

PRINT ISSN 2432-3179
ONLINE ISSN 2189-9851



海外

k a i g a i

日本語

n i h o n g o

第4号
2017年6月

教育

k y o i k u

研究

k e n k y u

海外日本語教育学会

海外日本語教育学会 設立趣意書

日本語教育は世界各地で多様に変化しながら行われています。海外日本語教育学会は、海外の国や地域の日本語教育の歴史や実情をよく知り、学習者に寄り添った日本語教育を追求していきます。また、海外の日本語教育現場が抱えているさまざまな課題について解決策を探り、情報を広く共有するために発信していきます。

海外日本語教育学会は、各国や地域の歴史に根ざした、多様な言語、文化および価値観を尊重します。わたしたちは平和な国際社会の構築につながる日本語教育を追求し、学びあうことによって、日本語教育の現場を中心とした世界各地にその研究成果を還元していくことを目指します。

具体的な活動として、以下の3点を発信し、共有することを柱とします。

- 1) 海外の国や地域に固有の日本語教育の実態調査および研究
- 2) 海外の国や地域の現場で培ってきた教育方法や教室活動の実践報告および研究
- 3) 海外の国や地域の史的背景にもとづく日本語教育のあり方についての研究

世話人：新井克之、荒川友幸、鶴澤威夫、内山聖未、黒田直美、小林基起、近藤正憲、佐久間勝彦、柴田真希、高嶋幸太、パシユカ、ロマン、三原龍志、村上吉文、谷部弘子、吉田一彦
(五十音順)

現在の学会組織

会長：佐久間勝彦

副会長：小林基起

事務局長：谷部弘子

例会運営委員会：新井克之、荒川友幸、黒田直美、佐久間勝彦（委員長）、高嶋幸太、村上吉文

【学会誌本号担当】

学会誌編集委員会：内山聖未、高嶋幸太、吉田一彦（委員長）

査読委員：新井克之、荒川友幸、黒田直美、小林基起、近藤正憲、佐久間勝彦、谷部弘子、吉田一彦

目次

【投稿論文】

タイ人日本語教師 A のビリーフの形成と変容 - PAC 分析による縦断的調査から - 坪根 由香里、八田 直美、小澤 伊久美.....	01
--	----

【ディスカッション】

有効な communication strategies と strategic competence 養成支援 海外日本語教育学会学会誌編集委員会	23
『海外日本語教育研究』投稿規定・執筆要領.....	32
編集後記.....	36

タイ人日本語教師 A のビリーフの形成と変容 PAC 分析による縦断的調査から

坪根 由香里・八田 直美・小澤 伊久美

【要旨】

本稿では、タイ人日本語教師 A を対象に縦断的研究を行い、教師 A のビリーフの形成と変容を明らかにした。教師 A のビリーフには、長期間保持されるコアビリーフが存在する一方で、様々な変化が見られたビリーフもあった。しかし、一度現れて消えたものも意識がなくなっているわけではなく、その状況が「普通」になることで表に出ない場合があり、それは新たな刺激によって再び表面化していた。ビリーフの内容を見てみると、コアビリーフは、授業や学習者への対応に関して基本的・根幹的な内容のもの、消えたり現れたりするものは、コアビリーフに比べると具体性の高いものであった。

ビリーフの形成・変容には様々な要因があるが、中でも大学院での学びや 1 人で新しい授業を担当し、授業デザインを任されることは、ビリーフを刺激する大きな要因となっていた。本研究から得られたビリーフの形成・変容とその要因に関する知見は、教師の協働や研修にも貢献できるものと思われる。

【キーワード】 ビリーフ・形成・変容・タイ人日本語教師・PAC 分析

- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| 1. はじめに：研究の背景 | 4.2.1 同じ観点だが内容に変化が見られたビリーフ |
| 2. 先行研究と本研究の目的 | 4.2.2 一度消えて、再び現れたビリーフ |
| 3. 調査の概要 | 4.2.3 1、2 回出現した後、現れなくなったビリーフ |
| 3.1 研究協力者 | 4.3 ビリーフに影響を与える要因 |
| 3.2 調査・分析方法 | 4.4 考察 |
| 4. 結果と考察 | 5. 本研究からの示唆と今後の課題 |
| 4.1 継続して現れたビリーフ | 参考文献 |
| 4.2 内容や出現状況に変化が見られたビリーフ | |

1. はじめに：研究の背景

国際交流基金が 2015 年に行った調査によると、前回の 2012 年の調査で日本語学習者数上位国の韓国、インドネシア、中国では日本語学習者数が減少する中、タイにおいては、学習者数が 34.1%増加して約 17 万人になり、教師数も 37.8%増加の約 1900 名となっている（国際交流基金 2016）。また、タイは、国際交流基金が世界各地の日本語教育の充実を目指して構築した「JF

にほんごネットワーク（さくらネットワーク）」や、アジアの中等教育機関に日本人アシスタントを派遣する「日本語パートナーズ」を通して、日本政府が日本語教育の発展を支援する国の一つである。海外の日本語教育の多くは日本語を母語としない日本語教師（以下、NNT）を中心に、NNT と日本語を母語とする日本語教師（以下、NT）の協働により行われていると考えられるが、タイの大学で教える日本語教師の中で NT が占める割合は 37.6%と、日本語学習者の多いアジアの国々の中では高く（国際交流基金 2016）、タイ人日本語教師と NT が協働する機会が多いと考えられる。よりよい協働のためには、タイ人教師のビリーフを理解することは重要であろう。一方、タイから日本に来る留学生数も増加している（日本学生支援機構 2016）。教師のビリーフは日頃の態度や言動、授業に現れ、そこから学習者は影響を受ける部分もある（杉本 2014）ことから、タイ人留学生の送り出し側の教師の意識を理解する意義は大きい。

筆者らは、NNT と NT の協働や教師研修に資する知見を提供することを目的として、大学で日本語を教える NNT のビリーフを探る一連の研究に取り組んできた。「ビリーフ」とは、一般的に「信念」と訳されることが多いが、本稿では言語学習に関するビリーフを対象としており、ビリーフを、教師が「言語学習の方法・効果などについて自覚的または無自覚的にもっている信念や確信」（日本語教育学会 2005、807-808）とする。これまで行ってきたビリーフ調査では、個人別態度構造（Personal Attitude Construct :PAC）分析（内藤 2002）を用いることで、質問紙調査からはつかみにくい、ビリーフが生成された背景まで引き出すことができるとの感触を得た。しかし、ビリーフは人生の長い時間の中で変化、発展する動的なものであり、様々な新しい状況において以前はなかった視点が形成されるという（Dufva2003）。つまり、一度の調査ではその時点でのビリーフを断面として切り取ったに過ぎず、動的なビリーフがいかんして出現、あるいは変容するのを見るためには、縦断的に調査を行い、様々な経験がビリーフに与える影響を詳しく探る必要がある。そこで、筆者らはタイ人日本語教師 4 名を対象にした縦断的研究に取り組むこととした。本稿では、うち 1 名（教師 A）の調査結果について分析し、どのようなビリーフが継続して現れ、どのようなビリーフが、何がきっかけとなって形成されたり、変容したりするのかといった、ビリーフの出現の仕方について明らかにすることとする。

2. 先行研究と本研究の目的

NNT のビリーフに関する研究は近年散見されるようになっているが、タイ人教師を対象としたものはまだ多くは見られない。タイの中等教育機関で教えるタイ人日本語教師を対象としたものには、古別府（2008）、福永（2015）がある。古別府（2008）は PAC 分析法を用いて調査し、いい日本語教師は、学習者への配慮と専門知識が必要であり、日本語教師としての喜びと学習者への深い思い、自身の日本語学習への強い意欲があるとしている。福永（2015）は、質問紙調査の結果から、タイ人教師の多くは、正確な日本語の発音、文法や語彙学習の重要性を認識して

いること、反復練習、翻訳を重視していること、流暢さより正確さに重点を置いていること、言語構造についての知識が必要だと認識していること、同僚や仲間による授業見学は重要であること、生徒のモデルとなるべきと考えていること、よい授業のためには、生徒との良好な関係が重要だと考えていることなどを述べている。

一方、タイの大学で教えるタイ人教師を対象としたものには、PAC分析を用いて新人教師(教歴1年以下)・経験教師(同15年以上)のビリーフについて調べた坪根他(2010)があり、学習者のことを第一に考えようとする意識が共通して見られた一方で、新人教師は学習者との距離を近くしようと努め、親しい関係を作ることによって学習者を理解し、教室活動に反映させていること、わかりやすい授業、楽しく面白い授業を目指していること、経験教師は学習者を理解し、臨機応変に授業運営をする必要性は述べつつ、彼らのコメントを一方向的にすべて受け入れる姿勢ではないこと、より広い視野から対応を考える傾向があることが述べられている。

以上の先行研究からは、タイ人教師には、中等教育か高等教育(大学)か、新人教師か経験教師かを問わず、「学習者への配慮」がビリーフとして存在していることがわかり、「学習者への配慮」は、タイではかなり早い段階で広く教師のビリーフ構造に組み込まれ、それが長く保持されると推察される。

ビリーフの変容については、Pajares(1992)がそれまでの研究成果を基に12項目をまとめる中で、ビリーフ構造の中に早く組み込まれたものほど変化しにくく、成人してからビリーフが変化することはまれだとしている。また、教えることに関するビリーフは、学習者が大学に入学するまでにかかなり形成されているという。日本語教育においては、近年になってNT、NNTを対象としたビリーフの変容に関する研究も行われてきている。NTを対象としたものには、山田・丸山(1993)、山田(2014)がある。山田・丸山(1993)は、アンケート調査、公開研究会における参加教師の内省、インタビューを基に、ビリーフの変容要因は日常性及び多様性を持っており、その要因には、A.各学習者・レベル、学習者変化、教材開発といった「指導経験」、B.他の教師との交流、学習評価、授業観察、研修会といった「自己啓発経験」、C.コーディネーター、職務・職能の変化、所属機関の変更といった「機関における職務上の経験」、D.「日本語教育を離れた個人的経験」などがあると述べている。また、日本語教育との最初の関わり方によって原初ビリーフが形成され、それは様々な要因で強化・修正されるものの、根本的な部分は変容しにくいとしている。山田(2014)は日本人教師2名を対象に、3年の間を空けてPAC分析を行い、Green(1971)のコアビリーフと周辺ビリーフの概念を用いて、ビリーフの変化について説明している。それによると、中心となるコアビリーフは変化しにくく、その周辺にあるビリーフは他のビリーフから影響を受けて変化しやすいという。変化しにくいものは、1)教師になりたての頃に強い衝撃を経て獲得されたビリーフ、2)同じ性質のビリーフが集まり強固なビリーフの塊を作っていること、変化しやすいものは、1)形成されて間もないビリーフ、2)同

質の仲間がおらず単独で存在しているビリーフであることが特徴として挙げられている。また、ビリーフの変化は、当事者が現状に問題がないと思っている状態では起こらず、変化を自発的に求めていることが重要である、つまり、変化に対応できる準備ができていて、そこに新たな情報を取り入れ、かつ、それが教師の中で成功体験として整合性が取れていく過程でビリーフは修正され、変化していく可能性があるという指摘もしている。

NNTを対象とした研究には、八田他 (2012)、杉本 (2014)、星 (2016a, 2016b) などがある。八田他 (2012) は、大学で教えるタイ人新人教師2名を対象に、約6ヶ月間の教師研修の前後にPAC分析を行い、2名が研修で得たヒントを基に授業改善を行っていること、その成否を学生の反応などから判断し、効果を上げたと捉えていること、研修前に持っていた問題意識が研修で刺激され、発展した可能性があることを述べている。杉本 (2014) は、韓国の高校において教師と学習者に対する質問紙調査を行うとともに、アクションリサーチ (AR) を行った韓国入高校日本語教師3名への質的研究から縦断的研究を行っている。それによると、質問紙調査では、教師のビリーフは「教育課程」の影響によるものが多く、コミュニケーションで活動的な授業を志向しているが、それは「こうあるべき」姿を答えている可能性もあり、授業実践においては文法や知識重視の授業を行っているという。そこには、教師自身が受けたことのないスタイルの授業を実践することの難しさがあり、授業の受け手である学習者や教授環境が要因としてあるとしている。また、ARが内省を促し、ビリーフにゆさぶりをかけ、変化を促すきっかけとなる場合がある一方で、授業がうまくいっている場合にはビリーフは変容しないということを明らかにしている。星 (2016a) も同じく韓国の中教育日本語教師を対象に「教育課程」の影響を調査している。2回の質問紙調査を因子分析した結果、「教育課程」によるビリーフの変化が見られるが、反復、暗記への志向は残り、「教科書依存型教師主導志向」ビリーフは変化なく存在していることがわかったという。また、1回目の調査 (2001年) では、「コミュニケーション重視型授業志向」「学習者自律志向」「協働問題解決型学習志向」が因子として確認され、2回目の調査 (2013年) で「知識伝授型教師指向」「知識重視志向」が新たに現れたのは、1回目当時は「第7次教育課程」公示、施行直前で、研修等で強調されることも多かったため、教師自身のビリーフとは異なる、社会的規範やイデオロギーを具現した「マスターナラティブ」(桜井2002) が現れたためと考えられ、2回目では時間が経過してマスターナラティブの影響がなくなり、教師自身が持つビリーフに基づいて回答した可能性があるとし、教師中心、知識重視は韓国社会の中で、ビリーフに大きな影響力を持つものであるとしている。一方、星 (2016b) は、韓国の中教育日本語教師12名の教師の質的データを分析し、ビリーフと実践の変化の要因として、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、授業実践での生徒との相互作用が要因となるものの2つを挙げている。

以上の先行研究には、日本語教師としてのビリーフ構造の中に早く組み込まれた初期のビリー

フは変容しにくいこと、同質のビリーフで固まっている場合は変容しにくいこと、うまくいって問題意識がない場合にはビリーフは変容しないこと、形成されて間もないビリーフや単独で存在するビリーフは変容しやすいこと、「マスターナラティブ」の影響も見られること、などが示されている。しかし、どれも2回の調査に限られており、たとえば、変容したものが果たしてそのまま保持されるのかなど、動的なビリーフの変容過程を明らかにするためには、さらに回数を増やした縦断的調査が必要であろう。そこで、本稿では、タイ人日本語教師のビリーフについて、縦断的調査の結果から、以下の課題について明らかにする。

- 1) 調査期間の間、保持され続けるコアビリーフと呼べるものは本当にあるのか。あるとしたら、どのようなものか。また、先行研究でタイ人日本語教師に共通して見られた「学習者への配慮」は本研究においても出現し、コアビリーフとなっているか。
- 2) 変容するビリーフはどのようなもので、どのように変容するのか。
- 3) ビリーフの形成・変容の要因は何か。

3. 調査の概要

3.1 研究協力者

縦断的調査の対象となった4名は、いずれもタイの大学で常勤として日本語を教えているタイ人教師である。そのうち、2名は坪根他(2010)の調査協力者で、当時、教歴1年以下の新人教師だった。その頃からのビリーフの変容を調べるため、そして、中堅教師となった両名のその後のビリーフについて調査を行うために、再度調査協力を依頼した。残りの2名は、新たに新人教師を探し、教師になって間もない時期からの縦断的調査を行うこととした。4名は、タイの大学における日本語教育の歴史と多様性に配慮し、バンコクと地方の総合大学(いずれも日本語教育の歴史が長く、日本語専攻課程を持つ)、比較的日本語教育の歴史が浅い、主専攻課程を持つ大学、日本語非専攻で実学中心の新設大学というように、様々な機関に所属する教師を選んだ。

今回の対象者である教師(教師A、男性)は、調査期間が長い前者のうちの1名で、調査1(2009年5月)と調査2(2009年9月)の間に約半年間、週1回の教師研修に参加、調査2の1年後に大学院修士課程に入学、また、調査3の前に所属機関で立場が変化するなど、先行研究でビリーフの形成・変容の要因になると指摘された様々な経験を持っており、コアビリーフの有無やビリーフの変容を分析するのに適していると考え、今回、特に取り上げることとした。

3.2 調査・分析方法

調査1と調査2に、2013年から約半年毎に行った5回の調査を合わせた計7回のPAC分析による縦断的調査、および2016年2月に行ったフォローアップインタビュー(以下、F-up)を

分析対象とする。また、調査7の時に行った授業見学¹の様子も一部参考として提示する。調査時期および教師Aの教師経験に関する事柄について図1にまとめる。

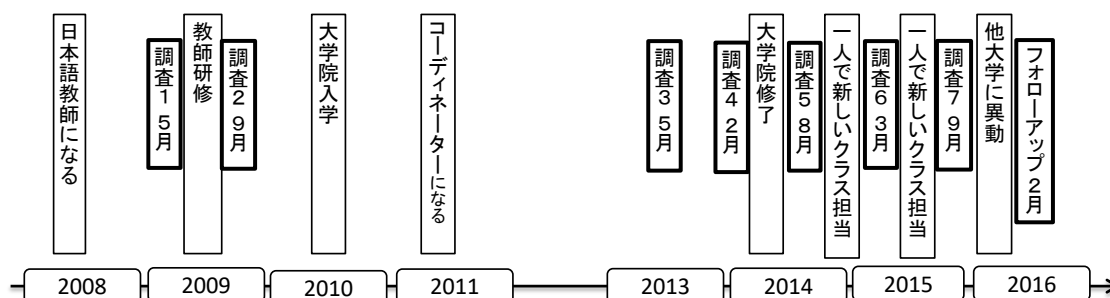


図1 調査時期および教師Aの教師経験に関する事柄

自由連想を引き出す刺激文（日本語）は以下の通りである。刺激文は、単に授業中の教師の態度・行動等について尋ねるだけでなく、授業外の学習者への配慮や同僚との関わりなども含め、幅広く様々な側面を想起してもらうことを意図して作成した。連想語記入の際は、辞書の使用も可とした。

<刺激文> あなたにとって「いいタイ人日本語教師」とはどんな教師ですか。その教師は教室内外でどんな振る舞いをすると思いますか。また、あなたは、その教師に対してどんな気持ちを持つでしょうか。それから、その教師は日本語教育についてどんなことを考えていると思いますか。

そういったことを含めてあなたが「いい日本語教師」という言葉を聞いて思い浮かべるキーワードやイメージを自由に書いてください。

キーワードやイメージは、できるだけ単語で、書いてください。ただし、それが難しい場合はもう少し長く（10字前後ぐらいまで）なっても構いません。

出てきた連想語同士のイメージの近さを協力者（教師A）に評定してもらい、その結果をクラスター分析（距離、ワード法、HALBAU7 使用）して得られたデンドログラムを示して、インタビューを行った。図2はデンドログラムの例である²。インタビュー時には、調査1では通訳を付けたが、調査2以降は本人と相談し、通訳なしで行った。インタビュー時間は1時間20分から3時間10分であった。

インタビューでは、デンドログラムを示してクラスター（CL）の分け方について協力者の了解を得た上で確定し、まず、各CLについて一つずつ全体的なイメージを聞いてから、各CL間

¹ CDを聴いて内容を説明する活動とグループで調査した内容を発表する授業であった。

² 本来はすべてのデンドログラム、および非類似度行列を提示すべきだが、紙幅の都合により省略する。

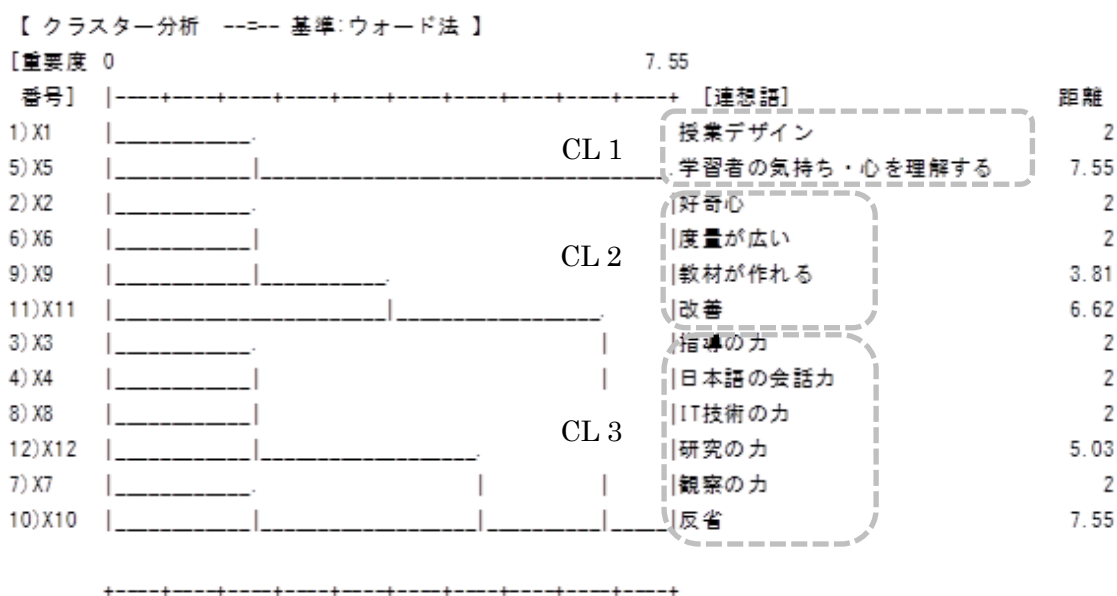


図2 デンドログラム(調査7)

の共通点と相違点について尋ねる。PAC分析では、協力者の自由な想起を促すために、「他にはありますか」「その他にはどうですか」のような質問が多くされ、調査者は、細部を詳しく聞き出す質問や、個々の連想語についての具体的な質問は最後まで控えるのが基本である。本研究では、その基本にできるだけ従いつつも、ビリーフやそのきっかけにつながる語りが現れた際には、その場で質問をするなどして、その意識やきっかけが特定できるよう心掛けた。なお、PAC分析の手順の詳細は内藤(2002)を参照されたい。PAC分析のインタビューで語られた発話は、協力者の許可を得た上で録音し、すべて文字起こしをした。

ビリーフとそのビリーフが形成されたきっかけは、文字化資料に基づき分析し、連想語だけでなく、協力者の語りからも抽出して、ビリーフの項目ごとに分類した。安田・サトウ(2012)は、ある対象に「発生」したことは、個々の行動や行為が発生する段階(第1層)、その状況に意味づけをし、何かしらの気づきを得る段階(第2層)、そしてそれが信念・価値観(ビリーフ)となる段階(第3層)があるとして、「発生の三層モデル(Three Layers Model of Genesis: TLMG)」を提唱している。つまり、ある経験(第1層)によって何らかの気づきを得た(第2層)としても、ビリーフの形成(第3層)には至らない可能性もあり、また、過去の経験がある時期の別の経験によって想起され、気づきからビリーフへと結びつく場合もあるというのである。本研究の分析においても、教師Aの語りの内容を精査し、気づきレベルの語り(例:準備をしないで授業をして学生の質問に答えられなかった経験があり、注意しなければならないと考えようになった)でなく、何らかの価値観について語っているもの(例:よく準備しないと、実際に授業をした時、うまくいかないの、タイ人日本語教師には必ずやってほしい)をビリー

フとして捉え、連想語として挙げられた項目に限らず、語りの中で出現したビリーフと考えられるものすべてを抜き出すこととした。

4. 結果と考察

7回の調査について分析した結果、継続して出現するビリーフの存在が確認できた。しかし、継続しているように見えても、全く変わらずに保持されるのではなく、単純に強化されるのでもない様子も見て取れた。また、一方で、一時的に出現するものもあり、その出現の仕方は様々であった。本節ではそのビリーフの保持・変容のパターンをいくつかに分類して詳しく見ていきたい³。以下、〈〉はビリーフ項目を表す。

4.1 継続して現れたビリーフ

継続して現れたビリーフとして、7回の調査中、全ての回で現れたものと6回の調査で現れたものを取り上げる。表1は該当するビリーフとその要因だが、一部については4.2.1内で示す。

7回の調査すべてで語られたのは、〈面白い教え方・教材 (例 (1) 参照、以下同様)〉〈学習者に対する指導・助言・問題解決 (2)〉〈授業後の反省・改善 (3)〉に関するビリーフであった。

- (1) 調査6: 口頭で説明するだけ、それは面白くないなと思って、けれども、面白い教材、使いながら教えて、学生が盛り上がるようになっていきますので、[中略] 動画を使うと学生の態度ですか、変わってる、すごく興味あって、勉強したがっている気持ちがある……
- (2) 調査2: よく観察して、もしこの子が問題があれば、[中略] 適当にアドバイスする方法、考えて、アドバイスします。
- (3) 調査1: 考えた方法を実際に使ってみて、もし失敗だったら、新しい方法を考えます。なぜかという、目標を達成させなかった時、新しい方法を考えて、目標を達成させるためです。

〈面白い教え方・教材〉は、教師が一方向的に教えるのではなく、色々な活動、面白い教材を取り入れることで動機付けになるというもので、その要因となったものには、学生時代の説明だけの授業でつまらなかった経験や、教師になった当初の研修、先輩の授業見学、そして、授業の成功・失敗体験や新しい授業を1人で担当しデザインするといった体験があった。F-upで、教師Aは、学生からの授業評価を、教師になってから7年目までについて見直し、評価点が徐々に高くなり好意的なコメントが得られるようになったことに関して、面白い教材の工夫が改善につながっていると思うと述べている。

³ 紙幅の都合上、インタビュー資料は一部を示し、フィラー等は削除する。

表1 継続して現れたピリーフとその要因

出現回数	ピリーフ	内容	要因
7回	面白い教え方・教材	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が一方的に教えると、面白くないし、学習者はすぐ忘れる→動機付けの必要性 ・色々な活動、面白い教材を取り入れる(歌、ドラマ・アニメ、イラスト、動画など) 	学生時代の経験 学習者の興味・不満 研修 先輩の授業見学 成功・失敗体験 新しい授業を1人で担当、デザイン
7回	学習者に対する指導・助言・問題解決	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者の問題(学習上の問題、個人的問題)を探し、問題解決をする ・学習者をよく観察して、問題を探る 	学生時代の経験 学生アドバイザー 相談に来る学習者 欠席が続いた学習者 学習者のコメント・不満
7回	授業後の反省・改善	<ul style="list-style-type: none"> ・失敗した時は目標達成のために新しい方法を考える ・学習者がなぜできないのかを反省する ・学習者からのネガティブな意見も受け入れる 	研修・セミナー 学習者の不満 職場の反省会 後輩を持つ 新しい授業を1人で担当、デザイン 大学全体の指針
6回	学習者の立場(学習者中心)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が学習者なら何がわからないか考える ・学習者の意見も聞く ・学習者の気持ち、辛さを理解する ・授業は学習者主体で、学習者自身が考えたテーマに沿って、学習者が準備して行う ・学習者に好奇心を持たせ、自ら学習するようにさせる 	学生時代の経験 大学院 学習者の気持ちを忘れていた自分 大学全体の指針 新しい授業を1人で担当、デザイン
6回	動機付け	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者に習いたいという気持ちを持たせる ・できない学習者は励まし、できたらほめると動機付けになる ・口頭で説明するだけの授業は面白くない ・日本語は難しいというイメージを持たせない ・学習者に好奇心を持たせ、自ら学習するようにさせる 	タイ人にとって日本語は難しい言語 タイ人学習者の特性(受身) 成功体験
6回	高い日本語力	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が日本語ができなければ、学習者が信頼しない ・言語教師は目標言語ができないと教えられない ・日本語が流暢に話せて、意見が述べられる ・会議がコントロールできるコミュニケーション能力が必要である 	留学経験の不足 学習者の質問に答えられない 教師より日本語力の高い学習者 会話の授業 コーディネーター 会議の議長
6回	授業準備	<ul style="list-style-type: none"> ・面白い授業のため/授業をスムーズに進めるため/目標を達成するために授業準備は重要だ ・経験が長くなっても、授業準備は大切だ 	学生時代の英語の先生 失敗体験 新しい授業を1人で担当、デザイン

<学習者に対する指導・助言・問題解決>は、学習者をよく観察して、問題(学習上の問題、個人的問題)を探り、それを解決することが必要であるというもので、学生アドバイザーの経験や問題を抱える学生への対応、学生からのコメント・不満などから影響を受けている。

また、<授業後の反省・改善>は、学習者がなぜできないのかを反省し、授業で失敗した時は目標達成のために新しい方法を考えることが必要であるという意識が語られている。F-upでは、1年目に学生からのコメント、不満を見てショックだったことで意識するようになったと述べ、その後も研修・セミナーでの学び、職場で行われている反省会や、「反省」が大学全体の指針の1つであることがこのピリーフに働きかける要因となっていた。教師Aは反省・改善については同様の内容を継続して語っているが、調査7では、新しい授業を担当するようになったので

学生の意見を聞きたい、クレームのような意見も受け入れて授業改善するほうがいいと強く述べており、新しい授業を一人で担当することの影響の強さがうかがえる。これら3つのピリーフからは、学習者に寄り添い、理解し、改善しようとする教師Aの意識が強く感じられる。

6回の調査で語られたのは、〈学習者の立場(学習者中心) (4) (5)〉〈動機付け (5)〉〈高い日本語力 (6)〉〈授業準備 (7)〉〈日本文化教育〉〈効果的な教え方の方法・手段〉〈研究〉であった。このうち、〈学習者の立場(学習者中心)〉は、自分の学習者体験を思い出し、学習者の立場に立って考えて、学習者の意見も聞くという意識が継続して見られた。これは先行研究でタイ人教師に共通して見られた「学習者への配慮」に通じるもので、本研究でも継続して出現していた。その要因は、高校時代の教師や同僚教師を反面教師として見ている他、大学院での学び、教師経験が長くなるにつれて学生の気持ちを忘れていること、そして、ここでも学習者の立場を尊重するという大学全体の指針が背景として語られていた。調査7になると、ディスカッションの授業を一人で担当するようになり、学習者主体で学生自身が考えたテーマに沿って学生が準備して行うのがいい、好奇心を持たせ、学生が自分で学習するようになるという語りが見られている。これは〈動機付け〉にも関連している。

(4) 調査7：これまでの授業は、学生同士は日本語で意見を発言する機会はあまりなかったと思いますが、ですから、まず最初ディスカッションの授業の形にして、毎回ディスカッションする都度に、学生がまず自分で決めて、そのテーマに使う言葉とか語彙リスト作って、そしてそのテーマで使う日本語の表現とか1人1人の学生に任せて考えて、学習主体の形なんですけれども、授業で学生もお互い同士、意見交換して。

(5) 調査7：私の生徒は、あんまり好奇心がないですね。でもこれもできるだけ学生に、なんか身につけたいなと思います。なぜかというともう、私今感じているのは、タイ人の学生、大学生でもほとんど受け身形で勉強している、と思っているからです。ただ先生が教えたことだけ受け入れて、あんまり図書館に行って調べたり、そのような勉強の仕方は、あまり感じないですね。

また、タイ人にとって日本語は難しい言語であることも動機付けへの意識につながっており、学びたいという気持ちを持たせることが必要だとしている。

〈高い日本語力〉への意識は、調査1では学習者からの信頼のために必要だとしていたが、調査3では日本人を親に持つ学生の存在、留学経験が短いことによる自信のなさから、高い日本語力の必要性を語り、その後、主任としてNTと接する機会が増え、会議をうまくコントロールできない経験からも日本語力について述べている。また、〈授業準備〉は、面白い授業のため、授業をスムーズに進めるため、目標を達成するために重要だと述べ、調査6では経験が長くなっても授業準備は必要だとしている。

(6) 調査5: 今年になってからコーディネーターの役やっていますので、日本人の先生とコミュニケーションするチャンス、たくさんあるようになって、[中略] 会議では議長もやっていますので、時々日本語でうまく伝えられないとか、だから、もっと日本語が上手に話せるようになりたいなと思って。

(7) 調査1: 授業準備しないと [中略] 授業がスムーズにいけなかったら、学生は教師を信頼しないし、[中略] 教師が目標を理解しないと、何のために教えるかわからないし、目標達成しないです。実際に授業をやれば、きっと失敗すると思います。

調査2のみ<授業準備>への言及がなかったが、F-upで尋ねると、授業準備は今でも一番大切だと思っているが、その時に<授業準備>への意識が低かったのは、同じ授業の繰り返しで少し余裕があったからではないかと述べている。

本項で述べたビリーフは、学生時代の経験、研修、学習者の興味や職場からの影響を受けて生じた後、大学院、職場内の授業見学や反省会、主任になるなどの立場の変化、学習者からのコメント、成功・失敗体験、担当授業、国や大学の方針等、様々な要因から刺激を受けることで6年間保持されて強固なビリーフとなっており、教師Aのコアビリーフと言えるであろう。<日本文化教育><効果的な教え方の方法・手段><研究>については次項で述べる。

4.2 内容や出現状況に変化が見られたビリーフ

4.1のように、ほぼ同様の内容で継続して現れるビリーフの他に、内容や出現状況に変化が見られたビリーフもあった。それらを詳しく見てみると、3つのタイプがあることがわかった。それらは、やや異なる内容に変化しつつも長期に渡って繰り返し出現するビリーフ、出現後に一度消えて再び現れたビリーフ、そして1、2回現れた後は出現しなかったビリーフである。以下では、それらについて述べる。

4.2.1 同じ観点だが内容に変化が見られたビリーフ

<日本文化教育><効果的な教え方の方法・手段><研究><教師と学習者の距離を近く>は、長期に渡って繰り返し出現するが、段階的に刺激を受け、置かれている環境や立場によって、やや異なる内容のビリーフとして現れていた(表2)。

<日本文化教育>は、調査1の時点では、文化を教えたら授業が面白くなるというものだったのが、教えている学生が上級生になり、卒業後の進路である日系企業への就職を意識するようになった調査3からは大学院の研究テーマが関連していたこともあり、卒業後に日系企業で働くことを考慮して「卒業生は日系企業に勤めるので、日本人のやり方、仕事の仕方とか考え方がわからないと苦しくなる」として、これも文化の一つであると述べている。そして、調査7では読解担当になったことで、時代に合った文化教材を使用する必要性への言及につながっている。

表2 同じ観点だが内容に変化が見られたビリーフとその要因

ビリーフ	調査	内容	要因
日本文化 教育	1	文化を教えたら授業が面白くなる	卒業生がいなかった(伝統的文化を扱った)
	3,4	卒業後、日系企業で働く際、知っていないと困る	日系企業に就職させるという目標
	5,6		実際に卒業生が出る 日系企業勤務の経験不足
	7	教科書は後れているので、生教材で現在の現象を扱う	読解授業を一人で担当
効果的な 教え方の 方法・手段	1	歌を使うのは効果的だ	学習者の興味
	3	仮名はストーリーで覚えるのがいい	先輩の授業見学
	4,5,6	IT(動画、パワーポイント)を使うといい	同僚の授業見学、成功体験
	7	Facebookやウェブサイトを利用するといい	IT技術の発展
研究	2,3	授業で見つかった問題を解決するのに必要だ	タイ語にない文法、学習者の質問に答えられなかった経験
	4,5,6,7	大学教師は研究が必要だ	大学院、業績評価(契約・昇進) タイの日本語教育への貢献
	6,7	大学教師は研究活動、アカデミックサービス、文化を守ることも必要だ	タイ教育省の方針
教師と学習 者の距離を 近く	1	学習者が質問しやすいように、教師と学習者の距離が近い方がいい	学生時代の経験
	3	教師は権利を持って学習者を上から押し付けるべきではない	教師より日本語力の高い学習者の存在
	6	学習者が教師を恐れる気持ちをなくす	教室の中で特権を持っている教師という意識

<効果的な教え方の方法・手段>は、教師になった当初の調査 1 の時点では、目の前の学習者の興味から「歌」の効果を、調査 3 では先輩の授業見学からストーリーで仮名を覚える方法について述べ、その後、IT 技術の発展に伴い、IT(動画、パワーポイント)やウェブサイト、Facebook の効果的な利用に視点が移っているが、どれも根底には学習者の関心を引くための意識が認められる。<研究>は、調査 2、調査 3 の段階では授業で見つかった問題解決のためとし、教育上の必要で述べられていたが、調査 4 以降は大学院で研究方法を学んだこと、業績評価の影響、タイの日本語教育に貢献したいという意識が述べられ、調査 6、調査 7 ではタイ教育省の方針についても言及して、大学教師は研究する力が必要だとしている。最後の<教師と学習者の距離>は、「大学生の時、自分と先生の距離がすごく大きいので、わからない時、聞く勇気があんまりないです。ですから、できるだけ学生に親しさを作ります。」と述べ、学生時代の経験から教師と学習者の距離を近くするというビリーフが生まれたが、徐々に教師の「優位性」への意識が明白になって、調査 3 の時点では教師より日本語力の高い学生との出会いにより、逆に教師は権利を持って学習者を上から押し付けるべきではないという意識が現れ、調査 6 では学習者が教師を恐れる気持ちをなくすことの重要性を述べている。

このように、置かれている環境や立場によって具体的な内容は異なっても、同じ観点についてのビリーフにまとめられるものも見られた。

4.2.2 一度消えて、再び現れたピリーフ

抽出されたピリーフの中には、ある時期に現れ、その後一時的に消えて、再び現れるものもある。その中の数例について以下に示す（表3）。

表3 一度消えて、再び現れたピリーフ

ピリーフ項目	調査1	調査2	調査3	調査4	調査5	調査6	調査7
授業前の計画、授業デザイン	○	○	○			○	○
目標の理解と達成	○	○	○				○
教師が教えることは少なく		○					○
学習者が自分で気がつく教え方		○			○		
答えられない時の素直な態度、わからないと言う勇氣			○			○	

<授業前の計画、授業デザイン (8)> <目標の理解と達成 (8)>は、調査1～3で出現し、一旦消えてから、調査6、調査7で再び現れている。

(8) 調査7：初めて、私、新しい日本語の授業を担当するようになりましたが、[中略] 初めて自分で教えて、ですから、授業計画とか授業デザインを自分でしなければならぬのですので、[中略] 目標、達成させるために、どうすればいいのか色々考えて。

また、<教師が教えることは少なく>も調査2の後、調査7に出現している。調査6、調査7の前に教師Aは初めて1人で新しい授業を担当しており、そのことが消えたかのように見えるこれらのピリーフを再刺激する大きな要因となっていた。

<授業前の計画、授業デザイン> <目標の理解と達成>への意識は、6回出現している<授業準備>の中に吸収されている可能性もあるが、教師AはF-upで、途中で言っていなかったのは、同じ授業が繰り返されていて、落ち着いて形になってきたから、普通にやっているからで、より大事なことが出てきて言っていなかったのかもしれないとし、ディスカッション授業(新しい授業)を担当するようになって、また頭の中に出てきたと述べている。

<学習者が自分で気がつく教え方>も、調査2と調査5で出現しているが、その内容は同じで、セミナーを受けて実際にやって効果があったというものだった。ただし、調査5では、他の先生の授業やセミナーで学んだものを使ってみて、学生の反応がよく、その後も続いているものは何かという調査者からの質問に対する答えとして述べられており、教師A自らから出たものではなかった。

<答えられない時の素直な態度、わからないと言う勇氣 (9)>も、調査3で授業中にわかるふりをした後輩教師に対する学生の反応や、日本人とタイ人を両親に持つ学生の存在によってピ

リーフとして現れ、その後消えてから、調査 6 で再び出現している。これは、同じくわかるふりをする教師の存在の他、日系企業に勤める卒業生がわかったふりをしてミスをするという日系企業からのクレームという新たな要因が影響していた。

(9) 調査 6 : ある先生は、学生に質問されて、[中略] わかるふりして、けれども、学生、生徒さんたちが知ってます。この先生は自分がわからないように隠す [中略] だから、学生がすごく怒ってて、[中略] 日系企業まで訪問して、生徒さんの、卒業生の上司からクレームもいただいたんですけども、学生さんが、卒業生はわからない時はわかるふりして、だから、任せた仕事はミスが多い。

以上のことから、消えたように見えるビリーフも、必ずしも意識がなくなっているわけではなく、その状況が「普通」になることで表に出てこない場合があるということが言える。

4.2.3 1、2 回出現した後、現れなくなったビリーフ

出現してすぐに消え、少なくとも本調査の期間中は再び現れることのなかったものもあった。その中から、調査の比較的前半の時期に現れたものの一部を表 4 に示す。

表 4 1、2 回出現した後、現れなくなったビリーフ

ビリーフ項目	調査1	調査2	調査3	調査4	調査5	調査6	調査7
先輩の授業見学			○				
問題があったら先輩に相談			○				
後輩からの信頼			○				
わからない時に自分で調べる			○	○			
教師も学習者も学習態度に気をつけ、ルールを守る			○	○			
教師は学習者のモデル			○	○			
わかりやすい日本語で説明	○						
日本語を使えるようになるための話す練習	○						

<先輩の授業見学><問題があったら先輩に相談><後輩からの信頼>は調査 3 のみ、<わからない時に自分で調べる>は調査 3、調査 4 のみで現れている。これらは、教師 A が調査 3 の前に組織内でコーディネーターになり、後輩も増えたことが影響していた。教師 A は、自分が教師になった時に自分の先生を真似したが、学生がわからなさそうな、つまらなさそうな顔をしたために先輩の授業見学をした、色々な問題があった時も先輩に相談したと述べ、<わからない時に自分で調べる>というビリーフに関しても、先輩になって後輩が自分で調べないで質問に

来るが、自分の時は自分で調べたと述べている。つまり、後輩が入ってきたことで、教師 A は自分の1年目の状況を想起し、比較したり重ね合わせたりしている。実際、1、2年目は一番若く、先輩から色々なことを教わっていたが、自分が先輩になって、仕事の仕方をもっとしっかりしなければならないし、信頼性をできるだけ高めようとしていると述べており、組織内における立場の変化がビリーフに影響を与えていることがうかがえる。山田(2014)では、コアビリーフの特徴として同じ性質を持つビリーフが集まり強固なビリーフの塊を作っていることが挙げられており、上記のビリーフはそれに該当しそうに見えるが、その後は現れなかったことを考えると、コアビリーフとはなっていないようである。

また、<教師も学習者も学習態度に気をつけ、ルールを守る><教師は学習者のモデル>も調査3、調査4のみで現れているが、これらは授業に遅刻する教師や学生がいる状況に加え、初めて卒業生を出すことで、日系企業への就職に対する意識が強まったことによるものであった。

これらのビリーフは、教師 A にとっての大きな環境の変化(後輩ができる、コーディネーターになる、卒業生を出す等)により、現れたビリーフであるが、その後は見られなかった。ただし、4.2.2で述べたように、その後の語りにも現れていなくても、そのビリーフが消滅したとは言えない。上記の他にも、調査1で現れた後は一度も語られていないものとして、<わかりやすい日本語で説明><日本語を使えるようになるための話す練習>があるが、このビリーフが変容したと思われる言及も見られなかった。前者については、中級では日本語に慣れるように日本語での説明を少し入れると述べ、後者は、大学生の時に文法ばかり習って話す機会がなかったことから来ていた。これらは、教師になったばかりの頃は強く意識していたものが、「普通」になることで表に出てこなくなり、その後、特に大きな変化がなかったために潜在化した可能性もある。

4.3 ビリーフに影響を与える要因

ここまでビリーフの出現状況について述べてきたが、教師 A のすべての調査から抽出したビリーフに影響を与えた要因を表5にまとめた。

教師 A は、教師になったばかりの調査1の頃は、教授法を習ったことがなかったために、「学生時代の経験」の他、目の前の学習者や職場の同僚からのみ影響を受けてビリーフが形成されている。「学生時代の経験」はその後も長く影響が続いており、職場環境からも継続的に影響を受けている。八田他(2012)や星(2016b)では、研修がビリーフに影響を与える可能性が指摘されているが、本研究でも調査2から研修を受けた影響が見られる。また、調査2以降、教師としての経験の中から成功・失敗体験、学習者の反応やコメント、様々な学習者への対応等、授業や学習者に関する要因が広く挙げられている。調査3の前に教師 A は大学院に入学し、職場でもコーディネーターになり、後輩も増えるが、それらの影響も調査3以降見られる。「後輩を持つ」に関連して「授業見学」が調査3、4の時期に現れるが、授業見学への意識は福永(2015)でも

表5 教師Aのピリーフに影響を与えた要因

調査・出来事	要因	意識、職場外経験	授業	学習者	職場環境	教師としての学習	社会環境
2008年 日本語教師になる							
調査1 2009年5月		・学生時代の経験		・学習者の興味	・職場:教師同士の 情報交換		
2009年6月～9月 教師研修受講							
調査2 2009年9月			・成功・失敗体験	・学習者の反応 ・教師依存の強い タイ人学習者	・学生アドバイザー	・研修	
2010年 大学院入学							
2011年 職場でコーディネーターになる							
調査3 2013年5月		・学生時代の経験 ・留学経験の不足 ・学習者の気持ちを 忘れていた自分	・成功・失敗体験 ・同僚の授業見学	・学習者の興味 ・学習者の反応 ・教師依存の強い タイ人学習者 ・相談に来る学習者 ・教師より日本語力 の高い学習者 ・学習者の他の教 師への不満 ・日系企業に勤める 卒業生	・コーディネーター ・会議の議長 ・後輩を持つ:後輩 の授業見学、後輩 からの質問、会議 で意見を言わない 後輩 ・わかるふりをする 同僚教師 ・職場:評価方法の 統一、日系企業 への就職	・研修 ・大学院	・大学の日本語専 攻に日本語教育 の授業がない現 状 ・IT技術の進歩
調査4 2014年2月		・学生時代の経験 ・学習者の気持ちを 忘れていた自分 ・経験を積むこと による余裕 ・タイの日本語教育 の発展への意識	・成功・失敗体験 ・同僚の授業見学	・学習者の反応 ・相談に来る学習者 ・問題のある学習者 ・学習者の他の教 師への不満	・同僚の授業見学 ・後輩を持つ:自分 で調べないで質 問に来る後輩 ・職場:教師同士の 情報交換、日系 企業への就職、 NTとの協働、チ ームティーチング	・研修 ・大学院	・業績評価(契約、 昇進)
2014年 大学院修了							
調査5 2014年8月		・学生時代の経験 ・日系企業勤務の 経験	・成功・失敗体験	・学習者の反応 ・学習者からのコ メント ・問題のある学習者 ・教師より日本語力 の高い学習者 ・学習者の他の教 師への不満	・コーディネーター ・会議の議長 ・会議等の業務の 多忙さ ・同僚の授業 ・職場:チームチ ーチング、反省 会、勉強会	・研修 ・大学院	・IT技術の進歩
2014年 初めてクラスを一人で担当(読解)							
調査6 2015年3月		・学生時代の経験 ・留学経験の不足 ・日系企業勤務の 経験不足	・成功体験 ・初めてクラスを 一人で担当(読解)	・学習者の反応 ・学習者のコメント ・問題のある学習者 ・教師より日本語力 の高い学習者 ・学習者の他の 教師への不満 ・日系企業に勤める 卒業生	・コーディネーター ・会議の議長 ・わかるふりをする 同僚教師 ・職場:反省会、日 系企業への就職、 大学全体の指針		・業績評価(契約、 昇進) ・国(タイ教育省)の 方針 ・IT技術の進歩
2015年 初めてクラスを一人で担当(会話)							
調査7 2015年9月			・成功・失敗体験	・学習者の反応 ・学習者のコメント ・教師依存の強い タイ人学習者 ・教師より日本語力 の高い学習者	・IT技術の高い同 僚教師 ・職場:反省会、大 学全体の指針	・大学院	・業績評価(契約、 昇進) ・国(タイ教育省)の 方針 ・IT技術の進歩

言及されていたものである。調査3以降は、初めて卒業生を出すという状況から、日系企業就職への意識が強く影響するようになる。また、近年のITの発展による影響は、先行研究では指摘されていなかったものである。星(2016a)がピリーフには社会的、政治的視点が存在するとしているが、本研究でも、調査4以降、大学全体の指針、業績評価との関連、教育省の方針等

の社会的、政治的要因が認められた。

要因の中でも、調査 6、7 で見られたように、ある程度自分の授業ができるようになった頃に、初めて授業を 1 人で担当し、授業デザインを任されてゼロから授業を作り上げることは、それまでの教師経験の中で形成されたビリーフを強化したり変化させたり、あるいは、潜在化したビリーフが再び表面に現れる大きな要因となっていた。

一方、教師 A 自身は F-up で、自分にとって大きな変化をもたらしたのは、大学院で様々な日本語教授理論（教授法、教案の書き方、教材分析）を学んだことだと述べている。継続して現れたビリーフの〈学習者の立場(学習者中心)〉〈研究〉は、大学院で学んだことの影響が語られており、教師 A の中でこれらは強く意識されるビリーフになっている。

- (10) F-up : 学部生の時は教え方とか学んだことないですから、教師の世界に入って、自分の先生の教え方、真似をして教えて、でもほんとにいいかどうかかわからないです。どうして先生はそのやり方で教えたのか、目的、わからないですね。大学院に入って、教授法を学んで、この教授法は何のためにとかわかって、修士の卒業後ですね、大きな変化があったと思います。

4.4 考察

本稿では、縦断的調査の結果からビリーフの形成・変容とそれに影響を与える様々な要因を明らかにした。本項では、2 節で述べた 3 つの課題について考察したい。

まず、継続して現れ、長期にわたって保持されるコアビリーフは教師 A にも存在することが明らかになった。また、先行研究でタイ人教師に共通に見られた「学習者への配慮」は、本研究においても学習者の立場に立つというビリーフとして出現し、コアビリーフとなっていた。教師 A のコアビリーフは、「教師が一方的に教えるのではなく、色々な活動、面白い教材を取り入れ、効果的な方法・手段を模索して動機付けをし、文化も教えること、そして、そのような授業をスムーズに進め、目標を達成するために授業準備は重要であること、学習者の立場に立ち、意見を取り入れること、学習者主体で学習者が自分で学習するようにさせること、学習者をよく観察して問題解決すること、授業後には反省をし、目標達成のために改善すること、そして、教師自身には高い日本語力、研究する力が必要であること」であった。一旦出現しても表面には現れなくなるビリーフがある一方で、これらは常に言語化され、意識化されていた。教師 A の場合は、実際に調査 7 の時点に筆者らのうち 1 名が見学した授業でも、指示や質問は日本語で出され、学生の発話が中心の活動や学生が調査した内容の発表が行われており、上記の意識と実践との齟齬は見られなかったことから、桜井 (2002) の「マスターナラティブ」とは異なるものであることがわかる。山田・丸山 (1993)、山田 (2014) などは、日本語教育との最初の関わり方によって形成されたビリーフは変化しにくいとしているが、教師 A の場合も、調査 1、2 に現れたビ

リーフのほとんどがその後も出現していることから、本調査でもこの説は支持されているように見える。ただし、継続して現れるビリーフは、一度現れた後も、様々な要因からの刺激を受けることで、保持・強化されており、コアビリーフになるには、単に初期に形成されるという条件だけでなく、その後の継続的な刺激が必要だということが本調査からはうかがえた。

2つ目の課題である変容するビリーフについては、置かれている環境や立場によって具体的な内容は異なっても実は同じ観点のビリーフとしてまとまっていると考えられるもの、一時的に現れるものがあった。ある時期に現れ、一時的に消えて、再び現れたものについては、消えたように見えても、必ずしも意識がなくなっているわけではなく、その状況が「普通」になることで表に出てこない場合があり、それは新たな刺激により、再び表面化していた。その際、1人で新しい授業を担当し、授業デザインを任されることは、ビリーフを刺激する大きな要因となるようである。つまり、ある程度、自分の授業ができるようになった頃に、ゼロから授業を作り上げるという難しい仕事に取り組むことで、それまでのビリーフを強化したり、変化させたり、昔持っていたビリーフを喚起したりするきっかけになるのだと考えられる。さらに、出現してすぐに消え、再び現れることのなかったものもあった。これらのビリーフは、教師 A にとっての大きな変化により、一時的に現れたビリーフである。ただし、その後の語りに現れていなくても、そのビリーフが消滅したとは言えず、上述したように、強く意識していたものが、「普通」になって表に出なくなり、その後、特に大きな変化がなかったために潜在化した可能性もある。山田(2014)、杉本(2014)が、当事者が現状に問題がないと思っている状態ではビリーフは変容しないと述べているが、教師 A がこれらのビリーフに言及しなかったのも現状に問題を感じておらず、潜在化しているビリーフが変容する要因が存在しなかったためだと推察される。しかし、継続的に意識に上って顕在化しているコアビリーフが、常に現状に問題があると思われているかということ、そうとは言えないであろう。では、常に顕在化するコアビリーフと潜在化する可能性のあるビリーフの違いは何であろうか。それを探るために、改めてビリーフの内容をしてみる。

コアビリーフと思われるものでは、＜授業準備＞＜効果的な教え方の方法・手段＞＜授業後の反省・改善＞は授業前、授業時、授業後の一連の流れの中に見られる授業設計に対する基本的姿勢、＜学習者に対する指導・助言・問題解決＞＜学習者の立場(学習者中心)＞＜動機付け＞は学習者に対する教師の姿勢の根幹を成すもの、＜高い日本語力＞＜研究＞は日本語教師の個人的能力を表すものである。一方、一時的に現れたビリーフの中で、＜教師が教えることは少なく＞＜学習者が自分で気がつく教え方＞＜答えられない時の素直な態度、わからないと言う勇氣＞＜わかりやすい日本語で説明する＞＜日本語を使えるようになるために、話す練習をする＞などは、実際の教え方について述べたもの、＜わからない時には自分で調べる＞＜教師も学習者も学習態度に気をつけ、ルールを守る＞などは、教師として心掛ける具体的事柄、＜経験の浅い教師は先輩の授業見学をする＞＜問題があったら先輩教師に相談する＞は、教師としての成長のための具

体的方策に関連するものである。出現したものが消えた理由として、教師 A は、同じ授業が繰り返されて落ち着いて形になり、普通にやっているからで、より大事なことが出てきたために言っていなかったと述べていた。そのことからわかるように、教師本人にとって「より大事なこと」が起こる可能性の低いもの、つまり、本人にとって常に重要だと意識されるものがコアビリーフとなり、ある時期においては「より大事なこと」が存在する可能性のあるものが「一時的に現れるビリーフ」になると考えられる。以上のことから、本研究で見られたコアビリーフは、授業をする上での基本的姿勢、学習者に対する教師の根本的姿勢、日本語教師の個人的能力を表すものであり、一方、消えたり現れたりして不安定に見えるビリーフの多くは、実際の授業場面での具体的な教え方のバリエーションや教師として心掛ける具体的事柄、教師としての成長の具体的方策に関連するもの、つまり、コアビリーフに比べると具体性の高いものであったと言える。これらの具体性の高いビリーフは、安田・サトウ (2012) の言う TLMG の第3層であるビリーフレベルに到達していても、ビリーフシステムの中に深くは組み込まれていない可能性がある。しかし、実際の教え方について述べた〈面白い教え方・教材〉は継続して現れ、本調査においては例外的に、具体性の高いビリーフであるにもかかわらず、コアビリーフに組み込まれていると考えられる。この「面白さ」に対する意識は、教師 A の日本語教師像として特筆すべきものであろう。

3つ目の課題であるビリーフの形成・変容の要因については、表5にまとめた通りである。教師 A は、教師になった当初は、自分の先生の真似が本当にいいかわからないと思いながらもそれを実践しており、おそらくその時点で恩師の教え方がいいという確固たるビリーフにはなっていなかったと推察される。その後、大学院での学びが現場経験で得られたビリーフの見直しや強化、新しい視点につながったこと、つまり、実践が大学院での学びで理論に結びついたことで、ビリーフとして形成されたと言えるだろう。八田他 (2012) は、研修前後で調査したものであるが、そこでは調査協力者である新人教師が研修で知識として学んだ内容を実践で活用していることや、研修前に持っていた問題意識が研修で刺激され、視野が広がったことなどが指摘されている。つまり、八田他 (2012) が明らかにしたのは、現場での実践経験が乏しい時期に研修に参加した教師が、そこで得た新たな知識を実践につなげたり、課題解決に役立てたりする中でビリーフが変化するという姿であり、基本的には知識が実践に適用されてビリーフとなるというプロセスであった。本研究において、教師 A は大学院での学びから新たな知識を得ているが、その知識はそれまで漠然と実践していたものを理論化して、確固たるビリーフにするという役割を果たしており、実践が理論に結びつくことによってビリーフが形成されるという、八田他 (2012) とは別のプロセスがあるということが明らかになった。

5. 本研究からの示唆と今後の課題

本研究では、教師 A の発話資料から可能な限り忠実にビリーフを抽出し、その形成・変容によるカテゴリー化を試みた。これまでの先行研究では、インタビューや質問紙に現れる顕在化したビリーフのみが対象になっていたが、本研究では、縦断的調査を行い、フォローアップインタビューで確認することにより、潜在化しているビリーフの存在を明らかにすることができた。また、本調査においては、基本的・根幹的なビリーフが長期間保持され、具体的な活動として表現されたビリーフが一時的なものに多いということが明らかになった。具体的なものも、より大きな括りの中でビリーフ同士の結びつきを考えれば、基本的・根幹的ビリーフとして捉えられる可能性もあるが、本研究の分析資料においては、それは見えてこなかった。今後は、なぜ長期間保持され、なぜ一時的になるのかということ、ビリーフ同士の結びつきを考察するなどして研究していく必要がある。

本研究からは、NNT と NT の協働や教師研修に対して、いくつかの示唆が得られた。まず、職場での反省会や授業見学がビリーフに影響を与える要因となっていることから、協働する教師たちが互いに授業見学をしたり、職場で反省会をしたりすることは、ビリーフに働きかけるのに有効であると言えるだろう。また、セミナーや研修も、特に新任の頃はその後のビリーフに少なからぬ影響を与えそうである。特に大きな影響を与えると思われるのは、大学院での学びと新しい授業のデザインである。これらは、それまでの教師経験の中で形成されたビリーフを強化したり変容させたり、あるいは、潜在化したビリーフが再び表面に現れる大きな要因となっている。そのため、たとえば、組織のリーダーが、ある程度経験を積んだ教師に対して新しいクラスを任せてみることは、その教師の気付きや成長を促すことになる可能性がある。

本稿では、タイの大学で教えるタイ人日本語教師 A を対象とした縦断的調査の結果について考察したが、今後は教師 A と同様に縦断的調査を行った 3 名の結果を分析し、ビリーフの形成、変容とその要因について探りたい。また、経験の長い教師に対して、過去のどのような経験・出来事がビリーフに影響を与えたかについて調査した結果とも比較するつもりである。

【参考文献】

- Dufva, H. (2003). Beliefs in Dialogue: A Bakhtinian View. In P. Kalaja and A.M.F. Barcelos (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.131-151.
- 福永達士 (2015) 「タイ人日本語教師の教師認知—タイ中等教育機関におけるビリーフ調査から—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』12, 27-36
- 古別府ひづる (2008) 「タイにおけるタイ人日本語教師の良い日本語教師観—PAC 分析と半構造化面接より—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』5, 37-46
- Green, T. F. (1971). *The Activities of Teaching*. New York: McGraw-Hill.

- 八田直美・小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2012) 「ノンネイティブ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
- 星摩美 (2016a) 「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变化の考察」『金沢大学中学生センター紀要』19, 37-55
- 星摩美 (2016b) 「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, 89-103
- 国際交流基金 (2017) 『海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査より』集計表』 [CD-ROM]国際交流基金 (2017 年 3 月)
- 内藤哲雄 (2002) 『PAC 分析実施法入門 [改訂版]』ナカニシヤ出版
- 日本学生支援機構 (2016) 「平成 27 年度外国人留学生在籍状況調査等について —留学生受入れの概況—」 <http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student/data2015.html> (2017 年 2 月 27 日)
- Pajares. M. F. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Education Research*, 63/3, 307-332.
- 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
- 杉本香 (2014) 「授業改講と教師の成長のためのビリーフ研究—韓国中等教育における日本語教師と生徒を対象に—」慶尚大学校大学院博士学位論文
- 坪根由香里・小澤伊久美・八田直美 (2015) 「タイ人日本語教師 A のビリーフ—PAC 分析による縦断的調査から—」『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・八田直美・小澤伊久美 (2010) 「PAC 分析によるタイ人新人・経験日本語教師の『いい日本語教師』像の比較」『2010 世界日語教育大会予稿集』
- 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』第 12 巻第 3 号, 13-20
- 山田智久 (2014) 「教師のビリーフの変化要因についての考察—二名の日本語教師への PAC 分析調査結果の比較から—」『日本語教育』157, 32-46
- 安田裕子・サトウタツヤ (2012) (編著) 『TEM でわかる人生の経路—質的研究の新展開』誠信書房

坪根 由香里 (つぼね ゆかり)

【主な海外教授活動の場】

タイ・高等教育機関 2005. 04~2007. 03

八田 直美 (はった なおみ)

【主な海外教授活動の場】

マレーシア・高等教育機関 1987.04～1990.05

タイ・政府関係機関 2004.09～2007.05

インドネシア・政府関係機関 2013.09～2016.09

小澤 伊久美 (おざわ いくみ)

【主な海外教授活動の場】

アメリカ・高等教育機関 1996.04～1996.06

ディスカッション

【第4回】

有効な communication strategies と strategic competence 養成支援

研究法上の提案： 1) 教育実践上の問題意識を研究対象として共有する

2) 母語話者教師の社会的経験の意義・価値を考える

教授法上の提案： 1) コミュニケーションのあり方と文化との関係に注目する

2) 学習者／使用者からのフィードバックを考える素材とする

海外で日本語教育が始まってから今日までの長い期間において、幾多の学習上の工夫や教育改善の貴重な努力が行われてきました。しかし、それに対し他者が注意を払うということは多くありませんでした。本誌常設コーナーである「ディスカッション」は、そのような個人的な経験が風化していってしまう現状を何とか変えたいという問題意識から生まれたものです。ここでは、こうした努力の価値をできる限り共有し、学会誌のメディアとしてのありかたを常に再考します。また、海外日本語教授経験者や学習者による教育実践に着目し、その成果報告・情報交換・研究実施・研究成果の公開と共有を行い、それらの方法自体を開発・改良していくエンジンであることを目指します。

第4号で取り上げるのは、JICA ボランティア派遣前語学訓練の中国語講師、張清華さんの記事です。次に掲載します。

有効な communication strategies と strategic competence 養成支援¹

張 清華

ある外国語に特有のコミュニケーションの仕方をまだ完全にマスターしていない学習者は、コミュニケーションをとる際、難しい状況に遭遇したり、苦しい局面に陥ったりすることがよくある。このとき、助けを求めるか、放棄することが許されない場合、当然ながら、しかるべき措置、対処、対策を講じて難局面を打開する必要がある。これが **communication strategies** と認識されている方策である。以下、標記の 2 つの概念についてそれぞれ 1 章をあて、教授上取りくんできたことを述べる。

1. 有効な communication strategies

communication strategies には言語的と非言語的の 2 種類があると考えられる。

言語的 **communication strategies** とは不完全な表現、言い換え、言い回し、短縮表現、語彙（時には正確な発音の適切な語彙だけで意が伝わることもある）、擬声語の使用と緊急時（強盗、引ったくり、火事、口論等の際）の母語による叫びなどである。

非言語的 **communication strategies** とはゼスチャ、ボディランゲージ、表情、筆談²、絵、記号などの使用である。

communication strategies は性格や交際力と絡み、生まれ付き頭の回転が速く、自分の周囲で生じることへの臨機応変な対応に長けた人がいるので、先天的なものだという見方がある。しかし、成功例の紹介を参考に、模倣練習、啓発教育訓練によって、ある程度後天的に習得できるとも考えられる。これが、ここで重要視したい語学教育の課題である。

以下に筆者自身による教育実践の例を紹介する。いずれも、これまでに筆者が担当した青年海外協力隊員候補者に対する中国語の授業において行ってきたものである。

1.1 有効な言語的 communication strategies

①海外ボランティアが国内事前訓練と任国訓練、合わせて三ヶ月の語学訓練を経て任地着任後、宿探し、銀行、外国人登録証、電話やインターネットの申請、郵便局、病院、住宅設備故障の修理、飲料水やプロパンガスの配達手配、日常生活用品や食材の購入、外食、理容美容、乗車券や各種切符の購入等、諸事務手続きや交渉をしなければならない。ところが、短期間で習った語学力ではとてもそういった複雑な依頼や交渉ができるわけがない。こういった手続きは国が変わる

¹ 本稿は、平成 24 年度第 5 回海外日本語教育研究会（2013 年 2 月 9 日実施）の研究発表「中国語初級会話レッスン『問答と討論』の概要」の際に配布した資料である。今号へ掲載するにあたり、内容の一部をアップデートした。

² 厳密に言えば文字を使用するので一種の言語コミュニケーションとも見ることができが、いわゆる書き言葉による言語コミュニケーションとは異なる。

と勝手が違うので、言葉が不自由でない人でも戸惑う、言葉以上の問題がある。そこで、語学訓練の教室でカウンタパート、任国人同僚、日本語のできる友人に同行を頼む表現を教え、練習させることで解決している。

②教科書の会話では完全な答えが多いが、実際の会話では聞かれることだけ答えるほうが自然だと会話練習で理解させ、使いこなせるようにする。

③量より質、コミュニケーションでは単語だけでも通じることがあり、正確な発音で単語を覚える重要性を学習者に認識させる。

④非常時、緊急時にはとっさに適切な外国語の表現を考えて思い出す余裕がないので、緊急事態を周りに悟らせるためには母語の日本語でよいと指導している。

1.2 有効な非言語的 communication strategies

①ゼスチャ、ボディランゲージ

ゼスチャ、ボディランゲージはもっとも簡単で、有効な communication strategies としていろんなコミュニケーションの場で多用されている。ある英語の全然できない50代の中国人婦人がアメリカの喫茶店でコーヒーを注文できた。彼女はまず隣のテーブルの客のコーヒーを指差し、紙に「\$」と「?」を書き、ウェイトレスに見せた。すると、ウェイトレスはすぐ意味が分かり、笑顔で指を三本立てた。婦人は3ドルだと理解し、言葉なしで注文ができ、周囲の賞賛を得た。

ある60代の日本人観光客が中国の薬局で下痢止めの薬を買うことができた。彼は少し中国語ができるが、下痢を表す言葉を知らなかった。紙に「下痢」、「腹下り」と書いても通じなかった。そこで、彼は突然トイレに入るゼスチャを見せた。

すぐに「^{ラードゥーズ}拉肚子！」と薬局の店員が叫んだ。そのインパクトがあまりにも強く、それ以来、彼にとって「下痢」という中国語は忘れろと言われても忘れられない言葉になった。

②筆談と絵

絵はゼスチャやボディランゲージの延長として万国で多用されるが、日本人にとって筆談ができる国は同じ漢字を使う国だけである。中国語ができない人も筆談に頼って旅行できたという話をよく耳にする。電子辞書、携帯、指差し外国語など便利な道具が普及したおかげで、今日では、筆談が以前よりもスムーズにできるようになっている。

だが、ゼスチャや擬声語等は文化習慣であり、国によって異なるものが多く、誤解を招く恐れがあるので、教育現場で教師がその違いをはっきり指摘する必要がある。たとえば、日本では親指は恋愛対象の男性、小指が女性という意味だが、中国では前者が偉い、すばらしい、後者はスリを指す。

言語的と非言語的 communication strategies の共用はもっと効果的である。たとえば下痢止め薬を買う場面で「お腹」が言えたら、もっと迅速に意思を伝えられたはずである。

2. 教室で可能な strategic competence³養成のための支援

語学の基本技能となる「読む」「書く」「聞く」「話す」を身につけるには基本単語、慣用表現、文型、文法の習得が先決であることはいままでもない。しかし、語学教師なら誰でも気づくが、読み書きが上手で、語彙の豊富な学生が、聞き取れない、話せないことがある。一方、ゼロからスタートし、三週間後にはもう簡単な会話ができて、限られた語彙や慣用句を最大限に操って、実際のコミュニケーションにおいて、力を120%発揮できる学生がいる。機転が利く人は strategic competence を備えている。先天性の要素が否めないが、後天的に補えないわけではない。既習事項の応用に重点を置く授業を展開し、学生中心の自発性の求められる表現練習を重ね、要所で教師が的を射る適切なアドバイスや指導をすれば、学習者の strategic competence が培われる。教師は少人数（6人以内）の初級レベルのクラスで以下のような方法で学習者の strategic competence 養成を支援できるのではないかと思われる。

以下の表1は、訓練の日課⁴をごく簡略に示したものである。語学の授業は、午前と午後にわたり、ほぼ毎日行われている。

表1 訓練の日課

時間帯	内容
08:45～09:35	語学
09:45～10:35	語学
10:45～11:35	語学
11:35～13:00	昼休み
13:00～13:50	語学
14:00～14:50	語学
15:10～17:00	語学の自習時間など

2.1 質問と討論

語学学習者が初級段階では訊かれることに答えられるが、質問が難しく、往々にして受身の立場に立たされることがよくある。疑問詞練習帳を使い、疑問詞を重点的に練習すれば、疑問詞を使いこなし、質問ができ、練習の中でコミュニケーションの主導権を握ることができる（本稿末尾に資料①として、練習に使用している疑問文の例を掲載する）。練習に用いる2ヶ月合計210時間の語学訓練で3週目からまずおのおの自分以外の人分だけ、ターゲットを絞った質問を事前に用意させ、授業で質問し、答えさせる。中間試験を挟んで、訓練後半に入ってから全員に

³ この概念は、L. F. Bachman らの研究成果にもとづいている。これやそのほかの言語能力に關係する諸概念については、刘宝权（2004）『跨文化交际能力与语言测试的接口研究』（上海外国语大学博士論文）を参考にした。

⁴ スケジュールの詳細がわかる資料として、国際協力機構（2011）
<<https://www.jica.go.jp/chotatsu/domestic/nihonmatsu/ku57pq00000en0n1-att/ku57pq00000en0nr.pdf>>が公開されている。

聞く一人一問に切り替え、討論に持ち込ませ、訓練終了までこの練習を続けさせる(資料②は討論の際に用いるトピックのうちの代表的なものである)。討論では質問者が皆のコメントをメモし、自習時間にまとめ、メールや WeChat で教師に送るように要求する。よって、聞き取り、会話、作文の実力を1つの練習で同時に強化することになる。この方法だと、前半の質問練習では、5人なら、一日20問、後半の討論では一日5テーマについて討論を展開できる。学習者が中心で、教師はあくまで補助的なアドバイザーである。質問や答えに典型的な誤用が出たとき、教師が要所に依じて適切に訂正するが、発言意欲を削ぐことがないよう、会話の腰を折るような口挟みをせず、差し支えないミスは見逃す。

2.2 発表

訓練後半から日記や作文を書かせ、教師添削後、授業で発表させる。ここでは発表と同時に理解を確認する方法として翻訳法をとってよい。発表後、聞き手に最低一人一問の質問を義務付ける。また、授業中に出た共通の話題を作文のテーマとして選び、ミニ作文を書かせ、発表させる方法もある。

2.3 ペアワーク

教室で問答練習や文型・慣用表現・例文の聞き取り、翻訳練習など、できるだけ多くペアワークさせる。ペアワークは特に多人数のクラスで、会話のチャンスを増やす効果的な方法である。

2.4 連想ゲームとゼスチャゲーム⁵

この二つのゲームは *strategic competence* を養成する最も有効な訓練手段だと考えられる。強化訓練で一日平均5時間の授業で、疲労しやうい。学習者が疲れ、眠いとき、気分転換に連想ゲームやゼスチャゲームを取り入れる。連想ゲームは言い換えや状況説明の応用練習になる。ゼスチャゲームは教師の助言により、母国と学習言語使用国のゼスチャの意味の違いに気づくことができ、異文化体験にもなる。

2.5 単語、慣用表現や文型のカード練習

カードで読みと意味の確認や記憶練習をするだけでなく、カードを見て口頭作文をさせる方法が構文や表現の応用練習になる。

2.6 外国語デー

訓練の終了直前に外国語デーを実施する。海外で最も初歩的基本的な生活場面をいくつか選び、模擬店を準備させ、料理注文、買い物、病気診察、ホテル宿泊、各種切符購入等、臨場感あふれる体験を通じて、実用会話を練習させる。

⁵ この種の活動には、深尾暁子・高橋博(2011)『5分でできる英語のアクティビティ：小学校から大学まで』(研究社)などが参考になる。

2.7 成功事例の提示

三ヶ月弱の語学訓練を受けただけの学習者が任国現地訓練中に街頭アンケート「30人に訊きました」を実施する時の例だが、日本でもそういった街頭インタビューやアンケートは断られることが多いので、異国でも成功裏に行えるようなアプローチを工夫しなければならない。そこで、訓練の際には皆で話し合っやり方を決めさせた。まず、余裕を持って話ができる場所として公園や大学キャンパスを選び、インタビューの相手に「中国語を勉強している日本人で、宿題のためにアンケートをとることになっていますが、ご協力お願いします」と切り出す。「中国語学習者」と言うと安心感を与え、「宿題」と言うと同情心を誘う。実際のところ、親切に協力してくれる人が圧倒的に多く、成功率90%以上であった。

このように、授業を進めながら随所で自然に **strategic competence** の成功事例を学習者に提示し、学習者にそれらを参考にして気づかせることによって、臨機応変に行動し、効果的なコミュニケーションのための創意工夫ができるような **strategic competence** を養成する支援が行えるのである。

【参考資料】

資料①

問答練習質問例

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. 你的手机/电脑是什么时候买的? | 携帯/パソコンはいつ買ったのですか? |
| 2. 你是怎么认识男/女朋友的? | 彼氏/彼女と知り合ったきっかけは何でしたか? |
| 3. 在训练所, 你最喜欢干什么? | 訓練所で何をするのが一番好きですか? |
| 4. 你一般在网上干什么? | インターネットでふつう何をしますか? |
| 5. 你不是日语教师的话, 想干什么? | 日本語教師でなければ、何がしたいですか? |
| 6. 你从中国回来后, 想去哪个国家? | 中国から帰ってきたら、どの国に行きたいですか? |
| 7. 你来这里前, 怎么学习汉语的? | ここに来るまで、どうやって中国語を勉強していましたか? |
| 8. 你什么时候想参加协力队的?
怎么知道协力队的? | いつから協力隊に参加しようと思いましたか?
協力隊をどうやって知ったのですか? |
| 9. 小时候, 你想当什么?
(你的理想是什么?) | 子供のころ何になりたかったのですか?
(夢はなんでしたか?) |
| 10. 你喜欢看电影吗?
什么电影?
最近看什么电影了? | 映画が好きですか?
どんな映画が好きですか?
最近、どんな映画を見ましたか? |
| 11. 你去过哪些国家? | どういった国々に行きましたか? |
| 12. 你上高中的时候, 喜欢什么课? | 高校生の時、どの科目が好きでしたか? |

- | | |
|---|---|
| 13. 高中生活,
大学生活,
和公司职员生活,
你最怀念哪一个? 为什么? | 高校生活、
大学生活、
社会人生活で、
どれが一番懐かしいですか? なぜですか? |
| 14. 你多长时间洗一次衣服? | どのぐらいの割合で洗濯していますか? |
| 15. 你的最大的享受是什么? | 最大の楽しみは何ですか? |

資料②

カテゴリ別討論内容

- | | |
|-------------------|--------------------|
| 一、恋爱 婚姻 | 恋愛と結婚 |
| 二、喜欢的人和物 | 好きな人、モノ |
| 三、过去的经历 | 過去の経験 |
| 四、人生观 价值观 认识 看法 | 人生観、価値観、認識と見方 |
| 五、训练生活 志愿者活动 日常生活 | 訓練生活、ボランティア活動、日常生活 |
| 六、日本介绍 | 日本紹介 |

参考用具体的なテーマ例

- | | |
|---------------------|-----------------------------|
| 1、第一次海外旅行 | 初めての海外旅行 |
| 2、打工的经历 | アルバイトの経験 |
| 3、解压方法 | ストレス解消法 |
| 4、喜欢的书、电影、电视剧 | 好きな本、映画、テレビドラマ |
| 5、家乡最值得推荐的地方 | ふるさとのお勧めのスポット |
| 6、跟外国的第一次相逢 | 外国との初めての出会い |
| 7、惊讶的礼物、高兴的礼物、为难的礼物 | 驚いたプレゼント、うれしいプレゼント、困ったプレゼント |
| 8、不好意思的经历 | 恥ずかしい経験 |
| 9、训练后的变化 | 訓練で変わったこと |
| 10、何时开始对中国感兴趣? | いつから中国に興味を持ったか? |
| 11、第一次约会去哪儿好? | 初デートはどこへ行くのがいいか? |
| 12、日本的长处与短处 | 日本の長所と短所 |
| 13、国际婚姻的好处与坏处 | 国際結婚のメリットとデメリット |
| 14、第一个手机、第一台电脑 | 初めての携帯とパソコン |
| 15、人生的拐点 | 人生の曲がり角 |

張清華さんの取りくみは、自分の国を離れて海外へ赴き、現地の方々と協働する人にとって必要不可欠なコミュニケーションであるため、適切な方略を選び取って実行すること、そして、相互理解のための工夫をすることの大事さについて、あらためて考えさせてくれるものです。実際に中国で日本語教師として活動したボランティアから、しばしば、張さんのクラスで学べたことが非常に有用であったという意見を聞きます。では、この教授実践の何がどう役立ち、コミュニケーションをするうえでどのような問題が出て、それをどう解決するに至ったのでしょうか。また、学習活動上の取りくみが有用なものであるとすれば、そこにどのような汎用性を見出すことができ、中国にとどまらず、自分の国を離れたところで行うコミュニケーション一般に適用できるのでしょうか。その普遍的なものを可視化して共有するために、日本語教師はどのように共同研究する可能性があるのでしょうか。こうした問いと向かい合うべく、張さんのクラスで学び実際に日本語教師として中国で活動した人々に証言を求め、次号の「ディスカッション」においてそれを集約するとともに、私たちの視点からの分析を展開したいと思います。

本誌編集委員が、この記事をどのように読み、どう評価したか、そして、上記の目的で、特に問うべきことは何かを、それぞれに書き表したものとして、以下のものがあります。

<中国語学習に興味を持った一日本語教師から>

この記事を読んで、学習者として中国語をこのような教室環境下で学びたいと思いました。というのは、ただことばを学ぶだけではなく、さまざまな非言語コミュニケーションの方法やコミュニケーションストラテジーなどが学べ、それは中国語話者のみならず、さまざまな言語話者と話すときにも活かせる能力が向上すると感じたからです。

私が皆さんにお聞きしてみたいことは、外国語を学んだことにより、母語でのコミュニケーションにおけるストラテジーや方法に、何か変化や広がりが見られたかということです。ご自身の経験を踏まえ、いかがだったでしょうか。

＜時間を作って中国に出かけ中国語を集中コースで学びたい
母語話者日本語教師から＞

本稿における張さんのアプローチは、自分の国を離れて外国で母語を教える教師に大いに期待されていることを具体化したものとして、非常に興味深いです。海外で教える母語話者日本語教師も、自ら果たせる役割について考える際に、当然、参考にしてよいものです。また、学習者にとっては、目標言語を使用してコミュニケーションを成功裏に行うプロセスを自ら分析して深く理解することに役立ちます。次号におけるケーススタディをとおして、効果をさらに検討してみたいです。

張さんのクラスで学習したことの効果は、次の3つのレベルに分類できるものと想像します。

- ・クラスで学んだことがコミュニケーションの場でそのまま使えたということ
- ・コミュニケーションの状況に合わせて、クラスで学んだことの応用ができたということ
- ・クラスでの学習をとおして中国語のコミュニケーションならではのストラテジーを使用することについて意識的になれたために、実際のコミュニケーションにおいて困難を克服できたということ

このような分類の有効性について、実際に中国の社会でコミュニケーションを経験した人から聞く話をもとに検討してみたいと思います。

『海外日本語教育研究』 投稿規定・執筆要領

投稿規定

1. 投稿：

本学会の趣意を理解し、投稿を希望される方は、学会ホームページ上にある投稿申し込みの受け付けフォームからご送信ください。所属、国籍等は問いません。投稿申し込みの受け付け期間内に論文題目を届け出た方に、編集委員会から投稿承認の通知とともに論文のひな形を送付いたします。本誌は年2回刊となっており、投稿のスケジュールは以下のとおりです。

<上半期号>投稿申し込みの受け付け締め切り：2月末日 23：59（日本時間）まで。

投稿締め切り：4月10日 23：59（日本時間）まで。6月刊行予定です。

<下半期号>投稿申し込みの受け付け締め切り：8月末日 23：59（日本時間）まで。

投稿締め切り：10月10日 23：59（日本時間）まで。12月刊行予定です。

2. 内容：

海外の日本語教育関連分野の「教育方法」「カリキュラムデザイン」「教材」「評価」「言語習得」「教育史」「言語（教育）政策」等に関する研究論文で、未発表のものに限ります。他学会誌等との二重投稿は受け付けられません。

3. 使用言語：日本語を原則とします。

4. 原稿料：お支払いしません。

5. 審査：

投稿原稿は、査読委員の審査を受け、その結果を編集委員会が取りまとめ、投稿者にお知らせします。審査結果は「採択」「条件付き採択」「次号以降への再投稿」「不採択」の4つで、「条件付き採択」の場合は、所定の期間内に修正を加え、査読委員の確認を経て、当該号に論文が掲載されます。

6. 発行：

本誌に掲載される論文はオンラインジャーナル、ならびに冊子体で公表されます。また、テーマ別や国別などで再編集して発行する場合があります。

7. 原稿送付先、および投稿に関してのお問い合わせ先：

投稿はE-mailでのみ受け付けます。また、投稿の方法に関するお問い合わせは以下の連絡先で常に応じます。本誌への投稿を予定し、研究トピックについてご相談のある方は、十分な時間的余裕を持ったうえで、各号の投稿申し込みの受け付け期間以前に、編集委員会までご連絡ください。投稿受け付けの締め切りが近づきますと、次の号への投稿をお願いする場合があります。

E-mail kgnk.info@gmail.com (学会誌編集委員会)

執筆要領

1. 投稿原稿の構成：

投稿原稿は、次の要素から構成されるものとします。この順序で書いてください。

- ① タイトル（副題をつけることも可能）
- ② 要旨（日本語 400 字以内）
- ③ キーワード（原稿中の主要名詞句 20 字以内を 5 つまで）
- ④ 目次（見出しを 2 段配列で）
- ⑤ 本文（図表を含む）
 1. 章・節・項構成は 3 階層までとします。
 2. サイズは 15,000～20,000 字程度で、横書きです。ただし論の展開上、掲載が必要な資料がある等の場合はこれより大きいサイズも可能です。
 3. 注は、脚注とします。
- ⑥ 参考文献一覧
- ⑦ 著者紹介

2. 本文についての詳細：

- 1) 1 ページは A4 版横書き 43 字×33 行。
- 2) 本文は明朝体、タイトルと見出しはゴシック体、欧文（英文字の略語も含む）は半角文字を使用し、欧文の書体は century。
- 3) 接続詞および接続詞に類するものは、原則としてかな表記。
例)「従って→したがって／例えば→たとえば」など。
- 4) 補助動詞はなるべくかな表記。
例)「～しはじめる。／～しおわる。」など。
- 5) カタカナは全角入力。
- 6) 数字はすべて半角で、算用数字を使用。
- 7) 数、時間、順番を表すときは、1 人、2 つ、3 時、4 回、5 位、10 日など、算用数字を使用。1000 以上の数字は 3 ケタごとに「, (カンマ)」を入れてください。
例)「1,000／189,125」など。ただし、年号表記（原則として西暦）は、「1998 年／2002 年」などとカンマなし。
- 8) マル数字の使用は可能です。
- 9) 「!」や「?」「/」「- (ハイフン)」「“ ”」、括弧類は全角。
- 10) 「!」「?」の後ろは全角アキ。
- 11) 句読点は「,」「。」で統一。
- 12) ルビは、原則なし。
- 13) 図表・イラストを引用、転載する場合は、投稿者があらかじめ著作権者から転載の許可を得ておいてください。また転載する際は、原本の著者名、出版年、転載箇所頁も明記

してください。図のキャプションは下部に中央揃えとし、表のキャプションは上部に中央揃えとします。

- 1 4) テキストから長文の引用をする場合は、改行し全体を2字分下げてください。ルビや表記は、オリジナルに従うことを原則としますが、読みやすさを考慮して変更も可能です(変更して引用する場合は、事前に許可を得ておいてください)。

出典は以下の要領で表記してください。

著者名・出版年、『書名』・出版社名または「論文題目」・『雑誌名』・該当頁

- 例) 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 -』アルク, 33-65

高嶋幸太・関かおる(2014)『その日本語、どこがおかしい?: 日本語教師のための文型指導法ガイドブック』国際語学社

吉田一彦(2001)「埋め込み文をともなう形式「～とき」の名詞句性と時間関係を標示する動詞述語形式-teiru/-teitaの交替」『横浜国立大学留学生センター紀要』8, 19-64

そのままの引用ではなく、少し変更を加えている場合も、上の要領で「……を利用」という形で注に出典を入れてください。

URLの場合は、サイト名・<URL>および参照した年月日を明記してください。

- 例) 日本語教材<<http://www.kaigainihongokyouiku.co.jp>>(2005年10月2日)

3. 参考文献について:

- 1) 言語別に分けて、著者の名字をアルファベット順で全部並べてください。

- 2) 欧文文献に関して

1. 書名(副題も含む)は斜体。
2. 副題はコロンのあと。
3. 以下の順で、例のように記入してください。

著者名・出版年、書名・都市名: 出版社名または論文題目・雑誌名・該当頁

- 例) Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace & company.

- 3) 和文文献については、前記引用の箇所を参照してください。

- 4) 共著の場合、和文文献は「・(中黒)」で、欧文文献は「,(カンマ)」でつないでください。

*原稿の体裁や表記法が執筆要領と異なる場合、受理されない可能性がありますので、ご注意ください。

4. 著者紹介について：

氏名（ふりがな付き）と、主な海外教授活動情報を最大5つまで掲載できます。ただし、固有名が特定されないよう、教育機関の種類や特徴のみを明示することとします。

表記例：

【主な海外教授活動の場】

トンガ・政府中等教育機関	2000.12～2002.06
マレーシア・民間語学学校	2004.06～2008.02
タンザニア・政府高等教育機関	2009.08～2010.07

以上

編集後記

変わるビリーフと **strategic competence**、個人的に興味深いテーマです。

化石化の1つの原因とされるコミュニケーションストラテジーは、肯定的・否定的両方の見方がありますが、**strategic competence** 養成について教師が意識的であることの重要性を改めて考えさせられました。(内山)

本誌が創刊されてから1年半が経ち、これまでに12本の論文と4本のディスカッションを掲載してきました。今後も編集および査読のプロセスをさらに改善・改良し、継続して質の高い学会誌をお届けできるよう努めたいと思います。(高嶋)

自分自身の論文投稿が間に合わなかった悔しさを噛みしめつつ、編集作業を終えます。(吉田)

最後に、今号への論文投稿の状況を報告します。投稿申し込みが9本、そのうち締め切りまでに投稿された論文が4本、そして、査読を通り修正が間に合って掲載が決定した論文が1本でした。本誌が、海外日本語教育における学習状況や、教師の教育実践を考察の対象とした学術研究のプラットフォームとして知られるようになってきたことは、喜ばしい限りです。しかしながら、喜んでばかりもいられません。同時に、関心の高まりに適う研究法の開発と改善を、論文の出版をとおして本誌は進めていきたいのです。学問的に十分な考察が行われていない活動の報告や、単なる先行研究の紹介に止まり批判・評価を伴わない引用、裏をしっかりとっていない根拠の乏しい主張、特定のデータ分析法を選んだ理由を明らかにしないまま使用すること……こうしたことは、そろそろやめにしませんか？この分野の研究の進展を願うのであれば。(内山・高嶋・吉田)

	海外日本語教育研究 第4号
発行日	2017年6月30日
発行	海外日本語教育学会
編集	海外日本語教育学会 学会誌編集委員会
表紙デザイン	鶴澤威夫
本文デザイン	高嶋幸太
本文デザイン協力	蟻末淳
HP	http://kg-nk.jimdo.com/
Facebook	https://www.facebook.com/KaigaiNihongoKyouikuGakkai

海外日本語教育学会