

# 博 士 論 文

## 日本語教師のビリーフ研究

金沢大学大学院人間社会環境研究科

人間社会環境学専攻

学 籍 番 号      1321072011

氏                      名      星   摩美

主任指導教員名      深澤   のぞみ

## 「日本語教師のビリーフ研究」

目次	.....	i
図表目次	.....	ix
本論文で使用する略号リスト	.....	xii
第1章 研究の目的と背景	.....	1
1-1 研究の主題と目的	.....	1
1-2 なぜビリーフか	.....	2
1-3 教師のビリーフのとらえ方と本研究で視座	.....	5
1-3-1 SCAの視座からみたビリーフ	.....	6
1-3-2 対話主義の視座からみたビリーフ	.....	9
1-3-3 デューイ主義の視座からみたビリーフ	.....	10
1-3-4 本研究でのビリーフの視座ーバフチンの「声」	.....	12
1-4 日本語教育の多様性の枠組み	.....	14
1-4-1 多様性の枠組み1	.....	14
1-4-2 多様性の枠組み2ー時代的背景と日本語教育の変遷の概観	.....	16
1-4-2-1 心理学理論と学習観・教育観の変遷	.....	16
1-4-2-2 日本語教育の変遷	.....	19
1-4-2-3 教師教育の変遷	.....	20
1-5 研究課題と本論文の構成	.....	23
第2章 先行研究 日本語教育における教師ビリーフ研究	.....	28
2-1 教師教育におけるビリーフ研究の始まり	.....	28
2-2 「自己研修型教師」文脈でのビリーフ研究	.....	29
2-3 「多様化」という文脈での研究	.....	32
2-4 「経験」に関わる研究	.....	35
2-5 本研究の位置づけと研究の方法	.....	40
2-5-1 量的データの分析による＜外側の文脈＞の記述	.....	41
2-5-2 教師の経験の語りによる＜内側の文脈＞の記述	.....	42
2-5-3 外側の文脈と内側の文脈を相互に関係づける試み	.....	45

<b>第3章 JFL 非母語話者日本語教師研究 概要と先行研究</b>	<b>49</b>
3-1 非母語話者日本語教師とは	49
3-2 韓国とマレーシア	50
3-3 韓国	53
3-3-1 韓国中等教育日本語教育の文脈	53
3-3-2 韓国人教師に関わる先行研究	58
3-4 マレーシア	63
3-4-1 マレーシア中等教育日本語教育の文脈	63
3-4-1-1 マレーシアの言語環境	64
3-4-1-2 マレーシア中等教育日本語教師の教員養成プログラム	65
3-4-1-3 マレーシア教育政策と中等教育「国定日本語シラバス」の特徴	66
3-4-2 マレーシア人日本語教師に関わる先行研究	69
<b>第4章 JFL 非母語話者日本語教師研究 1</b>	
<b>韓国中等教育日本語教師コミュニティのビリーフ</b>	<b>72</b>
4-1 研究の方法と調査概要	73
4-2 調査結果と考察	73
4-2-1 韓国高校教師の言語教育に関するビリーフとその変化	75
4-2-1-1 教師の役割	75
4-2-1-2 学習者の自律性	76
4-2-1-3 語学学習の本質	77
4-2-1-4 教師自身の学習スタイル	79
4-2-1-5 教授スタイル	79
4-2-1-6 教授に対する自信	80
4-2-1-7 教授環境に関する認識	81
4-2-2 社会文化的背景による異なり	82
4-2-3 まとめ	84
4-3 因子分析結果と考察	85
4-3-1 因子分析の手順と因子の解釈	86
4-3-1-1 2001 年調査における 8 因子の解釈	86

4-3-1-2	2013 年調査における 12 因子の解釈	88
4-3-1-3	2001 年調査, 2013 年調査の因子及び因子構造に関する考察	90
4-3-2	因子と社会文化的背景との関係に関する比較結果と考察	93
4-3-3	まとめ	95
<b>第 5 章 JFL 非母語話者日本語教師研究 2</b>		
	<b>マレーシア中等教育日本語教師コミュニティのビリーフ</b>	<b>97</b>
5-1	研究の方法と調査概要	97
5-2	調査結果と考察	98
5-2-1	教師の役割	99
5-2-2	学習者の自律性	100
5-2-3	語学学習の本質	100
5-2-4	教師自身の学習スタイル	101
5-2-5	教授スタイル	102
5-2-6	教授に対する自信	103
5-2-7	教授環境に関する認識	103
5-3	社会文化的背景による異なり	104
5-4	マレーシア調査結果まとめ	109
5-5	韓国中等教育日本語教師調査結果との比較	110
5-5-1	平均による比較	110
5-5-2	因子構造による比較	112
5-5-2-1	因子分析の手順	112
5-5-2-2	因子の解釈と韓国との比較考察	113
5-6	マレーシア中等教育と韓国中等教育の文脈の違いによる比較のまとめ	116
<b>第 6 章 JFL 非母語話者日本語教師研究 3</b>		
	<b>韓国中等教育日本語教師の実践とビリーフー変化とその要因</b>	<b>118</b>
6-1	研究の方法と調査概要	118
6-2	2001 年教師の実践とビリーフ	121
6-2-1	2001 年分析結果	121
6-2-1-1	〈1 大学入学試験制度〉	121



6-2-1-2 〈2 教育課程〉	123
6-2-1-3 〈3 教科書〉	124
6-2-1-4 〈4 研修〉	124
6-2-1-5 〈5 教授環境〉	125
6-2-1-6 〈6 生徒のあり方〉	125
6-2-1-7 〈7 授業で目指される基本〉	126
6-2-1-8 〈8 面白さ重視〉	127
6-2-1-9 〈9 日本語学習において重要なこと〉	128
6-2-1-10 〈10 文化〉	129
6-2-1-11 〈11 ネットワークの必要性〉	129
6-2-1-12 〈12 文法解説・文型中心〉	130
6-2-1-13 〈13 習った通りに教える〉	130
6-2-1-14 〈14 教師主導の指導法〉	131
6-2-1-15 〈15 実践への工夫〉	132
6-2-1-16 〈16 試験のために〉	133
6-2-1-17 〈17 生徒管理の道具としての遂行評価〉	133
6-2-1-18 〈18 伝統的教師とは・生徒とは〉	134
6-2-1-19 〈19 主体的に学ぶ学習者〉	135
6-2-2 2001 年考察	135
6-2-2-1 2001 年韓国中等教育日本語教師の実践のあり方	135
6-2-2-2 実践、ビリーフ、〈教育課程〉についての考察	137
6-2-2-2-1 〈教育課程〉の声	138
6-2-2-2-2 実践、ビリーフ、〈教育課程〉についての考察	146
6-2-2-3 2001 年まとめ	150
6-3 2013 年教師の実践とビリーフ	150
6-3-1 2013 年分析結果	150
6-3-1-1 〈1 生徒の属する社会〉	150
6-3-1-2 〈2 教育課程〉	151
6-3-1-3 〈3 大学入試制度〉	152
6-3-1-4 〈4 研修への参加がもたらすもの〉	153

6-3-1-5 〈5 研究会の力〉	153
6-3-1-6 〈6 学生のあり方〉	154
6-3-1-7 〈7 生徒の反応が授業を作る〉	155
6-3-1-8 〈8 人間関係〉	155
6-3-1-9 〈9 授業の実践〉	155
6-3-1-10 〈10 ことばとは・ことばの学習・教授とは〉	156
6-3-1-11 〈11 問題解決のための方策〉	156
6-3-1-12 〈12 交流活動から得られるもの〉	156
6-3-1-13 〈学びから実践へ〉	157
6-3-1-14 〈14 教師になる〉	157
6-3-1-15 〈15 伝えたい日本語から広がる世界〉	158
6-3-2 2013 年考察	159
6-3-2-1 2013 年韓国中等教育教師の教育実践のあり方	159
6-3-2-2 実践を支えるビリーフの変化の要因に関する考察	161
6-3-2-2-1 研修会，研究会の参加が作り出すもの—新しい知識と実践・ビリーフの関係	161
6-3-2-2-2 ビリーフと実践と社会	164
6-3-3 2013 年まとめ	167
6-4 2001 年、20013 年比較考察	168
6-4-1 2001 年、2013 年概念関係図、ストーリーラインから	168
6-4-1-1 〈生徒のあり方〉の意味	168
6-4-1-2 研究会の存在	171
6-4-1-3 2001 年の【役割観】と 2013 年の〈人間関係〉	171
6-4-1-4 〈大学入試〉	173
6-4-1-4 〈国際関係〉	174
6-4-2 〈教育課程〉の「声」と実践、ビリーフの関係	174
6-4-2-1 〈教育課程〉の「声」＝「脱文脈化した合理性の声」と実践化	174
6-4-2-2 ビリーフと多声性	177
6-4-3 2001 年、20013 年比較考察まとめ	178

<b>第7章 JSL 日本人(母語話者)日本語教師研究 概要と先行研究</b> ……………	180
7-1 国内日本語教育の教師にかかわる文脈……………	180
7-2 「「生活者としての外国人」のための日本語教育」……………	187
7-2-1 「「生活者としての外国人」のための日本語教育」の概要……………	187
7-2-2 「「生活者としての外国人」のための日本語教育」にかかわる人々とその役割……………	188
7-2-3 「ボランティア」であるということ……………	190
7-2-4 「地域日本語教育」にかかわる人々の意識、ビリーフに関する先行研究……………	193
 <b>第8章 JSL 日本人(母語話者)日本語教師研究 1</b>	
<b>日本人日本語教師の実践とビリーフ経験の中での変化とその要因</b> ……………	195
8-1 研究の方法と調査概要……………	195
8-2 分析結果……………	196
8-3 考察1 実践の変化とその要因 カテゴリーと概念をもとに……………	196
8-3-1 カテゴリー【拡張し、深化する実践】……………	197
8-3-1-1 概念1〈「今」、から「ライフスパン」へ〉……………	199
8-3-1-2 概念2〈「中＝教室での学び」から、「外＝社会」へ〉……………	200
8-3-1-3 概念3〈「私の授業実践」から「コミュニティの実践」へ〉……………	202
8-3-1-4 概念4〈一人ひとりに寄り添う〉……………	204
8-3-2 変化の始まりー概念5〈「他者のことば」を受け止めるー新しい他者の「声」との対話〉……………	206
8-3-3 実践を作るためにー概念6〈「知らない」「わからない」からの出発〉……………	210
8-3-4 ビリーフー概念7〈学びとは・教師とは〉……………	212
8-3-5 概念8〈日本語教師の始まりと文脈の中での学び〉……………	213
8-3-6 実践を支える人ー概念9〈ビリーフを作り出す「声」の持ち主〉……………	218
8-4 考察2 実践を支えるビリーフの変化の要因……………	220
8-4-1 ビリーフを形作る……………	220
8-4-1-1 ことばが実践を統合し、ビリーフを形作る……………	220
8-4-1-2 他者の実践がビリーフを形作る……………	223
8-4-1-3 体験を裏付ける理論がビリーフを形作る……………	224

8-4-1-4	一つの文脈での体験が別の文脈での体験を裏付け、ビリーフを形作る……	225
8-4-2	協働作業をする中で、明確化していくビリーフ……	228
8-5	まとめ	232
<b>第9章 JSL 日本人(母語話者)日本語教師研究2</b>		
	ボランティアとして「地域日本語教育」に関わる人々の活動とビリーフ……	235
9-1	研究の方法と調査概要	235
9-2	分析結果—概念結果図とストーリーライン	236
9-3	考察	241
9-3-1	考察1 【私の原点】、【私を動かすもの】と「内なる権威」	241
9-3-2	考察2 【外部リソース】と「動的情報」	249
9-4	まとめ	252
<b>第10章 結論</b>		254
10-1	研究結果の要約	255
10-1-1	研究1：JFL 非母語話者日本語教師研究1	
	韓国中等教育日本語教師コミュニティのビリーフ1……	255
10-1-2	研究2：JFL 非母語話者日本語教師研究2	
	マレーシア中等教育日本語教師コミュニティのビリーフ……	256
10-1-3	研究3：JFL 非母語話者日本語教師研究3	
	韓国中等教育日本語教師の実践とビリーフ—変化とその要因—……	257
10-1-4	研究4：JSL 日本人(母語話者)日本語教師研究1	
	日本人日本語教師の実践とビリーフ—経験の中での変化とその要因—……	259
10-1-5	研究5：JSL 日本人(母語話者)日本語教師研究2	
	ボランティアとして「地域日本語教育」に関わる人々の活動とビリーフ……	260
10-2	JFL 文脈と JSL 文脈における研究結果のまとめ	261
10-2-1	JFL 非母語話者日本語教師研究結果のまとめ……	261
10-2-1-1	実践の文脈の変化と、実践、ビリーフの変化	
	-韓国中等教育日本語教師研究結果から……	261

10-2-1-2 実践の文脈とビリーフの関係	
-マレーシア中等教育日本語教師研究結果から……………	263
10-2-1-3 JFL 文脈の研究結果から立て得るビリーフの変化についての新しい仮説…	263
10-2-2 JSL 母語話者日本語教師研究結果のまとめ ……………	264
10-3 日本語教師の文脈と実践、およびビリーフ ……………	266
10-3-1 日本語教師の文脈と実践、およびビリーフに関する新たな知見……………	266
10-3-2 重層的に積み重ねられ、「多声性」を持つビリーフ……………	268
10-3-3 教師の学びに関する提案 ……………	270
10-4 教師が学ぶコミュニティの育成 ……………	273
10-4-1 JFL 文脈におけるコミュニティの存在意義 ……………	273
10-4-2 JSL 文脈におけるコミュニティ ……………	274
10-5 本研究の意義 ……………	278
10-6 今後の課題 ……………	278
謝辞 ……………	280
参考文献 ……………	281
添付資料 ……………	302

## 図表 目次

表 1	日本語教育における時代背景	17
表 2	韓国中等教育日本語教育の背景と教育課程における日本語科の変遷	54
表 3	「教員評価制」の授業専門性一般基準の構成	56
表 4	マレーシア中等教育における日本語教育の略歴	63
表 5	マレーシア中等教育日本語教師養成プログラム	65
表 6	韓国ビリーフ調査 2001 年及び 2013 年調査 調査協力者の詳細	74
表 7	教師の役割に関する項目の結果(韓国)	76
表 8	学習者の自律性に関する項目の結果(韓国)	77
表 9	語学学習の本質に関する項目の結果(韓国)	78
表 10	教師自身の学習スタイルに関する項目の結果(韓国)	79
表 11	教授スタイルに関する項目の結果(韓国)	80
表 12	教授に対する自信に関する項目の結果(韓国)	81
表 13	教授環境に関する項目の結果(韓国)	82
表 14	属性による異なり 有意差(5%水準)の見られた項目(韓国)	83
表 15	2001 年調査における 8 因子の質問項目と因子負荷量(韓国)	87
表 16	2013 年調査における 12 因子の質問項目と因子負荷量(韓国)	89
表 17	2001 年調査, 2013 年調査各因子の尺度得点平均値と有意差の認められた属性(韓国)	94
表 18	マレーシア 調査協力者(54 名)の詳細	98
表 19	教師の役割に関する項目の結果(マレーシア)	99
表 20	学習者の自律性に関する項目の結果(マレーシア)	100
表 21	語学学習の本質に関する項目の結果(マレーシア)	101
表 22	教師自身の学習スタイルに関する項目の結果(マレーシア)	102
表 23	教授スタイルに関する項目の結果(マレーシア)	102
表 24	教授に対する自信に関する項目の結果(マレーシア)	103
表 25	教授環境に関する項目の結果(マレーシア)	104
表 26	属性による有意差(5%水準)が見られた項目とその平均値(マレーシア)	105
表 27	属性による有意差が見られなかった項目とその分野(マレーシア)	108

表 28	マレーシア調査結果と韓国 2001 年、韓国 2013 年との各比較結果	111
表 29	韓国との有意差が見られなかった項目とその分野	112
表 30	マレーシア調査における 10 因子の質問項目と因子負荷量	114
表 31	マレーシア及び韓国調査における抽出された因子比較表	115
表 32	2001 年調査協力者の背景とインタビュー時間 質問紙回答の有無	120
表 33	2013 年調査協力者の背景とインタビュー時間 質問紙回答・筆者による授業見学の有無	120
表 34	2001 年調査 MGTA による分析結果 概念と定義 及び上位カテゴリー	122
表 35	2013 年調査 MGTA による分析結果 概念と定義 及び上位カテゴリー	151
表 36	日本における日本語教育「教師」にかかわる背景	182
表 37	調査協力者の背景とインタビュー時間(経験 20 年以上)	195
表 38	経験 20 年以上の日本人日本語教師 MGTA による分析結果 概念と定義 及び上位カテゴリー	197
表 39	調査協力者情報と使用したデータの録音時間(ボランティア)	236
表 40	ボランティア MGTA による分析結果 概念と定義, 及びサブカテゴリーとカテゴリー	237
図 1	教室改革に影響を与える要因	1
図 2	日本語教育の場に影響をおよぼす枠組み	2
図 3	A Model of teacher thought and action 教師の思考と行動のモデル	5
図 4	媒介行為を含めた刺激と反応の新しいモデル	7
図 5	Fostering Communities of Teachers as Learners としての新しいモデル 個人、コミュニティ、政策	22
図 6	中等教育国家シラバスの変遷	51
図 7	韓国・マレーシア新しい教育政策で目指される能力	51
図 8	マレーシアと韓国の文脈の比較	52
図 9	2001 年 概念関係図	136
図 10	2013 年 概念関係図	160
図 11	職務別 日本語教師数の推移	181
図 12	2000 年に示された教育内容の領域・区分とコミュニケーションとの関係図	184

図 13	地域日本語教育システム	.....	186
図 14	地域日本語教育システム図	.....	191
図 15	概念関係図		
	経験 20 年以上の日本人日本語教師の実践とビリーフ	.....	233
図 16	概念関係図 ボランティアの活動のプロセス	.....	238



## 本論文で使用する略号一覧

ALM	: Audio-Lingual Method	オーディオリンガル法
AR	: Action Research	アクション・リサーチ
BALLI	: Beliefs About Language Learning Inventory	
CA	: Communicative Approach	コミュニカティブ・アプローチ
CEFR	: The Common European Framework of Reference for Languages	ヨーロッパ言語共通 参照枠
CLT	: Communicative Language Teaching	コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング
DS	: Day School	マレーシア全日制一般中学校
GTA	: Grounded Theory Approach	グラウンデッド・セオリー・アプローチ
IPG	: Institut Pendidikan Guru(教員養成大学-養成プログラムを実施している機関名)	マレ ーシア教育省による中等教育日本語教員養成プログラム名を表す
JFL	: Japanese as a Foreign Language	外国語としての日本語
JPA	: Jabatan Perkhidmatan Awam (マレーシア人事院)	当該行政機関が実施する中等教育 日本語教員養成プログラム名を表す
JSL	: Japanese as a Second Language	第二言語としての日本語
MGTA	: Modified Grounded Theory Approach	修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ
PAC	: Personal Attitude Construct	個人別態度構造
RS	: Residential School	マレーシア全寮制中等学校
SCA	: Socio-Cultural Approach	社会文化アプローチ
SCAT	: Steps for Coding and Theorization	

## 第1章 研究の目的と背景

### 1-1 研究の主題と目的

日本語を母語としない学習者に対する日本語教育は社会情勢の変化の中、国内外で拡大してきた。国内の調査では、2015年度の学習者は約19万2千人(文化庁文化部国語課2015)で「出入国管理及び難民認定法」が改正になった1990年の約6万人の3.2倍、海外では、2012年の調査において日本語教育が確認できたのは136の国と地域で、学習者約398万人となっている(国際交流基金2013)。特に海外では、調査が開始された1975年との比較で、過去33年間で、機関数は14倍、学習者数31.3倍、教師数は15.6倍にもなっているという(国際交流基金1975, 2013)。

この拡大の中で日本語教育は、常に「多様化」と向き合ってきたといえる。Kennedy(1988: 332)は、教室は組織[学校]、教育[制度]、行政、政治、文化という大きな枠組みや文脈によって制約を受けているという(図1 [ ]は筆者による加筆)。このような社会文化的文脈が影響を及ぼす教室で、国内では約3万3千人、海外では約6万3千人の日本語教師が日々の一つひとつの実践を積み重ねている。その実践の場は、参加する教師と学習者、一人ひとりが持ち込む文脈によって、よりいっそう多彩なものとなる(図2)。そして、実践が行われる場がどこにあるかによってもまた、全く異なる実践が展開されるのである。この多様性の中で、私たち日本語教師はどのような実践を行い、何を経験し、その経験から何を学んでいるのだろうか。本研究は、その日本語教師の学びに資することを目的として、日本語教育の多様性を内包する文脈で、日々実践を重ねている日本語教師のビリーフ(次節で詳述)を探究するものである。

山崎(2002b)のライフコース研究では、教師へのインタビューから、教師の学習が「生成型」で「文脈・状況依存性」(2002b: 264)があることが示されている。また、高校教師のラ

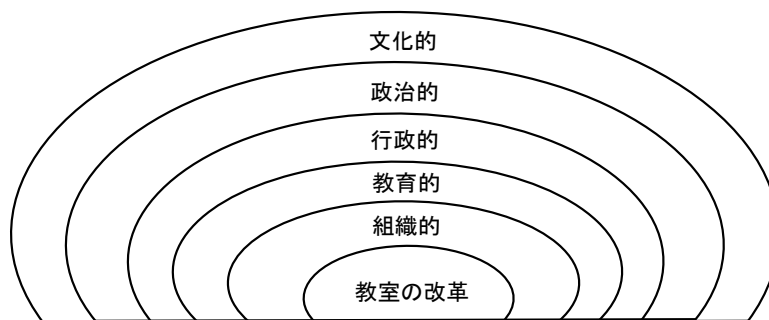


図1 教室改革に影響を与える要因

(Kennedy1988: 332 筆者訳)

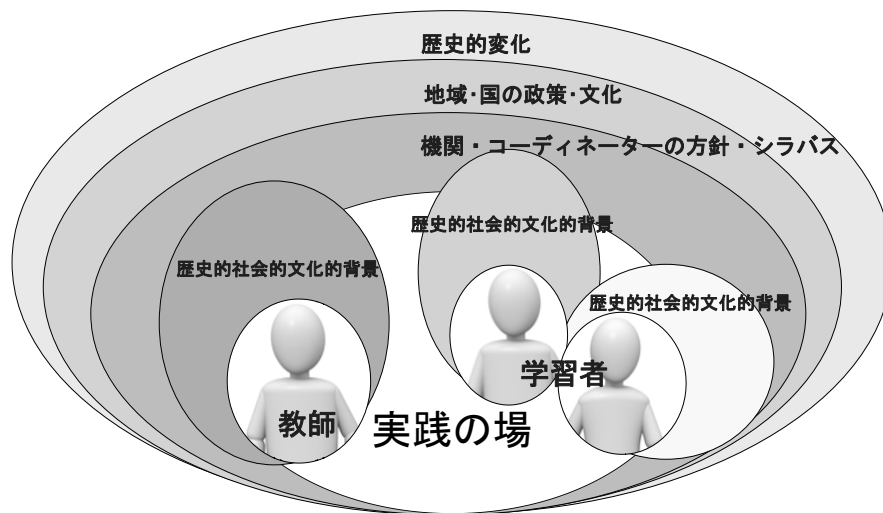


図2 日本語教育の場に影響をおよぼす枠組み  
(星 2015: 2 に修正を加えたもの)

イフストーリーを研究した高井良(2015)には、教師の多様な変化や転機が記述され、その変化はアイデンティティの再構築として描き出されている。この山崎、高井良らの研究は学校教育分野での研究成果であり、日本語教育の文脈でのものではない。国内にとどまらない多様でグローバルな文脈で実践をしている日本語教師の変化には、学校教育の文脈とは異なる特徴が表れる可能性がある。佐藤他(1991: 196)は「教師は授業という概念をどのような場でどのように学習していくのか」、「学習を支える場で何が起きているか」を見る研究が必要であるという。

ビリーフとは、教師の実践を深層において支えるものであると考えられている。本研究では、日本語教師の実践の場の文脈と、その中で行われる教師の実践の経験、そして、それらの変化を記述し検討することを通して、その中に浮かび上がってくるであろう日本語教師のビリーフのあり方を描き出すことを試みる。そして、その成果が日本語教師の学びに資することを目指す。

## 1-2 なぜビリーフか

「授業実践は価値多元的である」(佐藤他 1991: 196)という。佐藤他は教師の実践的思考様式に関する研究(佐藤他 1990, 1991, 佐藤 1997, 秋田他 1991)の中で、初任教师と熟練教師の即興的思考の比較を行っている。その結果、熟練教師たちには個性的な特徴があり、一人の教師は授業観察時に子どもの身体や、表情の意味を省察しながら、子どもの感覚や思考に即した教師の対応のあり方を問題にしている。別の教師には三つの特徴があり、①

子ども自身が問題意識を持って思考を発展させる授業の可能性を、場面に即して即興的に探り、②子どもの思考の内容を具体的に想定して、学習を構成する教授方法を模索し、③子どもの学習や活動にきめ細かに感応しながら、教師の子どもへの対応を問題にしている。さらに、もう一人の教師は、授業の各場面の問題を、その場面の学習に困難を覚えている子どもの立場から具体的に問い直し、改善の方策を探っている。この特徴は、異なる授業の観察においても同じように示されており、各教師の思考には、それらを「深部で統括する主題のようなものが存在し、それが、その教師の授業観や学習観としての信念[ビリーフ]を形づくっている」(佐藤 1997:220 引用部内[ ]は筆者の加筆)可能性があるとしている。その上で、佐藤(同上) は以下のように述べている。

熟練教師は、豊富な経験と知見からそうした信念[ビリーフ]を形成しているのか、あるいは、ある信念[ビリーフ]を獲得することで実践的な思考様式や実践的な知見を獲得する方略を形成しているのか、おそらく、その両方が相互媒介的に作用しているのだろうが、信念[ビリーフ]の形成が、教師の熟達と無関係ではありえないことは確かである。

つまり、ビリーフは教師の思考に深く関わりがあり、教師の熟達化、すなわち教師の変化とも大きな関係性を持つと考えられる。

ビリーフとは、教師の持つ実践的な知識や学習観、授業観を含むもので、特定の文脈に強く結びついており、一人ひとりの経験を通して形成されるものである(秋田 1994)という。そして、社会(個人が属する学校、教師のコミュニティ、地域等)の考え方に規定されており、個人や社会の教授や学習に対する態度を含んでいるとされる(同上)。しかし、そのビリーフの定義は定まっておらず、「ビリーフ」が指す意味範囲も研究者によって大きく異なっており、ビリーフと同じ意味範囲を示す異なる用語も多数ある(Barcelos 2003a, Borg 2006, 久保田 2007, 山田 2014)。Pajares (1992)は、教師ビリーフの研究において、ビリーフというものが教師の認識や判断や教室での態度に影響するということは既に周知されていても、その概念についての明確な定義を欠くという事実が研究の妨げになっているとし、教師の持つビリーフに関する文献レビューを行い、定義付けを試みている。しかし、明確なものを出すことはできず、これまでのビリーフ研究の成果と研究者が述べてきた定義から 16 項目の「教授ビリーフの研究を実施する際に立て得る基礎的仮説」のリスト(添付資料 1)を提示している。それによると、ビリーフとは、かなり早い時期から文化的伝達のプロセスによって形成され、個人が属する社会文化的文脈の影響を直接受けっているとされる。働きと

しては、個人が世界や自分自身を定義したり、理解したりするのを助けるための機能、知識と情報を整理したりする際のフィルター機能、そして、行動、出来事を判断し、次の行動への基準を形作る機能を持ち、メタ認知的な働きをするものであるという。

本研究が、あえてこのように不確実で複雑なビリーフを探究する理由は二つある。一つは、ビリーフが経験を通して形成されるものであるとされているためである。人の経験は一人ひとり個性的で、単純なものであるはずはない。ビリーフが複雑になるのは当然である。ビリーフが経験を通して形成されるものであるなら、教師の経験とビリーフの関係はお互いを映し出す鏡のようなものである。教師のこれまでの経験にはビリーフが映し出され、教師によって示されるビリーフは、教師のこれまでの経験を意味づけると考えられる。教師がこれまで行ってきた実践の経験を描き出し、そこに浮かび上がるビリーフを丁寧に追うことによって、教師の変化、教師の学びのあり方も明らかになるのではないかと考える。

二つ目には、ビリーフが文脈の影響を受けているとされていることがあげられる。日本語教育の分野で、世界 59 か国 654 名の非母語話者日本語教師を対象にビリーフ研究を行った久保田(2007)よれば、地域や教師の学習者としての経験等によって教師の持つビリーフの傾向が異なることが明らかになっている。この結果は、ビリーフが文脈と強く結びついていることを裏付けるものであると考える。ビリーフが文脈と強い結びつきがあるのであれば、図 2 のように多様性を内包する日本語教育の文脈において、実践を重ねる日本語教師のビリーフは、その文脈と結びつき、やはり多様なのだろうか。そして実践の文脈が変化した時、そこで実践する日本語教師のビリーフも変化するのだろうか。日本語教師の実践の場は世界中にある。現在のグローバル化の中、日本語教師も学習者もその世界に広がる実践の場を常に移動しており、実践の文脈は変化に満ちている。実践の文脈が変わった場合、ビリーフはどうなるのだろうか。日本語教育の多様な文脈とビリーフの関係を描き出すことを試みることによって、教師の学びのあり方のもう一つの側面が浮かび上がってくるのではないかと考える。

以上の二つの理由から本研究では、教師のビリーフを教師の文脈、実践の経験を通して分析し考察していくこととする。

佐藤他(1991)は教育の基本概念である「学ぶこと」「教えること」を教師たちがどのように考えているのかについて、多様な教師の多様な変化とその程度を、形成史にまで踏み込んで解明する必要性と、そのような教師の学習を社会的文化的文脈の中で考えることの重

要性を指摘している。

本研究のテーマである日本語教師のビリーフは、その「学ぶこと」「教えること」を含む教育実践すべてにかかわる事柄について、教師がどのように考えているかを表すものである。そのビリーフを日本語教育の文脈の中で、実践の経験を通して探究し、多様な教師の多様なビリーフの変化と形成過程の解明を試みる。

次節では、これまでの教師のビリーフのとらえ方を概観し、本研究のビリーフの視座について示す。

### 1-3 教師のビリーフのとらえ方と本研究での視座

教師ビリーフの研究は、認知心理学の発展を背景に盛んになってきたとされる(秋田 1992, 佐藤 1998, Borg 2006)。中でも、教師の意思決定モデル(Shavelson & Stern 1981, Clark & Peterson 1986, Wood 1996)の研究において教師の意思決定に関わるものとして注目を集めるようになった(図 3)。

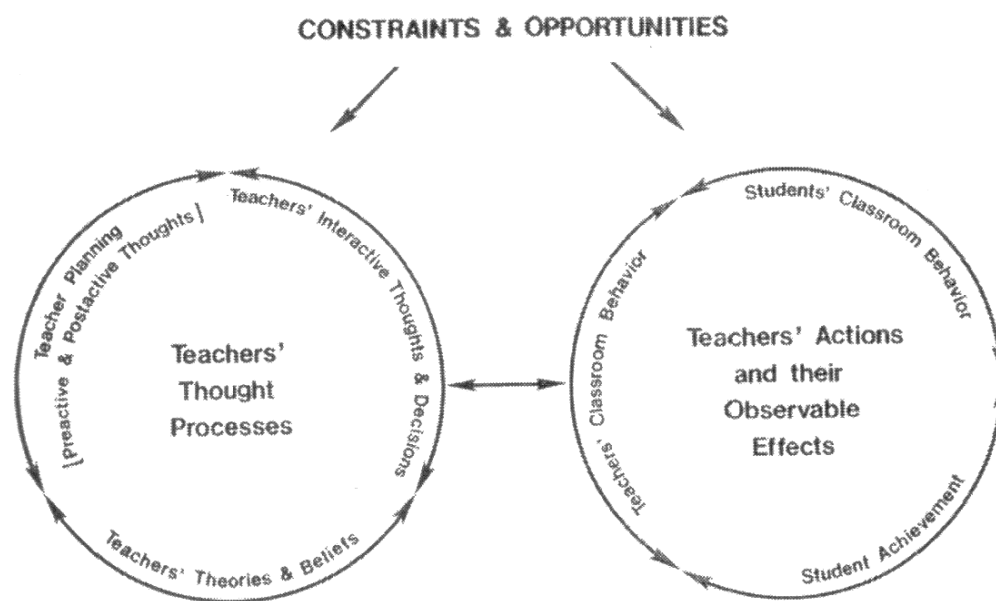


図 3 A Model of teacher thought and action 教師の思考と行動のモデル(筆者訳)  
(Clark and Peterson 1986: 257)

第二言語習得の研究分野でも 80 年代に、学習の行動および、行動を支える認知、心理面にも目が向けられるようになり、Rubin(1975)の‘good language learner’の研究に発し、学習の成功のためのストラテジーの訓練、学習を阻害するビリーフの転換など、学習者ビリーフを中心に (Horwitz 1987, 1999, Wenden 1987, 1991, 1999, Oxford et al.1998 等)研究が

広まった。しかし、その認知心理学において、80年代半ば、知識や学習を「頭の中」の現象としてとらえる見方の限界が明らかになってきた。佐伯(1998b)は、知識が「頭の外」での実践活動を通して転移しているとし、「未知なる世界での実践活動を導くのは「頭の中の仕組み」のなせる業ではなく「表象(頭の中の表象であったり、外部に記録される標記であったり)」を変えながら世界により良く対処しようとする私たち「人」全体の実践活動そのものだ」(佐伯 1998b: 194)という。その後、状況論や日常的認知研究の影響から、「認知活動に及ぼす文脈の重要性や、認知と文脈を一体化してとらえる必要性が指摘されるようになった」(勝野 2014: 160)とされる。

心理的機能の一つであるビリーフ研究もその例外ではない。このような認知のとらえ方の変化の中で、ビリーフのとらえ方も変化している。Barcelos (2003a: 26)は、ビリーフの定義が「意見、先入概念、誤解と同義語」<sup>1</sup>という見方から、「安定したものだが、時に誤りを犯すメタ認知的知識」へ、そして「社会や文化の一部であり、ある社会における語学学習を表現するもの」へと変化したと述べている。現在、ビリーフ研究は、人の認知に関して新しい立場をとる三つの枠組みの視座に基づくものへと変化してきている。三つの枠組みとは、ヴィゴツキーの発達理論(Vygotsky (1978) , ヴィゴツキー(2001, 2005)等)に立脚する社会文化アプローチ(以下 SCA)<sup>2</sup>、文学研究者であり記号学者、哲学者でもあるミハイル・バフチンの対話主義(1979, 1988, 1989, 1995 等)、そして、アメリカの教育学者であり、哲学者であるデューイのアプローチ(Dewey (1910), デューイ(2000, 2004)等)である。以下、この三つの枠組みからのビリーフのとらえ方を概観し、本研究での視座を示す。

### 1-3-1 SCA の視座からみたビリーフ

SCA はヴィゴツキーの発達心理学が基礎となっている。ワーチ(1995)は、そのヴィゴツキーの研究の基本テーマとして、「①発生的発達の分析への依拠、②個人の高次精神機能は社会的な生活に起源を持つという主張、③人間の行為は社会的な側面であれ個人的な側面であれ、道具や記号によって媒介されているという主張」(ワーチ 1995: 37)の三点を挙げている。

---

<sup>1</sup> 引用部は筆者による日本語訳。以下、本論文では、引用元が英文、もしくは韓国語、マレーシア語の場合、引用部の日本語は筆者による日本語訳。

<sup>2</sup> 社会学、社会心理学分野ではガーゲン (2004)が初めて使ったと言われている「社会構成主義」が使われている。「社会構成主義」もヴィゴツキーの理論を基礎としている点で、本研究では SCA に含める。

ワーチ(1995)によると①については、ヴィゴツキーの「発生的分析は『精神機能の多くの側面はその起源と変化の道筋がわかったときに初めて理解できる』という仮説に基づいている」(ワーチ 1995: 38)もので、研究対象の発生/形成の過程、もしくは変化の過程を研究の課題として設定するべきであるということを示している。

②の主張について、ヴィゴツキー(2005)は次のように述べている。

子どもの文化的発達におけるすべての機能は、二度、二つの局面に登場する。最初は社会的局面であり、のちに精神的局面に、すなわち、最初は、精神間のカテゴリーとして人々の間に、のちに精神内的カテゴリーとして子どもの内部に登場する。このことは、随意的注意にも、理論的記憶にも、概念的形成にも、意志の発達にも、一様にあてはまる。(中略) この外から内への移行は、過程そのものを変え、その構造及び機能を変化させる。あらゆる高次の機能およびそれらの関係の基礎には発生的に、社会的関係、人々の現実的關係が存在する。

ヴィゴツキー(2005: 182)

ヴィゴツキーのこの主張は、子どもが一人で問題を解決できる現下の能力で判定される発達水準と、他者との共同の中で問題を解く場合に到達する水準との間の相違である「発達の最近接領域」(ヴィゴツキー2001)に最もよく表れているとワーチ(1995: 38)は述べている。

また、ワーチ(1995)によると、③は、ヴィゴツキーが人間の心理を研究する際に第一の仮説としたものであるという。Vygotsky (1978)は、X を媒介とした新しい結合モデルを研究

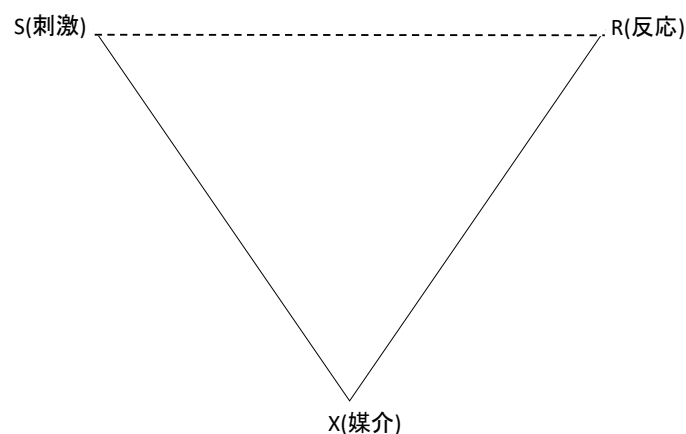


図4 媒介行為を含めた刺激と反応の新しいプロセス

(Vygotsky 1978: 40 図タイトルは筆者が 1978: 40 から解釈翻訳したもの  
図中( )は筆者による加筆)



の際の一つの新しい分析「単位」としている(図 4)。そして、それは SCA の定式化とも言える「高次精神機能や人間の行為が一般に道具(あるいは「技術的道具(technical tools)」)や記号(あるいは「心理的道具(psychological tools)」)に媒介されている」(ワーチ 1995: 47)という主張となっていると説明している。

その「道具」についての重要な点を田島他(1995)は以下の 3 点にまとめている。

- (1)人間が外界の対象に働きかける際には道具の使用が活動そのものを変形し、形作るという意味で、人間の活動は道具媒介を考慮することなくしては理解できない。
- (2)そのため、人間の活動は「主体(図中 S)―道具(X)―対象(R)」という関係でとらえなければならず、これが人間の活動をとらえるうえで最小の分析単位となる。
- (3)道具には、物理的、技術的な道具と、言語や記号など心理的道具があり、前者は自然の征服に向けられた外的活動の手段として、後者は他者や自らの活動に対する働きかけに用いられる、人間自身の統御にむけられた内的活動の手段としてとらえられる。

(田島他 1995: 204)

ただし、ヴィゴツキー自身の主張では、高次精神機能の発生には心理的道具である言語・記号による媒介が必須のものであるとされている。その場合の言語とは、ラングではなく、人間のコミュニケーションに使われる記号システムとしての発話あるいは談話であり、あくまでも社会文化状況における活動とその媒介手段に注目しているという。

このヴィゴツキーの理論を基礎とした SCA の枠組みから、Alanen(2003)はビリーフについて、ヴィゴツキー(Vygotsky (1978), ヴィゴツキー(2001, 2005)), ワーチ(1995, 2002), コール(2002)等を基にビリーフを次のようにまとめている。

[ビリーフとは]人間の行動を、道具とか記号とかシンボルとか神話と同じようなやり方で媒介する特定のタイプの文化的人工物(cultural artifact)として見られる。ビリーフは社会的なやりとり(interaction)の場で形成されており、社会的起源を持つ。その社会的やりとりには、社会的環境も含まれている。[中略][たとえば、]子どもは大人やほかの子どもとだけやりとりをするのではなく、媒介手段や、他者または活動の文脈が与えるゴール、問題、情報、価値などともやりとりをする。[中略]築き上げられたビリーフは[やりとりの]参加者の知識の貯蔵庫の一部分になったりもするし、ならなかったりもする。その後、その知識の貯蔵庫は個人によって彼らの活動の解釈や統制のリソースとして使われる。

(Alanen2003: 66 [ ]は筆者による加筆)

つまり、この考え方はビリーフを図4のXとし、人間の行動を媒介する媒介手段であると仮定するものである。

一方、Negueruela-Azorala (2011)は Alanen の仮説を次のようにまとめた上で、批判的な主張を展開している。

社会文化理論では、メタ認知としてではなく、媒介手段としての[ビリーフの]重要性を強調している。[中略]社会文化理論における思考についての理論とは、[中略]いかに社会＝コミュニケーションな領域から、個人＝概念の領域に内化されるかについての理論である。この視点からは、ビリーフは社会的に歴史的なもの、つまり社会的起源を持つが、しかしまた、内化の過程で、動的、かつ個人的に変形されるものである。

(Negueruela-Azorala 2011: 360)

そして、その仮説について「ビリーフは社会的な関係性があるとともに、自己の意義を支えるための個人的な意味をも持つものであるに違いない」(2011: 360) ([ ]は筆者による加筆)としている。しかし、Alanen がビリーフを概念としてとらえている点と、内化というプロセスと捉えている点の二点を批判し、修正している。Negueruela-Azorala は、教師養成課程の学生たちが内省を行う活動を分析し、学生たちが内省活動の中で、自分のビリーフと理論を統合し、具体的な教育行為の中でそれを媒介させている行為に注目している。そして、その内省活動から教育までの行為自体が、ビリーフがツールであることの証拠であるとしている。そして、個人的なビリーフを新たな理論的な概念や具体的な教育タスクと結び付けていくプロセスそのものが、概念化活動としてのビリーフの内化を促進していたとする。その結果から、「ビリーフとは概念を表したのではなく、むしろ具体的な内省活動において、参加者が世界や自分を理解する活動の中での思考に用いられている意味のカテゴリーであり、参加者が意味を概念化していく活動そのものを表している」(2011: 362)と主張している。

このように、SCA の視座では、ビリーフを媒介手段として捉えているが、そのとらえ方はビリーフを概念であると捉えるか、人が意味の概念化をする活動そのものを表しているかと捉えるかで異なる主張がある。

### 1-3-2 対話主義の視座からみたビリーフ

ワーチ(1995)はヴィゴツキーとバフチンに共通する基本的考えを三つ挙げている。

その一つは、「人間の精神活動を理解するためには、行為の媒介として用いられている記号装置を正しく理解しなければならないという考え」、そして、「人間の精神機能は基本的にはコミュニケーション過程と結びついているという考え」、また、「人間の精神機能は発生的分析によってのみ理解することができるという考え」、つまり、「人間のコミュニケーション的な実践が、個人の中での精神機能をもたらす」(1995: 29)という考え方である。

Dufva(2003)は、ヴィゴツキーの理論と共通点を持つバフチン派の「言語の対話主義的哲学(dialogical philosophy of language)」の視座からビリーフを研究し、ビリーフについて三つの仮説を述べている。

一つは、ビリーフは個人が生涯において遭遇する人との やりとり(interaction)のプロセスから生じており、そのプロセスが継続的であることから、ビリーフは非静的(non-static)で、変化に影響されやすい動的(dynamic)なものであるという仮説である。

二つ目は、ビリーフには個人がさらされる文脈の痕跡があり、その文脈は多様であることから、ビリーフには多声性(polyphony)<sup>3</sup>があるとする仮説である。「例えば、言語学習に関するビリーフには、個人的、社会的、制度的な視点や声があり、それらの声は、一人の人が持つ異なるビリーフの中にも見られるし、一つのビリーフの中にも共存することもある」(Dufva 2003: 138)。つまり、その声の要素は、個人の経験や、コミュニティ全体の言語に対する態度、そして、言語教育や言語政策、カリキュラムやシラバス、そして教師の実践にかかわる議論を含んでいるという。そして、ビリーフのこの多声であるという性質は、ビリーフが本来異なる複数の視点を含んでいる可能性を示すものであり、その視点は矛盾していることもあることから、一人の人が持つビリーフには矛盾したものが含まれる可能性がある」と説明している。

三つ目に「ビリーフは個人的であると同時に社会的であるという意味において二つの顔を持っている」(同上: 137)としている。つまり、個人が知っていることはその知識が得られた文脈に関係づけられており、ビリーフは個人的視点を反映しているという意味で独自のものであるが、同時に常に社会で流通しているディスコースにあることがらを必然的に反映しているという意味で、社会的でもあるという。

以上、三点が Dufva の主張するバフチンの視点からのビリーフについての仮説である。

---

<sup>3</sup> バフチンの「声」については後節(1-3-4)で詳述するが、「声」とは、「人格としての声、意識としての声」(ワーチ 1995: 74)であり、ビリーフには言葉を発する人の声だけでなく、生徒や政策作成者などの声が含まれるような状態を「多声」という。

### 1-3-3 デューイ主義の視座からみたビリーフ

佐藤(1996)は、デューイの思考(Dewey (1910), デューイ(2000, 2004)等)を、言語という人間に固有な道具を媒介として環境と交渉し、その道具を介する交渉を通じて問題を省察し構成し解決する反省的思考であり、学びとは学習者が教材を媒介として意味を構成し合う社会的過程であると説明している。

そして、Sakui& Gaies (2003)は、その Dewey (1910)の内省(反省的思考)の概念において知識とビリーフは、社会的に構築され、教師の知識や行為と相互関係があるということが示唆されていると説明している。

また、デューイの哲学の視座からビリーフ研究を分析した Barcelos (2003b)では、デューイの哲学は、文脈に埋め込まれた学習者と教師の知識とビリーフを理解するのに有用であるとしている。

Barcelos (2003b)は、Dewey (1906)の「私たちは常に現実を解釈するため、つまり、わたしたちの環境や出来事を意味づけるためにビリーフを使い続けている」(Dewey 1906: 84)。ビリーフは「機械的、論理的、心理的意味における存在によってつくられるのではない。「現実」がビリーフを本来的に発動させる」(Dewey 1906: 84)ということばを引用しながら、デューイにとってのビリーフとは、「私たち人間が問題解決をする思考の中で省察的発問を媒介するもので、知識の障害であると同時に、推進者にもなる」(Barcelos 2003b: 176)と述べている。

また、Barcelos (2003b)はビリーフに関わる概念として、デューイ(2004)の、「経験の構築における継続に関する原則」と、「インターラクシオンに関する原則」、およびアイデンティティの概念を紹介している。

「経験の構築における継続に関する原則」とは、過去と未来の結びつきを指していて、経験することはすべて過去から何かを取り込んで、未来の経験の質を変化させるというものである。それは、私たちが経験することに意味を与えて、この後に来るものに結びつけるというプロセスだという(デューイ 2004: 48)。そして、もう一つの、「インターラクシオンに関する原則」は、個人と環境とのやりとりのことである。人は他者または環境と交渉[インターラクシオン]しながら、他者や環境を形作ったり、自らが形作られたりする。そして、他者または環境との交渉[インターラクシオン]によって、人はものを進化させるだけでなく、自分をも変化させられるという(デューイ 2004: 60 [ ]は筆者による加筆)。

また、デューイ(2004)では、ビリーフは、個人を他のグループに結び付けたり、グループ

や社会システムを作ったりすることを助けるという理由で、アイデンティティ(他者についての私たちの認識と、私たちについての他者の認識によって形作られている)とも相互に関係があるという見方をしている(Barcelos 2003b: 177)。

アイデンティティとビリーフの関係に言及した Sakui & Gaies (2003)では、教師の職業的アイデンティティ (professional identity) によってビリーフが媒介され、それを機能させている可能性があることも指摘されている(Sakui & Gaies 2003: 155)。

#### 1-3-4 本研究でのビリーフの視座－バフチンの「声」

前節で、ヴィゴツキーの理論に立脚する SCA、バフチンの対話主義、デューイ主義の三つの枠組みからのビリーフのとらえ方を概観した。この異なる三つの枠組みによるビリーフの捉え方には共通する部分がある。それは、ビリーフが社会的、文化的、歴史的起源を持つとしている点である。

本研究の主題は、日本語教育という多様性を含む文脈の中での教師の実践の経験とその変化を通して、日本語教師のビリーフを問うものであり、そのビリーフとは、日本語教師の実践の場の社会的、文化的、歴史的な文脈との関係を明らかにできるものでなければならない。また、多様性を映し出す手段でもなければならない。この意味から、本研究でも、三つの視座に共通した見方と同様、ビリーフを社会的、文化的、歴史的(政治的)起源をもつものであると捉える。その上で、ビリーフと文脈との関係、及び、ビリーフと文脈の多様性との関係を明示的に示す手段として、バフチンの用語である「声」を使用することとする。

以下に、バフチンにおける「ことばの世界観」を概観する。

バフチン(1988)は、「ことばは必ずその主体である個々の話者の、具体的な発話の形をとらなければ」ならず、「この形[発話の形]をとらずにことばは存在しえない。」(1988: 136[ ]は筆者による加筆)とし、「発話」を「言語コミュニケーションの単位」(1988: 129)として位置付けている。そして、その発話の主体が「声」であり、その「声」は「社会的言語」を使って「発話」を実現する。また、発話は本質的に「それが誰かにむけられていること」「宛先(受け手)を持つこと」という特徴を持っている。つまり、「発話同士は互いに無関係ではありえず、どれも己に満足しておらず、互いに知り合い、互いに映し出す」(1998: 174)もので、どんなにモノローグ的であっても「対話的な倍音に満ちている」ものであるという(1988: 175)。これがバフチンの主張する「対話性」であり、対話には常に二つの「声」が

存在していることになる。

「声」が「発話」をする際に使用するのが「社会的言語」であるが、これは、バフチンがどのように言語をとらえていたかを端的に表している概念である。

バフチンは、言語は決して単一のものではないと主張している。単一のものとして表れるのは抽象的な文法体系として表れる場合のみで、生きた社会生活と歴史的過程の中では、一つの言語の中に、「数多くの具体的な世界や言語・イデオロギー的な視点や、社会的視点を作り出し、言語的要素は多様な意味的価値的内容に満たされ、多様な響きを立てる」(1979: 57)という。それが「社会的言語」であり、具体的には、言語は共通語から様々な「ジャンル」(演説や社会評論、新聞・雑誌の諸ジャンル、下層の文学ジャンル、そして最後に大文学—下層の文学ジャンルに対する—のさまざまなジャンル)や、「職業的な言語」(弁護士・医者・商人・政治家・農村の小学校の言語)、方言などに分化している。そしてこのような分化の結果、言語の中には中性の「〈誰のものでもない〉言葉も形式も残されない」(1979: 65)という。「すべてのことばに職業、ジャンル、流派、党派、一定の作品、一定の人間、世代、年齢、個々の日付、時刻が感じられる」。それは、「あらゆる言葉と形式には志向が住みついているからである。ことばの中には(ジャンル、流派、諸個人等の)コンテキストが必ずその倍音を響かせている」(1979: 66)。つまり、「発話」において使用される「社会的言語」は、それ自体が多様な視点を持ち、多様な意味的価値的内容、コンテキストを含む「声」を内包しているものなのである。

そして、その「生きた社会・イデオロギー的具体性としての言語」＝「社会的言語」は、「発話」において、「本質的に人の意識にとっては、自己と他者の境界に存在するもの」であり、「言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。」「言葉は中性的で非人格的な言葉の中に存在しているのではなく、(なぜなら話者は、言葉を辞書の中から選び出すわけではないのだから！)、他者の唇の上に、他者のコンテキストの中に、他者の志向に奉仕して存在している。つまり、言葉は必然的にそこから獲得して、自己のものとしなければならない」。その言葉の中には「頑強に抵抗する言葉は多いし、相変わらず他者の言葉にとどまり、その言葉を獲得した話者の唇の上で、他者の声を響かせ、その話者のコンテキストの中で同化することができず、そこから脱落してしまう言葉もある」(1979: 66)。つまり、一つの「発話」には、幾重にも重なり、社会的、歴史的視点を持った多様な「声」が存在し、その「声」が「発話」の中で対話していることを表している。

つまり、バフチンの「声」とは、「人格としての声、意識としての声」(ワーチ 1995: 74)

であり、その一つの「声」は幾重にも他者の「声」を内包しているものである。

日本語教師の実践を見たとき、その実践が真空の空間で行われているのではない限り、その実践を語る「発話」には、多様性を内包した日本語教育の文脈の視点に立った多様な「声」が現われてくるはずである。そして、その「声」によって媒介される個人や社会の持つビリーフの姿があるはずである。

そこで、本研究では、バフチン派の「言語の対話主義的哲学」の視座からビリーフを捉えた Dufva(2003)等の先行研究から学びつつ、ビリーフを次のように捉えることとする。

まず、ビリーフを社会的、文化的、歴史的(政治的)起源を持つものと捉える。そして、Dufva(2003)が主張した三つの仮説、①ビリーフがインターアクションのプロセスから生じている、②ビリーフには多声性がある、③ビリーフは個人的であり、社会的であるという仮説に基づき、研究を進めることとする。つまり、日本語教師の実践はその社会的文化的文脈に埋め込まれたもので、その実践を、文脈の中にいる人同士のインターアクションだけでなく、文脈と、文脈の中に存在する人(「声」と)のインターアクションを含むものとみる。その実践のインターアクションの過程には、個人の経験から言語政策まで様々な「声」が存在する。そして、そのそれぞれの「声」には社会的歴史的視点とその意味や価値がふくまれており、話者の「声」以外の、他者の「声」も内包されている。そのような多声的な文脈での実践のインターアクションの過程を通して生じる動的なもの、自己のものとなったことば、自己の「声」として表れるものをビリーフと捉えることとする。

#### 1-4 日本語教育の多様性の枠組み

1-1 で見た図 2 のように、日本語教育の実践の場には様々な枠組みが存在し、実践はその社会的歴史的的政治的な文脈に埋め込まれたものである。では日本語教育の多様性とは何を指すのか、本節では、本研究での多様性の枠組みを、以下の二つに分けて提示する。

##### 1-4-1 多様性の枠組み 1

まず、統計資料等に表れる目に見える部分での多様性の枠組みを示す。

###### ①実践の場の異なり

###### ①-1 Japanese as a Foreign Language<sup>4</sup>(以下 JFL)と Japanese as a Second Language<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> 日本語環境にない海外での外国語としての日本語教育

<sup>5</sup> 日本語環境つまり日本国内での第 2 言語としての日本語教育

(以下 JSL)

教育の場が海外であるか、日本であるかの異なり。この下位分類として海外では、国と地域別の異なりがあるし、国内においても、地域によって、いわゆる外国人集住地域、散在地域など、地域差が存在する。

#### ①-2 教育機関の異なり

JFL である海外での日本語教育を調査している国際交流基金<sup>6</sup>の調査の枠組みでは初等教育・中等教育・高等教育・学校教育以外の 4 つに分類している。(国際交流基金 2013)

JSL である国内の文化庁文化部国語課の実態調査の 2015 年調査の枠組みでは、大学等(大学・短期大学・高等専門学校)機関と一般の施設(地方公共団体・教育委員会・国際交流協会・法務省公示機関—いわゆる日本語学校・その他)となっている(文化庁文化部国語課 2015)。

### ②人の異なり

#### ②-1 教師の異なり

大きな異なりとしては日本語の母語話者であるか、非母語話者であるかの異なりがある。また、職務形態(常勤・非常勤・ボランティア)による異なりもあり、この職務別の国内での割合は、常勤 11.9%、非常勤 30.7%、ボランティア 57.4%である。(文化庁文化部国語課 2015)。

#### ②-2 学習者の異なり

日本語教育界での言説として「多様化」が常にキーワードとして存在するが、それがまず指すのはこの「学習者」の多様化である。

学習者の異なりは、前述①実践の場の広がりと呼応しており、学習者の国籍や年齢も拡大し、目的も多様化している。

以上の枠組みを概観しただけでもその異なり数は多く、多様であると言える。これらの枠組みの変化は、社会、政治、経済、文化の動きと連動している。例えば、国内での学習

---

<sup>6</sup> 海外での日本語教育を管轄しているのは国際交流基金で、海外日本語教育の調査は国際交流基金が行っている。また、日本国内での日本語教育は文化庁の管轄である。ただし、国内においても、学校教育に特化されている場合には文部科学省の管轄になる。



者の変化には、1990 年の「出入国管理及び難民認定法」の改正や、リーマンショック、文部科学省等関係省庁による政策である「留学生 30 万人計画」等が影響を及ぼし、海外では、各国の教育政策や国際関係、経済状況などが変動の要因となる。現在のところ、日本語教育全体では拡大の傾向が続いている。本章の冒頭の学習者数の変化や、海外での国と地域の広がり、1974 年の調査(国際交流基金 1975)では 65 の国と地域があげられているだけだが、2012 年調査(前述 2013)では 136 となっている。数字の変化だけでも、拡大の規模と多様性の増大が想像できる。

このような実践の場、学習者、教師という目に見える形での数字の拡大は、教室の在り方、関わる人の関係性、教育の目的や内容、方法というソフト面に多様化をもたらしている。また、教育活動を作り上げる根底には、教育観、学習観がある。この教育観、学習観は時代とともに変化し、それぞれの時代にはその教育観学習観に拠って立つ教授法等がある。しかし、その教授法や考え方は時代の変化にしたがって、消えてなくなってしまうのではなく、新しいものと併存し、現在の実践の場における類型となっている(ネウストプニー1982)という。この類型は、教師と学習者だけでなく、教育に関わるすべての人、教育実践の場そのものに、そして社会というものにさらなる多様性をもたらしている。

そこで次項では、日本語教育のあり方と学習観、教育観の各時代の時代的背景を大まかに概観する。

#### 1-4-2 多様性の枠組み 2－時代的背景と日本語教育の変遷の概観

日本語教育における言語教育観の転換について、館岡(2007: 43)では「「学び手に言語構造を中心とした知識を伝達することだ」という考え方から「学び手が実際にコミュニケーションできるようにすることだ」という考え方へ、さらにコミュニケーションができることに加え「学び手が自らを発見するために日本語を使い、また、日本語を自律的に学ぶことができるように支援することだ」という考え方に移ってきた」という。その背景には学習観・教育観の変化があり、それを支える理論的背景がある。

本項では、学習と教育方法と深い関係を持つ心理学での理論、それに基づく教授法、教師教育という三つの枠組みで教育の大まかな変遷を追い、現在の日本語教育の多様性の枠組みを見る。この変遷について佐伯(1998a, 1998b)、勝野(2014)、飯野(2012)、ネウストプニー(1982)、佐々木(2006)、関(1997)、細川(2007, 2015)、横山(2005)、寅丸(2015)を参考に表 1 にまとめた。

表 1 日本語教育における時代背景

	言語教育に影響のあった理論	教授法と注目される概念	教師教育
30 年代	行動主義心理学 構造言語学 「基礎から応用」 「反復練習」	文法翻訳法/直接法* 「教師主導」 「外国からの知識思想の導入」	Training 「技術的熟達者」
60 年代	実験室の認知心理学 チョムスキーの言語学	オーディオリンガル法/直接法 「教師主導」 「話しことば」を対象 「発音」と「文型」と「ドリル」 「教授者としての教師」	
70 年代	「知識」=内的システム 「思考過程」=コンピュータの		
80 年代	情報処理過程	コミュニカティブ・アプローチ 「学習者中心」 「学習者の自律 (Autonomy)」 「支援者としての教師」	Development 「反省的实践家」 「自己研修型教師」 「教師の成長」 「自己教育力」
90 年代	実験室から教室へ プロセス解明から支援へ 状況論 日常的認知研究 学習科学 社会文化アプローチの再評価	ポストコミュニカティブ 「協同学習」 「共生」 「アイデンティティ」 「コミュニティ」への注目 「学習環境設計者としての教師」	
2000 年代	「キー・コンピテンシー」		
2010 年代	「21 世紀スキル」		教師が学ぶコミュニティの育成

表中\* 関(1997)によると日本の直接法は元々戦時下にグアン式教授法を基に応用した直接法が 1912 年ごろから使われるようになり、その後 1930 年以降の長沼直兄の H.E.Palmer のオーラル・メソッドの影響を受けたものが基礎となっている。

#### 1-4-2-1 心理学理論と学習観・教育観の変遷

佐藤(1998)では教育実践と心理学の歴史的背景を 19 世紀に遡り述べている。現在の教室の定型である「一斉授業」はヘルバルトの連合心理学を理論的基礎とし、それは近代学校の制度化によって社会に定着していったという。そして、20 世紀に入り行動主義の心理学と産業主義のイデオロギーに基づいて学校の再編が進み、教育の「効率化」と「標準化」を志向する教育実践のプログラムとシステムが開発された。そして、それ以降、現在に至るまで多種多様な心理学の理論が教師の思考と教育実践を構成してきたと述べている。

佐伯(1998a, 1998b)では、行動主義から状況論に至る心理学と教育の変遷を以下のようにまとめている。

1930 年代から 1960 年代ごろまでは行動心理学での学習観が心理学の世界を支配していたという。行動主義の心理学に基づく教育では「基礎・基本」を身につけることと「基礎から応用へと展開する」カリキュラムが重要とされる。それぞれの段階での「反復練習」が強調され、それによって獲得された反応様式が新しい課題状況でも発揮され、基礎技能が「活用」できるという。「学習」は「後で役に立つ」行動様式の積み重ねで構成される。この学習観では、学習者は最終到達点までは「その都度与えられる問題を解いていく」以

外のことはできないし、してはならない。そこでの「すぐれた教師」とは学習者の学習行動のすべてを予測し制御でき、教材を徹底的に分析して学習課題を抽出し、綿密な「計画」「指導案づくり」を行い、その授業案にしたがって、確実に効率的に学習をコントロールできる教師であるとされていた。

しかし、その学習観は 1960 年代には認知心理学によって批判を受ける。佐伯は、その認知心理学が教育研究にもたらしたものとして、「知識」<sup>7</sup>、「素朴概念」<sup>8</sup>「転移」<sup>9</sup>の 3 つを挙げている。知識とは私たちが「知的なふるまい」とみなすようなアウトプットを産出する内的システムのことであり、通常は頭の中に構成される。そして、人間の思考過程をコンピュータの情報処理過程と基本的には同じようなプロセスであるとみなす「実験室」での研究が行われていた。しかし、その実験室での「転移」研究では、ある文脈で得られた知識は、新しい場面の解決ではまったく活用できないという結果しか出てこなかった。

そして、90 年代に入ったころから、従来の認知科学の考え方への不満がいろいろと噴き出してきた。その中で明らかになったことを佐伯は次のように説明している。私たちが日常生活で知的に行動していることのほとんどは、道具や装置を利用したり、メモやノートに記録したり、あるいは身の回りの事物を適切に配備したりデザインしたりするというように、人工物を適切に利用しながら知の営みを遂行している。そこから、もともと人間の「知」というのは、ネットワーク型であり、人工物や他者と分かち合っているという「分散知(Distributed Intelligence)」の概念が、あらゆる種類の知のモデルとして浸透してきたとする。この変化によって①「すべての学習は、個人の頭の中の活動ではなく、頭の「外」

---

<sup>7</sup> 佐伯(1998b)によると、認知心理学は人間の知の営みの根源として「知識」の役割を明らかにしたという。「知識獲得」＝「学習」は、学習者側の積極的な意味づけ活動を必要とし、知識はそれを受け入れる枠組み(スキーマ)を学習者が適切に構成しなければ受け入れることができない。そのような知識も文脈とその関連でしか理解できないし獲得できないということも明らかになったと説明している。

<sup>8</sup> 人間は生活経験を通して、世界の出来事を説明する素朴な「理論」を通常は無意識のうちに、強固に構成している。なんとなく「世の中はこうなっているのではないか」とか「ものごとはこうなるのではないか」ということの信念を持っていて、日常生活はそれに基づいて行動を決定して何の支障もなくスムーズに対応できる。しかし、世界を「科学的に」理解しようとする時には、そのような「素朴理論」がむしろ邪魔をするので、「本当の理解」はなかなか得られない。「素朴理論」には様々なものがあり、「物体の運動」から「銀行の仕事」「物価の仕組み」まである。「素朴理論」は単に反証してみせたり論理的な矛盾を突き付けたりしても容易に打ちこわすことはできないし、「正しい理論」を示せば消えるというものでもないという(佐伯 1998b)。2 章で詳述するビリーフ研究のビリーフの定義「意見、先入概念、誤解と同義語」(Barcelos2003b:26)はこの「素朴概念」に当たると考えられる。

<sup>9</sup> ある一つのことの学習が、別のことを学習することに役に立つこと。

の、人や人工物との相互作用の中での活動である」ということ、②「したがって、すべての学習は、本質的に道具付きの活動であり、且つ協同的な営みである」(1998a: 12)という二点を自明とする考え方になってきたと述べている。

そして、その流れを決定づけたのが、人類学者たちの認知研究の成果であるという(佐伯 1998a)。それはヴィゴツキーの継承者であるコールらの「文化的実践としての学び」へと発展し、「状況的認知」や「認知的徒弟制」へと発展した(コール 2002, ログフ 2006)。この立場はヴィゴツキーの理論において明示的でなかった「共同体」と「アイデンティティ」をめぐる課題を追求し、その学びを文化的共同体への参加として理論化したのがレイヴ&ウィンガー(1993)の「正統的周辺参加論(Legitimate Peripheral Participation)」である(佐藤 1996)という。以上のような動きがヴィゴツキーの SCA の再評価につながっており(佐伯 1998a)、現在に至っている。

この動向の中で、80 年代後半から 90 年代に入ると、心理学では実験室を離れ、教室での学習支援プロジェクトが始まり、学習科学の誕生につながっている(勝野 2014)。また、その成果として表れたのが、現在各国の教育シラバスに影響を持つようになっている「21 世紀型スキル」<sup>10</sup> (グリフィン他 2014)である。そのほか、OECD の「キー・コンピテンシー」<sup>11</sup>(ライチェン他 2006)も注目を集めている。

一方、心理学において過去に主張された学習に関する理論は、現在も教育実践に深く影響を残しているとの指摘もある。佐藤(1998: 10)は、心理学は「教育実践を構想し遂行し批評する教師の言語や信念、あるいは、カリキュラムや教育のプログラムの中で強力に作用しており、教育実践と教育研究における言語とレトリックを無意識のうちに呪縛してきた」とする。

つまり、心理学の中で形成された理論が、教育の場に導入され、それが教師たちの実践の枠組み、たとえば、学習観などの価値観、ビリーフとして残り、今も何らかの力を持っているということである。そして、教師たちはそれに気づいていない可能性があるということになる。

---

<sup>10</sup> 21 世紀型スキルとは、アメリカの IT 企業 3 社とオーストラリア、フィンランド、ポルトガル、シンガポール、イギリス、アメリカが参加して始まった「21 世紀型スキルの学びと評価プロジェクト(Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills Project(ACT21S))」によって「今の世界の経済的技術的發展の先端を見据え明確にそれを牽引しようとする高度に知的なスキル」(三宅なほみ 2014: iii)として提唱されたもの。

<sup>11</sup> キー・コンピテンシーとは OECD の主導ではじめられた DeSeCo (Definition & Selection of Competencies: Theoretical & Conceptual Foundation)プロジェクトによって選択定義された「人生の成功と正常に機能する社会のために必要な能力概念」のこと。

#### 1-4-2-2 日本語教育の変遷

このような背景の中での日本語教育を中心とした外国語教育の教育方法、学習観の大きな流れについて、飯野(2012)では、ネウストブニー(1982)、佐々木(2006)、細川(2007)を参考に 60-70 年代の行動主義の学習観、80-90 年代半ばの認知主義の教育観、90 年代以降の社会文化的アプローチの学習観としてまとめている。そして、それらを反映した教授法として、50 年代以前の文法翻訳法からオーディオリンガル法(以下 ALM)、コミュニケーション・アプローチ(以下 CA)への変遷が挙げられている。細川(2015)では、90 年代後半以降の教授法を「ポスト・コミュニケーション」とし、ヨーロッパ評議会が示した「ヨーロッパ言語共通参照枠」(The Common European Framework of Reference for Languages 以下 CEFR 吉島・大橋 2004)の「行動中心主義」に基づく「行動中心」アプローチをあげている。また、佐々木(2006)では、行動主義からの流れを「教育する」から「支援する」へ、そして「共生する」への変遷と表現している。

この他、寅丸(2014, 2015)では、日本語教育学会の会誌である『日本語教育』1-157 号に掲載された実践研究論文を分析し、「教室観」の変遷を 3 つに分け、1962-1985 年「言語形式の習得の場」(教師の役割: 教授者)、1985-1993 年「言語技能獲得の場」(教師の役割: 支援者)、1994-2013 年「人間形成の場」(教師の役割: 学習環境設計者)とし、言語教育の目的が、個人のアイデンティティ形成やコミュニティ参加へ向かっているとしている(寅丸はこの「教室観」を 2005 年を区切りとして、グループや教室コミュニティから、教室を小社会と捉えるように変わったとして二つに分けている)。

本研究では 90 年代後半からの動きを、CA とは異なる流れと捉えるが、実践のあり方は、多様であるため、細川に倣い「ポスト・コミュニケーション」とする。

#### 1-4-2-3 教師教育の変遷

このように行動主義から認知主義へという心理学の流れは、学習観、教育観の転換をもたらし、それは実践を行う教師への見方、そして、教師教育のあり方にも影響を与えている。その中で、実証主義や「技術的合理性」に基づく専門家のあり方に異を唱え、それを問い直したデューイ主義の哲学者ドナルド・ショーン(2001/1983)の「反省的実践家(The reflective Practitioner)」の概念は、教師教育において「技術的熟達者」を目指す「training」から「反省的実践家」を目指す「development」への転換を促す契機となる。

第二言語(外国語)教師教育での「training」から「development」への転換は Richards& Nunan (1990) によって広く認知されることになった。横山(2005)は、同著を世界の言語教育において、「第二言語教師教育」を研究領域として確立させる契機となった論文集であると位置づけている。日本語教育では、岡崎・岡崎(1990,1997), 古川(1990, 1991), 人見(1991)らによって、教師教育において、教師の自己開発能力の必要性、「自己研修型教師」が提唱され、1990-1993 年にかけて行われた日本語教育学会の調査研究では、最終報告において、「自己研修型教師」の育成のための「内省」の重要性と、それを含んだ「実習」の重要性が提唱されるようになった(日本語教育学会 1994)。内省モデルを取り入れた教員教育は、1990 年初め、大学での日本語教師養成課程(岡崎 1996, 2002 等), 教員研修(Gehrtz& 河東 1991, 春原 1991, 古川他 1992, 笠原他 1995 等)に始まり、多くの実践が報告され、その中で養成課程の学生、教師がどのように変化したかが議論されるようになった。また授業実践者の教師自身が自己の実践の振り返りを行い検証しているもの(下平 1992, 菅原 1994 等)も多数出現するようになった。この動きでは、Wallace (1991)の内省アプローチや、リチャーズ & ロックハートのアクション・リサーチ(以下 AR 日本語教育では、横溝 2000), メンタリング(岩川 1994, 横溝 2004)などが内省を促す手段として提唱されている。

2000 年以降アメリカの教師教育では内省モデルが修正され、Hammerness et al. (2005) や Shulman& Shulman (2004)ではコミュニティの中での教師の学びと成長のモデルが示された。特に Shulman& Shulman (図 5)では、教師が学ぶコミュニティの育成という新しいモデルが示され、一人の教師を 3 重に取り囲むコミュニティの中での相互的な教師とコミュニティの学びがモデル化されている。また、この Shulman& Shulman (2004)と Hammerness et al. (2005)の二つのモデルで、共通して重要視されているのが、ビジョンの共有である。対話を通じた内省の中でビリーフや価値観を含むビジョン、実践知や教育内容など様々な種類の知識を共有していくことが個人にとっての学びであり、コミュニティの発展につながるとされている。

第 2 言語教師教育の分野では、Johnson (2006)が SCA への転換を提言している。理論と実践の二元論ではなく、それを一体化することの重要性、トップダウンの Professional Development から、育て支える教師の成長への転換、つまり、導くのではなく参加すること、効果的な関係性を構築し、支え育むことへの転換、そして、第 2 言語教師のおかれた文脈に根差した教師教育の必要性を次のように訴えている。

社会文化的視点の根本的な前提として、個人の心理機能は、それが発生する文化的、

政治的，歴史的状況から離れて存在することはない。個人の認知は，社会的世界に参加することの結果として初めて存在するのだ。一人ひとりの教師がいかに社会的世界によって形成され，また，社会的世界を形成するかを認識することが第二言語教師教育の出発点となる。

(Johnson 2009: 93)

そして、ヴィゴツキーの「発達最近接領域」に基づく学習，課題探究のアプローチ，Critical Friends Groups，Peer Coaching，レッスンスタディ等の方法をあげている。

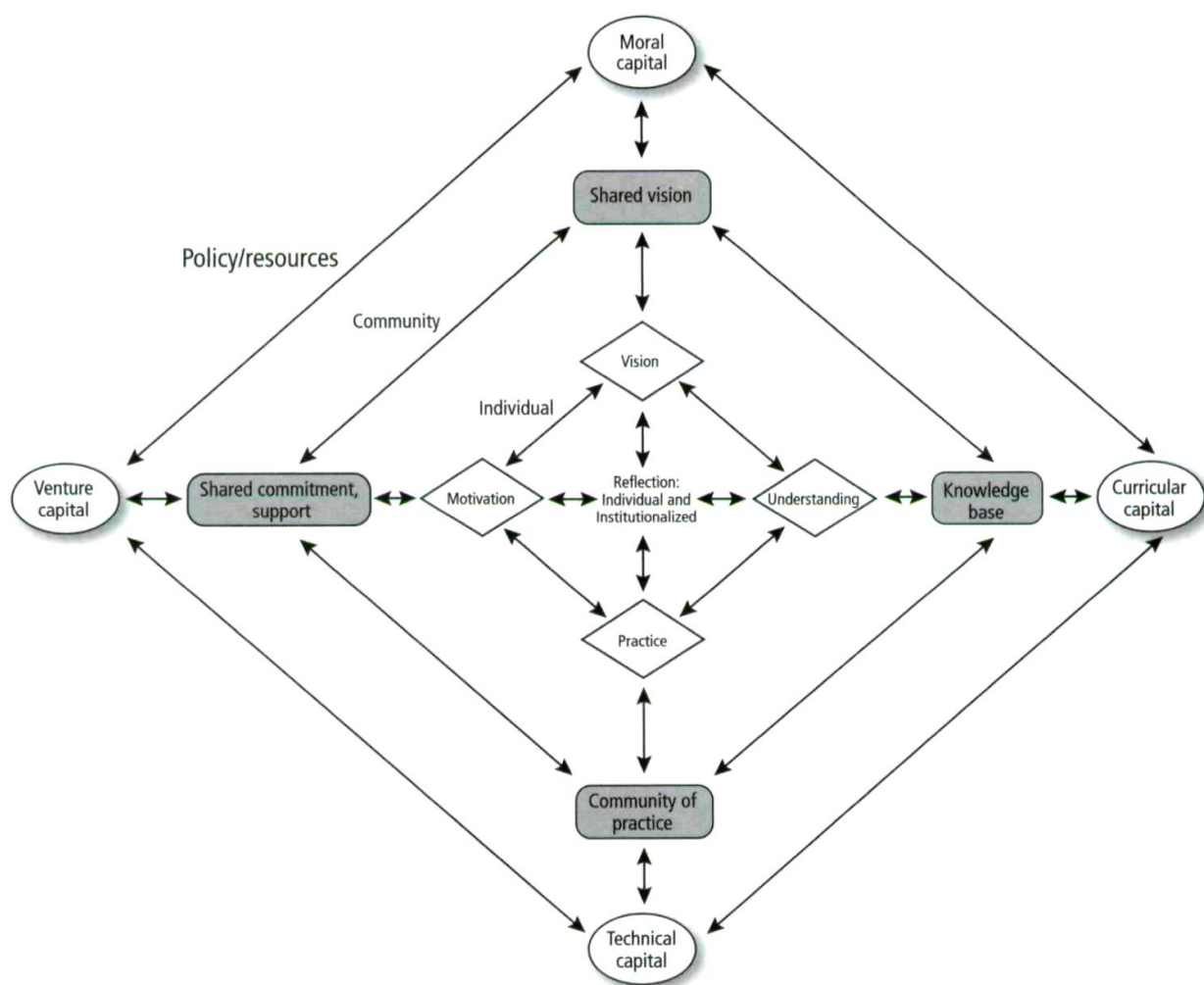


図 5 Fostering Communities of Teachers as Learners としての新しいモデル  
個人，コミュニティ，政策

(Shulman&Shulman 2004: 268 より)

日本語教育における教師教育の新しい流れ<sup>12</sup>は，国内で急激に増え続ける定住者への日

<sup>12</sup> 林(2006)は，日本語教育における新しい教師教育の流れを「参加型」と呼んでいるが，その指し示す概念が曖昧であるため，本研究ではこの用語を使用しない。

本語教育において、従来の枠組みが見直しを迫られたことが契機となって始まっている。2000 年半ばごろから新しい理念に基づいた実践の取り組みが次々と報告されるようになり、大学の養成過程での実践では、共生日本語教育という理念に基づいた実践(岡崎 2007)、地域日本語教室での交流・協働型の実践(横内・米勢 2009)、池田(2009)のピア・ラーニング、従来の教室の枠組み取り払った池上(2009)等が報告されている。現職者向けのものでは、トークショップの実践(青木 2006)、西村(2009)の職場の同僚性の構築を目指した取り組み、2010 年から行われている「実践持ち寄り会」の動き等もあり、2000 年代の後半から多くの実践報告で、新しい形の教師の成長に関する議論が行われるようになってきている。

また、非母語話者教師向け研修の中で、学習者として学習を体験する体験型の取り組み(「過程重視の聴解指導」横山 2007、「通訳訓練法」長坂 2010、「プロジェクト型学習」中尾 2016)や、海外での非母語話者教師向け研修では、「観察型研修」(松浦他 2014)、「レッスンスタディ」の取り組み(Lusiana 他 2015) の実践も報告されている。

これら 2000 年度後半からの新しい流れは、SCA や状況論の影響を受けたもので、コミュニティの中での相互作用の学びが意識されている。このような教師教育の流れを本研究では、Shulman& Shulman (2004)にならい、「教師が学ぶコミュニティの育成」とする。

現在の日本語教育では、本項で見てきたすべての学習観、教育観、実践の方法が様々な形で残り、教師たちの思考に影響力を持ち、実践に多様性をもたらしているのである。

#### 1-5 研究課題と本論文の構成

日本語教育の実践は、日本国内での学校教育とも異なる多様性を内包する文脈の中で日々行われている。その多様性とは、社会の変化に伴う実践の場の変化、それに関わる人や実践のあり方の変化と、それを支える価値観の変化によって生み出されている。そして、日本語教育の文脈は、20 世紀以降現在まで、三度(教授法の変遷を例にとると、文法訳読法から ALM, ALM から CA, そして CA からポスト・コミュニケーションへ)の大きな転換期を迎えている。現在の 2000 年以降の三度目の転換は、日本語教育においても教師教育においても、まだ新しい取り組みであり、試行を続けているところである。それを支える学習観や教育観にも幅がある。私たちは現在その変化のただ中にいると捉えることができる。

本研究は、この日本語教師の実践の場の文脈と、その中で行われる教師の実践の経験、そして、それらの変化を記述し検討することを通して、その中に浮かび上がってくるであろう日本語教師のビリーフのあり方を描き出すことを試みるものである。そして、その成



果が教師の学びに資することを本研究の目的とする。

以上をふまえ、三つの研究課題を設定した。

課題 1. 実践の文脈は教師の実践とビリーフにどのように関わっているのか。

課題 2. 実践の文脈の変化によって、教師の実践とビリーフはどのように変化するのか。

課題 3. 実践の文脈の異なり、個人の社会文化的背景の異なりによって、1 と 2 の課題のあらわれ方は異なるのか。

そして、本研究が注目する日本語教育の文脈の多様性を反映させるため、前項で見た多様性の枠組みから、実践の場として JFL と JSL の両者を取りあげる。

JFL では、実践の場に、明示的でトップダウン型の強い強制力のある「国定日本語シラバス」(日本の指導要領に当たる)という枠組みを持つ中等教育に焦点をあて、韓国とマレーシアで調査を行った。韓国を選択した理由は、長年世界で一番多くの学習者数を擁し、そのうちの 80%以上が中等教育の学習者であったことと、90 年代後半、「国定日本語シラバス」に ALM から CA への大きな転換、2011 年には「キー・コンピテンシー」「21 世紀型スキル」等の影響の見られるシラバスへの転換があったことである。また、マレーシアを選んだ理由は、やはり「国定日本語シラバス」に韓国と同じ方向での転換があったことである。マレーシアでは 2008 年、外国語教育において、これまでの ALM から CA への転換があり、そして、2012 年にはやはり韓国と同様「キー・コンピテンシー」「21 世紀型スキル」の影響の見られるシラバスが発表されている(国際交流基金日本語国際センター2015)。もう一つの理由は、両国の社会文化的文脈に大きな違いがあることである。韓国は基本的に日本と同じく一つの民族が多数を占め、一つの言語が日常的に広く使われている国家であるが、マレーシアは多民族多言語の国家である。日本語教育の歴史的な変遷も大きく異なり、教師養成のプログラムにも大きな差がある。

日本語教育のもう一方の大きな文脈である JSL では、20 年以上の経験を持つ母語話者教師と、「地域日本語教育」の場でボランティアとして活動する日本語母語話者を調査の対象とした。

20 年以上の経験を持つ母語話者教師に注目した理由は、日本語教育の文脈の変遷を実践者として体験していること、そして、飯野(2012)が指摘しているように、日本語教師の一つの特徴である「移動」を多く経験していると考えたからである。経験が長ければ、それだけ教師個人の持つ文脈も多様になると考えられる。

また、「地域日本語教育」の場でボランティアとして活動する日本語母語話者を設定した

理由は、文化庁文化語部国語課の実態調査では、日本語教師の中で「ボランティア」が 60% を占めることと、ボランティアが活動する「地域日本語教育」の文脈は、日本語教育の枠組みの根本に見直しを迫る実践の場であるからだ。

三つの研究課題と本章 4 節でみた多様性の枠組みから、本研究の目的を探究するため、次のように構成する。

本章である第 1 章では、研究の目的を明らかにし、本研究の主題であるビリーフの視座を明らかにする。また、日本語教師の実践を「多様性」という文脈の中で捉えるため、「多様性」の枠組みを示す。その上で、課題を設定し、研究の構成を示す。

第 2 章では、まず、日本語教育でのこれまでの教師に関するビリーフ研究が何のために行われてきたのかを概観し、本研究の位置づけを行う。それから、多様性と変化に着目した研究を方法論とあわせて詳しく検討する。その上で、本研究の意義と研究の方法について明らかにする。

第 3 章から第 6 章までは、JFL 環境における非母語話者教師の研究を取り上げる。

第 3 章では、まず、非母語話者教師の特性に関する先行研究をまとめる。その上で、本研究で取り上げる韓国とマレーシアの中等教育での日本語教育の文脈とそれぞれの国の日本語教師に関する研究を概観する。

第 4 章では、韓国中等教育を取り上げ、韓国日本語教師という一つのコミュニティとしてのビリーフを明らかにすることを目的に研究 1 を設定した。

#### **研究 1** : JFL 非母語話者日本語教師研究 1

##### 韓国中等教育日本語教師コミュニティのビリーフ

韓国中等教育日本語教育の「国定日本語シラバス」の転換とビリーフの関係を上げ、先にあげた課題のうち、以下の二つを解明することを目的とする。

課題 2. 教師の実践の文脈の変化によってビリーフはどのように変化するのか。

課題 3. 教師個人の社会文化的背景の異なりによって、ビリーフの変化のあらわれ方が異なるのか。

先行研究である 星(2002)では、課題 1 の「実践の文脈は教師の実践とビリーフにどのように関わっているのか」について 2001 年に調査を行い、研究を行っている。本研究では、その結果と比較し、時間の経過による影響を明らかにするため、2013 年に追跡調査を行った。その調査結果のうち研究 1 では 2 回の調査の量的データを記述統計と因子分析によって分析し、課題を明らかにすることを試みる。

続く第5章では、マレーシア日本語教師という一つのコミュニティとしてのビリーフを明らかにすることを目的に研究2を設定した。その上で、研究1の結果とあわせて考察し、実践のおかれた文脈による違いを明らかにする。

#### **研究2**：JFL 非母語話者日本語教師研究2

マレーシア中等教育日本語教師コミュニティのビリーフ

マレーシア中等教育日本語教育の「国定日本語シラバス」の転換とビリーフの関係をとり上げ、先にあげた課題のうち、以下の二つを解明することを目的とする。

課題1. 実践の文脈は教師のビリーフにどのように関わっているのか。

課題3. 実践の文脈の異なり、教師個人の社会文化的背景の異なりによって、あらわれ方が異なるのか。

そのために韓国での調査と同様の方法で2014年に行った調査の量的データをもとに記述統計と因子分析によって課題を明らかにすることを試みる。まず、課題1を解明するため、マレーシアの分析結果を考察し、その結果を研究1の結果と合わせて考察することにより、課題3の解明を試みる。

第6章では、再び韓国中等教育に戻り、実践との関係を含めた課題2の解明を試みるため、研究3を設定した。

#### **研究3**JFL 非母語話者日本語教師研究3

韓国中等教育日本語教師の実践とビリーフ変化とその要因

韓国中等教育日本語教育の文脈の中での教師がどのような実践を行い、何を経験しているかを問い、実践とビリーフの変化のあり方を記述し、課題2の解明を試みた。

課題2. 教師の実践の文脈の変化によって、教師の実践とビリーフはどのように変化するのか。

韓国の2001年と2013年両年の調査で得た質的データを、まずはそれぞれの調査結果ごとに修正版グラウンデッドセオリーアプローチ(木下2003, 2007, 2009 以下MGTA)により分析し、文脈の中での実践の経験のあり方を記述することを試み、文脈と実践とビリーフのあり方とその変化がいかに形作られているかを考察する。その上で両年の結果を比較し、10年という年月が経験に与えた影響がなんであるかを考察する。

第7章から第9章は、JSL環境での母語話者教師の研究を記述する。

第7章は、国内における日本語教育の文脈と先行研究に関して記述する。

第8章では、課題2を解明することを目的に、20年以上の経験を持つ日本人日本語教師

を対象とした研究 4 を設定する。

**研究 4** : JSL 日本人(母語話者)日本語教師研究 1

日本人日本語教師の実践とビリーフ — 経験の中での変化とその要因 —

経験の長い日本語教師は、これまでどのような実践を行い、何を経験してきたのか、その経験についての語りから、実践とビリーフの変化のあり方を記述し、分析考察することで、課題 2 を解明すること試みる。

課題 2. 教師の実践の文脈の変化によって、教師の実践とビリーフはどのように変化するのか。

20 年以上の経験のある日本語教師 10 名の協力者から得た日本語教育にかかわる経験の語りのデータを、研究 3 同様の手順で分析し考察する。まず、MGTA により分析することで、文脈の中での実践の経験のあり方を記述することを試み、その上で、文脈と実践とビリーフのあり方とその変化がいかに形作られているかを考察する。

第 9 章では、課題 1 を解明することを目的に、「地域日本語教育」の場で活動しているボランティアを対象とした研究 5 を設定する。

**研究 5** : JSL 日本人(母語話者)日本語教師研究 2

ボランティアとして「地域日本語教育」にかかわる人々の活動とビリーフ

「地域日本語教育」の文脈の中でのボランティアは、どのような日本語支援活動を行い、何を経験しているかを記述し、ボランティアの実践とビリーフ変化のあり方を記述すること試みる。

課題 1. 実践の文脈はボランティアの活動とビリーフにどのようにかかわっているのか。

「地域日本語教育」の場で活動しているボランティア 10 名の協力者から得た日本語ボランティア活動に関するインタビューデータを、韓国同様の手順で分析し考察する。まず、MGTA により分析することで、文脈の中での実践の経験のあり方を記述することを試み、さらに「ボランティア」という視点から、ビリーフを軸に、文脈と活動のあり方、そして、その変化がいかに形作られているかを考察する。

第 10 章ではまず、研究 1 から研究 5 までの総括を行う終結部として研究結果の要約を行う。

その上で、それらの結果から、本研究で得られた知見を述べ、本研究の目的である教師の学びに関して示唆できることを考察する。

最後に、本研究の意義と今後の課題について述べる。

## 第2章 先行研究 日本語教育における教師ビリーフ研究

日本語教育において、教師ビリーフ研究は大きく分けると二つの方向で行われてきている。一つは「自己研修型教師」の文脈の中で行われた研究で、もう一つは、日本語教育の「多様性」を背景に行われた研究である。本章では、まず、教師ビリーフ研究の変遷に触れ、次いで、この二つのビリーフ研究を検討する。その上で、本研究とかかわりの大きい教師の経験に関する研究とその方法を検討する。そして、本研究の意義、研究方法を明らかにする。

### 2-1 教師教育におけるビリーフ研究の始まり

教育、教師研究の分野でのビリーフ研究は第1章でもふれたとおり、認知心理学の発展にともなって、教師の意思決定過程の研究から注目を集め、広がりを見せてきた。佐藤(1998)では行動主義以降の教育学の動きについて、次のように説明している。1980年代以降、アメリカの教育学の分野では、ショーマン(Shulman 1986)が、行動主義心理学の「過程＝産出研究(process-product research)」は「教育内容(content)」「認知(cognition)」「文脈(context)」の三つのCを無視してきたとし、授業研究のパラダイム転換を提起したという。そして、認知心理学の発展を基礎として、教師と子どもの問題解決の過程を分析した研究(Lampert 1985 等)、教師の経験を語り(narrative)の様式で表現する研究(Clandinin 1989 等)、教師の活動を深層で規定している信念(ビリーフ)を対象とした研究(Peterson et.al.1989 等)に発展していったとされている。

それらの研究からは多くの知見が得られたが、その中の一つとして、思考と行動におけるビリーフの働きに関するものがある。例えば、Peterson et.al. (1989)や Brickhouse (1990)は学校教育の分野で教師の持つ数学や自然科学に対するビリーフによって、同じ教材を使用しても、授業での提示の方法が変わることを明らかにした。第2言語習得の教師のビリーフにおいても、様々な研究が行われ、例えば、Johnson (1992)は教師が自分たちのビリーフに従って教えており、ビリーフの違いは指導スタイルの違いを生むということを明らかにした。また、Woods (1996)は授業と教師自身の語りのデータを分析し、意思決定モデルと知識内在化のモデルの研究を行っている。その結果、その行動や知識の内在化は教師の目指すものに規定されており、その目指すものとは、教師がこれまでの経験の中で得てきたビリーフや予測能力、知識(BAK: network of beliefs, assumptions, and knowledge)であるとしている。

教師のビリーフ研究に影響を与えているもう一つのものが、教師教育に「Training」から「Development」へという大きな転換をもたらしたショーン(2001)の「反省的実践家(The Reflective Practitioner)」である。専門家の実践の中に埋め込まれた「知」のあり方を正統化し、有用性を

明らかにしたことがショーンの功績であったという (秋田 2001)。そのショーンは専門家の知を「行為の中の知」「行為の中の省察」「状況との対話」と「行為についての省察」「状況との反省的対話」の概念で構成されているとしている。そして、この概念の中で中心的な働きをするのは「省察」の概念で、その「省察」の対象となるものを「フレーム」＝枠組みと呼んでいる。実践家は実践の中で自分の「フレーム」に従って判断し行為を決定し、価値を決めるという。行為の中で無意識に自分の行為を統制している暗黙の「フレーム」に気づき、その「フレーム」を再構成することが省察であるという。そして、その省察の対象となるフレームを「修辭学的枠組み」(議論や話の中でことばとして表されるもの)と「行為の枠組み」の二つに分け、その「行為の枠組み」をさらに「政策の枠組み」「制度的行為の枠組み」「メタ文化的枠組み」の三つに分けている (Schön & Rein1994)。

教師のビリーフ研究はこの省察の対象とされる「フレーム」の概念と結びついて、研究の対象としての広がりをもったのである。

## 2-2 「自己研修型教師」文脈でのビリーフ研究

日本語教育の分野で、教師ビリーフが研究調査の対象となったのは、1991 年の「自己評価、自己研修システムの開発をめざして」(人見 1991)の中の一連の研究、三井・丸山(1991)の「自己評価システムの試み 2」がおそらく最初であろう。人見(1991)の一連の研究では、古川(1991)の「実践を通して学び続けること」を引きながら、教師の「成長」とは教師であり続ける限り追求していく性質のものだとしている。そして、そのためには自己研修型教師＝教師自身による自己点検を常に基本的姿勢として持つ教師を養成することが必要であるとし (岡崎 1991)、その自己評価システムの一つとして、ビリーフの形成と変容が考えられている。

三井・丸山(1991)の研究では、ビリーフを「日本語教師としての根本的な価値観」(三井・丸山 1991: 65)であるとし、日本語教師の成長仮説が立てられ、成長段階の初期に形成される原初ビリーフが変わることを成長の指標と捉えている。調査は、その原初ビリーフとそれが変わる要因についての仮説が立てられ、質問紙とインタビューで行われている。その結果には、日本語教育との最初の出会いがビリーフの原型となっていること、そして、ビリーフの変容(強化・修正)の要因として、A 指導経験、B.自己啓発経験、C.機関における職務上の経験、D.日本語教育を離れた経験があげられている。しかし、その変化は個別的で「日常性と多様性」を持っているという。さらにインタビューからは「化石化」の要因ではないかと推測されるような変容そのものを否定する結果もあったという。自己開発のためには、「教師が自らの意思を持って、教師としての自

分を客観視し、そこから進むべき方向を見出し歩んでいかなければ、常に固定化しようとする己の価値観に揺さぶりをかけ発想の転換を促すことは困難だ」とし、調査結果をもとに、「自らビリーフをあぶり出し、内省作業がなされ得る領域例」(山田・丸山 1993: 20)が示されている。

この丸山らのビリーフ研究で示されているビリーフのとらえ方＝「自己研修型教師としての成長の指標」としてのビリーフは、日本語教育の中でのビリーフ研究で大きな位置を占めている。

例えば、ダイアリーやアクション・リサーチ<sup>1</sup>(以下 AR)によって内省を行い、その中で見出されたビリーフへの気づきや行動との異なりについて報告されたもの(下平 1992, 菅原 1994, 大河原 2002, 山田 2008 など)がある。しかし、春原(1991)は、自己の授業の評価活動(刺激回想法)での内省過程の分析を行い、教師が自己のビリーフの枠組みを超え、自己を客観的に分析することの難しさを指摘している。また、木原(1998)はショーンの「reflection」の概念の理解も難しいと指摘している。木原によると、「反省的实践家」の概念は複雑であり、反省の対象は広く、教授行為のように目に見えるもので、記録して吟味することが比較的たやすいものから、教授信念のように、当人でさえ意識しておらず、問題視することが難しいものまでであるという。

その内省のための指標となる基準作りを目指した「良い日本語教師像」を調査した八木(2004)や、「教師の役割観」を調査した山田(2014)等の研究もある。山田は、まず「教師の役割観」についての記述式質問紙調査を行い、その結果と先行研究から「教師中心の視点」「カリキュラム中心の視点」「学習者中心の視点」という三つの視点を参考に 36 項目の質問紙調査表を作成している。その調査表を用いて、日本の高等教育機関で日本語を教える現職日本語教師 158 名を対象にビリーフ調査を行い、その結果から三つの因子を抽出している。山田はこの結果で得られた三つの因子はリフレクションの参照枠の視点として有効であり、それぞれの因子には項目があり、具体的であるとしている。山田の示す参照枠は次の通りである。①学習者主体の活動志向－学習者の自律的学習(項目上位三つ:「教師は学習者の気づきを促すべきだ」、「学習者同士のコミュニケーションを作り出すことは重要だ」、「学習者が自発的に考えることができるように支援することは重要だ」), ②教師主体の活動志向－教師主導型, 教師が授業をコントロールする(項目上位三つ:「学習者の質問には即座に答えなければならない」、「教師は豊富な知識を学習者に提供すべきである」、「授業は教案通りに進められるべきだ」), ③教授方法主体への活動志向(項目上位三つ:「教師はパソコンやデジタル機器などの新たな教具を積極的に取り入れるべきだ」、「学習

---

<sup>1</sup> アクション・リサーチ(AR)の考え方にも様々あるが、通常の研究との大きな違いは、授業実践を通じて行う研究で、授業の改善やカリキュラム改革、教育改革、または理論の検証が目指される点である。

者は教室内で母語を使用すべきではない」,「教師は学習者が取り組む活動の時間をはっきりと提示すべきだ」)

また、要(2005)では、学生の自律学習が求められる中、教師の自律・自己成長も求められるとし、学習者のビリーフの転換とともに、教師のビリーフ転換のための介入が課題であるとし、ビリーフの質問紙調査が行われている。

「自己研修型教師」の内省の方法として奨励されている AR を研究の中に取り入れた杉本(2014)の研究もある。杉本は、ビリーフと授業実践のずれと教師の成長の関係を明らかにすることを目的に、AR を行っている。この研究では、質問紙調査で教師と学習者のビリーフの傾向を調査した上で、AR 実施者が AR を行うことにより、ビリーフと授業実践のずれに気づき、内省し、実践できるようになり成長が促される。その結果、ビリーフの変容が起こるという仮説のもとに行われている。研究者である杉本が AR の支援者となり、韓国の中高等教育で日本語を教えている教師(韓国語母語話者)が AR 実施者となっている。AR 実施の 3 年後にも追跡インタビューが行われている。この研究から、杉本は AR 時には変化しなかった教師が、フォローアップ時点では、実践が変化していたこと、授業と実践のずれは授業実践という文脈の中にあることを示している。そして、強いビリーフの存在により最初に変化を見せなかった授業実践も、1 回限りの授業見学ではなく、繰り返し気づきを促す AR を継続的に行うことによってビリーフに揺さぶりをかけ、その結果変化が生じたとして、AR は有効であると提案している。

これらの研究では、ビリーフは個人の内部に保管されるものであり、Barcelos (2003a)が先行研究から分析した捉え方、「意見、先入概念、誤解と同義語」であるか「時に誤りを犯すメタ認知的知識」であると捉えられている(Barcelos2003a: 26)。こうした研究が志向し、内省の中で目指されるものは、実践の文脈とは離れた教授法の理論であったり、シラバスであったりする。そして、そのずれは正しく訂正されなければならないという方向性を持っているようにみえる。また、これらの研究の中には、ビリーフの目指すべき基準を作ろうとするものもある。もちろん、実践や教育には目指すべき理念が必要である。しかし、その目指すべき理念は、日本語教師への質問紙調査で得られた回答から得られるものなのだろうか。質問紙への回答が表しているものはあくまでも日本語教師コミュニティの傾向を表しているに過ぎない。また、個人が経験の文脈の中で作り上げてきたビリーフは、必ず政策や時の教育理念と同じ方向で変化しなければならないのだろうか。あるいは教師の成長の証として、変化しなければならないのだろうか。杉本の結果の中にも、気づきがあり、実践が変わり、成長はあったが、ビリーフに変更があったかはわからないともある。



以上の研究の方法として、個人の内省過程を分析した研究には、ダイアリー、ジャーナルなどが使用されているが、その他の研究では質問用紙による量的調査が行われている。その中で杉本の研究は、内省過程を研究対象とし、Step for Coding and Theorization<sup>2</sup>(以下 SCAT)が使われている。SCAT の分析では、研究者の視点で解釈され抽象化されたストーリーラインが描かれる。そのストーリーは、確かに AR による成長のための、ビリーフの変化という理論を浮かびあがらせてくれる。しかし、概念化の過程でこぼれ落ちたことばの中にも、実践の理由やビリーフの変化の理由があるのではないだろうか。

Lampert (1985)では、自分自身のクラスで起きた問題を内省する様子が書かれている。問題は複雑で、一つの問題を解決しようとする、もう一つの問題が起こることが予想される。そのような、理論では解決が不可能な問題を、教師は日々の実践の中でやりくりしていると、教師を「Teacher as dilemma manager」としてとらえている。教師のこのような複雑な実践の場での問題を解決するためには、教室にある問題の枠組みを一つひとつ丁寧に描き出していくことが必要である。実践の場にある動的な問題は、個人の中にある静的な一つのビリーフという枠組みを取り出して観察し、それを正しく変更させることでは決して解決できないと思われる。

「自己研修型教師」文脈でのビリーフ研究の問題点は、実践の文脈と切り離されたビリーフの分析が行われている点にある。つまり、質問紙調査はもちろんだが、たとえそれが実践の内省過程の質的データを分析対象としていたとしても、分析、考察される際に、教師の頭の中にある静的なものとして、ビリーフが文脈から切り離され、議論されている点であると考えられる。

## 2-3 「多様化」という文脈での研究

日本語教育だけでなく、第2言語教育では、「多様性」は常にキーワードとなる。それは、第1章でみた人、場、学習観・教育観の多様化に起因するものである。そして、その多様性は頻繁に摩擦を引き起こす要因ともなっている。

日本語教育では、まず海外において様々な問題が顕在化し、その実態調査が報告されてきた(日本語教育学会 調査研究委員会 1996, 1997, 伊勢田 1997, 佐久間 1999, 2006)。日本語教師たちは海外との行き来の中でその多様性を肌で感じ、その異なりが何なのかを求め、それがビリーフ研究につながっている。星(2002)は、自分自身の経験と上記の報告の中にあらわれる異なる立場の日本語教師の声から、それぞれの教師は、自分自身の経験の中ではぐくまれた知識とビリーフ

---

<sup>2</sup> SCAT (Step for Coding and Theorization) は大谷(2008a, b)によって開発された質的データの分析方法で、4つのステップに従って言語データを概念化し、理論を構築しようとする手法。

によって判断し、行動し、そして評価しているとし、社会文化的なコンテキストが教室に及ぼす影響とその構造を明らかにするべきであるとし、ビリーフ調査を行っている。このように、研究者が異なりをはっきり自覚できるのは、多くの場合、自分と異なる背景を持つ文脈の中に入ったときであるためか、教師ビリーフ研究の初期のものには、JFL の文脈のものが多い。

異なる社会文化的背景を持つ学習者、たとえば、JFL での学習者とその地の非母語話者日本語教師、日本語母語話者教師(JFL と JSL の場合がある) の異なりを見たものには、中国・香港・台湾の板井(1997, 1999, 2000)、中国の岡崎(2001)、ハンガリーの若井・岩沢(2004)、韓国の呉[Oh]<sup>3</sup>(2008) や杉本(2014)等がある。この中で、岡崎、若井・岩沢、呉は、教師－学習者間の異なりよりも、社会文化背景の異なりのほうが大きいことを報告している。つまり、ビリーフが社会に起因するものであることが推測できる。

JFL で実践する非母語話者日本語教師のビリーフを大規模に調査したものに久保田の一連の研究がある。久保田(2007)は、世界 59 か国 654 名の非母語話者日本語教師を対象にビリーフ調査を行っている。その研究では、日本語教師の持つビリーフには、「正確さ志向」と「豊かさ志向」の二つの因子があり、それは地域や教師の学習者としての経験等によって異なる傾向があることを明らかにした。この結果はビリーフが社会的文化的歴史的起源を持つものであることを裏づけるものであると考えられる。2009 年には、ビリーフの要因として、学習経験との関係をより深く探るため、8 名の教師(正確さ志向の一番強い傾向があるベトナム 2 名・正確さ志向が中程度の中国 3 名・正確さ志向が最も弱いアメリカ 3 名)にインタビューを行っている。その結果からは、共通点として、自分の学習経験を通して、日本や日本人について自らが理解したことを伝えたいという思いがあること、日本語能力の面で不足しているところがあることが自覚されているが、それを克服しようと努力することがやりがいの一つとなっていること、さらに、「自分には日本語についての明示的な知識があり、その知識を明示的に説明することができる」というビリーフを持っていることがあげられている。しかし、暗記、正確さ、翻訳についてのビリーフや発音の正確さへのこだわりの要因は複雑で明示的ではないとしている。また、アメリカの教師はアメリカの国家シラバスと同様の理念についてインタビューの中で言及していたとある。久保田(2015)では、2007 年の追跡調査である量的調査の結果を公表している。その結果では、コ

---

<sup>3</sup> 参考文献はアルファベット順となっているため、韓国人及び中国人の漢字もしくはハングル文字を使用した著者名は、これ以下[アルファベット]を併記する。その際、基本的に著者自身のアルファベット表記に従うこととする。著者自身の表記が不明である場合、韓国人の場合は、現在韓国内で使用されているアルファベット表記の基準である文化観光部 2000 年式に従うこととする。

ミューカティブな活動型の学習を経験した教師が増えていること、そして、「豊かさ志向」に変化が現れたこと、その一方で、「正確さ志向」には変化が見られなかったことが明らかになっている。この結果から、久保田自身は学習経験とビリーフとの関係を言明していないが、注目していることがわかる。

久保田の結果は、JFL で実践する非母語話者教師の傾向を伝え、私たちに大きな示唆を与えてくれる。何よりも、継続的な量的調査が非母語話者日本語教師全体の変化の傾向を明らかにできることを示している。久保田の結果からは学習経験とビリーフの関係も窺うことができ、詳しい分析結果が待たれる。

ただ、2009 年の調査で、久保田はインタビューによってビリーフの要因の共通項を探ろうとしているが、インタビューの結果が私たちに伝えてくれるものは、共通性よりも、まずは個別性と多様性ではないかと思われる。教師が語る物語は個別であり、多様である。その多様性を丁寧に追っていくことの先にこそ、教師の実践の内なる理論があるのではないかと筆者は考える。

また、久保田の結果では、ビリーフの要因として地域性があることが明らかになっているが、さらにその要因を細かく明らかにしていくためには、やはり、教師が実践をする文脈への理解が重要であると思われる。ショーン(2001)は、教師の実践は「状況との対話性」であるといっているが、それには、教室という小さな状況に影響を及ぼす、より大きなコミュニティや社会の状況も含まれているはずである。その国、地域ごとに、文化的・歴史的に異なる教育の背景を理解しなければ、個人の教師が持つ経験の意味を理解することは不可能であり、ビリーフの要因の解明は難しいだろう。そのためにはやはり、地域ごとの事例研究が必要であると考ええる。

事例研究としては、教師研修や教師養成の事前把握のため行われているものにインドネシア中等教育日本語教師を調査した小原・栗原(2008)や、韓国中等教育日本語教師を対象とした杉本(2014)、さらに、坪根・嶽肩・小澤・八田のグループが継続的に行っているタイ人・韓国人・中国人日本語教師に対するビリーフ研究(坪根他 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2016, 八田他 2012)もある。坪根らの研究では、地域だけでなく、新人と経験教師に分けてデータをとっている。さらに、タイ人教師への調査(2015a)では、5年間3回に渡る縦断的調査が行われており、ビリーフには長期に保持されるものや、新しく現れるものがある一方で、一度消えたように見えたビリーフがまた現われたりもしているという結果が出ている。

この他、日本国内の大学院に在籍する学生の中の日本語母語話者と日本語非母語話者の比較(加納 2010)等もある。また、教育観・学習観・教授法との異なりを研究したものでは、自律学習をテーマとした斎藤(1996)や、コミュニケーションアプローチを前面に押し出した韓国中等教育の

国定のシラバスのビリーフへの影響を探った星(2002)等もある。さらに、母語話者教師間でも、教師の教育観の異なりから摩擦が起こり、その摩擦の要因の解明を目的としてビリーフ研究が行われたもの(松田 2005, 大河原 2006, 刈谷 2007)もある。

また、国内の文脈における日本語教師対象の実態を把握する調査では、日本語教師の「自己イメージ」調査(岡崎眸 1998)や、日本語教師と日本語ボランティアを比較した「自己認知」調査(岡崎眸 1999)、JSL 児童生徒の日本語教育を担当する公立小中学校の教師を対象にしたもの(岡崎敏 1998)等もある。

ところで、こうした多様性を見る研究の一つの特徴は、Beliefs About Language Learning Inventory (以下 BALLI<sup>4</sup> Horwitz 1987 等)等を使用した質問紙調査による量的研究がほとんどを占めることだ。質的調査が行われていても、それは量的調査の予備調査としての意味をもつものである。これは、研究の目的が「多様性」を見ることにあり、または、ある一つのグループの特徴や傾向を導き出すものであるためである。しかし、このような量的調査の結果は、Benson & Lor (1999: 460) が指摘するように「質問調査法ではビリーフの機能や変化のあり方を見ることはできず、学習者(教師一筆者による加筆)ビリーフのスナップ写真しか見ることができない」ことは事実である。

ただ、その中で嶽肩他のグループでの事例研究においては、日本人の経験教師やタイ人教師の研究(小澤他 2005, 2012, 2013, 嶽肩他 2009, 2012)等で、複合的な方法がとられている。ビリーフの質問調査に合わせて、Personal Attitude Construct (以下 PAC)分析<sup>5</sup>を併用(日本人の場合は、授業観察時のプロトコルデータと授業観察後のレポートも含まれる)し、研究者の視点を排除した、客観的で、より深いビリーフと実践的思考の把握をめざした研究方法の試行がなされている。例えば小澤他(2013)では、質問紙によるビリーフ調査、PAC 分析、そして、授業観察のプロトコルデータと記述レポートが分析され、その結果が総合され示されている。

## 2-4 「経験」に関わる研究

「経験」に関わる研究とは、ここでは、教師が何かを経験し、その経験を通して、どのような影響を受けたか、それをビリーフや意識の変化として探るものを指す。

このタイプの研究としては、教員養成や研修プログラムの効果の検証としての意味を持つ研

---

<sup>4</sup> BALLI(Beliefs About Language Learning Inventory)は Horwitz によって考案された学習者のビリーフを調査するための調査表。言語学習の適正、難しさ、本質、学習ストラテジーとコミュニケーションストラテジー、動機の五つの分野の質問項目によるもの。

<sup>5</sup> PAC(Personal Attitude Construct)分析(個人別態度構造分析)は自由連想、連想項目間の類似度評定に基づくクラスター分析、協力者によるクラスター構造のイメージや解釈、調査者による総合的解釈を通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を分析する手法(八田他 2012)

究が多数ある(古川他 1992, 岡崎 1996, 小玉・古川 2001, 木谷・築島 2005, 才田 2007, 古別府 2009, 清水 2007, 鈴木 2010 等)。これらの研究も、初期の調査では、BALLI 等によってプログラム開始時と終了時の 2 回調査を行い、その違いから成果を見るもの(古川他 1992, 岡崎 1996)であったが、受講生たちがプログラムをどのように経験しているか、それによって何がどのように変化しているのかを見るといった、言わば「経験の意味付け」に焦点が変わってきている。そのため、調査の方法も分析方法も様々なものが試みられている。実習や研修時のジャーナルや話し合いのデータを利用したもの(木谷・築島 2005, 清水 2007 等)、プログラム終了時のレポートやナラティブインタビュー(小玉・古川 2001)等をデータとし、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ<sup>6</sup>(清水 2007, 鈴木 2010 等)やテキストマイニング<sup>7</sup>(谷他 2009), PAC 分析(才田 2007, 古別府 2009, 鈴木 2010)等の方法で分析され、研究されている。これらの研究に特徴的なのは、教師養成のプログラムという文脈の中で経験が捉えられている点である。その点では、「自己研修型教師」文脈でのジャーナルやダイアリーでの内省過程を分析したものと共通するが、内省活動という個の内側に閉じられた部分を分析するか、それとも、実践の場という文脈の中で解釈するかに違いがある。やはり、経験を通した変化や学びを見るためには、文脈から捉える視点が必須であろう。

この中で、教師を対象とした研修の経験を研究したものに小玉・古川(2001)がある。この研究では、研修終了時にナラティブインタビューを行い、対照的な答えをした受講生の事例をあげ、その教師が持つビリーフによって同じ内容の研修が、全く異なる受け取り方、意味づけがなされていたことを描き出している。

また、木谷・築島(2005)のジャーナルの分析では、教師たちが、「学生の眼」「教師の眼」「研究者の眼」という立体的な視点を身につけて行く過程を明らかにしている。そして個人の発達や道筋、方向を決めたものは、各自の力量や意識、性格に加え、彼らを取り巻く社会的文脈状況全体にも起因しているとして、教師の変化をとらえるためには社会的文脈が重要であることが指摘されている。

八田(2009)では、教師研修の経験をより長いスパンで検証している。日本国内で 1 年間の研修を受けたタイ人日本語教師の修了生を対象に、インタビューを行い、研修の経験がその後の日本語教師の経験にどのように影響したかを調査したものである。研修終了後 4 年から 13 年が経過

---

<sup>6</sup> 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチは木下(2003 等)によるもので、本研究で採用した分析方法である。次節で詳しく述べる。

<sup>7</sup> テキストデータを単語や文節に区切り、その出現回数や相関などを解析し、分析するもの。

した7名の教師を対象に調査した結果、研修の経験は達成感や自己肯定観をもたらし、その後の実践を支える自信となったこと、ノンネイティブ教師同士のネットワークが形成されたこと、研修の成果として、教授法等の知識を得て実践が変化したことがあげられていたという。また、帰国後の実践と内省によって、タイの社会でのタイ人教師としての役割観の自覚も挙げられている。その特徴として、自らの学習者経験に基づく学習者に寄り添う姿勢、非母語話者教師としての役割観として、日本や日本語についての知識を学習者の母語で伝えられる利点、さらに、現地社会に根差した社会的経験を、学習者の学習設計や自分自身の研鑽とキャリア形成に生かしたいという志向が見られたとある。

また、日本人日本語教師のビリーフの変化を研究した山田(2014)もある。山田は経験 20 年以上の 2 名の日本語教師に、3 年の間において PAC 分析を行った結果、ビリーフには質的に大きな変化が見られたとしている。1 名の結果からは同質のビリーフが多数存在し、それが連結し、より強固な塊を作っていること、もう 1 名からは同質のビリーフがないものは消滅し、新たなビリーフが生まれるといった現象が見られたとしている。この 2 名の違いについて、山田は 2 名が過ごした 3 年間の環境の違い(1 名は同じレベル、同じ教材のクラスを担当、もう一名は同じレベルだが自作教材を使用し始めた)に言及しているものの、主に個人のビリーフの内部構造に注目し、考察を進めている。山田は同質のビリーフが集まったコアビリーフは変わりにくいこと、また、ビリーフの変化は異質なものが混在している状態で起こり、異なるビリーフが多数存在しているとビリーフ同士が連結し合う習性があり、ビリーフ自体が変化する可能性があることを指摘している。この結果から「教師のビリーフが変化し、成長が促される際には、教師の中に、コアビリーフとは異なる性質のビリーフや知識が保持されている状態があり、かつ、教師本人に変化を受容する意識があること」(山田 2014: 97)を挙げている。そして、ビリーフの変化の過程においては、ビリーフの連結と乖離が繰り返され、その過程に知識や経験が統合されていくというモデルを提示している。しかしながら、この山田の研究は、あくまで個人の中にあるビリーフの構造に注目した研究であり、この研究からは、教師個人のビリーフが変化している時、教師がいかに関心を経験したのかは見えてこない。

より長い視点で教師の経験をとらえる研究として、康[Kang]他や森脇他のグループが行っているライフヒストリー法を使用した一連の研究(康[Kang]他 2007, 2008, 2010, 2015, 森脇他 2009, 2011, 2012)と、太田(2009)および飯野(2012)のライフストーリーに基づく研究がある。

森脇他のグループが行っている研究は、熟達化の研究として、授業スタイルの変化に焦点を当

てている。そこでは、ビリーフ<sup>8</sup>が教師のスタイルを決める要となっているという。そして、そのビリーフ(「観」)は実践の中で「できごと」との出会い、「あこがれ」、「こだわり」を持つことで形成されるという。また、日本人日本語教師と中国人日本語教師が取り上げられているが、熟達化という側面からの分析のみで、共通点に関する議論にとどまっており、比較等も行われていない。さらに、2015 年に行われた中国人教師 3 名へのインタビューでは、授業で目指された目標に注目した分析が行われ、熟達した教師の授業の目標は多層的であることが確認されている(康[Kang]他 2015)。この他の熟達化研究としては、小澤他のグループが行った新人教師とベテラン教師の実践的思考の比較研究(2005 等)、新人教師だけを対象とした牛窪(2013)もある。

太田では、JFL であるオーストラリアの初等中等教育で実践をする日本語教師の経験に焦点をあて、ライフストーリーを分析することによって研究を行っている。この研究では、子どもへの日本語教育にかかわる意味づけの総体を「意味世界」として、オーストラリアの社会的、政治的、歴史的文脈の中で、教師がどのように経験を意味づけているかを明らかにすることを試みている。太田の用語である「意味世界」は、筆者が本研究で使用する「ビリーフ」と重なる部分のある概念であると考えられる。3 名のオーストラリア人日本語教師の経験は、オーストラリアの文脈の中に深く根差しているが、その経験は個別的で多様であるとしている。そのうえで、教師の学びを支えたり制限したりする要因として、個人(アイデンティティ)、教室、地域、社会からの支援と価値づけがあるとしている。太田の研究は、教師個人の経験を社会的文化的文脈の中でとらえた研究として注目したい。

同じライフストーリーに基づく研究を行った飯野は、日本語教育において、「成長する教師」に必要とされる内省する力や「自己教育力」などの能力を、教師個人の内面の問題としてとらえる「個体能力主義」<sup>9</sup>(石黒 1998)の能力観によるものであるとして、見直しの必要性を指摘し、日本人日本語教師 5 名のライフストーリーを、「立場」という観点から分析している。立場とは「教育実践の背後にある学習観、言語観、言語学習観などの認識で、それによって教育実践が異なって表れるものである」という(飯野 2011)。この飯野の「立場」も、教師自身の「立場」を表すときには、筆者が本研究で使用する「ビリーフ」と重なる部分を有する概念であると考えられる。自分の立場を認識し、立場の異なるものとの対話によって日本語教師としてのアイデンティティを意識化し、活発化することが成長であり、それがコミュニティの成長をもたらすとして

---

<sup>8</sup> 森脇(2007: 172)は「観」と呼んでおり、授業スタイルとは教師の教育観、授業観、子ども観といった「観」の世界と、技術も含む具体的な方法論とが一体となったものだという。

<sup>9</sup> 「個体能力主義」とは SCA の視座に立つ石黒が、これまで人の能力を「無媒介性」「脱文脈性」「没交渉性」のものとしてとらえてきたことを批判的に表したものの。

いる。その上で、自分の立場に自覚のない教師の問題点を指摘し、自分の立場の認識、つまりアイデンティティの認識ができなければ、それをもとに対話ができず、それはコミュニティの形成をもたらさないとしている。

飯野の研究は、成長をアイデンティティの交渉とした点で示唆に富んでいるが、この研究の中での飯野のライフストーリーの分析において、立場の移動という観点のみで「アイデンティティの意識化」を論じている点と、ともに仕事をする同僚への働きかけの有無によってコミュニティへの働きかけが評価されている点に疑問が残る。特に、コミュニティへの働きかけについて、そこにはコミュニティ側からの力が考慮されておらず、個人からコミュニティへの働きかけのみに分析の焦点がおかれている点では、石黒の言う「個体能力主義」からの見方と同様であるのではないかと思える。個人の能力を考えると、コミュニティと個人との交渉は双方向でなければならないだろう。私たちの実践は文脈の中で形づくられるもので、その力関係も双方向である。もし、個人とコミュニティとの対話がないとしたら、それはコミュニティ側にも問題があると考えられるべきだろう。個人の経験を文脈の中でとらえるとき、個人とコミュニティのどちらか一方に問題の責任をみるのではなく、関係性として捉える点が重要であると考えられる。

飯野の「立場」の変化と類似した問題をテーマとしている研究に、「教師主導型」の実践と「自律的学习」の理念に基づいた授業実践に関する、藤田の一連の研究がある(2009, 2010a, 2010b, 2011)。この研究では、教師たちがこれまでの授業実践とは異なった新しい実践を試みる際に、彼らが経験をどうとらえているかについて注目している。日本語教師としての経験年数による異なり(2011)や、「自律的学习」の理念に基づく授業の経験年数の違いによる比較(2009)、そして、その実践経験を重ねることによる変化(2010b)を PAC 分析により研究している。この中で、藤田は、教師の熟達化モデルを適用し、たとえ日本語教育経験年数が長くても、その教師がこれまでに経験をすることがない新規の授業を行う場合は、新任の教師と変わりなく、「自律的学习」の授業実践を長く続けている教師とは異なること(2009)、しかし同じ授業の経験を重ねることによって熟達化の道筋をたどること(2010b)が確認されている。そして、熟達した教師の語りから、新しい理念の授業に熟達していくためには、授業での成功体験や、学習者を信頼すること、自分のビリーフを把握し、それとは異なるものを自分のビリーフに加えることなどが必要であると提言している(2010a)。

ただし、この藤田で報告された教師たちの場合、変化の始まりとなる文脈は、新しいタイプの授業を担当することになったという外的理由であり、いわばトップダウンの強制的なものである。担当した教師は自分のビリーフがどうであろうが、その授業を担当せざるを得なかったので



ある。藤田の事例では、実践を通して、教師のビリーフは変化していったように見える。そして、実践を変えるための最初の出発点になったのは、ビリーフを見つめ直すことだったとある。では、本当にそのビリーフは変化したり、新しいものが加わったりしているのだろうか。また、この事例を飯野の視点で見るとどうなるのであろうか。この教師は立場を変えたことになるのだろうか。藤田は、教師がこれまで当然視してきたことを見直していろいろなことに気づくと、授業観・学習観が変わり、うまくいくようになると述べている。そして、その要因を、教師自身の内部の要素だけでなく、授業後のミーティングや情報交換、研究のための PAC 分析が関与しているのではないかと推測してはいるが、分析自体は教師個人に向けられ、それがどのような文脈で起こったのかは分析されていない。それは、藤田がビリーフを社会的な相互作用の中で生まれるものだという捉え方をしていないことを示している。藤田の事例にある教師のビリーフに変化があったとすれば、本来、それは、その教師が周囲の同僚と行った会話や、学生と行った会話の中の相互作用によるもので、その中にこそ答えがあるのではないかと考える。藤田の研究では、教師の変化は描かれていても、それが起こる際に、文脈の中でどのような相互作用があったのかという分析は十分ではない。

以上「経験」に焦点をあわせた研究を見てきたが、これらの研究で分析対象としているのは、質的データであり、それは教師の「語り」である。教師の「経験」に研究の焦点をあわせるとき、その研究方法は、量的方法ではありえないということは自明である。しかし、質的データをどのような方法で得るのか、またそれをどのような方法で分析するのかにはやはり幅がある。次に、これまで見てきた先行研究から、本研究の位置づけを述べるとともに、研究の方法について明らかにする。

## 2-5 本研究の位置づけと研究の方法

前項までで概観したように、日本語教育研究におけるビリーフ研究は、「自己研修型教師」の成長の文脈と、多様性の文脈という二つの文脈のもとで研究されてきたが、これらの先行研究では、ビリーフは、個人の心の中で機能しているものと捉えられてきたことが明らかになった。ビリーフは教師の実践に大きな影響力を持っているからこそ、これまで研究が進んできたわけだが、そのビリーフが個人の内的心理機能であるという視点からでは、ビリーフの本質が見失われ、極端な場合、ビリーフ＝先入観、つまり、これまでの自分の見方に固執させる役に立たない取り除くべきものという理解に陥ってしまいかねない。そして、ビリーフの形成過程や変化の有無、そして、それらの要因については、推測の域を出ない。

そこで、ビリーフを、教師が実践する文脈との相互作用の中で生まれるものであるという捉え直しが必要であると考え。その視座に立った時、ビリーフの形成過程やその要因について、正確な理解がもたらされ、それは、多様性を内包する文脈の中での日本語教師の実践の経験を映し出す有能なツールとなると考える。そして、それは、文脈の中での教師の経験に基づく学びのあり方を示してくれると考える。

また、日本語教師の経験に関わる研究についても、日本語教育の多様化という文脈の中で教師の経験を捉えようとしたものは見当たらなかった。松尾(2010)は日本語教育での教師研究において、経験に焦点を当てた研究が不足していると指摘している。本研究では、日本語教育とは切り離せない「多様性」の文脈に着目する。その「多様性」は実践の場を外側から規定しているものであり、それと同時に実践の内側に豊かさをもたらすものでもあると考えられる。佐藤(1997)は、教師の思考と活動を規定する教室の内側の文脈と外側の文脈の重層的な関係を対象化できる研究方法の開発と、研究を内側か外側かのどちらか一方に還元させないで相互に関係づける記述言語(概念とカテゴリー)を模索することが必要であるといっている。日本語教育という多様性を含む外側の文脈と、そこで実践する教師の経験という内側の文脈の二つをつなぐことのできるものはビリーフであると考え。本論では、ビリーフを探究することによって、実践の内側の文脈と外側の文脈をつなぐことを可能にし、それによって教師の学びのあり方の一端も明らかにできるのではないかと考える。

外国語教育に関する学術誌 *System* では 2011 年(vol.39), 二度目のビリーフ特集を組んでいる。その号での研究方法は emic<sup>10</sup>な視点に立ち、研究手法も、一つ以上の方法で複合的にデータが集められている。Barcelos & Kalaja (2011)は、方法論について、ビリーフという複雑なものをとらえるためには方法論も敏感でなければならないとしている。

以下に、本研究で行う研究の方法を、「外側の文脈の記述」、「内側の文脈の記述」、「外側と内側の関連付け」の三つに分けて述べる。

#### 2-5-1 量的データの分析による＜外側の文脈＞の記述

まず、本研究が対象とする JFL の韓国、マレーシア、そして JSL の日本の日本語教育におけ

---

<sup>10</sup> emic は研究者の、研究対象に対するスタンスの違いを位置付けるために用いられている用語で、etic と対照して用いられる(志水 2005: 141)。志水によると etic な視点とは「外部の研究者サイドの枠組みを現場に持ちこんで、現象を記述説明しようとする立場」で、emic な視点とは「内部の当事者の使う言葉やカテゴリーから、現象を記述・説明しようとする立場」(志水 2005: 38)であるとされる。

る外側の文脈として、それぞれの社会的、文化的、歴史的、政治的文脈を概観し記述する。

その上で、JFL の中等教育については、各国の教育政策の枠組みが日本語教師コミュニティにどのような影響を与えているかを質問紙調査による量的データを分析することで明らかにする。なぜなら、そこには教育政策として国の定めた日本語教育についてのシラバスが強い強制力を持つ枠組みとして明示的に存在するからである。教育政策が与える影響を国家シラバスとして明示されたものを通してみることによって、文脈が教師のビリーフに与える影響をコミュニティ全体の傾向としてとらえることとする。

質問紙調査は、2001 年韓国での調査用に作成したものを、比較のため、その後の調査でも使用することとした。質問紙の内容は、中等教育日本語教師を①学習者としての特徴、②ノンネイティブ教師としての特徴、③中等教育国定日本語シラバスに見る言語教育観という三つの視点から捉え、予備調査と坪山他(1995)、王[Wang]他(1998)、藤長他(1999)、이덕봉[Yi Dok-bong] (1998)の先行研究を参考に、7 分野－教師の役割・学習者の自律性・語学学習の本質・教師自身の学習スタイル・教授スタイル・教授に対する自信・教授環境に対する認識、44 項目(星 2002)の内容とした。各項目は Horwitz (1987) , Cotterall (1995) などを参考に 5 件法(1: 強く賛成する・2: 賛成する・3: どちらともいえない・4: 反対する・5: 強く反対する)で作成したものである。この質問用紙は、上記のように、韓国向けに作成されたものであったので、マレーシアでの調査の際には、マレーシアの文脈と、マレーシアの教育政策に照らし、齟齬がないことを確認した上で使用することとした。分析の方法は記述統計による検定と因子分析<sup>11</sup>を使用する。

## 2-5-2 教師の経験の語りによる＜内側の文脈＞の記述

佐藤は、「小さな出来事の語りには、その教師の身体が経験している社会と歴史と文化が濃縮している」という。(佐藤 1997: 19)

本研究でも、そうした知見に倣って、インタビューにより教師が語った日本語教育に関する経験の物語をデータとする。佐藤(1997)は、教師研究はこれまで「教師の実践を外側から認識し統制する「パラダイムの認識(命題的認識)」において構成されてきた」と指摘し、「教師の個の身体が体験している経験世界を内側から叙述してその意味とかかわりを探究する“ナラティブ的認識(物語的認識)”の方法が求められている」(佐藤 1997: 18)と主張する。そして、教師が物語を語る意味を「経験に意味を付与し、その経験の意識化と反省を促進する」ことだとし、「逆に言えば、「物語」として語られない経験は、それがいくら体験されようとも、自己のあり方と他者関

---

<sup>11</sup> 小塩(2011)等を参照

係のあり方を意識化し対象化する実践とは無縁であり、単なる体験以上のものではない。経験は、語りを通して初めて、経験としての意味を獲得するのである」(佐藤 1995: 40)と述べている。

本研究は、教師の実践という経験を通して、教師がその経験世界で形成されたビリーフを探ることを目的としている。一人ひとりの教師の、これまで日本語教育に関わった経験を、自身のことばで語ってもらうことにより、彼らの経験した日本語教育の意味を共有し、教師の信じるビリーフとはどのようなものであり、いかに形成され、いかに変化しているのかを記述していくこととする。

本研究で行うインタビューの内容は、教師の日本語教育にかかわる経験のすべてを対象とする。「今どのようなことをされていますか」という問いかけからスタートし、その後、日本語教育にかかわる経験を最初の出発点から話してもらう方法をとった。最初のきっかけが、子どものころのエピソードにある場合には、そこも含めて話してもらうようにした。インタビュアーは途中、話の内容を確認したり、話の内容を深めたりするため、適宜質問を行ったが、できるだけ調査協力者が自由に語れるようにし、教師たちの「語り」をより多く引き出すことを目指したものである。

ただし、韓国で 2001 年に行った調査については、Woods(1996)のエスノロジーのナラティブインタビューと小玉・古川(2001)の言語社会学の方法を参考に、半構造化インタビューを行った。しかし、この方法においても、教師たちの「語り」をより多く引き出すことを目指している。

教師たちの「語り」は録音し、その後すべて文字化したものをデータとして使用する。また、インタビューと並行して行った質問紙調査の記述回答部分も、記述された「語り」として、分析対象とした。

分析方法は修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(木下 2003, 2007, 2009 以下 MGTA)を使用する。MGTA はグレイザー&ストラウス(1996)によって考案されたグラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下 GTA)を木下が修正したもので、その GTA は「解釈的客観主義アプローチ」に属する分析方法であるとされている(桜井 2002)。以下、GTA と MGTA について説明する。

GTA は、ブルーマー(1991)の「シンボリック相互作用論」を理論的背景とした研究法で、1960 年代、客観性を保証する質的研究法として生まれたという背景を持つ。グレイザー&ストラウス(1996: i)によると、GTA は「理論と経験的調査のギャップを埋める」ために考案された研究法であるという。GTA は当時の社会学研究が、あまりに実証的で、理論の生成へと発展できない検証に偏っているという批判から、考案されたもので、理論とデータのギャップを克服するための足場をデータの重視に求め、データに密着しつつ丁寧に解釈を積み上げて、理論の形にまとめた

いくという研究のあり方を提起したものである(木下 2003)。

しかし、フリック(2011)によると、GTA は、いまだその手法が確立されておらず、研究者によって異なる手法で運用されているという。木下によって提唱されている MGTA の大きな特徴は、研究者を独立した価値を持つ中立的存在ではなく、常に被験者と社会的関係にあるとした点であるという(木下 2014)。オリジナルの GTA の「客観的」の部分は、研究者の立場を中間的立場に置くことで、担保されるものであった。その「客観的」部分を大きく修正したものが MGTA となる。研究者は、インタビューの段階から社会的存在として、実践の場にある被験者と相互作用をすることになる。そして、解釈の段階でも、データと相互作用をしながら、研究者の研究課題の視点で解釈することになる。そうして生成した理論を、さらに実践の場に戻すことで、今度は実践の場との相互作用をするという立場となる。

木下(2014)は、オリジナルの GTA を継承した部分と、修正した部分をわかりやすくまとめている。それによると、GTA から継承したのは次の四点とされる。

- ①研究の対象を、人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用にかかわる現象に限定すること。そして、その現象がプロセス的性格を持っていることを条件とすること。対象とする現象の中の暗黙の理論、実践の知を見える形の理論として表すことを目的とすること。
- ②データに根ざした(grounded on data)解釈をするということ。
- ③理論的飽和に至ったところで分析を終了するということ。
- ④作り出した理論を実践の場に戻すこと。

しかし、MGTA の最大の修正点である、研究者を常に被験者と社会的関係にあるとしたことによって、継承した②③の一部も以下のように修正している。

②の解釈の段階で、GTA では客観性を保証するために行っていた切片化<sup>12</sup>を行わず、文脈の中で研究者の研究課題の視点から解釈していくという修正を行っている。しかしデータに根ざした解釈をするために、解釈していく際に、類似例、対極例を求め、重層的なコーディングを行うこととされている。もう一つは「分析焦点者」を設けるという点である。これは解釈する際の視点を、研究者の視点と分析対象者の視点の二つの視点から行うことで、これによって実践の中の知の生成が可能となるという。

また、③については、GTA では、研究テーマに合わせて理論構築に必要なかつ十分なデータを理論的に集める「理論的サンプリング」を行い、データ収集と分析を同時に進めることとされて

---

<sup>12</sup> 戈木(2008, 2010)の GTA では、切片化はデータを意味の最小限度まで小さく切って解釈を行うものとされており、GTA には必須のステップだとしている。

いる。そして、その分析が収束に向かい理論構築に必要なデータの分析はこれ以上必要がないと判断されることを「理論的飽和」としている。木下は GTA における「理論的飽和」に達したかどうかの判断は「自信」とか「確信」ということばで表されているため、経験的判断になると批判しており、MGTA では理論的飽和を必ずしも求めないとしている。その代わりに MGTA では、理論的サンプリングによって、限定した範囲での理論構築を調査開始時に設定してしまうことが提唱されている。インタビューなどを手段とする場合には最初に限定した範囲を決めることで、理論生成の膨張を抑えることができるとしている。

以上が木下の MGTA の分析方法の特徴であるが、この分析方法は次の二点で本研究の分析方法として適していると考ええる。

まず、一点目として、MGTA と GTA の共通点である、対象とする現象の中の暗黙の理論、実践の知を見える形の理論として表すことが目的とされている点があげられる。教師のビリーフは、まさに「現象の中の暗黙の理論、実践の知」であり、それを探究する本研究に適した分析方法であると考ええる。

そして、二点目として、MGTA は、研究者である、筆者の視点と、実践者である教師の視点を通して理論を生成することを可能とする点がある。つまり、実践者である日本語教師が実践という経験をいかにしているか、そして、その実践はどのように変化しているかという、研究者である筆者の研究課題について、実践者である教師の視点で経験を記述し、実践の「内側」の文脈から見ることを可能にするものである。

以上の理由により、本研究では、MGTA の分析手順に従い分析を行い、教師の〈内側の文脈〉を記述することを試みる。

### 2-5-3 外側の文脈と内側の文脈を相互に関係づける試み

MGTA を使用した分析と理論化によって、実践のあり方が明らかになれば、そこにはビリーフのあり方や変化も描き出されるはずである。その上で、本研究では、そのビリーフの変化の部分に注目した考察を行うこととする。その変化が実践の文脈の中でいかに起きたかを丁寧に追っていくことは、教師の内側の文脈と外側の文脈を相互に関係づける作業であると考ええる。

ヴィゴツキーの SCA の立場で研究を行っているワーチ(1991: 122)は、バフチンが研究のアプローチを「発話と声という考え方によって特徴づけたということは、精神内機能に発生的に先立つものは具体的な社会過程であるということを意味している」とし、「発話と声という考え方」は「研究者が制度的、歴史的、文化的要因と個人の精神機能とを具体的に結びつけることができ

るような談話形態に焦点をあてている」と述べている。つまり、精神内機能であるビリーフの変化を、それが発生する社会的過程である教師の実践の文脈と結び付け、制度的、歴史的、文化的文脈と具体的に結びつけるためには、教師の語りに表れる「声」を考察していくことが有効であるということを示している。そうすることで、教師一人ひとりの実践の文脈からビリーフがいか

に形成されるかを描き出すことができると考える。

前述のワーチ(1995: 107)は、「社会文化的な状況における精神間機能と精神内機能を理解しようとするときに重要な示唆を与える」ものとして、バフチン(1979)の「権威的なことば」と「内的説得力のあることば」をあげている。

この「権威的なことば」と「内的説得力のあることば」とは、ともに「社会的言語」の一つである。バフチンの「社会的言語」とは、それ自体が多様な視点を持ち、多様な意味的価値的内容、コンテクストを含む「声」を内包しているものであるという(ワーチ 1995)。それは「発話」を実現する「声」の中で、「他者の声」を響かせることになる。そのため、バフチンのいう「対話」は二者の間だけでなく、一人の「発話」の中にも表れる<sup>13</sup>。例えば、教師が実践を語ることばの中には、カリキュラム作成者の声やその国の社会の声などが含まれることを意味する。そして、ある一つの「声」が「他者の声」を報告する際のメカニズムをバフチン(1989)は、「他者のことば」といい、その「他者のことば」がどのように引用されるかで相互活性化の強さか決まるという。バフチン(1979)によれば「他者のことば」が権威性を持って報告される場合、その活性化は限りなく少なくなり、そのようなことばを「権威的なことば」という。逆に「内的説得力のあることば」として引用される場合、その活性化は強くなるという。

以下に、バフチン(1979)のことばを引用し、「権威的なことば」、「内的説得力のあることば」の特徴を示す。

「権威的なことば」＝例えば、宗教、政治、道徳上のことば、父親や大人や教師のことば

- i. 内的説得力を失っている。
- ii. われわれに要求するのは承認(無条件の承認)と受容。
- iii. 自己に対して距離を置くことを要求する。
- iv. 意味の改変を起こすことは困難で、その意味の構造は死せるもののごとく不動。
- v. 権威的なことばは、様々な内容－権威主義そのもの、権威性、伝統性、公認性などを具象

---

<sup>13</sup> 「パロディ」などを含む「腹話術」とバフチンが言うものや「異言語混交(heteroglossia)」を指す。

化することができる。

- vi. 枠付けするコンテキストとのその境界とのいかなる戯れをも、いかなる漸次的かつあいまいな意向をも、自由で創造的な様式化を行ういかなる変奏をもゆるさない。

「内的説得力のあることば」

- i. 権威性を失っている。
- ii. 内的説得力があり、われわれが承認した、他者のイデオロギーのことばである。
- iii. まず、最初に内的説得力を持ったことばが、権威的で強制的なことばから、またわれわれにとって意味を持たず、われわれを挑発することのない数々のことばから区別される。
- iv. 肯定的に摂取される過程において、〈自己のことば〉と緊密に絡み合う。
- v. われわれの意識の日常において、内的説得力を持つことばは、なかば自己の、なかば他者のことばである。
- vi. 内的説得力のあることばの創造的な生産性は、まさにそれが自立した思考と自立した新しいことばを呼び起こし、内部から多くのわれわれのことばを組織するものであって、他のことばから孤立した不動の状態にとどまるものではないという点にある。
- vii. 我々によって解釈されるというよりは、むしろ自由に敷衍されるのであって、新しい素材、新しい状況に適用され、新しいコンテキストと相互に照らし合う。
- viii. 内的説得力のあることばは、ほかの内的説得力のあることばと緊張した相互作用を開始し、闘争関係に入る。
- ix. 内的説得力のあることばは、自己を対話化する新しいコンテキストの中におかれるたびに新しい意味の可能性を余すところなく開示することができる。
- x. 内的説得力のあることばを伝達する際にそれに形式を与える方法は、他者のことばとコンテキストとの最大限の相互作用、この両者の対話化を生み出す相互影響、他者のことばの自由で創造的な敷衍、移行の漸次性などに現実の場を与える。

以上 (バフチン 1979: 154-161)

バフチン(1979)は「人間のイデオロギー的形成」においては、「他者のことばの摂取への志向」(バフチン 1979: 152)があるという。「他者のことばはこの場合、もはや情報や指示、規則や模倣などとしては立ちあらわれない—それは、世界に対する我々のイデオロギー的な関係と我々の行動との原理そのものを規定しようとする」(同上)という。



本稿では、＜外的文脈＞と＜内的文脈＞をつなぎ、相互に関係づけるために、ワーチに倣い、＜外的文脈＞つまり社会文化的状況のなかで、日本語教師たちがどのような意味を「権威的なことば」として語り、何を「内的説得力のあることば」として相互活性化させ、＜内的文脈＞つまり実践の経験の意味とし、ビリーフを形成していくのかを考察することとする。

### 第3章 JFL 非母語話者日本語教師研究 概要と先行研究

JFL 環境での非母語話者教師に関する研究として、研究1「韓国中等教育日本語教師コミュニティのビリーフ」、研究2「マレーシア中等教育日本語教師コミュニティのビリーフ」、研究3「韓国中等教育日本語教師の実践とビリーフ変化とその要因」について論じる。本論である研究に入る前に、3章ではまず、非母語話者教師の特性に関する先行研究をまとめる。その上で、本研究で取り上げる韓国とマレーシアの中等教育での日本語教育の文脈と、それぞれの国の日本語教師に関する研究を概観する。

#### 3-1 非母語話者日本語教師とは

非母語話者と母語話者教師の比較研究調査(質問紙, 教室観察, インタビュー)(日本語教育では阿部・横山 1991, 英語教育では Medgyes 1994)を見ると, さまざまな違いが指摘されているが, 違いの原因は三つに集約できる。その三つとは, ことば, 文化, そして学習者としての経験である。この三つが母語話者教師と非母語話者教師を分ける違いを生み出しており, また, この三つはそれぞれのグループの教師の利点にもなり, 欠点にもなりうるものである。非母語話者の教師にとってことばはハンデを負うことにもなるが, 学習者と母語を共有し, 母語による説明を可能にし, 学習者にいつでも母語で質問できるという安心感も与えることができる。さらに, 母語と比較対照して分析することもできる。そして, 文化の面でも, 日本の文化の知識について不足がある可能性もあるが, 違いを的確に分析し伝えることができる。石井(1996: 90)は, 「学習者中心の教育, 自律学習という理念による教育においてはさらに深く学習者の内面に注目し, 学習者の言語学習観や学習スタイル, ストラテジーの使用傾向について教師の理解と学習者自身の学習についての意識化を促すことが重要視」されており, その点でも非母語話者教師であるということは大きな利点であると指摘している。同じ文化背景を持つ学習者への理解(考え方, 学習スタイル, 興味関心など)はより深く, 且つ, 学習者としての経験を持つということは, 学習上の困難な点がわかり, その克服の方法など, 学習方法を指導することができ, 学習者心理についての理解も可能であるとされている。

木田他(1998)では, JFL の文脈で実践する非母語話者教師たちへの研修を実施するため, 参加する非母語話者教師の多様性を把握する試みを行っている。その中で, 多様性を把握する枠組みとして, 環境に起因するものとして, これまでの経験やそれに基づく知識, 教授経験などがあげられ, その中でも認知スタイルや学習スタイル, 言語観・教育観・教師

観など価値判断にかかわる要因は、様々な側面に影響を及ぼすものとして取り上げられている。

非母語話者日本語教師のビリーフ研究を行った久保田(2007)では、因子分析を行い「正確さ志向」と「豊かさ志向」という因子を見出しているが、その研究の中で日本人教師 63 名との比較も行っている。その結果として、非母語話者教師のほうが「正確さ志向」「豊かさ志向」の両因子ともに日本人より高いこと、そして、日本での経験、発音への強い意識があることを明らかにしている。しかし、ことばや文化、学習者としての経験がどのように両者の違いとなっているかは、明らかににはなっていない。

近年は、JFL 文脈だけではなく、JSL の文脈での日本語教師の多様性の一つの表れとして、日本国内で日本語教師として従事する非母語話者教師や、教員養成課程に在籍する留学生を対象とし、非母語話者としての特性に焦点をあてた研究も出てきている(野々口 2007, 古市 2007, 加納 2010, 高橋 2015)。さらに JFL で将来教師となることを目指す学生が在籍する日本国内の養成課程で、JFL 文脈での日本語教育の方法や理念を取り入れた教育のあり方を議論するもの(川上 2015 では特に中国に焦点を当てている)等も出てきている。

しかし、本研究では、非母語話者教師数が圧倒的に多い JFL の文脈での非母語話者教師、その中でも学習者の約半数を占める中等教育段階で実践する日本語教師を取り上げることとする。また、中等教育を取り上げるもう一つの理由は、教師の実践の文脈に明示的であり、トップダウンで強い強制力のある「国定日本語シラバス」(日本の指導要領に当たる)という枠組みを持つためである。「国定日本語シラバス」の存在する文脈は教師たちの実践の経験にどのような影響を与えているのかを見ていくこととする。

### 3-2 韓国とマレーシア

本研究で韓国とマレーシアを取り上げる理由は、第一に、両国における「国定日本語シラバス」の方針転換が同様の方向性を持っていたことと、第二に、社会文化的背景の大きく異なる両国の文脈と、その実践とビリーフへの影響を比較検討するためである。

まず、第一の理由についてであるが、韓国は、現在は世界第 3 位であるが、長年世界で一番多く日本語学習者がおり、そのうちの 80%以上が中等教育の学習者である。そして、その中等教育の「国定日本語シラバス」に 90 年代後半、ALM(オーディオリンガル法)から CA(コミュニケーション・アプローチ)への大きな転換があり、さらに、2011 年には、外国語教育の方針には大きな変更点はないが、シラバス全体の方針に「キー・コンピテンシー」

「21 世紀型スキル」等の影響の見られる変更があった。

もう一方の国、マレーシアでも、やはり中等教育の「国定日本語シラバス」に韓国と同じ方向での転換があった。マレーシアでは 2008 年、外国語教育で、これまでの ALM から CA への転換があり、そして、2012 年にはやはり韓国と同様「キー・コンピテンシー」「21 世紀型スキル」の影響の見られるシラバス(2017 年施行予定)の方針(Malaysian Ministry of education 2013)が発表されている(国際交流基金日本語国際センター2015)(図 6, 7)。



図 6 中等教育「国定日本語シラバス」の変遷  
(星 2015: 2 に修正を加えたもの)

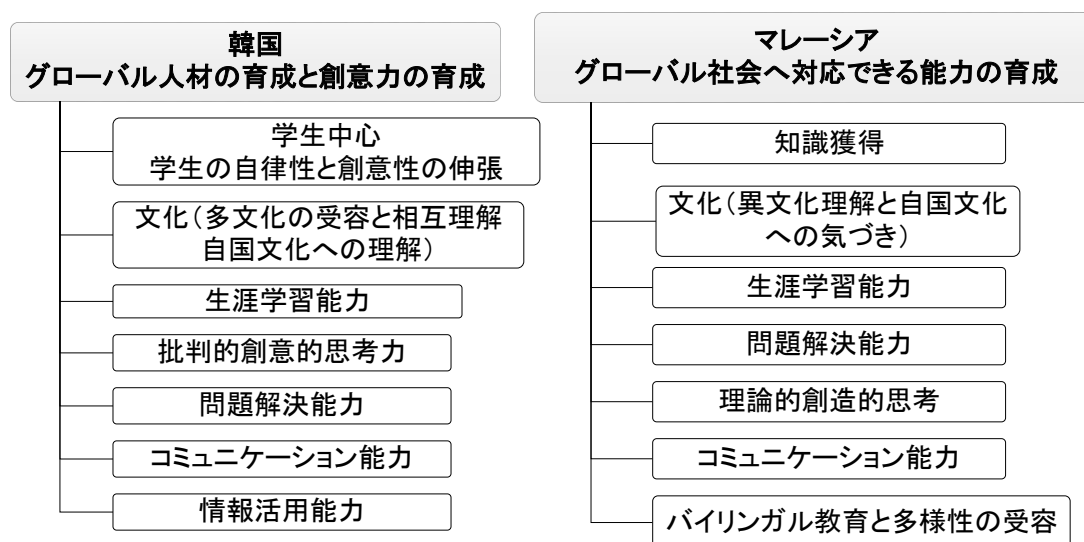


図 7 韓国・マレーシア新しい教育政策で目指される能力  
(星 2015: 2)

第二の理由は、両国の社会文化的文脈に大きな違いがあることである。韓国は基本的に日本と同じく一つの民族が多数を占め、一つの言語が日常的に広く使われている国家であるが、マレーシアは多民族多言語の国家である。日本語教育の歴史的な変遷も大きく異なり、教師養成のプログラムにも大きな差がある。(図 8)

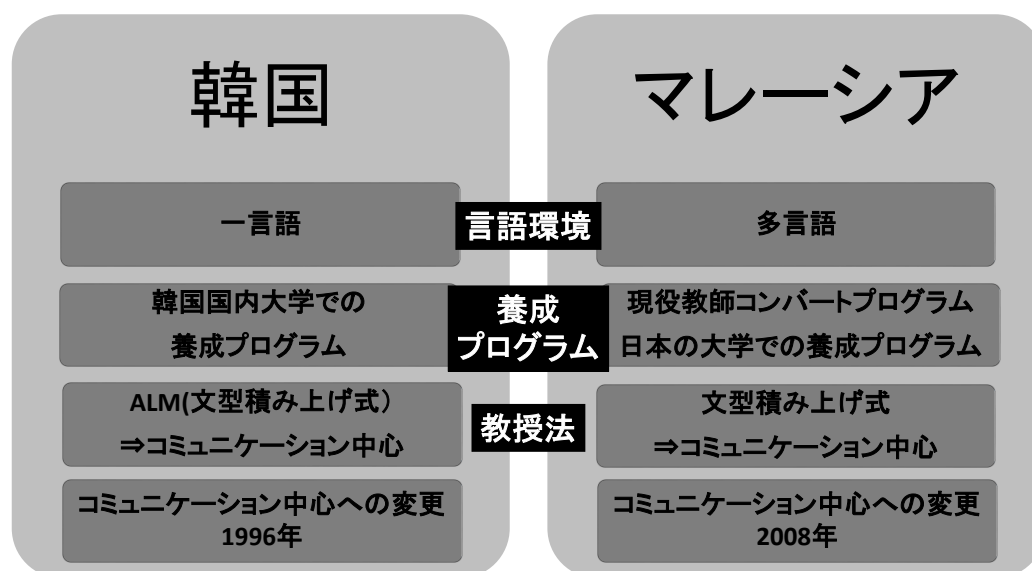


図 8 マレーシアと韓国の文脈の比較

(星 2015: 2 に修正を加えたもの)

そこで、本研究では、社会文化的文脈の一つとして教育の実践の場を規定する「国定日本語シラバス」と教師の持つビリーフを比較検討し、教師のビリーフが受ける影響を見ることとする。これまでの第 2 言語習得分野でのビリーフ研究で、国が定めるシラバスと教師の持つビリーフを比較研究したものには、アメリカ中等教育の外国語教育に関する統一基準(the Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century(との比較をした Allen (2002), 日本の高校英語教師の持つビリーフと文部科学省が推進してきた改革で推奨されたコミュニケーション・ランゲージ・ティーチング(以下 CLT)の影響を見た西野(2011・2014)などがある。日本語教育では、久保田(2007)が世界 5 か国(韓国, 中国・インドネシア・オーストラリア・アメリカ)の教師のビリーフの傾向と、各国の言語政策との比較を行っている。

3 節, 4 節では、本研究で取り上げる韓国とマレーシアの日本語教育の文脈とそれぞれの国における教師研究の先行研究を見ることとする。

### 3-3 韓国

#### 3-3-1 韓国中等教育日本語教育の文脈

韓国中等教育の日本語教育の文脈について、韓国中等教育日本語教育の「国定日本語シラバス」(日本の指導要領に当たる)である「教育課程」(以下「教育課程」と表す)の変遷(이덕봉[Yi Dokbong]<sup>1</sup>・김태호[Kim Taeho]1997, 이덕봉[Yi Dokbong]1998, 교육인적자원부[Gyoyuk injeok jawonbu]2007a, 2007b, 교육과학기술부[Gyoyuk Gwahak Gisulbu]2008, 2009, 申[Shin]2008), 学校教育の動き(申[Shin]2007b, 2008, 2010, 2012, 2013, 2015), 日本語教育略歴(国際交流基金 2014a), 日本関連学研究動向(金[Kim] 2014), 河先(2013)を基に、表 2 にまとめた。

日本語教育の文脈については、韓国における社会的文脈から日本語教育が歴史的文化的にいかに展開され、人々にいかに認識されてきたかを研究したものに河先(2013)がある。河先は「教育課程」や日本語教科書を含む 1945-2000 年までの文献を分析し、戦後、日本語教育に影響を及ぼしたものを、「民族の主体性の確立」と「日韓関係」の二つであるとしている。独立主権国家確立のため、韓国人としての精神に悪影響を及ぼすものとして、日本支配の象徴である日本語は排除されたが、その後の「民族の主体性の確立」が日本語教育の再開と発展をもたらしている。また、日韓関係については、韓国社会の中では、「切っても切れない」日韓関係という認識が持ち続けられていたが、80-90 年代に入り対等な関係、友好的な関係が築ける相手だと認識するようになったことが日本語教育発展の背景にあると述べている。

韓国の学校教育の分野では、申[Shin] (2008)が、社会的、歴史的な文脈である「教育課程」と「学力問題」について考察を行っている。その中で、「教育課程」の変遷は韓国社会の成立と統合といった社会政治的な要請と直接かかわっているとし、そのような社会的歴史的な影響を受け、韓国の教育や教育改革は、国家独立と再建の手段として機能してきたために、現在の学校現場の教師や子どもの現実とは乖離し、混乱を招いていると指摘している。また、韓国における学力の捉え方の特徴を、大学入試に収斂する一元的学力＝学歴観であるとしている。韓国社会において、大学を卒業したかどうか、一流大学を卒業したかどうか

---

<sup>1</sup> 参考文献はアルファベット順となっているため、韓国人及び中国人の漢字もしくはハングル文字を使用した著者名は、本論文では以下[アルファベット]を併記する。その際、基本的に著者自身のアルファベット表記に従うこととする。著者自身の表記が不明である場合、韓国人の場合は、現在韓国内で使用されているアルファベット表記の基準である文化観光部 2000 年式に従うこととする。

表2 韓国中等教育日本語教育の背景と教育課程における日本語科の変遷

時代背景と出来事等	「教育課程」(日本の指導要領に当たる)とその特徴
戦後「日本語排除論」	第1次 1954-1963 植民地期からの脱皮と国民統合が強調 知識体系中心 ・英語教育は読解能力を中心
1961 韓国外国語大学での日本語科開設 60年代 対日積極策 大衆文化の流入	第2次 1963-1973 民族主体性と経済発展が強調 経験中心の「教育課程」 ・読解, 文法, 作文は分けて指導せず総合的に指導するよう明記 ・第2外国語の開始(ドイツ語・フランス語・中国語・スペイン語)
1965 日韓基本条約締結 国交正常化 日本の直接投資の増大 日本への留学生の増加	第3次 1974-1981 産業社会における国民の資質涵養と人間教育 知識体系の構造化, 探究学習を目指す学問中心の「教育課程」 ・日本語は, 他言語の目標とは異なり, 文化に関し, 日本語を通して自国文化を理解することが明示 ・基本語法を学習し, 四技能を育てることが明記(日本語では音声言語優先)
1973 高校での日本語教育開始 国立慶尚大学校師範大学日本語教育科開設	第4次 1982-1987 経済第一主義から福祉社会・正義社会への転換 教科中心・経験中心・学問中心・未来志向型 ・日本語も他言語同様, 文化理解を重視した「教養的目的」を持つように変化 ・実用性が強調され, 音声言語が優先 ・学習内容が多い(使用語彙数が2200)
1974 第2外国語としての日本語の「教育課程」への正式編入 1976 「大学入学予備考査」に日本語が加わる 経済活動の「道具」としての日本語教育 日本文化理解は除外 1979 国立慶尚大学校教育大学院 日本語専攻開設	第5次 1988-1995 高度産業化, 国際関係の多元化, 平和統一への対応 経験主義と教科中心の折衷的な性格 ・4次に比べ実用性が重視 コミュニケーション能力が初めて明記 ・使用語彙数の減少(1800) ・オーディリンガルメソッドの影響
80年代 国際化の時代 地域研究の活性化, 留学要件の緩和	第6次 1996-2001 情報化社会への対応と民主主義教育 情報収集という受動的な目標から, 話しことばを中心とした国際化に能動的に参加できるための能力育成が目標への転換 ・教師中心から学習者中心・自律学習の重視 ・意思疎通機能の明示 正確性より流暢性の重視 ・目標より過程の重視 ・コミュニケーションアプローチの影響
1983 全国高校日本語教師を対象とする「1級正教員」資格研修開始 1986 第二外国語科目中で 日本語学習者数が1位	第7次 2002-2010 学校の自律裁量権の拡大, 生徒の選択重視 学習者の自律学習をめざした学習者中心の教育(問題解決型・体験学習) ・国際化に向け英語以外の外国語の必要性を強調 ・IT化社会への対応のため, インターネットの情報検索能力の明記 ・コミュニケーションのための文化の理解重要性の明記 ・第6次をより具体化し推し進めたもの
教科書の内容: 80年代まで 韓国近代化・韓国古代文化の優索性 90年代以降 日常的な交流場面の提示 90年代 相互理解, 交流へ 対等なパートナーとしての日本 「学校崩壊論や学校教育危機論」が社会問題化 教師が中心となった学校改革の動き 「新しい学校運動」が始まり, 2000年代に活発化する 1992 ソウル大学校等が入試本考査の第二外国語から日本語のみ除外を発表 1994 「大学修学能力試験」(「大学入学予備考査」から変更)で第二外国語の除外	2007/2009改訂 2011- (中学2010) 高度知識基盤社会に向けた高度な知識人の要請と国家間競争力の向上 グローバル人材の育成と「創意力」の育成 育成目標: 「学生の自律性と創意性の伸張」「生涯学習能力」「批判的創意思考力」「問題解決能力」「コミュニケーション能力」「情報活用能力」等 ・英語教育の重視により, 第2外国語は必須科目から選択科目へ ・文化教育の強化 ・7次の方針をさらに推し進めた内容 ・基本表現・語彙の見直し 学習内容の減少
2000年代 「安定期・成熟期」 2002 中学校の選択科目に第二外国語が編入 「大学修学能力試験」に第2外国語が選択科目として導入 2003 韓国日本語教育研究会 (中等教育日本語教師会の全国連合)設立	
2000年代後半 日本の経済状況の低迷 日韓関係の悪化 韓中の経済的外交の関係の深化	
2011 中等教育での第二外国語は選択必修科目から選択科目へ変更 2012 中等教育での学習者数の減少 694,036人 (2009年 870,200人)	

時代区分は이덕봉[Yi Dok-bong](1998) 李庸伯[Lee Yong-back](2008)に準ずる  
中等教育では「2007年改訂」が施行される前に「2009年改訂」へ移行

が将来を左右するという信念が強く、大学入試が生徒一人一人の未来と緊密な関わりを持つものとして捉えられる傾向が強いとしている。その傾向は中高に限らず初等学校の教師や子ども、親にまで強い影響を及ぼしているという。初等教育から高校までの教師は、高い学歴を獲得するための学力向上という社会的で暗黙的な役割を期待されている。そして、日々の授業では教科書の進度や受験対策を強く意識しなければならない状況にあるとしている。さらに、1974 年以来実施されている標準化政策<sup>2</sup>によって、教師たちは一つの教室の中で多様な学力の幅を持った生徒たちに対応しており、大学入試に収斂する学力観と現実の学力格差の中、日々の授業で葛藤を抱えていることが予想されると述べている。

また、韓国の教育改革の動向をまとめた申[Shin](2007a, 2012, 2013)によると、韓国では、学校教育の改革のためにこれまでは「教育課程」や学校環境や施設など、学校の外的システムに当たる部分に力を入れてきたとしている。しかし、1990 年代末から社会状況の変化の中で、「学業中断生徒」の増加と「早期留学生」など子どもの急速な変化で公教育危機が叫ばれ始め、学校改革の中心は教師と授業へと変化してきていると指摘している。そして、教育人的資源部(教育部)と教育庁<sup>3</sup>を中心に「授業コンサルタント制度」や「授業評価基準作り」など、授業と関連した様々な事業が立ち上がっているという。以下、その特徴的な動向を示す。

#### (1) トップダウンの教育改革

行政主導の主な教育改革施策としては、従来から続いている教育部および各地域の教育庁主催の「授業大会」の利用と、2010 年から全面実施されている「教員評価制」が挙げられている。「教員評価制」は、初等学校から高校までの教員を対象とし、4 大領域 6 中領域 22 規準要素を「よい授業」のために満たすべき要件としている(表 3)。授業で伝達される知識、授業の伝達技術、メディアの効果的な使用など、科学的で分析的な授業観を強調しており、申は今後学校の教師の授業観や実践に影響を及ぼすと予想している。

(2) 研究者や授業の転換の必要性を認識する教師を中心の授業改革申は、改革の方向性は、

---

<sup>2</sup> 朴正熙政権下で始まった、高校教育は知的偏重主義から人間形成を重視する教育へと転換されるべきとして、人文系高校の入試選抜を学校ごとではなく学区内で一括して行い、その後各学校に振り分けるという方法をさす。このため、将来を左右すると思われる選抜が大学進学段階に集中し、大学進学競争が過熱していくことになったとある。そして、人文系学校では学校内学級内での学力格差が生まれ、実業系高校は人文系高校の選抜から漏れた生徒たちの事実上の受け皿となっているという。

<sup>3</sup> 政府行政機関として教育部(2013 年から現在までの行政機関名。それ以前は「教育科学技術部」(2008-2013)、「教育人的資源部」(2001-2008)と改編されている)その下部組織として地方教育庁(市・道-日本の県に当たる)がある。



表3「教員評価制」の授業専門性一般基準の構成

大領域	中領域	基本要素
知識	内容知識及び内容教授法	内容知の理解
	生徒理解	内容教授法及び誤概念認知 発達, 認知学習 個人差
計画 (知識と実践の連携)	授業設計	学習目標設定及び陳述 一貫性ある授業設計
実践	学習環境造成及び学級運営	安全で効率的な物理的環境
		生き生きとした学級の雰囲気と学習文化の造成
		効率的な学級運営と生徒指導
	授業実行	事前知識活性化と動機誘発
		理解と思考を促進する授業戦略
		有意味な学習活動及び課題遂行
		効果的な資料活用
		明瞭な意思疎通及び適切な言葉の使用
		効果的な質問使用
		理解点検モニターリング及びフィードバック
		柔軟な状況への対処
		構造化された授業の展開と効率的な時間
専門性	授業反省及び専門性発達	教師の授業の反省
		同僚教師との協力
		親と協調
		専門性発達への努力

(申 Shin 2010:73)

様々あるとしているが、①受験をはじめとする目標達成を中心に編成されていることを批判した動き、②2003-2004 年ごろから始まった「学びの共同体」実践校の増加、③2007 年から地域教育行政の長である教育監の選出が直接選挙制になったことが契機となって2009 年に始まった「革新学校」を推進する動き、の三つをあげている。その中で一番広がりを見せている③「革新学校」の動きは、公教育の新しいあり方を提示するもので、これまでの受験に向かった競争的な学校教育のあり方から、「共に学び、成長する楽しい学校」(自律的学校運営、教え、学ぶことを中核とする改革、教師の専門的な学習共同体の構築、児童生徒を尊重するヴィジョンの共有、親、地域社会の参加と協力)が目指され、2012 年3 月の時点で、全国 251 校で運営されているという。

韓国中等教育での日本語教育は 1973 年に高等学校で開始され、1974 年に公布施行された「第3 次教育課程」(以下「第3 次」とし、それ以降のものも「教育課程」を省く)から日本語教育が「教育課程」に盛り込まれた(中学校は「第7 次」から)。その後、6 回の改訂が行われ、現在は 2009 年公布、2011 年施行の「2009 年改訂教育課程」(以下「2009 改訂」)が適用されている。

「第3 次」(1974-1981 以下時代区分は이덕봉[Yi Dok-bong] (1998), 李庸伯[Lee Yong-baek](2008)に準ずる)では、知識体系を構造化し、探求学習を目指す学問中心の指導要領で、日本語の基本語法を先に学習し、4 技能を育てるように明記されており、初期の段階での

口頭練習を通しての学習を重視し、文法用語の使用を避けることが指導されているが、カリキュラム自体が文法中心の授業を助長していたと指摘されている(이덕봉[Yi Dok-bong]1998)。また、植民地時代の影響から、他言語の目標とは異なり、日本語を通して韓国文化を理解することが明示してあり、素材として、日本ではなく韓国に関する内容とすることが強調されていた(河先 2013)。

「第4次」(1982-1987)は、教科中心、経験中心、学問中心の性格に加え、未来志向的な性格を持つ。日本語も他言語と同様に文化理解を重視した「教養的目的」を持つ。実用性が強調され、4技能の能力を育てることが目指された。また、学習内容が多い(使用語彙数 2,200 語)という問題点があったとされている(이덕봉[Yi Dok-bong]1998)。

「第5次」(1988-1995)は、経験主義的教育課程と教科中心の折衷的な性格を持ち、「第4次」と比べ実際の使用が重視され、音声言語が優先された。基本語彙数を 846 語に減らしたことにも特徴がある。

「第6次」(1996-2001)では、従来の情報収集を目指す受動的学習から大きく転換し、話しことばを中心とした学習を通じて、国際化に能動的に参加できるような能力を養うとされている。内容も大きく転換し、理解機能と表現機能の2分化が採択された。そして、これまでの教師中心から学習者中心へ、目標より過程の重視、言語の正確性より流暢さの強調、学生の自律学習の重視となっている。また意思疎通機能が提示され、基本語彙も 771 語とさらに減らしている(李德奉[Yi Dok-bong] 1996, 이덕봉[Yi Dok-bong] 1998)。

이덕봉[Yi Dok-bong](1998)では、「第3次」までは理解力中心の「教育課程」、「第5次」は ALM、「第6次」は CA の影響を受けた「教育課程」と性格付けしている。

「教育課程」の変遷の中でも、「第6次」の改定は語学教育の方向を大きく転換するものであった。①コミュニケーション教育の重視、②教師中心から学習者中心へ、③目標より過程の重視、④言語の正確性より流暢さの強調、⑤学生の自律学習の重視が大きな変更点である(星 2002)。

「第7次」は「第6次」の施行直後の 1997 年に公布され、2002 年施行から 2011 年まで最も長期に渡り教育現場に実行力を持っていた「教育課程」である。「第6次」の性格を推し進め具体化したものだが、新たに加わった性格として①文化の教育の重要性が強調されたこと、②IT 化社会に対応し、インターネットで情報検索できる能力が目標に明記されたことである。また、学習者中心、自律学習促進のため、学習者の興味、要求を最大限反映させ、意欲を高める指導を行うことが強調され、学習者が自ら発見し問題解決する学習、

体験学習などを学習計画に組み込むことが指導された(星 2002)。

その後「2007 年改訂」「2009 年改訂」と矢継ぎ早に新しい教育課程が出されたが、2011 年から「2009 年改訂」が施行されている。「2009 年改訂」の特徴としてはグローバル化社会に対応するため、「グローバル人材の育成と「創意力」の育成」が掲げられていることである。「学生中心」の教育課程であることが強調され、目標として「学生の自律性と創意性の伸張」「生涯学習能力」「批判的創意的思考力」「問題解決能力」「コミュニケーション能力」「情報活用能力」などの育成が明示された(교육 과학 기술부[Gyoyuk Gwahak Gisulbu]2009)。これらの能力は OECD の「キー・コンピテンシー」や「21 世紀スキル」で挙げられる能力観とも重なる。この改訂の中での第 2 外国語教育の基本的な方向性に大きな変更はなかったが、グローバル化社会への対応で英語教育が重視されるようになり、「第 2 外国語科目」は選択必須科目から、家庭科など複数の教科の中からの選択科目となっている。

戦後再開し、発展してきた韓国の日本語教育は 2000 年後半にその転換期を迎えたと考えられる。2000 年以降の状況について、日本関連学研究の動向を報告した金[Kim](2014)は、2000 年代前半を「安定期・成熟期」とし、2000 年代後半以降を、これまでとは異なり展望は明るくないとしている。その要因として、国内の日本語需要の減少、学齢人口の減少による大学構造改革、日韓関係の悪化、韓中の経済的・外交的関係の深化を挙げている。国際交流基金(2014a)でも、中等教育の日本語教育学習者数が 2009 年から 2012 年にかけて、18 万人近く減少したとある。この要因として教育課程改訂による選択科目への変更、韓国内での中国の存在感の増大、日本の経済状況や政治外交関係の悪化などが挙げられている。

### 3-3-2 韓国人教師に関わる先行研究

前項で見た文脈のもと、韓国教師に関する先行研究には以下のようなものがある。

学校教育の分野で韓国の教師を対象に行った研究に申[Shin](2007a, 2007b, 2010)がある。

申[Shin] (2007a)では、教師の「統制」という役割に注目し、初等教育の教師 2 名の授業をビデオ撮影し分析研究している。その結果、授業の構成は、教師と子どもの関係ではなく、教科書に示された学習目標や進度、課題が中心となっており、教師はその授業をつかさどる圧倒的な主導権を持つ存在であること、それに相応する権威を持つ者としての役割が読み取れたとしている。しかし、その一方で子ども一人ひとりの行動や感情と一対一で直接つながっているものとしての役割も観察されたという。個々の子どもとの間にある期

待感や信頼感、それと表裏一体の感情である失望感が表明されていたという。また、子どもと子どもとの関係において教師が行う統制は、子どもがお互いに持つ比較意識や競争意識を通して学業における目標に到達するための働きかけとして、頻繁に確認されたところである。

また、申[Shin] (2007b)では、前項で見た韓国の教育改革の動きは、教師の役割の転換、授業スタイルのとらえ直し、教師と子どもとの関係性の変化など質的な転換を要求しているところにある。しかし、公的なレベルで提示される科学的で分析的な授業観(申[Shin]2010)に触れ、既存の管理と統制の強い授業が身体化している教師によって、授業の転換は容易なことではないと指摘している。韓国の教師は権威の失墜や授業の不成立などが公然の問題とされる中で厳しい批判にさらされ、一方では効果的に受験に対応することを親に求められるなど、多様なニーズに直面している。国家、地域、学校で提示される「優秀な授業」をする教師となること、それに近づくことを教師アイデンティティのよりどころとすることを余儀なくされているところにある。

外国語教育では、「第6次」の教育観の転換期の研究が数多くある。日本語教育では、坪山他(1995)、王[Wang]他(1998)、藤長他(1999)、이덕봉[Yi Dok-bong](1998)等がある。坪山他(1995)は、「第6次」教育課程施行前、新教育課程が目指すものと実際の授業の相違点を指摘している。新教育課程において「聴解発話に重点を置く」、「教師と生徒及び生徒の間の活動を展開する」、「生徒に能動的に表現しうる機会を与える」という項目があるにもかかわらず、教室活動は語彙文型の理解が中心で、教師と生徒、生徒間の対話練習はほとんど行われていないと指摘している。

また、王[Wang]他(1998)は、第6次教育課程施行後に教師がどのように「教育課程」を受け止めているかを調査している。その結果、「コミュニケーション重視」「学習者中心」の理念は意識の上で影響を受けているが、具体的な方策に関する知識不足から、実際の教室活動には反映されていない点、教授環境を教師たちは理念を実現する障害ととらえている点が報告されている。

藤長他(1999)では、第6次教育課程の特徴である「学習者中心」「コミュニケーション能力の養成」という観点から教授スタイルに関する調査を行い、使用されている教授スタイルが、「教育課程」とは乖離していることを明らかにしている。

이덕봉[Yi Dok-bong](1998)は、「教育課程」が変化しているにもかかわらずその理念が教科書に反映されていない点を指摘したうえで、教師の教科書への依存度の高さも問題であ

るとしている。さらに이덕봉[Yi Dok-bong](2001)では「学習者中心」のための具体的目標と学習内容が明記されていない点、上意下達現在の仕組みでは学習者のニーズを十分に生かすことができない点なども指摘している。

彼らの論考は「第6次」の教育観の転換が「教育課程」の目指すものと、教育実践、教材が大きく乖離するという問題をもたらしたと指摘している。

星(2002)は、1997年に公布された「第7次」が施行される直前の2001年に、「教育課程」の改訂が韓国高等学校日本語教師のビリーフに与える影響を見るために質問紙と面接による調査を行っている。韓国高等学校日本語教師を①韓国人学習者の特徴、②非母語話者教師の特徴、③韓国高等学校教育課程に見る言語教育観、という3つの視点からとらえ、それらの特徴と前述の坪山他(1995)、王[Wang]他(1998)、藤長他(1999)、이덕봉[Yi Dok-bong](1998,2001)らの指摘に基づき作成した質問紙による量的調査と、半構造化インタビュー(語りの収集を目的としたもの)による質的調査を行っている。265名の質問紙調査(7分野<教師の役割・学習者の自律性・語学学習の本質・教師自身の学習スタイル・教授スタイル・教授に対する自信・教授環境に対する認識>45項目について5段階リカートスケールを用いたものを使用)の結果を因子分析した。その結果「新しい教育課程重視」と、それに対立する「伝統的教授法重視」という二つに大別される九つの因子が抽出された。九つの因子は、「新しい教育課程重視」に属する「目指すべき教授スタイル」、「教師の自律的学習スタイル」、「学習者中心の授業スタイル」、「学習者の自律的学習」と、「伝統的教授法重視」に属する「教師が経験した言語教育」、「教育課程実現への障害」、「オーディオリンガル法的教授スタイル」、「文法訳読法的教授スタイル」、「教師中心の教授スタイル」である。「伝統的教授法重視」の因子では年齢、経験年数で統計上有意差が見られた。その結果、「教育課程」が教師たちの意識に影響を与えていること、「伝統的教授法重視」の因子は年齢や経験によって差が見られることから、ビリーフが経験によって形作られていること、また、「暗記」「反復」に関するビリーフは複数の相反する因子にまたがって出現しており、より強固で中心的な要素を持つ可能性があることなどを明らかにしている。

「第7次」施行後、韓国内で行われた現職韓国日本語教師研修の実践報告に、三原(2006)がある。この中で、研修生のアンケートと授業時の様子から、生徒中心の授業、コミュニケーション能力を伸ばす活動を行いたいと考えているが、現実的には生徒同士の活動を取り入れている場合は少なく、教師対生徒のインターアクション形態をとっている場合が多いこと、日韓の歴史的政治的な影響により大学入試における第2外国語の比重が軽いこと

が原因で、学習動機が低くなり、そのことが問題だと考えている教師が多いこと、研修への顕在的ニーズとして、生徒が興味を持っている日本文化やゲームを取り入れた授業の方法など生徒の授業参加を促す活動を望んでいる教師が多いとある。

文化に関して李炫姪[Lee Hyun-Jung](2009)では、「文化」がより重視される「2007 年改訂」実施前、「第 7 次」における教育現場での「文化」教育の現状と問題点を探るためインタビュー調査を行っている。韓国中等教育の日本語教師 7 名に対するインタビュー調査から、「ことば」と「文化」が別のものとして教えられていること、「文化」の教育が「ステレオタイプの再生産」の危険性をはらんでいること、学習者の興味を持つ内容と教科書の中の文化のギャップなど内容に関する問題点と非母語話者教師であることによって感じる「文化」教育への限界や不安が指摘されている。

韓国中等教育の英語教師を対象としたものに、Li (1998)がある。Li は「第 6 次」に示された教授法が実現できない原因を教師たちへのインタビューから探っている。その結果からコミュニケーション中心の教授法実現のためには、韓国における教育に対する価値、態度の根本的な変化が必要であるとしているが、それには長い時間が必要だと指摘している。また、解決ための一つの方法として EFL の国々が自らの手によって自身の国の教育観や社会背景にあった教授法を開発することを提言している。

Kim (2011) では、「第 7 次」施行から 10 年間が経過し、その改革の効果を見るため、カリキュラム作成者の立場から、中学校で 2 年半の経験を持つ英語教師のインタビューを行い、その結果をエンゲストローム(1999)の活動理論を援用し分析している。

一方、Shin (2012)では、韓国の 2008 年から開始された「英語を英語で教える」という一つの言語教育政策を取り上げ、新人教師の視点から、教育政策が実現されない要因を探っている。これまでの研究結果では、その政策が成功していない要因として、非母語話者教師の英語力の問題が挙げられていたが、その方法で教えるトレーニングを受けた英語力の高い新人教師が韓国語で教えるようになる理由は明らかにならなかった。Shin はその原因を探索することによって、新人教師の学校という社会への順応に影響を与える要因を分析している。その結果、新人教師の実践は、機関の制約(教材や進度、学習範囲、そして試験)、学校文化(韓国の教職の集団主義的文化の中では、ほかの人と異なった教え方をすることは独立を宣言するようなものである)、教師と生徒の持つ言語学習の一番よい方法に関するビリーフ(教師の持つ文法訳読法による教師主導の授業がよいというビリーフ、これまでやってきた方法と異なる方法での学習方法を受け入れられない生徒のビリーフ)とい

う 3 つの要因によって形づくられていることが明らかになったとしている。

また、Ahn (2011)では教員養成課程の学生がどのように CLT の指導法を学んでいくかを多元的方法(マルチメソッド)を用いて描き出している。

韓国中等教育日本語教師のビリーフを研究したものに杉本(2014)がある。杉本は 2010 年に教師と学習者に対する質問調査紙と、AR (アクション・リサーチ)を行った教師 3 名への質的調査から、縦断的研究を行っている。量的調査の結果からは教師のビリーフは「教育課程」から影響を受け、コミュニケーションで活動的な授業を志向しているが、実際の授業では文法や知識重視の授業を行っている可能性があり、その要因として、学習者や教授環境があることを指摘している。また、AR を通した変化について、インタビューデータを用い分析した結果、AR は授業がうまくいっている場合はビリーフに変化をもたらさないこと、また、AR をきっかけに気づきや内省が起こっているが、それが、ビリーフの変化であるかは明らかではないとしている。

久保田(2007)が行った非母語話者日本語教師のビリーフ研究では、韓国(中等教育で教える教師を含む 86 名)の教師の傾向として自らが経験した学習スタイル(講義・訳読・暗記)から類推されるものとは異なり、「正確さ志向」が比較的低いことが明らかにされている。

そのほか、韓国の大学で教える教師を対象としたものに 2005 年に調査を行った呉[Oh] (2008)、2010 年に調査を行った坪根他(2013)がある。呉は、韓国人教師と日本人教師のビリーフを比較し、韓国人教師は日本人教師より、学習者の自律に関する認識が低く、反対に文法、母語、教科書への依存が高く、教師中心で従来型の教授法を支持する傾向が見られたとある。

大学の経験教師 5 名を対象とした坪根他(2013)では「いい日本語教師」に関するビリーフ調査を行い(2010 年)、PAC 分析を使用してビリーフの質的研究を行っている。对学习者のもの(動機付けを行い、学習者とのいい人間関係を形成して信頼関係を築く)と、教師自身の知識能力に関するもの(専門知識と日本語力、研究と教育)があり、それらについて情熱を持って行うという意識が持たれていることを明らかにしている。そして、社会背景や学習者の置かれた状況が教師の動機付けのビリーフに関係しているのではないかと指摘している。また、韓国の厳格な評価(大学評価、学習者による授業評価を含む教師評価)が進む社会情勢を背景に、評価されるということも、ビリーフに影響を与えているのではないかとしている。

### 3-4 マレーシア

#### 3-4-1 マレーシア中等教育日本語教育の文脈

多民族・多言語を擁するマレーシアでは初等教育段階から母語以外の複数言語に囲まれ、複数の言語を習得していかなければならない環境にある。そのマレーシアにおいて、中等教育での日本語の教育は、1981年マハティール首相によって提唱された「東方政策」の一環として、1984年マレーシアの中等教育機関(全寮制中等学校<sup>4</sup> 以下 RS)6校で外国語選択科目として開始された(表4)。国語としてのマレーシア語、1番目の外国語として小学校から学ぶ英語、そして、中等教育段階で学ぶ外国語の一つとして選択科目の中に日本語が入っている。開始当初、中等教育で日本語を教える教師は全員が日本から派遣された日本人教師であった。しかし1990年にマレーシア人事院により、小中学校の現職教員を対象としたマレーシア人日本語教師養成プログラムが開始され、2000年には中等教育機関で教える日本語教師はマレーシア人だけとなった。2008年には新しいシラバス“Sukatan Pelajaran Bahasa Jepun(日本語指導要綱)”(国の定めた統一シラバスで日本では文部科学省の定める指導要領に当たる。以下「国定日本語シラバス」とする)も施行された(Pusat Perkembangan Kurikulum 2006)。2014年現在、全寮制中等学校56校、全日制一般中学校(Day School 以下 DS)77校で日本語教育が教えられ、マレーシアの日本語学習者の過半数を中等教育で学ぶ学習者が占めている。

表4 マレーシア中等教育における日本語教育の略歴

1984年	中等教育機関、全寮制中等学校、6校で外国語選択科目として開始(青年海外協力隊派遣日本人教師による教育)
1987年	マレーシア教育省による日本人日本語教師作成シラバスの承認
1990年	マレーシア人事院による日本語教師養成プログラム(日本留学によるコンバート事業)開始(～1999/2003～2008)
1995年	日本留学で養成された中等教育日本語教師の全寮制中等学校への配属開始
2000年	最後の青年海外協力隊派遣の日本人日本語教師の帰国。中等教育機関の日本語教師は全員マレーシア人となる。
2002年	全寮制中等学校で日本語統一試験開始(4年次に受験)
2004年	一般中学校での選択外国語開始のための、シラバス改訂作業開始
2005年	一般中学校 13校でも日本語教育が開始 マレーシア教育省による日本語教師養成プログラム(マレーシア国内でのコンバート事業)開始
2007年	マレーシア国内で養成された中等教育日本語講師のインターン配属開始(翌年に正式配属)
2008年	新シラバス“Sukatan Pelajaran Bahasa Jepun”(日本語指導要綱)施行
2009年	一般中学校での日本語統一試験開始
2011年	新シラバス準拠の教科書の配布開始(1年生用から順次)
2012年	全学年 新シラバスによる教育開始 マラ公社による日本語教師養成のための日本留学プログラム開始
2014年	全寮制中等学校で新シラバス準拠の日本語試験がSPM(中等教育修了試験)の科目として開始(5年次受験)

国際交流基金(2014b)「日本語教育 日本語教育国別・地域別情報マレーシア 日本語教育略歴」をもとに筆者が加筆し、作成した

<sup>4</sup> 成績が優秀なマレー系マレーシア人を優先的に入学させる公立全寮制中等学校(Residential School)で、13～17歳の生徒が在籍する(坪山 2000)。なお、マレーシアでは、日本の中学校・高校に当たる期間に一貫教育を行っている。全日制の一般中等学校(Day School)もあるが、就学期間は全寮制中等学校と同様日本の中学・高校に当たる。



る(国際交流基金 2014b)。

以下、①言語環境による特徴、②教師養成課程から見る特徴、③マレーシア中等教育「国定日本語シラバス」に見る言語教育観の三点からマレーシア中等教育教師に関する先行研究を概観する。

#### 3-4-1-1 マレーシアの言語環境

多民族・多言語国家であるマレーシアでは、2014年時点で、マレー人(約50%)、中国人(約22%)、インド人(約7%)、それにその他先住民族(約12%)がおり<sup>5</sup>、民族ごとに母語が異なっている。現在(2014年時点)マレーシアではマレー語が公用語であり、国語はマレーシア語となっている。しかし、その他にも民族により、北京語を含む中国諸語(客家語、福建語、広東語等)、タミル語やその他少数民族の言語が使用され、歴史的背景から英語も広く使われている。中国人やインド人の場合は、その出身地によって地方語<sup>6</sup>が使用されている。

教育言語は、現在、中等教育以上ではマレー語が指定されている。しかし、初等教育においては母語での教育が認められ、中国語、タミル語を教育言語とする学校も存在する。また、生徒自身の母語は初等中等教育の期間、15名以上の生徒が希望すれば一つの教科として教育することが決められている。外国語の教育としては、小学校から始まる英語教育、中等教育では選択科目として英語以外の外国語教育がおこなわれている。日本語はフランス語、ドイツ語と並びその外国語科目の一つとして教育されている(藤田 1986, 手嶋 2003)。

このようにマレーシアでは初等教育段階から母語以外の複数言語に囲まれ、学習していかなければならない。たとえば、中国人の場合、母語は中国語諸語のうちの一つ(両親の言語が違う場合は二つ)で、教育言語は北京語、国語教育としてマレー語、初等教育から必須科目となっている英語というように、初等教育段階から少なくとも四つの言語に日常的に触れ、さらに、北京語は教科の一つとしても学ぶ<sup>7</sup>ことになっている。中等教育段階で学び始める外国語科目である日本語は五つ目の言語ということになる。

現在のマレーシアの中等教育の日本語教師は全員、他教科科目から日本語科担当へと異

---

<sup>5</sup> 人口比率は、Department Statistics Malaysia, Official Portal (2014)をもとに筆者が算出した。

<sup>6</sup> 地方語である中国語諸語、インド諸語の場合その地方語の違いはお互いにコミュニケーションがとれないほど大きく同一言語とは言えないとある(藤田 1986)。

<sup>7</sup> 日本語を母語としている日本人が国語教育として日本語を勉強しているのと同じようなものであるが、彼らにとっての北京語は教育言語とはなっているものの、母語ではないので、日本人にとっての国語とは異なるものとなる。

動させるための「コンバートプログラム」で養成されているため、理数系の科目を教えていた経験を持つ教師も少なからず存在する。その理数系科目では、初等中等教育において、教育言語を英語に移行させようとしていた時期(2003-2010 年)があるため、英語を使って教授活動を行った経験を持つ教師もいるということになる。さらに、マレーシアの言語政策は民族問題とも絡み、複雑な歴史の変遷を経てきており、現在の 50 代以上の世代では、英語が教育言語であった人たちもいて、現在の中等教育の教師たちの言語背景は多様である。

現在、最新の教育政策として、マレーシア教育省から 2013 年に発行された「国家教育計画 2013-2025」がある。それによるとマレーシアの言語教育政策の目標は以下の三つとなっている。(Malaysian Ministry of education 2013, 坪山 2015)

- ①マレーシア語を通じて、マレーシア人であることの誇りとアイデンティティを育てる。
- ②グローバル化する社会において活躍できる人材を育成するため国際的なコミュニケーションの言語である英語を習得する。
- ③学生に追加の言語(中国語、タミル語など国内コミュニティ言語・宗教言語・国際言語ーフランス語・日本語・ドイツ語等)を習得する機会を与える。

### 3-4-1-2 マレーシア中等教育日本語教師の教員養成プログラム

マレーシアの中等教育機関で日本語を教授する教師の養成プログラムは、2014 年現在 3 種類ある(表 5)。マラ公社によるプログラムは修了者が出ていないため、現在中等教育で教鞭をとる教師は、マレーシア

人事院(Jabatan Perkhidmatan Awam)プログラム(以下 JPA)かマレーシア教育省プログラム(以下 IPG- Institut Pendidikan Guru 教育省のプログラムを実際に行っている教員養成大学)のいずれかを修了したものとなっている。

二つのプログラムの共通点は、対象者が現役の教師で

表 5 マレーシア中等教育日本語教師養成プログラム

管轄	時期	対象	プログラム内容と期間
マレーシア人事院(JPA)	1990 ～ 1999/ 2003 ～ 2008	初等中等教育で教えている現職教員	6 カ月…マレーシア国内での日本語教育(非母語話者と母語話者教師) 1 年…日本での日本語予備教育 4 年…日本語教師養成プログラムを持つ大学での学位取得
マレーシア教育省(IPG)	2005 ～2011	初等中等教育で教えている現職教員	3 カ月…マレーシア国内での日本語教育(非母語話者と母語話者教師) 1 年…マレーシア国内での日本語と教授法・実習を含む教師養成の本プログラム(非母語話者と母語話者教師) 1 年…マレーシア中等教育機関でのインターンシップ 2 カ月…訪日研修(イマージョンプログラム)
マラ公社	2012 ～	中等教育修了の学生	9 カ月…マレーシア国内での日本語予備教育 1 年…日本での日本語予備教育 4 年…日本語教師養成プログラムを持つ大学での学位取得 * 帰国後マラ公社の教育機関に配属が想定

国際交流基金(2014b)アン(2009)を参考に筆者が作成

ある点である。そのため、マレーシアの教師養成課程を修了し学校教育にかかわる知識を有しているだけでなく、実際教育経験も有している。英語、マレー語、中国語などの語学系の科目だけでなく、理数系、社会や歴史など様々な科目を担当してきた教師がいる点が特徴的である。

一方、二つのプログラムの最大の違いは、日本へ留学し、1年間の日本語の予備教育を受け、さらに大学で日本語を使い学位を取得しているか(JPA)、マレーシア国内だけで1年3か月間の日本語教育を受け、教育の場に立っているか(IPG)である。両プログラムとも、日本語教育を担当した教師には非母語話者、母語話者の両者が含まれているが、学習期間、時間数、日本語環境の差は、教師の持つ日本語力に違いをもたらすことは容易に想像できる。また、日本での滞在経験やその時期と期間の違いは、日本に関する知識の量や質にも違いが出ると考えられる。

日本語教師養成のプログラムの内容にも違いがある。JPAでは、留学先となった日本の各大学の養成プログラムを終えることになる。坪山(2000: 5)には、JPAを修了した教師について、「日本語及び日本語教育に関する十分な教育を受けている」とある。ただし、JPAを修了し中等教育機関に関わったアン(2009)は自分自身の実践について振り返り、帰国の後、赴任前オリエンテーションで初めて教材を目にし、カリキュラムなどの情報を得たとある。また、配属された当時について「直接法を信じていた自分は日本語ばかりを使用することによって、生徒たちを不安な気持ちにさせてしまったこともあった」(アン 2009: 110)ともある。これらは、日本という実践の場とは異なるコンテキストで日本語教師としての養成教育を受けたことによる影響だと考えられる。

一方、IPGは、1年間という非常に短い期間で、できることには限界があるが、実践と養成の場が同じマレーシアである利点がある。マレーシア中等教育の場で実践経験を積んだマレーシア人日本語教師(JPAの修了生)が指導に当たり、マレーシア中等教育日本語科目の2008年新「国定日本語シラバス」に基づいた教育ができるような内容が組み込まれている。また、教育期間が短いことから、コース修了後も継続して成長していけるストラテジーの育成が目標となっているとある(アン 2009, Ang & 佐々木 2012)。

### 3-4-1-3 マレーシア教育政策と中等教育「国定日本語シラバス」の特徴

マレーシアの教育のあり方は1970年に発表された五つの国是(Ruken Negara: ①神への信仰, ②国王及び国家への忠誠, ③憲法の遵守, ④法による統治, ⑤良識ある行動と特性)と、

1988 年起草，1996 年改訂の「国家教育思想」が基となっている(坪山 2015)。

2013 年に発行された「国家教育計画 2013-2025」はその「国家教育思想」の効率的かつ着実な実行のために，高次元の思考スキルが必要であるとし，以下にあげる六つの資質・能力を明らかにしている。

- ①知識(Knowledge): 識字，計算能力の完全習得(数学，科学)，歴史，地理，芸術，音楽，スポーツ
- ②考える力(Thinking skill): 生涯学習能力，知識の創生，多様な認知スキルの習得〈問題解決能力，理論的思考，創造的思考，イノベーションなど〉と批判的思考に基づいた行動
- ③リーダーシップ能力(Leadership proficiency): 起業精神，逆境から回復する強靱な意思，感情知性及び高度なコミュニケーション能力
- ④バイリンガル能力(Bilingual proficiency): 全児童がマレーシア語(国家団結のための言語)と英語(国際的コミュニケーションのための言語)の両方を扱えるようにする。さらに，初等中等教育において他の言語を強化し，2025 年にはすべての学生がいくつかの言語科目を選択できるように奨励している
- ⑤倫理精神性(ethics and spirituality): 懸命で原理に基づく決定を行う力，正しいことを行う力，福祉の心
- ⑥国民意識(National identity): 国への強い帰属性，多様性を受け入れ認め合う心，同時にグローバルな地球市民であることとのバランス

以上をふまえ，マレーシアの現状の下，1991 年に当時のマハティール首相が掲げたヴィジョン 2020(2020 年までに先進国となる国家目標)を実現するための具体的な対策も掲げている (Malaysian Ministry of education 2013，坪山 2015)。

このような強い国家主導の教育政策の下行われている中等教育における日本語教育には，これまで 2 種類の「国定日本語シラバス」が存在した。

一つは青年海外協力隊日本人教師によって作成されたものである(以下，このシラバスを旧「国定日本語シラバス」とする)。1986 年教育省に提出され，1987 年に承認された。坪山(2000)には，マレーシアの教育システムに合致した教材の必要性，マラヤ大学予備教育課程<sup>8</sup>の日本語教育とのつながりが検討され日本語シラバスの作成が開始されたとある。

---

<sup>8</sup> マレーシア政府の東方政策のもと，日本の大学の学部留学させるための準備教育として 1982 年に始まった予備教育コース(来嶋 2000)。

旧「国定日本語シラバス」の基本方針としては、読む・書く・聞く・話す、の4能力について平均して習得させることが目指されている。日本語教育の目標として挙げられているのは次の二点である。

1. 基礎的な日本語能力を取得し、次の段階の日本語学習のための基礎を築く。(①日本語の基礎的構造の理解, ②簡単な日常会話や事物・人物についての説明を聞いて理解し, 自ら話す能力の習得, ③ひらがな, かたかな, 及び簡単な漢字を使った日本語の文章を理解し, 表記する能力の習得)
2. 日本と日本人, 日本文化についての知識を得, それらについての理解を深める。  
そして, 学習項目が文型で示された構造シラバスとなっている。

もう一つのシラバスは, 2008年に施行された現行の「国定日本語シラバス」(以下, このシラバスを新「国定日本語シラバス」とする)で, これまで全寮制中等学校だけで実施されてきた選択外国語科目を, 一般中学に拡大させるために作成された。この新「国定日本語シラバス」は選択外国語科目共通のカリキュラムとして作成され, それに沿って各言語のシラバスが作成されている。

学習目標には, 言語知識, コミュニケーション能力の獲得はもちろんであるが, グローバル社会への対応の側面(①留学の動機付け, 留学準備を行うこと, ②政治・経済・社会分野での国際関係作り, ③多言語社会の構築)が強く押し出されている。また, 外国文化との比較, 自国文化への気づき, 異文化理解, 生涯にわたる言語学習の方法や自律的な学習法に対する気づきとその能力の育成も目標に掲げられている(Ali2005, Pusat Perkembangan Kurikulum 2003)。

日本語教育の目的は, 「学習者が社会での相互関係を促進することと同時に自己開発と知識習得のための, 言語でのコミュニケーション能力を習得すること」とある(Pusat Perkembangan Kurikulum 2006: 7)。コミュニケーション能力の習得が明示され, 4技能でのコミュニケーション能力が重視されている。シラバス一覧で学年ごとの学習目標と言語項目の詳細が示されている。その学習目標は, 言語使用の三つの分野(人間関係面・情報面・芸術面)ごとに示された課題を達成することである。六つのテーマ(自己・家族・友人・学校・地域社会・国)と五つのトピック(余暇と娯楽・文化・技術・環境・社会問題)が示され, テーマとトピックを軸に構成されている。中等教育レベルの学習者が言語能力を体系的に整理し, 社会問題や知的興味に合わせて思考し, 社会的場面での適切な言語使用を可能とすることが目指された, 課題達成型のトピックシラバスとなっている。

また、文化面での目標として、学習者が自分の文化と日本の文化の共通点、相違点を分析的に見る能力の育成や、コミュニケーションを円滑に進めるための非言語の文化の習得も明記されている。その他学習重点項目として、思考力の育成、学習方法を学び、生涯にわたって自律的に学んでいける力の育成、マルチメディアの利用などが取り上げられている。

評価においては、学習経過と到達点の両面で評価することが明記され、ポートフォリオ評価<sup>9</sup>、課題遂行評価、グループワークでの評価など、多くの視点から評価するように示されている(Pusat Perkembangan Kurikulum 2006)。

以上のように、マレーシアの中等教育で施行されてきた二つの「国定日本語シラバス」は、国の競争力強化のための側面、知識獲得や留学への動機付けという点では共通しているが、次の三点で大きく異なっている。まず、一点目は、構造シラバスであるか、コミュニケーション能力の習得を目指した課題達成型のトピックシラバスであるかという点に違いがある。これは、実際の教室での教授活動に大きな変化をもたらすものである。二点目は、文化学習の扱い方について、旧「国定日本語シラバス」は、日本文化の理解という一方向であったが、現行の新「国定日本語シラバス」ではコミュニケーションを円滑に進めるための非言語項目が明示され、自国文化との比較分析をするという双方向のものとなっている。そして、三点目として、生涯を見据え、自律的な学習法の習得、学習過程の評価の重視など学習者を中心にした教育の視点が加わっている。

なお、現行のシラバスは「中等学校総合カリキュラム(KBSM)」に準拠したもので、「国家教育計画 2013-2025」に沿った新しい中等教育カリキュラムは 2017 年制定予定(坪山 2015)とある。

### 3-4-2 マレーシア人日本語教師に関わる先行研究

手嶋(1998)では、独立後から 1990 年代までのマレーシアの初等中等教育の教師教育改革の動向について述べられている。その中で、1980 年代初等教育と中等教育で新カリキュラムが導入され、それに伴い教育の活動意識の改革が課題となったとある。80 年代に導入されたカリキュラムは、これまでの知識獲得中心から、「国家統合」「マン・パワー政策」を実現するために子どもの個性や能力差へ配慮し、単なる知識の詰め込みではない「自己学

---

<sup>9</sup> 学習過程の成果がわかるように、学習過程での成果物を集めたポートフォリオを利用して評価するもの。

習能力」の育成が盛り込まれたとある。そして、教員に対しても、単なる教授内容の伝達者の捉え方から、より柔軟で児童生徒の個性や実態に即した教育活動を行うことが望まれた。現職者教員に対するオリエンテーションの項目として、①児童の個性に応じた対応と自己学習能力の促進、②ペーパーテストによる評価のみでない、段階的総合的評価への理解、③教科内容・技能の教授における統合的なアプローチの活用、④一斉授業による知識・技術の伝達のみという教授法から脱却したグループ学習への転換、⑤単に教科書だけを教えるのではなく、児童に合わせた教授されるべき内容の選択と教授方法の柔軟性などが挙げられている。その方針は、1990年代になって更なる国家開発・経済発展に有益な人材育成の重要性が強調される中、マレーシアの教育の基盤として存在しているとある。

日本語教育では、坪山(2000)に、JPAを修了したマレーシア教師について「生徒の学習意欲を維持するべく授業に工夫をして教えている教師が多い」(2000: 5)とある。しかし、帰国後数年を経た教師は、自身の日本語力の低下と指導においては発音の指導、テストの作成、作文添削などを問題としているとある。また、「日本人教師が組織的に動いて確立したRS(全寮制中等学校)での日本語教育の現場にマレーシア人教師が配属されたことによって、(中略)日本語教育への取り組み方に変化が表れた」(2000: 5)とある。その原因として、マレーシアの教育システムと労働観を挙げ、日本人教師が去り、日本人とのチームティーチングを経験したマレーシア人教師は少数派になり、さらなる変化を予想している。

また、IPGでの実践について報告しているAng&佐々木(2012)では、自己研修し成長していける教師の育成が目指されているが、内省活動を促すプログラムは実際には有効に機能していないとある。その原因として、養成プログラムの計画が指導者中心であるため、受講生は自分で目標を立てにくく、教師の指示を待つ受け身の学習態度から脱却できない点が指摘されている。

59 か国の非母語話者日本語教師 654名のビリーフを調査し、「正確さ志向」と「豊かさ志向」の因子を抽出した久保田(2007)には、マレーシアの教師12名(4名が中等教育機関の教師)が含まれており、「正確さ志向が相対的に高く、豊かさ志向が全体平均値に近い」(久保田 2007: 67)という特徴が示されている。

以上のとおり、マレーシアの中等教育日本語教師を対象とした研究は非常に少なく、教師の持つビリーフに関するものも、久保田(2007)の4名が対象となっているものだけである。しかし、マレーシアの日本語教育の動向として中等教育の学習者数、教師数ともに拡大を続けており、マレーシアの教師のビリーフを見ていく意義は大きいと考える。

マレーシアの中等教育における日本語教育は現在、「国定日本語シラバス」の大きな転換時期に当たる。2008年に施行された現行の新「国定日本語シラバス」も、この手嶋(1998)で述べられている教育の方向性の流れの中にあるものと見ることができる。また、1990年より開始された日本語教師養成対象の教師たちはこの80年代の教育方針の転換期以降に教師養成教育を受けていることになる。しかし、彼ら自身が受けた教育(現在30代以下の世代を除き)はそれ以前の知識獲得中心の教育である。



## 第4章 JFL 非母語話者日本語教師研究 1

### 韓国中等教育日本語教師コミュニティのビリーフ

第4章では、韓国の中高等教育を取り上げ、韓国日本語教師という一つのコミュニティとしてのビリーフを明らかにすることを目的に研究1を設定した。

**研究1**: 韓国中等教育日本語教育の「国定日本語シラバス」(日本の指導要領に当たる)である「教育課程」の転換とビリーフの関係をとり上げ、先にあげた課題のうち、以下の二つを解明することを目的とする。

課題2. 教師の実践の文脈の変化によってビリーフはどのように変化するのか。

課題3. 教師個人の社会文化的背景の異なりによって、表れ方が異なるのか。

先行研究である 星(2002)では、課題1の「実践の文脈は教師の実践とビリーフにどのようにかかわっているのか」について 2001 年に調査、研究を行っている。Li(1998)が指摘するように、教育のあり方、教師のあり方の変化は、長い時間を要するものである。また、Borg(2006)はビリーフの形成や変化に関する研究について継続的長期的研究の必要性を強調している。韓国では、3章で述べた通り、1996年の「国定日本語シラバス」(日本の指導要領に当たる)である「教育課程」の転換で、日本語の教授に関する理念が「教師主導」から「学習者中心」へ、「ALM(オーディオリンガル法)」から「CA(コミュニケーション・アプローチ)」へと大きく変化した。そして、1996年の転換をさらに推し進めた 2002 年の「第7次教育課程」(以下、「第7次」、他教育課程も、「教育課程」を省き、「第6次」等のように示す)以降、外国語についての教育理念は大きな転換がなく現在に至っている。そこで、研究1では、星(2002)の調査時から 12 年あまりが経過した現在、韓国中等教育で実践する教師たちのビリーフを再度問い、12 年という時間は教師のビリーフにどのような意味があるのかを探究し、韓国日本語教師という一つのコミュニティとしてのビリーフを記述し、明らかにすることを試みる。

本研究では、星(2002)の 2001 年調査結果と比較し、時間の経過による影響を明らかにするため、2013 年に追跡調査を行った。調査結果のうち 2 回分の調査の量的データを記述統計と因子分析によって分析し、考察する。

#### 4-1 研究の方法と調査概要

研究 1 では、目的である時間の経過による変化を見るため、星(2002)の追跡調査として星(2002)の調査と同じ質問用紙を使用し、調査を行った。2001 年調査の質問紙調査は、韓国中等教育日本語教師を、①韓国人学習者としての特徴、②非母語話者教師としての特徴、③「教育課程」に見る言語教育観という三つの視点で捉え、予備調査と坪山他(1995)、王[Wang]他(1998)、藤長他(1999)、이덕봉[Yi Dok-bong](1998)の先行研究を基に質問内容を決定している。内容は、7 分野(<教師の役割・学習者の自律性・語学学習の本質・教師自身の学習スタイル・教授スタイル・教授に対する自信・教授環境に対する認識>)の 44 項目となっている。質問用紙は、Horwitz(1987)等を参考に 5 件法(1: 強く賛成する・2: 賛成する・3: どちらともいえない・4: 反対する・5: 強く反対する)を採用して作成されたもので、調査では、ネイティブチェックを受けた韓国語版(添付資料 2)を使用した。

調査の対象は韓国の中高等教育機関で現在日本語を教授している現役教師とした。その中には、副専攻として日本語科の免許を取得し、現在日本語を教授している教師も含めた。

調査は 2013 年 8 月から 2013 年 11 月にかけて実施し、韓国日本語教育研究会に協力を仰ぎ、全国の日本語教育研究会会員、中等教育日本語教師対象の研修会、研究会参加者に協力を求めた。質問紙は電子メールによる配布と直接配布の二通りの方法で行い回収した(2001 年は郵送と直接配布)。回収数<sup>1</sup>は 111、うち有効回答数は 101 となった。

この 101 名と、考察の際に比較検討する星(2002)の 2001 年の有効回答者 265 人の詳細は表 6 のとおりである。

また、回収されたもののうち自由記述部分は文字データに置き換え、インタビューデータとともに研究 3 において分析することとし、研究 1 の分析には含めないものとする。

#### 4-2 調査結果と考察

本節では、以下の手順で、結果の検討を行う。

まず、韓国高校教師の言語教育に関するビリーフはどのようなものか、12 年間でどのような変化があったかを見るために、結果を分野ごとに各項目について教育課程などと比較しながら統計上の有意差を参考に検討する。

---

<sup>1</sup> 回収率: 2001 年は 37%。2013 年は韓国日本語教育研究会に協力を仰ぎ E メールでの配布を行ったため、正確な配布数が不明だが、研究会の会員数は約 3000 で、回収数は 111 である。

表 6 韓国ビリーフ調査 2001 年及び 2013 年調査 調査協力者の詳細

		2001年	265名		2013年	101 名
性別	男性		160			26
	女性		103			74
	無回答		2			1
年齢	平均39.2歳 最年少23 最年長70			平均42.8歳 最年少27 最年長58		
	無回答		7			3
15歳時	第一次教育課程 54歳以上		6			
	第二次教育課程 43歳以上54歳未満		65	55歳以上		7
	第三次教育課程 35歳以上43歳未満		129	47歳以上55歳未満		33
	第四次教育課程 29歳以上34歳未満		38	41歳以上47歳未満		22
	第五次教育課程 29歳未満		20	33歳以上41歳未満		31
	第六次教育課程		0	33歳未満		12
日本語	平均11.94年 最小3ヶ月 最長25年			平均14.4年 最小2年 最長33年		
教育年数	無回答		0			1
教授開始時	第三次教育課程 19年以上		34	31年以上		2
	第四次教育課程 13年以上19年未満		102	25年以上31年未満		16
	第五次教育課程 5年以上13年未満	88	224	17年以上25年未満	13	31
	第六次教育課程 5年未満	41	41	11年以上17年未満	18	
	第七次教育課程		0	2年以上11年未満	51	69
	2007/2009改訂教育課程		0	2年未満		0
他教科 教授経験	有		47			11
	無		217			80
	無回答		1			1
学歴	大卒		183			41
	修士以上		77			59
	無回答		5			1
韓国での 研修受講経験	有		197			80
	無		39			11
	無回答		29			10
日本での 研修受講経験	有		139			70
	無		83			28
	無回答		43			3
日本滞在経験	有		224			94
	無		20			6
	無回答		21			1
留学及び 語学留学経験	日本留学経験者		7			7
	語学留学経験者		13			6
勤務校種	国公立		68			61
	私立		139			26
	無回答		58			14
	人文系		130			58
	実業系		78			11
	外国語系		11			10
	その他		31			9
	無回答		15			13
勤務校地域	ソウル及び近郊		116			54
	その他		149			47
	無回答		0			0

次に、回答者の社会文化的背景がビリーフに影響を与えているかを見るため、t検定と分析を行い、性別、学歴<sup>2</sup>、年齢<sup>3</sup>、経験年数<sup>4</sup>、研修経験<sup>5</sup>の有無、勤務地域<sup>6</sup>、勤務校種<sup>7</sup>、勤務校系列<sup>8</sup>による差を検討する。

なお、データの統計分析処理には、すべて SPSS ver.22 を使用した。

#### 4-2-1 韓国高校教師の言語教育に関するビリーフとその変化

##### 4-2-1-1 教師の役割

教師の役割について、2001 年の結果では賛成の割合が高いものから「学習者によって授業スタイルを変える」「学習法を教える」「教師の必要性」(表 7)で、賛成している割合は 8 割を超え、強く反対しているものは 1 名もいなかったが、2013 年では賛成の傾向が強いことには変わりはないが、どの項目にも反対の割合が増え賛成傾向は弱まっている。そのうち、「学習法を教えるべきである」という項目で有意差が見られる。

逆に一番反対の割合が多いのは 2001 年、2013 年ともに「教師が授業を主導する」になっており、3 割以上の割合を占め、2013 年結果では統計上有意差は見られないものの、反対の傾向は強まっている。さらに、「授業の計画は学習者と教師が相談しながら決める」、「誤用訂正は教師が行う」という 2 項目では統計上有意差が見られ、学習者の役割が大きくなる傾向が強まっていることがみてとれる。

しかし「学習目標は教師が設定し学習者に与える」という項目は 2013 年調査でも賛成が 7 割近くを占めており、「教師は学習者の質問に常に正確に答えなければならない」にも賛成傾向が強いことをみると、2013 年調査においても、教師は、伝統的な知識の伝授者であり、教師主導の傾向が変わらずあることがわかる。

---

<sup>2</sup> 修士号の有無

<sup>3</sup> 年齢をこれまで受けてきた教育で分け、15 歳時点で、どの教育課程が施行されていたかで「第 2 次」以前、「第 3 次」、「第 4 次」、「第 5 次」以降の四つの世代に区分したが、2013 年調査では教師の年齢構成が変化し、「第 2 次」世代は減少したため「第 3 次」以前、「第 4 次」、「第 5 次」以降世代の 3 区分とした

<sup>4</sup> 教授を開始した時期にどの教育課程が施行されていたかによって区分し、新しい傾向が示された「第 6 次」より以降の世代と、それ以前の世代に二分

<sup>5</sup> 韓国国内と日本での研修

<sup>6</sup> ソウル及びその近郊と、それ以外

<sup>7</sup> 国公立と私立

<sup>8</sup> 人文系、実業系、外国語系

表 7 教師の役割に関する項目の結果(韓国)

項目	調査年	1	2	3	4	5	平均	標準偏差
		強く賛成			強く反対			
学習者によって授業スタイルを変える必要がある。	2001	30.4	63.1	5.3	1.1	0	1.77	0.59
	2013	39.6	49.5	3	5	2	1.79	0.88
教師は学習者に効果的な学習法を教えるべきである。	2001	25.8	62.9	9.1	2.3	0	1.88	0.65
	2013	17.8	64.4	10.9	5.9	1	2.08	0.78
外国語の学習には教師が必要である。	2001	21.5	59.2	11.7	7.5	0	2.05	0.8
	2013	30.7	36.6	20.8	8.9	3	2.17	1.06
教師は学習者の質問に常に正確に答えられなければならない。	2001	21.1	55.5	13.2	9.4	0.8	2.13	0.88
	2013	23.8	38.6	23.8	11.9	1	2.27	0.99
学習目標は、教師が設定し、学習者に与えるべきである。	2001	11.4	64.6	14.8	8.7	0.4	2.22	0.78
	2013	17.8	49.5	20.8	10.9	1	2.28	0.92
↓誤用訂正は教師が行うべきである。	2001	6.4	48.3	33.2	12.1	0	2.51	0.79
	2013	4	34.7	39.6	19.8	2	2.81	0.87
↑授業の計画は教師が学生と相談しながらきめるべきである。	2001	3.4	34.1	39.4	22.7	0.4	2.83	0.83
	2013	6.9	40.6	36.6	10.9	2	2.59	0.86
授業は教師が主導するべきである。	2001	3.4	25.7	35.8	31.3	3.8	3.06	0.93
	2013	3	19.8	37.6	34.7	5	3.19	0.91

表の1から5の各項目内の数字は%を表す

項目は2001年調査で平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順であるが、2013年調査で順位が変化したものについては項目の前に↓(順位が上がったもの)↑(順位が下がったもの)を記してある

両年の調査結果をt検定した結果、有意差のあったものは斜体 5%水準は下線なし、1%水準は下線

#### 4-2-1-2 学習者の自律性

学習者の自律性に関しては、上位2項目に関しては両年調査とも賛成の数字が出ている(表8)。前回の調査では賛成の割合が他と比べて低かった「学習者が自ら目標を設定し、計画を立てる」は、賛成の割合が多くなっており、全体的に学習者の自律性を求める傾向は強まったといえる。

しかし、前項〈教師の役割〉「学習目標は教師が設定し学習者に与える」は2013年調査でも賛成が7割近くを占めており、目標に関して、学習者に自律性を求める一方で、教師が主導するという矛盾した結果が出ている。

表 8 学習者の自律性に関する項目の結果(韓国)

項目	調査年	1	2	3	4	5	平均	標準偏差
		強く賛成			強く反対			
学習者は自分の学習進度を知るべきである。	2001	10.9	70.2	15.8	3.8	0	2.11	0.62
	2013	21.8	62.4	12.9	2	0	1.95	0.66
学習者は自分で問題を発見し、解決していくべきである。	2001	10.9	57.4	26.4	5.3	0	2.26	0.72
	2013	10.9	53.5	26.7	5.9	2	2.34	0.83
<u>学習者は自分で学習目標、計画を立てるべきである。</u>	<u>2001</u>	<u>5.4</u>	<u>31.9</u>	<u>46.5</u>	<u>16.2</u>	<u>0</u>	<u>2.73</u>	<u>0.79</u>
	<u>2013</u>	<u>6.9</u>	<u>55.4</u>	<u>29.7</u>	<u>6.9</u>	<u>0</u>	<u>2.37</u>	<u>0.72</u>

表の 1 から 5 の各項目内の数字は%を表す

項目は2001年調査で平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順であるが、2013年調査で順位が変化したものについては項目の前に↓(順位が上がったもの)↑(順位が下がったもの)を記してある

両年の調査結果をt検定した結果、有意差のあったものは斜体 5%水準は下線なし、1%水準は下線

#### 4-2-1-3 語学学習の本質

語学学習の本質で、一番賛成傾向が強いのは、文化に関する項目で、両年とも 90%以上が賛成という非常に高い比率になっている。「第 7 次」で文化面を教育内容に取り入れることが強調され、現行の「2009 年改訂」ではその傾向がさらに強まった影響が結果にも表れている(表 9)。

2013 年の調査で注目すべき変化は、正確さに関連する項目で、「聞き取りの内容優先、曖昧さの許容」、「初期の段階での誤用訂正の必要性」、「発音の正確さ」に関する 3 項目がいずれも正確さを追求しない方向へ有意に変化している。この変化は教育課程の方向性とも、前述した久保田(2007)の結果とも合致している。一方、「文型を正確に覚えること」に対しては、反対意見が 15%程度あるものの、半数以上が賛成を示しており、その傾向に変化は見られなかった。これは、「文型」や「覚えること」が関係している可能性がある。前回とは音声言語より文字言語がやさしいとする傾向が強くなり、韓国人英語学習者が好む学習スタイルは「視覚的」とであるという Reid (1998)の結果と重なっていたが、2013 年調査では反対の傾向に変化している。これは「第 6 次」から CA への転換が行われ、コミュニケーション重視により、会話が重視されたり、学習順序として、聞くことを優先させることが明示されたりしたことによる影響とも考えられる。

学習で重視するものは、両調査とも、「語彙、発音、文法」の順で、賛成の傾向が強い。これは Medgyes (1994)が英語の非母語話者教師に対し行った調査で、英語を使うときに難

表9 語学学習の本質に関する項目の結果(韓国)

項目	調査年	1	2	3	4	5	平均	標準偏差
		強く賛成		強く反対				
外国語がうまくなるためには、その文化を知ることが必要である。	2001	44.6	50	4.6	0.8	0	1.62	0.61
	2013	56.4	33.7	5	1	2	1.56	0.81
<u>↓日本語の学習は日本で行うのが一番いい。</u>	<u>2001</u>	<u>32.1</u>	<u>41.9</u>	<u>15.1</u>	<u>9.4</u>	<u>1.5</u>	<u>2.06</u>	<u>0.99</u>
	<u>2013</u>	<u>25.7</u>	<u>34.7</u>	<u>16.8</u>	<u>15.8</u>	<u>6.9</u>	<u>2.44</u>	<u>1.23</u>
外国語学習で一番重要なのは、語彙の学習である。	2001	16.3	50.6	24.3	8	0.8	2.26	0.85
	2013	23.8	45.5	17.8	11.9	1	2.21	0.97
<u>↑聞取りではっきりわからない部分が残っていても、意味がわかるならかまわない。</u>	<u>2001</u>	<u>7.9</u>	<u>63.4</u>	<u>18.9</u>	<u>9.1</u>	<u>0.8</u>	<u>2.31</u>	<u>0.78</u>
	<u>2013</u>	<u>11.9</u>	<u>73.3</u>	<u>7.9</u>	<u>5.9</u>	<u>0</u>	<u>2.08</u>	<u>0.66</u>
<u>↓初期の段階で誤りを訂正しなければ、あとで訂正するのは難しい。</u>	<u>2001</u>	<u>15.5</u>	<u>46</u>	<u>23.8</u>	<u>13.6</u>	<u>1.1</u>	<u>2.39</u>	<u>0.94</u>
	<u>2013</u>	<u>15.8</u>	<u>31.7</u>	<u>25.7</u>	<u>24.8</u>	<u>2</u>	<u>2.65</u>	<u>1.08</u>
↑日本語をうまく話すためには、文型を正確に覚えることが重要だ。	2001	9.4	41.9	33.2	14.3	1.1	2.56	0.89
	2013	4	48.5	29.7	13.9	3	2.63	0.88
<u>↓外国語学習で一番重要なのは、発音の学習である。</u>	<u>2001</u>	<u>7.2</u>	<u>39.5</u>	<u>40.3</u>	<u>11.4</u>	<u>1.5</u>	<u>2.6</u>	<u>0.84</u>
	<u>2013</u>	<u>4</u>	<u>31.7</u>	<u>39.6</u>	<u>22.8</u>	<u>2</u>	<u>2.87</u>	<u>0.97</u>
<u>↓日本語を聞いたり、話したりするより、読んだり書いたりする方が易しい。</u>	<u>2001</u>	<u>10.9</u>	<u>45.3</u>	<u>18.1</u>	<u>22.3</u>	<u>3.4</u>	<u>2.62</u>	<u>1.05</u>
	<u>2013</u>	<u>5.9</u>	<u>27.7</u>	<u>18.8</u>	<u>34.7</u>	<u>12.9</u>	<u>3.21</u>	<u>1.16</u>
↑すべての人は外国語をうまく話せるようになる。	2001	9.1	40	23	26	1.9	2.72	1.01
	2013	15.8	38.6	22.8	18.8	4	2.56	1.09
<u>↓日本語を話すときには一つ一つの音を正確に発音するべきである。</u>	<u>2001</u>	<u>4.2</u>	<u>27.2</u>	<u>40</u>	<u>26.8</u>	<u>1.9</u>	<u>2.95</u>	<u>0.88</u>
	<u>2013</u>	<u>1</u>	<u>21.8</u>	<u>26.7</u>	<u>43.6</u>	<u>5.9</u>	<u>3.32</u>	<u>0.92</u>
↑日本語を聞いて理解するより、話すことの方が易しい。	2001	4.5	22	31.8	37.5	4.2	3.15	0.96
	2013	7.9	31.7	22.8	28.7	7.9	2.97	1.12
<u>↑外国語学習で一番重要なのは、文法の学習である。</u>	<u>2001</u>	<u>0.8</u>	<u>16</u>	<u>38</u>	<u>41.8</u>	<u>3.4</u>	<u>3.31</u>	<u>0.81</u>
	<u>2013</u>	<u>1</u>	<u>25.7</u>	<u>41.6</u>	<u>28.7</u>	<u>3</u>	<u>3.07</u>	<u>0.84</u>

表の1から5の各項目内の数字は%を表す

項目は2001年調査で平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順であるが、2013年調査で順位が変化したものについては項目の前に↓(順位が上がったもの)↑(順位が下がったもの)を記してある

両年の調査結果をt検定した結果、有意差のあったものは斜体 5%水準は下線なし、1%水準は下線

しいと感じるものの割合の高い順序、「語彙、流暢さ、話すこと、発音、聞くこと、文法」と一致する。英語と日本語の差はあるが、これは、教師自身が難しいと感じることを語学学習として重要なものであると認識している可能性もある。ただし、「発音の学習の重要性」は2013年調査では、賛成傾向が弱まっており、非母語話者教師であるマイナス面に関する意識が弱まっているとも考えられる。

また、「日本語の学習は日本で行うのが一番である」でも賛成傾向が弱まっており、非母

語話者教師にとってのマイナス意識を補う方向での変化と言える。

#### 4-2-1-4 教師自身の学習スタイル

教師自身の好む学習スタイル(表 10)は、教師の役割と学習者の自律性の 2 分野での結果を裏付ける数字が出ている。「問題発見解決型の学習」「協同学習」に対しては教師の立場から学習者を見た場合には、自分自身の好みの場合よりも、賛成傾向が強い。

「教師主導の授業」は、学習者にとっても自分自身にとっても前回はほぼ中立であったが、2013 年は賛成傾向が強まっている。

表 10 教師自身の学習スタイルに関する項目の結果(韓国)

項目	調査年	1	2	3	4	5	平均	標準偏差
		強く賛成			強く反対			
↓あなた(教師自身)が何かを学習するとき、グループで意見交換しながら協力して行う授業が好きだ。	2001	6.9	50.8	30.5	11.8	0	2.47	0.79
	2013	9.9	39.6	28.7	17.8	4	2.66	1.01
↓あなた(教師自身)が何かを学習するとき、自分で問題を解決していくような授業が好きだ。	2001	5.7	51.3	31.8	11.1	0	2.48	0.77
	2013	8.9	47.5	25.7	13.9	3	2.54	0.95
<u>↑あなた(教師自身)が何かを学習するとき、指導者主導の授業が好きだ。</u>	<u>2001</u>	<u>1.9</u>	<u>29.8</u>	<u>28.7</u>	<u>35.5</u>	<u>4.2</u>	<u>3.1</u>	<u>0.94</u>
	<u>2013</u>	<u>13.9</u>	<u>36.6</u>	<u>29.7</u>	<u>18.8</u>	<u>1</u>	<u>2.56</u>	<u>0.98</u>

表の 1 から 5 の各項目内の数字は%を表す

項目は2001年調査で平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順であるが、2013年調査で順位が変化したものについては項目の前に↓(順位が上がったもの)↑(順位が下がったもの)を記してある

両年の調査結果をt検定した結果、有意差のあったものは斜体 5%水準は下線なし、1%水準は下線

#### 4-2-1-5 教授スタイル

教授スタイルの結果は、全体的に、教育課程の考え方からは離れる形での変化が見られる(表 11)。

前回の調査では、教育課程で推奨されているスタイル「実際場面を使った練習」「ペア・グループワーク」「ゲーム等の練習方法」と、修正を求められている項目「反復練習」「暗記」という、相反する 2 つのスタイルが、ともに反対より賛成が多かった。そのうち「反復練習」「ゲーム等の練習方法」では教育課程に沿う形で変化しているが、「反復練習」のほうは、それでも平均値は 1.98 と変わらず強い賛成を示している。「授業は日本語で行うべきだ」は教育課程において取り入れるように明示されているにもかかわらず、賛成が大幅に減り、わずかではあるが反対の傾向に変化した。理解の確認方法として、翻訳をする



表 11 教授スタイルに関する項目の結果(韓国)

項目	調査年	1	2	3	4	5	平均	標準偏差
		強く賛成			強く反対			
↓反復学習はたくさんすべきである。	2001	38.1	50.2	10.2	1.5	0	1.75	0.7
	2013	26.7	53.5	15.8	2	1	1.96	0.78
↑実際の場面を設定するロールプレイのような練習は外国語習得に効果的な方法である。	2001	26.9	62.5	10.6	0	0	1.84	0.59
	2013	25.7	60.4	11.9	0	2	1.92	0.74
暗記は外国語習得に効果的な方法である。	2001	24.5	58.9	12.5	3.4	0.8	1.97	0.76
	2013	23.8	58.4	9.9	6.9	0	2	0.79
学習者同士（ペアやグループ）の学習は外国語習得に効果的な方法である。	2001	15.1	67.2	15.1	2.6	0	2.05	0.64
	2013	17.8	61.4	13.9	5.9	1	2.11	0.8
<u>ゲームなどの練習は外国語習得に効果的な方法である。</u>	2001	15.5	62.6	18.9	3	0	2.09	0.68
	2013	10.9	50.5	30.7	5.9	1	2	0.8
<u>↓日本語の授業は日本語を使って行うべきである。</u>	2001	10.6	44.2	34.3	10.6	0.4	2.46	0.83
	2013	1	25.7	43.6	22.8	5.9	3.07	0.88
↑学習の理解を確認するためには韓国語に翻訳させるべきである。	2001	3.8	43.4	41.1	11.7	0	2.61	0.74
	2013	2	44.6	40.6	11.9	1	2.65	0.75
教科書はその順序にしたがって教えるべきである。	2001	2.7	24.7	35	32.7	4.9	3.13	0.93
	2013	20.8	26.7	43.6	8.9	8.7	3.41	0.92
教科書の内容はすべて扱うべきである。	2001	2.6	20	32.5	38.9	6	3.26	0.94
	2013	2	17.8	24.8	43.6	8.9	3.41	0.96

表の1から5の各項目内の数字は%を表す

項目は2001年調査で平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順であるが、2013年調査で順位が変化したものについては項目の前に↓(順位が上がったもの)↑(順位が下がったもの)を記してある

両年の調査結果をt検定した結果、有意差のあったものは斜体 5%水準は下線なし、1%水準は下線

ことは前回と変わらず5割近くが賛成している。

この結果は二つの可能性を表している。これらのビリーフは、韓国社会の中で伝統的に行われてきた学習のスタイルで、小さな頃からの経験によって確立した強固なビリーフであり、変化しにくいという可能性と、もう一つは Li (1998)で提案された JFL(Li では EFL: English as a foreign language)教師たちによる、JFL に合わせた教え方であるという可能性も考えられる。

教科書に関する項目は、指導順序に関して、教科書から離れる傾向が強まっている。  
이덕봉[Yi Dok-bong](1998)に指摘されていた教科書依存の傾向は弱くなっているといえる。

#### 4-2-1-6 教授に対する自信

教授に対する自信の分野では、2013年調査では、両項目とも非母語話者教師にとって教

授に関しての自信が強まる変化を示している(表 12)。「会話を教えるには母語話者教師のような日本語力が必要」では、その賛成傾向が弱まり、「自分自身が学習方法をよくわかっている」では、その賛成傾向が強まっている。

横山(2007)には、非母語話者教師の研修に対する希望で最も多いのは、目標言語であるとする。また、自らが非母語話者教師である Medgyes (1994: 33)は「母語話者教師との差が言語であることは受け止めなければならないことである」とし、その弱みが、ときに教師の大きな圧力となり‘The stress cycle’に入る危険性を指摘している。しかし、2013 年の結果からは、言語に関する、その心理的圧迫感は少なくなっていると見られる。ただ、〈教授スタイル〉の分野で「授業での日本語の使用」の反対傾向が強まったこととの関連がここからは見出せない。

学習法に関しては、〈教師の役割〉「学習者に学習法を教えること」が 2013 年調査で減ったとはいえ、高い賛成を得ていたことと合わせてみると、石井(1996)阿部・横山(1991)で述べられた非母語話者教師の長所である、自身の学習経験を生かした教授をしているといえるのではないかと考えられる。

表 12 教授に対する自信に関する項目の結果(韓国)

項目	調査年	1	2	3	4	5	平均	標準偏差
		強く賛成			強く反対			
↓会話を教えるには母語話者教師のような日本語力が必要だ。	2001	23	50.9	20.4	5.3	0.4	2.09	0.82
	2013	15.8	44.6	25.7	11.9	1	2.37	0.93
↑あなた（教師自身）はどのように日本語を学習すればいいかわかっている。	2001	11.4	63.5	23.6	1.5	0	2.15	0.62
	2013	24.8	62.4	7.9	5	0	1.93	0.72

表の 1 から 5 の各項目内の数字は%を表す

項目は2001年調査で平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順であるが、2013年調査で順位が変化したものについては項目の前に↓(順位が上がったもの)↑(順位が下がったもの)を記してある

両年の調査結果をt検定した結果、有意差のあったものは斜体 5%水準は下線なし、1%水準は下線

#### 4-2-1-7 教授環境に関する認識

教授環境に関する認識は、両年の結果とも前述の王[Wang]他(1998)の調査結果同様、入試制度について強い賛成傾向が見られる(表 13)。申[Shin] (2008)の指摘にもあるように大学入試が教師たちの実践に大きな影響を与えていることが数字となって表れている。

日本文化に対する韓国での見方については、2013 年調査で、賛成が減る方向で有意差が見られた。これは「2009 年改訂教育課程」の最大の変更点である「英語重視」による第 2

外国語の選択科目への変更が影響している可能性がある。第2外国語の社会的意味づけが低くなったことにより、教師は文化を知る重要性も、社会的に低下したと考えているのではないかと考えられる。

コミュニケーション中心の練習を妨げる要因に関する項目では、2013年調査で学習動機が一番の阻害要因となった。それ以外は統計上有意に賛成傾向が減っている。Li(1998)では教育に対する価値、態度の根本的な変化には長い時間が必要であるとあったが、この阻害要因に関する3つの結果は、12年という時間によって起きた変化であると考えられる。

表 13 教授環境に関する項目の結果(韓国)

項目	調査年	1	2	3	4	5	平均	標準偏差
		強く賛成			強く反対			
↓入試制度（試験内容も含む）によって授業が変わる。	2001	31.1	56.8	7.2	4.9	0	1.86	0.75
	2013	46.5	38.6	5	7.9	2	1.8	0.99
↑日本語を勉強することは韓国人にとって他の外国語より易しい。	2001	25.8	58.7	11.4	4.2	0	1.94	0.73
	2013	48.5	37.6	7.9	5.9	0	1.71	0.85
↓授業時間が多くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	2001	26	48.3	10.2	14.7	0.8	2.16	1
	2013	20.8	37.6	16.8	22.8	2	2.48	1.12
↑日本語や日本文化を知ることが重要だと考えている韓国人が多い。	2001	12.5	62.6	19.6	4.9	0.4	2.18	0.72
	2013	13.9	44.6	26.7	12.9	1	2.42	0.92
↑学習者の学習動機が高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	2001	18.2	51.1	18.2	11.7	0.8	2.26	0.92
	2013	19.8	40.6	16.8	19.8	3	2.46	1.11
学生数が多ければコミュニケーション中心の練習はできない。	2001	20.1	41.3	20.8	16.3	1.5	2.38	1.03
	2013	10.9	32.7	29.7	24.8	2	2.74	1.02
ある程度学習者のレベルが高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	2001	12.5	39.2	22.3	23.4	2.6	2.65	1.05
	2013	4	30.7	19.8	39.6	5	3.11	1.03

表の1から5の各項目内の数字は%を表す

項目は2001年調査で平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順であるが、2013年調査で順位が変化したものについては項目の前に↓(順位が上がったもの)↑(順位が下がったもの)を記してある

両年の調査結果をt検定した結果、有意差のあったものは斜体 5%水準は下線なし、1%水準は下線

#### 4-2-2 社会文化的背景による異なり

本節では、2回の調査結果の社会文化的背景による差を見るため、回答者の属性9種(性別、学歴、韓国研修経験、日本研修経験、年齢、経験年数、地域、校種、学校系列-区分は表1による)により平均値の比較(t検定及び分散分析)を行った。その結果、統計上有意差(5%水準)のあった項目数を表にまとめた(表14)。

表 14 属性による異なり 有意差(5%水準)の見られた項目(韓国)

項目	調査年	性別 t検 定	学歴 t検 定	韓国 研修 t検 定	日本 研修 t検 定	年齢 分散 分析	経験 年数 t検 定	地域 t検 定	校種 t検 定	学校 系列 分散 分析
教師の役割	2001	3		1	1	3	1			
有意差のあった項目数	2013	1						2	1	1
学習者の自律性	2001			1			1			
有意差のあった数	2013									
語学学習の本質	2001	1	1	1		2		1		1
有意差のあった項目数	2013							1	2	1
教師自身の学習スタイル	2001							1		
有意差のあった項目数	2013							1		1
教授スタイル	2001	2	1	1		2		1		
有意差のあった項目数	2013	1			1	1	1	2		
教授に対する自信	2001		1	1	1	1	1			1
有意差のあった項目数	2013									
教授環境に関する認識	2001	1	2	1		2				2
有意差のあった項目数	2013	1				1	1	2		
有意差のあった項目	2001	7	5	6	2	10	3	3		4
合計数	2013	3			1	2	2	8	3	3

この結果、2013 年調査では有意差の見られる項目が大幅に減少している。減少したのは、性別、学歴、日韓の研修歴、年齢、経験年数、学校系列による差となっている。これは情報がいきなり、価値観が広く共有されたことを表しており、「教育課程」が時間の経過により社会に広く浸透したことを表していると考えられる。特に年齢では変化した項目が多かった。しかし、経験年数では 1 項目しか違いが見られず。これは日本語教師の不足が生じた際<sup>9</sup>にとられた措置により、年齢と経験年数が比例していないことが一因となっているのではないかと考えられる。また、項目別では、教科書の内容に関するもので、年齢と経験年数の違いで異なる変化をしているものがあった。若い世代である第 5 次世代では内容をすべて扱うべきであるという方向で変化しており、経験年数の長い世代ではその反対の傾向が多くなっている。順序についても年齢の 4 次世代で反対の傾向が強まっている。この変化は、時間ではなく、経験を重ね熟達したことによる変化とも考えられる。

前回調査よりも有意差の見られる項目が増加したのは、地域と校種の 2 種類であった。韓国では、地域による意識の差が言説に上るが、2013 年の調査では、有意差のあった 8 項

<sup>9</sup> 第 7 次<sup>9</sup> から高校だけでなく中学校でも日本語教育が開始されたことによって、教師が不足した。

目いずれでもソウル及びその近郊のほうが、その他の地域よりも「教育課程」に沿った傾向を示している。これは申[Shin](2007b, 2012, 2013)にあった、2007年から地域教育行政の長である教育監が直接選挙制をとられることになったことと、それを背景に2009年に始まった「革新学校」の動向に関係があるとも考えられる。この政策によって、教育方針に地域差が生まれ、教師の役割、教授スタイル、教授環境に差が生じた可能性は高いと考えられる。

#### 4-2-3 まとめ

調査結果では、44項目中、半数を超える24項目について2001年調査と2013年調査に有意差が見られた。その変化は、5分野14項目(〈教師の役割〉-学習法を教える／誤用訂正は教師／授業計画は学習者との話し合いで決める、〈学習者の自律性〉-学習者自身が学習進度を知る必要性／学習者による学習目標と計画の決定、〈語学学習の本質〉-聞き取りの曖昧さの許容／初期の誤用訂正の必要性／音声より文字が易しい／発音の正確さ、〈教授スタイル〉-反復練習／ゲーム等の練習方法、〈教授環境に対する認識〉-授業数の少なさ／学生数の多さ／学習者のレベルの高さ)では教育課程の変化に沿った形での変化となっていることがわかった。この結果から、韓国中等教育の日本語教師たちが学習者の自律性を大きく捉え、正確さよりも流暢さを優先し、教授環境に対し肯定的な認識を持ち実践する姿を見ることができる。

また、〈教授に対する自信〉の2項目は、すべて自信をもって実践できる方向での変化が見られた。さらに〈語学学習の本質〉2項目(発音・日本での学習)でも非母語話者教師のマイナスイネン要素を減らす傾向があり、非母語話者教師の長所を生かし、自信を持って実践する方向での変化が見られる。

一方、2回の調査でも変わらず教育課程とは異なる傾向が出たものも7項目(〈教師の役割〉-教師の必要性／教師は常に正確に答えなければならない／学習目標は教師から与える、〈語学学習の本質〉-文型を正確に覚える、〈教授スタイル〉-翻訳での理解の確認、暗記〈教授環境〉-学習動機)見られた。そこからは、知識伝授者としての伝統的な教師像や、翻訳法を使用した文型暗記型の学習という一面も見える。「反復」に対する変わらぬ高い賛成の割合も合わせてみると、時間の経過により「教育課程」が浸透していつてはいるものの、変化が起きにくいものも存在することが明らかになった。

また、「教育課程」に明示されているにもかかわらず、〈教授スタイル〉の「授業は日本

語で行う」という項目は反対の傾向に転じ、〈教師自身の学習スタイル〉の「教師主導」の項目が賛成の傾向へと変化している。そして、〈語学学習の本質〉の「文法的重要性」の項目も反対の割合が大幅に減り、賛成の割合が増えている。桜井(2002: 36)は「全体社会の支配的言説(支配的文化)をマスター・ナラティブと呼んで、社会的規範やイデオロギーを具現する語りに位置付けている」。新しい「教育課程」が公示施行される際には、日本語教師が実践する場では「教育課程」の教育観がマスターナラティブになる可能性があると考えられる。「第6次」から本研究の調査時点の2013年まで教育課程の方向性に大きな転換は見られなかったため、教員研修等で強調される機会が減り、それによって教師たちは本来のビリーフに基づき、調査に回答した可能性も考えられる。一回の質問紙調査では、それがマスターナラティブなのか、教師自身のビリーフに従ったものであるのかは明らかにはならない。しかし今回のような縦断的な調査を行うことによって、マスターナラティブであるという可能性を見出すことができる。

また、〈教授環境〉の日本語・日本文化の重要性の認識の項目が賛成傾向を弱めている。これは、3章で見た韓国の日本語教育の新しい文脈、「教育課程」の改訂、中国との関係の深化、日韓関係の悪化等の影響の表れとも考えられる。

属性による平均の比較を行ったところ、多くの属性で、有意差が減っていた。これは情報がいきなり、価値観が広く共有されたことを表しており、「教育課程」が時間の経過により社会に広く浸透したことを表していると考えられる。属性のうち特に年齢では変化した項目が多かったが、経験年数では1項目しか違いが見られず。これは日本語教師の不足が生じた際にとられた措置により、年齢と経験年数が比例していないことが一因となっているのではないかと考えられる。また、地域差では逆に有意差が増える結果となっている。これは申[Shin](2007b, 2012, 2013)にあった、2007年から地域教育行政の長である教育監が直接選挙制をとられることになったことと、それを背景に2009年に始まった「革新学校」の動向に関係があるとも考えられる。この政策によって、教育方針に地域差が生まれ、教師の役割、教授スタイル、教授環境に差が生じた可能性は高いと考えられる。次節では、より詳しい分析を行うため、因子分析を行うこととする。

#### 4-3 因子分析結果と考察

##### 4-3-1 因子分析の手順と因子の解釈

分析の手順は次の通りである。まず、2001年の調査結果に対し主因子法で因子分析を行

った。この結果、因子抽出後の共通性が他と比べて低い 0.2 以下のもの(1, 27, 37 の 3 項目)を除き、バリマックス回転<sup>10</sup>を用いて 2 回目の分析を行った。その結果、抽出後の因子寄与が 1.0 以上の 8 因子を採用した。そして、各質問項目で、各因子において因子負荷量が最大値を示し、絶対値が 0.3 以上の質問項目を因子の解釈項目とした。

次に、得られた 8 因子について 2001 年と 2013 年調査の尺度得点平均値<sup>11</sup>を求め、比較した結果、8 因子中 5 因子で有意差が認められた<sup>12</sup>。このことから因子の構造にも大きな変化が起きている可能性があるかと判断、2013 年の調査結果に対し、2001 年調査と同じ方法と基準で再度探索的因子分析を行った(因子抽出後の共通性が 0.2 以下の 35, 36 の 2 項目を削除)。その結果、12 の因子を採用した。

#### 4-3-1-1 2001 年調査における 8 因子の解釈

2001 年の結果は、8 因子<sup>13</sup>を持つ構造となった(表 15、添付資料 3-回転後の因子行列と共通性・因子寄与・累積寄与率)。

第 1 因子は、暗記や反復による学習を効果的と捉え、語学学習に重要なものは語彙、文法という項目が並ぶ。学習者に合わせてスタイルを変える必要性があり、学習者に自律的に学習を管理することを求める項目が並んでいるが、学習者に合わせて授業をコントロールするのは教師である。1988-95 年に施行されていた「第 5 次」の特徴である「オーディオリンガル法」の特徴とも重なることから、この因子を「オーディオリンガルの志向」とする。

<sup>10</sup> 因子分析の回転については、因子間の相関をないものと仮定する直行回転のバリマックス回転と、因子間に相関があると仮定する斜交回転のプロマックス回転を行ったが、因子を解釈するに当たり大きな違いがなかったため、本研究では直交回転であるバリマックス回転を採用した。

<sup>11</sup> 因子分析から得られた各因子の質問項目数がそれぞれ異なったため、尺度得点平均値を使用することとし、その算出は賛成を示す得点が高くなるように、質問紙のポイントの逆転処理を行い、因子負荷量が負の値を示した項目はさらに、その逆転処理を行い、算出した。

<sup>12</sup> 8 因子の調査年別因子尺度得点平均値の比較結果

	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4	因子 5	因子 6	因子 7	因子 8
2001 年	3.80	3.36	4.01	3.40	2.85	3.42	3.38	3.40
2013 年	3.84	3.11	3.87	3.17	2.66	3.54	3.12	3.13
t 値	-.622	3.459	1.840	3.251	2.240	-1.838	3.216	2.687
有意確率	.534	.001	.068	.001	.026	.067	.002	.008

<sup>13</sup> 第 8 因子は 1 項目であるが、全体の因子構造を見ることが目的であり、因子負荷量が 0.725 と高いため、因子として解釈することとする。また、同じ理由から 2013 年の第 11 因子も解釈するものとする。

表 15 2001 年調査における 8 因子の質問項目と因子負荷量(韓国)

質問項目(質問項目順は負荷量の高い順) (表中 $\alpha$ はクロンバックの $\alpha$ 係数を表す)		因子 負荷 量
第 1 因子( $\alpha=0.64$ ) 「オーディオリン ガルの志向」	19 暗記は外国語習得に効果的な方法である。	0.553
	8 外国語学習で一番重要なのは、語彙の学習である。	0.487
	18 反復学習はたくさんすべきである。	0.481
	33 学習者によって授業スタイルを変える必要がある。	0.356
	24 学習者は自分の学習進度を知るべきである。	0.336
第 2 因子( $\alpha=0.68$ ) 「新教育観実現の 阻害要因」	7 外国語学習で一番重要なのは、文法の学習である。	0.328
	22 学生数が多ければコミュニケーション中心の練習はできない。	0.708
	21 ある程度学習者のレベルが高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	0.697
	23 学習者の学習動機が高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	0.597
	5 授業時間が多くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	0.405
第 3 因子( $\alpha=0.65$ ) 「コミュニケーション 重視型授業志 向」	30 学習者は自分で問題を発見し、解決していくべきである。	-0.341
	11 実際の場面を設定するロールプレイのような練習は外国語習得に効果的な方法である。	0.807
	12 ゲームなどの練習は外国語習得に効果的な方法である。	0.666
第 4 因子( $\alpha=0.64$ ) 「教師主導型正確 さ志向」	10 学習者同士(ペアやグループ)の学習は外国語習得に効果的な方法である。	0.368
	26 初期の段階で誤りを訂正しなければ、あとで訂正するのは難しい。	0.686
	25 誤用訂正は教師が行うべきである。	0.452
	29 日本語を話すときには一つ一つの音を正確に発音するべきである。	0.381
第 5 因子( $\alpha=0.61$ ) 「教科書依存型教 師主導志向」	28 日本語をうまく話すためには、文型を正確に覚えることが重要だ。	0.376
	31 学習の理解を確認するためには韓国語に翻訳させるべきである。	0.333
	15 教科書はその順序にしたがって教えるべきである。	0.76
第 6 因子( $\alpha=0.48$ ) 「学習者自律志 向」	16 教科書の内容はすべて扱うべきである。	0.704
	13 授業は教師が主導するべきである。	0.307
	34 学習者は自分で学習目標、計画を立てるべきである。	0.608
第 7 因子( $\alpha=0.52$ ) 「協同問題発見解 決型学習志向」	20 授業の計画は教師が学生と相談しながらきめるべきである。	0.523
	35 日本語や日本文化を知ること重要だと考えている韓国人が多い。	0.305
	41 あなた(教師自身)が何かを学習するとき、グループで意見交換しながら協力して行う授業が好きだ。	0.704
第 8 因子 「発音学習重視」	42 あなた(教師自身)が何かを学習するとき、自分で問題を解決していくような授業が好きだ。	0.62
	40 あなた(教師自身)が何かを学習するとき、指導者主導の授業が好きだ。	-0.337
	9 外国語学習で一番重要なのは、発音の学習である。	0.725

第 2 因子は、コミュニケーション中心の練習の阻害要因が並ぶ。そして、「第 6 次」以降、推奨されている学習者の問題発見解決型の学習に負の値を示している。このためこの因子は「新教育観実現の阻害要因」とする。

第 3 因子は、「第 7 次」においてコミュニケーション重視の学習活動のため、具体的に明記されている授業方法項目が並ぶ。「コミュニケーション重視型授業志向」とする。

第 4 因子は正確さに関する項目が並び、その正確さをコントロールするのは教師である。そして理解確認のために翻訳法が使用される。「教師主導型正確さ志向」とする。

第 5 因子は教科書に関する項目と、教師主導の項目が入っている。이덕봉[Yi Dok-bong](1998), 吳[Oh](2008)や杉本(2014)にも指摘がある教科書への依存が高く教師主導型の従来型の授業のスタイルが想像できる。このことから「教科書依存型教師主導志向」とする。



第6因子は学習者の自律性に関する項目が2項目で、環境に関する項目「日本語や日本文化を知ることが重要だと考えている韓国人が多い」と並ぶ。学習者は自ら重要だと思う日本語に対し自律的に学習を進めていくという「学習者自律志向」とする。

第7因子は教師の学習スタイルに関する項目が並び、教師主導型のスタイルが負の値を示している。このことから、「協同問題発見解決型学習指向」とする。

第8因子は一項目、「発音学習重視」の項目となっている。

#### 4-3-1-2 2013年調査における12因子の解釈

2013年は、12因子で、2001年調査より複雑な構造を持つ結果となった(表16、資料4-回転後の因子行列と共通性・因子寄与率・累積寄与率)。

第1因子は、「第7次」においてコミュニケーション中心の学習活動を実現させるため、具体的に明記されている授業方法が高い負荷量を示している。そして、学習者の自律的学習の項目、日本語の学習に対する親和性の項目、「第6次」に明記されている曖昧さの許容に関する項目が並ぶ。しかし、第1因子で一番高い値を示しているのは反復に関する項目であり、暗記や教師の必要性の項目も入っている。教育課程の変化に沿う教授スタイルをとりながらも、伝統的に重視されてきたものも取り込まれており、これが実際に行われている現実的な教授スタイルなのではないかと考えられる。この因子を「折衷型教授スタイル志向」とする。

第2因子は、教師自身の好む学習スタイルで協同問題発見解決型の項目が2つと学習者の問題発見解決型学習の項目が並んでいるため「協同問題発見解決型学習志向」とする。

第3因子は、教師の役割に関する項目が並ぶ。教師は常に知識を持つものとして正確さを求められ、母語話者同様の日本語力を必要される。そして、教師自身も教師主導の学習スタイルを好んでいる。正確でなければならないため、学習者のレベルが高くなければコミュニケーション中心の練習はできないと考えている。ここからは知識伝授型の教師像が浮かぶ。よってこの因子を「知識伝授型教師指向」とする。

第4因子には、文法や語彙という言語知識の重視、学習は試験によって影響を受け、学習は翻訳で知識の理解をするという姿が見えるため、この因子を「知識重視志向」とする。

第5因子は、学習方法に関して教師は自信を持っており、「第6次」で取り上げられるようになり、「2007改定」からはその扱いが大きくなった「文化」に関する項目が並ぶ。そし

表 16 2013 年調査における 12 因子の質問項目と因子負荷量(韓国)

	質問項目(質問項目順は負荷量の高い順) (表中 $\alpha$ はクロンバックの $\alpha$ 係数を表す)	因子 負荷量
第 1 因子 ( $\alpha=0.81$ ) 「折衷型教授スタイル 志向」	18 反復学習はたくさんすべきである。	0.652
	11 実際の場面を設定するロールプレイのような練習は外国語習得に効果的な方法である。	0.619
	12 ゲームなどの練習は外国語習得に効果的な方法である。	0.604
	10 学習者同士(ペアやグループ)の学習は外国語習得に効果的な方法である。	0.565
	24 学習者は自分の学習進度を知るべきである。	0.484
	2 日本語を勉強することは韓国人にとって他の外国語より易しい。	0.471
	27 聞き取りではっきりわからない部分が残っていても、意味がわかるならかまわない。	0.433
	19 暗記は外国語習得に効果的な方法である。	0.432
第 2 因子 ( $\alpha=0.74$ ) 「協同問題発見解決型 学習志向」	3 外国語の学習には教師が必要である。	0.382
	41 あなた(教師自身)が何かを学習するとき、グループで意見交換しながら協力して行う授業が好きだ。	0.797
	42 あなた(教師自身)が何かを学習するとき、自分で問題を解決していくような授業が好きだ。	0.763
第 3 因子 ( $\alpha=0.72$ ) 「知識伝授型教師志 向」	30 学習者は自分で問題を発見し、解決していくべきである。	0.46
	17 教師は学習者の質問に常に正確に答えられなければならない。	0.717
	39 会話を教えるには母語話者教師のような日本語力が必要だ。	0.574
	40 あなた(教師自身)が何かを学習するとき、指導者主導の授業が好きだ。	0.466
第 4 因子 ( $\alpha=0.67$ ) 「知識重視志向」	25 誤用訂正は教師が行うべきである。	0.444
	21 ある程度学習者のレベルが高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	0.431
	7 外国語学習で一番重要なのは、文法の学習である。	0.637
	4 入試制度(試験内容も含む)によって授業が変わる。	0.593
第 5 因子 ( $\alpha=0.76$ ) 「効果的学習方法」	8 外国語学習で一番重要なのは、語彙の学習である。	0.563
	31 学習の理解を確認するためには韓国語に翻訳させるべきである。	0.481
	43 あなた(教師自身)はどのように日本語を学習すればいいかわかっている。	0.688
第 6 因子 ( $\alpha=0.70$ ) 「教科書依存型教師主 導志向」	38 外国語がうまくなるためには、その文化を知ることが必要である。	0.61
	33 学習者によって授業スタイルを変える必要がある。	0.534
	15 教科書はその順序にしたがって教えるべきである。	0.85
第 7 因子 ( $\alpha=0.60$ ) 「流暢さより正確さ志 向」	16 教科書の内容はすべて扱うべきである。	0.658
	13 授業は教師が主導するべきである。	0.419
	37 日本語を聞いて理解するより、話すことの方が易しい。	0.623
	26 初期の段階で誤りを訂正しなければ、あとで訂正するのは難しい。	0.468
第 8 因子 ( $\alpha=0.58$ ) 「学習者自律志向」	29 日本語を話すときには一つ一つの音を正確に発音するべきである。	0.357
	28 日本語をうまく話すためには、文型を正確に覚えることが重要だ。	0.342
	34 学習者は自分で学習目標、計画を立てるべきである。	0.741
第 9 因子 ( $\alpha=0.59$ ) 「コミュニケーション 授業実現の阻害要因」	20 授業の計画は教師が学生と相談しながらきめるべきである。	0.455
	22 学生数が多ければコミュニケーション中心の練習はできない。	0.629
第 10 因子 ( $\alpha=0.47$ ) 「日本語環境重視志 向」	23 学習者の学習動機が高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	0.599
	1 日本語の学習は日本で行うのが一番いい。	0.583
第 11 因子 「教師による目標設 定」	32 日本語の授業は日本語を使って行うべきである。	0.414
	6 学習目標は、教師が設定し、学習者に与えるべきである。	0.794
第 12 因子 ( $\alpha=0.50$ ) 「学習時間と効果」	44 外国語を勉強すれば、すべての人が外国語をうまく話せるようになる。	0.822
	5 授業時間が多くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	0.504

て、学習者によって教授スタイルを変えるという項目が入っている。教師が効果的だと考えていると思われる項目が並んでいることから、この因子を「効果的学習方法」とする。

第 6 因子は、2001 年第 5 因子と同様であるため、「教科書依存型教師主導志向」とする。

第7因子は、「聞くことより、話すことがやさしい」の項目が高い値を示し、正確さに関する項目が三つ並ぶ。話すことと正確さが結びついた因子と考えられる。「第7次」にある「正確さより流暢さの重視」とは逆の方向性にあることから、「流暢さより正確さ志向」とする。

第8因子は、学習者の自律に関する2項目で、教師が支援しながら学習者が自律的に学習を進める「学習者自律志向」とする。

第9因子は、コミュニケーション中心の練習を阻害する要因項目が2項目並んでいるため、この因子を「コミュニケーション中心な授業実現の阻害要因」とする。

第10因子<sup>14</sup>は、日本での学習の効果と、日本語授業での日本語使用の項目が並ぶ。このことから、日本語環境が学習に効果のあるものという見方を示していると考えられるため「日本語環境重視志向」とする。

第11因子は、教師による学習目標の1項目であるため「教師による目標設定」とする。

第12因子は、外国語学習に対する楽観的な見方と「授業時間が多くなければ、コミュニケーション中心の練習はできない」という2項目が並ぶ。学習時間が多ければコミュニケーションをとるための語学力を身につけられると考えられている可能性がある。この因子を「学習時間と効果」とする。

#### 4-3-1-3 2001年調査、2013年調査の因子及び因子構造に関する考察

注目すべき第一点は、やはり、第1因子の大きな変化である。2001年調査では学習者中心の考えへの配慮は見られるものの、「オーディオリンガルの志向」であったものが、2001年第3因子「コミュニケーション重視型授業志向」を取り込む形で、2013年の第1因子となっている。そこに「第6次」で明記されている曖昧さの許容、学習者の自律に関する項目も加わっている。これらは「第6次」の新しい教育観が浸透し、教師のビリーフも変化した現れであると考えられる。2001年第1因子の項目であった語彙や文法という知識に関するものが消えている一方で、反復、暗記といった項目は残っている。これは韓国中等教育という背景で実践する教師たちの持つかかなり強いビリーフの傾向と考えられる。中等教育の教師と学習者を対象にした杉本(2014)でも、教師の傾向として、この二つの項目は

---

<sup>14</sup> 2013年第10因子では質問項目14が負荷量-.37(添付資料4)となっていたが、信頼性の検討のため算出したクロンバックの $\alpha$ 係数がこの項目を削除したほうが高くなったため、因子の解釈項目からは削除した。

100%に近い賛成があり、この二つの項目に相関関係があると報告されている。そして、反復に関しては、学習者への調査においても同様の結果が報告されている。また大学の教師と学習者を対象にした呉[Oh] (2008)でも、学習者調査では第2因子として、反復と暗記に関する「繰り返しの学習方法」が抽出され、教師調査においても、韓国人教師はこの2項目に強い賛成の傾向が現れている。日本の高校で英語を教える教師を対象にビリーフ調査を行った西野(2011)でも、CLTの考え方に80%の教師が賛同しているにもかかわらず、暗記に関する項目で強い賛成の傾向が示されている。呉も西野も国内で行われてきた伝統的な教授法の影響を指摘している。伝統的に韓国社会に根ざすかなり強固なビリーフは、中等教育の「教育課程」という強い拘束力を持つ文脈においても、新しいものとともに新たな構造を作り上げ、残り続けていると考えられる。Li (1998)は EFL(English as a foreign language)の国々が自らの手によって自身の国の教育観や社会背景にあった教授法を開発することを提言していたが、2013年第1因子は時間の経過が作り上げた、韓国社会を背景にした韓国自身の教育観を表した実践のあり方とも考えられる。

また、2001年第2因子であった「新教育観実現の阻害要因」が2013年には数を2項目に減らし、第9因子となっているのも大きな変化である。時間の経過とともに「教育課程」が受け入れられていったことの表れである。

2013年第2因子「協同問題発見解決型学習志向」は、2001年第7因子が単に教師自身の志向であったのに対し、学習者にとっての項目が加わり、第2因子となり影響力を増している。教師の志向が日本語を教授するスタイルとしても認知されてきたといえる。このことは「2009年改定」でグローバル人材育成のための教育が目標として掲げられ、その中で目指される能力として、他者とのコミュニケーション力をもとに協同する能力や、問題発見解決能力が改めて強調されたことの影響であると考えられる。

以上の因子の変化は「教育課程」の変化に沿うものであるが、沿わない因子も存在する。まず、目を引くのが正確さに関する因子で、2001年第4因子「教師主導型正確さ志向」と2013年第7因子「流暢さより正確さ志向」は正確さに関する3項目が共通している。2001年では「誤用訂正は教師が行うべきである」という項目が高い値を示し、2013年では「話すこと」に関連する項目が高い値を指定している。教師主導ではなくなったが、話すことと結びついた正確さへのこだわりを表している。ところが、久保田(2007)では、韓国の教師の傾向として「正確さ志向」が比較的低く、教師の学習経験(講義・訳読・暗記型)から類推されるビリーフとは異なった傾向を示しているとある。また、杉本(2014)では、教師

は誤用訂正について寛容であるが、学習者が正確性を求めているとある。しかし、呉[Oh] (2008)では、学習者、教師ともに正確さに対し賛成傾向が示され、その要因として韓国社会の教育に対する考え方、入試制度があげられており、이덕봉[Yi Dok-bong] (1998)でも、大学入試試験の影響によって誤用に関して、マイナス評価をする傾向が強いことが指摘されている。本調査においても、2013年には第1因子に聞き取りに関して曖昧さを許容する項目が入っており、第7因子になっているとはいえ、やはり「正確さ」に関するものが教師のビリーフに影響を与え続けていることは間違いない。

「教育課程」とは異なる因子で、両調査に共通しているものに、2001年第5因子と2013年第6因子の「教科書依存型教師主導志向」がある。この因子は内部構造の変化がまったくなく、存在し続けている。杉本(2014)の調査でも「教科書」に関する2項目には相関関係が見られている。また、呉[Oh] (2008)も、教科書依存の傾向を指摘している。この因子も韓国日本語教育の文脈における根強いビリーフの可能性がある。

2001年第6因子と2013年第8因子は、どちらも学習者中心・自律性の項目が2項目並ぶ「学習者自律志向」の因子である。2013年調査で「日本語や日本文化を知することは重要だと考えている韓国人が多い」という項目がなくなった原因としては、現在施行されている「2009年改定」により選択科目になったことや、中国との関係が深化したこと(金[Kim] 2014)が大きく影響していると考えられる。杉本(2014)では、大学入学のための試験(大学修学能力試験)の影響が学生の学習意欲と関係していることを指摘しているが、試験での日本語選択率は下がり続けていると報告されている(金[Kim] 2014)。また、2013年の第2因子となっている「協同問題発見解決型学習志向」と同様、自律的学習力も「2009年改定」の中で、強調されているにもかかわらず、「学習者自律志向」は第8因子となっている要因として、韓国社会において日本や日本語に関しての関心が低くなり、学習者が日本語に関心を持ったり、自律的に学習したりすることが難しいという新しい社会的文脈が作られている可能性がある。

また、「教育課程」とは異なる因子として2013年に新しく現れた因子もある。第3因子「知識伝授型教師指向」、第4因子「知識重視志向」である。どちらも韓国における「第5次」以前の教育観を表しているものである。このような因子が、第3、第4因子という比較的影響力を持つ因子として現われている。呉[Oh] (2008)でも、やはり文法、母語への依存、教師中心で行われる教授法を支持する傾向が示されている。このことは、2001年第3因子「コミュニケーション重視型授業志向」や第6因子「学習者自律志向」第7因子「協

同問題発見解決型学習志向」に表れている教育観が、「第 6 次」が施行中で、「第 7 次」が公示され、施行直前であった 2001 年当時、韓国社会の中では、研修等で強調されることも多かったと考えられる。そのような文脈の中で、「教育課程」の教育観に沿ったこれらの志向は、当時中等教育日本語教師にとってマスターナラティブ（桜井 2002）であった可能性がある。しかし、時間が経過したことで社会の中で強調される機会が減り、2013 年調査では本来教師自身が持っているビリーフにもとづいて回答した可能性は強い。マスターナラティブだったものの中には、実際に教師たちに受け入れられた第 3 因子「コミュニケーション重視型授業志向」、第 7 因子「協同問題発見解決型学習志向」もあるが、マスターナラティブの影に隠れた形となっていた教師中心、知識重視の傾向は、マスターナラティブの影響が薄れた 2013 年に、第 3 因子「知識伝授型教師指向」、第 4 因子「知識重視志向」として表れた可能性がある。この教師中心、知識重視の傾向は、韓国社会の中で、やはりビリーフに大きな影響力を持つものであると考えられる。

アメリカの外国語教育の指針とシラバスを示したスタンダードと外国語教師のビリーフを調査した Allen (2002) では、教師の持つビリーフは 1999 年に出されたナショナルシラバスの教育観とほぼ一致していた。しかしこの調査はシラバスが出された直後の一回の調査であり、調査結果とナショナルシラバスの一致はマスターナラティブである可能性が高く、ビリーフとの一致を表していると断定することは難しい。久保田(2007: 101)には、「国家レベルのカリキュラムは政治的時代的にも影響を受け、動的なものであることも否めない。ビリーフの根底に根づくまでの影響力を持ち得るかどうかの問題は難しい点が多い」とある。政策が教師のビリーフとして定着しているかどうかは、一度の調査で判断することは難しく、韓国中等教育日本語教育という文脈において 12 年が経過したことによって新しく出現したこの二つの因子や、第 1 因子の中に組み込まれている反復や暗記に関する項目の持つ意味は大きい。これらのビリーフは、韓国社会の中で力を持ち続けるビリーフであると考えられる。

#### 4-3-2 因子と社会文化的背景との関係に関する比較結果と考察

本節では、2 回の調査結果の因子と社会文化的背景による差を見るため、各因子の尺度得点平均値を求め、性別、学歴(学士と修士以上の 2 区分)、年齢(高校時代に受けた教育課

程で分けた 4 区分<sup>15)</sup>経験年数(教授開始時に施行されていた教育課程が「第 5 次」以前か「第 6 次」以降かで 2 区分), 地域(「ソウル及び京畿道」と「その他の地域」の 2 区分), 韓国国内及び日本での研修経験の有無の七つの属性の平均値の差を検定した。その結果, 統計上有意差の認められた各年の属性と尺度得点平均項目数を表にまとめた(表 17)。

表 17 2001 年調査及び 2013 年調査  
各因子の尺度得点平均値と有意差の認められた属性(韓国)

2001 年調査 ◎( $p<0.1$ ) ○( $p<0.5$ )

	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子	第 4 因子	第 5 因子	第 6 因子	第 7 因子	第 8 因子
平均値	3.80	3.36	4.01	3.40	2.85	3.42	3.38	3.40
性別				○	○			○
年齢		○		◎	○			

2013 年調査 ◎( $p<0.1$ ) ○( $p<0.5$ )

	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子	第 4 因子	第 5 因子	第 6 因子	第 7 因子	第 8 因子	第 9 因子	第 10 因子	第 11 因子	第 12 因子
平均値	3.97	3.49	3.37	3.57	4.24	2.67	3.11	3.52	3.40	3.25	4.08	3.48
性別			○									
地域			◎	◎								

2001 年調査において有意差が見られたのは, 性別では, 第 4 因子「教師主導型正確さ志向」と第 5 因子「教科書依存型教師主導志向」, 第 8 因子の「発音学習重視」の 3 項目であった。年齢では, 第 2 因子「新教育観実現の阻害要因」, 第 4 因子「教師主導型正確さ志向」, 第 5 因子「教科書依存型教師主導志向」の 3 項目で, 全 6 項目となった。

2013 年調査では, 性別で第 3 因子「知識伝授型教師指向」, 地域差で第 3 因子「知識伝授型教師指向」と第 4 因子「知識重視志向」の全 3 項目であった。

この結果では, 「教育課程」に沿った因子で有意差が見られたのは, いずれも伝統的な教育観に関わる因子である。このことから, 新しい知識・教育観は, その受け入れ方に社会的な属性による差は小さく, 社会に根差す伝統的な考え方のほうが, 社会的な属性で差があることがわかる。「教育課程」によってもたらされた新しい考え方については, 韓国の中高等教育日本語教師全体に同じように受け止められていることを示している。そして, 伝統的な考え方のほうは, 2001 年では年齢, 経験年数, 2013 年では性別と地域によって異なりが見られ, 社会的文化的, そして政治的な影響をより大きく受けていると考えられる。「ピリーフ体系の中に組み込まれた時期がより早いピリーフほど変わりにくい」(Pajares 1992: 325)とあるように, 家庭や学校での教育等の文化伝達のプロセスで獲得されたと考えられる伝統的な考え方は, 社会的文化的な影響をより強く受けているが, 時間の経過による変

<sup>15)</sup> 2001 年と 2013 年で調査協力者の年齢層が変化したため, 2001 年は 4 区分, 2013 年は 3 区分とした。

化によっては、影響を受けにくいものと考えられる。

また、2001 年調査では、第 2 因子「新教育観実現の阻害要因」に年齢で有意差が見られたが、2013 年には有意差がなくなっている。このことは、新しい知識、理念であった「教育課程」が 12 年という時間をかけ韓国中等教育の教師たちに定着してきた結果の表れであると考えられる。

#### 4-3-3 まとめ

本研究の結果として、国家政策としてトップダウンで導入された新しい考えが、12 年の時を経てしっかりと教師たちの意識として根付いていることが確認できた一方で、伝統的な考えの中には、新しい理念と結びつくような形をとったり、そのままの形を保ったりしながら、時を経ても変わらないものがあることも確認された。

Li (1998)は、教育に対する価値、態度の根本的な変化には長い時間が必要であると指摘していたが、今回の縦断的調査の結果では、2001 年に第 2 因子として力を持っていた「新教育観実現の阻害要因」が、12 年という時間によって変化し、第 9 因子となって、項目数も減っている。また、2013 年調査では、第 1, 第 2 因子として「教育課程」の教育観が反映された因子も抽出され、12 年という時間を経て、「教育課程」の理念が韓国中等教育で実践する教師たちの間に広く浸透し、定着してきたといえる。しかし、一方で「教育課程」の理念とは相反する反復や暗記に対するビリーフが、「教育課程」の新しい教育観と結びついた形で第 1 因子を形作っていたり、第 3, 第 4 因子には韓国社会の伝統的な考え方に関わる因子も新たに抽出されたりしている。久保田(2007)の指摘にもあるように、1 回の調査で政策の影響による変化を直ちにビリーフの変化と結びつけることは難しいことが明らかになり、本調査のような縦断的調査の重要性も確認できた。

また、「教育課程」で強調されているにもかかわらず影響力の小さくなった「学習者自律志向」の因子に関しては、「教育課程」だけでなく、日本、韓国、中国の国際関係や経済的政治的な社会の文脈が影響している可能性も示唆された。

因子ごとの属性による有意差の有無の結果からは、「教育課程」によってもたらされた新しい考え方については、韓国の中教育日本語教師全体に同じように受け止められていることが示されていた。一方で、伝統的な考え方のほうは、2001 年では年齢、経験年数、2013 年では性別と地域によって異なりが見られ、家庭や学校での教育等の文化伝達のプロセスで幼少期から内化されたと考えられる伝統的な考え方は、社会的文化的影響をより大きく



受け、変化しにくく、社会の変化によって属性による差を生み出す結果となっていた。久保田(2015)でも、本研究の伝統的考え方に近い「正確さ志向」の因子には変化が見られなかったという結果が出ており、本研究結果と同様の結果を示している。この属性の検討からは、教育課程改定時のマスターナラティブの存在が影響している可能性も示唆された。

これらの結果は、Dufva (2003)のいう「ビリーフの多声性」、つまり、ビリーフの中に共存する歴史的、社会的、制度的視点や声の異なりを表していると考ええる。新しい知識によってもたらされる新しいビリーフは、すでにあるビリーフと取って代わるのではなく、すでに保持されているビリーフと結びついたり、併存したりするような形で、共に存在する。つまり、コミュニティの中で、歴史的、社会的、制度的視点や声の異なりが「多声性」として同時に存在し、ビリーフの数を増やし、多様化していくものであるという可能性を示していると考ええる。

また、因子ごとの属性による異なりを分析した結果からは、記述統計結果と同様、地域によって 1%水準の有意差が見られた。やはり地域教育行政の地方移管によって、教育方針に地方差が生じ、何らかの影響が出た可能性があると考えられる。この他にも、第 2 外国語科目が選択科目になったことが影響を及ぼしている可能性が見られたところもあり、ビリーフが実践の文脈の変化の影響を受けていると考え得る数値の変化も確認できた。

Phipps & Brog (2009: 382)では、「質問紙調査によって得られる結果は理論や理念を反映したものを表し、教師の「どうあるべきか」を表すビリーフである」としている。また、Negueruela-Azorala (2011)には、SCA の視座によるビリーフは発生において社会的なものであるが、内化のプロセスにおいて、動的、個人的に変形されるものだとある。

本章の結果は、質問紙調査によって得られた結果で、韓国の中高等教育という文脈の中でのビリーフの変化を縦断的に見たものである。これは、韓国の中高等教育で実践する日本語教師のコミュニティのビリーフの特徴を表していると考えられるが、それが個人の中でどのように内化されるのか、それが実践とどのような関係があるのかは、第 6 章で、2 回の調査で得られた質的データを分析し考察することとする。

## 第5章 JFL 非母語話者日本語教師研究2

### マレーシア中等教育日本語教師コミュニティのビリーフ

本章では、マレーシア日本語教師という一つのコミュニティとしてのビリーフを明らかにすることを目的に研究2を設定した。その上で、研究1の結果とあわせて考察し、実践のおかれた文脈による違いを明らかにする。

**研究2**：マレーシア中等教育日本語教育の「国定日本語シラバス」（日本の指導要領に当たる）の転換とビリーフの関係をとり上げ、先にあげた課題のうち、以下の二つを解明することを目的とする。

課題1. 実践の文脈は教師のビリーフにどのように関わっているのか。

課題3. 実践の文脈の異なり、教師個人の社会文化的背景の異なりによって、表れ方が異なるのか。

そのために第4章で述べた韓国での調査と同様の方法で2014年に行った調査の量的データをもとに記述統計と因子分析によって課題を明らかにすることを試みる。まず、課題1を解明するため、マレーシアの分析結果を考察する。その上で、研究1の結果と合わせて考察することにより、課題3の解明を試みる。

#### 5-1 研究の方法と調査概要

研究2の課題である「国定日本語シラバス」との比較、社会文化的影響の在り方を比較検討するためには、特定のビリーフについて知る必要がある。そこで、研究2では、質問紙を使用し、量的データを収集した。その結果得られた量的データを用い、記述統計による分析から教師の持つビリーフと「国定日本語シラバス」を比較し、考察を行うこととする。そして、その後、因子分析を行い、研究1で明らかになった結果と比較し、研究課題3である、実践の社会文化的文脈の異なりによってコミュニティのビリーフがいかに影響を受けているかを検討することとする。

調査内容は、研究1の調査と比較するため、同じ質問項目（7分野＜教師の役割・学習者の自律性・語学学習の本質・教師自身の学習スタイル・教授スタイル・教授に対する自信・教授環境に対する認識＞44項目）で行った。なお、質問紙はネイティブチェックを受けた英語・日本語併記版（添付資料5）を使用した。研究1と同様の調査用紙を使用した理由は次の二点である。まず一点は、現在マレーシアでの「国定日本語シラバス」の方向性は、コミ

コミュニケーション重視、学習者中心へと転換されており、これは、1990年代後半から2000年代前半の韓国のシラバスの転換の動きと同様であるためである。二点目は、言語環境、教員養成システム等が異なる韓国とマレーシアの横断的比較を行い、社会文化的背景の違いによるビリーフ形成の異なりを見るためである。

質問紙調査の対象はマレーシアの中等教育機関で現在日本語を教授している現役教師とした。調査は2014年8月から2015年9月にかけて実施し、質問紙の配布は、筆者の知人の協力を得て、電子メールと中等教育日本語教師対象の研修会参加者等への直接配布の二通りの方法で行

い、回収した。回収数<sup>1</sup>は57、うち有効数は54となった。調査協力者54名の詳細は表18のとおりである。

## 5-2 調査結果と考察

研究課題に基づき、次のように考察を進めることとする。

まず、本節では、マレーシア中等教育日本語教師の言語教育に関するビリーフはどのようなものか、分野ごとに各項目の結果について「国定日本語シラバス」と比較しながら検討考察する。

次に3節では社会文化的背景による影響を見るため、調査協力者の属性により平均値の比較(t検定及び分散分析)を行い検討する。比較のための項目は、①性別、②年齢(30代と

表18 マレーシア 調査協力者(54名)の詳細

	2014年	54	%
性別	無回答	0	0
	男性	13	24.1
	女性	41	75.9
年齢	無回答	0	0
	50歳以上59歳未満	0	0
	40歳以上49歳未満	17	31.5
	30歳以上39歳未満	37	68.5
	29歳未満	0	0.0
日本語教育年数	無回答	0	0
	11年以上	12	22.2
	6年以上10年以下	13	24.1
	5年以下	29	53.7
他教科教育のべ年数	無回答	1	1.9
	6年以上	35	64.8
	5年以下	18	33.3
他教科教科	無回答	3	5.6
	語学系	36	66.7
	語学系以外	15	27.8
教師養成プログラム	無回答	0	0
	日本留学	36	66.7
	マレーシア国内	18	33.3
母語	無回答	1	1.9
	マレー語	30	55.6
	それ以外	23	42.6
日常使用可能言語数	無回答	1	1.9
	1言語	12	22.2
	2言語	26	48.1
	3言語以上	15	27.8
校種	全寮制中学校のみ	27	50
	一般中学校のみ	16	29.6
	両方	11	20.4

<sup>1</sup> 回収率について、Eメールを通じての拡散を行ったため正確な数字は不明であるが、2012年時点での中等教育機関の全非母語話者日本語教師数は123名(国際交流基金2013)となっている。

40 代以上の 2 区分<sup>2)</sup>，言語環境として③母語(マレー語とその他の 2 区分)，④日常使用可能言語(1 言語・2 言語・3 言語以上の 3 区分)，⑤日本語教育年数(5 年以下と 6 年以上<sup>3)</sup>，⑥修了した教員養成課程(マレーシア人事院(Jabatan Perkhidmatan Awam)による中等教育日本語教員養成プログラム 以下 JPA)と，マレーシア教育省による中等教育日本語教員養成プログラム(Institut Pendidikan Guru 教育省の教員養成プログラムを実際に行っている教員養成大学) 以下 IPG)，⑦他教科教育のべ年数(5 年以下と 6 年以上<sup>4)</sup>，⑧他教科教育科目(語学系とその他の 2 区分)，⑨勤務校種(全寮制中学校 以下 RS・全日制一般中学以下 DS・両方の 3 区分)の九つとした。

その上で，研究 1 の韓国の結果との比較を行い，まとめの考察を行う。

なお，データの統計分析処理には，SPSS ver.22 を使用した。

## 5-2-1 教師の役割

この分野では，すべての項目で賛成傾向が見られる(表 19)。教師は必要であり，14「学習法」，25「エラー修正」，6「目標の設定」は教師の役割として捉えられている。80 年代の教育改革の時期に盛り込まれた「自己学習能力」の育成や児童に合わせた教授方法の柔軟

表 19 教師の役割に関する項目の結果(マレーシア)

項目	1	2	3	4	5	平均	標準偏差
	強く賛成			強く反対			
3.外国語の学習には教師が必要だ。	61.1	27.8	5.6	5.6	0	1.6	0.84
33.学習者によって授業スタイルを変える必要がある。	59.3	35.2	3.7	1.9	0	1.5	0.67
14.教師は学習者に効果的な学習法を教えるべきだ。	29.6	40.7	14.8	9.3	5.6	2.2	1.14
25.エラー修正は教師が行うのがいい。	31.5	29.6	11.1	22.2	5.6	2.4	1.30
6.学習目標は，教師が設定して学習者に提示すべきだ。	27.8	31.5	20.4	11.1	7.4	2.4	1.23
17.教師は常に学習者の質問にたいして正しく答えられなければならない。	24.1	35.2	14.8	20.4	5.6	2.5	1.22
20.授業の計画は教師が学生と話し合いながら決めていくのがいい。	14.8	31.5	35.2	14.8	3.7	2.6	1.04
13.授業は教師が主導するべきだ。	20.4	33.3	16.7	20.4	9.3	2.7	1.28

表の 1 から 5 の各項目内の数字は%を表す

項目は平均の低い順，つまり賛成寄りの割合が高い順

<sup>2</sup> 1980 年代は初等中等教育の転換期であった(手嶋 1998)。それを基準に教師が受けた教育に違いのある 30 代と 40 代で区分した。

<sup>3</sup> 教師の熟達化研究によると成長過程の区分はいくつかある。初心期の段階は多くの場合 3~4 年，中堅期は 5~6 年目からとなっている(吉崎 1998: 169，秋田 2007: 221，楠見 2012: 35-37)。これらをもとに，本稿では，初心期を 5 年目まで，中堅期を 6 年目からとし，経験年数を 2 区分とした。

<sup>4</sup> 日本語教育経験年数と同様，初心期を 5 年目まで，中堅期を 6 年目からを基準として区分した。また，中には複数科目の教授経験を有している教師もいるため，のべ年数とした。

性(手嶋 1998)に関連する, 33 や 14 の項目は今回の調査で高い賛成の傾向が示されている。しかしながら, 13「教師主導」の項目はこの分野ではいちばん賛成傾向が弱くなっているものの, 賛成よりの回答が多く, 全体的傾向として教師の役割が大きく捉えられていると見ることができる。

## 5-2-2 学習者の自律性

この分野でもいずれの項目も賛成傾向は強い結果となっている(表 20)。新「国定日本語シラバス」は課題解決型のシラバス構成となっている。30の「問題発見解決型の学習」の強い賛成傾向は新「国定日本語シラバス」による影響とも考えられる。

また, 34「学習者による目標設定, 計画」の項目では, 先の教師の役割であるとする賛成傾向とは矛盾し, 学習者が自ら目標を設定することに賛成を示す回答が多い。80年代の教育改革の「自己学習能力」や, 新「国定日本語シラバス」に明記されている学習者の自律的学習の影響の可能性がある。

表 20 学習者の自律性に関する項目の結果(マレーシア)

項目	1	2	3	4	5	平均	標準 偏差
	強く賛成			強く反対			
24.学習者は自分の学習進度を知るべきだ。	48.1	42.6	3.7	1.9	3.7	1.7	0.92
30.学習者が自分で問題を発見し解決していくような学習方法が効果的だ。	46.3	31.5	13	5.6	0	1.8	0.9
34.学習者が自分で学習目標，計画を立てるような学習方法が効果的だ	18.5	44.4	27.8	5.6	3.7	2.3	0.97

表の 1 から 5 の各項目内の数字は%を表す

項目は平均の低い順, つまり賛成寄りの割合が高い順

## 5-2-3 語学学習の本質

語学学習の本質の分野で目を引くのが, 1 番目の「日本語の学習は日本でやるのがいい」が非常に強い賛成傾向を示していることである(表 21)。約 90%が強く賛成している。これはマレーシアの言語環境が影響しているのではないかと考えられる。マレーシアは多言語社会で日常の生活の中で使用される言語数が多く, 言語を使用する中で目標言語を習得していくという環境があり, その影響と言えるのではないだろうか。また, 語学学習するうえで重要とされるものでは, 「語彙」が平均 1.9 となっており, 9「発音」, 7「文法」と比べ, 賛成傾向が強い。藤田(1986)は, 中国語やタミール語の構文にマレー語の語彙を, 語尾変化などをいっさい切り捨てて組み入れた「商用マレー語」と呼ばれるピジン語の存在を挙げている。これはマーケットにおける共通語となっているとあり, 多言語社会がコミュ

ニケーションのために生み出した言語といえる。今回の調査結果で、語彙の重要性の賛成傾向が高くなっていることや、7「曖昧さの許容」が5番目に賛成傾向が高くなっていることも、多言語環境の影響と考えられる。

新「国定日本語シラバス」で強調されている文化に関する項目は、2番目に強い賛成傾向を示している。

また、「正確さ」に関する項目26と28、29は、いずれも賛成傾向が強い。新「国定日本語シラバス」は以前の構造シラバスから、課題解決型のトピックシラバスに変更され、コミュニケーション中心の学習が謳われている。しかし、この「正確さ」に関する項目への高い賛成傾向は、正確さを追求してきた旧「国定日本語シラバス」の影響が残っているものとも考えられる。

表 21 語学学習の本質に関する項目の結果(マレーシア)

項目	1	2	3	4	5	平均	標準 偏差
	強く賛成		強く反対				
1.日本語の学習は日本で行うのが一番いい。	90.7	9.3	0	0	0	1.1	0.29
38.外国語が上手になるためにはその文化を知ることが必要だ。	42.6	48.1	1.9	5.6	0	1.7	0.77
26.初期段階でエラー修正しないと、あとで訂正するのは難しい。	46.3	35.2	11.1	7.4	0	1.8	0.92
8.外国語を学習する際に一番重要なのは、語彙の学習だ。	48.1	31.5	5.6	9.3	5.6	1.9	1.2
27.聞くことの学習ではっきりわからない部分があっても、意味が理解できればよい。	44.4	29.6	14.8	5.6	3.7	1.9	1.09
28.話すことが上手になるためには、文型を正確に覚えることが重要だ。	31.5	33.3	11.1	18.5	5.6	2.3	1.26
9.外国語を学習する際に一番重要なのは、発音の学習だ。	33.3	29.6	13	20.4	1.9	2.3	1.2
44.外国語を学習すれば、だれでも外国語がうまくなる。	20.4	31.5	27.8	14.8	3.7	2.5	1.1
7.外国語を学習する際に一番重要なのは、文法の学習だ。	18.5	33.3	27.8	14.8	3.7	2.5	1.09
29.日本語を話すときには一音ずつ正確に発音するべきだ。	22.2	29.6	16.7	22.2	7.4	2.6	1.27
37.日本語を勉強するとき、聞いて理解することより話すことが易しい。	24.1	33.3	9.3	20.4	11.1	2.6	1.36
36.日本語を勉強するとき、日本語を聞くことや話すことより、読むことや書くことのほうが易しい。	24.1	20.4	18.5	27.8	7.4	2.7	1.32

表の1から5の各項目内の数字は%を表す  
項目は平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順

#### 5-2-4 教師自身の学習スタイル

教師自身の学習スタイルの結果では、41「話し合う協同学習のスタイル」がいちばん高い賛成の傾向を示している(表 22)。これは80年代の教育改革の転換で「一斉授業による知識・技術の伝達のみという教授法から脱却したグループ学習への転換」(手嶋 1998: 51)があ

り，その中で教師養成教育を受けた影響ではないかとみられる。

表 22 教師自身の学習スタイルに関する項目の結果(マレーシア)

項目	1	2	3	4	5	平均	標準 偏差
	強く賛成		強く反対				
41.自分が学習者である場合、みんなで話し合いながら協力して行う授業が好きだ。	31.5	53.7	9.3	1.9	1.9	1.9	0.81
42.自分が学習者である場合、自分で問題を解決していくような授業が好きだ。	13	46.3	18.5	13	7.4	2.6	1.12
40.自分が学習者である場合、指導者主導の授業が好きだ。	22.2	24.1	20.4	27.8	3.7	2.7	1.22

表の 1 から 5 の各項目内の数字は%を表す  
項目は平均の低い順，つまり賛成寄りの割合が高い順

### 5-2-5 教授スタイル

教授スタイルに関する結果では，賛成傾向の強い上位に，コミュニケーション中心の練習を実現させるための教授技術(11「ロールプレイ」，12「ゲーム」，10「ペア・グループワーク」)が挙げられている(表 23)。これは新「国定日本語シラバス」の方向性とも一致している。さらに，ペア・グループワークの項目は教師自身の好みのスタイルの傾向とも一致しており，マレーシアの教育において高い支持を得たスタイルとなっていることがうかがえる。

その一方で，18「繰り返し」や 19「暗記」に関する項目も賛成傾向が強い結果となっている。これは，これまで教師たちの受けてきた知識獲得中心の教育の影響の可能性もある。同じような事例として，日本の高校で英語を教える教師を対象にビリーフ調査を行った西野(2011)でも，CLT の考え方に 80%の教師が賛同しているにもかかわらず，暗記に関する項目で強い賛成の傾向が示されたとある。西野は従来の教育のあり方の影響である可能性

表 23 教授スタイルに関する項目の結果(マレーシア)

項目	1	2	3	4	5	平均	標準 偏差
	強く賛成			強く反対			
11.実際の場面を設定したロールプレイは外国語を習得する効果的な方法だ。	55.6	35.2	7.4	0	1.9	1.6	0.79
18.くり返し学習するのは多ければ多いほど良い。	51.9	37	1.9	9.3	0	1.7	0.91
12.ゲームしながらの練習は外国語を習得する効果的な方法だ。	42.6	46.3	5.6	3.7	1.9	1.8	0.87
10.学習者同士(ペアやグループ)の学習は外国語を習得する効果的な方法だ。	35.2	38.9	11.1	1.9	3.7	1.9	0.98
19.暗記は外国語を習得する効果的な方法だ。	33.3	42.6	7.4	14.8	1.9	2.1	1.09
32.日本語の授業は日本語で行うのがいい。	25.9	38.9	7.4	24.1	3.7	2.4	1.22
31.学習の理解を確認するためには翻訳させるのがいい。	18.5	35.2	20.4	16.7	9.3	2.6	1.23
15.教科書は提出順序にしたがって教えるのがいい。	9.3	20.4	13	38.9	16.7	3.3	1.25
16.教科書にある内容は全部取り上げたほうがいい。	1.9	13	18.5	44.4	20.4	3.7	1.01

表の 1 から 5 の各項目内の数字は%を表す  
項目は平均の低い順，つまり賛成寄りの割合が高い順

を指摘している。

15,16の「教科書」に関する2項目は、今回の全調査項目中この2項目だけが反対傾向を示している。これは、「単に教科書だけを教えるのではなく、児童に合わせた教授されるべき内容の選択と教授方法の柔軟性」(手嶋 1998)を掲げた 80 年代教育改革の影響であろうと考えられる。

## 5-2-6 教授に対する自信

教授に対する自信では、学習法、日本語力のどちらの項目も賛成よりの傾向を示している(表 24)。43「学習法」の項目は、教師の役割の分野で見た「学習者に学習法を教えること」が高い賛成を得ていたことと合わせてみると、石井(1996)や阿部・横山(1991)で述べられている非母語話者教師の長所である自身の学習経験を生かした教授が行われていると考えられる。しかし、39「日本語力」の項目の賛成傾向と、先の教授スタイルの分野で「授業での日本語使用」が高い賛成の傾向を示したことを合わせると、Medgyes (1994)が指摘しているように、非母語話者教師として心理的圧迫感が強まることで自信を失うという悪循環‘The stress cycle’に陥る危険性も考えられる。

表 24 教授に対する自信に関する項目の結果(マレーシア)

項目	1	2	3	4	5	平均	標準 偏差
	強く賛成		強く反対				
43.教師として自分自身，外国語をどのように学習すればいいかよく知っている。	27.8	42.6	16.7	11.1	0	2.1	0.95
39.非母語話者教師が会話を教えるためには，ネイティブ教師と同じ程度の日本語力が必要だ	11.1	27.8	25.9	24.1	7.4	2.9	1.15

表の 1 から 5 の各項目内の数字は%を表す

項目は平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順

## 5-2-7 教授環境に関する認識

教授環境に関する認識に関しては、「試験」、「時間数」、「学習動機」が授業の方法に影響するという項目が賛成傾向を示している(表 25)。反対に「レベル」、「学習者数」の項目では、賛成傾向が弱く、あまり影響しないと考えている教師も多いようである。「試験」に関しては、今回調査をした 2014 年は日本語の試験が初めて中等教育修了試験(SPM)に含まれた年に当たり、試験への関心も高く、そのことが影響している可能性もある。「レベル」、「学習者数」の項目に関しては、マレーシアの中等教育では 1 クラスの学習者が多いことは日常的なことであり、また、中等教育で到達できるレベルは初級段階であるため、この



項目をコミュニケーション中心の授業方法への阻害要因と捉える傾向は強くないのではないかと考えられる。

表 25 教授環境に関する認識に関する項目の結果(マレーシア)

項目	1	2	3	4	5	平均	標準 偏差
	強く賛成			強く反対			
4.試験制度や試験の内容によって授業の方法が変わる。	46.3	33.3	13	5.6	0	1.8	0.89
5.学習時間が多くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	31.5	25.9	16.7	14.8	5.6	2.3	1.26
35.日本語や日本文化を知ることが重要だと思っているマレーシア人が多い。	33.3	20.4	29.6	13	3.7	2.3	1.18
23.学習者の学習動機が高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	22.2	35.2	7.4	13	14.8	2.6	1.41
2.マレーシアの人にとって日本語は勉強しやすい言語だ。	11.1	35.2	33.3	14.8	5.6	2.7	1.04
21.ある程度学習者のレベルが高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	18.5	13	29.6	16.7	14.8	3	1.34
22.学生数が多ければコミュニケーション重視の練習はできない。	18.5	20.4	18.5	25.9	14.8	3	1.37

表の 1 から 5 の各項目内の数字は%を表す  
項目は平均の低い順、つまり賛成寄りの割合が高い順

### 5-3 社会文化的背景による異なり

社会文化的背景による影響を見るため、9 項目の属性(①性別、②年齢、③母語、④日常使用可能言語数、⑤日本語教育年数、⑥修了した教員養成課程、⑦他教科教育のべ年数、⑧他教科教育科目⑨勤務校種)により平均値の比較(t 検定及び分散分析)を行った。その結果、全 44 項目中 30 項目で有意差(5%水準)が見られた(表 26)。その中で、「日常使用可能言語数」では 12 項目、母語では 8 項目と言語に関わる属性で多くの有意差が見られた。また、年齢によっても 10 項目にわたって有意差が見られた。一方、全 44 項目中 14 項目では、属性による有意差は見られず、教師自身の学習スタイルについては有意差がなかった(表 27)。以下、調査分野ごとに詳しく見ていく。

教師の役割の分野で属性による違いが見られたのは、13「教師主導」の項目で、言語に関わる属性と年齢で有意差がみられた。年齢が若い教師(平均 2.35)、母語がマレー語(平均 2.3)、使用言語が 1 言語で賛成(平均 2.00)、年齢が高い教師(平均 3.29)、母語がマレー語以外(平均 3.17)、日常使用言語数が 3 言語以上(平均 3.40)では反対の傾向を示しており、属性によって賛否が分かれている。日常使用言語数の属性では、14 の「学習法」と 20「計画を話し合いでする」という 2 項目で 1 %水準の有意差が見られた。どちらの項目も使用言語数が 1 言語で強い賛成傾向が見られた(項目 14 平均 1.33、項目 20 平均 1.75)。年齢では、

表 26 属性による有意差(5%水準)が見られた項目(○)とその平均値(マレーシア)

項目	全体平均	性別	年齢	母語	日常使用可能言語	日本語教育歴	養成課程	教科教育年数	他教科科目	勤務校種
		男/女	30/40以上	マレー/その他	1/2/3言語以上	5年/6年以上	JPA/IPG	5年/6年以上	語学/その他	RS/DS/両方
14.教師は学習者に効果的な学習法を教えるべきだ。	2.2				○					
6.学習目標は、教師が設定して学習者に提示すべきだ。	2.4						○			
20.授業の計画は教師が学生と話し合いながら決めていくのがいい。	2.6				○					
13.授業は教師が主導するべきだ。	2.7		○	○	○					
3.外国語の学習には教師が必要だ。	1.6		○				○			
25.エラー修正は教師が行うのがいい	2.4		○	○						
17.教師は常に学習者の質問にたいして正しく答えられなければならない	2.5									○
30.学習者が自分で問題を発見し解決していくような学習方法が効果的だ。	1.7		○							
34.学習者が自分で学習目標、計画を立てるような学習方法が効果的だ。	2.3			○	○					
28.話すことが上手になるためには、文型を正確に覚えることが重要だ。	2.3			○						
9.外国語を学習する際に一番重要なのは、発音の学習だ。	2.3				○	○				○
29.日本語を話すときには一音ずつ正確に発音するべきだ。	2.6		○		○					
37.日本語を勉強するとき、聞いて理解することより話すことが易しい。	2.6				○		○	○		
7.外国語を学習する際に一番重要なのは、文法の学習だ。	2.5									○
36.日本語を勉強するとき、日本語を聞くことや話すことより、読むことや書くことのほうが易しい。	2.7		○							
42.自分が学習者である場合、自分で問題を解決していくような授業が好きだ。	2.6				○					
40.自分が学習者である場合、指導者主導の授業が好きだ。	2.7				○					
41.自分が学習者である場合、みんなで話し合いながら協力して行う授業が好きだ	1.9			○						
11.実際の場面を設定したロールプレイは外国語を習得する効果的な方法だ。	1.6								○	
32.日本語の授業は日本語で行うのがいい。	2.4		○							○
31.学習の理解を確認するためには翻訳させるのがいい。	2.6			○	○		○			
15.教科書は提出順序にしたがって教えるのがいい。	3.5		○	○	○					
16.教科書にある内容は全部取り上げたほうがいい。	3.7		○		○					
18.くり返し学習するのは多ければ多いほど良い。	1.7		○							
10.学習者同士(ペアやグループ)の学習は外国語を習得する効果的な方法だ。	1.9							○		
39.非母語話者教師が会話を教えるためには、ネイティブ教師と同じ程度の日本語力が必要だ。	2.9					○				
4.試験制度や試験の内容によって授業の方法が変わる。	1.8							○		
35.日本語や日本文化を知ることが重要だと思っているマレーシア人が多い。	2.3	○		○						
2.マレーシアの人にとって日本語は勉強しやすい言語だ。	2.7						○			
21.ある程度学習者のレベルが高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。										○
5%水準で有意差のあった項目数		1	10	8	12	1	5	3	1	5

(色付きのセルは 1%水準)

13「教師主導」以外に、3「教師の必要性」、25「教師によるエラー修正」の項目で有意差が見られ、いずれも年齢の若い教師が賛成(項目 3 平均 1.32, 項目 25 平均 2.135)を示している。つまり、年齢が若く、日常使用言語が少ない層で、教師の役割を大きく捉える傾向があると言える。また、教師が所属した養成課程が日本であったかマレーシア国内であったかによって、6「教師による学習目標の設定」と3「教師の必要性」の2項目で有意差が見られ、いずれもマレーシア国内のほうで賛成傾向が強い(項目 6 平均 1.88 項目 3 平均 1.22)。Ang& 佐々木(2012)で、マレーシア国内の養成課程の受講生について、教師の指示を待つ受け身の学習態度から脱却できない点が指摘されていたが、それを裏付ける結果となっている。

学習者の自律性の分野でも、年齢と言語による属性で有意差が見られた。30「問題発見解決型学習」の項目で年齢、34「学習者による目標設定、計画」の項目では、母語と使用言語数で有意差が見られ、年齢が高い層(平均 2.19)、母語がマレー語以外(平均 2.65)、使用言語数が多い方(平均 2.80)で賛成傾向が弱かった。つまり、年齢が若く、使用言語がマレー語、日常使用言語が少ない属性で、教師の役割は大きく、学習者の自律性への期待も高い傾向が示されている。

語学学習の本質の分野でも、年齢と言語の属性での有意差のある項目が目立つ。「音声の正確さ」に関する項目 29 は日常使用可能言語数が1言語と2言語が賛成(平均 2.25/2.32)であるが、3言語以上では平均 3.53 と反対の傾向を示している。また項目 28 の「文型の正確性」ではマレー母語話者が、賛成傾向が強い(平均 2.03)。子どものころから多言語で学ぶ必要があるマレー語以外の母語話者は使用言語が多くなると考えられ、多言語を使用しなければならない環境が正確さへのビリーフの差となって表れていると見られる。1%水準で有意差が見られたものに、項目 37 の「聞くことより話すことのほうが易しい」がある。日常使用言語数や他教科教授年数によっても有意差が見られたが、養成課程の違いで1%水準であった。日本留学組では、話すことのほうが易しく(平均 2.17)、マレーシア国内組では聞くことのほうが易しく捉えられており(平均 3.53)、これは日本での滞在経験が大きく影響していると考えられる。

教師自身の学習スタイルの分野では、有意差の見られたのはいずれも言語に関する属性の違いであった。特に項目 40「指導者主導の授業」では、属性の使用言語が1言語と2言語は平均 2.00/2.44 で賛成傾向であるのに対し、3言語は反対傾向(平均 3.67)を示しており、教師自身が好む学習スタイルも、教師の役割で示された傾向と一致している。

教授スタイルの分野でも、有意差は年齢と言語の属性に集まっている。目を引くのは 31 の「理解確認のための翻訳」の項目で、母語がマレー語(平均 2.17)、日常使用言語が 3 言語以下(平均 2.42/2.23)では賛成、母語がマレー語以外(平均 3.13)、日常使用言語が 3 言語以上(平均 3.33)では反対の傾向となっている。翻訳することによって理解を確認するという活動は、普段多言語の環境にいる場合にはあまり意味のある活動とは言えないのであろう。コミュニケーション中心の授業を実現する教授技術である項目 11「ロールプレイ」で、他教科科目が語学系である人は賛成傾向が強く(平均 1.39)、それ以外の科目の場合は賛成が低くなっている(平均 1.87)。ロールプレイという教授技術が語学学習特有の技術であり、これまでの教授経験の違いが有意差に表れているものと見られる。また、項目 32「日本語を使用した授業」に関しては、学校種によって 1%水準で有意差が見られ、DS(Day school 一般中学)が平均 1.63 で、賛成傾向が強い。RS(Residential School 全寮制中学校)はマレー系の生徒が中心であり、生徒の母語はマレー語である。それに対して、DS の生徒たちの母語は多様で、その違いの影響であるとも考えられる。

「教科書」に関する二つの項目は、年齢と母語、使用可能言語数の属性で有意差が見られ、項目 15「提出順」では、年齢が高い教師で反対傾向(平均 3.9)が示されている。また、使用可能言語数が 1 言語で賛成傾向(平均 2.66)、母語がマレー語はほぼ中央値(平均 2.97)、母語がマレー語以外(平均 3.78)と 2 言語以上(平均 3.32/3.86)では反対傾向を示している。項目 16「内容」では、1 言語が中央値、2 言語、3 言語以上は平均 3.73/4.21 と反対傾向が強くなっている。また、項目 16「内容」は年齢による違いも見られ、年齢が高いほうが反対傾向が強い(平均 4.13)。年齢による違いは、韓国調査でも見られた傾向で、年齢が高いということで、教授スタイルに幅ができていく可能性がある。しかし、日本語教育年数では有意差は見られなかった。これは、日本語教師としての経験は少なくとも、マレーシアの教師はそれ以前に教師としての経験を有しており、教師になってからの年数が多い年齢の高い教師に柔軟性が備わっている可能性がある。

教授に対する自信の分野では、経験年数で有意差が見られ、経験年数が少ない教師は、日本語力の必要性を感じていた(平均 2.57)が、経験年数の多い教師には反対傾向(平均 3.25)が見られ、経験の長い教師は全員日本留学組であることから、日本語力と教授への自信の表れともとれる。

教授環境に関する認識では、項目 35 の「日本や日本文化への関心」については、性別と母語で、1%水準で有意差が見られた。男性(平均 1.77)とマレー語母語話者(平均 1.97)で賛

成傾向が強い。項目 2「マレーシア人にとって日本語は勉強しやすい」では、養成講座の属性で有意差が見られた。日本留学プログラムのほうはほぼ中央値(平均 2.97)、マレーシア国内プログラムでは賛成傾向(平均 2.11)と、マレーシア国内グループのほうが楽観的である。これは日本留学で日本語を実際に使用した経験の違いによるものと考えられる。また、項目 21 の「コミュニケーション中心の練習には学習者のレベルが必要である」という項目で学校種によって 1%水準で有意差が見られた。RS で勤務している教師がレベルにはこだわっていない傾向(平均 3.64)があるが、これは RS の性質上、生徒のレベルが均一であるためであるとも考えられる。

表 27 属性による有意差が見られなかった項目とその分野(マレーシア)

	項目
教師の役割	33.学習者によって授業スタイルを変える必要がある
学習者の自律性	24.学習者は自分の学習進度を知るべきだ
語学学習の本質	8.外国語を学習する際に一番重要なのは、語彙の学習だ。 26.初期段階でエラー修正しないと、あとで訂正するのは難しい。 27.聞くことの学習ではっきりわからない部分があっても、意味が理解できればよい。 44.外国語を学習すれば、だれでも外国語がうまくなる。 1.日本語の学習は日本で行うのが一番いい。 38.外国語が上手になるためにはその文化を知ることが必要だ。
教師自身の学習スタイル	
教授スタイル	12.ゲームしながらの練習は外国語を習得する効果的な方法だ。 19.暗記は外国語を習得する効果的な方法だ
教授に対する自信	43.教師として自分自身、外国語をどのように学習すればいいかよく知っている。
教授環境に対する認識	5.学習時間が多くなければコミュニケーション中心の練習はできない。 22.学生数が多ければコミュニケーション重視の練習はできない。 23.学習者の学習動機が高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。

有意差の見られなかった 14 の項目(表 27)についてはマレーシア人教師全体の傾向を示すものと考えられるが、その中で、目を引くのは、80 年代のマレーシアの教育改革で示されたもの、生徒に合わせた教授法の柔軟性に関わる項目 33 で有意差が見られなかったことと、知識獲得中心という伝統的な考え方に基づく項目 19「暗記」、項目 26「エラー修正」が賛成傾向であったことで、これらはマレーシアの教師全体が持つ傾向となっている。また、8「語彙の重要性」や 27「リスニングでの曖昧さの許容」の項目などは多言語で毎日の生活を営むマレーシアの特徴と見ることもできる。さらに、教授環境に関して、5「時間数」、22「学生数」、23「学習動機」の三つがコミュニケーション中心の授業の阻害要因としてマレーシア教師の共通認識としてあることがわかる。

#### 5-4 マレーシア調査結果まとめ

マレーシア中等教育日本語教師の調査結果から、学習能力の育成、生徒に合わせた教授法や教授内容の柔軟性、グループワークなどの協同学習に関しての方向性が 80 年代のマレーシアの教育改革の方向に沿った結果であることが確認でき、その教育改革の影響の表れである可能性が示唆された。また、教師の役割は大きく捉えられている一方で、学習者の自律的学習に関しても重要視している傾向も見られた。

教授スタイルについては、コミュニケーション中心の授業が実現するような教授技術、ロールプレイやゲームの使用、ペアワークに関して高い賛成が示され、新「国定日本語シラバス」と同じ方向性であることが確認された。一方で暗記や繰り返しなどの項目も賛成傾向を示しており、従来からの知識獲得中心の考え方によるものとみられる。

社会文化的背景による違いでは、母語と日常使用可能言語数という言語に関わる属性で非常に多くの有意差(母語 8 項目、使用可能言語 12 項目)が見られ、特に 1%水準で有意差の見られたものの過半数(13 項目中 7 項目)は言語的背景によるものであった。その言語に関する属性で有意差(5%水準)が見られたものに、正確さに関わるものが 3 項目あった。久保田(2007)の結果では、中等教育機関の教師は 4 名だけであったが、マレーシアの教師の傾向として、「正確さ志向」が比較的高く、「豊かさ志向」が平均値とあった。今回の正確さに関する結果からは、同じマレーシアの教師といっても、言語的背景により大きな差があり、マレーシアのような多言語の背景を持つ場合、一くくりにすることは難しいことが示された。また、直接言語とは関係のない学校種や養成課程の属性でも、1%水準で有意差が見られる項目が 2 項目ずつあったが、その要因も、教える相手である学習者の言語的背景や、日本留学経験で得られた日本語力が関係している可能性も考えられ、マレーシアの中等教育日本語教育の文脈では、言語的背景による異なりは大きいといえる。

また、年齢によっても、10 項目(5%水準)にわたって有意差が見られ、特に教師の役割の大きさ、教科に関する項目等で差があることが明らかになった。

今回のマレーシアの結果では、新「国定日本語シラバス」と同じ傾向を示している項目もあったが、韓国の結果に比べ、属性での異なり数が大幅に多い結果となっている。韓国でも 2001 年には異なり数が多かったことから、マレーシアの場合、新しいシラバスが、教師全体に共通の認識をもたらしてはいないことを示している。

次節では、3 章で行った研究 1 の韓国教師コミュニティの調査結果との比較を行い、「国定日本語シラバス」と教師の実践の文脈との違いを探ることとする。

## 5-5 韓国中等教育日本語教師調査結果との比較

本節ではまず、項目ごとにマレーシアの結果と韓国の 2001 年調査、2013 年調査の比較を行う。その傾向を見た上で、マレーシアの結果について因子分析を行い、因子構造の差を比較することとする。但し、マレーシア調査において得られた有効回答数は 54 であり因子分析を行うための十分な数のデータとは言えないため、因子分析結果はあくまでも一つの参考として記すこととし、因子分析結果を使用したその後の検定等を行わない。

### 5-5-1 平均による比較

マレーシアでの結果を、韓国の 2 回の調査と比較するため、項目ごとに平均による検定を行った。その結果、韓国の 2001 年調査とは全 44 項目中 20 項目(15 項目 1%水準、5 項目 5%水準)で有意差が見られた。2013 年調査とは 17 項目(14 項目 1%水準、3 項目 5%水準)で有意差が見られ、2001 年のほうが全体で 3 項目多いものの、両年調査とも半数近くで違いが認められた(表 28、表 29)。

教師の役割の分野ではマレーシアで賛成傾向が強く、5 項目で有意差が見られた。2013 年調査では違いは少なくなっているが、マレーシア教師のほうが教師の役割を大きくとらえていることがわかる。

学習者の自律性の分野でも、やはりマレーシアの教師のほうが賛成傾向が強く、すべての項目で有意差が見られた。この分野でも 2013 年調査のほうが差は小さくなっている。マレーシアの教師は韓国の教師より学習者の自律性に関しての期待が大きいと言える。しかし、もう一方では、教師の役割も大きくとらえられており、矛盾を含む結果となっている。

語学学習の本質の分野でも、マレーシアのほうが賛成傾向が強い。両方のシラバスで強調されている文化に関する項目を含む 4 項目では有意差は見られなかったが、8 項目で有意差が見られ、この分野では韓国との差は 2013 年のほうが広がっている。内容としては、正確性に関して、マレーシアのほうが強く求める傾向にあるが、同時に曖昧さの許容度も韓国より大きくなっている。

教師自身の学習スタイルの分野では、協同学習に関する項目で有意差が大きい。これは、マレーシアでは、この考え方が教育改革によって 80 年代から強調されていた結果だと考えられる。教師主導に関してマレーシアでは、教師の好みと役割がともに賛成の傾向で一致しているが、韓国は教師自身のスタイルとしては賛成傾向が弱い。

教授スタイルの分野では、5 項目が同じ傾向を示し、4 項目で有意差が見られた。注目す

表 28 マレーシア調査結果と韓国 2001 年，韓国 2013 年との各比較結果

有意差のあった項目	平均	韓国調査結果平均	
		2001 年	2013 年
教師の役割			
3.外国語の学習には教師が必要だ。	1.6	2.1	2.2
33.学習者によって授業スタイルを変える必要がある。	1.5	1.8	1.8
25.エラー修正は教師が行うのがいい。	2.4	2.5	2.8
13.授業は教師が主導するべきだ。	2.7	3.1	3.2
14.教師は学習者に効果的な学習法を教えるべきだ	2.2	1.9	2.1
学習者の自律性			
24.学習者は自分の学習進度を知るべきだ。	1.7	2.1	2
30.学習者が自分で問題を発見し解決していくような学習方法が効果的だ。	1.8	2.3	2.3
34.学習者が自分で学習目標，計画を立てるような学習方法が効果的だ。	2.3	2.7	2.4
語学学習の本質			
1.日本語の学習は日本で行うのが一番いい。	1.1	2.1	2.4
26.初期段階でエラー修正しないと，あとで訂正するのは難しい。	1.8	2.4	2.7
27.聞くことの学習ではっきりわからない部分があっても，意味が理解できればよい。	1.9	2.3	2.1
9.外国語を学習する際に一番重要なのは，発音の学習だ。	2.3	2.6	2.9
7.外国語を学習する際に一番重要なのは，文法の学習だ。	2.5	3.3	3.1
29.日本語を話すときには一音ずつ正確に発音するべきだ	2.6	3	3.3
37.日本語を勉強するとき，聞いて理解することより話すことが易しい。	2.6	3.2	3
36.日本語を勉強するとき，日本語を聞くことや話すことより，読むことや書くことのほうが易しい	2.7	2.6	3.2
教師の学習スタイル			
41.自分が学習者である場合，みんなで話し合いながら協力して行う授業が好きだ。	1.9	2.5	2.7
40.自分が学習者である場合，指導者主導の授業が好きだ	2.7	3.1	2.6
教授スタイル			
11.実際の場面を設定したロールプレイは外国語を習得する効果的な方法だ。	1.6	1.8	1.9
12.ゲームしながらの練習は外国語を習得する効果的なほうだ。	1.8	2.1	2.4
32.日本語の授業は日本語で行うのがいい。	2.4	2.5	3.1
16.教科書にある内容は全部取り上げたほうがいい	3.7	3.3	3.4
教授に対する自信			
39.非母語話者教師が会話を教えるためには，ネイティブ教師と同じ程度の日本語力が必要だ。	2.9	2.1	2.4
教授環境に対する認識			
2.マレーシア/韓国の人にとって日本語は勉強しやすい言語だ。	2.69	1.9	1.7
22.学生数が多ければコミュニケーション重視の練習はできない。	2.87	2.4	2.7
有意差のあった項目数(5%水準)		20	17

表内太字は有意差の見られた項目。そのうちグレーの網掛けは 1%水準，網なしは 5%水準で有意差の見られた項目

べきは，コミュニケーション中心の授業を進めるための教授技術に関する項目で，マレーシアでは非常に強い賛成傾向が示している。一方で伝統的な練習法のうち暗記，繰り返し，翻訳では韓国もマレーシアも同じ賛成傾向を示している。ペアやグループなどの協同での学習については，両国のシラバスで明記されていることもあるためか，同じ傾向を示している。

教授に対する自信の分野では，母語話者教師と同程度の日本語が必要という項目で，韓国のような賛成傾向は見られず，非母語話者教師として自信を持って教授行為を行える条



件が整っていると言えるのではないだろうか。マレーシア人教師のほうが非母語話者教師という点をマイナスとは捉えておらず、肯定的に考えていると推測される。

学習環境への認識の分野では、他の分野と違い、1項目を除いて2013年の韓国の結果と同じ傾向を示している。有意差のあったのは学習のしやすさに関する項目で、これは日本語と韓国語の類似性が大きいためと考えられる。その他の項目では、マレーシアと韓国の結果に有意差は見られず、コミュニケーション中心の教授法の導入の実現についてどう捉えるかという認識においては、社会文化的背景が異なっても教師たちは同じ傾向を示している。

久保田(2007)では、正確さ、暗記、繰り返しに関して、韓国の教師86名の傾向として「正確さ志向」が比較的低く、マレーシアの教師12名は「正確さ志向」が総体的に高いとあり、今回の調査もおおよそ久保田の結果を支持するものであったが、本調査では、暗記や繰り返し、翻訳の項目では有意差は見られなかった。

表 29 マレーシアと韓国との有意差が見られなかった項目とその分野

	項目
教師の役割	6.学習目標は、教師が設定して学習者に提示すべきだ。 17.教師は常に学習者の質問にたいして正しく答えられなければならない。 20.授業の計画は教師が学生と話し合いながら決めていくのがいい。
学習者の自律性	項目なし
語学学習の本質	38.外国語が上手になるためにはその文化を知ることが必要だ。 44.外国語を学習すれば、だれでも外国語がうまくなれる。 8.外国語を学習する際に一番重要なのは、語彙の学習だ。 28.話すことが上手になるためには、文型を正確に覚えることが重要だ。
教師自身の学習スタイル	42.自分が学習者である場合、自分で問題を解決していくような授業が好きだ。
教授スタイル	10.学習者同士(ペアやグループ)の学習は外国語を習得する効果的な方法だ。 19.暗記は外国語を習得する効果的な方法だ。 31.学習の理解を確認するためには翻訳させるのがいい。 15.教科書は提出順序にしたがって教えるのがいい。 18.くり返し学習するのは多ければ多いほど良い。
教授に対する自信	43.教師として自分自身、外国語をどのように学習すればいいかよく知っている
教授環境に対する認識	4.試験制度や試験の内容によって授業の方法が変わる。 5.学習時間が多くなければコミュニケーション中心の練習はできない。 35.日本語や日本文化を知ることが重要だと思っているマレーシア人/韓国人が多い。 23.学習者の学習動機が高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。 21.ある程度学習者のレベルが高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。

## 5-5-2 因子構造による比較

### 5-5-2-1 因子分析の手順

因子分析を行うのは、研究1の結果である韓国中等教育日本語教師のコミュニティの持つビリーフと比較するためである。よって分析の手順は研究1と同様の基準で行うこととする。まず、マレーシアの調査結果に対し主因子法で因子分析を行った。この結果、因子

抽出後の共通性が他と比べて低い 0.2 以下のものはなかったため、バリマックス回転を用いて 2 回目の分析を行った。その結果、抽出後の因子寄与が 1.0 以上の 10 因子を採用した。そして、各質問項目で、各因子において因子負荷量が最大値を示し、絶対値が 0.3 以上の質問項目を因子の解釈項目とした。

#### 5-5-2-2 因子の解釈と韓国との比較考察

マレーシアの因子分析の結果は、10 因子を持つ構造となった(表 30, 添付資料 6)。

第 1 因子には、コミュニケーション中心の練習の阻害要因が並ぶ。その中に 1 項目学習者の自律的学習に関する項目があるが、これはコミュニケーション中心の授業を行うための条件の一つと考えられる。そこで、この因子を「コミュニケーション中心の授業実現の阻害要因」とする。

第 2 因子には、発音、文法、語彙という言語知識に関する項目が並び、最後に教科書の内容はすべて取り扱うという、やはり知識に関する項目が並ぶ。よって、この因子を「言語知識重視志向」とする。

第 3 因子には、教師が正確な知識を持ち、効果的な学習方法を知っているという項目と、グループ学習に関する項目が並ぶ。これは教師が学習効果を上げるために必要だと考えているものが並んでいると考えられるため、「教師の知識・学習法が支える協同学習」と解釈する。

第 4 因子にはシラバスに明記されている「課題解決型学習」の項目と教師主導、そして正確さに関する項目が並ぶ。そこで、「教師主導型課題解決学習と正確さ志向」とする。

第 5 因子には教師主導の項目と教科書・翻訳に関する項目が入っている。よって「教師主導型教科書依存志向」とする。

第 6 因子には日本語・日本文化の重要性の認知度、話すことへの自信、学習方法への自信と、周囲から認知され自信を持って仕事に臨むことができるという項目が並ぶ。このことから、「日本語教師としての自信」と解釈する。

第 7 因子にはコミュニケーション中心の授業技術と、学習者に合わせた方法の選択の項目が並んでいる。これは教師がコミュニケーション中心の授業スタイルとして必要だと考えていることが並んでいると考えられる。このことから、「コミュニケーション重視の授業志向」とする。

第 8 因子には教師と生徒が話し合いながら学習計画を決めるという項目と、音声言語よ

り文字を介したもののほうが易しいという項目が並ぶ。解釈が難しいため、併記することとし、「学習者意向重視・文字言語能力先行」とする。

第9因子には、試験制度が授業のあり方を決め、繰り返しが重視され、そして、授業数が多くなければ、コミュニケーションの練習はできないという項目が並んでいる。これはコミュニケーションの練習を基礎的ドリルの応用と見ていると解釈できる。「基礎知識重視志向」とする。

第10因子は、日本語学習のために文化を理解し、授業は日本語で行うほうかいという

表 30 マレーシア調査における 10 因子の質問項目と因子負荷量

質問項目(質問項目順は負荷量の高順)		因子負荷量
第1因子 「コミュニケーション重視の授業実践の阻害要因」	23 学習者の学習動機が高くなければコミュニケーション重視の練習はできない。	.857
	22 学習者数が多ければ、コミュニケーション重視の練習はできない	.760
	24 学習者は自分自身の学習進度を知るべきだ。	.498
	21 ある程度学習者のレベルが高くなければコミュニケーション重視の練習はできない	.486
第2因子 「言語知識重視志向」	9 外国語を学習する際に一番重要なのは発音の学習だ。	.893
	7 外国語を勉強する際に一番重要なのは文法の学習だ。	.564
	8 外国語を学習する際に一番重要なのは語彙の学習だ。	.542
	16 教科書にある内容は全部取り上げたほうがいい。	.528
第3因子 「教師の知識・学習法が支える協同学習」	17 教師は常に学習者の質問にたいして正しく答えられなければならない。	.857
	10 学習者同士(ペアやグループ)の学習は外国語を習得する効果的な方法だ。	.643
	14 教師は学習者に効果的な学習法を教えるべきだ。	.581
	34 学習者が自分で学習目標、計画を立てるような学習方法が効果的だ。	.385
第4因子 「教師主導型課題解決学習と正確さ志向」	30 学習者が自分で問題を発見し解決していくような学習方法が効果的だ。	.667
	13 授業は教師が主導するべきだ。	.560
	29 日本語を話すときには一音ずつ正確に発音するべきだ	.468
	25 エラー修正は教師が行うのがよい。	.466
第5因子 「教師主導型教科書依存志向」	40 自分が学習者である場合、指導者主導の授業が好きだ。	.464
	28 話すことが上手になるためには文型を正確におぼえることが重要だ。	.436
	6 学習目標は教師が設定して学習者に提示するべきだ。	.819
	26 初級段階でエラー修正をしないと、後で訂正するのは難しい。	.506
第6因子 「日本語教師としての自信」	15 教科書は教科書の提出順序に従って教えるのがいい。	.462
	31 学習内容の理解を確認するためには翻訳をさせるのがいい。	.422
	35 私の国で日本語や日本文化を知ることが重要だと思っている人は多い。	.695
	37 日本語を勉強するとき、聞いて理解することより話すことが易しい。	.685
第7因子 「コミュニケーション重視の授業志向」	43 教師として自分自身、外国語をどのように学習すればいいがよく知っている。	.368
	12 ゲームをしながらの練習は外国語を学習する効果的な方法だ。	.827
	11 実際の場面を設定したロールプレイは外国語を習得する効果的な方法だ。	.740
	33 学習者によって授業の方法を変える必要がある。	.360
第8因子 「学習者意向重視・文字言語能力先行」	20 授業の計画は教師が学者と話し合いながら決めていくのがいい。	.836
	36 日本語を勉強するとき、聞くことや話すことより、読むことや書くことのほうが易しい。	.476
	4 試験制度や試験の内容によって授業の方法は変わる。	.783
	18 繰り返し学習するのは多ければ多いほど良い。	.458
第9因子 「基礎知識重視志向」	5 学習時間が多くなければコミュニケーション重視の練習はできない。	.421
	38 外国語が上手になるためにはその国の文化を知ることが必要だ。	.935
	32 日本語の授業は日本語で行うのがいい。	.408

2項目であるため、「目標言語文化重視志向」とする。

以上がマレーシアの因子の解釈であるが、やはり、韓国の因子構造とは大きく異な

っているのがわかる(表 31)。ただ、注目すべき第一点は、やはり、第 1 因子が 2001 年韓国調査の第 2 因子と重なることである。これは「国定日本語シラバス」の改訂から調査時点までの期間がマレーシアは約 6 年、韓国 2001 年は約 5 年であったため、同じような因子が結果として表れたのだと考えられる。これまでの方法とは異なる方法での授業実践を求められた際の、教師たちの戸惑いや混乱は、社会文化的背景が異なっても共通したものであることがわかる。

また、マレーシアの第 2 因子も特徴的である。言語知識に関する項目が三つ並び、教科書の知識に関する項目が入る。言語知識に関する項目だけで因子を構成しているというのは、韓国の因子には見られない特徴である。知識重視というのは伝統的な教育の方向と一致し、マレーシアでは、2013 年に公開された新しい教育政策においても、目指される資質能力の中に「知識獲得」が掲げられている。一方、韓国の新しい教育政策の中で目標とされる能力観に、「知識獲得」に関する記述は見られない。マレーシアの教育政策は発表されたばかりであり、明確な因果関係は不明であるが、知識重視というのは、マレーシアの社会において、伝統的に存在し、現在も引き続いて存在し続けている強い傾向である可能性がある。

マレーシアの第 3 因子から第 5 因子までは教師主導に関わる項目に関連した因子が並んでいる。これも、韓国の特徴とは異なっている。韓国にも教師主導型の項目が関係する因子は存在するが、それは 1 因子または 2 因子で、教師主導の項目が、他の項目と結びつい

表 31 マレーシア及び韓国調査における抽出された因子比較表

	マレーシア	韓国 2001 年	韓国 2013 年
第 1 因子	「コミュニケーション型授業実現の阻害要因」	「オーディオリンガルの志向」	「折衷型教授スタイル志向」
第 2 因子	「言語知識重視志向」	「新教育観実現の阻害要因」	「協同問題発見解決型学習志向」
第 3 因子	「教師の知識・学習法が支える協同学習」	「コミュニケーション重視型授業志向」	「知識伝授型教師志向」
第 4 因子	「教師主導型課題解決学習と正確さ志向」	「教師主導型正確さ志向」	「知識重視志向」
第 5 因子	「教師主導型教科書依存志向」	「教科書依存型教師主導志向」	「効果的学習方法」
第 6 因子	「日本語教師としての自信」	「学習者自律志向」	「教科書依存型教師主導志向」
第 7 因子	「コミュニケーション重視の授業志向」	「協同問題発見解決型学習志向」	「流暢さより正確さ志向」
第 8 因子	「学習者意向重視・文字言語能力先行」	「発音学習重視」	「学習者自律指向」
第 9 因子	「基礎知識重視志向」		「コミュニケーション型授業実現の阻害要因」
第 10 因子	「目標言語文化重視志向」		「日本語環境重視志向」
第 11 因子			「教師による目標設定」
第 12 因子			「学習時間と効果」

て複数の異なる因子とはなっていない。項目ごとの傾向でも、教師主導の因子は韓国に比

べ賛成傾向が強かったことも併せて考えると、マレーシアの教師主導の傾向は教育実践の全般にわたって浸透しているものと考えられる。Ang& 佐々木(2012)では、養成課程の受講生について教師の指示を待つ受け身の学習態度が指摘されている。マレーシアでは主導的教師と受け身の学習者という役割観が社会の中で伝統的に存在している可能性がある。

また、コミュニケーション中心の授業を行うための授業技術が並ぶ「コミュニケーション重視の授業志向」は、ロールプレイやゲームに関する項目がともに強い賛成傾向を示していたにもかかわらず、説明因子としては第7因子となっている。シラバスで強調されているコミュニケーション中心にかかわる項目は、韓国では2001年調査でも、第3因子、2013年には第1因子の中に組み込まれる形になっている。これは、マレーシアの教師たちの受け止め方が、韓国とは異なっていることを表している。

#### 5-6 マレーシア中等教育と韓国中等教育の文脈の違いによる比較のまとめ

マレーシアと韓国の、中等教育日本語教師たちのコミュニティのビリーフの違いをみるため、比較を行った結果では、韓国の2001年とも2013年とも項目の半数近くで有意差が見られた。傾向としては、マレーシアの教師のほうが、教師の役割を大きく捉えている一方で、学習者の自律性に関しても、韓国より生徒に対する期待が大きいとみられた。ペアやグループ活動など協同で行う活動への賛成傾向は、教師自身の学習スタイルの傾向も含め、マレーシアのほうが強くなっている。韓国では生徒への教授スタイルとしては現行のシラバスに沿った傾向が見られるが、教師自身の学習スタイルとしては支持されていない。この違いは、マレーシアで80年代に行われた教育改革の影響があるのではないかと考えられる。また、正確さ、暗記、繰り返し、翻訳に関わる項目では、マレーシアも韓国とほぼ同様の傾向を示しているが、正確さに関しては韓国のほうが比較的低い傾向が見られる。

学習環境への認識では、2013年の韓国とは有意差がなく、コミュニケーション中心の教授法の導入についてどう捉えるかという認識においては、韓国でもマレーシアでも同様の傾向があり、社会文化的背景が異なっても教師たちは同じ傾向を示すと考えられる。

この認識に関しては、因子分析の結果により明確に表れている。コミュニケーション中心の授業への転換を目指したシラバスの導入が行われてから、ほぼ同じ5、6年後に行った2001年韓国調査と2014年マレーシア調査では、「コミュニケーション型授業の実現の阻害要因」が韓国では第2因子、マレーシアでは第1因子となっている。文型シラバスから、コミュニケーションを重視した方法への転換という、教師たちにとって教え方の大きな転換

となるようなシラバスの変更は、5,6年という時間では、対応するのが難しいということを示している。大きな改革には長期間を視野に入れた展望が必要であり、急激な変革は良い結果をもたらさないことを示唆していると考えられる。

また、マレーシアでは言語知識重視の因子が第2因子となっていること、教師主導の傾向が第3因子から第5因子に渡って見られ、韓国とは大きく異なる傾向を示している。韓国の結果では、「国定日本語シラバス」の変更が、因子構造の中でも読み取ることができたが、マレーシアの結果には、第1因子以外には、シラバス変更の影響は見られなかった。

マレーシアの日本語教育の文脈は、多言語多文化という社会的特徴を持つ文脈であり、同じ一つの国の教師であっても、その考え方やビリーフには異なりが大きいことが明らかになった。また、韓国との比較からは、二つの国には項目ごとでも、因子構造においても明らかな違いが見られた。それは、一つの言語が共通言語として大きな力を持ち、民族的にも文化的にも異なりが少ない韓国の文脈と多言語多文化のマレーシアの文脈との差が要因の一つとなっている可能性もあると考えられる。

## 第 6 章 JFL 非母語話者日本語教師研究 3

### 韓国中等教育日本語教師の実践とビリーフ変化とその要因一

第 6 章では、再び韓国中等教育に戻り、実践との関係を含めた課題 2 の解明を試みるため、研究 3 を設定した。

**研究 3**：韓国中等教育日本語教育の文脈の中での教師は、どのような実践を行い、何を経験しているかについて、ビリーフを軸に教師の変化のあり方を記述し、課題 2 の解明を試みる。

課題 2. 教師の実践の文脈の変化によって、教師の実践とビリーフはどのように変化するのか。

韓国の 2001 年と 2013 年両年の調査で得た質的データを、まずは各年の調査ごとに修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(木下 2003, 2007, 2009 以下 MGTA)により分析し、文脈の中での実践の経験のあり方を記述することを試みる。その後、実践の経験の語りの中で語られるビリーフに注目し、文脈と実践とビリーフのあり方と変化がいかに形作られているかを考察する。その上で両年の結果を比較し、12 年という年月が実践の経験に与えた影響がどのようなものであるかを考察する。

#### 6-1 研究の方法と調査概要

韓国中等教育日本語教師のおかれた文脈の中で、教師の経験に焦点を当て、前述した研究課題を解明するため、2001 年調査と 2013 年調査をそれぞれ分析する。その後、二つの分析結果を比較、考察することとする。

分析の対象とするデータは、2001 年調査、2013 年調査の以下のものとする。

##### **2001 年の調査(2001 年 10 月-2002 年 1 月実施)**

(1)インタビューデータ(7 名分: 2001 年調査時には 10 名の協力を得たが、録音状態や情報に不備があったため、本研究では 7 名分のデータを分析対象とした)をすべて文字化したもの。

インタビュー内容は、以下 6 項目

- ①今日(もしくは一番最近)の授業はどうだったか。何か特別なことはあったか。
- ②いつもどんな順序で授業を行っているか(1 時間・1 課)とその理由。
- ③授業の準備はどのようなことをするか。そのとき何を考慮に入れるか。

④今までで一番良かった経験と失敗した経験。

⑤今教えている学生、もしくは過去に教えた学生の中にいい生徒がいるか。それはどんな生徒か。

⑥高校<sup>1</sup>での日本語教育の目標とは何か。

使用言語は、日本語と韓国語で、調査協力者の希望する言語を使用した。

(2)質問紙の記述回答部分

「日本語を教える際の持論について」の回答を「記述された語り」としてインタビューデータとともに分析対象とした。

**2013 年の調査(2013 年 9 月実施)**

(1)インタビューデータ(12 名分)をすべて文字化したもの。

インタビュー内容は以下 3 点

①現在行っている実践について

②現在の実践に至る経過と理由

③これから目指す実践

使用言語は、日本語と韓国語で、調査協力者が使用したい言語を使用した。

(2)質問紙の記述回答部分

「これまでのご経験の中で、先生の教え方に影響を与えた出来事がありましたか」の回答を「記述された語り」としてインタビューデータとともに分析対象とした。

**\*授業見学のフィールドノート**

インタビュー中に当該授業が語られた際等、解釈や考察の際にノート記述を参照。

しかし、ノート記述自体は分析の対象には含めないこととした。

インタビューは兩年とも「語り」を収集することを目指したもので、調査協力者に具体的経験をできるだけ自由に話してもらうことを心掛けた。インタビュー内容について、2001 年では、調査時点での教師の持つベリーフを探ることが目的であったため、2013 年調査のように経験の変化に焦点をあわせたものとはなっていない。しかし、2013 年調査の内容は、2001 年調査での質問内容が含まれたインタビューとなっており、調査時点で実践をどうと

---

<sup>1</sup> 2001 年調査当時は、韓国中等教育の中学校では、日本語は正式な単位としてカリキュラムに含まれておらず、中学校で教える教師は調査対象となっていなかったため、この質問項目となっている。



らえているかという点に焦点をあわせれば、比較可能であると考え。比較考察する際には、調査時点での実践のあり方に焦点をあわせ行うこととする。

調査協力者は、2013 年は韓国日本語教育研究会と筆者の知人を通じ、韓国中等教育機関で日本語を教えている現役教師 12 名（ソウル及び京畿道で教鞭をとる韓国語母語話者教師）、2001 年調査は、筆者の知人と、質問紙調査協力者の中で、インタビュー調査協力にも同意を得た現役教師（ソウル及び京畿道で教鞭をとる韓国語母語話者教師）である（表 32、表 33）。

表 32 2001 年調査協力者の背景とインタビュー時間 質問紙回答の有無

	経験年数	性別	学校種 中学・公・私	学校系列 その他情報	勤務校数	録音時間	質問紙調査回答
A	18 年	男	私立高校	人文系	不明	75 分	有
B	12 年	女	私立高校	商業系 家庭科 3 年	1 校	56 分	有
C	15 年	男	私立高校	工業系	1 校	64 分	有
D	13 年	男	私立高校	人文系	不明	89 分	有
E	4 年	女	私立高校	人文系	1 校	47 分	有
F	13 年	男	不明	工業系 日本での語学研修 10 か月	不明	54 分	有
G	15 年	男	公立高校	人文系	不明	39 分	有

表 33 2013 年調査協力者の背景とインタビュー時間 質問紙回答・筆者による授業見学の有無

	経験年数	性別	学校種 中学・公・私	学校系列(以前の所属)	勤務校数	録音時間	質問紙調査回答	授業見学
O	13 年	女	私立高校	人文系	2 校	46 分	有	
P	22 年	男	公立高校	人文系(外国語系)	不明	60 分	有	
Q	3 年	女	公立高校	農業系	1 校	31 分	有	
R	3 年	女	公立高校	外国語系(工業・人文)	3 校	16 分	有	
S	4 年	女	公立中学		1 校	24 分	有	
T	2 年	女	私立高校	情報系(外国語) 語学学校での経験(2 年)	2 校	24 分	有	有
U	12 年	女	公立高校	工業系 2 年(人文系 10 年・内 1 年日本で語学研修)	不明	27 分	有	
V	25 年	女	公立高校	人文系	不明	25 分	無	
W	10 年	女	公立高校	人文系(工業系)	5 校	100 分	有	有
X	23 年	男	私立高校	人文系(途中休職し、日本で修士号取得)	1 校	62 分	有	有
Y	10 年	男	私立高校	人文系(途中休職し、1 年日本で語学研修)	1 校	24 分	有	有
Z	22 年	女	私立高校	情報系 日本で韓国語教師(4 年)	1 校	78 分	無	

インタビューデータはすべて文字化(文字化の規則については添付資料 7)し、社会的相互作用を含み、その意識のあり方と変化という動的なプロセスを明らかにするための適切な方法であるとされている MGTA(木下 2003 等)を使用する。その分析によって、教師の実践の経験を、実践の内側の文脈、つまり教師の視点から記述することを試みる。そして、その後、記述の中にあらわれるであろうビリーフと、実践の文脈の関係を考察し、実践の外側の文脈と内側の文脈をつなぐことを試みる。

以下、インタビューでの発言を引用しながら、結果、考察を記述する。

個人情報に配慮し、引用内では個人名は表 32、33 に示したアルファベット 1 文字で表すこととする。また、インタビュー内に登場する人名、学校・機関名、国名、都市名、教

材名もアルファベットで表し、発話者の意図を示すための補助情報を〔 〕内に筆者が加筆した。

引用部分には番号とアルファベットを付しているが、番号は、発話番号、アルファベットは発話者とする。また、引用内の記号は、「？」は上昇イントネーション、「,」はごく短い沈黙、「・」は一つ約 1 秒の沈黙を表す。注目する語りには下線を引いた。〔 〕は筆者による日本語翻訳<sup>2</sup>と注釈等の加筆。文字化したデータをできる限りそのまま引用しているが、発話意図を変えない程度で筆者がリライトを行った部分もある。また、発話意図にかかわらないあいづちは省略した。

## 6-2 2001 年教師の実践とビリーフ

### 6-2-1 2001 年分析結果

分析の結果、19 の概念(〈 〉で表す)を抽出し、その概念を表 34 の 7 つの上位カテゴリー(【 】で表す)にまとめた。抽出した概念について、以下に調査協力者の語りを引用<sup>1</sup>しながら、説明する。

#### 6-2-1-1 〈1 大学入学試験制度〉

定義：入試の選択科目に含まれたことによって、授業内容や方法に与えている影響に関する語り。

D 氏は学校教育の方向は評価で決まり、その最終評価が大学入試であるという。大学入試で最後の評価となる以上、その方向に従わないわけにはいかないという。

86D: 지금 그 수학능력시험에 의한 그런 쪽에 방향을 안 따를 수가 없더라고요 그러니까 일본어 같은 경우 제 2 외국어 영역을 외국어 영역을 제 2 외국어 영역 거기서 어떤 쪽으로 문제가 출제 되느냐 그걸 곧 평가로 볼 수 있거든요 [今修学能力試験-大学修学試験によってそのほうに方向に従わないことができないのです。ですから、日本語のような場合も、第 2 外国語領域でどのような方向で問題が出題されるか、それにすぐに評価を見ることができるんです。]

しかし、日本語は大学入学試験において選択科目となっており、多くの学生にとっては日本語は大学入試科目ではない。それが授業の運営に大きくかかわっている。G 氏のように 3 年生には勉強を強制できないという語りは多い。

103G: 현실이 지금 인문계 고등학교 같은 경우, 대학이라는 게 있잖아요. 대학에서

<sup>2</sup> 日本語訳はできる限り解釈せず、逐語訳を行い、韓国語での言い淀みや、反復、言い間違いなどもそのまま日本語に翻訳した。

表 34 2001 年調査 MGTA による分析結果 概念と定義 及び上位カテゴリー

【上位カテゴリー】		〈概念〉	定義
【社 会】	【教 育 政 策】	1〈大学入学試験制度〉	選択科目に含まれたことによって、授業内容や方法に与えている影響に関する語り
		2〈教育課程〉	意志疎通機能の重視・遂行評価・学習者中心を目指した教育課程による実践への影響に関する語り
		3〈教科書〉	授業を構成する基本として、また、評価をするよりどころとして
		4〈研修〉	研修で得られたものとその影響に関する語り
		5〈教授環境〉	1 クラスでの学習者数、教室の施設(PC や映像・音声を再生できる機器)の有無が実践に与える影響に関する語り
	6〈生徒のあり方〉		日本文化への関心、日本語学習が進むにつれ失われていく興味、また、社会的変化による子どもたちの変化など、生徒にまつわる語り
【教 師 の 実 践】	【日 本 語 学 習 に お い て 重 要 な こ と】	7〈授業で目指される基本〉	教師が目指す高校での日本語教育での目標として、読んで書くこと、学習が続けていけるための基本(基本文型と語彙、辞書がひけるための文法知識)などが語られる
		8〈面白さ重視〉	おもしろい授業であること、関心を引き出す授業であることの重要性に関する語り
		9〈日本語学習において重要なこと〉	教師が授業の方法の選択や教科書使用の方法、授業の組み立ての際に基準とするポリシー
		10〈文化〉	教師が日本語の授業の中で重要とすることと文化の関係、日韓関係と文化理解、子どもたちが関心を持つ文化に関する語り
	11〈ネットワークの必要性〉		私立高校で、一人で勤務している教師の、閉じた空間での閉塞感と問題解決できない悩み、より発展的な視点の不足とそれを補うことの必要性に関する語り
	【方 法】	12〈文法解説・文型中心〉	教科書に沿った文法解説や文型を理解練習することを中心とした授業の基本的方法に関する語り
		13〈習った通りに教える〉	学習者としての経験・先輩教師の方法からの教え方を表す語り
		14〈教師主導の指導法〉	生徒を引っ張るための方法、反復や暗記、積み上げ、正確さに関する語り
		15〈実践への工夫〉	アニメ・文字カード・ゲーム・インターネットからダウンロードした文化情報・写真・マンガ等を利用した授業方法・学習者主導・協同活動等の工夫に関する語り
	【評 価】	16〈試験のために〉	評価のために試験があり、その試験のために教科書に沿った文法文型中心の授業と試験に合わせた進度が必須であること等の語り
		17〈生徒管理の道具としての遂行評価〉	試験では評価できない学習態度を評価し、生徒指導の一つの方法としていることに関する語り
	【役 割 観】	18〈伝統的教師とは・生徒とは〉	受けてきた教育やこれまでの経験の中で培われた教師の絶対性、誠実に学ぶ生徒像に関わる語り
		19〈主体的に学ぶ学習者〉	主体的に授業に参加する理想的学習者像に関わる語り

日本語を 필요로 하지 않는 데들이 많으니까. 등한시하다 보니까, 그거를 현장에 있는 저희들도 강요를 할 수가 없어요. 3학년이 되면. 그러니까는 뭐 할 수가 없으니까 그거를 뭐 다 열심히 하라고 할 수도 없고, 개네들도 지가 알아서 필요도 없다고 생각하면 안 해 버리기 때문에, 그게 문제죠, 그게. [中略]그러니까 입시 때문에 그렇죠, 입시. 입시가 대학에 들어가는, 400 점이라는 그런 게 들어가게 되면은 할 거예요, 아마. 그렇죠? 들어가게 되면 하는데, 그게 아직 현실이 안 되니까 그게. [現實は今の人文系高校のような場合は大学ということがあるじゃないですか, 大学で日本語を必要としないところが多いですから, 軽視していますから, 現場にいる私たちは強要することはできません。3年生になったら。だから, ですから, しかたがありませんから,それを全部一生懸命しなさいということとはできませんから, 子どもたちも自分に必要もないと考えたら, しなくなってしまうので,それが問題です。[中略]ですから, 入試のせいでそうなんです, 入試。]

また、E氏は日本語を選択科目としてとる学生がいなければ、もっと異なる授業の方法も考えられるという。しかし現実には入試で選択科目として日本語をとる生徒もあり、現在行っている授業を良いとは思っていないのに続けなければならない状況を語る。

52 E: 선택을 안하는 애들이 많기 때문에.. 굉장히 학습에 대한 의욕이 없고요. 많이 떨어져요. 그래가지고 저만 억지로 수업중에 설명하고.. 그리고 시켜도 하지도 않으니까 숙제 같은 걸해도 하지도 않고, 뭐 이렇게 발표해 보라는 것도 안되고 그러니까, 저만 수업하게 되니까, 그런 것 좀 안 좋고 재미가 없는 것 같고 그래요[中略]일본어 가지고 그냥 비디오 보고, 재미있는 비디오 막 드라마 같은 거 보고 애니메이션 같은 거 보고 그리고 뭐 노래 같은 거 배우고 이렇게 하면 1시간밖에 안 하니까 그렇게 해도 어찌면은 괜찮은데, 그게 안 되니까 5명이건 10명이건 20명이건 시험을 본다고 하니까 그 애들을 위해서도 해 줘야 되고 그러니까 어렵더라고요. 그게 좀 어려워요. [日本語を]選択しない子どもたちが多いですから、とても学習に対する意欲がなくて、本当に落ちます。それで、わたしだけが無理に授業中に説明して、そして、させてもしないので、宿題に出してもしないし、あの、このように発表をしてみなさいということも、だめで、ですから、私だけで授業をしているので、それはよくないし、おもしろくありません。[中略]日本語を使って、ビデオを見たり、面白いビデオドラマのようなものをみたりアニメーションのようなものを見たり、歌のようなもの、ある面では、1時間だけだからたぶん大丈夫なんですけど、それができませんから、5名でも、10名でも、20名でも試験を受けるといいますからその子たちのためにもしてやらなければなりませんから難しいです。それがとても難しいです。]

いずれにしろ、実践の場は教師にとっても生徒にとっても大学入試の大きな影響下にある。

#### 6-2-1-2 〈2 教育課程〉

定義：意志疎通機能の重視・遂行評価・学習者中心を目指した「教育課程」による実践への影響に関する語り。

「教育課程」に関する語りはあまり多くはない。しかし、F氏のように、教師たちの意識の上に表れているものもある。

136F: 지금 교육과정의, 예전에는 정확성을 강조했는데, 지금은 유창성, 그러니까 좀 발음이 틀려도 괜찮다, 그리고 어학은 좀 틀리더라도 자꾸 말을 해 봐야 늘고 사실 그런면이 있거든요[今教育課程で以前は正確性を強調したんですが、今は流暢さですから、ちょっと発音が間違っているでも大丈夫だ、そして、語学はちょっとまちがえていてもどんどん話してみなければならず、実はそういう面があります。]

### 6-2-1-3 〈3 教科書〉

定義：授業を構成する基本として、また、評価をするよりどころとして。

52F: 그럼 듣기만 하는데 한 두시간 정도 걸려요. 듣기 위주의 수업만 되죠. 왜냐하면 교과서 구성이 그렇게 돼 있느니까, {웃음} 그 다음에는 그게 끝나면 본문이 한 두페이지에서 세 페이지 있어요. 그쪽에서는 주로 따라 읽히게 하고, 해석해 보고, 그런 수업이 되고, 그 다음에 말하기에서는 그 배웠던 걸 갖다가 이제 대입시켜서 인제 문장을 조금씩 바꿔 가면서[中略]그러니까 하루에 듣기말하기읽기쓰기를 다 할 수는 없어요. 교과서 구성이. [聞き取りだけするのに約2時間ぐらいかかります。聞き取り中心の授業にだけなります。どうしてかという、教科書の構成がそうなっていますから, {笑} そのつぎはそれが終わったら本文が約2ページから2ページあります。そっちのほうはおもにリピートさせて、解説をして見せて、そういう授業になって、その次に話すことにはいると習ったことをつかって、代入をさせて, [中略]ですから 1日にきく, よむ, はなす, かくを全部することはできません。教科書の構成が。

F 氏のように基本的に教科書に沿って授業を進めている教師は多い。そして、教科書の内容に関しても評価の際の試験に関わるため、すべて扱おうとする教師の語りも散見される。

68A: うーん, そうですねー, まあ教科書, 教科書は私の中では教科書は全部習わなきゃ, なきゃだめですという昔からの考えですか? それがありますしね。それと, 試験問題を, 試験問題を出すときもですね, まあなら, 習わなかった部分があったらだめですねーそれでまあ習うのが, まあ詳しく習わなくてもまあ教えるのは教えます。

### 6-2-1-4 〈4 研修〉

定義：研修で得られたものとその影響に関する語り。

136A: 私はやっぱり, まあ一88年日本に行ったことがありますね。短期研修受けましたけど, その時はただ遊びました。{笑} まあ私が日本に行ったということだけでも満足してね [中略]94年にまた行きましたね。そこ行って研修受けた。受けたそれがきっかけになってねー, なにか, まあ授業の内容もね, 授業も, 授業法もね私, 変えましたね。

A 氏は研修の影響の大きさを語り、その後の実践のあり方も大きく変更している。しかし、次の B 氏のように研修の成果を実践につなげられないという語りもある。

40B: 저는 그 2 달 반의 일본 연수가 저희 때는 인생의 최고라고 할 정도로 모든 예.. 모든 면에서 저는 큰 경험을 했어요. [あの研修は, 私はその2か月半の日本研修が私の人生の最高の経験だといえるぐらい, すべて, ええ, すべての面で私は大きな経験をしました。]

38B: 1년전인가 그 일본국제교류 그 하는 거 2달 코스를 갔다 온 적이 있었거든요? 이 다음에는 제가 학생들한테 참 재밌는 수업을 할 수 있을 거 같다 했는데 그 갔다 온 이후로도 똑 같은 상태더라고요. 또 모르겠어요 학생들이 똑 같은 학생이라서

그런지 전혀 그렇게 제가 일본에 갔다 온 게 학생들한테 도움이 되는 것도 아니고  
그러니깐 참 답답하더라고요[1年前に基金の2ヶ月の研修に行ってきました。そう  
すれば、私は学生にとっても面白い授業ができるんじゃないかと思っていたのですが、  
その後も同じ状態なのです。わかりません。学生たちが、同じ学生たちだからそうな  
のかほとんど私が日本に行ってきたことが学生たちに助けになることもなく、ですか  
ら、苦しいんです。]

#### 6-2-1-5 〈5 教授環境〉

定義：1 クラスでの学習者数，教室の施設(PC や映像・音声を再生できる機器)の有無が実  
践に与える影響に関する語り。

1 クラスの人数が多いことは教師たちの実践に多くの枷をはめる。授業での方法，会話  
の練習を不可能にしたり，グループワークの人数も学習が成立しないほど多くなったりす  
るという語りもある。また，宿題を出すことも躊躇される。

32E: 지금은 인원이 너무 많거든요? 한 반에 사십칠명이에요. 그래 가지고 고등학교  
삼학년은 오십이명 오십삼명까지 있었어요. 그러니까 인원이 너무 많다 보니까요,  
할 수가 없겠더라고요. 그래서 저는 이렇게 따라읽히는 걸 대신 하고 있거든요. [今  
は人数がとて多いです。1 クラスに 47 名です。ですから，高校 3 学年は 50 名，53  
名までありました。ですから，人数が多すぎて，[話すことは]することができそうに  
ありません。それで，私はこのようについて読むことを代わりにしているんです。]

その他，ハード面での環境も目に見える形で先生たちの活動を制限をしている。インタ  
ーネット環境やクラスの中での CD,DVD(当時はまだカセットテープ，ビデオが主流)の使  
用ができる条件，PC が使える条件も授業の方法にかなり影響を与えている。

#### 6-2-1-6 〈6 生徒のあり方〉

定義：日本文化への関心 日本語学習が進むにつれ失われていく興味，また，社会的変化  
による子どもたちの変化など，生徒にまつわる語り。

生徒たちがアニメや漫画，ゲームなどの日本文化に興味を持って日本語の学習を始める  
という語りが多数みられた。

83C: 어 그 대개 일본어를 관심을 갖는 아이들은 , 애니메이션 또는 만화에서 취미를  
게임, 자기가 일본어를 일본어 게임을 게임 그 CD 를 사다가 게임을 하는데 말을  
몰라요. 그러니까 설명이 나와도 , 근데 이제 여러번 하면 감으로 알죠 아 무슨 말  
무슨 말 체계적으로 공부를 해야 되겠다는 것을 스스로 느껴요 , 대개 다 그런  
아이들이고 또 하나는 유학가고 싶어하는 사람들 일본에 가서 정말 하고 싶다는  
아이들도 있어요 [日本語に興味を持っている子どもたちは，だいたいアニメーショ  
ンとか漫画，趣味としてゲームなど日本のゲームを買ってするんですが，ことばが  
わかりません。説明が出ても。でも，何回がすれば勘で分かるのです。で，体系的に

勉強しなければ、と自ら感じるようになります。 だいたいがそういう子どもたちで、  
たまに留学したいと思っている学生もいます。]

また、社会の変化に伴う生徒の変化で、これまで通りの教え方ではいけないという危機感を語る教師もいる。

6D: 뭐 N 세대다 학생들이 의식이 많이 선생님들하고 동떨어져 있어요 그 갭이 많이 있는 거죠 그러니까 학생들하고 그러니까 그 학생들하고 그 갭을 줄이기 위해서는 그런 교수법을 두고교사와 학생 간의 그 어떤 배우고 가르치는 그런 커뮤니케이션이 이루어져야지 그렇지 않고는 옛날 교수법 가지고는 지금 학생들을 가르킬 수가 없다고 저는 그렇게 생각 했거든요[あの、N 世代<sup>3</sup>の学生たちの意識は、先生たちとはまったく離れています。そのギャップは大きいです。ですから、学生たちとですから、その学生たちとそのギャップを減らすためには、そういう教授法を使って、学生と教師間で学び教える、そういう、こ、コミュニケーションを持たなければ、そうしなければ、昔の方法では学生たちを教えることはできないと私はそう考えています。]

#### 6-2-1-7 〈7 授業で目指される基本〉

定義：教師が目指す高校での日本語教育での目標として、読んで書くこと、学習が続けられるための基本(基本文型と語彙、辞書がひけるための文法知識)についてが語られる。

98F: 단지 나중에 인제 자기가 필요를 느끼면 그 때 다시 일본어를 배울꺼 아닙니까? 그러니까 그럴 때, 사람.. 그리고 인제 회사생활을 하던.. 하다가 카탈로그가 있는데 예를 들어서 모르는 말이 하나 있다, 타이틀이래도 아니면 사전이라도 찾아서 요게 무슨 말인지, 사전이라도 찾을 줄 알라면, 하다못해 기본형을 알아야 되는 것이고, 기본형의 활용형태도 알아야 될 것이고, 그 정도의 수준을 익혀서 나갔으면 해서, 그 정도까지는 꼭 가르킬려고 해요. 중요한 건 그래서 인제 남겨서라도 시키고 가능한한, [ただし、後で自分が必要性を感じたら、そのときまた日本語を勉強するんじゃないですか、ですから、そういうとき、人、そして、社会生活をしていると、カタログがあるんですが、たとえば、分からないことばがひとつあった、タイトルとか、そうじゃなければ辞書などでそれがどんな基本形の活用形態とわからなければならないし、その程度のレベルを身につけて、出て行って、その程度までは必ず教えようとしています。重要なもの、ですから残してでもやらせて、できるだけ。]

F 氏のように将来継続して学習を進めていける基礎的知識と技能の習得が目指される語りは多いが、教師によって目標とするものは異なる。例えば、次の C 氏のような語りもある。

139C: 아 관심 일본어 일본이나 일본어에 대한 관심을 갖게 하자는 거거든요. 그니까 그저 뭐 아이구 아휴 오늘 한 시간 앉아 있어야지 아이들이 그런 생각이 안 들게 ,

<sup>3</sup> ネットワーク世代の略。1980 年代中盤から後半に生まれた世代を指す。

그니까 재미있게 관심이 어 오늘 재미있었다 나도 일본에 대해서 관심을 갖자, 어 또 아까 그 스모나 그런 얘기 했지만은 아 일본의 스모는 저렇게 하는구나, 어 재미있구나, 그래서 한가지 지식을 알려 주는 전달해 주는 거 교과서는 저는 그렇게 크게 중요시 하지는 않아요. 그니까 노래를 가르쳐 주는 거나 그- 그- 뭐지 し り と り 게임이라든지 문화라든지 역사라든지 뭐 이런 여러가지 그니까그러니까 깊이 있는 내용보다는, 넓게 지금 상태에서는 깊이 있는 교육이 안되니까 폭넓게 접해서 관심을 갖게 하는 것이 제 목표예요. 물론 뭐 그 이전에는 읽고 쓸 수 있는 것이 기본이 되고 그건 교과서에 한한 거고 그 이외에 중점을 두는 것이 일본에 대해서 관심을 갖게 하는 거 그게 가정 저는 주안점을 두거든요.

[日本語, 日本に関する関心を持つようにすること。今日1時間座っていなければならない, と子供たちに思わせないようにすること。面白く,今日は面白かった,私も日本に興味を持とうと,日本の相撲はこういうふうにするんだな,おもしろいな,ひとつ知識を知らせること。わたしは教科書はそんなに重要視していません。歌を教えることとか,しりとり,ゲームとか,文化,歴史とかさまざまなこと,深い内容じゃなく,広く,今の状況では,幅広く接して,関心を持つようにすることが私の目標です。もちろん,その前に読んで書けるようにすることは基本で,それは教科書です。それで,それ以外に重点を置くことは日本についての関心を持つようにすること,それにわたしは焦点をおいているんですよ。]

教師が設定する目標には,各教師の持つビリーフが見える。

#### 6-2-1-8 〈8面白さ重視〉

定義:おもしろい授業であること,関心を引き出す授業であることの重要性に関する語り

例えば,E氏は次のように面白いことが必要であることを語る。

60E: 수업은 재미있으면 좋죠. 근데 그렇게 재미만 딱 추구하면은, 좀 애들이 이렇게 웃고만 지나가면은 머릿속에 남는 게 없으니까 그건 조금 어려운 것 같고요. 재미를 줄 수 있으면 좋은 거 같아요. 다들 좀 지루해 하고 힘들어 하고 외국어라 좀 어려워 하니까. 맨 처음에는 일본어가 애니메이션이나 뭐 이런 거 때문에 관심이 있고 그리고 다른 외국어보다는 뭐 불어나 중국어보다는 쉬울 거 같으니까 시작은 하지만, 실제로 글자부터 배우면 답답하고 안 써지니까 답답하고 읽을 수 없으니까 답답하고 이런 걸 많이 겪게 되잖아요. 그래서 대부분 1학기.. 1학기만 지나가도 일본어 어렵다라고 하거든요. 어렵다고 하거든요.. 그러니까 어렵지 않다라고 해 주고 자꾸 쉽다라고 해 주고 다른 외국어보단 쉽고 조금만 더 노력하면 잘할 수 있다 잘할 수 있다 이렇게 얘기 해 주면서 할려고 노력을 하죠. 〔授業は面白かったらいいと思います。でも,そんなに面白さだけを追求しては,ちょっと子どもたちは,笑っただけすぎたのでは頭に残るものがないので,それがちょっと難しいと思います。でも面白さをあげることができれば,いいと思います。みんなつまらなくて,たいへんで,外国語はむずかしいというから。一番初めは日本語が,アニメーションとかそういうもののために関心があり,ほかの外国語よりは,何,フランス語とか中国語よりは簡単そうではじめはするのですが,実際に文字から始めてみると,いらいらして,面倒で,書きませんか



ら、いらいらして読めないから、いらいらしそういうことをたくさん体験するじゃないですか。ですから、大部分は1学期、1学期だけすると日本語が難しいといえます。難しいというんです。だから、難しくないと言ってあげて、しょっちゅうやさしいと言ってあげて、ほかの外国語よりやさしいし、少しだけもうちょっと努力すればうまくなれる、うまくなれるこう話してやって、しようと努力しているんです。]

E氏は語学学習というのは、楽しいだけではなく、継続や努力が必要である側面があることをよく知っている。それを越えられるようにするために面白さを重要視する。

#### 6-2-1-9 〈9 日本語学習において重要なこと〉

定義：教師が授業の方法の選択や教科書使用の方法、授業の組み立ての際に基準とするビリーフ。

各教師はビリーフに基づいて授業を構成していると考えられる。例えば次のF氏は聞くことを重視し、そのビリーフによって授業を構成している。

48F: 저는 좀 듣기를 중요시하는 편이에요 이제. 책이 지금 교과서는 듣기가 먼저 있고, 그 다음에 읽기, 말하기, 쓰기 그런 순서로 되어 있거든요.[中略]저는 가능한 듣기를 시켜 보고, 한 번 써 보게 하고, 예를 들어서 ‘이랏샤이마세’ 같으면 발음은 똑같이 하는데, 쓰라고 하면 상당히 {웃음} 글자 몇자냐고 하면 학생들이 그걸 정확히 못 맞춰요. 뭐.. 그래가지고 듣기를 가능한 한 좀 많이 투자를 해요, 시간을. [私は聞くことを重要視しているほうです。今の教科書はまず、聞くことがまずあって、次に読むこと、話すこと、書くこと、そういう順序になっています。[中略]私は可能な限り聞くをさせてみて、一度書かせてみるようにして、たとえば、「いらっしゃいませ」のようなものだったら、発音は同じようにしますが、書かせるととても {笑} 字、何字かときいたり、学生たちはそれを正しく書けません。だから、聞き取りを時間が可能な限り、多くします。]

また、E氏にとって授業が面白いというのはとても重要なことである。そのため、それを中心に授業は組み立てられる。例えば聞き取りに関しては次のように話す。

30E: 그런데 듣기가 너무 재미도 없고요, 솔직히 듣기 같은 경우에는 테이프를 하면서 이렇게 하는 것도 너무 지루하고 재미없는 작업 같아요. 그래가지고 그냥 듣기의 부분은 무시를 하는 편이거든요. [ですが、聞くことがほんとうに面白くなって、正直、聞くことのような場合には、テープで聞かせるのも本当に退屈でつまらない作業のように思えます。だから、ただ私は聞くの部分は無視するほうです]

そして、教科書もつまらないところは使わず、他の教材から自分でプリント教材を準備して教えたり、ただ暗記を強いる授業でなくカードを使って工夫をしたり、生徒が好きな歌を取り入れたり工夫を重ねている。

教師によって重視するものに関するビリーフは異なり、それによって授業の構成も変わっている。

#### 6-2-1-10 〈10 文化〉

定義：教師が日本語の授業の中で重要とすることばと文化の関係，日韓関係と文化理解，子どもたちが関心を持つ文化に関する語り。

C氏は，文化が重要だと思うようになった経緯を次のように話している。

879C: 제가 이런 변화를 갖기 시작한 게 한 5, 6 년 한 일본어 시작하고 가르치고 난 다음부터 한 5, 6 년 지나서부터예요. 그 전에는 일본어를 열심히 가르치기만 하면 된다고 생각했거든요. 그러면 흥미가 없어져요. 아이들이 그래서 정말 일본어를 공부하고 싶은 사람은 일본어만 갖고는 안된다 일본말만 갖고는 안된다, 일본 문화를 알아야 되고 역사를 알아야 되고, 종교 알아야 되고, 다 그걸 알려 주고 싶은 거거든요. 그래서 다양하게 자료를 준비를 해요 (어- 그래요?) 그래야 만이, 정말 일본을 알게 되는 거예요. 그러지 않고 일본 사람 만나도 일본어만 잘한다고 그래서 그 대화가 되는 건 아니거든요. 거기에 대한 지식이 있어야 말이 되거든요. [ああ, とても興味を持ちますよ。授業をするときはしぶしぶですが, その, 日本, 私がこういう変化[授業の中で文化を扱うことを大切にするようになった]をし始めたのはだいたい 5, 6 年, 日本語を教え始めてから 5, 6 年たったところからです。その前は, 日本語を一生懸命教えさえすればいいと思っていました。そうしたら, 興味を失います, 学生たちは。だから, 本当に日本語を勉強したい人は日本語だけしたのではだめだ, 日本の言葉だけ勉強したのではだめだ, 日本文化を知らなければだめで, 歴史を知らなければだめで, 宗教も知らなければだめで, すべてを教えやりたいのです。だから, さまざまな資料を準備します。そうしてはじめて, 日本がわかるのです。そうしないで, 日本人と会っても, 言葉だけが上手でも, 会話が出来るわけではないのです。それについての知識があるから, ことばになるのです。]

C氏だけでなく，ことばを学ぶことと文化を学ぶことの関係と重要性を語る教師は多い。また，それは，日本との間にある歴史的な問題を解決するためにも重要であるという教師もいる。

#### 6-2-1-11 〈11 ネットワークの必要性〉

定義：私立高校で，一人で勤務している教師の，閉じた空間での閉塞感と問題解決できない悩み，より発展的な視点の不足とそれを補うことの必要性に関する語り。

155C: 두 번째는 저 혼자 하다보니까, 외부에서 좋은 방법도 다른 학교에서는 이런 방법도 여러가지 있을텐데 정보가 부족하다는 거, 그러니까 다른 학교 A 라는 선생님은 다른 방식으로 저보다 좋은 방법이 있을 수도 있잖아요. 또 저희 학교에서도 저 말고 한 명이라도 더 있으면은, 때때로 의논해 가면서 이런 방법도 해 봅시다 저런 방법도 해 봅시다 할 수 있는데, 그렇지 못한 것이 좀 아쉬운 생각이 들어요. 저는 혼자 하니까 이게 좋은 방법이라고 생각을 하지만은, 아이들이 받아들이는 거 하고, 또는 다른 선생님이 보시는 시각하고는 제 시각하고는 좀 다를 수가 있거든요. 그런 게 조금, 제가 아쉬운 면이 있습니다. [私は一人でやっているの

で、外にはいい方法も、ほかの学校ではこんないろんな方法があるでしょうが、情報が不足していること、ほかの学校の A という先生はほかの方法で、私よりもいい方法があるかもしれないじゃないですか。私の学校にも、私のほかにもう一人先生がいれば、お互いに相談して、こういう方法をしてみましようとか、ああいう方法をしてみましようとか言うこともできるのですが、そういうことができないのが、残念です。私は一人でしているので、この方法がいいとは思っていますが、子どもが受けとるものと、ほかの先生がお持ちの視点と、私が持っている視点とでは違うこともあると思うのです。そういうことが残念です。]

このような語りは、主に私立校に勤務する他の教師からも聞かれた。

#### 6-2-1-12 〈12 文法解説・文型中心〉

定義：教科書に沿った文法解説や文型を理解練習することを中心とした授業の基本的方法に関する語り。

実践の中心には常に〈教科書〉が存在し、それを中心に実践は作り上げられている。

56F: 교과서 그대로 가능한한 하고, 나름대로 조금 좋은 표현이 있다라든가 생각이 나는 게 있으면, 다른 것도, 그리고 학생한테 직접 물어보고, 예를 들어서, 다이라는 표현이 나오면 이기타이라는 표현이 나왔으면, 너 지금 뭐하고 싶니, 물어 봐요, 그러면 모든 학생이 나오는 대답이 있어요, 자고 싶다, {웃음} 집에 가고 싶다, 먹고 싶다, 그렇게 학생한테 관심있는 거, 교과서에 없더라도, 한번 직접 물어 봐서 그런 표현도 그렇게 한다 그런식으로 하고, 가능한한 교과서 위주로 합니다. [教科書どおり可能な限りして、それなりにちょっといい表現があるとか思いつくものがあれば、違うものも、そして学生たちに直接きいてみて、たとえば、「たい」という表現がでたら、「いきたい」{笑}という表現が出たら、何がしたいか聞いてみます。そうするとすべての学生が出す答えがあります、「ねたい」「うちへかえりたい」「たべたい」そのように学生が関心があるもの、教科書になくても一度直接聞いてみて、こういう表現もこういう風にします、こういう方法でして、できるだけ教科書中心でします。]

#### 6-2-1-13 〈13 習った通りに教える〉

定義：学習者としての経験・先輩教師の方法からの教え方を表す語り。

どのように教えてきたか、D氏はそれを明示的に語っている。

22D: 네 그러면서 이제 에- 그러면서 이제 7차 교육과정을 사실 고등학교에서 그런 생각을 가지고 있다가 이제 이제 처음 가리킬 때 가리켰던 방식대로 거의 학생들을 지도를 하지 않습니까? [中略] 그러니까 옛날에 그냥 내려오던 방식대로, 선배로부터 내려오던 방식으로 또 선생님들한테 배웠던 방식 책에서 그- 공부했던 자기가 공부했던 선생님들이 공부하셨던 그런 방식을 그대로 이어져 내려져 그게 이제 더 쉽고 익숙해져 있으니까. [今, 今, 初めて教えるときは、教えてもらったとおりのやり方で学生を指導しませんか? [中略]ですから、昔から伝わってきた方法どおり、先

輩から伝わってきた、方法で、また、先生たちが習ってきた方法、本からその、学んだ、自分が学んだ先生たちが勉強された、そんな方法がそのまま、続いてきているんですよ。それがより簡単で、慣れていますから]

#### 6-2-1-14 〈14 教師主導の指導法〉

定義：生徒を引っぱるための方法、反復や暗記、積み上げ、正確さに関する語り。

教師たちは、効果があると思っている指導方法を選択する。例えば、繰り返しを重視する B 氏は次のように話す。

68B: 제가 암기시켜서 그랬을까요? 제가 지금 나가는 책에 그런 내용이 있어요. 이런 내용이 나오거든요? 반복해서 외우고 반복해야 하는데 학생들은 똑 같은 거 또 반복하다 보면 지겨워하고 수업시간밖에 없는데 반복해서 외우게 해줄 수 있는 방법은 그거밖에 없는데 그거를 어려워한다던가 아니면[私が今読んでいる本にこういう内容があります。「何よりも重要なものは繰り返し繰り返し覚えることが大切です」そういう内容が出てくるんです。反復すれば覚えるから、反復しなければならないのですが、学生たちは同じことを反復するとあきて、授業時間しかないのですが、反復して覚えるようにしてやれる方法はそれしかないのですが、それがむずかしくて、

この B 氏のいうように無理に暗記をさせても効果が上がらず、中には異なる方法を探ろうとする教師もいる。

G 氏は授業で生徒を指導する方法について次のように語る。

175G: 용의 복장부터 시작해서, 수업 시간에 움직이는 것도 조금 자유스럽지 못 하고, 그 다음에 요즘 애들 뭐 자기 하고 싶은 대로 막 움직이면서, 집중을 15 분을 못 해요. [中略] 네. 요즘 애들은 뭐 10 분. 그래서 참 그게 학교 현장의 문젠데, 또 관심도 없고, 책도 안 가져오는 애들도 있고, 그냥 왔다 가고 하는 애들도 많은 데서, 저는 그걸 용납을 안 하니까. 체벌이라고 할 수 있지만은, 그것까지도 해요, 저는. 이 정도의 그냥 손바닥 때린다, 안 가져왔을 땐. 그런 걸 하니까 애들은 이제 아, 선생님은 뭐 이런 걸 준비를 다 해야 된다, 그렇게 하는 거구요. [さっき話した意味は, 用意や服装から, 授業時間に動くこともちょっと自由にできないようにして,そして, 最近子どもたちは自分がしたい通り動き, 集中は 15 分でできません. [中略] ええ, 最近の子どもは 10 分. ですから, とても学校の現場の問題で, また, 関心もなく, 本も持ってこない子供もいて, ただ学校と家との往復をする子どもたちが多くて, 私はそれを容認しませんから, 体罰ということもありますが, それまでもします. わたしは. この程度の, ただ手をたたく, 持ってこないとき, そういうことをしますから子どもたちはこの先生はこういうことは準備をしなければならないんだ, このようにします.]

G 氏のように語る先生は少なくない。

#### 6-2-1-15 〈15 実践への工夫〉

定義：アニメ・文字カード・ゲーム・インターネットからダウンロードした文化情報・写

真・マンガ等を利用した授業方法・学習者主導・協同活動等の工夫に関する語り。

各教師が生徒の様子を見ながら，授業を振り返り工夫している経験が語られる。E氏は今年試してみた形容詞の授業について次のように授業の手ごたえを話している。

50E: 선생님이 가르쳐 주고 아타라시이 새롭다 후루이 낱았다 뭐 이렇게 가르쳐 주면 재미가 없거든요. 그리고 외우는 것도 억지로 하게 되잖아요. 그래서 아이들한테 세.. 8개씩 8개씩 세 24개였으니깐 8개씩을 그 그룹으로 만들어서 발표할 그룹을 세 그룹을 정했어요. 세 그룹을 정하고 니네들이 아이디어를 짜 와서 발표를 해 보라, 형용사에 대해서 외울 수 있는 방법 암기법을 한 번 생각해 와 보라, 그래서 그랬더니 아이들이 그림도 그려 오고요, 노래도 만들어 오고요 그래서 재미있었어요. 그래서 뭐.. 유명한 배우 사진이랑 붙여가지고.. 그 사람은 키가 크거든요, 키가 크거든요. 그래서 타카이 타카이 이렇게 하고 키가 짧은 사람 그러니깐 미지카이 히쿠이 뭐 이렇게 쓰고요, 그 다음에 또 뭐.. 그.. 뭐.. 뭐 또 있었지? 노래를 만들어서 무거운 기차가 칙칙 떠나간다, 무거운 짐을 실고서 무겁다는 오모이 무겁다는 오모이 가볍다는 카루이, 이런 식으로 해 가지고 여덟 개를 이런식으로 짝을 지어가지고 온 거예요. 너무 귀여웠어요. [中略] 그렇게 하니까 아이들도 재미있어 하고요, 아무래도 본인들이 준비를 하면은 준비한 애들은 그거에 대해서 확실히 외울 수 있고 나머지 아이들도 선생님이 그냥 능률적으로 수동적으로 설명해 주는 것보다 이렇게 해 주는 게 훨씬 더 좋으니까요, 그렇게 그런 것들도 좋았던 것 같아요. [先生が教えてやって, 「[日本語]あたらしい」「[韓国語へ翻訳]あたらしい」「[日本語]ふるい」「[韓国語へ翻訳]ふるい」あの, このように教えてあげたら, 面白くないですよ. それで, 覚えることも無理にすることになるでしょう. ですから, 子どもたちに, 新しく8個ずつ, 新しいのは24個ありますから, 8個ずつをそのグループで作って, 発表するグループを新しいグループでしました. 新しいグループを決めて, あなたたちがアイディアを絞ってきて発表をしてみなさい, 形容詞について覚えることができる方法, 暗記法を一度考えてきて見なさい, そしたら, そういったら, 子どもたちが絵も書いてきて, 歌も作ってきて, それで, 面白かったです. それで何, 有名な俳優の写真とかを貼ってきて, その人は背が高いですね. 背が高いんです. ですから, たかい[日本語], たかい[日本語], このようにして背が短い人はですから, みじかい[日本語], ひくい[日本語], 何, このように書いて, その次に, その何, なに, もっとあったんですが, 歌を作って, 重い汽車がシュシュ出発して行った, 重い荷物を積んで重いは「おもい[日本語]」, 重いとは重い, 軽いとは「かるい[日本語]」, こういうふうに, して, 8個をこういうふうにペアをつくって持ってきたんです. 本当にかわいかったです. [中略] そうやってすると, 子どもたちも面白くして, 何よりも, 本人たちが準備をしたら, 準備をする学生はそれについて, 確実に覚えることができるし, ほかの学生も先生が効率的に受動的に教えてやるよりも, このようにしてやるのがずっといいですから, そのように, こういうこともよかったですと思います。]

#### 6-2-1-16 〈16 試験のために〉

定義：評価のために試験があり，その試験のために教科書に沿った文法文型中心の授業と

試験に合わせた進度が必須であること等の語り

学期ごとの決められた試験の実施が，自由な授業運営の妨げとなっていると見られる G 氏のような語りがある。

95G: 교과서 중에서 제일 중요한 부분은 저는 말하기라고 하고, 당연히 그렇게 해야 되는데, 그게 안 되니까. 그것만 할 수 없거든, 솔직히 애들 시험을 봐야 되기 때문에, 평가를 해야 되니까. 중간, 1 년에 4 번 시험을 보는데, 애들한테는 그 평가가 중요한 거라, 어떻게 할 수 없으니까 이제 진도도 맞춰야 되고, 나가다 보니까 그렇게 진도 떼고 나가고 하는데, 저는 말하기가 제일 중요하다고 생각하고, 될 수 있으면 애들하고 막, 애들을 시켜요. [教科書のなかで，一番重要な部分は私は話すことだと，当然そうしなければならぬのですが，それだけすることができません，正直，子どもたちは試験を受けなければなりませんから，評価をしなければならないので。中間，1年に4回テストをするので，学生にとってはその評価が重要で，しょうがなく，進度も合わせなければならぬし，進めてみると，そのように進度を進め，授業をすると，私は，話すことは一番重要だと思っているので，できるだけ学生にさせています。]

#### 6-2-1-17 〈17 生徒管理の道具としての遂行評価〉

定義：試験では評価できない学習態度を評価し，生徒指導の一つの方法としていることに  
関する語り。

授業態度，宿題など課題の提出などを点数化して評価している C 氏は次のように話す。

103C: 점수 없으면은 아이들을 통제를 할 수가 없어요.[点数がなければ，子どもたちを統制  
することができません。]

そのような遂行評価の運用について，D 氏は本来の遂行評価の意味は違うとしながらも，  
学生を指導していくためには必要な方法であるとも話す。

74D: 그런 식으로 그래서 수행평가도 지금 약간 변형 된 거죠 실제 원래 수행평가는 그게 아니지 않습니까? 그게 아니고 거의 대부분을 수행평가 대부분이 그 평가 기준이나 척도들에- 학생들 교수목표 학습목표에 도달하는 그런 과정이라던가 [中略] 수업 교실 안에서 인제 학습 분위기에 저해가 되고 문제가 있을 때는 그게 참 어렵 그런 게 참 어렵기 때문에 거기서 좀 수업 준비나 태도 이런 험 험조 뭐 그런 쪽에 비중을 그 수행평가 안에서 한 3 40 퍼센트는 주고 저는 그게 더 강조가 되어 한다고 보거든요 [中略] 그게 {웃음} 그 쪽에서 교사의 권위라던가 그- 학생을 장악할 수 있는 어- 명분 같지만은 그걸 잘 활용을 하면은 학생들한테도 좋고 네 교사한테도 좋은 그런 방법이 될 것 같아요. [遂行評価も今は若干変形されています。實際，本来遂行評価は，そうではないのですか。そうではなくて，ほとんど大部分を遂行評価大部分はその評価基準とか，尺度を，えー学生たちの教授目標学習目標に到達するそういう過程なんですが [中略] 授業教室内では，学習の雰囲気にも阻害されて，問題があるときにはそれはとても難しい，そういうところがとても難しいですから，そこにちょっと授業準備とか，態度，そういう平常，そういうほうに比重を，その遂行評価の中でだいたい 3, 40%はお

いて,, 私はそれがもっと 重点を置かなければならないと見ているんです。[中略]それが, そのほうに教師の権威とか, その学生を掌握することができるあー, 名分ですが, それをうまく活用したら, 学生たちの態度もよくて, 教師にもいいそういう方法になるようです。

#### 6-2-1-18 〈18 伝統的教師とは・生徒とは〉

定義：受けてきた教育やこれまでの経験の中で培われた教師の絶対性, 誠実に学ぶ生徒像に関わる語り。

自分が受けてきた教育とそれによって自分がどう考えてきたかについて D 氏は次のように話す。

16D: 高等学校까지 다니면서 그때 선생님들이 그런 이제 선생님들이 저희들한테 가르켜 주신 거 이런 것들이 기억에 남아요 이제 선생님은 무섭다{웃음} 네 선생님 말씀에 최대한 네 그 잘 따라 가지고 잘하려고 하는 그런게 참 많았던 것 같아요 [中略] 그러니까 그런 교육을 받은 거죠 저는 제가 학생의 어떤 창의적인 이게 왜 그럴까요 했을 때 그- 이리이러해서 이렇게 이런 원리때문에 그렇다 이러 설명을 해주고 그런 쪽으로 설명을 어- 해 주셨고 그리고 그 뒤에도 이제 중학교 고등학교 과정에서도 거의 암기 위주였었어요 뜻은 뭔지 모르고 거의 그 이제 암기 지식을 이제 암기해야 되는 그리고 그게 또 결과로서 실제 평가가 됐었고 그 평가는 이제 대학 입시에 그런 평가가 그렇게 되다보니까 뭐 학교에서 가르키는 그 지식은 의심할 뭐 여지도 없었고 뭐 절대적이다 이렇게 생각을 하고 공부를 했죠. [高校まで通っていたその頃, 先生たちがその, 先生たちが私たちに教えてくださったものそういうものは記憶に残っています。先生は怖い, 先生の言葉に絶対にその, したがったし, ちゃんとしようとした, そういうことが, 本当に多かったような気がします。[中略 北朝鮮との関係に関連した国旗の話] そういうお話をされたことは今でも鮮明です。そういう教育を受けたんです。私は, 私が学生のどんな創造的なもの, どうしてこうかというとき, これこれこのような原理でこうだと, そういう説明をして, そういうほうで説明を, あーして差し上げて, そして, そのあとで, 中学校高校課程でも, ほとんど暗記中心でした意味が何かわからないで, ただ, その, 暗記知識をあの, 暗記しなければならない, そして, そこが結果として, 実際の評価になり, その評価は, 大学入試に, そういう評価がそういうふうになるのを見ると, 何, 学校で, 教えるその知識は疑いの余地もなく, 何, 絶対的だ, そういうふうを考えて, 勉強をしました。]

また, 次の A 氏のように生徒の変化を感じ取り対比する語りもある。

28A: 昔一は先生が話したら, 法律ですか。先生の話は, 法ですか。法律だったんです。今はそうじゃないですね。 まあこうこうして, こうするのがいいんじゃないかこう言ってもですね, まあ私の考えは違うとか。まあそんな一する生徒, まあ結構いますね。

#### 6-2-1-19 〈19 主体的に学ぶ学習者〉

定義：主体的に授業に参加する理想的学习者像に関わる語り

60B: 제가 가르킨 거 보다는 그 이외의 것도 같이 가지고 와서 저한테 질문을 하고 또 많은 학생들.. 질문을 일단 많이 하는 학생들이 제일 부럽거든요? [中略] 새로운 과목이기 때문에 흥미로워서 성적이 좋은 애들이 볼 때 참 기분이 좋고요. [中略] 아무튼 노력하는 학생, 저한테 질문을 많이 하고 궁금해하고 제가 자꾸 말이 하게 만드는 학생이 전 너무 멋있더라고요. [私が教えたことよりもそれ以外のことも一緒に持ってきて, 私に質問をする, そして, 多くの学生たちは質問を, たくさん質問する学生がいちばんうらやましいです。] [中略] ええ, 新しい科目だから, 興味を持ち, 成績がいい学生を見るのはとても気分がいいです. [中略] とにかく, 努力する学生, 私にたくさん質問をする, 不思議に思って, 私がよく話をするようにした学生が, 私はとてもすばらしいと思います。]

このように B 氏は良い生徒像として主体的に学ぶ生徒像について語る。そして, B 氏はそのような生徒を育てたいと願っている。

## 6-2-2 2001 年考察

### 6-2-2-1 2001 年韓国中等教育日本語教師の実践のあり方

前項でみた 19 の概念の関係性を考えながら概念関係図(図 9)を作成した。そして, それに基づいた韓国中等教育教師の教育実践のあり方に関するストーリーラインは以下の通りである。

ストーリーライン:

教師たちの日々の実践は, 〈教育課程〉に準拠した〈教科書〉が基本となり, 主に〈文法解説・文型中心〉の方法で形作られている。そして, 個々の教師が持つビリーフ【日本語学習において重要なこと】や〈授業で目指される基本〉に照らし, 学習者として受けた教育や先輩教師から〈習ったとおりの方法〉をもとに実践されている。その実践の【方法】は, 【教育政策】に基づいた【評価】の方法や〈大学入試制度〉によって影響を受けている。学期ごとに行われる既定の〈試験のために〉進度が決められ〈教科書〉をどのように使用するかが規定される。

調査時の 2001 年当時施行されていた〈教育課程〉は, これまでのものから教育の方向性を「意思疎通機能の重視」「学習者中心」へ大きく転換させており, 翌年施行の〈教育課程〉はその方針がより具体化されたものであることは教師たちに周知されている。しかし, その〈教育課程〉は教師たちの意識にあるものの, 実践化されるに至ってはいない。その要因の一つとして 1 クラスの人数が 50 名, グループワークをしても 6~7 班できてしまい目が行き届かない, 教師一人が持つクラス数は 7~10 クラスで宿題を出してもチェックしきれないという厳しい教授〈環境〉があげられている。





教室設備の充実やクラス定員が 35 名となることなどにより教授〈環境〉が変化し、授業方法の可能性が広がり、授業方法変わることへの抱負も語られる。

また、〈文化〉は生徒に興味を持たせるだけではなく、ことばの基本は文化であり、日韓関係への正しい理解、相互理解のための文化理解など、これまでの歴史的社会的背景から、文化理解を重要であると位置付けし、実践に取り入れる教師もいる。

もう一つ実践の方法に大きな影響を及ぼすものに、教師とはどのようなものか、生徒はどうあるべきかといった【役割観】がある。教師は絶対的なものであり、生徒は生徒らしく誠実な態度で授業に臨むべきであるというような〈伝統的教師観、生徒観〉は、〈教師主導の指導法〉と関係性を持ち、強制的に暗記を課すというような指導法、教師の権威で生徒を統制するという指導のあり方とつながる。一方で、〈教育課程〉に描かれる〈主体的に学ぶ学習者〉像を目指し、実践に臨む教師もいるが、現実の学習者を前に具体的方法を探り当てることができず、実践化はされていない。実践化できない場合、日本語科教師は学校内ではただ一人の場合もあり、他の教師たちとの対話の場が得られず、悩みを解決できる活路を見出せずにいる場合もある。また、〈教育課程〉で示された教育観に賛同しながらも、目の前にいる生徒たちに適応させる手立てが難しく、新しい評価法である〈遂行評価を生徒指導の道具〉として使用する場合もある。教師の教育経験の中で培われた〈伝統的教師とは・生徒とは〉という役割観を通した視点からでは、目の前の〈生徒のあり方〉を正しく捉えることはできない可能性がある。

〈教育課程〉普及のための〈研修〉に参加した教師は、そこでの経験を貴重なものであるとしているが、実践の文脈ではない場で行われた方法を自分の教室に文脈化することができず、実践化される場合とされない場合がある。

#### 6-2-2-2 実践、ビリーフ、〈教育課程〉についての考察

分析の結果から、【役割観】と【日本語学習において重要なこと】というカテゴリー、そして、概念 13 〈習った通りに教える〉は、教師の実践の語りに表れたビリーフである。図 9 にも表れているように、これらのビリーフは教師の実践の【方法】を決める際に大きな役割を果たし、時にはそれは教師の実践の発展を抑える枠組みとして機能していることがわかる。その中で教育政策作成者の「声」である〈教育課程〉はどのようにその「声」を響かせているのだろうか。図 9 の中では【教師としての実践】にはほとんど力を持っていないように見える。以下では、実践の文脈の中での〈教育課程〉の「声」のあり方について

て調査協力者の語りを引用しながら考察を進めることとする。また、〈研修〉をきっかけに実践が変化した例と、していない例の対照的な語りを中心に、実践と【役割観】、【日本語学習において重要なこと】、概念 13〈習った通りに教える〉といったビリーフのあり方を検討する。

#### 6-2-2-2-1 〈教育課程〉の「声」

図 9 では、〈教育課程〉が直接影響を及ぼしているのは、4 〈研修〉と 3 〈教科書〉である。当時行われていた研修会では、韓国内、日本国内の両方で〈教育課程〉の改変を受けた研修が盛んにおこなわれていた(星 2002)。しかし、2001 年データには、D 氏の「研修の機会はまだまだ不足している」という語りもあったことから、十分ではなかったことがうかがえる。ただし、A 氏の語りにあるように、積極的に機会を求めて参加している教師もいたようである。いずれにしろ、〈教育課程〉の大きな転換について触れられていないものではなく、〈教育課程〉の「声」は広く教師たちの実践の文脈に響いていたものと考えられる。トップダウンで、強い拘束力を持つその「声」は、バフチンのいう「権威のことば」として教師たちの文脈に存在したと考えることができる。しかし、その「声」は教師たちの実践に直接は響いておらず、〈教科書〉を媒介した形となっている<sup>4</sup>。

〈教育課程〉の「声」は B 氏や E 氏のような語りとなって表れていた。

60B: 저는 지금도 교과서에는 문법으로 가르키지 말고 말로 가르켜라. まず형으로 가르켜라 이렇게 나오는데 저는 그게 아직은 마음에 안 들어요[中略] 제가 고등학교 때 그렇게 안 배워서 그런지 저는 그게 마음에 안 들어서 지금도 저는 동사를 따로 3시간에 걸쳐서 오단동사 이런 식으로 동사의 종류 동사활용형 해가지고 따로 가르키 거든요?[私は今も教科書では文法的には教えずに、話すことで教えましょう、まず形で教えようと言っているんですが、私はまだそのやり方が、納得できないのです。私が高校の時そういうふうに習わなかったからなのか、私はそれが納得できないので、今も私は動詞を別に3時間かけて五段動詞、こういうふうに動詞の種類、動詞の活用形をして別に教えています。]

62E: 교육과정에서 생각하는거는 유창한 수준으로 {웃음} 의사소통이 가능한 거라고 말하는데요, 그건 어렵다고 보고요[中略] 문형을 익히고 말이라도 할 수 있으면 어휘라도 이렇게 뭐 인사말이라도 할 수 있으면 저는 그거로 충분하다고 생각하거든요. 만약에 고등학교 과정에서 그 정도만 하고 기초적인 문법을 익히고 자기가 나중에 혼자서라도 공부하면 이런 식으로 이런 식으로 하면 되겠다는 방법을 알면 저는

<sup>4</sup> しかし、その教科書については、이덕봉[Yi Dok-bong] (1998)では、10種類の教科書を「第6次」と照らし分析した結果、その教育課程が十分に反映されていると言えるものは半分程度にとどまっていると指摘している。その上で教師たちがその教科書に依存して実践を行っていることを問題だとしている。

충분하다고 생각을 해요. [教育課程で考えていることは流暢な水準で意思疎通ができることだといっているんですが{笑}, それは難しいとみています。] [中略] 文型を身につけて, 言葉とかができれば, 語彙とか, このようにあー挨拶の言葉とかができればわたしはそれで十分だと思います。もし高校の教育課程でその程度までやって, 基礎的な文法を身につけて, 自分が後で一人で勉強したら, こんな風にこんな風に勉強すればいいんだという方法がわかれば, 私は十分だと思っています。]

教師たちの語りでは, B 氏や E 氏のように, 〈教育課程〉は「教育課程では/教科書では〜と言っているんですが, 〜」の形で逆説的に使われ, 後半にはビリーフである〈日本語学習において重要なこと〉が表れる。「と言っているんですが」でくくられた〈教育課程〉の「声」はその枠を超えることはできず, B 氏の持つ「文法解説の重要性」というビリーフや, E 氏の「基本的言語構造知識を身につけることが重要である」というビリーフとは相互活性化しているとは見られない。

ワーチ(1991)では「権威のことば」の一つの形として「脱文脈化された合理性の声」という概念を提示している。「脱文脈化された合理性の声」の特徴は, 「形式的で論理的, できれば定量可能なカテゴリーによって対象や出来事を表象するという点である」(ワーチ 1991: 123)とされる。そして, 「脱文脈化された合理性の声」は「指示的意味内容によって現象を表象しようとするので, コミュニケーション文脈上の情報は背後に押しやられ, 関係のないものであるかのように扱われることになる」という。

〈教育課程〉に表された理論, B 氏, E 氏の語りの中に出てきた「文法は教えない」とか「流暢さ」は脱文脈された理論として伝えられている。「脱文脈化した合理性の声」としての〈教育課程〉の理念は, B 氏や E 氏の実践で文脈化されることはなく実践の外側に置かれたままとなっていると考えられる。文脈化されず, 実践化されない〈教育課程〉の「声」が, 教師たちの経験の文脈の中で確立されていたビリーフと活性化し対話をするはずもないのである。

次の G 氏は〈教育課程〉の示す方法に賛同し, 日本語を使用した授業を試しているが, 効果が感じられず, その方法はその後実践に取り入れられていない。

94G: 네. 말하기가 중요하다고 생각하는데, 일단은 이제 수업도 제일 처음에는 뭐 일본어만 해볼라고 했고, 한 번 한 적도 있는데, 애들은 뭐 아무것도 모르니까 가만 있는데, 나중에는 제가 답답해서 못 하겠더라고요. 알아듣는 애들이 없으니까. 많은 시도를 막 해보는데, 결론은 이제 못 하게 돼요, 그게. 네. 그래서 간단한 예를 들어서, 「もういちど」, 다시 한 번. 이런 얘기라든가, 읽어주세요, 「よんでください」 이런 얘기. 그런 간단한 것만 교실 용어만 해도 애들한테 먹히니까, 반복해서 하면. 뭐 그런 수준으로 하고 있지, 못 하거든요. 그렇게 해서, [話すことが重要だと思っていて, 授業も一番初めには日本語だけでやってみなさい] 이って, 一度したことあるのです

が、子どもたちは何も分からないので、だまっていて、わたしがいらいらして続けることができませんでした。聞き取れる学生がいないので、たくさん指導を試みたのですが、結局できませんでした。ですから、たとえば簡単な、「もういちど」もう一度、そういうこととか、読んでください「よんでください」とかのことば、そういう簡単なことだけ、教室用語だけだったら、受けいれられますから、繰り返してしたらそういう水準でできるでしょうが、できなかったんです。]

この G 氏のように試してはみたものの、手ごたえが感じられず、〈教育課程〉もしくは〈教科書〉にある方法は使わなくなったという語りは、聴解に関する E 氏や B 氏の語りなどにも見られた。

Clark & Hollingsworth (2002)は、現職者教師の談話を分析した結果、教師の変化・成長に関するモデルは、素朴な単線モデル—外的知識が与えられ、それによって教師の個人的知識やビリーフ・態度が変化し、そして、実践も変わり、学習者の学習成果も変化する—ではないという。20 年以上の経験のある数学教師らが変化する例をあげ、外的資源(研修会や書籍や同僚との対話など)で得られる新しい情報や刺激から、教師は、それを実践してみる。その実践を省察し、そこに何らかの価値を見出した場合、繰り返し実践され、省察され、外的資源を追加しながら改善されていく。繰り返すことによって、知識やビリーフに長期的な変化が起き、成長につながるという。

G 氏らの場合、〈教育課程〉の「声」は何らかの刺激となり、対話は始まり実践の文脈へと持ち込まれている。しかし、その実践の中で、活性化することはなく、破棄されている。

次の F 氏の語りには、対話の始まりが見られる。

136F: 지금 교육과정이지, 예전에는 정확성을 강조했는데, 지금은 유창성, 그러니까 좀 발음이 틀려도 괜찮다, 그리고 어학은 좀 틀리더라도 자꾸 말을 해 봐야 늘고 사실 그런면이 있거든요, 그런 걸 생각을 한다고 그러면은, 조금 정확하지.. 100 프로 알아듣지 못했어도, 아, 이런 뜻이구나만 알아 들어도어느 정도 되지 않을까라는 생각이 들어요, 그러나 계속 그런 식으로만 유도해 가면, 또 너무 어물하게 틀린표현을 많이 쓸 수도 있으니까, 조금 문제는 있는데, ... [今教育課程で以前は正確性を強調したんですが,今は流暢さ,ですから,ちょっと発音が間違っても大丈夫だ, そして,語学はちょっとまちがえていてもどンドン話してみなければならず,実はそういう面があります。それを考えてみると,ちょっと正確で,100%聞き取ることはできませんし,そういう意味だけでは聞き取りもある程度できなくてもという考えになります。でも,ずっとそういう方法でだけ誘導していくともっと, @@で間違った表現をたくさん使うようなこともありますから,ちょっと問題はありますが・・・]

〈教育課程〉の「声」を自分の文脈の中に引き取り、そこから、思考は発展し、F 氏の生徒たちへとつながり、対話が続いていく。

次にあげる D 氏の場合、従来の知識伝授型の教育ではなく、「第 6 次」で方向転換され、

それがさらに推し進められる「第7次」〈教育課程〉の理念に強い賛成を示している。教師主導から学習者中心へと変わり、教師の役割は知識の伝授者ではなくガイド的役割を果たすべきものである点や、コミュニケーション中心の教授法に共感を示している。そして、その理由を次のように話す。

8D: 예 예 그런 교수법 가지고는 소수 그러니까 잘 따라오는 아주 문법이나 문형이나 어떤 그런 쪽으로 인제 가르킨다면 음 이제 합리적이고 좀 언어 인지 능력이 좀 음 빠른 학생들 그런 학생들 소수는 열 명중에 한 세 명정도 까지는 되는데 그 뒤에는 별로 흥미도 없고 학생들이 저희 그때 하고는 사고방식이 다르거든요 그러니까 싫으면 싫은 거고 재미가 흥미가 없으면은 네 그 동기마저도 인제 해야 될 필요성이 있나 뭐 이렇게까지 생각을 하기 때문에 요즘 그런 학생들을 전부 그 어느 정도 부합되게 음- 공부를 가르킬려면은 역시 좀 7차 교육과정에서 주된 학생 중심의 교육 교육이 굉장히 바람직하다고 생각을 합니다 모든 사람들한테 혜택도 많고 [そういう教授法では少数, ですからよくついてくる, 文法とか文型とか, そういう面で今教えたら, うーん, 合理的でちょっと言語認知能力がちょっと, うーん, 早い学生そんな学生少数, 10 人いれればいたい 3 人程度までしかついてこない, そのほかの学生はあまり興味もなく, 学生たちは私たちの当時の考え方とは違います。ですからいやだったら, いやなもので, おもしろさが, 興味がなければ。動機さえも今持たせる必要性があるのではないかそんなことまで考えますから, 最近のそういう学生たちを, 全部ある程度合わせて, うん, 勉強を教えるとしたら, やはり, 7次教育課程で主とされている学習者中心の教育, 教育が望ましいと考えています, すべての人たちにとってメリットも多く。]

D氏は、前述のF氏同様自分の実践の文脈、自分の生徒たちへと、〈教育課程〉を引き寄せ、相互活性化が始まっている。そして、「やはり、7次教育課程で主とされている学習者中心の教育、教育が望ましいと考えています」では、〈教育課程〉の「声」はD氏の「声」にとりこまれている。D氏にとっては〈教育課程〉の「声」はもはや「権威のことば」ではなく、「内的説得力のあることば」として対話が始まっていると考えられる。

D氏の〈教育課程〉との対話は続く。

20D: 제 외국어- 를 공부하는 목적이 의사소통의 능력을 기르는 것이 가장 큰 목적이라고 생각을 하는데 그렇게 공부를 하다 보니까 책에서는 인제 어떤 이제 그렇게 에- 구문 중심의 어- 일본어 구문을 이제 붙는 수업을 하고 이렇게 해석 독해하는 능력은 굉장히 저도 뛰어나다고 보는데 한자도 많이 그때 일본어 공부할 때 배우고 그 한자 문화권의 아주 그런 미묘한 차 같은 경우도 많이 이해를 도움이 됐다고 생각을 하는데 실제 회화나 아- 이제 지금 또 제가 계속 선생님하고 말씀을 나누면서도 우리 일본어를 통해서 이런 인터뷰를 하는 것이 상당히 에- 어렵다 곤란하겠다 그런 그런 생각을 하고 할 정도니까 어- 한 10 여년 이상 가르킨 교사로서 지금 뭐 일본어를 배운지 제가 한 20 여년이 거의 다 되는데 그런데도 어- 이- 인제 그 회화라고 그럴까요? 그런 쪽이 저는 상당히 힘든 거를 제가 전달시키는 데는 어렵다 그렇게 느꼈기 때문에 네 음- 그러니까 그- 그 저는 이제 느끼면서 현장에서도 그-

가르킬 때 그런 방식으로는 안된다고 저는 실감을 하죠[私は實際外国語を勉強する目的は意思疎通の能力を育てるのが一番大きい目的だと思いますが、そうやって〔文法文型中心の伝統的な教授法で〕勉強したら、本では、今、どんなそのように、えー、構文中心の、あー日本語の構文を教える授業をして、このように解釈読解するのは、能力はとても優れていると思うのですが、漢字もたくさん、その時の日本語の勉強するときは習って、その漢字文化圏の、とても、そのように微妙な字のような場合もたくさん理解の助けになったと思っているんですが、実際の会話や、あー今も、私がずっと先生〔インタビュアー〕と話をしながら、私たちが日本語を通してこういうインタビューをすることとても、えー、難しい、大変だとそういう、そういう考えをする程度ですから、おー、だいたい10年余り以上教える教師ですから、今、あの一、日本語を習ってから私はだいたい20年余りが、ほとんどたってきたんですが、それでも、おー、この一今、その会話というのはそういうものですか、そういうほうは、私はとても、大変なもの、私が伝達させるのが、難しいとそういうふうに感じたので、ええ、うんー、ですから、その一、その私は今感じながら、現場でもその、教えるとき、そういう方式では無理だと、私は実感しています。]

4D: 여러가지 교수법 중에서 역시 그 의사소통 기능을 기르는 데는 커뮤니케이티브 어프로치가 그래도 우리 실정에 어느 정도는 맞는다고 보거든요 [中略] 의사소통 능력을 기르는 데는 그 교수법이 굉장히 좋을거다 학생들한테 많이 적용을 시켜보지는 안 했지만은 이론적으로는 상당히 그런 교수법으로 일본어를 가르킨다면은 가르친다면은 애들이 학생들이 나중에 그 공부를 마쳤을 때 실제 일본인이나 어떤 외국어- 외국인들을 만났을 때 도움이 많이 될 것 같단 그런 생각을 가지고 있습니다[いろいろな教授法のなかで、意思疎通の能力を伸ばすということではやはりコミュニカティブアプローチが、でも、私たちの現場にどれだけ合っているかみています、[中略]意思疎通の能力を伸ばすということではやはりコミュニカティブアプローチが、とてもいいものだ、学生たちにまだたくさんやらせてみたことはないのですが、理論的にはその教授法はとてもいいと、その方法で日本語を教えたとしたら、学生たちが後で勉強を適応させたときには、実際に日本人とか外国人に会ったときに助けになるようだと思っています。]

D氏は自分のこれまで受けてきた文法文型中心の方法を決して否定してはいない。自分の学習経験から、その良さ、読解能力や漢字能力で得られるものの大きさも知っている。だが、同時にやはり自分自身の経験から、その方法ではコミュニケーション能力は育成されないことも実感し、〈教育課程〉の推進するコミュニカティブ・アプローチに共感し、期待をしているのである。しかし、まだやってみたことのない方法であり、その方法がどれだけの効果を上げるかについては確信のなさを語っている。そして、これまで長期に渡ってなされてきた教師中心の教育の影響を指摘し、〈教育課程〉の学習者中心の理念が実践化されるには教師たちがその変化を受け入れることが必要であり、受け入れるためには長い時間がかかるだろうという。翌年から施行されることになっている〈教育課程〉はいつかは定着していくだろうが、最初は無理があるのではないかと考えているのである。その

理由は、自分自身の実践での試みが難航していることにある。

22D: 그런 읽어 볼 계기가 있었어요 그래서 그걸 읽어 보고서 아 좋다 이론상으로는 상당히 좋은 교육과정이다 이렇게 공감을 하고 거기에 대한 학생들한테 확신을 가지고 가르키는데 역시 인제 조금 힘든 점은 아까도 말씀드렸다시피 학생들하고 저하고 잘 안 맞는 아직 그- 학생들한테 자율권을 주고 창의적인 교육이라고 그럴까요? [それを読んでみて、ああい方法だ理論上では、とてもいい教育課程だと、そういう共感を持ち、それについて、学生に確信を持って教えるのですが、やはり、大変な点が、さっきも申し上げたように、学生と私がうまく合わない、まだ、その学生たちに自由権を与えて創造的な教育といえますか。]

12D: 이 학생 중심이다 하면은 우선 수업에서 적응을 시켜 보니까요 [中略] 아무래도 학생들이 인제 많이 참여를 하다보니까 이- 이- 그 좀 산만하죠 쉽게 말씀드리면 적응이 안되다 보니까 적응이 되면은 괜찮은데 에- 누가 보더라도 누가 와서 뭐 교육에서 실제 어떤 그- 효과가 있을지는 모르겠지만 일단 학생들도 참여를 하면서도 재미있어 하면서도 좀 산만한 산만하고 좀 음- 좀 교사의 그- 수업의 장악력이 없으면은 자칫 다른 쪽으로 흘릴 수가 있는 [中略] 그래서 지금은 절충을 시켜야 되는 절충을 시켜야 된다고 그러거든요 [学生中心ということを、まず授業に適応させてみると、[中略]、どうも学生がたくさん参加してみると、この一、この一、そのちょっと散漫です。簡単にお話すると、適応は無理だと見ますから、適応したらいいんですが、えー、だれがみても、だれかが来て、なに、教育で実際、どんなその一、効果があるかわかりませんが、一度、学生たちも参加してみても、面白くても、ちょっと散漫な、散漫で、んー、ちょっと教師のその一授業の掌握する力がなければ、ややもすると他のほうに流れてしまう、[中略]だから、今は私は折衷をしなければならない、折衷をしなければならないと思いますよ、]

30D: 그 좋은 유능한 교수 교수법을 쓰거나 아니면 유능한 교사라 하더라도 하더라도 그- 학생을 장악하지 않고는 그러니까 그 학생을 장악한다는 것은 다시 말씀드리면은 학생들이 아 선생님한테 배워야 되겠다 이 동기가 딱 그 분위기를 먼저 만들어 지지 에- 학생들이 그걸 느끼지 못 인식을 못한다면은 그게 아무리 그 자상하게 가르쳐 주고 재미있게 해도 그것이 받아 들이는 것이 다르다고 보거든요 그러니까 그게 저도 지금까지 그 고민 중에 하나고 해 보니까 역시 최근에 내리는내린 그 결론이 음- 역시 학교에서는 중요한 것이 학생 장악력이다 장악 학생을 장악한 후에 교실에서 그런 다음에 에- 가리키는 그 가리키는 것이 그게 더 성취도가 더 높게 나타난다 이렇게 거의 확신을 하고 있습니다 [そのいい有能な教授、教授法を使ったり、そうでなければ、有能な教師がしたとしても、その一、学生を掌握しないと、ですから、その学生を掌握するというのは、もう一度申し上げると、学生たちがあ、先生に学ばなければならないという動機、その雰囲気やまづ作らなければ、それを感じず、認識できなかったら、それはどんなに丁寧に教えて、面白く教えても、それが受け取るものが違うと思うのです。ですから、それを私も今までその悩んできてみて、やはり最近出した結論は、んー、やっぱり学校では重要なことは、学生の掌握力だと、掌握、学生を掌握した後で、教室で、その次に、えー教える、その教えることが、それが、達成度を上げるとこのようにほぼ確信しています。]

D氏は学習者中心の理念に賛同しながらも、現実の実践の中で、「学生中心」の授業は不



可能であると考えている。その理由として、教師中心の授業の統制のとれたあり方とは異なる「散漫さ」があげられ、それへの対処として「折衷案」、学習者をコントロールし、「学生たちが、教師から学ばなければならないという雰囲気を作る」ことが第一であるという。そして、その雰囲気を作るために「遂行評価」の利用をあげている。

74D: 수행평가도 지금 약간 변형 된 거죠 실제 원래 수행평가는[中略]학생들 교수목표 학습목표에 도달하는 그런 과정이라던가[中略]수업 교실 안에서 이제 학습 분위기에 저해가 되고 문제가 있을 때는 그게 참 어렵 그런 게 참 어렵기 때문에 거기서 좀 수업 준비나 태도 이런 험 험조 뭐 그런 쪽에 비중을 그 수행평가 안에서 한 340 퍼센트는 주고 저는 그게 더 강조가 되야 한다고 보거든요 더 많이 더 많이 지금 과도하기 때문에 그래야 교사가 학생들을 어- 그러니까 아까 장악력이라고 말씀을 드렸는데 그거 마저 없다면은 참 그게 {웃음} 그 쪽에서 교사의 권위라던가 그- 학생을 장악할 수 있는 어- 명분 같지만은 그걸 잘 활용을 하면은 학생들한테도 좋고 네 교사한테도 좋은 그런 방법이 될 것 같아요[そういう方法ですから遂行評価も今は若干変形されています。実際、本来遂行評価は、[中略]学生たちの教授目標学習目標に到達するそういう過程なんです、[中略]学習の雰囲気に阻害されて、問題があるときにはそれ[タスクやロールプレイをすること]はとても難しい、そういうところがとても難しいですから、そこにちょっと授業準備とか、態度、そういう平常、そういうほうに比重を、その遂行評価の中でだいた 3、40%はおいて、私はそれがもっと重点を置かなければならないと見ているんです。ですから、さっき掌握力と申し上げたんですが、それがまずなかったら、とても、それが、そのほうに教師の権威とか、その生徒を掌握する(コントロールする)ことができるあー、名分のような、それをうまく活用したら、学生たちの態度もよくて、教師にもいいそういう方法になるようです。]

遂行評価は、本来、教授目標学習目標に到達するその過程を評価するものであるとしながらも、学習の雰囲気を作るため、生徒をコントロールするための道具として利用されている。

以上のような D 氏の語りは、まさに前述した Lampert (1985: 192)の Dilemma manager としての教師の姿である。D 氏の場合、実践に移す段階で、〈教育課程〉の「声」と、D 氏のビリーフは摩擦を起こす。D 氏の語りに現われている「生徒の掌握」「教師の権威」ということばからは従来の伝統的役割観が見える。そのビリーフは、D 氏が賛同を表す〈教育課程〉の理念とは開きがあり、語りの中に現われた「悩んできた」ということばが示すように、個人の中で矛盾葛藤が起きている。

理想として実現したいと考える〈教育課程〉の「声」。〈教育課程〉を実現しようとしたとき、D 氏の考える教室とは異なる様相である「散漫な」生徒たちと教室。D 氏が授業で目指そうとする到達目標。そして、D 氏が望む学習に適切な雰囲気。これらの矛盾するものを manage して出した結論が、「遂行評価」の変形させた利用なのである。

D氏は子どものころのこと、60年代後半に反共の思想が世の中を支配する中、国旗の勉強をした小学校の授業を「今でも鮮明です」と話し、「先生のことばに絶対に従ったし、ちゃんとしようとした」と話す。

20D: 권위 그러니까 그게 학생하고는 학생들은 아주 그 절대적으로 생각 하고 있어서  
그러다 보니까 그래도 그- 교사 중심의 선생님의 권위가 그렇게 있 있다보니까  
학생들은 거기에 따라서 그런 학교 생활을 했던게 아닌가 싶어요 물론 대학에 와서도  
[權威, ですから, それが, 学生と, 学生たちはとても, その絶対的だと考えていました  
たから, ですから, でも, その一, 教師中心の, 先生の權威がそのようにありましたか  
ら, 学生たちはそれに従って, そういう学校生活をしていたんじゃないかと思います。  
もちろん大学に行っても]

D氏は「そういう教育を受けてきたのです」という。その枠組みが、D氏の授業観、教師観、学生観のもとであり、今もなおその枠組みはD氏の実践の枠組みとして生き続けている。D氏の受けた教育による教室の枠組みは、教室の中の変化を「散漫」であるという問題だと捉えさせる。そして、その解決方法として、「遂行評価」という道具を使い教室を「掌握」させる。D氏の場合、Schön & Rein (1994: 32-34)の枠組みを借りると〈教育課程〉への賛同を語るのは「修辞学的枠組み(rhetorical frame)」であり、語りの中に顔を見せる伝統的役割観は「活動の枠組み(action frame)」の「メタ文化的枠組み」であると言える。佐藤(1998: 32)では、信条とは異なる活動を展開することは多いし、一般的であるとし、「修辞学的枠組み(rhetorical frame)」と「活動の枠組み(action frame)」の二つの枠組みのギャップが、新しい実践と成長の契機を準備し、その促進力にもなっているとしている。D氏は、自分が受けてきた教育を言語化し、意識化させていると考えられる。しかし、それでもなお、実践での枠組みを見直すことは、簡単なことではないのである。

〈教育課程〉の「声」の中の、コミュニケーション中心の授業という部分では、D氏の「声」と共振し、相互作用が始まっている。しかし、「学生中心」という部分では、「適応は無理だ」と破棄されてしまっている。これまでの教育経験の「声」に満ちた〈伝統的役割観〉が〈教育課程〉を押し出してしまっているのである。

#### 6-2-2-2-2 実践, ビリーフ, 〈教育課程〉についての考察

D氏のような「修辞学的枠組み(rhetorical frame)」と「活動の枠組み(action frame)」の二つの枠組みのギャップはB氏の語りにも見られる。

B氏の語りでは、次のような主体性を持って学習する学習者が理想として語られる。

60B: 제가 가르킨 거 보라도 그 이외의 것도 같이 가지고 와서 저한테 질문을 하고 또

많은 학생들.. 질문을 일단 많이 하는 학생들이 제일 부럽거든요? [中略] 새로운 과목이기 때문에 흥미로워서 성적이 좋은 애들이 볼 때 참 기분이 좋고요. [中略] 아무튼 노력하는 학생, 저한테 질문을 많이 하고 궁금해하고 제가 자꾸 말이 하게 만드는 학생이 전 너무 멋있더라고요. [私が教えたことよりもそれ以外のことも一緒に持ってきて、私に質問をする、そして、多くの学生たちは質問をたくさん質問する学生がいちばんうらやましいです。[中略] ええ、新しい科目だから、興味を持ち、成績がいい学生を見るのはとても気分がいいです。[中略] とにかく、努力する学生、私にたくさん質問をする、不思議に思って、私がよく話させるようにできた学生が、私はとてもすばらしいと思います。]

しかし、B氏の現実の実践はその理想とは異なるという。

26B: 예를.. 거의 주입식이예요. 예예 예를 들어서, 해라. 외워라. 이런 식이지, 창의적인 수업이라던가 아니면 그룹수업이라던가 이런 거는 거의 안돼요. 보통 학생들은 지금 상태도 이제 거의 1년을 배우는거거든요? 3월달부터? 3월달부터 지금까지 배웠지만 이 히라가나를 아는 학생들은 한 학급의 10%정도밖에 안돼요. 그러기 때문에 수업내용이라던가 그런 것도 거의 제가 일방적으로 진도를 나가는 그런 상태이지, 학생들이 배우자 하거나 이런 의욕은 거의 없어요. [例を・・ほとんど注入式の学習です。例を挙げると、しなさいとかおぼえなさいとかそういう方法です。参与式の授業とか、グループ授業とかは不可能です。普通は今の状態で、ほとんど1年ぐらい勉強?しています3月から?3月から今まで勉強しているんですが、今ひらがながわかる学生たちは一学級の10%ぐらいしかできません。だから、授業の内容とかそういうことも、ほとんど私が一般的な指導を進めているだけの様な状態です。学生たちの学ぼうとかそういう意欲はほとんどありません。]

そして B 氏は, この二つの枠組みのギャップに気づき, 実践も変化させようと試みているが, それもうまくはいかない。

38B: 좀 학생들이 수업을 이끌어 갈 수 있는 그런 수업을 해봤으면 좋겠는데. 예. 토론을 한다던가 가끔가다 제가 그래요. 이런 학생들이 @@ 그런 소리가 나요. 일본 애들하고 자기네들하고 비교하는 거. 그럼 우리 그거 한 시간 동안 얘기 좀 해보자. 그러면 됐어요 이런 식으로 제가 혼자 얘기하게 되요. 그것도 제가 혼자 일본은 보고 느낀 것만 혼자 얘기하게 되지 학생들의 의견이라던가 이런 건 전혀 안 들어가게 되거든요? 그게 조금 저는 안타까워요. [本当に学生たちが授業を引っぱっていくことができるという授業をしたらいのですが。ええ、討論をするとか、時々私はそうします。そういう学生たちが、そういう声が出ます。日本の子どもたちと自分たちを比較すること、そうすると、私たち、それを1時間話してみましよう、そうしました。そういう方法で私が一人ですることになります。それも、私が、一人日本を見て感じたことだけ、一人で話すことになり、学生たちの意見とかそういうことはほとんど出ませんでした。それがちょっと私は残念なのです。]

B 氏は思うようにいかない実践に悩み,それを打開するために,日本での研修に参加する。

38B: 제가 여기서만 계속 12년동안 저도 안 된 상태에서 발전되지도 않고 또 제가 어디

외국을 나갔다 오는 것도 아니고 계속 이 학교에서만 있는 상태니깐 저도 아무래도 시야에 한계가 있잖아요. 그런 것도 있을 거 같아요. 그런데 1 년전인가 그 A[日本国内の日本語教師研修機関] 그 하는 거 2 달 코스를 갔다 온 적이 있었거든요? 이 다음에는 제가 학생들한테 참 재밌는 수업을 할 수 있을 거 같다 했는데 그 갔다 온 이후로도 똑 같은 상태더라고요. 또 모르겠어요 학생들이 똑 같은 학생이라서 그런지 전혀 그렇게 제가 일본에 갔다 온 게 학생들한테 도움이 되는 것도 아니고 그러니깐 참 답답하더라고요[私はここにだけずっと 12 年間, 私もよくない状態で, 発展もなく, また, 私がどこか外国に出てくることも, いや, ずっと, この学校で だけいる状態ですから, 私も, どうしても視野にも偏りがあります. そういうこともあ ると思います.それで, 1 年前に A[日本国内の日本語教師研修機関]の 2 ヶ月の研修に行ってきました。そうすれば, 私は生徒にとっても面白い授業ができるんじゃないかと思っていたのですが, その後も同じ状態なのです。わかりません。生徒たちが, 同じ生徒たちだからそうなのかほとんど私が日本に行ってきたことが生徒たちに助けになることもなく, ですから, 苦しいんです。]

B 氏は 12 年間ずっと 1 つの高校で勤務していることで視野の偏りがあると感じている。B 氏と同じことは C 氏からも聞かれる(cf.前節〈11 ネットワークの必要性〉)。二人とも私立高校勤務で, 日本語教師は校内で一人である。このことが B 氏の実践に少なからず影響を及ぼしていると考えられる。

B 氏は, 日本での研修は, 「本当にすばらしい」と高く評価し, 研修でした経験は「もちろん全部いい」と話す。しかし, 「その教授法は学校の生徒たちには適用することは難しい」と話し, 「日本語の知識のない実力のない生徒たちに適用することはむずかしい」と, 実践化できずにいる。

もう一人, A 氏の例をあげる。研修で得たものについて, A 氏は次のように話している。

96A: まあ昔, まあ B[韓国内での研修講座]へ行った時はね, まあ, 教授何かをまあ先生から教授法を習った時にはですね, うちの学校には合わないですとかね, レベルが低くてできないとか, まあそれだけを考えましたね。まあ絶対できない。今はちょっと私の考え方も変わりましたね。まあなんでもできると思いますね。レベルが高かったら, 高かってもできるし, 低かっても低かってもできると思いますね。

A 氏も以前は B 氏と同じように考えていたのである。それが変化したという。変化の理由について, A 氏自身はいくつかの出来事をあげているが, まず, 最初のきっかけは研修だと説明している。

136A: 94 年にまた行きましたね。そこ [A 日本国内の日本語教師研修機関]へ行って研修受けた。受けたそれがきっかけになってねー, なにか, まあ授業の内容もね, 授業も, 授業法もね私, 変えましたね。昔はただですね, まあ一楽のがいいってね, 本当にね, そんな, そんな, のは, うーん, そんな場合が一番まあ多かったと思いますね。でも, 94 年にまあ日本で研修を受けて, ね, 帰って, [中略]それ帰ってからは, まあずっと。それから, まあ, 95 年からは B[韓国内での研修講座]へずっとね, まあ 3 年かな? 3 年

間通ってましたね。それで、い一般の塾、塾ですか、塾へ行って日本語のフリーターキングをしに行きましたね。

その日本の研修で A 氏は自分の考えや気持ちを担任である日本人の先生に伝えたいと思ったが、それができなかったという。それで、仕方なく辞書を引ながら手紙を書いたこと、それが「悲しかった」と語る。そして、その研修から帰った後参加したフリーターキングをする日本語のクラスで、1 年しか日本語を勉強していないクラスメートより自分が日本語ができないことに気づいたことが「一番のきっかけだ」という。これらの出来事から、A 氏は日本語力に対する考え方も変化させている。今、日本語力と教えることに関して A 氏は次のように考えている。

144A: 自分の、自分自身が、会話に実力とかそれが自信がない時はですね、教えるのもできないと思いますね。昔は直接ね、あの一日本人に会うのもまあ怖かったですね。うん直接。今は、まあ、上手じゃないんですけど日本語に会うのが怖くはないですね。[中略]生徒さんに 10 を教えるのに、50 があつたらできると思ったらですね。もし、え一つと 20 分かってもですね、10 を教えるのはできますね。でも、50 分かっている、人が 10 教えると、20 を分かっている人が 10 教えるのは差があると思いますね。うん。まあそれで、まあ、先生は、まあ、語学ですか。語学日本語とか英語とかその先生は、ずっと研修を受けてね、新しい単語とかですね、まあそれを勉強する必要があると思います。

変化をもたらしたもう一つのきっかけは所属している学校で 2 年前(98 年)から行っている「特技活動」(放課後希望者だけが受けるクラス)での出来事があげられている。その活動を行った最初の年、生徒が全員家へ帰ってしまい授業が成立しなかったときがあったという。その時は生徒を探して回ったと話す。その問題を解決するため、A 氏は新たな試みを迫られる。

138A: それでその時私は、日本へ行っているいろいろの、まあ教授法とかそれで B[韓国国内での研修講座]で教授法を習って、会話も勉強しましてそれがきっかけになってね、まあそれでそれが、まああつたのでね、あの 2 年前から特技活動するのも、私いろいろ、あの教材を利用してせ、生徒さんに教えることもできたと思いますね。

その結果、

114A: 今は[探しに行くようなことは]全然ないですよ。生徒さんが、まあ全部来て面白い授業だと考えて授業受けてますね。

この他にも、保護者会の保護者を対象としたクラスも開講し、そこでも良い評価を受けている。

100A: 私はちょ、直接、し、まあ、ししたことないし、ただ私の考えで、うちの学年はできないと、まあ・・・して・・・みなくてね、うーん、しなくて、まあできないと、ただ考えるんですね。でもね、したら面白いですね。うん。それで直接したら？まあ合う授業がまあできると思いますね

Clark & Hollingsworth (2002)のモデルにあるように、A氏は研修で受けたものを取りあえず試し、そこで手ごたえを感じた。A氏は今、クラスについて次のような考えを持っている。

110A: 居眠りするのは皆さんの責任じゃない、半分ずつ。私の責任もあると私は、直接[生徒に]話します。うん。生徒さんにも問題はもちろんありますね。でも先生にも問題があると思いますね。ある程度は。まあ半分ずつじゃないかなと、思いますね。[中略]私[教師]は別に悪くない、 왜なぜ、私[教師]の授業聞かないか、それは一般的ですね、私はそ、本当にそうじゃないです。うん、それで、まあ責任が私にも、ある。うん、確かにある。うん。それはですね、実際経験してますね今も。

A氏が〈研修〉で得たものを取りあえず試してみた背景には、明示的に語られてはいないが、A氏の日本語力の向上という後押しがあった可能性がある。A氏は日本語力への不安を解消し、授業が成立しないという経験を通して変化をとげている。しかし、A氏の語りには一度も〈教育課程〉の「声」は現れていない。目の前の〈生徒〉と対話し、〈研修〉で得られたものを生かすことによって、結果的にA氏の実践は〈教育課程〉で目指されているものと同じ方向で変化している。

A氏は質問用紙の記述回答で次のように書いている。「いちばんいい授業は、授業が終わった後「大変だったけど、面白かった」といったら、いい授業だと聞いた」。このことばは、A氏にとって「内的説得力のあることば」であり、常に実践の中でA氏と対話し、実践を作り出しているのだと考えられる。

108A: それでまあいい授業というのは私一は聞いたことがあるんですがあの一、面白くて、面白かった、でも難しかった。うん、苦労した。と言ったら、ただ面白かったですね、残ってるのがない、かもしれませぬね。ただ何を、習ったかよく分からない、くらい。コメディとかですね。そんな雰囲気になるかもしれませぬね。それで、まあ面白くて、そしてとても、でも、苦労した。うん、ちょっと難しかった。という授業ができるように、まあ授業しよう、しようと思ってますけど、

### 6-2-2-3 2001 年まとめ

2001年調査について、MGTAを使用し、韓国中等教育で実践する日本語教師7名のインタビューデータを分析した結果、19の概念を抽出し、六つの上位カテゴリーにまとめた。結果から得られた図9の概念関係図と教師の実践のあり方に関するストーリーラインからもわかる通り、〈教育課程〉の影響は限定されたものでしかないと考えられる。実践への影響としては、〈教科書〉を媒介したものと〈研修〉を媒介した影響の二つであった。

主に〈教科書〉を媒介した影響では、実践へ影響が及ぶときは、教師の考える【日本語

学習において重要なこと】と合致する場合であり、そうでない場合は、〈教育課程〉の「声」は教師のビリーフの活性化を起こさず、実践に変化をもたらすことはない。そして、たとえ活性化が起こっても、【役割観】のビリーフと摩擦をおこし、やはり実践に結びついていない事例が確認された。

一方、〈研修〉を通じた影響では、〈教育課程〉の「声」は全く意識されていなかった。しかし、〈研修〉で目指されているものは〈教育課程〉の普及であり、〈研修〉で得たものが実践につながった場合、それは結果的に〈教育課程〉の実現となる。しかし、〈研修〉の成果が直接実践につながるわけではない。実践の問題を解決するため、〈研修〉で得たものを試してみる。そして、その結果、大きな手ごたえが得られた場合、実践の改善に良い循環をもたらすが、研修成果を実践につなげられない例も見られた。まず、試してみるということが行われなければ、実践に変化はもたらされない。しかし、その試してみるための条件は、2001年調査では明らかにならなかった。

### 6-3 2013年教師の実践とビリーフ

#### 6-3-1 2013年分析結果

分析の結果、15の概念(〈〉で表す)を抽出し、それを表35のように4つの上位カテゴリー(【】で表す)にまとめた。抽出した概念について、以下に調査協力者の語りを引用しながら、説明する。

##### 6-3-1-1 〈1 生徒の属する社会〉

定義：生徒を取り巻く社会、周囲に存在する家族等の日本や日本語に関する語り

169W: 日本の今のあの福島の、放射能の変化とか、まあ政治的な面があって、ちょっと、生徒が、あー積極的にしり、あの一、あー勉強したいっていう、傾向はない、ですね。前よりは。

このように、2013年当時の国際関係が社会に作り出す対日感情や日本に対するマイナスイメージが、生徒や授業実践に及ぼす影響が語られている。そのほか、中国の影響力による、日本への関心や日本語学習で得られる実利的価値の低下についての影響も語られている。

また、Z氏のように、生徒の周囲に存在する両親をはじめとする大人たちの日本と日本語学習に対する態度が授業に及ぼす影響も語られている。

82Z: あっ、生徒は一だけどー、もしかして日本語を選択したいと言うんですけど、親が、父

表 35 2013 年調査 MGTA による分析結果 概念と定義 及び上位カテゴリー

【カテゴリー】	〈概念〉	定義
【社会】	1 〈生徒の属する社会〉	生徒を取り巻く社会、周囲の家族等の日本や日本語に関する語り(国際関係・対日感情・日本語学習で得られる就職等の実利的価値)
	2 〈教育課程〉	実践の制度としての枠組み(学校種によるカリキュラム・レベルの違い、目指される進路、時間数、科目の重み、教科書等)としての語り
	3 〈大学入試制度〉	大学側の日本語の採用や生徒の選択が実践に与える影響に関する語り
	4 〈研修への参加がもたらすもの〉	教育政策に基づいた研修が教師の実践に及ぼす影響に関する語り
	5 〈研究会の力〉	個人の自由意思で参加する教師のコミュニティの活動がもたらすもの
【生徒】	6 〈生徒のあり方〉	生徒の日本語への関心、学習に関する態度についての語り
	7 〈生徒の反応が授業を作る〉	生徒の反応が教師の原動力となり、授業活動を形作っていることの語り
	8 〈人間関係〉	教師と生徒の関係が生徒の学習意欲となり、教師の活力、意欲となる。
【教師としての実践】	9 〈授業の実践〉	授業実践の計画や方法とその評価、そして変化に関わる語り
	10 〈ことばとは・ことばの学習・教授とは〉	実践の語りに現われたこれまでの経験に基づくビリーフ
	11 〈問題解決のための方策〉	生徒たちのあり方が変化し、それに伴って起こった問題を解決するための方法
	12 〈交流活動から得られるもの〉	日本人との交流がもたらす感動や動機に関する語り
	13 〈学びから実践へ〉	研修や研究会で得られたものが新しい教育実践となることに関する語り
	14 〈教師になる〉	これまでの日本語学習の経験や教師との出会いから、日本語教師を目指したことに関する語り
	15 〈伝えたい日本語から広がる世界〉	教師として生徒に伝えたいと願う、自分自身が体験し感じてきた価値や未来への動機付けに関する語り

兄が日本語はダメです。韓国はこれから中国、ですから中国語をやりなさいと言う。

#### 6-3-1-2 〈2 教育課程〉

定義：教師が教育実践を行う際の枠組みとして語られる 〈教育課程〉

学校の系列(人文系や外国語系、実業系など)で異なるカリキュラムや進路により学生のレベルや意欲、授業の方法、扱う内容が大きく異なることが語られている。勤務校が変わることは、教師の実践にも大きな変化を及ぼしている。長年人文系の学校に勤務していた U 氏は今年、工業系に移動したことを次のように話している。

26U: 工業高校は、大学一科目じゃない、た、大学の入試に、入試を受けないので、2 年間ずっと日本語を教えます。[中略] 今初めてなんです。これ、この、このシステムが。[中略] 今ちょっと大変です。

また、「教育課程」が改訂されることにより、教育目標や教育の方法、科目の位置づけ、時間数、教科書等が変更される。それは O 氏のように授業実践を規定する枠組みとして語られる。

1310: 以前はあの教科書以外に？なんかあの、一課二課が終わったら日本の新しい歌？あの最近、学生達が好きな歌をあの、教えることができたんですけども、今はあんまり時間ないです。



この他に O 氏は、教科が選択外国語になったり、履修希望者が減少したりすることで学校の中での教師の立場が変化しているということも話している。

### 6-3-1-3 〈3 大学入試制度〉

定義：大学側の日本語の採用や生徒の選択が実践に与える影響に関する語り

Y 氏は自分自身の実践について、次のように話している。

64Y: 음.. 아 글썽 제가 한 5 년전 까지는 문법 이런거는 크게 중요시하지 않고 그니깐 인제 그니깐 무조건 회화가 중요하다고 생각해서 그니깐 인제 회화 위주의 수업을 디게 많이 했어요. [そうですね、私は 5 年前までは文法というものは大きく重要視しないで、だから、無条件に会話が重要だと思って、それで会話中心の授業をより多くしていました。]

その Y 氏は 5 年前から 3 年生を担当したことで、1, 2 年次からの授業のあり方を変更している。

66Y: 3 학년 학생들이 입시에서 너무 점수가 안 나오는 거예요 문법이라든지 읽고 쓰는 연습이 충분히 안되어 있어가지고 그때부터 읽기라든지 그다음에 인제 문법, 그다음에 인제 입시시험쪽으로도 대비를 하지 않으면 안되겠다, 그런 생각이 좀 들어가지구[3 学年の学生たちが入試であまりに点数が出ないんですよ。文法とか読んで書く練習が十分にできていないですから、その時から読むこととかそして文法、そして入試のほうも対策しなければだめなようだ、そういう考えがちょっとでてきて]

反対に、入試制度という枠組みからの解放が教育実践の幅の広がりと捉えられている語りもある。

354W: 韓国では-韓国の英語も、試験のための勉強ですね英語が一？ですから面白くないです。え、でも日本語は、あの一授業、受験からはちょっと離れてる科目ですから、面白くできる、十分にできる科目ですから、私がもっと研究したら、生徒に、あの一・いい思い出を十分たっぶり、あの一持たせられる、科目だと思いますから、魅力的だと思います。

### 6-3-1-4 〈4 研修への参加がもたらすもの〉

定義：教育政策に基づいて研修が行われ、それが教師の実践に及ぼす影響に関する語り

30Z: 韓国の教育一課程が変わって、[中略] 教育府から教育庁に教育庁から学校のほうに、先生の方にも研修とか、学生さんを、中心にするように、えーっと勉強授業方法を、変えて、変えてほしいということでよくやっているんですよ、

Z 氏の語るように教育政策の実現のため、様々な研修が用意され、教師たちは参加する。

S 記述: 1 か月間日本語教育に関する研修を受けたことがあります、その時「どうやって日本語を楽しく勉強させるか」について、他の日本語教師たちと一緒に話し合ったり、考えたりした経験が教え方に結構大きな影響を与えたと思います。

S 氏のように研修が実践に影響を与えることもあるが、そうでない場合もある。〈教育課

程〉が奨励する、科目を統合した総合的学習活動を作るのは専門外の科目の分析が必要であり、困難であると次のように話す。

34Z: たまに 2, 3 人の、先生がそれを研究したり、先生の前で発表したりはするんですけど、その場では「ああ、いいね」と思うんですけど、帰ってきたらもうね、どういうふうに参考にして、やっぱり学生さんに教えたらいいのかいうことを考えられないので、分析はちょっと無理じゃないかなと思いますね。

研修会等で新しい教え方に触れ、賛同しても、それを実践で形にする難しさを語っている。

### 6-3-1-5 〈5 研究会の力〉

定義：個人の自由意思で参加する教師のコミュニティの活動がもたらすもの

主要科目でない日本語の教師は、校内に同じ教科を持つ教師仲間が少なく、私立学校勤務の場合には移動もないため、教師間のネットワークが広がりにくいとする。その打開策として、研究会に参加する。新任のころは勤務地が遠かったことや子育て等で時間的余裕もなく、ほかの先生との交流がなかった W 氏は転勤をきっかけに研究会に参加する。それによって授業実践が変化していると語る。

292W: まあいろんなか、か、あの人ーとの出会いが、きっかけになって、あのーPPT・のまあ扱い方とか、映像のあのプログラムとか、習ったり、まあ真似したりしながら、私もちよっとうん、自信を持つようになったんですね

また、研究会活動の重要性を次のように話している。

294W: 本当に日本語の先生は学校に 1 人とか 2 人しかないので、交流会とか、研究会の活動はとっても重要だと思います。だんだんだんだんそうだと思います。お互いに、なんか悩みとかも、まあ通じるっていうかな。

その他、研究会には、実践を共有するための「コンサルティング」という仕組みもある。

241W: ええ、お互いに指導するんですね。私が一方的にすることじゃなくってね。〔中略〕私の授業はこんなふうにしてますよ。先生はどうしますかー？って〔中略〕a 市の z 先生はあの共同授業？をやってるって聞いた、ので、まあ一度、行って、聞いてみようかって考えてます。

研究会の活動は送り手から受け手への一方向ではなく、コミュニティとして実践を共有し、相互の学び合いが起こっている。教師は何かを持ち帰り、実践を作り、そして作り上げた実践がまた研究会コミュニティを豊かにしていると考えられる。

さらに、研究会には日本・日本語コミュニティの創造の機能もある。学習者のためのスピーチ大会等の行事、教師のためのセミナー等の主催や参加があり、国内外の日本・日本語関係機関との協力がある。学んだ日本語を活かせる場の提供＝学習コミュニティの創造

や、関係機関とのネットワーク作り＝日本・日本語コミュニティへの参画にやりがいを見出しているという語りもある。

#### 6-3-1-6 〈6 生徒のあり方〉

定義：生徒の日本語への関心、学習に関する態度についての語り

P 氏は教員になった頃と比較して生徒について次のように語る。

90P: その頃一は、日本語に、生徒達が日本、日本にも関心があり、ありましたね。今あの、今は、あー・日本とはあまり経済一的な差も、あまり今は以前よりは、少なくなったと思いますね？以前は、に、経済的にも、おー・・技術的ーにも日本語を勉強したら、しゅ、就職するのもいいですし、社会的に日本語勉強し、するとプラスになる、要因がありましたけど今は、そうじゃないと思います今、特に中国ーに関心が高くなって、もつと、それも影響になったと思いますけど、その時 20 年前以前、ですね？その時は、[中略] 生徒達も真面目でしたね。いやー生徒達のレベルも高かったし。

また、大学入試制度の変化の影響を O 氏は次のように話している。

1610: 学生達は重要科目以外は勉強、したくない？そんなかん、感じです [中略] 以前は、親たちも、あの全部の科目を熱心にしてください。[中略] 全部の科目のことを熱心にしたんですけど、今は、大学であの、日本語、第 2 外国語を、あの、なくても関係ない大学が多くなったから、あんまり内申のこと？学校のテストーなんかは重要・に思わないんですよ。

生徒のあり方は〈生徒の属する社会〉や〈大学入学制度〉との関係で語られる場合が多い。

しかし、W 氏の次のような語りもある。

163W: いろんな環境が一 [中略] 厳しくなったんですけど、生徒はまだ、[日本は]あの一面白いとか、行ってみたいとか・言ってます。

#### 6-3-1-7 〈7 生徒の反応が授業を作る〉

定義：生徒の反応が教師の原動力となったり、クラスの活動を形作っていることの語り

272W: 私が準備すると？うん、ちゃんとあの生徒達も面白く受けとって、私があの一なんか、あの工夫した、だけの、かいがあった、そんな感じを受けましたね。

教師たちは生徒の反応によって、授業の手ごたえを感じ、それがやりがいにつながっている。一方で、生徒たちのあり方が変化し、授業での生徒の反応も変化している。その結果、授業の方法もそれに合わせて変えているという V 氏のような語りも多くあった。

50V: 今の学生は、あー集中、力が、短いです、確かに。あ授業の時間に集中？する時間が短いですね、はい。10 分、15 分に [笑] となると、まあ体動きます、[中略] 動画とかま、[以前のとは] 授業の方法もちよっと？あ変わります。 [中略 以前は] まあ生徒たちは

はい一生懸命に、え勉強しましたよ？まあ、先生が、あ一話するときには、あー、集中とかしました。

#### 6-3-1-8 〈8 人間関係〉

定義：教師と生徒の関係が生徒の学習意欲を引き出し、教師の活力、意欲となる。

T 氏の場合、教師としてのやりがいを感じるのは生徒の成長を感じる時で、次のように語る。

86T：例えば、日本語が全然できなくて、日本語大嫌い、っていう、言ってた生徒達も、先生と仲良くなると日本語、あ日本語やってみようかなという気持ちになれるしできなくて頑張ろうっていうのが見えるじゃないですか？

このように生徒との良好な人間関係を作り上げることが、授業のあり方に影響を与えるため、多くの教師がよい関係を学生との間に作り上げることを重要視している。

#### 6-3-1-9 〈9 授業の実践〉

定義：授業実践の計画や方法とその評価、そして変化に関わる語り

実践はこれまでの学習経験や養成課程で学んだ知識をもとに授業づくりが行われる。そして、〈教育課程〉の変化、生徒の保護者からの要望などに影響を受けながら変化している。

108P：教育課程が変わりましたからね？うーん、以前はただ、2000 年以前はぶん、ただぶん文法でしたね。教科書もそうですし、語彙と、もでしたけど、まあ今は、その時意思疎通一が強調一されて、うん・・そう、教え方も変わりました。〔中略〕やっぱり教一科書が、教科書一のじゅん手順一に、順序一にしたがって変わりましたね？

S 氏は、新任からの 4 年間の授業実践について次のように変化を語っている。

66S：生徒を扱う？方法は多分ちょっと慣れてきたっていう感じはしますけど、その授業的な内容？授業の内容や一その教え方については一、そうですね一・・1 年目や 2 年目の時はもっと活発にいろんなことをやってみよう？って感じでしたね。まあインフォメーションギャップも入れて授業をやってみよう？ゲームも入れてやってみようと思いましたが、3 年目とか 4 年目になった時点では一、あー、うまくいかない授業？インフォメーションギャップの場合は、考えてみてもうまくいかなかったんですね。で、じゃあだったらその量をちょっと減らそうと思いました。

日々の授業実践の中で、様々な方法が試され、取捨選択され、実践は再構成されている。

#### 6-3-1-10 〈10 ことばとは・ことばの学習・教授とは〉

定義：実践の語りに現われた経験に基づくビリーフ

それぞれの教師はこれまでの経験から大切だと思われることを基準に授業を作りあげて

いる。

80: なるべく簡単な単語なんかはもう覚えさせるタイプですよ私は。なんか単語なんかがある時、知ってる時は、外国人と会った時？話ことができましたから。きちんと文型ができなくても、単語だけでも続くから私は単語の、語彙、力ですね？

また、教授経験からも効果的な方法やそうでない方法が選別され、それがビリーフとなっていく。

#### 6-3-1-11 〈11 問題解決のための方策〉

定義：生徒たちのあり方が変化し、それに伴って起こった問題を解決するための方法

多くの教師たちが抱える問題点として、生徒たちの日本語への関心の低さ、意欲のなさが語られている。それに対し、興味を持たせるため、授業中での生徒たちの反応を生きとしたものにするため、O氏は文化体験を取り入れた授業を行っている。

1710: 例えば、浴衣を、着る時、「じゃあ着てみましょう」とか「きれい」とか、「かわいい」とか、そんなことを入れながら、やる授業は私は女子、女子高校だから、[中略]なんか、学生の反応を、おー、面白くするためにはそんな体験が、必要だと思います。教科書だけじゃなくて。

このほか PPT を効果的に使用したり、ドラマ、ゲームを活用したりという方法が多くの教師によって語られている。また、生徒間のレベル差についても悩みとして数多く語られているが、その解決方法として、グループ活動を活用する教師もいる。

#### 6-3-1-12 〈12 交流活動から得られるもの〉

定義：日本人との交流がもたらす感動や動機に関する語り

93S: 先週の水曜日に日本から、日本のb市から中学生たちが来て、うちの学校一の生徒達と交流をしたんですが、初めてだったんですね [中略] でも生徒たちはすごく喜んで、自分が勉強したことを、使うことによって、そのコミュニケーション、できたってやったっていうその、喜びを感じたみたいで、あっ、もう一來年もやってみたいなって思いました。[中略] グループでその [文化遺産地域] を歩き回ってから食事をする？そういうコースだったんですが、3 時間？ぐらいでしたが、すごく親しくなって、せ、別れる時は、もうちょっ、とだけでしたけど、[笑] 涙をこぼす人もいまして、本当にいいなと思いました。[中略 その後] 授業の時もっと生き生きとした？反応が出ました。ほんと良かったなと思います。

交流活動については、活動を行った教師たちはみな高く評価し、授業で文化を考えるきっかけになったと話す教師や、自ら姉妹校を開拓し、交流プログラムを企画実施する教師もいる。

#### 6-3-1-13 〈13 学びから実践へ〉

定義：研修や研究会で得られたものが新しい教育実践として実際の教室へ持ち込まれることに関する語り

研修会や研究会に参加することによって教師たちは新しい知識を得るが、それが、実際の教室に持ち込まれる場合とそうでない場合の語りがある。

W氏は教育政策によって推奨されている教え方について研修会等で知識を得、それが実行可能であるかどうかをいろいろな教師たちの話から検討し、試行することを考えている。協同<sup>5</sup>学習研究会に参加したQ氏は実践に移し、手ごたえを得る。

102Q：〔授業をやって〕私も面白いし、やっぱり生徒の反応も違いますね。楽しいですよとか面白いですよとか。

そして、実践は積み重ねられ、改善が目指される。しかし、授業で試されたことが、うまく機能せず、実践には生かされない場合もある。

6Z：学生さんは先生が発表して、先生中心に、授業流れるということに慣れてるから、そういうことをやらせると、嫌な、顔をします。だからそういう顔を見たら、諦めますね。私がずっと説明をして、学生さんが理解しているのかどうか確認したり、そういうことになりますから、ちょっと、うん、残念な気持ち、を多く持っています。

#### 6-3-1-14 〈14 教師になる〉

定義：これまでの教師との出会い、日本語学習の経験から、日本語教師を目指したことに関する語り。

42P：高校の時、担任先生が日本語の先生でした。あの先生、あー好きでしたから日本語私も、日本語の先生ま、なりました。

140P：うーん・・温かさーでしたね。日本語のせん先生はもう、その頃の先生ーは全部ーそうーでしたと思いますけど。〔笑〕はい。特に担任の先生でしたから、うーん。温かく感じられました。

68Q：私あんまりクラスの中で、目に立たない生徒、（うん）の一人でしたけど、そんな私に、結構気づいてくれた、担任がありまして〔中略〕その先生を見ながら私もそういう人になりたい、

このように教師たちはこれまでの経験の中で、よい教師像、目指される教師像について語っている。

---

<sup>5</sup> C氏は記述回答部分で「協同学習研究会」と記しているが、その他の教師が指す「きょうどう」学習は佐藤学の影響を受けたものであり、「学びの共同体」という考え方が、2000年代以降、韓国の教育に広く影響を及ぼしている。本研究の韓国に関するではC氏に関わるものは「協同」、それ以外は「共同」と記述する。

#### 6-3-1-15 〈15 伝えたい日本語から広がる世界〉

定義：教師として生徒に伝えたいと願う、自分自身が体験し感じてきた価値や未来への動機付けに関する語り

教師たちには、自分のこれまでの学習経験や教授経験から、日本語の学習を通して伝えたいと願う、大切だと信じているもの(ビリーフ)がある。Q氏は自分自身の学習経験を次のように話す。

46Q: 日本語ができるっていう喜びより、日本の文化ってこういうところもあるんだとか、あ韓国と違ってこういうところもあるんだなって、[中略] そういうことに気付い、たこと [中略] 自分一の経験、自分の経験の世界っていいですかね、自分の経験の世界が、日本語を勉強することによってどんどん、広まっていくことが、すごく嬉しかったですね。 [中略] その喜びは生徒にも感じさせたい、

久保田(2009)でも、中国・ベトナム・アメリカの日本語教師へのインタビュー結果から、共通点として、自分の学習経験を通して、日本や日本人について自らが理解したことを伝えたいという思いがあったことを確認している。

本調査では、そのビリーフにしたがって、自分の目指す実践もそれに沿って形づくられるという語りもみられた。

44Q: 言語能力も大事ですけど、私は一応そういう国の、日本という国の文化とか、あの、人たちの考え方とかを理解するのが言語能力、よりは、まあ、大事だという [中略] 価値観で教えていますね。

また、W氏は将来的な日本語学習のきっかけとなることを願っている。

350W: 나 고등학교 때 일본어 시간이 참 재미있었어. 아 일본어 더 하고 싶어 이렇게 느끼게 만드는게 목표예요. [私高校の時日本語の時間がすごくおもしろかった。あ、日本語もっと勉強したい、こんなふうに感じさせることが目標です。]

こうして、現在の実践は、生徒の未来の動機付けとなるように、生徒が興味を失わず関心が持てるように構成される。

#### 6-3-2 2013 年考察

##### 6-3-2-1 2013 年韓国中等教育教師の教育実践のあり方

前章でみた 15 の概念の関係性を考えながら概念関係図(図 10)を作成した。そして、それに基づいた韓国中等教育教師の教育実践のあり方に関するストーリーラインは以下の通りである。

ストーリーライン：

韓国中等教育教師の〈授業の実践〉は、これまでの経験から得てきた〈ことばとは・ことばの学習・教授とは〉どのようなものかというビリーフや、〈教師になる〉ための養成課程で得た知識、〈教師になる〉きっかけとなり、目標となった教師像についてのビリーフ、そして、〈教育課程〉に規定されている科目のあり方や時間数、カリキュラムという制度的枠組みや教科書などに基づいて形づくられる。このように形作られた〈授業の実践〉は、勤務校の移動、特に目指される進路が異なる人文系から実業系等への移動により、制度の枠組みが大きく変化し、実践も再構成される。また、日々の〈生徒の反応〉や〈人間関係〉という生徒との相互作用によっても再構成される。この実践の再構成の繰り返しによって教師の持つビリーフも再構成され、それに基づいて次の実践が作られていく。

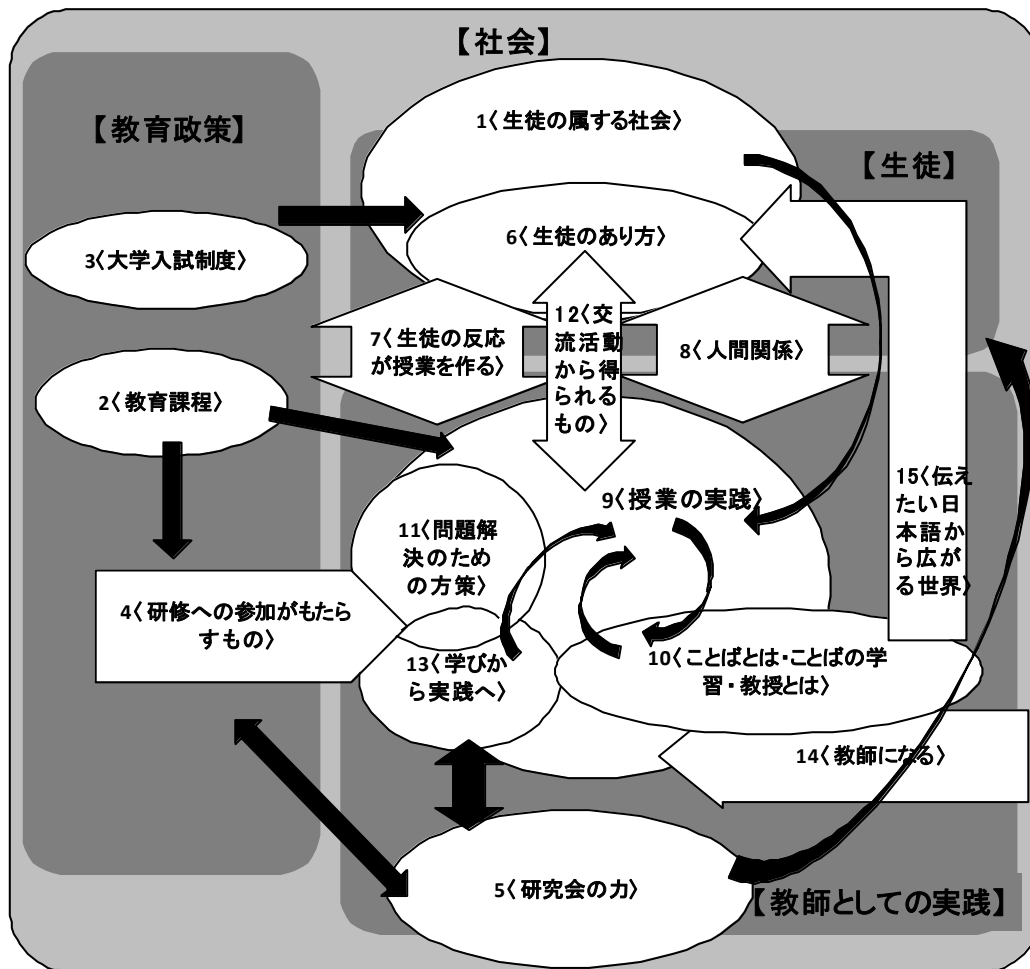
実践を通して再構成されたビリーフには、教師自身が体験し実感してきた日本語学習の意味や価値がある。教師たちはそれを生徒に〈伝えたい日本語から広がる世界〉として持っており、それは教師の教育実践の方向性を決める大きな力を持つ。

【生徒】たちは【社会】や【教育政策】、特に〈大学入試制度〉によって影響を受けている。韓国中等教育における日本語教育の現在の文脈は大きな転換期にあると見られる。その【社会】や【教育政策】の変化は〈生徒が属する社会〉に変化をもたらし、〈生徒のあり方〉も変わる。そして、その変化は授業での相互作用にも大きな影響をもたらす。このような変化によって生じる問題に対して、〈問題の解決のためのさまざまな方策〉が講じられる。そのリソースとして教育政策普及のために開かれる〈研修会〉や教師の自主的コミュニティである〈研究会〉が利用される。

〈研修会〉は【教育政策】〈教育課程〉実現のため行われ、教師たちはそれに参加する。また、主要科目でない日本語科教師は、他の教師たちとの交流の機会が限られているため、自主的コミュニティである〈研究会〉に自由意志で参加する。これらに参加し、教師たちは実践を共有し合い、持ち帰り、実践で試す。そこで、手ごたえが感じられた時、実践は繰り返され。そして新たな〈学びから実践〉につながり、〈問題解決のための方策〉を豊かにする。〈研究会〉は知識のリソースだけでなく、教師同士のつながりを作り〈学びから実践〉を作り出す力となる。

〈研究会〉には〈研修会〉にはないもう一つの機能がある。それは、学習コミュニティの創造や、より広い日本・日本語コミュニティへの参画、教育政策への働きかけというもので、それらに【教師としての実践】として関わり、やりがいを見出している教師もいる。





図中 四つのカテゴリーはグレーの四角で表し、すべてを含むカテゴリー【社会】は薄いグレーとする。  
15 の概念は白い丸又は矢印(影響を及ぼす方向性を持った概念)で表す。  
また、黒矢印はカテゴリー、概念間の影響を及ぼす向きを示している。

図 10 2013 年概念関係図

さらに【教師としての実践】の中に韓国人生徒と日本人生徒との〈交流活動〉がある。この活動は〈生徒のあり方〉に大きな影響を与える。そのインパクトは生徒の学習動機・社会への見方を変え、〈生徒の反応〉〈人間関係〉にも変化をもたらし、その結果、授業の実践にもよい影響をもたらす。教師たちはその効果を高く評価している。

#### 6-3-2-2 実践を支えるビリーフの変化の要因に関する考察

前項で見た概念関係図とストーリーラインから、概念 10〈ことばとは・ことばの学習・教授とは〉が、これまでの経験から形作られたもので、授業の実践を形づくる基礎となっているビリーフであること、そして、概念 15〈伝えたい日本語から広がる世界〉もこれま

での経験から築きあげてきたもので、教師の実践を方向付ける枠組みのようなビリーフであることがわかる。今回の結果からは、これら実践を支える教師のビリーフは、二つの要因で変化していると考えられる。一つは、研修会や研究会に参加することによって得られる新しい知識がきっかけとなるものである。新しい知識は、授業の実践で試され、手ごたえが得られた場合、繰り返し実践され新たなビリーフとなると考えられる。二つ目の要因は、授業の実践において、主に生徒との相互作用が要因となるもので、相互作用により実践が再構成され、その結果、ビリーフにも変化がみられる。

以下、この2点について詳しく検討する。

#### 6-3-2-2-1 研修会、研究会への参加が作り出すもの—新しい知識と実践・ビリーフの関係

前述の Clark & Hollingsworth (2002)で示された、外的資源(研修会や書籍や同僚との対話など)で得られる新しい情報や刺激から、教師は、それを実践し、省察する。そこに教師が何らかの価値を見出した場合、それは繰り返し実践され、省察され、外的資源を追加しながら改善されていく。その繰り返しによって、知識やビリーフに長期的な変化が起き、成長につながるというモデルは、本調査結果にも適応できる。

研究会で協同学習を経験したことをきっかけに、実践が変化した Q 氏は、実践で次のような活動に手ごたえを得ている。

142Q: 生徒がいっぱい話します。今日の勉強することについて、「先生、これは、なんでそうですか?」とか「先生これは日本語でなんと言いますか?」とか、「まずは日本語は韓国と違ってこう言うんですか?」とか、ずっと質問したり、[中略]あのグループで、さんざん日本に、日本について話したり、[中略]グループでずっと悩んだり。

学習者も、教師自身もその授業を楽しいと語り、今も実践を内省しながら、改善を試みている。

142Q: うーん。・・・こつですかね。こつ、同じ協同学習、としても、これは私がまだ足りないところがいっぱいあるから、あのろくに協同学習にはつながらない、と感じるときもありますから、それをなるべく補って、本当の、本当の協同学習っていうか、[笑]生徒からも「あ、協同学習でいろんなこと、勉強した」とか、「いろんなことができた」とか、「日本語だけでなく社会能力とかも、うん、成長した」という、その Q 氏は以前のことをこう振り返っている。

78Q: あの私の授業の目標って、なんだかがよく分から、なかったですよ、その時は。で、あの教科書に載せている内容だけを、まあ伝えている?役割、だったんです。しかし現在は、授業の意味、目指すべき授業の形が具体的な言葉となって表れている。

42Q: なるべく自分が知っている日本語を自由に話したり、自分の言いたいことを、あの私

とか、他の友達と自由に日本語で話しあったり、することにやっぱり意味があるのではないかと思って、

104Q: 自分から考えて、勉強する、学習する、がやっぱり、一番だと思いますね。ただ先生が言うことを聞いて自分の頭に入れるのではなくって、自分から考え出して、自分が、学びたい、勉強したい、ことを勉強する。

この他にも、学習経験に基づき教師中心の授業をする X 氏は研修会でこれまでとは異なる新しい理念「共同学習・自己指導学習」に触発され、その理念を実践に移したと語る。また、U 氏は記述回答で「周りの先生から動画の編集技術やパソコンを教えてもらって」PPT を利用した授業を行うようになったとある。多くの教師が、研修、同僚との会話や、研究会に加わったことで実践を変え、学習者が授業に集中したり、関心を寄せたりという手ごたえを得、改善しながら実践を繰り返している。一度の実践ではなく、繰り返すサイクルの中で長期的なビリーフの変化が起きるのだろう。

一方で、外的刺激が、実践には結びつかない例もある。秋田(2008: 120)でも、教師の協同的知識の構築の場で交わされた「談話はある教師には学習の一契機となり、またある教師には、学習や実践化とは直結しないものでもある」とし、「検討会で話されたことや、そこで理解が共有されたことが、個人の先生の中に学習として直結して内化されるとは言えないのである」という。

Q 氏の場合は自分自身の学習経験から、「自分の経験の世界が、日本語を勉強することによってどんどん、広まっていくことがすごく嬉しかったですね。[中略]その喜びは生徒にも感じさせたい」というビリーフを持ち、教師を目指したのだという。それが協同学習と親和性があったことと、そのビリーフはあるものの自分の授業でそれを実現できる手立てを持っておらず、大きな課題意識を抱えていたことが、学びにつながったと考えられる。

杉本(2014)では、アイディアは持っていたても実践化されないケースが報告され、その原因として学習者や学習環境が挙げられている。本調査においても同じような語りがある。研修での学習や、研究会での実践の共有は、教師の授業実践である教室で行われるものではなく、脱文脈化された場で行われる。教師がそれを実践に持ち込むには、自分の実践に合わせた再文脈化が必要であり、河野・齋藤他(2015)はその難しさが、実践化に結びつかない理由ではないかと指摘している。Q 氏の場合は、脱文脈化された場ではあるが、教師自身が学習者となり協同学習を体験している。また、共同学習に賛同し、試してみたいと語る W 氏は研究会での活動や周りの教師たちとの対話で可能性を探っている。そして、再文脈化のため、日本での研修経験を基に具体的な活動のイメージを描いている。

231W: で今度の研修の時も日本の場合は、あの組、で、1 組で、まあなんか話題があったら、

考えて？あのなんか書いたり，なんか結果物を出して書いて貼ったり発表したりする，形，を見て，ああこんな形も，授業で生徒にやらせたら，立派にできるんじゃないかって一か考えて，うん，やってみたいなって思いました。

「2009 改訂」で目指される「創意的な」教育，そのための方法として，推奨されている「共同学習」は現職の教師たちにとっては，これまでの学習経験にはない新規の方法である。その情報知識を脱文脈された場で得たとしても，それを自分の教室へ落とし込む再文脈化は簡単なことではない。今回の結果からは，再文脈化するためには，まず，それが今現在の自分の文脈の問題を解決できる可能性があるという動機が必要であり，そして，二つ目には具体化するための方法，手段があるということが欠かせず，具体化のイメージを作る際，教師たちは，「周りの先生」「研究会で知り合った先生」「研究会のコンサルティング」を利用している。さらに，個人の教師が持つ教育のビリーフに照らして，妥当な学習効果，手ごたえかあるのではないかという期待が持てることが必要であると考え。そして，自分の実践で再文脈化され，手ごたえが感じられた時，その実践は繰り返され，省察され，改善されることによって長期的な教師のビリーフとなるのであろう。

藤長他(1999)の教授スタイル調査では，ほとんど実践化されていなかったコミュニケーション重視の具体的な教授技術であるゲームやロールプレイ，ドラマ等のリソースは，今回の教師たちの語りでは，すでに再文脈化され，〈問題解決の方策〉として実践に埋め込まれた選択肢として語られている。しかし，「2009 年改訂」で推奨されている「共同学習」は今まさに教師たちの実践に再文脈化される過程であり，そのビリーフは教師個人に内化される過程にあると考えられる。

主要科目でない日本語科の教師は校内に同じ科の教師も少なく，移動のない私立学校所属の教師もあり，他の教師たちとの交流の機会は限られていると語る。研修会も研究会も新しい知識を得る場として機能しているが，自主的コミュニティである研究会への参加は一時的ではない長期的なつながりを教師の間にもたらし，知識を得る以上の概念 13〈学びから実践へ〉とつなげる力となっていると考えられる。そこでの対話で実践を共有することは自分の実践の見直しにもつながり，コミュニティ自体の発展にもつながっていると考える。

#### 6-3-2-2-2 ビリーフと実践と社会

日本の高校教師(家庭科)の成長をライフヒストリー法で研究した小高(2010: 319)は，「生徒との相互作用が実践コミュニティの課題ともなり，学びの資源ともなる」という。本調

査においても、図1を見てわかるように、教師の実践についての語りの核は【生徒】との相互作用である。教師がいかに良い方法であると思っけていても、生徒の反応でその方法をあきらめざるをえないこともある。

1470: そうですね、私は以前は対話を全部覚えさせた時はあったんですよ。あれができないんです。1時間で、一つの場面を全部暗記して、発表し、したり、ほんとにあのそれができたんですけど、今はもう読むことも難しいから、

U氏は授業での変化を次のように話している。

104U: 最初は文法を本当に大切に、[笑]取り入れて、授業でやってたんですけども、  
んだん、会話?とかゲームとか、に集中しますね。

この授業の変化は、〈教育課程〉の変化の方向と同じである。しかし、この変化の理由を話すU氏の語りに〈教育課程〉は登場しない。

106U: やっぱり生徒一がほしいっていう授業は、書く、ことより話す、ということが分かりました。なんかアンケートとかをやってみると文化とか話すことがやりたいっていう答えをもらって、話すことがやりたいんだって思っけて、うん、ゲームとかで・・・ゲームとか、うん、を投入しますね。

授業実践の変化のきっかけは実践の文脈の外側にある〈教育課程〉ではなく、授業実践の文脈を共有している目の前の〈生徒の反応〉なのである。その生徒との相互作用により実践が再構成されている。では、その結果、ビリーフは変化したのだろうか。「暗記をする」「文法を大切にする」というビリーフは破棄され、新たなビリーフに取って代わったのだろうか。「暗記をする」「文法を大切にする」は以前の実践の文脈でのものである。それは新しい現在の文脈ではどうなっているのだろうか。Y氏の例で考えてみる。Y氏は話すことが一番重要だというビリーフがある。

94Y: そうですね。말하는게 제일 중요하다고 생각해요. 저는 일단 그 여행을 가든 일본사람을 만나든 뭐 이렇게 대화가 되는게 커뮤니케이션되는게 제일 중요하니까요. [話すことが一番重要だと考えています。私はその、旅行へ行くとか日本人と会うとか、このような対話ができることが、コミュニケーションができることが一番重要ですからね。]

これは、Y氏自身の経験を源泉としたビリーフといえる。しかし、Y氏は担当する生徒の大学入試の成績から、授業は会話中心から文法や読解にも注意を払うようになる(前節概念3)。そして、文法や読解力をつけるのは3年生になってからでは難しかったという経験が次のようなビリーフにつながっていると考えられる。

46Y: 이게 동사하고 형용사가 일본문법에서 중요하다보니까 처음에 제대로 안하다보면은 나중에 아무리 설명을 해도 모르는 상황이되요. 그래서 이제 처음에 좀 할 때 확실하게 하는 편이죠. [動詞や形容詞は[高校のカリキュラムでは]日本語文法の中で重要と見られるので、初めに全くしないと、あとでどんなに説明してもわからない状態

になってしまいます。だから、初めにする時はしっかりする方です。]

このビリーフは「大学入試」という社会的な枠組みが生徒によって、実践の文脈に持ち込まれ、その実践が源泉となったビリーフである。この二つのビリーフは一見相反するように見える。そして、「話すことがいちばん大切である」というビリーフは実践の中で力を失ったように見えるが、なくなったわけではなく、Y氏のビリーフとして併存しているものとして語られている。O氏やU氏の「暗記をする」「文法を大切にする」も現在の文脈では見えなくなっているだけで、併存している可能性があると考ええる。坪根他(2015a)の経験のあるタイ人日本語教師1名への縦断的調査を行った結果では、ビリーフは一度消えたように見えたものが、再度現われたり、一時的に現れたりしているとある。これらの結果は、Dufva(2003)のいうビリーフの「多声性」という性質の表れであろうと考えられる。Y氏のこれまでの言語使用の経験を源泉とするビリーフと、実践の文脈で生徒によってもたらされる「大学入試」という社会を源泉とするビリーフは、Y氏のビリーフに「多声性」をもたらしている。ほかの教師たちのビリーフも表面的には見えなくなっているが重層的に存在し続け、その時々々の文脈に埋め込まれた形で、「声」を出す可能性があると考えられる。

また、U氏の例では、教師の実践に対し無力に見えた【教育政策】【社会】であるが、Y氏の場合、「大学入試」=【社会】は、生徒の反応を媒介して実践の中に現れ、教師の実践を再構成している。教師によって〈大学入試制度〉や〈教育課程〉など教育政策・国際関係など【社会】が語られるとき、多くは、実践の文脈で目の前にいる〈生徒のあり方〉をとおして語られている。

48P: 生徒達も、今は、もう韓日関係によって、全然・日本語に興味も全然【笑】・・・(そうですね)「先生、日本語の先生に、あなたは【笑】日本人ですか?」【笑】もう経済一も政治的なニュースが、出た時は、まあほんとに難しいです。

教師たちは、生徒との相互作用によって実践を作り上げている。しかし、その生徒というのは単に目の前にいる生徒ではなく、〈生徒が属する社会〉を媒介しており、教師の実践はその〈生徒が属する社会〉との相互作用とも言える。例えば、生徒たちの「興味がない」「関心がない」というのは、P氏だけでなく、多くの氏の語りの中にもある。そして、その「興味がない」「関心がない」には、P氏の例のように〈生徒が属する社会〉の一面が映し出されている。教師たちは日々の実践で、生徒の媒介する社会と対峙し、そのせめぎあいの中から、実践を探っていると言える。

本調査では、この〈生徒が属する社会〉を源泉とするビリーフが二つみられた。その一

つは〈問題解決のための方策〉を支えるビリーフ「面白い授業」であり、もう一つは〈人間関係〉である。この二つは生徒が媒介する社会を源泉とするビリーフであるため、韓国中等教育日本語教師のコミュニティに広く共有されていると考えられる。杉本(2014)の量的調査でも、教師と生徒がともに「楽しい授業」という共通のビリーフを持っているという結果が出ている。

32T: できるだけ、面白い授業を【笑】しないと授業を聞いてくれないんかったんで。

経験の長い教師たちは〈生徒が属する社会〉が変化したことによる実践の場の変化を口々に語っている。そして、その変化の中で〈問題解決のための方策〉を模索し「面白い授業」が必要であることを実感し実践を変化させている。会話を暗記させていた A 氏は文化体験を取り入れた授業を行っている。

1710: 例えば、浴衣を、着る時、「じゃあ着てみましょう」とか「きれい」とか、「かわいい」とか、そんなことを入れながら、やる授業は私は女子、女子高校だから、[中略]なんか、学生の反応を、おー、面白くするためにはそんな体験が、必要だと思います。教科書だけじゃなくて。

この他、多くの先生が、生徒が関心を持つよう、「面白い授業」を工夫している。視覚的に訴えるため PPT、ドラマが使用され、文法・文字の練習にゲームが取り入れられたり、文化体験が組み込まれたり、工夫されている。

〈生徒が属する社会〉を源泉とするもう一つのビリーフ〈人間関係〉は実践の基礎である。かつて自分が学習者であった頃の先生とのよい関係が語られ、そこから教職をめざしたという教師も多い。教師と生徒との〈人間関係〉は学習者の学習へのやる気を生み出し、日本語学習への興味を引き出す糸口になるという語りも多い。韓国の大学教員が対象である坪根他(2013)でも、学習者とのいい人間関係を形成して信頼関係を築くというビリーフが出ている。〈人間関係〉は実践の基礎であるというのは韓国社会の文脈で共有されるビリーフである可能性がある。

### 6-3-2-3 2013 年まとめ

2013 年調査結果では、韓国中等教育で実践する日本語教師 12 名のインタビューデータを MGTA を使用し分析した結果、15 の概念を抽出し、四つの上位カテゴリーにまとめた。結果から得られた教師の実践のあり方に関するストーリーラインから、実践を支えるビリーフの変化には、二つの要因があると考えられた。

一つは、研修会や研究会に参加することによって得られる新しい知識がきっかけとなる

ものである。研究会や研修会は、「教育課程」など教育政策が示す教科のあり方、内容、教え方などを教師へ伝えるための機能を果たしている。そこで得られた新しい知識は、授業の実践で試され、手ごたえが得られた場合、繰り返し実践され新たなビリーフとなると考えられる。しかし、これまで経験したことがない新しい方法等の情報や知識を脱文脈化された場で得たとしても、それを自分の教室へ落とし込む再文脈化は簡単なことではない。今回の結果から、再文脈化するためには、次の三つのことが必要であると考えられた。①それが現在の自分の文脈の問題を解決できる可能性があるという動機、②具体化するための方法、手段のイメージを作ることができること、③個人の教師が持つ教育のビジョン(ビリーフ)に照らして、妥当な学習効果、手ごたえがあると期待が持てること。そうして、自分の実践で再文脈化され、手ごたえが感じられた時、その実践は繰り返され、省察され、改善されることによって長期的な教師のビリーフの変化につながるであろう。

また、上記の②のイメージを作る際、教師たちは、「周りの先生」、「研究会で知り合った先生」、及び研究会のコンサルティングという授業見学の仕組みを利用している。これらは、実践を共有することで、知識の共有や1人ではできない自分の実践の見直しにもつながっている。主要科目でない日本語科の教師の場合、研究会などのコミュニティへの参加が大きな力になると考えられる。

二つ目の要因としては、生徒との相互作用があげられる。授業の実践は、主に生徒との相互作用により再構成され、その結果がビリーフの変化につながっているとみられた。授業の実践において教師とともに相互作用を生み出す生徒は、社会を授業実践に媒介している。そのため、授業実践を源とする教師のビリーフは、社会の「声」を反映した多声的なものとなっていた。異なる文脈に源泉を持つビリーフは一見して矛盾しているように見えることもあるが、どちらか一方が消えたり、取って代わったりしているのではなく、並存し、重層的に積み重ねられており、それが、ビリーフの多声性という性質を作っていると考えられた。

分析結果を表した図10からもわかるように、教育実践自体が、韓国社会に深く埋め込まれている。その中で、〈教育課程〉は、直接教師のビリーフに影響を与えるわけではなく、実践の外側に存在している。それは学校を取り巻く社会＝学習コミュニティ、家庭、地域、教師コミュニティの相互関係の中で媒介され、少しずつ教師の実践に反映されていく。そして、それが繰り返されることによって、教師のビリーフは多重的に、そして長期的に変化していくと考えられる。



#### 6-4 2001 年，20013 年比較考察

研究 3 における研究課題は，教師の実践の文脈の変化によって，教師の実践とビリーフはどのように変化するかを記述し明らかにすることである。そのために，本節では，まず，教師の内側の文脈の記述を試みた 2001 年，2013 年概念関係図とストーリーラインを比較考察する。そして次に，外側の文脈と内側の文脈を相互に関係づける試みである〈教育課程〉の「声」や社会と実践，及びビリーフの関係について比較考察する。

##### 6-4-1 2001 年，2013 年概念関係図，ストーリーラインから

2001 年の結果である図 9，2013 年の結果である図 10 を比較すると，まず大きな違いは次の三点である。①〈生徒のあり方〉の位置と大きさ，②2001 年では〈ネットワークの必要性〉だったものが〈研究会の力〉となっていること，③2001 年の【役割観】と 2013 年の〈人間関係〉である。以下，この三つについて検討する。

##### 6-4-1-1 〈生徒のあり方〉の意味

教師の実践の中で，〈生徒のあり方〉の大きさは明らかに拡大している。

134F: 예를 들어서 너희들 일본어 수업을 어떻게 할까 같이 의논한다는 자체가, 글썄.. 그런생각을 안해봐서 그런지 몰라도 굳이 그럴 필요가 있을까, 일본어 수업을 좀 해 본 학생 같으면 모르겠는데, [中略]굳이 학생하고 논의할 필요가 있을까? 제 생각에는, 논의하면 어떤 좋은 점이 있을지 잘 모르겠어요. [例えば, 日本語授業をどのようにするか一緒に話し合うということ自体が, そうですね, そういう考えをしてみたことがありますから [中略] あえて生徒と話し合う必要があるんですか, 私の考えでは話し合ったらどんないいことがあるかよくわかりません。]

これは，2001 年の調査での語りである。2013 年調査では，教師たちの実践を作る語りには，必ず生徒が存在し，目の前の生徒との相互作用が授業を作り上げていた。2013 年の調査では，生徒の気持ちを吸い上げるため，アンケートを実施している教師も少なからず存在している。この変化は〈教育課程〉で目指されている「学生中心」の理念が浸透した結果であると考えられる。では，2001 年の教師の実践は何に基づいて形作られていたのだろうか。2001 年概念 7 〈授業で目指される基本〉には「書いて読めること」「基本的な文法」「文型」「語彙」「漢字」など言語知識が並ぶ。そして，聞き取りや会話は難しいという「声」もある。「基礎から応用へ」，基礎的力である言語知識を身につけ，その上で聞き取りや会話をを行う，まさに行動主義の理論である。学ぶべきものは生徒とは関係なく〈教科書〉と

して存在し、後はどうやって生徒に学ぶべき知識を教え込むのかであり、その結果は試験の評価となって表れるのである。であれば、実践を作りあげる過程に〈生徒のあり方〉は存在する必要がなく、関係があるのは試験結果としての評価された〈生徒〉である。

佐藤(1998:22)は、理論と実践の関係には「教育実践を科学的な原理や技術の適用として認識する立場(theory into practice)」,「実践の典型化による理論の構築(theory through practice)」,「実践の中の理論(theory in practice)」の三つの立場があるとし、行動主義の時代は「教育実践を科学的な原理や技術の適用として認識する立場(theory into practice)」であり、教師の役割は「理論の創造や構成ではなく応用と適用」であったという。そして、三つ目の「実践の中の理論(theory in practice)」とは、教育実践を創造する教師と子どもの活動において内在的に機能している理論があるという立場である。佐藤では、研究する立場としてこの三つをあげているが、これを、実践と理論の関係をどう捉えるかという教師の立場に置き換えることも可能である。つまり、実践に理論をうまく適応させ、生徒をいかに導くかが問題となる「theory into practice」と捉える立場と、生徒のあり方を観察し、そこから実践のあり方を探る「theory in practice」と捉える立場として見ることができる。このように見ると、2001年から2013年の変化は、「theory into practice」から「theory in practice」への移行とも捉えることができる。

しかし、2001年にも〈生徒のあり方〉に注目し、実践を作る教師がいた。

26E: 맨 처음에 일본어를 시작할 때는 글자부터 익혀야 되는데, 글자 익히기도 사실은 굉장히 어려운 부분이거든요. 맨 처음에는 히라가나를 아이우에오, 가키쿠케코, 이런 순으로 가르쳤다가 너무 효율적이지 않고 재미가 없고 그러길래 올해부터는 어떻게 했냐 하면은 그.. 아이들이 요즘엔 그 펜시 캐릭터 상품들이 많잖아요. 그래서 뭐 타레판타 이런거 같은 거, {웃음} 뭐 부르부르독크 그런 것들이 있거든요? 굉장히 많아요. 그래서 그런 것들이 이렇게 해 가지고 지금 그림이랑 그 옆에 상표 그대로 써 가지고 그 글자 하나하나를 타레판 다 아니까 다레판다 소리는 다 아니까 글자를 그렇게 해 가지고 가르쳐 줬어요. 그리고 뭐 스탬프 같은 거 찍어 가지고 ありがとう どうぞよろしく 같은 거 그런 식으로 이렇게 중요한 인사말 おはようございます 이렇게 하면서 그렇게 해 가지고 따로따로 다 이렇게 가르쳤거든요? 그렇게 해서 가르치고 그렇게 하니깐 시간이 굉장히 오래 걸리는데 한 달이 걸려요. 히라가나, 히라가나만 했어요, 가타카나는 하지도 않고, 그래가지고 그렇게 한 시간 한 달 이상 걸렸는데도 오히려 외울 때 아이들이 잘하더라고요. 나중엔 잘하고 읽기도 잘하고...そして、一番初め日本語を勉強するとき文字から身につけなければならないんですが、文字を身につけることも実はとても難しい部分なんです。一番初めにはひらがなを あいうえお、かきくけこという順で教えたんですが、あまりにも効率的じゃないし、面白くなくて、そういうので、今年からは、どうするか考えて、その、子どもたちが最近はそのファンシーキャラクター商品が多いじゃないですか。それで、えー「たれパンダ」

こういうようなもの，[中略]今絵とか，その横に商標そのままにして，その文字一つ一つをたればんだ，全部知っていますから，たればんだ，音は全部知っていますから，文字をそのようにして教えてやりました。あと，スタンプのようなものをもってきて，ありがとうございます，どうぞよろしく，のようなものこのような方法で，このように重要な挨拶の言葉「おはようございます」このようにしながら，そういうふうになら，ばらばらに全部教えています。そういうふうにして教えて，そうやってしますから時間はとても長くかかるんですが，1ヶ月かかります。ひらがな，ひらがなだけしました。カタカナはしないで，そういうふうに，1時間，1ヶ月以上かかるんですが，やはり覚えるとき子どもたちはよく覚えられるといいます。そうやって覚えると，子どもたちはよく覚えて，読むのもよくできて…]

これはE氏の実践の一例だが，子どもたちをよく見て，子どもたちにあった方法を工夫し，効果を探っている。ほかにも，前述したように一度にたくさん出てくる形容詞についてはグループに分かれて覚え方を考える活動にするなど工夫をしている。

E氏は自分自身の日本人との交流プログラムでの経験や，日本人観光客がたくさん来る観光地へ行き，そこで日本人を捕まえて習った日本語を披露してくる一人の学生の報告など自分の実践の経験から，日本語の学習において重要なことを「開かれた姿勢」だと捉えている。

86E: 문형을 정확하게 외워가지고 무즈카시쿠 나캇다데스 이렇게 하면은 그 사람 일본어 잘한다, 잘 외웠다 이렇게 하겠지만, 그렇게 하지 않아도 의사소통은 가능하잖아요. [中略] 세련되게 해서 하는 것은 어느 정도 수준이 올라가면 점점 세련된 걸 같고 닦아야 되지만, 초기에는 좀 어색하더라도.. 어색하더라도 용기를 가지고 일본사람을 만나서 얘기할 수 있는 그런게 또 자세가 열려진 자세가 중요하다고 생각해요. 외국어는. [文型を正確に覚えて「むずかしくなかったです」このように言ったら，その人は日本語がじょうずだ，よく覚えた，このように言えますが，そんなにしなくても意思疎通はできるじゃないですか。[中略]ですから，正確な表現，洗練されていること，ある程度の水準になったらだんだん洗練されたことを使って，磨いていかなければなりませんが，初期ではちょっとおかしくても，おかしくても勇気を持って日本人と会って話すことができるそれが，姿勢，開かれた姿勢が重要だと考えます。外国語は。]

#### 6-4-1-2 研究会の存在

Kim (2011)では，韓国の一人の英語教師へのインタビューデータをもとに，活動理論を援用し「第7次」の改訂を検証している。そのインタビューから，教師のビリーフと「第7次」によって目指されたものには矛盾があり，その矛盾をいかに取り扱うかは教師個人に任されていることを指摘している。そして，Kimはその矛盾を解消するのを支援するた

めには、その教師の学びを支援したりスキファールディング<sup>6</sup>したりするためのコミュニティが必要であるとしている。

2001年のB氏は、自分の理念である、学生が主体的に学ぶことを自分の実践で実現できないこと、研修で得たものを実践につなげられないことに悩んでいた。また、C氏も移動のない私立学校に一人で勤務し、他の教師との交流の必要性を訴えていた。

2013年では、W氏が〈研究会〉に入ったことが自分の実践の悩みの解消につながっていると語っている。もしB氏に自分の悩みを話し合えるコミュニティがあれば、状況を打開できた可能性はある。しかし、〈研修会〉のような政策の実現や新しい知識の導入を目的としたものでは、教師の悩みを解消したり、教師の学びを促したりするようなスキファールディングの機能を持つのは難しいのではないかと考える。教師たちの語りには「知り合いになった先生」「周りの先生」が登場する。〈研究会〉に所属することは〈研修会〉では得られない人間関係を作る働きがあり、それが教師の学びにつながっていると考えられる。

#### 6-4-1-3 2001年の【役割観】と2013年の〈人間関係〉

2013年調査では、生徒との相互作用に、〈人間関係〉が大きな働きをしていた。しかし、2001年にはそのような語りは見られなかった。その代わり、教室の実践を支えている【役割観】が存在している。

82G: 전 무서운 선생님이로 되어 있기 때문에. 우선 뭐 그러다 보면은 이제 잘 챙기다 보면 공부도 하고 하게 되는 거지, 그냥 뭐, 애들은 일단 착하게 자라는 거 보다는, 착한 것도 좋겠지만, 무섭게 생각하고, 선생님은 부모님과 똑같고 이렇게 존경하고 뭐 그런 거부감이, 이런 게 없어야지 그냥 무작정 요즘 애들은 보면 선생님은 그냥 형이다 뭐 이렇게, 언니 아니면 뭐 여자 선생님 같으면 언니같이 아주 거스럼 없이 하는데. 몰라요, 저는 그게 아직까지 이해가 안되더라고요. 그래서 뭐 가까이 하는 건 좋지만, 서로가 지켜야 될 거는, 선생님과 학생에 대한 건 있어야겠다는 생각을 해요. [私ちょっと子供たちに怖い先生として接しています。怖い先生になっているので、まず、怖くするとよくよくまとめてみると、勉強もするようになって、ただ子どもたちはやさしいより、やさしいというのでもいいですが、それよりも先生を怖いと思って、先生は親と同じに尊敬し、そういう恐怖感もないといけない、ただ、むやみに最近の子供たちをみると、先生はただお兄さんとか、お姉さん、じゃなければ、女の先生だったら、お姉さんのように@@しますが、私はそういうようにするのはまだ理解ができません。近

<sup>6</sup> スキファールディング (scaffolding 足場掛け)とは、一般に「発達の最近接領域」(ヴィゴツキー2001)で起こる発達を媒介(mediate)する有能な他者が、学習主体の行為を方向づける過程(西口 2002: 35)を指し、単なる「援助」や「助け」とは異なる概念。コミュニティの中での「状況学習論」等において、学びの過程を支える他者の行為に用いられる用語。

い感じているのもいいですが、お互いに守らなければならないこと、先生と学生に対することがなければならないと思っています。]

G氏のこの語りには、【役割観】の変化の様子が語られている。伝統的な役割観は徐々に姿を消し、2013年には、このG氏が語る「近い感じ」の人間関係を子どもたちとの間で作り上げている教師が増えてきているのだろう。

しかし、自分の担任であった日本語教師が好きで日本語教師を目指した2013年のP氏は次のように語っている。

144P: 体罰はありましたけど、あー感情、温かさ温かさが感じられました今より。今は体罰は全然、ないですけど、先生と生徒の差を一、感情の差がありますね。私じゃなくて、  
[笑] 別々の関係じゃないかと思います。でも昔は、先生、怖かったんですけど、私一緒の一緒だと感じられましたね？その頃先生と、生徒の関係は、今は別。卒業すると[笑] 全然分からない関係一になるかもしれませんこの頃、の、状況を見ると、そして、実践については、次のように話す。

104P: 一番の問題はせ、責任はないです。生徒達が。せ、生徒達としての責任はなくて、うん、ただあの権利だけ[笑] しますからね。

このように話し、昔のほうが学習の効果はあったかもしれないとも話す。伝統的な【役割観】をどのように見るかは、過去の学習経験の文脈に根差したもので、個人差もあり、複雑であると考えられる。

以上、三つが大きな変化としてあげられるが、他にも様々な変化は見られる。その中の一つとして、〈文化〉に関する語りがある。2001年には文化を取り上げる理由として、当時まだ日韓関係に大きく横たわっていた歴史認識の問題や、相互理解に誤解が起きないようにするために文化の教育が重要であるという語りが見られた。しかし、2013年にはそのような語りは見られず、文化は生徒の興味を引き付ける道具として機能している。これも社会の変化の文脈を反映させたものであると考えられる。

#### 6-4-1-4 〈大学入試〉

前項までは、概念関係図にあらわれた変化について見てきたが、12年間変わらず力を持ち続けたものもある。2001年の語りでも、2013年の語りでも、〈生徒のあり方〉に変わらず影響を及ぼしているのが〈大学入試〉である。前述のKim (2011)では、大学入試はコミュニティ全体が共通して持つ価値観で、教師の実践を規定していることを明らかにしている。韓国の英語教師にインタビューをしたShin (2012)でも、〈大学入試〉は、効率よく受験のための知識を教え込む文法訳読法という教え方として、教師たちの実践を規定していた。

2013 年の X 氏は次のように話す。

173X: 責任感がちょっと〔笑〕軽い？軽い気持ちでなんか、えっと、大学入試一でそんなに、あの一大事な位置じゃないから、疎外感もあれば、ちょっと、うー楽なうーん、いろいろ試しもできるし〔中略〕だから一日本語の一教え方が英語の教え方より進んでいるかもしれない。英語の先生達はみんなあの一大学入試でまあ精いっぱいですから？うーん、まあ今もだいたいまあ・教師中心ではないだろうかなと思うんですけどね。

つまり、大学入試にあまり関わりがない日本語は重視されないという点では、疎外感を感じるが、その反面、大学入試という枠がないため、自由に教え方を試すことができるという。しかし、そのようないい面ばかりではない。最大の影響は、生徒が3年生になると勉強をしなくなるということだ。そのことを教師たちも理解しており、無理にさせることはできず、なすすべがないとあきらめている教師たちの語が多い。このため、2001年には日本語が大学で必須科目となることを望む「声」もあり、E氏の語りには、それについての悩みも表れている。

しかし、日本語でもやはり大学入試を受ける生徒がいる場合には事情が異なる。多くの生徒が受験をする外国語系の学校では、授業は試験のための文法中心のものであることが2013年のP氏、R氏の語りからもわかる。R氏は人文系、工業系の学校で勤務した経験を持っており、外国語系では、知識を教えることが中心となるので、意思疎通の練習を工夫することもできず、教科書中心で授業が進められていてつまらないとも話している。2013年の考察で検討したY氏も授業の方法を変えたように、日本語科でも英語と同じように大学入試は教師の実践を規定しているのである。

大学入試という文脈は生徒と教師だけでなく、保護者にも関わっている。2013年のZ氏の語りには、家で調べてくるような宿題を日本語の宿題として出そうとしても、保護者から受験に関係のない科目は宿題を出してほしくないという文句が出るという語りもある。

〈大学入試〉の重視は申[Shin](2008)にもあるとおり、社会全体の強いベリーフであり、それは一人ひとりの教師の実践を、生徒や生徒に媒介される社会として規定し、ベリーフにも影響を与えていると考えられる。

#### 6-4-1-5 〈国際関係〉

また、大学入試のように、社会の動きが、間接的に実践に影響を及ぼすものとして、国際関係もある。近年の中国と韓国の国際関係の深化は、第二外国語としての科目選択にも影響を及ぼしている。日本語を選択する学生が大幅に減少している一方で、中国語は選択

者数を伸ばしている。そこには保護者の意思があると、2013年のZ氏やO氏の語りにはある。O氏は選択者数が減ったことで、学校内での自分の立場が小さくなったように感じると話している。そのことは実践にも影響を与えている。O氏は少しでも選択する生徒が増えるよう、授業の内容をやさしく、面白くするように工夫している。また、自ら日本の姉妹校を探し、交流活動も始めている。

#### 6-4-2 〈教育課程〉の「声」と実践、ビリーフの関係

##### 6-4-2-1 〈教育課程〉の「声」＝「脱文脈化した合理性の声」と実践化

分析の結果、〈教育課程〉の「声」は、制度や学習環境に関しては教師の実践を規定する枠組みとして直接影響を及ぼすが、理念や知識としては直接影響を及ぼすことは少なかった。2001年には主に〈教科書〉を媒介としていたが、それ以外には両年とも〈研修会〉や〈研究会〉を媒介として教師のもとへ伝えられていた。その〈教育課程〉の「声」は〈研修会〉や〈研究会〉では、「脱文脈化した合理性の声」である知識として伝えられ、そこには実践の文脈はない。2001年の多くの教師にとっての〈教育課程〉の「声」はそのような「声」であり、2013年の教師たちにとっても、共同学習、問題発見解決型のプロジェクト型学習などは、やはりそうした「声」によって伝えられた知識にほかならないだろう。これらの示された理論を実践に適用するためには、実践の文脈での再文脈化が必要であり、それは簡単なことではない。それには、2013年結果で明らかになった①自分の文脈の問題を解決できる可能性があるという動機、②具体化するための方法・手段のイメージを作ることができること、③ビリーフに照らして、妥当な学習効果、手ごたえがあると期待が持てることという3つの条件が必要であった。2001年のD氏同様、2013年のX氏も、Z氏も、〈教育課程〉の「声」を実践に移すことを試みようとして苦心している。

私立学校に勤務しているX氏は自身のビリーフについて次のように話している。

47X: あー理念があー授業というのはなんか学習者があの、うーん能動的に、しなければならぬということは今も、その確信を、持っているんですね。うーん、ですからー、今までずっとおーその理念を、実現しようと、思ってきてます、はい。

そして、これまでの自分の実践のあり方を次のように振り返っている。

28X: 最初ーやっぱり教師、中心の授業ーしましたねー？そのように習いましたから。

その後、X氏は研究会に入り、様々な研修会に参加するようになる。

36X: その先生[研修の講師]が職務研修とかーそういう場で、うんまあ、何回もやってきて、うーん、なんか共同学習とか、あの一レベル学習とか、うん自己指導学習、その話を聞いてーえー私はなんかすごく、感動を受けてうーん、やっぱり先生、最初私なんか先生

が、あの一演劇をする俳優にならなければならないと思ってたんですね。うーん、でもやっぱり先生の、おー授業よりは学生達が自ら、あー勉強した方がいいと思って X 氏にとって研修講師の話は「内的説得力のあることば」として響き、すぐに実践化を試みる。

36X: その理念を学生達にえ一言ってからーそれをちょっと実現ーしようと、いろいろ試したんですけども、やっぱり学生達がーすべての授業がーあの一方的な授業なので、うーん、学生達にはあんまり、まあいい反応もあったし、えー「先生これはなんか習う気がしません」と言う、うん、うーん、反応も結構ありましたね。

このようにその実践は思うようには進まなかった。内省ー実践の繰り返して試行する中、X 氏は修士号取得のため、日本へ留学する。その際にも、その理念を実践に移すためのリソースを積極的に求め、現在も改善を続けている。

55X: まあいろいろあの一共同学習とか、まーそういう発表をたくさん見たんですけどやっぱり、高校の現場とは、あの一現場でーその理念が、うーん・・ぴったり合わないのは確かにあると思いますんで、うーんでもこの現場ーの、こー都合ーによって少しずつまああの適応しなければならないと思ひまして

X 氏は、このように実践の場で試行し、そこで内省し、また実践を重ねていく。その繰り返しの中で、ビリーフを確立させていったと考えられる。

もう一人、共同学習を試みた Z 氏の事例もある。

4Z: 今までは、先生が中心になって、全部前で、こういうものはこういうことだねっていうことを説明して、せ学生さんはただ聞いて理解する、そういう方法なん、方法なんですけど、それよりは、学生さんがなんか一組とか二組、組別に分けて[中略]お互いに話をしながら、[目標に]達するようにすればいいなという思うんですね。それで学生さんがもし間違ったり、なんとかすると先生が、隣で、サポートしたらどうかなと思うんですよ。だけどーそういうきみが全然ないですね。学生さんはただ、聞くだけで、今までの状態で、はい、先生が全部教える、と。はい。

6Z: だから、ある時期はそうしようとするんですけど、学生さんは先生が発表して、先生中心に、授業流れるということに慣れてるから、そういうことをやらせると、嫌な、顔をします。だからそういう顔を見たら、ああ、諦めますね。私がずっと説明をして、学生さんに理解しているのかどうか確認したり、そういうことになりますから、ちょっと、うん、残念な気持ち、を多く持っています。

X 氏と Z 氏の事例で、実践化を難しくしているものは学習者のビリーフである。学習者のビリーフが新しい教授法と摩擦を起こす例はこれまでも多くの研究で指摘されてきているものである。学習者の持つビリーフは X 氏のことばにもあるようについ昨日まで実践の文脈の中で教師と学習者の間で共有されていたものであり、学習者にとっては、現在も続いている文脈であり、そこに変化しなければならない理由はない。

では、なぜ 2001 年の A 氏や 2013 年の協同学習の Q 氏は学習者の抵抗がなく実践化で



きたのか。その違いは、前述した「theory into practice」の立場であるか、生徒のあり方から出発する「theory in practice」の立場であるかという違いにあるのではないかと考える。A氏とQ氏、2人の出発点は自分自身の実践である。2001年のA氏は「特技活動」に來なくなってしまった学習者を教室へ呼び戻すことが課題であり、2013年のQ氏は授業中つまらなそうにする生徒の存在であった。教師が実践で問題視していたことは、文脈をともにする学習者にとっても問題であったであろうと考えられる。その文脈で教師と学習者の両者が共有する問題がなくなるのであれば、〈ビリーフ〉との衝突は起きないか、問題にならないのではないかと考えられる。

もし、〈教育課程〉の「声」が、教師にとって、自分の実践の文脈の問題から出発し、その解決策として得た「内的説得力のあることば」であるのならば、実践化が困難であることはないだろう。A氏にとっては、過去に研修を受けた時点では、研修の知識は「脱文脈化した合理性の声」でしかなかった。しかし、自分の実践という文脈から見直したとき、同じ「声」は文脈を持った「内的説得力のあることば」として活性化したのである。

X氏について付け加えると、X氏の最初の実践は、生徒の持つビリーフと摩擦をおこし、その成果は芳しいものではなかった。しかし、X氏は今度は理論ではなく、自分の実践の失敗から出発し、その実践を見直している。そうやって実践から再出発し、内省と実践を繰り返したことで、現在の実践とビリーフの確立につながったと考えられる。

2013年のU氏は偶然の機会から、共同学習の方法を試し、手ごたえを得ている。U氏はパワーポイントのスライドを利用し、工夫しながら授業実践を行っているが、その授業について次のような課題意識を持っていた。

92U: よくないとは思わない一んですけれども生徒の活動よりは私の活動がもっと多かったし、[中略-ゲームを取り入れた授業でも]一から十まで私が全部準備してあげて、じゃあ、遊んでくださいっていう、そういうふうになって大変でした、[中略] 生徒も当然、このまま何もしなくてもいい、全部先生がしてくれるって思う、ことも、ちょっとだめじゃないかって思っていました。

日本への修学旅行前の一つの授業をきっかけに、変化が訪れる。

78U: 初めての海外旅行だったし、日本一旅行ですから、ちょっと聞きたいことがいっぱいあったんですよ、生徒に。[中略] いっぱい聞かれて、一人で解決ができない、できなかったんですよー、で、どうすればいいかと思って

そこで、U氏はかねてから研修会で聞いていた共同学習を試そうと考え、その場で実行している。その授業は「すごく盛り上がり」「生徒も、楽しみながら参加していたし、私もあんまりしゃべらなかった。」と手ごたえを感じ、授業での効果への期待を次のように話し

ている。

98U: 生徒が考えたり、手を動かしたり、日本語にもっと、なんていうんですか、日本語接する、接する時間が10分でも20分でも接する時間がもっと伸びたらいいと思います。

〔中略〕伸びると日本語の能力、が伸びたり、なんか興味がわいたり、深くなったりするんじゃないんですかね。

U氏は共同学習の実践には「工夫」が必要であるとし、知識を得るため、オンライン講座の研修を受け、実践を充実したものにしてしようとしている。

このU氏の実践化は偶発的なものに見えるが、やはりそこにはU氏が自分の実践について考え、問題を見つけ、そして、実践の中で生徒としっかり向き合っていたからこそ、できたものとも言える。そして、U氏は実践から出発し、実践の文脈に根差した知識を得るためにオンライン講座を受講している。そのオンライン講座には、U氏にとって「内的説得力のあることば」が満ちているはずである。

#### 6-4-2-2 ビリーフと多声性

2013年のY氏の例で、話すことが一番重要だというビリーフは、文脈によって見え隠れしているだけで、ビリーフ自体が消えてしまったり、変容してしまったりしていたわけではないことが確認できた。2001年のD氏は自分の学習経験から文法文型中心の方法ではコミュニケーション能力は育成されないとしながらも、自分のこれまで受けてきた文法文型中心の方法の良さも語っていた。そして、2013年のO氏の「会話の暗記」、U氏の「文法を大切にする」も、現在は実践で使用していない方法ではあるが、否定はされていない。

また、久保田(2009)でも、ベトナム人教師の例として、やはり、暗記中心の学習ではコミュニケーション能力に直結せず、暗記以外の教室活動の必要性を述べていながらも、教師としての実践の中では、文型を必ず覚えてほしい、文法の予習は前提といった信念も残されているとある。さらに、坪根他(2015a)による経験のあるタイ人日本語教師1名への縦断的調査の結果では、ビリーフは一度消えたように見えたものが、再度現われたり、一時的に現れたりしているとある。

これら多くの例から、ビリーフが文脈に根差したものであり、異なる文脈に源泉を持つビリーフは重層的に積み重ねられて存在し続けていること、そして、それが教師のビリーフに多声性をもたらしていることを表していると考えられる。重層的に存在し続けるビリーフは、教師の実践の文脈が変化し、教師が以前と同じ文脈に立った場合、消えていたように見えたビリーフが再び「声」を上げ始めると考えられるのではないだろうか。韓国の

調査からは、それは確認できなかったが、今後も注目すべき点であると考ええる。

#### 6-4-3 2001 年，20013 年比較考察まとめ

以上，両年の結果を比較すると，まず，2001 年には〈教育課程〉の影響はそれぞれの教師の意識には様々な波紋を投げかけているものの，実践やビリーフの明らかな変化と認められるようなものは確認できなかった。しかし，両年の概念関係図から，2001 年と 2013 年には大きく異なる点が見られた。その大きな変化としては〈生徒のあり方〉，研究会の存在，【役割観】から〈人間関係〉への転換の三つが認められた。

この変化から理解できることは，教師が実践を作り上げる際の基礎となるものは，あらかじめ決められた理論に沿った言語に関する知識などから，生徒との相互作用へと変化し，伝統的な役割観に基づいた指導のあり方は，教師と生徒の関係性へと変化していることである。このことは，伝統的に続いてきた教師中心の教育から，〈教育課程〉に掲げられた「学生中心」へと，実践やビリーフが大きく変化しつつあることを示していると考えられる。

そして，その変化の要因は生徒が属する社会や，それによる生徒自体の変化であると考えられる。変化していく生徒への教育において，従来の「教師中心」では，教室で起こっている問題を解決できなかったのである。その時，実践の変化を実現させたのは，教師が新しい理論「脱文脈化した合理性の声」を吸収し，それを実践に再文脈化，つまりうまく適応させた場合ではなく，実践から出発し，実践の中の生徒との相互作用で問題を見出し，その解決のために「内的説得力のあることば」を求め，それを得ることができた場合であることが，教師の語りから確認できた。そして，教師にその「内的説得力のあることば」を提供できる場の一つとして研修会有り，そして教師が人間的つながりを持つことができるコミュニティとしての研究会などがあると考えられる。教師を支援できるコミュニティの存在は，教師の実践の改革を後押しし，教育実践の改革の大きな力となる。

このような実践の中で，教師のビリーフは形作られている。実践は生徒との相互作用であり，その相互作用には，生徒の持ち込む社会，例えば，〈大学入試〉であったり，〈国際関係〉であったりという，実践に埋め込まれた社会との相互作用も含まれる。その中で生まれるビリーフは，一つ一つの文脈の「声」を重層的に持つ多声的なものである。文脈は実践の中で変化していくが，過去に存在した文脈は消えたり変化したりはしない。このことから，ビリーフも消えたり別のものにとって代わったりするのではなく，文脈とともに存在し続け，その新しい文脈とともに積み重なっているのではないかと考えられる。Y 氏

の会話重視のビリーフは、一見、大学入試のための学習という文脈では消え、文法を初期からしっかりと教えるというビリーフに取って代わったように見えたが、別の文脈では残り、会話を中心とした活動は行われている。また、自分のコミュニケーション能力が十分でないと感じていた D 氏は、コミュニケーション能力の育成が重要であると実感し、コミュニケーション中心の教授法がいいとしながらも、自分が経験してきた文法読解中心の方法の良さも認めており、否定していない。本研究での調査結果では、新しい文脈によって、新しいビリーフが生成されようとしている(又はされた)過程は確認できたが、過去の文脈のビリーフを否定している語りは確認できなかった。ビリーフとは文脈の中で形成され、そして文脈とともに存在し、機能するものであり、文脈を離れたビリーフというものは存在しないのではないかと考える。私たちがビリーフ質問用紙に答えるとき、私たちはそこに自分の文脈を重ねて答えているのではないだろうか。そして、そのようなビリーフは、消えたり変容したりすることなく、重層的に積み重なってそれぞれの文脈とともに存在し続けるのではないかと考える。

## 第7章 JSL 日本人(母語話者)日本語教師研究 概要と先行研究

次章からは、8章でJSL環境での母語話者教師に関する研究4「日本人日本語教師の実践とビリーフ—経験の中での変化とその要因—」と研究5「ボランティアとして「地域日本語教育」にかかわる人々の活動とビリーフ」について論じる。その本論の研究に入る前に、ここでは、国内日本語教育の教師に関わる文脈を概観する。その上で、研究5のボランティア<sup>1</sup>に焦点をあわせた「地域日本語教育」の文脈を明らかにする。

### 7-1 国内日本語教育の教師に関わる文脈

文化庁の国内日本語教育実態調査によると、2015年現在、学習者数は191,753人、教師数は36,168人で、「出入国管理及び難民認定法」の改正時の1990年と比べると、学習者数は、60,601人からの増加で約3.2倍、教師数は8,329人から約4.3倍となっている(図11 文化庁文化庁国語課2015)。教師を職務別にみると、ボランティアが60%を占め、以下、非常勤教師が28.5%、常勤講師が11.5%となっている。このような学習者数・教師数の変化や、国内の学校教育<sup>2</sup>とは全く異なる職務別構成は日本語教育の特徴を表していると言える。

日本語教育学会編の『新版日本語教育辞典』「国内の日本語教育」では、「言語教育は深く政治・社会・経済等の動向に埋め込まれている」(春原2005: 939)とし、難民受け入れや中国帰国者の受け入れ、国内のバブル経済や国内産業の空洞化による労働者の移入や技能実習生の受け入れなどの、政治的経済的要因によるもの、嫁不足、高齢化、少子化等、国内の社会的動きが日本語教育の動向を左右しているとある。

このような社会の動きの中で、日本語教育の多様性が生まれる。第1章でも触れたが、海外を含めず、日本国内に限定しても、日本語教育の実践の場は多様性に満ちている。『新版日本語教育辞典』「国内の日本語教育—学習者の多様化」では、戦後から1970年代までは学習者も少なく、留学生、研修生、宣教師、ビジネス関係者が中心であったものが、社会の変化に伴って多様化しているとある。『新版日本語教育辞典』の2005年発行時では、その多様化する学習者を10種類の枠組み(予備教育段階を含む留学生、ビジネス関係者、技術研修生・技能実習生、

<sup>1</sup> 文化庁日本語教育実態調査では「ボランティア」を「日本語教育に対する報酬を受けないもの(交通費等の実費は報酬とみなさない。)」(文化庁文化庁国語課2015: 8)としている。金子(1992: 2)では「ボランティア」を、「ボランティア活動」、「ボランティア活動をする人」、「ボランティア活動をすることの背後にある考え方」など、(中略)行為、人、概念を表現するもの」と定義されており、本稿も金子の用法に従い使用することとする。

<sup>2</sup> 日本の公教育(義務教育課程)における教員は2011年5月時点で、正規教員は84%、非常勤は7.2%で臨時的採用の常勤講師を含めても非正規雇用は16%となっており(文部科学省2012)、構造的な差は大きいと言える。

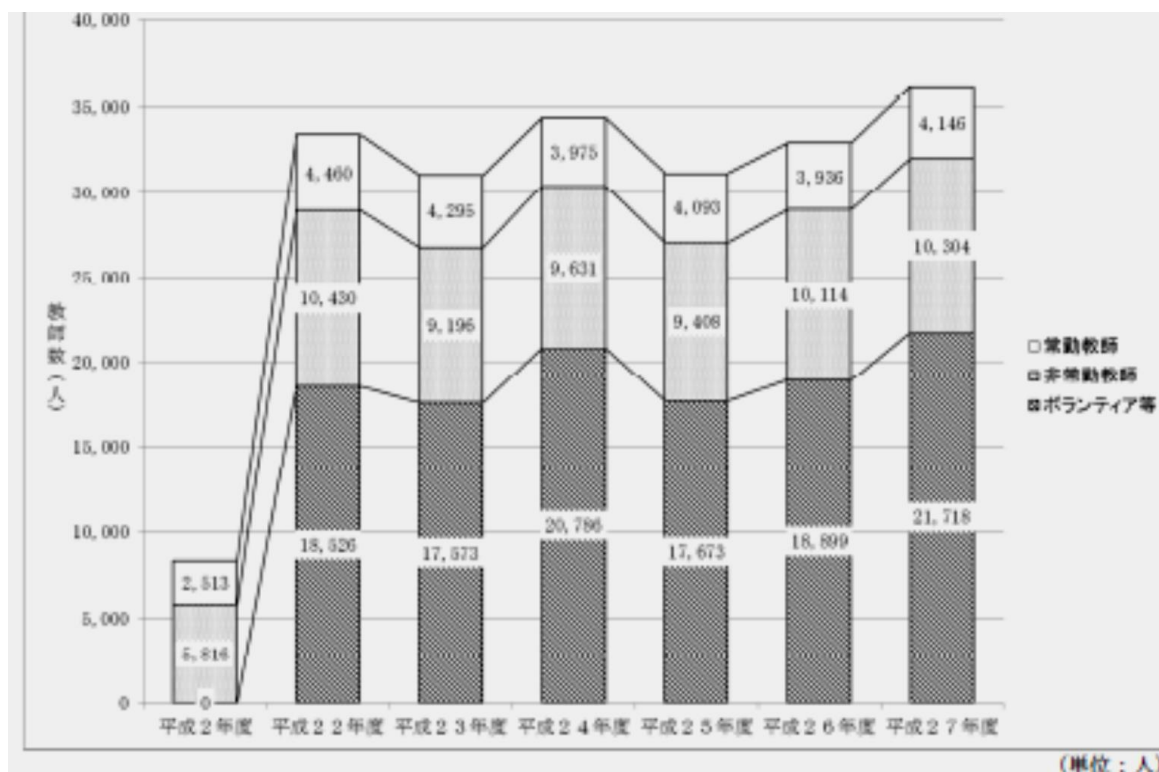


図 11 職務別 日本語教師数の推移  
(文化庁文化語課 日本語教育実態調査(2015: 10)より)

中国人帰国者，インドシナ難民，日系人・就労者，外国人配偶者，高校生留学，児童・生徒，サービス業で働く人たち)に分け記述している。現在，文化庁の日本語教育小委員会における，日本語教育人材に求められる資質・知識・能力に関する議論の中では，日本語教育人材が関わる活動分野として，8 分野(生活者としての外国人，その下位分類として，留学生，就学前の子どもとその保護者，外国人児童生徒，就労準備・研修生，技能実習生，高度人材等)があげられている(文化庁国語分科会日本語教育小委員会 2016c)。

戦後の社会的，文化的，政治的，そして経済的文脈の変化の中で，70 年代以降多様化する学習者を前に，日本語教師はどのような実践を行ってきたのだろうか。金田(2009)は日本語教師育成の必要性が唱えられ，そのためのプログラムが本格的に開始され始めたのは 70 年代後半で，日本語教育の他分野の研究に比べると，日本語教師に関する研究の歴史は短いと指摘している。

日本語教師にかかわる事項(主に教員養成・研修等)と，第 1 章で概観した日本語教育の動き，日本国内での日本語教育にかかわる社会の動きについて，ネウストブニー(1982)，関(1997)，吉島他(2004)，日本語教育学会(2005)，横山(2005)，佐々木(2006)，細川(2007, 2015)，金田(2009)，

河野(2009), 飯野(2012), 寅丸(2015), 文化庁国語分科会日本語教育小委員会(2016a)を参考にまとめ、表 36 を作成した。

戦後日本語教師の講習会、研修会が開かれるようになっていくが、公的文書として初めて提出されたのが、1976 年の日本語教育推進対策調査会による「日本語教員に必要な資質・能力とその向上策について」である(日本語教育推進施策に関する調査研究協力者会議 1993)とされている。そして、1985 年の日本語教育施策の推進に関する調査研究会によって『日本語教員の養成等について』において、初めて具体的なシラバスが「標準的な内容」として示された(文部科

表 36 日本における日本語教育「教師」に関わる背景

年代	教授法等	研修	日本語教育「教師」にかかわる事項	社会の出来事
1950年代	直接法	トレ ー ニ ン グ	1950 年言語文化研修所付属東京日本語学校 第 1 回日本語教師夏期講習会開催	
60年代	オーディオリ ンガル法/直 接法		1962 年外国人のための日本語教育学会 (現・日本語教育学会)創立 上記主催「外国人のための日本語教育講 習会」開催	
70年代	「教師主導」 「話しことば」 を対象 「発音」と「文 型」と「ドリル」 「教授者として の教師」		1964 年文部省主催「日本語教育研修会」 1973 年国際交流基金第 1 回海外派遣日本語教員 研修会開催 国立国語研究所日本語教育センター設置 1974 年国際交流基金著『教師用日本語教育ハン ドブック』刊行 1976 年日本語教育推進対策調査会「日本語教員 に必要な資質・能力とその向上策につい て」(文化庁) 国立国語研究所日本語教育長期専門研修 会開催	
80年代	コミュニカ ティブ・アプロ ーチ 「学習者中心」 「学習者の自律 Autonomy」 「支援者として の教師」		1985 年日本語教育施策の推進に関する調査研究 会『日本語教員の養成等について』(文部 省) 筑波大学、東京外国語大学に教員養成のた めの学科が設置される 1987 年『日本語教員検定試験制度について』 (文部省) 1988 年『日本語教育施設の運営に関する基準に ついて』日本語学校の標準的基準に関する 調査研究協力者会議(文部省) 日本語教育能力検定試験開始 2000 年日本語教員の養成に関する調査研究協 力者会議『日本語教育のための教員養成に ついて』文化庁	「多様化」へ 1979 年姫路定住促進センター設置 1980 年大和定住促進センター設置 1983 年留学生受け入れ 10 万人計 画 1985 年プラザ合意以降のバブル経 済 外国人就労者の増加 農村部での「国際結婚」の増加
90年代			2001 年日本語のための試験の改善に関する調査 研究協力者会議『日本語教育のための試験 の改善についてー日本語能力試験・日本語 教育能力検定試験を中心として』(文化庁) 2004 年新シラバスにもとづいた日本語教育能力 試験の実施	1990 年出入国管理及び難民認定法 の改正 外国人集住地域が全国へ広がる 外国人児童生徒の増加 バブルの崩壊 2001 年欧州評議会「行動中心主 義」にもとづいた「ヨーロッ パ言語共通参照枠」の発行 2003 年「キー・コンピテンシー」 出版 2006 年『「生活者としての外国 人」に対する総合的対策』が 政府内でとりまとめられる 2008 年リーマンショック 留学生 30 万人計画 日・インドネシア経済連携協 定にもとづき外国人看護師・ 介護福祉士候補者の受け入れ 開始
2000年代	ポストコミュ ニカティブ 「協同学習」 「共生」 「アイデンティ ティ」 「コミュニテ ィ」への注目 「学習環境設計 者としての教 師」		2012 年日本語教員等の養成・研修に関する調査 研究協力者会議『日本語教員等の養成・研 修に関する調査結果について』(文化庁) 2013 年文化審議会国語分科会『「生活者として の外国人」に対する日本語教育における指 導力評価について』(文化庁) 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 課題整理ワーキンググループ『日本語教育 の推進に向けた基本的な考え方と論点の整 理について』	2009 年日・フィリピン間で同様の 受け入れ 2011 年東日本大震災 2012 年「21 世紀スキル」出版 2015 年日・ベトナム間で同様の受 け入れ

学省・当時の文部省 1985)。その後 1988 年にはその「標準的な内容」に基づいた日本語教育能力検定試験が開始されている。急速に進む多様化と時代の変化に応じるため、2000 年には文化庁の委託によって『日本語教育のための教員養成について』(日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 2000)の中で、新しいシラバスが示された。これが現行のシラバスで、2004 年から現在まで、このシラバス<sup>3</sup>に準拠した日本語教育能力検定試験が実施されている。

金田(2009)では、このような変化の中で、目指すべき教師像がいかに変化してきたかをまとめている。金田は、「日本語教師」が公文書に初めて記述された 1976 年当時には日本語教師の専門性が十分に認知されておらず、日本語教師の専門性を明らかにすることに焦点があったのではないかと述べている。そして、1985 年に示された「標準的な内容」では主に言語に関する知識・能力が示されたが、「その具体的な育成方法、成長とともに目標が変わっていく可能性があること、継続的な成長を可能とする能力、その能力を育成する方法」金田(2009:47)は検討がなされていなかった点を指摘している。

しかし、1985 年以降、「標準的な内容」に従って、大学での養成課程学科の設置が促進され、民間でも 420 時間で修了する養成講座が数多く誕生するようになる中、その育成方法に焦点が当てられるようになる。人見(1991)の『日本語教師の自己評価・自己研修システムの開発をめざして 日本語教師の教授能力に関する評価・測定法の開発研究報告書』、日本語教育学会教授活動研究委員会(1992)による『教室活動における日本語教師の実践的能力と授業技術に関する調査研究』で、第 1 章でも触れたように第二言語教師教育の影響を受け、トレーニングからディベロップへの教師教育の方法の転換が提言され、「自己研修型教師」や「自律的に成長する」という教師像が示されることになる。

そして、2000 年には、①社会言語学やコミュニケーション学、情報メディア等の教育内容の取り入れや、実践的な教育能力の育成、②日本語教員養成機関が持つ理念や目的にあった多様なニーズにこたえられるような教育課程の編成、という二点の課題に、85 年に示された「標準的な内容」では対応しきれなくなっていると、見直しがはかられている。新シラバスでは、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」を示すことが基本方針として示され、具体的な内容としてはコミュニケーションを核とした、図 12 の三つの領域と 5 区分が示された。その下位に、内容とキーワードが示されているが、その中には 90 年代初めからの動きである「教師の自己研修(ティーチャー・ディベロップメント)」も含まれる

---

<sup>3</sup> 日本語教育能力検定試験については、2011 年に学習者の学習ニーズが多様化したことを受け、内容の一部改訂が行われ、基礎を中心に出題することとなった(文化庁国語分科会日本語教育小委員会 2016b)。



ようになった(金田 2009)。

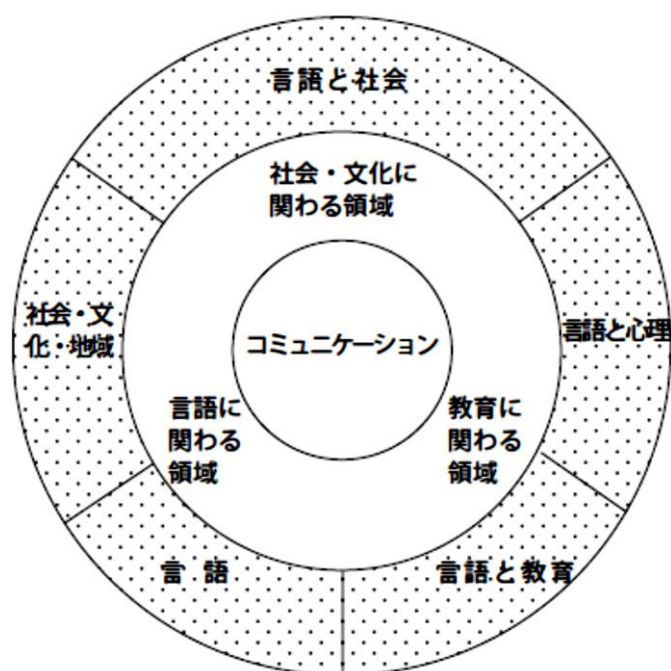


図 12 2000 年に示された教育内容の領域・区分とコミュニケーションとの関係図  
(日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議(2000: 11)より)

このように 70 年代後半から日本語教師の本格的な養成が始まり, 制度が整備される一方で, 80 年代から社会の変化とともに加速度的に増加し, 多様化する学習者に, 日本語教育の持つ制度や枠組みは対応しきれずにいた。石井(1997: 6)には「日本語教育が日本語学習を主目的とする学校型日本語学習から, 地域社会と密着し, 生活を基盤として日本語学習を位置付ける社会型日本語学習へと広がりを見せてきている」とある。90 年代, 日本全国に広がっていく定住者の日本語教育を担ったのは, ボランティアやボランティア団体で, 2004 年度には文化庁の行う日本語教育実態調査の対象にボランティア, ボランティア団体が加えられる。

こうした日本語教育の広がりや, 日本語教育の在り方そのものについて議論を呼び, 日本語教育学会(2008)には「「地域日本語教育」ということが日本語教育の枠組み再構築の議論のキーワードとなった」とある。

この日本語教育の枠組み再構築のために起こった多くの議論は, 教室の在り方, 関わる人の関係性, 教育の内容と方法等, これまでの日本語教育の根本に関わるものに見直しを迫っている。学習者と教師の関係性を問う古川・山田(1996), 「教えない」教師の役割(田中 1996 春原 1999)等の問題意識が提起され, 識字教育の実践から生まれたフレイレ(1979)の「課題提起型学

習」(野元 2001),「学び」の在り方を問い直すレイブ&ウェンガーの正統的周辺参加論に基づいた状況的学習論(西口 1999)等, 教育学, 心理学, 学習論等の知見を日本語教育へ取り入れようとする動きが活発化していった。

そして,「地域日本語教育」の在り方は「一方向の「教授型」から「対話」による双方向の「交流型」をめざす」(米勢 2010: 62)ものへ変化してきたとされている。その流れの中, 社会変革を目指す「社会型日本語教育」(山田 2002)の提案, 日本語習得の原則, 相互学習の原則, 無条件参加の原則を謳い「地域型日本語教育」の試案を出した尾崎(2004, 2006), 学習者と日本人側が共に学び, 共に作り上げていく「共生日本語教育」(岡崎 2002, 2007)の実践, 生活に根差し, 相互学習を目指す足立・松岡(2005)の提案, 相互理解と課題発見のための活動を実践する土屋(2005), など多くの提案, 実践が行われてきた。

しかし, これらの新しい動きに対し, ことばの学習を主目的としない「交流型」については「活動が日本語だけで行われると, 母語話者と非母語話者の力の不均衡が表面化して「平等」が実現できないばかりか, 学習者の側の日本語を学びたいというニーズが犠牲にされる」(青木 2011)という論考も提起されている。さらに, ボランティアと外国人学習者の双方によって無意識のうちに実践される不均衡な関係性を指摘した森本(2001)や, 共生を目指す相互学習型活動の場でのステレオタイプの顕在化, 母語話者と非母語話者の間の線引きなどの問題の指摘(Ohri2005a, 2005b)もある。

このような様々な試案や論考が提出される中, 2006 年に政府内で『「生活者としての外国人」に対する総合的対策』のとりまとめが行われ, それを受け文化庁で 2007 年文化審議会国語分科会に日本語教育小委員会が設置され, 「生活者としての外国人」に対する問題の審議が開始された。この過程で 2008 年の日本語教育学会による報告書の中で「地域日本語教育」のシステム図(図 13)が示され, 「地域日本語教育」に対する共通の理解の基盤ができる。そして, 2013 年, 文化審議会国語分科会から, 『「生活者としての外国人」に対する日本語教育における指導力評価について』が発表され, その同じ年の 2013 年に「地域日本語教育」における『「生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック』が公開され, 内容と方法に関する一定の指針が示された。

それを受け, 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会課題整理ワーキンググループでは, 2013 年『日本語教育の推進に向けた基本的な考え方と論点の整理について』をまとめ, 現存する課題と今後の課題を 11 の論点として示している。その中で日本語教育に携わる人材についてとして, 「日本語教師の資格」, 「日本語教員の養成・研修」, 「日本語教育のボランティアにつ

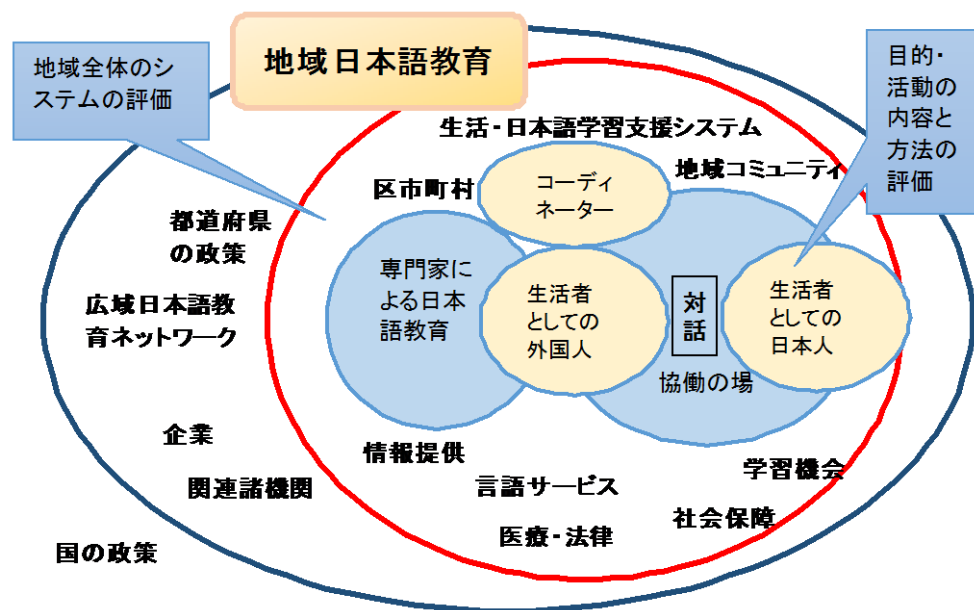


図 13 地域日本語教育システム  
(日本語教育学会(2008: 14)より)

いて」という三つの論点があげられている。

2016年現在、同小委員会では、「日本語教師の資格」、「日本語教員の養成・研修」の二点について議論が行われている(文化庁国語分科会日本語教育小委員会2016d)。日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議(2012)では、求められる能力も、大学・日本語教育振興協会認定機関・一般の施設団体では、大きく異なることが指摘されている。そのため、2000年改訂の現行のシラバスの見直しも視野に入れた議論が行われ、日本語教育人材に関わる活動分野として前述した8分野(生活者としての外国人、その下位分類として、留学生、就学前の子どもとその保護者、外国人児童生徒、就労準備・研修生、技能実習生、高度人材等)において必要となる資質・知識・能力に関する検討が始まっている。また、前述の日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議(2012)では、地域における日本語教育を担う日本語教員等に関して、ボランティアが日本語教育の担い手となっている点で問題が大きいことも報告されている。

このような国内の文脈における日本語教師対象の調査研究では、日本語教師の「自己イメージ」調査(岡崎 1998)と、日本語教師と日本語ボランティアを比較した「自己認知」調査(岡崎 1999)がある。日本語教師の「自己イメージ」調査では、国内の学校教師の「権力者」「伝達者」という自己イメージ結果(秋田 1996)とは大きく異なり、「支援者」としてイメージしているものが多く、教育の新しい流れであるオーガナイザーやファシリテーターとしてのイメージを持つ者も数は少ないが存在している。また、日本語教師と日本語ボランティアを比較した「自己認知」

調査では、ボランティアは心理的自己認知が多く、積極的・自己肯定的、そして多様であったのに対し、教師は社会的自己認知が多く、消極的・自己否定的で、グループに共通する自己認知として、「日本語教師」という認知が存在していた。両者の違いは大きく、その要因は「ボランティア」であるからこそ見られる独特の特徴が表れた結果である可能性が指摘されている。

本研究では、この両者を対象とし、日本語教師の研究 4 とボランティアの研究 5 を設定した。

以上、教師の実践の場を中心に日本語教育の文脈を概観した。次節では、ボランティアの活動する場の文脈である「生活者としての外国人」のための日本語教育」について検討し、ボランティアにかかわる先行研究を見ることとする。(母語話者教師の先行研究については 2 章参照)

なお、「地域日本語教育」に関して議論する際、用語は、明確な概念規定がなされないまま各研究者が目指す理念によって使用されてきたという指摘がある。本研究では、「生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック」の中で示された用語の定義に準ずるものとする。

## 7-2 「生活者としての外国人」のための日本語教育」

「生活者としての外国人」のための日本語教育」にかかわる施策として文化庁が作成したものは五つあり、『生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック』(文化庁文化部国語課 2013b)では、それを 5 点セットと呼んでいる。この 5 点セットは「生活者としての外国人」(すべての外国人の生活の側面)に対応するために活用するものとして、「生活上の基盤を形成するうえで必要となる日本語教育＝「生活者としての外国人に対する日本語教育」の内容・方法を示したものであるとされている。

以下、そこで示された内容の概要を見ていく。

### 7-2-1 「生活者としての外国人」のための日本語教育」の概要

「生活者としての外国人」のための日本語教育」の目的は「言語・文化の相互尊重を前提としながら、「生活者としての外国人が日本語で意思疎通を図り、生活できるようになること」であり、そのための目標として四点(日本語を使って、①健康かつ安全に生活を送る、②自立した生活を送る、③相互理解を図り社会の一員として生活を送る、④文化的な生活を送る、ことができるようにすること)が示されている。

5 点セットでは、『生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について』(文化審議会国語分科会 2010),『生活者としての外国人」に対する日本語教育の標

準的なカリキュラム案活用のためのガイドブック』(文化審議会国語分科会 2011),『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案教材例集』(文化審議会国語分科会 2012a)の3点で指導の内容と方法が示され,『「生活者としての外国人」に対する日本語教育における日本語能力評価について』(文化審議会国語分科会 2012b)で日本語学習ポートフォリオを活用した評価の方法,『「生活者としての外国人」に対する日本語教育における指導力評価について』(文化審議会国語分科会 2013a)で指導者等への評価が示された。

以上の中で示された指導の内容と方法では,「来日間もない外国人が生活上の基盤を形成するために必要であると思われるもの」を「生活上の行為」(10分野)とし,それに対応する学習項目の要素と社会・文化的情報,その活用例が提示され,指導方法の4ポイントがまとめられている。それは,地域・学習者のニーズ・レベルに応じた教育内容の選択と工夫,ニーズに直結した「体験,行動中心」の教室活動,対等な人間関係やネットワークの構築につながる専門家・地域住民との協働活動,対話による相互理解の促進の四点である。そして,日本語能力評価方法として,学習者の動機の維持・継続的な学習支援と指導者が学習者の日本語学習をより適切に支援することを目的に「日本語学習ポートフォリオ」の活用が示された。

5点セットの最後の『指導力評価』では,カリキュラム案等に示された方向で学習者に対する直接的な日本語の指導を行う能力と,地域の状況に応じた日本語教育プログラムの企画,実施,点検,改善を行う能力が評価対象となっている。そして,指導力を評価される対象者は,(1)学習者に対する直接的な日本語の指導に携わる者＝「地域日本語指導者」,(2)行政や地域の関係機関等と連携の元,日本語教育プログラムの実践(直接的な日本語の指導を除く)に携わる者＝「地域日本語教育コーディネーター」となっており,この二者を「実践者」としている。評価者は「実践者」自身であり,評価ツールとして「日本語指導力ポートフォリオ」が示されている。ポートフォリオの中にある「指導力評価項目一覧」から自らの役割として必要とするものを実践者が選び,自己の活動を振り返り,改善していくことが目指されている。さらに,指導者,コーディネーター向けの研究プログラムの例が載せられており,その内容は講義,演習で構成されている。

では,この『指導力評価』で評価される対象者,「実践者」とはだれなのだろうか。次節では「「生活者としての外国人」のための日本語教育」に関わる人々とその役割を見ていく。

## 7-2-2 「「生活者としての外国人」のための日本語教育」に関わる人々とその役割

『「生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック』(文化庁文化部国語課 2013b)

「ことばの説明」の中に「指導者」「コーディネーター」「協力者」が挙げられている。「指導者」「コーディネーター」については『指導力評価』の中で日本語教育の「実践者」となっており、評価される対象となる。では、「協力者」とはだれでどのような役割なのだろうか。ことばの説明には「地域住民や、学習者の母語がわかる人や外国人など教室活動に協力してくれる人のことを「協力者」と呼んでいます」(文化庁文化部国語課 2013b: 3)とある。『カリキュラム案』等では「教室活動」を協働で行うものとしての位置づけがされている。

では、図 13 で示した日本語教育学会(2008)「地域日本語教育のシステム図」で見ていくとどうなるのだろうか。このシステム図では区市町村の元で行われる「専門家による日本語教育」と、地域コミュニティで行われる「生活者としての外国人」と「生活者としての日本人」の<対話>の「協働の場」がある。この図の「コーディネーター」「専門家」「生活者としての日本人」は、「生活者としての外国人」のための日本語教育の「コーディネーター」「指導者」「協力者」とどう対応するのかが明確ではない。「指導者」の役割は「協力者」とともに協働の場を作り指導するものである。システム図の「専門家」とは対応していないように読み取れる。では、実際に学習者と向き合って指導する「指導者」の役割はだれが果たすのだろうか。

米勢(2006)は公的に学習機会(システム図(図 13)の区市町村のもとでの専門家による日本語教育)の保障がされていない現状を指摘し、その役割は地域日本語教室が担っており、この現状について自治体が、日本語教育の専門性をひたすらボランティアの頑張りに期待しているか、わずかな研修によって身につくと誤解しているか、もしくは日本語教育に専門性は必要ないと考えていることを意味するとある。「生活者としての外国人」のための日本語教育が出たことにより、米勢の指摘する後者の二点、専門性の認識については改善されたが、最初の点であるボランティアへの期待については検討の必要性があると考ええる。

文化庁が 2013 年にまとめた日本語教育の今後の論点の一つとして、「地域の日本語教育でボランティアが大きな役割を担っている現状をどうとらえるか、自治体の取り組みや成果はどうかなど、まず自治体における日本語教育の体制について具体的に検証することが重要」(文化庁国語分科会 2013: 6)とある。

日本語教育政策マスタープラン研究会(2010)をはじめ、多くの研究者が有償で常勤の日本語教育コーディネーターの必要性を報告しているが、そのコーディネーターのポストにおいても、ボランティアが占める割合は 2010 年度が 56.4%、2013 年度が 46.5%と職別で 1 位を続けてきた。最新調査である 2015 年調査では常勤が 39.9%、ボランティアは 35.9%と初めてその順位が逆転している(文化庁文化部国語課 2010, 2013a 2015)ものの、依然としてその割合は低

いとはいえず、コーディネーターというポストも担うなど、ボランティアの役割は以前より大きくなっていると言わざるを得ない。前述した文化審議会国語分科会(2013a)の中では「地域日本語教育指導者」と「地域日本語教育コーディネーター」は役割を示すものであり、特定の資格者、勤務形態は示さず、さらに指導力は勤務形態や活動形態(ボランティアかどうか)によって変わるものではないとある。

以上のような現状で「ボランティア」が実践者、当事者であることは間違いなく、その視点を抜きにして「地域日本語教育」に関わる人について論ずることはできない。では、「ボランティア」とはどのようなものなのか。それについて次節で述べる。

### 7-2-3「ボランティア」であるということ

日本語教育学会(2011: 132)では、「日本語ボランティア」に関して、「日本語を教えるのではなく、「日本語での対話を楽しむこと」を定住外国人に知ってもらい、自分自身も定住外国人との対話を通して、新たな気づき、自己成長ができることを目的とする。」とある。この記述は、前述の同学会による「地域日本語教育のシステム図」(図 13)の中では「生活者としての日本人」の役割に当たる。

日本語教育学会「多文化共生社会における日本語教育研究会」(2014: 8)の『地域日本語ボランティア講座開催のためのガイドブック』には図 13 をもとに作成された図 14 が載せられている。この図には地域コミュニティで行われる日本語支援とボランティアの位置づけが明記され、役割としては次のように記述されている。「「日本語ボランティア」イコール「日本語を教える人」ととらえられがちですが、そうではありません。その大切な役割は、日本語能力がまだ十分でない外国人参加者のパートナーとして、相手が伝えようとする意図を的確にくみ取り、受け入れ、同時に自分の思いや考えを相手にとって「わかりやすい日本語」で伝えることです。」(同 2014: 10)そして、重要な役割としては「相手と対等な人間関係を築く」こと、そのために必要なことは基本的な心構えやコミュニケーションの仕方などで、日本語の専門知識がなくても大丈夫だとある。

ボランティアとしての日本語支援の意義と役割は「外国人が社会参加の力をつける一方日本人が日本語での多文化コミュニケーション力を身につけ双方で社会の多文化共生化に寄与すること」で、この活動の促進・維持を担うのが、「日本語コーディネーター」であるとされている。そして、初期日本語教育は専門家が担当することとなっている。ボランティアの役割は制

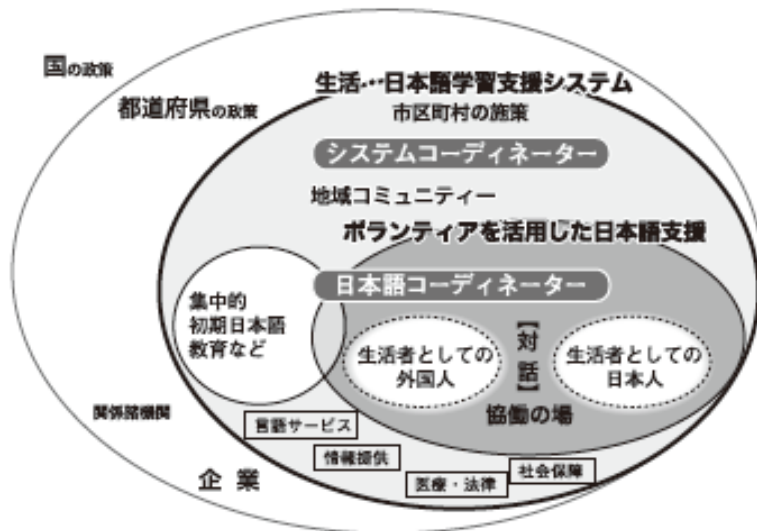


図 14 地域日本語教育システム図  
(日本語教育学会 「多文化共生社会における日本語教育研究会」(2014: 8)より)

限され、「指導者」からは外されているように読める。

ボランティアは「指導者」とはなりえないのだろうか。日本語国際教育支援協会(2011)では「日本語教育能力検定試験」の受験者の約3割がボランティア従事者であり、そのうちの合格者は20%程度、全受験者の割合と同程度である。また、受験者には大学院生、日本語教師もあり、これを見ると専門知識を持ってボランティアにかかわっている人も少なからずいると見られる。

前述の「多文化共生社会における日本語教育研究会」(2014)では地域日本語教育の変遷として、「外国人を助けたい気持ちがボランティアの日本語支援になったのはある意味当然のことかもしれません」とし、そこでボランティアは「日本語の教え方」に困り、大学等で外国人留学生対象に行われていた教え方を学んだが、その教授法、教授内容には問題が多かったとある。そして、多くの日本語教育関係者や自治体が安易に「ボランティアさん、がんばって」と教え方講座を続け、「ボランティアは教えられなければならない」という状況を作り、さらにボランティア間にうまく教えられないボランティアを排除するという格差意識も生んだとある。

ここには、①日本語教育関係者によって行われた養成講座での教授法、教授内容について、②自治体のボランティア活用の対応、③ボランティア間での関係性という三つの問題があると考えられる。このうち③の問題は①、②の問題がなければ起こらない問題である。

①の問題について、ボランティアが学んだ教え方の内容と方法を決定したのはだれなのか。その内容を「大学等で行われていた教え方」に決定したのは、養成講座を担当した日本語教育



関係者ではなかったのか。その時点で本当の意味で日本語教育関係者がニーズを考え、協働していたとしたら、このような問題は起こらなかっただろう。「外国人を助けたい気持ち」に合った、適切な「日本語の教え方」があれば、ボランティアの役割を制限する必要はないのではないだろうか。

また、②のボランティア講座を続けた自治体の対応であるが、神野(2002: 143)では、日本で政府が非営利組織とかかわるときには、財政負担を低めること、つまり経済目的となると指摘している。「非営利組織を活用することによって、小さな政府を作ろう」が標語となるとある。自治体が行ってきたのは、まさに経済目的の「ボランティア活動」への関与といえるだろう。そして、現在のコーディネーターポストのボランティアの占める割合の高さも同じ問題を示している。「多文化共生社会における日本語教育研究会」(2014)でも強調されているが、公的日本語学習機会の保障と公的機関に籍を置くコーディネーターへの報酬は必要なものであることは言うまでもない。

それでは、ボランティアの役割とはなんだろうか。ここまで見てきた議論は、ボランティア以外の関係者の議論であり、当事者であるはずのボランティアの視点が欠けている。そこで、長年「地域日本語」を支えてきた主体として、長年直接外国人と向かい合い「指導者」として「地域日本語」に関わってきたボランティアを、ボランティアの立場からの視点でとらえ直し、その活動のあり方を記述することが必要であると考え。岡崎(2008: 23)では、日本人と外国人の双方が自己実現できる活動を提案し、「日本語ボランティアが、外国人とともに彼らと自らの置かれた現実を共有し、その現実の変革を共に目指す活動を通して」「外国人及び自己を含むすべての人間、人類の幸福を実現する共生社会の創造的な担い手になること」が展望されている。

ボランティアをボランティアからの視点で捉えるため、本稿では、金子(1992)の定義をとる。金子は、「ボランティアとはあるきっかけで直接または間接に接触するようになった人が、なんらかの困難に直面していると感じたとき、その状況を『他人の問題』として自分から切り離れたものとはみなさず、自分も困難を抱える一人としてとらえる。そして、その困難に直面している人に自分が結びついているという「かかわり方」をし、その状況を改善すべく働きかけ、「つながり」をつけようと行動する人である」金子(1992: 65)とする。だとすれば、「かかわり方」は本来ボランティアに関わる人々が自ら決定するものであり、外からの力が働くものではない。神野(2002)ではスウェーデンの例を上げ、本来ボランティアは社会を変える力を持つものであるとしている。

今後、「生活者としての外国人」のための日本語教育」の施策が有効に運用されていくため

の人材育成には、現在ボランティアとして「地域日本語教育」に関わっている人々の視点からその活動のあり方をとらえ、活動を支えている意識、ビリーフを探ることが不可欠であると考ええる。次項では、「地域日本語教育」にかかわる人々の意識、ビリーフに関して研究されたものを見ていく。

#### 7-2-4「地域日本語教育」にかかわる人々の意識、ビリーフに関する先行研究

地域の日本語教育を支えるボランティアのビリーフに関して研究されたものは、多くない。まず、大学における教員養成課程において多文化共生社会の理念に基づいた地域日本語教育の実習を受けた実習生の意識の変化に関するものがある。

その一つに「共生日本語教育」(岡崎 2007)の理念に基づいて行われた実習の過程での意識のあり方、変容に関する清水(2007)では、実習中の内省レポートをもとに実習生の学びのプロセスを明らかにした。それによると、実習の目指した共生理念について積極的な意味づけが行われるように変化しているが、その変化の推進力として、他者認知が関わっていることが示されている。また、同じ「共生日本語教育」の実習の場に参加した母語話者参加者の意識変化に関するもの(半原 2008)では、実習に参加した母語話者住民 1 名の事例検証で、実習参加前と参加後で、共生に向けて主体的に自己の役割を見出す方向で態度が変化したことが報告されている。さらに、「共生日本語教育」の実習に「コーディネーター」として参加した教員の役割認識が、実習を通じて「管理者」という新しいメタファーを獲得するという変容があったことが報告され、「地域日本語教育」のコーディネーター育成への示唆が示されている(鈴木(清水)2010)。

松尾(2008)では日本語ボランティア活動を長年行っている人(同じ団体に属する 12 名)へのインタビューを分析し、それぞれのきっかけからボランティアを開始し、活動する中で困難にぶつかり、支援方法を模索しながら、支援する相手との関係性を形成し、活動が継続、そこから自己拡充感を得ているというプロセスを明らかにしている。

ビリーフを取り上げた研究として、大学が開設運営している交流・協働型の地域日本語教室での実習報告(横内・米勢 2009)では、実習生 1 名の実習記録に表れるビリーフが、教室で目指された理念と一致する方向で変化したことを報告し、地域日本語教室で目指される理念が実現されるためには、その理念が理解され、「活動者のビリーフもそこに集約」される必要性があることを示している。

また、日本語教師を対象とした研究では、経験のある日本語教師が「地域日本語教育」の経験の有無で二つに分かれてワークショップを受講し、その内省等に現れたビリーフに関する報

告(国際日本語普及協会 2011)がある。ここでは、専門性と経験を持つ日本語教師にとって、「地域日本語教育」での経験の有無が、ワークショップの捉え方に大きな違いをもたらしており、これまでの教授経験で培われたビリーフが影響していることが報告されている。

以上が、地域の日本語教育にかかわる研究であるが、その中にボランティアの文脈と実践、ビリーフを研究したものはみられなかった。

## 第 8 章 JSL 日本人(母語話者)日本語教師研究 1

### 日本人日本語教師の実践とビリーフ経験の中での変化とその要因一

本章では、下記課題 2 を解明することを目的に、20 年以上の経験を持つ日本人日本語教師を対象とした研究 4 を設定する。

**研究 4**：経験の長い日本語教師は、これまでどのような実践を行い、何を経験してきたのか、その経験についての語りを記述し、ビリーフを軸に教師の変化のあり方を分析考察すること試みる。

課題 2. 教師の実践の文脈の変化によって、教師の実践とビリーフはどのように変化するのか。

20 年以上の経験のある日本語教師 10 名の協力者から得た日本語教育にかかわる経験の語りのデータを、研究 3 同様の手順で分析し考察する。まず、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(木下 2003 等 以下 MGTA)により分析することで、文脈の中での実践の経験のあり方を記述することを試みる。その上で実践の経験の語りの中で語られるビリーフに注目し、文脈と実践とビリーフのあり方と変化がいかに形作られているかを考察する。

#### 8-1 研究の方法と調査概要

日本人日本語教師のおかれた文脈の中で、教師の「経験」に焦点を当て、上記研究課題 2 を解明するため、2015 年 7 月から 10 月に、20 年以上の実践経験を持つ現役日本語教師 10 名(表 37)に協力を仰ぎ、インタビュー調査を行った。インタビューは経験についての「語り」を収集することを目指したもので、インタビュアーからの質問は「今どのようなことをされていますか」からスタートし、その後、日本語教育への初めてのきっかけから現在に至るまでを自由に話してもらった。インタビュアーは途中、話の内容を確認したり、話

表 37 調査協力者の背景とインタビュー時間(経験 20 年以上)

	経験年数	所属機関 (調査時)	これまでの所属機関(国内海外)、留学経験等の背景	録音 時間
A	30 年以上	大学	英語学校 日本語学校 企業内講座 大学 海外での生活経験有	160 分
B	30 年以上	大学	海外大学 大学 留学経験有	137 分
C	25 年以上	大学	公的機関 大学等 留学経験有	102 分
D	20 年以上	大学	海外大学 日本語学校 大学	105 分
E	25 年以上	大学	*日本語学校 海外大学 公的機関 海外公的機関 大学等 留学経験有	161 分
F	25 年以上	公的機関	*日本語学校 大学 公的機関 海外公的機関	110 分
G	30 年以上	公的機関	*日本語学校 大学 公的機関 海外公的機関 留学経験有	129 分
H	25 年以上	公的機関	*日本語学校 一般団体 大学 海外大学等 留学経験有	154 分
J	25 年以上	日本語学校	*いくつかの日本語学校	135 分
K	20 年以上	公的機関	日本語学校 大学 海外公的機関 海外大学 ホームステイ経験有	152 分

表中「\*」は外国語教育以外の職務経験を有する場合を表す  
なお、「I」は文字化の際に、インタビュアーを指すものとして使用したため、協力者を表すものとしては欠番

の内容を深めたりするため、適宜質問を行ったが、できるだけ調査協力者が自由に語れるようにした。そこで得られたインタビューデータはすべて文字化(文字化の規則については添付資料 7)した。その後、文字化データを再検討し、話の内容を深めたり、確認したりするため、メールによって追加の質問を行った。この文字化したインタビューデータと、メールでの質問項目への記述回答を合わせて分析対象データとした。それらの分析対象データを研究 3 同様、MGTA を用い分析した。その分析によって、教師の実践の経験を、実践の内側の文脈、つまり教師の視点から記述することを試みる。そして、その後、記述の中にあらわれるであろうビリーフと、実践の文脈の関係を考察し、実践の外側の文脈と内側の文脈をつなぐことを試みる。

以下、インタビューでの発話を引用しながら、分析結果、および考察を記述する。

個人情報に配慮し、引用内では個人名は表 37 にあるアルファベット 1 文字で表すこととする。また、個人が特定できないよう、インタビュー内に登場する人名、学校・機関名、国名、都市名、教材名もアルファベットで表し、発話者の意図が理解できるような補助情報を [ ] 内に加筆した。

引用部分には番号とアルファベットを付しているが、番号は、発話番号、アルファベットは発話者とする。また、引用内の記号は、「？」は上昇イントネーション、「,」はごく短い沈黙、「・」は一つ約 1 秒の沈黙を表す。注目する語りには下線を引いた。[ ] は筆者による注釈等の加筆。文字化したデータをできる限りそのまま引用しているが、発話意図に関わらないあいづち等は省略した。

## 8-2 分析結果

分析の結果、9 つの概念(〈 〉で表す)を抽出し、4 つの概念を括る一つの上位カテゴリー(【 】で表す)を設定し、表 38 のとおりにまとめた。

以下、第 3 節では、抽出したカテゴリーと概念について、実践の変化とその要因に注目して考察を行い、調査協力者の語りを引用しながら記述する。その後の第 4 節では、ビリーフと実践の関係に注目して考察を行い、やはり調査協力者の語りを引用し、記述する。最後に、まとめとして、分析結果の概念関係図とストーリーラインを示すこととする。

表 38 経験 20 年以上の日本人日本語教師 MGTA による分析結果

概念と定義 及び上位カテゴリー

【カテゴリー】	〈概念〉	定義
【拡張し、 深化する 実践】	1 〈「今」から「ライフスパン」へ〉	今現在の一つの授業から、その実践の前と後がつながりさらにライフスパンまで広がりを見せる実践をとらえる視点
	2 〈「中＝教室での学び」から、「外＝社会」へ〉	教室の中で達成される学びから教室の外へ、そして、社会へ拡張する学び
	3 〈「私の授業実践」から「コミュニティの実践」へ〉	自分自身の実践のあり方を問うことから、所属するコミュニティ全体の実践のあり方へ
	4 〈一人ひとりに寄り添う〉	拡張する実践を支える、学習者に対する深い理解
	5 〈「他者のことば」を受け止める-新しい他者の「声」との対話〉	実践の中で発せられる異を唱える「声」と対話することで起こる変化、
	6 〈「知らない」「わからない」からの出発〉	「知らない」「わからない」と向かい合い、それを補い、充実させる行為が生み出す変化
	7 〈学びとは・教師とは〉	教師によって語られる「学びとは」「教師とは」というビリーフ
	8 〈日本語教師の始まりと文脈の中の学び〉	日本語教育に関する興味関心の始まりから、実践の文脈にある学びと変化
	9 〈ビリーフを作り出す「声」の持ち主〉	強い影響力を持つ「声」を持つ周囲の教師、同僚の存在とその影響

### 8-3 考察 1 実践の変化とその要因 カテゴリーと概念をもとに

#### 8-3-1 カテゴリー【拡張し、深化する実践】

まず、二人の教師の新人時代の実践の回想に耳を傾けてみよう。日本語教師としての実践の始まりは、日々の一つの授業を作るところから始まる。

112K: 教えて教えてもうねえもう授業するので精一杯だったのでーでそんな、授業がうまくいったりってなんていうことはほとんどないわけじゃないですかなんかもう【笑】ただ必死、【笑】なだけでしたね。

430G: その頃なんて、[中略]あんなか・どうしたら・私は教えられるの。【笑】必死？だから、大切にものなんてもう、【笑】そんーなの何もない、と思う。【笑】だってたった一時間の授業のために、何日もかけてー【笑】準備しないとー、もう不安で不安でたまらないっていう感じだったから・・・その頃大切にしていたこと、私が一時間の授業ができるように【笑】ならなきゃしかなかったと思う。【笑】

K 氏、G 氏の二人の語りのように、新人教師の実践は、その日の一コマの授業への必死の挑戦である。そして、K 氏はうまくいかなかった授業について次のように話す。

114K: うーんと、えーとやっぱり準備したゲームが、やってみたら、答えがでないとか【笑】あの用意してた絵カードの半分も終わらないとか、っていうのは結構、あったかなー

136K: たぶんその頃はその準備したものとかってというのが滞りなく進んで、えー、進むことが自分にとっても、よくうまくできた、って思って、で、それが滞りなく進むこと自体もが学習者自体の喜びでも、あるだろうって思ったと思う。

122K: そうね、やっぱ学生の反応一かなーうん・うんそうさ最初教えてたのは[中略]割合結構その、えっと授業一が楽しいか楽しくないかってのを、はっきり態度に表したりする人達だったので、うーん、うんやっぱり、えっと・やって、みて今日は、あんまり盛

り上がらなかったな【笑】っていうのは、たぶん自分がどこか悪かったんだろうなーていう風にそう思ったかなその頃は

予定通り授業が進み、学習者が肯定的な反応(=「盛り上がる」)を示すかどうかは授業の評価の基準であった。G氏のことばにあるように、自分自身が「授業ができるようになること」が唯一の目標で、その「できる」の判断基準は、授業案の遂行であり、目の前にいるその授業での学習者の反応である。

その実践の中で、養成課程で得た知識が試されていく。D氏は最初の頃の実践を次のように話す。

104D: いろいろ習った日本語教育のことを、やってみようってっていう【笑】。とーにかくやってみようって言って、こう学生さんもまー、おおらかで、なんか、楽しくやってくれる人たちだし、やりたいこと全部やなんかやってたんだと思うんですねー。でもまーそ、そこでいろいろそのやっていく中で、あつやってく中でこの人たちにこれ必要ないとかー、やっても意味ないーかもねーみたいな、まことがいくつかあつて、[中略]たとえば[中略]リスニングの練習とかも・こうこういろんな練習を入れていたら良かろうと思って、やったんですけどー、あの一【笑】教室でやってみたんですけどー、教室環境が一ま一暑い国だし一窓開けっ放しだし一大通りに面した大学だったので【笑】パラパラパラパラとかいってあの【笑】クラクションとかずうっと鳴ってたりラジオがずうっと鳴ったまま車が通り過ぎる道の横に建物があったんですよ【笑】たら、はい・・あの、『A[初級聴解教材]』とか、やってみましょうとか言ってああいうこう、訓練的なものやってみたけど「全然聞こえません」【笑】とか言われて、この人たちにこの場でこの練習をしても無理であるし、意味がないとかですな、

養成課程という脱文脈化された場で得た知識は、実践の中で、一つ一つ文脈を得て、D氏にとっての意味づけがなされていく。知識を文脈化させていく過程での実践では、思うようにいかないことも起こる。

146K: その時その、えーっと学習者中心とかっていうのを、こう頭ではこう、養成講座とかで教え教え込まれるんだけど、[中略]その学習者がどういう場面で日本語を使っているかに注目して教えなさいっていうのが、だけど注目して教えなさいとは言われたものの、注目して何を教えるかとか、どう練習するかっていうノウハウってその時はまだ、あんまりなかったと思うので[中略]えー例えば、学生、自身が、学生自身あの教科書に書いてあることではなくて、学生が今週一週間何をしたかっていうのを、例えば教室で言わせようとするんだけど、[中略]「じゃ今日一週間あったことについて話してみようはい始め」【手をたたく】って、ただそれだけやって？当然、学生は何話していいかわからないから、戸惑っちゃったりとか全然話が進まなかったりするわけじゃないですか。であれおかしいなってあの、えっとう養成講座で教えてもらった理想としては、学習者が実際にあったことをこう、教室で話させようっていうのがあったのにそれをやってるのになんでうまくいかないんだろうっていうのをつね、ねに抱えていた、このように、試され、内省され、一つひとつ授業の実践が積み重ねられていく。その積

み重ねの中で、実践は少しずつ変化していく。そして、長い実践経験を経た現在、過去の実践を振り返る教師たちの視点は変化している。その変化のあり方を概念ごとに記述する。

#### 8-3-1-1 概念1〈「今」から「ライフスパン」へ〉

実践を積み重ねた教師にとっての一コマの授業の位置づけは、新人教師のころとは全く違ったものになっている。K氏は今、日本語教師としての実践の始まりのころを振り返り、次のように話す。

154K: だからその時は、この教材をどうやってうまく教えたらいいだろうっていうところで精一杯になって、しまっで一、えっと、もうちょっと広く、えっと、この学生一が日本について、興味を持ってその後の人生でどうやって日本と接していくのかっていう、ところまで考えると考えてじゃあ今何が必要なのかとかっていうところまでは、うんとでもとても、思い至らなかったし一、えっと、そこまで、も日々の授業をこなしていくので精一杯で、うーんできてなかった一かな一っていうのは・・・ありますね、はい。

K氏の視点は一つの授業から、学習者のライフスパンへと広がりを見せている。このような変化は、K氏だけではない。E氏も過去に成績の悪い学生に単位を与えずに落としたことについて次のように振り返っている。

165E: だから厳しかったんだよなあ。やっぱ、それが、今からすりゃあ若気の至りだよな。そういういろんなところに思いが至ってなかった[中略]これを落とすことで一、ね、彼女は、今後、その後のやる気をなくすとか、ね、モチベーション下げるような結果？こっちはほら、もうちょっと頑張って、ねえ、この壁乗り越えて上へあがってほしいと思って落としたにせよ、結局は逆効果で、さらにモチベーションなくして、ねえ、それで一結局は次の年には大学やめちゃったとかさ、そんなことに、つながってっちゃまずいじゃん。んーだからそういうふうな、その後のさまざまないろんな影響とかまでは考えが至ってない、あの当時は。

翻って、現在の実践について、K氏は次のように話している。

192K: うーん、えやっぱ、その・えっと一日に一時間なり三時間なりしかない日本語の授業はたったそれだけのことなんだけど、その人の長い人生の中では、で、その人が今日一時間ここに来ようと思うには、やっぱりそれなりの決意と理由と目的が、あるわけじゃないですかだから、それを、いかに大事に、してあげてその後の、えっと学習とか、やもしかしたらその人日本語勉強止めちゃうかもしれないけど、でも止めた後もそれが、その人の人生の中では、自分がかつて、{笑}A国に一か月行っただけのことがこうずーっとくすぶ何年もくすぶってきていろいろ、出てくるわけじゃないですか。だから、お同じことがたぶんこの人にも起こるだろうなって思った時に一、えーっと・何て言うんだろう・どうどううまくその人の人生の中に、この一か月しかない、期間を位置付けてあ、あげるかとか一時間しかない授業を、あの、えーうまくこう・・・{笑}うまいところにこううまい形で置いてあげるかっていうのが、たぶん、今やってる仕事の面白さ、面白いところでもあるし気をつけてるところでもあるかな。



経験を経ることで、教師たちの視点は、一つの授業実践の「今」から広がり、学習者の「これまで」、そして「これから」という長い時間へと変化し、学習をそのライフスパンの中での「今」の学習の意味として捉えるように変化している。

#### 8-3-1-2 概念2〈「中＝教室での学び」から、「外＝社会」へ〉

概念1で見た変化は、一コマの授業から学習者のライフスパンへという時間を越えた拡張であったが、もう一つの実践の変化は、一つの教室という空間を越えて広がっている。

B氏は自分自身の留学体験、学生時代の寮生活から、大学での留学生の日本語教育を次のようにとらえている。

119B: 教室と寮の往復でしかない、留学生の生活とかっていうのを見てたんで、「もっと外に出てけばいいのに」とかっていうのは、すっごく感じててー。だから私、A大学のTA  
始めたころに、もうそのときに、学内に、日本、A大学で、「日本人の学生さん協力して  
ください」っていうのを募集してー、掲示出してー、で、ボランティア集めてー、で、  
留学生こっちにいますので、こっちの電話番号だけ聞いてー、で、でくじ引きでなんか  
組み合わせ作って、じゃあ、電話かけてー、会ってー、「1回なになに一緒にしましょう」  
っていう、その、アポイントメントを作ってー、なん、「なんとかしておいで」っていう  
ような、そういうようなこと、80年代の前半に、やったりとかして、とにかく、A大学  
の日本人学生と、留学生とを、結びつけようっていうのは、もうそのころからやってた  
んです。

123B: とにかく、やっぱり、私もそうやって英語を勉強したいって思いがある、普通の日  
本人学生だったんだけど、寮がなかったら、なかなか留学生とは話すチャンスがなかっ  
たんです、日本の学生って。だからー、こっちはそういう思いでいるし、留学生は留  
学生で話したいけど、なかなか交流の機会がないと言ってるから、だったら先生がそこを、  
こう、つなげばいいじゃんっていう感じで。

自分自身の英語学習の体験、自分の目で見えた留学生の姿から、教室の外にある学習に目を向け、そこに教師の役割を見出している。A氏も同様に、教室の外での学習に価値を見出し、その機会を作り出すことに力を注いでいる。

290A: 初めあのーもうだーれも日本の友達も誰もいなくてとっても大変だったから日本人  
ととにかく付き合わせようとしてあれ[ボランティアのチューターを募集し、留学生と  
交流させるシステム]を始めたんだけど。[中略]初めの頃はああいう交流とかをしてあ  
のうん、運用力を付けさせようとしてすごくしてたのね。そういう機会をで、できるだけ設  
けた。

また、教室の中と外をつなげていく実践もある。B氏は工学系の留学生に対する教育で、問題解決のプロジェクト型の授業をプログラムし、その意図を次のように話す。

177B: プロジェクトの授業でもそうなんですけど、インプットとして、「幅だ、高さだ、  
な、色の名前だ、素材だ」とかっていう、材料は授業でぽんっと入れておくんですけど、

それを使う場所を作ってあげて、パートナー、日本人の学生と、留学生がものを作るときに、私のアイデアは、こういうのなんだ、っていうのを相手に伝えなきゃいけない。それは、今、頭の中にあることを、自分が知っている文法と、それから授業で習ったような単語とかを組み合わせで、で、それでも通じなかったら絵を描くなり、身振り手振りするなり、とにかくアイデアを、ことばにして相手に伝えないと伝わらないっていう場所を作ってる、わけですよ、プロジェクトの授業っていうのは

つまり、実践のプログラムには、教室の中だけでなく、外にある場も含まれていくのである。同じように中と外をつなぐ実践を目指す K 氏は「教室内で完結して「うまくいく」ような授業を考えると、その先がない気がしています」と語り、次のような二つの例を挙げている。

K メール質問回答 3: 例えば、地域日本語教育だと、クラスではお姑さんの愚痴を聞いていることがほとんどで、もし何かが「うまくいく」としたら、その学習者が例えば教室で愚痴を話したことで自分の問題にもう一度向き合おうと努力してみることにした、とか、教室の現場では見えない場合が多いのではないかと思います。

授業で話し合った『[日本アニメ映画]』のテーマについて、ホストファミリーとも話し合ってみて、理解や相互の関係が深まったという場合も、どの時点でその学習者に対する日本語教育が「うまくいった」のかは判断も難しいし、もしかすると学習者自身は授業には全然満足していなくて、それでもホストとの関係は深まる、などということもあるのではないかと思います。

教室の中だけで完結してしまわない実践が目指されているのである。それは教師養成・研修の実践でも同様である。教師教育を日々実践している G 氏は「知識レベルでなら、講義すればいいと思います」とし、それに対して実践のプログラムは、研修と教育実践をつなぐものであるべきだと言う。

30G: プログラムは、えっと一なんて言うんでしょうねー研修受けて実践し研修受けて実践し、研修って、いう形を組んで三年同じ人が来るように、しました。で私自身がずーっと思ってて、あの一ちょっと来ただけで、ここん中で、考えただけで、さよならっていう、ことでいいんだろうかってのがあって、あのーやっぱり学んだことを実践してそれがどのぐらい分かったかっていうので次の年次のステップに行くっていうのをやりたかった[中略]あのー知識だけ、をやったとしても、あのーやっぱりそれがどう活かされるかっての、活かしてみても初めて、あのー一なんていう出来る出来ない分かった分からない、に気づくし、

学習者教育と同様、教師教育にあっても、学びの成果は、「学習者としての教師」にとつての教室である「研修」ではなく、教室の外＝「研修の外」＝「教師としての実践の場」にあるのである。G 氏は「私自身が実践で鍛えられてきたからかもしれません」とし、「64G: やっぱり、研修と実践の組み合わせは不可欠だって自分で思っているから。やりっぱなしにしたくないし」と語る。

また、学習者が短期留学生の場合、空間を越えるだけでなく、時間も越えて実践はつくられる。

272H: こちらに長くいるわけじゃないので。やりたいことがあってくるわけですね、彼らは。[中略]帰ってから自分、日本にいた経験を活かせなきゃいけないので

16D: 大事な大学の在籍期間を使って来てるわけなので、まこちらへ来てまー、満足して帰るっていうか、自分の日本語・力も向上させて、ま勉強したいことが勉強できてー、帰れる、内容にするには、どうしたらいいかっていうことですね、そーもやはり非常に、あのーいつも考えている部分ですねー。

短期留学生は、自分の学びを求めて、自分の国の教室を出て日本へやってくるのである。その日本での学びは、時間を越え、場所を越えたところで生きてこななければ意味を持たないのである。

### 8-3-1-3 概念3「私の授業実践」から「コミュニティの実践」へ

教師たちの実践の、教室を越えた広がり、学習者を教室の外へ導くだけでなく、授業実践自体の、実践をとりまくコミュニティとのかかわりへと拡大していく。K氏は今自分の実践で目指すものは内と外をつなぐ授業であり、その実践は自分だけのものではないと言う。

176K: 今[中略]教室の中と外をこう繋げるような、授業に繋がっている、のかなーという風には・思うかな、はあ、だからいろーんなものが、自分の中でも繋がっているし、えっと、その、それをこう教えてる先生達に投げて、で投げた先生が「これ面白いですね」って言って「じゃあ次はこういうのやってみましょう」とか、っていうのを、やり取りしていくことでこういろんなものがどんどんこう変わってきてる、ところ、ていう、感じですかね。

J氏は新しく入ってくる先生たちとの関係性を次のように話している。

77J: あのー、新しい先生方の不安な点を、こう、ちょっとでも取り除いて、あのー、自分自身が[中略]気付いて得たような、ちょっとしたポイントとかを、こう、やっぱり、うーん、非常勤の先生方にオープンに、し、し、していくと、あのー、ただ、な、何ていうんでしょう、こっちが与えるだけじゃなくて、向こうの気付きとかも返ってきて、自分自身にも勉強になるしー

そして、さらにJ氏自身の変化を次のように話している。

233J: 先生たちもワクワクして、あのー、授業に取り組んで？いらっしゃる若い先生がすごく多いので、そういう新鮮な、頭で？あのー、うーん、考えられたことっていうのをどんどん言っていたら、私自身もそういう先生から学んでいきたいっていうことと、もう一つは、やっぱりかなり私20年経験がありますから、あのー、自分の授業を考えるだけじゃなくて、新しい先生方が「楽しいなー」と思って授業が、できるように、まあ、こんなこと言うとあれですけど、学生だけじゃなくて、先生方の力にもなりたくなって

いうふうに、お、そういう気持ちはすごく、芽生えてきてます。はい。もう、ちょっと前までは、「自分の授業」っていうことを考えてましたけど、はい。

自分の周りにいる教師たちと実践について話し、その会話の中で実践は共有されていく。J氏は、教師たちの間で交わされることばはお互いにとって「内的説得力を持つことば」<sup>1</sup>になり得ると感じ、相手にとっての「内的説得力を持つことば」を発したいと願うようになった。お互いのことばが「内的説得力を持つことば」として認知され、やり取りが活性化するかどうかは、発する側だけでなく、受け取る側にも能動的な働きが必要である。新しい職を得、新しいコミュニティに属した時のことをF氏は次のように話している。

113F: ちょっと刺激ありました確かにで、何かというと[中略]みんなその、すごく、まあ、研究マインドを持ってやってたので、どんどんどんどん新しいことをやってみる人が多くて、で、それは、あの一、すごいなあと思いました。うーん。で、オーソドックスなことをやりつつも、あの一、なんか新しいことを試している？という人がいっぱいいたので、あの一、すごく、そういう意味では面白かった。また違う意味で面白かったんだと思いますね、うーん。

コミュニティに属し、そこで目にしたこと、新しい同僚から発せられる新しい授業、新しい方法、そのようなものを「内的説得力を持つことば」として受け取り、そのことばと対話を始めること、それが「面白さ」であり、「刺激」となり、実践はコミュニティ間を移動することでも拡大すると考えられる。

また、B氏は所属する大学のカリキュラム改革の動きの中で「声」を聞きとる。その大学の主要専門科目ではない日本語教育はカリキュラム改革の動きの外にあった。しかし、B氏は同じコミュニティの中で起きるカリキュラム改革の動きから能動的に「内的説得力を持つことば」を受け取る。そして、そのことばと対話を始める。

145B: 教育できちんと根拠のあるデータ？データをきちんと取って、こういう学習目標を立てて、こういう授業をして、こういう成果が出ましたっていう評価の、こう道筋っていうのをこっちで一生懸命作ってるんですね。社会的な仕組みとして、大学評価とかの[中略]そういうのを私は横で見てて、[中略]かつ、でその横で日本語の先生も見てる、ものすごく一生懸命やってるんだけど、「私は明日の授業どうやって教えようか」だけを見ていて、だけど、それは会話の授業のこの先生でしかなくて、じゃ、他の読解はなんとかはっていうのを連携はしてないしとかだったりするでしょ？プログラムとしての成り立ちがないわけ。[中略]その、日本語教育っていうの、も一こんだけのお金を使い、でかつそこには社会的な意義があるわけじゃないですか。その留学生教育っていう。で、そのお金が、その意義に見合うだけの成果を生み出してっていうのをきちんと証明してかないと、日本語教育どんどん、こう、立ち行かなくなっていくだろうなあ。

B氏は所属大学というコミュニティの中でのやり取り(情報の動き)から、「内的説得力を

---

<sup>1</sup> 2-5-3 参照

持つことば」を受け取り，B氏が属するもう一つのコミュニティに移し替え，対話をしている。そして，一つの「私の授業」から社会的な意義を持つ実践へと拡大していく。

147B: だんだんその日本語教育っていうものの，社会的な，視点っていうのが，加わってきましたね。でまあ，それは私は，この世代だから，見えてきたことであって，30代のときには見えてなかっただろうなとは，思うので。まあ，今までの経験がきっと生きてるんだろうなと，思うんですけどね。

B氏の実践をとらえる視点は，コミュニティを越え，一つの授業から社会へと拡大している。

#### 8-3-1-4 概念4〈一人ひとりに寄り添う〉

実践は拡大するだけではない。拡大していくと同時に，教師たちの視線は学習者一人ひとりに注がれはじめる。「良い教師」についてC氏，H氏は次のように語る。

Cメール質問回答7: その学習者に寄り添える教師がいいと思う。例えば，その学習者が持っている学習スタイルやビリーフを理解しつつ，アドバイスや指針が与えられ，その学習者が学びやすい，日本語学習は楽しくて，見通しが立てられると感ずることができるような指導ができるといいと思う。

384H: 相手のことを見て考える教師。

396H: その人に合ったかたちで対応していける？のが教師じゃないでしょうかね。

また，「教育というのもコミュニケーションがベースだと考えます。こちらが一方的に学生を変容させようとしても，受け入れる側の学生にその準備ができていないと，教育活動が空回りします」と語るB氏は，あるコースでの自身の実践を次のように語っている。

107B: その，84，3年，3年に，[留学]から帰ってきてA大学のTAをやリ直してるんですけど，[中略]その留学生に波長を合わせた指導ができた学期なんですね。でそうしたら，その学期が終わったときに，嘆願書を書いて主任の先生に，この先生に次の学期も教えてほしいっていうようなことを言うことになるって，そのときに私感じましたね。やっぱりその，行く前におんなじようなレベルの授業をやってたんだけど，留学を挟んで，行く前と行った後とで，その，教える学生のことをきちんと見てあげている・ことっていうのが大切なんだっていうのは，すっごく学びましたね，そのときの経験で。その前は特に始めてすぐだったこともあって，[中略]私自分のことしか見てなかったんです？だけど，留学をしてみて，[中略]留学生を見る，目っていうのを少し持ってたんですね。で，それが，帰ってきた後の日本語の授業のときに，授業していると，「なんかあの人最近落ち込んでるなあ」，で，どうも，話を聞いてみると，「失恋した」とかなんとかじゃないけれど，そういう様子が見えてくると，こう接し方？ちょっとした会話もそうだしー，まあ，課題の与え方とかもそうなんだけれど，やっぱり，かわ，近づけるんですよ。で，ああ，教える，ためには，こっちが一生懸命教えるだけだ，それを準備するだけじゃ駄目なんだっていうのをすっごく学んでー。だから，相手をきちんと見てあげなきゃいけないっていうのは。

一人ひとりに寄り添うのは実践の場である教室でだけではない。

80D: たとえばあの、私非常勤のときにあの一、A学部一、のほうの授業も担当してたんですけど一、本当に忙しい{笑}っていうのが一、あの人たちの、あの日本語、のクラスに来ると、その一、前後に、あの何してるかも分かるし一、学生とも個人的に話したり、個人的に悩みも聞きますので一、もう本当に忙しい{笑}人たちなんだなっていうのも、分かりますし一、結局その一その合間を縫ってだけ一、研究なり、奨学金を得るためなりに一、日本の大学にいる以上日本語がいる一わけですよ、そこ時間使って来てるっていう。で一、まあ、非常にその一日本語が、レベルが上がらないと、その、人によっては一、経済的にもちょっと勉強が続けられないみたいな必死な人も中にはいる。で一日語全然実はいらない人もいる{笑}とかいろいろ状況が、分かってそういう人、そういう気持ちで来ているのだな一というのがま一、そういうところで教えて、ま一学生と接触してて分かるので一、[中略]どうして、こう、なかなか習得が進まないとか{笑}、ドロップアウトが多いとか{笑}、ややっぱ背景は分かるんですよ、あ無理もないと、ああいう状況の中で来てるんだっていう。だから、その、そういうたぶんそういう背景が見えない先生は、なんでできないの、とかですね{笑}、こんなに一生懸命教えてるのになんで分かんないの、って、思っちゃうと思うんですねその教室でしか会いませんからね。[中略]学習のことも、勉強のこともありますけど一その、勉強に向かい合う前のその、生活なりですね一こっちの日本の社会をどう一とらえるかみたいなのところで一、つまづいてるような{笑}、人も、中にはいますから一、あーこれはちょっと大変一そうだな一みたいなのは、あの分かりますかね一。うん。あと日本人、んーを、どう見てるかみたいな、ところですかね。[中略]それ[学習]がうまく行くには一、プラスそういう周辺のことなんかも、分かってないと一・・いくらこの部分が、あの一内容的に、テクニクとしても素晴らしくても一入ってかない{笑}と思うんですね。なので、その周辺一学生がを取り巻く環境みたいなのも分かっていたほうが、スムーズかな一っていうふうに思いますね一、

それは相手が教師である研修であつても同じである。

118G: 先生達がなんか、なんだろう、実際にね、あの一理想論じゃなくて現実は生活もあるし、教務もあるしっていうとこを実感しようかな一っていう努力はしたつもり。

さらに踏み込んで、B氏は日本語教師という枠をこえて一人ひとりに寄り添う。

59B: B国とC国の子たちは一、やっぱり孤立しないように、あ一の、日本語、だけじゃなくて、割と生活面も私、けっこう面倒見てますね。もうなんせ、だから、留学生セン、こう、アドバイザーみたいなのがいるわけでもないのだから[中略]ちょっと生活面も見えますね。だから、日本語一の教師っていうだけではなくて、日本という社会にうまく適応できるように、横で見ててあげるっていう。それは、大切にしてる、かな。

その理由にはやはり自分自身の留学経験がある。

B メール質問回答 2: 留学生には、日本社会や大学に適応しづらくなることで日本を嫌いにならないでほしいという思いがあります。私のような者が仲介として見守ってあげることで、本人の日本語を学ぶ意欲を維持、向上できればうれしいです。独りぼっちじゃないということを信じてほしいです。

私自身も、独身時代、A 州に留学した時、図書館司書をしていらっしゃった方と懇意になり、彼女のことを、当時から「A 国のお母さん」と呼んでいました。図書館に行く度に声を掛け合いましたし、休暇中大学宿舍が閉鎖になった時に 1 週間ほど泊めてもらうこともありました。[中略]今でも、クリスマスの時季にはメールでメッセージを送りあっています。このような人が居てくれたことは、A 州留学当時の私にはとても心強く思えることでした。だからこそ、私も、今在籍している留学生(特に、B 大ではほんの 2、3 名しか正規留学生が居ませんから)に対して、「日本のお母さん」になってあげたい、そばに居ることで勉強を頑張れる気持ちになれるように接してあげたい、という思いがあります。

A 氏は、自分自身の実践を振り返り、次のように語る。

80A: いろいろその試行錯誤する自分自身っていうのがあって、んで、うーん・んで一生懸命その、その学生のために、あのー・・なんとか全力でその人のために尽くす？それを、一人一人に全部する。なかなか大変だけど。ていうのをなるべく一自分でその自分に言い聞かせたことはないないですよ。一度もないけど、[中略]自分のやってきたことをいろいろ人生振り返ってみて、それで分かったの。

82A: 知識？・知識とか、研究する力とか、技術とか、教育力？そう、そういうのは当たり前のこと、先生になる人はそんなものは持っていなければならない。それ、それはもう当たり前のこと。だから・・うーん、それプラスそういう、あのー・うー生徒のために学生のために？その人、その一人一人の学生が十全にいきるようにするためにはどうすればいいかってことを考えて、それを・すべての、自分の持てる力を、あの、あげて、そのために頑張る。そういうふうに先生はしなければならないと、思います。

拡大していく実践の核となるものは、学習者一人ひとりに寄り添うことによって得られる学習者への深い理解であると考える。

### 8-3-2 変化の始まりー概念 5〈「他者のことば」を受け止めるー新しい他者の「声」との対話〉

一人ひとりの学習者に寄り添っていくための、視点を作ってくれるものは経験なのではないかと D 氏や、C 氏は感じている。

104D: だんだんその都度あと学習者も私の場合変わってーるので、どんどんどんどん、その教える場所に、よって、だからそのたびそのたびに、ど、どうしたことしたい人かなーっていうのを見る・訓練みたいなのが、で、できてきたのかなーで自然にそれ考えるようになってー、でバリエーションが、多いってのが分かれば分かるほど、いろいろなのねっていうのが・分かるようになって来たの、かもしれないです。

224C: 相手の目標とか、相手が何をしたいかっていうのを見定める力とかー[中略]やっぱり経験ーがある程度ものを言う、っていうところもあるので、そういうーのはうん少しは、少しは良くなってるんじゃないかなって [笑] と思いますけど [笑]

では、その経験とはどのようなものか。C 氏は次のように話している。

280C: 例えば・A地域の大学生教えて、くださいって言われた時に、あの一なんかC大  
っていうところ、があるんですけども、でその大学生一すごく頭がいいのね、でそう  
いう学生が来た時に教えた時には・えっと、あの頃結構、なんて言うのかな、直接法  
じゃないんですけどもやっぱり・ドリルって必ず入れますよね。で入れることが多い  
と思うんだけど、だからごく普通の、ドリルを入れる授業をやってたんですよ  
ね？そしたらあの一C大の大学生が「ノーノンノン」とか言って、「何なの」って  
聞いたら、「僕たちにはドリルは必要ない」とか言われてね【笑】「講義だけしてくれ  
ればそれで十分です」みたいな【笑】感じでね。だから、や言語って、だから私も  
その負けじと講釈して「言語っていうのは、まあある程度ねその練習しないとやっぱ  
り伸びないもんじゃないんですか」って、「いやいやいや僕たちにはそんなものは必  
要ない」とか言って、それで・「これはこういう規則です。ってこんなふうになるん  
です。」って教えたらずっぱりすぐ、分かっちゃって使えるようになるっていうもの  
すごい頭がいい学生が【笑】いたんでね。なんかちょっと、あこういう人もいるのか、  
まあいろんな、人がいるんだなっていうのを学んだり

日本語教育の特徴は、教える機関、教える対象で、実践の内容が大きく異なることであ  
る。そして、たとえ同じ機関で同じレベルを教えていても、学習者の出身国によって実践  
の内容も質も異なってくる。このC氏のように教師たちは、一つ一つの実践で、その違い  
を実感し、体験し、そして、異なる一人ひとりと向き合っていく。その積み重ねの中で、  
次々とこれまでに出会ったことがない「他者のことば」、異質の新しい「声」を聴き、その  
都度その新しい他者の「声」と向かい合うのである。

66G: 「研修は役に立たなかった？」って言ったら、あの一「現実とは違います」って一言  
で、言われて、「D[教育機関名]はD[教育機関名]の世界です。あそこでやってることが  
勉強にならないとは言わない。でも、あそこは、D[教育機関名]なんです。」って言  
われて、「私はここで教えています」って言われて、【笑】うーんって考えさせられた  
ような過去の経験もあり、【笑】だからやっぱり、教えて戻ってやって、どうだった  
って聞いてまた研修に、盛り込んでいくっていうのが、一番こうー、いいんじゃない  
かなーとその時は思ったし、ここでできることがいかに少ないかっていうのも、分か  
った。

131B でも今度は、6週間来ているのに、読解教材の単語調べるのに時間とられて一、に、日  
本を楽しむ暇がないって今度は文句が出てきて一。で一、だから、何がいいんだろうっ  
ていうのは、そういうところですよごく考えましたね。で、だから、ああ、そうなんだ。  
日本に来て、日本語を勉強するって言うんで読解の授業で、教科書、ああ、テキスト読  
むのに3時間勉強することは、必ずしも望む望まれることではないんだ。A国でできる  
ことは今やらないっていうふうなことは言われて。何ができるんだろうって。

教師たちはその他者の「声」と向き合い、対話することで、新たな実践を編みなおして  
いくのである。その他者の「声」はいつも学習者の「声」としてあらわれるわけではない。  
教育研修を実践としているF氏は次のようなエピソードを語っている。

F メール質問回答 2: たとえば、きれいな広告の半分を隠して(何の広告かわからないよう



にして)、考えさせて、あとで、半分を見せて答えを教えるといった活動をしたことがあります。そのとき、けっこう評判が良かったので、喜ばれたと思って、その活動で使ったきれいな広告の教材をみんなにあげたら、大事に持って帰った人もいれば、ゴミ箱に捨てていった人もいました。結局、その活動を経験して、楽しかっただけではなく、ちゃんと振り返ってどのような意味があったのかなど、考える時間を設けなければ、理解できない人にとっては、何の意味もない時間だったのではないかと思うようになりました。ゴミと一緒にしか見えないということですよ。

このように「声」は行為として示されることもあるし、また、学習者そのものだったりもする。

228K: やっぱり目の前に、[笑] 学校ほとんど通ったことがなくて、初めて日本語勉強するっていうような在住の外国人の人がいてこの人にどう教えたらいいですかって言う人がいた時に、「あじゃあ『B[文型積み上げ型初級教科書]』っていう [笑] 教科書があってね、えで一まずは品詞から教えましょうか」とかってやってたってなんの役にも立たないわけじゃないですか。だから、こちらが変わらざるをえなかった、っていうのがやっぱり、正直なところ、かな、

目の前の他者の「声」に耳を澄まし、その「声」の意味を吟味し、そして対話する。そして、実践は少しずつ編み直されていく。その繰り返しが、実践の変化となってあらわれてくる。ときには、ともに実践を作る協働者の「声」が異なる「声」となることもある。

F氏は自分自身の実践を振り返り、次のように話している。

71F: ただ、今思えば、やっぱ教えるっていう気持ちですよ。だから、その人たちに何かを教えてあげる？っていう、あの一、気持ちがすごく強かったと思います。その、日本語学校のときも一、今の勤め先に入ったときも一、あの一、面白い教え方を私知ってるから教えてあげたい、とか、まあ、あの一、私の方が日本語知ってるから教えてあげたい、とか、すごくそういう気持ちが強かったですね。で、それはけっこう・・けっこう長かったと思います。だから、つい7~8年、まず、どうなんでしょうね、7~8年ぐらい前までそうだったんじゃないかと思うんですよ

そのF氏の実践は「教える」ことから、変化している。その変化はいくつもの他者の「声」との対話によるものであった。そして、その中の一つである協働する中での出来事を次のように語る。

73F: 他に2人の先生とやった、もうその先生は私よりもベテランの先生なんですけどー、びっくりしたのがー、1時間半、3時間か、ある授業の中でインプットの授業が30分だったんです。で、ほんとにシンプルに一、あの一、必要なことだけ言って、で、あとはグループで、こう、課題を与えて、考えさせるっていう授業だったんですね。[中略] あの一、最低限のことをやったら、入れて、あの一、あとはもう、考えてください。で、そこ[グループで考える過程]の中に出てこないかもしれないですよ、その一、例えばTBLTのこととか一、でも、なんかね、そのやり方で、けっこう出てくるんですよ、いろいろと。で、あの一、それ、ちょっと違う方向へ行く人たちもいるんですけどー、それはそれですごく、何ていうんでしょうね、また、それはそれで勉強になる、あの一、

方向性で、で、でそれを見たときに、ちょっとショックを受けて、あの一、全然考え方が違うんですね。で、あの一、何ていうんだろう、一つは、まあ、学習者、学習者っていか、相手をすごく信じてる一、んですね。つまり、あの一、相手が自分と同じものを持ってる、ん一。知識としてなくても、何ていうんでしょうね、基礎的な考え方として同じものを持っているから、考え、れば、自分の力で一そういうものが出てくるっていう、こう、もう完全に信じてるからできることですよ。で、私そこまで、うーん、自分がね、接する人たちを信じてないなあって、思っ一。あの一、いろんな考え方がある、それを尊敬しなきゃいけない、尊重しなきゃいけないって言うのは一、その海外出たところからすごく思いました、けど、あそこまでもう、授業の中で、あの一、与えるんじゃなくて、考えてもらうきっかけだけ？でいいって言う、思い切ったやり方をしたことがなかったので一、すごくショックでした。でも、できるんだなあと思っ一うーん。

協働する中で、他者の「声」を感じ、「声」の意味を吟味し、自分の実践と合わせ深く内省する。そして、それは、F氏の新しい実践となって表れる。

75F: で、あの一、この間、えーっと、まあちょっとすごくレベルの高いクラスの総合日本語の授業をやったんですね。で、もう思い切ってやってみようと思って。で、環境問題っていうトピックの授業だった。[中略]で多分、昔の私だったら、えーっと、地球温暖化っていうのに絞ったんですけど一、地球温暖化に関するビ、面白そうなビデオを探してきたりとか一、それから、えーっと、なんか新聞記事を探してきたり一で、まあ、せいぜいやるとしたら何種類も持ってきて、で、みんなに配って、好きな読んで一、読み合ってもらって一とか一、あの一、で、その一、いろいろ整理して、そのあと作文書く。で、まあ、あの一、ピア・ラーニングみたいのは、もう、ずいぶんね、長く取り入れられてきてるので、私もまあ、一応作文のときは、あの一、自分で書いただけじゃなくて、他の人と交換してみるとか、グループで読んでみるとか、まあ、そういうことぐらいはさせますけれども、ま、そ、そう、そういうイメージですよ。もう今回は、もう、自分で準備しないで、学生に、えーっと、「今度の総合日本語のテーマは、地球温暖化です。で、自分で、みんなに読んでほしいと思う資料というか、まあ、ものを、ネットで、まあ、A4、1枚ぐらいの量ね、もう、出してください」って言ったらすね。ほんとにみんな、すごくいい記事を探してくるんですよ。[中略]それぞれ工夫して、例えば、あの一、漢字が苦手な、ひ、人がいるから、クラスに、あの一、ルビが振ってあるサイトから取ってきました、とか一、あと、ちょっと難しい問題なので、絵の多いのにしてみました、とか。[中略]一緒にディスカッションして一、で、要点をまとめていったら一、今度まあ、作文の下書きというか、まあ、メモを書くとか、まあ、そういうのをやったんですけど、そのときに、「ああ、できるんだなあ」っと思っただから、私は何も準備をしなかったですね。で、語彙も、みんながちょっと、語彙が難しいって言い始めたので、予定には入れてなかったんですけど、「じゃあ、グループで語彙リスト作ってもいいですよ」って言ったらすね、みんな作り始めて一。取りあえず、それ見ながら作文書いたりして。で、そういうのって、なんか、この、この年になって{笑}やっと、あの一、こう、できるように、な、なった、っていうんですかね。[中略]今、その一、いろんな、そういう、こう、刺激を受けて、こう、気が付いたって言うか。うーん。

F氏は新しい実践で手ごたえを感じている。

さらに、他者の「声」から、研究も始まることがある。

136D: まずその研究一に絡めようと思う、一番多いきっかけは一、うまくいかないときです  
よね、授業で。こう、する一といいと思ってやったのにいまいちうまくいかない、その  
いかないのがその学習一者の習得状況だったり一、あるいはその一、クラス一に・こ  
うどう参加するかだったり一、参加の態度だったり一、うん一・・そういった、ま一学習  
者のリアクションですよね、[中略]逆に、思いがけず反応が良かった場合も、あど  
うしてかなあ、みたいな。ん一なんでこのときはうまくいったのかなあみたいな一と  
ころから一、あもしかしてこうじゃないかっていうふうに、こうこう、アイデアが浮かん  
で一、じゃあどうなの、っていうのを調べてみようみたいな、感じになりますかね一  
一。両方ですかね。

342H: 多分私はちっちゃい時から評価って、変だなと思っていて。日本の評価って、テスト  
の点数だったり、しますよね。学校で一番だったりとかおかしくないですかそれって。  
[中略]例えば、じゃあ前、前が10番で今度は50番になって落ちた。それは先生私がか  
んば、あの一急けたんだろうってことになるけど私が急けたんじゃなくて皆が頑張った  
んですって。[笑] そうですね？私は普通に今までとおんなじようにやってきたんだか  
ら。おかしいんだよ、評価ってだから。何かおかしいなっずーっと思っていて、おか  
しい。だから私は自己評価を選んだんです最初の論文は。

D氏にとっては実践の中の「異なる声」は学習者の「声」や実践自体の「声」であり、  
H氏にとっての「異なる声」は、「社会の声」であり、さらに子どものころのH氏にとって  
は「教師の声」「学校の声」である「権威的ことば」であったのだろう。その「異なる声」  
に違和感を持ち続けたことから、研究が始まっている。

### 8-3-3 実践を作るために一概念6〈「知らない」「わからない」からの出発〉

教師たちの実践は、「知らないこと」、「わからないこと」と向き合うことから始まっている。

170G: 一番おっきいのは、えっと、私が現場を知らない。だから、ここって知ってる、  
ような感じするでしょう。[笑] ような感じするでしょう。[笑] でも実は知らないん  
だよな。[中略]、例えばD国なんかだとD国の、まあ先生なんか来て聞いてみると、  
コミュニティだ、コミュニティだって言うのね。コミュニティに、参加してる安心感  
を持つために、日本語勉強に来るんだってそれどういうことって言ったら、D国は、  
こう政情不安っていうか危険なわけじゃない。だけど、この日本語講座に来て日本語  
を話すっていう仲間、のとろに来るとホッとするんだって？（へー？）そんなの知ら  
ないじゃない。知らないのよ。だから、知らないとこでこうだこうだって言ったって  
駄目だろうって言うのがあるんだと思う。

教師研修を実践しているG氏は、実践の中で「知らない」ことを実感している。その「知  
らない」ことはいつもG氏に「うしろめたさ」を感じさせる。

114G: その一なんだある意味こう後ろめたさを、補いたっていうー【笑】気持ち？で「学習者はね」って自分のことばで言える、ことが、あの一教授法なんかやってて、こうそれが言えないってのがすごい後ろめたかったんで【週末に非常勤として大学で教えることを】続けてたってのがあります。

108G: で大学でやっている、上級だけれどもやっぱり学習者に教えていて、学習者はどうであるとか自分が教えたことが全然学びになってないとか実感できるじゃない。でそういうんで、あの教える場っていうのを失いたくなかったってのはあった。

「教える場」での実感と、それを自分のことばで言えること、そしてそのことばを支える現場にこだわり続けることが G 氏の実践を支えている。同じように B 氏も「わからない」ことを実感し、自分自身が体験していくことを重視する。

77B: その 4 週間行ってみて、「A 国っていい国ですね。みんな人がとっても親切でー」  
とかって言ったら、[ホームステイ先の]お母さんが、「違うのよ。それはあなたがゲストだからーあーの、みんな優しいのよ。同じ側に立って一つの仕事を争うことになったら、汚い汚い」って。【笑】帰る間際のときにー、そういう会話をしたのがすごい印象的にあるんですけどー、それがきっかけで、私は、だから、4 週間いただけでは、海外ってか外国を分かったとは到底言えないってことを、ガツンって知らされてー。で、それがやっぱり留学への、希望につながってきましたね。その、腰を落着けてー海外に出てみないとー、海外のことは分からない。[中略]あ、私、留学生になりたかったんです。私、もし日本で留学生に教えるとしたら、その、留学してきてる子たちは、どんな思いで今ここ、教室で勉強してるんだろうって。ホームシックになってるかもしれない、ねーそれから、いろんなことで悩んでるかもしれない、自分が留学生になってみないと、学習者のことって本当は理解できないんじゃないのかなーと思ったんでー、だから、留学奨学金一応募し、て、い、行ったんですけど、その、いろんな応募の文章とか、面接のときに、まあ、学位よりは、まずは、私は留学生になりたい、で、それで海外に腰を落着けて、こう、住んでみることで、海外に暮らすってどんなことなのかっていうことを体験したい、っていうふうに訴えてー

この「体験しなければわからない」という思いが B 氏の実践を支えることになる。

しかし、教師一人が体験できることには限りがあり、体験したくてもできないこともある。教師たちは、様々な方法で、「わかって」「知ろう」とする。D 氏は、国を越え、留学前、留学、留学後とつながった時間の一部を日本で過ごす留学生の前後を見に行く。

20D: 実際に協定校の日本語の、授業も視察に、行きましたね、うーん。どういうふうな教育を受けてこっちに来ているのかーっていうことと、帰った後に、どうしているのかっていうのが、それで分かったのでー、その前後が分かってからは非常にまあその一先ほど言ってた、まあその短期プログラムで来る、短期留学で来る学生にどうしたらいいかってのが、だいぶははっきり、してきましたね。

実際に見ることで、一人ひとりに寄り添い、理解するための情報を手にする。

前述の G 氏は「知らない」を変化させるため、つながりを作ろうとしている。そして、そのつながりを教師同士だけではなく、日本語教育の実践の場を運営する運営者にもつな

げようと試みている。

34G: 私達講師と[研修]参加者参加者同士っていうのを作りたいかった。むしろここを[手で参加者参加者同志の間の線を指示]作りたいかった。っていうのが、あったかなー。

64G: 彼ら[研修参加者]は、育てなきゃいけないと既にこう優秀なところがあるのね。[機関所属の日本人日本語教師]にはない。それを、あの一まあ[日本語講座運営機関]の、なんていうの人達に知ってもらいたか、ったし、

また、地域のボランティア日本語教室のコーディネートも行っている K 氏は、次のようなエピソードを語っている。

220K: 実は、一人のあの E 国人の女の子が、えっと[日本の学校]に入りたい女の子なんだけど、複数の教室をねこうね、ドクターショッピングみたいに回ったの、そのちょっと勉強しては、「よくない。」って言って次移って、[笑]で、で「ああの先生はよくないから」みたいな[笑]んで、なんかいろんなことを言って、いくつもの教室を回ったら、うちに、その教室からなんか電話がかかってくるわけ。「そのなんとんとかさんっていう人が来てなんかこう、日本の[学校]に入るにはどうしたらいいか電話がかかってきたんですけど」とかっていうの。いろんな教室から同時期に[電話が]入ったから、まあこれはひょっとしてと思ったら案の定同じ人が回ってて、で、うまく対応ができなかったんだねこの教室も。うちも含めて、だから、これはチャンスだと思って、でじゃあ、関わった教室の人が全部集まってどう対応したらよかったのかっていうのを話し合うミーティングをしましょうっていうのが、来月の四日にも予定、してるんだけど、でーそういうのを企画したらあの、えっと関係ないんだけどあの、えー見に行ってもいいかって言う人が何人か、出てきて、でああこれはうまく、機能したかなというので[中略]えーと[広域]レベルではネットワークは一つあるんだけどもう一つ小さいネ、ネットワーク作りを、何かできたらなと、[中略]本当にこじんまりしたものだけどー、徐々にそういう、い複数の教室とか人をつないでいくようなものが、できればという、思っているんですが、うーん。

K 氏は今「緩いつながり」がテーマだという。「カチッとしたつながりだと溢れてしまうことっていうのがたぶん緩いつながりは拾えるのではないか」とし、

278K: あの緩いつながりをあっちこっちに作っておくと、えっと、例えばこの、「このフェイスブックすべての日本語教室が参加してください」って[笑]言うと負担になる、けど、やって「来たい人は来てくださいね」っていうのを、緩いつながりをいくつか作ることで、もうちょっと有機的に、それぞれがこう、情報が、動き始め、たらいいなと[笑]

教師たちは「わからない」「知らない」ことを自覚することから、実践を紡ぎだす。そして、「わからない」「知らない」を変化させようと試み、その試みがさらに実践を拡大させていると言える。

#### 8-3-4 ビリーフ概念 7〈学びとは・教師とは〉

「学びとは」何か、「教師とは」何か、これはすべての教師にとっての永遠のテーマであり、教育実践を続ける限り問い続けていかなければならないものであろう。そして、実践を重ねる中で、教師一人ひとりの答えを見出している。たとえば、A氏は自分自身の実践を次のように語っている。

300A: 私、彼らにしてあげたいのは、このツールを与えてツールをうまく使いこなせることで、それがその人に合った？足がなかったり片手がなかったりしたらそれはそれなりにできるように、工夫してあげる。でそれを与える。

294A: 教師としてその100、もうもう全部のものを与えるってのが全然変わってないし、[中略]やっぱりその学生がしなければならぬことがあって、それを私は助けてあげる。いろんなかた、特に日本語という、形で助けてあげる。日本語とあとまあ専門性というのかな？それで助ける。でその姿勢は、ぜんぜんかわらない。

380A: 神父様があのーおっしゃったように、その100の愛を一人一人の子供に100ずつ、もう100全部要するに、一人一人の子供に全部の愛を与えなさい。というーあのーうーこと？それがやっぱり先生かなーと思って。

A氏は、教師としてすべきこと、教師としてありたいと願う姿をこのように語っている。また、D氏は「学習」と「教師のすべきこと」について次のように語る。

38D: 自分自身で発見してもらってのが、それはどんな学習でも大事だと思うんですね。あのー自分で、こう学び取って気がついてっていうことが、ない限り、成長はない{笑}と思う[中略]言語のほうもま、同じそこは同じだと思うんですねいくら先生がこうですよ{笑}って言ってルールを教えても、学生がちゃんと理解して、こうーあの、と、気がついて、取り入れないとー、あのー正しいこう形が使えとかこういう場面で使うってこと、には、ならない、んーと思うんですね、だから、根底としては学習ってというのはそういうふうなものかなあと思うんです。

100D: 学びたいと思う。ことだったり期待することがー、実現できるような、[中略]とにかくそういう場を、設定、してうまく・その、それが授業の中でうまく働くっていう。何も教師が全部説明してあげる必要はなくてー、そういう、やりたいことができるようになるためのやっぱり、いろんな仕掛けを作る人だと思っているのでー、うん。でー仕掛け作ってほっと一ける場合とやっぱり、手助けというか、あの、その、サポート・うん・そういうのももちろん必要ですし、そういうの・うんーそのー90分ーのという時間が、授業があればその90分を、うまくまわせるー人が教師だと思う。

「学習とは」どのようなものであるか、「教師とは」何をすべきなのか、これは教師であれば常に自分自身に問いかけている問題であり、その答えは、このA氏とD氏に違いがあるように一人ひとりの教師で異なっている。その違いは、何なのか、その違いをもたらす要因は何か、ここではこのような違いがあることを示し、次節において詳しく考察していくこととする。

#### 8-3-5 概念8〈日本語教師の始まりと文脈の中での学び〉

教師たちの、自分がなぜ日本語教師になったのかについての語りは非常に興味深い。

254A でも、言語に、興味はあった。非常にその言語の、の興味があって、しかも（うん）教えることも結構好き、だった。で、相手がこの人が・・・この人にとって何が必要かっていうのかな？この人は何を求めているのか。それからこの人の分からないところは何か。どういうふうにかう説明すれば分かるようになるかとか、そういうことを、あの一生懸命に考えてその人のためにしてあげること？それが好きだった。

これは A 氏の日本語教師にまつわる始まりについての語りである。この中では「ことば」と「教えること」、それに関わるパーソナリティについて触れられている。

「教えること」や「教師」に関することをあげる人も多く、また、パーソナリティに関して、A 氏と同様のことをあげる人もいる。F 氏は子ども時代について「自分のボタンは止めてないのにー、あの一、違う子のボタンを止めてあげるっていう、そういう子だったって言われるんですけど」と前置きし、次のように話している。

71F: おせっかいっていう性分には、日本語の先生って向いてると思うんですよ {笑}。もう、嫌というほどできますよね、おせっかいが {笑}。それで、すごい満足するぐらい {笑}。だから、あの一、そういう意味では、あの一、おせっかいが苦にならないのでー、あの一。向いてるんですね。

また、「教えること」に関しても、自分の性格に合っていると語っている。

71F: でも、考えてみると、とっても好きでしたね、そういう、こう、人に教えたりとかー [中略]だから、なんか、こう、中学のときにペンパルって、よ、当時は言っていましたけどー、あの一、文通、こう、海外の、アメリカのなんか、高校、同じぐらいの年の子と、やったりしたときもー、なんか、わざわざ日本語のテープを自分で作って送ってあげたりとか。ほんとにそう、そんなことしてたんです。

このようなパーソナリティや、「教えること」、「教師」について語っているのはこの二人だけではなく、他にも同様のことを語る教師が少なからずいる。そして、ここで語られたことは、彼らの持つビリーフと少なからず関係しているようである。例えば、前述したが、A 氏のこの語りは、概念 4 で見た「一人一人の学習者に寄り添う」姿勢に通じ、概念 5 で見た F 氏の実践での「教える」という気持ちに通じるところがある。

また、「ことば」に関する興味関心をあげる教師は多い。テレビで同時通訳を見たときの感動、パイロットへのあこがれから英語学習に励んだ経験、中学生のころ引越して突然標準語の環境に入った経験、日本語の文章表現の魅力への気付きなどさまざまである。しかし、この「ことば」に関する興味関心は、学校教育の期間からずっと途切れることなく続き、日本語教育へつながり、そして現在まで続いている。特に、外国語学習経験に関する体験は、これまでの先行研究(例えば、リチャーズ&ロックハート 2000)同様、教師の実践に影響力を持つビリーフとなっている。また、子どものころのことのほか、日本語教師

になる前に就いていた職業経験の中で起こった「ことば」に関する出来事を語る教師もいる。

J氏は金融関係の仕事に携わっていたが、その中で日本語教育に関わるきっかけとなる出来事を話している。

47J: で、例えばC国の人が、あの一、兄弟で出てきて、小さな会社を興して、すごい頑張ってる、もう、びっくりするほど、ほら、働きます。もう、夜なんかもう、寝ないぐらい働いてるの分かるんですけど。そういう人たちが、「さあ、次の新しい仕事」っていうときに、[融資係は]「いや、無理です」。で、向こうは向こう[C国兄弟]で、融資係、融資の担当の人と一しっかりと、仕事の話をしたんだけど、日本語が分からない。で、融資の人は、向こうの英語もよく分からないし、「駄目だ」っていうことを説明するための英語と、それから、なんとか分かってもらうための日本語、を準備して、ただ、そのやりとりになるんですね、[中略]外国人で新しい仕事をしたんだけどできないっていうところに、大きなことばの壁があるんです。

このような、金融機関が発する断わりのことば＝「権威のことば」と、その前になすすべのない外国人兄弟の日本語という、対話のおこらないやり取りを見て感じたJ氏の思いは、日本語教育に対してJ氏が大切にしている次のような思いに通じているようにみえる。

5J: もちろん、漢字、文字を含めて、できるだけ日本語、知識として、知識としてはもちろん、覚えてほしいんですけども、それをしっかりと使って、自分自身のことを話して、そして人間関係が作っていけるように、あの一、それだけはいつも考えて、はい教えています。

「ことば」とあわせて、「異文化」に関する経験を語る教師もいる。

78K: 高校一年生の時にアメリカに一月ホームステイをしたんだけど、そこでやっぱり、日本とは全然違う世界があるっていうのを、知って、でまあそう行った時は高校生だったからそんなに、あのわあ面白かったで終わりだったんだけど、やっぱりその、一か月の体験っていうのは、やっぱりこう、自分のこう、奥底に{笑}ずーっとこう沈んだままあってなにかっていう時にこうそれが浮き上がってくるような、感じで・・・たぶんそれが一番最初のその、この今の仕事につながる最初の体験なのかなーと思うけど。

K氏は現在も実践を考えると、学習者に寄り添うとき、このホームステイの経験が「浮かび上がってくる」ことがあるという。

このような最初のきっかけから、それぞれのタイミングで日本語教師という職業があることを知る。第7章でみたように、20年以上の経験を持つ教師が、日本語教師を始めた1980年代から90年代、7章でも述べたが、「日本語教師」という職業は一般の認知度も高くなく、確立された職業でもなかった。その中で、日本語教師の書いた本、ポスターや雑誌、留学先、高校時代に参加したイマージョンプログラムの中で外国人教師によって語ら



れた海外での日本語教育などをとおして、日本語教師という職業に興味を持ち、日本語教育に関する勉強を始める。その勉強そのものが面白かったと語る教師も少なくない。そして、その学習は教師としての実践が始められてからも続いている。

54C: やっぱりいろんな勉強ができたから。だと思う。私にとってはね。だから単に教えるだけじゃなくて教えるためにいろんな知識を入れるっていうことが、そのことが面白かったのが、割とありましたね

このように語るC氏は経験を振り返り次のように話している。

236C: 多分私なんかねー、が受けた英語教育っていうのも典型オーディオリンガルだったんじゃないかな、と思うのね。だから私が日本語教育を始めた時代っていうのはまさにそれがまあでも終わろうとしていた時期なのかなー、その辺の境目で、だから私なんかが最初にもうトレーニング受けたのは、もう完全に直接法でやりなさいって、英語使うのなんてとんでもないみたいな話で、最初はそれでかなり、なんかトレーニングというかわれたんですよ。で、うーんそんなふうにするもんだ、だなーっていうことでまあそれが当たり前なのかなって感じてたんだけど、まあでも自分でもいろいろ勉強したりして、まあいろんな教え方があるんだなってだからまあ教授法の勉強ですよね。

C氏は実践を始めながら、勉強を続け、研修や授業見学のチャンスを得ている。そのなかで、ある授業を見学したことが一番勉強になったという。

236C: なんて言うのかなーあの一導入の仕方にしても練習の仕方にしても・まあかなりその場面とか状況を作ったようなやり方で、で今だったら多分当たり前だと思うんですけど、なんかそれが徹底されているっていうのかなー、あの一英語、を排除全然してるわけではないんだけど、でもや、やっぱりきちんとした状況を作り上げてすごく上手に教えているんですね？でそういう教え方がすごく私は、あの一・なんかピンときたっていうのかな、あこれ、こうやれば、も、すごくねすっきりするなっていうことで一、[中略]学生にとっても勉強しやすいし、分かりやすいし、ただ教師の方はすごく準備が、いるんじゃないかなと思ったんだけど、やっぱりまあ状況作ってその中に学生を入り込ませて、そこで、練習を進めていくっていう、ようなやり方が、なんかすごく、いいんじゃないかな？っていう、うん。思っ、たことはありますよね？そういうことはやっぱりかなり影響は受けてると、思うんだけど

秋田(2013)は、教師が学び続けるための根底にあるのはこんな授業をしてみたいという憧れと挫折であると述べている。C氏の語りには、教授法など考え方が変化する中、さまざまな刺激を求め、その中で目指すべき憧れの授業と出会い、自分の実践を変化させていく姿がある。A氏は最初のころを以下のように振り返っている。

A メール回答 2: 日本語教授法を初めて勉強したときや、まだ駆け出しのほやほやの教師のころは、日本語講座の先生方や、先輩の教師の方々のことばや知識や技術に驚いたりしていました。それらを知らず知らずのうちに自分の中に取り入れ、消化して、自分なりのものを身につけていったのだと思います。

また、ポジションの変化、例えばコースのデザインから任された経験も、C氏に学びをもたらしている。

64C: 例えば最初の・教えるだけではなくてコースデザインであるとか、それから評価であるとかそういう一連のことを全部考えてやらなければいけないっていうので、すごく大変だったけれどもまあやりがいはあった。

280C: もう最初にもうプレースメントテスト、からまあそれ評価ですよ。評価から始まって、カリキュラムを、作って、まあ簡単なコースデザインをして、で最後にまた評価をして、という一連のコースデザインをしなければいけないし、それを、まあ、任せ・・たんですよ？ていうのがものすごい自分にはステップアップになった、と思います。

さらに、日本語教育の文脈の多様性も、C氏にとっては仕事の面白さにつながっている。

58C: やっぱりいろんな種類の仕事があったことが面白かった。っていうのがあると思うんですね。

D氏も同様に、日本語教育の多様性を実践において実際に体験し、理解し、それを認知する重要性を語っている。

78D: そうこうしてるうちに一、多分ありとあらゆる、日本語教育機関を渡り歩いたので{笑}、あの一いろいろなその一なんていうんですか、その場その場で必要とされる日本語教育は、まー実はいろいろ違うんだな一ってのはそういうやっぱり今まで教えて来た経験で一、まなんとなくやっぱり、非常に、そこは、うん、あの、分かってなきやいけないとこだな一ということは、自覚するようになりましたね一。

また、日本語教育の多様性の要因は、1章でみたように「人」や「場」だけでなく、教育観や学習観などの時代的要因もある。JSL文脈での日本語教育(JFL文脈での中等教育を除く)には、学校教育のように明示的な「指導要領」のようなものがあるわけではなく、時代時代に目指されるべきイデオロギーがトップダウンで示されるようなことはない。その結果、日本語教育のある時点での学習観や教育観は時代的なものを内包した多様性を有している。前述のC氏の語りにもあったように、教師たちは時代の変化を養成講座や研修・書籍などで直接的に学んだり、新しい教材に触れることで学んだり、周囲の教師たちとの会話や授業から間接的に学び取ったりしている。それらの新しい刺激は、例えば概念5のF氏の例のほか、下記のコーチング理論を学んだG氏のように直接実践に取り入れられていく場合もある。

140G: コーチング理論ていうのを勉強したんです途中で。それはある人に薦められて、あの一行ってみるといいよって言われてコーチングていうのを勉強して、[中略]その二つ[勉強した中で印象的だった点]がすごーくこう、影響してると思う。変わったところなの、

しかし、すべての知識や理論は、教師たちによって、自分自身の実践やその文脈に照らし、批判的に吟味され、保留されたり、部分的に修正され、一部だけ採用されたりとカスタマイズされる場合が多い。例えば、次の A 氏や G 氏の場合のように、物事の価値が単なる新旧などではなく、自分の文脈やビリーフに照らした判断になっていることが多い。

A メール回答 2: 今の私はオーディオリンガル方式を信奉してはいません。優れた点も欠点もあると思います。私は日本語と日本語教育について、この教科書[オーディオリンガルの方式に基づいた初級教科書]から沢山学びました

274G: あのね・なんとなくね、今はこう外へ外へっていう教育になっているような気がするのね。ボーダーレスっていうか。ボーダレス社会で生きていく、だから、こう国際ナショナルに生きていくじゃないけど、外へ外へ向かってく、教育一が重視されているような感じで、[中略]もちろん外に出、ていく人も大事なんだけど、そう一いうところを意識させるのってある意味エリート教育、に近いんじゃないか・全員が、そうならなかったっていいんじゃない。そういう人必要なのは分かるし、そういう人材を育てていくのは分かるけれども、そういうところにこうどんどんどんスキルアップしていく子供達がいる一方で、そうじゃない子がいたっていいじゃないと思って、[中略]そういうものも一切含めて、こう一、選択できる子ども？そういう、子どもの能力を、外国語教育での、身につけられるならいいな一と思うけど、

また、C 氏は前出の語り(236C)の中で、トレーニングされた方法について、「まあそれが当たり前のかなって感じてたんだけど、まあでも自分でもいろいろ勉強したりして」とあるように、得られた知識などは、教師の文脈において対話的に再度吟味され、再構成されて教師の実践知となって内化されていくものであると考えられる。

#### 8-3-6 実践を支える人ー概念 9〈ビリーフを作り出す「声」の持ち主〉

44A: 私、のいい教師像というのは、あのーいろ、いろんな、いい教師に出会って、その人達からもらったものというのがあって、そういう一ものをまあ私なりにブレンドして、私なりの、ものをあげたいと思ってやってきて、

A 氏はこれまで出会った「いい教師」を複数語っている。A 氏にとって大切なそれぞれの教師とのエピソードが語られ、その中から「いい教師像」として目指したい姿が描き出される。

A メール回答 2: 私を、私自身のために、とても大切に扱ってくださった。だから、私も、そのように学生を扱おうと思いました。

A メール回答 2: あの作品[『B 初級日本語教科書』]のレベルの高さに私は感服していたのですが、その作者の意外にも思える謙虚で温かい人柄に、私は魅了されました。このような先生になりたいと思いました。

A メール回答 2: 私はその[『C 初級日本語教科書』付属の録音された]音声から様々な重要

なポイントを学び取りました。また、先生の、学生に熱心に教えてくださる態度が好きでした。

A氏にとってこれまで出会ってきた「いい教師」は「内的説得力のあることば」を発する「声」の持ち主であると考えられる。その「声」は「内的説得力のあることば」そのものであり、その「声」と対話することで、目指される教師像としてのビリーフが形成されていくのであろう。そして、重要なのは、そのビリーフは常に、A氏によって語られた一つ一つの物語とともにあるものであるという点である。

A氏によって語られたような「声」の持ち主は、他の教師たちにも存在する。

G氏はある研修でG氏にとっての「他者のことば」が発せられた出来事を語っている。

128G: 研修をやっていてそれをデザインして、私、やったのね、セッションをね。そしたら「はい」ってある先生が昔なじみの先生、が手を挙げて、「あの一僕達は新しいことを知りたいんです。」って言われたの。「新しい教授法を知りたくてこのセミナーに来たんです」って。で、「ずーっとね自分達で考えると、考えたことを発表してシェアしろとかやってるけどそんなことを知りたくてやって来たんじゃない。」あれすごい強烈だった。でもう・どうしよう、っていうか〔笑〕どうしようって自分の、思い込みっていうか、あの一、学び合うっていう場を作るっていうことでいいだろうって思ってたところに、やっぱりそうじゃない知りたい、っていう、講義形式っていうか、そういう人達が、いたんだ。でその先生声を出してくれたけれども、声を出さない人達も、いるんだろうなっていうのが、もうかなり落ち込みましたね。

この出来事はG氏にとってはショックな出来事であり、この研修の後もこの異なる「声」と対話をし続け、話し合う参加者同士の関係性に目を向け内省している。しかし、G氏はこの後も「研修のやり方自体はあんまり変わってないかもしれない。やっぱり・自分から？学んで行ってほしい。お互いに学んで行ってほしい」というところは変わってないかもしれない」と語り、研修での成果をどう見るかの部分では修正を行っているが、研修自体の方法は変更させていない。そしてその理由を次のように語る。

G メール質問回答：教師は、場づくりだけでいいと思っているからかな…。大学院のときのZ先生の影響かもしれません

G氏にとって、かつての恩師の「声」は今も実践の中で響いているようにみえる。

また、このような「声」を持つのは、恩師や先輩ばかりではなく、同僚である場合もある。

F メール質問回答 6: 授業が終わって教員室にもどってきたときに「今日は失敗しちゃった」と隠さずおっしゃっているのを聞いたときにちょっと驚いたこと覚えています。今の自分ならそういうことも言えますが、たぶん十五年前ぐらい？の私は、自分の失敗はできるだけ隠したかったし、あまり同僚には言えなかったのも、そういうことを堂々と言ってしまふ「自己開示」というか、逆に自信があるというか、強いというか、そういうところにまずあこがれました。自分を偽らずに、自分の力を自分でちゃんとわかっていて、強そうに見せたり、立派そうに見せたりしない、ありのままの自分を出せる

ところが素敵だと思ったのを覚えています。

その上で、F氏は「そのことは、教師が自分自身を内省したりして、成長するうえではとても重要なことだと思うので、そういう意味でも、教師として必要な姿勢だと思っています。」という。同僚の一つの「声」はF氏にとって「内的説得力のあることば」として響き、F氏の中に対話をもたらす力を持っていたのである。

## 8-4 考察2 実践を支えるビリーフの変化の要因

### 8-4-1 ビリーフを形作る

#### 8-4-1-1 ことばが実践を統合し、ビリーフを形作る

J氏はこれまでに勤務校を2度変わっている。その中で、教員室での同僚との会話について次のように語っている。

69J: そこは教員室で先生が話していっぱいすることが、家のペットの話とか、お料理の話とか。で、して、時間が来たら、ダラダラダラと行って。で、帰ってきて、またその授業の話は全くないんですね。[中略]その、教員室の雰囲気で、授業の話ができないっていうのが一番最初のその2カ月で。で、まあ、2ヶ月たったときにE学校からも話をもらったので、あの、そちら辞めて、で、それでE学校に行ったら、その一、「これ、こういうふうにやってみただけど、どうやったらうまく入るのかしら。これ駄目だったわー」とか。私自身は一番最初、やりもらい[授受表現のことで、日本語の初級文法項目の一つ]を一生懸命学生に説明しちゃって、「先生、分かんない」って言われて。で、あの一、授業終わってから、主任だった先生に、「どう教えたらいいのかわかりません」って言ったら、わ、頭の中がスーッと整理できるような、やり方を、あの一、ことばじゃ、ホワイトボードでマグネットを動かして説明してくださって、「ああ」って。はい。それまで私、ノートにいっぱい書いて。はい。思ってたことが、「そっかー。目でこういうふうにすれば、みんなに入ったんだ」っていうようなこともあって。だからその一、教員室でワイワイっていうのは、すごい大事なことだなって。で、今もだから、すごく、F学校はもともとそういう、あの、土台、素地がある学校なんですけど、今も、私も、それはすごい大切に。はい、若い先生方が「どうしよう。どうしよう」って言えるように。はい、そういう雰囲気作りは、すごく大切だなって、はい、思ってます

J氏は1校目での教員室での雰囲気を体験し、2校目に移動する。そこで体験した教員室の雰囲気は1校目とはまったく違うものだった。そこでJ氏は教師の実践知識(教育内容に関する知識)を同僚と共有していく雰囲気の重要性を実感していく。そして今、経験を経て自らがその雰囲気を作り出すことの重要性を認識している。そのJ氏は、後になって一つのことばを手に入れる。

75J: もう、あの一、もちろん信頼関係の構築も大事ですけど、す、それがしいては、教師全体のレベルアップ?につながっていくと思います。あの一、Y先生がよくおっしゃってた、その、「学びの共同体」ってことばがあるんですけど、まさにそれを作っ

ていくために、一番大事なことです。はい。

Y 先生がもたらしたことは「学びの共同体」によって J 氏が大切だと思ってきたことは一つにまとまり、明示的な形と力を持つことになる。もう一人、B 氏にも他者から与えられたことばがある。

25B: 「Context is text.」っていう言い方。これは文化人類学の先生から教えてもらったんですけど、あーのー・・なるべく教師が「日本の文化とはね？」つつって、こうやって[笑]、こう、教室で教師の目を通して、教師のことばでー、「日本の文化とはね？」つつって、日本語の先生がそれやるんじゃないくて、留学生が日本にいますので、体験してることが、全て、まず、な、教科書だという、ことですね。で、だから、B 大生と交流してて、「やばい」ってみんな使うんですけど、[笑]教科書で「やばい」なんて載ってないんですけど、「どういう意味ですか」とか、「いけてる」とか。そういうのは、「どういう意味なの？」とかっていうのを拾ってきて、で、それで、教室でそれを話題にするとか。っていう。その、生？の日本語が、まず、まあ、一つの教材になるし、まあ、えーっと、プログラムは、以前はちょっと教科書を使ってたときもあったんですけどー、もう、ここ、かなりの時間は、教科書は使わない。

文化人類学の先生がもたらしたこの「Context is text.」ということばは、B 氏にとってどのような意味を持つのか。B 氏はある時、協定校との関係から新しいサマープログラムを立ち上げることになる。その時のことを B 氏は次のように話している。

117B: 今のそのサマープログラムを立ち上げるとき？それをやるときに、ぜーんぶ私の体験が生きてきましたね。そのー、A 大で留学生を見てたとき、それからサマープログラム、A 大のサマープログラムのやり方？教科書を持ってきて、で、先生が、だ、とにかく普通の授業、普通の大学の授業みたいなのをやるようなプログラム、そこでやってみたりもしたしー、それから、あの、C 州行ったとき、に楽しく、お遊びで英語を勉強する、夏のホームステイプログラムっていうのも行ってみたり、とか、それから B 州での話ーとか、そういうのはせーんぶ、わーっと、なんていうのかな、いろんな根っこになって、私がもしやるとしたら、「こんなプログラムがいいな」っていうのをどんどん形にできたのが、今やってる、その「[B 大プログラム]」って「B [プログラム名]」って言うんですけど、その、「B [プログラム名]」につながってきてますね

B 氏は、これまでのすべての体験から得られたものを具体化させたプログラムを作り上げる。しかし、そのプログラムも、前節の概念 5 でみたように、学習者からの「声」によって軌道修正を迫られることになる。その時にことばが与えられる。

131B: 何ができるんだろうって。でそういうような中でいろいろその、日本文化を教える人類学の先生のことばでさっきの、その、「Context is text.」、ああ、まさにこれだなあ、って。最近本当に、それが今私の中、こうテーマになってるんですけど。キャッチフレーズっていうか。だから、A 国でできることは、やらなくても、後でやればいいよ。だけど、ここでしかできないこと、もう、それが単に楽しい観光旅行、は一勝手にやってちょうだい。私たちがいることで、補助してあげることで、こう理解が進むような形で体験っていうのをいろいろしてあげよう、[中略]私たちが、間をとりもちー、かつ解

説をしてあげることで、正しく理解が進むのなら、どんどん外に、出ていきましょう。  
でかつ、そこに日本人との交流を作りましょうっていう。

「Context is text.」ということばはこれまでの B 氏が「体験」を軸に作り上げてきた実践の意味を一つにまとめあげ、明示的に示し、さらに壁にぶつかっている実践の進むべき道を指し示すような大きな力を持っていたと考えられる。さらにこのことばは、B 氏がこれまでの経験で培ってきたビリーフと結びつき、意味を拡大していくようにもみえる。

177B: 私はもともとその、話す練習をするときは、おなかがすいてないときに、「I'm hungry.」っていう練習しても意味がないっていう。[中略]だから、あーの、つ、ことばを使うんだったら、今私がここで思ってることを、それがまあ、留学生だったら日本語で表現してみる。こう、あーの、日本人だったら英語で話すな@。とにかく、思ったことをことばで表現する。この練習をしないと、ことばの力は伸びないっていう思いがあるんです。[中略]そんなときもやっぱり私の発想っていうのは、あーの、教室で、どうしても会話っていうと、その、90年代の最初のころやっぱり「Repeat after me.」とか「この文型は、こういうふうな例文で使う」っていうので、「はい。これを。この日本語を英語にしてみましょう」っていう、そういう、えーっと勉強の仕方が多かったんですけど、今、自分の頭の中にあるアイデアを・・そのことばで尝试してみる、このトレーニングをしない限りは、その言語は伸びない。それはやっぱり、例えば私、A 国に住んでたりとかしたときに、言いたいことはあるのに、もどかしいけど言えないっていう体験を散々してたので、やっぱり、その、ことばを練習、上手に、本当に使えるようになるためには、思ったことを思ったときに、きちんとそのことばで言う練習をしないといけない。[中略]だから、それは、その、い、私の、やっぱり、考えることばの習得っていうのをその、  
思ったことをきちんとことばで表現する練習をさせるっていう。で、「Context is text.」  
っていうのを、そのまあいっせーなんですけど、とにかく、どうでもいいことじゃなくて何かを見てそれは「ああ、こういうもんなんだ」っていうの、ふうに、理解してくっ  
うのも、現実がそこにあってことばがそこにあってっていう、そういう体験が基本？

J 氏、B 氏にとっての、他者がもたらしたことば、「学びの共同体」や「Context is text.」は、バフチンの言う「内的説得力のあることば」であると考えられる。

「内的説得力のあることば」とは「われわれにとって内的説得力があり、われわれが承認した、他者のイデオロギー的なことば」であり、「内的説得力のあることばの創造的な生産性は、まさにそれが自立した思考と自立した新しいことばを呼び起こし、内部から多くのわれわれのことばを組織するもの」である。そして、「我々はこのことばから新しい返答、その意味の新しい光、新しい自分のことばを獲得するために、それを新しいコンテキストの中に導入し、新しい素材に適応し、新しい状況に置く(なぜなら生産的な他者のことばは我々の新しい返答のことばを対話的に生み出すものだから)。(バフチン 1979: 152-153)

J 氏、B 氏は「内的説得力のあることば」と出会い、もともと彼らが持っていた経験に培われたビリーフと対話が始まる。「内的説得力のあることば」は対話の中でさらに拡充され

た文脈に持ち込まれ、その文脈とビリーフを統合し、より強固で汎用性の広いビリーフを築いていくのであろうと考えられる。

#### 8-4-1-2 他者の実践がビリーフを形作る

「内的説得力のあることば」をもたらす他者は、概念 9〈ビリーフを作り出す声の持ち主〉と同一である場合もある。しかし、〈ビリーフを作り出す声の持ち主〉は「ことば」だけでなく、実践そのものや作成した教材を媒介して「声」を上げ、教師たちに働きかける。E 氏の例を見てみよう。E 氏は学校教育の時代から授業に対して次のような思いを抱いていた。

339E: だから、使えないこと、なら、習ってもしょうがねえから。[中略]ねえ、ずーっと、小さいころからの、ねえ、自分は学校、こう、ずっと行って、習ってきたときに、「こんな、将来役にも立たねえことを、なんで勉強しなきゃいけないんだよ」とか。自分が、そういう疑問をいっぱい持ってきてたからだね役に立たない。「ああこの先生のは役に立つわ。これはいいクラスだわ」っていうのは、あんま、そういう記憶がないよね。{笑} そう思った記憶が。

この思いから、E 氏は「実用性を重視して」授業に臨んでいる。

36E: 要するに、あーのそこらへんが私が師匠の X 先生と馬が合ったとこなんだけどー、あの『D 初級日本語教科書』[機能シラバス]なんかの、ね、あの一もう 1 課から敬語表現が出てきたりとかーね、あの一要するに現実に使われてるものそのまま、ちゃんと使うっていう、だから私ら抜きことば大賛成で、[中略]外で使われてるのそのまんま教えろっていう、ね、でそれで外で使えなきゃ意味がないんだ、そう使うために、学生たちは習いに来てんだからー、ねだから実際に使われているものを教えるっていう、のを、でだから役に立つことを教えるっていうのが私基本なんで、だから、この今でもそうですね教材選びもその、その視点で選んでるしー、

E 氏は「使えないこと」「役に立たない」ことの多かったこれまでの教育経験に疑問を持ち続けてきたが、そこで、「現実に使われてるものそのまま、ちゃんと使う」実践を行う X 先生と出会う。

53E: まあだから X 先生とはそういうね、ちゃんと使われているやつを使う、[中略]で私もそうさそうさと思ってね馬が合う、っていうか、こうじゃなきゃいかんと、使えるものを教えたいと、使えもしねえことをごたごた教えてたって時間の無駄だし向こうもね、{笑} 迷惑だろうっていう、のがあって、まあそういうところできてるかな。という感じでこう始まってっただね。

小さいころから続く疑問、思いは、一人の教師の実践と出会い、形を持ち、E 氏の実践を支えるビリーフを形作る。その教師の実践そのものが E 氏にとっては「内的説得力のあることば」であり、現在も E 氏が実践を作る際に、X 先生はその「声」の持ち主として、



E氏と対話を続けていると言えるのだろう。概念9〈ビリーフを作り出す声の持ち主〉で記述した教師たちは、みなE氏と同様の対話を続けている可能性がある。

#### 8-4-1-3 体験を裏付ける理論がビリーフを形作る

H氏は自分自身の学習体験から、聴解がいちばん大切だというビリーフを持つ。

330H: 自分が英語の勉強をしたときに、聴解ができなきゃ何もできないじゃないって。話すことは結局言いたいことが言えるんですよ。例えば、どこどこに行きたいけど道を教えてくれ、は言えても、そこから道を教えている内容がわからなければなんにもならないですよ。聴解ができなきゃ何もできないじゃんって思いましたね自分で。から聴解が一番大切。

そして、H氏は自分自身の専門である評価・テストに関する研究から次のように話している。

332H: [専門について]勉強するとやっぱり、聴解が一番、あの他のスキルとの関係性も高い、ですよ。まあ、ちょちょっと他の、うーんまあ、英語で私は調べたので元々。あの・・・に、旧日能試[日本語能力検定試験]も、あのデータを出していますけども、今は出していないので調べようがない。で、日留試[日本留学試験]も出さないで調べようがない。なので、英語では聴解、のスキルが、他のスキルとの・・・相関が一番高いんですね。[中略]で一あの一語学系の研究をしている人達も聴解が一番やはり、重要であると言っているの、はい。

H氏は自分自身の体験から感じていることの裏付けとなる理論を専門である評価・テストに関する研究の中で見つけ、そして、そのビリーフを確立していると見られる。同様のことはE氏にも見られる。E氏は「役に立つ」授業として、学習者が見ている日本のアニメやドラマの中で聞き取れなかった部分を授業に持ってこさせ、いっしょに聞き取る授業実践を行っている。その理由をE氏は次のように話す。

291E: 私が昔、中学生のときの英語の勉強のときの記憶。で、あの、それ、聞き取りの、ね、練習っていうときに、昔は、ね、あの、カーペンターズのレコードとかね。ああいうものを、一生懸命、あの、ディクテーションしてね、やってたの、私。ほいで「ここがどうしても聞けない、聞こえない。なんつってんだろう？」っていうのを、あとから、歌詞カードとか、なんとかね、どっかで見つけてきて、見ると「ああ、こう言ってたのか」って。んで、もう一回聞いてみると「ああ、確かにそう聞こえるわ」っていう。この、今でいう、あの、なんだ、茂木先生[脳科学者の茂木健一郎]の、あの「アハ、体験」ね。ね、「ああ」って。ね、え、それを、さ、させると、次から絶対、そのおなじパターンのところは聞こえるんだよ、ちゃんと。一回、「アハ、体験」すると。うん、聞き取りって、そういうもんだなっていうのを、あの、そんなときに、あの、覚えてたんで。で、その後もずーっと、その「アハ、体験」が生きてるから、その後の英語とか、外国語の勉強んときも、そうやって、俺、やってきたんで。だから、学生たちにも、それをさせなきゃいかんと。

自分自身の学習体験で確信を得た学習方法を授業の実践に取り入れている。そして、そこには自分自身の研究で得た知識の裏付けがある。

291E: その、聞こえるっていうのが、ねえ、それ、発音どおりに正しく、ね、機械が判定するように聞こえるんじゃないくて。フィルタリングをかけて、聞きたいように聞く。ね、さっきの、文脈が分かれば、そう聞こえるっていうのとおんなじで。音は、ほんとに正しく、音声学的に分析したら、音はそう、いう音じゃないけども、ね、違う音にちゃんと聞く。ね、こっちが聞きたいようにと。あれ、そんなときに、そうあるべき音に。  
[笑] ね、聞き取っていくっていう。そういう能力なんだよね。ああ、うん、あの、あ、院では私は、うん、音声学とかもね音韻論とかやってた、音のことやってたから、なおさらなんだけど、うん。そういう、音は聞き取れるっていうことは、正しい、ね、音が分かるんじゃないんだよね。この音の周りにある、音声学的にいうと異音ていわれる、ね、あの、違って、実際違うけど、その音として聞かれる。そういう、ね、異音の幅を広げることが、聞き取り力をつけることなので、だから、その、ね、正しい音だけをテープで聞いて、で、ちょっと、ちょっとずれた、崩れた音は聞こえないとかっていう、この、崩れたのも、この音とおんなじっていうふうに、聞かせること、その訓練をさせないと、ずーっと聞き取り力って伸びないから「ここんとき、ね、だから、そこで、音だけ言ったら、こういう音話してるよね」って。「ね、でも、ここは、こう聞かなきゃいけねえ。文字で書くとこうなる。でも、発音すると、ね、こうなって、全然合っていないけど」って。「ね、これが、前後との関係で、音がこうなる」とかね。あの、そんなのを、あの、まあ、教えてあげるっていうかね。見せてあげて。体験させる。  
そうすると、あの、聞こえるようになる。

教師たちは体験から、あるビリーフを持ち、研究を行い、裏付けを得る。それが教師たちの経験と理論に裏打ちされたビリーフとして、実践を支えるのである。

#### 8-4-1-4 一つの文脈での体験が別の文脈での体験を裏付け、ビリーフを形作る

前節、概念 8<日本語教師の始まりと文脈の中での学び>で見たように、多くの教師たちは「ことば」への興味関心がもとになり、日本語教師を目指すことになる。それぞれの教師が外国語学習の体験を持ち、その体験から、ビリーフを形成し、そのビリーフが実践を支えている場合がある。

B メール回答 11: 高校では試験によく出る構文を暗記させられたり、A 大学ではメカニカルドリル優勢の時代だったので、テキストにある英文をすらすらと言えるまで何回も繰り返し練習をさせられたり、という英語の授業を受けていたことへの反発かもしれません。構文知識や、すらすら言えるまでの習慣づけというのは、自分の中に英語をため込む方法だったのだけれど、それではキャンパスでの自然な会話能力になかなかつながらず、言いたいことがなかなか言えない、じゃあ、どうするか、やっぱり自分が言いたいことををどんどん言ってみる体験を重ねるしかない、というように考えていったのかもしれない。

B氏は、学部時代、周囲に留学生や帰国子女も多くいたので、英語は「話せて当たり前の雰囲気」があったという。その中で、「とにかく話せるようになりたい、それも自然に話せるようになりたいという思いが強かった」という。そのために、寮生活の中で留学生とルームメイトになることを希望し、生活を共にする経験を持ったり、「鏡に映る自分に向かって独り言のように英語で「その時の思い」を話しかけるようなこと」もしていたと語る。そして、その思いは、留学という経験を重ねる中で、さらに強くなっていく。

177B: 今、自分の頭の中にあるアイデアを・・・そのことばで言ってみる、このトレーニングをしない限りは、その言語は伸びない。それはやっぱり、例えば私、A国に住んでたりとかしたときに、言いたいことはあるのに、もどかしいけど言えないっていう体験を散々してたので、やっぱり、その、ことばを練習、上手に、本当に使えるようになるためには、思ったことを思ったときに、きちんとそのことばで言う練習をしなきゃいけないと。

B氏のこの思いの語りには「やっぱり」が必ずあらわれる。何度も同じ経験が積み重ねられ、その度に同じ思いが繰り返されたのだろう。この同じ体験の積み重ねがビリーフを形作り、積み重なる体験の数だけビリーフは強いものになっていくと考えられる。そして、その思いは日本語教育の実践の中で、概念2でみた、教室の中と外をつないでいく活動として、実践化されていく。海外の大学でも映画の上映会を開くなどのイベントを開きその後「日本語使っておしゃべりをしましょう」というようなことを実践していた。そのようなイベントもやはりB氏のビリーフに支えられている。

117B: やっぱり、本の中とかテキストの中の日本語じゃないよな。{笑} ことばって、人と使って覚えるもんだよなっていう思いがあったんでしょうね。でそれのために、使える場所を作ってあげる。

そして、そのビリーフは、やはり、現在のプログラムの実践を支える重要な柱となっている。

181B: やっぱり、そのことばで、自分が思ったことを、なんか表現しないとっていう。うーん。で、その、教科書、「Bプログラム」の授業で教科書を使わない・・・習ってきた文法を復習するっていうのは、まさにそれですよ。その、あるものをもう一回きちんと使えるようにする？その、それを、使ってホストファミリーにお礼状を書くとか、言える範囲のことでいいし、どうしても分からなかったら、ここって、どういうふうに言えばいいんですかって、先生がちょっと、こう、聞いて、先生に聞いて、あーの、ちょっとした表現を教えてもらって、そうすると、自分がそこで覚えるから、一応まあ、あ、新しく覚えた表現を自分なりに使ってみる。でもそれは、きちんと、その気持ちがあって、「お世話になりました」なら、「お世話になりました」っていうのは、こういう場面で使ったっていうのを、学びながらそれをかつ実際に使ってくることになるわけだから、本当のことばの学習なんだろうなっていうふうに思うし。

このようにB氏のビリーフは、これまで経験してきた学習者としての文脈、そして、日

本語教師としての実践での文脈で、常に同じ「ことばが使えるようになるためには、自分の言いたいことを、実際にそのことばを使って、言うことが必要である」という思いを繰り返し実感することによって形作られてきている。

同じように K 氏の場合も、異なる文脈での実践で、共通した思いを実感することで、ベリーフが形作られている。K 氏は、過去に海外で日本語を教えた経験を持ち、現在は、海外で日本語を学習している大学生を対象とした短期のホームステイプログラムのコーディネーターと、もう一つは、在住外国人向けの地域日本語教育の人材育成も含むコーディネーターという、全く種類の異なる実践を並行して行っている。その実践を振り返り、K 氏は次のように話す。

198K: やっぱりここでホームステイをしながら、過ごす一か月を、その人に人生の中で、あの時はよかったって思わせる、のには、日本語が上手になるだけでは不十分だっていう・・不十分だからこれをしましょうっていう提案ができてるっていうのは・・たぶんそういう、過去、の自分の海外での体験とか、あの在住の外国人の人ーと接した体験とか、在住の外国人の人に、ボランティアの人が全く日本語教育のプロじゃない人がやってる支援を見て、そうかこういうことすればいいんだって気付いた、ことが役に立ってるっていう、ところ、じゃないかな。

K 氏は海外という文脈、地域日本語教育という文脈、そして現在行っている短期のホームステイプログラムという文脈という異なる文脈で「日本語が上手になるだけでは不十分である」という共通する思いを強くしているのである。

160K: やっぱり 11 年ぐらいやってくうちに、あれこれはこんな風に今までやってきたことと同じようなことをやってたんじゃ駄目なんじゃないかっていうのに徐々に、気づいてきたっていうのが[中略]たぶんそれーに気づかされたっていうのは、その地域の日本語教育をやってたっていうのもたぶん、影一響がある、かなー。

また、K 氏は、その地域日本語教育に携わったことによって気づいたことを、二つあげている。それは、日本語が上手になることで幸せになれるわけではないという点と、もう一つは、日本語を勉強する時間の重みである。

160K: 例えば、えーっと地域で暮らしている外国人の人ってー、日本語ペラペラになったからって幸せになるかっつとそうじゃない、じゃないですか。その、えっと例えば、えっと家族と良好な関係を築くとかー、地域の他の人とつながりを持つとかー、或いは、その、何です自分ーにこう、誇りが持てるようなこう仕事なり或いは役割っていうのをこう手に入れるっていうようなことまで、できないといっくら日本語だけ一生懸命『B[文型積み上げ型初級教科書]』[笑] 教えても、あの・なんだろうその地域の中でこう、人としてこう、自尊心を持って幸せに暮らしているとは言えない、でしょう？そうすると、あの、えっと日本語教室の役割っていうのが単に日本語を教えているだけではないって

というのは、あの逆にボランティアの人からいろいろ教わった、部分があって[中略] その日本でこれから、長く暮らしていこうっていう風に決心してやってきた在住の外国人の人日本人の配偶者と結婚した人とかっていうのを、見てるとー、もう一回一回の授業結構必死？その、えーで受けに来たりしてる、であの「楽しいから来てるんです」と言いつつも、やっぱり観察してると、えっとこの人にとってこの教室のいっいち一週間に一回過ごす時間が、いかに大事なものかっていうのが、こうだんだんこう、こう感じるようになってくる。あの、楽しいだけだから来てるとは言いつつも、その楽しい1時間がその人にとっていかに大事かっていうのが、だんだん、分かってくるその、重みが、また、もう一つの海外での経験から、「166K: 外国人の人として海外で暮らすことが{笑} どういうことか[中略]海外で日本語を勉強してるっていうのがどれだけ孤独なことかっていうのが、分かーる」という。その上で、それらのことは短期プログラムにやってくる大学生たちにとっても同じであると気づいたという。

160K: この人が本当にその人生の大事な、選択？大学に何を勉強するかっていうのの選択で日本語っていうマイナーな言語を選んだっていうのには、かなりの覚悟とーその人なりの、えっとそれまでの人生っていうのがあるわけじゃないですかだから、えっと、それをおろそかにしてはいけない、など。

つまり、日本語教育の多様性の中で、全く異なる3つの文脈に通じる一つのビリーフ「日本語が上手になるだけでは不十分である」を形作り、文脈を重ねることでそのビリーフを強くしている。そして、そのビリーフがK氏の実践を支えている。K氏は「「ここでの一か月は特別でした」っていう風に、言わせるか{笑}っていうのが、あのーどうやったら言わせられるかっていうの・考えるのが、大事だなー{笑}」と語り、日本語を教えるだけにとどまらない実践を目指している。

#### 8-4-2 協働作業をする中で、明確化していくビリーフ

J氏は日本語教師としての仕事の楽しさは、日本語でのやり取りを通して出来上がる人間関係、信頼関係だという。

21J: 日本語でお互いに自分たちのことを、あのー、は、話しますよね。そうすると、学生たちも、普段のちょっとした悩みとか、もちろん進学、とかそういうことも、進路のこともあるんですけども、あのー、人間関係ができてくると、自分たちの悩みとか、どうしたらいいかっていうことを、自分の、その、家族とかー、あのー、自分自身の問題も含めて相談しにきてくれるんですよね。[中略]分かり合うために、こう、話し合ったりしながら、人間関係ができていくっていうのが、信頼関係ができてきますよね。それがすごく、やってて楽しい、はい。仕事だなあって思います。ほんと、だからやめられない。{笑}

そのJ氏は、勤務する学校で教科書を作成するプロジェクトに参加している。

259J: 一番最初っからことばは使えなきゃ駄目だったのはありました[中略]だけどー、こ

とばっていうのは人間関係を構築していくベースになるものだっていうのをすごく意識したのは、あの一、教科書、作り始めてからだと思いますね。

J氏がやりがいがあると感じている「人間関係の構築」は教科書作成の過程で意識化されたという。その時のことをJ氏は次のように語っている。

261J: 人間関係をつく、構築するベースになるものが、[中略]その授業で、習ったことばが  
使えればいいか、じゃなくて、それがやっぱり、ほんとに使えるっていうのはどういう  
ことなのかって言ったら、相手との関係を考えてことばの使い分けとか一、あの一、お  
互いを分かり合うための一、まあ、対話っていったら、一言ですけど。あの一、いかに  
人の話をちゃんと聞いて、自分の、考えを伝えて、お互いを分かり合うか？うん。って  
いうことだと思うんですね。で、あの一、一番最初は、使えるっていうことが大事。で、  
そのためには、あの一、にん、あの一、日本語には、待遇表現もある一し、あの一、文法  
の中にある表現の一つとして一の使い分けっていうのは大事だと思って、教えてたんで  
ですけど、[中略]それ、分かって教えているつもりだったんだけど、きちっと教材作  
成、に関わり始めたら、こんな状況を作ったら、あの一、人間関係壊れちゃうんじや  
ないとか、[中略]、やっぱり、いい関係作らなきゃ駄目だよ。お互いに、ちゃんと自  
分のこと、相手のことを聞いて、自分のことを言える関係ができるような教材にしな  
きゃ駄目だよっていうのを、話し合いながらずっと膨らませていったので[中略]作っ  
ている途中で、こと、例文なり、あの一、状況設定なりをやっていく中で、「これじゃ壊  
れちゃう」とか、そういうのをすごく細かく考えるようになった、ですね。それが、大  
きいと思います。はい。もう、だから、いつ急に「これがきっかけ」っていうのでは、  
ないです。常に、常に、それを頭の中に入れて、作って、いくので。だっ、それが頭  
の中にあるから、授業でも、それが、出てきますね。だ、ほんとに、あの一、一番最初  
のころよりも、あの一、お互い、わ、分かり合えるっていうことばの大切さっていうのは  
考えるようになりました

つまり、J氏は「人間関係を作り上げるためのことばの大切さ、分かり合えるためのこ  
とばの大切さ」を、教科書を作る協働作業の過程で、同僚たちと何度も話し合い、議論して  
いる。そして、そのような対話によって意識化し、明確化させている、この「ことばを使  
って、いい人間関係を作る」という理念は、J氏にとって、実践を支える大切なビリーフと  
なっている。

5J: もちろん、漢字、文字を含めて、できるだけ日本語、知識として、知識としてはもちろん、  
覚えてほしいんですけども、それをしっかりと使って、自分自身のことを話して、そ  
して人間関係が作っていけるように、あの一、それだけはいつも考えて、はい教えてい  
ます。

また、このビリーフはJ氏だけでなく、教科書を作るという協働作業の過程でJ氏の勤  
務校というコミュニティ全体で共有されているものと考えられる。

このJ氏同様、G氏も同僚と担当プログラムを作り上げる際に「164G: どういう研修で  
それを身に着けることができるかっていうのをまあ相棒とずっー、まあ本当に話した。す

っごい話した。繰り返し繰り返し繰り返し話して、話したところで二人一の中で話し合いの中」で、新しいプログラムの形が出来上がる。この G 氏の場合でも、二人の協働者の間で、話し合いを通して、その実践におけるビジョンは共有され、明確化されている。

協働について、様々な理念に基づきプログラムされている実習でどのような学びが起きているのかを検討している池田(2007)は、「協働的に参加する実習」と「分業的に参加する実習」を比較検討している。その結果、「協働的に参加する実習」では、意思決定において、準備期間での協働的話し合いを源泉として、実習という行為の中で自律的に判断しているという。他方、「分業的に参加する実習」では、分担された役割を果たすという制限された状況の中での意思決定がなされているという。この分業的参加の状態について、自己を、他人の要望を他人に代わって実行している代理人としてみなしているとして、「代理状態」での判断、意思決定を行っていると分析している。

このようなことは、実習という文脈だけではなく、教師としての実践でも起こっているのではないかと考えられる。J 氏や G 氏は教科書作成という仮定や、プログラムの準備期間で協働的話し合いを行っており、その過程で実践のビジョンが明確化し、共有されていると考えられる。G 氏は、話し合い、協働で作上げたプログラムに対しては、「満足感」を感じていると話しているが、分担で行った別の実践については、分担された担当分について「必死でやってるし、自分なりにやれることをやった」と言い、その語りには温度差がある。この違いは実践過程での判断が、池田(2007)にある「自律的判断」か、「代理状態」での判断かの違いによるのではないかと考えられる。「自律的判断」を行って実践した場合、その実践に対する評価もまた自律的に判断することができ、実践の成果を「満足」だったと感ずることができる。一方、「代理状態での判断」では、実践の評価も自分自身では行うことができず、分担されたことが遂行できたかどうかのみが判断され、その分担された実践に対し、「必死でやった」という以上のものにはならなかったのではないかと考えられる。

今回のデータの中で、教師たちが、やりがいを感じることができた実践経験をあげる際に、ほぼ全員の教師が、準備段階から関わったものについてあげている。例えば、D 氏も「自分のアイディア[コースデザイン、教材選択、作成、毎回の授業の組み立て方に対する自分なりの工夫]いかんで、どのようにでも発展させられることが楽しい」と語っている。また、前節の概念 8<日本語教師の始まりと文脈の中での学び>で取り上げた C 氏は、コースを任され、コースデザインから評価まですべて行った実践をあげ、勉強になったし、やりがいがあったという。

コースを新規で立ち上げることや教科書作成,コースデザインなどの経験を持つH氏も、作り上げることにやりがいを感じると語る。

116H: ものづくりって面白いじゃ、ないですか？私は何か、とにかく作るのが好きですね。

[中略]自分のやりたい、ことが入れられるってことですねー、既存のコースに入れば、例えばまあ、大学の日本語の非常勤でもなんでもいいんですけども、もうコースができあがってますよね。教科書も全て。この通りにやってくれ、ですよね。だからそれやるだけの仕事、じゃなくって、こういう目的で、こう、やるためには何を入れ込んでいかなきゃいけないかみたいに作っていくって仕事のほうがよっぽど私は、面白いと思いますね。

つまり、自律的判断で実践に関わることができるコースデザインや教科書作成などにはやりがいを感じており、それを出来上がったコースで実践を行う「非常勤」と対比させ語っている。H氏は「非常勤」の仕事を「請け負い仕事」だという。

248H: 非常勤はまあ、言われたことを果たす。

262H: 変な言い方ですけど。まああの、何々をしてくださいという請け負い仕事と一緒にので非常勤は。だからそれにしただって教えるっていう。まあ、学生一に接すればそれはそれで、あの面白いんですけども、だからといって好き勝手にはできないので。

H氏の語る「非常勤」の仕事は、池田(2007)の言う「分業による実習」の中での、「分担された仕事を果たす」役割である。今回の語りの中では、次のようなケースもあった。非常勤として仕事を担当し、その中で問題が起こった。しかしその問題の原因が、分担された範囲内では解決できないところにあると考えられる場合、どうすればよいか悩むといった例である。H氏は「好き勝手」という表現をしているが、これは、例えば、問題の解決のため、自律的に判断し、分担された仕事を組み変えたりするようなことも指すのだろう。池田(2007)では、準備段階での協働的話し合いが源泉となり自律的判断が行われるという。その協働的話し合いへの参加の有無や、今回のデータに見られるように、話し合いに限らず、準備段階からの参与の有無が「分担」か「協働」であるかの境界であると考えられ、それによって、教師たちのやりがいの有無、自律的判断の可否が決まってくる。

池田(2007)では、協働活動のメリットとして、一人ではできないアイデアを創造できること、自分中心の主観的考えから逃れられること、そして、一人では得られない内省が促されることが指摘されている。前出のJ氏の事例では、教科書作成という協働作業の中で、実践を支えるビリーフが意識化され、明確化され、且つ、実践を支える働きをしていた。また、そのビリーフは協働的話し合いによって形作られたもので、それは教科書作成にかかわった教師たちに共有され、コミュニティ全体のビジョンが明確化し、発展につながっていると考えられる。それに対して、協働的話し合いに関われないような場合(例えば



非常勤), 仕事のあり方は分業となり, コミュニティとしての発展の中には加わっていない可能性が大きいと考えられる。

#### 8-5 まとめ

考察の結果をもとに概念間の関係性を考えながら概念関係図(図 15)を作成した。そして, その関係図に基づいた日本人日本語教師の実践のストーリーラインを以下に示す。

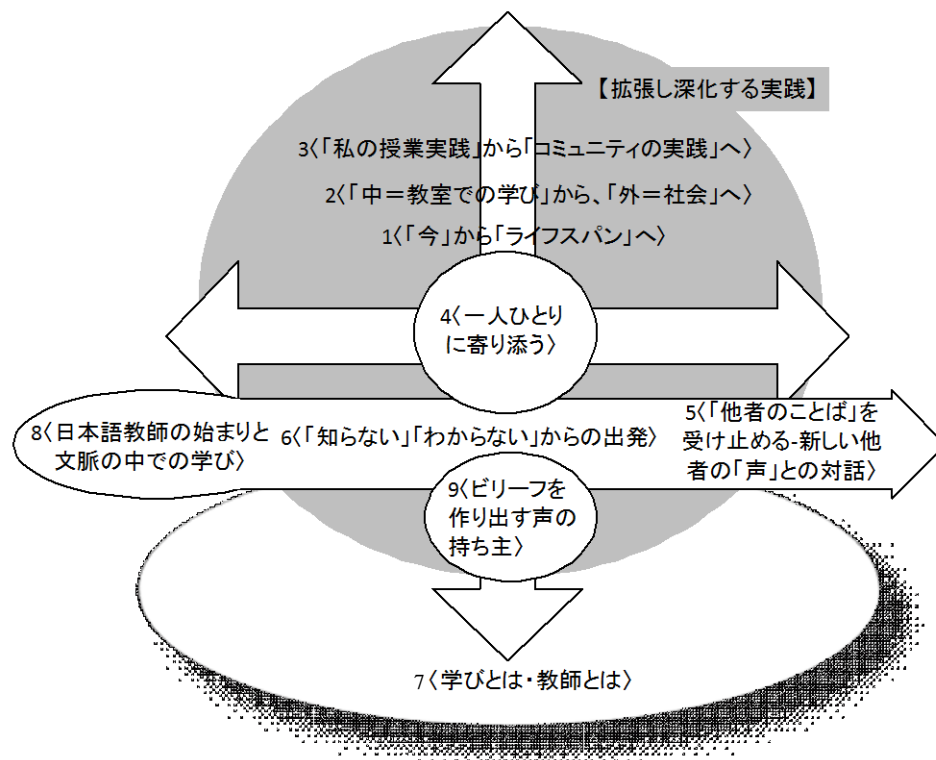
##### ストーリーライン:

「ことば」への興味や, 「日本とは違う世界」への興味を持ったところに〈日本語教師の始まり〉のルーツがある。そのような興味を膨らませる中で「日本語教師」という職業を知ることになる。これまで育ててきた興味と「教えることが好き」というようなパーソナリティ等の要因が引き金となって「日本語教師」を目指し学びが始まる。その学びは「日本語教育」の多様性という〈文脈の中での学び〉である。つまり, 教師が新しく出会う一つ一つの実践は「人」, 「場」そして, 学習観・教育観の多様な文脈を反映しており, 実践を積み上げていくこと自体が学びの資源となるのである。

その学びの一つは, 一つひとつ文脈の異なる新しい実践の中で, これまで出会ったことがなかった〈「他者のことば」を受け止め〉その〈新しい他者の「声」との対話〉を始めることによって始まる。その対話の結果として, 実践は変化を始める。また, 教師たちは, 実践で向かい合う多様な背景を持つ「学習者/学習者としての教師」を前に〈「知らない」「わからない」から出発〉する。その「知らない」「わからない」ことを体験することによって実感の伴うものとなるよう努力をしたり, 見ること, 聞くことによって情報を集めたり, ICT などを利用し, 緩やかなネットワーク作りを目指したりすることによって実践を作り上げ, そして, 変化させていく。これらの実践から, 教師たちは自分自身の実践を支えるビリーフ〈学びとは・教師とは〉を作り上げていく。

このような教師たちの実践は, 教師が属するコミュニティの中で行われている。そのコミュニティには, 教師の実践を支えている〈ビリーフを作り出す声の持ち主〉が存在している。その「声」は教師一人ひとりにとって「内的説得力を持つことば」となる「声」を発し, 教師の実践を支える。そして, 教師はその「声」と対話することで実践を支えるビリーフ〈学びとは・教師とは〉を作り上げる。

このような変化の結果, 教師たちは【実践を拡張し, 深化させていく】。実践を見る視点



図中 カテゴリーはグレーの円形で表し、9つの概念は白い丸又は矢印(影響を及ぼす方向性を持った概念)で表す。

図 15 概念関係図 経験 20 年以上の日本人日本語教師の実践とビリーフ

は「今」だけの学習から、学習の始まりから将来まで広がる「ライフスパン」へ時間的な広がりを持ち、「中＝教室での学び」から、「外＝社会」へと空間的に拡大する。そして、教師一人ひとりの「私の授業実践」はコミュニティへと広がり「コミュニティの実践」へつながり、教師の変化だけでない、コミュニティとしての変化がもたらされるのである。

その【拡張する実践】を支えるものは、実践の中に存在する「学習者/学習者としての教師」が「一人ひとりに寄り添う」ことによって得られる「学習者/学習者としての教師」への深い理解である。その深い理解によって教師の実践は【拡張し、深化する実践】となるのである。

以上が、分析考察の結果得られたストーリーラインである。その上で、ビリーフの変化に注目して考察を行った結果、本研究のデータである教師たちの語りからは、ビリーフが成り立ったり、強化されたりする以下の四つのパターンを読み取ることができた。

- ①教師にとってのこれまでの実践の意味や、大切に思ってきたものを、概念化し、明示化するような「内的説得力を持つことば」が得られたとき。
- ②他者の実践を知ることによって、教師自身の経験に対する思いが意味づけされ、明示的に示されたとき。
- ③自分自身の体験からすでに持っていたビリーフが、明文化された理論や研究成果によって裏付けされたとき。
- ④一つの文脈で得られたある意味(ビリーフ)が、別の文脈においても同じであることが繰り返し確認されたとき。

また、本研究では、教科書を作成する、新しいプログラムを計画するといった協働作業をともに行う際に、その話し合いの過程で、ビリーフが明確化すること、そして、そのビリーフは力を持ち、その後の実践においても実践を支えるビリーフになっていることが読み取れた。それは、分業とは異なり、実践での自律的判断を可能とする。さらに、そのビリーフは、その協働作業に参加した教師たちに共有され、そのコミュニティ全体で共有するビジョン(ビリーフ)となっている可能性が示唆された。

## 第9章 JSL 日本人(母語話者)日本語教師 2

### ボランティアとして「地域日本語教育」にかかわる人々の活動とビリーフ

本章では、課題 1 を解明することを目的に、「地域日本語教育」の場で活動しているボランティアを対象とした研究 5 を設定する。

**研究 5** : 「地域日本語教育」の文脈の中でのボランティアは、どのような日本語支援活動を行い、何を経験しているかを記述し、ボランティアの実践とビリーフの変化のあり方を記述すること試みる。

課題 1. 実践の文脈はボランティアの活動とビリーフにどのようにかかわっているのか。

「地域日本語教育」の場で活動しているボランティア 10 名の協力者から得た日本語ボランティア活動に関するインタビューデータを、研究 3, 研究 4 同様の手順で分析し考察する。まず、MGTA(木下 2003 等)により分析することで、文脈の中での実践の経験のあり方を記述することを試み、さらに「ボランティア」という視点から、文脈と実践の経験、ビリーフの変化がいかに形作られているか、を考察する。

#### 9-1 研究の方法と調査概要

現在日本語支援ボランティアにかかわり、「日本語教授型」「交流型」のいずれか、もしくはその両方の活動を行っている(行う予定である 1 名を含む)方々に協力を求めインタビューを行った。

調査協力者は日本語支援に関するボランティア活動にかかわる 10 名(表 39)で、調査は 2012 年 11 月から 2014 年 5 月にかけて行った(表 39 の情報はインタビュー実施時点でのもの)。調査協力者 A, B, C, D の 4 名は、基本的に文型積み上げ式の教科書を使い「日本語教授型」の活動を行っている同一団体に属している。また、調査協力者 G, I も同一団体所属であるが、この団体では支援の方法は活動するボランティアに任されている。調査協力者 E, F は異なる団体に所属しているが、どちらも日本語支援のみを活動の目的とせず、外国人との交流と支援にかかわる様々な活動を行っている。調査協力者 H は所属団体が作成した教科書を使用し、「日本語教授型」の活動を行っている。調査協力者 J は教授型の活動を行っているが、教科書は固定したものではなく、ボランティア活動を行っている人がそれぞれ準備したり、または会として共有している教材から選んだりして活動している。

表 39 調査協力者情報と使用したデータの録音時間(ボランティア)

協力者	活動形態	活動の経歴	背景	録音時間
A 女性	教授型	15, 6年	元中学校英語科教諭	88分
B 男性	教授型	5年目	元会社員(海外駐在経験)	86分
C 女性	教授型	3年前1年活動 2年休み, 復帰のため養成講座再受講	主婦(仕事の経験有)	91分
D 女性	教授型	0年 インタビューの翌週活動開始	主婦(児童館勤務経験有)	67分
E 女性	教授型+交流型	12, 3年 ボランティア団体を立ち上げ 現在代表 成人+小中学校の日本語支援ボランティア	主婦	89分
F 女性	教授型+交流型	約6年 小中学校の日本語支援ボランティア経験有 3年前から交流型活動のファシリテーター役	家庭教師20年(英語・数学・理科) 小学校英語指導者資格有 日本語教師養成講座修了(海外実習経験有) 現在大学院生	63分
G 女性	交流型	6年目	主婦(1年間の中国留学経験有仕事の経験有) 国語科教員免許有 日本語教師養成講座修了 日本語教育能力検定試験合格	110分
H 女性	教授型	3年目 成人+中学校での日本語支援ボランティア	元中学校国語科教諭 日本語教師養成講座修了	81分
I 女性	教授型	8年目	主婦(高校英語添削指導員の経験20年) 英語科教員免許有 日本語教師養成講座修了 日本語教育能力検定試験合格	88分
J 女性	教授型	14, 5年	元団体職員 現在は介護関係契約社員 日本語教師養成講座修了 日本語支援以外のボランティア活動も多く行っている	125分

インタビューの内容は、①現在の活動とそれに至るまでの経過、②これからの展望を中心に調査協力者に具体的経験を自由に話してもらい、「語り」を収集することを目指した。インタビューデータはすべて文字化した(文字化の規則については添付資料 7)。その後、文字化データを確認し、メールによって適宜追加のやりとりを行った。文字化したインタビューデータと、インタビュー内容にかかわるメールでのやりとりも分析対象データとした。それらの分析対象データを研究 3, 4 同様、MGTA を用い分析した。その後、ボランティアとしての視点から考察を加える。

## 9-2 分析結果－概念結果図とストーリーライン

分析の結果、26 の概念(〈 〉で表す)を抽出し、それを表 40 のとおり、5 つのサブカテゴリ(《 》で表す)にまとめ、さらに 5 つの上位カテゴリ(【 】で表す)にまとめた。

表 40 ボランティア MGTA による分析結果

概念と定義、及びサブカテゴリーとカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	概念名	定義
【私の原点】	《人とのつながり文脈》	〈人とのつながり体験〉	活動の原点となった人とのつながりに関する体験
	《ことば文脈》	〈ことば体験〉	活動につながることばに関する体験
		〈外国人文脈の共有化〉	自己の体験をもとに日本に住む外国人の立場へ思いを寄せる
【活動を構造化】	《自己の視点》	〈人との出会い・つながる喜び〉	人と出会い、関係を作り上げ、そして広がっていく喜び
		〈教える喜び〉	教え、上達する喜び
		〈知る喜び〉	ことば・文化・人・考えを知る喜び 知的好奇心の充足
		〈ことばを使う喜び〉	外国語を使用できる喜び
		〈自己実現〉	自己有用感、自己成長、楽しみ 居場所
	《他者の視点》	〈相手のため〉	恩返し、相手に喜んでもらえる喜び、義務感
	《ボランティア文脈》	〈ボランティアだから〉	ボランティアだからできること、できなくてよいこと
		〈ボランティアとはいへ〉	ボランティアという文脈は関係なく普遍的に
		〈方法〉	内容、方法、役割、形態の選択
		〈実践を振り返った改良〉	活動をする中で自分の目指したものに近づくため改善変化しようとするもの
		〈評価〉	それぞれの観点により自分の活動の評価を行う
		〈困難さ〉	それぞれの観点により評価、難しいと判断されたもの
		〈活動の改善〉	難しいと判断されたものを改善する試み
		〈行き詰る内省〉	解決策の見つからない問題
		〈実践を通した新たな可能性〉	活動の評価、内省から見出す新たな方向性
【過去リソース】	〈ことばの学習に関するビリーフ〉	正しさ 反復と記憶 言葉の学習の難しさとは等のビリーフ	
	〈実際に使うことへの態度〉	言葉の学習に実際使うことがどのような影響を持つかという態度(ビリーフ)	
	〈勉強することに関する態度〉	きちんと勉強する、教え込む、積み上げることへの態度 (ビリーフ)	
	〈教科書への態度〉	教科書の使用方法に関する態度 (ビリーフ)	
	〈教え方、人の育て方への態度〉	教え方、人の育て方に関する態度 (ビリーフ)	
【外部リソース】	〈日本語とは〉	養成講座をきっかけにした日本語への見かたの転換	
	〈外部刺激による新たな知見〉	活動過程での新規の語学学習・各種講習・本による新たな知見	
	〈活動を支え育む人〉	活動の動機、あり方、方向性に影響を与える人の存在	

そして、その関係性を考えながら概念関係図(図 16)を作成し、その結果をもとにストーリーラインを作成した。以下、ストーリーラインを記す。

ストーリーライン：

「地域日本語教育」、同じ地域に住む外国人に対してボランティアとして日本語の支援にかかわる活動は、ことばや人とのつながりに関する家族や自分自身の体験を元に、外国人の日本での立場に思いを寄せ、それを【私の原点】として始動する。その原点をきっかけに原動力となる【私を動かすもの】を見いだし、外国人と直接向き合い活動の内容や方法



を持っている。国内での引っ越しで人とのつながりを失った経験であったり、海外に住んだ時の豊かな人間関係であったりという人とのつながりに関する体験と、旅行者としてではなく生活するものとして海外へ行ったときことばが通じなかった時のショックであったり、ことばを学ぶ楽しさだったりというようなことばに関する体験がある。この二種類の体験をもとに、ボランティアは、日本にいる外国の人に思いを寄せる。外国の人たちも同じように感じているのではないかという〈外国人文脈の共有化〉をするのである。そして、その〈外国人文脈の共有化〉をきっかけに日本語支援ボランティアに足を踏み出すことになる。その結果、日本語支援の【活動の構造化】が行われる場に《人とのつながり文脈》と《ことばの文脈》、《ボランティア文脈》という三つの文脈が持ち込まれることになる。

活動に足を踏み出したボランティアは、《人とのつながり文脈》と《ことばの文脈》上で、活動の原動力である【私を動かすもの】を見出す。それには二種類のものがあり、恩返しや相手に喜んでもらえる喜びといった〈相手のため〉と、自分自身の喜びである五つの喜び、①人と新しく出会ったりする〈人との出会い・つながる喜び〉、②ことばをはじめ、日本・地域・文化について〈教える喜び〉、③自分の向き合う相手の文化やことばや考えを〈知る喜び〉、④向き合う相手の母語である〈ことばを使う喜び〉、⑤自己成長や有用感を感じる〈自己実現〉がある。この二つの違いは【活動の構造化】をする際に《自己の視点》と《他者の視点》という二つの視点を生み出すことになる。

【私を動かすもの】を原動力に【活動の構造化】をするのだが、まずボランティアは、外国人と向き合い、〈外国人文脈の共有化〉された《人とのつながり文脈》と《ことばの文脈》に合わせ、《自己の視点》と《他者の視点》により、活動の内容や形態、自己の役割などの〈方法〉を模索し決定する。その際、養成講座という【外部リソース】で得た日本語を外国語として見直す〈日本語とは〉という知見をもとに、【過去リソース】を活用する。ここで影響力を持つのは《人とのつながり文脈》と《ことばの文脈》であるが、〈ボランティアだから〉という《ボランティア文脈》で役割や〈方法〉が選択されることもある。

そして行われた活動を、また《自己の視点》と《他者の視点》により〈評価〉し、その結果が良好であった場合には、喜びや満足感となり、【私を動かすもの】に還元され、それがまた、活動を続けていく原動力となる。そして、活動は【過去リソース】と【外部リソース】を活用し、〈実践を振り返った改良〉がなされ、継続されていくのである。しかし、〈評価〉の結果は良好な場合ばかりではない。よい結果が得られない場合、それは〈困難さ〉として認知される。



〈困難さ〉を解決するために、〈ボランティアとはいえ〉という思いから、活動を《自己の視点》と《他者の視点》で振り返り、【過去リソース】と【外部リソース】を活用して〈活動の改善〉が試みられる。しかし、解決されない問題が〈行き詰る内省〉として残る。この残った問題に対しては〈ボランティアだから〉という《ボランティア文脈》での思いがあらわれることがある。

このような日本語支援の活動をとおして、ボランティアは活動開始時期とは異なる〈実践を通した新たな可能性〉を見出している。【過去リソース】と【外部リソース】を活用し、見出した新しいビジョンである。以上が【活動の構造化】のプロセスである。

そのプロセスを支え、モニターし、発展させていくためのものとして、【過去リソース】と【外部リソース】の二つが存在する。

過去の教育や仕事などの体験を源とする【過去リソース】は【活動の構造化】のプロセスで頻繁に顔をのぞかせる5つの概念からなっている。〈ことばの学習に関するビリーフ〉は正しさ、反復と記憶、ことばの学習の難しさ等、ことばの学習にかかわるビリーフで、これまでの学校教育や外国語の学習によって培われたものである。ことばの学習に、実際使うことがどのような影響を持つかという態度(ビリーフ)の概念〈実際に使うことへの態度〉、きちんと勉強すること、教え込むこと、積み上げることへの態度(ビリーフ)に関する概念〈勉強することに関する態度〉、教科書の使用法に関する態度(ビリーフ)に関する概念〈教科書への態度〉も共に、これまで受けてきた教育によって培われてきた態度やビリーフである。そして、〈教え方、人の育て方についての態度〉はこれまでの学校教育だけでなく、家庭や職場での経験から培われた態度やビリーフである。これらの概念は、【活動の構造化】のプロセスの、〈方法〉〈実践を振り返った改良〉〈活動の改善〉〈実践を通した新たな可能性〉にその根拠や意味づけ、判断のリソースとして活用されている。活用された【過去リソース】は、活動が改良されたり、改善されたり、または行き詰ったりした場合に、【活動の構造化】からフィードバックを受けている。

【過去リソース】とともに【活動の構造化】に活用されている【外部リソース】は、活動を行っているその過程で、活動に何らかの影響をもたらす外部のものを指し、それは三つの概念で成り立っている。一つは活動を開始する際のボランティア養成講座から得られた〈日本語とは〉どのような言語かという、国語ではなく、外国語としてとらえ直しがされた概念である。その他、新規の語学学習や講習、本などが活動に刺激を与え新しい気付きをもたらしたり、問題を解決するためのリソースとして活用されたりしている。そして、

もう一つリソースとして活用され、活動を支え、影響を与えているのは「人」の存在である。これはともに活動する仲間であったり、養成講座・講習等の講師であったり、職場の同僚、家族などである。ロールモデルなど〈活動を支え育む人〉の存在がない場合、活動が行き詰ることがある。

以上が、「地域日本語教育」にボランティアとしてかかわる人の活動のプロセスに関するストーリーラインである。この概念関係図とストーリーラインから、日本語支援の活動においては、【私の原点】の体験から形成される【私を動かすもの】が、活動全体を生み出しそれが起点となって、【活動の構造化】が行われている。そして、その中心である【活動の構造化】を【過去リソース】【外部リソース】が支えるような関係が存在していることがわかった。そこで、「ボランティア」という視点からビリーフと、文脈、活動の経験について二つの考察を行う。考察1では、その【活動の構造化】を作り出す【私の原点】と【私を動かすもの】に注目し考察を行う。また、考察2として【過去リソース】【外部リソース】の関係性に注目する。

引用内では、個人情報に配慮し、個人名は表39にあるアルファベット1文字で表すこととする。また、個人が特定できないよう、インタビュー内に登場する人名、学校・機関名、国名、都市名、教材名もアルファベットで表し、発話者の意図が理解できるような補助情報を〔 〕内に加筆した。

引用部分には番号とアルファベットを付しているが、番号は、発話番号、アルファベットは発話者とする。また、引用内の記号は、「？」は上昇イントネーション、「,」はごく短い沈黙、「・」は一つ約1秒の沈黙を表す。注目する語りには下線を引いた。〔 〕は筆者による注釈等の加筆。文字化したデータをできる限りそのまま引用しているが、発話意図にかかわらないあいづち等は省略した。

### 9-3 考察

#### 9-3-1 考察1 【私の原点】、【私を動かすもの】と「内なる権威」

金子(1992: 65)では「ボランティアとはあるきっかけで直接または間接に接触するようになった人が、なんらかの困難に直面していると感じたとき、その状況を『他人の問題』として自分から切り離したものとみなさず、自分も困難を抱える一人としてその人に結びついているという「かかわり方」をし、その状況を改善すべく働きかけ、「つながり」をつけようと行動する人である。」(下線は筆者による)としている。

ボランティアは個々の体験をもとにした文脈の中で、【活動の構造化】を行っている。Alanen (2003: 67) は「ビリーフは媒介された行為(mediated action)を通して確立され、獲得、内化される」としているが、この原点となる体験によって作られた、活動の原動力【私を動かすもの】は、ボランティア活動の根幹をなすもので、体験を通して内化されたビリーフといえる。そして、この体験をもとにした原点によって、ことばや人とのつながりという文脈が生まれ、その文脈の中で、【活動の構造化】を行っている。つまり、金子のいう『他人の問題』を自分から切り離れたものとはみなさず自分も困難を抱える一人として結びつくための共通の文脈は、【私の原点】という個人的体験によって持たれたものである。そして、その体験の異なりによって、『他人の問題』を自分の問題として考える文脈も異なるのである。本調査では、その体験である【私の原点】はボランティアの活動の場の三つの文脈、《人とのつながり文脈》《ことば文脈》《ボランティア文脈》を作りだしている。

たとえば、E氏は、引っ越したときに孤独を実感する。

42E: 原点は、私があの一、今私が住んでるところに引っ越してきて、話し相手っていうか、ご近所さん？どなたも知らない人ばっかだったんですね。で、あの一、だれもいない？で、スーパーに行っても、だれも、あら、奥さんっとかっていう相手がいなかったんですね。それで、なんか立ち話してる方がすごいうらやましかったんです私。で、その時に同じ日本にいて、でさえ、こんな全然知らない人とのなかに、ポツンと自分がいる孤独感？、ほんと話したい、でも、話しかけたら、ちょっと変な人と思われる？ね？

そのとき、自分を外国の人に置き換え、その立場、その文脈を理解し、共有する。

42E: こういう状況なのに、これ外国の人だったら、どんなだろうって、そういうちょっと頭をかすめて、で、自分が外国行った時も、もし自分が、主人についてとかなんかで行ったときに、周りの人だし、知らない人だし、プラスことばがわからない、そしたら私どうなるだろうって、すごいそんなんか考えちゃって、これはなんかきっとC[都市名]にも外国の方はちらほら見え出したときだったので、同じ思いをしてる人がいるに違いないと思ったのね。

つまり、E氏は自分自身の、移動によって人とのつながりがなくなってしまったという体験から、その人とのつながりがなくなるという文脈で外国人の文脈を共有し、それが、活動の原点となる。

I氏は、自分の息子が留学することになり、留学直前の不安を息子と話し合う中、ことばが重要であると考えようになる。

6I: あの一ちょうどその2005年に、私の息子がF国に、たんし、単身ってへんですけど、留学する、ことが決まって[中略]それでこう話をしてすごい不安はあるんあるけども一、それを払拭するにはどうしたらまずいいだろうね一ってなんか、子どもと話したとき、やっぱり、ことばだよってということになったんですね。でまあ英語は、とり

あえず高校までは、勉強はしてますけどでもやっぱりねー、あの一、だからゼロではないんだけどやっぱりことばーができればわからないことを人に聞けるし、自分の気持ちを伝えて、困ったときには、それを解決するにはやっぱりことばだねって話をなんか子どもとしたときに、[中略]やっぱりことばができてこそ生活するには、あの一、その一、クオリティーを高めるためには必要だろうなっていう、とこでー

そしてI氏もE氏と同じように日本に来ている外国人の文脈を理解し、共有するのである。

6I: あーじゃー日本に来てる外国の方もそれだよねって。またしかにあの一、ことばをぜんぜん日本語を一も勉強しないで、英語のまま通しちゃう？方たちも、あの一主婦とかもいらっしゃるけども、でもやっぱりま、やっぱりことばができてこそ生活するには、あの一、その一、クオリティーを高めるためには必要だろうなっていうとこでー

I氏が外国人の文脈を共有したのは、E氏とは異なる文脈である。息子との話し合いの中から、ことばの大切さを実感し、ことばという文脈で外国人の文脈を共有したのである。

I氏はことばという文脈が活動の原点となる。

人とのつながりがなくなったことがきっかけだったE氏は、人とのつながりの文脈において問題を自分から切り離れたものではなく、自分も困難を抱える一人として認識することになる。そして、E氏は人とのつながりを求めることで活動を作り上げ、喜びを感じ、それが次の原動力となる。

234E: だから、道で会えば手、振ったり、そういう人が増えてくじゃないですか。それって、すごい私の中ではうれしいこと？

また、ことばの重要性を話し合ったI氏は、ことばの文脈での活動において、ことばの上達を感じることに喜びとなっている。

91I: やりがいはやっぱり、学習者の一、上達です。[中略]こんなにふつうに話ししてて、話ができるようになった一のねみたいな、そういう嬉しさですかね。

活動の原動力である【私を動かすもの】というビリーフは、活動を通し、やりがいを感じる経験を繰り返すことによって、さらに強固なものとなっていくと考えられる。

この原動力は人の体験によって様々で、教師だったH氏やA氏は、教えることに喜びを感じる。

242H: そうですねー。あの一、やっぱり、そのさっきの達成感じゃないけど、ゼロスタートを少し上げて一、まあ程度話せるようにするっていうのはとても一、やりがいがあるので一、マンツーマンでもやってみたいなと思いますよね。

また、中国からの引揚者であった両親を持つC氏は、外国の文化を知ること、相手の考えを知ることにより喜びを感じると話す。

8C: 実は、あの私の父親母親が引揚者なんですよ。中国からの。その時に、中国のことを聞

かされて育った。[中略]私は中国にすごく興味があって、

133C: やっぱ、あの一、えーっと、異文化っていうか、外国の人との、えーっと触れ合いっていうんですかね、それが嫌いではない。

141C: やっぱ異文化を知るっていうのはいいと思います。いいっていうか、興味がある。だから、あの、ね、新聞とかね、雑誌で、あのそういう知識、得ても、[中略]、外国の人ともそういう交流っていうか、ができるのかどうかっていうのがありますね。

また、J氏は、自己の実現、私が育っていくという実感が、喜びとなり原動力となっている。

130J: だから、あの一私全然大変じゃないですもう自分たちが来て、楽しく楽しいと思われるかまた自分の持ってる力がこう生かされるですね。やっぱりねそれすごい喜ばれるじゃない？そうするとすごい必死で、みんな教えてくれ教えてくれっていうんでもう・・・

70J: うーんだからやっぱりただ知らないだけでみんなやると楽しいんじゃないですかね  
[笑] みんな楽しいってほかの人楽しい楽しいって言ってました、うーん・それが別にあの一やめないねえ秘訣、秘訣っていうか結局育てられていくんだと思うんですよあの一自分が何かしてあげるんじゃないで、自分がすることによって、あの一私もそうなんですけどみなさんにたくさん教えてもらってあの一自分があの年取ってもねなんか育っていくっていうんですかね、それがああると思うだから私みなさんやめないんだと思うんですよ。

金子(1992)は、ボランティアの行動の理由について、次のように述べている。

人が何に価値を見出すかはその人が自分で決めるものである。他人に言われて、規則で決まっているから、はやっているからとかという「外にある権威」に従うのではなく、何が自分にとって価値があるかは、自分の「内にある権威」に従って、つまり独自の体験と論理と直感によって決めるものだ。[中略]「内なる権威」に基づいていること、自発的に行動すること、何かをしたいからすること、きれいだと思うこと、楽しいからすること、などが「強い」のは、それらの力の源が閉じていて、外からの支配を受けないからだ。

金子(1992: 151)

ボランティアはそれぞれ異なる体験を持ち、それによって自分に大切なもの、価値のあるものを見出している。個人の体験が異なれば、見出された価値も異なり、多様である。

【私の原点】を源泉とした【私を動かすもの】は、金子のいう「内なる権威」と同じものだと考えられる。そして、その「内なる権威」は、ほかからの影響を受けないため、非常に強いと言う。だとすると、ボランティアは非常に強い「内なる権威」であるビリーフに基づいて活動しており、本調査結果では、体験に基づいて形づくられる原動力や文脈が充足されなかったり脅かされたりしたとき、ボランティアの活動は大きな危機に直面してい

る。

例えば、人とのつながりの体験が原点となっているボランティアは、人とのつながりを得ることが原動力となるが、それが、所属するボランティア団体の方針と異なるとき、大きな困難を生み出している。その困難に直面した E 氏の場合、団体からの離脱という方向につながっている。

E 氏はボランティア養成講座を終了し、あるボランティアグループに所属する。そのグループに入ったばかりのころ、その団体で「L[国際交流のための協会が持つ建物]」のロビーにいっぱい日曜日になると H[国名]の方とかかが、こう集まって、うろうろされてたので、その人たちを集めて、お話ししたり、あの一すると、みんなが友達になって、ネットワークが広がる」ということを目指した活動が一度だけ行われた。E 氏はその活動を手伝うことにする。

16E: 「P[交流型活動名]」をお手伝いしますって言って、したらすごい良かった、自分といたらよかったんです。あーこれ私が求めてたもの、っていうか、こういう形が一番理想だなあって思った。

E 氏その活動にやりがいを感じる。しかし、他の人たちの反応は違うものだった。

16E: 次の会議の時に、なんか一応報告で終わって、皆さんこれからどうします？みたいな話んときに、なかなか、人、ほらいらっしゃいっていうのも大変だし、あまりみなさん、乗り気じゃなくて[中略]で、私はその時に、いやこれはずっと続けるべきでしょ、みたいに、勝手に思っちゃって、それで、そのちょっと皆さんに提案っていうか、とても意義のあるものだと思うんで、続けられたら、やっぱり続けてもいいテーマじゃないですかみたいな、言ってしまったみたいな。[笑]

E 氏は、この会議でその交流型の活動の意義を訴える。しかし、多くの賛同は集められず、結局は、もう一名の賛同者と二人でこの活動を続けていくことになる。始まったその活動を続けていく中で、問題が起きる。

156E: その、だから、・・・毎回その「P[交流型活動名]」へ人が集まってくるでしょ？で話してるでしょ？たまに[同じ団体の]先輩がこう、教え子連れてくると、それだけではだめでしょ。っていう考え方。ね、このM[ボランティア団体名]として活動するひとつの活動が、ただコミュニケーションだけではだめでしょうっていう感じ？んー。で、やっぱり勉強もしたいにきまってるから、勉強も取り入れるべきだっていう、感じになってきたので、もう私たちの「P[交流型活動名]」はじゃ、やめますって、やめて、それから私は、もう・・・[中略]あの一、働いている人が、ここへ来て、勉強してないけど、話したい人いますよね。と、それ、私の中では、話したいってことは、普通に話したいっていうか。そうすると、その中に、勉強取り上げたとすると、じゃ、今日では形とか、そうなったときに、毎回メンバーが違うわけでしょ？[中略]て形って言われて、してくださいとかっていう練習するよりは、こうなんかここ来たら、なんか楽しかったし、生

身の日本人と話して、日本少しわかったとか、なんか日本人でもこうやって話しかけてくれる人がいるっていう、ことのほうが私には大事だったんですね。んー。

E 氏の「人とのつながりが大切だ」、「コミュニケーションが大切だ」という「内なる権威」はボランティア団体の多数の「内なる権威」とぶつかってしまう。そして、「内なる権威」を変えることはできず、活動をやめてしまう。

44E: だからもともと、そのコミュニケーションのほうから入りたいと思ってて、勉強して、で、たまたま[一つのボランティア団体に]入ったら、そこは勉強重視のそこだったから、そん中[勉強重視のボランティア団体]で、コミュニケーションをやってきたけど、すごく孤立してって、あ、やっぱり、ここでは自由に活動できないってんで、そっから出て、N[ボランティア団体名]っていうのにたどり着いた。

2E: もちろん日本語を教えるってことは同じなんですけど、学問的に追及するっていうものではなくて、私たちN[ボランティア団体名]のメンバーの気持ちっていうのは、それ[日本語の勉強]もちろん大事だけど、その前にまずコミュニケーションがあって、

E 氏は結局「内なる権威」に従い、同じ「内なる権威」を持つ仲間と新しい団体を立ち上げることになる。

もう一人、B 氏の場合をあげる。B 氏は、海外駐在の経験から活動を始め、〈ことばの体験〉と〈人とのつながり体験〉の両方の体験を持ち、二つの文脈で活動をしている。

B 氏の〈ことばの体験〉は、ことばに関する次のような体験がきっかけでボランティアを始めている。

8B: いつも日本人の通訳の人と付き合っていたんですが、ま通訳は通訳で、もっと日本語の勉強したいと思って、いろいろ僕のところへ聞いて聞きに来ますね。ところがー、そのうまく答えられないんですよ日本語が。自分日本語うまくしゃべっても、ちょっと系統的に、話をしようと思ってできない。

そして、ことばの勉強という観点から評価を行い、やりがいを感じている。

302B: そりゃやはり、あの一誰誰に日本語が上手だってほめられた。そういう具合に聞くとときにはうれしいですね。で、たぶんね。それは僕のせいだけで上手になったんじゃない、自分がほかの友達と付き合ってた、上手になったんだろと思うんですが、それでも、やっぱりうれしいです。

しかし、もう一つの文脈、《人とのつながり文脈》では、活動はなかなか思うようになっていない。

30B: Q 国にいて、で、親しくもしたし、まああのほんとに親友になりましたけど、ちょっと離れてますからね、[中略]こちら[所属するボランティア団体]のほうには Q 国人がたくさんいますしね。で・・・まあそういう人たちも、・なんていうか、僕がしたく付き合いたいと思っている Q 国人。Q 国人僕決して嫌いじゃないですから、Q 国人と仲良くしたいなあという人たち、その Q 国人がそばにいますから、まあ、この人たちと付き合えば、それで、

B氏は活動していく中で、人とのつながりを求めるが、なかなかそのつながりを得ることができない。

284B: そういう遊びの付き合いもできればいいんですけど、やっぱり、ちょっと年の差がある障害になるんでしょうね。そういうつきあいは、強制するわけにもいかないし、ちょっと、無理、無理なところがありますね。

286B: [遊びの付き合いも]したい。したい。そりゃそっちのほうが楽しいですから、したいですよ。ハイキングでも行きたいですね。

B氏はことばの支援を続けているが、その活動については、義務感という表現を使っている。

284B: 義務感だけ。えー、あの一、ちょっとどこかいっしょに遊びに行こうとかか食事してみようかってことはまずないですからね。

「内なる権威」に従って活動していても、それが充足されない場合、ボランティアはやはり困難を抱えることになる。しかし「内なる権威」が変わることはない。

G氏も強い「内なる権威」に従って行動する人の一人である。G氏は歴史の長いボランティア団体に所属している。そして、そこの支援者と学習者のペアリングをするシステムに疑問を感じている。その団体では、ペアリングをして決まった場合、その関係性は固定的になる。G氏はその固定的な関係性に疑問を感じ、それを変革しようと試みている。

68G: あの一、んー日本語の学習ということ、でこの会はできているわけではない、ですねーやっぱり交流市民、一市民同士としての交流っていうことでやっているとするばやっぱりいろんなかたの、と、こう、んー、交わっているんな日本語を聞いてって経験をー、やっぱり学習者の方も、されたほうが日本語のーレベルも、ね？んーあがるっていうことを考えれば柔軟に、対応されたほうがいいなと思うこともあるんですけどもなかなかそこが、くずせないっていう、ところありますね。

G氏は、周囲の人に働きかけを開始したり、外部リソースである研修講座を活用しようとしたり、いろいろな方法で試みている。しかし、G氏が変革のための道具とした【外部リソース】である研修講座は限定的な影響力しか持たず、G氏の置かれた状況を打開する力とはなっていない。

230G: でーやっぱりこういう団体ですんでトップダウンで何かをさせるっていうことはできないじゃないですか。ボランティアですしー、んー。そーれがすごく難しい、かなあーって思いますね。

349G: ブラッシュアップ[講座]は、んー面白いですね。

350G: いろいろあるんですけども、[中略]ここ[ブラッシュアップ講座]に出ていただいてーちょっとずつ意識を変えてっていうそういう仕掛けが実はあるんですけど、またこれがねー。私もそうなんですけど、あの一、来られる方ってやっぱり限られるんですよ。来る人が。

しかしながら、ボランティアそれぞれが持つ【私の原点】に基づいた活動に変化が現れ



る場合もある。G氏は働きかけを活動の中で行い、働きかけた相手の肯定的な反応に手ごたえを得ている。

84G: 例えば一、固定、割と固定化したこう、まー、テーブル、がある中で一私のところとかまー同じような考えの人のところは、あるときに合同で？はい、一緒に活動をするとか、で一学習者が例えばお休みで、いないときには、支援者一人になりますよね。そのときにいろんなところに入っていくんですね、「今日入れてくださーい」っていうかたちで、で仕掛けですよねどういう風に仕掛けるかっていうのをいつも考えていて、そこでのやりとりで、「あっこれもいいわね」とか、「あこういうやりかたいいわね」とか「今日の活動おもしろかったわ」ってなったらその方たちがまた次のときに、同じような感じで動いてくださる方ってやっぱり出てくるんですね。だから、地道にそれを、続けて、行くことがまずスタートかなっていうふうにそのときに思いました。

前述の Alanen (2003)がいているように、ビリーフが媒介された行為(mediated action)を通して確立され、獲得、内化されるとすれば、これは、G氏が仕掛けた行為が、新しいビリーフを媒介していく過程であるとも考えられる。G氏のいっしょに活動するという仕掛けは、その「一緒に活動する」という行為によってコミュニティ全体にG氏の持つ「内なる権威」ビリーフが共有されようとしている。

一方、「内なる権威」が変化しているように見える場合もある。元教師であるA氏やH氏は教えることに関わることに価値を見出していたが、活動のやり取りを通して、変化が見られる。話せなかった人を話せるようにすることにはやりがいがあると話していたH氏は、相手の文化やことばを知ることにも喜びを見出している。

121H: んー、いちばんおもしろいことは、日本語ができるようになること。教えてる相手が。それもいい、さることながら、やっぱりねー、その国の文化、まだ初めて3年目でー、すごい新鮮なんですよそれぞれの国のバックグラウンドとか、その人のバックグラウンドとか国とか、そのことを知ることができてー、じゃ、行こうその国行ってみようかなとか、本当は英語圏に行ってみたいと思いながら【笑】今はアジア圏とか、パキスタンとか、あのー人ドイツとかそっちもいま、たまーにいるけど、東南アジアかー、中東かー、みたいな感じなんですね。でも、それがすごく。・・日本語の一より【笑】ことよりも、その国の文化を[中略]、知ることができたりがー、いちばん面白いです。

また、日本語を教えることを中心に活動をしていたA氏は相手と向かい合う中で変化が訪れる。

107A: おしゃべりしてると楽しくしてて。その人は1時間のうちに、6割英語しゃべる。[中略]今のその人のように、もう、何か話したいって人は、それでいいかなって思って。私のこと聞いてっていう、いろいろ身近なことを。ま、言いたいことを、身近なま、話し相手、いないから、先生がいちばんいいって言ってくれる。[中略]無理にそれを見殺して、どんどん日本語だけ教えて、ストレスどんどんたまると、[中略]ストレスたまったのを1週間に一回ここで吐き出すんですね。で、ちょっと後ろめたいね。お金もら

し。つつと・・どうしようっていうと、先生、気にしないでいい、気にしないでいい、  
っていう。電車賃つこうて、ここにきてくれる意味もそれでいいのかなと思ったりして。  
それも一つの役割かな、と思ったりしてるんですけど。

教授者としてではなく、気持ちを共有する話し相手としての役割を新たに見出している。

人とのつながりに価値を置く E 氏も、活動する中で人とのつながりを築くためには、交流する場の提供だけでなく、ことばが必要なのだと、活動の文脈を増やしている。

50E: 私は日本にいて知らない土地に行ったから孤立した。けど、外国の人は知らない国に来て、孤立し、ことばがわからないから孤立。ってことは二本立てですよね。コミュニケーションと、やっぱり言語。土台に言語があって、コミュニケーションっていうか、だから、あの一。それにも関わらざるを得ないっていうか。ただ、ただ、あ、こんにちはって言ってるだけじゃ、その人に対して、私がその、なんていうか、もう一歩この、その人が、日本に来て、日本の社会の中にこう溶け込んでいくのに、私が持ってるものは少なすぎっていうか。やっぱり、その、日本語っていうのも、すごいウエイトを占めるもんだっと思ったので、やっぱりこれはちゃんと勉強して、おかないといけないなって

A 氏、H 氏、E 氏に見られる変化は、金子の言う「内なる権威」が変化したのではない。

G 氏の活動に参加した人も「あっこれもいいわね」と話す。H 氏も「それもいい、さることながらー」という。これらは、変化ではなく、新しく体験し、そこに活動の価値が見いだせたとき、その新しい活動の文脈は、活動の原動力となる新しい価値、「内なる権威」ビリーフを作り出していると考えられる。そのビリーフが重層的に重なり、増えることによって多様化し、活動の幅を広げていると考えられる。

この価値、ビリーフの多様化をもたらすものは、G 氏の場合は、仲間と共にする活動の体験であり、A 氏、H 氏、E 氏の場合、活動の対象者の反応である。

その意味で、結果図 16 にある〈実践を通した新たな可能性〉はまだ原動力とはなっていないが、価値、ビリーフの多様化の萌芽ともいえるものだと考える。活動の体験で新たな手ごたえが得られた時、価値「内なる権威」が多様化し、活動の原動力の多様化が可能となる。そして、活動に厚みが増していくと考えられる。

### 9-3-2 考察 2 【外部リソース】と「動的情報」

概念関係図をみると、【活動の構造化】を【過去リソース】【外部リソース】が支える形になっている。しかし、【活動の構造化】の方法や内容を決定したり、評価する際に利用されたりしているものは、主に【過去リソース】、過去の教育によってつくられたビリーフである。養成講座への言及は限られている。例えば、【過去リソース】〈実際に使うことへの態度〉で肯定的な考えを持っている人は、そのような方法を試みようとするし、〈勉強するこ

とに関する態度〉できちんと勉強することが必要だと思っている人はそのような方法をとっている。

そして、活動の評価の際、活動のあり方に問題がないと判断された場合、結果図の正の循環が保たれ、【外部リソース】は利用されずそこに変化が起こることはない。

また、【外部リソース】は、主にボランティアが自分の意思で求めなければ利用されない限定的なものであることも読み取れる。利用されるのは、困難さや不安を感じている時である。

281: とにかく自分に自信が持て、なかったんですねー、あのちゃんとできるかしらって、そんな気楽に、行けるーっていうー、ボランティアじゃないっていうか、[中略]支援とはいえ教えるから、変なことは教えちゃまずい、とか思うし、ですからやっぱりーけっこう責任のある、あーの支援だろうなって、自分で思ってたのでー、[中略]もうちょっと自分も実力つけないとー、なんか申し訳ないなあ相手にねっていう気持ちが募ってでー420 時間[教師になるための 420 時間分の内容を持つ養成講座]にー、行こうと、それがきっかけですね

A 氏、B 氏、F 氏もこのような最初の不安がきっかけで【外部リソース】を求めている。

では、現在行われている活動に変化は必要がないのだろうか。結果では、活動の場は《人とのつながり文脈》《ことば文脈》を有しており、これは、文化庁による「「生活者としての外国人」のための日本語教育」の、地域の人とのつながりを構築するという方向性と一致している。

しかし、活動が、《人とのつながり文脈》《ことば文脈》の双方をバランスよく保持しているわけではない。【私の原点】の体験によって、生まれる【私を動かすもの】の影響によって、《人とのつながり文脈》か《ことば文脈》か、どちらの文脈で活動するかが決定づけられるのである。そして、さらにその活動自体が【過去リソース】にもとづいて構造化されており、うまくいっていることばかりであるとは限らない。

前節でみた中国からの引揚者だった両親を持つ C 氏は、「中国」や外国に常に関心を持ち、人々や考えを知りたいと思い常に相手との交流を目指している。C 氏の目指す〈実践を通した新たな可能性〉は交流型の活動である。しかし、一方で、考えをことばにできない、理解してもらえない初学者には困難を覚えている。

また、B 氏の場合、ことばと人とのつながりという二つの文脈で活動しているが、その活動は順調であるとは言えないところもある。しかし、活動の中からことばという文脈で、〈実践を通した新たな可能性〉を探っている。

168B: 仕事のパートナー、二人で組んであの仕事をする場合、だったら、たぶんパートナー

が、その気があれば、正しい、片方が日本語で、日本人が、日本語を教えるための、意志を持っていれば、そういう話し方を常にして、悪いところがあれば、ちょっと直してあげて、自分と同じような話し方ができるように持っていけるでしょうね。そうはいかんですかね。

しかし、C氏もB氏も〈実践を通した新たな可能性〉はまだ実現する方法を手にする事ができず、実践化できないでいる。

では、【外部リソース】を活性化させ、〈実践を通した新たな可能性〉を実現できる方法はあるのだろうか。

前節では、「内なる権威」を増やすことでA氏、H氏、E氏たちは実践に厚みを増していた。その変化の要因は活動の対象者の反応であった。そこでは、何が起きていたのだろうか。

金子(1992)は、情報には静的情報と動的情報があるという考え方を示している。情報というものはすでにどこかに「あるもの」と考えるのが、静的情報の考え方であり、それに対して、情報とは相互作用のプロセスの中から「生まれてくるもの」とするのが、動的情報の考え方であるという。静的情報とはどこからか手に入れてくるものであり、独占したり、蓄積されたりするものである。それに対して、動的情報は、進んで人に開示し、それに対して意見を言ってもらおうというやり取りの循環プロセスを作り出し、そこで生まれてくるものである。やり取りの過程で、情報に意味が付けられ、価値が発見され、新しい解釈が生まれてくる。それが金子のいう動的情報である。そして、その動的情報が生まれてくるプロセスがネットワークである。そして、金子はそのネットワークを作る人たち、「つながりをつくる」人をボランティアと定義している。

A氏たちの変化は、向かい合う支援相手とつながりをつくり、動的情報をやりとりし、その結果生まれた新しい活動であると言えることができる。そして、この結果【過去リソース】のビリーフは更新されることになったと考えられる。

今回の分析結果からは、【外部リソース】が直接【過去リソース】に働きかけ、【過去リソース】が更新されるという動きは見られなかった。【過去リソース】は動的情報が作り上げられることによって、つまり活動のプロセスを通してしか変更されることはない。また、【外部リソース】は限定的にしか利用されていない。つまり、静的情報としてしか存在していないのである。しかし、【外部リソース】の中には〈活動を支え育む人〉という概念がある。この〈活動を支え育む人〉は静的情報を動的情報へと変える可能性を持つ大切な役割を果たすことができる存在ではないかと考える。〈活動を支え育む人〉はボランティアと

つながりを持っている。〈活動を支え育む人〉は【外部リソース】をネットワークとしてつなげ、動的情報を動かすものとして位置している可能性がある。しかし、今回の分析結果では、【外部リソース】と【活動の構造化】との間で相互の関係は見られなかった。動的情報を動かす人であるなら、そこには相互の関係が生まれるはずである。

文化庁によって示された「「生活者としての外国人」のための日本語教育」の指針(文化庁文化語国語課 2013b 等)には「コーディネーター」ポストの設置が謳われている。この「コーディネーター」の担うべき役割は、ボランティアとつながりをつけ、動的情報を生み出すことであると言える。それがつながったとき、【外部リソース】は静的情報の貯蓄場所ではなく、【活動の構造化】との間に有機的な関係を持ち、活動により大きな影響を持つことが可能になる。そして、それは活動のプロセスを経ることで、【過去リソース】にも変革をもたらす力を持ち得ると考えられる。しかし、動的情報を動かすことは簡単なことではないと考える。ボランティア活動をする人々、そして、そこに通ってくる学習者そして、それにかかわる人達との間のつながりを作ることが重要である。コーディネーターの役割は常に活動とともにあり、人との「つながり」を持ち、対話し、動的情報を動かすことであると考える。

#### 9-4 まとめ

本章では、「地域日本語教育」の文脈の中でのボランティアは、どのような実践を行い、何を経験しているかを記述し、ボランティアの活動の経験とビリーフの変化のあり方を明らかにすることを試みた。

その結果、ボランティアの活動の中心は、ことばや人とのつながりに関する体験を元に、外国人の日本での立場に思いを寄せ開始され、原動力となる喜びを見出し、外国人と直接向き合い、活動の内容や方法を試行していく日本語支援の【活動の構造化】であった。その場には、《人とのつながり文脈》と《ことばの文脈》、《ボランティア文脈》という3つの文脈があること、そして、その【活動の構造化】を支え、モニターし、発展させていくためのものとして、【過去リソース】と、【外部リソース】の二つが存在し、日本語支援の【活動の構造化】のためのリソースとなっているが、【過去リソース】は同時に活動からフィードバックを受けていることが明らかになった。

その結果をもとに、考察1として【活動の構造化】を作り出す【私の原点】と【私を動かすもの】に注目し考察した。その結果、【私を動かすもの】は、【私の原点】という体験

にもとづいたビリーフであり、ボランティアの活動は、その体験から作られたビリーフ【私を動かすもの】によって活動全体が方向づけられていた。その活動を形作るビリーフ【私を動かすもの】は、金子のいう「内なる権威」であり、「内なる権威」にもとづいていることは、外からの支配を受けず「強い」ものだという。本結果からも、ボランティアの活動は外からの影響を受けにくく変化もしにくいことがわかった。活動が困難にぶつかっても、「内なる権威」であるビリーフは変わることがないと解釈できる語りが見られた。しかし、ボランティア活動に変化が見られる場合もあった。その要因は、「内なる権威」であるビリーフが変化したのではなく、ボランティアが新しい体験をし、その体験に価値を見出し、それが新しい文脈、「内なる権威」であるビリーフとして重層的に加わったと考えられた。新しく文脈が加わり、「内なる権威」ビリーフを得たことにより、ボランティアの活動は厚みを増し多様な活動が可能になったと考えられた。

考察2では【過去リソース】及び【外部リソース】の関係性に注目して考察を行った。分析の結果からは、【外部リソース】の活用は【過去リソース】より限定的であることがわかり、単に研修や情報を充実させるだけではボランティアの活動への影響は限定的であることが明らかである。ボランティアは、活動をボランティア文脈で行い、実際に支援をする相手とつながり、金子の言う動的情報を生み出し、「内なる権威」ビリーフを重層的に増やしていた。そして、活動を重ねることで【過去リソース】の更新を行っていると考えられる。そのことから、【外部リソース】を、金子(1992)のいう「人とつながりをつけ、動的情報を生み出し活動を動かしていく」という働きを果たすものに変えることが「地域日本語教育」における人材育成につながると考えられる。だとすれば、文化庁によって示された指針(文化庁文化部国語課 2013b 等)にある「コーディネーター」の果たすべき役割は、【外部リソース】として「人とつながりをつけ、動的情報を生み出し活動を動かしていく」ことであると言えるだろう。

## 第10章 結論

本研究は、日本語教師の学びに資することを目的として、日本語教師のビリーフを探究するものである。そのために、日本語教育の歴史的、社会的、文化的、政治的多様性を内包する文脈の中で、日々実践を重ねている日本語教師が、どのような実践を行い、何を経験し、いかに変化しているのかについて、実践の文脈と経験を記述し、そこに表れる日本語教師のビリーフとその変化を描き出すことを試みたものであった。

その探究のため、三つの研究課題を設定した。

課題1. 実践の文脈は、教師の実践とビリーフにどのように関わっているのか。

課題2. 実践の文脈の変化によって、教師の実践とビリーフはどのように変化するのか。

課題3. 実践の文脈の異なり、個人の社会文化的背景の異なりによって、1と2の課題のあらわれ方は異なるのか。

その上で、多様性を内包する文脈での実践の異なりを探究するため、JFLとJSLの両方の文脈で行われている実践をとりあげ、研究を行った。

とりあげた実践の文脈と実践者は、JFLでは、トップダウンの強制力を持つ「国定日本語シラバス」(日本の指導要領に当たる)を持つ中等教育という文脈で実践する韓国とマレーシアの非母語話者教師、JSLでは母語話者である日本人日本語教師で20年以上の経験を持つ教師と「地域日本語教育」の文脈で活動するボランティアを対象とした。

そして、以下の5つの研究を行った。

**研究1**: JFL 非母語話者日本語教師研究1

韓国中等教育日本語教師コミュニティのビリーフ

**研究2**: JFL 非母語話者日本語教師研究2

マレーシア中等教育日本語教師コミュニティのビリーフ

**研究3**: JFL 非母語話者日本語教師研究3

韓国中等教育日本語教師の実践とビリーフー変化とその要因ー

**研究4**: JSL 日本人(母語話者)日本語教師研究1

日本人日本語教師の実践とビリーフー経験の中での変化とその要因ー

**研究5**: JSL 日本人(母語話者)日本語教師研究2

ボランティアとして「地域日本語教育」に関わる人々の活動とビリーフ

以下、研究結果の要約を記述する。

## 10-1 研究結果の要約

### 10-1-1 研究 1 : JFL 非母語話者日本語教師研究 1

#### 韓国中等教育日本語教師コミュニティのビリーフ

韓国中等教育日本語教育の「国定日本語シラバス」(日本の指導要領に当たる)である「教育課程」の転換と、韓国中等教育日本語教師という一つのコミュニティとしてのビリーフの関係をとり上げ、課題 2 である「教師の実践の文脈の変化＝「国定日本語シラバス」の転換によってビリーフはどのように変化するのか」と、課題 3 である「教師個人の社会文化的背景の異なりによって、課題 2 のあらわれ方が異なるのか」を解明することを目的に、2001 年調査と 2013 年調査の量的調査結果をもとに縦断的研究を行った。

今回の縦断的調査の結果として、国家政策としてトップダウンで導入された新しい考えが、12 年の時を経てしっかりと教師たちの意識として根付いていることが確認できたと考える。しかし、伝統的な考えの中には、新しい理念と結びつくような形をとったり、そのままの形を保ったりしながら、時を経ても変わらないものがあることも確認された。

調査結果の属性による平均値の差を検討した結果では、「教育課程」によってもたらされた新しい考えは、韓国中等教育日本語教師全体に同じように受け止められていたが、伝統的な考え方のほうは、2001 年では年齢、経験年数、2013 年では性別と地域によって異なりが見られた。文化伝達のプロセスで幼少期から内化されたと考えられる伝統的な考え方は、社会的文化的背景の影響をより大きく受ける一方で、変化による影響を受けにくく、属性による差を生み出す結果となっていた。

以上、調査結果からは、コミュニティのビリーフの変化の要因は、「教育課程」に示された教育理念であることが明らかになったが、それとともに、結果の変化と文脈の検討から、第 2 外国語科目の選択科目への変更、教育行政の地方移管、教育課程改定時のマスターナラティブの存在、日本、韓国、中国の間の政治的社会的経済的な国際関係など、社会文化的文脈を反映したものである可能性も示唆された。

また、このようなビリーフの変化の結果は、「ビリーフの多声性」、すなわちビリーフの中に共存する歴史的、社会的、制度的視点や声の異なりを表していると考えられた。新しい知識によってもたらされる新しいビリーフは、すでにあるビリーフに取って代わるのではなく、すでに保持されているビリーフと結びついたり、併存したりするような形で、共に存在する。つまり、コミュニティの中で、歴史的、社会的、制度的視点や声の異なりが「多声性」として同時に存在し、ビリーフの数を増やし、多様化していくものであるという可能性を示していると考



えられた。

#### 10-1-2 **研究 2**: JFL 非母語話者日本語教師研究 2

##### マレーシア中等教育日本語教師コミュニティのビリーフ

マレーシア中等教育日本語教育の「国定日本語シラバス」の転換と、マレーシア中等教育日本語教師という一つのコミュニティとしてのビリーフの関係を取り上げ、課題 1 である「教師の実践の文脈の変化＝「国定日本語シラバス」の転換が教師のビリーフにどのようにかかわっているのか」と、課題 3 である「実践の文脈＝マレーシアと韓国の異なり、教師個人の社会文化的背景の異なりによって、表れ方が異なるのか」の二つの課題を解明することを目的に研究を行った。

その結果、マレーシア中等教育日本語教師コミュニティのビリーフの傾向やその要因について、80 年代のマレーシアの教育改革の方向に沿った結果であることが確認でき、その教育改革の影響の表れである可能性が示唆されたが、現行の「国定日本語シラバス」の影響といえるものはあまり見られず、今回の統計調査だけでは、明確につかむことはできなかった。しかし、明らかになった特徴として、教師個人の言語的背景がビリーフに異なりをもたらしていることが示された。

また、韓国との比較の結果、二つの国は明らかに異なる特徴を持っており、韓国のほうが「教育課程」の影響がより明示的に表れていた。両国の全体の傾向として、マレーシアのほうが知識重視、教師主導の傾向が強くみられた。両国の共通点としては、コミュニケーション中心の授業への転換を目指したシラバスの導入が行われてから、ほぼ同じ 5, 6 年後に行った 2001 年韓国調査と 2014 年マレーシア調査では、「コミュニケーション中心な授業実現の阻害要因」という因子が、韓国では二番目、マレーシアでは一番目に上がっており、文型シラバスから、コミュニケーションを重視した方法への転換という、教師たちにとって教え方の大きな転換となるようなシラバスの変更は、5,6 年という期間では、対応するのが難しいということが示された。大きな改革には長期間を視野に入れた展望が必要であり、急激な変革は良い結果をもたらさないことが示唆された。

マレーシアのような多言語多文化の社会的特徴を持つ文脈では、同じ一つの国の教師であっても、その考え方やビリーフには異なりが大きいことが明らかになった。また、韓国との比較によって明らかになった両国の結果の異なりの要因として、韓国の文脈とマレーシアの文脈、つまり一言語が共通言語として大きな力を持ち、民族的にも文化的にも異なりが少ない文脈と、

多言語多文化という文脈の違いが一つの要因となっている可能性もあると考えられた。

### 10-1-3 研究3: JFL 非母語話者日本語教師研究 3

#### 韓国中等教育日本語教師の実践とビリーフ変化とその要因ー

韓国中等教育日本語教育の文脈の中での教師は、どのような実践を行い、何を経験しているかについて、ビリーフを軸に教師の変化のあり方を記述し、課題2である「教師の実践の文脈の変化＝「国定日本語シラバス」の転換によって、教師の実践とビリーフはどのように変化するのか」について解明を試みた。

修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下 MGTA) による分析<sup>1</sup>の結果、2001 年の実践は、主に、〈教科書〉によって形作られ、それを【日本語学習において大切なこと】というビリーフ群と【役割観】のビリーフ群が支えていることが明らかになった。〈教育課程〉の影響は限定されたものでしかなく、実践への影響としては、〈教科書〉を媒介したものと〈研修〉を媒介した二つの影響しか見られなかった。主に〈教科書〉を媒介した影響では、実践へ影響が及ぶときは、教師の持つ【日本語学習において重要なこと】と合致する場合であり、そうでない場合は、〈教育課程〉の「声」は教師のビリーフと相互作用を起こすことはなく、実践に変化をもたらしてはいなかった。そして、たとえ相互作用が起こっても、【役割観】のビリーフと摩擦をおこし、やはり実践に結びついていない事例も確認された。

また、2013 年の結果では、実践は、生徒に〈伝えたい日本語から広がる世界〉に関するビリーフによって方向づけられ、教師のこれまでの経験で形づくられてきた〈ことばとは・ことばの学習・教授とは〉というビリーフが授業の実践を形作る基礎となって、教育課程が規定する枠組みの中で形作られていた。そして、その実践は日々、生徒との相互交渉によって再構成されていた。

その実践を支えるビリーフの変化には、二つの要因があると考えられた。一つは「教育課程」に示された新しい知識がきっかけとなるものである。研究会や研修会で得た知識は、授業の実践で試され、手ごたえが得られた場合、繰り返し実践され新たなビリーフとなると考えられた。しかし、これまで経験したことがない新しい方法の情報や知識を脱文脈化された場で得たとしても、それを自分の教室へ落とし込む再文脈化は簡単なことではなく、再文脈化するためには、①それが現在の自分の文脈の問題を解決できる可能性があるという動機、②具体化するための

<sup>1</sup> 以下の文中において MGTA の分析によって得られた概念、カテゴリーの言葉を使用する場合は、概念は〈 〉で、カテゴリーは【 】として表す。

方法、手段のイメージを作ることができること、③個人の教師が持つ教育に関するビリーフに照らして、妥当な学習効果、手ごたえがあると期待が持てることの三つが必要であると考えられた。

また、二つ目の要因は、主に生徒との相互作用によるものであると考えられた。相互作用により実践が再構成され、その結果、ビリーフの変化につながっているとみられる。教師との相互作用を生み出す生徒は、社会を授業実践に媒介する。そのため、授業実践を源とする教師のビリーフは、社会の声を反映した多声的なものであると考えられた。異なる文脈に源泉を持つビリーフは一見して矛盾しているように見えることもあるが、どちらか一方が消えたり、取って代わったりしているのではなく、併存し、重層的に積み重ねられている可能性が考えられた。

この両年の結果から、2001年には〈教育課程〉の影響はそれぞれの教師の意識には様々な波紋を投げかけているものの、実践やビリーフの変化となるようなものには至っていないと考えられた。また、両年の概念関係図のあり方は大きく異なり、特に〈生徒のあり方〉、研究会の存在、【役割観】と〈人間関係〉の三つに大きな違いがあった。

この2001年と2013年の調査の違いを検討した結果、実践を作り上げる際の基礎となるものが、あらかじめ決められた理論に沿った言語知識などから、生徒との相互作用へと変化したことと、伝統的な【役割観】に基づいた指導のあり方が、教師と生徒の関係性へと変化していたことによって、違いが生まれたと考えられた。このことは、伝統的に続いてきた教師中心の教育から、教育課程に掲げられた「学生中心」へと実践やビリーフが大きく変化しつつあることを示唆している。

また、実践の変化を実現させたのは、教師が新しい理論、ワーチ(1991)の言う「脱文脈化した合理性の声」を吸収し、それを実践に再文脈化、つまりうまく適応させたというより、実践から出発し、実践の中の生徒との相互作用で問題を見出し、その解決のため「内的説得力のあることば」を求め、それを得ることができた場合であることが教師の語りから確認できた。そして、教師にその「内的説得力のあることば」を提供できる場として、研修会があり、教師が人間的つながりを持つことができるコミュニティである「研究会」があると考えられた。教師間のつながりを作るコミュニティは、教師を支援する力を持ち、コミュニティの存在は教師の実践の改革を後押しし、教育実践の改革の大きな力となると考えられた。

このような実践の中で、教師のビリーフは形作られている。実践を主に作りあげているのは、生徒との相互作用であり、その相互作用には、生徒によって媒介される社会、実践の埋め込まれた社会との相互作用も含まれる。その中で生まれるビリーフはその相互作用一つ一つの文脈

の声を持つ多声的なものである。文脈は変化していくが、過去に存在した文脈は消えたり変化したりはしない。また、ビリーフとは文脈の中で形成され、そして文脈とともに存在し、機能するものであり、文脈を離れたビリーフは存在しないのではないかと考える。ビリーフは、消えたり変容したりしているのではなく、文脈とともに重層的に積み重なって存在し続けているということが示唆された。

#### 10-1-4 **研究4**：JSL 日本人(母語話者)日本語教師研究 1

日本人日本語教師の実践とビリーフ—経験の中での変化とその要因—

20 年以上の経験を持つ日本人日本語教師の経験についての語りから、ビリーフを軸に教師の変化のあり方を分析考察し、課題 2 である「教師の実践の文脈の変化によって、教師の実践とビリーフはどのように変化するのか」を解明することを試みた。

その結果、日本語教師は実践の経験を通して、【拡張し、深化する実践】を作りあげていることが明らかになった。その実践は、「ことば」、「日本とは違う世界」への興味にルーツを持ち、その興味を膨らませる中で、「日本語教師」という職業を知り、「日本語教師」を目指し、学びが始まる。教師が新しく出会う一つ一つの異なる実践は「人」、「場」そして、学習観・教育観の多様な文脈を反映しており、実践を積み上げていくこと自体が学びの資源となっていた。教師たちは、実践で向かい合う多様な背景を持つ「学習者/学習者としての教師」、その学習者が発する異質な「声」、実践を育む「声」と対話することによって【拡張し、深化する実践】を作りあげ、その実践の結果として、多様な文脈を反映した「多声性」のあるビリーフを内化させ、「多声性」を持つ豊かなビリーフを支えに実践を行っていた。

その実践とビリーフの変化に注目して考察を行った結果、本研究のデータの語りからは、ビリーフが成り立ったり、強化されたりする以下の四つのパターンを読み取ることができた。

- ①教師にとってこれまでの実践の意味や、大切に思ってきたものを概念化し明示化するような「内的説得力を持つことば」が得られたとき。
- ②他者の実践を知ることによって、教師自身の経験に対する思いが意味づけされ、明示的に示されたとき。
- ③自分自身の体験によって、すでに持っていたビリーフが、明文化されている理論や研究成果によって裏付けされたとき。
- ④一つの文脈で得られたある意味(ビリーフ)が、別の文脈においても、同じであることが繰り返し確認されたとき。

また、本研究では、教科書を作成する、新しいプログラムを計画するといった協働<sup>2</sup>作業を同僚とともに行う際に、その話し合いの過程で、ビリーフが明確化すること、そして、そのビリーフは力を持ち、その後の実践においても実践を支えるビリーフになっていることが読み取れた。さらに、そのビリーフはその協働作業に参加した教師たちのコミュニティに共有され、そのコミュニティ全体で共有するヴィジョン(ビリーフ)となっている可能性も示唆された。

#### 10-1-5 **研究5**： JSL 日本人(母語話者)日本語教師研究 2

ボランティアとして「地域日本語教育」にかかわる人々の活動とビリーフ

ボランティアとして「地域日本語教育」にかかわる人々の語りから、「地域日本語教育」の文脈の中でのボランティアは、どのような日本語支援活動を行い、何を経験しているかを記述し、ビリーフを軸にボランティアの変化のあり方を記述することを試みた。

修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下 MGTA) による分析の結果、ボランティアの活動は、ことばや人とのつながりに関する体験を元に、外国人の日本での立場に思いを寄せることから開始され、活動の原動力となっている喜びを見出し、外国人と直接向き合い、活動の内容や方法を試行していくものであった。その場で、ボランティアの活動を始めるきっかけとなった体験にもとづいて、活動が意味づけされ、行われていた。また、その活動を支え、モニターし、発展させていくためのものとして、過去の経験にもとづいたビリーフ群【過去リソース】と、研修会や書籍、支える人という【外部リソース】の二つが存在し、活動を作り上げるためのリソースとなっていた。

その結果について活動を作り出す【私の原点】と【私を動かすもの】、【過去リソース】【外部リソース】に注目し考察した結果、【私を動かすもの】は【私の原点】という体験にもとづいたビリーフであり、ボランティアの活動はそのビリーフ【私を動かすもの】によって活動全体が方向づけられていた。その活動を形作るビリーフ【私を動かすもの】は外からの支配を受けず強いいため、ボランティアの活動も外からの影響を受けにくく変化もしにくい。しかし、ボランティアが活動の中で新しい体験をし、その体験に価値を見出し、それが新しい文脈にもとづいたビリーフとして重層的に加わったとき、変化が見られた。その変化によって新たなボランティアの文脈が加わり、ボランティアの活動は厚みを増し、多様な活動が可能になると考えられた。

---

<sup>2</sup> 「きょうどう」には協働・共同・協同の漢字が当てられるが、参考文献や教師の語り等に基づいて記述されている場合には、その使用に従うものとするが、本論文では「協同」を使用した。

また、【外部リソース】の活用は【過去リソース】より限定的であることがわかり、単に研修や情報を充実させるだけではボランティアの活動への影響は限定的であることは明らかである。ボランティアは、実際に支援をする相手とつながることによってビリーフを重層的に増していた。そして、活動を重ねることで【過去リソース】の更新を行っていると考えられた。そのことから、活動への影響が限定的である【外部リソース】を、「人とつながりをつけ、動的情報を生み出し活動を動かしていく」という働きに変えることが人材育成につながると考えられた。文化庁によって示された指針(文化庁文化部国語課 2013b 等)にある「コーディネーター」が、その【外部リソース】を「人とつながりをつけ、動的情報を生み出し活動を動かしていく」という役割に変えていくことが重要であると考えられる。

以上が、本研究で行った五つの研究の要約である。これらの研究は、JFL と JSL の二つの文脈を取り上げたものであるが、次節では、JFL と JSL の文脈に分け、それぞれの文脈で行った研究結果をまとめる。

## 10-2 JFL 文脈と JSL 文脈における研究結果のまとめ

### 10-2-1 JFL 非母語話者日本語教師研究結果のまとめ

JFL 非母語話者日本語教師研究では、まず、コミュニティの文脈及びその変化とビリーフの関係に焦点を合わせ、研究を行い、その上で、教師の実践の経験についての語りから実践の文脈と実践、ビリーフのあり方及び変化について明らかにすることを試みた。

#### 10-2-1-1 実践の文脈の変化と、実践、ビリーフの変化-韓国中等教育日本語教師研究結果から

韓国の事例では、「教育課程」の変化に伴う、実践とビリーフの変化を追った。ここでは、そのコミュニティのビリーフに関する外側の文脈と、語りによる内側の文脈の研究で明らかになったことを重ね合わせ、得られた知見を示す。

2001 年調査の質問紙調査では、コミュニティのビリーフには、「教育課程」に沿った「コミュニケーション重視型授業志向」が因子分析の第 3 因子として見られるなど、一定の影響があることが推測されたが、教師の語りの分析結果からは、その影響は〈教科書〉と〈研修会〉を通したものに限られていることが確認された。〈教育課程〉の影響は教師たちの意識の上には存在し、教師たちの語りに登場するものの、教師たちのこれまでの文脈の中のビリーフと明らかに異なる場合には、教師の実践の文脈に取り入れられることはなかったのである。

その〈教育課程〉は、12 年の時間を経て、2013 年には、コミュニティ全体のビリーフの傾向

に明らかな影響を及ぼしていた。新しい知識によってもたらされる新しいビリーフは、①教師の持つ属性によって差は見られず、広く韓国社会の中に浸透していること、②すでに内化されているビリーフに取って代わるのではなく、これまでのビリーフと結びついたり、併存したりするような形で、共に存在していることが確認された。

2001年から2013年にかけてのこのような変化を韓国中等教育の文脈と合わせて検討した結果、「教育課程」に示された教育理念や方法は、2001年調査時の教育課程改定時の文脈の中で、「全体社会の支配的言説である」(桜井 2002)マスターナラティブであった可能性が示された。語りの分析結果では、2001年の語りの中で、教育課程の理念は「権威的ことば」として現れており、コミュニティのビリーフとしては、教師自身のビリーフである「声」を覆い隠し、見えない状態になっていたと考えられる。それが、時を経たことによって、教育課程の理念は、マスターナラティブではない形に変化し、本来教師たちが持っていた「声」は、伝統的な考え方の因子として2013年調査に表れたものと考えられる。

では、そのマスターナラティブとして権威性を持って存在していた教育課程の理念はどのような形に変化したのか。その答えは、教師の語りに明確に表れていた。

教育課程に示された教授技術や授業方法は、2013年の語りでは、教師の実践に埋め込まれ、日々の問題を解決する方法となって語られていた。両年の語りの比較から、このような変化は、教師の実践を作り上げるものが、実践の文脈の外側にある理論から、実践の文脈の中に存在する生徒との相互作用へと変化したことの結果であると考えられた。そして、この結果は〈生徒のあり方〉の変化、研究会の存在、【役割観】から〈人間関係〉への変化、という三つの変化に起因するものであることが語りの分析結果には示されていた。

つまり、教師の実践は2001年の教師中心から生徒中心に変化し、伝統的な【役割観】に基づいた指導のあり方は、教師と生徒の関係性に基づいたものへと変化している。その結果、2013年の教師たちの実践は、日々の生徒との相互交渉によって再構成される形へと姿を変えていたのである。2001年当時マスターナラティブでしかなかった方法は、実践から出発し、実践の中の生徒との相互作用の中で問題を見出し、実践を変化させた教師たちから、研究会のような教師同士のつながりを創造するコミュニティを通して、徐々に韓国中等教育日本語教師コミュニティ全体へと広がり、実践の文脈に持ち込まれていったと考えられる。その実践は、教師一人ひとりの実践の中で手ごたえを得て、繰り返し実践されることによってビリーフの変化に至る。その結果が2013年の量的調査結果に表れたコミュニティのビリーフの形—新しい考え方と、伝統的な考え方が折衷された第1因子、問題発見解決型学習のような新しい考え方と、教師主

導、知識重視の考え方の併存一に示されているものである。

また、教師との対話の相手であり相互作用の相手である生徒は、生徒を取り巻く社会文化的文脈を媒介し、それが教師の実践に変化をもたらしていることも語りの分析によって示された。2001 年、2013 年の兩年の語りの分析結果からは、大学入学試験制度という社会的文化的文脈が生徒を媒介し、教師の実践に大きく影響を与えていることが明らかになった。大学入学試験の影響は韓国ビリーフを研究した先行研究にもその影響の可能性と大きさが指摘されていたが、これまでは、可能性を示すのみで、その影響がいかに教師の実践に影響し、ビリーフとなっているかについては推測の域を出ていなかった。本研究の語りの分析結果には、大学入試制度という韓国社会における文脈が、生徒のあり方を通して、教師の実践の文脈に持ち込まれ、それが教師の実践とビリーフの変化の要因となっていることが明示されていた。また、量的調査結果により、コミュニティのビリーフの変化の要因と推測された、社会的文化的文脈である第 2 外国語科目の選択科目への変更や、日本、韓国、中国の間の政治的社会的経済的な国際関係なども、語りの分析結果により、生徒を媒介し教師の実践に影響を与えていることが確認された。

以上が、JFL 文脈での韓国の事例に関する研究によって明らかになった教師の実践の文脈の変化と実践、ビリーフの変化のあり方である。

#### 10-2-1-2 実践の文脈とビリーフの関係-マレーシア中等教育日本語教師研究結果から

マレーシアの事例では、実践の文脈とビリーフの關係に焦点を当てて研究を行った。

その結果からは、多文化多言語の国家である場合、同じ国の教師であっても、一くくりにして考えることは難しいということが明らかになった。マレーシア人中等教育日本語教師のコミュニティのビリーフは教師の言語的背景によって多くの違いが見られた。韓国の事例との比較も行い、「国定日本語シラバス」の同じ方向性を持つ変化があった両国であるが、マレーシアと韓国の結果は大きく異なったものであることが明らかになった。その要因は本研究では明確にはならなかったが、マレーシアと韓国の言語と文化に関する文脈の違いも一因となっている可能性があることが示唆された。

#### 10-2-1-3 JFL 文脈の研究結果から立て得るビリーフの変化についての新しい仮説

ここまで述べてきた結果には、教師のビリーフは、教師の実践の文脈と実践の経験によって、形作られているものであることが明示的に示されている。

そして、韓国の事例では、教育課程の変化という文脈の変化によってもたらされた新しい考



えに基づくビリーフと伝統的な考えのビリーフが併存していることが明らかになった。これは、Dufva (2003)である仮説のビリーフの「多声性」を示すものであり、教師の実践における相互作用一つひとつの「声」を持つ多声的なものであることが本研究においても確認された。

その上で、ビリーフの変化について、韓国の事例の結果から以下のような仮説が立てられると考える。ビリーフの変化とは、これまで考えられてきたように、消えたり、変容したりするようなものではなく、以前のものは存在し続け、その上に新しい実践の文脈と経験に基づいたビリーフが重層的に積み重なっているものと考えられる。それは、2001年には見られなかった伝統的な考え方に関する因子が2013年には見られるようになったことや、教師の語りには、これまでのビリーフを否定するようなものはみられなかったことに表れていると考える。さらに、韓国の量的調査では、伝統的な考え方の因子には、社会文化的属性による差が見られ、それは、伝統的な因子が変化しにくいものであることを表していた。そのことから、新しい文脈に基づくビリーフが加わった後も、以前のビリーフは存在し続けていると考えられる。

先行研究である坪根他(2015a)の縦断的調査結果にも、いったん消えたビリーフが再び現れるという結果が見られ、久保田(2015)の縦断的調査結果でも、伝統的考え方に近い「正確さ志向」という因子には変化がなかったとある。

本研究やこれらの先行研究の結果から、ビリーフの変化とは、古いものが新しいものへと、取って代わるような変化ではなく、古いものも存在し続けていることは明らかである。

第6章の考察で述べたように、ビリーフは、そのビリーフが形作られた文脈とともに存在し、機能するものであり、文脈を離れたビリーフは存在しないのではないかと考える。教師の語るビリーフは文脈とともに語られている。文脈は実践の中で変化していくが、過去に存在した文脈は消えたり変化したりはしない。それと同様に、ビリーフも消えたり変容したりしているのではなく、重層的に積み重なって文脈とともに存在し続けているのではないかという仮説がJFL文脈の研究結果から立てられると考える。

#### 10-2-2 JSL 母語話者日本語教師研究結果のまとめ

JSL 母語話者日本語教師研究では、20年以上の経験を持つ教師と、ボランティア活動にかかわる人々を事例として、実践の経験についての語りから、実践の文脈と実践のあり方と、ビリーフ、そしてその変化について研究を行った。この両者は日本語教育の実践の場と学習者、そして実践者の多様性を表すもので、実践の文脈は大きく異なっており、それによって、両者が語る実践のあり方も大きく異なっていた。しかし、語られた実践の経験の中に浮かび上がって

きたビリーフについては、共通する結果も見られた。

20 年以上の経験を持つ教師の研究から得られたビリーフの形成過程に関する四つのパターンのうち、④一つの文脈で得られたある意味(ビリーフ)が、別の文脈においても同じであることが繰り返し確認されたとき、については、ボランティアの活動開始のビリーフが形成される過程の分析結果によって裏付けられると考える。ボランティアの活動はボランティア自身の体験から作られたビリーフ【私を動かすもの】によって方向づけられていたが、その【私を動かすもの】は、自分自身の文脈での体験を外国人の文脈に置き換え、外国人の文脈を自分の文脈に引き寄せることにより形作られている。これは、自分自身の文脈で得た意味を、外国人の文脈において同じであると確認することによって形作られる。これは、この④のパターンにあたる形成過程である。

また、同じくボランティア活動の研究から、「内なる権威」であるビリーフの変化は、ボランティアが新しい体験をすることによってもたらされ、その体験に価値が見いだされ、その活動が繰り返されることによって新たな「内なる権威」ビリーフとして重層的に加わったと考えられた。そしてその結果として、ボランティアの活動は厚みを増し、多様な活動が可能になっている可能性も示されている。この結果は、韓国の事例で見られたビリーフの「多声性」を示すものであり、ビリーフが消えたり変容したりしているのではなく、重層的に積み重なって文脈とともに存在しているという仮説と一致し、仮説を裏付けるものである。

また、ボランティアの研究では、ある一人の「内なる権威」であるビリーフが活動を通して、コミュニティに広がっていく過程が語りの中で観察された。それと同様の結果として、20 年以上の経験を持つ教師の研究では、教科書を作成する、新しいプログラムを計画するといった協働作業をともに行う際に、その話し合いの過程で、ビリーフが明確化すること、そして、そのビリーフは力を持ち、その後の実践においても実践を支えるビリーフになっていることが読み取れた。さらに、そのビリーフは、その協働作業に参加した教師たちのコミュニティに共有され、そのコミュニティ全体で共有するビジョン(ビリーフ)となっている可能性が示唆されている。これは、韓国の研究の中でも、教師同士のつながりの中で、実践が共有される過程が観察されている。以上のように三つの異なる文脈での研究で同様の結果が得られたことから、ビリーフが共有されていく過程では、コミュニティの働きが大きいことが明らかになったと言える。

以上が本研究の結果である。次節では、結果から明らかになった、文脈と実践、およびビリーフについての知見をまとめ、示すこととする。

### 10-3 日本語教師の文脈と実践、およびビリーフ

#### 10-3-1 日本語教師の文脈と実践、およびビリーフに関する新たな知見

本研究は、ビリーフについて、Dufva (2003)の三つの仮説に基づいて研究を行ったが、そのDufva (2003)の三つの仮説は以下のものであった。

- a) ビリーフは個人が生涯において遭遇するインターアクションのプロセスから生じており、そのプロセスが継続的であることから、ビリーフは非静的(non-static)で、変化に影響されやすい動的(dynamic)なものである。
- b) ビリーフには個人がさらされる文脈の痕跡があり、その文脈は多様であるため、ビリーフには「多声性」(polyphony)がある。「例えば、言語学習に関するビリーフには、個人的、社会的、制度的な視点や声があり、それらの声は、一人の人が持つ異なるビリーフの中にも見られるし、一つのビリーフの中にも共存することもある」(同上: 138)。つまり、その声の要素は、個人の経験や、コミュニティ全体の言語に対する態度、そして、言語教育や言語政策、カリキュラムやシラバス、そして教師の実践にかかわる議論ともかかわっている。そして、ビリーフのこの多声であるという性質は、ビリーフが本来異なる複数の視点を含んでいる可能性を示すものであり、その視点は矛盾していることもある。その結果、一人の人が持つビリーフには矛盾したものが含まれる可能性がある。
- c) 「ビリーフは個人的であると同時に社会的であるという意味において二つの顔を持っている」(同上: 137)。つまり、個人が知っていることはその知識が得られた文脈に関係づけられており、ビリーフは個人的視点を反映しているという意味で独自のものであるが、同時に常に社会で流通しているディスコースにあることがらを必然的に反映しているという意味で、社会的でもある

本研究の結果から、ビリーフは、これまで考えられていたような、個人の頭の中の心理作用ではなく、Dufva (2003)の仮説の a) と b) で述べられているように、教師の実践の文脈と実践の経験によって形作られている動的なものであることが確認できた。さらに b) では、ビリーフが多様な文脈の声を持つ多声的なものであるという仮説が立てられていたが、本研究の韓国の事例によって、実践が生徒との相互作用であり、その相互作用には、生徒によって媒介される社会、実践の埋め込まれた社会との相互作用が含まれること、その中で生まれるビリーフは、その一つひとつの相互作用の文脈の声を持つ多声的なものであることが、量的調査結果と語りの分析により、詳細に、そして具体的に示され、それを記述することができた。また、ボランテ

ィアの研究からも、同様にビリーフが複数の視点を含んだ多声的なものであるという結果が得られ、これによって Dufva (2003)の仮説を証明し、その上で、具体的なその「多声性」のあり方と形成過程にまで踏み込むことがきたと考える。

また、c)のビリーフは個人的であると同時に社会的であるという側面についても、韓国の事例においては、「教育課程」で示された理念がマスターナラティブであったことを示し、それが教師たちの実践の中にどのように埋め込まれ、ビリーフとなっていったかという過程を描き出すことによって、個人的であり、同時に社会的であるというビリーフの性質を明らかにすることができた。本研究では、性質を明らかにしただけでなく、その二面性について具体的に示し、そのあり方にまで踏み込んで描き出すことができたと考える。

また、この社会的であるという点に関しては、ビリーフの形成過程にコミュニティが大きくかかわっているということも新たに明らかになった知見である。これに関しては後節で詳しく述べることとする。

以上は、Dufva の三つの仮説に関わる成果であるが、その他に、本研究で新たに得られた知見を以下に示す。

韓国中等教育日本語教師の語りによる研究で得られたものとして、以下のものがある。

(1)研究会や研修会で得た知識は、授業の実践で試され、手ごたえが得られた場合、繰り返し実践されることで新たなビリーフとなると考えられる。ただし、そのような知識が実践化されるための条件として、

①教師が、その知識が現在の自分の文脈の問題を解決できる可能性があるという動機を持つこと。

②教師が、それを具体化するための方法、手段のイメージを作ることができること。

③個々の教師が持つ教育についてのビリーフに照らして、それを実践化することによって、妥当な学習効果、手ごたえが得られると期待できること

の三つが必要である。新たな知識の実践化のために重要なことは、このような、自分の実践を起点とする点である。

また、20年以上の経験を持つ日本人日本語教師の語りによる研究では、ビリーフの形成の過程に踏み込んで、具体的にその過程を記述し、示すことができた。そこから得られた知見は以下の五つである。

(2)教師にとっての、これまでの自分の実践の意味や、大切に思ってきたものを、概念化し、明示化するような「内的説得力を持つことば」が得られたとき、実践の意味はそのことばによ

って統合され、ビリーフとして形を持つ。

(3)教師自身の思いが、他者の実践によって意味づけされ、明示的に示されたとき、それはビリーフとして形を持つ。

(4)自分自身の体験によって、すでに内化されていたビリーフが、明文化されている理論や研究成果によって裏付けされたとき、そのビリーフはさらに力を持つ。

(5)一つの文脈で得られたある意味づけが、別の文脈においても、同じであることが繰り返し確認されたとき、その意味はビリーフとしてより明確な形を持ち、さらに力を増していく。

(6)他者との協働作業を行う際に、その話し合いの過程で、ビリーフが明確化し、力を持つ。そのビリーフは、その後、協働作業の話し合いに参加した個人の実践を支えるビリーフとなる。

以上のうち、(5)と(6)に関しては、ボランティア研究においても同様の結果が得られ、20年以上の経験を持つ日本人日本語教師の語りの研究における結果を裏付けている。

以上が、文脈と実践の中で変化するビリーフに関する本研究の結果から得られた知見であるが、これらのことを総合した上で、前節 JFL 文脈のまとめに示した、新たな文脈とビリーフに関する「重層的に積み重ねられ、「多声性」を持つビリーフ」の姿を示すことができると考える。

次節では、この新しい文脈とビリーフのあり方について述べる。

### 10-3-2 重層的に積み重ねられ、「多声性」を持つビリーフ

教師たちの実践の文脈は、社会的、文化的、歴史的な変化や、教師の移動(国を移動するという大きな移動から、新しいクラスを担当するというような小さな移動もある)、学習者の移動等によって日々変化する。一つの文脈の中で経験され、過去のものとなった文脈は、個人の中に経験として存在し続ける。そして、その過去のものである文脈は、もう形を変えることはないし、消えてしまうこともない。ビリーフはこれまで見てきたように、文脈の中で形成される。教師たちの語りでも、ビリーフは教師たちの体験とともに存在していた。そうであるならば、ビリーフは常に文脈とともに存在し、過去の文脈が、消えたり変容したりしないように、ビリーフも、その文脈とともに変わることなく存在するものであると考えられる。本研究のデータでも、消えたり、変容したりというビリーフは確認できなかった。また、今回の結果である(5)「一つの文脈で得られたある意味づけが、別の文脈においても、同じであることが繰り返し確認されたとき、その意味はビリーフとしてより明確な形を持ち、さらに力を増していく」は、多くの文脈によって、同じ内容が支持された場合に強化されたが、これも文脈とともにあるビリーフが、重層的に過去のものに積み重なっている一つの形態であると考えられる。

つまり、過去のものとなった文脈が消えたり、変化したりしないのと同様、ビリーフも消えたり変容したりしているのではなく、重層的に積み重なって文脈とともに存在しているのではないかと考えられる。消えたり変容したりしているように見えるビリーフは、新しい文脈によって、沈み込んで見えなくなっているだけで、同じような文脈が現われたとき、それは姿を現すのではないかと考えられる。坪根他(2015a)の縦断的調査結果で、一度消えたビリーフが、再度現われたりしているという報告があるが、それは、ビリーフが消えずに存在し続け、見えなかったものが文脈に合わせ、見えるようになったということの表れであると考えられる。また、本研究の韓国の研究結果や久保田(2015)においては、伝統的な考え方は変化しにくいという結果も得られている。

才田(2007)では、「共生日本語教育」(岡崎 2002, 2007)の理念のもとに行われた実習の直後の実習生のインタビューを分析した古市(2005)や、才田自身が行った問題解決能力育成を目指した実習の受講生の PAC 分析結果とインタビューの分析結果から、ビリーフについて検討している。それによると、実習の中で、学習者と協同して授業活動を展開するというような授業場면을体験したとしても、そのような授業のイメージは簡単にはビリーフシステムには取り込まれることはない。そして、それが、「共生日本語教育」のように革新的で、実習生自身にとって内発的でない場合には、新たな理念と自分のビリーフとのすり合わせから複眼的思考を獲得することが難しく、ビリーフが変容するよりは、むしろ元のビリーフが強化されたり、葛藤状態を引き起こしたりすることが示されているとある。才田は、学習者と協同する学習イメージを、教師主導の授業イメージや、従来からの教師の役割観と対比させ議論を進めている。しかし、実習生の思考や実践は、教師主導の授業イメージを持ち続けているから、協同学習に関するビリーフを持っていないという、二者択一ではないのではないかと考える。才田の分析の中の語りには、「教師と学習者が協同で作りあげる学習」に対する気づきや、肯定的な語りが存在するし、古市の分析でも、意識の上での影響は見られる。確かに実践の中に実習生が意識化して取り込んではいないため、このような語りだけでは、ビリーフであるとは言えない。ビリーフとなっていくためには、実践とその結果の手ごたえを繰り返し得ていくことが必要である。もし、この実習生たちが、実習後、教科書の準備された知識を積み上げていく形でデザインされたコースの授業を担当した場合には、協同で学習を作り上げるイメージや、「共生日本語教育」で生まれた気づきやイメージは喚起されない可能性が高い。しかし、実践の文脈が「協働で学習を作り上げる」イメージや、「共生日本語教育」が生かされる文脈であった場合、たとえその時、教師主導の授業イメージが保持されたままであったとしても、実習で体験したその意識は浮か

び上がってくる可能性があると考え。一見矛盾したように見えるビリーフも、実践での文脈が異なれば、一人の教師の中に重層的に重なって存在し続けることが可能であるし、矛盾するビリーフがあったからといって、文脈に根差していれば、矛盾するようにみえるビリーフに重ねていけることが本研究の教師の語りからも明らかになっている。重要なのは、その教師の文脈で実践され、そこに何らかの意味があると、手ごたえがあると感じられているかどうかであると考え。

以上のことから、本研究の韓国、ボランティア研究の事例から新たに得られた「重層的に積み重ねられ、「多声性」を持つビリーフ」という知見は、ビリーフの変化をとらえるときに、有効に働くビリーフの新たな姿であると考えられる。

次節では、この仮説と研究結果から、教師の学びに関する提案を試みる。

### 10-3-3 教師の学びに関する提案

前節で検討した「文脈・実践・ビリーフ」に関する結果とそこから導き出した仮説にもとづいて、教師の学びに関する提案を記述する。

#### 1. 養成や研修の課程の中で、新規の理論を知識として学ぶだけでなく、体験しておくこと。

これまで、実習等で実際に体験することの重要性は言われてきたが、本研究でも、その重要性が確認された。例えば、韓国 2013 年の結果には、協同学習研究会で協同学習授業の体験が実践につながった語りがあった。その体験には実践につながる「手ごたえ」と実践化できる手立てが含まれていた。

体験し、そこで才田や「共生日本語教育」の実習のように、理論に何らかの意味づけが行われた場合、それはいつか実践化される可能性があると考え。経験の長い教師たちの語りにもあったが、学習の成果は実習終了時に見られるとは限らない。いつか実習での文脈が実践の中で、再浮上し、そこで実践化されるような文脈を作ることと、実習の体験での「手ごたえ」の意識化が大切なのではないかと考える。

#### 2. 実践を起点とする学びを設定すること。

韓国の 2001 年と 2013 年の語りの分析結果では、教師が実践を作り上げる際の基礎となるものが、あらかじめ決められた理論に沿った言語知識などから、生徒との相互作用へと変化したことで、「教師中心」から「学生中心」へと実践もビリーフも変化しつつあった。その実践の変化をもたらしたのは、新しい理論の学びを起点としたものではなく、自分自身の実践の問題を起点とした学びの形であった。つまり、脱文脈化された新しい理論をうまく自分の実践へ文脈

化させたからではなく、自分自身の実践での問題点を解決することを目的に外的刺激、外部リソースを求め、研修等に参加し、そこで自分の実践での問題を解決できる見込みのある情報(理論)を見出し、実践化する。本調査での語りでは、そのような場合に実践が変化していたことが確認できた。教師の学びは、常にその実践を起点とすることによって、新しい知識が実践化され、その実践化で手ごたえを得ることで、実践とビリーフの変化につながると考える。

ただし、実践の中に問題があったとしても、それを起点に学びが起きるとは限らないし、外的リソースが存在したからといってそれが実践化されるわけでもない。実践の中の問題の責任を学習者に帰してしまい、教師の中で問題化されることがない場合もあるし、新しい場で得た知識の実践への文脈化が行われない場合もある。これについては、次節で解決策を探る。

### 3.多様な文脈を生かすこと。

ビリーフが「多声性」をもつということは、個人の中でも対話が起ころる可能性が大きくなるということを示している。個の中の多声は内省を活性化させることができると考える。実践経験が長く、多くの文脈を経験した教師たちの語りからは、異なる文脈を重ね、その一つひとつの文脈で実践を内省し、その内省を統合していく語りが確認されている。日本語教育の多様な文脈の中で実践する日本語教師たちは、その多様な文脈を経験する機会に恵まれている。多様な文脈の中で実践し、そこで内化されたビリーフは個人の中に様々な「声」を取り込み、個人の中でも対話を作り出すことが可能になると考えられる。

そして、その多様な文脈の「声」を聞くためには、常に文脈と対話する開かれた態度が必要である。例えば、韓国の教師が2001年の段階で「教育課程」の「声」と向き合うことがなかったら、意識の葛藤を経た学びは起こらなかっただろうし、「大学改革の声」が響くコミュニティの中で周辺的な存在でしかなかった教師が、その声に耳を傾けることがなかったら、その後の発展的な学びはなかっただろう。経験の長い教師たちの語りには、経験の中で「だんだんと自然に可能になった」という語りもあったが、漫然と日々の実践をこなしていく中では変化は起きない。分析結果にあったように、その自然に起こった学びは、一人ひとりの学習者の「声」を聞くことによって、生まれた変化だったのではないかと考える。

日本語教育の多様な文脈を、豊かな学びの場ととらえる視点が教師個人には求められる。

### 4.長期的視点で学びをデザインすること。

本研究の結果として、「国定日本語シラバス」とコミュニティの関係では、韓国中等教育の縦断的調査結果からは、12年という年月を経ることによって、「国定日本語シラバス」が広くコミュニティにいきわたり、教師たちの共通認識となったことが明らかになった。そして、それ



は韓国教師の語りの分析結果からも確認できた。「国定日本語シラバス」の影響は、2001 年時点では、主に〈教科書〉を媒介したもので、教師の意識には様々な波紋を投げかけていたものの、実践やビリーフの変化には至っていないと考えられた。藤長他(1999)の教授スタイル調査でも、ほとんど実践化されていなかったコミュニケーション重視の具体的な教授技術やドラマなどのリソースは、2013 年の教師たちの語りでは、実践に埋め込まれた選択肢として語られるなど、意識ばかりでなく、実践とビリーフへの影響が見られた。

また、韓国とマレーシアの横断的研究結果からは、共通点として、教え方の大きな転換となるようなシラバスの変更は、施行から 5,6 年という期間では、対応するのが難しいということが示されている。

新しい考え方や理念をトップダウンで導入しようとした場合、5,6 年という期間では、実践の変化やビリーフの変化は難しいのである。また、経験の長い教師たちの語りにもあったが、学習の成果は教室の中だけで見られるものではない。そこで実習終了時の目に見える成果だけではない学びをデザインすること、長い期間を視野に入れた展望が必要であり、急激な転換を求めることは、実習生にとっても教師たちにとっても混乱をもたらすだけで、実践には何の変化ももたらさないという結果に終わる可能性が高い。

##### 5.文脈と実践にもとづいた内省であること。

ショーン(2001/1983)以来、教師の学びには「内省すること」は必須である。ショーンの反省的実践家の省察の概念の中で、ビリーフが内省されるのは、「行為についての省察」の際である。

「行為についての省察」は、実践の後に行われ、自らの実践の中にある「枠組み」を発見し、捉え直しが行われる。それによって「枠組みの再構成 reframing」を行うことに意味があるのである。たとえ、過去の経験にもとづいたビリーフを意識化するための内省であったとしても、「ビリーフ質問項目」のような文脈のないものを使ったものであれば、その内省は実践に結びついていくのは難しいと考える。Schön& Rein (1994)では、政策作成者の協働での政策作成過程を分析しているが、その協働作業の話し合いの中で、目に見えていなかった枠組みがぶつかり、明示化されていく。そして、そこでその「枠組み」が見直されていく過程が示されている。

教師の実践を深層で支えるビリーフは、意識化されていないものも多いと言われている。そのビリーフを内省し、意識化するためには、Schön& Rein (1994)の分析対象となったような協働作業が有効であると考えられる。本研究では、協働作業の中でビリーフの存在が意識化されていくような語りは確認できなかったが、教科書作りや新規プログラムの作成過程での話し合いで、ビリーフが明確化されていく過程は確認できている。このような協働の実践に根差した内

省による意識化が、それに続く実践に結びつくと考える。

また、その協働作業の中での話し合いにおいて明確化されていく際に、ビリーフは協働作業を行ったコミュニティに共有されていったと考えられた。

本節の2で実践を起点とする学びを提案したが、その中の問題点として、実践の中の問題が学習者の責任に帰されてしまい、問題化されることがない場合や、外的リソースが実践に文脈化されない場合を指摘した。その問題の解消のためには、コミュニティの存在が鍵であると考えられる。韓国の事例やJSLでの二つの結果では、研究会というコミュニティが存在したことによって、新しい考え方としてのビリーフが、コミュニティに広がり、実践の変化につながる大きな働きをしていることが明らかになっている。

次節では、そのコミュニティについて、本研究結果から提案できることを述べる。

#### 10-4 教師が学ぶコミュニティの育成

##### 10-4-1 JFL 文脈におけるコミュニティの存在意義

JFLの文脈での韓国とマレーシアの研究では、前節に述べたように、コミュニティの持つビリーフの変化には多くの時間がかかっていた。しかし、その中でも、韓国とマレーシアでは、相違点も見られた。韓国2001年調査と、マレーシア2014年調査は、両国とも大きなシラバスの変更があつてから、5.6年を経過した時点での調査であつた。質問紙調査の結果には、韓国では、明らかに「国定日本語シラバス」の影響だと見られる因子分析による因子が存在したが、マレーシアでは、そのような因子は確認できなかった。この違いの要因は、〈研究会〉の存在ではないかと考えられる。2001年の語りの分析結果では、教師の語りに研究会の存在は語られていなかったが、実際には、90年代韓国各地に研究会が発足し始めており(国際交流基金2014a)、本研究の質問紙配布も研究会の協力を得ており、回答者の中には研究会会員もいる。一方マレーシアでは、中等教育機関の日本語教師コミュニティのネットワークは存在していない(国際交流基金2014b)。アメリカの外国語教育に共通する「国定シラバス」についてビリーフ質問紙調査を行ったAllen(2002)では、シラバスへの理解に関して、2つ以上の研究会に属しているかどうかで有意差が見られたという結果もある。韓国には「国定日本語シラバス」を媒介させる研究会が存在したことによって、「国定日本語シラバス」の情報が反映された調査結果となり、研究会の存在しないマレーシアでは、「国定日本語シラバス」の影響がビリーフ調査結果には目に見える形であらわれないという結果になった可能性も考えられる。

また、2013年の語りの分析結果では、トップダウンの情報伝達とは異なる、研究会での人と

のつながりを媒介した知識の伝達が、より実践に力を持つ可能性があることが示唆されている。日本の高校英語教師4名を対象とした質的研究で、文部科学省が推奨するCLTとビリーフに関する調査を行った西野(2014)でも、教育委員会などが行う公的研修ではなく、私的研修(私的研究会や同僚の授業見学)が実践に結びついている可能性が高いことが指摘されている。JFL文脈での中等教育での日本語教育は、第2外国語科目の一つであり、主要科目ではない。日本語科の教師はどちらの国でも各校に1名、多い場合も3名程度で、同じ科目での同僚を作ることは難しい。情報伝達を目的とするだけでない、教師と教師のつながりを作っていく研究会の存在は、実践やビリーフの変化に結びつく力も持ち得ると考える。

Clark (2001)によると、教師同士の「Good Conversation」(同じ場に立って、安全、信頼、思いやりが保証されている会話)では、以下の7つのことが実現できるとしている。

- ① 教師の仕事の根底にある暗黙の理論とビリーフに光を当てること。
- ② 自分とは異なる他者の視点を理解し、知ること。
- ③ 個人として、専門家としての自信を育成すること。
- ④ 希望と、人との信頼できる絆(普段は孤立している教師のネットワーク)を作ること。
- ⑤ ルーティンになってしまったことを、再考し、教師としての思いやビリーフを行動によみがえらせることを促すこと。
- ⑥ 教授技術や問題解決法などの実践知の共有。
- ⑦ 教師同士の会話の経験を、学習コミュニティをより活性化することに生かすこと。

本研究の語りからは、②を期待する声や④、⑤、⑥に関するものが確認された。

韓国の高校英語教師の語りを分析したKim (2011)やShin (2012)では、政府が示す英語教育の方針が実現されない理由は、教師の能力の不足ではなく、大学入試に対する社会が持つビリーフや、学校文化にあるという点が明らかにされ、特にKimはその責任が教師個人に負わされている点を指摘していた。第1章でも述べた、2000年以降の教師教育の傾向であるトップダウンのProfessional Developmentから「教師が学ぶコミュニティの育成」への転換は、本研究の結果からも有効性があるものと考えられる。コミュニティの存在は、教師を支援する力を持ち、教師の実践の改革を後押しし、教育実践の改革の大きな力となる。

#### 10-4-2 JSL文脈におけるコミュニティ

本研究のJSL文脈での研究結果で、コミュニティに関わる結果は、三つのものがあつた。一つは、研究4の日本人日本語教師の結果の、経験を経て、実践が自分自身の実践からコミュニ

ティの実践へと拡張を見せているという実践の変化に関するものと、もう一つは、前節にも述べた(8)協働作業をともに行う際に、その話し合いの過程で、ビリーフが明確化し、力を持つという協働作業の中での対話の重要性に関するもの、そして研究5のボランティア研究における一人のボランティアの実践が活動を通してコミュニティ広がっていく過程であった。

高井良(2015)では、日本の高校教師のライフストーリー・ライフヒストリー研究を行い、中年期のアイデンティティに焦点を当て研究を行っている。その中で、エリクソンのライフサイクル理論における「ジェネラティヴィティ」<sup>3</sup>という概念の受容が教師のアイデンティティを再構築するために重要な働きを持っていることを明らかにしている。高井良は、中年期の変化について、「自己という個人の発達に焦点化したアイデンティティから、他者との関係性を包み込んだアイデンティティへの組み換えが行われている」(高井良 2015: 417)という。中年期に入った教師たちは、自分自身のアイデンティティを発展させるだけではなく、そのアイデンティティを後進の教師たちにつなぐことを自己の課題として受け止め、自己という枠をこえて、重要な他者との関係性を内包したものへと再構築する。若い教師たちの成長もまた、自分自身の教職生活に対するエンパワーメントになるという変化が生じるという。その時、教師がこれまで教師として大切に育んできたものを伝えるには、発信する内容を持つだけではなく、その受け手が必要で、ジェネラティヴィティの受容を具体的な実践に移すために、他者との関係性を育むことが必要になる。自らの経験を後進の教師たちに継承し、異なる世代の教師たちとの学び合う関係を育てるために、さらには自らが育んできた教師としてのヴィジョンを学校という場において実現するためには、他の教師たちと学び合い、響き合う同僚性を育てることが必須の課題となる。このような変化を中年期の教師は経験することになるという。

本研究の語りでは、次世代を育てるという「ジェネラティヴィティ」に関わる語りが明示的にあったのは1名の教師だけであった。このことは、日本語教育の多様性という文脈が、一つのコミュニティとしてまとまりがあるという意識や、自分がその成員であるという感覚を希薄

---

<sup>3</sup> やまだ(2002)では、エリクソンの理論によると、成人期の発達を「ジェネラティヴィティ (generativity)」と「停滞」の対立概念で特徴づけ、そこから身につく力を「ケア」としていると説明する。そして、「ジェネラティヴィティ」の概念が重要なのは、「成人前期では自分自身を育てることに関心があったのに対し、成人後期では、次世代を育てることのほうへ関心のあり方が変わるからである」(2002: 161)としている。さらに、成人期の発達は、自己の人生を次世代の人生とどのように生産的につないでいくにかかわっている。自分自身の人生だけではなく、自分とかかわる他者の人生にも責任を持つこと、それが成人になることの重要な意味であるとしている。また、ジェネラティヴィティには、人生をこのサイクルだけで終わらせず、世代間のサイクルという長い時間軸から見た社会的意味の大きい多重のライフサイクルが考慮に入れられている重要な概念であるとしている。

にしている可能性を示していると考えられる。その要因の一つとして、第8章で詳しくとりあげたが、非常勤講師が多いという学校教育との構造的な違いがあると考えられる。常勤講師と違って、非常勤講師にとって、実践は分担して担当するというものという意識が強くなる。この点でコミュニティとしての結束力は小さくなり、「ジェネラティヴィティ」の概念を受容するという感覚も育ちにくくなると考えられる。また、学校教育で行われている授業研究(LESSONSTUDY)などの教師の学びに資する活動にも参加しにくくなると考えられる。

また、もう一つの原因として考えられるのが、学校教育と異なり日本語教育には、「指導要領」のようなトップダウンの強制力のある枠組みは存在しないことが多いことである。それにより、強制されるというマイナス面はないが、第1章で見た図5の「教師を育てるコミュニティ」における重要な位置を占めるヴィジョンの共有がされにくいという点が大きな問題となると考える。コミュニティに明示的なヴィジョンがない場合、そのコミュニティの結束力も弱くなると考えられる。

研究3の韓国中等教育の概念図では、「教育課程」の普及という目的で行政機関は教師をサポートするための研修という枠組みを充実させている。日本国内の学校教育でも同様である。中には教師全員が参加するものもある。もちろんそこには正と負の両面の影響があり、行政機関の行う研修に対して、その効果を疑問視する声もある(例えば山崎 2002a 等)が、コミュニティをサポートする一つの仕組みを整えており、そのコミュニティとして一つのヴィジョンを共有する手段を持っていることになる。

このようなコミュニティとしての感覚の希薄さが、飯野(2012)が指摘するように、日本語教育の「自己研修型教師」の概念とつながり、学びの責任がすべて「個」の問題に還元されてしまう傾向を生み出しているのではないかと考える。

池上(2009: 176)は、ある研修会での実践研究の報告後のディスカッションの様子について、「報告事例の背景にある理念はよくわかるが、自分たちの実践は現実の事情に規定されているので、報告事例のような活動を試みてみたいとは思うものの、実際に行うのは難しい」という議論の流れになったと問題視している。これで議論が終わってしまったら、①実践を伴わない理念的批判はできるが②自分の教室は変えられないという立ち位置を越えることはできないと指摘している。その上で、制度化された「暗黙のルール」に現実の実践はとりまかれ、そのルールは機能しており、現状にある問題の解決のためには、その環境の変化に適応できる柔軟性と、自ら変化を創出する革新性を持つべきだとしている。その革新性を持つために必要なことは、何を破棄し、何を新たに獲得すべきかを判断すること、何を根拠に判断すべきかを考え

ることであるとする。そして、まず批判的に考えられる姿勢、つまり、知識を意味づけ、問い直しができるような姿勢を身につけるべきで、自分がとらわれている「暗黙のルール」の存在を認識し、内省を続けていく必要がある。その先には、新しいルールを自分でつくっていくこと、つまり理念に基づいた教室設計を絶えず行っていくことが重要であるという。

しかし、日本の日本語教育のコミュニティの問題は、この学びの責任を「個人」に帰していることではないかと考える。内省のプロセスを一人で行い、「暗黙のルール」を見つけ出すことは簡単なことではないし、わかったとしても「制度化されたルール」を前に一人でどう立ち向かえばいいのか、その手段を持つ教師は多いとは考えにくい。それぞれがこの過程を開示し、ほかの教師たちは自分の問題として引き取り、ともに事例研究していくことが一つの方法なのではないかと考える。お互いに「個」のヴィジョンを開き、それぞれの事例の中で日本語教育の共有された文脈として一つの教室を吟味し、そこでの問題をいっしょに解決していく過程がコミュニティの学習であり、発展につながるものなのではないだろうか。この内省過程を「個」に帰さず、協同で行うことが、教師教育の一番大切な役割なのではないかと考える。

例えば本研究の韓国での語りには、プロジェクト型の問題解決学習がトップダウンで示されているが、その学習の実現のためには他の教科との連携が必要であり、そのために割く時間も協力体制もないため、その学習は実現できないという語りや、問題解決学習の学習には、家庭での調べ学習などが必要であるが、試験勉強重視の社会の文脈の影響で、家庭での協力が得られないという語りがあった。問題解決学習の実践の実現を一人の教師の問題としてしまつては、その新しい形の学習の実践化はできないだろう。教師たちがともにプロジェクトを練り上げられるだけの資源を学校側政策側はサポートするべきだし、地域や家庭の子どもの学習への見方を、従来の受験勉強重視から転換していく必要もある。

できないところを支援する。それがコミュニティの学び、協同の役目であり、コミュニティ全体に学びをもたらす仕組みである。コミュニティに属する一人ひとりが、一つひとつの問題を丁寧に自分の文脈に引き取って、対話の中で考える作業が必要なのではないだろうか。河野・斎藤他(2015)でも、本研究の結果でも、実践を共有する際の表象化や、再文脈化の難しさが問題となっている。その実践へつなぐ作業を、協働で行うことが教師の学びの一つの形として有効であり、その結果共有されたものはコミュニティ全体の学びとなると考える。

金田(2006)は、日本語教育コミュニティの教師の多様性は、協働で教師の成長を図る活動をしようというときに、それぞれの背景や個性が生かされ、年齢などにとらわれないやり取りができる可能性を持っているという。そして、常勤・非常勤に関わらず、「教師としての成長」の

機会が提供され、保証される必要性を主張している。

日本語教育の人材の多様性は、それがコミュニティとしてのまとまりを欠く可能性もあるが、金田の指摘するように、資源ともなり得る。また、日本語教育の学習者の多様性から、地域の日本語教育をはじめ、日本語教育の内容も多様化している。本研究の結果では、その多様な日本語教育の文脈を経験したことによって、より拡張された日本語教育の実践を行えるようになったという語りや、多様な文脈が、豊かな「多声性」のあるビリーフを生み出しているという結果も明らかになっている。多様性を資源とし、教師の学びの責任を個人に帰すことのない、互いにサポートのできるコミュニティづくりが重要であると考ええる。

#### 10-5 本研究の意義

これまでビリーフは教師の実践において、深層からその実践を支える大きな力を持つものであるとされてきたにもかかわらず、その働きや形成過程にはなかなか接近できていなかった。その大きな原因は、ビリーフの捉え方にあったと考える。

本研究の結論として、本章で述べたことは、すべて、ビリーフの捉え直しをしたことによって、明らかになったと考える。ビリーフを個人の頭の中に存在する心理的機能と捉えることをやめ、社会的文化的起源を持つものであるという捉え直しをしたことにより、文脈や実践との関係を明示的に記述することが可能になり、その結果、ビリーフの形成過程やその要因に接近することができたと考える。

その結果として、本研究では、個人の頭の中で、消えたり、変容したりするビリーフのあり方ではない、「文脈に根差し、重層的に積み重ねられ、「多声性」を持つビリーフ」を新たに提示することができたと考える。この捉え方は、教師の実践の経験の意味を問い、教師の実践の変化や内省のあり方、協働の意義など示す有効なツールとなることを示せたと考える。

そして、その結果、明らかになった一番重要な点は、教師の学びの起点は、文脈の中にある実践を起点とするものでなければならないという点である。

#### 10-6 今後の課題

教師の実践の経験に基づいた研究は、日本語教育の教師研究において、まだ始まったばかりである。また、ビリーフに関して、社会的文化的起源を持つものであるとして、研究を行ったものはこれまで見られなかった。日本語教育の文脈は多様で、そこで実践する教師も多様である。その一つ一つの多様性と実践に目を向け、研究を積み上げていくことに価値があると考え

る。

また、今回の研究結果では、個人のビリーフ変化はコミュニティとの関係によるところが大きいことが明らかになった。このコミュニティと、そこでともに実践をする同僚との関係性に焦点を当て、その中での教師の実践と経験の意味、ビリーフの変化について明らかにしていくことが、今後、教師の学びのあり方を明らかにするためには必要であると考ええる。

コミュニティのあり方について、佐伯(1998a: 20-21)は次のように書いている。

学習が個人の頭の中に脱・文脈的知識を構成することだという学習観に基づくならば、学習はたとえそのプロセスには様々な他者とのコミュニケーションが含まれるとしても、最終的には学習者自身が「ひとりで」どこまでできるかが問われ、結果の責任を負わされる。

一方、学習を協働的に営まれる実践とみなし、知を道具をほかの人と効果的に『分かち持たせる』(分散化する)ことで共同体全体の実践に貢献することなのだとすると、人々の学習を支援するという教育の営みは、個人の「頭の中」への働きかけを越えて、共同体全体を生き生きとした学び合いの場にしてゆくことになる。これはやはり大きな転換だと言わねばならない。[中略]「学び合う共同体」が、人にとって唯一のものであるというわけでもない。もっというならば、このような「学び合う共同体」は、具体的な共同体として制度として実在するものとは限らない。大切なのは、互いが「ヒトゴトでなく」心を配り合い、それぞれの違いを大切に、ともに「善いもの」を模索し、作り合っ  
て行かうという、人々の集まりが、「学び合う共同体」である。

今回の研究でも、日本語教師たちはいくつものコミュニティに属し、多様な文脈で実践を行っていることが明らかになった。そのコミュニティとの関係性の中での、教師の経験とその意味付けを表すビリーフの変化を明らかにしていくことが今後の課題として重要である。



## 謝辞

この論文の執筆にあたり、多くの方々からご指導やご協力をいただきました。特に、金沢大学人間社会環境研究科教授、深澤のぞみ先生には、いつもの確なご指導と温かい励ましをいただきました。研究に対する真摯な姿勢と社会的意義を自覚することの重要性を教えてくださいました。この4年間、先生のご指導のもと、研究者としてだけでなく、教師として、人として多くのことを学ぶことができました。心から感謝申し上げます。

また、副査としてご指導いただいた金沢大学人間社会環境研究科教授、加藤和夫先生、同教授、高山知明先生をはじめ、審査を引き受けていただきました同教授、西嶋義憲先生、同教授、吉川一義先生にも、心から感謝申し上げます。日本語教育の枠をこえ、幅広い視点からご指導とご助言をいただくことができました。

本論文の統計に関しては、金沢工業大学教授、神宮英夫先生にご指導、ご助言をいただきました。分析過程での疑問に丁寧にお答えいただきましたこと、心から感謝申し上げます。

この論文の基礎となった修士論文のご指導をいただきました同徳女子大学名誉教授、李徳奉先生をはじめ、これまでご指導いただきました先生方にも記してお礼申し上げます。

そして、金沢大学日本語教育研究室で共に学んだ皆様にも、心から感謝申し上げます。さまざまな視点からのご意見は、いつも新しい気づきをもたらしてくれました。

この論文は、日本語教育に携わる方々からいただいた回答とインタビューへのご協力がなければ、成立しませんでした。韓国調査実施のためご尽力いただいた円光大学教授、朴正義先生、韓国日本語教育研究会元会長、朴幸子先生、マレーシア調査実施のためご尽力いただいたマレーシア教育省教員養成所国際言語キャンパス国際言語科日本語ユニット長、アン・チュイ・キエン先生に感謝の意を表します。また、データの収集のためにお力をお貸しくださった先生方、長時間のインタビューにもかかわらず、お忙しい中、貴重なお話をお聞かせくださった先生方、そして、ご回答をお寄せくださった多くの先生方に、心から感謝申し上げます。先生方からの貴重なことばの数々は、この論文だけでなく、私自身の教師としてのあり方を見直すきっかけとなり、多くのことを教えてくださいました。

さらに、本論文のデータの処理、提出にあたり、院生の徐文輝さん、友人の船戸美代さん、下山亜紀さんには大変お世話になりました。感謝の意を表します。

最後に、一番近くで支えになってくれた夫の星亨、温かく見守ってくれた母、佐々木勝恵、そして子どもたち、家族の皆に心から感謝いたします。

## 参考文献

※本参考文献はアルファベット順となっているため、アルファベット表記以外の著者名(韓国人及び中国人の漢字もしくはハングル文字を使用した著者名)は、[アルファベット]を併記する。その場合は基本的に著者自身によるアルファベット表記に従うこととする。著者自身の表記が不明である場合、韓国人の場合は、現在韓国内で使用されているアルファベット表記の基準である文化観光部 2000 年式に従うこととする。

阿部洋子・横山紀子(1991)「海外日本語教師長期研修の課題」『日本語国際センター紀要』1, 53-74 国際交流基金  
日本語国際センター

足立裕子・松岡洋子(2005)「地域日本語活動における提案ー地域日本語活動に求められるものー」『新潟大学国際  
センター紀要』1, 13-22

Ahn, Kyungja (2011) Learning to teach under Curriculum reform. In Johnson, K. E. and Golombrek, P. R. (Eds.) *Research on  
second Language Teacher Education.: A sociocultural perspective on professional development*. 239-253, London:  
Routledge

秋田喜代美(1992)「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』32, 221-232

秋田喜代美(1994)「熟練教師と初認教師の比較研究」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』84-96 東京大学  
出版会

秋田喜代美(1996)「教える経験に伴う授業イメージの変容ー比喩生成課題による検討ー」『教育心理学研究』44-  
2, 51-61

秋田喜代美(2001)「ショーンの歩みー専門家の知の認識論的展開」ドナルド・ショーン著 佐藤学・秋田喜代美訳  
(2001)『専門家の知恵ー反省的実践家は行為しながら考える』211-227 ゆるみ出版

秋田喜代美(2007)「教師の生涯発達と授業づくり」秋田喜代美編『改訂版授業研究と談話分析』219-226 放送大  
学教育振興会

秋田喜代美(2008)「授業検討会談話と教師の学習」秋田喜代美キャサリン・ルイス編『授業の研究教師の学習レッ  
スンスタディへのいざない』114-131 明石書店

秋田喜代美(2013)「学び続ける教師をいかに育み支援するか」『教師学研究』13, 1-12

秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹 (1991)「教師の授業に関する実践的知識の成長ー熟練教師と初認教師の比較検討ー」  
『発達心理学研究』2-2, 88-98

Alanen, R.(2003) A sociocultural approach to young learners' beliefs about language leaning. In P. Kalaja and A.M.F. Barcelos  
(Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, 55-85 Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Ali bin Abudul Ghani (2005) The teaching of Foreign Language in Malaysia. *Bungaraya*, 31, Japan foundation KL

Allen, L. Q. (2002) Teachers Pedagogical Beliefs and the Standards for Foreign Language Learning. *Foreign Language  
Annals*, 35, 518-529

- アン, チュイ・キエン(2009)「マレーシアの中等学校の日本語教育における現地化の現状-現地教師の体験と実践活動を通じて語る」『東京外国語大学日本研究教育年報』13, 108-116
- Ang, ChooiKean& 佐々木摩美(2012)「自律し内省できる教師を育成するために—多言語国家マレーシアにおける日本語教師養成コースでの実践を通して—」『2012 年早稲田大学国際研究集会私はどのような教育実践をめざすのか言語教育とアイデンティティ 東京 プロシーディング』87-94
- 青木直子(2006)「教師オートノミー」春原憲一郎・横溝紳一郎編著『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—』138-147 凡人社
- 青木直子(2011)「在日外国人の日本語学習支援ツール「日本語ポートフォリオ」を媒介とした支援者の学び」『科学研究費補助金研究成果報告書』基盤研究C 課題番号 20520466
- バフチン, M. 伊東一郎訳(1979)『ミハイル・バフチン著作集⑤ 小説のことば』新時代社
- バフチン, M. 佐々木寛訳(1988)「ことばのジャンル」新谷慶三郎・伊東一郎・佐々木寛訳(1988)『ことば 対話 テキスト—ミハイル・バフチン著作集⑧』115-185 新時代社
- バフチン, M. 桑野隆訳(1989)『マルクス主義と言語哲学〔改訂版〕』未来社
- バフチン, M. 望月哲男訳(1995)『ドフトエフスキーの詩学』筑摩書房
- Barcelos, A. M. F. (2003a). Researching Beliefs about SLA: A Critical Review. In P. Kalaja and A.M.F. Barcelos (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, 7-33. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Barcelos, A. M. F. (2003b) Teachers' and Students' Beliefs within a Deweyan Framework: Conflict and Influence In P. Kalaja and A.M.F. Barcelos (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, 171-199 Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Barcelos, A.M.F. and Kalaja, P. (2011) Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39-3, 281-289
- Benson, P. & Lor, W. (1999) Conceptions for language and language learning. *System*, 27-4, 459-472
- ブルーマー, H. 後藤将之訳(1991)『シンボリック相互作用論—パースペクティブと方法』勁草書房
- Borg, S. (2006) *Teacher Cognition and Language Education : Research and Practice* London: Continuum
- Brickhouse, N. W. (1990) Teachers' Beliefs about the Nature of Science and Their Relationship to Classroom Practice. *Journal of Teacher Education*, 41-3, 53-62
- 文化庁文化部国語課(2010)「平成 22 年度文化庁日本語教育実態調査」
- 文化庁文化部国語課(2013a)「平成 25 年度文化庁日本語教育実態調査」
- 文化庁文化部国語課(2013b)「生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック(試行版)」
- 文化庁文化部国語課(2015)「平成 27 年度文化庁日本語教育実態調査」
- [http://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_jittai/h27/pdf/h27\\_zenbun.pdf](http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h27/pdf/h27_zenbun.pdf)
- 文化庁国語分科会(2013)「日本語教育の推進に向けた基本的な考え方と論点の整理(報告)」

- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会(2016a)「日本語教員の資質・能力・知識に関するこれまでの議論概要」第73回参考資料4 文化庁
- [http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo\\_73/pdf/sanko4.pdf](http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_73/pdf/sanko4.pdf)
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会(2016b)「日本語教育の推進にあたっての主な論点に関する意見の整理について(報告)」第74回参考資料4 文化庁
- [http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo\\_74/pdf/sanko4.pdf](http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_74/pdf/sanko4.pdf)
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会(2016c)「活動分野ごとの日本語教育人材に求められる資質・知識・能力の整理図(イメージ)」第75回参考資料3 文化庁
- [http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo\\_75/pdf/sanko3.pdf](http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_75/pdf/sanko3.pdf)
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会(2016d)「日本語教育小委員会(第74回)で出された主な意見等」第75回資料2 文化庁
- [http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo\\_75/pdf/shiryō2.pdf](http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_75/pdf/shiryō2.pdf)
- 文化審議会国語分科会(2010)『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について』文化庁
- 文化審議会国語分科会(2011)『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案活用のためのガイドブック』文化庁
- 文化審議会国語分科会(2012a)『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案教材例集』文化庁
- 文化審議会国語分科会(2012b)『「生活者としての外国人」に対する日本語教育における日本語能力評価について』文化庁
- 文化審議会国語分科会(2013a)『「生活者としての外国人」のための日本語教育」における指導力評価について』文化庁
- Clandinin, D. J. (1989) Developing rhythm in teacher: The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. *Curriculum Inquiry*, 19-2, 121-141
- Clark, C.M. (2001) Good Conversation. In Clark, C.M. (Eds.) *Talking Shop: authentic conversation and teacher learning*. 172-182 New York: Teachers College Columbia University
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986) Teachers' thought processes. In M.G. Wittrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.)255-296 New York: Macmillan
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002) Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967

- コール, M. 天野清訳(2002)『文化心理学 発達・認知・活動への文化・歴史的アプローチ』新曜社
- Cotterall, S. (1995) Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs. *System*, 23-2, 195-205
- Department Statistics Malaysia, Official Portal (2014) <http://www.statistics.gov.my/main/main.php>
- Dewey, J. (1906) Beliefs and Existence *The middle works (1899-1924)* 83-100 Carbondale: Southern Illinois University Press
- Dewey, J. (1910) *How We Think* Boston: D. C. Heath
- デューイ, J. 河村望訳(2000)『デューイ＝ミード著作集 9 民主主義と教育』人間の科学新社
- デューイ, J. 市村尚久訳(2004)『経験と教育』講談社
- Dufva, H. (2003) Beliefs in Dialogue: A Bakhtinian View. In P. Kalaja and A.M.F. Barcelos (Eds.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, 131-151 Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- エンゲストローム, Y. 山住勝弘他訳(1999)『拡張による学習ー活動理論からのアプローチ』新曜社
- フリック, ウヴェ 小田博志・山田則子・春日常・宮地尚子訳(2011)『新版質的研究入門』春秋社
- フレイレ, パウロ 小沢有作・楠原彰・柿沼英雄・伊藤周訳(1979)『被抑圧者の教育学』亜紀書房
- 藤長かおる・中村雅子・長坂水晶・王崇梁(1999)「韓国の高校日本語教師の教授スタイル調査」『日本語国際センター紀要』9, 103-121 国際交流基金 日本語国際センター
- 藤田剛正(1986)「東南アジアにおける言語政策-マレーシア・ブルネイ-」『経営と経済』66-3, 265-297 長崎大学経済学会
- 藤田裕子(2009)「自律的な日本語学習を目指した授業に対する教師のイメージ経験年数による比較」『桜美林言語教育論叢』5, 17-34
- 藤田裕子(2010a)「「チュートリアル」の経験を積んだ教師の実践的知識」『桜美林言語教育論叢』6, 63-75
- 藤田裕子(2010b)「授業イメージの変容に見る熟練教師の成長ー自律的な学習を目指した日本語授業に取り組んだ大学教師の事例研究ー」『日本教育工学会論文誌』34-1, 67-76
- 藤田裕子(2011)「自律的な学習を支援する大学教師の悩みー新任者と経験者に対する調査からー」『桜美林言語教育論叢』7, 47-60
- 古別府ひづる(2009)「大学日本語教員養成課程における海外日本語アシスタントの成長ーPAC 分析と半構造化面接による予期日本語教師間の変化を中心にー」『日本語教育』143, 60-71
- 古市由美子(2005)「多言語多文化共生日本語教育の意味付けー実習生の「語り」を通して」『日本語教育日本語教育論集』21, 23-34 国立国語研究所日本語教育部門
- 古市由美子(2007)「多言語多文化共生日本語教育を通してみた非母語話者教師の役割」岡崎眸 (監修)『共生日本語教育学-多言語多文化共生社会のために-』127-139 雄松堂出版
- 古川ちかし(1990)「教員は自分自身をどう変えられるかー教員の自己改善に関する考察」『日本語教育論集』7,

1-18 国立国語研究所日本語教育センター

古川ちかし(1991)「教室を知ることと変えることー今日実の参加者それぞれが自分を知ることと変えること」『日本語教育』75, 24-35

古川ちかし・林さと子・キャサリン・ジョナック(1992)「第二言語の教師教育プログラムに問われること」『The Language TeacherXVI』12 Japanese Association of Language Teachers

古川ちかし・山田泉(1996)「地域における日本語学習支援の一側面」『日本語学』15, 24-34 明治書院

Gehrtz 三隅友子・河東郁子(1991)「「考える教師」の可能性をめぐって」『日本語教育論集』8, 1-23 国立国語研究所日本語教育センター

ガーゲン, K. J. 東村知子訳(2004)『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版

グレイザー, B.G.・ストラウス, A.L. 後藤隆・大出春江・水野節夫訳(1996)『データ対話型理論の発見ー調査からいかに理論をうみだすか』新曜社

グリフィン, P.・マクゴー, B.・ケア, E. 三宅なほみ監訳(2014)『21世紀型スキル-学びと評価の新たなかたち』北大路書房

교육 과학 기술부[Gyoyuk Gwahak Gisulbu] (2008)『고등학교 교육 과정 해설 ⑫ 외국어 (제 2 외국어)』교육 과학 기술부 국가 교육 과정 정보 센터  
『高等学校教育課程解説⑫ 外国語(第二外国語)』教育科学技術部国家教育課程情報センター  
<http://ncic.re.kr/nation.index.do>

교육 과학 기술부[Gyoyuk Gwahak Gisulbu] (2009) [별책 16]제 2 외국어과교육과정(최종수정)교육 과학 기술부 국가 교육 과정 정보 센터  
教育科学技術部『[別冊 16]第二外国語科教育課程 (最終変更)』(2009)国家教育課程情報センター  
<http://ncic.re.kr/nation.index.do>

교육인적자원부[Gyoyuk injeok jawonbu] (2007a)「제 2 외국어 교육과정일본어」『외국어교육과정 [별책 14]』교육인적자원부국가 교육 과정 정보센터  
教育人的資源部(2007)「第二外国語教育課程 日本語」『外国語教育課程 [別冊 14]』286-327 国家教育課程情報センター  
<http://ncic.re.kr/nation.index.do>

교육인적자원부[Gyoyuk injeok jawonbu] (2007b)「중학교 재량활동[별책 16] 국가 교육 과정 정보 센터  
教育人的資源部(2007)『中学校裁量活動 [別冊 16]』国家教育課程情報センター  
<http://ncic.re.kr/nation.index.do>

Hammerness, K. & Darling-Hammond, L. Bransford, J. Berliner, D. Cochran-Smith, M. McDonald, M. Zeichner, K.(2005)

- How Teachers Learn and Develop. In Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) *Preparing teachers for a changing world: what teacher should learn and be able to do*. 358-389 San Francisco: Jossey-Bass
- 半原芳子(2008)「対話的問題提起学習」が母語話者参加者の積極的共生態度に及ぼす影響—PAC 分析を用いた事例検証」『世界の日本語教育』18, 147-162
- 八田直美(2009)「ノンネイティブ日本語教師にとっての「教師の成長」—訪日研修参加者へのインタビュー調査から—」水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来第2巻「教師」』159-180 凡人社
- 八田直美・小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里(2012)「新人日本語教師にとっての研修の意義—PAC 分析によるタイ人新人日本語教師のビリーフ調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』8, 23-39
- 春原憲一郎(1991)「刺激回想法をとおして見た教師の内省と自己評価の考察」『日本語教育論集』8, 80-97 国立国語研究所日本語教育センター
- 春原憲一郎(1999)「学習ストラテジーとネットワーキング」宮崎里司・J.V.ネウストブニー編『日本語教育と日本語学習-学習ストラテジー論にむけて』183-196 くろしお出版
- 春原憲一郎(2005)「今日の日本語教育を取り巻く社会的状況」日本語教育学会編『新版日本語教育辞典』939 大修館書店
- 林さと子(2006)「教師研修モデルの変遷—自己研修型教師像を探る—」春原憲一郎・横溝紳一郎編著『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—』10-25 凡人社
- 人見楠郎(1991)『日本語教師の自己評価・自己研修システムの開発をめざして 日本語教師の教授能力に関する評価・測定法の開発研究報告書』文部省科学研究補助金研究 総合研究 (A) 研究課題番号 01102050
- Horwitz, E.K. (1987) Surveying Student Beliefs about Language Learning. In Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. 119-129 London: Prentice Hall Regents.
- Horwitz, E.K. (1999) Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27-4, 557-576
- 星摩美(2002)「言語教師のビリーフ形成とその要因に関する研究—韓国高等学校日本語教師の場合—」同徳女子大学校大学院日語日文学科日語学専攻修士論文 <http://www.riss.kr/link?id=T8955334>
- 星摩美(2015)「外国語教師の持つビリーフと社会背景」シンポジウム「グローバル化社会における外国語教育 ダイバシティに外国語教師たちはどう向き合うのか」金沢大学 先魁プロジェクトシンポジウム 国際学類サロン発表配布資料
- 細川英雄(2007)「日本語教育における『学習者主体』と『文化リテラシー』形成の意味」佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・門倉正美・牲川波都季編『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーとは何か—』27-54 くろしお出版

- 細川英雄(2015)「『行動中心』アプローチの意味するものー活動型日本語教育との比較からー」『2015 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 223-228
- 飯野玲子(2011)「多様な立場の教育実践が混在する日本語教育における教師の成長とは:教師が自らの教育実践の立場を明確化する過程」『早稲田日本語教育学』 9, 137-157
- 飯野玲子(2012)「日本語教師の成長の再概念化ー日本語教師のライフストーリー研究から」 早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士学位申請論文
- 池上摩希子(2009)「『教室』の解体が創出するもの」水谷修監小林ミナ・衣川隆生編『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻「教室」』 161-179 凡人社
- 池田広子(2007)『日本語教師教育の方法-生涯発達を支えるデザイン』 鳳書房
- 池田玲子(2009)「教室の管理者から学習の支援者へーピア・ラーニングの教師の学びー」水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来第2巻「教師」』 133-158 凡人社
- 伊勢田涼子(1997)『海外で教える日本人日本語教師養成についての基礎的研究』平成8年度科学研究費補助金(国際学術研究)研究成果報告書
- 石黒広昭(1998)「心理学を実践から遠ざけるもの」佐伯胖・佐藤学・宮崎清孝・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』 103-156 東京大学出版会
- 石井恵理子(1996)「非母語話者日本語教師の役割」『日本語学』 2-15, 87-94 明治書院
- 石井恵理子(1997)「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』 94, 2-12
- 板井美佐(1997)「言語学習についての中国人学習者の BELIEFSー上海復旦大学のアンケート調査よりー」『筑波大学留学生センター日本語論集』 12, 63-88 筑波大学
- 板井美佐(1999)「言語学習についての中国人学習者の BELIEFSー香港城市大学のアンケート調査から分かったことー」『筑波大学留学生センター日本語論集』 14, 163-179 筑波大学
- 板井美佐(2000)「中国人学習者の日本語学習に対する BELIEFS についてー香港4大学のアンケート調査からー」『日本語教育』 104, 69-68
- 岩川直樹(1994)「教職におけるメンタリング」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』 97-107 東京大学出版会
- 神野直彦(2002)『人間回復の経済学』 岩波新書
- Johnson, K. E. (1992) The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers for English. *Journal of Reading Behavior*, 24, 83-108
- Johnson, K. E. (2006) The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Education Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 40-1, 235-257
- Johnson, K. E. (2009) *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge



- 要弥由美(2005)「社会的位置づけを持った日本語教師のビリーフシステムー構造方程式モデリング(SEM)によりモデル化とその考察ー」『日本語教育』127, 11-20
- 金田智子(2006)「教師の成長過程」春原憲一郎・横溝紳一郎編著『日本語教師の成長と自己研修ー新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざしてー』26-43 凡人社
- 金田智子(2009)「日本語教師の育成および成長支援のあり方ー「成長」にかかわる調査研究の推進を目指してー」水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来第2巻「教師」』42-63 凡人社
- 金子郁容(1992)『ボランティア もう一つの情報社会』岩波新書
- 康鳳麗[Kang Feng-li]・森脇健夫・坂本勝信・井高節子・和田明子(2007)「日本語教師の力量形成へのライフヒストリーのアプローチー授業スタイルの形成と変容に焦点をあててー」『鈴鹿医療科学大学紀要,』14, 71-77
- 康鳳麗[Kang Feng-li]・森脇健夫・坂本勝信(2008)「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ーライフヒストリーのアプローチを用いた事例研究を通してー」『鈴鹿医療科学大学紀要,』15, 19-28
- 康鳳麗[Kang Feng-li]・森脇健夫・坂本勝信(2010)「日本語教師の授業スタイル形成としての力量形成研究ーライフヒストリーのアプローチを用いてー」『鈴鹿医療科学大学紀要,』17, 39-47
- 康鳳麗[Kang Feng-li]・森脇健夫・坂本勝信(2015)「日本語教師の「熟練性」の研究ー熟練教師の目標概念の多層性, ネットワークと機能に注目してー」『鈴鹿医療科学大学紀要,』22, 31-44
- 加納千恵子(2010)「大学院における日本語教師養成の課題ーネイティブ・ノンネイティブによる教師役割観の違いー」『国際日本研究』2, 99-116 筑波大学人文社会科学研究所国際日本研究専攻
- 笠原ゆう子・古川嘉子・文野峯子(1995)「内省活動を取り入れた教授法授業ー長期研修 日本語教授法授業再考ー」『日本語国際センター紀要』5, 105-117 国際交流基金 日本語国際センター
- 勝野頼彦(2014)『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 7 資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理』国立教育政策研究所
- 刈谷仁美(2007)「教師のビリーフ調査」『文化外国語専門学校日本語課程紀要』20, 21-31
- 川上尚恵(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」『神戸大学留学生センター紀要』21, 47-65
- 河先俊子(2013)『韓国における日本語教育必要論の史的展開』ひつじ書房
- Kennedy, C. (1988) Evaluation of management of change in ELT project. *Applied Linguistics*, 9-4, 329-342
- 木田真理・柴原智代・文野峯(1998)「Non-native 日本語教師の多様性把握の試み」『日本語国際センター紀要』8, 53-66 国際交流基金 日本語国際センター
- 木原俊行(1998)「自分の授業を伝えるー対話と成長」浅田匡・生田孝至・藤岡完治『成長する教師ー教師学への誘い』185-195 金子書房

- 来嶋洋美(2000)「マラヤ大学予備教育課程 (AAJ:AMBANG ASUHAN JEPUN) の概要」  
[http://www.jpf.go.jp/j/urawa/world/chek/wld\\_03\\_05\\_03.html](http://www.jpf.go.jp/j/urawa/world/chek/wld_03_05_03.html)  
[http://www.cf.ocha.ac.jp/ccjs/consortia/9th/pdf/9th\\_consortium\\_abstract24.pdf](http://www.cf.ocha.ac.jp/ccjs/consortia/9th/pdf/9th_consortium_abstract24.pdf) (2016 年 4 月 24 日)
- Kim, Eun-ju (2011) Ten Years of CLT Curricular Reform Efforts in South Korea: An Activity Theory Analysis of a Teacher's Experience In Johnson, K.E. and Golombrek, P.R. (Eds.) *Research on second Language Teacher Education.: A sociocultural perspective on professional development*. 225-238, London: Routledge
- 金榮敏[Kim Young-min](2014)「韓国における日本語学・日本語教育の現状と展望」お茶の水女子大学第9回国際日本学コンソーシアム発表資料
- 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』弘文堂
- 木下康仁(2007)『ライブ講義―実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- 木下康仁(2009)『質的研究と記述の厚み―M-GTA・事例・エスノグラフィー』弘文堂
- 木下康仁(2014)『現代社会学ライブラリー17 グラウンデッド・セオリー論』弘文堂
- 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役日本語教師の意識変化―学生のジャーナルの分析を通して―」『日本語国際センター紀要』1, 21-36 国際交流基金 日本語国際センター
- 小高さほみ(2010)『教師の成長と実践コミュニティー 高校教師のアイデンティティの変容―』風間書房
- 小玉安恵・古川嘉子(2001)ナラティブ分析によるビリーフ調査の試み」『日本語国際センター紀要』11, 51-67 国際交流基金日本語国際センター
- 国際交流基金(1975)『海外日本語教育機関一覧(昭和 50 年)』  
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/1975gaiyou.pdf>
- 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 (2014a)「日本語教育国・地域別情報 韓国」  
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/korea.html>
- 国際交流基金(2014b)「日本語教育・地域別情報 マレーシア」  
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/malaysia.html>
- 国際交流基金日本語国際センター(2015)『21 世紀の人材育成をめざす 東南アジア 5 か国の中等教育における日本語教育-各国教育文書から見える教育のパラダイムシフト-』  
[https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/five\\_southeast\\_asia/dl/report\\_j.pdf](https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/five_southeast_asia/dl/report_j.pdf)
- 国際日本語普及協会(2011)『生活者日本語の指導能力の評価に関する調査研究-報告書-』
- 河野俊之(2009)「一過去から現在へー日本語教師とその周縁」水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来第2巻「教師」』凡人社

- 河野俊之・齋藤ひろみ・横溝紳一郎(2015)「学びの場としての「実践の共有」には何が必要かー音声教育における実践をもとに考えるー」『2015 年度日本語教育学会春季大会 予稿集』55-66 日本語教育学会
- 久保田美子(2007)「ノンネイティブ日本語教師のビリーフの研究」明海大学大学院博士課程後期課程応用言語学研究科博士論文
- 久保田美子(2009)「ノンネイティブ日本語教師のビリーフの要因ーインタビュー調査から共通要因を探るー」水谷信子監修『日本語教育をめぐる研究と実践』185-210 凡人社
- 久保田美子(2015)「ノンネイティブ日本語教師のビリーフの研究」『2015 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』323-324 日本語教育学会
- 楠見孝(2012)「実践知の獲得ー熟達化のメカニズム」金井壽宏・楠見孝編『実践知ーエキスパートの知性』33-57, 有斐閣
- Lampert, M. (1985) How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. *Harvard Educational Review*, 55-2, 178-194
- レイヴ, J.&ウエンガー, E.佐伯胖訳(1993)『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書
- 李炫姪[Lee Hyun-Jung](2009)「韓国の教育課程と年少者日本語教育の現状と課題」沖縄国際大学外国語研究 13, 12-27 沖縄国際大学外国語学会
- 李庸伯[Lee Yong-baek ](2008)「【第18回】韓国の2007年改訂教育課程についてー外国語教育における文化を重視した改訂ー」『日本語教育通信』国際交流基金 <http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/tsushin/report/018.html>
- Li, De feng (1998) It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine: Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32-4, 677-703
- Lusiana, E.・東田明希子・上野美香 (2015)「インドネシアの中等教育における「レッスン・スタディ」の試みー実践から学び、授業の改善へつなぐー」『国際交流基金日本語教育紀要』11 67-82
- Malaysian Ministry of education (2013) *Malaysia education blueprint 2013-2025*  
<http://www.moe.gov.my/userfiles/file/PPP/Preliminary-Blueprint-Eng.pdf>
- 松田真希子(2005)「現職日本語教師のビリーフに関する質的研究」『長岡技術科学大学言語・人文科学論集』19, 215-240
- 松尾麻里(2008)「日本語ボランティアはどのような体験を通して活動を継続しているかー地域日本語学習支援の現場からー」お茶の水女子大学大学院日本語教育コース修士論文
- 松尾睦(2010)「教師の熟達化と経験学習」『日本語教育』144, 26-37
- 松浦とも子・柳坪幸佳・鈴木今日子 (2014)「中国中等教育日本語教師研修における観察型教師研修の意義ー中国東三省・内蒙古自治区高校生プロジェクトワークでの教師の気づきー」『国際交流基金日本語教育紀要』10, 101-114

Medgyes, P. (1994) *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan Publishers.

三原龍志(2006)「現職日本語教師研修のための教授法教材の開発－韓国高校日本語教師を対象として－『筑波大  
学留学生センター日本語教育論集』 21, 273-279

三井豊子・丸山敬介(1991)「自己評価システムの試み2」人見楠郎他(1991)『日本語教師の自己評価・自己研修シ  
ステムの開発をめざして 日本語教師の教授能力に関する評価・測定法の開発研究報告書』 62-80

三宅なほみ(2014)「監訳者巻頭によせて」グリフィン,P. マクゴー,B. ケア,E. 三宅なほみ 監訳(2012/2014)『21  
世紀型スキル-学びと評価の新たなかたち』 iii-iv 北大路書房

文部科学省(1985)「「日本語教員の養成等について」の送付について」文部省学術国際局長通知

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/t19850530001/t19850530001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19850530001/t19850530001.html)

文部科学省(2012)「非正規教員の任用状況について」公立義務教育諸学校の学級規模及び教員配置の適正化に関  
する検討会議(第14回)配布資料 資料3

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/084/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2012/06/28/1322908\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/084/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2012/06/28/1322908_2.pdf)

森本郁代(2001)「地域日本語教育の批判的な再検討-ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して」野呂  
佳代子・山下仁(編)『正しさへの問い-批判的社会言語学の試み』 215-247 三栄社

森脇健夫(2007)「教師の力量としての授業スタイルとその形成」グループ・ディダクティカ編『学びのための教師  
論』 167-192 勁草書房

森脇健夫・康鳳麗・坂本勝信・小西知代(2009)「日本語教師の専門性とその形成：個別事例（小西知代氏）の実  
績分析及びライフヒストリー研究から」『三重大学国際交流センター紀要』 29, 11-16

森脇健夫・康鳳麗・坂本勝信・和田, 明子(2011)「日本語教師の力量形成研究：線画の発達と「観」の形成」『三重大  
学国際交流センター紀要』 6, 53-63

森脇健夫・康鳳麗・坂本勝信(2012)「熟練日本語教師の力量内容とその形成：ライフヒストリー的アプローチに  
よる日中の日本語教師の授業スタイルの形成研究」『三重大学国際交流センター紀要』 63, 267-273

長坂水晶(2010)「通訳養成に携わる非母語話者日本語教師のための教授法授業－通訳訓練法を扱った実践－」『国  
際交流基金日本語教育紀要』 6, 57-72

中尾有岐(2016)「21世紀型スキル養成を目指した学習者体験型教師研修－タイ人中等教育教師の気づきと学び－」  
『国際交流基金日本語教育紀要』 12, 41-56

Negueruela-Azorala, E. (2011) Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom.  
*System*, 39, 359-369

ネウストプニー, J. V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』 岩波書店

日本語国際教育支援協会(2011)『生活日本語の指導力評価に関する調査研究-報告書-』

- 日本語教育学会(1994)『日本語教師養成・研修プログラムにおける実習教育のあり方に関する調査研究－最終報告書－』
- 日本語教育学会編(2005)『新版日本語教育辞典』大修館書店
- 日本語教育学会(2008)『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発-報告書-』
- 日本語教育学会(2011)『生活日本語の指導力評価に関する調査研究-報告書-』
- 日本語教育学会 調査研究委員会(1996)『海外派遣日本語教師の現状と課題Ⅰ』
- 日本語教育学会 調査研究委員会(1997)『海外派遣日本語教師の現状と課題Ⅱ』
- 日本語教育学会 教授活動研究委員会編 (1992)『教室活動における日本語教師の実践的能力と授業技術に関する調査研究 最終報告書』
- 日本語教育学会「多文化共生社会における日本語教育研究会」(2014)『地域日本語ボランティア講座開催のためのガイドブック』
- 日本語教育政策マスタープラン研究会(2010)『日本語教育でつくる社会－私たちの見取り図』 ココ出版
- 日本語教育推進施策に関する調査研究協力者会議(1993)「日本語教育推進施策について－日本語の国際化に向けて－」文部科学省 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/t19930714001/t19930714001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19930714001/t19930714001.html)
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000)『日本語教育のための教員養成について』文化庁
- 日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議(2012)『日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について』文化庁
- 西口光一(1999)「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100, 7-18
- 西口光一(2002)「日本語教師のための状況的学習論入門」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』31-48 凡人社
- 西村学(2009)「職場での仲間作りと教師の成長－日本語学校の現場を考える－」水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来第2巻「教師」』111-132 凡人社
- 西野孝子(2011)「コミュニケーション・アプローチに関する日本人高校英語教師の信条と実践」『JALT Journal』33-2, 131-155
- 西野孝子(2014)「コミュニケーション・アプローチに関する高校教師の信条と実践」笹島茂・西野孝子・江原美明・長嶺寿宣編『言語教師認知の動向』97-111 開拓社
- 野元弘幸「フレイレ的教育学の視点」(2001)青木直子/尾崎明人/土岐哲 (編)『日本語教育学を学ぶ人のために』91-104 世界思想社
- 野々口ちとせ(2007)「非母語話者実習生の自己受容－内省モデルにもとづく共生日本語実習の場合－」岡崎眸 (監修)『共生日本語教育学-多言語多文化共生社会のために-』115-126 雄松堂出版

- 小原亜紀子・栗原明美(2008)「インドネシアにおける高校日本語教師研修に関する一考察－西ジャワ州・東ジャワ州のビリーフ調査結果を通して－」『国際交流基金日本語教育紀要』4, 27-40
- 呉禧受[Oh Hee-su](2008)『韓国人日本語学習者のビリーフに関する研究』名古屋大学大学院博士後期課程国際言語文化研究科博士論文
- Ohri, Richa (2005a)「「共生」を目指す地域の相互学習型活動の批判的再検討－母語話者の「日本人は」ディスコースから」『日本語教育』126, 134-143
- Ohri, Richa (2005b)「母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築－批判的談話分析の観点から」『WEB 版リテラシー』2-1, 1-9
- 岡崎眸(1996)「教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす効果」『日本語教育』89, 25-38
- 岡崎眸(1998)「日本語教師の自己イメージ」『お茶の水大学人文科学紀要』51, 289-300
- 岡崎眸(1999)「日本語ボランティアと日本語教師-自己認知をめぐって-」『お茶の水大学人文科学紀要』52, 255-267
- 岡崎眸(2002)「内容重視の日本語教育－多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から－」岡崎眸(編)科学研究費補助金研究成果報告書『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』322-339
- 岡崎眸(2007)「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」岡崎眸(監修)『共生日本語教育学-多言語多文化共生社会のために-』273-308 雄松堂出版
- 岡崎眸(2008)「日本語ボランティア活動を通じた民主主義活性化-外国人と日本人双方の「自己実現」に向けて-」『日本語教育』138, 14-23
- 岡崎智己(2001)「母語話者教師と非母語話者教師の BELIEFS 比較－日本と中国の日本語教師の場合－」『日本語教育』110, 110-119
- 岡崎敏雄(1991)「教授能力向上の捉え方」人見楠郎他『日本語教師の自己評価・自己研修システムの開発をめざして 日本語教師の教授能力に関する評価・測定法の開発研究報告書』4-15
- 岡崎敏雄(1998)「年少者日本語教育に関する教師の言語教育観」『日本語科学』4, 74-98
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1990)『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習－理論と実践－』アルク
- 大河原尚(2002)「日本語教育日記の自己分析から見た「内省」」『世界の日本語教育』12, 79-94
- 大河原尚(2006)「他者の経験を知ることの意味－多様な(ビリーフ)を持つ教師と日本語コースのあり方に関する考察から－」『別科日本語教育』5, 31-39
- 大谷尚(2008a)「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き－」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育学科)』54-2, 27-44

- 大谷尚(2008b)「SCAT: Step for Cording and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適応可能な質的データ分析手法—」『感性工学』10-3, 155—160
- 太田裕子(2009)「日本語教師の意味世界と実践の関係性に関する研究—オーストラリア初等中等教育機関の教師が語るライフストーリー分析をもとに—」早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士学位申請論文
- 小塩真司(2011)『SPSS と AMOS による心理・調査データ解析第2版—因子分析・共分散構造分析まで』東京図書
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., Longhini, A. (1998) Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26-1, 3-50
- 尾崎明人(2004)「地域型日本語教育の方法論試案」小山悟 大友可能子 野原美和子編『言語と教育：日本語を対象として』295-310 くろしお出版
- 尾崎明人(2006)「地域の日本語教育：成人の学習者を対象に」縫部義憲（監修）『講座・日本語教育学 第5巻 多文化間の教育と近接領域』29-44 スリーエーネットワーク
- 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2005)「日本語教育における教師の実践的思考に関する研究(2)—新人・ベテラン教師の授業観察時のプロトコルと観察後のレポートとの比較より—」『ICU 日本語教育研究』2, 1-21
- 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2012)「経験日本語教師が考える「いい日本語教師」の要素とその背景にあるもの—教師 A に対する PAC 分析より—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』247—248
- 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2013)「ある日本語授業についての経験日本語教師 A の語りとその背景にある意識、—マルチメソッドによる分析—」『ICU 日本語教育研究』10, 3-24
- Pajares, M. F. (1992) Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Education Research*, 62-3, 307-332
- Reid, J.M. (1998) Teachers as Perceptual Learning Styles Researchers. In Reid, J.M. (Eds.) *Understanding learning styles in the second language classroom*. 15-26 New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Peterson, P. L., Fennema, E. & Carpenter, T. P. (1989) Teachers' Pedagogical Content Beliefs in Mathematics. *Cognition and Instruction*, 6-1, 1-40
- Phipps, S. and Borg, S. (2009) Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390
- Richards, J.C. & Nunan, D. (1990) *Second Language Teacher Education*. Cambridge /New York/Melbourne: Cambridge University Press.
- リチャーズ, J. C.& ロックハート, C. 新里眞男訳(2000)『英語教育のアクションリサーチ』研究社
- ロゴフ, B. 当真千賀子訳(2006)『文化的営みとしての発達—個人、世代、コミュニティ』新曜社

- Rubin, J. (1975) What the Good Language Learner Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9-1, 41-51
- Pusat Perkembangan Kurikulum (Curriculum Development Center)(2003) OBJEKTIF PENGAJARAN BAHASA ASING PROPOSAL PAPER for Foreign Language Teacher Training 4 NO.2 Ministry of Education Malaysia
- Pusat Perkembangan Kurikulum (Curriculum Development Center) (2006)*Sukatan Pelajaran Bahasa Jepun*
- ライチェン, D.S. & サルガニク, R.H. 立田慶裕監訳 (2006)『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店
- 佐伯胖(1998a)「学びの転換-教育改革の原点-」『岩波講座 現代の教育第3巻 授業と学習の転換』3-24 岩波書店
- 佐伯胖(1998b)「学習の「転移」から学ぶ—転移の心理学から心理学の転移へ」佐伯胖・佐藤学・宮崎清孝・石黒広昭著『心理学と教育実践の間で』157-203 東京大学出版会
- Sakui, K. & Gaies, S. J. (2003). A Case Study: Beliefs and Metaphors of a Japanese Teacher of English. In P. Kalaja and A.M.F. Barcelos (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, 7-33. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- 佐久間勝彦(1999)「海外で教える日本語教師をめぐる現状と課題—タイでの聞き取り調査結果を中心に—」『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』5, 79-107
- 佐久間勝彦(2006)「海外に学ぶ日本語教育—日本語学習の多様性—」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』33-64 アルク
- 桜井厚(2002)『インタビューの社会学 ライフストーリーの聞き方』せりか書房
- 戈木クレイグヒル滋子(2008)『実践グラウンデッド・セオリー・アプローチ 現象をとらえる』日本看護協会出版会
- 戈木クレイグヒル滋子編(2010)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 実践ワークブック』日本看護協会出版会
- 才田いずみ(2007)「実習生の授業イメージと教師役割観」藤原雅憲・堀恵子・西村よしみ・才田いずみ・内山潤編『シリーズ言語学と言語教育 第10巻 大学における日本語教育の構築と展開 大坪和夫教授古稀記念論文集』119-219 ひつじ書房
- 齋藤ひろみ(1996)「日本語学習者と教師のビリーフ—自律学習にかかわるビリーフの調査を通して—」『言語文化と日本語教育』12, 58-69 お茶の水女子大学言語文化研究会
- 佐々木倫子(2006)「パラダイムシフト再考」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』259-282 アルク
- 佐藤学(1995)「教室のディレンマ」佐藤学編『教育への挑戦1 教室という場所』15-43 国土社
- 佐藤学(1996)「現代学習論批判 構成主義とその後」堀尾輝久・奥平康熙・田中孝彦・佐貫浩・汐見稔幸・大田政男・



- 横湯園子・須藤敏昭・久富善之・浦野東洋一編『講座学校 第5巻 学校の学び・人間の学び』153-187 柏書房
- 佐藤学(1997)『教師というアポリアー反省的实践へ』世織書房
- 佐藤学(1998)「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖・佐藤学・宮崎清孝・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』9-59 東京大学出版会
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之(1991)「教師の実践的思考様式に関する研究(2)ー思考過程の質的検討を中心にー」『東京大学教育学部紀要』31, 183-200
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美(1990)「教師の実践的思考様式に関する研究(1)ー熟練教師と初認教師のモニタリングの比較を中心にー」『東京大学教育学部紀要』30, 177-198
- Schön, D. A. & Rein, M. (1994) *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*. New York: Basic Books
- ショーン, D. A. 佐藤学・秋田喜代美訳(2001)『専門家の知恵ー反省的实践家は行為しながら考える』ゆるみ出版
- 関正昭(1997)『日本語教育史研究序説』スリーエーネットワーク
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981) Research on teachers' pedagogical Thought, Judgements, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498
- 志水宏吉(2005)「学校文化を書くーフィールド・プレーヤーとして」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロジー』37-49 東京大学出版会
- 志水宏吉(2005)「エスノグラフィーー私と世界の対話」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロジー』139-162 東京大学出版会
- 清水寿子(2007)「多言語多文化共生日本語教育実習における実習生の学びのプロセスー修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる内省レポートのテキスト分析ー」岡崎眸(監修)『共生日本語教育学-多言語多文化共生社会のために-』27-39 雄松堂出版、
- 下平菜穂(1992)「教師のダイアリーー自己のダイアリーの分析の試みー」『日本語教育論集』9, 1-18 国語国立研究所日本語教育センター
- 申智媛[Shin Jiwon] (2007a)「統制行為を中心とする教師の役割の研究：韓国の初等学校の観察から」『東京大学大学院教育学研究科紀要』46, 391-400
- 申智媛[Shin Jiwon] (2007b)「授業における「優秀さ」の意味:韓国の初等学校の観察から(10-【B】東アジア型教育の検証,1 一般研究発表 I,発表要旨)」『日本教育学会大会研究発表要項』66, 124-125
- 申智媛[Shin Jiwon] (2008)「教師の自律的な授業づくりをめぐる韓国の動向:「教育課程」と「学力問題」の検討か

- ら(第1部 <特集>学校カリキュラムの未来像-学校の自律性と教師の創造性)『学校教育研究』23, 112-128  
日本学校教育学会
- 申智媛[Shin Jiwon] (2010)「韓国における授業を中心として学校改革への挑戦と課題ー以友学校の事例を中心に」  
『和光大学現代人間学部紀要』3, 59-75
- 申智媛[Shin Jiwon] (2012)「韓国における授業を中心とした学校改革の展開」『人文科学』17, 65-78 大東文化  
大学人文科学研究所
- 申智媛[Shin Jiwon] (2013)「韓国の「革新学校」を拠点とする教育改革に関する研究」『人文科学』18, 18-29 大  
東文化大学人文科学研究所
- 申智媛[Shin Jiwon] (2015)「韓国の『新しい学校運動』における教師の経験に関する研究」『人文科学』20, 35-57  
大東文化大学人文科学研究所
- Shin, Sang- Keun (2012) “It Cannot Be Done Alone” The Socialization of Novice English Teachers in South Korea. *TESOL Quarterly* 46-3, 542-567
- Shulman, L. S. (1986) Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In M.G.  
Wittrock (Eds.) *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.)3-36 New York: Macmillan
- Shulman, L. S. & Shulman, J.H. (2004) How and What Learn: A Shifting Perspective *Journal of Curriculum Studies*, 36-2,  
257-271
- 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 国語国立研究所日  
本語教育センター
- 杉本香(2014)「授業改善と教師の成長のためのビリーフ研究ー韓国中等教育における日本語教師と生徒を対象に  
ー」慶尚大学校大学院 博士学位論文
- 鈴木(清水)寿子(2010)「共生日本語教育実習のコーディネーターの役割認識-PAC 分析による実習前後の変容の検  
討-」『日本語教育』144, 85-96
- 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子(1995)「訳者あとがき」ジェームス V. ワーチ 田島信元・佐藤公  
治・茂呂雄二・上村佳世子訳(1995)『心の声』203-208 福村出版
- 高橋雅子(2015)「国内の日本語教育における非母語話者教師に関する考察ー多文化共生社会における語学教師の  
多様性を問うー」『日本語教育実践研究』2, 104-113 立教日本語教育実践学会
- 高井良健一(2015)『教師のライフストーリーー 高校教師の中年期の危機と再生』勁草書房
- 嶽肩志江・坪根由香里・小澤伊久美 (2009)「教師の実践的思考を採る上でのビリーフ質問紙調査の可能性と課題-  
日本語教育における教師の実践的思考に関する研究(3)ー」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』16,  
37-56

- 嶽肩志江・坪根由香里・小澤伊久美・八田直美 (2012)「PAC 分析と質問紙調査併用によるビリーフ研究ーあるタイ人日本語教師の事例より」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』20, 93-114
- 田中望(1996)「地域社会における日本語教育」鎌田修/山内博之編『日本語教育異文化間コミュニケーション』23-27 凡人社
- 谷恵子・藤川美穂・石井恵理子(2009)「協働活動を中心とした日本語教育実習における実習生の自己変容ーテキストマイニング手法によるアンケート分析に見る教師観・学習観の変化」日本語教育学会秋季大会予稿集 218-224
- 館岡洋子(2007)「ピア・ラーニングとは」池田玲子・館岡洋子『ピア・ラーニング入門-創造的な学びのデザインのために』35-69 ひつじ書房
- 手嶋將博(1998)「マレーシアにおける教育改革の動向とその特質」『比較・国際教育』6, 49-61 筑波大学
- 手嶋將博(2003)「マレーシアにおける教育言語改革の課題ー教育言語としての英語の導入をめぐるー」『言語と文化』16, 46-66 文教大学大学院言語文化研究科付属言語文化研究所
- 寅丸真澄(2014)「実践研究の「方法」を共有するー『日本語教育』における実践研究の歴史的変遷と3つの教育分野の事例報告からー」2014年WEB版『日本語今日いう実践研究フォーラム報告』  
[http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2014\\_SE\\_toramaru.pdf](http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2014_SE_toramaru.pdf)
- 寅丸真澄(2015)「日本語養育実践における教室観の歴史的変遷と課題ー実践の学び・相互行為・教師の役割に着目して」『早稲田日本語教育学』17-18, 41-63
- 坪根由香里・小澤伊久美・八田直美(2013)「韓国人経験日本語教師のビリーフを探るー「いい日本語教師」に関するPAC分析の結果からー」『大阪観光大学紀要』13, 67-78
- 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知るー「いい日本語教師」に関するPAC分析の結果からー」『大阪観光大学紀要』14, 59-68
- 坪根由香里・小澤伊久美・八田直美(2015a)「タイ人日本語教師AのビリーフーPAC分析による縦断的調査からー」『2015年度 日本語教育学会秋季大会予稿集』325-326
- 坪根由香里・嶽肩志江・小澤伊久美・八田直美(2015b)「「いい日本語教師」に関する中国人新人日本語教師のビリーフーPAC分析の結果からー」『大阪観光大学紀要』15, 33-42
- 坪根由香里・小澤伊久美・嶽肩志江・八田直美(2016)「「実践的な日本語」「考えさせる授業」を意識する中国人日本語教師」『大阪観光大学紀要』16, 33-42
- 坪山由美子(2000)「レジデンシャルスクールにおける日本語教育」  
[http://www.jpj.go.jp/j/urawa/world/chek/wld\\_03\\_05\\_02.html](http://www.jpj.go.jp/j/urawa/world/chek/wld_03_05_02.html)
- 坪山由美子(2015)「マレーシア」国際交流基金日本語国際センター編『21世紀の人材育成をめざす 東南アジア

- 5 か国の中等教育における日本語教育-各国教育文書から見える教育のパラダイムシフト-』30-33 国際交流基金日本語国際センター
- 坪山由美子・前田綱紀・三原龍志(1995)「大韓民国高等学校新『教育課程』模擬授業の試み」『日本語国際センター紀要』5, 69-84 国際交流基金 日本語国際センター
- 土屋千尋(2005)「外国人集住地域における日本語教室活動-相互理解と課題発見のための日本語コミュニケーション-」『日本語教育』126, 25-34
- 牛窪隆太(2013)「新人日本語教師の発達における構造的問題点を探る」『2013 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』163-168
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Ed.by Cole, M. John-Steiner, V. Scribner, S. Souberman, E. (Eds.) London: Harvard University Press
- ヴィゴツキー, L.S. 柴田義松訳(2001)『新訳版 思考と言語』新読書社
- ヴィゴツキー, L.S. 柴田義松監訳(2005)『文化的-歴史的精神発達の理論』学文社
- 若井誠二・岩沢和宏(2004)「ハンガリー人日本語学習者のビリーフス」『日本語国際センター紀要』14, 123-140
- Wallace, M.J. (1991) *Training Foreign Language Teachers: A reflective approach*. Cambridge New York/Melbourne: Cambridge University Press.
- 王崇梁[Wang Chong-liang]・長坂水晶・中村雅子・藤長かおる(1998)「韓国の高校日本語教師の教室活動に関する意識-大韓民国高等学校日本語教師研修参加者に対するアンケート調査報告」『日本語国際センター紀要』8, 111-127
- Wenden, A. (1987) How to Be a Successful Language Learner: and Prescriptions from L2 Learners. In Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. 103-115 London: Prentice Hall Regents.
- Wenden, A. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall Europe.
- Wenden, A. (1999) An Introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics. *System*, 27-4, 435-441
- ワーチ, J. V. 石黒広昭訳(1991)「合理性の声 精神に対する社会文化的アプローチ」『現代思想』19-6, 114-129 青土社
- ワーチ, J. V. 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳 (1995) 『心の声』福村出版
- ワーチ, J. V. 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳 (2002) 『行為としての心』 北大路書房
- Woods, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching: beliefs, decision making and classroom practice*. Cambridge /New York/Melbourne: Cambridge University Press.

- 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, 50-62  
 国立国語研究所日本語教育部門
- 山田泉(2002)「地域社会と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』118-135 凡人社
- 山田泉・丸山敬介(1993)「日本語教師の自己開発—発想の転換と実践的能力の形成—」『日本語学』12, 13-20 明治書院
- 山田智久(2008)「教師のビリーフ、その的確な把握の必要性—アクション・リサーチから見えてきたもの—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集 2006-2007』89-94
- 山田智久(2014)『教師の成長におけるビリーフの変化』北海道大学 博士学位論文
- やまだようこ(2002)「成人後期:世代を育み伝える」小嶋秀夫・やまだようこ編著『生涯発達心理学』放送大学教育振興会 156-170
- 山崎準二(2002a)『教師のライフコース研究』創風社
- 山崎準二(2002b)「教師の評価—教師の発達と力量形成に着目して—」『新しい教育評価への挑戦 新しい教育評価の理論と方法 第I巻 理論編』219-273 日本標準
- 李德奉[Yi Dok-bong](1996)「韓国における日本語教育の現状と課題—学習指導要領・教材開発・教員養成を中心に—」『日本語教育事情報告編 世界の日本語教育』4, 47-56 国際交流基金 日本語国際センター
- 이덕봉[Yi Dok-bong](1998)『日本語教育의 理論과 方法』서울:시사일본어사 李德奉『日本語教育の理論と方法』ソウル:時事日本語社
- 이덕봉[Yi Dok-bong](2001)「학습자중심교육과정의 한계와 개선방향」『日本学報』49, 227-239 韓国日本学会 李德奉 2001 「学習者中心教育課程の限界と改善の方向」『日本学報』49, 227-239 韓国日本学会
- 이덕봉[Yi Dok-bong]・김태호[Kim Tae-ho](1997)「교과목 별 교육 과정 해설 <일본어>」『고등학교 교육과정 해설 12 - 외국어 -』한국 교육부  
 「教科目別教育課程解説(日本語)」『高等学校教育課程解説 12—外国語—』韓国教育部
- 横溝紳一郎(2000)『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社
- 横溝紳一郎(2004)「日本語教師教育者の資質としてのコミュニケーション能力—メンタリングの観点から—」『広島大学日本語教育研究』14, 41-49 広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座
- 横内美保子・米勢治子(2009)「地域貢献に向けてのビリーフ形成のプロセス—活動の文字化データを活用した日本語教育実習を事例として—」『2009年度日本語教育学会秋季大会予稿集』225-230
- 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

横山紀子(2007)「非母語話者教師の目標言語学習が学習観・指導観に及ぼす影響—再教育における聴解学習に関する実証的研究—」『日本語教育』132, 98-107

米勢治子(2006)「「地域日本語教室」の現状と相互学習の可能性—愛知県の活動を通して見えてきたこと—」『名古屋市立大学大学院人間文化研究科 人間文化研究』6, 61-72

米勢治子(2010)「地域日本語教育における人材育成」『日本語教育』144, 105-119

吉島茂・大橋理枝 訳・編(2004)『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版

Council of Europe *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)

吉崎静夫(1998)「一人立ちへの道筋」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師—教師学への誘い』162-173, 金子書房

本研究における第4章は、「星摩美(2014)「日本語教師の持つビリーフの要因と変化に関する縦断的研究-質問紙調査結果に見る韓国中等教育における国家シラバス「教育課程」と日本語教師のビリーフ-」『人間社会環境研究』28 33-50 金沢大学大学院人間社会環境研究科」、「星摩美(2016)「韓国中等教育日本語教師のビリーフの変化に関する研究 -因子分析による縦断的変化の考察-」『金沢大学留学生センター紀要』19 37-55」を統合し、加筆修正したものである。

第5章は、「星摩美(2015)「マレーシア中等教育日本語教師の持つビリーフの要因に関する研究」『人間社会環境研究』30 91-108 金沢大学大学院人間社会環境研究科」を加筆修正したものである。

第6章は、「星(佐々木)摩美(2016)「韓国中等教育日本語教師の実践とビリーフ—変化とその要因を中心に—」『日本語教育』165 日本語教育学会 89-104」を加筆修正したものである。

第8章は、「星摩美(2015)「地域日本語教育」にかかわる人々の活動を形作る意識とビリーフ」『人間社会環境研究』29 17-34 金沢大学大学院人間社会環境研究科」を加筆修正したものである。

## 添付資料

- 資料 1 16 項目の「教授ビリーフの研究を実施する際に立て得る基礎的仮説」のリスト
- 資料 2 韓国語版 ビリーフ質問調査表
- 資料 3 韓国 2001 年調査 因子分析 回転後の因子行列と 共通性・因子寄与・累積寄与率
- 資料 4 韓国 2013 年調査 因子分析 回転後の因子行列と 共通性・因子寄与・累積寄与率
- 資料 5 マレーシア日本語英語併記 ビリーフ質問調査表
- 資料 6 マレーシア 2014 年調査 因子分析 回転後の因子行列と 共通性・因子寄与・累積寄与率
- 資料 7 インタビューデータ 文字化の際の規則

1. ビリーフとは早期に形成され、理性、時間の経過、学校教育、経験などに反したとしても、永続可能なものである。
2. 個人は、文化的伝達のプロセス（文化化-enculturation、教育-education、学校教育-schooling）を通じて得られたすべてのビリーフを貯蔵するビリーフシステムを発達させる。
3. ビリーフシステムというものは個人が世界や自分自身を定義したり、理解したりするのを助けるための、適応性のある機能を持っている。
4. 知識とビリーフの関係は複雑に絡み合っている。しかし、ビリーフの極めて情緒的であり、評価的、そして、寓話的（episodic）な性質は、ビリーフというものを、新しい現象を理解する際のフィルターに変える。
5. 思考のプロセスはビリーフよりも以前に存在し、ビリーフを作り出すものである。ビリーフ体系のフィルターの機能は、その後の思考や情報処理を最終的に吟味したり、再定義したり、変形したり、作り直したりする。認識論的なビリーフは知識の解釈や認知的モニタリングにおいて主要な役割を果たす。
6. ビリーフ間の優先順位は、他のビリーフや他の認知的、感情的体系とのつながりによって決められる。明らかな矛盾しているように見える点はビリーフ間の機能的な関連性や求心性を調べれば説明がつく。
7. ビリーフの下位構造（たとえば、教育的ビリーフなど）はそれら相互の関係だけでなく、他の（おそらくは、システムのより中心にある）ビリーフとのつながりによって理解されなければならない。心理学者たちはこれらの下位構造を態度や価値と呼ぶ。
8. ある種のビリーフは、その本質と起源によって、他のものより明白性が高い。
9. ビリーフ体系の中に組み込まれた時期がより早いビリーフほど変わりにくい。新たに獲得されたビリーフほど変化にさらされやすい。
10. 大人になってからのビリーフの変容は比較的にまれな現象であるが、それが起こる場合の一般的な理由としてはひとつの権威（authority）から他の権威へ転向すること（ゲシュタルトシフト - 形態の転換）による。個人というものは不正確な、または不完全な知識に基づくビリーフでさえ、科学的に正しい説明が与えられた後でも、そのビリーフに執着する傾向にある。
11. ビリーフは課題を決定するのに使われる。そして、その課題に関する、解釈や、計画や、決定を行うための認知的手段を選択するために使われる。したがって、ビリーフというものは態度を規定したり、知識と情報を整理したりするさいに、重要な役割を果たす。
12. ビリーフは知覚に強力な影響を与える。しかし、現実の本質を理解する指標としては信頼できないこともある。
13. 個人個人のビリーフは彼らの態度に強力な影響を与える。



14. ビリーフは推測可能なものである。そしてこれを推測するためには、個人個人のビリーフの陳述（statement）と、期待されたように行動しようという意図と、そしてそのビリーフ自体に関連した態度の間の適合性を考慮に入れなければならない。
15. 教育に関するビリーフというものは、ひとりの生徒が大学に入るところには、すでに確立しているものだ。
16. 教育に関するビリーフというものは、ひとりの生徒が大学に入るところには、すでに確立しているものだ。

## 일본어 지도 선생님께 드리는 설문지

안녕하세요? 저는 金沢대학교 대학원 박사과정에 재학 중인 호시 마미(星 摩美)입니다.

본 설문지는 ‘일본어 선생님의 교육관’에 대한 논문을 위해 조사하는 것입니다. 각 항목을 읽으시고 선생님 자신의 솔직한 답변을 해 주시기 바랍니다. 본 설문지는 연구목적이외로는 사용되지 않습니다.

- ① 성별 : 남 · 여      ②연령 : 만 \_\_\_\_\_ 살  
③ 일본어교육경력 : \_\_\_\_\_ 년 ( 타 교과 : \_\_\_\_\_ 년 교과 명 : \_\_\_\_\_ )  
④ 학력 : 대졸 · 석사과정 재학중 · 석사 · 박사과정 재학중 · 박사  
⑤ 일본어 교육 연수 경험 : 국내 ; 있음 · 없음      일본 ; 있음 · 없음  
⑥ 일본 체재 경험(연수 이외) : 있음(목적 \_\_\_\_\_ 기 약 \_\_\_\_\_ 일 \_\_\_\_\_ 주 \_\_\_\_\_ 달 \_\_\_\_\_ 년)  
· 없음  
⑦ 현재의 소속 학교 : 장소 ; 서울 · \_\_\_\_\_ 도 사립 · 국립  
일반 · 상업계 · 공업계 · 외국어계 · 종합 · 기타 \_\_\_\_\_

다음 각 항목의 내용을 잘 읽으시고 해당하는 번호를 선택해 주십시오.

(이 조사는 단순히 선생님의 생각을 알아보기 위한 것이므로 어떠한 대답도 가능합니다.)

1.매우 그렇다 2.그렇다 3.그저 그렇다 4.아니다 5.절대 아니다

(어느쪽도 아니다)

- |  |           |
|--|-----------|
| 1. 일본어 학습은 일본에서 하는 것이 제일 좋다.                         | 1 2 3 4 5 |
| 2. 일본어를 학습하는 것은 한국인에게 다른 외국어 보다 쉽다.                  | 1 2 3 4 5 |
| 3. 외국어 학습은 교사가 있어야 한다.                               | 1 2 3 4 5 |
| 4. 입시제도(시험내용도 포함)에 따라 수업 방법이 달라진다.                   | 1 2 3 4 5 |
| 5. 수업시간이 많지 않으면 의사소통위주의 연습을 할 수 없다.                  | 1 2 3 4 5 |
| 6. 학습 목표는 교사가 설정하여 학습자에게 알려주는 것이 좋다                  | 1 2 3 4 5 |
| 7. 외국어 학습에서 가장 중요한 것은 문법학습이다.                        | 1 2 3 4 5 |
| 8. 외국어 학습에서 가장 중요한 것은 어휘학습이다.                        | 1 2 3 4 5 |
| 9. 외국어 학습에서 가장 중요한 것은 발음학습이다.                        | 1 2 3 4 5 |
| 10. 학습자끼리(페어나 그룹)의 학습은 외국어를 습득하기 위한 효과적인 방법이다.       | 1 2 3 4 5 |
| 11. 실제 장면을 설정하는 역할 놀이 등의 연습은 외국어를 습득하기 위한 효과적인 방법이다. | 1 2 3 4 5 |
| 12. 게임은 외국어를 습득하기 위한 효과적인 방법이다.                      | 1 2 3 4 5 |
| 13. 수업은 교사가 주도하는 것이 좋다.                              | 1 2 3 4 5 |
| 14. 교사는 학습자에게 효과적인 학습법을 가르치는 것이 좋다.                  | 1 2 3 4 5 |
| 15. 교과서는 그 순서에 따라서 가르치는 것이 좋다.                       | 1 2 3 4 5 |

16. 교과서 내용은 모두 다루어 주는 것이 좋다.	1 2 3 4 5
17. 교사는 학습자의 질문에 항상 정확하게 대답할 수 있어야 한다.	1 2 3 4 5
18. 반복 학습은 많이 할수록 좋다.	1 2 3 4 5
19. 암기는 외국어를 습득하기 위한 효과적인 방법이다.	1 2 3 4 5
20. 수업 계획은 교사가 학습자와 의논하면서 정하는 것이 좋다.	1 2 3 4 5
21. 어느 정도 학습자 수준이 높지 않으면 의사소통위주의 연습을 할 수 없다.	1 2 3 4 5
22. 학생수가 많으면 의사소통위주의 연습을 할 수 없다.	1 2 3 4 5
23. 학습자의 학습동기가 높지 않으면 의사소통위주의 연습을 할 수 없다.	1 2 3 4 5
24. 학습자는 자신의 학습 진도를 아는 것이 좋다.	1 2 3 4 5
25. 오류 수정은 교사가 행하는 것이 좋다.	1 2 3 4 5
26. 초급 단계에서 오류를 수정하지 않으면 나중에 수정하는 것은 어렵다.	1 2 3 4 5
27. 듣기에서는 분명하지 않은 부분이 있어도 뜻을 이해할 수 있으면 괜찮다.	1 2 3 4 5
28. 말하기를 잘 하기 위해서는 문형을 정확하게 외우는 것이 중요하다.	1 2 3 4 5
29. 일본어를 말할 때는 발음을 한 자씩 정확하게 하는 것이 좋다.	1 2 3 4 5
30. 학습자는 스스로 문제를 발견해서 해결하는 것이 좋다.	1 2 3 4 5
31. 학습 내용의 이해를 확인하기 위해서는 번역을 시키는 것이 좋다.	1 2 3 4 5
32. 일본어 수업은 일본어로 하는 것이 좋다.	1 2 3 4 5
33. 학습자에 따라 수업 방식을 바꾸는 것이 필요하다.	1 2 3 4 5
34. 학습자가 스스로 학습목표, 계획을 세우는 것이 좋다.	1 2 3 4 5
35. 일본어나 일본문화를 아는 것이 중요하다고 생각하는 한국인이 많다.	1 2 3 4 5
36. 일본어를 학습할 때는 듣기, 말하기보다 읽기, 쓰기가 더 쉽다.	1 2 3 4 5
37. 일본어를 학습할 때는 듣고 이해하는 것보다 말하기가 쉽다.	1 2 3 4 5
38. 외국어를 잘하기 위해서는 그 나라의 문화를 아는 것이 필요하다.	1 2 3 4 5
39. 회화를 가르치기 위해서는 원어민교사와 같은 일본어 능력이 필요하다.	1 2 3 4 5
40. 교사자신(당신)이 학습자 입장일 때는 지도자 주도의 수업을 선호한다.	1 2 3 4 5
41. 교사자신(당신)이 학습자 입장일 때는 집단으로 의논하면서 협력해서 행하는 수업을 선호한다.	1 2 3 4 5
42. 교사자신(당신)이 학습자 입장일 때는 스스로 문제를 해결하는 수업을 선호한다.	1 2 3 4 5
43. 교사자신(당신)은 일본어를 어떻게 학습하는지 잘 알고 있다.	1 2 3 4 5
44. 외국어를 공부하면 누구라도 외국어를 잘할 수 있다.	1 2 3 4 5

☺일본어 수업을 하는데 있어서 선생님의 특별한 지론이 있으면 써 주세요.

資料 2: 韓国語版 ビリーフ質問調査表

☆これまでのご経験の中で、先生の教え方に影響を与えた出来事がありましたか。  
それは何ですか。（例:ある生徒を教えたこと、結婚、子どもが生まれたこと…）  
どんな変化がありましたか。  
（日本語でも韓国語でもかまいません）

대단히 감사 합니다

\*혹시 괜찮으시다면 성함과 연락처를 남겨 주세요.

성함:                      연락처:

Email :

項目	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4	因子 5	因子 6	因子 7	因子 8	共通性
19 暗記は外国語習得に効果的な方法である。	.553	.076	.111	.135	.175	-.049	-.111	.135	.461
8 外国語学習で一番重要なのは、語彙の学習である。	.487	.014	.055	-.026	.048	-.048	.042	.371	.441
18 反復学習はたくさんすべきである。	.481	.075	.189	.100	.063	-.010	-.061	.054	.372
33 学習者によって授業スタイルを変える必要がある。	.356	.065	.120	.176	-.136	.256	.103	-.072	.417
24 学習者は自分の学習進度を知るべきである。	.336	.137	-.005	.199	-.036	.266	.048	-.068	.441
7 外国語学習で一番重要なのは、文法の学習である。	.328	.238	-.213	.112	.305	-.027	.247	.127	.503
22 学生数が多ければコミュニケーション中心の練習はできない。	.054	.708	-.050	.154	.080	.010	-.034	.097	.579
21 ある程度学習者のレベルが高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	-.046	.697	.037	.146	.120	-.010	.013	-.030	.600
23 学習者の学習動機が高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	.180	.597	.073	.109	-.066	.116	.081	-.069	.450
5 授業時間が多くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	.147	.405	-.191	.018	-.004	-.088	-.055	.177	.346
30 学習者は自分で問題を発見し、解決していくべきである。	.152	-.341	.115	.179	-.108	.300	.164	-.090	.379
11 実際の場面を設定するロールプレイのような練習は外国語習得に効果的な方法である。	.136	-.006	.807	.039	.010	.051	.044	.065	.710
12 ゲームなどの練習は外国語習得に効果的な方法である。	.022	-.080	.666	.039	.017	.000	.117	-.095	.562
10 学習者同士（ペアやグループ）の学習は外国語習得に効果的な方法である。	.247	.072	.368	.057	.041	.111	.236	.161	.345
26 初期の段階で誤りを訂正しなければ、あとで訂正するのは難しい。	.052	.186	.110	.686	.102	.029	.019	-.016	.580
25 誤用訂正は教師が行うべきである。	.189	.226	-.075	.452	.234	-.227	-.051	.111	.472
29 日本語を話すときには一つ一つの音を正確に発音するべきである。	.047	.135	-.022	.381	-.027	-.011	.032	.281	.360
28 日本語をうまく話すためには、文型を正確に覚えることが重要だ。	.319	.069	.086	.376	.072	-.051	.095	.182	.351
31 学習の理解を確認するためには韓国語に翻訳させるべきである。	.266	.067	-.059	.333	-.006	.195	.104	-.103	.322
15 教科書はその順序にしたがって教えるべきである。	-.012	.069	.072	-.006	.760	-.027	-.016	.103	.663
16 教科書の内容はすべて扱うべきである。	.174	.040	-.009	.145	.704	.017	.071	-.052	.601
13 授業は教師が主導するべきである。	.303	.165	-.163	.099	.307	-.154	-.030	.011	.505
34 学習者は自分で学習目標、計画を立てるべきである。	-.034	-.048	-.026	-.004	-.022	.608	.067	-.028	.402
20 授業の計画は教師が学生と相談しながらきめるべきである。	-.022	.095	.084	-.030	.011	.523	.063	.124	.362
35 日本語や日本文化を知ることが重要だと考えている韓国人が多い。	-.035	.036	.104	.071	.061	.305	.008	-.063	.378
41 あなた（教師自身）が何かを学習するとき、グループで意見交換しながら協力して行う授業が好きだ。	-.024	.040	.059	-.049	.052	.076	.704	.082	.575
42 あなた（教師自身）が何かを学習するとき、自分で問題を解決していくような授業が好きだ。	-.001	-.050	.147	.090	.003	.102	.620	-.019	.469
40 あなた（教師自身）が何かを学習するとき、指導者主導の授業が好きだ。	.122	.090	.115	-.026	.128	.244	-.337	.106	.562
9 外国語学習で一番重要なのは、発音の学習である。	.156	.060	.006	.081	.047	.066	.045	.725	.588
因子寄与	1.999	1.975	1.629	1.591	1.554	1.436	1.286	1.097	
累積寄与率	4.88	9.69	13.67	17.54	21.33	24.84	27.97	30.65	

項目	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4	因子 5	因子 6	因子 7	因子 8	因子 9	因子 10	因子 11	因子 12	共通性
18 反復学習はたくさんすべきである。	.652	.086	.108	.131	.173	.079	.111	.015	.065	.108	-.073	-.059	.551
11 実際の場面を設定するロールプレイのような練習は外国語習得に効果的な方法である。	.619	.449	-.001	.130	.319	.040	-.238	-.031	.166	-.046	.085	.042	.802
12 ゲームなどの練習は外国語習得に効果的な方法である。	.604	.185	.083	-.027	-.082	.117	-.127	.106	.008	.079	.102	.186	.509
10 学習者同士（ペアやグループ）の学習は外国語習得に効果的な方法である。	.565	.562	-.038	.022	.120	-.011	-.062	.154	.066	.153	.003	.084	.724
24 学習者は自分の学習進度を知るべきである。	.484	.061	.109	.147	.181	.059	-.013	.258	.074	.006	.126	-.054	.398
2 日本語を勉強することは韓国人にとって他の外国語より易しい。	.471	-.055	.027	.159	.211	-.150	.239	.001	.243	.080	.147	-.057	.467
27 聞き取りではっきりわからない部分が残っていても、意味がわかるならかわわない。	.433	.253	.079	.016	.212	-.191	.061	.230	.034	.060	-.018	.115	.518
19 暗記は外国語習得に効果的な方法である。	.432	-.201	.097	.273	.247	-.001	.409	-.018	.188	.072	.185	.116	.628
3 外国語の学習には教師が必要である。	.382	-.228	.325	.040	.154	.040	.185	.030	.077	-.182	.060	.181	.472
41 あなた（教師自身）が何かを学習するとき、グループで意見交換しながら協力して行う授業が好きだ。	.070	.797	-.041	-.052	.035	.005	.188	.120	-.056	.033	.069	.160	.730
42 あなた（教師自身）が何かを学習するとき、自分で問題を解決していくような授業が好きだ。	.119	.763	-.008	.004	-.004	-.060	.043	.162	-.023	-.022	-.053	-.106	.654
30 学習者は自分で問題を発見し、解決していくべきである。	.197	.460	.166	-.037	.135	-.128	-.114	.251	-.005	.414	-.070	.008	.572
17 教師は学習者の質問に常に正確に答えられなければならない。	.082	.115	.717	.084	.224	.216	-.079	.145	-.008	-.163	.065	.097	.715
39 会話を教えるには母語話者教師のような日本語力が必要だ。	.137	.101	.574	.093	.190	-.092	.082	-.043	.117	.303	.067	.065	.545
40 あなた（教師自身）が何かを学習するとき、指導者主導の授業が好きだ。	.132	-.242	.466	.158	.087	.106	.265	-.083	.024	.047	.034	-.019	.419
25 誤用訂正は教師が行うべきである。	.172	-.124	.444	.136	-.086	.176	.153	.081	.124	.120	.395	.020	.519
21 ある程度学習者のレベルが高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	-.066	-.092	.431	.213	-.090	.244	.023	-.146	.415	-.166	.175	.105	.576
7 外国語学習で一番重要なのは、文法の学習である。	-.016	-.008	-.022	.637	.057	.078	.258	-.095	.118	-.115	.071	.102	.611
4 入試制度（試験内容も含む）によって授業が変わる。	.337	.014	.225	.593	.136	-.133	-.107	.103	.034	-.024	.081	.152	.676
8 外国語学習で一番重要なのは、語彙の学習である。	.190	.155	.137	.563	.066	-.079	.054	.140	.196	.268	.127	.114	.612
31 学習の理解を確認するためには韓国語に翻訳させるべきである。	.065	-.143	.148	.481	.085	-.119	.056	.031	-.114	.099	.030	-.115	.341
43 あなた（教師自身）はどのように日本語を学習すればいいかわかっている。	.165	.072	.165	.135	.688	-.041	.073	.018	.100	.161	.092	.122	.618
38 外国語がうまくなるためには、その文化を知ることが必要である。	.360	.015	.209	.086	.610	-.086	-.072	.115	.013	.036	-.030	.154	.624
33 学習者によって授業スタイルを変える必要がある。	.288	.112	.065	.119	.534	-.099	-.067	.434	-.086	.001	.056	.045	.616
15 教科書はその順序にしたがって教えるべきである。	.130	.006	.091	-.001	-.044	.850	.062	-.097	.077	.111	-.003	-.038	.783
16 教科書の内容はすべて扱うべきである。	-.013	-.064	.071	.042	-.058	.658	.106	-.030	.020	-.038	.032	.004	.463
13 授業は教師が主導するべきである。	-.093	-.360	.283	.094	-.040	.419	.344	.118	.267	.034	.133	.060	.631
37 日本語を聞いて理解するより、話すことの方が易しい。	-.094	.069	.037	-.017	-.076	.071	.623	.012	-.005	-.093	-.090	.037	.439
26 初期の段階で誤りを訂正しなければ、あとで訂正するのは難しい。	.106	.117	.105	.273	.148	.241	.468	.054	.105	-.092	.144	-.009	.453
29 日本語を話すときには一つ一つの音を正確に発音するべきである。	.070	.161	.159	.121	-.276	.190	.357	-.024	.183	.234	.122	.194	.454
28 日本語をうまく話すためには、文型を正確に覚えることが重要だ。	.298	.172	.177	.250	.013	.153	.342	.134	-.032	.159	.309	.017	.499
34 学習者は自分で学習目標、計画を立てるべきである。	.162	.193	.017	-.022	.132	-.188	.062	.741	.099	.058	-.043	-.042	.687
20 授業の計画は教師が学生と相談しながらきめるべきである。	.108	.249	-.093	.110	.005	.053	.097	.455	.210	.016	-.152	.202	.424
22 学生数が多ければコミュニケーション中心の練習はできない。	.130	.021	-.037	-.033	-.029	.066	-.011	.109	.629	.083	.245	.015	.507
23 学習者の学習動機が高くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	.201	-.078	.257	.094	.182	.053	.182	.131	.599	-.004	-.123	-.066	.587
1 日本語の学習は日本で行うのが一番いい。	.219	.013	-.047	.133	.166	.080	-.069	.058	.096	.583	.086	.065	.471
32 日本語の授業は日本語を使って行うべきである。	-.033	.169	.222	.023	.001	.228	-.298	.394	-.026	.414	.095	.004	.557
14 教師は学習者に効果的な学習法を教えるべきである。	.198	.131	.014	.268	.225	.078	-.067	.241	.201	-.370	.178	-.065	.465
6 学習目標は、教師が設定し、学習者に与えるべきである。	.099	-.010	.135	.143	.106	.014	-.015	-.116	.154	.010	.794	-.043	.736
44 外国語を勉強すれば、すべての人が外国語をうまく話せるようになる。	.049	.082	.103	.005	.217	-.036	.110	.039	-.072	.151	-.093	.822	.793
5 授業時間が多くなければコミュニケーション中心の練習はできない。	.245	-.095	.137	.361	.001	.027	-.064	.037	.263	-.325	.226	.504	.725
因子寄与	3.421	2.716	2.210	2.093	1.966	1.892	1.771	16626	1.524	1.450	1.357	1.314	
累積寄与率	8.15	14.61	19.87	24.86	29.54	34.04	28.26	42.13	45.76	49.21	52.44	55.57	

### Questionnaire

This questionnaire, created by Hoshi (Sasaki) Mami, University of Kanazawa, Japan, is to investigate Japanese language teachers' views on language teaching. It is aimed to identify Japanese language teachers' thinking (process) which take place when they are carrying out their daily teaching activities.

The information obtained through your answers will not be used in any purpose other than my research work. In addition any information related to your privacy will be handled with the greatest confidentiality. . I appreciate your kind cooperation very much.

- ① Sex: ☐Male      ☐Female
- ② Age: ☐20 -29, ☐30 -39, ☐40 -49, ☐50 -59,
- ③ Mother tongue: : ☐English   ☐Malay      ☐Tamil  
Chinese   ☐Mandarin   ☐Cantonese   ☐Hokkien   ☐Chaozhou   ☐Others\_\_\_\_\_
- ④ What languages can you use freely (in speaking, listening, reading as well as writing) in your daily life?(Please list all)
- ⑤ What languages can you understand (in listening and reading) but cannot speak and write easily? (Please list all)
- ⑥ What languages can you speak and understand when listening but cannot read and write? (Please list all)
- ⑦ Please list all the languages you have studied but you do not use in your daily life?
- ⑧ Japanese teaching experience:\_\_\_\_\_years  
Residential School:\_\_\_\_\_years  
Day School:\_\_\_\_\_years
- ⑨ What subject(s) other than Japanese have you taught and for how many years?  
Subject:\_\_\_\_\_ years  
Subject:\_\_\_\_\_ years
- ⑩ What kind of Japanese teacher training program have you taken?  
☐JPA    Batch\_\_\_\_\_
- ☐IPG-KBA (IPBA)    Cohort\_\_\_\_\_

資料 5: マレーシア日本語英語併記 ビリーフ質問調査表

- ⑪ Academic background: ☐BA(in Malaysia) ☐BA(in Japan)  
☐MA(in Malaysia) ☐MA(in Japan)  
☐Ph.D. (in Malaysia) ☐Ph.D. (in Japan)

☐Current MA Graduate student in\_\_\_\_\_

☐Current Ph.D Graduate student in\_\_\_\_\_

- ⑫ Studied overseas(other than Japan): ☐Yes, ☐No

Country:\_\_\_\_\_ years \_\_\_\_\_months

**Please read the following 45 statements and circle the corresponding number/scale 1 to 5 based on your opinion regarding each statement as a Japanese language teacher,.**

**<1. I agree 2. I would agree rather than not 3. I can't decide 4. I would rather disagree 5. I disagree>**

1. 日本語の学習は日本であるのが一番良い。 1 2 3 4 5  
Studying in Japan is the best way to learn Japanese.
2. マレーシアの人にとって日本語は勉強しやすい言語だ。 1 2 3 4 5  
Japanese is an easy language to learn for Malaysian people.
3. 外国語を学習するのに教師は必要だ。 1 2 3 4 5  
You must have a teacher when you study a foreign language.
4. 試験制度や試験の内容によって授業の方法は変わる。 1 2 3 4 5  
The ways of teaching are different according to the system and content of the test.
5. 学習時間が多くなければコミュニケーション重視の練習はできない。 1 2 3 4 5  
You cannot do the practice focused on communication unless you have a lot of time.
6. 学習目標は教師が設定して学習者に提示するべきだ。 1 2 3 4 5  
The goal of study should be decided by the teacher and shown to the students.
7. 外国語を勉強する際に一番重要なのは文法の学習だ。 1 2 3 4 5  
The most important in studying foreign languages is learning grammar.
8. 外国語を学習する際に一番重要なのは語彙の学習だ。 1 2 3 4 5  
The most important in studying foreign languages is learning vocabulary.
9. 外国語を学習する際に一番重要なのは発音の学習だ。 1 2 3 4 5  
The most important in studying foreign languages is learning pronunciation.
10. 学習者同士(ペアやグループ)の学習は外国語を習得する効果的な方法だ。 1 2 3 4 5  
Leaning mutually (in pairs or in groups of learners) is an efficient way to learn foreign languages.
11. 実際の場面を設定したロールプレイは外国語を習得する効果的な方法だ。 1 2 3 4 5  
Role-playing in real-life setting is an efficient way to learn foreign languages.
12. ゲームをしながらの練習は外国語を学習する効果的な方法だ。 1 2 3 4 5  
Practice by playing games is an efficient way to learn foreign languages.
13. 授業は教師が主導するべきだ。 1 2 3 4 5  
Lesson must be conducted by the teacher.
14. 教師は学習者に効果的な学習法を教えるべきだ。 1 2 3 4 5  
Teachers should teach their learners how to study efficiently.



資料 5: マレーシア日本語英語併記 ビリーフ質問調査表

15. 授業は教科書の提出順序に従って教えるのがいい。	1 2 3 4 5
Lessons should be given along with the order of lessons in the textbook.	
16. 教科書にある内容は全部取り上げたほうがいい。	1 2 3 4 5
You should cover the whole content of the textbook in the class.	
17. 教師は常に学習者の質問にたいして正しく答えられなければならない。	1 2 3 4 5
Teachers must always be able to answer their students' questions correctly.	
18. 繰り返し学習するのは多ければ多いほど良い。	1 2 3 4 5
The more you repeat, the better you learn.	
19. 暗記は外国語を学習する際に効果的な学習方法だ	1 2 3 4 5
Memorization is an efficient way to learn foreign languages.	
20. 授業の計画は教師が学習者と話し合いながら決めていくのがいい。	1 2 3 4 5
Lesson plan should be decided upon discussion between the teacher and the learner.	
21. ある程度学習者のレベルが高くなければコミュニケーション重視の練習はできない。	1 2 3 4 5
You cannot do the practice focused on communication unless the learner is more or less advanced.	
22. 学習者数が多ければ、コミュニケーション重視の練習はできない。	1 2 3 4 5
You cannot do the practice focused on communication in a class with many students.	
23. 学習者の学習動機が高くなければコミュニケーション重視の練習はできない。	1 2 3 4 5
You cannot do the practice focused on communication unless the learners are highly motivated.	
24. 学習者は自分自身の学習進度を知るべきだ。	1 2 3 4 5
Learners should be aware of their own progress of learning.	
25. エラー修正は教師が行うのがよい。	1 2 3 4 5
Learners' errors should be corrected by the teacher.	
26. 初級段階でエラー修正をしないと、後で訂正するのは難しい。	1 2 3 4 5
If the errors are not corrected in early stage, it will be difficult to correct them later.	
27. 聞くことの学習でははっきりしない部分があっても意味が理解できればよい。	1 2 3 4 5
In listening, having some unclear details is not a problem if the learner understands the meaning.	
28. 話すことが上手になるためには文型を正確におぼえることが重要だ。	1 2 3 4 5
Memorizing the correct sentence patterns is important to become more proficient in speaking.	
29. 日本語を話すときには一音ずつ正確に発音するべきだ	1 2 3 4 5
When speaking Japanese, you must pronounce each sound correctly one by one.	
30. 学習者が自分で問題を発見し解決していくような学習方法が効果的だ。	1 2 3 4 5
The way of learning in which learners find and solve their problems themselves is efficient.	
31. 学習内容の理解を確認するためには翻訳をさせるのがいい。	1 2 3 4 5
It is a good idea to make learners translate to make sure their understanding of the lesson.	
32. 日本語の授業は日本語で行うのがいい。	1 2 3 4 5
Japanese lesson should be conducted in Japanese.	
33. 学習者によって授業の方法を変える必要がある。	1 2 3 4 5
You have to change the lesson method depending on individual students.	
34. 学習者が自分で学習目標、計画を立てるような学習方法が効果的だ。	1 2 3 4 5
The way of learning in which learners set the goal and make plans themselves is efficient.	
35. 日本語や日本文化を知ることが重要だと思っているマレーシア人は多い。	1 2 3 4 5
Many Malaysians think knowing Japanese language and culture is important.	

資料 5: マレーシア日本語英語併記 ビリーフ質問調査表

36. 日本語を勉強するとき、聞くことや話すことより、読むことや書くことのほうが易しい。 1 2 3 4 5  
When you study Japanese, reading and writing are easier than listening and speaking.
37. 日本語を勉強するとき、聞いて理解することより話すことが易しい。 1 2 3 4 5  
When you study Japanese, speaking is easier than listening comprehension.
38. 外国語が上手になるためにはその国の文化を知ることが必要だ。 1 2 3 4 5  
To be good at a foreign language, it is necessary to know the culture of its country.
39. ノンネイティブ教師が会話を教えるためにはネイティブ教師と同じ程度の日本語力が必要だ。 1 2 3 4 5  
When non-native teachers have to teach conversation, they must be as fluent in Japanese as native teachers.
40. 自分が学習者である場合、指導者主導の授業が好きだ。 1 2 3 4 5  
If you are a student, you would prefer lessons controlled by a teacher.
41. 自分が学習者である場合、みんなで話し合いながら協力して行う授業が好きだ。 1 2 3 4 5  
If you are a student, you would prefer lessons in which everyone discusses and cooperates with each other.
42. 自分が学習者である場合、自分で問題を解決していくような授業が好きだ 1 2 3 4 5  
If you are a student, you would prefer lessons in which you solve problems yourself.
43. 教師として自分自身、外国語をどのように学習すればいいがよく知っている。 1 2 3 4 5  
As a teacher, you are well informed about how to learn a foreign language.
44. 外国語を学習すれば、だれでも外国語がうまくなれる。 1 2 3 4 5  
Anybody who studies a foreign language can become proficient in that language.

☆ Do you have your own policy or philosophy about teaching Japanese?  
If any, can you describe it?

☆ Do you have any experience that has changed or influenced your teaching?  
(For example, an experience that you taught a specific student, that you married,  
that you became a parent, etc.)  
And what change did it make?

Thank you for your kind cooperation! ☺

Would you mind letting me know your name and your contact address or e-mail address?

Your Name:

Your contact address or Name of School:

E mail:

項目	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4	因子 5	因子 6	因子 7	因子 8	因子 9	因子 10	共通性
23 学習者の学習動機が高くなければコミュニケーション重視の練習はできない。	.857	.014	.142	.078	.002	.120	-.143	.072	.123	-.040	.864
22 学習者数が多ければ、コミュニケーション重視の練習はできない	.760	.040	.037	.030	.064	-.103	-.076	.044	.097	.084	.660
24 学習者は自分自身の学習進度を知るべきだ。	.498	-.010	.166	-.313	.003	-.155	.001	-.030	-.029	.040	.616
21 ある程度学習者のレベルが高くなければコミュニケーション重視の練習はできない	.486	.136	-.137	.090	.023	.344	-.044	.377	.058	.140	.759
9 外国語を学習する際に一番重要なのは発音の学習だ。	-.011	.893	.141	.073	-.063	.068	-.057	.040	-.037	.136	.866
7 外国語を勉強する際に一番重要なのは文法の学習だ。	-.108	.564	-.087	-.017	.449	.167	.102	.157	.017	.070	.772
8 外国語を学習する際に一番重要なのは語彙の学習だ。	.337	.542	.262	-.039	.144	.027	.141	-.226	.116	.045	.704
16 教科書にある内容は全部取り上げたほうがいい。	.203	.528	.117	.240	.128	-.075	-.196	.389	-.145	-.059	.761
17 教師は常に学習者の質問にたいして正しく答えられなければならない。	-.060	.112	.857	.251	.098	.103	.080	.191	-.102	.012	.910
10 学習者同士(ペアやグループ)の学習は外国語を習得する効果的な方法だ。	.264	.019	.643	-.097	-.003	-.103	.083	-.051	.024	.008	.574
14 教師は学習者に効果的な学習法を教えるべきだ。	.035	.340	.581	.222	.009	.188	-.062	-.026	-.026	.053	.601
34 学習者が自分で学習目標、計画を立てるような学習方法が効果的だ。	-.154	-.086	.385	.175	-.265	.188	.145	.274	-.208	.261	.645
30 学習者が自分で問題を発見し解決していくような学習方法が効果的だ。	-.034	.108	.082	.667	-.101	-.025	.269	.142	.012	-.113	.588
13 授業は教師が主導するべきだ。	.010	-.007	.188	.560	.121	.135	-.259	-.010	.346	.153	.776
29 日本語を話すときには一言ずつ正確に発音するべきだ	.075	.148	.127	.468	.238	.134	-.129	.322	-.091	.054	.701
25 エラー修正は教師が行うのがよい。	.080	-.067	.360	.466	.256	.178	.058	.047	.137	.239	.655
40 自分が学習者である場合、指導者主導の授業が好きだ。	-.015	.049	.127	.464	.277	.365	-.063	-.266	-.146	-.035	.781
28 話すことが上手になるためには文型を正確におぼえることが重要だ。	.215	-.014	.164	.436	.274	-.109	.170	.072	.106	.345	.699
6 学習目標は教師が設定して学習者に提示するべきだ。	.092	-.004	.081	.044	.819	-.155	.165	-.115	.016	-.031	.782
26 初級段階でエラー修正をしないと、後で訂正するのは難しい。	-.091	.178	.092	-.018	.506	.166	-.142	.248	.304	.069	.854
15 教科書は教科書の提出順序に従って教えるのがいい。	.031	.216	.097	.402	.462	.412	.038	.165	.012	-.182	.784
31 学習内容の理解を確認するためには翻訳をさせるのがいい。	.009	-.023	-.053	.081	.422	-.013	-.042	.137	-.030	.108	.401
35 私の国で日本語や日本文化を知ることが重要だと思っている人は多い。	-.051	-.051	-.057	.106	-.035	.695	.004	.033	.142	.151	.588
37 日本語を勉強するとき、聞いて理解することより話すことが易しい。	.102	.260	.166	-.036	-.065	.685	.056	.055	-.040	.007	.602
43 教師として自分自身、外国語をどのように学習すればいいがよく知っている。	-.200	-.166	.133	.093	.002	.368	.185	.116	.034	.279	.410
12 ゲームをしながらの練習は外国語を学習する効果的な方法だ。	.033	.075	-.049	.161	.111	.098	.827	.156	-.073	-.021	.800
11 実際の場面を設定したロールプレイは外国語を習得する効果的な方法だ。	-.171	-.082	.127	-.018	.091	-.017	.740	-.094	.149	-.009	.675
33 学習者によって授業の方法を変える必要がある。	-.197	-.065	.055	.014	-.200	-.013	.360	-.061	.071	.116	.347
20 授業の計画は教師が学者と話し合いながら決めていくのがいい。	.123	.126	.067	.107	-.013	.186	.125	.836	.134	.136	.861
36 日本語を勉強するとき、聞くことや話すことより、読むことや書くことのほうが易しい。	.037	-.293	.182	.121	.128	-.293	-.117	.476	.135	.067	.650
4 試験制度や試験の内容によって授業の方法は変わる。	.132	-.087	-.097	.026	-.015	-.012	.132	.030	.783	.089	.689
18 繰り返し学習するのは多ければ多いほど良い。	.243	-.022	.265	.023	.072	.265	.010	.215	.458	.129	.754
5 学習時間が多くなければコミュニケーション重視の練習はできない。	.416	.016	-.134	-.014	.064	.097	-.022	.096	.421	.075	.550
38 外国語が上手になるためにはその国の文化を知ることが必要だ。	.048	.131	.041	-.084	-.024	.139	-.034	.099	.049	.935	.951
32 日本語の授業は日本語で行うのがいい。	.179	.284	.019	.194	.062	.198	.179	.072	.261	.408	.535
因子寄与 累積寄与率	2.752 6.25	2.429 11.77	2.349 17.11	2.295 22.33	2.252 27.45	2.216 32.48	2.112 37.28	1.965 41.75	1.923 46.12	1.776 50.15	

## 資料 7: インタビューデータ 文字化の際の規則

### 文字化の規則

- ① 漢字仮名交じり文で表記する。
  - ② インタビュアーは I、インタビューイは●とする
  - ③ 話者交代の個所で行を変える。
  - ④ それぞれの行に、発話者のアルファベットをつける。
  - ⑤ 話者の交代のなかった相づちは行内に ( ) をつけて表記する。
  - ⑥ 非言語行動は { } であらわす。
  - ⑦ イントネーション等は次の記号を使う
    - ? 上昇イントネーション
    - 。 下降イントネーション
    - ー 伸ばした音
    - 、 ごく短い沈黙
    - ・ 沈黙 一つ約 1 秒
- 傍点 発話者が特に強調したもの
- @ 聞き取れなかった音声