

日本国内の非母語話者日本語教師に 対する学習者のビリーフの変容

——早稲田の初級実践を通して——

辛 銀 眞

キーワード

日本国内の非母語話者日本語教師 ビリーフ 共生日本語・共感日本語
教師の人間性と専門性

1. はじめに

「多文化共生」「共生日本語」が叫ばれる中、国内外の学習者の多様化と共に現場の日本語教師のアイデンティティも、求められるものも大きく変貌しつつある。しかし、一般的に「日本語教師」と称された場合、その人は「日本人」・「日本語母語話者」であると認識されることが多く、非母語話者日本語教師は「海外」の存在として限定的に捉えられ、日本国内（以下、国内）からの支援・育成の対象とされることが多い（荒川他 2005, 木谷他 2005, 篠崎他 2005, 横山 2005）。また、国内の「学習者」からは、地域の日本語活動を中心に「私の日本語」・「私らしい日本語」を求める声が高まっている一方（リサ・ゴウ他 1999）、海外からの留学生や就学生は、現職の日本語教師に対して依然として「日本語らしい日本語」「日本人らしさ」を強く求めている（若月・大塚 2002）。

早稲田大学は、このような現状の中で、日本語教育の新たな試みとして、国内における日本語非母語話者日本語教師の現場参加を積極的に勧めてい

る。例えば、大学院の日本語教育研究科では、留学生でも「日本語教育実践究」科目を通して教育実習の機会が与えられ（川口2005）、日本語教育研究センター¹⁾ではその修了生である非母語話者を現職教師、講義担当者として広く受け入れている（2005年度秋学期現在、契約講師50人中17人が非母語話者）。

本研究は、日本国内の非母語話者日本語教師である著者の現場報告の一部として、「多言語・多文化社会」の流れの中で「留学生」として来日した学習者が、国内の非母語話者日本語教師に対してどのように考え、評価し、学習していくのかを、彼らのビリーフの変容という観点から分析・考察したものである。本稿は、先ず先行研究から、国内の日本語教育における「共生」を再考し、本研究で用いる「ビリーフ」の定義を行う。その後、調査結果の分析・考察から、日本国内の現場における非母語話者日本語教師の在り処とその役割について述べる。また、現実的に様々な制約のある現場で「共生」を可能にする「共感日本語」についての一考を記し、今後の課題を含めて、今の「教室」環境下で求められる日本語教師像について考えていきたい。

2. 先行研究

2.1 「共生日本語」について

岡崎（1994）は、「共生」という概念を「言語間共生」と「言語内共生」の二つに分けて捉えている。前者は日本語以外の言語も併記・併用される社会レベルの共生で、後者は母語話者と非母語話者が共に日本語をコミュニケーション・ツールとして使用する個人レベルの共生である。本研究のように、多様な言語・文化的背景を持つ学習者が集う「教室」の中で用いられる日本語は、主に後者の側面を持つ「共生日本語」に属すと考えられ

1) 2006年度「日本語研究教育センター」から「日本語教育研究センター」に、名称変更された。

る。実際、早稲田の初級クラスでは、教師と学習者間は勿論、日本語母語話者であるボランティア学生と学習者間、母語の異なる学習者同士で、「日本語」が基本的なコミュニケーション・ツールとして使用されている。しかし、このような「教室」には、歴とした学習目標やシラバスなど、教える側が「一方的に」設けた様々な制約・制限が存在している。このような日本語学習環境を、上記の「共生」と同一概念として語ることはできない。

2005年度日本語教育学会春季大会では、「多文化共生社会と日本語教育」というテーマでパネル・セッションが行われ、国内の日本語教育問題・地域社会の問題が議論された（山田他2005）。しかし、上記では、「多文化共生社会」における日本語教育専門家の課題の一つとして地域のボランティア問題が大きく取り上げられ議論された反面、同じく国内の教育現場の一端を担いつつある非母語話者日本語教師の存在が言及されることはなかった。また、学習者に関しても、「言語的弱者」として生きにくさを感じる人達（ニューカマーと呼ばれる学習者）の現状や日本語に「自分らしさ」を求める声は多く紹介されたが、「留学生・就学生」のように、一時的であっても「国内」で生活しながら従来の教育機関に属し、「教室」の中で日本語を学習していく学習者と「共生」を結ぶ事はなかった。

本研究では、今の「教室」と「共生」の現状を踏まえた上で、国内の非母語話者日本語教師という立場から、日本語教育現場である早稲田大学日本語教育研究センターの初級実践結果を述べ、「共生」の足場となる「共感日本語」について考えていきたい。

2.2 学習者の「ビリーフ」について

日本語学習者のビリーフ（Beliefs）の研究は、Horwitz（1987）がよく引用され、自立学習を促す言語観・教育観として、学習ストラテジー研究と共に進められた（齋藤1996）。また、学習についてのビリーフは学習者においては具体的な学習活動を左右するものであり、教師においては指導

方法を決定づけるものとなると指摘されている（齋藤 1996）。しかし、ビリーフの訳語は未だに定まっておらず、言語学習観・信念・信条・確信・ビリーフ・ビリーフスなど、様々である（片桐 2005）。本研究では、上記の研究の流れを汲んで、「メタ認知を含む、言語学習行動全般を支える学習者の心的態度」をビリーフとして用いたい。

一方、国内の日本語教師についての研究は、菅原（1994）の「教師ジャーナルによる授業の自己評価と内省」、岡崎（1998）の「日本語教師の自己イメージ」の考察、八木（2004）の「現職日本語教師の言語教育観—良い日本語教師像の分析をもとに」などが挙げられるが、これらの研究は「日本語母語話者」としての「日本語教師」の役割—「外国人学習者」に対する「支援者」・「伝達者」という側面—に重点を置いたものである。また、非母語話者教師についての研究は、国際交流基金（日本語国際センター）の研究が数多く存在し、主に海外の非母語話者教師の育成・支援に関する研究が多いが（荒川他 2005、木谷他 2005、篠崎他 2005）、横山（2005）の「第2言語教育における教師教育研究の概観—非母語話者現職教師を対象とした研究に焦点を当てて—」で概観しているように、その動向/志向は training から development へと変貌しつつあるようである。

そして、最後に、最近の注目すべき研究として、古市（2005）の「多言語多文化共生日本語教育実習を通してみた非母語話者教師の役割」が挙げられる。古市（2005）は、日本国内の「共生日本語」の流れを汲みながら国内の非母語話者日本語教師の役割に焦点を当てたことで、従来の、「非母語話者日本語教師」即ち「海外在住」という枠組みを否定した。しかし、非母語話者参加者 20 人全員が現職の教師ではなく「相互学習（多文化）クラス」の「教育実習生」であること、教師自らの「語り」を通して非母語話者教師の「役割」を考察していること、クラスの概要や使用言語が特殊であることが、本研究と大きく異なる点である。

3. 調査概要

3.1 調査対象者

本研究の調査対象者は、2005年度早稲田大学日本語教育研究センターの、三つの初中中級クラスの学習者である。彼らの年齢は20代から30代で、国籍は様々である。以下の表1で、各クラスの学習者人数・日本語学習歴の平均・2005年当時の所属を簡単にまとめた。

まず、「日本語1」の学習者は日本語学習歴のない21人で、別科生が4名（中国/フランス/パプアニューギニア/スウェーデン各1名）、大学院生が17名（中国3名/韓国2名/ベトナム2名/アメリカ/タイ/インドネシア/マレーシア/カンボジア/ドイツ/フランス/スウェーデンなど各1名）である。次に、「日本語2A」は日本語学習歴1年未満の早稲田大学留学生別科の13名（米国3名/台湾3名/中国4名/ドイツ/フランス/韓国各1名）である。最後に、「日本語2B」の学習者は20代の大学院生14名（中国2名/シンガポール2名/タイ/カンボジア/フィリピン/ブラジル/フランス/韓国など各1名）と、本研究の調査対象者とし不在の研究員2名（ともに韓国）で、半数が「日本語1」クラスから継続された学習者である。

表1 クラスの学習者内訳

クラス名	人数	学習歴	所属
日本語1	21	6ヶ月未満	別科4人, 他大学院生
日本語2A	13	1年未満	全員別科生
日本語2B	14	1年～3年	全員大学院生

3.2 調査方法

調査では、以下の三つの資料を主な研究題材とした。

(1) コメントシート

「コメントシート」は、授業後、毎回、学習者とパートナー（日本人学生のボランティア）に配り、両方から「今日の感想・質問・い

いたいこと」を書いてもらったものである。

(2) 質問紙調査

正規の授業終了後、クラスの学習者全員を対象に、初級日本語で書かれた質問紙（以下、アンケート）を用いて、授業全般の振り返り・非母語話者教師に対する感想・意見を求めた。アンケートの柱は6つの質問項目で、選択肢から選ぶものと、感想・理由などを自由に書く欄に分けられる（項目・結果の詳細は、以下の第5章を参照）。また、学習者が回答に用いる言語は日本語以外（英語・中国語・韓国語など）も可とした。

(3) フォローアップ・インタビュー

質問紙調査の後、学習者から事前承諾を得て、具体例・個人的な感想や意見などを引き出すためにインタビューを実施した。また、参考資料として、授業参観した大学院生・担当コーディネーター・他の非母語話者教師など、授業関係者にもインタビューを行った（会話の一部は文字化して分析資料として用いた）。

3.3 調査期間

本調査は、早稲田大学日本語教育研究センター2005年度春学期（4月11日～7月22日）の留学生別科「日本語2A」と秋学期（9月30日～1月27日）の「日本語1」および「日本語2B」、計三つの初中級クラスの学習者を対象に行われた²⁾。

2) 2005年度、早稲田大学日本語教育研究センターでは、学期開始時に「プレイスメント・テスト」を実施し、学習者のレベルを1から8にまで分けている。「日本語1」はゼロレベルからの初級クラスで、「日本語2」は初中級のクラスである。受講生が別科生の場合は「2A」、大学院生の場合は「2B」となる。別科生は、週末を除いて、毎日3コマの日本語授業がある（月曜日は2コマ）。

3.4 担当講師の内訳

本研究の、三つの初中級クラスの担当講師の内訳は以下の通りである。ティーム・ティーチング・システムの下、教師は他の教師と連携を取りながら各クラスで週1～2コマを担当している。以下の表2で、各クラス担当講師の中の非母語話者日本語教師の数を示した。また、非母語話者教師をアルファベット記号で示し、各々の国籍を記した。

表2 担当講師内訳

クラス名	講師全体	非母語話者数	記号	国籍
「日本語1」	7人	1人	A	韓国
「日本語2A」	7人	4人	A	韓国
			B	韓国
			C	韓国
			D	中国
「日本語2B」	5人	3人	A	韓国
			E	台湾
			F	中国

三つのクラスの非母語話者教師は、日本語教育専攻の20代半ばから30代の女性で、全員、母語を用いた自国での日本語教授経験・個人レッスン・実践³⁾を除く日本語教授歴はない。また、日本国内で直接法を用いて「留学生」を教えることも初めてある（全員、2005年度春学期から早稲田大学日本語教育研究センターの契約講師となった）。一方、母語話者教師の場合、「日本語1」と「日本語2A」のコーディネーターである早稲田大学大学院日本語教育研究科の専任教員以外は全員女性で、年齢は20代から50代までと区々である。また、全員、最低5年以上の現場経験・教授歴を持っている（「日本語1」クラスの講師一人を除く）。

3) 早稲田大学大学院日本語教育研究科の教育実習科目名。正式には、「日本語教育実践研究」。

3.5 授業の流れ

三つの初中級クラスの授業の主な流れは、基本的に以下の図1の通りである。

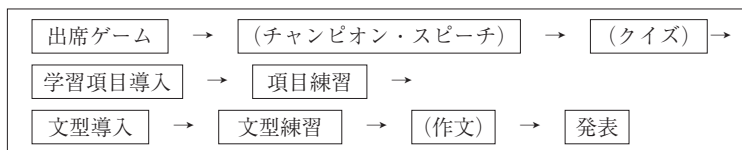


図1 基本的な授業の流れ⁴⁾

授業では上記のように、ほぼ毎回、開始時に「出席ゲーム」と「チャンピオン・スピーチ」⁵⁾が行われる。また、指定教科書に加えて様々な副教材を用いて文法・語彙・漢字を学習する。加えて、学生個人のショート・スピーチやプロジェクト・ワーク（インタビュー調査、企業見学など）が行われる。

3.6 仮説

授業開始前の、非母語話者教師側に対して行った事前インタビューから、日本国内で日本語学習を行う留学生が期待する「日本語教師」は「日本人」（日本語母語話者）である、と類推した。従って、授業開始前後、クラスの非母語話者教師の参加について、学習者はネガティブに反応し、評価するだろうと推測した。その一方、信頼関係が構築される過程からポジティブな反応・評価が導き出され、学習者のビリーフが変容していくだろうと予測した。

4) 平畑（2005）。一部修正し、引用した。

5) 両方ともコーディネーターのオリジナル。「チャンピオン・スピーチ」は、各種テストの結果からチャンピオンを出し、他の学生の中から司会者を志願させ、無意識のうちに敬語システムを段階別に導入させるものである。「出席ゲーム」は、毎回、授業の最初に行うもので、日本語の自然な会話・話ことばに耳がなれるように、未習文型なども積極的に導入しながら、各講師別に楽しさを工夫していた。

4. 調査結果

4.1 質問紙調査の回答から

アンケート調査の有効回答数は、以下の表3で示したように、「日本語1」が12/21人、「日本語2A」が11/13人、「日本語2B」が9/14人である。アンケートの質問項目順に、以下の表3に全体結果を示し、その結果に沿って、本研究の調査結果を時系列に整理し、順にまとめていく。なお、調査結果の分析・考察において、学習者からの返答は全て「 」の中に入れて、可能な限り原文のまま引用した⁶⁾。

表3 調査結果：項目別頻度の詳細

調査結果	回答詳細	日本語1	日本語2A	日本語2B	合計
質問項目	学習者数	21	13	14	48
	回答数	12	11	9	32
(1) 学期前 認知度	知っていた	0	2	5	7
	知らない	12	9	4	25
(2) 授業開始 期待	よかった	3	0	1	4
	よくない	0	2	2	4
	普通	9	9	6	24
(4) 学期終了 評価	よかった	11	11	5	27
	よくない	0	0	0	0
	普通	1	0	4	5

6) アンケートは事前に、「インストラクションシート」「承諾書」とともにメール・手渡しで配布し、書きやすい言語（日本語・英語・母語などから選択）で書いてもらった。また、インタビューの際、承諾書に署名をもらった後、直接口頭で答えてもらった。しかし、大学が休みに入ったため、回収率は低い。また、調査結果を載せる際、個人が確定できないようにしてほしいという要望が強かったので、本稿には、感想やコメントを個人記号なしで記入した。

4.2 学期開始前：クラスの非母語話者日本語教師についての認知度

「留学生」として来日した学習者の日本語教師像や教師に対する期待を、著者や周りの非母語話者日本語教師達の経験から推測し、本調査の学習者は授業開始時からクラスの中の「非母語話者日本語教師」の存在を否定的に評価するだろうと仮説を立て（上記の3.6参照）、先ず、日本国内の非母語話者日本語教師についての学習者の認知度を調査した。

アンケート結果、学期が始まる前、クラスに非母語話者日本語教師がいることを知っていたのは「日本語1」が0人/12人、「日本語2A」が2人/11人、「日本語2B」が5人/9人で、調査前の仮説を裏付ける、低い認知度であることが分かった。以下の図2で、付属表と共に調査対象者全体の頻度を示す。

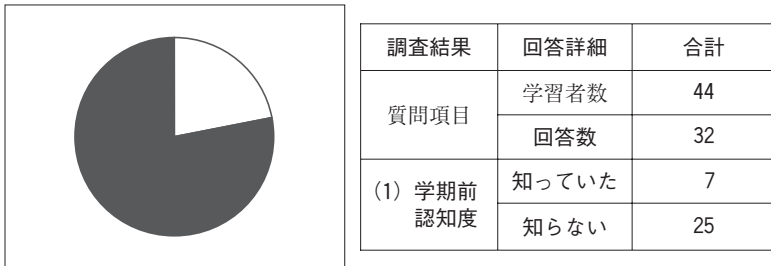


図2 学期前の認知度

一方、「はい」（知っていた）を選択した学習者は、その理由として「わせだ別科に友たちがいる」（日本語2A）「まえも一人いた」（日本語2B）と記入していることから、早稲田大学の日本語教育研究センターと直・間接的に関わっている学習者だけが事前に非母語話者日本語教師の存在を知っていたことが明らかになった。そして、他の多数の学習者は、「知らなかった」とした上で、その理由として「今まで日本に外国人の先生がいることを考えたこともなかった」という選択肢に印をつけている。また、「がんばって日本に来たので日本人先生に教えてもらいたい」を選んだ人が2人いた（共に「日本語2B」の学習者）。更に、「いつ知ったか」とい

う質問には、全員、学期が始まってからの授業（最初のオリエンテーションなど）を挙げていて、クラス概要やシラバスの説明などを受ける際、クラス担当講師の名前を紹介されて初めて分かった、と回答している。しかし、調査当初の予想に反して、どのクラスの学習者の回答からも、「非母語話者教師の存在に対する否定的評価」は見当たらなかった。

4.3 授業開始後：非母語話者日本語教師に対する期待

この項目は、授業開始後の、非母語話者日本語教師に対するビリーフの変化の有無を問うものである。調査前の仮説である、「学習者はクラスの非母語話者日本語教師をあまり好ましく思わないだろう」という予想に反し、ここでも「普通：なにも思わなかった」という回答が三つのクラスで一番多かった。

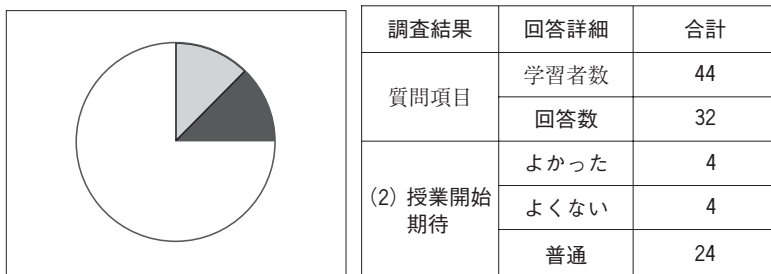


図3 授業開始時：期待

上記の図3は、付属表と共に調査対象者全体の合計を示したものである。詳細は、「日本語1」で「クラスに非母語話者教師がいてよかった」と答えた学習者が有効回答数12人中3人で、「いやだった」が0人、「普通：なにも思わなかった」が9人である。有効回答数11人の「日本語2A」の学習者は、「よかった」が0人、「いやだった」が2人、「普通」が9人である。最後に、「日本語2B」の有効回答数9人の中で、「よかった」は1人、「いやだった」は2人、「普通」が6人である。

学習者は、「日本人先生と外国人先生はあまり different ありません」[I

feel knowledge of the subject is all that matters. Not being born in Japan does not affect her ability to speak the language] 「I think there is not significant difference between Japanese and foreign teacher」などの意見を述べている。インタビュー結果も同様で、「私は大人ですから、分かります」「ちょっと見てから、後から点数します」「何回か、(その教師がどんな人か) 分かるまで待っていました」というような声が聞かれ、学習者が「よかった」「いやだった」ではなく、「普通」を選択した理由が説明された。

この結果から、学期初めの段階の学習者は、クラスの非母語話者教師に対する評価・感想を一旦保留し、「様子見状態」であったことが分かった。比べて、授業開始時から「非母語話者教師がいてよかった」と答えた唯一の学習者は、英語学習の際にも「非母語話者教師」に学んだ経験があることがインタビューで明らかになった。「自分もがんばればその先生と同じようになれるから」と選択理由を語る声から、クラスの中の非母語話者日本語教師の存在が「多言語・多文化社会」の学習者のモチベーションを向上させる一因となり得る事が分かった。

変わって、この質問項目に対する回答の中から、もう一つ注目すべきところを記しておきたい。それは、学習者がクラスの中で「初めて出会う」非母語話者日本語教師の印象・好感度によって、学習者の、そのクラスの非母語話者教師全体に対するピリーフが決定・左右される可能性がある、ということである。本研究の調査対象である三つのクラスの中で、特に非母語話者教師の割合が高かった「日本語2A」と「日本語2B」の場合、学習者は、クラスの中で最初に接した非母語話者日本語教師について多くを語っていた。これは、クラスの担当講師の中に非母語話者が一人しかいない「日本語1」の学習者とは明らかに異なる振り返りの特徴であり、ここから、授業開始時の、学習者の非母語話者教師に対する一時的な評価保留・「様子見」が説明できると思われる。学習者は、主にインタビューで、「最初の先生、よかったから、安心した」「(初めから) 日本人とたくさん違ったらよくなかった。今は大丈夫」「○○先生は、説明がゆっくりで、

分かりやすかった。みんな文法がうまい」「かわいい。(みんな) ニコニコ」などのコメントを述べている。このような返答から、学習者が、最初の一人の非母語話者教師をどのように考え、受け入れたかによって、その後の全体に対するピリーフも影響され、変化していくことが予測される。

4.4 学期中：非母語話者教師に対する評価

本研究の調査対象者である「日本語 1」「日本語 2A」「日本語 2B」の三つのクラスの学習者は、クラスの「日本語教師」に対する感想を「みんなおんなじ」とまとめ、教師間の共通点を述べた。以下に、学習者が用いた各項目別共通キーワードを示す。学習者側は、以下の表4のように、クラスの日本語教師の共通点として「外見・様子」「性格」「教え方」を挙げている。

表4 クラスの日本語教師の共通点

	母語話者教師	非母語話者教師
外見 様子	ニコニコ おしゃれ ステキ 笑顔 元気 少女(少年)らしい 大きい声 早口 きれいはつらつ 優しい きちんと かわいい 忙しい	
性格	親切 やさしい 楽しい いい人 うれしい しあわせ 丁寧 がんばる 一生懸命 まじめ	
教え方	いい 説明上手 楽しい 工夫 丁寧 文法中心 やさしい	

一方、以下の表5は、本研究の調査対象者が、インタビューの際、母語話者教師と非母語話者教師を比較する形で感想を述べた回答に基づいて作成したものである。順に、「教室活動」と「授業活動以外」の2点に分けて、クラスの非母語話者教師と母語話者教師の長所・短所を記述する。

表5 学期中：評価一教師の長所・短所

	母語話者教師	非母語話者教師
よかった	日本人 発音 授業運営：明確な指示	楽しい工夫 沢山の副教材 文法説明
よくない	文法の説明 簡単過ぎる用語の使用	発音 日本語の知識 教室運営
授業 活動他	やさしい先生 日本人は貴重 日本社会/歴史の知識	ケアー・心配 たすける 応援 がんばれる 自信 仲間 同じ

先ず、「教室活動」面で、学習者は所属クラスに関わらず、非母語話者教師の初級実践における楽しい工夫や様々な副教材（イラスト・絵カード・レリアなど）の使用、自習・参考用資料の紹介・選別・配布などについて高く評価していた。また、文型・文法の導入・説明にも信頼を寄せていて、非母語話者教師が自らの学習経験を活かし、差異の説明、根拠の提示、訂正を行うことを好んだ。代表的なコメントは「Foreign teachers know how to explain language structure from logical way, not from everyday use and memory only.」「先生と学生も外国人です。しつもんよくわかります」「外国語をつかって日本語を説明することができます」である。また、「授業外活動」面では、非母語話者教師の、学生に対するケアを言及することが多く、「親切です」「笑顔」「○○先生 truly cares about the students and takes time to explain in detail when need」「loving and care」などの記入があった。これは、非母語話者教師側が「授業外活動」も非母語話者教師の役割のひとつと捉え、積極的に、学習者の日本での生活・健康管理、住居探し、進路相談などに関わっていた結果であると考えられる。

一方、「教室活動」に関して、非母語話者教師の短所として、日本語の「発音」問題を例に挙げた学習者が多く、調査紙には「grammar and pronunciation would not be as clear as native.」「I'm not sure about pronunciation」「some teachers 発音 is not so correct. but 文法 is good」「although Japanese level is very good, still a foreigner accent may be different」「日本人先生と発音の方がすこし差があります」などの意見が記述されていた。調査対象者の多くは、本調査のアンケート・インタビューを通して、「先生が外国人か日本人かは関係ない」「先生はみんな同じ」というようなビリーフを語っていた。しかし、上記の表からは、学習者がクラスの母語話者日本語教師を日本語学習の「絶対基準」として捉え、非母語話者日本語教師は、「許容範囲」として受け入れていたのではないかと考えられる。特に、「発音」面では、非母語話者教師の揺れや誤用を指摘する声が多く、「仕方が無い」「無視した」「(他の先生・パートナーに)聞いた」「真似は

しない」「(反面教師として) 勉強になる」という回答とともに、「ちゃんとしてほしい」「もっと勉強して」「正しい/きれいな日本語を学びたい」という要望が続く。また、「はじめて(初級)は発音はとても重要」という指摘もあり、「同じく変でも日本訛り(大阪弁など)はいい。中国・韓国訛りで話したくない(自分のアイデンティティがおかしくなるから)」というコメントからは、非母語話者の今後の課題が見えてきたような気がする。しかし、学習者がここまで多彩な日本語の発音に接し、聞き分けられるようになったのも、非母語話者教師のいるクラスならではの成果だと考えることができる。

比べて、本調査の学習者の、母語話者教師に対する長所評価は、前述の非母語話者教師の短所と置き換えられるものである。上記表5の「教室活動」同様、調査紙には「ひょうじゅん」「Being a Japanese, can show us “Japanese way” of thinking, culture …」「はつおんがじょうずです」「はなす」「発音とか、文法とか」などと書かれていた。また、上記の表に記入されているように、母語話者日本語教師は「日本人である」ことが大きな魅力として語られた。同じ理由で、「授業外活動」面でも、「発音がよくて日本語以外のこともいろいろ教えてください」「日本の習慣」「いつ使うか分からないけど日本人の習慣なのでそのまま受け入れられる」(原文韓国語；筆者訳)などの返答が長所として書かれていた。

4.5 学期終了後:非母語話者日本語教師に対する感想

以下の図4で示したように、三つのクラス共通で、「非母語話者教師がいてよくなかった」と答えたのは0人である。また、「クラスに非母語話者教師がいてよかった」を選択したのは、「日本語1」で11/12人、「日本語2A」では11人全員、「日本語2B」で5/9人であった。以下の図4で、付属表と共に調査対象者全体の頻度を示した。

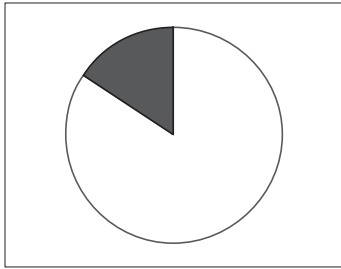


図4 学期終了後：評価

調査結果	回答詳細	合計
質問項目	学習者数	44
	回答数	32
(4) 学期終了 評価	よかった	27
	よくない	0
	普通	5

学習者が理由として挙げたのは、「いろいろな先生がいてクラスが楽しかった」「自分もがんばれば同じようになれると思った」「たくさん準備してくれた」「楽しい工夫があった」などである。また、自由記述として、「おもしろい」「やさしい先生ですから、良かった」「外国語の難しいところを教えてくれる」(原文韓国語；著者訳)「日本人先生とたくさんちがいません」「日本語はとても上手です。国籍は全然関係ないと思います」[because in my opinion, native speakers cannot clearly explain me logical grammar, structure and etc.] などを書いている。また、「普通」と答えた学習者は、「わたしたちは日本語をわかりませんから、だれでもいいです」「はじめてべんきょうしますから、basic 日本語を教えてくださいょうぶです」「私とがんばって勉強すれば日本語べらべらできるとじしんもらった」などと理由を書いていた。また、インタビューでは、クラスを問わず同じ非母語話者同士という立場から非母語話者日本語教師に親近感・共感を示す発言が多く、「みんな応援したかった」「(非母語話者教師) みんなにチャンスあげたかった」という感想も述べられていた。

ところで、アンケートの選択肢である「出身が同じだから」を理由に「よかった」と答えた学習者はいなかったが、自由記述として「いっしょの国から来た先生もいらっしやいましたので、よかった」と書かれたものがあった。そして、インタビューでは「困った時、母語で説明してくれるので分かりやすかった」「母語のヒントがあつて助かった」という意見

もあった。しかし、この非母語話者教師の出身・母語についての評価は、一方では、「すぐ母語で説明してくれるから親切すぎる。日本語勉強が大事」「みんなよかったけど、たまに説明に（先生の）母語を使った。先生も分からないみたいだった」と、否定的に捉えたものもある。また、「自分は違う（母語の）先生のミスはもっと厳しく見ていたかもしれない」という学習者もいて、非母語話者教師個々の学習者との関係、母語使用に関する方針・対応などによって、クラスの中の非母語話者に対する評価が分かれることが明らかになった。

5. 考 察

5.1 ビリーフの変容

調査当初、非母語話者教師側は、個々の「学習者時代」を振り返り、日本国内で日本語学習を行う「留学生」が期待する「日本語教師」は「日本人」であるだろうと推測していた。その上で、チーム・ティーチングシステムにおける非母語話者日本語教師のクラス参加に関して、学習者が最初からネガティブな反応を見せるだろうと予測していた。そして、授業の重なりで互いの信頼関係が構築される過程から徐々にポジティブな反応・評価が出されるだろうと、学習者の「変化」を不安と期待に駆られながら待っていた。

しかし、本調査の結果から明らかになったように、ビリーフが変容して行ったのは学習者側ではなく、非母語話者教師側である。学習者は、上記の4章で記述したように、最初から偏見や先入観なく柔軟にシステムに適応し、母語話者・非母語話者に関わらず、個々の教師に対処していた。また、このことが、非母語話者日本語教師側の、「非母語話者教師である」ことへの不安を取り除き、「授業に自らの学習経験を生かせる」という自信へと導いた。

非母語話者日本語教師側は、最初のインタビューで、「日本国内の非母語話者日本語教師」という立場に戸惑い、悩んだことを以下のように話し

ていた。「日本国内にも非母語話者日本語教師がいることは知っていた。でも、特別な人、すごく優秀な人じゃないとやってはいけない、やれない、と思っていた」「私でいいのか、どうすればいいのかと本当に悩んだ」。しかし、授業開始後は、「(非母語話者として)とにかくがんばるしかないと思った」「やれることをやろうと思った」と自身を振り返っている。また、学期終了後の感想から、「自分らしく振舞うことができた、いい経験」「(学習者の気持ちなどが分かるから)むしろ非母語話者でよかった」「(同じ立場で)共感できるものがあるからよかった」と、「非母語話者日本語教師」という立場を肯定的に受け止めるまで変化したことが分かる。

5.2 非母語話者教師の「共感」の工夫

本研究の非母語話者日本語教師側のインタビューから、学期を通して、既成のシステムの中で「どのように教えるか」という悩みが絶えなかったことが分かった。ティーム・ティーチングシステムの下、与えられた学習内容をどのように教えるかについては、「(自分の)学んだ知識を十分に活かしたい(と思って工夫した)」、「日本語の問題(発音など)は仕方がないので、最大、自分でできることをした」、「丁寧に教えた」、「楽しく工夫した」、「準備に十分な時間を割いた」と答えていて、その結果、「4.4 学期中：非母語話者教師に対する評価」の表5の「よかった」から分かるように、初級実践における楽しい工夫や様々な副教材(イラスト・絵カード・レリアなど)の使用、自習・参考用資料の紹介・選別・配布などが、学習者に肯定的に評価されていることが分かる。

しかし、非母語話者教師側が一番力を注ぎ、悩んでいたのは、決められたシステムの「枠」の中で、端的に言えば「強制的に」集まった、「教室」という不自然なコミュニティの中で、教師個々が学習者とのように向き合うべきか、という問題であったようだ。インタビューによると、これは、システムとして確立されたクラスの教育目標や内容を「個人」の力で直ちに变えることが現実的に不可能であり、様々な背景を持つ「留学生」

が集まった多文化・多言語環境の中では、「共生」の前提として先ず「共感」が必要である、という考えに起因する、と考えられる。そのために非母語話者教師が多くの時間を費やしたのは授業前後の、学習者一人一人との「対話」である。紙面制限上、詳細を述べることはできないが、話題は学習内容に限らず、学習者の個人的な興味・関心から日本事情、大学の事務関連、食事・医療・アルバイト・家探しなどの生活面に至るサポートまでに到る。4.4. の表5の「授業活動他」に現れている「ケアー・心配・たすける・応援・がんばれる・自信・仲間・同じ」というキーワードは、非母語話者教師各々が悩みながら学習者との「共感」を築き上げた痕跡として評価されるべきだろう。

しかし、その工夫は、「留学生」である学習者を進学や就職などそれぞれの目標に向かわせて次のレベルに移行させる、決められたシラバスを確実にこなせる、というシステムの制約内で行われたものであり、また、学習者との「共感」を工夫する過程で、非母語話者教師自身が「時々、(学生の質問に対して)日本語教師という立場から答えるべきか、私個人として答えるべきか、または、同じ外国人という立場から答えるべきか、悩むことがあった」ことを記しておく。

5.3 日本語教師の「人間性」と「専門性」

川口他(2005)では、日本語教師の資質について、「人間性」と「専門性」という二つの柱で捉えた教育学分野の研究を紹介している。本稿の調査結果を、二つの柱から考えると、本研究の調査対象者である学習者は、非母語話者日本語教師側は「人間性」という側面からより高く評価し、対して、母語話者教師側は「専門性」という側面をより多く求めていることが分かった(詳細は、4.4. 表5参照)。また、非母語話者日本語教師側も学習者との対話からそれを認識し、上記の5章で述べたように、各々、自らが日本語学習者として抱いていた「日本語」「日本語教師」のビリーフに葛藤しながらも、学習者との「共感」を図り、様々な工夫・ストラテジ

一を駆使しながら信頼関係を築き上げようと努めていたことが分かった。そして、その過程で、非母語話者日本語教師が「国内の非母語話者教師」としての自分のアイデンティティを否定的なものから肯定的なものへと変容させながら受け止めながら授業活動を行っていた事が分かった。

しかし、川口他（2005）で述べられているように、日本語教師として、「人間性」・「専門性」と共に、もう一つの資質の要素である「自己教育力」を高めることが、非母語話者日本語教師の今後の課題であると考えられる。

6. 終わりに

著者が経験した2005年度早稲田大学日本語教育研究センターの初中級クラスは、担当講師も学習者も様々な背景を持っていた。クラスは、小さな「多文化・多言語」のコミュニティーで、「私達」は既存のシステムの制約を受けながらも相互理解を目指す「対話」の場として「教室」を共有し、共に学び、生きていた。その過程で一人一人が使っていた日本語は、従来の定義による「共生日本語」ではないかも知れない。が、単なるコミュニケーション・ツールを超えて、様々な現実的な制限・制約を踏まえて、教師間・学習者同士・学習者と教師を密に繋ぎ、互いを思いやり、支えあい、悩みあい、励ましあう「共感日本語」として存在していたことは確かである。著者は、このような個々の「共感」が土台になって、現状の矛盾・制限が見直され、いずれ「教室」も「共生」に近づくと信じる。

また、本研究で、学習者のビリーフを分析・考察した結果、日本国内の非母語話者日本語教師の新たな課題・可能性が浮上された。学習者が、日本国内で非母語話者日本語教師を経験することで、いわゆる「典型的な日本語教師像」としてではなく、学習動機を高める新たな「目標」として、そして、「個」として非母語話者教師と向き合い、「ソウル・メイト」・「仲間」（学生のコメントから）として受容していきながら、その体験を積極的に日本語習得に結びつけていくことは、非母語話者日本語教師側に新たな

な一歩を踏み出す勇気を与えてくれるだろう。しかし、このような非母語話者日本語教師のあり方は、早稲田大学日本語教育研究センターの初級実践における一例に過ぎず、「留学生受け入れ現場」の現実的な制約の一つであるクラスの教育目標や内容そのものと直接的に関連づけることは、現時点では難しい。

今後、この研究を土台に、日本国内の非母語話者日本語教師として新たな可能性を探りながら、より「開かれた」日本語教育を目指していきたい。

謝辞 この場を借りて、2005年度「日本語1」「日本語2A」「日本語2B」の皆様、心からの愛と感謝を送ります。
また、担当講師の皆様に深く御礼申し上げます。

参考文献

- 荒川みどり・木山登茂子（2005）「非母語話者日本語教師向け文法解説の試み—『日本語教育通信』『文法をやさしく』を執筆して—」『国際交流基金日本語教育紀要』1, 189-200, 国際交流基金
- 平畑奈美（2005）「初級実践研究における学習者・実習生のビリーフ変化と学び—2005年度春学期「日本語教育実践研究（3）からの報告—」『日本語教育実践研究』3, 67-83, 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- Horwitz, Elaine K. (1987) 「Surveying Student Beliefs About Language Learning」『Learner Strategies in Language Learning』 Wenden A. and Rubin J. Eds, 119-129, London: Prentice-Hall
- 細川英雄（2003）「『個の文化』再論：日本語教育における言語文化教育の意味と課題」『21世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ』5, 36-51, くろしお出版
- 古市由美子（2005）「多言語多文化共生日本語教育実習を通してみた非母語話者教師の役割」『小出記念日本語教育研究会論文集』13, 23-38, 小出記念日本語教育研究会
- 岩崎弥生・今井美登里・吉田麻子（2002）「インタビュー法と参与観察を用いた日本語教育研究の三つの事例」『小出記念日本語教育研究会論文集』10, 39-54, 小出記念日本語教育研究会
- 片桐準二（2005）「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs—フィリピン大学日本語受講生調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』1, 85-101, 国

際交流基金

- 川口義一 (2005) 「日本語実践研究 (3) — 「初級実践研究」について—」『日本語教育実践研究』, 創刊号, 35, 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 川口義一・横溝紳一郎 (2005) 『成長する教師のための日本語教育ガイドブック』上, 6-27, ひつじ書房
- 木谷直之・築島史恵 (2005) 「大学院修士課程におけるノンネイティブ現職日本語教師の意識変化」『国際交流基金日本語教育紀要』1, 21-36, 国際交流基金
- 岡崎眸 (1998) 「日本語教師の自己イメージ」『お茶の女子大学人文科学紀要』51, 289-300
- 岡崎敏雄 (1994) 「コミュニティーにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化—日本人と外国人の日本語—」『日本語学』13, 60-73, 明治書院
- リサ・ゴウ・チョン・ヨンヘ (1999) 『私という旅』青土社
- 齋藤ひろみ (1996) 「日本語学習者と教師のビリーフス—自律学習に関するビリーフスの調査を通して—」『言語文化と日本語教育』12, 58-69, お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 篠崎慎子・浜田麻里 (2005) 「非母語話者の日本語教育研究における研究課題の設定過程について—北京日本学研究中心在職日本語教師修士コースの場合—」『国際交流基金日本語教育紀要』1, 69-83, 国際交流基金
- 菅原和夫 (1994) 「教師ジャーナルによる授業の自己評価と内省」『日本語教育論集』, 11, 37-57, 国立国語研究所日本語教育センター
- 若月祥子・大塚薫 (2002) 「韓国の大学における日本語教師の現状と役割」『小出記念日本語教育研究論文集』10, 141-149, 小出記念日本語教育研究会
- 八木公子 (2004) 「現職日本語教師の言語教育観—良い日本語教師像の分析をもとに—」『日本語教育論集』20, 50-58, 国立国語研究所日本語教育センター
- 山田泉・尾崎明人・新矢麻紀子・米勢治子 (2005) 「多文化共生と日本語教育」『2005年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 研究発表パネルセッション, 225-235, 日本語教育学会
- 横山紀子 (2005) 「第2言語教育における教師教育研究の概観—非母語話者現職教師を対象とした研究に焦点を当てて—」『国際交流基金日本語教育紀要』1, 1-19, 国際交流基金