

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

日本語教育実践はどのように改善されるか
—韓国での「ピア・サポート」の試みから—

申 請 者

崔 鉉弼

2016 年 2 月

目 次

1. はじめに	1
2. 本論文の構成	1
3. 第Ⅰ部 日本語教育実践の改善を目指して(第1章から第3章まで)	3
4. 第Ⅱ部 韓国における「ピア・サポート」の遂行事例(第4章から第7章まで)	5
5. 第Ⅲ部 日本語教育実践の改善はどのような営みか(第8章)	7
6. おわりに	9
参考文献	10

1. はじめに

本博士学位申請論文概要書(以下、概要書)は、博士学位申請論文(以下、本論文)をまとめたものである。本論文は、多くの日本語教育の現場の実践者が実践の改善に困難さを抱えているという問題意識から出発している。この問題意識から「そもそも日本語教育実践の改善はどのような営みかを問うべきではないか」という問題提起を行った。問題提起を行うにあたって、3つのことを関連付けて述べた。1つ目は「日本語教育実践の改善は常に困難さを伴うものである」こと、2つ目は「日本語教育実践の改善は可変的かつ流動的なものであること」こと、3つ目は「実践改善の困難さから脱却できる場作りが必要である」ことである。そこで、日本語教育と隣接分野における実践の改善に関する先行研究を検討し、実践の改善に必要なものとして「協働」、「異交通(篠原 1995)」としての「対話」、そして「深い省察」を明確にした。そして、これらの3つの要素を取り入れた実践の改善のための場作りをデザインした。この場作りのネーミングとしては、医学や心理学における「同じ立場の者同士での支え合いの試み」である「ピア・サポート(Peer Support)」という名称を借用した。それから「日本語教育実践の改善はどのような営みかを明らかにする」という研究目的を設定し、「ピア・サポート」を遂行することで研究目的を達成させた。「ピア・サポート」の遂行現場は、3つの規準を設け、すべての規準を満たした韓国の高校と大学の日本語教育の現場を選定した。そして、2012年5月から同年11月までの7か月間にわたって遂行し、その有効性を明らかにした。なお、この有効性の実証を踏まえ、実践改善の困難さの克服策を提案した。さらに、日本語教育実践はどのように改善されるかを明らかにした。以上のことを総括して考察し、結論として「日本語教育実践の改善は、実践者が『言語そのものの捉え方』と『教育の意味』とを行き来する営みである」ことを主張した。それでは、以下から具体的に本論文の内容について述べる。

2. 本論文の構成

本論文は、第Ⅰ部から第Ⅲ部までの3部構成になっており、第1章から第8章までの計8章からなる。第Ⅰ部は第1章から第3章までであり、第Ⅱ部は第4章から第7章までであり、第Ⅲ部は第8章のみで構成されている。ここでは、本論文の全体の構成を図式化して図1に示し、それぞれの部と章の具体的な内容については次章から順番に述べる。

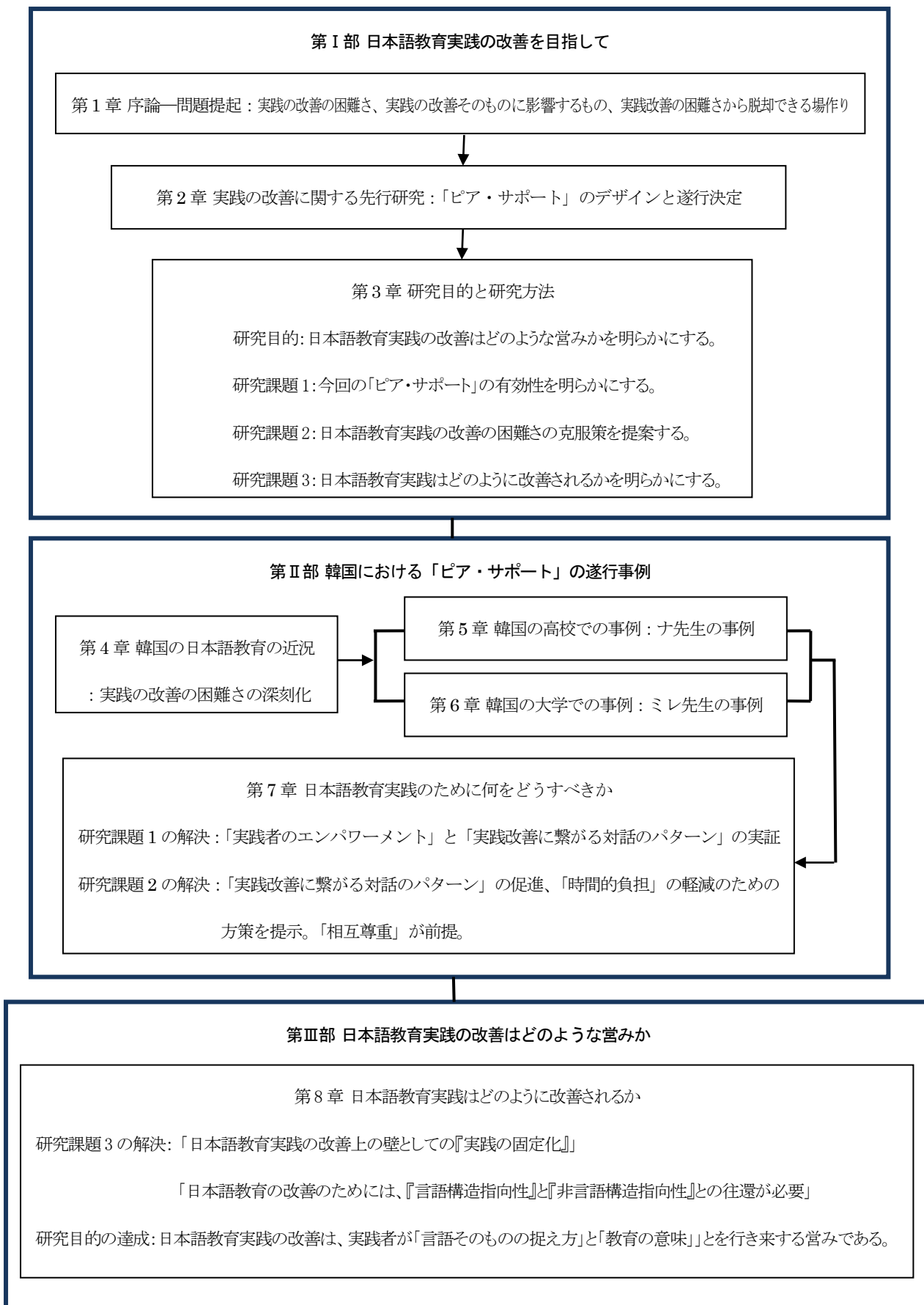


図1 本論文の全体の構成

3. 第 I 部 日本語教育実践の改善を目指して(第 1 章から第 3 章まで)

第 I 部の 1 章では、まず日本語教育実践の改善の困難さの理由について「実践の反復性・一回性・不確実性」を取り上げて論じた。具体的には、実践は反復されて慣習化するため、パターン化しやすいこと(反復性)、同じ状況の実践は二度とできないこと(一回性)、やってみないかぎり、どうなるか分からないこと(不確実性)について論じ、実践は常に改善に困難さを伴うことを述べた。なお、このように実践の改善は困難さを伴うものであるにもかかわらず、これまでの日本語教育においては実践の改善そのものに目を向けてこなかったことについて言及した。そして、日本語教育実践の改善は、実践者の「言語教育観」と「社会の文脈」の影響を受けるため、ある絶対唯一のゴールに向かうのではなく、可変的かつ流動的なものであることを述べた。それから、上述した 2 つのことと関連し、実践の改善の困難さから脱却できる場作りが必要であることについて論じた。上記のことを踏まえ、「そもそも日本語教育実践の改善はどのような営みか」を問うべきであることについて問題提起を行った。

第 2 章では、上記の問題提起から、実践の改善のためには「協働的かつクリティカルな場作り」が必要であることを述べ、実践の改善に関する先行研究の検討を通して明確になったことを踏まえ、その場作りのデザインを行った。そして、この日本語教育実践の改善のための「協働的かつクリティカルな場作り」のことを「ピア・サポート(Peer Support)」と名付けた。「ピア・サポート」は、本来、医学や心理学において「同じ立場の者同士での支え合いの試み」である。本論文では、実践の改善のためには、実践者間で助け合い、元気づけ合うこと、つまり「協働的エンパワーメント」が必要であるため、「ピア・サポート」という名称を借用した。

「ピア・サポート」では、実践者に自分の実践の分析を可能とする「客観的データ」、異なる現場と異なる言語教育観を持つ実践者間で行われる「異交通」としての「対話」、ひとりではできない「深い省察」の 3 つをデザインの核心要素としている。遂行の主体は、実践者たちであるが、実践者のうち、1 人の実践者は「研究者の実践者」という第三者としての役割を果たし、「客観的データ」として「ミラー(エンゲストロームの活動理論において、研究者が実践者に実践の分析を可能とするために提供するデータの名称を借用)」というものを他の実践者に提供する。つまり、「研究者の実践者」は、「ピア・サポート」におけるマネージャー兼ファシリテーターとしての役割を果たす。以下の図 2 に「ピア・サポート」のデザインを示す。

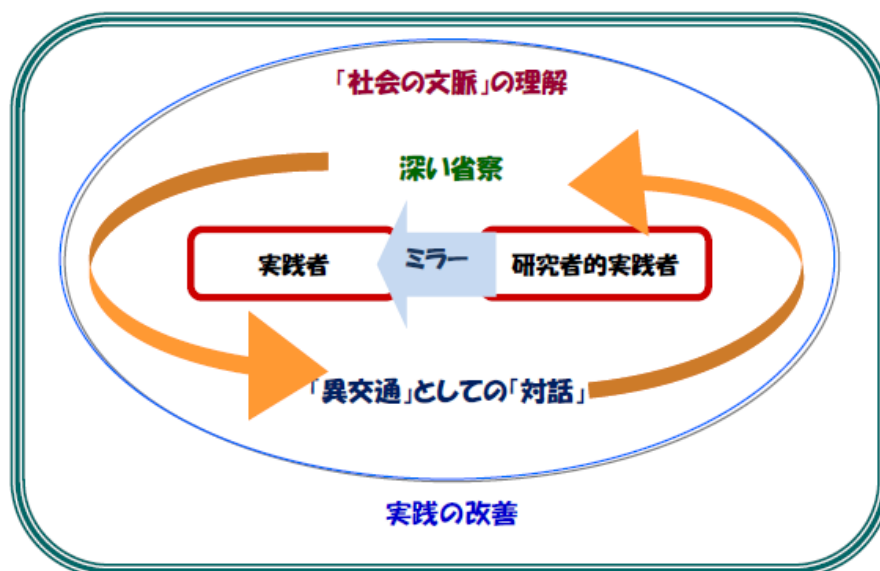


図 2 日本語教育における「ピア・サポート」のデザイン

第 3 章では、研究目的と研究課題、リサーチクエスチョン(以下、RQ)を設定し、これらを解決するための調査方法と分析方法について述べた。以下に本論文の研究目的と研究課題、そして RQ を示す。

研究目的：日本語教育実践の改善はどのような営みかを明らかにする。

研究課題 1：「ピア・サポート」の有効性を明らかにする。

RQ1. 今回の「ピア・サポート」の成果は何か。

RQ2. 今回の「ピア・サポート」の課題は何か。

RQ3. 研究協力者たちへの「ピア・サポート」の影響は何か。

研究課題 2：課題 1 を踏まえ、日本語教育実践の改善の困難さの克服策を提案する。

RQ5. 「ピア・サポート」の成果はどのように生かし、課題はどのように克服するか。

RQ6. 日本語教育実践の継続的な改善のために実践者に必要なものは何か。

研究課題 3：課題 1 と 2 を踏まえ、日本語教育実践はどのように改善されるかを明らかにする。

RQ7. 日本語教育実践に変化のない状況が続くと、どのような状態を生むのか。

RQ8. 停滞している日本語教育実践に変化を起こすためには何が必要か。

上記の研究目的と研究課題の解決のために、「ピア・サポート」の有効性が実証できる現場を規準を設けて選定した。今回は、近年、実践の改善の困難さが目立つ韓国の日本語教育現場を選定した。選定後は、韓国の現場の誰と「ピア・サポート」を遂行するかについて更に規準

を設け、規準を満たした候補者の中で協力を快諾してくれた 1 人のベテラン高校教師(以下、ナ先生)と 1 人の大学の非常勤講師(以下、ミレ先生)と今回「研究者的実践者」を務めた筆者の 3 人で「ピア・サポート」を遂行することを決定した。遂行は、2012 年 5 月から 11 月までの 7 か月間であった。具体的な遂行事例については、第Ⅱ部で述べる。

4. 第Ⅱ部 韓国における「ピア・サポート」の遂行事例(第 4 章から第 7 章まで)

第 4 章では、「ピア・サポート」の遂行現場である韓国の日本語教育の近況について述べた。具体的には、近年の韓国の日本語教育は、学習者数の激減、高等教育機関における日本語講義数の減少、日本・日本語関連学科の統廃合、学習者の学習意欲の無さ(崔 2013, 国際交流基金 2013)などで非常に厳しい状況に置かれていることについて述べた。

第 5 章では、高校の事例であるナ先生の事例について述べた。ナ先生は「自己主導学習」という授業を目指していたが、生徒たちの学習意欲のなさによってその実現が難しいことを訴えていた。ナ先生は、生徒たちに日本語を学ぼうとする意欲がない理由として、第二外国語軽視の教育課程、第二外国語排除の受験制度を挙げていた。

しかし、実際に「ピア・サポート」を遂行することで、ナ先生は自分の「授業内容に矛盾があったこと」、「改善のための努力を怠ってきたこと」に気づき、痛烈な自己反省をするようになった。自己反省後のナ先生は、目指す授業の実現のための意欲を取り戻し、実践を組み立てなおし、見事に躍動感のある授業へ変化させていた。ところが、「ピア・サポート」後半からナ先生はまた意欲を失い、実践は「ピア・サポート」遂行前の状態に元通りになってしまっていた。その理由として、本論文では「制度、制約によって実践者自身にできることには限界がある」という実践者の自縄自縛の心理状態である「制約による教師の思い込み(崔 2012)」を挙げ、その克服は「実践者のエンパワーメント」で可能であることを実例に基づいて主張した。

第 6 章では、大学での事例であるミレ先生の事例について述べた。ミレ先生は「分かりやすく且つ楽しい文法マスターのための授業」を目指していた。「ピア・サポート」遂行開始当時は、会話の授業が「うまくいかない」ことから会話の授業の改善をしたいという願望があった。実際に「ピア・サポート」遂行初期のミレ先生の会話の授業は、会話の授業であるにもかかわらず、学生たちの発言はほとんどなく、ミレ先生による文法の説明が中心となっていた。ミレ先生は、「ピア・サポート」遂行中盤になっては、2 学期に入って担当科目が変わり、

初級の読解の授業を対象として「ピア・サポート」に参加していた。ミレ先生は、この初級の読解の授業について10年以上担当してきてパターン化しており、そのパターン化した授業にやりやすさを感じ、改善させる必要性を感じないと言っていた。しかし、実際に「ピア・サポート」の遂行を通し、ミレ先生は、自分の実践が文法一辺倒になっており、「分かりやすさ」と「楽しさ」があまり実現されていないことに気づいていった。ミレ先生には「制約に因る教師の思い込み」が見られていなかったため、実践にいくらでも変化を与えることができおり、「ピア・サポート」を遂行していく中で、次々と自分の目指す方向に向けて実践に変化を与え続けていった。実践が自分の目指すものへと変化していくにつれ、ミレ先生は元気づけられ続け、更に実践を分析し、再構築することができていた。

以上のことを踏まえ、第7章では今回の「ピア・サポート」の成果と課題について述べ、研究課題1を解決した。そして、研究課題1の解決結果を踏まえ、研究課題2も第7章で解決した。以下に、今回の「ピア・サポート」の成果と課題を表1と2に示す。

表1 今回の「ピア・サポート」の成果

＜ナ先生の事例からの成果＞	＜ミレ先生の事例からの成果＞
マナー化への気づき	実践者にとっての日本語教育の問い直し
実践者の目指す方向への実践の変化	継続的な実践の変化
実践者のエンパワーメント	実践者のエンパワーメント

表2 今回の「ピア・サポート」の課題

＜ナ先生の事例からの課題＞	＜ミレ先生の事例からの課題＞
時間的負担	時間的負担
授業録画の面倒さ	
対象となる授業での活動の偏り	

上記の表1と2を見れば分かるように、今回の「ピア・サポート」の成果は、両事例において「実践者のエンパワーメント」にある。これが1つ目の成果である。各事例における他の成果は「実践の改善に繋がる対話のパターン」を通して可能となったことから、「実践の改善に繋がる対話のパターンの実証」が2つ目の成果として挙げられた。これらの2つの成果は、ナ先生とミレ先生が「ピア・サポート」を通し、自分の目指す方向へ実践に変化を与えることができたことから証明され、日本語教育実践の改善に有効であることが実証された。しかし、課題としては「時間的負担」が残った。

研究課題 2 は、「研究課題 1 を踏まえ、日本語教育実践の改善の困難さの克服策を提案する」ことであった。具体的には、今回の「ピア・サポート」の成果はどのように生かし、課題はどのように克服するかについておよび継続的な実践の改善のために実践者に必要なものは何かについて述べた。今回の「ピア・サポート」の成果である「実践者のエンパワーメント」と「実践の改善に繋がる対話のパターンの実証」を生かすためには、「実践の改善に繋がる対話のパターンの促進」が必要であることを主張した。具体的には、「実践の改善に繋がる対話のパターン」を促進することで実践者は対話そのものに「エンパワーメント」されて実践に変化を起こすことができたり(ナ先生の事例)、対話を通して実践が改善されていくことで「エンパワーメント」され続けたりする(ミレ先生の事例)ことに言及した。上記の成果を生かすためには「現場と言語教育観の異なる実践者間での遂行」と『研究者の実践者』のファシリテーターとしての力量」が必要であることを主張した。課題である「時間的負担」の軽減のためには、「カンファレンスの回数と頻度の調整」と「インターネット環境の活用」を挙げた。そして、日本語教育実践の継続的な改善のために実践者に必要なものとしては「相互尊重」を挙げた。「ピア・サポート」といった実践の改善のための場作りは、決して「批判のための批判」の場になってはならないことに触れ、異なるからと言って実践者同士で背を向けるのではなく、真摯かつ真剣に「互いの異なり」を尊重しながら助け合うことが前提にならなければならないことを主張した。そして、これは決して当たり前のことではなく、今回の「ピア・サポート」の事例で証明されたことを示した。以上、第Ⅱ部について述べた。次は、結論を含む第Ⅲ部の内容について述べる。

5. 第Ⅲ部 日本語教育実践の改善はどのような営みか(第 8 章)

第Ⅲ部では、第Ⅱ部で明らかになったことを踏まえ、研究課題 3 を解決した。そして、すべての研究課題の解決を踏まえ、研究目的である「日本語教育実践の改善はどのような営みか」の達成について述べた。

第 8 章では、実践に変化のない状況が続くと「実践の固定化(fixation)」という状態を指す概念を生むことを明らかにした。「実践の固定化」は、実践が決まり切っている状態を指し、その状態は固定しているもののいくらでも克服可能なものであることを主張した。そして、「実践の固定化」は実践の改善上の壁であり、その克服が必要であることを主張した。「実践

の固定化」には、2つの状態があることを主張したが、1つ目は、膠着状態としての「実践の固定化」である。これは「実践者にとって、諸状況が厳しく、実践の改善を図りたくても図りようがない」状態を指す。2つ目は、安定状態としての「実践の固定化」である。これは「実践者が現在の実践に満足しており、わざわざ改善の必要性を感じない状態」を指す。どちらも実践の改善の芽を摘んでしまう現象であり、実践の改善のためには必ず克服が必要であることを主張した。そして、今回の「ピア・サポート」の事例に基づき、ナ先生は膠着状態としての「実践の固定化」に、ミレ先生は安定状態としての「実践の固定化」に陥っていたことを示し、なぜ二人の研究協力者が「ピア・サポート」を通して「実践の固定化」から脱却できたかについて述べた。

今回の「ピア・サポート」の事例で、ナ先生とミレ先生は「ピア・サポート」を通し、「日本語はどのようにして身につくのか」と「私はどのようなことを教育しようとするのか」とを同時に問うことができていた。二人は「ピア・サポート」の遂行前までは、上記の2つのことを同時に問いながら実践を行ったことはほとんどなかった。ナ先生は、生徒が自分の学習進捗状態に合わせて自主的に学習に取り組むという「自己主導学習」を目指していた。「私はどのようなことを教育しようとするのか」に重みを置いて実践を行っていたのである。一方、ミレ先生は、日本語は文法が分からないと学べないと信じており、学習者が日本語の文法を難しがることなく楽しく勉強できるような授業として「分かりやすく且つ楽しい文法マスターのための授業」を目指していた。「日本語はどのようにして身につくのか」ばかり重視して実践を行っていたのである。このことを踏まえ、本論文では、言語教育実践には「言語そのものを教育

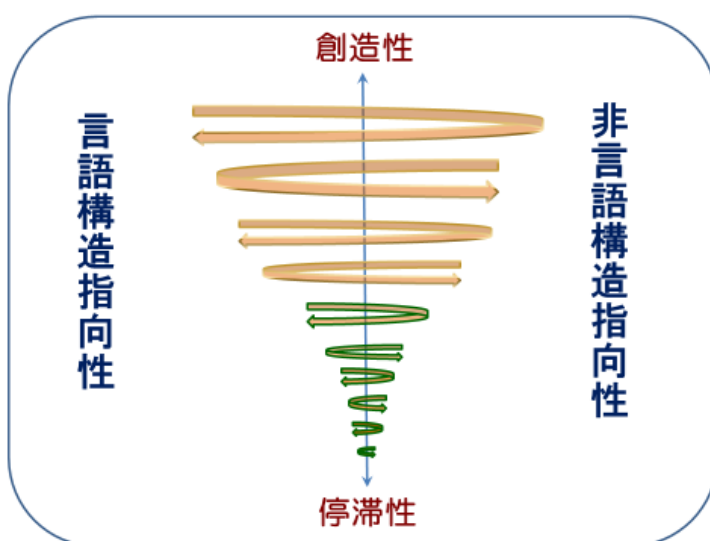


図3 言語／日本語教育実践の改善のメカニズム

しようとする」という「言語構造指向性」と「思考の深化や学習者自身と自分自身を取り巻く世界の理解を促そうとする指向性」という「非言語構造指向性」を持つという視点を示した。そして、両指向性のうち、一方の指向性に傾倒した場合、実践は同じパターンが繰り返されるという「停滞性」を持ち、「実践の固定化」が生じやすくなることを明らかにした。一方、両指向性の間で活発に往還が

起きた場合、実践はこれまでとは異なるものに創られるという「創造性」を持つことが明らかになった。そこで、「実践の固定化」から脱却し、停滞している日本語教育実践に変化を起こすためには、「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」との間を実践者が活発に往還することが必要であることが分かった。以上のことは図 3 に示した通りである。そして、両指向性の間を往還し、実践者が自分の実践に大きな変化を与え、従来の実践は「壊して」新しい実践を「創りながら」改善が行われることが必要であることを主張した。また、上記の実践の改善における「壊しては創る」ことは決して順調に進むものではないことにも言及した。今回の「ピア・サポート」におけるミレ先生の事例から確認できたように、実践者は両指向性の間を往還し、従来の実践を「壊す」ことに不安や戸惑いを抱くものである。実践に変化を与えたことを「失敗」と受け止める場合もある。しかし、実践の改善はこのような「一時的な不安」を実践者が経験しながら「壊しては創る」営みであり、「ピア・サポート」のような場作りを通して「一時的な不安」があっても前へ進んでいけると元気づけられるものであると言える。以上の結果から、研究目的の達成のために、本論文の 3 つの研究課題の解決を示す。

研究課題 1 の解決：成果は「実践者のエンパワーメント」と「実践改善に繋がる対話のパターンの実証」であり、課題は「時間的負担」である。

研究課題 2 の解決：「相互尊重」を前提とした場作りを通して、「実践改善に繋がる対話のパターンの促進」し、「時間的負担の軽減」を図ることで実践の改善の困難さは克服できる。

研究課題 3 の解決：日本語教育実践は、「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」の間を実践者が活発に往還し、実践を『壊し創りながら』改善される。

上記のことを総括し、「日本語教育実践は、実践者が『言語そのものの捉え方』と『教育の意味』とを行き来する営みである」ことを明らかにし、研究目的を達成させた。

6. おわりに

ここでは、本論文の最後で「実践の改善の困難さ」に悩まされている日本語教育の実践者に向けて行った提言をまとめて述べる。

日本語教育実践は改善に困難さを常に伴うものである。とはいえ、今回の「ピア・サポート」の事例から分かったように、その困難さはいつまでも続くわけではない。大事なものは、実践者

が実践の改善は困難さを伴うものであることを認め、他の実践者の実践に目を向け、自分の実践を直視することであると考えられる。こうすることで「うまくいかない」というモヤモヤとした感覚がなぜ生じるのかが分かってくるものである。逆に、実践が「うまくいっている」と信じ込んでいたことに気づく場合もあるであろう。また、自分の実践が「社会の文脈」にどのように影響されており、どのような点で自分の実践の改善を困難にしているかを吟味することも重要と言える。例えば、今回の「ピア・サポート」の遂行現場であった韓国の日本語教育における学習者数の激減と学習者不熱心という問題は「社会の文脈(教育制度、日韓関係の悪化など)」の影響を強く受けているものである。これを吟味し、「今、できることは何か」を他の実践者と話し合うことでも自分の実践の改善方向について考えることができるであろう。このような他の実践者との交流からより積極的な「実践の改善のための場作り」を実行することも可能であると考えられる。「私はこのままでいい」、「私はそこまでする必要性は感じない」という実践者も実際に他の実践者と「実践の改善の困難さ」について語れた場合、積極的に「実践の改善のための場作り」に参加する可能性もある。そうするためには、場作りに綿密なデザインが必要となる。「愚痴」でも、「おしゃべり」でも、「批判」でもないことが話し合われるためには、場作りに実証的なデザインが必要なのである。今回の「ピア・サポート」は、そのための有効な一例になると考えられる。

今回の「ピア・サポート」の事例から分かったように、日本語教育実践は「実践の改善の困難さ」が常にあっても「変われる」という希望も常にあると言えよう。この希望の場作りの進化と広がり期待してやまない。

参考文献

篠原資明(1995)『言の葉の交通論』五柳書院.

崔鉉弼(2012)「教師と研究者間の協働による授業改善の試み—大学の日本語授業の『制約』を乗り越えて—」『外国語教育研究』26(2)、pp.191-212.

崔鉉弼(2013)「ベテラン高校日本語教師の成長を阻害するものとその支援策の提案—発達のワークリサーチを通して—」『日語日文学研究』87、pp.409-437.

国際交流基金(2013)『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査 2012年度 日本語教育機関調査より』国際交流基金.