

研究ノート

**ブラジルの日本語教育における教師のビリーフの変容：  
公教育以外の機関のオンライン授業への移行を事例として**  
**Transformation of Teachers' Beliefs in Brazilian Japanese  
Language Education:  
The Online Transition in Non-Public Institutions**

**ムカイ フェリペ ナオト（Felipe Naotto MUKAI）<sup>1</sup>**

**要旨**

本稿は、ブラジルで公教育以外の機関に所属する日本語教師を対象とし、コロナ禍でのオンライン授業への移行が、日本語教育に関するビリーフにどのような変容をもたらしたかを調査した。5名の教師への半構造化インタビューを質的に分析した結果、従来重視されていた文法の正確さといった点から、異文化理解や学習者のアイデンティティ形成を促すといった、人間性を育成する方向へとビリーフが変容したことが明らかになった。さらに、変容の促進要因として、研修への参加といった他者との「協働」的な学習や、自らの実践を省察する「独学」といった、教師の主体的な学びのプロセスが影響していることが考察された。特に、教師が置かれた状況や課題認識に応じてこれらの学習方法を主体的に選択・移行していく動的なプロセスこそが、ビリーフを再構築する上で重要な役割を果たした点が示唆されている。

**キーワード：**ブラジル、日本語教育、ビリーフ、オンライン授業、日本語教師

**Abstract**

This paper investigates how the shift to online classes during the COVID-19 pandemic transformed the pedagogical beliefs of Japanese language teachers belonging to institutions outside the public education system in Brazil. A qualitative analysis of semi-structured interviews with five teachers revealed that their beliefs shifted from a conventional emphasis on grammatical accuracy toward fostering students' personal growth, such as promoting intercultural understanding and the formation of learners' identities. Furthermore, it was observed that this transformation was facilitated by the teachers' proactive learning processes, including collaborative learning with others through

---

<sup>1</sup> 筑波大学人文社会ビジネス科学学術院 博士後期課程。メール：f.n.mukai@gmail.com.

participation in training sessions and self-directed study involving reflection on their own practices. It is suggested that the dynamic process of teachers proactively selecting and shifting between these learning methods, in response to their individual circumstances and awareness of challenges, played a crucial role in reconstructing their beliefs.

**Keywords:** Brazil, Japanese language education, Beliefs, Online learning, Japanese language teachers

## 1. はじめに

2020年の新型コロナウイルス感染症の流行は、教育現場にオンライン授業への移行という急激な変化をもたらし、それに伴い教師向けの研修会等も多数実施された。このような研修会やセミナーへの参加や学習者との相互作用、社会的な背景などといった要因が教師のビリーフの変容を促進しているとされている（Barcelos 2004; 山田2014; 星2016）。その一方で、El-Soussi（2022）は大学教員が対面授業からオンライン授業に切り替えた際に、教員のコア・ビリーフが変容しなかったが、教師の役割や授業方法に変化があったと報告している。

	教育段階	教育機関の分類	コースの種類
I. 公教育機関	A. 初等教育・中等教育	a. 公立学校（州立／市立）	・ 課外コース
		b. 私立学校	・ 必修科目
			・ 選択外国語科目
	B. 高等教育	c. 連邦大学	・ 専攻
		d. 州立大学	・ 選択外国語科目
		e. 私立大学	・ 公開講座
II. 公教育以外の機関		f. 日系団体	（機関と対象によって多様）
		g. 私塾	
		h. 語学学校	
		i. その他の機関	

表1：教育段階、教育機関の分類及びコースの種類（吉川2018, 38）

ブラジルには2万人以上の日本語学習者が存在し、その学習者の約6割、教師の約8割が、日系団体や語学学校といった公教育以外の機関（表1）に所属している（国際交流基金2023; 吉川2018）。この日本語教育環境の大きな特徴として、「継承語としての日本

語教育」と「外国語としての日本語教育」が並存している点が挙げられる（末永2019）。オンライン授業への移行の変化は、ブラジル日本語教育においても同様の状況であったが、国際交流基金（2023）は、IT環境の整備不足やパソコンなどの使用に関する技術的な課題により、2018年度まで増加傾向にあった学習者数と日本語教師数が減少したと報告している。そこで、本研究はオンラインに移行した公教育以外の機関に所属する日本語教師を対象として、どのようなビリーフを保持し、オンライン移行に伴うビリーフの変容とその促進要因を調査した。

## 2. 先行研究

### 2. 1 ビリーフ研究

近年、言語教育の分野では教師のビリーフ研究が盛んに行われており、教師のビリーフを明らかにすることは教育実践の理解や教師育成において重要な意義を持つ。本節ではまず、ビリーフ概念について整理する。

Barcelos（2003）は、beliefsに関連する用語として、ideas、knowledge、opinions、representations、cultureなどの言葉が使用されていることと、その定義が統一されていないことを指摘している。Beliefsの日本語訳として、確信、信念、言語学習観、思い込み、意見などの用語が散見される。ビリーフの定義はさまざまであるが、本稿では岡崎（1999）、久保田（2006）の定義を参考に、「言語教授や言語学習の方法、効果について自覚的あるいは無自覚的に抱いている信念や考え方」を「ビリーフ」とする。

日本語教育分野でも、ビリーフ研究が活発に行われている。久保田（2017）は、BALLIの質問用紙を基に、10年の間を置いてノンネイティブ日本語教師のビリーフに関する量的調査の結果を比較している。調査の結果、「正確さ志向」の傾向が弱くなり、「豊かさ志向」の傾向が強くなっていることが明らかとなり、ビリーフの変容が観察された。さらに、星（2016）は、日本語教師が経験する実践の中で、学習者との相互作用を通じて実践が再構築され、ビリーフに変化を与えていると主張した。このように、ビリーフは静的で固定的なものではなく、学習者や社会などの影響を受けながら、ダイナミックに変動する部分もあると言える。したがって、教師のビリーフを調査することは、教師がどのように実践を意味づけ、変化に対応しているのかを理解するための重要な手がかりとなる。

### 2. 2 オンライン授業への変化

コロナ禍でのオンライン移行は、技術的・心理的負担を伴うものであった（Dhawan 2020; 藤本2019）。一方でGao & Cui（2024）では、教育方法における変化は、教師の実践に変化をもたらし、教師の成長の機会を与えることができ、その中で教師のビリーフが非常に重要な役割を果たしていると述べている。つまり、オンライン授業への移行とい

うのは、単なる教育方法の変更ではなく、教師が自身のビリーフを省察し、再構築する機会として機能したと言える。

また、日本語教育分野でも同じく、日本語教師はオンライン授業に対応するため、研修会やセミナーなどに参加したり、自身でアプリケーションを調べて使用したりした。オンライン授業で使用されるアプリケーションが数多く存在し、どのアプリケーションをオンライン授業に導入するかは日本語教師の裁量に委ねられている。ただし、大谷（2008a）は、オンライン授業のテクノロジー単独の研究よりも、アプリケーションの選択を行っている教師も同時に研究する必要があると指摘している。

### 2. 3 ブラジル日本語教育とビリーフ

ブラジル日本語教育のビリーフは、日系社会の思想の変化と関連して変遷してきた（Moriwaki & Nakata 2008）。戦前期は帰国を前提とした「日本人育成」が主流であったが、戦後は永住派の登場により外国語としての日本語教育も現れ、教育観は「情」から「知性」の重視へと移行した。現代ではポップカルチャーの影響で非日系学習者が増加し（遠藤2011）、「母語または継承語」と「外国語」としての教育が並存している（国際交流基金2023）。学習目的の多様化は、教師のビリーフにも影響を与えていると考えられる。

Vasconcellos & Mukai（2020）は、ブラジル人日本語学習者を対象に、日本語学習における困難についてビリーフの調査を行った。ブラジル人日本語学習者は自律学習の重要性を認識している反面、授業で実際の日本語使用について知り、その練習が必要だと感じていることを明らかにしている。加えて、日本語学習の動機づけと日本文化との接触が日本語を効率的に習得するのに重要であるというブラジル人日本語学習者のビリーフが示唆された。このように日本語学習者のビリーフは調査されているが、Mukai（2016）は話す・書く能力や教材などに関する高等教育機関の学習者を中心としたビリーフ研究が行われている一方で、公教育以外の機関の日本語教師のビリーフに関する研究がほとんど見られていないと指摘している。以上のことから、公教育以外の機関の現場でオンライン移行が教師のビリーフに与えた影響を検討する必要がある。

## 3. 本研究の概要

### 3. 1 調査協力者・方法

本研究では、オンライン移行に伴うビリーフの変容を分析するため、ブラジルにおける公教育以外の機関に所属する教授歴が5年以上の現役日本語教師5名を対象とした。調査協力者の基礎情報は表2の通りである。A氏とC氏は、幼少期から日本で生活している中で日本語を習得した。B氏とD氏は、ブラジルである程度日本語を学んでいるが、研修や留学を通じて日本語を上達させた。E氏は外国語としてブラジルで日本語を学んでいる。ブ

ブラジルの公教育以外の機関で日本語を教えるには、特に資格の必要性がないが、A氏・B氏・D氏・E氏は、日本語教師養成講座を受講している。C氏は日本語・日本文化を学ぶために日本に留学している。

協力者	教授歴	所属機関の種類	インタビュー言語	ルーツ国
A氏	5年	日系団体	日本語	日系ブラジル人
B氏	21年	私塾	日本語	日系ブラジル人
C氏	10年	日系団体	日本語	日系ブラジル人
D氏	9年	日系団体	日本語	日系ブラジル人
E氏	13年	語学学校	ポルトガル語	ブラジル人

表2：調査協力者の基礎情報

インタビューの録音・録画、および文字化されたデータの使用については、研究目的や研究倫理などに関して口頭および書面で説明した上で承諾書にサインをしてもらい、許可を得ている。

調査は2022年8月～9月に、オンラインによる半構造化インタビューを1人当たり1時間～1時間半程度実施した。インタビューの使用言語は、調査協力者が答えやすい言語（ポルトガル語か日本語）で行った。インタビューの主な質問項目は以下の通りである。

- ・自身の日本語教育に関するビリーフをどのように考えていますか
- ・オンライン授業に移行したことでビリーフの変化はありましたか
- ・ビリーフが変化した要因は何だと思えますか

日本語教師は、ビリーフを必ずしも自覚しているわけではなく、この語に馴染みがない場合もあるため、2. 1で示したビリーフの定義を用いながらもインタビューを行った。

### 3. 2 分析の手続き

質的研究は、「研究対象の有する一般性や普遍性より、その個別性や具体性や多様性に即して分析」することや「現象に内在あるいは潜在する意味を見いだす」（大谷2008a, 342）という特徴があり、質的分析手法を用いることによって、インタビューで得られた質的データに潜在する意味を解釈することが可能になる。本研究では、Steps for Coding and Theorization（以下SCAT）を援用して分析を行う。インタビューで得られた質的データを筆者が文字化した後、大谷（2008b; 2011）の分析手続きにしたがい、表3の通り分析を行った。（1）テキスト中の注目すべき語句、（2）テキスト中の語句の言い換え、（3）それを説明するようなテキスト外概念、（4）そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを付し、最終的にストーリーラインと理論記述を作成した。本

稿の理論記述は、「普遍的で一般的に通用する原理のようなものではなく、「このデータから言えること」である」（大谷2011, 159）という定義に基づく。SCATはコーディングの各ステップ（（1）～（4））が明示的な構造に基づいており、各段階での修正や再検討を通じて分析の妥当性を高める手法である。本研究においても、この構造に則って繰り返し検討を行うことで、客観性と透明性の確保を図った。なお、ポルトガル語のデータは、近藤（2018）を参考に筆者がSCATの「（1）テキスト中の注目すべき語句」はポルトガル語で記述し、「（2）テキスト中の語句の言い換え」以降は日本語で記述した。

テキスト	(1)テキスト中の注目すべき語句	(2)テキスト中の語句の言い換え	(3)それを説明するようなテキスト外の内容	(4)そこから浮かび上がるテーマ・構成概念	(5)疑問・課題
ええ、まあまあ。やっぱりね、文化とか考え方とか少しは守りたいんだけど、必ずね、どうしても自分は日系人だから、あの日本語を勉強しないといけな いっていうことはちょっと。別にもういいんじゃないかなっていう時代になってきてると思うんです。まあ、最近ね、まあ、日本生まれの子どもで、またね、今度ブラジルに来てる人たちだったら、またちょっと違うかもしれないけれどもね。私の時代の人はずっと、もういいやって思いますね。	やっぱりね、文化とか考え方とか少しは守りたい/自分は日系人だから、あの日本語を勉強しないといけな いっていうことはちょっと/日本生まれの子どもで、またね、今度ブラジルに来てる人たちだったら、また ちょっと違うかもしれない	日本文化の保持/日系人としての日本語教育の義務/ブラジル帰国者の言語教育	日本的文化・精神の継承/日系人の日本語教育に対する変容	日本の文化・伝統の継承/日系人の日本語学習の義務	今後の日系人の日本語教育・日本文化の継承の将来はどうなるのか
ストーリー・ライン	日系人の日本語学習の義務に反対し、 <u>日系人の思考の変化による日本語教育の変容と地域別による日本語の必要性が異なるが、日本の文化・伝統の継承を続けたいと述べている。</u>				
理論記述	日本語教師は <u>日系人の日本語学習の義務を問題視し、日系人の思考の変化による日本語教育の変容と地域別による日本語の必要性が異なるが、日本の文化・伝統の継承を続けることが重要である。</u>				

表3：SCATによる分析例

## 4. 分析の結果

### 4. 1 日本語教育のビリーフについて

ブラジルの日本語教師は「日本語教育のビリーフをどのように捉えているのか」に着目して、分析を行った。その分析結果に基づく理論記述の一部を表4に示す。下線部分はSCATで得た（4）テーマ・構成概念である（以下同様）。表5と表6においては、インタビューの中で特に重要だと考えられる語句や概念に下線を施している。

	理論記述
A氏	<u>唯一絶対の教授法に対する疑問</u> を抱いており、 <u>研修による方法の多様性の認識</u> や <u>実践活動の省察</u> を通して、 <u>学習者中心の授業に教育観の変容</u> が転じる。
B氏	<u>コミュニケーション能力中心の授業</u> では、 <u>異文化交流による相互理解、相互尊重、相互協力、自己のアイデンティティが意識されるようになる</u> 。日本語学習の <u>価値</u> や <u>日本的な思考の涵養</u> といった日本語教育を通じた人間教育というビリーフが重視されるようになる。
C氏	ブラジルの日本語教師の役割は、 <u>日本語教育を通じた視野の広がり</u> や <u>日本文化学習を通じた人間教育</u> である。
D氏	大人と児童の文化的な活動の差があるが、 <u>言語と文化の強い関係性</u> を認識することで、 <u>文化的な活動の実践</u> を意識する。 <u>外国語としての日本語教育の指導</u> と <u>外国語としての日本語教育の知識の重要性</u> を再認識する。
E氏	日本語教師の役割は、 <u>日本語学習者の多様性をいかしながら、学習者同士による協働学習や交流の促進</u> といった学習者側の能力を育成することと、 <u>日本文化紹介の授業や言語を超えた日本語教育の展開</u> といった <u>国際交流を意識した日本語教育の実践活動</u> である。

表4：日本語教育のビリーフに関する理論記述

聞き手	ブラジルで日本語教師の存在、または、役割は何だと思えますか。
C氏	可能性の提示じゃないですか。その、ブラジルって多文化の国ですけど。文化という割には、ヨーロッパの考え方にいろいろ染まっているじゃないですか。で、日本語教員の役割として、役割って言い方はちょっと強いかもしれないんですけど、日本語を教える時って文化を教えなきゃいけないから、結局、バックグラウンドを運んでくる時に、こういう違う考え方の可能性があるんだ。 <u>世界は一つの見方、えっと、多面的に見る事ができるんだよって</u> という可能性を提示出来る興味深い、あの、方法だと思います。ブラジルの社会にとって、それがどうポジティブになるか、ネガティブになるか分からないんですけど、可能性は可能でしかないの。その、今までを見る限りではポジティブな可能性を与えてくれたんじゃないかなという気がしますけど、これからはちょっと分かりません。

表5：C氏のインタビュー調査の一部（役割）

分析の結果、ブラジルの日本語教師は、単なる知識伝達ではなく、学習者の人間性を育成する日本語教育を重視していることが明らかになった（表5）。具体的には、異文化理解やアイデンティティの尊重を通して、学習者の価値観を育むビリーフが確認された（表6）。また、D氏の語りからは、言語と文化の強い関係性の認識に基づき、特に児童に対して「盆踊り」や「運動会」といった伝統的な文化活動を実践するビリーフが抽出された（表7）。これは、ブラジルの日系社会の日本語学校で行われてきた文化継承の実践とも合致する（渡辺・松田2019）。その一方で、アニメ・マンガなどのポップカルチャーが日本文化の中で強い影響力を持つようになり、南米の日本語学習の目的の90%以上が「アニメ・マンガ・J-POP・ファッション等への興味」となっている（国際交流基金2023）。ブラジル日本語教師のインタビューからも「日本文化」の概念を抽出したが、日本にルーツを持つ日系人と非日系人の学習者を比較した際、それぞれが指す日本文化の概念が異なる可能性がある。アニメ・マンガのようなポップカルチャーと、盆踊り・運動会のような伝統的な文化が日本語教師のビリーフに含まれることがある。このように、日系人と非日系人の日本語学習目的の違いや、日本語教師と学習者の日本文化に対する認識がブラジル日本語教育における多様性に繋がっていると考えられる。

聞き手	日本語を教える時は、あの、戸惑いとか、困惑した気持ちとかっていうのがあるのでしょうか。
D氏	そうですね。あの、やっぱり養成、その時に養成講座が私の、なんて言うの、ええ、Base（基盤、基礎）、えっと、受けたためにすごく役にたったんですね。で、あの、私が、あの、受け継いできた、その、日本語の勉強のし方とかは本当に、もう、悪いけど、捨てるという形で。えっと、そういうことに、私感じましたね。はい。でも、あの一つ、一つ、あの、文化的なものは、昔のそのまま、あの、昔、先生がああ、先生話して教えてた、こういうお祭りとかについて、 <u>あんなことやっ</u> <u>てたなあということ、今でも子どもたちにもそうやって教えてますね。</u> はい、 <u>その</u> <u>行事とかはね、あれは本当に大、あの、大切だと思います。</u> というのは、日本語 学校で、それを教えないと、今教えないと、子どもだから教えないと大人になっ ては、なってからは、ちょっと、ね、あの、なんて言ったらかな。ええ、 <u>大人になっ</u> <u>てからあんまり関心がないかもしれない。</u> だから、 <u>今じゃないといけな</u> <u>いね。</u> 私も、 <u>あの時、日本語学校で覚えてなかったら、今まで知らなかったという形だから。</u> <u>だから、私、とてもそれが大事だと思います。</u> だから、それは継承して、ま あ、そのまま、継承しています。

表6：D氏のインタビュー調査の一部

#### 4. 2 日本語教育のビリーフの変容の有無について

ブラジルの日本語教師は、新型コロナウイルス感染症の影響を受け、対面授業からオンライン授業に切り替えた。オンライン移行に伴うビリーフの変容を明確にするため、以下では各教師のオンライン移行前と移行後のビリーフを対比し、変容のプロセスを時系列的に示す。オンライン授業に移行したブラジル日本語教師の「日本語教育のビリーフの変容

の有無」に着目して分析を行った。その理論記述の一部を表7に示す。表8と表9においては、インタビューの中で特に重要だと考えられる語句や概念に下線を施している。

	理論記述
A氏	<u>オンライン授業導入による教育観の変容</u> と <u>新しい学習者による日本語教師の教育観の再構築</u> が生じ、 <u>言語教育を超えた新たな教育観の検討</u> をすることができる。
B氏	日本語教師は、 <u>日系人の日本語学習の義務</u> を問題視し、 <u>日系人の思考の変化による日本語教育の変容</u> と <u>地域別による日本語の必要性が異なる</u> としている。日本語教師は、 <u>学習者の参加による授業方法の決定</u> と <u>学習者主体の授業展開</u> を行っている。
C氏	経験が浅い日本語教師は、 <u>正確性重視の日本語教育</u> に固執した日本語教育を行う。授業のオンライン化の影響で、 <u>正確性重視からコミュニケーション重視への日本語教育観</u> を強化させる。
D氏	日系の日本語教師は、 <u>幼少期から継承語としての日本語教育の背景</u> を持つ。海外の <u>日本文化継承の危機</u> から脱するため、 <u>日本文化継承のための文化活動の実践</u> を行う。 <u>文化的な活動による日本との接触を増やし</u> 、 <u>普遍的な日本文化の継承</u> を図る。
E氏	<u>学習者の発話のパターン化</u> が生じるため、 <u>学生参加型授業の試みやコミュニケーション能力の育成がファシリテーターとしての日本語教師に求められる能力</u> である。 <u>支援者としての日本語教師の役割が強くなり</u> 、 <u>授業外の学習環境や授業環境の整備</u> が求められる。

表7：日本語教育のビリーフの変容の有無に関する理論記述

過去の学習経験が日本語教師の原初的ビリーフ形成に影響を与えるという仮説がある（山田・丸山1993）が、オンライン授業移行前には、「継承語としての日本語教育の背景」、「正確性重視の日本語教育」、「日系人の日本語学習の義務」等のビリーフが確認された。オンライン授業移行後は、「言語教育を超えた新たな教育観の検討」、「コミュニケーション重視」、「普遍的な日本文化の継承」、「学生参加型授業の試みやコミュニケーション能力の育成」へと変容した傾向が見られた（表7）。

オンラインへの移行は、教師が自身のビリーフを省察し、再構築する契機となっていた（表7）。例えば、A氏は「楽しさ」の提供から学習者の「言語+a」の成長を支える役割へ（表8）、E氏は授業外の学習も支える「支援者」へと、教師としての役割意識を深化させていた（表9）。オンライン授業に切り替えたことにより、ブラジル日本語教師のビリーフは、教科書の指示通りに進めたり、文法を正確に教授したりするような授業から、日本文化やコミュニケーションを重視しつつも、授業の進行方法の決定に関しても学習者の参加を促しながら、学習者の人間性を育てていく方向へとビリーフが変容した。オンライン授業はブラジル日本語教師にとって、授業方法のみならず、自身の授業実践を見直す機会となり、ブラジル日本語教育の社会的ニーズと日本語教師の役割に関するビリーフも変容させている。

聞き手	コロナ前では、どのような授業を目指して授業していましたか。
A氏	<u>コロナ前は、本当に何も分からない状態でやっていたので、とりあえず生徒が楽しくやってくれればいいなと思っていました、正直。生徒が楽しかったらいいなっていうことでした。コロナに入ってから、やっぱりその楽しさだけじゃ、オンラインではやっていけなくて、興味を持ってもらったりとかどのようなかたちで、その学習者が授業に対して向き合ってもらえるだったりとか、その学習者の目的に合ったものができているのかっていうところも、本当に大事にしながら、考えてたのが多かったと思いますね。</u>
聞き手	ブラジルで日本語教師の存在と役割ってというのがどんなものだと思いますか。
A氏	最初は、本当になんか、日本語を教えるだけっていうところだったんですけど、去年から保育園を受け持つことになった時に、いやこれは日本語を教えるだけじゃないなって思いましたね。日本語を通した教育、日本文化を通した教育だったりとか、日本語通して、学習者の成長じゃないんですけど、保育園・幼稚園の子たちを受け持った時にそれをすごく感じました。なんか、 <u>言語を教えるだけじゃないっていうのと、言語+a、日本文化+aっていう、aの部分で、その生徒の成長の手助けじゃないんですけど、その面でも自分たち日本語教師としての役割も大事だなってすごく感じてます。</u>

表8：A氏のインタビュー調査の一部

聞き手	授業がオンラインになったことで、どのように授業が変わりましたか。
E氏	Digamos, passar, olha esse vídeo aqui que é interessante, que é coisa que a gente comentou em sala de aula, né? Porque é uma coisa assim que, claro na aula presencial dava para fazer isso. Só que na aula presencial, eu tinha muito uma sensação de alunos, eles estavam preocupados com o japonês durante a aula. Hoje em dia os alunos, eles não querem muito fazer atividade em casa, né? Então, tem um limite de quanto tu pode pedir para eles fazerem em casa. Tá? ( <u>SNSを通して、授業で話した動画を共有し、見るように促す。もちろん対面授業でも同じように共有できたけど、授業中では学習者の心配が日本語だったと思う。最近の学習者は、あまり宿題を好まない傾向にあると思う。だから、宿題を出せる限度がある。)</u> )

表9：E氏のインタビュー調査の一部（筆者訳）

#### 4.3 日本語教育のビリーフの変容が促進された要因について

本節ではブラジル日本語教師の「日本語教育のビリーフの変容が促進された要因」に着目して分析を行い、その理論記述の一部を表10に示す。表11と表12においては、インタビューの中で特に重要だと考えられる語句や概念に下線を施している。

	理論記述
A氏	オンライン授業は現地社会の教育の変革と関係し、新たな挑戦を通して日本語教師の自己研修が促された。外部機関が実施する日本語教師のオンライン研修会への参加によって日本語教師としての成長を図る。
B氏	日本語教師の自己成長の意欲が低いとは言えず、研修の不参加の要因は、時間的な制約以外にも、中堅日本語教師の教授法の固定化も影響する。現場と時代に即した研修内容の検討や目的別の研修内容の検討も必要である。研修への参加の動機が低い日本語教師は、オンライン授業に応じるため、自律的で独学による授業方法の習得と独自の授業形態の確立が生じ、日々の実践の省察による授業の改善を行う。
C氏	実践の中で省察を行うが、ビリーフの再検討まで至らない。留学を機に自身のビリーフの変容が生じ、コミュニケーション重視の教授法に基づく実践を行う。自己研修型教師の限界を感じ、ブラジル現地研修会の参加、研修会による教授法の再確認、日本語教師ネットワークとしての成長の場を通して、理論と実践の繋がりを実感する。
D氏	オンライン授業のメリットとして、学習者とのコミュニケーションの向上である。オンライン授業の違いは、教材に集中した方法が適用されない。日系日本語教師は日本語教師の訪日研修の参加だけでなく、日系社会との関わりによる来日経験もある。
E氏	自己成長の意欲や教授法に関する学習者のフィードバックを受け、教材研究の実施による日本語教師としての専門知識の追求を独学による成長で遂げる。自身で教材研究の意味と価値を見出しており、自己研修型教師を行っている。

表 10：日本語教育のビリーフの変容が促進された要因に関する理論記述

聞き手	コロナになって、いろんな研修に参加していて、勉強になったものを自分の教育実践に取り入れたことはありますか。
C氏	（中略）いくら論文読もうが、いくらその自分で研究しようが、 <u>ひとりではできないもん</u> <u>だって天井あるじゃないです。</u> で、それもそこまで、高い天井じゃないので、なんか窮屈だったし、心配だったんです。で、その同じ学校の人に聞いても、なんとなく、まあ、それでいいんじゃないですか、みたいな軽い感覚で返ってくるから、まあ、もっとなんか不安になるし。だったんで、 <u>そういう研究会というか、勉強会で、その、ほかの先生方と話し合っ</u> て、 <u>これはこういったほうがいいんじゃない、でもそのやり方もあるのか</u> という新しい目線が獲得できたので良かったです。

表 11：C氏のインタビュー調査の一部（協働）

オンライン移行に伴い、教師たちは授業改善のため様々な学習方法を実践した。A氏やC氏のように、外部の研修会や教師ネットワークに積極的に参加し、他者との「協働」を通じて新たな知見を得る教師がいた。特にC氏は、独学の限界を感じたことが、協働的な学びに移行する強い動機となっていた（表11）。

C氏とD氏は、訪日研修や留学での来日経験を持ち、日本語教育に関する新しいビリーフに触れる機会が多くあった。しかし、理論的に新しい教授法に触れても、その新しい方法を繰り返して試さない限り、ビリーフの変容までは至らない（星2016）、あるいは日本語教師が自分自身の授業を振り返り、変化を求めようとしなければ、ビリーフの修正が見られない（山田2014）という指摘がある。C氏の日本語学校では、継承語を主な動機として学んでいる日系人が、親族の出身地の方言を使用する傾向にあることが特徴として見られる。オンライン授業を導入する前は文法の正確性を重視し、学習者の日本語を共通語に修正していた。しかし、C氏は日本への留学を通して日本語が持つさまざまな方言に触れ、日本語の多様性を認めるようになった。正確な共通語の使用から、方言の使用や多少の間違があったとしても、意思疎通ができることを重視するようになった。このビリーフの変容には、留学だけではなく、オンライン授業も影響している。オンライン授業に切り替わったことで、さまざまな研修会に参加し、研修会で学習者主体やアクティブラーニングを活用したオンライン授業の知識を深めていった。D氏は、「教材に集中した方法」で授業を行っていたが、オンライン授業への移行に伴って授業方法や手段に関するさまざまな研修会に参加した。このように、日本語の多様性の認識とオンライン授業に関する研修の組み合わせがビリーフの変容を促進させている。

聞き手	オンライン授業ができたっていうのがあったと思うんですけども、先ほど、絶対オンライン授業やらないっていうスタンスだったと思うんですが、それで、講座とかも研修とかも何もしないでオンライン授業ができたっていうのがどういう背景がありますか。
B氏	なんででしょうね。それ、どう言ったらいいかな。まあ、怠けるのもいいんじゃないっていう感じかな。 <u>自分で講座とか探すの怠けたから自分でどうしてもね、考えないといけなくて。まあ少しCriativo（クリエイティブ）になっちゃったんじゃないかなと思いますよね。で、生徒たちにも、あのう、良かったと思うんだけどね。あー、やっぱりただ先生に頼っているんじゃないくて、自分も自分のやり方を考えていかないといけな</u> いっていうことになったので。

表12：B氏のインタビュー調査の一部

一方、B氏は既存の研修に疑問を感じており、E氏は独自の教材研究などの自律的な学習を重視していたため、両者ともに積極的に参加しなかった。特にB氏は、自らを「怠ける」とも表現しつつ、それがかえって独自の授業方法を考え抜く創造的なプロセスを促したと述べている（表12）。このように、外部の研修に依存せず、自らの実践を省察し、独自の方法を模索する「独学」のアプローチも存在した。これは、研修会への参加といった「協働」学習だけがビリーフ変容の唯一の要因ではないことを示している。

## 5. 総合考察

本稿の分析結果に基づき、オンライン移行期に観察された教師ビリーフの実態・変容・促進要因を、総合的に考察する。

第一に、本研究の協力者の語りは、Gao & Cui (2024) が指摘するように、オンライン化という教育の変化が教師成長の機会となり、その中でビリーフが重要な役割を果たすことは、ブラジルの文脈においても当然当てはまると言える。El-Soussi (2022) の研究では、オンライン移行後も高等教育の教員のコア・ビリーフは変容しなかったと報告されているが、本研究で確認されたビリーフ変容については、その起点と要因を明確化する必要がある。例えば、C氏の「正確性重視」から「コミュニケーション重視」へ転換したのは、日本への留学を機に生じた変化であり（表10）、オンライン授業への移行後に研修会へ積極的に参加したことによってその傾向が一層強化されたと考えられる。同様に、A氏の「楽しさの提供」から「学習者の人間性の育成」へ深化したのは、オンライン移行前に保育園のクラスを受け持った経験によって芽生えた変化であり（表8）、オンライン授業という新たな環境下でその重要性を再認識したと考えられる。このように、ビリーフの変容にはオンライン授業そのものだけでなく、教師の置かれた状況の変化（担当する学習者層の変化や異文化体験等）も影響していることが示唆される。さらに、参加者によってビリーフ変容の方向には違いが見られた。この違いは、Gao & Cui (2024) が論じる、教師が自身の役割をどう捉えているかというコア・ビリーフによって媒介されたと解釈できる。すなわち、D氏が持つ「継承」を重視する継承語教育のビリーフは、お祭りや行事といった物理的な文化実践の困難さに直面し、ビリーフの維持に対する挑戦となった。一方で、A氏やC氏が持つビリーフは、オンラインという制約によってむしろ「日本語教育を通じて何を達成すべきか」という根源的な問いが現れ、結果としてコミュニケーションの成立や人間形成といった本質的なビリーフへと再構築された可能性を示唆している。

第二に、ビリーフ変容のプロセスとして、本研究では教師の能動的な学びの過程が浮き彫りになった。星 (2016) は、教師が学習者との相互作用を通じて実践が再構築され、ビリーフに変化を与えていると主張している。本研究の協力者も、オンラインという新たな環境で学習者と向き合う中で、自身の授業を省察し、ビリーフを再検討していた。その変容を促す要因として、山田 (2014) は研修参加などの外的要因と内省の重要性を指摘しているが、本研究では、オンライン化という課題に対し、教師が主体的に選択した学習プロセスが特に重要であることが示された。C氏は、当初は独学で対応しようとしたものの、独学での限界を認識したことが他者との「協働」（研修会参加など）へと向かう強い動機づけとなったことが明確に示された。これは、「独学→協働」という一方向の発達的なプロセスが、少なくとも一部の教師に存在したことを裏付けている。一方で、B氏やE氏のように、既存の研修内容への疑問や自身の教授法への自負から、あえて研修に参加せず「独学」による実践の改善を選択した教師も存在した。教師は、学習者からのフィード

バックや自らの教材研究を通じてビリーフを変容させており、協働だけが変容の唯一の道ではないことを示している。これらのことから、ビリーフ変容の要因は画一的なものではなく、外的要因に対し、教師が置かれた状況や課題認識に応じて「独学」と「協働」という学習モードを主体的に選択・移行していく動的なプロセスであると考えられる。

最後に、本研究は、Mukai（2016）が指摘してきた課題、すなわちブラジルの公教育以外の機関に所属する日本語教師のビリーフを明らかにした点にある。学習者のビリーフを調査したVasconcellos & Mukai（2020）に対し、本稿は教師側の視点から論じることで、ブラジル日本語教育の全体像をより複眼的に捉える一助となった。以上は、公教育以外の機関に所属する5名の日本語教師に限定して導かれた知見であり、ブラジルの日本語教師全体を代表するものではない。

## 6. おわりに

本研究は、オンライン移行を経験したブラジルの公教育以外の機関に所属する日本語教師5名のビリーフを分析した。その結果、従来の文法中心のビリーフから、学習者のアイデンティティを尊重し人間性を育む方向へとビリーフが変容したことが明らかになった。これは、学習者の動機であるポップカルチャーと、教師が重視する伝統的な継承文化の両方を包含する、より広い視野の日本語教育へと向かっていることを示唆する。ブラジル日本語教師は、日本語の言語的な教授に限らず、この両者の文化もあわせて教えていくことに重きを置いている。

ブラジル日本語教師のビリーフの変容が促進された要因としては、本稿で考察した「独学」と「協働」のプロセスがあげられる。具体的には、他者と関わらずに独力で勉強や研究を進めること、あるいは研修会に参加したり同僚にアドバイスを求めたりすることなどがあげられる。研修会や同僚とのやりとりが大きな刺激となる一方で、研修会の内容が現場と時代のニーズと合致しないために、研修会への参加に消極的な日本語教師もいる。そのため、日本語教師を対象とした研修会を開催する際には、ブラジル日本語教育の全体のニーズを考慮する必要がある。

本研究は、2022年の新型コロナウイルス感染症の流行下で対面授業がまだ再開されていなかった時期のビリーフについて調査を行った。対面授業再開後の日本語教師のビリーフの保持状況や、授業におけるその実践についての調査も含めて、今後の課題としたい。

## 謝辞

貴重な時間を割き、本研究に快くご協力くださった日本語教師の方々に深く感謝申し上げます。

## 参考文献

### 日本語文献

- 江原裕美（2007）「ブラジルにおける日本語教育の現状と課題」『帝京大学外国語外国文学論集』13: 25-62.
- 遠藤クリスチーナ麻樹（2011）「教育のプロになろう」モラレス松原礼子（編）『日本語教育入門=Ensino e aprendizagem da língua Japonesa no Brasil：教え方を学ぶ前に』第5.1章、国際交流基金、341-347.
- 大谷尚（2008a）「質的研究とは何か：教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして」『教育システム情報学会』25/3: 340-354.
- 大谷尚（2008b）「4ステップコーディングによる質的データの分析手法SCATの提案：着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』2: 27-44.
- 大谷尚（2011）「SCAT: Steps for Coding and Theorization-明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法-」『感性工学』10/3: 155-160.
- 岡崎眸（1999）「学習者と教師の持つ言語学習についての確信」宮崎里司・J.V.ネウストプニー『日本語教育と日本語学習：学習ストラテジー論に向けて』第10章、くろしお出版、147-158.
- 外務省（2024）『ブラジル連邦共和国（Federative Republic of Brazil）基礎データ』<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/brazil/data.html>（2025年6月24日最終アクセス）
- 久保田美子（2006）「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ－因子分析にみる「正確さ志向」と「豊かさ志向」－」『日本語教育』130: 90-99.
- 久保田美子（2017）「ノンネイティブ日本語教師のビリーフと学習経験－2004・2005年度と2014・2015年度の量的調査結果の比較－」『国際交流基金日本語教育紀要』13: 7-22.
- 国際交流基金（2017）『海外の日本語教育の現状：2015年度日本語教育機関調査より』<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>（2025年6月24日最終アクセス）
- 国際交流基金（2023）『海外の日本語教育の現状：2021年度日本語教育機関調査より』<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey21.html>（2025年6月24日最終アクセス）
- 近藤菜月（2018）『社会変動と行為者：「革命」期のガーナ農村部における民衆運動を事例として』[博士論文]名古屋大学
- 末永サンドラ輝美（2019）「南米日系移民と日本語：ブラジルの日本語教育を中心に」『早稲田日本語教育学』26: 1-13.

- 藤本かおる (2019) 「日本語初級レベルのグループオンライン授業での教室活動に関する研究：担当教師へのインタビューを中心に」 『JeLA学会誌』 19: 27-41.
- 星 (佐々木) 摩美 (2016) 「韓国中等教育日本語教師の実践とビリーフ：変化とその要因を中心に」 『日本語教育』 165: 89-104.
- 森幸一 (2009) 「「和魂伯才論」から「伯魂和才論」へ：ブラジル日系社会における子弟教育観の変遷」 バクスター, J.C.・細川周平・Ota, J. (編) 『日本・ブラジル文化交流』 国際日本文化研究センター、155-175.
- 山田泉・丸山敬介 (1993) 「日本語教師の自己開発：発想の転換と実践的能力の形成」 『日本語学』 12/3: 13-30.
- 山田智久 (2014) 「教師のビリーフの変化要因についての考察:二名の日本語教師へのPAC分析調査結果の比較から」 『日本語教育』 157: 32-46.
- 吉川一甲真由美エジナ (2018) 「ブラジルの日本語教育の現状」 福島青史・吉川一甲真由美エジナ (編集) 『南米における日本語教育の現在と未来：日系社会のポテンシャル』 国際交流基金サンパウロ日本文化センター、37-60.
- 渡辺久洋・松田真希子 (2019) 「人間教育としての日本語教育：ピラール・ド・スール日本語学校の実践」 『早稲田日本語教育学』 26: 27-42.

#### 外国語文献

- Barcelos, A.M.F. 2003. Researching beliefs about SLA: A critical review. In Kalaja, Paula & A.M.F. Barcelos (eds.) "Beliefs about SLA: New Research Approaches" Springer Dordrecht, 7-33.
- Barcelos, A.M.F. 2004. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, 7/1: 123-156.
- Dhawan, S. 2020. Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49/1: 5-22.
- El-Soussi, A. 2022. The shift from face-to-face to online teaching due to COVID-19: Its impact on higher education faculty's professional identity. *International Journal of Educational Research Open*, 3: 1-8.
- Gao, Y., & Cui, Y. 2024. English as a Foreign Language Teachers' Pedagogical Beliefs About Teacher Roles and Their Agentic Actions Amid and After COVID-19: A Case Study. *RELC Journal*, 55/1: 111-127.
- Horwitz, E.K. 1987. Surveying student beliefs about language learning. In Wenden, Anita L. & J. Rubin (eds.) "Learner Strategies in Language Learning." Prentice Hall International, 119-129.
- Moriwaki, R. & Nakata, M. 2008. "História do ensino da língua japonesa no Brasil." Editora Unicamp.

- Mukai, Y. 2016. "As pesquisas em crenças no ensino-aprendizagem de japonês como LE no Brasil." *Estudos Japoneses*, 36: 169-183.
- Vasconcellos, L.F., & Mukai, Y. 2020. Crenças sobre as dificuldades dos alunos no aprendizado de japonês como língua estrangeira. *Hon no mushi - Estudos Multidisciplinares Japoneses*, 5: 47-71.