

日本語教師教育者の専門性

—教師教育者が考える熟達した教師教育者とは—

坪根由香里（大阪観光大学）・嶋津百代（関西大学）・中谷潤子（大阪産業大学）

西村美保（清泉女子大学）・門脇薫（摂南大学）

要 旨

日本語教師の資質・能力に関する議論が活発化する中、教師養成を担当する日本語教師教育者の専門性については明らかにされていない。本研究では、「日本語教師教育者ネットワーク」参加者による「熟達した日本語教師教育者」に関する議論の内容、および、その後に行ったアンケート調査の結果をもとに、日本語教師教育者の専門性を明らかにした。議論の内容を分析した結果、①「熟達」の定義、②学習支援・指導法、③対学生、④教師自身、⑤組織内、⑥組織外、⑦社会的意義に関するものに分けられた。日本語教師としても当てはまる項目も見られたが、日本語教師としてでなく教師教育者独自の立場を反映したものも多く含まれた。中でも、組織内での学内プレゼンスや日本語教育政策への意識は、教師教育者が日本語教師とは異なることを表す。アンケート調査からは、日本語教育への理解を求めるためには「発信」が重要だと考えられていることが明らかになった。

【キーワード】 日本語教師教育者 ネットワーク 専門性 日本語教師養成 熟達

1. はじめに

日本語教師の国家資格化の準備が進む中、日本語教師の資質・能力に関する議論が行われてきた。文化審議会国語分科会（2019）で日本語教育人材の養成・研修の在り方について方向性が示されて日本語教師が有すべき専門性が活発に議論されるようになり、これらの議論と並行して日本語教師養成課程の検討や見直しも進められてきた。

一方で、教師養成を担当する日本語教師教育者の資質・能力についてはこれまで議論の俎上に上がることもなく、日本語教師教育者の専門性に至ってははまだ十分に明らかにされていない。現在、大学や大学院などで日本語教師養成を担当している教師教育者は、教師教育者としての教育を受けたことのない人がほとんどではないだろうか。経験豊富な日本語教師だからといって、容易に、優れた日本語教師教育者になれるわけではなく、日本語教師に成長が求められる（春原・横溝 2006）のと同様、教師教育者にも持続的な成長が求められて然るべきであろう。

本稿では、日本語教師養成課程担当者や教師養成に関わりを持つ教師が、定期的に

情報交換・意見交換を行っている「日本語教師教育者ネットワーク」の参加者らが、「熟達した教師教育者」について議論した内容、および、その後に行ったアンケート調査の結果について紹介する¹⁾。筆者らは、教師養成に携わる教師が考える熟達した教師教育者像は、教師教育者が獲得すべき「専門性」を有すると考える。そこで本稿では、日本語教師教育者の役割を具体的に示し、その専門性について明らかにする。

2. 先行研究

教師養成を担当する教師教育者についての研究は、海外では、まず成長のための「省察」の重要性を述べたコルトハーヘン（2010）が挙げられる。コルトハーヘンは、理論と実践の乖離を指摘し、それをつなぐ主要な方法として省察を捉える。そして、学習を「身近な世界の現実に基づく人間の活動（p.29）」であるとし、リアリスティック・アプローチのための教師教育について具体的に述べている。さらにルーネンベルク他（2017）では、専門職としての教師教育者の6つの役割を挙げた。それは（1）教師の教師、（2）研究者、（3）コーチ、（4）カリキュラム開発者、（5）ゲートキーパー、（6）仲介者である。嶋津他（2022）によると、日本語教育人材の育成にかかわる者が所属機関で期待されている立場は、これらの役割のいずれかに該当すると考えられる。（1）は本論文で対象とする教師教育者を指し、そのうち大学などに属する者は（2）研究者でもある。また、（3）のコーチとして、教育実習生を指導する。そして同時に教師養成課程の（4）カリキュラム開発に携わっている。さらに（5）のゲートキーパーとは、「学生を教師に育てるという責任にともなう役割（ルーネンベルク他 2017 p.39）」、つまり実際に教師の世界へと誘う役割だと言える。最後の（6）仲介者というのは、教師教育者が属する教師教育機関と学校などの教育現場の協力関係の構築を目指して、双方を結びつける役割である。

また、クマラヴァディヴェル（2022）は、言語（英語）教師教育を軸に、モジュールで構成される教師教育モデルであるモジュールモデルを提案している。これは、「知る、分析する、認識する、為す、見る」という5つのモジュールから構成され、それぞれは独立したものでもあり、相互に依存するものでもあるとする。そしてこのモジュールモデルは、「それぞれの状況や文脈に応じた言語教師教育プログラムを開発するための骨組みに過ぎない（p.212）」ため、それぞれが文脈や状況に応じて実践していくことが重要だと述べている。

一方日本では、学校教育現場での教師研究が見られ、教師教育者研究も行われている²⁾。日本語教育の分野では、さまざまな日本語教育の現場から教師の専門性について考察した舘岡（2021）や教師の語りから前述のコルトハーヘン（2010）のALACTモデルなど省察に注目した香月（2022）などの教師研究がある。しかし多いとは言えず、ましてや教師教育者の専門性についての研究は管見では見当たらない。

3. 調査の方法

本研究では、教師教育者の専門性について考察するために、日本語教師養成課程担当者や教師養成に関わりを持つ教師の集まりである「日本語教師教育者ネットワーク」のメンバーを対象に、以下に示す2つの調査を行いデータを収集した。参加者は、大学等で教師教育に携わっている、または関連分野を研究テーマとしている。

1) 会合における参加者による議論（以下、調査1）

2022年9月14日に行った会合の参加者20名を6グループに分け、「熟達した教師教育者」とはどのような人かについて各自が思いつくことを語った。20名の日本語教師経験年数は、なし1名、1～5年0名、6～10年3名、11～15年4名、16～20年4名、21年以上8名、日本語教師教育経験年数は、なし1名、1～5年5名、6～10年5名、11～15年2名、16～20年5名、21年以上2名であった。グループで挙げられた内容をオンライン上で「Google Jamboard」に記入し、その後全体で共有した。

2) 会合参加者を対象にしたアンケート調査（以下、調査2）

「熟達した教師教育者」についてさらに深く考察するため、会合に参加した教師教育者20名を対象に、教育経験、所属先（主専攻・副専攻、学生の人数等）について尋ねた上で、教師教育に対する意識や、いつごろからそのような意識を持つようになったのか等を問うアンケート調査をオンライン上で行った（回答者13名）。

教師教育に関する具体的な質問項目は以下の通りである。

- (1) 日本語教師教育者として大切にしていることは何か。
- (2) 「熟達した教師教育者」は、組織内でどのようなことができる人か。いつ頃からそのように考えるようになったか。そう考えるきっかけになったことはあるか。
- (3) 「熟達した教師教育者」は、組織外でどのようなことができる人か。いつ頃からそのように考えるようになったか。そう考えるきっかけになったことはあるか。
- (4) 「熟達した教師教育者」は日本語教育界全体においてどのような意識を持っているか。いつ頃からそのように考えるようになったか。そう考えるきっかけになったことはあるか。

回答者が教師教育者として大切にしていることは、教師教育者が目指す専門性にもつながるものであると考え、調査1の補足質問として尋ねることとした。

以上の2つの調査によって得られたデータを、佐藤（2008）に従い、それぞれコードをつけてカテゴリー化し、質的に分析した。¹⁾ のカテゴリーに関しては、ルーネンベルク他（2017）の6つの役割の中のどれに当てはまるかも合わせて示す。以下では、1) の会合参加者を「参加者」、2) のアンケート調査の回答者を「回答者」と表す。

4. 結果と考察

4.1 結果

4.1.1 調査1：会合における参加者による議論の結果

「Google Jamboard」には、6グループからのべ112の項目が記入された。それらを分類したところ、①「熟達」の定義、②学習支援・指導法、③対学生、④教師自身、⑤組織内、⑥組織外、⑦社会的意義という7つのカテゴリにまとめられた。表1に「オープンコード」の例、「焦点化コード」と、それをさらにまとめた「カテゴリ」を示す。なお、カテゴリは〈 〉、焦点化コードは【 】に入れて示す。以下、順に説明する。

①「熟達」の定義

まず、そもそも「熟達」とはどのような状態を示すのかという疑問が示され、直線的な「成長」とは異なって深化するイメージで「expertise」という語が出された。

②学習支援・指導法

〈②学習支援・指導法〉は、指導法・カリキュラムに関するもの（1.現在の学習内容と最終目標、2.社会変化に対応した教え方やカリキュラム、3.多様な学習者と接する機会）、学生の思考に働きかけるもの（4.批判的・複眼的に物事を見る姿勢、5.教育観について考えられる問い）、学生の主体性を重視するもの（6.教えるのではなく考えさせる、7.学生の主体性を引き出す）、多面的視点（8.様々な視点からアドバイス）等が挙げられた。ここからは、参加者が日本語教師養成課程においてどのような内容をどのように扱うかだけでなく、学生の思考や主体性への働きかけも意識していることがわかる。これは学生が将来日本語教師になった時のことを考慮してのことだと思われる。〈②学習支援・指導法〉で出された項目は、ルーネンベルク他（2017）の6つの役割で言うと、「教師の教師」「カリキュラム開発者」が当てはまるであろう。

③対学生

〈③対学生〉では、まず、【(1) キャリア支援】として、就職先の斡旋ができたり、長期的な成長を視野に入れ、就職を見据えて多様なキャリアを示したり、就職した学生との接点を維持し、先輩学生と後輩学生をつなげたりすることが示された。日本語教育という専門性の高さから、卒業後の日本語教師としてのキャリアも強く意識していることがうかがえる。また、「4.教師としての経験を相対化したアドバイスができる」ことの重要性も述べられた。これは、自身の個人的な経験だけに基づいて学生に指導するのではなく、経験を基に、時にはそれを他者と共有しつつ客観的な視点から指導できることを示す。【(1) キャリア支援】の項目は、ルーネンベルク他（2017）の学生を教師の世界に引き合わせる「ゲートキーパー」としての役割と言えるであろう。

【(2) 学生に対する態度】でも、教え込もうとしないで、学生に合わせた対応をし、学生の話をしっかり聞いた上でアドバイスができること等が挙げられた。ここで出された項目は、ルーネンベルク他（2017）の「教師の教師」と、教育実習生を導き、教育実習の現場でのファシリテータの業務を担う「コーチ」としての役割が当てはまる。

表 1 「熟達した教師教育者」の分類

カテゴリ	焦点化コード	オープンコード (例)
①「熟達」の定義	(1) 「熟達」の定義	1. 「成長」は直線的、「熟達」は深い 2. expertise
②学習支援・指導法	(1) 学習支援・指導法	1. 現在の学習内容と最終目標を同時に捉えられる 2. 社会変化に対応した教え方やカリキュラムが考えられる 3. 多様な学習者と接する機会を設けられる 4. 批判的・複眼的に物事を見る姿勢を持たせられる 5. 教育観について考えられる問いが提供できる 6. 教えるのではなく考えさせて導ける 7. 学生の主体性を引き出す場づくりができる 8. 様々な視点から学生へアドバイスができる
③対学生	(1) キャリア支援	1. 就職先の斡旋ができる 2. 多様なキャリアが示せる 3. 長期的な成長を視野に入れた指導ができる 4. 教師としての経験を相対化したアドバイスができる
	(2) 学生に対する態度	1. 学生に合わせた対応ができる 2. 教え込もうとしない 3. 学生の話をしっかり聞いた上でアドバイスができる
④教師自身	(1) 自身の日本語教育経験	1. 様々な学習者に教えた経験を持つ／経験値が高い 2. 現場との関わりがある 3. 良い選手が良いコーチとは限らない
	(2) 教師の性質	1. 自己省察できる 2. 忍耐強い／レジリエンス
	(3) 包括的な視点	1. 教育をメタ的に語れる／包括的な視点から言語化できる 2. 経験を相対化できる 3. 経験知、専門知を言語化できる
	(4) 成長への意識	1. 学生から学びを得ようとする 2. 経験を積んでも成長を目指す 3. 「専門家」であることにあぐらをかいていない
	(5) 信念	1. 教育に関する明確な信念を持つ 2. 自分の信念に自覚的である
	(6) 専門性	1. 教材に関する知識が豊富である 2. 経験数ではなく専門性を持つ 3. 熟達の多様性、得意分野の分岐
	(7) 知識・情報の共有	1. 知識・スキルを共有し、発信する力を持つ 2. 情報を更新し続ける／引き出しが多い 3. 新しい情報入手のため学会・研究会に参加
⑤組織内	(1) 組織運営	1. 教員間の連携や作業分担ができる 2. 所属部署以外の教職員とつながりが持てる 3. 根回しなどの推進力・調整力がある
	(2) 学内プレゼンス	1. 学内のプレゼンスを高めることができる 2. 決定権を持った部署・役職者と良好な関係が築ける 3. 予算が獲得できる
⑥組織外	(1) 外部との連携	1. 学外の教師との交流がある／研究仲間がいる 2. 諸外国の教師とのコネクションがある 3. 実習先・地域などとの関係性構築と連携ができる
⑦社会的な意義	(1) 社会的な意義	1. 政策に対する気づきを持つ 2. 社会的地位の向上への意識を持つ 3. 社会的な活動の意義を理解している 4. 社会的な位置づけを俯瞰的に見て課題を見出せる

※ここでは日本語教育を学ぶ人を「学生」、日本語学習者を「学習者」としている。

④教師自身

教師には、【(1) 自身の日本語教育経験】が必要だが、「3. 良い選手が良いコーチとは限らない」という指摘があった。日本語教師としては経験を積み、熟達していても、教師教育者は日本語教師とは異なる能力・資質が必要とされるためであろう。また、【(2) 教師の性質】では、自己省察でき、忍耐強く、レジリエンスがあること、【(3) 包括的な視点】ではメタ的・包括的視点から言語化できることや、〈③対学生〉の【(1) キャリア支援】でも述べられたが、経験を相対化できること、経験知や専門知を言語化できることが挙げられた。さらに、【(4) 成長への意識】では、学生からも学びを得、経験を積んでも「専門家」であることにあぐらをかくことなく、成長しようとする意識があること、【(5) 信念】では、教育に関する明確な信念を持ち、それに自覚的であること、【(6) 専門性】では、教材に関する知識や専門性があること、教師によって得意分野が異なり熟達は多様であること、【(7) 知識・情報の共有】では、知識・スキルを共有して発信力を持ち、学会・研究会に参加するなどして、情報を更新し続けることが求められるとされた。このように、熟達した教師教育者は、日本語教育経験と専門性、教育に関する信念や包括的視点を持ち、情報の更新・発信を積極的に行い、省察しながら成長する意識を持っていると捉えられている。〈④教師自身〉については、ルーネンベルク他（2017）の「教師の教師」「研究者」「コーチ」が当てはまる。

⑤組織内

職場内外での態度や意識に関する事項も出されている。〈⑤組織内〉では、【(1) 組織運営】について、「1. 教員間の連携や作業分担ができる」、「2. 所属部署以外の教職員とのつながりが持てる」、「3. 根回しなどの推進力・調整力がある」等、所属部署内外の教職員との連携や関係構築への意識が見られる。

また、【(2) 学内プレゼンス】については、「1. 学内のプレゼンスを高めることができる」、「2. 決定権を持った部署・役職者と良好な関係が築ける」、「3. 予算が獲得できる」といった日本語教育の存在意義に関わる意識も認められた。

このように熟達した教師教育者は、組織内において、学内プレゼンスを高めて、予算を獲得でき、そのために他部署との関係構築や根回しが行える者であると考えられているようである。このような意識は、ルーネンベルク他（2017）に見当たらず、日本語教師教育者が特に意識しているものである可能性がある。

⑥組織外

〈⑥組織外〉では、1. 学外の教師／2. 諸外国の教師との交流や関係がある、「3. 実習先・地域などとの関係性構築と連携ができる」のように、教師教育者には外部のさまざまな機関や教師と連携が図れることも求められている。教師教育者は、各大学の中に1名から数名ということも多く、学外も含めた横のつながりによって情報交換を行っている様子がうかがえる。これはルーネンベルク他（2017）の「研究者」、所属

機関と学校などの教育実践の現場の橋渡しをする「仲介者」の役割を示している。

⑦社会的な意義

最後の〈⑦社会的な意義〉に関するものは、「1. 政策に対する気づきを持てる」、「2. 社会的地位の向上への意識を持つ」のように、教師個人としての役割に留まらず、日本語教育界全体に関する意識が認められる。

また、「3. 社会的な活動の意義を理解している」、「4. 社会的な位置づけを俯瞰的に見て課題を見出せる」のように、日本語教育を社会の中で広く捉えることの必要性も挙げられた。以上のような社会的な意義に関する項目は、ルーネンベルク他（2017）などの先行研究では見当たらないものである。これは、現在、政策など日本語教育の社会的な流れが激しい時期にあり、参加した教師教育者が眼前の問題として捉えていることも影響している可能性がある。

4.1.2 調査2：会合参加者を対象にしたアンケート調査

本項では会合参加者を対象に実施し、13名から回答を得たアンケート調査の結果を、必要に応じて調査1の結果と関連付けながらまとめる。以下、表中に（ ）で示した数字は言及した人数を表し、特に示していない場合は言及数が1名だったことを表す。

4.1.2.1 日本語教師教育者として大切にしていること

出された回答は、調査1の表1に示したコーディングに合わせて分類した（表2）。

〈②学習支援・指導法〉では、調査1で「学生の主体性」（表1-②（1）7）が挙げられたが、調査2でも「学生に考えてもらう」「様々な教育観について考えてもらう」という回答が見られ、参加者が日常的にも「学生の主体性」を意識していることがうかがえる。また、目的や現場に出た時の困難点を意識して指導することが大切だと考えられている。

〈③対学生〉【（1）キャリア支援】に関しては、日本語教師は日本語を教えるだけでなく、生活支援や外国人施策も含め、様々な仕事に携わる可能性があることを意識しているとの回答があり、就職支援だけでなく、具体的な仕事内容も踏まえて支援しようとしていることがわかる。また、「学んだ知識・技術の汎用性が伝わる指導・教育をする」のように、学んだ知識・技術は日本語教育に留まらず広く活用できることを伝える必要性も述べられた。これは日本語教師養成課程を受講しても日本語教師になる学生が多くないためであろう。

【（2）学生に対する態度】については、調査1で「学生に合わせた対応」（表1-③（2）1）が挙げられたが、これは「学生の考えを尊重し必要な支援をする」という回答とつながる。【（3）学生に身につけてほしい能力・態度】は新たにコード化されたものだが、学習者への態度や自分を客観視することなどの他、「日本語を母語としない人に対する理解を持つ」「日本語教育を学んでよかったと思ってもらう」というコメントもあり、ここからは日本語教育以外のキャリア選択をする人に対しても、日本

表2 日本語教師教育者として大切にしていること

カテゴリ	焦点化コード	オープンコード
②学習支援・指導法	(1) 学習支援・指導法	学生に考えてもらう 様々な教育観から考えてもらう 目的を意識する 現場に出た時の困難点を考えながら指導する
③対学生	(1) キャリア支援	日本語教師とは何か（誰か）を問う姿勢を持つ（様々な仕事に携わる可能性を意識する） 学んだ知識・技術の汎用性が伝わる指導・教育をする
	(2) 学生に対する態度	学生の考えを尊重し必要な支援をする 人権、反差別、公正
	(3) 学生に身につけてほしい能力・態度	学習者を観察し、柔軟に対応できる／学習者に寄り添える 学習者にとって意義のある、楽しめる授業をする 学習者をひとりの人間として理解、支援する 自分を客観視できる 雑でなく丁寧にする 日本語を母語としない人に対する理解を持つ 日本語教育を学んでよかったと思ってもらう
④教師自身	(8) ことばに対する理解	ことばの意味と影響力を認識する ことば（言語、日本語）への着眼力を持つ
⑥組織外	(1) 外部との連携	ネットワークを大事にする
⑦社会的な意義	(1) 社会的な意義	日本語教育を社会で起こっていることと関連づけて考え、自分にできることを考えさせる 日本語母語話者なら教えられると思わない 日本語教育の面白さと奥深さを知ってもらう

語教育を学ぶ意味を見出してもらおうという意識が認められる。

〈④教師自身〉では、【(8) ことばに対する理解】という新たなコードで見られるように、言語化する際には、その影響まで認識する必要があると考える回答者もいた。

〈⑥組織外〉では、調査1同様「ネットワークを大事にする」（表1-⑥（1））ことが述べられた。

〈⑦社会的な意義〉は、調査1で日本語教育を社会の中で広く捉えることの必要性が挙げられたが、調査2でも日本語教育を社会で起こっていることと関連づけることへの意識が述べられている。

4.1.2.2 組織内における「熟達した教師教育者」

「熟達した教師教育者」が、所属している組織内でどのようなことができる人か、および、そう考えるきっかけになったことについての回答を表3にまとめた。表3を見ると、のべ21の回答のうち【連携・協働】【発信】について各6名が記述しており、他の教師・職員・他部署と【連携・協働】すること、日本語教師養成の存在意義や日本語教師の専門性、育成した人材の存在を組織内に【発信】し、理解してもらうことを意識していることがわかった。学内の【調整】についても挙げられているが、【連携・協働】【調整】は、表1の⑤【(1) 組織運営】の項目と重なるものである。【連

表3 「熟達した教師教育者」は組織内でどのようなことができる人か

「熟達した教師教育者」は、所属している組織内でどのようなことができる人か		そう考えるきっかけになったこと	
焦点化コード	オープンコード	焦点化コード	オープンコード
連携・協働	他の教師・職員・他部署との連携 (5)	組織内での立場	職場の異動 勤務校での立ち位置 学部や大学の存在意義を高める必要性 教育実習
		自分の指導教員	先生方の授業外の動きを見て
	価値観を擦り合わせ連携を取りながら学びの場を作る (1)	組織内での立場	育てようとする人材像が共有されておらず、教員間の足並みが揃っていないことから
調整	日本語教育以外の教職員との調整によって組織として適切な教師教育が行える状況を作れる (1)	組織内での立場	組織内で管理業務を担うようになって
	学科間の調整役 (1)		学部全体のカリキュラムの見直し
発信	日本語教師養成の存在意義を伝え説得できる (3)	組織内での立場	現在の所属先に赴任してから前任校で苦勞する中でコース廃止という議論が出されたとき
	日本語教師の専門性に関して正しい理解をしてもらう (2)		現在の勤務校での立ち位置理解のない上層部
	育成した人材の存在を組織全体に示せる (1)		学部や大学の存在意義を高める必要性
指導	自身の経験とそれ以外を踏まえて指導できる (1)	最初から	最初から
	学生のキャリアパスまで考えた教育・授業設計ができる (1)	修了生	学んだ知識・スキルを活かしている修了生を見て
	学生にとってのプログラムの有用性などを追求できる (1)		
展望	組織全体の発展を考えられる (1)	組織内での立場	学部や大学の存在意義を高める必要性
責任感	将来を見据えた教師教育を考える責任感を持つ (1)	社会的状況 コロナでの変化	日本語教育は転換期にある
コーディネイト	責任感を持ってカリキュラムの精緻化やその実現のために学内でうまくコーディネイトできる (1)		
成長	「熟達した」という完了形の教師教育者にはなりたくない／なれない (1)		

【連携・協働】【調整】を考えるようになったきっかけは、職場の異動、組織内での立場、教員間の意識の相違、教育実習、カリキュラムの見直しなど、【組織内での立場】によるものであった。【発信】では、『日本語教育が決して語学教育にとどまらないこと』を理解していただくよう働きかけ続ける」のような表1-⑤【(2) 学内プレゼンス】を

高めるための方法が、アンケート調査で具体的に述べられた。【発信】を考えるきっかけでは、職場の異動、組織内での立場や無理解などが挙げられ、回答者が組織内で日本語教師養成について理解を得るのに困難を覚え、それに対応している様子がうかがえる。

また、【指導】については、経験等を踏まえた指導、学生のキャリアパスまで考えた教育・授業設計、学生にとってのプログラムの有用性の追求などが挙げられた。これは表1の〈④教師自身〉【(1) 自身の日本語教育経験】、〈③对学生〉【(1) キャリア支援】、〈②学習支援・指導法〉に関わるものである。

さらに、日本語教育界全体が転換期にあることから、「将来を見据えた教師教育を考える責任感を持つこと」や「カリキュラムの精緻化やその実現のために学内でうまくコーディネートができること」も挙げられている。これは、表1の〈⑦社会的な意義〉を念頭に、組織内で何をすべきかを考えたものであろう。

最後の『「熟達した」という完了形の教師教育者にはなりたくない／なれない』というコメントは、成長を求め続けるという意識の表れであり、教師教育者の資質として重要な要素だと考えられる。

4.1.2.3 組織外における「熟達した教師教育者」

「熟達した教師教育者」は所属している組織外でどのようなことができる人かについて表4にまとめた。これを見ると、組織内と同じく【連携・協働】に関するものが多いが、組織外では、実習現場を含む他機関の関係者との関係構築やネットワークを挙げている人がいた。そのきっかけは、【日本語教師教育者ネットワーク】が4件あり、その他は、海外への公的派遣、さまざまな地域での勤務といった異なる環境での勤務や、自身の成功体験があった。また、日本語教師の存在や意義、活動の取り組みを【発信】すること、組織外から情報を得、それを自組織へ反映させることなどが複数挙げられていた。きっかけの全体を見ると、【日本語教師教育者ネットワーク】が全18件の回答のうち8件と多く、本ネットワークが与えている影響の強さがうかがえる。その他、教師など人との出会いや現場との関わりもきっかけとなっていた。

4.1.2.4 日本語教育界全体における「熟達した教師教育者」

「熟達した教師教育者」は、日本語教育界全体について、どのような意識を持っている人かについて表5に示した。ここでも【発信】が挙げられたが、内容は「日本語教育の社会的価値を理解し、国の政策にも批判的な態度を取れる」「よりよい日本語教育、教師教育のために問題提起や提案」することなど、日本語教育の社会的価値や国の政策にまで意識が及んでいる。これは、社会の中で【影響力】を持つことの自覚と、力を持ち発揮できる環境を作るという意識、社会の流れも意識して日本語教育の業界を【俯瞰】するという意識、「日本語教育全体の発展」のような【将来への展望】への意識にもつながるであろう。また、自分の活動実践や教育観などあらゆることを積極的に他者と【共有】することや、社会や地域との関連で学生に何が提供できるか

表4 「熟達した教師教育者」は組織外でどのようなことができる人か

「熟達した教師教育者」は、所属している組織外でどのようなことができる人か		そう考えるきっかけになったこと	
焦点化コード	オープンコード	焦点化コード	オープンコード
連携・協働	実習現場との連携体制構築	日本語教師教育者ネットワーク	日本語教師教育者ネットワークで
	積極的に関係構築を進める		日本語教師教育者ネットワークで
	学会・研究会などの運営に積極的に関わる		日本語教師教育者ネットワークで
	ネットワークでの活動		日本語教師教育者ネットワークの立ち上げ時
	他機関の関係者と協働できる	海外派遣	海外への公的派遣
	人脈を持ち、必要に応じて協力を要請できる	自身の成功体験	自身の成功体験
	教師教育者ネットワークの形成	地域の移動	さまざまな地域での勤務
発信	価値のある取り組みを発信、認められること	教師教育に関わるようになって	教師教育に関わるようになって
	ネットワークでの活動内容の発信	日本語教師教育者ネットワーク	日本語教師教育者ネットワークの立ち上げ時
	日本語教師の存在や社会的な意義を伝える	地域の移動	さまざまな地域での勤務
組織外の情報の自組織への反映	情報交換を通じて新しいことを取り入れ改善する	日本語教師教育者ネットワーク	日本語教師教育者ネットワークで
	学外ネットワークに参加し、自らの組織に反映させる		日本語教師教育者ネットワークで
	ネットワークを駆使して学びの場を提供できる	自分の指導教員	博士後期課程での先生方の行動や実習の内容
学会・研究会運営	学会・研究会などの運営に積極的に関わる	日本語教師教育者ネットワーク	日本語教師教育者ネットワークで
社会変革	社会変革ができる	人との出会い	行動をしている方々との出逢い
先輩と後輩をつなぐ	先輩と後輩をつなぐ	自身の成功体験	自身の成功体験
調整能力	調整能力	現場との関わり	様々な現場との関わりで理解を深化
根気	根気	現場との関わり	様々な現場との関わりで理解を深化

といった【学生への還元】のように、人との関係に関しても述べられていた。きっかけを見ると、全体的に【日本語教師教育者ネットワーク】や【人との出会い】が多く、他者から影響を受けている様子がうかがえる。また、【職場環境】の変化もきっかけとなっている。さらに、【社会的状況】に見られるように、昨今の日本語教育に関わる法律や体制の変化も影響していることがわかった。

表5 「熟達した教師教育者」の日本語教育界全体に対する意識

「熟達した教師教育者」は、日本語教育界全体について、どのような意識を持っている人か		そう考えるきっかけになったこと	
焦点化コード	オープンコード	焦点化コード	オープンコード
発信	日本語教育の社会的価値を理解し、国の政策にも批判的な態度を取れる	人との出会い	そうした人を見て
	日本語教師教育とは何かを考え、投げかける	日本語教師教育者ネットワーク	ネットワーク
	情報交換し、よりよい日本語教育、教師教育のために問題提起や提案しようとする意識を持つ		日本語教師教育者ネットワークに参加し始めてから
共有	常に何でも話ができる関係で主体的にかかわるというのが大切	日本語教師教育者ネットワーク	日本語教師教育者ネットワークに参加し始めてから
	自分が行っている教師教育活動や考えていることを忌憚なく共有できる		メンバーのおかげでネットワークを立ち上げ、維持している
	何でも共有できる意識と態度でもって教育・研究活動が続けている		メンバーのおかげでネットワークを立ち上げ、維持している
影響力	社会の中でどれだけ力も持つ覚悟があるか、力を発揮できる環境をつくれる	社会的状況	昨今の業界として法律や体制に振り回される状況
	大小問わず影響力があることを認識する必要がある	日本語教師教育者ネットワーク	メンバーのおかげでネットワークを立ち上げ、維持している
学生への還元	社会から見て何ができるのか、学生たちに何を提供できるのかを考えられる	日本語教師教育者ネットワーク	このネットワークでいろいろな議論に参加したこと
	学生と業界の両方の質の向上を目指して、サポートしていくという意識をもつ	職場環境	学内での質向上のためのプロジェクトに取り組むようになって
	地域との関係性を視野に、受講生の活躍のフィールドを組み込める	人との出会い	地域への目配りと実行力を持つ先生を身近に目にして
将来への展望	将来の日本語教育がどのようなものになるとよいか、そのために今できることは何かを考える	職場環境	学内での担当変更
	日本語教育全体の発展や改革を考えている	人との出会い	行動をしている方々との出逢い
変化への対応	社会の変化と大学に対する要請などを把握して応じる	職場環境	職場の異動
	「えらい先生」ではなく若い世代から情報や鋭気を吸収できる		
俯瞰	業界全体を俯瞰的に見られる		
	社会の流れなども意識しながらメタ的に業界を捉えようとする意識を持つ	人との出会い	そうした人を見て
海外への意識	海外での日本語教育や非母語話者に対する意識も持っている	留学生の受講生	留学生の受講生
職業としての確立	日本語教師で食べていける仕組み作りについて考える	社会的状況	最近の登録日本語教員関係のセミナー

4.2 考察

初等中等教育（教科教育）の教師教育者と日本語の教師教育者の違いは、日本語の教師教育者が現役の日本語教師でもあることが多い点であろう³⁾。今回挙げられた項目の中には、日本語教師としても当てはまるものが多い。例えば、表1の〈②学習支援・指導法〉、〈③対学生〉の【(2) 学生に対する態度】、〈④教師自身〉の中の【(2) 教師の性質】、【(4) 成長への意識】、【(6) 専門性】、【(7) 知識・情報の共有】、〈⑤組織内〉の【(1) 組織運営】などがそうであり、一般的に「教師」としての意識は共通するものがあるということであろう。ただし、〈②学習支援・指導法〉の中の「2. 社会変化に対応した教え方やカリキュラムが考えられる」、「3. 多様な学習者と接する機会を設けられる」、「5. 教育観について考えられる問いが提供できる」のような、教師教育者独自の視点も含まれており、各項目が指している実際の内容は日本語教師とは異なっている可能性がある。

一方で、〈③対学生〉の【(1) キャリア支援】は、学生が日本語教師としてのキャリアに進むための支援を念頭に置いており、〈④教師自身〉の【(1) 自身の日本語教育経験】も、自身の日本語教師としての経験を教師教育に生かすという視点で、「日本語教師」としてでなく「教師教育者」としての立場を反映したものと言える。ただし、日本語教師養成を受講しても日本語教師にならない学生も多いことから、日本語教育分野以外への汎用性への意識も認められた。

〈⑤組織内〉の【(2) 学内プレゼンス】は日本語教師養成課程の学内での存在感の低さを反映している。調査2では、組織内で日本語教師養成について理解を得るのに困難を覚え、その対策として【(2) 学内プレゼンス】を高めるために努力している様子がうかがえた。また、調査2では他の教師・職員・他部署との【連携・協働】【調整】を挙げた人も多く、教師教育者が組織運営のために他者との良好な関係を構築することを重視していることがわかる。そのような意識のきっかけとして【組織内での立場】を挙げている人が多いことは、学内プレゼンスの低さにより、教師教育者が関係構築のために積極的に動く重要性を感じていることの表れであると考えられる。

〈⑥組織外〉の【(1) 外部との連携】は、国内外の教師、研究仲間、実習先や地域も含めた横のつながりの必要性を示している。調査2でも【連携・協働】を挙げた人が多く、他者とつながり、協力体制を作ることの重要性が示された。これは【日本語教師教育者ネットワーク】への参加をきっかけとしている人が多く、ネットワークという組織によって、参加者が「日本語教師教育」という共通点を持つ仲間から多くのことを学び、それぞれの意識に影響を受けていることが明らかになった。

〈⑦社会的な意義〉については、日本語教育に関する政策への意識が認められる。これは日本語教師養成の将来も見据えているという点で、教師教育者が日本語教師とは異なることを表していると言えよう。調査2では日本語教育界全体への意識として

質問しているが、ここでも日本語教育の社会的価値や国の政策を意識し、問題提起や提案を【発信】することなどが述べられた。

【発信】は、組織内、組織外、日本語教育界全体とあらゆる場面において「熟達した教師教育者」ができることとして挙げられている。このように、日本語教育への理解を広く求め、それによって日本語教育を認めてもらい、社会変革へつなげるためには【発信】が欠かせないものだと考えられていることが明らかになった。

5. おわりに

本稿で、日本語教師養成課程担当者や教師養成に関わりを持つ教師が、熟達した教師教育者について議論した内容、および、アンケート調査の結果から日本語の教師教育者の専門性を明らかにしたことは、今後の教師養成にとって意義深いと言えよう。教師を育てる教師として、教師教育者は多様な役割を担い、教師養成のあらゆる側面を支えている。日本語教育界全体が転換期を迎えている現在、教師教育者が日本語教師養成の質を左右する可能性もあろう。本稿で示した教師教育者の専門性において日本語教育の社会的価値や国の政策への意識が認められたように、教師教育者は日本語教育全体を俯瞰的に捉え、教師養成の社会的課題に敏感であり続けるべきであろう。

さらに、教師教育者には、社会や地域コミュニティや日本語学校、大学などの養成機関を往還し、越境的なつながりを生み出す役割が課されていることも認識する必要がある。教師教育者は、日本語教師としての経験だけではなく、「教師教育者」としての視点を獲得し、教師教育者としての専門性を追求し続けることが求められている。

注

- 1) 本ネットワークは、日本語教師養成課程のカリキュラム、教材、教育実習、ICTや教師教育者の教育観、協働等、日本語教師教育に関するさまざまなテーマについて2018年から年4回の会合を実施してきた。筆者等も本ネットワークのメンバーであり、当該の活動に参加し、アンケート調査にも回答している。なお、データ内容について研究発表するにあたり、その他の会合参加者にその旨を伝え了承を得た。会合参加者は付記に「共同研究者」として名前を挙げている。
- 2) 例えば、日本教育工学会では2022年度に「教師教育者の専門性開発と教師教育者研究を考える」という研究会が開催されている。
- 3) 20名中19名が日本語教育を経験し、調査時には15名が日本語を教えていた。

付記

本研究は日本語教師教育者ネットワークにおける研究活動の一部である。当日の活動に筆者等以外で参加したメンバーは以下の15名である（五十音順）。

共同研究者：井元麻美（京都外国語大学大学院生）、内山喜代成（桜美林大学）、
太田垣仁（近畿大学）、川上尚恵（神戸大学）、北出慶子（立命館大学）、
新矢麻紀子（大阪産業大学）、鈴木秀明（目白大学）、高梨信乃（関西大学）、
高橋朋子（近畿大学）、中山英治（大阪産業大学）、朴秀娟（神戸大学）、
春口淳一（大阪産業大学）、深澤愛（近畿大学）、松尾憲暁（岐阜大学）、
松岡里奈（大阪大学）

参考文献

- 香月裕介（2022）『日本語教師の省察的実践—語りの現象学的分析とその記述を読む経験—』春風社
- クマラヴァディヴェル、B（2022）『言語教師教育論—境界なき時代の「知る・分析する・認識する・為す・見る」教師—』南浦涼介・瀬尾匡輝・田島美砂子（訳）春風社
(Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge.)
- コルトハーヘン、フレット、A.J. 編著（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—』武田信子（監訳）学文社
(Korthagen, F. (Ed.). (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge.)
- 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社
- 嶋津百代・北出慶子・杉本香・中谷潤子（2022）「日本語教育人材を育成する教師教育者—日本語教師教育者ネットワークの活動から—」『日本語教育』181、81-95
- 館岡洋子編（2021）『日本語教師の専門性を考える』ココ出版
- 春原憲一郎・横溝紳一郎（2006）『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして—』凡人社
- 文化審議会国語分科会（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf
- ルーネンベルク、ミーケ・デンヘリンク、ユリエン・コルトハーヘン、フレット、A.J. (著)
(2017)『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割、行動と成長—』武田信子・山辺恵理子（監訳）玉川大学出版部
(Lunenberg, M, Dengerink, J, & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Brill.)