

# 北米を中心とした構成主義的な言語教師教育の動向調査

櫻井省吾 (名古屋外国語大学)

近藤行人 (名古屋外国語大学)

衣川隆生 (日本女子大学)

西坂祥平 (お茶の水女子大学)

## 要旨

本稿では過去 13 年 (2010-2022) に *Modern Language Journal* と *Foreign Language Annals* の 2 誌に掲載された言語教師教育に関する研究論文を調査し、北米における構成主義的教育理論に立脚した言語教師教育の動向を調べた。その結果、言語教師教育に直接的に関係する論文数は全体の約 20% を占め、そのうち構成主義的教育理論に立脚したものは約 15%、そうでないものは約 5% であった。前者の論文を筆者が抽出した構成主義的 5 要素 「現場での学びと経験」「教師の全人性」「省察」「他者との学び」「探究的学習」で分析したところ、総じてこれらの要素が複数有機的に組み合わせられて実践と研究がおこなわれていることがわかった。これらの結果を踏まえ、日本国内における日本語教師養成プログラムが今後どのように構成主義的要素を取り入れて展開していけるかを論じる。

**キーワード：** 構成主義、日本語教師養成、言語教師教育

## 1. はじめに

日本国内の外国人受け入れ態勢が急激に変化するなか、あらゆる施策・指針の整備が重要視され、それに伴って日本語教育・日本語教師養成は過去 50 年の間に大きな変革を経験した。佐々木 (2006, 2010, 2021) はこのような変革を「パラダイムシフト」と呼び、時代とともに移り変わってきた日本語教師養成の動きをまとめている。

佐々木によれば、1960-1970 年代では、オーディオリンガルメソッドが主流で、言語構造の知識と理解を主眼とした「教育」が教師の主な役割であった。この時代にはベテラン教師から新人教師へ個人的に技術を伝授する個人的訓練型の教師養成が中心であった。これが、1980 年代に入るとコミュニケーションアプローチが主流となり、コミュニケーション能力を重視した学習者への「支援」が教師の役割となった。これが言語教育における第一のパラダイムシフトである。また、この時代には外国人在住者が急増し、これらの外国人材に対応するため、専門家としての日本語教師の育成が始まった<sup>1</sup>。この時期には、個人的訓練型からの整備が進み、授業分析なども取り入れた分析的な訓練型に変わる流れが進んだという<sup>2</sup>。そして、1990 年代以降の自律学習・協働学習が現れた時代には、社会的成員としての学習者重視の「共生」に焦点がシフトした。これが第二のパラダイムシフトである。このため、日本語教師も様々な学習者に対応するため、画一的な教育内容を修めるのではなく、日本語教育機関が掲げる教育内容・目的と教師のレベルなどの属性に応じて、独自の適切な教育内容を組み立てて学ぶこと、すなわち、個人を出発点とする自己成長型の理念による教師養成

が必要とされるようになったという。

21 世紀に入ると、教育観と教師の役割に対する理解は進んだが、外国人を受け入れるという社会自体の在り方が問い直され、優秀な外国人材を確保するための「留学生 30 万人計画」の策定や、看護・介護人材の育成をはじめとする就労・定住に繋がる外国人受け入れシステムの整備が始まった。このように、日本語教育・日本語教師養成は日本社会の人や情報の動きと密接に連動しており、佐々木 (2010:91) によると「社会変化→日本語教育の変化→日本語教師養成の変化」というサイクルが生み出されてきたという。

この一連の流れのなか、第二のパラダイムシフトではコミュニケーションに代わって自律学習や協働がキーワードとなり、「知識は伝達的にではなく、自律的、協働的に構成される」(佐々木 2006:272) とする構成主義的教育観が反映されるようになった<sup>3</sup>。しかし、構成主義的な実践がまたたくうちに広まるわけではなく、それには学習者と教師のレディネス、そして、構成主義的教育を可能にする条件整備 (例：リソースセンターの整備、学習用機器の整備、学習者育成の整備、教師教育の整備等) が必要であると佐々木 (2006) は述べている。なかでも、教師のレディネスは重要であり、自身がこれまで受けてきたであろう客観主義的教育と構成主義的教育の違いを理解することから始まる。

客観主義的教育観によると、「学習者は『何も書かれていない白板』であり、教師の役割はその白板に知識を書き写すことである」と捉えられる。しかし、構成主義的学習観では「学習者は受け身的な存在ではなく、積極的に意味を見つけ出すために主体的に世界と関わる存在となる。一方、教師は学習者を支援する重要な役割を担うが、学習者にとっては多くのリソースの 1 つと見なされる」(久保田 2003:13)。つまり、日本語教師養成プログラムにおいても、教師、あるいは教師養成者が唯一のリソースとなるのではなく、学習者を主体とし、学習者が積極的に知識 (意味) を構築しているように、その学びを支援することが期待されているといえよう。

学習者に対する日本語教育に目を向けると、構成主義的学習理論に基づく実践や研究の報告は着実に増加している。有田 (2008) は、その例として、正統的周辺参加論の視座から日本語教育の実践を捉えなおそうとする試み、問題発見解決学習・総合活動型日本語教育実践、また、ナラティブアプローチを日本語教育の分野に持ち込んだ実践等を挙げている。伝達を目的としたコミュニケーションを志向するだけでなく、学習者を主体とした日本語を用いた意味のある営みとしての実践の広がりがみられるのである。しかし、その一方で、日本語教師養成においては、構成主義的学習理論に基づく教師養成の実践や研究の報告はいまだ少ないのが現状である。佐々木 (2010) が述べたように、日本語教育の変化が日本語教師養成の変化につながるのであれば、構成主義的教育観に基づく日本語教師養成の普及を推し進めていくことが必要となるであろう。

そこで、本稿では構成主義がいち早く取り入れられた北米の言語教師教育プログラムについての文献調査を実施し、そこからみられる最近の動向を調べ、得られた知見を国内の日本語教師養成にどのように活かせるかを考察する。

## 2. 北米の言語教育・言語教師教育の変遷

北米における言語教育・言語教師教育は様々な分野から影響を受け、過去 60 年に大きな変容を遂げた (e.g., Borg 2011; Freeman 2009; Jacob & Farrell 2001; Maggioli 2023;

Richards 1990; Richards & Rodgers 2014; Tsui 2011)。Tsui (2011) によると 1960 年代から 1980 年代における言語教師教育の知識基盤は言語学・応用言語学理論であった。これが 1980 年代以降は言語学・応用言語学の外からの概念や理論を援用するようになった。1990 年代中頃からは教育学の影響が強まってくるが、教育の分野では 1980 年代後半からマルチメディア技術の発展にともない構成主義に基づく教育理論が注目され始め (久保田 2003)、Barr and Tagg (1995) によって高等教育機関における「教授パラダイム」から「学習パラダイム」への転換が提唱された。その結果、言語教師教育の知識基盤の比重が言語知識 (disciplinary knowledge) から教授知識 (pedagogical knowledge) へと移り始め、学習者を主体とした構成主義的な教育が謳われ始めた (cf. Tarone & Allwright 2005; Freeman & Johnson 2005)。

本章では言語教師教育の変遷を Richards (2015) で扱われている「Teacher Training」「Teacher Development」「Teacher Education」「Professional Development」のキーワードを手掛かりに、Schultz (2000)、Richards (1990, 2015)、Freeman (2009) を参照してまとめたい。

現在でも「教えることは技法 (アート) か科学か (サイエンス)」と比喩的に問われることが多いが、20 世紀前半までは「教えることは技法 (アート) である」という考えが流布していたという (Schultz 2000)。そのため、Richards (1990) によるとこの時代には教師教育はほぼ存在せず、教師は自力で学ぶしかなかったという。教師の質は、どれだけ「理想の教師」としての特性を満たしているかに焦点があり、「性格」「興味」「態度」「自制心」「適応性」「熱意」「教師トレーニングの量」で評価された。これが 1950 年代以降、次第に変化していった。「理想の教師」という「人物像」から、実際に教師が実践する「教授法」に焦点が移り、教授法と学習者の学びの関係性に注目が集まったのである<sup>4</sup>。

1960 年代から 1970 年代にかけては、応用言語学という学問領域が確立し、発展したことにより、高等教育機関での言語教師教育の整備が進んだ。また、この年代では民間組織での「Teacher Training」(以下 TT) も盛んになったことが特徴として挙げられる。Freeman (2009) によると、高等教育機関で行われていた言語教師教育では、対象言語が英語以外の外国語 (例：ドイツ語、スペイン語) の場合はその言語圏における言語、文学、文化、そして教授法が主なカリキュラム内容となっていた。第二言語としての英語教育 (TESOL) の場合は文法や応用言語学から見た言語構造、第二言語習得から見た学習者特性、教授法に焦点を当てたカリキュラムがその内容であった。一方、民間組織で行われていた TT では、短期間に、確立されたスキルやテクニックを教え、それをそのまま教室で使用するという「明日使える知識・技術」が中心として教えられていた。この時代、民間で行われていた TT が盛んになった理由はいくつかあるが、1 つには、教師の人物像ではなく、効果的な教授法、そして、教授法と学びの関係性に注目が集まっていたことに起因するであろう<sup>5</sup>。このように高等教育機関で行われた言語教師教育と、民間で行われた言語教師トレーニングでは、目的・内容の異なるものが同時に発展していった。

1980 年代に入ると、言語教師教育の主眼が教師になるために教育課程で教えられる知識や技術 (教授法) の伝授から、教師になってからの成長へと移り、「Teacher Development」(以下 TD) が謳われるようになった (Freeman 2009)。この変化は 1980 年代に発足した「TESOL Teacher Education Interest Section」と「International Association of Teachers of English as a Foreign Language Teacher Development Special Interest Group」が勢いづけたであろうと Freeman は述べている。言語教師が言語教育を生涯のキャリア

アとして考え、教師になった後も成長し続けていく必要性が認識されたのである。Freeman (1982:21-22 筆者翻訳) は TT と TD を対比させて以下のように述べている。

TT は特定のティーチングスキルの積み上げである。例えば、授業の進め方や対話の教え方などだ。一方、TD は個々の教師に焦点を当てており、省察、検討 (考察)、および成長のプロセスを重要視している。これらがより良い授業を行うことに繋がり、個人の成長や教師としての成長にも繋がる。これらの2つの概念は、教育と教師に対する異なる視点を前提としている。TT は、教育が限られたスキルから成り立っており、それらを習得してマスターできるとしている。そのため、教師はその教え方を、靴の紐の結び方や自転車の乗り方を学んだのと同じ方法で学べるという立場に立つ。一方、TD は、教育が絶えず進化する発展と変化のプロセスであるという前提を立てている。これは、教授法と理解の概念の拡大であり、教師は学習者が言語を学ぶのと同じように、そのプロセスに責任を持つものだ (cf. Richards & Farrell 2005:3-5)

このように 1980 年代に広まった TD は、1970 年代に盛んであった TT とは言語教育、言語教師教育に対する概念を大きく拡大した。また、1991 年には Kennedy (as cited in Freeman 2009) により「学習者としての教師 (teacher-learner)」という造語が生み出され、言語教師は生徒に教える立場にとどまらず、自身も学び続ける学習者であることが強調された。同時期には TD とともに、「Professional Development」(以下 PD) が盛んに行われ始めた。Richards (2015:700) は、PD は TT と TD を包含しており、資格を取得するフォーマルな学びから、インフォーマルなものまでを含め「教師の学びの様々な面を促進する活動 (筆者翻訳)」と捉えている。また、PD では現場の教師を対象とすることが多いという特徴がある<sup>6</sup>。TD と PD が盛んになったこの年代では、言語教師のキャリアと成長に重点が置かれた。

1990 年代に入ると、ようやく「Teacher Education」(以下 TE) ということばが言語教師教育の分野で用いられるようになった。その理由として、言語教育分野で TE が研究対象として確立したこと (Borg 2011; Tsui 2011)、そして、TE が TT、TD、PD を含意した上位カテゴリーの用語として使用され始めたことに起因するといわれている (Richards 2015)。また、TE の意味するところも当時の教育分野での構成主義的学習観のパラダイムシフト (Barr & Tagg 1995) に影響を受けている。教育分野における構成主義に最も影響を与えたのはヴィゴツキーであるが、ヴィゴツキーに始まる社会文化的理論が、1990 年代の北米の言語教師教育分野で広がったのである (e.g., Freeman & Johnson 1998; Johnson 2006; Johnson 2009; Johnson & Golombek 2016; Johnson, Verity, & Childs 2023; Nyikos & Hashimoto 1997)。Johnson (2006:21) はこの時期を言語教師教育における認識論的スタンスに立脚した「sociocultural turn」と呼び、以下のように平明に言い表している。「第二言語教師教育プログラムでは、すでに第二言語教育を単なる第二言語習得理論を効率的な教育実践に落とし込むものだとは見ておらず、特定の社会文化的実践やコンテクストに根差し、またそこから出現する知識を構築する対話プロセスであるとみなす (筆者翻訳)」。これは 1970 年代に広まった万人に同じ教え方をして効果を上げようとした TT と対立する考え方であり、学習者やコンテクスト、文化背景を加味したうえで、経験から知識を構築していくことの重要性を指摘している。

1990年代に構成主義が言語教師教育のTEに与えた影響は、その他の文献からも読み取れる。言語教師教育の概論書であるBorg (2011) やRoberts (1996) では、現在の言語教師教育の特徴として構成主義的学習理論をバックボーンとしているとされている。また、2001年5月に開催されたthe Second International Conference on Language Teacher Educationの発表論文をもとに出版された*Second language teacher education: International perspectives* (Tedick 編, 2005)の序文には、すべての掲載論文に共通するスタンスとして「教師は他者から知識を与えられるのではなく、自ら構築しなければいけない (Hudelson 2005:xv 筆者翻訳)」と記されている。この原文からは、1990年代以降に広まったTEには構成主義的学習理論が含まれていることがはっきりと読み取れる。

これまでに述べてきたように、北米の言語教師養成は、大きな流れとしてTT⇒TD・PD⇒TEのように変遷を遂げてきた。これは日本語教師養成における状況と共通性を持ち、客観主義的教育観に基づく「明日使える知識・技術」の伝授から、構成主義的学習観に立脚した全人的な教師の成長過程の育成への変容であると捉えられるだろう。ただし、Maggioli (2012) が指摘するように、1990年代以降の言語教師養成の全てがTEに置き換わったわけではない。そこで、その混在する状況も含め、本稿では北米の言語教師教育の現状を文献調査から明らかにしたい。また、現在主流であると考えられる構成主義的な言語教師教育が具体的にどのような特徴を持っているのかについても解明したい。

本章では北米での言語教育・言語教師教育の大きな流れを、4つのキーワードTT、TD、PD、TEに絡めて概観した。次章では本稿の研究目的・課題を説明する。

### 3. 研究目的・課題

本研究の目的は、文献調査を通して近年の北米を中心とした言語教師教育に取り入れられているであろう構成主義的学習観の動向を調べることにある。得られた知見を日本国内の日本語教師養成にどのように活かせるかを考察で論じる。以下の2点が具体的な研究課題である。

- (1) 過去13年(2010年～2022年)に*The Modern Language Journal* (以下MLJ) と*Foreign Language Annals* (以下FLA) に掲載された言語教師教育に関連する論文のうち、構成主義的学習観に立脚している研究論文の割合はどのぐらいか。
- (2) 構成主義的学習観に立脚している研究論文には、どのような要素が、どのように含まれているか。

### 4. 方法

#### 4.1 分析の理論的枠組み

中村 (2001, 2007) は構成主義の2つの主要なタイプには心理学的構成主義と社会的構成主義があるという<sup>7</sup>。中村によると、これらのタイプは認識論としての構成主義の中に位置づけられ、知識の捉え方が根本的に大きく異なる。心理学的構成主義はカント、ピアジェ、グレーサーフェルドに代表されるように、人間の知識は経験から切り離された外界の現実を表したものではなく、同化と調節を繰り返しながら、絶え間

なく内的に構成されているとしている。そのため、社会が知識の構成に本質的な役割を果たすことに異議を唱えている。他方、デューイやヴィゴツキーにルーツをもち、ガーゲンに代表される社会的構成主義では、知識は社会・共同体に参加することによって構成され、社会的要因（政治、イデオロギー、価値、権力の行使と社会的な地位の保持、宗教的な信念、経済的私欲等）によって形づくられるとしている。そのため、心理学的構成主義の分析単位は「個人」であり、社会的構成主義の分析単位は「社会・文化」である<sup>8</sup>。ただし、両者には類似点もある。その1つとして中村（2007:290）は、両者は学習者を「心的なあるいは社会的な活動が環境との新しい関連を生む学びの過程の参加者であること」と主張している。これらの立場の相違を踏まえたうえで、中村（2001）では教育学における構成主義を、(1) 学ぶことは、生徒が学ぶ状況に持ってくる知識、態度、興味を出発点とすること、(2) 学ぶことは、学習者が彼ら自身の理解を構成する方法における特色と経験の間の相互作用から、結果として生じる、とするのである。本稿でも教育の視点から2つの構成主義の類似点、共通部分に目を向け、構成主義を一連の理論の前提となる認識論、世界観と見なす久保田（2012a:21; 2012b:49）の「学び手は主体的に世界と関わり、知識を構成していく」との定義に従うことにする。

分析にあたり、筆者（分析者）全員の間の構成主義的学習理論に対する理解を揃えるため、有田（2008）、久保田（2003）、Beck and Kosnik（2006）の第1章、Richardson（1997）の第1章の計4点を読み合わせた。そして、これらの文献から、言語教師教育の文脈を考え、構成主義的要素として5要素を選んだ。これは、(1) 現場での学びと経験、(2) 教師の全人性、(3) 省察、(4) 他者との学び、(5) 探求的学習、である。以下、順にこれらの要素について述べる。

#### (1) 現場での学びと経験

まず、「現場での学びと経験」については構成主義的学習理論で重要な「有意味な経験 (meaningful experience)」からの学びと等しく、その学びを有田（2008:27）は「(相互に) 主体的な実践を通して構成される」ものであるとしている。また、Beck and Kosnik（2006:11）では「知識は経験を基盤としている（筆者翻訳）」と述べ、学習者は経験を通してすでに獲得している概念や原理を再解釈し、新しい概念や原理を生成していくとしている。認知科学の分野においては、過去20年に発展した「身体化 (embodiment)」の研究が知識構築の過程に大きく影響を与えおり、そこでは身体を介した様々な感覚経験の記憶が知識の構築に結び付いていることがわかっている（鈴木 2022）。経験からの学びを重要視する正統的周辺参加論や問題解決学習は構成主義的学習理論との親和性の高いことから「現場での学びと経験」は構成主義的学習理論の重要な要素の1つとして考えられるであろう。

#### (2) 教師の全人性

次に、Beck and Kosnik（2006）によると、構成主義では、知識はその人のすべての側面（例：情意、態度、価値観、行動）と繋がりを持っていると捉えられているため、「教師の全人性」を加味した言語教師教育は肝要であると述べている<sup>9</sup>。教師教育分



野で頻繁に引用されている Lortie (1975) では、新米教師は自分が学生として教えられてきた教え方をとることがわかっていることから、その教師の過去の経験も含めた「教師の全人性」が知識を構成・再構成していく学びの過程に影響を与えていると言えるだろう。

### (3) 省察

省察の重要性は、構成主義的な「知識」の捉え方に影響を受けている。Beck and Kosnik (2006) はすべての知識は絶対的なものとして受け入れられるべきではなく、常に「省察」を通して再評価・再構成されていくものであるとしている。また、「学び」に焦点をあてると、構成主義の学習理論を展開したデューイは学びの要素の一つとして問題解決過程における「反省的思考＝探求」として規定しているため (佐藤 1999)、「省察」も重要な構成主義的学習理論の要素であると捉えることができる。

### (4) 他者との学び

「他者との学び」は、社会的構成主義の要として挙げられており (有田 2008; Beck & Kosnik 2006; Richardson 1997)、他者と対話しながら学び合うことを通して、新しい意味 (知識) を構成していくとされている。だが、近年では心理学的構成主義の立場をとってきた認知心理学の分野でも「他者との学び」の重要性が認識され始め、鈴木 (2022) は知識は協働や集団の中で構成されていく過程だと言及し、伊東 (2020) は認知心理学的な学習研究でも文化参入に関する研究や状況論的アプローチの重要性を示唆していると述べている。

### (5) 探求的学習

構成主義的学習理論における「探求的学習」の重要性は、省察から探求心が導かれていく学び (佐藤 1999)、与えられた理論や結果を応用するのではなく、自らの経験や観察から理論を構築していく学び (Beck & Kosnik, 2006) に起因している。「探求的学習」の具体的な学習方法論としてはアクションリサーチや問題解決学習など、自律的な学習が促されている (久保田 2003; 岸 2012)。

## 4.2 データ収集の手順と分類方法

データ収集には以下のように、4つの段階の手続きを踏んだ。

第1段階として、2010年～2022年の間に、MLJとFLAのジャーナルに掲載された論文を対象とし、「要旨」「タイトル」「論文にリストされたキーワード」をTT、PD、TEの3つのキーワードで検索した (計9通り<sup>10)</sup>。

対象となるジャーナルの選択には以下の3点を考慮した。(1) 扱っている論文に対象言語の偏りが少ないもの、(2) 扱っている論文に対象学習者の偏りが少ないもの、(3) 比較的信頼度の高いジャーナル (インパクトファクターを参照)、であり、これらを検討した結果、MLJとFLAが適切であると判断した。

キーワードの選択には近年言語教師教育の分野で広く使用されているTEと、現職の言語教師教育に頻繁に使用されているPDだけでなく、現在でも様々なtraditionが

混在していることから (Maggioli 2012) TT もキーワードに加えた。

第2段階では、9通りの検索から抽出された論文の要旨について、筆者1名が目を通し、構成主義的要素が含まれると判断できる論文を選定した。要旨からはっきりと読み取れないようなもの、または、迷うようなものは保守的な立場をとりこの段階では削除対象とせずに残留した。

第3段階では、前段階を通過した要旨を最低2名の筆者が目を通し、再度精査した。その結果、2名のうち最低1人でも構成主義的要素が含まれているであろうと判定した論文は最終段階へと残した。

最終段階として、この段階まで残った論文について、前述の構成主義的要素として選定した5つ要素を分析枠組みとして精読し、これらの要素が含まれているかどうかを調査した。この段階において、データを扱っていないレビュー論文やポジションペーパー、対象の教師が言語教師でないもの (例：日本でいう国語教師)、または構成主義的要素を扱ってはいても言語教師教育に関係がないもの (例：質問紙調査で学生のアイデンティティを調べたもの) は削除対象とした。

次章では、過去13年 (2010年～2022年) にMLJとFLAに掲載された言語教師教育関連の全論文数のうち構成主義的要素を含んだ論文数 (最終段階に残った論文数) の割合と、それらの論文に含有されている構成主義的5要素がどのように表れているかについての傾向を報告する。

## 5. 結果

### 5.1 研究課題1

MLJとFLAに2010年～2022年に掲載された論文をTT、PD、TEのキーワードを使い、9通りで検索をかけたところ、表1の論文数が検出された (第1段階)。キーワードが重複している論文を省いた結果、MLJでは57本、FLAでは134本の論文が検出された。両ジャーナルの論文合計191本のうち、最終段階に残った論文数は28本 (約15%) であった。ただし、削除対象となった163本の論文中、構成主義的学習観を含んではいないが、言語教師教育を直接的に扱っている論文は9本 (約5%) あった。以上から、研究課題 (1) の解として、過去13年にわたる2誌の調査では、言語教師教育に直接的に関係する論文数は全体の約20%を占め、そのうち構成主義に立脚したものは約15%、そうでないものは約5%であることがわかった。それ以外の論文 (約80%) はTT、PD、TEのキーワードで引っかかったものの、直接的に言語教師教育を対象とした研究論文ではなかった。

上記の結果から見てくることの1つは、2誌における言語教師教育を直接的に扱った研究論文の少なさ (全体の約20%) である。これは構成主義と親和性の高い質的研究がそもそも出版されにくいという現状に起因している可能性がある。Benson, Chik, Gao, Huang, and Wang (2009) の調査によれば、MLJとFLAを含む言語教育・言語学習の代表的なジャーナル10誌が1997年から2006年に掲載した論文のうち、質



的研究の割合は平均 22%だったと報告している (MLJ に関しては 23%、FLA に関しては 19%)。それ以前のデータは Lazaraton (2002, 2005) に詳しい。1991 年～1997 年に MLJ、*TESOL Quarterly*、*Studies in Second Language Acquisition*、*Language Learning* の 4 誌に掲載された質的研究論文はわずか 10% (Lazaraton 2002)であり、その後、2001 年まで調査を伸ばした結果も 14%に増加したにすぎないとしている (Lazaraton 2005)。本研究で最終段階に残った論文 28 本のすべてが質的データを扱っていることから、構成主義的な教育観に基づく言語教師教育研究は主に質的データを扱っているであろうことが推測できる。本研究の調査対象期間が最近の 13 年 (2010 年～2022 年) であることを考慮しても、質的研究論文が掲載されにくい状況は改善されていない可能性が高いといえる。

しかし、言語教師教育と直接的に関連した論文合計数こそ少ないものの (約 20%)、構成主義的学習理論に立脚したもの (約 15%) は、そうでないもの (約 5%) に比べて約 3 倍であることから、構成主義が様々な分野へ与えた影響は、確実に北米での言語教師教育の分野へも広がっていると言える。ただし、「構成主義」という言葉が言及されたものは 28 本の論文中 1 本のみであった点は興味深い (論文 54)。これは、構成主義の影響が「sociocultural turn」 (Johnson 2006) として言語教師教育分野で起こったことに起因しているであろう。これを裏付けるように、構成主義という言葉こそ論文に明記されてはいないが、親和性の高い社会文化的理論 (例：論文 19)、活動理論 (例：論文 9)、状況的学習に見られる正統的周辺参加の理論 (例：論文 6) 等の理論が援用されていた。

表 1. 第 1 段階で収集された論文数 (ジャーナルとキーワード別)

| ジャーナル名 | キーワード (*) | 論文数 |
|--------|-----------|-----|
| MLJ    | TT        | 17  |
|        | PD        | 17  |
|        | TE        | 53  |
| FLA    | TT        | 51  |
|        | PD        | 63  |
|        | TE        | 120 |

(\*) キーワードが重複している場合はそれぞれに含めている

## 5.2 研究課題 2

最終段階に残った 28 本の研究論文を前章に挙げた構成主義的学習理論の 5 要素 (1) 「現場での学びと経験」、(2) 「教師の全人性」、(3) 「省察」、(4) 「他者との学び」、(5) 「探求的学習」がどのように表れているかについて精査したところ、それぞれの論文に含まれている要素は表 2 の結果となった。

表 2. 論文 28 本に含まれている構成主義的要素

| 論文 | タイトル   | 要素 (*) |   |   |   |   |
|----|--|--------|---|---|---|---|
|    |  | 1      | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1  | Worldviews, criticisms, and the peer circle: A study of the experiences of a student teacher in an overseas school (2010)  |        | ○ |   |   |   |
| 2  | From social identity to professional identity: Issues of language and gender (2010)  |        | ○ |   |   |   |
| 4  | The impact of study abroad on the professional lives of world language teachers (2010)   |        | ○ |   | ○ |   |
| 5  | Tales of tutors: The role of narrative in language learning and service-learning (2010)  | ○      | ○ | ○ | ○ |   |
| 6  | Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice (2011)  | ○      | ○ | ○ |   |   |
| 7  | Understanding the perceptions of Arabic and Chinese teachers toward transitioning into U.S. schools (2011)   | ○      |   | ○ | ○ |   |
| 8  | Two case studies of secondary language teaching: A critical look at the intersection of management and the local and social realities that shape our classrooms (2011) | ○      | ○ |   |   |   |
| 9  | Activity theory and language teacher agency (2012)   | ○      | ○ | ○ |   |   |
| 10 | Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers (2012)   | ○      | ○ | ○ |   |   |
| 16 | Learning as reciprocal, interpretive meaning-making: A view from the professional learning of teachers of languages (2014)   | ○      | ○ | ○ | ○ |   |
| 17 | Peer mentoring second language teachers: A mutually beneficial experience? (2014)  | ○      |   | ○ | ○ |   |
| 18 | Native Chinese-speaking K-12 language teachers' beliefs and practices (2014)   | ○      | ○ | ○ |   |   |
| 19 | Reclaiming the relevance of L2 teacher education (2015)  | ○      | ○ | ○ | ○ |   |
| 21 | Redrawing the boundaries of language teacher cognition: Language teacher educators' emotion, cognition, and activity (2015)  |        | ○ | ○ | ○ |   |
| 22 | Reframing teachers' language knowledge through metaphor analysis of language portraits (2015)  |        | ○ | ○ |   |   |
| 25 | Supporting the professional development of foreign language graduate students: A focus on course development and program direction (2015)                              | ○      |   | ○ |   |   |
| 26 | Learning to teach a foreign language: Identity negotiation and conceptualizations of pedagogical progress (2015)   | ○      | ○ | ○ | ○ |   |
| 30 | Join development of teacher cognition and identity through learning to teach L2 pronunciation (2017)   | ○      | ○ | ○ | ○ |   |
| 31 | Tracing the signature dynamics of language teacher immunity: A retrodictive qualitative modeling study (2017)  |        | ○ |   |   |   |
| 35 | Expanding the language teacher identity landscape: An investigation of the emotions and strategies of a NNEST (2017)   | ○      | ○ | ○ |   |   |
| 42 | L2 dynamic assessment: An activity theory perspective (2019)   | ○      |   | ○ |   |   |
| 50 | Perceived impact of short-term professional development for foreign language teachers of adults: A case study (2019)   | ○      |   |   | ○ |   |
| 51 | "Tu lucha es mi lucha": Teaching Spanish through an equity and social justice lens (2021)  | ○      |   | ○ | ○ | ○ |
| 52 | "I look Mexican, so they assume I speak Spanish": Latinx teacher candidates' experiences with raciolinguistic policing (2022)  |        | ○ | ○ | ○ |   |
| 53 | Bridging the gap between researchers and teachers: A curricular perspective (2022)   | ○      |   |   |   | ○ |
| 54 | Nurturing teachers' research mindset in an inquiry-based language teacher education course (2022)  | ○      |   | ○ | ○ | ○ |
| 58 | "I preferred to take another activity from the textbook": An activity-theoretical study of learning to design language teaching materials (2022)                       | ○      | ○ |   |   |   |
| 59 | Crossing the river by feeling the stones: Understanding and integrating social justice in Chinese language class (2022)  |        | ○ |   |   |   |

(\*) 1「現場での学びと経験」2「教師の全人性」3「省察」4「他者との学び」5「探求的学習」

表 2 の結果から、「現場での学びと経験 (71.4%)」「教師の全人性 (71.4%)」「省察 (67.9%)」の要素を含めた研究論文が大半を占めていることがわかった。そして、「他者との学び (46.4%)」を扱ったものは約半数、「探求的学習 (10.7%)」は非常に少ないことも明らかになった。また、5 つの構成主義的要素のうちのどれか 1 つが単独

で見られた論文は 4 本 (論文 1、2、31、59) のみであった。このことから、構成主義的要素は有機的に組み合わせられて表出していること、時にはオーバーラップして機能していることを示唆する結果となった。また、構成主義的要素を時系列で見たところ、要素 1 から要素 4 は過去 13 年である程度均等に表出しているが、要素 5 の「探求的学習」は 2021 年以降の論文にのみ見られた。

次に、これらの 5 要素が論文でどのように扱われていたのかを具体的な例を挙げて紹介する。

#### (1) 現場での学びと経験

まず、28 本の論文中、「教師の全人性」と並んで一番多く見られた構成主義的要素の 1 つが「現場での学びと経験」であった。「現場での学びと経験」とは座学ではなく教師が実際に教える現場に立ち、その経験から得た学びのことを言う。論文 7 では、米国で教えるアラビア語と中国語を母語とする言語教師が 4 週間の PD に参加し、午前中は座学で理論 (例：学習者主体の授業) を勉強し、そして午後は実際に現場で教え、そこで遭遇する困難を省察し、ディスカッションボードでクラスメートと共有し、翌日の実践に生かすという流れが作られていた。Foster (as cited in Beck & Kosnik 2006)) は構成主義に立脚した教師教育には、教師が実践で試行錯誤できる現場は重要な要素であると述べているため、理想的な現場で実践が行われていた。一方、実践の現場から学べない場合でも、自ら学生の立場で教室活動を経験することから学んだ例が論文 57 で紹介されている。論文 57 ではアメリカの government language school で教える外国語教師 31 名を対象に、10 週間の第二言語習得の PD コースを開催し、そこでの学びを調査した。この PD の特徴は毎回の授業で経験的アプローチを採用し、参加者は第二言語習得のトピックに沿った様々な教室活動を実際に学習者の立場として経験するというものである (例：think-pair-share、グループディスカッション、協調学習活動、strip stories、ディベート、peer reviews using P-Q-P (Praise-Question-Polish))。授業後には必ずクラスメートとこれらの学生主体の教室活動が自分の授業でどのように活かせるかを振り返る時間が持たれていた。教育実践の現場でなくても、教師自身が教室活動を学習者の立場で経験することから学びへと繋ぐことを可能にした例である。

#### (2) 教師の全人性

「現場での学びと経験」と同程度見られた構成主義的要素「教師の全人性」は教師の様々な側面に焦点が当てられていた。「教師の全人性」とは英語では whole person と言い表され、教師一人ひとりが持つすべての側面 (例：教育哲学、性格、過去の経験、感情、アイデンティティー等) を指す。論文 6 ではアイデンティティーに焦点をあて、アメリカの大学院に所属する 2 人の ESL ティーチングアシスタントが、2 学期間のティーチングを通して「学生」から「教師」へとアイデンティティーが変容する過程を縦断的質的調査で明らかにした。また、アイデンティティーの変容が教室内活動や学生への接し方へも影響していることが詳述されている。論文 59 では近年のアメリカでの社会問題—アジア系 (アメリカ人) に対しての差別—を端緒に、中国語教師

(中国人・台湾人教師) が言語のクラスで社会正義のトピックを扱うことへの要因を調査し、それぞれの学校の方針やサポートはもちろん、教師の社会正義に対する知識、感情、経験、文化の違いが大きく影響していることをインタビュー調査により明らかにしている。また、論文 18 では教師のビリーフに焦点をあて、中国人教師のリテラシー教育に対するビリーフ (中国での母語のリテラシー教育に対する考え方、本人の経験) がアメリカ人学生を対象とした外国語としての中国語のリテラシー教育活動に多分に影響を及ぼしていることを明らかにしている。このように、「教師の全人性」には、アイデンティティー、過去の経験、感情、知識、ビリーフ等、様々な要素が含まれており、それらが教師としての学びや実践に及ぼす影響を調べた研究論文が多数見受けられた。

### (3) 省察

「省察」も半数以上の論文に含まれていた。「省察」は言語教師教育の分野のみならず、多くの対人関係専門分野で取り入れられており (三輪 2023)、広義に実践を振り返り、そこから気づきを得ていく過程とする<sup>11)</sup>。その形態は様々である。論文 5 では外国語専攻の大学生がサービスマーケティングの授業を通して、地域の高校の外国語の授業でチューター (near-peer tutors) として入り、そこでの経験をナラティブで省察するというものである。学期の前半は個別にジャーナルで省察を行い、大学ではお互いの経験や発見を口頭で共有し、学期の後半はクラスメートとの collaborative writing でナラティブを完成させるという構造化された省察の取り組みを実践に取り入れている。一連の省察を通して、学生達は tutee の言語習得のプロセスとそれに関わった自身の役割を振り返るだけでなく、現在の教育システムが影響を受けている要因である個人、組織、社会の問題まで思いを巡らせている。論文 22 ではメタファーを使って言語教師の省察を試みている。教師の複言語レパトリー、複言語それぞれの学習歴、言語観、情意をふり振り返りながら、体を形どった絵と色鉛筆とクレヨンを用意して、language portrait を完成させ、「省察」を行っている。言語教師教育の場で、教師自身が持つ言語観を生活の中で照らし合わせて省察し、「言語教育は何のためにあるのか」を熟考させている。論文 16 では対話が省察を促している例を紹介している。研究者と中国語教師が 2 年以上にわたり共同授業研究 (joint lesson study) を行い、継続的な対話の中で、中国語教師の言語・文化背景が彼らのもつ教えと学びの概念と実践に影響していることに気づいていく過程を明らかにしている。Alemi and Tajeddin (2020) では、教師が行う「省察」にはジャーナルライティングと peer observation が一番よく使われていると言われているが、今回取り上げられた論文には様々な「省察」の形態が含まれていた。

### (4) 他者との学び

「他者との学び」はほぼ半数の論文に見られた。「他者との学び」とは他者と関わることによって個人では得られない学びを指す。前述の論文 16 では教師が研究者との共同授業研究から学びを得ている。論文 17 では mentor と mentee との学びを扱っている。大学院の言語教師養成プログラムに所属する 2 年生 27 名 (mentor) が同プロ



グラムに所属している1年生27名 (mentee) とペアになり、一学期間 Peer Mentoring プログラムに参加した。授業見学前にミーティングをもち、授業内容についてディスカッションをし、その後2年生は1年生の授業見学をし、授業見学後にもミーティングを持った。アンケート、フォーカスグループインタビュー、レポートからデータを収集した結果、1年生は mentor から授業計画とクラス運営についての学びが一番多く、2年生はリーダーシップスキルと、以前よりもより省察的实践を行うようになったと報告されている。論文19では4名の教えた経験がない大学院生がグループとなり、授業見学、実習で扱う内容の学習、1時間の模擬授業 (ビデオ撮り)、クラスでビデオを見てフィードバックを受け、修正した授業計画を基に実習をし (ビデオ撮り)、実習のビデオを基に刺激回想法で指導教授と質疑応答を持ち (ビデオ撮り)、最後にすべてのビデオを振り返って教師としての学びと経験を振り返るレポートを課している。最終レポートからは各学生の学びがグループ内での協働の過程で創造されていたことを明らかにしている。このように、「他者との学び」には指導教授 (研究者)、mentor-mentee、またはクラスメートなど、様々な他者との関わりあいの中から学びが創造されていることがわかる。

#### (5) 探求的学習

「探求的学習」は28本の論本中3本のみで扱われていた。「探求的学習」とは知識を与えられる学習ではなく、個人が能動的に学ぶ形態の学習を指す。論文51では3人の教師が2年間の参加型アクションリサーチに参加して、社会正義と公正をそれぞれの授業内容 (高校でのスペイン語の授業と大学院での第二言語習得の授業) に取り組むことによって、スペイン語圏の人々に対するステレオタイプを崩し、学生達のアイデンティティの発達と社会参加を促す結果を得ている。論文53は研究者と教師 (研究と実践) の隔たりに焦点をあて、教師が研究者のサポートを得て研究に取り組むことによって、研究結果への信頼度を高め、研究が実践に貢献することを理解し、自らが現場で研究を始めることへのモチベーションを促す実践例を紹介している。論文54では大学でのESL教師養成プログラムのカリキュラムに含まれている第二言語習得の授業で「探求学習」を取り入れ、一学期を通して、学生が第二言語学習の分野から興味のあるトピックを選び、ESLの授業見学とESL教師へのインタビューからデータを収集し、関連論文を読み、学期の最後にポスター発表をするというプロジェクトが組み込まれていた。学期の初めの質問紙、学期中のレポート、学期後のフォーカスグループインタビューのデータを分析した結果、実践における研究の重要性を明瞭に説明することができるようになり、また、研究を行う自信がついたことがわかった。「探求的学習」を扱った論文数こそ少なかったが、自らが掲げた問いに対して、主体的に学びに参加して解を見つけていく過程が、言語教師教育でも取り入れられていた。

## 6. 考察

中村 (2001:283) は本稿執筆時より約 20 年前の論文で「構成主義についての議論は、アメリカを中心として過去 20 年ほどにわたり一般的になっており、教育の研究と実践に多大な影響を与えている」と述べている。現在、構成主義の影響は言語教師教育にも波及していることが、本研究結果から明らかに見て取れる。また、言語教師教育の文脈では、5 つの構成主義的要素が複数、有機的に組み合わさった実践や研究が行われていることもわかった。

本章では、本研究結果を踏まえて、日本語教師養成が今後どのようにこれらの構成主義的要素を組み込むことによって、構成主義に立脚した日本語教師養成を展開していけるかを考えたい。まずは、教師の構成主義的な学びを 5 つの要素の一連の繋がりを持った活動として捉えることによって、佐々木 (2006, 2010, 2021) がいう現在の日本語教師養成プログラムで主流とされている「自己成長型教師」を育成することに繋がるのではないだろうか。日本語教師養成の具体的な活動に見立てたとき、「(1) 現場からの学びと経験」(例：教育実習、模擬授業、現場でのボランティア活動、チューター活動、サービ斯拉ーニング等) と「(5) 探究的学習」(例：調べ学習、アクションリサーチ) を主軸に置き、自身の多面的な「(2) 全人性」(例：ビリーフ、過去の経験、アイデンティティ、感情) と照らし合わせながら「(3) 省察」を行い、そこで得た新たな学び(知識)を基に、更なる「(1) 現場からの学びと経験」と「(5) 探求的学習」へと結びつけていくことができる。これらの一連の活動を「(4) 他者との学び」(例：協同学習)をもって進めていくことによって、対話を通して学びを他者と共有し、様々な視点に触れ、個人では得られない深い学びへと繋げることができるだろう。このような流れの活動を繰り返すことにより、「自己成長型教師」を育成することができるのではないだろうか。俵 (2022) が民間の日本語教師養成プログラムの履修者を対象に行った研究でも、(1) 現場からの学びと経験を含む「実習での実践」、(5) 探求的学習につながる「いい授業とは何か？」という問いかけ、(2) 全人性に目を向け、これを(3) 省察することで引き起こす「自分自身の見直し」の流れを、教師教育者とクラスメートとのディスカッションやフィードバックを得ながら繰り返し、(4) 他者との学びを生じさせることで、日本語教師としての教師観・仕事観の変容を生み出すことを明らかにしている。構成主義的学習観に立脚した日本語教師養成プログラムは、教師が自ら学び続けていくことを可能にするだけでなく、その過程で意識の変容に繋がると言えるだろう。すなわち、日本語教育人材に求められる「態度」を涵養することにも繋がるのである。

2018 年 3 月に公布された『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)』(文化審議会国語分科会 2018:18) に明記されている、専門家としての日本語教師に求められる資質・能力の 1 つとして「日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、常に学び続けていく態度を有していること (筆者による強調)」が挙げられており、具体的な資質・能力は日本語教師の経験と立場によって「知識」「スキル」「態度」に分類され、それぞれの項目がリスト化されている。この文化審議会国語分科会が掲げている、専門家としての日本語教師の大きな枠組



みからも、まさに、構成主義的要素を取り入れた日本語教師養成プログラムでは、教師の「学び続けていく態度」の涵養は、必要な知識・スキルを司るものとしての態度と結びついた日本語教育人材の養成を可能にすることができるであろう。

## 7. まとめ

Kenned (as cited in Freeman 2009) は「学習者としての教師 (teacher-learner)」ということばを生み出し、Freeman (2009) はそのことばが持つのは、教師は生涯学習者であるという意味であると述べている (cf. 今津 2019; 金子 2023)。前章で論じたように、本研究ではそのような言語教師を養成するうえで肝要となる構成主義的学習理論に着目し、北米の言語教師教育に関する文献調査を実施した。その結果、その数はキーワード検索で抽出した全論文数 191 本の約 15% (28 本) と数こそ少なかったが、構成主義的学習理論に依拠していない言語教師養成の論文の約 5% (9 本) を大きく上回った。前者には、本研究で取り上げた 5 つの構成主義的要素が最低 1 つ、ほとんどの論文では複数含まれていることもわかった。本研究で明らかになった知見をもとに、日本語教師養成の文脈で考察すると、5 つの構成主義的要素を取り入れた日本語教師養成は「自己成長型日本語教師」を養成するために必要であり、「学び続ける態度」の涵養にもつながることを指摘した。

本研究が導き出した結果の解釈にはいくつかの留意点がある。まず、データが 2 誌に限られているということから、少なからずデータの偏りが考えられる。また、本稿では構成主義的要素を 5 つ提起したが、その数と種類によっては違った解釈と考察が可能になったかもしれない。また、第 3 章でも述べたとおり、今回はデータを扱った研究論文のみを文献調査の対象に絞ったため、構成主義的学習理論を扱ったエッセイ、ポジションペーパー等は削除対象とした。それらの論文を含めると、言語教師教育分野での構成主義の広がり今回のデータ以上であるとも考えられよう。

今後は本研究が提案した 5 つの要素を取り入れた、日本語教師養成の実践研究が待望される。実践事例・研究を積み重ねることによって見えてくる新たな知見が、今後の日本語教師養成の新たな発展に貢献し、構成主義がもたらす可能性を膨らませてくれるであろう。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 21K18539 の助成を受けています。

## 注

<sup>1</sup> この時代に当時の文部省より「日本語教員養成等について」が発表された。そこに専門家として必要とされる知識・能力が明記され、また、日本語教育能力検定試験も開始された。

- <sup>2</sup> 佐々木 (2010:93) はこの時期の教師養成について、「日本語教育能力検定試験が重視したような、言語構造に関する知識と教授知識・能力を持った人を専門家として確立することにあつた」と述べている。
- <sup>3</sup> 三代 (2009:87) は佐々木がいう第1のパラダイムシフトを「知識重視から能力重視への転換であり、これ以降が広義で言う構成主義パラダイムになるだろう」と述べ、佐々木がいう第2のパラダイムシフトは「本質主義から社会構成主義への転換であり、ポストモダンの非一本質主義的な考え方の普及を背景としている」と解釈している。
- <sup>4</sup> Richards (1990) は教授法と学習者の学びに焦点をあてた一連の研究を「process-product research」と呼んでいる。社会文化的理論の立場にたつ Freeman and Johnson (2005) は、ともに複雑な要因を含む教授法と学習の関係性は「因果関係 (causality)」ではなく、「影響 (influence)」として考えるべきであると述べている。
- <sup>5</sup> Maggioli (2012) は高等教育機関で行われていた言語教師教育を「read-and-learn tradition」、民間で行われていた言語教師教育を「look-and-learn tradition」と呼んでいる。
- <sup>6</sup> Farrell (2022a) は現場の教師にとってPDが必要な理由として、言語教育の知識基盤は常に広がっており、言語教師の学びは教師になるために学んだ教育課程にとどまらず、教師になってからも常に新しいアイデア、アプローチ、メソッド、識見を広めていくことだと説いている。
- <sup>7</sup> 久保田 (2012a, 2012b) では構築主義、ラディカル構成主義、心理学的構成主義、社会構成主義などのように細かく分類することができるという、Richardson (1997) と伊東 (2020) では心理学者のピアジェが打ち出した構成主義と、その後に発展した状況論的アプローチに分類している。本稿ではわかりやすい2項対立で説明している中村 (2001, 2007) を使用する。
- <sup>8</sup> このような違いがみられる原因として、久保田 (2012a, 2012b) は、構成主義は1つのまとまった理論ではなく、違う時代と違う場所、互いに関連のないところで独自に発展した理論やモデルを現代の研究者が「構成主義」という一つのカテゴリーで括ったのであろうと述べている。
- <sup>9</sup> 教師の全人性の様々な側面の中でも、近年、特に言語教師の情意面に焦点をあてた研究が盛んに行われており、この潮流を Afreen and Norton (2024:76) は言語教師教育での「emotional turn」と呼んでいる。
- <sup>10</sup> TT・PD・TE×タイトル、TT・PD・TE×要旨、TT・PD・TE×論文にリストされたKeywordの9通りである。
- <sup>11</sup> Farrell (2022b) では、言語教育分野で扱われる「省察 (reflection)」には「strong version」と「weak version」があるとし、前者は実践から系統的にデータを収集し、分析し、その結果をもとに振りかえる活動を指し、後者は単なる思慮深く教える活動のことをいい、時折インフォーマルに自身の活動を評価することもあるという。

## 参考文献

- 有田佳代子 (2008) 「構成主義と日本語教育」『敬和学園大学研究紀要』17, 267-282.
- 伊東裕司 (2020) 「認知心理学の観点から見た学習」子安増生・田中俊也・南風原朝和・伊東裕二(編) 第5章, 『教育心理学』有斐閣.
- 今津考次郎 (2019) 『教師が育つ条件』岩波新書.
- 金子真理子 (2023) 「公教育の中の教師」山崎準二・紅林伸幸 (編) 『専門職として成長し続ける教師になるために一教職詳説』第1章, 人言洞.
- 岸磨貴子 (2012) 「アクションリサーチの『パワー』」久保田賢一・岸磨貴子 (編) 『大学教育をデザインする』第6章, 晃洋書房, pp. 134-152.
- 久保田賢一 (2003) 「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピューター&エデュケーション』15, 12-18.
- 久保田賢一 (2012a) 「構成主義の学習理論」久保田賢一・岸磨貴子 (編) 『大学教育をデザインす

- る』第1章, 晃洋書房, pp. 14-31.
- 久保田賢一 (2012b) 「構成主義パラダイムの学習理論」『関西大学総合情報学部紀要』36, 43-55.
- 佐々木倫子 (2006) 「パラダイムシフト再考」国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』アルク, pp. 259-283.
- 佐々木倫子 (2010) 「日本語教師養成講座の充実を求めて—民間講師養成講座用の自己評価表試案」『言語文化教育創刊号』pp. 89-106.
- 佐々木倫子 (2021) 「国内の日本語教育における実践と研究—その変遷と展望—」『日本語教育』178, 21-35.
- 佐藤学 (1999) 『学びの快樂 ダイアローグへ』世織書房.
- 鈴木宏昭 (2022) 『私たちはどう学んでいるのか—創発から見る認知の変化』ちくまブリー新書.
- 俵加奈子 (2022) 「日本語教師養成講座の教育実習を通じた意識変容に関する研究」『人間発達研究』36, 19-36.
- 中村恵子 (2001) 「教育における構成主義」『現代社会文化研究』21, 283-297.
- 中村恵子 (2007) 「構成主義における学びの理論—心理的構成主義と社会的構成主義を比較して」『新潟潟青陵大学紀要』7, 167-176.
- 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)』[a1401908\\_03. pdf](https://www.bunka.go.jp/a1401908_03.pdf) ([bunka. go. jp](https://www.bunka.go.jp)) (2023 年 12 月 1 日アクセス)
- 三代純平 (2009) 「留学生生活を支えるため日本語教育とその研究の課題—社会構成主義からの示唆」『言語文化教育研究』8, 1-42.
- 三輪健二 (2023) 『わかりやすい省察的实践: 実践・学び・研究をつなぐために』医学書院.
- Afreen, A., & Norton, B. (2024). Emotion labor, investment, and volunteer teachers in heritage language education. *The Modern Language Journal*, 108 (S1), 75-100.
- Alemi, M., & Tajeddin, Z. (2020). Reflection and good language teachers. In C. Griffiths & Z. Tajeddin (Eds.), *Lessons from good language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 41-53.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2006). In *Innovations in Teacher Education: A social constructivist approach*. New York: State University of New York.
- Benson, P., Chik, A., Gao, X., Huang, J., & Wang, W. (2009). Qualitative research in language teaching and learning journal, 1997-2006. *The Modern Language Journal*, 93 (1), 79-90.
- Borg, S. (2011). Language teacher education. In J. Simpson (Ed.), *Routledge handbook of applied linguistics*. New York: Routledge, pp. 215-228.
- Farrell, T., S., C. (2022a). *Insights into professional development in language teaching*. New York: Castledown.
- Farrell, T. S. C. (2022b) *Reflective practice in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, D. (1982). Observing teachers: Three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly*, 16 (1), 21-28.
- Freeman, D. (2009). The scope of second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11-19.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32 (3), 397-417.
- Freeman, D., & Johnson, K. E., (2005). Response to “Language teacher learning and student language learning: Shaping the knowledge base”. In D. J. Tedick (Ed.) *Second language teacher education: International perspectives on research and practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 25-32.
- Hudelson, S. J. (2005). Foreword. In D. J. Tedick (Ed.), *Second language teacher education: International perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. xiii-xv.
- Jacob, G. M., & Farrell, T. S. C. (2001). Paradigm shift: Understanding implementing changes in second language education. *TESL-EJ*, 5 (1), <https://www.tesl-ej.org/ej17/a1.html> (accessed December 1, 2023)
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 235-257.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. New York: Routledge.
- Johnson, K. E., Verifly, D. P., & Childs, S. S. (2023). *Praxis-oriented pedagogy for novice L2 teachers: Developing teacher reasoning*. New York: Routledge.

- Lazaraton, A. (2002). 2. Quantitative and qualitative approaches to discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 32-51.
- Lazaraton, A. (2005). Quantitative research methods. In E. Hinkel, (Ed.), *Handbook of research in second language teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 209-224.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. London: University of Cambridge Press.
- Maggioli, G. D. (2012). *Teaching language teacher: Scaffolding professional learning*. Lanham: Roman and Littlefield Education.
- Maggioli, G. D. (2023). *Initial language teacher education*. New York: Routledge.
- Nyikos, M., & Hashimoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *The Modern Language Journal*, 81 (4), 506-517.
- Richards, J. C. (1990). The dilemma of teacher education in second language learning. In J.C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-15.
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. London: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings*. London: The Falmer Press, pp. 3-14.
- Roberts, J. (1996). *Language teacher education*. New York: Routledge.
- Schultz, R. (2000). Foreign Language teacher development: MLJ perspectives- 1916-1999. *The Modern Language Journal*, 84 (4), 495-522.
- Tarone, E., & Allwright, D. (2005). Second language teacher learning and student second language learning: Shaping the knowledge base. In D. J. Tedick (Ed.), *Second language teacher education*. New York: Routledge, pp. 5-25.
- Tedick, D. J. (Ed.) (2005). *Second language teacher education*. New York: Routledge.
- Tsui, A. B. M. (2011). Teacher education and teacher development. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning Volume II*. New York: Routledge, pp. 21-39.