多様なニーズを基に研究・教育を行う」「市民日本語教師の養成」「人と人を繋げる」「日本語教師のおごりへの警鐘」といった視点への気づきを得たという。これまでに気づけなかった他者の視点を知ることにより、日本語教育の社会性や実践とつながる知識を得るという契機になったといえよう。また、近藤（2020）では先輩のキャリアと現在の日本語教育

の学びをつなぐイベントの実践を行い、先輩のキャリアとともに、先輩が提示する日本語教育人材に必要な力やそのために必要な学びの話を聞くことにより、日本語教師の資質・能力、特に態度に関わる気づきが得られたことが報告されている。これらは経験のある他者の視点や考えを知ることにより、日本語教育人材に必要な教育観や資質・能力への気づきを促すことを目指した実践といえる。

鴈野（2022）では、これまでの日本語教師養成の資質・能力について、態度をいかに養成できるかについての解明が進んでいないことを指摘し、自らの実践において、ケース・メソッドを用いた態度に関わる省察力の涵養について論じている。このようなケースに取り組むことにより、実習生は日本語教師に必要な態度としての省察力や、異なるケースを通して多様な視点や文化的背景を理解する力や、実践に関する省察力を身につけられたとしている。

日本語教師の専門性という観点からも資質・能力が検討されている。舘岡（2021）は、日本語教師の専門性を理念である個々の日本語教育観と、それを具現化する方法、そしてそれが実施されるフィールドを一体として捉える三位一体モデルを提案している。また、このモデルの実践によって参加した教師の「日本語教師である自分」の生き方やアイデンティティの確認に繋がっていたと述べている。松本（2021）は、21世紀型能力が日本語教師の資質・能力に通底するものであり、現在の研修に求められているものであると指摘する。そのうえで、川上（2007）による「どのような言語能力を学習者に育成しようとしているのかという問い」に応える重要性について述べ、対話型研修を取り入れ、参加者が様々なレベルで省察を通して学ぶ研修の在り方を提案している。資質・能力との結びつきをもって、自身の経験を振り返る必要性が指摘されているのである。

いずれの研究についても研修や養成科目に参加する日本語教育人材が資質・能力へ着目し、その能力について自覚的になって考えていくことの重要性が指摘されているといえる。文化審議会国語分科会（2018, 2019）には、日本語教育人材に必要だとされる資質・能力がリスト化され、身につけなければならない項目のリストとして使用されることへの危惧（義永 2020）も指摘されている。また、舘岡（2021）でも、この報告書に限らず、日本語教師の専門性というものが必要とされる資質・能力をリスト化したものであったとして、日本語教師としての存在の意味を内から問う必要性に言及している。報告書では、ある意味で総花的な資質・能力がリストアップされたとも捉えられるのであり、養成の場において個々の教員が自身の資質・能力観を考える際にはその濃淡、項目の取捨選択も含めて文脈化していかななくてはならないと言える。このような資質・能力とは養成段階においても、あるいは、養成段階においてこそ、日本語教育人材がその資質・能力に自覚的になり、個別化された教育観を身につける必要性が求められているといえるだろう。

2. 日本語教育実習における実習生の変化

いくつかの研究や実践報告において、日本語教育実習を経験することにより、実習生の教授活動や技術に関する考え方などに変化がみられたことが報告されている。石田他（1993）では、日本語教育の教壇実習に参加した実習生 21 名を対象に、実習前後の授業

技能の評価を実施させた。その結果、実習生は、細かい点に関心が向けられ、注目すべき点を見るようになった等、評価視点の変化が見られたという。藤田・佐藤（1996）では、大学3年生の実習生2名を対象として「日本語の授業」「日本語教師」の2点についての教育観の実習前後の変化をPAC分析を用いて検討している。その結果、人間関係に関する認識が増した、言語以外の要素に関する知識の必要性が生じた、学習者が中心という認識が芽生えたといった変容が報告されている。小熊・スノーラット（2001）では、大学院生を対象とし、教育実習を通して起こる認識の変化について検討している。この結果、教授活動や実践に関わる項目、「教師は研究をしなければならない」といった教師としての自己研鑽につながる項目、「日本語教師になる自信」といった教師志向についての項目が肯定的に変化したことが報告されている。

実習経験が資質・能力といった側面に関わることを示した報告も見られる。小原・稲葉（2016）は、教師トレーニング型の日本語教育実習を受講した実習生24名の実習前後の言語教育観の変容を調査している。その結果、授業実践力の向上の必要性が意識されたこと、実習前には見られなかった学習者の理解度への配慮の必要性を実感したことなどを指摘した。このような教師トレーニング型の実習の効果とともに、問題解決能力や意思決定能力といった能力への効果は限定的であったとも指摘している。

俵（2022）では、民間の日本語教師養成講座の受講生を対象に、インタビューによる検討を行っている。結果として、実習前の漠然とした教師観が、授業準備や実施を通じて具体的で多面的なものに変化したこと、知識の習得や学び続ける姿勢、つながり作りの重要性に気づいたこと、教案作成の意義を理解し、授業中の発話や時間配分のコントロールが重要であることを認識したこと、教材研究の必要性やICTの利便性を認識し、さまざまな教授法を習得することで、教師の役割に対する認識が変化したこと、学習者の視点を獲得し、授業内容や教材を見直すことで、学習者の実生活での言語知識の運用に配慮するようになったことなどの変化がみられたという。

山下・道法・永田（2023）では、日本語教育実習を通じて日本語教師に求められる資質・能力がどのように変容するかを、日本人学生と留学生の自由記述データを比較して調査している。その結果、実習前は、知識や指導力に重点を置いていた日本人学生が、実習後、発話の工夫や学習者のニーズに応じた対応力を重要視するようになったこと、学習者とのコミュニケーションや安心感を与える能力の必要性を認識するようになったことを報告している。留学生は、実習前後を通じて、文法や語彙に関する正確な知識の重要性を強調していたが、学習者のレベルやニーズに応じた授業準備や柔軟な対応力が必要だと認識するように変容したという。いずれの実習生も実習を通じて教育実践に必要な技術や態度の重要性を認識したという。

また、海外の研究でも実習が言語教師の教育観や（内面的な）アイデンティティの変容に影響を及ぼしていることを明らかにしている。Martel（2015）は、1名のスペイン語/ESL教師を目指すアメリカ人大学生が、高校での7週間の実習（スペイン語）、及びスペイン語・英語のイマージョン教育が行われている小学校での3週間の実習を経て、これまで自身が抱いていた母語の使用頻度と文法の教授法に対する考えが変容したことを報告している。実習以前の、母語（英語）の使用を避け直接法（スペイン語）で教え

るべきである、文法は文脈を重視して教えるべきであるという教育観が実習を経験したことによって、母語使用と文型を重視した教え方への一定の理解を示すようになったという。また、現場によって臨機応変に対応する重要性・必要性の気づきもみられたという。

Kanno and Stuart (2011) は、ESL 教師を目指す 2 名のアメリカ人大学院生が 1 年間の実習を経て、教師としてのアイデンティティを構築していく過程をインタビュー、ジャーナルライティング、刺激再生法、授業見学、実習の録画、彼らが使用した教材等をもとに分析した。また、彼らの ESL 教師としてのアイデンティティの構築が、教室運営へも影響を及ぼし、教師としての威厳を持った教室運営ができるようになったと報告している。

いずれも実習という経験、体験を経ることで、資質・能力に関わる変化が生じたことが示されたといえる。実習という経験のインパクトは大きく、実習生に資質・能力観の変容をもたらしていると考えられる。

そこで本報告では、実際の経験を通じて自分自身の知識を構築するとした構成主義的な学習観に基づき、学習者の資質・能力観の変容を捉えるモデル化／インタビュー活動を実施した。構成主義的学習観の下では、客観的な事実の伝達ではなく、学習者自身がその経験や体験の意味を解釈し(続け)、その意味を再構成していくことになる。このような実践が文脈化され個別化された教育観を身につけることに寄与すると考えたためである。本稿では、この活動を検討することで、日本語教育実習という養成段階にある多くの教育人材が通る経験を通じ、実習生は資質・能力観をどのように捉えるのかについて検討したい。このため、(1) 実習生は、モデル化／インタビュー活動を通じて、日本語教師に必要な資質・能力をどのように捉えたのか、(2) この活動において実習生らは必要な資質能力をどのように取捨選択し、文脈化していったのか。この 2 点について報告する。

3. 実践の概要及びデータ収集および分析方法

3.1 参加した実習生

本稿が対象とするのは、日本国内の大学における日本語教育実習科目に参加した実習生 5 名 (A, B, C, D, E) である。これらの実習生は日本語教育主専攻相当のプログラムを持つ大学の養成課程で学んでいる大学生であり、全て 20 代の女性であった。この大学のプログラムでは、実習はプログラムの集大成と位置付けられ、実習前までに日本語教授法、教材論、教室での実際の活動についての科目、日本語教育文法に関する科目など、日本語教育の基本的な科目を学んだうえで実習に参加することになる。ただし、実習生にとってこの実習が学習者と向き合っ初めて実際に教えるという経験であった。

3.2 実習の概要

当該機関における日本語教育実習は、事前指導 15 回 (1 回 90 分) とその後に行われる 15 回相当の実習で構成されている。日本語教育実習の概要を表 1 に示す。

表 1 事前指導と実習の内容

事前指導	実習
<p><u>モデル化／インタビュー活動</u> (1 回目)</p> <p>「日本語教育とは」「日本語教師とは何か」に関するディスカッション</p> <p>初級の教え方 (導入、基本練習、応用練習)</p> <p>ひらがな・カタカナの指導体験 / 振り返り</p> <p>教案分析と教案の書き方</p> <p>授業見学</p>	<p>授業見学</p> <p>教壇実習 (1) / 実習振り返り</p> <p>教壇実習 (2) 課題文型の検討と教案作成</p> <p>教案 (2) への相互フィードバック</p> <p>教壇実習 (2) / 実習振り返り</p> <p>教壇実習 (3) の課題文型の検討と教案作成</p> <p>教案 (3) への相互フィードバック</p>
<p><u>モデル化／インタビュー活動</u> (2 回目)</p> <p>教壇実習 (1) の課題文型の検討と教案作成</p> <p>教案 (1) への相互フィードバック</p>	<p>教壇実習 (3) / 実習振り返り</p> <p><u>モデル化／インタビュー活動</u> (3 回目)</p>

事前指導では、まず資質・能力観を振り返るモデル化／インタビュー活動 (次節参照) を実施した。その後、実際に来日したばかりの初級日本語学習者 5 名を対象に、2 名の実習生がひらがなの復習活動を 1 時間、3 名の実習生にカタカナの復習活動を 1 時間体験してもらった。その体験を共有し、振り返ったうえで初級学習者への基本的な教え方、教案作成、ベテラン講師の授業見学が組み込まれた。事前指導の最後には資質・能力観を振り返るモデル化／インタビュー活動 (2 回目) を再度実施した。

翌学期に、同一講師が同じ 5 名の実習生を対象に実習授業を行った。実習では実習生全員が一学期間に初級クラスで 3 回 (各 90 分) の教壇実習を行った。各教壇実習では実習生は 2 名と 3 名に分かれ、ペア、もしくはグループで 1 つの教案を作成し、90 分の授業を分担して教えた。実習生のペアとグループは毎回の教壇実習で組み替えた。各教壇実習の流れは、①課題文型の検討、②教案作成、③出来上がった教案をクラス全体でフィードバック、④教案の最終版の作成、⑤教壇実習、⑥自分の教壇実習の動画を見て振り返りレポートを作成、⑦レポートをクラスで発表し、クラスメートからフィードバックを受ける、というものである。3 回の教壇実習が終わった学期の最後に、資質・能力観を振り返るモデル化／インタビュー活動 (3 回目) を実施した。

3.3 モデル化／インタビュー活動

本節では、事前指導・実習授業内の活動として実施したモデル化／インタビュー活動について述べる。この活動は、事前指導の開始時、事前指導の終了後、実習の終了時の 3 回行われた。活動の手順としては、まず、文化審議会国語分科会 (2019) における資質・能力 (養成段階) を参加者全員で読み合わせた。次に、文化審議会国語分科会 (2019) に示された資質・能力 (知識・技能・態度にリスト化されている項目) について実習生が自分自身にとって重要だと考えられる内容を自由に切り貼りし、紙上に資質・能力観についてのモデル化を行ってもらった。モデル化にあたっては、重要な項目を取捨選択し、項目間の関係性を検討し、実習生自身の教育観が反映されるようなモデル作成をするように指示した。それぞれが作成したモデルについて、なぜそのようなモデルになっ

たのか、なぜモデルに配置された項目を取り上げたのかを教員が各実習生にインタビューした。モデル化に当たっては、教師からの指示や指導はなく、学習者は個人作業としてモデル化を実施した。報告書においては、知識・技能・態度の3つに分類された形の資質・能力がリストとして公開されているが、実際には、知識、技能、態度は切り分けられた形で静的に存在するとは言えない。OECDでは、コンピテンシーとは技能や態度を含む様々な心理的・社会的リソースを活用して、「固有の文脈の中で複雑な需要に対応することができる力（ライチェン・サルガニク 2006, p.65）」とされている。自身の経験を通じて知識を構築し、自らの理解を深めるという構成主義的学習観に基づき、本実践では必要な項目を関連のない形でリスト化するのではなく、取捨選択した項目を実習生自身の経験や知識と照応しながら文脈化することを目指した。本稿では、実習生自身によって文脈化された資質・能力観を検討するため、実習内の活動として実施したモデル化／インタビュー活動において実習生が作成した3回のモデルを分析対象とした。

3.4 分析方法

まず、(1)「実習生は、モデル化／インタビュー活動を通じて、日本語教師に必要な資質・能力をどのように捉えたのか」を検討するため、以下の分析を行った。実習生が作成した3回のモデルにおいて、文化審議会国語分科会（2019）における知識・技能・態度のそれぞれの項目がどのように出現したのか、消失したのかについて分析した。分析は、1人1人について、作成したモデル（1回目、2回目、3回目）に出現した項目を全てリストアップし、出現した項目を○とした。次に、○となった項目が出現していなかったモデル（1回目、2回目、3回目）を×として整理した。例えば、技能の〈1〉がAさんのモデルの1回目に出現しており、2回目と3回目に出現していなかった場合は、1回目は○、2回目×、3回目は×となる。技能の〈2〉が2回目のみに出現していた場合は、1回目は×、2回目は○、3回目は×となる。

次に、(2)「この活動において実習生は必要な資質能力をどのように取捨選択し、文脈化していったのか」を検討するため、モデル化／インタビュー活動において、モデルを大きく変容させた2名の実習生を取り上げ、彼女らが作成した実際のモデルがどのように変遷したのか、項目が取捨選択される中でこれをどのように配置し、モデル化を行ったのかについて、その事例の変遷を分析する。

4. 結果

4.1 実習生のモデルに見られる項目の出現／消失

本節では、実習生が作成した3回のモデルにおいて、文化審議会国語分科会（2019）における知識・技能・態度のそれぞれの項目がどのように出現したのか、消失したのかについて分析した結果を報告する。分析結果を表1に示す。（ ）は文化審議会国語分科会（2019；巻末資料を参照）における知識、[]は技能、〈 〉は態度の項目を表している。

以降、(1) 最初に出現し、実習後のモデル化の際にも見られた項目（○○○と○×○のパターン）、(2) 最初にはなくて2回目以降のモデル化の際に出現した項目（×○○と××○のパターン）、(3) 一度は出現したが、実習を経て消失した項目（○××、○○×、×○×

のパターン) について述べる。

表1 実習生のモデルに見られた項目の出現/消失

	○○○	○×○	××○	×○○	○××	○○×	×○×
A	(9) [5,7] 〈2,3〉	(2) [3]	(7) [2,6] 〈6〉	[4,9]	(8,10) 〈1,7〉	(1,4) 〈5〉	(5) [6]
B	(2,9) [1,2,3,4,5,6 ,7,9,10]	(5,7)	[8]		(1,3) 〈3,4,5,6,7〉		
C		(1) [5] 〈2〉		[2,4,6,9,11]	(9) [7]	(11) [10]	(4) 〈3〉
D	(7) [5,6] 〈3,6,7〉	(5)	(2,4,6,7)	(9) [2,4,7,8] 〈4,5〉	[1] 〈2〉	(3)	(1) [3] 〈1〉
E	[4,9]	[10] 〈2〉	(9) [3]	(4) [1] 〈6〉	(1,2,10) [5] 〈7〉	(6) 〈1,3〉	[7,10] 〈4,7〉

(1) 最初に出現し、実習後のモデル化の際にも見られた項目

これは、実習前に行ったモデル化で選択された資質・能力の項目で、実習経験後も重要であると意識された項目である。これに該当するのは○○○と○×○のパターンであった。

○○○のパターンでは、知識は2項目、技能は13項目、態度は5項目見られた。○×○のパターンでは、知識は2項目、技能は3項目、態度は2項目であった。合計すると、知識は4項目、技能は16項目、態度は5項目見られた。

実習生Bが技能の項目を9項目挙げているという偏りを考慮すべきではあるが、全体として知識や態度の項目に比べて技能の項目が多く見られたといえる。

(2) 最初にはなくて2回目以降のモデル化の際に出現した項目

これは、実習前には意識されていなかったが、何らかの実習での経験によって意識に上った項目のパターンであり、該当するのは×○○と××○のパターンである。

××○では、知識は2項目、技能は4項目、態度は1項目見られた。×○○では、知識は2項目、技能は12項目、態度は3項目見られた。合計すると、知識は4項目、技能は16項目、態度は4項目見られた。

最初は見られなかったが、実習経験によって出現した項目には技能カテゴリーの項目が多かったといえる。

(3) 一度は出現したが、実習を経て消失した項目

これは、実習前、あるいは実習前指導などで出現したが、実習の経験をする中で消失したパターンであり、該当するのは○××、○○×、×○×のパターンである。

○××では、知識は8項目、技能は3項目、態度は9項目であった。○○×では、知識は5項目、技能は1項目、態度は3項目であった。×○×では知識は3項目、技能は4項目、態度は4項目であった。合計すると、知識は16項目、技能が8項目、態度が13項目であった。

知識や態度に関する項目の消失は、技能に関する項目の消失に比べて比較的多く見られたといえる。

項目の出現と消失を検討した結果、この実習においては技能に関する項目が強く意識されていたと考えられる。実習における経験は主にひらがな指導、教壇実習など「授業運営」に関する経験となる。ここでは授業をうまくやる、学習者と円滑なコミュニケーションをとる、そのために必要なことが意識されやすいといえる。実習における経験が実習生のこれまでの考えや学習と織り合わされ、特に必要性を感じた技能に焦点が当たったと考えられる。

本節では項目の出現と消失について検討したが、この分析だけでは、実際にどのような資質・能力の項目が取り上げられたのか、取り上げられた項目間の関係性はどのようなものか、そしてそれがどのように変容したのかについては捉えられない。このため、次節では実際に作成されたモデルとその変容についての事例を検討する。

4.2 実習生が作成したモデルの変容

本節では、本実践のモデル化／インタビュー活動において、作成したモデルに顕著な変容を示した加藤さん（仮名）および平田さん（仮名）の2名を取り上げ、実習生がどのようなモデルを作成していたのか、それぞれ3回のモデルの特徴とその変遷について報告する。

4.2.1 加藤さんの分析

1回目のモデル

加藤さんが実習開始時（1回目）に作成したモデルを図1に示す。このモデルは、「能力」「意識」「知識」の面で三つに分けられていた。加藤さん自身は語っていないが、配置された項目を見てみると、モデル作成にあたっては、それぞれのカテゴリーにおいて重要なもの3つを中心に置き、その外に各カテゴリーで重要だと考えられる資質・能力

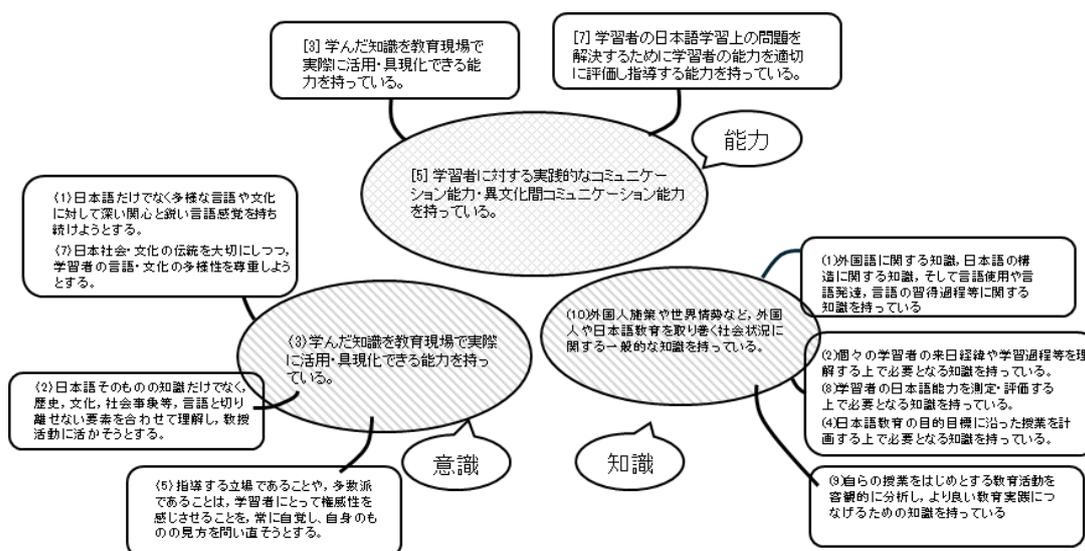


図1 加藤さんによる資質・能力のモデル図（1回目）⁽¹⁾

を配置したモデルとなっている。能力、意識、知識はそれぞれ文化審議会国語分科会（2019）における技能、態度、知識に対応している。

加藤さんは「生徒⁽²⁾とコミュニケーションをとっていける教師でありたい」として、これら 3 つのうち、最も重要なものがコミュニケーション能力であると考えたという。コミュニケーション能力がなければ学習者のニーズや、教室における雰囲気などもつかめない。このため、「(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。」を中心に置き、その外に並列に並ぶ資質・能力の項目として、知識カテゴリーの (3) と (7) を配置した。

「知識」の面については、「今、自分に一番足りていないもの」を選択して資質・能力の項目として配置した。彼女の中で最も足りていないと感じたのは「(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。」であり、学習者の文化や世界情勢を知ることが学習者を知ることにつながると捉えていた。この周りには、同様に並列に並ぶものとして文化審議会国語分科会（2019）における知識カテゴリーの (1) (2,8,4) (9) を配置した⁽³⁾。

「意識」の面については、学部教育の中で学んできたこと、考えてきたこととして「常に成長していけるといふその意識は忘れちゃいけない」と述べ、態度カテゴリーの「(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。」を中心に配置し、その周囲に〈1,7〉、〈2〉、〈5〉を配置した。

2 回目のモデル

加藤さんが実習における事前指導終了時（2 回目）に作成したモデルを図 2 に示す。2 回目のモデルも 1 回目と同様に「能力」「意識」「知識」という 3 つの枠組みを用いたモデルとなっていた。「能力」では、事前指導におけるひらがな指導や、教案作成といった活動によって、「生徒たちも意欲的で、全体の雰囲気も良い」という経験を振り返り、これもあって 1 回目と同様にコミュニケーション能力が一番重要であるとの意を強くしたという。経験による信念の強化が生じたと考えられる。

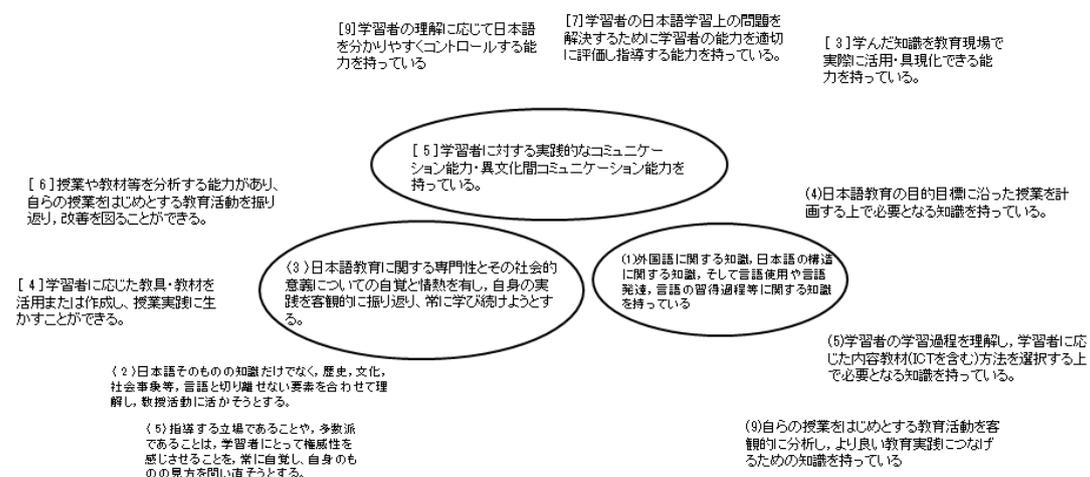


図 2 加藤さんによる資質・能力のモデル図（2 回目）

意識の面については、事前指導によって自身のパフォーマンスの動画を見て振り返ったり、同じグループで教えた他者の姿から学んだりという経験について述べ、やはり、振り返りや常に学び続けようとするのが重要であると捉えなおした。こちらも経験による裏付けが重要な点についての信念の強化につながったといえる。

上記2つに比べ変化がみられたのが「知識」の面である。1回目で重要だと考え、中心に配置された世界情勢の知識に関する項目が、知識カテゴリーの「(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」に置き換わっている。実習において、世界情勢や学習者の背景に思いを巡らす余裕がなかったことや、「同じ教え方をしても違う学習者になると伝わらなかった」という経験から、今必要な知識を希求した結果、重要な項目が変化した。

また、知識の面では周辺の項目も数が絞られた。1回目では6つ挙げられていた項目が3つに減っている。これは「実際にやってみて、不要だと感じたものは削った」ということであり、重要なものに絞る中での取捨選択をした結果である。

3回目のモデル

加藤さんが実習における実習終了時（3回目）に作成したモデルを図3に示す。

3回目のモデルでは、3つの面につけられた名前が「実践」、「態度」、「知識・能力」へ変化している。今回のモデルでもそれぞれの面で一番大切だと思うものをピックアップし、その周囲に配置する形は変化していない。

このモデル作成をする中で加藤さんは、実習の経験を「教師が生徒に一方的に教える」ということではなく、「生徒主体で教師はサポートをする」という双方向的な授業を心掛け、その経験を成功したと捉えて振り返っている。それまでの授業は「文法の枠を一方

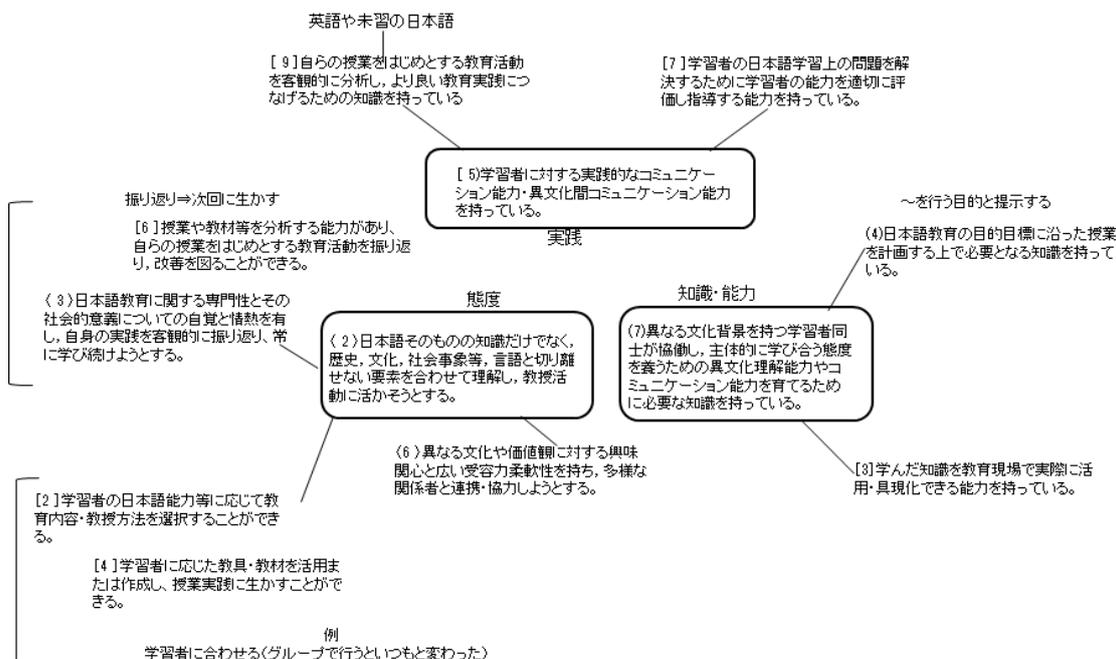


図3 加藤さんによる資質・能力のモデル図（3回目）

的に教えているだけ」で精一杯で学習者についての把握ができていなかったという。これが最後の実習での読解授業において学習者主体になった経験を得た。この授業では「生徒のその場で思っていることとかを得て、私もコミュニケーションを通して教えていた」と話している。これまでずっと重要だと考えてきた資質・能力の「[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。」と、授業における自身の計画準備段階の狙いという経験、授業時に得た学習者の反応や自身の手ごたえという経験が織りあわされ、具体的な文脈を伴った資質・能力資質・能力として意識化されたといえる。

これまでは「意識」としていた「態度」についても、学習者の様子への言及がみられる。「日本語を教える以外のことに学生は興味を持った」、「その方が定着度が上がると感じた」という経験について語り、中心に配置された項目が態度カテゴリーの「〈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、教授活動に活かそうとする。」へと変化した。この〈2〉は2回目のモデルでは周辺に配置されていた項目になる。

また、この「態度」の中には文化審議会国語分科会（2019）における技能カテゴリーの[2,4]も配置された。2回目まではそれぞれのカテゴリーが配置されていたが、この区分を超えた加藤さん自身のカテゴリー生成がされたともとらえられよう。

このモデル作成を通じて、文化審議会国語分科会（2019）における「知識」「技能」「態度」について「技術の部分が自分の中では一番重要な」とインタビューで述べている。授業運営を成功させるために必要な能力として最も技能の点に焦点が当たったといえるであろう。

経験のない実習生が1度目に試行錯誤の上で作成した資質・能力のモデルはその時点でも取捨選択がなされたものであったといえる。しかし、事前指導や実習において自身が行ったことについての試行錯誤の経験、他者の授業や自身のパフォーマンスの振り返りからの学び、学習者の反応や自身の手ごたえなどの経験と織り合わされ、自身にとって必要な資質・能力に濃淡をつける作業が行われたといえる。

4.2.2 平田さんの分析

1回目のモデル

平田さんが実習開始時（1回目）に作成したモデルを図4に示す。このモデルは、前提となる項目を上配置し、その下に授業実施に必要な計画段階、実践段階、評価の段階を設け、それぞれに必要な資質・能力を選出して配置したモデルとなっていた。前提となる項目としては、大前提として「学習者ニーズに応える」に関する項目である態度カテゴリーの〈4〉が置かれた。前提の中でも「一番大切にしなければならないこと」と捉えられていた。その下には左側に「教育者自身に」と記述された教師にとって必要な前提として態度カテゴリーの〈3,5〉が置かれた。右側には「学習者のために」と記述された学習者のために必要な前提として態度カテゴリーの〈7,6〉注1が置かれた。また、これらの下には、どちらにもかかわるものとして知識カテゴリーの(6,11,7)、技能カテゴリーの[3]が配置されている。大前提以外の3つの前提に優劣はなく、前提の下

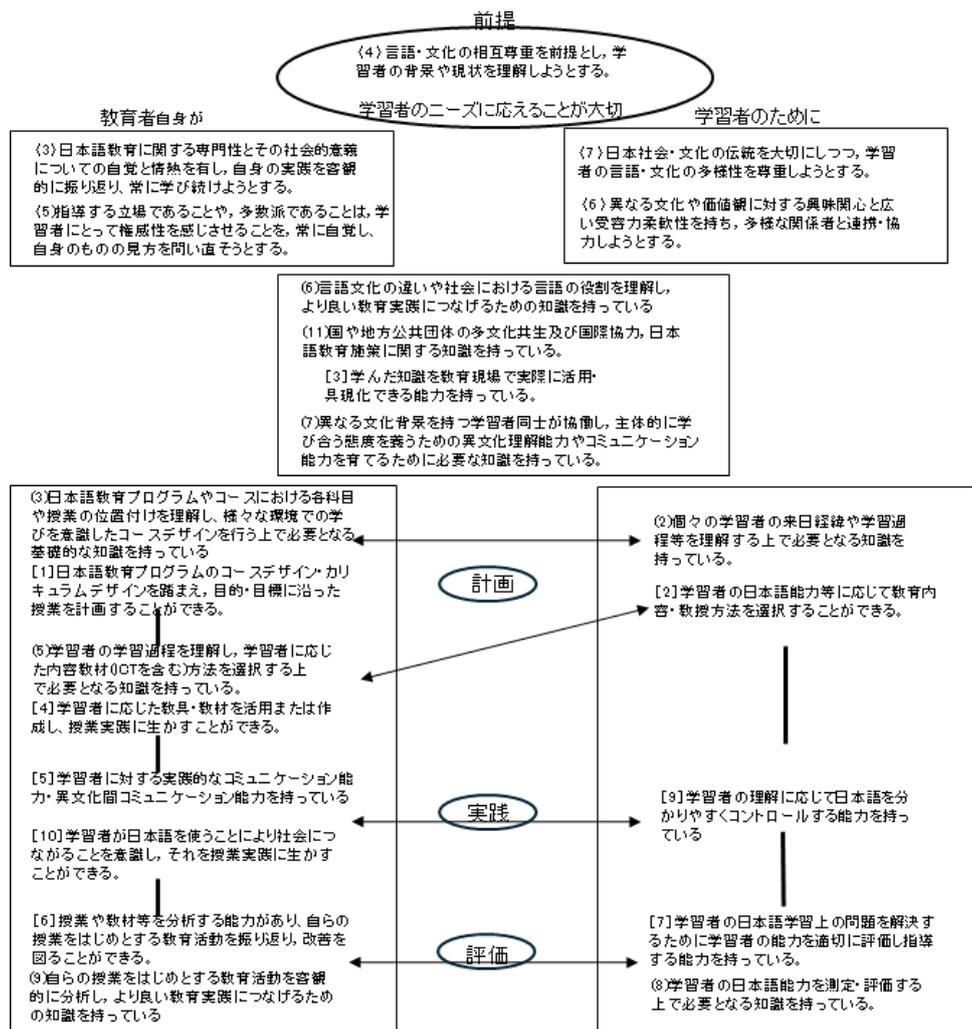


図4 平田さんによる資質・能力のモデル図(1回目)

には計画、実践、評価に関わる資質・能力の項目が教師(左側)、学習者のため(右側)に分けて記述されている。これら一連の計画・実践・評価に関する項目はそれぞれ教師側、学習者側の別に一連の実践の時間的な流れを意識して縦の傍線でつながっていた。

計画段階については、教師に必要な項目として知識の(3)と技能の[1]が一つのかたまりとして置かれ、その下に知識の(5)と技能の[4]のかたまりが配置されている。学習者側には知識の(2)と技能の[2]がそれぞれ別個のかたまりとして配置された。教師側の知識の(3)と技能の[1]と、学習者側の知識の(2)は双方向の矢印が引かれ、お互いに関連しあっていることを示している。また、教師側に配置された知識の(5)と技能の[4]と、学習者側に配置された技能の[2]についても同様に双方向の矢印が引かれている。

実践段階については、教師側に技能の[5,10]が配置され、学習者側に技能の[9]が置かれ、これらもまた双方向の矢印で結ばれている。

評価段階では、教師側に技能の[6]、知識の(9)が配置され、学習者側には技能の[7]、知識の(8)が配置された。同様に双方向の矢印で結ばれている。

2 回目のモデル

平田さんが事前指導終了時（2 回目）に作成したモデルを図 5 に示す。

2 回目のモデルは、1 回目のモデルとは大きく形を変えたものとなっていた。実習生同士協力して教案を練ったり、実際の学習者と接した経験により、「今回は結構その学習者の立場になった時についていうのを考えて、その実習を終えて起きた心情の変化がそのまま現れて」とした。平田さんは「自分たちがサポートしてあげる側っていう立場に気づいた」と、大幅にモデルを修正したのだという。このモデルでは、前提が上部に配置され、授業を行うために必要な能力、授業を行う際に必要な能力、具体的には記述がないが、授業後の振り返りに関する能力が循環するようなモデル図が示された。

今回のモデルで前提として配置されたのは、1 回目のモデルでは選択されていなかった技能カテゴリーの [10] である「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、それを授業実践に生かすことができる。」が置かれたが、「学習者のニーズに応える」ということの重要性については変化していないが、そのニーズに応えることに必要な項目、「学習者はみな目的があって日本語を学んでいるから」に対応する項目として技能カテゴリーの [10] が選ばれている。

授業を行うために必要な能力は、おそらく 1 回目のモデルの計画段階と対応しているといえる。2 回目のモデルでは技能カテゴリーの [1]、知識カテゴリーの (7,5,2) が配置された。いくつかの項目が消失したり、別の能力として配置されたり、授業を行うための能力から消失したり、新たに知識カテゴリーの (7) を組み入れる等が生じている。

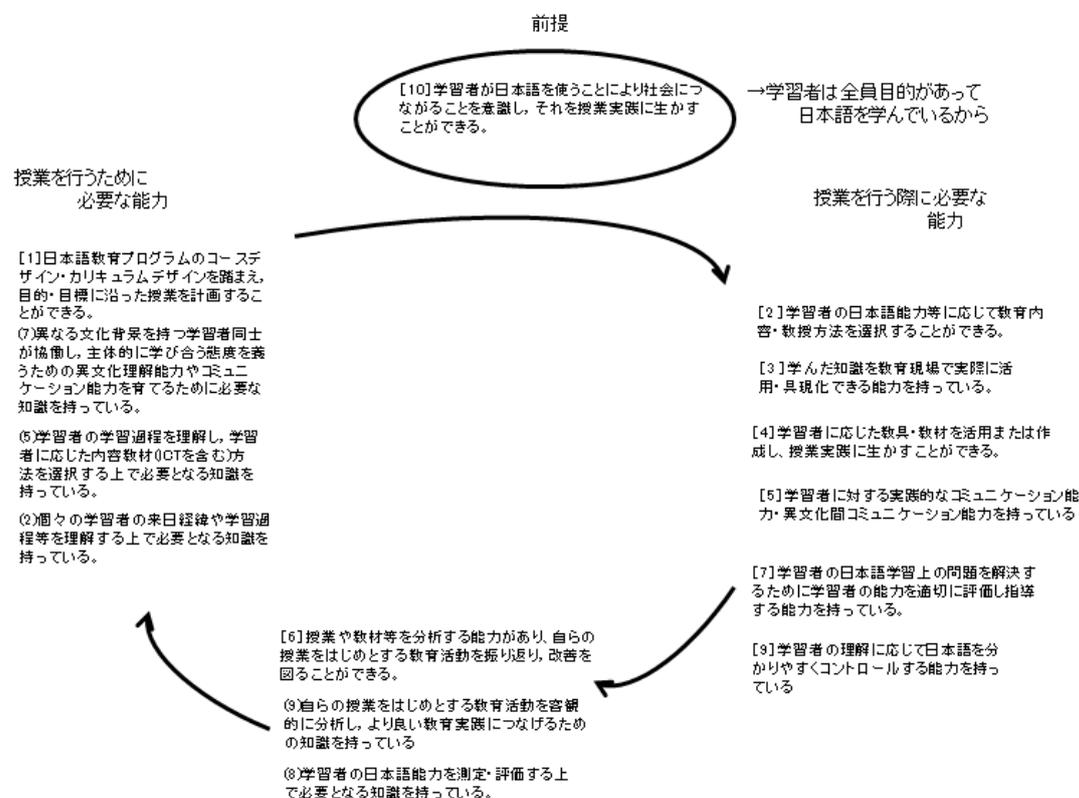


図 5 平田さんによる資質・能力のモデル図（2 回目）

授業を行う際に必要な能力は、おそらく1回目のモデルの実践段階に対応していると考えられる。ここに配置されたのは全て技能カテゴリーの項目で [2, 3, 4, 5, 7, 9] であった [2,4] については、1回目では計画段階にみられた項目であり、[7] は1回目では評価に配置された項目であった。

授業後の項目については、技能カテゴリーの [6]、知識カテゴリーの (9,8) が配置された。全体として項目数を大きく減らし、また、モデルのありようも大きく変容したが、「本当に実習をしてみて大切だなんて思ったことだけを絞って」とインタビューで述べたように、実習経験によって必要な能力が明確化されてきたといえる。

3回目のモデル

平田さんが実習終了時(3回目)に作成したモデルを図6に示す。

このモデルではこれまでと同様に、前提を置いたうえで、「授業計画に必要な能力」「授業に必要な能力」「授業後、授業評価に必要な能力」「日本語教師に必要な能力」という4つのかたまりを設定し、これらが循環するようなモデルとなっている。

前提については、2回目のモデルと同様に学習者のことを考えた技能カテゴリーの[10]が配置された。しかし、実習において「生きた日本語を話すのが難しいという学生の声聞いた」ことから「外で使える日本語を教えてあげたい」など実習での経験を踏まえて授業実践に生かすという観点から思いを強くしたことが語られている。

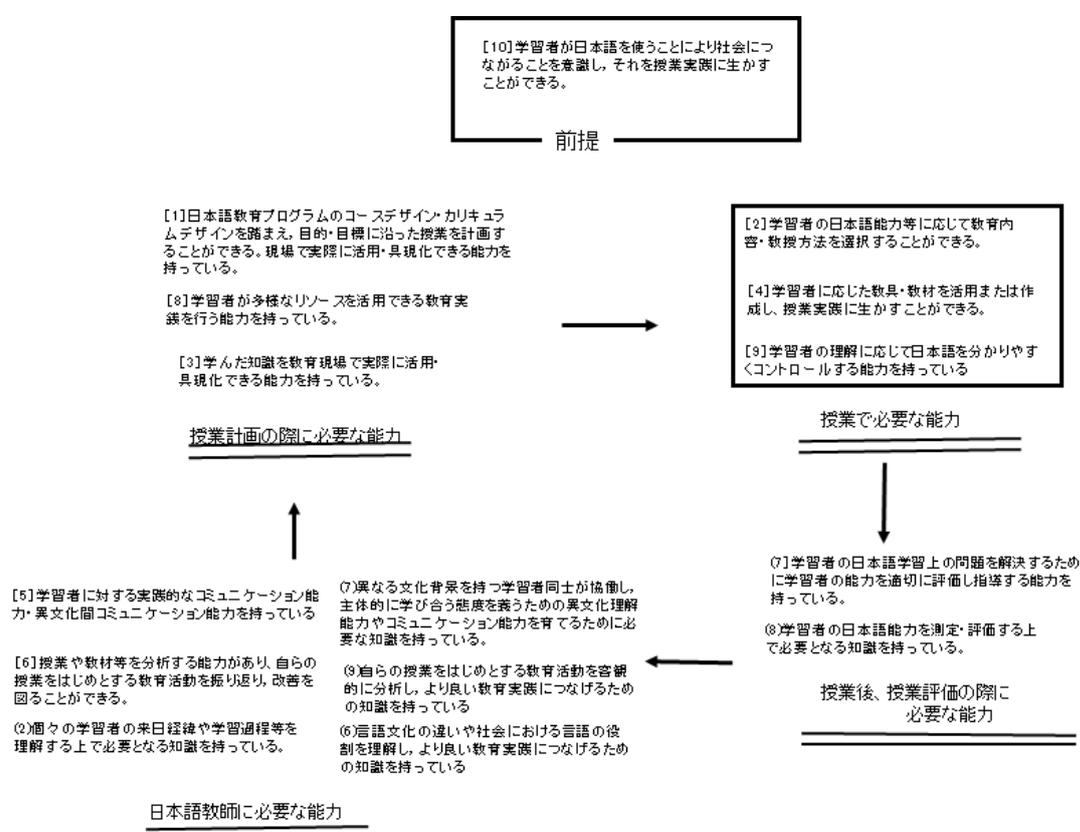


図6 平田さんによる資質・能力のモデル図(3回目)

「授業計画の際に必要な能力」については、技能カテゴリーの[1, 8, 3] が配置された。また、「授業で必要な能力」については、技能カテゴリーの[2, 4, 9] が配置された。これらの項目は、実習での経験を基に、自らの授業実践に必要な項目が取捨選択された結果であった。例えば、技能カテゴリーの[8]は、授業中に風邪をひいていた学習者がおり、授業中に風邪を扱わなければならない際に、学習者から情報を引き出すことができた経験をしたという。このような学習者や仲間の学習者がリソースになりうる経験を経て、[8]が項目として取り上げられている。経験に基づき、学習者がリソースとなるという狭義の意味で資質・能力の項目を捉えている可能性もあるが、そうだとしてもやはり経験と折り合わされた形で自分自身の資質・能力を見直しているといえよう。

また、「授業後、授業評価の際に必要な能力」としては、技能カテゴリーの[7]、知識カテゴリーの(8)が配置された。これは実習後の振り返りの経験が大きく、「自分が行った授業の様子を見て初めて分かることがたくさんあった」ことや、授業評価を行うことの大切さに気付いたということから、これらの項目が配置された。

また、1回目と2回目では、授業前、授業中、授業後という3つの段階が意識されていたが、3回目のモデルでは、この授業後と授業前をつなぐ資質・能力として「日本語教師に必要な能力」というものが配置された。ここには、技能カテゴリーの[5, 6]、知識カテゴリーの(2, 7, 9, 6)が配置された。この能力のまとまりには、他と異なり、技能ではなく知識の項目が多く配置された。実習において、多国籍の学習者が学ぶクラスに入り、その学習者の背景や文化を知っておくことで授業がうまくいったといった経験を持ち、このような授業を運営するうえで、知っておくべきこと、身につけておくべきこととしてこれらの項目が選択されたという。

また、1回目の大前提であった学習者のことを理解するということや、「日本語の構造の知識」はそれがなければ教えられるわけがない、といったように、当たり前だと感じる項目は捨象し、本当に大事なものだけに絞ったものが2回目と3回目のモデルであったと振り返っている。

4.3 まとめ

資質・能力観を振り返る活動において実習生が作成したモデルは、実習での様々な体験により、以下のような変容がみられたといえる。一つは、資質・能力の項目を具体的に（実習経験に基づいて）捉えなおしたという点である。二つには、具体的に変わったおかげで、重要なものとそうでないものが明確化された（濃淡がついた）という点である。三つ目は特に学習者の立場にたって各資質・能力の重要性を考え直したという点である。実習生はこれまでに得ていた知識と実習で目の前にした学習者、教壇に立つための計画、準備、実施、振り返りといった経験を踏まえて、資質・能力の項目の捉え直しがなされていたのである。

5. 考察

5.1 技能項目への着目

4.1 で述べたように、実習経験により、技能項目の出現が見られるという傾向が示さ

れたこと、また、知識や態度の項目の消失が見られる一方で、技能に関する項目の消失は比較的になかったという結果からは、本報告における実習生が焦点を当てた資質・能力は主に技能項目であったことが示唆される。山下・道法・永田（2023）では、実習前に知識面の知識や資質を重視していたのに対し、実習後は技能面や態度面により着目するようになったという。また、千々岩・松岡（2023）でも、実習の経験によって実習生が技能や態度に関する網羅的な気づきがあったことが報告されている。実習生は教壇に立てば、学習者と日本語教授を媒介にしたやり取りが発生するため、自然にその技能や方法、学習者の目線に対する気づきが多くなることは自然な傾向だとは言える。ただし、これらは小原・稲葉（2016）が述べているような教師トレーニング型の活動の限界と共通性を持つものであるといえる。本報告における実践経験も、従来型の教師トレーニング型の実践になっていたという可能性が指摘される。本実践では資質・能力に焦点を当てた活動においては、構成主義的学習観に基づき学習者個々の体験や知識が構成されていくように配慮し、個別のモデル化とその共有を取り入れた実践を行った。モデル化／インタビュー活動においては、モデルの作成を指示したうえで、自らの教育観や体験を振り返りながらモデルを作成することを指示し、個々の実習生のアイデアを基に振り返りを実施している。また、実際の実習においても正答やモデルを示す形ではなく、学習者自身が考え、良いと考えるような授業の計画、実施の経験を重視する実習を心がけた。ただし、実際の活動では文型の提示やひらがな指導といった旧来型の教師トレーニング型の経験を指向するものとして捉えられた可能性がある。構成主義的立場に立つ場合、学習とは「本人が実践の中でその知識や技能の使用価値を経験して判断する（広石 2005, p. 4）」ことになるが、この使用価値として授業を成立させるという体験を基に技能に焦点化した学びにつながったとも考えられる。

今後、教師養成を実施する筆者らのような立場の関係者、研修開発者が養成したい、涵養したい資質・能力について考えるためには実習における経験を捉え直していく必要があるかもしれない。重要な知識の使用価値を見出すような実習体験であったり、資質・能力としての態度と結びついた技能として実習経験を捉えていく必要性である。単に授業実施ではなく、教師の仕事全般の過程に着目できるような実習プログラムの構築が課題となるのではないだろうか。

5.2 経験と織り合わされた資質・能力観

本報告では、4.2 で示したように、実習生には、体験による具体化や明確化が生じていた。項目の取舍選択だけではなく、モデルの形や捉え方に至るまで大きく変容した2名の事例からは、資質・能力というものが既に在るものではなく、個々の教育人材が自らの体験と織り合わせながら獲得していくものであること、自らにとって必要なものを選び取っていったということが示されたと言える。資質・能力、とりわけ「資質」とは一般的には個々の人材が既に有しているものとして捉えられることも多い。人材が備える資質により、能力開発や可能な活動が決まるという考え方であり、資質・能力の育成や涵養とははたして可能かという議論がなされることも多い。教育学領域における指摘ではあるが、今津（2019）では、資質・能力を西洋におけるコンピテンスにほぼ近いもの

であるとし、専門職としての教師が知識と実践を統合する幅広い力量と捉えている (p.50)。また、白井 (2020) では、コンピテンシーについて「ある状況の中で求められていることに呼応した行動を重視する能力 (ライチェン・サルガニク 2006) というアプローチがあると述べている。これは養成段階の日本語教師養成について言えば、本報告のような実践とは、獲得すべき資質・能力を文脈に即したものとして位置づけていく試みであると位置づけられる。実習生が体験と織り合わせながら、資質・能力を意識化していくことにより、義永 (2020) が指摘したような「リスト化された項目」から具体的な場面や自身の成長にとって必要だと考えられる資質・能力へ変容を遂げたと考えられるのである。

ただし、今回行った実践は、ある意味では既に他者によってリスト化された項目を用いて、資質・能力観に働きかけるアプローチを採ったものだともいえる。千々岩・松岡 (2023) では、報告書の資質・能力リスト外にも実習生の気づきがあったことから、報告書のリストに依拠することでそれ以外の実習生の気づきが見過ごされてしまう可能性を指摘している。今後、リストに含まれない項目についても、実習という経験の中で気づき、認識された資質・能力を経験と織り合わせて文脈化していくような試みが必要になるといえる。

6. 結語

本実践においては、実践の経験のない実習生がこれまでの既有知識 (学習経験、学習した知識) を十全に活用し、行為を計画していたといえる。ただし、養成段階にある教育人材にとって、「うまくいかないこと」は予測しにくいし、また、行為の中の省察は非常に困難である。「うまくいかないこと」が「技術不足によるのか」「知識不足によるのか」など、どこにその原因を見出すかによって、省察の質は大きく変わるともいえる。養成段階においては、個々のこれまでの体験、経験をこれからの授業 (Action) を形成する重要なものと捉え、そのうえで、授業計画段階からその経験を捉えなおし、自身の体験と織り合わせながら、資質・能力に目を向けることで、省察を循環させる学びにつなげていけるのではないだろうか。

謝辞

本論文は JSPS 科研費 21K18539 の助成を受けたものです。

注

- (1) 実際のモデルは、紙上に切り貼りされ、それらをつなぐ線やカテゴリー名は手書きで表現された。本稿では見やすさのため、この図を PC で作成しているが、できる限り元のモデルを忠実に再現した。
- (2) 実習生が接したのは交換留学制度によって大学で学ぶ学生であるが、「生徒」という言葉は実習生の発したそのままの言葉として表記している。
- (3) 数字の順番が昇順に記述されていないのは、モデル図における配置が上に (7)、下に (6) が置かれたためである。これらに順序があったかどうかはインタビューでも語られていないが、

実際のモデル図を反映する形で記述している。これ以降も同様である。

参考文献

- (1) 今津考次郎 (2019) 『教師が育つ条件』 岩波新書
- (2) 小熊利江・ニャンジャローン スニーラット (2001) 「教育実習を通して起こる認識の変化—日本語教育を専門とする大学院生の場合—」 『言語文化と日本語教育』 21, 71-82.
- (3) 小原亜紀子・稲葉みどり (2016) 「教師トレーニング型日本語教育実習における実習生の言語教育観の変容—SCAT による記録分析から読み取れるもの—」 『教科開発学論集』 4, 177-184.
- (4) 宇佐美洋 (2019) 「日本語教育人材の『資質・能力』育成に関わる諸概念を再考する」 『言語・情報・テキスト 東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻紀要』 26, 13-26.
- (5) 石田敏子・堀口純子・砂川有里子・西村よしみ (1993) 「日本語教育実習に関する実証的研究」 『日本語教育』 79, 160-170.
- (6) 川上郁夫 (2007) 『『移動する子どもたち』と言語教育—ことば、文化、社会を視野に— 佐々木倫子・細川英雄・砂川雄一・川上郁夫・門倉正美・牲川波都季編 『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーとは何か—』 くろしお出版, 85-106.
- (7) 近藤行人 (2022) 「先輩のキャリアと現在の日本語教育の学びを繋げるために—態度の涵養につながるイベントの実践報告—」 『名古屋外国語大学論集』 11, 99-115.
- (8) 鷹野恵 (2022) 『省察的実践家としての日本語教師の養成に関する研究—ケース・メソッド課題による省察の分析から—』 九州大学博士論文
- (9) 白井俊 (2020) 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—』 ミネルヴァ書房
- (10) 館岡洋子 (2021) 「『専門性の三位一体モデル』の提案」 館岡洋子編 『日本語教師の専門性を考える』 ココ出版, 97-110.
- (11) 俵加奈子 (2022) 「日本語教師養成講座受講生の教育実習を通じた意識変容に関する研究」 『人間発達研究』 36, 19-36.
- (12) 千々岩宏晃・松岡里奈 (2023) 「大学の日本語教育実習で学ばれる資質・能力は、準拠枠としての『資質・能力』リストとどの程度一致し、何が含まれないのか」 『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』 20, 1-23.
- (13) 中井陽子・宮崎七湖 (2018) 「熟練した日本語教育者・研究者の語りからの学部生・大学院生の学びの分析—日本語教育人材に求められる資質・能力における『態度』の養成に着目して—」 『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』 17, 18-38.
- (14) 広石英記 (2005) 「ワークショップの学び論—社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義—」 『教育方法学研究』 31, 1-11.
- (15) 藤田裕子・佐藤友則 (1996) 「日本語教育実習は教育観をどのように変えるか」 『日本語教育』 89, 13-24.
- (16) 文化審議会国語分科会 (2018) 『日本語教育人材の養成・研究の在り方について (報告)』 文化庁
- (17) 文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研究の在り方について (報告) 改訂版』 文化庁

- (18) 松本剛次 (2021) 『21 世紀型能力と日本語教育—批判的日本語教師研修モデルの提案』早稲田大学出版部
- (19) 山下順子・道法愛・永田良太 (2023) 「日本語教育実習を通じた「日本語教師に求められる資質・能力」の変容—日本人学生と留学生の自由記述データの比較—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』 20, 63-75.
- (20) 義永美央子 (2020) 「日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題」『社会言語科学』 23(1), 21-36.
- (21) ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニ (2006) 「コンピテンスのホリスティックモデル」ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニ編著, 立田慶裕監訳 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力を目指して』 明石書店, 63-83.
- (22) Farrell, T. S. C. (2022) *Reflective Practice in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- (23) Kanno, Y., & Stuart, C. (2011) Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95, 236-252.
- (24) Martel, J. (2015) Learning to teach a foreign language: Identity negotiation and conceptualizations of pedagogical progress. *Foreign Language Annals*, 48, 394-412.

巻末資料

日本語教師【養成】に求められる資質・能力

	知識	技能	態度
日本語教師【養成】	<p>【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) 方法を選択するうえ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、主体的に学ぶ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 学習者の学ぶ力を促進する技能】</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、自身のものの見方を問い直そうとする。</p> <p>【2 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>

文化庁審議会国語分科会 (2019, p.20) を基に筆者作成 表内の番号についての括弧は本文中の記述に合わせ、知識に () を、技能に [], 態度に 〈 〉 をあてている。

【調査・実践報告】

大学の日本語教員養成課程で学ぶ
第二言語ライティング指導に関する授業開発とその教育実践

Development and Practice of L2 Writing Instruction taught
in a Japanese-Language Teacher Training Program at a University

鎌田 美千子 東京大学
KAMADA, Michiko The University of Tokyo
副田 恵理子 藤女子大学
SOEDA, Eriko Fuji Women's University

キーワード：日本語教員養成、ライティング指導、授業開発、教育実践、第二言語

1. 研究の背景と目的

日本語教授法では、「聞く」「読む」「話す（やり取り）」「話す（発表）」「書く」の指導が基本となるが、これらの指導について大学の日本語教員養成課程で取り上げるかどうかは個々の大学によって異なる。こうした状況下で「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」（文化審議会国語分科会 2019）の冒頭においては、「養成段階では、高等教育機関における学習の前提となるアカデミックジャパニーズ等の指導力が十分に備わっていない状況がある」（p. 13）、「教育実習については、初級レベルの実践・実習を中心とする機関・団体が多いが、進路を想定した中級・上級レベルの指導法や技能別指導方法も、現場においては必要となることから、養成段階において習得させることが求められる」（p. 13）といった課題が指摘されている。

また、鎌田・副田（2024）では、この現状についてアカデミック・ジャパニーズの一部である書くことの指導に焦点を当てて日本語教員養成課程の担当教員7名を対象に半構造化インタビューを実施し、質的データ分析の結果から、受講学生の資質・能力及び受講目的の多様性への対応、カリキュラム編成、内容の選別などが日本語教員養成課程でライティング指導を扱うことの難しさに関係していることを明らかにしている。そして、この結果に基づき、今後、受講学生の文章力や教育経験といったレディネスを補った、様々な実践研究を通じた検討が必要であることを課題の一つとして挙げている。

日本語教員養成に関する先行研究を概観すると、教育実習に関するものは数多く報告されている反面、その基盤となる日本語教員養成課程の1・2年次の教育に着目した研究はほとんど行われておらず、まだ十分な検討に至っていない。1・2年次の教育に際しては、大学生自身が論理的な文章にまだ習熟していないことを考慮し、日本語指導に必要な知識・技能の前提となる大学生自身のライティングについても検討が必要である。上述した鎌田・副田（2024）においても、この点が日本語教員養成課程の担当教員が感じる難しさの一つとなっていた。

そこで本研究では、これらの課題、すなわち養成段階でアカデミック・ジャパニーズの指導力が備わっていないこと、また大学1・2年次の教育に着目した研究が不足して

いることの解決を目指し、事例研究の一つとしてライティング指導に関する授業開発を試み、その概要と実践例を記述することにより日本語教員養成の教育研究に資することを目的とする。

2. 先行研究

2.1 日本語教員養成に関する研究

日本語教員養成に関する先行研究は、その多くが教育実習や留学生との交流活動を通じた学びに関するもので、それ以外に関するものは、まだあまり報告されておらず、特に4技能のいずれかの指導法の教育実践を扱ったものは少ない。そうした中で話すことの指導に関する実践研究には、中井(2009)、大場(2013)、中井他(2015)がある。中井(2009)は、社会人対象の日本語教員養成コースの授業に会話分析を取り入れた教育実践について報告している。この実践では、会話教育のために会話を分析する視点の育成を目指し、①談話・会話分析と指導項目に関する先行研究の紹介、②会話データの分析と発表、の二つを軸として授業が展開されている。この取組を通して受講学生は会話の特徴や重要点を意識するようになり、日常生活での会話コミュニケーションの運用能力に変化が見られたと考察している。また、大場(2013)は、学部学生を対象にした日本語教員養成の授業で会話データ分析の論文を活用し、接触場面におけるコミュニケーション上の問題に焦点を当てて意識化を図り、問題の分析力と対応能力を育成することを目指した教育実践について報告している。その成果として、接触場面におけるコミュニケーション行動に付随する問題を受講学生に対して明確に提示できたと述べている。中井他(2015)は、「研究と実践の連携」(p.1)が行える日本語教員の育成を目指し、大学院の日本語教員養成課程の授業において、前期に会話データ分析に関する学習活動、後期にそれを活かした会話教育の理論と実践を扱う学習活動を行った教育実践について報告している。そして、LMSを利用した授業での感想・質問の書き込み活動が、会話データ分析の理論及び会話教育の実践例を自身の言語学習や日本語教育実践と結び付けて考察する機会として機能したと分析している。いずれも会話研究の知見を日本語教員養成の教育に取り入れ、会話や接触場面を分析する視点を育成する試みを通して日本語教員養成の充実を図っている。これに対して、書くことの指導に関しては、日本語学習者を対象とした実践研究は多くなされているものの、日本語教員養成課程の大学生を対象とした実践研究はまだあまりなされていない。他方、前述したように、学部1・2年次の学生を対象とした実践研究も、管見の限り、まだ見られない。

こうした状況を踏まえて、日本語教員養成の授業開発と教育実践に先立ち、日本語学習者に対する書くことの指導に向けたレディネスという観点から日本語教員養成課程の大学生のライティング能力を調べた副田(2023)は、論理的に書くための能力や、適切に書くための基礎知識が身に付くのは卒業論文執筆以降であるという結果に基づき、日本語教員養成課程でライティング指導力を養成する際には、ライティングの知識・能力を補うことから始める必要があると述べている。

2.2 第二言語ライティング教員の養成に関する研究

海外の研究に目を向けると、Lee (2010) は、第二言語ライティング指導は、経験も準備も不十分なライティング教員によって行われているケースが多く、第二言語ライティング教員の教育に関する研究が不十分であることを指摘している。その上で、英語教員を対象とした香港の大学院のライティング教師教育コースを受講している4名のインタビューデータと授業研究レポートを分析資料に、コース終了時にライティング教員としてどのように成長したかを調査している。このコースでは、第二言語ライティング入門、第一言語の書き手と第二言語の書き手の比較、プロセス・アプローチとジャンル・アプローチ、ライティング課題の作成、ライティングのフィードバック、ライティングの評価といった様々なテーマを扱い、これらに関する論文講読、ミニ・クラスルーム・リサーチの実施のほか、コース終了時にはレポート課題を課している。その結果から、ライティング教師教育が教員のライティング指導に対する視野を広げ、ライティング教員としての新たなアイデンティティの構築に役立つことを示している⁽¹⁾。

また、Yigitoglu & Belcher (2014)、Lee (2021) は、ライティング教員養成コースにおいて、受講学生に自らのライティング経験を振り返らせたり、互いの書き手としての経験を共有させたりすることが、より効果的なライティング指導を実践するために役立つと指摘している。このことから、教員養成においてライティング指導を扱う際には、学んだことを自身の文章やライティング指導にどのように適用できるのかを分析、議論する学習活動を行うこと、各学習項目について学生自身の書き手としての経験を内省しペアワークやグループワークによりそれを共有する学習活動を行うことが有効であると考えられる。

3. 授業開発

第二言語としての日本語のライティング指導を日本語教員養成課程で取り上げる際には、様々なアプローチが考えられるが、本研究では、1. に前述した文化審議会国語分科会 (2019) の指摘を踏まえて、大学の日本語教員養成課程の全15回の授業のうち7回の授業 (表1の太字部分) において中級後半から上級のライティング指導を取り上げて

表1 各回の学習内容

	学習内容
第1回	オリエンテーション、読み手を意識して書く(1)：わかりやすく書く
第2回	読み手を意識して書く(2)：メールを書く
第3回	読み手を意識して書く(3)：「やさしい日本語」で書く
第4回	日本語教師のピリーフ(信念)とライティング
第5回	ライティングと書きことば
第6回	ライティングのプロセスを考える
第7回	パラグラフライティングとは
第8回	日本語非母語話者へのライティング指導とは
第9回	ライティング課題の目的と特徴
第10回	意見文の作成のための思考ツール
第11回	ライティングにおける情報の活用
第12回	ライティングの評価
第13回	ライティングにおける文化の影響
第14回	専門分野で求められるライティング
第15回	よい文章とは/まとめ

具体化を試みた⁽²⁾。授業開発にあたっては、ライティング指導で重要でありながら既存の教師用参考書であまり取り上げられていないテーマに着目して全体を構成した。Yigitoglu & Belcher (2014) 及び Lee (2021) を踏まえて、第二言語としての日本語のライティング指導に関する講義及び学習活動と、受講学生自身のライティングへの内省の双方を組み入れて授業を展開することとした。

4. 教育実践

4.1 概要

教育実践の概要は、次の通りである。2023年5月～7月にA大学文学部日本語教員養成課程の選択必修科目「日本語コミュニケーション技法」(1・2年次対象)において実施した⁽³⁾。受講学生は21名である。本科目は、「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版」(文化審議会国語分科会2019)が示す「日本語教師【養成】における教育内容」の「⑩言語教育法・実習」「⑪コミュニケーション能力」に対応している。以前は、日本語教員に必要なコミュニケーション能力の習得を目指した科目であったが、近年は、コミュニケーション能力の教育にも主眼を置いている。学生に示した授業シラバスでは、ねらいとして「論理的で読み手に適切に伝わる文章を書くためにはどのような知識やスキルが必要なのかを考える。そして、その知識やスキルを利用して適切に書けるようになることを目指す。また、日本語学習者にライティングを指導する際には、どのような知識やスキルが必要なのか、どのような点に留意すべきかなどを考える」という点を挙げている。そのため、「論理的な文章が適切に書けるようになりたい」「日本語学習者に文章の指導ができるようになりたい」と考えた学生が履修する傾向がある。同じく授業シラバスでは、到達目標として(1)論理的で読み手にわかりやすい文章を書くために、どのような知識・スキルが必要となるのかを知る、(2)その知識・スキルを自身のライティングに役立てることができる、(3)日本語学習者にライティングを指導する際に必要な知識やスキル、留意点を理解する、ということを示している。本科目は、1・2年次対象で前期に開講されるため、大学入学後すぐに履修できる。受講学生のほとんどは、本科目で日本語教育について初めて学び、この後に必修科目「日本語教育概論」「日本語教授法⁽⁴⁾」(2・3年次対象)を履修する。

一連の授業は、プログラム設計にあたった筆者ら2名の他、日本語教育学を専門とする大学教員5名がリレー方式で7回にわたって行った。各回の授業は基本的にそれぞれ【導入】本時の目標を把握する、【活動1】ペアまたはグループワーク①、【講義1】本時の学習内容①、【活動2】ペアまたはグループワーク②、【講義2】本時の学習内容②……【まとめ】本時のまとめと振り返り、といった流れで進めたが、【活動】に際して基本知識を要する場合には、【講義】を先に行ってから【活動】を行うといった順に進めた回もあった。同じく【活動】に際して基本知識を要する場合には、二つ以上の【講義】を続けた後に【活動】を行った回もあった。

次節では、第5回「ライティングと書きことば」及び第11回「ライティングにおける情報の活用」を例に説明する。

4.2 実践例

4.2.1 実践例1：第5回「ライティングと書きことば」

授業内容として「ライティングと書きことば」について取り上げた理由は次の通りである。第二言語としての日本語の学習は、一般的に日常会話から始まり、文章へと進んでいくため、既に習得している話しことばの表現を書きことばの表現に言い換えて表すことが日本語学習として欠かせない。この書きことばの使用は、レポートの文章に関する大学生を対象とした学習書においても、留学生を対象とした学習書においても基本事項として位置づけられている。つまり、日本語教員養成課程の大学生は、自身のライティングにとどまらず、留学生への実際の指導にあたって第二言語としての日本語の仕組みや難しさも理解しておく必要があり、このことから、書きことばについて取り上げることにした。また、ライティング指導の難しさに関して日本語教員養成課程の大学生を対象に定量的な調査を行った鎌田他（2022）では、大学生が難しさを感じていた項目に「文体（話しことばと書きことばの使い分け）を教える」ことが含まれていたことから、難しさの軽減を図る上でも書きことばについて取り上げることにした。

本実践の学習活動では、日本語指導の際によく行われる方法の一つとして例文を活用した指導に着目した。例文の提示は、ライティング指導に限らず、日本語教員養成課程の模擬授業や教育実習においてもよく行われているが、本実践では、話しことばと書きことばの違いを自ら意識することをねらいとして例文づくりを授業に組み込んだ。留学生を対象とした例文づくりに初めて取り組む受講学生がほとんどであることを考慮し、グループ活動として取り組むことにした。

この授業で受講学生に示した目標は以下の4点である。(a) 話しことばと書きことばの違いがわかる、(b) 日本語教科書で留学生が書きことばをどのように学んでいるのかがわかる、(c) 書きことばの難しさがどのような点に生じているのかを知る、(d) 書きことばの指導のための例文を作ることができる、である。目標 (a) は、4.1で触れた本科目の到達目標 (1) 及び(2)に対応したもので、学生自身がアカデミック・ライティングの文体について理解することを目指した。目標 (b) ～ (d) は、4.1で触れた本科目の到達目標 (3) に対応するもので、日本語学習者へのライティング指導にあたっての基本的な知識について理解することを目指した。授業の流れは、表2の通りである。以下、順に説明する。

まず、本授業の目標を提示した後、図1に示した教材を用いて、実際に話した内容を文章に書く際に表現がどのように変わるかを考える【活動1】を行った。【活動1】のねらいは、話しことばと書きことばの違いに注目し、それぞれの表現に対する意識化を図ることにある。①ペアワークとして自身の大学のよい点を一人1分ずつ話す、②自分が話した内容を文章化する、③上記①で話した際に用いた表現と上記②で書いた際に用いた表現をそれぞれ表に書き出す、④上記③の結果をペアワークの相手と報告し合う、といった流れで進めた。この【活動1】の後、【講義1】で同じ意味内容の話しことばの例文と書きことばの例文を比較しながら両者の違いを確認した。

表2 第5回「ライティングと書きことば」の授業の流れ

	学習項目	授業の流れ	目標
導入		本授業の目標を把握する。	
活動1	話しことばと書きことば	話した内容を書く際にどのように表現が変わるのか(あるいは変わらないのか)を調べてペアで報告し合う。	目標(a)
講義1		話しことばによる例文と書きことばによる例文を比較し両者の違いを確認する。	
講義2	書きことばの指導	初級から上級までのライティング能力を把握し、どのレベルで書きことばを学習するのか、作文からレポート・論文の指導がどのように進むのかを理解する。 中級後半から上級の日本語教科書を概観し、留学生がレポート・論文の文体をどのように学んでいるのかを理解する。	目標(b)
講義3	書きことばの習得	和語と漢語、名詞化、抽象化を例に日本語学習者の習得上の難しさについて理解する。	目標(c)
活動2	例文づくり	話しことばと書きことばを対比した例文を4名程度のグループで作成した後、他グループと意見交換を行う。	目標(d)
講義4		例文を作る際には、日本語レベルを考慮して語彙と漢字を用いることを理解する。	
まとめ		授業全体を振り返る。	

【活動1】話した内容を書く際に表現はどのように変わるだろうか。

① 自分の大学の良いところを一人1分ずつ話してください(スマートフォンで録音しておいてください)。**[ペア]**

② 上の①で話した内容をレポートの文体(=書きことば)で文章にしてください。**[個人]**

③ 上の①の録音を聴きながら①で用いた表現がどのように変わったか、あるいは変わらなかったかを書き出してください。**[個人]**

	話す(話し合い)	書く(レポート)
表現	例. 先生がとっても熱心	例. 教員が非常に熱心

④ 上の③の結果をペアの相手と報告し合ってください。**[ペア]**

図1 第5回【活動1】の教材

次に、【講義2】では、初級から上級までのライティング能力を概観しながら、どのレベルでどのような書きことばを学習するのか、また作文からレポート・論文にライティング指導がどのように移行していくのかを説明し、書きことばに焦点を当てながら日本語教育におけるライティング指導全体の流れについて理解を促した。また、中級後半から上級の日本語教科書の「レポートに使われる文体」に該当する箇所を提示して、留学

生が実際にどのように学習しているのかを説明した。【講義 3】では、和語と漢語、名詞化、抽象化のそれぞれのパラフレーズの難しさについて例文を用いて説明した後、日本語指導の際に例文を活用できることを伝えた。

続いて【活動 2】では、ここまでの学習全体を踏まえ、図 2 に示した教材を用いて日本語指導のための例文を作るグループワークを行った。①留学生（中級後半レベル）のチューターとしてレポートの文体について説明するための例文を 4 名程度のグループで話し合いながら考える、②上記①で作った例文 1～2 組を選び A3 用紙に書く、③上記②を用いて他グループの人と意見交換する、といった流れで進めた。グループ内での活動においても、他グループの受講学生との意見交換においても、各自がなぜその表現を用いたのかを伝え合い、さらにそれに対する質問や指摘に回答する際には、例文に用いる表現に意識を向けることから、各自に内省が生じることを見込み、この学習活動を行った。授業では、他者との意見交換、また他者の例文を検討することを通して自らの例文の改善点に気づく様子が見られた。【講義 4】では、この学習活動のフィードバックとして日本語レベルに応じた語彙や漢字を用いる必要があることを伝えるとともに、その際に役立つサイト情報を示した⁽⁵⁾。

【まとめ】では、補足として、要約や間接引用の際には書きことばから書きことばへのパラフレーズが必要であることを伝え、最後に、授業内容全体を振り返った後、受講学生が本授業の目標の達成度を確認する時間を設けた。

【活動 2】

①あなたは留学生（中級後半レベル）のチューターをしています。その留学生からレポートを書く上で書きことばについて説明してほしいと言われました。その説明に使う例文を 4 名前後のグループで 2 種類考えてください（時間がなければ 1 種類でもかまいません）。

例 1（会話の文） 防災ガイドブックを作る。
 （レポートの文）防災ガイドブックを作成する。

例 2（発表の文） 車を 2 台以上持っている家にアンケート用紙を配りました。
 （レポートの文）自家用車を 2 台以上所有している家庭にアンケート用紙を配った。

・その 1
 （会話の文）または（発表の文） _____

 （レポートの文） _____

・その 2
 （会話の文）または（発表の文） _____

 （レポートの文） _____

②上の①で作った例文を大きめの紙に清書してください。

③各グループで例文を共有します。前半の 5 分は、グループ内の半分の人が他のグループの例文を見に行ってください。そして、よい点や直したほうがよい点を伝えてください。グループ内のもう半分の方は、他のグループの人たちからのコメントや質問に答えてください。後半の 5 分は、グループ内で役割を交代してください。

図 2 第 5 回【活動 2】の教材

4.2.2 実践例 2：第 11 回「ライティングにおける情報の活用」

授業内容として「ライティングにおける情報の活用」について取り上げた理由は次の通りである。近年、アカデミック・ライティングで学生が使用するリソースは、書籍からインターネットに急速に移行している。学部学生のインターネット利用については、

日本人学生・留学生を問わず、情報の信頼性に疑問が持たれる点やコピーアンドペーストにより書き写しが容易である点など、その使用過程に関して様々な問題が指摘されている。学部留学生は、日本人学生とともに初年次導入科目で情報リテラシー教育を受け一方で、初年次導入科目の履修が必須ではないそれ以外の留学生に対しては、日本語の授業での指導が重要となる。そこで、本授業では、ライティングにおける情報の活用について、留学生にどのように指導すべきかを取り上げる必要があると考えた。

また、大学生自身も、情報リテラシーが十分に身に付いているとは言い難い。2. で取り上げた日本語教員養成課程の大学生のレディネスを調査した副田 (2023) では、学生がライティングにおいて「先行研究の整理の仕方」「情報の取捨選択」「引用」に難しさを感じていることが明らかにされている。これに基づき、受講学生が自身のライティング経験を振り返りながら、適切な情報活用や引用について共に考え、学ぶ場が必要であると考えた。また、日本語教員養成課程の大学生が感じるライティング指導の難しさを調査した鎌田他 (2022) では、「剽窃 (盗用、コピペ) をしないように教えるのは難しい」という項目について、大学生群よりもライティング指導経験 5 年未満の教員群の方が難しさを感じていることが明らかにされている。この結果から、剽窃を防ぐ指導は教育経験を持って初めて難しさを自覚する項目だと言えるが、指導に携わる前の養成段階においても、日本語学習者にとって剽窃・引用を含む情報活用の何が問題となり、どのように指導すべきかについての基本的な知識は理解しておく必要がある。

養成段階での基本的な知識として参考にできるものには、国立大学図書館協会 (2015) の「高等教育のための情報リテラシー基準」がある。この基準では、情報を活用するプロセスを「1 課題を認識する」「2 情報探索を計画する」「3 情報を入手する」「4 情報を分析・評価し、整理・管理する」「5 情報を批判的に検討し知識を再構造化する」「6 情報を活用・発信し、プロセスを省察する」の六つの場面に分け、各場面で学生が取るべき行動を指標として示している。本授業では、ライティングの際の情報の収集とその活用に焦点を当てるため、上記の中で課題の理解にあたる上記 1 を除き、上記 2、3 を扱う「情報収集の段階」、上記 4、5 を扱う「情報整理の段階」、上記 6 を扱う「情報を文章内に取り込む (引用の) 段階」の 3 段階に分けて、学習活動と講義を行った。

この授業で受講学生に示した目標は以下の 4 点である。(a) 情報を収集する際に必要なことを理解する、(b) 収集した情報を整理する際に必要なことを理解する、(c) 情報を文章内に取り込む (引用する) 際に必要なことを理解する、(d) 日本語学習者にとって、情報活用の何が問題か何を指導すればいいのかを理解する、である。目標 (a) ~ (c) は、4.1 で触れた本科目の到達目標 (1) 及び (2) に対応するもので、学生自身がアカデミック・ライティングで情報を活用する際に必要となる知識・スキルについて理解することを目指した。目標 (d) は、4.1 で触れた本科目の到達目標 (3) に対応するもので、学んだことをどのように日本語指導に活かせばよいかを理解することを目指した。授業の流れは、表 3 の通りである。以下、順に説明する。

まず【導入】では、図 3 に示した教材を用いて、提示した文章の何が問題なのかをグループで考える学習活動を行い、本授業で扱うテーマについて理解を促した。また、情報活用のプロセスについて説明しながら本授業の目標を提示した。

表3 第11回「ライティングにおける情報の活用」の授業の流れ

学習項目	授業の流れ	目標
導入	情報活用に問題がある文章を読み、何が問題かを考える。本授業の目標を把握する。	
活動1 講義1	情報収集 信頼できる情報がどのようなものか話し合う。 情報を収集する際に気をつけるべき点や理想的な情報検索の方法について学ぶ。	目標 (a)
活動2 講義2	情報整理 自分の意見を主張するためにどのような情報が必要か話し合う。 情報の引用の目的など、収集した情報を整理する際に知っておくべきことについて学ぶ。	目標 (b)
活動3 講義3	引用 適切な引用について話し合う。 直接引用と間接引用の違いや使い分けなど、情報を文章内に取り込む(引用する)際に知っておくべきことについて学ぶ。	目標 (c)
活動4 講義4	学習者への指導 論文とブログ文の記述をつなぎ合わせた文章を読んで、何が問題か話し合う。 日本語学習者が情報活用のそれぞれの段階で求められる力や知識について学ぶ。	目標 (d)
まとめ	授業全体を振り返る。	

次のレポート(抜粋)を読んでみましょう。どのような問題がありますか。

課題: 英語学習は小さい頃から始めたほうがいいのでしょうか。この問題についてレポートを書きなさい。

英語学習は2~3歳から始めるのが最もいい。なぜならば、この時期から始めれば、ネイティブに近い発音が身につけられるからだ。また、英語に対する抵抗感がないので、学習した内容の吸収が早く、意欲的に学べて上達が早い。

子供の英語学習を成功させるためには、英語についてよくわかっているベテランの先生に任せるのがベストである。特に、先生がネイティブスピーカーであれば、より正確な発音が学べるのでいい。また、歌やゲームを使って、楽しみながら学ぶことが重要である。

図3 第11回【導入】の教材

次に、情報収集を扱った【活動1】では、書籍の情報とインターネットの情報の違いや、Wikipedia、個人のブログ、Q&Aサイト、官公庁のサイト、企業のサイト、ニュースサイトなどがそれぞれ信頼できる情報かどうかをグループで考える学習活動を行った。各自がレポート等を書く際に、どのような情報を使ったことがあるのか、使わなかったのはなぜかを話し合い、共有することで、自身のライティングへの内省を促した。その上で、【講義1】で情報を収集する際に気をつけるべき点や理想的な情報検索の方法について説明を行った。

情報整理を扱った【活動2】では、具体的なテーマ・内容を提示し、その内容でレポートを書く際に必要な情報について考えさせた。それを踏まえて、【講義2】では、佐渡島他(2022)を参考に、情報を活用・引用する目的には、自分の意見の具体例を提示する、自分の意見をサポートする情報を引用して自分の主張を強める、自分と違う意見を批判して自分の主張を強めるなどがあることを図を用いて説明し、活用する目的を踏まえて情報を整理することが有効であることを説明した。

引用を扱った【活動3】では、自身のライティングを振り返り、直接引用と間接引用をどのように使い分けしているのかをグループで共有したり、引用と剽窃の違いを考えたりする学習活動を行った後、【講義3】では、直接引用と間接引用の違い、直接引用と間

接引用の使い分け、間接引用で求められるパラフレーズのスキル、引用書式のバリエーションについて説明した。

日本語学習者への指導について扱った【活動4】では、図4に示した教材を用いて⁶⁾、論文とブログ文の記述をそのまま書き写してつなぎ合わせた文章を提示し、目標言語の文体にまだ精通していない日本語学習者のパッチライティング (patchwriting) の問題について考える学習活動を行った。【講義4】では、受講学生から出た意見をもとに情報活用のそれぞれの段階で求められる力や知識について整理し、説明を行った。

最後の【まとめ】では、授業内容全体を振り返った後、受講学生が本授業の目標の達成度を確認する時間を設けた。

次のレポート(抜粋)は日本語学習者が書いたものです。どのような問題がありますか。

日本語で話す時、はっきり言わないほうがいいことを勉強した。例えば、誘いを断る時、「行きません」は丁寧ではない。「ちょっと」と言わなければいけない。でも、これは問題だそうだ。中井他(2018)は、10名の調査協力者を対象に、日本語母語話者からの誘いにまつわる問題点についてインタビューを実施し分析を行った。その結果、「疎」であるが継続すべき関係にある母語話者からの誘いを断る際、協力者は日本語学習の過程で身につけた「丁寧に婉曲的に断る」表現を用いており、その婉曲的な断り方がかえって相手からの誘いを誘発することになってしまうという問題が生じていることが分かった。田中は他の問題について説明する。この前、イギリス人の職場の先輩と食事に行ったとき、話の合間に「あの～、ちょっと・・・」と何度も言うのでどうしたのかと思ってたらトイレ指差してる。あートイレ行きたいのかと気付いたけどそれならはっきり言ってくればいいのか、と書いている。

図4 第11回【活動4】の教材

5. 成果と課題

本章では、本研究の成果と課題について、各回終了時(表1の太字部分)に行った授業後アンケートの結果、学期終了後に行ったアンケートの結果、学期末課題の達成状況をもとに述べる。

5.1 授業後アンケートの結果

各回終了時には授業後アンケートを実施し、教育・研修の代表的評価手法であるKirkpatrick & Kirkpatrick (2006)による四つの評価観点のうち「反応」及び「学習」を参考に、(i) 授業の内容を理解できたか、(ii) ライティング指導のヒントが得られたか、(iii) 授業の目標を達成できたか、(iv) 授業を受講してよかったか、について、「5 とてもそう思う」から「1 全くそう思わない」の5件法で尋ねた。また、自由記述の形式で、(v) 受講してよかったかどうかの理由と、(vi) 意見・感想を尋ねた。

質問(i)～(iv)の結果は表4の通りで、平均値は4.69から4.82と概ね高い評価であった。また、(v)及び(vi)の自由記述の部分には、内容面では「受講学生自身のライティングに関する学び」「日本語学習者のライティングに関する学び」「日本語学習者へのライティング指導に関する学び」について、方法面では「ペアまたはグループワークを通した学び」についての記述が見られた。

表4 授業後アンケートの結果

	平均値	標準偏差
(i) 本日の授業の内容を理解できた。	4.69	0.53
(ii) 日本語のライティング指導のヒントが得られた。	4.69	0.51
(iii) 本日の授業の目標を自分なりに達成できた。	4.60	0.53
(iv) 本日の授業を受講してよかった。	4.82	0.39

1点目の「受講学生自身のライティングに関する学び」についての記述からは、自身のライティングを振り返り、授業内で学習したと結びつけて考えている様子が、また、学習したことを今後のライティングに活かそうとしている様子が見られた。論理的な思考が伴う内容に対しては、難しいと感じている受講学生が見られたものの、「理由と根拠の間が未だに曖昧で違いをより理解する必要があると思いました」のように今後の学びにつなげていこうという姿勢が見られた。2点目の「日本語学習者のライティングに関する学び」、3点目の「日本語学習者へのライティング指導に関する学び」についての記述からは、日本語学習者が書いた文章を初めて目にし、日本語学習者にとって何が難しいのかを考え、どのように指導すべきかを思考する機会となった様子が窺えた。日本語教員養成課程で学び始めたばかりの段階で、日本語学習者の視点、日本語教員の視点で考える機会を持てたことは教育的意義があったと言える。4点目の「ペアまたはグループワークを通じた学び」に関する記述からは、学生同士の情報共有や学び合いの学習活動が有効であったことが把握できた。

5.2 学期終了後アンケートの結果

次に、学期終了後に実施したアンケートの結果について述べる。このアンケートでは、(i) 本科目の到達目標それぞれを達成できたかと、(ii) 全体を通してこれらの授業を受講してよかったかについて、「5 とてもそう思う」から「1 全くそう思わない」の5件法で尋ねた。また、自由記述の形式で、(iii) 得た知識、(iv) 得た技能(スキル)、(v) 実践しようと思ったこと、(vi) 学習観や指導観の変化、(vii) 受講してよかった理由、(viii) 意見・感想、(ix) さらに学びたい点について尋ねた。受講学生21名中18名から回答を得た。

質問(i)及び(ii)の結果は表5の通りで、達成度の平均値は4.44から4.61、満足度の平均値は4.78と概ね高かった。

表5 学期終了後アンケートの結果

	平均値	標準偏差
(i) 科目目標①「論理的で読み手にわかりやすい文章を書くために、どのような知識・スキルが必要になるのかを知る」を達成できた。	4.61	0.49
(i) 科目目標②「上記①の知識・スキルを自身のライティングに役立てることができる」を達成できた。	4.44	0.60
(i) 科目目標③「日本語学習者にライティングを指導する際に必要な知識やスキル、留意点を理解する」を達成できた。	4.50	0.50
(ii) 全体を通してこれらの授業を受講してよかった。	4.78	0.42

自由記述の質問 (iii) ~ (v) については、ほとんどの学生が文章の書き方に関する学びに言及しており、書きことば、課題の目的、思考ツール、情報活用、文化、専門分野と、ビリーフを除く 6 回の授業で扱った内容が網羅されていた。一方で、これらの質問で、日本語学習者のライティング、もしくは日本語学習者へのライティング指導方法に関して記述していた受講学生は半数で、それ以外の受講学生については、自身のライティングの内省に関する記述にとどまり、指導することにまで思考が及ばなかったと思われる。

自身の学習観や指導観の変化について尋ねた質問 (vi) では、回答者 18 名中 13 名が「変化があった」と答えており、受講学生自身のライティング、日本語学習者のライティング、日本語学習者へのライティング指導に関して述べられていた。2 名の記述からは、ビリーフに関する授業の影響が見られた。高校までの小論文の学習で形成されていた意識に変容があったことは、第二言語としての日本語のライティング指導にあたっての視野の広がりといった点で注目に値する。

受講してよかった理由について尋ねた質問 (vii) 及び意見・感想について尋ねた質問 (viii) では、授業後アンケートの自由記述で見られた 4 点のうち「日本語学習者のライティングに関する学び」を除く 3 点、「受講学生自身のライティングに関する学び」「日本語学習者へのライティング指導に関する学び」「ペアまたはグループワークを通じた学び」に関する記述が見られた。加えて、「幅広い、多角的な学びがあった」という点が挙げられており、様々なテーマによる授業構成に対して受講学生は肯定的に捉えていた。

さらに学びたい点があるかどうかについて尋ねた質問 (ix) では、回答者 18 名中 12 名が「ある」とし、「日本語学習者のライティング」や「日本語学習者へのライティング指導」について取り上げていた。本科目全体としてライティング指導を考える機会を得たことがきっかけとなり、さらなる学びにつながっていく可能性が示唆される。

5.3 学期末課題の状況

本節では、受講学生の学期末課題の状況から見た本実践の成果について述べる。本科目の到達目標 (1)、(2) に対応して学期末に、最終レポートとして「英語教育の早期化」「外国人労働者の受け入れ」「日本語教員の国家資格化」「教育現場での ChatGPT 禁止」という四つのトピックの中から一つ選び、そのトピックの現状と問題点をまとめるレポート課題を課した。また、本科目の到達目標 (3) に対応して、そのレポートを評価するルーブリックについてグループで話し合った後、各自で作成する課題を課した。このルーブリックの課題では、「内容」「構成・論理展開」「表現・書きことば」「情報の活用・引用」「読み手への配慮」の 5 項目からなる表を LMS に載せ、PC 上で入力するよう指示した。この課題について受講学生に説明した際には、国際交流基金 (2010) の「日本語の意見文・説明文のための評価基準の例」(p. 89) を示しながら作成方法を説明した。

最終レポートでは、受講学生の多くが大学入学後の 1 年次前期だったにもかかわらず、論理的に書くことや、書きことばを使用すること、適切に引用することをよく意識して文章を書いている様子が見られた。また、ルーブリック作成では、グループでの話し合いにおいても、作成したルーブリックにおいても授業で学習した内容が十分に活かされ

表 6 受講学生が学期末課題でレポート評価用に作成したルーブリックの一部（下線は筆者ら）

	目標以上を達成 4	目標を達成 3	もう少しで目標を達成 2	努力が必要 1
略				
表現・書きことば	文末の表現や言葉遣い（大学のレポートとして適切な表現、書き言葉）、文法（品詞の活用、ら抜き言葉、さ入れ言葉等）が正しく、誤字脱字がない。	概ね正しい表現や言葉遣い、文法で書けているが、文法的なミスがいくつかある。	文末の表現は揃っており、大学のレポートとして適切な表現に気を付けているのは伝わるが、文法的なミスや誤字脱字が多く勉強不足を感じる。	文末の表現は揃っておらず、大学のレポートとして適さない言葉遣いである。誤字脱字が非常に目立つ。
略				
情報の活用・引用	信憑性の高い情報を掲載した情報源から、自分の意見に沿う具体例に加えて、異なる視点の意見を選択し、要約したうえで論理展開に役立っている。	公的機関のサイトや学術論文等の新しく、信憑性が高い情報を、適切な書式で引用できている。間接引用により自分の主張を補強できている。	適切な書式で引用できているが、やや信憑性に欠けるニュースサイト等からの直接引用が多い。引用している情報が古い場合、主張に少々疑問点が残る。	剽窃をしている。個人ブログ、Q&A サイト等の信憑性に欠ける情報を用いており、論理展開するにあたって役立つ情報をいまいち選択できていない。

ている様子が見られた。表 6 は、受講学生が学期末課題で作成したルーブリックの一部である。表 6 の下線部にあるように、「表現・書きことば」についての記述では「文末の表現」「大学のレポートとして適切な表現」「書き言葉」などが、また「情報の活用・引用」についての記述では「信憑性」「適切な書式で引用」「剽窃」などが取り上げられており、授業の中で学んだ内容を活かした記述がなされていた。

以上の通り、各回の授業後アンケート、学期終了後アンケートの双方において本実践は受講学生から肯定的に捉えられていたこと、また学期終了後アンケートの回答及び学期末課題においても一連の授業の学習内容が反映された記述が全体的に見られたことから、大学の日本語教員養成課程 1・2 年次でも日本語のライティング指導に関する内容に取り組めることが確認できた。

5.4 本実践の課題

上述した成果が得られたのは、学期を通してライティング指導について多角的に学べたことが作用したと考えられる一方で、本実践の課題として次の点が挙げられる。

各回の授業では、当該テーマに関して扱える範囲に時間的制約が生じた。そのため、実践例 1 では、例文づくりにおける語彙及び漢字の日本語レベルについて簡単に触れるにとどめた。また、【活動 2】の発展として学習者コーパスを用いた誤用例の分析も取り上げることができれば教育実習に向けて役立つと考えたが、時間的に含めることができなかった。実践例 2 では、【活動 4】及び【講義 4】の「学習者への指導」について十分な時間が割けず、日本語学習者の書く文章がパッチライティング (patchwriting) になってしまう可能性とその問題点の説明にとどまり、情報収集や情報整理の際に見られる問題点について十分に扱えなかった。しかし、これらに関しては、3・4 年次の授業科目で学習することも可能であることから、今後、継続的に取り組む中でカリキュラムを再考し、細部の調整を図っていくことで改善できると考えられる。日本語教員養成課程全

体の枠組みから見て、本研究の成果が日本語教員養成課程 3・4 年次の他科目や教育実習においてどのように反映されていくのか、あるいは反映されていないとしたら、さらに何が必要なのかを長期的な視点で検討していくことが必要である。

6. まとめと今後の課題

本研究では、第二言語としての日本語のライティング指導について日本語教員養成課程の 1・2 年次の教育に位置づけて授業開発とその教育実践を試みた。授業開発及び教育実践においては、アカデミック・ジャパニーズの指導力を支える文章表現の基本的な学習に終始することなく、日本語学習者のライティングやライティング指導方法についても取り上げたことで、日本語教員養成課程で学び始めたばかりの受講学生の日本語教育への関心に応えることができたと言える。

大学生の文章力の育成に関しても、また指導力の育成に関しても、1 回の授業だけでは効果が得にくいことを踏まえて、本研究では学期を通して学習の場を設けた。今後の課題として、大学によっては、カリキュラム編成上、十分な授業時間を確保できない状況があることから（鎌田・副田 2024）、こうした場合の授業構成と教材についてもさらに研究を進めていく必要がある。十分な授業時間が確保できない大学を想定した授業開発とその教育実践に関しても引き続き、検討を重ね、日本語教員養成課程の教育研究の充実を目指していきたい。

注

- (1) Lee (2010) は、この他に、受講学生が L2 ライティングの既存の実践や研究文献を批判的に読むこと、取り上げられたアイデアがどのように自分の文脈に適用できるかを分析、評価、議論することが重要であると述べているが、大学 1・2 年次の学生を対象としている本研究では、受講学生がまだ教育経験を有していないことから、これらの点については、一部の授業を除き、取り入れなかった。
- (2) 表 1 に示した太字以外の授業に関しては、筆者らの 1 名が行った。
- (3) 本研究は、A 大学の研究倫理審査を経て承認を受け、学期初めに受講学生に本科目の 7 回の授業は研究の一環として行われること、その 7 回はゲストスピーカーによる授業であることを説明して同意を得た上で実施した。また、授業後アンケート、学期終了後アンケートについては、個人が特定される情報を公開しないこと、回答内容は成績に関係がないことなどを紙面で説明し研究協力の同意を得た受講学生のみを対象として、Web 上のアンケートフォームを使用して実施した。
- (4) 日本語学習者へのライティング指導については必修科目「日本語教授法」でも扱っているが、本稿で取り上げている選択必修科目「日本語コミュニケーション技法」とは次の点で異なる。「日本語教授法」は、4 技能や文法、漢字など幅広い日本語指導法を扱っているためライティング指導を扱うのは 2 回（1 回 90 分）の授業のみである。この少ない授業回数の中で、プロセスライティングやピアレスポンスなど、日本語学習者にどのように指導するのか、どのような活動をするのかという指導方法に焦点を当てている。一方、「日本語コミュニケーション技法」は、15 回全てでライティング指導を扱えることから、適切に書くために必要な知識を様々

な視点から幅広く学び、その上で、それぞれを日本語学習者にどのように指導するのかについて学習できる授業となっている。どちらの科目も、日本語学習者の文章に接する機会を設けているが、「日本語コミュニケーション技法」では、各回の授業で視点を変えて分析し、その指導方法が学べるという特徴がある。

- (5) 個々の単語と漢字の日本語レベルを調べることができる Web サイト「チュウ太の工具箱」(川村・北村 2021) を紹介した。
- (6) 教材で提示した文章には、中井他 (2018) にある要旨 (p. 169) の一部が含まれている。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP20H01270、JP24K04001 の助成を受けたものである。共同研究者の坪根由香里氏 (大阪観光大学)、菅谷奈津恵氏 (東北大学)、脇田里子氏 (同志社大学)、松岡洋子氏 (岩手大学)、村岡貴子氏 (大阪大学) の協力を得た。また、本研究にご協力くださった学生の皆様方に心より感謝申し上げる。

付記

本研究は、第 30 回大学教育研究フォーラムにおいて発表した「日本語教員養成課程で学ぶ『ライティング指導』の可能性と課題」(2024 年 3 月 13 日、オンライン開催) にその後の検討と考察を加えたものである。また、本稿 4.2.1 の実践例 1 は、第 61 回日本語教育方法研究会において発表した「日本語教員養成課程で学ぶ『書きことばの指導』に関する授業開発」(2023 年 9 月 9 日、オンライン開催) にその後の検討と考察を加えたものである。

参考文献

- (1) 大場美和子 (2013) 「会話データ分析論文を活用した日本語教員養成課程の授業実践の分析—接触場面におけるコミュニケーション行動の問題を対象に—」『広島女学院大学国語国文学誌』43, 1-14.
- (2) 鎌田美千子・副田恵理子(2024) 「日本語教員養成課程で扱われる書くことの指導の現状と課題—担当教員が感じる難しさに焦点を当てて—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』21, 17-36.
- (3) 鎌田美千子・坪根由香里・副田恵理子・脇田里子(2022) 「日本語教員養成課程の大学生が感じるライティング指導の難しさ—ライティング指導 5 年未満の日本語教師との比較を通して—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』14, 9-16.
- (4) 川村よし子・北村達也 (2021) 「チュウ太の工具箱」<https://chuta.cegloc.tsukuba.ac.jp/tools.html>. (2025 年 1 月 22 日参照)
- (5) 国際交流基金 (2010) 『国際交流基金 日本語教授法シリーズ第 8 巻「書くことを教える」』ひつじ書房
- (6) 国立大学図書館協会 (2015) 「高等教育のための情報リテラシー基準 2015 年版」<https://www.janul.jp/j/projects/sft1/sft1201503b.pdf>. (2024 年 11 月 25 日参照)
- (7) 佐渡島紗織・オリベイラ, ディエゴ・嶋田大海・デルグレゴ, ニコラス (2020) 『レポート・論文をさらによくする「引用」ガイド』大修館書店

- (8) 副田恵理子 (2023) 「アカデミック・ライティング・スキルの学習状況と困難点—日本語教員を目指す学生のライティング指導力レディネス調査として—」『藤女子大学文学部紀要』60号, 127-148.
- (9) 中井陽子 (2009) 「会話を分析する視点の育成—コミュニケーション能力育成のための会話教育が行える日本語教員の養成にむけて—」『大養協論集 2008』55-60.
- (10) 中井陽子・赤木美香・王婷婷 (2015) 「会話データ分析による『研究と実践の連携』の意識化の試み—大学院日本語教員養成課程の演習を例に—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』11, 1-14.
- (11) 中井好男・船橋瑞貴・副田恵理子・向井裕樹 (2018) 「LINE での日本語母語話者からの誘いを非母語話者はどう断っているか—『再誘い』を誘発する要因とその背景にある意識—」『国立国語研究所論集』14, 169-192.
- (12) 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) 改定版」文化庁
- (13) Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D. (2006). *Evaluating Training Programs: The four levels. 3rd edition.* Berett-Koehler.
- (14) Lee, I. (2010). Writing teacher education and teacher learning: Testimonies of four EFL teachers. *Journal of Second Language Writing*, 19(3), 143-157.
- (15) Lee, I. (2021). Future directions for writing teacher cognition (Writing teacher preparation and research). In J. I. Liantas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp.1-7). John Wiley & Sons, <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0563>. pub2, November 25 2024.
- (16) Yigitoglu, N. & Belcher, D. (2014). Exploring L2 writing teacher cognition from an experiential perspective: The role learning to write may play in professional beliefs and practices. *System*, 47, 116-124.

【調査・実践報告】

日本語教育実習における日本語学校と大学との連携を考える
—実習経験者の語りに表れた学びのギャップから—

An Examination of the Partnership between Japanese Language Schools and
Universities in Japanese Language Teaching Practicum: Learning Differences
Emerging from Narratives of Experienced Trainees

杉本 香 大阪大谷大学

SUGIMOTO, Kaoru Osaka Ohtani University

西村 美保 清泉女子大学

NISHIMURA, Miho Seisen University

塩田 朝子 南大阪国際語学学校

SHIOTA, Asako South Osaka International Language School

山本 弘子 カイ日本語スクール

YAMAMOTO, Hiroko KAI Japanese Language School

北出 慶子 立命館大学

KITADE, Keiko Ritsumeikan University

キーワード：日本語教育実習経験者、日本語学校、大学日本語教員養成課程、
実習プログラムの評価、フォーカス・グループ

1. はじめに

2024 (令和 6) 年 4 月に日本語教育機関認定法が施行され、登録日本語教員制度が始まった。日本語学校の多くは認定日本語教育機関の申請準備を進めている段階である。認定日本語教育機関で登録日本語教員として勤務することができるようになるためには、登録実践研修機関の教育実習プログラム(教壇実習を含む)を修了することが求められるようになった。また、「登録日本語教員実践研修・養成課程コアカリキュラム⁽¹⁾」において「実践研修受講前に履修対象となるものを含む 10 の一般目標(下位区分)と必須の教育内容 37 項目」が、実践研修(教育実習)前に学んでおくべき内容として指定されたが、これらの学習内容が教壇実習で十分に活かされるように指導する必要性もさらに増すことになった。

「登録実践研修機関研修事務規程策定基準⁽²⁾」では、教壇実習について「受講者 1 人につき 45 分以上の授業の補助を単独で 2 回以上行う」ことが定められるなど、様々な条件が示され、実習生 1 人にかかる時間が増えることになった。そのため、実習の場がこれまでより多く必要となり、新たな実習先の場の確保が求められている。もともと学内に実習の場がない大学だけでなく、ある大学でも、外部、特に日本語学校に実習を依頼する必要性が増すが、その際には、双方の緊密な連携が重要になる。

日本語学校による日本語教育実習の受け入れの現状は、学校によって期間、内容や方法等の実施形態が非常に多様であることがわかっている(西村ほか 2024)。多様である

ことは良い面もある一方で、大学と日本語学校の双方、さらに実習生自身にとっても負担となる面もあることが容易に予想される。

そこで本研究では、日本語教育実習経験者の語りから、日本語教育現場である実習先の日本語学校と大学での学びとの間にはどのようなギャップが存在するのかを明らかにすることで、よりよい日本語教育実習のための双方の連携の方法を見出すことを目的とする。

2. 先行研究

大学日本語教員養成課程で実習生候補者となる学生たちに指導に当たる担当教員への調査を行った研究として、北出ほか（2024）がある。北出らは、大学の日本語教員養成課程では、日本語教員の養成という目的だけでなく高等教育としての責務があることや、十分に効果的な日本語教育実習を実施するには人的リソース・連携体制が不足していること、「登録日本語教員」としての資格の新基準には該当しないものの多文化社会で活躍することが期待される人材育成のためのカリキュラムが展開されていること等を指摘している。また、実習実施における困難についても言及しているが、中でも日程調整をはじめ実習先への配慮、学習者への配慮、実習先との相互理解と内容調整等が「関係先との課題」となることを明らかにしている。同時に、「登録日本語教員」としての資格取得のための新基準のみに固執することなく、個々の大学の養成課程の現場で目指すべき日本語教育と具体的な育成・支援の方法について関係者間で連携体制を構築し、議論を重ねていくことの必要性が主張されている。

大学の日本語教員養成課程に関する研究が多く取り上げられている『大養協論集』において、日本語教育実習研究がどのように扱われてきたかを春口（2022）がまとめている。春口は、実習に関する研究を「実習の理念」、「海外実習」、「実習指導法」、「教師教育」、「実習先のメリット」、「教養としての実習」に分類して紹介しているが、全体として「実習の受け入れ先の確保は容易ではなく、その関係構築のための努力は（中略）論考の多くが語っていた」（p.130）と述べている。ここでも大学の養成課程と実習の受け入れ機関との連携の難しさが指摘されている。また、五十嵐（2022, p.142）は日本語教育実習の受け入れ機関と送り出し機関との連携の事例を紹介し、「教育機関ごとに質のばらつきがない教員養成を目指すならば、各教育機関や地域との連携と情報共有が欠かせない」としている。

時代を遡れば、大学の日本語教員養成課程と日本語学校との連携の重要性については、既に嶋田（2005）が指摘していた。具体的には、日本語学校側の負担が多すぎることや実習生の準備不足等を指摘し、大学側に「指導教員の負担増に対する理解」や「大学側との十分な打ち合わせ」等の要望を示すと同時に、日本語学校の連合体である日本語教育振興協会と、大学の日本語教員養成課程に携わる教員が会員の中心となる大学日本語教員養成課程研究協議会との連携を提案している。さらに嶋田（2019）でも教育機関を超えた連携の重要性が主張されているが、20年近く経った現在でもあまり状況が変化していない様子が窺える。

日本語教育実習に関する研究を広く分析した柳田（2023）は、2010年以前の研究に

限られるが、(1)「実習生（未経験者）と教師（経験者）に関する研究」、(2)「実習プログラムの評価・検討に関する研究」、(3)「教育実習による実習生の変化に関する研究」、(4)「実習生の内省分析に関する研究」の4つに分類し、教育実習の多様性や実習生の構成の複雑化、教育実習による実習生の変化が明らかになったとしている。そして、実習の形態の多様性はあるにしても、どのような実習形態が存在し、実習生がその実習で何を学べるのか、また、何ができるようになったのかを図る一定の基準づくりが進むことも期待されると述べている。

しかしながら、これまでの日本語教育実習に関する研究においては、日本語教育実習経験者の語り（記述）からは、実習生の内省が学びにどのようにつながったのかを分析するものが多く、反面、実習プログラムの評価・検討を目的とした研究には、実習を指導した教員の報告を用いているものが多い傾向にある。そこで本稿は、「日本語教育実習経験者の語り」そのものから「日本語教育実習の現場と大学での学びとのギャップ」を具体的に明らかにすることを研究課題とし、それに基づき大学による実習プログラムで大学側と日本語学校側双方の果たすべき役割と連携の方法を検討しようとするものである。

3. 調査の概要

2024年3月、国内の日本語学校における日本語教育実習の経験者である調査協力者13名によるフォーカス・グループを行った。大阪会場にて4人と3人の2組、東京会場にて3人ずつの2組、合計4組で約1時間ずつ実施した。フォーカス・グループとは、同様な経験を有する人たち数名に聞き手が質問をするが、インタビューとは違って参加者同士の相互作用により言語化を促進し、その深い語りを聴き取るものである（大谷2019）。

調査協力者の出身大学や実習内容等の概要は表1のとおりである。筆者らが連絡の取れる範囲で、対面のインタビューが可能な協力者を探した結果、東京都と近畿圏の5つの大学の在学学生・卒業生13名に依頼することになった。従来の「日本語教師養成課程を実施する大学⁽³⁾」は東京都と大阪府に集中しており、教育実習が行われた日本語学校はこの二大都市圏にある9校である。実習を行った学年は3年次または4年次、実習の期間や内容は様々であり、現在の職業が日本語教師以外の者も含まれるようにし、多様な実態を捉えることが可能となった。なお、倫理的配慮として、調査協力者には調査目的と方法、任意参加であることと協力の取りやめが可能であること、個人情報保護等について事前に説明を行い、同意書を得ている。

表1 調査協力者の概要

会場	調査者	名前	実習年度	大学	実習学年	実習校	実習期間・対象・教壇時間 ⁽⁴⁾	現在の職業
大阪	1	A	2022年度	a	4年次	イ・ロ	8日間(3週間)・初級・50分×2コマ(イ)	日本語教師
大阪	1	B	2021年度	b	3年次	ハ	5日間(2か月)・初級・45分×2コマ	販売士
大阪	1	C	2021年度	c	4年次	ニ	5日間・中級レベル読解・40分×1コマ	日本語教師
大阪	1	D	2023年度	b	3年次	ハ	5日間(2か月)・初級・45分×1コマ、交流会1コマ	学生
大阪	2	E	2018年度	c	4年次	ホ	7日間・初級・45分×2コマ	日本語教師
大阪	2	F	2022年度	a	4年次	イ・ヘ	9日間・初級・50分×2コマ(ヘ)	日本語教師
大阪	2	G	2022年度	b	3年次	ハ	5日間・初級・45分×2コマ	学生・4月より塾講師
東京	2	H	2018年度	d	4年次	ト	6日間・初級・15分×2コマ	日本語教師
東京	2	I	2022年度	e	4年次	チ	9日間・初級・45分×1コマ	フォトグラファー
東京	2	J	2023年度	e	4年次	リ	5日間・初級・25分×1コマ	学生・4月より英語教員
東京	1	K	2019年度	d	4年次	ト	6日間・初級・15分×2コマ	日本語教材等の編集 (元日本語教師)
東京	1	L	2022年度	e	4年次	リ	5日間・初級・50分×1コマ	日本語教師
東京	1	M	2023年度	e	3年次	チ	10日間・初級・20分×7コマ+45分×1コマ、他プロジェクト型	学生

フォーカス・グループでの議論を活性化させるために、調査者が1名ずつグループに加わり、事前に質問項目を調査対象者にも共有した。質問は以下の10項目である。これらの項目は、教育実習を終えてから時間が経っている協力者にも当時のことを思い出してもらいやすいよう時系列に沿った具体的な内容にし、また、筆者らがそれまでに日本語学校と大学との連携を検討する際に出てきた疑問を実習経験者に尋ねることを目的として選定した。7番については、「評価」のあり方全体について聞くために具体的に思い浮かぶ質問を列挙した。

1. どんなことを学びたい、どんなことを経験したいと思って実習に参加したか。
2. 日本語学校での実習で、良かったことは何か。
3. 日本語学校での実習で、大変だったこと、困ったことは何か。
4. 実習では、どんな学びがあったか。
5. 大学での指導で役に立ったことはどんなことか(大学で学んだことと実習先での経験がどのぐらいつながっていたか)。
6. 大学の指導教員と日本語学校の指導教員とで指導内容が違うことはあったか。
7. どのように評価されたか。その評価方法や項目・基準について、事前に説明があり、理解していたか。評価に納得したか。

8. 実習で経験できればよかったと思うことはあるか。
9. 実習が終わってから、実習前に学んでおくべきだった、指導しておいてほしかったと思ったことは何か。
10. 実習での経験をどのようにその後生かしたか、今後生かそうか。

それぞれのフォーカス・グループでの発話を録音して文字化したものを、佐藤(2008)に従い Nvivo を使用してコーディングした。まず、第一筆者がコーディングした後、第二筆者と意見が合致するまで調整を行い、最終的に筆者全員で確認を行った。コーディング開始当初は、上記の 10 の質問項目を概念的カテゴリー(佐藤 2008, pp. 99-106)として、それに該当する発話部分をカテゴリーに当てはめ、そこからコードをつけていった。しかし、複数のカテゴリーにまたがるコードがあるなど、うまくいかなかったため、帰納的なアプローチでコーディングをやり直した。すでに作成したコードを参考にしながら再度コーディングを行った後、同じような意味を持つコードをグループ化してサブカテゴリーを生成し、さらに概念の抽象度を高めたカテゴリーを生成した。その結果を 4 章に示す。

4. 分析の結果

分析の結果、【実習における学び】というプラスの要素と、【ギャップや困難を感じたこと】の大きく 2 つのカテゴリーに分けられた。本章では、日本語教育実習経験者が実習をどのように捉えていたかを全体的に把握することを目的とし、4.1 では、【実習における学び】について、4.2 では【ギャップや困難を感じたこと】について分析の結果を実際の語りを引用しながら詳述する。そして、本稿の研究課題である、大学での学びと日本語教育現場である実習先の日本語学校とのギャップとその対応について、5 章にて考察を行う。

なお、文章中、カテゴリーは【 】, サブカテゴリーは [], コードは〈 〉で示す。また、調査協力者の発話を引用する際は、「 」で表し(長い発話の場合は、改行し 2 字下げで示す)、() 内に発話者(表 1 参照)を示す。「 」内の発話については、文として終わっているものには句点を付し、発話の途中までを引用している場合は句点を付していない。

4.1 実習における学び

日本語教育実習における実習生の学びに関して、分析により得られたコードを表 2 に示す。なお、表の () 内の数字はコードの数である。

【実習における学び】のカテゴリーにおいて、83 のコードが付され、実習において様々な学びが得られたことがわかる。それらは、[実習に対する期待][実習をして良かったこと][現場での学び][大学での指導で役立ったこと]の 4 つのサブカテゴリーに分けられた。それぞれのサブカテゴリーについて、4.1.1~4.1.4 で詳述する。

表2 日本語教育実習における実習生の学び

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
実習における学び(83)	実習に対する期待(16)	実際の現場の雰囲気を見たい(5)、日本語教師になるかどうかの試金石(3)、興味関心・経験として(3)、授業以外の教師の仕事を見たい(2)、日本語学習者とのコミュニケーション(1)、就活がだめだった場合の保険(1)、単位のため(1)
	実習をして良かったこと(35)	仕事の決断につながった(10)、実際に授業ができた(7)、自信がついた(5)、実際の現場が見られた(4)、留学生とかかわることができた(4)、人との接し方と話し方が身についた(2)、実習担当教員の面倒見が良かった(2)、フィードバックで得たことを今も意識している(1)
	現場での学び(16)	学習者への対応の仕方(7)、社会人基礎力としての学び(5)、思い通りに進められない難しさ(1)、事前準備の大切さ(1)、わかりやすく伝える方法(1)、発音指導の方法(1)
	大学での指導で役立ったこと(16)	模擬授業とフィードバック(7)、知識(4)、やさしい日本語(2)、オンラインでの学習者との交流(1)、外国語を学習して伝わらない経験(1)、学習者の言葉をきちんと聞くこと(1)、授業の組み立て方(1)

4.1.1 実習に対する期待

[実習に対する期待] は、実習に参加する前にはどのようなことを学びたいか、どのようなことを経験したいと思っていたかに対する回答となっている。表1の通り、卒業後に実際に日本語教師になったのは、13人中7人であるが、以下の語りのように、実際の現場の雰囲気や先生の働く姿を見たい、日本語教師になるかどうかを実習を通して判断したかったという意見が多く聞かれた。

なりたいという強い意志はなかったですけど、これを見てみて決めようかなっていうのはありました。そうですね。実際、先生方が働かれている姿を見て、っていうのも参考に将来を考えようかなと思ってましたね。(C)

〈実際の現場の雰囲気を見たい〉という意見は、将来日本語教師を目指しているかどうかで違いはなかったが、〈授業以外の教師の仕事を見たい〉〈日本語教師になるかどうかの試金石〉というコードが付された発話をしたのは、将来日本語教師を目指している実習生のみであった。

4.1.2 実習をして良かったこと

[実習をして良かったこと] には、上記の期待に対する結果が表れており、〈仕事の決断につながった〉というコードが最も多くなっている。例えば、以下のような語りである。

それまでは「なってみたいな。日本語教師ってどんなんだろう。楽しそう」だけだったのが、やってみて楽しかったっていうのがあったので、やっぱり日本語教師に

なりたくなっているふうには思えたので。もうそのまま、実習で経験したからこそ、強いもって気持ちを持てたなっているのはあります。(F)

また、仕事の決断は、日本語教師としてだけではない。実習において人前で話すという苦手を克服できたことにより、憧れであった教師という職業として、塾講師を選んだ人もいた。「実習に行っていなかったら、普通の事務職とか営業行っていたので、それが一番です。(G)」と、実習の意義を語っている。

さらに、教育職ではなく、販売など人と接する仕事に就いた人も、人との接し方と話し方が身についたと話しており、実習の経験は別の職業でも役立つことがわかる。

4.1.3 現場での学び

[現場での学び]のカテゴリーも、[実習に対する期待]に呼応する内容で、大学の授業では学べない、日本語教育の現場でしか学べない内容が表れている。最も多かったのが、〈学習者への対応の仕方〉である。大学での模擬授業では、ほとんどの場合は受講生が学習者役も担うが、実際の日本語学習者の反応を予測して演じることは難しい。実習の現場では、学習者に伝わっているかどうかを確かめる声かけ、平等な発言の機会、一人ひとりを見ること、学習者に自ら気づかせることの大切さなどを学んだことが語られた。

次に多かったのが〈社会人基礎力としての学び〉である。それは、以下のように説明されている。

自分がわからないことがあれば、社会人として、社会人基礎力というか、何でも人に聞くとか、何かできないことはないかなって、自分から積極的に行動していくこととか、そういうのが。実際、日本語学校も職場じゃないですか。働いている中に入っていたっていうのがあって、社会人基礎力的な学び、そういうことについての学びは、結構あったかと思います。(C)

上記を語ったCは日本語教師になっているが、別の職業を選んだIも「ちょうど4年生にもなってもうすぐ就職っていう時に実習行っただけで、ちょうど事前に体験できてよかったなっていることですね。」と、一般企業でのインターンシップのような位置づけとして、日本語教育実習が役立つと捉えていた。

実習生は、実際の学習者からの反応や、それに対する学習者への対応など教室現場でこそその学びと、一般的な社会人としての学びも教育実習から得ていることがわかる。

4.1.4 大学での指導で役立ったこと

[大学での指導で役立ったこと]について、「あんまりなかったです。これ結構率直に。(B)」という指摘もあったが、〈模擬授業とフィードバック〉等の実践的な内容が役に立ったという意見は多かった。大学の授業において一度教壇に立って模擬授業を行い、フィードバックを受けて「ワンクッション置けた(G)」のがよかったという。また、実

践だけでなく、「ほんとに何も知らなかったので、いろんな知識を最初に学べてからって
いうのは、やっぱり大きかったと思います。(G)」というように、〈知識〉が役立ったとい
う意見もあった。

4.2 ギャップや困難を感じたこと

日本語教育実習において実習生がギャップや困難を感じたことについて、分析により
得られたコードを表3に示す。

表3 日本語教育実習において実習生がギャップや困難を感じたこと

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
ギャップや 困難を感じ たこと(92)	実習形態と予想 とのギャップ (21)	日常の業務を見たかった(6)、実際の授業とは違う(5)、教案指導がなかった(4)、 事務作業が多く人手不足の補充のよう(3)、自分で作った教案ではなくモデル 教案で授業(2)
	実習先と大学で の学びとのギャ ップ(32)	実習先の指導方法・内容との違い(9)、実践的な知識・技術の不足(7)、教科書 分析の方法や多様な教科書の理解(4)、模擬授業の不足(4)、教案の書き方の指 導(2)、実習先では現場に合わせたフィードバック(2)、実習先の選択肢のなさ (2)、実習ではPPT使用禁止(2)、教壇実習が読解の授業(1)
	実習先の受け入 れ態勢への不満 足感(18)	自分からすることを探さないといけない(6)、学習者との関係性作り(4)、先生 に声をかけにくい(4)、実習担当教員が教えてくれない(2)、教員によるフィー ドバックの差(2)
	評価における問 題(11)	評価の説明が事前になかった(6)、評価/フィードバックが不十分(5)
	実習生自身に起 因する困難(10)	学習者に言葉が伝わらない(2)、緊張から余裕がない(2)、事前の準備不足(1)、 時間配分の失敗(1)、人前で話すのが苦手(1)、レベル差のある学習者への対応 の難しさ(1)、教案の修正の繰り返し(1)、想定外のことを考えておくべき(1)

【ギャップや困難を感じたこと】のカテゴリーにおいては、92のコードが付され、教
育実習において実習生が多くのギャップや困難を感じていたことがわかる。それらを、
[実習形態と予想とのギャップ] [実習先と大学での学びとのギャップ] [実習先の受け
入れ態勢への不満足感] [評価における問題] [実習生自身に起因する困難] の5つのサ
ブカテゴリーに分け、4.2.1～4.2.5にて詳述する。

4.2.1 実習形態と予想とのギャップ

実習期間/時間や、教壇実習の時間、既存のクラスか実習用に編成されたクラスで実
習を行うか等の実習形態は多様である。例えば、表1では、実習期間は日数で表示して
あるが、連続した日(例えば、月曜日から金曜日までの5日間など)に入る場合や、2か
月などのある一定期間内に1週間に1日、計5日間入る場合など、現場や実習生の都合
などに合わせて様々なパターンが見られる。それらの多様さが、[実習形態と予想とのギ
ャップ]を生み出している。最も多かったのが、〈日常の業務を見たかった〉である。例

えば、以下のような発話である。

授業以外の日本語教師の業務内容を知る機会がなかったですけども、それがあつたらもっと日本語教師の1日の流れみたいなのを具体的に想像できたかなっていうふうに思いますね。(K)

ほんまに授業しかやってないので、普段先生方が何してるんかっていうのを全く知らなくて。(D)

4.1.1 で見たように、日本語教師になるかどうかを実習を通して判断したいと思って参加した実習生にとっては、日本語教師の毎日の業務がどのようなものであるかを知るために、授業見学や教壇実習の時間だけでなく、1日中職場にいたいと考えるようである。しかし、1日中職場にいる場合でも、職場のどこに配置されるかが重要で、それは、4.2.3 で後述する「実習先の受け入れ態勢への不満足感」につながる。

また一方、1日中職場にいる場合、コピーやホッチキス止め等の事務作業を依頼され、様々な業務ができたことを評価しつつも、「先生たちの手が足りないところを補いに行ったのではないか (C)」と感じる実習生もいた。

教壇実習については、既存クラスで行う場合と、教壇実習のためにボランティアの学習者を集めて編成されたクラスで行う場合がある。後者の場合は、教壇実習で習う項目が学習者役の学生にとって既習項目であることが多く、「スムーズに進みすぎてというかお膳立てされているような感じ (H)」となり、「成功体験を積めた (H)」のはよかったが、(実際の授業とは違う)ため、実際に教師になったときの不安材料ともなっていたことがわかる。

教案でも同様のことが起きている。HとKが実習を行った学校では、自分で作った教案ではなく、モデル教案で授業をするようになっており、自分で作った教案はフィードバックされることもなかったという。モデル教案を使った実習ではスムーズにいても、実際に教師になった際に、上記と同様ギャップの要因となる。それは、以下の発話からわかる。

日本語教師挑戦してみようと思った時に、教案指導だけ、教案作成だけすごい不安を抱えた状態でいて。なので、実習の時にあつたら、そういう不安が多少解消されて、もう少し自信持ててできたのかなとか思ったりしますね。(K)

「自分で組み立てた授業でもう実際の教室環境に近い環境で経験したかったな。(H)」という発話や、「(日常の業務を見たかった)」というコードが多く得られたことから、卒業後に日本語教師を目指す実習生は、実際の教室環境や現場での経験を求めていることがわかる。

4.2.2 実習先と大学での学びとのギャップ

[実習先と大学での学びとのギャップ]において、最も多かったのが、〈実習先の指導方法・内容との違い〉である。自分なりに考えて教案を作成しても、実習先の学校の方針や方法と違うと言われて大幅に教案を修正することになり、それであれば、教案を作る前に伝えてほしいということである。また、大学と実習先では扱う教科書が違い、文型中心あるいは行動中心といったアプローチの違いを指摘する声があった。具体的には以下のような発話である。

実際大学の4年間で、『みんなの日本語』のテキストを中心に模擬授業の計画案を作ったりだとか、それを基に何課のどこの部分を発表してくださいとかっていうことが多い中で、実習先では全然テキストが違ったので。実習先ではあんまり文法の説明はしないとか、教師からの声掛け最小限で、みんなで学生に考えさせるっていう場面が多かったんで、そのちょっとギャップは大きかったかなと思います。(E)

一方で、上記とは逆のギャップを感じたという、以下の発話もあった。

学校の模擬授業する、その授業は、生活者としての外国人向けの授業を作って教えるって形だったんですけど、日本語学校はもうほんと教科書を使って、授業では『いろどり』を使ってたんですけど、その実習先での教科書では、日本語学校なんでそれはそうなんですけど、何か文法を教えるっていう感じだったので、何かそこが、そう、ギャップがすごいありましたね。(L)

大学と日本語学校での使用教科書やアプローチの違いに関連し〈教科書分析の方法や多様な教科書の理解〉が必要だったとの声も挙がった。今回の調査協力者が教壇実習に入ったクラスのレベルは、1か所を除き初級であるが、同じ初級でも使用する教科書により教える内容や教え方が異なるため、「学校でもっといろいろな教材を扱えたら良かった(F)」との意見が出た。さらに、実習先では急に中級読解の授業を担当することになり、「大学で勉強したこと、役立つこといっぱいあったと思うんですけど、初級の準備してきたことっていうのは、あんまり使えず。(C)」といったことも生じていた。(模擬授業の不足)を指摘する声もあり、実践に向けた準備の拡充が求められている。

大学では、概論や音声学などの授業で知識は学ぶが、実際にどう動いて、どう話せばいいかといった〈実践的な知識・技術の不足〉が実習生の不安要素となっている。それは、日本語教育の現場が身近ではないことにも起因することが、以下の語りからわかる。

想像がまるでつかないから、日本語学校の状況。何か中学高校で自分が習ってきた国語の授業は想像できても、日本語を教えるのは、どこから何まで説明したらいいっていうのが、語彙コントロールもあるしで、わからなかったです。(G)

また、大学の授業で実践的な知識を学んではいても、「先生は(中略)Can-doと言ってくれたんですけど、それはどう運用すれば、わかんなくて聞き流して。(I)」のように、

実践には結びついていなかったことがわかる。

他にも、大学で〈教案の書き方の指導〉が欲しかったという意見や、大学で模擬授業する際にはパワーポイントを使用することが通常であったが、〈実習では PPT 使用禁止〉といったことも戸惑いの要因として出されていた。なぜ実習の場合だとパワーポイントの使用が禁止なのか理由は説明されなかったという。

実習経験者の語りからは、日本語教育の現場で使える、より実践的な学びを求めていることがわかる。

4.2.3 実習先の受け入れ態勢への不満足感

〔実習先の受け入れ態勢への不満足感〕の多くは、実習先の多忙さに起因しているように思われる。4.2.1 で言及したが、1 日職場にいて、教員室の中に席が設けられた場合、「朝礼があって、その時間、私もいたので、あいさつから一緒に入って。そういう面では日本語学校の仕事は感じ (A)」、「ほんとにリアルなお仕事の現場 (A)」を見ることができる。一方で、実習生用に別室が準備された場合、「隔離されてる状態みたいな (C)」「ほとんど放置状態 (F)」といった状況も起き、〈自分からすることを探さないといけない〉という実習生の不満足感につながる。その場合は、自ら見学の希望を申し出るなど積極的に行動すれば、4.1.3 の〈社会人基礎力としての学び〉につながるが、「見るからに多忙 (A)」であり、「何かあまり言うてはいけない、大学生の立場で、実習受け入れてくださってるので (F)」、〈先生に声をかけにくい〉ことになる。別室で授業準備するように言われ、授業準備は家でもできるので、学校にいるからには授業見学をしたいと思っても、実習生の立場からは言い出しにくい。それは、「何かそこの学校の先生とのコミュニケーションっていうかやりとりが私にとってちょっと困りました。(F)」という発話からわかるように、受け入れ先の教員とのコミュニケーション不足が不満足感につながる。

〈学習者との関係性作り〉の要望は、「もともとその学生たちと関係性があればやりやすいところもありますけど、ほんとに初めましてで全然知らないのに進めるのって結構大変 (H)」だからである。熟練の日本語教師でも、初めて授業をするクラスでは緊張するが、授業をすること自体が初めてである実習生はなおさらである。上記で、受け入れ先教員とのコミュニケーション不足について指摘したが、学習者とのコミュニケーションも実習するうえで重要であることがわかる。

4.2.4 評価における問題

教員が事前に評価基準を示し、送り出しと受け入れ側双方の担当教員が教壇実習の授業後にフィードバックし、評価シートも渡すという場合も聞かれたが、いずれかがない、実習先からの評価がない、事前に説明がなかったなどの意見があった。例えば、「向こうの先生も終わったらお疲れさま、だけでした。(J)」といったものである。また、「何にもなかったから、評価シートって何？という感じなんですよ、今。(C)」のように、フォーカス・グループの場で他者の話を聞いて初めて、評価あるいはフィードバックがなかった、事前に説明がなかったと気づいた人も数名いた。評価は非常に重要な部分ではあ

るが、気づかれにくい部分でもあった。

4.2.5 実習生自身に起因する困難

〔実習生自身に起因する困難〕では、実習の振り返りの際に実習生の反省として出てくるような、〈緊張から余裕がない〉や〈学習者に言葉が伝わらない〉といった個別の内容が語られていた。

5. ギャップに関する考察

日本語教育実習経験者の語りには、実習における様々なギャップが表れていたが、どのようにすればそれらのギャップが解消できるのかを本章では検討する。ただし、すべてのギャップが悪いもの、排除されるべきものであるとは限らない。乗り越えることで実習生の学びや成長につながるものもあるだろう。それらを、5.1 送り出し側と受け入れ側の連携により解消すべきギャップと、5.2 実習生自身が越えるべきギャップに分けて考察する。それらの考察を通し、大学による実習プログラムで大学側と日本語学校側双方の果たすべき役割と連携の方法を検討し、よりよい日本語教育実習の場をつくることを目指す。

5.1 送り出し側と受け入れ側の連携により解消すべきギャップ

日本語教育実習経験者の語りからも、表1の一覧を見ても、実習形態は実に多様であることがわかる。多様なこと自体に問題はないが、実習生に実習先の選択肢が与えられず選べない場合は、予想や期待から外れることも生じる。

まず、どのぐらいの期間／時間、どのような内容を実習として行うかについて考察する。「実践研修コアカリキュラム⁽¹⁾」(p.6)に定められている6つの学習項目には、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振り返りがあり、このすべての段階を日本語学校等の実習先で行う場合と、授業見学と教壇実習など現場でしか行えないもののみ行う場合がある。後者については、文化庁(2024)の報告書内の「外部委託の教育実習の実施内容」(p.26)の結果からも、授業見学と教壇実習の2つが行われる割合が高いことがわかる。実習受け入れに伴う現場の負担(西村ほか2024)を避けるため、実習生が現場に入る時間を少なくしようとする配慮とも考えられる。

しかし、実習生からは、「高校の教育実習みたいなものを想像してたんですけども、全然思ってたのと違った(K)」といった声が複数あり、自身が中学生・高校生だった時の経験から、ある一定期間始業から終業まで現場に滞在し様々な業務を体験するという教育実習のイメージを持っていることが窺える。担当教員にはない視点であり、今回の調査により気づかされたことである。特に日本語教師になりたい、教育実習を日本語教師になるかどうかの判断材料にしたいと思って参加する実習生は、終日職場に滞在し、日常業務を行ったり、先生や学習者の様子を見たいと希望している傾向がある。

終日実習先に滞在する場合でも、実習先の機関で実習生がどのような位置づけになるかにより、実習生の学びは大きく左右される。英語教師教育において実習先での実習生

の参加形態に注目した Edwards & Tsui (2009) では、実習先での実習生の正統的周辺参加の可否に注目した実践報告をしている。実習先の教職員室で他の教師と同じように座席を与えられた実習生は、そうでない実習生とは違い、他の教師の動きや発言を観察し授業外での教師の役割や業務についても学ぶことができたことが報告されている。教育実習の学びを授業内に制限するのか、授業外も含め広く現場からの学びも範疇とするのかといった実習の位置づけについても機関間で調整すべき課題の一つである。

また、教壇実習は、既存クラスで行う場合と、教壇実習のために編成されたクラスで行う場合がある。前者は、実際の授業を経験できるのに対し、後者はスムーズに授業を行えることで成功体験となるが、日本語教師になるのに不安材料となることもわかった。モデル教案を学校から渡されて授業を行う場合も後者と同様である。自分にも教えられたという自信になり日本語教師をやってみようという決断につながることもあるが、自分であり試行錯誤しないで終わることになる。

上記のような多様な実習形態に関しては、現場の都合もあり、容易に変更できるものではない。しかし、大学の担当教員は、実習生の将来の進路を含めた希望を聞き取り、実習の受け入れ先に伝え、できること・できないことをすり合わせることはできるだろう。要望通りにいかない場合も、実習生にどのような形態の実習になるか、またその理由をあらかじめ伝え、実習生が納得したうえで参加すれば、不満足感を抱くことも軽減されるだろう。

評価についても同様である。西村ほか (2024) では、実習の送り出しと受け入れ側双方で協議して到達目標を設定することの重要性が指摘されているが、その評価やフィードバックをいつ、誰が、どのように行うかを双方で確認し、事前に実習生に伝えることが必要であろう。

また、実習先である日本語学校の教育理念や方針、使用されている教科書、教え方等を大学の担当教員が把握し、事前に実習生に伝えるか、オリエンテーションの際に日本語学校から伝えてもらう必要があるだろう。これらは、教育実習を最終目標として、バックワードデザインで考えることができる。よりよい教育実習を行うために、教育実習までの大学の授業において、教科書分析や模擬授業など、教育実習で行うことを念頭に授業に取り入れるのである。教育実習先が複数ある場合、すべてに対応するのが難しくても、部分的に取り入れられるだろう。大学で模擬授業する際には、その先にある教壇実習を見越して準備すれば、実習生が大きなギャップを感じて戸惑うことが減ることになる。

他にも実習先に伝えられることとして、実習生と教壇実習を行うクラスの学習者との関係構築がある。実習生が教壇実習をする予定のクラスで授業見学や交流、ティーチングアシスタント等を行い、少しずつそのクラスに慣れ、学習者の名前と顔が一致した状態で授業ができるといいだろう。このような視点は、実習先も気づいていない可能性がある。実習先に任せるだけでなく、気づいたことは伝えられる、依頼できる関係性を送り出し側と受け入れ側で構築することが重要である。

5.2 実習生自身が越えるべきギャップ

4.2.3 で見た [実習先の受け入れ態勢への不満足感] については、多くは実習生自身が

越えるべきギャップであると言えることができる。実習先の多忙な様子や、実習生という立場から躊躇するのも当然だが、失礼にならないように気を付けながら自身の要望を伝えるストラテジーを用いたり、自律的に実習に向き合う姿勢を見せたりすることは、実習生が語ったように社会人基礎力の学びにつながるだろう。5.1 で挙げた学習者との関係構築についても、実習先に任せるだけでなく、実習生自ら学習者に話しかけるなど積極的な姿勢が求められる。これらに対応するために、大学の授業ではケース学習を通じ、様々な場面を想定して、実習前に話し合うことで、心の準備をすることができる。日本語教育現場でのケース学習については、最近教材が出版されている（鴈野ほか 2024、瀬尾・瀬尾 2023）。

また、大学で学んだことと実習先で指導方法が違ったり、同じ受け入れ先でも教員によってフィードバックに差があることについても、実習生自身の教育観や価値観の問い直しにつながる可能性がある。大学では初級の授業しか準備していなかったところ教壇実習では中級を担当したり、同じ初級でも実習先では使用する教科書が違ったり、教案の書き方が違うなどのギャップが実習経験者の語りに表れていたが、大学での授業ですべてを網羅することはできず、準備しても何らかの差異は必ず現れるだろう。そのため、違ったときにどうすればいいのかを、実習前に実習生自身が考えておく必要がある。実習生が1人では思いつかないものであり、大学において協働で考える時間が必要となる。準備し、心がまえを持つことで、実習時に実習生が自ら対応できることを目指すのである。これらは、実習時だけでなく、実際に教師になったときに、抱える葛藤でもある。継続したキャリア形成のためにも、大学でケース学習を通じて、仲間同士で課題や葛藤について話し合うことは有効であると考えられる。

6. おわりに

本稿では、日本語教育実習経験者 13 名のフォーカス・グループによる語りを基に、日本語教育実習の現場と大学での学びとのギャップを具体的に明らかにし、日本語教育実習において実習先である日本語学校側と大学側双方の果たすべき役割と、どのように連携すべきかについて検討を行った。

日本語教育実習経験者の語りには、実習での学びも多く表れたが、多様な実習形態に付随する様々なギャップが見出された。まず、送り出し側と受け入れ側の連携により解消すべきギャップとして、実習期間や時間、実習内容、実習生の配置（教員室に席が与えられるか、別室が準備されるか）、教壇実習を既存の通常クラスか特別に編成されたボランティア学生によるクラスで行うのか、評価とフィードバック、実習先の教育理念や使用教科書と教え方、教壇実習を行うクラスの学習者との関係構築等に関するものが見出された。これらを大学側が意識して把握し、実習生に事前に伝えること、そして、実習生の目標や要望を実習先に伝え、実習内容や方法をすり合わせることにより、実習生がギャップに戸惑うことが減るだろうと考える。また、大学では、実習までの授業において、実習を見越した内容を取り入れることも可能であろう。

一方で、実習生自身が越えるべきギャップもある。日本語教育の実際の現場において、受け身にならず、自律的に実習先の教員や学習者に働きかけることが必要である。また、

大学で学んだこととの違いや、教員間での対応に差異があった時などは、学びの機会、教育観の問い直しの機会と捉えることができるだろう。そのためには、大学でケース学習を活用するなどして、事前に準備することが考えられる。

これまで日本語教育実習に関する発表や論文は、実習生の学びや反省などの振り返りを報告するものが多く、また、実習後の振り返りは、実習生の実習がどうだったかを振り返る一方向がほとんどで、その実習プログラム自体について、そして実習を企画する側について実習生が評価することはほとんどなかったと言える。今回の調査において、実習生の語りを通じて、実習プログラムを改めて評価し、課題と何をどう改善すべきかを知ることができた。

通常、論文や実習報告書などを通じてしか他の実習プログラムを知ることは難しいが、今回の調査により、実に多様な実習形態や受け入れ態勢があることがわかった。実習生同士もこのような機会がなければ、他の大学の実習生がどのような実習をしているかを知る機会もなく、複数の実習先に行くことがなければ比べて評価することもできない。実習生同士もそうであるが、大学側も日本語学校側も自分の現場しか知らないことが多く、三者が揃って実践を共有する機会を設けることには大きな意義があると言える。互いの実践を知ること、自身の課題に気付くことができ、よりよい日本語教育実習につながる。

よりよい日本語教育実習の場というものは、そこに関わる送り出し側の大学担当教員、受け入れ側の日本語学校の指導教員、そして、実習生が互いのことを知り、要望や意見を出し合うことで、築いていくことができる。今回の調査の意義は、実習生が大学と日本語学校をつなぐ重要なステークホルダーになっているということが明らかになった点にある。実習生が単なる実習を受ける側という位置づけではなく、連携を深化させる主体の一つとして位置づけることができる。

したがって、実習経験者の声を大学と日本語学校の連携の強化に活かす仕組みの検討も有効である。同じ現場に携わる三者だけでなく、さらには、別の現場で同じ課題に取り組む者同士が、自身の現場を閉ざされたものにせず、実習経験者の声を聴き、実践例や経験、課題を共有し、意見を出し合える場を持つことが重要である。今後もそのような場をつくり、よりよい日本語教育実習を考えていきたい。

謝辞

本研究は科学研究費補助金基盤研究(B) 23K21943 の助成を受けています。調査にご協力くださった日本語教育実習経験者の皆様に心より感謝申し上げます。

注

- (1) https://www.mext.go.jp/content/20240321-ope_dev02-000034812_4.pdf (2024年11月17日閲覧)
- (2) https://www.mext.go.jp/content/20240321-ope_dev02-000034812_1.pdf (2024年11月17日閲覧)
- (3) https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoin_kenshu/pdf/94109501_01.pdf (2024年11月17日閲覧)
- (4) 複数の日本語学校で実習を行った協力者については、主な実習先の実習期間・対象・教壇時

間のみを記載し、その日本語学校の記号を末尾に記した。

参考文献

- (1) 五十嵐小優粒 (2022) 「第9章 日本語教育実習の受け入れ」『社会を築くことばの教育—日本語教員養成のこれまでの30年、これからの30年』ココ出版
- (2) 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方—研究方法論からSCATによる分析まで』名古屋大学出版会
- (3) 鴈野恵・香月祐介・佐々木良造 (2024) 『ケースから学ぶ知っておきたい日本語教師の心がまえ』アルク
- (4) 北出慶子・澤邊裕子・嶋津百代・杉本香 (2024) 「大学での日本語教員養成課程は、何を指すのか—養成担当教員への調査から見えた課題と展望—」『日本語教育』187, 212-226. 日本語教育学会
- (5) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法』新曜社
- (6) 嶋田和子 (2005) 「日本語学校と大学日本語教員養成課程研究協議会との連携の現状と今後の課題—教育実習をめぐる—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集 2005年度』49-55. 大学日本語教員養成課程研究協議会
- (7) 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. 日本語教育学会
- (8) 瀬尾匡輝・瀬尾悠希子編著(2023)『ケースで考える！誰も教えてくれない日本語教育の現場』ココ出版
- (9) 西村美保・杉本香・塩田朝子・山本弘子 (2024) 「日本語学校における大学日本語教員養成課程の実習受け入れの現状と課題—連携のために何が必要か—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』21, 37-56. 大学日本語教員養成課程研究協議会
- (10) 春口淳一 (2022) 「第8章 日本語教育実習に求められる視点」『社会を築くことばの教育—日本語教員養成のこれまでの30年、これからの30年』ココ出版
- (11) 文化庁／イノベーション・デザイン&テクノロジー株式会社 (2024) 「令和5年度大学等日本語教師養成課程及び文化庁届出受理日本語教師養成研修機関実態調査業務 報告書」
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_sogo/r05/pdf/94118701_01.pdf (2024年11月22日閲覧)
- (12) 柳田直美 (2023) 「日本語教育実習に関する研究の動向と展望—2010年以前を中心に—」『一橋日本語教育研究』11, 9-17. ココ出版
- (13) Tsui, A., Edwards, G., & Lopez-Real, F. (2009). *Learning in School-University Partnerships: Sociocultural Perspectives*. NY: Routledge.

【調査・実践報告】
TEM 図による中国人日本語教師がやりがいを持って仕事を続ける
要因の可視化
—非母語話者日本語教師のキャリア形成のための支援に向けて—
TEM Diagram Visualization of the Factors that Shape the Motivation of Chinese
Teachers of Japanese for the Purposes of Supporting Non-Native Japanese Language
Teachers' Self-Realization

中井 陽子 東京外国語大学

NAKAI, Yoko Tokyo University of Foreign Studies

富樫 里真 青山国際教育学院

TOGASHI, Rima Aoyama International Education Institute

劉 桂萍 東北師範大学

LIU, Guiping Northeast Normal University

キーワード：中国人日本語教師、キャリア形成、やりがい、TEM 図、非母語話者日本語教師の養成・支援

1. はじめに

海外の日本語教育機関に所属する日本語教師数は 74,592 人にも上り、東アジアでは、全日本語教師数 39,002 人のうち、母語話者日本語教師が 3,276 人、非母語話者日本語教師が 35,726 人と、非母語話者日本語教師の数が 80%を超える (国際交流基金 2023)。そのため、今後も非母語話者日本語教師の養成・支援が重要であると言える。特に、海外の日本語教育機関に所属する日本語教師数の中でも、中国の日本語教師数は 21,361 人と最も多く、年々増加してきており、また、中国人日本語教師は母語話者日本語教師の数よりも多い状況である (国際交流基金 2023)。さらに、海外の日本語教育機関で学ぶ学習者のうち、中国人学習者数が 1,057,318 人と最も多く、増加傾向にあると報告されている (国際交流基金 2023)。特に、近年、中国では中等教育における日本語教育の需要が高まっており、大学進学後も日本語教育を受ける学習者の数は今後も増加することが予想されるという (趙 2020)。増加する学習者の教育に対応するため、中国では日本語教師に向けた様々な短期・長期の研修活動が既に実施されてきているが、一方で、研修の内容や日本の教員研修機関との連携等がまだ充実しておらず課題が残されているという (曹 2021)。そのため、今後も増加傾向にある中国人日本語学習者を支える中国人日本語教師の養成・研修は、喫緊の課題であると言える。

今後の中国人日本語教師の養成・研修のあり方を考えるためには、これまで中国人日本語教師がどのように日本語を学習して日本語教育の仕事に従事するようになり、離職せずに、やりがいを持って仕事を続けているのかといった、キャリア形成の過程を可視化する必要がある。これにより、中国人日本語教師の支援・研修が必要とされることについて具体的に検討できると考える。さらに、これをもとに、海外の非母語話者日本語

教師のための養成・支援についても示唆を得ることができるだろう。

田崎他 (2011:3) によると、キャリアとは「生涯を通して担う多様な役割の連なりと、自身にとっての働くことの価値づけ」であり、キャリア形成とは「社会との相互関係を持ちつつ、自己実現を図っていく過程」であるとされている。つまり、キャリア形成の過程は、自己実現の過程だと言える。奥田 (2011) では、日本語教師へのインタビュー調査から、日本語教師という仕事の価値づけをし、自己の成長や貢献を感じ、自己の個性・能力を活かした教師像を展望しつつ、自分らしく自己実現をしようとする姿が見られたとしている。一方で、日本語教師としてのキャリアを続けていくには、職場や所属機関との友好的な協働関係やそれらからの正当な評価を受けることが必要であるという (尾沼・加藤 2021、2022)。そのため、日本語教師としてのキャリア形成を行っていく過程では、自分らしい自己実現に向けて、仕事を価値づけ、職場や所属機関への貢献を感じられるといった、やりがいを持つことが仕事を続けていくことに繋がるのではないかと考えられる。

近藤 (2023:240) によると、やりがいとは「苦労と困難を伴う行為をやり通すことで経験する達成感」であるという。特に、看護師、福祉職、介護職、教員等の対人援助職は、時代と社会に合わせて高度な専門性と倫理観を身に付けていく必要があり、質の高い専門的支援を行ったり、被支援者に喜ばれたりするという成果の目標が達成され、他者や公共福祉への貢献ができたと感じられた際に、やりがいが感じられるとされている (近藤 2023)。このことから、日本語教師は、学生を支援・援助する立場である対人援助職であると言え、自身のキャリア形成の過程で学生の成長を感じたり、自身が社会に貢献していることを実感したりすることで、やりがいを感じられるのではないかと考えられる。

そこで、本研究では、中国人日本語教師 4 名へのインタビュー調査をもとに、日本語教師がやりがいを持って仕事を続けるに至ったキャリア形成の過程、および、その過程に影響を与えた要因について明らかにする。具体的には、複線径路・等至性モデル (TEM: Trajectory Equifinality Model) の手法を用いて、4 名のキャリア形成の過程とそれに影響を与えた要因の共通点と多様性を可視化することを目指す。

2. 先行研究

まず中国人日本語教師のキャリア形成過程を分析・考察する上で重要となる概念 (2.1、2.2)、次に中国の日本語教育を取り巻く社会的背景 (2.3) について述べる。

2.1 日本語教師のキャリア形成

ハンセン (2013) は、キャリア形成の過程を職務とのマッチングとする従来の狭い捉え方を否定し、より多面的に捉えている。人のアイデンティティ、人間としての発達、人生の役割、文脈をパッチワークキルトのピースにたとえ、人は人生において、それらのキルトを総合的ライフ・パターン・キルトとしてキャリアを紡いでいるという。こうした定義を踏まえると、キャリア形成とは社会状況の変化の中で多面的に形成していく人生そのものだと考えられる。特に、グローバル化が進む現代は、気候変動や COVID-19

の感染拡大等想定していなかったことが起こり得る先の見えない時代だと言われており、生涯を通して担う役割も、社会との相互関係の中でキャリアを形成していくといった文脈も、より複雑になっていると言えるだろう。そのような中でキャリア形成の過程を見ていくためには、より複雑な状況を踏まえ多様性を丁寧に記述していく必要があると考えられる。特に、日本語教師を取り巻く状況は、グローバル化、COVID-19の感染拡大時に広がったオンライン化、2023年に留学生40万人計画、日本語教師の国家資格化等、大きく変化し、より複雑化している。

日本語教師のキャリア形成については、母語話者日本語教師に関する研究がある（奥田2011、尾沼・加藤2021、佐藤他2022、富樫2022、2023等）。その中でも、富樫（2022）は、中堅以上のキャリアを持つ男性日本語教師3名のキャリア形成に影響を与える要因の多様性について探り、職場環境の他、家族・学生の存在、職業のやりがいや自己成長、満足感が教師のキャリア形成を助勢する支えになっている点を明らかにしている。さらに、富樫（2023）は、中堅以上の経歴を持ち、専任に至った女性日本語教師3名のキャリア形成に影響を与える要因の多様性について分析している。その結果、出産による「産休」や介護や育児による「休職」等のような女性に多く見られるキャリア形成を阻害する要因があったものの、大学院進学等キャリアアップを目指すといったキャリア形成を助勢する要因も見られたという。このことから、キャリア形成に影響を与える要因は性差だけで単純に割り切れるものではなく、今後は日本語教師としての専門性をより高めるための環境整備とともに、日本語教師側と日本語教育機関側の双方の相互理解と関係構築を行っていくことが必要だとしている。

一方、海外で日本語教育に従事する非母語話者日本語教師の研究としては、表1にまとめたようなものがある。

表1 非母語話者日本語教師のキャリア形成に関する先行研究のまとめ

	調査対象者	キャリア形成の調査概要と調査結果から見る現状
戸田他 (2009)	マレーシア人 日本語教師	日本留学に向けた予備教育に従事するマレーシア人日本語教師15名に対するインタビュー調査を行っている。今後は日本側からの支援に頼らず、マレーシア人教師が主体となって運営・研究業績作りが行えるようになるための協力体制が必要であることが指摘されている。
木元他 (2018)	インドネシア人 日本語教師	技能実習生の送り出し機関や研修センター等で日本語教育に従事しているインドネシア人日本語教師19名にインタビュー調査を行っている。日本で技能実習生の経験を経て、帰国後に日本語教師の専門的知識を学ばずに、日本語を教える状態に置かれている。ここから、日本語教育の現場では、教師の人材不足と教員養成の不足といった問題を抱えていることが指摘されている。
稲田 (2021)	中国人 元日本語教師	日本企業で働く中国人元日本語教師1名へのインタビュー調査を行っている。中国の日本語学習塾で日本語教師を行っていたが、紆余曲折を経て日本企業への進路を選択した。その要因として、主体的に研究を継続することの難しさ、および母親としての役割や家庭との両立の難しさ等が挙げられている。一方で、日本語教師としての夢は捨て切れず、企業経験がいつか日本語教師として役立つと考えていることも示されている。
古川 (2023)	フィリピン人 日本語教師	就労関連機関、語学学校、大学、高校、個人教授等様々な機関で日本語教育に従事しているフィリピン人日本語教師48名への質問紙調査を行い、さらにそのうち3名へのインタビュー調査を行っている。日本語教育の環境が未整備な状況で、教員養成や研修が短期間で断片的であることが報告されている。
呉・石 (2024)	中国人 日本語教師	中国の大学で働く中国人日本語教師1名にインタビュー調査を行っている。学生数減少という日本語学科の状況によって教える場を失う経験をした。そうしたキャリア危機の中でも、自身の教師としての立ち位置を見直し、日本語教師として学び続けながらキャリアを再確立した過程が報告されている。

ここから分かることは、海外の非母語話者日本語教師の多くが教員の養成・研修、人材が不足した状況の中でキャリアを形成しているということである。特に、日本語教師としての評価を上げるためには、教育経験が求められる。さらに、大学等の教育機関では研究実績が求められることも少なくない。だが、教師が専門性を高めていくための支援や環境整備がまだ十分ではないと言える。このことが教師としてキャリアを積むことへの迷いを生むこととなったケースも報告されており、やりがいを持って日本語教師を続けることを阻害している可能性がある。

2.2 中国の日本語教育事情

中華人民共和国が1949年10月1日に成立以降、歴史的な紆余曲折を経ながら中国の日本語教育は発展してきている⁽¹⁾。国際交流基金(2024)の調査によると、特に、1972年の日中国交正常化により、多くの大学で日本語教育が開始され、日本語の教科書や辞書の編纂が始まったという。1979年には、現在の東北師範大学で日本への学部留学生の予備教育も行われるようになり、1980年代には、中等教育、次いで高等教育での日本語教育のシラバスの整備が始まったとされている。さらに、1980年代から1990年代前半までには、日本の好景気や日中関係の深化によって「日本語ブーム」が起こり、日本語人材の需要が高まり、教師の研修や教科書開発等が発展していったという(田中2015)。

中国の中等教育における日本語教育を見ると、文化大革命(1966-1974)の後に学校教育が復活した際、1978年に大学の入試科目に日本語が加えられ、翌年には中国東北部を中心に日本語教育を実施する学校が急増したという⁽²⁾(本田2006、国際交流基金2024)。現在では、必須の第一外国語科目、選択の第二外国語科目として、英語等の他、日本語が設けられている(王2024、国際交流基金2024)⁽³⁾。特に、日本語には、漢字語が多く含まれており、中国語母語話者の日本語学習者にとって入門期での学習が容易となるため、受験生にとって大学入試で日本語を選択することが有利に思われている(王2024)。

さらに、中国の高等教育を見ると、日本語学科を有している大学は500校以上に上っている。2005年から2013年までの8年間の状況を見てみると、日本語学科を設けている大学は293校から506校へと増えており、増加率は72.7%であった(趙・修2022)⁽⁴⁾。

その後、中国教育部高等教育指導委員会(原語:教育部高等学校教学指导委员会)(2018:92)の「外国語国家標準」において、日本語、英語、ロシア語等の外国語専攻課程教育で「対外交流、国と地域の経済発展、外国に関連した職業、外国語教育、学術研究の需要に適応できる外国語専門人材と複合型外国語人材を育成する」(楊2019:23和訳)ことが目標として打ち出された。そのため、「IT+日本語」等、「日本語+α」の能力を持った複合型外国語人材の養成の重要性が高まっている(修2011、葛茜2015等)⁽⁵⁾⁽⁶⁾。さらに、中国の大学では、日本語の修士課程を開設している総合大学、外国語大学の他、博士課程を設けている大学も多数あり、日本語学科の学生に専門的な研究の機会を提供している。

大学等の高等教育機関に所属する日本語教師は、中華人民共和国成立後、日本語を専攻にしている学部卒業生や修士修了生が主であったが、近年は中国国内か海外に留学して博士号を取得した者やポストドクターが中心になってきた。現在、これらの博士号を

持つ大学の新任日本語教師の研究分野は、言語学、文学、社会文化等が多く、日本語教育学を専門とした日本語教師は少数である（楊 2021）。だが、中国の高等教育機関に勤めている日本語教師は進取の気性に富んでおり、教育方法の改善と教育水準の向上に取り組んでいるという（楊 2021）。冷（2021）によると、大学の日本語学科の教育の質の向上のために、教員の専門力向上の支援や教育改革プロジェクトの推進が強化されてきているという。また、多くの大学が教員開発センターを設立し、新人日本語教師の能力育成を試みているが、まだ十分な成果を上げていないのが現状であるとしている。

日本語教師の研究力の要求は、昇進の評価にも及んできており、学歴は無論、科学研究プロジェクトや研究論文等の業績も厳しく求められている⁽⁷⁾。そのため、日本語教師は昇進の際に評価されることに不安とストレスを抱えていると言える。

3. 研究方法

本研究では、非母語話者日本語教師の中でも特に中国の高等教育機関で活躍する中国人日本語教師に焦点を当てる。その上で、中国人日本語教師が中国の中等教育・高等教育機関での日本語学習・研究・就職・教育および日本への留学・研修といったキャリア形成を積む中で、日本語教師としてどのようにやりがいを持って仕事を続けるに至ったのかについて、インタビュー調査をもとに詳細に分析・考察を行う。その際、特に、そのキャリア形成の過程に影響を与えた要因について、人生の径路を辿りながら可視化できる複線径路・等至性モデル（TEM）の手法を用いて分析する。まず、インタビュー調査の手順について述べ（3.1）、本研究の分析で援用する複線径路・等至性モデル（TEM）の概念と分析方法について述べる（3.2）。

3.1 インタビュー調査の手順

本研究では、以下の手順でインタビュー調査を行った。まず、1回目のインタビューとして、2023年12月26日に調査協力者の中国人日本語教師4名（中国在住A氏、B氏、C氏、D氏）に対して、筆者らのうち中井が中国に赴き対面で30分程度行った。A氏、B氏、C氏、D氏は、現在、T大学予備学校に所属し、日本の博士課程に留学予定の中国人学生に対する日本語教育や、その他の日本語プログラム、大学院の授業を担当している。表2は、調査協力者4名の属性である。

表2 調査協力者の属性

仮名	国籍 母語	性別	年代	日本語学習 開始年齢	日本語 教師歴	日本留学 ・研修歴	学歴・学位	日本語教育担当
A氏	中国 中国語	女性	50代	14歳	28年	3回	博士後期課程 博士号取得	日本語予備教育 大学院講義
B氏	中国 中国語	女性	50代	12歳	31年	2回	博士後期課程 博士号取得	日本語予備教育
C氏	中国 中国語	女性	40代	20歳	19年	2回	博士後期課程 満期退学	日本語予備教育
D氏	中国 中国語	女性	30代	18歳	7年	1回	博士後期課程 博士号取得	日本語予備教育 大学院講義

調査協力者の選定にあたっては、本研究の目的に照らし、やりがいを持って日本語教師を続けるという地点に至っている者である必要があったため、10年以上にわたり日本

語の学習をし、専任日本語教師としての勤続年数が5年以上であり、かつ、日本語教師の仕事に意欲的に取り組んでいると考えられる者を選定した。また、近藤（2023:240）で示されている「苦労と困難を伴う行為をやり通すことで経験する達成感」というやりがいの定義に当てはまる経験をしていると判断される者を選定した。さらに、富樫（2022、2023）においては、男性と女性に分けた分析がなされているが、性差によるキャリア形成の違いが多少なりとも指摘されていた。また、日本国内でも全ての機関種において女性の日本語教師の雇用が70%以上を占めているとされるため（文化庁 2020）、本研究では女性日本語教師に統一して、データ収集を行うこととした。

インタビューの質問事項は、①日本語学習、大学・大学院での経験（日本語学習に興味を持ったきっかけ、日本語学習で難しかった点、楽しかった点、大学・大学院の研究、学んだこと）、②日本への留学・研修で学んだこと、③現在の日本語教師としての就職・教育・研究（日本語教師になろうと思ったきっかけ、就職先の決定、仕事のやりがい、大変なこと、不安なこと、日本語教師をこの先も続けようと思う瞬間）、④将来のキャリアプランといった、調査協力者各自のキャリア形成過程に関するものであった。

なお、インタビューの前に、調査協力者には、本調査の主旨を伝え、データ使用の承諾を得るとともに、教師として歩んできた道を時間軸で考えておいてもらうように依頼した。インタビューはICレコーダーで録音し、全て文字化した。その上で、複線径路・等至性モデル（TEM）の手法を用いて、分析を行った。以下、3.2で分析方法を詳述する。

3.2 複線径路・等至性モデル（TEM）による分析方法

複線径路・等至性モデル（以下、TEM）は、安田・サトウ（2012:4）によると、「個々人のライフ（生命・生活・人生）に関するテーマについて、その人が生きてきた時間を重視しながら考える方法」であるという。つまり、時間を捨象することなく、人生に関する経緯を丁寧に見ていく方法論であると言える。人は人生の中で、異なる径路（複線径路）を歩みながらも、社会、文化、歴史的な文脈の中で生きている以上、その制約によって類似の結果に辿り着く地点がある（等至性がある）と考えられている。こうした考えに基づき、類似の結果に辿り着くまでの径路を聞き取り、聞き取った内容を時間の流れに沿って図式によって可視化する手法を用いる。

TEMの手法で図式化する際の手順は、以下の通りである。まず、等至点（EFP: Equifinality Point）として、時間の流れの中で生きる人の径路において、社会的制約によって等しく辿り着く定常的な地点を設定する。次に、分岐点（BFP: Bifurcation Point）として、等至点（EFP）に至るまでの時間の流れの中で径路が発生・分岐する地点をいくつか設ける。さらに、必須通過点（OPP: Obligatory Passage Point）として、等至点（EFP）に至るまでに通過が避けられなかった地点を定める。その上で、等至点（EFP）に至るまでの径路で、必須通過点や分岐点が発生する際に影響を与えた要因として、社会的ガイド（SG: Social Guidance）と社会的方向づけ（SD: Social Direction）を探る。社会的ガイド（SG）とは、径路が発生・分岐する過程で等至点（EFP）に辿り着くことを助勢する力である。一方、社会的方向づけ（SD）とは、等至点（EFP）に至ることを遠ざける力である。

TEMにおける調査対象者数の選定は、分析を行う際の経験から提唱された、1・4・9の法則をもとにする(安田・サトウ 2012)。まず、個人の径路の深みを探る場合は、ある等至点(EFP)に辿り着いた者1名に調査協力を依頼する。一方、径路の多様性を探りたい場合は4±1名、径路の類型化を把握したい場合は9±2名を調査対象者にする。そのため、複数名(4±1名または9±2名)を対象とする際は、多様な径路を歩みながらも同様の等至点(EFP)に辿り着いた者を選ぶ。その上で、それぞれの径路で起きたことを詳細に聞き取っていく。さらに、複数名の調査対象者について分析を行う際には、一人一人の個人TEM図を統合して一つの図にまとめた統合TEM図を作成する。これにより、径路の多様性や類型を俯瞰的に見ることができる。

本研究では、対象者がやりがいを持って日本語教師の仕事続けるに至ったキャリア形成の過程を詳細に見ていくという点から、TEMを分析方法として援用することとする。TEMの手法を用いることで、個々人が等至点(EFP)に至るまでの時間的流れの中で起きた出来事と、それらに影響を与えた要因の関係を可視化する。これをもとに、中国人日本語教師がやりがいを持って仕事続けるに至ったキャリア形成の過程に、どのような要因が影響を与えているのかを見ていき、今後の非母語話者日本語教師の支援に繋げることを目指す。また、先に述べた通り、キャリアとはそもそも多様な役割や社会との関わりの中で形成されていくものであると同時に、日本語教師を取り巻く環境はより複雑かつ多様化している。そのため、調査対象は多様性を描くことができる4名とした。

本研究で収集したインタビューでの語りのデータは、TEMの手法を用いて、以下の手順で分析を行った。まず、等至点(EFP)を設定した上で、インタビューでの語りの文字化データを切片化し、その中からTEM図作成のための分岐点(BFP)、必須通過点(OPP)と捉えられるもの、および、等至点(EFP)に至る過程に影響を与えた要因(社会的ガイド(SG)、社会的方向づけ(SD))を抽出した。次に、それらをTEM図の各用語に分類しながらラベルを付して抽象化し、KJ法⁸⁾を援用して時系列にカテゴリー化しながら並べ、複線径路・等至性モデル図(TEM図)を作成した。これにより、日本語教師がやりがいを持って仕事続けるに至ったキャリア形成の過程に影響を与えた要因(社会的ガイド(SG)、社会的方向づけ(SD))を可視化した。さらに、調査協力者4名に対し、2回目のインタビューをオンライン会議システムZoomにて各30~40分程度実施した。その際、筆者らのうち2名(中井、富樫)が作成したTEM図を見せながらTEM図の径路の確認を行い、調査協力者から補足説明等をしてもらい、TEM図を修正した。

表3は、調査協力者4名へのインタビューより得たラベルをTEM図で使用される各用語に当てはめたもので、富樫(2022、2023)のTEM図における各用語の意味を説明したものを参考に作成した。等至点(EFP)は等しく辿り着く定常的な地点として、「やりがいを持って日本語教師を続ける」と、分岐点(BFP)は個々人の径路上におけるキャリア選択の発生地点とした。必須通過点(OPP)は、等至点(EFP)に至るまでの過程の中で中国人日本語教師の4名が必ず通過する地点である「大学の日本語学科へ進学」、「中国で修士課程に進学」、「中国で予備学校に就職」とした。さらに、社会的ガイド(SG)はやりがいを持って日本語教師を続けることを助勢した要因とし、社会的方向づけ(SD)はやりがいを持って日本語教師を続ける上で乗り越えるべき壁となった要因とした。

表3 TEM図における各用語と中国人日本語教師の調査協力者のキャリア形成過程の関係
(冨樫(2022、2023)のTEM図各用語の意味説明を参考に作成)

等至点 (EFP)	やりがいを持って日本語教師を続ける
分岐点 (BFP)	キャリア選択の発生地
必須通過点 (OPP)	①大学の日本語学科へ進学、②中国で修士課程に進学 ③中国で予備学校に就職
社会的ガイド (SG)	やりがいを持って日本語教師を続けることを助勢した要因
社会的方向づけ (SD)	やりがいを持って日本語教師を続けることを阻害した要因

4. 中国人日本語教師4名のキャリア形成過程の分析

図1は、中国人日本語教師の調査協力者4名の分岐点と径路に着目した統合TEM図である。TEM図は、左から右へと非可逆的な時間の流れに沿って示されている。4名が同様に通過した径路である必須通過点 (OPP) は、順に①、②、③と番号を付した。等至点 (EFP) は右端に、分岐点 (BFP) はその間に示した。その上で、必須通過点 (OPP) ①～③を中心に全体を3つの期 (第1期、第2期、第3期) に区切った。

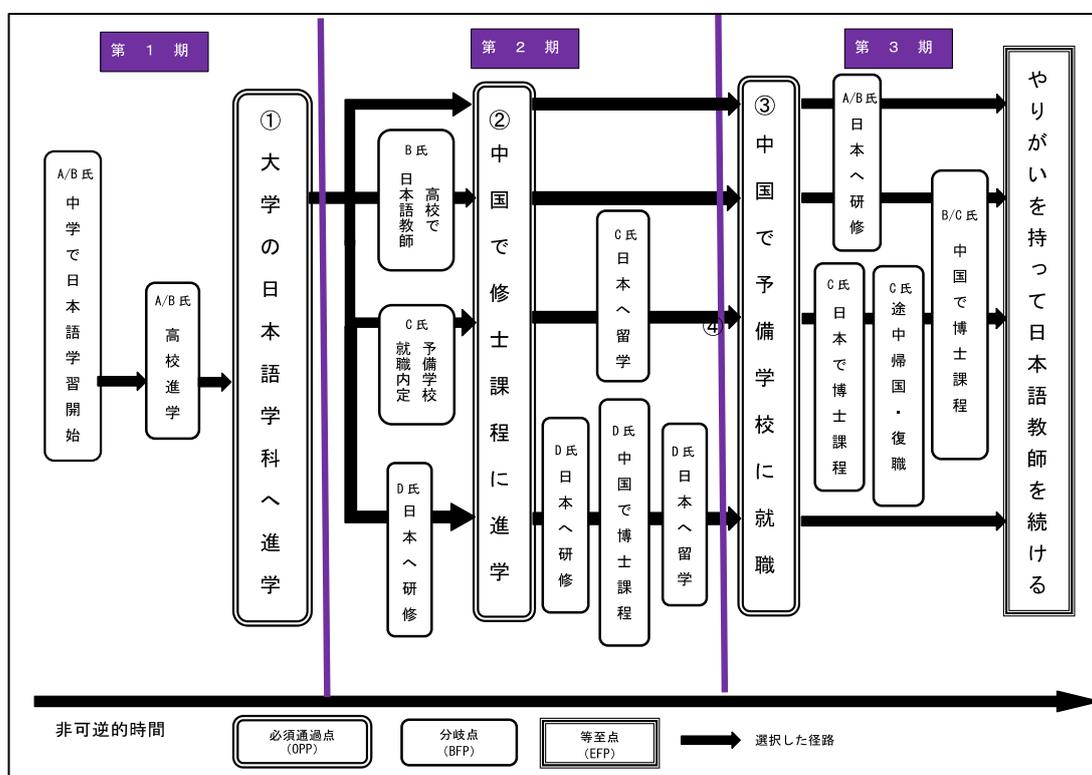


図1 統合TEM図 (A氏、B氏、C氏、D氏)

以下、調査協力者4名が等至点 (EFP) 「やりがいを持って日本語教師を続ける」に至るまでの社会的ガイド (SG) と社会的方向づけ (SD) の共通点と多様性について、第1期～第3期の必須通過点 (OPP) ①～③ごとに、その中で見られる各分岐点 (BFP) で区切りながら時系列に見ていく (後掲の図2～4)。なお、各期のTEM図では、社会的ガイド (SG) を図の下部に、社会的方向づけ (SD) を図の上部に矢印の箱で示し、各必須通過点 (OPP)、分岐点 (BFP)、等至点 (EFP) のどこに影響を与えた要因かを示した。

4.1 第1期：必須通過点 (OPP) ① 「大学の日本語学科へ進学」

中国で非母語話者日本語教師として日本語教育を行っているA氏、B氏、C氏、D氏には、必須通過点 (OPP) ①として「大学の日本語学科へ進学」が共通して見られた(図2)。

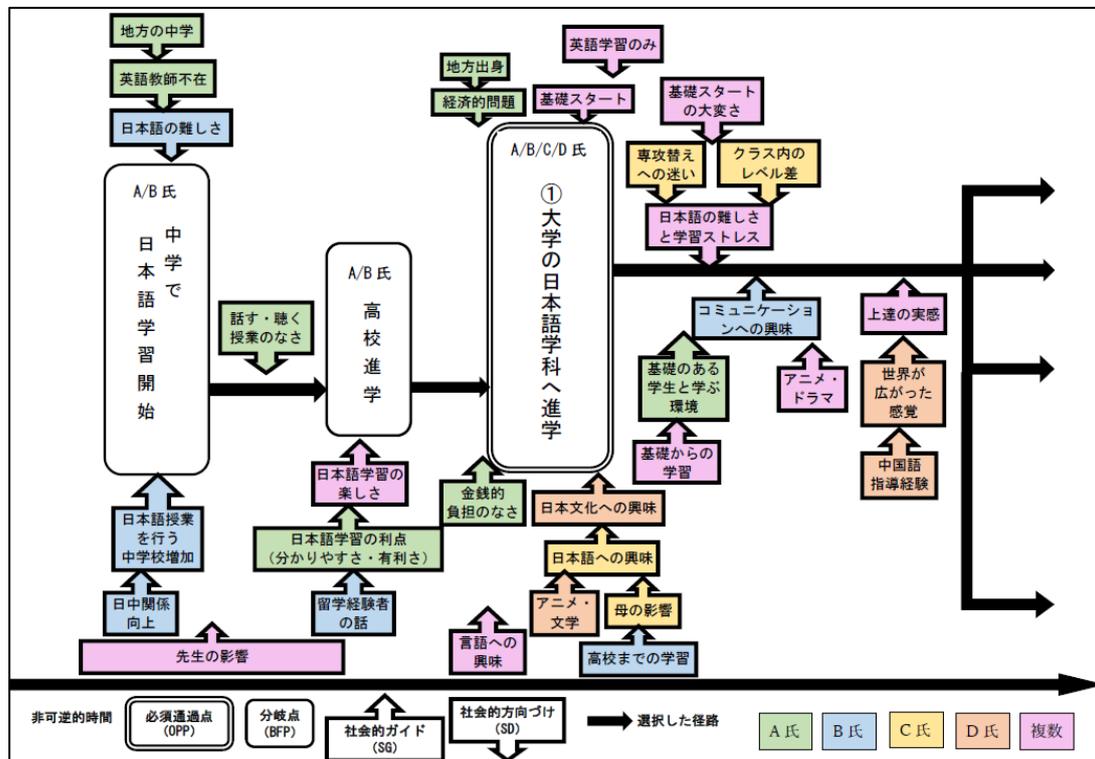


図2 第1期：必須通過点 (OPP) ①の統合 TEM 図 (A氏、B氏、C氏、D氏)

A氏とB氏は、分岐点 (BFP) 「中学で日本語学習開始」があり、社会的ガイド (SG) として、「日中関係向上」により「日本語授業を行う中学校増加」といった影響で子供の頃から日本語を学ぶ機会を得ており、また、厳しくも親切にしっかり指導してくれた「先生の影響」で日本語学習に励むことができていた。だが、社会的方向づけ (SD) として、「地方の中学」、「英語教師不在」、「日本語の難しさ」、「話す・聴く授業のなさ」といった阻害要因も感じていた。その後、A氏は分岐点 (BFP) 「高校進学」の際に、社会的ガイド (SG) として、英語よりも分かりやすく大学進学時に有利になるという「日本語学習の利点 (分かりやすさ・有利さ)」を知り、「日本語学習の楽しさ」を感じていた。一方、B氏も日本への「留学経験者の話」を聞き、高校で日本語を学ぶこととし、「日本語学習の楽しさ」を知ることとなった。

さらに、A氏、B氏、C氏、D氏の4名に見られた必須通過点 (OPP) ①「大学の日本語学科へ進学」を決めた社会的ガイド (SG) としては、「金銭的負担のなさ」、「言語への興味」、「高校までの学習」、「アニメ・文学」、「日本語への興味」、「日本文化への興味」といった助勢要因が見られた。その他に、日本語科卒業の経験を活かして工場で日本語を教えていた「母の影響」も助勢となっていた。一方で、A氏の社会的方向づけ (SD) としては「地方出身」であることによる「経済的問題」が見られた。だが、B氏は大学進

学時に「高校までの学習」が様々な日本語の使い方を確認することに繋がったと前向きに捉えており、社会的方向づけ（SD）は見られなかった。大学から日本語学習を開始したC氏とD氏は「英語学習のみ」の経験で、日本語のゼロ初級からの「基礎スタート」であったといった阻害要因が見られた。

必須通過点（OPP）①「大学の日本語学科へ進学」の後の大学在学中は、社会的ガイド（SG）として、「基礎からの学習」がきちんとできたこと、「基礎のある学生と学ぶ環境」で刺激が得られたこと、「コミュニケーションへの興味」が沸いたこと、「中国語指導経験」があったこと、「世界が広がった感覚」が持てたこと、日本の「アニメ・ドラマ」への興味があったこと、「上達の実感」が持てたといった助勢要因が見られた。一方で、社会的方向づけ（SD）としては、「基礎スタートの大変さ」と、その大変さから来る日本語専攻以外の「専攻替えへの迷い」、日本語の「クラス内のレベル差」、「日本語の難しさと学習ストレス」といった阻害要因があった。ここから、中学から日本語学習をスタートしていたA氏とB氏にとっては、大学での「基礎からの学習」は学び直しや、「コミュニケーションへの興味」に繋がったのではないかとと言える。一方で、大学から日本語学習をスタートしたC氏とD氏にとっては、日本語学習の難しさにぶつかった時期であったが、もともと持っていた日本語への興味やアニメ・ドラマ等を活用して自分なりに学習に取り組んだことによって大変さを乗り越えたのではないかと考えられる。

4.2 第2期：必須通過点（OPP）②「中国で修士課程に進学」

4名にとって次の必須通過点（OPP）②は、「中国で修士課程に進学」であった（図3）。

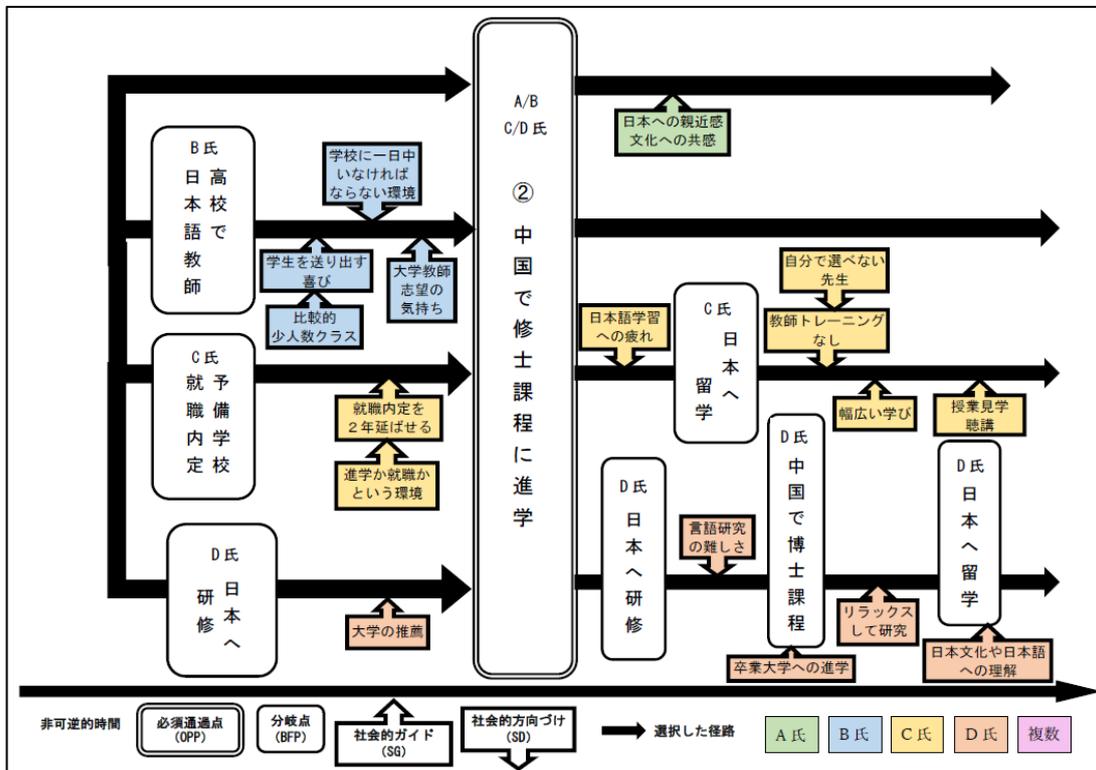


図3 第2期：必須通過点（OPP）②の統合 TEM 図（A氏、B氏、C氏、D氏）

まず、A氏はそのまま「中国で修士課程に進学」したが、その前に、C氏は「予備学校就職内定」があり、B氏は「高校で日本語教師」として働き、D氏は「日本へ研修」に参加するといった分岐点（BFP）が見られた。C氏は「予備学校就職内定」したものの、「進学か就職かという環境」の中で「就職内定を2年延ばせる」ということが社会的ガイド（SG）として助勢となり、必須通過点（OPP）②「中国で修士課程に進学」へと進んでいる。また、B氏は「高校で日本語教師」をしていた頃には、社会的ガイド（SG）として「比較的少人数クラス」で「学生を送り出す喜び」を感じていたものの、「学校に一日中いなければならない環境」である高校教師の仕事ならではの社会的方向づけ（SD）を経験したことで、社会的ガイド（SG）として「大学教師志望の気持ち」を持つようになり、必須通過点（OPP）②へと進んでいる。D氏は「大学の推薦」が社会的ガイド（SG）として助勢となり、必須通過点（OPP）②に進んでいる。

中国の修士課程在学中は、C氏は社会的方向づけ（SD）として「日本語学習への疲れ」という阻害要因があったものの、分岐点（BFP）「日本へ留学」することとした。日本留学中は、「自分で選べない先生」の研究室に在籍することになり、その先生が日本語教育分野ではなかったため、日本語教育の専門的な訓練を受けられず「教師トレーニングなし」という社会的方向づけ（SD）がありつつも、社会的ガイド（SG）となる「幅広い学び」を日本語教育以外の研究室で経験した。また、日本語の「授業見学・聴講」の機会もあり、日本語教師としての学びも得ていた。一方、D氏は、再び分岐点（BFP）「日本へ研修」に参加し、「言語研究の難しさ」を感じるという社会的方向づけ（SD）を経験したが、分岐点（BFP）「中国で博士課程」に進学し、分岐点（BFP）「日本へ留学」もした。

「中国で博士課程」に進学した際は、「卒業大学への進学」であったため、「リラックスして研究」に取り組むことができ、社会的ガイド（SG）となった。その後の「日本への留学」では、「日本文化や日本語への理解」が進み助勢となったことが語られた。

A氏、B氏は、次の必須通過点（OPP）③まで分岐点は見られないが、A氏にとっては「日本への親近感・文化への共感」が次の分岐点への助勢となっていた。

4.3 第3期：必須通過点（OPP）③「中国で予備学校に就職」

その後、4名は必須通過点（OPP）③「中国で予備学校に就職」を経験する（図4）。その際、社会的ガイド（SG）として「日本に研修に行ける職場」という助勢を得ていた。

まず、A氏は必須通過点（OPP）「中国で予備学校に就職」することを選択する際に、そのまま大学に残って研究を続けるか就職するかという社会的方向づけ（SD）「進路への迷い」を感じた。だが、分岐点（BFP）「日本へ研修」で「奨学金」を得るとともに、留学先で「授業見学・聴講」をして日本語教育について専門的に学べるという社会的ガイド（SG）の助勢を受けていた。A氏は日本へ「複数回の研修」に行っており、「奨学金」も複数回得ているが（SG）、「震災」や「少ない奨学金」といった外的要因とも言える社会的方向づけ（SD）に阻害されながらも、「日本へ研修」によって経験を積んだ。その後、文科系・理科系の多様な専門分野の学生が集まる日本語授業を行うに当たって、自身の「学生の専門分野への知識不足」があることで、「仕事への緊張感」を感じている。同時に、職場で教員として「仕事と研究実績両立の必要性」といった社会的方向づけ（SD）

を受けて大きなストレスを抱えている。しかしながら、他の調査対象者にも見られた「仕事への愛・誇り」、「仕事の楽しさ」、「研究への思い」等が助勢となり、「やりがいを持って日本語教師を続ける」という等至点（EFP）に至っている。

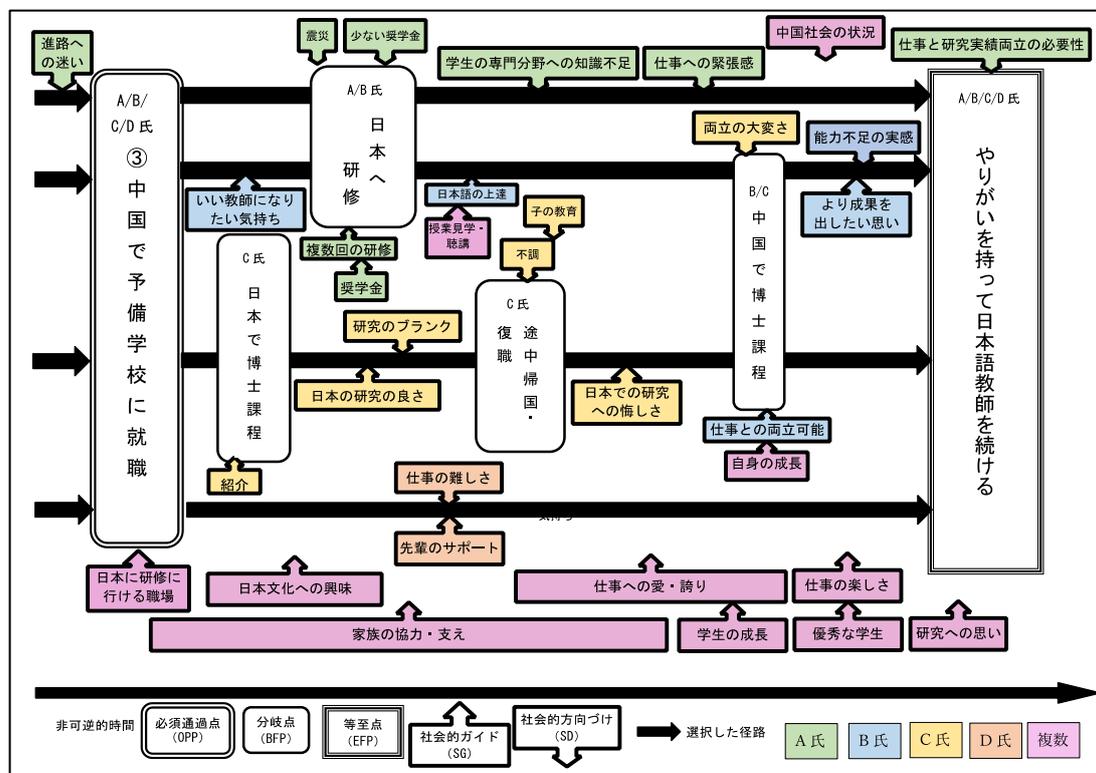


図4 第3期：必須通過点（OPP）③の統合TEM図（A氏、B氏、C氏、D氏）

次に、B氏は「いい教師になりたい気持ち」を持つことが助勢となって分岐点（BFP）「日本へ研修」を経ることで「日本語の上達」という社会的ガイド（SG）を得ていた。研修先で「授業見学・聴講」を行うことがA氏同様に社会的ガイド（SG）となり、分岐点（BFP）「中国で博士課程」に進学することに繋がった。また、「中国での博士課程」は勤務先の予備学校がある大学であり、「仕事との両立可能」であったことも、博士課程への進学を後押しした。博士課程では、「能力不足の実感」が社会的方向づけ（SD）とはなかったが、「より成果を出したい思い」という社会的ガイド（SG）を得て、「やりがいを持って日本語教師を続ける」という等至点（EFP）に至っている。

さらに、C氏は分岐点（BFP）「日本で博士課程」に進学する際に、中国の先生から「紹介」を受けるといった社会的ガイド（SG）の助勢を得ていた。日本では、「日本の研究の良さ」を感じていたが、「研究のブランク」、自身の「子の教育」、身体の「不調」が社会的方向づけ（SD）となり、分岐点（BFP）「途中帰国・復職」を迎える。その後も、「日本で博士課程」を修了せず、「途中帰国・復職」を選んだことで、「日本での研究への悔しさ」を抱えていたことが社会的ガイド（SG）となり、分岐点（BFP）「中国で博士課程」へと進む。この分岐点では、仕事との「両立の大変さ」という社会的方向づけ（SD）を受けながらも、「自身の成長」が助勢要因となり、等至点（EFP）「やりがいを持って日本語教

師を続ける」に到達していた。

最後に、D氏は、「中国で予備学校に就職」後は、「仕事の難しさ」という壁にぶつかりながらも「先輩のサポート」という社会的ガイド(SG)を得て、「日本文化への興味」、「学生の成長」、「優秀な学生」、「仕事の楽しさ」等に助勢され、等至点(EFP)「やりがいを持って日本語教師を続ける」に到達していた。

このように、4名は必須通過点(OPP)①②③を共通して経ながらも、各自様々な分岐点(BFP)を通り、その前後で多様な社会的ガイド(SG)と社会的方向づけ(SD)を経験し、現在の等至点(EFP)「やりがいを持って日本語教師を続ける」に到達していた。社会的方向づけ(SD)はそれぞれ多様であるが、研究実績を強く求められる「中国社会の状況」は複数名の語りの中で見られた。一方、社会的ガイド(SG)は、「家族の協力・支え」や「学生の成長」、「仕事への愛・誇り」等複数名に見られた。

5. 総合的考察

以上の分析結果を踏まえ、分析結果のまとめと考察について述べ(5.1)、これをもとに、非母語話者日本語教師のキャリア形成の支援のための提案を行う(5.2)。

5.1 分析結果のまとめと考察

表4は、本研究の分析の結果をもとに、中国人日本語教師4名(A氏、B氏、C氏、D氏)のやりがいを持って仕事を続けるに至ったキャリア形成の過程に影響を与えた社会的ガイド(SG)と社会的方向づけ(SD)をまとめたものである。前掲の図2~4をもとに、(1)中学・高校時代、(2)大学・修士課程時代、(3)教員時代、(4)日本留学・研修時代、(5)博士課程時代に整理しなおして示した。

表4 調査協力者(A氏、B氏、C氏、D氏)のやりがいを持って仕事を続けるに至ったキャリア形成の過程に影響を与えた社会的ガイド(SG)と社会的方向づけ(SD)のまとめ

時代	社会的ガイド(SG)	社会的方向づけ(SD)
(1) 中学・高校時代	分岐点(BFP)「中学で日本語学習開始」、「高校進学」(A氏、B氏)	
	<ul style="list-style-type: none"> 日中関係向上 日本語授業を行う 中学校増加 先生の影響 	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習の利点(分かりやすさ・有利さ) 留学経験者の話 日本語学習の楽しさ
(2) 大学・修士課程時代	必須通過点(OPP)①「大学の日本語学科へ進学」(A氏、B氏、C氏、D氏)	
	<ul style="list-style-type: none"> 金銭的負担のなさ 言語への興味 高校までの学習 母の影響 アニメ・文学 日本語への興味 日本文化への興味 	<ul style="list-style-type: none"> 基礎からの学習 基礎のある学生と学ぶ環境 コミュニケーションへの興味 中国語指導経験 世界が広がった感覚 アニメ・ドラマ 上達の実感
	<ul style="list-style-type: none"> 地方の中学 英語教師不在 日本語の難しさ 話す・聴く授業のなさ 	<ul style="list-style-type: none"> 地方出身 経済的問題 英語学習のみ 基礎スタートの大変さ 専攻替えへの迷い クラス内のレベル差 日本語の難しさと学習ストレス
(3) 教員時代	必須通過点(OPP)②「中国で修士課程に進学」(A氏、B氏、C氏、D氏)	
	<ul style="list-style-type: none"> 大学の推薦 	<ul style="list-style-type: none"> 日本への親近感・文化への共感 日本語学習への疲れ
	分岐点(BFP)「予備学校就職内定」(C氏)	
	<ul style="list-style-type: none"> 進学か就職かという環境 	<ul style="list-style-type: none"> 就職内定を2年延ばせる
(3) 教員時代	分岐点(BFP)「高校で日本語教師」(B氏)	
	<ul style="list-style-type: none"> 比較的少人数クラス 学生を送り出す喜び 	<ul style="list-style-type: none"> 大学教師志望の気持ち 学校に一日中いなければならない環境
	必須通過点(OPP)③「中国で予備学校に就職」(A氏、B氏、C氏、D氏)	
<ul style="list-style-type: none"> 仕事への愛・誇り 	<ul style="list-style-type: none"> 日本文化への興味 	<ul style="list-style-type: none"> 進路への迷い 仕事への緊張感

	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事の楽しさ ・研究への思い ・先輩のサポート 	<ul style="list-style-type: none"> ・学生の成長 ・優秀な学生 ・家族の協力・支え 	<ul style="list-style-type: none"> ・学生の専門分野への知識不足 ・仕事と研究実績両立の必要性 ・仕事の難しさ ・中国社会の状況
(4) 日本留学・研修時代	分岐点 (BFP) 「日本へ留学」(C氏、D氏)、「日本へ研修」(A氏、B氏、D氏)		
	<ul style="list-style-type: none"> ・卒業大学への進学 ・リラックスして研究 ・幅広い学び ・授業見学・聴講 	<ul style="list-style-type: none"> ・奨学金 ・いい教師になりたい気持ち ・日本語の上達 ・日本文化や日本語への理解 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で選べない先生 ・教師トレーニングなし ・言語研究の難しさ ・少ない奨学金・震災
(5) 博士課程時代	分岐点 (BFP) 「中国で博士課程」(B氏)		
	分岐点 (BFP) 「日本で博士課程」—「途中帰国・復職」—「中国で博士課程」(C氏)		
	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事との両立可能 ・成果を出したい思い ・紹介 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本の研究の良さ ・日本での研究への悔しさ ・自身の成長 	<ul style="list-style-type: none"> ・能力不足の実感 ・研究のプランク ・子の教育 ・不調 ・両立の大変さ

表4をもとに、A氏、B氏、C氏、D氏の社会的ガイド(SG)と社会的方向づけ(SD)から、日本語教師としてやりがいを持って仕事を続けるに至った要因について、「2.1 日本語教師のキャリア形成」で見た先行研究とも比較しながら考察を行う。

(1) 社会的ガイド (SG)

日中関係が向上した環境の中で、日本文化や日本語への興味を持ち、中等・高等教育機関で日本語学習が行いやすかったと言える。日本語を学ぶ動機付けは、先生や母親等の身近な人々からの影響や、日本への留学経験者の話を聞く機会があったこと、金銭的負担が少ないこと、日本語を学ぶ利点や楽しさ、上達の実感があったこと等であった。中学・高校で日本語を学習していた者(A氏、B氏)は、その経験を活かして大学で基礎から再度学習を行い、日本語でコミュニケーションを行うことに興味を持っていった。また、大学から日本語学習を始めた者(C氏、D氏)は、日本語に出会うことで世界が広がった感覚を持つとともに、日本語を学んで研究を行っているうちに自然に日本語教師の道に進むこととなった。その後、日本語教師として予備学校に就職が内定した際も、より高度な知識を得るために、就職内定を2年延長できる体制に支えられ、修士課程に進学した者(C氏)もいた。また、大学の推薦で修士課程に進学できた者(D氏)もいた。修士課程では、日本への親近感・文化への共感を強めつつ、日本への留学・研修の機会を得て、日本語力・日本語教育力を向上させていった。特に、日本への研修中は、実際の日本語の授業を見学・聴講し、より専門的な日本語教育の知識を得る機会を持つことができていた。中国で日本語の予備学校に就職してからは、優秀な学生の育成に貢献でき、その成長を日々実感しながら、仕事を楽しみ、愛や誇りを持って日本語教育に従事する様子が見られた。また、先輩のサポートや家族の協力・支えのもと、仕事の難しさも乗り越えていた。さらに、仕事をしながら、中国で博士課程に進学した者(B氏)は、職場と大学院が同じ大学であったため、仕事と研究の両立が可能な環境にあった。

こうした社会的ガイド(SG)を得て、日本語教師としてやりがいを持って仕事を続けていく様子が見られた。これらの助勢要因は、呉・石(2024)が調査した中国人日本語教師が自身の立ち位置を見直しつつ、日本語教師として学び続けてキャリアの危機を乗り越えていったこととも繋がる。また、富樫(2022)でも指摘する職場環境、家族・学生の存在、自己成長、満足感等の男性母語話者日本語教師のキャリア形成を助勢する要因とも共通する。さらに、富樫(2023)が述べる大学院進学等キャリアアップを目指すといった専任に至る女性母語話者日本語教師のキャリア形成を助勢する要因とも共通

する。一方で、インドネシア人日本語教師とフィリピン人日本語教師をそれぞれ調査した木元他（2018）と古川（2023）では、教師の人材不足、教員養成・研修の不足、日本語教育の環境の未整備といった問題点が指摘されている。だが、本研究で調査したA氏、B氏、C氏、D氏からは、そのような問題点は語られず、むしろ留学、教員養成・研修の機会を得たことがキャリア形成過程での助勢要因になっていた。ここから、非母語話者日本語教師にとって、留学、教員養成・研修等の機会の充実が重要であることが分かる。

さらに、日本語教師を含む対人援助職は、近藤（2023）が指摘するように、質の高い専門的支援を行ったり、被支援者に喜ばれたり、社会への貢献の実感が得られたりした際にやりがいを感じられる。そのため、自身の日本語教師としての専門性を高め、学生の成長を感じ、日本語を用いて活躍できる人材を輩出し、社会に貢献できたと実感できることがやりがいを持って仕事を続けることの大きな助勢要因となっていると言える。

(2) 社会的方向づけ (SD)

中学・高校で日本語を学習してきた学生と交ざって、大学で日本語を基礎から学びはじめる者（C氏、D氏）は学習者間でのレベル差に直面し、困難を感じていた。また、地方出身で経済的問題がある者（A氏）もいた。さらに、修士課程進学後は、日本語学習への疲れや、言語研究の難しさを感じる者（D氏）もいた。日本への留学中は、指導教員が選べず、日本語教育の専門的な訓練を受けられない者（C氏）もいた。

さらに、中国で日本語教育の仕事に従事する際は、職場での昇進のために研究業績が厳しく求められる社会状況の変化のもと、仕事と研究実績の両立が必要となり、大きなストレスを抱えている。また、日本への研修や、中国の博士課程進学の際は、研究能力面、奨学金等の経済面、子の教育等の生活面での困難も経験していた。

こうした社会的方向づけ (SD) により、日本語教師としてやりがいを持って仕事を続けることが阻害されていたと言える。これらの阻害要因は、冨樫（2023）が指摘する育児等の女性母語話者日本語教師のキャリア形成に影響を与える要因も含んでいる。また、稲田（2021）が指摘する中国人元日本語教師が主体的に研究を継続することの難しさや、家庭との両立の難しさを語っていたことも共通する。ただし、阻害要因があっても異なる径路に進んだとしても、与えられた環境を有効活用し、困難を乗り越えてキャリアアップを図る意欲を持ち続けることで、4人とも日本語教師としてのやりがいを持って日本語教師を続けるという等至点 (EFP) に辿り着いていた。近藤（2023:240）が述べるように、やりがいとは「苦労と困難を伴う行為をやり通すことで経験する達成感」である。したがって、日本語教師のキャリア形成過程において、様々な困難があり、達成すべき課題の難易度が高いほど、それを達成した際のやりがいを感じやすいのではないかとと言える。つまり、目の前に立ちはだかる阻害要因の壁を乗り越えることができれば、その経験自体が大きなやりがいを感じる助勢要因になるのではないだろうか。また、教師は学生の日本語力向上を支援する対人援助職だと言える。そのため、近藤（2023）が指摘するように、常に時代と社会に合わせた高度な教育力と研究力といった専門性を身に付けることが求められる。それらの課題を一つ一つ乗り越えつつ、自己成長を続け、社会に貢献していく姿勢が日本語教師のキャリア形成過程の上で重要であると言えよう。

5.2 非母語話者日本語教師のキャリア形成のための支援の提案

本研究の分析結果、および「2.1 日本語教師のキャリア形成」で見た先行研究をもとに、中国人日本語教師を含む非母語話者日本語教師がやりがいを持って仕事を続けるに至るキャリア形成を行っていくための5つの提案を行う。

① 日本語学習環境・学習動機向上・日本留学機会の充実

中等教育からの日本語教育の機会を充実させるとともに、高等教育では日本語のレベル差に配慮し、日本語の学習動機を向上させつつ、日本語の基礎を固めながら学べる環境を整備する必要がある。また、日本留学の機会を充実させ、日本語を実際に用いてコミュニケーションする喜びを感じつつ、幅広い学びができるようにすることが重要である。ただし、日本への留学が難しい場合は、留学経験のある非母語話者日本語教師や先輩学生から話を聞く機会を設け、日本語学習の動機を高めることも有効であろう。オンラインで日本の学生と交流する機会を持つことも考えられる（中井他 2022、2024）。

② 大学院で日本語教育学を専門的に学べる教員養成課程の充実

日本語教育を支えるための教育と研究が専門に行える人材を育成するためには、大学院で日本語教育学を専門的に学べる教員養成課程を充実させる必要がある。非母語話者日本語教師が自国で大学院に進学できる教育環境の整備が課題となる。あるいは、日本への留学が必要な場合は、奨学金の整備も必要となる。現職の日本語教師の場合は、休職や着任の延期等の柔軟な措置も重要であろう。非母語話者日本語教師の日本語力、教育力、研究力を持続して育成し、対人援助職として時代と社会に合わせた高度な専門性を身に付けていけるような環境や体制を整えていくことが求められる。

③ 日本語力・日本語教育力向上のための留学・教員研修の機会の充実

より高度な日本語力と日本語教育力を身に付けた非母語話者日本語教師を育成するためには、自国や日本での教員研修や日本への留学が必要である。そのためには、教員研修の日本への送り出し体制、および日本での受入れ体制の充実が必要である。また、日本語教育の仕事をしながら、専門的知識を学び続けるためには、教育現場の見学や職場の教員間のサポートも重要であろう。現地かオンラインで、日本語教育の専門家が研修や講演を行うことも有効である。その際、非母語話者日本語教師の若手を育てるだけでなく、ベテランになった教師も、教育と研究を行いながら、自己の成長が感じられる研修を継続して受けられる体制が必要である。古川（2023）が指摘するように、日本語教育の環境が未整備な状況で、教員養成や研修が短期間で断片的な状況が海外で見られることがある。また、楊（2021）が述べるように、博士号を持つ大学の新任日本語教師が増えているものの、日本語教育学を専門とした者は少数である。そうした点からも、日本語教育学を専門的に学べる研修が必要だと考えられるが、曹（2021）が指摘するように中国での研修内容や日本の研修機関との連携等はまだ不足している。これらの問題点が非母語話者日本語教師のやりがいを持って仕事を続けていくことの阻害要因とならないように、上記のような教員研修の体制をより充実していく必要がある。

④ 教育現場での学生の成長が実感できる体制作り

日本語教師は対人援助職であり、学生と日々向き合い、その成長を支える立場であるため、学生の成長が実感できることが重要である。また、成長した学生が母国と日本を

繋ぐような活躍をしている様を見届けることで、教師も自身が社会に貢献していることをより実感できるだろう。こうしたやりがいにより感じられる体制作りを工夫する必要がある。例えば、教員間で教育現場の試みや学生の学びの実態を共有して学生の成長を確認し合える場を持ったり、日本の留学から帰ってきた学生の学びの報告会や、日本語を学んで社会で活躍する学生達が集まる修了生の会を設けたりすることも考えられる。

⑤ 社会状況の変化に応じた教育・研究・生活のバランスが取れるような環境整備・自己管理能力養成

日々変化する日本語教育を取り巻く社会状況に応じて成長していくために、非母語話者日本語教師は教育と研究を同時に行いながら専門性を高めていく必要がある。特に、研究業績が厳しく求められる大学所属の教員達のために、教育と研究の両立を可能にする環境整備が欠かせない。マレーシア人日本語教師を調査した戸田他（2009）も指摘するように、非母語話者日本語教師が主体となって運営や研究業績作りが行えるようになるための協力体制が求められる。研究時間の確保とともに、研究テーマ発見のための問題意識の醸成や、競争的研究費獲得のための教員研修を設けることも考えられる。または、日本を含む各国の母語話者・非母語話者の日本語教育研究者が共同研究を行い、切磋琢磨していける研究交流の促進も必要であろう。これにより、非母語話者日本語教師の日本語力、教育力、研究力の向上が図れるとともに、日本と各国をまたがって活躍する教育者、研究者としての誇りと社会貢献の実感が持てるのではないかと考えられる。

さらに、教育と研究の両立だけでなく、生活とのバランスが取れるような環境整備が必要である。同時に、教師自身でも意識的にバランスが調整できるような自己管理能力が求められるであろう。必要に応じて、教員研修を行って自己管理の意識を高めたり、教員間で自己管理のアイデアを共有するような機会を設けたりするのもよいだろう。

6. おわりに

以上、中国人日本語教師 4 名の語りをもとに、「やりがいを持って日本語教師を続ける」という等至点 (EFP) に至るまでの必須通過点 (OPP) と各分岐点 (BFP) において影響を与える社会的ガイド (SG) と社会的方向づけ (SD) を可視化した。その結果、社会的ガイド (SG) としては、日中関係の向上により中等・高等教育機関で日本語学習が行いやすくなり、大学院進学、日本への留学・研修の機会を得て、日本語力・日本語教育力を向上させ、仕事への誇りを持つといった助勢要因に支えられて、日本語教師としてやりがいを持って仕事を続けていく様子が見られた。一方、社会的方向づけ (SD) としては、日本語学習や研究に困難を感じるとともに、日本語教育の専門的な訓練を受けられないまま教育を行わざるを得ない等、やりがいを持って仕事を続けていくことを阻害する要因も見られた。また、教育、研究、生活のバランスを取ることに困難を感じている様子も見られた。これらの分析結果をもとに、今後の非母語話者日本語教師のキャリア形成のための支援に向けた提案として、①日本語学習環境・学習動機向上・日本留学機会の充実、②大学院で日本語教育学を専門的に学べる教員養成課程の充実、③日本語力・日本語教育力向上のための留学・教員研修の機会の充実、④教育現場での学生の成長が実感できる体制作り、⑤社会状況の変化に応じた教育・研究・生活のバランスが取

れるような環境整備・自己管理能力養成を挙げた。田崎他（2011）、ハンセン（2013）が述べるように、キャリア形成とは人間としての発達や人生の様々な役割を紡ぎながら自己実現を図っていくものである。日本語教師がやりがいを感じながらキャリア形成を行っていきけるように、阻害要因となる困難を人生の課題として前向きに捉え、乗り越えながら自己成長を感じ、自己実現していきけるような支援を今後も検討していくべきであろう。

今後の課題として、中国だけでなく、他の国の様々な教育機関における非母語話者日本語教師の事例を集め、様々なキャリア形成の過程が具体的に見て取れる教材開発を行い、教員養成・研修に活かしたいと考える。

注

- (1) 田中（2015）は中国の日本語教育の発展を「黎明期・揺籃期」（1949-1969）、「復興期・確立期」（1970-1989）、「成長期・成熟期」（1990-2010）、「転換期」（2011-）に分類している。
- (2) 中国の日本語教育機関（中等学校計 402 校）に対するアンケート調査報告書によると、1970 年以前に日本語コースを設けていた学校は 5 校、1971 年～1975 年は 15 校、1976 年～1980 年は 260 校に急増し、1978 年だけで 102 校が開校したとされている（王宏 1991）。
- (3) 大学入試総合改革に合わせて、2014 年に中国の教育部が「普通高校学力試験に関する教育部の実施意見《教育部关于普通高中学业水平考试的实施意见》」を發表し、日本語やその他の外国語科目が卒業に必要な条件として学力試験に含められたとされている（王 2024）。
- (4) 修（2011）では中国の大学の外国語専攻で、日本語専攻（466）は英語（935）に次いで 2 位で、続いてロシア語（118）、韓国語（102）、フランス語（92）、ドイツ語（86）、であったとしている。趙・修（2022）でも日本語専攻は中国で 2 番目に大きな外国語専攻であるとし、鮑他（2022）によると 2021 年に中国の高等教育の日本語学科は 525 校に上るといふ。
- (5) 現在、主要大学の日本語専攻の卒業生数が急増するとともに、卒業生の就職率は 80%前後で推移しており、他の外国語専攻に比べて就職率が低くなっている（李 2020）。そのため、実践的なスキルを身に付けた複合的な日本語人材の育成を重視し、日本語専攻卒業生の就職率の向上を目指している（李 2020、黄 2022）。
- (6) 2020 年には、日本語学科の学生の養成目標として、中国日本語学科教学指導委員会が『日本語学科基礎段階教学大綱』および『日本語学科高年級段階教学大綱』において、①素質養成（価値観、道徳性、責任感、愛国心、国際的な視野、人文科学的リテラシー、調和性、核心的精神）、②知識養成（日本語・日本文化の知識、中国語・中国文化の知識、専攻分野、人文科学、社会科学、自然科学の基礎的知識、学際的な知識）、③能力養成（日本語応用能力、翻訳能力、文学鑑賞能力、異文化コミュニケーション能力、批判的思考能力、研究力、革新力、情報技術応用力、自主学習能力、実践力）を明確に打ち出した（趙・修 2022）。
- (7) 研究論文は CSSCI（中国社会科学引用指数）に掲載した論文を指す。新华网（2015）によると、過去 5 年間に外国語の学術刊行物の CSSCI に掲載された日本語の論文総数は 198 本で、その数は年々減少しつつある。こうした点から、中国の日本語教師が昇進を目指すには、科学研究助成を申請するとともに、質の高い研究論文を中国語で執筆するほかないと言える。
- (8) KJ 法は、観察等で得られたデータを適当なまとまりごとに切って単位化して分類していく手法である（川喜田 2017）。本研究で調査協力者から聞き取ったデータは必ずしも時系列に語ら

れるものではないため、それらを単位ごとに細かく切片化し、時間的流れに沿ってカテゴリ化して並べる手段として妥当であると判断した。

謝辞

本研究は、東京外国語大学 2023 年（令和 5 年）度競争的経費(国際日本学)の研究成果の一部である。調査協力者の皆様、ご助言くださった赤桐敦氏（東京外国語大学）にお礼申し上げます。

参考文献

- (1) 稲田栄一（2021）「日本語教育学を専攻した中国人大学院生のキャリア観変容と職業選択—大学院修了後、日本語教師以外の道に進んだのは何故か—」『APU 言語研究論叢』 6:66-86.
- (2) 奥田純子（2011）「日本語教師のキャリア形成—日本語教育機関の教師へのインタビューを手がかりに—」『異文化間教育』 33:60-80.
- (3) 尾沼玄也・加藤林太郎（2021）「日本語教師のキャリア形成に関する一考察—現役教師の経験したやりがいと失敗から—」『拓殖大学日本語教育研究』 6:57-74.
- (4) 尾沼玄也・加藤林太郎（2022）「日本語教師が離職に至るプロセス—複線径路・等至性モデルによる分析—」『拓殖大学日本語教育研究』 7:165-180.
- (5) 葛茜（2015）「中国の大学日本語専攻教育における教育理念の意味づけと問題点—言語教育政策の分析を中心に—」『東京外国語大学日本研究教育年報』 19:1-18.
- (6) 川喜田二郎（2017）『発想法 改版—創造性開発のために』中央公論新社
- (7) 木元茜・東弘子・藤倉哲郎（2018）「『日本語教師』になる元技能実習生の現状—インドネシア人技能実習生の帰国後のキャリアから問う技能実習制度—」『愛知県立大学外国語学部紀要 地域研究・国際学編』 50:105-129.
- (8) 呉慧・石澤璋（2024）「中国人日本語教師のキャリア形成についての一考察—複線径路・等至性モデルによる分析から—」『早稲田日本語教育学』 36:211-220.
- (9) 国際交流基金（2023）「海外の日本語教育の現状 2021 年度海外日本語教育機関調査より」
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2021/all.pdf>(2024 年 10 月 1 日閲覧)
- (10) 国際交流基金（2024）「日本語教育 国・地域別情報 中国（2023 年度）」
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/china.pdf>(2024 年 10 月 1 日閲覧)
- (11) 近藤孝司（2023）「対人援助職における『やりがい』の構成概念に関する系統的レビュー」『上越教育大学研究紀要』 43:239-248.
- (12) 佐藤綾・片野洋平・高木裕子（2022）「日本語教師のキャリア形成とその形成過程に影響する要因の分析」『国際教育交流研究』 6:13-28.
- (13) 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.
- (14) 田崎敦子・齋藤ひろみ・見世千賀子（2011）「キャリア形成と異文化間教育」『異文化間教育』 33:1-14.
- (15) 田中祐輔（2015）『現代中国の日本語教育史—大学専攻教育と教科書をめぐって—』国書刊行会
- (16) 富樫里真（2022）「男性日本語教師のキャリア形成に影響を与える要因の探索」『2022 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 308-313.

- (17) 富樫里真 (2023) 「専任に至った日本語教師のキャリア形成過程の分析」『2023 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 87-92.
- (18) 戸田淑子・小林学・村田由美恵・森道代 (2009) 「非母語話者日本語教師のキャリア形成過程と課題—マレーシア予備教育機関 AAJ を例に—」『国際交流基金日本語教育紀要』 5:49-65.
- (19) 中井陽子・丁一然・夏雨佳 (2022) 「オンライン日中交流会の利点と留意点—日本留学を目指す中国人学習者と日本の学部・大学院生の感想の分析をもとに—」『東京外国語大学国際日本学研究』 2:113-136.
- (20) 中井陽子・丁一然・夏雨佳 (2024) 「オンライン日中交流会を通じた日本側学生の学び—日本語教育人材の養成・研修の観点から—」『東京外国語大学国際日本学研究』 4:28-55.
- (21) 西野藍・坪根由香里・八田直美 (2019) 「タイの中等日本語教員 A のキャリア形成過程—複線径路・等至性アプローチ(TEA)による分析—」『ICU 日本語教育研究』 16:3-19.
- (22) ハンセン、サニー・S (2013) 『キャリア開発と総合的ライフ・プランニング 不確実な今を生きる 6 つの重要課題』 福村出版
- (23) 古川嘉子 (2023) 「東南アジア 5 か国比較と調査に見るフィリピン人日本語教師のキャリアと成長」『日本語教育』 184:65-80.
- (24) 文化庁 (2020) 「令和 2 年度日本語教師の資格創設に係る状況調査結果概要」
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/pdf/93457201_01.pdf (2024 年 10 月 1 日閲覧)
- (25) 本田弘之 (2006) 「日本語教育の<自律>と<変容>—中国東北地域における<満州国>後の日本語教育の意味—」『言語政策』 2:91-108.
- (26) 安田裕子・サトウタツヤ編著 (2012) 『TEM でわかる人生の径路』 誠信書房
- (27) 楊秀娥 (2019) 「中国における大学日本語専攻課程教育の政策的動向」『日本学刊』 22:16-31.
- (28) 鮑同・修剛・孟晓宇 (2022) 「中国普通高等学校日语本科专业开设情况数据统计」『日语学习与研究』 3:130.
- (29) 冷丽敏 (2021) 「高校日语教师专业发展路径探索与模式构建」『日语学习与研究』 3:67-74.
- (30) 李星 (2020) 「新“国标”背景下地方高校日语专业就业前景与对策研究」『陕西教育』 7:65-66.
- (31) 黄婷 (2022) 「新形势下高校日语专业就业问题及改善路径」『就业与保障』 6:157-159.
- (32) 教育部高等学校教学指导委员会 (2018) 「普通高等学校本科专业类教学质量国家标准」高等教育出版社
- (33) 修刚 (2011) 「转型期的中国高校日语专业教育的几点思考」『日语学习与研究』 4:1-6.
- (34) 赵华敏 (2020) 「世界外语教育中的日语教育」『东北亚外语教育』 31:8-13.
- (35) 赵冬茜・修刚 (2022) 「三位一体的高校日语专业人才培养路径—外语类专业《教学质量国家标准》《日语教学指南》《日语教学大纲》的制定」『西安外国语大学学报』 1:74-78.
- (36) 杨峻 (2021) 「高校日语教师专业发展现状研究」『日语学习与研究』 3:75-82.
- (37) 王宏 (1991) 「全国日语教育机构问卷调查综合报告」『外国语』 6:53-57.
- (38) 王琪 (2024) 「我国高中日语教师发展情况调查报告 2022—2023 年」『东北亚外语研究』 2:72-83.
- (39) 新华网 (2015) 「日语教师遇评价尴尬」
http://www.xinhuanet.com/politics/2015-04/23/c_127723763.htm (2024 年 10 月 1 日閲覧)

『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』第22号

2025年3月31日発行

編集者：門脇薫（摂南大学）、鷹野恵（筑紫女学園大学）、佐藤智照（島根大学）、
萩原孝恵（山梨県立大学）、馬場良二（専門学校 湖東カレッジ）

発行者：代表理事 岡本能里子（東京国際大学）

大学日本語教員養成課程研究協議会事務局：西村美保（清泉女子大学）、
久保亜希（防衛大学校）、塚田麻美（中部学院大学）

〒501-3993 岐阜県関市桐ヶ丘二丁目一番地 中部学院大学留学生別科 塚田麻美

E-mail : daiyojimu@gmail.com ホームページ : <https://daiyokyo.com/>