

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士學位申請論文概要

論文題目

日本語教師性を構築する制度と日本語教育
—教師主体の日本語教育の構想に向けて—

申請者

牛窪 隆太

2014年 7月

本研究は、日本語教育の内部において、日本語教師が、自身に求めてきた教師としてのあり方を「日本語教師性」として議論の俎上にのせ、今後、社会に新たな価値を生み出すために必要とされる日本語教師の主体性のあり方について論じるものである。

第1章 問題の所在と研究の目的

1章では、本研究において日本語教師の主体性を考えるにあたり、「日本語教師性」を問題化しなければならないと考えるゆえんについて、自身の日本語教師としての現場経験、日本語教育で主張されようになった連繫をめぐる議論、そして、日本語教師についての研究の三点から説明した。

まず、自身の日本語教師としての経験からは、現場において、教師として求められるあり方を理解し実践する中で、教師としての自身の主体性のあり方に疑問をもつようになったこと、そしてその後、新人日本語教師を対象に実施していたインタビュー調査において、現場の教師から聞かれた「日本語教師は孤独である」や「今まで日本語教育の考えを話したことがない」などの声から、日本語教育において、つながれない日本語教師のあり方そのものを問題化する必要があると考えるようになったことを説明した。二点目としては、近年の日本語教育の「連繫」をめぐる議論があった。日本語教育においては、近年、教師や教育機関の連繫（アーティキュレーション）の議論が盛んになっている。教師が連繫し協働することによって、今後、日本語教育のあり方を見直さなければならないという議論は、翻っていえば、今まで日本語教師はつながってこなかったことを示しているといえる。さらに、1990年代から盛んに主張されている日本語教育における「自己研修型教師」の議論においても、教師の関係性は問題にされておらず、「教師個人」が自身の実践において成長することが目指されている。これらのことから浮かび上がってくるのは、今まで、日本語教師は連繫できない構造におかれてきたのではないかという疑いであった。

さらに三点目として、日本語教師研究における議論が、教師の交渉や葛藤、拘束性における主体性への注目としてなされるようになってきたことがあった。先行研究においては、日本語教師の成長概念への疑問から、成長をアイデンティティ交渉へとおき直すことが提案されていた。そして、現場の教師は、言語政策や教育機関の方針など制度的制約の下で独自の意味世界をもち、教育実践へのスタンスを動的に変化させていること、さらに、国内の日本語教師について、日本語教師が、社会的な期待と拘束の中で多様な葛藤を感じ

ながら、主体的調整を行っていることが示されていた。しかしその一方で、国内の日本語教育を考えた場合、先行研究における主体性のとらえ方、またその解決の方法には問題点も指摘できた。言語教育における Agency をめぐる議論で指摘されているように、言語教師のあり方を考えるためには、常に制度の制約を考なければならない。教師の主体性とは両義性をもつものであり、今後の日本語教師の主体性のあり方を考えるためには、日本語教師を拘束している力がどのようなものであるのかについて検討しないわけにはいかない。以上のことから、本研究において日本語教師の主体性を考えるにあたって、制度の拘束性を理解した上で、そこに生まれる日本語教師の主体性の意味を問い直す必要があるとした。

以上3点を説明し、本研究の目的を、「今後、日本社会において日本語教師が新たな役割を構想するために、現在、日本語教師が自身を拘束している教師としてのあり方を「日本語教師性」として批判的に検討し、その上で、新たな役割を構想するための教師の主体性のあり方を示すこと」とした。本研究で議論の射程となるのは、国内の教育機関またはそれに準ずるような形で、複数の教師がチームティーチングでコース運営に携わる日本語教育環境における、母語話者教師についてのものである。本研究の研究目的に照らして、以下の4つの研究課題を掲げ、2章以降の各章で議論した。

- I. 日本語教師にとって拘束性とはどのようなものであるのか。その拘束性に力が与えられ、再生産される理由はどのように考えられるのか。その中での日本語教師の主体性とはどのように考えられるものであるのか。
- II. 日本語教師は、拘束の中で、自身に対してどのような教師であることを求めてきたのか。またそこには、どのような問題があると考えられるのか。
- III. 現場において、日本語教師は、どのような制約の中で教育実践を行っているのか。そこに見出せる教師の主体性とはどのようなものであるのか。
- IV. 日本語教師が、他の教師との関係性において、教師としてのあり方を変化させていくためには何が必要であるのか。

第2章 日本語教師性を構築する制度と主体

まず研究課題Iについて、2章において、制度論、主体論の議論における拘束性の議論を参照しながら、日本語教師にとっての拘束性とそこに生まれる主体性の意味について理

論的に考察した。先行研究において、日本語教師は、社会的に求められる役割規範の中で葛藤を抱くとされていた。しかしながら、それに加えて考えなければならないのは、日本語教師が「言語」を扱うことによって既に強い規範にさらされていることであった。日本語教育において、教授内容と教授方法は、同じ「言語」によって制限されている。このことから、まず日本語教師を拘束するものとして「言語」の問題があり、中立的な「日本語」を使えるようになることと、それを教えるための教授技術という規範が存在することを指摘した。

制度論において、制度とは、「見える制度」と「見えない制度」という分類から説明される（中村雄二郎）ものであり、制度に拘束性が生み出されるのは、「倫理」の問題であるとされていた（三木清）。また、個人が抱く観念が、客観的に実在すると前提されることによって、拘束性が個人の間にも生まれると説明されるものでもあった（盛山和夫）。拘束性は、「暗黙の約束事」（中村雄二郎）として存在するものであり、「対応規則」（盛山和夫）が存在することによって生じるものであるとされていた。

日本語教育において、「暗黙の約束事」とは、何であるのか。日本語教育においては、日本語を勉強したい学生に、日本語を教えた日本語教師が、日本語を教えるという自明の「対応規則」が存在している。このことから、言語をもつものともたないものという関係性において、日本語教師の役割とは、学生に正しい日本語を教えることに固定されるものであり、教師と学生の間にも強固な役割関係を生み出している可能性を指摘した。

一方で、実際の教育場面を考えた場合、教室に集まる留学生たちは、日本語教師にとって予測不可能な存在であり、学生たちが経験してきた学校文化も同一のものでない。つまり、多様な背景をもつ学生たちを前にして、日本語教師は自身の教師としての正しいあり方を、学生との間には想定できないと思われた。このことから、日本語教師は自身の役割を、日本語を教えるものとして固定化する一方で、日本語教師としてのあり方は、他の教師との間に想定されるものであることを指摘した。

主体論において、主体とは、権力に服従化する過程に生まれるものであり、「服従化＝主体化」としてとらえられるものであった（フーコー）。しかし再生産の過程においては、「共犯者」の存在が指摘されていた（ブルデュー&パスロン）。つまり、お互いがお互いに対して、そのような主体であることを押し付け合うことによって社会的価値体系が再生産されるという関係にあった。これらのことから、教師の主体性について、求められるあり方に

「応じる主体性」ではなく、「逸脱する主体性」として考える意味を主張し、「逸脱する主体性」を「共犯性」の中でとらえる必要性を指摘した。その一方で、「逸脱する主体性」には、二つの問題点が予想された。一つには、日本語教師が自身を日本語教師として主体化する過程において「職業的良心」が形成されているために、それを裏切ることが難しいということであり、二つには、実際問題として完全に逸脱することが、周囲から日本語教師として認められなくなることを意味しているということであった。

日本語教師の自己イメージについての研究では、日本語教師が抱く自己イメージとして「親」として学生を「育てる」というものがあり、「外国で苦勞しながら学んでいる学習者を精神的に支える支援者」として自らをイメージしていること（岡崎，1996）、また、支援者として「授業技術」をもつこと（八木，2004）があることが明らかにされていた。これらの先行研究を踏まえると、日本語教師が形成する「職業的良心」とは、日本語教育の問題点として指摘されている「技術至上主義」と「パターナリズム」（細川，2010）に重ねられるものとなっていた。つまり、これらの自己イメージは、日本語教師という主体になる過程において教師が形成する職業的良心であると同時に、それが現在の日本語教育において問題を生み出していると考えられるものであった。一方、このことを踏まえると、「逸脱する主体性」とは、「親として学生に日本語を教えるための教授技術を身につける」という日本語教師の職業的良心を裏切るものになることが予想された。

Tsui（2007）は、中国で英語を教える中国人教師のナラティブから、この教師の6年にわたるアイデンティティの変容を描いていた。そこに示されているのは、現場の教師が、教育機関の制約に巻き込まれ、自身の考えをいえないままに、教師として認められることによって地位を確立していく姿であった。そこに示されている教師の主体性とは、求められる枠組みを再生産することへと向かう、服従化する主体性として考えられるものではなかった。しかし、教師自身にとっての意味として考えたとき、それは服従化以上の意味をもつものであるようにも思われた。さらに言語教育における Agency をめぐる議論では、教師のあり方を「自由」と「抵抗」といった二分法や、二項対立軸でとらえることへの批判がなされていた。

これらのことから本研究では、「逸脱する主体性」を応答する主体性への対抗軸としてではなく、求められるあり方を引き受けつつ、そこから自身のあり方をずらしていく主体性としてとらえるという方針を立てた。その上で、制度論的教育学の議論を参照し、その

ための方法として制度的他者である他の日本語教師との絶えざる応答が必要であることを示した。そして、状況に投げ込まれる中での「自己認識」の変容の議論と、現場の日本語教師が抱く「二重の表象」（塩崎，2001）における自己認識の分裂をめぐる議論から、その応答の軸には、日本語教師として自身がもつ言語観や言語教育観を、個人の観点から問題化していくことがあり、それらを学生との関係性においてではなく他の教師との関係性において変容させていくことで、日本語教師としての「職業的良心」そのものを変容させていくことが必要であるとした。

第3章 日本語教師性を構築する「語彙」の研究

研究課題Ⅱについて、続く3章では、日本語教師が自らに求めてきた教師としてのあり方についてさらに具体的に検討するために、学会誌『日本語教育』を対象とした内容分析を行った。分析の対象となったのは、『日本語教育』に掲載された論文の中で教育実践を扱ったものである。日本語教育では、日本語教師が研究者となっていることが多く、研究者として論文を執筆する視点には教師としての日本語教育観が込められている。このことから、教育実践を扱った論文の記述を検討することで、日本語教師が後進に対して、求めてきた教師としてのあり方を明らかにできると考えた。

分析対象として選出した用語は、1980年代に日本語教育が迎えた教授法の転換と学習者の多様化という二つの出来事を象徴する、「主体（性・的）」と「ニーズ」である。これら二つの用語についてそれぞれ分析を行い、その結果を考察した。教育実践を記述する際に用いられた「主体（性・的）」は、1962年から2009年までの掲載論考1490本のうち39本に確認することができた。そのうち、「教師の主体性」として記述されているのは、一カ所のみであり、それ以外は、「学習者の主体性」として記述されていた。その用法の変遷を見ると、「主体（性・的）」は、1980年代までは、教師の教授行為を表わす記述を伴いながら、言語行為における学習者の主体性として記述されていた。その後、1980年代半ばのAL法批判において、教師の管理や学習者の受動性が問題として提起されると、それ以降、教室活動における学習者の主体性として盛んに記述されるようになった。つまり、教授法の転換期に教師主導型の授業が否定的にとらえられる文脈において、教師ではなく学生が自分でという意味で、学習者の主体性が主張されるようになったということがわかった。その後、2000年以降、わずかにではあるが、言語行為における主体性の記述（3本）が見られ

るようになった。

また、「ニーズ」は、1983年の初出以降、掲載論考1095本のうち、111本で記述が確認され、このうち教育実践を説明する記述は18本に見られた。2009年まで掲載論考全体の10.1%の論考で何らかの形で「ニーズ」という用語が使用されていることから、「ニーズ」は日本語教育において定着した用語であると判断することができるものであった。教育実践を説明する18本の記述について検討した結果、1980年代後半に「ニーズ」には、学習者の多様化への対応という教育的価値が与えられるようになっており、教育実践の指針だけではなく、意義や目的、教師の判断根拠や実践の効果を示す意味を与えられるようになっていた。このことから、日本語教育においては、教師が自身の言語教育観を示すことなく、「学習者のニーズに応える目的で教育実践を行った」という説明が可能になっていることを指摘した。

これらの語彙研究の結果から、1980年代の教授法の転換と学習者の多様化という転機において、学習者のニーズに応え学習者の主体性を重視するということが、日本語教育において無条件に価値づけされていること、そしてその中で、教師の主体性は問題にする必要がないものとして位置づけられてきた可能性が浮かんできた。教授法の転換期におけるCAをめぐる議論によれば、唯一絶対の教授法に決別した上で重要となるのは、それぞれの日本語教師による現状把握のあり方や、教師自身の言語教育観であった。しかし、市嶋(2009)は、学会誌『日本語教育』に掲載された実践研究論文を分析した結果、論文中に授業を実施する教師自身の言語教育観が記述されていないことを報告していた。

つまり、日本語教師は、学習者の主体性やニーズを主張することによって、自身の主体性を問題にせず、言語教育観を語らないまま、「外在化」された目的に「応じる」者として、自身の存在意義を主張してきたという可能性が指摘できた。このことは、翻っていえば、日本語教師は自身の言語観や言語教育観を問題にしなくてよいという観念を生産し、後進に呼びかけてきた。そしてその中で「親として学生に日本語を教えるための教授技術を身につける」ことが、日本語教師の「職業的良心」として再生産されてきたと考えることができるものであった。これらのことからすれば、日本語教師の主体性とはあらかじめ、服従化に向かうことが方向づけられているものであると考えられた。

第4章 新人教師を日本語教師にするもの

4章では、研究課題Ⅲについて、3名の新人教師に対するフィールド調査と、16名に対するインタビュー調査の二つの結果を、ナラティブアプローチとM-GTA（修正版グラウンデッドセオリー）を用いて分析した。

分析Ⅰでは、日本語教師の経験を記述する方法として、ナラティブアプローチに注目する必要性を論じ、3名の新人教師を対象とした調査を実施した。3名の教師は、現在勤務する場所も教育機関での立場も対象とする学生も異なっており、また、一年の経過を通して見えてきた教師としての変化も様々であった。しかし、それと同時に見えてきたのは、新人教師たちが、求められるあり方とせめぎ合い、それをずらしていくことによって「逸脱する主体性」を発揮していることであった。大田さんは、ベテラン教師の目をかいくぐりながら「即興」を重視した実践をしていた。また森田さんは、海外の教育機関への移動を経験し、現地で求められる「日本人教師」としてのあり方をずらしながら、自分が現地で日本語教師として存在する意義（必要とされない日本語を教える「日本語教師」ではなく、学ぶことの楽しさを伝える「日本人教師」であること）を考えるようになっていた。また海外の教育機関に所属する川島さんは、教育機関で求められる「いえる」ことの意味を、他の日本語教師とのやり取りによってずらそうとしていた。

一方で、教師として求められているあり方からは、共通する問題点も見えてきた。それは、「学生に必要な日本語を教える」という枠組みにおいて日本語教育に携わっている限り、日本語教師は、自分が日本語を教える理由を考える必要性に迫られないということであり、基本的な教授技術を習得した後は、自身の経験の中で日本語教育を考えなければならない状況におかれていることであった。大田さんと森田さんの事例からは、新人教師が教員室で良好な関係性を構築している場合もそうでない場合も、教師たちの間で、お互いに何を考え日本語を教えているのか、何のために日本語を教えているのかについて、考えを共有する機会をもっていないことが示された。また、川島さんは、日本語教師としての自身は「からっぽ」であると話し、教師の仕事を辞める決意をしていた。川島さんは、教育機関において、言語教育観を話し合うことを提案し失敗したことで、孤独になったという。そして、教育機関において「生産」の感覚をもつことができれば、ここにいていいと感じられるのではないかと書いていた。大田さんや川島さんの事例は、新人教師にとって言語教育観を語ることは、ときに既存の教師コミュニティからはみ出してしまうことを示すものである。新人教師に求められているのは、割り当てをこなす教授技術を身につけること

であった。

分析Ⅰの結果を踏まえて、分析Ⅱでは、16名に対して実施したインタビュー結果について、M-GTAを用いて、新人教師たちが他の教師との関係性において授業に葛藤を感じ克服するプロセスを分析テーマとして分析した。分析焦点者を授業について問題を感じている非常勤の新人教師とし、12名分のデータについて検討した。その結果、新人教師たちは、授業見学を受け、授業を改善することが求められる一方で、ベテラン教師の授業を見学することはないという環境におかれていることがわかった。その中で、教師たちは、[ゼロから手探りで]、[全部自分でやる]ことが求められ、[教科書＝指針]とする中で、日本語を教える教授技術を自分の力で身につけることが求められていた。

新人教師たちは、教育機関のベテラン教師の間に[非常勤＝フリーランス]という意識が存在し、ベテラン教師と関係性が築けないことによって、[無難にやらなければならない]と感じるようになっていた。繰り返し授業を担当することにより、[初級は大丈夫]という自信を得る一方で、多くの授業を任されるようになることで[考える時間がない]まま、ひたすらに授業をこなすことが求められていた。そして、〈このままでいいのか〉という思いと[無難にやらなければならない]ことに対する〈こういうものだという受け入れ〉の間で、葛藤を感じるようになっていたことがわかった。

この葛藤を乗り越える転機となっていたのが、[ギャップ感]であった。新人教師たちは、自身の〈日本語が話せなくなる〉ことによって、〈不自然なコミュニケーション〉にギャップを感じるようになり、また、日本語教師として〈やりたいこと・できること〉の間にギャップを感じるようになっていた。そして[指針再考のきっかけ]を得ることで、[そうじゃなくてもいい]という気づきを得るという道筋が示された。

以上、二つの分析結果から、現場の日本語教師に求められる「日本語教師性」の問題点として、1) 個体主義性と同調性、2) 教師間の経験主義的關係、3) 言語教育観の喪失と教授技術の本質化の3点を指摘した。その上で、「日本語教師性」を構築するものとして、1) 現場において、日本語教師の関係をあらかじめ分断する「こなしていけば終わるシステム」が存在すること、2) 言語道具論的な言語観が存在することによって、道具としての日本語を教える教授技術が求められること、3) 「目の前の学生が必要としている日本語を教える」という役割意識が存在し、日本語教師が自身の存在意義を積極的に考える必要に迫られないこと、の3点を指摘した。そして、日本語教育の課題として「学生に必要な日本

語を教える」という認識があり、この前提に立つことによって日本語教師の主体性は、あらかじめ、そのための技術を習得するという枠組みの中に押し込められてしまうことを指摘した。その上で、その拘束を同僚教師との関係性において克服していく必要性を主張した。

第5章 「同僚性」から生み出される新たな日本語教師性へ

研究課題Ⅳについて5章では、4章で明らかにしたことに対する私なりの「応答責任」を果たすものとして、現場で立ち上げた授業勉強会（「読み会」）を実践研究として取り上げた。そして、日本語教師が同僚教師とのやり取りにおいて拘束性から「共犯的」に「逸脱する主体性」を見出す可能性を検討した。

活動開始一年半後のインタビューにおいて教師たちは、授業勉強会は「あなたはだあれ」と問われる場所であったと語っていた。インタビューを分析した結果、教師たちにとって授業勉強会は「教員室ではできない話し合い」をするための場となっており、教師たちは他の教師とつながることに意味を見出す一方で、自身の「日本語教師としてのあり方」を問い直していたことが示された。さらに、「読み会」の話し合いの方針について2学期目の活動方針をめぐる話し合いを検討した結果、教師たちは、教育機関で求められる読解授業のあり方を認識しつつも、それを全て受け入れるのではなく、自分たちの価値観からとらえ直す試みを行っていたことが示された。

さらに「読み会」の話し合いの構造を検討するために、話し合いにおける発言について、発言カテゴリーを用いて分析した。その結果、「読み会」では話し合いの多くの時間を「B. 授業の狙いと授業設計」と、「D. 授業展開と学習者の学び」に割いていたこと、その一方で、「C. 教授スキル」についての発言は、ほとんどなされていないことが明らかになった。時系列で考えるのであれば、教師の報告を聞き、実際の授業展開と学生の学びのあり方から、授業の枠組みそのものについて、話し合いが展開しているということである。しかしこの結果は、授業勉強会の形態に影響されていることも推測された。つまり、「読み会」では教師たちがお互いの授業を見学していないことによって、「C. 教授スキル」の発言割合が低くなっているという可能性も指摘できた。

このことから、「B. 授業の狙いと授業設計」へと展開している実際の展開例4つについて実際の話し合いの談話を検討した。展開例において話し合われていたのは、1) 実践の言

語活動としての意味、2) 方法の裏にある教師個人の思い、3) 現場における教師の迷い、4) 異なる授業観/言語観との接触、であった。これらの展開例の具体的検討から、「C. 教授スキル」についての発言割合の低さの背景には、話し合いにおいて、実践の言語活動としての意味、教師の思い、方法、学生の反応、言語観、言語活動観、読解観など複数の要素が切り離されることなく渾然一体のものとして扱われていたことがあると指摘した。そして「読み会」の話し合いにおいては、教授スキルだけを取り出して発言することが難しくなっており、そのことが「C. 教授スキル」の発言割合の低さにつながっていたと結論づけた。

授業勉強会に参加していたのは、私も含め、中堅教師であった。つまり、教師たちは、それまで経験した現場において、個人としての価値観を問われてこなかったということである。一方、インタビューからは、教師たちが、「読み会」において辛さと同時に楽しさを見出していたことが示された。

以上の分析を踏まえ、日本語教育における、「同僚性」の意味について考察した。そして日本語教育において「同僚性」を構想するためには、「方法」を「教授技術」としてではなく、それぞれの言語観、言語教育観から、言語活動のあり方として考えることが必要であり、「同僚性」とは、その過程において教師の間で共有される「共犯性による連帯の感覚」であるとした。現職教師に必要とされるのは、新人教師を日本語教師としての学びが必要な対象としてとらえるのではなく、ともに新たな日本語教育を構想する同志としてとらえる態度であるとし、それぞれの教師が、自身の現場においてそのための場を作り出していく必要性を主張した。

第6章 結論 「教師主体」の日本語教育の構想に向けて

結論章となる6章では、まず第1節において、5章までの議論をまとめた。そして2節から3節において、「目の前の学生に必要な日本語を教える」日本語教育の問題点について批判的に考察し、4節から6節において、日本語教師がもつ言語観を「不確実性」へとひらいていく意義を主張した上で、「教師主体」の日本語教育の構想を示した。

まず、第2節では、「言語教育観」が、役割を与えられた「日本語教師」の用語であることを指摘し、教師個人のもつ価値体系が喪失し教授技術が本質化される日本語教育の構造において、ただ「言語教育観」の重要性を主張することでは、教師の日本語教育理解の前提を問題にすることはできないことを指摘した。そして、考えなければならない「言語

教育観」とは、「言語」の「教育観」ではなく、「言語教育」の「観方（パースペクティブ）」としての「言語教育観」であり、「言語教育」の「観方（パースペクティブ）」とは、最終的には、教師の「言語観」の問題に行き着くとした。そして、日本語教育に根強く存在する「教師が考えるのは方法だけでいい」という言説について、それらが、経済的合理性と言語道具論的な言語観を前提としていることを指摘し、経済的合理性が言語に求めるものは、道具としての役割であり、言語を教える教師にもまた、自身の存在から価値体系を抹消することが求められていると批判した。

以上の検討から、続く第3節と第4節においては、言語の「不確実性」に着目することでひらかれる可能性について議論した。佐藤学（1996）は、「省察的実践家」の議論から、二つの専門家像を指摘していた。一つは「技術的熟達者」をモデルとするものであり、このモデルにおいて教師の実践的認識は、複雑な状況を一般化することによって、「確実性」を拡大する方向をとるとされていた。それに対して、「反省的実践家」（省察的実践家）の実践的認識は、状況に含まれている多義的な意味の複雑さや豊かさを解明しながら、「不確実性」の世界へと踏み込む方向で展開されるとされていた。この議論から、日本語教師が、言語の不確実性を認めず、それを教える教授技術の確実性を追求していくのであれば、専門家としての日本語教師は「技術的熟達者」モデルにおいて追求されていくしかないことを指摘し、日本語教育において、「省察的実践家」をモデルとし、さらに「誤った自我に安住する」ことを逃れようとするのであれば、言語の不確実性を認め、それを同僚教師との関係性にひらいていくことが不可欠となることを主張した。

第5節では、「言語」と「労働」をめぐる「疎外」の議論を参照し、確実な言語観としての言語道具論と職業としての日本語教師の関係について検討した。これらの議論を踏まえると、日本語教師という職業は、「言語の疎外」と「労働の疎外」が同時に起きる構造にあることが指摘できるものであった。

日本語教育における「言語の疎外」とは、まず一つには、教師が扱う日本語が、教師個人の言語生活（あるいは、言語生活における価値体系）と切り離されることによって起こると考えられるものであった。さらに日本語教育理解のあり方として、学生のニーズに応えるという「貨幣の論理」がもち込まれることによって、または、「学生に必要な日本語を教える」という前提に立つことによって、言語道具論的な言語観は強化され、日本語教育は「言語の疎外」へと傾いていくと考えることができるものであった。そして、同時に考

えなければならないことは、この「言語の疎外」が、教師自身の言語生活における「日本語」と、教師が扱う「日本語」の乖離を意味しているということであった。日本語教師が、そのように疎外された言語を扱い、教授技術の獲得を専門性として位置づけることによって、日本語教師が労働において「生産」するものは、日本語教師自身の豊かさとは何のかわかりもないものとして存在するようになるという説明できるものであった（例えば、4章の川島さんの「からっぽ」であるという実感）。

つまり、「日本語教師という職業」をめぐる、「言語」と「労働」における疎外が同時に生じることによって、日本語教育における「共同化」機能は、「言語」と「労働」の両方において失われると考えることができる。日本語教育に存在する言語道具論的な言語観によって、言語の疎外と同時に、労働の疎外が生じる。そして、日本語教師にとって、言語の疎外とは、同僚関係における言語から「共同化」機能を喪失させるものでもある。「共同化」機能を失った言語を、同僚関係においてやりとりするのであれば、日本語教師は、労働において「生産」の感覚をもてないまま、自身の教室における学生とのやり取りに自閉していかざるを得ない。このことから、教師が自身の「言語」に「共同化」機能を取り戻すことが必要であり、同僚との関係において、「共犯的に」言語道具論的な言語観をとらえ直すことによって、「連帯を作りあげるような交流」、つまり、「同僚性」を築いていくことが必要であると主張した。

その上で、日本語教師が自身の価値体系を見据え、それを同僚教師の間にひらいていくという方向性は、日本語教師が自身の認識と責任の上に展開する教育という意味合いを強くもつものであり、その意味において「学習者中心」や「学習者主体」ではなく、「教師主体」の日本語教育として展開されなければならないとした。現場の教師がともに日本語教育における「言語」のあり方を問い直し続け、新たな価値を生産する辛さや楽しさを共有する。この応答と逸脱におけるせめぎ合いを繰り返す中にこそ、日本語教育を内部から変えていく可能性を見出すことができるとした。制度と主体の間に生まれる日本語教師の主体性とは、制度の拘束に対する応答と逸脱の反復において、言語を扱うものとして独自の価値を示していく運動の中に生まれるものであると考える。

参考文献

市嶋典子 (2009). 日本語教育における「実践研究」論文の質的变化—学会誌『日本語教育』

をてがかりに－『日本語教育研究論集』25号，国立国語研究所，pp.3-17

岡崎眸(1998). 日本語教師の自己イメージ『お茶の水女子大学人文科学紀要』51, pp. 289-300

佐藤学 (1996). 『カリキュラム批評－公共性の再構築へ』世織書房

塩崎紀子 (2000). 日本語教育という装置，栗原彬・小森陽一・佐藤学・吉見俊哉 (編)『装置：壊し築く』東京大学出版会，pp. 243-263

細川英雄(2010). 実践研究は日本語教育に何をもたらすか『早稲田日本語教育学』第7号，pp. 69-81

八木公子 (2004). 現職日本語教師の言語教育観－良い日本語教師像の分析をもとに－『日本語教育論集』20，国立国語研究所，pp. 50-58

Tsui, AMY.B.M. (2007) .Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL QUARTERY* Vol. 41, No. 4, pp. 657-680