

# 「文法を重視する」という日本語教育に対する教師の考えはどのように作り出されているのか —言語教育のローカル化の視点から—

瀬尾 匡輝  
茨城大学

## 要 旨

近年言語教育において、教育が営まれる現場の視点を重視して実践を構築するローカル化の重要性が述べられている。その議論では、ローカルの学習者や教師達の経験及び知識に立脚したローカルナレッジの重要性が説かれており、実践者である教師がボトムアップ的に実践や理論を構築していくことが目指されている。本稿では、香港で働く日本語母語話者教師西口（仮名）氏へのインタビューと授業観察を分析し、彼女がどのようにして現地の社会的文脈に合わせて教育実践を行っているのか探った。その結果、西口氏が周囲の教師や学習者とのやりとりのなかで文法を重視した日本語教育像を持つようになり、それを基にして実践を行うようになったことが明らかになった。このことから、ローカル化の議論を深めていくうえで、地域内の複雑な力関係にも目を向けることの重要性を主張する。

## 1. はじめに

交通・通信情報技術が進んだ現代社会においては、学習者と教師を取り巻く環境はあっという間に多様化しており、画一的な方針の下での日本語教育ではこの現状に十分に対応できなくなっている。人々や情報が国や地域を超えて移動をする今、海外で働く日本語教師達はどのように自身の実践を構築・再構築しているのだろうか。本稿では、香港で働くある日本語母語話者教師に焦点をあて、彼女が自分の日本語教育の現場の状況に合わせてどのように考えや実践を再構築しているのかを探った結果を報告する。

## 2. 理論的枠組み

本研究は、言語教育における「ローカル化」の概念を出発点とする。ローカル化とは、もともと社会科学分野のグローバル化から派生して生まれた考え方であり、世界中の各地域の文化が西洋文化の影響を受け、標準化・合理化されてしまうことへの批判を背景にしている。言語教育においても、ローカル化は現地・現場に根ざす実践者や非母語話者が、社会的権力者である研究者や母語話者が推進する教授法をただ受容するだけの存在となっている植民地主義的イデオロギーを内包した言語教育への批判を背景に、特に英語教育分野において議論されるようになった。

そのなかで Canagarajah (2005) は『*Reclaiming the local in language policy and practice*』という本を編み、言語や文化、アイデンティティのハイブリディティに着目し、ローカルの視点から現地の言語使用と言語政策、教師の意識、教室実践を批判的に考察することを試みた。この本の中では、様々な研究者が、地域内での言語使用 (Bhatt 2005, Ryon 2005) や言語政策 (Maya et al 2005, Utakis & Pita 2005) に関し、ローカルとローカル外のものが融合するハイブリディティの議論を展開している。

言語教師教育の分野でも、教師が置かれている社会文化的文脈を重視しながらも、グローバルな知識とローカルな知識が相互作用的に融合することの重要性が指摘されている (e.g. Johnson 2009)。だが、これまでの教師個人の意識や教育実践を扱った言語教育のローカル化の議論では、ローカルとローカル外のを二項対立的に捉え、西洋諸国で開発された教授法や教材 (特に、Communicative Language Teaching に基づく教育方法) に対して過剰に批判的な立場がとられてきた (Lin et al. 2005, Luk 2005)。

言語教育のローカル化の議論において、Canagarajah (2005) は、Geertz (1983) の『*Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*』を基に、ローカルナレッジを「文脈に即し、地域特有で、日々の生活における社会実践からボトムアップ的に構築される」 (Canagarajah 2005: 4) 知識で

あると述べている。本稿では、この Canagarajah (2005) の議論を踏まえ、実践に関する教師の個人的・経験的な知識をローカルナレッジ、研究者によって構築されてきた専門知識や理論的概念・科学的知見をグローバルナレッジとして捉える。そして、グローバルとローカルという二項対立的な議論を乗り越え、地域内外の多様な考えや知識が教師の考えにどのように影響を与え、実践が再構築されていくのかを見ていく。具体的には、香港で教師養成を受け、その後、香港の複数の教育機関で日本語を教えている西口氏に焦点をあて、彼女が香港というローカルの中でどのように考えや実践を再構築しているのかを探った結果を報告する。特に、西口氏の文法を重視するという考えがどのように形成され、それがどのように実践に影響を与えていたのかに焦点をあて議論する。

### 3. 調査の概要

調査協力者である西口氏 (30 代女性) は、香港内の複数の教育機関で非常勤講師として働いており、調査の時点では日本語教師になって 4 年が経っていた。香港に来てから日本語教師になるための研修を受け、幼児から大人まで幅広い年齢層の学習者に教えている。

表 1 各教育機関の概要

教育機関	西口氏の勤務業況
A 大学	教師会の研修を終えた約半年後から働き始めた。修士課程に通っている間は教えていなかったが、大学院卒業後は再び働き始めた。
B 大学	西口氏は B 大学の大学院修士課程を修了した。修了してから約 1 年後、非常勤講師として初級日本語授業を 1 コマ担当。日本語授業は、副専攻/選択科目として開講されていた。
C 大学	修士課程修了後、働き始める。毎学期主に初級を 2 コマ担当。日本語は必修科目として開講されていた。学習者はどの言語を勉強するかを選択することは可能だが、嫌々勉強する学習者も多い。
D 大学	B 大学で仕事を得た時期に、D 大学でも仕事を始める。日本研究を専門とする学生向けに開講されている初級日本語授業 2 コマを担当。授業は日本研究コースの必修科目として開講されていた。

調査時には、子どもに対するプライベートレッスンの他に、A大学の単位取得を目的としない授業（non-credit courses）、B大学とC大学の単位取得を目的とした選択科目としての授業、D大学の日本研究専攻の学生向けの授業を担当していた。

西口氏を調査協力者として選んだ理由は、西口氏が香港の様々な教育機関で教えるなかで悩みを感じていることを筆者は知っていたからである。また、西口氏は大学院修士課程で日本語教育の授業を履修し、専門知識・理論的知識を学んでいたため、修士課程修了後はグローバルナレッジとローカルナレッジを融合しながら実践しているのではないかと期待した。

本研究では、調査の方法としてケース・スタディ（メリアム 2004）を用いる。調査は2014年4月から2015年3月にかけて行った。まず、インタビューを2回実施し、西口氏のこれまでの経験や教育観を探った（インタビュー1と2）。その後、10月から3月にかけて授業観察を8回行い、授業観察後にインタビューを2回実施した（インタビュー3と4）。授業観察は、西口氏が教える3つの教育機関で行った。A大学での授業観察は、西口氏の上司から許可を取ることが難しかったため、行っていない。

表2 西口氏に対する調査の概要

インタビュー日（時間）	授業観察日
2014年4月15日（90分）	2014年10月17日（180分）B大学
2014年5月9日（120分）	2014年10月27日（120分）D大学
2014年12月5日（90分）	2014年10月29日（120分）D大学
2014年3月28日（60分）	2014年11月7日（180分）B大学
	2014年11月25日（120分）C大学
	2014年12月2日（120分）C大学
	2015年3月13日（180分）B大学
	2015年3月20日（180分）B大学

授業観察で気になった点があれば、その点についてインタビューで尋ねたり、教材などの資料が授業でどのように使用されているかインタビューで尋ねたりするなどして一つのケースについて複数の方法で情報を得るよ

うにした。本稿では、教師の知識（ナレッジ）に着目するが、知識がどのように実践（プラクティス）に影響を与えているのかも探った。

分析では、まずインタビュー・データを書き起こしたものと授業観察の際に書き記したフィールドノートを読み込みながら、西口氏の知識や考えと現地の教育風土に対する考えや意識、経験についてカテゴリーを生成し、その相互の関係について分析を行った。

#### 4. 調査の結果

以下ではインタビューから浮かび上がってきた西口氏のケースをストーリーの形で提示する。インタビュー・データから直接本文に引用した箇所は「」、インタビュー・データの内容を補足するものは（）、インタビュー・データの背景を説明するものは【】、インタビュー・データで説明のために別のことばで言い換えたものは【=】、質問と解釈できる上昇イントネーションは？、長音はー、分析のために筆者が強調した個所は下線で示している。

本研究では、インタビューの場において聞き手と話し手の相互行為によって意味が構築されるという立場をとる(ホルスタイン・グブリアム 2004)。

【】内にインタビュー中に筆者がどのように西口氏の発言を解釈していたのかを明示することにより、どのような解釈の下でインタビューが進められていたかを示すことができると考えた。そして、そのことによって、読者がインタビューの妥当性を判断するための調査過程の透明化を行っている。また、執筆したケースは西口氏にも目を通してもらい、解釈の妥当性についてフィードバックを得た。

##### 4.1 文法を重視した教育実践

西口氏は香港で日本語を教え始めた当初「文法を重視する」という考えを持っているわけではなかった。それよりもむしろ、自身が日本で英語を

勉強した経験から、学習者に「言語的な知識」を「一方的」に教え込むのではなく、「生徒が話してくれるような」授業をしたいと考えていた。

筆者： もともと別にそんなに文法には、気をつけてなかった？

西口： なんていうか、自分が英語を勉強していたときに、**【＝文法】**ばかりに気を使いすぎて、そうすると(英語が)しゃべれなくなっちゃうじゃないですか。だから、自分が教える上で、会話のクラスだったら**【＝文法】**とかを気にせずに、それでもしゃべればいいかなーと思って。そっこのほうが重要なとは自分の経験上感じたんですけど。

(インタビュー2:2014年5月9日)

西口氏は自身の英語学習の経験から文法に焦点をあててしまうと、学習者が「しゃべれなくなっ」てしまうと考え、特に会話の授業ではあまり文法を扱わないようにしていた。しかし、筆者が西口氏の授業を観察した際には文法を重視する実践が見られた。筆者が授業観察を行った C 大学で、西口氏は「すごろく」を使い、過去に学んだ語彙や文法項目の復習をしていた。すごろくは、ビジュアライザを使って教室前方のホワイトボードに映しだされ、学習者全員が見られるようになっていた。すごろくの各マスには、「1年生」、「下」、「肉」、「食べます」などの既習語彙が書かれていた。そして、16人いる学習者を4グループに分け、チーム戦として、クラス全体で競うような形で行っていた。各グループの代表がそれぞれサイコロを振り、出た数だけグループのコマを進める。そして、西口氏がグループ内の学習者1人にそのコマに書かれている語彙を使った文を作成するよう指示し、指名された学習者は「私は1年生です【コマに「1年生」と書かれていた】」などの文を作った。インタビューで、筆者は西口氏に対して、なぜこの活動を行ったのか尋ねた。

筆者： (授業で)すごろくをやったんですけど、結構長い時間でしたよね【＝長い時間やりましたよね】。あれはいつもあれくらい(やるんですか)。

- 西口： あのすごろくは特別長かったですね。ま、でも、(学習者が)しゃべってくれるからいいかなーと思ったんですけども。
- 筆者： あの(活動の)目的は何だったんですか。
- 西口： あの、まず確認したかったのは、(過去に学習した語彙や文型を)覚えてるかなーっていうことと。
- 筆者： あ、復習？
- 西口： 復習です。復習で今までの動詞とか、ちゃんと覚えているかなーって。で、使えるかなー。で、使えなかったですけど。  
(インタビュー3:2014年12月5日)

2 時間の授業時間のほとんどがこの活動に使われていた。西口氏はこの活動について、学習者が「しゃべってくれるからいいかなー」と考えて行ったという。だが、復習として話すことを目的とするなら、少人数のグループごとにそれぞれがすごろくを行うことも可能だったのではないかと感じ、西口氏になぜクラス全体のグループ対抗として活動を行ったのか尋ねた。すると、西口氏は、文型・文法を学習者が「きっちりおさえ」ていくためには、教師が確認しなければならないと考えており、そのためにクラス全体で行ったと述べていた。そして、文法を「きっちりおさえ」ていかなければ「全然(次の学習内容に)続かない」と考えていた。

【すごろくの活動をふりかえりながら】

- 西口： うん、(学習者が日本語を正しく言えるように)したいですけど。でも、全然できないんです。
- 筆者： 全然できない。なんでそのきっちり話したい、なんかその理由とかってなんかあるんですか。きっちりところ(文法を)おさえていきたいというのは？
- 西口： きっちりおさえていかないと、もうあとに全然(次の学習内容に)続かないんです。うん。なので、この前のすごろくとか、あれ、内容ほとんど、**Japanese 1【=前学期のレベル1のコース】**(で学んだこと)なんですよ。  
(インタビュー3:2014年12月5日)

日本語教師になってすぐの頃、西口氏は授業ではあまり文法を重視していなかった。また、自身の英語学習の経験から、会話をする際に文法を重

視しすぎることはあまりよくないと感じていた。だが、今はこのような「(学習者が) しゃべってくれるからいいかなー」と思いつつ行っている活動でも文法をきっちりとおさえていくことを重視していた。

## 4.2 なぜ文法に焦点をあてた実践をするようになったのか

### 4.2.1 学習者の影響

では、なぜ西口氏はこのように文法に焦点をあてた実践をするようになったのであろうか。そこには、「A 大学の影響」があるようだった。A 大学の学習者から語彙や文型についての質問を多々受けることにより、文法を学習者が「すごい気にする」と感じるようになったのである。

筆者： なんでその（文法を）きっちりやりたいんでしょうかね。

西口： うーん、なんか A 大学の影響かなー。

筆者： A 大学の影響？

西口： A 大学の影響ですかね。【中略】A 大学の影響かなー。やっぱりその、みんな【=A 大学の学習者】が、結構その、文型とか、気にする、なんかグラマーとかもやっぱり気にするし、語彙とかもすごい気にするんですよ。で、細かいこととかも、（学習者の質問に答えるために）すごい苦勞して調べたっていう覚えがあるんですよ。で、自分も、最初に教えたとき、ほんとになんか、2 年目ぐらいだったので、全然わからなかったんですよ。なので、質問とかもきてもわからなくて、なんでこんなに細かいこと聞いてくるんだっていう。で、そこをいろいろ苦勞して調べたっていうのがあって。だからやっぱり、（文法を）きっちりしていかないと【=きっちり教えないと】、クレームとは言いませんが、なんか、そういうのもあるかなーとか。やっぱり学生がなんで先生そんなこと知らないんですか。なんでこれ教えてくれないんですかとか。（インタビュー3:2014年12月5日）

A 大学の日本語授業は、単位取得を目的とした授業ではなく、大学の non-credit courses として開講されていた。西口氏はその授業の学習者に文法について尋ねられることが多かったことから香港の学習者達は「文法の細か



い説明」を求めていると考え、より深く文法について解説する必要があると考えるに至ったのである。このように学習者の反応を気にしているのは、西口氏は非常勤講師であるがゆえに、仕事を得るために学習者の「要望に応えていな」ければならないと考えていたからである。

【学習者のニーズに合わせるということについて尋ねている流れから】

西口： やっぱりそれ【＝文法知識に興味を持った学習者のニーズ】  
に合わなかったら、evaluation【＝学習者からの評価】とかで、  
この先生、全然要望に応えていないということになりますよ  
ね。

筆者： やっぱり evaluation って不安、怖い？

西口： 怖いですね。

筆者： どうして怖いんですか。

西口： (学習者は) 結構はっきり、(evaluation に) 書くじゃないですか。で、なんか、別に (私はこれまで evaluation で) 悪いこととか書かれたこととかないですけど。でもなんか、香港の学生って、めちゃくちゃなことを書く。めちゃくちゃとか、全部 1、1、1、1【＝リッカート尺度を用いたアンケートの質問で「1＝全くよくない」と答える】とかにするじゃないですか、(先生が) 嫌いだったら。(先生が) 自分【＝学習者】が求めていることをやってくれなかったら、もうなんか、(そういう風に) なっちゃうので。で、そこになんか、(自分は) part-time【＝非常勤講師】 だから何もできないですし。

筆者： そっか、すごくじゃ、学校側もそれ【＝学習者からの評価】をもとに (次の) 契約というか。

西口： と、思いますけどね。どうなんでしょ。でも、(学習者からの評価が) あまりにも悪かったらクビになりますよね。

【中略】なので、うーん。なんか、(学習者からの評価を上げるためには、学習者の興味に) 合っていないとダメかなと。  
(インタビュー3:2014年12月5日)

#### 4.2.2 コーディネーターの影響

また、A大学のコーディネーターの影響もあった。コーディネーターは香港出身の50代男性である。香港で日本語を学び、A大学で日本語を教えてきた。西口氏はそのコーディネーターから「新米」教師として認識されており、授業毎に「報告書」を提出する必要があった。そして、コーディ

ネーターは西口氏の授業を観察し、頻繁に「指導」をしていた。そのなかで、西口氏は、プログラムの方針から外れた授業をしていることが「ばれたら怒られる」と感じており、たとえやりたい教育方法や考えがあったとしても、自身の「未熟」さからコーディネーターの方針は正しいと考え、その方針には従ったほうがいいと考えていた。

西口： (A 大学の授業では) 『みんなの日本語』<sup>(4)</sup>ばっかりやっていて、(『みんなの日本語』のなかには) いろいろなドリルとか、いっぱいあるんですけど。なんか、(学習者が『みんなの日本語』を使って勉強しても) 話せないじゃないかっていう風に思うんですね。もちろん(文型の) リピートとかしますけど。なので、(コーディネーターに) ばれたら怒られると思うんですけど、(自分の授業では) 話す時間をいっぱいとっちゃってます。今日、(授業に参加している学習者の) 人数が少ないから、ちょっとみんなで話しますかっていうので、もう例えば、習った文型とか使って、みんなでがんばって話してみようとかして、話すようにしたい。

筆者： え、そのこのコースはあまり話す活動とかは(普段は) しない？

西口： うん、なんか、あんまり、余分な時間、タイムコントロールをよく(コーディネーターからは) 言われて。で、なんか、その、日本の文化みたいのをちょっと混ぜて、はがきの書き方みたいなのをちょっとやったんですけど、やっぱり、そうすると、習ってない、未習語とか入っちゃうんですよ。でも、ちょっとそういう何かチャレンジングな所とか、あと、(私は) 役に立つものだと思ったのでやったんですけど、それはちょっとやっちゃいけない、やっちゃいけないというか、「あのタイミングでやる必要があるんでしょか」みたいな感じ(にコーディネーターに言われた) というか。

筆者： なんでそこはやっちゃいけないって言うんでしょうかね。

西口： やっちゃいけないというか、たぶん、他にやらなきゃいけないことがあるだろうっていう感じだと思うんですよ。「教科書のほうをちゃんとやっていますか。そこをちゃんと」(というような感じ)。たぶん、私の授業が悪いと思うんですよ。だから、あなたの授業は、そのベースの所ができてないけれども、そっち【=話す活動やオーセンティックな活動】に偏りすぎてるんじゃないかという感じじゃないかなと思うんですよ。

筆者：でも、別に（教えるべき内容は）カバーしてるんですよね？  
西口：カバーしてるんですけども、やっぱりどっか、未熟なんだ  
と思います。自分でも、そんな風に感じますね。【中略】た  
ぶん、教科書に載ってなくても、やらなきゃいけないポイント  
とか（があって、それをカバーしないとイケない）。で、  
そこでなんか他に（時間が余った際に、追加の活動として）  
ドリル（練習）とかができるかもわからない所を、もしかし  
たらやってない可能性がある。

（インタビュー1:2014年4月14日）

コーディネーターの指摘を受け、西口氏は応用練習よりもその課で学習する文法事項を反復して練習する「ドリル」練習などの基礎的な練習を重点的にやることが求められていると感じている。そして、ドリル練習を中心とした活動では学習者は日本語を話せるようにならないと考えているものの、自分は「未熟」だと言い、コーディネーターからの注意を守ってドリル練習をさらにやらなければならないと述べていた。また、コーディネーターのこのような注意に「センシティブ」になり、そのことが他の大学【=C大学】での教え方にも影響していると感じていた。

【C大学での指導について尋ねたときに、西口氏が「A大学の影響を受けている」と言った話の流れから】

西口：コーディネーターの先生に、「これ教えるときに、これリンク  
しているのに、どうしてこれやらない」とか、そういうのも  
何回もあって。で、気づかなかったっていうのがあって、  
「あー、それリンクしていたのか」とか。で、そういうのに  
結構センシティブになってるんです。なので、やっぱりそう  
いう考えで、C大学も見ちゃってる所があるのかなー。

（インタビュー3:2014年12月5日）

また、コーディネーターの指摘の多くが「グラマー・フォーカス」であることから、「香港の学習者には文法が大切」と、文法をさらに気にするようになっていたようだった。

【A 大学での授業について話している】

西口: (A 大学のコーディネーターからは) いろいろ言われたんですけど、やっぱり教え方の問題ですね、多いのは。【中略】例えば、もうほんとに初歩的なことですよ。えっと、「止まってください」と「止めてください」を(教科書の語彙の提出順序に従えば)なんかどっちかを先に導入しなきゃいけないのに、両方いっしょに教えちゃって。地図(を使ったタスク)で、車をこう動かして、なんかドライブしましょうみたいなやつ、タクシーに乗って【=一人がタクシーの運転手、もう一人が客になり、「まっすぐ行ってください」、「右に曲がってください」などを使って練習するタスク】。で、それで、なんかそんな方法でやったら【=「止まります」「止めます」を一緒に導入して活動したら】、なんか、なんか、(学習者が)混乱しちゃうから。そうじゃなくて、ここはなんかその自動詞とか他動詞がありますけど、そこを考えなきゃだめですよとか、そういうほんと細かい所ですね。ほんとにやっぱりグラマーのことよく言われますね。人間性とか、授業の雰囲気とかじゃなくって、教え方で。やっぱり、まとめると、(私が)グラマーがわかってないんじゃないのかっていう感じだと思います。グラマーとか、例えば、教え方の順序が間違ってるという所ですね。【中略】で、(コーディネーターに)言われて、見たら、ほんとにその通りだったんですよ。で、そうかと思って。【中略】やっぱり日本語の先生で経験のある先生が見てくれると、で、香港人の先生だから、もっとたぶん、自分【=コーディネーター】も(日本語の)学習者というのもあると思うんですけど、そうすると細く全然わからない所もちゃんと指摘してくれて。

(インタビュー2: 2014年5月9日)

西口氏は、「経験のある」、「香港人の先生」であるコーディネーターが、自身の「学習経験」から指摘してくれることを肯定的に捉えている。だが、「学習経験からくる」指摘に対して疑問に思うこともあった。

西口: コーディネーターの人は日本人じゃないんですけど、なので、自分が学習者だったんですね。で、学習経験からくる所が多くなって、例えば、その、「何階ですか。1階、2階、3階です」、「さんかい【=3階】」、「さんがい【=3階】」、両方、40%、60%ぐらいで分かれる、(「さんかい」「さんがい」と言う

のは)半分ぐらいだと思いますね【=どちらも使用される】、私。【中略】で、(「さんかい」と「さんがい」の両方を)教えたら、(コーディネーターから)「そういう間違っ知識を教えるのはやめてください」と言われて。でも、言う人もいるしと。で、あと、なんかあたし、なまってるんですよ【=方言が強いんですよ】、日本語が。そのことで、そういうの【=なまった日本語を教えるの】も困りますと言われて。「こういう間違っことを教えると学生が、あとで将来、間違っまま覚えますから、そういう所はちゃんとやってあげないと、先生の責任なんです」って言われて。で、まー、確かに私、東京生まれじゃないし、なまってるんだけど。でも、日本に学生が行ったときに、東京弁で完全にしゃべれる人ばかりに会うわけじゃないじゃないですか。だから、それを間違ってる日本語かなーっていう風に、なんか、そういうのを、とか。(インタビュー3:2014年12月5日)

だが、コーディネーターに対して疑問に思うことがあったとしても、自らの雇用を守るために、「『はい、わかりました。じゃ、ま、はい』って感じで」、言われたことに対して「大体は従」うようにしていた。

#### 4.2.3 周囲の教師の影響

西口氏は、「周り(の教師)がみんな(修士号)を持っている」ことを動機に修士号取得を目指しており、周囲の教師を気にする傾向があった。

筆者： 修士課程に入った理由とかあるんですか。

西口： やっぱり、最初に、(E大学のプログラムリーダーの)ステラ先生にお会いしたときも、これから、(香港で働く日本語教師は) MA【=修士号】を持っていないとダメになりますよと言われたのを覚えていたのと、(自分の)周り(の教師)がみんな(修士号を)持っている、絶対に。最低、MAを持っているみたいな人ばかりの所に入って【=所で教えて】。あとは、まず自分の自信を持ちたいみたいなことですよ。  
(インタビュー1:2014年4月14日)

そして、自分は他の教師と比べて「ちゃんと教育を受け」ていないため、特に「日本語」に関する「専門知識」に欠けていると考えていた。

西口： 例えば、日本語教師の試験【＝日本語教育能力試験】とかを受けてる人とか、大学で日本語の勉強している（人とかが多い）。私は大学院だけ（での勉強）じゃないですか。

筆者： うーん、なるほど。やっぱりそれって、それは（「ちゃんと教育を受け」た教師と比べて西口氏は）差があるように感じますか、ギャップというかなんか。

西口： なんていうか、やっぱりその、日本語の言語に関する知識は、全く違うんじゃないかなっていう風に自分では思っていて。ま、考えすぎかもしれないんですけども、やっぱりなんか、そういう所を自分でやっぱり。

筆者： 言語的な所ですか。

西口： その、それは専門的な知識で、そういう所が多分ずっと（私には）足りてないという風に思うんですよ。

（インタビュー1:2014年4月14日）

西口氏は香港の日本語教育界では、「狭い【＝少ない】ポストを奪い合ってるようなイメージ」があり、「周りの先生に【中略】ダメだと思われたら【中略】この世界【＝香港の日本語教育の世界】では生きていけないっていう風に思」っており、周囲の教師達に自分がどのように思われるかを気にしている。

筆者： 結構、周りの先生から、どう思われているのかというのも。

西口： 【途中で割って入る】気になります。すごい気になります。

筆者： あー、それはどうしてなんですか。

西口： うーん、やっぱり、それ、もちろんそれ（私の）性格というものもあるんですけど、まー、（香港の）周りの先生【＝日本語教師】にもう、あの一、（この人は）ダメだと思われたら、たぶん、もう、あの一、この世界【＝香港の日本語教育の世界】では生きていけないっていう風に思いますし。

（インタビュー2:2014年5月9日）

そして、周囲からの評価を気にすることが実践や考えに強く影響を与えていた。西口氏は、文法知識を単に紹介したり、文型を基本とした機械的なドリル練習を行うだけでは、学習者は日本語を「話せるようにならない」と思い、オーセンティックな活動を取り入れたり、ソーシャルメディアを用いて日本語でやりとりをする機会を増やしたりしたいと考えていた。だが、「新しいこと」をして学校の雰囲気を変えてしまうと、香港の日本語教育の「世界では生きていけな」くなってしまうと感じ、「目立たないように」「でしゃばらないよう」にするために断念をしていた。

筆者：嫌われないために何か気をつけてることとあってありますか。

西口：もう、目立たないように【声を出して笑う】しています。

筆者：目立たないようにしてますか。

西口：はい、でしゃばらないようにしています。

筆者：やっぱりでしゃばると危険？

西口：怖いなーと思いますね。なんか別に特に何かされたということはないですけど、やっぱりなんかそういうの、潰されるのかなーとかいう感じがしますけどね。

(インタビュー2:2014年5月9日)

「新しいこと」をして目立ってしまうと、「潰されるのかなー」という不安を感じ、西口氏は周囲で主流な教え方を踏襲せざるを得なかった。

## 5. 考察

西口氏は当初、自身の英語学習の経験から文法に焦点をあてすぎると学習者が「しゃべれなくなっ」てしまうと考えていたが、現在は文法を重視するようになっていた。では、なぜ西口氏は当初の考えとは裏腹に文法を重視するようになってしまったのだろうか。それは学習者とコーディネーター、周囲の教師という3方向からの影響があったからである。

まず、西口氏は日本語を教えていくなかで、学習者から文法に関する質問を多々受けることにより、香港の学習者は文法知識を求めているという考えを持つようになった。学習者からの教師への評価が雇用に影響を与え

ていると考える西口氏にとっては学習者の声を重視することは大切であった。そして、自分の職を守るためには、学習者の要望に合わせ、文法知識に焦点をあてる必要があると考えるに至ったのである。

次に、A大学の香港人コーディネーターによる「指導」も西口氏が文法を重視することへとつながっていた。自分のことを日本語教師として「未熟」だと考える西口氏にとって、コーディネーターの日本語「学習経験」に基づく「指導」は非常に有意義なものだった。そして、コーディネーターのコメントの多くが文法中心であり、「ドリル」練習などの基礎的な練習に重点をおいたものであったため、西口氏も文法を重視しようという意識を強めていた。西口氏はコーディネーターの指摘に対して疑問を持つことがあっても、自身の雇用を守るために従わざるを得なかったと述べていたように、そこにはコーディネーター/非常勤講師という、職を与える/与えられるといった力関係も存在していたようである。

さらに、西口氏は、自分には周囲の教師達と比べて「日本語」に関する「専門知識」がないと考えていた。文法を重視するという事は、香港の日本語教師の間では主流な考え方であるようだ。例えば、大連、蘇州、香港、東京で働く日本語教師に対してビリーフ調査を行った辺・横田（2012: 3）は、香港の日本語母語・非母語話者教師のどちらもが調査地域の中で最も「伝統志向（Tradition）：教師主導、一方的、教科書・文法・暗記重視」が高かったと報告している。西口氏は非常勤で働いているがゆえに、大学数が限られている香港において「仕事を得るためには」周囲の先生との関係を大切にしなければならないと感じ、周囲の教師から「潰され」ないように、周囲で主流な教え方を踏襲していたのである。

このように、1) 学習者、2) コーディネーター、3) 香港内の他の教師との関係から、西口氏は文法を重視するという意識を強化し、それが実践にも表れていた。もちろんこれらは、1) 文法説明を求める学習者の声を反映している、2) 香港での日本語学習経験を持つコーディネーターの文法説明



を重視するという指針に従っている、3) 香港の多くの教師達が共有している考えに同調しているという点から、西口氏は学習者の興味や地域の実情に合わせ、ローカル化した実践をしているとも考えられる。だが、西口氏が自分自身の雇用を守るためにそうせざるを得なかったという点に注意しなければならない。立場の弱い非常勤講師である西口氏は自身の雇用を守るために、自身の教育観や教師としての挑戦の機会を押し込め、否応なく従わざるを得なかったのである。

これまでの言語教育のローカル化の議論では、グローバル化の持つ一体化という否定的な側面ばかりが強調され、グローバル対ローカルという過度な単純化がなされていた。そして、グローバルに対抗するために一体化されたローカルナレッジを用いるべきであるという、二項対立的な議論が進められてきた。だが、ローカルナレッジというものは、決して一枚岩ではないということを忘れてはならない。ローカルで主流とされている日本語教育の考え方や実践以外にも、ローカル内には教師個々の多種多様な考え方や実践がある。さらに、西口氏のように立場の弱い教師が、ローカルの主流な考えに従わざるを得なかったというような状況もあるだろう。つまり、ローカルと一括りにしてしまうことは、ローカル内の力関係を暗黙のうちに是認してしまい、多種多様な実践や考えを軽視してしまうことへとつながりかねないのである。教育実践がボトムアップ的に現地・現場の視点から構築されていく過程には、現地内での複雑な力関係が影響を与えている。今後、ローカル内の複雑な力関係にも目を向け、言語教育のローカル化の議論を深めていく必要があるのではないだろうか。

## 6. 今後の課題

本稿では、グローバル対ローカルという二項対立ではなく、ローカル内の教師個人の経験をより詳細に見ることで、西口氏がローカル内の教師と学習者や周囲の教師との関係性から、自身の考えとは裏腹に文法を重視す

るという意識を強めていることを明らかにした。つまり、ローカル内を詳細に見ることにより、ローカル内の多様性及び力関係を描き出すことができたのである。だが、本稿では文法という概念を漠然と捉えてしまっており、コミュニケーションな会話練習と文法知識の説明という単純な二項対立で議論を進めてしまったところも否めない。文法の概念を明確化することで、西口氏の教育観や実践をまた別の視点から考察することもできたのではないかと考えられ、その点を今後の検討課題としたい。

本研究では、比較的教育経験の少ない西口氏を対象に調査を行った。だが、教師の経験は教師教育や教育年数、母語・非母語話者、性別、年齢、職場内での地位など様々な属性によって異なる。今後はさらにローカル内の異なる属性を持った教師達の教育・学習ビリーフを捉え、かれらがローカル内でどのような経験をしながら自身の考えや実践を構築・再構築しているのか、さらなる探求が求められるだろう。

## 注

\* 本稿は、2017 年度上智大学大学院言語科学研究科に提出した博士論文「言語教育実践のグローカル化—海外で働く日本語教師のケース・スタディ」の一部及び異文化間教育学会第 38 回大会（2017/06/17）での口頭発表「「文法を重視する」という教師の日本語教育の考え方はどのように作り出されているのか—言語教育のローカル化の視点から」を、加筆・修正したものである。

1. 『みんなの日本語』（スリーエーネットワーク初版 1998）

## 参考文献

辺晴・横田葉子（2012）「教育現場における日本語教師のビリーフ—大連、蘇州、香港、東京における教師のビリーフ調査」『第九回国際日本語教育・日本研究シンポジウム予稿集』 <http://www.japanese-edu.org.hk/sympo/upload/manuscript/20121016031552.pdf>（2018 年 3 月 24 日参照）

- ホルスタイン、ジェイムズ、グブリアム、ジェイバー (2004) 『アクティヴ・インタビュー—相互行為としての社会調査』 山田富秋他訳 せりか書房
- メリアム、シャラン B. (2004) 『質的調査法入門』 堀薫夫他訳 ミネルヴァ書房
- Bhatt, Rakesh M. (2005). Expert discourses, local practice, and hybridity. In A. Suresh Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*, 25-54. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Canagarajah, A. Suresh. (2005). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Geertz, Clifford. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.
- Johnson, Karen E. (2009). *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge.
- Lin, Angel, Wang, Wendy, Akamatsu, Nobuhiko, & Riazi, Mehdi. (2005). International TESOL professionals and teaching English for globalized communication (TEGCOM). In A. Suresh Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*, 197-222. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Luk, Jasmine C.M. (2005). Voicing the “self” through an “other” language. In A. Suresh Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*, 247-267. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Maya, Khemlani David, & Subra, Govindasamy. (2005). Negotiating a language policy for Malaysia. In A. Suresh Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*, 123-145. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ryon, Dominique. (2005). Expert discourses, local practices, and hybridity. In A. Suresh Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*, 25-54. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Utakis, Sharon, & Pita, Marianne D. (2005). An educational policy for negotiating transnationalism. In A. Suresh Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*, 147-164. Mahwah, NJ: Erlbaum.