Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2026-11-27

中国の大学で日本語教師に求められる教育内容・能力・資質 : 日本国内の大学等における非母語話者日本語教師養成の検討にあたって

川上, 尚恵

(Citation)
神戸大学留学生センター紀要,21:47-65

(Issue Date)
2015-03

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81008892

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81008892

KOBE UNIVERSITY

神戸大学
留学生センター紀要　21：47 ～ 65，2015

中国の大学で日本語教師に求められる教育内容・能力・資質
―日本国内の大学等における非母語話者日本語教師養成の検討にあたって―

川上　尚恵

キーワード：日本語教師養成、日本語非母語話者、中国の大学日本語教育、
教学大綱・教学要求

1．はじめに

2013年度、日本国内における日本語教師数は3万1174人となった。この数字は、前年度より減少はしているものの、2003年からの10年間では、1.1倍の増加で推移している（文化庁ホームページ）。戦後、日本国内の日本語教育は、留学生･就学生、研修生に対する教育をはじめとして発展をしてきたが、日本国内の日本語教師[1)]養成について初めてその基準が示されたのは1985年であった。その背景には、留学生10万人計画による国内留学生の増加、海外での学習者の増加の見込みがあり、これを受けて文部省により「日本語教員の養成等について」が公表された。1988年からは日本語教育能力検定試験が実施されている。

そして、2000年には文化庁が、それまでの画一的な「標準的な教育内容」ではなく、「基礎から応用に至る選択可能な教育内容」を示すことを基本とし、日本語教員養成の内容の見直しを行った。具体的には、「社会・文化に関わる領域」「教育に関わる領域」「言語に関わる領域」の三つの領域を設け、さらにその下には「社会･文化・地域」、「言語と社会」、「言語と心理」、「言語と教育」、「言語」の五つの区分を設けた緩やかな基準を公表した。また、2000年の文化庁「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議」報告書の中では、日本語教員に望まれる資質・能力としては、日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持っていることを基本としながら、学習者に対する実践的なコミュニケーション能力、言語に関する深い関心と鋭い言語感覚、豊かな国際的感覚と人間性、自らの職業の専門性とその意義に関する自覚と情熱を持っていることが挙げられている。そして、日本語教員の専門的能力として、言語、日本語の教授、その他日本語教育の背景をなす事項、といった知識・能力を有していることが大切だと指摘されている。

このように、日本語教育界の発展と共に教師養成制度の整備や資質・能力論も展

開されてきていると言えるが[2]、日本語教師の社会的・経済的地位の確立や海外で日本語教育に携わる教師に関する議論、「生活者としての外国人」の増加等を背景とした地域における日本語教師像の模索等、課題はまだ多く残っている。

その課題の一つとして、日本国内で教師養成を受けて日本語教師となる日本語非母語話者[3]の存在を指摘したい。文化庁の調査によると、日本国内の日本語教師養成・研修に参加している受講生の内、出身国が日本以外の受講生は、調査開始の平成10（1998）年度には8.7%だったものが平成25（2013）年度には21%と増加している。平成25（2013）年度の調査では、出身国・地域別に多い順に、中国（2463名、8.2％）、フィリピン（472名、1.6%）、韓国（437名、1.5%）となっており、中国出身者が多数を占めている。その養成機関を大学等機関[4]に限っても、日本出身受講生1万5488名に次いで、中国出身受講生が1309名となっている（文化庁ホームページ）。

非母語話者の日本語教師研修については、国際交流基金によって現職教師の日本での再研修や海外現地での講座等が実施されており、一部の大学でも現職教師の再研修を実施している。また、地域日本語教育においては、非母語話者の教師・ボランティアの参加があることから、彼等の果している役割や「共生日本語」教育実習における非母語話者実習生の学びについて取り上げられている（金井2007，清水2008）。しかし現在のところ、日本語学校や大学等のいわゆる「学校型日本語教育」を担う教師を一から養成するための日本国内の日本語教師養成の内容や方法は、母語話者が対象であることが前提とされている。非母語話者からの視点を含めた教師養成の在り方を探る必要性が指摘されてはいるものの（堀2007，加納2010）、十分な議論はされていない。

そこで、本稿では日本国内の大学等における非母語話者の教師養成にあたって考慮すべき点について検討するため、日本国内で最も日本語教師養成の受講者数の多い中国出身者に対象を絞り、議論を進める。2012年の国際交流基金の調査では、中国は世界で最も日本語学習者数が多い国となり、その学習者数は104万6490人となった。教育機関別に見ると、学習者数が最も多いのが高等教育で、全体の約65％（67万9336人）を占める（国際交流基金2013）。中国の日本語教育は、高等教育機関を中心に発展を続けていると言えるが、その教育を担う教師については、中国国内の師範系大学で教師養成コースを修了して教師になる者はごくわずかであり、特に都市部では修士以上の学歴が求められるため、日本で修士や博士の学位を取得した教師が定着してきているという（国際交流基金ホームページ）。つまり、日本国内の

特に大学院で学んだ中国人留学生は、学位を取得して帰国した後、中国の高等教育の日本語教育を担う人材となっているということになる。

なお、日本の大学院で学位を取得した中国人教師の専門分野は、日本語教育のみならず日本の社会・経済・文化等と幅広い。教員養成課程研究協議会の2009年のシンポジウム「国内における非母語話者日本語教師養成の実際」で報告された東北大学大学院文学研究科の事例では、言語研究を専門とし日本語教育を専門としない留学生の多くが修了後自国に帰国して日本語教育に従事することが多いことが述べられている（名嶋2009）。筆者の所属する神戸大学でも、国際文化学研究科及び人文学研究科で日本語教育関連の科目が開設されているが、日本語教育以外を専門とする同研究科内の他専攻・コースや他研究科から、日本語教育関連科目を履修しにくる大学院生も多い。

では、母語話者の教師を養成することを主眼においた日本国内の日本語教師養成を受講した中国人留学生は、日本語教師養成を受けている過程においてあるいは受講後に中国国内での日本語教育に従事する際に困難を感じることはないのだろうか。加納（2010）では、大学院の日本語教育の講義を受講している大学院生を対象に日本語教育観及び日本語教師の役割観に関して調査を行い、特に教師の役割において中国人大学院生は日本人及びその他の院生と比べて高い評価を下した項目があったと指摘する。その項目とは、文法説明、言語とあわせて文化も教えること、その国の人と練習する機会をつくること、学習者の興味のある内容を取り入れること、ユーモア、達成感の確認である。このような結果を受け、加納は教師養成の在り方について、世界の日本語教育現場において教師に求められている役割を探りそれを提供することや、非母語話者教師の学習者としての経験を教え方や指導方法に活かせる方法を取り入れることを課題として挙げている。

加納の指摘にもあるように、非母語話者の教師養成で考慮すべき点の一つは、出身国・地域の教育政策、教育観、教育内容等の教育事情と日本国内のそれとの違いであろう。特に、自国で日本語学習経験があったり、日本留学後に自国に帰って日本語教育に携わることを目指したりする者の場合、上記の違いが留学生自身の日本語教育観や教師観にも表れるのではないだろうか。本稿では、中国国内の大学で中国人日本語教師にどのような教育を行うこと、またどのような能力・資質を持つことが求められているのかを調べ、非母語話者を対象とした日本語教師養成に関して検討するにあたっての基礎資料としたい。中国国内の日本語教育に関しては、大学における日本語教育のいわば学習指導要領である「教学大綱」「教学要求」の内容

を対象とする。中国人日本語教師の能力・資質に関しては、先行研究をまとめ、考察する。

２．中国の大学における近年の日本語教育

中国において、日本語は外国語の一つであり、大学における日本語教育には中国の高等教育の中で外国語教育をどう位置付けるかが関わってくる。喬（2014）によれば、大学における外国語教育は、1998年以降本格的な改革期に入ったが、そのきっかけは1998年の「21世紀に向けた外国語専門教育における学部教育改革についての若干の意見」（外国語専門教育指導委員会）の公表であるという。そしてその内容から、大学生の「能力・資質の向上」、「個性の発展」及び「主体的な教育活動」がとりわけ重視されるようになり、コミュニケーションの実践力向上を目指した会話優先の学習内容が日本語教科書に盛り込まれるようになったという。葛（2012）は、「教学大綱」の随所にこの「意見」の方針に準拠した文言が見られると指摘している。

修（2011）は、中国国内の大学における日本語専攻の増加から、外国語専攻では日本語が英語に次ぐ「大言語」「大専攻」となっている現状をふまえ、中国の大学における日本語教育は転換期を迎えていると述べる。この転換期の中で多くの課題が生まれているが、大学の日本語専攻の教育課程でどのような人材を養成するかという点においては、１）異文化コミュニケーションができる人材、２）日本語＋αの能力を持った人材（複合型人材）の２点を挙げている。なお、近年中国の大学では日本語専攻の学部のみならず、大学院（修士・博士）が増加しており（李2013：1-2）、日本語・日本文学・日本語教育に携わる人材が今後中国国内でも増加することが見込まれる。

中国の大学の日本語教育は、学生の所属をもとに日本語専攻と日本語非専攻とに分かれ、日本語非専攻はさらに第一外国語と第二外国語に分かれる。高等教育の学習者は前述の通り67万9336人であるが、その内訳は、日本語専攻が24万1506人、日本語非専攻が36万2071人となり、日本語専攻よりも非専攻での学習者が多い[5]（国際交流基金2013：付属CD-ROM所収）。

2012年の国際交流基金の調査によると、中国国内での日本語教育上の問題点として最も大きなものは「日本語の教材･教授法に関する情報が不足している」であり、全世界平均に比べて高いのは「教師の日本語教授方法が十分ではない」であった。この調査は教育機関に対する選択肢によるものであるが、学習者や学習環境に関する選択肢よりも、「教える」ということに関する選択肢が多く選ばれているという

ことになる（国際交流基金2013：25）。

３．中国の大学における日本語教育シラバス

中国国内の大学における日本語教育については、授業科目の設定や教育内容の指針となるシラバスが定められ、「教学大綱」（日本語専攻１・２年用及び３・４年用）と「教学要求」（日本語非専攻用）として発行されており、それに沿った教育が行われている。以下では、最新の「教学大綱」及び「教学要求」を、中国の大学で行われている教育内容を概観することと教師に求められる能力を見出すことを目的としてまとめる[6)]。対象は、2001年『高等院校日語専業基礎階段教学大綱（修訂版）』（以下『基礎教学大綱』）、2000年『高等院校日語専業高年級階段教学大綱』（以下『高学年教学大綱』）、2008年『大学日語課程教学要求』（以下『教学要求』）である。なお、これらの原文は中国語であり、訳は筆者による。

これらのシラバスに共通するところは、教育対象や教育目標、教育内容、教科書、評価及び試験について細かく述べられた上で語彙リストや文型リスト等が掲載されており、極めて実用的であるという点である。以下では、三つのシラバスの内容を見ていく。

３－１．『基礎教学大綱』

『基礎教学大綱』の対象は、日本語を初めて学ぶ高等教育機関の日本語専攻の本科及び専科の１、２年生である。教育目的は、しっかりと学習し日本語の基礎知識をマスターするよう学生を導くこと、「聞く」「話す」「読む」「書く」の基本技能の訓練、実践的言語応用能力の養成、学生の日本社会文化知識を豊かにし文化理解の能力を養成することにより高学年の段階の学習のためのしっかりとした基礎を打ち立てること、といったものである。

また「教育原則」として、（１）言語の基本知識･能力の訓練、（２）理解と表現、（３）聞く・話すと読む・書く、（４）言語の基礎とコミュニケーション能力、（５）目標言語と母語、といった五つの項目が設けられ、各項目について具体的に指示がされている。そこではまず基本的な言語知識（音声、文字、語彙文法等）と言語技能（聞く、話す、読む、書く等）の訓練が基礎段階の教育の中心になること、理解だけでなく表現する能力をつけることが求められている。また、基礎段階の教育では４技能の中でも「聞く」「話す」練習を重視し口頭でのコミュニケーション能力を養成すべきという立場を取っている。そして、言語の基本知識・能力を実際のコ

ミュニケーション能力につなげるため、社会文化を理解させる内容を含めることや日本語を使用する実際の環境を作り出すことの必要性が述べられ、最後に中国語と日本語の比較を通し、母語の干渉を防ぐ意識を作り出すことについても触れられている。

大学で日本語専攻の学習者を教える教師は、以上のような教育を行うことが求められていると言えるが、『基礎教学大綱』では教師の立場やあるべき姿についても、次のように述べられている。すなわち、教師は知識の伝授者であり、また教室活動の組織者でもあり、教師は主となる役割を十分に発揮する必要があるということである。このような基礎段階の教育を任せるべき教師は、言語の基礎的知識や能力に優れており、教育経験のある者と言及されており、教師は選んだ教材を柔軟に利用し、常に細かく学生を指導するべきことも指摘されている。また、「教育原則」においては、日本語を使用する環境を作り出す必要性が指摘されていたが、日本語使用環境の不足を補い、教育の質を高めるために、課外活動を取り入れることが求められている。課外活動としては、歌、朗読、弁論（演説）、演劇等の会、運動会を催すことや、ラジオ、ビデオ、映画、インターネット等が挙げられているが、インターネット等の近代的なマルチメディアを利用した教育方法は、課外活動だけでなく授業にも取り入れるべきものとして推奨されており、教師にはメディアを駆使する能力も必要とされている。

このような教師の能力の養成方法としては、「教学大綱」に沿った教育の実施と、教材･教授法等の領域から各種の訓練を進めるべきであり、教師は言語学、教育学、心理学を学習し、教育方法について研究し、中国人学生の日本語学習の特徴に的確にあわせた教育方法を組み立てるべきであるとする。

３－２.『高学年教学大綱』

『高学年教学大綱』の対象は、高等教育機関の日本語専攻の本科の３、４年生である。『高学年教学大綱』は、先に述べた1998年の外国語専門教育指導委員会の公表した「意見」の実施にむけて作成されたと言及されており、各大学が具体的な状況に基づいて実行できるようまとめられている。『高学年教学大綱』は基礎段階の教育の延長線上に位置づけられており、この段階の教育ではさらに言語の基本的な知識・能力を鍛えると同時に、視野を広げ、知識面を広げることが必要であるとされている。また、学生が専攻を終えて卒業する際には、しっかりとした日本語の基礎能力と比較的高い日本語実践能力を有していなくてはならず、日本語言語学、日

本文学、日本社会文化（地理、歴史、政治、経済、風俗、宗教等を含む）に関する基本知識が必要であるとしている。卒業生には、大学を卒業後、専門性が高い領域以外でも、各分野の通訳・翻訳及び日本研究と関係のある研究と教育の業務に早く適応することが求められ、またそれが可能となるような教育をすることが求められている。

『高学年教学大綱』では、実際に大学において授業科目を設置することが想定され、カリキュラムの大まかな枠組みが示されている。各大学ではそれぞれ事情が異なり統一されたカリキュラムを使用することは難しいとしながらも、日本語の主専攻として主要な四つの学科があるとし、それぞれに含まれる個別の科目例、目標、要求を挙げている。その四つとは、「日本語総合技能課」「日本語言語学課」「日本文学課」「日本社会文化課」である。「日本語総合技能課」では、基礎段階での教育に引き続き日本語の「技能」を高めるための科目が含まれているが、それ以外の三つの学科では、言語学、文学、歴史学、地理学、政治学、経済学等を教えるとされており、教師に求められることも異なっている。「日本語言語学課」では教師の講義を主として学生に言語学の基本知識の初歩的な理解をさせることが求められており、「日本文学課」では、講義をする教師は、基礎課の講義の経験があり、しっかりとした言語の基礎知識や能力を有しており、文法及び構文の分析を使って、「内容は奥深く表現はわかりやすく」文学作品の中の比較的難しい内容を説明し、文学作品のイメージの理解を深めることができることとされている。「日本社会文化課」では、教師は日本語の授業を応用することとされており、専門的すぎる内容を扱うことには否定的である。

教室以外での教師の役割については、卒業実習に関して引率とコーディネート能力が求められている。中国の大学では一般的に卒業前に卒業論文の作成や卒業実習をするが、卒業実習の場合、教師は学生と実習受け入れ機関との橋渡しに責任を負い、学生に心理上・業務上必要となる準備をするように指導するほか、学生に機関の規則制度を遵守させ、実習中に遭遇する困難や問題を解決できるよう手助けし、実習が滞りなく終わるようにすることが必要だとしている。

３－３．『教学要求』

『教学要求』の対象は、高等教育機関の日本語非専攻本科生である。趙・林（2011）によると、2008年に『教学要求』がまとめられる以前は、日本語非専攻の日本語学習は、第一外国語か第二外国語かで分けられており、非専攻第一外国語については

『大学日語教学大綱（第二版）』（2001）、非専攻第二外国語については『大学日語第二外語課程要求』（2005）といったシラバスが作成されていた。なお、第一外国語は大学入学前に日本語学習経験のある学習者を対象としており、第二外国語は初めて日本語を学ぶ学生を対象とする。しかし、学生と大学の多様性をふまえ、『教学要求』では第一外国語か第二外国語かといった区別をなくし、６等級に分けた目標を設けることで両者に対応している。

『教学要求』では、その教育の具体的な目標を、学生のそれぞれのレベルの日本語総合運用能力を養成すること、彼らが今後の仕事や社会での付き合いの中である程度の日本語を運用することで各種の課題をこなすことができるようにすることにおく。１級から６級までは、それぞれ「聞く」「話す」「読む」「書く」「翻訳する」といった５技能別に（翻訳は５、６級のみ）目標が具体的に定められているが、『教学要求』で強調されているのは、実際の日本語運用能力の養成であり、学生に日本文化理解を通して文化の多様性や普遍性を発見させ、ひいては異文化コミュニケーション能力を身につけさせることである。

また、もう一つの特徴は、学生の自律的学習を促すための学習ストラテジーの利用である。学習ストラテジーの種類を具体的に列挙し、学習ストラテジーの指導を重視することで、学習効率を高めるよう求めている。これに関連して、『教学要求』では、日本語能力４級と６級に準拠した５技能のCan-doの項目による「学生の日本語能力自己評価／相互評価表」を「附表」として挙げており、学生が自身あるいは学生同士で日本語能力を評価することで、自分自身の学習進度を把握し学習ストラテジーを調整することを求めている。

『教学要求』では、学生は学習の主体であり、教師は教育の主導者であるとする。新しい時代の教師の役割として、学生の主体性に目を向け、上記のような評価表等を利用して効果的な学習ストラテジーを学生に身につけさせることで、学生に積極性や自信を与えることが挙げられている。また､そのためによい日本語教材の編集･選定を行うことや近代的なインターネットやメディアなどのリソースを利用することで学生に教室内外での学習環境を提供するべきことについても触れられている。

３－４．考察

専攻、非専攻の違いや教育段階の違い等はあるが、大学の日本語教師には、しっかりとした日本語の基礎的な能力と知識、そして言語・文学・社会等に関する専門的知識、それを学生に教授するための教育技術を有していることが求められている

と言える。ただし、言語や文学以外に関しては、あまり専門的すぎる内容は扱わないこととされており、日本語教育という枠組みの中での教育に限定されている。専攻・非専攻を問わず共通するのは、インターネット等の現代的ツールの利用と課外活動等を行い日本語環境を作りだすことであり、コミュニケーションを重視することが基本的な方針として示されている。特に、日本語学習を通して異文化コミュニケーション能力を身につけることは、日本語専攻でも非専攻でも強調されている。また、教育の目標として、両者とも社会での実践力を挙げており、専攻日本語教育では卒業時に高いレベルでの通訳や翻訳を含む実践力が求められており、非専攻日本語教育では仕事や社会での付き合いにおいて日本語である程度のコミュニケーションを取れることが求められている。このような目標の設定からは、教師は学生に日本語の運用力をつけさせるため、実践的な教室活動を行う必要性があることが読み取れる。

異なる点としては、『基礎教学大綱』及び『高学年教学大綱』では教師の役割として知識の伝授者であることや専門的な講義ができることが要求されている一方、『教学要求』では教師に学生の自主性を引き出す役割が求められていることがある。これは、前者が授業時間の多い日本語専攻を対象としており、技能に加え専門的な知識を教授することが必要とされているのに対し、後者は短い授業時間の中で効果を挙げるといった違いとも関連すると考える。

『基礎教学大綱』と『高学年教学大綱』に見られる言語能力観と言語教育観を批判的に分析した葛（2012）では、この二つの教学大綱では「異文化コミュニケーション能力」やそれに類似する用語の意味が明確でなく具体的な提言がないこと、また教師が教えることに重点がおかれ教師の主導的立場が強調されている一方で学生への視点が乏しく具体性に欠けることが指摘されている。このような指摘は概ね妥当なものであると考えるが、学生の行う「学習」に関しては、前述したように『教学要求』では、自律的学習を促すための学習ストラテジーの利用が具体性を持って提言されていた。これは、二つの「教学大綱」の出版時期が2001年と2000年であるのに対し、『教学要求』は2008年と比較的新しいことも関係し、近年の外国語教育で採用されているCan-doを使った具体的な学習方法が提案されていると考えられる[7)]。

4．中国人日本語教師に求められる能力・資質

ここでは、「よい」中国人日本語教師に関する先行研究のレビューを通して、中

国人日本語教師にどのような能力や資質が求められているかを見ていく。先行研究としては、中国人日本語教師と中国の大学に在籍している日本語学習者（以下学習者）からみた「よい」中国人日本語教師に関する近年の研究を管見の限り取り上げた。なお、以下で取り上げた中国語論文の訳は筆者による。

まず、中国人日本語教師自身は、よい教師というものをどう捉えているか。浜田（2010）は、中国の四年制大学で教える中国人日本語教師６名に対し、エピソード・インタビューを行い、日本語を教える時にどのようなことを重視しているか、よい言語教師とはどのような人か、という質問を提示し、彼らの言語教育観を分析している。その結果、教師は規範的モード（「こうあるべき」という行為のモデルを参照して行われる行為）と表現的モード（個人の感情や状況判断に基づく行為）の二つのモードを使って学生との「コミュニケーション」を取っていることを明らかにしているが、教師の知識や能力についてはインタビューには表れなかったとしている。

坪根他（2014）では、教師歴15年以上の５名の中国人日本語教師に対してPAC分析による質的調査を行った。被調査者である中国人日本語教師たちは、①ほめたり励ましたりし、思いやりをもって学習者の立場にたち、質問しやすい雰囲気作りをする、②教師と学習者が対等で共に学び合う授業をする、といった教師を「いい中国人日本語教師」であると考えていることを指摘している。

中国における研究としては、青年中国人日本語教師が考える優秀な日本語教師の専門的な素質について調査した楊（2013）の研究がある。楊は、PAC分析を用い、３名の若手日本語教師（教師歴９ヶ月、２年９ヶ月、４年９ヶ月）が考える優れた大学の日本語教師の素質に対する認知について考察している。楊は、若手日本語教師の考える優秀な日本語教師像は、個人によって異なるものであり、その認識は多層的立体的な構造をなしており、個人の経験や周りの環境からの影響によって変化をするものだとしている。そのことをふまえた上で、教師歴が短い段階では専門的な知識の有無を重視しているが､次第に授業や学生に対して注意が向くようになり、その後チームでの業務や研究や学習者を人として育てることに関する認識が出てくるとしている。専門性の周縁的（外延）な部分として、楽しさや健康や個人の魅力や教師としての風格が挙げられている。楊（2013）がまとめているように、中国においては日本語教師の素質に関する研究はまだ十分なものではないが、それは日本においても同様であり、教師養成への取り組みの発展だけでなく、研究の進展もこれからの課題である。

一方、学習者が考える「よい」教師に関する研究は、比較的なされている。王(2013)では、質問紙による量的調査（337名）とPAC分析による質的調査（２名）を行い、学習者が求める「優れた」日本語教師像は、「①学生に厳しく、且つ公平で、公正で、高い教職意識を有していること②日本語知識だけではなく、豊かな一般知識と人生経験をもっていること③説明がわかりやすく、学習者の能力、ニーズ等に応じて適した教育をし、活発な教室雰囲気の醸成ができる授業の実践能力をもっていること④授業外でも学習者の状況に合わせて配慮できること⑤誠実で、根気強く、明るい性格をもっていること⑥聴覚的、視覚的によい刺激を与えること」（p114）ができる教師であると述べた。

また、浜田（2002）では、学習者45名の「語り（narrative）」を質的に分析することによって、「積極的かつ直接何かを教えるというよりも、学習者の興味を刺激し、励まし、また学習方法を提示したり、実際使用を促すような環境を提供する、という間接的な働きかけを行う存在」（p25）という教師が「よい教師」であるという学習者の教師観を明らかにした。学習者の語りに表れたという「手助け」「促進」「実用性」「自信をつけさせる」「興味を刺激する」といった表現は、『基礎教学大綱』・『教学要求』で用いられている表現と重なるものでもある。

小林他（2007）では、学習者253名に対する質問紙調査を行い、SEFAによる探索的因子分析と検証的因子分析により「優れた」日本語教師の行動特性を構成する概念として、①有資格者で教職歴を積んでいること、②楽しく、和やかな教室の雰囲気の醸成が上手いこと、③授業の実践能力が高いこと、④学習者の状況に合わせた配慮ができることの４点を挙げている。また、多母集団の同時分析により、１・２年生は３・４年生より①～③を重視する一方、３・４年生は１・２年生よりも④の学習者との関わり方を重視しているという学年による相違も明らかにした。

辺（2013）は、学習者（324名）、教師（７名）、教育現場の管理職（副院長１名）に対して、質問紙調査または構造化インタビューを行った。まず学習者に対する質問紙調査の結果として、①学習者のニーズに対応できる指導力（課題達成能力の養成、教育段階による適切な指導力、情意面に配慮した指導力）、②言語能力と専門性の高さ、③学位と指導経験の三つの因子を抽出した。教師と管理職従事者に対しては構造化インタビューを行い、専門性、人間性、自己教育力の三つのカテゴリーから分析した。教師へのインタビューからは、専門性として、学習者のコミュニケーション能力や課題達成能力の育成を目指すために教授法等の領域に変革が求められていることから学習者のニーズに合わせた学習活動の設計や社会言語に関する専門

性を持つことを挙げており、人間性としては学習者との双方向的人間関係や同僚との協同的な人間関係の構築を挙げ、自己教育力としては自律的に高い専門性を維持すること等を挙げている。一方、管理職従事者へのインタビューでは、三つのカテゴリーに加え、教師の高い学歴、留学・就職経験、研究業績を特に重視していたことがわかったという。

以上のように「よい」中国人日本語教師の能力、素質に関する研究はいくつか行われているが、研究手法や研究対象の違い（立場や地域性等）もあり、それらの知見をまとめて一般化することは難しいようである。しかし、共通するキーワードから次のようなことは言えるのではないか。

まず、日本語の能力・知識としっかりとした専門性である。これらは、複数の研究の中で言及されており、「学歴」や「学位」という形で表れることもある。また、教師、学習者、管理者という異なった立場からも上記に関する言及があったことは注目できる。ただし、日本語の能力や知識について、具体的にどのようなものを指すのかは、曖昧である。『基礎教学大綱』と『高学年教学大綱』では、「言語の基礎的知識や能力」「しっかりとした言語の基礎知識や能力」が教師に必要とされているが、やはりその基準は示されていない。教師の専門や担当学年によっても必要とされる能力・知識は異なると思われる。

そして､学習者に対して効果的に働きかけることのできる能力である。それには、学習者の学習意欲を高めることや情意面に配慮して指導すること、さらに学習者のニーズ、レベル、教育段階にあわせて柔軟に指導すること等がある。なお、言語能力や知識は、それを有しているだけでなく、それをいかに活発に雰囲気よく教室での実践に繋げられるかどうかも重要である。

浜田（2002）の結果では、前章で確認したシラバスとの類似点が見られたが、その他の研究でも、授業実践能力への言及が共通して見られた。特に『教学要求』にあったように、中国における日本語教師はもはや中国の伝統的教師観に見られるような教えるだけの存在ではなく、学習者の主体性を促すよう学習者に寄り添いながらも指導力を発揮する存在であることが求められている。

一方、大学における日本語教育シラバスと教員や学生の考える「よい」教師像との重なりがある理由については、次のようなことが考えられる。譚（2004）によると、『基礎教学大綱』『高学年教学大綱』は各大学の教務管理者、教員だけでなく、多くの学生が購入し勉強の参考にしているという。つまり、大学における日本語教育シラバスに示されている内容は、教員や学生にもよく知られており、そこに示さ

れている教師像が教員・学生の考える「よい」教師観に反映されているのではないだろうか。

5．日本国内の大学等における非母語話者日本語教師養成検討への課題

中国国内の大学における日本語教育の指針であるシラバスには、「異文化コミュニケーション」や「自律学習」の用語やCan-do等の考え方が散見され、近年の外国語教育界の動向を踏まえた教育を志向しているように感じられる。教育においては教師が主であるという考え方が『基礎教学大綱』『教学要求』ともに見られつつも、2008年の『教学要求』では学習においては学生が主体であり、主体性を持って自律的な学習をするための方法が具体的に述べられていることは注目に値する。

このような状況からは、中国での日本語教育事情と日本の日本語教育事情はかなり接近してきていると考えられ、日本国内の教師養成の内容・方法をそのまま日本以外の国・地域の教師の養成に当てはめることも可能だと言えるのかもしれない。日本国内での日本語教師養成がそのまま中国国内の日本語教師の需要に応えることができる部分も増えているということも推察される。しかし、一方では、実際の中国の教育現場では、教師を中心とした教室活動と暗記と模倣といった方法での日本語学習が行われていることも指摘されており、本稿で取り上げたようなシラバスの方針が実際にどこまで実践されているのかについては疑問が残る。前述したように現在中国の日本語教育界は「転換期」を迎えているが、それに伴う教育方法や教師・学習者のあり方の変化にも注目していきたい。

シラバスと中国人教師の役割・資質に関する研究のレビューからは、高い日本語能力及び言語・文学・社会等に関する専門的知識を有していること、それを学生に教授するための教育技術を有していること、日本語環境を作りだすために授業外の活動や現代的ツールを駆使すること、中国人学生の日本語学習に積極的に働きかけること[8)]等が教師の能力や役割として強く考えられていることについても明らかとなった。特に、学生への情意的配慮や自律性を高めることは、日本国内以上に強調されているようである。

この点に関しては、日本語教師のみならず、中国での教師という立場における人物の理想像が関係していると考えられる。中国国内の大学生と日本に留学している中国人学生の教師観を調査した上原（2008）によると、「良い先生とは、専門分野の知識、最新の情報に精通すると共に、博識で、啓発的かつ明晰な教授能力があり、学生個人を理解・尊重して公正に扱い、ユーモアのセンスを持って友好的だが、時

にはまた個人により厳しく、仕事に情熱的で責任感があり人望・風格に富む」（p85）人物であるということが二つの調査対象グループの共通した結果として得られたという。本稿で示された結果にも、日本語という専門に限らず、中国において教師に求められる資質や能力等に関する評価が表れていると考えられる。

一方、授業外の活動を行うことが求められていることについては、日本国内と海外という環境の違いも影響しており、学習者のコミュニケーション能力を養成するという目標の下、日本語教師が日本語使用環境を作り出すことに尽力しなければならないという事情もあろう。また、教師に高い日本語能力を有していることが求められている点については、日本語教師でありながら学習者としての側面をも持つ非母語話者の特性が反映しており、日本語母語話者を念頭においた教師養成では表れにくい点であろう。非母語話者の日本語教師養成を日本国内でどう行うかを検討する際には、以上のような共通点と相違点を見極めた上で検討する必要があると考える。

さて、ここまでで検討したような特定の国・地域の事情を日本国内の日本語教師養成に反映させることは現実的ではないという意見もあるかもしれない。しかし、世界の国・地域の日本語教師に求められる能力や資質を探ることで、そこに非母語話者教師に求められる能力、資質の共通性を見出すことは可能であろう。本稿では、中国の大学における日本語教育事情を探ったが、多様な国・地域・教育機関の日本語教育の姿を一つ一つ明らかにし、どのような能力・資質が非母語話者日本語教師養成に必須のものであるのかを検討する必要があるのではないか。また、海外の事情を取り入れた日本語教師養成は、非母語話者教師のみならず、海外で教える母語話者教師にとっても有用なのではないだろうか[9)]。

一方では、日本国内でも海外でも通用する教師の養成を考える際、その共通性に目を向けがちであるが、それ以上に非母語話者の強みを活かす方法を取り入れることも必要なのではないか。先行研究では、非母語話者教師の強みとして、学習者の母語での説明、母語・母文化との比較の観点、学習者としての経験を活かすこと、学習者のロールモデルとしての存在、学習者からの親近感等が挙げられている（加納2010、久保田2009）。学習者の母語を活かすという視点からは、井上（2005）のように母語別の日本語教育文法を提唱する研究もすでにある。非母語話者教師の強みを活かすということは、ある特定の国の教師需要を満たすということだけでなく、多文化共生社会を目指す日本国内の状況からも非母語話者のボランティア・支援者の存在が重視されてきているという状況にも対応するものであろう。

本稿では、非母語話者の日本語教師養成について検討するにあたって、中国国内の大学で中国人日本語教師に対して求められる教育内容、資質、能力等について見てきたが、今後は実際の教師養成においてどのような課題があるかを見極めつつ、上記に挙げたような観点から非母語話者日本語教師養成について引き続き検討していきたい。

謝辞：本稿を執筆するにあたって、江蘇理工学院日本語学科周軍副教授、神戸大学留学生センター齊藤美穂准教授には、多くの示唆に富むご意見をいただきました。また、神戸大学国際文化学研究科大学院生韓莉氏、曹暁露氏には筆者による中国語訳に関してご意見をいただきました。ここに厚く御礼を申し上げます。

注

1）本稿では「日本語教員」「日本語教師」をまとめて「日本語教師」とする。

2）ただし、平畑（2014）第４章では、これまでの「日本語教師に望まれる資質」研究をまとめ、以下の点を指摘している。すなわち、「国際的資質」研究の遅れがあること、日本語教師の資質論が基本的に国内の学校教師の資質論の枠組みで語られていること、海外で必要な日本語教師の資質について総合的、実証的な研究が少ないこと、研究が学習者の視点に偏っているということである。

3）煩雑を避けるため、これ以降、日本語非母語話者・日本語母語話者をそれぞれ非母語話者・母語話者と表記する。

4）大学等機関には、大学、短期大学、高等専門学校の三つがあり、大学には大学院が含まれる。

5）他に、課外活動として日本語を学習している7万5759人が含まれる。

6）これらのシラバスについては、次のような研究がある。譚（2004）では、中国の大学の現状と『基礎教学大綱』『高学年教学大綱』の作成の背景を述べた上で、内容を詳しく紹介している。趙･林（2011）は､アメリカのナショナルスタンダーズ、CEFR、JF日本語教育スタンダードを比較した上で、これまでの大学日本教育シラバスからその教育理念の変遷を明らかにしており、教育目標としては基本技能の獲得から実際の応用へ、教育内容としては言語知識の指導から異文化の理解へ、教育モデルとしては学術目的から一般教養の養成へと変化していると述べている。彭・徐（2013）では、『基礎教学大綱』と『教学要求』とJF日本語教育スタンダードの教育目標、教育評価を比較し、JF日本語教育スタンダードから

中国の日本語教育改革に与える示唆を探っている。

7）なお、『教学要求』以前の日本語非専攻用シラバスとしては、2005年に出版された『大学日語第二外語課程要求』があるが、そこでの教育目的には５技能の基本訓練や日本語の基礎知識・技能の獲得と併せて、学習ストラテジーや総合運用能力や異文化コミュニケーション能力の獲得がすでに挙げられている。ただし、Can-doを利用した具体的な提言はされていない。

8）その中には、中国人学習者の特徴をふまえた日本語教育を求める声もある。前述の修（2011）では、大学の日本語教師に教師自らの異文化コミュニケーション能力と日本語＋αを教えることのできる能力、研究能力を求めるとともに、中国の大学生の実際の状況を知り、中国の成人を対象とした特色のある日本語教育体系を確立することも求めている。

9）平畑（2014）では、これまでの教師養成は、日本国内の日本語教育（JSL）に目が向かれており、海外の日本語教育（JFL）を担う教師に対する視点が欠けていたと述べ、海外で日本語を教える「ネイティブ」教師に必要な資質について検討している。平畑（2014）の論考は、「ノンネイティブ」教師養成にも示唆を与えるものである。

参考文献

井上優（2005）「学習者の母語を考慮した日本語教育文法」『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版　pp83-102

上原麻子（2008）「第６章　中国人学生の教師観」『RIHE』94, pp75-89

王冲（2013）「中国人日本語学習者が求める「優れた」日本語教師像：量的データと質的データによる実証分析」『Polyglossia』25, pp107-115

金井淑子（2007）「地域の日本語支援においてNNSボランティアは何を実現しているか」『言語文化と日本語教育』（33）pp137-140

加納千恵子（2010）「大学院における日本語教師養成の課題―ネイティブ・ノンネイティブによる教師役割観の違い―」『国際日本研究』2　pp99-116

葛茜（2012）「中国の大学日本語専攻教育は何を目指しているのか―『教学大綱』の分析から」『日本語・日本学研究』第２号　pp33-45

喬穎（2014）「中国の日本語科教育における「人材育成」の系譜」『早稲田日本語教育学』（14-16）pp27-48

久保田美子（2009）「海外で日本語を教える非母語話者日本語教師の研修」『大養協

ニューズレター』37号（2009年９月８日）pp21-22
国際交流基金(2013)『海外の日本語教育の現状　2012年度日本語教育機関調査より』くろしお出版
国際交流基金ホームページ「日本語教育国・地域別情報2013年度中国」http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2013/china.html#KEKKA（2014年８月20日閲覧）
小林明子・顔幸月・縫部義憲（2007）「中国の大学生が求める日本語教師の行動特性―学年による相違」『広島大学日本語教育研究』（17）pp67-72
清水寿子（2008）「共生日本語教育が日本語非母語話者に与える教育的意義に関する一考察―ある教育実習生の事例から」『多言語多文化-実践と研究』1 pp123-146
修剛（2011）「転型期的中国高校日語専業教育的幾点思考」『日語学習与研究』2011年４期　pp1-6
譚晶華（2004）「中国大学日本語専攻のシラバスと四, 八級試験要領について」『世界の日本語教育. 日本語教育事情報告編』７　pp47-58
趙華敏・林洪（2011）「教学理念的変遷対中国大学日語教育的影響」『日語学習与研究』2011年４期　pp64-74
坪根由香里・小澤伊久美・嶽肩志江（2014）「中国人経験日本語教師の「対学習者」ビリーフとその背景を探る:「いい日本教師」に関するPAC分析の結果から」『大阪観光大学紀要』（14）pp59-66
名嶋義直（2009）「大学院における非母語話者日本語教師養成の実際―東北大学の場合―」『大養協ニューズレター』37号（2009年９月８日）p20
浜田麻里（2002）「中国日本語専攻大学生における教師の役割に関する言語学習ビリーフの質的記述：構築主義的アプローチによる試み」『日本語教育方法研究会誌』9(1) pp24-25
浜田麻里（2010）「中国人日本語教師の言語教育観に関する一考察―エピソード・インタビュー法による探究の試み」『京都教育大学国文学会誌』（36）pp67-77
平畑奈美（2014）『「ネイティブ」とよばれる日本語教師―海外で教える母語話者日本語教師の資質を問う』春風社
文化庁ホームページ「平成10年度国内の日本語教育の概要」及び「平成25年度国内の日本語教育の概要」http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/index.html（2014年８

月20日閲覧）
辺晴（2013）「グローバル時代の学習者ニーズと教師の資質：中国大連における大学日本語教師を対象とした調査から」『言語教育研究』３　pp9-20
彭瑾・徐敏民（2013）「“JF日本語教育スタンダード2010”与我国日語教育改革―以高等教育日語課程標準的比較為切入点」『日語学習与研究』2013年２期　pp69-76
堀恵子（2007）「日本語母語話者と非母語話者とが共存する教育実習のあり方を探る―麗澤大学大学院における教育実習受講者に対する調査から―」藤原雅憲ほか編『大学における日本語教育の構築と展開―大坪一夫教授古希記念論文集』ひつじ書房　pp221-240
楊雅琳（2013）「青年日語教師対優秀日語教師専業素質的認知―基于PAC分析的教師認知研究」『当代教師教育』2013年４期　pp48-56
李雲博（2013）「2012-2013年中国的日語語言学研究」『日語学習与研究』2013年６期　pp1-9

Education Contents, Competences and Skills Required for Japanese Language Teachers of the University in China- Consideration of the Training of Non-Native Japanese Language Teachers in the University in Japan

KAWAKAMI　Naoe

The purpose of this paper is to analysis syllabuses of the Japanese language education for university students in China and review studies about education contents, competences and skills required for Japanese language teachers of the university in China for consideration of the training of non-native Japanese language teachers in the university in Japan. The analysis of syllabuses of Japanese language education in China University suggested that syllabuses orient the foreign language education trend in the world, but it is not clear that the education is provided effectively. Also, it is found that Chinese Japanese language teacher are strongly required, 1) To do activities outside a curriculum 2) To understand features the Japanese language study of Chinese students 3) To have a high Japanese language skills. I proposed that to for consideration of the training of non-native Japanese language teachers in the university in Japan, we should understand the difference of Japanese educational situation all over the world.