

現職日本語教師のピリーフに関する質的研究

松 田 真希子*

A qualitative study of in-service teachers' belief in teaching Japanese

Makiko MATSUDA*

Key words : 日本語教師養成、ピリーフ、新指導要領

0 . はじめに

近年、国内外における日本語学習者の多様化は日本語教育をめぐる価値観の転換を迫り、現役日本語教師の成長の方向性やピリーフも多様化を迫られている。国内で留学生教育に携わる筆者もまた現場で要求される「よき教え屋」像と、2000年に発表された新指導要領並びに雑誌『月刊日本語』などで積極的に提唱されている「協同者としての日本語教師」像との乖離を感じ、現場での整合性に悩んでいるところである。更に筆者の現場では2000年度より変更になった新しい指導要領によって学んだ教師と、1985年に制定された旧指導要領によって学んだ日本語教師間でのピリーフの衝突も生じている。

筆者は現行のコミュニケーションを中心に据えた新指導要領に従った教師養成課程ないし日本語教育能力検定試験については再検討の必要性を感じている。そのためには現在日本語教育の現場で活動している教師の意識を調査し、教師間のピリーフの異なりとそこから生じるであろう問題点を明らかにする等、再検討のための情報を集める必要がある。そこで本稿では国内外の日本語を母語とする日本語教師と養成講座受講中の学生に対し自由記述によるアンケート調査を実施した。質問項目は、日本語教師が（１）どのようなことに困難を感じ、（２）どのような教師像を理想とし、（３）どのような現状認識のもとに、（４）どのように成長していきたいと考えているかに関わるものである。その結果をもとに現在の日本語教育観との整合を試み、新指導要領と日本語教育能力検定試験の内容改善の一助となることを目指す。

原稿受付：平成17年5月20日

*長岡技術科学大学留学生センター

1. 日本語教育観をめぐる変化について

近年の日本教育観をめぐる変化を<表1>に示す。本稿では1985年に制定された日本語教師養成における指導要領（「日本語教師のための標準的な教育内容」1985年、文部省）に基づいたものを従来の日本語教育観とみなすことにする。そこでの学習目標は日本語が使えるようになることであり、教育の目的は日本語を教えることであった。教室活動は教師主導で行われ、教師の役割はいかに効率よく、いかに教師がクラスをコントロールし、効果的に教えるかという「よき教え屋」であることであったといえる。そこでの学習者の主たる学習動機も道具としての日本語を獲得することや知的な興味を満足させることであった。それは無論主な学習者が就学生や留学生、海外高等教育機関の学生であったことにも因る。

一方、1990年代の入管法の改正によって生じた地域の定住外国人の急激な増加を受けて、地域住民による多文化共生社会の実現を目指した「日本語」活動（教育ではない）が本格化したことにより、2000年代からは日本語教育学会や日本語教育のオピニオンリーダー的存在である『月刊日本語』で、従来の日本語教師像の転換を迫る教師像が積極的に提言された。それは学習目標を学習者（参加者）の生活及び学習環境の質的改善とし、日本語が使えるようにすることを、あらゆる学習者の共通の目標と見なさなくなったことを意味する。教師の目標も学習者と共に成長することと考え、責任や主導権は学習者のもの、教師の役割は協働的相互活動を行うための介添人（西口2001：117）という考え方である。更に多文化共生に向け、教師の役割は共生の言語環境を調整する存在（coordinator）、双方向の学習の実現を触媒する存在（facilitator）、参入者の立場

<表1 近年の「日本語教育」観をめぐる変化>

	学習目標	教育目的	教室活動	教師の役割	学習動機
旧来	言語が使える	言語を教える	教師に責任 教師主導	よき教え屋	統合的動機 道具的動機
現在	言語が使える + エンパワメント （本来持っている能力を引き出し社会的な権限を与えること） 学習環境（状況）の質的向上	言葉を教える + 多文化教育 ことば・文化・社会を共に学び、共に成長する、等	学習者の自律性重視 協働活動	協働活動者 介添人 Coordinator（調整者） Facilitator（触媒者） Advocator（代弁者）	動機の多様化 （統合的動機） （道具的動機） + （動機なき活動） （日本社会「での」適応）

を擁護・代弁する存在（advocator）と領域が拡大している（岡崎2001：176－177）。したがって学習動機も従来の統合的・道具的動機に加え、食事や睡眠のような日常の営みの一つ、または母文化を維持しながらの共生化の推進なども含まれ、非常に多様化していると考えられる。それらの地域における外国人問題からの提言を受けて改正され報告されたのが2000年の「日本語教員養成のための新たな教育内容」（日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議：2000）である。

1 - 1 新指導要領と教師養成の現場の多様化について

日本語を学ぶ、あるいは日本語環境に身を置く外国人の多様化に従い、文化庁は1985年に制定された「標準的な教育内容（本稿では旧指導要領と呼ぶ）」を見直し、2002年（平成14年度）より指導要領を大幅に変更した「日本語教育における新たな教育内容（本稿では新指導要領と呼ぶ）」が提示された。それは図1に示すようにコミュニケーションを中心に据えた3領域5区分からなり、

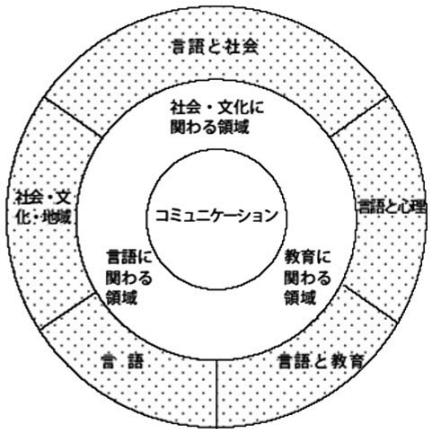


図1 新指導要領における3領域5区分
日本語教員の養成に関する
調査研究協力者会議（2000：11）

1「社会・文化・地域にかかわる領域」2「教育にかかわる領域」3「言語にかかわる領域」の3分野の中の、「社会・文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語一般」の5区分によるものである。それぞれの区分の詳細は＜表2：巻末1＞の通りである。新指導要領はその編成の目的として「日本語教育を実践するためには、学習者個別の特質を見つけるミクロ的な視点と、個々の学習を社会的文脈の中に位置づけるマクロ的な視点の両面が必要になる」ためと述べている（注1）。また旧指導要領が標準単位数等を固定的に設定していた反省から特に優先順位は設けられず、各教育機関が自主的に教育課程を編成するよう指導されている。

旧指導要領と新指導要領との差異は日本語教育能力試験の出題範囲を対照することでより明らかとなる。日本語教育能力試験の出題範囲は、2003年度から

変更され、これまでに2度試験が実施されている。日本語教育能力検定試験の出題範囲の変化を<表3>に示す。

<表2><表3>により、1)日本語に関する知識重視から、社会やコミュニケーションに関する知識重視へ、2)日本事情に加え日本語教育事情や外国人問題に関する知識(入管法等)重視へ、3)言語教育法(教材・教具・教授法に関する知識等)重視から心理学(言語習得、発達等)や多文化教育(異文化トレーニング等)重視へとといった変化を見ることができる。

また新指導要領では日本語教師に求められる資質・能力について、日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を有することを最重要の基本事項とした上で、以下の4点を重要事項として提示している(文化庁2000:9)。

<表3 日本語教育能力検定試験 出題範囲の変化>

旧出題範囲		新出題範囲(2003年度～)	
区分	主要項目	区分	主要項目
1-1 日本語の構造 に関する体系的・ 具体的な知識	1 日本語学概論 2 音声 3 語彙・意味 4 文法・文体 5 文字・表記	1 社会 文化 地域	1 世界と日本 2 異文化接触 3 日本語教育の歴史と現状 4 日本語教員の資質・能力
1-2 その他日本語 に関する知識	1 言語生活 2 日本語史	2 言語と 社会	1 言語と社会の関係 2 言語使用と社会 3 異文化コミュニケーションと 社会
2 日本事情	1 日本の地理・歴史 2 現代日本事情	3 言語と 心理	1 言語理解の過程 2 言語習得・発達 3 異文化理解と心理
3 言語学的知識・ 能力	1 言語学概論 2 社会言語学 3 対照言語学 4 日本語学史・日本語教 育史	4 言語と 教育	1 言語教育法・実技 2 異文化教育・コミュニケーシ ョン教育 3 言語教育と情報
5 日本語の教授 に関する知識・ 能力	1 教授法 2 教育教材・教具論 3 評価法 4 実習	5 言語 一般	1 言語の構造一般 2 日本語の構造 3 コミュニケーション能力

日本語教師に求められる資質・能力

（基本事項）日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を有すること。

（ア）言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有していること。

（イ）日本語ばかりでなく広く言語に対して深い関心と鋭い言語感覚を有していること。

（ウ）国際的な活動を行う教育者として、豊かな国際的感覚と人間性を備えていること。

（エ）日本語教育の専門家として、自らの職業の専門性とその意義についての自覚と情熱を有すること。

以上述べてきた新指導要領や日本語教育能力試験内容の変化に対する日本語教育機関からの評価については横溝・當作（2003）に詳しい。横溝・當作は肯定的評価、否定的評価としていくつかの点をあげているが、うち教育内容に関するものを表4に示す。

＜表4 新指導要領への全体的な評価（横溝2003：181－183）＞

肯定的評価	1) 「日本語教員自身の日本語運用能力」が望まれる資質・能力として入っている。 2) 年少者の日本語教育に関して、初等中等教員免許取得の問題にも触れている。 3) 「基礎から応用にいたる選択可能な教育内容」が示されている。 4) 日本語教員養成が目指す新しい理念が見えてくる。 5) 社会の変化に対応するという日本語教育の課題を考えると、現実的な対応である。
否定的評価	1) 範囲が広がりすぎである（一覧表にのっているもの全てが、日本語教師一般に必要な共通知識といえるのか） 2) 項目の羅列であり具体性に欠ける。 3) 就学生対象の日本語教育や、海外での日本語教育に必要な内容が不足している。 4) なぜコミュニケーションがこれほど急に重視されるようになったのか、理解に苦しむ。

＜表4＞の否定的評価の（1）（4）に示されているような評価は筆者の属する現場でも見ることができる。筆者は平成15年度（2003年）よりヒューマンアカデミー専門学校日本語教師養成講座で日本語教師養成に携わっている。＜表5＞に示したのが新指導要領にしたがって新たに編成された標準的な講義科目である。

＜表5 ヒューマンアカデミー日本語教師養成講座420時間の標準的な内容＞

講義科目

音声学 言語学 対照言語学 社会言語学 言語習得と言語発達
学習記憶とストラテジー コミュニケーション 認知言語学
テスト結果のデータ処理 CAIと日本語教育 日本語の文法 語彙・意味
日本語史 日本語学史 文字・表記 中上級の文法 日本語教育の背景
コースデザイン 外国語教授法 異文化コミュニケーション 言語教育法
初級指導法(教具・教材) 中級指導法 評価法 教育実習

筆者をはじめ多くの非常勤教員からは範囲の拡大や内容の高度化に疑問の声があがっている。旧指導要領に基づいた日本語教育能力検定試験と比べ試験内容も専門的になっており、単なる知識より知識に基づく応用力を問うよう作成されている。養成講座受講生の合格率は新潟校では1～2割である。記憶のメカニズムや評価法、認知言語学や状況的学習論といった科目は確かに知っておけば日本語教師として有利であるが、教員養成課程で磨かなければならないのはむしろ教室での学習者とのコミュニケーション能力や教授能力である。新指導要領に420時間に対応するために、本来必要な教育実習に十分な時間をとることができない講座は多いのではないだろうか。

また日本語教育能力検定試験は試験要項においてその目的を以下のように記している。

日本語教員となるために学習している者、日本語教員として教育に携わっている者等を対象として、その知識および能力が日本語教育の専門家として必要とされる基礎的水準に達しているかどうかを検定することを目的とする。(http://www.jees.or.jp/jltct/jltct_guide.htm)

しかし「専門家として必要とされる基礎的水準を検定する」には日本語教育能力検定試験はあまりにも専門性が高くなりすぎている。この試験は大学で専攻として日本語を学んだ学生であれば合格できるレベルといわれているが、この新しい領域をすべてカバーしているカリキュラムを持つ大学は日本でもわずかしかなこと等を考えると、学部生での合格はおろか大学院日本語教育主専攻の学生でも合格は容易ではないと考えられる。現在の教育能力検定試験の内容を全てマスターしている学生がいたらすれば、知識だけについて言うならその学生は次の日から日本語教育の専門家として日本語教師の指導にあたる

ほどである。

しかし、現実にはその広範囲にわたる知識を身につけ能力試験に合格した優秀な新米教師が海外の日本語教育機関で全く役に立たなかったと3ヶ月で解雇され帰国してくるケース（表5-2）があった。また最新理論に詳しい新入教員が熟練教員と指導法をめぐって対立するケース（表5-1）もあった。これらのケースは、日本語教育の現場で要求されている技能と、養成講座で教え能力試験で測っている技能とが乖離しているという可能性を示唆する。無論能力試験では能力や資質の全てが測れるわけではないことは JEES（財団法人日本国際教育支援協会）も指摘しており、筆者も教師の成長の方向性として新指導要領における3領域5区分は望ましいと感じている。ただしそのようにして知識・理論偏重のトレーニングをうけて試験に合格した受講生が送りだされる現場の意識が旧来の「教え屋」追求主義で、現行の指導要領の教育水準の高さを知らないのであれば、期待を胸に現場に立った新人教師は正当な評価を受けられないまま排除される可能性が高い。＜表5＞は筆者の周辺で実際に起こった対立の例である。

＜表5 新旧教員の評価対立のケース＞

	新教員→旧教員	旧教員→新教員
1	「最新の流れや理論を知らない」 「学習者の自主性を尊重しない」 「教師主導で管理が厳しい」	「基本的な指導の型が全く入っていない」「まともな絵もかけないうちに抽象画を描こうとする」「頭でっかち」
2	「高圧的」「自分が絶対的に正しいと思っている」「学習者をコントロールしすぎ」	「養成講座を出て日本語教育能力検定試験に受かった <u>くらい</u> で日本語教師ができると思われては困る」 「教壇の前に立つ以前の問題」

効率のよい積み上げ教育を重視する教師の中にコミュニケーションや学習者の主体性を重視することを学んだ新入教員がチームを組んだ際、両者のビリーフ（教育信念）の相違からお互いに否定的な評価を下してしまう。そして上の立場の教師が新任教員のビリーフを尊重できない場合、苦しむのは新任教員の側であり、どちらのケースも新任教員が職場を離れてしまう結果に終わっている。このような対立現象（溝）は教育経験が長く最新の研究動向に関心の浅い

日本語教師の多い職場で相当な数で生じているのではないだろうか。

現行の新指導要領並びに日本語教育能力検定試験は改善する（日本語教師の最低条件とみなさない、あるいは試験内容のレベルを下げる、試験分野・方法を改める、教師標準の設定等々）必要があるが、それ以上に現場で教壇に立つ、あるいは現場で主任的立場にある日本語教師を再研修する必要がある。そして現職教師はこの新指導要領について理解を深め、教師自身の成長の方向性を見直すと共に、現行の日本語教師養成講座と能力検定試験についても現場で求められる日本語教師像との整合性をはかるべく改善していく必要がある。その整合性をはかるためには、現職教師の意識を国内外にわたり質的・量的に調査する必要がある。

2. 調査の概要

現職日本語教師の意識調査として最も大々的に行われているのは『月刊日本語』が実施する日本語教師アンケートであろう。ここ数年、一年に一度約100名に対して実施されている本格的な調査だが、60にも及ぶ質問項目の多さから一つ一つの回答が短く断片的なものにとどまっている。またビリーフより待遇等を尋ねる内容が中心である。今回は量的な調査をするに先立って、どのような点を調査することが必要かを調べるため、質的に有意義なデータを採取することを最重要課題とした。そこで何か特定の目的や意図をもった質問というのではなく、なるべく教師自身の意識を量れるよう、また自身の関心にひきつけて自由に回答してもらいやすいような抽象的な質問項目を10用意し、電子メー

＜表6 質問項目＞

-
- | | |
|------|---|
| (1) | 日本語の授業の準備をしていて、一番大変なことは何ですか。 |
| (2) | 市販の教科書・教材を使って教えるということについて、どう思いますか。よくできていると思う教材、使いたくない教材などがあれば自由に話してください。 |
| (3) | 日本語を教えていて、難しいと思うレベルはどれですか。特に熟練度が要求されるレベルはどんなレベルだと思いますか。それは日本語教師をはじめた頃と今とで変わりましたか。変わりませんか。 |
| (4) | 日本語教師が学習者の習得に果たす役割はどのくらい（何％）だと思いますか。また、どういう点で役に立つと思いますか。 |
| (5) | 自分で、「こういう教師は未熟な教師だ」と感じるのはどんな教師ですか。 |
| (6) | 自分で、「こういう教師はいい教師だ」と感じるのはどんな教師ですか。 |
| (7) | 日本語教師に必要とされる能力はどんな能力だと思いますか。 |
| (8) | 日本語教育の目的、意義について、自由に話してください。 |
| (9) | 日本語教師の役割について自由に話してください。 |
| (10) | 自分が教師として成長するためにどのようなことをしてきましたか。また今後どのようなことをしたいですか。 |
-

ルによって質問した。質問は、日本語教師が（１）どのようなことに困難を感じ、（２）どのような教師像を理想とし、（３）自分自身の活動・役割をどのように位置づけ、（４）どのように成長していきたいと努力しているかに関わるものとした。回答量も自由とした。回答所要時間は短い教師で10分程度、長い教師で2時間以上である。質問項目を<表6>に示す。

当初は知人のみに電子メールで回答を求めたが、身近な関係者からその関係者へとメールが回り、筆者自身が見知らぬ教師からも10名以上回答を得た。特にフランス日本語教師会からは5名の回答をいただいた。彼らの属する教育機関は主に大学と日本語学校である。ボランティアのみの回答者はいない。また養成講座受講中の未経験の学生7名にも回答してもらい参考資料とした。回答者の属性を<表7>に示す。

<表7 回答者の属性 (27名)>

	教育年数（専任・非常勤・ボランティア）				合 計
	無経験	0－4年	5－15年	16年以上	
国内のみ	7	2	2	0	11
海外のみ	0	2	2	1	5
国内＋海外	0	3	4	3	8
合 計	7	8	8	4	27

<表8 教師の発達段階 吉崎（1998）>

吉崎（1998：168）は教師の発達段階について0～3年目を新米教師、5～15年

0－3年目	5－15年目	20年目－
新米教師	中堅教師	熟練教師

目を中堅教師、20年目以上を熟練教師と分類している（<表8>）。吉崎の分類では4年目、16年目から19年目までをどこに位置づけるのかが明確ではない。また日本語教育の歴史を考えると20年以上の教師の絶対数が限られてくるため、本稿では吉崎の基準に基づき、無経験（7名）、新米（4年目まで、8名）、中堅（5年目から15年目まで、8名）、熟練（16年目以上、4名）として分類した。

本稿ではこの中でビリーフと直接関係し、差異の認められる可能性のある項目（５）～（10）について結果と考察を述べことにする。

3. アンケート結果と考察

3 - 1 項目5 教師が学習者の習得に対して果たす役割について

現役教師の全回答をく表9：巻末2＞に示す。アンケートの結果、教師が学習者の習得に対して果たす役割については教育年数や国内外による違いがさほど見られず、多くの教師が自身の役割を50%以下で捉えていることが分かった。また10%前後と低く捉えている教師も数人見られたが、経験年数との相関は見られなかった。また「果たす役割の度合いは学習者によって異なる」との回答も教育歴の長短に問わず見られ、経験年数との相関は見られなかった。

しかし15年以上の教師において「自分の力が80%だと思いたい（が実際は低い）」という回答が見られた。またく表10＞では「未熟な教師とはどのような教師か」という質問に対して「80%などと答える教師」（海外1年）等の回答がいくつか見られた。これらを考慮すると、現実には自身の貢献度や役割を高く捉えている教師が数多く存在するのではないだろうか。今回の調査は自己申告によるもので、謙譲が美德とされる日本においては表面上役割の度合いを低く申告しているが、実際の言動を分析すると高く捉えているという可能性は否めない。このような潜在的な意識を明らかにする方法としては日本語教室内で生じたトラブルや問題のある学生像を提示し対処法を尋ね、その対処法から分析する方法が考えられる。このような分析結果と自己申告内容との一致を確認する必要があるだろう。

また、日本語リソースの少ない海外の教師は学習者に対する教師の貢献度を高く捉えていると予測していたが、そのような回答をした教師は1人しか見られなかった。今回のアンケートの回答者の勤務地は、フランス、アメリカ、韓国、タイ、ベトナム、台湾、ネパール等であるが、これらの国ごとの言語教育および学習に対するビリーフが回答者に影響を与えている可能性も考慮する必要があるだろう。

更に、日本語教師が学習者の習得に対して果たす役割の中身については、大きくA理解・定着を促す、B動機付けの維持・向上、C（ネイティブならではの）日本語・日本情報のインプット、の三つに分かれた。Cに関する言及は海外の日本語教師に見られるが、取り立てて海外の教員に目立つほどではない。Aに関する言及は年数を問わず見られるが、Bに関する言及は新米教師には見られない。従って経験年数が増えるに従ってBへの意識が高まる可能性がある。

3 - 2 よい日本語教師、未熟な日本語教師について

全回答を<表10：巻末3>に示す。<表10>より未熟な日本語教師に関する意識については、熟練教師とそれ以外の教師とで視点が異なっている可能性が伺える。熟練教師は全て教える技能に関する問題に言及している。これらの未熟さは教育経験を積みば上達する可能性の高い問題である。一方中堅及び新米教師の中からは経験のなさから来る未熟さ以上に、「人間的な未熟さ」を指摘する意見が多く見られた。特に「ひとりよがり」に代表される柔軟性の欠如、学習者への配慮不足、「教師のおごり」を指摘する意見が多く見られた。そして「自己の感情をすぐに表に出す教師。2つめは、未熟というよりも、むしろ経験の長い教師の中にこそ多いかもしれない。」（国内・海外7年）とあるように「経験の長い教師にこそ多く見られる未熟さ」の存在を指摘している。この結果は「技能的未熟さ」と「人間的未熟さ」の対立が新米教師と熟練教師との間のビリーフの溝を産んでいる可能性を示唆している。

一方、「よい教師像」については、経験年数の高い教師ほど人間的魅力に言及し、経験年数の低い教師ほど教育の技能面に言及している。これは経験年数に応じて課題として意識する領域が技能的な領域から人間的（コミュニケーション）の領域へと比重が変化する可能性を示唆している。この項目に関しては経験年数に応じた数的調査により有意な差が生じる可能性がある。

3 - 3 日本語教育の役割について

全回答を<表11：巻末4>に示す。ここで最も注目すべきは熟練教師の多くが本格的な回答を避けたことである。避けた理由については様々な原因が考えられるが、回答にもあるように「日本語教育について大それた意義を持つ、又は語る必要はない」と感じている可能性が高い。回答者数が少ないため一般化は不可能だが熟練教師はマクロな視点で日本語教育の意義を語ることにについて消極的と見える。これは熟練教師に限った現象ではない。ほとんどの教師が学習者の個別のニーズに答えることを教育の目的とし、そうしたニーズにこたえる活動がどのような社会的文脈の中に位置づけられるのかという視点、自分自身の活動がどのような社会的・政治的インパクトを持ち、自分自身の活動によって目の前の学習者の教室外環境デザインに代弁者（Advocator）としてどう関わっていくかという方向性は見られない。元来、日本語教師に関心をもつ人間は人間・ことば・異文化に関心が高く、社会や政治に関心が薄いといわれている。しかし新指導要領においては「日本語教育を実践するためには、学習者

個別の特質を見つけるミクロ的な視点と、個々の学習を社会的文脈の中に位置づけるマクロ的な視点の両面が必要になる」(日本国際支援協会、注1)と考えられていることを考慮すると、日本語教育の目的を「日本語を教え使えるようにすること」とする回答が目立つのは問題と思われる。それに加え、環境デザインとしての日本語教育への理解を促す教育が必要なのではないだろうか。

3 - 4 日本語教師の役割について

全回答を<表12：巻末5>に示す。この回答は教育の役割とも関連して答えているものが多くみられ、教師の役割にも「日本語を教える人」といった回答が多く見られた。新指導要領及び最近注目されている状況的学習論(学習環境全体の質的向上を目指す教育)(西口2001：105－119)、人間主義的日本語教育の概念に類する役割を指摘する回答については、ファシリテーターとしての役割を指摘した教師が2名見られた程度で、あまり積極的には触れられていなかった。また「日本文化、日本を紹介する」という役割への言及が特に海外で日本語教師をしている回答者に多く見られた。一方カウンセラーとしての役割を指摘する回答は日本で教える日本語教師に多く見られた。そして新指導要領において中核をなす「コミュニケーション」という言葉を用いた回答は非常に少なかった。これにより、日本語教師の役割意識については、国内外、各教育機関で差が認められる可能性が高いこと、新指導要領で積極的に提唱されている教師の役割像といったものはあまり現場の教師に浸透していない可能性があることが伺える。これらの役割意識の差を数的に示すための調査が必要である。

3 - 5 日本語教師の成長について

教師の成長の方向性には様々なものが挙げられるがその方向性を大別したものを<表13>に示す。アンケートの結果、全員が1または2に関する成長を考えていたことがわかった。また2、3にまたがる領域として近年新指導要領や三登他(2003：209－225)等で取り上げられている教師自身のエンパワメントの向上があるが、これについての言及は見られなかった。自己を理解することの中で「自己が学習者に及ぼす抑圧の構造を理解する」ことにつなげるには一度そういった視点をどこかで学ぶ必要があるであろう。下記に示すように国語教育出身の海外教師歴1年の教師からは日本語教師が外的抑圧として働いているという指摘が見られた(巻末表12：19)。こうした意見からも現役教師の再研修の必要性が見出される。

また日本語教師が成長するためのリソースについては＜表14＞のような結果となった。教師の成長として提唱されている先輩教師によるメンタリングや新指導要領にも取り上げられているポートフォリオなどに言及する意見はほとんど見られなかった。これらの手法は教師の成長を促す上で非常に有用であると考えられるが、これらの手法に関する知識を持たない、あるいは必要性を感じない現職教師は多く存在すると予想される。

＜表13＞ 教師の成長の3つの方向

技能的 成 長	専門的知識／クラス運営能力
人間的 成 長	自己理解／他者理解 コミュニケーション 教養
社会的 成 長	自己の社会的役割の認識 学習者の環境デザイン 代弁者

＜表14 教師が成長するための学び先＞

	新米	中堅	熟練
学校、講習会、イベントに参加	3	3	1
同僚教師		2	
先輩教師 メンター		1	1
他の外国語教師	1		
自分自身（自己反省、自己モニター）	1	1	1
学習者、日本語クラス	3	3	
養成講座の先生となる		1	
本、論文を読む		4	1
他業種での社会経験	1		
その他		2	1

4．おわりに 日本語教師養成、日本語教師の成長の方向性に対する提言

4 - 1 結果と考察のまとめ

今回の調査では日本語教師のビリーフに関する意識について質的な調査を行い、どのような傾向があるかを調べた。今回の調査で明らかになったことを以下に示すと次のようになる。

- (1) 教師が学習者の習得に与える役割の大きさについては、海外・国内、教育経験に関わらず低くとらえている可能性が高い。また経験年数が増えるに従って「学習者の動機付けの維持・向上」に対する役割意識が高まる傾向がある。

- (2) 未熟な教師とよい教師像については、経験年数によって傾向が異なる可能性がある。経験年数が高い場合は教育技能の未熟さを意識し、経験年数が低いなし中程度の場合は人間的未熟さを意識している。またよい教師については、その逆の傾向がうかがえる。
- (3) 日本語教育の役割については、多くの教師が「日本語を教えること」「日本文化を教えること」と考えており、ミクロな視点で役割を捉えている傾向がある。マクロな視点、社会的な役割への言及は少ない。
- (4) 日本語教師の役割については、「日本語を教える人」という回答が中心で、海外では「日本語・日本文化を教える人」、国内では「カウンセリングをする人」と傾向が異なる可能性がある。
- (5) 日本語教師の成長の方向性としては技能的成長、人間的成長を重視し、社会的な成長はあまり重視されていない。また成長の手段として、最新の動向を反映した手段を採用している教師は少ない。

これらはあくまでも質的に答えた回答における傾向をとらえたものであり、これらの傾向を確実な情報とするためには量的な調査が必要である。ただし日本語教師自身が抱えているビリーフに関して海外・国内と経験年数に応じて質的に調査したものは管見の限り見られない。このデータは今後のビリーフ研究において非常に有用なものとなると考えている。

4 - 2 新指導要領への提言

最後に筆者が望ましいと考えている教師養成のあり方について述べることにする。筆者はどのような形で日本語活動をするとしても教師としての最低限の技能は必要と考える。それはスポーツやある種の道具の使い方を覚える類に属するものに共通する技能である。これに相当するのが指導法である。縫部(2000)は教師に求められる技能として(1)自己を知ること(2)他者と相互交流すること(3)効果的に指導できること(4)日本語・日本文化・日本社会に精通することの4点をあげている。筆者は(3)の指導能力に加え(1)(2)(4)が加わったこの4技能を満たすような教員養成課程が望ましいと感じている。そしてそのほとんどは現場での実習によって学ばれるべきである。実習中心の教員養成として有名なものに早稲田大学日本語教員養成課程の日本語教育プログラムがあるが(細川2001)、その方向性が今後拡大していくことが望ましい。自己の理解を深め、他者と相互交流する能力を身につけるには現場で学ぶしかない。そして教師共通技能を修めたものがそれぞれの興味に応じて

専門性を身に着けていくことが望ましいと感じている。

4 - 3 日本語教育能力試験への提言

伊東（2005）は現行の日本語教育能力検定試験の限界を指摘した上で、香港における英語教師の資格認定のための試験 English language benchmarking に基づき、現行の日本語教育能力検定試験に対する改善案として次の4点を指摘している。

- 1) 教育目標の明確化
- 2) 日本語教師標準の設定
- 3) 評価の複数回実施、ティーチング・ポートフォリオ評価の推進
- 4) パフォーマンス・テストの実施

筆者も日本語教育能力検定試験はパフォーマンス・テストを伴うものであることが望ましいと考える。しかし、そのテストを実施する前にコアとなる教員能力をはかる簡単な試験を実施する。それが現行の日本語教育能力検定試験にあたるものとなる。能力試験の項目を教授法・言語に関する知識、日本語能力、適性検査などをはかるものと変え、それに合格したものに対し二次試験のパフォーマンス・テストを課す。そこでは現場での教授能力を測るために一定期間授業録画したものをポートフォリオとして提出する。そしてその試験に合格したものが、それぞれの専門性に応じ、一般的な資格試験の他に細分化された資格試験を受験する。例えば、地域における日本語支援に関する能力私権、高等教育機関でのアカデミックジャパニーズを教える能力試験、海外における日本語教育の専門性を問う試験などである。

この発想は細川（2001）の提言とも一致するところがある。細川は一回的な日本語教育能力試験を更に専門的にすることに異を唱え、以下のように述べている。

したがって、もし一回性の試験を実施していくとすれば、その内容は、日本語教育の実践を志望するに当たっての基礎的な知識や志望者自身の基本的な日本語運用能力を問うということになるだろう。その場合には、合格者を極端に絞るという発想ではなく、できるだけ多くの人が参加できるような体制であることが望ましいし、出題も重箱の隅をつつくような細かい問題ではなく、日本語・日本語教育に関する基本的な知識や読解力・文章力を測る程度のものでいいはずである。（略）むしろ日本語教育能力基礎検

定でもいいような位置づけとし、この検定に通らなかったら日本語教師への道はあきらめたほうがいいというような位置づけの方が望ましいと考えるわけである。(細川2001:38)

筆者もこの考えに同意する。能力試験が変更になって3年目になるが、早急な改革が必要であると感じている。

4 - 4 教師間のピリーの溝を埋めるために

今回の調査で経験年数によって教師のピリーが異なっていること、経験のある教師に対する経験の浅い教師の不満、経験の浅い教師に対する経験のある教師の不満が存在する可能性が明らかになった。この溝を埋めるためには次の2つが有効であると考えている。

(1) 旧指導要領で学んだ教師に新指導要領の内容を学んでもらう。主任級の教員に対して(アクション・リサーチ等を取りこんだ)再研修を行う。

現行の日本語教育能力検定試験を受験してもらう。

(2) どちらの立場にも通じた第三者的な専門家によるメンタリングを実施する。

(1)(2)は共に活動の兆しは見られるが本格的な動きにはいたっていない。

現場では日々の授業の準備と実施に追われ、意識していても何も動きがとれないことがほとんどである。筆者自身問題は感じていても何もしてこなかった。しかし教師は教師として必要な技術を身につけ、資格をとって教壇に立つことをもって教師になれるわけではない。「先生」と呼ばれながらも教育現場で接する学習者(のタイプやレベル、ニーズ、問題)に対して行った自らの実践を観察・内省・改善していく過程を積み重ねて、少しずつ教師に近づいていくのである。このような「教師の成長」(岡崎・岡崎1997:9-10、横溝2000:6-8)という考えが現在の教師養成の主流であることを考えると、現場の教師は自身の活動をより意識化し、他者の事例と比較しながら分析的に考察し、自己の成長につなげるべきであろう。このような「教師の成長」を可能にする手段としてアクション・リサーチ(注2)やティーチング・ポートフォリオ等があるのは言うまでもない。

4 - 5 今後の課題

今回は筆者の知人のネットワークを通じて回収した電子メールによるアンケート回答をもとに傾向を分析した。この分析によって日本語教師のピリーに

関して様々な傾向を指摘したが、課題は多く残っている。今後はより詳細な調査とデータ収集、教師に関するビリーフを取り扱った先行研究とのつきあわせ、地域を絞った調査が必要である。またアンケート回答者からは「こういったアンケートに協力する教師はそもそも意識が高い。アンケートに協力的でない教師の意識を調べなければ教師間のビリーフの溝の実態は明らかにならないのではないか」という指摘もあった。あわせて今後の課題としたい。

注

- (1) 日本国際教育支援協会「新しい日本語教育能力検定試験とその位置づけ」(<http://www.jees.or.jp/jltct/about.htm>)
- (2) アクション・リサーチとは「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システマティックな調査研究」(横溝2000:17)のことである。

参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎 眸『日本語教育の実習：理論と実践』アルク、1997
- 岡崎 眸「多言語・多文化共生社会を切り開く日本語教育」『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』pp.161-186、日本語教員養成調査研究委員会、2001
- 伊東祐郎、横溝紳一郎、嶋田和子、當作靖彦、野山 広「日本語教師の実践能力の育成・評価に関する再検討—研修と評価のあるべき姿の追及—」『2005年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.271-282、日本語教育学会、2005
- 縫部義憲「日本語教師の成長カリキュラム」『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』pp.21-28、日本語教員養成調査研究委員会、2001
- 縫部義徳『[日本語授業学] 入門』渥々社、1994
- 西口光一「状況的学習論の視点」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』pp.105-119、世界思想社、2001
- 細川英雄「日本語教員養成と教育実践能力の育成について—早稲田大学大学院日本語教育研究科における段階的実践能力育成を例にして—」『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』pp.21-28、日本語教員養成調査研究委員会、2001
- 吉崎静夫「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—』金子書房、1998
- 横溝紳一郎『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社、2000
- 横溝紳一郎、當作靖彦「アメリカの教育改革から日本国内の日本語教師教育への提言」『日本語教師の専門能力開発—アメリカの現状と日本への提言—』pp.167-206、日本語教育学会、2003
- 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、2000
- 三登由利子・新矢麻紀子、中山亜紀子、浜田麻里「エンパワメントとしての日本語教育」岡崎洋三、西口光一、山田泉編著『人間主義の日本語教育』pp.207-225、凡人社、2003

謝辞

本稿執筆にあたり長岡技術科学大学留学生センター加納満氏、田中靖子氏、日野純子氏から多くの助言をいただきました。心より御礼申し上げます。

〔巻末付録〕 巻末 1 <表 3> 新指導要領

コミュニケーション	社会・文化・地域に関わる領域	社会・文化・地域	世界と日本	歴史/文化/文明/社会/教育/哲学/国際関係/日本事情/日本文学……	世界史/日本史/文学/芸術/教育制度/政治/経済/貿易外交/人口動態/労働政策/日本の経営/グローバルスタンダード/社会習慣/時事問題……
			異文化接触	国際協力/文化交流/留学生政策/移民・難民政策/研修生受入政策/外国人児童生徒/帰国児童生徒/地域協力/精神衛生……	国際機関/技術移転/出入国管理/外国人就労/共生社会/難民条約/子どもの権利条約/国籍/少数民族/異文化適応/カウンセリング/ODA/NGO/NPO……
			日本語教育の歴史と現状	日本語教育史/言語政策/教員養成/学習者の多様化/教育哲学/教育哲学/学習者の推移/日本語試験/各国語試験/世界各地の日本語教育事情/日本各地域の日本語教育事情……	第二次世界大戦/国際共通語/日本語教員養成講座/留学生/就学生/技術研修生/中国帰国者/難民/出入国管理及び難民認定法(入管法)/地域の日本語教育/日本語教育能力検定試験/日本語能力試験/J-テスト/ビジネス日本語能力テスト/ACTFL/TOEFL/TOEIC/英検……
		言語と社会	言語と社会の関係	ことばと文化/社会言語学/社会文化能力/言語接触/言語管理/言語政策/言語社会学/教育哲学/教育社会学/教育制度……	世界観/宗教観/法意識/自己概念/個人主義/集団主義/公用語/方言/言語生活/外国語・第二言語教育/ビジン・クレオール/ダイグロシヤ/二言語併用……
			言語使用と社会	言語変種/ジェンダー差・世代差/地域言語/待遇・ポライトネス/言語・非言語行動/コミュニケーション・ストラテジー/地域生活関連情報……	語用論/ルール/ウチ・ソト/やりもらい/会話のルール/メタ言語/沈黙/意志決定/交渉/根回し/稟議/時間・空間意識/おネとタマエ/人称代名詞・親族名称・呼称/メタファー/発話行為(依頼・言い訳・感謝・約束・謝罪等)/指標/終助詞……
			異文化コミュニケーションと社会	異文化受容・適応/言語・文化相対主義/自文化(自民族)中心主義/アイデンティティ/多文化主義/異文化間トランス/言語的「わがみ」/言語選択……	意味付け/コードスイッチング/翻訳/通訳/バイカルチャリズム/エスノリンギスティック・バイタリティ(ethnolinguistic vitality)/イキティ(equity)/共生/コンテキスト/異文化交渉/国際協力……
	教育に関わる領域	言語と心理	言語理解の過程	言語理解/談話理解/予測・推測能力/記憶/視点/言語学習……	記憶(エピソード記憶・意味記憶)/スキーマ/トップダウン・ボトムアップ・処理/推論……
			言語習得・発達	幼児言語/習得過程(第一言語・第二言語)/中間言語/言語喪失/バイリンガリズム/学習過程/学習者タイプ/学習ストラテジー……	第一言語・第二言語/相互依存仮説/帰納的・演繹的学習法/言語転移/意味フィルタ/発達障害/学習障害(LD)/言語病理/沈黙期……
			異文化理解と心理	異文化間心理学/社会的対人関係/集団主義/教育心理/日本語の学習・教育の情意的側面……	カルチャーショック/文化摩擦/判断停止(エポケー)/文化化/異文化トレーニング/自己開示……

現職日本語教師のビリーフに関する質的研究

コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン	教 育 に 関 わ る 領 域	言 語 と 教 育	言語教育 法・実習	実践的知識/実践的能力/ 自己点検能力/カリキュラ ム/コースデザイン/教室 活動/教授法/評価法/学習 者情報/教育実習/教育環 境/地域別・年齢別日本語 教育法/教育情報/ニーズ 分析/誤用分析/教材分 析・開発……	教室研究(クラスルームサーチ)/アクションリ サーチ/グループダイナミクス/ドラマ/ ロールプレイ/スピーチ/ディベート/ ディスカッション/多言語・多文化/イ ンタラクション/教師の自己研修(ティー チャー・デベロップメント)/コミュニケーション・ テスト/アセスメント/ポートフォ リオ/シラバス/レディネス……
			異文化間教 育・コミュニ ケーション教育	異文化間教育/多文化教育 /国際・比較教育/国際理 解教育/コミュニケーション教育/ス ピーチ・コミュニケー ション/異文化コミュニケーション 訓練/開発コミュニケーション/異文 化マネジメント/異文化心理/ 教育心理/言語間対照/学 習者の権利……	異文化トレーニング/母語保持/エンパワメン ト/加算・減算的バイリンガリズム/言語転移 /相互学習/体験学習/イマージョン教育/クリ ティカル・インシデント(危機事例)/ カルチャー・アシミレート/判断停止(エ ボケー)/ファシリテータ……
			言語教育と 情報	言語教育と情報教材開発/ 教材選択/教育工学/システ ム工学/統計処理/メディ ア・リテラシー/情報リテ ラシー/マルチメディア……	教材/教具/メディア/コンテンツ/ネッ トワーキング/視聴覚情報/言語コーパ ス CAI・CALL・CMI/衛星通信/ファシリ テータ/知的所有権/著作権……
	言 語 に 関 わ る 領 域	言 語	言語の構造 一般	一般言語学/世界の諸言語 /言語の類型/音声の類型/ 形態(語彙)の類型/統語 的類型/意味論的類型/語 用論的類型/音声と文法	語族/SOV・SVO言語/モウ言語/膠着語/高 文脈/相対敬語/発語行為/ボライトネス /バウ言語/非言語/表音・表意文字/タイ ポロジー……
			日本語の構 造	日本語の系統/日本語の構 造/音韻体系/形態・語彙 体系/文法体系/意味体系/ 語用論的規範/表記/日本 語史……	南方・北方説/音素/アクセント/イント ネーション/形態素/語構成/文節/品詞 分類/文法/命題/モダリティ/文章談話 構造/語用論的機能/発語行為/位相/待 遇表現/方言/性差……
			言語研究理 論	言語学/応用言語学/情報 学/社会言語学/心理言語 学/認知言語学/言語地理 学/対照言語学/計量言語 学/歴史言語学/コミュニケー ション学	調査・分析法/リサーチ・ツール/リ サーチ・クエスション/論文作成法/発 表形態/学会……
			コミュニケーション 能力	受容・理解能力/表出能力 /言語運用能力/談話構成 能力/議論能力/異文化能 力/対人関係能力/異文化 調整能力……	4技能/葛藤処理(管理)/プレゼン テーション/対人関係構築・維持/関係 修復/判断停止(エボケー)/日本語能力/外 国語能力……

巻末 2 <表 9>教師が学習者の習得に対して果たす役割の大きさについて

項目 4 教師が学習者の習得に対して果たす役割の大きさについて	
熟練教師	1 レベル、学習環境によって異なるので、一概には言えないが、100%であってはいけないと考える。教師、教室は「クリニック」的な役割を果たすべきと考える。学生が疑問をもつことに答え、健全な方向へ進むことを助ける存在。(国内・海外22年)
	2 10パーセント以下。教師が役に立つ点は、やる気を起させること。初級文法の説明、会話の相手、まんがの擬声語、擬態語の説明。(海外20年)
	3 だいたい、2割から3割ぐらいが、妥当な線では…。限られた時間でどれだけ、質が高く、的を得たインプット(文型の説明というだけでなく、日本語全体のインプット)をしてあげられるか、また(特に国内の場合)学生が外から受けるインプットをどれだけ活用できるようにしてあげられるか…と言う点ではないでしょうか。でも学生一人一人がそのときに、必要としているインプットの中身が違うので、そこをどうあわせるかが難しいと思います。(国内・海外16年)
	4 自分が教師でいる時には、80%以上が教師の力・・・と思いたいものですが、学習者の立場でいた経験も長いので、冷静に考えると40～50% という気がします。私は、教師としてより学習者としての方が優秀なので一層そう思います。本気にさえなれば、教師の助力はほんの少しでもかなり習得できましたから。(役に立つ点)ドリルのさまざまな方法を提示してくれること。上達度を鼓舞してくれること。誤りの見つけ方に気付かせてくれることでしょうか。しかし、学習者として劣っている場合なら、教師の役割はずっと上がるだろうと思います。そもそも自力ではドリルすることができない人もいるので授業時間内にドリルを充分与えて、定着を図るまでが教師の役割になります。(国内・海外16年)
中堅教師	5 教師のサポート半分、学生自身の学習意欲半分。(国内11年)
	6 「習得」というのであれば、あまり日本語教師が果たす役割は大きくはないのではないかと。学習者の文型や語彙の理解を促す程度。20%ぐらいか。・一人で学習するのが困難な学習者に対しては、適当な学習ストラテジーを提示したり、学習目標を明確にしたりといった補助はできると思う。・学習の継続が習得につながるのであれば、そのために教師の果たす役割は大きいと思う。途中で飽きたり諦めさせたりしないように場を提供していくことには、教師は大きく関わるのではないかと。(国内・海外10年)
	7 10%くらい。動機付けを高める。背中を押してくれる。ペースメーカーとして使える。自分の学習を有利に行うためのいろんな情報を提供してくれる。習得の役にはたたなくても、楽しい時間を共有するという役割をはたしてくれる。(国内8年)
	8 人によって全く異なるとは思いますが、あえて言えば、50%です。異言語話者と話しなれた存在というのは、第2言語習得にとって、重要な存在だと考えます。それは相手のレベルや状況に合わせて話し方をコントロールできるからです。(国内・海外7年)
	9 数字で表すのは非常に難しいですね。20%…?何をもって100%と考えるかですよね。きっかけぐらいなのではないでしょうか。クラス内での100%の言語習得というのは有り得ませんから、私たちはそのきっかけという窓口程度の役割ではないのかと思います。自分自身が外国語を習得する過程を振り返っても「コミュニケーション力」という部分では学校の先生から得たものはあまりないような気がします。あ、でもこれは英語の場合ですね。大学の第2外国語で学んだ韓国語は授業で先生から教わることによって、それを留学生相手に実践していたかもしれません。留学先での外国語の習得も大学の授業で文法構造や音声を正確に学ぶことができたのは大きかったと思います。日常生活での疑問をクラスへ行って確認できる環境は非常にありがたかったです。と考えると、「きっかけ」が20%ぐらいで、「駆け込み寺」が20%ぐらい。ということは「40%」…この数字を見ると自分がそれだけの役割を果たしているかどうか分かりません。(国内・海外7年)

現職日本語教師のビリーフに関する質的研究

中堅教師	10 難しい質問。海外で教えているというのを考慮に入れると、60パーセントぐらい？授業外で日本語を使う学生が少ないことを考えると、授業や学校の廊下での教師との日本語会話が学生にとっての実際に日本語に触れる機会なので、その点では、多少役に立っているかも。それ以外では、フランス人教師には意外とできない、自然な表現や新しい言葉（若者言葉やその他ネットなどで使われる言葉）を知りたい学生などに教えることができる。（海外7年）
	11 50%ぐらいでしょうか。学生のやる気や努力がなければ、習得への道は遠いと思うので、その意味ではもっと少ないのかもという気もするが、教師の指導が半分、学生のやる気・努力が半分という意味で50%ぐらい？役に立つのは学生の習得の道案内のような面かもしれない。日本語そのものだったり、学習方法へのアドバイスだったり、いろいろな形で学習者の習得をうまく方向付けてあげられる立場に日本語教師がいると思う。（国内・海外7年）
	12 パーセンテージにはできない。学生による。マイナスの面では50パーセントを越えるほど大事なこともあるかもしれない(モチベーションをなくしてしまうことなど)が、できるようになったら、それは99パーセント、学生の努力(でも学生に感謝されたらうれしいですわ)だと思わなければならない。（海外6年）
新米教師	13 30%くらい。系統だって日本語が学べる。語彙数、表現数が増える。実社会で日本語を使う前の、予行練習ができる。（国内・海外4年）
	14 学習者による。初心者で正しい日本語を身につけようと心がけている学生にはかなり貢献度の割合が高いと思う。反対に、日本人のガールフレンドを作りたい、しゃべれればいいと思っているフランス人に対しては、日本語教師は、あまり役に立たない。全く構造や考え方のちがう言語を学ぶことで、彼らの思考の柔軟性を育てるのに役立つと思う。日本人の行動様式の在り方（時間を守る、相手を尊重する文化や言語）などを知ることが、学生たちの将来に役立つと思う。（海外3年）
	15 50% ネイティブにしかわからない直感的な言語選択。（国内3年）
	16 数字で表すのは難しいですが、私は語学学習において教師の役割は低いと思います。（学習者が大人の場合）勉強する人は、どこでも、どんな教師でもきちんと勉強しますし、勉強しない人は、どんな学習環境でもあまり勉強しないと思います。日本語を勉強して習得するのは学習者本人なので、教師は学習者の勉強をサポートするような役割を果たせばよいと思います（漠然としています）。（国内・海外3年）
	17 ※30%。あとは本人の努力ややる気の問題だと思います。※知識を与える点と、日本語について考えるきっかけを与える点（国内2年）
	18 50%くらいあればいい…？学習者の学習年数や年齢、ニーズによっても比重が違うと思うから。ネイティブならではの利点。・ネイティブスピーカーであること自体・発音・実際の場面での言い回し、細かいニュアンスの違いがわかる・日本事情紹介（国内・海外1年）
	19 5%か多くて10%。最低限で言えば、決められた時間に日本語の勉強をさせる監視役。うまくいけば、理解の筋道を示してくれる補助者。それほど大きな役割を果たすわけではない。基本的に成人教育である以上は、学習者次第。（海外1年）

巻末3 <表10>未熟な教師とよい教師に関する意識

	項目5 未熟な教師とは	項目6 よい教師とは
	未熟な教師	よい教師
熟練教師	(国内・海外22年) 自分が教えることで頭がいっぱい。何を教えるべきか分かっていない。学生が状態が把握できない。学生に興味を持たない。学生を持つ背景(異文化)について理解しようとしない。	学生一人一人の状況(学習、生活環境)を把握している。学生が心を開いてくれる。学生が信頼してくれる。学生に安心感を与えられる。学生を一人の人間として尊重する。教える内容について熟知している。そのときの状況判断に基づき、教え方を自由自在にコントロールできる。
	(海外20年) 初級文法と初級語彙のみで初級学習者と日本語で会話ができない教師。授業が文法説明に偏る教師。	フランス語で基本漢字の語源が正確に説明できて、漢字的的確な使用例を叙述できる教師。学生の日本語レベルと嗜好に合わせた会話ができる教師。
	(国内・海外16年) 板書が下手なこと(字がへたなこと)。準備していた教材がばらばらになること。日によって、乗らない日があること	柔軟性?があること? 学生の目線で、物事が考えられること。
	(国内・海外16年) 新規導入がうまく行かなかった場合に、安易に媒介語へ訳してしまう教師。教え方マニュアルに忠実すぎて授業をはずませられない教師。学習者の混乱や疑問の原因になかなか気付けない教師。教案どおりに進まない時に臨機応変に対応できなくなる教師。	(5)の回答の逆の教師。教科書の提出語彙だけにとどまらず、関連語彙などを上手に増やしてやれる教師。学習者の個別の興味や習熟度にあわせて柔軟なドリル作りができる教師。
中堅教師	(国内11年) 学生の話を十分聞かないで頭ごなしに否定する教師。	学生のいいところをみつけそれを伸ばすことの出来る教師。
	(国内・海外10年) 学習者が明らかに「わからない」という反応をしているのに、それに気がつかないで、自分のペースだけで授業を進める教師(でもこれって「場の空気が読めない」ってことでしょから、日本語教師として以前の問題かもしれません)自分の使っている日本語に対する意識が希薄な教師(資質の問題?)	自分のしていることに対して自覚的な教師。学習者のニーズに敏感に察知して、それに適切なタイミング、適切な一言で応えている教師。学習者のためによく勉強している教師。
	(国内8年) 教師の力や影響力が全てだと思っている人。学習者をバカにする人。教師の多様性を認めようとしらない人。自分の力を過信して満足してしまっている人。	(5)の反対。
	(国内・海外7年) 根性のない教師。	根性のある教師。言葉に対する興味をもち、常に疑問を提示できる教師。
	(国内・海外7年) 自分の経験談ですが、以前日本語学校にいたとき、その学校で「吹溜り」と呼ばれていたクラスの担当になったことがあります。学習意欲のある学生が一人もいないクラスで、授業をするのは本当に惨めでした。それでも学んで欲しいと躍起になって、ときに学生と衝突することがありました。今振り返るととても幼稚だったと恥ずかしいです。就学生を取り巻く状況をよく理解し、もう少し肝要に対応すべきだったなあと	「熱意」や「努力」は少なからず相手に伝わるものだと思いますが、それをブン臭わせるような人はちょっと苦手です。逆に、経験差や年齢差を気にせずにお話できる方にお会いすると素敵だなと思います。教師である以前に「人」として魅力がある」方はそれだけで「魅力ある教師」なのではないでしょうか。専門的なことでは知識、経験、行動力、探究心、柔軟性がある人。常に問題意識を持って仕事をしている人。そういう点

現職日本語教師のビリーフに関する質的研究

	<p>思っています。「情熱の空回り」でした。</p> <p>(海外7年) 学生の質問に的確に答えられない教師。学生がわかっていない、理解していないというのが見えない教師。</p> <p>(国内・海外7年) 授業のコントロールがうまくできない教師。学習者の立場にたって物事を考えられない教師。自己の感情をすぐに表に出す教師。2つめは、未熟というよりも、むしろ経験の長い教師の中にこそ多いかもしれない。</p> <p>(海外6年) ひとりよがり。</p>	<p>で、私は落第教師です…。学生の立場に立ってみると授業がわかりやすく、おもしろい＝人気がある先生かも。</p> <p>学生の立場でもものを考えられる人。例文が豊富な人。文法などを簡単に、でも正確に教えられる人。</p> <p>学生の立場で物事を考えられる教師。客観的な立場を貫ける教師。授業をうまくコントロールし、学生を自然に取り込める教師。</p> <p>自己を客観視できる人。自分の至らないうところを認められ、他人のアドバイスなどを取り入れられる人。でも自分の授業にある程度の自信がなくてはいけないと思う。</p>
新米教師	<p>(国内・海外4年) 学生の言動に対して(過剰に)感情的になる教師。自分が担当していない日(科目)のクラスの様子に無関心な教師。</p>	<p>学生の集中力を保つことができる教師。説明が簡潔でわかりやすい教師。</p>
	<p>(海外3年) 教師とは、いかなる分野であれ、知識や情報を提供し、知的鍛練をする場を提供する一種のサービス業だと考えているので、学生の求める水準と合わなかったり、感情面、内容面で、ムラがある授業しか出来ない教師は未熟だと思う。</p>	<p>(5)の逆で、一定の水準の知識や情報が提供でき、知的鍛練をする場を提供できる能力がある教師。</p>
	<p>(国内3年) 学習者のペースに巻き込まれてしまう教師。</p>	<p>日本語についての豊富な知識をもっていて、かつ学習者の立場を理解してあげられる教師。プラス、学習者の母語を理解できていれば更にはいいと思います。</p>
	<p>(国内・海外3年) 日本語力が未熟だからという理由で(あるいはそう意識していかなくても)、学習者を子供扱いするような教師や、自分の知識ややり方だけが絶対に正しいという態度で日本語や日本人の多様性を認めない教師。</p>	<p>教師としてだけではなく、人間として魅力のある人。一人の人間として信頼できて、学習者からも信頼される教師。</p>
	<p>(国内2年) 授業の出来よりも、学習者に好かれているかどうか重点を置く教師。(もちろん、学習者に嫌われてもいいという意味ではないのですが…。)</p>	<p>授業内容がしっかりした上で、小話なども適度に入れ、かつその内容も授業内容に関係したものである教師。それから、学習者に背中を向けていても(板書中など)、学習者の意識を自分の方に引っ張っておける引力を持つ教師。</p>
	<p>(国内・海外1年) 学習者に学習内容の意図が明確に伝わっていないとき・授業内容が学習者のレベル、ニーズにあっていないことに気づかない・単調で活動にバラエティーが少ない・的確に質問に答えられない・自分の考えを押し付け過ぎる(頭が固い、頑固)</p>	<p>学習者の発話を引き出す・質問しやすい、話しやすい雰囲気、プレッシャーを与えない・学習者の質問の意を汲み取ってくれる・具体的かつ簡潔明瞭な説明をしてくれる・学習者に達成感やためになったと感じさせる授業(参加型の授業で楽しいと感じられる)</p>
	<p>(海外1年) 上記(4)で80%など、高い割合を応える教師。</p>	<p>おごらずたかぶらず淡々としている教師。それでいて、プロとしての意識を持っている教師。</p>

巻末4 <表11>日本語教育の目的・意義に関する意識

8 日本語教育の目的、意義について、自由に話してください。	
熟練教師	1 無回答 (国内・海外22年)
	2 高校 バカロレア受験のため 専門大学 日本での企業研修のため (海外20年)
	3 ちょっと、問題が大きすぎて、、、 (国内・海外16年)
	4 大上段にかまえた意見はないです、差し控えたいです。学びたい人がいるからには、教える意義があるはず、と思うばかりです。 (国内・海外16年)
中堅教師	5 異国の地において、その地の言葉を話せないある人が、その言葉を話せたら難なく享受できる権利を、言葉が話せないというたったそれだけの理由で権利を得られないというような状況をテレビのドラマで見たのがきっかけでこの仕事に興味を持ちました。日本が戦前、無理やり教えていた日本語ですが、今は日本語を学び、その学生が日本の文化や技術を持ち帰り、最終的にその国の発展に役に立つなら、ある意味これも、私たちより上の世代が行った歴史的過ちの償いの一つにもなるとも考えてました。日本語に興味を持ち習得しようとする学生を嬉しく思いますが、専任になってすぐに、別科生から「本当に優秀、あるいは向学心のある学生は、他の国へ留学する、日本は嫌いだけど、お金儲けが出来るからといった目的でくる学生も多い」という事実を知り、実際にそのような現実を目の当たりにしたこともあります。多少失望しましたが、今はそれも、ある意味仕方がないのかなと考えています。単純に、その人にとって何らかの形で役に立てば、それでいいと思うようになりました。(項目8参照・国内11年)
	6 「日本語を勉強したい」と思っている人の手助け。学習者がいなければ教師はいない。(国内・海外10年)
	7 武器として必要な場合は、その武器をさずける。権利の獲得の場合は、その権利を保障するとともに、そのような権利を必要としない社会をつくるための変革の力となる。国際力強化、外交の防壁 (国内8年)
	8 日本語を学ぶ人がいる以上、日本語教師の存在は意義のあることだと思います。目的はやはり学習者が自ら伝えたいことを日本語で伝えられるようになって、他の日本人との関係を日本語で創り上げられるようお手伝いすることだと思います。(国内・海外7年)
	9 私は外国語学習により自分の世界がどんどん広がっていきました。日本語教師を目指したのも、今度は逆に自分がそういったお手伝いができればと思ったことがきっかけです。それぞれ個々に目的も意義も異なるわけですが、習得の過程で今までは異なった文化や価値観に触れるということが非常に意味のあることだと思っています。(国内・海外7年)
	10 目的は、各教育機関によって異なっていると思うが、現在の職場では、日本語を学びたい学生が求めるレベル (日本に留学したい/日系企業で仕事をしたい/翻訳の仕事をしたい/日本人妻と日本語で会話をしたい等) まで日本語能力を上げる手伝いをする 것과同時に、日本について知識を深めてもらうこと。日本への皆の持っている典型的なイメージ (カミカゼ/ゼン/ゲイシャ/フジヤマ/PS/エロマンガ) などから少しでも脱出し、時事などについても目を向けさせることにより、自国にも目を向けさせる (日本語を学習している学生は、自国の事情に無関心なものが多い)。(海外7年)
	11 日本語を教えるということを通して、日本の文化 (伝統的なものだけでなく今の日本の姿であるとか、そういうのも含めて) を伝えたり、学習者自身に自分の文化を見つめ直す機会を与えたりすること。ありきたりのことのようにも思えるが、やはり基本は人と人との交流、文化と文化の交流ではないかと思う。(国内・海外7年)
	12 意義は特にこちらで学生に押しつけるものではないと考えている。まず必要とされているのは言葉を教えること。ただし、話し方は社会の中での位置を決定つける大事な一要素であるから、そのことも踏まえて教える必要がある。後は状況による。(海外6年)
新米教師	13 日本・日本人を好きになってもらうこと。(国内・海外4年)
	14 全く構造や考え方のちがう言語を学ぶことで、彼らの思考の柔軟性を育てるのに役立つと思う。日本人の行動様式の在り方 (時間を守る、相手を尊重する文化や言語) などを知ること。自分たちとはちがった言語、思考体系を知ること、人生の幅を広げるのに役に立つと思う。(海外3年)

15	言語だけの教育でなく、多文化理解をも含めた教育（国内3年）
16	日本や日本人に関する世界の人たちの理解度は、まだまだ低く、ステレオタイプ的に見られることも多いのが現状。私は、言葉と文化は切り離せない深い関係にあると考えているので、日本語を学ぶことを通して、日本社会や日本人の考え方などを外国人の人たちに理解してもらえたらと思っている。（国内・海外3年）
17	日本語を勉強することを通して、学習者に日本と深く関わってもらうこと、でしょうか。でもそれぞれの学習者によって、目的や意義は変わるかも。（国内2年）
18	日本の国際的地位の向上（海外において、語学を通して日本を知ってもらおうとか…）・経済活動上（現地社員、個人の就職とか…）・国内の増加する外国人労働者及びその家族に必要）・教師の自己満足（やりがい）（国内・海外1年）
19	学習者のニーズを満たすこと。それが大学入学や日系会社就職ならば、それが達成できるように手伝うこと。特に大それた目的・意義を持つ必要はない。（海外1年）

巻末 5 ＜表12＞日本語教師の役割に関する意識

	9 日本語教師の役割について、自由に話してください。
熟練教師	1 日本語を教えるだけでなく、学生の精神的な支えになることが時に求められる。（国内で教える場合） 教師が全てではないが、教師を通じて、学生は「日本」を学ぶ。教師の果たす役割は大きいと考える。（国内・海外22年）
	2 日本人の日本語教師とフランス人の日本語教師ではやっぱり役割が違うと思う。私の場合はフランス人学生に日本語を含めた日本文化の紹介をすること。そして日本理解のための手助けをすることだと考えている。フランス人学生は、まんがやビデオゲームを通して、部分としての日本にたいする知識は持っているが、それらが日本理解に達していない。教師の役割は それらの知識を繋ぎあわせ、学生の日本理解の手助けをすること。（海外20年）
	3 上でも書きましたが、学生にしてあげられるのは2、3割ぐらいのことで、でもその中でどれだけ質の高い内容を与えて上げられるかではないかと思います。（国内・海外16年）
	4 語学学習の先導人というだけでなく、日本という国、文化の水先案内人だと思っています。最初に他人の家を訪れた時にでてきてくれる家令・執事のようなものだと思覚しています。本人の来訪目的にあった正しい部屋へ導いてやらなければなりません。日本語教師が、日本人として最初に出会う、信頼を寄せる人間になりうるのでその信頼にもこたえる努力が求められると感じます。（国内・海外16年）
中堅教師	5 主に、上に述べたようなことでしょうか。（項目8参照）（国内11年）
	6（8）で触れたような人たちに、「日本語を勉強してよかった（損じなかった）」と、人生振り返ったときに思ってもらえるようにすること。（国内・海外10年）
	7 親日派を育てる・多文化交流の促進・外国人カウンセラー（国内8年）
	8 日本語の教室をファシリテートすること。（国内・海外7年）
	9 教師が置かれている現場によって役割はさまざまだと思いますので、私個人のことを振り返って考えてみます。海外にいたときは「学習者が接するはじめての日本人…かもしれない」ということを常に念頭に置いていました。ステレオタイプなイメージや固定観念を持たないように気を付けて、彼らにとって自分が日本への窓口であることも意識して授業を行っていました。また、学生に日本人と積極的に交流してもらえようように自ら現地日本人と交流したり、観光客を学校に招いたり、「日本人仲介者」みたいな役割も果たしていたと思います。日本語学校で就学生と接しているときは、日本社会で彼らが受けるストレスを学校で発散できるような環境を作りたいなあという意識で仕事をしていました。ここでの学習者との付き合いはかなり親密だったと思います。学校が学生の生活全般をもサポートしていかなければならないので、24時間学生のことで頭がいっぱいでした。卒業後もときどき学校を訪ねてきて「日本語学校の先生達はみんな本当に親切だった。」と彼らが言ってくれるよ

	<p>うに、私たち日本語教師は彼らにとって「日本での生活の拠り所」であり、「心のオアシス」のような存在だったと思います。現在は非常勤講師として留学生と接しています。ここでの自分の役割については正直なところ自分自身よく整理できていないのですが、おそらく「日本語を教える人」だと思います。日本語教師という職業なのでそれは当たり前なのですが、「日本語を教えるだけの人」という役割にはちょっと疑問を感じます。（ということに自分で気づいてハッとしています。いやいや…。）教室外での役割は個々の現場で異なりますが、教室内では常に共通していると思います。理想はファシリテーターとして学習者の自発性を促す授業をしたいなあと思っていますが、初級クラスではそうもいかず、どうしても授業の主導権は自分にあるのかなあと思います。そのあたりの教師の役割、いい塩梅はまだ模索中です。それから最近感じているのは、日本語教師をしている私を通じて、身近な人に地域社会に日本で暮らす外国人の現状を知ってもらったり、興味を持ってもらったりすることも非常に大切だということです。この仕事をしていると外国の方達と関わる機会は他の職業の人より格段に多いわけですから、ここからの情報発信も必要なことだと思っています。それが日本語学習者の皆さんの日本での生活を少しでも快適にすることにつながればと思いますし、地域にとっても異文化交流を深めることにつながればいいなあと思います。（国内・海外7年）</p>
	<p>10 一言で言えば、日本語を教えるドラえもん。のびた君（学生）が困って何かお願いすると、欲しいアイテム（情報）をポケットからだしてくれる。時には失敗することもあるけど、いつも、のびた君の味方で、利用価値があり、信頼関係もあるのがドラえもんこと、日本語教師だと思う。ロボットだけど、日本の先端技術によって開発された、人の気持ちを読み、ちゃんと愛嬌があり、冗談も言える存在。（海外7年）</p>
	<p>11 日本で教える場合のことになるが、日本語を教えるだけでなく、日常生活のことやプライベートのことなど、いろいろな面で相談に乗ってあげられる存在。必ずしも学習者が相談に来る必要はないが、いざというときにはあそこに相談にいけるという安心感になればいいと思う。日本語教師は学習者にとっての身近な日本人の1人であろうし、「いつでもここにいます」とアピールして、学習者を精神的にも支えられたらいいのではないかなと思う。（国内・海外7年）</p>
	<p>12 日本語を教えること。そして必要があれば手伝いをする。こと。（8）と同じ。（海外6年）</p>
新米教師	<p>13 学生のやる気を引き出し、現在及び将来必要になる日本語力をつけさせること。日本・日本人を好きになってもらうこと。（国内・海外4年）</p>
	<p>14 日本人の場合：日本語の正しい使い方を教える。習慣や文化の違いを身をもって教える。学生と同じ母語の場合：高品質の正しい文法を教える。（物事を理解するには母国語で理解するのが最も効率がいいので）（海外3年）</p>
	<p>15 教えるというより、助言者であると思う。学習に目的意識を持たせられるようにすること。（国内3年）</p>
	<p>16 4）でも書いたように、日本語教師の役割は小さくてよいと思います。教師が日本語や日本社会、日本人について全てを正確に教えることは不可能だと思います。しかし、日本語を習得すれば学習者は、日本語を使って日本人とコミュニケーションをとり、日本語のテレビ番組をみて、日本語の本や雑誌を読むことが可能になり、そうしたことを通して、学習者が自ら日本語や日本文化についての理解を深めることができます。この、日本語を学習することのメリットを気付かせるのが教師の役割だと考えています。（国内・海外3年）</p>
	<p>17 ※学習者と日本（及び日本人）との橋渡し。（国内2年）</p>
	<p>18 草の根レベルの文化交流・学習者への刺激、学習サポート、目的達成の一助・日本語普及・双方、楽しければよい（国内・海外1年）</p>
	<p>19 ネイティブ語学教師であるため、母語を教えることになるが、特に努力して身につけたわけでもない言語知識を持っているために、学習者から圧倒的に優位に立つことができるため、それによる勘違いが横行しないようにすべき。あと、日本語教師は既得権に関する意識が強すぎるくらいがあるようにも思う。「自分たちは特別なことをしている（能力を持っている）」という意識が参入者を排他的にとらえるのだろうか。（海外1年）</p>