

「教室の言語教育観」と「教師の言語教育観」との突き合せと問い直し

山本 玲

【キーワード】「教室の言語教育観」・「教師の言語教育観」・協働型実践研究・言語教育観の問い直し

1. はじめに

複数の教師によって設計・運営される協働型実践研究においては、「教師の言語教育観」と「教室の言語教育観」が必ずしも完全に合致しているとは限らない。当然のことであるが、「教師の言語教育観」は教師一人ひとりによって異なる。従って、複数の教師によって設計された教室において目指されること、すなわち「教室の言語教育観」はその教室に携わる「教師の言語教育観」の一部ではあっても、全てではない。

このような協働型実践研究においては、教師は、自身が目指すものと教室が目指すものとの間にズレを感じたり、違和感や戸惑いを覚えたりするだろう。しかしながら、「教室の言語教育観」との微妙なズレや違和感、戸惑いを覚えながらも、実践を通していくなかで、自身の言語教育観を「教室の言語教育観」と突き合せ、意識化し、問い直していくことで、新たな言語教育観を更新することができる場としての可能性も見いだすことができないだろうか。

このような問題意識に基づいて、本稿では筆者が参加した協働型実践研究（日本語教育学実践研究（16））を通して感じたことを資料にして、筆者がどのような点において「教室の言語教育観」との間にズレを感じていたのか、また筆者の言語教育観の問い直しは実践とどのように関わっているのか、その記述化を試みる。なお、記述化の際に使用した資料は、実践（16）専用メーリングリストおよびインターネット上の掲示板における書き込み、毎週の授業報告書である。

2. 実践（16）クラスにおける設計・具体化・評価

以下、実践（16）クラスにおける、教室実践の設計・具体化・評価について記す。

【活動期間】

2006年10月27日～12月15日（週1コマ90分×全8回（オリエンテーションを含む））

【クラス構成】

特別クラスの位置づけ上、参加した学習者の人数やメンバーは毎回の授業によって異なった。継続的に参加した学習者は全部で7名であった。そのうち、2名は1－2レベルの学習者で、残りの5名は3－4レベルに位置する学習者であった。教師は筆者を含めて5名である。

【活動の目標および構成趣旨¹⁾】

本活動の目標はディベートを通じて、とにかく日本語を話し、聞くことによって日本語によるコミュニケーションのなかに学習者を引き込むことと考える。そうすることによって、学習者が徐々に自立的に日本語を使用していくことを目指す。

本活動は、一回完結型の活動8回で構成されている。実践研究における特別クラスの全クラス内での位置づけをかんがみ、一回休んだら次に出にくくなる、わからなくなる、といった学習者が授業へ足を遠ざけるきっかけをなくし、来た日の授業がわかるように構成されている。そのため、本授業においては、学習者の内面が深化され、あるまとまった表現となるのを最初から最後まで扱うという形ではなく、授業はあくまでも学習者が自己の考えを深化させるきっかけを与えるものとして位置づけている。

【活動日程とディベートのテーマ一覧】

10月20日	オリエンテーション
10月27日	レストランに喫煙席はいらない
11月10日	学生は制服を着るべきだ
11月17日	郷に入れば郷に従え
11月24日	どの国でも英語を必須科目にすべきだ
12月1日	子どもに悪いテレビ番組は禁止すべきだ
12月8日	携帯電話は本当に必要か
12月15日	外国語学習に教師は必要だ ²⁾

【本授業の評価³⁾】

本授業における評価の指標は、学習者がどれだけ自立的に日本語を使用できるようになったかである。これをはかるため、院生はヘルプ内容記録シートをもちい、学習者と院生のかかわり方を記録していく。学習者と院生のかかわり方の段階がより高次のものへと移動することがみられれば、学習者にとって、本授業によってそれなりの

¹⁾ 「実践（16）授業概要教師用」資料参照。

²⁾ 最終授業では、院生はサポートに入らず、学習者のみで話し合いを行うようにした。

³⁾ 「実践（16）授業概要教師用」資料参照。

効果が得られたのではないかと考える。ただし、学習者は本授業のみで日本語を学習しているわけではないので、もちろん他の授業との関係も考慮することを考えている。

3. 「教室の言語教育観」と「教師の言語教育観」との突き合せと問い直し

3. 1. 「教室の言語教育観」に対する違和感

まず、設計段階においては実践(16)が目指すものについて、筆者はその具体像をつかむことができていなかった。実践(16)では活動を設計するにあたり「ディベート」という活動形態を採用した。これは、先に記述したように、実践研究における特別日本語クラスの位置づけという現実的な諸条件を考慮したうえで、より多くの学習者に継続的に参加してもらうことを意図したからであった。しかし、筆者は「議論のための議論をして何の意味があるのだろうか」と、「ディベート」というコミュニケーションの一形態に対して疑念を抱いていたし、「白黒の立場が決められない問題に対して一応の立場を取らせ、議論を闘わせることで何をを目指すのだろうか」と、「ディベート」を通じてどのような教室活動を目指すのか、学習者はどのような能力をつけることができるのか、イメージすることができなかった。無論、「学習者が徐々に自立的に日本語を使用していくことを目指す」ということは教師用概要書には記述されていたものの、その「学習者の自立的な日本語使用」をどのように捉えるのか、筆者自身は明確な立場を持っていなかった。むしろ、ディベートとはいえ自分とは異なる考えを持つ他者と議論をすることで、多様な観点からテーマを捉えることができ、その結果テーマに対するものの見方が変わる可能性もあるかもしれない、ということを考えていた。

このように、設計段階においては、筆者は「教室の言語教育観」に対して漠然とした違和感しか抱いておらず、教室実践の文脈の中で自身の言語教育観を位置づけることができていなかった。ゆえに、自身の言語教育観も漠然としたものであった。

3. 2. 教室実践を通した「教師の言語教育観」の模索

実際に教室活動がスタートすると、設計段階において掲げていた教室活動の理念が実践現場では必ずしも実現されていないのではないかと思う場面に出会うことがあった。担当者が「ディベート」という枠組みに引きずられるあまり、学習者の言おうとしていることに耳を傾け、それを引き出すのではなく、担当者自身がディベートのテーマに対する意見を述べ、学習者がそれを口述筆記しているかのような場面に居合わせたのだ。筆者は、その日の授業報告書で次のように記述している。

「ディベート」という枠組みにとらわれるあまり、学習者のどのような言語活動をどのように活性化させるのかという本来のこのコースの目的が等閑にされてしまった

印象を持った。「ディベート」という枠組みを採用している以上、日本語として整った意見を述べたり、相手を論破するという側面を疎かにしてはいけませんが、そこに目を向けるあまり、学習者がサポータの意見を代弁しているような状況が観察された。相手を論破する意見を言えるようになるための支援ではなく、相手に対して自分の意見をどのように日本語として表現するのか、そのための支援を考えていかなければならないと感じた。「日本語」の教室であるという前提を忘れてはいけなかったと感じた。

【11月10日：授業報告書①】

この報告書からは、このクラスは「ディベート」の教室ではなく、「日本語」の教室であることを筆者が再認識していることが伺える。また、「日本語」の教室においてどのような言語活動を活性化させるのか、そのためにはどのような支援をすればいいのかといったコメントからは、具体案の記述こそされていないものの、この教室活動の中に自身の言語教育観を位置づけようとするスタンスを持ち始めていることが読み取れる。

しかしながら、「日本語」の教室であることを再認識しつつも、同じ日の報告書では「ディベート」としての目標も掲げている。

（前略）一つのテーマに対して様々な論点から自分たちの意見を述べていたので、次回以降は、「論点の違い」という点を学習者に意識化させつつ、それに学習者自身が気づいて、日本語を使いながら問題解決を図れるような支援の仕方を考えていかなければいけないと感じた。

【11月10日：授業報告書②】

そして翌週は、筆者は議長として実践に参加した。しかし、実際のクラスでは議長として「ディベート」を活性化させることができず、その日の報告書では「ディベート」として議論をどう成立させるべきかについて再びコメントをしている。

日本語クラスであるために、教師が学習者に対する言語支援をすることは大前提であるが、「ディベート」という枠組みを採用している以上、議論の活性化という側面を疎かにしてもいけない。コース開講当初に比べて互いの論点について意見を言い合ったり、一つの論点について意見を述べ合ったりするなど、「ディベート」としてもレベルアップしているので、今後はいかに討論を成立させ、活性化させるのかという点にも注意を向けるべきだろう。

【11月17日：授業報告書】

このように、実際に活動がスタートすると、教室実践の文脈において自身の言語教育観を模索するようになっていくことが分かる。ここでの言語教育観とは、実践の現場に即しながら活動の方向性を見据え、どのような支援をしていくべきなのかを具体的に考たりすることである。つまり、実践に参加しながら感じた違和感や問題点を出発点に、それを解決するためにはどうすればいいのかを考えることである。

しかし、上記の筆者の報告書からは、「ディベート」としての活性化と「日本語」の教室としての充実化という二つの実践的課題の間において、実践（16）という教室活動をどのように捉えればいいのか揺れ動いている筆者の姿を見て取れる。実際、筆者はこのときの「揺れ」を次のように記述している。

サポートに当たる際に私は何をすればいいのか、手探りの状態が続いている。学習者の言いたいことを引き出し、それに言葉をのせていきながら、学習者の考えが活性化するようにはどうすればいいのか、これからも考え続けて生きたい。

【11月24日：授業報告書】

このように実際の活動がスタートすると、現場で生じた問題をいかに解決して次の教室活動につなげていくかを考えることで自身の言語教育観を模索するようになったものの、それだけで精一杯になってしまい、教室活動そのものや活動の方向性を相対化して捉えることの難しさを感じていた。従って、本クラスの目標である「自立的な日本語使用」についても、実践的文脈の中に位置づけて捉えることができずにいた。それゆえ、学習者と院生との関わりを記述化する作業（以下、「指標」の作成）も、何のために記録しているのか腑に落ちないまま、漫然とこなしていた。

3. 3. 実践的文脈における「教師の言語教育観」の問い直し

3. 3. 1. 実践で得られた「気づき」

だが、12月1日の活動で、学習者が表現しようとしていることを引き出しながら、その文脈にあった表現形式を教師が提案し、それに学習者も応じている場面が観察されたことをきっかけに、自らの言語教育観を実践レベルにおいて位置づけ、具体的な支援のあり方について記述化されるようになり、それと同時に「自立的な日本語使用」や「指標」の作成の意味についても自分の問題として捉えるようになっていった。

今までは、学習者の言語ヘルプに対して、媒介語と日本語の対訳を与えていた場面が多く見られていたのだが、今回は、院生が学習者の表現意図に合わせて言葉を選び、それを学習者と共に確認しあっていくという場面が見られた。ディベートという形態をとっている以上、理解できない語句が頻繁に出てくるために、その都度対訳を与え

る支援は疎かにはできない。だが、教師の役割がそのような辞書的役割に止まってしまっているのであれば、このクラスの本来の目的は達成されないように思う。学習者の表現意図を探り出し、それにあった表現形式はどのようなものなのか、教師と学習者が共に考えながら見つけていく活動を今後も展開していきたい。

【12月1日：授業報告書①】

ここでは、実践で観察された場面をどのように捉え、それを今後の活動でどのように展開していきたいのかを具体的に記述しているのが読み取れるだろう。

また、上述した実践場면을意識化するきっかけになったのが、「指標」の作成をするために録音を聞き直したことだったのだ。ゆえに、それまで意味を見出すことができていなかった「指標」の作成についても、実際の教室活動との関わりにおいてその意義と活用方法を見出すことができるようになった。

学習者らのやり取りの変容や、院生の学習者への関わり方の変容を客観的に観察することによって、次の授業に向けての指針をつかむことができている。学習者の観察を教師自身の観察へとつなげ、次の実践につなげていく視点を持つことが重要であることを改めて感じた。その意味で、「指標」の活用方法を院生同士で今後も検討していきたいと思う。

【12月1日：授業報告書②】

このように、実践を通して得られた「気づき」を記述化し、その「気づき」を実践的文脈における自身の言語教育観と突き合せ、問い直していく作業によって、「自立的な日本語使用」といった抽象的な目標も具体的な文脈に即したうえで捉えることができる。

3. 3. 2. 他者との言語教育観の突き合せ

また、実践を共有したメンバーと互いの実感を確認しあい、それぞれの言語教育観を表現しあうことで、さらに自身の言語教育観が明確になっていくことも実感として感じた。以下は、筆者が「自立的な日本語使用」についてどのように捉えているのかを、実践（16）メーリングリストに流した際のやり取りである（Y：筆者、J1：実践メンバー）。

Y：「いろいろな他者がいる教室活動の中での自立性」ということを考えた場合、4人で「不健康」と「不健全」の意味の違いを確認しつつ、学習者らの表現したい意図に沿った形式を教師が提案して、それに学習者も納得する＞という一連のプロセス

が「学習者の自立的使用」なのかなと思いました。

理想を言えば、それが教師の提案じゃなくて、学習者からの提案になって、学習者同士で問題解決を図っていけるようになればいいなあとは思いますが。このあたりも来週以降の授業で支援の仕方として具体的に反映させていければいいなと思っています。

【2005年12月3日：実践16メーリングリスト①】

J1：わたしは、上記の一連のプロセスも「自立的な言語使用」の一環のうちだと思っています。で、現実的にはありえないかもしれませんが、究極の自立的って「教師の助けなしに、日本語で、日本語について（？だけでなくいろいろな思考とかなんでもトピックはかまいません。うまくいえないけど）、教師と（この場合もう教師とは呼べないかもしれませんが）というか他者とコミュニケーションが取れる（これは単なる会話じゃなくて、文章表現なんかも含めて）というか創造的な言語活動ができる」様な状態だと思います。

【2005年12月3日：実践16メーリングリスト②】

Y：私がひとつ前のメールで言っていた自立性は、あくまでも「教室の中で」の話ですね。で、究極的な自立っていうことを考えると、J1さんのおっしゃる（上記、J1の発言を引用）状態かなと私も思います。ただこの場合も、「自分ひとりで」じゃなくて、他者とコミュニケーションしながらってところが大事で、他者性がないと、自立的というよりは孤立的なのかなと（その意味で、私は「学習者一人で」と言っていました）。

【2005年12月3日：実践16メーリングリスト③】

最初は、実践場面を記述し、それが「自立的」なのではないかと発言するだけだったのが、J1の発言を受けて、筆者は「自立的」の意味について「他者性」という観点から捉え直して自身の言語教育観を述べている。このように、実践を共有したメンバー間で教室で感じた実感を確認し合い、やり取りを重ねることで、自身の言語教育観を具体的な実践場面に位置づけたうえで意識化し問い直していくことができる。

3. 4. 実践を終えたあと

また、筆者らは実践を通して蓄積された「指標」を資料にして、実践が終了した後も「自立的な日本語使用」についての共同研究を行っている。共同研究への参加は有志を募って行われている。ここでは、実践の中でつかんだ感覚を研究の視点から理論的に捉えなおす作業を、他者と協働で行うことで、「自立的な日本語使用」をより客観

的に捉えることができているのではないかという実感を得ている。また、共同研究を進めていくプロセスにおいても、「自立的な日本語使用」とは何かを常に自分自身に問い直すことが求められる。ここでも筆者は、再び試行錯誤している。しかし、実践を終えたあともこのような検証作業を継続することは、教室実践をただ実践しただけで終わらせないためだけでなく、自身の言語教育観を意識化し、問い直す機会を積極的に作り出していく上でも教師にとって重要なことであると考えている。

4. 結論

以上、協働型実践研究における筆者の言語教育観の問い直しのプロセスを記述化してきた。実践および本稿の執筆を通して改めて感じたことは、協働型実践研究は複数の「相互作用性」が複合的に重なり合いながら具現化されているということである。

「学習者との相互作用性」によって、筆者は実践において「気づき」を発見した。そして、「実践メンバーとの相互作用性」によって、筆者は常に自身の言語教育観を意識化し、問い直す機会を持つことができた。もう一つは「実践観察者との相互作用性」である。実践（16）には計四人の教授が毎週一人ずつ授業見学をしてくださり、授業後の振り返りセッションでは多角的な視点からアドヴァイスや問いかけを投げてくださいました。また、全8回の授業にわたり参加してくださったコメンテーターの先生からも、筆者らの実践を継続的な視点から捉えたアドヴァイスや励ましの言葉を頂戴した。このような「実践観察者との相互作用性」によって、教室活動は回を重ねるごとにその形を変えていき、その「変化」の中で筆者の言語教育観も意識化され、「更新」されていった。私にとって、実践（16）の設計・運営・振り返りの一連の協働的作業は、このような複合的な「相互作用性」との関わりにおける自身の言語教育観の問い直し、そのものであったように思う。

今回の協働型実践研究を通して得られた、＜言語教育観の問い直し＞というスタイルは、今後、どのような実践に参加するにおいても引き続き考えていかなければいけない問題であると筆者は考えている。また、それは実践においてだけでなく、研究をする際にも必ず問わなければいけない問題であろう。実践（16）と、本稿の執筆および現在進行中の共同研究で得た知見を、次は筆者自身の実践研究に活かしていくことが今後の課題である。

（ヤマモト レイ・修士課程2年）