

日本語教師の専門性研究の新たな方向性 —— 英語教育学を対象とした文献調査から ——

江 夏 亜希子

京都大学大学院 人間・環境学研究科 共生人間学専攻
〒 606-8501 京都市左京区吉田二本松町

要旨 本稿の目的は、日本語学校に勤務する専任日本語教師の専門性を捉えるための新たな枠組みを検討することである。これまで日本語教師の専門性は、「技術的合理性」モデルから、「人間性」や内省力、さらには「フィールド」変革力へと議論が展開されてきた。しかし、日本語学校という、制度上、日本語教授以外に在籍管理や生活支援、進学・就労支援等、多面的な役割を担う組織の中で教師の専門性を捉えるには、個人的領域をこえて議論する必要がある。これまでの日本語教師の専門性の議論では、教師が社会的環境に適応するための方略はあっても、教師の専門性が生かされる社会的環境をどのように設計するかという視点で議論されることはほとんどなかった。そこで、本稿では、英語教育学における教師の専門性に関する文献調査に取り組み、有効な概念を探索した。その結果、数は少ないが、教師を取り巻く社会的状況、特に労務環境に焦点をあてた研究が抽出された。本研究は、新たな視点として今後の日本語教師の専門性研究にとって役立つものと考えられる。

1. はじめに

2022 年度末の時点で日本の在留外国人数は 307 万人¹⁾を超え、過去 10 年間で 1.5 倍に増えた。在留目的についても、留学や技能実習、高度人材での就労及びその家族の帯同など多様化し、中長期的に日本に居住するケースが増えている(文化審議会国語分科会 2018)。また、国内の日本語学習者数も連動して増加傾向にあり、例えば、コロナ禍以前の水準で言えば、2019 年度の国内日本語学習者数は過去最高の 277,857 人²⁾だったが、これも過去 10 年間で約 1.6 倍の増加率である。文化審議会国語分科会(2018)によると、このような国内日本語学習者数の増加や学習目的の多様化に伴い、日本語教育は、「量」と「質」の面で喫緊の課題を抱えるようになったという。「量」の面においては、全国各地に日本語学習者が点在しているにも関わらず、地域によって日

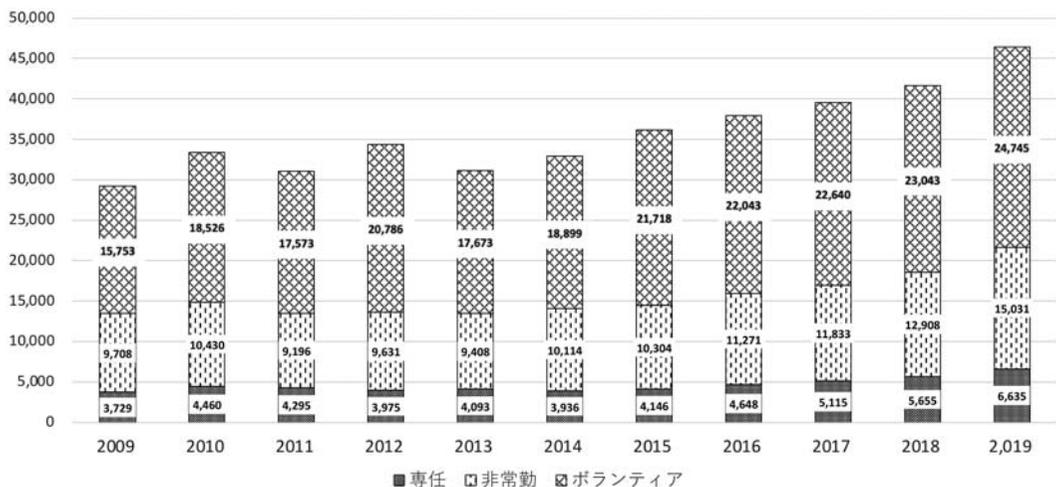
本語教育機関数の偏りが生じており、必ずしも学習の機会を均等に提供できているとは言えない状況であることや、多くの日本語教育機関で慢性的に専任日本語教師が不足していることなどが指摘されている。一方、「質」の面では、教師の実践力不足や、中級・上級レベルの日本語指導に対応できる教師が少ないこと、在留施策に関する知識不足などが挙げられている。これらの要因として、令和 5 年度文化庁の資料³⁾では、日本語教師になるための経路が大学や民間の養成機関など、様々存在するため、教師の質を担保する仕組みが不十分であること、現職教師を評価する仕組みがないことなどがあるとしている。このような現状を踏まえ、2019 年 6 月に「日本語教育の推進に関する法律」が施行され、続いて 2023 年 5 月には日本語教師の国家資格化を盛り込んだ「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」が成立した。新法成立によって、日本語教育機関の

認定制度の一元化や日本語教師の国家資格化など、日本語教育機関の教育水準の維持・向上や、日本語教師の質的向上に関連した改革が展開されようとしている。こうした状況においては、職業としての日本語教師、特にその専門性とはなにか、という議論がこれまで以上に重要性を持つと考えられる。にもかかわらず、例えば、現場の日本語教師がどのような職務環境の中でどのような仕事をしており、そこでは、教師の専門性はどのように捉えられているのか、また、現場の日本語教師にはどのような役割が求められているのか、といった、実際の現場の状況を考慮した上での議論は十分に進んでいない（館岡 2021a）。本稿では、日本語教師の専門性に関する実効的検討のためには、職務の実態に即することが必要という立場から、次のように論をすすめる。まず、2節で国内日本語教師の概況を確認し、3節では日本語教師の専門性に関するこれまでの議論を概観する。4節では、これまでの議論では十分に展開されてこなかった論点を探索することを目的として英語教育学を対象とする文献調査を行い、5節では、調査の結果をまとめ、6節および7節では、これをもとに考察を行い、結論を述べる。

2. 国内日本語教師の概況

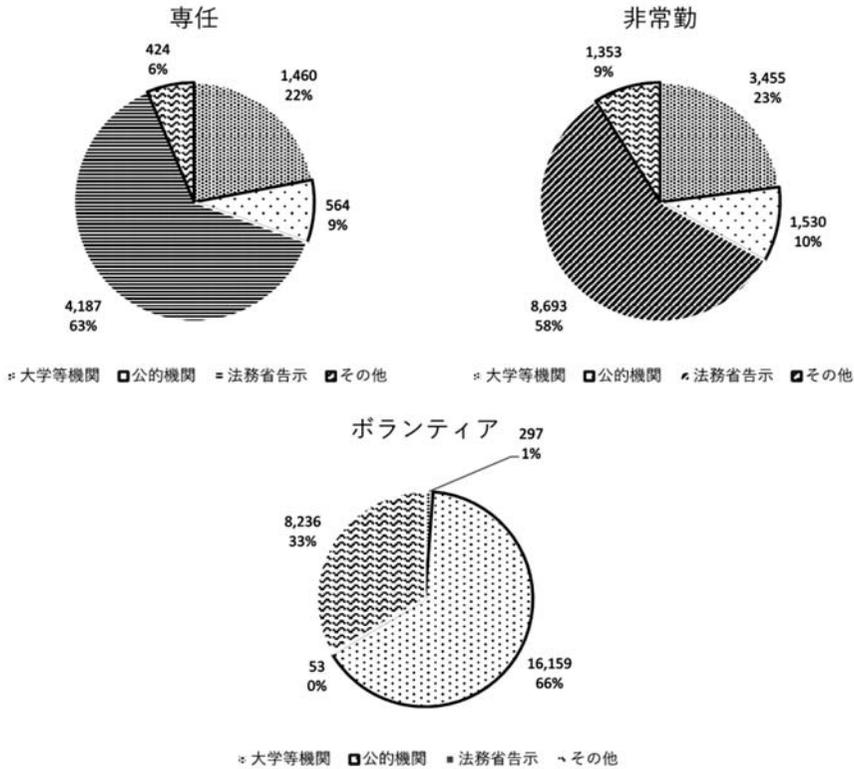
国内の日本語教師の全体像を把握するために、まず、文化庁（2019）「令和元年度 国内の日本語教育の概要」に基づいて、情報を整理する。本報告書は、文化庁が1967年以来、毎年継続して行なっている「日本語教育実態調査」の結果をまとめたもので、50年以上にわたる日本語教育の変遷や現状を知るために適した資料である。

図1は、2009年から2019年まで10年間の「職務別 国内日本語教師数」の推移を表している。2019年度の国内日本語教師の総数は46,411人となっており、その職務の内訳は、ボランティアが24,745人（53.3%）、非常勤が15,031人（32.4%）、専任が6,635人（14.3%）である。ここからは、日本語教師の半数以上をボランティアが占めており、所属する教育機関の運営や教務の中核を担う専任は15%にも満たないこと、さらに、これら3つの職務割合は過去10年間でほとんど変化していないことが見て取れる。図2は「職務別 所属機関の内訳」を示している。大学等機関や法務省告示機関⁴⁾（以下、日本語学校という）では非常勤が最も多く、公的機関等ではボランティアの割合が突出して多い。また、専任教師の所属機関に着目すると、全数6,635人の内訳では、



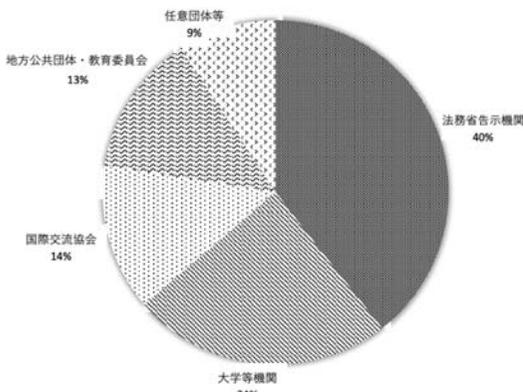
「令和元年度 国内の日本語教育の概要」（文化庁）に基づき筆者が作成

図1 職務別 国内日本語教師数



「令和元年度 国内の日本語教育の概要」(文化庁)に基づき筆者が作成

図2 職務別 所属機関の内約



「令和元年度 国内の日本語教育の概要」(文化庁)に基づき筆者が作成

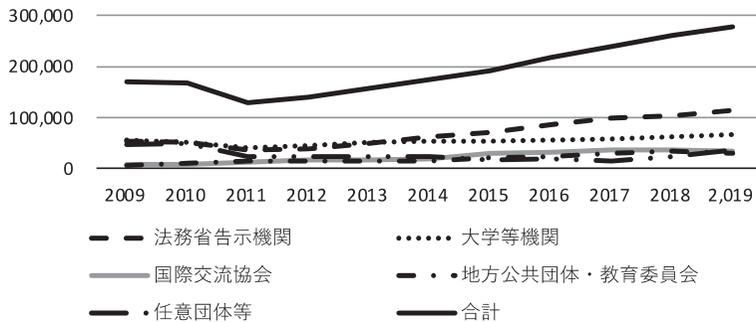
図3 国内日本語学習者における所属機関の割合

日本語学校が4,187人(63%)、次いで大学等機関が1,460人(22%)であり、「日本語学校」が6割以上を占めていることがわかる。図3及び図4は国内日本語学習者の所属機関の内訳と過去10

年間の推移を表している。学習者の4割が日本語学校に所属しており、近年の日本語学習者数の増加は日本語学校において多く生じていることがわかる。今後もこのような傾向が続くとすれば、日本語学校における学習者増加への対応が一層必要となるだろう。

以上からは、日本語学校には、現在、国内日本語学習者の40%、専任日本語教師の63%が所属しており、過去10年間では日本語学習者在籍数が増加してきたことがわかる。したがって、日本語教師の専門性を議論する際には、日本語学校に勤務する専任日本語教師が一義の対象となると考えられる。

では、こうした一義性は、日本語教師の専門性に関する議論において、どの程度意識されてきたのであろうか。次節では、日本語教師の専門性に関する議論の展開をたどりつつ、この点を確認する。



「令和元年度 国内の日本語教育の概要」(文化庁)に基づき筆者が作成

図4 所属機関別 国内日本語学習者数の変化

3. 日本語教師の専門性に関する先行研究

日本語教師の専門性に関する議論は1980年代から始まり、日本語教授において教師が用いる専門的知識や技能が問題とされてきた(木村・小畑 2021: 21)。ここでいう専門的知識や技能は一般的で固定的であり(木村・小畑 2021: 22)、問題解決のための手段である。つまり、学習者の日本語習得という目的を達成するために最適な手段を選択できることが専門性の高い教師ということになる。このような「技術的合理性」モデルのもとでは、教師の役割は「教えること」、学習者の役割は「教えられること」という固定化された関係が存在した。しかし、2000年代以降、教育全般で「学習者ニーズ」の重要性が認識され、学習者一人一人の興味関心にしたがって主体的な学びを促進させることが教師の役割であると言われるようになった。日本語教師の専門性についても、技術的内容だけでなく、学習者と向き合う態度までが問題とされ、日本語教師の資質の一つとして「人間性」(横溝 2002)や学習者への配慮、感情移入、分かち合いのできる「カウンセリング・マインド」(縫部 2010)を持つことなども専門性の範疇として議論された。また、岡崎・岡崎(1997: 16)は、「自己研修型教師」として、自己の教育実践を内省し、理論的に解決できる力こそが専門性であり、それは教師の成長につながると述べている。しかし、ここでいう「内省」とは、自分の教授法や技能を見直し、改善していくためのツールであって、その対象はあくまでも日本語教授という

限定されたものである。それに対して、三代ら(2014)や牛窪(2015)は、日々の授業は個人的な活動にとどまらず、学習者や他の教師の活動、教育機関の定めるコースやカリキュラムなどといった社会的存在の中に位置づけられており、教師の「内省」は、社会的文脈の中で捉えられるべきだと指摘する。

一方、2018年に文化審議会国語分科会は、「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」(以下、「2018年報告書」という)を発表した。これは、2000年に文化庁が示した日本語教員養成における教育内容「日本語教育のための教員養成について」(以下、「2000年教育内容」という)を踏まえて、「日本語教育人材として必要とされる資質・能力」を新たに整理したものである。「2000年教育内容」と大きく異なる点は、教師の各活動分野や役割・段階ごとに必要とされる知識・技能・態度がリスト化され、そこで活動するための資質や身につけておくことが望まれる能力が可視化されたことである。もう一つの改訂点は、「態度」という側面が知識や技能と同等の資質・能力として記述され、言語教育者としてあるべき主体的自律的な振る舞い、現職教師が持つべき「常に学び続ける態度」が明文化されたことである(義永 2020: 25)。これに対して、館岡(2021b)は、必要なことは「2018年報告書」で明記された「資質・能力」のリスト化という固定的な能力指標ではなく、動的な専門性の枠組みであると述べる。その理由として、今日、多くの日本語教師は、複数の活動現場を掛け持ちしており、1人の教師が活動分野や役割ごとに異なった

様々な資質・能力に身につけるのは現実的に困難であると指摘する。館岡は、「フィールド」を「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」（前掲：105）と定義し、日本語教師の置かれているフィールドは多様であり、社会情勢によって変化するため、外部からの要望に翻弄されつつ応じるだけでなく、「自己の教育観を軸にフィールドそのものを変革する力」（前掲：104）こそが専門性であると述べている。また、教師の質的向上のためには教師の成長を個体主義的にとらえるのではなく、「学び合う組織」（嶋田 2019）や「日本語教育に関わる人々の共同体」（義永 2020）のように、現場における同僚教師との学び合いやフィールドでの対話を通じて、学びを促進する共同体を構築していくことを提案する議論もある。このように、教師が組織から求められた役割を自分の教育観にしたがって再構成したり、同僚やフィールドとの対話によって個人も組織も成長し合う姿は理想的であるが、その在り方が制度的構造に強く規定される日本語学校のような現場では、その実現は難しい。例えば、江夏（2021）は、留学生を対象とする日本語学校に勤務する専任日本語教師の職務認識について調査し、日本語教師の業務内容が、日本語を教える以外に、進路支援や生活支援に関する業務や、明らかに教育実践とは異なる業務、例えば、ビザ申請やネット環境の整備、ホームページ作成、施設の掃除など多岐に及んでいることを指摘した上で、どの教師も「日本語を教える専門家」という職務アイデンティティを強く保持しているにもかかわらず、様々な要因によって、留学生の進学や生活に関する世話という、日本語教授という教育活動にとっては周辺の・付随的な職務を優先させてしまうという状況を明らかにしている。

日本語教師の専門性に関しては、「技術的合理性」モデルから、「人間性」や内省力、さらには「フィールド」変革力へと議論が展開してきたと言える。しかし、今日に至るまで、日本語学校に勤務する専任日本語教師を一義の対象とした議論の展開は見られなかった。専門性という、質的向上と結びついたテーマを論じるにあたり、量的に

中心を占める存在が対象となっていないという状況は日本語教育に特有のものなのだろうか。また、この状況を踏まえて、日本語学校の専任日本語教師の専門性について論じるためには、どのような視点が有益であろうか。この問いへの手がかりを求めて、次節以降では英語教育研究における教師の専門性に関する先行研究を調査する。なお、英語教育での議論を参照する理由は、歴史的に言語教育における専門性に言及した研究の多くが英語教育での蓄積であり（Andrews 2003; MacPherson, Kouritzin, & Kim 2005; Leung 2013; Vu 2016 など）、研究が先行する英語教育における議論を参照することは一定の価値があると考えられるためである。また、筆者が英語以外の外国語に精通していないため、調査の限界があったという事情も追記しておく。

4. 英語教育における教師の専門性に関する議論

4.1 調査・分析方法

文献調査及び、分析の手順は下記の通りである。まず、言語教師の専門性や役割に関連する文献を広く収集するために、データベース Web of Science⁵⁾ (<https://www.webofscience.com/wos/woscc/basic-search>) を使用し、検索項目の「トピック（タイトル、抄録、著者キーワードを含む）」の中に、「language-teachers」「language learning」「professionalism」「role」を入れ、過去 20 年間のデータを調査した。抽出された 102 件の論文について、タイトル、キーワード、要旨を確認し、第二言語や追加言語としての英語教育について言及していないものや、教師の専門性に関する記述がないものを削除した。残った 55 件を分析対象とし、専門性に関する記述を取り出し、テーマごとに分類した。その結果、55 件は以下の 5 つのカテゴリーに分けられた。それらは、1. 個人の資質やスキル（36 件）、2. 個人の特性や態度（8 件）、3. 内省と自己成長（17 件）、4. 教育政策や社会状況への対応力（22 件）、5. 組織の文脈における専門性（5 件）であった。なお、1 つの論文の中で複数のテーマについての記述があるものも存在す

るため、論文数と各カテゴリーの合計は一致していない。

4.2 個人の資質やスキル

専門性を教育実践における専門的な知識や技能と捉える視点は英語教育においても見られる。Richards (2010) は、専門的な英語教師として備えられるべき能力を養成する上で、専門的な知識や技能はどのように獲得できるかという課題を設定しており、知識や技能を専門性と捉えていることがわかる。Korkmazgil and Seferoglu (2021) も、トルコの公立学校に勤務する 41 名の英語教師への質的調査から、教師の認識する「専門的な教師」の特性として、「教科の知識」、「教育的知識」、「専門的能力の開発」などを挙げている。

4.3 個人の特性や態度

Swan (2013) は、グローバル化により多様な言語・文化的背景を持つ学習者が一つの教室で授業を受けるようになった状況において、教師は「学習者にしっかりとスポットライトを当てること」(前掲載: 75) が必要であると主張する。その上で、教師の専門性は「ネイティブ並みの」高度な英語能力よりも、むしろ英語以外の言語や文化に関する経験の多様さ・豊富さに位置付けられるべきだと述べている。Kobayashi (2017) もまた、マレーシアのノンネイティブ英語教師へのインタビュー結果に基づき、多言語・多文化経験のある教師は、異文化に対する感受性と国際的に通用する英語力を獲得させようとする意識が高いとし、異文化に対する理解や態度が教師の専門性にとって重要であるとしている。日本語教師の専門性に関する議論においても、「人間性」や「カウンセリング・マインド」といった形で、学習者への態度について言及があったが、Swan (2013) や Kobayashi (2017) の議論はこれらとは異なり、いわゆる異文化理解能力に焦点をあてている。

4.4 内省と自己成長

Loo (2018) は、内省とは、英語教師の職業アイデンティティー確立の過程における自分自身や他者への働きかけのことで、内省による教師の成

長を専門家としての教師の在り方と捉えている。他者とは、学習者のみならず、同僚や、英語指導助手、教材や教授法なども含まれ、教室を取り巻く社会共同体との関係の中で教師の専門性が検討されている。Bengtsson and Mickwitz (2022) も、専門家として正統性を獲得する過程においては、英語の能力だけでなく、現地で規範化されている専門家としての態度や能力、行動を内面化する必要があると述べている。つまり、教師の専門性は静的属性ではなく、教師を取り巻く社会環境とのインタラクションと内省を通じて教師の内面に構築されるものとして捉えられている。

4.5 教育政策や社会状況への対応力

英語教師が活動する環境は様々であり、教育政策 (Rahimi & Alavi 2017; Dehghan 2022) や、その地域の社会状況や政治状況 (Nazari, Miri, & Golzar 2021) に応じて求められる役割も異なる。Rahimi and Alavi (2017), Dehghan (2022), Nazari, et al. (2021) らは、与えられた環境や状況に主体的に対応する能力を専門性として位置づける議論を展開している。専門性に関するこうした見方は、上述した日本語教師の専門性の「自己の教育観を軸にフィールドそのものを変革する力」(館岡 2021b: 104) とかなり類似している。

4.6 組織の文脈における専門性

Rappel (2015), Breshears (2019), Kouritzin, Ghazani, Ellis and Nakagawa (2022) は、カナダの英語教育機関で働く教師の不安定雇用が教師の専門性向上に影響を与えていると指摘する。具体的には、教師が専門性の向上よりも雇用の維持を重視することや、組織側も教師に対して、教授スキルよりも「組織から求められる職務に対する柔軟性」や、「職場環境や文化への順応性」、「組織内で良好な人間関係を維持するための他者への奉仕」を評価することが挙げられている (Rappel 2015)。また、Breshears (2019) は、「低賃金」、「所属する職場の数」、「社会保障」が特に専門性に影響すると述べている。Kouritzin, et al. (2022) は、組織が教師を「サービス提供者」と捉えることにより、職務領域の無限化を生み、それが職業

アイデンティティーに影響を与えていると指摘している。これらの視点は、これまでの専門性の議論と異なり、教師を取り巻く構造的条件、特に労務環境から教師の専門性の問題にアプローチしている。

5. 調査結果のまとめ

日本語教師の専門性に関する先行研究と比べると、大部分は重なるものの、組織の文脈の中での教師の専門性という視点に基づく研究があることがわかった。ここでいう組織の文脈とは、教師を労働者として、教育機関を職場環境として捉える視点のことである。「個人の資質やスキル」「個人の性格や態度」「内省と自己成長」「教育政策や社会状況への対応力」という専門性の議論は、あくまでも個人的領域における教師の成長モデルが根底にある。このような専門性の捉え方は、教師という存在が、文脈に関わらず、採用や養成、研修の改善を図ることで成長できるという前提のもとに成り立っている(永井・古賀 2001: 10)。したがって、なぜ教師は成長することが難しいのかという問いがそもそも発せられにくい。あるいは、発せられたとしても、個人の資質の問題として処理されてしまう可能性が高い。これに対し、「組織の文脈における専門性」という議論は、教師個人の成長に影響する組織的・社会的要因に焦点をあてるものであり、問題を個人に還元せず、組織や社会的構造にあると考える視点をもたらすと言える。

6. 考 察

近年、日本語教師の成長を、個人の領域を超えて、教師間や学校全体、さらには社会全体の中で捉えようとする議論がある。例えば、嶋田(2019: 37)は、教師教育の立場から教師間や学校間での実践の共有や振り返りを通じて「学び合う教師集団」が生まれ、それが教師力の向上につながると主張する。また、義永(2020)は、嶋田(2019)の議論をさらに展開させ、「越境的学習」を通じた、日本語教育に関わるコミュニティー全

体の成長を提案する。義永の提案する「越境的学習」とは、複数の教育機関や教室を移動する日本語教師、多様な社会的文化的背景を持つ学習者、教室内外で日本語教育に関わる様々な共同体や関係者など、それぞれが横断することで生まれるつながりや対話を意味する。そこでは、学校や教育機関といった単独の組織を超えた、日本語教育に関わる人々の専門的な共同体の構築が目指されている(義永 2020: 34)。このように、教師の質的向上を社会全体の問題として捉えるという立場、およびそれに基づく議論や構想に意義があることは言うまでもない。しかし、Rappel (2015)、Breshears (2019)、Kouritzin, Ghazani, Ellis and Nakagawa (2022)の論文が示すように、組織に雇用された教師の専門性への認識は、その組織の価値観や組織からの期待、雇用状況に影響を受けやすい。したがって、制度的社会的構造に強く規定される日本語学校のような現場における教師の専門性に関する議論の実効性を高めるには、教師を取り巻く労務環境の改善に取り組み、一定の成果が上がっていることを前提として「越境的学習」などの取り組みを具体化する必要があるだろう。現存する労務環境上の問題を放置したまま専門性に関する取り組みを進めようとしてもあまり成果は期待できないであろうし、進め方によっては労務環境の悪化を招くことすら考えられる。

7. 結 論

本稿の目的は、日本語学校に勤務する専任日本語教師の専門性を捉えるための新たな枠組みを検討することだった。これまで日本語教師の専門性は、「技術的合理性」モデルから、「人間性」や「内省力」、さらには「フィールド」変革力へと議論が展開されてきた。しかし、日本語学校という、制度上、日本語教授以外に在籍管理や生活支援、進学・就労支援等、多面的な役割を担う組織の中で教師の専門性を捉えるには、個人的領域をこえて議論する必要があった。そこで、幅広い展開を見せている英語教育学を対象として教師の専門性に関する文献調査を行い、有効な概念を探索した。その結果、数は少ないが、組織という社会的構造

の中で専門性を捉える研究が見出された。これらの研究は、教師個人よりも、教師を取り巻く社会的状況、特に労務環境に焦点をあてるものであり、これまでの日本語教師の専門性に関する議論には見られない視点に基づいている。日本語教師の専門性に関する従来の議論では、教師が社会的環境に適応するための方略はあっても、教師の専門性が活かされる社会的環境をどのように設計するかという議論は皆無と言ってよく、視点の転換とも言える。この視点の導入により、社会的状況を考慮に入れた専門性研究の展開だけでなく、個人に焦点をあてた従来の専門性研究の深化も期待できるのではないだろうか。

注

- 1) 出入国在留管理庁 (2023年3月). 令和4年度現在における在留外国人について. http://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00033.html
- 2) 文化庁 (2019年). 『令和元年度国内の日本語教育の概要』. https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r01/pdf/92394101_01.pdf
- 3) 文化庁 (2023年). 『日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律案(仮称)の検討状況について』. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/okugo/nihongo/nihongo_117/pdf/93833701_06.pdf
- 4) 出入国管理及び難民認定法により法務省から許可を受けた、留学ビザを申請できる日本語教育機関.
- 5) Clarivate Analytics 社 (旧 Thomson Reuters 社) が提供する学術文献引用索引データベースで、254の専門分野にわたる1億6,100万件レコードが収録され、客観的な評価プロセスで、信頼性の高いジャーナルを扱っている (Clarivate 社 HP より引用).

参考文献

- Andrews, S. (2003). Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language Awareness*, 12(2), pp. 81-95.
- Bengtsson, A., & Mickwitz, L. (2022). The complexity of professional integration: An investigation of newly arrived teachers' initial process of establishing themselves as teachers in Sweden. *EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL*, 21(2), pp. 214-229.
- Breshers, S. (2019). The Precarious Work of English Language Teaching in Canada. *TESL CANADA JOURNAL*, 36(2), pp. 26-47.
- Dehghan, F. (2022). Teachers' perceptions of professionalism: a top-down or a bottom-up decision-making process? *PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN EDUCATION*, 48(4), pp. 705-714.
- Kobayashi, Y. (2017). ASEAN English teachers as a model for international English learners: Modified teaching principles. *INTERNATIONAL JOURNAL OF APPLIED LINGUISTICS*, 27(3), pp. 682-696.
- Korkmazgil, S., & Seferoglu, G. (2021). Teacher professionalism: insights from Turkish teachers of English into the motives that drive and sustain their professional practices. *JOURNAL OF EDUCATION FOR TEACHING*, 47(3), pp. 366-378.
- Kouritzin, S. G., Ghazani, A. Z., Ellis, TF., & Nakagawa, S. (2022). Gigification of English Language Instructor Work in Higher Education: Precarious Employment and Magic Time. *TESOL QUARTERLY*, pp. 1-27.
- Leung, C. (2013). The "social" in English language teaching: Abstracted norms versus situated enactments. *Journal of English as a Lingua Franca*, 2(2), pp. 283-313.
- Loo, D. B. (2018). Examining English Teacher Professionalism through Dialogic Narrative Inquiry: A Case from Sabah, Malaysia. *3L-LANGUAGE LINGUISTICS LITERATURE-THE SOUTHEAST ASIAN JOURNAL OF ENGLISH LANGUAGE STUDIES*, 24(4), pp. 171-184.
- MacPherson, S., Kouritzin, S., & Kim, S. (2005). Profits or Professionalism: Issues Facing the Professionalization of TESL in Canada. *College Quarterly*, 8(2), pp. 1-24.
- Nazari, M., Miri, M. A., & Golzar, J. (2021). Challenges of second language teachers' professional identity construction: Voices from Afghanistan. *TESOL JOURNAL*, 12(3), pp. 1-18.
- Rahimi, M., & Alavi, J. (2017). The role of teaching experience in language teachers' perceptions of a top-down curriculum change. *CURRICULUM JOURNAL*, 28(4), pp. 479-503.
- Rappel, L. J. (2015). Integrating the Personal and the Professional: Marking the Career Paths of Adult Language Educators. *ADULT EDUCATION QUARTERLY*, 65(4), pp. 313-325.
- Richards, J. C. (2010). Competence and Performance in Language Teaching. *RELC JOURNAL*, 41(2), pp. 101-122.
- Swan, A. P. A. (2013). Putting the learner in the spotlight - Future directions for English teachers. *IRANIAN JOURNAL OF LANGUAGE TEACHING RESEARCH*, 3, pp. 63-77.
- Vu, M. T. (2016). The kaleidoscope of English language teacher professionalism: A review analysis of traits, values, and political dimensions. *Critical Inquiry in Language Studies*, 13(2), pp. 132-156.
- 牛窪隆太 (2015). 「教師の役割と専門性を考える」 神吉宇一編『日本語教育学のデザイン』 凡人社, pp. 145-169.

- 江夏亜希子 (2021). 「日本語学校に勤務する専任日本語教師が担う複数の役割とその関係性」『社会言語学』XXI, pp. 191-205.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997). 『日本語教育の実習——理論と実践』アルク
- 木村かおり・小畑美奈恵 (2021). 「教師の専門性に関する議論」館岡洋子編『日本語教師の専門性を考える』ココ出版, pp. 21-35.
- 嶋田和子 (2019). 「日本語学校における教師研修の課題と可能性——学び合う教師集団とネットワーク」『日本語教育』172, pp. 33-47.
- 館岡洋子編 (2021a). 『日本語教師の専門性を考える』ココ出版
- 館岡洋子 (2021b). 「『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』ココ出版, pp. 97-110.
- 永井精二・古賀正義編 (2001). 『《教師》という仕事＝ワーク』学文社
- 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, pp. 4-14.
- 文化審議会国語分科会 (2018). 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)」
- 三代純平・古屋憲章・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子 (2014). 「新しいパラダイムとしての実践研究——Action Researchの再解釈——」細川英雄・三代純平 編『実践研究は何をめざすか』ココ出版, pp. 49-90.
- 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.
- 義永美央子 (2020). 「日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題」『社会言語科学』23 (1), pp. 21-36.

New Perspectives on the Research of Japanese Language Teachers Professionalism

Akiko ENATSU

Graduate School of Human and Environmental Studies,
Kyoto University, Kyoto 606-8501 Japan

Summary The purpose of this paper is to examine a new framework for capturing the professionalism of full-time Japanese language teachers working in Japanese language schools. So far, the discussion on the professionalism of Japanese language teachers has shifted from the ‘technical rationality’ model to ‘humanity’, reflection and even ‘field’ transformation skills. However, in order to understand the professionalism of teachers in Japanese language schools, play institutionally a multifaceted role, it is necessary to discuss it beyond the personal sphere. In previous discussions of the expertise of Japanese language teachers, there have been strategies for teachers to adapt to the social environment, but there has never been discussion from the perspective of how to design a social environment in which teachers’ expertise can be utilized. Therefore, this paper undertook a literature review on teacher professionalism in English language pedagogy to explore valid concepts. As a result, although few in number, studies were extracted that focused on the social conditions surrounding teachers, particularly the work environment. As a new perspective, this study should be useful for future research on Japanese language teacher professionalism.