

ISSN 2186-5825

大学日本語教員養成課程研究協議会論集

第 23 号

2026 年 3 月

大学日本語教員養成課程研究協議会

<目次>

【調査・実践報告】

- 1 福永 達士 (静岡文化芸術大学)
岡野 奈々 (静岡文化芸術大学)

米国高等教育機関の専任日本語講師に求められる資質・能力

【秋季シンポジウム報告】

- 21 澤邊 裕子 (東北大学)

日本語教師に「魅力を感じる」から「なりたい」、そして「なる」へ
—大学の養成課程におけるキャリア形成支援—

- 25 山本 弘子 (カイ日本語スクール)

参照枠における日本語学校の人材観とキャリア形成

【調査・実践報告】

米国高等教育機関の専任日本語講師に求められる資質・能力 Qualities and Competencies Required of Full-Time Japanese-Language Lecturers at U.S. Higher Education Institutions

福永 達士 静岡文化芸術大学

FUKUNAGA, Tatsushi Shizuoka University of Art and Culture

岡野 奈々 静岡文化芸術大学

OKANO, Nana Shizuoka University of Art and Culture

キーワード：米国高等教育機関、専任日本語講師、日本語教師の資質・能力、SCAT

1. はじめに

国際交流基金（2025a）の『2024年度海外日本語教育機関調査』によれば、現在、143の国・地域で日本語教育が行われており、機関数（前回調査比+5.9%）、教師数（同+8.5%）、そして学習者数（同+5.4%）のいずれにおいても、調査開始以来の最大値となった。同時に、日本国内の大学の日本語教員養成課程でも、海外で日本語教育に携わることを想定した教員養成のあり方が活発に議論されている（門脇ら 2025、山本 2019）。

文化審議会国語分科会（2019）の『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』では、日本語教育人材の役割（日本語教師、日本語教育コーディネーター、日本語学習支援者）・段階（養成、初任、中堅）に応じて求められる資質・能力を、知識、技能、そして態度の点から記述している。しかし、「海外に赴く日本語教育人材」については、特定の国・地域、機関、また、日本語教育人材の役割・段階別に応じた資質・能力は想定されていない。「海外に赴く」と一口に言っても、それぞれの国・地域の多様な機関で日本語教育が実施され、そこで日本語教育に従事する人材に求められる資質・能力も同様に多様であることは想像に難くない。

上述の国際交流基金（2025a）の調査によれば、米国だけを見ても、日本語教育機関数は1,155機関、教師数は3,780名、学習者数は134,096名にのぼる。その中でも、高等教育機関は485機関、教師数は1,664名、学習者数は54,701名となっており、教師数は米国内の機関別で最も多い。なお、その米国高等教育機関で専任日本語教員として勤務する場合、教育業務に従事する講師（lecturer）職か、研究も主な業務となる教授（professor）職に大別される。いずれの場合であっても、一般的なキャリアパスとしては、米国の大学院修士課程、または博士課程を修めるとともに、Teaching Assistantとして日本語教授経験を積む。そして、大学院修了後に米国大学の専任教員を目指すことになる。一方、米国の初等・中等教育の公立学校で勤務する為には、州ごとに資格要件は様々だが、基本的に教員免許を取得する必要がある（国際交流基金 2023）。つまり、米国の大学で日本語教師を目指す場合には、必ずしも米国の大学学部を卒業している必要はない。日本の大学を卒業後、米国の大学院に進学、修了して米国の大学に就職するというのも珍しいケースではない。なお、米国大学で専任日本語教員として勤務する場合の応募資格

については、公募情報等で、必要な学位や教授経験・業績が示される。しかし、具体的に求められる教師の資質・能力の詳細は、公募情報からは窺い知れない。

そこで本研究では、今後、米国高等教育機関での日本語教育のキャリアを志す者への一助となる知見を示すことを目指し、米国大学で日本語教育に携わる専任日本語講師に求められる資質・能力を、インタビュー調査により明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

海外で日本語教師を目指す場合、田中（2012）は、現地教育機関に直接応募して採用されるか、国際交流基金等による公的派遣かの2パターンがあるとしている。前者は欧州を例に、取得が困難な就労ビザを得る為には、少なくとも「資格、修士号以上の学位」「語学力」「教育経験」が必要であり、教師に求められる資質としては、「自分で考える力と他者と協調し協働できる力（p.13）」を兼備した教育実践能力に加え、「事務処理能力、運営力、企画力、交渉力など（p.13）」のビジネス関連の能力も不可欠だとする。

国際交流基金の日本語（上級）専門家は、各国教育機関や国際交流基金の海外拠点に派遣される。国際交流基金（2025b）の公募情報によれば、日本語専門家の「必要とされる専門性」として、学習者レベルに応じた教授法の知識、日本語教育分野における高度な専門性、そして人的ネットワークの構築経験等が挙げられている。加えて、応募資格には、日本語母語話者、修士号以上の取得、5年以上の経験等の記載がある。また、根津ら（2022）によれば、専門家業務は日本語教授以外の教育支援業務や管理運営業務が大きな割合を占めるといふ。それらの業務遂行に求められる知識と技能を身につける派遣前研修で、業務ごとにどのように準備し、実施し、評価するのかといった「管理運営業務シート」の試用を報告しているが、業務に必要な資質・能力に関する言及はない。

海外の日本人日本語教師に必要な資質・能力の調査については、海外の日本語教育関係者や当事者を対象に行なった、平畑（2007、2009、2014）の一連の重要な研究がある。平畑（2007）は、日本語教育に従事する立場以外にも、指導的立場、教師派遣に関わる代表的立場、研究者等を含めた24名を対象にインタビュー調査を実施した。結果、日本語教育実施に直接かかわる「教育能力」、対人能力や自律能力等の「人間性」、国際感覚・分析力と経営感覚・組織運営力のある「社会的視点」が必要な資質・能力だとした。

一方、平畑（2009）では、海外で日本語教育に携わったことがある日本人日本語教師のみを対象に調査を実施している。172名を対象とした質問紙調査の結果、教師たちは「柔軟性」「現地の文化・価値観の理解と受容」「生活適応能力」を最重視していた。さらに因子分析の結果から、特に海外の日本語教師にとっては、「コーディネート能力」「国際感覚」「日本人性」が最も望まれる資質だとした。

さらに平畑（2014）では、「ネイティブ」日本語教師に必要な資質を明らかにすべく、26か国・地域の日本語母語話者教師18名と非母語話者教師23名の計41名にインタビュー調査を実施した。結果、3つの中核的資質には、「教育能力」「人間性」「職務能力」を挙げている。サブカテゴリとして、「教育能力」には、日本語教育の知識と技術、学習者対応能力、学術的専門性・学歴、「人間性」には、異文化適応能力、コミュニケーション能力、意欲・責任感、「職務能力」には、協働能力、目標設定能力、役割認識能力を

挙げている。また、全カテゴリーに関わる「現地語能力」の必要性を指摘している。

門脇ら（2025）は、教師教育者らの省察的な討論をもとに、海外の母語話者日本語教師に求められる資質・能力を明らかにする試みを行なっている。なお、討論の参加者 21 名中 20 名が海外での日本語教育経験があった。教師教育者らによる資質・能力について出された 54 のコメントは、文化審議会国語分科会（2019）の「知識・技能・態度」にもとづいて分類された。結果、教師教育者は「技能（48%）」「態度（41%）」「知識（11%）」の順に注目していたと報告している。また、文化審議会国語分科会（2019）には明記されていない「時には適切に助けを求める技能（p.25）」や、「態度」については、寛容さのみならず、状況に応じて明確に自己主張する態度の言及もあったことを述べている。

同じく、教師教育者の立場から山本（2019）は、文化審議会国語分科会（2019）の『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』や先行研究をもとに文献調査を行なった。結果、教師に求められる資質・能力を、「〈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〉（山本 2019, p.68）」の二点に集約し、いずれも必須だとしている。前者には、日本語教師の専門性、人間性、人間関係構築力が該当するとしたが、学習者要因や環境要因等によって期待されるものは多様であるとした。後者には、平畑（2014）が、必要な資質・能力としている「教育能力」「人間性」「職務能力」のうち、「職務能力」は学習者の視点になりものだとした。また、山本によれば、資質・能力は同じ国・地域でも実践現場によって異なり、時代的な変化も考慮しながら理解されるべきだと結論付けている。

上述のように、日本語教育関係者らへのインタビュー調査（平畑 2007、2014）、日本語教師対象の質問紙調査（平畑 2009）、教師教育者による省察的討論（門脇ら 2025）、文献調査（山本 2019）等の研究アプローチで実施された先行研究の結果は、海外の日本語教育人材に求められる、広く一般的な資質・能力の傾向を知るうえでは大変有益である。しかし、調査協力者の属性に目を向けると、平畑（2007）は、インフォーマント 24 名を「非日本人」「派遣管理領域」「海外日本語教育実践」「学術領域」に大別しているが、国・地域名の記載があるのは 7 名のみで、これに米国は含まれない。平畑（2009）は、調査協力者 172 名の海外教育経験が複数に渡る為、延べ人数として 188 名の活動地域を示している。そのうち、北米は 14 名だが具体的な国名の掲載はない。平畑（2014）は、調査協力者 41 名の在住国・地域は 26 か国・地域で、そのうち 4 名が米国となっている。分析では、各国・地域のインフォーマントの語りや報告され、求められる資質・能力については「東南アジア」「北米・大洋州」のように地域ごとの比較はあるが、国・地域ごとの言及はない。門脇ら（2025）の調査協力者 21 名も、複数の国・地域で活動経験がある為、延べ 33 名が、米国 2 名を含む 11 か国・地域で活動したとしている。しかし、雇用形態も現地採用、公的派遣、大学派遣、インターンシップと多岐にわたる。よって、いずれの先行研究も特定の国・地域、所属機関、雇用形態と結びつけるものではない。

一方、特定の文脈や背景における個別の日本語教師に求められる資質・能力を明らかにすることにも意義があると考えられる。大谷（2019）は、質的研究において、読者は研究協力者の文脈や背景に依拠した「詳細な記述（p.80）」を読み、ある特定の文脈におけるケースを、その他のケースと「比較」したり、自分のケースに「翻訳」したりすること

ができるとする。その点において、米国の高等教育機関の専任日本語講師のみに焦点を当てて、求められる資質・能力を精査したものは、管見の限り見当たらない。海外の日本語教師に求められる資質・能力は、国・地域、そしてその教育現場によって異なる傾向がある（平畑 2014、山本 2019）。そこで本研究は、特定の国（米国）、所属機関（大学）、及び雇用形態（専任講師）を限定し、必要とされる資質・能力を明らかにする。

3. 研究方法

3.1 調査協力者

調査協力を依頼した A 氏（仮名）は、米国での日本語教育経験が約 15 年ある 40 代女性である。調査時点で、米国西海岸にある州立総合大学で専任日本語講師として勤務しており、学部生向けの日本語コースを主に担当している。A 氏とは、第一筆者が 2016 年に米国の大学院に進学した時からの約 10 年来の友人でもある。現在に至るまで、日本語教育については、忌憚なくお互いの意見を言い合える関係である。その為、今回のインタビュー調査では、社会的望ましさのバイアスを極力避けた考えを述べてもらえると期待し、調査協力を依頼した。

なお、今回の調査は、大学卒業後に海外での日本語教育に従事することを希望している第二筆者とともに、第一筆者主宰の日本語教育ゼミで、「海外の日本語教師に求められる資質・能力は何か」を調査する日本語教育プロジェクトとして実施した。海外で日本語教師としての経験がない第二筆者とともにインタビュー調査を行なうことで、教師同士であれば暗黙知として語られないことも言語化されると考えた。

3.2 データ収集と分析方法

今回の調査は、米国大学に勤務する日本語教員に求められる資質・能力の一般化が目的ではない。そこで、研究の協力依頼時には、A 氏の「現在ご勤務されている現場でのご経験やお考えについてお話いただければ幸いです（2025 年 4 月 30 日の第一筆者から A 氏へのメール）」と依頼した。協力依頼を受諾していただいた後、質問紙調査によって A 氏の学歴や日本語教育歴を尋ねた（表 1）。次に、半構造化インタビューによって、A 氏が所属する米国高等教育機関において、専任日本語講師に求められる資質・能力について尋ねた。質問は、「日本語教師として求められるものは何か」といったように、はじめは広く尋ね、その後、回答を受けて、A 氏がそう考える理由や具体的な例、さらに、必要な知識や技能など、細かい点を尋ねていった。インタビュー調査は、オンライン会議システム（Zoom）によって実施し、インタビュー内容は、A 氏の了解を得た上で、録音・録画した。1 回目調査は、2025 年 6 月 13 日に実施した。その後、データはすべて逐語化したうえで、分析した。1 回目の調査で尋ねきれなかったことについて質問する為に、2 回目調査を同年 8 月 1 日に実施した。それぞれのインタビューで、1 回目は 2 時間 31 分、2 回目は 1 時間 33 分のデータを本調査で使用した。

表1 A氏の属性・経歴

性別	女性
年齢	40代
学歴	米国州立大学大学院博士課程（応用言語学）修了 米国州立大学大学院修士課程（日本語言語学）修了 米国州立大学教育学部（教育学専攻、TESOL副専攻）卒業
日本語教育歴	米国州立大学専任講師 4年間 米国私立大学専任講師 1年間 米国私立大学非常勤講師（夏季プログラム講師） 3回 Teaching Assistant 8年間 小学校と高校での教育実習 合計1年程度
関連資格	ACTFL OPI tester 米国複数州の K-12（幼稚園から高等学校）教員免許

分析手法としては、インタビューで得たデータをすべて逐語化した後、Steps for Coding and Theorization（以下、SCAT）（大谷 2019）によって分析した。まず、文字化したインタビューデータを丁寧に何度も読み込み、意味内容要素ごとにセグメント化した。その後、(1) データの中の着目すべき語句を書き出し、(2) (1) で書き出した語句を言い換える為のデータ外の語句を記入し、(3) (2) で記入した語句を説明する為の語句を記入し、最後に、(4) (1) から (3) を入念に繰り返し読み込んだうえで浮き上がってくるテーマ・構成概念を複数考え、その中で最適な語句を記入した。(3) については、「知っている概念、研究的な概念など、多様なものを用いてよい」（大谷 2019, p.290）としていることから、まずは、文化審議会国語分科会（2019）の「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」（p.24）、「海外に赴く日本語教師【初任】に求められる資質・能力」（p.30）、及び「日本語教師【中堅】に求められる資質・能力」（p.31）の各表が示す「知識・技能・態度」のどの記述に対応するかを検討し、該当するものがない場合には他の語句を挿入した。また、分析途中で、不明な点については、メールでA氏に確認を行なった。巻末の資料に、本研究の分析結果の一部を提示する。

3.3 倫理的配慮

本研究は、筆者らの所属機関の倫理審査委員会により事前承認を受けて実施した（承認日：令和7年4月28日）。また、A氏には「研究についての説明書・同意書」を用いて、口頭で丁寧に研究内容とその方法を説明した。そして、研究協力への同意を文書で得た。

4. 結果

SCATを用いた分析で、最終的に、147のテーマ・構成概念が抽出された。これらテーマ・構成概念は、15のサブカテゴリーに分類された。最終的に、サブカテゴリーは、4つのメインカテゴリーに分類された（表2）。

表2 分析結果

メインカテゴリー	サブカテゴリー
【授業運営のための資質・能力】	〈ニーズ・レディネス把握〉、〈コース企画・運営〉、〈英語による授業運営〉、〈日本語を教える〉、〈日本文化を教える〉、〈学習者の日本語能力評価〉、〈学習者対応〉、〈自己内省型教師としての態度〉
【授業外業務のための資質・能力】	〈コミュニティアウトリーチの企画・実施〉、〈TA 指導〉
【米国社会で働くための資質・能力】	〈米国高等教育機関で働く〉、〈米国高等教育機関の日本語プログラムで働く〉、〈異文化順応能力〉
【一般的職業能力】	〈同僚性〉、〈キャリア自律〉

最多のメインカテゴリーは、【授業運営のための資質・能力】で、次に【米国社会で働くための資質・能力】だった。次節からは、A氏が語った特徴的な発話データを実際に示しながら、各カテゴリーについて詳細に説明する。

四角の枠で囲まれたものと「」内に示したものは、A氏の実際の発話からの引用である。また、筆者が特に重要だと思う発話の箇所には下線をひいた。〔〕はテーマ・構成概念を示し、データで抽出されたものはすべて記載した。なお、データ管理の為、〔〕内の冒頭には、サブカテゴリーごとに、インタビューで語られた順に①から始める丸囲みの数字を挿入した。また、〈〉はサブカテゴリー、【】はメインカテゴリーを表す。

なお、テーマ・構成概念や本文で、特に日本語を履修する学生については「学習者」、それ以外の学生を含む場合は「学生」とした。

4.1 授業運営のための資質・能力

4.1.1 ニーズ・レディネス把握

このサブカテゴリーでは、実際の授業運営の前段階として、学習者背景を深く理解することの重要性をA氏は述べている。A氏が所属する大学においては、学生の〔④外国語科目の履修理由〕として、大学卒業の為に必要な外国語履修要件があることを理解し、さらに外国語科目の中でも、〔⑥欧州言語科目の履修理由〕と〔⑤日本語科目の履修理由〕の動機づけが異なる傾向にあることが語られた。「日本語をとる学生っていうのは、やっぱりあのアニメとか、その日本の何かが好き」といった動機づけがあり、具体的なニーズとしては、〔⑦日本語学習のニーズ〕で次のように述べている。

その、アニメがすごい好きだから、えっと日本語で色々見てはいるんだけど、subtitle で見ているから、それが少しでも分かるようになりたいっていうようなモチベーションで日本語を取りに来る子もいるし、あとえっと、軍隊ですよ、軍隊とかに所属してて、日本にまあ、行ったことがある、ま、すでに、住んでいたことがあるっていう学生とかもいるし、(中略)もう既に日本に行ったことがあって、家族で行って、あの、旅行したんだけど、すごくよくなって、だから次は、少し日本語で話せるようになりたいから日本語とります、っていう学生も最近は増えています。-91-

上記のように、日本語コースの履修者は、米国内外での日本語使用ニーズがあると述べた。A氏は、さらに教師が知っておくべきこととして、出身地域等の〔③多様な学習者背景〕、〔⑧日本語継承話者〕といった学習者属性をあげた。また、学習者の日本語学習経験に関しては、大学入学前に日本語を学んだ際の〔①過去の教師ビリーフ〕によ

って、学習者の学習ビリーフが強く影響される場合があるとした。学習者の〔②文法の正確さ〕へのこだわりについては、下記のような言及がある。

本当にあの正確さとか文法の正しさ、っていうのを強調して習ってきている学生っていうのは、もう、そこ、そこしかフォーカスがいかないというか、(中略)なんか、そこだけ教えてくれればいいという学生がいるのも現実としてあると思います。-8-

これらのニーズとレディネスの把握が、授業実践を円滑に行う上での鍵となることが指摘された。さらに、授業開始前だけではなく、授業開始後であっても、教師は〔⑨学習者ニーズの継続的な関心〕を持ち続けることが大切だとした。

4.1.2 コース企画・運営

このサブカテゴリーでは、まず、専任日本語講師として求められることとして〔④日本語コースの業務内容を包括的に理解し、実行できる能力〕だとした。また〔③自律して包括的な日本語教育実践を行える技能〕では、次のような言及があった。

やっぱり一人でこなす、しご、一人で全部の仕事がこなす、やっぱりこなせるこなすことができる、やっぱり知識と経験が必要だと思います。(中略) シラバスを書いて教案を考えて、カリキュラムを考えて、えっとスケジュールを組んで、っていうようなところを、えっと一人でできるやっぱりスキルっていうのはないと、専任教師としてはやっていけないと思います。-47-

このように、A氏からは、毎回の授業活動といったミクロな視点と、日本語コース全体といった、よりマクロな点を往還しながら、コースを企画・運営することの重要性が語られた。前者については、クラスの日本語レベルやクラスサイズを考慮したうえで〔⑧授業活動の実現可能性判断〕を行なうこと、また後者については、「もうあれは私と、私と、私たち教師と学生の契約書みたいな」ものとして、〔⑤コースシラバス作成技能〕をあげた。しかし、コースシラバスは作成するだけにとどまらず、教師には、〔⑦日本語コースについての説明責任〕があるとし、具体的にすべきこととして、〔①日本語コースについての授業での説明責任〕では、以下のように述べている。

私、だいたい学期のいちばん最初には、あの、基本、このクラスで私が与えているもの、決まっているルールっていうのは、もうどれにもほぼほぼ理由があるから、疑問に思ったことは聞きに来てください、って言うんですよ。うん、だいたい理由がありますからって言って。-22-

上記のように、日本語コースで課題について学習者に丁寧に説明し、十分に理解させる責任が日本語教師にはあると指摘した。同時に、大学では様々な外国語コースが開講されていることを鑑みて、〔⑥日本語と欧州言語の言語学習の違いについての説明〕も状況に応じて必要だとした。また、〔②研究職ではなく教育職としての教材作成〕については、日本語教育を専門とする以上、教師は、「教育上の理由」をきちんと考えた上で教材作成しなければならないと述べた。

4.1.3 英語による授業運営

A氏は、日本語の授業運営について、「最初にまますぐもがな、なのはもちろん、英

語力」として、〔③TAではなく教員としての高度な英語能力〕が求められるとした。さらに、A氏の語りの中では、単に英語能力が高いことが求められるのではなく、〔①英語で日本語を教えるための教授法知識〕として、次のように述べている。

日本語を教えるって言うよりも、例えば、アメリカの大学で直接法で教えてるって、大学で、正直殆どないと思うんですよね。ないので、ないのでやっぱり、なるべく英語を使わないで、日本語、なるべく日本語で教えるというところがほぼほぼだと思っ
たんです。ってなると、やっぱりえっと、ま、ま、その英語の、能力、絶対に鉄板に
必要ですけど、それ以外にもやっぱりその英語を使うべきところと、使わなくてもで
きるところっていうような、第二外国語としての日本語の教授法っていう部分の知識
は必要だと思います。-9-

上記では、知識について述べているが、別の語りでは、「英語を最低限に抑えて、日本語を教えられるスキル」が必要だとして、知識を実践に繋げられる〔②英語で日本語を教えるための教授法技能〕についてもあらためて述べている。さらには、初任教師であっても、〔④自信を持った英語使用〕の必要性が求められるとした。

4.1.4 日本語を教える

〈日本語を教える〉うえで必要な知識として、A氏は、日本語言語学、日本語教授法、第二言語習得論などの〔①日本語教育の直接的中心的知識〕をあげた。さらに、日本語を習い始めたばかりの学習者からは、日本語文法に関する質問が多いことをあげて、初級レベルの日本語学習者を指導する場合には、〔③日本語教育文法の知識〕が特に必要だとした。しかしその後、学習者の日本語レベルが上がるにつれ、教師には〔④日本語語用論の知識〕が授業実践で求められるとした。また、〔②日本語教育の周辺的間接的知識〕では、A氏が学部時代に教育学が専攻だったことを振り返り、その際に学んだことが日本語教育の実践でも大変役立っていると述べた。同様に、〔⑤個人の専門知識・技能の活用〕においても、大学院で学び、研究した語用論を例にとり、教師自身が、これまで学んだり、研究したりしてきたことを積極的に活用し、〔⑥学習者レディネスにもとづいた教育実践〕を行なうことが重要だとした。

4.1.5 日本文化を教える

〈日本文化を教える〉については、〔②基礎的な日本文化紹介技能〕として、知識だけではなく、実際に授業で、教育実践できる技能の必要性を下記のように述べている。

やっぱり知っててすごく便利だったなと思うのは、せめて浴衣が自分で着られること、ま、着物が着られたら一番いいんだけど、もっとちゃんとした帯のね。だけど、そこまでじゃなくても、ま、浴衣が着られれば、あの、雰囲気出るから、例えば、カルチャーイベントがたとえばあるとかってなった時に、お洋服で行くよりも、あー、ま、浴衣で行けば、その方がやっぱり雰囲気が出るし、だから浴衣やっぱ着られるっていうのは私はすごい助かるスキル（中略）THEっていう部分が一通りさらっとできているとすごい助かるかなと思います。-129-

しかし、「THE っていう部分が一通り」できることをそのまま授業実践することには

警鐘を鳴らす。巻末の資料でも示しているように、A氏は上記の語り続けて、「THE日本みたいなのをやると、それが固定観念で、ステレオタイプ」だと認識される可能性について言及している。教師には、〔③米国での「文化」の捉え方の理解〕と〔①勤務地域での「文化」の捉え方の理解〕が必要不可欠だとした。前者については、米国内でも、地域によって保守的な地域とリベラルな地域で文化の受け止められ方が大きく変わるという。後者については、A氏の所属する大学が、リベラルな地域に位置することもあり、「表に出る文化と、あとその色々こうありますよね、あのよくこう icebergのある出るところ」といったように、表層的な、または一面的な日本文化紹介によって、教師自身が、固定観念やステレオタイプを助長することがないように、授業実践においては細心の注意を払うことが必要だとした。

4.1.6 学習者の日本語能力評価

〔②言語的側面に応じた評価能力〕では、日本語の文法知識や、流暢さや正確さ等の技能面を「総合的に評価ができるような、あの assessment をだすっていうところの、スキルと言うかその、能力は必要」だとした。加えて、〔①日本語プログラムの方針と目標に応じた評価能力〕では、次のような言及がある。

私がひとりでその学年全部担当しているわけじゃなくて、え、ちがう先生もいて、で、全体であの、ま、その全部の、例えば一年生は一年生のプログラムをカバーしているので、(中略)そのカバーするものの中での、ま、learning objective があるわけですよ。なので、その objective にあっているかっていうところを、えっと私、ま、教師、教師、教師としては見なければいけないので、その objective にあった、えっと課題と言うか、ま、テストとか assessment の、ま、課題を出して。-99-

このように、他の教員が担当するコースを含んだ日本語プログラム全体での方針と目標に合致した日本語能力評価が必要だとした。また、〔③既存の評価方法の分析能力〕では、他者によって開発された評価方法も、そのまま使用するのではなく、どのような目的があって使われているのかを十分に理解して活用することが必要だとした。

4.1.7 学習者対応

【授業運営のための資質・能力】の最多のサブカテゴリーが、〈学習者対応〉だった。その中でもA氏は、常に学習者の視点に立ち、学習者に寄り添う大切さを持ちつつ、〔①9 教員としての毅然とした態度〕も適切に示すことが重要だとする。また、〔②0 教員として信頼を持たれる為のふるまい〕として、教師は常に自身の言動に注意すべきだとした。加えて、〔⑦ 学習者との適切な関係性構築〕については、次のように述べている。

学生対応で言うと、線引きをはっきりすることだと思います。だから、ここ、これは、まあ、許してもいいかなって思う部分と、ここはもう絶対 firm で変えられないっていう部分の線引きみたいなのが必要だと思うんですよね。-53-

このように、学習者との信頼関係を構築したうえで、〔① 学習者の取り組みに対して適切に励ます〕〔⑧ 学習者をほめる〕ことの重要性をあげた。また、〔② 学習困難のある様々な学習者の存在〕や〔⑥ 母語話者教師に対する学習者の期待〕を理解した上で、学習者

を十把一絡げに対応するのではなく、〔⑤個人差に応じたフィードバックを与える〕ことが必要だとした。〔④論理的な説得力〕では、次のような言及がある。

「なんでこの課題やらなきゃいけないんですか」とかって言ってくる学生いますよね。「なんでこれやるんですか」「なんでこれが大事なんですか」みたいな。で、その時に「いや、だってこれやれって言われたから」ってみたいな感じのこと言っても学生は納得いかないですね。だから、なんでこの課題が与えられていて、この課題をやることによってどういう効果があって、そのなんでなのかっていうところをやっぱり、あの段階を追って説明していく。-21-

このように、A氏は、上意下達な指示ではなく、学習者が教師の指示やコース課題を理解したり、納得したりすることの重要性を述べている。場合によっては、教師自身が外国語教師であると同時に、外国語学習者であることを述べるなどして〔⑩外国語学習者としての共感力〕を学習者に示すとした。しかし、教師の経験論のみに頼らず、〔③SLAの知見にもとづく学習アドバイス〕も不可欠だとした。また、〔⑫言語教育者と一般的な話者の視点〕から、学習者の日本語を理解する必要があるとした。

合理的配慮については、教師が〔⑩合理的配慮制度の理解〕が十分できたうえで、〔⑨合理的配慮制度の利用〕ができると述べた。一方、〔⑪合理的配慮制度の現状把握〕では、制度的な課題についても理解し、柔軟に制度を運用できることも必要だとした。

オフィスアワーでの学習者対応については、教室とは異なり、個別対応になるからこそ、〔⑬オフィスアワーでの学習者との接し方〕に注意し、学習者に適切な使い方を伝える〔⑭オフィスアワーの利用方法に関する指導〕、学習者の学習方法を把握したうえでアドバイスする〔⑮オフィスアワーでの学習方法の指導〕、さらに、学習者自身で学ぶ力を身につけることを目的とした〔⑯オフィスアワーでの自律学習を促す為の指導〕が必要だとした。同時に、特定の学習者の支援・指導に偏らないように、〔⑰学習者への公平な接し方〕を常に留意し、ハラスメントなどの誤解を招くことを避けるためにも、「学生が来た時にはもうドアを開けておくとか」等の〔⑱危機管理能力〕が求められるとした。さらに、〔⑳世界的変化に対応する態度〕では、次のような言及があった。

ChatGPTとかの世代の子たちがこれから大学生になっていくでしょ。で、学ぶことの例えば意味とか、うん、あの、もそうだし、あとその情報も、自分が見たい情報しか自然と目につかなくなる環境で育ってきてるわけですよね、あのアルゴリズムで。

-138-

このように、今、目の前にいる学習者に対応することだけを考えるのではなく、日々発展し続ける社会の有り様を注視しつつ、教育の意義、外国語教育のあり方等を常に考えることが教師には不可欠だと述べた。

4.1.8 自己内省型教師としての態度

【授業運営のための資質・能力】においては、〈自己内省型教師としての態度〉が2番目に多い言及となった。〔⑲現状認識と向上心〕では、次のように述べている。

スキルが最初すごく未熟であったとしても、絶対、その自分の未熟さというものに気づいて、どういう風にしたら良くなっていけるかっていう努力をしていくと思うんで

すよね。(中略) その振り返りができない人、努力のできない人って言うのは、でもそれはたぶん教師だけじゃなくて、何をやっても大成しないと思うそういう人は。

-29-

A氏は、どのような「スキル」でも客観的に自身の現状を認識し、改善する姿勢が求められるとした。加えて、〔⑦教育実践の内省〕においても、次のように述べている。

いい教師であるためには常に、あの、振り返ることは大事だと思うので、振り返りをしない人は絶対に、あの、よくなるらない。-103-

このように、日々の教育実践の内省ができてこそ、次の段階である〔①教育実践の改善案の着想と実行〕ができるとした。また、他者との関わりの中での母語話者日本語教師としての態度のありかたにも言及があった。〔④母語話者教師であることの自覚〕では、母語話者であるというだけで、非母語話者教師にとって優位的な立場になる可能性があることを認識しなければならないとした。関連して、〔③自分なりの職業的専門性の追求〕では、次のような語りがあった。

言語学の知識とか、えっと、教える時に特化したようなその、理論的な知識と言うものを習得して、ネイティブだけじゃない何か、みたいなものがやっぱりオファーできないと専任教師として、ま、働くにはやっぱりその辺のところが必要なんじゃないかなと思うんですよね。-42-

このように、A氏は、教師自身の先天的な属性に甘んじることなく、教師自身の専門知識と技能の習得の大切さについて触れた。また、〔⑩課題を契機として捉える視点〕を持ち、〔⑤自己鍛錬し続ける態度〕〔⑫研究し続けようとする態度〕〔②言語教育者として学び続ける態度〕、そして、〔⑨言語教育分野以外の教育者から学ぼうとする態度〕が必要不可欠だとした。また、〔⑪将来の外国語教育変容への備え〕では、「今後10年、20年ってなったら、言語教育の分野でクラスのストラクチャーとか変わっていくんだろうなあって思いますね」と述べ、現状の教育実践がどのように変わるのか、どのように変えられるのかについても考える必要があるとした。さらに、職場の人事考課においては、〔⑥教育業績の説明〕や〔⑧教育信念の説明〕が求められる、その点でも、内省力が必要だとした。

4.2 授業外業務のための資質・能力

4.2.1. コミュニティアウトリーチの企画・実施

このサブカテゴリーでは、米国内外の日本や日本語関連のコミュニティと学習者が繋がることの重要性が語られた。コミュニティアウトリーチには、分野によってその意義は異なることが考えられるが、外国語教育においては、オンラインの言語文化交流を例に挙げ、〔⑩動機づけを高める機会の創出〕になるとして、次のような言及があった。

それからやっぱり実際日本にいる日本人と話せるっていうのは結構、学生もモチベーションあがるんですよね。(中略) たぶん、英語をそんなに話せない参加者と一緒になった子ほど、もっと勉強しなきゃいけないと思いました(笑)、って言いますね。やっぱりあの、英語に頼れない状況。-119-

このようにして、教師は〔①コミュニティアウトリーチの意義の理解〕のうえで、実

際の実施にあたっては、まず〔③教師自身の人脈構築〕が必要だとした。さらに、〔④適切なコミュニティ情報の把握〕や〔⑧学生団体と参加者の把握〕のもと、〔⑦他部署との連携〕を行ない、〔⑤対面活動の企画・実施能力〕のみならず、〔⑥オンライン活動の企画・実施能力〕も求められるとした。日本語コースの課題として実施する際には、全ての履修者に公平な参加機会が与えられるかといった〔②学習者への配慮〕も必要となり、単にコミュニティの情報提供のみで済ませるのではなく、〔⑨学習者とのラポール構築〕があってこそ、活動を企画・実施できるとした。

4.2.2. TA 指導

米国の高等教育機関では、大学院生が Teaching Assistant (以下、TA) として学部の授業を単独で担当するほか、専任教員の指導のもとで授業補助に携わることがある。しかし、TA は必ずしも日本語教授法を学んだ経験があるわけではなく、日本文学や日本研究を専攻しているだけの場合もある。そのため、TA 指導にあたっては、そのような背景を理解したうえで、TA に〔②適切な指示の出し方〕が求められ、TA の行なった業務に対しての〔④フィードバック〕や、順調に進んでいない業務については、適宜〔③フォローアップ〕することが求められるとした。TA に対しては、〔⑤TA 業務の役割理解の促し〕や〔⑥学習者指導に関する指導〕が必要だが、「もう、こっち側のスキルとしてはもう忍耐力の一言です」といったように〔①粘り強い TA 指導力〕が重要だとした。

4.3 米国社会で働くための資質・能力

【授業運営のための資質・能力】と【授業外業務のための資質・能力】は、日本語教師に求められる資質・能力に着目しているのに対して、【米国社会で働くための資質・能力】は、米国高等教育機関の教員として求められる資質・能力に主に着目する。〈米国高等教育機関で働く〉と〈米国高等教育機関の日本語プログラムで働く〉を別のサブカテゴリーとしたのは、後者が、米国でありながら、時に、日本文化的な規範が求められたり、期待されたりすることを理由とした。また、米国で仕事をすることは、同時に米国社会で生活することを意味する。そこで、米国社会で外国人として生きていくのに特に必要な資質・能力として語られたものを〈異文化順応能力〉とした。

4.3.1 米国高等教育機関で働く

A 氏によれば、米国の大学教員としてのポストを得るためには、「アメリカで専任教員目指すんだったら、絶対修士から留学してこないと、ほぼほぼ無理」と述べ、〔⑭米国の大学院で取得した学位〕が有利であり、〔⑫必要な学位〕としては、米国の大学院で「最低ライン修士」であるとした。また、米国の大学で働くうえで求められる英語能力に関しては、〔②私的領域と職業領域での使い分けができる英語能力〕だとし、特に、〔①学術的な英語を運用できる能力〕だと述べた。さらに、〔③教育者としての英語力〕には、次のような言及があった。

もともと性差別は絶対あります。学生からの、それは無意識の、別に、文句とかじゃなくて、女の先生に対する態度と男性の先生に対する態度は、確実に経験上違いま

す。(中略) やっぱり特に若いころっていうのは、女性の先生だったら特に、あの自分が先生らしくふるまうってことが大事だと思うんですけど、そののひとつはやっぱり英語のレベルだと思いました。-13-

上述したように、潜在的差別に抵抗する為にも、教員には高度な英語能力が必要だとする。加えて、〔④教員としての適切な服装〕や〔⑤教員としての適切な言動〕、また、日米の学校文化の違いを意識した上での〔⑥指導における学習者への積極的な承認〕〔⑦教員としての適切な学習者へのフィードバック〕が必要だとした。また、これらの教員に求められるものに関しては、A氏が学部生の時に教育学を専攻し、米国の初中等教育での教育実習を通して得た〔⑩米国初等・中等教育の実践知識〕が役立ったとしている。

米国高等教育機関における教育実践については、まず、〔⑬自律的職業知識〕の必要性を述べ、〔⑮専門家としての自覚・責任〕をもち、また、同僚教員に対しては、〔⑰アカデミックフリーダム〕の点から、他者の教育実践や研究に敬意を払うことが重要だとした。さらに、日々の授業実践で必要な具体的な知識と技能としては、〔⑲パソコンスキル〕〔⑳LMSに関する知識・実践〕〔㉑学生評価の役割についての理解〕〔㉒著作権の知識〕〔㉓研究計画書作成技能〕があげられた。

大学という組織の一員として求められる視点としては、〔㉔大学が求める業務内容の理解〕〔㉕大学の経営方針の理解〕〔㉖大学の業務最適化に関する指示の理解〕〔㉗大学の有償業務に関する考え方の理解〕があげられ、業務内容に応じて、〔㉘他部署との調整〕の場面があるとした。

また、所属大学における視点のみならず、〔㉙所属大学・プログラムの俯瞰的視点〕を持ったうえで、他大学や他の言語プログラムとの相違点を知ることも必要だとしている。さらに、メゾ（地域レベル）、マクロ（国レベル）の視点での〔㉚教育施策についての理解〕、なかでも、〔㉛外国語教育施策についての適度な理解〕と〔㉜外国語教育施策の変化に対する態度〕が述べられ、限られた時間の中で自分の立ち位置を考慮しながら、〔㉝外国語教育施策に関する情報収集〕が必要だとした。

4.3.2 米国高等教育機関の日本語プログラムで働く

このサブカテゴリーでは、米国高等教育機関にある日本語プログラムの一員として求められる資質・能力についての語りを述べる。まず、A氏は、「チームプレイヤー」でいること、つまり〔㉞日本語プログラムの一員としての自己認識〕を持つことの重要性を指摘する。具体的には、プログラムのミーティングにおいては、〔㉟積極的な議論への貢献〕について、次のように述べる。

アメリカでやっていくには黙るだけではだめ。だから、求められた時には、自分のしっかりした意見がないとだめだし、あと、うーん、ここは譲れないっていうところは、黙って言いなりになるんじゃないくて、えっと、いい感じで(笑)、それをグループのやっぱディスカッションで話す、自分がたとえ、いちばん下っ端だったとしても、あの言うべきところは言ったほうがいいと私は思ってるんですよね。-38-

上記のように述べる一方、「チームでやっていくってなったら、えっと、黙る時にも必要だと思います」と述べて、自分が相手より上の立場であっても、下の立場であっても、

相手の意見に敬意と関心を持って耳を傾ける〔②傾聴能力〕の重要性も指摘する。

また、教育実践については、米国高等教育機関の日本語プログラムでは〔⑫チームティーチング〕が主流ではあるが、各大学のプログラムにおいては、様々な方針や協働のありかたがあるので、自分が所属する〔⑨日本語プログラムの方針の理解〕が必要だとした。いずれの場合でも、〔⑪同僚との良好な人間関係構築〕が常に大切であり、チームプレイヤーとして、そして、「言われたなら、ニーズがあるなら、やっぱり一人で全部ができるっていうスキル」も持ち合わせた〔⑧日本語プログラムの一員として臨機応変に対応できる教育実践能力〕が求められるとした。また、チームプレイで大切な例の一つとして、〔⑭メール処理の迅速さ〕もあげられた。

また、米国高等教育機関であっても、日本語プログラムの同僚や関係者の多くは日本人である。そのため、日本社会的な規範にあわせた言動が随所で求められることについて、〔①期待される日本文化的な礼儀作法の把握〕と〔⑬期待される日本文化的な礼儀作法の実践〕の重要性が述べられた。

さらにA氏は、米国大学の日本語プログラムで働く日本語教員が、どのように学習者や社会一般から認識されているかも自覚する必要があると述べた。具体的には、「ネイティブスピーカーに教われようまくなる」といった〔⑥母語話者教師に対する言説〕が根強くあるとした。また、〔⑤日本語教師という職業の社会的認知度の低さ〕については、「アメリカでいちばん日本人なら誰でもつける仕事についたんだ」と在米日本人に受け止められることがあり、同様なものとして、日本語教師にどのような資質・能力が必要かを全く理解されないことがある〔⑦日本語教師という専門性の在米日本人からの不理解〕をあげた。また、日本語教育関係者間でしばしば〔⑩日本語の標準語志向〕の考えがあるとも述べた。

4.3.3 異文化順応能力

このサブカテゴリーでは、米国での生活と仕事を両立する為に、時には主体的に、時には自然体で異文化に順応する為に必要な点が述べられた。A氏によれば、原則として、〔⑥自文化と他文化の言語文化について学ぼうとする態度〕が必要であり、さらに、〔⑦日本と比較しない態度〕では次のように述べた。

一番大事なところは、あのう、日本を期待しないところだと思います。日本を期待しないところ。なんか日本と比べて、日本の水準を期待すると、おそらくどの国に住んでもだめだと思います。(中略) 日本が捨てられない人は、ほぼほぼみんな帰ってる、日本に。-140-

自文化と他文化について学び、文化を一面的に比較しない態度だけでなく、米国社会で生活し、仕事をするために必要なこととして、A氏は次のようにも述べている。

もうだからそれはそれで、別物だっていうふうに、その、受け入れられるような寛容な心、(中略) 言葉の問題だけじゃなくて全般的にですかね。もう、ここはこういうもんだっていうふうに受け入れられる、人、もうなんか、それが、ま、楽しめることになったら最高だと思いますけど、私もそこまで楽しんではいないので、そこまでなれとは言いませんけど、でもやっぱり、いつまでも日本のスタンダード引きずっている

子はやっぱり長くいられないと思います。-72-

このように、上記発話の後半では、在米日本語教育歴が約 15 年の A 氏でも、寛容であり続けることが時に難しいことを率直に認めつつ、それでも、〔③異なる文化を受け入れる寛容さを持つとする態度〕が大切だとする。さらに、過去に A 氏自身が差別被害を受けたことを振り返り、「最終的には何事も自分の経験になるっていう感じで思える人じゃない」として、常に〔④過去の人生経験を肯定的に捉える態度〕が必要だとする。一方で、異なる文化への寛容さは、他文化に同化することと同義ではないことが、〔⑤個人の文化変容における統合のバランス感覚〕における、次の指摘から窺える。

日本の、何だろうね、なんかたぶん日本人でいるバランスと、アメリカに溶け込むバランスが、うまく行かない人はアメリカも日本語教師としてもいけないと思います。あんまりアメリカ、何だろうな、アメリカに溶け込み過ぎても日本語教師としてはまいちかもしれません。-74-

このように、異なる文化に寛容でありつつも、和して同ぜず、バランスよく順応していくことの大切さを述べた。また、危機管理能力の面においては、〔⑧個人属性による見られ方の意識〕〔⑨居住地域の治安に関する知識〕〔⑩個人属性や文化要因を考慮しながらの事前対策〕が必要だとした。加えて、英語能力の面に関しても、〔⑪第二言語学習者としての学習オートノミー〕や〔⑫第二言語学習者としての学術的英語能力習得への積極的な態度〕が重要であるとした。

最後に、職探しの面においては、〔①キャリア初期の米国生活全般への順応〕で、「どこでも、ある程度ちゃんと生活できる」ことが重要であり、同様に、〔②キャリア初期の勤務地を選ばない態度〕では、「場所を選んでいたら仕事は絶対ない」と、覚悟を持つ必要性に言及があった。

4.4 一般的職業能力

本カテゴリーは、日本語教育業界や米国社会といった文脈にとどまらず、仕事をする上で、より普遍的に求められる資質・能力に該当すると考え、〈同僚性〉と〈キャリア自律〉の二つのサブカテゴリーを抽出した。

4.4.1 同僚性

〈同僚性〉の具体的な例として、A 氏は、どんな立場の人からも〔①親しみやすさ〕を感じられることと、見知らぬ土地でも様々な人とかかわりを持ちネットワークを広げていく、〔④人脈構築力〕の必要性をあげた。そして、〔②協調性と協働力〕については、次のように述べる。

少々スキルが足りてなくても、あの、もちろんあればいざばんだけど。でも、何がプライオリティかって言われたら、やっぱりそういう真面目でちゃんとあの努力する人で、ある程度一緒に働きやすい人っていうのが私が採用担当だったら絶対そこにプライオリティ置くと思う。-32-

上記に関連して、さらに具体的に、米国での就労ビザ取得の難しさにふれて、膨大な費用や人的コストがかかっても「VISA を出したい」と雇用主が思うように、被雇用者

である自分の〔⑤人材価値〕を高め、「いろんなマイナスの部分を持ってでも雇いたいと思われる人材」だと判断されるために、〔⑥雇用適性〕を高める努力が必要だとする。また、実際の就職活動における面接などでは、〔③適切な自己評価と自己表現〕も求められるとした。

4.4.2 キャリア自律

A氏は、専任日本語講師としての職を得た今の置かれた状況に甘んじることなく、教員として、また、教員以外のキャリアについて、常に一步先の自分の可能性を志向し続けることが大切だとする。〔①情報収集と自己分析〕では次のような言及がある。

求人正直、もうずっーと見てるかも。(中略) その qualification とか、はい、求めている description とかを見て、で、どういう人材が求められているか、とかって、それは私、院生時代ずっとやってたし、常に見て、あ、こういうのが resume にあると、あの、だからいいんだとか、こういうのが求められている人材なんだなってのを見ていて。(中略) 常にやっぱり、あの、いい先生でいるためにはっていうか、最新のスキルを身につけている先生でいるためには、あの大学が求めているニーズを分析するってのが、たぶんいちばんあの、効率的、だと思うんですね。-94-

このようにして、大学教員として、日本語教師として、「いい先生でいるために」、アップデートし続けることの重要性を述べた。また、大学教員以外のキャリアの可能性についても、〔②不確実性への備え〕で次のように述べている。

可能性は常に広げたままで、大学以外だったら何ができるかなとか、なんかそういうことは常に考えながらしていますかね、あの、終身雇用の時代はもう終わったので。もうほんと、いつ何が起こるかわかりませんから。-96-

このようにして、他者から決められるキャリアではなく、自らがキャリアの可能性を拓き続けることの重要性を述べた。同時に、〔③ワークライフバランス〕の点から、「仕事辞めた時、その、何にもない人間」にならないために、個人的な趣味や習い事をする必要性が語られた。

5. 考察

5.1 米国高等教育機関の専任日本語講師に求められる資質と能力

先行研究では、「海外で活動する日本人日本語教師」に求められる資質・能力として「教育能力」「人間性」「社会的視点」(平畑 2007)、「柔軟性」「現地の文化・価値観の理解と受容」「生活適応能力」「コーディネート能力」「国際感覚」「日本人性」(平畑 2009)、及び「教育能力」「人間性」「職務能力」(平畑 2014)が挙げられていた。いずれも A 氏の語りにも共通する点が確認され、米国における具体的な事例も明らかにできた。また、門脇ら (2025) が、「海外で求められる資質・能力」で明らかにした、海外に赴く日本語教師が状況に即して自分の意見をはっきりと述べる必要性についても言及があった。

館岡 (2021) は、「日本語教師の専門性」を考える場合、「それぞれのフィールドで何が必要なのかを見極め、そこで必要となる方法を自らの教育観のもとで自身が編み出すものとして動的に捉える (p.107)」重要性を述べている。本研究の A 氏の語りから、

米国の高等教育機関で専任日本語講師として働くために必要な資質・能力を重層的に表すことができた。まず、特に重要な視点として、米国高等教育機関の専任日本語講師は、日本語コースで日本語や日本文化を教えたりする日本語教師としての役割と、米国高等教育機関に所属する大学教員としての役割の両方を担っている点である。これは、山本（2019）が述べる「〈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〉（p.68）」という視点にも類似している。

【授業運営のための資質・能力】においては、〈ニーズ・レディネス把握〉、〈コース企画・運営〉、〈英語による授業運営〉、〈日本語を教える〉、〈日本文化を教える〉、〈学習者の日本語能力評価〉、〈学習者対応〉、〈自己内省型教師としての態度〉といったサブカテゴリーからも分かるように、米国高等教育機関の専任日本語講師には、日本語コースをデザインしたり、日本語や日本文化の授業運営をしたりすることが主業務となる。また、その業務遂行には、日本語言語学、第二言語習得論、日本語教授法等の、いわば、日本語教育の中心的な知識・技能のみならず、その教師の専門性を最大限活用した教育実践が重要であることが判明した。本カテゴリーにおいて、最多のサブカテゴリーは、22のテーマ・構成概念が抽出された〈学習者対応〉であった。平畑（2014）も同様に、「教育能力」のサブカテゴリーとして「学習者対応能力」を位置付けている。なお、平畑が試案した「JFL 教師の資質プロファイル」参照枠(p.232)では、「現地の学習者」や「現地の教育現場」に応じた対応が必要だとされている。この点において本調査は、現地の、つまり、ある米国高等教育機関における〈学習者対応〉に必要な詳細な資質・能力の例示をすることができたと言える。また、〈英語による授業運営〉というサブカテゴリーを設けたように、授業運営やオフィスアワー対応における、教員としてのアカデミックな英語能力が非常に重要であることが示唆された。平畑（2014）は、母語話者日本語教師に求められるそれぞれの資質・能力は国・地域によって異なる傾向にあるが、特に「現地語能力」についてはその違いが顕著だという。米国高等教育機関の日本語教師に求められる英語能力は、この点において、求められるものが極めて高いと言える。さらに、米国高等教育機関の位置する地域や、多様な学習者背景に配慮しつつ、日本語コースを履修する学習者全体、そして個人への、授業内外でのきめ細かい対応が必要不可欠であり、それに伴う資質・能力が明らかとなった。米国大学に所属する日本語教師の業務という点においては、例えば、国際交流基金の派遣専門家などの管理運営や教育支援が主な業務となる点とは大きく異なる点である（根津ら 2022）。しかし、これまでの先行研究の調査では、授業運営を主業務とする日本語教師のみならず、支援業務を主業務とする国際交流基金などの派遣専門家、また、直接的には日本語授業にはかかわらない日本語教育関係者を対象に行なわれていることもあり、教師の所属機関や雇用形態、及び主たる業務等の属性について、今後、慎重なリサーチデザインが必要だろう。

【授業外業務のための資質・能力】では、A氏の語りから、米国高等教育機関における〈コミュニティアウトリーチの企画・実施〉の重要性に関する言及があった。ここで求められる資質・能力は、文化審議会国語分科会（2019）が「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」（p.24）や「日本語教師【中堅】に求められる資質・能力」（p.31）の「技能」において、【2 学習者の学ぶ力を促進する技能】と【3 社会とつながる力を育

てる技能】に該当すると考えられる。しかし、「海外に赴く日本語教師【初任】に求められる資質・能力」(p.30)の「技能」には、該当技能の記載がない。文化審議会国語分科会(2019)では、海外の活動分野については、「平成30年度以降に引き続き検討を行う予定(p.19)」としていることから、今後はこの点についての改善が期待される。

【米国社会で働くための資質・能力】では、専任日本語講師は、米国全体、また所属機関のある地域や州レベルの(外国語)教育施策を把握し、米国高等教育機関の制度や仕組みを十分に認識する必要性が示された。加えて、所属大学で求められていることも十全に理解したうえで、米国大学教員としての教育業務に従事できるとされた。また、業務遂行のためには、高度な英語能力はもちろんのこと、米国の教育機関の教員に求められる言動やふるまい、学習者対応に至るまで、必要とされる様々な資質・能力についての言及があった。同時に、〈米国高等教育機関の日本語プログラムで働く〉で示したように、米国の教育機関で勤務するに際しては、米国(教育)文化と日本(教育)文化の双方の規範を鑑みながらバランスよく、柔軟に業務にあたることが大切だと判明した。

教師として当該地域で就労するという事は、当該地域で生活することも意味するが、〈異文化順応能力〉では、自文化と他文化をバランスよく、そして柔軟に統合していくことの大切さが述べられた。今回の調査から、A氏は、米国で学士、修士、博士を取得し、日本語教師の知識と経験を堅実に積み重ね、時に社会的文化的に困難なことに直面しながらも、米国での日本語教師のキャリアを着実に築いてきた。それは、米国の大学教員として、また日本語教師として日々の実践を内省し、改善し、真摯に学習者に向き合いつづけながら業務にあたっていることも大きな要因であろう。しかし、【一般的職業能力】での語りからは、仕事と生活の両立、つまりワークライフバランスを配慮しつつ、さらなるキャリアの追求が、米国高等教育機関の日本語教師に求められる資質・能力としても示唆された。

5.2 今後の展望

今回、調査協力いただいたA氏の勤務する州立大学は、米国西海岸に位置する総合大学で、日本語プログラムとしても比較的規模が大きく、専任教員も複数所属する。今回の一事例をもって、米国内の大学の全ての日本語プログラムで勤務する日本語教員に求められる資質・能力は何かといった一般化は到底できない。大学だけを考慮しても、大学が位置する地域(例:保守的と言われる地域)、大学の属性(例:単科/総合大学、州立/私立)、日本語プログラムの属性(例:日本語専攻の有無)によって、所属する教員に求められる資質・能力は異なるだろう。

また、教員の職階(例:専任/非常勤、講師、教授)、教員の属性(例:非母語話者教師、女性)や教育経験年数等といった組み合わせによって、求められる資質・能力は変わるだろう。さらに、米国大学で専任教員になる場合、まずは、米国大学での教授経験が重要となる。その場合、米国大学の大学院生として在籍しながら、Teaching Assistantとして、非常勤として日本語の授業を、単独、またはチームで担当したり、授業補助として業務にあたりたりする。いわば、米国高等教育機関の初任日本語教員の多くは、Teaching Assistantとしてそのキャリアを踏み出すわけだが、彼らに求められる資質・能

力に関しても、今後、調査を行なう必要がある。今回の調査によって、海外の様々な機関で日本語教育に従事する教師に求められる資質・能力についての「記述的知見（大谷 2009, p.96）」が今後も増えることを期待したい。

参考文献

- (1) 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
- (2) 門脇薫・嶋津百代・中谷潤子・坪根由香里・中山英治・北出慶子・西村美保・伊澤明香・佐野香織（2025）『『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—』『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』22, 19-31.
- (3) 国際交流基金(2023)『日本語教育 国・地域別情報 2023 年度』
<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/index.html> (2026 年 2 月 8 日閲覧)
- (4) 国際交流基金（2025a）『2024 年度 海外日本語教育機関調査』
<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/information.html> (2025 年 11 月 28 日閲覧)
- (5) 国際交流基金（2025b）『2026 年度海外派遣 日本語専門家 公募のお知らせ』
https://www.jpff.go.jp/j/about/recruit/japanese_expert.html (2025 年 11 月 28 日閲覧)
- (6) 館岡洋子（2021）『『専門性の三位一体モデル』の提案—動態性をもった専門性を考える枠組み』館岡洋子（編）『日本語教師の専門性を考える』（pp.97-110）ココ出版
- (7) 田中和美（2012）「ヨーロッパにおける日本語教育の状況—海外で日本語教師として働く—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』7, 11-14.
- (8) 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』
- (9) 根津誠・古川嘉子・中川健司・隈井正三（2022）「日本語専門家の仕事を記述する—2021 年度派遣前研修での管理運営業務シートの試み—」『国際交流基金日本語教育紀要』18, 155-164.
- (10) 平畑奈美（2007）「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質—グラウンデッド・セオリーによる分析から—」『早稲田大学日本語教育研究』10, 31-44.
- (11) 平畑奈美（2009）「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質の構造化—海外教育経験を持つ日本人日本語教師への質問紙調査から—」『早稲田日本語教育学』5, 15-29.
- (12) 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
- (13) 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.

謝辞

2 回のインタビューで長時間の調査に協力していただき、多岐にわたってご自身の経験やお考えを率直に述べてくださった A 氏に心からお礼を申し上げます。本当にありがとうございました。

資料

SCAT での分析結果例

番号	テキスト	〈1〉テキスト中の注目すべき語句	〈2〉テキスト中の語句の言い換え	〈3〉左を説明するようなテキスト外の内容	〈4〉テーマ・構成概念
130	でもこれはね、これほんとうに、アメリカけっこう、独特な気がします。うん、この、今ね、文化は本当にトリッキーな話題なんですよね。うん、これも、でも多分、もっと保守的な場所に住んでいたらそこまで気にする必要はない、と思います。だから本当にいる場所、いる環境、によっても変わると思いますね。リベラルなところに行くと、いろんな方面からすごい考えないといけなくて。だから視野を広げることがたぶん、すごい大事なところの次につながってくる、あ、こういう方向性で、こういうアングルでくるんだっていうコメントとかお叱りとかサジェス、あの、提案みたいなものが学生からも同僚からも周りの人からもすごい来るから、うん、なんかいわゆる、THE 日本みたいなのをやると、それが固定観念で、ステレオタイプだから、みたいなことを、言われたりするんですよね。	アメリカけっこう、独特／ トリッキーな話題／ 保守的な場所／ そこまで気にする必要ない／ いる場所、いる環境、によっても変わる／ リベラルなところ／ いろんな方面からすごい考えないといけなくて／ 視野を広げる／ こういう方向性で、こういうアングル／ コメント／ お叱り／ 提案みたいなもの／ 学生からも同僚からも周りの人からも／ THE 日本みたいなもの／ 固定観念で、ステレオタイプ	米国特有の配慮すべき点／ 伝統的価値観が残る地域／ 注意不要／ 在住・在職地域と環境 地域多様性／ 自由主義的な考えの地域 多角的視点からの考慮／ 知見を深める／ 多様な他者から多様な意見／ 伝統的日本文化／ 先入観、偏見、既成概念、言説	【「知識 3」赴任国・地域等における生活・文化に関する知識】 【「知識 2(5)」赴任国・地域等に適切な言語文化教育・日本文化事情教育に関する実践的な知識を持っている】 【「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】 【「態度 2」学習者に対する態度】	米国での「文化」の捉え方の理解

備考：上記の分析においては、「〈2〉テキスト中の語句の言い換え」を行なった後、「〈3〉左を説明するようなテキスト外の内容」が、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』の「海外に赴く日本語教師【初任】に求められる資質・能力」（p.30）で示されているどの記述文に該当するかを参照し、記入した。

【特別寄稿】

日本語教師に「魅力を感じる」から「なりたい」、
そして「なる」へ
—大学の養成課程におけるキャリア形成支援—

From Attraction to Aspiration to Actualization: Supporting Career Development of
Future Japanese Language Teachers in University Programs

澤邊 裕子 東北大学
SAWABE, Yuko Tohoku University

キーワード：キャリア形成支援、パーソナルビジョン、日本語教師養成課程

1. はじめに

筆者は2007年から2023年までの16年間、宮城県仙台市にある宮城学院女子大学において日本語教師養成課程（2006年度開設）を担当してきた。同大学は地方の女子大学であり、留学生が極めて少ないという環境下で、いかにして学生を日本語教育という世界へと連れ出し、日本語教師という職業を軸としたキャリア形成への動機づけを行うか、取り組みを続けてきた。卒業生の進路は一般企業、公務員、国語教員など多様であるが、日本語教師養成課程の受講生一学年12名程度のうち、日本語教師を選択する卒業生は毎年1～5名おり、その多くが仙台市内の日本語学校に専任教員として勤務し、この地域に根差して活躍している。筆者は現在、留学生を対象とする日本語教育の現場に戻り、養成課程で学生たちと共有しようとしてきた日本語教育の世界の面白さや意義を、改めて実感する立場にある。卒業生たちと同業者として語らう機会も増え、新たな学びと喜びを得ている。

本稿では、筆者が日本語教師養成課程を運営するうえで大切にしてきた3つのキーワード、「パーソナルビジョンの構築」、「あこがれのベクトル」、「長期的キャリア構築の支援」をもとに、「経験からの学び」を軸とした教育実践について報告する。なお、2025年夏に実施した卒業生4名へのインタビューの内容も適宜引用し、卒業生がこれらの経験をどのように振り返っているかについても紹介する。

2. パーソナルビジョンの構築

キャリア形成支援において最も大切にしてきたのは、「日本語教師になること」そのものをゴールに据えるのではなく、学生一人ひとりが「どのように社会と関わり、どのように生きていくか」というパーソナルビジョン（理想の自己像）を持つプロセスを支援することである。大学内には留学生がほとんどおらず、日本語学習者との接点が極めて希薄であった。そこで筆者は、正課外の活動も含め、学生が外の世界と接し、多様な価値観に触れる機会を創出することに力を入れた。例えば、課外研修として、南山大学の留学生別科との協働プロジェクト（澤邊・安井, 2011）、海外の日本語学習者との交流学习（澤邊・岩井, 2021）、ボランティア活動として外国につながるのある小中高生へのサ

ポート活動、「やさしい日本語で読む日本文学」シリーズの冊子（デジタルブックを含む）の制作（澤邊ほか, 2022）などである。

こうしたプロジェクトを通し、学生たちが多様な学習者と価値観に触れ、学びほぐしを促し、視野を広げていくことを目指した。ある卒業生は、大学時代の学びを通じた変容について次のように振り返っている。「大学で日本語教育に触れて、自分の価値観が変わりました。外国について家族と話していると、入学前の自分の考え方を思い出し、『本当に自分の価値観が変わって視野が広がったんだな』と感じます」（2022年卒業生）。こうした経験を通して学生が身につけるのは、日本語教師としての専門知識に限らず、一人の市民として多様な他者と共に生きる力である。それは職業選択に関わらず、すべての学生にとって意味のある学びであると考えている。

3. あこがれのベクトル

斎藤（2001）は「学ぶことは他者のあこがれにあこがれること」であり、「あこがれにあこがれる関係」こそが教育の根本原理であると述べている。斎藤は、このあこがれを「新しい世界へ向かうベクトル」として表現している。

ベクトルの大きさは、その力の強さを表す。つまり、強いあこがれを持つ「先行者（媒介者）」という大きなベクトルに触れることができれば、自分の中にもあこがれのベクトルが生まれるということである。斎藤によれば、学ぶという出来事が生じるためには、その世界の魅力を体現する先行者の存在が不可欠であり、学習者が先行者のベクトルに触れるための媒介となるのが「教師」という存在である。

筆者自身、高校時代に日本語教師による著作に触れ関心を持ち、大学で恩師に出会い、日本語教育に魅了された一人である。大学の教室において、教師が日本語教育を「学問的知識」として淡々と語るのか、あるいは「自らがのめり込んでいる面白い世界」として熱意を持って語るのかによって、学生の中に生じるベクトルの強さは大きく変わってくる。まずは教師自身が「これが好きだ、面白い、社会的な意義を感じてこの世界に関わっている」という姿勢を見せることが、学生たちの関心を生み出すことにつながるのではないかと考えている。

しかし、教師一人のベクトルだけでは限界がある面もある。日本語教育現場を持ち続けている場合はそれも可能かもしれないが、養成課程の授業のみを担当していると、徐々に現場感覚が薄れていってしまうからである。筆者の場合、そうした限界点において重要な役割を果たしてくれたのが、初期の卒業生たちであった。学内イベントなどで、国内外の様々な現場でキャリアを歩み始めている卒業生を積極的に養成課程に招き、在学生とのセミナーを開催したが、彼らは後輩たちに新鮮な体験談や自身のキャリアの歩み方を語ってくれる存在、「あこがれのベクトル」になってくれた。

2022年には、卒業生14名の協力を得て、在学生が先輩にインタビューした記事集を作成した。これは、「日本語教育演習II」という演習授業を履修している学生たちが、日本語教師養成課程を修了した先輩にインタビューし、その内容をまとめたものである。大学時代の過ごし方や今後のキャリアについて、学生自身が先輩からじっくりと話を聞く機会を設けることを意図したプロジェクトであった。このように、年齢の近い先輩が

語る「やりがい」と「苦勞」の両面を含んだ体験談は、在学生にとっての「あこがれ」をより具現化し、日本語教師といっても多様な歩み方、キャリア形成の在り方があるということへの気づきをもたらす役割を果たしていたと考えている。

2025年に筆者が実施したインタビューでは、卒業生たちが在学時に聞いた先輩の話をもどのように受け止めていたかを尋ねた。ある卒業生は「いろんなキャリアがあって、日本語教師って言っても、一回働いて大学院に行かれた先輩とか、海外で活躍されて日本に戻ってくる先輩とか、日本語教師にはいろんなキャリアがあるんだなっていうのをすごく覚えています」（2019年卒業生）と話し、また別の卒業生は、「皆さんすごい体力と決断力があるなって。大学院に行って休学して海外に行った先輩もたくさんいて、すごいなって思いました」（2023年卒業生）と、先輩たちの多様で積極的なキャリア選択に刺激を受けたことを語っている。

4. 長期的視点でのキャリア構築支援

3つ目は、卒業後も見据えた長期的視点での支援である。卒業生に対して日本語教育に関する情報提供を行い、求人紹介やキャリア相談に応じ、時には一緒に日本語学校の見学に行くといった伴走を続けてきた。大学卒業後、一度民間企業に就職した後に、数年を経て日本語学校へ転職する卒業生や、研究テーマを見つけて大学院に入ってくるというケースも少なくなかった。大学時代に培った「日本語教師という選択肢」や「パーソナルビジョン」の種が、社会人経験を経て芽を出し始めることもあるのだと考えている。一般企業で1年間勤務した後に日本語学校へ転職したある卒業生は、「最初は制作会社に入ってCMを作るようなところだったんですが、誰かの補佐の仕事より、自分が主体になってやるような仕事がしたくて、そう考えたら、私って日本語教師できるなと思って転職しました。実習先の先生に『あなたには日本語教師っていう選択肢もあることを頭の片隅に入れておいてね』と言われた言葉と、4年間の蓄積が日本語教師への転職の際に、背中を押してくれました。（2023年卒業生）」と語っている。このような語りからは、学生の4年間のあらゆる経験が新たな一步を踏み出す力になり得ることがうかがえる。

日本語教師としてのキャリアを積みながら、文部科学省委託の中堅研修や講師育成コース、各種研究会や学会に参加し、積極的に専門性を高め続けている卒業生の姿からは、次世代へとつながる日本語教師養成の循環が形成されつつあると感じている。

5. おわりに

筆者は現在、留学生への日本語教育の現場に戻り、これまでの養成課程での実践を改めて振り返る機会を得ている。今、改めて感じるのは、実習やプロジェクト、先輩との対話といった「経験からの学び」は、すぐには形にならないことも多いが、時間をかけて学生の内側で熟成し、社会に出た後に意思決定の力となって現れるということである。振り返れば、養成課程での16年間は、筆者自身にとっても一つの長い経験的な学びの時間であったと言える。本稿で述べてきた実践は、一地方の一教師による小規模な養成課程における試みにすぎないが、筆者にとっては、学生や卒業生たちとの関わりの中で

育くんできた確かな財産でもある。国家資格制度という新たな枠組みの中でも、この「人間的な関わり」に基づくキャリア形成支援のコアになる部分は変わらないと考えている。今後も、学生や卒業生、教師教育者仲間の皆様とともに学び合いながら、日本語教育を学ぶことの意味とキャリア形成支援の在り方について考え続けていきたい。

参考文献

- (1) 齋藤孝 (2001) 『子どもに伝えたい<三つの力> 生きる力を鍛える』 NHK 出版
- (2) 澤邊裕子, 岩井朝乃 (2021) 「海外の日本語学習者の個別性を考慮した授業デザインの試み : 『外国語学習のめやす』と交流学習を取り入れた日本語教員養成課程の実践から」『宮城学院女子大学大学院人文学会誌』 22, 11-25.
- (3) 澤邊裕子, 高橋なつ, 熊谷未来, 中野沙耶, 安倍菜々香, 鈴木茅優 (2022) 「『やさしい日本語で読む日本文学』リライト・プロジェクトの報告 : 学生間の協働と主体的なことばの選択から得られたもの」『日本文学ノート』 79, 1-17.
- (4) 澤邊裕子, 安井朱美 (2011) 「外国人留学生と日本人学生間における協働プロジェクトワーク—4年間の実践を踏まえての今後の課題」『日本文学ノート』 46, 12-32.

【特別寄稿】

参照枠における日本語学校の人材観とキャリア形成

Perspectives on Human Resources and Career Development in Japanese Language Schools within the Japanese Language Education Framework of Reference

山本 弘子 カイ日本語スクール

YAMAMOTO, Hiroko Kai Japanese Language School

キーワード：参照枠、認定制度、日本語教師養成

1. はじめに

2024年に始まった認定制度の施行により、日本語学校を取り巻く制度環境は大きく変化しつつある。中でも「日本語教育の参照枠」は、教育内容や評価のあり方のみならず、教師像や人材育成の方向性にも大きな影響を与えている。こうしたタイミングで、本稿では「参照枠時代に日本語学校が求める人材像と、教員のキャリア形成のあり方」を主題として、全国70校へのアンケート調査をもとに考察する。

2. 調査概要

本稿で扱うデータは、全国70校の日本語学校（校長・教務主任等）を対象に実施したWebアンケート調査によるものである。学校規模は50名未満から500名超まで、地域も都市部を中心に全国に分布しており、現在の日本語学校現場の平均的な課題意識と期待を反映したものと考えられる。

3. 日本語教育機関の現状

多くの学校が、直面する課題として「教員の質の確保・育成（81%）」「機関認定対応（77%）」「参照枠理解・浸透（74%）」「教員不足・採用難（64%）」の順に挙げており、冒頭でも述べたように複数の課題が同時進行している現実である。

調査テーマである参照枠についても、その理念への理解は共有されつつある。しかし、2021年10月の参照枠公開からわずか2年半後の2024年4月認定基準施行という慌ただしさの中、機関内に十分に浸透しているとは言い難い状況という各校の自己評価は、誠実かつ必然的な結果でもあろう。したがって、各現場が制度対応に向けて試行錯誤を続けている段階にあると言える。制度の理念と日々の授業運営との間で揺れながらも、各校が現実的な解を探しているというのが、現在の姿ではないだろうか。

4. 採用ニーズと新卒採用の課題

新卒（学部卒直後）については、「積極的に採用」が21%、「条件が合えば採用」が47%と、採用志向は高いと言える。一方で「予定なし」とする学校も一定数存在する。その背景として挙げられている課題は、「育成にかかる時間・人員の余裕がない（47%）」せっかく採用しても「定着への不安（40%）」も大きい。そもそも「応募者が少ない（44%）」

という、採用側の実情と本音が滲んでいる。新卒者の応募が少ない点はこれまでと変わらないが、全体に定着率が下がる傾向にあるのは、転職サイトや SNS などの影響もあり、圧倒的な売り手市場であることも一因と思われる。こうした状況が、人員不足でありながら、新卒採用に積極的になりきれない背景にある。

また、院卒については、「積極採用」が 26%と、新卒より高い割合を示したものの、「専門性は評価するが実践力も重視」が最も多く（51%）、現場としては実践力への期待が強いことがうかがえる。ここから、学歴や専門性そのものより、現場で機能する力が評価軸となっていることがわかる。

5. 期待される人材像

養成課程に対して期待が寄せられたのは、採用ニーズとも重なるが、やはり実践につながる力である。回答を見ると、即戦力となる実践力（41%）や、参照枠の理解と実践力（39%）、学習者を社会的存在として捉える視点（41%）などが挙げられている。こうした専門的な実践力とは別に、コミュニケーション能力・社会人基礎力（57%）といった、組織の中で働くための力への期待は突出して高かったが、組織の中で仕事をする上で当然求められる力であることは言うまでもない。すなわち、専門知識を実践の中で活かし、組織の一員として協働できる力が重視されていることを示している。

6. 現場の課題

今後、養成課程を修了して現場に入る教員は、参照枠や Can-do、行動中心主義の考え方に親しんだ、いわば「参照枠ネイティブ」とも言える世代が徐々に増加していく状況にある。その一方で、現場には長年の実践を通して蓄積されてきた経験知や暗黙知がある。授業観や言語観の違いによる摩擦や葛藤も当然ながら予測される。例えば、「言語知識や文法力がタスク中心で身につくのか」、あるいはその逆に「タスク中心と言いながら文型中心から抜け出せていないのではないか」など。

しかし、このような異なる視点・価値観が出会うことこそ、現場の自律的成長の機会と捉えるべきであろう。組織内における異文化理解の実践として捉えることもできるのではないかと。

参照枠に基づく到達像重視の視点と、現場で培われた構造理解や学習者対応の考え方が結びつくとき、文法や語彙は課題達成のための資源として整理し直される。そのためには、学習者に応じた柔軟な判断力と、必要な言語知識を適切に提示できる力が一層重要になるだろう。

7. キャリア形成に向けて

調査では、教員の学び直しを学校の質向上につながるものと評価する回答が多く見られた一方で、実務との両立の難しさも共有されていた。ここから示唆されるのは、就職後も在職しながら学び続けられるキャリア設計の必要性である。実践と理論を往還できる仕組みの構築は、養成課程と現場双方にとって重要な課題である。とりわけ、在職者が組織を離れずに学び直せる機会や、今後増加が見込まれる院卒者を軸とした現場との

共同研究の場の形成は、現場の質向上を支える現実的かつ効果的な方策として期待される。

参照枠を制度としてのみ捉えれば、負担や矛盾が目に入りやすい。しかし、養成課程と日本語学校が対話を行うための共通言語として位置づけるならば、参照枠は協働のプラットフォームとなりうる。参照枠時代に活躍できる人材とは、参照枠を形式的に守る人ではなく、現場の文脈に応じて活用し続けられる人である。そのためには、養成と現場の継続的な対話が求められるだろう。

8. おわりに

本稿冒頭の問いに対する一つの応答として、参照枠時代に日本語学校が求めるのは、実践力と社会性を備え、継続的に学び続けられる人材であると言える。

参照枠を通して、実践と理論が往還する関係をどのように築いていくか。その具体的な対話を積み重ねていくことが、今後の課題である。

参考文献

- (1) 文化庁（2023）『日本語教育の参照枠』文化庁。

『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』第23号

2026年3月31日発行

編集者：門脇薫（摂南大学）、鴈野恵（筑紫女学園大学）、佐藤智照（島根大学）、
当銘盛之（名桜大学）、萩原孝恵（山梨県立大学）、

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（名古屋経済大学）

〒484-8504 愛知県犬山市字内久保 61-1 名古屋経済大学 経済学部 塚田麻美

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

ISSN 2186-5825

大学日本語教員養成課程研究協議会論集

第 23 号

2026 年 3 月

大学日本語教員養成課程研究協議会

<目次>

【調査・実践報告】

- 1 福永 達士 (静岡文化芸術大学)
岡野 奈々 (静岡文化芸術大学)

米国高等教育機関の専任日本語講師に求められる資質・能力

【秋季シンポジウム報告】

- 21 澤邊 裕子 (東北大学)

日本語教師に「魅力を感じる」から「なりたい」、そして「なる」へ
—大学の養成課程におけるキャリア形成支援—

- 25 山本 弘子 (カイ日本語スクール)

参照枠における日本語学校の人材観とキャリア形成

【調査・実践報告】

米国高等教育機関の専任日本語講師に求められる資質・能力 Qualities and Competencies Required of Full-Time Japanese-Language Lecturers at U.S. Higher Education Institutions

福永 達士 静岡文化芸術大学

FUKUNAGA, Tatsushi Shizuoka University of Art and Culture

岡野 奈々 静岡文化芸術大学

OKANO, Nana Shizuoka University of Art and Culture

キーワード：米国高等教育機関、専任日本語講師、日本語教師の資質・能力、SCAT

1. はじめに

国際交流基金（2025a）の『2024年度海外日本語教育機関調査』によれば、現在、143の国・地域で日本語教育が行われており、機関数（前回調査比+5.9%）、教師数（同+8.5%）、そして学習者数（同+5.4%）のいずれにおいても、調査開始以来の最大値となった。同時に、日本国内の大学の日本語教員養成課程でも、海外で日本語教育に携わることを想定した教員養成のあり方が活発に議論されている（門脇ら 2025、山本 2019）。

文化審議会国語分科会（2019）の『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』では、日本語教育人材の役割（日本語教師、日本語教育コーディネーター、日本語学習支援者）・段階（養成、初任、中堅）に応じて求められる資質・能力を、知識、技能、そして態度の点から記述している。しかし、「海外に赴く日本語教育人材」については、特定の国・地域、機関、また、日本語教育人材の役割・段階別に応じた資質・能力は想定されていない。「海外に赴く」と一口に言っても、それぞれの国・地域の多様な機関で日本語教育が実施され、そこで日本語教育に従事する人材に求められる資質・能力も同様に多様であることは想像に難くない。

上述の国際交流基金（2025a）の調査によれば、米国だけを見ても、日本語教育機関数は1,155機関、教師数は3,780名、学習者数は134,096名にのぼる。その中でも、高等教育機関は485機関、教師数は1,664名、学習者数は54,701名となっており、教師数は米国内の機関別で最も多い。なお、その米国高等教育機関で専任日本語教員として勤務する場合、教育業務に従事する講師（lecturer）職か、研究も主な業務となる教授（professor）職に大別される。いずれの場合であっても、一般的なキャリアパスとしては、米国の大学院修士課程、または博士課程を修めるとともに、Teaching Assistantとして日本語教授経験を積む。そして、大学院修了後に米国大学の専任教員を目指すことになる。一方、米国の初等・中等教育の公立学校で勤務する為には、州ごとに資格要件は様々だが、基本的に教員免許を取得する必要がある（国際交流基金 2023）。つまり、米国の大学で日本語教師を目指す場合には、必ずしも米国の大学学部を卒業している必要はない。日本の大学を卒業後、米国の大学院に進学、修了して米国の大学に就職するということが珍しいケースではない。なお、米国大学で専任日本語教員として勤務する

場合の応募資格については、公募情報等で、必要な学位や教授経験・業績が示される。しかし、具体的に求められる教師の資質・能力の詳細は、公募情報からは窺い知れない。

そこで本研究では、今後、米国高等教育機関での日本語教育のキャリアを志す者への一助となる知見を示すことを目指し、米国大学で日本語教育に携わる専任日本語講師に求められる資質・能力を、インタビュー調査により明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

海外で日本語教師を目指す場合、田中（2012）は、現地教育機関に直接応募して採用されるか、国際交流基金等による公的派遣かの2パターンがあると述べている。前者は欧州を例に、取得が困難な就労ビザを得るためには、少なくとも「資格、修士号以上の学位」「語学力」「教育経験」が必要であり、教師に求められる資質としては、「自分で考える力と他者と協調し協働できる力（p. 13）」を兼備した教育実践能力に加え、「事務処理能力、運営力、企画力、交渉力など（p. 13）」のビジネス関連の能力も不可欠だとする。

国際交流基金の日本語（上級）専門家は、各国教育機関や国際交流基金の海外拠点に派遣される。国際交流基金（2025b）の公募情報によれば、日本語専門家の「必要とされる専門性」として、学習者レベルに応じた教授法の知識、日本語教育分野における高度な専門性、そして人的ネットワークの構築経験等が挙げられている。加えて、応募資格には、日本語母語話者、修士号以上の取得、5年以上の経験等の記載がある。また、根津ら（2022）によれば、専門家業務は日本語教授以外の教育支援業務や管理運営業務が大きな割合を占めるという。それらの業務遂行に求められる知識と技能を身につける派遣前研修で、業務ごとにどのように準備し、実施し、評価するのかといった「管理運営業務シート」の試用を報告しているが、業務に必要な資質・能力に関する言及はない。

海外の日本人日本語教師に必要な資質・能力の調査については、海外の日本語教育関係者や当事者を対象に行なった、平畑（2007、2009、2014）の一連の重要な研究がある。平畑（2007）は、日本語教育に従事する立場以外にも、指導的立場、教師派遣に関わる代表的立場、研究者等を含めた24名を対象にインタビュー調査を実施した。結果、日本語教育実施に直接かかわる「教育能力」、対人能力や自律能力等の「人間性」、国際感覚・分析力と経営感覚・組織運営力のある「社会的視点」が必要な資質・能力だとした。

一方、平畑（2009）では、海外で日本語教育に携わったことがある日本人日本語教師のみを対象に調査を実施している。172名を対象とした質問紙調査の結果、教師たちは「柔軟性」「現地の文化・価値観の理解と受容」「生活適応能力」を最重視していた。さらに因子分析の結果から、特に海外の日本語教師にとっては、「コーディネート能力」「国際感覚」「日本人性」が最も望まれる資質だとした。

さらに平畑（2014）では、「ネイティブ」日本語教師に必要な資質を明らかにすべく、26か国・地域の日本語母語話者教師18名と非母語話者教師23名の計41名にインタビュー調査を実施した。結果、3つの中核的資質には、「教育能力」「人間性」「職務能力」を挙げている。サブカテゴリーとして、「教育能力」には、日本語教育の知識と技術、学習者対応能力、学術的専門性・学歴、「人間性」には、異文化適応能力、コミュニケーション能力、意欲・責任感、「職務能力」には、協働能力、目標設定能力、役割認識能力を

挙げている。また、全カテゴリーに関わる「現地語能力」の必要性を指摘している。

門脇ら（2025）は、教師教育者らの省察的な討論をもとに、海外の母語話者日本語教師に求められる資質・能力を明らかにする試みを行なっている。なお、討論の参加者 21 名中 20 名が海外での日本語教育経験があった。教師教育者らによる資質・能力について出された 54 のコメントは、文化審議会国語分科会（2019）の「知識・技能・態度」にもとづいて分類された。結果、教師教育者は「技能（48%）」「態度（41%）」「知識（11%）」の順に注目していたと報告している。また、文化審議会国語分科会（2019）には明記されていない「時には適切に助けを求める技能（p. 25）」や、「態度」については、寛容さのみならず、状況に応じて明確に自己主張する態度の言及もあったことを述べている。

同じく、教師教育者の立場から山本（2019）は、文化審議会国語分科会（2019）の『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』や先行研究をもとに文献調査を行なった。結果、教師に求められる資質・能力を、「〈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〉（山本 2019, p. 68）」の二点に集約し、いずれも必須だとしている。前者には、日本語教師の専門性、人間性、人間関係構築力が該当するとしたが、学習者要因や環境要因等によって期待されるものは多様であるとした。後者には、平畑（2014）が、必要な資質・能力としている「教育能力」「人間性」「職務能力」のうち、「職務能力」は学習者の視点にないものとした。また、山本によれば、資質・能力は同じ国・地域でも実践現場によって異なり、時代的な変化も考慮しながら理解されるべきだと結論付けている。

上述のように、日本語教育関係者らへのインタビュー調査（平畑 2007、2014）、日本語教師対象の質問紙調査（平畑 2009）、教師教育者による省察的討論（門脇ら 2025）、文献調査（山本 2019）等の研究アプローチで実施された先行研究の結果は、海外の日本語教育人材に求められる、広く一般的な資質・能力の傾向を知るうえでは大変有益である。しかし、調査協力者の属性に目を向けると、平畑（2007）は、インフォーマント 24 名を「非日本人」「派遣管理領域」「海外日本語教育実践」「学術領域」に大別しているが、国・地域名の記載があるのは 7 名のみで、これに米国は含まれない。平畑（2009）は、調査協力者 172 名の海外教育経験が複数に渡る為、延べ人数として 188 名の活動地域を示している。そのうち、北米は 14 名だが具体的な国名の掲載はない。平畑（2014）は、調査協力者 41 名の在住国・地域は 26 か国・地域で、そのうち 4 名が米国となっている。分析では、各国・地域のインフォーマントの語りや報告され、求められる資質・能力については「東南アジア」「北米・大洋州」のように地域ごとの比較はあるが、国・地域ごとの言及はない。門脇ら（2025）の調査協力者 21 名も、複数の国・地域で活動経験がある為、延べ 33 名が、米国 2 名を含む 11 か国・地域で活動したとしている。しかし、雇用形態も現地採用、公的派遣、大学派遣、インターンシップと多岐にわたる。よって、いずれの先行研究も特定の国・地域、所属機関、雇用形態と結びつけるものではない。

一方、特定の文脈や背景における個別の日本語教師に求められる資質・能力を明らかにすることにも意義があると考えられる。大谷（2019）は、質的研究において、読者は研究協力者の文脈や背景に依拠した「詳細な記述（p. 80）」を読み、ある特定の文脈におけるケースを、その他のケースと「比較」したり、自分のケースに「翻訳」したりすること

ができるとする。その点において、米国の高等教育機関の専任日本語講師のみに焦点を当てて、求められる資質・能力を精査したものは、管見の限り見当たらない。海外の日本語教師に求められる資質・能力は、国・地域、そしてその教育現場によって異なる傾向がある（平畑 2014、山本 2019）。そこで本研究は、特定の国（米国）、所属機関（大学）、及び雇用形態（専任講師）を限定し、必要とされる資質・能力を明らかにする。

3. 研究方法

3.1 調査協力者

調査協力を依頼した A 氏（仮名）は、米国での日本語教育経験が約 15 年ある 40 代女性である。調査時点で、米国西海岸にある州立総合大学で専任日本語講師として勤務しており、学部生向けの日本語コースを主に担当している。A 氏とは、第一筆者が 2016 年に米国の大学院に進学した時からの約 10 年来の友人でもある。現在に至るまで、日本語教育については、忌憚なくお互いの意見を言い合える関係である。その為、今回のインタビュー調査では、社会的望ましさのバイアスを極力避けた考えを述べてもらえると期待し、調査協力を依頼した。

なお、今回の調査は、大学卒業後に海外での日本語教育に従事することを希望している第二筆者とともに、第一筆者主宰の日本語教育ゼミで、「海外の日本語教師に求められる資質・能力は何か」を調査する日本語教育プロジェクトとして実施した。海外で日本語教師としての経験がない第二筆者とともにインタビュー調査を行なうことで、教師同士であれば暗黙知として語られないことも言語化されると考えた。

3.2 データ収集と分析方法

今回の調査は、米国大学に勤務する日本語教員に求められる資質・能力の一般化が目的ではない。そこで、研究の協力依頼時には、A 氏の「現在ご勤務されている現場でのご経験やお考えについてお話しただければ幸いです（2025 年 4 月 30 日の第一筆者から A 氏へのメール）」と依頼した。協力依頼を受諾していただいた後、質問紙調査によって A 氏の学歴や日本語教育歴を尋ねた（表 1）。次に、半構造化インタビューによって、A 氏が所属する米国高等教育機関において、専任日本語講師に求められる資質・能力について尋ねた。質問は、「日本語教師として求められるものは何か」といったように、はじめは広く尋ね、その後、回答を受けて、A 氏がそう考える理由や具体的な例、さらに、必要な知識や技能など、細かい点を尋ねていった。インタビュー調査は、オンライン会議システム（Zoom）によって実施し、インタビュー内容は、A 氏の了解を得た上で、録音・録画した。1 回目調査は、2025 年 6 月 13 日に実施した。その後、データはすべて逐語化したうえで、分析した。1 回目の調査で尋ねきれなかったことについて質問する為に、2 回目調査を同年 8 月 1 日に実施した。それぞれのインタビューで、1 回目は 2 時間 31 分、2 回目は 1 時間 33 分のデータを本調査で使用した。

表1 A氏の属性・経歴

性別	女性
年齢	40代
学歴	米国州立大学大学院博士課程（応用言語学）修了 米国州立大学大学院修士課程（日本語言語学）修了 米国州立大学教育学部（教育学専攻、TESOL副専攻）卒業
日本語教育歴	米国州立大学専任講師 4年間 米国私立大学専任講師 1年間 米国私立大学非常勤講師（夏季プログラム講師） 3回 Teaching Assistant 8年間 小学校と高校での教育実習 合計1年程度
関連資格	ACTFL OPI tester 米国複数州のK-12（幼稚園から高等学校）教員免許

分析手法としては、インタビューで得たデータをすべて逐語化した後、Steps for Coding and Theorization（以下、SCAT）（大谷 2019）によって分析した。まず、文字化したインタビューデータを丁寧に何度も読み込み、意味内容要素ごとにセグメント化した。その後、(1) データの中の着目すべき語句を書き出し、(2) (1) で書き出した語句を言い換える為のデータ外の語句を記入し、(3) (2) で記入した語句を説明する為の語句を記入し、最後に、(4) (1) から (3) を入念に繰り返し読み込んだうえで浮き上がってくるテーマ・構成概念を複数考え、その中で最適な語句を記入した。(3) については、「知っている概念、研究的な概念など、多様なものを用いてよい」（大谷 2019, p. 290）としていることから、まずは、文化審議会国語分科会（2019）の「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」（p. 24）、「海外に赴く日本語教師【初任】に求められる資質・能力」（p. 30）、及び「日本語教師【中堅】に求められる資質・能力」（p. 31）の各表が示す「知識・技能・態度」のどの記述に対応するかを検討し、該当するものがない場合には他の語句を挿入した。また、分析途中で、不明な点については、メールでA氏に確認を行なった。巻末の資料に、本研究の分析結果の一部を提示する。

3.3 倫理的配慮

本研究は、筆者らの所属機関の倫理審査委員会により事前承認を受けて実施した（承認日：令和7年4月28日）。また、A氏には「研究についての説明書・同意書」を用いて、口頭で丁寧に研究内容とその方法を説明した。そして、研究協力への同意を文書で得た。

4. 結果

SCATを用いた分析で、最終的に、147のテーマ・構成概念が抽出された。これらテーマ・構成概念は、15のサブカテゴリーに分類された。最終的に、サブカテゴリーは、4つのメインカテゴリーに分類された（表2）。

表 2 分析結果

メインカテゴリー	サブカテゴリー
【授業運営のための資質・能力】	〈ニーズ・レディネス把握〉、〈コース企画・運営〉、〈英語による授業運営〉、〈日本語を教える〉、〈日本文化を教える〉、〈学習者の日本語能力評価〉、〈学習者対応〉、〈自己内省型教師としての態度〉
【授業外業務のための資質・能力】	〈コミュニティアウトリーチの企画・実施〉、〈TA 指導〉
【米国社会で働くための資質・能力】	〈米国高等教育機関で働く〉、〈米国高等教育機関の日本語プログラムで働く〉、〈異文化順応能力〉
【一般的職業能力】	〈同僚性〉、〈キャリア自律〉

最多のメインカテゴリーは、【授業運営のための資質・能力】で、次に【米国社会で働くための資質・能力】だった。次節からは、A 氏が語った特徴的な発話データを実際に示しながら、各カテゴリーについて詳細に説明する。

四角の枠で囲まれたものと「 」内に示したものは、A 氏の実際の発話からの引用である。また、筆者が特に重要だと思う発話の箇所には下線をひいた。〔 〕はテーマ・構成概念を示し、データで抽出されたものはすべて記載した。なお、データ管理の為、〔 〕内の冒頭には、サブカテゴリーごとに、インタビューで語られた順に①から始める丸囲みの数字を挿入した。また、〈 〉はサブカテゴリー、【 】はメインカテゴリーを表す。

なお、テーマ・構成概念や本文で、特に日本語を履修する学生については「学習者」、それ以外の学生を含む場合は「学生」とした。

4.1 授業運営のための資質・能力

4.1.1 ニーズ・レディネス把握

このサブカテゴリーでは、実際の授業運営の前段階として、学習者背景を深く理解することの重要性を A 氏は述べている。A 氏が所属する大学においては、学生の〔④外国語科目の履修理由〕として、大学卒業の為に必要な外国語履修要件があることを理解し、さらに外国語科目の中でも、〔⑥欧州言語科目の履修理由〕と〔⑤日本語科目の履修理由〕の動機づけが異なる傾向にあることが語られた。「日本語をとる学生っていうのは、やっぱりあのアニメとか、その日本の何かが好き」といった動機づけがあり、具体的なニーズとしては、〔⑦日本語学習のニーズ〕で次のように述べている。

その、アニメがすごい好きだから、えっと日本語で色々見てはいるんだけど、subtitle で見ているから、それが少しでも分かるようになりたいっていうようなモチベーションで日本語を取りに来る子もいるし、あとえっと、軍隊ですよ、軍隊とかに所属してて、日本にまあ、行ったことがある、ま、すでに、住んでたことがあるっていう学生とかもいるし、(中略)もう既に日本に行ったことがあって、家族で行って、あの、旅行したんだけど、すごくよくって、だから次は、少し日本語で話せるようになりたいから日本語とります、っていう学生も最近は増えています。-91-

上記のように、日本語コースの履修者は、米国内外での日本語使用ニーズがあると述べた。A 氏は、さらに教師が知っておくべきこととして、出身地域等の〔③多様な学習者背景〕、〔⑧日本語継承話者〕といった学習者属性をあげた。また、学習者の日本語学習経験に関しては、大学入学前に日本語を学んだ際の〔①過去の教師ビリーフ〕によ

って、学習者の学習ビリーフが強く影響される場合があるとした。学習者の〔②文法の正確さ〕へのこだわりについては、下記のような言及がある。

本当にあの正確さとか文法の正しさ、っていうのを強調して習ってきている学生っていうのは、もう、そこ、そこしかフォーカスがいかないというか、(中略)なんか、そこだけ教えてくれればいいという学生がいるのも現実としてあると思います。-8-

これらのニーズとレディネスの把握が、授業実践を円滑に行う上での鍵となることが指摘された。さらに、授業開始前だけではなく、授業開始後であっても、教師は〔⑨学習者ニーズの継続的な関心〕を持ち続けることが大切だとした。

4.1.2 コース企画・運営

このサブカテゴリでは、まず、専任日本語講師として求められることとして〔④日本語コースの業務内容を包括的に理解し、実行できる能力〕だとした。また〔③自律して包括的な日本語教育実践を行える技能〕では、次のような言及があった。

やっぱり一人でごなす、しご、一人で全部の仕事がこなす、やっぱりこなせるこなすことができる、やっぱり知識と経験が必要だと思います。(中略) シラバスを書いて教案を考えて、カリキュラムを考えて、えっとスケジュールを組んで、っていうようなところを、えっと一人でできるやっぱりスキルっていうのはないと、専任教師としてはやっていけないと思います。-47-

このように、A氏からは、毎回の授業活動といったミクロな視点と、日本語コース全体といった、よりマクロな点を往還しながら、コースを企画・運営することの重要性が語られた。前者については、クラスの日本語レベルやクラスサイズを考慮したうえで〔⑧授業活動の実現可能性判断〕を行なうこと、また後者については、「もうあれは私と、私と、私たち教師と学生の契約書みたいな」ものとして、〔⑤コースシラバス作成技能〕をあげた。しかし、コースシラバスは作成するだけにとどまらず、教師には、〔⑦日本語コースについての説明責任〕があるとし、具体的にすべきこととして、〔①日本語コースについての授業での説明責任〕では、以下のように述べている。

私、だいたい学期のいちばん最初には、あの、基本、このクラスで私が与えているもの、決まっているルールっていうのは、もうどれにもほぼほぼ理由があるから、疑問に思ったことは聞きに来てください、って言うんですよ。うん、だいたい理由がありますからって言って。-22-

上記のように、日本語コースで課題について学習者に丁寧に説明し、十分に理解させる責任が日本語教師にはあると指摘した。同時に、大学では様々な外国語コースが開講されていることを鑑みて、〔⑥日本語と欧州言語の言語学習の違いについての説明〕も状況に応じて必要だとした。また、〔②研究職ではなく教育職としての教材作成〕については、日本語教育を専門とする以上、教師は、「教育上の理由」をきちんと考えた上で教材作成しなければならないと述べた。

4.1.3 英語による授業運営

A氏は、日本語の授業運営について、「最初にまますぐもがな、なのはもちろん、英

語力」として、〔③TA ではなく教員としての高度な英語能力〕が求められるとした。さらに、A 氏の語りの中では、単に英語能力が高いことが求められるのではなく、〔①英語で日本語を教えるための教授法知識〕として、次のように述べている。

日本語を教えるって言うよりも、例えば、アメリカの大学で直接法で教えてるって、大学で、正直殆どないと思うんですよね。ないので、ないのでやっぱり、なるべく英語を使わないで、日本語、なるべく日本語で教えるというところがほぼほぼだと思っ
たんです。ってなると、やっぱりえっと、ま、ま、その英語の、能力、絶対に鉄板に
必要ですけど、それ以外にもやっぱりその英語を使うべきところと、使わなくてもで
きるところっていうような、第二外国語としての日本語の教授法っていう部分の知識
は必要だと思います。-9-

上記では、知識について述べているが、別の語りでは、「英語を最低限に抑えて、日本語を教えられるスキル」が必要だとして、知識を実践に繋げられる〔②英語で日本語を教えるための教授法技能〕についてもあらためて述べている。さらには、初任教師であっても、〔④自信を持った英語使用〕の必要性が求められるとした。

4.1.4 日本語を教える

〈日本語を教える〉うえで必要な知識として、A 氏は、日本語言語学、日本語教授法、第二言語習得論などの〔①日本語教育の直接的中心的知識〕をあげた。さらに、日本語を習い始めたばかりの学習者からは、日本語文法に関する質問が多いことをあげて、初級レベルの日本語学習者を指導する場合には、〔③日本語教育文法の知識〕が特に必要だとした。しかしその後、学習者の日本語レベルが上がるにつれ、教師には〔④日本語語用論の知識〕が授業実践で求められるとした。また、〔②日本語教育の周辺的間接的知識〕では、A 氏が学部時代に教育学が専攻だったことを振り返り、その際に学んだことが日本語教育の実践でも大変役立っていると述べた。同様に、〔⑤個人の専門知識・技能の活用〕においても、大学院で学び、研究した語用論を例にとり、教師自身が、これまで学んだり、研究したりしてきたことを積極的に活用し、〔⑥学習者レディネスにもとづいた教育実践〕を行なうことが重要だとした。

4.1.5 日本文化を教える

〈日本文化を教える〉については、〔②基礎的な日本文化紹介技能〕として、知識だけではなく、実際に授業で、教育実践できる技能の必要性を下記のように述べている。

やっぱり知っててすごく便利だったなと思うのは、せめて浴衣が自分で着られること、ま、着物が着られたら一番いいんだけど、もっとちゃんとした帯のね。だけど、そこまでじゃなくても、ま、浴衣が着られれば、あの、雰囲気出るから、例えば、カルチャーイベントがたとえばあるとかってなった時に、お洋服で行くよりも、あー、ま、浴衣で行けば、その方がやっぱり雰囲気が出るし、だから浴衣やっぱ着られるっていうのは私はすごい助かるスキル（中略）THE っていう部分が一通りさらっとできているとすごい助かるかなと思います。-129-

しかし、「THE っていう部分が一通り」できることをそのまま授業実践することには警

鐘を鳴らす。巻末の資料でも示しているように、A氏は上記の語り続けて、「THE 日本みたいなのをやると、それが固定観念で、ステレオタイプ」だと認識される可能性について言及している。教師には、〔③米国での「文化」の捉え方の理解〕と〔①勤務地域での「文化」の捉え方の理解〕が必要不可欠だとした。前者については、米国内でも、地域によって保守的な地域とリベラルな地域で文化の受け止められ方が大きく変わるといふ。後者については、A氏の所属する大学が、リベラルな地域に位置することもあり、「表に出る文化と、あとその色々こうありますよね、あのよくこう iceberg のある出るところ」といったように、表層的な、または一面的な日本文化紹介によって、教師自身が、固定観念やステレオタイプを助長することがないように、授業実践においては細心の注意を払うことが必要だとした。

4.1.6 学習者の日本語能力評価

〔②言語的側面に応じた評価能力〕では、日本語の文法知識や、流暢さや正確さ等の技能面を「総合的に評価ができるような、あの assessment をだすっていうところの、スキルと言うかその、能力は必要」だとした。加えて、〔①日本語プログラムの方針と目標に応じた評価能力〕では、次のような言及がある。

私がひとりでその学年全部担当しているわけじゃなくて、え、ちがう先生もいて、で、全体であの、ま、その全部の、例えば一年生は一年生のプログラムをカバーしているので、(中略) そのカバーするものの中での、ま、learning objective があるわけですよ。なので、その objective にあっているかっていうところを、えっと私、ま、教師、教師、教師としては見なければいけないので、その objective にあった、えっと課題と言うか、ま、テストとか assessment の、ま、課題を出して。-99-

このように、他の教員が担当するコースを含んだ日本語プログラム全体での方針と目標に合致した日本語能力評価が必要だとした。また、〔③既存の評価方法の分析能力〕では、他者によって開発された評価方法も、そのまま使用するのではなく、どのような目的があって使われているのかを十分に理解して活用することが必要だとした。

4.1.7 学習者対応

【授業運営のための資質・能力】の最多のサブカテゴリーが、〈学習者対応〉だった。その中でも A氏は、常に学習者の視点に立ち、学習者に寄り添う大切さを持ちつつ、〔⑱教員としての毅然とした態度〕も適切に示すことが重要だとする。また、〔⑳教員として信頼を持たれる為のふるまい〕として、教師は常に自身の言動に注意すべきだとした。加えて、〔㉑学習者との適切な関係性構築〕については、次のように述べている。

学生対応で言うと、線引きをはっきりすることだと思います。だから、ここ、これは、まあ、許してもいいかなって思う部分と、ここはもう絶対 firm で変えられないっていう部分の線引きみたいなのが必要だと思うんですよ。-53-

このように、学習者との信頼関係を構築したうえで、〔①学習者の取り組みに対して適切に励ます〕〔⑧学習者をほめる〕ことの重要性をあげた。また、〔②学習困難のある様々な学習者の存在〕や〔⑥母語話者教師に対する学習者の期待〕を理解した上で、学習者

を十把一絡げに対応するのではなく、〔⑤個人差に応じたフィードバックを与える〕ことが必要だとした。〔④論理的な説得力〕では、次のような言及がある。

「なんでこの課題やらなきゃいけないんですか」とかって言ってくる学生いますよね。「なんでこれやるんですか」「なんでこれが大事なんですか」みたいな。で、その時に「いや、だってこれやれって言われたから」ってみたいな感じのこと言っても学生は納得いかないですね。だから、なんでこの課題が与えられていて、この課題をやることによってどういう効果があって、そのなんでなのかっていうところをやっぱり、あの段階を追って説明していく。-21-

このように、A氏は、上意下達な指示ではなく、学習者が教師の指示やコース課題を理解したり、納得したりすることの重要性を述べている。場合によっては、教師自身が外国語教師であると同時に、外国語学習者であることを述べるなどして〔①⑦外国語学習者としての共感力〕を学習者に示すとした。しかし、教師の経験論のみに頼らず、〔③SLAの知見にもとづく学習アドバイス〕も不可欠だとした。また、〔⑩言語教育者と一般的な話者の視点〕から、学習者の日本語を理解する必要があるとした。

合理的配慮については、教師が〔⑩合理的配慮制度の理解〕が十分できたとうえで、〔⑨合理的配慮制度の利用〕ができると述べた。一方、〔⑪合理的配慮制度の現状把握〕では、制度的な課題についても理解し、柔軟に制度を運用できることも必要だとした。

オフィスアワーでの学習者対応については、教室とは異なり、個別対応になるからこそ、〔⑬オフィスアワーでの学習者との接し方〕に注意し、学習者に適切な使い方を伝える〔⑭オフィスアワーの利用方法に関する指導〕、学習者の学習方法を把握したうえでアドバイスする〔⑮オフィスアワーでの学習方法の指導〕、さらに、学習者自身で学ぶ力を身につけることを目的とした〔⑯オフィスアワーでの自律学習を促す為の指導〕が必要だとした。同時に、特定の学習者の支援・指導に偏らないように、〔⑰学習者への公平な接し方〕を常に留意し、ハラスメントなどの誤解を招くことを避けるためにも、「学生が来た時にはもうドアを開けておくとか」等の〔⑱危機管理能力〕が求められるとした。さらに、〔⑳世界的変化に対応する態度〕では、次のような言及があった。

ChatGPTとかの世代の子たちがこれから大学生になっていくでしょ。で、学ぶことの例えば意味とか、うん、あの、もそうだし、あとその情報も、自分が見たい情報しか自然と目につかなくなる環境で育ってきてるわけですよね、あのアルゴリズムで。
-138-

このように、今、目の前にいる学習者に対応することだけを考えるのではなく、日々発展し続ける社会の有り様を注視しつつ、教育の意義、外国語教育のあり方等を常に考えることが教師には不可欠だと述べた。

4.1.8 自己内省型教師としての態度

【授業運営のための資質・能力】においては、〈自己内省型教師としての態度〉が2番目に多い言及となった。〔⑬現状認識と向上心〕では、次のように述べている。

スキルが最初すごく未熟であったとしても、絶対、その自分の未熟さというものに気づいて、どういう風にしたら良くなっていけるかっていう努力をしていくと思うんで

すよね。(中略) その振り返りができない人、努力のできない人って言うのは、でもそれはたぶん教師だけじゃなくて、何をやっても大成しないと思うそういう人は。

-29-

A氏は、どのような「スキル」でも客観的に自身の現状を認識し、改善する姿勢が求められるとした。加えて、〔⑦教育実践の内省〕においても、次のように述べている。

いい教師であるためには常に、あの、振り返ることは大事だと思うので、振り返りをしない人は絶対に、あの、よくなるない。-103-

このように、日々の教育実践の内省ができてこそ、次の段階である〔①教育実践の改善案の着想と実行〕ができるとした。また、他者との関わりの中での母語話者日本語教師としての態度のありかたにも言及があった。〔④母語話者教師であることの自覚〕では、母語話者であるというだけで、非母語話者教師にとって優位的な立場になる可能性があることを認識しなければならないとした。関連して、〔③自分なりの職業的専門性の追求〕では、次のような語りがあった。

言語学の知識とか、えっと、教える時に特化したようなその、理論的な知識と言うものを習得して、ネイティブだけじゃない何か、みたいなものがやっぱりオファーできないと専任教師として、ま、働くにはやっぱりその辺のところが必要なんじゃないかなと思うんですよね。-42-

このように、A氏は、教師自身の先天的な属性に甘んじることなく、教師自身の専門知識と技能の習得の大切さについて触れた。また、〔⑩課題を契機として捉える視点〕を持ち、〔⑤自己鍛錬し続ける態度〕〔⑫研究し続けようとする態度〕〔②言語教育者として学び続ける態度〕、そして、〔⑨言語教育分野以外の教育者から学ぼうとする態度〕が必要不可欠だとした。また、〔⑪将来の外国語教育変容への備え〕では、「今後10年、20年ってなったら、言語教育の分野でクラスのストラクチャーとか変わっていくんだろうなあって思いますね」と述べ、現状の教育実践がどのように変わるのか、どのように変えられるのかについても考える必要があるとした。さらに、職場の人事考課においては、〔⑥教育業績の説明〕や〔⑧教育信念の説明〕が求められる、その点でも、内省力が必要だとした。

4.2 授業外業務のための資質・能力

4.2.1. コミュニティアウトリーチの企画・実施

このサブカテゴリーでは、米国内外の日本や日本語関連のコミュニティと学習者が繋がることの重要性が語られた。コミュニティアウトリーチには、分野によってその意義は異なることが考えられるが、外国語教育においては、オンラインの言語文化交流を例に挙げ、〔⑩動機づけを高める機会の創出〕になるとして、次のような言及があった。

それからやっぱり実際日本にいる日本人と話せるっていうのは結構、学生もモチベーションあがるんですよね。(中略) たぶん、英語をそんなに話せない参加者と一緒になった子ほど、もっと勉強しなきゃいけないと思いました(笑)、って言いますね。やっぱりあの、英語に頼れない状況。-119-

このようにして、教師は〔①コミュニティアウトリーチの意義の理解〕のうえで、実

際の実施にあたっては、まず〔③教師自身の人脈構築〕が必要だとした。さらに、〔④適切なコミュニティ情報の把握〕や〔⑧学生団体と参加者の把握〕のもと、〔⑦他部署との連携〕を行ない、〔⑤対面活動の企画・実施能力〕のみならず、〔⑥オンライン活動の企画・実施能力〕も求められるとした。日本語コースの課題として実施する際には、全ての履修者に公平な参加機会が与えられるかといった〔②学習者への配慮〕も必要となり、単にコミュニティの情報提供のみで済ませるのではなく、〔⑨学習者とのラポール構築〕があってこそ、活動を企画・実施できるとした。

4.2.2. TA 指導

米国の高等教育機関では、大学院生が Teaching Assistant（以下、TA）として学部の授業を単独で担当するほか、専任教員の指導のもとで授業補助に携わることがある。しかし、TA は必ずしも日本語教授法を学んだ経験があるわけではなく、日本文学や日本研究を専攻しているだけの場合もある。そのため、TA 指導に当たっては、そのような背景を理解したうえで、TA に〔②適切な指示の出し方〕が求められ、TA の行なった業務に対しての〔④フィードバック〕や、順調に進んでいない業務については、適宜〔③フォローアップ〕することが求められるとした。TA に対しては、〔⑤TA 業務の役割理解の促し〕や〔⑥学習者指導に関する指導〕が必要だが、「もう、こっち側のスキルとしてはもう忍耐力の一言です」といったように〔①粘り強い TA 指導力〕が重要だとした。

4.3 米国社会で働くための資質・能力

【授業運営のための資質・能力】と【授業外業務のための資質・能力】は、日本語教師に求められる資質・能力に着目しているのに対して、【米国社会で働くための資質・能力】は、米国高等教育機関の教員として求められる資質・能力に主に着目する。〈米国高等教育機関で働く〉と〈米国高等教育機関の日本語プログラムで働く〉を別のサブカテゴリーとしたのは、後者が、米国でありながら、時に、日本文化的な規範が求められたり、期待されたりすることを理由とした。また、米国で仕事をするとは、同時に米国社会で生活することを意味する。そこで、米国社会で外国人として生きていくのに特に必要な資質・能力として語られたものを〈異文化順応能力〉とした。

4.3.1 米国高等教育機関で働く

A 氏によれば、米国の大学教員としてのポストを得るためには、「アメリカで専任教員目指すんだったら、絶対修士から留学してこないと、ほぼほぼ無理」と述べ、〔⑭米国の大学院で取得した学位〕が有利であり、〔⑫必要な学位〕としては、米国の大学院で「最低ライン修士」であるとした。また、米国の大学で働くうえで求められる英語能力に関しては、〔②私的領域と職業領域での使い分けができる英語能力〕だとし、特に、〔①学術的な英語を運用できる能力〕だと述べた。さらに、〔③教育者としての英語力〕には、次のような言及があった。

もともと性差別は絶対あります。学生からの、それは無意識の、別に、文句とかじゃなくて、女の先生に対する態度と男性の先生に対する態度は、確実に経験上違います。

(中略) やっぱり特に若いころっていうのは、女性の先生だったら特に、あの自分が先生らしくふるまうってことが大事だと思うんですけど、そののひとつはやっぱり英語のレベルだと思いました。-13-

上述したように、潜在的差別に抵抗する為にも、教員には高度な英語能力が必要だとする。加えて、〔④教員としての適切な服装〕や〔⑤教員としての適切な言動〕、また、日米の学校文化の違いを意識した上での〔⑥指導における学習者への積極的な承認〕〔⑦教員としての適切な学習者へのフィードバック〕が必要だとした。また、これらの教員に求められるものに関しては、A氏が学部生の時に教育学を専攻し、米国の初中等教育での教育実習を通して得た〔⑩米国初等・中等教育の実践知識〕が役立ったとしている。

米国高等教育機関における教育実践については、まず、〔⑬自律的職業知識〕の必要性を述べ、〔⑮専門家としての自覚・責任〕をもち、また、同僚教員に対しては、〔⑰アカデミックフリーダム〕の点から、他者の教育実践や研究に敬意を払うことが重要だとした。さらに、日々の授業実践で必要な具体的な知識と技能としては、〔⑲パソコンスキル〕〔⑳LMSに関する知識・実践〕〔㉑学生評価の役割についての理解〕〔㉒著作権の知識〕〔㉓研究計画書作成技能〕があげられた。

大学という組織の一員として求められる視点としては、〔㉔大学が求める業務内容の理解〕〔㉕大学の経営方針の理解〕〔㉖大学の業務最適化に関する指示の理解〕〔㉗大学の有償業務に関する考え方の理解〕があげられ、業務内容に応じて、〔㉘他部署との調整〕の場面があるとした。

また、所属大学における視点のみならず、〔㉙所属大学・プログラムの俯瞰的視点〕を持ったうえで、他大学や他の言語プログラムとの相違点を知ることも必要だとしている。さらに、メゾ（地域レベル）、マクロ（国レベル）の視点での〔㉚教育施策についての理解〕、なかでも、〔㉛外国語教育施策についての適度な理解〕と〔㉜外国語教育施策の変化に対する態度〕が述べられ、限られた時間の中で自分の立ち位置を考慮しながら、〔㉝外国語教育施策に関する情報収集〕が必要だとした。

4.3.2 米国高等教育機関の日本語プログラムで働く

このサブカテゴリーでは、米国高等教育機関にある日本語プログラムの一員として求められる資質・能力についての語りを述べる。まず、A氏は、「チームプレイヤー」でいること、つまり〔㉞日本語プログラムの一員としての自己認識〕を持つことの重要性を指摘する。具体的には、プログラムのミーティングにおいては、〔㉟積極的な議論への貢献〕について、次のように述べる。

アメリカでやっていくには黙るだけではだめ。だから、求められた時には、自分のしっかりした意見がないとだめだし、あと、うーん、ここは譲れないっていうところは、黙って言いなりになるんじゃないくて、えっと、いい感じで(笑)、それをグループのやっぱディスカッションで話す、自分がたとえ、いちばん下っ端だったとしても、あの言うべきところは言ったほうがいいと私は思ってるんですよね。-38-

上記のように述べる一方、「チームでやっていくってなったら、えっと、黙る時も必要だと思います」と述べて、自分が相手より上の立場であっても、下の立場であっても、

相手の意見に敬意と関心を持って耳を傾ける〔②傾聴能力〕の重要性も指摘する。

また、教育実践については、米国高等教育機関の日本語プログラムでは〔⑫チームティーチング〕が主流ではあるが、各大学のプログラムにおいては、様々な方針や協働のありかたがあるので、自分が所属する〔⑨日本語プログラムの方針の理解〕が必要だとした。いずれの場合でも、〔⑪同僚との良好な人間関係構築〕が常に大切であり、チームプレイヤーとして、そして、「言われたなら、ニーズがあるなら、やっぱり一人で全部ができるっていうスキル」も持ち合わせた〔⑧日本語プログラムの一員として臨機応変に対応できる教育実践能力〕が求められるとした。また、チームプレイで大切な例の一つとして、〔⑭メール処理の迅速さ〕もあげられた。

また、米国高等教育機関であっても、日本語プログラムの同僚や関係者の多くは日本人である。そのため、日本社会的な規範にあわせた言動が随所で求められることについて、〔①期待される日本文化的な礼儀作法の把握〕と〔⑬期待される日本文化的な礼儀作法の実践〕の重要性が述べられた。

さらにA氏は、米国大学の日本語プログラムで働く日本語教員が、どのように学習者や社会一般から認識されているかも自覚する必要があると述べた。具体的には、「ネイティブスピーカーに教われようまくなる」といった〔⑥母語話者教師に対する言説〕が根強くあるとした。また、〔⑤日本語教師という職業の社会的認知度の低さ〕については、「アメリカでいちばん日本人なら誰でもつける仕事についたんだ」と在米日本人に受け止められることがあり、同様なものとして、日本語教師にどのような資質・能力が必要かを全く理解されないことがある〔⑦日本語教師という専門性の在米日本人からの不理解〕をあげた。また、日本語教育関係者間でしばしば〔⑩日本語の標準語志向〕の考えがあるとも述べた。

4.3.3 異文化順応能力

このサブカテゴリーでは、米国での生活と仕事を両立する為に、時には主体的に、時には自然体で異文化に順応する為に必要な点が述べられた。A氏によれば、原則として、〔⑥自文化と他文化の言語文化について学ぼうとする態度〕が必要であり、さらに、〔⑦日本と比較しない態度〕では次のように述べた。

一番大事なところは、あのう、日本を期待しないところだと思います。日本を期待しないところ。なんか日本と比べて、日本の水準を期待すると、おそらくどの国に住んでもだめだと思います。(中略) 日本が捨てられない人は、ほぼほぼみんな帰ってる、日本に。-140-

自文化と他文化について学び、文化を一面的に比較しない態度だけでなく、米国社会で生活し、仕事をするために必要なこととして、A氏は次のようにも述べている。

もうだからそれはそれで、別物だっていうふうに、その、受け入れられるような寛容な心、(中略) 言葉の問題だけじゃなくて全般的にですかね。もう、ここはこういうもんだっていうふうに受け入れられる、人、もうなんか、それが、ま、楽しめることになったら最高だと思いますけど、私もそこまで楽しんではいないので、そこまでなれとは言いませんけど、でもやっぱり、いつまでも日本のスタンダード引きずっている

子はやっぱり長くいられないと思います。-72-

このように、上記発話の後半では、在米日本語教育歴が約 15 年の A 氏でも、寛容であり続けることが時に難しいことを率直に認めつつ、それでも、〔③異なる文化を受け入れる寛容さを持つとする態度〕が大切だとする。さらに、過去に A 氏自身が差別被害を受けたことを振り返り、「最終的には何事も自分の経験になるっていう感じで思える人じゃない」として、常に〔④過去の人生経験を肯定的に捉える態度〕が必要だとする。一方で、異なる文化への寛容さは、他文化に同化することと同義ではないことが、〔⑤個人の文化変容における統合のバランス感覚〕における、次の指摘から窺える。

日本の、何だろうね、なんかたぶん日本人でいるバランスと、アメリカに溶け込むバランスが、うまく行かない人はアメリカも日本語教師としてもいけないと思います。あんまりアメリカ、何だろうな、アメリカに溶け込み過ぎても日本語教師としてはまいちかもしれません。-74-

このように、異なる文化に寛容でありつつも、和して同ぜず、バランスよく順応していくことの大切さを述べた。また、危機管理能力の面においては、〔⑧個人属性による見られ方の意識〕〔⑨居住地域の治安に関する知識〕〔⑩個人属性や文化要因を考慮しながらの事前対策〕が必要とした。加えて、英語能力の面に関しても、〔⑪第二言語学習者としての学習オートノミー〕や〔⑫第二言語学習者としての学術的英語能力習得への積極的な態度〕が重要であるとした。

最後に、職探しの面においては、〔①キャリア初期の米国生活全般への順応〕で、「どこでも、ある程度ちゃんと生活できる」ことが重要であり、同様に、〔②キャリア初期の勤務地を選ばない態度〕では、「場所を選んでいたら仕事は絶対ない」と、覚悟を持つ必要性に言及があった。

4.4 一般的職業能力

本カテゴリーは、日本語教育業界や米国社会といった文脈にとどまらず、仕事をする上で、より普遍的に求められる資質・能力に該当すると考え、〈同僚性〉と〈キャリア自律〉の二つのサブカテゴリーを抽出した。

4.4.1 同僚性

〈同僚性〉の具体的な例として、A 氏は、どんな立場の人からも〔①親しみやすさ〕を感じられることと、見知らぬ土地でも様々な人とかかわりを持ちネットワークを広げていく、〔④人脈構築力〕の必要性をあげた。そして、〔②協調性と協働力〕については、次のように述べる。

少々スキルが足りてなくても、あの、もちろんあればいざばんだけど。でも、何がプライオリティかって言われたら、やっぱりそういう真面目でちゃんとあの努力する人で、ある程度一緒に働きやすい人っていうのが私が採用担当だったら絶対そこにプライオリティ置くと思う。-32-

上記に関連して、さらに具体的に、米国での就労ビザ取得の難しさにふれて、膨大な費用や人的コストがかかっても「VISA を出したい」と雇用主が思うように、被雇用者で

ある自分の〔⑤人材価値〕を高め、「いろんなマイナスの部分を持ってでも雇いたいと思われる人材」だと判断されるために、〔⑥雇用適性〕を高める努力が必要だとする。また、実際の就職活動における面接などでは、〔③適切な自己評価と自己表現〕も求められるとした。

4.4.2 キャリア自律

A氏は、専任日本語講師としての職を得た今の置かれた状況に甘んじることなく、教員として、また、教員以外のキャリアについて、常に一步先の自分の可能性を志向し続けることが大切だとする。〔①情報収集と自己分析〕では次のような言及がある。

求人正直、もうずっーと見てるかも。(中略) その qualification とか、はい、求めている description とかを見て、で、どういう人材が求められているか、とかって、それは私、院生時代ずっとやってたし、常に見て、あ、こういうのが resume にあると、あの、だからいいんだとか、こういうのが求められている人材なんだなっていうのを見ていて。(中略) 常にやっぱり、あの、いい先生でいるためにはっていうか、最新のスキルを身につけている先生でいるためには、あの大学が求めているニーズを分析するっていうのが、たぶんいちばんあの、効率的、だと思うんですね。-94-

このようにして、大学教員として、日本語教師として、「いい先生でいるために」、アップデートし続けることの重要性を述べた。また、大学教員以外のキャリアの可能性についても、〔②不確実性への備え〕で次のように述べている。

可能性は常に広げたままで、大学以外だったら何ができるかなとか、なんかそういうことは常に考えながらしていますかね、あの、終身雇用の時代はもう終わったので。もうほんと、いつ何が起こるかわかりませんから。-96-

このようにして、他者から決められるキャリアではなく、自らがキャリアの可能性を拓き続けることの重要性を述べた。同時に、〔③ワークライフバランス〕の点から、「仕事辞めた時、その、何にもない人間」にならないために、個人的な趣味や習い事をする必要性が語られた。

5. 考察

5.1 米国高等教育機関の専任日本語講師に求められる資質と能力

先行研究では、「海外で活動する日本人日本語教師」に求められる資質・能力として「教育能力」「人間性」「社会的視点」(平畑 2007)、「柔軟性」「現地の文化・価値観の理解と受容」「生活適応能力」「コーディネート能力」「国際感覚」「日本人性」(平畑 2009)、及び「教育能力」「人間性」「職務能力」(平畑 2014)が挙げられていた。いずれも A 氏の語りにも共通する点を確認され、米国における具体的な事例も明らかにできた。また、門脇ら (2025) が、「海外で求められる資質・能力」で明らかにした、海外に赴く日本語教師が状況に即して自分の意見をはっきりと述べる必要性についても言及があった。

館岡 (2021) は、「日本語教師の専門性」を考える場合、「それぞれのフィールドで何が必要なのかを見極め、そこで必要となる方法を自らの教育観のもとで自身が編み出すものとして動的に捉える (p. 107)」重要性を述べている。本研究の A 氏の語りから、

米国の高等教育機関で専任日本語講師として働くために必要な資質・能力を重層的に表すことができた。まず、特に重要な視点として、米国高等教育機関の専任日本語講師は、日本語コースで日本語や日本文化を教えたりする日本語教師としての役割と、米国高等教育機関に所属する大学教員としての役割の両方を担っている点である。これは、山本（2019）が述べる「〈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〉（p. 68）」という視点にも類似している。

【授業運営のための資質・能力】においては、〈ニーズ・レディネス把握〉、〈コース企画・運営〉、〈英語による授業運営〉、〈日本語を教える〉、〈日本文化を教える〉、〈学習者の日本語能力評価〉、〈学習者対応〉、〈自己内省型教師としての態度〉といったサブカテゴリーからも分かるように、米国高等教育機関の専任日本語講師には、日本語コースをデザインしたり、日本語や日本文化の授業運営をしたりすることが主業務となる。また、その業務遂行には、日本語言語学、第二言語習得論、日本語教授法等の、いわば、日本語教育の中心的な知識・技能のみならず、その教師の専門性を最大限活用した教育実践が重要であることが判明した。本カテゴリーにおいて、最多のサブカテゴリーは、22のテーマ・構成概念が抽出された〈学習者対応〉であった。平畑（2014）も同様に、「教育能力」のサブカテゴリーとして「学習者対応能力」を位置付けている。なお、平畑が試案した「JFL 教師の資質プロファイル」参照枠（p. 232）では、「現地の学習者」や「現地の教育現場」に応じた対応が必要だとされている。この点において本調査は、現地の、つまり、ある米国高等教育機関における〈学習者対応〉に必要な詳細な資質・能力の例示をすることができたと言える。また、〈英語による授業運営〉というサブカテゴリーを設けたように、授業運営やオフィスアワー対応における、教員としてのアカデミックな英語能力が非常に重要であることが示唆された。平畑（2014）は、母語話者日本語教師に求められるそれぞれの資質・能力は国・地域によって異なる傾向にあるが、特に「現地語能力」についてはその違いが顕著だという。米国高等教育機関の日本語教師に求められる英語能力は、この点において、求められるものが極めて高いと言える。さらに、米国高等教育機関の位置する地域や、多様な学習者背景に配慮しつつ、日本語コースを履修する学習者全体、そして個人への、授業内外でのきめ細かい対応が必要不可欠であり、それに伴う資質・能力が明らかとなった。米国大学に所属する日本語教師の業務という点においては、例えば、国際交流基金の派遣専門家などの管理運営や教育支援が主な業務となる点とは大きく異なる点である（根津ら 2022）。しかし、これまでの先行研究の調査では、授業運営を主業務とする日本語教師のみならず、支援業務を主業務とする国際交流基金などの派遣専門家、また、直接的には日本語授業にはかかわらない日本語教育関係者を対象に行なわれていることもあり、教師の所属機関や雇用形態、及び主たる業務等の属性について、今後、慎重なリサーチデザインが必要だろう。

【授業外業務のための資質・能力】では、A 氏の語りから、米国高等教育機関における〈コミュニティアウトリーチの企画・実施〉の重要性に関する言及があった。ここで求められる資質・能力は、文化審議会国語分科会（2019）が「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」（p. 24）や「日本語教師【中堅】に求められる資質・能力」（p. 31）の「技能」において、【2 学習者の学ぶ力を促進する技能】と【3 社会とつながる力を育

てる技能】に該当すると考えられる。しかし、「海外に赴く日本語教師【初任】に求められる資質・能力」(p. 30)の「技能」には、該当技能の記載がない。文化審議会国語分科会(2019)では、海外の活動分野については、「平成30年度以降に引き続き検討を行う予定(p. 19)」としていることから、今後はこの点についての改善が期待される。

【米国社会で働くための資質・能力】では、専任日本語講師は、米国全体、また所属機関のある地域や州レベルの(外国語)教育施策を把握し、米国高等教育機関の制度や仕組みを十分に認識する必要性が示された。加えて、所属大学で求められていることも十全に理解したうえで、米国大学教員としての教育業務に従事できるとされた。また、業務遂行のためには、高度な英語能力はもちろんのこと、米国の教育機関の教員に求められる言動やふるまい、学習者対応に至るまで、必要とされる様々な資質・能力についての言及があった。同時に、〈米国高等教育機関の日本語プログラムで働く〉で示したように、米国の教育機関で勤務するに際しては、米国(教育)文化と日本(教育)文化の双方の規範を鑑みながらバランスよく、柔軟に業務にあたることが大切だと判明した。

教師として当該地域で就労するという事は、当該地域で生活することも意味するが、〈異文化順応能力〉では、自文化と他文化をバランスよく、そして柔軟に統合していくことの大切さが述べられた。今回の調査から、A氏は、米国で学士、修士、博士を取得し、日本語教師の知識と経験を堅実に積み重ね、時に社会的文化的に困難なことに直面しながらも、米国での日本語教師のキャリアを着実に築いてきた。それは、米国の大学教員として、また日本語教師として日々の実践を内省し、改善し、真摯に学習者に向き合いつづけながら業務にあたっていることも大きな要因であろう。しかし、【一般的職業能力】での語りからは、仕事と生活の両立、つまりワークライフバランスを配慮しつつ、さらなるキャリアの追求が、米国高等教育機関の日本語教師に求められる資質・能力としても示唆された。

5.2 今後の展望

今回、調査協力いただいたA氏の勤務する州立大学は、米国西海岸に位置する総合大学で、日本語プログラムとしても比較的規模が大きく、専任教員も複数所属する。今回の一事例をもって、米国内の大学の全ての日本語プログラムで勤務する日本語教員に求められる資質・能力は何かといった一般化は到底できない。大学だけを考慮しても、大学が位置する地域(例:保守的と言われる地域)、大学の属性(例:単科/総合大学、州立/私立)、日本語プログラムの属性(例:日本語専攻の有無)によって、所属する教員に求められる資質・能力は異なるだろう。

また、教員の職階(例:専任/非常勤、講師、教授)、教員の属性(例:非母語話者教師、女性)や教育経験年数等といった組み合わせによって、求められる資質・能力は変わるだろう。さらに、米国大学で専任教員になる場合、まずは、米国大学での教授経験が重要となる。その場合、米国大学の大学院生として在籍しながら、Teaching Assistantとして、非常勤として日本語の授業を、単独、またはチームで担当したり、授業補助として業務にあたりたりする。いわば、米国高等教育機関の初任日本語教員の多くは、Teaching Assistantとしてそのキャリアを踏み出すわけだが、彼らに求められる資質・

能力に関しても、今後、調査を行なう必要がある。今回の調査によって、海外の様々な機関で日本語教育に従事する教師に求められる資質・能力についての「記述的知見（大谷 2009, p, 96）」が今後も増えることを期待したい。

参考文献

- (1) 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
- (2) 門脇薫・嶋津百代・中谷潤子・坪根由香里・中山英治・北出慶子・西村美保・伊澤明香・佐野香織 (2025) 『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— 『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』 22, 19-31.
- (3) 国際交流基金 (2023) 『日本語教育 国・地域別情報 2023 年度』
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/index.html> (2026 年 2 月 8 日閲覧)
- (4) 国際交流基金 (2025a) 『2024 年度 海外日本語教育機関調査』
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/information.html> (2025 年 11 月 28 日閲覧)
- (5) 国際交流基金 (2025b) 『2026 年度海外派遣 日本語専門家 公募のお知らせ』
https://www.jpf.go.jp/j/about/recruit/japanese_expert.html (2025 年 11 月 28 日閲覧)
- (6) 館岡洋子 (2021) 『専門性の三位一体モデル』の提案—動態性をもった専門性を考える枠組み』館岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』 (pp. 97-110) ココ出版
- (7) 田中和美 (2012) 「ヨーロッパにおける日本語教育の状況—海外で日本語教師として働く—」 『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』 7, 11-14.
- (8) 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』
- (9) 根津誠・古川嘉子・中川健司・隈井正三 (2022) 「日本語専門家の仕事を記述する—2021 年度派遣前研修での管理運営業務シートの試み—」 『国際交流基金日本語教育紀要』 18, 155-164.
- (10) 平畑奈美 (2007) 「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質—グラウンデッド・セオリーによる分析から—」 『早稲田大学日本語教育研究』 10, 31-44.
- (11) 平畑奈美 (2009) 「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質の構造化—海外教育経験を持つ日本人日本語教師への質問紙調査から—」 『早稲田日本語教育学』 5, 15-29.
- (12) 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
- (13) 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.

謝辞

2 回のインタビューで長時間の調査に協力していただき、多岐にわたってご自身の経験やお考えを率直に述べてくださった A 氏に心からお礼を申し上げます。本当にありがとうございました。

資料

SCAT での分析結果例

番号	テキスト	〈1〉 テキスト中の注目すべき語句	〈2〉 テキスト中の語句の言い換え	〈3〉 左を説明するようなテキスト外の概念	〈4〉 テーマ・構成概念
130	でもこれはね、これほんとうに、アメリカけっこう、独特な気がします。うん、この、今ね、文化は本当にトリッキーな話題なんですよね。うん、これも、でも多分、もっと保守的な場所に住んでいたらそこまで気にする必要はない、と思います。だから本当にいる場所、いる環境、によっても変わると思いますね。リベラルなところに行くと、いろんな方面からすごい考えないといけなくて。だから視野広げるのがたぶん、すごい大事なところの次につながってくる、あ、こういう方向性で、こういうアングルでくるんだっていうコメントとかお叱りとかサジェス、あの、提案みたいなものが学生からも同僚からも周りの人からもすごい来るから、うん、なんかいわゆる、THE 日本みたいなのをやると、それが固定観念で、ステレオタイプだから、みたいなことを、言われたりするんですよね。	アメリカけっこう、独特／ トリッキーな話題／ 保守的な場所／ そこまで気にする必要ない／ いる場所、いる環境、によっても変わる／ リベラルなところ／ いろんな方面からすごい考えないといけなくて／ 視野広げる／ こういう方向性で、こういうアングル／ コメント／ お叱り／ 提案みたいなもの／ 学生からも同僚からも周りの人からも／ THE 日本みたいなもの／ 固定観念で、ステレオタイプ	米国特有の配慮すべき点／ 伝統的価値観が残る地域／ 注意不要／ 在住・在職地域と環境 地域多様性／ 自由主義的な考えの地域 多角的視点からの考慮／ 知見を深める／ 多様な他者から多様な意見／ 伝統的日本文化／ 先入観、偏見、既成概念、言説	【「知識 3」赴任国・地域等における生活・文化に関する知識】 【「知識 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】 【「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】 【「態度 2」学習者に対する態度】	米国での「文化」の捉え方の理解

備考：上記の分析においては、「〈2〉 テキスト中の語句の言い換え」を行なった後、「〈3〉 左を説明するようなテキスト外の概念」が、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』の「海外に赴く日本語教師【初任】に求められる資質・能力」（p.30）で示されているどの記述文に該当するかを参照し、記入した。

【特別寄稿】

日本語教師に「魅力を感じる」から「なりたい」、
そして「なる」へ
—大学の養成課程におけるキャリア形成支援—

From Attraction to Aspiration to Actualization: Supporting Career Development of
Future Japanese Language Teachers in University Programs

澤邊 裕子 東北大学
SAWABE, Yuko Tohoku University

キーワード：キャリア形成支援、パーソナルビジョン、日本語教師養成課程

1. はじめに

筆者は2007年から2023年までの16年間、宮城県仙台市にある宮城学院女子大学において日本語教師養成課程（2006年度開設）を担当してきた。同大学は地方の女子大学であり、留学生が極めて少ないという環境下で、いかにして学生を日本語教育という世界へと連れ出し、日本語教師という職業を軸としたキャリア形成への動機づけを行うか、取り組みを続けてきた。卒業生の進路は一般企業、公務員、国語教員など多様であるが、日本語教師養成課程の受講生一学年12名程度のうち、日本語教師を選択する卒業生は毎年1～5名おり、その多くが仙台市内の日本語学校に専任教員として勤務し、この地域に根差して活躍している。筆者は現在、留学生を対象とする日本語教育の現場に戻り、養成課程で学生たちと共有しようとしてきた日本語教育の世界の面白さや意義を、改めて実感する立場にある。卒業生たちと同業者として語らう機会も増え、新たな学びと喜びを得ている。

本稿では、筆者が日本語教師養成課程を運営するうえで大切にしてきた3つのキーワード、「パーソナルビジョンの構築」、「あこがれのベクトル」、「長期的キャリア構築の支援」をもとに、「経験からの学び」を軸とした教育実践について報告する。なお、2025年夏に実施した卒業生4名へのインタビューの内容も適宜引用し、卒業生がこれらの経験をどのように振り返っているかについても紹介する。

2. パーソナルビジョンの構築

キャリア形成支援において最も大切にしてきたのは、「日本語教師になること」そのものをゴールに据えるのではなく、学生一人ひとりが「どのように社会と関わり、どのように生きていくか」というパーソナルビジョン(理想の自己像)を持つプロセスを支援することである。大学内には留学生がほとんどおらず、日本語学習者との接点が極めて希薄であった。そこで筆者は、正課外の活動も含め、学生が外の世界と接し、多様な価値観に触れる機会を創出することに力を入れた。例えば、課外研修として、南山大学の留学生別科との協働プロジェクト（澤邊・安井，2011）、海外の日本語学習者との交流学习（澤邊・岩井，2021）、ボランティア活動として外国につながるのある小中高生へのサポ

ート活動、「やさしい日本語で読む日本文学」シリーズの冊子（デジタルブックを含む）の制作（澤邊ほか, 2022）などである。

こうしたプロジェクトを通し、学生たちが多様な学習者と価値観に触れ、学びほぐしを促し、視野を広げていくことを目指した。ある卒業生は、大学時代の学びを通じた変容について次のように振り返っている。「大学で日本語教育に触れて、自分の価値観が変わりました。外国について家族と話していると、入学前の自分の考え方を思い出し、『本当に自分の価値観が変わって視野が広がったんだな』と感じます」（2022年卒業生）。こうした経験を通して学生が身につけるのは、日本語教師としての専門知識に限らず、一人の市民として多様な他者と共に生きる力である。それは職業選択に関わらず、すべての学生にとって意味のある学びであると考えている。

3. あこがれのベクトル

斎藤（2001）は「学ぶことは他者のあこがれにあこがれること」であり、「あこがれにあこがれる関係」こそが教育の根本原理であると述べている。斎藤は、このあこがれを「新しい世界へ向かうベクトル」として表現している。

ベクトルの大きさは、その力の強さを表す。つまり、強いあこがれを持つ「先行者（媒介者）」という大きなベクトルに触れることができれば、自分の中にもあこがれのベクトルが生まれるということである。斎藤によれば、学ぶという出来事が生じるためには、その世界の魅力を体現する先行者の存在が不可欠であり、学習者が先行者のベクトルに触れるための媒介となるのが「教師」という存在である。

筆者自身、高校時代に日本語教師による著作に触れ関心を持ち、大学で恩師に出会い、日本語教育に魅了された一人である。大学の教室において、教師が日本語教育を「学問的知識」として淡々と語るのか、あるいは「自らがのめり込んでいる面白い世界」として熱意を持って語るのかによって、学生の中に生じるベクトルの強さは大きく変わってくる。まずは教師自身が「これが好きだ、面白い、社会的な意義を感じてこの世界に関わっている」という姿勢を見せることが、学生たちの関心を生み出すことにつながるのではないかと考えている。

しかし、教師一人のベクトルだけでは限界がある面もある。日本語教育現場を持ち続けている場合はそれも可能かもしれないが、養成課程の授業のみを担当していると、徐々に現場感覚が薄れていってしまうからである。筆者の場合、そうした限界点において重要な役割を果たしてくれたのが、初期の卒業生たちであった。学内イベントなどで、国内外の様々な現場でキャリアを歩み始めている卒業生を積極的に養成課程に招き、在学生とのセミナーを開催したが、彼らは後輩たちに新鮮な体験談や自身のキャリアの歩み方を語ってくれる存在、「あこがれのベクトル」になってくれた。

2022年には、卒業生14名の協力を得て、在学生が先輩にインタビューした記事集を作成した。これは、「日本語教育演習Ⅱ」という演習授業を履修している学生たちが、日本語教師養成課程を修了した先輩にインタビューし、その内容をまとめたものである。大学時代の過ごし方や今後のキャリアについて、学生自身が先輩からじっくりと話を聞く機会を設けることを意図したプロジェクトであった。このように、年齢の近い先輩が

語る「やりがい」と「苦勞」の両面を含んだ体験談は、在学生にとっての「あこがれ」をより具現化し、日本語教師といっても多様な歩み方、キャリア形成の在り方があるということへの気づきをもたらす役割を果たしていたと考えている。

2025年に筆者が実施したインタビューでは、卒業生たちが在学時に聞いた先輩の話をもどのように受け止めていたかを尋ねた。ある卒業生は「いろんなキャリアがあって、日本語教師って言っても、一回働いて大学院に行かれた先輩とか、海外で活躍されて日本に戻ってくる先輩とか、日本語教師にはいろんなキャリアがあるんだなっていうのをすごく覚えています」（2019年卒業生）と話し、また別の卒業生は、「皆さんすごい体力と決断力があるなって。大学院に行って休学して海外に行った先輩もたくさんいて、すごいなって思いました」（2023年卒業生）と、先輩たちの多様で積極的なキャリア選択に刺激を受けたことを語っている。

4. 長期的視点でのキャリア構築支援

3つ目は、卒業後も見据えた長期的視点での支援である。卒業生に対して日本語教育に関する情報提供を行い、求人紹介やキャリア相談に応じ、時には一緒に日本語学校の見学に行くといった伴走を続けてきた。大学卒業後、一度民間企業に就職した後に、数年を経て日本語学校へ転職する卒業生や、研究テーマを見つけて大学院に入ってくるというケースも少なくなかった。大学時代に培った「日本語教師という選択肢」や「パーソナルビジョン」の種が、社会人経験を経て芽を出し始めることもあるのだと考えている。一般企業で1年間勤務した後に日本語学校へ転職したある卒業生は、「最初は制作会社に入ってCMを作るようなところだったんですが、誰かの補佐の仕事より、自分が主体になってやるような仕事がしたくて、そう考えたら、私って日本語教師できるなと思って転職しました。実習先の先生に『あなたには日本語教師っていう選択肢もあることを頭の片隅に入れておいてね』と言われた言葉と、4年間の蓄積が日本語教師への転職の際に、背中を押してくれました。（2023年卒業生）」と語っている。このような語りからは、学生の4年間のあらゆる経験が新たな一步を踏み出す力になり得ることがうかがえる。

日本語教師としてのキャリアを積みながら、文部科学省委託の中堅研修や講師育成コース、各種研究会や学会に参加し、積極的に専門性を高め続けている卒業生の姿からは、次世代へとつながる日本語教師養成の循環が形成されつつあると感じている。

5. おわりに

筆者は現在、留学生への日本語教育の現場に戻り、これまでの養成課程での実践を改めて振り返る機会を得ている。今、改めて感じるのは、実習やプロジェクト、先輩との対話といった「経験からの学び」は、すぐには形にならないことも多いが、時間をかけて学生の内側で熟成し、社会に出た後に意思決定の力となって現れるということである。振り返れば、養成課程での16年間は、筆者自身にとっても一つの長い経験的な学びの時間であったと言える。本稿で述べてきた実践は、一地方の一教師による小規模な養成課程における試みにすぎないが、筆者にとっては、学生や卒業生たちとの関わりの中で

育くんできた確かな財産でもある。国家資格制度という新たな枠組みの中でも、この「人間的な関わり」に基づくキャリア形成支援のコアになる部分は変わらないと考えている。今後も、学生や卒業生、教師教育者仲間の皆様とともに学び合いながら、日本語教育を学ぶことの意味とキャリア形成支援の在り方について考え続けていきたい。

参考文献

- (1) 齋藤孝 (2001) 『子どもに伝えたい<三つの力> 生きる力を鍛える』 NHK 出版
- (2) 澤邊裕子, 岩井朝乃 (2021) 「海外の日本語学習者の個別性を考慮した授業デザインの試み—『外国語学習のめやす』と交流学習を取り入れた日本語教員養成課程の実践から」『宮城学院女子大学大学院人文学会誌』 22, 11-25.
- (3) 澤邊裕子, 高橋なつ, 熊谷未来, 中野沙耶, 安倍菜々香, 鈴木茅優 (2022) 「『やさしい日本語で読む日本文学』リライト・プロジェクトの報告—学生間の協働と主体的なことばの選択から得られたもの」『日本文学ノート』 79, 1-17.
- (4) 澤邊裕子・安井朱美 (2011) 「外国人留学生と日本人学生間における協働プロジェクトワーク—4年間の実践を踏まえての今後の課題」『日本文学ノート』 46, 12-32.

【特別寄稿】

参照枠における日本語学校の人材観とキャリア形成

Perspectives on Human Resources and Career Development in Japanese Language Schools within the Japanese Language Education Framework of Reference

山本 弘子 カイ日本語スクール

YAMAMOTO, Hiroko Kai Japanese Language School

キーワード：参照枠、認定制度、日本語教師養成

1. はじめに

2024年に始まった認定制度の施行により、日本語学校を取り巻く制度環境は大きく変化しつつある。中でも「日本語教育の参照枠」は、教育内容や評価のあり方のみならず、教師像や人材育成の方向性にも大きな影響を与えている。こうしたタイミングで、本稿では「参照枠時代に日本語学校が求める人材像と、教員のキャリア形成のあり方」を主題として、全国70校へのアンケート調査をもとに考察する。

2. 調査概要

本稿で扱うデータは、全国70校の日本語学校（校長・教務主任等）を対象に実施したWebアンケート調査によるものである。学校規模は50名未満から500名超まで、地域も都市部を中心に全国に分布しており、現在の日本語学校現場の平均的な課題意識と期待を反映したものと考えられる。

3. 日本語教育機関の現状

多くの学校が、直面する課題として「教員の質の確保・育成(81%)」「機関認定対応(77%)」「参照枠理解・浸透(74%)」「教員不足・採用難(64%)」の順に挙げており、冒頭でも述べたように複数の課題が同時進行している現実である。

調査テーマである参照枠についても、その理念への理解は共有されつつある。しかし、2021年10月の参照枠公開からわずか2年半後の2024年4月認定基準施行という慌ただしさの中、機関内に十分に浸透しているとは言い難い状況という各校の自己評価は、誠実かつ必然的な結果でもあろう。したがって、各現場が制度対応に向けて試行錯誤を続けている段階にあると言える。制度の理念と日々の授業運営との間で揺れながらも、各校が現実的な解を探しているというのが、現在の姿ではないだろうか。

4. 採用ニーズと新卒採用の課題

新卒（学部卒直後）については、「積極的に採用」が21%、「条件が合えば採用」が47%と、採用志向は高いと言える。一方で「予定なし」とする学校も一定数存在する。その背景として挙げられている課題は、「育成にかかる時間・人員の余裕がない(47%)」せっかく採用しても「定着への不安(40%)」も大きい。そもそも「応募者が少ない(44%)」

という、採用側の実情と本音が滲んでいる。新卒者の応募が少ない点はこれまでと変わらないが、全体に定着率が下がる傾向にあるのは、転職サイトや SNS などの影響もあり、圧倒的な売り手市場であることも一因と思われる。こうした状況が、人員不足でありながら、新卒採用に積極的になりきれない背景にある。

また、院卒については、「積極採用」が 26%と、新卒より高い割合を示したものの、「専門性は評価するが実践力も重視」が最も多く（51%）、現場としては実践力への期待が強いことがうかがえる。ここから、学歴や専門性そのものより、現場で機能する力が評価軸となっていることがわかる。

5. 期待される人材像

養成課程に対して期待が寄せられたのは、採用ニーズとも重なるが、やはり実践につながる力である。回答を見ると、即戦力となる実践力(41%)や、参照枠の理解と実践力(39%)、学習者を社会的存在として捉える視点(41%)などが挙げられている。こうした専門的な実践力とは別に、コミュニケーション能力・社会人基礎力(57%)といった、組織の中で働くための力への期待は突出して高かったが、組織の中で仕事をする上で当然求められる力であることは言うまでもない。すなわち、専門知識を実践の中で活かし、組織の一員として協働できる力が重視されていることを示している。

6. 現場の課題

今後、養成課程を修了して現場に入る教員は、参照枠や Can-do、行動中心主義の考え方に親しんだ、いわば「参照枠ネイティブ」とも言える世代が徐々に増加していく状況にある。その一方で、現場には長年の実践を通して蓄積されてきた経験知や暗黙知がある。授業観や言語観の違いによる摩擦や葛藤も当然ながら予測される。例えば、「言語知識や文法力がタスク中心で身につくのか」、あるいはその逆に「タスク中心と言いながら文型中心から抜け出せていないのではないか」など。

しかし、このような異なる視点・価値観が出会うことこそ、現場の自律的成長の機会と捉えるべきであろう。組織内における異文化理解の実践として捉えることもできるのではないか。

参照枠に基づく到達像重視の視点と、現場で培われた構造理解や学習者対応の考え方が結びつくとき、文法や語彙は課題達成のための資源として整理し直される。そのためには、学習者に応じた柔軟な判断力と、必要な言語知識を適切に提示できる力が一層重要になるだろう。

7. キャリア形成に向けて

調査では、教員の学び直しを学校の質向上につながるものと評価する回答が多く見られた一方で、実務との両立の難しさも共有されていた。ここから示唆されるのは、就職後も在職しながら学び続けられるキャリア設計の必要性である。実践と理論を往還できる仕組みの構築は、養成課程と現場双方にとって重要な課題である。とりわけ、在職者が組織を離れずに学び直せる機会や、今後増加が見込まれる院卒者を軸とした現場との

共同研究の場の形成は、現場の質向上を支える現実的かつ効果的な方策として期待される。

参照枠を制度としてのみ捉えれば、負担や矛盾が目に入りやすい。しかし、養成課程と日本語学校が対話を行うための共通言語として位置づけるならば、参照枠は協働のプラットフォームとなりうる。参照枠時代に活躍できる人材とは、参照枠を形式的に守る人ではなく、現場の文脈に応じて活用し続けられる人である。そのためには、養成と現場の継続的な対話が求められるだろう。

8. おわりに

本稿冒頭の問いに対する一つの応答として、参照枠時代に日本語学校が求めるのは、実践力と社会性を備え、継続的に学び続けられる人材であると言うことができる。

参照枠を通して、実践と理論が往還する関係をどのように築いていくか。その具体的な対話を積み重ねていくことが、今後の課題である。

参考文献

文化庁（2023）『日本語教育の参照枠』文化庁。

『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』第23号

2026年3月31日発行

編集者：門脇薫（摂南大学）、鴈野恵（筑紫女学園大学）、佐藤智照（島根大学）、
当銘盛之（名桜大学）、萩原孝恵（山梨県立大学）、

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（名古屋経済大学）

〒484-8504 愛知県犬山市字内久保 61-1 名古屋経済大学 経済学部 塚田麻美

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