

『世界の日本語教育』18, 2008年6月

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——

平 畑 奈 美*

キーワード：アジアの日本語教育，母語話者日本語教師の役割，グラウンデッド・セオリー，母語話者性，日本人性

要 旨

日本と日本語教育にとって、アジア地域の重要性はますます高まりつつあるが、この地域では、非母語話者教師による高いレベルの日本語教育が行われていることが特徴である。本稿の狙いは、そうしたアジア地域において、母語話者教師は今後どのような役割を果たすべきかを検討することであり、そのために中国・韓国・台湾・ウズベキスタン・ロシアの中心的な日本語教育機関の有識者に半構造化インタビューを行い、記述資料にグラウンデッド・セオリーを応用して分析を行った。その結果、当該地域において母語話者教師には、教育能力、人間性、国際性が、ほぼ等価に期待されていることが判明したが、その背景には、「母語話者性 (nativeness)」と「日本人性 (Japaneseness)」の存在が考えられる。「母語話者性」は、言語規範の象徴として、一般的には肯定的価値を伴うものである。「日本人性」は、「白人性」、すなわち特定マジョリティグループの構造的優位性を表す概念を、転用して使われ始めた用語である。どちらの性質も、母語話者教師が選択的に身につけたものではないが、日本との関係が複雑なアジアでは、絶対的正当性を伴いがちな「母語話者性」が、「日本人性」と結びつき、非母語話者教師に圧迫感を与える場合がある。記述資料の中には、「現地への理解・適応」「謙虚さ」「現地における日本語教育の意義づけ」を求めるものが多かったが、それは発展したアジアの日本語教育が、母語話者に依存し、指導的役割を期待する(森田 1983)ものから、母語話者と共存し、母語話者にパートナーシップを期待するものへと変化しつつあることへの表れであろう。従ってアジアにおける母語話者日本語教師の新たな役割とは、「母語話者性」と「日本人性」のもたらす葛藤を越え、しかし、その価値は失うことなく、国際社会の一員として、日本と現地を結び付けていくことだと結論づけられる。

1. 研究の背景

21世紀の日本にとって関係を強化すべき重要な国とは、中国、韓国、その他アジア諸国およ

*HIRAHATA Nami：早稲田大学大学院生／東京大学非常勤講師

表1 アジアの日本語学習者

	全教育機関		高等教育機関	
	人数(人)	世界の中での割合(%)	人数(人)	世界の中での割合(%)
東アジア	1,438,425	61.0%	372,527	68.8%
東南アジア	206,014	8.7%	62,331	11.5%
中央アジア・ロシア	12,820	0.6%	6,799	1.3%
南アジア	12,965	0.6%	1,684	0.3%
アジア全体	1,670,224	70.9%	443,341	81.9%
世界全体	2,356,745	100.0%	541,474	100.0%

表2 高等教育機関の日本語教師数

	母語話者教師数(人)	全教師数(人)	母語話者の割合(%)
アジア	1,434	6,844	20.9%
北米	1,082	1,374	78.7%
欧州	605	1,025	59.0%
大洋州	248	356	69.7%
中南米	71	154	46.1%
中東・アフリカ	68	129	52.7%
合計	3,508	9,882	35.5%

びロシアであるという指摘がある(大前1999)。発展するアジアの経済は、当該地域の関係を緊密にし、「東アジア共同体」という概念が提出されるまでに至った。

日本語教育の世界でもアジア地域の重要性は変わらない。国際交流基金の2003年度の調査によれば、日本国外の日本語学習者数の7割以上がアジア地域(中央アジア・ロシアを含む)に属しており、高等教育機関で日本語を学ぶ学習者に限れば、実に8割以上に及ぶ(表1)。一方、海外の高等教育機関で教える母語話者日本語教師のうち、アジア地域で活動しているのは、ほぼ4割である。アジアの高等教育機関は、他の地域と比べて、母語話者教師の比率がかなり少ない(表2)。これらの数字が意味するのは、アジアでは、母語話者教師に大きく依存することなく、高いレベルの日本語教育が行われるようになってきているということである。現地の日本語教育体制が発展し、非母語話者教師が高い能力を持つようになったアジア地域で、「母語話者日本語教師」とは何のために存在し、どのような役割を果たすべきなのだろうか。

2. 研究の目的

そこで本研究では、アジア諸地域の日本語教育有識者への詳細なインタビューを行い、内容の質的分析から、当該地域における母語話者日本語教師が今後満たすべき要件、果たすべき役割を模索する。調査対象地域としては、日本語教育の中心地である韓国、中国、台湾の3カ国・地域に加え、それらと異なる視点を持つ地域として、日本語教育新興地域であるウズベキスタンと、距離的に最も遠く、アジアの性質の薄いロシアの、計5カ国・地域を選ぶ。この分析から得られた結果が、今後の母語話者教師養成方針策定の一助となること、さらには母語話者日本語教師、非母語話者教師双方の内省と議論を促進することを、効果として期待している。

3. 先行研究

そもそも第二言語習得において「母語話者教師」とは何のために存在するのだろうか。例として、英語の母語話者教師の、日本の教育現場における位置づけを検討したい。萬度（1988）によれば、日本の学校教育現場で、母語話者英語教師に期待される役割は、学習者に対しては、①音声の指導、②外国人に対する抵抗感の軽減・異文化の認識、③外国語によるコミュニケーション達成の経験、④学習の動機づけ、であり、非母語話者教師および学校全体に対しては、①現地人教師の語学力の向上、②授業の活性化・改善、③他の教科の教師への貢献、であるという。また中井（2003）は、日本人大学生が英語学習において母語話者教師を希望すること、そして、その理由は、①「本物」の英語（特に発音）に触れたい、②口頭コミュニケーション能力を獲得したい、であることを明らかにした。これらの結果から読み取れるのは、母語話者教師には、「音声規範」としての役割が重要であること、それ以外には、その教育能力というよりは、「外国人であること」に価値があると認識されているということである。つまり、日本の英語教育の現場において、母語話者教師は、望まれる存在ではあるが、不可欠の存在ではないということになる。

こうした母語話者英語教師の位置づけに対して、母語話者日本語教師はどうだろうか。森田（1983）は、今から20年以上前の時点で、海外の現場の希望する日本語教育レベルが上がっていることに触れ、「日本人教師は native speaker として（中略）発音指導や会話指導の要員」となるだけでなく、「上級日本語の担当者」として、現地日本語教育の「指導の立場に立つことが望まれる」（同：90）と述べている。「海外」が具体的にどの地域をさすのかについての記述はないが、文脈から判断して東・東南アジアを想定しているものと思われる。その後、伊勢田他（1997）は、タイと中国の日本語教育機関の関係者を対象とした聞き取り調査の結果から、海外で働く日本人日本語教師に望まれる資質として、教授法やカリキュラム作成における高い専門性と、企画や交渉、ネットワーク作成に関わる実務能力を主とする11の項目をあげた。さらに佐久間（1999）は、この調査の中でタイに関するデータを独自にまとめ、求められる資質を、①日本語教師としての知識能力、②研究者としての知識能力、③任国に関係する知識能力、④人間的な魅力、⑤実務処理に関する知識能力、⑥経歴その他、とまとめた。また迫田他（2004）は、国内外90名の日本語教師を対象にアンケートを行い、海外での活動に当たって求められる要件の特徴を、①文化に関する知識へのニーズが高い、②業績が重視される、③イベントの運営能力が求められる、の3点にまとめている。

海外で日本人日本語教師、あるいは母語話者日本語教師¹に望まれる要件についての研究例は少なく、また「海外」とされているのが特定地域である場合もあり、これらの先行調査から一貫

¹厳密には、日本人日本語教師と母語話者日本語教師は同一ではないが、先行研究では、用語の混乱も見られる。本稿では後者の語を使用する。

した見解を導き出すことは難しい。しかし、あえて言えば、母語話者英語教師に日本人が望む要件と比して、日本人が母語話者日本語教師に望まれると考えている要件はより高く、「指導的」な資質や、管理者としての実務能力が必要であるとされている、ということになるだろう。これは、先行研究のいくつかが、公的機関から派遣される日本語教育専門家を想定して行われていることにも関係があるかもしれない。だが、現地の日本語教育関係者は、実際に「指導者」を日本から迎えたいと考えているのだろうか。日本の英語教育における母語話者英語教師の位置づけを考えると、疑問の残る点である。

無論、「英語——日本の英語学習者」、「日本語——世界の日本語学習者」の関係を、同一に扱うことはできない。世界共通語である英語の教育は、日本では国民教育の一環として行われており、必要な投資が行われている以上、国外からの母語話者教師をあえて投入せずとも、十分な教育が可能となっていると思われるからである。しかし、最近のアジアにおける日本語教育は、まさにそうした状況に近づきつつあるのではないか。だとすれば、今後アジアにおける母語話者日本語教師が目指すべき役割とは何なのだろうか。

その点を明らかにするためには、学習者を対象とした調査や、現場の非母語話者日本語教師を対象とした調査も有効だろう。しかし、海外の学習者は、母語話者日本語教師に接する機会が少ないことも多く、具体的な希望をあげることが難しい可能性もある。また一般の非母語話者教師は、自身が日本語学習者という性質を帯びている場合は、母語話者教師に対して評価的な発言をすることを避ける恐れがある。こうした点を考慮に入れると、第一に意見を求めるべき対象は、母語話者日本語教師や日本側の派遣元機関に対して、忌憚のない意見を述べられ、当該地域の日本語教育状況や関係者の希望を総合的に把握できる立場にあり、かつ、自身が学習者として母語話者教師と接した経験も持つ、現地の日本語教育有識者ではないかという推論が成り立つ。

4. 調査

4-1. インフォーマント

以上述べてきた主旨に鑑み、5名の日本語教育者にインタビュー調査を依頼した(表3)。いずれも、選択地域の主要な日本語教育機関に所属し、その機関の代表的な立場にある教育者である。インフォーマントはすべて自国に生活の基盤を置いているため、今回の調査は、2005年から2006年にかけて、日本訪問時、あるいは在外にて実施された。全員から氏名・所属掲載の許可を受けているが、調査協力者の権利保護の観点から、ここでは国(地域)名・調査時点での所属機関名のみを公開とし、また各発言にも発言者名は添付しない。なお表中掲載順は国(地域)名の50音順とした。

表3 インフォーマントの国(地域)/所属機関

ウズベキスタン	ウズベキスタン人材センター
韓国	同徳女子大学
台湾	東海大学
中国	北京日本学研究中心
ロシア	モスクワ国立大学

4-2. 調査方法：グラウンデッド・セオリー

インフォーマントには、それぞれの現場（それぞれの国・教育機関）に赴任してくる母語話者日本語教師に望む要件（役割・資質・能力）について、オープンエンド形式の質問によって構成された、個別の半構造化インタビューを1～2時間にわたって実施した。記録はすべて文字化し、その記述資料に、質的分析の一手法であるグラウンデッド・セオリー（Grounded Theory）の簡略バージョン（abbreviated version）による分析を行った。

グラウンデッド・セオリーとは1967年に、グレイザーとストラウスにより提唱された手法で、データに埋め込まれた（grounded）「複数の概念（カテゴリー）を抽出し、概念同士の関係づけによって研究領域に密着した理論を生成」（戈木クレイグヒル 2006：11）することを目的とする、仮説発見型の分析手法である。

多くの改訂版があるが、中心的なグラウンデッド・セオリーでは、収集されたデータはまず、その内容のまとまりによって切片（Sliced data）化される。各切片は、まずはオリジナルデータそのままの言い回し（in vivo）によってラベリングされ、ラベルの類似性と差異の関係からコーディングされ、データ間の比較分析を繰り返しながら、カテゴリーを形成していく。この「絶え間ない比較分析（constant comparative analysis）」は、グラウンデッド・セオリーの特徴の一つである。カテゴリーは固定化したものではなく、分析の過程で再度分解され、まとめなおされていく。さらに、グラウンデッド・セオリーの完全バージョン（full version）では、収集されたデータに分析を行った後、サンプルの再収集が行われ、そのサイクルは、新たなカテゴリーが生み出されなくなる「理論的飽和」に至るまで続けなければならないとされる。従ってグラウンデッド・セオリーとは常に暫定的なものである（グレイザー・ストラウス 1996）。これに対して、簡略バージョンでは、サンプルの拡大を行わず、オリジナルのデータのみを分析対象とする。つまり、簡略バージョンは、完全バージョンの一段階であるが、「調べようとしている現象に対する参加者の経験と理解の体系的な表象を得る」ことは可能だとされる（ウィリッグ 2003：60）。本稿は、海外で活動する日本語母語話者教師の役割についての研究の第一段階であるため、簡略バージョンを採用し、分析手法は主に戈木クレイグヒルとウィリッグに準じた。

5人のインフォーマント²から得られた記述資料は、293の切片に分解され、上記の手順によっ

て、16のサブカテゴリー、3つのコアカテゴリーが抽出された。

5. 結 果

抽出された各カテゴリーは表4のようにまとめられた。グラウンデッド・セオリーでは、切片数（言及数）がカテゴリーの重要性をそのまま反映するとは言えないが、一般的なアフターコーディングによる分類の通例に従い、参考値として切片数を記載した。この結果からは、コアカテゴリーとして抽出された「教育能力」「人間性」「国際性」は、それぞれほぼ同等の重みづけをされていることがわかる。

「教育能力」に関しては、知識そのものよりは、知識があることの結果として、実際に学習者の指導が行え、学習者との好ましい関係が築けるかどうか重視されている。実践的な教授・授業運営の力のほか、現地の状況に合わせて教授法変更が行える応用力の保有を問う記述が多い。ここで望まれる実践力とは、具体的には「発音指導」「作文指導」「例文作成や場面提示の巧みさ」、および「誤用修正」や「日本人らしい日本語」の指導等である。注意すべきは「日本人らしい日本語」という指摘であろう。このラベル名は、in vivo から生成したものであり、インフォーマントの記述をそのまま用いている。「日本人らしい日本語」という、定義の難しい語が、非母語話者から自明の存在のようにはしばしば提出されたことについては次章で考察を加えたい。それ以外の項目も、主に「規範性のある日本語」および「文章産出力」に関わるものである。巧みな練習技術や教室活動のバリエーション等についての記述は少なかった。その一方で、学習への動機づけに対する希望は高く、教室外でも学習者と親しく触れ合いながら、かつ厳しい指導を行ってほしいという要望も強い。母語話者としての「正しく、日本人らしい日本語」と、「学習者の動機づけ、異文化交流のきっかけ作り」という役割は、まさに日本における母語話者英語教師の役割に近いものであり、それに加えて、厳然とした権威ある教育者としての役割も求められるのが、アジア圏の特徴と言えるかもしれない。

「人間性」に関して言及の多かった「人柄のよさ」「コミュニケーション能力」は、国内海外を問わず、どのような教育機関でも、好ましい同僚の要件としてあげられて当然だろうが、注目すべきは「対等性」への記述の多さである。「人柄のよさ」「コミュニケーション能力」に分類したラベルの中にも「日本人と日本人以外を分けない」「議論・話し合いを重視する」等、「対等性」と関わりの深いものが多い。「率直でオープンであること」「態度の一貫性」「自分の意見を持っていること」等は、いわゆる「日本人の曖昧さ」に対する反発として出された意見である。ま

² 質的研究では、妥当なサンプルの数については、諸説が混在している。メリアム（2004）は、この問題に関しては「答えはない」とし、「必要とされるのは、問いかけに答えるのにふさわしいだけの数の、対象者や対象地や活動」であるとしている（同：95）。今回は研究の第一段階としての簡略バージョンによる分析であることから、この人数を選択した。

表4 母語話者日本語教師に望まれる要件のカテゴリー（数字は切片≒言及数）

コアカテゴリー		サブカテゴリー	ラベル名
教育能力	100	実践的教育能力	41 実践的な授業力がある 11/現場にあわせて教授法を変えられる 10/音声・作文など個別技能の指導ができる 7/誤用修正が適切にできる 5/日本人らしい日本語が指導できる 4/視聴覚メディアが扱える 2/学習者に合ったコース・カリキュラムがデザインできる 2
		学習者との交流	28 学習者と細やかな交流ができる 15/学習者を知り、理解する 8/学習者を厳しく指導できる 5
		学習への動機づけ	13 学習への動機づけができる 10/ 日本語を使ったイベント（教室外活動）を行う 3
		専門性	9 高い専門性 9
		日本語・日本語教育に関する基礎的な知識	5 日本語・日本語教育に関する知識がある 5
		経験	4 日本語教育の経験がある 4
人間性	102	人柄のよさ	29 誠実 11/率直でオープンである 6/明るく社会的である 6/ 知性と品格がある 3/態度に一貫性がある 1/穏やかで優しい 1/自分の意見を持っている 1
		コミュニケーション能力	26 現地の人とよい人間関係を築ける 11/議論・話し合いを重視する 3/日本人と日本人以外を分けない 3/基本的な異文化コミュニケーションができる 3/国家を離れて個人として付き合える 2/現地スタッフへの助言も自然に行える 2/コミュニケーションの意味を、真に理解している 2
		対等性の重視	25 傲慢でない 9/対等な関係を作り出す努力をする 8/ 誰にでも敬意をもって接する 8
		意欲	9 粘り強さ 5/仕事への意欲と愛情 4
		柔軟性	7 状況に柔軟に対応する 7
		社会人としての成熟	6 職場の決まり・マナーを守る 2/マネジメント能力がある 2/ 実社会への知見を持っている 2
国際性	91	現地に対する理解	27 現地の政治・経済・歴史・教育政策の理解 13/現地の文化・習慣の理解と現地への興味・愛情 12/現地語能力 2
		日本語教育の意義づけ	24 現地における日本語学習の価値を考えることができる 15/国際公用語・共通語として日本を離れた日本語を考える視点を持っている 9
		日本人としての認識	23 日本文化・日本事情についての知識がある 15/日本人であること・日本人の代表と見なされることへの自覚がある 4/日本の歴史問題についての認識を持っている 4
		異文化理解能力	17 異文化理解・異文化適応能力がある 9/異文化摩擦において冷静な状況把握ができる 5/国際的な視野を持っている 3

た、基本的なマナーや常識を問う記述もあったということは、職業人として当然であるはずの要件が、改めて問われているということであり、そうした状況が生まれた背景については再考する必要がある。

「国際性」については、いわゆる異文化間（intercultural）適応能力に近い部分もあるが、個人として、その国に親しみ、国籍に捉われず周囲の人と友好的なコミュニケーションを行うという、「人間性」に関わる領域の資質ではなく、国家間（international）の立場の違いも認識し、国際的な視野に立って、現地と日本の双方を客観的に捉え、両者の立場を調整するための社会的な資質だと考えられる。記述の中で目立つのは、現地の実情と文化への理解、適応、現地語能力への要求である。こうした要件は、仮に満たされなくても、教室内での日本語教育は達成しうるにもかかわらず、それを望む声が非常に多かったということは、母語話者教師が単なる「母語話者」を越えた存在として認識されている可能性を示す。つまり一定期間だけ滞在する部外者ではなく、積極的に関与する「一員」となることを期待されているということである。このように、現地への適応が求められる一方で、「日本に関する知識」や「日本人であることの自覚」も望まれている。それは、現地に溶け込み埋没してしまうことでなく、「日本人であること」を保持したまま、現地と関わりあっていくことが必要とされているということであり、二つの地域をつなぐ、「ブリッジ・パーソン³」としての役割を期待されているということであろう。そう考えると、「現地における日本語教育の意義づけができる」という要件への言及が、これほど多いということも理解しやすい。現代の国際情勢の中で、現地を理解し、かつ、日本人であることを自覚し、日本とアジア地域との間にある各種の問題を認識した上で、なぜ、この地で日本語教育を行うのかを考えることは、単なる「音声規範」「言語規範」さらには「日本語教師」さえも越えうる高度な要件である。そして、最終的にはアジア地域全体の利益につながる日本語を捉える高い視点と、アジア共通言語としての日本語を考える視点が望まれているが、それは、母語話者日本語教師のみが考えるべき課題として提出されているのではなく、非母語話者であるインフォーマント自身が課題としていることを、共に考えてほしいという希望を表している。

6. 考 察

6-1. 考察の方向性

以上、抽出されたカテゴリーについて詳述してきた。こうした分析は、発言の全体像を知るために有効であるが、そうした要件が、なぜ望まれるかを考えることも重要である。要件のいくつ

³ 文化間の架け橋的人材（船川 1998）

かは、教師という職業に普遍的に要求されるものであるが、そうでないものもある。「アジアにおける母語話者日本語教師の新たな役割」を検討するにあたっては、どの教師にも普遍的に望まれる役割を越えたところにある核心を、追及していく必要があるだろう。

本稿のインフォーマントは、第二言語としての日本語学習、日本語教育について、豊かな経験を保有しており、母語話者教師との接触も多い。そうしたインフォーマントが、母語話者教師に「望む」ということは、漠然とした理想像ではなく、母語話者教師の具体的な何らかの不足を念頭において記述している可能性が高い。事実、すべてのインフォーマントが、インタビュー時に、自身の見た母語話者教師の実像や、問題点について言及している。また、インフォーマントの発言においては、インタビュアーが用いた「母語話者教師」という用語が、「ネイティブの先生」あるいは「日本人の先生」と言い換えられて用いられた。一般的な話し言葉であるこれらの言葉が、会話で用いられることそのものは、不自然なことではないが、厳密には「母語話者＝日本人」ではない。こうした言い換えが起きる背景と、母語話者教師に特化して望まれる要件の背後にあるものは、同根の事象であると考えられる。それは、「非」母語話者教師が母語話者教師に、「非」日本人が日本人に、対峙した時に、「非」母語話者であり、「非」日本人である側に強く意識される、「母語話者性 (nativeness)」と「日本人性 (Japaneseness)」である。

「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。言語面に限定される「母語話者性」と比べ、「日本人性」の方は、海外の「白人性 (Whiteness) 研究」から転用して用いられるようになった語で、国籍、民族、人種、文化、アイデンティティ等を含む、より幅広い概念であり、多様な解釈が可能である。しかし90年代以降、「異文化」と括られる概念の探求が、日本においても活発化する中で、そうした「『異』のとらえ方の背後にあるのはどういうことかという問い」(中島2005:7)の一つの切り口として、検討されるようになってきている。

そこで以降、海外の非母語話者(非日本人)日本語教育関係者にとっての「母語話者性」「日本人性」それぞれについて、その意味するものと、それが母語話者教師に望まれる要件にどう結びついていくのかを、インフォーマントの具体的な記述をひきながら、文脈の中で考察を加えていきたい。なお、インフォーマントの記述には、便宜上5名の誰の発言かを表すために記号(NNS1~5)を付加するが、これは表3の記載順と対応するものではない。また記述中、その属する国(地域)名が出たところについては、「○○」という文字を代用した。

6-2. 母語話者性 (nativeness)

一般に、母語話者性は、その言語の「学習者」にとっては魅力として受け止められる。その一方で、自らがその言語の「使用者」となった場合には、自らの劣位を認識させる要因として働く。英語話者を対象とする松田(2003)の論考によると、「日本人のネイティブスピーカーコン

プレックスは通説となって」(同：409) あり、その背後には、「過去から連綿と続く欧米コンプレックス (とくにアメリカコンプレックス) が在ることは言うまでもない」(同：410) とされている。なお、松田は 99 名の日本人大学生の英語学習者を対象とした調査の中で、「ネイティブスピーカーの定義」を求められたほとんどの学生が、「白人のアメリカ人、イギリス人、カナダ人」をイメージしていると述べている。

英語に関しては、母語話者性に対する学習者の志向、および自尊感情の問題に言及した研究は国内外問わず多い。Timmis (2002) は、14 カ国の英語学習者 400 名と、45 カ国の英語教師 180 人に対する調査を行い、7 割近い学習者が母語話者のような発音を獲得したいと希望すること、その傾向は教師より学習者において、顕著であることを明らかにした。また、Rajadurai (2005) は、英米の母語話者の英語を標準とする従来モデルと、非母語話者のバリエーションを容認する新たなモデルの間で、英語使用者は両価性の葛藤を増大させるが、母語話者の英語が優れており、自分たちは不完全だという認識を消すことはできず、結局母語話者モデルを志向すると述べている (同：115)。

それでは、かつての日本語学習者であり、現在は日本語教師の側に立つ本稿のインフォーマントはどのように考えているのだろうか。

インフォーマントが、自国で教える母語話者日本語教師に望んだ第一の要件は、「規範としての日本語」「完全な日本語」のモデルであることだろう。それは音声・作文・会話等文章産出における「日本人らしさ」の追求となって表れる。

「ネイティブスピーカーの先生は、日本語のすべての分野で、すぐれている能力を持っている方、という存在です。発音にしても文法にしても、日常生活の行動にしても、日本人として理想的なイメージを持つ方です。(中略) 学生たちは、完璧になりたいんです。上達したいというより、すべて完璧になりたい。日本人のように、まったく日本人のように日本語を使いたいんです。」【NNS1】

「日本人の先生に一番お願いしたいのは、作文です。もちろん、〇〇人のほうが逆に有利というところもあるでしょう。でも、本当の日本語らしい日本語に直すにはけっこうたいへんな面があるので、日本人の先生に、日本語らしい日本語を教えていただきたい。文法となるとむしろ、徹底的に日本語で説明するよりは、母国語で説明するほうが、ぱっとわかりやすい。(中略) また、『日本語らしい、日本人らしい』会話のやりとりとか、受け答え…日本的な、母語話者らしい、そういう部分での指導です。」【NNS2】

そうした「完璧な日本語」を、ただ体現するのみでなく、効果的に伝授するための技能や、学習の動機づけも要求される。そして、そうした教育能力を持たない母語話者教師に対する、非母

語話者教師の視線は厳しい。

「自分の国、日本に対して、学生の興味を起こさせること。(中略)それから、一つの文型でも、どんな状況でどうやってその表現を使えばいいのか、学生たちは知りたがります。だから先生が即座に、こういう場面ではこう、とすぐ例を挙げられる力があるといいですね。あと発音。唇や舌はどう動かすのか、わかりやすく教える知識も必要だと思います。(中略)ですから、(母語話者教師に望むことは)一に性格、二に言語と日本についての知識、三に経験です。せめて七年間ぐらいはやっている人がいいですね。」【NNS1】

「私たちは若者の生活などに興味がありましたけれど、日本からの先生方はそういうことを教えてくれなくて、教科書的なことばかり教えられたのは残念でした。日本の現実的なところは教科書には出ない。日本に行かないで日本語を勉強している学習者が悩むのは、日本語の教科書における日本料理のテーマ。学習者は想像できないことについて、一切興味が無いと思います。(中略)それから、あまり経験のない若い先生がよく来ていますが、私たちのところをまず自分の実習の場所として考えているんじゃないですか。」【NNS3】

「学習者のニーズは多様化しています。それを捉えて、教え方をアレンジできる力も必要です。ところが日本人の先生は大体、大人数への教え方のアレンジというものができていません。先生が教室内で指揮を取る力も必要です。そういう意味で、『先生のタマゴ』を日本から送り込まれると、学生もかわいそうですが、日本人の先生も気の毒ですね。(中略)今こちらでは日本人のネイティブには大体会話と作文しか任せていません。それしかできないからです。日本の歴史や、民俗学、文学作品・作家論、翻訳理論、文章論、などなどを含めて、専門語学や、文学、人文学を〇〇語で教えられる人材が、高等教育機関では求められています。」【NNS4】

母語話者として、「正しい日本語」を求められながら、そのみに頼ることの弊害も、しばしば語られる。特徴的なのは、「誤用修正」への希望がある一方で、「正しい日本語」に対してではなく、「正しい日本語の主張」に対する反発もあることである。

「日本人の教師が教える目的としては、まず日本語の間違いを直すこと。…尊敬していれば、相手への敬意を持っていけば、直してもだいじょうぶだと思います。」【NNS1】

「学習者のスピーチや会話などを見ているときに、時々録音とかして、あなたの日本語はこんなにひどいよ、ってはっきり言ってほしいです。日本人の教師はすぐ、『あら、お上手ですね』って言いますが、それは言語の学習を促さないと思います。」【NNS3】

「こちらの先生がそういう(文法の)発表をしたら、誰か日本人のネイティブが、『これは、

ネイティブチェックを受けましたか?』って、毎回、言うんですよ。でも、『それは使えないと思います』なんていう指摘は出てこないんです。ただただ、『チェックを受けましたか?』って。(中略)…学生たちも日本人の先生を信用して、〇〇人の先生を信用しないという状況が、昔はありました。今でもなにか、学生の気持ちの中にある、日本人教師・〇〇人教師の地位の差、というのは、まだぬぐいがたくあると思います。でもたとえば、学生の前でほかの先生の批判をしたりするのは大人気ないと思います。時々そういう話も聞きます。」【NNS5】

「〇〇人の先生の答えと、日本人の先生の答えが違っていたら、学生の気持ちとしては当然、日本人の答えのほうが正しいだろうと思います。すると、今まで(母語話者日本語教師自身が)学生だったのに、いや私は学生から慕われていると、そしてここでは、日本の代表ですから、私の言うことは絶対に正しいと。でも、その知識はひよっとしたら、正しくないかもしれない。母語話者の意見と言っても、もしかしたら、それは、その人個人の語感かもしれない。…〇〇人のスタッフとの人間関係のほうが、大事だと思います。」【NNS2】

母語話者教師の言語規範性に言及する時、インフォーマントは自らを「学習者」として捉えているように見受けられる。それに対して、母語話者教師の不完全な教育能力に言及する時は、そうした関係性の外に立つ者、母語話者教師と同一範疇にある、「教師」として、自らを捉えていると考えられる。

Selinker (1972) の中間言語説に代表されるように、第二言語学習者の多くが、「完全な」母語話者のレベルには至らないということは定説となっている。これに対して、母語と第二言語を併せ持つ第二言語使用者は、「不完全」なのではなく、一言語しか持たない母語話者とは別の能力を持つ「multicompetent」な存在としてみなすべきだという説 (Cook 1999) もある。第二言語使用者が母語話者に「なる」必要はないという数多くの主張にもかかわらず、「ネイティブ神話」と呼ぶべきものが存在することはすでに述べた。

それは第二言語習得というものが、「コミュニケーション手段」であると同時に、「達成課題」としての性質も持つからだと考えられる。特に日本語話者との現実的なコミュニケーション場面の少ない海外においては、後者の性質が強化されるだろう。すなわち、ある種の学習者は、自らの高い能力への確信と、純粹に一つの課題を達成したいという向上心から、不斷の努力を重ね、優れた第二言語使用者となっていく。そうした側面において、母語話者の持つ「規範性」は文字通りのルールであり、適用されるべきものである。従って学習者は明解で徹底した誤用修正を望むが、そこには公正な基準がなければならない。学習者は「その母語話者教師のようになること」にではなく、自らに挑んでいるのである。

本稿のインフォーマントが、それにすでに成功した元学習者であることは明白であり、海外の

相当数の日本語教育キーパーソンも同様ではないかと推測できる。こうした優秀な二言語使用者である教師が、「不完全な」言語使用者とされて、「完全な」母語話者であり、未熟な二言語使用者である、母語話者日本語教師と同一評価軸上の劣位に置かれた時、生じる矛盾は、母語話者日本語教師に、その個人の能力の如何に関わらず自動的に付加される優位性への疑問へと、つながっても不思議はない。その疑問をおそらく契機として、日本国内において語られるのとは別種の「日本人性」への着目が始まると考えられる。

6-3. 「日本人性 (Japaneseness)」

「日本人性」とは前述の通り、一概には定義できないものであり、語られる文脈や、当該地域の歴史的な背景と切り離せない。さらにステレオタイプとしての日本人像も影響する。松尾(2005)は、日本人性という概念の源流となった白人性 (whiteness) を「非白人ではないことによって定義され」、「目に見えない普遍化された基準によって」「構造的な特権を持つことを意味する」としている (同:21-22)。本稿における日本人性の扱いはさらに複雑となる。ある外国の人が、自らを、「日本人ではないこと」によって定義するとは考えられない。本来、日本人性という概念のありえない海外の地域において、日本人性を生起させるのは、そこに存在する、「日本人 (≡日本語母語話者)」と、日本語使用によって、「しかし、日本人ではない (≡日本語使用者)」という性質を付加される「非母語話者」である。そして、その「非母語話者」が、母語話者日本語教師の母語話者性を志向する「学習者」ではなく、母語話者性に従属しない高い能力を持った「言語専門家」や「教師」であった場合、その「非母語話者」は、自国において「完全な母語話者」であり、「優秀な第二言語学習者」「優秀な教育者」であり、普遍化されたマジョリティであるにもかかわらず、母語話者日本語教師によって周辺化されるという第一のジレンマと、しかしなお、その教育現場においては、日本語母語話者の存在が利益につながるという第二のジレンマを抱えることになる。もともと「母語話者日本語教師」と「非母語話者日本語教師」の間にあった、母語話者性による不均衡が、これらのジレンマによって増幅され、さらにそこに歴史的、政治的に未解決な問題が介入してきた場合、日本人性に付随する「特権」が、母語話者性のそれ以上に大きな、「目に見える異質なもの」として切り離され、固定化される。こうした構造の中では、本来、個人対個人の関係の偶発的な不均衡でありえたものですら、「日本人」と「日本人ではない人」との関係の不均衡に転化されることにもなりかねない。だが、この構造を生起させたものは、個々の日本人に関する情報の不足ではなく、多くの日本人と実際に接する過程で強化された失望感だと推測される。

「(母語話者教師に望むことは) 時間を守るとか、勝手に休講しないとか。けっこうさぼる先生がいるので…。なんでそんなことになったりするののか」というと、もしかしたら、傲慢さ

からではないかなと時々思います。(中略)以前、植民地時代の日本語学習に関する自発性についての論議がありました。そこで私が言ったのは、その時代の人たちは、その言語は有意義だと思ってがんばって勉強していた、その意識は、本当に自発性とは言えないんでしょうか?ということ。その問いに対して、日本人の先生が、『それは、日本語が上手になると、もっといっぱい配給がもらえるからです』と、説明しているんです。解説しているんです。答えているんです。…日本人は考えようとしな。既成の答えをあてはめようとする。質問を質問として真剣に受け止めてほしいです。」【NNS5】

「私たちが何も言えないのは、日本人には遠慮して文句を言いつらいからです。『日本人』という立場は、大学の中で強い。外国人ですから。日本人が、…そういうえらい立場だったのに、こういう国に来ているということがあって、そこからもうズレが始まっちゃうんですよ。現地側がいつも、はいはいって受けている側になっている。一人はいつも受け手、一人はいつも提供者、っていうスタンスが生まれてしまう。」【NNS3】

「日本のアイデンティティを持ったまま来てしまう人が多すぎる。現地に適応できていない。(中略)日本人が海外でどう見られているのかを、教師養成の段階で教えていく必要があると思います。日本人の日本語教師は、歴史に関する問題を理解できるのでしょうか。心の底から、それについて考えてみた人がいるのでしょうか。」【NNS4】

こうした指摘は、「日本人」と呼ばれる側にとっては心外に響くものであるかもしれない。だが実際のところ、海外で活動する母語話者日本語教師全員の、資質能力や言動に関して、完全な責任を保有できる機関は存在しないのである。母語話者日本語教師のすべてが日本で一定の教育を受けるとは限らず、また、一定の教育を受けた教師だけが海外の教壇に立つわけでもない。日本語学習者の増加に伴い、より多くの日本語教師が海外へ行くようになっている。こうした現状の中で、国内の「日本人」が、「普通の日本人」を語る時に、それが自明視され、均質化され、「外国人」や「非母語話者」が「他者化された存在」となるように(中島 2002: 6)、国外においては、「日本人」や「日本語母語話者」が他者化され、そのことが自明視されるのである。

しかし、インフォーマントは、「日本人性」の異質化に留まってははいない。彼らが強く求めているのは、「日本人性」を持つ人々からの歩み寄りであり、それぞれの国に対する愛着と理解である。青木(2001: 185)は、「第二言語を学ぶということは、究極のところ、自分のアイデンティティの変化を伴わざるをえない危険な行為」であるとしている。だとすれば、非母語話者日本語教師は、日本語を第二言語として学ぶのみならず、その教育を専門とすることによって、さらに多くの危険を冒したということになる。そうした人々が、完全な母国語話者である自らを、「非」日本語母語話者と呼び、自身を「他者」である日本からの視点で定義することを許した時点で、すでに彼らは日本に十分に歩み寄っている。だからこそ日本に対しても、そして日本人で

ある母語話者教師に対しても、「他者」の境界を越えて歩み寄り、自らの視点を理解することを望むのではないだろうか。

「日本人の先生には、真心から接してもらとうれしいです。同じ職場の仲間とは、なるべくつきあってほしいですね。こちらの文化に理解があるとか、興味ぐらいいでもあれば、いいと思います。まったく興味がないと、なんだか冷たく感じます。ある程度〇〇の文化とか、慣わしを、わかっていただきたいと、そういう気持ちもあります。」【NNS1】

「その地域を好きではないという教師は、来てはいけないと思います。その地域に対する愛情を持っていること。教授のテクニクはその次だと言ってもいい。」【NNS4】

「日本人の先生で気になるのは、その国の言語で一言も言えない人が多いことです。余計な苦勞をしたくないって気持ちもわかるけれど、パートナーとして働いているんですから、お互いの理解のためには、お互いがんばらないと。私たち現地人はそういう意味で、いつも差別されている感じがします。言いすぎなのかもしれませんが、言語から、そういう差別が生まれると思います。」【NNS3】

「単に教えるだけではなくて、自分が〇〇で〇〇人を教えることを通して、〇〇に対する理解を深めようという、そういう姿勢があるとないとでは、違うと思います。あと、もう一つは、〇〇に対して、正しい認識を持っていること。もし〇〇と日本の間で、事件なんかがおきた場合には、日本の代表として、日本人はどう思っているのか、と学生が聞いてくるかもしれません。そのとき、それぞれの国の基本的な立場、歴史に関連のある事実とか、そういうものはわきまえたほうが、正しい答えができると思います。」【NNS2】

6-4. 与える者から分け合う者へ

非母語話者日本語教師は、母語話者日本語教師と、日本語教育の発展・向上における利益を共有する存在であり、両者が協調して共に進む余地は多く残されている。しかしそこで、日本語が、日本を中心化するものという性質を強く帯びると、非母語話者の不完全性のみが強調され、両者の格差は広がる。英語もこうしたジレンマを英語話者の間に引き起こしているが、世界の共通語（lingua franca）としてのニュートラルな性質を帯びることによって、そうした葛藤をある程度回避できている。従って、非母語話者日本語教育者が、地域共通語としての日本語、母語話者性からも日本人性からも自由な日本語を想定するのは、日本語と共生して生きていくための、積極的な試みであるとも言えよう。

「英語教育の中では、英語の文化的背景はあまり強調されない。それに対して、日本語教育ではどうも、そういうものを強調する部分が非常に大きいと感じているんです。ただ、こ

れから、さらに世界において、日本語教育をしていったら、日本語を一種の共通言語というか、お互いのコミュニケーションの手段として使う日本語も出てくると思います。(中略) そういう(共通語としての)日本語の需要はこれから増えてくるでしょう。そのとき背景を考える必要はない。そういう性格を持つ日本語教育というのは、どう教えたらいいのかということ、考える必要もあるかもしれません。一方、日本語を習ったからには、日本人らしい日本語を身につけたい。相反するようですが、両方が必要なのかもしれません。」【NNS2】

「本当は、教えるのは、日本語でなくてもかまわないはずで。アジアの言葉、アジアの共通語が必要なだけです。日本だけを教えることなど大切ではありません。アジアの文化というものを、私たちは考えていかなければならないと思います。」【NNS4】

「日本語を教えることはどうして〇〇人にとって大事なのか、ってことも含めて考えてほしいです。(今のままでは)一体何をやっているのか、っていう疑問がどこかで出てくると思います。〇〇みたいなどころでは特に、日本語はあまり使わない。目的のない日本語学習はどうにもなりません。日本語を日本語のために、っていうのは悪循環で、偏りがあります。日本語を国際化のためにとか、ビジネス協力のためにとか、いうほうがいいと思います。」【NNS3】

だが、こうした「地域共通語」構想や、「現地における日本語教育の新たな価値の創出」は、未だ一部の日本語専門家・知識人の議論の段階に留まっているように見受けられる。300万人⁴を越える海外の日本語学習者・非母語話者日本語教師の相当数は、おそらく Rajadurai (2005)の指摘したように、「日本人のような日本語」を最上のものと考えているだろう。しかし、そのレベルに至る者も、日本語学習の後、日本語を使う機会に恵まれる者も、多くはないのが現実である。そうした問題に現地で直面し、向き合う母語話者日本語教師は、何をすればよいのだろうか。

「自分の国にプライドを持っているっていうことは必要です。日本はどれほどすばらしいのか、外国人には言えない人が多いです。日本語教師が日本にプライド持っていないと、無関心な感じになります。私とりあえずここで、今日は文法のこれをやります、っていうだけで終わってしまう。プライドがない人は、今教えている言語と現実とのつながりがない。

(中略) 現実のすべてがすばらしいわけじゃないけれど、外国人がこんな難しい言語を選択して勉強しているんですから、励みになるように。」【NNS3】

「私は、これからは、日本語教育じゃなくて、もう少し、日本研究というか…、日本語を

⁴ 学習者 2,979,820 人、非母語話者日本語教師 30,800 人 (教師数は推定)
国際交流基金『2006年海外日本語教育機関調査』結果概要 (http://www.jpff.go.jp/j/japan_j/news/0711/11-01.html) 2008年1月29日参照

話している人との顔のつながり、顔の見える学習が、できるんじゃないかと思います。以前、学生を連れて、日本の地方に行っていた時、5,6人の日本人の人に話をしてもらったんですけど、そのあと学生たちが、『今回話してくれた日本の人って、全然日本人らしくないね』って言っているんです。(中略)(学生たちは)本当には存在しない、くくりとしての『日本人』を頭の中に作っていたんです。でもこれからは、一人ずつの、『日本人らしくない』日本人と、会っていけるだろうと思います。』【NNS5】

アジアの中で、過去、日本と戦火を交えなかった国、日本の支配を受けなかった国は少ない。また、現在のところ、日本を越える経済力や、コンテンツ力を持っている国はない。こうした地域の人々が、日本語を学ぶということに対して、母語話者性と日本人性を付加される教師たちは、楽観的であってよいのだろうか。あるいは、だからと言って、いたずらに対等を装い、または自らの力を卑下していくことが、アジアの日本語教育関係者・学習者の希望につながるのだろうか。

日本語教師のすべき仕事は、日本語を教えることであり、それは母語話者であろうと非母語話者であろうと変わらない。しかし、おそらく、日本語教師が日本語だけを教えていく時代は、アジアにおいてすでに去った。アジアにおける母語話者日本語教師の新たな役割とは、日本語を教えるということが、その地で含みうる豊かさを、現地の人々に教わり、共に実現していく、そのパートナーとなることである。一個人である母語話者日本語教師には、日本語を地域共通語とすることも、母語話者性の魅力を否定することも、日本人性につきまとう傲慢さを払拭することも、ほぼ不可能である。そして海外においては、いかに個人としての己を強調しようとも、日本語母語話者として、日本人として認識され、均質化される構造から自由になることもできない。その中で一人の教師が目指せることは、母語話者性、日本人性の生み出す功罪を自らに引き受け、しかし日本語の「指導者」にも「提供者」にもなることなく、同じ言葉を分かち合う相手を望み、必要とする存在として、その地の人々との時間を共有していくことではないだろうか。

7. 今後の課題

本研究は新しい理論創出のための質的調査に基づくものであり、未だ緒に就いた段階である。インフォーマントには東南アジア関係者も含まれておらず、今回の結果が、アジアの、また世界の全域において、一般化できるとは断言できない。その汎用性については今後確認を続けていかなければならない。

しかし、日本語教育様相の相当異なる「東アジア3地域」と「ウズベキスタン」と「ロシア」において、意外なほどの共通性が見られたのは事実である。そして母語話者への期待と反発、日

本人性に起因する断絶感についても、すべてのインフォーマントの記述に見られたことは付言しておく。

今後は、調査範囲を拡大し、さらに、こうした資質を望まれる当事者である日本人日本語教師や、彼らを育て、海外に送り出す業務に従事する日本語教育関係者の意見も、調査していく必要がある⁵。また、今回の調査で指摘された、現地で必要とされる実践的な教育能力、そして母語話者性や日本人性により、現地の人々との断絶を作り出さないための人間性、さらに現地を知り、現地と日本を、国際社会の一員としての視点で結びつけていくための国際性、の3点を、教師教育者が意識して、日本語教師養成の中に取り入れていくことも必要であろう。現実には、教師養成教育を受けていない日本語母語話者も、日本語教師として活動する場合は前述の通りだが、少なくとも可能な限りの取り組みは行うべきだろう。特に、日本語教師の資質として、今まで十分な注目がなされてきたとは言いがたい、人間性と国際性については配慮を要する。

国内の学校教師を養成する教職課程であれば、何のために教育を行うのか、教員の役割とは何かを考える「教育原理」「教育哲学」は必須であり、多くの時間がそれに費やされる。対して現在の日本語教師養成では、その扱いはあまりに軽い。だが日本語教育が、国際協力を目指した教育という側面を持つものであるなら、この分野の重要性を見直す必要がある。地域ごとの日本語教育の発展状況や、日本との関係、その機関の性質等によって、日本語教師に望まれる役割や、母語話者性、日本人性が意味するものは変わるだろう。しかし、日本語教育のあり方、意義を、その地の人々と共に考えることは、日本語教育のレベルとは関わりなく必要であり、そして、日本語教育の行われる場所が、海外のどの地域であろうと、また国内のどのような機関であろうとも、本来等しく取り組まれるべき課題だからである。

謝 辞

本調査に快くご協力くださり、貴重なご意見をお聞かせくださいました5人の先生方に、心より感謝申し上げます。

参 考 文 献

- 青木直子 (2001) 「教師の役割」 青木直子編 『日本語教育学を学ぶ人のために』 世界思想社, 182-197.
 ウィリッグ C. (2003) 『心理学のための質的研究法入門——創造的な探求に向けて——』 上淵寿他訳, 培風館
 大前研一 (1999) 『21世紀維新 栄える国と人のかたち』 文春新書
 グレイザー, B.G.・A.L. ストラウス (1996) 『データ対話型理論の発見——調査からいかに理論をうみだすか』 後藤隆他訳, 新曜社

⁵ 本稿で用いた5名のインフォーマントのデータに、19名の日本人インフォーマントのデータを加えて再分析を行った結果は、平畑 (2007) として、本稿に先行して出版された。

- 伊勢田涼子他 (1997) 「海外で教える日本語教師養成についての基礎的研究」平成8年度科学研究費補助金(国際学術研究)研究成果報告書
- 戈木クレイグヒル滋子 (2006) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 理論を生みだすまで』新曜社
- 佐久間勝彦 (1999) 「海外で教える日本人日本語教師をめぐる現状と課題——タイでの聞き取り調査を中心に」『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』第5号, 国際交流基金日本語国際センター, 79-107.
- 迫田久美子他 (2004) 「海外の日本語教師に求められるものは? : 海外と国内の日本語教師へのアンケート結果に基づいて」『国際化情報社会における日本語教師養成システムの開発研究』平成15年度広島大学大学院教育学研究科リサーチ・オフィス研究成果報告書, 19-40.
- 日本語教育学会 (1996) 「海外派遣日本語教師の現状と課題」調査研究委員会報告書
- 中井基博 (2003) 「日本人大学生の英語教員観: Nativeness について」『語学教育研究論叢』第20号, 大東文化大学 語学教育研究所, 159-177.
- 中島智子 (2005) 「異文化間教育研究と『日本人性』」異文化間教育学会編『異文化間教育』第22号, アカデミア出版会, 2-14.
- 平畑奈美 (2007) 「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質——グラウンデッド・セオリーによる分析から——」『早稲田大学日本語教育研究』第10号, 31-44.
- 船川淳志 (1998) 『多文化時代のグローバル経営——トランスカルチュラル・マネジメント』トッパン・ブレンティスホール
- 松尾知明 (2005) 「『ホワイテネス研究』と『日本人性』——異文化間教育研究への新しい視座」異文化間教育学会編『異文化間教育』第22号, アカデミア出版会, 15-26.
- 松田節子 (2003) 「『国際語』としての英語の習得と教授について」『沖縄国際大学外国語研究』Vol. 16, No. 2, 407-423.
- 萬度克憲 (1988) 『外国人講師との授業 国際化時代の教育への布石』大修館書店
- メリアム, S.B. (2004) 『質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディ』堀薫夫他訳, ミネルヴァ書房
- 森田良行 (1983) 『日本語教育界の現状と将来 海外で要請される人材について』「日本語教育」第50号, 日本語教育学会, 89-96.
- Cook, V. 1999. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185-209.
- Rajadurai, J. 2005. Revisiting the Concentric Circles: Conceptual and Sociolinguistic Considerations. *Asian EFL Journal Volume 7. Issue 4*, 111-130 (<http://www.asian-efl-journal.com/December05PDF%20issue.pdf>) 2008. 1. 29.
- Selinker, I. 1972. *Interlanguage. International Review of Applied Linguistics*, 10, 219-231.
- Timmis, I. 2002. Native—speaker norms and international English: A classroom view. *ELT Journal*, 56 (3), 240-249.