

2018（平成 30）年度
博士学位申請論文

日本人教員の不適切行動に関する考察
—帰属理論に基づく留学生と日本人教員による認識の比較—

指導教員 宮原 哲
文学研究科 英文学専攻
コミュニケーション学専修
19DC002
黒瀬 菜々

目次

第1章 研究背景

1.1. 日本語教育機関の現状.....	4
1.2. 日本語教師にとっての「コミュニケーション」	7
1.3. 「理想的」な教師とは	9

第2章 教員の不適切行動

2.1. 教員の不適切行動の定義と影響.....	14
2.2. 教員の不適切行動の3つの分類.....	16
2.3. 教員の不適切行動に関する国際的な研究.....	20
2.4. 規範からの逸脱と許容.....	22
2.5. 日本における不適切行動研究.....	24

第3章 本研究の意義

3.1. 教員の不適切行動と学生による反抗.....	26
3.2. 教員の不適切行動と学生の学習意欲.....	29

第4章 帰属理論

4.1. 理論の概要.....	34
4.2. 利己的バイアス	35
4.3. 理由づけにおける文化的差異.....	37

第5章 調査手法・アンケート調査結果

5.1. アンケート調査.....	40
5.1.1. 調査手法.....	41
5.1.2. アンケート調査結果（留学生）	43
5.1.3. アンケート調査結果（日本人学生）	51
5.2. 対面調査・インタビュー調査.....	53
5.2.1. 調査手法（留学生）	53
5.2.2. 調査手法（日本人教員）	57

第6章 調査結果

6.1. インタビュー調査結果	
6.1.1. インタビュー調査結果（留学生）	59
6.1.2. インタビュー調査結果（日本人教員）	83
6.2. 対面調査結果（留学生・日本人教員）	102
6.3. 人間性とスキルに関する意識.....	106
6.4. ルール・規範に関する意識.....	114
6.5. 子ども扱い.....	118

第7章 考察

7.1. 教員の不適切行動における理由づけ	120
7.2. 教員のスキル重視傾向.....	121
7.3. ルールに関する意識.....	123
7.4. 日本人学生の認識.....	125
7.5. 本研究における制限と今後の方向性.....	125

第8章 結論.....	127
-------------	-----

参考文献.....	131
-----------	-----

第1章 研究背景

1.1. 日本語教育機関の現状

現在、日本では人手不足や少子高齢化もあいまって留学生の受け入れが急激に進み、日々留学生や海外人材をめぐるニュースであふれている。留学生を受け入れ、第二言語としての日本語教育を提供しているのが、日本国内において法務省により告知を受けた日本語教育機関、いわゆる日本語学校である。そこでは多くの留学生が日本での進学を目指して日本語を学んでいる。日本学生支援機構（以下 JASSO）の 2015 年度調査データによれば 83.9%の学生が日本の大学や専門学校などへの進学を希望している。つまり、日本語学校は大学や専門学校へ進学する前に、留学生が初めて所属する日本の学校なのである。

日本語学校で学ぶ留学生の総数は 2011 年度には約 25000 人であったが、6 年後の 2017 年度には 8 万人に迫る勢いで、多少の増減を繰り返しつつも増加傾向が続いている。ところが、10 年ほど前には日本語学校で学ぶ留学生全体のうち半数以上を占めていた中国人留学生の割合は現在 30～40%を推移している。中国や韓国などの東アジア諸国に限らず、さまざまな国籍の学生が日本語学校で学ぶようになってきているのである。そのため、急激な留学生数の増加とともに、多くの国の学生に接する機会も増えてきたというのが、多くの日本語教員の実感するところであろう。

留学生や日本語学校が増加している現状を受けて、日本語教師の養成が急務となっている。事実文化庁の調査データでは、平成 2 年度には全国で 1000 校にも満たなかった日本語教育実施機関は平成 29 年度に約 2000 校以上に増加しているのである。日本語学校が増加するとともに日本語教員の質の向上も目下の課題となっている。文化庁では 2016 年度から文化審議会国語分科会において、日本語教育人材の養成・研修のあり方について検討を行い、それは報告として取りまとめられている。その中では、「日本語教育人材の資質・能力にはばらつきがあるとの指摘がある」ほか、「日本語教育機関側から日本語教師の実践力が不足しているとの指摘がある」と述べられている。文部科学省では日本語教師養成にあたって指針を作成し、日本語教師養成講座では新たな試験を導入するなどの対応が取られることとなった。文部科学省による平成 12 年日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議の指針においては、日本語教員に求められる資質・能力の一つに「言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュ

ニケーション能力を有していること」が挙げられている。しかし、教員に必要とされる実践的なコミュニケーション能力とは何を指し、どのような言動がふさわしいとされるのだろうか。

日本語教育振興協会の2017年度調査データでは、日本語教員の現状についてもうかがい知ることができる(一般財団法人日本語教育振興協会,2018)。日本語学校で日本語教員として採用されるためには資格が必要とされ、その資格を得るには次のうちいずれかを満たす必要がある。1) 大学・大学院で日本語教育を主専攻、あるいは副専攻とすること、2) 大学卒業かつ420時間の日本語教師養成講座を受講すること、3) 日本語教育能力試験に合格すること、という三点である。日本語教育振興協会の同様のデータによれば、内訳としては、「大学卒業かつ日本語教師養成講座を受講」した教員が全体の37.0%を占め、日本語教育能力試験合格者は23.2%、大学や大学院での主専攻・副専攻が最も少なく10.6%となっている。したがって、採用されて初めて留学生と接するという可能性も十分にあり、多くの教員は文部科学省の指針で挙げられたような「実践的なコミュニケーション能力」を現場で培うことが求められると言える。つまり日本人教員は、現場における経験と日本における自らの教育経験に基づいて、教育者としてふさわしい言動を自ら定めていくほかない。しかし日本語学校には多くの国の学生が集まり、多種多様な価値観、教育に対する期待、学習目的や意欲を持った学生たちが在籍している。そのため日本人教員が「適切だ」と考える行動でも、ある留学生は「不適切だ」と感じることも十分に考えられる。そのような場では、一つの理想的教師の姿や行動規範をひとつひとつ定義することに大きな意義はなく、むしろ、日本人教員自らの教育観に基づいた「適切な行動」が、実は絶対的なものではないと認識することこそが重要なのではないだろうか。そのことは、効果的な教師と学生の関係について述べたゴードン(1985)の『教師学』からも理解することができる。

教員が抱く理想的教師の姿について「たいていの教師は、教師の理想像をもっている。教師のあるべき姿、教え方についての『神話』がある」として、ゴードン(1985, p.28)は次の8つを挙げている。

1. 良い教師は、穏やかでやさしく、いつも平静である。つねに「冷静さ」を失わず、感情をあからさまにしない。
2. 良い教師は、先入観や偏見を持たない。人種差別や性差別をしない。
3. 良い教師は、自分のありのままの感情を、生徒には見せない。

4. 良い教師は、えこひいきしない。ひいきの生徒をつくらない。
5. 良い教師は、生徒の興味を引き出して、刺激を与える。自由な、しかし静かで秩序のある、学習環境を作る。
6. 良い教師は、態度が首尾一貫している。ときに応じて態度を変えたり、より好みしたり、忘れたり、感情の起伏を表に出したり、間違ったり、はしない。
7. 良い教師は、生徒が何を質問しても答えられる。生徒より多くの知識を持っている。
8. 良い教師は、教師同士で助け合う。個人的な感情、価値観、信条はひとまずおいて、生徒に対して「統一戦線」をはってのぞむ。

その上で、次のようにも述べる。「しかし、こんな『良い教師』像は間違っている。神話どおりにしようとすれば、人間性がなくなる。自分をあざむかないかぎり、できはしない。(中略) 教師の役割演技にとらわれず、もっと人間的、現実的な、だれでも実現できる教師像を、提案するつもりである」(ゴードン, 1985, p.29)

教師が適切な行動、理想的な教師像を念頭に置いて指導をすることに、どの程度意味があるのだろうか。その「適切」で「理想的」な指導が実は人間的ではなく、現実的とは言えないかもしれない。もしかしたらそれは独りよがりな理想像で、あるいは日本の理想像で、留学生が期待するものとはかけ離れてしまっているかもしれない。Craig (1999) が述べるように、コミュニケーションは意味を一方的に伝達する行為ではなく、両方で意味を創造するものであるという立場から考えれば、教員は絶対的に正しい行動を一方的に定めるのではなく、留学生の視点を考慮に入れつつ、彼らが日本社会に適応できるよう導いていかなければならない。

そのためには、教員が自らの行動を客観視することも重要である。Gupta (2002) は、外国語教育について述べる中で言語教育者にとって必要なコミュニケーション能力や性質についていくつか挙げている。外国文化に積極的に関わろうとする意識、自己認識と自分自身を外から見られる力、他者の視点から世界を見られる力、未知とうまく付き合える力、文化間の仲介者としてふるまえる力、他者の視点を評価できる力、文化的コンテクストを理解し、文化学習スキルを意識的に用いる力、人は属する集団のアイデンティティを弱めることはできないことを理解すること、といったものである。つまり教員は、自らの考えや言動につ

いて視野を狭めることなく常に客観視を行い、他者や未知の視点を理解するよう努めなければならない。

また、日本語教育の分野においても教師として成長し続けること、そのために学習者の行動や反応を観察して常に内省と改善を行う姿勢が重視されている。それは「自己教育力」という概念で示されており、近年その必要性を説いている研究も増えつつある（岡崎・岡崎, 1997; 西, 1999; 横溝, 2002）。さらに、多くの日本語学校では目標言語を使用してその目標言語を教えるいわゆる「直説法」を採用している。日本人教員は自らの母国語を用い、日本語を指導するのである。しかし同じ言語を使うために、実は異なる教育経験や価値観を学生が持っていることを見落とす可能性もある。八代（1998）は、日本語教師にとって必要とされるコミュニケーションについて言及する中で、同じ言葉を使っているから理解しあえると安易に考えることなく、より鋭く豊かな感受性と、幅広く深い異文化の知識、コミュニケーション力が求められると指摘している。

本論は、日本語学校における日本人教員自らの行動や態度について内省と分析を深め、学習者にとって効果的な日本語教育を提供するとともに、教員自身の成長にも貢献することを目指すものとした。また、コミュニケーション研究の観点から考えれば、日本語教育の場は留学生と日本人教員双方によって意味が作り出され形成されるものであり、教育自体がコミュニケーションと言える。つまりコミュニケーションに関する留学生と日本人教員双方の認識を検証することは、留学生の日本語力向上という目的を達成する上での基礎的な環境づくりに寄与するものである。

1.2. 日本語教師にとっての「コミュニケーション」

先にも触れたように、日本における日本語学校で日本語教師として指導するためには、一般的に三つのうちいずれか一つの条件を満たす必要がある。1) 大学・大学院で日本語教育を主専攻、あるいは副専攻とすること、2) 大学卒業かつ 420 時間の日本語教師養成講座を受講すること、3) 日本語教育能力試験に合格すること、という三つである。日本語教育振興協会の平成 29 年度調査データによれば、大学卒業かつ 420 時間の日本語教師養成講座を受講、日本語教育能力検定試験に合格という二つのうちのいずれかの条件を満たした教員が、全体の 60%以上を占めている。つまり、多くの教員は日本語教育能力検定試験や、

それに合格することを目指す日本語教師養成講座において、スキルや知識を学んでいるのである。では、そのような試験や養成講座において、日本語教員志望者はコミュニケーションをどのようにして学ぶのであろうか。また、日本語教育においてコミュニケーションはどのように認識されているのだろうか。

日本語教師養成講座は、日本語教育能力検定試験に合格することを目標としてカリキュラムを組んでいることが多い。日本語教育能力検定試験の出題範囲は、「社会・文化・地域」、「言語と社会」、「言語と心理」、「言語と教育」、「言語一般」と設定されており、ここから多岐にわたる問題が出題される。特にその中でも、「異文化接触」や「異文化コミュニケーションと社会」「異文化理解と心理」「言語使用と社会」「異文化間教育・コミュニケーション教育」などは、コミュニケーション関連分野と言えるであろう。そこには異文化適応やアイデンティティー問題、言語・文化相対主義、日本語教育・学習の情意的側面、などといった用語が並ぶ。これらは異文化に接触したときにどのような潜在的な問題があるのか、言語を教育するにあたってどのような姿勢が望まれるのか、日本以外での生活を経験したことがない日本語教師志望者も理解すべき項目である。しかしこれらの学習は、文部科学省の指針で挙げられたような「実践的なコミュニケーション能力」にどれほど貢献しているのだろうか。もちろん、実際に現場で実践しない限り真の意味で「実践的な能力」は身につけようがないのだが、実践してもそれが身につくとは限らない。単に異文化や異文化接触を知識として学ぶだけではなく、教員の振る舞いや態度についてミクロの視点で自ら考えること、そのような習慣を身につけることは、学生との関係作りや教室運営につまずいたとき、その原因を探り解決を図る上での一つの「実践的な」手段になり得るのではないだろうか。

また、日本語教員がコミュニケーションという概念に触れるのは、もちろん日本語教師養成講座や日本語教育能力検定試験の中ばかりではない。いかに効果的に学習内容を習得できるかということは、学生のみならず教員にとっても重要な課題であり目標でもある。その上で日本語教育においては、日本語教師は学生が日本語でコミュニケーションを取れるように日本語を教えている、あるいは効果的に日本語を身につける上で教室内コミュニケーションが欠かせない、といった考え方が重視されている。事実「コミュニケーション」をタイトルやコンセプトに含むテキストは少なくない。確かに言語学習であり、日本にいながらにして日本語を学ぶからこそ、言語を使用する相手を想定したコミュニケーション活動は重要だと言えるだろう。しかし、実際には教育そのものがコミュニケ

ーションであり、日本語教育自体、学生と教員との関係をぬきにしては成り立たないものである。特に言語は重要なコミュニケーションツールの一つであって、その学びや実践には話し手や聞き手が不可欠である。教育は、いわば言語活動とさえ言える。その言語を学ぶ学校や授業においては、その指導方法や指導スキルとしてのコミュニケーションというだけではなく、コミュニケーションとしての教育という視点で日本語教育を考えることが必要なのではないだろうか。

ただ、学生と教員の関係や二者のコミュニケーションが学習に果たす役割については、アメリカを中心に数多く研究が存在しているものの、日本語教育というコンテキストではまだ不足しているのが現状である。本論ではそのような二者の関係性に焦点を当て、学生が日本語学習を進めるにあたって重要な日本人教員の役割について考察を深めたい。

1.3. 「理想的」な教師とは

本論では教員の行動や態度について、日本人教員と留学生、日本人学生を比較することで教員が内省を深めるきっかけとなり、教員と留学生とのコミュニケーションを円滑に進めるための一助となることを目的の一つとしている。そのための第一歩として、日本や他の文化圏における教師に対する期待や教育観を概観しておきたい。

西洋と東洋という二分類には見逃されがちな多々の問題があるものの、多くの研究で比較分析され用いられてきた。日本を含む東洋の文化圏における人間関係については、従来の欧米中心のコミュニケーション研究に新たな視点を与える形で議論されてきた。

まず、Hofstede (1986) は4つの文化的指標に基づき、指導や学習面での価値観の違いをまとめている。まず、日本をはじめとするアジア諸国、アフリカ諸国、アラブ諸国を含む集団主義的社会では、学生は教員に指示された時にのみ意見を述べ、学習環境においても常に全体の調和が求められる。また、教員は特定の学生を特別扱いすることもありうると考えられる。一方でイギリスやフランス、アメリカなどを含む個人主義的社会では、教員の全体への呼びかけに答える形で意見を述べ、教員は公平であることが厳格に求められる。第二に、フランス、アフリカ諸国や日本など権力格差の大きい社会では教員中心の教育が行われ、学生は教員の示した通りに学ぶことが期待され、教室外でも教員に対する敬意

が保たれる。スウェーデンやアメリカ、オーストラリアなど権力格差が小さい社会では、教員は学生の自主性を重んじ、学生中心の教育が行われる。学生は教員に対して反対を表明することも認められ、学生は自ら進む方向を見つけることが期待されている。教室外では、教員は学生と同等に扱われる。第三に、日本やギリシャ、韓国など不確実性回避傾向が強い社会では、教員は全てに答えを示すこと、アカデミックな言葉を使用することが期待され、学生は計画的で構造化された授業を好むという。一方でカナダや香港、インドなど不確実性回避傾向の弱い社会では、教員は「分からない」と言うことが許されており、平易な言葉を用いて説明することが期待されている。第四に、日本やアメリカ、オーストラリアなどを含む男性らしさの強い社会では、教員は良い学生を模範的としてオープンに褒め、学生もまた教員の能力を賞賛することがある。一方でスウェーデンやフランス、スペインなど女性らしさの強い社会では、教員は良い学生をオープンに褒めることを避け、平均的学生を模範とする。学生は教員の親しみやすさを賞賛し、控えめに振舞おうとする。これらは30年以上前の指標に基づいているとはいえ、指導や学習に関する価値観、期待する教師像について、日本人教員と留学生にさまざまな差異があることは想像に難くない。

また、Gao (1996) は東洋文化圏におけるコミュニケーションの特徴について述べ、中国では儒教に基づいた上下関係が社会に根付き、家族、学校、職場での人間関係などあらゆるところに浸透しているという。かつ、下の立場にいる者は上の立場にいる者に敬意を払い、従順であることを求められ、上の立場にいる者は下の立場にいる者を守り、思いやる責任を負う (Chen & Chung, 2000)。例えば中国の家庭教育においては、話をよく聞き、言い返さない子を「いい子」と考え、職場において「よき従業員」は話を聞き、命令に従い、他者の期待に喜んで応え、他者の批判を受け入れるものとされる (Gao, 1996)。学校というコンテクストに置き換えて考えれば、学生が教師に敬意を払い、指示に従うことが社会的に期待されていると言える。台湾における教師について Li (2003) は、伝統的な文化価値観から教師の権威が重視されており、それによって教師中心の授業が好まれる傾向があると述べている。教員はファシリテーターというよりも、知識を与える立場として重視されるという (Campbell & Zhao, 1993)。

このような教育観や学生と教員との人間関係は、中国だけにはとどまらない。ChenとChung (2000) は日本、香港、シンガポール、韓国及び台湾の5つの国と地域が経済発展を遂げた背景を考察する中で、儒教的人間関係の影響についても言及している。また、日本人のコミュニケーションパターンにも儒教に基づい

た集団主義が大きな影響を与えているといわれ、上下関係が重視される日本社会では、立場が下にある者は独断で、勝手に個人的意見や態度を表明することは好まれない傾向があるという (McDaniel, 2000)。

以上から教育についての価値観、日本人教員に対する期待などはさまざまに異なる可能性があることが分かる。特に日本語教師に求められる資質に関する議論は、日本語教育の分野においても長く続いてきた。近年の研究では日本語教師の自己教育力に関する記述も含まれるようになったものの、依然として専門性重視の傾向は強い。ここで言う自己教育力とは、教員自身が自らの行動を内省し改善していく姿勢のことを言う (岡崎・岡崎, 1997; 西, 1999; 横溝, 2002)。横溝 (2002) は、教育学、英語教育学、日本語教育学の先行研究を分析し、日本語教師に必要な資質について述べている。教育学においては、教師の資質は主に「人間性」「専門性」「自己教育力」の要素からなると考えられている。それは英語教育学や日本語教育学においても同様であるが、第二言語教育という点で共通するこの双方において、教育学と比べると「専門性」がより注目されてきたという。日本語教育学では特に自己教育力への言及が見られないことを指摘している。確かに、1967年に文化庁によって設けられた日本語教育推進対策調査会が提出した『日本語教員に必要な資質・能力とその向上策について』という報告書では、教員と学習者との人間関係などについては述べられていない。また、高見澤 (1996) は「日本語教師に求められる条件」として、モデルたり得る日本語能力、日本語についての知識、教授法についての知識、学習者心理についての知識、日本についての知識、異文化に接する態度、明るい性格、親切で根気強い、創造性があるといった日本語教師に向いている態度、などを挙げており、ここでも知識面が大きく重要視されていることが分かる。

また縫部 (1995) は、望ましい日本語教師の行動特性調査を行っている。留学生を含む日本語学習者への調査では、「学習者への対人配慮」が最も優勢度が高く、続いて「教師としての自覚」「教授法の知識・能力」「教科等の専門的知識」となった。つまり日本語学校においても、専門性が重要であることは当然のことながら、「人間性」や「自己教育力」といった資質が欠かせないと考えられるのである。長野 (2013) もまた、過去の日本語教師の資質に関する議論を振り返りつつ、多様化した教育現場に対応するために、基礎的な知識や能力を土台に、個々の学習者に誠実に向き合い、よりよい教育を提供するための「自己教育力」が必要であると述べている。しかしながら、教員と留学生のコミュニケーションにおける自己教育力を考えたとき、それは一体どのような力を指すのだろうか。

自己教育力や人間性の重要性を指摘する研究においても、その曖昧さ、客観的に捉えることの難しさについて言及がされている（長野，2013）。現場の教師として、人間性、自己教育力と言っても一体どんな行動に気をつけるべきなのか。教師側だけではなく留学生の声も聞くことで、自己教育力について現実感をもって理解できるのではないだろうか。

また、教員のコミュニケーション行動に対して抱く期待そのものに注目する研究もあり、近年は留学生がどのような教師像を期待し、望んでいるのか把握することの重要性が認識されている。例えば学生のコミュニケーション不安（communication apprehension）には、ユーモアや分かりやすい明瞭な伝え方など教師の行動に対する期待が関わっていることが明らかとされた（Frymier & Weser, 2001）。しかし日本語教育の分野における研究では、留学生と日本語教師が望ましいと考える教師像や期待される資質には、差異があることが明らかになっている。従来は経験や感覚によって語られてきた教師像だが、林（2010）は日本語教師を目指す日本人が望ましいと考える日本語教師像と、外国人留学生が求める日本語教師像の差異に着目して考察している。そのうち留学生の方がより多く必要性を示したのは、資質に関しては「厳しい」「優しさや思いやり、面倒見がよい」「面白い・ユーモアがある」などであり、一方で日本人は「熱心」であることをより多く求めていた。また、「積極的」であることに留学生の言及はなかったが、日本人にのみ示された。授業や知識に関しては、日本人が分かりやすさや発音などの授業の実践能力を重視しているのに対し、留学生は学生の気持ちを理解する、などの学習者理解を重視している傾向が見られた。「いい教師」に対する二者の期待の違いは明らかであり、この研究からも教師としての行動の適切さ、不適切さの判断にも差異があることが予想される。

日本語教育において、原沢（2005）は理想的な教師像の追求だけではなく、日本人教員の非言語行動のうち実際に留学生が嫌悪感を抱くものについても具体的な調査を行なっている。鼻をすする、学生の頭をなでる、起立や礼をさせるなどの具体的な行為が挙げられているが、言語行動についても調査する必要がある、またそれら教員の行動が学生にどのように解釈されているのか、学生の学習にどのような影響があるのか踏み込んだ研究が必要である。

もちろん、学生にとっての「理想的な教師」を目指し、学生に求められるままに教員が行動を変容させるべきだというわけではない。例えば教員の権力（power）をめぐる議論がある。塩谷（2008）は、古典的な教室文化研究においては「教師の権力は悪しきものとして批判され、隠蔽や排除の対象とされること

が多かった」とした上で、そのような試みには三つの問題点があると述べている。第一に、権力は行使する側の認識だけではなく認知する側の問題でもあり、教員が権力をなくそうとしてもそれが簡単に完全に実現できるわけではないということである。第二に、たとえ教員が権力を完全になくすことができたとしても、教員がその力や役目を放棄した先には、どのような教育的意味があるのか、教員の存在価値が問われると述べている。さらに、そもそも社会にはさまざまな権力作用があふれており、現実世界では学生が好きなように振る舞えるとは限らないという点である。つまり、留学生が日本で生活する上では、たとえ日本語学校の教員が期待通りの言動をとったとしても、アルバイトや進学先の学校で同様であるとは限らないのである。このようなことは権力に限らず、日本における日本語学校であるからこそ、教員はただ留学生の期待に応えるというだけではなく、留学生が日本社会で順応できるように働きかけることが必要である。

第2章 教員の不適切行動

2.1. 教員の不適切行動の定義と影響

なぜこのクラスでは授業がうまくいかないのだろうか。教員という仕事をしている限り、誰にでも起こりえる疑問である。そのとき、まずはどこに原因があると考えようか。

従来の研究では、教員にとってのさまざまな問題の発端は主に学生にあると考えられていたが、近年は教員の行動がいかに学生の思考に影響を与え、ひいては学生の行動に影響を及ぼしているか、教員の行動に重きを置いた研究が増えてきた。特に、教員に対する親近感 (teacher immediacy) や授業内容の明瞭性 (clarity)、親しみを求める行動 (affinity-seeking)、相手の存在を認める行動 (confirmation behaviors) などは、学生の学習との関連が繰り返し指摘されており (Frymier, 2016)、教員の行動の重要性はますます明らかとなっている。教員による不適切行動 (teacher misbehavior) もその一つである。

教員の不適切行動とは、教室での指導や学生の学びを妨げる教員の行動を指し (Kearney et al., 1991)、教室内での規範 (norm) に背き、望ましくない、破壊的な結果を教員と学生の双方にもたらすものである (McPherson, Kearney, & Plax, 2006)。Kearney ら (1991) による研究を皮切りに、学習に関わるさまざまな要素との関わりが調査されてきた。例えばこれまでに、教員の不適切行動を学生が認識すると、学生の学習意欲 (motivation) (Christphel & Gorham, 1995; Gorham & Christphel, 1992; Gorham & Millete, 1997; Myers, 2002)、その科目や教員への満足度や好感 (Banfield, Richmond, & McCroskey, 2006; McPherson, Kearney, & Plax, 2003, 2017; Myers, 2002)、教員への信頼感を下げ (Banfield et al., 2006; Thweatt & McCroskey, 1996)、教員への評価にも悪影響をもたらす (Schrodt, 2006; Wanzer & McCroskey, 1998) ことが分かっている。さらに、学生が教員に対して利己的な反応を示す傾向にも影響することが明らかとされている (Claus, Booth-Butterfield, & Chory, 2012)。

また、これらのような学生の感情面だけではなく、学習成果にも直接的、間接的に悪影響を与えることが分かっている。学生が教員の不適切行動を認識すると学習の情意面 (affective learning) を低下させ、それに伴って学生の授業参加が減少し、意欲が下がり、学習の認知面 (cognitive learning) も低下することが明

らかになっている (Goodboy & Bolkan, 2009)。つまり、教員の不適切行動による影響は学生と教員の双方に及ぶのである。

また教員の不適切行動は、授業時間外の学生とのコミュニケーションにも悪影響を与え、それは日本語学校であるからこそ深刻な影響をもたらす可能性をはらんでいる。Frymier (2005) によれば、学生が効果的な方法で学ぶためには、科目内容を明確に理解するために質問したり、教員からのアドバイスを得たり、あるいは単に教員について知るために、時に授業外での教員とのコミュニケーションが必要となるという。また、教員の行動は、学生が教員とコミュニケーションを取ろうとする意欲を大きく左右することが分かっている。例えば、教員が科目と関連した自身の経験について、時には失敗について語り自己開示をすることによって、学生は教員との距離が近く、人間らしさを感じ、コミュニケーション意欲が増すと考えられている (Cayanus, Martin, & Goodboy, 2009)。授業時間内に限らず学生が教員とコミュニケーションをとろうとする行動の理由は、調査の結果五つにまとめられている (Martin, Myers, & Motett, 1999)。第一に教員との関係維持 (relational) のため、第二に情報を得るなど実用 (functional) のため、第三に言い訳などで自分の立場を守るため (excuse)、第四には授業参加、つまり科目内容に対する興味や理解について教員に伝えるため (participation)、第五に教員の機嫌を取るため (sycophancy) である。これらの理由のうち、教員との関係維持、実用、授業参加のためにコミュニケーションをとろうとする意欲は、学習の認知面 (cognitive learning) と情動面 (affective learning) に効果をもたらすことが明らかになっている (Martin, Myers, & Motett, 2000)。しかし学生が教員の不適切行動を認識すると、学生が教員とコミュニケーションをとろうとする意欲が減退することが分かっており (Goodboy, Myers, & Bolkan, 2010)、その影響は授業時間内にとどまらない。特に日本語学校に在籍する留学生の中には、初めての一人暮らしや日本での生活を始める学生が少なくない。そのため、日本人教員は授業で日本語を教えるだけでなく、生活や学習面、進学先について相談に乗りアドバイスをすることが多く、その場合、二者の信頼関係のためには授業時間外のコミュニケーションも不可欠となる。つまり教員の不適切行動に関する研究は、日本語学校であるからこそより重要性を増すと言えるのである。

また、多文化の留学生が集まる日本語学校の教室内を考えると、それぞれが異なる学習習慣、教室内行動についての規範などを持ち寄っているため、教員の不適切行動に関しては、彼らの中に共通する認識もあれば、異なる認識もあるはずである。また、日本人教員としては不適切ではなくとも、ある学生にとって

は不適切と捉えられることもある。三つの分類には該当しなくとも、学生に不適切だと考えられる行動はあり得る。教員の不適切行動は、教室内における学生と教師のコミュニケーションによって形成される。教員側、学生側のどちらかによって「不適切さ」が規定されるのではなく、両者の認識とやりとりによって作られるものである。したがって、教員の不適切行動をより正確に把握するためには、日本人教員と学生双方への調査が必要である。

2.2. 教員の不適切行動の分類

Kearney ら (1991) は、アメリカの大学で学ぶ学部生がどのような教員の不適切行動を経験したのか、事例を収集し 28 のカテゴリーに分類している (表 1)。また、それを大きく 3 つに分け、それぞれを「能力不足 (incompetence)」「怠慢 (indolence)」「攻撃的な態度 (offensiveness)」とした。能力不足とは基本的な教育スキルが欠けていることを指し、明らかに学生の学びや目標達成の妨げになる行動を言う。具体的には、混乱を招く不明瞭な授業、熱心さに欠ける授業を行う、つまらない授業、情報過多、知識不足、地方や外国のアクセント、不公平な試験、声量が適当ではない、文法やスペルの間違い、といった 9 つの行動や態度が含まれる。怠慢とは、基本的な授業手順に問題があることを指し、連絡もなく授業が欠講になったり遅刻したりすること、課題の返却が遅い、準備不足の授業、シラバスから大きく外れた授業内容、といったことを含め 6 つの事例が挙げられている。攻撃的な態度とは、基本的な相互コミュニケーションスキルが欠けていることを指し、攻撃的な言葉遣い、嫌味やひいきをする、セクシャル・ハラスメント、差別や偏見など 6 つの行動や態度が挙げられる。この分類は 20 年以上前のものであるにも関わらず、これまでに多くの研究で用いられ、教員の不適切行動が学生の思考プロセスや行動にどのような影響をもたらすか研究されてきた。Broeckelman-Post ら (2016) は、教員の不適切行動が学生の学習に対する興味や取り組みにどのような影響があるのかについて検証し、3 つの不適切行動のうち最も学習への興味や取り組みに悪影響を与えるのは教員の能力不足であり、次に怠惰、そして攻撃的な態度が最も影響が少ないことを明らかにした。

表 1. 教員による不適切行動 (Kearney, et al., 1991)

カテゴリー	具体例
混乱する不明瞭な講義	何をさせたいのか分からない・講義が曖昧で混乱する・話に矛盾がある・文章を読んでいる時、ある一つの部分から別の部分に気まぐれに飛んでしまう
学生に無関心・冷淡	科目や学生への関心を示さない・学生の名前を知らない・学生の意見を拒否する・クラスでのディスカッションをしない
不公平なテスト	いじわるな問題・講義に関係のないテスト・難しすぎるテスト・テストの問題が曖昧すぎて分かりにくい・試験のレビューがない
つまらない講義	熱意のない授業・同じトーンで話し続けたり、とりとめのない話をする・つまらない・繰り返しが多すぎる・講義でさまざまなやり方を採用しない
情報過多	早すぎたり、慌てて内容を終わらせようとしている・学生が理解不能な話をする・はっきりわからない用語を使う・課題が多すぎる
科目内容の理解不足	科目内容の知識が足りない・質問に答えられない・誤った情報を与える・現在の情報ではない
発音の問題	理解しにくい・発音が下手・理解を妨げるような強いアクセント
不適當な声の大きさ	聞こえるような声で話さない・大きすぎる声
スペルや文法の間違い	文法の間違い・読みにくい字・試験（ボードでも）でスペルが間違っている・全体的に英語が間違っている
嫌味や見下した態度	嫌味で失礼な態度・学生をばかにしたり恥をかかせたりする・学生のあら探しをする・学生を傷つけたり困らせたりする
言葉による攻撃	冒瀆するような言葉を使う・怒っていたり意地悪なことを言ったりする・大声で叫ぶ・学生の話の腰を折る・怖がらせる
理不尽で独断的なルール	遅い提出を受け付けない・3時間で一度も休憩がない・クラス全体や一人の学生の間違った行動に罰を与える・厳格で固定的・権威主義的

セクハラ	性的なコメントをする・学生といちゃつく・性的なことをほめかす・性差別的
人格の問題	忍耐のない性格・自己中心的・偉そうに振る舞ったり、気分屋
偏見やひいき	学生をえこひいきする・他者に偏見を持っている・受け入れる器が小さい・差別的なコメントをする
欠課	授業に現れない・事前連絡なく授業を欠課にする・欠課の理由が正当ではない
遅刻	授業に遅刻する
準備不足・うまく組み立てられていない授業	授業の準備がされていない・授業の組み立てがされていない・テストの予定を忘れる・課題を出しても集めない
シラバスからの逸脱	課題の期日を変更する・スケジュールから遅れる・シラバスの通りに進めない・課題を変更する・本を指定しておいて使用しない
返却物を返すのが遅い	レポートの返却が遅い・テストの成績をつけたり返却するのが遅い・成績をつけたレポートをクラスに渡すのを忘れる
情報が少ない	授業が簡単すぎる・何も学んだ気がしない・テストが簡単すぎる
授業時間超過	授業時間を超過する・話が長すぎる・学生全員がそろそろ前に早く授業を始める
早すぎる解散	授業を早く終わらせる・授業内容を急いで済ませる
科目内容からの逸脱	授業を教員の個人的な意見に関する討論会のように利用する・話が脱線する・家族や個人生活について話したり、授業時間を無駄にする
学生からの質問に無責任	学生に質問をさせるようにすすめない・質問に答えない・手をあげているのに気づかない・説明しなければならないことを放置する・同じことを繰り返しているだけ
クラス外の接触なし	オフィスアワーを設けない・連絡ができない・オフィスアワー以外に学生とは会わない・学生が助けを必要としているときにも時間を設けない

不公平な成績	成績が不公平・学期の中で成績基準が変化する・A を与えたことが信用できない・成績評価に間違いがある・あらかじめ決めた成績基準がない
外見の問題	だらしない服装・臭い・服装が流行遅れ・外見を気にしていない
その他	

また、近年ではメールや SNS 等のデジタルツールを利用することが一般的になり、その利用に関する教員の不適切行動にも焦点が当てられている。MacArthur と Villagran (2015) は Kearney ら (1991) の三つの不適切行動を教員のデジタルツール利用に適用し、それが教員とコミュニケーションをとろうとする学生の意欲とどのように関連しているのか調査している。その結果、最も学生が耐えがたいと感じるのは、学生を傷つけたり侮辱したりするようなデジタルメッセージ、つまり攻撃的な態度であることが分かった。たとえ教員の行動が怠慢だと感じても、学生は科目内容についての情報を得るために教員とコミュニケーションをとろうとするが、攻撃的な態度を認識するとそのような意欲は失われるのである。しかし、そのような行動をとる以前に親しい関係を築いていた場合、攻撃的な態度であっても、教員とコミュニケーションをとろうとする意欲は失われにくい傾向にあることが分かった。ただし、これらのメッセージは言語によるデジタルメッセージであり、非言語メッセージは含まれていないことに注意しなければならない。

このようなデジタルメッセージに関する研究の出現でも分かるように、Kearney ら (1991) の分類は 20 年以上前の調査に基づいており時代の変化が反映されていないことから、近年この分類を見直す研究も現れた。新たな教育環境や技術の導入、学生としての思考や教育文化の変化を理由として、Goodboy と Myers (2015) は Kearney ら (1991) の分類法の改訂を試み、アメリカの大学生を対象に、学生が不適切だと感じた教員の行動について自由解答形式で質問を行った。それらを 43 のカテゴリーに分類し、16 の行動が新たに教員の不適切行動として挙げられた。まず、「メール問題 (メールを使用しない、返事をしない等)」、「新技術の問題 (新しい技術を導入しない等)」、「不必要な出費 (不要なテキストを購入させる等)」、「過度な期待 (学生に対し過度な期待をかける)」といった教育環境や学生の意識変化に伴う項目が出現した。また、「的外れの課題 (不

必要だと感じる課題を出すことや、それに対する説明がない)」、「強制参加 (学生の意思に関わらず参加させる)」、「教育方法 (適切とは思えない方法を使用する)」といった新たな項目は、教育文化の変化を反映していると考えられる。しかし筆者は、この調査で挙げられた教師の行動が不適切だというのは、あくまでも学生の認識であることに言及している。例えば新たな項目のうち、「学生の好み」とは学生が好まない授業方法をとることであり、具体的にはグループワークや本を読むといった方法が例として挙げられている。つまり、ここで挙げられた教員の行動が全て不適切であると絶対的には言えないのである。

そこで本研究では、教員の不適切行動についてどのように考えるのか、留学生だけではなく日本人教員自身の認識も調査する必要がある。また、独立行政法人日本学生支援機構 (JASSO) の調査によれば、2017 年度日本語教育機関に在籍する留学生のうち北米地域出身の留学生はわずか 0.4%にすぎず、北米中心の研究で学生の認識を正確にとらえるのは難しいと思われる。したがって本研究では教員の不適切行動に関して、従来の分類法によってではなく、留学生と日本人学生による日本人教員の描写を通して、不適切行動の事例を収集したいと考えている。

2.3. 教員の不適切行動に関する国際的な研究

先にも述べたように、教員の不適切行動に関する調査はアメリカの大学で行われていることが多い。しかし、地域や国の差を考慮した不適切行動研究もいくつか行われている。

Broeckelman-Post ら (2016) の研究では、教員の不適切行動が学生の学習に対する取り組みや興味を減退させることは地域に関わらず認められたが、その程度にはアメリカ国内でも差があることが分かった。教員の不適切行動について、アメリカ西海岸の学生は東海岸の学生よりも多く事例を報告したのである。しかしこれについて筆者は、実際に西海岸の大学の教員に不適切行動が多いという可能性以外にも、教員のどのような行動を学生が不適切と感じるのか、文化的影響や社会化の過程において差が出た可能性も排除できないとしている。また、Zhang (2007) は学習意欲を下げる要素として教員の不適切行動を取り上げ、学生が教員の不適切行動についてどのように認識しているのか、中国、ドイツ、日本とアメリカの比較を行っている。この研究では東洋と西洋の教育文化を踏ま

えた上で、四つの国の文化における共通点と相違点を明らかにしている。そこでまず共通したのは、教員の不適切行動が学習意欲を下げる要因となりうる点である。教員の不適切行動は一つの文化特有の問題ではなく、普遍的な問題であることが示された。また、不適切行動の三つの分類のうち、程度に差はあるものの、能力不足が最も多く共通して学生に認識された不適切行動であった。これら共通点が見られたことに関しては、筆者は教育のグローバル化、東洋文化における教育イデオロギーの変化などを理由に挙げ、教員の不適切行動が特定の文化に特有の問題ではなく、より普遍的な問題であるとした。ただしその内容には相違点もある。教員の不適切行動のうち、能力不足が最も頻度が高いと学生には認識されていたが、日本の学生には怠慢が最も頻度が高いと認識され、また、日本とドイツでは怠慢が最も自らの学習意欲を減退させる要因だと考えられていた。さらに中国の学生と比べると、アメリカ、日本、ドイツの学生は教員の不適切行動と自らの学習意欲の低下をより強く関連づけることが分かった。筆者はこれらの理由について、中国の教育文化、人間関係のあり方、文化間の不適切行動に対する認識の違いなどを挙げて説明している。

以上のように、国や地域によって教員の不適切行動に関する学生の認識はさまざまであることから、Hsu (2013) は台湾における新たな不適切行動の分類を試みている。英語教育という分野ではあるが、台湾の大学において教員の不適切行動について大学生から 659 の事例を集め、13 のカテゴリーに分類し、それらはさらに「侮辱 (derisiveness)」、「能力不足 (incompetence)」、「無責任 (irresponsibility)」、「親近感の不足 (non-immediacy)」という四つのグループにまとめられている。まず侮辱とは、学生を他の学生たちの前で傷つけたり、皮肉を言ったり、直接あるいは間接的に批判して貶めることをいう。能力不足には、授業計画が足りない、レベルに合っていない授業、説明に矛盾がある、学生の興味を引き出さない、長年同じ教材を使っている、などが含まれる。無責任とは、映画を見せてレポートだけ書かせたり、授業中に株価を調べ、本を読んだりするなど、授業の適切な運営に対する責任を果たしていないことを言う。親近感の不足とは、学生とコミュニケーションを取ろうとしない、学生の学習状況に興味を示さない、名前を覚えない、笑顔やアイコンタクトが足りないなどの行動や態度を指す。ここで特筆すべきは、第四のグループとして親近感の不足が挙げられていることである。従来アメリカを中心とした研究では、親近感、教員の不適切行動に関する学生の認識に影響を与えるかどうかは議論されてきたが (Kearney et al., 1991; Kelsey, Kearny, Plax, Allen, & Ritter, 2004; Mazar & Stowe, 2016; Thweatt

& McCroskey, 1996)、不適切行動そのものには含まれていなかった。このことについて筆者は、文化的視点からその意義を説明している (Hsu, 2014)。アメリカと台湾では、授業における教員と学生間のやり取りの質や量に違いがあるという。台湾では儒教の影響によって教員は尊敬される立場であり、授業では教員の優位を保つような行動がより多く見られる。そのような場では教員は学生との距離を保つことは一般的に見られることであり、そのために台湾の学生はアメリカの学生と比べて教員に親近感を抱きにくいという。さらに筆者は、台湾における英語の授業では、学生が英語で積極的にコミュニケーションをとりたいという気持ちが薄いことを取り上げ、その意欲と教員の不適切行動がどのように関連しているのか調査を行なっている。ただ意外なことに、この研究では教員の不適切行動は学生のコミュニケーション意欲にはそれほど重大な影響を与えていないことが示された。ただし英語を使って積極的にコミュニケーションをしようとしなない理由として、クラスメートの前で恥をかくのを避けたいというアジアの学生特有の感覚を挙げつつも、教員の不適切行動もまた一つの要因にはなり得るとしている。Hsu (2013) による新たな教員の不適切行動の分類は、近年ヨルダンの学生を対象とした調査でも用いられている (Al-Zoubi, 2016)。

以上の研究からも、教員の不適切行動に対してどのように感じるのか、学習意欲にはどの程度関連づけられるのか国や地域によって異なることは明らかである。Broeckelman-Post ら (2016) や Zhang (2007) は、そのような差は学生の教育文化や社会に理由があるとして説明を加えている。また、国や地域の社会的、文化的違いを考慮した研究 (Frisby, Slone, & Bengu, 2017; Ho, 2004; Mansson & Lee, 2014; Zhang & Oetzel, 2006) が数多く行われていることから、日本で教育を受けた日本人教員と、他の国で教育を受けた留学生の二者には、当然教育や教員に対する期待や規範意識などに違いがあると考えられる。

2.4. 規範からの逸脱 (Norm Violation) と許容 (forgiveness)

学校においてどのように振る舞うべきかという規範 (norm) もまた、国や地域によって異なる価値観の一つであり、行動を不適切とみなす上での基準となるものである。学生は教員が不適切な行動をとると、それを人間関係における違反 (transgression) とみなすという (Berkos, Allen, Kearney, & Plax, 2001; Frymier & Houser, 2000; Vallade & Myers, 2014)。この場合の違反とは、人間関係上の明ら

かなルール、あるいは隠れたルールやその場の規範、予測に反するような行為 (Metts & Cupach, 2007) を指しており、違反であるという学生の認識は、教員の不適切行動が起こった後の学生の心理面や行動面と関連していることが明らかになっている。特に、教員の不適切行動と、それを学生が許す気持ち (forgiveness) との関連にはいくつかの研究が存在している。

良好な対人関係を保つには許しを与えることが肝要である (McCullough, Rachal, Sandage, Worthington, Brown, & Hight, 1998) が、そのプロセスには、違反の深刻さ (transgression severity) と違反の責任重大性 (transgression blameworthiness) という二つの要素が関係している。違反の深刻さとは、ある人間関係において人が相手の違反によって受ける悪影響のレベルを指し、責任重大性とは、相手がその違反に対してどの程度責任があり、どの程度意図的だったと感じられるのか、その認識のことを指す (Merolla, 2008)。

Vallade と Malachowski (2015) は、教員の不適切行動はそれ自体が破壊的な結果をもたらす刺激になるのではなく、違反の深刻さと責任重大性が負の結果をもたらすと仮定し、研究を行っている。この二つの要素は、学生の学習の認知面 (cognitive learning) と情動面 (affective learning) に悪影響を与えることが明らかとなり、特に学生が教員の不適切行動について責任重大性が高いと感じる場合、授業外においても教員と学生とのコミュニケーションが減る可能性があることが分かった。一方で、学生が教員の不適切行動を許す気持ちが起これば、その行動の原因を内的要因に理由づけしたとしても、授業外でのコミュニケーションをとる傾向があり、筆者はこれを一種の和解の形であるとしている。つまり、教員の不適切行動の中でも特に責任重大性が高いと学生が感じると、その後の二者のコミュニケーションにも大きな影響を与えるのである。言うまでもなく、学生と教員との関係は一日で終わってしまうものではなく、少なくとも半年や一年の間は継続して影響し合うため、教員の不適切行動に関する学生の認識を具体的に調査することが重要だと言える。

2.5. 日本における不適切行動研究

それでは、日本ではどのような教員の行動が不適切だと考えられるのだろうか。現在、日本では教育公務員特例法に基づいて都道府県ごとに「指導力不足教員」が定義され、人事管理や指導力向上のための取り組みが行われている。これは小学校、中学校、高等学校での指導を念頭に置いたものであるが、日本で教育を受けてきた日本人教員の価値観や規範意識を知る上で重要な手がかりになるものと思われるため、いくつか概観しておきたい。

千葉県教育委員会の定める「教育公務員特例法第 25 条の規定に基づく指導が不適切である教諭等の認定の手續等に関する規則」には、「指導が不適切である教員の判断の視点」が示されている。その判断項目は、学習指導、生徒指導、保護者との連携、研修状況の四つに分類されている。特に本研究と関連があると思われる学習指導に関する項目では、授業についての指導技術が身についていない、教科等の専門的知識が不足している、児童生徒の実態に合った授業展開ができず、授業に児童生徒がついてこない、といった例が挙げられている。また、生徒指導に関する項目では、児童生徒の心を理解する能力や意欲に欠ける、不適切な言動により児童生徒の心を傷つける、個々の児童生徒への配慮ができない、などの信頼関係が挙げられているほか、指導すべき時に適切な指導ができない、指導に自信が持てず児童生徒の言いなりになる、といったように教員としての権力が必要な時に発揮できていないことも挙げられている。

また、香川県教育委員会の定める「指導力不足等教員」などの観点項目にはやや具体的な事例も含まれている。第一に教科に関する専門的知識や技術等の不足が挙げられ、そこでは知識不足だけでなく、教材研究の不足や指導の工夫が見られないこと、適正な評価ができないことなども含まれている。第二に不適切な指導方法として、児童生徒の反応を見ない一方的な授業、児童生徒の興味関心を無視する、自分の考えを押しつける、高圧的な言動が多いといった行動が挙げられている。第三には児童生徒の心を理解する能力や意欲に欠けることを問題とし、児童生徒を平等に扱わない、わがままを放任する、児童生徒の意見に耳を貸さないといった例が挙げられている。

これらの項目や事例はどのような手順で定められたのか明らかではなく、小学校から高等学校までの児童生徒を対象としていることから、アメリカにおける不適切行動研究と単純に比較することはできない。しかし、Kearney ら (1991) が不適切行動について学生から聞き取った内容には見られない項目が含まれて

いることは興味深い。例えば香川県教育委員会の定める項目では、わがままを放任する、一部の児童生徒を対象に授業を進めるといった例が挙げられたが、Kearney ら（1991）の調査においてこれらに該当する回答カテゴリーは含まれていない。

以上のように、高等学校までの教育現場においては表面化する教員の不適切行動の問題に対処するために指針を定めているが、これら教員の不適切行動が学習に与える影響等に関する研究は進んでいないのが現状であり、多くの研究は学生の不適切行動に教員がどのように対処すべきか、という点に焦点を当てたものである。また、平成二十一年度の財団法人日本語教育振興協会による日本語教育機関学生生活実態調査では、日本語学校における学生の平均年齢は 23.1 歳であり、国籍の違いはもちろん、学生が求める教育のあり方や目的は高等学校までとは大きく異なることにも留意しつつ、調査を進めなければならない。

ところで、日本において教員の不適切行動に対する研究が少ないということは、何を示唆しているのだろうか。先に述べたとおり、教員自身が自らの行動を内省し改善することは「自己教育力」（岡崎・岡崎, 1997; 西, 1999; 横溝, 2002）として重要視されている。不適切な行動をするのは学生であり、教員ではないという考え方はもはや過去のものである。しかし、教員が自らの行動を振り返る際、意識的ではなくとも学生の視点を排除してはいないだろうか。もちろん学生が考える不適切さが全て絶対的なわけではないが、学習する主体が学生である以上、教員の視点だけではなく学生の認識を知ることが自己教育力の向上にも欠かせないのではないだろうか。まして、さまざまな文化や価値観を持った学生が集まった日本語学校においては、教員と学生両者の認識を明らかにすることがますます重要である。したがって、以下の疑問が挙げられる。

RQ1 日本語学校における留学生は、日本人教員のどのような行動を不適切行動だと認識するのか。

RQ2 日本語学校における日本人教員は、どのような教員の行動を不適切行動だと認識するのか。

第3章 本研究の意義

不適切行動をはじめ、日本語学校における日本人教員の行動について研究を進めることには、教員側には授業やクラスを運営する上で実践的な意義があり、学生の学びにも重要な貢献があると考えられる。いくつかの観点から、効果的な指導と教員のコミュニケーション行動には密接な関わりがあることや (Henning, 2012; Myers, et al., 2014)、教員に対する信頼感、評価や好感との関わりが明らかとなっている (Teven & McCroskey, 1996; Myers, 2002; Teven, 2007)。Murray (1991) によれば、高等教育においては教員の性質、教室での行動などが理論的にも、実践的にも影響を与えうることは、もはや言うまでもないことだという。ここでは本論の日本語学校における実践的意義について述べたい。

3.1. 教員の不適切行動と学生による反抗

第一に、教員が教員自身の行動について理解を深めることにより、教員と学生の間における合意を円滑に実現できるという点である。効果的な指導や授業運営のために教員が学生に指示をすることは、教育現場においては欠かせない行為である。教員が学生に影響を与え、行動を起こさせる（発話を求める、レポート提出を求める等）ためには、学生もその指示を理解し、納得する必要がある。つまり意識的であれ無意識であれ、教員は学生との合意のもとに授業運営を進めているのである。そのような行動は合意獲得行動 (compliance-gaining behavior) とされ、教育現場では頻繁に行われている。しかしときに、それが学生にとっては納得のいかない指示かもしれない。それらに対して学生は抵抗を示すことも考えられる。このような学生の行動を Burroughs ら (1989) は「学生による反抗 (student resistance)」として定義、分類を行なっている。

学生による反抗とは、教室内で教員が学生の合意を得ようとする行動に抵抗するために学生が行う建設的、あるいは破壊的な行動である (Burroughs, et al., 1989)。建設的反抗とは、取り組んでいるタスクや学習効果を高めるための行動であり、指示をはっきりとさせるように教員に頼んだり、学生自身の不安や心配事について打ち明けたりといった行動がこれにあたる。破壊的反抗とは、取り組んでいるタスクや学習を台無しにしてしまう行為であり、課題をクリアしない、他の学生の邪魔をするというような行動を指す。

Burroughs ら (1989) はアメリカの大学生を対象とした調査によって 19 の反抗のストラテジーを見出し、それらの使用傾向を分析している。特に最も使用傾向が高かった方法は、優先順位が他にあることを主張する、しぶしぶ従う、直接教員とコミュニケーションを図る、といった行動であり、最も使用傾向が低いのは、破壊的行動、教員の権力の根本を揺るがすような行動、といった行動であった。つまり、学生は反抗行動をとるとき、あからさまな対立は比較的避ける傾向にあり、その代わりに言い訳をしたり、いやいや課題に取り組んだりするなどの消極的な方法をとるのである。さらに、このような使用傾向を分析すると、その反抗の方法は学生所有 (student-owned)、教員所有 (teacher-owned)、その他の三つに分類されるという。

「所有」とは、学生の反抗行動の原因と責任が誰にあるのかについての学生の認識を指す。例えば教員所有とは、学生が教員に対して期待する行動に沿わない行動を教員がとり、教員に責任があると学生が考えた場合のストラテジーである。具体的には、教員に対する公然とした批判、教員に対して意見を述べる、教員の行動や態度のまねをする、力のある第三者に訴える、といったストラテジーが挙げられる。一方、言い訳をしたり優先順位は他にあると主張したりして、学生自身に責任があると考え、それを正当化するようなストラテジーは学生所有とされる。例えば、教員からの指示を聞いたふりをする、教員を無視する、優先順位は他にあることを主張する、などがある。

学生が問題を学生所有だと考えた場合、その反抗行動の原因について教員を責めることは一般的にないと考えられるが、教員所有だと考えた場合、学生はその教師がつまらない、準備不足であると非難するような行動をとる。したがって、どのような教員の行動を学生が不適切と考えるのか教員が知ることは、学生の破壊的な反抗行動を防ぐ上でも重要だと考えられる。実際に教員の不適切行動と学生の反抗行動の関連については研究が進められてきた。

Boice (1996) は、教員の不適切行動は学生の破壊的行動や異常行動をより多く引き起こすことを明らかにしている。つまり、学生の反抗は、教員の指導に対するフィードバックとして現れる場合があるのである (Kearney, Plax, & McPherson, 2006)。例えば Goodboy と Bolkan (2009) は、教員の不適切行動が学生の行動や学習成果にどのような影響をもたらすのか、アメリカの大学生を対象に調査を行なっている。教員の不適切行動は直接的にも間接的にも学生の反抗行動に影響を与えることが明らかにされた。同様の研究の中で、不適切行動をとる教員に対する学生の苛立ちは、教員への反抗行動のみならず、授業への参加

や学習意欲の低下を引き起こすことも示されている。また、教員の不適切行動と信頼性はそれぞれ学生の反抗行動にどのような関連があるのか、アメリカと中国の大学生を対象に調査が行なわれている (Zhang, Zhang, & Castelluccio, 2011)。調査の中では、教員の不適切行動に対して中国の学生はアメリカの学生よりも強い抵抗を示し、Zhang らはその理由を教員の指導スタイルや合意獲得 (compliance-gaining) の戦略の違いにあるとしている。すなわち、権威に基づいた指導を行い、褒めるよりは懲罰を与える傾向があるといった中国の教員の特徴を挙げ、学生はそのような教員の不適切行動に対して、自らの自由を取り戻すためにより強い抵抗を示すとした。また、二つの国の教員に対する親近感 (immediacy) の違いも、学生による反抗のレベルに差が生まれる要因としている。過去の研究では親近感が学生による反抗を和らげることが示されており (Burroughs, 2007; Burroughs, et al., 1989)、中国の教員は学生にとって親近感が低いと感じられるため (Myers, Zhong, & Guan, 1998)、より強い反抗が示されたと考えられるのである。

教員の不適切行動が学生のどのような反応を引き起こすのか、教育に対する価値観、指導スタイルなどによって異なるものの、学生の反抗行動を引き起こす一つの要因であることは以上の研究からも明らかである。確かに学生の反抗行動が全て不必要だとは言えない。教員に反省を促し、授業や自らの行動を改善する機会ともなり得るのだが、破壊的反抗によって教室の雰囲気を変悪化させ、学生の学びが妨げられることがないように努力することは、学生にとってのみならず、教員にとっても価値のあることではないだろうか。

さらに、問題を「所有する」という Kearney ら (2006) による考え方を通して、本論においてコミュニケーション学の意義を示すことができる。問題を「所有する」という考え方はトマス・ゴードンの『教師学』(1985) においても示されているが、著者は教師のための方法論を提唱している立場であることから、Kearney ら (2006) が示した概念とはやや異なっている。学生の特定の行動を教師が受容できないと感じた場合、また教師自身の欲求を妨げ、教師に影響すると考えた場合、それは教師が問題を所有していると考え。一方で、学生が家庭の問題でやる気を失っていると教師に相談があった場合、確かに問題は生じているのだが、それは学生が問題を所有していると考え。ただ、ここで教師が問題を所有しているとする場合でも、その原因は Kearney ら (2006) が示したように教師の行動にあるのではなく、学生の言動が教師の問題所有を引き起こすと考えるのである。つまり、Kearney ら (2006) の示す問題所有というのは、問題の原因

をどちらが所有しているのかに焦点を当て、ゴードンの示す問題所有では、どちらが問題の認識を所有しているのかという点に注目している。

この違いは、それぞれの研究の視点の違いにあると思われる。前述の通り、ゴードンは教師のための方法論を提唱しており、教師の認識を変容させることが学生との信頼関係を築く上で重要だとしているため、基本的には教師が学生の行動を認識することから始まっている。また、学生による不適切行動にどのように教師が対応するのかという視点からの研究も見られる（Johnson, Claus, Goldman & Sollitto, 2017）。ただ、従来のコミュニケーション研究で示されてきたように、学生の行動のみならず教師の行動自体が問題を引き起こす一因ともなりうる。教育に限らず人は相互に意味を形成し、解釈していくことでコミュニケーションをとる。どちらかの視点や立場から問題を探るのではなく、双方の認識を検証し実際の現場にフィードバックしていくことがコミュニケーション研究の意義であると考えており、本論はそれに貢献することを目的とするものである。

3.2. 教員の不適切行動と学生の学習意欲

第二に、学習全般はもちろん第二言語習得にあたっても欠かせない学習者の意欲（motivation）である。Brown（2007）は学習意欲の重要性について、意欲はあらゆるタスクの成功と失敗について総合的に説明するのに最もよく用いられる要素であり、第二言語習得に取り組む上で必要な性質の中では「スタープレイヤー」と述べる。また、学習意欲は課題や目標を達成するための持続的なエネルギー（Schunk, 1990）であり、学生の学習を支える内的な推進力として、これまでコミュニケーション学の分野においても多くの研究が行われてきた。

教員の行動が学生の学習意欲に与える影響は、従来の研究で明らかになっている（Bolkan, Goodboy, & Kelsey, 2016; Christophel & Gorham, 1995; Gorham & Christophel, 1992; Gorham & Millette, 1997; Myers, 2002）。学習意欲は大きく習性意欲（trait motivation）と状況意欲（state motivation）に分けられている。習性意欲とは持続的で学習全般に対する意欲であり、状況意欲とは特定のクラスや内容、特定の授業に対する意欲のことを言う（Brophy, 1983）。特に状況意欲は、学生が学習に向けて行動するように刺激し方向付けるもので、科目内容や教員に

影響を受けやすい (Christophel, 1990)。そのため、従来から学生の学習意欲と教員の行動との関連について研究が行われてきた。

いくつかの研究では、教員の言動が学生の意欲を減退させることに注目している。Goodboy と Bolkan (2009) は、教員の不適切行動が学生の行動や、学習成果にどのように関連するか調査している。学生が教員の不適切行動を認知すると、学習の情動面 (affective learning) に悪影響があり、それを介して間接的に状況意欲を減退させるという。また、特に教員の攻撃的な言語行動 (verbal aggressiveness) は教室内の雰囲気悪化させ、学生の状況意欲を減退させるという (Myers, 2002; Myers & Rocca, 2001)。

Gorham と Christophel (1992) は、どのような要因が学生自身の学習意欲に影響すると考えているのか、学生の認識についてアメリカの大学で調査を行なっている。その結果、学習意欲の向上や低下に関わる要素のうち多くを教員の行動が占め、教員の行動が学生自身の学習意欲を大きく左右することが示されている。また、Gorham と Millette (1997) は学習意欲が向上、あるいは低下する要因について、教員と学生の認識を比較している。二者の認識には共通点が多いものの、いくつかの相違も見られた。教員の行動を学生の学習意欲低下の要因と考える傾向は、教員より学生のほうが強く、一方で教員は、教員自身の行動ではなく、成績が学習意欲低下の要因だと考える傾向が強いことが示された。つまり、教員は自身の行動が問題の潜在的原因となりうるという認識が不足しているのである。学習意欲を左右する要因について教員が把握することは、学習意欲の減退を防ぎ、学習を効果的に進める上で重要だと言える。

以上のように、教員の行動が学習者の学習意欲を減退させる可能性があるのと同様、従来の研究では教員の行動や態度が学習意欲を向上させることも示されている。特に親近行動 (immediate behavior) と学習意欲については多くの研究がその関連を示している (Andersen, 1979; Christophel, 1990; Frymier, 1993; Frymier, 1994; Christophel & Gorham, 1995; Rodriguez, Plax, & Kearney, 1996; Christensen & Menzel, 1998; Myers, Goodboy, & Members of COMM600, 2014)。Mehrabian によれば親近感 (immediacy) とは、二者の親密度を高め、心理的、物理的な距離を縮めるような一連の言語、非言語コミュニケーションによる刺激 (cue) を言う (Mehrabian, 1966)。Andersen (1979) は、学習に効果的な教員の行動として親近行動を挙げ、教員が非言語行動によって学生に親近感を感じさせることは、学生の学習の情動面 (affective learning)、認知面 (cognitive learning) に直接影響を与えたとした。親近感を感じさせるような行動の中でも、影響を与

える程度はそれぞれの行動によって異なるといった結果も出ている (Richmond, Gorham, & McCroskey, 1987) が、Frymier (1994) は教員の言語、非言語による親近行動がなぜ学習者の学習意欲を高めるのか、その仕組みをモチベーションモデル (the Motivation Model) を用いて説明している。そのモデルによれば、教員の言語や非言語による親近行動は、学習者の習性意欲とともに状況意欲を作り出し、それが学習の情動面 (affective learning) や認知面 (cognitive learning) に影響を及ぼすという。また近年の研究でも、教員の親近行動によって学生の学習に対する興味を引き出すことが可能であると示された (Mazar, 2013)。

さらに Zhang と Oetzel (2006) は、アメリカとは異なる文化を持つ中国の学生を対象に、これらのモデルについて検証している。その研究によれば、教員の親近行動が学生の学習に効果をもたらす仕組みはラーニングモデルやモチベーションモデルよりもやや複雑で、学習の情動面や認知面、学習意欲は関連を持ちながらも、その影響の方向性にはいくつかのルートがあることが示された。しかしこの研究では、学生が教員に対して親近感を抱くことは、文化によらず科目や教員に対する好感を抱かせ、学習成果に一定の効果をもたらすことが明らかにされている。

また、アメリカ以外の文化圏においては、他にも親近感に関わる研究が行われている (Frisby, Slone, & Bengu, 2017; McCroskey, Richmond, Sallinen, Fayer, & Barraclough, 1995; McCroskey, Sallinen, Fayer, Richmond, & Barraclough, 1996; Neuliep, 1997; Roach & Byrne, 2001; Roach, Cornett-DeVito, & DeVito, 2005)。例えば、アメリカだけではなく、オーストラリア、フィンランド、プエルトリコの大学生も対象に調査を行い、教員の非言語による親近行動は文化による差はあるものの、教員に対する好感や、同じ教員の他の授業を受けたいと思う気持ちなど、教員に対する評価に大きく関わっていることが分かっている (McCroskey, et al., 1995)。また、その後の調査では、教員の親近感に対する期待が大きい文化において学生が教員の親近感をあまり感じなかった場合、学生の学習の認知面 (cognitive learning) に大きな悪影響を与え、逆に教員の親近感に対する期待が小さい文化において学生が教員の親近感を強く感じると、学習の認知面による影響を与えることが分かった (McCroskey, et al., 1996)。

さらに、Frisby らは教員と学生のラポール (rapport) と学生の学習意欲や授業参加との関連について、アメリカとトルコの大学生を対象に比較調査している (Frisby, Slone, & Bengu, 2017)。教員から示されるラポールのレベルが二国間で異なることが示されつつも、学習意欲を高めるなど、学習効果を出すためにはラ

ポール形成は共通して重要なストラテジーであることが明らかになった。トルコはアメリカと異なりイスラム教文化圏であり、権力格差が大きく、集団主義的、かつ競争的成果主義な志向を持つなど、教員や学生の授業に対する志向や価値観の違いが結果に示されたが、そのような異なる文化圏においても、教員の存在や行動が学生の学習意欲や授業への参加に大きな役割を担うことが明らかとなったのである。つまり、さまざまな文化圏から学生が集まる日本語学校においても、教員の行動、特にここからは親近行動が学生の学習意欲に結びつくことが予想されるのである。

これらの研究では、学生の意欲を高め維持していく上で教員の言動が重要な役割を担うことが明らかとされているが、学習意欲に関連し、近年は学生の学びに対する教員の影響をより積極的に認めるエンパワーメント（*learner empowerment*）という概念も用いられるようになってきている。元来エンパワーメントとは、従業員と雇用主のコミュニケーションにおいて、自己効力感（*self-efficacy*）や業務に取り組もうとするエネルギーを高めるような環境やタスクを整えることによって内的な意欲を作り出すプロセスのことをいう（*Conger & Kanungo, 1988; Thomas & Velthouse, 1990*）が、それは教育の場にも応用され、従来の意欲に対する見方を広げることになった。*Frymier* ら（1996）はエンパワーメントについて、学生があるタスクを行う意義や、それを達成したときの効果、またそれを通して自らの力を実感できる感覚であり、学生にとって効果的な学習環境を作り出す要素の一つとした。また、エンパワーメントは意義（*meaningfulness*）、能力（*competence*）、効果（*impact*）の三つの側面から捉えることができるという（*Frymier, Shulman, & Houser, 1996*）。第一に意義とは、個人の信条や理想、基準に照らし合わせ、タスクに取り組む価値が感じられるかどうかという点である。第二に能力とは、そのタスクや目標を達成できる力があると感じられるかどうか、第三に効果とは、そのタスクを達成することで違いが感じられるかどうかという側面である。これらが複合的に学生にエンパワーメントをもたらすことで、学生は教室での課題に意欲的に取り組み、与えられた課題に意義を見出し、学習プロセスに大きな影響を与えるという（*Frymier, Shulman, & Houser, 1996*）。

ここで注目すべきは、エンパワーメントが第一に教員の行動を含む状況要因に影響されるとした概念だという点である。*Houser* と *Frymier* (2009) によれば、教員による説明が明瞭であると学生が感じることで学生が学びに意義を感じ、そのような教員の指導の下でタスクを達成することで能力を感じられるという。

また、学生が教員の非言語行動による親近感を感じることによって、学生は学びに意義や効果を感じるとされ、教員の言語行動や非言語行動が学生の学びに与える影響が明確に示されている。

ここまで見てきたように、教員の行動は学生とのコミュニケーションを通じて学生の学びに大きな影響をもたらすのである。このことを考慮したうえで日本語教育におけるコミュニケーションのあり方を考えたとき、明らかにこれまで見逃されてきた視点に気づく。つまり、日本語学習を通じて日本語でのコミュニケーション力の向上を目指すというばかりではなく、人はコミュニケーションを行うからこそ教育があり、教育があればそれ自体がコミュニケーションであるということである。教員と留学生のコミュニケーションに焦点を当てることは、留学生の日本語力向上を目指すにあたって「遠回り」のように感じられるかもしれない。しかし、教員への反感を減らし、学習に対して学生が感じる価値を創出するなど、学習にとって重要な土台と言えるのではないだろうか。

第4章 帰属理論 (The Attribution Theory)

4.1. 理論の概要

先に述べたように、教員の不適切行動には絶対的な基準や定義はなく、学生の認識によって定められるものである。

帰属理論は、学生と教員とのコミュニケーションに関するさまざまな研究で用いられている。例えば、Kulinna (2007–2008) は、小学校の体育教員が学生の不適切な行動をどのように理由づけするのか調査し、多くの教員がそのような学生の行動の原因は学校や教員ではなく、家庭や学生にあると考えていることが明らかとなった。

また、この理論は否定的な理由づけばかりではなく、教員に対する信頼感を調査する上でも用いられている。近年授業の中で新たなテクノロジー（映像、パワーポイントなど）を用いることが一般的になっていることから、教員のテクノロジー利用が、学生が教員に対して抱く信頼感がどのような関係にあるか、帰属理論を用いて説明されている (Schrodt & Witt, 2006)。その結果、学生は教員がいくつかのテクノロジーを組み合わせ使用することを期待しており、そのような教員の行動は教員への信頼感を抱く理由の一つとなることが示された。

心理学の観点から帰属理論を提唱した Heider (1958) によれば、この理論は他者や自らの行動についてどのように説明が可能かを理解し、予測するための枠組みだという。人には誰でも、人の行動の裏にある「なぜ」という疑問に答えを出そうとする思考がある (Jasper, Hewstone, & Fincham, 1983)。また、社会の中で私たちが「適切に」他者や自らの行動に反応するためには、まずはその行動の原因を認識することが必要である。

この理論には、3つの前提が存在する (Heider, 1958)。第一に、人は他者や自らの行動について、なぜそのような行動をとったのかという理由を考えることでその行動を解釈し、理解しようとするということである。第二に、人はそれらを体系的に理由づけする。第三に、その行動に対してどのように反応するか決めるにあたって、その理由づけが重要な役割を果たす。例えば学校というコンテキストで考えると、学生は教員の行動を認識し、教員がなぜそのように行動したのか、さまざまな情報に基づいて意味づけを行う。例えば、遅刻をした教員について、学生は「教育に熱心ではない」「まじめな人ではない」といった理由づけをするかもしれない。しかしそれがもし大雪の日であればどうだろうか。「天候の

せいだから仕方がない」と考え、その時点では教員の性質に理由づけをすることはないかもしれない。そのような理由づけは、1) 状況、2) 意図的行為あるいは性質、3) 非意図的行為あるいは偶然という三つのアウトラインに沿って体系的に行われると考えられている。

状況は、その行動が起こされた環境やコンテキストのことを指す。例えば、先に挙げた例を考えると、天候や学校というコンテキスト、その国や地域の習慣や文化などの要因であり、その行動を起こした人の「外」に理由があると考えられ外的要因に分類される。一方、意図的行為あるいは性質とはその行動の原因を個人の性格に理由づけするもので、何度もその行動が繰り返されたり、状況を問わず行われたり、典型的だと感じられると、このような内的要因に理由づけされる。行動の理由が状況でも個人の性質でもない場合には、非意図的行為あるいは偶然と理由づけされる。このような行動はコントロールできる範囲は少なく、自然に生じたものだとして認識される。これら三つはそれぞれ独立して認識されるわけではなく、組み合わされて作用するものである。例えば教員が授業に大雪で遅れた場合、完全に外的要因に理由づけする学生もいれば、外的要因を認めつつも、「事前に分かっていたのだから思慮不足だった」と内的要因にも理由づけする学生がいるかもしれない。Weiner (1986) はこれらの三つの組み合わせによって理由づけが可能としている。

本論においては、自らの成功や失敗についての理由づけではなく、他者、特に日本人教員の行動について留学生や日本人学生、教員自身がどのように解釈しているかを探ることが目的であるため、Heider (1958) の三つのアウトラインに沿って研究を進める。

4.2. 利己的バイアス

他者の行動に対する理由づけは、次にどのような行動をとるのかその判断に大きな影響を与える (Heider, 1958)。しかし人は自尊心 (self-esteem) を傷つけないという欲求から、さまざまな事象に対する理由づけをゆがませてしまうことがあり、それは利己的バイアス (self-serving bias) と呼ばれ (Heider, 1958; Weiner, 1986) あらゆる場の人間関係で見られるが、それは教育現場においても同様である。Soodak & Podell (1994) によれば、教員は教育目的を達成したり指導方法を見直したりするために学生の成功や失敗の要因を考えるが、それは時に十分な情報に基づいていない場合があることが示された。例えば、教員は学

生に生じた問題の原因を、自らの教育方法などの要因よりも、十分な情報に基づくことなく、学生本人や学生の家族などに理由づけする傾向があるという (Goyatte, Doré, & Dion, 2000; Soodak & Podell, 1994)。一方で学生の理由づけにも利己的バイアスが存在する。課題に対するフィードバックについての学生の理由づけ (Booth-Butterfield, 1989)、学生が教員に対して唱える異議 (rhetorical-dissent) との関連などの研究でも、利己的バイアスの存在が指摘されている (LaBelle & Martin, 2014)。つまり、教員の不適切行動について、学生は教員の性格などの内的な要因によるものだと偏って考える傾向があり (Kelsey et al., 2004; McPherson & Young, 2004)、このような理由づけは、学生が教員との意見に相違があった場合、建設的な意図で異議を唱えるだけでなく、教員としての信頼を傷つけるような形、教員に復讐するような形での異議に結びつきやすいと考えられている (LaBelle & Martin, 2014)。

Kelsey ら (2004) は教員に対する親近感 (immediacy) との関連を含めて、それまでの帰属理論を用いた教員の不適切行動研究をさらに進めている。その結果は教員にとっては厳しいものとなっている。まず、学生が教員の不適切行動を内的要因に解釈するのは、その行動が一貫して起こった場合と考えられてきたが、実際にはそれが一貫せず、偶発的な発生であっても内的要因と判断することがあることが分かった。さらに学生はクラスの規模や時間などの外的要因にはあまり注目せず、教員こそが授業の良し悪しを決める張本人だと捉えていたのである。また、これ以前の研究では、学生が教員に対して親近感を抱いていれば、その教員に対して否定的な理由づけをしない傾向があると考えられてきたが (Kearney et al., 1991; Thweatt & McCroskey, 1996)、ここではそれが否定される結果となった。つまり、教員がいかに学生に親近感を持たせるような行動をとったとしても、不適切な行動に対する学生の否定的な理由づけは免れないのである。

さらに、Vallade と Malachowski (2015) は教員の不適切行動が起きたのち、学生がそれを許す気持ちはどのように生まれ、それが学生の学習にどのように影響しているのか帰属理論に基づいて検証している。その中では、教員の非言語行動による親近感 (nonverbal immediacy) を学生が認識することは、教員の不適切行動を許す気持ちに部分的に関連があるとしながらも、やはり学生の否定的な感情を和らげるとまでは言えないとしている。また、特に権力格差のある教室では、学生は教員の不適切行動を許す気持ちを認めにくいという。許せないと感じた場合、クラス参加が減少したり、内容が理解できなくても放置しておいたりするなど教員やその授業を避ける行動をとることが示されている。このことから、

権力格差が比較的大きな文化圏での学校では、教員の不適切行動による学生の学習への影響が大きいという可能性も考えられる。

以上の研究は、学生の成績が伸びなかったり学生の授業態度に問題があると教員が感じたりした場合、教員と学生の間ではその理由づけに差があることを示している。しかし、教員の不適切行動に対する学生の理由づけが、学生が唱える異議などその後の学生の行動に大きな影響を与えることは明らかとされたものの、教員が自らの不適切行動に対してどのように考えているのか、どのように理由づけするのかは未だ明らかではない。学生が教員の行動を不適切だと考え、それを教員の内的要因に理由づけする傾向があるものの、教員がその行動を問題視していない、あるいは外的要因に理由づけしていたとしたら、そこには大きな認識の差が生まれることになる。そしてその差は埋まることなく、学生の学習意欲や行動に影響を与え続ける可能性がある。したがって本論では、教員の不適切行動について、学生による理由づけだけではなく、教員自身の理由づけに関しても調査を行う。

4.3. 理由づけにおける文化的差異

理由づけには、コンテキストや教員の思考、習慣などさまざまな要素が関わっているが、Artiles (1996) によれば帰属理論研究では文化の役割も考慮すべきだという。さまざまな地域の留学生が集まる日本語学校というコンテキストにおいても、それは重要な指摘だと言えるだろう。

それでは、教員の不適切行動を学生がどのように理由づけするのか、また学生の学習意欲にどのように関連するのか、他の国や地域の学生を対象にしてどのような研究が行われているのだろうか。まず、Zhang (2007) は学習意欲を下げる要因として教員の不適切行動を取り上げ、それに関する学生の認識について中国、ドイツ、日本とアメリカの大学生を対象に研究を行なっている。まず、四つの文化間で共通していたのは、教員の不適切行動は学習意欲を下げる要因として認識されているという点である。しかし、その影響の程度は文化によって差が見られた。特に、アメリカ、日本、ドイツでは、中国よりも教員の不適切行動と自身の学習意欲低下を関連づける学生が多かったという。この理由としては、まず、中国では家庭教育が非常に重んじられるため、学生は学習意欲の増減について学校の教員よりも家庭に理由づけする傾向があることを挙げている。また、人間関係の面から言えば、中国ではメンツを重んじ、調和のとれた人間関係が好

まれるために自らの失敗を他者に理由づけすることが少ないこと、さらにアメリカで不適切だと考えられる教員の行動を、中国で同様に不適切だとは考えないことを挙げている。Zhang (2007) の同様の研究の中では、能力不足、怠慢、攻撃的な態度の三つの不適切行動のうち、具体的にどの行動が学生の学習意欲に影響するのか、四つの文化間での比較を行なっている。全体では能力不足が最も学習意欲の減退の理由として認識されており、特にアメリカでは能力不足のみが学生の学習意欲に大きな影響を与えていた。一方で日本とドイツは教員の怠慢、日本と中国では攻撃的な態度もまた学習意欲減退の理由と考えられていたことが示された。この研究では、教員の不適切行動が学生の学習意欲減退に影響することは、文化によるものではなく普遍的であることが明らかになり、さまざまな国や地域から学生が集まる日本語学校においても、教員の不適切行動は学習意欲に関わる重要な要因であると考えられる。また、その影響の程度などには文化によって差も見られ、絶対的に不適切な行動を定義することは難しいこと、その文化における人間関係のあり方や教育環境が、教員の不適切行動に対する学生の認識に影響を与えていることが明らかとなった。

帰属理論を用いた研究では、一方で教員が学生の行動をどのように理由づけるのかについても国際的な比較が行われている。Ho (2004) は学生の問題行動について、オーストラリアと中国の教員がどのように理由づけるのか調査し、帰属理論を用いて考察を行なっている。教員は文化によらず、学生の問題行動の多くは学生に理由があると考え、教員にはほとんど理由づけしないことが明らかとなっている。しかし、二つの文化間ではそれでもやはりいくつかの違いが現れた。オーストラリアの教員が、学生の全ての問題行動について学生の努力や能力など個人的要因に理由づけした一方で、中国の教員は学生の努力と家庭要因を重視し、より多くその二つの要因に理由づけすることが示され、ここに集団主義的社会の特徴を見出している。つまり、行動に関する理由づけには文化背景が大きく影響しており、たとえ一つの行動について日本人教員と留学生が同様に不適切だと考えたとしても、その理由づけが異なることによって、教員の予想とは異なるような学習への影響が生まれかねないのである。

したがって、教員の不適切行動がどのように理由づけされるのか帰属理論を用いて明らかにする本論の試みは、次の二つの理由による。第一に、教員の不適切行動が学生の学習意欲などにもたらす影響は、学生の理由づけによって変化するからである。実際に Kelsey ら (2004) の研究では、教員の行動に関する学生の理由づけは、先に述べたように、学生の学習意欲や、何かを達成しようとする

る意思、教員の指導効果に対する評価に影響を与えることが分かっている。また、利己的バイアスによって教員と学生の理由づけに差が出るとすれば、学生が教員の行動についてどのように判断し理由づけしているのか、それが学生の学習意欲や反抗行動にどのように影響しているのか教員が知ることで、建設的な学生-教員間の人間関係を築く第一歩になるのではないだろうか。

第二の理由としては、教員の不適切行動についての学生の理由づけに関しては、アメリカの大学を中心とした研究が多く、日本や他の国における研究は不足している上に、異なる文化圏の教員に対してどのように理由づけするのか、未だ明らかではないことが少なくない。人は他者の不愉快な行動の原因が外的な力によるものだと考えるとそれを許しやすいが、内的な要因によるものだと考えるとより批判的になりやすいとされている (Weiner, Amirkhan, Folkes, & Verette, 1987)。そうであるとすれば、留学生が日本人教員の不適切行動を認識したとき、留学生が「そのような状況だったから」「日本文化だから」「日本語学校だから」といった外的要因に理由づけするのか、あるいは教員の性格や能力などの内的要因に理由づけするのかは、二者のその後のコミュニケーションに影響する重要な分岐点である。したがって、以下の疑問が挙げられる。

RQ3 RQ1 で挙げられた教員の不適切行動のうち、留学生はどの行動を内的要因に理由づけするのか。

RQ4 RQ1 で挙げられた教員の不適切行動のうち、日本人教員はどの行動を内的要因に理由づけするのか。

第5章 調査手法・アンケート調査結果

本研究はインタビューと対面調査等の質的手法を用いる。現実には社会において主観的に構築されているに過ぎず、二者のコミュニケーションは個人の視点からのみ理解されるものであるという観点に立ち、本研究ではコミュニケーションにおける規則性や因果関係を立証することを目的とするのではなく、現象を描写し意味がどのように構築されるのか検証することが重要だと考えている。

不適切行動に関する従来の研究では、教員のどのような行動が不適切行動と認識されるのかを明らかにするため、主な方法として自由記述式のアンケートが用いられてきた。教員の不適切行動を分類した Kearney ら (1991) の研究では、254 名の大学生に自由記述式のアンケート調査を行ったほか、Goodboy と Myers (2005) や MacArthur と Villagran (2015) による教員の不適切行動研究においても、同様の手法を用いている。日本人教員のどのような行動を不適切行動だと認識するのか、留学生と教員自身の考えを明らかにするためには、これらの研究と同様、自由記述式のアンケートにより収集することが適切だと考えられる。

一方、教員の不適切行動に関して帰属理論を用いた研究では、主にスケールを用いた量的調査が用いられてきた。Kelsey ら (2004) による研究では、回答者である学生は教員の不適切行動の理由づけに関するスケールを用い、なぜ教員がそのような行動をとったのか回答している。また McPherson と Young (2004) も、教員の怒りに対する理由づけについて質問紙による選択式アンケートを行っている。

しかし本研究においては、留学生と日本人教員から不適切行動に関する認識や理由づけを明らかにするために、質問紙による調査ではなく、半構造化インタビューと対面調査という質的手法をとる。その理由は次の3点である。第一に、様々な国籍の留学生を対象にし、かつ共通語である日本語を用いて調査を行うため、質問紙を読む際に不明瞭な点がある場合や、書く際にはその意図が十分に反映させられない場合が考えられる点である。また、日本人教員にとっても、不適切行動の具体的内容や行動例が十分示されないまま回答すると、留学生との間に大きな認識の差が生まれかねないため、不適切行動の例を提示するたびに補足の説明が必要だと考えられる。特に不適切行動の例を示しながらインタビューや対面調査を行う意義としては、Lindlof と Taylor (2019) が質的調査について述べているように、質問紙調査だけでは曖昧な反応が予想される質問項目

であり、対面調査を行うことでより具体的な回答を得られる可能性がある点である。

第二の理由として、留学生は所属する学校の教員の行動について回答を求められることになるため、質問紙調査だけでは、二者の関係性に配慮したり、学生自身への不利益になることを恐れたりすることで教員の不適切行動についての意見を明確に示さない可能性があるからである。したがって、本研究における調査の主旨や目的を回答者である留学生自身に十分に説明した上で回答を得る必要があると考える。このことは日本人教員にとっても同様であり、自身の不適切行動の経験談、いわゆる失敗談ともいえる体験などを提供するにあたっての不安を払拭するためにも、対面で十分な説明を行い、信頼を得ることが重要である。

第三に、特に半構造化インタビューの形式では、被験者は質問内容に沿いつつも自由に回答することができる点である (Rowley, Jones, Vassiliou, & Hanna, 2012, p. 95)。つまり回答者に対して教員の不適切行動例を示しつつ、それら以外にも留学生が不愉快に感じた経験や、母国の教員の行動に関する認識、日本人教員の教育に対する信念など、自由な意見を引き出すことが可能である。今回は当事者の経験や認識に深く迫ることが重要であるため、半構造化インタビューが最適だと考える。

以上の理由により、本研究における調査は以下の手順で行う。まず自由記述式のアンケートにより日本人学生と留学生が認識する教員の不適切行動の例を収集し、それをカテゴリー化しておく。第二に、カテゴリー化された不適切行動について、日本人教員と留学生を対象に半構造化インタビューと対面調査を行い、それらの行動に関する認識と理由づけを明らかにする。

5.1. アンケート調査

5.1.1. 調査手法

まず、次の疑問に対する回答を得るため自由記述式のアンケート調査を行なう。

RQ1 日本語学校における留学生は、日本人教員のどのような行動を不適切行動だと認識するのか。

福岡県内の日本語学校に所属する、あるいは以前所属していたことのある留学生 167 名、福岡県内の専門学校、大学に所属する日本人学生 98 名を対象に記述式アンケート調査を実施し、学生が不適切行動だと考えた実例を収集した。不適切行動を認識する主体はあくまでも留学生であることから、ここでは日本人教員を対象とはしていない。ただし、RQ2 への回答を得るため、これらの回答に基づいて日本人教員にインタビューを行う。その際、日本で不適切だと考えられている教員の行動も示すことができるように、留学生だけではなく日本人学生にもアンケート調査を行う。

留学生には日本語、英語のどちらかでの回答を依頼する。質問項目は、Kearney (1991) の研究で用いられた質問をもとに設定する。Kearney (1991) の研究における調査と同様、「不適切」などの表現ではなく、「イライラしたこと」「勉強や授業に参加しようという気持ちがなくなった」などの表現を使用し、学生の記憶を刺激するために、いくつかの例を加える。また、母国とは異なる環境の教員の行動について可能な限り正確に描写してもらうため、実際の経験から回答を得ることとする。日本語と英語による質問内容は、以下の通りである。

大学／専門学校での経験を思い出してください。日本人の先生が言ったことや、したことで、イライラしたこと、勉強や授業に参加しようという気持ちがなくなったこと、嫌な気持ちになった例を、できるだけたくさん教えてください。

例えば、授業に来なかった、学生をバカにする、学生にいつも嫌味を言う、正しくないことを教えたなど、あなたが嫌な気持ちになったことなら、何でもいいです。

Please think back over your experience at school life in Japan and describe specific as many instances where Japanese teachers had said or done something that had irritated, demotivated as you can.

For example, “Not showing up for class,” “Making fun of a student,” “Using sarcasm to get even with a student,” or “Teaching the wrong thing.”

5.1.2. アンケート調査結果（留学生）

アンケート調査により、167名の留学生から229の回答が得られた。それらの回答を27のグループに分類し、表2のようにまとめた。回答の中には日本語や英語の文法、つづりなどに多少の誤りが見られたが、意味を理解するのに問題がないものは排除せずに分類した。例えば「ルールを教えてくれなかったのに、どうして怒って厳しくなったのを全然分かりませんでした」という意見がある。この細部には日本語の誤りが散見されるものの、意味理解を妨げるとは言えないため排除しておらず、表2には原文のまま表記している。また、本調査では学生が所属している学校の日本人教員について描写することを求めたため、学生が国籍や年齢などで特定され自身に不利益となることを懸念し、それらに関する正確な情報はほとんど提供されなかった。ただし、このことは情報の信用性が薄いことを意味するのではなく、留学生や日本人学生が教員や学校側に「遠慮」することなく本音を語るためだと考えられる。

最も回答数が多かったのは「指導技術の不足」である。具体的には、説明が分かりにくい、あるいは詳しくないと言った意見や、同じ内容ばかりしていて先に進んでいない、と言った声があった。また、絵や例文を提示してほしいと言った具体的な要望も含まれていた。それに続いて回答数が多かったのは、「学校、日本のルール」という項目である。遅刻や出席などの管理が厳しすぎる、また教室の掃除を学生にさせることに納得できないという意見がこれに含まれる。「不愉快な言い方や冗談」という項目では、「やる気がなかったらやめればいい」「国へ帰ったほうがいい」と言ったコメントや、嫌味、学生をからかうような言い方が挙げられた。「見下した態度」という項目には、学生が分からないことをばかにしたり、発音をばかにしたりすると言った声が挙げられた。「差別」という項目では、国籍や成績によって差別を感じている学生がおり、中国や韓国などの国の学生を大切にしているように感じている学生がいた。

また、日本語学校であり、留学生であるからこそ挙がると思われる意見もあった。例えば、「学生を理解しようとしていない」という項目では、日本における規範を知らない留学生が、一方的な教員からの叱責に戸惑う声が聞かれた。例えば事情を聞くことなく遅刻を叱責したり、学生に非があるかどうかも確かめずに叱責したりすることが挙げられた。また「言語の問題」では、クラスに英語が分からない学生がいるにも関わらず英語を使用することを不満に思う学生もいた。同様に学習面では、「教え方にばらつきがある」といった項目が出現した。調査

対象の学校をはじめ、多くの日本語学校ではチームティーチングを取り入れており、1つのテキストや科目を、数人の教員が担当して授業を行う場合がある。その際には教師間の緊密なやりとりが必要となるが、それが不足していることで留学生にとっては混乱を招く結果となった。また、「常識や考え方の押し付け」という項目には、例えば男女の役割などの考え方について、日本の常識が当然であるかのような言い方、間違いを指摘されても訂正しない態度などが含まれている。

その他の項目でも、細かい意見が多くあげられた。「指導に対する責任感がない」とは、質問に答えない、宿題を返却しないなどの行動を指し、「罰の与え方」では、宿題を忘れた際などに掃除をさせたり、教室の真ん中に座らせたりするなどの罰に対する不満が挙がった。「怒りの表現」では、1人の学生を全員の前で叱責する、突然怒りだすといった行動、「偏った指導法」では、教員が好む本を読ませるなどの行動、「教員による理不尽なルール」では、学校全体の取り決めではないものの母語を使ってはいけない、携帯電話を使用してはいけない、といった教員独自のルールが挙げられた。また、言語学習において学生の反応のスピードはさまざまであるが、反応が遅い学生に対して「忍耐強さが足りない」という声もあった。他にも「指導内容の誤り」では、書き方の間違いや本に書いてあることを教員が理解していない、といった声があった。「楽しくない授業」では、「学生と関係が冷たくなる」ため、もっと冗談を言ってほしい、正しい回答を言うだけの授業はやめてほしいといった意見が含まれている。「一方的な授業」「学生のレベルに合わない授業」「声が聞き取れない」「テストの方法や採点の問題」「セクハラ」といった項目が出現した。

さらに、不適切行動には分類されていないものの、留学生から挙げられた167名の回答のうち、34.1%に当たる57名の回答で「問題がない」「なし」「ぜんぶいいですよ」など、不適切行動はないという意見が見られた。また、その中でも「あるけど、言っちゃだめです。失礼なことになります」というように、教員の不適切行動を指摘する行為自体を失礼と考え、回答しない学生もいた。

表 2. 留学生からの回答に基づく不適切行動カテゴリー

カテゴリー	回答数	回答例
指導技術の不足	17	ある先生は日本人の先生ですが、教え方は下手すぎて分からなくてつまらなかったの、その授業はいつも無駄になっているかなあと思ったことがありました。
		学校の先生の教え方がわかりにくいとき、勉強したくない気持ちがあった。
		Sometimes stays too long on the same subject. (ときどき、同じ内容が長く続きすぎる)
学校・日本のルール	14	僕の国の学校で、学校の労働者が掃除してくれます。一方日本のルールに沿って日本の学校で当番を守って学生自身が掃除してくれるのになっています。それは僕にとって嫌な気持ちになります。
		College must be a cheerful and free place. Sometimes it seems like prison. (専門学校は明るくて自由な場であるべきだ。時々刑務所みたい)
		授業で飲み物を飲ませない。
不愉快な言い方や冗談	14	ある先生は学生について冗談を言うことが好きです。でもあんまり親しくないから嫌だ。面白くない。
		やる気がなかったらやめればいいよ？という言葉です。問題が分からなくて何も書いてなかっただけにそういうことばを先生に言われました。その時から、やる気がなかったらやめればいいということばを聞いたら、嫌な気持ちになってきます。

		日本語学校の男の先生はいつも留学生に「国へ帰った方がいい」と言いました。それは嫌な気持ちになりました。
差別	13	The teacher said prejudice comments about students' different countries. Many of which were racist in different degrees. (先生が学生のそれぞれの国について差別的なコメントをした。程度は違えど人種差別者的)
		いろいろな国の学生にばらばらな考えを持つことだ。たとえば、ちゅうごくの学生とかかんこくの学生はいい学生と思うのはいいですが、他の国の学生にはわるいイメージを持っていることです。
		一番気になったのは、先生から勉強にいい学生、仲がいい学生と、勉強もあまり良くない、あまりしゃべらない学生に差別することです。そのことで、日本でもそんな先生がいることをびっくりしました。
見下した態度	13	授業中で先生が教えてくれたことを分からないと聞いたら、学生のことをバカにしながら、教えてくれたことが多かった。
		The teacher mimiced a student's stutter. (学生がどもったのを真似した)
		一回だけとてもやる気を失った経験はあります。前の日本語学校のある先生は常にえらそうなたいどで、授業を行っていました。いつも学生に質問をして学生が分からなかったときに、(テーマはあまりにむずかしくて、ほとんどみんな分からなかったのです)「あー、知らな

		いの？」と言いながら笑いました。やはり、学生の勉強に貢献する気が全くなくて、自分がいかに教養の豊富な人かを見せたかっただけじゃないかとみんなが思っていました。多分、良い外国語の先生になるために、そういうプライドをまず捨てなければなりません。
学生を理解しようとししない	12	3年前に日本語学校で1回目はねぼうして休んでいたんですが、その日の次の日は電車がおくれてじゅぎょうに間に合わなかったとき理由も聞かずに、ほら、またちこくだね、気をつけなさいと言われてしまったのです。
		優しい先生もいますが、厳しい先生はとても怖くて、学生の気持ちとか分かってくれなかったので、授業が嫌になってしまいました。私にとって厳しくてもいいですが、学生の気持ちをわかってくれればいいなあと思います。
		日本へ来たばかりのころ、日本のルールが分からなかったんです。私が学校に2分だけ遅刻しました。自分が2分だけだったら大丈夫だと思いました。反対に先生から色々しつもんされて...いやになったんです。
教え方にばらつきがある	7	We sometimes set shown one way to use grammar or read a kanji word, and then the next teacher says it is wrong. (ときどき文法のある用法を示されたり、漢字の言葉の読み方を示されたりしても、次の先生がそれを間違っていると言う)

課題・テストの量	6	みんな先生のおしえ方は違うと、せつめいもちがうですから、わかりにくい。そのことはちょっといやです。
		宿題をさせすぎだと思います。
		日本の学校で最初はかなりきつかったです。毎日宿題、毎日テストで本当に大変です。いつもプレッシャーがかかっているんで、ストレスがたまっていました。学校で勉強ばかりさせますので、1日も授業に参加しようという気持ちがなかったです。
指導・授業に対する態度	6	先生はやる気がなくて、数回時計を見て、このような気持ちをみんなに伝えて、私たちは授業をしたくなくなりました。
		clear disinterest in teaching. (明らかに教えることに興味がない)
指導に対する責任感がない	5	わからない単語があれば聞いてくださいと言われましたが、聞いたら、自分で辞書で調べよ、いちいち教えることはないと言われた。
		昨日の宿題の解答なし
罰の与え方	5	Instead of encouraging the students to work harder, when students hadn't done the homework, they would get "punished". Sitting in the middle alone, we are something silly or clean the classroom by themselves. That's were scaring the students into working than motivating them. (取り組ませるように学生を励ますのではなく、学生が宿題をしていないときに、罰を与える。一人で真ん中に座らせてバカにしたり、教

		室を掃除させたりする。これは意欲を与えると言うより、脅しているようだ) 日本に来て1年たったころ1日れんらくせずにやすみましたが、つぎの日先生は私に、じゃ1日立ちなさいと言われました。そのころとてもいやでした。
一方的な授業	4	授業中、学生が分かるかどうか関係なくて、続けて教えます。
偏った指導法	4	古い小説を持ってきて、僕はこれが好きだからこれをやります。学生が分かりにくいからしないでと言うと、先生がすぐ怒る。「あなたたちのためです」と言う。こうやって勉強する気がだんだんなくなった。
教師による理不尽なルール	4	今の授業で、絶対にケータイを触ったり、母語を言ったりしてはいけないと言う先生がいます。たまに納得できない言葉とか出たら、本当に困ります。
指導内容の誤り	4	書き方もたくさん間違えたり、漢字の書き方も間違えたりしました。
楽しくない授業	4	練習問題を説明するとき、全部自分で、正しい回答言うだけ、授業面白くない。
怒りの表現	3	授業中突然めっちゃ怒りました。
子供扱い	3	Sometimes I don't like teacher's teaching type. Some teachers teach us like primary students. (時々先生の教え方が好きではない。小学生のように教える先生がいる)
レベルに合わない授業	3	日本語を勉強したばかりだったのに、学生のレベルも考えず、いきなりビジネスの日本語を学びましたので、難しくてやる気がなくなりました。

授業内容からの逸脱	3	sometimes it gets irritated when the teacher use up the lesson time with talking nonsense instead of teaching. Especially when you have pressure to pass JLPT ot other exams. (ときどき先生が授業中に教えないで無駄な話をしていると、イライラする。特に留学試験や他のテストに合格しないといけないというプレッシャーがある時)
常識や考え方の押し付け	3	時々先生が「日本ではこれは普通です。だから世界全部そうだと思います」と言うようなときがあります。特に女と男の役目について。
言語による問題	2	私は英語ができないが、新しい言葉があったら英語で説明した。
声が聞き取れない	2	時々話が早すぎて、なかなか聞き取れないでがっかりする。
忍耐強さが足りない	2	Although I feel I do learn very slowly so I think it is important fot teachers to have patience with their students and when they do it helps students a lot with learning. (私は学ぶのがとても遅いので、先生は学生に対して忍耐強くあることが重要だと思う。それで学生がたくさん学べると思う)
テストの方法・採点	2	テストの問題が簡単すぎて、テストの結果は確実じゃないと思う。
セクハラ	1	授業中にエロいことを言う。
その他	11	いつもプリントが多い

5.1.3. アンケート調査結果（日本人学生）

日本人学生を対象としたアンケート調査では、98名の学生から124の回答が得られた。それらの回答を17のカテゴリーにまとめ、表3のようにまとめた。留学生と共通して現れた項目は、「差別」「授業内容からの逸脱」「指導技術の不足」「不愉快な言い方や冗談」「見下した態度」「怒りの表現」「学生を理解しようとしなない」「声が聞き取れない」「教師による理不尽なルール」「常識や考え方の押し付け」「楽しくない授業」の11項目である。ただし、その内容は日本人の項目とは異なる部分もあった。「差別」では、国籍や成績による差別ではないものの、出身地で差別をする、あるいは外国人に差別的なことを言うといった内容が現れた。また「指導技術の不足」では、説明がわからない、前の席の学生たちを中心に授業を進めているといった回答が挙げられた。

また、回答のうち日本人学生からのみ現れた項目は6つあった。まず「マナー」とは、挨拶をしたが返してくれなかった、授業中に机の上に座るといった行動である。他にも「矛盾する行動・説明」「時間を守らない」「出席・欠席の扱い」「板書が見えない」「課題などの説明不足」といった項目は日本人学生からのみ出現した。46.9%に当たる46名の回答で「特になし」「特にありません」など、不適切行動はなかったと答えた。

一方で留学生からは現れたが日本人学生からは出現しなかった項目は、「学校・日本のルール」「教え方にばらつきがある」「課題・テストの量」「指導・授業に対する態度」「指導に対する責任感がない」「罰の与え方」「一方的な授業」「偏った指導法」「子供扱い」「レベルに合わない授業」「忍耐強さが足りない」「テストの方法・採点」「セクハラ」の13項目であった。

表3. 日本人学生の回答に基づく日本人教員の不適切行動

カテゴリー	回答数	回答例
見下した態度	13	英語がわからないから学校に来ているのに、解答すべてを全否定されたり、分からないことをおかしいと小馬鹿にされてキズづいたことがある。分からないことは生徒にとっておかしいことではないので、バカにするのはおかしいと思う。

		初めて習うことなのに、こんなのも知らないの、と言う雰囲気で授業してたとき先生なのに人を下に言うような言葉のチョイスをする人がいること
不愉快な言い方	6	1年生のコンピューターの授業でうるさくしてしまったクラスの私たちも悪いですが、障害児なの？とか先生がそんなこと言っているのかな、と私たちが思うくらいひどいことを言われてとても嫌な気持ちになりました。
		お前、と呼ばれる
指導技術の不足	5	授業が下手すぎて困る
		わかりやすすくない
マナー	5	あいさつしても返してくれなかった
		机にすわった。
矛盾する行動・説明	5	よく覚えてはいないが、自分が前行っていたことに責任を持たず忘れたと言って矛盾したことを言っていた先生。
		自分たちもできていないのに生徒に指示する先生はどうかと思う。
つまらない授業	5	面白くない授業
		ピリついた授業雰囲気
差別	4	出身地で軽い差別をする先生がいた。
授業内容からの逸脱	4	自分の話がなくて授業が進まない。
怒りの表現	4	先生の年齢と生徒の年齢は大きく離れているのに、先生は生徒と同じ年齢のように怒る
学生を理解しようとししない	4	理由を聞かずに怒る（知らないのに）
時間を守らない	4	授業にいつも遅れてくる。
声が聞き取れない	3	めっちゃ広い教室なのに声が小さいとき
出席・欠席の扱い	3	電車の遅延を欠席扱いにしていた。証明書があるのに。

常識や考え方の押し付け	3	政治的主張を無理に押し付けたとき
板書が見えない・読めない	2	先生の字が汚すぎて、いつも消すのが早くてイライラした。
課題などの説明不足	2	レポートに対する説明が詳しい事がほとんどない状態で、頑張って書いたら評価が低かった。
理不尽なルール	1	トイレを禁止する。
その他	1	プリントが多い

5.2. 対面調査・インタビュー調査

5.2.1. 調査手法（留学生）

アンケート調査で挙げられた教員の不適切行動について、留学生がどのように考えているのかをより深く理解するため、福岡県内の日本語学校に所属する、あるいは以前所属しており、現在は専門学校に在籍している留学生 19 名に対し、所属学校内の静かな場所で、日本語を用いて 30 分程度の半構造化のインタビュー調査を行う。19 名の性別、年齢、日本語学習歴は表 5 の通りである。まず、回答者に不適切行動の例を提示するため、留学生と日本人学生から得られた教員の不適切行動に関するアンケート調査の結果をカテゴリー化してまとめた表を準備する（表 4）。この表では、回答者が理由づけを行う際、筆者による理由づけの影響を最小限にするためカテゴリー化したラベルは伝えず、典型だと思われる例のみを示しておく。また、親近感の不足についてはアンケート結果からは現れなかったものの、先に示した Hsu (2013) の研究においては親近感の不足が新たな不適切行動カテゴリーの 1 つと考えられているほか、学習意欲などに与える影響が多くの研究で明らかとなっているため (Christophel, 1990; Frymier, 1994; Richmond, Gorham, & McCroskey, 1987) インタビューでの調査項目の 1 つとして加えることとする。

これらの行動について、留学生の学習にどのような影響があるのか、インタビューを行う。一回につき 1、2 名の留学生を対象に、準備しておいた教員の不適切行動の表を示しながら、適宜例を加え「もし先生がこのようなことをしたら、あなたの勉強に対するやる気や、授業に参加したいという気持ちに、何か影響が

ありますか」といった質問を行い、不適切行動に関する留学生の認識を調査する。

また、インタビューと同時に、次の疑問の回答を得るために留学生に対して対面調査を行う。

RQ3 RQ1 で挙げられた教員の不適切行動のうち、留学生はどの行動を内的要因に理由づけするのか。

対面調査では、留学生がそれらの行動をどのように理由づけするのかを明らかにするため、外的理由、内的理由を表した 11 の理由づけを準備し、インタビューで使用した教員の不適切行動の例について、どれに最も近い理由づけを行うか、筆者が口頭で具体的な例や説明を加えつつ対面式で調査を行う。これは、日本語で調査を行うため、できる限り正確な回答が得られるように、留学生には口頭による丁寧な説明が特に必要だと考えられるためである。インタビューと対面調査を合わせて 20～40 分程度の調査を行う。この理由づけは、帰属理論に基づいて行われた Kelsey ら（2004）による調査で作成、使用された理由づけのスケールに基づき、さらに日本語学校における留学生対象の研究であることを考慮して筆者が作成したものである。インタビューに引き続き、1～3 名ずつ対面調査を行い、準備しておいた教員の不適切行動の表と、理由づけを表した用紙を被験者に示しつつ、「このような先生の行動を見たら、どう思いますか。一番近い気持ちはどれですか」というような質問を行う。

表 4. インタビュー・対面調査用表

	例		例
1	先生の説明を聞いても、授業の内容がはっきり理解できない	17	突然怒ったり、激しく怒ったりする。 1人の学生をみんなの前で怒る
2	学生が掃除をすることや、授業中に飲み物禁止、厳しい出席ルールなど	18	学生を小さい子供のように扱う
3	「国に帰ったほうがいい」などの言い方や、学生のことを笑うような冗談を言う	19	難しすぎたり、簡単すぎたりする授業
4	出身国や、成績によって差別する	20	授業の内容と関係ない話をする
5	分からないことをバカにする、えらそうな言い方	21	先生がいつも正しいと思っている、日本の常識は世界でも同じだと思っている
6	理由を聞かずに怒ったり、知らなかったただけなのに責められたりする	22	英語ができない学生がいるのに、英語を使う
7	先生によって、教え方がバラバラだ	23	話すスピードが速すぎる、声が小さすぎる
8	宿題やテストが多すぎる	24	学生が答えるのを待たない
9	先生にやる気がないように感じる	25	テストが不公平だったり、意味がないと思うテスト
10	質問に答えてくれない、宿題を返してくれない	26	セクハラのように思える言い方
11	宿題を忘れたり、遅刻した時に、罰を与える。掃除をさせたり、真ん中の席に座らせたりする	27	机に座る、あいさつを返してくれない
12	先生が1人で話しているような授業	28	前に書いた字が見えない
13	先生が好きな方法でだけ勉強させたり、授業をする	29	遅刻する、時間を過ぎても授業が終わらない
14	携帯電話を禁止するなど、先生が決めたルールが理解できない	30	テストやレポートの説明が少ない
15	教えた内容が間違っている	31	学生には遅刻に厳しいのに自分は遅刻する、前言ったことと違うことを言う

16	授業がつまらない、寝てしまう	32	笑顔やアイコンタクトが少ない、あまり親しみやすすくない
----	----------------	----	-----------------------------

表 5. インタビュー・対面調査対象者（留学生）

	国籍	性別	日本滞在歴	年齢	日本語レベル
L	ネパール	男	3 年 1 か月	30 歳	中級
M	カナダ	女	1 年 4 か月	19 歳	中級
N	セネガル	男	1 年 4 か月	19 歳	中上級
O	スウェーデン	女	1 年 4 か月	21 歳	中級
P	スリランカ	男	1 年 10 か月	23 歳	中上級
Q	ベトナム	男	1 年 10 か月	22 歳	中級
R	ベトナム	男	1 年 10 か月	22 歳	中級
S	ベトナム	女	1 年 10 か月	20 歳	中級
T	ネパール	女	3 年 1 か月	23 歳	中級
U	韓国	女	8 か月	20 歳	上級
V	中国	女	1 年 10 か月	34 歳	上級
W	インド	女	1 年 4 か月	25 歳	中上級
Y	インド	女	1 年 4 か月	23 歳	中上級
Z	中国（香港）	男	1 年 4 か月	27 歳	中上級
AA	アメリカ	女	1 年 10 か月	32 歳	上級
BB	アメリカ	男	1 年 8 か月	30 歳	中上級
CC	イタリア	男	3 年 1 か月	27 歳	中上級
DD	イタリア	男	2 年 1 か月	34 歳	中級
EE	タイ	女	1 年 4 か月	25 歳	中級

5.2.2. 調査手法（日本人教員）

次の疑問に答えるため、アンケート調査結果に基づき、福岡県内にある日本語学校に勤務している日本人教員 10 名に半構造化のインタビュー調査を行なう。インタビュー対象者は表 6 の通りである。

RQ2 日本語学校における日本人教員は、どのような教員の行動を不適切行動だと認識するのか。

このインタビューでは、留学生へのインタビュー時と同様に、留学生に対するアンケート調査で示された結果をカテゴリー化してまとめた表（表 4）を準備する。それらの行動について、教員が留学生の学習にどのような影響があると感じているのか、インタビューを行う。1 回につき 1 名の日本人教員を対象に、準備しておいた教員の不適切行動の表を示しながら、「このような先生の行動は、改善すべき問題だと思いますか。それともそれほど学生の学習に影響はないと思いますか」といった質問を行い、不適切行動に関する日本人教員の認識を調査する。

また、インタビューと同時に、次の疑問の回答を得るために留学生に対して対面調査を行う。

RQ4 RQ1 で挙げられた教員の不適切行動のうち、日本人教員はどの行動を内的要因に理由づけするのか。

対面調査では、日本人教員がそれらの行動をどのように理由づけするのかを明らかにするため、留学生に準備したものと同様、外的理由、内的理由を表した 11 の理由づけを準備し、インタビューで使った教員の不適切行動の例に

ついて、どれに最も近い理由づけを行うか対面式で調査を行う。その際、一つ一つの行動について理解してもらうため筆者が例や説明を加え、インタビューと対面調査を合わせて 20～40 分程度の調査を行う。インタビューに引き続き、1 名ずつ対面調査を行い、準備しておいた教員の不適切行動の表と、理由づけを表した用紙を被験者に示しつつ、「先生が（被験者が）もしこのような行動をとったら、その理由はどこにあると思いますか」というような質問を行う。

表 6. インタビュー・対面調査対象者（日本人教員）

	日本語教師歴	性別	年齢
A	9 年	女	32 歳
B	5 年	女	29 歳
C	8 年	女	30 歳
D	24 年	女	49 歳
E	7 年	女	45 歳
G	8 年	女	29 歳
H	6 年	女	41 歳
I	20 年	女	49 歳
J	23 年	女	69 歳
K	13 年	女	40 歳

第6章 調査結果

6.1. インタビュー調査結果

6.1.1. インタビュー調査結果（留学生）

教員の不適切行動についての留学生の認識をより深く理解するためインタビューを行い、その結果、留学生自身に対する影響などについて幅広い意見が聞かれた。回答例を示しつつ、学習意欲への影響が小さいと答えた学生が多かったものから、以下に順番に示す。Xは筆者を表している。

留学生の回答のうち、「問題ない」「影響はない」「大丈夫です」「気にしない」などの回答は学習意欲への影響がないと解釈し、「問題ある」「影響がある」「嫌です」「好きじゃない」「勉強したくない」「学校に行きたくない」などの回答は、学習意欲への影響があると解釈した。その他には、「状況による」「方法による」といった回答や、「先生に言うから問題ないです」「ちゃんと理由があればいいです」などの回答は、状況次第であるという回答に解釈した。

本研究では日本人教員と留学生の認識について、実際の声を細かく把握することを重視しているが、全体の傾向を把握するための方法として、不適切行動に関する留学生の認識をaからdの4つに分類した。aは学習意欲に影響があると答えた学生が多い（7割以上）、bは状況次第を含め、学習意欲に影響があると答えた学生のほうがやや多い（5割以上7割以下）、cは状況次第を含め、学習意欲に影響がないと答えた学生のほうがやや多い（5割以上7割以下）、dは学習意欲には影響がないと答えた学生が多い（7割以上）と分類した。

a. 学習意欲への影響があると答えた学生が多い（7割以上）

調査対象の留学生のうち7割以上が学習意欲への影響があるという回答、あるいは状況によっては影響があると答えたのは、「差別」「見下した態度」「指導・授業に対する態度」「指導に対する責任感がない」「一方的な授業」「偏った指導法」「楽しくない授業」「怒りの表現」「子供扱い」「レベルに合わない授業」「常識や考え方の押し付け」「忍耐強さが足りない」「テストの方法・採点」「セクハラ」「課題などの説明不足」「矛盾する行動・説明」「親近感の不足」の17項目であった。これらの不適切行動について、1) 学習意欲に影響があるとする、また

は状況によっては学習意欲に影響があるとする意見、また、非常に限られた数ではあるが、2) 学習意欲には影響がないとする意見を以下に挙げる。

1) 学習意欲に影響がある／状況によっては学習意欲に影響がある

「差別」

X：これはね、国とか成績によって差別する。例えばね、こっちの国の人には優しいけど、こっちの国の人には厳しいとか。成績がいい人には優しいけど、悪い人に厳しいとか。

N：いい学生に？

X：うん。いい学生にはすごく優しいけど、全然できない学生に、すごく厳しいとか。

N：えっと、いい学生にも影響がある。いい学生にも。あの、例えばもし先生がずっと私を褒めてたら、私のクラスメートずっと、なんか、私もときどき頑張りたいけど、まあ、あの、頑張りがたくなる。別の学生のことを考えて。だから、あの、先生が質問したら、なんか十分答えないとか。影響する。

X：そうね、いい学生にも影響する。で、あとは国によって、とか。

N：国によって？ああ...そういう差別。それも。

「見下した態度」

X：うん。それもね。これは、あの、分からないことをバカにする。何でそんなことも知らないの？とか。

M：ああ！それ、それ、好きじゃないです。とても好きじゃない。

「指導・授業に対する態度」

X：で、これは先生にやる気がなさそう。これはね、例えば先生が何回も時計を見て早く帰りたいそうにしてるとか。

V：あ、これ！この学校で本当にこういう先生がいない。けど、前の学校にいた。すみません。

X：いやいや、いいよ。

V：そう、本当、事実です。

X：それは、それを感じると、なんか授業受けようっていう気持ちはどう？

V：もちろん影響がある。受けています。私も帰りたい。

「指導に対する責任感がない」

X：うん、先生次第ですね。じゃこれは、質問に答えてくれなかったり、宿題を返してくれないとか。

P：それだったら、上の人とかに教えます。

X：じゃ、やっぱりこれは大切なこと？

P：大切なこと。

「一方的な授業」

X：で、今度はね、先生が一人でしゃべってる授業。90分の授業の中で、先生はずっと。学生とコミュニケーションを取るんじゃないで、先生がずっとしゃべってる。学生に聞いたりしない。

EE：うーん...それは好きじゃないです。

X：やっぱり、一緒に話したりしたいですか。

EE：そうです、そうです。

「偏った指導法」

X：これは、先生が好きなやり方だけ勉強させる。例えば、例えばその先生が聴解あまり教えるのが好きじゃなかったら聴解しないとか、自分の好きなスタイルでだけ。

N：ああ、それもだめです。

X：うん。いろいろやりたいですね。

N：うん、だめです。

「楽しくない授業」

X：で、これは授業がつまらない、楽しくない。寝ちゃう。

U：これは、ちょっと...やる気があまり出ないと思う。

「怒りの表現」

X：今度はね、怒り方。激しい怒り方とか、みんなの前で1人を怒ったりとか、そういう先生だったら。

BB：小学校、中学校だったらそれは大丈夫だけど、みんなはもう大人だか

ら、それは問題ある。

X：そうね、人と人としてってことね。

BB：そう。先生は私のお母さんじゃない。

「子供扱い」

X：で、今度はさっきも言っていたみたいに、ちょっと小さい子供みたいなやり方。例えば、あなたの意見言わなくていいから、言う通りにしなさい、しなさいって。

AA：うん、うん、うん。それは、それは一番悪い影響を与えます。

「レベルに合わない授業」

X：うん、じゃあ、そんなに。これは、レベルが合わない。難しすぎるとか、簡単すぎるとか、そう言う授業だったら？

L：あ、これは、あったことがあります、先生。あの、授業中で学生は N1 レベル、N2 レベルぐらいのできるような学生もいるし、N3 ぐらいの日本語もできない学生もいた。私は N3 くらいだけど、この前何回も N2 レベルの試験受けたことあるけど、私 N2 レベルちょっと難しかった。

X：それだったら、どうですか。自分の勉強の気持ちは？

L：それは、自分のためにいいけど、ちょっと...気持ちがちょっと悪く。

「常識や考え方の押し付け」

X：うん、うん。じゃあ特に問題なし。これはね、先生がいつも正しいって思ってる。例えば、さっきの間違い、先生、それ間違っていないって言った時に、間違いじゃないって、そういう態度。

BB：先生は先生だから（笑）その態度だったら、問題ある。みんな、先生と学生も人間だから。

「忍耐強さが足りない」

X：で、これはね、学生が答えるのを待ってくれない。もう少し考えたいのに待たないんだったら、どうですか。

P：あと学生に、長い時間じゃなくて、ちょっと時間をあげたらいいと思います。ちょっと考えて答える時間。

X：じゃあ早すぎると、気持ちも？

P：気持ちも、し、なんかびっくりする。

「テストの方法・採点」

X：今度はね、テストが不公平とか、このテスト何のテスト？何のためにやるのかなとか。

Y：不公平って何ですか。

X：不公平ってね、アンフェアです。

W：あー。

X：同じような答えなのに、なんか、点数違う。

W：あ、それ嫌です。

Y：嫌です。

Z：ダメです。

X：うん、嫌ですね。何か、あったのね（笑）

Y：（笑）なんか、作文の時…。

X：ああ、作文ね。

Z：なんか、間接的にいじめられているようなことになります。

「セクハラ」

X：うん。で、これはね、セクハラみたいな言い方。

N：セクハラは何ですか。

X：セクシャル・ハラスメントです。

N：セクシャル・ハラスメント？

X：そう、みたいな話とか。

N：気持ちが悪い。

「課題などの説明不足」

X：で、次は、テストとかレポートの説明が少ない。例えば、テストとかレポートをね、書いてくださいっていうときに、こういうふうに書いてくださいねっていう、前に説明が全然ない。はい、これ書いて。

S：それ分らないです。

Q：うん、全然分らないから。

R：分らないから、よくないです。

「矛盾する行動・説明」

X：今度はね、さっき言ったみたいに、学生には厳しいけど自分には優しいとか、あの、前言ったことと違うとか。

W：嫌です。

Z：嫌ですね。

W：先生として、それは直した方がいい。

Y：なんか、自分のポリシーを守ってくださいって思う。

「親近感の不足」

X：で、最後はね、笑顔がないとか、あんまり仲良くなさそうな感じ。

U：ああ、なら、学校に行きたくないです。

2) 学習意欲には影響がない

「差別」

X：例えば、先生の態度は、こっちの国の人とこっちの国の人で違う感じがするとか。

BB：ああ、それは大丈夫。みんなの文化は違うから、そうしたらいいと思う。

「見下した態度」

X：じゃあこれは、分からなかったらちょっとバカにするような言い方。なんでそんなことも知らないのとか、あとは偉そうな言い方。

P：なんか、自分が分からなかったら？

X：そうそう、なんでそんなこと知らないの、ってバカにするような言い方だったら、どうですか、勉強の気持ち。

P：そんなに大きい問題じゃない、大丈夫です。

「指導・授業に対する態度」

X：で、今度はね、先生にやる気がなさそう。例えば、なんかあの、教える時に姿勢がだらっとしてたりとか、何回も時計を見て早く帰りたいみたいな。

DD：まさか。

X：もしそうだったら。

DD：まさか。

X：まさか、ありえないってことね。

DD：うん。

CC：そんな...いや、私はそんなにこだわらないけど。その、説明が理解できたら、問題ない。

「指導に対する責任感がない」

X：こっちは、質問に答えてくれないとか、宿題を返してくれない。だったら、どう？勉強の気持ちに。

O：いや、大丈夫。

X：大丈夫？それは、言うから大丈夫？

O：うん。

「一方的な授業」

X：じゃ今度は、先生が1人で話してる。ずっと1人で話していて、あまりコミュニケーションしないような授業。

U：それは...別にいいです。

X：うん、大丈夫。なんか、韓国の、日本ではそういう授業が結構多いんですけど、韓国ではどうですか。

U：ありますね。先生は1時間だったら、1時間ずっと1人でしゃべったり、で、生徒たちは先生が言っているのをメモするだけ。で、メモしてそれをもう一回帰って繰り返して勉強したり、それに関して気になることがあったら自分で調べたり。

「偏った指導法」

X：今度これはね、先生のいつも同じやり方、好きな方法でだけ勉強させてるっていう。いつもやり方が同じ。

BB：うーん...それは、別にいいと思う。

X：うん。それがいいのは、どうして？

BB：先生は、先生だから、たぶん今の勉強方法も準備したから、目的があるはず。

「楽しくない授業」

X：で、これはね、授業がつまらない。寝ちゃう、楽しくない。

V：これは...本当、たまにあるけど。

X：うん、そういう授業だったら、勉強の気持ちは。

V：でも、しょうがないです。この先生のスタイルだから。

X：じゃ、これはそんなに大きくない？

V：うん、うん。

「怒りの表現」

X：で、これはね、怒り方で、突然起こったり、すごく強く怒ったり、みんなの前で1人の人を怒ったり、びっくりするようなそんな言い方。

N：それは...あの、例えば学生が悪かったら？

X：うん、まあ、悪いこともある。悪くないかもしれない、それは分からない。でもとにかく先生が怒ってる。

N：うーん、先生が怒ったら...私は別に高校の時ずっとそういうことされてるから。

X：されたんですね（笑）

N：だから慣れてる（笑）大丈夫。

「子供扱い」

X：ちょっと、気持ちに影響あるね。じゃあ、これは学生を小さい子供みたいに扱う。例えばね。日本の中学校では学生はこれをするから、あなたもこれをしなさい、とか。

L：子供のように...ああ...

X：もう、あなたの意見を言わなくてもいいから、先生の言うとおりにしなさいとか。

L：うーん...それは、勉強するための方法だと思います。

「レベルに合わない授業」

X：これは、レベルが合わない。難しすぎるとか、簡単すぎるとか。

T：それは大丈夫です。

X：自分で勉強もするから？

T：そうです。

「常識や考え方の押し付け」

X：じゃ、これは、先生がいつも正しいっていう態度。とか、日本の考え方はみんな同じでしょうって思ってる。

T：それは、全然大丈夫。

「忍耐強さが足りない」

X：これはね、考えたいのに待ってくれない。答えを待ってくれない。

L：そんなことはないと思います、先生。みんな先生たちは、待ちます。大丈夫と思う。

X：じゃ、これはそんなに大きな問題じゃない？

L：うん、うん。

「テストの方法・採点」

X：うん、考えたいね。これは、不公平、アンフェア。例えば同じ答えなのに、点数が違うとか。あと、このテストは何のためにしているのか分からないテストとか。

O：いや、別に、それは先生に聞きます。

X：先生に聞くから大丈夫ですね。

O：うん。

「セクハラ」

X：セクハラ、みたいな言い方。

CC：セクハラみたいな言い方...ああ...。

X：そういう話を先生がしていたら。

DD：今までないと思う。

CC：まあ、男性には難しい...。

X：それは、それをしていたら、その先生のことを変な先生だっと思ってたり、信用がなくなったりとか。それとも勉強の気持ちには関係ない？

CC：私には関係ない。別に。

DD：うん。

「課題などの説明不足」

X：今度はレポートとかテストとかの説明。その前に、こうやって書いてくださいとかの説明がないとか、少ない。

U：勉強には関係ないと思います。

「矛盾する行動・説明」

X：先生が前言ったことと今言ってることが違うとか、学生に厳しく言うけど、自分はしないとか。

U：うん...うーん...それも三角です。場合によります。

「親近感の不足」

X：今度はあまり笑顔がないとか、親しみやすくない、仲良くなさそうな感じ。

V：うーん...笑顔があるかないか、これは私にとって関係ないと思う。多分性格、そんな性格。

- b. 学習意欲に影響がある／状況次第と答えた学生のほうがやや多い（5割以上7割以下）

調査対象の留学生のうち半数以下ではあるものの、学習意欲への影響があるという回答、あるいは状況によっては影響があると答えた学生が比較的多かったのは、「指導技術の不足」「不愉快な言い方や冗談」「学生を理解しようとしなない」「指導内容の誤り」「言語による問題」「声が聞き取れない」「マナー」「板書が見えない」「時間を守らない」の9項目であった。これらについて、1) 学習意欲に影響があり、問題であるとする意見、2) 状況次第では影響があるとする意見、3) 学習意欲には影響がないとする3つの意見を以下に挙げる。

- 1) 学習意欲に影響があり、問題である

「指導技術の不足」

X：例えばこれは、先生の説明を聞いても分からない。先生の説明が分かり

にくいと、気持ちはどうですか。勉強の気持ち。

EE：うん、勉強したくないです。

「不愉快な言い方や冗談」

X：で、今度これは、先生の言い方でちょっとひどい言い方。例えば、やる気ないなら国に帰ってとか、学生のことをちょっと笑うような冗談があったり、そういうことがあったら、どうですか、勉強の気持ちに。

U：うーん、これはちょっと、落ち込みます。

X：で、あまり、例えばその先生の授業とか、なんとなく嫌になる？

U：はい。先生は冗談って言ってるかもしれないけど、それを聞く側は落ち込んで、それだけ考えてしまう。

「学生を理解しようとしない」

X：次はね、理由を聞かないで怒る。

CC：理由を聞かないで怒る。どういう時に？

X：例えば遅刻とか宿題をね、忘れたりした時に、ちゃんと理由がある、仕方がない事情があるんだけど、それを聞かないで、なんで忘れたのってすごく怒る。そういう時どうですか。ちゃんと理由があるのに。

CC：それは一場合によると思う。

X：うん、例えば？

CC：いつもなんか、いつもそうしてる学生だったら仕方がないかな。またって。

DD：厳しく言ったほうがいいです。

X：うん、うん。初めてとか、あまりそういうことをしない人に理由を聞かないで怒るのは良くないということね。

CC：よくない。

「指導内容の誤り」

X：うん。で、教えたことが間違ってた。先生が間違ってた。

O：ああー、あった、あった。だめ、だめ。

「言語による問題」

X：大丈夫。で、これは英語ができない人がいるのに英語を使っちゃったり

とか。まあ、Tさんできるから大丈夫だろうけど。なんか、分からない言葉で説明してる。

T：それは、たぶん、みんなにとって嫌なことだと思う。

「言語による問題」

X：今度はですね、ま、AAさんはあれですけど、その、英語ができない学生がいるのに英語で説明しちゃったとか、例えば中国人が多いクラスだったら、漢字で何か説明してしまってとか。そういう。

AA：うーん、そうですね...よくあれば、なんか疎外感感じて、分からないのになんでわざわざ私の知らない言葉で説明してるのって。それは授業の前とか後で、その、みんなのそれぞれの母語で説明すればいいと思う。授業中だったら、少しだけだったら、仕方がないけど。やっぱり、あまり良くないかなって。

「声が聞き取れない」

X：これはね、話すスピードが早すぎたり、声が小さすぎて聞こえない。

O：あ、だめー。聞こえないの。

「マナー」

X：で、今度はね、机の上に座るとか、挨拶を返してくれないとか、そういうちょっとマナーのこと。

Y：先生の？

X：そう、先生。

W：日本人はそうしないけど。

X：まあ、もし。

W：私たちからも尊敬が必要だったら、そういうしたら、私同じ。先生がそういう態度だったら、私もそういう態度。あまり、尊敬しない。だから、私は嫌。

「板書が見えない」

X：これはね、先生が前に書いた字が見えない。

EE：字が？

X：うん、小さいとか汚いとかで見えなかったら、勉強の気持ちは？

EE：勉強の気持ちは...これもよくないです。

「時間を守らない」

X：これはね、先生が時間を守らない。先生が遅刻しちゃったり。

L：ああ...うーん、先生たちは時間が守らないなら、学生もそのことをよくするね。

2) 状況次第では影響がある

「指導技術の不足」

X：で、例えばこれは、先生の説明を聞いても聞いても分かりにくい、そういう授業だったら、それは影響しますか。勉強のやる気とか、授業に参加しようという気持ち。

BB：ああー...だいたい、えっと、私なら、一番問題なのは時間だ。分からなかったら、自分でももう一回、あの、教科書とかインターネットのサイトとか、あの、なんという、かい、解説見たら、やる気があるけど、もしなかったら、すぐに忘れる。それは、あまり問題ない。

X：それは、自分でカバーできるから大丈夫ということ？

BB：はい。でも、時間がない学生だったら、困るかもしれない。

X：うん、授業の中で理解したい人は困るということね。

BB：はい。

「不愉快な言い方や冗談」

X：じゃあ、これは、ちょっと先生の言い方で、ちょっと嫌な言い方。国に帰ったほうがいいよとか、もうやりたくないならやめればとか。学生のことをちょっと笑うような冗談言ったりとか。

T：冗談だったら大丈夫。

X：冗談ってわかったら大丈夫。

T：うん、はい。

X：じゃあ、こういう、自分が嫌だなんて思う言い方をされたら？

T：それは嫌です。

X：それで、すごく来たくなくなりますか。

T：ちょっと、ちょっと。

「学生を理解しようとしていない」

X：で、次はね、理由を聞かないで怒る。

CC：理由を聞かないで怒る。どういう時に？

X：例えば遅刻とか宿題をね、忘れたりした時に、ちゃんと理由がある、仕方がない事情があるんだけど、それを聞かないで、なんで忘れたのってすごく怒る。そういう時どうですか。ちゃんと理由があるのに。

CC：それは一場合によると思う。

X：うん、例えば？

CC：いつもなんか、いつもそうしてる学生だったら仕方がないかな。またって。

DD：厳しく言ったほうがいいです。

X：うん、うん。初めてとか、あまりそういうことをしない人に理由を聞かないで怒るのはよくないということね。

CC：よくない。

「指導内容の誤り」

X：今度はね、内容が間違っていた。先生が教えた内容が間違っていたらどうですか。

AA：うーん…。

X：なんか、あとで答えを見たりした時に、あれ、なんか違うって。

AA：まあ、1、2回ぐらいだったら、それはそんなに気にしない。人間だから、みんな、先生も間違えることがあるけど、毎回毎回間違いばかりだったら、影響がありますね。

「言語による問題」

X：うん。で、今度は英語が分からない学生がいるのに英語を使っちゃったとか、例えば漢字が分からない学生がいるんだけど、漢字でほらって説明しちゃったとか。

U：もし、その学生が英語できないってことを知ってるのにわざと使ったら、それはちょっと良くないと思うんですけど、それを知らないままで知らない状態で使うのは仕方がない。

「声が聞き取れない」

X：話が聞き取れない。声が小さいとか、話が速すぎるとか、何言っているかわからない。

BB：うん。うーん、それは三角。

X：うん、それはどういう三角？

BB：えっと、うーん、なんていう...スピードが速すぎるのは練習になるけど、声が小さい人はいないけど、もし話がこのようにしたら、前に進まなくらいだったら、それは問題。先生が何を言いたいのか、すぐに分からなくなる。うん。速いのは、日本人がいっぱいいるから、練習になる。

「マナー」

X：で、今度はね、机の上に座るとか、挨拶を返してくれないとか、そういうちょっとマナーのこと。

(Wによる発言中略)

Z：もし、えっと、授業と関係ないことについて、みんなと話し合っている時、それは、それでもいいと思います。なんか、先生と学生は友達みたいにしている感じです。

W：あ、その時は、大丈夫。

Z：例えば、あ、来週の飲み会はどこに行くかという話。

X：そういうラフな話をしている時は大丈夫ね。

「板書が見えない」

X：あとは、前の字が見えない。字が小さいとか、汚いとか。

BB：汚いだったら、問題だけど。それだけ。

「時間を守らない」

X：で、これは、先生が遅刻したり、先生が時間を守らない。

V：これは...正当な理由があれば大丈夫です。

X：うん、理由によります？

V：うん。

3) 学習意欲には影響がない

「指導技術の不足」

X：で、例えばこれは先生の説明が分かりにくいと、それは勉強のやる気とかどうですか、影響しますか。

U：うーん、逆にそうだったらやる気ができるっていうか。知らないから調べてみようとか、そういう気持ちになる。

X：じゃ、これは、勉強のやる気とか、そういう気持ちにはそんなに大きい影響はない？

U：はい。

「不愉快な言い方や冗談」

X：これはね、先生の言い方でひどい言い方とか、もう国に帰ったほうがいいよとか、学生のことを笑うような冗談をいうとか。

V：この学校でないです。でも別の学校であった。

X：うん。そういう時どう？勉強の気持ちとか、その先生の授業を受ける気持ちとか。

V：じゃあ、同じ国の方は授業終わったら、たぶん一緒にしゃべる。そういうことはあるけど、でも、自分の影響はあまりないと思います。

「学生を理解しようとしない」

X：これはね、理由を聞かないのに怒る。例えば、遅刻したり宿題をできなかったりした時に、一応バスとか電車の時間が遅れたとかあるんだけど、それを聞かないで怒る。

U：怒るのは別に関係ないと思います。だって、私が最初からちゃんと時間を守ったり、遅刻しなかったりしたら怒る理由もないし、別に先生が怒ったらあとで先生に私が理由を説明してもいいし。だから、勉強にはあまり関係ない。

「指導内容の誤り」

X：今度は先生が教えたことが間違ってた。

U：うーん...大丈夫です。

X：それは、あとで自分でやるから？

U：そうです。

「言語による問題」

X：これはね、英語ができない人がいるのに英語でちょっと説明してしまったとか。

EE：あ、大丈夫と思います。

X：うん、あとは漢字。中国の人がいっぱいいる時に、漢字で、中国の人はわかりますね。でも他の国の人は分からない。

EE：分からない。ああ、でも大丈夫と思う。別に。

「マナー」

X：うん。で、これは机の上に座ったり、挨拶を返してくれないとか、そういうマナーのこと。

AA：いや、それは私は別に気にしない。別に。

「板書が見えない」

X：で、これはね、前の字が見えない。

U：あ、それも関係ないです。

「時間を守らない」

X：じゃ今度は、先生が遅刻したり、授業終わらなかったり、時間を守らなかったら。

W：大丈夫です。毎回は大丈夫じゃないけど、普通には大丈夫。

- c. 学習意欲に影響がない／状況次第と答えた学生のほうがやや多い（5割以上7割以下）

次に、学習への影響がある、あるいは状況によっては影響が出ると考える学生が a で挙げた 4 つの不適切行動よりも多かったものの、全体として学習への影響があまりないという意見が多かった（5割以上7割以下）のは、「教え方にばらつきがある」「罰の与え方」の二つであった。この二つについては、意見がは

つきりと分かれる結果となった。具体的には、1) 影響はなく特に問題はないと考える意見、2) 好ましくはないものの、内容や理由によっては許容できるとする意見がある一方、3) 学習への影響があり、問題であるとする意見もいくつか見られた。

1) 影響はなく、特に問題ない

「罰の与え方」

X：これは、宿題を忘れたりした時にペナルティ。例えば、宿題忘れたんだったら、はい、あなた今日掃除しなさいとか、真ん中の席に座ってくださいとか。これはどう？

P：これは大丈夫。

X：これは大丈夫。

P：うん、自分が悪いことしたら、ペナルティは大丈夫。

「教え方にばらつきがある」

X：で、もう一つはね、先生によって教え方が色々違います。例えば、同じ文法だけど、先生によって教え方が全然違う。それは、勉強の気持ちに影響がある？

R：いや、大丈夫です。正しいだったら大丈夫。

Q：うん、正しいだったら大丈夫。

「教え方にばらつきがある」

X：これはね、教え方が違う。例えば、同じ科目なんだけど、いろいろやり方が違う。それは、影響がありますか。

AA：ま、影響...いいことだと思います。いい影響を与えます。

X：うん、それはどういういい影響ですか。

AA：あの、なんか、学生はそれぞれじゃないですか。私の分かりやすいやり方、教え方は他の学生と違うかもしれないし、私が分からなかった時は、もう一回別の教え方使って、教えてくれれば、その時に私はやっと分かってきて、それがいいかもしれない。

2) 内容によっては許容できる、理由に納得できれば構わない

「罰の与え方」

X：これはね、ペナルティです。宿題を忘れたら、はい、掃除しなさいとか。じゃあ、あなた前の席ね、とか。そういうペナルティはどうですか。

M：ああ、好きじゃない。

X：うん、好きじゃないね。

M：ああ、あの、いつも宿題をしない人には、そんな人にはしてもいいけど、例えばいい理由があつて、例えば病気になったとか、それがあつたら、ペナルティはしないほうがいい。

「教え方にばらつきがある」

X：じゃ、今度は先生によって教え方が色々違う。例えば同じ文法の授業だけど先生によって教え方が色々違う。それは、どう、勉強の気持ち。

V：じゃあ...これ、この学校で本当、今までないです。前の学校で、本当そういう場合がある。うーん、その時は、じゃあみんなは中国の方みんなと相談して、ああ、あのレベルが一番高いの先生の方がたぶん正しいと思います。でも、みんなも帰って確認する。どちらがいい、正しいですか。

X：じゃ、これは自分で考えるから、それは仕方がない？

V：うん、仕方がない。みんなのレベルが違いますから。

3) 学習への影響があり、問題である

「教え方にばらつきがある」

X：うん、うん。これはね、教え方がバラバラ。例えば、同じ文法だけど、いろんな先生で色んな教え方がある。それはどう？勉強に。

BB：うん。えー、今学期、あの、授業の内容はちょっとバラバラだからそれは大丈夫。でも、もし同じ授業が色々な先生があつたら、それは大変。前、日本語の授業でそうだった。

「罰の与え方」

X：で、今度はペナルティですね。宿題を忘れたら、はい掃除とか。

CC：掃除。

X：そういうこと、そういうやり方。

DD：私にそういうやり方したことがない。

X：もしあったらどう？

DD：怒ります。

X：ああ、なるほど。じゃ、あまりよくないということね。

DD：うん。全部のみんなの留学生は平等ではないので、ちょっとカンカンします。

CC：うーん、同じです。同意見。

「罰の与え方」

X：うん、うん。で、今度はペナルティですね。なんか、宿題を忘れたりした時に、はい、掃除とか、遅刻した時に、はいあなた真ん中の席とか、そういうペナルティ。

AA：まあ、そういう、そういうふうに扱われたら、勉強したくなくなっちゃって。

X：うん、さっきと同じように、同じように扱ってほしいということ？

AA：そうですね。私ももう大人だから、子供じゃないし、子供のような扱い方はあまりよくないと思います。

d. 学習意欲に影響はないと答えた学生が多い（7割以上）

学習意欲や、授業に参加しようという意欲には影響がない、問題はないという声が最も多く聞かれたのは「学校・日本のルール」「課題・テストの量」「教師による理不尽なルール」「授業内容からの逸脱」の四つであった。具体的な回答としては、1) ルールの厳格さや、課題などの量などは母国とは異なるものの今は日本にいるから問題ないという意見、2) 母国の学校でも同様に厳しかったために問題はないという意見、3) ルール、課題やテスト、授業内容とは異なる話などを必要なものだと考える学生が多かった。例えば以下のような回答があった。

1) 母国とは異なるものの、日本にいるから問題ない

「学校・日本のルール」

X：で、これは、2 番目は学校のルール。学生が掃除をするとか、学校によっては授業中に飲み物禁止とか、出席が厳しいとか、そういうのはどうですか。

BB：それは問題ないです。

X：それは、ルールだから仕方がないということ？

BB：うん、そうじゃなくて、ここは日本だから、日本には、小学校からこのようにするから、それは大丈夫。

2) 母国の学校でも同様に厳しかったために問題はない

「学校・日本のルール」

X：で、じゃあ学校のルールでね、学生に掃除しなさいとか、授業中飲み物禁止とか、出席のルールが厳しいとか、そういう学校のルールがなんか理解できないとか、そうだったら、勉強の気持ちが何か変わりますか。

W：変わりません。

Z：私は変わりません。

X：それは、学校のルールだから、もう別にいいですか。

W：そうです。

X：自分たちの学校はどうでしたか。厳しかった？

Y：すごい厳しい。

Z：まあ、だいたい、まあ、ここと同じだと思います。

X：ああ、同じくらい。じゃあ別に、変なことはないですね。

Z：ないです。

3) ルール、課題やテスト、授業内容以外の話は必要なものである

「学校・日本のルール」

X：じゃあ、これは、これは学校のルールで、学生に掃除しなさいとか授業中飲み物飲んだらダメとか、出席ルール厳しいとか、そういう。

L：それは、それはいいことです、本当に、先生。

「教員による理不尽なルール」

X：で、これは、学校の中じゃなくて、先生のルール。先生の教室の中のルールで、例えばこの教室で携帯電話辞書で絶対だめとか、自分の国の言葉でしゃべるのも絶対だめとか、先生が決めたルール。

N：それも別にいいと思う。えーっと、自分の母国語をしゃべったらダメでも構わないと思う。それは自分のためになるから。

「課題・テストの量」

X：宿題とかテストが多すぎるんだったら？

W：大丈夫です。

YZ：大丈夫。

X：それはみんな大丈夫なんですね。

W：好きです。テストが好きです（笑）

X：えー（笑）

W：テストがなかったら、勉強しないから。

「授業内容からの逸脱」

X：うん。で、今度は関係ない話、おしゃべりをするのは？

BB：先生が？

X：うん。授業中に。

BB：えー、それは別にいい。そしたら、聴解になるかもしれない。

X：ああ、聞くためにね。

BB：そうそうそう。表現の使い方とか。

「授業内容からの逸脱」

X：今度は授業と関係ない話。

AA：うーん、そうですね...程度によるんですね。ちょっとだけだったら、逆にリラックスできて、双方向的に、人間同士、人間として、人間関係を作るみたいで、それはいい。

ただ、少数ではあるが「学校・日本のルール」「教員による理不尽なルール」「課題・テストの量」が学習意欲に悪影響を及ぼすと答えた学生もいた。ある学生にとっては、特に時間を厳しく守らせる日本のルールは緊張感をもたらし、教員との「階層」の違いを感じさせるものであり、学習にいい影響がないと考えていた。また別の学生たちからは、ルールの内容によっては問題ないものの、理解できない日本独自のルールに戸惑い、そのルールがなぜ必要なのか理由が知りたいという声も上がった。

「学校・日本のルール」

X：で、これは、ルール。学校のルールで学生に掃除しなさいとか、飲み物禁止とか、出席のルール厳しいとか、そういう学校のルールの面は影響がありますか。

AA：ありますね。

X：例えば、どういうところにありますか。

AA：うーん、そうですね、なんか、あんまりに厳しいと、いい環境にならない気がします。なんか、緊張しやすくなったり、まあなんか、平等性がなくて、階層制みたい。

X：うん、うん。じゃあ、学校と先生と学生とが同じような立場でってことですね。

AA：そうですね。立場が変わるので、やっぱり勉強にも影響を与えると思います。

X：うん。じゃこれまでで、このルールは、これはちょっとやりすぎじゃないかなって思うものもありましたか。

AA：うん、この学校で？

X：いや、日本語の学校で。

AA：まあ、そうですね...たぶん、文化の違いになるかもしれませんが、日本で1分だけで遅刻してもすごく厳しく扱われることがあって、それはまあやっぱり、そういう緊張感は、私にはいい影響がないんじゃないかって思います。

X：ああ、なるほど、時間のことですね。

AA：そう、そういうこととか。

「教員による理不尽なルール」

X：じゃあ、えっと、学校じゃなくて、先生のルール。例えば、今の授業の中で、これしちゃダメ、あれしちゃダメ。

Y：ある…。

X：ある？

Y：足を、こうして開いてしまってダメとか。

X：おっ、厳しいね。

Z：そうそう。

W：これ、ずっと私たちこれを気にしてる。

Y：そう、私も。

Z：私の場合は、まあ、足が長すぎて、もし授業中、そう足を組まないと落ち着かなくて。本当です。

W：だから、授業じゃなくて、ここに集中している、私たち。

X：ああ、そうか。

Z：まあ、別に、そういうことは授業に支障がないから、まあ、なんでダメだって今でも分からない。

Y：日本の学校は厳しいだから先生慣れてるけど、外国人の学生は初めて聞くから。

X：ああ、初めてのルールだからね、ちょっと大変なところもありますね。じゃ、もしそういう、ルールによるかもしれないけど、もしそういうルールだったら、ちょっと集中できなかつたり、なんでって思うんですね。ルールによって違いますね。

Z：はい。

X：ルールを理解できれば大丈夫？勉強のために。

W：うん、そうそうそう。携帯電話使わない方がいい、それは分かります。勉強のため。

「教員による理不尽なルール」

X：じゃ、これはね、学校じゃなくて、先生が決めたルール。今の授業の中で、携帯電話のこれ使っちゃダメとか、姿勢とか。

BB：まあ、今だいたい電子辞書は携帯に入っているから、そのルールがあったら、それはちょっと難しい。

X：うん、他に、あとはその納得できないようなルールだったらどうですか。

BB：それは、そしたら、なんで、理由があるのか考え方を聞きたい。

X：うん、うん。それで納得できたらオッケー？

BB：はい。たぶん、姿勢とかだったら、できないかな。ルールはルールだから？（笑）

X：ルールはルールだから、はよくないってことね。

BB：よくない。

以上が日本人教員の不適切行動について留学生から得られた回答である。回答者である留学生は、自らの経験を振り返ったり、あるいは経験がない場合は状況を想定したりしながら回答していた。その中で、不適切行動ではないとする学生の意見では、ルールや課題、罰の与え方など、必要性やメリットが挙げられたほか、指導技術の不足などについては、自分で勉強するから問題ないといった意見、あるいはそれぞれの教員の指導スタイルであり問題ないといった意見が聞かれた。

6.1.2. インタビュー調査結果（日本人教員）

教員の不適切行動について教員がどのように考えているのか理解するためインタビューを行い、その結果、教員が日頃気をつけている行動、留学生の学習にとって重要な影響があると認識している行動など、教員自身の経験を踏まえた意見が聞かれた。また、さまざまな経験や状況を思い起こしつつ回答しようと試みていたためか、留学生よりも時間をかけて答えたり、いくつかの状況を示して答えたりする教員も多かった。

日本人教員からの回答のうち、「問題ではない」「間違いとは言えない」「仕方がない」「日本の文化だから」「必要だ」といった回答は不適切行動ではないという認識に分類し、「だめ」「改善するべき」「よくない」「ありえない」といった回答は不適切行動であるという認識に分類した。また、「言い方による」「方法による」「内容による」などの回答は状況次第という認識に分類した。

留学生からのインタビュー結果と同様、全体の傾向を把握するための方法として、不適切行動に関する教員の認識を a から d の 4 つに分類した。a は不適切行

動であると答えた教員が多い（7割以上）、bは状況次第を含め、不適切行動であると答えた教員のほうがやや多い（5割以上7割以下）、cは状況次第を含め、不適切行動ではないと答えた教員のほうがやや多い（5割以上7割以下）、dは不適切行動ではないと答えた教員が多い（7割以上）と分類した。

以下に回答例を示しつつ、不適切ではないとする回答が多かったものから、以下に順番に示す。Xは筆者を表している。

a. 不適切行動であると答えた教員が多い（7割以上）

日本人教員からの回答のうち、7割以上の教員が不適切行動であると答えた行動は、「指導技術の不足」「一方的な授業」「指導内容の誤り」「レベルに合わない授業」「声が聞き取れない」「テストの方法・採点」「板書が見えない」「課題などの説明不足」「指導・授業に対する態度」「指導に対する責任感がない」「子供扱い」「常識や考え方の押し付け」「セクハラ」「マナー」「矛盾する行動・説明」「差別」「時間を守らない」の17項目であった。そのうち10人全員が不適切であると答えたのは、「セクハラ」「マナー」の2つであり、状況次第を含めて全ての教員が不適切だと答えたのは「一方的な授業」「指導内容の誤り」「声が聞き取れない」「矛盾する行動・説明」の4つであった。1) 不適切行動である、2) 状況次第／不適切ではないという回答を以下に示す。

1) 不適切行動である

「指導技術の不足」

X：で、例えばこれは、まあ、分かりにくい。説明を聞いても分かりにくい。これは、どう思います？

G：うーん。

X：色々事情を考えてもらっていいんですけど。

G：まあ、でも、理解できないと言っている以上、学生の予習不足とか、能力不足とか、そういうのがあると思うんですけど、やっぱりそれ、その状況も踏まえてこっちが調整しないといけないので、まあ、それはもう、こっち側の責任だと思います。

X：直していくべきと。

G：うん。

X：まあ、できない学生ならその人に合わせてっていう。

G：そうです、そうです。何ができてないのかをちゃんと把握しないといけない。

「一方的な授業」

X：で、これは先生が一方的な授業をしてる。

H：ああ、それは改善すべきだと思います。

「指導内容の誤り」

X：うん、うん。で、これは、内容が間違ってた。

K：それはもう...しっかり下準備を、はい。

「レベルに合わない授業」

X：これは、レベルに合わない。難しすぎるとか、簡単すぎるとか。

B：うーん、その見極めは難しいですけど、難しすぎるときは、難しすぎるのが分かれば変えるべきだし、簡単だったら変えるべき。

X：やっぱり改善するべき？

B：改善するべき。

「声が聞き取れない」

X：状況ですね。これは、聞き取れない。声が小さすぎるとか、速すぎるとか。

E：あ、これは先生の努力がいるかなと。あったらいいんじゃないかな。

「テストの方法・採点」

X：うん、感じさせないようにってことですね。で、これはテストが不公平だったり、これ何のためにしてるの、このテストっていう。

I：あっ、意味がないテストはしないほうがいいですね。

X：うん、うん。

I：不公平ね...不公平だと思うのかな、彼らにもそこはやっぱり、これはこういう基準だよって。明らかに採点ミスもあるんで。それに関してはこちらの方も、あ、間違えてた、ごめんねって。そこは要りますよね。

「板書が見えない」

X：で、前に書いた字が見えない。

K：見えなければ書いてないのと同じですね。はい。

「課題などの説明不足」

X：これは、テストとかレポートの説明が少ない。事前に。

E：ああ…。

X：まあ、こんな風に書いてくださいねっていう。

E：これは、してあげたほうがいいのかなっていう気はします。

「指導・授業に対する態度」

X：で、これは先生にやる気がないように感じる。これで具体的にあったのは、先生が何回も時計を見て、早く帰りたいようなことを言うって。あとは、だらっとしてたり。

I：ありえない、ありえない。それはありえない。

「指導に対する責任感がない」

X：これは、質問に答えてくれない、宿題を返してくれない。

E：それは、先生が問題ですよ。

「子供扱い」

X：で、小さい子供みたいに扱う。

J：ああ、なるほどね。

X：よくあったのは、あの、あなたの意見は言わなくていいから、こうしなさい、ああしなさい、はいはいって。

J：うん、うん、なるほど。

X：あとは初級の教え方が子供っぽいついていうのもあったんですけど。

J：なるほどね。私、20年ぐらい前に、なりたてですよ。相手が日本語わからないからと思って、ね、どうして休むのとか、そういう聞き方してた。そしたら、校長から、Jさん、彼らはね、日本語は分からないけど子供じゃないからねって。それはもう、バーンとその時に入れましたね。大人として扱わないとだめだって。

「常識や考え方の押し付け」

X：で、これは、先生の考え方の押し付けみたいな。

G：うん。

X：日本ではこうなんだから、とか。

G：えっとね、だめ。こう、なんか、日本ってこうなんだよって伝えないといけないことは確かにある。けど、あくまでもあなたはそうだろうけど、日本ではねっていう言い方じゃないとだめだと思います。

「セクハラ」

X：で、これはセクハラのように思う言い方。これは、具体的な例は書いてないんですけど、エロい話をするって書いてあったんです。

I：うーん...そうね、そういう方。それは、まあ、男ばかりならいいですけどね。これはたぶん女の子が感じてることなんでしょうね。やっぱり今は特に、セクハラなんてあるから、それはちょっと自重、気をつけないといけませんね。セクハラとかパワハラについては。

「マナー」

X：で、これは机の上に座ったり。

J：ないないないない。

X：挨拶を返してくれない。

J：ないないないない。

「矛盾する行動・説明」

X：これは、矛盾してる。なんか学生にはこういったのに、自分ではしてないとか、前言ったことと違うことを言っているとか。

H：はい、改善したほうがいいと思います。

「差別」

X：で、これは差別。

J：ああ、ない、ないですね。絶対だめ。

「時間を守らない」

X：遅刻する、時間を守ってくれない。

A：あ、だめだめ、だめ。そこは、タイムキーピングが一番最低限のこと。

2) 状況次第／不適切ではない

「指導技術の不足」

X：で、例えば、これは、先生の説明を聞いてもちょっと分かりにくい。これは、どう思いますか。

D：ちゃんと聞いてて分からないんだったら、改善すべきだと思います。

X：うんうん、聞いた上で、ちゃんと聞こうとした上で。

D：うん。で、あの、例えばね、この人が、これを答えた人が、あ、じゃあ先生の説明分かりにくかったのでもう一度お願いしますってちゃんと言えてるかどうかちょっと問題だと思いますけど。

X：うん、1人で分からなくても、先生はそれを分からないっていうこと。

D：うん、うん。それをちゃんとかう、意思表示をした上でってことなら。

「一方的な授業」

X：で、これは先生が1人でしゃべってるような授業。一方的で、やりとりがない。

I：うーん、内容によるんじゃないですか。これは。どうしても1人で話さないといけないような授業もありますよね。あとは説明しないといけないこととか。これは内容によりますね。

「指導内容の誤り」

X：これは教えた内容が間違ってた。

I：間違っていたって...君達が間違って聞いた、聞き間違えてたんじゃないのって（笑）聞き間違えていたんじゃないの、っていうのが多いので、間違っていたというか、違ったということでしょうね。教えた内容が間違ってたって、じゃあそれは何なのかってことですよね。それは本人たちも確認して、聞かないといけないだろうし。

「レベルに合わない授業」

X：これはレベルに合わない授業。難しすぎるとか、簡単すぎるとか。

I：これはもうクラスの中のレベル差が起きたら、どうしても出てくることで
すよね。だからこれはもう、学生もそこを分かっていかないといけない
し、このクラスの中でやってるから。で、先生の方にも分かる学生と、
ちょっと簡単だなんて思ってる学生と。

X：ちょっと工夫をして。

I：そうですね。それは臨機応変にしないといけないところですよ。

「声が聞き取れない」

X：これは、話が速すぎるとか、声が小さすぎる。

G：えー、小さすぎるのはだめですけど、速すぎるのは必ずしも速すぎない
かもしれない。

「テストの方法・採点」

X：で、テストが不公平とか、学生が思う、意味がないんじゃないかって思
うテスト。

H：まあ、学生がテスト作るものじゃないので、それは学生が判断すること
じゃないと思います。

「課題などの説明不足」

X：うん、うん。これは、レポートとかテストはこういう風に書いてくださ
いね、とかっていう事前の説明が少ない。

D：うん、まあ、でもこれはあるかもしれないですね。まあ、何もしないで
いきなりやらせて何かを見ている場合もあるだろうから、これは。

「指導・授業に対する態度」

X：これは、先生にやる気がないように感じるっていうのは、具体的に出た
のは、時計を何回も見るとか、なんとなく早く終わりたいような素振りを
見せたりとか、ちょっとだらっとしてたりとか。

D：ああ、それが先生に伝わるってことね。

X：あ、先生がそれをしてる。

D: あ、先生じゃない。学生にそれが伝わっちゃうってことね。うん、それは、やる気がないように感じる... うーん...それはね、でも、持ってるクラスによる。あの、例えば、学生が、こうみんなが早く終わりたいそうにしてるのに、そこに共感してあげてる素振りっていうのが必要なこともあるかなって。

X: ああ、テクニックとしてですね。

D: あと5分やね、あと5分頑張ろうねっていいながらちょいちょいちょいってというのは、必要な場面もあるかなっていう気はする。それを見て、学生が、あ、この先生やる気ないわって、引くようだったらそれはダメだと思う。

「指導に対する責任感がない」

X: で、これは、先生が質問に答えてくれないとか、宿題を返してくれないとか。これであったのは、別にこの学校じゃないんですけど、いちいち教えないから自分で調べろ、とか。

D: ああ、なるほど。うーん、宿題を返してくれない...えっと、宿題は返したほうが良いと思う。質問に答えてくれないは、あの、まあ、そういう先生がいてもいいかなと思う。

「子供扱い」

X: で、ちょっと子供扱い。学生を。例えばあったのは、あなたの意見はもういいから、こうやって決まってるんだから、はい、こうしなさい、とか。あの、日本の学校ではこうするのが当たり前なんだから、あなたもこうしなさいとか。

H: うーん、その時によりますけど。

X: うん、どういう時だったら？

H: やっぱり決まってるルールとか、日本ですべきことはもう、そのまま、学生が何と言ってもこういうものだからって教えるべきだと思うんですけど。

X: じゃ、意見を聞くとときと聞かないときと。

H: そうですね。

「常識や考え方の押し付け」

X：これは先生がいつも正しいと思っているような態度。

I：うーん、先生がいつも...

X：例えば何か間違いを指摘したり、それはこうですよって言った時に、いやいや、そんなことはない。

I：うん、うん...同じだと思ってるんじゃないくて、こういう風にするんだよって。やっぱり、それはね、ちゃんと言いながらやっていかないとはいけませんよね。日本の常識は世界でも同じだとは思っていないし、ただこういう風にするんだよ、こういう風にするのがいいんだよ、こうしたほうがいいよってことですよね、結局。

X：それが、こう捉えられないようにってことですね。

I：うん、だからまあ、彼らの文化も知るべきですよ、やっぱり。こうだよって、あなたの文化ではこういう風に思うかもしれないけど、日本ではこういう風になるから、それはしないほうがいいよねと。

「矛盾する行動・説明」

X：これは矛盾してる。前言ったことと違うとか、学生に言ったけど自分はしてないとか。

D：ああ、前言ったことと違うことを言う...これは、例えば、その A クラスにいる A 先生が、学生に、A クラスの皆さんに厳しく言うけど、先生はなんか、あの、遅刻したりするってことですよ。うん、まあ、これも、例えば遅刻は良くないっていうのは学校のルールじゃないですか。だから、自分が遅刻、ちょいちょい遅刻しちゃうよな、って言うことはあるかと思います。

「差別」

X：で、これはあの、差別。あったのは、例えば中国や韓国の学生はできる学生だって思っている。

I：うーん...

X：という、別の国からの。あと、成績のいい人には扱いが優しいとか。まあ、これは学生が言っていることなんですけど、そう感じた。

I：うーん、だからその、差別っていうのが、例えば注意することで、例えば同じことやって注意する、だから何回も注意している学生と、だから差

別ってというか、区別ですよそれ。

X：理由があった上でってことですね。

I：うん、それを学生が差別と感じてるんだったら、そこはなんかその、自分の中で基準を設けてないってことになるんで、別に私は。別に、中国だろうが韓国だろうが欧米系だろうが関係ないっていうスタンスなので。

X：そうですね、色々ありましたね（笑）

I：うん、ただまあ成績がいい学生っていうのは、基本的に頑張っている学生でもあるし、当然そういう学生に対して、フォローというか、より丁寧になることはしょうがないのかな。これは状況だから。

「時間を守らない」

X：これは先生が遅刻したり、時間を過ぎても終わらない、守らないとか。

D：うーん...遅刻する...。えっと、そのこと自体はやむを得ないこともあると思います。ただ、遅れてごめんねとか、これこれこういうことだったのよって説明するべきだと思いますけど、これ自体はまあ、いろんな事情があるかなって。

- b. 不適切行動である／状況次第と答えた教員のほうがやや多い（5割以上7割以下）

日本人教員からの回答のうち、不適切行動である、あるいは状況次第では不適切行動であると答えた教員の方がやや多かったのは、「偏った指導法」「楽しくない授業」「言語による問題」「不愉快な言い方や冗談」「見下した態度」「学生を理解しようとししない」「怒りの表現」「忍耐強さが足りない」「親近感の不足」の9つであった。1) 不適切行動であるとする回答、2) 状況次第／不適切行動ではない、とする意見を以下に示す。

- 1) 不適切行動である

「偏った指導法」

X：これは、あの、先生が好きなやりかた。例えば、本を読ませるのが好き

だったらそればかりとか、その、聴解があんまり教えるのが好きじゃなかったらそれをしないとか、偏ったやり方。

B：偏ったやり方は、よくない。まんべんなく。担当であればいいとは思いますが、なんです。なんか色々、できるのにそればかりっていうのは。

「楽しくない授業」

X：じゃ、授業がつまらない。

J：うん、そうねえ。

X：まあ、いろんな要素があるとは思いますが、つまらないにも。

J：うん、うん。まあ、自分だろなって思ってしまうですね。

「言語による問題」

X：で、これは英語ができない学生がいるのに英語を使っちゃったり。

I：ああ、もうこれはだめです。これはもう絶対に。いますね。

「不愉快な言い方や冗談」

X：で、これは先生の言い方で、やる気がないなら国に帰ったほうがいいよとか、学生にとっては厳しい、傷ついたような言い方とか、学生のことを笑うような冗談。

H：そうですね。私は言ったことがあるんですけど、これはよくないなと思いますね。

X：これは、どんな時にもよくないと思いますか。

H：うん、そうですね。国に帰ったほうがいいよ、までは言わないほうがいいと思います。言った方も気持ちが悪いですよ。

「見下した態度」

X：うん、で、これは分からないことをバカにする、偉そうな言い方。これは、先生が、例えば、そんなことも分からないの、とかそういう言い方ですね。

G：うん。それは、直すべき。

「学生を理解しようとしていない」

X：うん。これは、理由を聞かないのに怒る。例えば1回目は普通の遅刻

で、2回目バスが遅れて、でも事情を聞かずに責められたとか。あと日本のことをまだ知らなかっただけなのに、厳しく怒られたとか。

H：それは、先生が悪いですね。改善すべき。

「怒りの表現」

X：で、次はですね、怒り方で、学生がびっくりするような怒り方で、急に怒ったり激しく怒ったり、あとは1人の学生をみんなの前で怒るとか、そういうやり方。

K：それは、そうですね。気をつけなきゃいけないところでしょうね。特に、その学生の出身国のやり方とか考え方によっては、人前で恥をかかされるってものすごく嫌う人もいるでしょうから。こっちは理解しなきゃ。呼んで怒るなりなんなり。はい。

「忍耐強さが足りない」

X：で、これは待ってくれない。考えたいのに待ってくれない。

I：うん、うん。どのくらいですかね。

X：時間によりますかね。

I：うん...まあ、待つ前に他の学生が答えるからなあ。

X：そうですね。ある程度としか言えないですかね。待ちすぎず。

I：うん、だから反対に答えに考えるのに、はいあと1分とか、時間を区切る。あと1分答えられなかったら終わるよとか、何とかさん、あと30秒、答えられなかったね、はい次行くよ、みたいに分かりやすく待つなら待つで、待たないなら待たないで、彼らに無視されたって思わせないようにするのは必要ですよ、それは。

「親近感の不足」

X：で、これは、親しみやすくない。笑顔がないとか、冷たい感じがするとか。

B：ああ、コミュニケーションがあまりないとか。これは、変えたほうがいいですね、きっと。

2) 状況次第／不適切行動ではない

「偏った指導法」

X：で、これは、先生の好きなやり方だけ。例えば、ここであったのは、それが、先生が実際にそうだったかは分かりませんが、先生が聴解教えるのが好きじゃないから全然聴解を教えてくれない。

H：ああ、それは先生の都合とか、学校のスケジュールもあると思うんですよ。それは、ちょっと違うと思いますね。

「楽しくない授業」

X：で、これは授業がつまらない、寝てしまう。

D：授業がつまらない、寝てしまう...授業がつまらない...うーん...なんでつまらないのかな。授業がつまらない...授業がつまらない先生はその授業を改善すべきである、ってことですよね。えー...

X：改善すべきなのか、考え方によって違うんじゃないかとか....

D：うん、考え方かな。

「言語による問題」

X：これは、英語ができない学生がいるのにちょっと英語の単語で説明しちゃったりとか。

B：ああ、それ、しがちです。うーん、やっぱりよくないのかな...時と場合による。これもなんか、急いでいる時とか、その子だけが困ってるとかだったら、もう、そのときぱっと使っちゃうときもあるので。

「不愉快な言い方や冗談」

X：国に帰ったほうがいいよとか、学生を笑うような冗談。

A：笑うような冗談か....

X：からかったり。

A：そうですね、うーん、まあ、三角かなあ。

X：うん、その三角というのは？

A：どれくらいいいじっていいのか、ねえ。お腹出てるね、とか確かに言ってるから。

X：じゃあ、それはまあ人によるし、状況によるってことですな。

A：そうそうそうそう、そういうことですね、はい。

「見下した態度」

X：で、これは分からなかったらバカにしたりとか、上から偉そうな言い方。こんなことも分からないのっていうような言い方とか。

D：うーん、偉そうな言い方は別に。偉い立場の人であれば。例えば学生と先生だったら、私はですよ、個人的には先生の方が立場が上だと思っているので、偉そうな言い方をするのは別にいいと思いますけど、分からないことをバカにするのはよくないと思います。

「学生を理解しようとしない」

X：これは、事情を聞かずに責めるとか、日本のことをまだ知らないのに怒ったりする。例えば、あの、出たのは、遅刻を1回目は本当に遅刻しちゃったと。で、2回目はバスが遅れたと。でも先生は今まで何回も遅刻しているから、また？またでしょって言われる。

G：えーと...そうね。状況によりますね。

X：うん。これ多かったのは、遅刻とか休み、欠席のことが多くて、あの、日本でそんなに日本語学校で出席が大事って知らなかった。

G：そんなことはなかろう（笑）

X：まあ、さんざん説明してますけどね。

G：うーん、だから最初から怒ったりするのはもちろんいけないと思うんですよね。だから理由を聞かずに怒ったりっていうのはよくないけれども、でもそれまでに積み重ねてきた遅刻というものがあるわけですから、それは。

X：ま、聞いた上で、何回もしてるんでしょっていうんだったら、責めると。

G：うん、し、その度が過ぎれば理由を聞かないこともありえますよね。

「怒りの表現」

X：で、これは怒り方で、学生がびっくりするような怒り方とか、1人の学生をみんなの前で怒るとか、突然怒ったとか。

I：うん、うん。私もきつい言い方しますけどね。だけど、できるだけ1人の学生をとっていうのはしてないけど、これはもう最終的なところで、ずっ

と注意してる、で最終的に。最終手段ですよ。最終手段としてはやむを得ないんじゃないんですか。

「忍耐強さが足りない」

X：これは、辛抱強くないって、ちょっとその、自分の答えを待ってくれない。

D：ああ...わあ、これも難しいなあ。ねえ、待たないことで嫌な気持ちになる人もいるし、ずっと待たれるのも嫌...早く答え教えてよっていう人もいだろうし...微妙ですね。

X：もう、じゃあこれは人による。

D：うん。

「親近感の不足」

X：で、最後に、親しみやすさがない。なんかこう、笑顔がないとか。

C：うーん、三角かな。

X：それは、どういう三角？

C：もちろんその、初めて会った学生とかに対してはニコニコする必要はあると思うけど、別に親しみやすくする必要はあるのかなって。

c. 不適切行動ではない／状況次第と答えた教員のほうがやや多い（5割以上7割以下）

日本人教員からの回答のうち、全員ではないものの、必ずしも不適切行動とは言えないという意見が比較的多い、あるいは状況によるという意見が多かったのは、「罰の与え方」「教え方にばらつきがある」「授業内容からの逸脱」の3つであった。これらについて、1) 不適切行動ではない、状況次第であるという意見や、少数ではあるものの2) 不適切行動であるという意見が見られた。不適切行動ではないとする意見では、それらの行動には目的や理由、利点があると考えている教員が多かった。

1) 不適切行動ではない／状況次第

「罰の与え方」

X：これは罰を与えるっていう。遅刻したら、はい掃除、とか、真ん中の席に座って、とか。

A：あー、罰か、罰もケースバイケースかもしれませんね。どれくらいのものをしたかによるし。

X：じゃ、これも必ずしも改善すべきとは言えない。

A：そうですね。規則としてね、うん。

「罰の与え方」

X：で、これはね、罰を与える。例えば宿題を忘れたら、はい掃除とか。ペナルティ。

G：うん、うん。仕方がないですね。頑張ってる学生もいる。

「教え方にばらつきがある」

X：これは、先生によって教え方が色々違う。

B：あー、統一はなかなかできないと思います。その、経験もあると思うし、その先生の考え方。

X：うん、こっちのやり方のほうがいいんじゃないかとか。

B：うん、いいんじゃないかとか。分かりやすいって言う人もいるし、学校的にこの方針ってあればまた違うと思いますけど。

X：じゃあ、一方的に違うというわけではないと。

B：うん。間違いとは言えないですね。

「教え方にばらつきがある」

X：で、これは、先生によって教え方がバラバラ。

I：これはいいんじゃないですか。先生によって、キャラクター違いますし。問題は、その教えることがちゃんと分かればいいんで。で、教え方がバラバラっていうか、教え方が違うだけで、むしろそれは...

X：ま、内容が同じならってことですよね。

I：うん、教える内容は同じだから。それは先生によってのキャラクターの違いもあるんでいいんじゃないんですか。私はいいと思いますけど別に。

「授業内容からの逸脱」

X：じゃあ、これは脱線。授業と全然違う話をする。

B：それを、ときどき要ると思います。やっぱり集中力が続かない。

「授業内容からの逸脱」

X：これは話の脱線、関係ない話をしてる。

C：うーん、三角かな。

X：これはどういった三角ですか。

C：うーん、そうだな。脱線が多すぎたらよくないけど、まあ、話、中休みの感じで関係ない話をして、じゃあまた切り換えようって感じだったら、必要だと。

2) 不適切行動である

「教え方にばらつきがある」

X：これは、教え方が色々違う。

A：これもだめ、これもだめ。これ、学校の組織としてだめ。

「教え方にばらつきがある」

X：で、教え方が色々違う。

J：うん、とは思います。

X：というのは、それはそういうものと。

J：いや、できるだけ。

X：できるだけ統一したほうが？

J：うん、まあ統一はしなくてもね、その先生のやり方ってあるからしなくてもいいと思うけど、バラバラっていうのはね、なんかやはり一つのものに向かって山登るのも、こっちから登ったりとか色々あるから、それは。

X：細かいところまでじゃなくても、だいたいの。

J：うん、うん、うん。同じように。ちゃんと考えて、基本はこれですよってことはやってもらいたいなって思いますね。

「授業内容からの逸脱」

X：脱線、話の。

A：ああ！これもよくないと思いますよ。まあ、ちょっとだったらいいけどね、戻ってこないかね。

「授業内容からの逸脱」

X：これは脱線ですね。話の。

J：ああ。あまり私はしない方です。

d. 不適切行動ではないと答えた教員が多い（7割以上）

日本人教員による回答のうち、全ての教員が留学生の学習意欲には大きな影響がない、不適切行動とは言えないと考えていたのは、留学生からの回答と同様、「学校・日本のルール」「課題・テストの量」「教師による理不尽なルール」の3つであった。ただし、留学生からの回答には少数ではあるが、この二つの行動にも問題があるとするものもあったが、日本人教員はそのような意見はほとんど聞かれず、ルールをあらかじめ説明しておけばよい、あるいは日本の文化であるなどの声が聞かれた。また、課題やテストの量に関しては、その利点をあげる声が多く聞かれた。具体的な解答例は以下の通りである。

「学校・日本のルール」

X：これは、学校のルールで、学生が掃除するとか、あと授業中に飲み物禁止とか、出席のルール厳しいとか、これはどうですか。

D：これは、学生が掃除をする、飲み物禁止、出席のルール...それは、あの、別に問題ではないと思います。学校の、それ、それぞれの学校のルールに、あらかじめこういうルールがあるんだよっていうのを説明受けているのであれば、別に問題はないと思います。

「学校・日本のルール」

X：これは、学校のルールですね。学生に掃除させるとか、授業中に携帯禁止とか。

E：それは、日本の文化でしょうね。

「学校・日本のルール」

X：はい。で、これは学校のルールですね。授業中に飲み物禁止とか、出席のルールが厳しいとかはどうですか。

J：これも、これもまあ、学校によって違うと思うんだけど、私はきちんとけじめをつけさせたいから、どちらかと言えば守らせていきたいタイプですね。

「課題・テストの量」

X：はい。じゃあこれは、宿題とかテストが多い。

K：うーん...まあ、学生が例えばこれが多すぎるせいで、自主的にやるかどうかというのもあるかと思うんですけど、うーん、多い...テストをやらないと勉強しないとかもあると思うんで。

X：ある意味もあるってこと。

K：そうですね。

「課題・テストの量」

X：で、これは、宿題やテストが多い、多すぎる。

A：これは、まあ、うんと、三角っていうか、まあ、私は宿題とかは基本的にはもう学習者のその、思考に合わせてって思ってますけど。本当に力をつけさせたいって思って考えてる先生がいるんだったら、あの多く出している人も仕方がないのかなって思いますね。

X：うんうん、じゃあ必ずしも問題とは言えないと。

A：うんうん。

「教師による理不尽なルール」

X：これは、学校の中じゃなくて、先生の決めたルール。今のクラスの中では携帯は絶対使っちゃダメとか、母語禁止とか。

D：うん、先生が決めたルール。

X：うん、学校じゃなくて。

D：ああ、じゃ、クラスによってルールが違うとかね。うん、は、別にいいと思います。

「教師による理不尽なルール」

X：これは、先生独自のルール。教室の中だけで、私の教室ではこういうことをしてはいけませんと。

E：ああー。これ、でも、けっこう日本の文化というか。ですよね。それはもう、ルールなんで。

以上のように、学生から挙げられた日本人教員の不適切行動について、教員からは自らの経験や信条を踏まえたさまざまな声が聞かれた。「差別」など、一般的には不適切だと断定されるような項目であっても、さまざまな状況や経験を踏まえた多様な意見が聞かれた。特に不適切ではないとする意見では、留学生と同様にルールや課題、罰の与え方などには必要性、メリットがあるとの意見の他にも、「子供扱い」「課題などの説明不足」「一方的な授業」などに関して意見が挙がったように、教員側にも意図や理由があるため一概に不適切とは言えないとの声が多く挙がった。

日本人教員と留学生を比較すると、不適切行動に関する認識には多くの共通点がある一方で、相違点も明らかになった。まず、留学生よりも日本人教員のほうが不適切だと考える割合が高く、日本人教員のほうがより問題意識が高かったのは「授業内容からの逸脱」「指導技術の不足」「指導内容の誤り」「声が聞き取れない」「板書が見えない」といった指導スキルに関わる項目のほか、「マナー」「時間を守らない」を加えた 8 項目であった。それに対して、留学生のほうが不適切だと考える割合がより多く、留学生のほうが問題意識がより高かったのは、「忍耐強さが足りない」「偏った指導法」「楽しくない授業」「見下した態度」「怒りの表現」「親近感の不足」など、教師の性質面を多く含んだ 8 項目であった。

6.2. 対面調査結果（留学生・日本人教員）

留学生と日本人教員が教員の不適切行動についてどのような理由づけを行うのか、対面調査を行なった結果は表のようになった。二者の認識に共通点はあったものの、さらなる差異も明らかとなった。

まず、教員の不適切行動に関して日本人教員の理由づけは全体のうち外的理由が 57%、内的理由が 43%であったのに対し、留学生の理由づけは外的理由が 36%、内的理由は 64%となり、従来の研究 (Kelsey et al., 2004; McPherson & Young,

2004) で示された結果と同様、留学生の方が内的理由への理由づけが多いことが示された。

留学生と日本人教員の理由づけをそれぞれ比較した結果、留学生のほうが内的理由づけが多い行動は、「不愉快な言い方や冗談」「差別」「見下した態度」「学生を理解しようとししない」「課題・テストの量」「指導・授業に対する態度」「指導に対する責任感がない」「一方的な授業」「偏った指導法」「教師による理不尽なルール」「怒りの表現」「子供扱い」「授業内容からの逸脱」「常識や考え方の押し付け」「言語による問題」「忍耐強さが足りない」「テストの方法・採点」「セクハラ」「マナー」「課題などの説明不足」「矛盾する行動・説明」「親近感の不足」の 22 項目であった。一方で教員のほうが内的理由づけが多い行動は、「指導技術の不足」「学校・日本のルール」「教え方にばらつきがある」「罰の与え方」「指導内容の誤り」「楽しくない授業」「レベルに合わない授業」「声が聞き取れない」「板書が見えない」「時間を守らない」の 10 項目であった。

さらに、外的理由と内的理由への理由づけが両方で逆転している項目もいくつか見られ、理由づけが大きく異なることが示された。まず、留学生は外的理由づけが多いが教員自身は内的理由づけが多かったのは、「指導技術の不足」「教え方にばらつきがある」「指導内容の誤り」「レベルに合わない授業」「板書が見えない」の指導スキルに関わる 5 項目であった。一方で、教員自身は外的理由づけが多く、留学生が内的理由に理由づけする傾向が高かったのは、「不愉快な言い方や冗談」「差別」「学生を理解しようとししない」「指導・授業に対する態度」「指導に対する責任感がない」「怒りの表現」「子供扱い」「授業内容からの逸脱」「常識や考え方の押し付け」「忍耐強さが足りない」「課題などの説明不足」「矛盾する行動・説明」の 12 項目であり、教員のスキルよりも性質そのものに関わる項目が多く挙げられた。

その他、理由づけにはいくつかの特徴が見られた。第一に、日本の文化や習慣に理由づけする教員は少なく、「学校・日本のルール」「課題・テストの量」「教員による理不尽なルール」「罰の与え方」などでいくつか見られる程度であったが、留学生はそれらの項目を含め、さらに「指導技術の不足」「一方的な授業」「子供扱い」「テストの方法・採点」などについても日本の文化や習慣に理由づけすることがあり、全体の数としても多く示された。

表 7. 対面調査結果

	カテゴリー	留学生		日本人教員	
		外的理由	内的理由	外的理由	内的理由
1	指導技術の不足	50.0%	50.0%	35.7%	64.3%
2	学校・日本のルール	100.0%	0.0%	87.5%	12.5%
3	不愉快な言い方や冗談	12.5%	87.5%	78.6%	21.4%
4	差別	0.0%	100.0%	69.2%	30.8%
5	見下した態度	0.0%	100.0%	45.5%	54.5%
6	学生を理解しようとしていない	28.6%	71.4%	91.7%	8.3%
7	教え方にばらつきがある	55.0%	45.0%	35.7%	64.3%
8	課題・テストの量	76.2%	23.8%	84.6%	15.4%
9	指導・授業に対する態度	36.0%	64.0%	64.3%	35.7%
10	指導に対する責任感がない	12.0%	88.0%	75.0%	25.0%
11	罰の与え方	90.0%	10.0%	84.6%	15.4%
12	一方的な授業	25.0%	75.0%	46.2%	53.8%
13	偏った指導法	15.8%	84.2%	35.3%	64.7%
14	教師による理不尽なルール	76.2%	23.8%	92.9%	7.1%
15	指導内容の誤り	57.1%	42.9%	50.0%	50.0%
16	楽しくない授業	33.3%	66.7%	30.8%	69.2%
17	怒りの表現	17.4%	82.6%	68.8%	31.3%
18	子供扱い	40.0%	60.0%	66.7%	33.3%
19	レベルに合わない授業	52.2%	47.8%	50.0%	50.0%
20	授業内容からの逸脱	34.8%	65.2%	58.3%	41.7%
21	常識や考え方の押し付け	4.5%	95.5%	58.3%	41.7%
22	言語による問題	51.9%	48.1%	66.7%	33.3%
23	声が聞き取れない	45.0%	55.0%	15.4%	84.6%
24	忍耐強さが足りない	36.4%	63.6%	72.2%	27.8%
25	テストの方法・採点	31.8%	68.2%	42.9%	57.1%
26	セクハラ	28.6%	71.4%	42.9%	57.1%
27	マナー	5.0%	95.0%	46.2%	53.8%
28	字が見えない	51.9%	48.1%	46.2%	53.8%
29	時間を守らない	42.3%	57.7%	37.5%	62.5%

30	課題などの説明不足	18.2%	81.8%	62.5%	37.5%
31	矛盾する行動・説明	5.0%	95.0%	76.9%	23.1%
32	親近感がない	26.1%	73.9%	27.8%	72.2%

次に、すべての教員が外的理由、内的理由のいずれかに理由づけしたという項目はなかったが、「差別」「見下した態度」の2つについてはすべての留学生が内的理由に理由づけし、「学校・日本のルール」についてはすべての留学生が外的理由に理由づけした。

また、教員の外的理由づけの中には、ただ状況や学生に責任があると考えているのではなく、日頃その不適切行動を取らないように注意しているため、もしその行動をとったとすれば偶然である、あるいは意図的ではないといった理由づけが多く見られた。例えば以下のような回答である。

「怒りの表現」

X：で、こっちは怒り方ですね。そんな突然、そんな怒り方しないで、先生。

J：そうね、そんなに怒ったりしないから、まあ、たまたまよ、たまたま。

教員Jは、この回答に先立って、急に怒ったり、激しく怒ったりすることに対して「それはよくないと思います」と、不適切行動であると答えている。また、同様に教員Iも、授業に対してやる気がないような指導態度を取ることにについては「ありえない」と述べ不適切だと考えており、その後の理由づけでは次のように述べている。

「指導・授業に対する態度」

X：やる気がないように感じる。

I：うーん、思われたとしたら、偶然だとは思うんですけどね。

また、教員による外的理由づけの中では、もしそのような行動を取ったとしたら、性格以外にも何かしらの意図、事情があるのだという理由づけする教員も多かった。例えば、以下のような回答である。

「親近感の不足」

X：ちょっと笑顔が足りないとか、そういう親しみやすさ。

A：そうですね、でもこれ、私時々わざとする時があるので、わざと親しみにくくしたり、わざと親しみやすくしたりするから。

「忍耐強さが足りない」

X：答えを待ってくれない。もうちょっと考えさせてください、先生。

K：うーん、まあ、授業時間が限られている、進めなきゃいけないっていう場合もあると思うので、まずは3番があるかと思います。それから、人によってはもうせっかちで待てないっていう人もいると思うし。

6.3. 人間性とスキルに関する意識

今回の研究における疑問点は、以下の4点であった。

- RQ1 日本語学校における留学生は、日本人教員のどのような行動を不適切行動だと認識するのか。
- RQ2 日本語学校における日本人教員は、どのような教員の行動を不適切行動だと認識するのか。
- RQ3 RQ1 で挙げられた教員の不適切行動のうち、留学生はどの行動を内的要因に理由づけするのか。
- RQ4 RQ1 で挙げられた教員の不適切行動のうち、日本人教員はどの行動を内的要因に理由づけするのか。

まず、留学生と日本人学生にアンケート調査を行い、学生が感じる不適切行動について意見を収集した。それをカテゴリー化し、その結果 31 の不適切行動を分類することができた。それらの行動に、学習意欲に大きな影響を与えるとされている親近感の不足を加え、32 の行動について、RQ1 と RQ2 の答えを導くべく留学生と日本人教員双方にインタビューを行った。そこでそれぞれの不適切行動がどのように認識されているか明らかにしつつ、同時に RQ3 と RQ4 の答えを導くために対面調査によってそれぞれの行動についての理由づけを調査した。理由づけは留学生は日本人教員の行動について、日本人教員は自らの行動だと想定して回答したものである。その結果、従来ほとんどがアメリカの大学生を対

象に行われてきた不適切行動研究と今回の研究の差異や、語学教育ならではの事情、また留学生と日本人教員の認識について興味深い結果が得られた。

インタビュー調査と対面調査の結果、日本人教員と留学生からはさまざまな経験や信条に基づいた意見が聞かれ、共通する認識も多く見られたものの、両者にはいくつかの認識の違いが明らかになった。

まず注目すべきは、どのような行動に両者の認識の違いが現れたのかという点である。先に示したように、インタビュー調査によって、留学生よりも日本人教員の方が不適切だと考える割合が高く、教員のほうがより問題意識が高かった行動は、「授業内容からの逸脱」「指導技術の不足」「指導内容の誤り」「声が聞き取れない」「板書が見えない」といった指導スキルに関わる項目に、「マナー」「時間を守らない」を加えた 8 項目であることが分かった。一方で留学生のほうが不適切だと考える割合がより多く、留学生のほうの問題意識がより高かったのは、「忍耐強さが足りない」「偏った指導法」「楽しくない授業」「見下した態度」「怒りの表現」「親近感の不足」という 8 項目であった。

これらの結果は、日本語教育の場における両者の視点のずれを示しているのではないだろうか。つまり、教員は板書や声の大きさなどを含む指導技術に責任と重要性を感じている一方で、留学生にとっては怒りの表し方、態度などを含む教員の人間性とも言える部分をもより重視しているのである。もちろん、これは留学生が指導技術を軽視しているということにはあたらない。実際、インタビューでは 19 名のうち 10 名が状況に関わらず指導技術の不足が学習意欲に影響すると回答し、一方的な授業、レベルに合わない授業などは 19 名のうち 15、16 名の学生が不適切だと答えている。その上で、教員の人間性や性質に関わる部分に不適切行動があった場合、学習意欲に大きな影響があるという認識が、教員よりも強いと言えるのである。この傾向は、インタビューに引き続き行った対面調査によっても裏付けられる。

対面調査の結果、留学生には外的理由づけが多く、逆に教員自身には内的理由づけが多かったのは、「指導技術の不足」「教え方にばらつきがある」「指導内容の誤り」「レベルに合わない授業」「板書が見えない」の指導スキルに関わる 5 項目であった。それに対して教員には外的理由づけが多く、留学生には内的理由づけが多く見られたのは、「不愉快な言い方や冗談」「差別」「学生を理解しようとししない」「指導・授業に対する態度」「指導に対する責任感がない」「怒りの表現」「子供扱い」「授業内容からの逸脱」「常識や考え方の押し付け」「忍耐強さが足りない」「課題などの説明不足」「矛盾する行動・説明」の 12 項目であり、教員

のスキルよりも性質そのものに関わる項目が多く挙げられたのである。それでは、留学生は教員のスキル面について、特に教員が内的理由づけを多く行った項目についてどのように考えているのだろうか。なぜスキル面に対しては、留学生の不適切行動だとの認識がやや低く、なぜ教員よりも外的理由づけが多く現れたのだろうか。

それらを顕著に示していると思われるのは、「指導技術の不足」「教え方にばらつきがある」「指導内容の誤り」などの項目について聞かれた次のような回答である。

「指導技術の不足」

X：で、先生の説明が分かりにくい。聞いても聞いても分からなかったら、やる気はどうですか。影響はありますか。

V：今の、今はそんな時はあまりないです。100%全部わかること、そういうことじゃなくて、ほとんど分かりましたから大丈夫です。この問題が、今まだないです。

X：うん、じゃ、もしそんな授業があったらどうですか。

V：えー、たぶん自分でメモをとって、帰ったら調べます。

X：うん。じゃあ、そんなに大きい問題にはならない？自分の勉強の気持ちに。

V：じゃ、もし、先生が言ったことが分からなくて、辞書とかで調べて、または帰って分かります。まあ、もし文法とか、この授業についての知識が分からないと、その時すぐ先生に聞きます。大丈夫です。

「指導技術の不足」

X：で、例えば、先生の説明を聞いてもあまりよく分からない、分かりにくかったら、勉強のやる気はどうですか。

P：いや、大丈夫です。

X：大丈夫です。それは、分かりにくくても、やる気は問題ない？

P：うん、大丈夫です。なんか、分からないことがあったら、先生はもう一回説明します。分からないと先生に言ったら、先生はもう一回。

X：じゃ、聞くから大丈夫ということですね。

P：はい。

「教え方にばらつきがある」

X：で、これは先生によって教え方が色々違います。例えば同じ文法だけでも、この先生とこの先生が教え方が違う。それはどう？

EE：はい。同じじゃない。勉強は、たぶん先生は教えやすい方法で。でも私は分かりやすいのが欲しい。

X：教え方が色々違うのは？

EE：ああ、いいと思います。みんなで同じじゃなかったら、たぶん、あとで慣れたら、勉強したくなると思います。

X：じゃあ、慣れたら大丈夫ということ？

EE：慣れたら大丈夫。

「指導内容の誤り」

X：今度はね、内容が間違っていた。先生が教えた内容が間違っていたらどうですか。

AA：うーん....。

X：なんか、あとで答えを見たりした時に、あれ、なんか違うって。

AA：まあ、1、2回ぐらいだったら、それはそんなに気にしない。人間だから、みんな、先生も間違えることがあるけど、毎回毎回間違いばかりだったら、影響がありますね。

「指導内容の誤り」

X：で、これは、先生が教えたことが間違ってた。

V：これは、ある。例えば、漢字の書き方を間違った時、たぶん時々、他の学生は先生に教えて、私はこれは大丈夫だと思います。人間だから、誰でも。

X：直してくれれば、大丈夫ということね。

V：うん、そうそうそう。

いずれも教員による指導内容の誤りや技術不足を積極的に肯定しているわけではなく、度が過ぎれば問題があると述べる学生も多い。また、不適切行動だと断言する留学生もいる。しかし、これらのような教員の行動に対して留学生はそれぞれの方法で対処したり、「人間だから」誰でも間違いはあるという考え方をしていたりすることで、その行動から即時に学習意欲を失うわけではない学生

も多いことが分かった。このような回答があるために、教員よりも不適切行動だとの認識が低く、外的理由が教員よりも多く示されたと考えられるのである。

一方で「怒りの表現」「見下した態度」「親近感の不足」など、教員の性質面に関してはどうだろうか。例えば以下のような回答がある。

「怒りの表現」

X：今度は怒り方で、あまり経験ないかもしれないけど、突然怒ったりとか、なんかこう、激しい怒り方とか、一人の人をみんなの前で怒ったりとか、ちょっと理解できないような怒り方をしたら、勉強の気持ちはどうですか。

Y：なくなる。

W：そう。その先生と、また話したくなくなるから、この授業にも興味がなくなる。

「怒りの表現」

X：今度はね、怒り方。激しい怒り方とか、みんなの前で1人を怒ったりとか、そういう先生だったら。

BB：小学校、中学校だったらそれは大丈夫だけど、みんなはもう大人だから、それは問題ある。

X：そうね、人と人としてってことね。

BB：そう。先生は私のお母さんじゃない。

「見下した態度」

X：これは、あの、分からないことをバカにする。何でそんなことも知らないの？とか。

M：ああ！それ、それ、好きじゃないです。とても好きじゃない。

「見下した態度」

X：これは、分からないことをバカにするとか、偉そうな言い方とか。なんでそんなことも知らないの？とか。

N：ああ、その。そういうしたら、まあ、質問があっても、先生に聞きたくなる。あ、聞きたくならない。

「親近感の不足」

X：で、最後はね、あんまり仲良くなさそうな感じ。例えば笑顔がないとか、アイコンタクトあまりしない、名前を覚えてくれないとか。近くない。

Y：怖くなります。

Z：そう。

X：やっぱり、関係が近い方が勉強しやすい？

Y：はい。

W：親しければ親しいほどいい。

「親近感の不足」

X：で、最後はね、笑顔がないとか、あんまり仲良くなさそうな感じ。

U：ああ、なら、学校に行きたくないです。

これらに関しては、スキル面に関するインタビューで聞かれたような留学生なりの対応や、「人間だから」許容できるというような声は聞かれなかった。むしろ、状況や事情を考慮する以前に「学校へ行きたくない」「興味がなくなる」といった気持ちになる可能性があるのである。

誰もが学生であった頃を思い起こせば、このような教員の行動で学生が不愉快な気持ちになることは想像に難くない。しかし問題となるのは、日本人教員が自己内省を行う際に、その視点が性質面よりも指導スキルに向いていることが多い点である。それは性質面ではなく、「指導技術の不足」「教え方にばらつきがある」「指導内容の誤り」「レベルに合わない授業」「板書が見えない」といった指導スキルに関わる 5 項目について、教員自身に内的理由づけが多いことによって明らかである。それでは、なぜ性質面に対しては、教員の不適切行動だとの認識がやや低く、なぜ留学生よりも外的理由づけが多く現れたのだろうか。このことを示しているのが、例として「見下した態度」「差別」「怒りの表現」「常識や考え方の押し付け」「指導・授業に対する態度」「親近感の不足」などに関する以下のような回答である。

「見下した態度」

X：で、これは分からなかったらバカにしたりとか、上から偉そうな言い方。こんなことも分からないの？っていうような言い方とか。

D：うーん、偉そうな言い方は別に。偉い立場の人であれば。例えば学生と先生だったら、私はですよ、個人的には先生の方が立場が上だと思ってるので、偉そうな言い方をするのは別にいいと思いますけど、分からないことをバカにするのはよくないと思います。

「差別」

X：これはあの、差別。あったのは、例えば中国や韓国の学生はできる学生だと思っている。

I：うーん...

X：という、別の国からの。あと、成績のいい人には扱いが優しいとか。まあ、これは学生が言っていることなんですけど、そう感じた。

I：うーん、だからその、差別っていうのが、例えば注意することで、例えば同じことやって注意する、だから何回も注意している学生と、だから差別っていうか、区別ですよそれ。

「怒りの表現」

X：で、これはあの、怒り方で、みんなの前で1人を怒ったりとか、ちょっと激しい言い方をしたりとか、怒り方。

B：それが、必要な時もあると思います。クラスにもよるし、もちろん人にもよるし。効果があれば、怒ったほうがいいかな。

「常識や考え方の押し付け」

X：で、ちょっと子供扱い。学生を。例えばあったのは、あなたの意見はもういいから、こうやって決まってるんだから、はい、こうしなさい、とか。あの、日本の学校ではこうするのが当たり前なんだから、あなたもこうしなさいとか。

H：うーん、その時によりますけど。

X：うん、どういう時だったら？

H：やっぱり決まってるルールとか、日本ですべきことはもう、そのまま、学生が何と言ってもこういうものだからって教えるべきだと思うんですけど。

X：じゃ、意見を聞くとときと聞かないときと。

H：そうですね。

「指導・授業に対する態度」

X：で、これは先生にやる気がないように感じる。これで具体的にあったのは、時計を何回も見るとか、早く終わりたいようなことを言ったり、で、あと座ったまま、だらっとしてたりとか。

G：うーん...そうねえ...だめでしょうけどね。でも、私たちが高校生の時、普通に二日酔いで来てる先生とかいたから、そんななんか、学生が思ってるほど先生たちは気にしていないような気がしますけどね。

「親近感の不足」

X：で、最後に、親しみやすさがない。なんかこう、笑顔がないとか。

C：うーん、三角かな。

X：それは、どういう三角？

C：もちろんその、初めて会った学生とかに対してはニコニコする必要はあると思うけど、別に親しみやすくする必要はあるのかなって。

これらの回答のように、状況によってはその行動が必要な場合があるという考えや、自らの経験を振り返ったり、あるいは自らの信条から考えて意識する必要性を感じないといったりするような意見が見られた。つまり、教員としては無条件にこれらの行動を適切だと認めているわけではなく、教員なりの意図や事情があると考えている場合が多いのである。さらに、このような性質面の外的理由づけに関しては次のような回答が多く見られた。

「親近感の不足」

J：親しみやすくない、冷たい。そうなんだ...理由があるわけでもないし、ただの偶然でもないし...うーん、たまたまよ。たまたま。

「常識や考え方の押し付け」

X：先生がいつも正しいっていう言い方とか態度とか。

A：ごめんよと、なんでかというと、うーん、えーっと、気づかんかったって。

X：ていうことは、わざとじゃないと。

A：そうそう。

「怒りの表現」

E：ああ、怒り方ね...うーん...わざと。

X：うん、これですね。あ、それは理由があるっていう意味の？

E：そうそう、そうです。

インタビューでも聞かれたように、何かしらの意図があるという理由づけ、またはわざとではない、偶然だったという理由づけが多かったために、性質面に関して、教員には外的理由づけが多く現れたのである。

一方で教員と留学生で共通した認識も明らかとなった。「学校・日本のルール」「課題・テストの量」「教師による理不尽なルール」など、ルール全般に対しては留学生からも教員からも必要であり、学習意欲には大きな影響がないとの声が聞かれた。また、それらの理由づけについても大きな違いは見られなかった。さらに、「学生を理解しない」「不愉快な言い方や冗談」「一方的な授業」「指導に対する責任感がない」などの多くの項目で、不適切だとの認識が両者で一致した。これらの結果は、さまざまな国や地域から留学生が集まった学校で、学ぶということについて、教員と留学生の双方がある一定の共通認識を抱いて取り組むことが十分可能であることを示している。しかし二者の相違点に目を向けると、日本人教員と留学生のコミュニケーションについて興味深い、そして改善すべき問題が存在するのではないだろうか。

6.4. ルール・規範に関する意識

先に述べたように、「学校・日本のルール」「課題・テストの量」「教師による理不尽なルール」「罰の与え方」といった学校生活におけるルールや規範に関しては、教員と留学生の間に大きな認識の差は現れなかった。ほとんどの教員や留学生がそれらを必要なものだと思え、役割を肯定的に考える意見が多かった。しかし数値としては小さいものの見逃せない意見がいくつかあり、それらもまた教員に重要な示唆を与えるものであった。必要だとする回答の一方で、以下のような意見が挙がった。

「学校・日本のルール」

X：で、これは、ルール。学校のルールで学生に掃除しなさいとか、飲み物

禁止とか、出席のルール厳しいとか、そういう学校のルールの面は影響がありますか。

AA：ありますね。

X：例えば、どういうところにありますか。

AA：うーん、そうですね、なんか、あんまりに厳しいと、いい環境にならない気がします。なんか、緊張しやすくなったり、まあなんか、平等性がなくて、階層制みたい。

X：うん、うん。じゃあ、学校と先生と学生とが同じような立場でってことですね。

AA：そうですね。立場が変わるので、やっぱり勉強にも影響を与えると思います。

「学校・日本のルール」

X：で、これは学校のルールで、じゃあ学生に掃除しなさいとか、飲み物飲んではいけませんとか、そういうことを聞いたら、どうですか。勉強のやる気、気持ちに。

M：うん、ちょっとやる気が...

X：ちょっとね。うん。Mさんの国の学校では？

M：あ、カナダの？

X：うん、カナダの学校では、例えば学生に掃除しなさいとか。

M：あ、ううん、全然しません。

「教師による理不尽なルール」

X：じゃあ、えっと、学校じゃなくて、先生のルール。例えば、今の授業の中で、これしちゃダメ、あれしちゃダメ。

Y：ある...

X：ある？

Y：足を、こうして開いてしまってダメとか。

X：おっ、厳しいね。

Z：そうそう。

W：これ、ずっと私たちこれを気にしてる。

Y：そう、私も。

Z：私の場合は、まあ、足が長すぎて、もし授業中、そう足を組まないと落

ち着かなくて。本当です。

W：だから、授業じゃなくて、ここに集中している、私たち。

X：ああ、そうか。

Z：まあ、別に、そういうことは授業に支障がないから、まあ、なんでダメだって今でも分からない。

Y：日本の学校は厳しいだから先生慣れてるけど、外国人の学生は初めて聞くから。

「教師による理不尽なルール」

X：じゃ、これはね、学校じゃなくて、先生が決めたルール。今の授業の中で、携帯電話のこれ使っちゃダメとか、姿勢とか。

BB：まあ、今だいたい電子辞書は携帯に入っているから、そのルールがあったら、それはちょっと難しい。

X：うん、他に、あとはその、納得できないようなルールだったらどうですか。

BB：それは、そしたら、なんで、理由があるのか考え方を聞きたい。

X：うん、うん。それで納得できたらオッケー？

BB：はい。たぶん、姿勢とかだったら、できないかな。ルールはルールだから？（笑）

X：ルールはルールだから、はよくないってことね。

BB：よくない。

「罰の与え方」

X：今度はペナルティですね。なんか、宿題を忘れたりした時に、はい、掃除とか、遅刻した時に、はい、あなた真ん中の席とか、そういうペナルティ。

AA：まあ、そういう、そういうふうに使われたら、勉強したくなくなっちゃって。

X：うん、さっきと同じように、同じように扱ってほしいということ？

AA：そうですね。私ももう大人だから、子供じゃないし、子供のような扱い方はあまりよくないと思います。

これらのような意見は数としては少なかったものの、アメリカ、中国（香港）、インド、カナダなどさまざまな国の学生から聞かれ、「ルールはルールだから」といって必ずしも全ての人が納得できるわけではないことを示している。一方で、教員の中にはこれらのルールが不適切だとする意見はなく、日本の文化だと思う、あるいはそれぞれの学校の規範であるといったような回答が聞かれた。また、留学生にそれらを納得させる必要性を感じている教員もいた。

「学校・日本のルール」

X：で、これは学校のルールですね。授業中に飲み物禁止とか、出席のルールが厳しいとかはどうか。

J：これも、これもまあ、学校によって違うと思うんだけど、私はきちんとけじめをつけさせたいから、どちらかと言えば守らせていきたいタイプですね。

「罰の与え方」

X：で、これは、罰を与える。宿題を忘れたら掃除ね、とか。

E：ああ...それは日本の文化のような気がしますね。

X：そういう教育っていう？

E：うん、うん。

「罰の与え方」

X：で、これは、罰を与える。宿題を忘れたら掃除ねとか、あなた真ん中の席ね、とか、ペナルティ。

K：うん。これもみんなで決めた上でのルール、クラスのルールですよ。こちらから一方的には。

X：うん、じゃあみんなにこうするよって説明した上で。

K：うん、みんなでしようね、いいねって、それならするよってことであればいいと思います。

「教員による理不尽なルール」

X：これは、先生独自のルール。で、この教室の中でこれを使っちゃいけないとか。

J: うん、それは私は、ルール、ただ先生が決めてって最近私はやってないんですよ。自分たちで決めさせてるんですよ。うん、最初ほら、学生は携帯使っちゃいけないとか言うけど、やっぱり見るじゃないですか。そういうときに、これはもういけないって。じゃあ自分たちで携帯をどうするって。必要？必要じゃないって言ったから、じゃどうするって言って自分たちで決めさせて、自分たちであの中に入れるって決めさせたんですよ。全然、守ってますね。だから、先生が決めたルールが分からなければちゃんと教えるし、どうして使っちゃいけないのとか、使っている時ってあるじゃないですか。見ていいよって。それはお互いに納得したルールを決めればいいなって思います。

ルールは当然守るべきという教員の声以外にも、数名の教員が以上のような学生との合意を形成する必要があるという考えについて言及した。

6.5. 子供扱い

留学生への記述式アンケート調査では、回答数が多いとは言えないものの、学生を「小さい子供のように」扱ったり、「小学生のように」教えたりするなどの子供扱いを不愉快に思う声がいくつか挙がった。これらの声は、Kearney ら (1991) の研究をはじめとする従来の不適切行動では現れなかった項目である。具体的には、次のような意見が挙げられる。

「子供扱い」

“Sometimes I don't like teacher's teaching type. Some teachers teach us like primary students.” (時々先生の教え方が好きではない。小学生のように教える先生がいる。)

「子供扱い」

“one experience which I didn't like is that some teachers treat us as small children. I understand that we do not understand Japanese at a fluent level but all students are adults and should be treated accordingly. For example, "Children in Japan do it this way, so should you" This phrase I've heard from a teacher during class. Please remember that we are not only students but also customers since we're paying a lot of money and chose this

particular school rather than others.”（私が好きではない一つの経験は、先生たちの何人かが私たちを小さい子供のように扱うこと。私の日本語は流暢ではないことは分かっているが、学生たちはみんな大人だし、そのように扱うべきだ。例えば、「日本で子供たちはこうするから、あなたも」こんな言い方がある先生から聞いたことがある。私たちは学生というだけではなく、高いお金を払って他の学校ではなく、この学校を選んだ客だと言うことを忘れないでください）

このような回答からは、言葉ができない留学生に言葉を教えるという行為が、留学生に対する子供扱いに結びついていることが伺える。また、教員側からも次のような回答がある。

「子供扱い」

X：で、これは、小さい子供扱い。これで具体的にあったのは、その、例えば日本の学校ではみんな学生はこうするものだから、あなたも、あなたの意見はいいから、こうしなさい、とか。あとはその、初級の教え方とかですね。

K：そうですね、これは気をつけなきゃいけないところですね。言葉が片言だからといって別に中身が子供というわけではないですからね。子供もいるけど。

「子供扱い」

J：私、20年ぐらい前に、なりたてですよ。相手が日本語わからないからと思って、ね、どうして休むのとか、そういう聞き方してた。そしたら、校長から、Jさん、彼らはね、日本語は分からないけど子供じゃないからねって。それはもう、バーンとその時に入れましたね。大人として扱わないとだめだって。

X：うん、どうしても言葉がね、分からないと。

J：彼らもね、一応大人として。18歳以上で来てるからね。それは気をつけてしましょう。

このような教員の声からは、留学生を子供扱いするべきではないとの考えもうかがえるが、アンケート調査からはそのような行動が少なからず留学生に認識されていることが分かる。

第7章 考察

7.1. 教員の不適切行動における理由づけ

本研究では帰属理論に基づき、教員の不適切行動に対する教員自身と留学生の理由づけを分析した。その結果、従来の研究（Kelsey et al., 2004; McPherson & Young, 2004）で示された結果と同様に、教員の不適切行動に関しては留学生の方が内的理由への理由づけが多いことが示された。この結果からは典型的に利己的バイアスが現れていることが分かる。ただし、今回のインタビュー調査や対面調査からは、そのような利己的バイアスが現れていない回答や、自尊心を守るための利己的バイアスとは言えないような回答も聞かれた。

まず教員と学生の理由づけに関する先行研究（Kelsey et al., 2004; McPherson & Young, 2004）と比較すると、今回の研究では必ずしも教員は自らの不適切行動について外的理由にばかり理由づけしているというわけではないことが明らかとなった。また、インタビューや対面調査からは、外的理由への理由づけが、単に責任逃れや利己的バイアスから行われているとは言えないことも分かった。つまり、普段はしないように心がけている行動だからこそ、自分がもしその行動をしてしまった場合には、偶然だと外的理由に理由づけすることが少なくなかったのである。

また、不適切行動の理由づけに関しては、教員は留学生に比べると断言を避けることが多く、さまざまな状況を想定することが多かった。そのため、「差別」や「やる気がない教員」など、カテゴリー化し、ラベリングすれば一般的には悪いと判断されがちな行動でさえも、ある特定の状況では必要だと考えられたり、テクニックとして用いる場合があるとの意見が挙がったりしたのである。

このような結果からは、教員の不適切行動について、あるいは「正しい」行動についての量的研究の難しさがうかがえる。どんなに詳しく説明しても、そのコンテキストはその人が認識したコンテキストにすぎない。したがって、特に学生が抱く教師像がさまざまに異なる環境では、量的な調査による不適切行動が多い少ないなどといった単純な議論は避けるべきであろう。

さらに、このような留学生と日本人教員の認識の差はさまざまな場面でコミュニケーション上の問題が起りかねないことを示している。すなわち、教員としては事情があり、目的があってとった行動であったとしても、留学生にはその意図が伝わらず、内的理由に理由づけし学習意欲を失う結果にもなりうるとい

うことである。教員が受けてきた教育や行ってきた教育経験、それに基づく信条について、教員が言葉にしない限り当然留学生は知ることができない。だからこそ、留学生はその場の状況や教員側の意図などの外的理由ではなく、性格や態度などの内的理由に理由づけすることが多いのであろう。そして今回の研究では、その行動が留学生の学習意欲に与える影響は、教員が想定するよりも大きいことがインタビュー調査を通して明らかになっている。重要なのは教員がそのことを認識し、自らの行動、特に人間性や性質に関わる行動が留学生の誤解を招かないよう、言葉を尽くして自らの行動の理由を説明できる心構えや余裕を持つことではないだろうか。そして特定の行動を教師として当然のものだと考え、説明しなくてもよいという前提を

7.2. 教員のスキル重視傾向

今回の調査結果のうち最も注目すべきは、留学生と日本人教員が重視する不適切行動に違いが見られたことである。つまり、教員は板書や声の大きさなどを含む指導技術に関わる項目に責任を感じ不適切であると断言する一方で、留学生はそのような指導技術のみならず、怒りの表し方や態度など教員の人間性に関わる部分をも重視し、不適切行動であって学習意欲に影響すると断定する意見が多かった。従来の研究では、Kearney ら (1991) による「教員の能力不足」「怠慢」「攻撃的な態度」という 3 つのカテゴリーを使用し、最も学習意欲に悪影響を及ぼす教員の不適切行動について調査が行われている (Broeckelman-Post, et.al, 2016; Zhang, 2007)。これらの結果では、3 つの不適切行動のうち最も学習への興味や取り組みに悪影響を与えるのは教員の能力不足であることが示されている。ところが本研究では、統計的な調査ではなくインタビュー調査によるものであるが、必ずしもこれらの研究と一致する結果とは言えないことが明らかとなった。つまり、不明瞭な講義やつまらない講義などを含む教員の能力不足だけではなく、嫌味や見下した態度、偏見やひいき、人格の問題などを含む攻撃的な態度、すなわち教員の人間性や性質に関わる不適切行動もまた、留学生の学習意欲に大きな影響を及ぼしていることが分かったのである。留学生と日本人教員の間には、なぜこのような差が生まれるのだろうか。

まず、教員が指導技術により大きな責任を感じ不適切であると考ええる傾向が強いのは、日本における教師像が大きく関わっていると考えられる。先に述べた

ように、Hofstede (1986) によれば日本のような権力格差の比較的大きい文化圏では、教員中心に授業が進められ、学生は教員の示した通りに学ぶことが期待されている。それと同様に、日本は不確実性回避傾向が強い文化圏であるとされ、そのような環境では教員は全てに答えを出すことが期待されているという。したがって日本において教室は教員のコントロール下にあり、学生はそれに従うため、彼らの学習は教員の力量、特に教員が主体となって知識を与えるような力に大きく依存していると考えられるのである。さらに Campbell と Zhao (1993) によれば、東洋文化圏における教員はファシリテーターというよりも知識を与える立場として重視されるものとされている。日本人教員がそのような教師像を念頭に置き、自らが知識を与える力をより重要視している可能性がある。

次に、留学生が指導技術のみならず、性質面に関わる不適切行動についてもより重視していることについては、言語を学ぶ留学生ということが要因の一つだと考えることができる。学ぶ、教えるという行為自体がコミュニケーションであることは大学での教育でも同様であるが、留学生にとって日本語学校は日本語によるコミュニケーションを実践する最初の間とも言える。一方的に知識を与えられるだけの学習ではない。言語学習では双方向のやりとりが非常に重要だからこそ、教員の人間性、性質を重視しているのではないだろうか。次のようなコメントがそれらを示していると言える。

「授業内容からの逸脱」

X：今度は授業と関係ない話。

AA：うーん、そうですね...程度によるんですね。ちょっとだけだったら、逆にリラックスできて、双方向的に、人間同士、人間として、人間関係を作るみたいで、それはいい。

「一方的な授業」

X：うん、で、これはね、ずっと一人で先生がしゃべってる。

N：ああ、あ、それは、言語、私たちは日本語を勉強しているから会話が必要。だから、あの、会話がないと学生がああ日本語が上手にならないから、それも大事だ。

第二に、母国を離れ日本に来ているという状況も今回の結果に影響していると考えられる。筆者による研究では、スペインから日本へ留学している学生から

の、教員と留学生との関係についてのコメントに次のようなものがあつた（黒瀬，2016）。

「すごく遠い関係だったら、私たちもこの国は私たちの国じゃないから、すごく遠い関係なら、やっぱりすごくさびしいなと…」

「だから、もう密着な関係なら、大丈夫大丈夫、安心と思う」

つまり、母国とは異なる環境に留学しているからこそ教員を含む周囲のサポートが必要であり、そこには当然教員に対する人間性、性質面の期待もあると考えられるのである。アメリカの大学における研究では「クラス外での接触なし」という項目が現れ、日本語学校の留学生を対象とした今回の調査では現れなかったこともまた、日本語学校ではそれが必要とされて実践され、教員には指導スキルだけではなく人間的なコミュニケーションが期待されていることを示しているのではなかろうか。

7.3. ルールに関する意識

宿題や時間の厳守など、教室内でのルールや規範に関する項目については、日本人教員と留学生で共通する認識があつたものの、数名の留学生からは、留学生にとって理解しがたいルールや、それを「ルールはルールだから」当然守るべきだという態度などは学習意欲にいい影響を与えないとする意見があつた。このような声からは、教員が必要を感じるルールや規範などについて、その理由や事情を必要であればいつでも留学生に説明し、同意を得る重要性が認められる。

また、調査によって得られた「子供扱い」という回答についても、教員にはそれと同様のことが求められるのではないだろうか。つまり、「子供扱い」という行動は、子供に接するような態度で授業を行う以外にも、まるで教師や親が子供を従わせるように、教員が自らの意見や判断を述べる機会を留学生に与えないような状況を含んでいる。そこには教員が特定の習慣や手法などを、学生として当然行うべき行為だと考える意識や、学生は教員に従うものだと考える意識などが影響していると思われる。これもまた、教室内でのルールや規範と同様に、学生として、学校という場において「当然だ」と考える意識が留学生の学習意欲を減退させる可能性をはらんでいるのである。

このような意識の背景にはいくつかの要因が考えられる。まず、Hofstede (1986)によれば日本は不確実性回避傾向が高い文化圏であり、そこでは不確実性を低下させるために多くのルールや規範、決められた手続きなどが重要視されるという。教室内においても、日本人教員は留学生が予測するよりも多くのルールや規範を守ろうとする意識が比較的強いことが考えられる。またChen と Chung (2000) が述べたように、他のアジア諸国と同様、日本もまた上下関係が重視されおり、そのような社会では、学生は教員の指示に従うことが社会的に期待されており、その中で教育を受けてきた日本人教員もまたそれを求めるであろうことは想像に難くない。

さらにこのようなルールや規範重視の意識ばかりではなく、高コンテクスト社会とされる日本では、言葉を尽くしてそれらを説明しようとする意識が低いと考えられる。つまり、学生として当然守るべきだと考えていたルールや取るべきと考えていた行動に関しては、意識的ではなくとも、理解して当然だという認識が日本人教員の中に潜在していると考えられるのである。

一方で、コミュニケーション・アコモデーション理論 (Communication Accomodation Theory) から考えれば、「子供扱い」は教員自らのコミュニケーションスタイルを「日本語が話せない外国人留学生」にステレオタイプの的に合わせようとしすぎている意識 (over-accomocating) が働いている結果ともいえる。また Giles と Ogay (2007) によれば、対話する双方がどの程度お互いに話すスピードや言葉選びなどを合わせるべきなのかは、そのようなステレオタイプ以外にも、言語使用に関する社会規範 (social norms) も影響しているという。日本語教育機関においては、日本語や日本社会への適応レベルもさまざまに異なる留学生を対象にしており、日本語教員がどの程度留学生にコミュニケーションスタイルを合わせるべきかという一つの規範は形成されにくいと考えられる。つまり、日本人教員は自らが受けてきた教育経験に基づく教師像、ステレオタイプの的に「日本語が話せない外国人留学生」に合わせようとする意識や、確実には形成されにくい日本語教員としての規範意識のなかで、日本語教員としての「正しい」「適切な」コミュニケーションを定められずに揺れ動いているのではないだろうか。

7.4. 日本人学生の認識

アンケート調査は留学生と日本人学生を対象に行い、うち日本人学生を対象とした調査では 98 名の学生から 124 の回答が得られた。

ここで Zhang (2007) がアメリカ、ドイツ、中国、日本の大学生を対象に行った教員の不適切行動に関する調査を振り返ると、日本に関してはいくつかの特徴が見られている。まず Zhang (2007) の調査では、教員の不適切行動のうち、日本の学生は怠慢が最も頻度が高いと認識していることが明らかとなっている。実際に、本研究では日本人学生からのみ「時間を守らない」という回答があり、怠慢に対する厳しい見方をうかがわせる結果となっている。また、同様の調査によれば、日本人学生は怠慢と並び、攻撃的な態度がもっとも学習意欲を減退させる行動であるとしている。本調査においても「見下した態度」「不愉快な言い方」が最も回答数が多く、学習意欲との関連は明らかではないものの、その影響の大きさを示唆している。

日本人学生が敏感に教員の不適切行動を認識している理由として、Zhang (2007) は、日本では一般的に高校までルールを厳格に守る教師主導の教育を挙げている。学生が大学生となり、厳しい教員の目から解放され自由となったとき、その反動が結果に現れたのではないかとしている。このことを参考にすれば、今回調査を行った日本人学生たちもまた、指導されてきたマナーや態度等に関しても教員に厳しい目を向け、留学生からは現れなかったような項目が現れる結果となったのかもしれない。

今回は日本人学生を中心とした調査ではないため、どのようなコンテキストで不適切行動が行われ、それをどのように理由づけするのか、教員側の認識などは明らかではない。しかしそれでもなお、アンケートの回答では教員の不適切行動が具体的に示され、外国人留学生のみならず日本人学生にとっても、これらは学習上の重要な要素と言えるのではないだろうか。

7.5. 本研究における制限と今後の方向性

今回の研究にはいくつかの制限や不足点がある。まず、留学生に対して日本語でインタビューを行った点である。意思疎通には問題がないレベルの留学生を選定したものの、細かい描写や意見を述べるのに不自由があった可能性もある。

また、今回は日本での学習経験を振り返って回答してもらうため、一年以上日本に滞在している留学生を対象としたが、日本へ来て間もない学生からは、異なる意見が出る可能性もある。さらに留学生と教員の双方が、教員の不適切行動について記憶を辿ったり、その場を想定したりしながら答えているため、実際に経験した場合と認識が一致しているかどうかは確かとは言えず、その行動がどのような状況で行われていたのか、完全に再現することはできていない。また、日本語学校の指導状況にはばらつきがあることが以前より問題視されており、さらに多くの日本語学校での調査が必要である。

このような不足点を踏まえて、教員の不適切行動に関する今後の研究にはいくつかの方向性が考えられる。まず日本語学校が留学生を最初の受け入れる機関として機能していることを重視し、調査対象を広げることでその日本語学校における研究を深め、現在指摘されている日本語教師の質の向上に貢献することである。また、日本語教師養成や現職の日本語教員に対する研修を通して、これらの学生の声を教員側も認識する機会を得ることが重要である。

もう一つの方向性としては、日本における日本語学校という場に限らず、専門学校や大学など、留学生が増えつつある教育機関においても研究を広げることが考えられる。日本の少子化問題を受けてこれらの教育機関でも留学生の受け入れを進めており、今後もその傾向は続くと考えられるが、日本語学校とは異なり、それまで日本人学生を対象に授業を行ってきた教員が留学生に対して授業を行うという状況が起こりうる、むしろ実際に起こっているからである。そこには日本語学校以上に、また日本語学校とは異なる面で、教員と留学生の間に潜在的な問題が存在しているのではないだろうか。

第8章 結論

本研究は、変化していく日本語教育の場において教員に求められる「実践的なコミュニケーション能力」や、「理想的な教師像」が一体何を示しているのか、留学生と日本人教員への調査を通して考察を深めるものである。それは筆者を含め、日々授業や指導の実践で追われ、さまざまな文化背景を持つ留学生に囲まれる日本人教員にとっては、非常に抽象的で捉えどころのない疑問に思える。しかし「人によって違う」「いろいろな人がいる」としか結論づけていない状態が続けば、留学生とのコミュニケーションや教員自らの行動を振り返る機会も失ったままとなる。留学生に限らず、学習には教員とのコミュニケーションが果たす役割が大きいことが明らかになっている今、留学生と教員とのコミュニケーションに関する問題が至るところで繰り返されるようでは、どれほど学習者や日本語教師が増加しても日本語教育の進歩とは言い難いではなかろうか。今回の研究が教員にとっては捉えどころのない自らのコミュニケーションについて「可視化」できる足がかりとなることを期待し、以下をもって結論としたい。

まず、本研究では、不適切行動と一口に言っても、留学生と日本人教員の視点には「ずれ」があることが明らかになった。留学生は教員に対してある程度のスキルを当然期待しつつも、教員自身の性質や人間性に関わる不適切行動が、教員が想像するよりも学習意欲に大きな悪影響を与えることが示されたのである。指導技術や指導内容の誤りなどのスキル面に関して、教員自身は自らの技術に責任を感じ、不適切との認識を強く持っていた一方で、留学生は「先生が直してくれれば大丈夫」「自分でも勉強するから大丈夫」「先生も人間だから間違いはある」といったような意見が聞かれたのである。また、親近感や怒りの表現などの性質面については、教員がさまざまな事情や意図がある可能性を示す一方で、留学生は不適切だと断定することが多かった。

これはもちろん、教員の指導力が不足していてもよいということを示しているのではなく、教員が自らの指導技術を常に高めようとする心がけは重要なものである。先に述べたように、日本語教師の資質に関する研究では、横溝(2002)や長野(2013)によれば「人間性」「自己教育力」と比べると「専門性」が重視される傾向にあった。そして「専門性」の向上を目指して日本語教師養成のカリキュラムが組まれてきたという。今回の研究におけるインタビューでも「専門性」を重視する傾向が表れたと考えられるが、「人間性」「自己教育力」に目を向けることの重要性が改めて示されたと言えるだろう。縫部(1995)は留学生が望

ましいと考える日本語教師の行動特性として「教授法の知識・能力」「教科等の専門的知識」よりも「学習者への対人配慮」が優勢であったことを示したが、その傾向は20年以上経った今回の調査でも同様であることが分かる。

今回のインタビューではさまざまな意見が挙げたが、数人の留学生から共通して聞かれたのは「人間として」「人間だから」という言葉である。教師であると同時に、学生と同じ人間であるということを忘れていないとは言わないまでも、やや軽視し、教師の役割演技にとらわれているとは言えないだろうか。ゴードン(1985)の『教師学』では、教師は理想像を持ち、教師のあるべき姿、教え方についての「神話」があるとした。教師は冷静で、先入観や偏見がなく、ありのままの感情を見せず、何を質問されても答えることができ、多くの知識を持っているべきといったような「神話」である。その上で、この通りにしようとするれば人間性がなくなるとも述べた。「人間だから」間違いはあり、冷静ではいられない場合もあるかもしれない。しかし、そのような行動を振り返り、「自己教育力」を指導技術だけではなく自らのコミュニケーション行動全体に活かすことが重要である。

今回の調査における対話では、経験豊富な日本人教員からさまざまな意見を聞くことができた。一般的には不適切だと捉えられがちな「差別」「怒りの表現」などの項目についてさえも、一概に不適切だと言えない状況や考え方をいくつも聞くことができたのは驚きであった。これらは多様な経験を通して得られたものであり、さまざまな事態に柔軟に対応できる考え方を持っているとすれば、それは「実践的なコミュニケーション能力」の一つの要素ではないだろうか。さらに今回の研究から、そのような経験を踏まえて、自らの行動や示した規範、ルールの意図や事情を、求められればいつでも説明できるように客観視することの重要性が示された。「ルールはルールだから」「先生だから」では実践的コミュニケーションとは言えないのである。

日本は高コンテクスト社会に分類され、何も言わなくても互いに分かり合えるような人間関係があるとされる。コミュニケーションは学ばずとも次第に身につくものだというような考えは、コミュニケーション学の発展をも妨げてきた。そのような社会で、日本人教員は指導技術を磨く一方で、教師としてのあり方、学生とはこうあるべきだ、学習とはこのようなものだというイメージを知らず知らずのうちに身につけており、声を大にしてそれを主張しなくとも、他者と共有できる、分かり合えるという考えを無意識のうちに抱いてはいないだろうか。留学生にはさまざまな考え方があると一口に言うのはたやすい。しかし実際

の教室では、日本でよく行われているような、問題をひたすら解いていくような試験勉強を全く受け入れられない留学生もいる。また、自由に座席を選べず決められた座席に座ることに抵抗を感じる留学生もいる。そのような留学生に出会ったとき、ここは学校だからと、この学校のルールだから「当然だ」とだけ言ってしまうかもしれない。アメリカの大学における調査では現れず、今回の調査で現れた「子供扱い」という項目は、まさにこのような行動を示している。つまり、留学生の考えや意見を聞くことなく、学生だから当然だという態度で臨んでいるケースがあるのだ。もちろん、日本社会にいる限り留学生たちはそれらの社会規範を守り、日本社会に順応していく必要は大いにある。しかし、固定された教師像、学生像を当然共有しているものだと考えるのではなく、互いの中にある価値観や意見の違いこそが当たり前だと考え、指導技術のみならずコミュニケーションに目を向け、一方的ではなく相互に教育の場を作り上げていくことが、日本語教師はもちろん、価値観の多様化が進む社会において教員に求められるのではないだろうか。

また、教員に対するインタビュー、対面調査の後には「考えたことがなかった」「留学生はそんなことを考えているんですね」といった声が聞かれることもあった。このことは、留学生や他の教員とは多くの時間を共に過ごしながらも、二者のコミュニケーションについて話す場がないことを示している。コミュニケーションは当たり前のように行われ、空気のように存在している。だからこそ捉えどころがなく、間違いを正せと言われても何から手をつけていいのか分からないどころか、何が「間違い」で、何が「正しい」のかも見えない。ところが留学生の視点は、私たち教員が当然だと思っている部分、つまり教員の性質や人間性の面にも教員が考える以上に向いていることが分かった。今回の研究では、留学生や日本人学生から挙げた具体的な行動例を示したことで、コミュニケーションに関して振り返る「足がかり」になったのではないだろうか。このことは、もちろん留学生だけに限ったことではなく、日本人学生からのアンケートでも多くの不適切行動が挙がり、留学生と重複する部分も多かった。日本国内においても教育への価値観や目的など、当然だとされてきたものが多様化している現在、空気のように必要不可欠なコミュニケーションを、教員が考える時間が今後さらに必要なのではないだろうか。

昨今「コミュニケーション」という言葉は、至る所で聞かれるようになった。企業が新入社員に求める「スキル」には真っ先にコミュニケーション力が挙げられ、それに応えるようにさまざまなハウツー本があふれ、「コミュ力」なる言葉

も生まれている。そういった中で、スキルに目を向けがちな傾向は、今回の調査で明らかとなったような教員の傾向だけと言えるだろうか。「コミュニケーション」といえば、私たちは話し方のスキルや伝え方のテクニックなど、すぐにでも導入できるものに注目しがちである。もちろんそれが不要だと言うわけではない。本調査でも明らかになったとおり、そういった面においても自己研鑽は常に求められている。ただし、そのコミュニケーションが人間性や人の性質面を土台としていることを忘れてはならない。文化や考え方によっては、教師や社会的地位があれば無条件に尊敬され、ある「不適切行動」もそこでは容認されることもあるかもしれない。事実、日本人教員の不適切行動についてアンケート調査を行った際、「あるけど、言っちゃだめです。失礼なことになります」といったような回答も現れた。しかし、留学生を含め多様な価値観が広がってきている今、私たち教員はそのような考え方に甘んじて、自己の人間性、性質への内省を忘れるべきではない。教師だから、あるいは先輩だから、地位のある人だからといった色眼鏡はなく平等な立場の一人の人間として、スキルやテクニックではなく、その人間性や性質を見る目があることを忘れてはならない。

参考文献

- Al-Zoubi, H. Z. (2016). Student perceptions of college teacher misbehaviors and teacher credibility as perceived by Jordanian university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7 (2), 324-330.
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook 3* (pp. 543-559). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Artiles, A. J. (1996). Teacher thinking in urban schools: The need for the contextualized research agenda. In F. Rios (Ed.), *Teacher Thinking in Cultural Contexts* (pp.23-52). Albany: State University of New York Press.
- Banfield, S. R., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55 (1), 63-72.
- Berkos, K. M., Allen, T.H., Kearney, P., & Plax, T. G. (2001). When norms are violated: Imagined interactions as processing and coping mechanisms. *Communication Monographs*, 68 (3), 289-300.
- Boice, R. (1996). Classroom incivilities. *Research in Higher Education*, 37 (4), 453-486.
- Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2013). No complain, no gain: Students' organizational, relational, and personal reasons for withholding rhetorical dissent from their college instructors. *Communication Education*, 62 (3), 278-300.
- Bolkan, S., Goodboy, A. K., & Kelsey, D. M. (2016). Instructor clarity and student motivation: Academic performance as a product of students' ability and motivation to process instructional material. *Communication Education*, 65 (2), 204-212.
- Booth-Butterfield, M. (1989). The interpretation of classroom performance feedback: An attributional approach. *Communication Education*, 38 (2), 119-131.
- Broecklman-Post, A. M., Tacconelli, A., Guzman, J., Rios, M., Calero, B., & Latif, F. (2016). Teacher misbehavior and its effects on student interest and engagement. *Communication Education*, 65 (2), 204-212.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Psychologist*, 18, 200-215.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching (5th)*. Pearson Longman.

- Burroughs, N. F. (2007). A reinvestigation of the relationship of teacher nonverbal immediacy and student compliance-resistance with learning. *Communication Education*, 56 (4), 453-475.
- Burroughs, N. F., Kearney, P., & Plax, T. G. (1989). Compliance-resistance in the college classroom. *Communication Education*, 38 (3), 214-229.
- Campbell, K.P., & Zhao, Y. (1993). The dilemma of English language instruction in the people's republic of China. *TESOL Journal*, 4, 4-6.
- Cayanus, J. L., Martin, M. M., & Goodboy, A. K. (2009). The relation between teacher self-disclosure and student motives to communicate. *Communication Research Reports*, 26 (2), 105-113.
- Chen, G. M., & Chung, J. (2000). The "Five Asian Dragons": Management behaviors and organizational communication. In L.A. Samovar & R.E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (9th ed., pp. 301-311). Belmont, CA: Wadsworth.
- Christensen, L. J., & Menzel, K. E. (1998). The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective, and behavioral learning. *Communication Education*, 47 (1), 82-90.
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors and student motivation and learning. *Communication Education*, 39 (4), 323-340.
- Christophel, D. M., & Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 44 (4), 292-306.
- Claus, C. J., Booth-Butterfield, M., & Chory, R. M. (2012). The relationship between instructor misbehaviors and student antisocial behavioral alteration techniques: The roles of instructor attractiveness, humor, and relational closeness. *Communication Education*, 61 (2), 161-183.
- Conger, J., & Kanungo, R. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13, 471-482.
- Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication Theory*, 9, 119-161.
- Frisby, B. N., Slone, A. R., & Bengu, E. (2017). Rapport, motivation, participation, and perception of learning in U.S. and Turkish student classrooms: a replication and cultural comparison. *Communication Education*, 66 (2), 183-195.

- Frymier, A. B. (1993). The impact of teacher immediacy on students' motivation: Is it the same for all students? *Communication Quarterly*, 41 (4), 454-464.
- Frymier, A. B. (1994). A model of immediacy in the classroom. *Communication Quarterly*, 42 (2), 133-144.
- Frymier, A. B. (2005). Students' classroom communication effectiveness. *Communication Quarterly*, 53 (2), 197-212.
- Frymier, A. B. (2016). Students' motivation to learn. In Witt, P. L (Ed.), *Communication and learning : Handbook of communication science* (vol.16., pp. 377-396). Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49 (3), 207-219.
- Frymier, A. B., Shulman, G. M., & Houser, M. L. (1996). The development of a learner empowerment measure. *Communication Education*, 45 (3), 181-199.
- Frymier, A. B., & Weser, B. (2001). The role of student predispositions on student expectations for instructor communication behavior. *Communication Education*, 50 (4), 314-326.
- Gao, G. (1996). Self and OTHER: A Chinese perspective on interpersonal relationships. In Gudykunst, W. B., Ting-Toomy, S., & Nishida, T (Eds.), *Communication in Personal Relationships Across Cultures* (pp. 81-99). SAGE Publications.
- Giles, H., & Ogay, T. (2007). Communication Accommodation Theory. In B. B. Whaley & W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (p. 293–310). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Goodboy, A. K., & Bolkan, S. (2009). College teacher misbehaviors: Direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes. *Western Journal of Communication*, 73 (2), 204-219.
- Goodboy, A. K., & Myers, S. A. (2015). Revisiting instructor misbehaviors: A revised typology and development of a measure. *Communication Education*, 64 (2), 133-153.
- Goodboy, A.K., Myers, S. A., & Bolkan, S. (2010). Student motives for communicating with instructors as a function of perceived instructor misbehaviors. *Communication Research Reports*, 27 (1), 11-19.
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perception of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication*

- Quarterly*, 40 (3), 239-252.
- Gorham, J., & Millette, D. M. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 46 (4), 245-261.
- Goyette, R., Doré, R., & Dion, E. (2000). Pupils' misbehavior and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (1), 3-14.
- Gupta, A. S. (2002). Changing the focus: A discussion of the dynamics of the intercultural experience. In Alfred, G., Byram, M., & Fleming, M(Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 155-178). Clevedon: Multilingual Matters.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Psychology Press.
- Henning, T, Z. (2012). From barnyards to learning communities: Student perceptions of teacher immediacy behaviors. *Qualitative Research Reports in Communication*, 13 (1), 37-43.
- Ho, I. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors. *Educational Psychology*, 24 (3), 375-391.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (3), 301-320.
- Houser, M. L., & Frymier, A. B. (2009). The role of student characteristics and teacher behaviors in students' learner empowerment. *Communication Education*, 58 (1), 35-53.
- Hsu, L. (2013). *Development and Validation of a Questionnaire to Assess Taiwanese Teacher Misbehavior in the Classroom*. Taipei, Taiwan: Bookman Books, Ltd.
- Hsu, L. (2014). An exploration of the effects of college English teacher misbehaviors on students' willingness to communicate in English classes. *American Journal of Educational Research*, 2 (11), 1050-1059.
- Hunter, M., & Barker, G. (1987). "If at first...." Attribution theory in the classroom. *Educational Leadership*, 45 (2), 50-53.
- Jasper, J., Hewstone, M., & Fincam, F. D. (1983). Attribution theory and research: The state of the art. In J. Jasper, M. Hewstone, & F. D. Fincham. (Eds.), *Attribution Theory and research: Conceptual, development and social dimentions* (pp. 3-36). London: Academic Press.

- Johnson, Z. D., Claus, J. C., Goldman, W. Z., & Sollitto, M. (2017). College student misbehaviors: An exploration of instructor perceptions. *Communication Education, 66* (1), 54-69.
- Kearney, P., Plax, T. G., & Burroughs, N. F. (1991). An attributional analysis of college students' resistance decisions. *Communication Education, 40* (4), 325-342.
- Kearney, P., Plax, T. G., & McPherson, M. B. (2006). Student incivility and resistance in the classroom. In Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Mottet, T. P. (Eds.), *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*. (pp. 235-251). Routledge.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teacher says and do. *Communication Quarterly, 39* (4), 309-324.
- Kulinna, H. P. (2007). Teachers' attributions and strategies for student misbehavior. *Journal of classroom interaction, 42* (2), 21-30.
- LaBelle, S., & Martin, M. M. (2014). Attribution theory in the college classroom: Examining the relationships of student attributions and instructional dissent. *Communication Research Reports, 31* (1), 110-116.
- Li, L. T. (2003). Carl Rogers and me: Revisiting Teaching. *Thinking Classroom, 4* (2), 34-42.
- Lindlof, T. R., Taylor, B. C. (2019). *Qualitative communication research methods*. (4th ed.), SAGE publications.
- MacArthur, B. L., Villagran, M. M. (2015). Instructor misbehaviors as digital expectancy violations: What students despise and what they let slide. *Journalism & Mass Communication Educator, 70* (1), 26-43.
- Mansson, D. H., & Lee, H. B. (1999). American and South Korean engineering students' communication motives and their student-instructor communication satisfaction. *Journal of International Communication Research, 43* (1), 30-44.
- Martin, M. M., Myers, S. A., & Motett, T. P. (1999). Students' motives for communicating with their instruct. *Communication Education, 48* (2), 155-164.
- Martin, M. M., Myers, S. A., & Motett, T. P. (2000). Students' motives for communicating with their instructors and affective and cognitive learning. *Psychological Reports, 87* (3), 830-834.
- Mazar, J. P. (2013). Student emotional and cognitive interest as mediators of teacher

- communication behaviors and student engagement: An examination of direct and interaction effect. *Communication Education*, 62 (3), 253-277.
- Mazar, P. J., Stowe, A. S. (2016). Can teacher immediacy reduce the impact of verbal aggressiveness? Examining effects on student outcomes and perceptions of teacher credibility. *Western Journal of Communication*, 80 (1), 1-17.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Sallinen, A., Fayer, J. M., & Barraclough, R. A. (1995). A cross-cultural and multi-behavioral analysis of the relationship between nonverbal immediacy and teacher evaluation. *Communication Education*, 44 (4), 281-291.
- McCroskey, J. C., Sallinen, A., Fayer, J. M., Richmond, V. P., & Barraclough, R. A. (1996). Nonverbal immediacy and cognitive learning: A cross-cultural investigation. *Communication Education*, 45 (3), 200-211.
- McCullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington, E. L., Jr., Brown, S.W., Hight, T. L. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships: II. Theoretical elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (6), 1586-1603.
- McDaniel, E. R. (2000). Japanese nonverbal communication: A reflection of cultural themes. In L.A. Samovar & R.E. Porter. (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (9th ed., pp. 270-279). Belmont, CA: Wadsworth.
- McPherson, M. B., & Young, S. L. (2004). What students think when teachers get upset: Fundamental attribution error and student-generated reasons for teacher anger. *Communication Quarterly*, 52 (4), 357-369.
- McPherson, M. B., Kearney, P., & Plax, T. G. (2017). College teacher misbehaviors. In Houser, M. L., Hosek, A. M., Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Mottet, T. P. (Eds.), *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* (2th ed., pp. 213-234). Routledge.
- McPherson, M. B., Kearney, P., & Plax, T. G. (2003). The dark side of instruction: Teacher anger as norm violations. *Journal of Applied Communication Research*, 31 (1), 76-90.
- Mehrabian, A. (1966). Immediacy: An indicator of attitudes in linguistic communication. *Journal of Personality*, 34 (1), 26-34.
- Merolla, A. J. (2008). Communicating forgiveness in friendships and dating relationships. *Communication Studies*, 59 (2), 114-131.

- Metts, S., & Cupach, W. (2008). Responses to relational transgressions: Hurt, anger, and sometimes forgiveness. In Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (Eds.), *The dark side of interpersonal communication* (2nd ed., 243-274). Routledge.
- Murray, H. G. (1991). Effective teaching behaviors in the college classroom. In Smart, J. C. (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 135-172). Agathon Press.
- Myers, S. A. (2002). Perceived aggressive instructor communication and student state motivation, learning, and satisfaction. *Communication Reports*, 15 (2), 113-121.
- Myers, S. A. (2002). The relationship between perceived instructor credibility and college student in-class and out-of-class communication. *Communication Reports*, 17 (2), 129-137.
- Myers, S. A., & Rocca, K. A. (2001). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: Effects on student perceptions of climate, apprehension, and state motivation. *Western Journal of Communication*, 65 (2), 113-137.
- Myers, S. A., Goodboy, A. K., & Members of COMM 600. (2014). College student learning, motivation, and satisfaction as a function of effective instructor communication behaviors. *Southern Communication Journal*, 79 (1), 14-26.
- Myers, S. A., Zhong, M., & Guan, S. (1998). Instructor immediacy in the Chinese college classroom. *Communication Studies*, 49 (3), 240-254.
- Neuliep, J. W. (1997). A cross-cultural comparison of teacher immediacy in American and Japanese college classrooms. *Communication Research*, 24 (4), 431-451.
- Richmond, V. P., Gorham, J. S., & McCroskey, J. C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. In McLaughlin, M. L. (Ed.), *Communication Yearbook 10* (1), (pp. 574-590). Routledge.
- Roach, K. D., Cornett-DeVito, M. M., & DeVito, R. (2005). A cross-cultural comparison of instructor communication in American and French classrooms. *Communication Quarterly*, 53 (1), 87-107.
- Rodriguez, J.L., Plax, T.G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*, 45 (4), 293-305.
- Rowley, J., Jones, R. Vassiliou, M., & Hanna, S. (2012). Using card-based games to enhance the value of semi-structured interviews. *International journal of market*

research, 54 (1), 93-110.

- Schrodt, P., Witt, L. P. (2006). Students' attribution of instructor credibility as a function of students' expectations of instructional technology use and nonverbal immediacy. *Communication Education*, 55 (1), 1-20.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Soodak, A. C. & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students, *The Journal of Education Research*, 88 (1), 44-51.
- Teven, J. J. (2007). Teacher caring and classroom behavior: Relationships with student affect and perceptions of teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 55 (4), 433-450.
- Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1996). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46 (1), 1-9
- Thomas, K., & Velthouse, B. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15 (4), 666-681.
- Thweatt, K. S., McCroskey, J. C. (1996). Teacher nonimmediacy and misbehavior: Unintentional negative communication. *Communication Research Reports*, 13 (2), 198-204.
- Vallade, J. I., & Malachowski, M. C. (2015). Instructor misbehavior and forgiveness: An examination of student communicative outcomes in the aftermath of instructor misbehavior. *Communication Education*, 64 (3), 301-324.
- Vallade, J. I., & Myers, S. A. (2014). Student forgiveness in the college classroom: Perceived instructor misbehaviors as relational transgressions. *Communication Quarterly*, 62 (3), 342-356
- Wanzer, M. B., & McCroskey, J. C. (1998). Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material. *Communication Education*, 47 (1), 43-52.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Springer New York.
- Weiner, B., Amirkhan, J., Folkes, V. S., & Verette, J. A. (1987). An attributional analysis of excuse giving: Studies of a naive theory of emotion. *Journal of*

Personality and Social Psychology, 52 (2), 316-324.

- Zhang, Q. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms; A cross-cultural investigation in China, Germany, Japan, and United States. *Communication Education*, 56 (2), 209-227.
- Zhang, Q., Oetzel, J. G. (2006). A cross-cultural test of immediacy-learning models in Chinese classrooms. *Communication Education*, 55 (3), 313-330.
- Zhang, Q., Zhang, J., & Castelluccio, A. (2011). A cross-cultural investigation of student resistance in college classrooms: The effects of teacher misbehaviors and credibility. *Communication Quarterly*, 59 (4), 450-464.
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習：理論と実践』アルク.
- 川口義一・横溝紳一郎（2005）『成長する教師のための日本語教育ガイドブック(上)』ひつじ書房.
- 黒瀬菜々（2016）『教師の「正しい」行動とは何かー日本語教育機関における日本人教員と留学生の認識ー』西南学院大学大学院文学研究科修士論文（未公刊）
- 塩谷奈緒子（2008）『教室文化と日本語教育：学習者と作る対話の教室と教師の役割』明石書店.
- 高見澤孟（1996）『はじめての日本語教育2：日本語教授法入門』アスク.
- 独立行政法人日本学生支援機構（2017）「平成 29 年度外国人留学生在籍状況調査結果」https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/_icsFiles/afieldfile/2018/02/23/data17.pdf（閲覧日：2018 年 8 月 10 日）
- トマス, ゴードン（1985）『T.E.T. 教師学 効果的な教師＝生徒関係の確立』（奥沢良雄・市川千秋・近藤千恵訳）小学館.
- 西穰司（1999）「新時代の教員に求められる資質・能力」『新時代の教員養成・採用・研修システム』（新・管理職重点課題シリーズ 5）教育開発研究所.
- 日本語教育振興協会（2018）「平成 29 年度日本語教育機関実態調査結果報告」.
<https://www.nisshinkyo.org/article/pdf/overview05.pdf>（閲覧日：2018 年 8 月 3 日）
- 縫部義憲（1995）「日本語教師の促進的行動に関する一考察」『日本教科教育学会誌』18 (1), 25-30.
- 林伸一（2010）「期待される日本語教師像についてー外国人留学生の期待と教師の自己点検の課題ー」『大学教育』7, 57-68.

- 原沢伊都夫（2005）「日本語教師の非言語動作：学習者の視点から」『静岡大学留学生センター紀要』4, 41-51.
- 文化審議会国語分科会（2018）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」．http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908_03.pdf（閲覧日：2018年8月3日）
- 横溝紳一郎（2002）「日本語教師の資質に関する一考察-先行研究調査より-」『広島大学日本語教育研究』12, 49-58.
- 八代京子・小池浩子・町恵理子・磯貝友子（1998）『異文化トレーニング-ボーダレス社会を生きる-』三修社.
- 長野真澄（2013）「日本語教師の資質-過去40年間の議論の変遷-」『環太平洋大学研究紀要』7, 197-204.