

# 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

## A Study of the Expertise and Identities of Non-Native Teachers of Japanese

嶋津 百代  
Momoyo Shimazu

This study aims to explore the process through that non-native (NNS) language teacher trainees gain their expertise and identities as Japanese language teachers based on their life stories. Life stories help individuals to understand themselves by reflecting on their life experiences, which could affect teaching practices. However, this area of inquiry is little investigated among NNS teacher trainees. The participants are 10 graduate students in Japanese language teacher training programs at a university in Korea. They were asked to write, “Why did I want to become a Japanese teacher?” In their life stories, they wrote about their learning experiences and their path towards becoming a teacher, among other topics. As a result, their views on language, learners and learning became clear by the stories they told about learning incidents. The NNS trainees’ identities were explained in “an imagined community” or “imagined identity” framework (Norton, 2000; Norton & McKinney, 2011; Norton & Toohey, 2011). Their stories also show how they perceive their own potentiality as language teachers. Lastly, what this study implies for NNS language teachers and teacher training are discussed.

### キーワード

Non-native speaker Japanese teacher, Identity, Teacher education, Life story

## 1. はじめに

日本国内の日本語教育現場では、教育の国際化・グローバル化構想のもと、まだまだ少数ではあるが、優秀な日本語「ノンネイティブ<sup>1)</sup>」教師が日本語教育に携わる機会が徐々に増えてきていると聞いている。日本国外でも、日本語や日本文化への興味関心の高まりを背景に、世界各国の日本語教育の充実と優秀な指導者養成が喫緊の課題となっており、国際交流基金をは

はじめとして、日本語のノンネイティブ教師を対象にした海外日本語教師研修が実施されている。

しかしその一方で、外国語教師はその言語のネイティブ・スピーカーであるべきとするネイティブ神話が依然として国内外の教育現場を支配していることを、我々は認識している。21世紀に入り、日本語教師養成や教師研修、日本語教育実習に関する論文や実践報告が多数発表されてきているが(横溝, 2000 他)、その研究対象の中心となっているのも、国内の日本語教育機関において教壇に立つのも、ほとんどが日本語ネイティブである。そのためか、指導する言語を母語としないノンネイティブ教師に特化した論考も研究もいまだ数少ない(横山, 2005)。日本語教師を目指す外国人留学生が増えているにもかかわらず、教師教育においては当然のごとく、日本語ネイティブを念頭に置いたカリキュラムが前提として行われている。

本研究は、このような現状を鑑みて、これまでほとんど研究の対象外とされてきた、日本語を母語としないノンネイティブ教師を取り上げた長期的研究の最初の試みである。パイロット研究としての本稿では、韓国の大学院で日本語教育を専攻している大学院生を研究対象に収集したデータを分析し、かれらの過去から未来に至る出来事や経験に着目する。そして、日本語を母語としないノンネイティブである自分自身をどのように捉えているかを探ることで、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の獲得の軌跡を辿っていく。

## 2. 第二言語のノンネイティブ教師に関する論考

### 2.1 「ネイティブ」対「ノンネイティブ」<sup>2)</sup>の二項対立の議論

本研究の対象であるノンネイティブ教師に関して、これまでどのような論考がなされてきたかを理解するために、「ネイティブ」「ノンネイティブ」という枠組みにおける議論を整理することから始めたい。

大平(2001)は、従来の先行研究において、言語的側面や社会言語的側面から「ネイティブ・スピーカー」がどのように定義されてきたかを概観し、その定義を「当該言語との接触開始時期に着目した時間説、当該言語使用における有能さに着目した能力説、現実の諸要素を捨象し、完全な能力を有する理想的な話者を想定した理想説」(p.99)に分類している。そして、そのように様々に定義可能な「ネイティブ・スピーカー」という概念自体が、その規範から逸脱したものとしての「ノンネイティブ・スピーカー」という属性を形成していることを指摘している。また、ネイティブ・スピーカーとノンネイティブ・スピーカーの接触場面において、コミュニケーション上の何らかの問題の原因をノンネイティブ・スピーカーの言語能力不足に起因しているとする限り、こうした属性は継続的に維持され続けることになってしまうと主張している。

大平が再考した「ネイティブ・スピーカー」の定義は、1990年代後半以降の欧米の第二言語習得研究や応用言語学研究においても見直されている。この背景には、年々グローバル化・ポ

ーダレス化する社会状況において、英語が国際語として認識されるようになった結果、英語話者の多様性に注目した研究が増えた経緯があり、「ネイティブ・スピーカーとは誰か」という定義づけの問題が顕著化したためである（嶋津, 2015）。

この「ネイティブ・スピーカー」「ノンネイティブ・スピーカー」という二項対立の概念だが、対象言語のノンネイティブを多く抱える現在の多文化共生社会においてはすでに意味をなしていないことが、英語教育の分野では議論されている。例えば、Kramsch（1997）や Davies（2003）は、「母語話者性」というものが理念上の規範にすぎないことを指摘し、「ネイティブ・スピーカー」と「ノンネイティブ・スピーカー」という二項対立関係そのものが、ある種の権威をネイティブ・スピーカーに与えていると捉えている。外国語教育では、学習者の到達目標としてその言語の理想的な話者モデルを必要とするため、その言語に関する正しい知識を持ち、その言語を正しく使用するとされているネイティブ・スピーカーの存在が重要な意味を持つわけである。しかし、その言語に関する「標準」をネイティブ・スピーカーの言語使用に求めた場合、ノンネイティブ・スピーカーである学習者の言語行動は「逸脱」と見なされることになる（Firth & Wagner, 1997）。

これらの先行研究が示唆している点は、まず、現行のあるいは今後の多様な社会変化に鑑みて、「ネイティブ」「ノンネイティブ」という二項対立的な見方を脱する視点が要求されていることが挙げられる。また、ネイティブ・スピーカーの存在そのものを疑問視したり、ネイティブ・スピーカーを言語学習者のモデルとすることを問題視したりする意見もある。例えば、Cook（2002）は、目標言語のネイティブ・スピーカーの言語能力や言語使用を目指すことが、必ずしも第二言語学習の最終目的ではないことを主張している。この主張には、ノンネイティブである第二言語学習者は、ネイティブのように振舞う必要はなく、ノンネイティブであることの利点を活かした言語能力を獲得するべきであるという考えが念頭にある。しかし、実際には、この「ノンネイティブであることの利点を活かした言語能力」が何であるかという説明は、どの研究においても明確になされないまま、今日に至っている。

## 2.2 ノンネイティブ教師の教育上の利点からの議論

前節で概説した議論を土台に、ネイティブとノンネイティブといった二項対立関係の脱構築を目指し、ノンネイティブ教師の有利な点を取り上げることによって、ノンネイティブ教師の役割を肯定的に捉え直そうとする議論がある。

例えば、Medgyes（1992）は、「ノンネイティブ・スピーカーはネイティブ・スピーカーの言語能力には決して到達することはできず、ネイティブ・スピーカーとノンネイティブ・スピーカーという2つのグループには明確な区分がある」（p.342）とした上で、「ノンネイティブ・スピーカーには、ネイティブ・スピーカーが持ち得ない強みがある」（p.346）とも指摘している。例えば、ネイティブ教師との比較において、ノンネイティブ教師の持つ教育上の利点とし

て、以下の6つを挙げている。

- 1) 成功した外国語学習者としてのモデルとなることができる。
- 2) 言語学習ストラテジーをより効果的に教えることができる。
- 3) 言語に関する情報をより多く与えることができる。
- 4) 言語学習の困難な面を予測し防ぐことができる。
- 5) 学生に対してより敏感に対応することができる。
- 6) 学生の母語が使えるところに利点がある。

これら6つのノンネイティブ教師が持つ教育上の利点は、外国語教育に従事するノンネイティブ教師が教室で果たす役割でもあり、外国語教育研究のテーマとしてもこれまで議論されてきている (Medgyes, 1992)。しかし、このようなノンネイティブ教師の資質を肯定的に捉えている研究は、言葉や発音などの正しさといった言語能力以外の部分に注目しているため、そのことに対して批判的に議論している論考もある。

田中 (2013) は、Doerr (2009) や Kubota (2009) の論考を取り上げ、「教授能力以外の部分で、『ノンネイティブ』教師を評価していくという議論の方向性は、『ネイティブ』が『ノンネイティブ』よりも言語面において優れた能力を持っているという発想自体の再考を促すことには繋がらない」(p.100) と指摘している。つまり、言語能力以外の観点からノンネイティブ教師を評価しても、『ネイティブ』が『ノンネイティブ』より言語的に有能で優位にあるといった論点を回避したにすぎない」(p.101) ということになる。

したがって、ネイティブとノンネイティブという二項対立の関係性を脱構築するべきであるという理論的な考察が提示されているにもかかわらず、それを実現するための具体的な視点も方法も提供されていないのが、「ネイティブ」「ノンネイティブ」に関する研究分野の現状である。そして依然として、教師としての資質や十分な教授経験のあるノンネイティブ教師よりも、ネイティブであるという理由だけでネイティブ教師が教育現場で優先視されていることも事実である (Braine, 1999; Canagarajah, 1999)。また、大平 (2001) が指摘している「規範からの逸脱」としてのノンネイティブ・スピーカーの疎外は、極言すれば、かれらの対象言語能力には関係なく、対象言語社会が「ノンネイティブ」を「ネイティブ」と同等のものとして受け入れるかどうか、また、ノンネイティブ教師自身が対象言語話者としての自信やアイデンティティを持ちえるかどうかといった意識や態度のあり方の問題に還元されるとも言えるのである (嶋津, 2015)。

### 3. 研究方法

#### 3.1 データ収集の方法

前章の最後にまとめたように、ノンネイティブ教師に関する先行研究の概観によって明らかになったことは、「ネイティブ」「ノンネイティブ」に関する論考は種々あるにもかかわらず、それらに基づいて行われた長期的な研究は見当たらず、実際の教育現場における「ネイティブ」「ノンネイティブ」教師の構図も可視化されていないことである。そこで長期的研究の手始めとして、まずは、ノンネイティブ教師自身が教師としての自分をどのように捉えているかを明らかにしていくことが、将来のノンネイティブ教師教育への提言に繋がると考え、本研究では、日本語教師候補生である大学院生がそうした意識や態度をどのように持つに至ったかを検討する。また、本稿の冒頭で述べたように、その過程において、かれらが日本語教師としての専門性とアイデンティティをどのように獲得していったかを探る。

本研究の調査協力者は、韓国の大学院で日本語教育を専攻している、日本語のノンネイティブの韓人大学院生 10 名である。その内 8 名は日本語教師経験者、あるいは現職の日本語非常勤講師であり、他 2 名はデータ収集時において教授経験はなかったが、次年度に日本語教師の職に就く予定になっていた。

本研究で分析対象として扱ったデータの 1 つは、「なぜ日本語教師になろうと思ったか」という題目で、調査協力者に執筆を依頼した 2000 字程度の「ライフストーリー作文」(Nunan & Choi, 2010) である。まず、このライフストーリーに目を通したところ、日本語教師を目指すきっかけとなった過去の出来事や経験が具体的に記述されており、それらのエピソードを抽出して「エピソード・インタビュー<sup>3)</sup>」(フリック, 2002) を実施したものが 2 つ目のデータである。さらに 3 つ目の補足データとして、かれらの言語観・学習観・教育観を得るために「アンケート調査」も実施している。

本稿では、上記のデータのうち、第一のデータである「ライフストーリー作文」から抽出したエピソードを紹介しながら、その内容を質的に分析していく。第二のデータであるエピソード・インタビューや第三のデータであるアンケート調査に関する分析は、紙幅の関係上別稿に譲ることにする。

#### 3.2 データ分析の方法

エピソードの内容を分析する際の補助的な理論的枠組みとして、本研究は、Norton & McKinney (2011) のアイデンティティ・アプローチを採用した。このアプローチは「アイデンティティ」「投資」「想像のコミュニティと想像のアイデンティティ」といった具体的な定義を持つ考え方から成り立っている。

「アイデンティティ」は「世界と自分の関係をどのように理解するか、どのようにその関係は

時間や空間を通じて構築されるのか、そして、未来への可能性をどのように理解するかに言及する」(Norton, 2000, p.5) ものとして定義されている。また、言語学習における「投資」の概念は、自己のアイデンティティ構築、あるいはアイデンティティ交渉への投資と重なるものである (Norton, 2000 ; Norton & Toohey, 2011)。そして、「想像のコミュニティと想像のアイデンティティ」(Norton, 2000; Norton & Toohey, 2011) の定義によれば、現在所属しているコミュニティは、ある個人のこれまでの歴史的な軌跡であるがゆえに、自己のアイデンティティと密接に関連している。さらに言えば、その軌跡の延長線上に、将来参入していくであろう想像上のコミュニティがあり、いくつかの期待されるアイデンティティの選択肢を提供していることになるという。

これらの概念を分析の視点にすると、日本語教師としてのアイデンティティ構築の過程と、日本語教師という職業の専門性を獲得していく成長過程は、これから日本語のノンネイティブ教師になろうとしている韓国人大学院生が選択して語る、過去・現在・未来に関するエピソードに観察することができるのではないかと考える。

## 4. 分析と考察

### 4.1 分析：日本語ノンネイティブ教師としての専門性とアイデンティティの獲得の軌跡

ここからは、スヨンとジンヒ (仮名)、2名のライフストーリー作文からエピソードを抽出し、分析に必要な例として挙げていく<sup>4)</sup>。そして、スヨンとジンヒの過去から未来に至る経験や意識や態度の変化、ノンネイティブ教師としての専門性とアイデンティティの獲得の軌跡としてのエピソードを分析していく。

#### 4.1.1 過去における日本語学習への投資

まず、スヨンのライフストーリー作文から、過去の日本語学習への投資に関するエピソードを拾い上げよう。スヨンが日本語学習に投資するようになったきっかけのエピソードをはじめとして、いくつかの過去のエピソードが連鎖的に重なり合って起こり、次項で紹介する日本語教師になりたいと思ったきっかけとなったエピソードに辿り着くことになる。

高校生のとき、話すことがあまりにもできなくて、諦めるかと思ったが、あるきっかけがあってもっと頑張るようになった。そのきっかけは日本の旅行に行ってからだ<sup>5)</sup>。(中略) 日本語が聞こえたということと日本人に初めてほめられてすごく感動した。初めての海外旅行で外国語が通じるとは思わなかったからそれがきっかけになって日本語がおもしろくなって、もっと日本人と話したくて日本留学を決心した。

上記の例にあるように、スヨンが日本語を話すことが面白くなったエピソードとして、高校時代の日本旅行を挙げている。旅行中に日本人とちょっとした会話を交わし、「日本語が聞こえたということと日本人に初めてほめられてすごく感動した」ことが、その後の日本語学習の投資へと繋がる。また、前章で説明したように、このような言語学習への「投資」(Norton, 2000)は、学習者の自己アイデンティティの獲得にも貢献することになる。

次に、ジンヒのライフストーリー作文から、日本語を学習するきっかけとなったエピソードを取り上げよう。

日本語を習い始めたのは高校一年の冬休みだった。(中略)日本語は韓国語と語順も似ているし、漢字圏の国ではほかの言語より習いやすいし、いろんな理由で第二外国語としての日本語の人気は高かったので、私も日本語を習おうと思っていた。また、母の知り合いで日本語の先生として働いている人がいて、母の誘いであの先生に日本語を習い始めた。言語を習い始めた人が最初にするのは、その言語の字であって、私もひらがなを教えてもらった。はじめてみたひらがなという文字はなぜかわからないが、すごく可愛くて魅力的だと思った。

「はじめてみたひらがなという文字はなぜかわからないが、すごく可愛くて魅力的だと思った」とあるように、ジンヒの場合、日本語の文字に対して生じた主観的で感情的な想いが、その後の日本語学習のきっかけとなっている。

そして、ある日のこと、ジンヒは高校の日本語クラスの授業活動として、ソウルの観光地である仁寺洞（インサドン）で日本人観光客に話しかけることになる。そのときのエピソードが、以下のものである。

私にとってこんな機会はなかなか来ないから今がないとダメだと思いながら、勇気を出した。「か、韓国はいかがですか。」それが私の一言だった。頑張っただけで覚えたが、意味も忘れてたし、たぶん緊張して発音も可笑しいはずだった。上手に言えなかったと思った瞬間、すごく恥ずかしくなってもういいから帰りたいと思った。そのとき、私の変な発音の日本語に答えをしてくれる声が聞こえた。何を話しているのか、そのときの私は分からなかったが、それでも嬉しかった。話が通じる。その嬉しさにもっと勉強して次は長く話してみたい。もっともっと自分の日本語の世界を広げていきたいと思った。

初めて声をかけた日本人に自分の日本語が通じたという嬉しさが、ジンヒの「もっともっと自分の日本語の世界を広げていきたい」という日本語学習への投資を導いていく。Kramsch (2009)によれば、目標言語が日常的に話されていない外国語学習環境においては、その外国

語や文化に対する想いやあこがれのような個人的な感情が言語学習の動因となり、自己形成にも多大な影響を与えるという。ジンヒの場合、日本語学習の初期に感じたひらがなの可愛い魅力や、日本人とのコミュニケーションが成功した感動などが、それに匹敵するであろう。

#### 4.1.2 過去から現在へ：教師としての成功体験

スヨンはその後、大学で日本語を専攻し、大学3年次に日本へ交換留学する。日本での交換留学中に、日本人に韓国語を教えたことから教えることの楽しさを知り、教師という職業に関心を持ち始める。

バイトで横浜の韓国語塾で講義をするようにもなった。日本の人々に韓国語を教えながら言語を教えることが本当に楽しいことであり、彼らがだんだん韓国語ができるようになることを見ながらこれからもこのような仕事をすれば良いだろう、このような仕事をしたいと考えた。韓国に帰って来てよくできることが何かとっていたらやっぱり日本語の先生になって日本語を教えることが一番良いと思って日本語を教えるようになった。

スヨンのいう「教えることの楽しさ」とは、学習者が少しずつその言語ができるようになるのを目の当たりにすることであった。ここでは、それがスヨンの喜びとして認識されている。そして、日本留学中のスヨンが日本語教師になりたいと考えるようになったきっかけであるこのような経験が、現在のスヨンの立ち位置へと進む動因力となったと考えられる。

ジンヒもまた、大学2年次にボランティアで週1回2時間、韓国人に日本語を教えた経験がある。

誰かに教えた経験がなかったのでいろんな部分で不足だったはずだが、それでも日本語の勉強が楽しくなったのは私のおかげだといってくれる学生に会えた。自分が持っている知識を誰かと交わすときの喜びが見つかった。さらにすばらしかったのは、この経験を通じて私が日本語教師になりたいと思ったことだった。ボランティアは事情があって続けられなかったが、いい経験をしたと今でも感謝している。

ジンヒもスヨン同様、大学時代に教えた経験を通して、教師になりたいと思うようになる。そのきっかけとなった上記のエピソードでは「自分が持っている知識を誰かと交わすときの喜びが見つかった」と述べている。さらに、その「自分が持っている知識を誰かと交わすときの喜び」を見つけただけでなく、ジンヒ自身が表現しているように、「さらにすばらしかったのは、この経験を通じて私が日本語教師になりたいと思ったことだった」という。

このように、スヨンもジンヒも言語を教えた経験が日本語教師を目指すきっかけになってい

る。そして、そのような経験がかれらにとって意味あるものになったのは、それ以前の日本語学習への投資があったからであろう。

ここで、再びスヨンのライフストーリーに戻ろう。スヨンは、日本語教員資格を取得するための教育実習を目前にして、以下のような迷いと葛藤を経験する。

日本語は大好きだけど、日本語の発音もちゃんとできない私が日本語を教えていいのかな。日本語を勉強するだけで満足すべきじゃないのかな。なぜ日本語の勉強をするのか、どんな考えで教師になればいいのか、迷っていましたが、大学4年生になって教育実習として母校である女子中学校に行きました。

しかし、母校の中学校で教育実習を行い、以前の経験と同じように、生徒の変化や成長を見て「(日本語教師は) やりがいのある仕事だ」と思うようになる。

もちろん緊張しましたが、私の説明を聞いて、授業で習ったことを日本語で話せるようになる学生たちの変化、成長をみると本当にやりがいのある仕事だと思いました。学生たちはネイティブじゃないから、ネイティブじゃない私でも大丈夫でした。毎日学生たちの面倒をみるのが大変かもしれませんが、それも楽しくて学生たちと一緒に生活しながら、お互い成長して行く人生もいいと思いました。

スヨンはまた、生徒の反応や態度から「韓国ではネイティブではない学生に日本語を教えるのだから、教師もネイティブでなくて十分」という考えに至る。そして、生徒たちと一緒に「お互い成長して行く人生もいい」と思う。言い換えれば、スヨンにとっての日本語教師の専門性は、教師として教授活動を行う際の日本語の知識や能力に限定されるものではなく、日本語を通して互いに成長する機会を提供することと捉えても良いであろう。

ジンヒも同様である。ジンヒもスヨンと同じく大学4年次に教育実習を経験したときのことを、以下のように述べている。

最初に日本語で話したときの嬉しさを感じてみたいと思う人、自分の夢に向かって前に進んでいる人など、自分なりの理由で日本語学習する人々のそばでその夢をかなえるように、学習面だけではなく精神的な部分でも相談してあげる人になりたいと思った。その思いが一番近いのが教師という職業ではないかという思いをまた強くした。それが私がこの道を選んだ理由だ。

ジンヒの場合は、先述のスヨンがエピソードで取り上げていたような迷いや葛藤は語ってい

ないが、教育実習を通して「学習面だけではなく精神的な部分でも相談してあげる人になりたいと思った」という。ここにも、ジンヒが自分にとっての日本語教師の役割として、日本語を通して生徒が夢を叶えられるように手助けする人であると捉えていることが窺える。

#### 4.1.3 将来の想像のコミュニティと想像のアイデンティティ：自分の望む日本語教師像

Norton & Toohey (2011) の言葉を借りれば、スヨンやジンヒの現在の立ち位置には、かれらの将来の想像のコミュニティと想像のアイデンティティが常に内包されている。つまり、スヨンやジンヒは、現在の考えを踏み台として、将来起こりうる出来事の可能性や思い描く将来の自分の姿や、なりたいと望む日本語教師像に関するイメージを語っており、そこにはまた、ノンネイティブ教師としてのアイデンティティ交渉も窺えるのである。以下は、スヨンが語っている内容である。

私がこれから行こうとする道は、日本語の仕事です。今まで勉強したように、そのためには永遠の日本語学習者になるべきだと思っています。その思いが教師という仕事をする人には大事だと思っています。

スヨンは「永遠の日本語学習者になるべきだと思っています」と述べているが、ここから見えてくるのは、これから日本語とずっと関わっていくという決意、教師を辞めるまで日本語の勉強は続くだろうというスヨンの覚悟である。

また、スヨン同様、ジンヒも日本語教師という職業に就いたら、「日本という国を分かっているために」「学生たちと一緒に勉強していく」と考えている。前項でも例として取り上げたが、ジンヒは、日本語教師になるということは、日本語の専門知識や教える技術を得ることだけでなく、「皆が世界を見る目を持つ」ように、日本語学習者に寄り添える人になることと捉えている。ジンヒのライフストーリー作文から、その部分を以下に引用しておく。

私の役目は皆が世界を見る目を持つことだ。うまくできるかはわからないけど、日本語教師になるということは、そういう学生たちと、日本語は語学自体だけではなく日本という国を分かっているために一緒に勉強していくことだと思う。

ここまでスヨンやジンヒのエピソードに見てきたように、このような過去から未来への軌跡、つまり、日本語ノンネイティブ教師としての専門性やアイデンティティを獲得していく過程は、日本語ノンネイティブ教師であることを受け入れていく過程であり、永遠に教授言語を学び続ける日本語学習者となることの決意や覚悟を認識していく過程を意味していると言えるであろう。

#### 4.2 考察：ネイティブ教師とノンネイティブ教師、それぞれの役割における課題

前節で説明したように、スヨンとジンヒは過去に同じような経験を心得ており、日本語に対するあこがれのような個人的感情や日本人との日本語でのコミュニケーションの成功が日本語学習への投資に結びつき、それらが土台となって、さらに日本語教師になりたいと思ったきっかけとなる経験が生まれている。そして、スヨンとジンヒの過去から未来への様々なエピソードに、日本語ノンネイティブ教師としての専門性とアイデンティティの獲得の軌跡を窺い知ることができた。

しかし、スヨンやジンヒのエピソードの分析には、いくつか取り上げるべき課題も浮き彫りにされている。例えば、ネイティブ教師とノンネイティブ教師の役割である。ネイティブ教師が所有しているノンネイティブ教師が所有していないものの一例として、スヨンもジンヒも日本語の発音を挙げている。第二言語／外国語教育においてネイティブ教師による指導が望まれる理由の1つとして、教師の発音やアクセント、イントネーションなどの音声的な要因が挙げられる。ネイティブ教師は自分の母語を教えるため、その言語を自然に正しく発音することができると考えられている。ネイティブ教師の発音やアクセント、イントネーションに触れることで、学習者はネイティブのように流暢に言語産出ができるようになると信じられているわけである。

いまや国際語として多くの人々に話されている英語を例に考えてみたい。イギリスやアメリカ、カナダで話されている英語だけでなく、インドやシンガポールで話されている英語も含めると、英語と言っても様々なバリエーションがある。それぞれの国では、それぞれの発音やアクセント、イントネーションで英語が話されている。このことから、どの国の英語が正しい英語であるかを決定することはできないであろう。日常的に用いている言語をどのような発音、アクセント、イントネーションで話すかといった選択権が、実際には、それぞれの社会に属している者に自由に与えられているのである。

日本語教育の場合、現在、日本以外の国で日本語が公用語として話されている国はないため、英語教育のあり方とは異なる点を考慮しなければならないであろう。しかし、日本語ネイティブであれば誰でも優秀な日本語教師になれるわけではないことも、ネイティブ教師が教えたところで学習者がネイティブのように発音できるようになるわけではないことも、我々は理解している。日本語のノンネイティブである韓国人教師の発音やアクセントやイントネーションが、日本語ネイティブである日本人教師と異なるからと言って、かれらに指導力がないということを示しているわけではなく、出生や出身を示すアイデンティティの表出として捉えることもできるのである。

このように、ノンネイティブ教師が所有していないものの一例として、ネイティブのような発音やアクセント、イントネーションを挙げたが、その他の側面においても、ネイティブ教師とノンネイティブ教師の相違点は考えられるであろう。しかし、スヨンやジンヒのエピソード

にとらえることができたように、優秀な日本語教師であるということは日本語ネイティブのように振舞えることではなく、例えば、学習者のニーズを掴んだ指導ができるかどうか、日本語の様々な側面を学習者に気づかせることができるかどうかなども、教師としての重要な資質と言えるであろう。したがって、ネイティブ教師と比較して明らかになるノンネイティブ教師の言語能力は、教師としての成長過程の踏み石にすることによって、ノンネイティブであっても第二言語／外国語教師として成功できるであろうし、ネイティブ教師同等の能力を持つ者として認められるべきであろう。

先述したように、ノンネイティブ教師の持つ教育上の利点を挙げている Medgyes (1992) によれば、ノンネイティブ教師は「成功した外国語学習者」として、学習者のモデルとなることができる。これは、ネイティブ教師には決して担えない、ノンネイティブ教師の大きな役割の1つである。学習者は教師から外国語を学ぶだけではなく、その言語のノンネイティブ・スピーカーとしてあるべき態度や行動も学ぶ。言語習得の過程にある学習者の場合、同様に学習途上にあって、より多くの知識を持つ学習者を学習目標のモデルにするべきであるという主張もあるように (Cook, 2002)、ノンネイティブ教師は学習者の先を歩くロールモデルとなることができるのである。

そして、本研究において何より重要なことは、スヨンとジンヒが、ノンネイティブ教師として、そのことを感覚的にすでに知っているということである。

## 5. おわりに

以上のように、本稿は、日本語のノンネイティブであり、日本語教師を目指す韓国人大学院生によるライフストーリー作文から過去・現在・未来に関するエピソードの内容を検討した。本稿で扱ったデータは、2名の調査協力者のライフストーリー作文という限られたものであったが、過去の個人的な外国語体験や人生経験が、日本語教師という職業を選択した現在の立ち位置と繋がりを持って意味づけされていることが明らかになった。また、そのような経験によってもたらされた新たな意識や態度が、かれらが描く将来のあるべき日本語教師像とも結びついており、かれら自身が考える日本語ノンネイティブ教師の役割や専門性を窺い知ることができた。さらに、かれらが日本語教師として次の成長段階へ進もうとする動因も観察でき、また、日本語教師教育のあり方の多様な可能性と課題が示唆されていると言えるであろう。

日本語学習者の立場からすると、かれらのような日本語ノンネイティブ教師の役割は決して小さなものではないだろう。ましてや韓国のように、日本国外で「外国語として日本語」を学ぶ学習者が置かれている環境に鑑みれば、学習者にとって将来の言語使用のリハーサルのある教室において、言語教育上の利点を多く持つノンネイティブ教師の存在は、学習者の日本語学習の進行や日本語能力の向上に大きな影響力を持つと考えられるであろう。

これからの日本語教育が真の国際化やグローバル化を実現していくのであれば、ネイティブ教師とノンネイティブ教師が共存する日本語教育環境の構築を目指すことが必須になるであろうし、多様なアイデンティティを持つ教師の育成を行うことが必要となるであろう。そのような環境作りの基盤となる研究の一つとして始めた本研究のように、ノンネイティブ教師が自分自身をどのように捉えているかを知ること、ノンネイティブ教師のあらゆる経験に注目していくこと、これらが今後の研究の重要な目的の一つとなるであろう。

本研究の次のステップの一つとして、日本語教師教育を受けているノンネイティブの研修生たちが実践の場で経験を積み重ねるにしたがって、どのようなアイデンティティ変容が起きているかを検討することが挙げられる。筆者は今後も、ノンネイティブ教師の言語観・学習観・教育観などを追究するとともに、第二言語教育におけるノンネイティブ教師の存在意義について、引き続き考察していきたいと考えている。

#### 注

本稿は、2015年度日本語教育学会秋季大会パネルセッションでの発表原稿に加筆・修正を加えたものである。

- 1) 本稿では、「日本語ノンネイティブ／日本語非母語話者」を「日本語を母語とせず、外国語として日本語を習得した人々」と定義する。
- 2) 日本語教育研究においては、長期にわたり「native speaker」の日本語訳として「母語話者／非母語話者」という用語が基本的に用いられてきた。しかし、実際は「母語」は「mother tongue」に対応する訳語である。つまり、日本語では native の訳語である「母語」と、mother tongue の訳語である「母語」との混同が見られるわけである。実際「ネイティブ・スピーカー」と「母語話者」の定義は狭義的に同一ではなく、「ネイティブ・スピーカー」のほうがより広義な概念を包括している（大平，2001）。便宜上「ネイティブ・スピーカー／ノンネイティブ・スピーカー」と「母語話者／非母語話者」を交換可能な用語として捉えるが、本稿では、可能な限り「ネイティブ・スピーカー／ノンネイティブ・スピーカー」という用語を用いることにする。
- 3) エピソード・インタビューは、過去の経験を振り返って具体的なエピソードを語り、そこから生まれたコンセプトを提示する手法である。この手法は、語る者にとって意味のある過去の経験への通路としてエピソードを捉え、そこで焦点化されているコンセプトを可視化していく。このコンセプトが、すなわちインタビューの視点であるとされている（フリック，2002）。本稿ではエピソード・インタビューの内容をデータとして扱っていないため、ここでは詳細は述べない。
- 4) 研究協力者が執筆したライフストーリー作文における誤字・脱字、日本語の表現や文法の間違ひはそのままにしてある。
- 5) ゴシック太字の強調部分は、筆者によるものである。

#### 参考文献

ウヴェ・フリック（2002）『質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論』小田博志・山本則子・春

- 日常・宮地尚子訳, 春秋社
- 大平未央子 (2001) 「ネイティブスピーカー再考」 山下仁・野呂香代子編 『「正しさ」への問い—批判的  
社会言語学の試み—』 pp.85-110. 三元社
- 嶋津百代 (2015) 「第二言語リテラシーとストーリーテリング活動—一次世代の日本語学習者のコミュニ  
ケーションのために」 韓国: J&C
- 嶋津百代 (2015) 「韓国の日本語教師候補生のエピソードに探る経験と変容の連鎖」 2015年度日本語教  
育学会秋季大会パネルセッション『日本語教師教育へつなげる研究の視点—海外における日本語教師  
の活動や経験に学ぶ』 予稿集原稿 pp.84-88.
- 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』 第11巻 pp.95-111.
- 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクションリサーチ』 凡人社
- 横山紀子 (2005) 「第2言語教育における教師教育研究の概観—非母語話者現職教師を対象とした研究  
に焦点を当てて—」 『国際交流基金 日本語教育紀要』 第1号 pp.1-19. 国際交流基金
- Braine, G. (1999). *Nonnative educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence  
Erlbaum.
- Canagarajah, A. S. (1999). Interrogating the “native speaker fallacy”: Non-linguistic roots, non-pedagog-  
ical results. In G. Braine (Ed.), *Nonnative educators in English language teaching* (pp.77-92).  
Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cook, V. J. (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Doerr, N. M. (2009). Investigating “native speaker effects”: Toward a new model of analyzing “native  
speaker” ideologies. In A. Curtis & M. Romney (Eds.), *Color, race and English language teaching:  
Shades of meaning* (pp.15-46). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA  
research. *Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Kramersch, C. (1997). The privilege of the nonnative speaker. *PMLA*, 112, 359-369.
- Kramersch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kubota, R. (2009). Rethinking the superiority of the native speaker: Toward a relational understanding  
of power. In N. M. Doerr (Ed.), *The native speaker concept: Ethnographic investigations of native  
speaker effects* (pp.233-247). Berlin: Mouton De Gruyter.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46(4), 340-349.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*.  
London: Longman/Pearson Education.
- Norton, B., & McKinney, C. (2011). An identity approach to second language acquisition. In D. Atkinson  
(Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp.73-94). New York: Routledge.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*,  
44, 412-446.
- Nunan, D., & Choi, J. (2010). *Language and culture: Reflective narratives and the emergence of  
Identity*. New York: Routledge.