原　著

中国人日本語教師の授業スタイル形成としての力量形成
――ライフヒストリー的アプローチを用いた事例研究を通して――

康　鳳麗[1)]，森脇健夫[2)]，坂本勝信[3)]

[1)]鈴鹿医療科学大学
[2)]三重大学
[3)]常葉学園大学

Ⅰ　はじめに

「海外の日本語教育の現状＝日本語教育機関調査・2006 ＝」（国際交流基金）[1)] によれば，中国は日本語学習者数が韓国に次いで第二位である。中国における日本語学習者の特徴はとりわけ高等教育機関における学習者数の多さにある。また，7000 人あまりの中国人日本語教師が高等教育機関に在籍している。学習者の日本語学習の質は，さまざまな学習条件，特にその学習を支える日本語教師の力量に依っているが，あらためて現在，その質が問われ始めている。

従来，高等教育機関における日本語教師としては，大学日本語科の学部卒業生が採用されてきたが，最近では修士修了以上の学歴が必要とされるようになってきている。特に日本語専攻では，日本において修士や博士の学位を取得した教師が増えつつある。しかし，学位の種類は問わないことも多いため，高学歴で高いレベルの日本語学力を持っていても，日本語を教えるための理論的・技術的知識を獲得しないまま日本語教師になるケースが多いのが現状である。

では，高等教育機関において日本留学の経験を持つ，持たない等，バックグラウンドの異なる中国人日本語教師は所与の条件の中でいったいどのように専門性を形成しているのだろうか。

本稿では，三人の中国人日本語教師を事例としてとりあげ，日本語教師の力量形成の過程を授業スタイルの形成という観点から明らかにすることを課題とする。特に授業参加・観察，教師へのライフヒストリーインタビューによって，経験年数を重ねた熟練教師（A さん）と経験年数の少ない若手教師（B さん，C さん）の授業を比較対照させながら力量形成の内実を明らかにしたい。

Ⅱ　先行研究の概観

日本語教師のライフヒストリー研究として，自己修養の側面に焦点を当てた横溝（2006）[2)] は，「教師のライフヒストリー研究」を「教師が自らのこれまでの生い立ちを自分のことばで書きとめるものを，自分で分析することにより，『自己理解』『自己受容』を深めていく」と定義している。その実施方法としては「教師一人で自身のこれまでを思い出しながら記述し，それを自分で分析する」，つまり，記述も記録も分析もすべ

てその教師が自分ですることであり，第三者によるインタビュー，いわゆる，聞き手と語り手との対話はない。一方，我々の関心は，教師の生活史全般にわたるものではなく，授業スタイルの形成に関連する「出来事」にある。教師の授業スタイルの形成と変容に焦点を当てた研究には，教師のライフヒストリー的アプローチ（森脇 2004）[3] がある。同研究においては，質的な研究方法としてのインタビューアーとインタビューイーにより作り上げたインタビューデータ，授業参観記録やその他のドキュメント資料などによるトライアンギュレーションを重視した研究方法を用いている。私たちは森脇（2004）の成果に依拠しながら，日本人日本語教師の力量形成の研究（康・森脇・坂本 2007a[4]，b[5]）を行い，その研究過程において以下のように，三つの研究仮説を得てきた。

第一の仮説として授業スタイルとしての力量形成は，図１のように，基礎的力量と一般的力量，個別的力量からなるということである。基礎的力量とは学習段階で身につけた知識をさし，一般的力量とは，基礎的な力量の上に，現場での経験を通して培った力量である。例えば，授業の構成，応答の技術等が挙げられる。日本語教師の一般的力量の形成においては，「二重の応答性」（松下佳代 2007）[6] の獲得が重要な位置を占める。「二重の応答性」とは教師が学生に働きかけ，それに対して学生が応答し，さらに，教師が応答するという過程を指す。それに加えてその教師独自の

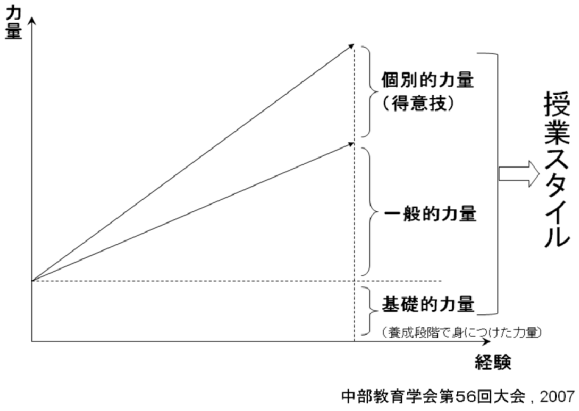

図１　授業スタイルとしての力量形成モデル

得意技などを含めた個別的力量が授業に生かされ，授業スタイルが形成されていく。授業スタイルとは，それらの統合のあり方だと言ってよいだろう（康・森脇・坂本 2007a）。

第二の仮説は図２のように，「観と授業スタイルの関係」である。授業は目標，教材，教授行為，学習者把握と４つの要素で成り立っているが，それらを統合するのが教師の観である。教師の観は比較的自由度の高い教授行為，学習者把握との関係性が強いと考えられる。制度的に制約が強い授業であってもその関係性によって，授業の個性的な様態が守られているのではないかと思われる。観の形成は，実践経験の中で得られる実践知が大きく影響し，また，自分の被教育体験や自分自身の生徒との関係観が大きな役割を果たしている。この点について私たちは，日本人日本語教師に対するライフヒストリーインタビューを行い，どのような経験や経験の中で培われた観が現在の授業スタイルに影響しているかということを明らかにしてきた（康・森脇・坂本 2007a）。

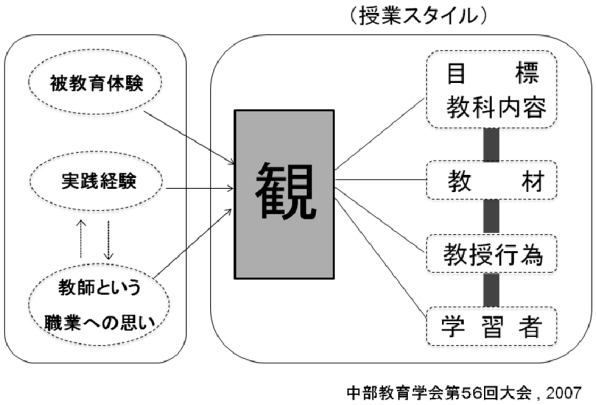

図２　観と授業スタイルの関係

第三の仮説は授業実践と観の関係である。図３の「日本語教師の力量形成モデル」とは，「できごと」との出会いが観の変革をもたらし，授業スタイルの形成を促していることを表している（康・森脇・坂本 2007b）。

日本人教師において生み出されてきたこれらの仮説が中国人教師においても成立するか，検証することも

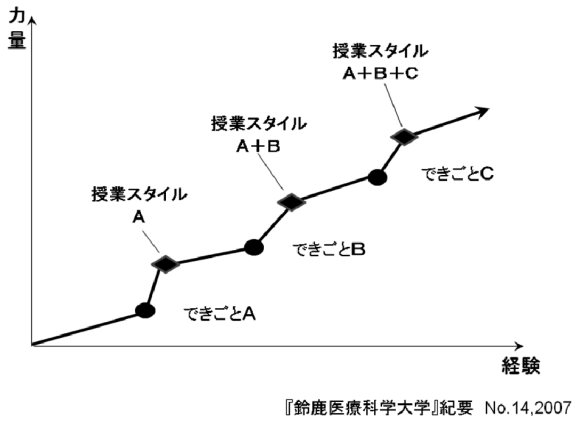

図３　日本語教師の力量形成モデル

あわせて課題とする。

Ⅲ　研究対象及び研究の手続き

研究対象は中国Ｔ外国語学院日本語学部に所属している３人の中国人日本語教師である。

Ｔ外国語学院日本語学部について紹介しておく[7]。Ｔ外国語学院は1964年に創立され，15の学部を持ち，学生数9000人あまりの全国でも有数の外国語を専門とする中規模大学である。その中で日本語学部は英語学部につぐ規模を持ち，学生数1200人，一学年11学級，一学級あたり25～28人を擁している。四年間の学習を通して「聞く」「話す」「読む」「書く」「訳す」の五技能を身に付けさせ，社会に求められる人材に育成することを目標とされる。そのために１，２年次では語学の実践応用力を，３，４年次では文化知識，専門知識を中心にカリキュラムが構成されている。社会の需要に応じて競争力を強めるために，開講科目は日本語専門科目では「基礎日語」「上級日語」「日語視聴」「作文」「日語概論」「翻訳理論と技法」「通訳理論と技法」「日本概況」「日本文化」「日本文学」「国際商務日語」「対外貿易日語」等が設けられている。その中でも，「基礎日語」（精読の授業）は１，２年次の主要科目である。

中国高等教育機関（日本語教育専科）における日本語教育は精読（総合的読解力養成）が中心（時間数にして約半分を占める）であり，教科書として『新編日語』（上海外国語教育出版社）が標準的に用いられている。Ｔ外国語学院においても表１（１年次の時間割表）のように例外ではない。１，２年生でこのボリュームのある教科書（1～4）までをやり遂げることが求められており，週に10時間（500分）の授業時間があてられているが，一週間に一課を終わらせなくてはならない。一課の内容は本文・会話・読解文・単語・言葉と表現（文法）・ファンクション用語・練習から構成される。A5版20ページから22ページの分厚い内容であるため，きわめてタイトなスケジュールで行われている。３人の教師はクラスの担任を任されており，精読の授業を担当している。

表１　（2007年度１年生前期時間割表）

	１限目	２限目	３限目	４限目
月	基礎日語	文系数学		大学英語
火	日語会話	基礎日語	中国文学	
水		日語聴解		道徳と教養
木	基礎日語	基礎日語	大学英語	
金	基礎日語	大学英語		

Ａ教師（45歳）は日本語教師歴22年，中国で日本文学修士学位を取得している。交換教師として３回（１年ずつ）の日本滞在経験がある。Ｂ教師（30歳）の日本語教師歴は３年，日本語言語文学専攻文学修士学位を取得している。日本留学歴は５年間である。Ｃ教師（28歳）の日本語教師歴は３年目，中国で日本現代文学修士学位を取得している。来日経験はない。３人とも非常にレベルの高い日本語学力を持ち，誇りを持って仕事をしているが，あえて経験年数を基準にしてＡさんを熟練教師，Ｂ，Ｃさんを若手教師としておきたい。

研究の手続きとして３人の教師の授業の参加観察を行い，記録を採ると同時に，教師へのインタビューを用い，個々の授業スタイル，及び，授業スタイル形成の過程を明らかにするという研究方法を取る[8]。具体的には，2006年９月から2007年12月にかけて３回，３人の教師の授業の参加観察とインタビューを実施し

た。授業とインタビューデータをすべて文字化し，インタビュイーのチェック後のデータをもとに三人の教師それぞれの授業スタイルの析出，及び，その授業スタイルの形成と変容について検討・考察を行った。

Ⅳ　事例分析

Ⅳ-1　Aさん，Bさん，Cさんの授業の特徴について

三人の授業スタイルについて，授業参観において析出できたそれぞれの特徴をまず挙げてみたい。

Aさんは教科書において１つの課を扱う時，新出語彙と表現を，前文・会話文・読解文別に取り出して教え，当日習った語彙と文法を文章での応用で体験できるようにしている。漢字の書き方や読み方，文法・文型の使い方，文章表現において常に日本語と中国語を比較対照させて理解を深めている。

例えば,「黒い」という単語を教えるときに，日本語の「黒」と中国語の“黑”の書き方の違いを強調したりする。「何月（なんがつ）」を教えるときに，中国語の「月」は発音が一つしかないのに対して，日本語の場合は「なんかげつ」「せいねんがっぴ」「つきみ」など既習の「月」の読み方を復習ながら確認したりする。また，文法や文型を教えるときでも同様に，常に使い方における日本語と中国語の比較対照をしている。例えば,「映画の切符がありますが，見に行きますか」という文は,「が」があってもなくても中国語では同じ“我有电影票，（一起）去看吗？”になるので，日中対訳によって順接の「が」の用法を意識させ，日本語と中国語の表現の違いを意識させる。

授業においては学生のつぶやきをキャッチして即時に対応している。例えば,「お正月の旅行はどこに行くのでしょう」と問いかけたとき,「富士山」とつぶやいた学生の発言を拾いあげて日本語で「富士山，富士山には登ることができません。富士山に登れるのは２ヶ月間しかなくて，しかも，夏です」と説明する。

また，正しい回答ができなかった学生の応答に対して，その答えの趣旨を生かしながら場面を与えて説明・修正を加え，場面に合った材[9]にしていく対応をしている。例えば，中国語の文「这个鱼很好吃，不过就是有点儿贵」を日本語に訳させるとき，学生が「この魚はおいしいですが，ちょっと高かったです」と訳した。このとき，Aさんは中国語に切り替えて“如果想用过去时，可以，那就是你刚吃完了这条鱼，从饭馆儿出来。可以。那么在这时候你得把前一个形容词也得变成过去时。”（「ここで過去形を使いましたね。過去形を使うなら，例えば，魚を食べた後，店を出たとき，の場合は使えます。ただ，このときは前の形容詞も過去形を使わなくてはなりません」）と説明する。そして食べる前と食べた後のシチュエーションを用いて文を作らせて，誤用を犯した学生だけではなくて，学生全員に復唱させる。学生の間違った時を「利用」して日本の自然や文化に関するエピソードを紹介し，また文法的な誤りを「おかしやすいつまずき」に一般化し，他の学生にとっても有用な機会とすることができている。

また，エピソードや小道具，写真等の生教材（なまきょうざい）は事前に準備されているが，授業内容，教室の雰囲気に応じて，また，相手の反応や時間を授業中に見て提示するかを判断している。生教材とは，目標言語の社会で実際に使われるもので，日本語学習用に手を加えていない教材である。生教材は実物教材とも言われ，意味の説明や小道具として臨場感を高めるためなどに使われる実物を指すことも多い。Aさんは生教材の効果については十分に認識しながら，授業の流れを損なわないように配慮している。授業の本筋から離れないような用い方をしている。また,「クラスの学生の能力差にどのように対応しているか？」という問いに対し，Aさんは「能力差のある学生が自信を失わないように対応を工夫して，クラス全体の三分の二くらいの学生が分かるように授業を進めている」と述べている。

他方，Bさん，Cさんも授業におけるいくつかの工夫を行っている。

Bさんは授業中，教科書内容は進度が決められている中，時間を気にしながらも，自分の留学経験を生かし，日本文化を積極的に紹介しようとしている。Aさんが材を「教科書を進めるため」と位置付けしている

のに対し，B さんは意識的に教科書から話を広げようとしている。例えば，読解文「年中行事」の「節分」に関する内容を取り上げた時，「節分」から「豆撒き」「福は内，鬼は外」「巻き寿司」「恵方」の意味，作法まで話して，学生と「福は内，鬼は外」の練習までした。「私の場合は自分の留学経験や日本人の習慣など話しますね。自分の留学経験があって，自分の失敗はあまり学生に繰り返しをしてほしくない」と話す。

C さんの場合は授業中，発音，アクセントを丁寧に繰り返して訂正している。自分のきれいな日本語の発音や日本語学力は大学の日本人の先生のおかげと言っている彼は，「中国にいてもきれいな日本語を身につけることができる」と自分の学習経験を授業に生かそうとしている。しかし，日本経験がないことから日本文化については自信を持って触れることができないと言う。「（略）私，日本に行ったことがないのに，日本語を教えている。自分の体験がないだけに自信がないことを感じます。例えば，この教科書では「紙芝居」という言葉が出ています。これはインターネットで調べないといけないですね。でも，インターネットでも挿絵のようなものくらいしかなくて，イメージしやすいものではありません。また，例えば，「床の間」，いったいどんなところなのか全くわからなくて，仏壇を置くところだと思っていました。結局はただの飾りで，花瓶などを置く場所なのですね」と語る。

以上のように，授業中，B さんは自分の留学経験を，C さんは自らの学習経験を積極的に生かそうとする工夫をしている。三人とも学生が授業に興味を持てるように，また，確かな内容を伝えることができるように工夫を加えている。しかし A さんの工夫と B さん，C さんの工夫には違いも見られる。すなわち A さんの工夫は学生の状況や教室の雰囲気に対応した工夫，また，学生の理解の仕方の把握の上での工夫であるのに対し B，C さんの工夫は教師側の条件に基づいた工夫なのである。教科書の取り扱い方についても次のような違いが見られる。A さんが当日習った語彙と文法を文章での応用で体験できるように，語彙と文型表現を前文・会話文・読解文別に取り出して教えるといったような教科書の扱い方を柔軟にアレンジしているのに対して，B さん，C さんは二人とも教科書を扱うときに，教科書の構成通りに語彙，表現，前文，会話文などを項目ごとに一括で教えている。また，A さんが各課の練習問題についても教科書通りにやるのではなくて，学生の習得状況を見て，練習問題の形式を変えたりするのに対して，B さん，C さんは練習問題をそのまま答え合わせするといったようなやり方をしている。つまり，教科書の扱い方へのアレンジはあまり見られない。また，B さん，C さんは授業中，学生に質問の時間はある程度与えるが，質問を授業の展開に位置付けるような対応は見られない。学生が違った場合には「違う」と言うか，またはほかの人を当てて正解を求めるかのパターンが多い。

B さんや C さんは，学生の興味関心をひく工夫はあるものの，きわめて情報量が多い教科書を型どおりにこなすことに手一杯であるのに対して，A さんは，長年の教育経験の中で教科書のポイント（重要な教えるポイントであると同時に学生がつまずきやすいポイント）をつかんでおり，アクセントをそこにおいて教えることができている。学生への対応も，B，C さんのようにただ単に問いに対する答え，そして一対一の対応ではなく，授業内容と関連させ，他の学生にも意味があるように広げている。こうした材の扱い方，学生との対応の仕方に，ベテラン教師の長年の経験の中での力量の形成を認めることができる。多様な学生，能力差のある学生が存在する教室において，この力量は大きな力を発揮する。既述のように A さんはクラスの上から三分の二のレベルにあわせることができるが，B さんは上から二分の一の学生にあわせることしかできないと述べる。教科書通りに，説明と理解を主とした授業では，向学心の強い中国の大学生においても約半数の者しか理解できない（と教師は思わざるを得ない）授業になってしまう。

Ⅳ-2　Aさん，Bさん，Cさんのライフヒストリーと授業のスタイルの形成について

Ⅳ-2-1　Aさん

Aさんは，T外国語学院付属外国語専門学校で日本語を三年間学んだ後，中学校で日本語教師になった。中学校で2年間の日本語教師経験を経て，T外国語学院日本語学部で4年間，同大学の大学院で3年間日本語を学んだ。大学院修了後，そのまま同大学で就職して日本語教師になり現在に至っている。

特に在学中，日本語教授法を学んだことはないとのことである。授業は学生時代の先生から，同僚の先生から，そして，自分の失敗から，さらに教え子の学習経験から学びながら，さまざまな「できごと」との出会いを通して，自分の授業スタイルを作り上げてきたと言う。その過程をAさんは「自然形成」という言葉で表している。

Aさんの授業スタイルに影響を与えた「できごと」について尋ねてみた。

Aさんは授業中，特に日本語と中国語と似た漢字を常に比較している。例えば，日本語の「黒」と中国語の“黑”，日本語の「舎」と中国語の“舍”，日本語の「収」と中国語の“收”等が挙げられる。このこだわりがどうやって形成されたかインタビューで聞いたところ，以前教室でAさん自身がその違いに気づかずに使ったときに学生に指摘されるという「できごと」にあったことが分かった。Aさんはそれ以来，授業中，注意するようになったと話してくれた。また，動詞の2番活用形「て形」の作り方のルールは日本語教師になって間もない89年か90年に，ある夜間学校の学生から学んだという。動詞の2番連用形とは，日本における学校文法でいう連用形に二つの接続形式があることを表すものである。つまり，学校文法では五段動詞の連用形は「う段」から「い段」に変わり，例えば，「言う」が「言い」になるものと，「う段」から不規則に変わるもの，例えば，「言う」が「言って」になるものがあることを表している。中国において日本の学校文法用語を用いて日本語を教える場合，両者を区別するために「言う」→「言い」の接続形式を1番連用形と名づけ，「言う」→「言って」の接続形式を2番連用形と名づけられている。そのうち，2番連用形である「う段」から不規則に変わるほうが日本語学習者にとって難易度が高いものである。なぜならば，この接続形式は非常に複雑で学習負担の大きい学習項目だからである。例えば，同じ五段動詞と言っても，「言う・待つ・守る」のように語尾が「う・つ・る」である場合は「言って・待って・守って」と促音を含む「って」になり，また，「読む・遊ぶ・死ぬ」のように語尾が「む・ぶ・ぬ」であるものは「読んで・遊んで・死んで」と撥音を含む「んで」となる。さらに，「書く・はしゃぐ」のように語尾が「く・ぐ」となると，「書いて・はしゃいで」に変えなくてならない。しかし，すべての五段動詞に全部音韻変化があるわけではなく，「話す」のように，語尾が「す」であるものは何の音韻変化も起こらないケースもある。当時のAさんは，不規則な2番連用形にはこういった分類の方法があることを知らなかったため，いつも苦労している割に，学習効果はあまり良くなかったということである。学生からこの分類方法を学んで以来，この方法を使って教えるようになったが，教えやすくなった上，学生からも覚えやすいと評価されたという。なお，この分類の方法は，日本国内における日本語教育においては一般的に使用されている。

Aさんは当時を振り返り，「最初は自信もなかったし，本当に単語一つ，使い方一つでもすごく考えるんですね。こうやって言って，正しいか，間違っていないか，大丈夫かって」と語った。現在は授業を分かりやすく，面白くすることができるようになったという。また，「聞く」「話す」「読む」「書く」「訳す」の五技能の訓練をバランスよくするように心掛けている。22年間日本語教師としての経験から，教師という仕事において重視している点について尋ねたところ，「私たち中国の教師は，学生に将来素晴らしい人間になるために，日本語を生かして将来良い仕事を見つけるように，日本語を教えるだけではなくて，人間として素晴らしい社会人としてどう生きていくのか，そのために

この四年間大学でどういうふうに磨いていくべきか，そういうことも含めて教えることを大切にしている」と熱く語った。日本語教師として，学生に正しい日本語を身につけさせるだけではなく，語学教育をとおして学生の人間形成を目標としていくことへと広がっている。こうした目標の再構築は，学生の資質や気質の変化と対応し，また自らの語学教育を人間教育という角度から問い直した結果だと思われる。

Ⅳ-2-2　B さん，C さん

B さん, C さんは両者とも日本語教師三年目であり，どちらもきちんとした日本語を教えたいと考えているが，ここに至るまでの経歴が異なる。

B さんは 2000 年に中国の東北部にある D 外国語学院科学日本語学科を卒業後，日系企業に入社して翻訳・通訳として二年間働いた。その後来日し，G 大学で一年間研究生を経て，N 大学大学院日本語教育学講座日本言語文学専攻に入り，文学修士を取得した。修士修了後の 2005 年に T 外国語学院への就職が決まり，帰国した。

C さんは 1998 年から中国の内陸にある X 外国語大学日本語学部に入学して，そこで大学４年間，大学院３年間を経て T 外国語学院で日本語教師になった。

B さんも C さんも３年目になった現在の授業では，学生を見る余裕が出てきて，創意工夫をすることができるようになったという。しかし, 授業の流れの構成，教科書の扱い方などの面においてはまだ A さんの域に達していないように思われる。

B さん，C さんには，A さんのような学生から「学ぶ」経験はまだないようである。この経験をするためには，いくつかの条件がある。教えようとした内容がどうしても学生にうまく理解できるように教えられない，という問題意識，そして実際の「出会い」の必要性,「出会い」とはただ単に学生に質問されたり，学生の提案を聞くということではなく，それを受け入れる教師側の問題意識や構えがないと成立しない。また学生から「学ぶ」ことによって自分の授業を変革していくという「反省的実践者」(reflective practitioner by D. Schön)[10] でなければならない。おそらく B さんや C さんも学生の質問を受けることについては，きちんと授業の中に位置づけているので,「出会い」のきっかけはたくさんあるだろう。それが「出会い」になるためには B，C さんに問題意識が生まれ，自分の授業の変革が必要だと考えるようになる意識の変革が必要なのだろうと思う。また，授業の変革が「教科書通り」という型を破っていくことにつながって初めて自分の授業スタイルを確立していくことになる。力量の形成を自分自身の授業スタイルの確立と見るならば，こうした「出会い」の中での自己変革，まさにこのことが教えることの知や授業技術の熟達以上に教師の力量形成に大きな影響を与えることになる。

Ⅳ-3　事例分析のまとめ

以上，T 外国語学院の A さん，B さんと C さんの授業スタイル，およびその形成過程を事例研究として分析してきた。授業分析及びライフヒストリーインタビューから明らかになったことを述べる。

同僚である三人は授業自体の目標，いわゆる，決められた進度で教科書を進めること，日本語能力検定試験１級，大学専攻日語四級，八級（中国独自の日本語専攻学科を対象とした試験）に合格することといった目標は共通している。学生への願いについては正しい日本語の習得という点は共通しているが，A さんの場合は，学生の人格形成を行うことを目標として再構築している。B さんは日本文化を知ってもらいたい，C さんはきれいな発音を身につけさせたい，と B さんも C さんも正しい日本語習得という共通目標に独自の目標・内容を付け加えることになってはいるが，A さんのように，人間教育という観点から自らの語学教育を再検討するところまでは至っていない。また，履歴・経験の違いや日本語教育についての考え方の相違からくる授業の様相の違いも見られた。とりわけ，教科書の扱い方（課の進め方），生教材の扱い方，教室活動の取り入れ方等においては熟練教師と若手教師の間に違いがあり，そして，若手教師の間にもそれぞれ違いが見られた。また，一般的な力量としてきわめて重要な

位置を占める二重の応答性の獲得という点においては，Ａさんは学生の反応に即して具体例を挙げる等の工夫をして，分かりやすく説明することができる（Ⅳ-1の「富士山」「魚」の例を参照）のに対して，Ｂさん，Ｃさんの授業にはＱアンドＡのような対話は存在するが，学生の反応に対する即応性はまだ十分に行われていないように思われる。

図４は，今回の研究対象者３名の「授業スタイルとしての力量形成モデル」を表したものである。経験の長さにより，一般的力量の度合いに違いはあるが，中国人日本語教師も自らの学習段階で身につけた基礎知識の上に，一般的力量を培っていくことを示している。しかし，本研究においては，個々の教師の持つ得意技を含めた個別的力量の領域については十分に明らかにできなかった。そのため，個別力量の範囲を狭くしている。

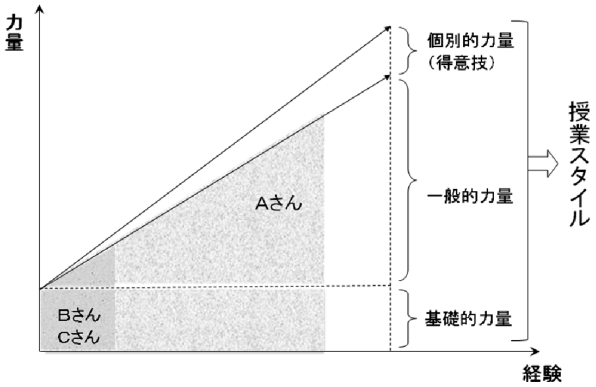

図４　中国人日本語教師の授業スタイルとしての力量形成モデル

Ⅴ　おわりに

本研究の到達点として，第一に，一定の目標のもと，制度化されたカリキュラム，教科書を中心に進められている中国高等教育機関における日本語の授業では，中国人日本語教師の授業においても，実践経験の中での「できごと」との出会い，振り返りによって，観の形成，力量形成が促され，熟練教師の「熟練」の中味を明らかにすることができた。具体的には，応答の技術の獲得や学生把握の深まり，レパートリーの広がり，学生への願いと目標の再構築等である。第二に，中国人日本語教師の力量形成の過程を理解する上で，仮説１，２，３で示した教師の力量形成モデルは有効であることが検証された。

しかしながら，本研究で明らかにしてきた「熟練」の中味は基礎的力量と一般的力量の統合だと考えられる。Ａさん，Ｂさん，Ｃさんの個別的力量の部分は，まだ十分解明することができなかった。その理由として，まだ十分に焦点化した取材できていないことが挙げられる。現段階においては，中国人日本語教師は，基礎的な素質として高いレベルの日本語能力を持っているが，教え方のレベルでは，まだ自分の個性的な力が発揮できていないと言える。授業を外的に規定する要因が日本に比べてきわめて強いことが，得意技の発揮を抑制してしまっているのではないかと推察される。

今後の課題としては，個別的力量，得意技に焦点を当てた授業参観，インタビューを行って，より具体的にそれぞれの教師の授業スタイルを描き出したいと考えている。また，本研究では，同じ教育機関の事例を取り上げてきたが，今後，他の高等教育機関における中国人日本語教師の事例についてもあたってみたい。そして，その授業スタイルの形成に必要な条件を明らかにする方向で調査研究を進め，さまざまな状況における日本語教育，日本語教師にどのようなニーズがあるのか，また，どのような支援が必要なのか考える一助にしていきたい。

（インタビュー及び授業参観）

・2006年９月19日，20日（Ｂさん・Ｃさん／授業とインタビュー）
・2007年11月５日，６日（Ａさん・Ｂさん・Ｃさん／授業とインタビュー）
・2007年12月28日，29日（Ａさん／授業とインタビュー，Ｂさん・Ｃさん／インタビュー）

注

1）国際交流基金ホームページ：
http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/index.html

2）横溝紳一郎，日本語教師養成・研修における「教師のライフヒストリー研究」の可能性の探求，日本語教師の成長と自己研修，凡人社，pp. 158-179，2006

3）森脇健夫，教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチ，平成 14 ～ 15 年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(C)(1)成果報告書，2004

4）康鳳麗・森脇健夫・坂本勝信，日本語教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチ―変革の節目に焦点をあてて―，中部教育学会第 56 回大会自由研究，2007a

5）康鳳麗・森脇健夫・坂本勝信，日本語教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチ―授業スタイルの形成と変容に焦点をあてて―，鈴鹿医療科学大学研究紀要 No. 14，pp. 71-77，2007b

6）平山明子，松下佳代，理学療法士の臨床実習における二重の応答性の生成，第 13 回大学教育研究フォーラム発表論文集，pp. 54-55，2007

7）T 外国語学院ホームページ：http://east.tjfsu.edu.cn/

8）ウヴェ・フリック，質的研究入門　春秋社，pp. 91-121，1995

9）「材」とは，教材という側面と学習材の側面の両方を持つものをさす。

10）Schön, Donald, The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action, Basic Books, 1983

A case study of 3 Chinese Japanese language teacher in China
― using life history approach ―

Kang Feng Li (Suzuka University of Medical Science), Takeo Moriwaki (Mie University), Katsunobu Sakamoto (Tokoha Gakuen University)

Key Words: Chinese Japanese language teacher, competence formation, life history approach

Abstract

To clarify a process used by 3 teachers, we studied the life of history of the 3 teachers. Therefore we visited classes and interviewed the teachers. One is an expert teacher having experience more than 20 years, and the other two are young teachers in their third year. We were able to see that the teacher with 20 years experience was more effective using textbooks, managing classes and answering questions. The younger teachers were very good with Japanese and worked very hard on their Japanese.