

複数の言語文化環境で育った日本人日本語教師の 文化提示意識の変容¹⁾

—中国の大学に赴任した教師Kの語りの分析—

Changes in Approach to Teaching “Japanese Culture” by Japanese Teachers from Multilingual and Multicultural Backgrounds: An Analysis of a Narrative by Lecturer “K” Based in a University in China

松尾 憲 暁

要旨：

海外で日本語を教える日本語母語話者教師²⁾には「日本人であること」が求められるがちであるが、複数の言語文化環境で育った日本人日本語教師は日本語を教える中でどのようなことを感じるのだろうか。本稿ではメキシコ人の母親と日本人の父親を持ち、複数の言語文化が混ざり合う環境で育ったKが、中国の大学での日本語教育に関わる中でどのように自身の文化提示意識を変容させていったかに焦点を当て分析を行った。Kは日本語教育に携わる中で常に不足感のようなものを感じていた。現場において日本人日本語教師に求められる「日本人性」は、Kに、「日本は一つでは語れない」と思いながらも自身の背景については語れないという葛藤、典型的な“日本”を提示することで学習者の期待に応えたいが学習者のステレオタイプを崩したいという葛藤をもたらししていた。本来境界が曖昧で、多様性を帯びているはずの日本が、日本語教育を通じて“日本”の輪郭を作り上げていく。日本語教育が、多様な価値観を尊重し、多文化共生のプラットフォームとなっていくためには、暗黙的に生じている日本語母語話者教師と非母語話者教師という二項対立を批判的に捉え直していく視点が求められるだろう。

1. 研究の背景

1.1 日本語母語話者教師及び非母語話者教師に関する研究

国際交流基金が2018年度に実施した調査（国際交流基金 2020）によると、日本語教育を実施している海外の教育機関に所属している教師数は77,323人であり、そのうち日本語母語話者教師の数が16,252名と全体の21.0%を占めている³⁾。また、1機関あたりの日本語母語話者教師数は初等教育機関で0.7人、中等教育機関で0.3人、高等教育機関で1.6人、学校教育以外で1.5人と、高等教育機関と学校教育以外で多くなっている。このように日本語母語話者教師と非母語話者教師によって構成されている機関も多い海外の日本語教育においては、教師に関する研究はそれぞれを対象にして進められることが多い。

日本語母語話者教師を対象とした研究としては、教師の変容に焦点を当てたもの（例えば、小澤・丸山 2010、松尾・香月 2018など）、望まれる資質や能力に言及するもの（例えば、中井 2009、平畑 2010など）などがある。日本語母語話者教師としての役割を問う研究もそのような研究の

一つであるが、そのうち、平畑（2008）は、アジア地域における日本語母語話者教師に求められる役割について研究し、当該地域では「教育能力」「人間性」「国際性」の3つが日本語母語話者教師に求められると述べ、その具体例として、「日本人らしい日本語が指導できる」「日本語・日本語教育に関する知識がある」「日本文化・日本事情についての知識がある」「日本人であること・日本人の代表であることへの自覚がある」を挙げている。

一方、日本語非母語話者教師は海外における日本語教育において中心的役割を担っているが、研究としては母語話者教師を対象にしたものと比べると少ない。その内容を見てみると、学習者に近い視点を持つ日本語非母語話者教師の利点やその役割に言及するもの（例えば、カイザー 1995、石井 1996、陳 2012など）、非母語話者教師のビリーフ⁴⁾に焦点を当てたもの（例えば、久保田 2017、星 2016など）などがある。また、陳（2012）は非母語話者教師は母語話者教師との比較で自身の日本語力などに不安を抱くことがあることを報告している。

このような日本語母語話者教師、非母語話者教師という区別は明快で、それぞれの特性から教育現場における役割を考え、どのように両者が協働して海外の日本語教育現場を作り上げていくかを考えるためには有効である。だが、そのような区別は、日本語母語話者教師ないしはそれと同義で用いられる日本人教師の正当性や優位性とも結びつきやすい。本名・岡本（2000）は、アジアの日本語教育の現状・課題を論じる中で、日本人が「日本語は日本人のものである」という過剰な言語所有意識を持っていること、そして日本語非母語話者の正当性を認めながらないことを批判している。

このような日本語母語話者教師が持つ優位性を、平畑（2008）は、「母語話者性（nativeness）」「日本人性（Japaneseness）」（p.9）という概念を用いて説明している。「母語話者性」とは「母語話者であること」であり、「日本人性」とは「日本人であること」をさす。「母語話者性」とは言語面において生起するものであり、日本語非母語話者である日本語非母語話者教師にとっての魅力である一方、自身の劣位を認識する要因となる。また、日本語母語話者教師には「規範としての日本語」「完全な日本語」のモデルであることが求められ、音声・作文・会話等文章産出における“日本人”らしさの追求という形で表れる。一方、「日本人性」とは歴史的・政治的な要因も絡む、さらに抽象的かつ複雑な概念であり、ステレオタイプとしての日本人像も影響する。これは「日本人」と、日本語使用によって、「日本人ではない」と定義される「日本語非母語話者」に対応する形で生起する。

1.2 従来の研究から抜け落ちる教師の存在

ここで、このような二項対立的な捉え方に収まらない教師の存在に目を向けてみたい。田中（2013）は、日本語の「母語話者教師＝ネイティブ教師＝日本人教師」、「非母語話者教師＝ノンネイティブ教師＝外国人教師」という図式が日本語教育において問題視されることがないのは、このような「図式に十全におさまることのできる人々がかなりの割合を占めていたからではないか」（p.107）と指摘し、従来の二項対立的な図式をずらしたり、攪乱させたりしていくために、「単一民族国家」（小熊 1995）という思想に支えられた「日本語＝日本人」という図式には収まらない人々を研究の俎上に乗せることを提案している。田中は、具体的な例として、「「非日本人」であるが「日本語のネイティブ」であったり、「日本人」ではあるが「日本語のノンネイティブ」であったりする人々」（p.107）を挙げているが、他にも、両親のどちらかが日本語を母語としな

い、複数の言語文化環境で育った人々もここに含まれるものと考えられる。

では、1.1で述べた日本語母語話者教師に求められる役割は、複数の言語文化環境で育った日本人が日本語教育に従事する際にもそのまま当てはめることができるだろうか。例えば、「日本文化・日本事情についての知識がある」という例を取り上げても、そもそも明確な境界がない日本文化というものを、複数の言語文化が混在する環境で育った人々が、日本文化とそれ以外の文化とを明確に分けて捉えることは難しいであろう。

日本語教育を含む外国語教育は言語のみを扱うのではなく、その言語と関わる社会や文化イメージを合わせて提示する。例えば、日本語の初級テキストで見られる「わたしははしでごはんを食べます。」という例文には「日本ではおはしでごはんを食べる」という文化的側面が含まれる⁵⁾。この例文の発話者が日本人である場合、必然的に「日本人はおはしでごはんを食べる」というようなイメージが想起される。このような一般化された文化の提示は国内外問わず起こりうるものではあるが、特に海外の日本語教育の現場においては、所属機関や同僚の非母語話者教師、そして学習者などから典型的な“日本文化”や“日本人”像が求められやすい。そうすると、複数の言語文化環境で育った日本人教師は自身が持つイメージとの間に様々なズレを感じ、そのようなズレから葛藤が生じる可能性がある。

有田(2016)は、日本語教師の抱く葛藤について、それを個々の教師の資質や能力に帰着させている現状に疑問を呈し、「日本語教師の葛藤(中略)を、日本語教師という社会的役割に組み込まれた構造的な問題と捉えなおし、その本質を分析していく試みは、その起因する問題に迫り、回避の可能性を探り得る」(p.3)と述べている。この指摘を踏まえると、複数の言語文化環境で育った日本人教師の葛藤を「母語話者性」「日本人性」から派生する構造的な問題と捉え分析していくことは、二項対立的でない形での日本語母語話者教師について考える手がかりを我々に与えてくれるものと考えられることができる。

そこで、本稿では、メキシコ人の母親と日本人の父親を持ち、9歳までメキシコで生活していた調査協力者Kの語りを分析し、海外の日本語教育現場においてKがどのように自身の文化提示意識を変容させていったのかを見ていく。Kの語りの中に表れる葛藤を丁寧に捉えていくことで、日本語母語話者教師及び非母語話者教師という二項対立で括られることが多い現状を捉え直す一助としたい。

2. 調査の概要

2.1 調査協力者：Kについて

本研究の調査協力者は、メキシコ人の母親と日本人の父親を持ち、中国の大学で日本語を教えた経験を持つKである。Kはメキシコと日本の国籍を有しており、日本では日本人として生活している。また、スペイン語と日本語の二言語話者であり、日本語の運用能力に関しては日本語母語話者と同等である。母語はスペイン語であるが、教育は日本で受けたため、Kは日本語を「第二の母語」と捉えている。

Kは9歳までメキシコで過ごし、現地の小学校に通っていた。母親は日本語がほとんど話せず、家庭でも学校でも使用言語はスペイン語であった。9歳からは日本で暮らし始め、日本の学校に通っている。日本語はその頃から使い始めているが、メキシコの学校で英語教育を受けていたこ

ともあり、それほど苦労は感じなかった。この時期も家庭内での使用言語はスペイン語であった。このような、家庭内ではスペイン語、外では日本語という言語環境は大学で一人暮らしを始めるまで続いた。

大学卒業後、民間企業に就職してからは再び実家で暮らし始めたが、その頃から父親は海外に単身赴任したため、母親と妹との3人で生活していた。家庭内での使用言語はスペイン語であった。この生活はKが日本語教師として中国に赴任するまで約8年半続いている。Kは3年半民間企業に務めた後、言語への興味と日本に住んでいる外国人を支援したいという思いから、民間の日本語教師養成講座を受講し、その後、日本語教育専攻の大学院に進んだ。修士課程修了後は中国の大学にて3年間、外国人専任講師として日本語教育に従事した。

帰国してから現在までは、大学で留学生支援の仕事に携わっており、日本語は教えていない。職場での使用言語は日本語と英語であり、スペイン語の使用は遠方に住んでいる家族との会話に限られている。

2.2 調査協力者選定の理由

Kに調査協力を依頼した理由は二つある。一つは、Kがメキシコ人の母親と日本人の父親を持つ、複数の言語文化環境で育った日本人日本語教師であったことである。日本語母語話者教師の多くは日本人の両親を持ち、日本国内で育っている。その中で、Kのような複数の言語文化環境で育った教師は稀有であり、典型的な日本語母語話者教師の枠に収まらないと考えた。

もう一つは、Kが海外で日本語を教えた経験を有していることである。Kは中国の大学では「日本人の先生」と呼ばれていた。上述した通り、海外の日本語教育現場では、国内の現場と比較し、日本語母語話者教師と非母語話者教師の役割が異なっている場合が多く、「日本人の先生」「○○人の先生」という括り方で学生から呼ばれることが多い。そのような現場では、外国人教師として赴任したKに対しては「日本人性」が求められやすいと考えた。

以上の点から、Kに協力を依頼したことは本研究の目的に十分に適うものであると言える。なお、Kと著者は、Kの大学院時代から面識があり、Kが日本に帰国した後は研究面でしばしば交流する関係にあったため、インタビュー時にはラポール（信頼関係、rapport）が形成されていた。

2.3 調査方法：インタビュー

本研究では、リサーチクエスチョンを「複数の言語文化環境で育った日本人日本語教師は、海外の日本語教育現場においてどのような葛藤を抱くのか」とし、インタビューを行なった。インタビュー前の質問項目としては、次の5つを考えていたが、適宜調整を行いながらインタビューを進めた。

- ① 赴任前、自身にどのような役割が期待されると考えていたか。
- ② 赴任してから、何か違和感を感じるような出来事はあったか。
- ③ あったのであれば、それに対してどのような行動を取ったか。取らなかったか。
- ④ それによって、何か変わったか。
- ⑤ それについてどのようなことを思ったか。

インタビューは2019年1月11日に対面にて行い、インタビュー時間は40分16秒であった。イン

タビューはKの承諾を得た上ですべて録音し、録音したものを後日すべて文字化し、それをデータとした。また、後日、分析過程で生じた事実関係に関する疑問に対して、メールやSNSなどを通してフォローアップを行なった。

以下の分析において、□で示した部分はインタビューイであるKの発話、その中で（ ）で示した部分はインタビューアである著者の発話、本文中の〔 〕で示した部分は発話データからの引用をそれぞれ意味している。

研究に先立ち、Kには調査内容を伝え、研究倫理に関する説明を行った上で、調査協力の承諾を得ている。また、本研究を公開する可能性があることもその際に確認している。

3. 分析

3.1 「ネイティブの先生」としての役割

Kは中国の大学に赴任したが、赴任した機関ではKが唯一の日本人教師であり、赴任当初から自身を日本社会の代表と捉えざるを得ないような環境に置かれる。その一例として、赴任直後の同僚の中国人教師との担当科目に関する、以下のようなやりとりがある。

それを聞いた時に言語、日本語教育だったらいいですけど、古典文法とか自分の専門分野外の授業を教えるとなると。一回、「ちょっとできないと思うんですけど」と言った時に、まあ大丈夫ですよ。えーって思って。古典文法は教科書を買って、それに沿ってやりました。まあ高校ぐらいかな、高校の文法ぐらいのレベルだったので復習しながら。だからとりあえずネイティブの先生と何か話をしたいとか、ネイティブの先生から教えてもらいたい。もちろん教科の内容も重要ですけど、ネイティブの先生と話をする、接するということにまず重点を置いてるのかな。だから別にそこまで古典文法をちゃんと教えられなくても、という感じはちょっとあったかな。

赴任直後、担当科目を伝えられたKはその中に古典文法があることを知り驚き、「ちょっとできないと思うんですけど」という意思表示をしたところ、現地の先生からは「大丈夫ですよ」というあっさりした反応が返ってくる。ここでは、担当科目と日本人教師の関係性が見て取れ、Kは日本人の代表としてその科目を担当することが求められていると考えられる。また、現地の先生の反応からは「日本人なんだから何とかなる」という考えも汲み取れる。

結局、授業での自身の役割は、授業の内容よりも「ネイティブの先生と話をする、接するところ」にあることに気づき、Kは自身の専門ではない古典文法を正確に教えなければならないというプレッシャーから解放されている。

この語りからは、現地の先生からは、「何を、どのように教えるか」ということよりも、「学習者が日本人の先生と関わりを持つ」ことが求められていることを、直接的に言われたわけではないが、Kがそのことを感じ取っていることが窺える。

3.2 “日本”に対する不足感

赴任後、Kは“日本”や“日本語”への不足感から、自身を日本の代表としては不十分な存在として

感じ、常にその不足感を補おうと努力していく。

それなりに色々知識は持っていないといけないかなと思って、やっぱり色々読みました。読んだっていうのはその文化的なものとか行事とか、色々読んで、あーなんかこれ知らなかったとか、足りないな、家ではとか。そういうのがちょっとあるんですよ、やっぱり。なんだろう。あるんですよ、意外と。それに気づかされるんですよね。

【中略】

あと言葉の言い回しとかもあるじゃないですか、家の中で習得する。それがいない、ない、足りてないところも。

(日本語ってということですか)

日本語ですね。ていうことに気づいたのかな。おって思って。だからそこは足りてない、不足するところも出てくるのかなと思って。おーって思って、そっかそっかって思って。

このような言葉や言語に対する不足感は、日本語教育の勉強を始めてから感じていたが、実際に中国で教えるようになってから気づくことが多く、書籍やインターネットなどから情報を収集していた。Kの〔足りない〕や〔不足〕という語りからは、日本語や日本文化には完全な形があり、そのような状態に自身が至っていないという思いが汲み取れる。

なお、以下の語りにあるように、このような不足感をKが友人との会話の中で認識していることは興味深い。この友人は日本人の両親を持ち、日本国内で日本の教育を受けて育ち、小学校教師として働いている日本人である。

なんかいろいろ日本人の友達と話すとき、家ではそんなのやっていないなあとか。何でしょうね、ちょっとした行事とか習慣とか。例えば、お正月に何かやるとか、やっぱり知らないことも多いんですよ、七五三とか、やる時もあればやらない時もあるんですけど。やっぱり友達の話の聞くと、それやるんだ、やっぱりとかいうことがあるので、そこの部分がやっぱり一つないかな。何でしょう、半分ちょっとそこはあんまり代表はできてない、代表として語れないところがあるのかなって、あるかなと。

友人の家庭と自身の家庭の文化環境の異なりがKの不足感を浮かび上がらせている。このような不足感は〔(日本人の) 代表として語れないところがある〕ことと繋がっている。

3.3 半分しか出せないもどかしさ

Kが複数の言語文化環境で育ったことは授業を行う際にも影響を与えている。以下の語りからはKが意図的に自身のことを授業の話題に出さないようにしていることがわかる。

やっぱり、日本語の授業となるとそこはできるだけ出さないようにはしたいかなと。例えば、スペイン語ではねえとか、そういう自分のバックグラウンドをそこまで出さないようには、話題には出さないようにはしていました。

(出さないのはどうしてですか)

何でしょう。例えば、日本文化事情だと、やっぱり日本の文化と言うふうに限られるじゃないですか。で、そこで例えば、「私の家^{うち}ではね」って言うと、違うんですよ、やっぱり。母親の文化が入っているの。だからちょっとそこは違うかなって。何でしょう、日本の文化を学びに来ているけれども、違う文化も混ぜるとちょっと良くはないかなと思って。

日本語の授業において、Kは、自身のバックグラウンドについては学習者に提示しないように心がけていた。それは、自身の家庭などのことを提示すると、日本の文化ではない母親の文化が混在してしまうからである。日本文化事情のような授業の場合、学習する対象は“日本文化”であり、違う文化のことを混ぜることは好ましくないとKは考えていた。

この語りからは、Kの中に“日本文化”というもののイメージが存在しており、それは自身が育ってきた文化とは異なるものであるとKが認識していることがわかる。そして、〔日本の文化を学びにきているけれども、違う文化も混ぜるとちょっと良くはない〕という語りからは、学習者に配慮しているKの姿勢が伝わってくる。つまり、典型的な“日本文化”を提示することこそが学習者のニーズに沿うものだとKは考えているのである。

しかし、自身のバックグラウンドを出せないことにはやりにくさも感じている。

たまにちょっとやりにくい時がありますね、何かを説明する時に、よく自分の家ではとか、やっぱり身近な例を出すんですよ。これは出せない、出せないと、あー、困ったなって。やっぱりそこは友達の家^{うち}ではね、とか。父親の家^{うち}では、別に自分の父親だからあれですけど、半分が紹介できないので、ちょっとなんか物足りない感じはしますけどね。

教師が身近な話題を取り上げることは学習者の関心を惹くことに繋がり、授業において頻繁に取り入れられるが、日本語母語話者教師が自分自身のことを提示することは、日本語学習者が関心を抱いている日本社会や文化、そして日本人を提示することとも直結しやすい。言語の背景にある社会や文化事情を知ることが言語学習において重要とされている。しかし、Kの場合、自身のことをそのまま提示することができず、授業では書籍やインターネット、そして友人から得た情報を提示することとなる。

このことについてKは、〔半分が紹介できないので、ちょっとなんか物足りない〕と感じている。この〔半分〕という言葉からは、Kが自身を構成する文化は“日本文化”ではないと感じていることが窺える。もう〔半分〕を提示できないことから生じる〔物足りない〕という気持ちは上述の不足感とも繋がるだろう。

このように、中国に赴任してからしばらくの間、Kは自身の背景や日本社会の多様性を示すことに対しては懐疑的であり、むしろ伏せるべきだと考えていた一方で、自身が足りないと感じる部分を必死に埋めるために努力をしていた。

3.4 日本人日本語教師としての葛藤

しかし、滞在期間が長くなるに従い、日本について知りたがる学生たちが、日本社会を単一族社会だと捉えていることが気になり始める。

一つ紹介した方が良いと思ったのは、今の日本社会で、単一民族じゃないですけど、やっぱり思う、海外、中国で教えた時にそう思っている学生がちょっと多かったんですよ。

〔やっぱり〕という言葉からは、Kは自分の学生たちが日本を単一民族社会だと捉えていることを以前から想定していたことが窺える。この想定は実際に中国に赴任し、日本語を教えていく中で、実感を伴ったものになっていった。そして、そのような学生たちに対して、何か伝えていった方がいいという気持ちが芽生えている。

日本ではそうだけど、今はちょっと、やっぱり時代によって違うよっていう話をしたんですよ。

(授業の中で?)

授業の中でも少ししたんですよ。そう、だから、もう一つ心がけたのはステレオタイプを崩したかったのは崩したかったんですよ、日本ってこういう国だと。ただ、そう、だから、日本では日本ではって聞かれたときに、その教科書とか伝統的な習慣はこうだけど、やっぱり時代とともに変わるからちょっと違うよとか、地域性もあるじゃないですか。だからその、日本は一つでは語れないと、一つその、まとめて一つのものとしては語れないよってのは言ったんですけど、それでもやっぱり自分のもう一つの部分は伏せてはいたんですよ。それはちょっと矛盾しているかもしれないですね。

Kは学生たちの期待に応えようとしながらも、ステレオタイプを崩したいという気持ちから、教科書や伝統的な習慣とは異なる日本についての話をしている。この授業は日本語の授業の中ではなく、文化や社会について学ぶ授業であるが、その中で、時代による違いの話をしたり、日本の社会問題について提示したりして、〔日本は一つでは語れない〕ことを伝えている。しかし、その一方で、〔自分のもう一つの部分は伏せていた〕ことからKの中の葛藤が窺える。

(実際かなりの人がいて、いるわけじゃないですか。それも多分日本社会の一つだと思うんですけど、そこを伏せるというのは日本語を教える時に典型的な日本というものを伝えた方が学生の期待に応えられるっていう気持ちが強いんですか。)

その時は強かったかな。強かったんですけど、並行してやっぱり日本の社会のステレオタイプ、それも崩したいって言う気持ちもあったんですけどね。

別の葛藤は、典型的な“日本”の姿を伝えることによって「学習者の期待に応えたい」という気持ちと、日本社会に対するステレオタイプを崩したいという気持ちから生じている。このような葛藤は、必ずしも複数の言語文化環境で育った日本人日本語教師のみが抱くものではない。高橋他(2012)では、海外の日本語教育において、日本語母語話者教師が自身の役割を「学習者の関心を引くため」「とりあえず日本人がいればいい」「客寄せパンダ」などの存在として自虐的に捉えていることが述べられている。このような捉え方からは固定的な役割に違和感を感じながらもそこから抜け出せない日本語母語話者教師の苦悩が窺えるが、Kの場合は、上述したような“日本”

や“日本人”に対する不足感があるため、その苦悩はまた違う意味合いを持っているものと考えられる。

3.5 提示への手応え

上記のような葛藤を抱きながらも、Kは学生のステレオタイプを崩したいという気持ちから、日本社会の問題や貧困問題、女性の貧困などについてのビデオを取り上げている。

例えば、日本社会の問題とか貧困問題とか女性の貧困とかについてのビデオを見せたりとかしたんですよ。そしたらこういう、日本ではこういう人もいるんだとか知らなかったとか。後は国際結婚とかミックスの人もいますよとかいうのを。授業ではやらなかったんです。その発表会とかがあったんですよ、別の発表する機会があって。

それまで、このような話題を授業で扱うことは避けていたKであったが、授業で取り上げたところ、学習者がそれを興味深く受け止めてくれたことにより、日本社会の複雑性を提示することへの手応えを感じている。

そして、自身と関係する〔国際結婚とかミックスの人〕のことについても、中国人日本語教師の友人の大学での講演会にて取り上げている。この講演会は日本語学科の学生に対して日本事情を紹介するもので、中国語の同時通訳を入れながら行われた。

なんか知り合いのお友達が別の大学で日本語を教えてたんですね。で、ちょっと呼ばれて、何か話をして欲しいと言われてたんですよ、何でもいいからと。そしたらまあ、自分のことについて話そうと、その時は。なんでそうなったのかはちょっと分からないんですけど、全然それが一番いいって言われて、そうそう、いろんな日本社会とか国籍とかについて話した。ちょっと知ってもらおうと思ったんですけど、それは授業外だからやりました。

しかし、〔授業外だからやりました〕という語りからもわかるように、このような自身と関わる話題については、最後まで自身の授業でそのことを取り上げることはなかった。これは、授業という日本人教師としての責任を伴う状況においては日本人として期待される役割を果たしたいという気持ちからではないだろうか。

一方で、他校で行った発表については、非常に反応がよく、提示への手応えを感じている。

色々コメントいただいて、やって良かったなと思いました。なんか、いろんな国籍とか、国際結婚したくなりましたっていう学生もいました。本当かなと思しながら。やっぱりそういう違うことを教えて、紹介して、学生も刺激とまではいかないんですけど、今までとは違うことを学んだっていうのはあったんで、それはやってよかったなあとと思って。

(反応はわりとポジティブなことが多かった?)

そうですね、全然ポジティブでした。まあ建前かどうかは分かりませんが、わりとポジティブでしたね。それは良かったです。

このような日本の中の多様性を伝えた時の、学生たちの反応はKが想像していたよりも好意的なものであり、「授業外であれば」という留保つきではあるが、今までとは異なる学生の学びに繋がるものとして、「教えても良いんだ」という実感に繋がっている。

4. 考察

4.1 葛藤はどうして生じたのか

Kの語りからは、海外の日本語教育現場で日本人教師に求められる「日本人性」は、その枠組みに当てはまらないKに、「日本は一つでは語れない」と思いながらも自身の背景については語れない、典型的な“日本”や“日本文化”を提示することで学習者の期待に応えたいが学習者のステレオタイプを崩したい、という2つの葛藤をもたらしていることがわかった。もちろんこのような「日本人性」は、複数の言語文化環境で育った日本人日本語教師にのみ関係するものではない。Kの「[他の人だってわからない]」という実感が示すように、誰もが“日本”や“日本文化”に関する全てに通じているわけではない。その一方で、Kが抱く不足感は、日本人の両親を持ち、日本国内で育った日本人日本語教師が抱くものとは明らかに異なる。[半分しか代表できない]という言葉は、Kが日本人日本語教師として中国の日本語教育の現場に携わり、そこで痛感した“日本人”としての不足感を如実に表している。メキシコと日本の文化が混ざり合った家庭環境で育ったKにとっては、何が日本的なのか、明確に区別することは難しい。

上述したように、Kは日本の企業に勤務した経験を持ち、大学院まで修了している。日本語の使用に関しては全く問題ない。それにも関わらず、日本語を教える際には上述のような不安を抱いている。これは、日本語教育の中で捉えられる“日本”や“日本人”と実際の状況が乖離する中で、日本語教育においては前者が後者に優先される構造が暗黙的に作り出されていると言える。そのため、Kはその構造において常に不足感を抱くこととなったのである。

4.2 “日本”を再生産する日本語教育

Kは、赴任した当初、自分のような複数の言語文化環境で育った日本人がいることなど、日本社会における多様性については学習者に提示する必要はなく、典型的な“日本”について示した方が良いと考えている。これはKが、自身の背景とは異なる“日本”というものについて、何らかのイメージを想起しており、その“日本”を日本社会における主たるもの、ないしは優性なものとして捉えていることを意味する。日本人として育ってきたKがどうして自身のことを堂々と語ることができないのか。そこには、十全たる文化というものが存在しているという観念を背景にしなながら、日本語教育が“日本”を扱う学問であるという暗黙の了解があるからではないだろうか。このことは、日本語教育が、とすれば、“日本”や“日本人”というものを再生産するという機能を有しているとも言える。そして、それは「学習者の期待」という大義名分のもとに正当化されていく。そうして、本来、境界性が曖昧であるはずの“日本”“日本人”というものが一定の枠にはめ込まれていく。

特に、海外の日本語教育においてはリソースが限られており、日本から来た日本人日本語教師には「代表性」が求められるため、そのような力がより強く働く。Kの場合、ステレオタイプを崩したいという自身の思いや、それを実現する場があったことから、次第に「日本の中の多様性

を示しても良い」という気持ちに変化しているものの、全ての教師がこのような意識を持つとは限らない。

日本語母語話者である著者も、これまで国内外で日本語教育に携わってきたが、説明の際、特に初級の授業においては、学習者の混乱を避けるため、典型的な事象を例にとり説明を行ってきた。振り返ってみると、このような意識は教師養成段階から徐々に培われてきたように思う。「学習者にわかりやすく教える」ということは裏を返せば、物事を簡略化、一般化して伝えるということでもある。また、教師が使用するテキストも典型的な“日本”や“日本語”の再生産化に貢献する可能性を秘めている。近年では、多様性を取り上げるものやナラティブを扱うテキストなども出てきているものの、そのような「テキストが作り出す世界」が言語教育に与える影響というのは看過できない。さらに、学習者のニーズを重視する考えなども教師の意識を知らず知らずのうちに拘束しているのではないだろうか。つまり、このような考えにおいては、学習者が求めることよりも教師の主義や主張を優先することは憚られてしまう。そうすると、Kのように自身のような多様な背景を持った人々が日本にいるということを伝えたいという意識を有していたとしても、それを自分本位だと捉え、気持ちを抑え込んでしまうことはあり得ることである。もちろん、これらは外国語教育の発展の歴史の中で培われてきた知見でもあり、全てを否定するつもりは毛頭ない。しかし、木村(1991)で取り上げられているように、日本語教育は植民地期、台湾や朝鮮における皇民化政策、東南アジア地域における統治政策等に利用された。言語の教育は時として政治的なイデオロギーと結びつき、暴力性を持ちうるという側面があることは忘れてはなるまい。その意味では、Kのような人々が抱く葛藤に目を向け、そこで出てきたものを日本語教育に還元していく行為は、“日本”“日本人”というものを解体していく試みとも言えるのではないだろうか。それは他者との境界の設定や同一化を究極の目標とする固定的、静態的な「国民国家のイデオロギー」(西川、2001、p.20)から我々が脱する契機となりうる。

5. まとめ

本研究によって、複数の言語文化環境で育った日本語教師Kが海外の日本語教育現場において、どのように自身の文化を提示することと向き合っていたか、その意識の変容を示すことができた。中国の大学に日本人日本語教師として赴任したKは当初、できるだけ“日本人”として振る舞おうとし、“日本”や“日本人”とは関係のない自身の話はしないようにしていた。一方で、Kは“日本人”としての不足感を感じ、その部分を埋めようとしている。その後、授業の中で学生たちが日本に対するステレオタイプを持っているということを実感することにより、次第に日本が多様であることを示していくようになる。そういう中でも自身と関わることを語ることは自身の授業の中では行わなかったが、帰国前、友人の大学の学生に対しては自身と関わる国際結婚やミックスの話を取り上げ、講演を行なった。このようなKの変容には内的、外的要因が強く影響していると思われるが、その点については本稿では明らかにすることはできなかった。今後更なるインタビューを行っていくことで、分析を深めていきたい。

日本社会の多様化に伴い、今後もKのような複雑な背景を持つ日本語教師は増加していくものと思われる。また、日本に長期に滞在する日本語非母語話者教師もKが抱いた不足感と近い感情を抱くかもしれない。しかし、彼ら／彼女らのような教師の存在は日本語教育をより豊かなもの

へと変えていく可能性も秘めている。日本語母語話者と非母語話者という二項対立的な図式に収まらない人々のナラティブが、これまでの日本語教育が捉えてこなかった視点を提供してくれる。そして、「一個人としての特徴をもった教師の多様性を認める」(高橋, 2015, p.62) ことが、日本語教育が、多様な価値観を尊重し、多文化共生のプラットフォームとなっていくために求められるのではないだろうか。

本研究が日本語教育が孕んでいる問題を考えていく上での一つの投石となれば幸いである。

謝辞

インタビューに快く応じてくださったKさん、貴重なご助言をくださった名古屋外国語大学の近藤行人先生、神戸学院大学の香月裕介先生に心より感謝申し上げます。

注

- 1 本稿では、“”で括らない日本は地理的な意味で用い、日本人は「日本国籍を有する者」と捉えている。一方、“”で括っている用語(“日本”や“日本人”など)を、二項対立的に捉えられる典型的な日本人や日本などを意味する概念として扱う。なお、本研究の調査協力者であるKはメキシコと日本の二重国籍を有しているが、日本国内においては日本人として扱われており、本稿でもそのように見なす。
- 2 他の文献では「日本語ネイティブ教師」という言葉が用いられることも多い。これに対して、日本語を母語としない教師には「日本語非母語話者教師」「日本語ノンネイティブ教師」という言葉が用いられている。これに関連して、田中(2013)や嶋津(2016)は、「母語話者」「非母語話者」という概念は、それぞれ「ネイティブ」「ノンネイティブ」の下位概念にあたり、厳密には意味が異なることを指摘しており、日本語教育という文脈において両者が混同されている点に言及している。本稿においては、引用文献中の用語は引用先の言葉をそのまま使用するが、それ以外の部分に関しては、「日本語母語話者教師」「日本語非母語話者教師」という用語を「日本語ネイティブ教師」「日本語ノンネイティブ教師」と同義として用いる。
- 3 国際交流基金の調査では「日本語母語教師」という言葉が当てられているが、国際交流基金(2020)には「日本語を母語とし、日本語を教えている教師」という定義がされているため、本稿では上述の「日本語母語話者教師」と同義と捉え、読者の混乱を避けるため表記を統一している。
- 4 日本語教育に関する用語をまとめた『研究社 日本語教育辞典』(近藤・小森 2012)は、ビリーフ(信念/beliefs)を「学習者や教師が言語や言語学習に関して抱いている個人的な信念や見解」(p.93)と定義している。
- 5 代表的な初級日本語テキストである『みんなの日本語』の初版では、第7課で「日本人ははしでごはんを食べます。」(p.58)という文が提示されていた。この文は2012年に改訂された第2版では「わたしははしでごはんを食べます。」(p.58)に修正されている。

参考文献

有田佳代子(2016)『日本語教師の「葛藤」—構造的拘束力と主体的調整のありよう』ココ出版
石井恵理子(1996)「非母語話者教師の役割」『日本語学』2月号, Vol.15, 明治書院, pp.87-94

- 小澤伊久美・丸山千歌 (2011) 「ある若手日本語教師の海外派遣前後の意識の変容—非母語話者日本語教師との協働に関するPAC分析インタビューより—」『ICU日本語教育研究』, pp.33-53, 国際基督教大学日本語教育研究センター
- カイザー, シュテファン (1995) 「ノンネイティブ教師の役割—異文化間教育の現場としての日本語教室を目指して—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 10, pp.95-106, 筑波大学留学生センター
- 木村宗男編『講座日本語と日本語教育15 日本語教育の歴史』明治書院
- 久保田美子 (2017) 「ノンネイティブ日本語教師のピリーフと学習経験—2004・2005年度と2014・2015年度の量的調査結果の比較—」『国際交流基金日本語教育紀要』 13, pp.7-22, 国際交流基金
- 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』 国際交流基金
- 小熊英二 (1995) 『単一民族神話の起源—〈日本人〉の自画像の系譜』新曜社
- 近藤安月子・小森和子 (2012) 『研究社 日本語教育辞典』研究社
- 嶋津百代 (2016) 「日本語「ノンネイティブ」教師の専門性とアイデンティティに関する一考察」『関西大学外国語学部紀要』 14, pp.33-46, 関西大学外国語学部
- スリーエーネットワーク (1998) 『みんなの日本語 初級 I 本冊』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク (2012) 『みんなの日本語 初級 I 第2版 本冊』スリーエーネットワーク
- 高橋雅子 (2015) 「国内の日本語教育における非母語話者教師に関する考察—多文化共生社会における語学教師の多様性を問う—」『日本語教育実践研究』 2, pp.104-113, 立教日本語教育実践学会
- 高橋雅子・門脇薫・辛銀眞・松尾憲暁・中山英治 (2012) 「教師間協働の課題と提案—協働経験を持つ教師の内省から—」『日本語・日本語教育』創刊号, pp.63-75, 立教大学日本語教育センター
- 田中里奈 (2013) 「日本語教育における「ネイティブ」／「ノンネイティブ」概念—言語学研究および言語教育における関連文献のレビューから—」『言語文化教育研究』 11, pp.95-111, 言語文化教育研究会
- 陳良慶 (2012) 「教育実習を通じて見えてきた非母語話者日本語教師の利点」『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』 3, pp.206-230, 国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域
- 中井雅也 (2009) 「タイの高校で求められる日本人日本語教師像—学生とタイ人教師の観点から—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』 6, pp.43-52, 国際交流基金バンコク日本文化センター
- 西川長夫 (2001) 『増補 国境の越え方—国民国家論序説』平凡社
- 平畑奈美 (2008) 「アジアにおける母語話者日本語教師の新たな役割—母語話者性と日本人性の視点から—」『世界の日本語教育』 18, pp.1-19, 国際交流基金
- 平畑奈美 (2010) 「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質の構造化—海外教育経験を持

- つ日本人日本語教師への質問紙調査から一」『早稲田日本語教育学』5, pp.15-29, 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 星摩美 (2016)「韓国中等教育日本語教師のビリーフの変化に関する研究—因子分析による横断的变化の考察—」『金沢大学留学生センター紀要』19, pp.37-55, 金沢大学留学生センター
- 本名信行・岡本佐智子 (2000)「アジアにおける日本語教育の今日的課題」本名信行・岡本佐智子編『アジアにおける日本語教育』三修社, pp.9-32
- 松尾憲暁・香月裕介 (2018)「タイの日本語教育現場における日本人教師の「情報共有」の姿勢の変容—「正統的周辺参加」論を手がかりに—」中山英治 (2018)『タイの教師間協働の実践的検証と協働実践を促進するネットワーク構築に関する基礎研究』平成26～29年度科学研究費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書, pp.65-81