

# 「日本語教師の専門性」を考える —「専門性の三位一体モデル」の提案と活用—

舘岡 洋子

### 要 旨

入管法改正により外国人材受入れが拡大することとなり、にわかに日本語教師という仕事が目まぐるしく注目されている。今後、日本語教師の仕事はさらに重要性を増すと思われるが、その専門性は社会的に十分認知されているとはいえない。また、従来の専門性は「〇〇ができる」といった Can-Do 的なとらえ方がされているが、多様な現状に対応するにはもっと動的な枠組みが必要である。そこで、本稿では、どんな日本語教育を実現するのかといった理念（日本語教育観）とどんな特徴をもったフィールドなのかといったフィールドの固有性との間で最適な方法（授業や活動の方法）を編成し実現できることを「日本語教師の専門性」ととらえ、理念・方法・フィールドの三者が一貫性をもって連動した「専門性の三位一体モデル」を提案する。そのうえで、日本語教師の学び合いの場の内省ツールとしての当該モデルの可能性を検討する。「専門性の三位一体モデル」の提案は、従来、知識・技能に留まる傾向にあった日本語教師の専門性の概念を理念・方法・フィールドの一体的発展過程という動的な概念に広げ、変化を内包した専門性の視点からの分析を可能にする。

### キーワード

日本語教師 専門性 専門性の三位一体モデル 動態性 内省ツール

## 1. 背景と問題意識

### 1.1 研究の背景

社会の急速なグローバル化の中で外国人人口が増加し、日本語教育を必要とする人々やフィールドが拡大かつ多様化している。激動の現代社会において、外国人との接触場面にいる日本語教師の仕事も教室で外国人に日本語を教えるだけでなく、その業務は広がってきている。また、教室で日本語を教えるとしても、教室とは何をさすのか、外国人とはだれをさすのか、教えるべき日本語とは何か、など一言で答えることが難しい現状も起きている。また、これからは従来行っていた教室活動の一部は AI に代替されるのである

うという背景もある。一体、日本語教師は何をする人なのだろうか。

一方、外国人材の増加の中で、日本語教師には日本社会と日本語非母語話者をつなぐという重要な役割がありながら、その専門性について社会的認知度は十分ではない。この原稿を書いている2018年12月8日には、外国人労働者の受け入れを拡大する改正出入国管理法が成立し、2019年4月1日から施行される。今後、外国人労働者の増加に伴い日本語教育の需要が高まることが予想される中、政府は「日本語教師」を新たに公的に位置づけられた資格とする方針を固めたという<sup>1</sup>。今、まさに日本語教師自身が自らその専門性を問い、力量をつけ、社会に発信していくべきときであろう。そこで、本稿では、日本語教師の専門性をどのようにとらえたらよいかを検討する。

## 1.2 本研究の問題意識—専門性をどうとらえるか

本研究の問題意識は、筆者自身の経験に根差している。まず、問題意識の1点目は「日本語教師」を含む「日本語教育専門家」の養成機関で働いている中で日々感じているものである<sup>2</sup>。日本語教育に関する背景が多様で、修了後、どんなフィールドで活動するか未定の学生たちも多い中で、何を「養成」すればよいのか。多様なフィールドに通用するような「養成」はありえるのか。そもそも「養成」とは何か。

2点目は、現職教師のための教師研修の現場で考えさせられることである。例えば、ある新人教師が初級クラスで教えている場合に、筆者が研修で中級の事例を紹介したとしても、その教師にはあまり役に立たないという。つまり、「〇〇のフィールドには××の方法」というようにフィールドと方法が固定的に結びついており、フィールドごとに教育実践が切り離されている。そうすると異なったフィールドの他者の実践事例が役に立たず、他者から学ぶことが難しいということになる。しかし、やり方そのものを学ぶのではなく、やり方を生み出すプロセスを学ぶととらえてはどうか。フィールドが異なった者同士が違いを理解したうえで、その先に進めるような議論ができないものかと考える。

そして、3点目は、教師になった後、現職の日本語教師が自身の実践を振り返り、位置づけ、見直す機会や場が大変少ないということである。日本語教師のキャリア開発という観点からそのような場が必要だと考える。

上記の3点をふまえると、なぜその実践をしているのか、何をめざしているのか、めざしていることと実践とフィールドの特徴とを結びつけた議論が日本語教師の学びの場にもっと必要なのではないかと思われる。どんな日本語教育を実現するのかといった理念(日本語教育観)とどんな特徴をもったフィールドなのかといったフィールドの固有性との間に、独自の方法が編成されるのであって、その編成を考え実現できること、フィールドが変わればその方法も柔軟に変えていくことができること、さらには必要に応じてフィールドをも変革していけることこそが専門性といえるのではないかと考えるようになった。

## 2. 今までの専門性のとらえ方

### 2.1 日本語教師の専門性に関する議論

日本語教師の専門性に関しては、2000年代以降、日本語教師に求められる資質や能力と

して議論されてきた。文化庁が2000年に示した「日本語教育のための教員養成について」では、日本語教員としての基本的な資質・能力に加え、日本語教員としての専門的能力として、「言語に関する知識・能力」「日本語の教授に関する知識・能力」「その他日本語教育の背景をなす事項についての知識・能力」があげられた<sup>3</sup>。その後、横溝（2002）は、日本語教師に必要とされる資質として「専門性」だけでなく「人間性」、「自己教育力」も重要であると指摘した。縫部（2010）は日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性として「目標達成機能」と「集団維持機能」をあげ、とくに後者の機能としてカウンセリングマインドの重要性を説いた。平畑（2014）は、海外で母語話者日本語教師に求められる資質として、「教育能力」「人間性」「職務能力」を挙げている。古屋ほか（2018）では、文献調査から、日本語教師の役割とあり方をめぐる言説の変遷をみると「学習を管理する」「自律的な学習を支援する」「相互学習の場を設計する」「学習環境・システムを整備する」の4つに分類されるが、これらの言説は古いものが後のものにとって代わられるのではなく、1980年代以降はさまざまな言説が並立しているという。

最近の大きな成果は、文化庁からの報告である。文化審議会国語分科会（2018）の「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」<sup>4</sup>では、2000年の内容を見直したうえで、3つの活動分野、つまり「生活者としての外国人」「留学生」「児童生徒等」を対象としている。日本語教育人材を①日本語教師、②日本語教育コーディネーター、③日本語学習支援者の3つに分け、それぞれについて段階別および活動分野別に求められる資質・能力をリスト化した。例えば、①日本語教師であれば、段階としては、養成、初任、中堅の3段階があり、その中の初任には、活動分野として「生活者としての外国人」「留学生」「児童生徒等」に分かれるといった具合である。それぞれについて知識、技能、態度の3本柱で求められる資質・能力が表にまとめられている。例えば、「日本語教師」で「初任」「留学生対象」の場合には、知識として「進学や就職に必要な試験やその内容を指導するために必要な知識を持っている」のように具体的に示され、何を身につければよいか明らかになった。今後、日本語教師の資格創設などの面では、このような具体的な知識、技能、態度の記述は必要かつ重要なものであろう。

## 2.2 リスト化された専門性のとらえ方では果たせないこと

文化庁のみならず今までの専門性の議論は、必要とされる資質や能力をリスト化したものであった。具体的な記述が有用であることは前述のとおりであるが、一方では、リスト化されたものではとらえにくいものもある。

第1に、活動分野ごとに「〇〇ができる」といったCan-Do的な記述でリスト化しようとする、活動分野が多様化している現代においては、何枚もの表が必要となる<sup>5</sup>。変化の激しい時代にはあらかじめ予測できない能力も必要となり、固定的な記述ではカバーしきれない。

第2に、表が何枚にも分断されているため、一人の個性を有した日本語教師の専門性の発達という観点で教師人生の変化を追うには適していない。したがって、それぞれの教師の自分にあった成長の道筋が反映されにくい。

第3に、すでに1.2の問題意識のところ述べたように、養成段階ではどんな活動分野

に就くか未定の場合も多く、また養成段階後でもフィールド間を移動するケースが多いことを考えると、フィールドごとの表では対応しきれない<sup>6</sup>。

したがって、活動分野ごとにリスト化して Can-Do 的に固定的に専門性をとらえるのではなく、動態性に対応できる専門性の枠組みが必要ではないかと考える。川上編（2017）の中の「専門性から日本語教育を考える」において、小林（2017）は、とりあげた3つの実践に共通するキーワードとして「ことばの実践者」であることとともに「流動的、可変的な専門性」をあげ、「知識や能力のリストで絶対的に記述できる、固定的なものではなく、おそらくそれは「その現場で十全に機能する主体か否か」といったように、常に具体的な現場との相対的な関係で判断されるものになるはず」（p.221）であるという。まさに動態的な枠組みでとらえる必要があるということではないだろうか。また、牛窪（2015）は、日本語教師の資質についての今までの研究を評価したうえで、「日本語教師に「求められるあり方」を既存の価値体系の内部で考えることには注意が必要です。つまり、その体系の中で外部の要望に「応じる」教師を育てるだけでは、今後、日本語教育をさらに展開していくことは困難であるということです。」と述べている（p.160）。

今後は今まで以上に日本語教師が自身の専門性に対して自覚的になり、どんなフィールドに行っても、あるいは現在のフィールドが社会的影響の下で変化しても（実際には変化しないフィールドはありえない）、自身のめざす日本語教育観を軸として自らの経験やもてる力を総動員して、フィールドに合った日本語教育実践を編成し、必要に応じてフィールドそのものを変えていく力が必要となってくるのではないだろうか。このようなことができることこそが専門性であり、その専門性なくして日本語教育の自律的な発展はないであろう。そこで、本研究では、「日本語教師の専門性」をリスト化しうる固定的な知識や技能の実態としてとらえるのではなく、動的で統合的な枠組みとしてとらえることを新たに提案する。

### 3. 専門性の三位一体モデルの提案

#### 3.1 専門性の三位一体モデルとは

本研究では「日本語教師の専門性」とは、どんな日本語教育を実現するのかといった自身の理念（日本語教育観）とどんな特徴をもったフィールド（ことばの教育現場）なのかといったフィールドの固有性との間で最適な方法を編成し必要に応じてフィールドを変えられることとする新たな枠組みを提案する。理念と方法とフィールドの三者を連動した一貫性のある動的なものとしてとらえるべきだとの主張から「専門性の三位一体モデル」と呼ぶことにする<sup>7</sup>。

図1に示したように、日本語教師は、自らがよいと思う理念（日本語教育観）をフィー

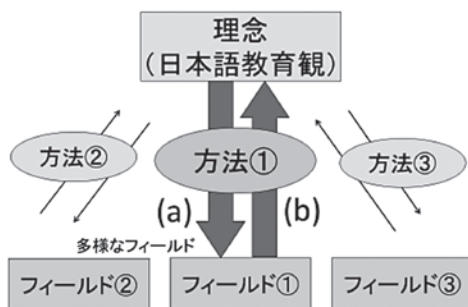


図1 「専門性の三位一体モデル」

ルドでどのように実現するかその方法を工夫し、実践を行っている (a)。ここでいう理念とは、どのような日本語教育を実現しようとしているのか、といったその人の日本語教育のとらえ方をさす。それは、その人のもつ言語観や教育観が反映されたものである。フィールドとは日本語教育実践の場であり、学習者たちやことばの教室や教室が置かれている環境をさす。方法とは、実際に教室などで展開する教育の方法をさす。教室内の授業のやり方にとどまらず、教室がおかれている枠組みを問い直し必要に応じて制度等を変更することもフィールドにおける理念の実現方法という意味で方法と考える。このように広くとらえれば、方法は「学習環境をデザインすること」といってもよい。同じ理念でも、フィールドが変われば、前の方法は使えず別の方法を工夫する。例えば、国内の日本語学校で教えていた教師が、海外の大学で教えることになれば、そのフィールドに適した方法を工夫することになる。

一方、いつも理念からフィールドへのトップダウンというわけではない。現場の問題を深く考えたり、あるいは教師がフィールド間を移動することにより他の多様な理念や方法に触れ自身の曖昧だった理念を明確化させたり、少しずつ理念を変化させることもある。つまり、現場からのフィードバックを受けて理念も変化する (b)。つまり、理念とフィールドとは往還的なものであり (a と b)、この往還の中で理念を更新し、変化するフィールドに合った教育方法を生み出していく、つまり三者を柔軟に連動させているのではないかと考えられる。

### 3.2 専門性の三位一体モデルの特徴と可能になること

専門性の三位一体モデルの特徴としては、まず第 1 に、動的な観点から分析概念として専門性をとらえている点があげられる。従来の専門性のとらえ方は、身につけるべき能力として Can-Do 的にあげる固定的なものであったが、本モデルではプロセスとしてとらえる。第 2 に、教師の理念 (日本語教育観) を含んだモデルである点も従来のとらえ方とは異なる点である。そして、第 3 に、理念・方法・フィールドが連動した一体のものであるととらえている点があげられる。これらの結果から、第 4 に、フィールドに依らない各人の専門性としてとらえることができる。つまり、同じ人がフィールド A と B という異なったフィールドで同時に活動したり、A から B へ移動したりすることを包括的にキャリアとしてとらえることができるのである。また、第 5 に、この分析枠組みを使うことで、個々の教師の日本語教育観と実践とフィールドの関係を可視化することが可能になる。そこで、インタビューやワークショップなどの場で教師が自身の振り返りをしたり分析をしたりすることに利用できる。

### 3.3 教師の成長と内省

岡崎・岡崎 (1997) の「自己研修型教師」では、「反省的実践家」(ショーン 2001) がめざされ、成長を遂げるには内省が重要であるとされる。日本語教師が活動するフィールドは、国内外、対象の違い、学習目的の違い等から学校教師に比べてはるかに多岐にわたる。複数のフィールドを移動することも多いが、同じフィールドでも国内外の状況や政策等の変化の影響を受けやすい。飯野 (2017) では、日本語教師たちは多様な教育現場を移

動し、異なった日本語教育観や学習観に触れる中で教師としての立場を変容させ、その都度、日本語教育コミュニティの中でアイデンティティ交渉を行い、成長しているという。

専門性の三位一体モデルに照らして教師の成長を考えると、知識や技能（三位一体モデルでは方法）が発達することが教師の成長ではなく、理念（日本語教育観）と方法とフィールドの三者に一貫性をもちながら、理念とフィールドの間で柔軟に方法を編成していくことができるようになるそのプロセスこそが成長であるといえるであろう。そのとき三者がバラバラではないか、フィールドに合った方法になっているかなどを問うこと、つまり内省によって、一貫性をもって変容することが可能となると考えられる。

教師教育のアプローチを提案する中で、コルトハーヘン（2010）は内省の重要性を指摘する。コルトハーヘンによると、変動が激しい現代社会では実習生が今後のキャリアにおいて直面するすべての状況に適応できるように彼らを養成することは不可能であり、省察を通して自らの経験から学ぶスキルを獲得することで彼らはいわゆる成長し続ける力をもつことができると主張している。必要な知識や技能がたえず変化している中では、自身の経験を内省することによってのみ自らを成長させることができるのである。

#### 4. 「日本語教師の仕事を考えるワークショップ」

教師同士の学び合いによる成長という観点から、舘岡（2016）では、参加者間の対話と協働による内省を重視した「対話型教師研修」が提案され、実施された。そこでは、結果として、研修というよりは学び合いのコミュニティになっていったこと、教師たちが自律的に学べる場が重要であることが指摘されている。今後の学び合いの場づくりとしては、知識や技能を獲得するだけではなく、教師自身が他者の言語観や教育観や実践に触れ、そこから自身の実践を見直していく場が必要である。そのときの内省促進のツールとして、「専門性の三位一体モデル」が利用できるのではないかと考え、このモデルを試用してワークショップを実施した。本稿ではその報告をし、可能性を検討するとともに今後の課題を整理する。

##### 4.1 ワークショップの概要

バンコクで開催された「日本語教育研究会」で日本語教師を対象に「日本語教師の仕事を考えるワークショップ」と題して、2時間半のワークショップを実施した。参加者は現職日本語教師16名（全員、日本語母語話者）で、うち大学教員10名、中等教員3名、個人教授3名であった。教師経験は3か月から10年以上まで多岐にわたった。大学教員同士などフィールドに近い者同士でグループを組み、3人×4組、4人×1組の編成とし、表1

表1 日本語教師の仕事を考えるワークショップ

時刻	所要時間	形態	活動内容
1:30	10分	全体	開会 ①趣旨説明、手順説明
1:40	20分	1人	②ワークシート記入 (1人2枚)
2:00	45分	3人	③タテを語る
2:45	10分		休憩
2:55	20分	3人	④ヨコを語る
3:15	25分	3人	⑤グループ内共有
3:40	20分	全体	⑥全体共有、アンケート実施
4:00			閉会

のような流れで実施した。

- ①趣旨説明：「専門性の三位一体モデル」について説明した。そのうえで、日々、自身が行っている日本語教師の仕事についてモデルを使って可視化し、他の日本語教師とそれを共有することで、自身が日本語教師として何をめざし、どんな仕事をしているのかを振り返り、気づきを得ることを目的とする旨、説明をした。
- ②ワークシート記入：各自、今までにかかわった2つの異なったフィールドについて、各フィールド1枚、計2枚のワークシート（図2参照）に記入をした。
- ③タテを語る：3人一組となり、2枚のワークシートそれぞれについて、各自が「どんな理念」を「どんなフィールド」で「どのような方法」で実現しようとしたのかを説明し、さらに三位一体の関係（タテ）について語り、3人で互いに適宜質問をしながら進めた。

- ④ヨコを語る：同じ3人グループで、今度は異なったフィールドについて記入した2枚のシートを比べ両者の異同（ヨコ）に着目した。かつてのフィールドと現在のフィールドで、フィールド自体の違いや教師自身の变化から、2枚のシートの異なりや変化しない点について語った。また、「今の自分が前のフィールドに戻ったら同じことをするか」という点にも触れた。

図2 「専門性の三位一体モデル」のワークシート

- ⑤グループ内共有：③と④の話し合いをふまえて、グループ内の3人で互いに質問をしたり、気づいたことを共有したりした。
- ⑥全体共有：筆者がファシリテータとなり、参加者全員で意見や感想を交換した。最後にアンケートに答えてもらった。

## 4.2 内省ツールとしての「専門性の三位一体モデル」の可能性

実施後のアンケートに記載されたのは以下のとおりである。

### ①「理念」「方法」「フィールド」の3部分の構成について

- ・3つの点が示され、整理がしやすかった。
- ・経験をアウトプットすることの重要性を感じた。自分の理念と方法が離れていることに気づいた。
- ・「日本語を教える」だけではない部分がたくさんあることを実感した。
- ・今後も自己の振り返りに使いたい。
- ・フィールド→方法→理念の順に書いたが、ふだん突き詰めないのでよい機会になった。
- ・自分が自覚していない理念に気づくことがおもしろかった。
- ・メンバーの質問に答えているうちに自分が生きていく上で大切にしたいことが理念なのかなと気づいた。それは、コミュニケーションは対等な関係から生まれるということ。
- ・多くの教師がそれぞれのフィールドで活動していて自分とは異なっているが、活動の理念は共通する部分があるかもしれない。

## ②三者の各部分について

- ・理念：考えたこともなかった／経験が浅いからか、書きにくかった／変わっていると思っていたが、実は変わっていないような気がした／理念には階層があるのではないか／理念の根本的な部分は変わらず、しかしより明確になってきている／フィールドが変わったことで目指すものが変わったと思っていたが、変わらない部分もあり、それがずっと持ち続ける理念になるかもしれないと思った／理念についてもっと話したり聞いたりしたかった。
- ・フィールド：前のフィールドの経験が今に活かされていることがわかった。
- ・方法：「やりたいこと」と「やっていること」に分けて整理するともっと考えがわかるのではないか／理念やフィールドに比べて十分に話し合えなかったが、今後どんな方法をとるか。

## ③全体をとおして

- ・話すことで気づきがあった（2件）／話すことで自分のことがわかった／もっと時間をかけたかった。
- ・教師から学習者に提供できることには限りがある。教師は教える人なのか考えた。

ワークショップの最後の全体共有のさいに議論としてあがったのは、「理念は変化するものか、普遍的なものか」ということであった。フィールドが異なることによって、そこで必要なものは異なり、日本語教師の理念も異なるのではないかという意見が出た。例えば、受験のためにN2合格をめざしている学習者たちと仕事のためにコミュニケーション能力の向上をめざしている学習者とは、支援する日本語教師の理念も異なったものになるということであった。一方、フィールドが異なっても日本語教師としての自分の理念は同じだという意見もあった。フィールドに合わせて理念を変える教師と理念が変わらない教師とどちらが専門性が高いのか。そもそも理念とは何か。理念という抽象的なものの中身をどのようにとらえていたかが人によって異なっていた可能性がある。また、あるグループでは、「楽しい授業を展開したい」という理念がグループ内で共通のものとして語られていたが、「楽しい授業」とは何か。対話を重ねる中で見えてきたのは、ゲームのような活動による楽しさだったり、わかったという経験からくる楽しさだったり、「楽しい授業」へのまぢまぢのとらえ方であった。対話の中では、一つひとつのことばの使い方に留意し、丁寧に重ね合わせをしたり具体的な中身を話し合ったりして、互いのズレを可視化し確認し、それはどこから生まれてくるのかを問うていく作業をしないと議論がすれ違ってしまふ。

本ワークショップの第一の目的は、各自のフィールドがどんなフィールドで、そこでどんな実践をしたのかを語り、情報交換をすることではない。他者との対話により内省を深め、自身の理念と方法とフィールドとが一貫性をもって連動しているのか、自らが実現したいと思っていることと実際にやっていることにはズレがないのか、あるいはやっていることはフィールドに合っているのかを見ることであった。それは、三者の一貫性の有無を専門性の枠組みととらえているからである。本ワークショップでは、三位一体モデルという枠組みを使うことによって、内省促進の場を形成することができたのではないだろうか。

## 4.3 考察—デザイナーとして、ファシリテータとして考えたこと

## ①対話および言語化の重要性

3.3に述べたように、内省することによって教師の成長が促されるとすると、内省の場



をどのようにしてくれるかということになる。自分とは全く異なったフィールドや背景の教師に自分のやっていることを説明すること、その背後にある理念を言語化することは、たやすいことではない。しかし、部分的にせよ共有可能な聞き手がいることで言語化は少しずつ実現し、自身とは異質の他者からの質問や他者との対話が自身への内省を深める契機となる。

#### ②可視化の重要性

上記のような対話により学ぶ場を成立させるには、自身の理念・方法・フィールドを見える形で他者に示す必要がある。つまり可視化が重要である。そのためのツールとして専門性の三位一体モデルをワークシートとして活用することができる。

#### ③論点整理と深い議論へ

日本語教師たちの多様なフィールド、多様な価値観の中での話し合いは、ややもすると論点が発散し議論が深まらないこともある。また、先の「楽しい授業」のように各自が当然視しているものが異なっている可能性もある。そこで、論点を整理し、ズレを明確にし、より深い議論に至るためには、ファシリテータが必要である。参加者同士が互いにその役割を担うことも可能であろう。そのためには、話し合いをするコミュニティそのものの成熟も重要である。質問し合い内省を進めることで成長するという価値観を互いに共有したコミュニティの中で、そのメンバーたちの議論はより深まるのではないだろうか。

### 5. 本研究の意義と今後の課題

専門性の三位一体モデルの特徴は、①動的なものとして、分析概念として専門性をとらえている点、②教師の理念（日本語教育観）を含んでいる点、③専門性を理念・方法・フィールドが連動した一体のものであるととらえている点、をあげ、その結果、④フィールドに依らない各人の包括的なキャリアとして専門性をとらえることができる点、⑤内省ツールとして利用できる点をすでに 3.2 で述べた。

このことは、「日本語教師の専門性」を固定的な知識や技能や態度として静的にとらえるのではなく、それぞれの現場で実際に有効な日本語教育人材として生かされるといった動的なものとしてとらえるというとらえ方のパラダイムシフトを示している。本研究の意義は、外からの資格としての専門性ではなく、日本語教師である自分は、今、何をしているのか、これから何をするのか、を考えるための枠組みとしての専門性の三位一体モデルを提案したことであり、この枠組みを使って対話することにより、教師自身が学び続け、成長することに貢献できるという点ではないかと考える。

ここでは、専門性の三位一体モデルの三者それぞれについて教師自身の深い考察が必要であり、それは他者との対話をとおして可能となる。理念については、「どんな日本語教育を実現したいのか」ということだが、ここには、ことばをどういうものだととらえているか、ことばの学習や教育をどのようにとらえているか、言語観や教育観によって違いがでてくるだろう。また、理念とは個人のものでありながら、その教育機関や国の政策とつながったものでもあり、階層化したものとして考える必要があるだろう。

フィールドについては、フィールドをどう把握するか、フィールドを評価する力が重要

である。自身が立ったフィールドの特徴を理解したり、そのフィールドが埋め込まれているより大きな文脈や歴史を把握したりすることが必要である。ある授業をフィールドとして切り取ったとしても、それは特定のコースやプログラムの中に、さらには学校の中に、あるいはその地域や国の政策の中に埋め込まれているのである。一方、フィールドの全体を把握することは重要だが、その構成員であるひとり一人の学習者への視点も重要である。

そして、方法は、理念をフィールドで実現するための適切なものはずである。ここでは、前述のように、方法といっても教室内の授業活動の方法だけをさすわけではなく、学習環境をデザインすること全体をさす。自身の理念を実現するためにフィールドの現状を変えることも必要であろうし、そのためにいろいろな制度改革をし、学習環境を整えていくことも方法に含まれる。

実施したワークショップでは、実際には、この三者がつながっていない、あるいは、フィールドと方法があっていない、理念と方法がずれている、ということが起きていた。専門性の三位一体モデルはシンプルな枠組みであって、この中で三者の一貫性や三者それぞれの関係性がどのようにダイナミックに動いているのか、今後、ケースごとに丁寧に見ていく必要がある。これから外国人材の受け入れ拡大に伴い、日本語教育のフィールドはますます多様化、複雑化することが予想される。そのようなフィールドを担う人材として、日本語教師は、自身の専門性に自覚的になり、学び続け、自身の専門性を発信していく必要があるだろう。

## 注

- 1 例えば、2018年11月11日付の読売新聞の第1面に「日本語教師 資格を創設」という見出しで取り上げられている。また、文化庁文化審議会の小委員会は同月22日、外国人に日本語を教える日本語教師の公的な資格の創設に向けた議論を始めた。  
(<https://www.nikkei.com/article/DGXMZO38088880S8A121C1CR8000/>) (2019年3月9日)
- 2 近年、日本語教育の広がりの中で、「日本語教育」の専門性の議論が行われており、その射程は教師だけにとどまらない。早稲田大学大学院日本語教育研究科でも日本語を教える教師にかぎらず、日本語教育の専門家の養成をその目的としている。しかし、本稿では、「日本語教育専門家」ではなく、それよりは狭く日本語非母語話者に日本語を教える「日本語教師」にあえて焦点化する。
- 3 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議(2000)「日本語教育のための教員養成について」  
([http://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_suishin/nihongokyoiku\\_yosei/pdf/nihongokyoiku\\_yosei.pdf](http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf)) (2019年3月9日)
- 4 文化審議会国語文化会(2018)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」  
([http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555\\_01.pdf](http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_01.pdf)) (2019年3月9日)
- 5 文化審議会国語分科会(2018)においても、今後、対象とする活動分野を広げる予定であるという(p.15)。
- 6 文化審議会国語分科会(2018)では、養成段階は分野ごとではなく、「日本語教師としての基盤となる資質・能力を身に付けることが求められる」(p.29)とされる。
- 7 2017年12月に開催された第13回協働実践研究会では、「日本語教師の専門性を考える」というパネル・ディスカッションが行われた。館岡は「日本語教師の専門性」を考えるにあたって「専門性の三位一体モデル」という発表の中で、「日本語教師の専門性」とは、自身の「理念(日本語教育観)」をさまざまな方法を工夫して「フィールド(ことばの教育現場)」で実現できること

とする新たな枠組みを提案する。」としている（予稿集 pp.62-63）が、理念を一方向的にフィールドに押し付けるといった印象を与える可能性があるため、本稿では文言を修正した。

## 参考文献

- 飯野令子（2017）『日本語教師の成長—ライフストーリーからみる教育実践の立場の変化—』ココ出版
- 牛窪隆太（2015）「教師の役割と専門性を考える」神吉宇一（編著）、名嶋義直・柳田直美・三代純平・松尾慎・嶋ちはる・牛窪隆太『日本語教育—学のデザイナー—その地と図を描く—』凡人社、pp.145-169
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク
- 川上郁雄編（2017）『公共日本語教育学—社会をつくる日本語教育—』くろしお出版
- 小林ミナ（2017）「専門性から公共日本語教育学を考える」川上郁雄編『公共日本語教育学—社会をつくる日本語教育—』第10章、くろしお出版、pp.220-221
- コルトハーヘン（武田伸子 監訳）（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、Korthagen, F.A. (Ed.). (2001) *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. London: Routledge.
- ショーン（佐藤学・秋田喜代美 訳）（2001）『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—』ゆみる出版、Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- 館岡洋子（2016）「対話型教師研修」の可能性—「教師研修」から「学び合いコミュニティ」へ—『早稲田日本語教育学』21、pp.77-86. <<http://hdl.handle.net/2065/00051753>>（2019年3月9日）
- 館岡洋子（2017）「『日本語教師の専門性』を考えるにあたって—専門性の三位一体モデル—」パネル・ディスカッション「日本語教師の専門性を考える」『第13回協働実践研究会&科研報告会予稿集』pp.62-63
- 縫部義憲（2010）「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」『日本語教育』144号、pp.4-14
- 平畑奈美（2014）『「ネイティブ」と呼ばれる日本語教師—海外で教える母語話者日本語教師の資質を問う—』春風社
- 古屋憲章・古賀万紀子・孫雪嬌・小畑美奈恵（2018）「日本語教師の役割とあり方をめぐる言説の変遷—日本語教師の専門性を考えるための基礎資料として—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』10、pp.63-71 <<http://academicjapanese.jp/dl/ajj/ajj10.63-71.pdf>>（2019年3月9日）
- 横溝紳一郎（2002）「日本語教師の資質に関する一考察—先行研究調査より—」『広島大学 日本語教育研究』12、pp.49-58

（たておか ようこ 早稲田大学大学院日本語教育研究科）