

# 中国の高等教育機関における 非母語話者日本語教師の成長課題

—省察内容に着目して—

成 利 楽

(2021年10月5日受理)

Professional Development Challenges to Non-native Japanese Language Teachers in  
Chinese Higher Education Institutions: Focusing on Teachers' Reflection Contents

Lile Cheng

**Abstract:** This study is of a dual aim: (a) to explore the structure of Chinese-university-based Japanese language teachers' reflection contents in three aspects: development needs, competencies, and professional identity, using the Onion Model; (b) to identify the professional development issue these teachers are facing. A questionnaire survey was conducted among 104 Japanese language teachers in Chinese universities. Factor analysis was then applied to analyze these teachers' reflection contents in terms of development needs, competencies and professional identity. Onion Model was used to explore the difference in teachers' reflection contents in these three aspects respectively. Results showed that the structure of teachers' development needs and competencies were the same. On the other hand, the factor structure of the professional identity was different. Specifically, "reflective practice ability," which means the integration and return of theoretical and practical knowledge, was not extracted as a factor of professional identity. Analysis of onion model suggested that the professional development issue may be hidden in their professional identity. This finding echoed arguments in previous studies that the training of Chinese university Japanese language instructors lacks the perspective of teacher education. These findings indicated that training and education activities for Japanese language teachers in Chinese universities should include the perspective of teacher education. This study also provided foundation for future studies to investigate what environmental factors affect teachers' developmental issues.

Key words: Non-native Japanese Language Teachers, Reflection Contents,  
Development Needs, Competencies, Professional Identity

キーワード：非母語話者教師日本語，省察内容，成長ニーズ，能力，職能的アイデンティティ

## 1. はじめに

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：渡部倫子（主任指導教員）、間瀬茂夫、  
永田良太

国際交流基金の『海外日本語教育機関調査』（2020）によると、海外で最も日本語教師の多い国は中国である。中国では、高等教育機関で日本語を教えている教師が全体の半分以上を占めると言われている。高等教

育機関で日本語を教えている教師は語学教師であり、大学教師でもあるため、多様な役割を果たす必要がある。具体的には、日本語のみならず、日本文化・日本語教育に関連する幅広い知識と共に、研究能力を備えることも求められる。しかし、現職教師の多くは文学・文化・社会・言語学を専門にしており、日本語教育学を熟知している教師は少ない。また、「研究しているのは文学であるが、実際に教えているのは日本語」のように、研究活動と教育実践の間にズレが生じるといった課題を抱えている教師が多くいる（張，2017）。このように、中国の日本語教育を担っている大学の日本語教師は様々な課題を抱えているが、現時点では彼らに対しては十分な研究が行われていないのが現状である。とりわけ、彼らが専門性向上を図る際に直面している課題およびその原因の解明についての議論はあまりなされていない。

近年、日本語教師の成長課題を解決するために、彼らのニーズを考慮した研修活動の実施が提唱されている。教師は学びのニーズを明確化する際、自身の資質・能力への省察が必要であると言われている。例えば、横溝（2006）では、「教師の成長」パラダイムの下では、「自己研修型教師」が成長する教師のあるべきモデルの一つとして掲げられている。自己研修型教師にとって、自己教育力が肝要な能力の1つであり、自己教育力に含まれている重要な要素として「達成すべきゴールのイメージ化」が挙げられている（横溝，2006）。具体的には、「自分自身の実践の向上」「教育現場の構成要素に関する理解の深まり」といった内容が多く言及されており、それらの目標は個々の資質・能力の向上によって達成されるものであると換言することができる。つまり、そのような専門性開発の目標は教師の成長させたい資質・能力（以下、成長ニーズと表記する）で構成されたものだと言える。しかし、Smith

（2017）が述べたように、教師が自身の成長ニーズを特定できる能力を持っているかどうかを問う必要がある。横溝（2006）は、教師は目標達成に向けて取り組む際、自身による内的省察と他人との協働省察を提唱しているが、具体的に何について省察を行うべきか、つまり省察内容については明確に示していない。

一方、省察内容は教師の成長課題を見る上で重要な着眼点であり、構造化された省察を行うことは自己研修型教師（Self-directed teacher）（横溝，2006）の養成に寄与すると言われている（Korthagen & Vasalos, 2005）。Korthagen & Vasalos（2005）によると、従来の省察モデル（例えば、コルプの経験学習理論）では、主に、環境や教師の能力について省察を行う。具体的には、環境の変化に対して教師が自身の行動を振り返り、環境の変化に対応できる能力が身につけられているかどうかを自己評価する（山辺，2019b）。そして、ある能力が足りていないと教師が気づいた場合、その能力の向上を狙うと述べられており、それによって、教師の成長ニーズが生じると推察できる。つまり、教師の成長ニーズは環境の変化と教師による自身の能力への自己認識で生じたものであり、環境要因と教師の個人的要因の双方から影響を受けていると言える。

しかし、山辺（2019b）は従来の省察モデルを次のように批判する。従来の省察モデルでは、環境の変化という「外部からの声」（こうすべきである）をそのまま教師自身の「内なる声」（そうする必要がある）と見なしており、それにより、教師の主体性が考慮されておらず、最終的に歪みの生じる成長に陥る危険性がある（山辺，2019b）。そこで、山辺（2019a；2019b）はオランダの教育学者 Korthagen が開発した自分自身を深く見つめるための省察アプローチ、「玉ねぎモデル」（図1）を提唱した。

Korthagen & Vasalos（2005）によると、従来の省

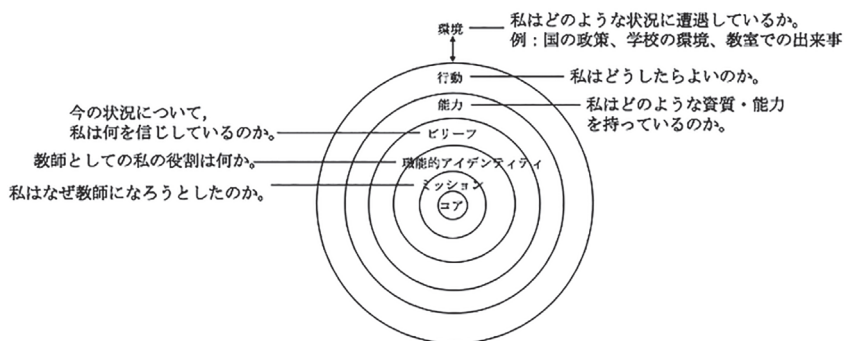


図1 玉ねぎモデル (Korthagen & Vasalos, 2005 ; Korthagen, 2017) より作成

察モデルで重要視されていた「環境」と「能力」に比べて、玉ねぎモデルでは、「職能的アイデンティティ」「ミッション」の層は教師の「内なる声」を代表する層であり、新しく追加されている。そして、このモデルは、職能的アイデンティティやミッションといった見えないところまで深く省察する際に有用なモデルであり、とりわけ、教師の成長ニーズを見出すためには教師としての役割を問う職能的アイデンティティのレベルまでの省察が鍵であると主張されている。

このように、教師の成長課題を明らかにする際は、教師の成長ニーズを明確化する必要がある（横溝，2006）。また、その成長ニーズは教師の個人要因と環境要因の相互作用によって生成されたものである（山辺，2019b）。そして、成長ニーズを探る際、従来重要視されてきた自己の能力への認識のみならず、教師の職能的アイデンティティも含めて検討する必要がある（Korthagen & Vasalos, 2005）。よって、本研究では教師の成長課題を探る糸口として成長ニーズに焦点を当て、能力と職能的アイデンティティに対する省察を研究の射程に入れながら中国人民大学日本語教師の成長について検討する。

## 2. 先行研究

教師の成長ニーズを解明するには、資質・能力の枠組みを基準に、教師に「自分はどれほどできているか」を自己評価してもらい、省察した結果を分析する手法がよく用いられる。Borg & Edmett (2019) では「成功する教育」(British Council, 2016) の枠組みを使用し、英語教師を対象にアンケート調査を実施した。調査では提示された資質・能力の枠組みに基づき、教師自身による自己評価の後、彼らの感想を求めた。その結果、多くの教師はそれを機に、自身の資質・能力及び教育実践を省察することができ、今後の学びの方向性を明確化させることができたと言った。教師は現段階で持っている知識・能力への省察によって、自身の知っていることやできることを体系的に反映できる一方、今後必要とする能力の範囲をより認識でき、自身の成長ニーズの明確化につながると言えよう。つまり、玉ねぎモデルにおける能力レベルへの自己評価、いわゆる省察は教師の考える成長ニーズと密接に関係していることがわかる。

そして、玉ねぎモデルにおいては、「私は自分の教師としての役割をどう捉えているのか」「どのような教師になりたいか」「自身の理想とする教師像」を問うことは教師の職能的アイデンティティを探る一手法である（Korthagen, 2004）。職能的アイデンティティ

はその人が職能的自己発達を図る際の、専門職としての教職への捉え方や役割認識を指している（Lasky, 2005）。このように、理想とする教師像に関する省察は、教師の職能的アイデンティティを探る有用な視点である。また、教師自らがあべき姿に向けて、変化し続けることが「教師の成長」と捉えられている（文野，2010）ことから、理想とする教師像を問うことは教師の成長を見る際の重要な視点であると言える。

以上より、教師の成長ニーズは能力に対する省察と深く関わっており、教師の理想とする教師像を代表する職能的アイデンティティとの関係も深い。一方、日本語教育では、教師の省察のプロセスに注目した研究（例えば池田，2007）、日本語教師のゼリーフの変化に着目して教師の成長を見る研究（例えば久保田，2019）、日本語教師のアイデンティティの変容を調べる研究（例えば飯野，2017）がある。いずれも教師の成長過程、言い換えれば、教師の教授行動や認知の変容プロセスを解明するための研究である。しかし、教師は変容を成し遂げるために、つまり、成長するためにどのような課題を抱えているかについては研究の射程に組み込まれていない。そこで本研究は、中国人民大学日本語教師を対象に、自身の成長ニーズ、能力、職能的アイデンティティについて省察を行わせ、それぞれの層における構成概念の共通点と差異を明らかにし、彼らの持つ成長課題を解明することを目的とする。

## 3. 調査対象と調査方法

### 3-1 中国人民大学日本語教師の資質・能力に関する質問項目の作成

本研究における質問項目の作成にあたり、まず、中国の大学教師・外国語（主に英語）教師・日本語教師の資質・能力に関する先行研究で使用された質問項目を収集した。中国語の論文を検索した際は、「大学日本語教師」「大学教師」「資質・能力」「理想教師像」「専門発展」をキーワードにした。日本語論文の場合は「中国人日本語教師」「資質・能力」「理想像」「成長」で検索した。収集した論文の中から質問項目の一次整理を行った後、中国人民大学日本語教師1名と教師教育学を専攻する中国人民大学院生1名に協力してもらい、KJ法によって項目の再分類をした。最終的に35項目の質問（資質・能力）を抽出した。

### 3-2 調査協力者とアンケートの構成

調査協力者は中国の24省88校の大学の中国人日本語教師115名で、有効データは104名であった。教授年数の内訳は、0～5年24名、6年～10年27名、11年～15

年31名、16年以上22名である。調査はオンラインで2019年9月から2019年11月の間に行った。5件法(5.非常に当てはまる～1.全く当てはまらない)で回答を求めた。なお、3～5頁(3)の質問項目の順番はランダムとした。アンケートの構成は以下である。

(1) 同意書

(2) 基本情報(性別、年齢、所属、役職、学位、研究分野、日本語の教授年数)

(3) 成長ニーズ: 下記に提示されている資質・能力(35個の質問項目)に対して、あなたはどれほど成長させたいですか。当てはまると思う程度を選んでください。

(4) 能力: 下記に提示されている資質・能力(35個の質問項目)に対して、あなたは自分がどれほどできていると思いますか。当てはまると思う程度を選んでください。

(5) 職能的アイデンティティ: 下記に提示されている資質・能力(35個の質問項目)に対して、あなた個人が考える優れた中国人大学日本語教師にはどれほど必要だと思いますか。当てはまると思う程度を選んでください。

(6) 教師研修会の参加経験に関する質問と謝辞

## 4. 結果と分析

### 4-1 教師の成長ニーズの構成概念

中国人日本語教師の成長ニーズがどのような構成概念を有しているかを調べるために、質問項目35項目に対する104名のデータに関して探索的因子分析を行った。因子の抽出に最尤法・プロマックス回転を用いた。因子負荷量が絶対値で.40未満の項目と二つの因子に.40以上の負荷量を持つ項目を削除した。残った項目について再度因子分析を行った結果、最終的に5因子が抽出された(資料表1を参照のこと)。因子の内的整合性についてのそれぞれのクロンバックの $\alpha$ 係数は.93, .86, .90, .96, .86であったため、内的整合性に信頼性があると判断した。最終的に得られた23項目で構成概念全体を説明できる割合は76.6%であった。

探索的因子分析から得られた5因子は以下のように命名した。第1因子は、学習者と平等に接したり、学習者のモチベーションを高めたりするといった項目で構成されているため、「N1.学習者と関わる能力」と命名した。第2因子は言語使用や第二言語習得に関する知識、日本語・日本語教育に関する社会状況や政策に関する知識が主であるため、「N2.外国語教育知識・能力」と命名した。第3因子は日本語教育ネットワークの構築、成長に必要なリソースや活動への参加、ア

クション・リサーチとティーチング・ポートフォリオの実施といった成長に必要な手段や方法で構成されているため、成長の中心的概念である省察を用いて「N3.省察的実践能力」と命名した。第4因子は研究方法、研究データの分析方法、学術文章の書き方といった研究能力に関連している内容が多いため、「N4.研究能力」と命名した。最後に、第5因子は授業設計やICTの活用、つまり授業に関わる2つの項目で構成されているため、「N5.授業力」と命名した。

成長ニーズの23項目が想定通りの5因子構造となることを確かめるため、Amos22.0を用いた確認的因子分析を行った。5つの因子にそれぞれ該当する項目から影響を受け、すべての因子間に共分散を仮定したモデルで分析を行ったところ、適合度指標は $\chi^2=436.289$ ,  $df=220$ , 0.1%水準で有意であった。GFI=.769, AGFI=.710, RMSEA=.009であり、適合度はまずまずの値であるため、5因子構造のモデルを採用した。

### 4-2 「能力」「職能的アイデンティティ」の構成概念

教師は自身の能力を省察しながら、自身の学びの方向性、いわゆる成長ニーズを決定することから、教師の成長ニーズの構成概念は能力への省察内容から影響を受けることが推察できる。よって、能力レベルの省察内容は成長ニーズと同じ因子構造をしていると仮定し、成長ニーズの因子構造を用いて能力の構成概念を確認した。Amos22.0を用いた確認的因子分析を行った。5つの因子からそれぞれ該当する項目が影響を受け、すべての因子間に共分散を仮定したモデルで分析を行ったところ、適合度指標は $\chi^2=419.469$ ,  $df=220$ , 0.1%水準で有意であった。GFI=.755, AGFI=.692, RMSEA=.009である。適合度はまずまずの値と言えるため、成長ニーズの5因子構造のモデルを採用した。よって、能力の因子構造は「C1.学習者と関わる能力」「C2.外国語教育知識・能力」「C3.省察的実践能力」「C4.研究能力」「C5.授業力」であった。因子の内的整合性については、それぞれのクロンバックの $\alpha$ 係数は.89, .90, .80, .93, .75であったため、内的整合性に信頼性があると判断した。

一方、職能的アイデンティティの構成概念と成長ニーズの構成概念が同じであると仮定し、Amos22.0を用いた確認的因子分析を行った。その結果、適合度指標は $\chi^2=546.028$ ,  $df=220$ , 0.1%水準で有意ではなかった。GFI=.687, AGFI=.607, RMSEA=.012である。モデルの適合度が悪いいため、「成長ニーズ」のモデルを棄却することにした。

そこで、職能的アイデンティティの35個の質問項目を用いて、探索的因子分析を行い、最終的に4つの因

子が得られた（資料表2を参照のこと）。因子の内的整合性については、それぞれのクロンバックの $\alpha$ 係数は.95, .96, .93, .91であったため、内的整合性に信頼性があると判断した。最終的に得られた22項目で構成概念全体を説明できる割合は79.5%である。第1因子は言語教育に関する項目が多いため、「S1. 外国語教育知識・能力」と命名した。第2因子はすべて研究に関する項目であり、「S2. 研究能力」と命名した。第3因子はシラバスの作成、教材作成、ICTの活用といった授業に直結している能力で構成されているため、「S3. 授業力」と名付けた。第4因子はすべて学習者とのかかわり方について説明しているため、「S4. 学習者と関わる能力」と命名した。

## 5. 考察

### 5-1 中国人大学日本語教師の成長ニーズ

探索的因子分析と確認的因子分析の結果、中国人大学日本語教師の成長ニーズの構成概念は「学習者と関わる能力」「外国語教育知識・能力」「省察的実践能力」「研究能力」「授業力」となった。そのうち、「外国語

教育知識・能力」「授業力」「学習者と関わる能力」「研究能力」はこれまでの先行研究で多く言及されており、そして教師研修活動にも頻繁に取り入れられているテーマである。しかし、省察的実践能力について言及した研究は稀である。省察的実践能力とは、教師が自身の持っている理論知（例えば、日本語・日本語教育の知識など）と実践知（例えば、教育実践によって得られた経験）を省察し、そこから得られた知見をさらなる教育実践に活用することによって自身を成長させる能力である（コルトハーゲン、2010）。理論と実践の統合・往還によって、絶えず成長し続ける教師の育成が期待できると言われている。このように、中国人大学日本語教師の成長ニーズは教育知識の獲得、技術の向上といった内容だけでなく、生涯発達を問う省察的実践能力への探求にも意欲的であることが示唆された。

### 5-2 「成長ニーズ」「能力」「職能的アイデンティティ」の省察結果の乖離

中国人大学日本語教師が省察した「成長ニーズ」「能力」「職能的アイデンティティ」の構成概念に関して、分析した結果を表3にまとめた。

表3 「成長ニーズ」「自己評価」「職能的アイデンティティ」の関連

省察内容	成長ニーズ 成長させたい資質・能力	能力 自分が持っている資質・能力	職能的アイデンティティ 理想とする教師像
構成概念	N1. 学習者と関わる能力	C1. 学習者と関わる能力	S4. 学習者と関わる能力
	N2. 外国語教育知識・能力	C2. 外国語教育知識・能力	S1. 外国語教育知識・能力
	N3. 省察的実践能力	C3. 省察的実践能力	—
	N4. 研究能力	C4. 研究能力	S2. 研究能力
	N5. 授業力	C5. 授業力	S3. 授業力

具体的には、「学習者と関わる能力」「外国語教育知識・能力」「研究能力」「授業力」が共通の構成概念として抽出された。これらには理論知と実践知が両方含まれている。しかしながら、「省察的実践能力」については、探索的因子分析を行った際に、関連する項目の因子負荷量が設定基準値の.40より下回っており、削除されたため、職能的アイデンティティの構成概念の一つとして抽出されなかった。

このように、中国人大学日本語教師の成長ニーズと能力、職能的アイデンティティの間には乖離が生じている可能性がある。具体的には、「省察的実践能力」については、自身の理想とする教師像の構成概念として抽出されていないが、中国人大学日本語教師はそれを自分の持つ能力の一部であると認識し、今後さらに成長させたいと考えている。Korthagen & Vasalos (2005)によると、教師は「玉ねぎモデル」に沿って

省察を行う際、環境や教師自身の影響で、各層における省察内容は必ずしも一致しておらず、しばしば乖離や矛盾が生じる。そのような矛盾や乖離が生じた背後に教師の成長課題が潜んでいると言われている。本研究では、省察的実践能力の成長をめぐり、教師は自身の能力と職能的アイデンティティに対する省察内容の間に、乖離が生じていることが明らかになった。

一方、職能的アイデンティティは能力に比べて、変化が生じにくい層である。玉ねぎモデルのコアに近い層から外側にある能力や行動の層に働きかけなければ、安定かつ継続的な成長が促進されにくい（山辺、2019b）。結果的に、研修会などの外部環境により、省察的実践能力を育成するための支援を受けても、それを自身の職能的アイデンティティの一部として内在化させることは困難である。

松浦（2013）は中国人大学日本語教師に研修会に関

するアンケート調査を行った結果、一部の教師は受身的な講義型研修への期待が大きいが、主体的な参加が必要なワークショップ型研修による学びの効果に理解を示さないことがわかった。ワークショップ型については、参加者は自身の経験に基づき、課題解決に取り組む必要があると言われていた。教師に省察の実践能力を鍛えるための場の提供が目的である(齋藤・池田・池上・河野, 2007)ことから、中国人大学日本語教師はこのねらいの重要性を理解できていないと推察できる。そのため、ワークショップ型研修に参加した教師は、自身の経験から学びを紡ぐために必要な省察の実践能力について、その重要性を十分に認識しておらず、自身の職能的アイデンティティの一部として内在化できていない可能性があると言えよう。

さらに、各層に共通している構成概念として、「学習者と関わる能力」「外国語教育知識・能力」「研究能力」「授業力」が抽出された。これらは中国人大学日本語教師を対象とした研修会で多く取り入れられた資質・能力であり、先行研究でも多く言及されている。つまり、教師教育の実施者と教師自身の双方がこれらの資質・能力の向上を重要視していることが窺える。しかし、研修会で学んだ知識(理論知)をいかに自らの教育現場(実践)に生かすかを思考することで、教師がその研修会に参加した経験に意味が生じる(山辺, 2019b)。その学びのプロセスを実現するには省察の実践能力が欠かせないと言える。よって、研修会で「学習者と関わる能力」「外国語教育知識・能力」「研究能力」「授業力」を向上させるための理論知を学んでも、省察の実践力を身につけなければ、自らの教育現場に活用できるか疑わしいと考える。

以上のように、省察の実践能力は教師の成長にとって鍵となる能力であるが、中国人大学日本語教師の職能的アイデンティティの構成概念として抽出されていないことがわかった。具体的には、省察の実践能力について、中国人大学日本語教師はそれを成長させたいと感じるとともに、自身の持つ能力の一部でもあると認識している。しかし、それを自身の職能的アイデンティティの一部として完全に内在化できていない可能性があり、教師の職能的アイデンティティに成長課題が潜在していることを推察できる。

### 5-3 中国人大学日本語教師の持つ成長課題の解明

教育実習の場は教師の生涯発達の出発点であり、現職研修は再出発点である(池田, 2007)。よって、中国人大学日本語教師の持つ職能的アイデンティティにおける成長課題を解明するためには、養成段階に遡る必要がある。また、省察の実践能力に含まれる2つの

要素、すなわち理論知と実践知の視点から考察を試みる。

まず、大学日本語教師の全体的な特徴として、学部時代では日本語を専攻していたが、修士課程と博士課程の研究分野は日本文学や日本語学になる教師が大多数であることがあげられる。日本語教育学や教育学を研究している教師は極めて少ない。本研究の調査協力者もそのような分布を示している。つまり、教師の持つ理論知は日本語、文学、言語学といった内容であり、日本語を教える際に必要な教育理論と教授法といった理論知が不十分であるという特徴が見られる。

そして、中国では学部段階の日本語専攻の正式名称は「日本語言語学」であるため、日本語と日本文化を学ぶことが主目的である。また、修士課程と博士課程を通じて養成する人材は翻訳・通訳に精通する応用型人材か研究者であり、教育実習への参加は要求されていない。加えて、近年日本で博士の学位を取得し、帰国した教師が定着しはじめている(国際交流基金, 2017)ことから、日本で受けた大学院教育も影響を与えていると考えられる。同様に、日本で博士号を取得するにあたり、一般的に教育実習は卒業要件ではない。以上のことから、大学日本語教師を志望する学生は実際の教育現場で教鞭をとるといった、実践知を獲得する機会が極めて少ないと言える。

そういった学生は現職教師になった後、実践の場が得られるが、日本語を教える際に必要な教育理論や教授法といった理論知が不十分なままである。張(2017)は、中国人大学日本語教師の自己評価を調べた結果、約6割の教師が自身の教授法に関する知識・能力を低く評価した。一方、大学日本語教師の成長を支援するための研修活動が行われているが、研修形態は講義型が主流である。曹(2013)は講義型の研修は知識の増加には有効であるが、実践能力の向上や教育理念の転換に効果が見られない限り、教師の主体的な成長につながらないと指摘した。曹(2013)では、教師教育学と教師の専門性開発の理論に基づいた現状分析と実践研究を通じ研修活動を改善していく必要があると主張された。本研究の結果はその主張を裏付けるものとなった。とりわけ、教師の理論知と実践知の統合・往還を意味する省察の実践能力の育成が喫緊の課題であると主張したい。こうして、省察の実践能力が中国人大学日本語教師の職能的アイデンティティの一部として完全に内在化されていないことには、教師教育の文脈に沿って養成・研修されていないことと関連している可能性がある。

前述したように、教師の省察の実践能力を構成する主要な要素は理論知と実践知である。非母語話者日本

語教師の場合、備えるべき理論知は日本語・日本文化といった知識のみならず、その知識を実践に活用するために必要な日本語教授法に関する理論知も必要である。さらに、学んだ2つの理論知を実際の教育現場で実践する場の提供がなければ、成長し続ける教師になることは難しい。

故に今後、将来日本語教師を志向する学生や現職日本語教師を対象とした養成活動や研修活動を行う際、教師教育学の観点を取り入れるべきだと考える。例えば、大学日本語教師を志向する学生に対しては、日本語・日本文化といった教科知識だけでなく、日本語教授法・第二言語習得といった日本語教育関連の内容の充実を視野に入れる必要がある。また、教育実習のような日本語教育実践ができたり、学び続けられる教師という職能アイデンティティの形成を促進したりする場（池田，2007）の提供・保障などを行うことも必要だろう。

一方、現職教師の場合は、職能的アイデンティティはすでに構築されており、いかに成長し続ける教師としての職能的アイデンティティを再構築できるかを検討する必要がある。よって、今後非母語話者日本語教師の職能的アイデンティティの構成・再構成に影響する要因を検討することが求められるだろう。

最後に、これまで教育的な理論と実践をいかに結びつけるかという視点から考察を試みたが、教師の成長をもたらす3つの要素として、実践と理論の他に、当事者である教師自身に関する要因も不可欠である（Korthagen, 2017）。教師自身は本来持つ自分のあり方を変えようとしないう限り、外部環境からの働きかけがあっても、教師にとってそれが意味のある学びにつながるかどうか疑念を抱く。よって、成長の主体である教師は本来持つ自らのあり方を問い直し、日本語教師であるためだけでなく、成長し続ける日本語教師であるためにはどうすれば良いかを再考する必要がある。

## 6. まとめと今後の課題

本研究では、中国人民大学日本語教師を対象に、高等教育機関における非母語話者日本語教師の成長課題を明らかにする試みを行った。教師の資質・能力に着目し、日本語教師による多面的な省察に関する分析をした結果、教師の成長ニーズと自身の能力に対する省察に影響を及ぼす5側面から潜在因子が確認された。教師の職能的アイデンティティを代表する理想的な教師像について4つの潜在因子が確認されたが、成長する教師に必要な不可欠である省察的実践能力が潜在因子として抽出されなかった。玉ねぎモデルに基づいて分析

した結果、教師の職能的アイデンティティに成長課題が潜んでいることが示唆された。

これまでの考察を通じて得られた知見を整理すると、中国人民大学日本語教師の経験した養成・研修環境は教師の職能的アイデンティティの構築・再構築に大いに関わっていることが示唆された。また、教師自身による深い省察で自身の能力やあり方に対する自己認識を深化させることの重要性も示された。

一方、コルトハーヘンは玉ねぎモデルに基づいて、コア・リフレクションという省察アプローチを提唱している。具体的には、教師はまず自身の内なる資質・能力に省察を行い、どのようにして自身の長所を活用し、環境の変化に対応するかを検討した方法である。しかし、コルトハーヘンの研究の多くは、教室場面を用いて考察したものが多く、それを国レベルや機関レベルにおける変化の場合、教師はどう対処すべきかそれほど検討されていない。中国の場合、トップダウンの教育体制が一般的であり、教師の専門性開発は国レベルや機関レベルからの影響が大きいと考えられる。そのような影響の下では、欧米の教育文脈に根ざしたコア・リフレクションをどのように活用すべきか、またどのような環境要因が最も大きく関わっているかを今後検討する必要があるだろう。

## 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
- 池田広子(2007)『日本語教師教育の方法』鳳書房
- F・コルトハーヘン(2001),武田信子(訳)(2010)『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリティ・アプローチ』学文社
- 国際交流基金(2017)『日本語教育 国・地域別情報 中国(2017年度)』  
<https://www.jpj.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/china.html> (2021年7月6日)
- 国際交流基金(2020)「海外の日本語教育の現状 2018年度日本語教育機関調査」  
<https://www.jpj.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html> (2021年7月6日)
- 久保田美子(2019)「非母語話者日本語教師のピラーの変化と成長過程:縦断的インタビュー調査の結果から」『日本語教育』172, 73-87
- 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」『WEB版リテラサイズ』4(2), 10-18

- 曹大峰 (2013) 「中国における大学日本語教師研修の歩みと課題」『日本学研究』 68-72
- 文野峯子 (2010) 「教師の成長と授業分析」『日本語教育』 (144) 15-25
- 松浦ともこ (2013) 「中国における大学日本語研修、実態と課題—北京日本文化センターの研修を中心に」『日本学研究』 60-67
- 山辺恵理子 (2019a) 「コルトハーヘンのリフレクションの方法論」一般社団法人 学び続ける教育者のための協会 (REFLECT) (編) 『リフレクション入門』 第1部2節, 学文社, 12-27
- 山辺恵理子 (2019b) 「経験学習の落とし穴: 成長を歪ませないための『コア・リフレクション』のアプローチ」ネットワーク編集委員会 (編) 『授業づくりネットワーク No.31—リフレクション大全』 学事出版, 26-32
- 横溝紳一郎 (2006) 「教師の成長を支援するということ—自己教育力とアクション・リサーチ」春原憲一郎・横溝紳一郎 (編) 『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』 第1章3節, 凡人社, 44-67
- 張麗梅 (2017) 「中国高校日语专业教师发展现状和发展需求研究—以教学, 科研与能力意识为中心」『日语学习与研究』 (191-4) 对外经贸大学出版社, pp.47-56
- Borg, S., & Edmett, A. (2019) Developing a self-assessment tool for English language teachers. *Language Teaching Research*, 23(5), 655-679.
- British Council (2016) Teaching for Success [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/teaching\\_for\\_success\\_brochure.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/teaching_for_success_brochure.pdf) (2021年7月6日)
- Korthagen, F.A. (2004) In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005) Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F. (2017) Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405.
- Lasky, S. (2005) A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916.
- Smith, K. (2017) *Teachers as self-directed learners*. Singapore: Springer.



## 資料

表 1 中国人大学日本語教師の成長ニーズの構成概念

	因子					
	N1	N2	N3	N4	N5	
<b>N1: 学習者と関わる能力 (α=.93)</b>						
16. 私はより学習者と平等に接したい。	.91	.04	-.22	.15	-.30	
31. 私は学習者と自己の仕事に対する責任感を強めたい。	.83	.06	.01	-.20	.10	
20. 私は学習者を褒めたり、励ましたりし、学習者のモチベーションを高めることによって、学習者の自立学習意識・能力を高める能力を成長させたい。	.76	-.10	.01	.07	.14	
32. 私は授業の雰囲気作り能力を成長させたい。	.75	.06	.13	.01	.02	
30. 私は日本語教師として、自らの職業への自信と情熱を持って、積極的に、楽しんで教える姿勢を向上させたい。	.74	-.10	.27	.02	.03	
33. 私は多言語・多文化を尊重、理解した上で、学習者の多言語・多文化意識・能力を育てる能力を成長させたい。	.71	.16	.06	.00	.02	
18. 私は学習者の心理を理解し、配慮する能力を成長させたい。	.65	.02	.01	.03	.12	
<b>N2: 外国語教育知識・能力 (α=.86)</b>						
3. 私は言語使用や言語の習得過程といった第二言語習得に関する知識を増やしたい。	-.05	.81	-.08	-.04	.09	
2. 私は世界情勢や就職傾向といった日本語教育を取り巻く社会状況に関する一般的な知識を増やしたい。	.11	.79	.00	-.04	-.06	
5. 私は言語教育・日本語教育の政策に関する一般的な知識を増やしたい。	.00	.78	.11	.00	-.02	
1. 私は言語学と日本語言語学に関する知識を増やしたい。	.09	.65	-.04	-.03	.02	
4. 私は正確且つ流暢に標準的な日本語を話す能力を成長させたい。	-.04	.48	.06	.16	.09	
<b>N3: 省察的実践能力 (α=.90)</b>						
29. 私は多様な関係者と連携・協働し、日本語教育のネットワークを作る能力を成長させたい。	-.01	-.11	1.04	-.12	.07	
28. 私は多様なリソースや研修活動などを通して、自らの知識を増やし、教授能力と研究能力を高める意欲を向上させたい。	.08	-.08	.96	.02	-.07	
26. 私はアクションリサーチ・ポートフォリオといった教師研究を通して自分の教育活動を客観的に分析し、より良い教育実践に繋がるための知識を増やしたい。	.07	.13	.62	.08	-.15	
12. 私は学習者の社会参加を促進するための教育活動を行い、教室内外において学習者と関係者をつなぐ能力を成長させたい。	-.08	.22	.62	.15	-.05	
11. 私は多様な方法で学習者の能力を分析するデータを収集する能力を成長させたい。	-.10	.04	.56	.14	.08	
<b>N4: 研究能力 (α=.96)</b>						
23. 私は自分の研究領域の研究方法に関する知識を増やしたい。	-.01	-.01	.01	.99	-.02	
25. 私は研究データを収集し、分析する能力を成長させたい。	.05	.01	.04	.88	.00	
21. 私は全体の論理性、文章の構成といった学術文章を書く能力を成長させたい。	-.12	.06	.11	.82	.07	
22. 私は研究のための多様なリソースを収集する能力を成長させたい。	.31	-.09	-.07	.76	.04	
<b>N5: 授業力 (α=.86)</b>						
10. 私はシラバスに応じて多様な授業内容・授業活動を利用し授業設計する能力を成長させたい。	-.01	.06	-.01	.04	.95	
9. 私はインターネットやパソコンといったメディアを用いて授業を行う能力を成長させたい。	-.01	.23	-.06	.06	.60	
<b>因子間相関</b>						
	N2	.56	1.00			
	N3	.66	.58	1.00		
	N4	.66	.59	.67	1.00	
	N5	.55	.64	.59	.57	1.00

表2 中国人大学日本語教師の職能的アイデンティティの構成概念

	因子				
	S1	S2	S3	S4	
<b>S1: 外国語教育知識・能力 (<math>\alpha=.96</math>)</b>					
33. 多言語・多文化を尊重, 理解した上で, 学習者の多言語・多文化意識・能力を育てる能力が必要だと思う。	1.00	-.01	-.11	.00	
35. 授業中, 日本の歴史, 文化, 社会事象, 文学といった言語と切り離せない要素を合わせて, 教授活動に生かす能力が必要だと思う。	.92	.01	.01	-.02	
34. 学習者の背景・能力・ニーズを配慮した上で, 授業を行う能力が必要だと思う。	.85	-.11	.06	.04	
30. 日本語教師として, 自らの職業への自信と情熱を持って, 積極的に, 楽しんで教える姿勢が必要だと思う。	.79	-.12	.17	.03	
31. 学習者と自己の仕事に対する責任感が必要だと思う。	.74	.09	.00	.09	
14. 適切な評価やフィードバックを通じて, 学習者の日本語学習上の問題を解決する能力が必要だと思う。	.71	.10	.16	-.03	
4. 正確且つ流暢に標準的な日本語を話す能力が必要だと思う。	.57	.22	-.10	.03	
7. 論理的に考え, 且つ言語・動作・表情などと合わせて明瞭に知識を説明・伝達する能力が必要だと思う。	.48	.13	.36	-.07	
<b>S2: 研究能力 (<math>\alpha=.97</math>)</b>					
22. 研究のための多様なリソースを収集する能力が必要だと思う。	.03	.96	-.09	.02	
25. 研究データを収集し, 分析する能力が必要だと思う。	-.05	.93	.11	-.01	
21. 全体の論理性, 文章の構成といった学術文章を書く能力が必要だと思う。	.09	.91	-.09	.00	
24. 研究成果と教育実践を相互に応用する能力が必要だと思う。	-.05	.89	.17	-.07	
<b>S3: 授業力 (<math>\alpha=.93</math>)</b>					
10. シラバスに応じて多種多様な授業内容・授業活動を利用し授業設計する能力が必要だと思う。	-.01	-.08	1.01	.02	
6. カリキュラムとシラバスを考慮した上で, 教材内容を分析, 選択する能力が必要だと思う。	.02	-.05	.99	-.05	
9. インターネットやパソコンといったメディアを用いて授業を行う能力が必要だと思う。	-.02	.25	.70	.01	
8. コース・カリキュラムにおける授業の位置付けを意識した上でシラバスデザイン能力が必要だと思う。	.24	.06	.63	-.04	
5. 言語教育・日本語教育の政策に関する一般的な知識が必要だと思う。	.04	.09	.46	.22	
27. 教育活動と研究活動をうまく両立する能力が必要だと思う。	-.06	.15	.44	.25	
<b>S4: 学習者に関わる能力 (<math>\alpha=.91</math>)</b>					
19. 授業内外において, 学習者と良い関係を保つ能力が必要だと思う。	-.12	-.10	.05	1.03	
17. 学習者のニーズを把握し, 積極的に学習者との意見交換をしながら指導を行う能力が必要だと思う。	.07	-.04	.08	.80	
18. 学習者の心理を理解し, 配慮する能力が必要だと思う。	.27	.04	-.14	.69	
20. 学習者を褒めたり, 励ましたりし, 学習者のモチベーションを高めることによって, 学習者の自律学習意識・能力を高める能力が必要だと思う。	.09	.19	.02	.58	
<b>因子間相関</b>	S2	.67	1.00		
	S3	.72	.71	1.00	
	S4	.66	.52	.60	1.00