

# 中国人経験日本語教師の「対学習者」ビリーフとその背景を探る

—「いい日本語教師」に関する PAC 分析の結果から—

## Experienced Chinese Japanese-Language Teachers' Beliefs and Their Backgrounds Concerning Treatments of Students : Based on a Survey by PAC Analysis on "Good Japanese-Language Teachers"

坪 根 由香里\*・小 澤 伊久美\*\*・嶽 肩 志 江\*\*\*

TSUBONE Yukari・OZAWA Ikumi・TAKEGATA Yuki

This paper analyzes "PAC analysis" datum of 5 experienced (more than 15 years) Chinese Japanese-language teachers' beliefs on "good Japanese-language teachers" qualitatively, to assess their beliefs and their backgrounds concerning treatments of students.

The paper makes it clear that these teachers make the effort to praise or encourage students, to take students' point of view with consideration, and to make a good atmosphere so that students can feel comfortable to ask questions. It is also pointed out that they intend to have classes in which teachers and students are thinking on an even ground.

The paper indicates the backgrounds of these beliefs are the Chinese government's one-child policy, evaluation of teachers, strict thesis examination, traditional one-way teaching style, and an oppressive way of teaching.

キーワード：ノンネイティブ日本語教師 (non-native Japanese teachers), 中国人日本語教師 (Chinese Japanese language teachers), ビリーフ (beliefs), PAC 分析 (PAC analysis)

### 1. はじめに：研究の背景と目的

国際交流基金の2012年海外日本語教育機関調査速報値(国際交流基金2013)によると、海外の日本語学習者は中国が最も多く、2009年度調査に比べて26.5%増の1,046,490人であった。日本のポップ・カルチャーへの関心を背景にした学習動機や「将来の就職」等経済的・実利的理由に支えられて大学を中心に学習者が伸びているという。中国の高等教育機関における教師数を見ると、中国人教師数9,450人、日本語母語教師数(以下、NT)1,484人で、NTは、割合は高くないが、数では

世界で最も多くなっている(国際交流基金2011)。一方、日本学生支援機構(2013)の2012年度の調査によると、中国からの留学生数は86,324人で最多である。このように、中国で日本語を教え、中国人教師と協働するNTや、日本国内において留学等で来日する中国人留学生と接するNTは多い。したがって、中国においてはよりよい協働のため、日本国内においては留学生の送り出し側の意識を理解するために、中国人教師のビリーフ<sup>1)</sup>を把握することの意義は大きいであろう。

日本語を母語としない日本語教師(以下、NNT)を対象にしたビリーフ研究の多くは質問紙を用いた量的調査であるが、それらはビリーフの背景までは明らかにし

\*大阪観光大学観光学部

\*\*国際基督教大学日本語教育課程

\*\*\*横浜国立大学留学生センター・教育人間科学部

ていない。しかし、ビリーフが異なる場合、背景がわからなければ歩み寄りも難しく、また、一見同じビリーフを持つように見えても背景が異なれば特定の局面で判断が異なる可能性も予想される。従って、効果的な協働や留学生受け入れのためにはビリーフだけでなく、その背景を知る必要があると考える。また、教師研修についても、研修実施の際には何らかの教育的意図が存在し、研修の活動は程度の差はあっても参加者のビリーフに働きかけるものであると思われるが、研修実施者が参加者のビリーフやその背景を少しでも理解しておくことは、研修を企画する際に役立つであろう。

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、タイ、韓国、中国の大学で日本語を教えるNNTのビリーフを質的・量的両面から探る一連の研究に取り組んできた。量的調査では質問紙調査を実施、質的調査ではPAC(Personal Attitude Construct)分析(内藤2002)という手法を用いて調査を行っている。このPAC分析という手法は、協力者がイメージする連想語を基にしてインタビューを行うなどの特徴があり、通常のインタビューよりも個人の内面に迫りやすく、本人にも無意識の事象を引き出し、その意識の背後にあるものも引き出せる可能性があると考えられる。

本稿ではこのうち、中国人経験日本語教師(教歴15年以上)5名を対象とした「いい日本語教師」に関するPAC分析の結果について、5名の語りに多く見られた「対学習者」(学習者に対してどのような態度・行動をとるか、どのような意識を持つか)に絞って分析し、その教師観・授業観やそれらの背景にある要因を質的に分析する。

## 2. 先行研究

大学で教える中国人NNTを対象に教師の意識について調査した先行研究は、管見の限り多くは見られない。長坂・木田(2011)は、中国の大学で教える中国人NNT85名を対象として、会話力向上のための指導に関する質問紙調査を行い、教室の中では、伝統的な繰り返し、暗記、中国語への翻訳といった自由度の低い活動が頻繁に行われていること、意見や感想を述べたり説明や描写を学習者が行ったりする自由度の高い活動は、会話力育成に貢献すると評価されているものの実施率が低いことを指摘し、中国の日本語教育が伝統的な教え方から脱却していない状況を示している。その上で、意識と実践の

ずれの要因として、教師が会話の授業や指導の方法に困難を感じていることを挙げている。しかし、これはあくまで質問紙の回答全体の傾向に基づいた推測であり、個々人の行動やビリーフがどのような背景と関連しているかまでは明らかになっていない。

一方、中国人NNTを対象とした質的研究には、森脇他(2012)、浜田(2010)がある。森脇他(2012)は、熟練中国人教師1名に対するライフヒストリーアプローチにより、この教師が学生一人一人への配慮を行っていること、すなわち、全体に対する指導を行いながらも、個々の学生の理解の仕方や学習状況に対して、常にアンテナをはり、応答を行っていることを示し、それを「二重の応答性」という表現を使って表している。

浜田(2010)は、中国の大学で教えている教師6名に「自分が日本語を教える時にどのようなことを重視しているか」「よい言語教師とはどのような人か」という質問を提示して一人あたり30~40分のエピソード・インタビューを実施している。その結果、中国人教師は「こうあるべき」という行為のモデルに沿って行われ、緊張を強いる「規範的モード」と、個人の感情や状況判断に基づく行為で、緊張から解放する「表現的モード」の間でうまくバランスを取りながらコミュニケーションのモードを選択し、教育していると述べている。つまり、教科書に沿った規範的枠組みでテストによって緊張を与えるような形と、学習者と教師とのコミュニケーションや学習者の内発的動機づけを重視する形を選択しつつ教育を行っているということである。

このように、森脇他(2012)、浜田(2010)は質問紙調査では明らかにならない教師の思考をインタビュー調査により明らかにしており、中国人NNTのビリーフ研究における質的研究の有用性が示された。しかし、中国人NNTを対象とした質的研究はまだ少なく、それぞれに研究課題も異なっているため、さらなる研究が必要である。

本研究では、PAC分析によるインタビューのデータから、中国人経験日本語教師の「対学習者」ビリーフとその背景について分析する。

「対学習者」ビリーフは、調査協力者全員に数多く見られたものだが、筆者らの一連の研究の中で、韓国人経験日本語教師にも見られたビリーフである(坪根・小澤・八田2013)。そこでは、韓国人経験日本語教師はほめる・励ます等の学習者への働きかけによる動機づけを行い、学習者への愛情・配慮・思いやりを持ち、授業外でのつきあいも含めて、学習者との関係作りをして信頼関

係を築くというビリーフがあることを示し、その背後には、日本語を生かした職を得にくい社会状況、クラス内に日本語既習者と未習者が混在するといった学習者が動機を失いやすい状況や、韓国の厳格な評価制度があるという指摘を行っている。本研究では、この韓国人経験日本語教師の「対学習者」ビリーフとの相違も分析したい。

### 3. 調査の概要

表-1 調査協力者一覧

協力者	年齢 (歳)	性別	日本語教育歴	日本留学歴
教師 A	46~50	女	16 年 5 ヶ月	7 年 6 ヶ月
教師 B	56~60	女	32 年	3 年
教師 C	51~55	男	24 年	5 年
教師 D	51~55	女	29 年	6 ヶ月
教師 E	46~50	女	25 年	2 ヶ月

#### (1) 調査協力者

本調査は、中国の日本語の主専攻を持つ大学で常勤として日本語を教えている経験 15 年以上の中国人日本語教師 5 名 (以下、CT) を対象としている (表-1)。

#### (2) 調査方法

調査は内藤 (2002) に従い、2010 年 7 月~2011 年 2 月に PAC 分析を実施した (手順の詳細は坪根・小澤・八田 (2013) を参照のこと)。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された。日本語非母語話者であることを考慮し、連想語記入の際は、辞書の使用も可とした。5 名中 2 名が辞書を使用している。

あなたにとって「いい中国人日本語教師」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お思いますか。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お思いますか。

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) なくても構いません。

非類似度評定の結果をクラスター分析 (距離、ウォード法、HALBAU 7 使用) して得られたデンドログラムを協力者に示し、インタビュー<sup>2)</sup>をした。教師 A の非類似度評定結果を例として表-2 に示す<sup>3)</sup>。また、教師 A~E のデンドログラムは資料に示す。

表-2 教師 A の非類似度評定結果

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
①								
②	6							
③	5	6						
④	2	6	3					
⑤	3	3	2	4				
⑥	3	5	4	2	3			
⑦	4	6	2	2	5	4		
⑧	2	6	4	3	5	3	5	

### 4. 結果

5 名のデータを分析した結果、①ほめたり励ましたりし、思いやりを持って学習者の立場に立ち、質問しやすい雰囲気作りをしようとしていること、②教師と学習者が対等で共に学び合う授業を目指していることがわかった。以下、インタビューでのコメントに基づいてその背景とともに具体的に考察する。(以下のインタビューデータ中の「↑」は上昇イントネーションでの発話を表す。)

#### (1) ほめる・励ます、学習者への思いやり、質問しやすい雰囲気作り

5 名全員がこのような点について言及しているが、その意識の背景を詳しく見てみると、必ずしも同じではないことがわかる。

まず、教師 A、教師 B は、一人っ子政策が背景にあることを述べ、甘やかされて育った学習者に対しては優しく思いやりを持って接することが必要だとしている。

教師 A 「中国の場合は、みんな大学の中に住んでるし、あと一人っ子で、あのうちの娘見ても、高校の先生たちほんとに偉いなって、あの思うんで。でもあの大学の教育は、そうでいいのかって、私はそれに反対なんですけども、何もそんな幼稚園の学生みたいに扱わなくても、いいと思うんですけど、でもそういうふう要求されるんですよ。でも私がか

こで言ったのは、幼稚園教育みたいなのところじゃなくて、ま、先生としてほんとに、そういう思いやりをもって、えー、いたほうがいいっていう、ほんとにまじめに、大変だけど、まじめに(笑)まじめにやったほうがいいと思うんですね。」

教師 B「一人っ子ですから、まずはあの、環境が優遇でしょう↑すごくはね、恵まれている環境で育ったんですから。(中略)だから、勉強、あの、勉強の力が、ま、強いかもしれませんが、でも、性格では、とても弱いほうです。みんなほめられて育ったんですからね。(中略)甘やかされて、もう、甘やかされるのはみんなですけども、うん。だから、あの一、優しい態度が必要なんです、今。」

このように、教師 A は、高校教師の非常にきめ細やかな対応を認め、そのような社会からの要求があることを述べて、大学の場合はそのままでなくてもよいと思うものの、思いやりを持ってまじめに対応するべきであるとしている。また、教師 B は恵まれた環境で育ってきた一人っ子の性格的脆さを指摘し、優しい態度を取ることの必要性を述べている。

それ以外に、教師 A、教師 B は、できない学習者に対して、また、教師 D は、希望に反して入学する学習者に対して、励ましたり思いやりを持って教えたりすると述べている。

教師 A「日本語はできなくても考える力は付いてますから、だからそれそういうところを中国語で話してあげるとものすごく興味があって、(中略)はじめてわかる話が出てきたっていう、顔をしているんですね。(中略)だからそういうあの相談に乗ったりとか、そういう学生、個別的に、あの一こ指導したりですね、先生たちがそういうなんか、ことをしてました。でまあ私も授業の中で、そういう人たちを中国語で、言ってあげる他に励ましてあげるとかですね、あとレポート書いた、書いてきた時に、あーこれはとてもいいレポートだとかですね、ここをこういうふうに直しててください、とかで言うんですね、認められたことがうれしくて(笑)次から次からネットで先生また私はここ、ここ、こういうふうに直しましたって言って(笑)また送ってくるのでですね(笑)」

教師 B「親切は必ずね、それは欠けないものなんですけど。気持ちとしてはね、やっぱり母親としての気持ちなんです。うーん、じゃあ、この子はできません、じゃ、どのように、ね、あの一、できるようにね、じゃ、先生も頑張るんですけども、学生にも、頑張らなければ、あの、頑張ってもらわなければならないんですね。(中略)学生に教えるときはね、おも、思いやりはね、もしない、ならね、やっぱりちょっと、困るんですね。うん。学生に教えるときはね、思いや

りを持って、うん、自分も、学生の立場に立って、うん、学生の立場に立って、あの、考えればね、多分、いいかなと、思ってますね。」

教師 D「第 1 希望でない学生を意識してですね、授業の時、特に新入生の時、あなたたち、これから人よりは、つまり英語なら皆小学校から誰でもできる、しかしあなたたちは 1 つ他の人より、何ですか、人のできない外国語もできる、とか(笑)のようなことを言って、はい。割と、何ですか、力づけたいんですね、本当に。つまり日本語を学んで得する(笑)という(笑)ということとかですね、はい。」

教師 A は、連想語「面倒見がいい」についての語りの中で、日本語ができなくても考える力はあることを考慮して、中国語を使うことで興味を引き出し、日本語学習への動機づけにつなげていること、学習者を励ますことも動機づけになることを示し、教師 B は、クラスター(以下、CL) 1 全体のイメージについて説明する中で、学習者ができなくても母親のような気持ちで思いやりを持ち、学生の立場に立って考えるのがいいとしている。また、教師 D の連想語「学習の支援者」についての話の中では、日本語が第 1 希望でない学生に対して、日本語を学ぶことによるメリットを説いて力づけようとしている様子が語られていた。

このように、CT は学習者の育ってきた環境や現在置かれている状況を含め、学習者の気持ちや学習に対する意識に十分に配慮した対応を心掛けていることがわかる。

また、評価に関する言及も見られた。例えば教師 C は、「学生を愛する心持」という連想語を挙げ、いい教師は学生からの評価がよくなければならないが、そのためには学生の立場に立ち、「学生を愛する気持ち」を持って接することが重要であると述べている。一方、教師 A は、「思いやり」「勤勉」「面倒見がいい」という連想語に関して、大学からの教師評価の影響を指摘し、研究センターの教師評価であるために授業に力を入れず、学習者に対する思いやりや面倒見に欠けている教師がいる一方で、それでも良心的に真面目に授業をする教師が多いとして、思いやりや面倒見がいいことの必要性を述べている。

教師 C「いい先生になると、いい先生としては、か、必ず、学生からの評価がいい、よ、よくなければいけないと思いますから、だから、学生に、まずあの一、対する態度ですね、えー、重要だと思います。まず、勉強する時ですね、学生の立場に立って、(中略)「学生を愛する心持」、気持ちですね、も重要ですから、えー、今、中国では特、特にうちの大学で

すね、えー、学生、えー、を一番上、に、見ろうというスロークーガンも出しましたが、ま、学生を愛する、先生は、いい先生、に評価されるんですから。(中略) 先生は学生を愛す、愛していなければ、もちろん学生、学生はその先生、を愛、するわけではありませんから。だから、学生を愛する気持ちは、心持ちは重要だと思います。いい先生としては。」

教師 A「思いやりと勤勉、面倒見がいい、これはその先生の、人格的なところなんではないかな。(中略) これ中国で今すぐ問題になっているので、はい、こういうところが、どちらかという欠けてるところかもしれないですね。中国人日本語教師には。(中略) 先生に対する評価基準が、あのーこう、研究だとか、それがメインになってしまっているので、授業いくらまじめにやってもそれが評価されないところが、中国の場合にはあるんですね。だから、授業いい加減にする」

さらに、教師 D は、学習者主体の教育理念との関連で、学習者支援の方法として、学習者が必要とする知識は何か、足りないところはどこかを把握し、学習者を励まし、ほめるとしている。

教師 D「今はやはり、えー学習者の主体の教育理念ですね…つまり、うーん、まあ、教師としては、どのように学習者を支援すればいいか、学習者は本当に、何ですか、ほしい、そういう知識とか、ええ、何かとか、考えなければ、あるいは足りないところはどこかとか、ええ、把握しなければ、支援していると思います。そして、学習者を励まします。ええ、私は、やはり授業の時でも (中略) 常にほめるんですね」

一方で、学内の厳しい論文審査で苦しむ大学院の学習者に対しては、学習者主体でと思いつつも学習者のみに任せず支援せざるを得ないという気持ちを語っている。

教師 D「学校内部の審査と外部の審査があるんですけども、ほとんどはもう、みんな博士号とった人、つまり修士論文見ている眼は博士の基準で見ているので、これは大変私たちは、まあが、学生、大学院生だけでは指導教官とてもプレッシャーあります。(中略) 大学院生は批判されて、自分、ああーもう、本当にか、苦しんでいるという感じで… (中略) 日本の考えでは学習、教師と学習者の関係はそれほど緊密的でなくても、つまり、まあがくしゅ、本当は教師はまあそばでちょっと観察していて、あとは学習者自分の努力でなるのもならなくのも…仕方ない。これはやはり私はどうも…できないですね」

以上のように、それぞれの CT が持つピリーの背景には、様々な要因があり、それらの影響を受けてピリーが形成されていることがわかる。

## (2) 教師と学習者が対等で共に考える授業

学習者のやる気を引き出し、学習者がよく話す授業、教師と学習者が対等で共に考える授業といった教師と学習者との双方向的な授業に関する言及は、教師 C 以外の 4 名に見られた。その背景には、教師が一方的に教える授業スタイル (4 名全員) や威厳を持った高圧的な教師 (教師 E) など中国で伝統的と言われているものに相対する意識が見られた。

前項 1) で指摘したように、「ほめたり励ましたりし、思いやりを持って学習者の立場に立ち、質問しやすい雰囲気作りをする」というピリーには様々な背景が存在していたが、本項 2) のピリーには、教師が一方的に教える授業スタイルが共通した背景として語られていた。

次の例のように、教師 A は、「気楽な雰囲気づくり (授業)」という連想語についての語りの中で、教師が一方的に話すより、練習させたり、面白い話題を出したりして、気楽な雰囲気作りをすると楽しく学べるとし、教師 E も「教師中心ではなく、学生主体の日本語教育」という連想語の説明の中で、教師一人が話す授業はつまらないので、ばかな質問でもしたほうがいいとしている。

教師 A「中国の場合は、先生が 1 人でしゃべる授業が多いんですね。(中略) 先生が一方的にしゃべって、それを知識を学ぶだの、一生懸命それを覚えなければならぬ、ていう授業より (中略) 例えば練習させるとかですね、面白い話題を出してそれを覚えられるようにするとかですね、そういう遊びながら学ぶような、感じて気楽な雰囲気作りをあの先生がするとですね、学生はかなり、楽になると思いますね。楽しく学べると思います。」

教師 E「先生 1 人で、1 人だけで、しゃべってみたら、ほんとつまらない授業ですね。うん。時には、ばかな質問でも、一生懸命考えて、ばかな質問でも、質問したほうがいいと思います。」

また、教師 B は、連想語「親切に教える」の説明の中で、学生がやさしいと受け止め、気が楽になるような方法を考えると述べた上で、以下の例のように、教師の説明を聞かせるだけでなく、できるだけ学生に話してもらうことが必要で、それによって学生の文法的間違いや発音のおかしいところがわかるとしている。

教師 B「積極的に話してもらって、それ、一番大切なんですよ。(中略) 先生はただ、何かあの、誘導したり、誘導しただけで、学生に話してもらって、なるべく話、あの、話はね、学生のほうがよく話して、それ、その話を通じて、じ

「や、あの、どこが間違いないのか、どこが正しいのか、また、あの、発音も、あの、あの、おかしいところがあるのか、ね、助詞の使い方が間違っているのか、わかっているんですよね。学生ね、もしずっと先生の説明を聞いてるだけならね、もうどうしようもないから。」

さらに、教師 D は、教師が一方的に説明する授業から演習型・研究型授業への転換について述べ、連想語「学習者と一緒に思考する」についての語りの中で、学習者からの質問には直接答えるより共に考える、特に、大学院生の論文指導の場合は、解決方法を一緒に考えるとしている。

教師 D 「四技能のほかに、日本の大学のようにゼミとか演習の授業形態、これはもう、設け始めたんです（中略）教師から一方的に教えるじゃなくて、何か課題を追って調べて、あと…学生が発表して、その発表について討論するような演習の形態。これは中国の大学の中でも一番先じゃないかと思えます。（中略）研究型人材を養成する、はい。学習者、学習者主体の（笑）学習。」

教師 D 「学習者からの質問ですね。じゃあ直接答える、というよりは一緒に考えましょう、討論しましょうという感じで。これはまあやはり、だんだんだんだんそう、そういう心の、気持ちの余裕を持つように、最初教師になった時はすぐ、答えを与えちゃうんですね。でも後で考えてれば、それはちょっと、（中略）大学院生の場合はもっと一緒に思考する。授業自体は本当に論文を読みながら考えるんですね。（中略）論文の指導の時は本当に一緒に考える（笑）この問題はどう、じゃあ、どう、解決すべきか、こういう角度からはどう思うかとか」

しかし、教師 D は、学習者主体の教育理念に基づいた研究（タスク）型学習の良さは認めつつも、学習者の負担の重さや、大学入学前に学習者が受けた教育の内容を考えると、知識の宝庫である大学教授の講義を聴く従来の知識伝授型の授業の良さもあるとし、迷いがあるとも述べている。

教師 D 「今の新しく教育理念で、もう小学校から中等教育にかけて、研究型学習ですね、タスク型。（中略）学習者の負担が重い。じゃあそうすると中学校・高校に入ってもそういう教育理念ですーっと研究で発表で、もう慣れてきて、大学に入って、そのような学習者に必要な学習方法は、本当にまた12年と同じような学習形態なのか、やはり自分で研究する、それとも今までの、まあ100年以上の大学のえーあるべき姿で、つまり、その大学の先生自体は、知識の宝庫↑、その、魅力のある人物、その話を聞いてだけで面白い、役に立つ、そのような学習せ、形態がほしい。ちょっと今迷っているんです、わから

ない。（中略）学習者はその授業をずーっとその先生のおしゃべりを聞いていて満足してるんです。それと、今の学習者主体の教育理念と、あるいは語学の勉強はその大師よりは、一緒に学習するという、学習形態が必要なのか」

以上のように、教師 D のような迷いは見られるものの、従来の教授スタイルを否定する意見が4名から見られた。

さらに、一部に威厳を持ち高圧的な態度を取る教師を批判するコメントも見られた。教師 E は、CL3 全体に関する説明の中で、このクラスターは「学生に親切だ」「やさしい」「学生の言うことをよく聞く」「先生に質問しやすい」「学生の友達みたい」といった教師の学生への態度であるとした上で、教師というのは仕事の一つに過ぎず、学生の上に立つものではないと述べている。

教師 E 「先生、というのは、いろいろな仕事の中の、1つ、に過ぎないし、何か、学生の前で、威張る↑、うん、というような身分じゃないと思います。私ずっとそういうふうを考えています。何か、自分は、高いところに立って、学生は下のところに立つ人間↑、というような感じ全然ありませんでした。（中略）周りの、その同僚たち、同じ先生をやっている人、のこを見たら、なんか無意識のうちに、つつい学生の前で、えーと、ひどいことを言ったり、なんか不必要な、必要以上の、その、厳しさ、厳しさがあったり、うん、というようなところが、つつい出てくるわけです。私、そういうこと全然できません。」

教師 B も、直接的には教師と学生の対等な関係というコメントではないが、連想語「親切に教える」について説明する中で、教師は傲慢な態度をとるべきではないとしている。これはむしろ項目1)の背景となっているようで、思いやりを持って、真面目な考えを持って教えるという文脈の中で述べられている。

教師 B 「先生はね、もう、別に、だれよりも、こう、高名とか、頭いいとか、特別な人材とか、そういうことじゃありませんからね。先に生まれるという、私の、あのね、あの、考えですから。だから、あの一、学生に教えてるときも、傲慢な態度とか、そういうね、あの、あ一、あの一、また、あの、もし生徒が、どこが、どこか、もしわからなければ、何か、あの皮肉とかなんか、そういうね、みんな、それはいけませんよね。先生としてはそれは失格ですね。（中略）この教えるというのはやっぱり、ね、とても、そういう1つだけ、ただの教える、じゃありません。自分の、本当に、あの一、ね、あの一、気持ちね、思いやりをもって、うん、そういう、真面目なね、あの、そういう、ね、あの一、考えね、いろいろ、そういうもって教える。」

中国では、伝統的に豊富な知識を持つ教師が学生に教えるという教授スタイルが取られており、そのような教師は威厳を持ち、時に高圧的であるという状況が、本調査からはうかがえた。そのような状況の中で、今回の調査協力者である CT は、学習者主体を意識した、学習者との新しい関係性を模索しているようである。

## 5. まとめと今後の課題

本調査からは、表面上同じように見えるピリーフでも、それが影響を受けている背景にはその教師が置かれた状況の他、一人っ子政策のような中国の社会情勢や大学の評価システムなど、様々な要素があるということがわかった。

先行研究において、長坂・木田 (2011) が、中国では伝統的な授業運営が頻繁に行われていて、学習者が自由に発話する活動は実施率が低いとしているが、本研究でも一方的な授業を行う教師の存在が語られており、それに対する批判的コメントが見られた。その理由として、長坂・木田 (2011) は、会話の授業や指導の方法に困難を感じていることを挙げているが、本調査からは研究中心の評価システムにより教育に力を入れない教師の存在が語られていることから、そのような教師が、自分の教え方が効果的かどうかを顧みることなく、従来の方法で教えているということも考えられる。

本調査の結果を、坪根・小澤・八田 (2013) の韓国経験日本語教師 5 名 (以下、KT) の結果と比較すると、CT は KT 同様、ほめる、励ます等の学習者への働きかけによる動機づけを行い、学習者への愛情・配慮・思いやりを持つというピリーフを持っているということがわかった。しかし、KT が学習者と授業外でのつきあいも含めて関係作りをして信頼関係を築くというピリーフを持つのに対し、CT にはそのようなピリーフは見られなかった。

ピリーフの背景については、KT からも研究業績に関する厳しい教師評価があるため、研究に時間を取られ、学習者のために使う時間が少なくなってしまうという問題意識が語られていた。しかし、CT からは、KT が挙げた、学習者が日本語を生かした職を得にくい社会背景や日本語既習者と未習者の混在といった状況は語られなかった。

既習者と未習者の混在については、中国と韓国の日本語教育事情が関係している。譚 (2004) によると、中国の大学で日本語を専攻する学生は、95% 以上が日本

語未習者で、既習者に対しては試験などを通してその日本語の能力により跳び級が履修科目を一部免除し、未習の学生には一律にアイウエオから教えるということであり、中国では基本的に日本語既習者と未習者が混在するという状況はないようである。一方、韓国では、高校で日本語を学んだ既習者と大学から始める未習者が同じクラス内に混在することが、未習者に対する配慮が必要だという語りにつながっているようである。

その他、CT は一人っ子政策の影響、一方的に教える授業スタイルや高圧的な教師の存在を背景として語っていたことが KT とは異なっていた。

今後は、今回の考察結果をより精緻化するため、CT のデータについて「对学习者」以外の内容を含めた全体的な分析を進める他、新人教師についても分析して教授経験年数によるピリーフへの影響を探った上で、タイや韓国の調査結果との比較をする予定である。

\*本研究は、平成 21-24 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C)) 「量的・質的ピリーフ研究から海外ノンネイティブ日本語教師の研修に必要なものを探る」 (研究代表者: 坪根由香里、課題番号 21520549) の取り組みの一部である。

### 【補注】

- 1) 本稿では、ピリーフを、「言語学習の方法・効果などについて 人々が自覚的あるいは無自覚的にもっている信念や確信」 (岡崎 1999) とする。
- 2) インタビュー時間は、2 時間 5 分～2 時間 57 分であった。また、今回の協力者は、日本語能力が極めて高いと判断されたため、通訳等の特別な手当ては行わなかった。
- 3) 本来はすべての非類似度行列を提示すべきだが、紙幅の都合から他の教師については省略した。

### 【引用・参考文献】

- 岡崎眸 (1999) 「学習者と教師の持つ言語学習についての確信」 宮崎里司・J. V. ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習』くろしお出版、pp.147-158
- 国際交流基金 (2011) 『世界の日本語教育の現状 - 日本語教育機関調査・2009-』国際交流基金
- 国際交流基金 (2013) 「2012 年度 海外日本語教育機関調査」 <http://www.jpff.go.jp/japanese/survey/result/survey12.html> (2013 年 7 月 31 日)
- 譚晶華 (2004) 「中国大学日本語専攻のシラバスと四、八級試験要綱について」『世界の日本語教育 (日本語教育事情報告書)』7、国際交流基金、pp.47-58
- 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』

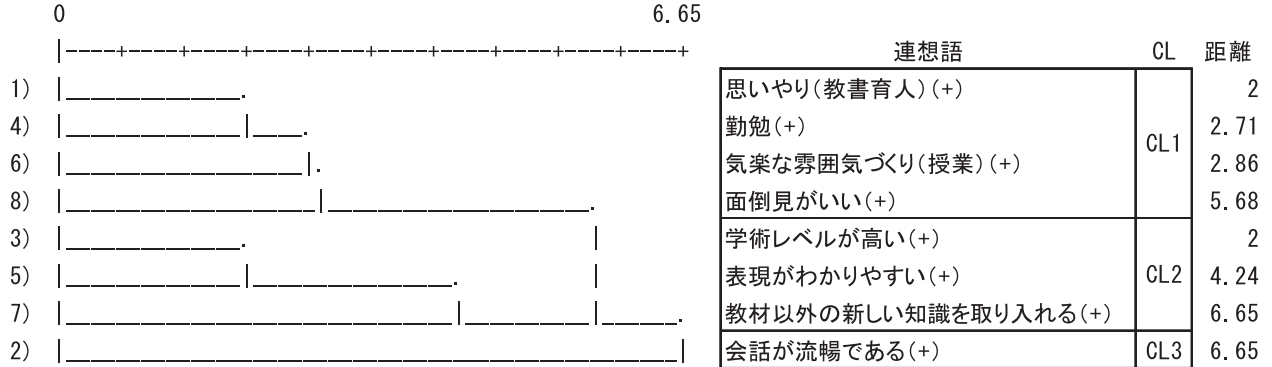
- 坪根由香里・小澤伊久美・八田直美（2013）「韓国人経験日本語教師のピリーフを探る－『いい日本語教師』に関する PAC 分析の結果から－」『大阪観光大学紀要』第 13 号、pp.67-78
- 内藤哲雄（2002）『PAC 分析実施法入門 [改訂版]「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版
- 長坂水晶・木田真理（2011）「中国の大学の日本語授業における会話指導に関する調査－中・上級レベルを対象とした教室活動の実態と教師の意識－」『国際交流基金日本語教育紀要』7、pp.43-57
- 日本学生支援機構（2013）「平成 24 年度外国人留学生在籍状況調査結果」[http://www.jasso.go.jp/statistics/intl\\_student/data12.html](http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data12.html)（2013 年 7 月 31 日）
- 浜田麻里（2010）「中国人日本語教師の言語教育観に関する一考察－エピソード・インタビュー法による探求の試み－」『京都教育大学国文学会誌』36、pp.67-76
- 森脇健夫・康鳳麗・坂本勝信（2012）「熟練日本語教師の力量内容とその形成：ライフストーリー的アプローチによる日中の日本語教師の授業スタイルの形成研究」『三重大学教育学部研究紀要』63、pp.267-273



〈資料〉

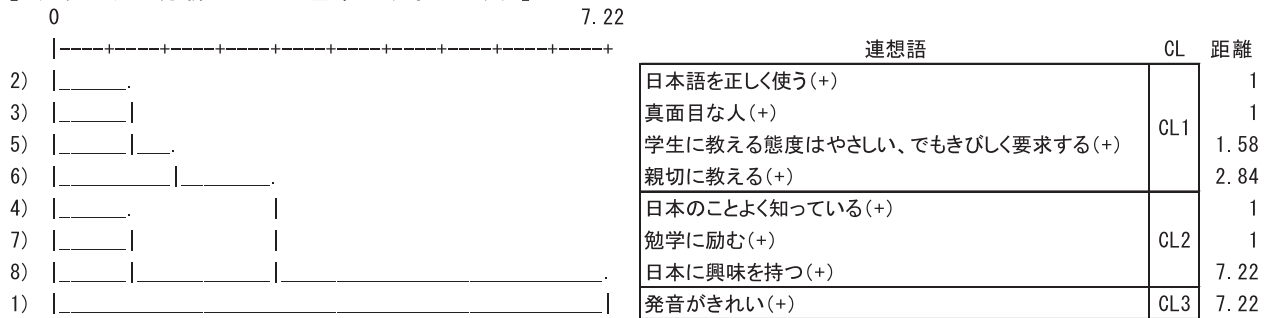
- ・左端の数字は協力者が付けた連想語の重要度順番号、CL はクラスターの略である。
- ・連想語の後ろの (+)、(-)、(0) はインタビュー終了時に協力者に尋ねた各項目のイメージで、インタビュー時に協力者に提示したデンドログラムには記載されていない。

【 クラスター分析 ---- 基準：ワード法 】



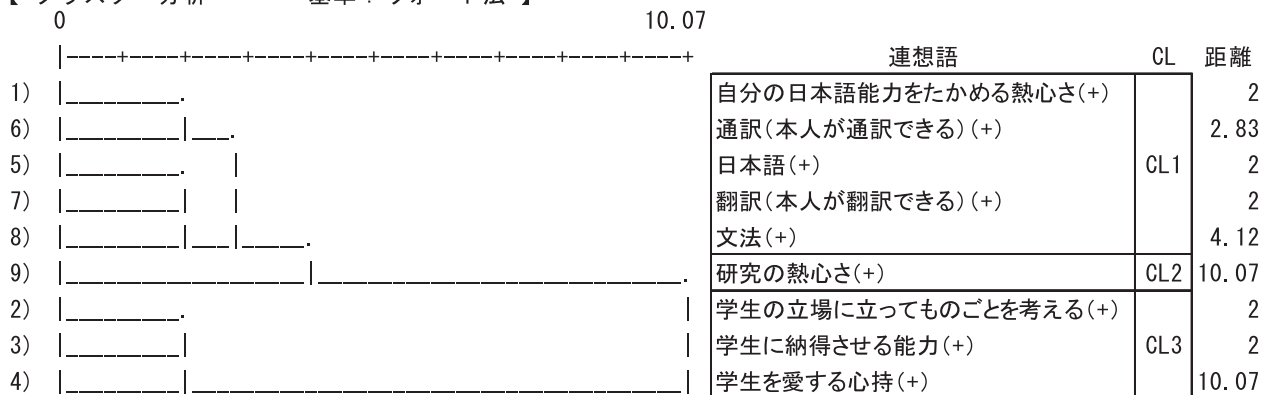
教師 A のデンドログラム

【 クラスター分析 ---- 基準：ワード法 】



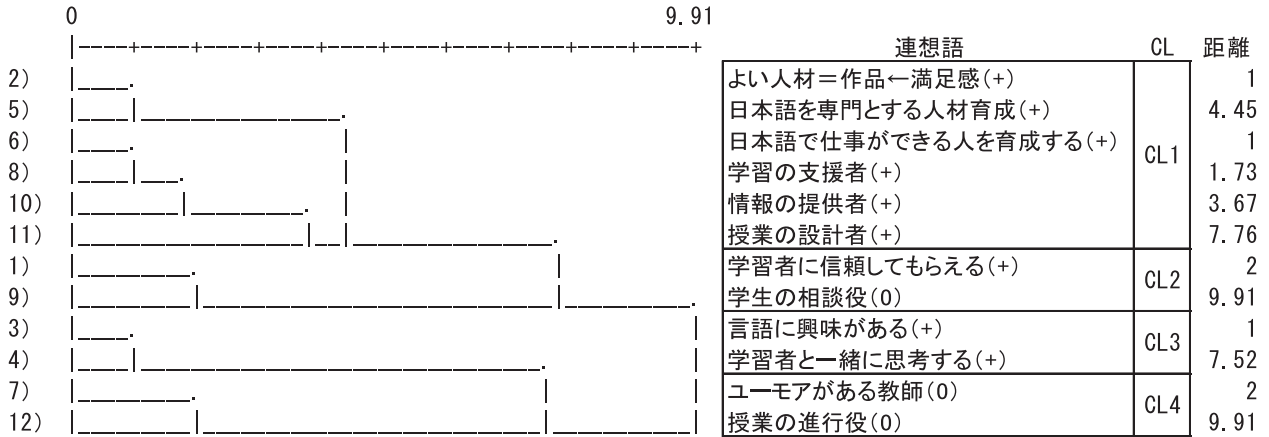
教師 B のデンドログラム

【 クラスター分析 ---- 基準：ワード法 】



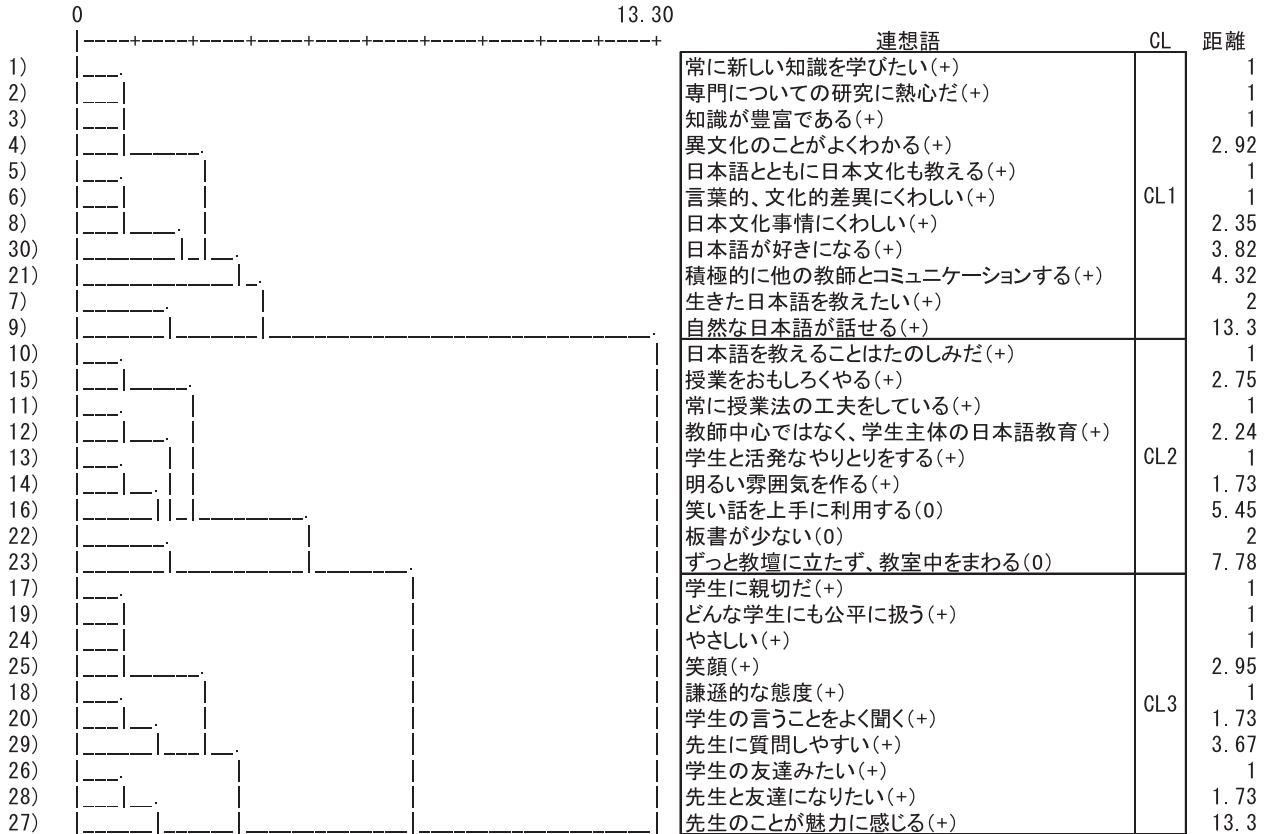
教師 C のデンドログラム

【 クラスター分析 ---- 基準：ワード法 】



教師Dのデンドログラム

【 クラスター分析 ---- 基準：ワード法 】



教師Eのデンドログラム