

# ある若手日本語教師の海外派遣前後の意識の変容

—非母語話者日本語教師との協働に関する PAC 分析インタビューより—

小澤伊久美・丸山千歌

## 【要 旨】

近年、日本語教師が海外で働く機会が増えると共に、若手教師も海外に出て働く機会が増えている。また、海外で教える教師にとって、現地にいる非母語話者である日本語教師（以下、NNT）との協働が大きな課題の一つだと指摘されることが多いが、具体的にどのような困難があり、それをいかに教師が乗り越えたのかは明らかにされていない。

そこで本稿では、海外に1年ほど派遣され、現地のNNTと協働した経験を持った若手日本語教師Xの派遣前後の「NNTとの協働」に関する意識の変容を個人別態度構造（Personal Attitude Construct: PAC）分析法を用いて考察した。調査の結果、Xは、派遣前に持っていた「NNTとの協働で経験する困難を、判断停止などをしつつ乗り越えて、自分は成長するのだ」という意識を、派遣後には、予想以上の困難に出会ったがなんとかそれを乗り越えられたという達成感を伴って強化したと言えることがわかった。しかし、その過程は単調なものではなく、想定外の事態に驚き、怒り、不満を抱き、それでも受容しようと努力したり反省したりして試行錯誤を繰り返し、悩み続けたというものであった。派遣中のそのような困難を乗り越えた要因としては、派遣前にXの中に認められる異文化受容に際して「判断停止」が重要だという意識や、派遣中の様々な人々との人間関係の中での体験があるようだということも明らかになった。

【キーワード】 若手日本語教師 海外 非母語話者日本語教師 協働 PAC分析 意識変容

## 1. はじめに

文化庁文化語部国語課の調査によると、2009年に国内で日本語教育を実施する機関・施設等数は1,655あり、日本語学習者数は約17万人、日本語教師数は約2.9万人おり、2008年調査時と比べて機関・施設等数と日本語教師数はともに6%減となったものの、学習者数は10%増加して過去最高となっている（文化庁文化語部国語課2008、2009）。一方、国際交流基金（以下、JF）（2010a）によると、海外における日本語教育は2009年度現在125か国と8地域で実施されており、海外の学習者数は365万人で2006年調査時の22.5%増、教師数は約4.9万人で12.5%増となっている。このような日本語教育界の動向を鑑みれば、日本語教師が海外で働く機会は近年増えていると言えよう。海外への日本語教師の公的派遣としては、JF日本語事業部や国際協力機構（JICA）青年海外協力隊事務局、そして文部科学省による外国教育施設日本語指導教員派遣事業（以下、REX）があるが、例えばJFの派遣事業を見ると、2010年度の日本語教師派遣ポストが全体で141ポスト（139名）あるうち、日本語指導助手が10ポスト、「21世紀東アジア青少年大交流計画

(Japan-East Asia Network of Exchange for Students and Youths Programme: 以下、JENESYS)」の若手日本語教師派遣枠が 36 ポストとなっており、若手教師も海外に出て働く機会が少なくないことがわかる (国際交流基金 2010b)。

ちなみに、日本語教師は教師になる道のりも教歴も多様であり、何を持って「若手」するかの判断は難しいが、前述の各プログラムで対象となっている若手教師について応募資格を見てみると、例えば JF の日本語指導助手は 34 歳未満で教歴は問わないが日本語教育の基礎的な知識・技能を有していることを条件にしている (国際交流基金 2010b)。JENESYS の応募資格は 34 歳以下で教歴 1 年以上 (ibid)、JICA は 39 歳以下で教歴があるほうが望ましい (JICA ボランティア募集窓口 2010) とされ、REX の派遣対象は、教職経験 3 年以上の年齢概ね 35 歳以下の全国公立中学校・高等学校の若手教師であると記されている (文部科学省「外国教育施設日本語指導教員派遣事業」)。一方、才田 (1997、1999) や小澤・嶺肩・坪根 (2009) など、日本語教育における経験・新人教師の比較研究では、実習を除く日本語教育歴が 1 年程度の者を「若手教師」と位置づけている。そこで、本稿では年齢が 34 歳未満で実習を除く日本語教育歴が 1 年程度であるものを若手教師とすることとした<sup>1</sup>。

前述の JF の調査によれば、海外で教える教師の中で日本語を母語とする教師 (以下、NT) は約 3 割で、残りの約 7 割は日本語を非母語とする教師 (以下、NNT) である。これらの NT にとって、異文化への適応と共に NNT との協働が大きな課題の一つであることが各種報告で指摘されている (椎名 2006、国際協力機構 (JICA) 青年海外協力隊事務局 2003、他) が、具体的にどのような困難があり、それをいかに教師が乗り越えたのかについての詳細はそこでは明らかにされておらず、NT の適応のプロセスを分析対象とする研究も片桐他 (2010) など数少ない。一方、国内の日本語教師養成講座などにおける教育は海外の教育現場のニーズに応えるものになっていないのではないかという指摘がある (平畑他 2010) が、その多様な海外の教育現場についても、派遣された者による報告等 (国際交流基金 2009 他) は存在するが、個々の現場について丁寧に分析したものはほとんどない。このことは、派遣される NT 自身や現地でのパートナーとなる NNT、派遣元や受け入れ先の関係各機関にいる者、派遣される教師を養成する機関にいる者にとって、困難な状況に面した時にどんな行動を取るべきかという指針を支える客観的な資料がなく、関係各位の経験知に多くを負っているのが実情であることを示している。

現地で働くのに必要な教師の資質についての研究には、日本国内・海外全体・マレーシアを比較分析した質問紙調査による研究 (高木他 2007) の他、半構造化インタビューによって質的に探究した研究 (平畑 2007、2008、2009、片桐他 2010) があるが、個々の教師の意識や態度の変容に関する研究は、REX から帰国した教師への質問紙調査研究 (鈴木 2006) や日本語教師養成課程の海外実習生に対する個人別態度構造 (Personal Attitude Construct、以下、PAC) 分析と半構造化インタビューによる事例的研究 (古別府 2009) などごく僅かで、若手教師の変容を質的に分析した研究は極めて少ない。

そこで本研究は、海外に派遣された若手日本語教師 X が、特に NNT と共に働くという点についてどのような意識の変容があったのか、あるいはなかったかという点から派遣前後の意識の比較を PAC 分析法によって分析し、「異文化で NNT と働く」という体験

を通して、何に気付き、どのようにその経験を自らの中に位置づけているのかを明らかにする。なお、PAC 分析法は内藤が開発した手法で、ある刺激に対する自由連想を類似度評定させた結果を多変量解析（クラスター分析）にかけ、そこで析出された樹形図（デンドログラム）を元にインタビューを行い、調査協力者の内面探索を促すという分析法である（内藤 2002、小澤・丸山 2009）。

## 2. 先行研究

異文化において NNT と教えた経験を持つ NT についての研究には、鈴木（2006）、古別府（2009）、片桐他（2010）がある。

鈴木（2006）は、REX に 1990 年から 2002 年の間に参加して帰国した全 265 名の教師全員に対して、一斉に質問紙調査を実施したものである。このプログラムで各年度に派遣される教師は、少なく、例えば 2010 年度の場合、8 名である（文部科学省 2010）、また、派遣に応募できるのは、教職経験 3 年以上の年齢概ね 35 歳以下の全国公立中学校・高等学校の若手教師であると記されている（文部科学省「外国教育施設日本語指導教員派遣事業」）。この調査の結果、異文化環境におかれた教師は、派遣時点で若年であればあるほど、また、派遣中に現地の言語の運用能力を高められた者のほうが、派遣中の人間関係や教育方法に関する気付きが大きいことが明らかになったという。そして、派遣前に中学校で教えていた教員よりも高等学校で教えていた教員のほうが派遣中の教育方法に関する気付きや帰国後の教育方法に対する違和感が大きいこと、現地でチーム・ティーチング（以下、TT）をした経験の有無が評価方法の改善意識に結びつきやすい傾向があることを指摘している。しかし、ここからは個々の教師が具体的にどのような体験をしたのかということとはわからない。

古別府（2009）は、海外においてアシスタントとして 10 ヶ月の実習を体験した日本語教師養成課程の学生 2 名について、PAC 分析法と半構造化インタビューによって実習前後の「いい日本語教師」観の変容を分析した。その結果、帰国後にどちらの良い日本語教師観にも教室運営力と明るい人間性という考えが見られるようになったこと、二人の成長には共通点と相違点とがあることを指摘すると共に、二人の成長にはアシスタントとしての体験以外にホームステイなどの体験も関わっているであろうと述べている。これは海外での教育体験の前後における意識の変容を、個人に焦点をあてて比較分析したものであるが、焦点が当てられたのが「いい日本語教師」観であることなどから、異文化における NNT との協働<sup>2</sup>が NT にとってどのような体験であったか、意識の変容にいかに関与しているかは明らかではない。

片桐他（2010）は、タイで NNT との協働経験のある NT 4 名に、NNT との協働で気をつけていること、協働する人に対するアドバイス、協働の際の問題解決方法、協働相手とのコミュニケーション方法、協働の理想の形などについて半構造化インタビューを実施して得たデータを、それまでの調査で得ていたデータに加えて分析をし直し、NT の協働体験の過程に修正を施したものである。片桐らは、この研究に先立って既に、1) 協働に臨む前の「協働前」のステージ、2) 協働を開始した「出会い」のステージ、3) 協働現場で様々な困難や制約を体験する「葛藤」のステージ、4) 協働の仕方を工夫するよ

うになる「適応」のステージ、5) 協働体験を通して落ち着いてきた段階の「提言」のステージという 5 つのステージがあることを指摘していたが、片桐他（2010）では、第 4 ステージと第 5 ステージについて詳細に分析し直し、それらに代わる「順応」のステージがあること、そして「順応」に至るまでに「状況の認知」と「適応オプション」とが変容の鍵となっていること、「順応」が一方向の変容過程ではなく、行ったり戻ったりする循環的な変容を含む過程であることを明らかにしている。しかし、調査対象者は NNT との協働経験が 3～7 年あることは明記されているが年齢や教歴などの情報は開示されていないため、この結果が若手教師の NNT との協働体験の過程としてどの程度あてはまる可能性があるかは判断ができない。また、片桐他（2010）にも指摘されているように、この結果がタイ以外の環境においても同じように観察されるかは検証が必要である。

このように、異文化において NNT と教えた経験を持つ NT に関するこれまでの研究は、NNT との協働を体験することによる若手 NT の意識変容を明らかにするには至っておらず、本研究はその点を明らかにする一つの試みとして位置づけられよう。

### 3. 調査方法

#### 3.1. 調査方法概要

調査協力者は日本人女性 X で、2008 年の冬から 2009 年の秋にかけての 1 年弱、A 国<sup>3</sup>の中等教育機関に日本教師として派遣され、現地で X を受け入れた学校の A 人日本語教師であり、X の倍近い年齢の教師 Y を TT の相手であるカウンターパートナー（以下、CP）として勤務した。本研究では PAC 分析法によるインタビューを、派遣前と派遣後に各 1 回、合計 2 回に渡って実施した。具体的な手順は 3.2 節に後述する。

本研究で PAC 分析法を活用した理由は、教師のビリーフを個人的エピソードと結びつけて把握できること、調査協力者の思考にかなり寄り添うことができること、一方で調査協力者自身が無意識に持っている意識にも迫る可能性があることなどの利点による。

X は、1 回目のインタビュー実施時は 20 代前半の大学院修士課程 2 年生で、海外に約 1 年間日本語教師として A 国に派遣される直前であった。X は本調査に先立って別の調査者が PAC Assist<sup>4</sup>を使用する形で実施した PAC 分析インタビューを受けていた。調査実施時期は 2008 年 12 月で、丸山の研究室において筆者ら 2 名<sup>5</sup>が実施した。調査時間は約 7 時間で、そのうちインタビューに至るまでの手続きに約 4 時間、インタビューの部分（3.2 節であげた手続きの（7）から（9）の部分に該当する）は約 3 時間かかった。

2 回目のインタビューは、X の帰国直後の 2009 年 12 月で、丸山の研究室において筆者ら 2 名<sup>6</sup>が実施した。調査時間は約 8 時間で、そのうちのインタビュー部分は約 3 時間半であった。

筆者らは、調査以前から X を知っており、X がリラックスしてインタビューを受けられる信頼関係が形成されている。なお、非類似度評定とインタビューの際のやりとりは調査協力者の許可を得て録音した。ビデオは、撮影することが調査協力者に心理的に与える影響を考慮して録画はせず、X の表情や身振りなどについてメモを取ることにした。

今回の調査で X に提示された刺激は 2 回とも同じで、「海外の日本語教師と一緒に働

くことについて、どのようなことをイメージしますか」というものである。第1回目のインタビューに先立ってXと話した際に、X自身が海外でNNTと共に働くことについて強く関心を示していることが判明し、その意識が海外での体験を経てどう変化したかを見るためにこのような提示刺激を用いることにした。統計処理に使用した分析ソフトウェアは、SPSS（バージョン15）とHALBAU（バージョン7.2）である<sup>7</sup>。

なお、本稿では紙幅の都合上、各回とも初めに提示したSPSSによるデンドログラムに基づくインタビュー部分について分析することとする。

### 3.2. 本調査の手続き

本節では、インタビューの各回にとった手続きを箇条書きで示す。(6)と(10)以外は調査協力者の視点から記述した。なお、通常のPAC分析法では、(6)においては1種類のデンドログラムしか描画しないのが一般的である<sup>8</sup>。従ってデンドログラムを用いたインタビューも1回のみしか実施されないため、以下の手続きのうち、(8)以下は本研究においては実施したが、通常のPAC分析法では実施されないものである。

- (1) 調査目的や個人情報保護などについて説明を受け、調査協力承諾書に署名する。
- (2) 刺激文を提示される。
- (3) 連想語を思いつかなくなるまで出す。
- (4) 連想語を重要度順に並べ替える。
- (5) 連想語間の非類似度を「1 かなり近い」から「7 かなり遠い」の7段階で評価する。（連想語の組み合わせ1組について1回のみ評定する形を取った。）
- (6) 調査者は(5)をもとに作成した非類似度行列<sup>9</sup>をクラスター分析（ウォード法）にかけ、2種類のデンドログラムを作成する。1つは非類似度行列の数値を平方距離として扱ってSPSSに投入し、作成したもので、もう1つは同じ数値を距離として扱ってHALBAUに投入し、HALBAUが平方化してから作成したものである。
- (7) SPSSによるデンドログラムに基づいてインタビューを受ける。インタビューではまず、デンドログラムを見せられて、まとまりを持つクラスターとして解釈できそうなグループの案を提示される。その案を受けてクラスターを決めた後はクラスターごとに想起されるイメージ、クラスター相互の関係、連想項目全体のイメージ、個々の連想項目を想起した時に本人が想起した連想についてのプラスマイナスあるいは中立かというイメージについて、質問に答える形で説明する。

ただし、調査者は質問を投げ掛ける際も「～についてはどうですか」「～についてどう感じますか」「色でたとえると何色のような感じがしますか」といった形で、調査者側からイメージを限定するような文言は控え、調査協力者のイメージ喚起を補助することを試みている。基本的に調査者は、内藤（2002：48-51）に従い、質問することよりも、協力者にとってのイメージを共に感じ、イメージの流れに寄り添う同行者として、調査協力者の語りを傾聴することに徹し、調査



協力者の語りを繰り返すなどの形で調査協力者に語りを促す形をとる。なお、インタビューの最後に個々の項目について調査者にとって理解しにくかったことなどを補足するための質問がなされる。

- (8) HALBAU によって作成されたデンドログラムに基づいてインタビューを受ける。  
インタビューは (7) と同じような質問で進められる。
- (9) (7) (8) の二つのステップを踏まえて感じたことを語る。
- (10) (7)～(9) のデータを分析・考察すると共に表 1 のデータを二乗してから SPSS で階層的クラスタ分析をしたり多次元尺度法の ALSCAL や非階層的クラスタ分析法の K-means で分析したりした結果と併せて再検討した<sup>10</sup>。

## 4. データと分析

### 4.1. 派遣前<sup>11</sup>

派遣前のインタビューでは連想語は全部で 16 項目挙げられた。インタビューの冒頭で図 1<sup>12</sup>を X に示し、図中に記載したような 4 つのクラスター (CL) に分けてはどうかと尋ねたところ同意を得たのでそれに沿ってインタビューを実施した<sup>13</sup>。

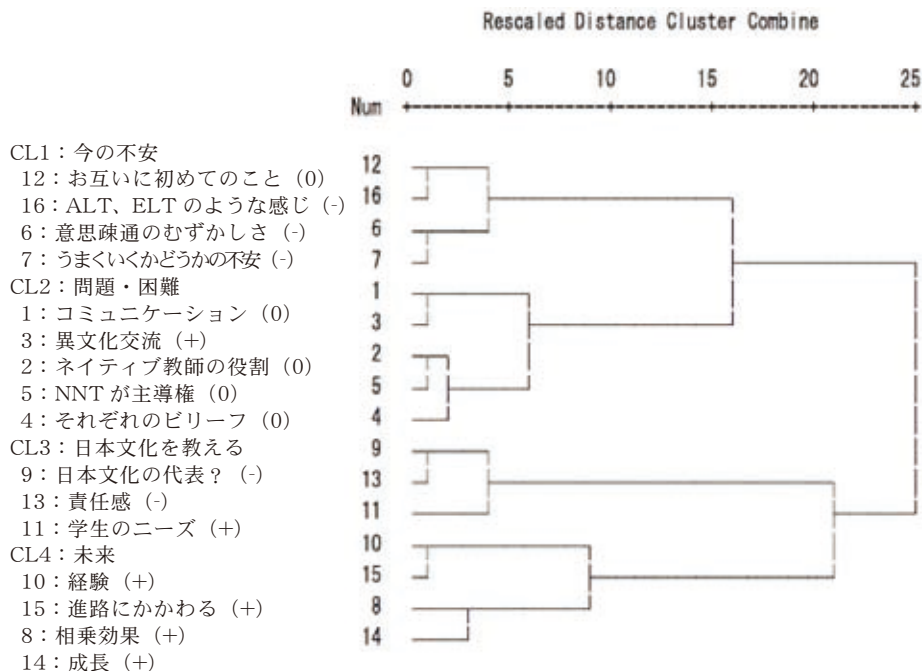


図 1 SPSS で析出されたデンドログラム

まず、CL1 の 4 項目を読み上げ、このまとまり全体でどのようなイメージを持つか尋ねたところ、X は「お互いに日本人と A 人の先生と一緒に教えるのは初めてで、まだどういふものを求められているのか、どういう風にしたいのかっていうことが、たぶんその先生にも私にも今の時点では何も言えないんじゃないか」「具体的などころがまだ見えてこないのと、具体的なものが見えてきて、きっと何かが違うんだとか、また一緒にする難しさだったり」が関わってくるのではないかとし、「まだまっさらで、これから作っていく感じ」で「常温な感じ」がすると述べ、CL1 を〈今の不安〉と名付けた。

次に CL2 については、5 項目全体を眺めた X は CL1 と比べ、CL1 よりも「実際に始まってからのほう、始まってから考えさせられること」だという気がする」と述べた。そして実際に始めたあとに「それから自分自身の役割って何だろう」など「細かいところでの考え方の違いが出てくるんじゃないか」「そのためにやっぱりコミュニケーションが必要になってくる」と話し、X の派遣中に CP となる教師 Y との間の「A 人と日本人」という異文化や Y との「年齢差による異なる文化」の存在についても言及している。そして CL2 から青をイメージしており、それは「ちょっと冷たい感じ」「少し暗いというかわからない感じ」「ちょっと冷静じゃなきゃいけない」といったイメージを喚起し、〈問題・困難〉と名付けている。

CL3 についてはまず 3 項目全体を眺め、派遣前研修<sup>14</sup>でも強調されていたのと言いつつ「日本語というよりも、日本文化の体現者として求められることが増えるのかな」と述べている。派遣先の中高一貫校では日本語は進学のためではなく「日本の漫画だったりアニメだったり日本文化に興味がある人が多いらしくて、私も日本文化の代表者みたいな感じでみられちゃうのかなって…その分、責任感」を感じていると口にし、アニメなどの比較的「若い文化」ならまだ「何か教えられるかな」と思うが「伝統文化のところでは下手なことは言えない」、自分の話をステレオタイプの日本文化や日本の説明としてではなく個人ではそう思うというふうに見てもらえればよいが「そう簡単にはいかなんじゃないのかな」「日本を背負うみたいな感じになっちゃうのかな」と述べ、日の丸の赤を想起している。また、CL3 をイメージすると「エアコンでだんだん下に行くと、あー暖かいっていう感じ」がするとした。CL3 の名付けは〈日本文化を教える〉である。

最後の CL4 は 4 項目あるが、X はまず「8 相乗効果」が含まれることに戸惑いを覚え、「相乗効果は自分でもよくわかんない…」「なんとなく、上の方の方側に入るかなって思ってたんです」と述べた。具体的には「二つ目（筆者注：CL2）の下」に入るように思ったというのだが、その他の項目には特に違和感がなく、項目 8 を CL2 に組み込むべきだという強い意見も出されなかったため、CL4 はこの 4 項目のままでインタビューを続けた。X は CL4 でイメージすることとして「将来的にも日本語教師ができたらいいなあ」と思っており、「初めて海外で教えるということがたぶん、いい経験」で「自分の成長にもなるだろう」と述べている。また、海外での教師経験が楽しければ進路として「海外で教えるっていう選択肢もある」し、海外でだめだなと思えば日本でということになるだろうとも述べており、今回の渡航が「この先、学生が終わってからどうしようかなってことに関わってくる感じ」を抱いていて、CL4 の名付けとしても〈未来〉とい

う言葉を挙げた。CL4 では「雑草のような」「青々とした緑の、これからまた成長して」いく姿、「夏になる前で」「これから緑が生長していく」「実が生るっていうか、花が咲いたりする」というイメージを想起しており、派遣中の体験によって自分自身が成長することを期待し、それに対して肯定的な気持ちを抱いていることが見てとれる。

CL 相互の関係について語る中で X は、教えるのが一人ではなく現地にいる Y と「一緒についていう部分で不安を感じている」ことや「誰かと一緒にやるっていう体験」が今回の「体験以外では、あんまり得られないこと」で「広い意味で、日本文化を教えること」と共に「いい経験で、いい成長になるんじゃないか」と考えており、「一人ではできないところを二人でやって、より学生にいい影響が与えられたら」という意味で相乗効果という言葉解釈していることなどに言及している。その上で、「全体として、上から初期、中期、その後みたいな感じで、その＜日本文化を教える＞をちょっと外して、時系列なのかな」という気持ちと、上の「二つは相手ありきの」問題で、「下の二つは自分自身に関わることかな」という気持ちがあるとした。

総括として X は、この時点で、NNT との TT があることを前提として考えており、うまく TT ができるか、NT としての役割は何か、自分がその期待に応えられる人物たり得るかという不安を抱いていた。しかし、それと同時に X は、そこで経験する困難を含め、現地で直面する問題を乗り越えることができれば、自分は成長し、将来の展望が拓けるということを強く期待していたようだ。

## 4.2. 派遣後

派遣後のインタビューでは連想語が 58 項目挙げられた。派遣前の連想語が 16 項目だったのに比べ、連想されるイメージが多くなったということがまず言える。

インタビューの冒頭で図 2 を X に示し、図中に記載したような 3 つのクラスター (CL) に分けてはどうかと尋ねたところ同意を得たのでそれに沿ってインタビューを実施した。

### 4.2.1. CL1 について

まず、CL1 の 17 項目を読み上げ、このまとまり全体でどのようなイメージを持つか尋ねたところ、X は「自問自答」と答え、TT で「実際に、もう私がいなくても、色々なことは、成り立っている中に来たわけで、その中で、ネイティブとして、この 10 ヶ月で、何を、するん、のがいいのかなーというのは、ずーっと、考えてた感じがします」と続けた。派遣当初は Y が授業以外の教務的なことなどで多忙を極めていたことで「話し合いが出来なくて、TT がうまく、入れなくて、ただこう一緒に入っているだけで、自分の、なんていう、理想とは違うっていうか、TT ってこういうもの、もっときちんと打ち合わせとかするべきだっていう風にもしたり」というように、TT の実態が想像とは違って協働できないことへの驚きがあったと言う。そしてそのような経験が「私だけじゃなくて、A 国と一緒に派遣で行った自分以外の 3 人も「皆同じことに悩んで」いることに気づいたという。そのような中で、「報告会は 4 月にあって、あの、ま、絶対一人で、二人でやらなきゃいけないわけじゃなくて、一人でも、勿論大丈夫です、で、日本語教育関連じゃない、教師ではない人に、その報告会の場にいた、に、あの、いることに意義があると



CL1: 自問自答

- 52 文化 (pop culture) への興味と学習意欲 (0)
- 58 日本文化への知識の欠如 (-)
- 16 日本文化指導の重要性 (0)
- 35 自らの存在意義 (0)
- 36 現地のニーズ (0)
- 38 学生が求めていることと教師ができること (0)
- 37 NTとしてできること (+)
- 39 何が残せるのか (+)
- 25 自主性 (+)
- 21 達成感 (+)
- 29 波がある (-)
- 11 「いることに意義がある」という考え方 (+)
- 27 再チャレンジ (+)
- 2 提案 (+)
- 31 信頼してもらう努力 (+)
- 17 相互作用 (+)
- 22 強みを生かし弱点を補う (0)

CL2: 批判

- 55 教室習得 (0)
- 57 日本の学習者とのちがいがいい (0)
- 49 媒介語の能力 (+)
- 53 直接法の有効度合 (0)
- 42 教師教育 (-)
- 46 言葉への考え方 (0)
- 54 中等教育 (0)
- 56 教育制度 (-)
- 47 「日本語」の重要度 (-)
- 40 Cando の考え方 (-)
- 51 評価がない (-)
- 41 コミュニカティブではない (-)
- 45 責任のちがいがいい (-)
- 23 衝突 (-)
- 43 ビリーフのちがいがいい (0)
- 48 授業に対する考え方 (-)
- 50 TT に対しての考え方 (0)
- 44 教育観 (-)

CL3: 分かった

- 30 自らの成長 (+)
- 32 意思疎通のむずかしさ (-)
- 7 良い悪いは判断しない (0)
- 6 むずかしい (-)
- 28 理想に固執しない (0)
- 1 “判断停止”の必要性” (0)
- 20 個人か? 国か? 宗教か? (0)
- 24 常識とは (0)
- 26 文献と実際の差 (-)
- 14 楽しい (+)
- 34 学生との信頼関係 (+)
- 13 知る喜び (+)
- 15 自分も学習者 (+)
- 9 伝わる喜び (+)
- 10 毎日が学び成長 (+)
- 12 初体験だらけ (+)
- 5 想像力 (+)
- 8 異文化 (0)
- 19 1対1の人間 (0)
- 4 相互理解の難しさ (-)
- 3 交流する喜び (+)
- 18 思いは伝わる (+)
- 33 “ありがとう、ごめんなさい” (-)

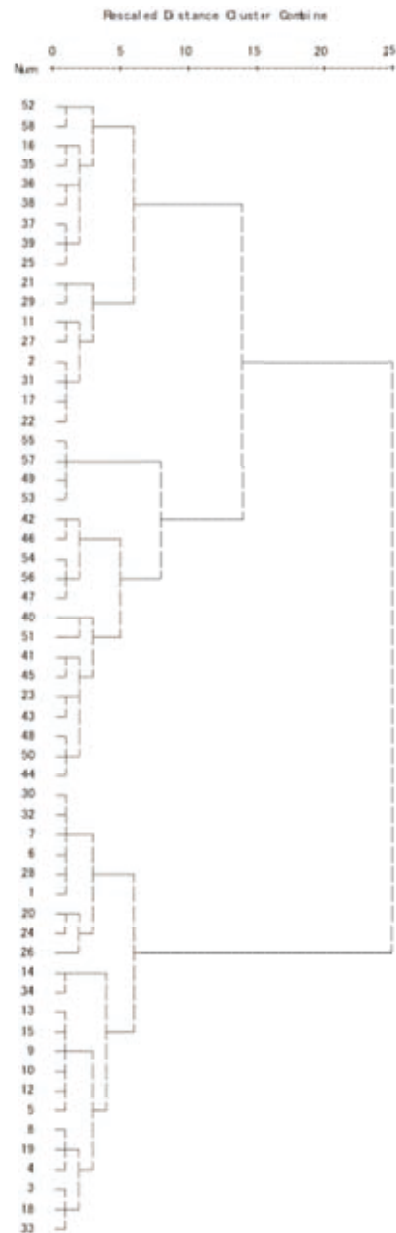


図2 派遣後

SPSSで析出されたデンドログラム

思ってくれば、その、高いものを勿論目指すことも大事だけど、でもあなたたちがいるだけで何かの化学変化は生まれてるんだからって言葉に、結構救われ」という経緯があって「TT、の形に、執着しなくても、別の形でも、勿論、一人で入った時でも、他に、教材を作ったり色んなところで、存在意義を見出していけばいいのかな。」と思うようになった。

実際、「休み明けに A 先生がいなくて、B 先生<sup>15</sup>に聞いたら、『今週一週間いません』だったり、前もって特に連絡無しに、休まれちゃったり、長期休暇の前に一週間、いなくて、えーと、や、宿題なんかはどうするんだろう（笑）だったり」という状況があったとき「最初の頃は私も結構『どうして何も教えてくれないんですか？』っていうことを言って」CP に直接抗議をし、一方の CP は『「X さんは、別にアシスタントだから」って考え方で、全てのことを話してくれるわけではなかった」というように信頼関係が築けずにいたが、次第に X 自身が『「こうしておきましたけど、良かったですか？』だったり、『こうしようと思うんですけどいいですか？』ってというような感じで、提案、」をするようになった。そのような中で「最終的には一人でクラスを任せてもらえたり、あと、ここ『最後の 1 年生のテストを作ってみないか？』って言われて作ってみたり」して「来た当初よりは色々任せてもらえるようになったし、信頼関係は、ある程度は築けたんじゃないかな」と思える関係ができたという。さらに「何か、もっとこう、早いうちから、その忙しさに気付いて」、「文化を教えてあげたい、文化を知りたいっていうところを、早くから、自分主導で、クラブとかやればよかったのかな」と思うようになり、A 国の全国の日本語統一テストのための補習授業や、日本語能力試験対策クラス、盆踊りなどを自主的に始めるようになった。

最終的に CL1 の名付けは、＜自問自答、課題への取り組み、役割に対する自問自答＞など候補を挙げた上で＜自問自答＞に絞り込んだ。さらに感覚的なイメージとして、「海の波というよりも、音波だったりの波で、こう上がったりがったりの感じがします。」とした。

#### 4.2.2. CL2 について

CL2 は「教室習得」<sup>16</sup> から「教育観」までの 18 項目である。CL2 から喚起されたイメージとして、X は 45, 23, 43, 48, 50, 44 を指して「日本語教育を、学んだ目からの、ちょっと、ちょっと客観的な視点なのかな」「こういうことがきつと、今の問題なんじゃないかっていう。色々うまくいかない部分だったり、学生の出来ていないところ、に、繋がる根拠のところなのかな」と述べた。そして CL2 が CL1 の 29 から 22 間の項目と関連していると感じ、「第 2 のクラスターが出てきたことで、あーこれが、問題で、こう、23 に書いてある『衝突』ってというのが、おき、何度も起きて、どうしようっていうこの、考えて多分、そこから、ちょっとこう、第 1 のクラスターの、方になっちゃったんじゃないんですけど、どちらかというと多分、1 クラスターの方が、今自分でもみて、少しこう前向きな、印象が、ある」とした。そして、第 2 クラスターは「この、下のほうの考え方、授業に対しての考え方、TT に対しての考え方、教育観、ピリーフの違い、責任の違い、とか全部、考え方って書いてあっても、これ多分、考え方の違いのことを、言って

んだらうなって気がする。うーん。で、教育観っていうのも、日本と、A 国の、やっぱ日本っていうよりきっと私自身が受けてきた教育観と、A 国のその、あたしの行ったその学校、その制度のもとでの教育観がだいぶ違っていたので。…と、第 2 クラスターの上の方の、学生、まあ学生そのものの、とか、A 国のその日本語教育、中等教育の中の日本語教育について、気になった、問題とは思ってたり、あ、ここが日本とは違うなーだったり、これを考えないといけないんだらうなーって思ったところかなって気がします。」と述べ、「こういう評価を、第 2 クラスター全体的な評価を下して、評価、考察というか、そこから、じゃあどうしようっていうのが第一だったのかな？」と考えたと経験を振り返った。

そして、具体的に X と Y の「授業準備」に対する取り組みの違いや「B 語<sup>17</sup>、で言っても、や、え、日本語に訳とか、すごくなんか機械的なこと」が、多い派遣先の授業実践と、「CanDo の考え方だったり、何が出来るように、自分の気持ちが言えるように」することを重視する種々の研修での経験との違い、「シラバスに追われて、入れよう入れようと思ってても、出来ない部分や、なんかやで日本人に囲まれているのでちょっとずつ話していける部分はある」日本の日本語学校での習得環境と派遣先の習得環境との違いの他、Y のミスが原因で X が授業を行えなかった場合でも「謝罪が一切なくて、何か、多分日本の感覚だと、この場合、まずごめんなさいって言うのが普通なんですって話をしたら、でも、あの、責任はあるのは私だから、その、日本語のクラスの責任は私だから、別に X さん、あなたに謝る必要は無い的な、か、そこま、謝る必要は無いとまでは言わないんですけど、あたしが責任だから、結局今日のあたし、あの、X の授業があってもなくても、最終的に帳尻を合わせるのは A 先生だから」というような Y の反応に触れたときに起きた X の中で葛藤が具体的に述べられた。さらに、Y による休講が学生に知られていなかったときの X の対応や教材手配をはじめとする働きに対し、「それをして、いても、その、誰にもやっぱり評価してもらえなくて、その、勿論、うーん、まあ、『ありがとう助かった』っていうことがあったとしても、その内容に対して『こうした方がいいよ』とか、え、そう、同じ一緒に行った友人同士ではプリントとかも共有してこれた、良かったとかいう話をしたり、報告会で、ま、い、最終と中間と報告会とかしても、自分がやることが、これが、はたしていいことなのかどうなのかわからないっていう面」があり評価がないことや、「学生は喜んでくれてるけど、喜んでくれるとためになることはまた別だと思ってしまうのも考えたりすると、自分で評価を下すしかなくて、本当にこれでいいのかなって思いながら」取り組んでいたことに対する当時の不安が語られた。また、媒介語の使用についても国内の研修では「何で全部直説法でやらないのみたいな感じで、言ったりするんですが」海外の中等教育の場合「1 年生とか 40 人いるのに、全て直説法は無理があるよっていうことだったり。同じ母語を揃えた人たちがいるのであれば、媒介語の力っていうのは、勿論役立つんだらうな」「今まで、ほとんど直説法でしかやってこなかったけれど、で、ちょっとでも、B 語・英語が出来ると、学生も安心する部分がやっぱあるらしくて」という違いに気づきがあった。また中等教育での日本語教育の場合、「全寮制なのもあって、親の役割も担ってるのか」罰を含めた学生への教師の態度の違いへの気づきとそれに対する葛藤があったことを述

べた。最終的に CL2 に、〈批判〉というタイトルを付け、イメージとして「驚いてる感じ」「漫画でいう、こういうギザギザの吹き出しみたいな感じ」で、「え、責任無いって言いますか？って。え!?, 走らせますかっていう」ときに出てくる「え!?»が浮かんでくるとした。

#### 4.2.3. CL 3 について

CL3 は項目 30 から 33 間での 23 項目から成る。CL3 への全体的なイメージを X は「日本語だけじゃなくて、あっちらの、人との交流で、思ったことだろうなっていう。うん。交流を、通じて、うん、その、CP の先生だったり、学生だったり、同僚の先生だったり、何か自らの日々の、自分自身の日々の生活、で、うん、こう、毎日、感じてたことかなーっていう感じがします。」と述べ、「読んでたり、調べたことと、現実に行ってみて、体験して、その中で感じたこと」で、それらは「体験して、プラスだったりマイナスで、両方で多分思った印象だと思います」とした。

さらに、その中で「重要度でも 1 っていう、と、判断停止、が、必要だったんだろうなーって、それに気付くまでがきつと辛くて、とはもう、心の中で、それは無いなと思って、なんかそれを誰かに、というかその相手に、とか状態に対して、表すことはやめようっていう、同じそれをわかってくれる、日本人に、出すことと、同じ立場の、友人には言えたんですけど、何かその友人、がよくそれを、エポケー<sup>18</sup>をし、『エポケーが大事だ、エポケーが大事だ』っていう話で、前々から、その行く前にも、異文化、異文化体験、は、エポケーが大事、大切って聞いてて、多分、行って 2、3 ヶ月経って、あー、大事だって思った記憶が、ありました。」と語った。「これはおかしいって思っても、それを相手に伝えても何ももう、始まらないので。諦めたまではいかなんですけど、許容しないと、今私がいるのは A 国で、この町でこの学校だから、そこに、うん、自分も、溶け込まないといけないな。」と考えたと言う。

このようにエポケーを意識する中で、「この人はこの、個人の頭で考えてそれを言うてるのか、国民性なのか、それとも宗教的なものなのか、何かどこなんだろう」と思う経験を直接的にも間接的にも重ね、「常識って結局、どこまでが、うーん、これ多分行く前にもちよっと言ってたような気がするんですけど、日本人の常識なのか私の常識なのか、相手も、彼の常識なのか(笑)、国の常識なのか」と考えることがあったという。そして、その中で「難しいながらも意思疎通してくのは楽しくて、伝わるのは、本当に、伝わ、自分、あの、媒介語の能力、第 2 クラスターにあったと思うんですけど、本当、媒介語、自分自身が英語だったり、特に B 語が伝わって、『あー伝わった、嬉しい。』自らも学習者になれて、新しい言葉や新しい文化を日々知ることが出来たのは、それは本当に楽しかったですね。」と振り返った。X は派遣で A 国に赴いた友人たちと派遣先の現場や日本にいる恋人などについての直接または間接の経験を共有した。例えば「(A 国に)遊びに来る恋人も、なんていうんですかね、もっと私に頼ってほしかった、って話をしたら、『じゃあ、A 国に着いたらその〇〇ちゃんをこき使うわー』って言ったみたいで、で、それも、『(想像力が)足りてないよねー』と話したり「相手が何を考えてるとか、そこから、反応から読み取る力っていう、多分、きつと、に、日本語の先生が、学習者が何

を言おうとしてるとかも、そう、言ってしまえば、想像力、予想っていうか、うん、が大事だよっていう」というように授業観を共有する場合に使われたりと、「想像力」が一緒に派遣された仲間の間で「流行語」になるほど繰り返し語ったと言う。

また、「常識って何だろう？」と考える経験から学びの多い期間であったとも語った。たとえば A 国に信者が多い宗教 C についても、「自分も、あ、最初に来る前に読んでた文献で、もっと C って厳しいんだって思ってた、やっぱりそうじゃない人もいっぱいいて。だから、こう、どんどんどん、考え方とか常識っていうのは、更新されてくもんだな一っていうのは、それが、それを知ることが出来ただけでも、うん。で、日本人だから分かるだろうって思ってたこ、よりも、な、こと、日本人じゃない、相手が日本人じゃないから、その分言葉を尽くさないといけないっていうのもあって、逆にいっぱい色んなことを話せるかもしれないっていうのは、ありましたね。うーん。だからこう、交流、自分を伝えて相手を知るっていう意味では、日本にいる時よりも、色んなことを知ることが、本当に、毎日が学び、だったな一」と振り返っている。

最終的に CL3 に対して X は〈分かった〉と名付け、「何かが転がってるイメージ、と、基本的には、こう、たん、なんですか、ちょっと楽しいかん、弾んだ感じなんですけど、たまにこう、ちょっとぶつかって止まったりしながらも、それでも進んでる、ですかね。あ、ちょっと高いところから転がして、ま、ぶつかって、でも進んで、ちょっと速くなったり弾んだりっていう。で、その先はまだ見えないうっていう。」というイメージを思い浮かべた。

#### 4.2.4. CL 相互の関係について

CL1 と CL2 とで共通している点は、「日本語教師として学校の中に入って感じたこと」とし、「フラストレーションだったり、悩んでるっていう意味でも、共通してるのかな」とした。一方、相違点は CL2 は、「何が、違う、何が、分からない、何が変、どうしてっていう、現実批判で、え？ってびっくりして、そこ、で、まあ、エポケーしてるのかなっていう気は、エポケーしきれてないんですけどね」という段階で「でも、それを言っても仕方ないというか、そこだけ見ても、変わらないから、じゃあそこで、自分が、自分の役割って何だろうっていう、自問自答の第二段階に入ったのがクラスター1 かな」と述べた。

また、CL2 と CL3 について、X は「似てない、感じはしますよね。何だろう。何で似てないって思うんだろう」と言いつつも「2 の状況があって、2 の状況がまずあって、そこから何か、あたしが行動を起こして、3 に、3 を思えるように至ったのかな一っていう気は」と整理した。そして、CL2 は「どちらかという、感情込めない感じで批判している」もので「3 はもう、個人です、ひと、教師、ま、勿論教師である私なんですけど、教師としてっていうよりは、一人の日本人が A 国に行って、かん、思ったことわかったこと」「自分も学習者だ一、だったり、人と交流出来た、だったり、あーこれは判断しないほうがいいや一、だったり。なんか、うん、海外で、教えること、教えることっていうよりも、海外で暮らしてわかったことっていうような。勿論暮らしの中にその、教える部分もあると思います」と整理した。



3つのクラスター全体を眺めたとき、Xは「時系列でいうと、多分2があって、1に動いて、その過程の中で、きっと感じ、わかったことが、ぼろぼろわかっていったことが、3かなってという感じがします。」と答え、各クラスターを、時系列に整理した。そして、デンドログラム全体に対しては<変化>と名付けた。

#### 4.2.5. 派遣後についての総括

総括として、Xは派遣された直後は、CPであるYがXの想像とは違って自分と協働しようとする様子が見られないことへの驚きと不満や怒りを、そしてYの教育への向き合い方に対する驚きと怒り、また、呆れに近い感情を抱いていたようである。そして、そのような状況の中、自分自身が思うように動けないことに苛立ったり、それでも相手を受け入れなければと葛藤したり、率直に意見をすることが逆効果だったかと反省をしたりする経験を経て、とにかく派遣の主目的であるNTとしての仕事を全うするためには「判断停止」だと強く自分に言い聞かせて気持ちをおさめたように見える。そのような心境に至るまでには、派遣先におけるNNT達との接触だけでなく、一緒に派遣された友人や日本にいる友人を含む周囲の人々との関係の中での体験も影響を与えたことが感じられる。X自身が繰り返し言及した「想像力」という、彼らの間の流行語に象徴されるように、相互理解の難しさにおける相手側への不満を、国の問題なのか文化の問題なのか個人の問題なのかと考え続けることになったことで、異文化間のコンフリクトをステレオタイプに帰着させない意識が芽生え、大きくみると「判断停止」ができて成長したとX自身も実感しているようである。

XのY受容の過程は、片桐他（2010）にあるNTの適応過程にも合致する部分があるように思われる。XはYとの接触で「葛藤」し、自分とYとが置かれた「状況の認知」をするステージを経て、Yとの接し方・提案の仕方を変えてみるといった「適応オプション」を取り、一方で自分に与えられたNTとしての役割について逡巡するという「仕事観・指導観の潜在化」と行きつ戻りつし、それほどNNTと協働しなくてもよいのだと仕事観を「修正」したりするなど「適応」のステージに進んだりしたということもできるだろう。Xがどの程度適応したかは行動面でも意識の面でも本研究では明らかにできなかったが、前述のようにXが「来た当初よりは色々任せてもらえるようになったし、信頼関係はある程度は築けたんじゃないか」と感じていることは、ある程度この状況に適応したと感じていることを推測させる。ただ、注目すべき相違として、片桐他（2010）では「適応」のステージにおいて、調査対象者らが「タイではこうだ」という形で受け入れ、適応しているようだが、Xは「A国ではこうだ」という形ではなく、あくまでも「Yはこうだ」という捉え方をし続けたことがある。Xが対峙する者を「個」として捉えようとする姿勢は派遣前から見られる強い信念とも言える。片桐他（2010）の調査対象者がNNTとの協働経験が3～7年あるNTであったことを考えると、Xの意識が1年弱という短い派遣期間中にこのような変容を見せたこと、そして「個」として相手を受容しようとし続けたことは非常に興味深い。

## 5. 考察：Xの意識の変容

前節で見たように、Xは派遣前に、「異文化」との接触を非常に強く意識し、そこで生じるであろう困難をいかに乗り越えるかについて繰り返し言及していた。自分にはそのつもりはなくとも、「日本・日本人」の代表のように捉えられる可能性、そしてNTにはその役割が期待される可能性があることを意識しており、自分がその期待に応えられる人物たり得るかという不安を抱くと共に、NTとして教壇に立つからには「間違っただけを誤解を与えないようにしなければ」という緊張感を感じていたようだ。しかし、そのステレオタイプの文化を捉えること自体については決して積極的なわけではなく、自分が語ることを現地で接する人たちに自分が「個人として」そう思うというふうに見てもらえれば、という気持ちを持っていた。現地に行った時に日本文化の紹介者として見られることに関連して、派遣前研修で学んだことに言及があるが、派遣されるプログラムの目的を改めて聞かされたり現地で取るべき行動などについて学んだりする研修を受ける間に、NNTとの協働者という自分の役割、日本文化の紹介者として見られるであろう可能性、文化を個として捉えるか全体として捉えるかといったことに関する意識が強まった可能性が考えられよう。

派遣前研修を集中的に受けたあとにもかかわらず、派遣前に現地に着いてからのことを語る際に、相手があつての問題であるから予想がつかない部分があり、まだ「まっさら」であり、「まだよくわからない」と繰り返し言及があるのも、派遣後に現れた「エポケー」「判断停止」が大事だという意識を派遣前の時点から既に持っていたことを推測させる。海外派遣に関する書籍などでも自分のやり方を押しつけずに相手のやり方を受け入れてみることなどが頻繁に言及されていることを考えれば、派遣前研修で「エポケー」や「判断停止」について教示があった可能性は高く、それが派遣前のXの意識にも根付いていたのだと言えるかもしれない。

もう一点、派遣前の意識で特徴的だったのは、具体的にどうなるかはわからないものの、とにかく、この経験を通して自分が成長しそうだという強い予感をXが持っていた点である。異文化の中でもまれることだけでなく、責任がある立場でその場に関わることで、これまでとは違う大きな成長があるだろうという気持ちを強く抱いていたようだ。さらに、責任もある一方で学生としての身分を捨てずに行くからこそ、こうした困難にも挑戦できるのだという自覚もあり、今回の経験が自分の将来を占う試金石になると考えていた様子がうかがえる。

一方、派遣後のインタビューで特徴的なのは、まず、派遣後のほうが連想語の数も発話量<sup>19</sup>も大きく増大した点である。同じ提示刺激によって想起されることが量的にも多く、また具体的にもなったことから、派遣中にNNTとの協働に関して様々な経験を積み重ね、Xの意識に強く浮かぶものとなった様子が見てとれる。

Xは、派遣された直後は、CPであるNNTのYが全くXと協働しようとする様子が見られないという想定外の事態に驚き、怒り、悩む気持ちが強く、また、そのYの教育への向き合い方に対しても驚いたり不満を抱いたりしていたようである。そのような困難を乗り越えようと努力するも、自分自身が思うように動きが取れないことに苛立ったり、それでもなお相手を受け入れなければと葛藤したり、自分の立ち居振る舞いが逆効果

だったかと反省をしたりする経験を経て、とにかく判断停止だと強く自分に言い聞かせ、出来ることをしようという心境に至ったように見える。最終的に振り返ってみると、派遣中に X が Y との協働から受けた衝撃は想像以上のもので、本人もかなり悶々として試行錯誤を繰り返していたが、結果としては判断停止によって気持ちを鎮め、事態を何とか切り抜けることができたし、よい経験をした、この派遣中の体験を通して自らは成長したと実感しているようである。

こうして派遣前後の意識を比較してみると、派遣前から X 自身には、NNT との協働によって摩擦を経験するものの判断停止をするなどして乗り換え、成長をしようという意識があり、派遣中には想像していた以上の困難を経験したけれども派遣前に期待していたようななんとかその困難を乗り越えることができ、自分の成長を実感して満足したという意識の流れが見られるようである。派遣前に持っていた「NNT との協働で経験する困難を、判断停止などをしつつ乗り越えて、自分は成長するのだ」という意識が、派遣中に想像以上の強烈な体験によって痛感した異文化受容の困難さと、それを乗り越えられたという達成感とで強化されたと言えるだろう。

結果として X が困難を乗り越えることができた要因の一つには、自分の相対する者を「A 国人」などのようにステレオタイプの捉えるのではなく、常に「Y」という「個」として捉えようとする態度が派遣前に既に(萌芽的なものかもしれないが)X の中にあったということがあり、その態度が現地で大きな困難に出会っても翻ることがなかったと考えられる。また、一緒に派遣された友人や日本にいる友人を含む周囲の人々との間で派遣中に起こった様々な出来事にも、それと連動する気付きを受けており、そのような対人関係が X の Y 受容に影響を与えたと考えられる。一方で X がこれほど現地で Y との関係で思い悩んだのは、派遣前から NNT との協働を体験することによって自分自身が成長するのだという期待が高く、また、プログラムの性格としても自分にその役割を果たすことが求められていることを自覚し、「仕事として責任を持って」それに臨まねばならないという気持ちが強かったからではないかとも推測される。その期待とのギャップが大きかっただけに現地で味わった苦難が大きく、また、だからこそ、それを乗り越えた時の達成感もそれに比して大きかったということなのではなかろうか。

## 6. まとめと課題

以上、本稿では、海外に 1 年ほど派遣され、現地の NNT と協働した経験を持った若手日本語教師の派遣前後の「NNT との協働」に関する意識の変容を考察した。端的には、派遣前から持っていた「NNT との協働で経験する困難を、判断停止などをしつつ乗り越えて、自分は成長するのだ」という意識が、派遣後には、予想以上の困難に出会ったがなんとかそれを乗り越えられたという達成感を伴って強化されたと言える。しかし、その間には想像以上の困難を経験し、驚き、怒り、不満を抱き、なおかつ受容しようと努力したり反省したりするなど試行錯誤を繰り返し悩み続けた派遣中の体験や意識がある。派遣中のそのような困難を乗り越えた要因としては、派遣前に X の中に認められる異文化受容に際して判断停止が重要だという意識や、派遣中の様々な人々との人間関係の中での体験があるようだ。

派遣前の意識形成については派遣前研修の影響もあることが推測される。その研修内容を踏まえてさらに調査をしなければ断定できないが、仮にそうである場合、派遣前に NNT との協働を前提とする意識などがあったことが、派遣中の X 自身の困難を大きくした側面もあり、派遣前研修が派遣中の X の行動や心理にプラスの意味でもマイナスの意味でも大きく影響を与えていることが感じられる。また、NNT を CP と位置づけるなど「対等な立場」として捉えるような視点が派遣前研修で与えられていた可能性があるが、例えば前述のように X が Y に「Y が責任者であるから X に謝る必要はない」と言われたことに否定的な印象を抱くなど、そのような立場に関する認識が X と Y との人間関係を複雑にした可能性もある。派遣前研修の効果についての追跡調査は行われているとしてもあまり公開されていないが、このような観点から、調査をしっかりと実施することは重要であり、その結果は派遣当事者以外にも広く周知されるべきだと思われる。

また、異文化受容に際して判断停止によって相手を受け入れることの大切さは繰り返し解かれているが、例えば X のように派遣された者のみが判断停止をしてその局面をしのぐというやり方は、短期的にその現場にとって意味があり、X にとっても意味があったとしても、毎回新たに派遣される NT のみが判断停止して事態を開閉するというところで果たして良いのか、派遣プログラムの目的は達せられるのかということも考えさせられた。派遣プログラム側は、派遣される個々人に判断停止の重要性を派遣前研修で伝えるとともに、判断停止の先に何があるのかを派遣側が考え、それを踏まえて派遣期間をどう過ごすべきかと派遣される者に伝えることも必要なのではなかろうか。また、研修の際に派遣される各人に使命・役割を与えることは重要であるが、派遣先にその使命・役割が達成される下地が準備されていない可能性があり、その環境の中で自分の位置づけをどう確立するかというパイオニア的な要素も使命・役割の一つとしてあるのだということも同時に伝えるとよいように思う。派遣前研修でこれらのことに触れられている可能性はあるものの、X の言動から察するに、あったとしても十分ではなかったと考えられる。もちろん、この問題は、NNT 側の気持ちや現地のニーズの把握などを踏まえて論じなければ片手落ちになるが、海外に派遣される若手教員を養成し、送り出す側にとっても重要な課題であり、今後さらなる調査が必要であろう。

本研究の課題としては、上述のように派遣前研修の具体的な内容を踏まえて分析することが出来なかったことの他に、X が NNT との「協働」そのものをどのようなものだとイメージするようになったかが今回の調査では十分に明らかにはなっていないという点が挙げられる。両者については今後さらに情報収集をし、考察を深めたい。

\* 本稿は、平成 19-22 年度科学研究費補助金（基盤研究（C））「PAC 分析法を活用した学習者が日本語教材から受ける影響と学習者要因の解明」（研究代表者：丸山千歌、課題番号：19520449）と平成 19-22 年度科学研究費補助金（基盤研究（C））「オン・ゴーイング法と PAC 分析法の活用による日本語教師の実践的思考の解明」（研究代表者：小澤伊久美、課題番号：19529005）の取り組みの一部である。

## 注

- 1 本研究においては派遣前後の意識を探っているため、派遣時点において日本語教育歴が1年程度の者として位置づけている。
- 2 調査対象者2名のうち1名のみがNNTを現地での指導教師としていた。
- 3 調査協力者の個人情報につながるため派遣予定の国名をAとした。
- 4 PAC分析のための連想語の非類似度評定を簡易にするために土田義郎が開発したソフトウェアで、調査協力者はコンピュータに直接連想語を入力し、非類似度評定の作業も画面上のスケールの上にカーソルを動かして距離を決めるという形をとっている。
- 5 インタビューは主として小澤が実施した。
- 6 連想語が多かったため、インタビューは2回にわけて行われた。前半となる1回目は非類似度評定を出す段階までで、筆者ら2名が実施した。後半である2回目はインタビュー部分で、丸山が実施した。
- 7 どちらのソフトウェアについても、筆者らの知る限りにおいてはバージョン・アップによってクラスター分析の処理の仕方が変わったということはない。SPSSはバージョン・アップに伴ってデンドログラムがきれいに描画できなくなってしまうというバグが生じたバージョン（例えばSPSS16）があったようである。
- 8 SPSSとHALBAUという二つの統計ソフトの利用によって描画されるデンドログラムがどう異なるか、それが調査協力者の語りにどのような影響を与えるかなどを考察するためにこの形式で実施した。詳細は小澤・丸山（2010）を参照のこと。
- 9 本来は他者が検証できるように非類似度行列を公開すべきだが、紙幅の都合で割愛する。1回目の非類似度行列については小澤・丸山（2010）に示してある。
- 10 本稿では分析の対象としていない。
- 11 派遣前の意識については小澤・丸山（2009）で詳しく考察したが、本研究では派遣前後を比較分析することから、本稿でも簡略に記述することとした。
- 12 図1・図2に記入されている連想語の左の数値は当該連想語の重要度順位である。なお、インタビュー開始時にはクラスターごとの名前や各連想語のプラスマイナスイメージはまだ問うていないため、Xが提示されたものには各クラスターの名前や(+) (-) (0)のマークは記入されていない。
- 13 連想語はXが書き出したままを掲載した。項目16内のALT, ELTはそれぞれ“Assistant Language Teacher”、“English Language Teacher”の略である。
- 14 派遣前研修の期間や内容について本研究ではXに問うていない。インタビューの際に語られたことから察するに、現地では日本文化紹介の担い手としての役割を求められるであろうことを教えられていると思われる。また、派遣前から「異文化体験ではエポケーが大事だ」と聞いていたという発言があるが、それを聞かされたのが派遣前研修である可能性も考えられる。
- 15 X本人の発言として「A先生」「B先生」という言葉があがった。本稿におけるAやBの指し示すものとは異なるものへの言及であるが本人の発言であるためこのままA、Bと記載することにする。
- 16 Xは教室習得という連想語を書き出しているが、習得を自然習得とそれ以外とに分け、自然習得に対して教室で受けたインプットに刺激されておこる習得という概念を指して用いたと考えられるが、インタビューの中で特にそこについて詳述することを求めなかったため真意は定かではない。
- 17 A国の公用語である。調査協力者の個人情報につながるためB語とした。
- 18 判断停止、判断保留のこと。
- 19 派遣前後のインタビューにかかった時間はほぼ同じであるが、発言量が大きく異なる。参考までに書き起こされた文字数で比較すると1.5倍以上の差がある。調査者も、派



遺後の X からは語りたいことが次々と出てきたという印象を受けた。

## 参考文献

- 阿部洋子・八田直美「海外日本語教師上級研修が目指すもの—学びの場を構築・共有する」国際交流基金、『国際交流基金日本語教育紀要』1、233-239
- 荒川洋平（2007）『続・もしも…あなたが外国人に「日本語を教える」としたら』スリーエーネットワーク
- 小澤伊久美・嶺肩志江・坪根由香里（2009）「教師の実践的思考を探る上でのピリーフ質問紙調査の可能性と課題—日本語教育における教師の実践的思考に関する研究（3）—」横浜国立大学留学生センター、『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』16、2009、37-56
- 小澤伊久美・丸山千歌（2010）「PAC 分析における好ましい統計処理とは—ソフトウェアによってデンドログラムが相違する問題への対処のために—」ICU 日本語教育研究センター、『ICU 日本語教育研究』6、27-47
- 片桐準二・池谷清美・中山英治・カノックワン・ラオハブラナキット・片桐（2010）「海外の協働現場での日本人教師の適応過程の考察」『2010 世界日語教育大会 論文集・予稿集』
- 久保田美子（2006）「ノンネイティブ日本語教師のピリーフ—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
- 国際協力機構（JICA）青年海外協力隊事務局監修（2003）『やってみよう国際協力 青年海外協力隊ベストガイド—応募にそなえて—』明石書店
- 国際協力機構（JICA）ボランティア募集窓口（2010）「事業実績・派遣実績」  
<http://www.jica.go.jp/volunteer/outline/publication/results/>（2011 年 1 月 5 日 15：58 アクセス）
- 国際交流基金（2009）『世界の日本語教室から—日本を伝える 30 か国の日本語教師レポート』アルク
- 国際交流基金（2010a）「『2009 年海外日本語教育機関調査』結果（速報値）」（PDF ファイル）[http://www.jpf.go.jp/j/japan\\_j/oversea/survey.html](http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/oversea/survey.html)
- 国際交流基金（2010b）「派遣事業」  
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/dispatch/index.html>（2011 年 1 月 5 日 15:21 アクセス）
- 才田いずみ（1997）『平成 7～8（1995-1996）年度文部科学研究費時補助金基盤研究（C）研究成果報告書 課題番号 07680303 日本語教育における実習生と学習者の認知的・情意的変容の研究』
- 才田いずみ（1999）『平成 9～10（1997-98）年度文部科学研究費時補助金基盤研究（C）研究成果報告書 課題番号 09680294 日本語教育実習における実習生と学習者の態度変容の研究』
- 椎名和男（2006）『海外で日本語を教える—ネイティブ日本語教師への期待—』凡人社
- 鈴木京子（2006）「海外派遣による教育実践体験と教師の成長—REX（外国教育施設日本

- 語指導教員派遣事業) 帰国教員の調査から一」異文化コミュニケーション学会『異文化コミュニケーション』No.8、183-204
- 高木裕子・佐藤綾・古内綾子 (2007)『『日本国内』『海外』との比較に見るマレーシアにおける日本語教師が必要とする実践能力』実践女子大学人間社会学部『実践女子大学人間社会学部紀要』3、43-67
- 土田義郎 (2009)「PAC 分析ツール」2009 年 10 月 6 日  
<http://www.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm> (2011 年 1 月 31 日 15:55 アクセス)
- 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
- 平畑奈美 (2007)「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質—グラウンデッド・セオリーによる分析から—」早稲田大学日本語教育研究センター、『早稲田大学日本語教育研究』10、31-44
- 平畑奈美 (2008)「アジアにおける母語話者日本語教師の新たな役割—母語話者性と日本人性の視点から—」国際交流基金、『世界の日本語教育』18、1-19
- 平畑奈美 (2009)「『多様化への対応』に向けた日本語教師養成の課題—日本の日本語教師養成課程の現状分析から—」Journal CAJLE、10、107-125
- 平畑奈美・平田好・古川嘉子・當作靖彦 (2010)「日本語教育の国際化と日本語教師のキャリア形成—日本語教師養成における『国際的連携』強化を目指して—」日本語教育学会、『2010 年度日本語教育学会春季大会予稿集』70-81
- 古別府ひづる (2009)「大学日本語教員養成における海外日本語アシスタントの成長—PAC 分析と半構造化面接による良き日本語教師観の変化を中心に—」日本語教育学会、『日本語教育』143、60-70
- 文化庁文化語課 (2008)「平成 20 年度国内の日本語教育の概要」  
[http://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/jittaichousa/h20/gaiyou.html](http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h20/gaiyou.html) (2011 年 1 月 5 日 17:06 アクセス)
- 文化庁文化語課 (2009)「平成 21 年度国内の日本語教育の概要」  
[http://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/jittaichousa/h21/gaiyou.html](http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h21/gaiyou.html) (2011 年 1 月 5 日 17:07 アクセス)
- 文部科学省 (2010)「公募要領」  
[http://202.232.86.81/b\\_menu/boshu/detail/attach/1290118.htm](http://202.232.86.81/b_menu/boshu/detail/attach/1290118.htm) (2011 年 1 月 5 日 16:25 アクセス)
- 文部科学省「外国教育施設日本語指導教員派遣事業」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/rex/main.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/rex/main.htm) (2011 年 1 月 5 日 16:30 アクセス)
- 本名信行・岡本佐智子 (2000)『アジアにおける日本語教育』三修社

## **How a young Japanese teacher changed her attitude through experiencing teaching abroad: An analysis of PAC analysis interview about collaboration with non-native teachers**

Ikumi OZAWA , Chika MARUYAMA

Recently the number of young Japanese language teachers teaching abroad has increased with the expansion of opportunities to teach Japanese language abroad. Although some reports point out problems for Japanese native teachers' collaboration with non-native teachers, they have not concretely reported what kind of difficulties the Japanese native teachers have and how they overcame their difficulties.

This paper analyzes the changes of consciousness towards “the collaboration with non-native teachers” of a young Japanese native teacher who experienced teaching Japanese abroad for a year by using PAC analysis interview. It observes that the process of the change of the interviewees consciousness, and concretely reports how s/he received and reflected the experiences beyond her/his expectation. It also points out elements for overcoming difficulties such as awareness of “Judgment stop” and the relationships with the various people s/he met during the teaching abroad.