

日本語教師の言語教育観とその意識化

— 一大学院生を対象とした 縦断的事例研究から —

武 一美

キーワード

言語教育観・意識化・自己研修・実践・立場形成

1. 問題提起

教室で授業を行っている最中、授業後の同僚との語らいの中で、自分自身の実践について、「なにか違う」と違和感を抱いたり、疑問をもったり、「ああ、私がしたいことはこういうことだったのだ」と新しい発見をしたりすることは、多くの教師が体験していることだろう。実践の中から出てきたこういった、いわば実感のようなものは、教師の中の何を、意味しているのだろうか。また、この気づきや問題意識は教室実践にどのように関係するのだろうか。

近年、教師教育において自己研修の重要性が指摘され（古川 1990 古川 1991 岡崎・岡崎 1997）、自己研修のための方法論が様々に論じられている（才田 1992 寺谷 1999 横溝 2000 野口・及川・本間 2005）。とくに、才田（1992）は、授業の観察を通して自分の教授スタイルを客観的に把握し検討するための3つの方法を提案した。その中の一つ「自分の教育観の考察から出発する方法」では、自分自身の教育観をアンケートなどに答える形で認識し、その後自分のVTRを見て、教育観と実践とのズレが認識された場合には、ズレが生じた理由を探るという方法を提案している。つまり、このことは、具体的な実践の中に教師の言語教育観が存在する可能性を示唆するものであるといえるだろう。また、岡崎・岡崎（1997）が述べるように、言語教育観は「無自覚に出来上がり固定化していきやすい」ものであり、「自分の教育観が自分の場合どのようなになっているかを、意識にのぼらせ対象化」することが教師には求められるだろう。

細川（2002）は、「担当者が固有の教育観を持たなければ、教育ははじまらない。すべては、担当者がその言語観、教育観を明確に自覚するところからはじまる」と、実践そのものの出発点が担当者の言語教育観の自覚にある、という考えを示した。言語教育観とは、実践を行う教師個人の、言語とは何か、教育とは何か、という考え方であり、はじめのうちは実践の中での違和感や気づきという形で表出する不明確なものであろう。その曖昧なものを、他者の様々な考え方や実践と照らし合わせることで、徐々に自らの言語教育観を

意識化していくことができ、そして、この言語教育観の意識化が個々の実践の有り方を支えるのである。

現職日本語教師の言語教育観に関して、八木（2004）は、言語教育観を具現化したものが自己にとっての良い教師像であるとの考えに基づき、119名の現職日本語教師への質問紙調査の結果から、因子分析を行ない、現職教師の言語教育観を共時的に捉え、よい日本語教師像にはどのような枠組みが存在するのかを示した。しかし、残念ながらこの枠組みの背後にどのような言語教育観が存在するのかということまでは、覗き知ることができなかった。言語教育観は、各教師の個別の経験や自分自身の実践から形作られていくものであり、量的研究からその動的な姿を描き出すことは難しいだろう。

このように、言語教育観を持つことが教師研修や教師が実践を行っていくために重要である、という観点が様々に指摘されてきたが、日本語教師がどのように言語教育観を形成していくのかというプロセスに注目した質的研究は未だない。各日本語教師は学び手としての経験、日本語教師としての実践、あるいは実践の観察を経て、現時点での言語教育観を持つに至っており、具体的な教室実践の中で言語教育観は意識化され、それがまた実践に取り組む姿勢や立場となると考えられる。

そこで本稿では、教室実践の指標となるものとして言語教育観を捉え、日本語教師経験のある大学院生Aの、実践の事例からの問題意識の中に、どのように言語教育観が存在し、またそれが意識化され、日本語教師としての立場形成へと向かったのか、という過程を縦断的に検証する。

2. 縦断的事例について

2-1 分析の対象と方法

日本語教師の実践からの問題意識の背後に、自身の言語教育観が存在すること、またその言語教育観がしだいに明確化し、教師としての立場形成が行われたことを検証するために、日本語教育経験のある大学院生A（以下A）が参加した早稲田大学大学院日本語教育研究科の授業科目のレポート類、及びAの修士論文などを分析対象とした。これらを分析対象にした理由は、Aは大学院入学前に日本語教師経験があったこと、参加した実践研究のデータを修士論文で使用したこと、実践の振り返りをメーリングリスト（以下ML）上に書いたこと、「ことばを教えること」をテーマにレポートを書いたこと、などである。

【表1】分析データの詳細

データの種類	内容	データの出处
レポート類 (2002/04 ～07)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 「ことばを教えること」草稿×6本、完成原稿1本（2002/04～07） ■ 『『総合』はどのような意味で日本事情教育実践研究になりうるか』（2002/08） ■ 「コミュニケーション能力を育成する言語教育とは」（2002/07） 	早稲田大学大学院日本語教育研究科の授業科目「日本事情実践研究 ¹⁾ 」（別科日本語専修課程「総合 ²⁾ 」／早稲田大学大学院日本語教育研究科の授業科目「言語文化研究 ³⁾ 」

ML 上の発言 記録 (2002/04 ~07)	受講生間の連絡、授業の感想・レポートの提出用として設けられた。	早稲田大学大学院日本語教育研究科の授業「日本事情実践研究」
修士論文 (2003/06)	テーマ「接触場面における作文推敲のための調整行動」	早稲田大学大学院日本語教育研究科

本分析では、特定の日本語教師に焦点をあて、複数のデータから、一人の日本語教師の長期的な軌跡を追跡することで、言語教育観の明確化・意識化を描く縦断的な質的分析を試みた。データの分析方法は、佐藤 (1992)、木下 (1999)、箕浦 (1999) を参考に、次の手順で行なった。第1段階として、対象データから、振り返りや気づきにあたる箇所を抜き出し、時間軸に沿って並べた。第2段階として、抜き出した個々のデータに概念をつけ、そこから見出した4つのカテゴリー、誤用訂正・フォリナートーク・教室内コミュニケーション・言語教育観、に個々のデータを分類した。第3段階では、抽出された4つのカテゴリーを仮説としてデータ全体を再度見直し、再分類を行った。

2-2 分析と考察

日本事情実践クラス (早稲田大学日本語研究教育センター別科日本語専修課程「総合」) の授業に参加して、A は誤用訂正・フォリナートーク・教室内コミュニケーション・ことばを教えること (言語教育観) について、それまで自分が持っていた考え方を振り返り、いまだどのように参加クラスで対処していくかという具体的な必要に迫られた。このことから、A は調整行動に関する問題意識をもち、それを修士論文のテーマへと発展させた。修士論文では、誤用訂正・フォリナートーク・教室内コミュニケーション、への問題意識は、教師が一方的に何かを与えるのではなく教室における参加者 (学習者・教師・ボランティア) が自己モニター能力を持つことが必要である、という結論へと導かれた。一方言語教育観は、具体的な実践とリンクしながら A の中で明確化・意識化されていった。

2-2-1 分析1：誤用訂正

A は大学院入学前に、日本語学校で3年間日本語教師をした経験があった。教師を始めたばかりのころ、学習者の日本語の誤りを訂正するのは当然のことと考えていたが、同僚との「間違いを気にせず話す学習者はコミュニケーション能力が伸びるが、文法を気にする学習者は伸び悩む」(「言語文化研究」レポート 2002/07) という話題や、自分自身が外国語を学んだときの体験から、「間違いがあっても意味が通じればよしとする、そうでないと、学習者は間違いを気にして、言いたいことを言うのではなく、言いたくなくても言いやすい表現を選んでしまう。それでは本当のコミュニケーション能力が伸びない」(「言語文化研究」レポート 2002/07) と次第に考えるようになった。

大学院入学後、「日本事情実践研究」クラスを受講し、早稲田大学日本語センター別科専修課程「総合」(以下総合) に参加した。「総合」への参加にあたり、受講生には担当者か

ら「一方向的訂正を行わないよう注意し、意味不明の表現等については、6W1Hの質問形式を駆使して、学習者の表現意図を引き出すよう努める。その際、学習者の語彙力・構文力に細心の注意を払い、場面に応じた『足場掛け』を行う」（日本事情実践研究配布資料）という注意が与えられた（この背景については、細川（2002）参照）。「総合」への観察から、学習者は間違いを指摘されないため気楽に話せて日本語力が上がるようだとの感想をAは持ち、大学院生と担当者で共有されているMLに次のメールを送った。

● 誤用訂正について

今日の2・3時間目の「総合」に参加して、今日また新しい発見をしました。こちらが学習者の間違いを訂正しない姿勢を貫いていると、学習者は間違いを気にせず自由に話し始めるのだ、ということに気づきました。このクラスでは学習者が「自分の考えていることを言いたい」→「でも日本語がまだよくわからない」→「正しい日本語を意識しつつ自分の意見を言うのは大変だ」→「面倒臭いから言いたくない」→「でも先生がうるさいから、ありきたりのことをちょっとだけ言っておこう」→「結局、日本語力はなかなか上がらない」・・という従来の授業に起こりがちな構図にならないのです。ここでは、「何を言っても間違いを指摘されない」→「気楽だなあ」→「もっとしゃべろう」→「日本語力 UP（？これはまだわかりませんが）」、という流れになっているように私には見えるのです。そこで、間違いがあると他の学習者に伝わらない（こちらにも伝わらないこともあります）が推測できることが多い）ために自分で間違いに気づいたり、他の人をカバーしたりするという調整ができるようになるのですね。
(日本事情実践研究 ML 2002. 0426)

直接的な誤用訂正が行われない「総合」クラスで、学習者がのびのびと自己表現し、自己訂正力やさまざまな日本語力を身につけていく様子を観察し、Aは修士論文のテーマを「調整行動」に決め、自分が参加したグループのデータ分析を行った。その結果、「誤用訂正」に対する問題意識は「発話調整自己モニターの重要性とトレーニングの場の提供」の提案へと発展した。

● 発話調整自己モニターの重要性とトレーニングの場の提供

実際場面に対応し得るコミュニケーション能力を育成するには、学習者が自分自身の発話を調整する自己モニターが不可欠である。そのためには、話すこと自体が目的となる活動ではなく、学習者の意識化を促進するトレーニングの場を提供することが重要となるのではないだろうか。

(修士論文第5章「結論」P76 2003.06)

2-2-1 分析2：フォリナートーク

フォリナートークにもAは注目した。それは、日本語教師として自分が身につけてきた語彙文型のコントロールが、自然なコミュニケーションを阻害しているように感じたからであった。その迷いを、やはりMLにAは送ったのだが、それに対して別の大学院生から、相手が分らないようだったら、分るように言いかえたり説明することは、自然なことなのではないかと、アドバイスが送られた。

● Aのフォリナー・トークに対する問題意識

きのう「総合」の授業に参加して少しとまどったことがあったのでここに書きます。私は NS3⁴⁾に参加していますが、初級学習者がどのように「総合」の授業に参加するのかに興味があってこのレベルを希望しました。ですが、私が初級学習者に対するときは、常に語彙・文型のコントロールをし、無駄なことは言わず、相手が話す時間（内容を考える時間＋日本語を組み立てる時間）を与えるようにする、など思いっきりフォリナー・トークとなります。しかし、きのう「総合」の授業に参加して、そうでない接し方をしなければいけないようだったのでとまどいました。なぜなら、私はそのレベルの学生と話するとき、フォリナー・トーク以外の話し方ができないことに気がついたのです。さらに実習生の方たちの話し方なども、とても気になってしまったのです。やはりこの授業では、私たちは「教師」となっていけないのですよね？これは私の職業病なのか・・・

(日本事情実践研究・ML 2002/0420)

● 他の受講生からのフォリナー・トークに対する意見

私は NS4⁵⁾に参加しているのですが、学習者が想像以上に日本語で言いたいことを言えるようなので、私はそれほど意識して話していません。でも、私の使った言葉や、言っていることがわからないという反応があったときは、質問を別の言葉で言い換えたり、具体的な例で説明したりということはしています。自分の生活を振り返ってみても、例えば、日本人の友達に、自分の研究内容を説明するとき、相手がわかりやすいように、専門用語は使わないで、かみくだいたり、違う言い方をしたりしています。そういうことないでしょうか。「総合」のクラスでは、相手がたまたま学習者というだけであって、それとあまり変わらないのではと私は思っています。だから「フォリナー・トークで話してるからだめだ」というふうには考えなくてもいいのではないのでしょうか

(日本事情実践研究・ML 2002/0422)

「総合」における自分自身のフォリナー・トークへの違和感は、フォリナー・トークは調整行動に過ぎないという他者からの異なる意味づけを与えられた。そして、この違和感は、修士論文では「協働学習における母語話者のフォリナー・トークの可能性」へと展開した。

● 協働学習における母語話者のフォリナー・トークの可能性

他者からの調整行動を受けることで、なぜ自分の発話がつたわらなかったのか、なぜ相手の発話を理解できなかったのかと、NSもNNSもあらためて各々の発話について自己観察し、メタ認知力を育成するきっかけとなるのではないだろうか。そのプロセスを参加者全員が共有し、互いの自己モニター力に働きかけることによって、NSにとってはフォリナー・トークの可能性、NNSにとっては各自の言語レベルにおける理解可能なインプット・アウトプットへの手掛りを掴む訓練の場になると言えるだろう。

(修士論文第4章「結果と考察」p53 2002/06)

2-2-3 分析3：教室内コミュニケーション

「総合」で、受講生は学習者との1対1のディスカッション相手もつとめるのだが、Aはこの体験を通して、日本語クラスにおけるコミュニケーション活動に必要な要素について改めて考えさせられることになった。「総合」開始初期の5月初めには、Aは相手に対する興味だけでディスカッションは成立すると考えていた。しかし、実際に学習者とディスカッションを始めると、論点が見えてこず困惑し、「〇〇が好き」だけではディスカッションはできないが、どうしたらいいのかわからないという状態に陥り、教室内でコミュニケーション活動を成立させるために何が不足なのかを考えはじめた。

● 話し相手に対して興味・関心があればディスカッションできる

いろいろ話しているうちに、それを話した本人にだんだん興味が湧いてきました。(中略) 私自身ははじめから discuss するぞ! という気持ちより、「知りたい」「聞きたい」という気持ちの方が強いかもしれません。(中略) 誰のテーマに対しても一つ一つに興味があります。あとは IM さんの言うように「ぶつけられたことに誠実」になろうと思っています。

(日本事情実践研究・ML2002/0509)

● ディスカッションを成立させるためには、論点が必要

この間、初めて学習者とディスカッションをして思ったのですが、私は学習者が何をディスカッションしたいのかよくわかりませんでした。それを探ろうといろいろ質問してみましたが、主張したいことはわかりましたが、ディスカッションの論点が見えてこなくて、これからどうしよう・・・と思っています。(中略) 自分がディスカッションの相手をして初めて、自分たちのグループの学習者について動機のとめ方はあれでよかったのか、とか、自分の動機もあれでいいのか、と改めて考えさせられました。

(日本事情実践研究・ML 2002/0521)

● コミュニケーション活動(ディスカッション)に必要なものは何か?

このままディスカッションに望んでも私は何も話すことがなくなりそうだ。それならそこから何をひっぱり出す必要があるのか? でもそれは NS4 の動機のとめめの段階で終わっているはずでは? あれ? うちの NS3 はちゃんとディスカッションの論点を明確にしてまとめさせたとと言えるだろう。まだ「好き」だけで終わっているかもしれない。やっぱり「好き」だけではだめなのか。

(日本事情実践研究・ML 2002/0522)

大学院入学前からコミュニケーション能力に問題意識を持っていた A は、「総合」で学習者とディスカッションをし、その難しさに直面することになった。ディスカッションのテーマをただ好きだからで選んでしまい、ディスカッションの論点や自分自身との関係が明確でない場合には、ディスカッションが進展しないという体験をした。この体験と観察から修士論文では、「教室内コミュニケーション」は「話す目的の明確さと話題と自分の関連性の強さがコミュニケーション能力力向上に結びつく」と、実践から見出した課題に一つの答えを見出した。

● 目的の明確さと、話題と自分の関連性の強さの必要性

コミュニケーション能力の向上に必要なのは、インターアクションの量ではなく、何のために話すのかという目的の明確さと、話題と自分との関連性の強さではないだろうか。

(修士論文 第5章「結論」P76 2003/06)

2-2-4 分析4:「ことばを教えること」(言語教育観)

日本事情実践研究のクラスでは、早稲田大学日本語教育研究センター別科の「総合」クラスに参加すると同時に進行で、大学院生が学習者と同一の活動を体験する時間がある。つまり、学習者と同じように、自分でテーマを決め、クラスで意見をもらいながらレポートを書く活動である。活動を開始したばかりの4月19日にAが提出したレポートは「私にとってフランス語とは」というテーマであった。その後、Aは修士論文のテーマを「総合」のデータを対象に書くことを考えはじめ(日本事情実践研究 ML2002.0426)、ほぼ同時期にレポートのテーマを「私にとってフランス語とは」(1・2稿)から「ことばを教えることについて」(3稿目)(日本事情実践研究 ML レポート2002.0513)へと変更した。

このテーマ変更までの間に、「日本事情実践研究」の授業内で A のレポートは 1 回も検討されておらず、A は自主的にテーマ変更を行っている。

●自主的なテーマ変更

授業で一度も白目の下にさらされることのないまま、3 回目の動機作文となりました。今回は書き直しているうちにテーマまで変わってしまいました。一体、どこに行き着くんだらうという感じです（日本事情実践研究 ML2002/0513）

テーマを変更した理由について A は、レポート中に、「教えるとは何なのかよく分らなかったからだ」と書いている。A が新たに自分自身で設定したテーマ「ことばを教えることについて」は、4 月から 7 月までの 3 ヶ月間に、数回のクラス内推敲を経て、合計 7 回の書き直しが行なわれた。このレポート作成活動は、自分自身とテーマの関係性を問うものであり、他者の意見を十分取り入れた上で、すこしずつ自分の考えを明確にしていくことがめざされている。その結果、7 回の書き直しレポートから、A の 3 ヶ月間の「ことばを教えること」への考え方の変遷、つまり言語教育観の変遷を窺うことができた。

具体的な例を示しながら、A の言語教育観が次第に明確になっていく様子を見ていきたい。まず、A はフランス語について書こうとしていた気持ちから、フランス語を含めた「ことばを教えること」（日本事情実践研究レポート 2002.0513）に焦点を移した。それは、前述したように、自分自身の中の問題意識「ことばを教える」とは一体どういうことなのか、を解決したいという思いからであった。わからないからこそ、ここで敢えて自分のテーマとして考えることで、明確にしていこうと考えたのであろう。つまり 7 本のレポートは、その時点での A の言語教育観の軌跡であったといえるだろう。

クラス内の他者から「ことばを教えられるのか」（日本事情実践研究レポート 2002.0705）と問われた A は「教えるとは何か」を改めて考え始め、「勉強する人を手伝う人でありたい」（日本事情実践研究レポート 2002.0705）と、述べた。これに先立って、A は日本事情実践研究の ML で学習者とのディスカッションを巡っての大学院生間のやりとりで「このディスカッションで私は、対等なディスカッション相手でありたい」（日本事情実践研究 ML2002.0522）と自分の立場と考えを明確に述べた。つまり、この「手伝う人」というキーワードは、授業実践での体験から出てきたものであるといえる。

「ことばを教えるとはなにか」という問題意識に対する答えを、A はこのレポートでは出すことができなかった。しかし、大学院生間で話し合いながら自分の問題意識（言語教育観）を考え続けた 3 ヶ月間で、「教師としての在り方・理念が問われている」（日本事情実践研究レポート 2002.0705）と、実践を行なうためには言語教育観が求められることを認識し始めたといえよう。

●レポートのテーマを「ことばを教えることについて」に変更

フランス語に対する思い入れを書こうとしたが、どうしてもうまく書けずにいるうちに、ポイントは「フランス語」ではなく、「フランス語も含めたことば」へさらには「ことばを「教える」という点へ移っていった。（日本事情実践研究レポート 2002/0513）

●「教える」とは何か （ ）内筆者注

（「ことばを教えることについて」というテーマにしたのは「教える」とは何なのかがよくわからなかったからだ。だが敢えて（レポートの）タイトルにつけることによって、自分と関係がはっきり見えてくるのではないかと期待した。（日本事情実践研究レポート 2002/0627）

●「ことばを教えられるのか」という他者からの質問

実践クラスで、私の頭にひっかかっていた言葉がもう一つある。「ことばを『教えられる』と思っているのか」その人の言葉は、一体あなたにとって「教える」とはどういうことなのか、まずそれを考えるべきではないか、とされているように聞こえた。

(日本事情実践研究レポート 2002/0705)

●曖昧だから明らかにしていく

答えを見つけるには、一つ一つそのあいまいさを明らかにしていくしかない。

(日本事情実践研究レポート 2002/0705)

●「勉強する人を手伝う人」でありたい

「教える」という言葉には、「上から下へ」という尊大な印象をぬぐえない。そうではなく、自分は相手と同じ目の高さにて、「勉強する人を手伝う人」でありたいのだ。

(日本事情実践研究レポート 2002/0705)

●教師としての在り方・理念を問われているという認識

ディスカッション(筆者注:Aのテーマでのもの)、クラスメートからの発言を通して、自分にとって「ことばを教えること」というのは、私の今後の教師としての在り方を問うテーマであったのだとここにきてようやくわかった。(中略)今の私には「教える」についての理念を問われているのだ。

(日本事情実践研究レポート 2002/0705)

2002年7月の時点では、未だ明確な言語教育観を記述するには至っていなかったが、1年後の修士論文において、Aは自分自身の言語教育観を明確に記述した。言語は「自分で獲得するしかないもの」であり、「教師から一方的に与えられる」ことで習得することができないと述べ、学習者の自律的な学習を示唆した。

●言語とは、学習者が自律的に獲得していくもの

言語とは他者との双方向の関わりの中で育まれるものであり、言語行動とは自分を中心とした社会の中で身につけていくものである。(中略)このように自らが獲得するしかない言語というものを、教室内で教師という他者から一方的に与えられることで網羅できると考えるのは、あまりに依存的であり、楽観的であることを学習者は認識する必要があるだろう。

(修士論文 第5章「結論」P76 2003/06)

2-3 小括

大学院入学前にAが持っていた「コミュニケーションとは何か」という問題意識はA自身の授業活動から見出されたものであり、入学後のものは「総合」における参加者としての実践(支援)から出てきたものであった。各々の実践に関わる問題意識の背後には、A自身の言語教育観がすでに存在していたと考えられる。

「日本事情実践研究」「総合」での活動開始1ヶ月後(5月)に、Aは修士論文のテーマ変更と、レポートのテーマ変更を同時期に行っている。前述したように、このテーマ変更までの間に、「日本事情実践研究」の授業内でAのレポートは1回も検討されておらず、Aは自主的にテーマ変更を行なっている。テーマ変更理由をAは「ポイントは『フランス語』ではなく、『フランス語も含めたことば』へさらには『ことばを「教える」』という点へ移っていった。」(日本事情実践研究レポート 2002.0513)と述べている。これにさきがけて、

A は「総合」で「新しい発見」をしたと、次の 2 点を書き送っている。「誤用訂正しない姿勢を貫いていると学習者はどンドン話しはじめること」「間違いがあると他の学習者に伝わらないために自分で間違いに気づいたり、他の人をカバーしたりするという調整ができるようになる」(日本事情実践研究・ML 2002. 0426)。この、「調整行動」に関わる実践における体験が修士論文のテーマ変更につながり、それがまた「ことばを教えること」という言語教育観を考えるテーマへと展開したと考えることができるだろう。

このように、A 自身の入学前の実践と「総合」という実践の場から具体的な問題意識が生まれ、その背後には A の無意識下の言語教育観が見え隠れしている。そしてその意識されたばかりの、未だ「問い」でしかない言語教育観がレポートという形で他者と共有されることで次第に意識化された。そして、その後「総合」での実践をデータとして分析し論文を書いていくこと、つまり問題意識を言語化していくことで、修士論文執筆時点での A 自身の言語教育観を明確に記述できたといえるだろう。

修士論文では「言語とは学習者が自分で獲得していくものであり、教師から一方的に与えることでは網羅できない」(筆者要約)という言語教育観となり、「学習者自身が発話を調整する自己モニター力が重要であり、その育成のためには学習者の意識化を促進するトレーニングの場を提供することが重要だ」(筆者要約)という具体的な提案が行なわれた。

次の【表 2】では、言語教育観が、実践からの問題意識とリンクしながら意識化され、明確化しているさまが分る。これが、一大学院生 A における言語教育観のプロセスの内実といえよう。

【表 2】言語教育観の流れ (2002 年 4 月～8 月) (括弧内及び下線は筆者)

		実践の場での観察と体験	実践からの問題意識	言語教育観
入学前・日本語学校での実践	① コミュニケーションとは何か	<p>◆<u>誤りをその場で訂正することによって、誤用が化石化しない</u>と考えていた。(「言語文化研究」レポート 2002/07)</p> <p>◆(学生の)コミュニケーション場面認知の重要性を学んだ。若干の間違いには目をつぶるときも必要だ(「言語文化研究」レポート 2002/07)</p> <p>◆私のクラスでは(中略)「正しい」日本語を話しているが、自分の発する日本語が不安なときや、何と表現してよいか分からないときなどは、すぐに教師に助けを求める。(「言語文化研究」レポート 2002/07)</p>	<p>◆コミュニケーションができるようになるカリキュラムとは何か(「言語文化研究」レポート 2002/07)</p> <p>◆(円滑なコミュニケーションのためには)日本人のルールに沿ったコミュニケーションの仕方を教えるべきではないだろうか。(「言語文化研究」レポート 2002/07)</p>	<p>◆教師の私がコミュニケーションの在り方を理解しておらず、その結果学習者に「間違いを恐れるように」仕向けていたのかもしれない(「言語文化研究」レポート 2002/07)</p> <p>◆コミュニケーション能力の到達点はどこにあるのか? 円滑なコミュニケーションとは何か? (「言語文化研究」レポート 2002/07)</p>

<p>入学後・参与観察から研究へ</p>	<p>② 教えること</p>	<p>◆学生と話するとき、フォリナートーク以外の話し方ができない(「実践研究」ML2002/0420) ◆授業のテープ起こしをしていて、みんなの一言一言を文字にしているうちに、親しみが感じられてきて、且つ、<u>みんな同じところに立っているんだ</u>。(「実践研究」ML2002/0422) ◆間違いを訂正しない姿勢を貫いていると、学習者は間違いを気にせずに自由に話し始めるのだ、ということに気づきました。(中略) <u>間違いがあると他の学習者に伝わらないために自分で間違いに気づいたり、他の人をカバーしたりするという調整ができるようになる</u>(「実践研究」ML2002/0426)</p>	<p>◆この授業では、私達は「教師」となっていないのですよね。(「実践研究」ML2002/0420) ◆现阶段の作業としては、学習者の考えている全て引き出せるためのお手伝いということではないでしょうか。(「実践研究」ML2002/0422)</p>	<p>◆テレビの仕事はことばを使い捨てにしてしまうような気がして嫌だったので断り、フランス語を教える仕事に心は傾いていた。だが考えるうちに、ことばを教える仕事は私にできるのだろうかと思い始めた。私はまだそこまでフランスやフランスについて知らない、この程度で<u>言語を教えるはならない</u>と思った。(「実践研究」レポート2002/0424)</p>
	<p>③ 人と言葉の関係</p>	<p>◆①ディスカッションの論点が見出せない。②(テーマに選んだ対象が)好きだけではダメなのか? (筆者注:好きだけでは、ディスカッションができない) (「実践研究」ML2002/0522) *AのML上の発言を筆者が要約した。</p>		<p>◆「ことばを教えること」とは、そのことばが話される場所で生活し、そのことばで考え、そのことばを通した経験をしなければできないこと(「実践研究」レポート2002/0512)</p>
	<p>④ 教師の役割</p>	<p>◆自分の言いたいことを伝え、相手の言いたいことを理解するために、自分の言葉を駆使し、<u>他者との活発なインタラクシヨンの結果、見事な作品を作り上げた。そのプロセスでは、自分の内側にあるものを探し当てて言葉にする力、他者との関係を構築していく力も育成されている。</u>(「実践研究」理論編レポート2002/0811)</p>	<p>◆従来の「日本事情」が日本人とのコミュニケーションから発生する問題を、「どうやって予防するか」であれば、「総合」は「どうやって処理するか」の<u>実地訓練の場</u>ではないだろうか。(「実践研究」理論編レポート2002/0811)</p>	<p>◆「手伝う人」であれ、「教える人」であれ、やっていることは同じである。(中略)私が、学習者と向き合うことに変わりはない。(「実践研究」レポート200/0627) ◆今の私には「教える」についての理念を問われていたようだ。(「実践研究」レポート2002/0627)</p>
<p>修士論文</p>				<p>◆言語とは学習者が自分で獲得していくものであり、教師から一方的に与えることでは網羅できない(修士論文第5章「結論」p77 2003/06) *筆者要約</p>

3. 結論

本稿では、日本語教育経験のある大学院生 A の、実践の事例からの問題意識の中に、どのように言語教育観が存在し、またそれが意識化され、日本語教師としての立場形成へと向かったのか、という過程を縦断的に検証した。ここで明らかになったことは、言語教育観は日本語教師の中に実感ともいえるような形で立ち現れ、簡単に意識化、明確化、言語化ができるものではなく実践の事例に対する気づきや発見といった問題意識の背後に存在するものであるが、実践の中からの問題意識を明確にする（記述する）ことで、自分自身の言語教育観を意識化できるということである。また、言語教育観の意識化を通して、実践における立場形成が行われることも明らかになった。言語教育観の意識化と教室実践は循環システムとして考えることができ、教師は教室実践と自分自身の言語教育観を自覚的に行き来した後に、自分自身の実践におけるその時点での立場を形成することができるのである。

川上 (2005) は、「言語能力の捉え方は、言語教育で育成すべき言語能力とは何かだけでなく、言語教育のあり方そのものと密接に関係しつつ変化してきた」と、歴史的な変遷を指摘し、さらには、「言語教育者のもつ言語能力観が、授業観（どのように教えるか）、テキスト観（どのような教科書で教えるか）、カリキュラム観（どのような授業設計を行うか）、評価観（どのような能力をどのような方法で評価するか）に影響を与える」と述べた。川上が述べる言語能力観は言語教育観の裏返しであり、言語教育観と表裏一体のものとして解釈できる。つまり、教師の言語教育観が教室実践の方向性、教室実践は何を目的とするのかを決定づけるというのが川上の論である。これは細川 (2002) の「すべては、担当者がその言語観、教育観を明確に自覚するところからはじまる」に通ずる。

しかし、言語教育観は先に述べたように、各教師の中に明確に存在するわけではなく、実践への問題意識の背後に見え隠れするものであり、さまざまな教室実践を経ること、自分の考えや自分の実践と異なる多様なものを観察することによって自他の差異を認識し、違和感や疑い共感を経て意識化されていくものである。このように、教室実践を通じた自己研修の過程で日本語教師は言語教育観を作ったり、壊したりしながら形成していくのであるが、それは無意識に行われていることが多い。一方、言語教育観は、授業観・テキスト観・カリキュラム観・評価観に反映されるものであるから、無自覚に存在する言語教育観を自覚的に取捨選択し、統合し形作っていくことが教師には求められる。自分自身の言語教育観に対して自覚的でなければ、教室実践は学習者のどのような言語能力を育成するのかという目的が不明のものになってしまうからである。「さまざまな教育観の中で自律的に考える一人一人の教師自身の立場の形成、そしてそのような立場を自覚的に更新できる」（細川 2006）こと、つまり、教室実践に内在する雑多な言語教育観の中で自らの言語教育観の自覚化を行うことは、実践における教師自身の立場形成につながるものである。

本稿は、教室実践の指標となるものとして言語教育観を捉え、日本語教師経験のある大学院生 A の、実践の事例からの問題意識の中に、どのように言語教育観が存在し、またそれが意識化され、日本語教師としての立場形成へと向かったのか、という過程を縦断的に検証したにとどまるが、今後は、どのような自己研修のための環境が、言語教育観の意識化・明確化を促すのかという点について考察していきたい。

注

- 1) 「日本事情実践研究」(実践科目) 細川英雄担当、早稲田大学大学院日本語教育研究科 2002 年度春期、90 分授業×週 1 コマ×3 ヶ月、大学院生が体験レポートとして学習者と同じのやり方でレポート作成を行い、検討するためのクラス。ML を利用し「総合」の授業(早稲田大学日本語研究教育センター別科日本語専修課程)に関する議論も行なわれた。
- 2) 「総合」細川英雄担当、2002 年度春期、90 分授業×週 2 コマ×3 ヶ月、早稲田大学日本語研究教育センター別科日本語専修の日本語クラス。大学院生の実践研究クラス(実習)としても機能し、大学院生は学習者の支援をしつつ参与観察を行なう。初中級 3 レベル～上級 7 レベルまでの学生が参加するクラス。レベル別に小グループ(3～6 人)を編成。本稿のデータ対象グループは 3 レベル(初中級)、学習者 5 名・大学院生 5 名。早稲田大学日本語研究教育センター別科専修課程「総合」の授業活動の詳細については、細川英雄+NPO 法人スタッフ(2004)『考えるための日本語』明石書店を参照のこと。
- 3) 「言語文化」(理論科目) 細川英雄担当、早稲田大学大学院日本語教育研究科 2002 年度春期、90 分授業×週 1 コマ×3 ヶ月
- 4) 初中級レベルのグループ
- 5) 中級前期レベルのグループ

参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習:理論と実践』アルク
- 川上郁雄(2005)「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」リテラシー研究会編『リテラシーズ』1号くろしお出版 pp3-18
- 木下康仁(1999)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 質的実証研究の再生』弘文堂
- 才田いづみ(1992)「自己研修のための授業分析試案」『世界の日本語教育』2号 pp107-114
- 佐藤郁也(1992)『フィールドワーク』新曜社
- 寺谷貴美子(1999)「教師の自己研修における Peer Coaching」『世界の日本語教育(日本語教育事情報告編)』5号 PP187-120
- 野口直子・及川千代香・本間淳子(2005)「日本語教師のための Cooperative Development-教師としての自己成長をめざして」『日本語教育論集』21号 国立国語研究所 pp35-44
- 古川ちかし(1990)「教員は自分自身をどう変えられるか」『日本語教育論集』7号 国立国語研究所 pp1-18
- 古川ちかし(1991)「教室を知ることと変えること:教室の参加者それぞれが自分を知ることと変えること」『日本語教育』75号 pp24-35
- 細川英雄(2002)『日本語教育は何をめざすか一言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 細川英雄+NPO 法人スタッフ(2004)『考えるための日本語』明石書店
- 細川英雄(2006)「日本語教育における教室実践と教師教育の統合」春原憲一郎・横溝紳一郎編著『日本語教師の成長と自己研修』凡人社 p 225-243
- 箕浦康子(1999)『フィールドワークの技法と実際 マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房
- 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号 国立国語研究所 pp50-59
- 横溝紳一郎(2000)『日本語教師のためのアクションリサーチ』日本語教育学会編、凡人社