



海外の大学で教える非母語話者日本語教師が必要とするもの：非母語話者の特性を考慮した日本語教師養成プログラム構築に向けて

川上, 尚恵
齊藤, 美穂
朴, 秀娟
高梨, 信乃

(Citation)

神戸大学留学生教育研究, 5:1-21

(Issue Date)

2021-03

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCOI)

<https://doi.org/10.24546/81012822>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81012822>



〔研究論文〕

海外の大学で教える非母語話者日本語教師が必要とするもの —非母語話者の特性を考慮した日本語教師養成プログラム構築に向けて—

川上尚恵・齊藤美穂・朴 秀娟・高梨信乃

【キーワード】非母語話者日本語教師、インタビュー、日本語教師養成、大学、教え方

1. はじめに

近年、日本語教師養成・研修に関する動きが著しい。文化庁からは2018年に「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」が出され、日本語教師資格の創設も検討されている。これ以前の指針が「養成」に限られていたのに対し、この新たな指針では養成・初任・中堅の三つの区分が設けられている。中堅教師を対象とした「着任後」に行う「研修」までが含まれていることから、日本語教育にあたる人材の成長を長期的視野で捉えていると言えよう。しかし、この指針も含め、これまで国内において日本語教師養成の対象として念頭に置かれてきたのは日本語母語話者（以下、母語話者）であり、日本語非母語話者（以下、非母語話者）を日本語教師としてどう養成するかといった議論はなされてきていない。その要因としては、石井（1996）が指摘したような日本国内の日本語教師＝母語話者という意識が現在も続いていることが挙げられる。

しかし一方で、地域日本語教育においては日本語能力を有する外国人が支援者として活動することが推進されてきており、外国人支援者の存在や役割などに関する研究が行われている（御館2010）。非母語話者の役割が地域において認識されつつある中、大学・大学院で日本語教育を専攻する、あるいは日本語教師養成を受ける留学生の数が日本人学生を上回る状況も指摘されており、非母語話者の意識や特性を活かして養成プログラムを改善・構築していくことが提案されている（堀2007、加納2010）。

著者らが所属する機関でも、堀（2007）・加納（2010）と同様に、日本語教師養成プログラムの履修生の多数派となっているのは非母語話者である留学生であり、母語話者を前提とした既存の養成プログラムを、非母語話者の特性についても考慮した養成プログラムへと拡充していくことが喫緊の課題としてある。しかし、そのためには、非母語話者教師の役割や能力に関するこれまでの研究結果の問い直しも

含め、養成において何が必要なかを明らかにし、その上で実践的な養成プログラムとしていく必要があると考える。

そこで本稿では、まずこれまでの非母語話者教師の役割・能力観に関する研究を概観し、論点を整理する。そして、現在日本語を教えている非母語話者教師に調査を行い、非母語話者教師が日本語教師に必要な知識・能力をどのように捉え、また教師自身がそれらをどのように身につけ、日本語教育実践に活かしているのかを明らかにし、その結果から非母語話者教師の持つ資質をどう活かし成長を促していくのか考察を加える。なお、本調査での結果をもとに、今後さらに被調査者数を増やし、非母語話者教師の日本語・日本語教育能力について考察を深め、養成に具体的にどう反映させるか、検討していく予定である。その意味で、本調査はパイロットとしての位置づけを持つものである。

2. 先行研究

本節では、非母語話者教師の能力に関する先行研究と日本における非母語話者教師の養成に関する先行研究について取り上げる。まず、非母語話者教師のトレーニングに関し豊富な実績と知見を有しているのが国際交流基金である。国際交流基金では、海外の非母語話者教師研修を行っており、その研修における様々な課題について研究も行っている。阿部・横山（1991）では、「外国人教師の利点を生かした教授法の展開」（p. 56）のため、「外国人日本語教師」と海外での教授経験のある「日本人日本語教師」に対してインタビューとアンケートを行い、その結果、学習者と母語が同じであること（母語による説明ができるなど）、文化背景が同じであること（学習者のものの考え方がわかるなど）、学習者としての経験があること（学習上の困難点がわかり克服の方法を伝えられるなど）の3点を外国人教師の利点として挙げている。また、日本語能力と日本語教授能力の不足について指摘している。

日本国内においては、母語話者教師が多数を占めており、非母語話者教師に関してはその数自体も調査されていない。そのため研究に関しても散見される程度であるが、石井（1996）は阿部・横山（1991）を引用しつつ非母語話者教師の利点と日本語能力の不足について考察を加え、非母語話者教師が経験や意見などを発信することは、海外の日本語教育だけでなく日本国内の日本語教育の発展においても重要な役割を果たしうるとしている。

堀（2007）は、教育実習という場における母語話者と非母語話者の意識の違いを調査した上で、母語話者と非母語話者が共存する教育実習について考察を加えてい

る。特に非母語話者に関わる結果としては、「実習を通して自分が日本語教師に適しているかどうか探ろうとする意識が高」いこと、「学習者に対するフィードバック」、「文法・語彙・誤用論の側面の説明の仕方」、「学生への質問の答え方」の3点について母語話者とは異なる意識を持っていること、日本語学習時の困難点を学習者に指導することを重視していること、などが明らかになった。母語話者と異なる意識を有している3点については日本語能力の向上と関連付けて考察している。そして、実際の教師養成コースで必要な授業として「言語教育理論」、「日本語教育の視点からみた日本語学、語用論などの演習科目」、「教師としての自分のあり方を考える教育学」を挙げている。また、加納(2010)では大学院の日本語教育の授業に参加している母語話者・非母語話者の学生に対し、日本語教育観と日本語教師の役割観に関するアンケートを行った。ノンネイティブ教師の役割観の結果のみを概観してみると、多岐にわたって学習者としての経験を活かせることが指摘されており、そのほかにも「困難点への気づき」「共通語/共生語としての日本語の使用」や母語・母文化との比較の観点を持つことが指摘されている。

一方、前述のように、近年では地域日本語教育に関わる非母語話者支援者(教師)の重要性が指摘されているが、地域日本語教育に携わる日本語教師養成を目的とした「共生日本語教育実習」に参加した非母語話者実習生の実践を基にした研究もある。野々口(2007)は、日本語能力の不足により非母語話者教師が自己を否定的に捉えるといった先行研究での指摘に対し、「共生日本語教育実習」においては非母語話者実習生が自己を肯定的に捉えていたとし、その促進要因として、「実習生がすでに持っているものを積極的に提示することが奨励されること」、実習生間の同僚性、多言語・多文化を目指す教壇実習であることの3点が考えられるとしている。また、古市(2005)は、上記と同様の実習に関わった非母語話者実習生が自己の役割をどのように意味づけているのかを探った。その結果、非母語話者参加者(学習者)に対しては「対話を促す学習支援」、「マイノリティとしての心理的な支援」、「生活者としての社会的な活動支援」の役割、母語話者参加者及び母語話者実習生に対しては「多様な視点を用いた教材などの学習支援」、「多言語多文化リソースとしての支援」の役割を負っていることが明らかになったとしている。

地域日本語教育を背景とした「共生日本語教育実習」において非母語話者実習生が自己を肯定的に捉えているという結果については、多言語多文化という環境が日本語あるいはその母語話者を唯一絶対のモデルとしていないことが影響していると考えられるが、一方では非母語話者が学習者と言語・文化を同じくすること、学習者と

しての経験を持つことが、「共生日本語教育」の実習生や授業参加者からも利点として捉えられているためでもあろう。この結果は、海外の非母語話者教師に対する研究の結果とも一致する。

高橋（2015）は、野々口（2007）・古市（2007）を含め、これまでの日本国内の非母語話者教師に関する研究の対象は大学院生であり、また日本語教師経験がほとんどないものに限定していると指摘し、「ある程度の教師経験があり、かつ職業として日本語教育に携わっている」非母語話者3名を対象に半構造化インタビューを行った。その結果、3名とも母語話者か非母語話者かといった違いを感じておらず、教師の力量は個人の資質によって決まると捉えており、非母語話者の利点とされている母語の使用や学習者としての経験も、それらをどう使うかを自分の意志で判断しており、非母語話者としての「気負い」がないことを指摘している。また、周囲も国籍や母語によらず教授能力で教師を判断していることが明らかになったとしている。

このような結果の違いは、教師経験の違いだけでなく、学習者と母語・文化を共有するかどうか、といった環境の違いも影響していると考えられる¹。高橋（2015）は日本国内の大学で教える非母語話者教師を対象としているが、日本国内の大学においては、学習者の母語・文化は多様であり、非母語話者教師のそれと必ずしも一致しないため、非母語話者としての利点を特に感じられないのだろう。しかし、地域日本語教室や海外では、非母語話者教師と学習者の母語・文化が一致することが多いため、言語・文化を共有することが利点として挙がってくるのではないだろうか。まだ日本語教育の実践に携わっていない学生の場合も、想定する教育環境として自身の学習経験を反映している可能性があり、そのため学習者と言語・文化を共有していることを前提として考えていると推察される。

以上のようにこれまでの先行研究からは、教える環境の違いが非母語話者教師の利点や役割観に大きく関わっていると考えられる。したがって、日本国内での非母語話者教師の養成を考える際にも、養成された教師がどのような形で日本語教育に携わるのかが重要になってくると言える。では、日本国内の大学・大学院で日本語教師養成を受けた留学生の場合にはどうか。彼らが卒業・修了後に「仕事」として日本語教育に携わるとすれば、最も多いと考えられるのは、母国で日本語教師となるという形ではないだろうか。日本国内では、行政団体などで地域在住外国人住民の母語支援者等として活躍するケースも増えつつあるものの、非母語話者が日本語を教える環境がまだ十分にはないことに加え、日本留学で高度な知識と日本語能力を

得た人材が、帰国後にその知識と能力を活かすことができる職業として日本語教師があるからである。そこで本調査では、日本留学を経て母国の大学で日本語教師となった非母語話者教師を対象とし、それぞれの日本語教育観や経験を分析し、非母語話者教師の養成に必要とされることについて考察する。

3. 調査及び分析方法

大学で教えている3名の非母語話者教師に対し、約1時間の半構造化インタビューを行った。インタビューでは、①日本語教師として必要な知識・スキルは何か、②日本語教師としてどのように成長してきたか、③自らの日本語能力についてどのように考え、また日本語学習をどのように続けてきたか、④どのような養成・研修があったらいいか、といった項目について聞いた。調査は2020年10月～11月に行った。表1は、インタビュー時点におけるインタビュー対象者の基礎情報である。

対象者の中で、日本語教師となる前に何らかの養成課程を経た経験を持つのはT02のみであった。インタビューは、オンライン（T01・02）または対面（T03）で行い、調査言語として日本語（T01・T03）あるいは韓国語（T02）を用いた²。インタビューは録画または録音し、その内容をテキスト化したものを分析対象とした³。分析方法としては、質的内容分析（qualitative content analysis）を採用した。

表1 インタビュー対象者に関する情報

| 対象者番号 | 出身 | 現居住地 | 日本語教授歴 | 最終学歴 | 専門 (学部、修士、博士) |
|-------|----|------|--------|-----------------------------|-----------------------------|
| T01 | 中国 | 中国 | 4年1カ月 | 博士後期課程 | 学：日本語、修：言語学、博：言語学 |
| T02 | 韓国 | 韓国 | 5年1カ月 | 博士後期課程 | 学：フランス語教育・日本語、修：日本語学、博：日本語学 |
| T03 | 中国 | 日本* | 6年4カ月 | 博士後期課程 (2021年3月 修了見込) | 学：日本語、修：日本語教育、博：日本語教育 |

*日本で修士の学位を取得した後、中国の大学で6年4カ月日本語を教え、その後博士の学位を取得するため、在職のまま再度日本に留学し、調査時点では博士後期課程に在籍中であった。

質的内容分析とは、量的データにも質的データに対しても幅広く使用することのできる分析方法である。質的内容分析は、データから文脈に沿って再現性や妥当性を持った推論を作り上げるための研究手法であり、知識、新しい知見、事実の描写、行動のための実際的な指針を示すといった目的を持つものである（Krippendorff 1980）。質的内容分析は多くの研究で用いられているにもかかわらず、その手順については統一的なものがないが、本稿では分析手順のモデルを示したMayring (2000, 2004) や、Elo & Kyngäs (2007)、乙幡 (2014) が抽出した、質的内容分析の先行研究に共通する手法のまとめを参考に分析を行う。質的内容分析は帰納的にも演繹的にも分析を行うことが可能であり、前者は知見が十分でない場合に、後者は先行研究を検証する場合などに行われる（Elo & Kyngäs 2007）。前述のように、本調査はパイロットとしての位置づけを持つものであり、探索的に研究を行うことを目的としているため、帰納的に分析を行い、対象者毎にカテゴリーを生成した。テキストの選択、コード化、サブカテゴリー化、カテゴリー化、といった順番で2者によって分析を行い、それぞれの分析を突き合わせることで信頼性を高めた。各データの分析者は、T01（齊藤・川上）、T02（朴・川上）、T03（高梨・川上）である。

4. 結果と分析

本節では調査対象者別にカテゴリーごとの分析結果を提示し、次節で3者に共通する項目及び非母語話者教師養成に重要だと考えられる項目を中心に考察を加える。以下、生成されたカテゴリーは【 】, サブカテゴリーは< >, データは「 」で示す。

4-1 T01の結果と分析

表2はT01のカテゴリーとサブカテゴリーをまとめたものである。カテゴリーは【日本語教師の資質と能力】、【学習者重視の教え方】、【教え方の改善と成長】、【非母語話者教師としての利点・困難点と解決方法】、【専門性の活用】の五つとなった。

まず、【日本語教師の資質と能力】にはサブカテゴリーとして<大学の教師の資格>、<文化を教える>、<教授言語としての日本語の使用>、<教師の経験>、<教師の母語の違い>、<教師の専門性>が含まれている。これらのサブカテゴリーには、教えている機関の条件と自身のビリーフ⁴が含まれており、前者には<大学の教師の資格>、<教授言語としての日本語の使用>、<教師の母語の違い>があ

り、後者には《文化を教える》、《教師の経験》、《教師の専門性》がある。《教師の経験》、《母語の違い》、《教師の専門性》は教師が担当する授業の違いに関連し、例えば、《教師の経験》では、「確かに初級の1年生とか2年生は、えっと、経験を持つ先生の方がふさわしいかなと思います。」と、初級レベルを教えるには経験を持っていた方がよいということが述べられている。この《教師の経験》は、他にも「1年生2年生3年生というふうに全部教えた経験が、経験を持った方が、自分にとってもいいと思います。」というように、自身にも利点があることが指摘されている。

表2 T01のカテゴリーとサブカテゴリー

| カテゴリー | サブカテゴリー |
|----------------------------|----------------------|
| 日本語教師の資質と能力 | 大学の教師の資格 |
| | 文化を教える |
| | 教授言語としての日本語の使用 |
| | 教師の経験 |
| | 教師の母語の違い |
| | 教師の専門性 |
| 学習者重視の教え方 | 学習者からのフィードバックによる授業改善 |
| | 学習者目線に立った教え方 |
| | 学習者とのコミュニケーションのある教え方 |
| 教え方の改善と成長 | 教え方への不安と成長 |
| | 授業改善のための外的な支援 |
| | 教え方のトレーニングへの要望 |
| 非母語話者教師としての利点・ 困難点と解決方法 | 非母語話者教師の利点 |
| | 非母語話者にとっての難しさ |
| | 非母語話者教師の困難点の解決方法 |
| 専門性の活用 | 専門の授業 |
| | 教師の専門性を活かした教え方 |

【学習者重視の教え方】では、サブカテゴリーとして、《学習者からのフィードバックによる授業改善》、《学習者目線に立った教え方》、《学習者とのコミュニケーションのある教え方》がある。カテゴリー全体としては、学習者の理解を確認した上での教え方や学習者の興味喚起を重視しており、例えば後者では「やっぱり学生は言葉への興味が非常に大事ですよ。」との発言がある。具体的な方法としては、ICTへの興味や理解確認のための中国語の部分的な使用に言及している。一方、教

師として教え始めた時期には、「最初の授業はずっと自分一方的に教えます」というように、学習者とのコミュニケーションがない授業だったが、「教えるというのは、全てのことを全部、あの、伝わるじゃなくて、やっぱり例えば質問したり、学生に質問したり、質問ができな、うん、質問して答えできな、なかった場合は、直接答えを教えるじゃなくてヒントを与えたりとか、こういうふうに、えっと、一步一步、え、なんか学生とコミュニケーションしながら、こういう知識を伝わった方がいいかなと思います。」というように、現在は学習者の反応を見てそれによって対応を変えたりして知識を伝えることが「教える」ことだと理解している。

【教え方の改善と成長】には、《教え方への不安と成長》、《授業改善のための外的な支援》、《教え方のトレーニングへの要望》がサブカテゴリーとして含まれている。初めての授業では、教え方がわからないことによる不安と緊張があったが、現在では「知識とか、あるいはある内容とか、学生に教える方法」に関する成長への実感がある。その成長は、「先輩としての存在」である経験豊富な同僚教員からのアドバイス、他の教員の授業見学の機会、自身の学習によるものである。「日本語教師として」はこれからも続けて「勉強しないといけない」と感じている。教えるためには日本語能力だけでなく日本語で教える能力や、「色々工夫が必要」であり、「教え方は大事」だと考えている。教え方に関するトレーニング、特に学習者への「効率的」で「楽しく学ぶ」ことのできる教え方に関するトレーニングがあればよいと考えている。

【非母語話者教師としての利点・困難点と解決方法】は、《非母語話者教師の利点》、《非母語話者にとっての難しさ》、《非母語話者教師の困難点の解決方法》のサブカテゴリーから生成されている。非母語話者教師の利点としては、学習者としての経験と学習者と母語を同じくすることがある。学習者としての経験は、「自分は大学時代に先生は（筆者注：に）どういうふうに教えてもらったのか」を考え、初めての授業をこなしたというエピソードや「自分のこういう経験から学生にアドバイスする」というような学習方法へのアドバイスとして述べられている。非母語話者教師にとっての難しさとしては「説明」や突然の質問への回答を挙げており、特に類義語や「言葉の運用の面」の「説明」などが難しいと感じている。T01自身は学生時代に「教科書とか文法書によって」日本語を学習したが、日本留学などを経て現在は教科書などの明示的な知識ではなく日本人の「普段の使い方」から日本語を自然に身につけるといった暗示的な学び方へと変わったことで、「説明」が難しいと感じている。これらの困難点の解決方法として、授業で扱う内容について「授

業の前に」調べておくことや学生からの質問の答えを調べる、という方法を取っており、それは自身の学習にも繋がっているという。インタビュー時は新型コロナウイルス感染症（COVID-19）による社会混乱や渡航制限が続く状況で、周りに母語話者教師が「なかなかいない状態」であったこともあり、「本場の日本語」に関するトレーニングが必要だと感じている。

【専門性の活用】のサブカテゴリーには、《専門の授業》と《教師の専門性を活かした教え方》があり、教師自身の専門に関する授業担当への期待と専門性を活かした教え方に関する発言があった。

4-2 T02の結果と分析

T02のカテゴリーとサブカテゴリーを表3にまとめた。カテゴリーは【日本語教師の資質と能力】、【ニーズに沿った授業】、【非母語話者教師としての利点・困難点と解決方法】、【教えることに関する不安と解消方法】、【海外での日本語教育に関わる問題】、【日本語研究を第一とした日本語教師への志向】の六つとなった。

表3 T02のカテゴリーとサブカテゴリー

| カテゴリー | サブカテゴリー |
|----------------------------|---------------------------------|
| 日本語教師の資質と能力 | 母語による担当授業の違い |
| | 留学経験の有無による担当授業の違い |
| ニーズに沿った授業 | ニーズに沿った授業内容 |
| | 学習者の目的に対応することの難しさ |
| 非母語話者教師としての利点・ 困難点と解決方法 | 非母語話者教師の利点 |
| | 活動中心の授業における非母語話者教師の困難点 |
| | 非母語話者教師向けトレーニングへの要望 |
| 教えることに関する不安と 解消方法 | 授業に対する不安と解消方法 |
| | 教師養成プログラムの不十分さ |
| | 教え方を学ぶことの必要性 |
| | 授業改善のための方策 |
| 海外での日本語教育に関わる 問題 | 最新の情報を得ることの必要性 |
| | 日本語能力の維持 |
| | 日本国内と海外の日本語教育のずれ 海外で教えるための準備 |
| 日本語研究を第一とした 日本語教師志向 | 消極的な日本語教師志向 |
| | 生計を立てるための実利的な日本語教師志向 |

【日本語教師の資質と能力】のサブカテゴリーとして《母語による担当授業の違い》と《留学経験の有無による担当授業の違い》がある。母語の違いと留学経験は担当授業の違いと関連して語られている。母語の違いに関しては、「会話や聴解の場合は、ネイティブの先生との活動を通して行うのが最も効果的だと思うので、そういう授業はほとんどの韓国の大学においては非常勤講師、特に、韓国人には任せないように思います。」というように、韓国国内の一般の状況とともにT02自身のビリーフとしても語られている。また、T02自身は留学経験の有無により所属機関から任される授業が異なっていたように感じている。

【ニーズに沿った授業】は、《ニーズに沿った授業内容》と《学習者の目的に対応することの難しさ》のサブカテゴリーから生成された。現状として、「文法の授業と言っても、〇〇（筆者注：以前勤めていた大学名）では理論的な文法授業をより多く取り入れて授業をしましたが、ここでは主に問題を解いたり、ポイントを整理したり、文法上の。」というように、学習者の属する教育機関の違いによりニーズが異なり、自身がそれに対応していることが述べられている。ニーズの違いに対応することは難しく、「最初、理論授業では、ただ普通に授業をしていたら、学生たちにあまり興味を持ってもらえなくて、『そういうのじゃなくて試験に出るのを教えてください』と言うんです。『任用試験（筆者注：採用試験）の過去問を教えてください』とかあるじゃないですか。『過去問を教えてください』。そうしていたら私のポイントがまた少し変わってきていて、それが一番の悩みです、実は。」と語られている。

【非母語話者教師としての利点・困難点と解決方法】は、《非母語話者教師の利点》、《活動中心の授業における非母語話者教師の困難点》、《非母語話者教師向けトレーニングへの要望》のサブカテゴリーから生成されている。非母語話者の利点としては3点挙がっており、まず学習者としての経験があることで「何を難しいと思うのかはよく理解している」こと、また「韓国人学生たちに韓国語で説明してあげると、より上手く伝わる部分もあると思う」というように学習者と母語を同じくすること、さらに韓国で日本語を「どのように活用し、また日本語の勉強をこのようにやっていけばいい」というような、学習者の状況を理解したアドバイスの3点が挙げられている。活動中心の授業では、非母語話者としての難しさを感じているが、それには「活動中心の授業では、ネイティブの発音とネイティブのニュアンス、そして本当に自分が日本語を話しているという感じを与える、そういう授業が最も効果的だと思って…」というように、【日本語教師の資質と能力】にも表れて

いた自身のピリーフが関連している。その難しさの解決への提案として、作文添削の「ガイドライン」や「会話の授業の運営」に関するトレーニング、非母語話者教師が教えることをコンセプトとした教科書の作成といった要望が挙げられた。

【教えることに関する不安と解消方法】には、〈授業に対する不安と解消方法〉、〈教師養成プログラムの不十分さ〉、〈教え方を学ぶことの必要性〉、〈授業改善のための方策〉のサブカテゴリーがある。初めて日本語を教え始めた時期における不安は、授業に対する漠然としたものだったが、現在は「授業の構成や進め方、運営などについての悩みがはるかに多い」というような具体的な不安を持っており、教え方についてわからないため「このように授業を進めるのが正しいのか」といった自身の教え方への迷いもある。「不安があって努力しているような」感じを持っており、大学が行った「教習法のような講義など」に参加したり、授業運営に関する学習や助言をもらうなどの行動をとっている。学部生の頃に日本語の教員免許を取得したが、その際には「教案作りを一度も学校で習ったことがなかった」ところを実習として高校で模擬授業を行い「『授業ってこういうものだったよね』ということ以外には、何の教育経験もなかった」というように教え方については十分学んだと感じておらず、それが初めての授業での不安に繋がっていた。教え方を学ぶ必要性を強く感じており、「日本語をよく知っていて、日本語に対する専門知識があっても、その専門知識をどう活用して実際に授業で運営していくのか、それは本当に必ず勉強が必要だと思います。適当にこうやって教えればいいんだとかという感じのものではないと思うので…。授業運営が。」との発言がある。授業運営に有用な方法として、「講師の集まり」による情報交換と「授業参観」が挙げられている。一方では、授業の中では慣れて機械的に処理することができるようになった部分もあり、その分授業に柔軟性がでてきたとしている。

【海外での日本語教育に関わる問題】には、〈最新の情報を得ることの必要性〉、〈日本語能力の維持〉、〈日本国内と海外の日本語教育のずれ〉、〈海外で教えるための準備〉のサブカテゴリーが含まれている。海外にいて、「日本語や、流れに関するもの、動向（筆者注：日本社会の動向）」というのに、自分が敏感になれないというのが、すごく不安です。正直にいうと。」というように、日本国内の日本語と日本語を教えることに関連する最新情報を得る必要性を感じており、それが把握できているかの不安も持っている。「私の日本語の実力が、昔ほどずっと日本語を重点的に勉強できる環境ではないので、だんだん悪くなっているような感じ？不安感？」というように、日本語能力の低下への不安があり、「私の日本語を

適正な水準で常に維持しなければならないというのがあるんです」というように日本語能力を維持する必要性が述べられている。一方、教える内容に関して、日本国内で出版されている教材が韓国の大学の「実情とは全然合わない」ため使えないと感じている。日本留学後に海外で教える場合には、留学中に「どのような教材が出ていて、どのような授業運営をしているのかについての勘を予め日本で」培う方がよいとしている。

【日本語研究を第一とした日本語教師志向】のサブカテゴリーとして、《消極的な日本語教師志向》と《生計を立てるための実利的な日本語教師志向》がある。大学では高校の日本語教師免許も取得したが、日本語の教師になることは「すっかりやめて、大学院に行きました。」というように、留学の目的は大学院進学であり、日本語教師になることではなかった。留学中は「日本語教育関連の授業は一つも受け」ず、日本語教育に関して関心は薄かった。「日本語を勉強して生計を立てていくことになるけど、会社などに就職するというのではないから、その道しかないだろうな」という考えは、漠然と」持っていたというように、日本語を勉強して日本の会社などに就職をしない以上日本語を教えるしかないという意識を持っていたが、教師になるというよりは、研究をするということが第一であった。もし大学院生に戻れるなら、「たぶんその時に戻ると、その時の精神状態で、博士論文を書いたりとか、その時にしなきゃいけない勉強があって、また難しくなる」とは思いつつも、「実用的な実際の授業や研修」を受けたいと思っている。

4-3 T03の結果と分析

表4はT03のカテゴリーとサブカテゴリーをまとめたものである。カテゴリーとして、【日本語教師の資質・能力】、【既存の教え方に対する評価と独自の工夫】、【課題や不足点の発見とそれを解決するための学習】、【教師から学習者への影響】、【日本語教師への志望と日本語教育に関する学習】の五つが生成された。

【日本語教師の資質・能力】には、《学位》、《留学経験》、《教師の専門性》、《教師に必要な日本語教育に関する知識とスキル》、《学習者としての経験によるよい教師像》がサブカテゴリーとして含まれる。《学位》と《留学経験》は中国の大学で就職する条件として言及されたが、どちらも以前と現在では状況が変わり、現在は「博士号なければ、絶対入れ」ず、留学経験者も増えていることが述べられている。《教師の専門性》として、中国では「文学の方が重視されている」と感じており、専門分野として日本語教育の認知度が低いとの印象を持っている。《教師

に必要な日本語教育に関する知識とスキル》の中で、必要な知識としては音声学、第二言語習得論、そして「方法論の知識」が挙げられた。日本語教育に関する「養成研修」が「現場の教師が必要じゃないかな」と感じており、教師自身の専門がどのようなものであれ、教育に関する養成・研修が必要だとしている。一方、学習者としての経験から学習者を緊張させない優しい教師を理想としている。

表4 T03のカテゴリーとサブカテゴリー

| カテゴリー | サブカテゴリー |
|----------------------------|--|
| 日本語教師の資質・能力 | 学位 |
| | 留学経験 |
| | 教師の専門性 |
| | 教師に必要な日本語教育に関する知識とスキル 学習者としての経験によるよい教師像 |
| 既存の教え方に対する評価と 独自の工夫 | 新人期の緊張と授業準備 |
| | 学習者としての経験による教え方 |
| | 教える工夫 |
| 課題や不足点の発見と それを解決するための学習 | 課題や不足点の発見とそれを解決するための 学習 |
| | 不足を補うための文献を使った学習 |
| 教師から学習者への影響 | 入門期における教師から学習者への影響の強さ |
| | 多岐にわたる教師から学習者への影響 |
| 日本語教師への志望と 日本語教育に関する学習 | 日本語教師になる決意 |
| | 大学・大学院での日本語教育に関する学び |

【既存の教え方に対する評価と独自の工夫】は、《新人期⁵の緊張と授業準備》、《学習者としての経験による教え方》、《教える工夫》のサブカテゴリーから成り立っている。初めての授業では「本当になんか緊張してて、すごく緊張し」たが、インターネットを使って授業準備をしながら、「自分の大学の時のあの授業思い出して」学習者として経験した教え方で授業を行った。学習者として経験した教え方は「役に立」った。自身だけでなく、「周りの場合」も「ほとんど自分の、自分が学生時代受けたものを、そのまま、自分の学生に伝えるという」方法を取っているが、発音の有気音・無気音の違いのように、教師自身が学んでいないことを教える必要がある場合は「説明しにくい」。一方、読解の授業で「精読」と「あんまり変わりのないやり方」をすることへの「抵抗感」から学習者のレベルに合わせた別の教材を使ったり、「新聞読みの授業」では教科書以外にインターネットで集めた

ニュースから「面白いと思う」ものを読ませるなど、授業に独自の工夫を加えている。

【課題や不足点の発見とそれを解決するための学習】には、《課題や不足点の発見とそれを解決するための学習》、《不足を補うための文献を使った学習》がある。「自分でやっているうちに、うん、自分の不足しているところを、あの、発見しながら、勉強しながらやっているという感じ」というように、自身の不足点に気づきながらそれを解決すべく勉強しており、参考書や論文などの文献を使って学んでいる。不足点として、「発音とか文法とか」、「第二言語習得の知識とか、方法論の知識とか」、「学習者に説明しにくい部分がたくさん」あるモダリティに関する知識が挙げられた。学生からの「自分の勉強している日本語と、日本人が使っているとは違います」という指摘を博士後期課程への進学のかっかけの一つともしており、教育現場での課題についても取り組む意識があることが示されている。

【教師から学習者への影響】のサブカテゴリーとしては、《入門期における教師から学習者への影響の強さ》と《多岐にわたる教師から学習者への影響》がある。「自分自身の能力、私はなんかずっと自分の日本語に自信がない」ことの理由として、自身が大学1年生で初めて日本語を学んだ際の「厳しい先生」の存在を挙げており、教師からの強い影響を感じている。一方では、教師からのポジティブな影響も受けており、「好きな先生」の研究領域であった「聴解」を卒業論文のテーマに選んでいる。大学4年生の頃に日本語教師になりたいという「志望が芽生えてきた」のも「あの先生の影響かな」としている。このカテゴリーは自身の学習者としての経験が主となっているが、中国の卒業論文で文化や文学が多い理由として先生の「専門がほとんど文学」ということがあるというように、中国一般の状況についても言及されている。

【日本語教師への志望と日本語教育に関する学習】としては、《日本語教師になる決意》と《大学・大学院での日本語教育に関する学び》のサブカテゴリーがある。大学時代から日本語教師になりたいと思い、日本留学前から「日本語教師になりたいというなんか自分の気持ちが強」かった。卒業論文では、「視覚情報」が聴解に及ぼす影響について研究し、留学後は「修士の時はいろんな授業を取って」、「文化の授業」や「言語政策の授業」などで多様な学習をした。しかし、所属した大学院に日本語教師養成のようなプログラムはなく、大学院入試の際に日本語教育に関する本を読んだだけというように日本語教育の実践や方法論に関する学習は限定的であり、「先生の経験持っていないので、第二言語習得はなんか、理論すぎなものだ」

という印象を持っていた。

5. 考察

インタビューでは、非母語話者の利点として、学習者としての経験と学習者の理解を確認・促進するための母語の使用が指摘され（T01・02）、困難点として「説明」（T01）、聴解・会話の授業や最新情報の入手及び日本語の維持（T02）が挙げられた。利点についてはこれまでの先行研究と同様の結果となったが、困難点としては阿部・横山（1991）では単に日本語能力と日本語教授能力とされているところ、具体的な状況や特定の科目について不安や困難を感じていることがわかった。また、利点として挙げられた学習者としての経験の内、学習者として経験した教え方に関しては、3名とも初めての授業での教え方として取り入れていたが、その理由はそれ以外の教え方がわからなかったということであり、教え方がわからないことは、初めての授業での不安と緊張に繋がっていた。T03では学習者として経験した教え方が役に立ったと肯定的な評価がされていたが、同時に教師が学習者として学んでいなかったことについて教えることが難しいことも指摘された。

教え方については、3名ともに重視しており、それぞれ【学習者重視の教え方】（T01）、【教えることに関する不安と解消方法】（T02）、【既存の教え方に対する評価と独自の工夫】（T03）といったカテゴリーが生成された。教師となり、教えることの難しさを実感しつつも、それぞれ教え方の改善や工夫を試みていたが、その際に助けとなったものとしては、文献やインターネットなどを使った教師自身の学習、先輩教員・同僚からのアドバイス、所属大学でのFD、教員同士の情報交換が挙げられていた。ここから、教師の成長の助けとなる要素として、自律的な学びへの姿勢、教師同士のネットワーク、学びの場、といった三つが考えられる。分析では、調査対象者の教えている機関の制度的な部分はカテゴリー化されなかったが、各インタビューからは教師に対しどのような支援があるのかは所属機関によって異なるかと推察される。例えば、T01の所属機関では、採用時に試験を受けて大学で教えるための資格を得ることが必要とされていたり、若手教員向けに教え方を競うコンテストが開催されそれに出場する教員を他の教員がサポートしたりしているとのことである。教師の成長への支援を検討する際には、このような機関の制度についても把握する必要があると考える。

教師養成・研修への要望としても、教え方に関するものが共通して挙げられた。T01では、効率的で学習者が楽しめる教え方への要望があったが、T02では「会話

の授業の運営」や「作文添削」のトレーニングについて言及されていた。会話と作文はいずれもT02が非母語話者教師では効果的に教えることが難しい授業というビリーフを持っていたものである。つまり、養成・研修に対する要望には教師自身の不安や不足を感じている点が反映されており、これらの不安や不足点が教師養成・研修に求められることに繋がると言える。他にも日本語の解釈や説明（T01・T03）、海外で最新情報を得ることと日本語能力を維持すること（T02）、発音（T03）などが不安として、日本国内の教材が韓国で使いにくいということ（T02）が問題として挙げられていることから、例えば音声指導や教材作成についての項目などを充実させる必要性についても検討する必要があるだろう。

一方、教え方について学ぶことは「先生になる前に」（T03）必要であるという発言があったことから、養成段階で重点を置くべきものであると考えられる。唯一教師養成の経験があったT02の場合でも、養成段階で教え方について十分学んだと感じていなかったことが初めての授業への不安に繋がっていたことからすると、その不安の軽減や解消の方策としても重要であろう。

教え方について学ぶことは母語話者・非母語話者の双方にとって重要ではあるが、非母語話者教師養成として特に重要となるのは、上記に挙げたような不安や不足点を感じている科目や内容別の教え方への対応であろう。もちろん、科目や内容別の教え方は母語話者教師養成においても有益であるため、母語話者・非母語話者が混在するプログラムにおいては取り入れやすいのではないだろうか。また、非母語話者教師の不足点に関するトレーニングは、母語の違いにより担当授業が異なるという教師自身のビリーフあるいは社会通念の変化にも繋がると思われる。ただし、大学院で実施する日本語教師養成プログラムの場合、受講生はT02のように研究を第一と考えていることが予想される。大学院で日本語教育を専攻し日本語教師への強い志向を持っていたT03の場合も、日本語教育の実践的なことよりも研究や学位取得を優先していたと考えられ、このような研究を第一とする受講生のニーズについても考慮し、何を重点的に取り入れるか検討する必要があるだろう。

先行研究の検討を通して、教える環境により教師自身が考える利点や役割観が違ってくることがわかったが、本研究のインタビュー対象者が教えている大学の特徴として表れたものとして、まずT01で言及された【専門性の活用】であろう。ここではT01の専門である言語学について教えることと言語学の知識を活かして日本語について説明することに言及されていた。しかし、この【専門性の活用】については教師の専門や教える大学のカリキュラムの違いなどによって変わってくると思

われる。また、日本国内ではなく海外という環境の特徴としては、T02の【海外での日本語教育に関わる問題】において、日本語能力の維持や日本国内の情報の取得などが表れた。これらの環境の特徴については限定的な結果となったため、今後さらに調査を行って、引き続き検討したい。

6. おわりに

本稿では海外の大学で教える非母語話者教師に行ったインタビューから、非母語話者日本語教師養成プログラムに必要な要素や項目について検討した。非母語話者教師自身の利点・困難点については先行研究と重なるところもあったが、それを教師養成の観点から考察したことで具体的な課題が明らかとなり、教師養成のあり方に対する提案をすることができたと言える。ただし、調査自体については、対象者が3名と少数で偏りもあること、探索的調査としたため調査項目がしぼりきれておらず考察として不十分な項目があることなど、不足点もある。今後は本調査で抽出された項目について検討を重ね、さらに調査を行い、非母語話者の特性についても考慮した養成プログラムの構築に繋げたい。

付記

- (1) 本研究はJSPS科研費 JP19K21769の助成を受けたものである。
- (2) 本稿のエフォートについては以下の通りである。まず、4名の執筆者全員で調査計画を策定し、調査実施、分析を行った。調査担当者は、T01が齊藤・川上、T02が朴、T03が高梨である。分析については本文中に記した通りである。第一執筆者である川上が全体の文章化を行い、それに対し他3名が意見を述べ、加除修正する形で論文としてまとめた。

注

- 1 高橋(2019)ではこのような「文脈」の違いによる「言語教師認知」が検討されている。
- 2 T02へのインタビューは韓国語で行い、それをテキスト化し日本語に訳したものを分析した。
- 3 録画の場合についても音声のみを分析対象とした。また、本稿でのインタビューデータは、インタビュー対象者の発言をそのままあるいは直訳的に引用しているため、表現として不十分な所もある。データの解釈に支障が生じる懸念のある箇

所のみ、本文中に注を入れた。

- 4 本稿では、言語学習に関する自覚的・無自覚的な信念や考えを「ビリーフ」とする（日本語教育学会編2005：807参照）。
- 5 初めて日本語を教え始めた時期を「新人期」とした。

参考文献（日本語）

- 阿部洋子・横山紀子（1991）「海外日本語教師長期研修の課題—外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて—」『日本語国際センター紀要』1 pp.53-74
- 石井恵理子（1996）「非母語話者日本語教師の役割」『日本語学』15-2 pp.87-94
- 御館久里恵（2010）「地域日本語教室における外国人支援者の存在意義と、かれらの『語り』に関する研究」『平成20年度～平成21年度科学研究費補助金〔若手研究（B）〕研究成果報告書』https://repository.lib.tottori-u.ac.jp/files/public/0/3175/20180622154321507022/20720139_2010_1.pdf
- 乙幡美佐江（2014）「ソーシャルワーク研究における質的内容分析法の適用」『社会福祉学評論』第13号 pp.1-16
- 加納千恵子（2010）「大学院における日本語教師養成の課題—ネイティブ・ノンネイティブによる教師役割観の違い—」『国際日本研究』2 pp.99-116
- 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—多文化共生社会における語学教師の多様性を問う—」『日本語教育実践研究』第2号 pp.104-113
- 高橋雅子（2019）「非母語話者言語教師の認知に関する研究の概観—学習者との母語・文化背景の共有の有無に注目して—」『昭和女子大学大学院 言語教育・コミュニケーション研究』（13） pp.1-17
- 日本語教育学会編（2005）『新版日本語教育事典』大修館書店
- 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—』雄松堂出版 pp.115-126
- 古市由美子（2005）「多言語多文化共生日本語教育実習を通してみた非母語話者教師の役割」『小出記念日本語教育研究会論文集』No.13 pp.23-38
- 堀恵子（2007）「日本語母語話者と非母語話者が共存する教育実習のあり方を探る—麗澤大学大学院における教育実習受講生に対する調査から—」藤原雅憲・堀恵子・西村よしみ・才田いずみ・内山潤編『大学における日本語教育の構築と

展開—大坪一夫教授古稀記念論文集』ひつじ書房 pp.221-241

参考文献（英文）

- Elo, S. & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Krippendorff, K. (1980) *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Newbury Park.: Sage Publications.
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. Retrieved from: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>
- Mayring, Ph. (2004). Qualitative content analysis. *A Companion to Qualitative Research* 266-269. London: SAGE publications Ltd.

Needs for non-native speakers of Japanese who are teaching in
universities overseas
— Towards developing a training program for teachers of Japanese
taking into account the characteristics of non-native speakers —

KAWAKAMI Naoe

SAITO Miho

PARK Sooyun

TAKANASHI Shino

The purpose of this paper is to explore the requirements of Japanese language teacher training programs for non-native speakers of Japanese through the investigation of non-native Japanese teachers. Firstly, we carried out an overview of previous research regarding the beliefs for roles and skills/competences of non-native Japanese language teachers. Then, we conducted semi-structured interviews with three Japanese teachers who are teaching in universities overseas. In those interviews, there are four questions regarding beliefs of Japanese language teaching, their own experiences regarding Japanese study and training for Japanese teachers and their needs for training. The data was analyzed by “qualitative content analysis”. The following results were obtained: We found that the advantages of non-native teachers is their experience of studying Japanese and using the mother language of their learners for confirming and promoting learning. We also found that difficulties for non-native teachers include explanations of synonyms and language use, teaching listening and conversation classes, obtaining the latest information about Japan or Japanese language education and maintaining own Japanese language skills. The results regarding the advantages are consistent with previous research. Although the results regarding their difficulties basically confirm with previous research, it is clear that there are specific points and classes with which they have difficulties. Also, it was found that all of the participants are focusing on how to teach Japanese and they need training for that. In conclusion, we can say that we should include sessions on teaching approaches and methods in training

programs, focusing on specific classes or items that present difficulties for non-native teachers.