

学 位 論 文

海外中等教育機関日本語アシスタントの存在意義に関する研究

—インターアクション能力を促進する人材育成に向けて—

古別府 ひづる

目次

第1章 海外中等教育機関日本語アシスタント（JA）研究の意義	1
1.1 研究の出発点.....	1
1.2 問題の所在.....	2
1.2.1 海外の中等教育段階の日本語教育事情.....	2
1.2.2 JAの先行研究からの課題.....	4
1.3 本研究の目的.....	5
1.4 本論文の構成.....	8
1.5 調査と分析方法.....	9
第2章 本研究の位置づけ	13
2.1 先行研究.....	13
2.1.1 JAに関する先行研究.....	13
2.1.1.1 JAの実態調査に関する先行研究.....	14
2.1.1.2 JAと非日本語母語話者教師との協働に関する先行研究.....	16
2.1.1.3 JAの概念導入とその重要性に関する先行研究.....	17
2.1.2 インターアクションに関する先行研究.....	20
2.1.3 JETプログラムの外国人指導助手（ALT）に関する先行研究.....	26
2.2 小括.....	37
2.3 JAの定義.....	39
第3章 JAの業務と資質・JAと教師との区別の認識	41
3.1 JAの業務.....	41
3.2 JAの資質，日本語教師のJAと教師との区別の認識.....	44
3.2.1 日本語教師の資質に関する先行研究.....	44
3.2.2 英語圏中等教育機関の日本語教師が求めるJAの資質.....	46
3.2.2.1 調査の目的.....	46
3.2.2.2 調査の概要.....	47
3.2.2.2.1 分析の視点.....	47
3.2.2.2.2 質問紙の作成.....	47
3.2.2.2.3 調査協力者.....	48
3.2.2.2.4 調査の手続きと倫理的配慮.....	49
3.2.2.3 結果.....	50
3.2.2.3.1 項目の重要順.....	50
3.2.2.3.2 JAの資質の構成概念.....	52
3.2.2.4 考察.....	55

3.2.2.5 小括	56
3.2.3 英語圏中等教育機関の日本語教師の JA と教師との区別の認識.....	56
3.2.3.1 調査の目的	56
3.2.3.2 分析の視点	57
3.2.3.3 方法	57
3.2.3.4 結果	57
3.2.3.5 考察	58
3.2.3.6 小括	59
3.3 まとめ	60
第4章 JAの教授能力習得	61
4.1 調査の目的	61
4.2 教授能力習得のネットワーク	61
4.3 調査の概要	63
4.3.1 分析の視点	63
4.3.2 調査協力者	63
4.3.3 調査時期	64
4.3.4 調査の方法と倫理的配慮	64
4.4 結果	64
4.5 考察	66
4.5.1 「山口ガールズ」の評価と教授能力習得.....	66
4.5.2 教員養成における learning から acquisition への移行.....	68
4.6 まとめ	68
第5章 JAの渡航前と帰国後の日本語教師観の変化	70
5.1 調査の目的	70
5.2 日本語教育と PAC 分析に関する先行研究.....	70
5.3 調査の概要	71
5.3.1 分析の視点	71
5.3.2 調査協力者	71
5.3.3 調査時期	72
5.3.4 研究手法と手続き	72
5.3.5 調査の手順と倫理的配慮	73
5.4 結果	73
5.4.1 JA1 の渡航前と帰国後の日本語教師観	73
5.4.2 JA2 の渡航前と帰国後の日本語教師観	77
5.5 考察	80
5.5.1 二人の JA の成長の共通点	80
5.5.2 JA1 の成長.....	81

5.5.3	JA2の成長	81
5.6	まとめ	82
第6章	JAの英語力不安から解放のプロセスと本質的役割	84
6.1	調査の目的	84
6.2	語学アシスタントへの学習者の言語ニーズに関する先行研究	84
6.3	調査の概要	86
6.3.1	分析の視点	86
6.3.2	調査協力者	87
6.3.3	分析の手順と倫理的配慮	87
6.4	結果	89
6.4.1	ストーリーライン	89
6.4.2	フローチャート	91
6.4.3	カテゴリーの構成要素	92
6.5	考察	93
6.5.1	本調査結果と第5章結果との対応	93
6.5.2	本質的役割「キャッチアップ」とJAの再定義	93
6.5.3	異文化学習や多言語環境とJAの英語力との関係	95
6.6	まとめ	95
第7章	役割と成長とインターアクションとの関係	98
7.1	JAの役割と成長の一体性	98
7.1.1	役割と成長との関係を示す研究例	98
7.2	役割と成長の相互作用とJAのインターアクション能力の定義	100
第8章	JA養成のための教育内容案	105
8.1	日本語教員養成にJA養成を組み込む根拠	105
8.2	JA養成における教育内容の考案	105
8.2.1	JAに求められる知識・技能・態度	106
8.2.2	共時的教育内容案	109
8.2.3	通時的教育内容案	112
第9章	総合考察	115
9.1	各章のまとめ	115
9.2	課題の分析結果	121
9.2.1	[課題1] JAの役割を明らかにする, の分析結果	121
9.2.2	[課題2] JAの成長を明らかにする, の分析結果	122
9.2.3	[課題3] 役割と成長との関係を検討する, の分析結果	122
9.2.4	[課題4] JA養成の教育内容を考案する, の分析結果	122

9.2.5 総括	122
9.3 本研究結果の意義	123
9.4 今後の課題	124
参考文献	126
資料	134
あとがき	139

第1章

海外中等教育機関日本語アシスタント（JA）研究の意義

1.1 研究の出発点

本研究の目的は、海外の中等教育機関に派遣される日本語アシスタント (Japanese Assistant: 以下, JA) の役割と成長について検討し, JA の存在意義を示すことである。

本研究は、筆者が所属した大学の日本語教員養成課程の学生を、海外の中等教育機関に、JA として半年から1年の期間で派遣したことに始まる。1998年度に、ニュージーランドの中等教育機関に1名派遣したのを皮切りに、2020年度までに、100名以上のJAを送り出してきた。帰国した多くのJAには、明らかに著しい成長が感じられた。教師や生徒⁽¹⁾達とともに課題を乗り越えてきた達成感と自信が漲り、渡航前の不安が嘘のように、行って良かった、充実していたと語る。同時に、受け入れ先も、生徒達が日本語を学ぶのはJAがいるからだ、JAの重要性とJA派遣への強い要望を伝えてきた。実際、JA活動を経て日本語教師になると決めた学生の数は、短期間の日本語教育実習だけ経験した者よりもはるかに多い。

このように、JA派遣は、送り出す側と受け入れ側、そして、JA自身にとって有益である。また、日本語教員養成だけでなく、グローバル人材養成という視点からも、日本文化の魅力を伝え、日本語を学ぶ外国人を育てることに直接関わるJA派遣は、国際社会における日本理解を促し、国際人基礎力を備えた人材育成に繋がると考えられる。

筆者が送り出したJAの派遣先は、大学間交流協定を結ぶ大学と中等教育機関であった。本研究では、そのうち、後者の中等教育機関のJAを対象にする。理由は、まず、後者への派遣希望者数が前者より圧倒的に多かったこと、次に、世界の日本語学習者数の約半数は、中等教育段階の学習者で占められている (国際交流基金, 2020) からである。さらに、中等教育機関の日本語選択は、学校教育として行われるため、国の教育省の外国語教育政策に左右されやすいこと、高等教育よりも早い段階で日本語に親しむことは日本語学習者の増加につながり、特に、大学受験を控えた中等教育機関で、日本語が大学受験科目に組み込まれれば、高等教育機関そして社会への強力なパイプとなることが挙げられる。このように、中等教育機関における日本語教育は肝要である。一方、中等教育段階の日本語教育上の問題点として、「学習者不熱心」、「教材不足」、「施設・設備不十分」、「教師不足」が挙げられる (「1.2.1 海外の中等教育段階の日本語教育事情」で詳述)。これらの問題の改善にJAの活用が考えられる。

ネウストプニー⁽²⁾ (1995 : 10-11, 156-157) は、日本語教育を伝統的な教室場面から

解放する方法の一つとして、教師とは異なる JA の導入を挙げている。JA とのインターアクション（Interactions：以下、INTS）を通し、学習者は社会言語的規則および社会文化的規則と接触でき、教室は、適切な新しい教育形態になりうると述べている。新しい教育形態では、それまでの言語能力を目標とした文法翻訳時代やオーディオリンガル時代、そして、コミュニケーション能力を目標としたコミュニカティブ・アプローチの時代を超えた、社会・文化・経済的な INTS のための能力を最終的な目標とする。つまり、日本社会で育ち、若者文化やアニメを体現する JA は、教室という特殊な空間を現実の言語場面へと変える橋渡し役になると言える。また、JA と学習者個人との関係性は、教室の外でも担保され、必然性のある INTS が交わされる自然習得場面となる。さらに、JA は、自分と年齢の近い JA との共通の話題を切っ掛けに学習に力が入るようになる等、学習者の動機づけに関与する。このように、ネウストプニー(1995) は、日本語教育における INTS 能力のための JA の存在を高く評価している。

しかし、ネウストプニー(1995)の提唱から 30 年近く経った現在においても、JA 導入の意義は、日本語教育界において、適切な評価を得ているとはどうも言い難い。国際交流基金主催の JENESYS 若手日本語教師派遣プログラム⁽³⁾や海外日本語教育実習生（インターン）派遣プログラム⁽⁴⁾、日本語パートナーズ派遣事業⁽⁵⁾等のように単発的な JA 派遣プログラムが実施されてはきたが、安定した組織での継続的な JA 派遣には至っていない。この点は、JET プログラム（The Japan Exchange and Teaching Programme：以下、JET プログラム）の外国人指導助手（Assistant Language Teacher：以下、ALT）とは対照的である（「第 2 章 2.1.3 JET プログラムの外国人指導助手（ALT）に関する先行研究」参照）。また、ネウストプニー(1995:157, 178-179)が提唱していた日本語教師養成コースへの JA 養成プログラム導入については、その気配すらない。さらに、最近の文化審議会国語分科会（2019）にも、JA は、日本語教育人材養成の対象として取り上げられていないというのが現状である。このように JA の意義が過少評価されている背景として、JA の存在が、日本語教育の質の向上に寄与することを実証する調査・研究が進んでいなかったことが考えられる。

そこで、筆者は、その原因を探るとともに、中等教育機関への JA 派遣の意義を実証的に示すことで、JA の有意義性と JA 養成の必要性を再提唱したいと考えた。

1.2 問題の所在

ここでは、まず、JA 派遣に関わる中等教育段階の日本語教育事情を踏まえ、次に、JA に関する先行研究を概観し、問題の所在を明らかにすることを試みる。

1.2.1 海外の中等教育段階の日本語教育事情

国際交流基金（2020）によると、世界の日本語学習者数は 385 万人で、教育段階別にみると、中等教育機関の学習者数は 1,697,290 人で全体の 44.1%を占め、他の初等教育（8.8%）、高等教育（25.4%）、学校教育以外（21.7%）を引き離し、最も多い。

国際交流基金の1990年度調査において、初・中等教育機関の学習者数が示されるようになった時点で、その割合は全体の67%だった。その後も約6割を維持し、2009年度以降、初等・中等教育の区別をするようになった時点で、中等教育機関の割合は53.5%で、それ以降は低くなっている⁽⁶⁾（表1-1参照）が、中等教育機関の割合が最も大きいことには変わらない（国際交流基金，2023a）。

前述したが、中等教育段階の問題点として、「学習者不熱心」、「教材不足」、「施設・設備不十分」、「教師不足」の問題が挙げられる。このうち、「教材不足」と「施設・設備不十分」は、環境的な問題が考えられ、「学習者不熱心」に関しては、学校長や行政機関の方針に基づく日本語教育実施の義務化によるという（国際交流基金，2013）。「教師不足」に関しては、2015年度と2018年度調査では、一機関における教師数が、初等教育機関で1.8人と2.0人、高等教育機関で6.2人と6.1人、学校教育以外で7.9人と7.3人であるのに対し、中等教育機関は1.6人と1.8人であった。そのうち、日本語母語話者教師数においては、初等教育機関で0.4人と0.7人、高等教育機関で1.6人と1.6人、学校教育以外が1.7人と1.5人であるのに対し、中等教育機関は0.2人と0.3人であった。即ち、両年度において、中等教育機関は、教師数と母語話者教師数ともに教育段階別で最低であった（国際交流基金，2017，2020）（表1-1参照）。

これより、世界の日本語学習者数において、中等教育機関の割合は小さくなっているものの最大の割合を占めており、依然として根幹を成している中で、「学習者不熱心」、「教材不足」、日本語母語話者教師の不足の問題への改善をもたらすのが、学習者の動機づけに関与し、生きた教材であり、社会言語的かつ社会文化的規則を提供し、日本語母語話者であるJA派遣であると考えられる。

表 1-1 海外中等教育機関の日本語学習者数・割合・教師数・母語話者教師数・問題点

年度	2009	2012	2015	2018
中等教育機関学習者数 (世界の日本語学習者数)	1951777 (3651232)	2014626 (3985669)	1673563 (3655024)	1697290 (3851774)
割合 (%)	53.5%	50.5%	45.8%	44.1%
教師数	12071	12787	13106	15400
教師数/機関	—	—	1.6 (初等 1.8, 高等 6.2, 学校教育以外 7.9)	1.8 (初等 2.0, 高等 6.1, 学校教育以外 7.3)
日本語母語話者教師数/機関	—	—	0.2 (初等 0.4, 高等 1.6, 学校教育以外 1.7)	0.3 (初等 0.7, 高等 1.6, 学校教育以外 1.5)
問題点 ⁽⁷⁾	施設・設備不十分 学習者不熱心, 教材不足	学習者不熱心, 施設・設備不十分 教材不足,	教師不足, 母語話者教師不足	教師不足, 母語話者教師不足

*初等＝初等教育機関，高等＝高等教育機関，数値の単位は人

1.2.2 JAの先行研究からの課題

次に、JAに関する先行研究からの課題を取り上げる。尚、詳細なレビューは、第2章で論じる。

筆者以外の海外中等教育機関 JAに関する先行研究は、1) JAの実態調査、2) JAと非日本語母語話者教師 (Non-native Teacher: 以下, NNT) との協働授業に関する調査、3) JAの概念導入とその重要性に関する研究、に分類できる。

1) では、浅岡 (1987)、石田 (2000)⁽⁸⁾、Woolbright and Yokobayashi (2005) が、オーストラリアの中等教育機関の JA 経験者、受け入れ教師、生徒に対し、JA 採用の背景、待遇、活動内容、評価、問題点などについて面接調査や質問紙調査を実施している。調査結果のうち、浅岡 (1987) と Woolbright and Yokobayashi (2005) の共通項に、教師や生徒には JA が概ね好意的に受け止められているという JA の利点が挙げられ、浅岡 (1987) と石田 (2000) の共通項に、教えるために来たのに、アシスタント的なことしかやらされないことへの JA の不満の問題が挙げられる。但し、後者の問題に関し、問題として指摘しながらも、両者とも原因を探るための追求までには至っていない。

2) では、門脇 (2004) と門脇 (2020) が、オーストラリアとインドネシアでの協働授業、即ち、ティーム・ティーチング (Team Teaching: 以下, TT) に関する実態調査において、1) と同様の調査を行っている。両報告の調査結果の共通項に、NNT と JA 双方

の TT の研修の必要性や互いの文化の理解不足が挙げられる。一方、違いとしては、門脇 (2004) が、浅岡 (1987) と石田 (2000) と同様、特に REX プログラム⁹⁾派遣や大学などでの日本語教育専攻者の JA において、一人で教壇に立って教えることを望んでいる傾向が見られたのに対し、門脇 (2020) では、そのことは問題として挙がっていなかった。また、前者では、打ち合わせの時間がないことが問題点として挙がっていたが、後者では、むしろ、打ち合わせの時間が長いという意見もあった。

3) では、「1.1 研究の出発点」でも取り上げたが、ネウストプニー、J.V. (1995 : 前述) が、ポスト・オーディオリンガル時代以降の INTS 教育において、JA が極めて有効な人材であると述べている。また、JA の概念を規定し、JA が教師として用いられないように気を配る必要があると主張し、JA の条件、JA の活動内容、JA 活用の方法と効果、JA の学習者の母語力などについて分析している。さらに、JA 養成の重要性に言及し、養成の訓練に含まれるべき内容を挙げている。そして、JA のシステムは現代の日本語教育での重大な新発展であり、JA がどう用いられ、かつ養成されるべきかの体系的な議論を始めなければならないと訴えている。

以上の先行研究より、問題として、以下が挙げられる。

- (1) JA の内面的な成長や本質的役割に踏み込んだ実証的研究が見当たらない。
- (2) JA と教師との線引きが明確でない。
- (3) ネウストプニー (1995) の提言にも拘わらず、安定した継続的 JA 派遣プログラムや JA 養成を組み込んだ日本語教員養成コースの策定に関する調査・研究に至っていない。

1.3 本研究の目的

以上より、本研究は、ネウストプニー (1995) が INTS 能力の重要性を提唱し、INTS 教育に JA が有効な人材であると主張している点に賛同し、その理論的枠組みに基づき、筆者のこれまでの研究を中心に、JA の役割と成長について検討し、その存在意義を示すことを目的とする。JA の存在意義を JA の役割と成長から明らかにする理由は、以下の点にある (尚、JA の重要性及び、役割と成長を課題とする理論的背景については、「第 2 章 本研究の位置づけ」で述べる)。

役割に関しては、JA の立場の曖昧さという問題がある。前述の先行研究でも指摘したように、JA と教師との線引きが明確でないところがある。実際、最近でも、JA に関する論文や JA の公的募集の文書において教師と JA との区別が紛らわしい表記がなされたり、JA と日本語教育実習生が混在したもの⁽¹⁰⁾が散見されたりする。このような状況が、JA の立場を曖昧にしている一因だと考えられる。このことは、JA が JA として認識されていないということの意味する。したがって、JA の輪郭をはっきりさせ、JA の役割を明らかにする必要がある。また、表面的な役割だけではなく、内面的な役割を解明することにより、JA とは何かの実体が見えてくると考える。勿論、JA の最たる存在意義は、JA の存在のお蔭で学習者の日本語の INTS 能力向上を立証することであると言えるが、まずは、JA の役割を明らかにすることが先決問題だと考える。

成長に関しては、JA 派遣が教師や学習者のためだけでなく、JA 自身にとっても有意義であること、つまり、JA の成長を多面的かつ実証的に示すことが JA の存在意義をより確かなものにすると考ええる。

このように、JA の役割と成長を明らかにすることが JA の存在意義を裏付け、日本語教員養成に JA 養成を組み込むことの根拠になると考える。

以上を考慮し、本研究では、以下の課題とサブ課題を設ける(表 1-2 参照)。

表 1-2 本研究の目的と課題、サブ課題の関係

[本研究の目的] JA の役割と成長を検討し、JA の存在意義を示す。
役割
[課題 1] JA の役割を明らかにする。
[課題 1-1] JA を定義する。 [課題 1-2] JA の業務と JA の資質を明らかにする。 [課題 1-3] JA と日本語教師との区別の認識について探る。 [課題 1-4] JA の本質的な役割を検討する。
成長
[課題 2] JA の成長を明らかにする。
[課題 2-1] JA の教授能力習得を検討する。 [課題 2-2] JA の認知的変容を明らかにする。 [課題 2-3] JA の成長のプロセスを明らかにする。
[課題 3] 役割と成長との関係を検討する。
[課題 4] JA 養成の教育内容を考案する。

[課題 1] では、JA の役割を表層と深層から明らかにする。

まず、先行研究や募集要項等において、語学アシスタント (Language Assistant: 以下、LA) がどのように規定されているかを踏まえた上で、JA を定義する ([課題 1-1])。次に、外在的役割として JA の業務内容を挙げ、内在的役割として JA の資質を明らかにする [課題 1-2])。さらに、JA と密接な関係にある教師が、教師と JA との区別をどのように認識しているか探る ([課題 1-3])。最後に、本研究における調査・分析結果より見出された JA の本質的な役割について検討する ([課題 1-4])。

[課題 2] では、JA 自身の内面的成長について、教授能力習得、認知的変容、成長のプロセスという観点から分析し、成長の様相を明らかにする ([課題 2-1], [課題 2-2], [課題 2-3])。

[課題 3] では、[課題 1] と [課題 2] の結果より、役割と成長との関係を検討する。

[課題 4] では、これまでの研究結果を反映させ、JA 養成の教育内容を考案する。

以上の課題を遂行し、JA が認知され、継続的な JA 派遣が行われることの効果として、以下の点が考えられる。

・生徒の INTS 能力を促進する。

JA の参加により、接触場面が増え、現実の言語場面に繋がり、活動が多様化し、コミュニケーションが活発になるなど、生徒の INTS 能力を促進する。

・JA 自身の INTS 能力を促進する。

INTS 活動が相互理解で成り立つならば、生徒や教師、周囲の人々との INTS を通し、

JA 自身の INTS 能力も促進されることが予想される。

- ・生徒と JA 双方の相互文化的コミュニケーション能力を育成する。

生徒と JA の INTS 能力が促進された結果として以下のことが考えられる。

バイラム(2015:33, 35, 73)は、外国語学習の中で、身に付けていくものとして相互文化的コミュニケーション能力を挙げている。相互文化的コミュニケーション能力とは、「文化の境界線を越えて意味の共同体を形成する能力である。(中略)それは認知面と情意面の両方の過程に関わる。当然のことながら到達目標として評価の対象にすることは容易ではないが、外国語教育が学習の教育に貢献できる基本的な部分である。」と述べている。このことを生徒と JA に当てはめると、異なる文化に属する生徒と JA とが、外国語学習を通して、INTS 活動を行うことで、例えば、自己の文化で当然とされることに疑問を投げかけ、自分の価値観とは共存し合えないような他の価値観を理解でき共感するという文化的アイデンティティの変容や新たな意味の共同体の創造が可能になると言える(第4章, 第7章参照)。

- ・JA の存在による学習者の日本語の INTS 能力向上の測定が可能になる。

役割が明確になり、継続的な JA 派遣が行われることで、JA の存在による学習者の日本語の INTS 能力向上を測定する量的調査が可能になる。

- ・日本語教員養成の充実に貢献する。

専門知識の伝授に偏りがちな日本語教員養成において JA 派遣とそのための教育内容を組み込むことで、教授能力習得と INTS 能力の習得を包含したプログラムとなりうる(第4章, 第8章参照)。

1.4 本論文の構成

本論文の構成は次の通りである。

第1章では、海外中等教育機関における JA の研究意義を述べる。まず、JA の研究を始めた背景について、次に、世界の中等教育段階の日本語学習環境から見た JA 派遣の意義について、そして、先行研究を概観し、問題の所在について述べる。以上の検討から引き出される研究の目的及び課題を設定する。最後に、本論文の構成と調査と分析方法を示す。

第2章では、まず、先行研究より、JA がどのような研究対象であったか、ネウストプニー(1995)の INTS 能力研究はどのように継承されてきたか、INTS 能力と第二言語習得論の INTS 仮説は JA とどのように結びつくか、そして、JA の英語教育におけるカウンターパートと言える JET プログラムの ALT についてどのような研究が行われ、どのような問題と成果があったか考察する。次に、それらの先行研究の分析から導かれる本研究の位置づけを確認する。最後に、先行研究や現行の語学アシスタント募集プログラムにおいて、LA がどのように規定されているかを踏まえた上で、本研究における JA について定義する。

第3章では、JA の役割について外在的役割としての JA の業務と内在的役割としての JA の資質を明らかにする。外在的役割としての JA の業務では、先行研究で示され

た JA の具体的な仕事内容を整理する。内在的役割については、まず、JA と比較される日本語教師の資質に関する先行研究を概観する。次に、LA の受け入れや送り出しの歴史を持ち、教師と JA との区別を認識していると想定される英語圏中等教育機関の日本語教師が求める JA の資質を抽出する。さらに、日本語教師の LA 経験の有無と JA 受入希望の有無との関係を分析し、教師による JA と教師との区別の認識について検討する。

第 4 章から第 6 章までは、主に JA の成長に関する調査研究である。

第 4 章では、JA の成長を教授能力習得という観点で捉え、JA は、どのような教授能力習得のネットワーク環境にあり、教授能力をどのように習得したかについて、JA3 名の事例を取り上げ考察する。

第 5 章では、JA の成長を認知的変容という観点で捉え、JA が渡航前と帰国後で日本語教師観がどのように変化したかを調査する。

第 6 章では、生徒の母語である英語力に軸を置き、JA の英語力不安から解放までのプロセスを明らかにする。また、JA の成長のプロセスにどのような要因が関わっているか包括的な分析を行う。分析より導き出された JA の本質的な役割について考察し、JA の再定義を試みる。

第 7 章では、これまでの研究結果より、JA の役割と成長との間にどのような関係があるか、その際、INTS がどのように介在するか、そのメカニズムを可視化するとともに、JA の INTS 能力について定義する。

第 8 章では、日本語教員養成に JA 養成を組み込む根拠を述べ、これまでの研究結果を反映した JA 養成の教育内容を考案する。

第 9 章では、各章で述べてきたことをまとめ、総合考察を行い、本研究の意義と今後の課題について述べる。

本論文の構成を表で示すと以下のようなになる（表 1-3 参照）。

表 1-3 本論文の構成と課題

第 1 章	海外中等教育機関日本語アシスタント (JA) 研究の意義	
第 2 章	本研究の位置づけ	[課題 1-1]
第 3 章	JA の業務と資質・JA と教師との区別の認識	[課題 1-2], [課題 1-3]
第 4 章	JA の教授能力習得	[課題 2-1]
第 5 章	JA の渡航前と帰国後の日本語教師観の変化	[課題 2-2]
第 6 章	JA の英語力不安から解放のプロセスと本質的役割	[課題 1-1], [課題 1-4], [課題 2-3]
第 7 章	JA の役割と成長とインターアクションとの関係	[課題 3]
第 8 章	JA 養成のための教育内容案	[課題 4]
第 9 章	総合考察	

1.5 調査と分析方法

本研究は、JA の存在意義を実証的に示すことを目指し、質的分析と量的分析の双方の手法を用いて検討した。詳細は、各章に記載しているため、ここでは、課題ごとに調査の手法に限定して解説する。

【課題 1】 JA の役割を明らかにする。

【課題 1-1】 JA を定義する。

ネウストプニー(1995)及び現行の LA 募集プログラムでの規定を踏まえた上で、JA を定義した(第 2 章)。かつ、本研究結果を踏まえ、JA を再定義した(第 6 章)。

【課題 1-2】 JA の業務と JA の資質を明らかにする。

JA の役割を明らかにするために、外在的役割として JA の業務、内在的役割として JA の資質について調査した。前者は、先行研究から洗い出した。後者は、JA に影響を与える日本語教師が求める JA の行動特性、即ち、JA の資質を抽出した。Moskowitz(1976)の質問項目を修正した 55 の項目について、LA の受入や送り出しの歴史を有する英語圏 6 か国の中等教育機関日本語教師に対し、量的調査を実施した。データは、JA の資質を構成する概念を抽出するため探索的因子分析を行い、分析で得られたモデルの適合を確かめるため検証的因子分析を行った(第 3 章)。

【課題 1-3】 JA と日本語教師との区別の認識について探る。

日本語教師の JA と教師の区別の認識を探るために、[課題 1-2]の資質調査のフェイスシートの質問項目のデータより、教師の LA 経験の有無と JA 受入希望の有無との関係を検討した。資質調査で得られた 4 因子において、「受入希望あり・経験あり」と「受入希望あり・経験なし」と「受入希望なし・経験あり」と「受入希望なし・経験なし」の 4 群比較を行った(第 3 章)。

【課題 1-4】 JA の本質的な役割を検討する。

JA の成長のプロセスを分析する中で導き出された JA の本質的役割について検討した(第 6 章)。

【課題 2】 JA の成長を明らかにする。

【課題 2-1】 JA の教授能力習得を検討する。

国際交流基金の日本語教育アドバイザーの指導の下、学校を超えた活動を行った「山口ガールズ」と命名された 3 人の JA の事例を取り上げた。ネウストプニー(1998)による教授能力習得のネットワークの類型化、「メタ教授者監督下の習得」、「教授者監督下の習得」、「無監督の習得」に基づき、日本語教育実習生と JA と「山口ガールズ」とを比較した(第 4 章)。

【課題 2-2】 JA の認知的変容を明らかにする。

JA が派遣前と派遣終了後にどのような認知的変容があったかを探るために、PAC (Personal Attitude Construct:個人別態度構造)分析という質的分析の手法を用いて、2 名の JA の渡航前と帰国後の教師観の変化を比較した(第 5 章)。

【課題 2-3】 JA の成長のプロセスを明らかにする。

JA の英語力に軸を置き、英語力不安から解放までのプロセスについて、JA 活動の要因との関係や生徒や周囲の人達との INTS の視点から分析した。派遣中に毎月送ら

れてきた JA16 名分の報告書を段落に分け、トピック・時系列別に分類した。トピック項目に基づきワークシートを作成した。ワークシートは一概念につき一つ作成し、複数の概念間の関係を解釈的にまとめたカテゴリーを生成した。その後、カテゴリーを時系列で視覚的に示したフローチャートとストーリーラインを作成した（第 6 章）。

〔課題 3〕 役割と成長との関係を検討する。

第 2 章から第 6 章までの研究結果より、JA の役割と成長との関係を整理した。その際、JA の役割と成長の関係を客観的に説明するための例証として、タイの日本語パートナーズ（Nihongo Partners: 以下、NP）を対象にした自己効力感の調査研究を取り上げた。また、JA の役割と成長、介在する INTS との関係の可視化を試みた（第 7 章）。

〔課題 4〕 JA 養成の教育内容を考案する。

日本語教員養成に JA 養成を組み入れる根拠を述べ、第 2 章から第 6 章までの結果を反映させ、INTS 能力の養成を主眼にした教育内容を共時的・通時的に示した（第 8 章）。

注

- (1) 論文内で、「学習者」と「生徒」という表記が混在しているが、筆者自身が行った調査研究においては、中等教育機関の生徒を対象にしているため、基本的に「生徒」を用いた。データや先行研究等においては、調査協力者や著者の表記にできるだけ忠実に記した。したがって、「生徒」を「学習者」と記している場合がある。
- (2) Jiří Václav Neustupný（イジー・ヴァーツラフ・ネウストプニー）（1933-2015）は、チェコスロバキア・プラハのカレル大学において、日本語と極東の歴史を研究。1964 年には、チェコスロバキア科学アカデミー東洋研究所にて Ph. D. を取得。同研究所研究員を経てオーストラリア・モナシュ大学日本研究科、大阪大学、千葉大学、桜美林大学にて教鞭をとる。専門は、日本語、日本語教育、コミュニケーション論、社会言語学。接触場面や言語管理理論の提唱者。著書に『外国人とのコミュニケーション』（岩波新書）、『新しい日本語教育のために』（大修館書店）、『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて』（共編著、くろしお出版）、『言語研究の方法—言語学・日本語学・日本語教育学に携わる人のために』（共編著、くろしお出版）など。2013 年には、旭日中綬章を受章。
- (3) 国際交流基金主催で、日本語を教えた経験のある日本の若者をアジア・大洋州地域の日本語教育機関に約 10 か月間派遣し、現地の日本語教師と協力して日本語を教えたり、日本文化の紹介等を通じ現地の青少年の日本に対する理解と関心を深めたりしてもらおうと共に、日本の若者の国際理解を深めることを目的としたプログラムのこと。派遣実績は 2008 年度から 2009 年度。
- (4) 国際交流基金主催で、日本国内の大学・大学院等（「連携大学等」）で日本語教育を専攻する学生を海外の日本語教育機関にインターンとして派遣し、学生や一般層の日本語学習を支援すると同時に、派遣するインターンに海外日本語学習の現場を経験する機会を提供するプログラムのこと。派遣実績は 2009 年度から 2016 年度。

- (5) 国際交流基金主催で、ASEAN 諸国の主に中等教育機関で日本語教師や生徒のパートナーとして授業のアシスタントや日本文化の紹介を行うことを目的としたプログラムのこと。満20歳から69歳で日本国籍を有していれば応募できる。派遣実績は2020年度を除く2014年度から2022年度まで。2023年度募集も行われている。
- (6) 国際交流基金（2020:20-21）によると、低下の理由に、学校教育以外と初等教育の増加が著しく、2018年度調査では、2015年度調査に引き続き、双方とも、20%以上学習者数が増加しているということであった。
- (7) 2009年度と2012年度に関しては、国際交流基金（2013）「第3章3. 中等教育(8)日本語教育上の問題点」より記載。2015年度と2018年度に関しては、国際交流基金（2017）（2020）に「日本語教育上の問題点」の項目はなかったが、1.2.1節における筆者の分析より、問題と考えられることを記載。
- (8) 初等・中等教育を対象にした調査であったが、国際交流基金（2000）によると、1998年度調査では、初等・中等教育が合わさって数値が出ている中で、初等教育は約3割であったことと、石田（2000）の調査では、訪問機関が中・高校が7校で、小学校が2校であり、中等教育機関の結果がかなり反映されていると考え、先行研究として取り上げた。
- (9) 正式名称を『外国教育施設日本語指導教員派遣事業』（Regional and Educational Exchanges for Mutual Understanding）と言い、文部科学省が総務省、地方公共団体と協力し、全国の公立中学校・高等学校の若手教員を対象として、海外の日本語教育を行う中等教育施設に2年間派遣したプログラム。派遣実績は1990年度から2013年度。
- (10) 教師とアシスタントの区別が曖昧な例としては、国際交流基金（2023b）の募集要項に「米国若手日本語教員（Japanese Language Education Assistant Program）」があり、日本語では、「教員」、英語では、「Assistant」と表記されている。また、門脇（2004）では、日本語母語話者のアシスタントを「日本語母語話者アシスタント教師」と呼んでいる。但し、門脇（2020）では、「日本語母語話者アシスタント」となっている。アシスタントと実習生の区別が曖昧な例としては、青木（2011）には、「『日本語教育実習』として第一回『日本語ティーチング・アシスタント』を実施した」とあり、広瀬（2010）には、「助手・アシスタント・実習生等呼び方は色々あるが、教師の傍らで授業その他を手伝う人を、本稿では『日本語教育アシスタント』と呼ぶ」とある。

第2章

本研究の位置づけ

本章では、まず、JA、インターアクション (Interactions: 以下, INTS), JET プログラム (The Japan Exchange and Teaching Programme: 以下, JET プログラム) における外国人指導助手 (Assistant Language Teacher: 以下, ALT) に関する先行研究のレビューを行う。次に、それらの先行研究の分析から見出された知見より、本研究の位置づけを確認する。最後に、先行研究や現行の語学アシスタント (Language Assistant: 以下, LA) 募集を踏まえ、本研究の JA について定義する。

2.1 先行研究

2.1.1 JAに関する先行研究

JA に関する先行研究は多くない。そのうち、中等教育機関の JA ではない先行研究に、八田・山口 (1993) と広瀬 (2010) がある。

八田・山口 (1993) は、国際交流基金の外国人日本語教師短期研修に日本人アシスタントを導入したプログラム実践について報告している。プログラムでは、外国人日本語教師が「課題演習」というワークショップ形式の授業に学習者として参加し、そこに日本人アシスタントが加わり、日本語を使って日本語や日本社会に関する情報提供を行った。終了時のアンケート調査結果から、課題をこなすために、日本人アシスタントからの情報だけでなく、作業に関わる議論や交渉を通して、生の日本語に触れたという満足感や日本語で目的を果たせたという達成感があったことを取り上げ、日本人アシスタント導入の意義について述べている。この実践例は、外国人日本語教師が帰国して非日本語母語話者教師 (Non-native Teacher: 以下, NNT) として JA を活用する際の参考になると考えられる。

また、広瀬 (2010) は、日本語教育に関りがなかった工学系の実務訓練生が、ベトナムの協定大学で、JA として関わることで、どのような変化があったかを月間及び週間報告書から抽出し、帰国後、留学生への肯定的態度へと変化するという効果について考察している。日本語教員養成課程の受講生でない者が JA として参加した場合の事例として示唆的である。

それに対し、中等教育機関における JA に関しては、少ないが、一連の研究がある。第1章でも述べたが、筆者以外の中等教育機関における JA に関する先行研究は、1)

JAの実態調査, 2) JAとNNTとの協働に関する調査, 3) JAの概念導入とその重要性に関する研究, に分類できた。以下, それらの一連の報告・論考についてレビューする。

2.1.1.1 JAの実態調査に関する先行研究

日本語教育学会誌に掲載されたJAに関する最初の報告に浅岡(1987)がある。浅岡は, オーストラリアのメルボルン地域の公立ハイスクールのJapanese language assistant制度について, JA経験者5名, NNT5名, 生徒90名に対し, 面接及び質問紙による調査を行い, 採用, 待遇, 仕事内容, 評価, 問題点について報告している。この制度は, 1976年度よりビクトリア州の教育を管轄しているEducation Department of VictoriaがJAを正式に採用することから始まった。採用条件は, 日本語母語話者であること, 応募時に日本に在住していること, 大学卒業または同程度の資格を持っていること, 日本での教員免許取得は必ずしも必要でないが, あれば有利であること, 最低1年の教育現場経験を有すること, 日本文化(例:日本の歌, 踊り, 料理等)が教えられること, 年齢が25歳から45歳までで健康であること, 柔軟で親しみやすい人柄であること, そして, 書類と面接の選考を経て選ばれるとある。1986年までに選出された人の経歴は, 日本の中学校や高校の英語の教師と外国人のための日本語教育に従事していた者がそれぞれ半分を占めていた。採用後は, ビクトリア州の公立のハイスクールの教師に準じた待遇を受け, 普通の教師とは異なり, 2~3校を担当し, 巡回する。

生徒達からの評価については, JAは日本文化を学習する上で大きな役割を果たしているということであった。教師からの評価については, 日本語母語話者として生徒達を相手に「生きた日本語」を話す, すなわち, インフォーマントとして重要で, 最新の語彙・表現や日本の文化・社会に関する知識を生徒に提供でき, 日本語以外にも日本に関する興味を喚起するなど生徒の日本語学習に対する態度に影響を与え, グループ学習等, オーストラリア人の教師一人だけではできないよりきめ細かな学習指導ができて良いというものであった。問題点については, JA経験者から, 日本でJAに関する資料が少ないこと, JAが2~3校を担当しているために帰属心が薄く疎外感に悩むこと, JAの有効性が最大限に活用されていないこと, アシスタントなので通常の教師が持つ任務や責任を与えられていないために, 生徒を教えることを通しての満足感が少ないということが挙がっていた。さらに, JAの仕事内容が具体的に示されているが, これについては, 「第3章3.1 JAの業務」で取り上げる。

石田(2000)は, 日本語教員養成課程の修了生が海外で仕事を始める際に, 現地の教員免許証を必要とする地域が多いため, 最初, 中等教育機関のJAから始める可能性が高いということから, オーストラリアの中等教育機関7校と小学校2校を訪問し, JAの実態調査を行った。調査結果では, JAをしている人々の背景は様々であった。民間の営利団体から派遣され, 参加費と滞在費が自己負担かつ無報酬の場合, 民間の教師養成課程を一年間受講後, 姉妹都市間の交換プログラムの一環として公益団体から

派遣され、経済的には保証されている英語教師の場合、州教育委員会と日本語教員養成課程を持つ日本の大学とのプログラムで、経費の一部は保証され、また、少額の報酬を得ながら幾つかの初・中等教育機関をかねもちでアシスタントをしている場合などが報告されている。問題点としては、営利団体から派遣された JA には、教師養成課程を受講した経験のない者が多いこと、移民の児童が多く、オーストラリア社会への適応という点で問題を持つ学習者への対応の難しさ、そして、浅岡 (1987) と同じく、日本では教師経験があり、教えるつもりで来たのに、アシスタント的なことしかやらされないことへの不満、学校によつての格差、英語力の問題、担当教師との相性、「契約」の重要性の無理解などを挙げている。これらの問題の解決の一助として、事前指導に現地事情の動画等の教材を作成することや、無報酬が多いことについては、公的団体と教育機関と教師養成課程との連携で経済的支援ができる体制を作ることを提案している。

Woolbright and Yokobayashi (2005) は、2003 年度に、9 月オーストラリアで JA を受け入れている 4 つの中等教育機関の生徒 22 人、JA11 人、日本語母語話者教師 (Native Teacher: 以下、NT) 1 人、NNT3 人に面接調査を行っている。調査項目は、JA を対象に任地での適応について、日本語教師を対象に JA の役割とその評価について、生徒を対象に日本語学習と JA についてであった。

その結果、適応と英語力の関係については、JA 自身や現地の教師は、必ずしも最初から英語力があることは挙げておらず、徐々に英語力はついてくると答える者が多く、むしろ、元気なことや 'smile' を重視していた。また、JA の役割について、浅岡 (1987: 前述) の挙げた項目 (「第 3 章 3.1 JA の業務」参照) を基に教師に質問しているが、「クラス内の規律を保つ」、「問題作り」、「高学年の生徒のための語学キャンプに参加し、各種の指導を行う」、「教師研修会に参加する」以外は、浅岡 (1987) と一致していた。その他に、教師は、JA は、生徒のおしゃべりの相手という役割があることを挙げていた。JA の資質としては、JA は、発音や会話、書くことのモデルや、最新の日本事情を理解する情報源になり得、そのためには、社会文化能力や社会言語学的知識の必要なこと、様々な年代の人とやっていけること、親切で、我慢強く、良心的で、勤勉、外交的、協力的、楽天的、明朗、距離を保ちながらやりとりができること、プロフェッショナルであること、自立心があること、情熱がある、進んで日本語を使うこと、教師になることに興味があること、英語で日本文化を語れることなどを挙げていた。その他、事前研修を受けていたほうが良いという意見があった。一方、生徒達は、日本語学習の理由に、新しい経験ができ面白そう、日本語を学んで日本からの交換学生達と話したい、将来仕事に役立つ、JET プログラムに応募したいということなどを挙げていた。また、実生活と結びつくタスク活動が好きなことを述べていた。JA の資質については、ユーモアのセンスがあり、親しみやすく、生徒のレベルをわかっていること、ネイティブであることなどを挙げていた。

Woolbright and Yokobayashi (2005) には、JA の調査協力者に教師経験者がいなかったこともあろうが、浅岡 (1987) と石田 (2000) が、アシスタント的なことしかやらされないことへの不満を問題点として挙げていたのとは異なり、そのような不満は

なく全ての教師が JA を教師としてではなくアシスタントとして評価したとあり、教師と JA 両者に JA と教師は異なるという認識があったと考えられる。

2.1.1.2 JA と非日本語母語話者教師との協働に関する先行研究

次に、門脇（2004）と門脇（2020）は、日本語母語話者教授者（NT あるいは JA）と NNT 間の協働授業、すなわち、ティーム・ティーチング（Team Teaching: 以下、TT）の研究の一環として JA の実態調査を行っている。

門脇（2004）は、2003 年にオーストラリアの 9 つの高校で、NNT10 名と JA8 名と学習者 51 名にインタビュー及び質問紙調査を実施し、浅岡（1987）や石田（2000）や Woolbright and Yokobayashi（2005）と同じように、JA の背景や待遇について分類し、教室内での活動内容や問題点、評価について述べている。JA の背景は、①文科省の REX プログラム、②都道府県の教育委員会からの派遣（現職の中等教育における英語教師の派遣を含む）、③日本の大学における日本語専攻の学生の日本語教育実習プログラム、④民間団体の派遣プログラムに分類され、最多は、④であるということであった。

JA にとって渡航前のイメージと異なっていたこととして、英語での説明が要求されること、一人で教壇に立って教えることが多いと思っていた、授業の中で使われる日本語が少ないこと、授業で日本語だけで話しても生徒はあまり反応がないこと、「生きた日本語」を教えるのは難しいことなどが挙げられていた。TT の問題点としては、打ち合わせの時間がないことや、NNT が TT に慣れていないことなどが挙げられていた。

NNT からは、JA の利点としては、正しい日本語に生徒が触れられる、文化的な紹介がしやすい、小グループに分かれての個別指導が可能になる、NNT 自身の日本語能力の向上などが挙げられていた。困難点としては、オーストラリアの生徒の学習スタイルを理解してもらうことの困難さ、JA をうまく活用できない、JA の英語力の問題、一緒に準備する時間が不十分であることなどが挙げられ、TT の成功例について尋ねたが、あまり出されなかったということであった。TT については、日本の中等教育の英語教育で TT のレッスンプラン例やアイデア集が市販されているのとは対照的であると述べている。つまり、JA と NNT 双方において、TT で JA がうまく活用されていないことが窺える。特に、REX 派遣の JA の場合、日本で TT の経験があるので、それと比較し、打ち合わせの不十分さや指示の不適切さを指摘していたということであった。

学習者からは、JA の利点に、発音や聞く力や話す力が伸びる、日本語の使用に慣れる、間違いを直してくれる、日本についての情報が得られるという回答が多く、また、NNT と JA との TT については、75%が肯定的な意見であったということである。また、JA が英語と日本語を両方使用することを希望していることがわかったと述べている。

次に、門脇（2020）は、2016 年に、世界で中等教育段階の学習者数が最多のインドネシアの 5 つの高校で、NNT5 名と JA3 名に TT に関するインタビュー調査を実施した。NNT と JA から挙げられた TT の利点は、生徒がよく話す、文化紹介やクイズやゲーム等の活動ができる、おもしろい授業ができる、JA がいたら生徒の学習意欲が高くなる等であった。問題点としては、NNT からは、授業の準備が負担、JA の指導力不足、JA

の現地の文化の理解不足が指摘され、JA からは、NNT の日本文化の理解不足、NNT の効果的な TT についての理解不足、NNT の指導力不足、打ち合わせの時間が長い等の指摘があった。つまり、NNT と JA の双方が互いの文化の理解不足を挙げていた。例えば、JA 側が、「NNT が時間にルーズ」というのに対し、NNT 側からは「少し遅れただけで不満を言われた。交通渋滞がひどいので到着時間が計算できないという事情を理解していない」という反論があり、JA の現地の事情を知ろうと努力する姿勢と柔軟な対応の大切さが示唆されている。この文化の理解不足に関しては、門脇 (2004) でも、NNT から JA に「オーストラリアの生徒の学習スタイルを理解してもらうことの困難さ」が挙げられていた。また、NNT が TT で JA を上手く活用できないことも指摘されていた。両報告から、国は異なるが、15 年の開きがあっても、互いの文化の理解不足の問題が依然としてあることや、効果的な TT の指導法がまだ確立されているわけではなく、TT の在り方が模索中であることがわかる。

但し、門脇 (2020) は、門脇 (2004) に比べ、JA の教師性の強さは問題として挙がっていない。従来、インドネシアの中等教育の大部分は NNT であり、NT は、全体の 2.3% しかいない (国際交流基金, 2017)。門脇 (2020) によると、インドネシアでは、外国人を教師とする査証や滞在許可を取得することが難しく、また、外国人を雇用する経済的余裕がないことから、NT は、ボランティアか公的派遣として参加していたという。このうち、国際交流基金の日本語教育専門家や国際協力事業団の青年海外協力隊のような公的派遣の NT が、NNT の教授能力や日本語能力向上に指導的な役割を果たしてきたという。そこに、2014 年度から、国際交流基金アジアセンターの日本語パートナーズ事業が始まったことで、多数の JA が派遣されるという新たな段階に入った。日本語パートナーズの条件は、日本語母語話者であればよく、日本語教育経験は求められていない (第 1 章の注 (5) 参照)。このことは、浅岡 (1987) で JA に教育経験が求められていたり、門脇 (2004) で REX 派遣の教員がいたりして、募集側と応募側双方に、JA と教師との区別の認識が明確でなかった時代とは異なり、日本語ネイティブであることのみが条件であることから、募集側は、教師と JA の区別の認識を持っていたと考えられる。また、門脇 (2020 : 8) の NNT の言葉にも「TT をするときには、NNT が授業をコントロールするように」とインドネシア人教師達に呼びかけているという記述があることから、NNT にも主体性が生まれ、教師と JA との区別の認識が徐々に浸透しつつあるとも推測される。

2.1.1.3 JA の概念導入とその重要性に関する先行研究

ネウストプニー (1995) は、現代社会における日本語教育は、語学教育だけでは十分でない、INTS 教育でなければならないと述べている。文法翻訳法やオーディオリンガルメソッドという伝統的なアプローチは言語能力を重視したが、1960 年代から始まったポスト・オーディオリンガルの時代には、コミュニケーション能力が重視され言語能力にとって代わった。伝統的な言語教育の場合、教室で正しいセンテンスが作られても、実際のコミュニケーションの場面では通用しないことが多いからだ。そこに

は、コミュニケーションのための社会文化的な目的が無いので、日本語教育は、できるかぎり、伝統的な教室場面を離れる必要があるという。ただし、コミュニケーション能力は、目標ではなく手段にすぎず、日本語教育の最終的な目標は、社会・文化・経済的な INTS 能力でなければならないと述べている。INTS 能力とは、社会文化能力と社会言語能力を指す。社会文化能力とは、実質的行動、例えば、日常生活の行動、経済、政治、思想行動などを意味する。社会言語能力とは、文法以外のコミュニケーション・ルールで、例えば、だれが、どこで、何を、どう言うのが適切かというルールを身につけていることを指している。

そこで、ネウストプニー (1995 : 155-184) ⁽¹⁾ は、日本語教育をドリル中心の伝統的な教室場面から解放する、即ち、教室を適切な新しい教育形態にするあり方として JA の活用を挙げ、著書の 1 章を割いてその重要性を訴えている。言語教育の基本的な機能は、INTS 的機能、つまり、日本人と今すぐ、あるいは将来的にインターアクト (相互交流) するために言語を学ぶことであり、JA を活用すればそのほとんどの場合、INTS 的機能を満たしていることになる」と述べている。また、JA は、学習者をより活動的にさせ、日本語のインプットを倍加できる存在として、現実のパフォーマンスの相手として、非常に重要な役目があると主張している。

ネウストプニー (1995) の具体的な JA の活用場面は、JA の存在によって、学習者に提供することが可能になる母語場面 (言語と文化を同一にする個人と個人がコミュニケーションを行う場面) や接触場面 (言語と文化を異にする個人と個人がコミュニケーションを行う場面) である。母語場面としては、学習者は、教室で NT の先生と JA との日本語のやりとりを聞き、日本レストランで JA と日本人ウェイトレスとの会話を聞く機会が持てる。挨拶だけでなく非言語的行動も含めてのマナーや振る舞いを体感することもできる。接触場面としては、学習者は、例えば、到着したばかりの JA を連れて学内や、週末に街を案内したり、一緒にお茶を飲んだり、昼食時にインフォーマルな会話をしたりする。また、JA は、学習者の勉強を手伝うことで、易しい言葉に言い換えをしながら説明をすることになり、これらが、実際の言語場面のパフォーマンスとなる。

つまり、JA は、従来の教室活動を超え、学習者が自ずと社会文化能力と社会言語学能力を高めるためのインフォーマントとして適切だと述べている。特に、NNT は、母語場面や接触場面を提供できないため、それらの提供が JA だからこそその強みだと考えられる。

JA の役割として、第一に、上述のような INTS 的機能を果たすこと、次に、「日本文化と社会の理解」の機能を挙げている。JA は、学習者に日本文化のさまざまな形態を紹介することができる。このことは、浅岡 (1987) や Woolbright and Yokobayashi (2005) や門脇 (2004・2020) に一致する。ただし、JA は、専門的な情報を与える資格がなく、自分の解釈を述べたりすることを促されるべきではないと、ネウストプニー (1995) は述べている。さらに、「娯楽」機能にとっても、JA は非常に大切で、JA の存在によって言語学習が楽しいものとなり、また、個人性の強いものになるので、学習の動機づけに貢献し、学習の継続率を高めることにつながると語っている。

浅岡 (1987), 石田(2000), 門脇 (2004) に見られた JA が, 通常の教師が持つ任務や責任を与えられていないために, 生徒を教えることを通しての満足感が少ないということに関して, ネウストプニー(1995)は, JA に教師経験があるためにアシスタントに降格されたように感じているのだろうが, 教師と JA の差は取り除かれるのではなく維持されるべきだと主張する。JA を教師に仕立て上げてしまうことはあまり良いことではなく, 教師だと効果的に行えないアクティビティーに JA を活用する可能性が失われてしまうと述べ, 教師と JA とは異なる役割があることを明言している。例えば, 教師ではない JA, 即ち, プロではないからこそ, JA の言語活動が現実的な本物のパフォーマンスとしての性格をもつようになると述べている。そして, JA を「日本語の母語話者で, 教育訓練経験はゼロかほとんどないような授業の参加者であり, 資格を持った先生にとって代わるのではなく補助的な役割を果たす参加者で, 資格をもった教師の計画に沿って行動する」と定義している。

さらに, 学習者の母語 (英語その他) に堪能である必要はない, むしろ, 英語力のない JA の方が日本語の授業の成功に貢献する例が見られると述べている。

最後に JA 養成のための訓練内容を提案している。文法や言語学の訓練は必要ないが, 人間の INTS の性質, 母語場面と接触場面の違い, フォリナートーク, 言語やコミュニケーションおよび INTS 問題, 活動する国の社会や文化 (教育制度を含む), JA としての行動 (なるべく具体的に示す) の他に, 積極性や指導力, 「ハイ」か「イイエ」だけでなく会話を発展させることなど, JA に求められる資質などを挙げている。つまり, これらの訓練内容は, INTS 教育に必要な内容と解釈できる。また, JA の訓練は, 通常の教師養成コースでは行えないため, 特別なクラスを設置する必要があると述べている。さらに, JA の訓練と同じくらい重要である課題は, JA を指導する教師の訓練であること, そして, NNT が日本語母語話者と変わらないほどの日本語能力をもっている必要性は誇張されるべきでなくむしろ JA を活用した方が適切かつ現実的であると主張している。

以上を箇条書きにしたものが, 以下である。

- (1) 日本語教育を伝統的な教室場面から解放し, 教室を適切な新しい教育形態にするあり方として, 学習者の INTS 能力, 即ち, 社会文化能力や社会言語能力を高める JA の活用が考えられる。
- (2) JA は, 接触場면을学習者に提供し, 日本語のインプットを増やし, 現実のパフォーマンスの相手, 「日本文化と社会の理解」の機能, そして娯楽機能として重要である。
- (3) JA について「日本語の母語話者で, 教育訓練経験はゼロかほとんどないような授業の参加者であり, 資格を持った先生にとって代わるのではなく補助的な役割を果たす参加者で, 資格をもった教師の計画に沿って行動する」と規定している。
- (4) 教師と JA とは異なる役割があり, 教師と JA の差は取り除かれるのではなく維持されるべきである。
- (5) 英語力 (学習者の母語) に関しては, JA は, 学習者の母語 (英語その他) に堪能である必要はない。

(6) JA 養成のための訓練内容に、文法や言語学の訓練は必要でなく、INTS の性質や接触場面、JA としての行動など、INTS 教育に必要なものを入れる。

(7) JA の訓練と同じくらい重要である課題は、JA を指導する教師の訓練である。

以上より、浅岡 (1987)、石田 (2000)、Woolbright and Yokobayashi (2005)、門脇 (2004)、門脇 (2020) は、JA 派遣の実態と課題を探るための現状報告であった。それに対し、ネウストプニー(1995)は、JA 導入を積極的に主張する啓蒙書として位置づけられる。

前者のうち、浅岡 (1987)、石田 (2000)、門脇 (2004) の 2004 年までの先行研究においては、日本で教師経験があったり、日本語教員養成課程を修了している JA に、教壇に立てないことへの不満があったことが特徴的である。アシスタントとは言っても、その条件に教育経験を有する教師が求められており、オーストラリアの教育制度での教師資格が無い場合、独立して教師として教えることが許されず、アシスタントという地位にあった。つまり、当時は、JA の募集条件に、教師の要素を混在させているため、現場で矛盾が生じていることが窺える。JA の募集側・応募側双方に、教師と JA との区別の認識が曖昧であったと考えられる。ただ、Woolbright and Yokobayashi (2005)、門脇 (2020) の 2005 年以降の先行研究では、その問題は挙がっていなかったことから、徐々に、教師と JA との区別の認識が出てきたことも推測される。しかし、第 1 章の注⑩にあるように、最近でも、どっちつかずの使い方がなされているものもあり、明確とは言えない。

一方、後者のネウストプニー(1995)は、JA と教師は異なると明言し、INTS 教育にとって JA は大いに活用されるべきだとし、その根拠を列挙したが、そのほとんどは、30 年近くが経った現在でも、顧みられていない。

それでは、ネウストプニー(1995)のバックボーンである INTS 能力自体は、それ以降の日本語教育における INTS 研究にどのように引き継がれ、日本語教育にどのような影響を与えてきたのであろうか。

2.1.2 インターアクションに関する先行研究

日本語教育における INTS 研究は、ネウストプニー以外に、Moskowitz(1976a)の「外国語相互作用分析システム」(Foreign Language Interaction System, 以下、F-システム)を用いて、INTS の授業分析を行った縫部 (1991) が挙げられる。ここでは、INTS を「人と人の中で交わされる心理的接触と相互交流の総体」と定義し、「INTS がないとコミュニケーションは成立しないが、コミュニケーションが成立しなくても、INTS は存在しうる。INTS の成功はコミュニケーションの成立に不可欠である」と述べている。また、INTS は、アイデンティティを充足する行為であり、自分は何者かを探求し、それを他者に伝達し、他者からフィードバックを受けたいというのは人間の基本的欲求であると述べている。F-システムは、教師の行動が間接的になり、学習者の自発的発言が増え、教師及び学習者の外国語(目標言語)使用が多いほどよいと考えられる評価システムである。縫部(1991)は、このシステムを評価軸として用いて 11

の日本語授業を記録し、分析した結果、教師主導型の授業が行われていることがわかった。そして、授業の改善のために、カウンセリング技法を用いたフィードバックの種類（傾聴、明確化、受容、支持、反復、質問）を挙げている。最後に、INTSを軸とした認知・情意・相互作用の統語的アプローチを提案し、日本語という学習対象に自己（の生活）に関わらせるということを指導原則とした。学習者の内面を掘り起こす手法を用いて教材と学習者の生活を関わらせる内発化された言語学習を目的とし、著者の言葉を借りれば、人間学という視点から日本語教育を捉えて評価する時に、F-システムは有効であると述べている。

縫部（1991）は、教室で何が起きているかというクラスルームリサーチの一環であり、人と人との交流として教師がカウンセリング的な姿勢で臨むことで、学習者のINTSが増えることを、F-システムを通して伝えたかったと考えられる。この試みは、例えば、教師養成における実習で、学習者とのやりとりで慣れていない実習生が自らの授業について認識し、フィードバックするのに有効だと考えられる。

この教室における教師と学習者を固定化された立場と見做し、教師に軸を置いたINTS能力に対し、ネウストプニー(1995)は、教室のみならず教室を超えた社会において、どのようなネットワーク下で目標言語の習得がなされるかに注目し、社会言語学的な視点から人間の営みとコミュニケーションが結びつく現象をINTSという概念で捉え、日本語教育のアプローチを確立した。ネウストプニーは、教室には、教師と学習者という二者しかいないという発想から脱して、INTS教育においては、教師、学習者、そして、母語話者という三者が存在するという点を強調する。ネウストプニーのINTS研究に啓発された研究の数は夥しく、ネウストプニーは、日本語教育におけるINTS研究の礎を築いたと言っても過言ではない。

したがって、本節では、ネウストプニー(1995)の提唱するINTS能力とはどのような理論かをさらに掘り下げて検討する。その後、その理論がどのように継承されたかを見ていき、INTS能力におけるJAと第二言語習得論のINTS仮説との関係についても言及する。尚、本論文では、ネウストプニー(1995)を、それ以前のネウストプニーの数多くの論考の集大成として位置づける。但し、論の展開により、ネウストプニー(1995)を補うために、ネウストプニーのそれ以前の論文等を引用することもある。

まず、ネウストプニー(1995)は、日本語教育を社会的文脈の中で考える必要があること、学習者は文法・語彙・発音・文字などの言語能力だけではなく社会言語能力や社会文化能力も習得しなければならないと述べている。即ち、伝統的な説明と練習（ドリル、ロールプレーなど）だけでなく日本語の「実際使用」も直接日本語教育のプログラムに取り入れるべきだと主張している。ここで言う「実際使用」は、コミュニケーション・アプローチの枠組みを超えたもので、著者自身、「INTS能力アプローチ」と名付けている。何故なら、我々はコミュニケーションのためにコミュニケーションをしているのではなく、経済、政治、社会、文化などの目標を目指して行動している（「実質行動」）からであり、我々の目標は、社会文化的な行動をも含めたINTSでなければならないからであると述べている。つまり、日本語を使って単にコミュニケーションができるのではなく、日本語を使って実質的な行動ができることを目指している。

このような「実質行動」ができる能力を INTS 能力と呼んでいる。INTS 能力はコミュニケーション能力より広く、コミュニケーション能力は言語能力より広い。コミュニケーション能力とは、言語能力と社会言語能力のことで、INTS 能力とは、言語能力、社会文化能力および社会言語能力を包摂する。

このうち、社会文化能力とは、実質行動などに関する能力、INTS の基盤となる能力で、INTS 能力とほぼ同義であると考えられる。この社会文化能力についてのわかりやすい説明として、ファン(2014)の社会文化能力の定義、「言葉を使うさまざまな場面や行動が社会の中でどのような意味を持つかを理解し、適切にその場面に参加し、行動する力」が挙げられる。ネウストプニー(2002)は、社会文化能力の例として、日本の大学で学ぶ留学生の場合、日本の大学制度についての「勉強」から始まり、制度についての知識を使う練習を行い、履修届の提出など、実際の場面でその知識を使うまでのプロセスが必要で、これらを行う能力を「実質行動」の能力、即ち、社会文化能力としている。

次に、ネウストプニー(1995)は、社会言語能力とは、文法以外のコミュニケーション・ルール、いつ、どこで、だれが、何を、だれに、どう言うかの適切性のルールのことで、Hymes(1962, 1972)を修正した以下の9項目を挙げている。

- 1 点火ルール (どんな場合、何のためにコミュニケーションを始めるか)
- 2 セッティング・ルール (いつ、どこでコミュニケーションをするか)
- 3 参加者ルール (だれとコミュニケーションするか)
- 4 バリエティー・ルール (どの言語、方言、スタイルなどを使うか)
- 5 内容ルール (どのような内容を伝えるか)
- 6 形のルール (内容項目をどのようにメッセージの中で並べるか)
- 7 媒体のルール (メッセージを送るとき、どのようなチャンネルを使うか、非言語的コミュニケーションのチャンネルのことなど)
- 8 操作のルール (コミュニケーションに対してどのような行動をとるか)
- 9 運用のルール (メッセージをどのように具体化するか)

このコミュニケーションや INTS 場面について考える際に重視されるべき概念に、接触場面がある。学習者は、母語話者場面ではなく、接触場面での INTS 能力が求められるからである。ネウストプニー(2002)は、社会文化行動の教え方も、接触場面の特徴を重んじて指導すべき、つまり、学習者文化と目標文化とが接触する場面のストラテジーを指導すべきだと述べている。

以上をまとめると、ネウストプニー(1995)の INTS 能力理論の中心概念は、言語能力と社会言語能力と社会文化能力で構成される INTS 能力と接触場面であると言えよう。特に、接触場面という日本語訳は、ネウストプニーによってなされ(村岡, 2006)、現在では、重要な学術用語として定着している。

次に、このネウストプニーの理論を継承する研究を見ていく。

INTS 教育の実践として、尾崎・ネウストプニー(1986)や溝口(1995)がある。ネウ

ストップニー（1995：22）の「実際使用のアクティビティー」について、横須賀（2003）は、教室の中の条件を操作することにより、自然習得場面を設定する活動と、学習の場を教室の外に移して、学習者に教師外の母語話者と接触させる活動の二つに大別されると述べている。尾崎・J.V. ネウストップニー（1986）は、前者に相当する。ここでは、INTS のための社会文化能力を育てるためにイマーシオンプログラムをオーストラリアの大学で実施した。大学生が興味を持ち、日本社会でも話題性があるものをテーマとして、外部から講師を招いた講義・パネルディスカッション・ビジターセッションを目標言語である日本語で行い、日本語によるクラス・ディスカッションや演習で学習の強化を行っている。通常の語学教室が言語習得の場面としては不自然なのは、教室での学習とその運用が大きく離れている点にあるとし、その距離を縮める外国語の実際的な使用場面とその使用に直接先立つ（教室での）演習の繰り返しの学習過程を、イマーシオンプログラムとして位置づけている。後者の例として、溝口（1995）は、日本文化を実際の文化の中で学習することや、目標言語である日本語を実際の日本語使用の中で学習することが学習者にとって大切だとし、大学での日本語・日本事情科目の活動として受講している外国人留学生に日本人家庭を訪問させた事例を取り上げている。この活動での接触場面を録音したテープより、日本人と生活時間を共有することを経て、留学生が言葉を習得していることが確認されている。また、通常の教室内活動では感じられないことが五感の感受によって学習でき、異文化適応という観点から日本文化の学習に効果があったと述べている。

次に、ネウストップニー（1995）の INTS 能力の理論を、会話教育として体系化したものに中井（2012）がある。中井は、会話が、コミュニケーションの特徴と機能をもった話し言葉で行われるすべての行為の基盤となるとし、学習者が伸ばすべき能力をネウストップニー（1995）の INTS 能力と捉えた。つまり、会話教育において会話での INTS 能力を育成することは、学習者が社会の中の共同体に参加し、自己実現する可能性を広げる上で重要であると考えた。そして、INTS 能力を、言語能力、社会言語能力、社会文化能力の総称とし、「状況や人間関係などの社会的な文脈の中で人と関わりを持つ際、相手と協力して、瞬間瞬間に生成される INTS を能動的に調整しつつ、言語行動（語彙・文法・音声）、社会言語行動（コミュニケーション）、社会文化行動（実質行動）が適切に行える能力である」と定義した。そして、このような INTS 能力育成を目指した会話教育のためには、教師と学習者による「研究と実践の連携」が必要であることを主張し、具体的には、教師による「会話データ分析—会話指導項目化—会話教育実践」と、学習者による「会話データ分析—会話学習項目の意識化—会話実践」という絶え間のない循環の必要性を挙げている。また、教師自身も、日常生活や職場で INTS を能動的に調整しながら適切に行える INTS 能力が求められ、分析能力や実践研究能力を支える重要な能力であると述べている。さらに、接触場面において、非母語話者だけでなく、母語話者側も歩み寄り、互いに学び合い、理解し合うための INTS 能力育成を目指した授業活動を考慮していくべきだと述べている。その上で、会話教育のためのコースデザインや会話教育ができる日本語教師の資質や養成を提言し、INTS 能力育成を目指した会話教育のための「研究と実践の連携」のモデルを提案している。

また、ファン他(2014)は、ネウストプニーの INTS 能力の理論に基づき、初中級レベルの INTS 教育の教科書を作成した。この教科書は、学習者に、四技能を教育目標とすることに満足せず、日本人との接触場面への参加を意識させ、それぞれの実生活の中で日本語を使おうとすることを促すのを目標としている。接触場面に注目した背景について、接触場面の最大の特徴は、場面の中に「外来性」(あるいは「外国人性」)という要素が含まれていることであり、外見や非言語行動、生活習慣から来る外来性が意識されればされるほど、相手に対する違和感の度合いが増し、日本人同士の場合と異なり、INTS が変容してしまうところがあると述べている。したがって、接触場面経験の少ない学習者と日本人との間で多くの予測していないことが起こりうる中で、そこで引き返すのではなく、いかに乗り越えるかが挑戦すべき課題であり、初中級学習者が、早い段階で確認や聞き返しの学習を取り入れ、接触場面での躓きを乗り越えられる INTS 能力を培うことを意図している。そして、INTS の目的を達成するためには、ネウストプニーの「言語能力」、「社会言語能力」、「社会文化能力」が不可欠だとして、これらを反映した教科書作りとなっている。教科書の各課は、場面の意識⇒INTS の準備⇒本番と振り返り⇒実際使用の記録の構成になっており、各段階で用いたシートなどをポートフォリオとしてファイルにまとめ、学期の最後に全体を通して振り返ると学習成果が見える形式になっている。

さらに、本田他(2016)は、INTS 教育は、母語話者と学習者と教師の三者の関係によって成立すると考え、INTS を導入した教室活動経験のある教員を対象に意識調査を行った。その調査では、徐々に INTS 教育活動を取り入れなくなった教員がいた。それらの教員は、学習者が生の日本語や日本社会に触れるという INTS の意義を認めている一方で、学生の学びを尊重する姿勢や規範意識が高く「日本語の能力を伸ばす学習に効果的でなければならない」という思いが裏目に出て、理想的な母語話者とは異なる外部の異世代の母語話者に対して批判的になり、INTS 教育を取り入れることを避けるという選択をした可能性があることがわかった。この結果から、多文化共生社会においては、学習者が一方的に母語話者社会に適応することが求められるべきではなく、教師自身も、自らのビリーフに囚われすぎず、多文化社会の一員として、学習者・母語話者と同じフィールドに立って柔軟に対応する INTS 能力が求められると述べている。このことは、教師観において前述の中井(2012)と共通するものがある。

以上、ネウストプニーの INTS 能力の理論は、「実際使用のアクティビティー」の実践例、INTS 能力育成のための会話教育の体系化、接触場面の教科書、INTS 活動実践者の意識調査と多岐にわたって援用されてきたことがわかる。

ここで、とりわけ、ネウストプニーの接触場面に焦点をあてた諸研究を挙げる。

山田(1992)は、日本語による実際の買い物場面において、日本人店員と日本人客による母語場面と、オーストラリア人店員と日本人客による接触場面の二つの談話資料を比較分析した結果、店員の販売行動に求められる能力として、語彙力、敬語行動の能力、談話能力、INTS 能力が必要であることを見出した。

ファン(2003)、鎌田(2003)、加藤(2010)は、接触場面を、言語管理理論の観点から分析した。まず、ファン(2003)は、接触場面を「第三者場面」(参加者の双方が自分

の言語ではなく第三者の言語で INTS を行う場面)、「相手場面」(参加者のどちらかが相手の言語を用いて INTS を行う場面)、「共通場面」(接触場面でありながら、参加者はそれぞれの言語で INTS を行う場面)に分けた。そして、日本語非母語話者が、相手が母語話者か非母語話者かによって、日本語非母語話者が使用する日本語バラエティーは同じかどうか、異なる場合に日本語のどのような面について留意され、評価され、調整されるかについて明らかにするために、第三者場面の言語管理についての調査を行った。その結果、規範を緩める、評価の基準を厳しくする、母語の規範を適用する、相手の母語の規範を試みる、新しい日本語の規範を作るという特徴があったと述べている。また、鎌田(2003)は、接触場面を日本語教育の原点とし、その実態を探り、かつ、接触場面の教材化のモデルを提示している。そして、日本語教育の出発点と到達点は接触場面であり、その規範性は、母語場面ではなく接触場面であり、中間言語や中間文化を認めるべきだと主張している。さらに、加藤(2010)は、留学生と日本人学生の会話とフォローアップインタビューのデータを、社会文化面、社会言語面、言語面における規範がどのように管理され、変容していくかについて分析を行った。その結果、INTS の規範は、決して日本語母語話者の規範によってのみ管理されているわけではなく、非母語話者の規範や第三者の規範、あるいは接触場面特有の規範なども同様に適用されていたことを明らかにした。そして、規範は決して静的なものではなく常に動的な性格を有するものであったと結論付け、こういった特徴を有する接触場面自体が一つの文化と呼べるものではないかと述べている。これより、接触場面は、新たな文化を創造する生産性と寛容さを持った概念であることに気づかされる。このことは、鎌田(2003)の主張と軌を一にするものと言える。また、鎌田(2003)、加藤(2010)の両者には、前述のネウストプニー(2002)の、「社会文化行動の教え方も、接触場面の特徴を重んじて指導すべき、つまり、学習者文化と目標文化とが接触する場面のストラテジーを指導すべき」という考えが引き継がれていることが窺える。

このように、接触場面という切り口が提示されたことによって、そこで生起する現象を様々な視点で記述した研究が生み出されたことがわかる。

以上、ネウストプニーの INTS 能力の影響を受け、あるいは、継承した研究の一部を挙げた。これより、INTS 能力とは、目標言語文化だけではなく、相手の文化を尊重しつつ、互いに調整し合いながら INTS を行い、適切に対応しようとする能力であるとも言える。そして、このネウストプニーの INTS 能力に関連した研究成果は、社会言語学、異文化間コミュニケーション、日本事情、第二言語習得などの領域に広がり、それらの研究領域間に有機的なつながりを生み出した。ネウストプニーの日本語教育に与えた影響と貢献は大きく、これからも動的に進化していくことが期待され、ネウストプニーの「INTS 能力アプローチ」は確立されたと言える。

さて、このネウストプニーの INTS 能力は、当然、言語習得が根幹にある。INTS は、接触場面におけるコミュニケーションストラテジーや、フォリナートーク、学習者のモニター運用能力と関係することから、第二言語習得研究の観点からも押さえておく必要がある。

コミュニケーション・アプローチやタスク中心の教授法では、意味交渉をすることで

言語習得が促進されると考えられている。これは、学習者が目標言語の母語話者とやりとりする際に生じる意味交渉 (negotiation of meaning) が習得に貢献するという「インターアクション仮説」(Long1983, 1996)によるものである。Krashen (1985) のインプット仮説では、学習者の現段階での言語能力を i とすると、それよりも少しレベルは高いが理解可能な「 $i+1$ 」のインプットを学習者に多量に与えることにより、言語が習得されると考えた。これに対し、Swain (1985)は、アウトプット仮説において、インプットは言語の意味処理において主な役割を果たしているが、インプットだけでは習得は不十分で、アウトプットが言語の構文や形式の産出の正確さに貢献すると主張した。そして、Long(1980, 1981)は、理解可能なインプット並びに、学習者の言語能力を超えるものについてそれを理解可能にするための学習者と母語話者による意味交渉 (インプットとアウトプットの両方を含む INTS) を重視し、ストラテジーを抽出した。その意味交渉に用いられる代表的なストラテジーとして、明確化要求、確認チェック、理解チェックがある。

これらのストラテジーに関し、Pica, T. (1987)は、参加者同士の関係が意味交渉のストラテジー使用に反映されると述べている。例えば、教室内での教師から学習者への意味交渉のストラテジーの使用は、教室の外での母語話者と非母語話者に比べ圧倒的に少ない。これは、教室における教師と学習者の不平等な関係によって、学習者は、それらのストラテジーを用いることは、教師の知識や経験に挑戦することになるのではないかという思いを抱くからであると述べている。つまり、第二言語習得の促進のためには、参加者の関係が平等で、情報交換をしながら協働することが重要だと考えられる。

以上の第二言語習得研究の知見より、対等な関係における意味交渉による INTS が、インプットとアウトプット双方を促進し、習得に重要であると言える。これを JA の立場に当てはめると、JA は、教師よりも平等な関係にあり、その関係性において教師よりも意味交渉を促しやすいと推測され、意味交渉が行われる場に、JA を参加させることが学習者の第二言語習得促進につながると考えられる。

ここまでの INTS に関する先行研究の概観を踏まえると、JA は、INTS 能力、接触場面、INTS 仮説のそれぞれにおいて、教育効果を高めることが期待できる。

2.1.3 JET プログラムの外国人指導助手 (ALT) に関する先行研究

ネウストプニー (1995 : 158) は、国際的にみても、言語教育アシスタントに関連する研究がほとんど見当たらない中で、JET プログラム (The Japan Exchange and Teaching Programme : 以下、JET プログラム) における外国人指導助手 (Assistant Language Teacher: 以下、ALT) の理論的かつ実際的な研究の蓄積は貴重であり、その概略を日本以外の国の日本語教師に紹介することが必要であると述べている。ネウストプニーの言うように、35 年以上の歴史を持つ JET プログラムの ALT に関する研究と実践の蓄積は、JA 派遣の課題を解明する上で参考になると予想され、どのような研究がなされてきたのか把握しておきたい。尚、本研究は、中等教育機関の JA を対象とし

ているため、小学校 ALT に関する先行研究は対象外とする。

JET プログラムとは、外国青年を招致して外国語教育の充実と地域の国際交流の推進を図る事業のことで、1987 年に開始された。総務省、外務省、文部科学省および財団法人自治体国際化協会 (Council of Local Authorities for International Relations: 以下、CLAIR) の協力の下、地方自治体が実施している。2023 年度で 37 年を迎え、1987 年の開始以来、招致国は 4 カ国から 50 カ国に、参加者は 848 人から 5,723 人に、累計 77 カ国 75000 人以上が参加している。参加者の職種は、「外国語指導助手 (ALT)」、「国際交流員」、「スポーツ国際交流員」の 3 種で、その 9 割以上は ALT である。最初は、英語のみであったが、1989 年度から、フランス語、ドイツ語が加わり、90 年代からは韓国語、中国語、2005 年度には、ロシア語も対象になった。そのうち 9 割以上は、英語の ALT である。ALT の資格は、大学の学士以上の学位取得があることが必須条件であるが、教員資格や教職経験は必須ではない。ALT は、中学校・高等学校、そして、2002 年度から小学校専属が創設された。それぞれの学校に配属され、日本人外国語担当教員の助手として外国語授業に携わり、日本人教員との TT、教材の準備、生徒との課外活動などに従事する (CLAIR, 2023)。

35 年の間に、ALT の実態調査、教育政策や言語政策、雇用問題、異文化理解、ALT の役割、ALT の成長、ALT との TT、ALT・日本人英語教師研修、小学校から中学校へのアーティキュレーションなど、多角的な視座からの研究がなされてきている。このうち、本節では、JA 研究に汎用するために、ALT の問題と効果について、そして、本研究の目的が JA の役割と成長の検討であることより、ALT の役割及び英語圏を中心に来日する ALT の異文化における葛藤と成長に関する研究について取り上げる。

最初に、JET プログラムに至るまでの歴史的背景を概観する。

築道 (2007) は、日本の英語教育政策の一例として英語母語話者 (Native Speakers of English, 以下、NSE) がどのような役割を求められて日本の英語教育の現場に招聘されたのかについて、歴史的に振り返り考察している。以下、築道 (2007) の研究を要約する。

まず、日本の英語教育の歴史において、組織的な外国人の教員雇用として、明治時代に、ヨーロッパを中心とした先進諸国の学問や技術を取り入れるための、所謂「お雇い外国人」の招聘を挙げている。但し、日本の国力に反比例するかのようになり、その数は、1875 年の 527 人を最盛期に漸減し、1896 年に 77 名にまでなったという。

戦後、中等教育段階の英語教育において NSE を活用する試みとして、1969 年にフルブライト助手制度が始まる。これは、在日合衆国教育委員会 (フルブライト委員会) と日本の文部省 (当時) とが協力して、高等学校及び中学校の日本人英語教員 (Japanese Teacher of English, 以下、JTE) の現職教育等に従事させる制度で、1969 年から 1976 年までの 8 年間継続され、延べ 39 名のアメリカ人が関わったという。この制度は、アメリカ合衆国の財政難を理由に 1977 年に Monbusho English Fellows 制度 (以下、MEF 制度) へと継続される。MEF 制度の発足は、1970 年代の「平泉・渡部論争」という「実用派」対「教養派」の英語教育論争を経て、NSE の存在を不可欠なものとして積極的に活用するという共通見解が具現化された結果である。1977 年の初年度は 9 名であった

が、1986年には235名と急増している。MEF制度において招致されたNSEの資格は、「『外国語教育としての英語教育』を習得した者」で、その役割は、英語担当の指導主事の補佐で、具体的には、学校訪問をして、英語の発音指導に従事するというものであった。

1987年に導入されたJETプログラムの前身に、このMEF制度と、1978年に始まった「英国人英語指導教員招致事業」(British English Teacher Scheme, 以下、BETS)があった。MEF制度とは異なり、BETSでは、当初から学校に配置され、各学校の日本人英語担当教員の研修や英語指導にあたった。初年度には20名だったが、1984年には70名が参加している。

この二つの事業を拡大・発展する形で1987年にJETプログラムは発足した。MEF制度とJETプログラムを比較すると、第一に、前者の目的は、高等学校及び中学校における英語教育の改善充実であり、そのための手段として「外国語としての英語教育」を修得したNSE(アメリカ人)を英語指導主事の助手として教育委員会に配置した。それに対し、後者は、日本の国際化促進を最上位に掲げ、「外国語教育の充実を図ること」と「地域レベルの国際交流を推進すること」がその下位項目として設定され、そのための手段として海外の青年を招致するとあり、「外国語としての英語教育」を修得したNSEという条件はない。第二に、MEF制度は、文部省の単独事業であったのに対し、JETプログラムは、自治省(当時)、外務省、文部省(当時)の3つの省庁の協同事業として導入された。第三に、MEF制度は、国がその事業の中心になりNSEを招致していたのに対し、JETプログラムは、地方公共団体等が主体となり招致するというように事業主体が異なり、招致人数も地方自治体によって異なるということであった。そのような背景には、1970年代、80年代において、自治省(当時)は、地域の国際化に向けた一定の方向付けを行う必要があり、「国際交流プロジェクト構想」における「地方自治体の国際化施策の指針」の重要な柱として、JETプログラムが提案されたという。また、当時、日本は、対米貿易黒字の解消を強く求められており、その人的解決策として、JETプログラムが構想された面もある。このように、英語教育の内部からの自発的な意思に基づいて提案されたプログラムではないということが、「外国語教育の改善充実」と「地域レベルの国際化の推進」という二つのゴールを設定するJETプログラムの事業目的に曖昧さを生み出し、それが教室実践におけるALTの役割の曖昧さにもつながっていると築道(2007)は指摘している。

以上より、政治的・経済的思惑が先立ち、教育現場の声がボトムアップで上がってきて策定されたとは言い難いJETプログラムであったため、導入以降の教育現場で、様々な問題が生じたことが想像される。その一方で、今後一層のALTの配置拡大が検討されていることは、JETプログラムの効果や期待があるからであろう。そこで、次に、ALTの問題点と効果に関する先行研究を探ってみた。

JETプログラムが1987年に開始されてから5年程経過すると、地方自治体や文部省による全国レベルでの実態調査が行われるようになる。JETプログラム研究会(1996)は、1995年に全国の中学校・高等学校を選定しアンケート調査を行い、827名のJTEと952名のALTと3222名の生徒から回答を得ている。この調査結果のうち、小林(2000)

は、ティーム・ティーチング (Team Teaching: 以下, TT) の授業に関する改善案について得られた ALT613 名分の記述式回答を因子分析にかけ、9つの問題点、①指導上の違い、②事前の打ち合わせ、準備や計画、③JTE の TT のトレーニング、④ALT と JTE との関係、⑤JTE の英語でのコミュニケーション能力、⑥日本の教育システム、⑦JET プログラムのシステム、⑧JTE の授業中の日本語使用、⑨学習目標の明確化、を挙げている。さらに、上智大学 (2017) は、2013 年から 2014 年にかけて小学校・中学校・高等学校における ALT1807 名を対象に全国的な実態調査を実施した。この JET プログラム研究会 (1996 : 10-11, 74-109) と上智大学 (2017 : 18-30, 108-110, 139-145) の ALT に対する調査結果を、TT と日本の英語教育の改善案からの記述式によるコメントを中心に、その問題と効果について比較対照したのが表 2-1 である。

表 2-1 1995 年度調査と 2013 年度調査における ALT から見た TT の問題と効果

	1995 年度調査 (JET プログラム研究会)	2013 年度調査 (上智大学)
【問題】	【内容】	【内容】
①指導上の違い	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書中心、文法中心の JTE との違い。 ・コミュニケーションな授業を増やすべき。 ・生徒が英語を使う機会を増やすべき。 	<ul style="list-style-type: none"> ・文法の比重が重すぎる。試験のための教科指導になっている。 ・教科書以外の単語も取り入れるべき。 ・コミュニケーションな授業を増やすべき
②事前の打ち合わせ、準備や計画	<ul style="list-style-type: none"> ・JTE との打ち合わせ、授業の準備、評価があまり行われない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・JTE と授業計画や指導法について話し合う時間を持つべき。
③JTE の TT のトレーニング	<ul style="list-style-type: none"> ・JTE に TT の知識が不足している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・JTE が英語でコミュニケーションな授業ができるための研修が求められる。 ・異文化を生きることの理解や円滑なコミュニケーションのために、JTE は海外生活の経験を持つべき。
④ALT と JTE との関係	<ul style="list-style-type: none"> ・JTE とのコミュニケーション不足。 ・TT を望まない JTE がいる。 ・JTE と平等な役割を与えてほしい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・JTE と授業の目的や ALT の役割について十分な意思疎通を図るべき。 ・ALT の力を有効活用し、教員としての裁量権を与えるべき。 ・JTE が ALT に役割を期待していない。CD プレーヤーではなく対話相手として対等な立場で行うべき。 ・ALT の 4 人に一人は、JTE との TT でなく一人で指導している。
⑤JTE の英語のコミュニケーション能力	<ul style="list-style-type: none"> ・ALT と英語でコミュニケーションが図れない JTE が多い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・JTE の英語のコミュニケーション能力が適切な言語運用を教えられるレベルに達していない。
⑥日本の教育システム	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書が不自然。 ・日本の入試制度の問題。 ・クラスサイズの問題。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書が不自然。 ・入試の試験対策に偏重している。 ・少人数制にすることの必要性。
⑦JET プログラムのシステム	<ul style="list-style-type: none"> ・ALT のスケジュール、訪問する学校数、One-Shot Visit (年に 1~2 回だけの訪問) の問題。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校を複数掛け持ちする負担を軽減するべき。
⑧JTE の授業中の日本語使用	<ul style="list-style-type: none"> ・JTE が通訳的な役割をしてしまう。 ・JTE が日本語で説明を加える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・JTE が通訳的な役割をしてしまう。 ・JTE が日本語で説明しすぎる。
⑨学習目標の明確化	<ul style="list-style-type: none"> ・TT としての学習目標が明確でない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教える内容について授業直前まで知らされないことがある。
【効果】		
	<ul style="list-style-type: none"> ・TT は、生徒のコミュニケーション能力の向上に効果的。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒が積極的に英語に取り組み、英語で伝えようとしてくれるようになったことより、

	<ul style="list-style-type: none"> ・JTE が英語を使用するようになった。 ・生徒が積極的に話しかけてくる場面が増え てきた。 	<p>ALT 自身も英語を教えることや日本語を習得することへの動機づけが高まった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒が異文化について考え、より広い視点を持つ過程に立ち会えた。 ・授業外での交流が授業改善に繋がった。 ・大多数の ALT が JTE と TT をすることに意義を見出していた。
--	---	--

*【問題】の項目は、小林(2000)の9つの項目に対応し、1995年度調査の【問題】の内容は、小林(2000)を要約したものである。

これらの結果より、1995年度と2013年度の調査結果には、全体的には大きな違いはないように見受けられる。まず、コミュニカティブな授業をするべきだと考える ALT と文法に重きを置きすぎる JTE との教授観の違いは JET プログラム導入 8 年後においてだけでなく、26 年後にも現存していることがわかる。2013 年度調査に、学習指導要領に文法はコミュニケーションを支えるものとして位置づけられ、言語活動と融合させた形で指導することが明記されているにもかかわらず、実際は、文法指導と言語活動が分離され、後者がおさなりにされた授業が数多くあることや、日本の英語教育が入試のための教科指導になっていることが ALT のコメントに見られたことから、状況が推測できる。

JTE の英語でのコミュニケーション能力に関しては、どの程度 ALT・JTE 間で英語を使って交流しているかという問いについて、1995 年度調査では、TT の英語の使用割合は、中学校・高等学校の 3 割が 60% 使用しているのに対し、2013 年度調査では、約 8 割の中学校の ALT が授業の内外で JTE と英語を中心としたコミュニケーションを図っていると述べていることから、JTE の英語使用が定着しつつあると考えられる。ただし、2013 年度の高校の調査結果では、JTE の英語のコミュニケーション能力は、自然な会話における適切な言語運用ができるレベルまでには達していないと述べている。

その他の問題としては、JTE と ALT との打ち合わせの時間やコミュニケーション不足、役割の不平等、複数の学校を掛け持ちする ALT の負担、クラスサイズ、学習目標の不明確さなど、ほぼ共通のコメントが挙がっていた。

一方で、1995 年度とは異なる 2013 年度の新たな問題として、授業形態の変化がある。1995 年度では、雇用形態が、JET プログラムだけの契約だったが、2013 年度では、JET プログラムだけでなく、民間会社での契約と学校や教育委員会との直接契約の主に 3 種になっていた。雇用形態別の授業の受け持ち方は、全てにおいて、ALT と JTE が共同で行う TT の割合が最も多かった。しかし、それ以外の ALT が主に一人で指導に当たる「自分 1 人」、「チーム・ティーチング(分担)」「自分 1 人と自分の担当のみ(分担)」を合わせると、JET と直接契約でそれぞれ 25%、民間契約で 43% の ALT が、JTE との協働ではなく一人で指導していた。即ち、4 人に一人の ALT が一人で授業を担当していると報告されていた。学校種別では、小学校で 44%、中学校で 28%、高校で 28% が、協働ではなく一人で指導しているという結果であった。この状況について、ALT が日本の英語教育の状況を理解できていないまま、分担制の授業形態で主導的に

授業を遂行することとなり、ALT の担う負担の大きさが懸念されると述べていた（上智大学 2017: 13-14, 28-30）。

ALT は助手であること、ALT 導入当初 JTE と TT をすることが原則であったこと、そして、ALT の要件に英語教育の資格は無いことから、ALT 一人で指導することの授業の質をどのように保証するのであろうか。ネウストプニー(1995: 180)は、アシスタントを教師に仕立てあげてしまうのは、教師だと効果的に行えないアクティビティーにアシスタントを活用する可能性が失われてしまうことになり、いいことではないと述べている。この問題は、2002年に、JET が減少し始め、小学校専属 ALT が創設され、JET 以外の ALT、いわゆる「non-JET ALT」が台頭してきた頃に生じてきたと考えられる。2013年度調査では、「non-JET ALT」の割合は、小学校で7割、中学校で6割、高校で3割、全体で6割が「non-JET ALT」ということであった（上智大学、2017:8）。

さらに、TT や英語教育に直結していないために、表 2-1 にはないが、2013年度調査では、雇用形態の変化に伴う待遇についての問題が加わっていた。これも、「non-JET ALT」との関係が指摘されている（奥貫・カーレット、2012）。「non-JET ALT」には、前述したが、各自治体の学校や教育委員会との直接雇用、民間の請負業者等による業務委託契約などがあり、労働条件格差が生じることで、ALT への負担や不安定さを増大する可能性がある。このような「non-JET ALT」の問題に対し、どのような対策やフォローをすべきかが ALT 制度の今後の課題であると考えられる。

次に、効果については、両調査では、生徒の英語の習得意欲の向上や異文化に対する態度の育成、TT の意義の実感や JTE の英語のコミュニケーション能力の改善が挙げられている。JET プログラム研究会（1996）と上智大学（2017）以外の ALT の実証的な効果の研究としては、上垣（2004）が、高専の学生 92 名に対し実施した、中学 3 年間で受けた ALT との TT の総時間数の調査と意識調査と聞き取りテストの結果から、ALT との TT が、聴解能力の向上に効果があったと述べている。しかし、ALT と JTE との TT が、生徒の英語のコミュニケーション能力向上に効果があったことを統計的に裏付ける相当規模の調査は見当たらない。

以上が、先行研究から見出された ALT の問題点と効果である。次に、ALT の役割について取り上げる。

まず、ALT の役割については、JET プログラム導入当初の頃から、教員資格の無いことが問題視されていた。これに対し、清水・湯沢（1990）は、ALT はあくまでも助手であることを踏まえた上で、英語教育の資格を持たない ALT と英会話力と TT の知識・技術・経験不足の JTE の間で、TT で必ずしも、JTE が主導権を握らなければならないということではなく、クラスの全ての英語の授業の中で、TT をどのように位置づけるか、ALT にどのような役割を演じてもらうかという点から英語の授業全体を組織化していくことでなければならないと述べている。これは、英語教育の専門家でない ALT との TT で、教育目標を達成するには、ALT が生きた教材として活躍できるように授業を編成し、ALT にアドバイスを与えつつ授業の進行を支えていくという JTE の力量や英語科の TT の体制が問われているとも解釈できる。しかし、現実には、表 2-1 にあるように、20 年以上経過しても、JTE の知識やスキル不足だけでなく、教授観や制度や文化

の違い、スケジュール等の物理的な問題などが依然としてあり、上述のような望ましい状況に持っていくことの難しさが窺える。

それでは、実際に ALT がどのようなことを行っていたかについて見ていきたい。前述の JET 研究会（1996：20）の 1995 年度調査と上智大学（2015：70）の 2013 年度調査では以下のような結果が示されていた。

表 2-2 TT における ALT の役割（回答数の多い順）

1995 年度調査（JET プログラム研究会）	2013 年度調査（上智大学）
ゲーム	発音の規範
Q&A	ダイアログ練習の見本
教科書の模範朗読	オーセンティックな英語の紹介
発音	生徒との交流
外国文化紹介等	ゲームの主導
模範対話	異国文化の紹介や解説
対話	文法解説
単語／テキスト解説	その他
文法	
ディスカッション／ディベート	
スピーチ	
文章要約	
表現	
その他	

この二つを比較すると、役割の種類において大きな違いは見られない。発音や会話の模範提示、「オーセンティックな英語の紹介」など、ALT が、正しい見本を示すモデルとしての役割を求められていることがわかる。また、ゲームなどのアクティビティや外国文化の紹介も共通する代表的な役割である。文法もあるが順位は低い。

表 2-2 にある項目以外に、TT 前の JTE との授業計画や授業後の JTE とのフィードバックについても挙げられていた。JET プログラム研究会（1996：19, 22, 31, 33）では、ALT が思っている以上に、JTE は教案は自分が作成しているのであって、ALT は作成に貢献していないかと思っていることや、ALT が思っている以上に、JTE は授業の振り返りをしているかと思っており、両者の考えにズレがあった。このように ALT と JTE の回答結果に食い違いがあることについて、井川（2008）は、忙しい JTE が職員室に戻る前に、ALT と話すのをミーティングとして捉えているのに対して、ALT の考えるミーティングとは解釈が違うのではないかと述べていた。つまり、表 2-1 の TT の問題に、「学習目標の明確化」とあったが、このように TT 前の計画と TT 後の評価の受け取り方に JTE と ALT 間にズレがあること、即ち、両者に授業の目標や計画、フィードバックなどが共有されていないことが、JTE と ALT に学習目標の不明確化と役割の曖昧さを生み出すの

ではないかと考えられる。Sponseller (2017) は、TTにおける役割は明確かという問いに対し、JTEは、自分の役割ははっきりしていると感じているのに対し、ALTは、JTE次第であると思っているという調査結果を示し、JTEが努めて両者のコミュニケーションを緊密に取ろうとすることと、TT前の計画とTT後の評価も含めたTTの制度的なガイダンスがあることで、役割を明確化することになるだろうと述べている。

さて、これまで、教育政策、実態調査から見える問題と効果、TTの役割について見てきたが、ALTの助手という肩書と実際に求められる役割との不一致、役割が一定していないこと、そして、ALTとJTEとの解釈のズレなどが、ALTの役割の曖昧さに繋がっていると推察された。

最後に、ALTが直面する日本の学校文化における異文化適応の問題、その中でのALTのアイデンティティの変容や成長を支えた要素等に焦点を当てた先行研究を概観する。

築道は、ALTが指摘している問題の多くが学校という職場において生じているという現実より、学校と言う限定された場面における異文化適応に関して幾つかの調査を実施している。まず、Tsuido(1997)、築道(2000)では、ALTが学校で遭遇すると思われる10の異文化葛藤場面を選定し、アンケート調査を行った。ALTには、それぞれの場面におけるALTのフラストレーションについて、JTEには、ALTの立場に立って、ALTがそれぞれの葛藤場面でどの程度のフラストレーションを感じているかについて、5段階で評定することを依頼した。10の場面は以下である。

- (1) 指名した生徒が答えずに、周りの生徒と相談する、
- (2) 授業中の生徒の問題行動とそれを注意しないJTEの態度、
- (3) 宴会でプライベートな質問を次々と受ける、
- (4) 遠まわしに叱責する校長、
- (5) 信号無視に対する近所の住人からの学校への苦情、
- (6) 休暇中の旅行について情報を尋ねられる、
- (7) 授業中にALTの自己紹介を日本語に訳すJTE、
- (8) 日曜日にスピーチコンテストの審査を依頼される、
- (9) 複数の学校で勤務するが、一校で孤立、
- (10) 研修会で講義、聴衆のJTEから反応がない。

その結果、ALTのフラストレーションの値が高い場面に(2)(4)(9)、低い場面に(1)(3)(6)、中間に位置する場面(5)(7)(8)(10)の三つのタイプに類型化できた。一方、JTEに関しては、全般的にALTと同じような認識傾向があるものの、10の場面いずれにおいてもフラストレーションの数値をALTより高く評価していること、また、ALTがそれほどフラストレーションを感じていないと思われる(1)の授業中の生徒指導場面と(3)の宴会場面の2場面に関して、JTEは高い数値をあげていた。これらの場面については、両者の認識にギャップがありうると述べている。

このズレに関して、さらに、築道(2006)では、Tsuido(1997)と築道(2000)の調査における記述式でのJTEとALTの回答内容に基づき、JTEに求められる異文化理解に関わる資質・能力について検討を行っている。JTEの自由記述に見られた主な意見は、(1)自分の英語力不足から来るコミュニケーション不足、(2)授業のための打ち合わせの時間が取れない、(3)ALTが孤立しているようだ、であった。一方、ALTの自由記述にも、JTEと共通する側面が多いのに加えて、JTEのTTに対する熱意の無さ、工夫の無さを指摘する声があったという。これより、JTEに求められる異文化理解のための

資質・能力の一つの柱として、日本の学校教育における事象を英語で説明する力を挙げている。そして、英語力を養成するためには、教員養成段階で、学校教育をテーマにした英文のテキストに触れる機会を保障することを提案している。また、現職教員の研修においては、TTにおける具体的な誤解の事例等を基に、ALTとJTEとが相互理解を図る機会を提供する必要があると述べている。

築道の一連の研究は、先行研究と自らの聞き取り調査を基に複数の異文化葛藤場面を設定し、アンケートでの量的調査を行い、集団の傾向を見るものであった。それに対し、異文化におけるALTの個人に焦点を当てた研究として、坂本(2019)と浅井(2006, 2022)がある。

坂本(2019)は、ALTがJTEとTTを行う中で、どのような現象が生起し、彼らの内面でどのようなことが起こり、教師としての成長を辿るのかという問いを掲げ、ALTへのインタビューより、ナラティブの分析を行った。また、ナラティブという手法について、個人の語りから気づきを生み出し、内面的要素を探求する上で有効であるとし、その質的分析より、ALTのアイデンティティの変容の様子を捉えながら、教師としての成長を支えた要素を探っている。研究対象となるALTは、母国で大学が一般向けに開講していた英語ライティングの授業を担当した経験があり、その教授経験から言語教育に関する教授スタイルや教師のビリーフは既に築かれていたという。そのALTに対し、1校目勤務終了後と、その7か月後の2校目終了後の帰国前に、インタビュー(半構造化面接)を行った。二度のインタビューから、当該ALTがTTを組むJTEの個性や教授スタイルに触れ、ALTが教師として成長していった様子が明らかになったと述べている。そこには、英語の授業に常に真摯に向き合う「同僚」としてのJTEに対して生まれた共感や尊敬の念への気づきがあり、それがALTの成長に重要な役割を果たしていたと分析している。そして、生徒を中心に据え、JTEとALTの良さや個性を理解し合い、教える喜びや目的を共有しながら、「心地よく安全な場所としての教室」作りに取り組む共同的な営み(collaboration)が、互いに学び合える同僚性(collegiality)を育み、教師としての成長につながっていたと述べている。このように、ALTの語りを通して、ALTの成長を支えた要素は、教室での“collaboration”に基づく同僚性の高まりであったことが解き明かされている。このことは、表2-1で示したJTEとALTのTTの問題に対して示唆を与えるものと考えられる。

浅井(2006)は、日本での異文化体験の中でゆらぐALTの文化的なアイデンティティについて、JTEや生徒との関係性や教育現場の様々な制約に対し、個々のALTがどのような「位置取り(語りにより、自己を位置づけ構築する)」をしながら、自分自身を作っていくかに焦点を当てて、そのゆらぎのメカニズムをBandura(1977)の自己効力感(第7章注参照)の概念を援用し解明している。

具体的には、2000年11月から2003年6月までのP県を中心としたフィールドワークの中で、43人のALT、32人のJTEと面接し、中学校と高校で46時間の参与観察を行い、得られたデータをグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析している。ALTのエスニシティの内訳は、ヨーロッパ系34人、アジア系4人、メキシコ系2人、アフリカ系2人、ネイティブ系1人であった。このうち、本国でマイノリティー

であった ALT3 人と本国でマジョリティであった ALT3 人の事例が挙げられている。それぞれの ALT 達が、対人場面や教育場面での自己効力感についての否定的情動を感じた時に、どのような「位置取り」をしたかを分析した結果、個々のエスニシティからの差別感、即ち、対人場面における他者からの排除といった否定的な情動が「位置取り」に関係していることがわかった。そして、ALT として来日以降は、日本の文化の違いから来る否定的情動より、エスニシティを超えた母国への意識が強まり、自分はアメリカ人である、カナダ人であるという「位置取り」をしている傾向が見られた。

また、ALT の自己効力感の否定的情動には、JTE との関係性、教育スキル、学校環境が影響していること、対処の選択の背後には防衛メカニズムがあることが明らかになった。

JTE との関係における ALT の自己効力感は、JTE からの期待に合うかどうかに関係していて、JTE が ALT にどのような期待をするかは、英語科の TT の体制、JTE 個人の英語能力や教育スキルや英語教育観が関係すること、ALT の自己効力感の否定的情動は、教育への関心の強さ（コミットメントの強さ）に依ることがわかった。

自己効力感の学校環境への影響については、進学校では、生徒の興味関心に合った教育スキルが求められるが、中堅校や非進学校では、生徒を楽しく授業に参加させる教育スキルが求められることがわかった。特に非進学校では、生徒の逸脱行為（問題行動）を統制するスキルを求められ、学校環境に見合った教育スキルが ALT に求められ、それが ALT の自己効力感に影響を与えていると、浅井（2006）は述べている。

そして、「位置取り」に関しては、教育関心の高さによるが、高い場合も低い場合も、西洋や英語の優位な表象を利用したり、JET プログラムが提供する社会的・経済的保証を利用したり、自身を「外国人」として距離を置いたりして自己防衛が可能な「位置取り」をしていることが明らかになった。

浅井（2006）の増補版として、浅井（2022）は、JET プログラムが導入されてから 30 年以上が経過した 2019 年に、ALT の日本での経験がその後の彼らのキャリアや人生にどのような意味を持ったかの調査を元 ALT に実施した。浅井（2006）が出版された 2006 年当時は、異文化接触においてホスト国に感じるストレスに重きが置かれており、国際移動する人の「幸せを求める人」という視点が欠けていた。多文化共生社会では、外国人も日本人と同じように幸福を求めているという視点が重要であるとして、ALT のストレスや否定的情動だけでなく、新たに「主観的幸福感（Subjective Well-being, 以下 SWB）」の概念を用い、否定的情動、肯定的情動を一つの理論的枠組みの中で包括的に説明することを試みている。

SWB は、個人の人生に対する情動的・認知的また主観的な評価と定義されている（Diener, 1984, 2000）。SWB の要素には、人生の満足度、ポジティブ感情とネガティブ感情があり、人生の満足が高く、肯定的情動が高く、否定的情動が低い、と SWB が高くなるという。この理論背景を踏まえて、2019 年にイギリス在住の元 ALT10 人に対し、聞き取り調査を行った。半構造化面接を行い、グラウンデッド・セオリー・アプローチ（修正版）を用いて分析した。その結果、元 ALT 達は、日本での職場や対人関係の経験を通して、社会的スキルを獲得し、日本の意味体系を取り入れ、母国での意味体

系の影響を強く受けていた自身の「意味空間」を再編成させた。このことが元 ALT 達に、JET プログラムの最も大きな収穫であると認識されており、成長感や自信を得て、SWB を上げていた。そして、この成長感や自信が、帰国後の自己の再々編を可能にしていたことが明らかになった。自己の再々編には、「自己意識のグローバル化」と「職業における自己の再定義」と両者の影響を受ける「日本との関わり方」の категорияが見出された。それぞれの例として、JET 終了後、土地や国に縛られないグローバルな自己意識を獲得することや、JET で教育の仕事に就くことで、それまで教育とは異なる分野にいた者も教育的関心を深め、教育分野に転向することや、元 ALT の多くが親日派になったことが挙げられる。

しかし、JET プログラムの評価に関しては、新しい制度や環境に伴う若干の違いがあるものの、浅井 (2006) と比較し、元 ALT の認識は、20 年前の現役 ALT の認識とほとんど変わらなかったと結論付けている。浅井 (2022) は、JET プログラムの、英語教育において生徒のコミュニケーション能力を向上させるという目的と外国人青年を日本各地に招致して国際交流を行うという目的のうち、前者の生徒のコミュニケーション能力向上には多くの課題があると述べている。日本の学校教育の現場の多忙さ、JTE と ALT の TT の課題、日本の英語教育における欧米偏重の課題など残されたままでも述べている。一方、後者においては、JET プログラムは、ALT の自己の成長の場として、また、親日派をつくる国際交流の場として、目的は果たされているという。そして、より効果的かつ多様な文化理解を促す英語教育のための JET プログラムを目指すことを提言している。

以上、ALT の先行研究を概観してきた。JET プログラムは、国際交流と生徒の英語のコミュニケーション能力の向上を目的に導入されたが、英語教育の内部から提案されたわけではないため、学校や JTE に ALT を受け入れるレディネスが無い中で始まった。その結果、様々な問題が生じた。そして、30 年以上の歳月が経過して、改善されているものもある一方、依然として、共通の問題があることがわかった。中でも、ALT の役割の曖昧さは、解決されないままであった。特に、2013 年度実態調査で、4 人に一人の ALT が自分一人で授業をしているという結果や、2022 年の現在でも生徒の英語のコミュニケーション能力への多くの課題があることは、ALT の役割が曖昧で一定していないことが一因ではないかと考えられる。本研究が、JA であるからこそその INTS 能力の向上を期待できるという考えに立脚していることより、ALT がアシスタントという立場を堅持しつつ、TT の効果を模索することこそが、生徒の英語のコミュニケーション能力と INTS 能力の向上に繋がるのではないかと考える。ALT と JTE の両者が分業よりも協調してこそ TT の真価が発揮されると言える。TT の成功例の蓄積の公開が望まれる。

2.2 小括

以上、JA、INTS、ALT に関する先行研究を概観した。

JA に関する先行研究では、JA 派遣が始まった 1970 年代前半から 2000 年代前半まで

は、公的派遣の募集側も JA に教師経験を求めており、教師と JA との区別の認識が不明瞭だったが、最近の公的派遣の条件には、教師との区別の認識が認められるものも出てきている。しかし、依然として JA の呼称や定義が曖昧なものもあり、明瞭とは言えないことがわかった。

INTS に関する先行研究では、ネウストプニー (1995) の主張として、INTS 能力をつけることが日本語教育の目標であり、そのために、INTS 能力を構成する社会言語能力と社会文化能力をいかに伸ばすかということが肝要であること、この INTS 能力を高める適切なインフォーマントとして接触場面を提供する JA があること、JA は、日本語の母語話者で、教育訓練経験はゼロかほとんどないような授業の参加者であることが望ましく、教師と JA の差は維持されるべきであることが挙げられる。

また、第二言語習得研究の知見より、教師よりも対等な関係にある JA を INTS の場に参加させることが習得を促進させると考えられた。

但し、INTS 能力は、学習者だけに求められるものではないということに気づかされた。中井 (2012) は、接触場面において、非母語話者だけでなく、母語話者側も歩み寄り、互いに学び合い、理解し合うための INTS 能力育成を目指した授業活動を考慮していくべきだと述べていた。また、加藤 (2010) は、INTS の規範は、決して日本語母語話者の規範によってのみ管理されているわけではなく、非母語話者の規範や第三者の規範、あるいは、接触場面特有の規範なども同様に適用されていたことを明らかにし、こういった特徴を有する接触場面自体が一つの文化と呼べるものではないかと述べていた。これらより、INTS 能力は、接触場面における参加者同士の文化が接触する新たな文化の創出であり、同じ土俵で生まれ共有されるものであるとも言える。つまり、学習者だけでなく、同じ参加者である JA の INTS 能力も同時に求められると考えられる。したがって、JA の学習者や他者への INTS の営みの中で、JA 自身の INTS 能力も同時に問われ、培われることが想定され、INTS 能力とは、両者の INTS 能力を指すと言える。

JA の先行研究に比べ、ALT の先行研究は、ネウストプニー (1995) が推奨していたように、多岐に渡り、示唆に富むものであった。しかし、そこには、JTE との TT を中心とした多くの問題もあった。このうち、ALT に教員資格や教職経験が無い点が受け入れ側から問題視されていた。ネウストプニー (1995) の理論からすれば、むしろ、アシスタントであるからこそ INTS 能力をつけるために重要な役割を果たすと言える。JA においては、教師と同等のことを求めるのではなく、教師ではないことによってもたらせる効果を活かすべきであることを再認識した。一方、ALT の成長については、複眼的な視点やオープンマインドネスが得られ人間としての成長があったこと、その後のキャリアに影響を与え、親日家を生み出したことがわかった。このことより、JA の成長を明らかにするという本研究の目的の意義が確認できた。

以上、先行研究より、学習者の INTS 能力をつけるには、接触場面を生み出し、教師より対等な関係である JA の存在が重要であること、INTS 能力は、学習者と共に、JA も目指されるべきものであること、教師とアシスタントの区別の認識の曖昧さ、即ち、役割の曖昧さは、JA だけでなく ALT においても共通の問題であることがわかった。

第1章で本研究の目的を述べたが、本章で、JAの先行研究だけでない関連する先行研究を渉猟したことで知見を深めることができた。ここで、改めて、本研究の位置付けを確認しておきたい。即ち、JA派遣の意義を訴え、広くJAが認知されるために、ネウストプニー(1995)のINTS能力の理論的枠組みに立脚し、JAの役割を明らかにする。さらに、JA派遣が、教師や学習者のためだけでなく、JA自身の成長を促進することを客観的かつ実証的に示す。このJAの役割と成長の検討によって、役割と成長との関係性が明らかになるとともに、JAのINTS能力の必要性も実証され、JA養成の教育内容の中心的構成も見えてくると考える。

2.3 JAの定義

そこで、役割を明らかにする第一歩としてJAの定義について、規定しておきたい。但し、JAの年齢や学歴、派遣期間、教育経験の有無、教師が母語話者・非母語話者かなど、さまざまな要因でJAの定義が変わる可能性があると思われる。したがって、まず、実際、LAの条件はどのように規定されているか探ることとする。

浅岡(1987: 前述)には、オーストラリアビクトリア州のEducation Department of Victoriaが、1968年にドイツ語とフランス語のforeign language assistantを、1976年にJapanese language assistantを正式に採用したとある。それを引き継いだDepartment of Education and Training Victoria(2022)は、foreign language assistantの採用条件に、「目標言語の母語話者であること、英語が堪能なこと、9から12か月の任期」を挙げている。また、Department of Education and Training Victoria(2019)の‘Assistants to Teachers of Japanese(ATJ) Program 2020’のJA募集の採用条件には、「日本の提携大学の卒業生であること、31歳以下であること、性格や学業成績が良いこと、英語力(例: TOEIC 605点以上)」とあった。

一方、JETプログラムのALTの主な応募要件には、「日本について関心・理解を深める意欲があること、日本の地域社会における国際交流活動に参加する意欲があること、日本語を学ぶ努力をすること又は学び続ける意欲があること、指定言語の標準的な発音、リズム、イントネーションを身に付け、正確かつ適切な運用能力があること、大学の学士以上の学位取得者であること、日本における教育、特に外国語教育に関心があること、積極的に子ども達と共に活動することに意欲があること、語学教師としての資格を有する者又は語学教育に熱意がある者」とある(CLAIR, 2023)。

また、国際交流基金日本語パートナーズ派遣事業(2023)は、第1章の注(5)でも記したが、ASEAN諸国の主に中等教育機関で日本語教師や生徒のパートナーとして授業のアシスタントや日本文化の紹介を行うことを目的としたプログラムで、「満20歳から69歳で日本国籍を有し、日本語母語話者であること、日常英会話ができること、基本的なパソコン操作ができること」が主な要件とある。

つまり、外国語アシスタントの条件は、大学の学士以上が条件である場合と必ずしもそうでない場合、目標言語の母語話者に限定している場合とそうでない場合、現地

の言葉に堪能であることとそうでない場合、年齢も若い層に限定されている場合と幅広い場合、期間も異なるなど、一定しているわけではない。

したがって、JA を定義するには、まずは、教師や JA の背景や属性等の条件を極力取り去ったプロトタイプとしての JA を規定すべきだと考える。

JA の先行研究のうち、ネウストプニー (1995 : 157) は、JA を「日本語の母語話者で、教育訓練経験はゼロかほとんどないような授業の参加者であり、資格をもった先生にとって代わるのではなく補助的な役割を果たす参加者で、資格を持った教師の計画に沿って行動する者」と定義している。また、前述したビクトリア州の Department of Education and Training Victoria(2018) の ‘Assistants to Teachers of Japanese Program 2019’ には、JA を以下のように規定している。

Assistants are placed in schools to support a qualified Japanese teacher with the development and delivery of a Japanese language program for Victorian students. ATJs do not assume the role of a teacher and always work under the supervision of a qualified language teacher.

そこで、本研究では、ネウストプニー (1995 : 157) の定義とビクトリア州の ‘Assistants to Teachers of Japanese 2019’ の規定に基づき、その共通項のみを取り出し、以下を JA の定義とする。

JA の定義：日本語母語話者で、資格を持った教師の下で補助的な役割を果たす者

注

- (1) 155-184 頁 (第 7 章 ティーチングアシスタントの活用) では、高校レベルと大学レベルに分けてあったが、大学レベルにも、高校レベルに適用できる内容に解釈できたので、併せて先行研究の対象とした。

第3章

JAの業務と資質・JAと教師との区別の認識

本章では、本研究の目的の一つであるJAの役割について検討する。まず、JAの外在的役割としてJAの業務内容、内在的役割としてJAの資質を抽出する。次に、JAの資質調査結果を基に、日本語教師のJAと教師との区別の認識について検討する。

3.1 JAの業務

浅岡(1987)は、オーストラリアのメルボルン地域における中等教育機関のJAの業務内容を列挙している。また、ネウストプニー(1995)は、浅岡(1987)の業務内容をそのまま引用している。それ以外のJAの業務内容としては、同じくオーストラリアのビクトリア州、クィーンズランド州、ニューサウスウェールズ州で調査を行った門脇(2004)が、以下を挙げている。

【教室内の業務】

- ・例文を与える：非日本語母語話者教師(Non-native Teacher：以下、NNT)が英語(学習者の母語)で文法説明を行ったあとに日本語でJAが例文を言う。
- ・文型導入：JAが任されて、ある文型の導入を日本語だけで行う。
- ・レベル差のある学習者への個別指導
- ・試験対策としての作文や会話の指導
- ・スーパーバイザーつきで1人で1コマ授業を担当

【教室外の業務】

- ・ワープロ打ち：日本語で教材やプリントを作成する。
- ・面接試験の試験官
- ・会話や作文の評価をNNTと行う。
- ・放課後の特別補習
- ・リソースやアイデアの提供

また、同じくオーストラリアのクィーンズランド州で調査したWoolbright and Yokobayashi(2005)は、浅岡(1987)に基づき、JAの業務内容を教師に確認し、「クラス内の規律を保つ」、「問題作り」、「高学年の生徒のための語学キャンプに参加し、各種の指導を行う」、「教師研修会に参加する」という事項以外はすべて当てはまるとし、さらに、「生徒のおしゃべりの相手」を追加していた。これより、浅

岡（1987）を基に，門脇（2004）とWoolbright and Yokobayashi（2005）が挙げた分を追加し，整理したのが表3-1である。ただし，JAではなく教師の業務ではないかと思われるものがあるが，削除せず，そのまま載せることにした。

表 3-1 オーストラリアの中等教育機関の JA の業務内容

<p>【教室内の業務】</p> <p><発音></p> <ul style="list-style-type: none"> ・モデルリーディング：生徒が正しい発音を聞く機会を与える。 ・生徒の発音を直す。 <p><表記></p> <ul style="list-style-type: none"> ・新出のかなや漢字の導入：かなや漢字を板書し、正しい形や書き順を教える。生徒が書き方を練習している間、クラスを回って誤った書き順や字の形を指摘し直させる。 <p><導入></p> <ul style="list-style-type: none"> ・文型導入：JA が任されて、ある文型の導入を日本語だけで行う。 ・例文を与える：NNT が英語（生徒の母語）で文法説明を行ったあとに JA が例文を言う。 <p><練習></p> <ul style="list-style-type: none"> ・各種の口頭練習を生徒とする。 <p>☆会話：学習している事柄を使って少人数グループで会話する。日本語を聞いたり話したりするためのより自然な状況を生徒に提供する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・聞き取り練習：卒業試験の準備のため高学年の生徒のために行うことが多い。 <p>☆試験対策としての作文や会話の指導</p> <p>☆ゲーム：既習の文型、単語、かな、漢字等を使って、主に低・中学年の生徒とゲームをする。</p> <p><日本文化></p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本の昔話を聞かせる。 ・日本の歌や踊り、折り紙を教える。 <p>☆日本についてのフィルムやスライドを見せて、説明を加えたり、日本の歴史・文化について学習した後、生徒の質問に答えたりする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本料理、茶道、習字等のデモンストレーションをする。 <p>☆<レベル差のある生徒への個別指導></p> <p><クラス内の規律を保つ>（これは教師の任務であるが、必要な場合には JA も行う）。</p> <p>☆<スーパーバイザーつきで1人で1コマ授業を担当></p> <p>【教室外の業務】</p> <p><準備></p> <ul style="list-style-type: none"> ・聞き取り練習のためテープに録音をする。 ・クラスで配布する各種のシート作り：クラス内で使う文法ノート、かな・漢字練習シート、単語表、日本の歌の歌詞シート等を作成する。 ・問題作り：聞き取り練習、宿題、テストなどの問題を考え、シートを作る。 ・ゲーム作り：アイデアを生かして学習事項を使ったゲームを考え作成する。 ・リソースやアイデアを提供する。 ・ワープロ打ち：日本語で教材やプリントを作成する。 <p><添削></p> <ul style="list-style-type: none"> ・作文・宿題の添削：特に高学年の生徒の作文や宿題を添削する。 <p><スピーチ></p>
--

<p>☆生徒が日本語のスピーチコンテストに参加する時、スピーチの指導をする。</p> <p>☆面接試験の試験官をする。</p> <p>☆＜放課後の補習＞</p> <p><活動></p> <p>☆生徒と日本レストランへ行く：食事をしながら日本人の食生活、食卓でのマナー等について話したり、生徒がレストランのスタッフと日本語で話すのを助けたりする。</p> <p>☆学会等に日本の出し物を NNT と共に企画し、生徒を指導する。</p> <p>☆高学年の生徒のための語学キャンプに参加し、各種の指導を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・職員会議や全校集会等の学校の行事に参加する。 <p><評価></p> <ul style="list-style-type: none"> ・会話や作文の評価を NNT と行う。 <p><会話></p> <p>☆生徒のおしゃべりの相手をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・NNT と日本語会話をする。 <p><日本文化></p> <p>☆NNT の日本語や、日本文化・社会についての質問に答える。</p> <p><教師研修会への参加></p>
--

*浅岡 (1987) に基づく。網掛けは、門脇 (2004) と Woolbright and Yokobayashi (2005) から追加した分。

☆印は、JA と生徒との INTS が盛んに行われる可能性が高いと想定される活動

これより、教室内の業務では、発音、表記、導入、練習における日本語のインフォーマントとしての役割と日本文化に関するものと大きく二つに分類される。教室外では、授業準備の手伝い以外に、添削・スピーチ・補習・活動・評価・会話・日本文化など多岐に渡っている。日本語ネイティブならではのものがほとんどであるが、インフォーマントに留まらない INTS 能力が求められていることが窺える。JA と生徒とのインタラクション (Interactions: 以下, INTS) が盛んに行われる可能性が高いと想定される活動に☆印をつけたが、教室内よりも教室外に☆印が多い。ネウストプニー (1995:167) は、JA は、「学校・大学外での教室外の場面」に最適であると述べているが、それを裏付ける結果となっている。

3.2 JA の資質、日本語教師の JA と教師との区別の認識

前述の JA の外在的な役割の業務に対し、JA の内在的役割としての JA の資質について調査する。また、結果に基づき日本語教師の JA と教師との区別の認識について探る。

3.2.1 日本語教師の資質に関する先行研究

JA と教師との違いを知るために、まず、教師の資質についての先行研究を概観する。海外の中等教育機関で教える日本語教師の資質については、実証的な調査・研究がか

なりあり、主に、教師の考える日本語教師像と学習者の考える日本語教師像の研究に分類できる。

教師の考える日本語教師像に関しては、縫部（2010）が、アジアとオセアニア地区の中等教育機関の日本語教師455名（日本語母語話者76名、非日本語母語話者379名）に対し、質問紙による量的調査を実施した。その結果、「思いやりのある態度」、「授業の実践能力」、「幅広い知識」、「明るい人間性」の4因子が抽出され、日本語教師は、授業力、知識・技能、相互作用的能力、人間性といった要因を重視していると結論付けている。また、上記の4因子について、「授業の実践能力」と「幅広い知識」は、日本語教師としての「訓練」（知識・技能・理論）と教育者としての「教育」（授業力・教室運営・コースデザイン・指導技法）に跨っており、「思いやりのある態度」と「明るい人間性」は、人間としての「成長」（自己発見、自己理解、セルフ・アイデンティティ・人間関係形成）に関わっていると分類している。そして、これら「訓練」、「教育」、「成長」は、層構造（ピラミッド）を成し、それぞれ、最上位、中位、土台に位置し、伝統的には、「訓練」が重視されているが、「教育」にもっと注目を払う必要があり、さらに、「成長」の教育内容を導入することが求められていると述べている。

次に、タイに特定された研究として、古別府（2008, 2009a）の研究がある。古別府（2008）は、タイの中等教育機関の二人のタイ人日本語教師に対し、良き日本語教師観についてPAC分析（第5章参照）を用いて質的調査を行っている。その結果、二人の共通点に、学習者への思いやりと専門知識と授業の工夫の重要性が挙げられた。相違点としては、非進学校の日本語教師歴5年未満の教師は、日本が好きで、楽しい授業の方法や生徒への機会提供のために何でもやると述べているのに対し、進学校の日本語教師歴10年以上の教師は、心理面も考慮した生徒に対する緊張感のある道徳的な態度を重視していた。両者とも教師としての喜びや自身の日本語学習への強い意欲が根底にあり、日本語教育環境に関しては、経済状況の悪化が生徒や教師の意欲に影響を及ぼしていることや日本語教材と教師不足について言及していることが述べられていた。また、古別府（2009a）では、タイの中等教育機関における日本語教師121名（日本語母語話者教師15名、タイ語母語話者教師106名）に対し、優れた日本語教師の行動特性について、質問紙による量的調査を行った結果、「専門性と指導経験」、「強い教職意識と思いやり」、「授業における実践能力」、「外国語学習の経験と学位」の4因子が抽出された。うち、「強い教職意識と思いやり」の因子別平均値が最も高く、下位項目の「勤勉」、「教育熱心」が、全41項目の平均値の上位2位を占めていた。古別府（2008, 2009a）の両調査より、タイ中等教育機関におけるタイ人日本語教師の考える良き日本語教師観は、生徒を思いやり、教師としての強い自覚を持ち、学習者の理解に配慮した授業運営ができる教師を重視していることがわかった。

一方、海外の日本語学習者を対象とした調査に、渡部他（2006）がある。そこでは、ニュージーランドの高校生280名と大学生222名の考える「優れた」日本語教師の行動特性について、質問紙による量的調査を行っている。その結果、高校生も大学生も「優れた」日本語教師を同様の枠組みで認識していることと、その構造は「授業の

実践能力」，「専門的知識と教養」，「教室の雰囲気作り」，「学習者への配慮と教師意識」，「指導経験と資格」，「日本語力と文化的知識」の6因子から構成され，また，学習年数によって学習者が教師に求めるものが異なることが明らかになった。

以上より，求められる教師の資質は，教師と学習者，教育段階，そして地域によって異なるところもあるが，それらの共通項としては，縫部（2010）の授業力，知識・技能，相互作用的能力，人間性といった要因に集約されると考えられる。

3.2.2 英語圏中等教育機関の日本語教師が求める JA の資質

3.2.2.1 調査の目的

日本語教師と JA の資質は異なるのであろうか。筆者がこれまで送り出した JA には，日本語の読み書き能力などにおいて教師として求められる能力が高いとは言い難い学生が，教師のアシスタントを嬉々としてやり，自分なりのパフォーマンスを加えながら教授活動を行い，日本語教師からパーフェクトだと称賛されたり，日本語の授業以外の学内活動にも積極的に参加し，校長から認められ修学旅行の引率を依頼されたりして，受入側から非常に高く評価されたことがあった。つまり，日本語教師と JA に求められる資質は異なると考えられる。

そこで，JA の資質を明らかにするために，英語圏中等教育機関の日本語教師が求める JA について質問紙による量的調査を行った。対象を日本語教師にしたのは，第2章の ALT の先行研究でもわかるように，JA の行動や態度に最も影響を与える存在は日本語教師であると予想されるからである。

英語圏にした理由は二つの点からである。一つは，国際交流基金（2020）によると，世界の日本語学習者数の8割は東アジアや東南アジアだが，残りの大半は北米と西欧と大洋州である。この三地域の9割は英語圏で，うち，米国，カナダ，英国，アイルランドは減少傾向にある。それ以外のオーストラリアやニュージーランドも，例えば，東南アジア諸国のほとんどで安定的に日本語学習者が増えているのに比べ，不安定である。しかし，英語圏の国々が世界へ与える影響力は言うまでもない。したがって，この地域での日本語学習者確保の方策として，学習者の動機付けに直接関与する JA の送り出しが考えられる。

もう一つの理由は，英語圏の国々は，語学アシスタント（Language Assistant：以下，LA）の受け入れや送り出しの歴史があり，教師とアシスタントの役割の違いを認識していると推測されるからである。浅岡（1987）には，オーストラリアのビクトリア州で，1968年からドイツ語とフランス語の LA を公的に採用したとある。実際，筆者が送り出した JA の派遣先であるオーストラリアやニュージーランド，アイルランド，カナダの中学・高校には，フランス語やスペイン語の LA が，継続的に派遣されていた。また，JET プログラム（The Japan Exchange and Teaching Programme：以下，JET プログラム）の外国人指導助手（Assistant Language Teacher：以下，ALT）のほとんどは英語圏からであり，ALT 経験者が日本語教師になっていることをよく耳にす

る。

このように、英語圏の日本語学習者確保のため、そして、英語圏の日本語教師は教師とJAとの区別の認識があると想定されることより、調査の対象とした。

以上より、本節では、英語圏中等教育機関の日本語教師が求めるJAの資質を明らかにすることを目的とする。

3.2.2.2 調査の概要

3.2.2.2.1 分析の視点

英語圏中等教育機関の日本語教師が求めるJAの行動特性、即ち、資質を抽出する。具体的には、求められるJAの資質を構成する概念を抽出することを分析課題とする。

3.2.2.2.2 質問紙の作成

調査は質問紙法で行った。また、質問紙は、以下のプロセスを経て作成した。

まず、Moskowitz(1976b)の外国語教師が備えるべき行動特性についての質問項目を参考にし、顔他(2007)が日本語教師用に修正した41項目を基に、明らかにJAではなく日本語教師に関するものである項目を削除した。次に、インタビューよりJA受入経験10年以上の英語圏中等教育機関日本語教師2名(母語話者1名、非母語話者1名)と同圏でのJA経験者6名の挙げたJAに重要だと思われる項目を加えた。さらに、オンラインアンケートで英語圏(オーストラリア、カナダ、英国、アイルランド、ニュージーランド、米国)中等教育機関の日本語教師112名が挙げたJAの重要な資質を併せて整理した結果、55の質問項目(表3-4参照)に絞られた。

しかし、それらの質問項目を、前述のオンラインアンケート(112名回答)で、基準点を設けず用いた結果、質問の多くが重要と考えられたためか、天井効果が生じた。その反省を踏まえ、本調査では、偏りを避け回答の個人差を引き出すために、「異文化対応能力」という基準点を設けた。これを設けた理由は、海外での活動という歴然たる異文化接触場面において、統合的な関係調整能力の重要性が想定されるからであり、また、筆者のJAを送り出した経験より、「異文化対応能力」がなくて適合できなかった者と、その能力があって水を得た魚のように個性が発揮できた者を見てきたからである。山岸(1995)は、「異文化対応能力」を「異文化間能力」という言葉で以下のように定義している。

異文化環境下で仕事や勉学の目標を達成し、文化的、言語的そして世代背景の異なる人々と好ましい関係を持ち、個人にとって意味のある生活を可能にするための能力や資質(山岸1995:209-223を一部改変)。

したがって、本研究では、山岸（1995）の定義、言わば、異文化間対人間関係形成能力を「異文化対応能力」とする。この能力は、海外で活動を行う JA の資質の前提であると考えられる。「異文化対応能力」を通して見ることで、その他の資質がどの程度重要であるか、換言すれば、どのような JA の資質が求められているかがより明確になると考えた。

手順としては、質問紙に、「異文化対応能力」を「文化的、言語的そして世代背景の異なる人々と好ましい関係を持ち、個人にとって意味のある生活を可能にするための能力や資質」と定義し、「JA の資質項目において、それぞれの項目と『異文化対応能力』と比較してどの程度重要ですか。1～7 の数字を一つ選んでください。」、そして、「異文化対応能力」のほうが当該項目よりも「ずっと重要」を－3 点、「重要」を－2 点、「少し重要」を－1 点、「同じくらい重要」を 0 点、また、当該項目のほうが「異文化対応能力」よりも「少し重要」を＋1 点、「重要」を＋2 点、「ずっと重要」を＋3 点とすることを記載し、7 件法で一つを選択するよう指示した。

55 の質問項目の後には、日本語教師の背景を問うフェイスシートを加えた。それには、日本語母語話者教師（Native Teacher: 以下、NT）と非日本語母語話者教師（Non-native Teacher: 以下、NNT）共通の質問として、居住地、第一・第二言語、大学での専攻、教職年数、勤務先の日本語学習者数、日本語以外の教科教授経験の有無、JA の受入経験の有無（経験ありの場合は、期間、JA の年代）、JA 受入希望の有無（希望ありの場合は、期間、JA の年代、希望なしの場合は、その理由）、LA 経験の有無（経験ありの場合は、言語の種類、期間、派遣先名）があり、また、NNT のみへの質問として、日本語学習年数、日本渡航経験の有無、日本語能力についての回答を求めた。

尚、調査紙は、英語版と日本語版を作成し、バックトランスレーションを行い、英語版と日本語版の翻訳にズレが極力無いようにした。

3.2.2.2.3 調査協力者

分析対象となったのは、英語圏 6 か国の中等教育機関の日本語教師 212 名であった。うち、NT は 96 名（45.3%）、NNT は 116 名（54.7%）で、NNT の割合が、NT を約一割上回っていた。教育年数は、10 年未満が 64 名（30.2%）、10 年以上が 148 名（69.8%）であった。経験年数の長い教師の割合が、短い教師の 2 倍以上であった（表 3-2 参照）。

表 3-2 調査協力者の内訳

国名		オーストラリア	カナダ	英国	アイルランド	ニュージーランド	米国	合計
有効回答者数		36	10	41	12	21	92	212
母語	日本語	4	6	23	4	1	58	96
	英語	28	4	12	8	18	32	102
	その他	4	0	6	0	2	2	14
教育年数	10年未満	9	5	13	8	4	25	64
	10年以上	27	5	28	4	17	67	148

3.2.2.2.4 調査の手続きと倫理的配慮

調査は、2014年3月から2016年6月にかけて実施し、調査への協力依頼とともに質問紙を配布し、オンラインアンケート、現地調査、及び郵送による依頼調査のいずれかで行った。回収手段は、インターネットでの返信、現地の日本語教師研修会での直接回収、そして、郵便による返送である。協力依頼には、調査結果は統計処理され個別情報は残らないこと、また、研究の目的以外には使用せず、国内外の学会・研究会等での発表や論文発表などを通じて成果を還元することを記した。質問紙への回答及び投函をもって研究参加の同意を得たものとし、協力しない場合でも不利益は受けられないようにした。国や教育機関によっては、取りまとめ役を置き、まとめ役に回収してもらった後、郵送で一括して、調査者に返送してもらった。協力依頼及びアンケートの質問内容に関しては、筆者の所属大学の生命倫理規定に基づく審査を受け、了承を得た。回収した回答シートに関しては、オンラインでは、55項目全てに回答しなければ終了しない仕組みで欠損値がなかったが、現地調査と郵送依頼調査では、未記入が含まれた解答紙は分析対象から除外した。国別の調査の媒体と有効回答率は以下のとおりである（表3-3）。

表 3-3 国別調査の媒体と有効回答率の内訳

国名	調査の媒体	有効 回答者数	有効 回答率(%)	調査の仲介者またはまとめ役
オーストラリア	オンラインアンケート	36	100	国際交流基金日本語専門家
カナダ	オンラインアンケート	10	100	国際交流基金日本語専門家
英国	質問紙の郵送 (140 部)	41	29.3	筆者の大学から派遣した JA
アイルランド	現地の日本語教師研修会 で質問紙を配布(任意)	12	—	国際交流基金日本語専門家
ニュージーランド	オンラインアンケート	21	100	国際交流基金日本語専門家・ オークランド日本語教師会教師
米国	質問紙の郵送 (312 部)	92	29.5	米国在住の筆者の大学の卒業生
計		212		

3.2.2.3 結果

3.2.2.3.1 項目の重要順

全質問項目 (55 項目) における 7 段階評価尺度 (−3 から +3 まで得点化) による平均値の順位を表 3-4 に示す。

表 3-4 質問項目と重要順

順位	質問項目	平均値	標準偏差	尖度	歪度
1	Q24. 生徒の間違いをばかにしない	1.93	1.52	-1.59	2.06
2	Q42. 生徒に日本語で話すことを促す	1.91	1.25	-1.39	2.17
3	Q41. 協調性がある	1.90	1.32	-1.02	0.27
4	Q43. 忍耐力がある	1.85	1.4	-1.22	1.05
5	Q34. 教えることに熱心である	1.80	1.36	-1.12	0.95
6	Q38. 日本語教育に興味を持っている	1.79	1.39	-1.19	1.11
7	Q29. 教師や生徒を尊重する	1.75	1.37	-0.77	-0.15
8	Q40. アシスタントとしての実務能力がある	1.74	1.4	-0.84	-0.08
9	Q44. 日本文化と生徒の文化との違いに敏感である	1.70	1.29	-0.65	-0.37
10	Q28. 生徒を平等に扱う	1.69	1.4	-0.83	0.05
11	Q47. 教師と生徒のフィードバックを受容する	1.66	1.22	-0.6	-0.47
12	Q50. 話しかけやすく友好的である	1.65	1.38	-0.55	-0.8
13	Q11. 異なる言語や文化に対する寛容性がある	1.65	1.32	-0.92	0.47
14	Q12. 思いやりがある	1.59	1.36	-0.6	-0.55
15	Q6. 楽しんで、アシスタントをしている	1.56	1.51	-0.83	-0.13
16	Q20. 対人関係能力がある	1.53	1.49	-0.91	0.09
17	Q7. 生徒をほめたり、励ましたりする	1.53	1.41	-0.5	-0.99
18	Q46. 率先してすべき仕事が見つけられる	1.45	1.33	-0.66	0.01
19	Q9. 臨機応変である	1.42	1.42	-0.6	-0.43
20	Q1. 自分、他者、人生について楽観的である	1.41	1.56	-0.64	-0.52
21	Q45. 日本文化について幅広い知識がある	1.33	1.35	-0.52	-0.39
22	Q8. 自立している	1.30	1.48	-0.65	-0.33
23	Q17. 日本語母語話者であることの自覚がある	1.28	1.41	-0.45	-0.48
24	Q37. ゲームやパワポ等視聴覚教具が使用できる	1.24	1.53	-0.79	-0.11
25	Q26. JA としての立ち位置を認識している	1.23	1.44	-0.45	-0.61
26	Q23. 勤勉である	1.20	1.44	-0.49	-0.43
27	Q36. 生徒の感情を受け入れる	1.20	1.48	-0.75	0.17
28	Q48. インターネットより資料を入手できる	1.18	1.63	-0.65	-0.54
29	Q49. 堂々としている	1.18	1.47	-0.72	0
30	Q16. 授業の目的を理解し、前進できる	1.15	1.57	-0.62	-0.31
31	Q13. 外交的で明朗である	1.15	1.5	-0.66	-0.32
32	Q51. 創造性がある	1.12	1.46	-0.77	0.2
33	Q19. 個々の生徒に適切に指導できる	1.11	1.47	-0.66	-0.04
34	Q31. やりとりより生徒から答えを導くことができる	1.04	1.46	-0.6	-0.18
35	Q22. 標準的な日本語を話す	1.03	1.67	-0.57	-0.53
36	Q53. 日本の現在の様子を理解している	1.03	1.37	-0.38	-0.31

37	Q27. 日本語を正確かつ流暢に使う	1.01	1.75	-0.6	-0.69
38	Q10. 生徒の誤りを適切に訂正できる	.94	1.52	-0.4	-0.66
39	Q30. 日本語母語話者の欠点を自覚している	.90	1.29	-0.32	0.02
40	Q33. 日本人を代表することを自覚している	.90	1.61	-0.49	-0.44
41	Q2. ユーモアのセンスがある	.87	1.68	-0.42	-0.85
42	Q25. 自分の考えを持ち、意志を表明する	.78	1.59	-0.48	-0.34
43	Q5. 外国語学習の経験がある	.76	1.61	-0.33	-0.7
44	Q3. カリキュラムに関する知識がある	.73	1.79	-0.46	-0.76
45	Q18. 好奇心が強い	.67	1.47	-0.27	-0.28
46	Q14. 日本語を一言語として客観的に分析できる	.58	1.63	-0.18	-0.79
47	Q52. 生徒の母語（または英語）で説明できる	.42	1.77	-0.32	-0.9
48	Q54. 教室内で生徒に規律を守らせる	.42	1.82	-0.31	-0.87
49	Q55. 謙虚である	.41	1.63	-0.25	-0.5
50	Q21. 折り紙や歌など日本文化紹介の特技がある	.38	1.68	-0.21	-0.74
51	Q4. 世界経済・国際問題等の幅広い知識がある	.26	1.7	-0.13	-0.84
52	Q32. 教室内外で英語が不自由なく使える	.22	1.69	-0.17	-0.92
53	Q35. 話すことが好きだ	.10	1.72	-0.18	-0.97
54	Q39. 日本語教員に関する資格を有する	.02	1.76	-0.04	-0.83
55	Q15. 従順である	-.16	1.74	0.02	-0.95

最下位の「Q15. 従順である」(-0.16) 以外は、全て平均値は正の値であった。即ち、JA として重視されている 55 項目のうち 54 項目が、「異文化対応能力」よりは必要だと考えられていると言える。

3.2.2.3.2 JA の資質の構成概念

【探索的因子分析】

「3.2.2.2.1 分析の視点」として掲げた JA がもつべき資質がどのような構成概念を有しているのかを明らかにするために、まず、55 項目について、探索的因子分析 (SPSS Statistics21) を行い、因子数の検討を行った。因子の抽出においては、最尤法・プロマックス回転を指定した。分析の結果、固有値の変化 (27.90, 2.82, 2.22, 1.87, 1.20, 1.14...) から、4 因子構造が妥当だと判断し、4 因子を仮定して分析を行った。その後、1. 因子負荷量が低い項目、2. 二つ以上の複数の因子に負荷量がかかっている、の 2 つの基準を元に削除項目の検討を行った。各因子の因子パターン行列、因子間相関、累積寄与率を表 3-5 に示す。

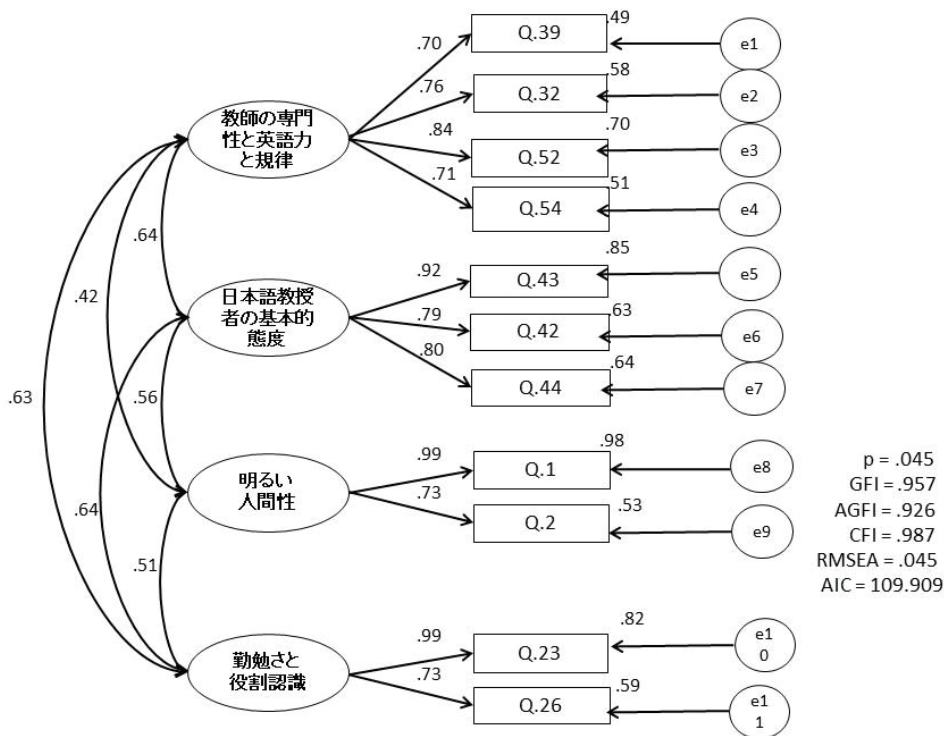
表 3-5 探索的因子分析の結果（最尤法・プロマックス回転）

質問項目		因子 1	因子 2	因子 3	因子 4
Q. 39	日本語教員に関する資格を有する	.87	.02	-.09	-.16
Q. 32	教室内外で英語が不自由なく使える	.86	-.15	-.11	.09
Q. 52	生徒の母語（または英語）で説明できる	.79	.03	.01	-.03
Q. 54	教室内で生徒に規律を守らせる	.69	.09	.01	-.05
Q. 3	カリキュラムに関する知識がある	.56	.00	.11	.10
Q. 21	折り紙や歌など日本文化を紹介する特技がある	.51	.05	.12	.10
Q. 43	忍耐力がある	-.02	1.02	-.02	-.07
Q. 42	生徒に日本語で話すことを促す	.09	.74	.05	-.07
Q. 44	日本文化と生徒の文化との違いに敏感である	-.03	.71	.00	.15
Q. 1	自分、他者、人生について楽観的である	-.09	.02	1.04	-.02
Q. 2	ユーモアのセンスがある	.03	-.06	.74	.00
Q. 23	勤勉である	-.03	-.06	-.02	1.06
Q. 26	JA としての立ち位置を認識している	.07	.08	-.01	0.62
	因子寄与率 (%)	24.6	16.4	13.0	12.2
	累積寄与率 (%)	24.6	41.1	54.0	66.2
	因子間相関	因子 1	-		
		因子 2	.54	-	
		因子 3	-.63	-.58	-
		因子 4	.65	.53	-.67

以上の結果を踏まえ、4 因子での検証的因子分析を行った。分析には、Amos24 を用いた。分析結果を解釈する際は、複数の適合度指標を参考とした。

【検証的因子分析】

因子負荷量に基づき、最もあてはまりの良いモデルとして 4 因子 11 項目⁽¹⁾ が抽出された（図 3-1 参照）。モデルの適合指標は、 $p=0.045$ 、 $GFI=0.957$ 、 $AGFI=0.926$ 、 $CFI=0.987$ 、 $RMSEA=0.045$ 、 $AIC=109.909$ であった。このことからすべての適合度指標が基準値を上回っており、モデルの適合度が良好であることが示された。



*係数は全て標準化推定値であり，5%水準で有意である。

*長方形（観測変数）内の「Q.」以下の番号は，表3-4の質問項目の番号に対応する。

図3-1 検証的因子分析の結果

以上の分析から得られた4因子を以下のように命名した。

第一因子は，「Q39. 日本語教員に関する資格を有する」，「Q32. 教室内外で英語が不自由なく使える」，「Q52. 生徒の母語（または英語）で説明できる」，そして，「Q54. 教室内で生徒に規律を守らせる」と，日本語教師の資格と英語能力と規律に関する項目で構成され，また，表3-5の第一因子における上記以外の下位項目「Q3. カリキュラムに関する知識がある」も考慮し，「教師の専門性と英語力と規律」と命名した。第二因子は，「Q43. 忍耐力がある」，「Q42. 生徒に日本語で話すことを促す」，「Q44. 日本文化と生徒の文化との違いに敏感」と，教授者として忍耐強く，異なる文化の学習者であることを認識し，日本語使用を促す，という日本語教師とJA共通の日本語教授者としての基本的な態度に関する項目で構成されていたため，「日本語教授者の基本的態度」と命名した。第三因子は，「Q1. 自分，他者，人生について楽観的」，「Q2. ユーモアのセンスがある」の項目で構成されていたため，「明るい人間性」と命名した。第四因子は，「Q23. 勤勉である」，「Q26. JAとしての立ち位置を認識している」と，学びに対し意欲的で，教師でもなく学生でもないJAとしてのあり方に関する項目で構成されていたため，「勤勉さと役割認識」と命名した。

3.2.2.4 考察

結果より、「教師の専門性と英語力と規律」、「日本語教授者の基本的態度」、「明るい人間性」、「勤勉さと役割認識」の4因子を、JAの資質を構成する概念として抽出した(図3-1参照)。以下、各因子について表3-4の結果と併せて検討する。

まず、第一因子の「教師の専門性と英語力と規律」は、4因子の中で、項目数が4つで最も多い。しかし、表3-4の項目の平均値で見ると、4項目(「Q39.日本語教員に関する資格を有する」、「Q32.教室内外で英語が不自由なく使える」、「Q52.生徒の母語(または英語)で説明できる」、「Q54.教室内で生徒に規律を守らせる」)全てにおいて、平均値が0.5未満であった。つまり、因子という概念としては存在しても、教師の資格やクラスマネージメント、カリキュラム作成等の教師の専門性は、「異文化対応能力」をやや上回る程度にしか、JAの資質として求められておらず、また、英語力も同程度で必須とは言えない。第2章でも述べたが、ネウストプニー(1995:164)は、JAは、生徒の母語(英語その他)に堪能である必要はないと述べている。本調査の結果は、それを裏付けると言える。英語力が十分でないからこそ、生徒がJAに日本語で話そうとする中で、日本語のインプットとアウトプットが増え言語活動が活発になる。日本語のインフォーマントとしてのJAの存在が重視されていると言える。

次に、第二因子の「日本語教授者の基本的態度」は、3項目(「Q43.忍耐力がある」、「Q42.生徒に日本語で話すことを促す」、「Q44.日本文化と生徒の文化との違いに敏感」)で構成されており、表3-4では、3項目全部において、平均値が1.7以上で上位10位以内であった。教師だけでなく同じ教授者として、日本文化と生徒との文化の違いを敏感に感じながら、忍耐強く、日本語を使ってやりとりすることが、JAとしても重視されていると言える。但し、「Q44.日本文化と生徒の文化に敏感である」と「Q11.異なる言語や文化に対する寛容性」とは別々の項目であり、「Q44.日本文化と生徒の文化に敏感である」は、「Q11.異なる言語や文化に対する寛容性」の前段階と見做される。つまり、JAには、適応力や寛容性の前段階としての背景の異なる生徒への繊細な感受性が資質として求められていると考えられる。

第三因子の「明るい人間性」は、「Q1.自分、他者、人生について楽観的」と「Q2.ユーモアのセンスがある」の二つの項目で構成されており、表3-4の平均値は、それぞれ、1.41と0.87で、中低から中高程度の評価であった。英語圏での学習者中心の楽しい授業の担い手の一人として、明るく面白いという性格が好まれていると言える。これは、古別府(2009b)(「第5章JAの渡航前と帰国後の日本語教師観の変化」で詳述)でも、ニュージーランドの中等教育機関に派遣された二人のJAの帰国後の良き日本語教師像に、「エンタティナー」と「明るい」が重要な資質の1位と2位に挙げられており、英語圏中等教育機関の日本語教師とJAに共通に求められる資質であると考えられる。

第四因子の「勤勉さと役割認識」は、「Q23.勤勉である」と「Q26.JAとしての立ち位置を認識」の二つの項目で構成されており、表3-4の平均値は、それぞれ、1.20と1.23で、中高程度の評価である。教師ではないJAならではの役割があるという認

識と、JA としてどうすべきかを考える姿勢が求められると言える。ただ、その役割は、「従順」の平均値が負の値であった（表 3-4 参照）ことから、言われたことを忠実にやるということではなく、JA として積極的に学習活動に関わることにこそ本領が発揮されると考えられる。古別府（2009b）（「第 5 章 JA の渡航前と帰国後の日本語教師観の変化」参照）の半構造化面接では、JA の実際の活動内容として、「毎日の授業に参加し、教材作り（パワーポイントやゲームを考える）、会話の相手や小テスト作り、採点、再テストの実施、試験監督、個別チューターをする」ことを挙げている。さらに、「いやだったこと」に、「最初は学生気分が抜けず、生徒と教師の間での立ち位置がわからなかった」「最初、友達先生のような立場に不安を感じた」とあるように、自らの立場が掴めない中で格闘している様子が窺える。毎日の活動を通しての教材作りや、個別のチューターとして授業についていけない生徒のやる気を生み出すためにいろいろ工夫する等の勤勉さが、自らの JA としての立ち位置を掴み取る過程となるということではないだろうか。つまり、JA の「勤勉さと役割認識」は、まさに活動そのものを通して実現されると考える。したがって、第四因子は、どのような JA が求められているかを示す特徴的な因子と言える。

3.2.2.5 小括

英語圏中等教育機関の日本語教師の考える JA の資質について以下のようにまとめられる。

- (1) 資質の構成概念として、「教師の専門性と英語力と規律」、「日本語教授者の基本的態度」、「明るい人間性」、「勤勉さと役割認識」の 4 因子を抽出した。英語圏中等教育機関の日本語教師は、JA と教師との役割の違いを認識し、生徒との文化の違いを感じながら、日本語を使って忍耐強く生徒と関わり、明るく楽しい雰囲気作りのできるパーソナリティの持ち主を JA に求めていると言える。
- (2) 4 因子のうち、「教師の専門性と英語力と規律」の因子は、JA に強く求められていない項目で構成され、一方、「日本語教授者の基本的態度」は、JA に強く求められている項目で構成される因子であることがわかった。これは、同じ教授者としての基本的態度として教師と JA に共通に求められると考えられた。また、「明るい人間性」の因子は、英語圏中等教育機関の日本語教師と JA に共通に求められる因子と推察された。さらに、「勤勉さと役割認識」の因子は、JA に特徴的な因子で、JA の活動そのものと不可分であると言える。

3.2.3 英語圏中等教育機関の日本語教師の JA と教師との区別の認識

3.2.3.1 調査の目的

3.2.2 で、LA の受け入れや送り出しの経験がある英語圏の日本語教師は、教師とアシスタントの役割の違いを認識していると想定し、英語圏中等教育機関の日本語教師

が求める JA の資質調査を行った。そこで、実際、当該日本語教師はどのように認識しているのか、資質調査結果に基づき、探ることにした。

3.2.3.2 分析の視点

英語圏中等教育機関の日本語教師の教師と JA との区別の認識を明らかにするために、日本語教師の LA 経験の有無と JA の受入希望の有無との関係を検討することを分析の視点とする。

3.2.3.3 方法

JAの資質調査のフェイスシートの質問項目のデータより、JAの受入希望者は、212人中166名(78.3%)で、LA経験者は、59名(27.8%)であった。また、LA経験者のうち、50名(84.7%)がJA受入を希望していた(表3-6参照)。これより、LA経験者は、アシスタントは教師とは異なる存在であることを身を持って経験しているからこそ、JAとしての有用性を認識し、JAの受け入れを希望しており、教師とは異なったJAにしかできない活動をして欲しいと考えていると想定された。

以上の理由より、「受入希望あり・経験あり」と「受入希望あり・経験なし」と「受入希望なし・経験あり」と「受入希望なし・経験なし」の4群の比較を行った。その際、「受入希望なし・経験あり」の回答者数が9人と少ないことより、正規性を仮定しないノンパラメトリック検定を用いることにした。具体的には、JAの資質調査の因子分析から得られた4因子において、上記4群の回答値に差があるかについて、Kruskal-Wallis検定を用いて検討した。

3.2.3.4 結果

表 3-6 第一因子の記述統計結果

JA の 受入希望の有無	LA の 経験の有無	平均値	中央値	標準偏差	回答者数
受入希望あり	経験あり	-0.28	-0.25	1.40	50 (英 35 ⁽²⁾ , 日 13, 他 2) *
	経験なし	0.38	0.5	1.45	116
	Total	0.18	0.25	1.46	166
受入希望なし	経験あり	1.03	0.75	0.97	9 (英 3 ⁽³⁾ , 日 6) *
	経験なし	0.48	0.75	1.43	37
	Total	0.59	0.75	1.36	46
Total	経験あり	-0.08	0	1.42	59
	経験なし	0.41	0.5	1.44	153
	Total	0.27	0.25	1.45	212

* 英→英語アシスタント経験者 日→JA 経験者 他→その他の LA 経験者

その結果、第一因子（「教師の専門性と英語力と規律」）において有意な差がある（ $p < .012$ ）ことがわかった。そこで、Mann-Whitney の U 検定を使用して 4 群（「受入希望あり・経験あり」、「受入希望あり・経験なし」、「受入希望なし・経験あり」、「受入希望なし・経験なし」）の比較を行った。その際、ボンフェローニ法を用いて p 値を修正した。

その結果、「受入希望あり・経験あり」群と「受入希望あり・経験なし」群に有意な差が見られた（ $p < .05$ ）。「受入希望あり・経験あり」群の第一因子の中央値は、-0.25 で、「受入希望あり・経験なし」群の中央値は、0.5 で、中央値に有意な差があった（表 3-6 参照）。これより、JA 受入を希望している群において、自身の LA 経験の有無が第一因子の中央値の差に影響を及ぼすことが明らかになった。

また、「受入希望あり・経験あり」群と「受入希望なし・経験あり」群にも有意な差が見られた（ $p < .05$ ）。「受入希望あり・経験あり」群の第一因子の中央値は、-0.25 で、「受入希望なし・経験あり」群の中央値は、0.75 で、中央値に有意な差があった（表 3-6 参照）。これより、LA 経験者において、JA の受入希望の有無が第一因子の中央値の差に影響を及ぼすことが明らかになった。

以上より、日本語教師の LA 経験の有無と JA の受入希望の有無は、どちらも第一因子の中央値に有意な差を示すほど重要な要因と言える。

3.2.3.5 考察

日本語教師の LA 経験の有無と JA の受入希望の有無との関係について、表 3-6 の記述統計結果とノンパラメトリック検定結果に基づき考察する。

まず、全体の 8 割近くを占める JA 受入希望者において、LA 経験があるかないかで、「教師の専門性と英語力と規律」（以下、「教師性」）を求める程度が異なり、JA 受入希望があり LA 経験がある教師は、基準点の「異文化対応能力」よりも低く、JA 受入希

望があり LA 経験がない教師は、「異文化対応能力」よりもやや上回るほど「教師性」を求めていると言える。

一方、全体の 3 割近くを占める LA 経験者において、JA 受入希望があるかないかで、「教師性」を求める程度が異なる。重複するが、LA 経験があり JA 受入希望がある教師は「異文化対応能力」よりも低い負の値を示し、LA 経験があるが JA 受入希望のない教師は、基準点の「異文化対応能力」よりも、ある程度上回るほど「教師性」を求めていると言える。両者の結果は、マイナスとプラスの数値で、その差は+1 で、対照的であった。これより、前者はあまり「教師性」を求めているのに対し、後者は、標準偏差が 0.97 であることも含め、はっきりと「教師性」を求めていると言える。つまり、LA 経験があり JA 受入希望のある教師は、JA と教師の役割の違いを認識し、LA 経験があり JA 受入希望のない教師は、JA を教師に近いと認識していると考えられる。後者は、フェイスシートより受入を希望しない理由に、「JA を雇う資金が無い」「忙しいので JA と働く時間が無い」「大人数なので JA がいるスペースが確保できない」という経済的・時間的・空間的余裕が無いことが挙げられていた。即ち、JA の受入は教師にとって負担であるということである。JA に「教師性」を求めているという本結果から、もう一人の教師は要らないとも解釈できる。LA 経験があるにも拘わらず、その経験が日本語教師と JA との活動の差異の認識に反映されていないのは何故だろうか。上述の、LA 経験があり JA 受入希望のない教師が JA を教師に近いと認識し「教師性」を求めているという結果から、LA 時代に教師と変わらないことをやっていた、あるいは LA としての活躍の場がなかったことが考えられる。後者のうち、英語の LA 経験者である 3 名全てが JET プログラムの ALT 経験者だったことから、第 2 章の先行研究で述べたように、教師と ALT の役割の曖昧な環境が影響している可能性がある。ネウストプニー(1995: 180-181)は、JA を教師に仕立て上げてしまうことは、アクティビティに JA を活用する可能性が失われてしまうからあまり良いことではなく、むしろ、日本語教育の専門家は、JA が教師として用いられないように気を配る必要があると述べている。LA 経験があり JA 受入希望のない教師は、JA に駆け出しの教師というイメージを強く持っている可能性がある。このことは、JA 派遣によって、自分達の立場が脅かされるのではないかという危惧にもつながる。今後、インタビュー等を通しての更なる分析の必要性があると考えられる。

3.2.3.6 小括

教師の LA 経験と JA 受入希望との有無より教師と JA との区別の認識について検討した。その結果、全体の 8 割近くの教師が JA の受入を希望していることがわかった。そして、LA 経験があり JA 受入を希望する教師（全体の 2 割強、LA 経験者の約 85%）は、JA に「教師の専門性と英語力と規律」、即ち、「教師性」を求めていることより、LA 経験が活かされ、教師と JA の役割の違いを認識していると推察された。この教師群は、LA 経験者の約 85%を占めることから、LA 経験は教師の JA との区別の認識において重要な観点と言える。

しかし、それ以外は、「異文化対応能力」よりも「教師性」を求め、教師と JA の区別が明確でない者がほとんどと言える。中でも、少数ではあるが一定数の LA 経験があり JA 受入を希望しない教師において、JA に「教師性」を求めていることが明らかになった。

3.3 まとめ

外在的役割である JA の業務より、JA が日本語のインフォーマント及び日本文化の紹介、そして、生徒の INTS の相手として活用されていることがわかった。

内在的役割である JA の資質においては、構成概念として、「教師の専門性と英語力と規律」、「日本語教授者の基本的態度」、「明るい人間性」、「勤勉さと役割認識」の 4 因子 11 項目が抽出された。因子の下位項目の平均値より、英語圏中等教育機関の日本語教師は、JA と教師との役割の違いを認識し、生徒との文化の違いを感じながら、日本語を使って忍耐強く生徒と関わり、明るく楽しい雰囲気作りのできるパーソナリティの持ち主を JA に求めていることがわかった。縫部 (2010) の言葉を借りると、日本語教師の資質である、授業力、知識・技能、相互作用的能力、人間性、のうち、相互作用的能力、人間性、そして、新たに JA としての認識が JA の資質と言える。

日本語教師の教師と JA との区別の認識に関しては、LA 経験があり JA 受入を希望する教師は、LA 経験が活かされ、教師と JA の役割の違いを認識していると推察された。しかし、LA 経験があっても JA 受入を希望しない教師は、JA に「教師性」を求めており、教師と JA の区別の認識が明確でないと考えられた。LA 経験が無く受入を希望する教師も、JA にある程度の「教師性」を求めており、LA 経験があり JA 受入を希望する教師以外は、教師と JA の区別の認識が明確でないことが推察された。

尚、本研究では、英語圏中等教育機関の日本語教師が求める JA の資質について検討した。さらに、英語圏だけでなく、ASEAN 諸国などとの比較や、JA や学習者を対象にした調査を行い、尺度の精度を高める必要がある。今後の課題としたい。

注

- (1) 巻末の資料①参照。
- (2) 英語の LA35 名のうち、20 名が JET プログラムからの派遣。
- (3) 英語の LA3 名のうち、3 名が JET プログラムからの派遣。

付記

本章の大部分を、以下の学会誌の論文より転載した。

古別府ひづる (2018) 「英語圏中等教育機関日本語教師が日本語アシスタントに求める資質—語学アシスタント経験の有無が日本語教師の意識に及ぼす影響についての検討—」『日本語教育』170 号, 日本語教育学会, 107-121.

第4章

JAの教授能力習得

第3章では、JAの役割として、外在的役割の業務と内在的役割の資質を抽出し、日本語教師の教師とJAとの区別の認識について検討した。本章では、JAの成長について、どのようなネットワークを通じてJAの教授能力習得が行われたか、JAの活動事例を取り上げて考察する。そして、その結果を踏まえ、日本語教員養成で教授能力習得が可能か検討する。

4.1 調査の目的

筆者の大学の日本語教員養成課程から送り出したJAは、基本的に一つの派遣先で活動を行う場合がほとんどだが、派遣先や年度によっては、複数の学校で活動を行う場合があった。また、学校内の活動以外に、教師研修会に参加したり、大使館での日本語の授業やジャパンエキスポの手伝いをする者もいた。さらに、2002年度のニュージーランド (New Zealand:以下、NZ) 派遣の場合は、その枠組みを超えた活動が、国際交流基金日本語教育アドバイザーの指導の下で行われた。このアドバイザーとの連携は、複数のネットワークの参加と新たな日本語学習ネットワークの構築をもたらした。このとき派遣されたJA3名は、国際交流基金日本語教育アドバイザーによって「山口ガールズ」⁽¹⁾と命名されるほど際立った活躍ぶりであり、その活動は、JA派遣のあり方に示唆を与えるものと考えられる。したがって、本章では、「山口ガールズ」の成長を教授能力習得という視点で考察するとともに、大学日本語教員養成にJA派遣を組み入れることの意義を検討することを目的とする。

4.2 教授能力習得のネットワーク

ネウストプニー (1998 : 17-30) は、教授者 (教師やティーチング・アシスタント、チューター、ボランティア) が教授能力を習得するネットワークとして、監督者のタイプにより、「メタ教授者監督下の習得」、「教授者監督下の習得」、「無監督の習得」の三つのタイプに類型化している。このうち、「メタ教授者監督下の習得」は、教師養成のプログラムで行われていることがその代表で、日本語教育について教える人達 (メタ教授者) が教授者の教授能力を管理している場合を指す。次に、「教授者監督下の習得」は、学習者ストラテジー (Oxford, 1990) による言語習得法を応用した内省的なアプローチに相当し、教授者の場合にどのようなストラテジーが使われているかを調査する必要があると述べている。最後に、「無監督の習得」は、監督者のいない教授能力習

得のことで、教授者の持っている教授ストラテジーの多くが無監督の場面で習得されたと考えられ、その教授ストラテジーの根源は、社会のパラダイム、教育一般のパラダイム、教授者が自分で経験した（語学）教育、教授者が自分で経験した日本語教育（非母語話者の場合）、学習者からの圧力の要素に起因すると述べている。

「メタ教授者監督下の習得」に関し、ネウストプニー（1998）は、Krashen(1985)が、learning と acquisition とを区別して、言語の獲得は後者によってしか成し得ないと主張したことを教授能力に適用し、教師⁽²⁾養成は、learning であって、acquisition ではない、教師養成によって、果たして教授能力は得られるかと疑問を呈している。つまり、教師養成を教師になるまでの事前知識の詰め込みという捉え方では、教師養成は、learning であって、acquisition ではないことになる。

では、実習生の場合はどうであろうか。実習生は、「メタ教授者監督下の習得」、「教授者監督下の習得」、そして、「無監督の習得」の全てのネットワーク下にあると考えられる。しかし、実習前に教師養成プログラム、即ち、「メタ教授者監督下の習得」で、事前の知識や理論を学んで実習に臨んだとしても、「無監督の習得」が支配していると思われる。どう教えれば良いのかが、まだ身につけていない者にとって、たとえ、教授法などの授業を受け、頭で理解していても、いざとなると、これまでの自分の受けてきた英語教育、国語教育などで得た教師の教え方をなぞっていることがありえるからである。声の大きさ、姿勢、指名の仕方など、それまで、経験した教授のあり方を身につけていることは多い。実習生に、実習前に想像していたことと、実際とは、どのように違ったかという質問に対し、「高校の時の英語の授業のように、教科書に沿って、淡々と進めることを想像していたが、実習現場では、現実の言語場面に沿ってやりとりする授業だった」という返答をしながらも、自らの教壇実習では、予備校の講師のように一方的な解説をする実習生もいた。これは、実習生の教授スタイルに「無監督の習得」が反映されていたためと考えられる。

それでは、「教授者監督下の習得」はどうだろうか。古別府（2010）は、大学日本語教員養成課程の受講生である一人の調査協力者の国内実習前、海外実習後、JA 帰国後の日本語教師観について、PAC 分析（第5章参照）の方法を用いて調査している。その結果、国内実習前の教師観は、これまで受けてきた教育の学習者としての視点が反映され、教え方のわかりやすさや専門性に焦点が置かれていた。海外実習後の教師観は、授業の組み立ての幅の広さ、生の教師の存在、教室の楽しい雰囲気などの実習の現場感が反映されていた。そして、JA 帰国後の教師観には、指導教師の人間性が反映され、それぞれの段階に変化が見られ、異なる成長（認知的変容）があったと述べている。

この結果より、実習前は「無監督の習得」下にあると推察される。次に、実習中は、現場を目撃し、教壇で自分の投げかけたことに対し学習者の反応を体験し、内省や気づきが促されていることが推測される。だが、前述したように、「無監督の習得」が反映された教壇実習をやってしまう可能性がある。古別府（2010）の半構造化面接で、調査協力者が、「生徒がポカンとしていたので来てくれることを意識しすぎて英語で進めてしまった」と述べていたことも、「無監督の習得」が反映していると言える。つまり、1, 2 週間の短期実習⁽³⁾では、教授ストラテジーを自覚し（例えば、演繹的か

帰納的か、語彙のコントロール、教えすぎない、教師の発話量など)、身に付ける段階までには達しないのではないだろうか。當作(2006)は、教師の最も重要なニーズとして教室運営能力を挙げ、これは、短期間の実習では身に付くものではなく、長期にわたる自己観察・内省・分析が必要で、米国では、実習10か月の必修プログラムが出てきていると述べている。このように、限られた持ち時間の中では、学習者の習得に関与しているという実感と達成感が不十分なまま実習を終えるということのほうが多いのではないだろうか。つまり、「教授者監督下の習得」は、十分とは言えない。そういう意味で、J.V. ネウストプニー(1998)の、「教師養成は、learning であって acquisition ではない」という主張は妥当であると考えられる。

それでは、JA の場合はどうであろうか。筆者の大学から派遣された JA は、渡航前は、大学の日本語教員養成課程で日本語教育に関連する授業を受講し、「メタ教授者監督下の習得」にある。しかし、派遣後は、「メタ教授者監督下の習得」の機会は少なくなる。派遣先は、日本語クラスがある学校であり、日本語教員養成の学校ではないからである。むしろ、毎日の実践の場で、日本語教師の教え方を見て、そのテクニックを真似たり、アシスタントとしての失敗や成功経験を通し内省することで、「教授者監督下の習得」の機会が豊富に与えられると考えられる。もちろん、派遣国の語学教育における風潮(例えば、学習者中心の教育方針)や派遣先の日本語教師の姿勢(例えば、日本語を英語で教える)及び学習者が受けてきた授業のありかた等の、「無監督の習得」の影響下にもあると言える。

つまり、JA は、短期実習も含む渡航前には、「メタ教授者監督下の習得」と「無監督の習得」に置かれ、派遣中には、古別府(2010)にあるように、指導教師の影響を受けながら「教授者監督下の習得」と「無監督の習得」のネットワーク下に相当期間置かれることが想定される。

では、「山口ガールズ」の場合は、どうであったか見ていこう。

4.3 調査の概要

4.3.1 分析の視点

本調査では、JA としての派遣校での活動に加え、国際交流基金の日本語教育アドバイザーの下で対外的な活動を行った「山口ガールズ」は、どのように評価され、どのように教授能力習得に結びついたかを分析課題とする。

4.3.2 調査協力者

「山口ガールズ」3名の背景は以下の通りである。

- ・Y 県にある大学の日本語教員養成課程の受講生
- ・学年：派遣時は、学部3年生で、帰国後は、学部4年生
- ・年齢：20代前半

- ・派遣先：NZ の都市部の中等教育機関
- ・派遣期間：10 か月(2002 年 4 月から 2003 年 1 月まで)
- ・事前の日本語教育経験：2001 年 7 月に、大学間交流協定で来日した中国と韓国からの留学生(10 名、初級レベル)に対する 2 週間の日本語教育実習に参加した。

4.3.3 調査時期

帰国して就職活動が一段落した約半年後の 2003 年 8 月にインタビュー調査を行った。半年後の調査であったが、冷静に過去を振り返り、半年経った時点でも残っているものは何かを探る上で適切だと考えた。

4.3.4 調査の方法と倫理的配慮

「山口ガールズ」に対し、半構造化面接法でインタビュー調査を行った。質問項目は、①どのような活動をしたか、②派遣先の学校環境からどのような影響を受けたか、③異文化をどこで感じ、どのように受け止めたか、④英語力についてどのように考えるか、⑤日本語教育アドバイザーからどのような影響を受けたか、の 5 項目である。調査に当たり、調査協力者には、研究の目的以外には使用せず、国内外の学会・研究会等での発表や論文発表などを通じて成果を還元すること、協力しない場合でも不利益は受けないことを伝え、同意を得て実施した。

4.4 結果

以下、インタビュー調査の質問項目に沿って結果を述べる。

①「山口ガールズ」の活動

「山口ガールズ」の具体的な活動は、通常中等教育機関での JA の仕事以外に、国際交流基金の日本語教育アドバイザーの指導の下、ニュージーランド日本語教師会(New Zealand Association of Japanese Language Teachers: 以下、NZAJLT) のウェブ教材作りに参加し、自らの日本の大学生活を音声付きフォトエッセイとして教材化したことである。アドバイザーと共に NZ の中等教育機関を訪問し、ウェブ教材のデモンストレーションとよさこいソーランダンスの披露を行い、各学校で熱い歓迎を受けた。このことは、それまでの顔の見えない抽象化された日本文化を一方向的に伝えるものとは異なり、一個人としての日本での学生生活の様子を本物の大学生が伝えるというものであった。これが切っ掛けとなり、NZ の生徒達も自分自身を伝えたいと自らのフォトエッセイ作り、NZ 版『DEAI』⁽⁴⁾ プロジェクトへの応募と広がるのである。この貢献を称え、「山口ガールズ」には、NZAJLT より感謝状が贈られた。

その他、JET プログラムの ALT の日本語研修のアシスタントや日本語教師研修会の参加など、学校という枠に留まらない活動を行った。「山口ガールズ」の活動を図示すると以下のようなになる(図 4-1 参照)。

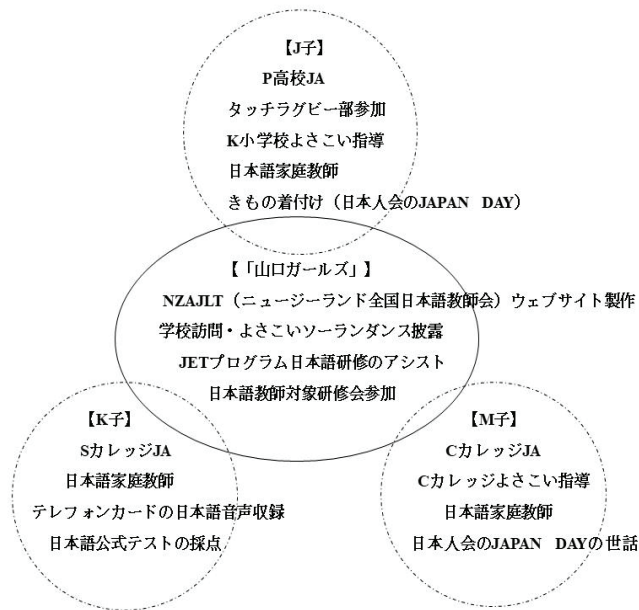


図 4-1 「山口ガールズ」の活動

②派遣先の学校環境の影響

半構造化面接で、「派遣先（学校）の環境からどのような影響を受けたか。」という質問に、「山口ガールズ」の一人J子は次のように答えている。

最初、学校のスタッフルームに行きたくなかった。グループに分かれていた。どこに座ってもいい。だからこそ、難しい。中に入れないう自分、外国人の自分を感じる。日本では、すぐ友達が作れる外向的な性格だったのに。英語で思うように話せない。自己嫌悪に陥った。生徒にも先生にも入らない微妙な立場。切実な悩み。最初は、癒し系のおじさんやおばさんグループにいた。英語がうまく話せない分、信頼関係を築くしかないと思った。ある時、若い先生グループと話すことがあり、楽しんでいる自分に気づく。その時、確かに自分の居場所があると感じた。3か月ぐらいいして楽しくなった。タッチラグビー部に参加する。今、日本に帰って、誰でも話せるという自信がついた。

③異文化理解

次に、「異文化をどこに感じ、どのように受け止めたか。」という質問に対して、M子は、次のように答えている。

「着物を着て、すしを食べてるの」とよく聞かれ、「さっきのミスは心配しなくていいよ。『腹切り』じゃないよ」とも言われた。一方、NZに来て、「日本人ってこうなのよ」と言いがちだった自分にも気づく。本当にそうなのかと考えるように

なった。言われるのも嫌だし、言うのも嫌だと気づいた。NZに多様な人がいること、多様な価値観があることを知り、「日本は...., 日本人は...」ではなく、「全員じゃないよ。私は、こう思うよ。」と言うようになった。

④英語力

「英語力についてどのように考えるか。」という質問に、M子は、次のように答えている。

英語力は、効率や学習を進める上で、生徒の不安や苛立ちの軽減になる。生徒からの英語の質問に答えられない自分が嫌。英語力が自分に余裕を与える。英語力は必須でないが、あつたに越したことはない。

⑤日本語教育アドバイザーからの影響

最後に、「日本語教育アドバイザーからどのような影響を受けたか。」の質問には、K子は次のように答えている。

教授スキル面では、自分たちで作ったウェブ教材のフォトエッセイに対し、先生自身のアイデアを加えながらも、大きい課題を与えず、少しずつ挑戦させるやり方。私にもできるかもしれないと思わせる、才能を引き出す力を持っていらっしゃる。精神面では、絶対できると疑いが無い。人に自信を与える。人とちゃんとつきあっているから、その人にあつたことが閃ける。関わることを大事にしている。やらなくて良いことだけれども、それが一番大事。個人的な相談や馬鹿話にもつきあってくれた。

4.5 考察

4.5.1 「山口ガールズ」の評価と教授能力習得

岡崎(1998)は、評価を、「教授者のあるネットワークが何を社会的に与え得ているか、そして、そこで、成員である自分が活動の中で実現しているのは何なのか」という意味で規定している。また、村岡(1998)は、教授者の行動ネットワークを教授者の社会化の主要因として考え、教授者がどのようなネットワークを通じて社会化してきたかが、その人の教授行動と教授知識を考える上で重要とし、「社会化」、即ち、「教授能力習得が行われること」としている。さらに、「社会化」を社会の適応とだけ見ずに、社会への対抗、新たな社会の再創造と考えている。

そこで、「山口ガールズ」が、活動の中で実現しているもの、即ち、活動の社会的評価を外的评价とし、JA自身の内面にもたらされた教授能力習得を内的评价とし、双方の観点から、「山口ガールズ」の評価を試みた。

まず、外的评价としては、「4.4 結果」の「①『山口ガールズ』の活動」の結果よ

り、国際交流基金の日本語教育アドバイザーの指導の下、作成したウェブ教材やその他の活動（図 4-1）及び波及効果より、積極的に働きかける存在として、派遣国あるいは現地のコミュニティーで認知されたとと言える。

次に、内的評価としては、「②派遣先の学校環境の影響」の結果より、J子は社会の基幹的要素である学校に、JAとして入り、疎外感を感じながらも行動し、試行錯誤の上、自分の居場所を見つけ出すという過程を経て、問題解決に至った。NZ社会の成員としてのアイデンティティを獲得したのである。村岡（1998:前掲）の言う新たな社会への再創造にあてはまると考える。また、「③異文化理解」の結果より、M子は、NZで体験した日本人、日本文化への誤解を切っ掛けに批判的な能力が高められ、後には、自文化へのステレオタイプを改めるまでになっている。自己のビリーフを意識的に捉え、自己を内省し、多角的視点から物事を捉えるとともに、それを他者に伝えることを実行している。「④英語力」の結果においても、帰国後のM子は、第6章での渡航前のJAの英語力不安の様子とは対照的に、JA活動を行う上で、英語力がどこで重要か、それによってどのような効果があるかを客観的にかつ冷静に分析している。さらに、「⑤日本語教育アドバイザーからの影響」の結果より、K子達「山口ガールズ」は、日本語教育アドバイザーとともにウェブ教材を作成し、様々な手伝いや人間的関わりを持つことで、ロールモデル、教授法の知識やテクニック、そして、JAとしてのアイデンティティを徐々に獲得したことが窺える。

以上の結果から、「山口ガールズ」の営みは、状況学習論の正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation) に相当するものと言えるだろう。正統的周辺参加は、レイブ&ウェンガー（2017:1, 21-22, 32, 76-77, 95-96, 98）が示した考え方で、新参加者が、共同体の社会的実践に周辺的に参加し、やがて、その中心的なところに十全参加していくプロセス(学習)をいう。徒弟制の学びをモデルとしており、熟練者と見做される実践者に受け入れられ、交流することが、徒弟の視点から学習を正統なものにするという意味で「正統」としている。そして、新参加者が、正統的周辺参加の下で知識や技能を修得するには、共同体の社会文化的実践の十全的参加へと移行していくことが必要で、それを通し、新参加者は、実践の文化を学び、吸収し、吸収される。その結果、参加者のアイデンティティと実践共同体の変容がもたらされるというのである。「山口ガールズ」は、日本語教育アドバイザーというメンター（熟練者）の下、メンターからのウェブ教材やネットワーク作りの知識や技能の手ほどきを受け、人間性に触れ、NZ中の中等教育機関を共に巡回し、最終的に、彼らの活動が認められ、生徒達のNZ版『DEAI』プロジェクトへの応募へとつながるといふ、「山口ガールズ」自身と共同体の相互変容を生み出したことから、正統的周辺参加と言える。後に、K子は、このときに経験した、良いものが生まれる雰囲気は強く印象に残り、今も大切にしたいと考えていることだと語っていた。

また、ネウストブニー（1998）のネットワークの観点から考えると、「山口ガールズ」の活動環境は、日本語教育アドバイザーの指導、即ち、「メタ教授者監督下の習得」と、実際のデモンストレーションを通しての内省的モニターの働く「教授者監督下の習得」と、NZの外国語教育の傾向を体感する「無監督の習得」の機会が、同時に盛んに与え

られたと考えられる。つまり、JAとしての派遣先である中等教育機関での「教授者監督下の習得」や「無監督の習得」に加え、日本語教育アドバイザーとの協働で、「無監督の習得」、「教授者監督下の習得」、「メタ教授者監督下の習得」の三つのすべてが、同時期に、まとまった期間、頻繁に与えられたという特徴を持つと言える。

このような環境で行われた「山口ガールズ」の活動は、NZのカルチャーや日本語教育アドバイザーとの交わりを経て、自己の枠を広げ、教授能力習得が大いに促進されたと推察される。

4.5.2 教員養成における learning から acquisition への移行

これまでの考察より、ネウストプニー(1998)が、教師養成によって教授能力は得られるのかと疑問を呈したのに対して、筆者は、JA派遣を組み込むことで、教師養成は learning から acquisition に転換できると考える。教員養成の教員から受講生への一方的な知識伝授の閉じられた空間から、JAという教授能力習得(社会化)の機会の提供を通して、日本語教員養成は acquisition の場となりうる。つまり、学校またはコミュニティーにおいて、社会的にその立場を背負い込むことが重要なのである。それによって、単なる受講生ではなくなり、教授能力習得(社会化)が始まる。それを具現化したものがJAである。

ネットワークの観点からも、「4.2 教授能力習得のネットワーク」の考察より、JAは、渡航前には、「メタ教授者監督下の習得」と「無監督の習得」下に置かれ、派遣中には、「教授者監督下の習得」と「無監督の習得」のネットワーク下に相当期間置かれ、渡航前と派遣中を併せて、十分な教授能力習得が見込まれる。

また、JAは、生徒でも先生でもない微妙な立場だからこそ、JAとして認知されるまでの格闘が必須で、日本語教師や生徒達とは勿論のこと、J子のように、スタッフルームで様々な年代の教師とコミュニケーションを取り、関係性を築くことが否応なしに求められる。前述したが、村岡(1998)は、教授者がどのようなネットワークを通じて社会化してきたかを重視し、教授能力習得が行われることを社会化と見做している。つまり、J子が上述のようなプロセスを経て居場所を獲得したことは、教授能力習得(社会化)のネットワーク下にあったと言える。

さらに、「山口ガールズ」のように、通常の学校でのJA活動に加えて、国際交流基金の日本語教育アドバイザーと連携できるような機会があれば、アドバイザーというメンターの下、「無監督の習得」、「教授者監督下の習得」、「メタ教授者監督下の習得」が頻繁に与えられ、参加するネットワークが増え、教員養成は、一層豊かな教授能力習得の環境に置かれると考えられる。

4.6 まとめ

国際交流基金の日本語教育アドバイザーの指導の下、学校を超えた活動を行った「山口ガールズ」と命名された3人のJAの事例より、JAは、授業活動というミクロ的な

視点において、教授能力習得の十分なネットワーク下にあり、社会というマクロ的視点においても、学校またはコミュニティーで社会的にその立場を背負いながら、JAとして認知されるための格闘を通して教授能力習得（社会化）がなされると言えた。さらに、適切なメンターの下、対外的な活動が加われば、ネットワークが増え、教授能力習得が一層促進されると考えられた。これらのことは、正統的周辺参加とも言え、技能や多角的視点の獲得、自己の再編など、JAの成長を育むとともに、共同体の変容をもたらすことが推察された。つまり、日本語教員養成にJA派遣を組み込むことによって、教員養成は learning から acquisition の場となりうることが示唆された。

注

- (1) 3人のJAは、山口県にある大学の在大学生であったため、「山口ガールズ」と呼ばれたと思われる。
- (2) 本論文では、「教師」と「教員」の2種類の表現が見られる。筆者は、大学日本語教員養成の立場から主に「教員」を用いているが、広範囲にとらえる場合や著者の表現により、「教師」と記す場合もある。
- (3) 嶋田（2005）の日振協による調査では、日本語学校における実習の受け入れ日数は、6日から10日が最も多かった。
- (4) オリジナルは、（財）国際文化フォーラムによる開発教材『であい』。7人の日本人高校生の生活をフォトメッセージとして教材化したものである。

付記

本章は、以下の学会誌の論文を部分的に転載した。

古別府ひづる(2006)「海外実習環境の創造と大学派遣日本語アシスタントの意義」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』2005年度、大学日本語教員養成課程研究協議会、56-63.

第5章

JAの渡航前と帰国後の日本語教師観の変化

第4章では、JAの成長について教授能力習得という視点で考察した。本章では、JAの成長について、JA活動を経てどのような認知的変容があったかを探るため、渡航前と帰国後の教師観の変化という視点で分析する。

5.1 調査の目的

本論文の冒頭でも述べたように、帰国した多くのJAには、明らかに著しい成長が感じられた。これは、短期実習者から受ける印象とは同一のものではない。第4章でも述べたように、実習生とは異なる成長があると考えられた。

そこで、本章では、JA2名に、渡航前と帰国後にどのような認知的変容（成長）があったかを探るために、調査者の主観に左右されず、汎用性のある結果が導かれると同時に、調査者協力者の個の独自性と豊かさを引き出すPAC分析（個人別態度構造分析）という質的分析の手法を用い、調査することにした。

5.2 日本語教育とPAC分析に関する先行研究

日本語教育とPAC分析に関する先行研究として、藤田・佐藤(1996)が、3名の実習生と2名の学習者を対象に、教育実習前後の「日本語教師」と「日本語の授業」とのイメージの変容について分析した。その結果、実習生において、「日本語教師」では言語以外の要素の重要性に関する変容、「日本語の授業」では学習者中心的な授業に関する認知的変容があったのに対し、学習者には認知的変容が見られなかったと述べている。

才田(2003)は、大学の学部と大学院の日本語教育実習者と現職日本語教師の三者の「日本語の授業」に対する態度・イメージの比較を行い、学習者に向ける目とそれをどのように授業に絡めるかという点で三者の認識が異なると述べている。

古別府(2010)は、大学日本語教員養成課程の受講生の日本語教師観が、国内実習前、海外実習後、JA後で、どのように変化するかについて、1名の調査協力者を対象にPAC分析を用いて調査した。その結果、教師観は、それぞれの段階で、観念的なものから、強い現場感、指導教師の人間性が反映されたものへと変化しており、実習生とJAは、それぞれの段階で異なる成長（認知的変容）があることがわかった。

古別府(2011)は、大学日本語教員養成におけるJAの「社会人基礎力」⁽¹⁾が、JAの段階及び社会に出て起業した段階においてどのように発揮されたかを、調査協力者1

名のケーススタディとして示した。PAC 分析(個人別態度構造分析)と半構造化面接の手法を用いて調査した結果、「社会人基礎力」を誘発し、継続させる内発的要因として、未知への関心、自分の才能、周囲の期待、志などの自尊心を支えるものと、失敗や現状不満が、注目すべき変数として抽出された。また、JAの「社会人基礎力」の外発的誘因として、格闘せざるを得ない環境や期間が、「問題の埋め込まれた状況」を生み出し、「社会人基礎力」を育成すると考えられた。

山田(2014)は、教師のビリーフの変化と変化を及ぼした要因について探るために、1 回限りの質問紙よりも、インタビューや文脈的アプローチが優れているという考えより PAC 分析を用いた。日本語教師 2 名に対し、3 年の期間を空けて 2 回の PAC 分析を行った結果、教師のビリーフ研究には、変化しやすいものと変化しにくいものがあることがわかったと述べている。

このように、PAC 分析は、少人数による内省やイメージを可視化し、自己理解を深め、問題の発見や気づきを得るためのツールとして縦断的・横断的に実施することで、変化や違いを知るのに効果を発揮すると言える。

5.3 調査の概要

5.3.1 分析の視点

分析課題は以下である。

- 1) 二人の JA の渡航前と帰国後の日本語教師観の変化の共通点と相違点は何か。
- 2) JA は、どのような段階を経て成長し、成長にはどんな要因が関わっているか。

5.3.2 調査協力者

調査協力者は、Y 県にある大学の日本語教員養成課程の受講生二人(以下、JA1、JA2 とする)である。調査協力者の背景は、以下である。

【JA1 と JA2 の共通事項】

- ・学年：派遣時は学部 3 年生で、帰国後は学部 4 年生
- ・年齢：20 代前半
- ・派遣先：ニュージーランド (New Zealand:以下、NZ) の都市部の中等教育機関
- ・派遣期間：10 か月(2007 年 3 月渡航, 2007 年 12 月帰国)
- ・事前の日本語教育経験：2006 年 7 月に大学間交流協定で来日した中国と韓国からの留学生(10 名, 初級レベル)に対する 2 週間の日本語教育実習に参加した。また、2006 年 10 月から 2007 年 1 月まで米国からの交換留学生(1 名, 初級レベル)に対し、週 1 回、チューターとして日本語の補習を行った。

【JA1 と JA2 の非共通事項】

- ・派遣先：JA1 は、私立の女子校(中学高校一貫教育)に、JA2 は公立の共学校(中学高校一貫教育)に派遣された。

- ・指導教員：JA1 は、経験 10 年以上の日本人女性で母語は日本語、JA2 は経験 4 年の NZ 人女性で母語は英語であった。
- ・事前の日本語教育経験：JA1 は、2006 年 8 月に 2 週間の NZ での日本語教育実習に参加している。
- ・海外経験の有無：JA1 は、2 年次に大学間交流協定を結ぶ韓国の大学で 3 週間の語学(韓国語)研修の経験があり、3 年次に 2 週間の NZ での日本語教育実習に参加している。JA2 は、2 年次に大学間交流協定を結ぶカナダの大学で 3 週間の語学(英語)研修の経験がある。

5.3.3 調査時期

調査は、渡航前の 2007 年 2 月（渡航 1 週間前）と 帰国後の 2008 年 4 月（帰国 3 か月後）にそれぞれ 1 回ずつ実施した。後者は、帰国時が年末であったので、内在化の深化も考慮し、新学期の 4 月に実施した。

5.3.4 研究手法と手続き

本研究では、PAC 分析という手法を用いた。PAC 分析は、個人別の態度構造を測定するために内藤(1997)によって開発された技法である。

この分析法は、①当該テーマに関する自由連想、②連想項目間の類似度評定、③類似度距離行列によるクラスター分析、④調査協力者によるクラスター構造の解釈やイメージの報告、⑤調査者による総合的解釈を通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を測定・分析する方法である。この方法は、調査協力者が一人でも可能であり、平均値も分散もないのに多変量解析を用いる。また、構造解釈には心理学的解釈技法を援用している。

内藤(2004)は、①は、調査協力者自身のスキーマという枠組みを通して抽出された変数(連想項目)を採用し、調査者のスキーマに不適合な調査協力者の独自性を排除せず、逆に積極的に取り上げることになると述べている。さらに、②で、項目間類似度を調査協力者自身が「感じること」に基づいて決定し、③で、調査協力者にとってイメージや理由を探索しやすいデータを見ながら、④で、調査協力者によるクラスター構造の解釈やイメージの報告について調査者が理由を直接質問することで、調査者の志向に極力影響を受けない手続きになっていると述べている。

つまり、量的分析では、集団の平均値は示せても個の姿、即ち、「個の持つ豊穡」を示すことはできない。PAC 分析は、個人を全体的に捉えようとするホリスティックな観点に立ち、個の「感じること」、かつ、自由連想を通し「感じること」の変化を客観的に伝える方法として、統計的手法とカウンセリング手法の両方が包含された質的分析と言える。

また、内藤(2004)は、PAC 分析は、状況の変化に応じて変化するものに適していると述べている。これより、所属集団の文化や規範の差の大きいと思われる環境や時間幅

のある方が、個の変化の対照性を示しやすく、PAC 分析の効果がより発揮されやすいと考える。

5.3.5 調査の手順と倫理的配慮

1) 調査協力者に、刺激語として「あなたにとって良い日本語教師とはどんな日本語教師ですか」という質問をあたえる。想起順に、カードに1枚ごとに1項目ずつ書かせる。思い浮かばなくなるまで、何枚でも書いて良いと言う。次に、想起順に並べたカードを重要順に並べ替えさせる。その後、各連想項目間の類似度を直感的イメージで7段階評価（非常に近い→1、かなり近い→2、幾分近い→3、どちらとも言えない→4、幾分遠い→5、かなり遠い→6、非常に遠い→7）で評定させた。それによって作成された類似度距離行列に基づき、ウォード法でクラスター分析をした。クラスター分析により得られたデンドログラムには、重要順位の番号が打たれている。調査者は連想項目を読み上げ、調査協力者は対応する連想項目を書き入れることにより、調査協力者の記憶をよみがえらせると共に意識化する段階を設けた。その後、クラスターとして解釈できそうなグループを調査者が伝え、それについて調査協力者が確認または訂正し、その後、調査者は調査協力者と共にクラスター名をつけるという作業を行った。また、調査者は調査協力者に同じグループと思われる理由について質問した。次に、調査者が総合解釈を行い、調査協力者と確認した。最後に、調査者は調査協力者に全体のイメージを尋ねた。

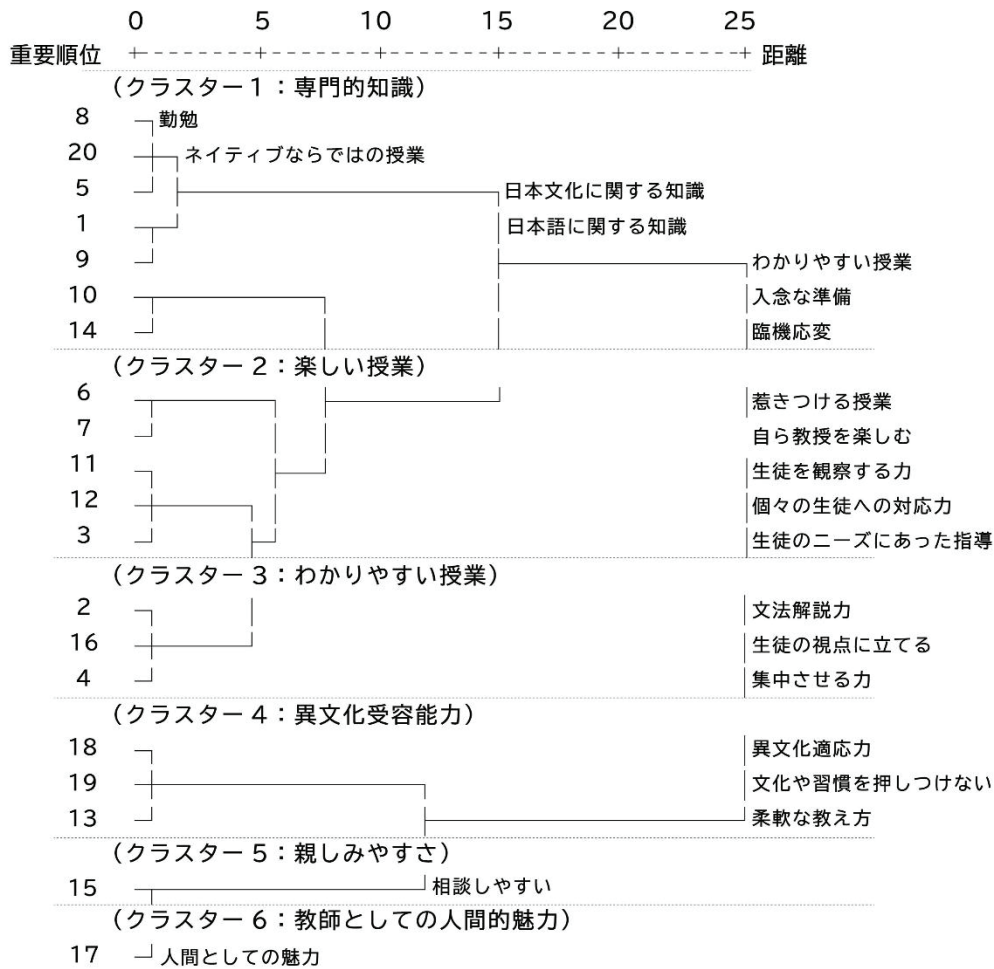
2) 以上の手続きに半構造化面接法(semi-structured interview)として、①活動内容、②良かったこと、③いやだったこと、④ホームステイ、⑤全体としての感想、についての質問を加えた。半構造化面接は、質問をある程度決め比較的自由に答えてもらう方法で、PAC 分析における質問を確認、補足、掘り下げ、その結果、全体像を見えやすくするために実施した。また、調査実施時には、調査協力者の反応や非言語表現をより正確に記録するため、調査協力者の許可を得、ビデオ撮影を行った。調査にあたり、調査協力者には、研究の目的以外には使用せず、国内外の学会・研究会等での発表や論文発表などを通じて成果を還元すること、協力しない場合でも不利益は受けないことを伝え、同意を得た者のみのデータを使用した。

5.4 結果

5.4.1 JA1 の渡航前と帰国後の日本語教師観

【渡航前】

全部で20項目、6つのクラスターに分けられた(図5-1参照)。



全体のイメージ：知識は絶対必要

図 5-1 JA1 の渡航前のデンドログラム

(重要項目)

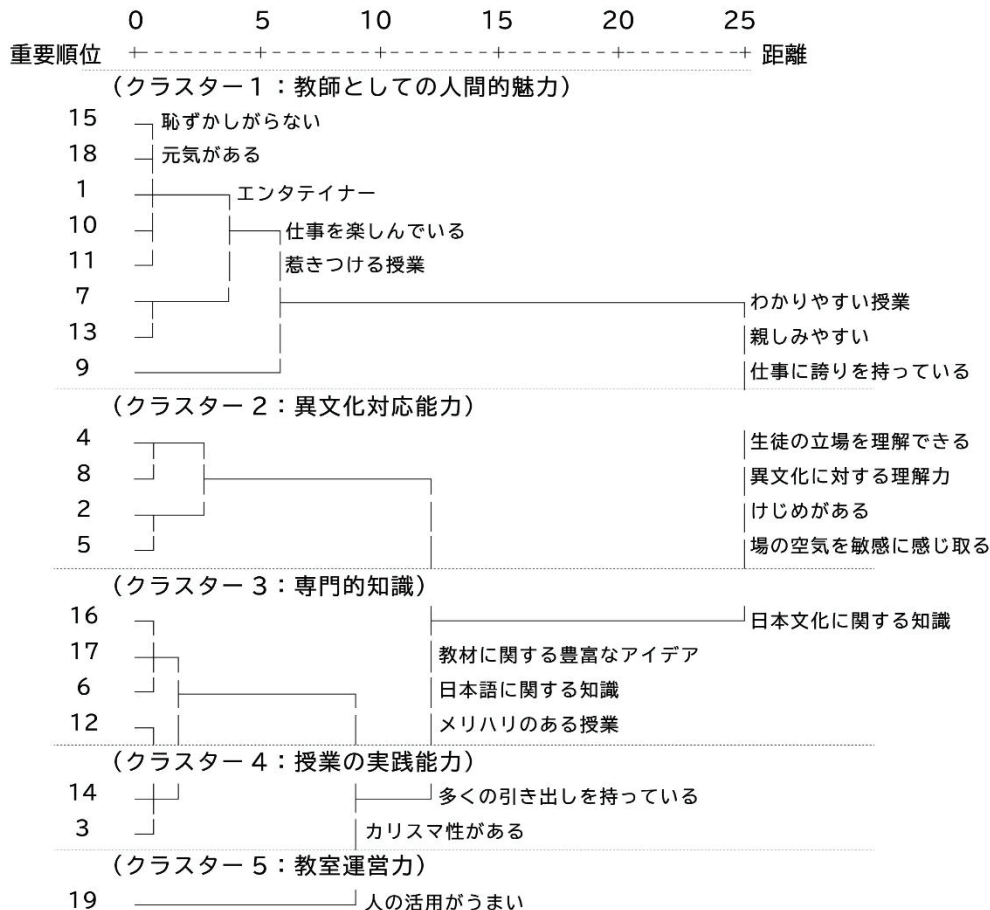
図 5-1 参照。図の左側にある番号は、項目の重要順位である。

(クラスタ名と全体のイメージ)

クラスタ(以下、CL)1 は、授業を行う上で必要とされる日本語・日本文化に関する知識、わかりやすくネイティブならではの日本語に関する項目で構成されていたため、「専門的知識」と命名した。CL2 は、生徒のニーズに対応し、惹きつけ、自らも楽しむという項目で構成されていたため、「楽しい授業」と命名した。CL3 は、文法をわかりやすく教え、集中させる力を持つという項目で構成されていたため、「わかりやすい授業」と命名した。CL4 は、異文化や学習者の背景を考慮し、柔軟で押しつけないやり方という項目で構成されていたため、「異文化受容能力」と命名した。CL5 は、相談しやすいという項目であったため、「親しみやすさ」と命名した。CL6 は、人間としての魅力という項目であったため、「教師としての人間的魅力」と命名した。全体のイメージは、「知識は絶対必要」であった。

【帰国後】

全部で19項目、5つのクラスターに分けることができた（図5-2参照）。



全体のイメージ：教師の人間性

図5-2 JA1の帰国後のデンドログラム

(重要項目)

図5-2参照。図の左側にある番号は、項目の重要順位である。

(クラスター名と全体のイメージ)

CL1は、重要順位1位のエンタティナーであること、元気があり、生徒を惹きつけ、また、仕事に誇りを持ってそれを楽しんでいるという項目で構成されていたため、「教師としての人間的魅力」と命名した。CL2は、異文化や生徒の立場を考慮しながらもそれに引きずられないけじめのある態度という項目で構成されていたため、「異文化対応能力」と命名した。CL3は、日本語・日本文化、教材に関する知識という項目で構成されていたため「専門的知識」と命名した。CL4は、メリハリのある授業、多くの引き出し、カリスマ性という項目で構成されていたため、「授業の実践能力」と命名した。CL5

は、授業運営における人の活用という項目で構成されていたため、「教室運営力」と命名した。全体としてのイメージは「(専門知識を前提としての)教師の人間性」であった。

【帰国後の半構造化面接】

帰国後に行った JA1 の半構造化面接の結果を表 5-1 に示す。

表 5-1 JA1 の半構造化面接の結果

①活動内容→毎日の授業に参加し、会話の相手や小テスト作り、採点、再テストの実施、試験監督、個別のチューターをする。教科書の再編の手伝い。3か月後には指導教員不在時に代理授業。
②良かったこと→教師としての立場の理解。先生、生徒との触れあい。
③いやだったこと→最初は学生気分が抜けず、生徒と教師の間での立ち位置がわからなかった。初めて授業を任された時はぐちゃぐちゃだった。半年程して、英語力がつく中で、生徒とのコミュニケーションもうまくなり、カリキュラム内容も理解できるようになった。
④ホームステイ→3回変わった。それぞれ家族構成や人種、言語の違う家庭を体験できた。
⑤全体としての感想→楽しかった。充実していた。成長できた。大らかになった。遅くなった。

【渡航前と帰国後の比較】

図 5-1 と図 5-2 より、重要項目順、項目数、クラスターを中心に比較する。

・重要項目順では、渡航前には、専門的知識やわかりやすさに関するものが重要順位 5 位中 4 つ (重要番号 5, 1, 2, 4) , 生徒への配慮に関するものが 1 つ (重要番号 3) 含まれていたが、帰国後には、教師の統率力や生徒への配慮、教師の人間性に関するものが重要順位 5 位の全てを占めていた。

・項目数では、渡航前には、専門的知識やわかりやすさに関するものが 20 項目中 10 個 (重要番号 8, 20, 5, 1, 9, 10, 14, 2, 16, 4) , 生徒への配慮、教師の人間性に関するものが 10 個 (重要番号 6, 7, 11, 12, 3, 18, 19, 13, 15, 17) であったが、帰国後には、専門的知識やわかりやすさに関するものが 19 項目中 4 個 (重要番号 16, 17, 6, 12) で、教師の統率力や生徒への配慮、教師の人間性に関するものが 15 個 (重要番号 15, 18, 1, 10, 11, 7, 13, 9, 4, 8, 2, 5, 14, 3, 19) に増えた。

・クラスター (以下 CL) では、渡航前には、専門的知識やわかりやすさに関するものが 6 つ中 2 つ (CL1, 3) , 生徒への配慮、教師の人間性に関するものが 4 つ (CL2, 4, 5, 6) であった。帰国後には、専門的知識に関するものが 5 つ中 1 つ (CL3) , 教師の統率力や生徒への配慮、教師の人間性に関するものが 4 つ (CL1, 2, 4, 5) であった。

以上より、渡航前と帰国後の良き日本語教師観には、専門的知識やわかりやすさへの傾向から教師の人間性と教室運営力の傾向への移行が見られる。また、渡航前の CL4 「異文化受容能力」から、帰国後は、CL2 「異文化対応能力」へと変わっており、さらに、その構成項目の 4 項目中 3 項目が重要順上位群であることより、異文化を重視して行動で示す、より積極的な人間性をイメージしていることが窺える。

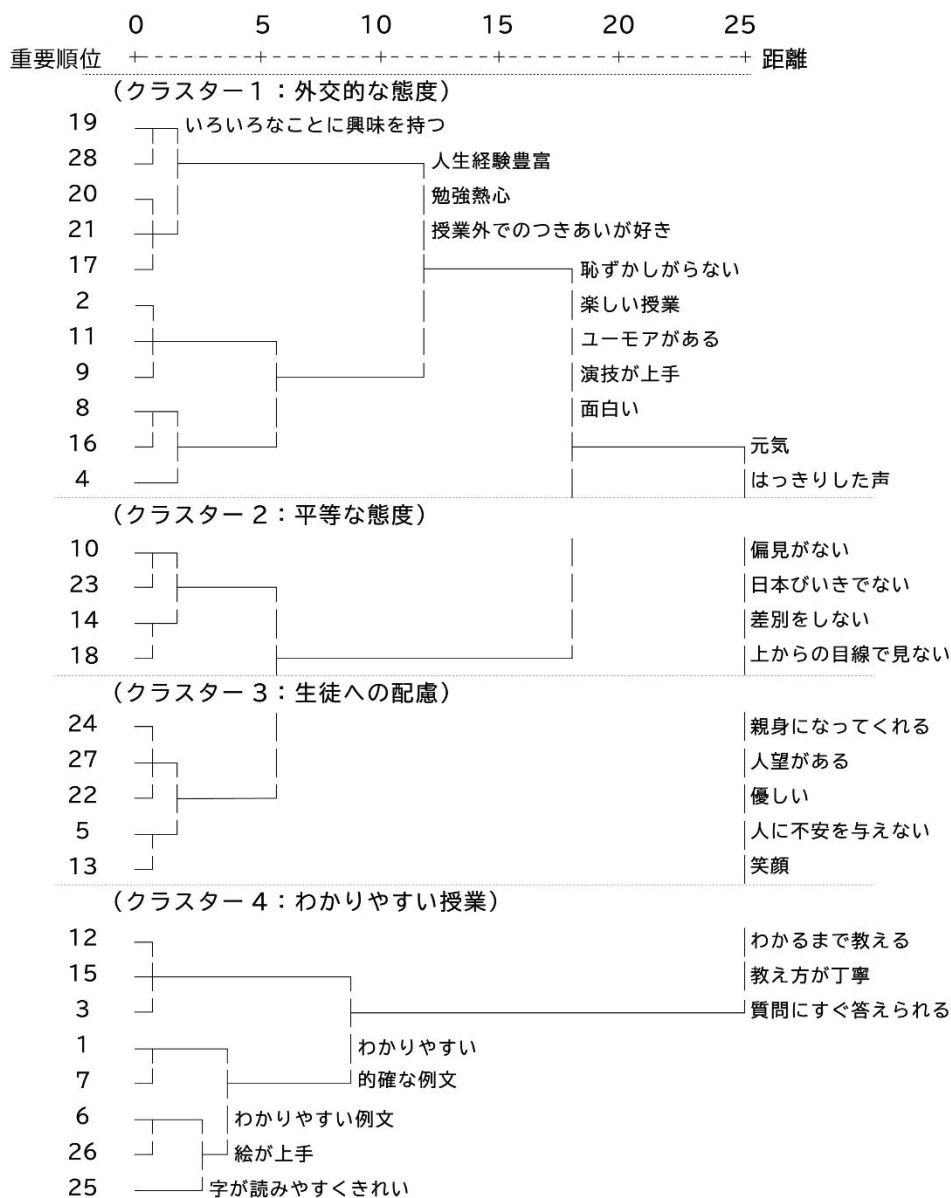
JA1 は、渡航前の結果について、それまでの学校教育や実習、願望が反映し、帰国後の結果については、10 か月指導してくれた日本語教師の影響が絶大であると答えてい

た。半構造化面接でも指導教師との触れ合いを挙げている。

5.4.2 JA2 の渡航前と帰国後の日本語教師観

【渡航前】

全部で28項目、4つのクラスターに分けることができた（図5-3参照）。



全体のイメージ：わたしにも理想像があったのだ

図5-3 JA2 の渡航前のデンドログラム

(重要項目)

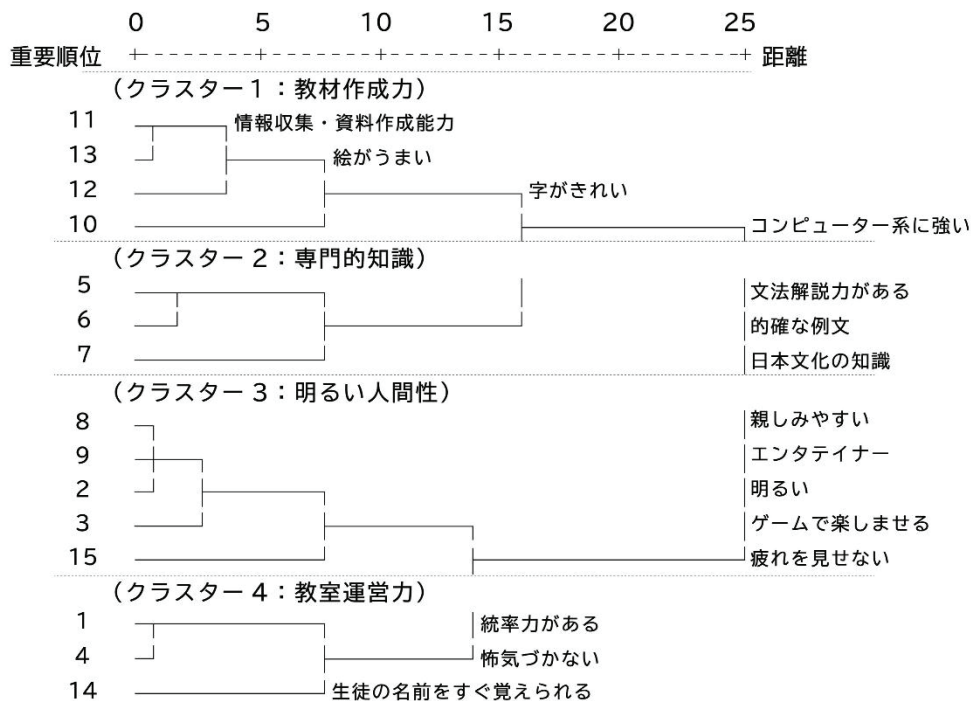
図 5-3 参照。図の左側にある番号は、項目の重要順位である。

(クラスター名と全体のイメージ)

CL1 は、授業が楽しく、おもしろく、恥ずかしがらない、元気、という外に開かれた態度の項目で構成されていたため、「外向的な態度」と命名した。CL2 は、偏見のない、対等という項目で構成されていたため、「平等な態度」と命名した。CL3 は、学習者への思いやりに関する項目で構成されていたため、「生徒への配慮」と命名した。CL4 は、授業のわかりやすさに関する項目で構成されていたため、「わかりやすい授業」と命名した。全体のイメージは、「私にも理想像があったのだ」であった。

【帰国後】

全部で 15 項目、4 つのクラスターに分けることができた (図 5-4 参照)。



全体のイメージ: 全て必要なことだった

図 5-4 JA2 の帰国後のデンドログラム

(重要項目)

図 5-4 参照。図の左側にある番号は、項目の重要順位である。

(クラスター名と全体のイメージ)

CL1 は、コンピューターを使つての教材作り、絵や字のうまさについての項目で構成されていたため、「教材作成力」と命名した。CL2 は、日本語・日本文化の知識や教授能力についての項目で構成されていたため、「専門的知識」と命名した。CL3 は、明るさや楽しさに関する項目で構成されていたため、「明るい人間性」と命名した。CL4 は、統

率力があり、堂々とした態度についての項目で構成されていたため、「教室運営力」と命名した。全体のイメージは、「（ニュージーランドでは）全て必要なことだった」であった。

【帰国後の半構造化面接】

JA2の半構造化面接を行った結果を表5-2に示す。

表5-2 JA2の半構造化面接の結果

- | |
|---|
| <p>①活動内容→毎日の授業に参加し、教材作り（パワーポイントやゲームを考える）。個別のチューターや、3か月後には指導教員不在時に代理授業。週2回のESLのクラスや1学期に1回の学年集会にも参加。</p> <p>②良かったこと→人との出会い（先生、生徒達、ホストファミリー等）。</p> <p>③いやだったこと→最初英語の話せない自分にいらいらした。パワーポイントやゲーム作りをすることで埋め合わせをした。最初、友達先生のような立場に不安を感じた。指導教員が疲れが見えやすく、ぴりぴりしたところがあり気を遣った。</p> <p>④ホームステイ→恵まれていた。家族とスキー旅行をしたり、オーストラリア旅行もした。</p> <p>⑤全体としての感想→この経験を活かして、親の転勤で日本に突然やって来た小学生や中学生に日本語を教えたい。ホストファミリーになりたい。</p> |
|---|

【渡航前と帰国後の比較】

図5-3と図5-4より、重要項目順、項目数、クラスターを中心に比較する。

・重要項目順では、渡航前には、専門的知識やわかりやすさに関するものが重要順位5位中3つ（重要番号4,3,1），生徒への配慮に関するものが2つ（重要番号2,5）だったが、帰国後には、専門的知識やわかりやすさに関するものが重要順位5位中1つ（重要番号5），教師の人間性と教室運営に関するものが5位中4つ（重要番号2,3,1,4）であった。

・項目数では、渡航前には、専門的知識やわかりやすさに関するものが28項目中8個（重要番号順12,15,3,1,7,6,26,25）で、残り20個は生徒への配慮、教師の人間性に関するものであったが、帰国後には、専門的知識やわかりやすさに関するものが、15項目中3つ（重要番号5,6,7）で、教師の統率力や生徒への配慮と教師の人間性に関するものが8個（重要番号8,9,2,3,15,1,4,14）で、技術に関するものが、4個（重要番号11,13,12,10）であった。全体項目数が帰国後に、28から15と13減り、渡航前に全体の3分の2以上であった教師の人間性に関する項目数が、帰国後には二分の一程度に減っている。

・クラスターでは、渡航前には、わかりやすさに関するものが4つ中1つ（CL4），生徒への配慮、教師の人間性に関するものが3つ（CL1,2,3）だったが、帰国後には、専門的知識に関するものが4つ中1つ（CL2），教師の統率力や生徒への配慮、教師の人間性に関するものが2つ（CL3,4）で、教材作成力に関するものが1つ（CL1）であった。

以上の結果より、帰国後、日本語教師像が焦点化及び具体化されているのが窺える。

焦点化の例としては、渡航前の CL1 (外向的な態度) という表現から、帰国後には、CL3 (明るい人間性) という、エンタティナー、明るい、楽しい、という楽しさに関する表現に絞られていることである。具体化の例としては、渡航前の教え方が上手とか、わかりやすいという抽象的な表現が、帰国後には、ゲームで楽しませる、コンピューター系に強い、文法解説力があると、具体的な表現に変わっている。また、渡航前の CL1 から CL3 までが、生徒に対する思いやりに関するもので、クラスター間の線引きが曖昧な一方、帰国後は、CL1 から CL4 が、それぞれ、技術、知識、人間性、教室運営力と明確に分類されている印象がある。それは、全体のイメージが、渡航前には、「私には理想像があったのだ」という頭に描いている状態から、帰国後には、「これらがすべて必要だった」と現実を語る端的な表現に変わっていることから窺える。さらに、帰国後の重要項目順の上位群が、教師の人間性と教室運営力に関するものであることが特徴的である。

JA2 は、渡航前の結果については、それまでの学校教育や実習、チューターでの経験、願望が反映され、帰国後の結果については、10 か月指導してもらった日本語教師の影響が、良きにつけ悪きにつけ (表 5-2③参照) あったと述べている。

5.5 考察

5.5.1 二人の JA の成長の共通点

PAC 分析の結果より、二人の JA の日本語教師観は、渡航前には、これまでの学校教育、短期実習、チューター体験からのイメージが反映され、帰国後には、長期間共にした指導教師の姿が反映されていることが明らかになった。帰国後の二人の共通点は、重要項目順 5 位以内に、渡航前になかった統率力と明るい人間性に関する項目が大半を占めていた。1 人は、ベテランの日本語母語話者教師に、もう 1 人は、経験の長くない非日本語母語話者教師について。一見、前者は良き日本語教師像のモデル (エンタティナー) として、後者はアンチモデル (疲れが見えやすくびりびりしていた) として位置づけられる。このように、対照的な指導教師でありながら、JA 二人の重要項目の共通項が教室運営と明るい人間性であったことには、NZ の中等教育の、学習者に配慮し、明るく楽しい教室作りや学習者を惹きつける活動の工夫をし、はじめのある授業を行うという意味での、学習者中心の方針が具現化されていると考えられる。

また、半構造化面接より、JA の教師でもない生徒でもない中途半端な立場が、最初は、二人に不安と苛立ちをもたらしたことがわかった。この状態から脱却できたのは、半年程経過し、生徒の英語がわかるようになってからだと言う。英語が分かり、生徒やスタッフとのコミュニケーションもうまく行き、全体のカリキュラムが理解できるようになったことで、自信を持って教室運営に参加できたということである。今回の結果より、JA として NZ の中等教育に携わる場合、英語力が重要な要素と考えられる。JA と英語力の関係に関しては、新たなる課題として、別に調査する必要があると考える。

以上より、最初の頃の JA の不安定な立場と英語力不足の認識の段階、活動に参加する中で教師からの影響を受けつつアシスタントとしての責任を担おうとする行動の継続の段階、そして、後述する帰国後のさらなる意欲に繋がる段階が、共通する成長のプロセスとして考えられる。また、後述するホームステイ等の JA 以外の体験も、二人にとって、寛容性を深め、異文化的対応能力に繋がっていると言える。

5.5.2 JA1 の成長

調査を通し、JA1 の場合、物事を肯定的に受け止める素直さが感じられた。その素直さは、渡航前と帰国後の PAC 分析の結果に明らかに差があることから推測できる。つまり、渡航前の日本語・日本文化という専門的知識やわかりやすさを重視する傾向や、「日本語に関する知識」「日本文化に関する知識」「生徒のニーズにあった指導」のような大学の日本語教員養成に頻用されるであろう表現が、そのまま、PAC 分析の重要項目表現になっていること、そして、帰国後に現場での指導教師の影響が強く出ていることと併せて、それぞれの学校教育環境が直接反映している点である。さらに、半構造化面接（表 5-1④⑤参照）からも素直さが窺える。④を詳述すると、「指導教師が全てのホストファミリーを世話してくれた。一回目は最初から英語では大変だろうと日本人家族を世話してくれ、それぞれの文化の違いについて日本語でアドバイスを受けることができた。二回目は日本人と NZ 人夫婦に中国人留学生のいる家庭で三つの言語に触れることができた。三回目は NZ 人の若夫婦と共同アパートで暮らした。全てが良い機会で、心理的負担と様々な体験の配慮をしてくれた指導教師に感謝している」と述べていた。以上の点より、JA1 の状況を肯定的に受け入れていく姿勢を感じ取ることができる。

勿論、成長は、JA1 の素直さのみに帰因するのではない。良きモデルとみなせる指導教員の上述以外の客観的報告事項に、再テスト（表 5-1①参照）の実施が挙げられる。これは、通常のテストで良い点を取れなかった生徒のための敗者復活戦としてあり、高得点ならば、それを最終成績とすることができたと JA1 は述べている。ここからは、機会を最大限に与えるという指導教員の人柄と、それを看取する JA1 の観察力が窺える。

帰国後、JA1 は、大学の最終学年に戻り、卒業後は、漢字圏で高等教育機関である中国の大学という異なる環境で日本語教師になることが内定している。

5.5.3 JA2 の成長

JA2 の日本語教師観には、渡航前・帰国後一貫して、楽しく親しみやすい教師という教師像があると考えられる。JA2 は、渡航前の PAC 分析結果（図 5-3 参照）の CL1 の理由に、これまでに出会った教師で好きな教師の特徴として「近いと感じる」があり、それが反映していると述べていた。また、CL2 の結果に対し、大学のスペイン語の教師が、身びいきで日本社会を批判していたのが嫌で差別を感じたことを例に挙げ、さら

に、CL1 と CL2 の関係について、楽しませてくれる人は偏見がないのではないかと述べている。また、帰国後の半構造化面接(表 5-2③参照)にある「指導教員の神経質さ」が、生徒達にも伝わっていることを感じ、楽しい教室作りを心掛けたと言う。したがって、帰国後の PAC 分析結果(図 5-4 参照)の CL3 の下位項目(明るい、ゲームで楽しませる、親しみやすい、疲れを見せない)には、願望と現実が語られていると推測できる。

しかし、一方で、教師観に変化があった。それは、渡航前のわかりやすさ中心から、帰国後には教室運営力、中でも、統率力を重視するようになったことである。JA2 は、渡航前の PAC 分析結果(図 5-3 参照)CL4 の理由の中で、チューター経験より、わかりやすく教えられない自分を強く感じたと言っていた。帰国後の PAC 分析結果(図 5-4 参照)で、「統率力がある」が重要項目順第一位であったが、これについて、指導教員には統率力があり、自分には無いと強く感じていたから一層必要性を感じたと述べている。つまり、JA2 は、指導教員の否定的な面だけでなく良さも認めていたのである。教師観の変化は、自分に無いものを強く求めるというコンプレックスが、渡航前の教師観の一つである「わかりやすく教える」から、帰国後には「統率力」へと表面化したと言える。

また、ホストファミリーとの関係は非常に良好で、関係は帰国後も続いており、半構造化面接(表 5-2⑤参照)では、自分もホストファミリーになりたいと述べている。

帰国後、JA2 は、大学間交流協定の交流事業プログラムで来日した中国・韓国の留学生に日本語を教えた後、卒業を1年延ばし、もう一つの交流協定校である米国の大学に交換留学生として派遣されることになった。この決断には、ホストファミリーの助言があったと述べている。

5.6 まとめ

以上より、二人の JA の成長について、以下のようにまとめられる。

- (1) 二人の JA の渡航前と帰国後の日本語教師観に変化があった。1 人は、知識強調から教師の人間性に傾向が変わり、もう 1 人は、抽象的理想像から現実のニーズを反映した具体性のある教師観への移行が見られた。渡航前の二人の教師観の共通項目は専門知識やわかりやすさであったが、帰国後の二人の共通項目は教室運営力と明るい人間性であった。帰国後の双方の変化として、派遣先の日本語教師の影響が強く出ていることがわかった。
- (2) 何を見つめ、いかに受けとめ、いかに発展させたかという点において、個々に異なる成長のプロセスが見られた。一方、共通のプロセスとして、JA としての不安定な立場と英語力不足の認識の段階、教師の影響を受けながら自信が付き責任を担おうとする段階、そして帰国後のさらなる意欲に繋がる段階が挙げられる。
- (3) 英語が分かるようになるということが、JA としての自信につながることを窺えた。JA と英語力の関係に関して、踏み込んだ調査をする必要があると考える(第

6章参照)。

- (4) JA の成長は、ホームステイ等の異文化体験も含めた全体としてとらえることが重要であると考えられる。PAC 分析以外の方法も試み、JA の成長のプロセスを包括的に捉える調査分析が求められる (第6章参照)。

注

- (1) 「社会人基礎力」とは、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力 (12 の能力要素) から構成されており、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として、経済産業省が 2006 年に提唱した。

付記

本章の大部分を、以下の学会誌より転載した。

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 分析と半構造面接による良き日本語教師の変化を中心に—」『日本語教育』143 号, 日本語教育学会, 59-70.

第6章

JAの英語力不安から解放のプロセスと本質的役割

第5章の課題として、JAと英語力との関係を探ること、また、JAの成長のプロセスについて、アシスタント以外のホームステイ等の異文化体験も含め包括的に捉えた調査や分析を行うことを挙げた。そこで、本章では、JAの英語力に軸を置き、JAの成長にどのような要因が関わり、英語力への姿勢がどのように変容したかを探る。また、分析より導き出されたJAの本質的な役割について考察し、JAの再定義を試みる。

6.1 調査の目的

筆者は、長年、大学の日本語教員養成課程の受講生を、JAとして英語圏中等教育機関を中心に送り出してきたが、渡航前のJAは、期待もある一方で様々な不安を抱いている。特に、その大半は、英語力への不安を口にする。だが、帰国したJAは、そんなことは忘れたかのように大らかな空気を纏っている。果たして、JAは、どんな世界を生きてきたのであろうか。どのような問題に直面し、どのように取り組み、どのように乗り越えたのだろうか。そして、英語力不安はどのように解消されたのだろうか。

ネウストプニー（1995：164）は、JAは、生徒の母語に堪能である必要はなく、むしろ、英語力の無い人の方が日本語の授業に成功する例が見られると述べ、JAの日本語のインフォーマントとしての側面の方を重視した。また、本論文の第3章の結果でも、英語圏中等教育機関の日本語教師は、JAに英語力をあまり求めていないことがわかった。一方、本論文の第5章の結果では、JA自身は、英語力をJA活動を行う上での重要な能力と見做していることが窺える。実際、生徒を理解に導く立場にあるJAが、生徒の母語ができればと考えるのはもっともなことである。

そこで、本研究では、生徒の母語を十分に習得していることをJAの資質の一つと見做し、英語圏中等教育機関に派遣されたJAの英語力に軸足を置く。そして、JAが英語力不安から解放されるまでのプロセスに、活動中のどのような要因が関係し、生徒や周囲の人達とのインターアクション（Interactions：以下、INTS）を通してどのように成長したかを明らかにすることを目的とする。

6.2 語学アシスタントへの学習者の言語ニーズに関する先行研究

JAの英語力に特化した先行研究は、管見の限り見当たらない。ただ、ネウストプニー（1995）、門脇（2004）、古別府（2006または本論文の第4章4.4）、古別府（2009b

または本論文の第5章5.4)のように, JAの学習者の母語ができることの是非に言及したものはある。ネウストプニー(1995)が英語力に堪能である必要はないと述べたのに対し, 門脇(2004)は, 学習者は, JAが英語と日本語を両方使用することを希望していると述べている。古別府(2006または本論文の第4章4.4)では, ニューゼaland(New Zealand:以下, NZ)の中等教育機関での活動を終えて帰国したJAに英語力について質問をしているが, そこでは, 「英語力は, 学習を進める上で生徒の不安や苛立ちの軽減になり, 自分に余裕を与え, 必須でないが, あったに越したことがない」と答えていた。また, 古別府(2009bまたは本論文の第5章5.5.1)では, 半構造化面接で, 二人の調査協力者がJAという不安定な立場と英語力との関係について言及していた。

さらに, 英語ではないが, Furubeppu, Ota, & Yamashita(2021)が, タイの中等教育機関に派遣されている日本語パートナーズを対象に自己効力感の調査を行っている。結果の中で, タイ語に関して, 「コミュニケーションのためにいろいろな手段(会話・手紙・Line・タイ語・アイコンタクト・笑顔等)を用いる」があるように, 日頃から教師・生徒・周囲の人にたくさん話しかけたり, コミュニケーションのために様々な手段を駆使することの一つとしてタイ語があることが窺える。」と述べている。

一方, 外国人指導助手(Assistant Language Teacher:以下, ALT)の日本語に関する先行研究においては, 前田他(1999)が, 1998年に, 埼玉県JETプログラム(The Japan Exchange and Teaching Programme: 以下, JETプログラム)のJET青年に対し, 日本語のニーズ調査を行っている。その結果から日本語ニーズの特徴として以下を挙げている。

- (1) 大多数のJET青年が日本語学習の必要性を感じ, 希望している。
- (2) 日常生活場面での日本語の必要性の高さに比べ, 仕事でのそれは高くない。職場では狭義の外国語教授活動での必要性よりも, 業務をより円滑に, より充実したものにするための同僚や生徒とのコミュニケーション手段としての必要性が高い。
- (3) 読み書き能力よりも聞き話す能力の方が重要と考えられている。また, 多くのJET青年が日本文化について関心を持ち, その知識や情報を求めている。
- (4) 日本語運用能力を帰国後の仕事に生かしたいと考える者も多く, 割合は小さいが, 日本語教師になりたいという動機を持つ者も確実に存在する。

また, 佐藤・宮本(2012)は, 前田他(1999)がJETプログラムのJET青年を調査対象にしたのに対し, ALTの受け入れ側(教育委員会と学校)を対象にして調査を行っている。秋田県のALT担当者を対象にした2002年から2011年のニーズ調査結果より, 職場でALTに理解が求められる日本語の語句を抽出し分類した。教育委員会と学校からとでは求められる語句は, 共通するものとそれぞれ特有のものがあった。共通するものは休みと挨拶に関係する語句で, 特有のものは, 教育委員会では, 事務処理の際に教育委員会が説明や確認のために用いると思われる語句の理解, 学校では, 同僚と良好な関係構築のためや授業予定や学校行事など学校の教員として働く上での語句の理解が求められていることがわかった。つまり, それらは, ALTが教える場面で

用いる語句ではない。この結果は、上述の前田他(1999)の(2)と、学校関係者との関係づくりのための日本語が求められているという点で共通する。

さらに、ALTの日本語と成長のプロセスという学習者の言語と成長の双方に焦点を当てた先行研究に関(2001)がある。そこでは、日本語クラスで学ぶ二人のALTを対象にした1年4か月に渡る調査を行い、日本語学習に対する態度・ビリーフ・学習ストラテジーについて、これらの学習者要因とALTを取り巻く環境との関連を、参与観察、アンケート、インタビュー結果から分析している。その結果、二人が順調に日本語力をつけていった背景には、日本語学習が生徒や同僚とのコミュニケーション、日本文化の理解、学習者の視点を理解するために有用だというビリーフがあることがわかった。また、学習ストラテジーとしては、明確化や確認を求めたり、訂正してもらう社会的ストラテジーの使用、日本語のリソースとしての周りの人間の活用、そして、自分の学習の場を作り広げるネットワーク形成のストラテジーを用いていることなどが推察された。環境との接触の中で熱心な態度を維持し、社会的ストラテジーを使用した結果として日本語力がつき、このことで職場の人々からの日本語への期待が高まり、一層、接触の場、即ち日本語学習の場が増えた可能性があると述べている。

以上より、語学アシスタントが学習者の母語ができることに関しては、教師や生徒、JAそれぞれの立場によって捉え方は異なり、授業そのものに必須とは言えないが、自信や余裕、関係性構築、円滑なコミュニケーションのための手段、文化理解、学習者の視点的理解、学習者の不安を軽減するなど、有効性が多様であることが推察された。また、語学アシスタントの学習者の母語習得には、ビリーフが作用していることがわかった。

6.3 調査の概要

JAの成長について、第4章では、JA3名に対し、帰国後にインタビュー調査を実施し、教授能力習得という視点で考察し、第5章では、JA2名に対し、渡航前と帰国後にPAC分析を行い、教師観の変化という視点で考察した。但し、これらは、派遣中のデータではなかった。派遣中のJAが、「どのような問題に直面し、どのようなINTSが行われ、どのように成長が形成されていったか」を知るには、その時を語る現在進行形のデータに基づいて分析することが、可能な限り事実に近いと考え、派遣中にJAから毎月送られてきたリポートをデータとした。また、調査協力者が、第4章と第5章では、2~3名と少なく、個に焦点が置かれていたが、本調査では、数を増やし、対象年度を広げ、ある集団の傾向を示す質的分析を目指した。

6.3.1 分析の視点

派遣中のJAの成長が形成される過程を、英語力との関係から探る。分析課題は以下である。(1)JAはどのように英語不安を乗り越えていくのか、(2)英語力はJA活動の要因とどのように関係するのか、(3)JAは、生徒や教師や周囲の人達とのINTS

を通してどのように成長するのか。

6.3.2 調査協力者

調査協力者は、Y 県にある大学の日本語教員養成課程の受講生、16 名（女 15 名，男 1 名）で、背景は以下の通りである。

- ・ 学年：派遣時は学部 3 年生で，帰国後は学部 4 年生
- ・ 年齢：20 代前半
- ・ 派遣先：アイルランド，オーストラリア，カナダ，ニュージーランドの中等教育機関
- ・ 派遣期間：約 10 か月間（2015 年度から 2020 年度までに派遣）
- ・ 派遣先の指導教員：8 名（日本語母語話者 5 名，日本語非母語話者 3 名），日本語教育経験年数 5 年以上
- ・ 事前の日本語教育経験：日本語教員養成課程の必修科目である「日本語教育実習」で 2 週間の国内実習に参加
- ・ 英語力：調査協力者によってレベルは異なるが，TOEIC600 点に満たない者が大半である。しかし，帰国後は，100 から 200 点以上点数を上げる者が少なくない。

6.3.3 分析の手順と倫理的配慮

1) JA に活動と生活等についての自由報告書（A4 用紙 2 枚 2400 字程度）を毎月送るよう指示した。報告書は，壁新聞として筆者の研究室の外廊下に掲示されることを了承した上で送られてきたものである。尚，調査にあたり，調査協力者には，研究の目的以外には使用せず，国内外の学会・研究会等での発表や論文発表などを通じて成果を還元すること，協力しない場合でも不利益は受けないことを伝え，同意を得た者のみのデータを使用した。

データのうち，1 か月後（派遣直後），3 か月後（派遣中期前半），半年後（派遣中期後半），9 か月後（派遣終了直前）の 4 期分を対象とした。4 期分にしたのは，派遣開始時と終了時，そして，中期は，第 5 章の JA の半構造化面接で，「3 か月後には指導教員不在時に代理授業」，「半年して英語力がつく中で，生徒とのコミュニケーションもうまくなり」とあり，3 か月後と半年後が節目であると推察されたため，中期前半と中期後半の段階を設けた。

2) 16 人分の報告書を段落別に分析した結果，「現在の心境」「英語力」「日本語を教える」「JA の役割」「異文化学習⁽¹⁾」「生徒達との関係」「多言語環境（学校スタッフとの交流・ホームステイ・課外活動・旅行等）」「日本語教師の役割の認識」「生徒達のレベル差」「日本語の授業を任せられる」の 10 種類のトピックに分類できた。

3) 2) をトピック・時系列別に段落を分類した（表 6-1）⁽²⁾。表 6-1 より，1 か月後では，12 の段落で「英語力」への不安に言及していたが，3 か月後には更に言及数が増え，半年後に極端に減り，派遣終了直前には少し回復していた。これより，変化が

推測され、「英語力」に着目する根拠が得られたと考えた。

表 6-1 トピック項目・時系列別段落数

トピック名	1か月後	3か月後	半年後	9か月後
現在の心境	10	13	15	22
英語力	12	14	2	6
日本語を教える	18	10	9	9
JAの役割	23	32	18	20
異文化学習	8	18	15	8
生徒達との関係	4	4	8	8
多言語環境	14	12	12	9
日本語教師の役割の認識	1	1	5	2
生徒達のレベル差	8	11	4	4
日本語の授業を任せられる	0	2	1	1

4) 表 6-1 のトピック項目に基づきワークシートを作成した (表 6-2 参照)。ワークシートは一概念につき一つ作成する。そこでは、類似例が一定数あれば、共通項を簡潔にまとめ要旨とし、さらに凝縮し概念とした。また、反例や分析の際の気づきをメモに書き留めた。以上を踏まえ、時系列 4 段階の概念の生成を試みた。尚、表 6-1 の「日本語を教える」は、教師主導の日本語教授内容についてであり、JA が主体的に関わっていないため、分析対象から除外した。

5) 複数の概念間の関係を解釈的にまとめたカテゴリーを生成した。そして、カテゴリー別に文章化したストーリーライン⁽³⁾と、分析結果の全体とそれを構成する概念やカテゴリー相互との関連性を時系列で視覚的に示したフローチャートを考えた。つまり、データの文章をコード化と解釈で概念を生成し、複数の概念をカテゴリー化して時系列で示し、構造化されたプロセスモデルを示すことを試みた。

6) 分析結果の極端な主観性を排除するため、JA 経験のある大学研究者及び在学生によるストーリーラインとフローチャートの確認を行った。

表 6-2 ワークシート例

<p>概念①：英語の壁</p> <p>要旨：英語が分からないために生徒の質問に答えられないもどかしさを感じる。</p> <p>類似例：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一番大変だと感じるのは、英語で生徒の質問に答えることです。教えてあげたいのに英語ができないせいでうまく説明できずに申し訳なさを感じます。(M) ・自分の英語能力が低いため、生徒に質問されても、聴き取れなかったり、答えられないことがあって落ち込むことも多いです。(E) ・やはり英語には特に苦勞しています。(中略) 生徒が言っていることが理解できず困ってしまうことが多いですが、ゆっくり言ってもらおうよう伝える等何とか会話しています。もっと英語が上達すればより話を掘り下げられるのになあと思いながらもどかしい思いをしています。英語の勉強も JA としての仕事も引き続き頑張ります。(J) <p>メモ：</p> <ul style="list-style-type: none"> *反例 (全ての JA が必ずしも不安というわけではない) ・全て英語なので常に頭を働かせています。正直、毎日疲れます(笑)。ですが、毎日が新しく感じられ、非常に充実した日々を過ごしています。(G) *気づき ・JA には、どのような英語力が求められているのだろうか。
--

() 内のアルファベットは、JA 名を記号化したもの

6.4 結果

分析を行った結果、29 個の概念と 4 個のカテゴリーが生成された。以下に、ストーリーライン、フローチャート(図 6-1 参照)、そして、全体像を見えやすくするための、カテゴリー・概念・要旨・代表例一覧(表 6-3 参照)を示す。

6.4.1 ストーリーライン

(カテゴリー1) [現状を認識する]

現場に立った JA は、生徒の質問に答えられないという〈英語の壁〉を痛感するとともに、〈生徒達にレベル差がある〉〈生徒の食いつきが良い異文化学習〉という[現状を認識する]。教室では、〈JA の役割は生徒の「キャッチアップ」⁽⁴⁾〉をやりながら、教室外では、学校スタッフやホストファミリー達との言語交流等が自然発生的に起こる〈多言語環境に身を置き〉、教室内での期待に応え、また教室外でも、英語でいろいろな人とコミュニケーションを取れるよう英語力への動機づけを得て〈現実に飛び込んでいく〉。

(カテゴリー2) [外国語学習の在り方を考える]

3 か月後には、少しずつ〈英語が耳に慣れてくる〉が、〈英語の壁は相変わらず存在する〉。その中で、〈生徒達の外国語を学ぶ姿勢〉や、自らの〈英語学校での学習者体験〉より、外国語学習の目的は目標言語で友達になることだという[外国語学習

の本来の在り方を考える]。異文化学習では、生徒達の好奇心の受け皿として盛んに生徒との INTS が行われ<JA の本領が発揮される>。そして、<地道な JA 活動>を通して、<生徒達との関係が構築され>ていく。

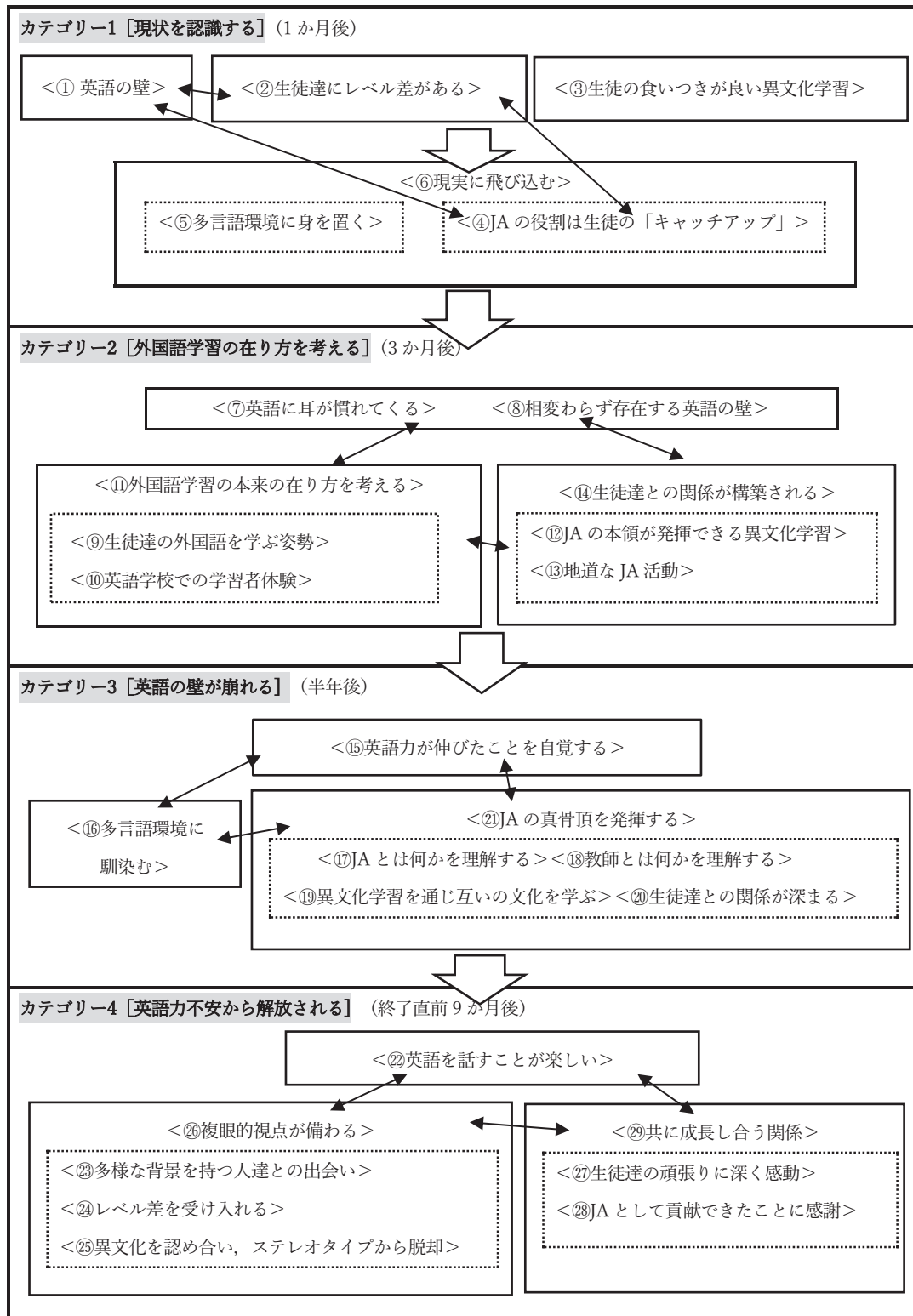
(カテゴリー3) [英語の壁が崩れる]

半年後には、<英語力の伸びを自覚する>。また、<多言語環境に馴染み>、様々な人々との出会いや関りが JA の仕事にも好影響を与える。教室内では、<JA とは何か><教師とは何か>を理解し、<異文化学習を通じ互いの文化を学び>合いながら、<生徒達との関係が深まっていく>。そして、授業を構成する一員としての認識が深まり、教師とともに課題や問題に取り組む右腕のような存在となり、<JA の真骨頂が発揮される>。結果、英語力に囚われなくなり [英語の壁が崩れる]。

(カテゴリー4) [英語力不安から解放される]

終了時には、<英語を話すことが楽しくなり>、英語への姿勢が派遣直後と反転する。<多様な背景を持つ人達との出会い>を通し、英語力云々ではなく、英語は相手を理解し文化を共有するためのツールにすぎないという考えに至る。個々の生徒の背景を理解する中で寛容さが生まれ、<レベル差を受け入れ>、<異文化を認め合い、ステレオタイプから脱却する>。このように、異なることを受容することで<複眼的視点が備わる>。授業では、これまでの<生徒達の頑張りに深く感動し>、生徒達の成長に<JA として貢献できたことに感謝>し、生徒達と<共に成長し合い>ながら、学習風土を造り上げた達成感を得る。相手を理解し伝えたいという気持ちが、英語力への動機づけになり、地道な JA 活動を通して、温かい関係性が築けたことで自信がつき、[英語力不安から解放される]。

6.4.2 フローチャート



[] : カテゴリー, < > : 概念, ⇨ : プロセス, → : 影響の方向を示す。

図1 英語力不安から解放へのプロセス

6.4.3 カテゴリーの構成要素

表 6-3 カテゴリー・概念・要旨・代表例一覧

カテゴリー	概念名	要旨	代表例
現状を認識する	①生徒の壁 ②生徒達にレベル差がある ③生徒の食いつきが良い異文化学習 ④JAの役割は生徒の「キャッチアップ」 ⑤多言語環境に身を置く ⑥現表に飛び込む	英語がわからないため生徒の質問に答えられないもどかしさを感じる レベル差の問題には多様な背景があることを知る 生徒達の日本文化への関心の強さを発見し、主体的に参加する JAの役割は、生徒の遅れを取り戻す「キャッチアップ」であることを理解するとともに、双方向的な学びがあることに気づく 多言語が自然に飛び交う世界に接し、言語交流の楽しさを感じる 英語力への動機づけを得て、現表に飛び込む	生徒に質問されたら、聞き取れなかったり、答えられない事があって落ち込むことも多い(B) 授業で感じるのは生徒ごとのレベルの違いだ。仕方なく履修している生徒もいるようだ(M) 折り紙も大人気で、作り方を教えるながら一緒に作るかと非常に喜んでくれ教員甲斐がある(I) 身体面にひらがなを書けないう生徒達のキャッチアップをしている。「ま」と「ワ」を混同したり、「あついです」が「おついです」になったりと、生徒達の間違いかから気付くことが多く、大変興味深い(F) 中国語・スペイン語・仏語の先生とアシスタントが、英語が苦手な私に話しかけてくれる(M) 授業は勿論のこと、英語でコミュニケーションが取れるよう交友関係も広げていきたい(O)
外国語学習の在り方を考える	⑦英語に耳が慣れてくる ⑧相変わらず存在する英語の壁 ⑨生徒達の外国語を学ぶ姿勢 ⑩英語学校での学習者体験 ⑪外国語学習の在り方を考える ⑫JAの本領が発揮できる異文化学習 ⑬地道なJA活動 ⑭生徒達との関係が構築される	生徒の質問にも答えられるようになり自身の成長を感じる 生徒の対応の難しさを英語力の無さのせいにする 生徒達の日本語を学ぶ姿勢から外国語学習の方法について考える 異なる国の人々と英語を学ぶのが新鮮で、学習者として授業を受けるのも楽しかった(M) 語学学校で、違う国の人と英語を学ぶのが新鮮で、学習者として授業を受けるのも楽しかった(B) 英語を学習しながら、言語学習で重要なのはその言語で友達になりたいという目標だと感じた(B) 「ドラマの授業はないの?」「生徒が排除するの?」と生徒の質問は新鮮で、私も違いを学んでいる(F) 復習に「富士山ゲーム」というのを作ったら、好評で、皆楽しそうに復習できていた(N) 生徒には呼び捨てされることが多くなり、私の間違った英語でも理解し、言い直してくれる(G)	英語に耳がなれたようで、生徒からの質問にも少しずつ答えられるようになってきた(I) 英語が上手に話せないから、やる気のない生徒に注意するのが億劫になってきている(B) どの生徒も日本の姉妹校の生徒に熱心に手紙を書いていて、日本語学習に良い機会だと感じる(B) 語学学校で、違う国の人と英語を学ぶのが新鮮で、学習者として授業を受けるのも楽しかった(M) 英語を学習しながら、言語学習で重要なのはその言語で友達になりたいという目標だと感じた(B) 「ドラマの授業はないの?」「生徒が排除するの?」と生徒の質問は新鮮で、私も違いを学んでいる(F) 復習に「富士山ゲーム」というのを作ったら、好評で、皆楽しそうに復習できていた(N) 生徒には呼び捨てされることが多くなり、私の間違った英語でも理解し、言い直してくれる(G)
英語の壁が多言語環境に馴染む	⑮英語力の伸びを自覚する。 ⑯多言語環境に馴染む ⑰JAとは何かを理解する ⑱教師とは何かを理解する ⑲異文化学習より互いの文化を学ぶ ⑳生徒達との関係が深まる ㉑JAの真骨頂を発揮する	英語力が伸びたことを自身で確認する 様々な人との出会いや関わりがJAの仕事にも好影響を与える 生徒にとってJAは教師に言えないことも言える存在だと知る 教師は、生徒から活力を得られる存在であることを知る 生徒達の文化や価値観との相違点と共通点を学ぶ 生徒への愛情を自覚し、生き甲斐を感じる 授業の構成員としての認識が深まり教師と共に問題に取り組み	質問に答えられる量が格段に増え、正しく使える日本語の語彙や英語の力が伸びたなど成長を感じた(I) 今回の旅行でも多くの人に助けてもらい、以前に比べて仕事ができやすくなったように感じる(I) 先生から「JAの存在は大きいよね。生徒は私には言えないことも言えるでしょ。」と言われた(G) 教師は、生徒の勉強する姿勢から多くのエネルギーを得ることができると初めて知った(C) タトゥーはマオリ文化の一部で、日本と入れ懸け対する価値観が全く異なることは驚きだった(E) 生徒に会うことが私の楽しみだ。次々と質問をしてくれることほど嬉しいことはない(G) 先生方いろいろな方法を試し、庶務だけでなく、project活動を行い、生徒主体で行うことにした(I)
英語を話すことが楽しい	⑳多様な背景を持つ人達との出会い ㉑レベル差を受け入れる ㉒異文化を認め合い、ステレオタイプから脱却 ㉓短絡的視点が備わる ㉔生徒達の面振りに深く感動 ㉕JAとして貢献できたことに感謝 ㉖共に成長し合う関係	コミュニケーションが取れるようになる。 多様な人達との出会いより英語はツールにすぎないことを理解する 個々の生徒の背景を理解することで寛容さが生まれる 自分の思いこみに気づき、ステレオタイプから脱却する 個を認め、異なることを受容し、文化の相対性を理解する 生徒達の成長に感動する JAとして生徒の成長に貢献できた喜びを感じる 生徒達と共に学習風土を造り上げたという達成感を得る	色々な人と英語で会話するのが楽しい。自信がついた(G) 英語力云々ではなく、言語を一つの文化と捉え、同じ文化を愛している人と共有したい(G) 一人一人の生徒と向き合いサポートすることで生徒達との距離も近くなったように感じた(E) 日本特有の文化だと思っていたあやとりが、外国でも頼まれていたことに深く感動した(B) 生徒が異文化を認めている瞬間に衝撃を受けたと同時に相手の反応を決めていた自分自身にハッとした(P) また1年も日本語を勉強していい生徒達がこれほどまで会話を繰り返されるのかと感心した(K) みんなの成長に少しでも貢献できて嬉しいという気持ちで心がいっぱいだった(K) 頑張った生徒達がテストで力を出し切ったという思いが強くなり、皆で閉結できたように感じる(E)

※()内のアルファベットは、JA名を記号化したもの

6.5 考察

6.5.1 本調査結果と第5章結果との対応

英語に対する姿勢は、1)英語力不足で貢献できない焦りや不安という英語力に囚われた段階から、2)英語力は十分とは言い切れない中で、生徒達の学ぶ姿勢や学習者体験、地道な JA 活動を通しての生徒達との関係性構築、多様な背景を持つ人々との出会いより、外国語学習の本来の在り方を考える段階を経て、3)JA として存在が認められ、教師とともに課題に取り組み、英語力もつき、4)英語は相手を理解し、文化を共有するためのツールに過ぎないと言う寛容な受け止め方へと変化する。本論文の第5章では、この1)の段階を、「最初英語の話せない自分にいらした。パワーポイントやゲーム作りをすることで埋め合わせをした」(第5章,表5-2)、あるいは、「JA の不安定な立場と英語力も含めた能力不足の認識の段階」(第5章5.6まとめ)と述べ、3)の段階を、「半年程して英語力がつく中で、生徒とのコミュニケーションもうまくなり、カリキュラム内容も理解できるようになった」(第5章,表5-1)、あるいは、「教師からの影響を受けつつ JA としての責任を担おうとする段階」(第5章,5.6まとめ)と述べ、本調査結果と一致している。しかし、2)と4)の段階に相当する記述はなかった。4)は、問題が克服された段階と解釈できる。したがって、ここでは、特に、2)から3)の、葛藤を抱えた段階から問題を乗り越えるまでの段階を中心に、JA と生徒はどのような影響を相互に受けつつ成長するかを考察する。

6.5.2 本質的役割「キャッチアップ」と JA の再定義

そこで、英語力と JA 活動の要因との関係を見てみる。図 6-1 のカテゴリー 1 より、英語力に影響を与えたと考えられる要因に、「生徒達のレベル差」、「食いつきが良い異文化学習」、「JA の役割は生徒の『キャッチアップ』」、「多言語環境」がある。これらの要因のうち、英語力と「生徒のレベル差」と「JA の役割は生徒の『キャッチアップ』」は連鎖していると考えられる。つまり、生徒のレベル差の問題を緩和するために、JA には、授業について行けない生徒が学習の遅れを取り戻すというキャッチアップをサポートする役割(以降、「キャッチアップ」⁶⁾(表 6-3④)があり、これが、生徒との関係作り、JA の立ち位置、自信、そして、英語力につながる重要な役割であるということが連想される。

「第3章 3.2.2.4 考察」で、英語圏中等教育機関日本語教師の JA に求める資質として「勤勉さと役割意識」が抽出され、「毎日の活動を通しての教材作りや、個別のチューターとして授業についていけない生徒のやる気を生み出すためにいろいろ工夫する等の勤勉さが、自らの JA としての立ち位置を掴み取る過程となるということではないだろうか。」と述べたが、このことと、「キャッチアップ」の状況と、ほぼ同義だと考えられる。カテゴリー1の段階で、「英語の壁」と「生徒のレベル差」と「JA の

役割は生徒の『キャッチアップ』を認識し、カテゴリー2の段階になって、英語に耳が慣れてきて生徒達の質問に少しずつ答えられるようになる(表6-3⑦)が、まだ不十分で(表6-3⑧)ある。しかしながら、地道なJA活動(表6-3⑬)が繰り返される中で生徒達との関係が構築されていくという、葛藤を抱えた段階から問題を乗り越えることができたのは、毎日繰り返される「キャッチアップ」がベースにあったからではないだろうか。門脇(2004:14)は、「アシスタント教師の大きな役割として行われているのが、小グループや個人指導である。(中略)クラスの中でレベル差のある学習者を別室で個別に指導している様子も授業観察の際に観察された」と述べている。つまり、「キャッチアップ」は、第3章表3-1では、「レベル差のある生徒への個別指導」というJAの業務の一つにすぎないが、実は、INTS能力促進の上で、大きな働きをしているのではないだろうか。以下、理由を述べる。

まず、「第2章2.1.2 インターアクションに関する先行研究」のインターアクション仮説で得られた知見より、「キャッチアップ」が行われる場では、教師よりも生徒に近い存在であるJAと生徒間の明確化要求、確認チェック、理解チェックなどの意味交渉のストラテジーが盛んに行われていることが想定される。さらに、JAの存在自体が接触場面を提供するため、そこは、母語話者と非母語話者との必然性のある自然習得言語場面、即ち、ネウストプニー(1995:22)の「実際使用のアクティビティー」の場となる。

次に、一見、この生徒の遅れを取り戻す「キャッチアップ」の役割が、実は、生徒とJAの相互の学びの空間にもなっていると考えられる。JAは「教師には言えないことも言える存在」であり(表6-3⑰)、教師ではないJAだからこそ、個々の生徒とのやりとりに「友達先生」的な関係性が生まれる。生徒は、眼前のJAのことを知りたい、また、自分のことを伝えたいと思う。そのために、日本語を学ぼうとする。JAのほうは、生徒達のことをもっと理解したいと思い、それが、英語学習への意欲に繋がる。即ち、JAと生徒が相互に影響し合って、英語学習と日本語学習の動機づけとなり、学びの好循環が生まれると考えられる(表6-3⑱)。鈴木(2017)は、子どもの学習支援に携わる大学生を「チューター」と呼び、チューターと日本の中学校の生徒との授業分析を行い、「チューターと中学生がともに探求者として出会い学び合う社会的相互作用の場として機能しているといえよう。その社会的相互作用を支えている要因の一つが『お姉さんの』な応答に代表される関係性思考の発話であり、そのような発話にもとづく親密な相互作用の成立であろう」と述べているが、このことは、本研究のJAと生徒との関係にも当てはまると考える。JAという未熟な教授者で近い存在であるからこそ会話が活性化し、授業中の練習やアクティビティーの相手だけではない現実のコミュニケーションの相手という社会的相互作用の場での対等に学び合う同士となるのである。

さらに、「キャッチアップ」という活動を通して、JAの英語力不安は緩和され、それぞれの居場所を生み出す場にもなると考える。英語力の不十分なJAの英語力を補うとともに、JAとコミュニケーションをとろうとする生徒達とのやりとりが増える。JAの英語力の問題が、相互理解のための更なるINTSを倍加するのである。その結果、日

本語学習について行けない生徒の居場所が見つかる。JA 自身も、間違っただけの英語でも理解しようとしてくれる生徒達との INTS を通して、自らの立ち位置をつかむことができ、英語力への不安が緩和されていく。そして、両者には、対等で、ネウストプニー (1995:176) の言う温かい個人的な関係が生まれる (表 6-3⑭⑯)。

このように、「キャッチアップ」こそ、生徒の学習の遅れを取り戻すはもとより、JA の主体性が発揮されると同時に生徒との協働による互いの真の学びと関係構築、盛んな INTS が生じる現場だと言える。

以上の分析により、第 2 章 2.3 で、JA を「日本語母語話者で、資格を持った教師の下で補助的な役割を果たす者」と定義したが、これは教師側から見た視点であり、JA が本来生徒のためにあるならば、JA の本質的な役割は、「キャッチアップ」であると言える。この役割を地道に遂行したからこそ、生徒からの JA としての承認が得られ (表 6-3⑭⑯)、個々の生徒達への愛情が育まれ (表 6-3⑳㉑)、英語力がつき (表 6-3⑳㉒)、生徒達は頑張り (表 6-3㉓㉔)、最終的に生徒達と共に学習風土を造り上げたという達成感を得ることができた (表 6-3㉕) ののではないだろうか。

第 2 章で JA を定義したが、本章の調査結果と考察より、以下のように再定義したい。

JA の定義：日本語母語話者で、資格を持った教師の下で補助的な役割を果たし、かつ、個々の生徒と向き合い、学習のキャッチアップをサポートする者

6.5.3 異文化学習や多言語環境と JA の英語力との関係

また、「異文化 (日本文化) 学習」に関しては、JA は、最初から生徒の日本への興味を瞬時に汲み取ることができ、英語が十分に話せなくても、「異文化学習」に主体的に参加している (表 6-3③)。また、次の段階では、好奇心の塊である生徒達の質問に刺激を受け、現地と日本との違いを生徒と共に学ぶようになる (表 6-3⑫)。そして、後半には、JA は、自他の文化を学び、異文化や個を認め、固定観念から脱却する段階に及んでいる (表 6-3⑲㉔㉕)。

さらに、「多言語環境」に関しても、英語が必須というわけではなく、教室外での多言語が自然に飛び交う世界での言語交流 (表 6-3⑤⑬) より、気分転換や受容的な空気を体感でき、英語をコミュニケーションのツールの一つとして広い視野で受け止められるようになる (表 6-3㉖)。このように、「異文化 (日本文化) 学習」と「多言語環境」は、英語力と直結していないからこそ、緩衝材として逆に JA の英語力や人間的な成長を押し進める要因であったと考えられる。

6.6 まとめ

本研究では、JA の英語力に対する不安から、その解放に至るまでに焦点を当て、JA の成長過程に影響を及ぼす要因を可視化することを試みた。結果と考察より、以下のことが、まとめとして挙げられる。

- (1) JA の英語力不安から解放までは、「英語の壁」から「外国語学習の在り方を考える」、「英語の壁が崩れる」、「英語力不安から解放される」の段階を経ることがわかった。
- (2) 教師とは異なる JA ならではの存在意義がある。
- (3) 英語ができるようになることは、生徒に歩み寄り、生徒との相互理解を深め、関係性を育み、JA としての立ち位置を掴む上で重要であることが推察できた。
- (4) 第 2 章の JA の定義や第 3 章の業務内容は、教師側の立場で規定されたものであり、JA が本来生徒のためにあるのであれば、「キャッチアップ」が、JA と生徒の成長を促進する相互行為であり、JA の本質的な役割と考えられた。よって、JA を「日本語母語話者で、資格を持った教師の下で補助的な役割を果たし、かつ、個々の生徒と向き合い、学習のキャッチアップをサポートする者」と再定義した。
- (5) JA の成長のプロセスは、生徒や周囲の人々との様々な INTS を経て形成され、教室内の異文化学習を含むアシスタント活動だけでなく、教室外の多言語環境などを包含した全体が英語への親しみを醸成し、成長を推し進めると考えられた。

最後に、JA の英語力に対する不安からその解放に至るプロセスについて、レポートの文章を段落に分け、コード化と解釈で概念を生成し、複数の概念をカテゴリー化して時系列で示し、構造をフローチャートで可視化し、ストーリーラインで言語化したことで、理論化及びプロセスモデルが提示できたと考える。これより、どのような変数があり、どの段階でどのように変容するかを示せたことで、渡航前には、JA の不安の軽減につながり、派遣中には、JA 自身の適応の具合を確認し、終了時には振り返ることができるとともに、モデルの修正にもつながると考えられる。

但し、本調査は、データの分析に留まり、モデルの検証にまで至っていない。今後は、日本語教師から見た場合等も含めて、結果を精緻化する必要がある。また、今回は、JA の英語力について取り上げたが、例えば、ASEAN のインドネシアやベトナムなどでの JA への学習者の言語ニーズについても調査することが望ましいと考える。今後の課題としたい。

注

- (1) 日本語の授業の一つを指すが、日本文化紹介を抱き合わせた授業のことで、生徒と JA 双方にとって異文化になるので「異文化学習」とした。
- (2) 段落とトピック内容が 1 対 1 で対応せず重複する場合もある。
- (3) データに記述されている出来事に潜在する意味や意義を、主に概念を紡ぎ合わせて書き表したものの。
- (4) 生徒の学習の遅れを取り戻すキャッチアップをサポートするという意味で用いた。
- (5) 「キャッチアップ」という役名よりも、個々の生徒の弱点や興味・関心に応じた日本語力向上に寄与する「日本語学習者にとってのチューター」の方が生徒全員を対象として適切だという意見もあろう。しかし、本論文の「1.2.1 海外の中等教育段階の日本語教育事情」でも述べたように、海外の中等教育段階の問題として「学習者不熱心」が挙げられている。

この背景には学校長や行政機関の方針で日本語教育の実施が義務化されているとある。そこから来るであろうやる気の差やレベル差，日本語特有のかなや漢字など読み書き能力の差がかなりあるということが，実際，これまでのJAからの報告によく見られた。したがって，これらの差に注目し，「キャッチアップ」という役名にした。

付記

本章の大部分を，以下の論文より転載した。

古別府ひづる(2022)「英語圏中等教育機関日本語アシスタントの成長のプロセス—学習者への『キャッチアップ』が促進する英語力不安からの解放—」『山口県立大学学術情報』第15号，187–196.

第7章

JAの役割と成長とインターアクションとの関係

第3章では、外在的な役割としてJAの業務について、内在的な役割としてJAの資質を抽出した。また、第4章と第5章と第6章では、JAの成長の様相を明らかにし、本質的役割を見出した。本章では、これまでの研究結果より、役割と成長、そして、インターアクション（Interactions：以下、INTS）との関係について考察する。

7.1 JAの役割と成長の一体性

第6章のJAの英語力不安から解放という成長のプロセスを分析する中で、JAの本質的役割を見出した。これより、役割と成長は別個に成立するものではなく、役割を担っているからこそ成長が生じ、成長を感じ取ることで役割をより真摯に全うしようとする、即ち、役割と成長が相互に作用しながら深化かつ進展していく関係にあると考えられた。この役割と成長が、別々の切り離されたものではなく一体であるということ客観的に示す例として、あるJAに関する調査の手法を取り上げる。

7.1.1 役割と成長との関係を示す研究例

Furubeppu, H., Ota, Y., & Yamashita, J. (2021) は、タイの中等教育機関のJAの自己効力感 (Self-efficacy: 以下, SE) の尺度を作成した。予備尺度及び尺度作成の段階と、作成した尺度からSEの推移を測る段階とが、役割と成長が同一線上にあることを示す上で適切だと考え、当該研究を引用し、役割と成長の関係について検討する。適切だと考えたのは、以下の理由による。

本研究では、これまで英語圏における調査分析を行い、特に、第6章において、役割と成長が、別々の切り離されたものではなく一体であるということに気づいたが、それは質的分析においてであった。そこで、さらに、役割と成長の関係を量的分析からも示すことが、より説得力があると考えた。しかし、英語圏では、統計に耐えうる調査協力者としてのJAの数を確保することは困難であり、また、第2章で述べたように、そのような先行研究は見当たらなかった。一方、Furubeppu et al. (2021) は、第1章の注(5)にあるように、組織的な派遣が実施されている日本語パートナーズのうち、安定的に学習者数が増え、かつ派遣実績がインドネシアに次ぐ第2位であるタイの日本語パートナーズを対象にしている。タイの日本語パートナーズは、中等

教育機関に派遣され、日本語教師の授業のアシスタントや日本文化の紹介という意味で、本研究のJAの条件に当てはまるとともに、量的調査に可能な人数が見込まれる。したがって、当該研究は、その方法において、JAの役割と成長との関係を客観的に示す例として、また、本研究全体の整合性という点で妥当と考えた。以下、調査内容と調査結果を示す。

Furubeppu et al. (2021) では、国際交流基金が派遣したタイの日本語パートナーズ (Nihongo Partners: 以下, NP) を対象にSEの調査を行った。調査では、NPができそうだという自信を持てるかが、任地での活動への心理的適応に強く影響すると推測されることより、Bandura(1977)⁽¹⁾の現地での対処行動に対するSE(行動を自らがうまくやれるかどうかという期待であり、その期待を自ら抱いていることを自覚したときに生じる自信のようなもの)の概念を用いて、SEの尺度を作成した。具体的には、以下の三つの調査を行っている。

まず、タイの中等教育機関で、活動するNPが何を重視しているかに基づき、予備尺度を作成した(調査①)。次に、役割を果たすために必要な行動をどの程度うまくできるかというSEに影響を及ぼす因子を抽出し、SE尺度を作成した(調査②)。最後に、尺度の有効性を検証し、NPの派遣期間におけるSEの変化より成長のプロセスを探るため、縦断的調査を行った(調査③)。

調査①では、活動期間を終了した直後のNP79名を対象に、活動を進める上で、(1)授業のアシスタントをする上で大切なこと、(2)現地でNPとして活動する上で大切なこと、(3)現地日本語教師や生徒との関係を築くのに大切なこと、の3項目について、文章完成法(100字程度)の日本語による記述を求めた。収集した記述について計量テキスト分析を行い、得られたカテゴリーを整理し、50項目の質問項目を作成した(巻末資料②参照)。

調査②では、この50の質問項目について、NP経験者95名に対して、「NPとしての活動において、どの程度できたらよかったと思うか」という質問文を与え調査を行った。NPのSE尺度の因子構造を検討し、質問項目を選定するために、データを探索的因子分析と検証的因子分析にかけた結果、「積極的コミュニケーション」、「授業に対する熱意」、「教師との関係性」、「楽観的性格」、「NPとしての立場の認識」の5因子19項目が抽出された(巻末資料③参照)。5因子19項目と記述統計の平均値の結果より、タイ中等教育機関のNPは、SEに、教師の役割との違いを認識し、学習者との文化の違いを感じながら、日本語を使って積極的に学習者と関わり、明るく楽しい雰囲気作りのできることをイメージしていると考えられた。

調査③では、派遣中のNP84名に対し、50の質問項目を用い、活動開始時・中期・終了時に縦断的調査を行った。調査②で得られた5因子において、3回の調査時期の影響を検討するために、多変量分散分析を行った結果、「教師との関係性」以外は、経験によりSEは高められることが示唆された(巻末資料④参照)。

以上の調査結果とその手法を、JAの役割と成長という観点で解釈すると、調査①の、NPが考えるNPとして重要なこと、即ち、選定された50項目は、NPが求めるNPの資質と言える。調査②では、この50項目についてのアンケート調査のデータを統

計処理し、5因子19項目が抽出された。この5因子19項目も、妥当性と信頼性のある方法で抽出された資質と言える。これより、タイ中等教育機関のNPは、NPのSEをどのようにとらえているか、つまり、NPがどのような資質をイメージしているかが明らかにされた。調査③では、NPがSEとしてイメージする5因子が、進度によりどのように推移するか（成長のプロセス）を示した。

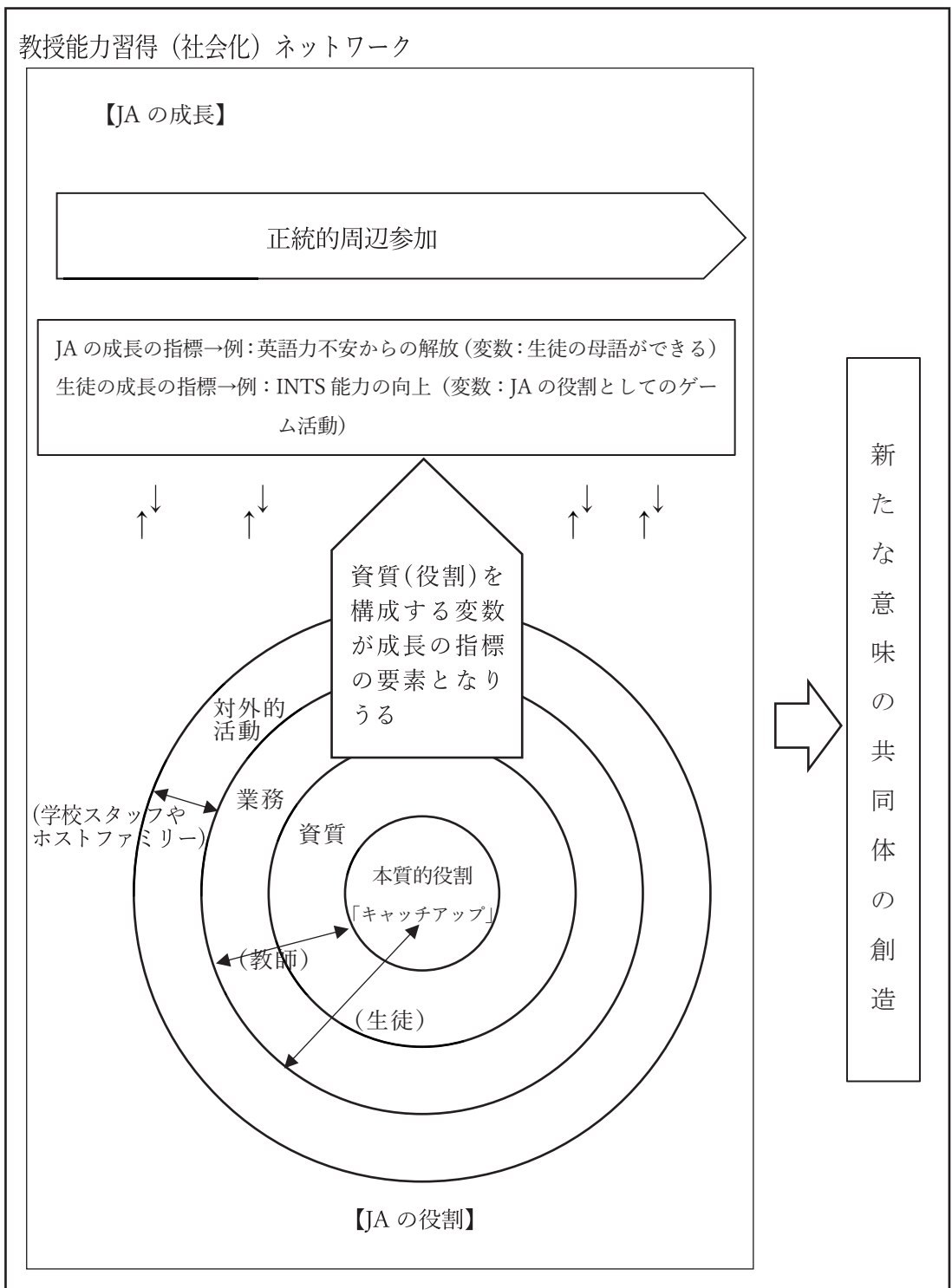
このように、役割の一つである資質について、ある指標（例：自己効力感）に関する因子（例：「積極的コミュニケーション」、「授業に対する熱意」、「教師との関係性」、「楽観的性格」、「NPとしての立場の認識」）が特定され、それらの因子や因子を構成する変数の変化や推移を示すことを成長と見做すならば、役割は、成長の起点となると言える。

その他にも、JAの資質について、異文化対応能力あるいは社会文化能力という指標を設け、因子を抽出し、ある期間における因子の変化や推移より指標に関する問題や克服の様相が示されれば、成長と捉えられる。さらには、JAの役割とされるゲーム活動を通して生徒のINTS能力の向上（成長）の測定も可能になると考えられる。

つまり、役割と成長は同一線上にあり、役割は、その出発点にあると言える。そして、JAの役割を明確にすることで初めて、生徒やJAの成長を、妥当性と信頼性のある方法で測定することも可能になると考えられる。

7.2 役割と成長の相互作用とJAのインターアクション能力の定義

JAの役割と成長の一体性ととも、役割と成長が連動し、相互に作用しながら深化・進展していく関係にあるということを示したものが、図7-1である。



↑ ↓ : 役割と成長の相互作用, ← → : インターアクション

図 7-1 JA の役割と成長の相互作用

以下、図 7-1 について解説する。() 内に、相当する章を示す。

- ・JA は、教授能力習得（社会化）のネットワーク内にある（第4章）。
- ・JA は、正統的周辺参加を実践している（第4章）。
- ・役割と成長は、役割を起点とし、役割に属す業務や資質を構成する変数（例：生徒の母語ができる）を成長の指標（例：英語力不安からの解放）の要素として、成長（変化・プロセス・推移）を示すことが可能である。第6章を振り返るならば、生徒の母語ができるようになりたいと思いつつも、英語ができないことに不安を感じつつ、目の前の生徒と向き合い、学習の遅れを取り戻すためのキャッチアップをサポートする（以下、「キャッチアップ」）（本質的役割）という地道な活動より、互いに学び合う対等で温かい関係が生まれ、JA は自身の立ち位置を見出し、英語力不安から解放される。その過程が成長と言える（第6章）。
- ・JA の役割は、本質的な役割（「キャッチアップ」）を芯に、その外側に内面的役割の資質、その外側に外在的役割の業務があり、さらに、対外的活動を通して、その役割は、強化あるいは深化される（第3・第6章）。
- ・役割と成長は、相互に作用しながら進展していく関係にある（第7章）。
- ・インターアクション（INTS）は、本質的役割ではJA と生徒間で、資質ではJA と生徒間及びJA と教師間で、業務ではJA と生徒間及びJA と教師間で、対外的活動ではJA と周囲の人々（学校スタッフ、ホストファミリー、国際交流基金のアドバイザーや教師研修会の参加者など）間で行われる（第3章、第4章、第5章、第6章）。
- ・以上のことが発揮された結果、JA は教授習得が促進されると同時に実践共同体の変容をもたらし、新たな意味の共同体が創造される。例えば、生徒の日本語学習への態度の変化や日本語能力の向上、JA の文化的アイデンティティの変容、JA の英語力不安からの解放、学校長のJA の認知、新たなプロジェクトや教材開発などが挙げられる（第4章、第6章）。

以上、JA の役割と成長と介在するINTS との関係、JA 活動の結果の可視化を試みた。これより、日常的に行われているJA の生徒や教師、周囲の人達とのINTS が、役割と成長の相互作用の原動力であると考えられた。また、本研究が、ネウストプニー（1995）のINTS 能力の理論的枠組みを中心に据えていることから、INTS について、もう一步踏み込んで検討したい。

JA は、生徒にINTS 能力をつける上で、重要な存在であることを第一義としつつ、同時にJA 自身もINTS 能力が求められることを「第2章2.2小括」で述べた。実際、JA は、教師や周囲の人々と継続して能動的且つ適切にINTS を行うことができるかが、JA として認知されるかにかかっている。認知されることにより、第4章の「山口ガールズ」のJ子のように居場所を獲得できる。したがって、こうしたINTS 能力は、生徒のためだけでなく、JA 自身が目標文化の社会に成員として認められるために重要な能力であると言える。つまり、役割と成長との相互作用という視点で考えるならば、生徒のINTS 能力のためにJA の役割があり、同時にJA 自身のINTS 能力も求められる。JA の役割が発揮されれば、生徒のINTS 能力が促進される。生徒のINTS 能力が促進されれば（生徒の成長）、JA の役割に拍車がかかり、JA の生徒だけではない教師、周囲の人々とのINTS 能力も促進される（JA の成長）。この継続に、生徒

と JA 両者の INTS 能力の向上がある。

ネウストプニー(1995)の INTS 能力は、「第 2 章 2.1.2 インターアクションに関する先行研究」で述べたが、社会文化能力を包摂する。社会文化能力とは、実質行動などに関する能力、INTS の基盤となる能力で、INTS 能力とほぼ同義である。

この社会文化能力について、バイラム(2015 : 33, 59-61, 135-140)は、「目標言語のコンテキストにある程度精通している必要があり、しかもその母語話者のコンテキストには 1 種類しかないということが暗黙の前提とされている」という van Ek (1986:41)の定義を挙げ、このことは、複数の社会で公用語や共通語として使われている多くの言語の場合には当てはまらないと述べている。そして、学習者が目標言語の知識と使い方に関して特定のコンテキストにおける母語話者のやり方に従属するという見解を再検討し、社会文化能力と区別し、相互文化的能力という概念を打ち立てている。これは、学習者は「ほとんど」母語話者のようになるべきなのではなく、「完全な」一個人として考えられるべきであるという考えで、ヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for languages: CEFR)の理念と一致するものである。そのうえで、外国語教育が、言語習得だけでなく第三次社会化⁽²⁾を体験する機会を学習者に提供するのだとすれば、外国語学習の果たす役割は大きいと述べている。第三次社会化が起きているところでは、新しい文化と出会ったときに、相対比が起ころう。そして、信条とスキーマが他のものにとって代わられるのではなく、新たな信条やスキーマが既存のものと同様に併存し、個人は与えられたコンテキストにふさわしいどちらかを用いて対応する用意ができていく (p. 140) とある。「第 1 章 1.3 本研究の目的」で JA 派遣が行われることの効果に、相互文化的コミュニケーション能力(文化の境界線を越えて意味の共同体を形成する能力)を挙げたが、上述のような能力(あるいは、状態)を指していると考えられる。また、この状態は、「第 4 章 4.4 結果③異文化理解」で、M 子が、生徒からの日本に対するステレオタイプの言葉によって、自分の固定観念に気づき、多文化社会での多様な価値観を体感しながら、自分なりの考えを伝えるようになったことに似ている。

このように、バイラム(2015)は、社会文化能力を再検討し、中間的な立場に注目させると同時に母語話者というモデルとの違いを意識させるような相互文化的能力という概念を打ち出した。ただ、筆者は、ネウストプニー(1995)の社会文化能力とバイラム(2015)の相互文化的能力とは、ネウストプニー(1995)が言語教育の域内で論じているのに対し、バイラム(2015)は、言語教育を超え、文化を含む社会参加の域まで広げている点では異なるが、根本は共通していると考えられる。何故ならば、ネウストプニー(1995)の社会文化能力と同義の INTS の規範は、加藤(2010 : 前述)によって、決して日本語母語話者の規範によってのみ管理されているわけではなく、非母語話者の規範や第三者の規範、あるいは接触場面特有の規範なども同様に適用されていることが明らかにされているからである。さらに、加藤(2010)は、こういった特徴を有する接触場面自体が一つの文化と呼べるものではないかと述べ、また、鎌田(2003)も、接触場面を中間文化と主張している(第 2 章 2.1.2 INTS に関する先行研究)。つまり、異文化間の社会文化規範のズレに対して、バイラム(2015)もネウストプニー(1995)も、創

造的価値を見出しているという意味で同じである。

以上より、役割と成長の相互作用を通しての JA の活動は、INTS により、JA 自身に脱中心化をもたらし、生徒や教師や周囲の人々とともに情意面と認知面の両面に新たな価値を生み出すと考えられる。そして、生徒や JA のネウストプニー(1995)の社会文化能力 (INTS 能力)、あるいは、バイラム(2015)の相互文化能力を培うことができるかの成否は、JA 自身の働きかけ、即ち、JA の INTS 能力にかかっていると言える。したがって、JA の INTS 能力を重要視し、本研究における JA の INTS 能力を以下のように定義する。

JA の INTS 能力の定義：

生徒の日本語能力の向上のために、積極的に意味交渉の INTS を行うだけでなく、日本語教師や周囲の人々との果敢な INTS を継続的に遂行する中で、JA の役割がより発揮され、その結果、生徒と JA の両者の INTS 能力が促進され、JA 自身と JA をとりまく共同体に変容をもたらす。

注

- (1) Bandura(1977)は、「人は単に刺激に反応しているのではない。刺激を解釈しているのである。刺激が特定の行動の生じやすさに影響するのは、その予期機能によってである。刺激が反応と同時に生じたことによって自動的に結合したためではない」と述べ、刺激と反応を媒介する変数として個人の認知的要因(予期機能)を取り上げ、それが行動変容にどのような機能を果たしているかを明らかにしようとした。
- (2) 第一次社会化は、通常家庭内で起こり、親を通して価値観や行動様式が共有されることで、言語習得はその過程の一環である。第二次社会化は、国民としての国家の信条や価値観や行動様式の内在化であり、国語や公用語の学習を通して行われるとしている。そして、第三次社会化は、外国語学習を通して、自分自身の社会の外の世界に目を向け、他者性〔社会学や哲学の用語で、自己の意識や能力には還元できない、他者のもつ固有性や異質性〕という体験、または他の文化の心情、価値観、行動様式の中に入っていきよう学習者を導く方法であることを強調するために考案された概念(マイケル・バイラム、2015:33, 135-145)とある。

第8章

JA 養成のための教育内容案

JA の存在意義について JA の役割と成長の観点から検討してきた。本章では、これまでの研究結果を反映し、JA 養成のための具体案を考える。8.1 では、日本語教員養成に JA 養成を組み込む根拠を述べる。8.2 では、JA 養成のための教育内容案を示す。

8.1 日本語教員養成に JA 養成を組み込む根拠

これまでの調査結果より、日本語教員養成に JA 養成⁽¹⁾ を組み込む根拠として以下のことが挙げられる。

- 1) ネウストプニー (1995 : 179-180) は、JA の養成を日本語教師の教育の一部に組み込んでいく必要があると述べ、訓練内容に含むべきことを具体的に挙げている。
- 2) 第3章で、JA の資質の因子の一つに、「日本語教授者の基本的態度」が抽出され、JA と教師は、同じ教授者として「基本的態度」という土台で繋がっていると考えられる。
- 3) JA と日本語教育実習生とは異なる。第4章で、実習生は、教授能力習得の十分なネットワーク下にあるとは言えず、また、社会的な役割を背負っていないのに対し、JA は、教授能力習得のネットワーク下に相当期間置かれるとともに、学校を含むコミュニティにおいて JA という立場を背負い、立ち位置を模索しながら関係者と頻りにインターアクション (Interactions : 以下、INTS) を行うことで、教授能力習得 (社会化) が可能となることを示した。即ち、JA を組み込むことによって、日本語教員養成は、learning から acquisition の場となると考えられる。
- 4) 縫部 (2010:6) は、日本語教師の力量・専門性として、「訓練 (知識, 技能, 理論)」、「教育 (授業力, 教室経営, コースデザイン, 指導技法)」、「成長 (自己発見, 自己理解, セルフ・アイデンティティ, 人間関係形成)」を挙げ、伝統的には、「訓練」が重視されているが、「教育」にもっと注目を払う必要があり、さらに「成長」の教育内容を導入することが求められていると述べている。つまり、教員養成に JA を導入することで、日本語教師の授業を手伝う中、教授ストラテジーを習得するなどの「教育」や、JA として認知されるための試行錯誤を経て自分の居場所を見つけたり、自文化へのステレオタイプを改め多角的な視点が得られるなどの「成長」部分が促進されると考えられる。

8.2 JA 養成における教育内容の考案

ネウストプニー(1995:179-180)は、あまり教授経験のない訓練中の教師がJAに適任であり、JAの訓練は、通常の教師養成コースでは行えないため、特別なクラスを設置する必要があると述べている。また、彼らが経験を積んで一人前になればなるほど彼らは教師となってしまう、ティーチング・アシスタントとして機能する能力は失っていくと述べている。さらに、8.1の2)での「JAと教師は土台で繋がっている」と考えられることから、教員養成では、JAと教師に共通の日本語教授者としての初歩的なことを学ぶのを第一段階とするべきだと考える。そして、希望する者が、任意でJAのプログラムを選択し、教育内容を学び、JAとして派遣される。帰国後、JA経験によって培った日本語教授能力や動機付けを原動力に教員養成課程での専門性を深め教師になる場合もあれば、教師ではなく、JA経験によって培ったINTS能力や国際人基礎力を活かし、グローバル社会に飛び込んで行く場合も考えられる。前者は、JAは、日本語教師になるための前段階と見做される。

それでは、日本語教員養成にJA養成を組み入れる場合、どのような教育内容が考えられるだろうか。本章では、第2章から第6章までの分析結果を反映させ、INTS能力習得を主目的とした教育内容を示すことを試みる。但し、現行の日本語教員養成にJA養成内容を追加するという形ではなく、JA養成に必要と考えられる内容のみを取り上げて教育内容として示す。

8.2.1 JAに求められる知識・技能・態度

文化審議会国語分科会(2019)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改訂版」では、日本語教育人材に必要とされる「資質・能力」の下位項目として「知識」「技能」「態度」の3項目を提示している。

この「資質・能力」という「資質」と「能力」の2語が1セットになっていることについて、宇佐美(2019)が問いを投げかけ、推論を展開し、再検討を行っている。その中で、「資質」と「能力」は、『学習主体から引き出し、社会的な活動や学習に活用する力』であることは共通であり、この点で【資質・能力】としてひとつにまとめることは可能(p.18)とある。また、バイラム(1997:付録1)が、相互文化的能力という「能力」の要素に、「態度 Attitude」「知識 Knowledge」「技能 Skills」を用いていることより、「能力」は「資質」と同義と解釈できる。

「知識」「技能」「態度」に関しては、Bloom et al. (1956)が、教育の目標とする領域を、KSA (knowledge, skill, attitude) の3つに分類したことから始まり、バイラム(1997)の例にも、この3要素が取り上げられていたことより、カリキュラムデザインでの原則的な示し方と考えられる。

したがって、「知識」「技能」「態度」を「資質・能力」の下位項目とすることを妥当と見做し、本研究でも、文化審議会国語分科会(2019)の様式に準じることとする。

以上を踏まえ、次に、第2章から6章までの結果から教育内容に反映すべきと考えるキーワード、キーセンテンス、調査結果から引き出される考えを、「知識」「技能」

「態度」に分けて示す。〈〉内は相当する章及び節を指す。

「知識」

- ・社会文化能力や社会言語学的知識，日本文化と社会の理解，人間のINTSの性質，母語場面と接触場面の違い，フォリナートーク，言語やコミュニケーションおよびINTS問題，活動する国の社会や文化（教育制度を含む），JAとしての行動，生徒の学習スタイル，生徒のレベル，JAは専門的な情報を与える資格がなく自分自身の言語理論を述べたりすることを促されるべきでない，文法や言語学の訓練は必要ない，互いの文化の理解不足の問題〈第2章2.1.1 JAに関する先行研究〉。
- ・生徒の学習の遅れを取り戻すキャッチアップをサポートする（以下，「キャッチアップ」）には，文法・表記など日本語に関する基本的な素養が求められる〈第6章6.5.2 本質的役割「キャッチアップ」とJAの再定義〉。

「技能」

- ・学習者の社会文化能力や社会言語能力を高める INTS 的機能，「日本文化と社会の理解」の機能，娯楽機能，評価を非日本語母語話者教師（Non-native Teacher:以下，NNT）と行う，任地での適応〈第2章2.1.1 JAに関する先行研究〉。
- ・日本文化と生徒の文化に敏感である〈第3章3.2.2.4 考察〉。
- ・「キャッチアップ」を行う際に，生徒のレベルに合わせた日本語に調整し，やりとりできる〈第6章6.5.2 本質的役割「キャッチアップ」とJAの再定義〉。
- ・生徒の母語が多少できる（必須ではないが，生徒に歩み寄り，生徒との相互理解を深め，「キャッチアップ」を行い，JAとしての立ち位置や余裕・自信を掴むプロセスにおいて，生徒の母語ができた方が良いと考えられる）〈第6章6.5.2 本質的役割「キャッチアップ」とJAの再定義〉。
- ・生徒のレベルに合わせ，生徒を惹きつけ動機づけに結びつける教材作成力〈第5章5.4 結果と第6章6.4 結果〉。
- ・関係する人々との INTS を通し，教授能力習得（社会化）がなされるためのネットワーク力〈第4章4.4 結果〉。
- ・ゲームやパワーポイント作成，評価の手伝い等のための ICT の技能〈第3章3.1 JAの業務，第5章5.4 結果，第6章6.4 結果〉。

「態度」

- ・様々な年代の人とやっつけける，親切，我慢強い，良心的，勤勉，外交的，協力的，楽天的，明朗，プロフェッショナルである，自立心がある，情熱がある，進んで日本語を使う，教師になることに興味がある，ユーモアのセンスがある，親しみやすい，積極的，教師ではなくJAであることを認識している，移民の学習者への対応，NNTとJAのティーム・ティーチング（Team Teaching: 以下，TT）の研修の必要性，対等な関係が言語習得を促進する〈第2章2.1.1 JAに関する先行研究〉。
- ・英語圏中等教育機関の日本語教師は，教師の役割との違いを認識し，生徒との文化

の違いを感じながら、日本語を使って忍耐強く生徒と関わり、明るく楽しい雰囲気作りのできるパーソナリティの持ち主を JA に求めている<第3章 3.3 第3章のまとめ>。

- 社会の基幹的要素である学校に、JA として入り、疎外感を感じながらも行動し、試行錯誤の上、自分の居場所を見つけ出すという過程を経て、問題解決に至った<第4章 4.5.1 「山口ガールズ」の評価と教授能力習得>。
- ニュージーランドで体験した日本人、日本文化への誤解を切っ掛けに批判的な能力が高められ、後には、自文化へのステレオタイプを改めるまでになっている。自己のビリーフを意識的に捉え、自己を内省し、多角的視点から物事を捉えるとともに、それを他者に伝えることを実行している<第4章 4.5.1 「山口ガールズ」の評価と教授能力習得>。
- 帰国後に、JA 活動を行う上で、英語力がどこで重要か、それによってどのような効果があるかを客観的にかつ冷静に分析している<第4章 4.5.1 「山口ガールズ」の評価と教授能力習得>。
- 生徒の言語を学ぼうとする<第6章 JA の英語力不安から解放のプロセスと本質的役割>。
- JA の再定義:「日本語母語話者で、資格を持った教師の下で補助的な役割を果たし、かつ、個々の生徒と向き合い、学習のキャッチアップをサポートする者」と再定義する<第6章 6.5.2 本質的役割「キャッチアップ」と JA の再定義>。

以上を、文化審議会国語分科会(2019)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改訂版」の様式に準じて、JA に求められる資質・能力(知識・技能・態度)として反映させたものが、表 8-1 である。

表 8-1 JAに求められる資質・能力（知識・技能・態度）

知識	技能	態度
<p>【日本語教授に関する知識】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習者のレベルを把握するための日本語能力に関する知識がある。 ・日本語の構造に関する基本的な知識を持っている。 ・日本語や日本文化、社会に対する一般的な知識・理解をもっている。 ・教授法や INTS 能力に関する基礎的な知識がある。 ・言語習得に関する基礎的な知識がある。 ・異文化理解や異文化間コミュニケーションに関する基礎的な知識を持っている。 ・最新の日本事情への関心がある。 <p>【派遣国に関する知識】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・派遣国の社会制度や歴史、宗教などの文化的背景、日本との関係性に関する一般的な知識を持っている。 ・派遣国の日本語教育が行われる社会背景や、教育文化及び言語施策・制度等の教育事情・学校文化や学習者の学習目的や学習スタイルについて一定の知識を持っている。 ・派遣国の法律、習慣、社会情勢や治安・医療等の生活に関する基本的な知識や、それらの情報にアクセスするための知識を持っている。 	<p>【日本語教授に関する技能】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習者の社会文化能力や社会言語能力を高めるために、自らの日本文化の知識や日本語の運用能力を活用し、適切に対応することができる。 ・わかりやすく伝えるために、学習者に合わせた自身の日本語を調整することができる。 ・学習者の状況を観察し、日本語教師の助言を得ながら、学習方法や学習内容を学習者に合わせて工夫することができる。 ・学習者を惹きつけ動機づけに結びつける教材作成や、評価の手伝いをするための ICT の技能がある。 ・学習者に歩み寄り、相互理解のために学習者の言語が多少できる。 ・日本文化と生徒の文化の違いに敏感である <p>【派遣国での適応】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・関係する人々との相互交渉を通し、関係性を構築・展開するネットワーク力がある。 ・派遣国の法令を遵守し、文化を尊重しながら、自立的に生活することができる。 ・情報を収集・活用し、危機管理ができる。 	<p>【JAとしての態度】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師とは異なる役割があることを認識し、自らに期待される役割を理解している。 ・教師と共に明るく楽しい雰囲気づくりができる。 ・学習者や教師や周囲の人達を尊重し、進んで交流し、良好な対人関係を築こうとする。 ・JA活動に適応し、自信を持って臨んでいるか自らの状況を客観的に分析しようとする。 ・学習環境の向上のため、教師とともに研修を受け、ブラッシュアップの機会に積極的に参加する。 <p>【学習者に対する態度】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本語を使って忍耐強く積極的に学習者と関わる。 ・学習者の背景や現状を理解しようとする。 ・学習者の言語や文化を尊重し、対等な立場で接しようとする。 ・個々の学習者と向き合い、学習の遅れを取り戻すため熱心にサポートする。 ・学習者に明るく誠実に接する。 ・学習者に歩み寄るために学習者の言語を学ぼうとする。 <p>【異文化に対する態度】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・異なる考えや価値観を持つ他者と柔軟に対応し協働する。 ・自分の体験や知識を活かして、自文化や他文化の見方を批判的に捉え、判断し評価する。

8.2.2 共時的教育内容案

次に, INTS 能力習得を目的とした JA 養成の教育内容を, 文化審議会国語分科会(2019)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改訂版」の「海外に赴く日本語教師【初任】研修における教育内容」(p. 56-57)の様式に準じて示す(表 8-2)。但し, 文化審議会国語分科会(2019)では, 「コミュニケーション」が最上位概念であるが, 表 8-2 では, 「インターアクション」を最上位概念とする。

尚, ネウストプニー, J. V. (1995 : 178)は, JA には文法や言語学の訓練は必要ないだろうと述べている。ただし, 本研究結果より, 日本語に関する基礎的知識や, INTS 能力に係る言語能力, 社会言語能力, 社会文化能力の知識, 教授法の種類や接触場面の特徴や意義, それを支える言語習得の知識などは学んでおいた方が良いと判断し, それを考慮した教育内容になっている。

表 8-2 共時的教育内容案

	3 領域	5 区分	16 下位区分	教育内容
インターアクション	社会・文化に関わる領域	社会・文化・地域	世界と日本	○日本と派遣国の社会・文化
			異文化接触	○海外における日本語学習者の状況
			日本語教育の歴史と現状	○派遣国における日本語教育事情 学習スタイル, 日本語能力試験
		言語と社会	言語と社会の関係	○派遣国の言語政策
			言語使用と社会	○INTS 能力 ・言語能力, 社会言語能力, 社会文化能力 ・母語場面と接触場面 ・Hymes のコミュニケーション・ルール ・ノンバーバルコミュニケーション
			異文化コミュニケーションと社会	○派遣国における多文化社会 ・複文化・複言語/多文化・多言語 ・継承語教育, アイデンティティ
		言語と心理	言語理解の過程	
			言語習得・発達	○言語習得 ・母語と第二言語の習得, 学習ストラテジー, フォリナートーク, INTS 仮説, ACTFL
			異文化理解と心理	○異文化受容・適応 ・言語, コミュニケーション, INTS 問題
	言語と教育	言語教育法・実習	言語教育法・実習	○JA の役割 ・JA の業務, 資質, 本質的役割, 教師や実習生との違い, INTS 機能, 「キャッチアップ」 ◎演習 ・対象別指導法 ・学習者のレベルに合わせた日本語のコントロール ・意味交渉のための INTS ・JA と教師とのティーム・ティーチング ・教材分析・教材作成 ・模擬授業 ・練習, ドリル, タスク ・評価法
			異文化間教育とコミュニケーション教育	○異文化マネージメント ・異文化理解教育 ・コミュニケーションに関する言語・文化間対照
	教育に関わる領域			

言語に 関わる 領域	言語	言語教育と情報	◎教材・教具のリソース ・e ラーニング, ICT ツール (SNS など)
		言語の構造一般	○派遣国の言語との対照
		日本語の構造	○日本語の基礎知識 ・日本語教育のための音韻・音声, 文字と表記, 語彙, 文法
		言語研究	
		コミュニケーション能力	
コーディネート能力			◎派遣国の言語での基礎的なコミュニケーション能力 ◎海外での関係者との連携のための能力 ・ネットワーキング力 ・危機管理能力

○知識 ◎技能

8.2.3 通時的教育内容案

表 8-2 には、表 8-1 の「知識」と「技能」に相当するものはあるが、「態度」に相当するものがない。表 8-2 は、派遣前に学ぶものとして位置づけ、「態度」は、派遣直前に確認し、派遣中に養成されると考えるからである。そこで、表 8-2 に「態度」を含め、通時的に示したものが図 8-1 である。図 8-1 は、INTS 能力を中心に据え、「第 2 章 2.1.2 INTS に関する先行研究」で、「コミュニケーション能力とは、言語能力と社会言語能力のことで、INTS 能力とは、言語能力、社会文化能力および社会言語能力を包摂する」と述べたが、それを基にして配分した。

○JA の役割

JA の業務・資質・本質的役割, 日本語教師・実習生との違い, INTS 機能, 「キャッチアップ」

↓

インターアクション能力				開始時期
<p style="text-align: center;">【社会文化能力】</p> <p>○インターアクション能力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・言語能力, 社会言語能力, 社会文化能力 ・母語場面と接触場面 ・ノンバーバルコミュニケーション <p>○日本と派遣国の社会文化</p> <p>○異文化受容・適応</p> <ul style="list-style-type: none"> ・言語, コミュニケーション, INTS 問題 <p>○異文化マネージメント</p> <ul style="list-style-type: none"> ・異文化理解教育 ・コミュニケーションに関する言語・文化間対照 <p>○派遣国における多文化社会</p> <ul style="list-style-type: none"> ・複文化・複言語/多文化・多言語 ・継承語教育, アイデンティティ 	<p style="text-align: center;">コミュニケーション能力</p> <p>【社会言語能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○Hymes のコミュニケーション・ルール ○言語習得 <ul style="list-style-type: none"> ・母語と第二言語の習得, 学習ストラテジー, フォリナートーク, INTS 仮説, ACTFL ○派遣国の言語政策 	<p>【言語能力】</p> <p>○日本語の基礎知識</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本語教育のための音韻・音声, 文字と表記, 語彙, 文法 <p>○派遣国と言語との対照</p>	知識	派遣前
<p>○海外における日本語学習者の状況</p> <p>○派遣国における日本語教育事情 ・日本語能力試験, 学習スタイル</p>			技能	
<p>◎教材・教具のリソース</p> <ul style="list-style-type: none"> ・e ラーニング, ICT ツール (SNS など) <p>◎演習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・対象別指導法・学習者のレベルに合わせた日本語のコントロール・意味交渉のための INTS・JA と教師とのティーム・ティーチング・教材分析・教材作成・模擬授業 ・練習, ドリル, タスク・評価法 <p>◎派遣国の言語での基礎的なコミュニケーション能力</p> <p>◎海外での関係者との連携のための能力 ・ネットワークング力 ・危機管理能力</p>			態度	
<p>○★事前研修 ☆表 8-1 やチェックシートより, JA に求められている「態度」を確認する。</p> <p>★「態度」に関するチェックシートを用いて自身の適応の程度を測る。</p> <p>○◎★研修やワークショップに参加する。</p> <p>○◎★対外的なネットワーク作りを行う。</p>				派遣中
<p>★「態度」に関するチェックシートを用いて, 何がどの程度できたかを測る。</p> <p>★振り返りを行う。</p>				派遣終了時

○知識, ◎技能, ★態度

図 8-1 通時的教育内容案

図 8-1 を説明すると、派遣前に、表 8-1 と表 8-2 を学び、派遣直前に、事前研修として表 8-1 の JA に求められる「態度」を確認する。派遣直前、派遣中、派遣後に、「態度」に関するチェックシート、例えば、「第 7 章 7.1.1 役割と成長との関係を示す研究例」として挙げた、Furubeppu et al. (2021) で作成した JA の自己効力感の尺度をチェックシート（巻末資料⑤）として用い、事前の自己評価や、自身の適応や達成度を測ることが考えられる。その他、派遣直後や派遣中に、例えば、国際交流基金や日本語教師会主催の研修会に参加し、教師との関係性に焦点を当てた事例研究、問題解決学習、JA 受け入れ経験の豊かな教師による経験談や TT のワークショップなど、JA 受け入れ教師とともに学ぶ機会を持つ。それ以外にも、派遣先の学校内だけでない対外的なネットワーク作りができる機会が提供されることが望ましいと考える。

注

(1) 他に、「訓練」や「研修」という用語も考えられるが、ネウストプニー（1995：178）は、見出しに、「日本人ティーチング・アシスタントの養成とその活用のための教師養成」と、「養成」という表現を用いていることより、それに合わせ、「養成」とした。

第9章

総合考察

本章では、第1章から8章までの各章のまとめ、課題の分析結果、本研究の意義、そして、今後の課題について述べる。

9.1 各章のまとめ

【第1章の概要】

本研究の目的は、海外の中等教育機関に派遣される日本語アシスタント（Japanese Assistant: 以下、JA）の役割と成長について検討し、JAの存在意義を示すことである。

第1章では、まず、日本語教育において、世界の日本語学習者数の最大の割合を占める中等教育段階の重要性と、そこでの「学習者不熱心」、「教材不足」、「教師不足」（特に、日本語母語話者教師不足）という問題点を挙げた。そして、それらの問題の改善にJA派遣が考えられることを述べた。

次に、ネウストプニー(1995)が、ポスト・オーディオリンガル時代以降のインターアクション（Interactions: 以下、INTS）教育において、JAは、極めて有効な人材であり、JAがどう用いられ、養成されるべきかの体系的な議論を始めなければならないと提言したにもかかわらず、30年近く経った現在においても、JAは、適切な評価を得ているとは言えず、文化審議会国語分科会（2019）にも、日本語教育人材養成の対象として挙げられていないことを指摘した。

JAに関する先行研究を概観し、JAの重要性が認知されていない背景として、(1) JAの内面的な成長や本質的役割に踏み込んだ実証的研究が見当たらない。(2) JAと教師との線引きが明確でない。(3) JA養成を組み込んだ日本語教員養成コースの策定に関する調査・研究がないことを挙げた。

以上より、本研究では、ネウストプニー(1995)のJAがINTS教育に有効な存在であるという考えに賛同し、JAの役割と成長を実証的に明らかにするために、以下の課題とサブ課題を設けた。

〔課題1〕 JAの役割を明らかにする。

〔課題1-1〕 JAを定義する。

〔課題1-2〕 JAの業務とJAの資質を明らかにする。

〔課題1-3〕 JAと日本語教師との区別の認識について探る。

〔課題1-4〕 JAの本質的な役割を検討する。

[課題 2] JA の成長を明らかにする。

[課題 2-1] JA の教授能力習得を検討する。

[課題 2-2] JA の認知的変容を明らかにする。

[課題 2-3] JA の成長のプロセスを明らかにする。

[課題 3] 役割と成長との関係を検討する。

[課題 4] JA 養成の教育内容を考案する。

【第 2 章の概要】

第 2 章では先行研究のレビューを行い、それらを踏まえた上で、本研究の位置づけを述べ、本研究における JA を定義した。

まず、JA に関する先行研究より、JA 派遣の利点に、日本語学習のインフォーマントや日本文化と社会の知識、接触場面の提供、日本語のインプットや INTS の増加などが挙げられた。問題点に、JA と教師の互いの文化の理解不足、JA の英語力（学習者の母語力）、JA の待遇、教師と JA との区別の認識の曖昧さなどが挙げられた。なかでも、ネウストプニー(1995)は、現代社会における日本語教育は、INTS 教育、即ち、社会文化能力と社会言語能力をいかにつけるかであり、そのための有効な人材として JA を挙げ、JA と教師とは異なる役割があり、両者の差は取り除かれるのではなく維持されるべきであると述べていた。

次に、JA の重要性の理論的根拠となる INTS 能力に関する先行研究より、INTS 能力は、言語能力と社会言語能力と社会文化能力からなり、そのうち、経済、政治、社会、文化などの「実質行動」が行える能力である社会文化能力が、INTS 能力の基盤であることがわかった。また、ネウストプニーの INTS 研究は多岐に渡り継承されていた。中でも、接触場面や言語管理理論の先行研究より、INTS の規範は、決して日本語母語話者の規範のみに管理されているのではなく、非母語話者の規範や接触場面特有の規範なども適用されているということから、INTS 能力とは、接触場面で、参加者が、目標言語の文化だけでなく、相手の文化を尊重しつつ、互いに協力し合いながら、適切に対応しようとする能力であると考えられた。

さらに、INTS 仮説に関する先行研究より、対等な関係における意味交渉の INTS が、インプットとアウトプット双方を促進し、第二言語習得に重要であるということがわかった。

最後に、JA のカウンターパートと言える JET プログラム (The Japan Exchange and Teaching Programme: 以下、JET プログラム) の外国人指導助手 (Assistant Language Teacher: 以下、ALT) に関する先行研究より、JET プログラムが米国との貿易不均衡の解消と地域の国際化に向けて構想され、英語教育の内部からの自発的な意思に基づくものではなかったことから、様々な問題が生じたことが推察された。特に、ALT と日本人英語教員 (Japanese Teacher of English, 以下、JTE) とのティーム・ティーチング (Team Teaching: 以下、TT) において、教授観や指導法の違い、互いのコミュニケーション不足と捉え方のズレ、JTE の英語力や TT の知識不足、役割の不平等、役割や学習目標の不明確さなどが問題として挙げられた。年月が経過する中で、JTE の教授

観の変化や英語でのコミュニケーション能力など改善が見られる一方、新たに、non-JET ALT の台頭とともに、待遇の問題や授業形態の変化より、JTE との協働ではなく ALT 一人で授業を行っている実態があることがわかった。このことは、ALT の要件に英語教育の資格が必須でないことから、ALT の負担や授業の質保証が懸念された。

さらに、ALT の異文化適応に関する量的・質的研究もなされており、異文化葛藤場面の具体的提示や ALT と JTE の認識のギャップ、また、ALT の経験がもたらす文化的アイデンティティの変容や自己成長について明らかにされていることがわかった。

JET プログラム全体の評価としては、ALT の成長には効果があったが、生徒の英語のコミュニケーション能力向上には、多くの課題が残されているとあり、その一因に、ALT の役割が曖昧であることが考えられた。

ALT の先行研究と JA の先行研究とを比較すると、教師とアシスタントの役割の曖昧さ、互いの文化の理解不足、待遇など共通の問題を抱えていることがわかった。

以上の先行研究より、学習者の INTS 能力をつけるには接触場面を生み出し、教師より対等な関係である JA の存在が重要であること、INTS 能力は、学習者と共に、同じ参加者である JA 自身も目指されるべきものであること、役割の曖昧さが様々な問題を生み出すことがわかった。改めて、JA の役割を明確にし、接触場面での参加者（生徒や教師や周囲の人々）との INTS を通しての JA の成長を明らかにすることが、JA の存在意義に繋がると考えられた。

以上、本研究の位置づけを確認した上で、JA の役割を探る第一歩として、先行研究及び現行の語学アシスタント (Language Assistant: 以下、LA) プログラムの募集規定の検討を踏まえ、JA を「日本語母語話者で、資格を持った教師の下で補助的な役割を果たす者」と定義した。

【第 3 章の概要】

第 3 章では、JA の役割について、外在的役割として JA の業務内容、内在的役割として JA の資質について調査した。また、JA と教師の区別が明確でないという背景を探るために、JA に影響力のある日本語教師の JA と教師との区別の認識について調査した。

まず、先行研究より JA の業務を洗い出した結果、JA は、日本語と日本文化学習のインフォーマントや生徒の INTS の相手として教師の仕事を補助するのが主たる役割と考えられた。

次に、内在的役割としての JA の資質を探るために、JET プログラムの ALT など LA の送り出しや受入の歴史のある英語圏中等教育機関日本語教師は、教師と JA との違いを認識していると想定されることより、そこでの日本語教師が求める JA の資質調査を行った。その結果、「教師の専門性と英語力と規律」、「日本語教授者の基本的態度」、「明るい人間性」、「勤勉さと役割認識」の 4 因子 11 項目が抽出された。

4 因子のうち、「教師の専門性と英語力と規律」の因子は、JA に強く求められていない項目で構成され、「日本語教授者の基本的態度」は、JA に強く求められている項目で構成される因子であることがわかった。また、「明るい人間性」の因子は、英語圏中等

教育機関の日本語教師と JA に共通に求められる因子と考えられた。さらに、「勤勉さと役割認識」の因子は、どのような JA が求められているかを示す特徴的な因子で、JA 活動そのものと不可分であると言えた。これらの結果より、英語圏中等教育機関の日本語教師は、教師の役割との違いを認識し、生徒との文化の違いを感じながら、日本語を使って忍耐強く生徒と関わり、明るく楽しい雰囲気作りのできるパーソナリティの持ち主を JA に求めていることがわかった。

最後に、上述の資質調査のフェイスシートを用いて、教師の LA 経験と JA 受入希望の有無より、教師による教師と JA との区別の認識について検討した。資質調査で得られた 4 因子において、「受入希望あり・経験あり」と「受入希望あり・経験なし」と「受入希望なし・経験あり」と「受入希望なし・経験なし」の 4 群比較を行った。その結果、「教師の専門性と英語力と規律」(以下、「教師性」)の因子において有意な差があることがわかった。そして、LA 経験があり JA 受入を希望する教師は、JA に「教師性」を求めておらず、教師と JA の役割の違いを認識していると推察された。しかし、LA 経験があっても JA 受入を希望しない教師は、JA に「教師性」を求めており、教師と JA の区別の認識が明確でないと考えられた。LA 経験が無く受入を希望する教師も、JA にある程度の「教師性」を求めており、LA 経験があり JA 受入を希望する教師以外は、教師と JA の区別の認識が明確でないことが推察された。

つまり、LA 経験が区別の認識に重要な観点だと考えられるとともに、教師でさえも、LA 経験がなければ、JA にある程度「教師性」を求め、また、LA の経験があっても、JA に「教師性」を求める場合があることがわかった。改めて、教師と JA との区別の認識が曖昧であることが明らかになった。

【第 4 章の概要】

第 4 章では、国際交流基金の日本語教育アドバイザーの指導の下、学校を超えた活動を行った「山口ガールズ」と命名された 3 人の JA の事例を取り上げた。

ネウストプニー (1998) による教授能力習得のネットワークの類型化、「メタ教授者監督下の習得」、「教授者監督下の習得」、「無監督の習得」に基づき、日本語教育実習生と JA と「山口ガールズ」を比較した。実習生は、期間の短さから「教授者監督下の習得」の内省の機会が不十分で、また、役割を担っていないため、教授能力習得(社会化)に至れないと考えられた。それに対し、JA は、渡航前には、「メタ教授者監督下の習得」と「無監督の習得」、派遣中には、「教授者監督下の習得」と「無監督の習得」のネットワーク下に相当期間置かれることや、JA として学校またはコミュニティーにおいて、社会的にその立場を背負っていることから社会化が進み、教授能力習得が可能になると考えられた。さらに、「山口ガールズ」の場合は、「無監督の習得」、「教授者監督下の習得」、「メタ教授者監督下の習得」の全てが、同時期に、相当期間、頻繁に与えられていたことが推察された。

これより、ネウストプニー (1998) が、教師養成は learning であって、acquisition ではない、教師養成によって、果たして教授能力は得られるのかと疑問を呈したのに対し、筆者は、JA 派遣を組み込むことで、教師養成は、教師から受講生への一方的な

知識伝授の learning の空間から、教授能力習得の十分なネットワーク下にある acquisition の場に転換できると考えた。

さらに、適切なメンターの下、対外的な活動が加われば、ネットワークが増え一層豊かな教授能力習得へと結びつく。それは、正統的周辺参加とも言え、JA の成長を促進するとともに、共同体の変容をもたらすことにもなる（「山口ガールズ」の場合は、自らの学生生活を題材にしたウェブ教材が、生徒達の自分自身を伝えたいというフォトエッセイプロジェクトへの応募と繋がった）と考えた。

【第5章の概要】

大学日本語教員養成における二人の JA の成長を、日本語教師観の変化を中心に、PAC(Personal Attitude Construct)分析という質的分析を用いて示した。

調査の結果、双方の渡航前と帰国後の日本語教師観に変化があった。1人は、知識強調から教師の人間性に傾向が変わり、もう1人は、抽象的理想像から現実のニーズを反映した具体性のある教師観への移行が見られた。渡航前の二人の教師観の共通項目は、専門知識やわかりやすさであったが、帰国後の二人の共通項目は教室運営力と明るい人間性であった。また、帰国後の双方の変化に、派遣先の日本語教師の影響が強く出ていることがわかった。

二人の成長の段階の共通点として、JA としての不安定な立場と英語力不足の認識の段階、教師の影響を受けつつ自信が付き責任を担おうとする段階、帰国後の次の意欲に繋がる段階があることがわかった。これより、英語力と JA としての立ち位置とが関係することが推察された。また、アシスタント以外のホームステイ等の体験が成長に関わることを考えられた。

【第6章の概要】

第5章で、JA としての立ち位置と英語力との関係を探ることと、JA の成長を包括的に捉える調査分析が求められることが課題として挙げられた。そこで、第6章では、英語力に軸を置き、英語力への姿勢がどのように変遷し、JA の成長にどのような要因が関わっているか分析した。

JA16名分の月間報告書のデータを段落別に分け、コーディングと解釈で概念を生成し、複数の概念をまとめてカテゴリー化し、時系列で視覚的に示したフローチャートとストーリーラインで構造化を試みた結果、「英語の壁」、「外国語学習の在り方を考える」、「英語の壁が崩れる」、「英語力不安から解放される」の段階を経ることがわかった。また、JA の成長は、生徒や周囲の人々との様々な INTS を経て形成され、アシスタント活動だけでなく、教室外の多言語環境などを包含した全体が関係することを示した。

さらに、分析を進める中で、レベル差のある生徒の学習の遅れを取り戻すキャッチアップをサポートする（以降、「キャッチアップ」）という JA の役割が浮かび上がった。JA は「教師には話せないことも話せる」存在で、毎日繰り返される「キャッチアップ」を通して、生徒は遅れを取り戻すだけでなく JA に英語を教える側にもなり、一

方、JA は英語学習への動機付けや JA としての立ち位置を掴むという、共に対等で成長し合う互恵的な関係が築かれることが推察された。つまり、JA が本来生徒のためにあるのであれば、「キャッチアップ」が、JA の本質的な役割と考えられた。

したがって、第2章での JA の定義を修正し、「日本語母語話者で、資格を持った教師の下で補助的な役割を果たし、かつ、個々の生徒と向き合い、学習のキャッチアップをサポートする者」と再定義した。

これより、教師とは異なる JA ならではの存在意義があること、特に、JA の本質的な役割は、生徒のための「キャッチアップ」という活動を通して果たされること、生徒の言語ができるように努めることは、生徒に歩み寄り、生徒との相互理解を深め、関係性を育み、JA としての立ち位置を掴む上で重要だと考えられた。

【第7章の概要】

これまでの JA の役割と成長の検討を両者の関係性という観点で整理した。

第6章の JA の英語力不安から解放という成長のプロセスを分析する中で、JA の本質的役割として「キャッチアップ」という役割を見出した。そして、「キャッチアップ」が同時に、JA の立ち位置の獲得（成長）の場でもあると推察された。

これより、役割と成長は別個に成立するものではなく、役割を担っているからこそ成長が生じ、成長を感じ取ることで役割をより全うしようとする、役割と成長が相互に作用しながら進展していく関係にあると考えられた。

この役割と成長が、別々の切り離されたものではなく同一線上にあることの例証として、Furubeppu et al. (2021) のタイの中等教育機関に派遣された国際交流基金の日本語パートナーズの自己効力感尺度作成のプロセスを取り上げ、役割を明確にすることにより成長や効果を測定することが可能なことを示した。

そして、JA の役割と成長、介在する INTS との関係、JA 活動の結果の可視化を試みた。その中で、日常的に行われている JA の生徒や教師、周囲の人達との INTS が、役割と成長の相互作用の原動力であると考えられた。つまり、生徒と JA の INTS 能力は、JA 自身の働きかけ、即ち、JA の INTS 能力にかかっている。したがって、JA の INTS 能力について、「生徒の日本語能力の向上のために、積極的に意味交渉の INTS を行うだけでなく、日本語教師、周囲の人々との果敢な INTS を継続的に遂行する中で、JA の役割がより発揮され、その結果、生徒と JA の両者の INTS 能力が促進され、JA 自身と JA をとりまく共同体に変容をもたらす。」と定義した。

【第8章の概要】

本研究の調査結果を反映させた JA 養成のための教育内容を提案した。まず、日本語教員養成に JA 養成を組み込むことの根拠として、1) ネウストプニー(1995) が、JA の養成を日本語教師養成の一部に組み込んでいく必要があると述べていること、2) 第3章で、JA の資質の因子の一つに、「日本語教授者の基本的態度」が抽出され、JA と教師は、同じ教授者として「基本的態度」という土台で繋がっていると言えること、3) 第4章の考察で、JA 派遣を組み込むことで、日本語教員養成は、learning から

acquisitionに転換できると論じたこと、4)縫部(2010)が、日本語教師の力量・専門性として、「教育」と「成長」の教育内容の導入が求められると述べたことに対し、JA派遣を組み込むことで、「教育」と「成長」が充足されると考えられることの4点を挙げた。

その上で、学習者とJAのためのINTS能力を基盤にした、1)JAに求められる資質・能力(知識・技能・態度)、2)共時的教育内容案、そして、1)と2)を統合し、時段的段階を設けた3)通時的教育内容案を提案した。

9.2 課題の分析結果

本節では、[課題1]から[課題4]までの分析結果を記し、そこから導き出された結論を述べる。

9.2.1 [課題1] JAの役割を明らかにする、の分析結果

[課題1-1] JAを定義する。

第2章で、先行研究や現行のLA募集プログラムでの規定を踏まえ、JAを「日本語母語話者で、資格を持った教師の下で補助的な役割を果たす者」と定義した。しかし、第6章で、JAの成長のプロセスを分析していく中で、JAの本質的役割は「キャッチアップ」であること、第2章の定義が、教師側の視点で捉えたものであり、JAが本来生徒のためにあるのであれば、生徒側に立った視点が必須であることを見出し、以下のように再定義した。

JAの定義：日本語母語話者で、資格を持った教師の下で補助的な役割を果たし、かつ、個々の生徒と向き合い、学習のキャッチアップをサポートする者

[課題1-2] JAの業務とJAの資質を明らかにする。

JAの役割を明らかにするために、外在的役割としてJAの業務と内在的役割としてJAの資質について、英語圏中等教育機関を対象に調査した結果、以下のことが明らかになった。

JAの業務：日本語と日本文化学習のインフォーマントや生徒のINTSの相手として教師の仕事を補助するのが、JAの主たる役割である。

JAの資質：教師の役割との違いを認識し、生徒との文化の違いを感じながら、日本語を使って忍耐強く生徒と関わり、明るく楽しい雰囲気作りのできるパーソナリティの持ち主を、日本語教師は求めている。

[課題1-3] JAと日本語教師との区別の認識について探る。

英語圏中等教育機関の日本語教師において、LA経験があり、JAの受け入れを希望する教師以外は、JAに「教師性」を求めており、教師とJAとの区別の認識が明確でないと考えられた。

[課題1-4] JAの本質的な役割を検討する。

JAの本質的な役割は、生徒が学習の遅れを取り戻すことをサポートする「キャッチ

アップ」であることを見出した。JA 自身も、「キャッチアップ」より、教師でもない生徒でもないという JA の不安定な立場から自らの立ち位置がつかめ、互恵的な関係にあることが推察された。

9.2.2 [課題 2] JA の成長を明らかにする, の分析結果

[課題 2-1] JA の教授能力習得を検討する。

JA は、教授能力習得のネットワーク下に相当期間置かれ、また、JA として学校またはコミュニティーにおいて、社会的にその立場を背負いながら JA として認知されるための格闘を通して社会化が進み、教授能力習得が可能になると考えられた。これより、日本語教員養成に JA 養成を組み込むことによって、教員養成は、learning から acquisition の場となりうる。さらに、適切なメンターの下、対外的な活動が加われば、ネットワークが増え一層豊かな教授能力習得へと結びつくと考えられた。

[課題 2-2] JA の認知的変容を明らかにする。

大学日本語教員養成課程の受講生である二人の JA に対し、渡航前と帰国後の日本語教師観について PAC 分析を行った結果、認知的変容が見られた。帰国後の双方に共通する変化として、派遣先の日本語教師の影響が強く出ていることがわかった。

[課題 2-3] JA の成長のプロセスを明らかにする。

JA の英語力への姿勢が、「英語の壁」、「外国語学習の在り方を考える」、「英語の壁が崩れる」、「英語力不安から解放される」のプロセスを辿ること、また、生徒達や教師、周囲の人々との INTS や学内だけでなく学外での多言語環境を含む様々な活動が、英語不安や英語力固執を緩和し、JA の成長を促進すると考えられた。

9.2.3 [課題 3] 役割と成長との関係を検討する, の分析結果

役割と成長は別個に成立するものではなく、役割を担っているからこそ成長が生じ、成長を感じ取ることで役割をより真摯に全うしようとする、即ち、役割と成長が相互に作用し合いながら深化かつ進展していく関係にあると考えられた。また、日常的に行われている JA と生徒、JA と教師、JA と周囲の人達との INTS が、役割と成長の相互作用の原動力になっていると考えられた。

9.2.4 [課題 4] JA 養成の教育内容を考案する, の分析結果

本研究の結果を反映させ、学習者と JA が INTS 能力培うことを基盤にした、1) JA に求められる資質・能力(知識・技能・態度)、2) 共時的教育内容案、そして、1) と 2) を統合し、時期的段階を設けた 3) 通時的教育内容案を考案した。

9.2.5 総括

本研究では、JAの役割を表層と深層、JAの内面的成長を教授能力習得、日本語教師観の変化、英語力不安から解放のプロセスという観点から明らかにした。その結果、JAならではの役割があり、また、JAの本質的役割は、生徒の学習の遅れを取り戻す「キャッチアップ」であることを見出した。そして、JAの成長は、ネットワーク、認知的変容、プロセスという指標で示され、関係者との能動的なINTSを通して促進されると推察された。さらに、役割と成長の相互作用の結実として共同体の変容がもたらされると考えられた。これらより、JAの存在意義を確認した。

一方、問題として、JAの役割の認識に関しては、教師でさえも、教師とJAとの区別の認識が明確でない者が多いことが明らかになった。第2章の先行研究より、ネウストプニーのINTS能力の研究は多方面に引き継がれながらも、JA養成に結びつかなかったのは、教師とJAとの区別の認識が明確でないことが原因だったと改めて考えられる。JAの役割が曖昧なままだったから、JAがINTS能力の向上に寄与することを実証する調査・研究やJA養成へと進展しなかったのではないか。このことは、JAの効果が最大限に活かされてこなかったとも言える。JAに限らず、ALTの先行研究においても、ALTを教師に仕立ててしまう傾向が見られた。言語教育政策への関心を強め、外国語習得の意義と効果と方法について真剣に議論する時が来ているのではないだろうか。

JAの役割の認識の定着には、INTS能力向上の重要性とJAとの関連をトップダウンで教師のレベルまで浸透させることが考えられる。それとともに、例えば、公的機関である国際交流基金の日本語パートナーズの研修等に、このINTS能力とJAとの関連の重要性が反映され、授業の成功例の蓄積が公開されることなどを期待したい。

最後に、これまでに幾度と言及してきたが、JAは、生徒とのINTSを第一義としつつ、生徒だけでなく、教師や周囲の人達とのINTSを通して、任地で成員として認知されると言える。つまり、INTS能力は、生徒とJAの両者に求められるものである。したがって、両者のINTS能力の促進を目指すことが、JAの存在意義を高めるという意味で、「INTS能力を促進する人材育成に向けて」という副題を付けた。

9.3 本研究結果の意義

本研究結果の意義として以下の4点が挙げられる。

(1) JAの役割と成長を明らかにするために、JAの内面を探るアプローチを行った。

筆者以外のJAの先行研究には、JAの業務や活動上の課題を探る実態調査とJA導入を提言するネウストプニー(1995)のみで、JAの内面を探る調査研究がなかった。本研究では、JAの存在意義をJAの役割と成長を明らかにすることと位置づけ、特に、その内面的な要素を探ることを試みた。そして、JAの内面的な役割としてJAの資質と本質的な役割を抽出するとともに、JAの内面的な成長として教授能力習得、日本語教師観の変化、英語力不安からの解放のプロセスという視点で、それらの様相を明らかにした。

(2) JAの存在意義を、教師、JA、生徒の3者の観点から示した。

まず、教師の観点からは、英語圏中等教育機関の日本語教師が求めるJAの資質につ

いて調査し、4 因子 11 項目を抽出した。次に、JA の観点からは、教授能力習得、日本語教師観の変化、英語力不安から解放のプロセスより、JA の成長を明らかにした。そして、生徒の観点からは、JA の英語力不安から解放のプロセスを分析する中で、JA が本来生徒のためにあるならば、生徒の学習の遅れを取り戻す「キャッチアップ」が、JA の本質的な役割であることを見出した。

(3) JA と教師の区別の認識について明らかにした。

本論文の第 1 章の問題の所在として取り上げた教師と JA との区別の認識の曖昧さについて、第 3 章の調査より、LA の送り出しや受け入れの歴史がある英語圏中等教育機関の日本語教師でさえも LA 経験があり JA 受け入れ希望がある教師以外は、教師と JA の区別の認識が明確でないということを明らかにした。

(4) JA 養成の教育内容を考案した。

これまで、JA 養成を組み込んだ日本語教員養成プログラムの策定を試みた調査・研究はなかったが、本研究では、本研究結果を反映させた JA 養成の教育内容を考案した。これにより、日本語教育人材としての JA を具体的に位置づけたと考える。

9.4 今後の課題

本研究では、海外の中等教育機関に派遣される JA の役割と成長について解明し、その存在意義を示すことを試みた。その中で、以下のような問題や課題が示された。

- ・第 3 章での LA 経験があっても、JA の受入を希望しない日本語教師の「教師性」を求める背景の詳細な分析を行う必要がある。
- ・第 3 章では、英語圏中等教育機関の日本語教師を対象に JA の資質調査を行ったが、ASEAN 諸国との比較や JA や学習者の求める JA の資質調査も行い、尺度の精度を高める必要がある。
- ・第 6 章の JA の英語力不安から解放までのストーリーラインやフローチャート等のモデルについて、日本語教師からの検証等も含め、結果を精緻化する必要がある。
- ・第 6 章では英語力を上げたが、他の学習者言語においても同様なのか、教師、JA、学習者の視点で調査することが望まれる。

以上を整理し、さらに、研究全体の総合的課題として、以下の 6 点を挙げる。

(1) JA の存在のお蔭で、学習者の INTS 能力が向上したという成果を実証的に示す。

前述したが、JA の最大の存在意義は、JA の存在が学習者の日本語力向上に貢献したことを実証的に示すことである。JA の役割を明確にした上で、学習者の日本語の INTS 能力の向上を実証する調査・研究を行う必要がある。

(2) 対象国や調査協力者の属性を広げ、データ数や調査の種類を増やす。

本研究は、英語圏中等教育機関が中心であった。今後、日本語学習者が安定的に増え、日本語パートナーズの派遣先でもある ASEAN 諸国や、教師だけでなく JA や学習者など対象国や調査協力者を広げ、背景を探るためのインタビュー等の質的調査や参与観察など調査の種類を増やし、さらに、JA の英語力についてだけでな

く他の学習者の言語ニーズにおいても範囲を広げるなど、本研究結果を補うとともに、進展させたいと考える。

(3) JA 養成を日本語教員養成に組み込むための方策について考える。

JA 養成を現行の日本語教員養成にどのように加えられるかについて、さらに踏み込んで、シミュレーションすることが求められると考える。その一環として、大学の日本語教員養成だけでなく、民間の教師養成講座にどのように組み込めるか、また、教育実習で、JA に準じた経験をどのように作り出せるかなどの議論も必要になってくると考える。

(4) 日本語教員養成の受講生でない JA をどう活かすか。

日本語教員養成に JA 養成を組み入れることを核に据える一方で、国際交流基金の日本語パートナーズのような日本語教育経験が問われない JA をどう活かすかを考えることが重要である。日本語教育経験を持たない層だからこそのより自然な INTS 能力の育成につながる可能性や、グローバル人材としての位置づけとキャリアパス、相互文化的コミュニケーション能力といったテーマで、JA の意義を広く捉え、関連付けることが求められると考える。

(5) JA を活用できる日本語教師の養成のあり方を考える。

JA を活用できる日本語教師の養成も視野に入れる必要がある。ネウストプニー、J. V. (1995 : 180) も、JA の訓練と同じくらい重要な課題は、彼らを指導する教師の訓練であると述べている。また、第 2 章の ALT の先行研究で、Sponseller (2017) は、TT における役割は明確かという問いに対し、ALT は、JTE 次第であると思っているという調査結果からも、JA を活用できる日本語教師の養成が肝要であると考えられる。可能ならば、国際交流基金日本語パートナーズ等の JA 研修だけでなく、JA を受け入れる教師の研修の有無や内容について調査することが求められる。

(6) 教師と JA との区別の認識の曖昧さへの対策を考える。

本研究結果より、教師と JA との区別の認識は、教師でさえも明確でない者が多いと考えられた。対策として、総括でも述べたが、言語教育政策への関心を強めること、INTS 能力向上の重要性と JA との関連をトップダウンで教師のレベルまで浸透させること、国際交流基金の日本語パートナーズなどでの授業の成功例の蓄積と公開などが考えられる。

しかし、一方で、JA の身分が定まっていなければ、認識を浸透させることは難しいとも考えられる。それは、文化審議会国語部会 (2019) にも、JA が日本語教育人材として取り上げられていなかったことから言える。

それ故に、まずは、INTS 能力向上に直結するものとして JA の存在意義を掲げ、JA 養成プログラムの実現に向けてのアドボカシーとして、本研究を位置づけたい。そうすることで、ネウストプニー(1995)の提唱する「新しい日本語教育」の問題提起を、現代の日本語教育界で再検討することになると考える。

参考文献

- 青木ひろみ (2011) 「海外『日本語ティーチング・アシスタント』プログラムの構築：神田外語大学とブラザー大学の連携プロジェクト」『神田外語大学紀要』23, 93-112.
- 浅井亜紀子 (2006) 『異文化接触における文化的アイデンティティのゆらぎ』ミネルヴァ書房.
- 浅井亜紀子 (2020) 『増補 異文化接触における文化的アイデンティティのゆらぎ』明石書店.
- 浅岡高子 (1987) 「オーストラリアのハイスクールにおける Japanese Language Assistant について—ビクトリア州の場合—」『日本語教育』62号, 241-249.
- 足立和美・戸田有一 (1996) 「ALT による英語教育に対する学習者の取り組みと評価・認識：鳥取県東部の中学・高校生を対象とした調査より」『鳥取大学教育学部研究報告. 教育科学』38 (2), 177-192.
- 井川好二 (2008) 「英語のティーム・ティーチング (TT) を考える：日本の中学・高校で教える JTE 教員・ALT 教員の場合」『四天王寺大学紀要』(47), 145-172.
- 石田敏子 (2000) 「初・中等教育海外日本語アシスタントの諸問題—日本語教員養成への示唆—」『小出記念日本語教育研究会論文集』8, 83-88.
- 板野雄二・前田基哉 (2002) 『セルフ・エフィカシーの臨床心理学』北大路書房.
- 伊藤嵩達 (1996) 「学習達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係」『教育心理学研究』44, 340-349.
- 上垣宗明 (2004) 「学生の意識と学習成果に与える ALT の効果」『神戸高専研究紀要』42, 85-90.
- 宇佐美洋 (2019) 「日本語教育人材の『資質・能力』育成に関わる諸概念を再考する」『言語・情報・テキスト：東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻紀要』26, 13-26.
- 宇佐美洋 (2022) 「育成可能性からみる『態度』概念の再整理—『日本語教育人材に必要な態度』をめぐる—」『日本語教育』181号, 日本語教育学会, 96-110.
- 岡葉子 (2016) 「日本語学校生の学習動機に関する研究—期待, 価値, 学習困難意識の関係」『日本語/日本語教育研究』7号, 229-244.
- 岡崎敏雄 (1998) 「習得と教授行動」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究—報告書—』日本語教育学会, 123-139.
- 奥貫妃文・カーレットルイス (2012) 「労働者としての ALT (外国語指導助手) についての一考察：公教育の非正規化, 外注化の観点から」『大阪経済法科大学アジア太平洋研究センター年報』9号, 17-24.
- 尾崎明人・J.V. ネウストプニー (1986) 「インターアクションのための日本語教育—イマーションプログラムの試み—」『日本語教育』59号, 日本語教育学会, 126-143.
- オックスフォード, レベッカ L. (1994) 『言語学習ストラテジー—外国語教師が知っておかなければならないこと』宍戸通庸・伴紀子 (訳) 凡人社.
- 加藤好崇 (2010) 『異文化接触場面のインターアクション—日本語母語話者と日本語非母語話者のインターアクション規範』東海大学出版会.
- 門脇薫 (2004) 「オーストラリアの高校における日本語母語話者アシスタント教師の役割」『山

- ロ大学留学生センター紀要』第2号, 山口大学留学生センター, 11-23.
- 門脇薫 (2020) 「中等日本語教育における教師と日本語母語話者アシスタントとの協働 —インドネシアにおけるインタビュー調査より—」『第8回日本語・日本文化国際フォーラム論文集』, 1-11.
- 鎌田修 (2003) 「接触場面の教材化」宮崎里司・ヘレン・マリオネット共編『接触場面と日本語教育—ネウストプニーのインパクト—』(pp. 353-369) 明治書院.
- 唐木澤みどり (2010) 「JSL 児童が『書く』活動に参加するための日本語支援 『ポスター活動』の支援実践から」『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する』1号, 年少者日本語教育フォーラム, 23-45.
- 顔幸月・渡部倫子・小林明子・縫部義憲 (2007) 「台湾の大学生が求める日本語教師の行動特性—日本語専攻の場合—」『日本語教育』日本語教育学会, 133号, 67-76.
- 木下康仁 (2011) 『ライブ講義—M-GTA 実践的質的研究法 修正版グランデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂.
- 国際交流基金 (1992) 『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・1990年—』大蔵省印刷局.
- 国際交流基金 (1995) 『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・1993-94年—』大蔵省印刷局.
- 国際交流基金 (2000) 『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・1998年—』大蔵省印刷局.
- 国際交流基金 (2005) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2003年』凡人社.
- 国際交流基金 (2008) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2006年』凡人社.
- 国際交流基金 (2011) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年概要』凡人社.
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より』くろしお出版.
- 小林洋子 (2000) 「チーム・ティーチングにおける『教師チーム』の問題点とJETプログラム」『異文化コミュニケーション研究』(3), 91-109.
- 才田いずみ (2003) 「日本語教育実習生の授業への態度：現職教師との比較」『日本語教育論集』19号, 国立国語研究所, 1-15.
- 坂本南美 (2019) 「日本の公立中学校に勤める ALT の同僚性に関するナラティブ研究」『JAILA Journal』(5), 15-26.
- 佐藤雅彦・宮本律子 (2012) 「職場でALTに理解が求められる日本語の語句—教育委員会と学校を対象にしたニーズ調査より—」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第34号, 137-144.
- 嶋田和子 (2005) 「日本語学校と大学日本語教員養成課程研究協議会との連携の現状と今後の課題—教育実習をめぐる—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』2005年度, 大学日本語教員養成課程研究協議会, 49-55.
- 清水武雄・湯澤博 (1990) 「高等学校英語教育に於けるチーム・ティーチングに関する一考察」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』第40巻, 103-117.
- 上智大学 (2017) 「小学校・中学校・高等学校におけるALTの実態に関する大規模アンケート調

- 査研究 最終報告書」上智大学図書館蔵.
- 鈴木稔子(2017)「協働的問題解決過程における学生チューターの役割」『協働と教育』第13号, 13-23.
- 鈴木智美(1998)「オーストラリア中等教育レベルの日本語教育における日本語ネイティブスピーカーの新しい役割」名古屋大学大学院文学研究科『名古屋大学人文科学研究』第27号, 109-118.
- 関麻由美(2001)「態度・ビリーフス・学習ストラテジーと環境との関わり: ALT のケーススタディ」『言語文化と日本語教育』22, 13-25.
- 大学日本語教員養成課程研究協議会(1995)『大学日本語教員養成課程における日本語教育実習事例報告集』大学日本語教員養成課程研究協議会.
- 竹内理・水本篤(2014)『外国語教育研究ハンドブック 改訂版』松柏社.
- 築道 和明(2000)「学校での異文化葛藤場面に対する ALT の反応(2)」『中国地区英語教育学会研究紀要』30, 29-38.
- 築道 和明(2006)「英語科教員に求められる異文化理解に関わる資質・能力—Team Teaching における諸問題を基にして—」『日本教科教育学会誌』第29巻, 第1号, 1-10.
- 築道 和明(2007)「日本の英語教育改革に関する一考察—JET プログラムを中心に—」『広島外国語教育研究』10, 広島大学外国語教育研究センター, 1-16.
- 當作靖彦(2006)「海外の日本語教師研修のストラテジー」春原憲一郎・横溝紳一郎(編著)『日本語教師の成長と自己研修』(pp. 106-117) 凡人社.
- 内藤哲雄(1997)『PAC 分析実施法入門』ナカニシヤ出版.
- 内藤哲雄(2004)『PAC 分析実施法入門[改訂版]』ナカニシヤ出版.
- 中井陽子(2012)『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房.
- 中山英治(2016)「タイにおける日本語教師間の協働モデルの再構築—日本語母語話者教師へのインタビュー調査に基づいて」『大阪産業大学論集 人文・社会科学編 大阪産業大学学会』28, 75-91.
- 縫部義憲(1991)「日本語授業の『人間化』の工夫—外国語相互作用分析システムの利用」『日本語教育』75号, 日本語教育学会, 12-23.
- 縫部義憲(1999)『入国児童のための日本語教育』スリーエーネットワーク.
- 縫部義憲・古別府ひづる・顔幸月・渡部倫子・佐藤礼子・小林明子(2009)「学校日本語教育における日本語教師が考える教師像—アジアとオセアニア地域を対象に—」『「求められる日本語教員に日本語教員養成課程はどう応えるか」に関する総合的研究』平成18~19年度科学研究費補助金基盤研究(B)(1), (課題番号18320084) 研究成果報告書, 58-81.
- 縫部義憲・古別府ひづる・顔幸月・渡部倫子・佐藤礼子・李熙卿・牧貴愛・小林明子(2009)「日本語教員養成制度の国際調査」『「求められる日本語教員に日本語教員養成課程はどう応えるか」に関する総合的研究』平成18~19年度科学研究費補助金基盤研究(B)(1), (課題番号18320084) 研究成果報告書, 82-130.
- 縫部義憲(2010)「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」『日本語教育』144号, 日本語教育学会, 4-14.
- ネウストプニー, J.V.(1982)『外国人とのコミュニケーション』岩波新書.

- ネウストプニー, J.V. (1989)「日本人のコミュニケーション行動と日本語教育」『日本語教育』 67号, 日本語教育学会, 11-24.
- ネウストプニー, J.V. (1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店.
- ネウストプニー, J.V. (1998)「習得と教授行動」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する研究—報告書—』日本語教育学会, 17-23.
- ネウストプニー, J.V. (2002)「インターアクションと日本語教育—今何が求められているか—」『日本語教育』112号, 日本語教育学会, 1-14.
- 八田直美・山口薫(1993)「日本語教育における日本人アシスタント導入の意義と可能性」『日本語国際センター紀要』第3号, 国際交流基金国際日本語センター, 17-33.
- 樋口耕一(2014)『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版.
- 広瀬研也 (2010)「日本語教育アシスタントの対人態度の変化と日本語教育の関わり」『日本語文化研究』第14号, 71-81.
- ファン, S. K. (2003)「日本語の外来性(foreignness):第三者言語接触場面における参加者の日本語規範および規範の管理から」宮崎里司・ヘレン・マリオネット共編『接触場面と日本語教育—ネウストプニーのインパクト—』(pp. 3-22) 明治書院.
- ファン, S. K. (監修)・吉田 千春 (編著)・武田 誠・徳永 あかね・山田 悦子 (著) (2014)『日本語でインターアクション』凡人社.
- 藤田祐子・佐藤友則(1996)「日本語教育実習は教育観をどう変えるか—PAC分析を用いた実習生と学習者に対する事例的研究—」『日本語教育』89号, 日本語教育学会, 13-25.
- 古別府ひづる(2006)「海外実習環境の創造と大学派遣日本語アシスタントの意義」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』2005年度, 大学日本語教員養成課程研究協議会, 56-63.
- 古別府ひづる (2008)「タイ中等教育機関におけるタイ人日本語教師の良き日本語教師観—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』第5号, 国際交流基金バンコク日本文化センター, 37-46.
- 古別府ひづる (2009a)「タイ中等教育機関の日本語教師が求める日本語教師の行動特性—探索的因子分析より—」『日本教科教育学会誌』第32巻, 第1号, 日本教科教育学会, 21-30.
- 古別府ひづる (2009b)「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の変化を中心に—」『日本語教育』143号, 日本語教育学会, 59-70.
- 古別府ひづる (2010)「ケーススタディ:大学日本語教員養成における実習生から日本語アシスタントまでの成長過程—PAC分析を通して—」『日本教科教育学会誌』第33巻, 第3号, 日本教科教育学会, 1-9.
- 古別府ひづる (2011)「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『社会人基礎力』の検証」『インターンシップ研究年報』14 (0), 日本インターンシップ学会, 27-34.
- 古別府ひづる(2013)「タイ高等教育機関におけるタイ人日本語教師の良き日本語教師観—PAC分析と半構造化面接より—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』8, 大学日本語教員養成課程研究協議会, 25-31.
- 古別府ひづる (2018)「英語圏中等教育機関日本語教師が日本語アシスタントに求める資質—語

- 学アシスタント経験の有無が日本語教師の意識に及ぼす影響についての検討—『日本語教育』170号, 日本語教育学会, 107-121.
- 古別府ひづる・大田祥江・山下順子(2020)「日本語ティーチングアシスタントの自己効力感尺度作成の試み—タイ派遣日本語パートナーズを対象に—」『2020年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 日本語教育学会, 65-70.
- 古別府ひづる(2022)「英語圏中等教育機関日本語アシスタントの成長のプロセス—学習者への『キャッチアップ』が促進する英語力不安からの解放—」『山口県立大学学術情報』第15号, 187-196.
- 本田明子・石村文恵・小森千佳江(2016)「インターアクションを導入した活動型教育への日本語教員の意識—インターアクション教育における教員の役割とは—」『APU 言語研究論叢』第1巻, 85-97.
- マイケル・バイラム(2015)『相互文化的能力を育む外国語教育』細田英雄(監修) 山田悦子・古村由美子(訳), 大修館書店.
- 前田綱紀・下山雅也・伊島順子・木谷直之・根津誠(1999)「JET 青年の日本語ニーズ—『JET 青年の日本語使用実態調査』より—」『日本語国際センター紀要 第9号』国際交流基金日本語国際センター.
- 真鍋えみ子・笹川寿美・松田かおり・北島謙吾・園田悦代・種池礼子・上野範子(2007)「看護学生の臨地実習自己効力感尺度の開発とその信頼性・妥当性の検討」『日本看護研究学会雑誌』30(2), 43-53.
- 溝口博幸(1995)「インターアクション体験を通じた日本語・日本事情教育」『日本語教育』87号, 日本語教育学会, 114-125.
- 村岡英裕(1998)「習得と教授行動」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究—報告書—』日本語教育学会, 7-8, 40-56, 177-180.
- 村岡英裕(2006)「接触場面における問題の類型」『千葉大学社会文化科学研究科研究プロジェクト報告書』129, 103-116.
- 矢崎満夫(2004)「外国人児童と日本人児童とのインターアクションのための日本語支援—教室内ネットワーク形成をめざしたソーシャルスキル学習の試み—」『日本語教育』120号, 日本語教育学会, 103-112.
- 山岸みどり(1995)「異文化間能力とその育成」渡辺文夫(編)『異文化接触の心理学』(pp. 209-223) 川島書店.
- 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号, 32-46.
- 山田伸子(1992)「買い物場面のインターアクション—店員の販売行動を中心に—」『日本語教育』77号, 日本語教育学会, 116-128.
- 横須賀柳子(2003)「ビジターセッション活動の意義とデザイン」宮崎里司/ヘレンマリオット(編)『接触場面と日本語教育—ネウストプニーのインパクト』(pp. 335-352) 明治書院
- 横林宙代(2004)「日本語教員養成課程履修生の考える『良い日本語教師』のイメージ(1)」『西南女学院大学紀要』Vol. 8, 107-115.
- レイブ, J. & ウェンガー, E. (2017) 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』

産業図書.

- 渡部倫子・佐藤礼子・狩野不二夫・縫部義憲 (2006) 「日本語学習者が求める日本語教師の行動特性—ニュージーランドの高校生と大学生を対象として—」『日本教科教育学会』第 29 巻, 第 1 号, 59-68.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bloom, B.S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Furubeppu, H., Ota, Y., & Yamashita, J. (2021). The development and evaluation of a self-efficacy scale for Japanese language assistants: Targeting “NIHONGO Partners” dispatched to Thailand. *Journal of Japanese Studies Association of Thailand*, 11(01), 13-32.
- Hymes, D.H. (1962). The ethnography of speaking. Reprinted in J.A. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp.99-138). The Hague: Mouton 1968.
- Hymes, D.H. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. In J.J. Gumperz & D. Hymes (Eds.) *Directions in Sociolinguistics* (pp.37-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Long, M. H. (1980). *Input, Interaction, and Second Language Acquisition*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. In H. Winitz (Ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences* 379, 259-278.
- Long, M.H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In M.A. Clarke & J. Handscombe (Eds.), *On TESOL '82. Pacific Perspectives on Second Language Learning and Teaching*. Washington, D.C.: TESOL.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Language Acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Moskowitz, G. (1976a). The classroom interaction of outstanding foreign language teachers. *Foreign Language Annals*, 9, 2, 135-157.
- Moskowitz, G. (1976b). Competency-based teacher education before we proceed. *Modern Language Journal*, 60, 18-23.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Pica, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom, *Applied Linguistics*, 8, 3-21.

- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. & Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (pp. 63-90). Cambridge University Press.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Sponseller, AC. (2017). Role perceptions of JTEs and ALTs engaged in team teaching in Japan, *Hiroshima Journal of School Education*, 23, 123-130.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Tsuido, K. (1997). An analysis of assistant language teachers' perception of school-related cultural problems, *Annual Review of English Language Education*, 8, 61-70.
- van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol.1): Scope. Strasbourg: Council of Europe.
- Woolbright L. Dennis & Yokobayashi H. (2005) . Preliminary report on Japanese teaching assistants: Interviews with teaching assistants, Australian teachers and students in Toowoomba, Australia. *Seinan-Gakuin Bulletin*, 9,141-152.
- CLAIR (クレア) 一般財団法人自治体国際化協会 (2023) 『JET プログラム』
 <<https://jetprogramme.org/ja/>>(2023年2月6日)
- 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』
 <<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>>(2023年1月5日)
- 国際交流基金 (2020) 『海外の日本語教育の現状 2018年度日本語教育機関調査より』
 <<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html>> (2023年2月22日)
- 国際交流基金(2023a) 『海外日本語教育機関調査』
 <<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/>>(2023年1月16日)
- 国際交流基金(2023b) 「米国若手日本語教員(J-LEAP)日本語教育を通じて日米交流の架け橋になろう」
 <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/j-leap/pdf/j-leap_flyer.pdf>(2023年2月14日)
- 国際交流基金日本語パートナーズ事業部(2023) 『日本語パートナーズ』
 <<https://asiawa.jpff.go.jp/partners/>> (2023年1月17日)
- JET プログラム研究会 (1996) 「中・高校における JET プログラムの現状と課題 <調査研究課題>平成7年度 文部省『国際理解教育に関する調査研究』委嘱研究報告書」国立教育政策研究所
 <https://nier.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=232&item_no=1&page_id=13&block_id=21>(2023年2月13日)

- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（2000）「日本語教育のための教員養成について」文化庁
<https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf>（2023年2月26日）
- 文化審議会国語分科会（2018）「日本語教師の資格の在り方について（報告）」文化庁
<https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_01.pdf>（2023年1月22日）
- 文化審議会国語分科会（2019）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版」文化庁
<https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf>（2023年1月22日）
- Department of Education and Training Victoria（2018）*Assistants to Teachers of Japanese Program (ATJP)—2019*
<<https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/curriculum/2019%20Assistants%20to%20Teachers%20of%20Japanese%20Program%20School%20Guidelines.pdf>>（2023年2月13日）
- Department of Education and Training Victoria（2019）*Assistants to Teachers of Japanese Program 2020*
<https://www.dwc.doshisha.ac.jp/application/files/3015/6877/9873/190918_2020ATJ_pamphlet.pdf>（2023年2月13日）
- Department of Education and Training Victoria（2022）*Language assistants programs*
<<https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/language-assistants-program>>（2022年3月27日）

資料

資料① 英語圏中等教育機関日本語教師が求める JA の資質尺度 11 項目

Q. 39	日本語教員に関する資格を有する
Q. 32	教室内外で英語が不自由なく使える
Q. 52	生徒の母語（または英語）で説明できる
Q. 54	教室内で生徒に規律を守らせる
Q. 43	忍耐力がある
Q. 42	生徒に日本語で話すことを促す
Q. 44	日本文化と生徒の文化との違いに敏感である
Q. 1	自分，他者，人生について楽観的である
Q. 2	ユーモアのセンスがある
Q. 23	勤勉である
Q. 26	JA としての立ち位置を認識している

* 「Q.」とそれに続く番号は、55 の質問項目の項目番号

資料② タイ中等教育機関日本語パートナーズの自己効力感予備尺度 50 項目

- TP1 CP に率直に、はっきりと意見を言う
- TP2 生徒に誠実に対応する
- TP3 CP の授業スタイルに沿った円滑な授業へのサポートをする
- TP4 面白い、楽しい授業ができるように準備する
- TP5 タイ人・タイの文化に学ぼうという姿勢で臨む
- TP6 日頃から CP や生徒、周囲の人にたくさん話し掛ける
- TP7 謙虚に取り組む
- TP8 CP を尊重する
- TP9 生徒が話しかけやすい雰囲気を作る
- TP10 先生であって先生でないという立ち位置を理解する
- TP11 授業に全力で取り組む
- TP12 想定外のことが起こることを楽しむ
- TP13 相手の言っていることを正しく理解しようとする
- TP14 楽観的に考える
- TP15 CP に合わせる
- TP16 生徒に笑顔で接する。
- TP17 学校からの派遣要望があったから来られたということを自覚する
- TP18 授業でやさしい日本語を使って会話する
- TP19 先入観を持たないでタイ人に接する
- TP20 コミュニケーションのためにいろいろな手段（会話・手紙・LINE・タイ語・アイコンタクト・笑顔等）を用いる
- TP21 健康管理をしっかりと行う
- TP22 CP に自分から提案する
- TP23 生徒の人格を大切にする
- TP24 あくまでもアシスタントであることを自覚する
- TP25 授業で日本語ネイティブであることを意識する
- TP26 自分自身が日本文化や日本語に興味を持ち続ける
- TP27 相手に感謝の思いを伝える
- TP28 節度を守って行動する
- TP29 CP の性格や考えを理解する
- TP30 生徒に日本語だけでなくタイ語でも話し掛けるよう心掛ける
- TP31 日本のファンを作る
- TP32 生徒が日本語を間違えても大丈夫な雰囲気を作る
- TP33 日本人の代表であるという自覚を持つ
- TP34 積極的に挨拶をする
- TP35 自分から相手との人間関係を築く
- TP36 CP と適切な距離感を保つ

- TP37 生徒やCPと一緒に授業を楽しむ
- TP38 授業や学校のイベントや文化紹介に熱心に取り組む
- TP39 完璧でなくてもコミュニケーションを取ろうとする
- TP40 柔軟に対応する
- TP41 生徒にもっと学びたいと思ってもらえるような授業をする
- TP42 授業では忍耐強く対応する
- TP43 チャレンジ精神を続ける
- TP44 CPと密にコミュニケーションを取る
- TP45 生徒に自信を与える
- TP46 CPと事前の打ち合わせをしっかりとる
- TP47 自然体でいる
- TP48 CPとの信頼関係を築く
- TP49 生徒と授業以外の時間も積極的に関わりを持つ
- TP50 授業でCPが何を求めているかを察し、率先して行う

*「TP」とそれに続く番号は、50の質問項目の項目番号

*CP=Counterpart: 現地日本語教師

資料③ タイ中等教育機関日本語パートナーズの自己効力感尺度

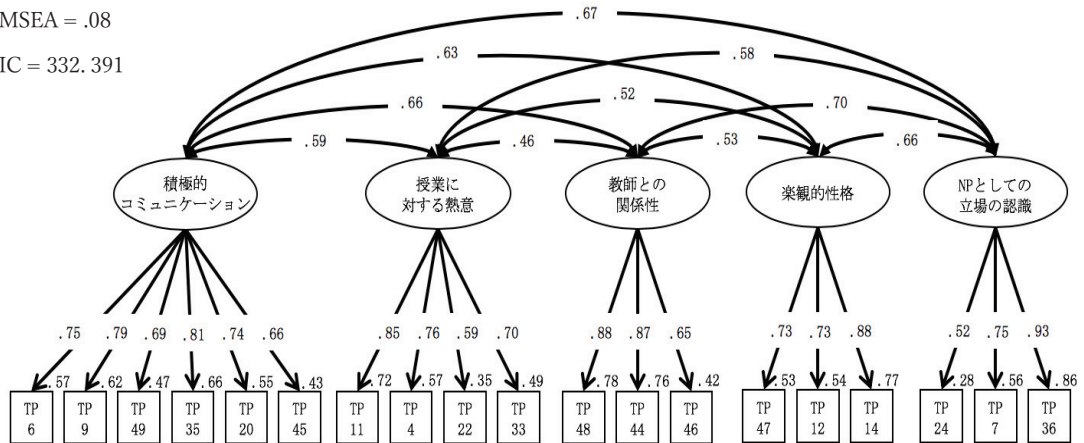
GFI = .80

AGFT = .73

CFI = .90

RMSEA = .08

AIC = 332.391

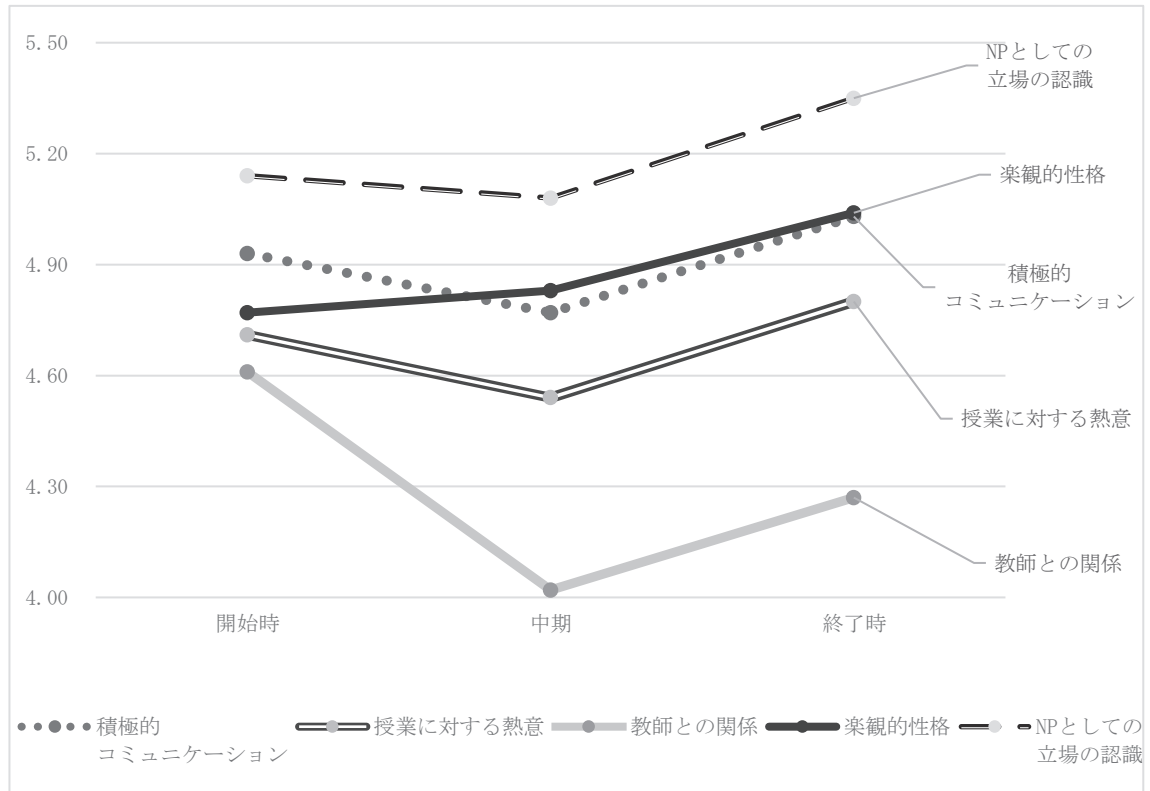


*係数は全て標準化推定値であり、5%水準で有意である。

*長方形（観測変数）内の「TP」以下の番号は、資料②の質問項目の番号に対応する。

*NP=日本語パートナーズ

資料④ タイ中等教育機関日本語パートナーズの自己効力感尺度の平均値の推移



*NP=日本語パートナーズ

資料⑤ タイ中等教育機関日本語パートナーズ自己効力感チェックシート

・以下の項目において、どの程度できると思いますか。1～6の数字を一つ、選んでください。

	1. 全くできない と思う	2. できない と思う	3. あまりで きないと思 う	4. ややでき ると思う	5. でき ると思 う	6. かなり できる
面白い、楽しい授業ができるように準備する						
日頃からCPや生徒、周囲の人にたくさん話し掛ける						
謙虚に取り組む						
生徒が話しかけやすい雰囲気を作る						
授業に全力で取り組む						
想定外のことが起こることを楽しむ						
楽観的に考える						
コミュニケーションのためにいろいろな手段（会話・手紙・LINE・タイ語・アイコンタクト・笑顔等）を用いる						
CPに自分から提案する						
あくまでもアシスタントであることを自覚する						
日本人の代表であるという自覚を持つ						
自分から相手との人間関係を築く						
CPと適切な距離感を保つ						
CPと密にコミュニケーションを取る						
生徒に自信を与える						
CPと事前の打ち合わせをしっかりとる						
自然体でいる						
CPとの信頼関係を築く						
生徒と授業以外の時間も積極的に関わりを持つ						

*CP=Counterpart: 現地日本語教師

付記

資料②③④は、以下の論文を和訳し転載した。

Furubeppu, H., Ota, Y., & Yamashita, J. (2021). The development and evaluation of a self-efficacy scale for Japanese language assistants: Targeting “NIHONGO Partners” dispatched to Thailand. *Journal of Japanese Studies Association of Thailand*, 11(01), 13-32.

あとがき

あとがきを書くにあたり、30年前の修士論文を見返してみた。すると、30年前と全く同じ思いであることを知った。修士論文のあとがきの冒頭は、以下のような文章で始まっていた。「私は、頗る感覚的な人間である。理論が先にあって実践を行うのではない。感じるものがあるが実践し、その後、理論がついてくるのである。修論の題材を決める際にも、これまでの先行研究を振り返り、まだ解決されていない部分を取り上げ、その解明に取り組むという定石を選ぶことをしなかった」と。

修士論文は、留学生の口頭発表に何かが足りないと感じ、それは何だろうと思ったことから始まった。しかし、感じるものは確かにあっても、なかなか研究的視点に辿り着けなかった。関係ありそうな文献を読み漁り、悶々とした日々が続いた後、メタ言語表現という視点に行き着いた。そして、留学生の口頭発表のための基礎研究として修士論文を位置づけ、日本人の研究報告場面における発表をデータとし、メタ言語表現の類型化を行った。

当時、日本語教育においてこのような研究はなかったので、その後のメタ言語表現に関する研究発表に、先行研究として引用されたりした。しかし、山口県立大学（当時、山口女子大学）への着任とともに、日本語教員養成に追われ、研究を深めるまでに至らなかった（その無念さを、何年も心の中で引きずっていたが、数年前に、教え子だった留学生が、早稲田大学大学院で日本語教育におけるメタ言語表現の研究で博士号を取り、やっと溜飲が下がった）。

山口では、日本語教育に関心のある学生たちが目の前にいるという現実の中で、何よりも日本語教育の面白さを体験してほしいと思った。それは、私が、鹿児島大学での留学生への日本語補講に参加し、日本語教育の面白さに目覚め、短大の英語科の助手を辞めてシンガポールの日本語学校の日本語教師になったという経験から来ている（帰国後、広島大学大学院に入学）。山口県立大学では、希望者を日本語アシスタントとして、英語圏中等教育機関を中心に、約25年間、半年から1年間派遣し、その数は100名以上に及んだ。帰国した学生たちの表情から、日本語アシスタントの醍醐味を体感したことが読み取れ、送り出す側としては、それを追体験したいという欲求が生まれた。それが、本研究の原点である。

しかし、日本語アシスタントの研究は、ほとんどなされておらず、数少ない研究の中で、唯一ネウストプニー(1995)だけが、理論的根拠の基に、日本語アシスタントの有用性と養成の重要性について明言していた。私は、拠り所とするものが確かにあるのだから、研究に持っていけると思った。それから、10本以上の日本語アシスタントに関する論文を執筆し、その集大成として、本論文がある。単純に学生たちの成長への感動から始まったという意味では、修士論文での「感じること」をテーマにしたことと同じである。「感じることを科学する」ことを日本語教育の世界は受け入れてくれる、その寛容さが自分に合っていたのかもしれない。

ここに至るまで、多くの方々のご指導とご協力と励ましをいただいた。

博士論文に持っていきこうと決心したのは、縫部義憲先生がご逝去なさったときである。生前、先生が博士論文を書くには意志が必要だと言われたことを憶えている。その本当の意味が今回わかった。これまで執筆した論文を集めて、一つのテーマにまとめる作業は、思った以上に困難で、意志無くしてできないということを思い知った。その果てしなさに屈みこんでしまうことがあった。そして、学会やご自宅や在外研究先のニュージーランドでお会いしたときの先生のお言葉や温顔を励みに、何とか毎日パソコンに向かい、執筆を続けることができた。修士論文の時は、自由に書かせて頂いたが、博士論文では、先生の論文や科研の報告書を何度も読み返し、引用や参考にさせていただいた。やっと、弟子のお許しが出るところまで近づけたかと思う。

とはいえ、最初は、本研究が博士論文に値するのかと自問自答しながら、大海に浮かぶ小舟のように、航路がわからず、手漕ぎで周辺をぐるぐる回っているような状況だった。そこで、思い切って、山口で仕事をご一緒したことのある横浜国立大学名誉教授の門倉正美先生に論文を見ていただいた。門倉先生は、中庸を得た示唆に富むご意見を何回かくださった。内容について率直に伝えてくださる方がいたことは、本当に心強いことだった。

渡部倫子先生には、2013年から2014年にかけて、在外研究で広島大学に半年間滞在した時に、手続きの窓口になっていただき、その時の研究成果が本論文の第3章に繋がった。博士論文に関しても、主査をお引き受けくださり、有益なアドバイスを戴いた。ここまで来られたのは、紛れもなく、渡部先生のお蔭である。感謝に堪えない。

副査の永田良太先生と曾余田浩史先生からは、論文を収斂させることへの気付きと、的確なご指摘と温かい励ましを戴いた。研究者としてどのように接し、どのようなコメントをするかについて考えさせられる機会となった。

日本語教育以外でも、山口県立大学で知り合った教員の方々から、刺激と励ましとご指導をいただいた。PAC分析の手ほどきをしてくださった教育心理学の甲原定房先生、理系の研究者としての緻密さを体現し、博士論文を書くことを強く薦めてくださった栄養学の太下市子先生、そして、理論と実践を両立させ、研究を社会運動に昇華する姿勢を焼き付けてくださった女性学の故・三宅義子先生、この他にも、不器用で愚直な私のアプローチを寛容に受け入れてくださった多くの協力者がいた。

最後に、日本語教育の仲間であり、親友でもある新内康子さんには、何の気兼ねもなく細かい相談ができ、妹のさとみは、今までずっと私を支えてくれた。

これらの方々に、心より深く御礼を申し上げます。ありがとうございました。

今回、30年前の私と現在の私が、変わらない生き方をしていることを確認した。

今後は、本研究の成果を社会に還元したいと思う。本研究を通し、日本語アシスタントを追体験し、日本語アシスタントの仕組みが日本語教育をより豊かにする希望の種になると感じたから。

2023年2月

古別府ひづる