

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—

高橋 雅子

【要旨】本稿では、非母語話者言語教師（以下、NNT）が自身の利点をどう捉えているかを見るために、NNTの認知に関する先行研究を概観した。まず、先行研究を、NNTが学習者と母語・文化背景を共有している文脈か、共有していない文脈かの観点から二つに分類した。その上で、笹島・ボーグ（2009）の「言語教師認知の要素とプロセス」の枠組みを参照し、NNTの認知が文脈によってどのように違っているのかを分析した。その結果、母語・文化背景が共有されている文脈では、NNTの認知は、授業実践に共有部分をどう活かすかに向けられていた。一方、共有されていない文脈では、NNTの認知は人間性や個々が持つ知識、技術に向いていた。これらのことから、NNTが感じる自らの利点は、文脈によって大きく異なることが確認された。

【キーワード】非母語話者言語教師、言語教師認知、日本語教育、非母語話者教師の利点、母語・文化背景の共有

1. はじめに

2017年12月現在、日本の外国人登録数は2,561,848で、前年末に比べ179,026人(7.5%)増加し、過去最高の登録者数となった(法務省「在留外国人統計」)。外国人登録者の中で永住者と非永住者を見ると、非永住者の方が増加の伸びが見られる。非永住者の在留資格には、「留学」「研修」「日本人の配偶者等」「定住者」等がある。これまで日本語教育の対象となってきたのは留学生が主であったが、「日本人の配偶者」や「定住者」など日本語の習得が必要な人々の年齢構成や在留資格は多様化している。文部科学省は1999年の「今後の日本語教育施策の推進について—日本語教育の新たな展開を目指して—(報告)(抄)」の中で、地域の国際化と日本語学習者の多様化について述べている。このように日本語学習者の多様化が取り上げられる一方で、日本語教師の多様化が議論されることはほとんどないのが現状である。野々口(2007)は、日本国内における日本語教師は「日本人教師」が圧倒的多数であり、学習者の多様化は議論されても、教師の多様化が取り上げられることはほとんどないことを指摘している。また石井(1996)でも、日本国内では相変わらず「日本人教師」という認識が非常に強く、現実に世界の日本語教育機関には非常に多くの非日本人、非日本語母語話者である教師が存在するにもかかわらず、教師の多様性についての議論はほとんど表に出てきていないことを問題視している。

海外の日本語教師については、国際交流基金の「海外日本語教育機関調査」(2015)

で世界の日本語教師の数は 64,041 人で、そのうち日本語非母語話者教師 (Non-native Teacher、以下 NNT) が 7 割を占めていると報告しており、海外の日本語教育の現場では NNT は多数派の存在であるといえる。一方、日本国内の日本語教育機関における NNT に対しては現時点では十分には調査が行われておらず、NNT の人数についてのデータが存在していない。先行研究を見ると、日本国内で NNT の雇用は少ないことが複数の研究で述べられている (石井 1996, 野々口 2007, 黄・胡 2014)。

日本語教師養成については、加納 (2010) が、もはや母語話者教師 (Native Teacher、以下 NT) だけを考える時代ではないにもかかわらず、現在まで積極的に両者の違いを念頭においた教師養成や教授法研究を行った例は多くないことを指摘している。嶋津 (2016) は、NT と NNT が共存する日本語教育環境の構築を目指すこと、多様なアイデンティティを持つ教師の育成を行うことが必要であると述べている。非母語話者の日本語教師養成課程の一例の研究として、陳 (2012) では自己評価チェックリストを用いて非母語話者である自身の実習を評価した。上述の加納 (2010)、嶋津 (2016)、陳 (2012) を見ると大学・大学院の日本語教師養成課程や民間の日本語教師養成講座に非母語話者の受講生がいることがわかる。これらの研究から NNT の育成や養成は需要がある分野だと言えよう。NNT の養成や教育を考える際、NNT が自身の利点や特質をどのように捉えているか、学習者や同僚の NT などの他者からどのように評価されているかといった、NNT に関する自他双方からの認知を見る必要があると思われる。

言語教師の「認知」とは、言語教師が何について考え、言語教育に関してどのような知識を持っており、教室実践をどのように行っているか、言語教師の「思考」「ビリーフ」「知識」「意思決定」等を総合的に示す用語である (Borg 2003)。本稿ではこれ以降、「言語教師認知」という用語をこの定義に従い使用し、本文中では常に鉤括弧で括弧することとする。

Borg (2003) は「言語教師認知」について、「言語教師はどのような認知を持っているか」「言語教師の認知は教師の成長とどのような相互作用があるか」「言語教師の認知は教師の学びとどのような相互作用があるか」「言語教師の認知は教室実践とどのような相互作用があるか」という問いを立て、「言語教師認知」に関する先行研究を概観した。その結果、「言語教師認知」に影響を与えるものは「過去の学習経験」「教師教育」「教室実践」の三つに分類されるとした。さらに笹島・ボーグ (2009) では、「言語教師認知」の先行研究を 200 本以上概観し、上述の「言語教師認知」についての問いに対する答えを整理し、「言語教師認知の要素とプロセス」を表す枠組みを作成した。

本稿では言語教師のうち特に NNT に関する先行研究を笹島・ボーグ (2009) 以降の文献も含めて概観し、NNT が自身の利点をどう捉えているかを見る。なお、本稿で概観する文献は、「CiNii」「OPAC」「Google Scholar」から「非母語話者教師」「Non-native teacher」のキーワードで検索しヒットした文献を取り出した。その文献の題目や要旨を手がかりに、NNT の利点、役割、認知を扱った文献を選定した。

2. 「言語教師認知」の枠組み

上述のとおり笹島・ボーグ (2009) は、先行研究を概観した結果、複数の研究に共通する「言語教師認知」に影響を与える要素を特定し、加えて、関連の用語を定義した。さ

らに、笹島・ボーグ（2009）では、各要素間の相互作用のあり方を「言語教師認知の要素とプロセス」という枠組みで示した。本稿では、普遍性のある解釈を得るために、この枠組みに NNT の認知に関する先行研究を位置付けて分析する。

図1は笹島・ボーグ（2009:182）の「言語教師認知の要素とプロセス」枠組みから各要素に関する補足説明を除き、要素だけを取り出したものである⁽¹⁾。「言語教師認知」の周りに「学校」「教職専門研究」「授業実践」があり、それらが相互に、もしくは一方に影響を与えている。図1の「言語教師認知」とは「ビリーフ」「知識」「理論」「態度」「思い込み」「メタファー」「概念」「原理」「思考」「意思決定」等のことを指す。「学校」とは教師になる前に実際に経験した学習者としての経験のことを指す。「教職専門研修」とは教員養成課程や現職教員研修を指す。「文脈要因」は「授業実践」を取り囲んでいるもので学習環境や学習者数、教育機関の方針などを指す。「学校」から出ている2本の矢印は、学校における学習者としての経験が「教職専門研修」と「言語教師認知」に影響を与えていることを表している。「教職専門研修」と「言語教師認知」の間にある両方向の矢印は、「教職専門研修」と「言語教師認知」が相互に影響を与え合っていることを示している。「言語教師認知」と「授業実践」の間にある両方向の矢印は相互に影響を与え合っていることを表している。「文脈要因」は「授業実践」を取り囲んでいるので、「文脈要因」が変化すれば「授業実践」が変化し、「言語教師認知」に影響を与えることとなる。

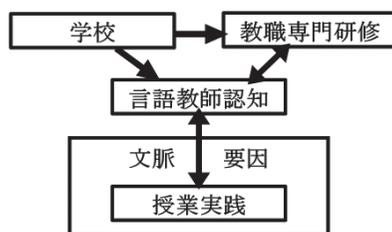


図1 言語教師認知の要素とプロセス（笹島・ボーグ、2009:182）をもとに作成

本稿では、図1の枠組みに基づいて NNT の認知に関わる研究を概観していく。

3. 非母語話者教師の認知に関する研究

阿部・横山（1991）では、海外で日本語を教える NNT の利点を積極的に取り入れた教授法を展開することを目的に、NT と NNT を対象に調査を実施した。NNT46 名にインタビュー調査、NT43 名にアンケート調査を行い、NNT と NT それぞれの長所と短所を質問した。

回答として一番多くあげられた項目と回答の割合は以下のとおりである。

- ・ NNT の長所は学習者の母語ができることである（NNT80%、NT76%）。
- ・ NT の長所は日本語の母語話者であることである（NNT89%、NT74%）。
- ・ NNT の短所は日本語力の不足していることである（NNT46%、NT63%）。
- ・ NT の短所は学習者の母語ができないことである（NNT50%、NT44%）。

NNT と NT の長所と短所は日本語と母語に関するものが一番多く回答にあげられた。この回答から、NNT の長所は NT の短所に、NNT の短所は NT の長所につながっていることがわかった。阿部・横山（1991）では、調査の回答で NNT の利点としてあげられたものを整理した。その結果、回答は「①学習者と母語を共有」「②学習者と文化背景を共有」「③学習者としての経験がある」の三つに大きく分類された。「①学習者と母語を共有」していることの具体的な内容としては、「母語による説明ができる」「母語と日本語を比較対照して分析することができる」がある。「②学習者と文化背景を共有」していることの具体的な内容としては、「学習者のものの考え方がわかる」「興味、関心の対象がわかる」「学習方法（学習のスタイル）がわかる」「学習者の相談役に適している」がある。「③学習者としての経験」があることの具体的な内容としては、「学習上の困難点があり、克服の方法を伝授できる」「学習時の心理的な側面について理解している」「学習者の目標となる、学習者への動機づけ」がある。阿部・横山（1991）は、NNT の利点についての回答が「①学習者と母語を共有」に集中しており、NNT 自身が「②学習者と文化背景を共有」「③学習者としての経験がある」をあまり認知していないことを指摘し、これらの利点を教授活動に十分に活かす必要性を述べている。

以上は日本語教育における NNT の利点であるが、英語教育でも同様のことが NNT の利点とされている。Reves and Medgyes（1994）では 10 か国 216 名の英語教師を対象にアンケート調査を行った。対象者の内訳は NNT が 198 名、NT は 19 名であった。調査の結果、NNT と NT の教授行動には明確な区別があることが明らかになった。教授行動の違いの前提条件として、Medgyes（2001：436）では次のように NNT の特質を提示している。

- (1) 成功した外国語学習者のモデルを提示できる。
- (2) 学習ストラテジーを効果的に提供できる。
- (3) 言語について多くの情報を提供できる。
- (4) 言語学習の困難な点を予め教えることができる。
- (5) 学習者のきめ細やかな支援ができる。
- (6) 学習者と母語を共有している。

図 2 は、笹島・ボーグ（2009）の枠組みに、阿部・横山（1991）があげる NNT の三つの利点である「①学習者と母語を共有」「②学習者と文化背景を共有」「③学習者としての経験」を「認知」の一部を成すものとして記載した図である。

阿部・横山（1991）であげられた NNT の三つの利点「①学習者と母語を共有」「②学習者と文化背景を共有」「③学習者としての経験」を「言語教師認知」の一部を成すものとして右の枠に示した。ただし、これら 3 つの利点に対する言語教師の認識の強さは同等ではない。また、カイザー（1995）は言語教師と学習者の間に共通の第一言語がある場合とない場合では日本語教育が違って来る面があると述べている。そこで、図 2 では「学習者と母語・文化背景の有無」を「文脈要因」を説明するものとして、「文脈・要因」の下に示した。

図式の左上にある「学校」は、教師になる前の学習者としての経験を指し、教師自身が

過去に実際に経験したことを表している。一方、図2の「利点として認識すること」の「③学習者としての経験」は、教師が自身の利点として感じ「授業実践」の中で活かされるものを指し、「学校」とは指す内容が異なる。

Warford & Reeves (2003) は、経験の浅い教師を理解するために、教師研修を受けている NT6 名と NNT3 名にインタビューと授業観察を行った。3 人の NNT はインタビュー時に教師の役割について話す際、自身の学習者としての経験を話していた。このことより、Warford & Reeves (2003) は、NNT の方が NT よりも学習者のときの経験がビリーフに強く影響すると述べている。この研究結果は、図2の「学校」が NNT の「言語教師認知」に影響を与えていることを証明する研究の一つであると言える。

笹島・ボーグ (2009) が概観した「教職専門研修」に関する研究では、「教職専門研修」は養成段階以前の認知に限られた影響しか及ぼさず、認知に対して弱い介入でしかないと述べている。さらに、養成段階にある一人の教師を対象に、そのビリーフの変容を調査した研究では、全体として研修前と研修後で教師のビリーフの変化はあまり見られなかったという結論が出ている。これらの研究結果に基づいて、笹島・ボーグ (2009) では、「教職専門研修」は養成段階の教師の行動を形成するが、認知まで変えることはないと述べている。本稿で概観した NNT に関する先行研究では「教職専門研修」と NNT の「言語教師認知」の関係に言及している研究が見られなかった。図2の「教職専門研修」と「言語教師認知」の間にある双方向の矢印については今後検証が必要である。

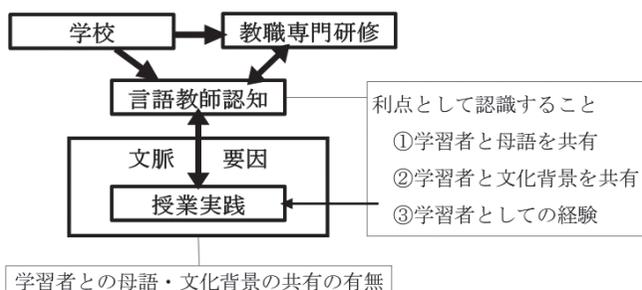


図2 言語教師認知 (NNT) の要素とプロセス

本稿では、NNT が学習者と母語・文化背景を共有する教育現場と共有しない教育現場に先行研究を分けて NNT の認知を見ていく。なお、母語・文化背景を共有するか否かは、教育現場や学習環境に関するもので、図1及び図2の「文脈」にあたる。本稿では以降、「文脈」という用語を使用する。本稿の第4章では NNT が学習者と母語・文化背景を共有する文脈を対象とした研究を概観し、第5章では NNT が学習者と母語・文化背景を共有しない文脈を対象とした研究を見る。

4. 学習者と母語・文化背景を共有する文脈における非母語話者教師の認知の研究

4-1 非母語話者教師が自国で日本語教育に携わる場合

NNT が自国で日本語を教える場合、学習者と同じ母語、同じ文化背景を持っていることがほとんどである。NNT が自国で教える現場を対象にした研究は、NNT を調査対象にした研究と、学習者を調査対象にして学習者から見た NNT を研究したものがある。

NNT を調査対象にした研究としては大塚・若月（2002）がある。韓国の NT の働いている現状と問題点を知るために、韓国の大学で日本語を教える NT23 名と韓国人 NNT14 名を対象に調査をした。調査方法は面接と電話によるインタビューで、NT と NNT のそれぞれに調査した。質問項目は、担当科目等勤務校で求められている役割などである。回答はカテゴリーに分け、回答数の多い順に表にまとめている。また、回答の際に出た意見を直接引用しながら考察している。結果として、「授業科目」「学校の運営面」「学生に対する指導」「学生とのコミュニケーション」において NNT と NT は役割が違うことが明らかになった。特に「授業科目」については、NT は会話や作文等の言語産出を必要とする科目、NNT は文法や文学など韓国語による説明が必要な科目を担当するべきだという回答が多くあった。また、「学生に対する指導」では、NNT は学生の進学や就職に関する助言や指導などの役割を担う必要性があるという回答が目立った。

阿部・横山（1991）では、「学習者と文化背景を共有」の具体的な内容を「学習者のものの考え方がわかる」「興味、関心の対象がわかる」「学習方法（学習のスタイル）がわかる」「学習者の相談役に適している」とし、「学習者としての経験」の具体的な内容を「学習上の困難点があり、克服の方法を伝授できる」「学習時の心理的な側面について理解している」「学習者の目標となる、学習者への動機づけ」としている。大塚・若月（2002）の研究では、NNT の利点や特質についての認知に関して明示的な言及はない。しかし、阿部・横山（1991）の「学習者と文化背景を共有」と「学習者としての経験」の具体的な内容をもとに、大塚・若月（2002）の研究結果を見ると、NNT は韓国語による説明が必要な科目の担当と学生の進学や就職などの助言をする役割があるという回答から、NNT の利点である「学習者と母語が同じ」と「学習者と文化背景が同じ」という認知を NNT も NT も持っていることが伺える。一方で、この調査結果では、NNT の利点として阿部・横山（1991）で述べられている「学習者としての経験」があることについては、NT と NNT のいずれからも言及されていない。

学習者を対象にした調査としては、Saranya・吉田（2012）の研究がある。タイの大学の初級日本語クラスの学習者 115 名を対象にアンケート調査を行った。調査の目的は、学習者が NNT、NT それぞれに求めていることを明らかにすることである。アンケートは「文法」「会話」など 14 の指導内容に対して、「NNT」「NT」のどちらから習いたいのか、「タイ語」「日本語」のどちらの言語を用いて教えてほしいかを選択する回答方式をとった。回答は複数選択を可としている。回答を集計した結果、「文法の指導」「文法の対照言語的な説明」「学習法の指導」「宿題、小テストのフィードバック」は、NNT がタイ語で指導することを期待しているという回答が多く得られた。さらに、NT が会話、NNT が文法や学習法の説明をするといった役割も学習者が期待していることが明らかになった。一方で、学習者はタイ語が使用可能な NT、優れた日本語使用者である NNT であれば、NNT、NT

どちらでも可という回答も多く、教師の母語より教師の言語運用能力の方を重視する傾向も見られた。この結果からは学習者が NNT、NT それぞれの利点を評価しつつも両者をそれほど区別せずに受け入れていることがわかる。Saranya・吉田（2012）は、「教師側が以前からの固定した考え方、言語教育観に捉われることなく、学習者の期待を知り、具体的な教授活動の在り方を検討していくことが重要である」と述べている。

大塚・若月（2020）と Saranya・吉田（2012）は、NNT の自国における NNT と NT がいる教育現場でチームティーチング⁽²⁾を行っている。チームティーチングを行うという「文脈要因」の中で、NNT と NT に求められる役割について調査を行った。大塚・若月（2020）の研究では、母語によって求められる役割が異なると教師自身が認知していることが明らかになった。Saranya・吉田（2012）では、学習者が求める教師の役割は、教師の言語運用能力により異なることを明らかにした。この二つの研究から、NNT と NT に求められる役割を決定する要因として、学習者との母語の共有の有無が注目されていることがわかった。これは図 2 の「学習者との母語・文化背景の共有の有無」という「文脈要因」に関わる要件が「言語教師認知」に影響を与えたためだと思われる。また、これらの教育現場には NNT がいるため、NNT の対比として NT の母語に注目が向いたと考えられる。

4-2 非母語話者教師が日本国内で日本語教育に携わる場合

日本国内の日本語教育では、中国出身の日本語教師が中国出身の学習者に対して、日本語を教える現場を調査対象にした黄・胡（2014）や横田（2013）の研究がある。日本国内で日本語教育に携わる NNT を対象にした研究は、管見の限りあまり見られず、その多くが学会予稿集や修士論文である。黄・胡（2014）、横田（2013）は学会予稿集ではあるが、NNT に関する認知を見る重要な研究であるので、本稿の対象にすることにする。

黄・胡（2014）の調査目的は、「NNT がどのような悩み葛藤を抱え、どのように乗り越え、成長したか」を明らかにし、「日本国内の日本語学校における NNT の役割を探る」ことである。日本国内の中国人学習者が在籍する日本語学校に勤務する中国出身の NNT 3 名を対象に半構造化インタビューを縦断的に行った。分析ではインタビューの回答を直接引用して考察している。その結果、勤務当初は「日本語能力への不安」、機関の方針である「母語使用の制限による NNT としての存在価値への疑い」等による不安を持っていたが、「学習者との接触による自分の存在価値への確認」「共通言語を持つ意義と効果への気づき」等を通して「NNT である自分の新たな役割と可能性」を発見し、それを肯定的に捉えるようになったと述べている。NNT は教育機関から母語の使用を制限され、葛藤を経たが、学習者との母語による交流を通して、母語の存在が重要であると認知に変化が起きた。黄・胡（2014）は、学習者の声に耳を傾けるために共通言語は教師の成長に影響を与えると述べている。この研究から、学習者と母語を共有する文脈では母語の存在が強く認知されることが示された。

横田（2013）は、日本国内の大学に勤務する中国人 NNT について、中国人学習者を対象に調査を行った。北陸大学では 2004 年から姉妹校の中国人 NNT を 1 年間日本語科目担当者として受け入れている。中国人 NNT の受け入れの目的は、2004 年受け入れ当

初は「①学生確保のため」「②学生の生活支援のため」であった。しかし、その他にも日本での NNT の役割も数多くあるために現在も中国人 NNT を採用している（横田 2013：324）。2004 年から 2013 年までの間、中国の 6 つの姉妹校の中から毎年 3、4 名の中国人 NNT を受け入れている。中国人 NNT は基本的には中国語を使用せず、NT と同様に日本語で授業を行っている。北陸大学で日本語の授業を受講している留学生は全員中国出身で、留学する前に送り出し校である姉妹校で 2 年間日本語を学んでいる。横田（2013）では、北陸大学で中国人 NNT の日本語の授業を受講する中国人留学生 148 名に対して質問紙調査を行った。質問紙は、「日本で NNT の授業を受けたいか」について「はい・いいえ」で回答する選択形式の項目、「はい・いいえ」の回答理由や「NNT の利点」について自由記述で回答する項目等がある。選択形式の回答はパーセンテージで示し、自由記述の回答は「①日本語の知識・能力、②教え方・指導法、③日本語の使用、④社会的文化側面、⑤その他」というカテゴリーに分類して分析している。調査の結果、日本で NNT の授業を受けることについて、53%の学習者は媒介語による説明を受けられるという理由で肯定的にとらえている。一方で、47%の学習者が「日本語らしさ」と「留学の意味」を重視することから NNT の授業を受講したくないと回答した。また、日本で中国人 NNT の授業を受けたい理由については「母語を媒介として直接に指導ができる（43 名）」をあげる回答が最も多く、次いで「学習者の母語・価値観などを分かった上で指導できる（8 名）」が回答としてあげられている。横田（2013）では、言語能力や言語運用に関しては NT のほうが NNT よりも優位であるという考えが学習者にあり、日本で学ぶ中国人留学生にとって、母語による指導ができ、同じ文化背景があることが中国人 NNT の良い点だと述べている。しかしながら、横田（2013）では明記されていないが、調査対象の中国人学習者が留学元の大学で指導を受けた中国人 NNT に留学先である北陸大学で日本語を習う場合もあるかもしれないことが推測される。中国人 NNT の良い点は「学習者と母語を共有」「学習者と文化背景を共有」というこの研究結果が、純粋に NNT であるから回答されたものではなく、留学元の大学の教員であったから出た回答かもしれないと解釈できる可能性がある。この横田（2013）の調査結果では、日本国内の日本語教育現場では、学習者の NNT に対する評価が「母語・文化背景を共有すること」を強く認識したものとなっていた。その一方で、日本で中国人 NNT の授業を受けたい理由として「自分の学習経験を生かした教え方ができる（2 名）」「学習者にとって学習しにくい所、つまずきやすい所がわかる（2 名）」という回答があがった。これらは、NNT が学習者としての経験があったからこそ可能なことであると読み取れる。

4-3 英語教育における学習者と母語・文化背景を共有する文脈

英語教育における NNT についての研究としては Yin & Braine（2007）がある。香港の大学生を対象に、「香港の大学生の英語 NNT についての態度はどのようなものか」「学生から見た英語 NNT の長所と短所は何か」を明らかにすることを目的に調査を行った。420 名を対象にアンケート調査を行い、さらにその中の 10 名に 30 分から 90 分のフォローアップ・インタビューを行った。アンケートは、「NNT よりも NT の方と親しくなりたい」「NT と同じように NNT から学ぶことができる」等の 13 項目の質問に対して、「強

く反対」から「強く賛成」の4件法で回答する。フォローアップ・インタビューは「大学でのNNTとの個人的な経験について」「NNTの長所と短所について」「英語教師の資質について」について学習者の意見を聞いた。アンケートの回答を学年別に集計した結果、学習者はNNTに対して好意的であるという回答が大半であった。また、学年が上がるにつれて、好意的な回答が増加した。フォローアップ・インタビューでNNTに対して好意を持っている理由を聞くと、「母語の共有」や「文化背景の共有」という理由の他に、「学習の困難点を知っている」といった「学習者としての経験がある」ことに着目するものがあげられていた。この調査結果から、学習者は母語・文化背景の共有、NNTの学習経験に言及していることがわかる。

日本語教育に関する上記の研究では、NNTの利点として、「学習者と母語を共有」「学習者と文化背景の共有」があげられたが、「学習者としての経験」にはあまり認知が向けられていない。一方、Yin & Braine (2007)の英語教育における調査では「学習者としての経験」が言及されている。その理由として、日本語に比べ英語は国際的な言語であり、香港では英語が日常言語として使用されていることが考えられる。教室の中だけでなく社会人として英語を第二言語として駆使するNNTを見ている香港の学習者は、学習者としての自身の将来のモデルとしてNNTを観察している可能性がある。日本語教育のNNTに関する調査とは異なり、Yin & Braine (2007)で「学習者としての経験」が認知された背景には、国際語且つ自国の第二言語である英語という言語の位置づけが影響しているのかもしれない。

4-4 学習者と母語・文化背景を共有する文脈における非母語話者教師の認知のまとめ

学習者と母語・文化背景を共有する文脈をボーグ・笹島 (2009)の枠組みに当てはめたものが図3である。

NNTの自国では、教育現場にNTがいる場合もあり、NTの対比としてNNTの母語に注目が向きやすくなる。また、海外の現場の場合、学習者はNNTと同じ国籍、同じ母語を持つことから、母語や文化背景を共有するという利点が強く注目される。

図2で示したとおり、NNTが自身の利点として認知するものとして、「①学習者と母語を共有」「②学習者と文化背景を共有」「③学習者としての経験」がある。しかし、学習者と母語・文化背景を共有する文脈では、NNT自身、NT、学習者の三者とも「①学習者と母語を共有」「②学習者と文化背景を共有」を利点として感じ、「③学習者としての経験」にはあまり着目されない。そこで、図3では「①学習者と母語を共有」「②学習者と文化背景を共有」の箇所を大きく太くし、「③学習者としての経験」を小さくした。また「学習者と母語・文化背景を共有する文脈」は「文脈要因」を説明するものであるが、「NTの存在」と「学習者の視点・評価」が重要な要素であるので、「学習者と母語・文化背景を共有する文脈」の枠の中に「NTの存在」と「学習者の視点・評価」を入れた。

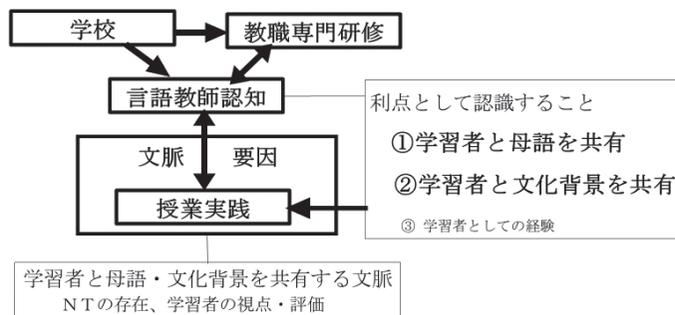


図3 言語教師認知（NNT）の要素とプロセス（母語・文化背景を共有する文脈）

第4章の先行研究の調査結果で出た「①学習者と母語を共有」「②学習者と文化背景を共有」への注目は、阿部・横山（1991）や Medgyes（2001）が指摘する NNT の限定的な認知をそのまま示すものと言える。

5. 学習者と母語・文化背景を共有しない文脈における非母語話者教師の認知の研究

学習者と母語・文化背景を共有しない NNT に関する研究としては、辛（2006, 2010）の日本語教育分野の研究がある。これらの辛の研究は、様々な母語、様々な文化背景をもつ学習者が在籍するクラスを調査対象にしている。辛（2006）では NNT と学習者を対象に調査を行い、辛（2010）では NNT を対象に調査をした。辛（2006, 2010）の研究対象の教育機関には NT もおり、NNT も NT も同じような役割でクラスを担当している。NNT と NT、もしくは NT 同士のチームティーチングの形態でクラスを担当している。

辛（2006）では、ビリーフの変容を見ることを目的に、NNT8 名にインタビューを行った。調査対象の NNT は国内の大学で多様な母語と文化背景を持つ学習者の日本語クラスを担当していた。調査時点では全員の NNT が日本国内での教授歴はなく、直接法で日本語を教えるのは初めてであった。分析ではインタビューの回答を直接引用し、考察を行っている。その結果、学期開始時は NNT に不安と教え方の悩みが見られたが、学期終了時は NNT という立場を肯定的に受け止めるビリーフ、すなわち認知の変化があったとしている。

辛（2010）でも、国内で日本語クラスを担当する NNT を対象に調査をした。調査の目的は、NNT の不安・期待の要因を明らかにすること、NNT の資質と教育能力を明らかにすることである。調査方法は、NNT5 名を対象に半構造化の形式でインタビュー調査を行った。インタビューは学期末に行われ、「NNT に対する不安、期待」「日本国内の現職 NNT に求められる資質、教育能力」について質問した。分析ではインタビューの回答を直接引用し、考察を行っている。その結果、NNT の不安要素としては自身の日本語力が挙げられ、期待要素としては学習者に対する支援者としての役割が挙げられた。資質については人間性の観点からの側面にもとづいた振り返りが多く、教育能力は文法や発音の正しさなど「正確さ志向（久保田 2006）」の追及が見られた。久保田（2006）では「正確さ志向」について、「ことばの構造に関する指導や知識を重視し、「正確さ」を重視すること」と述

べている。このことより、辛（2010）の調査対象の NNT は日本語に対して規範意識が強い傾向が伺える。NNT は規範意識が強い傾向にあるという結果は、英語学習者を対象にした調査でも同様の結果が出ている。英語学習者を対象にした上述の Yin & Braine（2007）の調査でも、NNT の欠点として過度に誤用訂正をするという学習者の認知があげられている。

上述の辛（2006）では NNT だけではなく学習者にも調査を行った。調査の目的は、学習者が NNT に対してどのように考え、評価をしていくか、ビリーフの変容を見ることである。調査の対象は NNT の授業を受ける多様な母語と文化背景を持つ日本語初級クラスの学習者 48 名であった。調査の方法は、質問紙調査とフォローアップ・インタビューを行った。さらに、毎回授業後に学習者が記入するコメントシートの内容も分析対象とした。質問紙による調査は、学期開始時、学期中、学期終了時の 3 回実施した。学期開始時は、日本語のクラスに NNT がいることを知ったときの印象について質問した。結果は「普通」が 75% を占め、「良かった」と「嫌だった」はともに 12.5% であった。「普通」という回答については、フォローアップ・インタビューから、学期開始時の学習者は NNT に対する評価をいったん保留し「様子見状態」であることがわかった。学期中の調査では、ほとんどの学習者が NNT も NT も関係なく同じと回答している。しかし、辛（2006）では、発音に関しては学習者は NT を「絶対的基準」として捉え、NNT を「許容範囲」と受け入れていると考察している。学期終了時の調査の学習者の評価は、「NNT がいて良かった」が 84%、「普通」が 16%、「良くなかった」が 0% であった。「普通」と回答した理由について辛（2006）は、母語・国籍より教師としての資質の方を学習者が重視していると考察している。この辛（2006）の結果は、上述の Yin & Braine（2007）と同様で、学習者は NNT に対して好意的な評価を示していることを表している。

学習者と母語・文化背景を共有しない文脈をボーグ・笹島（2009）の枠組みに当てはめたものが図 4 である。

NNT が自身の利点として認知するものとして、「①学習者と母語を共有」「②学習者と文化背景を共有」「③学習者としての経験」があるが、学習者と母語・文化背景を共有しない文脈では、「①学習者と母語を共有」「②学習者と文化背景を共有」が利点として機能しない。それを図 4 では「①学習者と母語を共有」「②学習者と文化背景を共有」に横線を引いて表した。また、NNT の利点である「①学習者と母語を共有」と「②学習者と文化背景を共有」が機能しないことについて、NNT は調査当初は不安を感じていたことが辛（2006, 2010）の研究結果から読み取れる。「①学習者と母語を共有」と「②学習者と文化背景を共有」が機能しない不安が「授業実践」に影響を与えていることを図 4 で示すために、「利点として意識すること」から「授業実践」に矢印を伸ばし「不安」を付け加えた。

「学習者と母語・文化背景を共有しない文脈」は「文脈要因」を説明するものである。「学習者と母語・文化背景を共有しない文脈」では同じ教育現場に「NT の存在」があり、NT との対比によって「授業実践」に影響を与え、さらに「言語教師認知」への影響を与えたと考えられる。一方で、学習者からの「NNT がいて良かった」という評価も少なからず「授業実践」に影響を与えると思われる。辛（2006）では、学習者の肯定的な評価が NNT の

「授業実践」や「言語教師認知」に影響を与えたかまでは言及していない。しかし、「学習者の視点・評価」という文脈は「授業実践」や「言語教師認知」に影響を与えると考えられる。そこで図4でも図3と同様に、「NTの存在」と「学習者の視点・評価」が重要な要素であるので、「学習者と母語・文化背景を共有しない文脈」の枠の中に「NTの存在」と「学習者の視点・評価」を入れた。

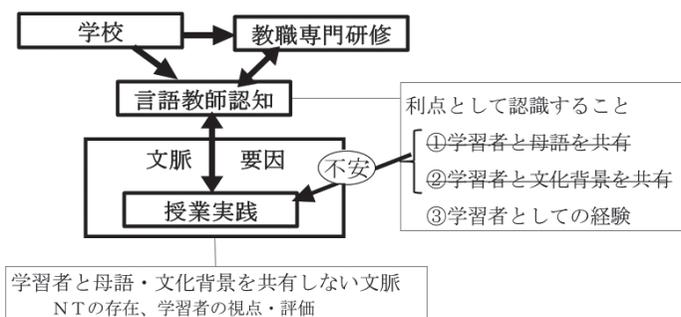


図4 言語教師認知（NNT）の要素とプロセス（母語・文化背景を共有しない文脈）

NNTの利点に言及した阿部・横山（1991）やMedgyes（2001）などの従来の研究では、NNTと学習者が母語・文化背景を共有する文脈を対象にしている。本稿の第4章のように、NNTに関する先行研究には学習者と母語・文化背景を共有する文脈に関するものが多くみられる。その中で辛（2006, 2010）の研究は、従来のNNTに関する研究とは違う文脈でNNTを調査した研究であると言える。辛（2006, 2010）の研究の対象者であるNNTも、最初はNNTの強みは「①学習者と母語を共有」と「②学習者と文化背景を共有」だと認識していたと考えられる。その強みが使用できない文脈で、「日本語の発音や文法の正確さ」に対して不安を感じていた。しかし、教室実践を重ねていくうちに不安が解消し、認知が変化していったことが辛（2006, 2010）の研究の結果として述べられている。しかし、辛（2006, 2010）の研究では、「言語教師認知」と「授業実践」の相互作用や、認知の変化のきっかけや要因については言及されていない。

6. まとめ

以上本稿では、NNTが自身の利点をどう捉えているかを見るために、NNTの認知に関する先行研究を概観した。まず、先行研究をNNTと学習者が母語・文化背景を共有する文脈か、共有していない文脈かの観点から二つに分類した。次に、笹島・ボーグ（2009）の「言語教師認知の要素とプロセス」の枠組みに当てはめて、先行研究を分析した。

学習者と母語・文化背景を共有する文脈を対象にした研究では、教育現場がNNTの自国でも海外でも、「①学習者と母語を共有」「②学習者と文化背景を共有」がNNTの利点であることが示された。そして、母語・文化背景の共有をどのように授業実践に活かすかに認知が向けられていた。同様に、学習者がNNTを評価する際にも「①学習者と母語を共有」「②学習者と文化背景を共有」が中心的な着眼点となる。そのなかでもNNTとNT

がいる教育機関では、「NNTは文法説明、NTは会話」と母語による技能別役割分担が教師からも学習者からも求められていた。このことから「文脈要因」の一部である「NTの存在」が「言語教師認知」に影響を与えていることが先行研究から示された。

一方、NNTが学習者と母語・文化を共有しない文脈を対象にした研究では、NTかNNTかという属性ではなく、NNTの人間性や個々が持つ知識や技術に目が向く傾向がある。このことから、「人間性や一人一人が持っている知識・技術が教師としての資質である」とNNT自身が認識していることが示唆されたと言えるのではないだろうか。しかし、NNTが学習者と母語・文化背景を共有しない文脈の研究はまだ数が少なく、Borg (2003)があげた「言語教師認知」についての問いに即して言えば、「NNTはどのような認知を持っているか」「NNTの認知は教師の成長とどのような相互作用があるか」「NNTの認知はNNTの学びとどのような相互作用があるか」「NNTの認知は教室実践とどのような相互作用があるか」に答えるには至っていない。

NNTの認知に関する先行研究を概観した結果、NNTが着目する利点は、学習者と母語・文化背景を共有するか否かによりNNTの認知の一部を成す利点の捉え方が異なる可能性が示唆された。本稿では、笹島・ボーグ(2009)の「言語教師認知の要素とプロセス」の枠組み(図1)に、文脈(教える環境)の異なりがNNTの認知に影響を与えていたという点を新たに付け加えることとする。

本稿で概観した先行研究から作成した図3と図4をもとに、図2を修正したものが図5である。

NNTが利点として認知することは、「①学習者と母語を共有」「②学習者と文化背景を共有」「③学習者としての経験」(阿部・横山1991)があり、それが「授業実践」に影響を与えている。笹島・ボーグ(2009)が概観した研究では、教師になる前の経験である「学校」が「言語教師認知」に強い影響を与えると述べている。それに加えてNNTの場合、「学習者との母語・文化背景の共有の有無」が「文脈」の分類として説明が必要である。「学習者との母語・文化背景の有無」には、「NTの存在」によってNNTの存在が対比的になることや、「学習者の視点・評価」が重要な要素であることが先行研究から明らかになった。

さらに、「利点として認知すること」が「授業実践」に影響を与え、その「授業実践」が「言語教師認知」に相互に影響している。今回概観した先行研究により、「言語教師認知」と「授業実践」の間に相互作用があることが改めて確認された。

しかし、本稿で分析対象とした先行研究は、NNT自身を調査対象にしている研究と、学習者を対象にしている研究がある。学習者が評価したNNTの利点も、本稿では図5のNNTが「利点として認識すること」に入れている。学習者の評価は「文脈要因」に入るものなので、学習者が評価したNNTの利点の扱いについては今後、検討が必要である。

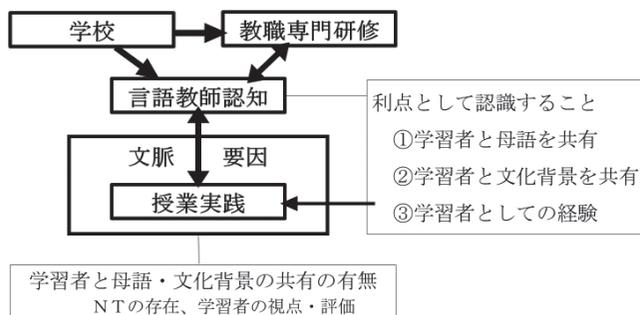


図5 言語教師認知 (NNT) の要素とプロセス (修正版)

阿部・横山(1991)で述べられたNNTの三つの利点のうち、「③学習者としての経験」は、学習者と母語・文化背景の共有の有無に関わらず大切な利点である。しかし、先行研究では、「③学習者としての経験」がどのような条件で、どのようなプロセスを経てNNTに認知されるようになるのかは実証されていない。

Borg(2003)では、「言語教師認知」の先行研究を概観しているが、その中で研究手法の観点からの概観も必要であることを述べている。笹島・ボーグ(2009:181)では、「言語教師認知研究の現実的方法論的要素」として、研究手法を次のように大きく4つに分類している。a. 観察、b. 自己申告、c. 口頭記録、d. 反省手記、である。笹島・ボーグ(2009)が概観した先行研究には、これらの調査手法を単独で用いた研究ばかりでなく、複数の手法を組み合わせることで「言語教師認知」の変容のプロセスを捉えた研究がある。本稿で概観したNNTに関する先行研究は、「b. 自己申告」の質問紙による調査と、「c. 口頭記録」のインタビューによる調査を使用していた。NNTが「③学習者としての経験」を自らの利点として捉えるようになる認知の変容のプロセスを明らかにするためには、質問紙調査やインタビュー調査など単独の研究手法を取るのではなく、「認知」に関わるデータを授業観察や授業の録音・録画など「授業実践」に関わる直接的データと照合して、「言語教師認知」の変容のプロセスをより精緻に解明していく必要があるだろう。

また、本稿で概観した文献は、第1章で述べたように、「CiNii」「OPAC」「Google Scholar」から「非母語話者教師」「Non-native teacher」のキーワードで検索しヒットした文献を取り出した。その文献の題目や要旨を手がかりに、NNTの利点、役割、認知を扱った文献を選定した。結果として選定された文献は、大学教員を研究対象としたものが多くなり、その他の教育機関の教師を対象とした文献を扱うことができなかった。大学以外の教育機関の「言語教師認知」の分析については今後の課題としたい。

注

- (1) 図1において、元の図から取り除いた説明は次のとおりである(笹島・ボーグ2009:182)。
- ・「学校」についての説明は、「教育(つまり、教師、教えること)について前提となる考えを規定する授業に関する個人的な履歴と特定の経験」である。

- ・「教職専門研修」についての説明は「特に認められないとその影響は限られるかもしれないが、既存の認知に影響を与える可能性がある」である。
 - ・「文脈要因」についての説明は「授業の周辺と内で、文脈は認知と実践の仲介をする。認知の変化につながるか、認知と授業活動の葛藤を生むかもしれない」である。
 - ・「授業実践」は「授業実践（教育実践など）」となっており、その説明は「認知と文脈要因の相互作用によって規定され、無意識的に、あるいは意識的な省察を通して、徐々に授業経験が認知に影響を与える」である。
 - ・「言語教師認知」の左には「言語教師認知」を意味する「ビリーフ、知識、理論、態度、思い込み、メタファー、概念、原理、思考、意思決定」という用語がある。
 - ・「言語教師認知」の右には、何についての言語教師認知なのかの例として、「教えること、教師、学習者、学習、教科科目、カリキュラム、教材、活動、自己、同僚、評価、文脈について」が載っている。
- (2) この場合のチームティーチングとは、2名の教師が同時に教室に入ることを指すのではなく、一つのクラスを曜日または時限に分けて担当する場合も含む。

参考文献

- (1) 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』第1号，53-74.
- (2) 石井恵理子（1996）「非母語、話者教師の役割」『日本語学』vol.15-2，87-94.
- (3) 大塚薫・若月祥子（2002）「韓国の大学における母語、話者教師と非母語、話者教師の役割について」『日本語学研究』第5号，75-84.
- (4) カイザー・シュテファン（1995）「ノンネイティブ日本語教師の役割－異文化間教育の現場としての日本語教室を目指して－」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』10号，95-106.
- (5) 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の違い－」『国際日本研究』第2号，99-116.
- (6) 久保田美子（2006）「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ－因子分析にみる「正確さ志向」と「豊かさ志向」－」『日本語教育』130号，90-99.
- (7) 黄均鈞・胡芸群（2014）「日本語学校におけるノンネイティブ教師の成長を問う－3名の中国人日本語教師への事例研究から－」『2014年度日本語教育学会春季大会予稿集』，357-358.
- (8) 笹島茂・ボーグ,S（2009）『言語教師認知の研究』開拓社
- (9) 嶋津百代（2016）「日本語「ノンネイティブ」教師の専門性とアイデンティティに関する一考察」『関西大学外国語学部紀要』第14号，33-46.
- (10) 辛銀眞（2006）「日本国内の非母語話者日本語教師に対する学習者のビリーフの変容－早稲田の初級実践を通して－」『講座日本語教育』第42分冊，60-81.
- (11) 辛銀眞（2010）「国内現職非母語話者日本語教師に求められる資質と教育能力－チームティーチング授業における現場参加者の不安と期待から－」『社会言語科学会第25回大会発表論文集』，62-65.

- (12) 陳良慶 (2012) 「教育実習を通じて見えてきた非母語話者日本語教師の利点」『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』3巻, 206-230.
- (13) 独立行政法人国際交流基金 (2015) 「海外日本語教育機関調査」独立行政法人国際交流基金 <<http://www.jpf.go.jp/j/about/press/2016/dl/2016-057-1.pdf>> (2017年2月10日)
- (14) 野々口ちとせ (2007) 「第5章 非母語話者実習生の自己受容－内省モデルに基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, 115-126.
- (15) 法務省「在留外国人統計 (旧登録外国人統計) 統計表」 <http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html> (2018年8月12日)
- (16) 文部科学省「今後の日本語教育施策の推進について－日本語教育の新たな展開を目指して－ (報告) (抄) <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19990319001/t19990319001.html> (2018年8月12日)
- (17) 横田隆志 (2013) 「留学生の日本におけるノンネイティブ日本語教師に対する意識調査」『CAJLE Annual Conference Proceedings』, 322-331.
- (18) Saranya Kongjit・吉田直子 (2012) 「ティームティーチングにおけるネイティブ教師とノンネイティブ教師の役割分担－チェンマイ大学初級日本語クラスのタイ人学習者の期待－」『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』9, 129-138.
- (19) Borg, S (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do, *Language Teaching*. Cambridge.:Cambridge University Press.36 (2) , 81-109.
- (20) Medgyes, P. (2001) When the teacher is a non-native speaker. In M. Celce-Murcia (Ed.) , *Teaching English as a second or foreign language*, Third edition.Boston: Heinle & Heinle,415-428
- (21) Reves, T. & Medgyes, P. (1994) The non-native English speaking EFL/ESL teacher's self-image: An international survey. *System*, 22 (3) , 353-367.
- (22) Warford, M.K.& J.Reeves (2003) Falling into it: Novice TESOL teacher thinking, *Teachers and Teaching: Theory and Practice* (2003) 9 (1) . 47-65.
- (23) Yin Ling, C., & Braine, G. (2007) .The Attitudes of University Students towards Non-native Speakers English Teachers in Hong Kong.London.: Regional *Language Centre Journal*, 38 (3) , 257-275.

Abstract

An Overview of the Cognition of Non-Native Language Teachers: Do They Share Their Native Languages and Cultural Backgrounds with Students?

MASAKO TAKAHASHI

In this paper, I present a literature review of studies concerning the cognition of non-native teachers (NNTs) to observe how they perceive their advantages. First, the studies were divided into two categories based on the NNT's perspective of whether their native languages and cultural backgrounds should be shared with their students. Next, I referred to the framework of the "Elements and Process of Language Teacher Cognition" by Sasajima and Borg (2009) and analyzed how cognition differs according to context. I observed that in the context wherein NNTs' native languages and cultural backgrounds are shared, their cognition tends to be directed toward how the sharing can be applied in classroom practice. In contrast, in the context where sharing is absent, their cognition tends to be directed toward the personality or the knowledge and skills of each teacher. Based on this observation, I confirm that the advantages that NNTs perceive they have substantially differ on the basis of context.

Keywords: non-native teachers, language teacher cognition, Japanese language education, advantages of non-native teachers, sharing of native language/cultural background