

中国の高校で教える中国人日本語教師の教育実践

— 日本での学びとの関係に注目して —

Educational Practices of Chinese Teachers of Japanese Language: A Focus on the Relationship with Learning in Japan

高梨 信乃
Shino Takanashi

This paper discusses the instructional approaches employed by Chinese teachers of Japanese language, specifically those who received their education in Japan, and their subsequent application of these methodologies in Chinese high school settings. The study investigates how these teachers bridged the gap between the Japanese language teaching methods they acquired in Japan and the distinct objectives of teaching Japanese in Chinese high schools. The goals of Japanese language instruction in Chinese high schools diverge from the educational approaches these teachers initially learned in Japan. Consequently, upon commencing their teaching roles, they encountered a disparity between their Japanese education and the expectations placed upon them in China. Despite this initial challenge, they swiftly adapted to the demands of their roles, honing their instructional skills to align with the needs of their students. Simultaneously, the knowledge acquired in Japan served as a foundation for their ongoing professional development.

キーワード：

中国人日本語教師、中国の高校、大学入試

Keywords:

Chinese teachers of Japanese language, Chinese high school, university entrance examination

1. はじめに

本稿は、「日本語非母語話者の特性をふまえた日本語教師養成プログラムの構築のための基礎研究」（研究代表者：川上尚恵）の一環である。

国際交流基金(2023)では、2021年度の日本語教育状況調査において、中国は学習者数、教師数、機関数の全てが増加し、いずれも世界第1位であったことが報告されている。そして、中でも注目されるのは、中等教育における学習者が2018年の約9万人から約33万人へと大幅に増加していることであり、その主な要因は、全国統一大学入試(「高考」)の外国語科目として日本語を選択する者が増加したことだと述べられている。

湯浅(2021)によると、「高考」で日本語を選択した受験生は、2016年は全国で約1万人であったが、右肩上がりに増加して、2020年には10倍の10万人を突破したという。日本語選択者の増加の主な理由としては、英語の試験問題が年々高度になり、英語が苦手な学生にとって高得点を上げるのが極めて難しくなったことが挙げられているが、もう1つの背景として、多くの若者が日本のアニメやドラマ、音楽などに親しんでいることもあるという。

このような大学受験における日本語熱は今後も継続するとみられており、日本語教育を学ぶ中国人の間で、将来、中国の高校で教えることを目指す者が増えている。日本で日本語教育を学ぶ非母語話者のうち圧倒的多数を占めるのが中国人学生である。このことをふまえれば、非母語話者日本語教師の養成について考える際、中国の中等教育における、特に受験目的の日本語教育の需要の高まりは無視できないだろう。一方、こうした現場には、大学受験を目的とした教育であることに加え、学習者が年若い高校生であること、さらに企業からの派遣で教える教師が少なくないことなど特有の事情がある。

日本で日本語教育を学び、中国に戻ってこのような現場で教える教師は、どのような教育実践を行っているのだろうか。また、日本での学びは彼らの教育実践にどのように関わっているのだろうか。

2. 先行研究と本稿の目的

まず、先行研究を概観する。

陶(2017)は、高校に勤務する2名の中国人新人日本語教師にインタビュー調査を行い、新人教師が仕事に対してどのような不安をもっているかについて考察している。清水・平田・小川(2018)は、6名の中国人中学・高校教師にインタビュー調査を行い、第一外国語(一外)から第二外国語(二外)としての日本語教育への転換が求められる状況での教師の困難点について考察している。いずれの研究も中国の中等教育の現場に身を置く中国人日本語教師を対象としているが、前者は新人教師の不安に、後者は一外から二外への転換における教師の困難に注目するものであり、本稿とは関心が異なる。

一方、馮(2023)は、中国の高校の日本語教育事情を報告するものであるが、その中では昨今の大学受験を目的とする日本語の学習および教育をめぐる状況について具体的な記述がなされている。馮(2023)の報告のうち教師の置かれた状況との関係で特に注目されるのは、1)日

本語学習期間は3年間とは限らず、2年間や1年間の場合があること、2) 教師の雇用形態には高校の直接採用と企業からの派遣があること、3) 派遣の場合は企業と学習者が契約を結ぶ形になり、契約には点数保証が含まれることが多いことの3点である¹⁾。馮（2023）は、中国の高校で受験のための日本語を教える教師が置かれている状況を知るために有益であるが、筆者以外の教師の声を拾うものではなく、その教育実践についても詳しくは触れていない。

そこで、本稿では、日本で日本語教育を学び、中国の高校で教える中国人日本語教師（以下、CT）を対象にインタビュー調査を行い、CTはどのように教育実践を行っているか、そして、CTの教育実践には日本での学びがどのように関わっているかについて考察したい。

3. 調査と分析の方法

インタビュー調査は、日本の大学院で日本語・日本語教育を学び、中国の高校で教える中国人日本語教師3名を協力者とし、2023年4月に行った。Zoomを用いたオンライン方式による約1時間の半構造化インタビューである。表1に調査協力者に関する基本情報を示す。

表1 調査協力者に関する基本情報

協力者	日本語教授歴	最終学歴	専門（学部・修士）	雇用形態
CT01	1年7カ月	博士前期課程 2020年3月修了	学部：日本語 修士：日本語日本文学	派遣
CT02	2年0カ月	博士前期課程 2021年3月修了	学部：日本語 修士：日本語日本文学	直接採用
CT03	2年0カ月	博士前期課程 2019年3月修了	学部：日本語 修士：日本語日本文学	派遣

インタビューガイドは以下の通りである。

- 1) 日本語教師を志した理由、きっかけ
- 2) 大学院で学んだこと、経験したこと
- 3) 中国の高校で日本語を教える道を選んだ理由、きっかけ
- 4) 現在の仕事の状況、担当時間、対象となる学習者
- 5) 現在の仕事で困っていることや大変なこと
- 6) 困難点にどのように対処しているか
- 7) 大学院で学んだことで、今の仕事に役立っていることは何か
- 8) 大学院でもっと学んでおきたかったことは何か
- 9) 今の仕事に就いてから、自身が変化したと思うことはあるか

インタビューをZoomで録画し、音声のみを文字化したものをデータとした。

分析方法としては、M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ、木下 2007・

2020)を用いた。M-GTAは、「データに密着した分析から独自の理論を生成」し、「理論の実践的活用を目的とする」質的研究法であり(木下 2020: 304)、「研究対象がプロセス的特性をもっている場合」に適するとされている(木下 2007: 67)。

分析テーマは「日本で学んだ中国人日本語教師の中国の高校での教育実践のプロセス」であり、分析焦点者は「日本の大学院で日本語・日本語教育を学び、中国の高校で教える中国人日本語教師」である。

4. 結果

分析の結果、15の概念、2つのサブカテゴリー、4つのカテゴリーが生成された。表2に概念とその定義を、図1に結果図を示す。

表2 概念とその定義

カテゴリー・サブカテゴリー	概念	定義	
①	大学院や養成講座のカリキュラム	日本の大学院や養成講座で受けた授業や指導	
	直接法ベースの日本語教育	日本の大学院などで学んだり経験したりした直接法を基盤とした日本語教育のあり方や考え方	
	大学院で得た本質的な学び	大学院で学んだことのうち本質的で汎用性の高いことから	
	日本語教師への志望	日本語教師の道を究めたいという熱意	
②	A	学んだ日本語教育と現場の要求とのずれ	大学院で学んだ教授法や考え方と、今の仕事で求められることとの間の違いやずれ
		受験目的の日本語教育	現在の職場で要求される大学受験の日本語試験で好成績を上げるための日本語教育
		生徒の意欲の低さ	生徒の日本語学習に対する意欲が低く、あまり努力しないこと
		生徒の能力の低さ	生徒の言語学習能力が低いこと
		学びの不足点	今の仕事の現状から、大学院で学んでおけばよかったと思うこと
	B	現場での要求の受容	大学院や養成講座で学んだことと仕事で求められることとの間のずれを受け入れること
		生徒の能力や意欲の問題への対策	生徒の意欲や言語学習能力の低さに対して教師がどう対応するか
③	現場の違いを超えて生かせる学び	大学院で学んだことを、今の仕事で実践している点	
	望む授業に近づくための努力	自身が理想とする授業をするための準備や努力	
④	教師らしさの獲得	今の仕事に就いて働いてきたことによって自身に生じた教師としての変化や成長	
	教えるための知識の深まり	今の仕事に就いて働いてきたことによって自身の知識が深まった点	

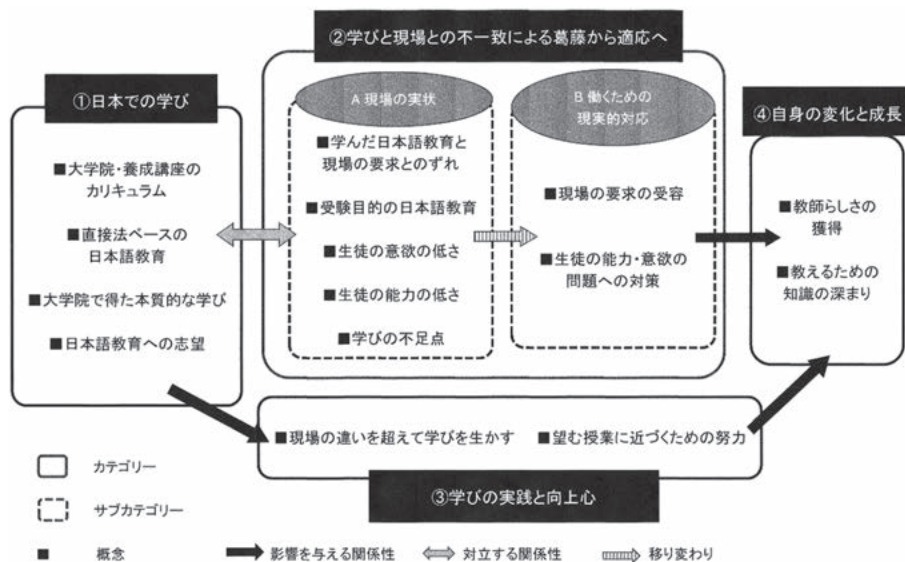


図1 結果図

以下、4.1でストーリーラインによって分析結果の概要を述べる。【 】はカテゴリー、[]はサブカテゴリー、〈 〉は概念を示す。

4.1 分析結果の概要（ストーリーライン）

CTの日本語教育の基礎は〈大学院・養成講座のカリキュラム〉を軸とする【日本での学び】によって形成された。CTの日本語教育に関する知識や技術、および信念の中核を成すのは、学習者の日本語運用能力の育成を目的とする〈直接法ベースの日本語教育〉である。一方、CTの仕事の現場で行われるのは、大学入試の外国語科目の高得点を目指す〈受験目的の日本語教育〉であることから、CTは〈学んだ日本語教育と現場の要求とのずれ〉に直面する。同時に、生徒の多くが英語の成績不良を理由に日本語を選択した者であるため、〈生徒の意欲の低さ〉〈生徒の能力の低さ〉にもぶつかる。CTはこのような[現場の実状]の中で、生徒への対応に困難を覚えるなど自らの〈学びの不足点〉も認識する。

CTは、〈学んだ日本語教育と現場の要求とのずれ〉に対して違和感や否定的な評価をもつが、自らの職を維持するため〈現場の要求の受容〉へと移行し、限られた期間内に受験レベルまで授業を進めるため、直接法でなく中国語で教えることを受け入れる。生徒の得点向上のための効率を意識して教えるという行動も見られる。また、学習意欲や緊張感が不足する生徒を小テストや厳しい態度により管理・監視する。さらに、生徒の課題提出状況を記録して保護者に伝えるなど、生徒の成績について自身が責任を問われることを防ぐ体制を取るといった行動もみられる。このような〈生徒の能力・意欲の問題への対策〉は、受験に向けた指導という職務を

果たすためであると同時に、自身の立場を守る方策という側面もあり、高校の教師として〔働くための現実的対応〕であると言える。以上のような【学びと現場との不一致による葛藤から適応へ】というプロセスを経て、CTは生徒への接し方・毅然とした態度などを身につけ、〈教師らしさの獲得〉を果たしている。

一方、CTの【日本での学び】には、「わかりやすい説明とはどういうものか」「言語の背景には文化がある」といった〈大学院で得た本質的な学び〉も含まれている。それらは、CTが日々の授業に十分な準備をして臨む、生徒の理解を促進するために時間をかけて教材を作る、授業の合間にアニメやドラマを見せ文化に触れさせるといった実践の土台を成している。こうした点で、CTは〈現場の違いを超えて学びを生かす〉ことができていると言える。またこのような実践は、生徒を受験での高得点に導くという現場の要求への対応というより、CT自身の〈望む授業に近づくための努力〉として位置づけられる。こうした【学びの実践と向上心】は、CTの歩みの出発点である〈日本語教育への志望〉に支えられて持続しており、CTの〈教えるための知識の深まり〉へとつながっている。

4.2 概念の具体例

ここでは15の概念についてインタビューデータの具体例を挙げる。一部の例では調査者の発言を含めて示している。また、前文脈がないと意味が通じない箇所には{ }で文言を補った。さらに、データ中の注目したい部分に下線を付した。

〈大学院・養成講座のカリキュラム〉

- (1) 大学院では、えっと専門的な知識を出て、例えばえっと言語学。文法とか、専門的な知識がたくさん出て、えっとでも日本語養成講座は、えっと指導方法。どうやってえっと授業するのか、えーどうやって、えっとなんか学生にわかりやすく、えー授業するのか、えっと勉強しました。(C01)

例(1)から、CTは大学院・養成講座で言語学などの専門知識を身に付けるとともに、実際の授業での教え方を学んだことがわかる。

〈直接法ベースの日本語教育〉

- (2) この授業のときは全部、日本語を使っていました。それは授業のルールなんです。(C02)
- (3) 日本語学校で、養成講座でなんか勉強した方法なんですけど、えっと例えば、全部日本語で教えて、なんかえー画像とか絵とか導入してえっと全部日本語で話して、わかりやすい言葉で、えー教えますね。(C01)
- (4) 大体仕事をしている人とか、まあ、うーん、日本語の初心者で、全然日本語が分からない人を対象に。なので、生活、生活用の日本語を教えていました。(C02)

例(2)(3)から、CTは日本の大学院・養成講座では媒介語を用いない直接法を徹底して学ん

だことがうかがえる。また、例(4)では、実習などで生活のための日本語を教えていたと述べており、現実のコミュニケーションにつながる教え方を目指していたことがわかる。

〈大学院で得た本質的な学び〉

- (5) まあ先生は、その一、日本、日本語の、その一、文法、カテゴリーとか、いろいろ説明していただいて、すごくわかりやすく、わ、わかりやすかったです。なので、自分が教師になってからもわかりやすく先生²⁾に教えたいと、ずっと思っていて、その一、教授法とか、いろいろ考えています。(C02)
- (6) まあ中には、日本語の中には、ただ暗記ではなく、まあ、言語としてはただ暗記ではなく、中にはいろいろな、うーん、論理があるということがわかりました。(C02)
- (7) {中国では} えー学生さんは自分のえっと考えとか、全然ないですね。うん。全部教師から内容をえっと学生に導入して、えーそれだけで、はい。でもえっと日本ではみんなでえーやりとりが多くて、生徒、生徒たちのやりとり、やりとりも、生徒の、先生からのやりとりもたくさんあって、それは違いところ、違うところですね。(C01)

これらの例から、CTは大学院において、わかりやすい教え方とはどういうものかを学ぶ側として経験したり（例(5)）、言語における論理性に気づいたり（例(6)）、教室において教師からの一方的な教授ではなくやり取りを行うことの大切さを学んだり（例(7)）していることがわかる。これらは言語や教育に関わる本質的な学びだということができる。

〈日本語教育への志望〉

- (8) まあ最初は日本語教師を目指して、えー日本に行って、えっと、はい。えー日本に行って、なんか日本語教育勉強しましたが、えっとまあ今もえー、えーえー日本語教師の仕事が好きです。(CT01)
- (9) ああ、まあ、もっとプロになりたいと思って。(CT02)

これらの例から、CTは日本語教師の仕事に対して愛着をもち（例(8)）、また、日本語教師としての専門性を高めたいという欲求ももっていることがわかる（例(9)）。

〈学んだ日本語教育と現場の要求のずれ〉

- (10) まあ面接するときもえっとまあ最初は自分のやり方で、まあ日本で勉強したやり方でえー授業をしました。えーしかし、えっと会社の上司から、えっとこのやり方はちょっとダメだと言われて。えーまあ、まあえっとちょっともう1度授業するって言いましたよ、えー言われましたよ。なんか、この方法は えっと5年間ぐらい勉強する学生は、えー学生に、えーいいけど、まあ高校生に対してはえー無理ですって言われました。(CT01)
- (11) えー、ま、やっぱり目的が、こ、この、{受験}なので、まあ日本語の、えーと、他の内容、日本語の文化、日本の文化とか、えー、日本、日本人とコミュニケーションとか全然教えてないですね。ええ。そ、それは、まあ、もし今後、えー、大学入試の後、たぶん日本語が、えー、使えないですよ。えー、それは良くないところです、何か、はい。(CT01)

例(10)では、CTが就職面接において、直接法は高校での日本語教育に適さないとはっきり告げられたことが語られており、CTが高校の教育現場に入ると同時に、日本で学んだ教授法や日本語教育と現場で要求される日本語教育とのずれに直面する様子が見て取れる。例(11)では、このようなずれに対してCTが感じた違和感や否定的な評価が吐露されている。

〈受験目的の日本語教育〉

(12) えー、あの一、高校3年生は50音から大学入試受験レベルまでの内容を教えなければならぬので、3カ月間で、えっと、どうやって教えていくのか、ちょっと、えー、すごく悩みましたよ、やっぱり。(CT01)

(13) (調査者：日本語を、ま、例えばもっとわかるようになりたいとか日本語でコミュニケーションが取れるようになりたいとか、そういう他の目的を持っている人はいますか、いませんか) うん、まあありますけど、ま、少ないですね。(CT01)

例(12)からは、CTが限られた期間で大学入試受験レベルまでの日本語を教えることを求められていることが、例(13)からは、学習者である生徒に、受験のための必要性以外に日本語でコミュニケーションが取れるようになりたいなどの学習動機をもつ者は少ないことがわかる。

〈生徒の意欲の低さ〉

(14) でも学生今は、今一番大変なことは、学生の学習、勉強、日本語勉強する、能動性がひ、低いということです。(CT03)

(15) ま、学生たちは、えーと、この大学入試までの時間が足りるって思いますね、はい。そんな、はい。勉強とかやる気がないですよ。(CT01)

例(14)(15)では、大学入試の外国語として日本語を選んでいながら学習意欲が低い生徒が少なくないことが語られている。

〈生徒の能力の低さ〉

(16) 今教えている学生たちは、勉強する方法が良くないですね。えー、はい。ええ、まあ、えー、英語の成績が低いので、日本語を選びますね (CT01)

(17) 元々はたぶん、言語の習得とかちょっと、えーと、他の、他の学生にとってちょっと、たぶんちか、能力はちょっと低いと思います。(CT03)

例(16)(17)では、大学入試の外国語に日本語を選ぶ生徒は英語で高得点を取ることができない者であり、もともと言語学習が得意でない場合が多いことが語られている。

〈学びの不足点〉

(18) どうやって、えー、生徒にコミュニケーションするとか、えっとー、どうやって、えー、やさ、えーと、優しく説明して、えー、とか、あと、しん、心理学とか使います、はい。(CT01)

例(18)では、CTが高校の教育現場で生徒とのコミュニケーションに苦労し、心理学などの知識の必要性を感じたことが語られている。これはCTが日本の大学院・養成講座で学ぶ機会

がなかったものであり、学びの不足点と認識されている。

〈現場の要求の受容〉

- (19) 実は最初納得しませんでした。ははは、はい、はい。で、しかし、まあ生活するために、仕事をするために、はい。（調査者：あーなるほど、うん。最初は納得しませんでした。うん、今はどうですか。）今は、えっとー、え、もうなれていましたね。（CT01）
- (20) はい。例えば、試験はこういう例えばノート、名詞化の「の」と名詞化の「こと」は、（中略）この、こ、ここは、「の」でも「こと」でも、ぜ、両方使えます。もうこういうことは、たぶんい、大体試験の中に、出られないということになります。はい。だから、ただ、どういうこと「の」だけ、使いますど、る、どういう時、「こと」だけ使います。ということだけ教えます、じゃ時間がそんなにかかりません。（CT03）

例(19)は、高校の上司に直接法を使わないよう指示されたことをどう受け止めたかについて調査者が尋ねたのに対する答えである。CTは、当初その指示に納得できなかったが、やがて「生活のために、仕事をするために」受け入れたと語っている。これはCTにとって仕事の維持のためには避けられないことであつたと考えられる。こうして現場の要求を受容したCTは、現場の要求に合致した教え方を追求するようになる。例(20)では、CTが文法形式の使い分けについて試験に出題される部分だけを教えるということを語っており、試験対策としての効率を優先した教え方を行っていることが見て取れる。

〈生徒の能力・意欲の問題への対策〉

- (21) あとは、えーと、た、1週間3回ぐらい、えーとえーとー、その、文法と、単語のテストをやります。小テストをやります。大体、やくす、翻訳する、という問題です。（CT03）
- (22) みんな、まあ、しゃべるとなかなか授業が進めないの、はい。なので、まあ、見ながら授業しています。フフ。（CT02）
- (23) はい、システムやってい、やっています。（中略）私派遣教師です、けど、やらないと、ぬ、ぬ、あの、生徒のご両親たちに、えーなんか言うか、ちょ、ちょっと、え、説明しにくいですね、説明、なんでこ、こういう低い点数とったのー？ ということについて、ちょっと説明にくいです。（CT03）

例(21)(22)からは、CTが頻繁に小テストを行ったり、授業中に生徒の様子を絶えず監視したりすることにより、生徒の学習を厳しく管理している様子が見て取れる。これらは能力や意欲の低い生徒が少なくない状況の中で受験レベルまで指導しなければならないCTの職務遂行のための努力と捉えられる。一方、例(23)においてCTは生徒の出席や課題提出の学習状況を記録して保護者に伝えるシステムのことを述べており、これは保護者へのサービスであると同時に、CTにとっては生徒の成績が芳しくない場合に自身が責任を問われることを防ぐ意味合いもあることが語られている。

〈現場の違いを超えて学びを生かす〉

- (24) 内容を整理するとか、えー、どうやって、えーと、わかりやすく、えー、えーと、何か内容を説明するとか、す、そのほうが役に立ちますね。(CT01)
- (25) 教え方、あ、はい。えと、教え方が違うんですけど、その、心構えが一緒なんです。ふっ。さっき言ってたように、授業に入る前に、いろいろ準備しなきゃならないっていうことですね。あと、日本語教育は簡単なことではないっていう心構えも、ちょ、ちゃんとあるんです。(CT02)

例(24)において、CTは日本で学んだ、内容をわかりやすく整理する方法は現在の仕事に役立っていると述べている。また、例(25)では、日本で学んだ教え方と現在の仕事での教え方は異なるが、「日本語教育は簡単なことではない」と認識し、十分な準備をして授業に臨む心構えは同じだと語っている。これらからCTが高校での受験目的の日本語教育においても日本での学びを生かしている面があることが見て取れる。

〈望む授業に近づくための努力〉

- (26) あと、その、学校に基づく、その、パワーポイントも作っています。授業のときに。(中略) あ、なので、毎日毎日、朝から晩までずっとこの席に座って…。(CT02)
- (27) 授業する時は、何か知識の内容だけ考えましたよ、はい。どっだけ学生たちに、えっと一、今の内容を把握できるか、えっと、ちょっとずっと考えて、えっと、他の、な、何か、えっと一、例えば、えー、ドラマ、日本、日本語のドラマとかアニメとか、だとか、なが、流しますね。(CT01)

これらの例では、CTが授業で用いる教材を毎日長時間かけて作成したり(例(26))、所定の内容を教える以外に日本のドラマやアニメを紹介したり(例(27))していることが述べられている。これらの実践の意図についてCTは、生徒の日本語への理解を深めることや日本文化への関心を高めることだと語っており、生徒の試験の得点を伸ばすためにというより、CT自身の理想とする授業に近づくための努力という側面が強いと思われる。

〈教師らしさの獲得〉

- (28) 教壇に立つときは、その、目線はどこに見るのか、その、うーん、生徒は何をしているのか、こう、見ているのも、だんだん身につけてきました。(CT02)
- (29) えーと、まあ考え方も変わりましたね。(中略) ま、優しくて、まあ学生はのんびりして、それはちょっと大変だなと思って。だから今は厳しくになって、へへ、ちょっと厳しい、しくになって(CT01)

例(28)(29)からは、CTが高校の教壇に立つ中で、生徒の様子をしっかりチェックし、指導のために厳しい態度を取るといった、高校の現場に必要な教師らしさを身につけてきたことがうかがえる。

〈教えるための知識の深まり〉

- (30) 例えば、授業する時に、今は、そんなに、授業するのはそんなに難しくないと、ことと、だと思えます。前はたぶん、もこの授業は、どうや、ん、どー、した方がいいかなーいつも考えていて、このせん、この文法はどう説明した方がいいかなと考えていて、今はそういうことは、じゃ、そんなに困らないです。(CT03)
- (31) 修士のときより、いろいろなことに対する理解も深くなってきましたね。知識に対しても、まあ、実際の教育に対しても。(CT02)

例(30)(31)では、CTが仕事の経験を積んだことで、授業で教えることの困難さが減り、日本語教育に関わる知識が深まったと感じていることが述べられている。

5. 考察

以上で見た結果をふまえ、CTの教育実践のプロセスについて、特に【日本での学び】との関連に注目して考察を行う。

改めて結果図を見ると、CTの日本語教育の出発点である【日本での学び】は、2つの方向性でCTの教育実践につながっている。1つは、【学びと現場との不一致による葛藤から適応へ】に向かう方向である。CTが高校の教育現場に入った直後に遭遇する〈学んだ日本語教育と現場の要求のずれ〉は、日本語教育の目的の違いから生じる、CTにはいかんともしがたいものである。CTにとっては、日本で身につけた知識やスキルが現場で使用できないという実際的な困難であると同時に、日本語教育についての信念の危機でもあったと思われる。しかし、CTがこの現場で働くためには〈現場の要求の受容〉に移行することが不可欠であった。こうしてCTは、説明の効率を上げるために中国語を使う、試験での得点を優先した教え方を追求するなど、〈受験目的の日本語教育〉という職務に徹した教育実践を経て、現場の要求に合致した〈教師らしさの獲得〉に至っている。

もう1つは、【学びの実践と向上心】への方向である。【日本での学び】における〈大学院で得た本質的な学び〉は言語、論理、教育などについてのCTの理解や姿勢の基盤となっており、CTが〈受験目的の日本語教育〉に従事する中でも、授業に向けての基本的な態度や具体的な教室活動などのさまざまな形で教育実践に生かされている。そして、CT自身の〈教えるための知識の深まり〉へとつながっている。

以上で見たCTの【日本での学び】と教育実践とのつながりの様子は、日本語教師養成のあり方を考える上で示唆的である。まず目を向ける必要があるのは、CTが教育実践において何に苦勞しているかであろう。CTが自ら仕事に対応しようとする際に実感する〈学びの不足点〉は、今後の教師養成の改善に向けて検討すべきものであることは確かである。

しかし、その一方、CTの教育実践の中で〈大学院で得た本質的な学び〉が果たしている役

割にも注目すべきだと思われる。本稿で取り上げた中国の高校に限らず、教育現場にはそれぞれの状況に応じた特有の要求がある。養成講座の受講者の進路は様でなく、修了後に仕事をする教育現場は日本国内、海外を含めさまざまであること、また、今回注目したCTについても今後異なる環境に活動の場を移す可能性があることに留意する必要があるだろう。であるならば、どのような現場にあっても教師を支えられる学びとは何かを追究することも重要である。大学・大学院における教師養成は、広範な学問領域についての高等教育を基盤として行われており、日本語を教えるための実用的な知識やスキルの伝授のみを目的とするものでない点に特徴があるといえるだろう。教育現場の違いを超えて生かせる本質的な学びの追究は、大学・大学院の授業や養成講座の強みを生かすことにもつながるのではないだろうか。

6. おわりに

以上、日本の大学院で日本語教育を学び、中国の高校で教える中国人日本語教師に注目し、彼らはどのように教育実践を行っているか、そして、その教育実践には日本での学びがどのように関わっているかについて考察した。本稿で行った調査は小規模で試行的なものに留まるが、当該の状況にある日本語教師の置かれた状況や教育実践の一端を明らかにできたと思われる。今回得られた観点をもとに調査・考察を広げていきたい。

注

- 1) 点数保証とは、日本語の授業を通して、生徒個人の日本語の点数を現在の英語の点数より何点多く上げさせる、もしくは、クラスの平均点数を何点以上にするといったことを保証するものであり、達成できない場合は点数の不足分を金額に換算し、企業が学習者に対し学費から返金するという(馮 2023)。
- 2) 「先生」は「生徒」の言い誤りと思われる。

付記

本稿は、カナダ日本語教育振興会 (CAJLE) 2023 年次大会 (2023 年 8 月 17 ~ 18 日・於モントリオール) での口頭発表に基づいている。なお、本研究は JSPS 科研費 JP19K21769 の助成を受けている。

参考文献

川上尚恵・齊藤美穂・朴秀娟・高梨信乃 (2021) 「海外の大学で教える非母語話者日本語教師が必要とするもの—非母語話者の特性を考慮した日本語教師養成プログラム構築に向けて—」『留学生教育研究』5, pp. 1-21

- 木下康仁（2007）『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンテッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- 木下康仁（2020）『定本 M-GTA 実践の理論化をめざす質的研究方法論』医学書院
- 国際交流基金（2023）『海外の日本語教育の現状 2021 年度海外日本語教育機関調査より』
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey21.html>（2023 年 11 月 20 日最終確認）
- 清水美帆・平田好・小川佳子（2018）「第一外国語から第二外国語としての日本語教育への転換の困難点——中国人中学・高校教師に対するインタビュー調査と今後の展望——」『国際交流基金日本語教育紀要』第 14 号, pp.99-106
- 陶思含（2017）「中国における高校日本語新人教師の不安についての事例研究」『比較日本学研究センター研究年報』第 13 号, pp.155-159
- 馮琪（2023）「中国の高校における日本語教育事情——眉山実験高級学校の事例より——」『言語習得と日本語教育』第 3 号, pp.61-69
- 湯浅健司（2021）「中国の大学入試「高考」、日本語がブームに——英語より有利？ アニメ好きも動機」『JCER 中国・アジアウォッチ』日本経済研究センター
<https://www.jcer.or.jp/research-report/20210625.html>（2023 年 11 月 20 日最終確認）

