

## 論文



# 中国の日本語スピーチ大会指導における専門性についての 教師の省察

学習者にとってのスピーチ大会での学びを幅広くとらえるために

末松 大貴\*                      細井 駿吾                      山田 茜#  
(名古屋学院大学)              (東京国際大学)              (東京外国語大学大学院)

## 概要

中国における日本語のスピーチ大会に焦点を当てた研究は、「学習者ニーズ」を調査するという観点が中心であった。本研究は、近年の日本語教師の専門性に関する議論の中で見られる、「省察 (reflection)」による動態的な専門性の考え方にに基づき、中国でスピーチ大会指導を経験した3名の教師で専門性について省察する活動を行った。その中で「学習者に合った指導」を挙げていた2名に注目し、SCATによってその認識を詳細に分析した。その結果、2名の認識には、スピーチ大会指導中の経験だけでなくその前後の経験が関わっていたことが明らかとなった。この結果と、中国における日本語のスピーチ大会の現状および「学び」の捉え方に関する先行研究を踏まえ、中国の日本語スピーチ大会指導における専門性とは、学習者の学びの幅を広く捉え、スピーチ大会の前後の経験を踏まえて専門性について省察し、構築しようとする態度のことであるということを提唱する。

キーワード：中国における日本語教育、スピーチ大会、日本語教師の専門性、省察、SCAT

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

## 1. 研究の背景と目的

本研究の目的は、中国における日本語のスピーチ大会の指導に関わった2名の教師の専門性についての省察の内容を分析し、省察の内容と先行研究を踏まえて考察することで、スピーチ大会指導の専門性について、従来の「学習者ニーズ」という観点ではなく教師の省察を通して考えることの意義を示すことである。

世界の様々な日本語教育機関<sup>1</sup>では、日本語のスピーチ大会（スピーチコンテスト）が開催されている（藤田，フランプ，2009）。日本国外の日本語教師の求人応募欄には、業務の1つとして、スピーチ大会に参加する学習者の原稿の修正やパフォーマンスについての指導（以下、スピーチ大会指導）が明記されている。

1 日本国内では、例えば一般社団法人国際教育振興会、国際交流基金、開催地である地方自治体が主催する「外国人による日本語弁論大会」(<https://www.iec-nichibei.or.jp/result/nihongo-benron-taikai/>) などがある（2025年5月11日閲覧）。

\* Eメール：spitz\_date@yahoo.co.jp

# 所属は当時。

る場合もある。筆者は、2017年9月から2020年6月まで中国のある大学に日本語教師として勤務し、複数回スピーチ大会指導を経験した。国際交流基金の調査によると、中国は近年世界で最も日本語学習者が多いとされる国・地域である<sup>2</sup>。その中国では、全中国選抜日本語スピーチコンテスト<sup>3</sup>や各地域・大学が主催する大会など、大小様々な規模のスピーチ大会がほぼ毎年開催されている。ある大会の予選に参加した10校を調査した深澤ほか(2012)は、「ほとんどの大学では日本人教師、または若手で新しく日本語指導に加わった中国人教師がスピーチ指導に当たっている」(p. 33)と述べており、中国の大学に勤務する日本語教師にとって、スピーチ大会指導は避けては通れないものであると言える。

しかし、そもそもスピーチは日本語教育において「位置づけは曖昧であり、その曖昧さゆえに、指導法の確立も遅れ」(黒岡, 2021, p. 60) ているとされている。筆者が指導を担当した当時も、「スピーチ大会指導のための専門書」のようなものはなかった<sup>4</sup>。そのため、何度か指導を担当する中で、スピーチ大会指導で日本語教師に求められる役割、つまり、スピーチ大会指導の専門性について疑問を持った。それは例えば、参加する学習者が大会で良いスピーチをして良い成績を取めることができる指導を行うことだろうか。

上述したように、中国ではスピーチ大会が盛んに行われていることもあり、スピーチ大会やその指導に焦点を当てた研究も見られる。詳細は2. 1. 1. で示す

が、それらは、学習者に対してアンケートやインタビューを行い、学習者がスピーチ大会や教師の指導に何を求めているかを探ろうとするもの、換言すると、学習者ニーズという観点からより良い指導につなげようとするものである。確かに、「「学生はスピーチをどのように捉えているのか」という問題意識」(黒岡, 2021, p. 60) は、教師として持つべきだろう。

一方で、調査した学習者ニーズを教育に取り入れようとするものについては、慎重になるべきであるという主張が見られる。細川(2002)は、教育者側が調査によって明らかにした「場面」や「機能」に関する学習者ニーズは画一的なものにすぎないため、それらに基づいた言語テクニックを教授しようとすることは様々な弊害があると述べている。また、学習者ニーズに合わせて指導を行うことは、教育者側の教育観とそれを実現するためにどのように実践を行うのが問われないことでもあると指摘している。別の視点として、牛窪(2010)は、成人教育学におけるニーズと関心(interests)の議論を基に、日本語教育においてアンケート調査などでニーズとされてきたものが関心に過ぎない可能性があることから、学習者のニーズを資料として把握することと教育実践をデザインすることは区別すべきであると述べている。細川(2002)や牛窪(2010)の主張をスピーチ大会指導に当てはめて考えると、学習者ニーズという観点だけではなく、別の観点からスピーチ大会指導における専門性を考える必要がある。

その1つの観点として、日本語教師の専門性と省察(reflection)の関係性が考えられる。これは、上述の細川(2002)の教育者側の教育観とそれを実現するためにどのように実践を行うのかを問う、という内容とも一致する。そもそも、日本語スピーチ大会は、上位入賞者には賞金が授与されるなど現実的な利益(実利)を伴う場合も多い。また、大学などの機関にとっては「自大学の日本語学科をアピールする機会」となり得るが、すべての学習者が参加できるわけでもな

2 国際交流基金は3年おきに「海外日本語教育機関調査」を実施しており、中国は2012年度から2024年度の調査にかけて日本語学習者数が世界第1位となっている。

3 中国教育部(日本の文部科学省に相当)の認可を受けている唯一の日本語スピーチコンテスト。2006年より、2022年度を除き毎年開催されている。

4 学習の題材としてスピーチを中心に置く教材は見られる(国際交流基金の『初級からの日本語スピーチ——国・文化・社会についてまとめた話をするために』など)。

い(深澤ほか, 2012, pp. 33-34)。その意味で, スピーチ大会への参加は学習者と教師の双方にとって独特の活動であるといえる。このような点を踏まえると, それぞれの機関, 学習者, 自身の立場を踏まえた省察が, スピーチ大会指導における専門性を考える上で重要な意味を持つと考えられる。

以上のような問題意識から, 本研究では先行研究を基に, スピーチ大会指導の専門性を「それぞれの教師が自らの指導の実践や理念を省察し, 「個人的な知識」を生成し, 自身の指導を改善していく動態的なプロセス」と設定した。そして, 筆者とほとんど同時期に中国の大学でスピーチ大会指導を複数回経験し, 同じようにスピーチ大会指導における教師の役割(専門性)に疑問を感じていた2名の日本語教師とともに, 教師の役割についての省察を目的として, それぞれの経験について相互インタビューを行った。その中で, 筆者以外の2名は専門性として「学習者に合った指導」という共通する点を挙げたが, その詳細は異なっていた。本研究では, 2名の「学習者に合った指導」という認識の詳細を示し, スピーチ大会指導の専門性について教師の省察を通して考えることの意義を示す。

## 2. 先行研究と研究課題

### 2. 1. 中国でのスピーチ大会指導

#### 2. 1. 1. スピーチ大会(指導)に対する学習者のニーズ

中国におけるスピーチ大会指導に関する研究は, 学習者ニーズという観点から調査を行ったものが目立つ。

藤田, フランプ(2009)は, 大学内のイベントとしてピア・ラーニングの概念を取り入れたスピーチ大会を実施し, 参加した学習者への質問紙調査を実施している。具体的には, グループの人とどのようにスピーチの準備をしたか, 準備中に何か問題があったか(あったら, どのように解決したか), 日本語が上達し

たと思うかなどを調査項目とし, 48名(回収率73.8%)の回答をまとめている。そして, スピーチの準備をグループで行う目的を十分に説明するなど今後の課題も見られたものの, 意見交換やスピーチの指導等で学習者同士の協力が見られたとしている。このように, 藤田, フランプ(2009)は, スピーチ大会に向けた準備におけるピアのニーズに注目したものである。

次に, 深澤ほか(2012)は, あるスピーチ大会の予選に参加した学習者10名に対して半構造化インタビューを実施している。具体的な項目は, スピーチ大会に出場した理由, 所属大学での指導の実態, 指導を受けての感想などである。その中で, 指導を担当した教員は「校内予選はスピーチの才能がある学生を発掘するためのイベント」(p. 33)であると考えていたが, 学習者からは, 「自己否定の回答がほとんど」であり「多くの学生を実際に傷つけてしまったという現実」(p. 34)があることを報告している。このように, 深澤ほか(2012)は, 校内予選を含めたスピーチ大会そのもののあり方について, 学習者ニーズと教師側の考えにズレがあることを述べている。

また, 黒岡(2021)は, 2つのスピーチ大会に参加した学習者3名を対象に質問紙調査を実施している。具体的には, スピーチ大会に参加しようと思った理由, スピーチ大会に参加し学んだこと, 改善点や要望など, 計6項目について調査を行っている。その結果, スピーチ大会への参加は, 日本語学科や大学の知名度に影響を及ぼすということを学習者もある程度認識していることが明らかになったとしている。また, スピーチ大会指導の成果として, 作文, 発音, 思考力の向上とともに, 身振り手振り, 間(ポーズ), 訴えたい気持ちの発露など, 非言語教育に関する内容も見られたと述べている。これらの要素について, 黒岡(2021)は, 「教員側が, 果たして上記のような自覚をもって, スピーチ指導に取り組んでいるか否かが焦点となる」(p. 73)と述べ, 日本語教員用の教科書や参考書, スピーチに関する先行研究の内容と比較してい



る。このような黒岡（2021）の主張は、学習者ニーズを指導に生かすことが前提となっている。

以上のように、中国における日本語のスピーチ大会を対象とした研究は、形式や程度の違いは多少あるが学習者ニーズという観点から行われてきたことが分かる。

## 2. 1. 2. スピーチ大会指導に対する教師の認識

近年では、中国でスピーチ大会指導を経験した日本語教師の認識に注目した調査の試みも見られる。末松ほか（2022）は、1名の日本語教師がスピーチ大会指導における役割や専門性をどのように認識していたのかについてインタビュー調査を行い、教師像や指導についての反理想的な考え方が含まれていたこと、スピーチ大会指導内外の学習者の言動が専門性に関わる考えに影響を与えることが示されたとしている。また、山田ほか（2023）は、1名の日本語教師がスピーチ大会指導の中でどのような迷いや困難を感じたのかについてインタビュー調査を行い、原稿を修正する程度の調整、「良いスピーチ」以外の要素の指導、学習者や教育機関の要望への対応、個々の学習者に合った指導、以上4点が迷いや困難であったと報告している。

スピーチ大会指導は通常の授業と異なり特定の教材はほとんどない。また、スピーチ大会指導は通常の授業スケジュール外で行うこともある<sup>5</sup>。そのため、それぞれの教師が創意工夫しながら指導を行うことが求められる。末松ほか（2022）や山田ほか（2023）のように教師一人ひとりの認識を示すことは、個人で創意工夫をする教師にとって自身の指導や認識を省察する際に参照する1つの枠組みとなり得るだろう。ただし、いずれの研究も教師1名のみを対象としてお

り、且つ、紙面上で確認できるデータも十分であるとは言いがたい。今後は、複数の教師の経験や認識の比較などより広い観点からの分析や考察、また、十分な量の分析や記述が必要である。

## 2. 2. 日本語教師の専門性

### 2. 2. 1. リストとして示された静態的な専門性

古屋ほか（2021）によると、日本語教師の専門性は「専門家としての日本語教師の要件となる“特定の資質・能力”として議論されてきた」（p. 3）という。近年の例を挙げると、文化審議会国語分科会（2019）は、日本語教育人材の基本的な資質・能力として、「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」「多様な言語・文化・社会的背景を持つ学習者と接する上で、文化多様性を理解し尊重する態度を持っていること」「コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶという日本語教育の特性を理解していること」の3点を挙げている。また、専門家としての日本語教師に求められる資質・能力として、「言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有していること」など計5点を示している。そして、このような“特定の資質・能力”がリストとして可視化されると、そのリストは「多様で個別的な日本語教育という営みの「参照枠」としてではなく、専門性を規定する「準拠枠」として捉えられることが一般的」であるが、それには「日本語教師の個別性の捨象」と「日本語教師の変容の捨象」という2つの限界があるとされている（古屋ほか、2021, p. 12）。中国におけるスピーチ大会指導について考えると、スピーチ大会に参加することの意味や意義は、5章や6章で示すようにその機関や学習者によって微妙に異なる（＝個別性）。このことは、たとえ同じ大会の指導を担当する場合であっても教師に求められる役割は変容する可能性があること意味する（＝変容性）。つまり、スピーチ大会指導の専門性を「準拠枠」のよ

5 筆者の場合、スピーチ大会指導の時間は授業スケジュールに組み込まれておらず、大会出場決定後、学習者とスケジュールを相談して授業外で指導を行っていた。

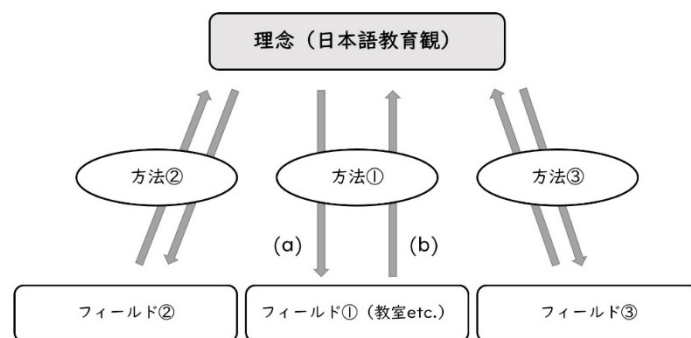


図1. 日本語教師の専門性の三位一体モデル：館岡（2021, p. 105）より引用。(a)は、教師は理念を基に実践を行っていること、(b)はフィールドでの経験を受けて教師の理念も変化し得ることを表している。出典：館岡洋子（2021）。「専門性の三位一体モデル」の提案。館岡洋子（編）『日本語教師の専門性を考える』（pp. 97-110）ココ出版。

うに静態的なものとして見ることに限界がある。

## 2. 2. 2. 一人ひとりの教師が創造する動態的な専門性

リストとして示された“特定の資質・能力”について、古屋ほか（2021）は、「〇〇を身に付ければ／〇〇ができれば」「～（〇〇レベル、中堅教師など）である／～になれる」のように静態的な準拠枠として捉えるのではなく、自身の日本語教育の文脈を考慮して参照枠として活用する必要があると述べている。また、香月（2022）は、トップダウン形式で理想として示される日本語教育の指針は、教育現場の状況を十分に反映できていない場合があることや、言語政策的な意図が少なからず埋め込まれていることから、無批判に現場に適用できないということに自覚的である必要があると述べている。古屋ほか（2021）と香月（2022）に共通しているのは、日本語教師としての専門性を静態的なものと捉え受動的に取り入れようとするところに対する批判的な態度である。

このような主張が見られるようになった背景には、1980年代から主張されてきた日本語教育全般の多様化がますます進み、日本語教師に求められる資質や能力、役割も大きく変化・拡大したことが影響していると考えられる。また、近年では、ICTを用いた学習支援や人工知能（AI）の登場などにより、日本語教師に

求められる専門性も複雑になっている。それらすべての状況を踏まえて「日本語教師として必要な資質・能力」を示すことができるとは考えにくい。したがって、日本語教師の専門性については、これまでのように資質・能力のリストを準拠枠として捉えるような静態的な専門性観とは違った見方や考え方が必要になっていると言えるだろう。

このような流れを受け、近年では専門性に対する新たな見方が見られる。館岡（2021）は、日本語教師の専門性を「どのような日本語教育を実現するのか」という自身の理念（日本語教育観）とフィールド（ことばの教育現場）の固有性の中で最適な方法を編成し実現できること（p. 105）と考える専門性の三位一体モデルを示した（図1）。

日本語教師の専門性の三位一体モデルの特徴は、日本語教師の専門性を、個々の教師が「それぞれのフィールドで何が必要なのかを見極め、そこで必要となる方法を自らの教育観のもとで自身が編み出すものとして動的にとらえる」（p. 107）ものであるという見方を示したことにある。つまり、従来のように専門性を静態的なものとして捉えるのではなく、一人一人の教師が創造し変化し得る動態的なものとして考えることを提唱している。

このように、個々の日本語教師が概念や理念を構築するという考え方は、日本語教師の専門性に関する議

論に限ったことではない。例えば、実践研究における「理論」について、基礎科学における理論（グランドセオリー）ではなく、教師の教育観と表裏一体であり現場での実践から立ち上がる領域固有のものである（館岡，2008；市嶋，2009）という考え方が提唱されている。また，2000年以降日本語教育でも注目されるようになった質的研究は，実証主義に基づく普遍的な理論ではなく「領域固有のローカルな理論」（館岡，2015，p. 15）の生成を目指すものである。このような個々の文脈において個人が能動的に「理論」を生成していくという考え方が，館岡（2021）のモデルにおいても主張されている。そして上述したように，社会の変化とともに日本語教育の多様化がますます進んでいくことを考えると，日本語教師の専門性も動態的なものであると考え，個々の教師が能動的に生成していくものであるという考え方が重要になってくるだろう。

### 2. 3. 動態的な専門性のための省察

2. 2. では，日本語教師の専門性についてこれまでとは異なる考え方が提唱されていることを示した。では，個々の教師が能動的に専門性を創造していくためには何が必要なのか。松本ほか（2021）は，その要素の1つとして省察（reflection）を挙げている。

日本語教師の省察の重要性は長年主張されてきた。岡崎，岡崎（1997）は，1990年代以降，「教師トレーニング Teacher Training」から「教師の成長 Teacher Development」へと考え方の転換が起こり，自己研修型教師やアクション・リサーチなどの考え方が表れるようになり，教師の実践の改善を貫く理念を構成する考え方として省察が注目されるようになったと述べている。その後，ショーン（1983/2007）の内省的実践家（reflective practitioner）やコルトハーゲン（2001/2010）の ALACT モデルなど，関連する諸理論とともに日本語教師の省察に関する様々な報告がされてきた。

では，日本語教師の専門性と省察はどのように関連

しているのか。松本ほか（2021）は，日本語教師の専門性のためには自身の教育実践を批判的に見直し改善することが必要であり，それを可能にするのが省察であると述べている。教師の省察について，クマラヴァディヴェル（2012/2022）は，「学習・教育が行われる特定の文脈の地域社会的，文化的，教育的要因の特殊性と深くかかわって」いる「個人的な知識」（p. 73）をもたらすと述べている。フィールド（教室など）の状況，そして学習者や教師も日々変化する日本語教育では，基礎科学における理論（グランドセオリー）だけでは対応できない場合も多い。そこで，教師はフィールドと方法，理念の関係性について省察を行い，「個人的な知識」を生成し，フィールドや学習者のための対応を考え実践する必要がある。このような実践と省察の往還こそ，専門性の三位一体モデルを可能にするのである。

以上のような専門性と省察の関係をスピーチ大会指導に当てはめると，スピーチ大会指導における専門性とは，それぞれの教師が自らの指導の実践や理念を省察し，「個人的な知識」を生成し，自身の指導を改善していく動態的なプロセスであると考えられる。

### 2. 4. 他者と共同で行う省察

省察について，近年，教師や看護の省察に関する研究（田村，池西，2014；学び続ける教育者のための協会，2019；上條，2021）では，他者と共同で行う省察の重要性が指摘されている。言語教育においても同様の主張が見られる。日本語教育では，文野（2010）が，日本語教育における授業分析や考察について仲間との対話を通じて行うことでより効果的になると述べている。また，松本ほか（2021）は，教師自身の力で省察の内容を次の実践に生かすことが必要であるとしつつ，対話を通じた協働的な省察およびそのための場づくりが求められるようになっていくと述べている。英語教育では，田中ほか（2022）が英語



教師を対象とした計6つの先行研究から、「他者との対話により新たな実践に対する気づきを促し、実践の理解のみならず改善へとつながる可能性がある」「他の教師と長期にわたって省察を継続することで省察が深化する」「対等かつ補完的な関係による協働の省察の促進」(pp. 51-52)という3つの利点を挙げている。特に3点目については、「同僚性が持ちにくい環境にいる教師にとって、他校の教師との協働的省察の機会、実践に対する省察を深め、気づきを促す助けとなる」(p. 52)と述べている。2. 1. 2. で述べたように、スピーチ大会指導は個々の教師が大会ごとに創意工夫しながら対応することが多い。したがって、特に他の教育機関で勤務する(していた)教師と共同で省察を行うことで、自身のスピーチ大会指導についてより広い視点から省察を行うことが可能になると考えられる。

## 2. 5. 先行研究のまとめと本研究の研究課題

ここまで示した先行研究を基に本研究の研究課題をまとめる。世界の中でも日本語スピーチ大会が盛んに行われている中国のスピーチ大会指導に関する研究は、学習者ニーズに注目したものや教師個人の認識に注目したものに留まっている。そこで、日本語教師の専門性に関する議論を基に考えると、スピーチ大会指導の専門性とは、「それぞれの教師が自らの指導の実践や理念を省察し、「個人的な知識」を生成し、自身の指導を改善していく動態的なプロセス」であると考えられる。

そこで、本研究では研究課題として「中国でスピーチ大会指導を経験した日本語教師は、スピーチ大会指導における専門性(個人的な知識)をどのように考えているのか、また、その背景は何か」を設定した。そして、筆者とほぼ同時期に中国の大学でスピーチ大会指導を経験した2名の教師と共同でスピーチ大会指導について省察を行ない、それぞれがどのような

「個人的な知識」を考えているのか明らかにすることを試みた。

## 3. 調査

### 3. 1. 参加者

省察は、2名の日本語教師(教師 A, 教師 B)と筆者の3名で行った。筆者ら3名は、筆者が主催していた勉強会がきっかけで知り合った。3名とも過去数年以内に中国で日本語教師の経験があるという共通点があり、2022年1月24日と2月7日(計約3時間)、それぞれの教育経験について話す機会があった。その際、「中国で働いている時に大変だったこと・苦労したこと」として3名が共通して挙げたのがスピーチ大会指導であった。その話し合いの中で、実際に出場した学習者の様子、他の教員との関わり、学校としての取り組みの熱量などが大きく異なることも明らかとなった。このことから、この3名で省察を行うことで、2. 4. で示した田中ほか(2022)の「異なる文脈の教師や他校の教師との協働の省察によって実践に対する省察が深まる」(p. 52)ことにつながると考えた。そこで、2名に本研究の趣旨の説明および調査協力の依頼をし、承諾を得た。表1に、筆者を含めた3名の情報について示す。

### 3. 2. 省察の流れ

省察は、2022年3月から5月にかけてWEB会議システム(Zoom)上で行った。方法は、共同で行う省察について特に教師の事例を挙げている浅岡、渡辺(2019)の「グループ・ディスカッション」と「インタビュー」、および上條(2021)の「協働的な授業リフレクション」に関する記述を参考に、「回答者」「質問者(主)」「質問者(副)」で行う相互インタビューの形で行った。具体的には、最初に質問者の「主」の人物

表1. 省察を行った3名の情報\*: 数字はいずれも調査開始時点(2022年3月)のもの。

	教師A	教師B	筆者
年齢・性別	30代前半・男性	20代後半・女性	30代前半・男性
国内外の日本語教師歴 (中国での経験年数)	6年 (2年)	4年 (4年)	4年 (3年)
中国でスピーチ大会指導を行った教育機関	公立大学	公立大学	私立大学
中国でのスピーチ大会指導の経験回数 (大会の数)	5回 (3大会)	3回(1大会)	4回 (2大会)

\* 教師Aと教師Bに関する情報は2名に確認をしてもらい許可を得た内容のみ記述している。

がインタビューを行い、その後、質問者の「副」が他に聞きたいことを聞くという手順で行った。このように、自身も省察を行いつつ、相手に省察を促す問いを行うという役割を両方経験することで、「他者の視点からふり返りを体験し、話し合い、または他者が言ったことからヒントや洞察力を得ること」(浅岡, 渡辺, 2019, p. 149)を目指した。

相互インタビューについて、表2に項目、表3にスケジュールを示す。1回目から3回目の項目は、2022年2月7日に行った3名での話し合い、2. 1. で示した中国におけるスピーチ大会指導に関する先行研究、そして、日本国内の勤務校でのスピーチ指導について簡易的な省察を行っている八田, 高橋(2012), 以上を

参考に決定した。3回目のインタビューの終了後に「3回目までのまとめ」を話した際、お互いの回答について再確認したい点があることが判明したため、4回目のインタビューを行った。4回目のインタビュー終了後、過去4回のインタビューを文字化したものを3名で改めて確認した際、「教師Aと教師Bは「学習者に合った指導」を意識しているという点で共通しているのではないか」ということが話題に挙がった。そこで、2名の考えについてさらに確認するため、教師Aと教師Bのみ5回目のインタビューを行った。インタビューとして回答する時間は3名とも毎回約30～50分であり、合計時間(「3回目までのまとめ」「4回目までのまとめ」を除く)は、教師Aが約163分(計5回)、教師Bが

表2. 1回目から5回目までの相互インタビュー項目

1回目:これまでの経験の概要
①スピーチ大会指導の経験回数 ②スピーチ大会指導を行うようになった経緯 ③参加した大会の概要 ④指導を行った教育機関の概要および学習者の雰囲気 ⑤スピーチ大会指導を行った学習者 ⑥スピーチ大会指導の大まかな流れ
2回目:スピーチ大会指導の詳細(1)
①指導は具体的にどのように行っていたか ②指導をするうえで工夫していたこと、気をつけていたこと ③指導をするうえで悩んだこと、困ったこと
3回目:スピーチ大会指導の詳細(2)
①指導をしたなかで印象に残っていること ②指導をしたなかで自身が学んだこと③中国でのスピーチ大会指導における日本語母語話者教師としての役割
4回目:これまでの回答で気になった内容、さらに詳しく聞きたい内容
1～3回目のインタビューの回答を逐語化した後に実施
5回目:スピーチ大会指導における「学習者に合った指導」(教師A, 教師Bのみ)
教師Aと教師Bの「学習者に合った指導」という認識の詳細と背景



表3. 相互インタビューのスケジュール\*

日付	3月18日		3月25日		4月1日		4月15日	
回答者	B1	C1	A1	C2	A2	B2	A3	B3
質問者 (主/副)	A / C	B / A	C / B	B / A	C / B	A / C	B / C	C / A
日付	4月22日		5月6日		5月13日		5月27日	
回答者	C3		B4	C4	A4		A5	B5
質問者 (主/副)	A / B		C / A	A / B	B / C		B / C	A / C
	3回目までのまとめ				4回目までのまとめ			

\* 日付はいずれも2022年である。回答者の後の数字は何回目のインタビューかを表す。なお、筆者は紙幅の都合上「C」と示している。

約201分(計5回)、筆者(C)が約188分(計4回)となった。なお、すべてのインタビューは2名の承諾を得てZoomの機能を用いて録画した。そして、「質問者(主)」はインタビュー終了後にインタビューを文字化し、その後クラウドドライブ上で共有した。

#### 4. 分析

分析対象は、教師Aと教師Bの4回目と5回目のインタビュー(教師A:4回目約29分、5回目約41分、教師B:4回目約41分、5回目約42分)を逐語化したものである。3.2.で述べたように、4回目までのインタビューで2名は「学習者に合った指導」という内容を繰り返し述べていた。そこで、この「学習者に合った指導」が2名の「スピーチ大会指導における専門性」に対する考えに関係していると考えた。このことから、「学習者に合った指導」について尋ねた5回目のインタビューと、1回目から3回目までのまとめとも言える内容である4回目のインタビューを分析することで、2名の「学習者に合った指導」という認識を詳細に分析することを目指した。

分析は、大谷(2019)のSCAT(Steps for Coding and Theorization)を、WEB会議システム(Zoom)とGoogleスプレッドシートを用いて、教師A、教師B、

筆者の3名で行った<sup>6</sup>。具体的には、両者の2回分のインタビューデータそれぞれについて、大谷(2019, pp. 278-307)を基に、〈1〉.インタビューデータの中から注目すべき語句を抜き出す、〈2〉.〈1〉の語句を言いかえるためのテキスト外の語句を書く、〈3〉.〈2〉を説明するようなテキスト外の概念を書く、〈4〉.〈1〉～〈3〉から浮かび上がるテーマ・構成概念を書く、以上の手順でコーディングを行った。その後、〈4〉で作成したテーマ・構成概念をすべて用いて、それぞれストーリー・ラインを作成した。ストーリー・ラインとは、「データに記述されているできごとと潜在する意味や意義を、主に〈4〉に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したもの」(大谷, 2019, p. 308)である。

なお、SCATを用いた背景は以下の通りである。大谷(2019)はSCATの特徴について、分析の手順が明確であること、比較的小規模のデータにも運用可能であること、分析過程の明示化と視覚化により分析の妥当性確認(妥当化:validation)のための省察を分析者に迫る機能を有していることを挙げている。本研究で分析対象とする人数およびインタビューデータの

6 大谷(2019)はSCATについて、「最初は1人でなく複数の人間で分析を進めることが有益である」(p. 351)と述べている。このため、2名にも協力を依頼し3名で分析を行った。なお、教師Aと教師Bには事前にSCATに関する文献を案内し、SCATに対する理解を求めた。

番号	テキスト	＜1＞テキスト中の注目すべき語句	＜2＞テキスト中の語句の言い換え	＜3＞左を説明するようなテキスト外の概念	＜4＞テーマ・構成概念
1	「学習者に合わせた指導」に関して				
2	教師B：では教師Aさん、4回目のインタビューお願いします。				
3	教師A：よろしくお願します。 教師B：えっと教師Aさんのこれまでのインタビューを振り返ると、あの、学習者に合わせた指導するっていうのをすごく大切にされていたと思うんですけど、その学習者に合わせて指導することというのは、教師Aさんの中でどうしてそれが大事だというふうに考えてらっしゃったんですか。				
4	教師A：そうですね、えっと、あの、今まで経験してきたことと、あと実際私自身が今までちょっと研究とかそういう論文とかも読んで、やっぱり実際にそうだなあって思ったことから、そうですね、やっぱり学習者に合わせたほうがいいかなっていうふうに思っていました。っていうのも以前の学校そうですね、かなり前なんですけど、以前の学校で、学習者が、やっぱりその、先生と考え方が違う、もちろんどちらのやり方も正しいと思うんですけど、先生はたとえ、この方法が良い、学習者はそっちじゃなくてこっちの方がいい、っていうふうにお互いの意見があって、で、そうですね、食い違っていて、あ、そうですね、意見が異なっていて、学習者も結局、ああ、じゃあもう嫌だ、というふうになっちゃったっていうのも聞いたことがあったので、で、あと、そうですね、学習者自身がやっぱり納得しないやり方、で、やったとしても、やっぱり、そうですね、それでうまく、そうですね、学習者が納得しないやり方であっても、やっぱり、学習者自身が練習する時にモヤモヤするのになっていうふうに思ったので、やっぱりまずは学習者のやりたいやり方でやるのがいいのかなあっていうふうに思っていました。で、プラス、できれば、そうですね、学習者とやり方が合わせられるなら、それも提案してやってあげるのがベストかなあっていうふうに私は思います。	1.学習者に合わせたほうがいい 2.学習者が納得しないやり方 3.学習者自身が練習する時にモヤモヤする 4.学習者とやり方が合わせられるなら、それも提案してやってあげる	1.学習者ニーズの優先 2.学習者ニーズに背いた指導法 3.練習方法に対する不信感 4.学習者ニーズに合わせた練習方法の提案	1.教師の役割、教師観、教育観、よりよい指導法、経験から考えたベストな指導法、 2.学習者のピリフ、レディネス、学習目的 3.学習意欲 4.教師の役割、教師観、教育観、経験から考えたベストな指導法	【自身の教育観と学習者の声の融合】 【自身の教育観と学習者の声を融合したスピーチ練習の創造】 【教師と学習者の関係性に対する自身の気づきと一致する研究との出会い】

図2. 本研究のSCATによる分析の一部（教師Aの4回目のインタビューの冒頭部分）：分析はGoogleスプレッドシートで行い、Zoomで画面を共有して3名で行った。

総時間は量的に多いとは言えない。また、本研究の研究課題は、教師Aと教師Bの「スピーチ大会指導における専門性」についての認識という抽象的な概念に迫るものである。このことから、3名でSCATを用いて分析することで、分析の妥当性をその都度そして繰り返し確認し、「学習者に合った指導」という抽象的な概念を詳細に分析することを目指した。なお、筆者を含む3名の1回目から3回目のインタビューデータも、分析および本研究全体の考察を考える際に参照した。図2に、分析過程の一部を示す。

4つのストーリー・ラインを作成した後、研究課題に対する回答として、「ストーリー・ラインからどのような知見が得られるかを考え、その知見を一般性、統一性、予測性などを有する記述形式で表記したもの」(大谷, 2019, p. 324)である理論記述を作成した(5. 3. で示す)。次章では、2名のストーリー・ラインを示す。

5. 結果

分析の結果、2名は専門性として「学習者に合った指導」を挙げていたが、スピーチ大会期間中の経験だけでなく、スピーチ大会以前と以後の経験も影響していたことが明らかとなった。本章では、SCATで作成した2名のストーリー・ラインからこのことを示す。

5. 1. では、教師Aの背景とストーリー・ラインを示

す。5. 2. では、教師Bの背景とストーリー・ラインを示す。ストーリー・ラインでは、SCATで生成したテーマ・構成概念を下線部で示す<sup>7</sup>。また、それぞれのストーリー・ラインは内容によりいくつかのまとまりに分けられたため、そのことも含めて示す。なお、2名の4回目と5回目のストーリー・ラインでは、重複する記述が複数見られる。これは、5回目のインタビューで、4回目のインタビューの回答内容を再確認し、それ以前の回答内容と関連づけて「～ということですか」という質問があったためである。本稿では、教師Aと教師Bともに、4回目と5回目のストーリー・ラインで重複する部分も省略せずに示す<sup>8</sup>。

7 本稿では、SCATによって筆者らがどのようなテーマ・構成概念を作成したのかを読み手に対して示すため、すべてのテーマ・構成概念を下線で示す。

8 大谷 (2019, pp. 79-80) は質的研究の一般化可能性について、読者が論文を読み自分の抱えているケースと「比較しながら」自分のケースのために「翻訳する」ことができるかどうかという点を指摘している。本稿では、上記のような読者にとっての「比較可能性」と「翻訳可能性」を高めるため、2名のストーリー・ラインについても重複箇所を省略せずに示す。

## 5. 1. 教師Aの背景とストーリー・ライン

教師Aは、中国で働く前に東南アジアの複数の国・地域で日本語教育に関わっており、スピーチ大会指導も経験していた。また、中国でも3名の中で最も多くの大会で指導を経験していた(表1参照)。教師Aの勤務していた大学は、その地域(省)では日本語スピーチ大会の上位入賞の常連校として知られ、教師や学習者もそのことを把握していた。スピーチ大会の出場者は校内予選や教員からの推薦で決まり、教師Aは校内予選から指導に関わることもあった。実際の指導は、原稿の内容・構成や発音に関する指導だけでなく、スピーチ大会に出そうなテーマについて、校内予選の前は学生同士で、代表1名が決まってからは教師Aと1対1で、自由に話し合うという活動も行っていた。1名の代表者に対して他の中国人教員と共同で指導を行うこともあったが、それぞれ別の時間に1対1で指導を行い共有事項はチャットツールで共有するという形式で行っていた。

### 5. 1. 1. 4回目のインタビューから生成したストーリー・ライン

ストーリー・ラインは、①過去の勤務校(中国以外)での経験から得た日本語教育観、②スピーチ大会の学習者にとっての意味、③スピーチ大会指導について考えたこと、④過去の勤務校(中国)での経験から得た他の教師との対話の重視、以上4つに分けられた。このうち、①と④は過去の経験に関する部分であった。

①教師Aは、過去の勤務校で、教師と学習者の授業に対する意見の相違に関する注意喚起を受け、教師の指導方法が学習者の日本語学習機会の損失を引き起こす可能性への懸念を抱いていた。同時期に、教師と学習者の関係性に対する自身の気づきと一致する研究との

出会いや、教師が重点を置いていなかった点に対する学習者の声<sup>9</sup>を受けた経験から、教育機関および段階別の日本語教育における重点は変えるべきだと考えるようになり、それ以降、自身の教育観と学習者の声の融合を目指すようになった。②スピーチ大会について、教師Aは、学習者にとってひとつの達成目標にむけて複数の指導を受ける機会であり、教師の指導を批判的に見る機会、複数の教師の声から自身に合うものを選択し実行する機会になると捉えている。一方で、学習者が未完成物に対する「異なる複数の正解」の提示による困惑を感じてしまうこともあるため、そのことによる「複数の教師の声から自身に合うものを選択し実行する機会」の減少への懸念も抱いている。③そして、スピーチ大会指導については、所属機関の意向や評判がもたらす目標設定への束縛や、大会当日の評価=大会当日までの方法や努力への評価という「大会の結果」と「参加への満足感」の切っても切れない関係があることから、対話を通した学習者に適切な目標設定およびそれに向けたアプローチを意識していた。その実現のために、学習者の内面理解のための他の教師との対話、スピーチに臨む学習者の声を得るための対話、そして、自身の教育観と学習者の声を融合したスピーチ練習の創造を目指している。以上のことから、スピーチ大会指導については、過去の勤務校での経験で目指すようになった自身の教育観と学習者の声の融合と同じく、学習者の声を教育実践に反映させるという理想の実現可能性を感じ

9 教師Aによると、会話や作文の授業で教師Aが学生のアウトプットを中心に運営した際、新しい単語や文法のインプットを求める声が授業アンケートで一定数見られたという。

ていた。④さらに、過去の勤務校で、他の教師との関係性の構築の不足や、他の教師との対話の不足があったという想いから、他の教師との対話の不足が学習者のスピーチ大会参加への疑念につながる可能性を感じ、他の教師との関係性の構築および対話の重要性への気づきを得ていた。また、教師Aは、他の教師との対話による教師としての成長可能性への自覚から、学習者のスピーチ向上のための他の教師との対話、学習者の内面理解のための他の教師との対話、スピーチに臨む学習者の声を得るための対話も、自身の教育観と学習者の声を融合したスピーチ練習の創造につながると考えていた。そのため、教師Aは他の教師との対話のための共同空間の必要性を感じていた。

ストーリー・ラインからは、①過去の勤務校（中国以外）での経験から得た日本語教育観、④過去の勤務校での経験から得た他の教師との対話の重視のように、スピーチ大会指導を行う以前の東南アジアの勤務校での経験が、スピーチ大会指導に対する考え方と共通していた。例えば①は、過去の自身の教育観と学習者の声の融合を目指すようになったことが、スピーチ大会指導での学習者の声を教育実践に反映させるという理想の実現可能性という考えと共通していた。また、④については、過去に他の教師との関係性の構築の不足や他の教師との対話の不足があったという想いと、スピーチ大会指導で他の教師との関係性の構築および対話の重要性への気づきを得たことが共通していた。

#### 5. 1. 2. 5回目のインタビューから生成したストーリー・ライン

ストーリー・ラインは、①過去の勤務校（中国以外と中国の両方）での経験から得た日本語教育観、②スピーチ大会の学習者にとっての意味、③スピーチ大会

指導について考えたこと、以上3つに分けられた。このうち、①は過去の経験の影響を示していた。

①教師Aは、過去の勤務校で教師と学習者の授業に対する意見の相違に関する注意喚起を受け、授業方法に対する学習者の評価や考え方の変容可能性、教師の指導方法が学習者の日本語学習機会の損失を引き起こす可能性に気づき、自身の教育観・教師観の省察に至った。同時期に、教師と学習者の関係性に対する自身の気づきと一致する研究との出会いもあり、教師の役割に対する考え方の転回が起こった。その一方で、教師自身の考えややり方だけで授業を行うことへの不安から、教育機関および段階別の日本語教育における重点を考慮して、社会情勢と日本語母語話者教師としての役割を考慮したうえでの授業方針の決定をしていた。しかし、教師が重点を置いていなかった点に対する学習者の声を受け、教師が授業において重視すべき新たな視点への気づきを得て、自身の教育観と学習者の声の融合を目指すようになった。②教師Aは、スピーチ大会は学習者に当日までの努力の過程でできるようになったことの発見、思考や他者との意見交換によるテーマに対する意見の深化、学習の自己決定権の行使の機会をもたらすと考えていた。また、大会当日の評価=大会当日までの方法や努力への評価という考えから、大会の結果と参加への満足感の切っても切れない関係を感じており、学習者がスピーチ大会参加の意義の実感を得るには、聞き手の代表者である採点者から高評価を得ることだけでなく、学習者それぞれの満足感の獲得の両方が必要であると考えていた。一方で、スピーチ大会特有の相対評価がもたらす学習者の自己評価への負の影響により当日までの努力の過程でできるようになったことの発見が困難になる場合があ



ることや、学習者への心理的な負の影響を与え得るスピーチテーマの設定が、学習者のスピーチ大会参加への疑念につながることもあると考えていた。③そして、スピーチ大会指導については、教師については、教師に求められる成果の自由さや、指導における教師に対する束縛の緩さがあることを認識していた。一方、学習者については、教師の提案に対する学習者の意思の自由性があること、スピーチ練習における学習者の自己決定権の行使が可能であることを認識していた。このような学習者と教師の両面に対する認識から、「良いスピーチの練習方法とは」という問いにおける教師と学習者の対等性があると考え、自身の教育観と学習者の声を融合したスピーチ練習の創造が必要であると考えるようになった。この自身の教育観と学習者の声を融合したスピーチ練習の創造は自身の教育観と学習者の声の融合と類似した考えであり、その達成のために、教師Aは、スピーチに臨む学習者の声を得るための対話や学習者の声を得るための対話の前提としての関係性の構築が必要であると考えていた。

ストーリー・ラインからは、4回目と同様、①過去の勤務校での経験から得た日本語教育観が、教師Aのスピーチ大会指導に対する考え方と共通していることが分かる。具体的には、過去の東南アジアでの勤務校で教師が授業において重視すべき新たな視点への気づきを得て、自身の教育観と学習者の声の融合を目指すようになったことと、スピーチ大会指導について自身の教育観と学習者の声を融合したスピーチ練習の創造が必要であると考えるようになったことが、学習者の声を取り入れるという点で共通していた。

## 5. 2. 教師Bの背景とストーリー・ライン

教師Bは教師Aとは異なり、スピーチ大会指導を行った大学が日本語教師として勤務する初めての教育機関であり、スピーチ大会指導も初めてであった。また、教師Bが勤務していた大学では、スピーチ大会指導を担当する教員が他におらず、教師Aのように複数の教師で指導を行う機会はなかった。基本的に、学科の中で行われるスピーチコンテストの優勝者が校外のスピーチ大会に出場するという流れとなっており、教師Bは校外の大会に出場する学生に対して全部で3回指導を経験した(表1参照)。最初の2回は、中国人教員が原稿の指導や修正までは行っており、教師Bは発表の模擬練習を3回ほど行った。最後の1回は、原稿のチェックから指導に入りその後模擬練習を行った。3回目の模擬練習は、その学生が「自信がない」と話していたことから、敢えて人が通るような場所で行ったり、発表の様子を録画して学生に見てもらいなどの工夫を行っていた。

### 5. 2. 1. 4回目のインタビューから生成したストーリー・ライン

ストーリー・ラインは、①「スピーチ」「スピーチ大会」そのものに対する考え、②スピーチ大会指導について考えたこと、③スピーチ大会終了後にある授業で受けた発言、以上3つに分けられた。このうち、③はスピーチ大会終了後の経験に関するものであった。

①教師Bは、日本語教育におけるスピーチの教育的意義について、テーマに対する自身の純粋な意見をすべての聞き手に届ける方法の模索の経験を積むものであると考えていた。また、スピーチ大会には、担当する学習者の「自信の獲得」につながり得る機会と考えていた。しかし、スピーチ大会は参加者の将来に影響を与えうる相対的評価が行われる場であり、聞き手の代表者である採点者から高評価を得る

ことにより参加者である学習者が将来的により良い機会を得る可能性の拡大という面があるため、採点者から高評価を得るための方略も必要である。このため、教師Bはスピーチ大会について、聞き手の間にある力関係の差を認識し、学習者に期間限定の客観的パフォーマンスを目指す言語活動をさせる場であると考えていた。。このようなスピーチ大会における聞き手の間にある力関係の差や自身の純粋な意見の創造の困難さは、教師Bが考える日本語教育におけるスピーチの教育的意義と異なるものであり、自身が考える「スピーチ大会の意義」に対する抵抗につながっていた。②スピーチ大会指導について、教師Bは自身の言動を批判的視点から見ることへの気づきの経験から、学習者に対して、本番の自身への主観的理想像の創造と現在の自身への客観的視点の獲得が重要であると考えていた。そのため、指導では学習者に「なぜ」「何を」「何として」提示するかの吟味や、自身の教師に対する明確な反理想像から、練習方法に対する学習者の意思の尊重への心がけが重要であると考えていた。しかし、学習者のスピーチの原稿作成において教師Bが評価実施者の評価観の無意識的な想像をしてしまい、学習者の原稿にテーマに対する自身の純粋な意見の歪み・濁りが生じることから、学習者にとっては自身の純粋な意見の創造の困難さがあると感じていた。③スピーチ大会終了後、教師Bは勤務校でのある授業で、学習者の「私たちにとって教師Bとはどのような存在か」に関わる発言によって、学習者の考える「学習者にとっての教師」の多様性・個別性がもたらす、教師の「学習者にとっての教師」に対するイメージと学習者の「私たちにとっての教師」に対するイメー

ジのズレへの気づきを得た<sup>10</sup>。それにより、学習者の考える「学習者にとっての教師」に生じ得る権威性・暴力性への不安を感じるようになり、自身がスピーチ大会指導で行っていた主観的な「良いスピーチ」像に向けたFBに対して「教師が持つ見えない権威性」に対するスピーチ大会後の省察が起きた。この一連の経験から、教師Bは、スピーチ大会指導について教師に対する明確な反理想像を抱きながら教師に対するぼんやりとした理想像の追及を行っている。

ストーリー・ラインからは、①で示した教師Bが考えていた日本語教育におけるスピーチの教育的意義や、②で示した練習方法に対する学習者の意思の尊重への心がけが必要であるという考えのように、自身の「スピーチとは」「スピーチ大会指導とは」という教育観と、実際の指導の過程で経験したことを併せて考えていたことが明らかとなった。また、③で示したように、スピーチ大会終了後の授業で、学習者から「私たちにとって教師Bとはどのような存在か」に関わる発言を受けたことによって「教師が持つ見えない権威性」に対するスピーチ大会後の省察が起きるなど、スピーチ大会指導終了後の授業での経験も、スピーチ大会指導についての考え方に影響していたことも明らかとなった。

## 5. 2. 2. 5回目のインタビューから生成したストーリー・ライン

ストーリー・ラインは、①スピーチ大会の校内予選を見て感じたこと、②①を受けて自身の役割について感

10 ある授業で「リーダーとは何か」を学生に考えてもらった際、早い段階で学生から教師Bの名が挙がり、それに同意する学生が多かったという。教師Bはそれまで自身が「リーダー」であるという意識は持っておらず、「学生から見た教師B」は自身が思う学生にとっての教師Bとは異なるものであるという気づきにつながったと述べていた。

じたこと、③スピーチ大会指導中に考えていたこと、④スピーチ大会指導後に他クラスで受けた発言、以上4つに分けられた。このうち、④は4回目と同様、スピーチ大会終了後の経験に関するものであった。

①教師Bは、スピーチ大会に向けた校内予選で、参加者に対する他の教師の成果主義的FBを見聞きした。その際、参加者の本番当日までの努力についての教師としての想像と勤務校のスピーチに関する専門的サポートの量と質に対する疑問から、スピーチ大会指導の過程で自身がFBすべき点への気づきを得た。そして、自身は学習者と最も多くかつ最も近くで関わる存在であることから、「サポート役としての教師」という立ち位置への確固たる決意と、努力のプロセスに対する理解者がいることを伝えるという使命感を持った。②スピーチ大会について、教師Bは、聞き手の代表者である採点者から高評価を得ることのような他律的・一般的な目標達成だけではなく、それぞれの学習者が自発的・個別的な目標達成を目指すことが重要であると考えていた。これを達成するために、「サポート役としての教師」という立ち位置への確固たる決意と関連して、学習者の声を得るための対話の前提としての関係性の構築、学習者が我慢せず・安心して言いたいことを言える程度の信頼関係の形成を目指していた。このような関係性構築に向けた対話における教師と学習者の相互の歩み寄りの必要性の認識に加え、教師に対する明確な反理想像と関連する学習者への受容態度に対する明確な反理想像と、学習者への受容態度に対するぼんやりとした理想像という、学習者の「言いたいこと」に対する柔軟な対応の必要性への気づきが起きていた。③スピーチ大会指導においては、学習者の純粋な意見をすべての聞き手に届ける方法についての共同による

模索を目標としていたが、学習者の「言いたいこと」を無視しているのではないかという自身への疑念を抱きながら指導をしていた。その過程で、想定していなかった学習者の「言いたいこと」を耳にしたことがあり、想定していなかった学習者の「言いたいこと」に対する対応の試みをすることになった。その際、学習者の「言いたいこと」と自身が対応できることの主観的照合から学習者の「言いたいこと」に自身が対応できる範囲の限界に対するもどかしさを感じた。しかし、スピーチ大会当日、指導を担当した学習者が「言いたいこと」を教師以外の他者と共有していたことへの気づきにより、学習者が「言いたいこと」を伝える相手や場所の多様性の再認識から、最終的に学習者の「言いたいこと」に教師がすべて対応する必要はないという結論に至った。④スピーチ大会終了後、教師Bはスピーチ大会指導における「スピーチ大会指導以外の場での交流」の有用性の認識をもった。また、ある授業で教師が自身の誤りに対して真摯な対応をすることに対する学習者の驚きを見たことから、スピーチ大会指導における「スピーチ大会指導以外の場での自身の誤りへの真摯な対応」の有用性の認識が起きた。このような経験から、「教師が持つ見えない権威性」に対するスピーチ大会後の省察を行っていた。

ストーリーラインからは、学習者の声を得るための対話の前提としての関係性の構築や学習者が我慢せず・安心して言いたいことを言える程度の信頼関係の形成など、教師Bが学習者との関係性の構築を意識していることが分かる。その要因として、スピーチ大会指導の直前、最中、その後の経験が影響していた。「直前」については、①全体が表すように、スピーチ大会前の校内予選での学習者や他の教師の様子が関係していた。「最中」については、③の「言いた



いこと」を教師以外の他者と共有していたことへの気づきのように、練習中やスピーチ大会当日の学習者の様子が関係していた。「その後」については、④全体が表すように、スピーチ大会指導の後に改めて考えたことや授業での経験が、教師Bのスピーチ大会指導についての考えにつながっていた。

### 5. 3. 2名のストーリー・ラインから得られた理論記述

本節では、研究課題に対する回答として、2名のストーリー・ラインの内容をまとめ、SCATの「理論記述」を示す。

まず、教師Aの場合、「自身の教育観と学習者の声の融合」というテーマ・構成概念が4回目と5回目の両方で見られた。さらに、ストーリー・ラインのどの部分で見られたかに注目すると、「自身の教育観と学習者の声の融合」は4回目、5回目のストーリー・ラインともに「①過去の勤務校での経験から得た日本語教育観」の部分で述べられていた。具体的には、過去の勤務校で「教師と学習者の授業に対する意見の相違に関する注意喚起」や、「教師と学習者の関係性に対する自身の気づきと一致する研究との出会い」を見聞きした経験が「自身の教育観と学習者の声の融合」につながっていた。

一方、教師Bの場合、4回目のストーリー・ライン中の「練習方法に対する学習者の意思の尊重への心がけ」を考えていたこと、そして5回目のストーリー・ライン中の、学習者の「自発的・個別的な目標達成」のために「サポート役としての教師」という立ち位置への「確固たる決意」を持っていたことが、「学習者に合った指導」と関連する部分であった。それを実現するために、教師Bは「学習者の声を得るための対話の前提としての関係性の構築」や「学習者が我慢せず・安心して言いたいことを言える程度の信頼関係の形成」が必要であると考えていた。このことは、スピーチ大会指導終了後に学習者から「私たちにとって教師Bがどのような存在か」に関わる発言」を受けた際、

「学習者の考える「学習者にとっての教師」に生じ得る権威性・暴力性への不安」を感じていたことから分かる。つまり、教師Bの場合、スピーチ大会終了後に、「学習者に合った指導」のためには学習者との関係性の構築が必要であり、そのために教師は自身の権威性に留意する必要がある」という考えが生まれたと考えられる。

以上2名の分析結果をもとに、研究課題に対する回答として、大谷(2019)の「理論記述」を以下のようにまとめた。

教師Aと教師Bは、中国でのスピーチ大会指導における専門性として「学習者に合った指導」について述べていたが、その性質は異なるものである。教師Aの場合、自身が考えたスピーチ大会指導に学習者の声を取り入れていくことに重点を置いていた。一方、教師Bの場合、学習者が指導の方法やスピーチの内容について教師に遠慮することなく質問・相談できるように、学習者と関係性を築くことに重点を置いていた。このような両者の考えには、スピーチ大会指導最中の経験だけではなく、過去の勤務校での経験から生まれた考え方(教師A)、スピーチ大会終了後に学習者から受けた言葉(教師B)が、それぞれ影響していた。

## 6. 考察

### 6. 1. スピーチ大会の位置づけと日本語学習の目的の変化

本研究では、2名のスピーチ大会指導の専門性についての考えが、スピーチ大会の前後の経験の影響も受けることを示した。教師の教育観や理念が様々な時点での経験から影響を受けるということ自体は、2. 2. で示した館岡(2021)の三位一体モデルが表すように新規性があるわけではない。では、本研究を示



す意義は何か。この点について、本研究の対象とするフィールドと人、つまり、中国の大学における日本語スピーチ大会の位置づけ、そして、中国の高等教育機関の日本語学習者をとりまく状況から考えてみたい。

まず、中国の大学における日本語スピーチ大会の位置づけである。中国の大学の日本語学科にとって、学習者のスピーチ大会への参加および大会での入賞は、大学によって差はあるものの、学科内外からの高い評価につながる（黒岡，2021；深澤ほか，2012）とされている。また、学習者にとっては、スピーチ大会は「自らの実力を試す機会として活用されている」（黒岡，2021，p. 59）以外に、教師 B が「やっぱり成績がつく、優勝とかいうのもある、〇〇省で1位とかいうところで、その先の大学卒業後の進路、就職活動とか（大学院への）進学に向けて1つのアピールポイントとして使えるっていうのが一番に思い浮かんでしまいますね」（4回目のインタビューより）と述べるように、自身のアピールポイントを得られる機会となっている<sup>11</sup>。このように、スピーチ大会は、学習者と教育機関の双方にとって、日頃の日本語学習の成果やスピーチの実力を試す機会だけでなく、実利的なメリットを得られる可能性がある機会となっている。

次に、中国の大学で学ぶ日本語学習者たちの状況である。1章で述べたように、中国はここ数年、日本語学習者数が世界一の国であるとされているが、大学などの高等教育機関で学ぶ学習者については2010年代から質の変化と数の減少が指摘されてきた。田中（2015）は、第二次世界大戦後の中国の日本語学習者は日中両国の政治や経済の成長、拡大、発展に後押しされる形で進められてきたが、1990年代の日本経済の成長の鈍化以降は、ポップカルチャーへの興味と、日本の社会や人々の生活・日本人の考え方そのものへの探求心や知的好奇心が中心になった

と指摘している。また、国際交流基金（2025）の海外日本語教育機関調査の報告書（『海外の日本語教育の現状』）では、2012・2015・2018・2021年度の報告において、中国国内における英語志向の動きが高まったこと、日本企業の撤退などにより日本語が卒業後のキャリアに結びつきにくくなったことから、特に大学などの高等教育機関で学ぶ学習者が減少傾向にあることが指摘されている。このように、中国の大学ではいわゆる実利志向の日本語学習者が減少傾向にあることが分かる。

## 6. 2. 学習者のスピーチ大会での学びを幅広く捉えるための専門性へ

前節で示した状況を踏まえると、中国の大学で日本語のスピーチ大会指導に関わる教師は、スピーチ大会は学習者にとってどのような意義があるのか、換言すれば、どのような学びが得られるのかを、今後ますます考えていく必要がある。その場合、まず想定されるのが日本語能力やスピーチの技術に関する内容だろう。例えば、話す、書く、聞くなどの総合的な日本語面の向上に加えて、身振り手振り、間（ポーズ）、訴えたい気持ちの発露などの非言語面（黒岡，2021）や、その場で与えられた話題についてまとまった発話をする独話の能力（深澤ほか，2012）の向上が見られたことが報告されている。

しかし、スピーチ大会で得られる学びは日本語に関する面だけなのだろうか。佐伯（1995）は、日本の学校教育が抱える様々な問題が浮かび上がってきた情勢を踏まえて、学校教育における子どもの学びとは何かを問い直すことを提案した。そして、佐伯自身の考えとして、「人は、学びがいを求めて、学ぶ」（p. 5）のであり、その意味で学びを「広い意味での自分探し（アイデンティティの形成過程）」（p. 178）であると述べた。また、佐藤（1999）は、「学びは、対象世界の意味を構成する認知的・文化的実践であり、他者との関

11 本稿執筆時に教師 A に確認したところ、「就職や進学などでアピールできる」と述べていた。

係を構成する社会的・政治的实践であり、自己の編み直しを遂行する倫理的・実存的实践である」(p. 29)と述べている。上記の佐伯(1995)と佐藤(1999)を基にまとめると、学びとは、自己や様々な他者との接触の中で自ら構築していくものであると考えられる。6. 1. で示した状況にある中国のスピーチ大会指導においても、このように学びを捉えること、そしてその支援が必要なのではないだろうか。

このことを、教師Aと教師Bの語りを基に考えてみたい。以下は、教師Aが2回目のインタビューで、スピーチ大会指導でどのような点に注意していたかについて話している部分である。なお、以下、Cとは筆者のことであり、発話者の右横の数字は発話番号である。また、意味の解釈に関わらない範囲でフィラーや繰り返しなどは省略している。

A45: 私もスピーチだけでなく普段の授業でも、やっぱり色々なことを考えてほしいというのは思ってたので、色々な考え、スピーチの練習を通じて、もちろんスピーチも上手になってほしいですが、他のこともプラスアルファで学んでくれればなというふうには思っていました。

C46: 色々なことを学んで考えるようになってほしいというのは、中国の日本語教育に関係し始めてから思っていたのか、それともこれまでの(国名)とか(国名)とか日本の日本語学校とかでも、ずっと思っていたらっしゃったんですか。

A47: やっぱり中国に来てからそれをちょっと思うようになりました。というのは、スピーチじゃないんですけど作文などを見ても、何か一般的なことしか書けていなかったりしていたので、考えが狭いのかなとも思っていたので、色々な考え方を身につけてほしいというのは中国に来てから思うようになりました。

また、5回目のインタビューで、スピーチ大会を通して学習者はどのような学びを得たと思うかについて、以下のように述べていた。

A59: (中略) やっぱり後は、そういった色々なテーマを見ていく中で、やっぱり色々な知識とか新しいことも身に付いてた。で、さらに身に付くだけじゃなくて、そこからまた自分の意見とかを考えたり、さらに逆に、他にも自分の意見とは違った異なる意見についても考えることができた。(以下、省略)

教師Aは中国の大学の日本語学習者に関わるようになり、作文やスピーチなど意見を求められる中で、「一般的なこと(=誰でも言える意見)」だけでなく「色々な考え方を身につけてほしい」と思うようになった。そして、スピーチ大会を通して学習者が得た学びの1つとしても、「自分の意見とかを考えたり、さらに逆に、他にも自分の意見とは違った異なる意見についても考えること」を挙げていた。このような学びの捉え方は、日本語能力やスピーチの技術の向上という枠に捉われたものではなく、スピーチ大会参加者を含めたそのフィールドの学習者にとっての「他者」として、普段の授業から接する教師Aだからこそ、学習者にとって必要だと考えた学びの捉え方と言えるだろう。

次に、教師Bの例を示す。教師Bは、スピーチ大会指導で印象に残ったことについて、3回目のインタビューの中で以下のように述べていた。

B13: 2つあって、1つが、前も言ったんですけど、スピーチ指導をしている時にその学生(=スピーチ大会に出場し、教師Bが指導をした学生)が「自分より〇〇さんのほうがこの大会に出るのにふさわしいと思う」というふうに、「自分は自信がない」というふうに話してたのが印象に残ってます。(中略)

C14: 1つ目の「自信がない、あの学生の方がふさわしいんじゃないか」というのは、どういう意味で印象に残っているんですかね。

B15: うーんそうですね、その学生は高校生の時から日本語勉強してて、結構他の学生よりリードしているというか、日本語能力的に、1年生の時

から、周りが全然日本語ゼロ初級の時から1歩2歩リードして、学年が進むにつれて周りの日本語能力もどんどん上がってくるんですけど、それでも、人柄的な面でも勉強的な面でも結構周りに頼られてるような感じの学生だったけど、そういう風に考えていたんだなというので印象に残ってます。

上記の語りで言及されている学生について教師 B の語りを基に補足をする、校内予選で1位となった別の学生が出場予定だったのだが、その学生が参加できなくなり、2位であったこの学生が選手となった。また、当時日本に留学経験があった学生もあり、「自分より〇〇さんのほうがこの大会に出るのにふさわしいと思う」と感じていた。教師 B は、このような想いを抱えていた学習者に対して指導を行った経験があった。

そして教師 B は、5回目のインタビューでスピーチ大会を通して得てほしい学びの1つとして「自信」を挙げ、以下のように述べていた。

B74: うーん、そうですね、自信になればいいなって思いますね。

C75: それは何の自信ですか。

B76: 自分、自分という存在。その日本語能力とかそういう面だけではなくて、それもまあ1つあると思います。自分の日本語能力に対する自信っていうのはまあ1つあると思いますが、それ以上に、スピーチ、日本語スピーチコンテストっていうものをやりきった自分っていう、自分に対する自信、自己効力感って言うんですかね、分からないですけど、私はその用語をよく理解してないんですけど、うん、自信になればいいなと思います。

3回目のインタビューでの語りを踏まえると、教師 B が「自信」「自己効力感」を挙げたのは、スピーチ大会に出場した学生の普段の様子とスピーチ大会に対する自信の無さにズレを感じたからであると考えられる。つまり、教師 A と同様、そのフィールドで学習者にとっ

ての「他者」として関わる教師 B だからこそ気づいた、その学習者にとって必要な「学び」と言えるだろう。また、日本語能力やスピーチの技術の向上という枠にとらわれずに「学び」を考えているという点も教師 A と共通している。

深澤ほか (2012) は、「学内のスピーチコンテストまたは校内予選が、優秀な学生を選出したと同時に、多くの学生を実際に傷つけてしまったという現実」(p.34) に目を向けるべきであると述べている。これは、6. 1. で述べたスピーチ大会が持つ実利的なメリットへの可能性が重視され、「スピーチの才能」、つまり、「文法や語彙などの語学力よりスピーチに特有な表現力」(深澤ほか, 2012, p.34) を持っていると評価される学習者を代表として選出し練習を重ねることに重点が置かれ、学習者がスピーチ大会でどのような学びを得られるのかといった点が蔑ろにされた結果ではないだろうか。

以上の内容を基に、本研究の結論をまとめる。中国における日本語スピーチ大会は、学習者や機関にとって実利的なメリットがあるものの、中国の高等教育機関では実利的な目的の日本語学習者が減少している。今後は、学習者にとってのスピーチ大会での学びを広く捉える必要がある。そのためには、上記の教師 A、教師 B のように、スピーチ大会の前の普段の様子を見つめ、学習者には今後どのような知識・態度・能力が必要なのかを省察することが必要だろう。だからこそ、スピーチ大会指導の専門性とは、1章で述べたように、先行研究で見られるような学習者ニーズに応えるという形では不十分である。今後、中国の日本語スピーチ大会指導において求められる専門性とは、学習者の学びの幅を広く捉え、スピーチ大会の前後の経験を踏まえて専門性について省察し、構築しようとする態度のことではないだろうか。



## 7. 本研究の限界と今後の展望

最後に、本研究で明らかにできなかった部分を基に今後の展望を4点述べる。1点目は、日本語教師歴やスピーチ大会指導の経験数の違いによる比較である。本研究で省察を行った3名は、日本語教師歴も短くスピーチ大会指導の経験数も少なかった。教師歴が長い、あるいはスピーチ大会指導の経験が多い教師を対象とした調査も必要だろう。2点目は、他の国・地域で経験した教師との比較である。日本語のスピーチ大会は世界の様々な国・地域で行われているため、本調査の結果を踏まえ様々な国・地域でスピーチ大会指導を経験した教師の結果と比較することも必要となるだろう。3点目は、教師Aと教師Bの考え方の変化についてである。本稿で繰り返し述べたように、スピーチ大会指導における専門性とは、それぞれの教師が自らの指導の実践や理念を省察し、「個人的な知識」を生成し、自身の指導を改善していく動態的なプロセスであると考えられる。本研究で対象としたのはあくまでこの前半部分の詳細であり、「自身の指導を改善していく動態的なプロセス」については明らかにできていない。教師Aや教師Bの「個人的な知識」がそれぞれのその後にどのように影響しているのかについての調査も今後の課題である。最後に、省察そのものについてである。本研究では「スピーチ大会指導における専門性」についての省察として3名で相互インタビューを行った。しかし、個人で専門性について省察を行った場合とどのように異なっていたのか、どのような省察の方法や場が良いのかという点については分析できていない。専門性を考える上で省察は重要であると指摘されているが、その方法論についても具体的な検証が必要となるだろう。以上4点を中心に、今後も調査を検討していきたい。

謝辞 本稿は、言語文化教育研究会第11回年次大会での口頭発表(末松ほか, 2025)を基に修正と加

筆を行ったものである。発表当日は、多くの方からご指摘やご意見をいただいた。この場をお借りして改めて御礼申し上げる。そして何より、本調査へのご協力や本稿についてのご確認など、長きにわたってご協力いただいた教師A, 教師Bのお二方に、厚く御礼申し上げたい。

## 文献

- 浅岡千利世, 渡辺敦子 (2019). 教師による教師としての成長のためのリフレクション. 玉井健, 渡辺敦子, 浅岡千利世 『リフレクティブ・プラクティス入門』 (pp. 135-154) ひつじ書房.
- 市嶋典子 (2009). 日本語教育における「実践研究」論文の質的变化——学会誌『日本語教育』をてがかりに『日本語教育論集』25, 3-17. <https://doi.org/10.15084/00001849>
- 牛窪隆太 (2010). 「学習者ニーズ」再考——成人教育における議論を手がかりに『リテラシーズ』7, 31-36. <http://literacies.9640.jp/vol07.html>
- 大谷尚 (2019). 『質的研究の考え方——研究方法論からSCATによる分析まで』名古屋大学出版会.
- 岡崎敏雄, 岡崎眸 (1997). 『日本語教育の実習——理論と実践』アルク.
- 香月裕介 (2022). 『日本語教師の省察的实践——語りの現象学的分析とその記述を読む経験』春風社.
- 上條晴夫 (2021). 『リフレクションを学ぶ!リフレクションで学ぶ!』学事出版.
- クマラヴァディヴェル, B. (2022). 『言語教師教育論——境界なき時代の「知る・分析する・認識する・為す・見る」教師』(南浦涼介, 瀬尾匡輝, 田嶋美砂子訳; 初版) 春風社. (原典2012)
- 黒岡佳柁 (2021). 中国の大学における日本語スピーチ指導の課題——「レトリック」の歴史的展開



- を踏まえて『立命館大学人文科学研究所紀要』126, 59-85. <https://doi.org/10.34382/00014225>
- 国際交流基金 (2025 年 9 月 3 日). 『海外日本語教育機関調査』. <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/>
- コルトハーヘン, F. (2010). 『教師教育学 — 理論と実践をつなぐリアリステック・アプローチ』 (武田信子, 今泉友里, 鈴木悠太, 山辺恵理子, 訳; 第 1 版) 学文社 (原典 2001)
- 佐伯胖 (1995). 『「学ぶ」ということの意味』 岩波書店.
- 佐藤学 (1999). 『学びの快楽 — ダイアログへ』 世織書房.
- ショーン, A. D. (2007). 『省察的实践家とは何か — プロフェッショナルの行為と思考』 (柳沢昌一, 三輪健二, 訳; 初版) 鳳書房. (原典 1983)
- 末松大貴, 細井駿吾, 山田茜 (2022). 日本語スピーチ大会指導における日本語母語話者教師の専門性への一考察 — 中国で指導を経験したある教師の語りの分析から『日本語教育方法研究会誌』29(1), 90-91. [https://doi.org/10.19022/jlem.29.1\\_90](https://doi.org/10.19022/jlem.29.1_90)
- 末松大貴, 細井駿吾, 山川茜 (2025, 3 月 1 日). 「スピーチ大会指導の専門性に対する日本語教師の認識の背景 — 「学習者に合った指導」を挙げていた 2 名の相違点に注目して」 [口頭発表] 言語文化教育研究会第 11 回年次大会, KDDI 維新ホール, 山口市.
- 館岡洋子 (2008). 協働による学びのデザイン — 協働的学習における「実践から立ち上がる理論」. 細川英雄, ことばと文化の教育を考える会 (編) 『ことばの教育を実践する・探究する — 活動型日本語教育の広がり』 (pp. 41-56) 凡人社.
- 館岡洋子 (2015). 日本語教育における質的研究の可能性と挑戦 — 「日本語教育学」としての自律的な発展をめざして. 館岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門 — 学習・教師・教室をいかに描くか』 (pp. 3-25) ココ出版.
- 館岡洋子 (2021). 「専門性の三位一体モデル」の提案. 館岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』 (pp. 97-110) ココ出版.
- 田中武夫, 南侑樹, 高木亜希子 (2022). 英語教育における教師の協働的省察の可能性 — 教師による省察と省察的实践の理論と課題を踏まえて『言語教師教育』9(1), 41-55. <https://assoc-jacetededu.w.waseda.jp/JournalList.htm>
- 田中祐輔 (2015). 『現代中国の日本語教育史 — 大学専攻教育と教科書をめぐって』 国書刊行会.
- 田村由美, 池西悦子 (2014). 『看護の教育・実践に生かすりフレクション — 豊かな看護を拓く鍵』 南江堂.
- 八田浩野, 高橋知子 (2012). スピーチ作文指導の試み『文化外国語専門学校紀要』25, 35-65. <http://hdl.handle.net/10457/1257>
- 深澤のぞみ, 陳会林, 張鵬 (2012). 日本語教育におけるスピーチ指導の可能性 — 中国選抜スピーチコンテストの取り組みを例として『応用言語学研究論集』5, 16-41. <http://hdl.handle.net/2297/32054>
- 藤田朋世, フランブ順美 (2009). ピア・ラーニングの概念を取り入れたスピーチコンテストの試み — 重慶大学での実践報告『世界の日本語教育』19, 199-213. <https://doi.org/10.20649/00000411>
- 古屋憲章, 伊藤茉莉奈, 木村かおり, 小畑美奈恵, 古賀万紀子 (2021). 「日本語教師の専門性」の捉え方という問題 — 私たちはどのような専門性観に立脚するか. 館岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』 (pp. 3-19) ココ出版.

- 文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について』 [報告; 改定版]. [https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/kyoiku\\_jinzai\\_yosei/](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoiku_jinzai_yosei/)
- 文野峯子 (2010). 教師の成長と授業分析 『日本語教育』 144, 15-25. [https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.144.0\\_15](https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.144.0_15)
- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』 明石書店.
- 松本明香, 津崎千尋, 小畑美奈恵, 木村かおり (2021). 専門家としての日本語教師と省察. 舘岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』 (pp. 111-139) ココ出版.
- 学び続ける教育者のための協会 (編) (2019). 『リフレクション入門』 学問社.
- 山田茜, 細井駿吾, 末松大貴 (2023). 中国での日本語スピーチ大会指導で日本語母語話者教師が感じた迷い——協働で省察を行ったある教師の語りの分析から 『日本語教育方法研究会誌』 29(2), 40-41. [https://doi.org/10.19022/jlem.29.2\\_40](https://doi.org/10.19022/jlem.29.2_40)

## Article



# Teachers' reflections on professionalism in coaching Japanese speech contests in China:

Toward a broader understanding of learning for participants in speech contests

SUEMATSU, Daiki\*

*Nagoya Gakuin University, Aichi, Japan*

HOSOI, Shungo

*Tokyo International University, Japan*

YAMADA, Akane<sup>#</sup>

*Graduate School of Global Studies,  
Tokyo University of Foreign Studies, Japan*

## Abstract

Research focusing on Japanese speech contests in China has primarily centered on the perspective of investigating “learner needs.” This study, however, is grounded in the contemporary concept of dynamic professionalism—a perspective developed through discussions on Japanese language teacher professionalism—which emphasizes “reflection.” Consequently, we conducted a reflection activity with three teachers in China who have experience coaching speech contests, focusing on their professionalism. We then specifically analyzed the detailed perceptions of two teachers who had mentioned the importance of “learner-centered instruction” using the SCAT. The analysis revealed that the teachers' perceptions were not only influenced by their experiences during the contest but also by their experiences before or after the coaching period. Building on this finding, current conditions of Japanese speech contests in China, and prior research concerning the concept of learning, we propose that professionalism in coaching Japanese speech contests in China is defined as the attitude of broadly conceptualizing learner experiences, reflecting on, and constructing one's professionalism based on experiences before, during, and after the speech contest.

*Keywords:* Japanese language education in China; speech contests;  
professionalism for Japanese language teacher; reflection; SCAT

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

\* *E-mail:* spitz\_date@yahoo.co.jp

<sup>#</sup> YAMADA, Akane is now based on Tokyo, Japan.