

〔論文〕

## 日本語教師を対象とした質的研究論文の動向

— 「研究方法」と「研究者の情報の記述」に注目して —

末松大貴・中西 梓・細井駿吾

名古屋学院大学・立命館アジア太平洋大学・東京国際大学

### 要 旨

本研究では、日本語教師を対象とした質的研究論文の動向を明らかにするために、10の学会誌から日本語教師を調査対象とした質的研究論文41本を抽出し、「研究方法」と「研究者の情報の記述」という2つの観点から分類した。「研究方法」については、実存性を明らかにしようとする研究方法を用いた論文が全体の約8割を占めていた。「研究者の情報の記述」については、記述が見られた論文（22本）と見られなかった論文（19本）はほぼ同数であった。記述がある論文では、実存性に関する内容のみを記述した論文が17本と多く、記述内容も実存性に関する記述が7割を占めた。先行研究で日本語教師の言語教育観に関する議論が不十分であることが指摘されていることと合わせて、質的研究が注目されるようになった背景である、第二言語教育における学習観や学習者観、研究観の変化について日本語教育関係者の間で今一度理解を深めていく必要性が示唆された。

キーワード：日本語教師、質的研究、研究方法、研究者の情報の記述

## Trends in qualitative research articles on Japanese language teachers:

Focusing on research methods and researchers' information disclosure

Daiki SUEMATSU, Azusa NAKANISHI, Shungo HOSOII

Nagoya Gakuin University/Ritsumeikan Asia Pacific University/Tokyo International University

## 1. 背景と目的

本研究の目的は、これまで学会誌に掲載された日本語教師を対象とした質的研究論文について分類を行い、日本語教師を対象とした質的研究に見られる動向を明らかにすることである。

近年、日本国内の在留外国人数や世界の日本語学習者数の増加に伴い、日本語教育の需要がますます高まっている。その影響を受け、日本国内では、日本語教師の国家資格化に関する動きが進んできた。2019年6月、「日本語教育の推進に関する法律（日本語教育推進法）」が施行された。そして、2024年4月、「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（日本語教育機関認定法）」が施行され、認定を受けた日本語教師は「登録日本語教員」という名称の国家資格となることが正式に決定した。このように、日本語教師の位置づけが社会的にも変化しつつあることを踏まえると、日本語教育分野においては、日本語教師に関する研究が今後ますます重要となると考えられる。

牛窪（2015）によると、日本語教師を対象とした研究は、教室活動の分析、教師の成長とそれに関連する内省、ビリーフや日本語教師像が注目されてきたが、近年では、質的研究によって日本語教師の経験を明らかにすることも注目されるようになったという。質的研究は、日本では1990年代半ばから広く知られるようになり（戈木，2014）、日本語教育では2000年以降注目されるようになった（中山・八木，2021）。質的研究が日本語教育でも注目されるようになった背景には、第二言語教育における学習観や学習者観、研究観の変化などが影響しているとされている（館岡，2015；広瀬，2014；中山・八木，2021）。その後、質的研究による研究論文が次々に発表されるようになり、近年では学会誌『日本語教育』の187号（2024）で「日本語教育における質的研究の動向」という特集が組まれるなど、質的研究への注目は一層高まっている。特に、上述した日本語教師を取り巻く社会的状況の変化を踏まえると、日本語教師を対象とした質的研究は今後ますます広がっていくだろう。このような状況において、これまでの日本語教師を対象とした質的研究について調査を実施し、特徴や傾向を明らかにすることは、今後日本語教師を対象とした質的研究を実施あるいは参照する際の視点を提供することにつながる。そしてそれは、日本語教師を対象とした研究全体の発展にも寄与するだろう。

以上のような背景から、本研究では、「日本語教師を対象とした質的研究論文の内容にはどのような傾向が見られるのか」を研究課題として、「研究方法」と「研究者の情報の記述」という2つの観点から調査を行った（2つの観点については2.2. で詳述する）。以下、2節で調査の概要、3節で調査の結果を示す。最後に、4節で結果についての考察と今後の展望を述べる。

## 2. 調査の概要

### 2.1. 調査対象

日本語教師を対象とした質的研究は様々な媒体で発表されてきた。本研究では、学術的な価値や意義が担保されていると考えられ、かつ広く公開されているという理由から学術論文<sup>1)</sup>に焦点を絞り、日本語教育に関連する研究論文が掲載されている学会誌から幅広く抽出することを目指した。具体的

日本語教師を対象とした質的研究論文の動向

には、調査期間（2023年9月30日～11月17日）で、ウェブ上で閲覧可能であった10の学会誌に掲載されている研究論文<sup>2)</sup>の中から抽出した。表1にその概要を示す。

表1 調査対象とした10の学会誌と研究論文

学会誌名（五十音順）	調査号数 <sup>3)</sup>	調査論文数
異文化間教育	第32巻（2010）—第50巻（2019）	67本
海外日本語教育研究	創刊号（2015）—第16号（2023）	25本
言語文化教育研究	第1巻（2004）—第20巻（2021）	135本
小出記念日本語教育論集	第1号（1993）—第30号（2022）	166本
社会言語科学	第1巻1号（1998）—第26巻1号（2023）	297本
専門日本語教育研究	第11巻（2009）—第22巻（2020）	65本
日本語教育	第135号（2008）—185号（2023）	219本
日本語／日本語教育研究	第1巻（2010）—第11巻（2020）	178本
リテラシーズ	第1巻（2003）—第22巻（2018）	56本
留学生教育	創刊号（1997）—24号（2019）	175本
	合計	1383本

志村（2012）は、学会誌の中から質的研究論文を抽出する場合は「なにをもって質的研究としてカウントするのか」という判断基準を明確にすることが必要であると指摘している。本研究では、(1) 調査および分析の対象者が日本語教師<sup>4)</sup>であること、(2) データとして何らかの質的データ（定性データ）が収集されていること、(3) 調査および分析の方法として質的研究法が用いられていること（具体的な研究方法名を挙げず「質的に分析した」などと記述しているものも含む）、以上3点をすべて満たすものを「日本語教師を対象とした質的研究論文」として調査することにした。例えば、第三者（学習者など）と教師の口頭でのやりとりが分析対象データとなっており、何らかの質的分析法が用いられている（つまり、(2) (3) を満たす）、研究論文でも、学習者の発話のみを分析しているものと、教師の発話や思考を分析対象に含めているものがある。その場合、前者は(1)を満たさないため除外し、後者は「日本語教師を対象とした質的研究論文」として調査対象とした。以上のような基準で、表1に示した学会誌に掲載された論文の中から「日本語教師を対象とした質的研究論文」を筆者ら3名でそれぞれリストアップし、その後、相違や漏れがないかを確認した。その結果、最終的に41本の研究論文が該当し、これらを分析対象とした。以下、表2に示す。

表2 分析対象とした41の研究論文

	学会誌名	著者	年代	研究論文のタイトル（主題—副題）
1		奥田純子	2011	日本語教師のキャリア形成—日本語教育機関の教師へのインタビューを手がかりに
2	異文化間教育	中井好男	2011	現場の日本語教師の葛藤と原因帰属—「やる気のない」中国人就学生への教師の対応

3		拝野寿美子	2011	異文化間教育支援者のキャリア形成と多文化共生
4	海外日本語教育研究	大河内瞳	2016	日本語学科新設に携わった教師の経験—タイの大学で教える日本人教師のストーリー
5		坪根由香里 八田直美 小澤伊久美	2017	タイ人日本語教師Aのビリーフの形成と変容—PAC分析による縦断的調査から
6		太田恵美 玉村香奈	2019	中米カリブ日本語教育ネットワークの成果と意義—現地教師の視点から
7		蟻末淳	2022	日本語教師養成講座教育実習における自己調整学習のプロセス—受講者へのインタビュー調査から質的に探る
8		久保田美子 阿部新 星摩美 山田智久	2022	日本語学習者と日本語教師のビリーフを探る—インドネシアでのフォーカス・グループによるパイロット調査から
9		橋本弘美	2005	授業担当者の学習支援のあり方—学習者の表現のプロセスを通して
10	言語文化教育研究	飯野令子	2010	日本語教師のライフストーリーを語る場における経験の意味生成—語り手と聞き手の相互作用の分析から
11		牛窪隆太	2013	新人日本語教師の教育機関への参加に関する考察—ナラティブ・アプローチによる事例研究
12		犬飼康弘	2014	現職日本語教師研修の模擬授業から得られることは何か—韓国人日本語教師研修の成果と課題より
13		瀬尾匡輝 瀬尾悠希子 米本和弘	2015	日本語教師はどのように教育の商品化を経験しているのか
14		木村かおり	2016	マレーシアの高等教育課程における日本語教育の現地化に向けて—日本人日本語教師にどのような役割が担えるのか
15		竹口智之	2018	初中等教育機関日本語教師による教職アイデンティティ形成—サハリン州, ユジノサハリンスク市のロシア人教員の語りから
16		内山喜代成	2019	成人の教室を担当する日本語教師の成長と教室デザインの变容—台湾民間教育機関のある中堅教師の語りから
17		勝部三奈子	2019	カテゴリー化を通して生まれる日本語教師の分断—インタビューの語りの会話分析

日本語教師を対象とした質的研究論文の動向

18		高井かおり	2019	タイの中等教育機関で働いていた斎藤先生の日本語教育観は変容したのか—気づきを得ることの難しさ
19		市嶋典子	2020	初級の日本語学習者と教師はどのように対話のプロセスを創出するのか—イタリアの活動型日本語教育の事例をてかがりに
20		末松大貴	2020	「新しい日本語学習者」の学習支援者は「学習コミュニティ」「学習支援者」をどのように捉えているのか—Facebookグループ「The 日本語 Learning Community」の教師チームに対する調査結果から
21		村田竜樹 水野瑛子 梶原彩子 衣川隆生 内山喜代成	2021	中堅日本語教師が大学院で学び直すことの意味—ある科目の受講経験と教育実践のつながりから
22		大河内瞳 菅智穂 杉本香	2022	一人の日本語教師が自らの教師としてのあり方を見出していくプロセス—語り聴く場とオートエスノグラフィの往還を通して
23		保坂敏子 奥原淳子 草野宗子	2008	海外の非母語話者日本語教師の教材使用状況に関する調査—非母語話者教師が求めるもの
24	小出記念日本語教育論集	遠藤藍子 小熊貞子 田仲正江	2010	教師の自己成長につながる「コース評価活動」の試みと考察—レベル別複数クラスから成る留学生向け日本語会話コースの場合
25		近藤弘	2021	コロンビアにおける外国語教育としての日本語教育の意義—現地日本語教師の語りの分析から
26		塚田麻美	2021	日本語学校におけるキャリア支援の実態と可能性—支援経験のある日本語教師の語りの分析
27	社会言語科学	近藤行人	2017	日本人教師とウズベク人教師の作文に対する文章観の比較
28	専門日本語教育研究	福良直子	2016	口頭発表準備過程における教師のフィードバック—日本語初級後半の研究留学生による推敲過程に対して
29		松崎寛	2009	音声教育における教師と学習者の内省—音律指導の実践をもとに
30	日本語教育	大関由貴 遠藤郁絵	2012	学習者から学ぶ「自律的な学び」とその支援—漢字の一斉授業における取組みから
31		山田智久	2014	教師のビリーフの変化要因についての考察—二名の日本語教師へのPAC分析調査結果の比較から

32		星（佐々木）磨美	2016	韓国中等教育日本語教師の実践とビリーフ変化とその要因を中心に
33		野瀬由季子 大山牧子 大谷晋也	2020	教師研修としての授業観察に対する現職日本語教師集団の目的意識—日本語学校の常勤及び非常勤集団へのインタビュー調査の質的分析
34		野村和之	2022	香港の日本語教育における潜在的カリキュラム—教師と学習者のやりとりから見えたもの
35		池田広子 尹松 宇津木奈美子	2022	「実践を省察するラウンドテーブル型教師研修」からの学びと可能性—継続的に参加した上海の大学教員を対象として
36		広瀬和佳子	2022	教師学習者間および教師間の対話による実践評価—協働で学びの場をつくるために
37	リテラシーズ	齋藤ひろみ 池田玲子 池上摩希子 河野俊之	2007	ワークショップ型日本語教師研修におけるコーディネータの学び—研修参加者との場の共有化と対話を通して
38		市嶋典子	2009	プロセス的評価、主体的評価はどのような授業設計で可能か—学習者と教師が共に評価について考える意味をめぐって
39		田中里奈	2011	「日本語＝日本人」という規範からの逸脱—「在日コリアン」教師のアイデンティティと日本語教育における戦略
40		飯野令子	2012	日本語教師の成長としてのアイデンティティ交渉—日本語教育コミュニティとの関係性から
41		内山喜代成	2016	台湾成人日本語教育機関における初任教師の教室観の形成

## 2.2. 調査の観点；「研究方法」と「研究者の情報の記述」

日本語教師を対象とした質的研究を分類する観点として、本研究では「研究方法」と「研究者の情報の記述」を設定した。この2点を設定した理由を以下に述べる。

まず、「研究方法」についてである。フリック（2007/2011）は、質的研究の基本的な特徴として、方法と理論の適切性、研究参加者の視点とその多様性<sup>5)</sup>、研究者と研究のリフレキシビティ、アプローチと方法の多様性、以上4点を挙げている。このうち、方法と理論の適切性、アプローチと方法の多様性の記述からは、質的研究における研究方法が共通していることが分かる。質的研究の研究方法は、様々な分野において多様な研究方法が用いられてきたことが報告されている（久保田、2009；志村、2012；八木、2023など）。そして同時に、「研究の目的や研究設問などと同様、研究デザイン全体を左右するほどに重要なもの」（八木、2023, p. 153）とされている。これは、質的研究は研究者の認識論、存在論、方法論などの理論的パラダイムに基づくものであり（中山・八木、2021）、研究の対象とな

る「人」に関する現象を基準に研究者が研究方法を選択する（フリック，2007/2011）からである。このことから、日本語教師（人）を対象とした現象について、どのような現象が注目されてきたのかを明らかにできると考え、1つ目の観点として「研究方法」を設定し、どのような研究方法がどの程度用いられているのか、何か偏りや傾向は見られるのかについて調査を行うことにした。

次に「研究者の情報の記述」についてである。上述のように、質的研究は「人」に関する現象を対象にするが、研究者自身も「人」であるため、研究者は対象者やフィールドと関わる過程で影響を与えると同時に影響を受ける（太田，2019；八木・中山，2021）。そのため、質的研究では「研究者自身の存在を再帰的に見るのと同時に自らの研究プロセスや解釈に対して常に省察するという態度」（舘岡，2024，p. 13），すなわちリフレキシビティが重要である。このリフレキシビティについて、舘岡（2024）は、質的研究で研究者が自己言及的な記述を示すこととの関連を述べている。つまり、研究者が自己言及的な記述を示すことは、調査の対象者やフィールドとの関わり、自身の認識論や価値観について自覚するという意味でリフレキシビティの1つとなると考えられる。しかしながら、リフレキシビティに関連する研究者の情報の自己言及的な記述は、「どのように論文の中に盛り込むかは別として」（八木・中山，2021，p. 37）や、「自己言及的な語りをどこまで記述するかは検討が必要である」（舘岡，2024，p. 15）など、本格的な議論や調査は行われてこなかった。このことから、2つ目の観点として「研究者の情報の記述」に注目し、研究者のどのような情報がどの程度記述されているのか、その内容はどのように分類できるのかについて調査を行うことにした。

以上、本研究では「研究方法」と「研究者の情報の記述」という2点から日本語教師を対象とした質的研究の研究論文を分類することにした。次節では、これらの観点に基づいてどのように分類したのかを述べる。

## 2.3. 調査の方法

### 2.3.1. 「研究方法」について

八木（2023）は、『日本語教育』『リテラシーズ』『言語文化教育研究』の3つの学会誌の中から質的研究法を用いた論文（計143本）を抽出し、その中で使用されている質的研究法を調査した。その結果、ライフストーリー、エスノグラフィー、エスノグラフィック（リサーチ）などが多く見られたと述べている。八木（2023）のように質的研究法を個別に抽出し、全体の中での割合を見るという方法は他の先行研究でも見られる（大河内ほか，2024；戈木，2014；志村，2012など）。しかしながら、個々の質的研究法の数数を数え上げるだけでは、「日本語教師を対象とした質的研究論文の内容にはどのような傾向が見られるのか」という本研究の研究課題を明らかにするには不十分である。

そこで本研究では、各研究で用いられている研究方法を個別に数え上げたのち、サトウほか（2019）の質的研究法マッピングを基に分類を行った。サトウほか（2019）は、質的研究法の研究対象を対象者の「経験」としたうえで、研究方法を分類する基準として「過程⇔構造」と「実存性⇔理念性」という2つの軸を設定している。なお、実存性とは「実際に存在することを理解する」こと、理念性とは「現象の背後にある本質的なことを理解する」（p. 5）こととしている。また、過程は時間の流れ、構造は社会や環境のシステムであるとしている。そして、図1のようなマップを作成し、26の質的研究

究法を右上の第1象限から順に(1)過程×実存性—モデル構成(個性記述的)(例:ライフストーリー, TEAなど), (2)構造×実存性—記述のコード化(公共性)(例:SCAT, PAC分析など), (3)構造×理念性—理論構築(法則定立的)(例:マイクロエスノグラフィー, M-GTAなど), (4)過程×理念性—記述の意味づけ(事例性)(例:ライフヒストリー, エスノメソドロジーなど)の4つに分類している。また, この4つを端的に表す語, つまり, (1)～(4)が明らかにしようとするものとして, 「個性記述的」「公共性」「法則定立的」「事例性」も示されている。

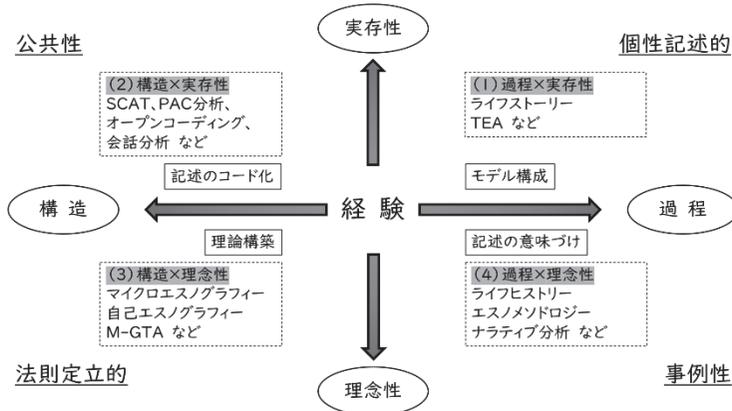


図1 質的研究法マッピング (サトウほか (2019, p. 3) の図1を基に作成)

このようなマッピングの枠組みや分類自体は, 絶対的なものではない(サトウほか, 2019)。しかしながら, 日本語教師を対象とした質的研究論文で用いられている研究方法を図1の(1)～(4)を基に分類し, その分布の偏りなどを明らかにすることで, どのような研究方法が使用されているのか, つまり, 2.2. で述べたように「日本語教師(人)を対象とした現象について, どのような現象が注目されてきたのか」を明らかにすることができる考えた。

分類は, 各論文で「調査方法」や「分析方法」として記述されている研究方法を抽出し, 上述のサトウほか(2019)の(1)～(4)のどこに当てはまるかを確認した。その際, 各研究の研究課題や結果の記述も読み, 「過程⇔構造」と「実存性⇔理念性」という2つの軸との整合性(例えば, ある研究論文を研究方法で(1)に分類した場合, 「過程」や「実存性」に焦点が当てられているか)も確認した。分類は筆者ら3名で個別に行い, ズレがある場合は再度確認した。ただし, 質的研究論文の中には, 研究方法について具体的な研究方法名を挙げず, データの収集, 分析, 結果の記述までのプロセスを文章で記述しているものもある<sup>6)</sup>。その場合は, ①調査や分析のプロセス, 結果の記述を読み, 最も近い具体的な研究方法は何か, ②図1の「過程⇔構造」および「実存性⇔理念性」という軸ではそれぞれどちらに焦点を当てているか, ③図1中の「個性記述的」「公共性」「法則定立的」「事例性」のどの側面に焦点を当てていると考えられるか, 以上3点を基準に筆者ら3名で話し合い, 分類した。

### 2.3.2. 「研究者の情報の記述」について

2.2. で述べたように、「研究者の情報の記述」は、実際に調査を行った人物（ほとんどの場合、論文執筆者）に関する情報である。日本語教育分野において、論文内で研究者の情報についてどの程度記述されていたのかという点に焦点を当て実態を調査した研究は見られなかったため、本研究では以下の手順で行った。まず、第1段階として、研究者の情報の記述の有無、つまり、記述されているかどうかを調査した。具体的には、論文内で「筆者は」「研究者は」「私は」などの形式で研究者個人の情報（例えば、日本語教育歴など）が記述されているかを確認した。有無の確認は、まず、3名それぞれで41本の論文を確認して研究者の情報と思われる部分を抽出した後、その結果を照合し、相違があったものについては話し合いによって判断した。次に、第2段階として、研究者の情報として抽出した部分の内容による分類を行うため、佐藤（2008）を基にコーディングとカテゴリー化を行った。手順として、まず、研究者の情報として抽出した記述を同じ内容ごとにまとめ、「それぞれの部分を含む内容を示す一種の小見出しのようなもの」（p. 34）としてコードをつけた。その後、共通点や類似点があるコードを「より抽象度が高い概念的カテゴリー」（p. 35）としてまとめ、カテゴリー名をつけた。最後に、筆者ら3名で記述内容とコードおよびカテゴリーが結びついているか改めて確認した。

## 3. 結果

### 3.1. 概要

まず、41本の研究論文について「研究方法」と「研究者の情報の記述」という観点から分類した結果の概要を表3に示す。調査の結果、研究方法は「その他」も含め10種類以上が確認された。また、調査者の情報については約半数の研究（22本）で記述が確認された。

研究方法については、具体的な方法名とサトウほか（2019）による4分類の位置づけを示している。なお、2.3.1. で述べた「研究方法について具体的な研究方法名を挙げず、データの収集、分析、結果の記述までのプロセスを文章で記述しているもの」は、研究方法を「その他」として示している。また、研究者の情報の記述については、記述の有無とコーディングの結果（以下、コード）を示している。なお、同じコードの記述が論文内の別箇所でも複数見られた場合は、()内にその数を記載している。

表3 「研究方法」と「研究者の情報の記述」の結果の概要

番号	該当論文 ※著者名のみ（3名 以上の場合は「ほか」 で表記）	研究方法 <sup>7)</sup>		研究者の情報の記述	
		方法	分類	有無	コード
<b>『異文化間教育』</b>					
1	奥田（2011）	その他	(1)	無	
2	中井（2011）	M-GTA	(3)	無	

3	拝野 (2011)	その他	(2)	有	・フィールドとの関わり ・対象者との関わり
『海外日本語教育研究』					
4	大河内 (2016)	その他	(2)	有	・フィールドとの関わり
5	坪根ほか (2017)	PAC分析	(2)	無	
6	太田・玉村(2019)	オープンコーディング	(2)	無	
7	蟻末 (2022)	M-GTA	(3)	有	・フィールドとの関わり ・対象の教育実践に対する理念 (2)
8	久保田ほか(2022)	オープンコーディング	(2)	無	
『言語文化教育研究』					
9	橋本 (2005)	その他	(2)	有	・フィールドとの関わり ・対象の教育実践の周辺的要素に対する理念 ・対象の教育実践に対する理念
10	飯野 (2010)	ライフストーリー	(1)	有	・対象者との関わり
11	牛窪 (2013)	ナラティブ分析	(4)	有	・対象者との関わり
12	犬飼 (2014)	その他	(2)	無	
13	瀬尾ほか (2015)	その他	(4)	有	・対象者との関わり
14	木村 (2016)	エスノグラフィー	(3)	有	・フィールドとの関わり ・対象の教育実践の周辺的要素に対する理念 (2)
15	竹口 (2018)	TEA	(1)	有	・対象者との関わり
16	内山 (2019)	TEA	(1)	有	・日本語教師としてのプロフィール ・対象者との関わり (2)
17	勝部 (2019)	会話分析	(2)	有	・日本語教師としてのプロフィール
18	高井 (2019)	ライフストーリー	(1)	有	・日本語教師としてのプロフィール ・フィールドとの関わり
19	市嶋 (2020)	その他	(2)	有	・対象の教育実践の周辺的要素に対する理念 ・対象の教育実践に対する理念
20	末松 (2020)	オープンコーディング	(2)	有	・日本語教師としてのプロフィール ・フィールドとの関わり
21	村田ほか (2021)	TEA	(1)	有	・対象者との関わり
22	大河内ほか(2022)	自己エスノグラフィー	(3)	有	・日本語教師以外のプロフィール(2) ・対象者との関わり
『小出記念日本語教育論集』					
23	保坂ほか (2008)	オープンコーディング	(2)	無	

日本語教師を対象とした質的研究論文の動向

24	遠藤ほか (2010)	PAC分析	(2)	無	
25	近藤 (2021)	ライフストーリー	(1)	無	
26	塚田 (2021)	SCAT	(2)	有	・日本語教師以外のプロフィール
『社会言語科学』					
27	近藤 (2017)	オープンコーディング	(2)	無	
『専門日本語教育研究』					
28	福良 (2016)	その他	(2)	無	
『日本語教育』					
29	松崎 (2009)	その他	(2)	無	
30	大関・遠藤(2012)	その他	(2)	無	
31	山田 (2014)	PAC分析	(2)	無	
32	星(佐々木)(2016)	M-GTA	(3)	無	
33	野瀬ほか (2020)	SCAT	(2)	有	・日本語教師としてのプロフィール
34	野村 (2022)	エスノグラフィー	(3)	有	・フィールドとの関わり
35	池田ほか (2022)	M-GTA	(3)	無	
36	広瀬 (2022)	オープンコーディング	(2)	有	・対象の教育実践の周縁的要素に対する理念 (2) ・対象の教育実践に対する理念
『リテラシーズ』					
37	齋藤ほか (2007)	オープンコーディング	(2)	有	・日本語教師としてのプロフィール
38	市嶋 (2009)	その他	(2)	無	
39	田中 (2011)	ライフストーリー	(1)	無	
40	飯野 (2012)	ライフストーリー	(1)	無	
41	内山 (2016)	ライフストーリー	(1)	有	・日本語教師としてのプロフィール ・対象者との関わり (2)

### 3.2. 「研究方法」と「研究者の情報の記述」の結果の詳細

#### 3.2.1. 「研究方法」について

研究方法について、4つの分類ごとに本数をまとめたものを表4に示す。

日本語教師を調査の対象とした41本の質的研究論文で用いられていた研究方法は、「その他」（具体的な研究方法ではなくデータをどのように収集し分析したのかについて文章で説明しているもの）も含め、10種類以上に及んだ。八木（2023）や大河内ほか（2024）では、日本語教育の分野で用いられる質的研究方法の多様性が示されているが、日本語教師を対象とした質的研究でも、多様な研究方法が用いられていることが明らかとなった。しかしながら、図1で示したサトウほか（2019）の4分類に基づく分類を見てみると、やや偏りが見られた。最も多かったのは（2）構造×実存性—記述

表4 4分類ごとの研究方法

サトウほか（2019）の4分類	研究方法名 <sup>8)</sup>	本数
(1) 過程×実存性—モデル構成（個性記述的） 合計10本	ライフストーリー	6本
	TEA（複線径路等至性アプローチ）	3本
	その他	1本
(2) 構造×実存性—記述のコード化（公共性） 合計22本	オープンコーディング	7本
	PAC分析	3本
	SCAT	2本
	会話分析	1本
	その他	9本
(3) 構造×理念性—理論構築（法則定立的） 合計7本	M-GTA	4本
	マイクロエスノグラフィー	2本
	自己エスノグラフィー	1本
(4) 過程×理念性—記述の意味づけ（事例性） 合計2本	ナラティブ分析	1本
	その他	1本

のコード化（公共性）で全体の半数以上（22本，53.7％）を占めていた。次に多かったのは（1）過程×実存性—モデル構成（個性記述的）で，これら2つを合わせると計32本となり，全体の約8割（78.1％）を占めていた。そして，これら2つはいずれも「実際に存在することを理解する」（サトウほか，2019，p.5）という「実存性」に焦点を当てるものであった。

### 3.2.2. 「研究者の情報の記述」について

研究者の情報について，まず，記述の有無を研究方法との関連からまとめた結果を表5に示す。縦軸は研究者の情報の記述の有無を示し，横軸は4つの研究方法の分類を示している。

表5 研究方法の4分類（横軸）と研究者の情報の記述の有無（縦軸）

	(1) 過程×実存性	(2) 構造×実存性	(3) 構造×理念性	(4) 過程×理念性	合計
有	6	10	4	2	22本
無	4	12	3	0	19本
合計	10	22	7	2	41本

調査の結果，研究者の情報が確認できたのは，41本の研究論文中22本（53.7％）であり，記述がないと判断したのは19本（46.3％）で，ほぼ同数であった。また，（1）～（4）の研究法の分類別に見ても，記述がある場合と記述がない場合には，ほとんど差が見られなかった。

次に，研究者の情報として判断した記述内容について，コードと概念的カテゴリー（以下，カテゴリー）を生成した結果を表6に示す。研究者の情報の具体例は39例見られ，6つのコードと3つのカテゴリーに分けられた。

日本語教師を対象とした質的研究論文の動向

表6 「研究者の情報」のコードとカテゴリーの分類

カテゴリー	【コード名】と各コードに含まれる記述についての説明, その具体例	具体例の数
「人」としての研究者 合計10例	<p><b>【日本語教師としてのプロフィール】</b>                      説明: 研究者が、日本語教育についてどのように関わってきたのか、基本的なプロフィールに関する記述。                      具体例: なお、調査者は、調査開示視点で約2年の日本語教育歴（非常勤）を有しており、同様の形態で実施される授業観察の授業者を経験している。これらの情報は、調査協力者に公表している（野瀬・大山・大谷, 2020, p. 53）。</p>	7
	<p><b>【日本語教師以外のプロフィール】</b>                      説明: 研究者の、日本語教師および日本語教育関係以外のプロフィールについての記述。                      具体例: 筆者である私たちは、未就学児の子育てをしながら日本語教育に携わる教師である。産前産後休暇・育児休暇を経て復職した当時、仕事と子育ての狭間で自分の中に沸き起こってきた感情をうまく処理できずにいた。少し立ち止まって自分自身が経験していることを見つめ直す時間を欲していたが、一方で、一人で、こうした感情と向き合い、仕事と子育ての経験が自分にとってどのような意味を持つのかという経験の意味づけを問うことは、時間的にも精神的にも困難であった。（大河内・菅・杉本, 2022, pp. 225-226）</p>	3
フィールド 合計18例	<p><b>【対象者との関わり】</b>                      説明: 研究者が調査対象者とどのように関わっているのか（関わってきたのか）についての記述。                      具体例: 私は2名の勤務開始時の研修を先輩教師として一部担当し、2名の帰国までの期間、先輩教師として勤務した。（内山, 2016, p. 20）</p>	10
	<p><b>【フィールドとの関わり】</b>                      説明: 研究者が、対象となるフィールドとどのように関わっている（関わってきた）のか、どのような立場であるのか（立場であったのか）に関する記述。                      具体例: 斎藤先生が実践を行っていたS中高校は、筆者が過去に実践を行っていた学校である。筆者は、その学校でのタイ人教師とともに行う実践がうまくいかなかったと感じた（詳細は高井, 2012）ため、日本語教育についてさらに学ぶ必要性を感じ、帰国後、大学院に進学した。（高井, 2019, p. 304）</p>	8
認識論 合計11例	<p><b>【対象の教育実践の周縁的要素に対する理念】</b>                      説明: 研究の対象となっている実践について、社会的文脈や関連する理論など周縁的要素について研究者が抱いている理念の記述。                      具体例: 筆者も、三代ほか（2014）が主張する実践の共有と対話による実践共同体の構築や、実践を社会的な文脈において批判的に捉える視点を重視している。（広瀬, 2022, p. 35）</p>	6
	<p><b>【対象の教育実践に対する理念】</b>                      説明: 研究の対象となっている実践（特に授業実践）そのものについて、研究者が実践者として抱いている理念の記述。                      具体例: この活動を取り入れた理由は、ある一つのテーマに基づいて、Rが留学先の同年代の学生と対話をする一つのきっかけ作りになると考えたからであり、国際交流を目的としたRのような留学プログラムには必要だろうとの判断からである。またこの方法論のもと、具体的な組織化、支援を筆者自身の手で検証していきかけたからである。（橋本, 2005, pp. 4-5）</p>	5

記述されていた研究者の情報の中で多かったのは、【対象者との関わり】や【フィールドとの関わり】など、フィールドのカテゴリーに関する記述であった。一方、「人」としての研究者と認識論のカテゴリーはほぼ同数であった。

ここで、それぞれのカテゴリーに含まれる内容(コード, 具体例)についてさらに検討するため、2.3.1. および3.2.1. で述べた「実存性」と「理念性」という概念との関連を見てみたい。まず、「人」としての研究者とフィールドのカテゴリーに含まれる内容は、研究者がどのような「人」であるのか、フィールドや対象者とどのように関わっているのかに関する内容であることから、読者がその研究に関わる人や場について「実際に存在することを理解する」ことを可能にするという点で「実存性」の一部であると考えられる。一方、認識論のカテゴリーは、研究者が研究対象(主に教育実践)そのものや関連する周辺の要素についてどのような認識を持っているのかに関する内容であることから、「理念性」の一部であるといえるだろう。

このことを踏まえて、研究者の情報が記述されていたと判断した22本の論文について、「実存性」のコード(【日本語教師としてのプロフィール】【日本語教師以外のプロフィール】【対象者との関わり】【フィールドとの関わり】)のみが含まれている、「理念性」に関するコード(【対象の教育実践の周近的要素に対する理念】【対象の教育実践に対する理念】)のみが含まれている、両方のコードが記述されているという観点で分類を行った。その結果、実存性のコードのみが含まれていた論文は17本、理念性のコードのみが含まれていた論文は2本、両方のコードが含まれていた論文は3本であった。また、具体例の数を見ても、実存性に関わるもの(【日本語教師としてのプロフィール】【日本語教師以外のプロフィール】【対象者との関わり】【フィールドとの関わり】に当てはまる具体例)が28例、理念性に関わるもの(【対象の教育実践の周近的要素に対する理念】【対象の教育実践に対する理念】に当てはまる具体例)が11例であった。以上のことから、日本語教師を対象とした質的研究論文において研究者の情報として記述されている内容は、実存性に関する内容にやや偏っているといえるだろう。

### 3.3. 結果のまとめ

本研究では、日本語教師を対象とした質的研究論文41本について、「研究方法」と「研究者の情報の記述」という観点から分析を行った。

まず、「研究方法」について、サトウほか(2019)を基に分類を行った結果、実存性を明らかにしようとする研究方法を用いた研究論文が全体の約8割を占めていた。2.2. で述べたように、どのような質的研究方法が用いられてきたのかは、日本語教師に関するどのような現象が注目されてきたのかを反映していると考えられる。質的研究は「人」に関する現象を対象とした研究である(八木・中山, 2021)。本調査の結果から、日本語教師を対象とした質的研究は、日本語教師(人)に関する「実際に存在することを理解する」こと、つまり、ある実践ややりとりの中で何がどのように起こっているのかについての過程や構造に注目する傾向が強いのではないかとということが示された。

次に、「研究者の情報」については、記述が見られた論文(22本)と見られなかった論文(19本)はほぼ同数であった。また、「研究方法」の際に基準とした4つの研究法の分類別でも記述ありと記

述なしの本数にはほとんど差が見られなかった。一方、「研究方法」の際にも言及した実存性と理念性という観点から分類を行った結果、実存性に関する内容のみが含まれていた論文が多く見られ、実際に記述された内容も実存性に関するものが理念性に関するものの2倍以上見られるなど、「研究者の情報」も実存性に関するものが見られた。

## 4. 結果のまとめと今後の展望

### 4.1. 先行研究との関連

本調査の結果、日本語教師を対象とした質的研究論文では、「研究方法」と「研究者の情報の記述」について、理念性に関する内容が少なく実存性に関する内容が多く見られた。先行研究においても、日本語教師の理念について十分な議論が行われていないことが指摘されてきた。

例えば、市嶋（2009）は、学会誌『日本語教育』の1号から135号の論文を対象に「実践と関わる論文」についての内容分析を行い、実践の根拠となる教育観が十分に示されていないことを報告している。また、細川（2014）は、日本語教育における実践研究では「技術を実体として捉え、この改善によって教育効果を効率的に上げようとする考え方」（p. 3）が中心であったが、今後は「なぜ私はこの教育実践をするのか」という問いと「私にとっての言語教育とは何か」という答えを持つことが重要ではないかと述べている。さらに、牛窪（2021）は、学会誌『日本語教育』を対象に「主体性」と「ニーズ」という語彙の使用に注目して内容分析を行った。その結果、1980年代以降、日本語教育では学習者のニーズや主体性を重視することが中心となり、日本語教師の言語教育観は十分に議論されることがなかったと述べている。

以上のように、日本語教育の分野では、日本語教師の言語教育観（≒理念）に関する議論が不十分であることが指摘されてきた。このような傾向が、本研究の結果、つまり日本語教師を対象とした質的研究論文内の「研究方法」と「研究者の情報の記述」について実存性に関するものが多く理念性に関する内容が少なかったことにもつながっているのではないだろうか。そしてこの傾向は、名称独占の国家資格となる「登録日本語教員」という制度が仕組み（システム）として取り込まれるなど日本語教師になる「方法」がますます注目されるようになることや、質的研究が日本語教育に広まり、その根本にあるパラダイムなどが十分に理解されないまま「方法」が重視されることによって、ますます加速していく可能性がある。その意味で、本調査の結果は、第1章でも述べた質的研究が日本語教育でも注目されるようになった背景である、第二言語教育における学習観や学習者観、研究観の変化（館岡，2015；広瀬，2014；中山・八木，2021）について、今一度日本語教育関係者の間で理解を深めていくことの必要性を示している。

### 4.2. 今後の展望

本研究では、日本語教師を対象とした質的研究論文41本を対象に、「研究方法」と「研究者の情報の記述」という観点から分類を行った。その結果、「実存性」に焦点を当てた研究や記述は多いものの「理念性」については少ないことが明らかになった。

しかし、本研究では調査対象とした41本の論文について、各論文の研究課題や結果、考察などは分析の対象としなかった。今後は、これらの要素も踏まえて調査や分類を行うことで、日本語教師を対象とした質的研究論文がこれまで「理念性」をどのように扱ってきたのかについて、詳細に明らかにすることができるのではないだろうか。日本語教師を対象とした質的研究は、今後も増加していくと考えられるが、上記のような研究はその方向性や基準の1つとなりうるだろう。引き続き、調査を進めていきたい。

## 謝辞

本稿は、2024年度日本語教育学会春季大会（2024年5月26日）での発表内容について修正を加えたものである。発表当日は多くの方から貴重なご指摘やご意見をいただいた。この場を借りて厚く御礼申し上げる。

## 注

- 1) 各機関で発刊されている紀要論文およびそれに該当する資料等は除外した。
- 2) 本調査では、「(研究)論文」「調査報告」「実践報告」「寄稿論文」を対象とし、「研究ノート」「書評」「公開プログラム」などは除外した。
- 3) 本調査のように研究論文の傾向を探ることを目指した研究では、時代ごとの変化や経年変化に注目したのも見られる。しかしながら、本調査では、表1で示したように対象となる時期が学会誌によって異なったこと、また、「日本語教師を対象とした質的研究論文」として抽出した論文が41本と量的に十分でなかったこともあり、「研究方法」および「研究者情報の記述」について時代ごとの変化や特徴は調査対象としていない。
- 4) 例えば「養成講座の受講生」「ボランティア」「TA（ティーチング・アシスタント）」などを調査対象としたものは調査対象から除外した。
- 5) フリックが挙げている「研究参加者の視点とその多様性」については、本研究に寄せると、日本語教師を対象とした質的研究（論文）の中で、日本語教師を含む様々な関係者がどのような視点や考えを持ちどのように行動するのか、ということである。この「研究参加者の視点」については、各論文の執筆者（＝フィールドや対象者と直接関わった研究者）の理解や意図を外部の読者である筆者ら3名が同じように把握することは困難であると考え、項目から除外した。
- 6) このような研究論文のうちのいくつかは、サトウほか（2019）内で（2）構造×実存性—記述のコード化（公共性）に含まれている解釈記述アプローチ（interpretive description approach）に該当する可能性も考えた。しかしながら、該当の論文内で「解釈記述アプローチによる」などの文言が見られなかったこと、また、筆者らが検索した時点で（2024年7月）、日本語教育において研究法として解釈記述アプローチという名称が用いられた研究論文が見つからなかったことから、本研究では解釈記述アプローチという判断は行わなかった。
- 7) 一部の研究方法は、内容に相違がないことを確認したうえで、元の論文で用いられている語からサトウほか（2019）の語に変更している。具体的には、「エスノグラフィー」は「マイクロエスノグラフィー」として、オートエスノグラフィは「自己エスノグラフィー」として数えている。また、「コードを付した」「意味のまとまりで分けた」などは「オープンコーディング」として数えている。
- 8) 注7と同じ。

## 参考文献

- 市嶋典子 (2009) 「日本語教育における『実践研究』論文の質的变化—学会誌『日本語教育』をてがかりに」『日本語教育論集』25, 3-17.
- 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ナー—その地と図を描く』第7章, 凡人社, 145-169.
- 牛窪隆太 (2021) 『教師の主体性と日本語教育』ココ出版
- 大河内瞳・香月裕介・佐藤翼斗 (2024) 「言語文化教育はどのように研究されているのか—ALCEの学会誌を対象に」『言語文化教育研究学会第10回年次大会予稿集』, 214-215.
- 太田裕子 (2019) 『はじめて「質的研究」を「書く」あなたへ—研究計画から論文作成まで』東京図書
- 久保田賢一 (2009) 「教育工学分野における質的研究」『質的心理学フォーラム』1, 88-100.
- 戈木クレイグヒル滋子 (2014) 「グラウンデッド・セオリー・アプローチ概論」『Keio SFC journal』14 (1), 30-43.
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社
- サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真美 (2019) 『質的研究法マッピング—特徴をつかみ, 活用するため』新曜社
- 志村健一 (2012) 「質的研究の動向と課題」『社会福祉学』53 (3), 82-86.
- 館岡洋子 (2015) 「日本語教育における質的研究の可能性と挑戦」館岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか』第1章, ココ出版, 3-25.
- 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』第6章, ココ出版, 97-110.
- 館岡洋子 (2024) 「日本語教育における質的研究に求められるもの—協働的リフレキシビリティからフィールドの変革を考える」『日本語教育』187, 5-19.
- 中山亜紀子・八木真奈美 (2021) 「質的研究における『意味』」八木真奈美・中山亜紀子・中井好男 (編) 『質的言語教育研究を考えよう—リフレクシブ他者と自己を理解するために』第2章, ひつじ書房, 21-28.
- 広瀬和佳子 (2014) 「日本語教育における質的研究—教育実践者が実践を記述する意義」『質的心理学フォーラム』6, 60-67.
- フリック, U. (2007), 小田博志 (監訳) (2011) 『新版 質的研究入門—人間の科学のための方法論』春秋社
- 細川英雄 (2014) 「今なぜ実践研究なのか—ことばの教育と課題と展望」細川英雄・三代純平 (編) (2014) 『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』序章, ココ出版, 1-19.
- 八木真奈美 (2023) 「学会誌から見る質的研究方法の動向—応用言語学文献レビューとの比較を通して」『2023年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 153-157.
- 八木真奈美・中山亜紀子 (2021) 「リフレキシビリティ」八木真奈美・中山亜紀子・中井好男 (編) 『質的言語教育研究を考えよう—リフレクシブ他者と自己を理解するために』第3章, ひつじ書房, 29-43.

