

非母語話者教師の日本語教育研究における 研究課題の設定過程について

- 北京日本学研究中心在職日本語教師修士コースの場合 -

篠崎摂子・浜田麻里

〔キーワード〕日本語教育研究者養成、研究認知、語り、中国

〔要旨〕

非母語話者日本語教師に対する日本語教育研究支援のあり方を考える端緒として、本稿では、標記コースにおける修士論文の研究課題の設定過程を、学生がインタビューで語った研究認知の状況をもとに分析・考察した。その結果、本コースの「研究経験が少なく、日本語教育学にも馴染みのない非母語話者教師が、自身の教授体験に基づく問題意識をコースでの学習や体験と結びつけて研究テーマを決定し、文献調査や研究指導を通して研究課題を具体化させる」という目標およびそれを実現するためのコースデザインが、現状に基本的に合致していることが確認された。その一方で、研究課題の具体化の段階で困難に直面している学生が存在することも明らかになった。その主な原因としては、入学時に持っていた修論のイメージが実際とはずれがあったこと、教授経験に基づく問題意識を明示的に捉えられなかったことが考えられるので、それに対処するための授業内容の改善案を提出した。

1. はじめに

海外の日本語教育の現場では非母語話者教師の役割が大きい。阿部他（1991）では非母語話者教師の利点を生かした教授法の開発の必要性を、石井（1996）では母語話者教師と非母語話者教師の相互発信の重要性を指摘しているが、日本語教育研究についても同様のことが言えるだろう。日本語教育研究はこれまで主に母語話者研究者によって行われてきたが、今後は海外の非母語話者教師による研究成果が期待される。非母語話者日本語教育研究者の養成は、日本国内の大学等の留学生と、世界各地に点在する機関で行われているが、その方法論についての研究はほとんど見られない。また、教授経験はあるが研究に馴染みがない非母語話者現職教師を研究者として再養成することは、海外の日本語教育の発展を支える指導的立場の人材の養成として非常に有効と考えられるが、その現状についての報告も少ない⁽¹⁾。

本稿は、研究経験が少ない非母語話者日本語教師に対する日本語教育研究支援のあり方を考える端緒として、北京日本学研究中心在職日本語教師修士コースでの修士論文（以下、修論）研究指導を例として、非母語話者教師の日本語教育研究における研究課題設定の過程を探るものである。具体的には、同コース3年生に対して1年間の授業期間終了時にインタビューを実施し、

修論の研究課題設定の過程を、研究テーマの決定、研究課題の具体化、コースの評価の3点から分析・考察する。その際、「学習認知」(浜田2000)を研究に適用させた「研究認知」という観点を取り入れる。そして、その結果から、本コースの目標およびそれを実現するためのコースデザインの妥当性と、今後の改善の方法にも触れたい。

なお、本研究では、主な分担として、資料の収集および分析については篠崎が、理論的枠組みについては浜田が担当した。但し、最終的な原稿については、二人の検討を経て執筆されている。

2. 背景

2.1 北京日本学研究中心在職日本語教師修士コース

2.1.1 コース概要

北京日本学研究中心は、独立行政法人国際交流基金と中国教育部の共同事業として1985年に北京外国語大学内に設立された日本研究者養成機関である。その前身は、1980年に設立された在中国日本語研修センター(通称「大平学校」)であるが、北京日本学研究中心(以下、センター)として再出発してからは、言語・文学・文化・社会の4つの専攻を持つ大学院修士課程を設置し(後に博士課程も設置)、各分野の日本研究者を輩出してきた。それと並行して大平学校以来の現職教師の研修(日本語研修コース)も継続実施されてきたが、2001年9月からは従来の研修コースが改編されて、修士学位が取得できる「在職日本語教師修士コース」(以下、在職コース)が新設された。

在職コースでは、現職日本語教師が、1年間所属機関を離れてセンターで授業を受けて必要単位を取得し、2年目からは元の職場に戻って仕事(授業)をしながら修論を作成・提出、審査を経て3年間で学位を取得できることになっている⁽²⁾。コースの目的や特徴、設置当初の状況は横山(2002)に詳しいが、設置2年目からは、教師としての教授経験を生かした、実践的な「日本語教育学」を専門分野とする日本語教育研究者の養成をコース目標の中心に据え、カリキュラムも一部改定された。世界的にも日本語教育が盛んな中国において、このような非母語話者教師を対象とした日本語教育研究者養成が実施される意義は大きいと言えるだろう⁽³⁾。

2004年9月末現在、センターでは4期生を迎えており、4期までの入学者総数は32名(各期8名)、1期生のうち5名がすでに修士学位を取得している。1期生の最終的なコース全体スケジュールと、2期生以降の専門分野の授業科目は図表1、2の通りである。なお、センターでの指導は、中国側専任教員1名、日本側派遣教員2名、中国側客員教員数名が担当しているが、職場復帰後の修論研究指導(集中指導2回を含む)は、客員を含めた中国側指導教員が中心に行い、日本側指導教員が補佐する体制となっている。

図表1 1期生コース全体スケジュール

1年目 9月初旬～1月初旬	: 北京日本学研究中心で講義受講(前期)
3月初旬～7月初旬	: 同上(後期)
7月初旬～8月初旬	: 訪日研修(早稲田大学研修、資料収集、日本体験)
2年目 9月～	: 職場復帰、修論作成開始
1月初旬	: 第1回集中指導(日中指導教官参加)
8月下旬	: 第2回集中指導(同上)
3年目 4月中旬	: 修論提出
6月初旬	: 修論審査・口頭試問

図表2 2期生以降の専門分野の授業科目

<前期>	「言語学・日本語学概論(中国側)」「日本語教育学概論(日本側)」「日本語教育学実習(教壇実習)」「(日中共同)」「学術日本語(日)」「日本語・日本事情教育研究(日)」「同(中)」
<後期>	「日本語教育学演習」「同(日中)」「日本語教育学実習(教材分析)(日中)」「日本語教育学文献講読(日)」

2.1.2 授業における修論研究指導

本コースでは、学生が2年目から職場復帰して、仕事をしながら修論を作成することになるため、1年目の授業期間から修論研究指導に力を入れている。そして、1年目終了時には学生各自が具体的な修論研究計画を策定し、職場復帰後は授業を担当しながらデータを収集、2回の集中指導でデータの分析や考察部分について指導を受け、最終的に論文の形にまとめることが基本的に求められている。

また、これまで本コースに入学した学生は、年齢は20代後半から30代後半で、教授歴2～10年程度の現職大学日本語教師であるが、全体的に入学前の研究経験が少なく、日本語教育学についての知識をほとんど持っていないのが現状である。そこで、授業期間の前期は、各授業を通して日本語教育学の概要を理解することと、修論作成のための研究能力を身につけることを主な目的とし、その学習を通して、各自の修論の研究テーマを決定することをめざしている。後期は、文献調査と研究指導を通して研究課題を具体化し、職場復帰後の研究計画を立案することを目標としている。

具体的な修論研究指導は、後期の「日本語教育学演習」「同」の授業で実施され、中国側

専任および客員教員各1名と日本側派遣教員2名の計4名が共同で担当している。この授業では5月初旬のメーデー休暇をはさんで、前半は『外国語教育リサーチマニュアル』⁽⁴⁾等の講読を通して具体的な言語教育研究方法を理解しながら、各自の研究テーマをもとに研究課題を具体化させること、後半は、指導教員(学生1名につき日中各1名の計2名)を確定し、具体的な研究計画の立案を指導することになっている。研究指導は全期間を通じて、日中2名の教員が共同で担当する個別指導⁽⁵⁾と、演習における各自の進捗状況の報告およびクラスでの検討とを交互に繰り返すことによって行われる。

本コース3期生の授業期間での修論研究指導スケジュールは図表3の通りである。

図表3 3期生の授業における修論研究指導スケジュール

前期(秋学期)	2003年9月初 2004年1月初	入学 前期末レポート提出
後期(春学期) *すべて「日本語教育演習・」の授業内で実施	2004年3月第1週 3月第3週 3月第4週 4月第2週 4月第3・4週	前期末レポート報告 個別指導1 学習経過報告会1 個別指導2 学習経過報告会2
	5月第3週 5月第4週 6月第2週 6月第3・4週 6月末	個別指導3 予備中間発表 個別指導4 中間発表、個別指導5 修論研究計画提出

前期末レポート提出：自分の興味のあるテーマの先行研究(雑誌掲載論文)5本を選び、論文レビューを作成した後、修論で取り組みたい研究テーマについて述べる。

前期末レポート報告：上記レポートに基づいて自分の研究テーマについて簡単に報告する。

(時間：1人5分)

学習経過報告会1：自分の研究テーマについて問題意識を整理し、文献調査を行った結果の進捗状況を報告する。(1人25分、質疑応答を含む)

学習経過報告会2：同上(50分、同)

予備中間発表：研究計画立案の進捗状況を報告する。(25分、同)

中間発表：同上(50分、同)

修論研究計画提出：現段階での具体的な研究計画を作成し、提出する。

2.2 研究認知

浜田（2000）は「学習者による学習過程や学習環境全般に対する認知（perception）」を「学習認知」と呼んだ。そして、初級学習者の日本語学習過程回想インタビューを分析し、言語学習のマクロレベルのタスクに対する認知と学習環境に対する認知との関わりが、言語学習において重要な役割を果たしていることを示した。

本研究では、非母語話者日本語教師が研究論文を完成するまでの過程を分析するための道具立てとして、この「学習認知」という概念を援用し「研究認知」という概念を設定することにする。「研究認知」とは、研究者による自らの研究過程や研究環境に対する認知である。

研究経験の少ない本コースの学生は、修論の研究テーマの決定から、研究課題の具体化、研究計画の立案まで、論文作成の初期の一連の過程をどのように認知していたのだろうか。ここでは、学生へのインタビューによって、彼らの研究認知のありようを探ることにする。

2.3 研究認知と語り

ここでいう「研究認知」は、認知心理学でいうような個人の頭の中にある知識の表象としての「認知」ではなく、インタビューにおいて学生が自らの研究過程を「語る」中で構築されるものであることに注意されたい。

最近、さまざまな人間科学の分野では、従来の論理実証主義とは異なる新しい知のパラダイムに注目が集まっている。この新しいパラダイムに基づく研究手法の一つとして、ナラティブ、ライフストーリーなど、人々の語りを通して人々の営みを理解しようとする試みが行われている（詳細については、ガーゲン（2004）、桜井（2002）、やまだ（2000）など参照）。やまだ（2000）によれば、人生を物語るとは、経験としてのひとつひとつの出来事が文脈を与えられ、筋書きとして組み立てられることにより組織化され、意味づけられることである（やまだ 2000：10-11）。

語りは事実を反映しているかどうかの問題なのではない。学生の語りを分析することによって、このコースでの学生たちの体験が学生自身によってどのように意味づけられているかを知ることができる。このような立場は、世界は言語によって忠実に反映されるものではなく、反対に、世界は言語によって構成されるのであるという社会構成主義（ガーゲン 2004）に基づくものである。

また、本研究では、インタビューの他に、学生が研究計画の完成度を自己評価して描いたグラフ（以下、研究計画完成度グラフ）も参考にする。ガーゲン（2004）は、物語の終結が肯定的価値を持つか否定的価値を持つかに応じて、語りの推移が肯定的になったり否定的になったりする。たとえば、肯定的な価値を持つゴールに近づく場合には、語りは肯定的となる。また、このように考えると、すべての物語は横軸を時間の流れ、縦軸を評価とする二次元空間上で、上昇、下降の3つの形式に分類できる（ガーゲン 2004：259-261）。研究計画完成度グラフによって、

研究課題の立案というゴールに照らして彼らの体験が肯定的に評価されるのか、否定的に評価されるのかを明らかにすることができる。

なお、語りは過去、現在、未来という時間の流れの中に埋め込まれている。学生による意味づけは、あくまでもインタビューの時点で、インタビュアー(篠崎)との関係性において構成されたものである。学生による体験、意味づけはこれからも永遠に継続していくであろう。

3. 調査

対象は、北京日本学研究中心在職日本語教師修士コース3期生8名。全員女性で、中国国内の大学日本語科を卒業している。年齢は20代後半から30代半ば、日本語教授歴は3~8年。日本の大学で1年以上の研修歴があるもの5名、教師研修(センター日本語研修コース)受講歴があるもの1名、残りの2名は訪日歴・研修歴ともない。他分野の修士号を取得しているものが1名いる。コース入学時の日本語運用力(口頭表現能力)は、ACTFL-OPIで中級-上~上級-上だった。

調査は、以下の方法によって行った。

(1) 個人インタビュー

1年目コース終了時(2004年7月の訪日研修期間中)に、3期生の入学時から授業を担当してきた篠崎が実施した。3期生全員に1人30~70分のインタビューを日本語で行った。質問項目は文末の資料の通り⁽⁶⁾だが、回答状況により柔軟に対応した。インタビューの内容は録音し、後で書き起こした。

(2) 研究計画完成度グラフ

浜田(2000)を参考に、個人インタビュー終了後、コースの全期間を振り返って、この1年間の研究計画の完成度の変化の自己評価を行い、グラフに記入して提出してもらった。個人インタビュー結果の分析の際に参考にする。

4. 結果

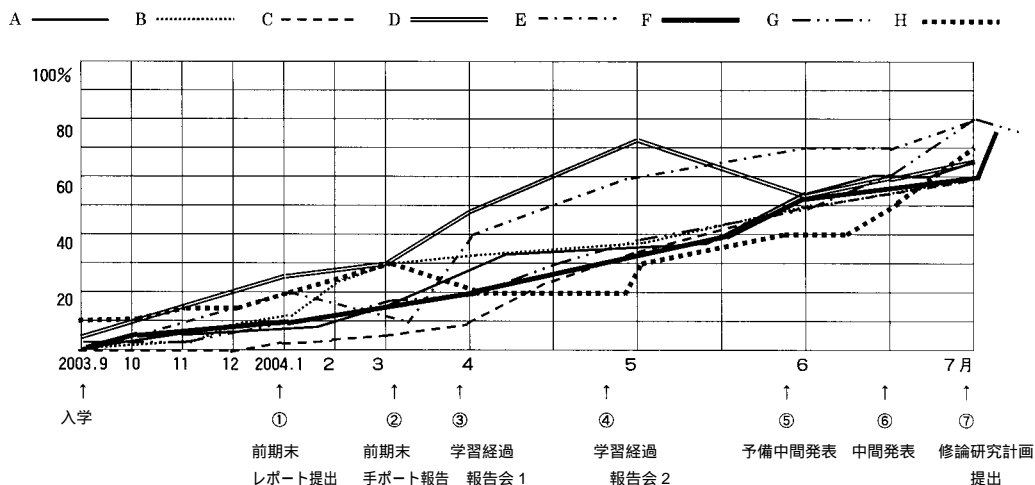
個人インタビューの結果を、(1)研究テーマの決定、(2)研究課題の具体化、(3)コースの評価の3点から分析する。図表4は、学生8名(A~H)の個人インタビューの内容を、上記(1)から(3)に分類し、その概要をまとめたものである。

また、図表5は、学生8名が1人ずつ記入して提出した「研究計画完成度グラフ」を1つのグラフにまとめたものである(以下、グラフ)。~は修論研究指導の各時期(図表3参照)を示す⁽⁷⁾。

図表4 個人インタビューの概要

	①研究テーマの決定(主に質問2-3-4の音)	②研究課題の具体化(主に質問5-6の音)	③コースの計画(主に質問8の音)
A	<p>入学時に希望の分野についてあまり考え込んでいなかった。自分の授業の悩みも解決したいと思っていた。研究テーマについては、前期レポートで書いたこと、論文の読み方から決めた。そのテーマについては原稿から問題を感じていた。コースに入ってから、自分もそれが青年だと感じた。参加している授業と結びつけようと思った。</p>	<p>最初一人ひとりの論文と同じ内容を研究しようと思ったが、その際、先生の指導を受けて、一歩一歩進んで今の内容にした。方向性は変わってはいないが、具体的な方法が変わった。</p>	<p>③コースの計画は主に質問8の音) 全体スケジュールはほぼ決まっていた。新しいのは論文を分析したことで、論文の読み方から決めた。「マニュアル」のやり方はよくない。授業に関する授業は別に立つ。論文の分析はもっと早く始めた方がいい。</p>
B	<p>入学時に文化について研究したかった。日本語教育のコースがわからなかった。研究テーマを考えたのは前期、授業で論文を読んだ後分かった。自分もこの論文を書きたいと思った。前期レポートで自分の分野別の内容を決めた。コースの授業を受けて自分が感じた問題があり、それについて研究したいと思った。自分の学生もそれが青年だと感じた。</p>	<p>前期一人ひとりの論文と同じ内容を研究しようと思ったが、その際、先生の指導を受けて、一歩一歩進んで今の内容にした。方向性は変わってはいないが、具体的な方法が変わった。</p>	<p>前期の論文を分析する内容が重要だった。後期にいえる。指導を受けて、自分の中で面白い問題に気がついた。前期指導がよかった。前期が面白いことがあった。他の大学の在籍コースは短く、後期で論文を書くので、このように一歩一歩進めると思わなかった。</p>
C	<p>入学時に文化について研究したかった。日本語教育のコースがわからなかった。研究テーマを考えたのは前期、授業で論文を読んだ後分かった。自分もこの論文を書きたいと思った。前期レポートで自分の分野別の内容を決めた。コースの授業を受けて自分が感じた問題があり、それについて研究したいと思った。自分の学生もそれが青年だと感じた。</p>	<p>入学時に考えたこと、前期レポート二十の項目に大きな変化はない。今も基本研究に変わっていない。指導スケジュールと先生の指導で、一歩一歩自分の研究を進めた。指導を受けて変更したことはあまりないが、先生に話すとき、わかっているのが大変だった。</p>	<p>前期の論文を分析する内容が重要だった。後期にいえる。指導を受けて、自分の中で面白い問題に気がついた。前期指導がよかった。前期が面白いことがあった。他の大学の在籍コースは短く、後期で論文を書くので、このように一歩一歩進めると思わなかった。</p>
D	<p>入学時に文化について研究したかった。日本語教育のコースがわからなかった。研究テーマを考えたのは前期、授業で論文を読んだ後分かった。自分もこの論文を書きたいと思った。前期レポートで自分の分野別の内容を決めた。コースの授業を受けて自分が感じた問題があり、それについて研究したいと思った。自分の学生もそれが青年だと感じた。</p>	<p>入学時に考えたこと、前期レポート二十の項目に大きな変化はない。今も基本研究に変わっていない。指導スケジュールと先生の指導で、一歩一歩自分の研究を進めた。指導を受けて変更したことはあまりないが、先生に話すとき、わかっているのが大変だった。</p>	<p>前期の論文を分析する内容が重要だった。後期にいえる。指導を受けて、自分の中で面白い問題に気がついた。前期指導がよかった。前期が面白いことがあった。他の大学の在籍コースは短く、後期で論文を書くので、このように一歩一歩進めると思わなかった。</p>
E	<p>入学時に文化について研究したかった。日本語教育のコースがわからなかった。研究テーマを考えたのは前期、授業で論文を読んだ後分かった。自分もこの論文を書きたいと思った。前期レポートで自分の分野別の内容を決めた。コースの授業を受けて自分が感じた問題があり、それについて研究したいと思った。自分の学生もそれが青年だと感じた。</p>	<p>入学時に考えたこと、前期レポート二十の項目に大きな変化はない。今も基本研究に変わっていない。指導スケジュールと先生の指導で、一歩一歩自分の研究を進めた。指導を受けて変更したことはあまりないが、先生に話すとき、わかっているのが大変だった。</p>	<p>前期の論文を分析する内容が重要だった。後期にいえる。指導を受けて、自分の中で面白い問題に気がついた。前期指導がよかった。前期が面白いことがあった。他の大学の在籍コースは短く、後期で論文を書くので、このように一歩一歩進めると思わなかった。</p>
F	<p>入学時に文化について研究したかった。日本語教育のコースがわからなかった。研究テーマを考えたのは前期、授業で論文を読んだ後分かった。自分もこの論文を書きたいと思った。前期レポートで自分の分野別の内容を決めた。コースの授業を受けて自分が感じた問題があり、それについて研究したいと思った。自分の学生もそれが青年だと感じた。</p>	<p>入学時に考えたこと、前期レポート二十の項目に大きな変化はない。今も基本研究に変わっていない。指導スケジュールと先生の指導で、一歩一歩自分の研究を進めた。指導を受けて変更したことはあまりないが、先生に話すとき、わかっているのが大変だった。</p>	<p>前期の論文を分析する内容が重要だった。後期にいえる。指導を受けて、自分の中で面白い問題に気がついた。前期指導がよかった。前期が面白いことがあった。他の大学の在籍コースは短く、後期で論文を書くので、このように一歩一歩進めると思わなかった。</p>
G	<p>入学時に文化について研究したかった。日本語教育のコースがわからなかった。研究テーマを考えたのは前期、授業で論文を読んだ後分かった。自分もこの論文を書きたいと思った。前期レポートで自分の分野別の内容を決めた。コースの授業を受けて自分が感じた問題があり、それについて研究したいと思った。自分の学生もそれが青年だと感じた。</p>	<p>入学時に考えたこと、前期レポート二十の項目に大きな変化はない。今も基本研究に変わっていない。指導スケジュールと先生の指導で、一歩一歩自分の研究を進めた。指導を受けて変更したことはあまりないが、先生に話すとき、わかっているのが大変だった。</p>	<p>前期の論文を分析する内容が重要だった。後期にいえる。指導を受けて、自分の中で面白い問題に気がついた。前期指導がよかった。前期が面白いことがあった。他の大学の在籍コースは短く、後期で論文を書くので、このように一歩一歩進めると思わなかった。</p>
H	<p>入学時に文化について研究したかった。日本語教育のコースがわからなかった。研究テーマを考えたのは前期、授業で論文を読んだ後分かった。自分もこの論文を書きたいと思った。前期レポートで自分の分野別の内容を決めた。コースの授業を受けて自分が感じた問題があり、それについて研究したいと思った。自分の学生もそれが青年だと感じた。</p>	<p>入学時に考えたこと、前期レポート二十の項目に大きな変化はない。今も基本研究に変わっていない。指導スケジュールと先生の指導で、一歩一歩自分の研究を進めた。指導を受けて変更したことはあまりないが、先生に話すとき、わかっているのが大変だった。</p>	<p>前期の論文を分析する内容が重要だった。後期にいえる。指導を受けて、自分の中で面白い問題に気がついた。前期指導がよかった。前期が面白いことがあった。他の大学の在籍コースは短く、後期で論文を書くので、このように一歩一歩進めると思わなかった。</p>

図表5 研究計画完成度グラフ(全員)



5. 考察

5.1 研究テーマの決定

修論を考える最初の段階としての研究テーマ、つまり基本的な研究方向の決定の過程を考える。

コース入学時に修論の内容について「考えていた」と答えたのは2名(F、H)だけで、1名(E)は教授経験に基づく漠然とした問題意識があったと答え、その他の5名は「考えていなかった」と答えている。「考えていなかった」学生のうち、入学試験の面接で答えた研究テーマに触れたのはB、C、Gで、BとGは、当時はコースの内容がわかっていなかった、と述べている。また、Cはそれが修論の研究テーマになったが、前期末レポートの時期までは真剣には捉えていなかったとしている。

このことは、半数以上の学生が入学時には修論を具体的にイメージしておらず、コースでの学習や体験を経て研究テーマを考えた、という次の回答に繋がるだろう。また、入学時にかなり明確なテーマを考えていたFとHは、後述のように研究課題の具体化の段階で錯綜しており、入学時に持っていた研究のイメージと実際の研究の間に、ずれがあったことがうかがわれる。

次に、修論の研究テーマについて具体的に考え始めたきっかけとしては、前前後半の授業で研究論文を読んだことや、前期末レポートを挙げたものが多く、これはコースデザインの意図とも合致している。

そして、研究テーマに影響を与えたものとしては、ほとんどの学生が自分の教育現場での経験を挙げており、教授経験に基づく問題意識を本コースでの学習や体験と結び付けて、研究テーマを決定していることがわかる。また、それに加えてA、Bはコースの授業を学習者として体験したこと、E、Fは教壇実習での体験を挙げている。

やや特殊なのがDで、インタビューの中で教授経験にはほとんど触れず、研究テーマの決定時期も、後期に入って慌てて決めた、と答えている。そして、内容については、これまでの中国での日本語教育観の影響を第一に挙げている。また、Dはコース入学の動機を「学位よりも勉強」と述べており、全体として修論に対する意欲があまり認められず、それが後述の研究課題の具体化での錯綜に繋がっていると考えられる。

5.2 研究課題の具体化

前述の研究テーマを、実際の研究課題として具体化させる過程を考える。

8名中7名(H以外)は、修論研究指導が本格的に始まった後期開始時に考えた最初の研究テーマは基本的に変わっていない、と答えている。

そのうちの5名(A、B、C、E、G)は、最初の研究テーマを出発点に、文献調査や研究指導を経て、それをどのように深めて、あるいは絞って、研究課題として明確にして行ったかを詳細に語っている。たとえばB、C、Gは、その過程を「一步一步」という言葉で表現している。また、この5名のうちEを除くA、B、C、Gのグラフは基本的に下降部分のない形状になっており、全体として研究課題を具体化する過程で特に大きな混乱もなく、確実に研究計画を作成していったと語っていることと符合する。

一方、D、F、Hは、最初の研究テーマから研究課題を具体化する過程に錯綜があったことに言及している。以下、それぞれのケースについて詳しく考えたい。

まず、Dは大きなテーマは一貫していたが、研究課題を具体化すべき時期にどのような観点を設定して観察するかで二転三転しており、その過程をインタビューでは詳しく語っている。観点変更の理由としては、クラスの友人や教員からのコメントと、研究方法での行き詰まりを挙げている。そして、もう一度自分の関心の所在を問い直し、最終的に複数の候補から選んで、それを発展させる形で研究課題を設定した、と述べている。Dのグラフにはその軌跡がよく現れている。後期の研究指導の前半までは、最初に決めた観点についてかなり速いペースで計画立案が進められているが、それに行き詰まりを感じて、後半の観点の変更を繰り返していた時期は下降したままとなり、最終的な観点を決めたことでまた上昇に転じたものの、最初のピークには届いていない。

前節で述べたように、Dは入学時の修論への意欲があまり高くなく、入学後も自身の教授体験を問題意識として明示的に捉えていなかった学生である。そのため、研究課題を具体化する段階で、最初に自分が選んだ課題を堅持するだけの十分な意志を持たず、何か障害がある度に安易に変更を繰り返してしまったと考えられる。そして、最終的な観点が決まって今後の研究の見通しが立ったことで持ち直したが、研究の難しさを再認識し、最終的には当初考えていたほど順調に計画立案が進んでいるとは感じられなかったのだろう。ただし、D自身は「前に悩んだことはそ

の後の土台になった」と述べて、このような試行錯誤を自身の成長の過程として評価しており、今後の研究に意欲を見せている。

次に、Fは「研究テーマは自分ではずっと変わっていないが、計画は行ったり来たりしている」と述べて、最初の研究テーマを研究課題として具体化させる段階で錯綜があったことを認めている。前節で述べたように、Fは入学時にかなり明確な研究テーマを持っていた学生で、インタビューの中でも自分のテーマはずっと変わっていないことを強調している。しかし、研究計画提出の時点でもまだ混乱していて、「きちんとまとめることができなかった」と述べている。

ところが、Fのグラフは順調な右肩上がりとなっており、そこに錯綜の痕跡を認めることはできない。そこで、インタビューの内容を詳細に見てみると、Fは入学時に考えていた研究テーマを、コースでの学習を通してまずどのような分野の問題として位置付けることができるかを特定し、自身の教授経験や教育実習での体験をもとに、具体的な技能や学習項目を限定して、研究課題として具体化しようとしていたことがわかる。F自身は「自分のやりたいことを、どういうふうに表現したらいいかわからなかった」と述べているが、それは言語的問題というよりも、研究課題の具体化に関わる多くの要素を整理できなかったことが原因と考えられる。そして、研究計画全体としては、要素が増えることで内容が豊富になり、前進していたと認識されていたため、グラフには現れなかったものと思われる。なお、Fは、研究計画提出時には混乱した状態だったが、その後の訪日研修でその分野の研究者のアドバイスを心得て課題が整理できたと報告しており、グラフの欄外にそれを示す上昇線を加えている。

最後に、HはFと同様に入学時にかなり明確な研究テーマを持っていたが学生だが、「最初に考えていたことと、今の内容とは実はあまりつながっていない」と述べており、最初の研究テーマが研究課題を具体化する過程で大きく変わったと感じている。そして、「今の段階ではもう納得したが、最初は全然納得できなかった」と、その過程に抵抗を感じていたことを認めている。Hは当初からある分野の「全体的な状況を明らかにしたい」と主張していたが、研究方法を考える段階で行き詰まりを感じていたことから、指導教員のアドバイスに従って1つの観点到絞ることとした。しかし、Dと同様に項目の選定で試行錯誤を繰り返し、最終的には「やりがいのあるテーマ」、つまりこれまでも多くの議論のあった観点を選んでいる。

Hの試行錯誤の過程はDと似ているが、両者のグラフはかなり違った形状になっている。Hは、研究指導の早い段階で落ち込みがあり、そのまましばらく停滞している。Hの落ち込みは、当初考えていた「全体的な状況」の研究が否定されたことによるもので、1つの観点到絞ることを納得して受け入れるまでの時期を停滞と捉えていることがわかる。そして、納得した段階で上昇に転じ、その後の観点的策定で試行錯誤を繰り返していた時期を、停滞を含みながらも緩やかな上昇と捉えている。最終的な観点的観点が決まるまでをずっと下降と捉えていたDとは、その試行錯誤の意味が違う。つまり、最初から自分なりのテーマを持って修論に意欲的だったH

は、試行錯誤も含めて自身の成長過程として肯定的に捉えたのに対し、修論に対する意欲があまり高くなかったDは、予想外の試行錯誤の過程を肯定的に捉えることができなかつたのではないだろうか。

以上、研究課題の具体化の過程で錯綜があった3人について見てきたが、最後にもう1人、Eの例を取り上げ、この3人と比較してみたい。

Eのグラフを見ると、前期末レポートを提出した後の後期最初の授業、つまり研究テーマの報告の時点で一度下降しているが、その後は急激に上昇し、最後まで高い位置で順調に上昇していることがわかる。Eは、下降の原因について「後期の(最初の)授業で、ある先生から自分のテーマは難しいと言われたが、他の先生と相談して自信をつけた」と述べている。そして、その後は「参考になる論文」を見つけたことで研究課題を具体的に考えはじめ、「最初に考えた研究課題は多すぎたので、先生の指導で自分の一番やりたいことを考えて絞った」と語っている。

Eは、入学時には修論について具体的に考えていなかったが、自分の教授経験に基づく問題意識をかなり強く持っていた学生で、研究テーマもその問題意識と関係があると認めている。Eが順調な過程をたどった背景には、当初から問題意識を明示的に捉えていたことと、障害にぶつかった時に適切な援助を求められたこと、そして文献調査や研究指導といった研究環境を有効に活用できたことがあると考えられる。

5.3 コースの評価 改善に向けて

まず、学生が本コースをどのように評価しているかについて述べる。

インタビューでは、前期の概説的な授業については、後期に修論を考える段階になってその有用性に気がついたという意見が少なくなかつた。また、アカデミック・スキルの養成をめざす『学術日本語』の授業で行った研究論文の分析や、論文レビューの作成に対する評価が高く、もっと早い時期に始めるべきだったという意見も目立つた。と同時に、全体として修論についてもっと早く意識化させるべきという意見も多かつた。

後期の修論指導については、そのスケジュールを評価するものが多かつた。一部進度が速すぎたという意見もあったが、個別指導と報告を繰り返す形式が評価され、このスケジュールに従って自分の研究計画を立案したと感じている学生が多かつた。特に、Fは「このスケジュールにより研究計画立案のプロセスが体験できた」、Hは「初心者が研究に入るのに適切だった」と述べ、Dも含めて、それぞれの過程は順調とは言えなかつた学生も、スケジュール自体は評価している。その一方で『外国語教育リサーチマニュアル』の講読については、進度が速すぎたこともあり、内容の必要性および重要性は認めても、効果を疑問視するものが多かつた。取り上げ方には再考の必要があるだろう。

次に、これらの意見を参考に、各学生の研究課題の設定過程も踏まえて、本コースの目標およ

びコースデザインの妥当性と、今後のコース改善を考えたい。

2.1.2 で述べたように、本コースでは、「研究経験が少なく、日本語教育学にも馴染みのない非母語話者教師が、1年間で、日本語教育学の概要を理解し、修論作成のための研究能力を身につけ、各自の修論の研究テーマを決定し、研究課題を具体化し、研究計画を立案する」ことを目標としている。そして、前述のように、約半数の学生は、修論について明確なイメージを持たずに入学しているが、自身の教授経験に基づく問題意識を、前期の授業での学習や体験と結びつけて研究テーマを決定し、後期の指導スケジュールに従って、順調に研究課題を具体化している。これは、本コースの目標とコースデザインが、学生の現状とそれほど離れていないことを示していると言えるだろう。

その一方で、FやHのように入学時に修論について自分なりのイメージを持っていた学生や、Dのように修論への意欲があまり高くなく、教授経験に基づく問題意識を明示的に捉えられなかった学生は、研究課題の具体化の過程で苦しんでいる状況が明らかになった。

修論について適切なイメージを作り、研究テーマを決定する段階は、研究における「マクロタスクの設定」(浜田1999、2000)と位置づけることができるだろう。そして、マクロタスクの設定に成功した学生は、その後の研究課題の具体化というミクロタスクを順調に達成したと考えられる。したがって、本コースの修論研究指導では、このマクロタスクの設定段階を十分に支援する必要がある。また、どちらのタスクにおいても、教師としての教授経験に基づく問題意識が、重要な役割を果たしていると言えるだろう。

このことから、本コースでは今後以下のような改善が必要と考えられる。

まず、入学後早い時期から学生にもっと修論を意識させ、実現可能な修論のイメージを持たせる必要がある。そのためには、前期末レポートの前に、授業の中で修論について考える機会を設けたり、同じコースの先輩の修論を読ませたりすることが有効だろう。なお、『学術日本語』での論文分析や論文レビュー作成も、これまでは前期後半から始めていたが、もう少し早い時期に始めたほうがいいだろう。

また、これまで前期の授業では学生の教授経験を活用するように努めてきたが、今後はさらに、学生自身がそれを問題意識として明示的に捉え、研究テーマに発展させられるように配慮する必要がある。特にそれをつねに意識できるようにする工夫が必要で、そのためには内省を深める目的も合わせて、記録としてジャーナルを書かせることも有効だろう。

さらに、後期の研究指導では、前期の学生の状況や修論に対する意識を指導教員全員が共有し、その学生に合わせた指導を実施する必要がある。そのためには、指導の最初の段階では、研究課題の設定を急がずに、学生と十分にコミュニケーションを行って、方向性を確認し、学生が納得してから次の段階に進むことが大切である。学生の中には、指導教員との意志の疎通の難しさを訴えていたものも少なくない。指導はすべて日本語で行われているため、言語的な要因もあるが、

内容面も含めて、本コースの日中の指導教員による複眼的な指導をもっと有効に活用すべきであろう。

6. おわりに

本稿では、非母語話者教師の日本語教育研究における研究課題の設定過程を、北京日本学研究中心在職日本語教師修士コースを例として、同コースの学生がインタビューで語った研究認知の状況をもとに分析・考察した。その結果、本コースの目標およびコースデザインが、現状に基本的に合致していることが確認された。その一方で、研究課題の具体化の段階で困難に直面したと認知する学生が存在することも明らかになった。その原因としては、入学時に持っていた修論のイメージが実際とはずれがあったこと、修論への意欲が低かったこと、教授経験に基づく問題意識を明示的に捉えられなかったことが考えられるので、それに対処するための授業内容の改善案を提出した。

また、本研究では、研究経験が少ない非母語話者日本語教師に対する日本語教育研究支援のあり方を考える端緒として、研究の初期の段階の研究計画立案をとりあげ、その中でも研究課題の設定に焦点を当てた。しかし、研究計画立案には、実際には実験や分析等の研究方法の選定、研究スケジュールの作成などが含まれる。今後は、さらに詳細な調査を行って、研究計画立案の全体的な過程についても検討したい。そして、最終的には、修論作成や、修論審査までの全過程を対象に、研究認知の状況を明らかにできればと考えている。

注記：本研究は、学術振興会科学研究費補助金基盤研究（CⅩⅠ）課題番号 16520323 「非母語話者日本語教育研究者の養成に関する基礎的研究 中国出身現職教師を中心に」（研究代表者：浜田麻里）の一環として実施されたものである。

〔注〕

⁽¹⁾日本国内では、2001年に独立行政法人国際交流基金日本語国際センター、政策研究大学院大学、独立行政法人国立国語研究所の三者が連携して開設した「日本語教育指導者養成プログラム」がある。横山他(2004: 8-9)参照。

⁽²⁾学位取得には、修論作成の他に、外国語（日本語以外）の資格試験に合格することが条件となっている。

⁽³⁾中国における日本語教育および日本語教育研究の現状と課題については、篠崎（2004）参照。

⁽⁴⁾『外国語教育リサーチマニュアル』ハーパート・W・セリガー／イラーナ・ショハミー著、土屋武久／森田彰／星美季／狩野紀子訳、大修館書店、2001年

⁽⁵⁾前半の個別指導では、指導を担当する日中の教員の組み合わせを毎回変えて、複眼的な指導が行われるように配慮している。本稿で言う「複眼的指導」とは、日本語教育研究の知識と経験は比較的豊富だが中国の日本語教育現場の事情には詳しくない日本側指導教員と、その逆の中国側教員が、言語面での不足も含めて補完し合いながら指導を行うことである。また、日中各2名の教員の組み合わせを変えることにより、

さらに多角的な視点からの指導をめざしている。

- ⁶質問項目の決定にあたっては、浜田が3期生に対して実施したグループ・インタビューの結果を参考にした。これは1期生の修論口頭試問終了直後(2004年6月初旬)に、1期生の授業担当経験はあるが、3期生とは初対面の浜田が実施したもので、3期生6名に中国語で1時間程度のグループ・インタビューを行い、1期生の修論の口頭試問を聞いた感想や、研究についての考え方、コースでの学習の評価等を聞いた。
- ⁷グラフの7月を越えて右欄外に記入されている線は、学生が訪日後の状況として自主的に記入したものである。

〔参考文献〕

- 阿部洋子・横山紀子(1991)「海外日本語教師長期研修の課題 外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて」、『日本語国際センター紀要』第1号53-74、国際交流基金日本語国際センター
- 石井恵理子(1996)「非母語話者教師の役割」、『日本語学』15巻第2号87-94、明治書院
- ガーゲン, K.J. (2004)『社会構成主義の理論と実践 - 関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版(長田素彦・深尾誠訳 原版 Gergen, K.J. (1994)Realities and Relationships: Soundings in social construction. President and Fellows of Harvard College.)
- 桜井厚(2002)『インタビューの社会学 ライフストーリーの聞き方』せりか書房
- 篠崎摂子(2004)「中国の日本語教育 これまでとこれから」、『第二回中国大学日本語教育国際シンポジウム論文集』(印刷中)
- 浜田麻里(1999)「学習者はどのようなストラテジーを使っているか」宮崎里司・ネウストブニー, J.V. 編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』69-79、くろしお出版
- (2000)「日本語初級学習者による学習過程の認知とマクロタスクの設定」佐治圭三教授古稀記念論文集編集委員会編『日本と中国ことばの梯』241-250、くろしお出版
- やまだようこ(2000)「人生を物語ることの意味 ライフストーリーの心理学」『人生を物語る 生成のライフストーリー』p.1-38 ミネルヴァ書房
- 横山紀子(2002)「北京日本学研究中心・在職修士課程日本語教師研修コースについて」、『日本語教育通信』43号 8-10、国際交流基金日本語国際センター
- 横山紀子・築島史恵・生田守・木谷直之・木田真理(2004)「ノンネイティブ教師を対象とした研修~教師の内省を促す要因に焦点を当てて~」、『2004年日本語教育国際研究大会ワークショップ「教師の役割と研修」配布資料

資料 個人インタビューの質問項目

- 1 現在の自分の修論研究計画についてどう感じているか。
完成度を百分率で自己評価するとどのぐらいか。
 - 2 コース入学時には修論についてどう考えていたか。
具体的なテーマを考えていたか。考えていたとすれば、どんなテーマか。
 - 3 コース入学後は、いつ頃から修論について具体的に考え始めたか。
考え始めたきっかけは何か。
 - 4 その頃はどのような内容を考えていたか。どうしてそれについて研究したいと思ったか。
その内容には、自分の教授体験が反映されていたと思うか。
 - 5 最初に考えた内容は、今の研究計画と比べるとどうか。
その時の問題意識は、今の研究計画にどのように活かされているか。
 - 6 (資料 A を見せながら) それぞれの時期にどんなことを考えていたか。
何か転機(ターニングポイント)になるようなことはあったか。
 - 7 研究計画を立案するうえで、自分ではどんなことを重視したか。
難しかったのはどんなことか。
 - 8 (資料 B を見せながら) 研究計画を立案するうえで、センターの授業や研究指導はどうだったか。特に印象に残っていることはあるか。役に立ったこと、足りなかったことは何か。
- * 資料 A : 修論研究指導 ~ (図表 3 参照) で学生が作成した資料に記された研究テーマを学生ごとに一覧表にまとめたもの。
- * 資料 B : 各学期の授業科目(図表 2)と後期の研究指導スケジュール(図表 3)の一覧表。