

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—

2016年 2月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

崔鉉弼

目 次

I. 日本語教育実践の改善を目指して	1
第1章 序論—問題提起.....	1
1. 実践は常に改善に困難さを伴うもの.....	1
2. 実践の改善そのものに影響を与えるもの.....	3
3. 実践の改善の困難さから脱却できる場作りの必要性.....	4
第2章 実践の改善に関連する先行研究.....	6
1. 実践の改善のために必要なもの1—「客観的データ」.....	6
1.1 日本国内の協働による実践の改善のための試み.....	6
1.2 海外における協働による実践改善のための試み.....	9
2. 実践の改善に必要なもの2—「異交通」として「対話」.....	12
3. 実践の改善のために必要なもの3—「深い省察」.....	15
4. 社会の文脈を理解し、実践の変革を目指す試み—発達のワークリサーチ.....	17
5. 日本語教育実践の改善のための場作り—「ピア・サポート」のデザイン.....	19
5.1 「ピア・サポート」.....	19
5.2 「ピア・サポート」のデザイン.....	21
第3章 研究目的と研究方法.....	22
1. 研究目的と研究課題.....	22
2. 調査方法.....	24
2.1 「ピア・サポート」の遂行現場の選定.....	24
2.2 研究協力者の選定について.....	26
2.3 調査方法.....	28
3. 分析方法.....	30
3.1 分析方法1: インタビュー・授業観察データの分析方法.....	31
3.2 分析方法2: カンファレンスデータの分析方法とIF分析.....	32
4. 研究倫理.....	35
5. 本論文の位置づけ.....	35
6. 本論文の構成.....	36
II. 韓国における「ピア・サポート」遂行の事例	39
第4章 韓国の日本語教育の近況.....	39
1. 高校と大学における学習者数の減少.....	39
2. 日本と日本語そのものへの無関心.....	44
第5章 韓国の高校での事例：ナ先生の事例.....	45
1. 「ピア・サポート」開始前のナ先生とナ先生の実践について.....	45

2. 「ピア・サポート」によるナ先生の実践の変化.....	53
2.1 授業内容の矛盾に気づく.....	53
2.2 実践に活気を取り戻す.....	63
2.3 学生たちとの討論会後の挫折.....	71
2.4 実践が元通りになる.....	78
3. 「ピア・サポート」のナ先生への影響.....	87
4. まとめ：ナ先生の事例からの成果と課題.....	100
第6章 韓国の大学での事例：ミレ先生の事例.....	101
1. 「ピア・サポート」開始前のミレ先生とミレ先生の実践について.....	101
2. 「ピア・サポート」によるミレ先生の実践の変化.....	109
2.1 自分の目指すものが揺さぶられる.....	109
2.2 コンフリクトを乗り越える.....	120
2.3 目指したい方向へ実践が変化する.....	128
3. 「ピア・サポート」のミレ先生への影響.....	142
4. まとめ：ミレ先生の事例からの成果と課題.....	149
第7章 日本語教育実践の改善のために何をどうすべきか.....	150
1. 今回の「ピア・サポート」の評価.....	150
1.1 ヒューリスティックかつポリフェニックな場としての「ピア・サポート」.....	151
1.2 「ピア・サポート」の互惠性と対等性—「研究者の実践者」の学び.....	152
2. 研究課題1の解決：「ピア・サポート」の成果と課題.....	153
2.1 「ピア・サポート」の成果1—実践者のエンパワーメント.....	154
2.2 「ピア・サポート」の成果2—実践の改善に繋がる対話のパターンの実証.....	155
2.2.1 実践の改善に繋がる対話のパターン.....	155
2.2.2 実践の改善に繋がらない対話のパターン.....	167
2.3 「ピア・サポート」の課題—時間的負担.....	171
2.4 まとめ：研究課題1の解決.....	172
3. 研究課題2の解決：継続的な実践の改善のために必要なもの.....	172
3.1 「ピア・サポート」の成果の生かし方.....	172
3.2 「ピア・サポート」の課題の解決方法.....	175
3.3 継続的な実践の改善のために実践者に必要なもの—相互尊重.....	177
3.4 日本語教育実践の改善における有効性.....	178
3.5 まとめ：研究課題2の解決.....	179
III. 日本語教育実践はどのように改善されるか.....	180
第8章 結論—日本語教育実践の改善はどのような営みか.....	180
1. 日本語教育実践の改善上の壁—「実践の固定化」.....	180

2. 研究課題3の解決：日本語教育実践はどのように改善されるか.....	183
2.1 ナ先生とミレ先生はなぜ「実践の固定化」から脱却できたか	183
2.2 言語教育実践の「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」	185
2.3 言語教育実践の「創造性」と「停滞性」.....	187
2.4 日本語教育実践はどのように改善されるか—実践を壊し創る	191
2.5 日本語教育実践の改善のための有効な場作り—「ピア・サポート」.....	192
2.6 まとめ：研究目的の達成.....	193
3. 「実践の改善の困難さ」に苦しむ実践者に希望を	194
参考文献	199
参考資料：調査協力同意書	207
謝辞	209

I. 日本語教育実践の改善を目指して

第1章 序論—問題提起

1. 実践は常に改善に困難さを伴うもの

日本語教育の実践者なら誰もが「よりよい」実践を目指すであろう。ここで言う「実践」というのは、「日本語を教育する授業実践」のことである。どの実践者も自分の目指す日本語教育—明確か不明確かは別として—を実現させようとするものであり、「『よりよい』日本語の授業」のために、つまり「実践の改善」のために努力するものである。しかし、それは簡単なことではない。実践は常に改善に「困難さ」を伴う。筆者を含め、多くの日本語教育の現場の実践者ならこれに強く共感すると思われる。なぜ実践の改善に困難さを伴うのか。そして、実践の改善の困難さはどう克服可能か。本論文は、この2つの問題意識から出発している。

なぜ実践は改善に困難さを伴うのか。これについては「実践の反復性・一回性・不確実性」という実践の特性と関連づけて考えたい。第一に、なぜ実践は改善に困難さを伴うのかについて「実践の反復性」と関連付けて述べる。実践は、実践者が日々行っているルーティンワークである。ルーティンワークであるため、繰り返して行われるものである。そして、その反復によって慣習化(福島2001b: 169)していくものと考えられる。実践は反復し、慣習化していくものであるため、マンネリ化しやすい。マンネリ化しやすいため、決まり切った状態になりやすい。本論文では、このような実践の特性を「実践の反復性」と呼ぶ。「実践の反復性」は、実践者に反復の中で経験知を体得させる特性である一方、実践をパターン化し、決まり切ったものにしがちな特性であると言える。そのため、実践の改善を図ることは、実践のパターン化とマンネリ化と常に戦うことになるため、決して容易いことではないのである。

第二に、「実践の一回性」について述べる。実践は、その実践を取り巻く状況が常に変動することからどの実践も単純反復は不可能である。実践の単純反復ができないため、実践者は常にその時その時の問題状況に応じて実践を行い続けるものである。舘岡(2010a: iii)で述べているように、全く同じ状況の実践は実践者に二度とできない。毎回の実践で実践者は新しい状況の中で実践をしなければならない。そのため、実践の改善は容易ではないのである。この再現できない一回きりのものであるという実践の特性を「実践の一回性」と呼ぶ。

第三に、「実践の不確実性」について述べる。実践は「反復性」と「一回性」に加え、

「やってみないと分からない」、「やってみたら予想とは異なった」という特性を持つ。これを「実践の不確実性」と呼ぶ。福島(2011b)では、「われわれの実践は常に状況が変化することで同調と調節が常に裏切られる可能性があるような環境にいるのであり、『恒常的変動』の中で実践を行っていることになる(p.150)」という点について論じている。特に、福島(2001b)では、チェスの名人の例を挙げ、「チェスには無限の組み合わせがあるが、過去の失敗の経験から有限個の定石にまとめ上げることができ、膨大な経験から実践の中で判断の迅速化と予測能力の拡大が保証される(pp.150-151)」ことを主張している。なお、実践を取り巻く状況は常に変動するものであり、過去の経験がむしろ「今」の実践には参考にならないことも、逆に新しい状況に適応するに妨げになることさえあることにも触れている。日本語教育実践においても実践を取り巻く状況は時々刻々変動しているため、過去の実践知が必ずしも「今」の実践に役に立つとは言えない。ベテラン日本語教師は、長い経験から日本語教師としての実践知を積み重ね、「今」の実践を行っているわけであるが、その実践知のせいで「これはやってみなくても分かる」、「これはうまくいかないに決まっている」と実践を予測し、改善を試みようとしてもしない場合も考えられる。しかし、「実践の不確実性」から考え、このような予測は状況に応じたものではないため、予測ではなく「憶測」になりかねない。そして、この「憶測」は、実践の改善の妨げになりうる。この点については、第5章で事例に基づいて具体的に述べる。

以上のように考えると、日本語教育実践の改善は、反復されるものでありながら一回きりのもので、どうなるか分からないという特性を持ち、常に困難さを伴うことが分かる。しかし、これまでの日本語教育においては、実践の改善の恒常的な困難さに目を向け、実践の改善のために具体的に何をどうすべきかについてほとんど提言されてこなかった。実践報告や実践研究の意義を主張する研究は見られるが、「こういうことをやってみた」、「やはり実践を研究することは重要だ」といった漠然とした提言が多く、そのような提言では実践の改善のために何をどうすべきかは分からず、実践の改善は目指しにくいものである。また、第2章の実践の改善に関する先行研究のところでも詳しく述べるが、事例に基づいて実践改善の困難さの克服のために必要なものが明確に提示されている研究は、ほぼ皆無の状態である。従って、実践の改善のために何をどうすべきかについて具体的かつ実証的な提言が必要なのである。

日本語教育実践の「改善」と言った場合、それは実践者にとって日本語教育実践が「よりよく」なったことを意味する。「『よりよい』実践になった」というのは、そもそも実践者にとって「日本語を教育することは何か」が変わることによっても変わるものであり、その実践が行われている社会の変化によっても変わるものであろう。つまり、「よりよい実践」とは、唯一絶対の「ゴール」があるのではなく、何かの影響を受けて変わるものであり、「可変的かつ流動的なもの」と言えるのである。次節ではこの点について問題提起をする。

2. 実践の改善そのものに影響を与えるもの

日本語教育実践を含め、言語教育実践は、どの実践者にも当てはまるような唯一の目標に向かって営まれるものであろうか。そうではなく、そもそもの目標自体が変化すれば、それに伴って実践者の目指す実践のあり方自体も変化していくものではないか。そもそも実践者が目指そうとしていた目標や内容自体も変わるものではないか。例えば、「日本語の文法項目や語彙を教師が学習者の頭の中に積み上げることが日本語教育である」と捉えていた実践者が、何らかの経験をきっかけに、「日本語の文法項目や語彙を教師が学習者の頭に積み上げたとしても日本語は身につかない。学習者自身が日本語そのものを使うことで身につくのだ」と考え方を変えたとする。つまり、言語教育観が変わったのである。その場合、当然、この実践者の目指す「よりよい」日本語教育実践も変わるものである。変容の前は、「日本語の言語構造の定着」で改善を図っていたのであるが、変容後は「日本語の使用」で改善を図るようになったのである。つまり、言語教育観の変容によって実践者の目指す実践そのものも変わりうると言える。

また、実践者の言語教育観の変容以外にも実践者の目指す言語教育実践そのものが変わる場合がある。それは「社会の文脈」の変化である。高見他(2004: 247)によると、戦前の日本語教育は植民地や占領地域における被支配民に対するものと日本国内の在住外国人のためのものに分けられていた。植民地教育としての日本語教育と第二言語教育としての日本語教育が共時的に共存しており、実践者にとって「実践を『よりよく』すること」とは「被支配民と日本在住者に日本語をできるようにすること」に成否がかかっていたと言える。戦後の日本語教育は、宮崎(2006: 9-17)で述べているように、言語習得研究の「常識」の変化、研究対象の変化と共に日本国内の日本語教育実践の内実は変化し続けてきている。日本社会が多言語多文化社会化してきていることも影響していると考えられる。つまり、「社会の文脈」の変化によっても実践者の目指す日本語教育実践そのものは変わってくると言える。

以上のようなことを踏まえて考えると、実践者の「言語教育観」や「社会の文脈」の影響を無視して、実践の内容(デザイン、教材の使用、授業運営、教授法など)だけを切り取って取り上げ、「これはこうしたらよくなる」、「これはああしたらよくなる」と「言語教育実践の改善」について語ることはできないということが分かる。日本語教育実践の改善には、「実践者の言語教育観」や「日本語教育実践を取り巻く社会の文脈」が影響するものであり、だからこそ実践の改善自体も「可変的かつ流動的なもの」であると言えるのである。従って、日本語教育実践が「可変的かつ流動的なもの」であることを踏まえ、実際に言語教育実践は果たしてどのように改善されるかを考える必要がある。日本語教育実践はどのように改善されるものかが究明されてはじめて、実践の改善の困難さに苦しむ実践者のために何をどうすべきかについても具体的な提言が可能となると考えられる。

実践者が自分の実践の改善を図るということは、実践知を体得していく過程でもあり、成長の過程でもある。実践者の学びという点でも、言語教育実践はどのように改善されるものかを追究することは重要な意味を持つ。そこで、次節では、実践の改善の困難さの克服と実践者の学びのためには「場作り」が必要であることについて問題提起をする。

3. 実践の改善の困難さから脱却できる場作りの必要性

一般的に、日本語教育の実践者、つまり日本語教師の学びを促すものとしては教師研修がある。林(2006: 16-21)では、日本語教師研修モデルとして「見習い型(先輩の教師を見習って徐々に一人前に育っていくタイプ)」、「トレーニング型(教授技術を実習において獲得するタイプ)」、「自己研修型(自らの実践を内省して新たなあり方を探る方法を身につけるタイプ)」、「参加型(実践への参加を通して成長していくタイプ)」を挙げて論じている。そして、このように日本語教師研修モデルが変遷してきている背景として「学習者の多様化」、「学習観の変化」を挙げている。前節で述べたような言語教育観の変容や社会の文脈の変動も上記の2つの背景と重なっていると言える。

日本語教師研修モデルの変遷は、どのような日本語教師を育成するのか、どのような日本語教師が目指されているのかを表している点で日本語教育の「今」が分かると言える。その中で、林(2006)で注目しているのは「自己研修型教師」である。「自己研修型教師」は、「自己教育力を持ち、自らの実践を振り返って内省し、成長し続ける教師(p. 21)」のことであり、「自己評価」、「自己研修」、「哲学(人生観)・ビリーフ」、「教授活動」を通し、「自己研修型教師像」を探る。林(2006)で論じている「自己研修型教師」は、「自己評価」と「自己研修」のために、他者(学生、同僚、上司)による評価を求めたり、仲間と授業研究や研究会を開いたりする教師のことであるが、他者が必要ということで厳密には「協働(collaboration)による自己研修型教師」と呼んだほうが妥当だと考えられる。

上記の林(2006)での論考を参考として考えると、日本語教育の実践者の成長において大事なものは、教師研修を受けるかどうかではなく、実践者が自ら自分の実践を分析し、振り返ることのできる「場作り」が重要であると言える。その場において実践者は「実践改善の困難さ」の克服も模索できるであろう。また、その場においては自分の実践の分析と振り返りを可能とする他者も必要となる。しかし、上記の「自己研修型教師」には欠落しているものがある。それは先述した「社会の文脈の変動」である。実践の改善の困難さは、社会の文脈の影響を強く受けるものである。実践者は、自分の実践を取り巻く文脈が変動するたびに、困惑したり、立ち止まったりする。社会の文脈の変動の中で「日本語教師」として実践をすることに難しさを感じることもあるであろう。実際に、筆者の母国である韓国の日本語教育の現場は、崔鉉弼(2011a, b)で報告しているように、ここ数年、教育制度において第二外国語教育軽視の風潮が目立ち、日本語教育の全体規

模の縮小と学習意欲のない学習者の増加によって、実践者の「日本語教師」としてのプライドもアイデンティティも危うくなってきている。当然、日本語の授業をすることに大きな難しさを訴えており、実践の改善に「困難さ」を抱えている実践者も少なくない。従って、実践者の成長を目指し、実践改善の困難さから脱却できる場作りのためには、社会の文脈と自分の実践の状況とを実践者が分析し、理解し、変革を模索することを考慮しなければならない。そのような場作りのためには、Cummins(2000)での「トランスフォーマティブな教育(Transformative pedagogy)」がヒントを与えてくれる。

本林(2006)では、Cummins(2000)で論じられているカミンズ理論の基本概念について述べている。本林(2006 : 27)によると、Cummins(2000: 255-260)では、「伝統的な教育法(traditional pedagogy)」、「より先進的な教育(progressive pedagogy)」、そして「トランスフォーマティブな教育」の3種類の教育¹を比較していると述べている。

「伝統的な教育法」とは「教師から生徒への知識の伝達を主たる目的とするもの」であり、「より先進的な教育」は「生徒を主体的な学習者と捉え、協働的な問題探求(collaborative inquiry)と意味の構築(construction of meaning)によって子供たちが自発的に経験を通して学んでいくことを重視するもの」である。これらを先述した日本語教師研修モデルで言うと、「伝統的な教育法」は「見習い型」と「トレーニング型」に当たると考えられる。「より先進的な教育」は教師が他者との協働によって自分の実践を分析、振り返る(探究する)という点で「自己研修型」に当たると考えることができる。注目するのは「トランスフォーマティブな教育」である。「トランスフォーマティブな教育」は、「協働的であることに加え、クリティカルな問題探求によって生徒たちが自分や自分の属するコミュニティについての社会的な現実を分析し理解することを目指す(本林2006 : p.27)」ものである。実践者が実践の改善の困難さについて「なぜ」という問いを発する際に、実践上の問題ばかりに目を向けていたのでは、「モグラたたきのような這い回る経験主義(舘岡2008, p.45)」になってしまう。実践者が置かれている社会の文脈の中で自分の実践を理解したり、分析したりし、そこから自分の実践に「なぜ」を問うことで「クリティカルな実践者(critical practitioner)」になりうると考えられる。

「クリティカルな実践者」を他の実践者とともに目指す場作りを通して、実践者たちは実践の改善の困難さから脱却することも期待できる。しかし、「協働的かつクリティカルな場作り」は実践者間で「批判のための批判」、「指摘のための指摘」をするものになってはならない。Cummins(2000: 43, 本林2006 : 26再引用)での「協働的エンパワーメント(Collaborative empowerment)」ということばを借りて言うと、実践者間で「協働的かつクリティカルな場」において「協働的なエンパワーメント」を通して実践改善の困難さの克服を図ることが大事であると言えるのである。

それでは、このような「協働的エンパワーメント」が起きる「協働的かつクリティカ

¹ 3種類の教育のうち、本林(2006)では、「伝統的な教育法」の場合のみ「教育法」と、他の2つの場合には「教育」と訳している。本論文では、原文どおりに引用している。

ルな場作り」は、どのようにデザインできるであろうか。次章では、日本語教育学と教育学全般にかけて協働による実践の改善のための場作りの事例および先行研究について検討する。検討によって、実践改善のための場作りに必要なものを明確にしていく。

第2章 実践の改善に関連する先行研究

ここでは、実践の改善のための場作りに関する先行研究を検討する。検討に当たって、日本国内外の「協働による実践改善のための試み」を検討し、まず「客観的データ」が実践の改善のための場作りに必要であることを明確にする。次に協働による実践の改善のための試みには「対話(dialogue)」が重要であることを確認し、実践の改善のために必要な対話として、篠原(1995)における「異交通」としての対話に注目して検討する。最後に「異交通」としての対話は、ひとりではできない「深い省察(reflection)」を促すことができるとの見解を示す。これらの検討から、実践の改善のための場作りには協働がまず前提で、客観的データと対話と省察が必要であることを述べ、どのような協働と対話をすることで実践者の省察を促すことができるかを明確にする。

1. 実践の改善のために必要なもの1—「客観的データ」

ここでは、日本国内と国外における協働による実践の改善のための試みについて検討する。そして、実践の改善のための場作りには実践者自身が自分の実践を分析できる「客観的データ」が必要であることを確認する。まず、日本国内の実践の改善のための試みに関する研究から検討する。

1.1 日本国内の協働による実践の改善のための試み

日本国内の日本語教育においては、「実践者＝研究者」の立場に立ち、「実践者が自分の実践を研究する」ことを重視する実践研究が近年、注目を集めてきている。代表的なものとしては、細川(2005, 2006, 2008)、舘岡(2008, 2010a, 2010b)、細川・三代(2014)などが挙げられる。これらの実践研究に関する研究では、「実践を研究する重要性」を強調しているが、実際に実践の改善のプロセスと結果そのものを実証的に描いたものはほとんどない。上記の実践研究に関する研究は「実践の改善そのものの追究」という視点が希薄であるため、本節では、「協働によって実践の改善を実際に図った事例」に焦点を当てて先行研究を検討する。

日本国内における協働による実践の改善の試みの検討は、日本語教育と教育学における初中等教育分野に分けて行う。どの事例からも「客観的データ」に基づいた実践の分

析と記述が重要であることが明確となっている。まずは、日本語教育における事例から検討する。

日本国内の日本語教育において、実践の改善を協働で行った研究は驚くほど少ない。崔(2012)程度である。日本語教師間の協働に関するものとしては、中山他(2013)があるが、海外の現場における母語話者日本語教師と非母語話者日本語教師間の協働の仕方に焦点を当てており、実践の改善のプロセスと結果を描いたものとは言えない。

崔(2012)の事例は、日本国内の大学の日本語教育の現場において、実践者間の「協働」による実践の改善の試みとして「協働実践研究」を遂行したものである。崔(2012)では、授業録画、カンファレンス、インタビュー、授業日誌を対象にそれぞれのデータの解釈を統合して実践改善の過程を描いており、「客観的データ」に基づいて実践の分析をし、その実践の改善のプロセスと結果を綿密に記述している。特に、「協働実践研究」が実践の改善に有効かどうかについて、崔(2012)では、「協働実践研究」に参加した3人の実践者全員が「前回に比べ、解決したいと言っていたところが今回は明らかに解決している」と合意することで改善したかどうかを判断している。このことは、実践の改善のための試みの有効性というのは「主観的」なものであることを示唆していると言える。崔(2012)での事例と同じく大学の講師たちで実践の改善を図ったものとしては、高宮他(2006)があるが、海外の大学で遂行した事例であるため、次項の海外での事例のところで述べ、崔(2012)との比較を行う。次は、教育学における協働による実践の改善のための試みについて検討する。

教育学における日本国内の協働による実践の改善の試みの特徴としては2つが挙げられる。1つ目は「小中学校の事例が多い」ことで、2つ目は「教師と研究者間の協働の事例が多い」ことである。この特徴は、秋田(2000, 2005, 2006)、伊藤(2007)、城間・茂呂(2007)、比留間(2008)、細川太輔(2013)、牧野(2013)を通して明らかに確認できる。本項では、上記の先行研究のうち、代表的な小中学校における教師と研究者間の協働の事例として、まず秋田他(2000)について検討する。

秋田他(2000)で検討するものは、教室内の児童と教師との会話、つまり教室談話の構造である。その検討のために、2人の大学の研究者(秋田と市川)と1人の小学校教諭(鈴木)で1999年4月から2000年3月までの1年間、アクションリサーチを実施している。秋田他(2000: 152)では、アクションリサーチは、Lewin(1946)によって開発されて以来、研究者が実践の現場に介入し、実践者と協働して実践と現場の変革を試みる方法として用いられていることについて述べている。そして、日本におけるアクションリサーチによる教師教育研究には、「研究者が『実践』づくりへ関与するのみで、その結果を実証的に記述し評価することなく、アクションリサーチと唱えるものも多い(p.152)」という問題があることを指摘している。この指摘からは実践の改善のプロセスと結果に対する実証的分析と記述が極めて重要な課題であることが分かる。これは、秋田他(2000)でのデータの分析・記述方法において実際に「客観的データ」が使われていることから

言える。秋田他(2000)では、調査方法としてビデオカメラによる授業録画、研究者による参与観察、研究者と教師間のカンファレンスとその様子の録音・録画を行っている。分析方法としては、授業の録画・録音データは文字化し、教師の談話を内容別にカテゴリー分けをして1年間の変化を示す量的方法と、参与観察、カンファレンスデータのプロトコル分析によって教師の課題発見の過程を描く質的方法を用いている。実践と教師の変化の様子を「客観的データ(録画データ・録音データ等)」に基づいて実証的かつ綿密に分析および記述している点で、実践の改善のプロセスと結果を分析し、記述する際に非常に参考となる。

このことは、城間・茂呂(2007)の事例からも分かる。城間・茂呂(2007)は、2003年から2004年までの1年間の中学校における教師と研究者間の協働の事例である。城間・茂呂(2007)は、秋田他(2000)に比べ、ユニークな点が2つある。1つ目は「協働」ではなく「コラボレーション」ということばを使っていることである。2つ目は「音楽教師」と「外部の専門家(邦楽実演家)」と「生徒」たちが授業にどのように参加するのかを「研究者」がフィールドワークを通して分析している点である。城間・茂呂(2007)での「コラボレーション」は「実践者と第三者でありながら外部の人物」間の協働という点で非常に珍しいと言えるのである。一般的に、小中学校における協働による実践の改善の試みは、実践者と大学の研究者間で行う介入研究(intervention research)と呼ばれるものが多い。しかし、城間・茂呂(2007)では、研究者は実践の現場に入るものの「授業見学者・第三者・アドバイザー(p.122)」として実践を観察し、分析し、記述する役割を果たしており、目新しさがある。城間・茂呂(2007)の調査方法は、音楽教師と邦楽実演家との打ち合わせなどにおける参与観察、ビデオによる授業録画、インタビュー、授業関連資料の収集であった。分析方法は、授業における楽器の練習時間の配分の変化、授業内容の変化、礼儀作法の指導の変化について録画データを対象に数をカウントする量的方法を採用している。また、授業参加者の発話をカテゴリー化し、表にして示す方式も採っている。量的方法と質的方法を併用していると言える。しかし、調査方法については詳しく述べている一方で、分析方法についてはほとんど述べておらず、実践を記述しているが、どのような方法で実践の改善の過程を分析しているのかは明示されていない。実践の改善の過程をどう分析したかが不明確なままでは「実践はどのように改善されるか」も不明確となる。そこで、やはり実践の改善の過程をどう分析し、どう記述するかも非常に有用なポイントとなると言える。

上述したことは、伊藤(2007)と比留間(2008)での協働の事例の分析と記述方法からも言える。伊藤(2007)では、2005年7月から2006年7月までの1年間にかけて「教師集団の学び」を促進・支援するものとして「Think Togetherプログラム」を取り上げ、小学校で実施した事例を紹介している。伊藤(2007)で用いた調査方法は、授業録画、非参与観察、教師たちと研究者間のミーティングの録音である。しかし、分析方法は全く説明されていない。事例の分析を見ると、「Think Togetherプログラム」に参加した教

師と研究者間の話し合いが並べられているだけであり、どのような方法で録画・録音データを処理したかは不明確である。更に、「Think Togetherプログラム」は介入研究であるにもかかわらず、研究者が実践現場へ介入することで得られたデータは取り扱われておらず、ミーティングでの話し合いだけをデータとして使っている。

一方、比留間(2008)では「教育的介入研究」という教師の研究者間の協働による「教育実践研究(p.33)」の事例である。具体的には「教育的介入研究」を小学校で2005年7月から2007年11月までの2年間という長期間にわたって実施し、子ども、教師、研究者の3種の参加者の協働における「共媒介(co-mediation)」について検討している。そして、「複合的媒介人工物」としてビデオクリップを取り上げ、「教育的介入研究」における対象の変化について論じている。研究者、教師、子どもという3種の実践参加者を三角錐モデルで考察したことは新鮮かつ分かりやすく、「共媒介」による対象の変化についても録画データのキャプチャーを通して一目瞭然に分かるという点は大変参考となる。しかし、調査方法が明記されていない。事例を見ると、授業録画、教師と研究者とのミーティングの録音、非参与観察を行ったと考えられる。それに、分析方法も全く明記されておらず、録画・録音データ、非参与観察の記録をどのように処理し、分析したのかは分からない。そこで、実践の改善の困難さの克服のための場作りにおいては、客観的データを用いてどのように実践の改善のプロセスを分析および記述するかが重要であることが分かる。

以上、日本国内の協働による実践の改善のための試みについて検討した。検討した事例からは、「実践の改善のための場作りは客観的なデータに基づく実証性のあるもの」であるべきで、「実践の改善のプロセスと結果を客観的データに基づいて綿密に分析および記述すること」が重要であることが分かった。それでは、海外における協働による実践改善のための事例の場合はどうであろうか。次は、海外における協働による実践改善のための試みについて検討する。

1.2 海外における協働による実践改善のための試み

海外においても協働による実践の改善のための試みは数多く報告されている。海外における協働による実践の改善のための試みの特徴は、日本国内の事例同様、「小中学校の事例が多い」ことと「教師と研究者間の協働の事例が多い」ことが挙げられる。この特徴は、Lim and Chai(2008)、Manouchehri(2002)、Pratt(2008)、Postholm(2008)、Sherin and Han(2004)などの欧米の事例から明白に分かる。なお、海外における日本語教育の実践者間の協働による実践改善のための試みとしては高宮他(2006)が挙げられる程度で非常に珍しい。そこで、ここでは、これらの事例の中で、まず、海外の日本語教育における協働による実践改善のための試みとして高宮他(2006)を検討する。検討においては、前項で検討した崔(2012)との比較を行う。それから、「協働」の仕方と実践

の分析および記述方法に大いに参考となる米国とヨーロッパの事例を1つずつ検討する。

高宮他(2006)では、海外の大学の日本語教師間で1学期16週間に実施した「協働的アクションリサーチ」について報告している。大学における日本語教師間の「協働」による実践改善のための試みというところは、崔(2012)と共通している。しかし、2つの研究は、実践の改善を図る過程をどう描くか、どのようなデータで示すかという点においては異なっている。崔(2012)では、授業録画、カンファレンス、インタビュー、授業日誌を対象にそれぞれのデータの解釈を統合して実践の改善のプロセスを描いているのに対し、高宮他(2006)では、実践の改善の至るまでのプロセスと結果について教師の語りだけが並べられており、「客観的なデータ(授業録画、インタビューの録音データ、カンファレンスの録音データ)」に基づいた綿密な分析がなされていない。教師の語りだけが並べられていては、ただ協働することが重要であることだけしか伝わらない。こういう意味で、「客観的データ」に基づいて実践の分析をし、その実践改善のプロセスと結果を綿密に記述することが大事であることが再度確認できる。

なお、高宮他(2006)では、実践者本人ではなく、外部の人物に実践の観察と評価を依頼し、その観察者となる外部の人物の評価によって実践者自身の実践が「改善された」と評価しており、実践者間の「協働」による実践改善の試みと呼ぶには不適切な面もある。なぜなら、外部の人物によって「実践改善の成否」の判断が下されたからである。一方、崔(2012)では、「協働実践研究」に参加した3人の実践者全員が「前回に比べ、解決したいと言っていたところが今回は明らかに解決している」と合意することで改善したかどうかを判断している。高宮他(2006)と崔(2012)は、「何をもって実践が改善されたと判断するのか。その判断は誰がするのか」というところでもかなりの示唆を与えてくれる。実践者間の「協働」で実践の改善を図るのであれば、その「協働」の過程をともに経験し、ともに図っていた「仲間」で「実践が『よりよく』なったかどうか」を判断すべきではないか。互いの実践が置かれている文脈が理解できており、愛情をもって互いの実践を助け合おうとしてきた「仲間」たちで励まし合うような形で「改善したかどうか」を判断すべきではないか。そうすることが「協働的エンパワーメント」に繋がるのではないか。大事なものは、数値で実践改善のための試みの有効性を示すのではなく、実践者たちが実践の改善を図りつづけられる意欲を持つことではないか。この「実践の改善における有効性」については第7章の3.4で詳述する。次は、欧米における実践の改善のための試みの中で大きな示唆を与えているものを対象として検討する。

米国における協働による実践改善の試みとしては、Sherin and Han(2004)を対象に検討する。Sherin and Han(2004)では、米国の中学校の数学教師たちと研究者がビデオクラブ(video club)という授業改善のための会を立ち上げ、1996年から1997年までの1年間にかけてカンファレンスを行った事例を報告している。ビデオクラブでは、参加する教師たちが授業をビデオカメラで録画し、それを同僚教師と大学の研究者と一緒に見ながら意見交換をする試みである。調査方法としては、授業録画、カンファレンスの

録音、インタビュー、非参与観察を用いている。また、分析において、カンファレンスデータをディスカッショントピックで分ける手法を用いている。具体的には、生徒(student conceptions)、教育(pedagogy)、談話(discourse)、数学(mathematics)の4つのトピックに分けており、1年間の登場頻度を示すことでディスカッションの中身が非常に分かりやすくなっている。なお、Sherin & Han(2004)では、ディスカッションのトピックの頻度だけでなく、教師間のディスカッションの録音データも分析し、解釈している。秋田他(2000)と城間・茂呂(2007)同様、量的方法と質的方法を併用している。しかし、インタビューデータに限っては、分析方法が明記されておらず、インタビューデータの処理方法は確認が不可能である。一方、記述方法は、ディスカッショントピックの変化は表にするとともに、表の下には表の内容と関連する教師たちの語りを示している。表の中の数字が意味することと教師たちが考えていることを同時に示すという点では、よい参考となる記述方法である。

Sherin and Han(2004: 180-181)で明らかになったのは、ビデオクラブを通して教師たちは互いの実践の再形成(reform)のために助け合っていたことである。具体的には、教授ストラテジーを議論することによって、教師たちは生徒のことを理解するほうへディスカッショントピックが変化していき、その中で互いの授業で起きたことを理解しようとするようになっていったことが分かったことを述べている。つまり、ビデオクラブでは、教授法を共有したり、教授ストラテジーの相互に提案したりするよりも、ビデオを見ながら生徒のことを互いの実践を通して理解しようとし、理解したうえでどのような教育が必要かを議論するようになったのである。Sherin and Han(2004)の事例で、ビデオクラブの遂行初期は、教授ストラテジーの提案や自分の経験の共有が主に議論されていたことから分かるように、教育現場の実践者は、実践の改善のために、教授法の共有などの「実践で使える何か」を求めがちである。しかし、ビデオクラブの後半になって、結局、生徒を理解することが前提にならないと、なぜそれが使えるかという意味が不明確になってしまい、自然と教師たちは生徒理解と教授行為をセットにして議論するようになっていったのである。こういった面で、Sherin and Han(2004)での「ビデオクラブ」の事例は、それぞれの実践者にとっての実践改善の目標は、実践者たちで「理解し合い、サポートし合う」ことで変わったり、明確になってきたりするものであることを教えてくれている。結局、協働によって実践の改善を図るということは、「実践者間でサポートし合う」こととも考えることができる。「サポートし合う」ことでこそ「協働的エンパワーメント」が起きるのである。

次は、ヨーロッパの協働による実践改善のための試みの事例としてPostholm(2008)を対象に検討する。Postholm(2008)では、ノルウェーの中学校において「R&Dプロジェクト(Research and Development Projects)」を実施し、その成果について論じている。Postholm(2008: 1718)によると、R&Dプロジェクトの目的は、研究者と教師がそれぞれチームになって対話を通して教師の教授プロセスの省察を促し、その省察のプロ

セスを開示することである。遂行期間は、2003年度と2004年度の2年間でかなりの長期間で実施している。調査方法は、研究者による教師たちの授業と教師会議への非参与観察とフィールドノーツの作成、教師たちの授業と教師会議の様子の録音、教師たちへのインタビューである。分析方法は、録音データを文字化し、コーディングとカテゴリー分け(the coding and categorising: p.1721)を用いている。量的方法は用いておらず、質的方法だけを使用している。記述方法は、語りを内容ごとに分類していくコーディングを行い、その結果、立ち上がった3つのカテゴリーに分け、そのカテゴリーにおける教師の語りを紹介し、語りに対して研究者が解釈している。ここまで検討してきた事例の中では、インタビューを実施した事例はいくつかあったが、どれもインタビューデータの分析方法については明記されておらず、語りだけが紹介されていた。インタビューの分析方法を明記したのは、Postholm(2008)が唯一であり、実践の改善のプロセスと結果の記述方法のために非常に参考となる。分析および記述方法だけでなく、Postholm(2008)は、「教師の学びと対話」について綿密な検討によって明快な見解を示しており、非常に大切な示唆を与えてくれる。Postholm(2008: 1720-1721)では、人間は経験から学び(Dewey 1916)、人間の暗黙知は経験から得られ(Polanyi 1967)、教師は教室内外の経験から暗黙知を獲得することを述べている。なお、経験が共有できる一番強力な道具は言語である(Dewey 1916)ため、対話を通して教師間で経験を共有することで教師は学び、成長すると主張している。この主張は、教師の成長のためになぜ教師たちは対話をするのか、なぜ経験を共有するのかについての確かつ明確に答えていると言える。言うまでもなく、実践の改善のためにも「対話」は重要なものであると言える。それでは、実践の改善のための「協働的かつクリティカルな場作り」においては、どのような「対話」をすべきであろうか。次節では、実践の改善のために必要なものとして「異交通」としての「対話」を検討する。

2. 実践の改善に必要なもの2—「異交通」として「対話」

「ただ対話をするのだ」、「対話が大事だ」と主張するだけでは、実際に「実践の改善のために何をどうすればいいのか」は分からない。ここまで検討してきた事例における対話は、実践者間の「おしゃべり」でも、「愚痴」でもなかった。ただ「対話をすることで実践の改善策を模索するようになった」ことは明らかである。しかし、どのような「対話」をしたか、どのような「対話」をすべきかについては明記されていなかった。そこで、本節では、実践の改善のために必要な「対話」について検討する。検討は、篠原(1995)での「詩的言語における4つの交通」の概念を対象として行う。

「対話」の辞書的意味は「双方向かい合って話をする事。また、その話。(大辞林第三版)」となっている。「対話」は複数の人物が対面してするものであり、当然、人から人へことばが往来するものとも考えることもできる。つまり、人と人の「ことばの交

通」が「対話」とも考えられるのである。

対話を交通の概念で論じている論考としては篠原(1995)がある。篠原(1995)では、詩的言語を交通の概念で捉えて論じており、詩的言語における交通には、「一方通行的な交通、すなわち単交通」、「双方向的な交通、すなわち双交通」、「交通が遮断される反交通」、「互いに異質性を保ちつつ、さらなる異質性を生成させる異交通」の4通りがあると述べている。「単交通」、「双交通」、「反交通」は理解が容易であるが、「異交通」はすぐには理解に至りにくい面がある。篠原(1995: 6)では、「異交通」は過去・現在・未来の不協和による異質性を持つものであり、過去の相のもとでの痕跡過剰、現在の相のもとでの感性過剰、未来のもとでの予測不能な無の過剰という3つの過剰が不協和な関係の間で交通が成立しつつ、それまでにない異質なものが生成していくと論じている。関連する記述を以下に紹介する。

これ(異交通: 筆者追記)を芸術の世界に重ね合わせてみることも、十分に可能だ。まず、作品は、感性的に過剰なものと共時的に向き合ったり、隣り合ったり、触れ合ったりせざるをえないのだし、当の作品は、その背後に無数の作品を痕跡として引きずっており、未来には、どのように思いがけない解釈に見舞われるかわからないという意味で、解釈の過剰を控えている。このように芸術の世界を時間の相のもとに、もしくは時間の相を加味しつつ、考察するなら、そこに過剰なもの相互の不協和な交通が透かし見られるはずだ。換言すれば、芸術作品は、それら過剰なものの交通装置という側面をもっている。

篠原資明『言の葉の交通』(五柳書院, 1995, p. 7)

上記の篠原(1995)での説明は抽象的で分かりにくい面があるが、筆者には以下のような理解でよかろうと思われる。例えば、藤原定家の和歌は平安時代には平安時代の貴族の間では共時的なものとして歌われていたという面では感性的な過剰があると考えられる。しかし、藤原定家の歌は、現在(それぞれ異なる時点での現在)の日本語で訳されてきたことと外国語でも訳されてきたことから、数多くの過去の痕跡(翻訳の痕跡)の過剰があるとも考えられる。なお、藤原定家の歌への解釈も従来の解釈とはまったく異なる解釈が生まれうるという面で予測不能な無の過剰があると考えられる。つまり、藤原定家の作品という詩的言語には時間における3つの過剰が相まって「異交通」が起きていると理解できる。

この言語における4つの交通の概念は、実践の改善のためにどのような「対話」が必要かについてヒントを与えているのである。篠原(1995)での詩的言語における4つの交通を実践の改善のための「対話」と関連付けて考えてみよう。「実践者の自己との対話」は「単交通」として考えることができる。そして、「互いの実践をよく知っている者同士での対話」が「双交通」で、「実践について対話の相手がいない場合」が「反交

通」と考えられる。一方、「異交通」は「異なる現場、言語教育観、目標、方法論を有する実践者同士での対話」と考えることができる。「異交通」としての「対話」において、実践者は異なる現場で実践をしていたり、異なる言語教育観を持ったりする他者に向け、これまで当たり前のようなことを言語化しなければならない。そして、当たり前のように考えていた自分の実践のことを他者に向けて語らなければならない。その中で、実践者たちは互いに「なぜそれで日本語が学べると思っているのか」、「なぜそれが目標か」、「なぜその方法か」、「なぜそれを評価するのか」という「なぜ」を問い合うことになる。そして、それに答え合うことになる。実践者自分自身にも「なぜ自分はそれを目標としてきたか」、「なぜこの方法だったか」、「なぜ自分はこれをいいと思っていたか」、「そもそも私は日本語を教えること、学ぶことを何だと思っているのか」について問わなければならない。このような「異交通」としての「対話」を通し、実践者は自分にとって「日本語を教え学ぶこととは何か」を問い続け、実践をどう改善させていくべきか、それはどのようにして実現可能かを次第に明確にしていくことができると考えられる。従って、実践の改善のためには、互いに異なる言語観・言語教育観、異なる現場、異なる背景を持つ実践者間での「対話」、すなわち「異交通」としての「対話」が必要であると言える。

ただ、「異交通」としての「対話」は「互いの異なりの尊重と理解」が前提にならないといけない。自分の言語教育観と異なるからといって互いに罵り合うのではなく、「異なりを尊重し、理解し合う」ことではじめて実践者間で率直に実践の改善のための「対話」が可能となると考えられる。前節では、Sherin and Han(2004)での事例を例として挙げ、実践の改善のためには実践者間で「理解し合い、サポートし合う」ことが重要であることを述べた。「異交通」としての「対話」も結局、「互いを尊重し合い、理解し合い、サポートし合う」というものであるべきなのである。実践の改善に向けて実践者たちは「異交通」としての「対話」を通してエンパワーメントされ、継続的に実践の改善が図れると考えられる。

以上のように、実践の改善のために必要なものとしての「異交通」としての「対話」について検討した。なお、「異交通」としての「対話」は実践者間の「互いに尊重と理解とサポート」をすることが前提にならないことにも触れた。本節での検討から「異交通」としての「対話」を通して実践者は、「日本語はどのようにして身につくものか」、「私は何を目指して教育をするのか」を問い続け、絶えず実践に変化を与え、改善を図り続けられるという点が浮き彫りになった。この自分の実践に「なぜ」を問うことは、実践者が自分の実践を振り返る「省察」と呼ぶべきものである。この「省察」は、「異交通」としての「対話」から促されるものであるため、他者を媒介とする「省察」であり、ひとりではできない「省察」と言える。次節では、このひとりではできない省察のことを「深い省察」と呼び、ひとりでも可能な「省察」との質の違いについて検討する。

3. 実践の改善のために必要なもの3—「深い省察」

「省察」は、英語の「reflection」の訳語の1つである。「reflection」のことを「内省」、「反省」、「リフレクション」と呼ぶ場合もあるが、本論文では「省察」と呼ぶことにする。前述したように、筆者は、「異交通」としての「対話」によって、実践者ひとりではできない「深い省察」が促されると捉えている。ここでは、「深い省察」とひとりでも可能な省察との質の違いについて述べる。

H.-J. Lee,(2005: 703)では、先行研究の検討を通して「reflection」には3つのレベルがあることを主張している。この説明を日本語に訳して表にして示すと、次のページの表1ようになる。表1で示しているように、H.-J. Lee,(2005)では、教師の「reflection」のレベルは階層化していると説明している。つまり、教師の「reflection」には、想起レベルが浅いもので反省的レベルが深いものであるということである。「リフレクション」の深浅と実践の内容が理解できるという点で、H.-J. Lee,(2005)での教師の「reflection」のレベルに関する説明には頷くことができる。

一方で、上記の教師の「reflection」に関する説明には見落とししている点もある。1つ目は、「reflection」における他者の存在が欠落している点である。言語教育実践は、実践者ひとりで行うわけではない。学習者と一緒に行うものであり、チームティーチングの場合は、学習者に加えて他教師とも一緒に行うものである。チームティーチングではない場合でも他教師との絶えぬ交流があり、その交流から実践者は自分の実践を振り返ったりするものである。それにもかからわず、表1では他者を完全に見落とししており、「reflection」のことを教師個人の自己循環的かつ自己完結的なものとして捉えている。2つ目は、「reflection」を浅いものから深いものへと階層化することでは説明できないことがあるという点である。実践者は、「異交通」としての「対話」を通し、これまでの自分の実践について「なぜ」という問いを発するようになる。そこから、実践をどのように改善させていくべきかを明確にしていくことができる。これを表1の教師の「reflection」のレベルで説明しようとする、最初から合理化レベルから反省的レベルを往還することになる。なお、実践の改善の目標と方向が明確化するにつれ、想起レベルの「reflection」を教師ひとりで起こすことも考えられる。つまり、実践者の省察は、階層化されているというより質の違いがあると言ったほうが妥当と考えられるのである。なお、この質の違いがひとりではできない「深い省察」とひとりでも可能な省察との違いであると捉えることができる。表1の教師の「reflection」のレベルを借りて言うと、ひとりでも可能な省察は、想起レベルに当たるものと考えられる。そして、「異交通」としての「対話」によって促される「深い省察」は、合理化レベルと反省的レベルを往還するものと考えられる。まとめると、「異交通」としての「対話」によって促される「深い省察」は、単に実践を記述し、他人の方法を模倣するものではなく、実践者自身が自分の実践を分析し、将来に向けて改善の方向性を明確化する

ものであり、ここにひとりでも可能な省察との質の違いがあると言える。従って、実践の改善のためには「深い省察」が必要となるのである。

「reflection」の レベル	内容
想起レベル (recall revel)	教師は、自分が経験したことを述べ、他の説明を求めることなく、その経験の想起に基づいて状況を解釈する。そして、自分が観察したか、あるいは教えられた方法を模倣しようとする。
合理化レベル (rationalization revel)	教師は、様々な自分の経験の間の関係を探し、合理性をもって状況を解釈し、「なぜそうだったのか」を探る。そして、自分の経験を一般化したり、原則を導き出したりする。
反省的レベル (reflcetivity revel)	教師は、将来、変化／改善させるという意図をもって自分の経験にアプローチし、様々な考え方からその経験を分析する。そして、学生たちの価値観／行動／学力への教師の影響を見ることができる。

表1 教師の「reflection」における3つのレベル

出典： H.-J. Lee,.(2005: 703, 筆者が説明を日本語訳して図表化)

ここまでは、実践の改善のための「協働的かつクリティカルな場作り」に必要なものについて検討した。この検討から実践の改善のために必要なものは、「客観的データ」と「異交通」としての「対話」、そしてこれらによって促される「深い省察」であることを明確にした。この3つは、実践の改善のための場作りにおいて必要なものであることが明確になったことから、この3つの要素を取り入れた試みの具体的なデザインが必要となる。そして、この試みのデザインにおいては、「社会の文脈」を理解し、自分の実践を分析し、実践の改善が図れるようにすることを念頭に置かなければならない。そのような場作りのデザインのために、今度は、「活動理論(Activity Theory)」における「発達のワークリサーチ(Developmental Work Research)」について検討する。発達のワークリサーチは、実践者が置かれている文脈を分析し、実践上の矛盾を発見し、その矛盾を克服していくことで実践の変革と実践者の成長を目指すものである。発達のワークリサーチを日本語教育実践の改善のための場作りに関連付けて検討することで、「協働的かつクリティカルな場作り」が具体的にデザインできると考えられる。そこで、次節では発達のワークリサーチについて概略的に述べ、日本語教育への援用について述べる。

4. 社会の文脈を理解し、実践の変革を目指す試み—発達のワークリサーチ

活動理論は、フィンランドの心理学者であり、社会学者であるエンゲストローム(Y. Engeström)によって提唱されたもので、ヴィゴツキー派発達心理学を集大成した理論である。山住(2004)では活動理論について「人びとの協働によって創造される多様な社会的実践活動を対象に、その分析をデザイン、そして変革を統合した研究を展開する領域横断的パラダイム(p.69)」と定義している。なお、エンゲストロームは、人間の学習は個体的に営まれるものではなく、集団的な活動によって行われると捉えており、拡張的学習(learning by expanding)を提唱している。エンゲストロームは、実践者たちの協働による学びを「拡張的学習」と捉えているのであり、この拡張的学習と組織のリノベーションを目指したアプローチが発達のワークリサーチである。山住(2004)では、「発達のワークリサーチは、研究者が実践活動の組織やコミュニティの実践者たちのパートナーシップや信頼関係を築き、実践者が自分たちの仕事の現場を分析し、協働してそれを新たにデザインしていく学び合いと育ち合いを促進しようとするもの(p.132)」であると説明している。つまり、発達のワークリサーチは研究者という存在が実践の場に入って実践者たちと協働して改善を図る介入研究である。

発達のワークリサーチは、ヴィゴツキーの二重刺激法(double stimulation)という実験方法に基づいているが、具体的には「課題の解決にあたって、新しいツールや記号、道具や人工物を媒介することによって課題の性質を根本的に変化させ、課題に対する新しい解釈や再構成を促し、課題解決を援助しようとする実験方法(山住 2004, pp.138-139)」と説明されている。エンゲストロームの活動理論・発達のワークリサーチセンターでは、発達のワークリサーチを実践現場で進める方法を「チェンジ・ラボラトリー(変化のための実験室：山住 2004, p.138)と名付けている。「チェンジ・ラボラトリー」は、まず実践現場の仕事に見いだされる問題やトラブルやギャップに関するデータを研究者が集め、ビデオ録画、文書、図表などにして実践者に提示する。このデータのことを「ミラー」と呼ぶ。山住(2004：123-129, 140)で紹介している「チェンジ・ラボラトリー」の事例で、大学の教員である研究者は、患者たちへのインタビューをビデオに収め、患者たちの診療に立会い、その様子を撮影している。またケアを行う実践者たちへのインタビューもビデオで録画し、すべてのメディカル・レコード(医療記録)を集め、協働活動の中の問題やギャップを目に見える形にする。このような「『ミラー』を作り出すことが発達のワークリサーチにおける『介入』の方法と言える(山住 2004, p.140)」とされる。

上記の発達のワークリサーチにおける「ミラー」は結局、実践者が自分の実践を分析し、吟味し、実践上の矛盾を発見し、その矛盾をどう乗り越えるかを模索するための「客観的データ」となるものと言える。発達のワークリサーチは、研究者と実践者間で「協働」すること、「ミラー」という「客観的データ」を通して実践の改善を図ること、

研究者と実践者間で「異なる立場から」実践の改善に向けて「対話」をすることが分かる。そして、実践者はひとりではできない「省察」をすることで現在の実践の矛盾を発見し、それを乗り越えようとする。なお、実践が置かれている文脈を拡張させ、実践者と実践者間の結び目(ノット)を作っていくものである。実践者間の文脈が拡張し、実践者間の活動システムと文脈が繋がっていく。こういった点で、発達のワークリサーチは実践者の実践の内容だけを分析するのではなく、複数の実践の文脈を理解するものであると言える。その中で、実践者は「社会の文脈」を理解し、その中で自分の実践を分析することになる。このように考えると、発達のワークリサーチは、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」としてそのまま利用可能のように見える。

しかし、発達のワークリサーチが行われている医療や教育現場と日本語教育の間には異なっている点がある。それは日本語教育において「研究者」のことが明示的ではないことである。発達のワークリサーチにおける研究者は「大学の教員としての研究者」であることが明示されている。日本語教育においては、実践者が研究者である場合も多く、発達のワークリサーチを用いる場合には、実践をする者が「研究者」という立場で携わることも可能である。本研究では、このような現実的な対応として、発達のワークリサーチを日本語教育の現況に合わせて援用する際に、「研究者」という立場に立つ実践者のことを便宜上、「研究者的実践者」と呼ぶ。本論文では、筆者が「研究者的実践者」の役割を担い、「協働的かつクリティカルな場作り」をして実際に遂行している。ただし、筆者の場合は研究者であると同時に実践者でもあるため、その点が本来の発達のワークリサーチと異なる点である。このことは、日本語教育において、実践者が研究者でもある場合が少なくないことを考えると、発達のワークリサーチの用い方として、今後の示唆を得るためにも有用な活用のあり方ではないかと考えられる。

「研究者的実践者」が「ミラー」を他の実践者に提供するためには、他の実践者たちの実践現場に入らなければならない。「介入」と言えば「介入」であるが、「介入」する人物が同じ実践者であることから「介入」よりも「援助(support)」と捉えたほうが妥当と考えられる。「援助」に入る「研究者的実践者」は、「社会の文脈」の理解と実践分析のためのデータ作り、つまり「ミラー」作りをし、他の実践者たちに提供することになる。「研究者的実践者」の役割は、実践者間で交互に担うことで十分実行可能と考えられる。このような形で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」において発達のワークリサーチは援用可能と考えられる。

一方、このような援用の仕方だと「研究者と実践者間の協働」ではなく、「研究者的実践者と実践者間の協働」になる。「ミラー」は実践の改善のための「客観的データ」になるわけであるが、それを提供することを「介入」と呼ぶには「研究者的実践者」も本来は実践者であるため、協働の主体が実践者たちであることからふさわしくなくなる。むしろ、「ミラー」の提供は「介入」ではなく、「援助」と呼ぶべきものなのである。

つまり、本論文でデザインしようとする「協働的かつクリティカルな場作り」は「介入研究」である発達のワークリサーチとは協働の主体が異なり、協働の主体が異なるため、「介入」ではなく、「援助」する試みになるのである。「介入」は徹底的に第三者の立場に立ち、実践者とは全く異なる立場から実践者に実践の分析と変化を促すものである。しかし、「援助」は同じような立場に立つ実践者同士で「役割分担」をして実践の分析と変化を図り合うものである。冒頭では、実践は常に改善の困難さを伴うものであることに触れた。実践者たちは常に改善の困難さと向き合っていることであり、その中には改善の難しさに挫折する者もいるであろう。つまり、発達のワークリサーチを日本語教育の文脈に合わせて援用した試みは、様々な困難さを抱えている実践者たちが実践の改善という共通の目標に向けて、「援助し合う」試みにもなるのである。そこで、発達のワークリサーチとは協働する主体が異なる点、「介入」ではなく、「援助」をする点で性質が異なるため、それを反映させた新たなネーミングが必要となる。次節ではこの点について述べる。

5. 日本語教育実践の改善のための場作り—「ピア・サポート」のデザイン

前節では、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」において、発達のワークリサーチが援用可能という点について述べた。そして、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」は実践者間で「援助し合う」ものとなると述べた。そのため、介入研究では発達のワークリサーチとは協働の主体が異なるため、それを生かしたネーミングが必要であることに触れた。ここでは、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」のネーミングとして「ピア・サポート(Peer Support)」を借用することについて述べる。そして、ここまで検討したことを踏まえ、具体的に「ピア・サポート」をデザインする。

5.1 「ピア・サポート」

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」は、同じ立場の実践者間で「援助し合う」ものである。それでは、これまでこのような試みは無かったののだろうか。実は、医学や心理学の分野に存在している。それは、「ピア・サポート」である。「ピア・サポート」は、一般的に医学や心理学において普及しており、その意味は「同じような立場の人によるサポート²⁾」、「当事者同士の支え合い³⁾」である。主に、学校でのいじめや暴力、精神疾患、災害などが原因となって心の病を持っている

²⁾ Wikipediaを参照(<http://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%83%94%E3%82%A2%E3%82%B5%E3%83%9D%E3%83%BC%E3%83%88>)。

³⁾ ピア・サポートセンターのホームページを参照(<http://www.geocities.jp/morisadakaoru/>)。

者同士で話し合い、支え合うという「弱い者同士での助け合い」の試みとして実践されている。

教育学の碩学である佐藤学(敬称略)は、2014年3月の生涯学習開発財団主催の「対話的コミュニケーションとしての学び — 『学びの共同体』の学校改革」というシンポジウムで、「成人にとっての互恵的学び(reciprocal learning)は、弱い者同士での脆さへの応答」と主張していた。この主張は、教師の学びというのは「同じ立場にいる者同士での助け合いと支え合い」から生まれると考えることができるという点で、医学や心理学における「ピア・サポート」の実践の内容と非常に類似している。佐藤学の「成人にとっての互恵的な学び」に関する主張と医学や心理学における「ピア・サポート」の思想は、今の日本語教育の文脈においても十分な示唆を与えている。日本語教育の実践者たちで学び合えるためには、一方が片方を指導したり、コーチングしたりすることではできないことを示唆しているからである。一方の教師が他方の教師を指導したり、コーチングしたりするのは、前述した林(2006)でのトレーニング型と見習い型の教師研修を指すことになる。トレーニング型と見習い型の教師研修の場は、知識と経験の多い教師が知識と経験の浅い教師を指導する形であるため、決して互恵的な学びの場作りとは言えない。何よりも、実践者なら誰もが「実践の改善の困難さ」を抱えているものである。その困難さを正直に他の実践者に向けて開示し合い、聞き合い、話し合い、助け合うことで実践者は互恵的に学び合えるものなのである。「互いに改善に困難さを抱えている弱い者」であり、だからこそ「助け合う」ことで実践の改善が図りえて、実践者たちも成長できると考えられるのである。そして、先述したように、実践の改善のための場は、決して実践者間の「批判のための批判」や「指摘のための指摘」や「粗探し」のための場になってはならない。そのような場は、実践者たちで「罵り合う」場になってしまう。援助どころか傷つけ合う場になってしまう。「罵り合い」の場で実践の改善は図れない。実践の改善に困難さを持っている者同士で、互いの実践の置かれている状況を語り合い、理解し合い、助け合い、支え合うことで互いに「元気づけ合う」ことができ、そこからエンパワーメントされた実践者たちは実践の改善のために進んでいけるのではないか。従って、日本語教育実践の改善のための試みは、「同じ立場の者同士での助け合い」と「当事者同士の支え合い」のものでなければならないのである。このようなことを生かすためには、「ピア・サポート」というネーミングが一番最適であり、本論文では、発達のワークリサーチを日本語教育の文脈に合わせて援用した実践の改善のための「協働的かつクリティカルな場作り」に「ピア・サポート」という名称を借用する。そして、実際に日本語教育の現場で「ピア・サポート」を遂行し、研究目的を達成させる。それでは、ここまで検討したことを踏まえ、日本語教育・言語教育の改善のための試みとして「ピア・サポート」をどのようにデザインすればよいのか。次節では、ここまで検討したことを踏まえ、「ピア・サポート」のデザインを示す。

5.2 「ピア・サポート」のデザイン

本節では、ここまで検討してきたことを踏まえ、「ピア・サポート」をデザインする。「ピア・サポート」においては、参加する実践者のうち、1人の実践者が「第三者の立場(発達のワークリサーチにおける研究者の立場)」に立って他の実践者と協働する。便宜上、「第三者の立場に立つ実践者」のことを「ピア・サポート」における「研究者的実践者」と呼ぶことにした。「研究者的実践者」は、客観的データとしての「ミラー」を他の実践者に提供する。「ミラー」は、「実践の分析および記述のための客観的データ」であり、実践者間で「『異交通』としての『対話』」をするための材料」である。この「協働」と「異交通」としての「対話」を通し、実践者たちは自分の実践に対して「なぜ」を問い合うことになり、この問い合いから実践者ひとりではできない「深い省察」が促されるようになる。そして、「社会の文脈」を理解しようとし、実践の分析を行い、実践に変化を与えるようになる。以上のことを踏まえ、「ピア・サポート」のデザインを以下の図1に示す。

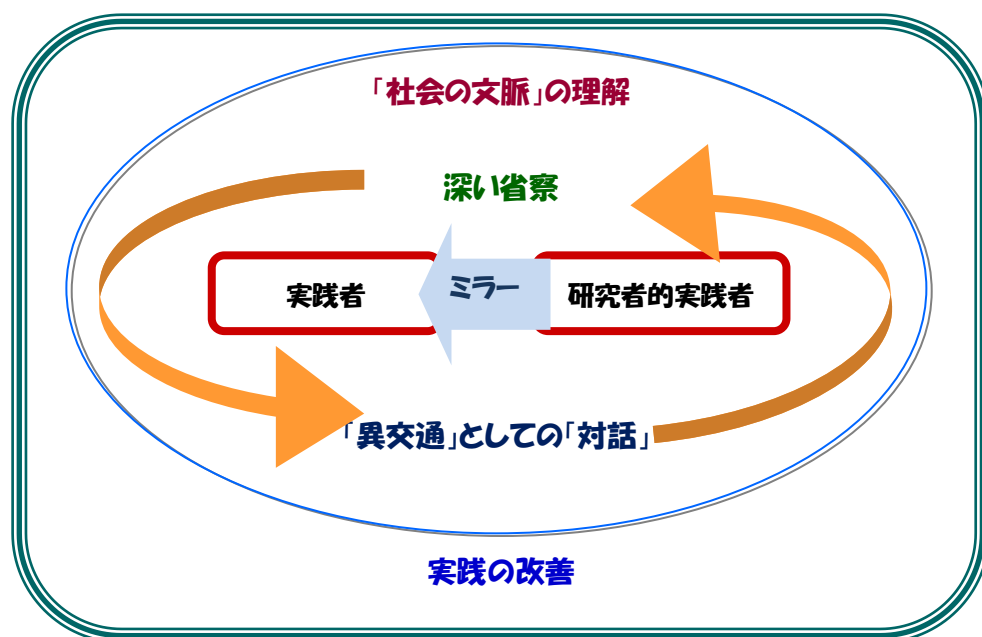


図1 日本語教育における「ピア・サポート」のデザイン

以上のように、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」として「ピア・サポート」のデザインを示した。本論文では、この「ピア・サポート」を遂行して研究目的を達成させる。そして、研究目的で明らかにしたことを踏まえ、「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、何をどうすべきかについて具体的に提言をする。次節では本論文の研究目的と研究課題を述べる。

第3章 研究目的と研究方法

本章では、本論文の研究目的と研究課題、そして研究の問い(以下、RQ)を設定する。そして、RQに答えるための研究方法を述べ、本章の最後に本文論の構成を示す。まずは、研究目的と研究課題から述べる。

1. 研究目的と研究課題

本論文の研究目的は、以下の通りである。

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。

上記の研究目的と関連し、以下の3つを研究課題とする。

課題1：「ピア・サポート」の有効性を明らかにする。

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。

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。

上記の3つの研究課題の解決に向け、8つのRQを課題ごとに設定する。本論文では、冒頭で3つの問題提起を行った。1つ目は「日本語教育実践は常に改善に困難さを伴うものである」ことであった。2つ目は「日本語教育実践の改善は、流動的かつ可変的なものであるため、言語教育実践の改善は実際にどのように営まれるものなのかを追究する必要がある」ことであった。3つ目は「日本語教育実践の改善のための場作りが必要である」ことであった。上記の3つの問題提起から研究課題1から3を設定しており、研究課題1から3までを解決することで研究目的を達成させる。

研究課題1は、3つの問題提起から出発し、先行研究の検討によってデザインに至った「ピア・サポート」を実際に遂行することを主な内容としている。研究課題1は、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」として「ピア・サポート」を実際に日本語教育の現場で長期的に遂行し、どのような成果が上げられ、どのような課題が残るかを実証するものである。研究課題1の解決に向け、以下の3つのRQを設定する。

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。

上記の3つのRQに答えることで研究課題1を解決する。研究課題1の解決によって、「ピア・サポート」の有効性が明らかになる。「ピア・サポート」の成果と課題が分かれば、「日本語教育実践の改善の困難さはどのように克服可能か」も明らかになると考えられる。そこで、自然と研究課題2の解決に移る。

研究課題2は「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を主な内容とするものである。研究課題2の解決に向けては、以下の2つのRQを設定する。

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。

上記の2つのRQに答えることで研究課題2を解決する。なお、研究課題1と2の解決によって、日本語教育実践の改善の過程と結果が具体的かつ実証的に明らかになる。このことを踏まえ、研究課題3を解決する。研究課題3の解決を通して本論文の研究目的が達成される。研究課題3の解決のためには、今回の「ピア・サポート」の事例に基づいて「日本語教育実践の改善上の壁」となる概念を具体的に示す。そして、その壁はどのように乗り越えられるかを問うことで研究課題3を解決する。研究課題3の解決に向けて以下の2つのRQを設定する。

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2つのRQに答えることで研究課題3を解決する。研究課題1と2の解決からは実践の改善の困難さの克服について具体的な事例性が得られることになる。研究課題3の解決に当たっては、この事例性に基づいて、まず日本語教育実践の改善を妨げる状態をより抽象化した概念として表す。例えば、言語習得において「目標言語のある部分がなかなか定着できない」ことを「化石化」という概念でしばしば説明されてきたが、RQ7では、実践に変化がない状況が続く、改善の困難さが長期化する場合、「化石化」のような状態を生むのか、生むならどのようなものかを問う。それから、RQ7で分かったことを踏まえ、RQ8では、長期間、変化がなく、停滞している日本語教育実践に変化を起こし、「よりよく」するためには、どのようなことが必要かを問う。RQ7と8に答えることで日本語教育実践は、どのようにして改善されるかが分かり、研究課題3が解決される。以上の3つの研究課題の解決によって研究目的を達成させる。次は、以上の研究課題の解決のための研究方法について述べる。

2. 調査方法

本節では、本論文の研究目的を達成させるための研究方法について述べる。まずは、調査方法について述べる。調査方法では、「ピア・サポート」はどこで遂行するのか、遂行現場の選定について述べる。遂行現場の選定においては選定規準を設け、規準を満たす現場を選定する。次は、「ピア・サポート」は誰と遂行するのか、研究協力者の選定について述べる。研究協力者の選定においても規準を設け、規準を満たす者を選定する。それから「ピア・サポート」はいつからいつまでどのような形で遂行するのか、調査方法について述べる。調査方法の後には、調査から得られたデータはどのような方法で分析するのか、分析方法について述べる。その後、第I部「日本語教育実践の改善を目指して」を締めくくる形で本論文の日本語教育における位置づけについて述べ、本論文の構成を示す。まずは、「ピア・サポート」の遂行現場の選定について述べる。

2.1 「ピア・サポート」の遂行現場の選定

今回の「ピア・サポート」の遂行現場は、メリアム(1998: 96)でのケース・スタディにおけるサンプリングについての説明を参考として選定する。メリアム(1998: 96)でのケース・スタディにおけるサンプリングについての説明を簡略に整理すると以下のようになる。

1. 研究のために最もよきケースを選ぶための規準を決める。
2. データ収集前かデータ収集中に、規準に基づいてケースを選ぶ。
3. ケース内のサンプリングの大きさは、ケースのレベルで行われる。

まず、本論文は、メリアム(1998)で説明しているケース・スタディ、いわゆる事例研究である。上記のメリアム(1998)の説明を踏まえ、今回の「ピア・サポート」の遂行に当たって、よい事例を選ぶための規準を決める。本論文の課題1は「『ピア・サポート』の有効性を明らかにする」ことである。従って、「ピア・サポート」が有効であることを実証するためには、実践の改善の困難さが目立つ現場を選ばなければならない。なぜなら、実践の改善が容易な現場において「ピア・サポート」を遂行しても、その成果と課題が明確に得られる可能性が低いからである。よって、規準1としては「実践改善の困難さが目立つ現場であること」を設ける。

次の規準の設定においては、実践者自身の「実践の改善」に対する意識を考慮しなければならない。「実践改善の困難さ」の目立つ現場とは言い、一概に実践者の実践改善の困難さに対する意識が同じであるとは考えられないからである。「今の実践に問題点を抱えている。改善させたいが、何をどうすればいいのか分からない」という意識を持

っている実践者もいれば、「今の実践でも満足できるが、もっと『よい』ものにしたい。でも、具体的に何をどうすればいいのかわからない」という意識を持っている実践者もいると考えられる。実践の改善に困難さを抱えている中で、実践者が自分の実践に「問題点を抱えている場合」と「満足している場合」両方を視野に入れることで、「ピア・サポート」の成果と課題が明確に現れると考えられる。従って、実践者が実践の改善に対してどのような意識を持っているかも規準として設けなければならないことになる。この基準を設けることで、RQ3「研究協力者たちへの『ピア・サポート』の影響は何か」に明確に答えることができると考えられる。よって、規準1に加え、以下の2つの規準を更に設ける。

規準1: 実践改善の困難さが目立っている現場であること。

規準2: 実践者が自分の実践に問題点を抱えていること。

規準3: 実践者が自分の実践に満足していること。

次は、上記の規準を満たす現場の選定について述べる。上記の規準を完璧に満たす現場としては、韓国的高校と大学の日本語教育の現場が挙げられる。まず、規準1である。現在の韓国の日本語教育は、国際交流基金(2013: 28-29)で報告しているように、第二外国語教育を軽視する教育課程、第二外国語を大学入試に採用していない教育制度、日韓の政治外交関係の悪化などの影響を受け、沈滞気味である。そして、国際交流基金(2013: 28-29)で報告しているように、現在の韓国の日本語教育における一番の問題点としては「学習者不熱心」が挙げられており、学習者の学習意欲が極めて低いことが浮き彫りになっている。更に、崔(2013)では、韓国のごく一般的な普通高校において、学習者の学習意欲が全くないため、実践の改善を放棄している日本語教師がいることを報告している。そのため、韓国の日本語教育の現場は「実践改善の困難さが目立っている現場であること」という規準1を完璧に満たしているのである。

また、崔(2013)の事例から分かるように、韓国的高校には「学習者の意欲がないため、自分の実践に問題点を抱えている実践者」が多い。というのは、規準2を満たすためには、韓国的高校の現場を遂行現場としなければならない。規準3は、韓国の大学の日本語教育の現場を選定することで満たすことができると考えられる。筆者は、本論文の調査の下準備のため、2011年9月と2012年3月に韓国を訪問していた。「ピア・サポート」の遂行前に候補となる現場を訪問し、その現場の実践者たちから状況を聞いたのは、メリアム(1998: 96)でのケース・スタディにおけるサンプリングの説明のうち、2つ目である「データ収集前かデータ収集中に、規準に基づいてケースを選ぶ。」に当たる作業であった。その時期には、ごく一般的な4年制大学も訪問していた。その大学で男性2人、女性1人の3人の日本語教師に会い、直接、彼らの実践の状況を聞くことができた。この会話はインタビューではなく、自由な会話であったが、十数年前と全くカリキュラ

ムも、教科書も、シラバスも変わっていないことが確認できた。そのため、数十年も「判で押したような」実践を、大きな問題意識なく、繰り返している状況が分かった。同じことを毎学期、繰り返すことに「やりやすさ」を感じ、「今」の実践の満足しているが、「これでいいのか」というもどかしさも同時に感じていることも確認できた。韓国の大学の現場は、規準3を完璧に満たしていたのである。よって、規準1を満たしている韓国の日本語教育の現場をまず「ピア・サポート」の遂行現場とし、規準2を満たしている韓国のごく一般的な高校と規準3を満たしている大学の現場両方で「ピア・サポート」を遂行することを決定した。次は、韓国的高校と大学の誰と「ピア・サポート」を遂行するのか、研究協力者の選定について述べる。

2.2 研究協力者の選定について

ここでは、研究協力者について選定の理由と研究協力者の背景について述べる。まずは、研究協力者の選定の理由である。今回の「ピア・サポート」に参加する研究協力者の選定においては、前節で述べた規準2と3を満たす現場の実践者を対象として事前にコンタクトを取り、その中から協力を許諾してくれた者を選定した。具体的には、Goodson & Sikes(2001: 29-30)のライフヒストリーにおける調査協力者選定のための6つの条件を参考とした。Goodson & Sikes(2001)では、ライフヒストリーにおいて事例性を確保するための要件を明確に示しているため、その要件を参考に事例研究である「ピア・サポート」の研究力協力者の選定を行った。Goodson & Sikes(2001: 29-30)でのライフヒストリーにおける研究協力者選定のための6つの条件とは以下のとおりである。

1. 目的にかなうもの: 協力者がその研究の基準に合っていること。
2. 便宜上のことによるもの: 偶発的に、あるいは喜んで協力者になってくれること。
3. 都合のよさ: 研究者が協力者と接触しやすいこと
4. 雪だるま式: 協力者がその研究に参加してくれそうな友人や同僚に話をしてくれること。
スノーボール
5. 類似性: 協力者は共通の経験、属性あるいは性質を持っている全ての人々であること。
6. 際立った事例: 協力者の経験、属性、性質が際立って、ほかの人のものと異なっているか、あるいはほかの点において研究の母集団の人々と比較する価値があること。

上記の6つの条件のうち、6番目以外は、事例研究における研究協力者選定においても要件になる。6番目は、事例の特殊性を際立たせるための要件であるため、同じ状況にいる多くの現場の実践者を代表として研究協力者を選定しなければならない本論文においては、不要な要件である。Goodson & Sikes(2001: 29-30)における6つの要件のうち、6番目の「際立った事例」以外の要件を踏まえ、筆者は「ピア・サポート」遂行の数ヶ月前に韓国に渡航し、研究協力者の候補として3人の高校と大学の日本語教師を決め、

彼らとコンタクトを取った。どの候補者も筆者と信頼関係(rapport)にある。そして、この3人と個別に直接会い、「ピア・サポート」の趣旨と遂行方法について説明をした。筆者の説明を聞き、1人の教師は「ピア・サポート」への参加が負担になることを理由に断り、1人の高校の日本語教師と1人の大学の日本語教師は参加を表明した。そこで、「ピア・サポート」への参加を許諾した2人の高校と大学の日本語教師を研究協力者として選定した。本論文における研究協力者については、以下に詳しく紹介する。

■韓国の高校における研究協力者：ナ先生

本論文の研究協力者の1人は、日本語教師歴22年(調査期間当時)のベテラン高校教師(以下、ナ先生と呼ぶ)である。大学で日本語を専攻し、卒業後は銀行員として社会生活を始めたが、3年で辞め、教師へ転身して今まで22年間、同じ高校で教鞭を執っている。22年の教師生活の中で多くの教師研修に参加しており、教師として常に学ぼうとする姿勢が強い。また、大手出版社の高校の日本語の教科書、日本語の参考書を複数執筆しており、調査開始直前はまた新しく執筆した教科書が出版され、調査期間中はその教科書を使って授業をしていた。なお、2008年から2010年までは、教師研修の一環として日本留学をしており、その期間に聴取を中心とする日本語教授法をテーマとして日本語教育を主専攻とする日本の大学院で修士号を取得している。日本留学から復帰直後の2010年には、2010年全国日本語授業研究発表大会に出場し、堂々と最優秀賞に輝き、普段から教師としての向上心が高く、日本語教師としての自己啓発を怠らない教師である。それに、筆者の学部の先輩であり、深い親交関係にある。ナ先生が22年間勤務している高校(以下、G高校)は、ソウル市内の普通高校で、韓国の高校の多数を占めている人文系高校である。日本のスーパーサイエンス高校のような科学重点高校として指定されているが、ごく一般的な韓国の人文系高校である。ナ先生は崔鉉弼(2011a, b)の調査協力者であるJ教師と同一人物である。崔鉉弼(2011a, b)では、韓国の高校における日本語教科の危機的状況と日本語教師の苦悩が浮き彫りになったが、それはJ教師(本論文でのナ先生)へのインタビューと授業観察から分かったことである。ナ先生は実践の改善に困難を抱えているという点と筆者と信頼関係にあるという点で、本論文における研究協力者として相応しいと判断した。

■韓国の大学における研究協力者：ミレ先生

本論文のもう1人の研究協力者は、教師歴11年(調査期間当時)のソウル所在の4年制大学(以下、E大学)の非常勤講師(以下、ミレ先生と呼ぶ)である。ミレ先生は、学部では化学を専攻し、一般企業で働いていたが、結婚とともに会社を辞め、日本古典文学を専門として大学院に進学し、『うつほ物語』をテーマに修士号を取得している。学部の専門は日本語ではなかったが、選択科目として日本語学習を始めており、修士時代は学部の

日本語学科の主専攻科目の単位を取得しながら論文を執筆していた。修士号を取得してからは、E大学で選択科目の日本語の授業を担当することになり、現在までE大学と複数の大学で講義を担当している。また、2002年には博士課程にも進学し、その後、「源氏物語における人生儀礼」をテーマに文学博士号を取得している。博士号を取得してからは、E大学と短期大学などでも教鞭を執ってきているが、韓国の大学では教師研修は皆無であり、十数年間、ミレ先生ひとりで独学と「体当たり」で実践を行ってきた。ミレ先生は、日本語を教えること自体への愛着が深く、日本語教育を専門としていないが、自分なりに「よい」授業がしたいという願望が強い。更に、ミレ先生はE大学で同じ科目を10年間も担当しており、自分なりのやりやすいパターンがあると述べており、現在のパターン化した授業に満足はしている。しかし、会話の授業は苦手としていたため、会話の授業を改善させたいという理由で、「ピア・サポート」への参加を決心した。なお、ミレ先生は、筆者の韓国での大学院の先輩であり、14年もの親交がある。以上のことに、ミレ先生は、実践に変化がなくてパターン化している点、自分の実践に満足している点、そして筆者と長い親交があるという点で、本論文における研究協力者として相応しいと判断した。

以上、本論文における「ピア・サポート」の遂行現場と研究協力者の選定について述べた。次は、「ピア・サポート」をどのように遂行するのか、調査方法について述べる。

2.3 調査方法

ここでは、本論文の調査方法について述べる。まずは、調査の概要について述べる。調査概要を簡略に示すと、以下のようになる。

- 調査期間:2012年5月～2012年11月の7か月間(夏休みは実施から除く)
- 調査協力者:ナ先生とミレ先生
- 調査対象クラス:G高校のS組(2年生のクラス)、E大学のミレ先生担当の初級会話クラス(1学期)と初級読解クラス(2学期)
- 調査方法:インタビュー、カンファレンス{2者カンファレンス(以下、2CFと略す)と3者カンファレンス(以下、3CFと略す)}、授業録画、授業観察

調査期間は、2012年5月から2012年11月までの7ヶ月間である。7か月間、継続的に「ピア・サポート」を行ったが、期末試験期間、夏休み、体育祭、修学旅行の期間は現実的に実施が不可能な場合は、一時的に休止時期を持った。調査期間は、先行研究における実践の改善のための試みの実施期間を参考として決定した。第2章で検討した実践改善のための試みにおいては、ほとんどの場合、遂行期間が1年以上であった。短期的

な遂行では、実践者への「ピア・サポート」の影響も描きにくいと考えられる。何よりも、短期的遂行では、本論文での「日本語教育実践はどのように改善されるか」という研究目的の達成と研究目的の達成を踏まえて実践者に向けて「日本語教育実践の改善のためには何をどうすべきか」について提言をすることは無理であると考えられる。そこで、「ピア・サポート」は、最低2学期間、6か月以上、長期的に遂行することを決定した。次は、調査対象クラスについて述べる。

調査対象クラスのG高校のS組は、2年生の人文社会系列クラスで、文系・体育系・芸術系の大学への進学を目標とする生徒たちで構成されており、ごく一般的な韓国の普通高校のクラスの性格を持っている。E大学でのミレ先生担当のクラスは1学期と2学期で変更があったため、1学期中は初級会話クラスを、2学期中は初級読解クラスを対象とした。1学期の初級会話クラスの場合は、文法クラスとセットになっており、2学期の初級読解クラスは単独のクラスである。1学期と2学期のどのクラスにも1年生から4年生までの学生が混在している。特に2学期の初級読解クラスには、韓国人受講生以外にも日本人留学生1人とフランス人交換留学生2人が受講しており、多国籍クラスとなっていた。

次は、調査方法について具体的に述べる。本論文の調査方法は、本節の最初に示したように、インタビュー、授業観察・授業録画、カンファレンスの4つからなる。以下にそれぞれの調査方法について具体的に述べる。

◆**インタビュー**：インタビューは、「ピア・サポート」開始前と終了後にナ先生とミレ先生に実践改善上の困難点、目指す授業、「ピア・サポート」の影響を明らかにすることを目的として実施した。インタビューはソニー製ICレコーダーで録音した。

◆**授業録画と観察**：授業録画は、2012年4月から9月の上旬までは、ナ先生とミレ先生本人たちが自分の授業を録画する形になっていたが、ナ先生の要望によって2012年9月の中旬からは筆者が直接それぞれのクラスに入って録画をすることになった。録画した授業は、後述するカンファレンスに使用した。授業は、ソニー製デジタルビデオカメラで録画した。授業観察は、7か月間、ナ先生とミレ先生のクラスでそれぞれ11回ずつ計22回、非参与観察を行った。

◆**カンファレンス**：カンファレンスは、ナ先生とミレ先生と筆者が対面して、ナ先生とミレ先生の授業について意見交換をするものである。本論文では、カンファレンスを文字通りの「相談、協議」という意味として使っている。カンファレンスは、2CFと3CFに分けて2段階で行った。2CFは、授業録画を見ながら、筆者とナ先生がミレ先生の授業を対象として1回、筆者とミレ先生がナ先生の授業を対象として1回行った。2CFの後は、筆者がカンファレンスの内容を「よい点」、「考慮すべき点と提案」、「感想」に分けてまとめ、ナ先生とミレ先生に電子ファイルの形で送った。2CFのま

とめを通してナ先生とミレ先生には自分の実践を振り返ってもらった。1回ずつの2CFの後には、3人全員が集まって3CFを行った。つまり、カンファレンスは2回の2CFと1回の3CFが1つのセットになっているのである。上記のカンファレンスの流れは、図2に示すとおりである。

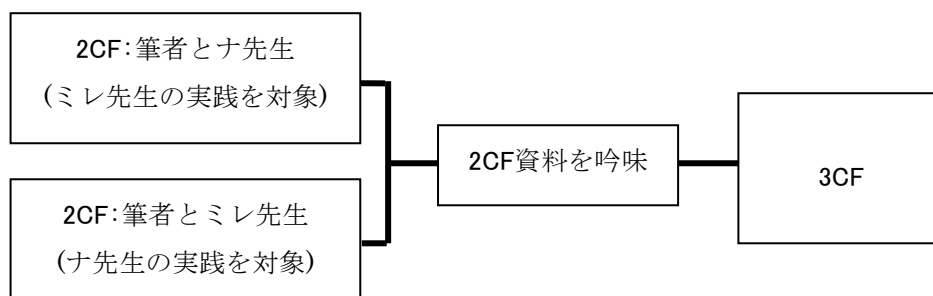


図2 今回の「ピア・サポート」におけるカンファレンスの流れ

今回の「ピア・サポート」の遂行期間中、カンファレンスは、2012年5月から11月にかけて2CFは計12回、3CFは5回行った。カンファレンスを2段階に分けて行う理由は、自分の授業が対象となる場合、録画を見ながら自分の授業の場面の説明に集中することを防ぎ、他者の視点を媒介として実践全体の振り返りを可能とするためである。ちなみに、2012年9月16日以降のカンファレンスは、ナ先生とミレ先生と話し合った結果、上記のような2段階の形で行うことは止め、2012年10月は2CFだけを先生別に2回ずつ計4回行い、2012年11月は3CFを3人全員で一緒に授業録画を見ながら1回だけ長時間にわたって行うこととなった。カンファレンスの形の変更は、実際の事例のところでも再度説明する。2CFも、3CFも全てソニー製ICレコーダーに録音し、最後の3CFはソニー製デジタルビデオカメラで様子を録画した。以上、調査方法について述べた。次は、上記の調査方法から得られたデータをどう分析するか、分析方法について述べる。

3. 分析方法

ここでは、今回の「ピア・サポート」の遂行から得られたデータの分析方法について述べる。本論文の分析方法には2つがある。1つ目は、インタビュー・授業観察データの分析方法である。この分析方法では、ナ先生とミレ先生へのインタビューデータと筆者の非参与観察で得られたデータをどう分析したかについて述べる。2つ目は、カンファレンスデータの分析方法である。カンファレンスデータの分析方法にはまた2つがある。1つ目は「トピックわけ」であり、2つ目は「IF分析(Initiative-function Analysis)」である。IF分析は筆者考案のものである。まずは、分析方法1としてインタビュー・授業観察データの分析方法について述べる。

3.1 分析方法1：インタビュー・授業観察データの分析方法

インタビューデータと授業観察のデータの分析方法は、以下のとおりである。

■ **インタビューデータ**：インタビューデータは、佐藤郁哉(2008)での「定性的コーディング」を行って分析した。まず、インタビューデータは、全て文字化した。文字化したテキストデータは、帰納的コーディング⁴を行った。最初に文字化したテキストデータを1行1行丹念に読み込みながら、それぞれの部分を含む内容を示す小見出し、つまり「コード」をつけていった。この過程で立ち上がった問いや疑問点、気になる点はテキストデータの余白に書き込んだり、付箋に書いて貼ったりしていく作業(オープン・コーディング)を行った。オープン・コーディングの後は、コード間の関係とそれが指す意味を何回も繰り返して丹念に解釈し、抽象度の高い一定の概念的カテゴリーを立ち上げてコードを割り当てる作業(焦点的コーディング)を行った。佐藤郁哉(2008)で説明している帰納的コーディングは、上記の作業で完了するが、本論文では、焦点的コーディングのあと、概念的カテゴリー間の関係をさらに吟味および解釈し、より抽象度の高い「カテゴリー(以下、【】の中に示す)」を立ち上げた。立ち上げたカテゴリー間の関係をさらに丹念にテキストデータを読み込みながら解釈し、インタビューデータを語られた文脈から解釈された文脈へ再文脈化した。インタビューデータの分析結果は、第5章と第6章で図にして解釈によるインタビューデータの再文脈化を分かりやすく示す。

■ **授業観察データ**：授業観察は「完全なる観察者」⁵の立場で非参与観察を行った。授業録画においては、筆者は教室の一番後ろの端に座り、ビデオカメラを筆者の前に位置させて適宜ズームイン・アウトを行いながら録画した。録画をしながら、筆者は教室で起きていること、観察しながら生じた疑問、感想、出来事への即興的な解釈などをその場でメモをとり、「現場メモ」を作成した。その後、作成した現場メモをさらに時間軸に沿って教室で起きたことや筆者の解釈と感想を丁寧に清書し、「清書版フィールドノート(以下、フィールドノートと略す)」⁶を作成した。作成したフィールドノートは、後述するカンファレンスデータと授業の録画データと合わせて授業の様子や教室内の出来事への筆者の解釈に使用する。

以上、インタビューと授業観察データの分析方法について述べた。次は、カンファレンスデータの分析方法について述べる。

⁴ 帰納的コーディングについては、佐藤郁哉(2008)のpp.97-104.を参照のこと。

⁵ 観察者の4つの立場については、メリアム(1998)pp.146-148を参照のこと。

⁶ 現場メモと清書版フィールドノートについては、佐藤郁哉(2002) pp.160-161.を参照のこと。

3.2 分析方法2: カンファレンスデータの分析方法とIF分析

カンファレンスデータは、以下の2つの方法を用いて分析する。1つ目は「トピック分け」で、2つ目は「IF分析」である。まずは、トピック分けから述べる。

1つ目のトピック分けの分析方法は、まず、カンファレンスデータを文字化する。文字化したテキストデータは、Sherin & Han(2004)での授業の録画データのトピック分け⁷を参考として、1行1行丹念に読み込みながらトピック(以下、<>の中に示す)を抽出していった。トピックの抽出は何回も繰り返して行い、その結果、<日本語(言語としての日本語、日本語教授法に関連するもの)>、<教育(教師の教育観・授業観、教室・授業運営、教授法、教材・教具の利用に関連するもの)>、<学習者(生徒と学生に関連するもの)>、<現場(教育現場ならでのもの)>、<制度(入試制度、教育課程に関連するもの)>、<その他(上記の4つのトピックのどちらにも当てはまらないもの)>の6つのトピックが立ち上がった。トピック分けをすることによって、カンファレンスでどのようなトピックで話し合われたかが分かる。

2つ目のIF分析は、筆者考案のもので、「イニシアティブ(initiative: 発話の主導)」と「ファクション(function: 発話の機能)」の両方を分析する手法である。イニシアティブは、Sherin and Han(2004)では、「発話が誰によって主導されたか(initiated by whom)」の意味として使用しているが、本論文においても同様の意味として使用している。つまり、誰によって、その発話が始まったのかを表わすのがイニシアティブである。Sherin and Han(2004)では、ビデオクラブにおけるイニシアティブは分析しているが、それがカンファレンスにおいて、どのような機能を果たしていたのかまでは視野に入れておらず、ただイニシアティブの数を数え、その変移を示しているにとどまっている。発話の主導だけを分析しては、その発話によって実践者が対話の中で実践を言語化したか、あるいは分析したかは把握しようがない。実践者と研究者の発話の主導について、その機能まで分析しないと、どのような対話で実践が改善されたか、もしくは改善されなかったかの全容は分からないのである。そこで、イニシアティブのカンファレンスにおける機能を一体化させた分析手法が必要となる。本論文では、先行研究における研究方法を援用および補完し、「IF分析」と名づけて使用している。つまり、IF分析は、「カンファレンスにおいて誰が発言を始めており、その発言はカンファレンスにおいてどのような機能として働いているのか」を分析する手法なのである。

Linnel et al.(1988)では、イニシアティブ・レスポンス分析(Initiative-response Analysis: IR分析)という会話分析手法で、スウェーデンの警察官と容疑者、夫と妻、検事と被告の会話(原著ではdialogue)における話者たちの発言の主導権の変移⁸を量的に示している。IR分析は、緻密な会話分析の記号に基づいて分析しているため、事例の相対

⁷ Sherin & Han(2004)のpp.167-168の2.3 Data analysisを参照のこと。

⁸ Linnel et al.(1988)のpp.419-426.までの説明と図2から4までの変移を参照のこと。

化が可能で客観的な会話分析の手法として知られている。しかし、Linnel et al.(1988)や後述するGille, J.(1999)のように、発話者たちが1つのトピックだけについて話し合うのではなく、「ピア・サポート」のカンファレンスのようにトピックが頻繁に変わり、その中で発言の主導者が瞬時に変わる対話(dialogue: monologueに対するもの)においては、その数を示すだけで機能までを分析範疇に入れないと、なぜこの対話から実践の改善に繋がったのか、もしくは繋がらなかったのかが説明できない。

Gille, J.(1999)でも、筆者と同じく、発話(utterance)の分析には、機能を分析カテゴリーに入れる必要があることを主張し、議論における発話の機能を綿密に分析している。Gille, J.(1999: 15)では、相互作用における議論(argumentation in interaction)の様相について、Linnel et al.(1988)のIR分析を用いて分析しているが、相互作用における議論の様相を記述するためには、「発話の機能(function of utterances)」をも分析のカテゴリーに入れる必要があることを主張している。そこで、Gille, J.(1999)では、まず、「INOP(initial opinion : 第一の意見)」、「ARGC(counterargument : 反駁)」、「SNOP(subordinate opinion : 付随的意見)」を発話者1と発話者2などを併記して分析を試みている。その分析から、Gille, J.(1999)は、「Initian Opinion(第一の意見)」、「Subordinate Opinion(付随的意見)」、「Acceptance(受容)」、「Rejection(拒否)」、「Proargument(反論)」、「Counterargument(反駁)」、「Request for additional information(追加情報の要求)」、「Clarification(解明)」の8つの議論における発話の機能を導き出している。そして、「Expresses argument(討議の表現)」、「Implies taking a stand(明確な態度の強調)」、「Introduces new topic(新しいトピックの提示)」、「Introduces new information(新しい情報の提示)」と上記の発話の機能との関連性(relevant or irrelevant)についても分析している(Gille, J.1999 : 16-17)。この分析結果を踏まえ、Gille, J.(1999: 21)では、新しく発話の機能を加えて、発話の内容、発話者を同時に分析する手法を提示しているのである。

Gille, J.(1999)は、相互作用における議論を先行研究の分析手法での分析から問題提起を行い、新たに発話の機能をも視野に入れて更に分析し、その機能の議論の展開における関連性まで記述できたという点では大いに評価できる。しかし、Gille, J.(1999)の分析には3つの限界がある。1つ目は、発話の機能を議論全体ではなく、「討議の表現」、「明確な態度の強調」、「新しいトピックの提示」、「新しい情報の提示」といった限られた局面における関連性だけに焦点を当てている点である。というのは、上記の4つの局面以外の分析のためには、再度、分析を行い、両者を合わせて考察するしかないという限界があることになる。そこで、分析者が局面を恣意的に指定するのではなく、対話(dialogue)全体の分析を行うことが必要となるのである。2つ目の限界は、まるで実験のような条件設定下の議論を分析しているという点である。Gille, J.(1999)の分析結果に、「INOP(Initian Opinion : 第一の意見)」は一回しか現われない。しかも、INOPは、研究者だけが持っていることが分析結果に示されている(Gille, J.1999 : 21-23)。

つまり、研究者は最初の意見を投げかけてから存在を消し、その研究者が投げかけた意見に対して参加者たちが議論をしているのである。最初の意見者が意見を投げかけてから議論から存在を消し、しかも最初の意見者の存在が消えたにもかかわらず、議論を続けるという極めて不自然かつ非現実的な議論を分析しているのである。発話の機能をありのまま分析するためには、研究者が議論に参加する場合は、研究者は存在を消すことなく、正式に議論の一参加者にならなければならない。しかも、その研究者の発話をも分析しなければならないのである。3つ目の限界は、「議論(argumentation)」の分析であって、「対話」の分析ではないという点である。議論は、あるトピックに対して、対立する意見を持つ者同士で話し合うものである。議論には、「対立」と「両極」が前提になっている。本論文における「ピア・サポート」では、参加者間で議論だけをするわけではない。「ピア・サポート」における対話の分析対象は、「対立する意見」ばかりでなく、対話全体にならなければならない。牧野(2008)では、西洋哲学、論理学における議論(argument, argumentation)について綿密に分析し、ナラティブ的学びを促すものとしての「議論のデザイン」と「議論の十字モデル」を提唱しており、そういう意味での議論のデザインは、学習環境デザインとして認められるため、議論と論証が当然、分析の対象となる。しかし、「ピア・サポート」における対話は、議論だけを分析対象としては、カンファレンス全体を通して研究協力者の実践が改善されたか、あるいは改善されなかったかは分からない。そのため、「ピア・サポート」における議論ではなく、対話全体を分析対象とする必要がある。以上のことを踏まえ、本論文では、イニシアティブとそのイニシアティブの機能をも視野に入れ、IF分析を考案したのである。ちなみに、IF分析におけるイニシアティブの表わし方は、Sherin and Han(2004)を、イニシアティブの機能の分類は、Gille, J.(1999)を参考としている。

次は、IF分析の手順について述べる。IF分析の手順は、まず、カンファレンスの文字化データを1行ずつ読み込みながらイニシアティブを書き込んでいく。本論文では、イニシアティブを表わすものとして「R(研究者: researcherの略)」⁹、「T(教師: teacherの略)」、「R-T(研究者が教師へ)」、「T-T(教師が他の教師へ)」、「T-RT(教師が研究者と他の教師へ)のローマ字の頭文字を使う。イニシアティブをつけながら、イニシアティブの機能をテキストデータの余白に書き込んでいく。それからイニシアティブの機能を設定する。本論文では、「質問(Q: Questionの略)」、「説明(E: explanationの略)」、「主張(I: insistenceの略)」、「確認(C: confirmの略)」、「反論(O: objectionの略)」、「助言(A: advice)」、「激励(En: encourageの略)」の7つの機能を設定して分析した。イニシアティブの機能を設定してからは、文字化データをまた読み込みながら、イニシアティブの下にその機能を書き込んでいく。この過程を数回繰り返し、イニシアティブとその機能を確定していく。分析時に、1つの文が複文になっており、それぞれの単文に機能がある場合は、2つに区切ってそれぞれの機能を示す。例えば、以下

⁹ IF分析において、「研究者の実践者」のことは、便宜上、「R(研究者: researcherの略)」で示す。

の表2のような場合である。ちなみに、文と文の区切りは、平野(2007)で使用している意味的な命題の区切り(ASUNIT: Foster, Tonkyn & Wigglesworth 2000)¹⁰を参考とした。

表2 IF分析における文の区切りと機能の付与(日本語訳)

R-T	E	ううん……、でも、先生がおっしゃったのはX大学とT大学が同じとはいえないから、教えてたクラスの留学生も寝てたり、(授業に)来なかったりすることが多くてつらい思いをしたことはあるとおっしゃってはいたんですけどね……
R-T	I	僕から見たら、そういうのもこういう現場とは違う環境だったと思うんです。

IF分析の結果は、第7章で示し、対話のパターンと実践改善との関係の究明に用いる。以上のように、本論文におけるデータの分析方法について述べた。次は、研究倫理について述べる。

4. 研究倫理

本論文は、研究倫理の徹底を図る。まず、「ピア・サポート」のデザインした後、2012年1月に早稲田大学日本語教育研究科・日本語教育研究センター研究調査倫理審査委員会に研究調査倫理申請書を提出し、承認を得た(承認番号250)。それから、2011年の3月にナ先生とミレ先生に直接会い、対面で本論文の趣旨と「ピア・サポート」の遂行、個人情報の厳守、データと個人情報の保管期間、調査協力拒否による不利益が生じないことについて説明し、協力することを同意してもらった。そして、2012年の5月に韓国語版の調査協力同意書を用意して2人の研究協力者に2部サインをしてもらい、1部ずつ研究協力者と研究者が保管している。調査協力同意書は、日本語版と韓国語版を巻末の参考資料に掲載する。ちなみに、巻末掲載の調査協力同意書の調査者である筆者の個人情報は、保護のために隠してある。以上、研究倫理について述べた。次節では、本論文は日本語教育においてどのように位置づけられるか、本論文に位置づけについて述べる。

5. 本論文の位置づけ

本論文は、日本語教育実践の改善の困難さと真正面から向き合っているものである。これまでの日本語教育において実践の改善の困難さに果たして真正面から向き合ってきたのであろうか。近年、「実践＝研究」と「実践者＝研究者」という観点に立つ実践研究が脚光を浴びてきている。実践研究は、実践者の目指す日本語教育をどのように実現させ、どのように他者に開示するかを実践者自身が丹念に描くという意味では大きな意義がある。そういう意味では、実践研究は日本語教育実践を追究する際に、実践者自身

¹⁰ 平野(2007)のpp.39-40の分析の手順を参照のこと。

の目指す日本語教育を自ら問う姿勢を大事にする点で重要な視点を与えている。

一方、上記のような実践研究の特徴を強調しすぎてしまい、これまでは実践研究の意義だけが強調されていたり、実践研究のプロセスだけを描いて実践者にとってのその実践の意味づけを述べるだけにとどまっていたりしてきたのも事実である。日本語教育実践を追究する際に肝心なのは、「実践が改善されたか」、「改善されたなら、その理由は何か。どうすることで改善されたか」を問い、知ることはないか。なぜなら、いくら実践研究の意義を強調しても実践者にとって「目指す方向に改善されない」ことが続くと、その意義は実践者に伝わらず、空虚なものになってしまうからである。実践者なら誰もが「自分にとって『よりよい』実践」をしたいものである。それができない場合があることを認めること、そして改善策を講じることが日本語教育実践そのものを追究する際に必要ではないか。実践者が実践の改善の困難さを乗り越えていく過程そのものがむしろ実践研究ではないか。当たり前のように実践は改善されない。その困難さに向き合っていく、「そもそもことばを教育する実践は、どのように改善されるものなのか」を問うていくことが「実践を研究する」ことにならないか。実践の改善の困難さに真正面から向き合うことが「日本語を教え学ぶこととはどのようなことか」を問い続け、実践者なりに目指す日本語教育実践を実現させていくことにならないか。

それにもかかわらず、「日本語教育実践の改善の困難さ」というものに真正面から向き合った研究はこれまで無かった。無かったというより、「実践の改善とはサイクルのように回るもの」と簡単に定義づけて論考を進めたり、日本語学習の意味づけや実践者の振り返りだけに焦点が当てられていたり、民族誌(エスノグラフィー)的に実践を記述したりする場合が多かったと言ったほうが妥当かもしれない。本論文では、日本語教育実践の改善は困難さを常に伴うことを認め、その克服を図るものである。そうすることで、日本語教育実践そのものを追究しようとするものである。日本語教育実践の困難さとその克服方法、そして実践の改善そのものへの追究は、これまで日本語教育研究において目を向けてこなかったところに注目するという点で大きな意義があると考えられる。ここに本論文の日本語教育における意義があり、オリジナリティがあるものとして位置づけられる。以上、本論文の日本語教育における位置づけについて述べた。次節では、本論文の構成について述べる。

6. 本論文の構成

本論文は、Ⅰ部からⅢ部までの3部構成で、第1章から第8章からなる。以下に、それぞれの部と章の内容を簡略に述べ、本論文の全体構成を示す。

「Ⅰ. 日本語教育実践の改善を目指して」は、第1章から第3章までであった。「第1章 序論—問題提起」では、本論文の問題提起として「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、「日本語教育実践の改善は可変的かつ流動的なものであ

るため、そもそも日本語教育実践の改善はどのように改善されるかを問う必要がある」こと、そして「実践改善の困難さから脱却できる場作りが必要である」ことを述べた。そこで、実践の改善のプロセスと結果を描き、実証性を持った事例を通し、「日本語教育実践の改善はどのような営みか」を問わなければならないことに触れた。「第2章 実践の改善に関する先行研究」では、日本国内外の実践の改善に関する研究を検討し、実践の改善に必要なものを明確にした。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」が必要であり、その場作りにおいては「客観的データ」、「異交通」としての「対話」、「深い省察」が必要であることが明確になった。そして、第2章では、日本語教育実践の改善のための場作りとして「ピア・サポート」という名称を借用してデザインした。「第3章 研究目的と研究方法」では、研究目的として「日本語教育実践の改善はどのような営みか」を設定した。なお、研究目的と関連し、3つの研究課題と8つのRQを設定した。そして、研究課題の解決のための研究方法について述べた。

「Ⅱ. 韓国における『ピア・サポート』の遂行事例」は、第4章から第7章までである。「第4章 韓国の日本語教育の近況」では、今回の「ピア・サポート」の遂行現場である韓国の日本語教育の厳しい現状について報告する。「第5章 韓国の高校での事例：ナ先生の事例」では、「ピア・サポート」の韓国の高校における遂行事例の成果と課題について述べる。「第6章 韓国の大学での事例：ミレ先生の事例」では、「ピア・サポート」の韓国の大学における遂行事例の成果と課題について述べる。「第7章 日本語教育実践の改善のために何をどうすべきか」では、今回の「ピア・サポート」の遂行事例の成果と課題を述べ、「『ピア・サポート』の有効性を明らかにする」という研究課題1を解決する。そして、その成果の生かし方と課題の解決方法について述べ、「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」という研究課題2を解決する。

「Ⅲ. 日本語教育実践の改善はどのような営みか」は、第8章のみで構成される。「第8章 日本語教育実践はどのように改善されるか」では、まず、今回の「ピア・サポート」の事例を踏まえ、実践の改善上の壁として「実践の固定化(fixation)」という概念を提示し、実践の改善のためには「実践の固定化」の克服が必要であることを事例に基づいて論じる。そして、今回の「ピア・サポート」の事例から言語教育実践には「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」というものがあり、実践者がこの2つの指向性の間を活発に行き来することで実践は改善され、上記の2つの指向性の間での往還が停止する場合、「実践の固定化」が生じやすくなることを主張する。結論としては、「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する。なお、上記の2つの指向性の間での往還が実践者に活発に起きるようになるための場作りとして「ピア・サポート」が有効で良い一例になることを主張する。以上の本論文の構成を図式化し、以下の図3に示す。

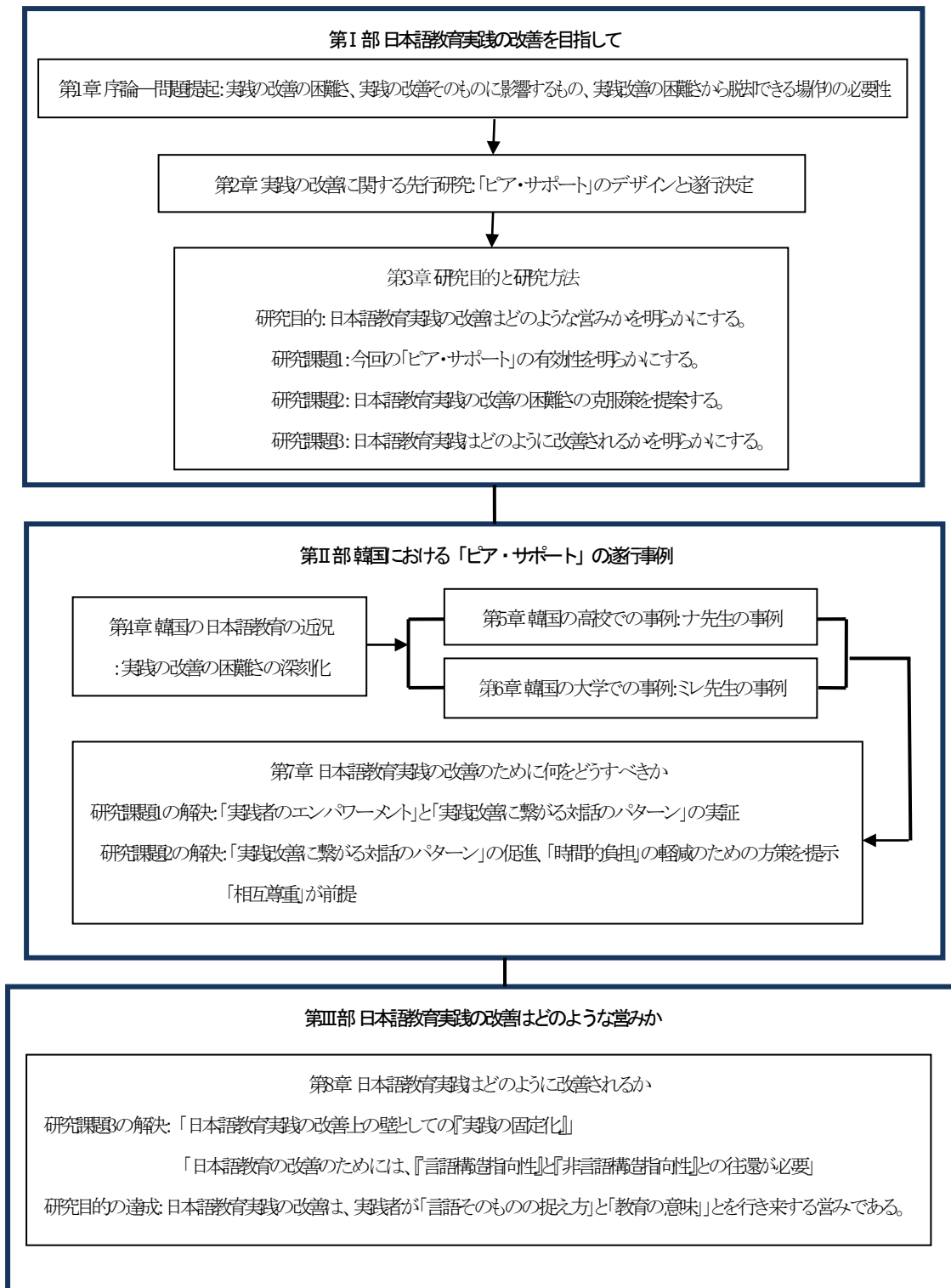


図3 本論文の全体の構成図

以上、本論文の全体構成について簡略に述べた。次は、本論文のⅡ部に移る。Ⅱ部では、韓国の高校と大学において「ピア・サポート」を遂行した事例について述べる。

Ⅱ. 韓国における「ピア・サポート」遂行の事例

本部では、ナ先生とミレ先生と筆者の3人で2012年3月から同年11月にわたって遂行した「ピア・サポート」の事例について論じる。事例はナ先生とミレ先生に分けて述べる。まず「ピア・サポート」開始前にナ先生とミレ先生へ行ったインタビューの分析結果に基づき、「ピア・サポート」遂行前のナ先生とミレ先生の実践の状況と言語教育観、目指したい実践、「ピア・サポート」に期待することについて述べる。それから具体的に「ピア・サポート」の遂行によるナ先生とミレ先生の実践の変化の様子、そして「ピア・サポート」のナ先生とミレ先生への影響について述べる。それから、事例の分析結果に基づき、今回の「ピア・サポート」の成果と課題を明らかにする。具体的には、今回の「ピア・サポート」の成果としては、2つが明らかになった。1つ目の成果は「実践者のエンパワーメント」である。2つ目の成果は「実践改善に繋がる対話のパターンの実証」である。一方、「ピア・サポート」の課題としては「時間的負担」であることが明らかになった。事例に入る前に、今回の「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紹介する。

第4章 韓国の日本語教育の近況

本章では、「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る。韓国の日本語教育の近況から現在の韓国の日本語教育において実践改善の困難さが深刻化していることを確認する。

1. 高校と大学における学習者数の減少

近年の韓国の日本語教育の状況は、「学習者数の激減」と「日本と日本語そのものへの無関心」という2つで説明できる。まずは、学習者数の激減とそれによる規模の縮小から述べる。学習者数の激減については、高校と大学に分けて述べる。

まずは、高校における学習者数の減少から述べる。近年の韓国における日本語学習者数の激減には、高校における学習者数の減少が大きく影響している。国際交流基金(2013: 28)の2012年日本語教育機関調査を見ると、韓国の学習者数は2009年度調査に比べ、2012年度の調査では12.8%減少した840,187人で長年の世界1位から世界3位となったことが分かる。国際交流基金(2013: 29)では、韓国における学習者減少は、中等教育の学習者が約18万人減少したことに因るものと分析しており、中等教育の学習者が激減した

原因としては2009改定教育課程を挙げている。2009改定教育課程では、これまで必修科目であった第二外国語が選択科目の1つに変更され、学習負担の大きいとされている第二外国語科目を選択する学生が大きく減少し、これによって中等教育における第二外国語学習者の全体規模が縮小するようになった。

それでは、実際に2009改定教育課程はどのような教育課程であろうか。崔殷赫(2011: 535)では、2007改定教育課程と2009改定教育課程の比較を通し、2007改定教育課程に比べて2009改定教育課程は、①選択科目が拡大されたこと、②履修単位は年間210単位から204単位に、1学期間の履修科目数は10~13単位から8単位に減らされたこと、③核心基礎科目として国語・数学・英語教育は強化されたこと、④創意的体験活動が新設されたこと、⑤一部の教科は細分化され、領域別・水準別に再編されたことを特徴として述べている。2009改定教育課程について、崔鉉弼(2011a: 61)では、2009改定教育課程における科目領域の変更を2007改定教育課程と比較している。2007改定教育課程においては「言語」、「外国語」、「数理」、「社会探求」、「科学探求」の5つの領域があった。これらの5つの領域が2009改定教育課程においては「共通課程」、「選択課程」、「英語」、「創意的体験活動」の4つに再編成され、その主な目的は中等教育における学習者の学習負担の軽減にある。なお、崔鉉弼(2011a: 61)によると、日本語を含む第二外国語は2007改定教育課程では英語とともに「外国語領域」に編入されていたが、2009改定教育課程では「選択課程」に編成されていると言う。つまり、2009改定教育課程で第二外国語は英語とは別の領域になり、選択科目であるため、開設する必要性のない教科になったことが分かる。

2009改定教育課程の問題点について、崔殷赫(2011: 536-538)では3つを挙げている。1つ目は「集中履修制」の弊害である。2009改定教育課程では、国語・数学・英語以外の教科は短期間で集中履修が可能となった。例えば、2009改定教育課程では、日本語の場合は2007改定教育課程までは1年間で1学期目に3単位、2学期目に3単位に分けて履修することになっていた。しかし、2009改定教育課程では、集中履修制によって1学期間で6単位全てを履修することも可能となったのである。2009改定教育課程における集中履修制は、言語学習のあり方として非現実的且つ非教育的なものという問題点があることが分かる。2つ目の問題点は「1学期当たりの履修科目数の削減」である。2009改定教育課程では、履修科目だけが減っており、学習量はまったく軽減されていない。そのため、集中履修する科目がある学期は、学習負担がむしろ増加する恐れがある。更に、崔殷赫(2011: 537)では、1学期間の履修科目数が減ったため、選択科目である第二外国語は開設しなくてもいい教科になってしまい、グローバル時代の流れに逆行していると批判している。2009改定教育課程の3つ目の問題点として、崔殷赫(2011: 538)では、「機関の自律権の拡大」を挙げている。現在の韓国における大学入試を重視する現実から考え、選択科目は扱わず、学校の自律権の拡大はさらなる国語・数学・英語への偏りを生み、これまでよりも入試対策偏りの教育課程になる恐れがあると指摘している。

以上のように、国際交流基金(2013)、崔鉉弼(2011a)、崔殷赫(2011)の検討から、近年の韓国の中高等教育における教育課程は、第二外国語教育を軽視していることが分かる。そして、第外国語教育軽視の教育課程によって、中高等教育における学習者数が短期間で激減したと類推できる。

次は、大学における学習者数の減少である。近年の韓国の大学における日本語学習者数の減少の1つ目の原因は、韓国政府の大学への「競争力強化」の要求が挙げられる。国際交流基金(2006: 6)の韓国の大学における日本語学習者数を見ると、2004年に比べ、約3割も減少していることが分かる。国際交流基金(2006)では、その原因については触れていないが、2000年頃から韓国政府が全国の大学に求めている「大学の競争力強化」とそのための「非人気・類似・重複学科の統廃合」の結果と考えられる。韓国の教育部(日本の文部科学省に該当)では、高等教育法第11条2項に基づき、大学総合評価を1994年から認定制で実施している。この大学評価のことを「大学総合評価認定制」と呼び、韓国大学教育協議会で評価を行っている。韓国大学教育協議会¹¹では、大学総合評価認定制の目的は、①大学教育の卓越性の向上、②大学経営の効率性の向上、③大学の責務性の向上、④大学の自立性の伸長、⑤大学間の協同性の促進、⑥大学の財政支援の拡充を挙げている。評価の流れは、①大学の評価申請、②評価時期の決定、③大学の自己評価および研究報告書の提出、④書面評価および訪問評価、⑤認証審議、⑥再評価の順になっている。大学評価の認定期間は6年で、6年が経過した時点で大学は⑤再評価の申請をしなければならない。この大学総合評価認定制の認定結果に基づき、韓国の教育部は「大学への財政支援(補助金、研究費、奨学金、借款、国立大学の予算、海外への派遣費用、学術活動支援金)」、「大学への自立性付与(学生定員の増減および調整、学科・単科大学・大学院の新設と廃止、国立大学の行政機関の改編、国立大学の教職員の増減、国立大学の予算の編成および運営、学生選抜の手続き)」を行う。この認定結果の教育部の利用を見ると、大学の生死与奪を韓国政府が握っていることが一目瞭然に分かる。大学総合評価で認定されない大学は生き残れないか、再評価までの6年間で骨身を削るようになりストラと改革をするかの岐路に置かれてしまう。

この大学総合評価は、1997年の韓国経済の破綻による競争の激化と1998年の檀国大学の不渡りを機に厳しく利用されるようになった。檀国大学は1947年に設立されたソウル所在の有数の4年制私立大学であったが、1998年3月に経営悪化によって韓国の大学では初めて不渡りを宣言する事態となった。その後、檀国大学はソウル中心部にあるソウルキャンパスを売却して危機を凌ぎ、首都圏の竜仁市に新キャンパスを建設して移転し、現在(2014年)は健在ぶりを見せている。この檀国大学の不渡り事態以降、大学総合評価を申請した大学数は1997年の26校から1999年は56校に急増したことからその余波が推察できる。このように1990年代後半から韓国政府は「大学の定員削減と学制

¹¹ 以下から述べる大学総合評価認定制の目的、評価の流れ、認定結果の利用については、大学教育協議会のホームページ(http://eval.kcue.or.kr/intro/intro_2.php)の記述を引用している(韓国語のみ)。

改変」を強く要求しており、複数のキャンパスに類似・重複学科を有している大学は、その学科を統廃合することで大学評価においてよい評価を得ようとしているのである。複数のキャンパスに日本語や日本学関連の学科を有していた檀国大学、中央大学などの首都圏の大学ではすでにキャンパス間の統廃合が終わっている。当然、大学の日本語学習者数は減ってしまい、それが国際交流基金(2006)の調査に幾分現れていると言える。

一方、大学のキャンパス間の学科統廃合以外に大学の日本語学習者数減少の原因としては何があるのでしょうか。まずは、韓国の大学生たちの「日本という国と日本語そのものへの無関心」が挙げられる。次項で詳しく述べるが、近年の韓国の高校において「日本という国と日本語そのものへの無関心」が深刻化している。その理由としては、最近の韓国の青少年は、日本と日本語は実利的な魅力とメリットを感じないことが挙げられる。この傾向から考え、高校から大学に進学した場合、日本語が専門ではない学生が選択科目として日本語を選択する可能性は低いと類推できる。

それでは、実際の現状を確認する。次のページの表3に、日本学・日本語学・日本文学・日本語教育研究において韓国最大・最高の大学といわれる韓国外国語大学の10年間の選択科目(第二専攻・副専攻科目と第二外国語科目)としての日本語講義数と受講者数を示す。表3は、韓国外国語大学のホームページに公開されている2003年から2013年までの時間割と受講者数¹²をもとに筆者が計算して作成したものである。表3を見ると、2003年(4,320人)から2009年(4,243人)までは受講者数がほとんど減少しておらず、横並びの状態であることが分かる。しかし、2010年(3,833人)になると、2009年(4,243人)よりやや減少しており、2011年(3,236人)には2009年に比べて1,017人も激減振りを見せている。特にソウルキャンパスの場合は、第二外国語として日本語を選択した学生数が2010年の1,156人から2011年は720人に激減している。これは2002年から8年間、一度も見られなかった減少振りである。2009改定教育課程発表の翌年である2010年には小幅ではあるが、今までなかった約400人の受講生が減少し、8年ぶりに4,000人台を切っている。2012年(2,482人)には、2009年(4,243人)に比べて受講者数がほぼ半減しているが、これは国際交流基金(2013: 29)で述べているように、2011年の東日本大震災と福島第一原発事故による対日印象の悪化、そして日韓の政治外交関係の悪化に因るものと考えられる。2013年(2,196人)には、小幅の減少振りを見せているが、2,000人台も危うくなっていることから減少ぶりがますます深刻化する恐れがあると懸念される。

韓国外国語大学における日本語学習者数の激減は、講義数の減少にも繋がっており、2011年は選択科目として189個の日本語の授業が開設されていたが、わずか1年で164個に減り、翌年の2013年には147個にまで減らされ、2011年に比べて42個もの日本語の授業が開設されなくなっている。急な勤務状況の激変で選択科目を主に担当している非常勤日本語講師たちの失業の不安の深刻化も察することができる。日本語学・文学・日本学や日本語教育において韓国最大・最高といわれる韓国外国語大学の状況がこのよう

¹² http://webs.hufs.ac.kr:8989/jsp/HUFS/stu1/stu1_c0_a0_d0.jspを参考(韓国語のみ)。

なものであるから、他大学はより悪化している可能性もあり、決して韓国外国語大学に比べてよい状況にあるとは言えないと十分推察できる。

表3 韓国外国語大学の日本語受講生数変化の推移

講義数と 受講者数		講義数			受講者数		
		副専攻 第二専攻	第二外国語	計	副専攻 第二専攻	第二外国語	計
2013	ソウルキャンパス	44	32	147	680	501	2,196
	グローバルキャンパス	48	23		664	351	
2012	ソウルキャンパス	49	42	164	776	603	2,482
	グローバルキャンパス	48	25		758	345	
2011	ソウルキャンパス	55	52	189	968	720	3,236
	グローバルキャンパス	48	34		937	611	
2010	ソウルキャンパス	48	56	186	951	1,156	3,833
	グローバルキャンパス	48	34		1,002	724	
2009	ソウルキャンパス	52	55	189	1,060	1,240	4,243
	グローバルキャンパス	48	34		1,040	903	
2008	ソウルキャンパス	49	54	185	1,011	1,285	4,208
	グローバルキャンパス	48	34		1,008	904	
2007	ソウルキャンパス	47	54	183	1,013	1,336	4,373
	グローバルキャンパス	48	34		1,060	964	
2006	ソウルキャンパス	46	53	173	1,192	1,321	4,358
	グローバルキャンパス	44	30		1,040	805	
2005	ソウルキャンパス	47	52	169	1,146	1,303	4,489
	グローバルキャンパス	40	30		1,193	847	
2004	ソウルキャンパス	48	52	172	1,228	1,244	4,598
	グローバルキャンパス	42	30		1,192	934	
2003	ソウルキャンパス	48	50	168	1,137	987	4,320
	グローバルキャンパス	41	29		1,237	959	

以上のように、近年の韓国の日本語教育は、学習者数の絶対多数の占めている高校と大学において学習者数が激減しており、規模全体が縮小していることが確認できる。その背景には、第二外国語教育軽視の教育課程、日韓の政治外交関係の悪化、複数の対日イメージの悪化があることが分かった。学習者数の減少は、単なる数値の問題ではない。日本語が学習のメリットと魅力を失いつつあることを証明しているからである。このよ

うな状況の中で、韓国的高校と大学の日本語教師たちは実践をしているのであり、韓国における日本語教育の将来についても悲観的な見方をしている教師も少なくない。学習者数の激減に加え、現在の韓国の若者は、日本および日本語そのものに無関心であることも韓国の日本語教育の現状である。次節では、これについて述べる。

2. 日本と日本語そのものへの無関心

国際交流基金(2013)によると、韓国における日本語学習者の学習目的¹³は、「機関の方針(60.5%)」、「日本語そのものへの興味(21.0%)」、「日本語でのコミュニケーション(13.4%)」、「歴史・文学等への関心(12.2%)」、「その他(11.0%)」、「マンガ・アニメ・J-POP等が好きだから(10.2%)」の順で多く、「受験の準備(8.7%)」、「将来の就職(7.7%)」、「日本への観光旅行(5.7%)」、「今の仕事で必要(3.5%)」、「国際理解・異文化理解(3.4%)」、「日本への留学(2.9%)」、「日本との親善・交流(1.6%)」、「政治・経済・社会への関心(1.6%)」、「科学技術への関心(0.3%)」などは微々たる回答率を示している。国際交流基金では、この調査結果は電話調査による限界があったため、2013年4月に追加調査を行った。国際交流基金(2013: 29)では、その調査の結果、「マンガ・アニメ・J-POP等が好きだから(18.8%)」、「機関の方針(17.6%)」、「日本語そのものへの興味(12.7%)」という回答が得られたことを報告している。この2種類の回答率から2012年の韓国の日本語学習者の主な学習目的は「機関の方針」と「個人の興味関心」であることがよく分かる。一番、懸念されるのは、「実利の面(受験の準備、将来の就職、今の仕事で必要、日本への観光旅行)」での日本語学習は非常に少ないこと、そして「日本という国そのものへの関心(日本への留学、日本との親善・交流、政治・経済・社会への関心、科学技術への関心)」での日本語学習はほぼ無いに等しいことである。上記の国際交流基金(2013)の調査結果から、韓国において日本語学習はもはや「個人の趣味と教養」のためのものになっており、日本という国への無関心は甚だしく、日本語学習のメリットはあまり感じられていないというのが現実であると言える。

このような状況の中で、韓国の日本語教育上の問題点¹⁴は「学習者不熱心(28.2%)」、「その他(28.7%)」、「学習者減少(10.2%)」、「教材不足(9.8%)」の順で多く、「日本の文化・社会の情報不足(5.5%)」、「施設・設備不十分(3.9%)」、「教材・教授法情報不足(2.8%)」、「他言語導入・日本語科目廃止検討(2.4%)」、「教師不足(0.8%)」、「教師の教授方法(0.4%)」、「教師の待遇(0.3%)」、「教師の日本語能力(0.2%)」は極めて微々たる回答率を示している。「学習者不熱心」は全世界平均(26.1%)よりやや高く、他の問題点は全世界平均より非常に低い傾向を示しているが、これは「学習者の学習動機と学習意欲の無さ」が一番の問題であり、他の教育環境は非常に優れているは

¹³ 国際交流基金(2013)のp.28の「日本語学習の目的」のグラフを参照のこと。

¹⁴ 国際交流基金(2013)のp.29の「日本語教育上の問題点」のグラフを参照のこと。

とんど問題となっていないことを意味すると言える。国際交流基金(2013: 29)では、東日本大震災、福島第一原発事故、日本の経済状況、日韓の政治外交関係の悪化などの日本に対する複数のイメージの悪化が韓国の日本語教育にどのような影響を及ぼすかに注視する必要があると述べており、今後の韓国における日本語教育の行き先が決して明るくないことを仄めかしている。

現在の韓国における日本と日本語そのものへの無関心について、崔鉉弼(2011a, 2011b)では、教師歴20年(当時)のベテラン日本語教師であるJ教師(本論文におけるナ先生と同一人物)へのライフヒストリーインタビューと授業観察を通して報告している。崔鉉弼(2011a, b)では、J教師のライフヒストリーを初任教师時代、中堅教師時代、現在の3つの時期に分けて構築しているが、中堅教師時代の【日本語授業でJ教師を苦しめるもの】というカテゴリーで、1990年代後半から生徒たちの日本語学習意欲が著しく減退し、その中で特に全身で日本語の授業を拒否する生徒の反抗に出会ったことで挫折を経験したこと¹⁵を紹介している。また、現在(当時)のJ教師は【日本語教師は不幸な教師】というカテゴリーで父兄から日本語の授業を止めて受験勉強のために自習をさせてほしいという電話をもらった経験¹⁶を語り、2010年代初頭の韓国の高校における日本語を含む第二外国語教育軽視の傾向が確認できる。なお、【2009改定教育課程による危機感】というカテゴリーでJ教師は、2009改定教育課程によって第二外国語として日本語が選択されなくなり、結局、日本語教師が短期研修を受け、他教科の教師に転身させられるのではないかと懸念している¹⁷。また、J教師の授業を対象とする授業観察からは、2010年当時の韓国の高校における日本語学習者たちの意欲の無さは凄まじく、日本語の授業をすること自体に困難を感じていることを報告している。

ここまで、近年の韓国の日本語教育の現状を確認した。次は、このような韓国の日本語教育の現場で「ピア・サポート」を遂行した事例について述べる。

第5章 韓国の高校での事例：ナ先生の事例

1. 「ピア・サポート」開始前のナ先生とナ先生の実践について

本節では、「ピア・サポート」の開始前の2012年5月16日にナ先生に実施したインタビューの分析に基づき、「2012年を生きる」韓国の高校の日本語教師としてのナ先生とそのナ先生の実践について述べる。それから、ナ先生が「ピア・サポート」を通して育てたいものについて述べる。まずは、インタビューの分析結果について簡単に述べる。

¹⁵ 崔鉉弼(2011a)のpp.43-44と崔鉉弼(2011b)のp.454を参照のこと。

¹⁶ 崔鉉弼(2011a)のpp.63-64, 崔鉉弼(2011b)のp.456を参照のこと。

¹⁷ 崔鉉弼(2011a)のpp.61-62を参照のこと。

「ピア・サポート」開始前に行ったナ先生へのインタビューの分析結果、4つのカテゴリーが立ち上がった。それを図式化し、以下の図4に示す。

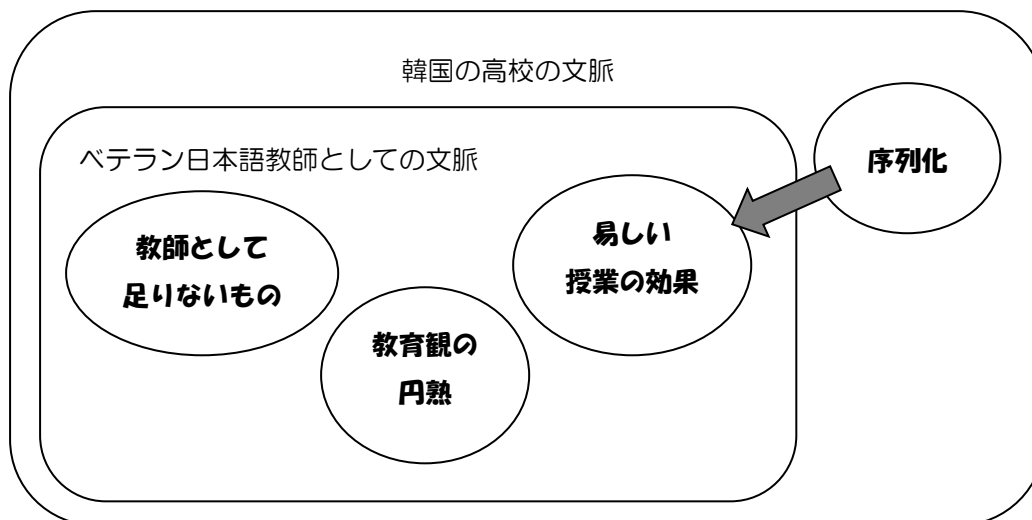


図4 「ピア・サポート」開始前のナ先生とナ先生の実践の状況

4つのカテゴリーは【教育観の円熟】、【序列化】、【易しい授業の効果】、【教師として足りないもの】である。図3にはこの4つのカテゴリー間の関係を文脈化して示してある。図4でナ先生の語りは、ベテラン教師の文脈と韓国の中高等教育の文脈の中で示してある。インタビューでナ先生は【教育観の円熟】に属するコードで「教育観が円熟して生徒のことは何でも理解できる」と自分の教育観とそれにまつわるエピソードについて語っており、教師暦22年のベテラン教師としての面貌を見せている。なお【教師として足りないもの】に属するコードでは「22年も教師をしてもカリスマがあまりなく、生徒を凝集させる力が足りない」と語っており、長年の課題を「ピア・サポート」からクリアしたいと語っており、こちらもベテラン教師の文脈で語られている。一方、【序列化】でナ先生は韓国の中高等教育では進学校とされる特殊目的高校への受験競争が激しくなっており、一般高校と特殊目的高校間の序列化、そしてG高校内でも進学を目指す生徒の多いクラスと学業をあきらめた状態のクラス間の序列化が深刻化していることについて語っており、図4ではベテラン日本語教師の文脈を取り巻く韓国の中高等教育の文脈での語りとして区別して示している。なお、ナ先生は【易しい授業の効果】に属するコードで、【序列化】によって学校の授業自体と受験と関係のない日本語に興味を示さない生徒が多いため、耳と口で学ぶ易しい日本語の授業で学習動機を与えようとしており、ある程度、効果があったことについて語っている。この【易しい授業の効果】は、22年間のナ先生の実践経験の凝縮物であるため、図4ではベテラン日本語教師の文脈の中で示したが、【序列化】による生徒の学習動機の無さが【易しい授業の効果】に影響しているため、矢印でそれを示した。以下に具体的にナ先生の語りを紹介し、解釈

する。

まずは、「ピア・サポート」開始前のナ先生は、どのような教育観で日々生徒と接し、実践を行っていたかについて述べる。崔鉉弼(2011a, b)では、ナ先生のことをJ教師と呼び、現在(2010年当事)のJ教師は「初心に戻って子どもは愛で」という確固たる教育観を持っていると分析している。それから2年が経つ2012年3月のナ先生は、自分の教育観がさらに円熟していると語り、「初心に戻って子どもは愛で」という教育観がさらに確固たるものになっていることが分かった。以下にナ先生へのインタビューでの語りを紹介する。

【教育観の円熟】から(日本語訳)〈2012年5月16日実施〉

ナ先生：だから……、子どもたちを見て僕の心に、え……ずっと余裕ができたというかね。で、(日本留学から戻った)直後の頃から、行く前とは変化があったけど、時間が経つことにつれて僕がもっと、あのう……、2年が経ってもっと……、うん……、円熟してきたというか、成熟してきたというかね。うん……けっこう、こう余裕……、その(自分の教育)哲学が少しずつ少しずつ身体ににじみこんでね、〈中略〉あのう……、子どもたちが(勉強を)したがるのを見てると、昔はすごい苛立って…、何とかしてでも、怒鳴ったりしてた一方、今はそれを理解を、理解をしながら、なんかこう、じゃ、これをどうすればいいのかをかなり…この……ゆとりはできたけど、その……情熱、違う角度から見れば自分の情熱が冷めたかなと思うときもある、違う角度から見ればね。〈中略〉本当に自分がやりたいと思ってやるべきものが学習なんだけど、今の…現在の教育システムは学生がやりたいと思ってやるのではなくて、組まれたカリキュラム通りにやらされてるから子どもたちの気持ちとはかけ離れてるのを僕はすごく分かるんだ。分かるから子どもたちがあんなふうになってることに對しても理解ができるんだ、理解が…。

上記の語りから「ピア・サポート」開始前のナ先生は、日本留学からG高校に復帰してから教育観がさらに円熟しており、大学入試のための勉強に苛まれている生徒たちのことを深く理解していることが分かる。大学入試という人生において大きな難関が待ち受けている状況では、勉強をしたがらない生徒の気持ちをそれほど理解する高校の教師はそこまで多いとは考えられない。そういった意味で、このインタビュー当事のナ先生は、生徒のことを深く理解している「優しい先生」であると言える。一方で、教師としての情熱が冷めたという自覚についても語っているが、これには注目したい。情熱が冷めたということは、ナ先生が語っているように、違う見方からすると生徒たちの日本語学習の放棄を何とかしようとする積極的な試みはあまりしていないということになる。生徒たちの日本語学習の放棄について「半分あきらめ」となっているという意味にもなりうる。実際に、このインタビュー以降、カンファレンスでもナ先生は「情熱が冷めた」、「疲れている」、「どうせ生徒たちはやってくれない」などの発言を何度もして

おり、実践の改善のための行動になかなか移りにくいことを語っている。特に上記のナ先生の「生徒のことは何でも理解できる」という姿勢は、同年10月になると一変しており、同時に同年9月には躍動感のあるものへと変化していた実践も同年10月になっては、同年5月の「ピア・サポート」開始当時の状態に元通りになるという現象が見られている。とはいえ、同年3月のインタビュー当時のナ先生は、生徒のことを深く理解しようとする教師であった。以下にナ先生の語りを更に紹介する。

【教育観の円熟】から(日本語訳)〈2012年5月16日実施〉

ナ先生：とにかくさ、子どもたちが僕にそんなに敵対心は持ってないみたいだよ、こうさ、ちゃらちゃらしながらいたずらばかりしてるやつらも、僕が近づいてポンポンと(叩いて)いたずらしたりするから、もう僕に敵対心を持ってる子はほとんどいないと思うんだ。最初から教師に敵対心を持ってる子たちっているじゃない、無条件的な敵対心ね？〈中略〉そういう子たちは見てると目に入るんだ。諦めずに僕がその子たちに少しずつ少しずつ近づくから、もうその子たちも少しずつ少しずつ和らいでくるんだ、そういう子たちがね、そういう問題…、ひ…がんでいた子たちが和らいできて。

崔：うん、昔もそういうことあったっておっしゃいましたよね？

ナ先生：そうだね、うちのクラスにもね…すごく変な子がいるんだけど、寝ちゃうんだ…、わざと寝ちゃうんだよ、僕が近づくと。起こしても起きてくれないし。で、僕がここに(頬を指す)ハートマークを描いちゃったんだから。

崔：あははははははは…(爆笑)

ナ先生：(笑)ハートマーク描いて逃げちゃって。その翌日はね、その子のところに行って「愛してる〜」ってまた(頬に)書きちゃってね(笑)。あはは……、それからここ(両肩)も撫でてあげて、そうしたらその子はもう僕のことを見ると、こう笑ってくれるんだ。

崔：うん……。

ナ先生：笑ってて、もう和らいでいる。

上記の語りからは、ナ先生の教育観と生徒への接し方がよく分かる。ナ先生は、教師への無条件的な敵対心をもつ生徒に対して避けることもなく、怒ることもなく、説教することもなく、無視することもなく愛情を持って見守っているのである。特に、教師に敵対心をもつ生徒は教師の優しい言動にもよく「ウザいセンコウ」と反応することがあるが、ナ先生は生徒の頬にハートマークを描いたり、「愛してる」と書いたりするユーモアがありつつ愛情のこもった行動で接し、反抗的な生徒の心を和らげていたことが分かる。これはナ先生がどのような教師なのかをそのまま表わしている。ナ先生のこのような生徒への接し方は教室運営にもよく現れている。以下にそれに関連するナ先生の語りを紹介する。

【教育観の円熟】から(日本語訳) <2012年5月16日実施>

ナ先生：今日もさ、教科書をこう…やってたんだけど、あそこの4人があまりにも…4人で前の2人はもう完全に後ろを向いてて…自分たちで遊んでたんだ、遊んでるんだよ！

崔：ええ。

ナ先生：で、僕がそっちに行ったんだ、こうね。ほかの子たちは静かにしておいて、そっちに行って「一緒に遊ぼう」って言ったんだ、僕が。

崔：うふふふ……(笑)

ナ先生：うん、ガチで「一緒に遊ぼうよ」って言ったら、教科書も開かないで…何も開いてなかったんだけど、1人の子がやっと教科書を開くのさ。それからその子はぼ～っとしてるんだよ。面倒くさがるんだよ、全てに、マジでやりたくないんだよ。で、僕が「やりたくないんだろ？」って聞いたら「はい…」、「お前もやりたくないんだよね?」、「はい」、この子は「やりたくないんだろ？」って聞いたら「そんなことないです」って言ってやっと教科書を開いたんだ。そうしたら、こいつが「おめえ、素直じゃねえよ。俺は素直なほうがいいな」って言うのさ。<中略>(笑)すっごいふてくされてたんだけど、こいつがね、<中略> 先生が隣についてくれてるから、やりながら「これはどんな意味ですか」、「どう読みますか」って聞きながらね、僕がそいつを拾ったんだよ、今日！そいつ1人は拾ったんだよ。次の時間は僕がまたどうなるかは分からないけど。

ナ先生は、授業をまったく聞かずに雑談三昧であった生徒たちに対してまた怒ることなく、「一緒に遊ぼう」とその生徒たちに声をかけるというユーモアのある行動で授業に生徒たちを巧みに戻している。また、雑談中だった生徒を授業に戻してからは、その生徒のそばについて様子を確認しながら質問を受けて答えることで、これまで日本語に興味を示していなかった生徒の日本語学習を丁寧にサポートしていることが分かる。このような教室運営はナ先生の教育観と明白に表裏一体となっているといえ、日本語学習動機を完全に失っている多くの生徒たちを日本語の授業に自然と引き寄せていると評価できる。また、上記の語りでナ先生は自分の教室運営によって、日本語学習動機のない生徒の中で1人の生徒にでも日本語の授業に対して関心を持ってもらえたと自評しており、このようなナ先生の教室運営は変わることなく継続すると考えられていた。しかし、2012年11月の授業観察では、ナ先生は多くの生徒たちが教科書を開いていないことに怒り、長時間にわたって説教をすることが観察された。ナ先生自身も同年11月のカンファレンスで対象となった同月の授業に対して「完全に失敗した授業だ」と自嘲しており、自分自身の教室運営の変化に本人も戸惑う様子が見られた。

上記のナ先生の語りからも分かるように、近年の韓国の高校では、生徒たちに日本語の学習意欲がほとんどない状態である。この状況の中で、ナ先生はどのような実践を日々行っているのであろうか。以下に日々の実践と関連するナ先生の語りを紹介する。

【易しい授業の効果】から(日本語訳) <2012年5月16日実施>

崔：子どもたちが日本語というのを勉強しようとする意欲が弱いんじゃないですか。<中略>最近も努力をたくさんしているのでしたら、どんな努力をされていて、うまく行かなかった場合はどんな理由でそうなったと思われませんか。

ナ先生：うん……、最近、ちょっとでも日本語の授業ができる理由は何かというと、あのう…、たくさん繰り返して易しい…、うん、今回は教科書もけっこう易しさを意識して作ったんだ。

崔：あ、はい。

ナ先生：うん、易しさを意識して作ってあるし、それから耳から学ぶ日本語、耳と口で学ぶ日本語、それがちょっと効果があったかなと思う。<中略>とにかく、ちょっと易しくて楽しくて楽な感じで…近づこうと努力…努力っていうか、そういうふうに試したことが効果があったみたいだし、それにもかかわらず、あのう……半数以上が、あるクラスは半数以上が(日本語の勉強を)しようもしない子たち、特に、まあ、うちのクラスみたいな場合は、体育…芸術か体育系(の大学)に行きたいという子たちが多から……でも、何か日本語(の勉強)をしておくといいんじゃないかって言うけど、とにかく長続きしないんだよ、子どもたちは。

上記の語りからナ先生は、自著の教科書も易しさを意識して作っており、その教科書を使って実践をしてみたところ、生徒たちに「話す」技能の面では効果があったと自評していることが分かる。ナ先生のこの易しさを意識した授業は、2007・2009改定教育課程の「聴く・話す」技能中心の学習指導要領にも当てはまっており、ナ先生は自分の教育実践を自分の教育観と現実性の両方を熟考して、学習指導要領にも当てはまるものにしていたと言える。ナ先生は、この新著の教科書について「聞いてみましょう」、「読んでみましょう」、「話してみましよう」、「書いてみましょう」が螺旋型で構成されており、文字を先に覚えさせるのではなく、繰り返して耳で聴いて、声を出して話して、耳と口でその課の内容に慣れてから読む活動に入り、自然と文字の習得にまで繋がるように作られていると説明している。また、教室運営において生徒同士でペアになってそれぞれの技能を練習し、教師は机間巡視をしながら生徒たちをサポートすることで教師主導の授業にならないように工夫しているとも説明している。また、ナ先生は従来の韓国の高校で根強く使用されていた教授法、つまり仮名文字を最初に生徒に覚えさせて文法や文型を説明してそれにあわせて練習問題を解かせるという教授法は生徒の日本語学習負担を増加させると語っている。ナ先生は、学習意欲もないのに教授法や教科書まで生徒に負担になっては、完全に日本語の学習意欲の芽が摘まれることになるかと判断していた。このことも、上記の語りによく表れていると言える。しかし、上記の語りからは、依然として半数以上の生徒たちには日本語の学習意欲がなく、最初は意欲があっても長続きしないことも窺える。この生徒たちの日本語学習意欲の無さと関連し、ナ

先生は韓国の中高等教育の現実について以下のように熱く語っている。

【序列化】から(日本語訳)〈2012年5月16日実施〉

崔：だんだん歪んできているように思われるんですよ。なぜかという、結果中心でできる人、できない人で分けたりするから。

ナ先生：で、僕の考えでは絶対こういうふうに……、1つの…、1つの教室内で水準別授業をするのはいいんだけど、最初からできる子はこの教室、できる子はこの学校、できない子はあの学校、こんなふうに分離して教育をするのは教育的に好ましくないと…〈中略〉皆で一緒に生き、ちょっとできない子たちはできる子たちを見て何か学ぶものがある、できる子たちもあのできない子たちを見て学ぶものがないとね、ただ外高(進学校とされる外国語高校のこと)でできる子たち同士で死ぬほど競争してて、できる子が自殺したりしちゃって…、それは違うんだっつんだよ。〈中略〉皆で交じり合って、1つの教室に、交じり合ってね、そうしてると、「これじゃ、いかん」となる子もたくさんいるだろうし。そういうふうに(生徒たちで)引っ張り合っていったらいいなと思うんだ。

崔：そうなんですよ。

ナ先生：じゃさあ、韓国全体を頭のいい国民班、頭の悪い国民班に分けるのかっていうんだよ！どうせ僕たちは皆で一緒に生きていくもんじゃない、韓国の国民たちは？

上記の語りの直前に、ナ先生は現在の韓国の中高等教育では進学校とされる特殊目的高校に中学校から成績の優秀な生徒が厳しい受験に勝ち抜いて集まっており、入学時点から一般の人文系高校には特殊目的高校に合格できるほどの成績優秀な生徒は少ないと語っている。上記のナ先生と筆者との語り合いはその続きである。この語りからは、G高校のような一般の人文系高校では中学からの成績優秀な生徒が少なくなっているため、また校内で成績の優秀な生徒で別のクラスを作り、大学進学を指導をしていることが分かる。ナ先生は、韓国の人文系高校は、ただの大学進学率ではなく、ソウル大学を筆頭とするいわゆる一流大学とされる大学への進学率で学校の評判が左右されるため、苦肉の策でG高校もそのような成績によるクラス分けを実施していると語っている。つまり、G高校の中でも「少数の一流大学にいけそうな子たち」と「多数のその他」に生徒分けをする序列化が起きているのである。ナ先生は、「その他」扱いをされる生徒たちは完全なる「負け組」扱いをされ、大学進学にも、学校で何かを学ぶことにも関心がない状態になっていると終始興奮しながら語っていた。この語りからは「何に対しても意欲のない負け組」のクラスで日本語を教えるナ先生の心境も十分察することができる。韓国の高校における日本語教育をはじめ、第二外国語教育の沈滞は学習者数の減少と学習意欲の無さに影響されるところが大きい、その背後には高校間と校内での生徒間の序列化が潜んでいたとも考えられるのである。

このような状況の中で、ナ先生は「易しい授業」で必死に「学習意欲のない」生徒た

ちを日本語の授業に引き寄せようとしているが、筆者はいくらベテラン教師とはいえ、自分の力不足を実感することは当然あると考え、以下のような質問をしてナ先生と語り合った。

【教師として足りないもの】（日本語訳）〈2012年5月16日実施〉

崔：〈前略〉実際に授業をしながら、これは研修もたくさん受けてるし、経験も多いけどやっぱりちょっと足りないなと思うものはありますか。

ナ先生：……………子どもたちを凝集させること。

崔：カリスマ(笑)？

ナ先生：うん…、カリスマ、それが足りないみたいだね、僕はね。〈中略〉今もね、こう見ると、僕がある時は子どもたちが集中してくれることもあるんだけど、いつも凝集させてるわけじゃないんだ、うん。その…子どもたちを凝集させる……

崔：理由はよく分からないんですよね？

ナ先生：はい…、課題ですね、課題。これからの課題。〈中略〉

崔：何ヶ月も…一緒に協働で実践しながらどんなところを…、もっと期待したいということが大きくなりますが、こういうところを…もっとちょっとよくしたい、もうちょっと直してみたいと思うものはありますか。

ナ先生：ちょうど話も出だし、凝集させる力をつけてみようかな。〈中略〉この連絡事項も聞いてくれない子たちが多いんだ。

崔：うん……。

ナ先生：どうすればこの連絡事項を聞くように凝集させられるか、それを僕も一度考えてみるからよいアイディアがあれば、提供していただければと。

2012年の「ピア・サポート」遂行期間中の筆者の授業観察の経験から言うと、ナ先生の授業の特徴はナチュラルさである。言い換えると、ナ先生の授業スタイルにはメリハリがなく単調な面があるとも言える。口調もはきはきしているというより普通の会話のように穏やかである。そのため、ナ先生が朝礼と終礼時に生徒たちを注目させて連絡事項を伝える場合にも雰囲気は散漫になるというナ先生の語りにはうなずくことができる。この点について、2012年10月14日の2CFでナ先生は、録画した自分の授業を見ながら「口がうまくない。授業にインパクトがなくメリハリがない」と自評しており、上記の語りでの「生徒を凝集させる力」が足りないことがまた確認できる。多くの生徒が日本語の授業で日本語に興味を示さない状況の中で、ナ先生は自分の授業スタイルでは生徒たちを惹きつけるに力不足を感じているとも解される。

以上のように2012年3月の時点でのナ先生とナ先生の実践についてインタビューデータの分析結果から述べた。次章では7ヶ月にわたる「ピア・サポート」のナ先生の実践の変化の様子について論じる。

2. 「ピア・サポート」によるナ先生の実践の変化

ここでは、7ヶ月間の「ピア・サポート」によってナ先生自身とナ先生の実践における変化について論じる。まずは、ナ先生が「ピア・サポート」を通して自分の授業内容の矛盾に気づいたことから論じる。

2.1 授業内容の矛盾に気づく

1回目の3CFで支援の対象となったナ先生の授業は、2012年4月19日に実施した第2課「はじめまして」で、その日は「読んでみましよう」活動をしていた。1回目の3CFは初めてのカンファレンスということもあり、ナ先生は、ミレ先生に自分の実践を説明する場面がよく見られていた。その中でナ先生は、「ピア・サポート」遂行初期ごろの実践では全く新しいことを試していなかったことが浮き彫りになった。以下に紹介する。

トピック<学習者1-1>¹⁸から(日本語訳)

ミレ先生：先生、板書は…？

ナ先生：書かせたりして、子どもたちに出してもらって書かせてから答えあわせを…、最近ではパソコンで見せたり、僕が書いてあげたり、正解をまず書かせてから確認させたりしてますね、こういうふうに。

ミレ先生：ええ…、でも子どもたちは上手に書けてますか？ただ見るだけで書くのに？

ナ先生：<中略>書ける子は書けますね、意欲のある子は書くし。<中略>それはしょうがないんですよ、ゆっくり、ゆっくりついてもらうしか。それからここはE大学みたいに学生がそこまで優秀ではないので…(笑)

ミレ先生・崔：ぷっ………(笑)

ナ先生：うん、この子たちは、もうついてきてくれてる子はこれぐらいで(少ないというジェスチャー)、諦めた子たちはこん～なに(多いというジェスチャー)いるから中間がないんです。だから、こういう子たちを引っ張っていかなきゃいけないから皆がちゃんとやってくれることを期待しては進度が進まないんですよ。少しずつ少しずつ諦めないでついてきてねっていうのにそれでも諦める子たちがいるんですもん。

この対話で、ナ先生は「読んでみましよう」活動でひらがなの読み方を教えるのではなく、文字と音声を同時に提示して生徒たちはそれについて発音することで自然と文字を覚えさせる教授法を使用していることが分かる。そして、ミレ先生は、その教授法では「読む」のはできるが、「書く」のはどうなるのかを気にしていることも分かる。ミ

¹⁸ トピックの横の数字は、3CFの回数とトピックの中で何番目のものかのかを表わす。例えば、<学習者1-1>の場合は、1回目の3CFで、<学習者>というトピックの中で1つ目であることを意味する。

レ先生は、ひらがなが読めることと書けることはセットとして捉えていることも窺える。このミレ先生の質問に対してナ先生は、半年が経ってもひらがなすら覚えていない生徒が半分以上と嘆いており、その原因は生徒がそこまで優秀ではないことと日本語の学習意欲がないことを挙げている。つまり、実践を言語化はするが、実践の分析には至らず、実践を取り巻く状況を主に説明しているのである。筆者はナ先生が実践を分析することなく、自身の実践か置かれている状況ばかり説明しつづけていることに以下のように疑問を呈している。

トピック<教育1-26>から(日本語訳)

ナ先生：<前略>右側のドアのほうの何人かの生徒たちはペアがいなくて独りで立っていることが気になった…と(2CF資料)に書いてありますが、僕はこれに対してはどう考えるのかというと…、ペアにしてあげてもやらない子はどうせやらないから(笑)、(ペアを)指定してあげなくてもやる子はやると考えてるんです(笑)。

崔：そりゃそうだけど、てんで何かを試そうともしないと…、僕が2年前のことも(思い出して)気になって(2CF資料で)お聞きしたんですよ。あその、あその窓側のぼーっとしてる子達はどうするのかって、今…

ナ先生：<中略>やったことはあるんだけど…、はあ……(ため息)、それが…僕が努力した分の成果があまりなかったんですよ。やらないほうよりはマシだとは思うけど、うん…大きな成果はなかったと思うんだ。どうせやる子はやるし、僕が指定してあげたからといってやったり、やらなかったりするんじゃないんですね。「やってみて」っていうと、やる子もいるんだけど……、でもやらないほうよりはやったほうがいいんでしょうね?

上記の対話で、ナ先生は「ペア活動をさせても成果はあまり無かった」、「ペア指定とは関係なく、やる子はやるし、やらない子はやらない」と繰り返して主張している。それに対して筆者は「実践でまったく何かを試そうともしないと変化はないのではないか」とナ先生を励まそうとしており、ナ先生はまた成果がなかったことを繰り返して発言するが、「何もやらないほうよりはやったほうがいいのだろう」と実践に変化を与えようとするのを仄めかしてはいる。上記で紹介したナ先生の語りからも分かるように、1回目の3CFでは、ナ先生は現実的に何かを試そうとしても生徒たちの意欲がないため、成果を上げにくいことから、実践で新しいことを試そうとしていなかったという状況が分かった。なお、3CFにおいてナ先生には「実践を言語化するが、分析はせず、状況の説明をする」傾向が見られていたことが確認できた。

1回目の3CFで自分自身が実践に変化を試そうとしていなかったことについて注意を喚起させられたナ先生は、2回目の3CFでは大きな授業内容の矛盾に気づくようになる。以下に紹介する。

トピック<日本語2-2>から(日本語訳)

崔：<前略>なぜなら、そのう、「に」を覚えてないのに「にゅう」が出てしまうと、(生徒たちは)読めないから。

ナ先生：ああ………！

崔：だから「に」の場合は……簡単なもので…<中略>「あに、あに、あに(日本語で)」(を3回提示して)ピンポンピンポン(の音を)鳴らしてから、「にゅうがく(日本語で)」を読ませると「に」というものをもう一緒に(復習できる)、

ミレ先生：うんうん、一緒に関連付けてね。

ナ先生：<中略>うん……、うんん〜〜、ああ〜〜！分かりました。(ひらがなを)提示する時にそのう…直音を先に提示して、そこに拗音を入れると子どもたちは「に」をちゃんと覚えた状態で「にゅう」、「あ、あれは『にゅう』だよな」になるんだということですか？

ミレ先生：それが順番的にはよさそうですね。

崔：はい、時間もそんなにかからなさそうだし。

ナ先生：ええ……、うんん〜〜、なるほど(日本語で)。じゃ、教科書にもそういうふう
に書けばよかったなあ、「あに、にゅうがく(日本語で)」、こういうふうに。

2回目の3CFは、2012年5月21日に行った。2回目の3CFで対象となったナ先生の授業では1学期が始まって2ヶ月が経ってもまだひらがなすら読めない生徒が多すぎたため、ひらがなの復習をしていた。その授業で、ナ先生は直音の「に」を覚えていない生徒に「にゅう」、「にょう」の拗音を読む練習をさせていたのである。ひらがなの復習であったなら、直音の復習をして、それから拗音の復習をするのが復習の順番としてよいと筆者は思い、上記のような助言をしていた。筆者は「に」も、「よ」も覚えていない生徒たちをつかまえて「にゅう」を読めというのは矛盾だと判断していたのである。この助言にナ先生は大いに授業内容の矛盾に気づくのであった。ナ先生は新しいことは試そうとせず、教科書どおりに練習させることに慣れてしまっており、その教科書の練習のさせ方の矛盾に気づいていなかったのである。しかも、その教科書の著者の1人はナ先生本人であった。生徒たちが日本語学習を開始して2ヶ月が経ってもひらがなを覚えていないのは、学習意欲の無さも原因であろうが、教科書と教授法といった実践上の問題点もあったのである。

2012年5月21日に2回目の3CFが行われてから、同年6月からはE大学は期末テストの後、夏休みに入り、G高校は同年7月に期末テストを控えて生徒たちは試験対策に追われることになり、「ピア・サポート」は夏休み明けの同年9月から再開することとなった。そのため、「ピア・サポート」は2012年9月から再開された。同年5月までのカンファレンスは、2回の2CFの後、1回の3CFと行う形になっていたが、2012年9月16日の3回目の3CFでナ先生は、この「ピア・サポート」の遂行デザインに教師自身が自分の

実践を見ることができないという不満を示し、ミレ先生と相談した結果、同年10月からは教師自身の実践を対象に筆者と2CFだけを行う形に変更した。以下から紹介する3回目の3CFで対象となったナ先生の授業は「いっしょに行きませんか」の「読んでみましょう」活動であった。3回目の3CFでナ先生は2回目の3CFの時よりも自分の実践を言語化するとともに分析する場面が見られていた。以下に関連する対話を紹介する。

トピック<教育3-5>から(日本語訳)

ナ先生：<前略>単語が多くてちょっとつまらないなと思ったんですよ、僕も、実は…昔はここまで単語が多くなかったけど、単語が増えちゃったからちょっとつまらないなと思ってたんですけど、うん……、ここに提案してもらった内容を見て……、ああ、次回からは僕もこういうふうにしてみようかなと思ったんですよ。子供たちで動きながらやってみて…、どうすればもうちょっと……、でも…、とにかく参加してくれる子供たちを中心に参加させたいと思います。……僕悩みも、どうすればもっと多くの子供たちに参加してもらえるか…、それが悩みではあるんですけど、たまに子供たちで動きながらやるのも、うん、いいと思います。

ミレ先生：課題…、課題とかはありますか？

ナ先生：課題を…出してもどうせやってこないに決まっているので…(笑)

崔：ぷぷっ…(笑)

ナ先生：(笑)ほとんどないですね。

上記の対話で、ナ先生は「教師が生徒に学習意欲を促して自己主導的に授業に参加してもらう授業」という自分の目指す授業の実現はどうすればできるかについても言語化していることが分かる。また、2回目の3CFの時とは異なり、ナ先生は自分の実践を言語化するだけでなく、綿密に分析までしていることが分かる。上記の対話でナ先生は生徒の学習意欲の無さを主張するより、単語量が増えていて生徒に退屈感を与えていたかもしれないと実践を分析している。また、その分析に加えてミレ先生と筆者の助言を参考として次回の実践では「生徒が動きながら参加する授業」にすると語っており、「授業の組み立てなおし」を図っていることが分かる。このナ先生の「実践の言語化→実践の分析→実践の再構築」という対話のパターンは、1・2回目の3CFでのナ先生の語りには見られなかった。実践を語るという「実践の言語化」は見られたが、「実践の分析」と「実践の再構築」のパターンは見られなかったのである。このナ先生のカンファレンスにおける対話のパターンの変容がナ先生の実践にどのような影響を及ぼすかは4回目の3CFで歴然と表れている。ナ先生の実践の変化については次項で後述する。

ナ先生は、3回目の3CFで、また大きな授業運営上の問題点に気づき、実践を分析する場面が見られた。以下に紹介する。

トピック<教育3-7>から(日本語訳)

ナ先生：ええ…、僕はただ、そのう…パソコンで(教科書の会話の中の)1人を消せる機能があったので、そういう機能を使ってみただけなんです、<中略>大きな意図があったりしてそうしたんじゃなくて、ただそういう機能があったから、ところで、その機能が…あまりお気に召さなかったようですね。

ミレ先生：機能はいいと思うけど、別に…(笑)、子どもたちが全然興味を示さないから…

ナ先生：ええ…

ミレ先生：むしろ先生とちょっと…集中するから、(先生が)ここにいるから、(TVで練習する機能が)あっても…

ナ先生：じゃ、そうするよりやっぱり僕がやって、子どもたちで(活動)させたりしたほうがもっといいみたいですね？

ミレ先生：ええ、そのほうがもっと子どもたちにフィードバックがすぐできるから。

ナ先生：ええ…やっぱり機械とやるよりは人間とやったほうがいいと？<中略>ええ、やっぱり、この機械、パソコンだけでやると子どもたちは退屈になりうる…！というところで共通認識ができたんだね。

ナ先生の新著の教科書にはCDがついているが、そのCDには教科書の会話のモデル音声、練習問題のアニメーションなどが盛り込まれており、自宅でも、教室でも耳と口で反復練習が可能となっていた。ナ先生はそのCDを教室配備の大型TVに映して授業で頻繁に利用していたが、3回目の3CFで対象となったナ先生の授業では、CDの使用によって、生徒たちの視線はTVに終始固定しており、機械的にTVを見ながらオウム返しのように練習する場面が目立っていた。当然、生徒たちは退屈感を示しているのがミレ先生と筆者の目に入り、そのCDの利用についてナ先生に「教師やクラスメートなどの人間と話し合ったほうがいいのではないか」と助言をしている。以下に2CFの紙媒体での助言の一部を紹介する。

★考慮すべき点★

・31分が経過した時点で、教室前方のTVモニターを使って日本語の発音を聞かせて、子どもたちに韓国語の意味を言わせる(ピンポンという音がしていました)活動があったのですが、授業中盤まで同じ内容の繰り返しが多いような気がしました。子どもたちも若干、力が抜けているような感じがしました。<主にミレ+崔>

[提案]

・上の活動で教師が問題と正解を全部クリックして提示するより、何人かの生徒を指名してクイズ形式で当てさせていたら、集中度がもっと上がったのではないのでしょうか。何人かの生徒は前に出てもらって直接クリックをさせてみるのもよかったですのではないのでしょうか。<ミレ>

・上のミレ先生のご提案に加えて、例えば、「〇〇くんは、この問題の答えは何だと思う?」、「そうそうそう!いや~〇〇くん、いいな。やりがいがあるな~」というようなやり方が先生ならではの授業スタイルであろうと思われました。〈崔〉

〈2012年9月13日の2CF紙媒体の資料から〉(日本語訳)

この2CFと3CFでの助言をきっかけに、ナ先生は頻繁なCDの使用が生徒たちの学習意欲の向上に繋がっておらず、繰り返しの多い退屈な授業にしていることに気づいたのである。生徒たちの意欲がないことだけを繰り返して主張していたナ先生であったが、「ピア・サポート」を通して、それだけでなく、自身の実践改善のための「意欲の無さ」が生徒たちの学習意欲の向上を邪魔していたことに気づいたのである。それに、ナ先生の実践改善のための「意欲の無さ」は自分の授業に退屈感を生じさせ、生徒たちの注意力が低下してしまい、ナ先生が育てたいといった「凝集力」の向上の壁になっていることにも気づいたのである。このことから、実践の改善のためには、実践者が実践改善のための「意欲」を取り戻すことが非常に重要であることが分かる。

このように、授業内容の矛盾と自分の実践改善のための「意欲の無さ」に気づいたナ先生は、これまでの自身のマンネリ化について痛烈な反省をするに至った。以下に関連する対話を紹介する。

トピック〈教育3-9〉と〈日本語3-1〉と〈教育3-10〉から(日本語訳)

ナ先生：〈前略〉どうも……僕が使いやすい、この……(教科書についている)CDがありますよね?これに僕が頼りすぎたような気はします。でも、これをもっと改善しようとしたりとか、このCDより効率的な授業はないかという努力は…蔑ろにしていたと思います。

〈中略〉このCDに満足していて、これをただ利用するだけだったと思います。

崔：反復…反復という点では他の方法論も可能だったんじゃないんですかね?例えば、何か…、モデル音声って何でしたっけ?……何時から何時までですか(日本語で)これがあって…あ、ボランティア(日本語で)の話もありましたよね?

ナ先生：例えば、「から、まで(日本語で)」を勉強したから「君は何時から何時まで勉強するの?」、こういうふうに聞いたら個人化もできたんでしょうね?

崔：そうですね、ですから反復させてる、反復させたい文型があって、それをず〜っと反復させるよりは。〈中略〉

ナ先生：うん、そうなんです…、僕がちょっと退歩してしまったんですね。〈中略〉よい授業よりは…、こう見たら、マンネリ化してしまったんですね。〈中略〉

崔：これはちょっと…先生に言いにくいですけど…

ナ先生：ええ。

崔：かなり教師が楽に出来る授業をなさったんです。

ナ先生：そうです、そうなんです、認めます。思いかけず、このCDだけに頼っていたの

ではないかと…、この場を借りてもう一度反省してしまいますね、うん。〈中略〉(CD)プラス、僕の努力が必要だったのにプラスアルファがなかったんです。はい、反省します、ははは……(笑)。

上記の対話で、ナ先生は教科書のCDに頼りすぎており、授業に変化を与えるための努力を怠っていたこととマンネリ化していたことを認め、痛烈に自己反省をしていることが分かる。また、筆者との対話で実際の授業では反復練習しかしていなかったが、学習項目の文型や表現を使って生徒に個人的な質問をするという個人化も可能であったと実践の分析もしている。最後には「現実には安住したこと」を笑いながら反省する場面も見られている。ナ先生のこの痛烈な反省こそナ先生がどんな教師なのかをそのまま物語ってくれる。筆者が知っているナ先生は、生徒たちにオウム返しのような反復練習ばかりさせる教師ではない。生徒に寄り添いながら、優しさで接しながら、生きるための意欲と日本語学習のための意欲を持ってもらえるよう常に努力している教師なのである。しかし、このナ先生が2012年5月のカンファレンスでは生徒の意欲の無さばかりを主張しながらも実践に変化を与えることは止めていたのである。2012年9月のカンファレンスで生徒にオウム返しのような練習ばかりさせているナ先生を見て、筆者は少なからず衝撃を受けていた。そのため、上記の対話でナ先生に「努力はせず、楽にできる授業をした」と痛い助言をしていたのである。それを謙虚かつ素直に受け止めて反省をし、笑いをこぼすナ先生こそ筆者が知っているナ先生であった。

一方、3回目のカンファレンスで対象となったナ先生の授業でナ先生は非常に気力がなく、教師として授業を楽しんでいるようには見えなかった。日本留学からの復帰後、ナ先生が気力を失っていることを気にしていた筆者とナ先生の対話を紹介する。

トピック〈教育3-12〉から(日本語訳)

ナ先生：いつの間にか、また僕が徐々にそういう方向に行ってたんじゃないかなと、今回(のカンファレンス)をきっかけに考えさせられました。……楽しんでしようと、そうなってるみたいですね。

崔：さっきは笑いながら話してたんですけど、「3年間で子どもたちが僕のことをこんなに気力を失わせたな」と(笑)…

ナ先生：ええ、そうなんです…、気力をそがれちゃいましたね…

崔：子どもたちに気力をそがれちゃったというより環境がそうしたというか…

ナ先生：子どもたちに気力を失われたというより環境にそうされたというかな…、こう…僕が見たら、教師……としてやっぱり、こういうことをいうと、言い分けをする教師になるかもしれませんが……、とにかく僕の環境もそんなにいいとは思わないし、ちょっと自分の努力が足りなかったと思うんです。マンネリ化しないようにする努力がもうちょっと必要だと思うんです。

この対話でナ先生は、日本留学からの復帰後、学習意欲のない生徒たち、第二外国語軽視の教育課程、加齢とともに気力を徐々に失ってきていることが分かる。しかし、脱力していることも、自分の置かれている環境の悪さも認めながらも、マンネリ化克服のために努力することを強調しており、カンファレンスの場を通して気持ちを引き締めて次の実践に取り組む意思をアピールしている。この対話の最初にナ先生が語っているように、「ピア・サポート」の場はナ先生に強力な実践の振り返りの場となっており、しかも脱力気味のナ先生を元気付け、エンパワーメントする場になっていることが分かる。つまり、実践者のエンパワーメントが実践の改善において非常に重要であり、「ピア・サポート」は見事に実践者のエンパワーメントのための場作りになっていると言える。

上記で取り上げているナ先生の授業は、2012年9月11日実施のもので2012年5月のものとそこまで変わりがなく、「ピア・サポート」初期のナ先生の授業の特徴をよく表わしている。そこで、ナ先生の実践の様子を伝えるために、9月11日のS組でのナ先生の授業の様子を紹介したい。

2012年9月11日のS組での授業は、最初から騒がしかった。授業が始まったにもかかわらず、席に座っていなかったり、雑談三昧だったり、寝ていたりする生徒が少なくなかった。ナ先生は、特に注意することなく、黙々とTVのセッティングをしていた。TVには、第5課の「読んでみましょう」の本文が映っていた。その後、ナ先生は寝ている生徒たちの隣の生徒に頼み、起こしてもらっていった。いよいよ、授業は本格的に始まり、ナ先生は第5課の学習内容を口頭で簡単に説明し、TVで本文を提示してモデル音声を流して生徒たちに聴かせることから始まった。聴解を重視するナ先生の授業スタイルが垣間見られた。モデル音声を聴かせてからは、1人の生徒を指名して教科書の会話を読ませた。指名された生徒は、たどたどしい感じではあるが、ひらがなは読めていた。カタカナ(本文の中での「ボランティア」)は読めなかったため、ナ先生が読み方を教えてあげた。その後、もう1人の生徒を指名して同じく本文の会話を読ませる流れで授業を進めた。生徒たちに本文を読ませてからは、本文の会話のモデル音声を2回聴かせた。聴かせてからは、ナ先生が生徒全体に向けて本文の内容についていくつか質問をして、またもう1回本文の会話を聴かせた。それから、ナ先生が本文を読み、生徒たちはナ先生について本文を読んでいった。教師について読む活動の後には、ナ先生が簡略に単語と表現の意味を韓国語で説明しながら本文を読んだ。文法の説明はそこまで詳しくしなかった。例えば、「から～まで」の韓国語の意味を提示する程度であった。

上記のような流れで授業は進められ、本文の聴解と読む練習が何回も繰り返えされていた。授業中盤過ぎまでは、文法の説明と会話の応用を生徒たちに質問していったが、誰も返事をしなかったため、教師が答えを板書してまた説明する形になっていた。授業中盤過ぎからは半数あまりの生徒たちがうつむいていたり、寝ていたりしていた。授業に参加する生徒は明らかに少ない様子が伝わってきた。但し、うるさくはなかった。寝ている生徒も数人おり、かなり沈んでいる雰囲気であった。

授業中盤過ぎからは、TVにフラッシュカードのようにスピーディに単語が韓国語訳とともに次々と提示され、それを見て発音する練習に移った。フラッシュカードによる単語の復習をさせてから、ナ先生は、教室を回りながら寝ている生徒たちを起こしていた。もう1回フラッシュカードによる単語の練習をさせるが、数人しか発音してくれなかった。

授業後半になると、TVで単語パズルを示して日本語の音声を聴かせて生徒はそれを聴いて韓国語の意味を言う聴き取りクイズに移った。正解の場合は「ピンポンピンポン」という音が鳴り、不正解の場合は「ブー」という音が鳴った。正解が不正解かはナ先生がパソコンで操作していた。そのパズルには、数人は集中するが、ほとんどの生徒はあまり反応を示さなかった。

聴き取りクイズの後は、本文を提示して、生徒たちがモデル音声を聴きながらそのまま真似して読むシャドーイングを2回させていた。この辺からは、明らかに生徒たちの退屈感が現れており、ほとんどの生徒はシャドーイングをししてくれなかった。シャドーイングの後は、もう1回TVで本文の会話を提示してモデル音声について読ませた。ほとんどの生徒がモデル音声について読んでくれなかったが、数人は読んでいた。それから、本文の会話の中の1人の会話を生徒たちにやってもらう活動に移った。モデル音声は2人の会話であるが、ここでは1人の音声は消え、もう1人の音声だけが提示されていた。音声が消えた役の会話のところを生徒全体に向けてやらせるが、参加率は低くて参加する声は数人のしか聞こえなかった。今度は、もう1人の役の音声を消して、モデル音声を提示して、役を変えてまた本文の会話を生徒に話させていた。

授業の終盤は、図5のように、生徒たちに5分を与えて自由に動きながら、ペアの相手を見つけて教科書の会話の練習をさせていた。生徒たちは自由に移動して練習をしていたが、雑談をしたり、いたずらをしたりする生徒も多かった。しかし、一瞬で活気は戻った。この自由なペア



図5 ペア練習活動の様子

練習の後は、授業の最初に本文を読んだ生徒を指名してもう1回本文の会話を読ませていた。同じ生徒に読んでもらうことで、その生徒が授業開始時に比べてどれだけスムーズに読めるようになったかを確認するようであった。今度は、自主的に読んでくれる生徒がいるかを聞いていた。1人の生徒が手を上げていた。しかし、時間になってチャイムが鳴り、教室がざわめいてきていた。それでも、ナ先生は挙手した生徒に発表してもらってから授業を終了させていた。発表する生徒は、ゆっくりではあるが、ちゃんと読めていた。一瞬、ざわめいてきたが、クラスメートの発表が始まると、チャイムが鳴

ったにもかかわらず、騒がないでクラスメートの発表を聞いていた。生徒の発表の後、教室では拍手があがり、教師に「お疲れ様でした」、日本語で「ありがとうございます」という生徒がいた。ナ先生は、4人の生徒たちを呼び、教科書を見ながら何かを説明していた。

2012年9月13日のS組での授業はこのような流れと雰囲気が進められていた。この日は「読んでみましょう」の時間であったため、読む活動が中心であったが、「読む」と「聴く」がほぼセットとなっており、前項のナ先生へのインタビューでの語りからも分かるように、「耳と口で学ぶ」授業スタイルが一目瞭然に現れていた。

上記の授業から、ナ先生の授業デザインは文法の説明はなるべく簡略にし、反復して聴いて話す活動が柱となっていることが分かる。しかし、前述したように、反復練習が非常に多いため、生徒たちは退屈感を示しており、日本語の授業に集中することもなければ、楽しんでいようにも見えなかった。何よりも、ナ先生本人が教師として授業を楽しんでいるように見えなかった。一切、笑顔を見せず、硬い表情でただ順番どおりに授業を進めているように見えていたのである。とはいえ、ナ先生の授業は、提示－練習－確認－練習－確認－練習が、音読、聴き取り、シャドーイング、フラッシュカード、パズルクイズ、ペア練習、自由発表といった様々な形で非常に緻密に組み立てられており、このように授業を組み立てたナ先生の意図も明白と言える。生徒に日本語学習の意欲がなくても、何回も繰り返して日本語の音声と表現を接することで、自然と日本語が耳に入り、自然と文字と表現が暗記できて、自然習得するかのように日本語を身につけさせたいというナ先生の意図が明らかに現れていたのである。

ただし、ナ先生は、教科書は変わっても、長年、聴解と口頭練習の反復をメインとする授業スタイルを固持していたため、授業上の問題点に鈍感になってしまい、「以前はついてきてくれたのに、今の子どもたちは意欲がないからついてきてくれない。その理由は教育制度にある」という論理になったと考えられる。この論理は「この教育制度の下で、この子どもたちはどうせ何を試してもやってくれない」という思い込みまで生じさせ、実践は改善の芽が摘まれてしまったと解釈できる。崔(2012)では、大学の日本語の授業を取り巻く制約を日本語教師が協働を通して乗り越えていくプロセスを描いているが、実践の改善を妨げる要因には「現場による制約」と「制約による教師の思い込み」がある¹⁹と主張している。「制約による教師の思い込み」とは、教師自身が制約を理由に自分にできることには限界があり、実践の改善が難しいと思い込んでいる自縄自縛の心理状態を指す。ナ先生が教育制度と生徒たちの意欲の無さを理由に実践に変化を与えようとしないうまま、長年の授業スタイルを固持していたことは、まさに「制約による教師の思い込み」に陥っていたと言えるのである。「制約による教師の思い込み」の恐ろしさは、実践の改善の芽を摘んでしまうことにあり、教師本人が目指す「よい授業」を諦めさせることにある。1回目の3CFで明確に確認できたように、ナ先生は教育制度と生徒の意

¹⁹ 崔(2012)のp.192, pp.208-209を参照のこと。

欲の無さを主張しており、実践の分析までは至らなかったことは「制約による教師の思い込み」に陥っていた証拠である。次項では、ナ先生が、どのように実践に変化を与え、改善を図っていたかについて述べる。

2.2 実践に活気を取り戻す

3回目の3CF以降からは、ナ先生が筆者に教室に来て直接録画をして観察してほしいという要望があったため、2012年9月から月1回の予定だった授業観察が急遽、毎週2回の頻度に変更することになった。週2回の授業観察についてはミレ先生にも同意を得て、2012年9月から同年11月までは毎週、E大学でも授業観察を行うことになった。ちなみに、3回目の3CFで対象となった2012年9月11日の授業は授業観察を行っていない。本項で取り上げる2012年9月19日の授業からは、毎回、授業観察を行ったため、筆者作成のフィールドノーツも併用して示す。

2012年9月19日の授業で、ナ先生は最初から前回の授業とは変わっていた。笑顔であったのである。前回の授業では、硬い表情で眉間にしわを寄せる様子もよく見られていたが、この日の授業では、図6のように、笑顔で授業を始めていたのである。当然、生



徒たちの顔にも笑顔が移るかのように広がっていた。和やかな雰囲気の中で授業を笑顔で進めていたためか、生徒たちはナ先生の質問にも自発的に手を上げて大きい声で答えたりして先週と同じクラスの生徒たちとは思えないくらい積極的になっていった。以下にフィールドノーツを紹介する。

図6 笑顔のナ先生と集中する生徒たち

- ・特に活気があるわけではないが、自発的に手を挙げて発表する生徒も5～6人いる。驚いた。
- ・なぜこのように自発的に、また積極的になる生徒がいるのか。その原動力は何か？
- ・先週の観察ではあまりやる気のなさそうだった生徒も自発的に発表している。それは「賞点」のためか？
- ・先週より全体的に集中している様子。その理由は？
- ・教師の板書を体勢を変えながら見ようとする生徒もあり、半分以上の生徒は授業に集中している様子。

<2012年9月19日のフィールドノーツから>

2012年9月19日の授業では、第5課「いっしょに行きませんか」の「書いてみましょう」活動をしていたが、ナ先生は笑顔で前回の授業での学習内容を生徒たちに質問し、手を上げて答えた生徒には黒板に名前を書いて「賞点」を10点あげていた。生徒たちの中で笑いが上がり、楽しそうな様子であった。「賞点」とは、韓国の中高で近年よく使われる生徒指導の一環であり、賞賛すべきことをした生徒に与える点数のことである。一方、校則違反や授業態度の悪い生徒には罰点が課せられ、罰点がある点数以上になると懲戒を受けることになる。ナ先生は、この「賞点」をこの日の授業で利用しているの
である。ナ先生は、今回の授業では、前回のように一方的に進度を進めるのではなく、これまで勉強した内容の中で、短い文を口頭で提示し、生徒たちに自主的に手を上げて黒板に書いてもらう形で「書く」活動を進めていた。その時、生徒の出来によって10点から5点の「賞点」をあげていた。「机の上に本があります」という短文を提示し、1人の生徒を指名して黒板に書かせたが、「つくえうしるほど」と書いていた。これを書いた生徒は、このクラス成績トップの生徒であった。成績トップの生徒でも9月になってもまだひらがなすら覚えていない状態であった。ナ先生はインタビューで日本語の授業で英語や数学の勉強をしている生徒もいると語ったが、この生徒もそのような生徒である可能性があると考えられる。それでも、少しでも書けたため、「賞点」を



図7 ホワイトボードに賞点と生徒名を書く

5点ももらった。その後、次々と短文を提示し、生徒たちに前に出てもらって書かせていった。その時、生徒たちは「おい、〇〇、前に出て書けよ」とある生徒を名指していたが、その生徒は日本のアニメが好きで日本語を独学している生徒であった。ナ先生はその生徒に「だいじょうぶ」を書かせてみたが、この生徒は意外なことに「だいしょぶ」と書いており、10点ではなく5点の「賞点」をもらうにとどまっていた。

この日は、生徒たちも一方的に教師の説明を聞いたり、TVを見ながら無気力に練習を繰り返したりすることなく、生き生きとして反応もよかった。授業が中盤に向かうところで、ナ先生は提示した短文を2回ずつ書いてみるように指示し、机間巡視をした。全体的に1人ひとり集中して書く練習に取り組んでいる様子であった。この生徒たちの自発的かつ積極的な態度に筆者は少なからず衝撃を受けていた。これまで意欲もなく、「幽体離脱」しているかのように見えた生徒たちが、意外とひらがなをかなり覚えており、単語もたくさん知っていたのであった。筆者は、目の前の光景を見て、ナ先生がインタビューと1～3回目のカンファレンスで主張したように「日本語の学ぶことを諦めていて、ひらがなすら覚えていない生徒が半分以上」とはとても思えなかった。これまで、録画映像を見たり、授業観察をしたりしながら筆者の目にも明らかに反応がなく、ぼー

っとしていたり、寝ていたりしていた生徒は確かに数人いた。ところが、その生徒たちが、ナ先生の質問に手を上げて正確に答えており、ひらがなもすらすらと書けていたのである。以下にフィールドノーツを紹介する。

- ・生徒たちが意外とたくさんの単語を知っている！これはやはり反復練習のためか。
- ・反復練習＋活気がシナジー効果をもたらしたのか。
- ・K君がこんなに上手だったのか？！やっぱり何も言わないで黙っていてもかなり学習は進んでいる生徒はいるものだった。「見えるものが全てではないのだ」！
- ・2回ずつ書いてみるという教師の指示にほとんどの生徒が従っている。今日の授業ではなぜこのように集中度が高いのか？騒がしさもなく、寝ている生徒も1人もいない。

＜2012年9月19日のフィールドノーツから＞

ナ先生が授業スタイルを反復学習から学生が自発的に参加する形へ変え、「賞点」を利用しながら笑顔で授業を進めて和やかな雰囲気作りをすることで生徒たちの態度も変わり、これまで見せなかった日本語学習の進捗も見せ付けていたのである。というのは、結局、ナ先生の実践改善上の困難点は、専ら生徒側や教育制度にあるとは言えなくなり、ナ先生自身の問題、つまり「制約による教師の思い込み」とそれによる実践改善のための「意欲の無さ」であったことになるのである。「ピア・サポート」を通して、痛烈な自己反省をしたナ先生は、実践の改善のための「意欲」を取り戻し、授業を組み立て直したことが、この授業で見事に成果として現れたと言える。まさに「協働的エンパワメント」が「ピア・サポート」を通して起きていたと言えるのである。また、生徒たちの集中度も高く維持されており、ナ先生が育てたいと語っていた「凝集力」の向上も見られていた。

授業の後半になって、ナ先生は1人の生徒を指名して日本語で曜日名をひらがなで書かせていた。その生徒は、教室の右側の後ろに座っていて、いつも雑談をしていたり、寝ていたりする生徒の1人であった。ところが、その生徒はすらすらと「げつようび」をひらがなで立派に書けていたのである。ナ先生にも、筆者にも驚くべき瞬間であった。他の生徒たちもその生徒が曜日名をひらがなで書いていく様子に注目していた。ナ先生が残りの曜日名を口頭で教えると、今度は全ての曜日名をひらがなで書いていき、教室では拍手が上がっていた。ナ先生は、その生徒に「賞点」20点をあげていた。その後は、生徒たちが各自、書く練習をするように指示し、ナ先生は机間巡視をしながら生徒たちを1人ひとりサポートしていった。

個人で練習をした後、ナ先生が提示する単語をひらがなで書いてみる人がいるかを聞いたら、あちらこちらで手が上がっていた。1人の生徒に前に出てもらって「あさごはん」を書かせた。「あさごん」と書いたが、ひらがなをかなり覚えていた。また、図8



図8 意欲的に手を上げて発表する生徒たち

を見れば分かるように、この生徒の間違ひを見て「はい、はい！」と手を上げる生徒が数人いた。最後までこの集中度と楽しい雰囲気は続いていた。先週と同じクラスとは思えないほどの変化であったのである。ナ先生が授業に変化を与えたことで、同年の5月と9月前半と同じクラスの生徒たちとは思えないほど、変わっていたのである。以下にフィールドノーツを紹介する。

- ・生徒から「するとやるの違ひ」について質問が出た。授業終了間際になっても自発的に質問をしてくる生徒がいるのを見ると、普段も日本語に興味を持っている生徒は複数いるようだ。
- ・廊下側の一番後ろの赤いジャンパーの子がこんなに日本語授業に関心があったのか。先週は終始雑談をしていたのに別人のようだ。
- ・W君がここまで上手だったとは知らなかった。W君のほかにもたくさんの単語を知っている生徒は複数いた。
- ・50分が経過し、授業はもうすぐで終了するにもかかわらず、集中度は維持されている！これは教師が休むことなく質問をして答えてもらっているというやり方のためなのか。

＜2012年9月19日のフィールドノーツから＞

思春期の生徒たちは敏感なものである。嫌な顔をしてしゅしゅと授業をする教師と笑顔で楽しそうに授業をする教師ぐらひは見分けられるのである。また、嫌な顔でしゅしゅと授業をする教師には同じ態度を取り、楽しそうに授業をする教師にはまた楽しそうに反応するのは、教師なら誰もが経験する通常的なことと言える。ナ先生が笑顔を取り戻して、反復学習を一時的にでも止めて、「賞点」を利用して生徒たちの参加を促した授業に変えたことは、そういう意味で、生徒にはすぐ伝わっており、そこで授業態度も変わり、日本語への興味と学習進捗状況も見せていたと考えられる。教師が変われば、生徒も変わり、授業も変わり、互いも意欲的になるということが上記の事例で明らかに確認できるのである。そういった点で、現在の韓国の高校の日本語教育の現場で実践の改善のための意欲を失っている教師たちに上記のナ先生とナ先生の実践と生徒たちの変化は大きな示唆を与えるに違ひないと考えられる。

上記のナ先生の授業の変化から、実践者が「意欲を取り戻し」、実践に新しいことを試すことで実践者の目指す方向へ変化は起こることが確認できた。以下にそれに関連する5回目の3CFでのナ先生の語りを紹介する。

トピック<教育5-16>から(日本語訳)

ナ先生：<前略>(崔が)僕に何って言ったかという、「先生、バーンアウトしたみたいですよ」って、だから何もかも…<中略>「燃え尽きたみたいですよ」と、そういう話をしたんです。で、うんむ……

崔：いや、「気味」ですよ、授業をしながら、やりたい授業ができなくなってるから。

ナ先生：子どもたちに、そのう…「意欲を持ってという先生のほうがよっぽど意欲がないみたいんですよ!」ってね(笑)。そのことばが…頭の中にちょっと残ってたんだ。それで、その次の…、うちのクラスだったかな?入ったんだけど、「そうだね、じゃ、僕のほうが意欲が無くなってるのかね」と思いついて、その子たちに、子どもたちが騒ぎまくってるんだけど、僕がだんだんだんだん顔がこんなに強張るんじゃないですか(顔をぐしゃぐしゃにしながら)。

ミレ先生・崔：ふははは……(爆笑)

ナ先生：僕がこう笑ってみたんだ。僕がこう笑ったら、子どもたちも笑ってくれて、「そうだ、笑おう、わざとでも笑おう」と笑いながら、笑いながらやったら(映像を指しながら)、これよりは良かったんだ。

ミレ先生：(うなずきながら)よくなるもんですね…(笑)

ナ先生：僕がこう笑いながらも、笑えて笑ってんじゃなくて、笑ってるから笑うことができたんだよ!

上記の対話は、2012年11月18日の5回目で最後の3CFでのものである。後述するが、このように実践も改善され、ナ先生自身も変化していたのが、1ヵ月後の2012年10月は一変して、元通りになってしまうという事態となる。このように実践が変化して2ヶ月が経つ2012年11月の時点でのナ先生の対話であるが、「僕が笑ったら、子どもたちも笑ってくれる。笑いながら授業をやったら、怒ったり、説教したりする授業より良かった」と認めていることが分かる。半分諦めの姿勢で「制約による教師の思い込み」に陥っては、笑いながら自分のやりたい授業などはできないはずであり、生徒の反応も見出せないに違いない。そういう意味で、2012年9月19日のナ先生の変化は、「教師と実践と学習者の変化は、同時に起こる」ことの裏付けであると言えるのである。

今度は、上記の2012年9月19日のナ先生の授業を対象として行われた3CFの様子を紹介する。まず、ミレ先生と筆者は、2CFで以下のようなことをナ先生に助言していた。2CFの紙媒体の資料の一部を編集して紹介する。

★よい点★

- ・ ナ先生の授業スタイルと教育観がそのまま現れた授業。<崔>
- ・ 「書く」活動の時間だが、声を出して読みながら「書く」練習が並行された点。<ミレ>
- ・ 教室を回りながら、「書く」練習をする生徒たちと疎通する点。<ミレ>

★考慮すべき点★

・「いっしょに」を書かせる時、「いっしょに勉強しましょう」、「いっしょに遊びましょう」などの文にして書かせたらどうだったでしょうか。〈ミレ〉

★質問★

・賞罰点は、教育学的観点から見れば、行動主義の「強化理論(reinforcement theory)」を連想させます。私は、構成主義の観点から学習を考えているので、強化理論には違和感があります。先生の教育観に基づいて考えて、賞罰点活用の長短所としてはどんなものがあると思われますか。〈崔〉

★感想★

・「賞点が「プラシーボ効果(レクレーション感覚?)」でも、それによって子どもたちの中に潜んでいた学習意欲が顕在化するのであれば(学習意欲がなかったわけではない!)、現場に根ざしたナ先生ならではの教育方法だと思われました。〈崔〉

・何よりも「見えるものが全てではない」ということを考えさせられました。「こんなに子どもたちが日本語を知っていたのか」、「こんなに意欲を隠していたのか」、「こんなに助け合いながら勉強することに慣れている子たちだったのか」について感銘を受けながらも、一方では気が重くなりました。〈崔〉

〈2012年9月20日の2CF紙媒体の資料から〉(日本語訳)

上記の2CFの資料からも分かるように、2012年9月19日のナ先生の授業では、「賞点」が教室運営において大きなポイントとなっており、それについて筆者は注目して質問をしたり、感想を述べたりしている。ナ先生自身は、この授業での「賞点」の利用についてどのように評価しているのかと関連し、2012年9月23日実施の3CFでの対話を紹介する。

トピック〈教育4-6〉から(日本語訳)

ナ先生：〈前略〉うん…「賞点」が効果があったようですね。僕もそう思うし、意外と、子どもたちが、またS組の子たちはよく反応してくれるので…〈中略〉これは先週の授業から導入したんです。これも、やっぱりこういう研究をしてたら、どうすれば…、こういう研究をしてたら「ええ、ナ先生、元気失いすぎ！」まで言われるから(笑)、

崔：ふいふい…(笑)

ナ先生：で、よしっ、頑張ろうと思って、これも導入したんですね。〈中略〉(2CF資料を読む)ええ、そうなんです…見えるものが全てではないんです。僕も本当に意外と子どもたちが思ったよりも、あんなに上手にできたのは僕にも意外だったし、実は、この撮影の前の1時間前の(他のクラスの)授業でもやったんですけど、いやあ、すごくよかった

んですよ。しかも、うまくできた子たちの名前をこう書いてあげるから、子どもたちは励まされるじゃないですか。

ミレ先生：おおお……

ナ先生：その静かな子がこんなに上手にできるとも思わなかったし…(感心する様子)

崔：そのとおり！

ナ先生：ええ、ええ、子どもたちの名前もどんどん書いてあげていくから、僕にはちょっと面倒なんですけど、その代わりに効果は前よりずっとあるみたいなので、はい、これは導入してよかったです。

この対話からナ先生は「賞点」の効果を肯定的に評価していることが分かる。また、「賞点」を導入した教室運営は、他のクラスで試してみて手応えを感じてから、S組でも導入していたことも分かる。S組だけを対象として「ピア・サポート」を遂行していたが、ナ先生の他のクラスでの授業にまで正の影響を及ぼしていたのである。何よりも、ナ先生は「こういう研究(「ピア・サポート」の試み)があるから頑張ろうと思って「賞点」も導入した」と語っており、「ピア・サポート」を通して「協働的エンパワーメント」が起きて、実践者もそれを実感していることが明らかになった。それに、ナ先生には「意欲のない子たち」に見えていたS組の子どもたちは、実は驚くほど日本語の学習が進んでおり、積極的に授業に参加する「意欲のある子たち」であったことにも気づいたのである。この気づきは、長年、生徒たちの学習意欲の無さに苦しんでいたナ先生には希望の光と見えたに違いない。教師が変われば、授業が変われば、教師に意欲を取り戻せるような場作りがあれば、実践者も、学習者も意欲が高揚するものであると言えるのである。

上記の2CFでの筆者からの助言から分かるように、ナ先生の「賞点」は実際に生徒たちに実利とならないもので、プラシーボ効果のようなものであった。しかし、当時の筆者は「賞点」を与えることで生徒たちの自発的な発表を促そうとすることについて、どうも行動主義心理学の「刺激-反応」と「強化理論」を思い出してしまったのである。もちろん、ナ先生にはそのようなつもりは毛頭なかったと思われる。ただ、ナ先生は、生徒たちが「自ら何かを学ぼうをすることから授業に参加する」ことを目指しているのに、それに適した教室運営であったのかについては若干疑問を抱いたのである。これに関連する4回目の3CFでの対話を紹介する。

トピック<教育4-3>と<学習者4-4>から(日本語訳)

ナ先生：<前略>賞罰点…を与えるということは、強化理論を連想させて、構成主義的な観点からは違うと思うかもしれないけど、うん……、今、まあ……そうしてでも、やるのが急務だと思うんですよ、僕は。

崔：はい、それでその下に感想も付け加えたんですね。ですから、教育的な観点からは

こういうことも言えるけど、いざ現場に行ってみると、こういう現場ではこういう方法を使って意欲さえ出てきてくれれば…<中略>

ナ先生：問題は…本人が選んでこの日本語(の授業)を聞いているわけじゃないということなんです。日本語がやりたくない子たちも本当に多いんですよ、そういう子たちが…。

崔：<中略>それは単純に日本語が面白いと思ったっていうのもあったんでしょうけど、教師の役割も大きいんでしょうね。<中略>先生がおっしゃったんですけど、そういう子たちは誰も関心を持ってくれないから、寝させたり、放っておいたり、それとも諦めたりするけど、先生は、そうじゃなくて、声をかける、関心を持ってあげると子どもたちが感動をするって。

ナ先生：そうなんです、ほんとね、ある子はね、後々、結婚式の前に僕のところに来て「先生、先生が僕に個人的に声をかけてくださった初めての先生だったんですよ」って言ったんだから。

崔：<中略>ですから、僕は意欲を…、意欲を持たせるためには先生みたいな方が…、教師(の役割)がかなり大きいと思ったんですよ。先生に聞いた話もあるし。

上記の対話で、ナ先生は生徒たちの学習意欲を持たせられるものであれば、何でもやるべきであると考えていることが分かる。これは、生徒たちの学習意欲の高揚の問題は、学問的な机上の空論ではなく、現場の教師にとって現実の問題であるからである。そういう意味で、筆者の「賞点」についての質問は的外れのようなものであったと言えるのである。現場の教師に寄り添いながら、一緒に実践の改善のために力を合わせるつもりであったが、現場離れの空虚な質問をしたことは、今でも筆者にとって痛烈な自己反省の対象となる。だが、2012年9月19日の授業で、ナ先生は前回の授業と違い、終始笑顔で授業を進めており、生徒たちもそれに応えるかのように笑いながら、自発的かつ積極的に授業に参加していた。上記の対話で、筆者は、そのようなナ先生の授業に臨む心構えの変化が実践に大きな影響を与えたと捉えており、ナ先生にそのような姿勢を崩すことなく、実践の改善を図るように助言しているのである。しかし、翌月の2012年10月の授業では、ナ先生の笑顔は消えており、授業は元通りになってしまっていたのである。

2012年10月からは、第2章で前述したように、ナ先生の要望により、3CFは一時休止し、2CFを実践者本人たちと行うこととなった。ナ先生との2CFは、2012年10月11日と14日に行うこととなったが、2CFだけを行うことに変更したため、実践者への更なる「ミラー」の提供が必要となった。そこで、筆者は実践者がカンファレンスの後、自己との対話と通して実践の振り返りと分析が可能となるように、図9のような省察シート(reflection sheet)を考案し、10月の2週目の2CFの後、ナ先生とミレ先生に省察シートを作成してもらい、10月の3週目はそれに基づいて授業の録画映像を見ながら2CFを行うことにした。10月の3週目に作成する省察シートは、11月実施のカンファレンスで使用することにした。

省察シートは、基底に「私の授業のキーワードは？」があり、そこから上方向の矢印で「実際の私の授業はどうか？」のボックスがあり、その中には「私の授業のキーワードはちゃんと生かしているか」、「私のやりたい授業のための方法を使っているか」の2つの省察ポイントが書いてある。これを書いていくと、上段の吹き出しに「こういうふう

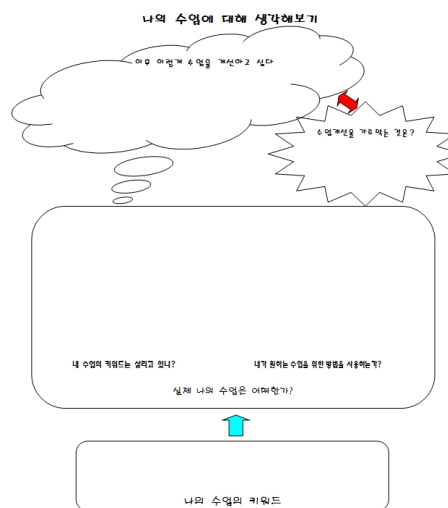


図9 本論文使用の省察シート

に授業を改善したい」があり、その吹き出しと対立する形で「授業改善を妨げるものは？」があり、それぞれに実践者と実践が置かれている状況から改善策を省察する形になっている。実際の省察シートにナ先生がどのようなことを書いたかは、次項で紹介する。

2012年10月11日には、ナ先生との2CFを行ったが、その日に対象となったナ先生の授業では、教科書を進めるのではなく、日本語成績向上のための討論会を行っていた。その討論会では、生徒たちから様々な痛々しい意見が挙がっていた。次項では、その討論会の様子を紹介する。

2.3 学生たちとの討論会後の挫折

ナ先生は、2012年10月11日にG高校に授業観察と2CFのために訪問した筆者に、中間テストの後、S組の日本語科目の成績の平均点が100点満点で30点台にとどまっていることを吐露していた。そして、その日に教科書は進めず、日本語成績向上のための討論会を開いたのである。討論会の後はすぐ2CFを行ったが、その理由についてナ先生は以下のように語っている。

トピック<教育1²-4²⁰>と<学習者4-4>から(日本語訳)

崔：ところで、(討論会は)最初から、僕が来る前からやろうと思ってたんですね？

ナ先生：だから、僕がこの紙とマーカーを…昨日…全部用意しておいたんだよね。

崔：試験の結果が、やっぱりこういうのをやってみようと思ったのに影響したんですか？

ナ先生：うん…、いや、そうじゃなくて、最近、頭の中で…、前回、僕が言ってたじゃない？教科書だけをひたすらするのじゃなくて、それよりもっと高次元のものを楽しい感じでやってみたら、教科書とは自然と接することができる…、じゃ、どんな活動がいいかをすごく悩んだんだけど、それがうまくつかめないんだ。〈中略〉なんか、学生中心に、なん

²⁰ トピック名の横の数字は、1回目のカンファレンスであることを示しており、回数の示す数字の上付きの数字は、2012年10月だけに行った2CFを意味する。つまり、<教育1²-4>は、2012年の10月だけに行った1回目の2CFの中で、4個目のトピック<教育>という意味である。

か学生たちが自発的に、主体的にやってみるのがずっとやりたいんだから…。で、急に(中間テストの後に)授業をするのもあれだなと思って、授業じゃなくて他のものをやらせてみて、やらせてみて、発表もさせたりして、で、子どもたちに真剣に考える機会を与えるのもいいかな…と思って、そうしながらやってみただね。

上記の語りから、ナ先生は日本語の成績の向上といった目先のことを考えていたのではなく、「学生が中心になって参加する高次元の活動の一環」として討論会を開いたことが分かる。以下に、その討論会の様子を簡単に紹介する。

討論会は、ナ先生から「なぜ日本語の成績がこんなに低いのか」、「どうすれば日本語の成績が向上するのか」を議題として出し、生徒たちを6つのグループに分け、机の配置を変えて6つの島を作るように指示した。6つのグループにはそれぞれ司会者、書記、代表発表者の3人を決めてもらった。ナ先生は、グループごとにA3用紙1枚とマーカー1本を配り、書記は出揃った意見をそのA3用紙にマーカーで整理するように指示した。討論会は、活発に行われており、誰1人も討論会を苦手とする様子は見られなかった。討論会の様子は、図10に示す。討論会の後の2CFで、ナ先生はこの生徒たちの世代は日本の「ゆとりっ子」にあたりと説明し、いわゆる「開かれた教育」を受けて「学生人権の尊重」に恵まれている世代と語っている。そのため、授業でも自分の意見をはっきり言い、行動も自由で、「授業ではじっくり座って先生の話をお聴く」という授業観はあまり持っていない世代と説明している。

グループ討論は、約20分間で行われ、20分後はそれぞれのグループが作成したA3用紙を教室前方の黒板にマグネットで貼り、グループの代表発表者がそれを見ながら全体に向けて自分のグループの意見を発表する流れで進められていた。それぞれのグループの意見は、以下の図11から図16までにをそのまま紹介する。複数出た意見には下線を、頻繁に出た意見には二重下線を引く。



図10 日本語成績向上のための討論会の様子

1班の意見

〈なぜ日本語の成績がよくないのか?〉

1. 重要度が低い。
2. 独島(日本名、竹島)紛争のため。
3. 日本語に興味がないから。

〈改善策と意見〉

1. 日本語に興味を持てるような媒体が必要。
2. 敵に勝つためには敵国の言語と文化を知るべきだ。
3. 日本からかわいい女子高生を先生に招聘。

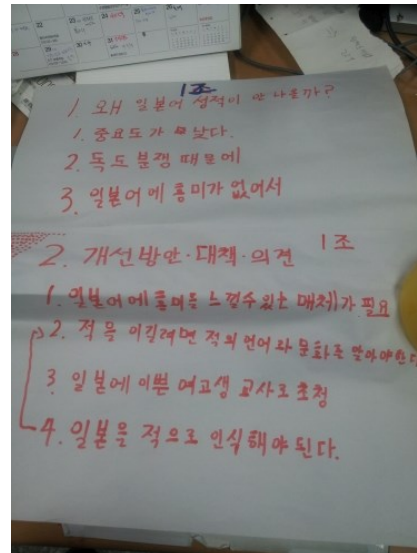


図11 1班の意見

2班の意見

〈なぜ日本語の成績がよくないのか?〉

1. 興味がなくなったから。
2. 山勘で答える子たちが多くから。
3. ひらがなとカタカナが分からないから。
4. 外国語は英語1つでもう精一杯だから。

〈改善策と意見〉

1. 参加度と興味度の高い授業。
2. アニメ・日ドラを活用する授業。
3. テストの難易度を下げる。
4. 素漠な男子校の雰囲気一新のために美貌の女教師を招聘する。(ただし!美貌の持ち主ではない場合は副作用が起こりうる。)

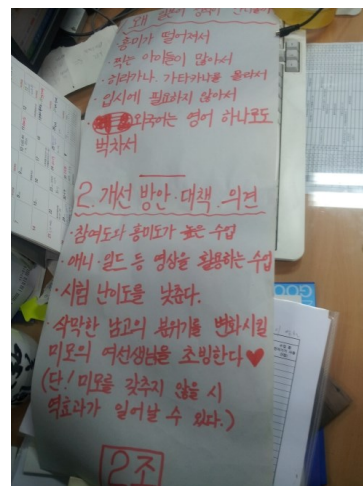


図12 2班の意見

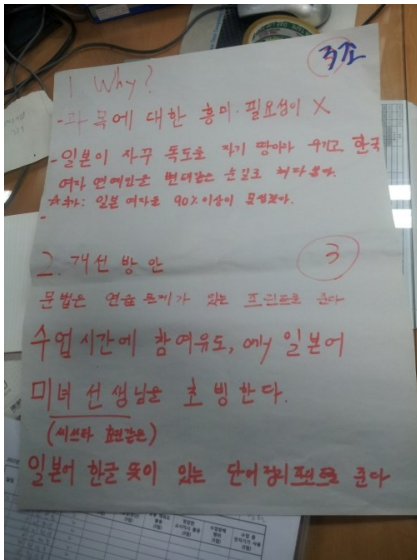


图13 3班的意見

3班的意見

<なぜ日本語の成績がよくないのか?>

1. 科目に対して興味・必要性がX。
2. 日本が独島(日本名、竹島)を自分の領土だと言い張って、韓国の女子芸能人を変態みたいな目で見えるから。

※日本の女子は、9割以上がブスだ。

<改善策と意見>

1. 文法は練習問題のあるプリントで教える。
2. 授業時間に参加を促す。Only日本語。
3. 美人先生を招聘する。
4. 韓国語訳のある単語リストを配る。

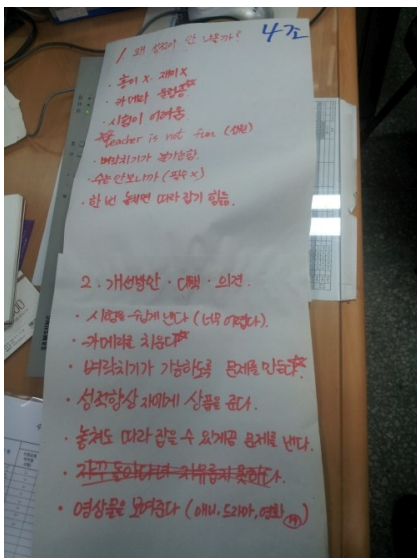


图14 4班的意見

4班的意見

<なぜ日本語の成績がよくないのか?>

1. 興味X,面白さX
2. カメラ恐怖症☆(☆は強調の意味)
3. テストが難しい。
4. ☆teacher is not fun。(☆は強調の意味)
5. にわか勉強ができない。
6. 大学受験と関係ないから(必須X)
7. 一回、遅れてしまうと挽回ができない。

<改善策と意見>

1. テストで簡単なものを出す(難しすぎる)。
2. カメラを退けてもらう☆。
3. にわか勉強ができるように問題を出す☆。
4. 成績が向上した人には賞品をあげる。
5. 遅れても挽回できるように問題を出す。
6. 映像を見せる(アニメ・日ドラ・映画)

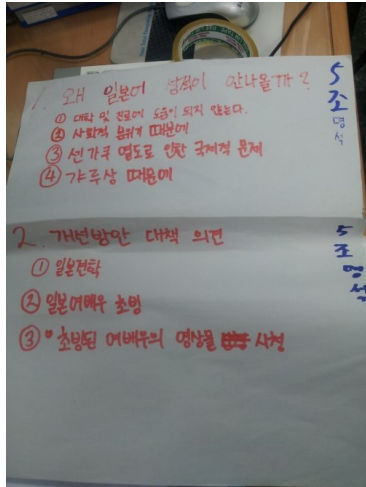


图15 5班的意見

5班的意見

〈なぜ日本語の成績がよくないのか?〉

1. 大学進学や進路に役に立たない。
2. 社会的な雰囲気のため。
3. 尖閣諸島をめぐる国際的問題。
4. ギャルさんがいるから。

〈改善策と意見〉

1. 日本見学。
2. 日本の女優を招請。
3. 招請した女優の映像を鑑賞。

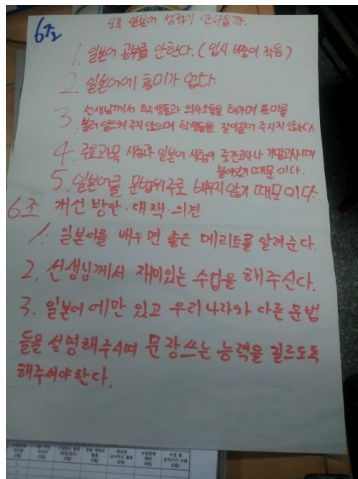


图16 6班的意見

6班的意見

〈なぜ日本語の成績がよくないのか?〉

1. 日本語の勉強をしないから(入試と無関係)。
2. 日本語に興味がない。
3. 先生が生徒とコミュニケーションをしながら興味を促していないし、生徒たちをちゃんと導いてくれない。
4. 主要科目と日本語が中間・期末テストで一緒にになっているから
5. 日本語を文法中心に学んでいないから。

〈改善策と意見〉

1. 日本語学習のメリットを教えてください。
2. 先生が面白い授業をしてください。
3. 日本語にはあって韓国語にはない文法の違いを説明して下さって、文章を書く能力が養えるようにしてもらいたい。

上記の討論会での生徒たちの意見を見ると、S組の生徒たちは自分たちの日本語成績の不振の理由として主に「日本語に興味がないから」、「日本語は大学入試と関係がな

いから」を挙げていることが分かる。これは第4章で検討した韓国の日本語教育上の問題点としての「学習者不熱心」の明白な証拠と言える。なお、「ナ先生の授業が面白くないから」という理由も3つのグループから出ており、生徒たちはナ先生の授業に対して面白くないと考えていることも分かる。3つの主な成績不振の理由は、どれもナ先生を十分挫折させるようなものであると考えられたが、ナ先生は10月限定の2CFの1回目の場で生徒たちの意見について以下のように語っていた。

トピック<教育1²-5>から(日本語訳)

崔：全部もう(前から)出てた話ですよ？

ナ先生：うん…、全部出てただけど、うん…これをこういうふうに1回書いてみて、話し合ってみて、発表することで次の時間に僕がこう入った時、この子たちが…「あ…、先生がこういう時間を持たせるまでだったんな」と思ってくれて、少しは僕に心を開いてくれないんじゃないかな…、もうちょっと心を開いてくれないんじゃないかって…。<中略>ひたすら進度進めるよりはこういう、1時間作ってこういうのをやってみることで子どもたちももう1回…「うお～！」と、改めて、「改めて(日本語で)」……日本語の授業について考えられるんじゃないかな、と考えてるんだ。

上記の対話から、ナ先生は生徒たちから実質的な意見をもらうことを目的として討論会を開いたわけではなく、生徒たちが討論会をきっかけに日本語の授業について真剣に考える機会を与えるとともに「日本語の先生」に心を開いてくれることを期待して討論会を開いていたことが分かる。なお、日本語が大学入試と無関係であるため、興味を持ってくれないという点はナ先生自身が誰よりも痛感していることであり、特に初めて聞くようなものではなかったことも分かる。ところが、討論会直後の2CFでナ先生は録画映像で生徒たちの討論会の様子を見ながら徐々に落ち込みはじめ、「制約による教師の思い込み」が復活してくるようになる。以下に関連する対話を紹介する。

トピック<教育1²-9>から(日本語訳)

ナ先生：でもさ、僕はこういう授業がすごくいいと思うのは、このようにすると子どもたちが主人公になるんじゃない？それはすごくいいと思うんだ。

崔：ええ……。

ナ先生：けど……、これが果たして授業に繋がるのだろうか…

崔：ううん…、授業になるといきなり首ががくと…(うつむくジェスチャー)

ナ先生：うん、やらない、やらないと思う。

上記の対話では、表では平気そうに淡々と発言していたナ先生であったが、生徒たちの発言と行動を映像を通してもう1回見ていくにつれて、挫折感が高まっていき、「生

徒たちは授業で日本語の勉強をやらない」と授業開始前から思い込む様子が見られる。また、ナ先生の挫折感は、以下のような矛盾まで語るという衝撃的な局面に発展していた。

トピック<教育1²-14>と<現場1²-2>から(日本語訳)

崔：ですから、それ(面白い授業と真の教育)を…、せめて考える機会を与えるのは……、いい機会なんじゃないんですかね、生涯学習ではなく、この学校教育で。

ナ先生：うん、で、僕はよく子どもたちに機会を与えて、そうすることでね、うん……自ら学ぶということを強調するのが……今は、すぐには子どもたちが停滞してるように見えても、ゴーと吸い取れるような授業はできないけど、絶えず自ら学ぼうとする時間を僕が与えることで、何かの自発的な能力を僕は今にも育てたいんだってということなんだ。<中略>だから、この気持ちを子どもたちに理解してもらえるように僕がまた説明する必要もあるんだけど、それがうまく出来ないんだ、実は。<中略>だから、見方に…よってはね、そのう…教師のリーダーシップを強調する校長も多かったんだ。でも、見方によってはそれが正解かもしれない。

崔：そのリーダーシップというのが教師主導をいうのかな……、それじゃないかも…。

ナ先生：違うんだよ、その教師主導のリーダーシップを強調して、とりあえず怖い感じで子どもたちを制圧してしまうのを多くの校長先生たちが好んでたんだ。そう出ると、僕は子どもたちの自発性はいつ育てられるのか…とそれに反対してたんだけど……、見方によってはそういう自発性は大学に行って育てて、高校の時は自発性より効率性を重視したら、子どもたちを制圧して僕が引っ張っていくのがこの子たちの人生を無駄にしないだろうなど、

崔：でも、

ナ先生：この子たちにとって自発性は賭けだよ、危なすぎる。下手したら人生を無駄にすることにもなりうるんだよ、な？

ナ先生は<教育1²-14>で、生徒たちに時間を与えて自ら学ぼうとする自発性を今にも育てたいと語っている一方、十数分後の<現場1²-2>では生徒たちにとって自発性は賭けで危なすぎるという相反することを語っている。「ピア・サポート」開始直前に行ったインタビューで語られていたナ先生の「子どものことは何でも理解できる」という「円熟した教育観」が揺さぶられるような事態にまで発展したのである。ナ先生は、2012年9月のカンファレンスをきっかけに痛烈な自己反省をし、授業を組み立て直して躍動感あふれる授業へと変化させ、本人も、生徒たちも笑顔で授業に取り組んでいた。それが2012年10月には一変しており、討論会を機にナ先生の「制約による教師の思い込み」は再び復活し、挫折感は自ら円熟していると自負していた教育観まで揺さぶってしまっていたのである。筆者はナ先生のこの様子を見て以下のように激励をしていた。

トピック〈現場1²-2〉から(日本語訳)

崔：それは…本当に…前近代的で時代錯誤的な発想ですから、今こそ(自発的)発想を育てないと、大学に行ってもそれは絶対に育たないんでしょう？この子たちも、もう2年後は大学生なんですから。

ナ先生：うん……、それが僕の信念だったのに……

崔：だめですよ(笑)、揺さぶられたらだめだと思うんですよ。先生、今がまさに……ベテランの入り口に入ったじゃないですか。もうこの後、定年を迎えていながら実現していくほうにしないと……屈服してしまうと今までのものがあまりにももったいないじゃないですか？

ナ先生：うん……(しばらく沈黙)

崔：僕がそんなことを言うと、先生に「違うんだよ、だめだよ、そんなんじゃ」っておっしゃってもらわないと(笑)。

このように筆者はナ先生を励まそうとしていたが、この日のナ先生にはなかなか元気を取り戻そうとする気配が見られなかった。次の授業では、何をする予定かを筆者が聞いたところ、ナ先生は進度を進めないわけにはいかないと発言していた。討論会で入試制度という厳しい制約と生徒たちの自分の授業への酷評から挫折感を味わってしまったナ先生の次回の授業はどうなっていったのであろうか。答えは、「2012年5月の『ピア・サポート』開始当時の状態に戻ってしまった」である。

2.4 実践が元通りになる

筆者は、生徒たちとの討論会とカンファレンスをきっかけにナ先生が2012年9月のように実践を分析して、組み立て直すことで刷新を図ることを期待していた。しかし、その次の授業で、ナ先生は進度は進めず、生徒たちに前回の授業での討論会の映像を少し見せて、残りの時間は日本ドラマを見せていたのである。ナ先生が討論会の映像を見せたのは、生徒たちに自分たちの様子を見せて討論会の振り返りを個別的にしてほしいという理由からであった。実際に、生徒たちは興味津々に討論会での自分たちの様子を見ていた。また、日本ドラマを見せた理由は、進度もそこまで遅れたわけではなく、以前見せたドラマの完結編を見せたかったからであった。生徒たちに自分たちの討論会の様子を見せたのは、日本語の授業に対してまた考えさせる機会を提供したという点で筆者も評価していた。しかし、ドラマを見せたのは、討論会によって生徒たちの自発的な参加がせつかく活発化したことを十分生かしたことは評価しにくかった。ナ先生が2012年5月の3CFの時のように、また「楽にできる授業」をしていたと考えざるを得なかったのである。これに対してナ先生は以下のように認めている。

トピック<教育2²-16> (日本語訳)

ナ先生：僕がこう適〜当に諦めてしまうのがさ、いちいち気にするとキリがないから、僕ももう適当〜に諦めてしまうみたいなんだ。でも、相当諦めてるよね、今日こう見たら。
崔：うんん……、でも、もうこのぐらいだと、もう「聞きたい子だけ聞いてね」という…
ナ先生：そうなっちゃったね。〈中略〉2学期になるとね、もっともっと大変になるんだ、子どもたち間の(実力の)ギャップが広がるから。ついてくる子たちも少なくなくて答えてくれる子たちも……日本語は…、第二外国語、外国語だという心理的な負担がすごく大きいみたいなんだ。そこで、入試でも第二外国語を取り入れようとしなないみたいだし。子どもたちに負担を与えるからって。

上記の対話でナ先生は、自ら「諦めている」と語り、生徒たちの日本語学習の動機付けと実践の改善のための「意欲を失っている」自分を認めている。そして、生徒たちの意欲の無さは大学入試制度にあることを2012年5月のカンファレンスの時と同じく主張している。実践の言語化と分析に続く再構築の対話のパターンは見られず、現実を主張する傾向に戻っていたのである。自分の実践が置かれている「社会の文脈」を理解しているにもかかわらず、その理解から実践を分析し、変化を与えようとしていなかったのである。その背後には「制約による教師の思い込み」があったのである。ナ先生にとっては入試制度による学習意欲の無さが現実であろうが、それを語るだけでは実践に何らの変化は起きず、自身も無気力になるしかないということは、2012年5月と9月の経験を通してナ先生も実感しているものであった。現実を語らず、実践を分析して次の実践を組み立て直すことで大きな実践と生徒たちの変化を味わったナ先生である。そのナ先生の実践が「ピア・サポート」開始直前のような状態に戻ったのである。これについて筆者とナ先生は筆者考案の省察シートを見ながら以下のような対話をしていた。

トピック<教育2²-17>から (日本語訳)

ナ先生：だから、僕の授業のキーワードはいつもこれなんだよ、「水準別授業」。教室内での自己水準別授業、自分の水準に合うものを自らしてもらいたいということで、自己主導学習、え……、だから、これが言い換えると、学生中心の授業ということなんだ、自己主導、学生中心の学習、協力学習。だから僕が望むのはただ日本語の時間にね？自分に合うものを生徒たちにやってもらいたいんだ。自分の…、僕にしがみつからないで自分に合うものを自分でやりながら分からないものを隣の友達にも聞いてみたり、また僕にも聞いてみたりして、ね？けど、それがなぜできないのか？じゃ、まずは入試制度なんだ。うん、僕がここ(省察シート)に「学習者の学習動機の皆無」と書いたんだけど、学習動機の無さ…の理由は、

崔：原因は入試制度？

ナ先生：このう……徹底的に入試制度の下で子どもたちが生きてるんだけど、ええ……日

本語は入試から外れてるといことなんだね。〈中略〉実際の僕の授業はどうかという
と、うまく…、うまくいかないから僕が今やってるのは、あのう…、それが、それ…、今、
そのうまくいってない理由は学習の動機づけがないという話なんだね。学習動機がなぜな
いのかというと、入試に苛まれてる子たちなんだから、入試科目から外れてると、「ひゅ
……」と休みたくなるんだ。うん、みんな入試から入試から外れてるとそれはまた違って
くるんだ。でも、入試でいくつか、いくつかの科目に子どもたちが押しつぶされそうにな
ってる状態で、日本語という科目が…こうあるんだけど、「こいつは入試から外れてるん
です」っていうから「ああ、この時間には休んじゃってもいいんだね、休みたい」という
ふうに思っちゃうわけ。

上記の省察シートを媒介としたナ先生と筆者との対話では、ナ先生が「今の」自分の実践をありのまま言語化している。上記の対話から、ナ先生の目指す授業は「学生中心の水準別授業」であるが、入試制度のため、生徒たちに日本語学習意欲がなくて目指す授業が出来ず、実践の改善が難しいと捉えていることが分かる。入試制度が実践の改善を妨げる原因であると捉えているため、改善策も当然実践に求めるのではなく、空虚な制度批判になるしかない状態になっていることも分かる。実践を取り巻く文脈が厳しすぎるため、実践改善上の問題点に徐々に気づかなくなるという悪循環に陥っているとも言える。また、このナ先生の自分の実践上の問題点を実践から求めない傾向が更になくなってきていることも分かる。2012年9月での「ピア・サポート」を通して、あれほど楽しく、躍動感あふれる授業に変化させたのにもかかわらず、「制約による教師の思い込み」が復活していたのである。結局、ナ先生の実践はどうなったのであろうか。次は、「ピア・サポート」遂行期間の最後のナ先生の授業の様子を紹介する。

第3章の2.3で前述したが、2012年10月はナ先生からの要望があり、ナ先生と筆者、ミレ先生と筆者の2人ずつで2CFだけを2回ずつ行うことで「ピア・サポート」のデザインを一時的に変更していた。2012年の11月にはまた「ピア・サポート」のデザインを変更させ、3CFを1回だけ3時間半以上にわたって行うことにした。



図17 授業が始まって騒がしいS組の様子

2012年11月の3CFで対象となったナ先生の授業は、2012年11月13日に実施した第6課「がんばってください」の「書いてみましょう」活動であった。図17のように、この日は生徒たちが授業が始まったにもかかわらず、席に座っていなかったり、雑談三昧だったりして非常に騒がしい雰囲気であった。しかも、日直の生徒がいるにもかかわらず、誰も前の授業の板書を消しておらず、ホワイトボードにはそのまま板書

が残っていた。ナ先生は自分で前の時間の板書を消し、マルチメディア機材のセッティングを黙々とし、生徒たちを黙って見つめて落ち着くまで待っていた。何分を待ってもなかなか生徒たちに落ち着く様子は見られず、多くの生徒たちの机には教科書も置いていなかった。結局、黙って見ていたナ先生は生徒たちに授業態度について怒り出し、図18のように20分にわたって長い説教をするに至った。

ナ先生の長い説教を聞いていた生徒たちは、1人ひとりうつむきはじめ、クラス全体に重苦しい空気が漂っていた。授業観察をしていた筆者も呼吸ができないほどの息苦しさを感じていた。長い説教の後、ナ先生はようやく授業内容に戻り、教科書の進度を進めていたが、ナ先生が質問をしても生徒たちの反応はほとんどなく、教室に教師と生徒との間に見えない壁があるような感じであった。ナ先生は「ピア・サポート」前のインタビューで「生徒のことは何でも理解できる」、「怒らないで生徒と接する」と語っていたが、それとは相反する行動に出ていた。しかも、生徒を優しさで巧みに授業に取り戻すことなく、「とりあえず、集中して頑張るのだ」という発言を繰り返しており、生徒たちの意欲を十分導き出すことはできなかった。以下にその日のフィールドノーツの一部を紹介する。



図18 説教をするナ先生とうつむく生徒たち

でも理解できる」、「怒らないで生徒と接する」と語っていたが、それとは相反する行動に出ていた。しかも、生徒を優しさで巧みに授業に取り戻すことなく、「とりあえず、集中して頑張るのだ」という発言を繰り返しており、生徒たちの意欲を十分導き出すことはできなかった。以下にその日のフィールドノーツの一部を紹介する。

- ・教師は、生徒たちの騒いでいる様子をじっと黙って見ている。
- ・教師が我慢できず、騒々しさと授業準備不足(教科書を出している生徒が半分にも満たなかった)について怒りはじめた。
- ・教師は何分間も説教中。説教に生徒たちは黙っている。
- ・説教とはいえ、権威的に怒っているようには見えない。
- ・これまで溜まったものでもあったのか、説教が10分以上続いている。教師の説教をちゃんと聞いているかどうかは分からないが、ほとんどの生徒はうつむいている。
- ・教師の説教中、一番後ろの席の生徒は寝はじめた。
- ・15分経過。今も教師も説教は続いている。説教の影響か、教室の空気が重くて息苦しい。
- ・息苦しさから教師と生徒との間に見えない壁があるような感じがした。

<2012年11月13日のフィールドノーツから>

2012年11月の3CFで、ミレ先生と筆者は、生徒たちのサポートのための教室運営と副教材の作成などを助言していたが、ナ先生はそれに対して以下のように語っていた。

トピック<教育5-17>から (日本語訳)

ナ先生：<前略>いいえ、そういうふうにできればいいんですけど、現実的に考えてみてくださいよ。このレベルの子も、あのレベルの子も作るのは…、それは物理的に不可能だと思いますし、僕が…、ほら、教科書があるでしょう？これが、レベルの高い子たちは早くブランクを全部埋めて、レベルの低い子たちは1つでもいいから埋めてみて、僕はそういうんですけど、もちろんレベルの高い子たちにはやる子もいるけど、1つでも埋めてみてって僕のことを聞いてくれないんですよ。まったくやってくれないわけなんですよ。だから、そういう子が多いから、僕が結局…今回の授業ではこれ書いて「ついでに書いてみて」、「前に出て書いてみて」、…全体的に…一斉授業になってしまったんです。

ナ先生は、現実的に生徒たちのレベル差を考慮して副教材を作成することは不可能であり、無理に教科書に取り組みさせるのではなく、1つでもいいから自分でやってみることを促すが、「まったくやってくれない」と語っており、「ピア・サポート」開始以来、一番、生徒たちに対して否定的な意見を示している。実践の言語化はするが、分析と再構築までは至らず、結局、愚痴をこぼす形になってしまったのである。それに、ナ先生は授業の録画映像を見ていくにつれて落胆していき、以下のようなことを語っていた。

トピック<教育5-10, 5-11>から (日本語訳)

崔：<前略>怒らないって、怒ってしまうと先生本人の気が乱れて授業に集中できないから怒らないって、めったに怒らないっておっしゃったのに相当ご機嫌斜めだったんですよ。(映像を見ながら)ほら、ここでまた説教が始まったでしょう。うまくできた子たちは褒めてあげたりしたらもっと盛り上がったのに…。

ナ先生：ペースが崩れてしまったんだ…。<中略>

崔：(リアクションが)無です、無！何をさせても無、書いてって言っても誰も書かないし。

ナ先生：(映像をしばらく見て)失敗した授業だね…、完全に失敗したと思う。

崔：そりゃ…、どんな授業でもそうですから。

ナ先生は、2012年11月13日の授業を見て、自分の教育観と相反しているとともにこれまでの授業に比べて明らかに生徒の参加と反応のない様子から「完全に失敗した授業」と苦しそうに自評している。ナ先生自身も、自分が目指す授業ができない現実に苛立ちを感じており、それが実践に表出されてしまったことを自覚していたのである。

しかし、このようなナ先生の心的状態は、深刻な「制約による教師の思い込み」の強化に繋がり、生徒たちの学習進捗度にまで鈍感になってしまい、生徒たちの学習進捗度から授業を組み立てなおす過程にまったく踏み入れられなくなっていた。2012年11月13日の授業でナ先生は、いつも一番後ろの席に座っており、寝ていたり、雑談といたず

らばかりしていた1人の生徒にひらがなで「たってくださいませんか」という文を書かせて
みていた。ナ先生も、観察をしていた筆者も、録画映像を見ていたミレ先生もその生徒



のことは分かっており、まったく書けない
と思っていた。ところが、その生徒はゆっ
くりではあるが、図19のように、ナ先生か
らのヒントなしに「たってくださいませんか」
が立派に書けたのである。その光景を見て
いた筆者は非常に驚き、実際には意欲がな
さそうに見えるだけで、日本語学習がナ先
生がいうほど、まったく進んでいないわけ
ではないと考えさせられる貴重な場面であ
った。以下に2012年11月13日のフィール
ドノーツの一部を紹介する。

図19 ひらがなで立派に文が書けた1人の生徒

- ・一番後ろの「いわゆる右側」の生徒の1人が「たってくださいませんか」を時間はかかったが、見事にひらがなで書けた！まったく練習もしていなかったし、教師からのヒントもなかったのになぜ書けたのか？！
- ・授業のやり方(方法論)に抜本的かつ核心的な変化が必要と思った。ベテラン教師の成長！それは難しいものなのか。
- ・今の教師のやり方は効率的なものでもなければ、生徒を自発的に授業に参加したいと思わせるようなものでもないと思われる。

〈2012年11月13日のフィールドノーツから〉

このような驚くべきことについて、ナ先生は「その子も時間を与えたから書けたのだ。他の子たちは時間を与えても書けないのが現実だ」と発言しており、自分の目で見たことをじっくり振り返ることなく、何に対しても「生徒に意欲が無いから」という論理で主張していた。「制約による教師の思い込み」は実践の振り返りを完全に不可能としていたのである。

また、ナ先生の説教後の授業は、2012年5月の授業に完全に元通りになってしまっており、また教室前方のTVで教科書の内容を見せ、生徒たちはTVを見ながら口頭で練習してから手で書いてみるという流れで進められていた。TVに視線が固定するため、生徒たちは退屈感を示し、時間が経つと集中度も落ちていった。ナ先生の「ピア・サポート」開始前の授業とまったく同じ状態になっていたのである。その生徒たちにナ先生は「精神一到何事か成らざらん」を強調しながら集中するように促すが、効果はまったく無かった。筆者が何よりも憂慮していたのは、生徒たちに意欲を持ってと叫ぶナ先生自身が一番意欲がないように見えたことである。以下に関連する対話を紹介する。

トピック<制度5-1>から(日本語訳)

崔：だから申し上げたんですよ。先生に意欲がないから子どもたちの意欲も沸かないのではないかと…。

ナ先生：疲れてるように見えるかもね、実際に疲れてるし(笑)、うん…、何かをやるうとしてるけど、(日本語を)諦める子たちは増えるばかりで、2学期になると子どもたちも現実的になるから英語や数学の勉強がしたいわけだし、こういうことを言う子もいたんだから「先生、勉強がんばって大学に行くんだよっていいましたよね？日本語は受験に役に立たないんですよ」、しかも冗談ばい感じじゃなくて真剣な顔をしてね…。<中略>うん…、子どもたちだけの問題ではなくて制度上の問題もあるんです。この…、日本語がせめて学校の授業、内申点にでも反映されていたら…、子どもたちがここまでやらないことはないと思うけど…。

上記の対話でナ先生は、自分自身が疲れていることを認めたくて、また学習意欲の無さは入試制度に因るものだと主張している。この3CFで、ナ先生はどんな質問にも、どんな助言にも、どんな激励にもこの主張で一貫していた。ナ先生との対話には実践の言語化まで消えはじめ、実践の分析も見られず、実践の組み立てなおしには到底至ることはなかったのである。全ては強力な「制約による教師の思い込み」に起因していた。また、「制約による教師の思い込み」は、実践改善のための「意欲」を失わせ、改善の芽を摘んでいた。以下に、2012年11月の3CFでの省察シートを使った対話の一部を紹介する。

トピック<教育5-18>と<制度5-1>から(日本語訳)

崔：<前略>(同じやり方で)ずっとやってるんだけど、(生徒たちの)意欲が生じないのは、この…再考が必要なんじゃないか？現在の方法論が間違っているんじゃないか？って申し上げたじゃないですか？

ナ先生：(省察シートを見ながら)授業改善を妨げるものは…生徒たちの散漫な雰囲気、「書く」活動の指導戦略の不足…(中略)でも、これ…どうせできないんです、正直(苦笑)、僕も…

崔：じゃ、色んな方法の中で試そうとするものはありますか、もしかして？

ナ先生：まあ、色々…、これまで色々やってみたんですね。<中略>

崔：ですから、それらは過去の方法で、今後はどんな方法をお考え中ですか？<中略>

ナ先生：(目をこすりながら)具体的な方法が浮かばないんです、今のところ。<中略>あまりにも諦めた子たちが多いから、たくさんのことを教えないで、ちょっとだけ、ちょっとだけ…、本当にうるさい子たちが多いから…うるさい子たちが多すぎるんだ、正直。

筆者は、ナ先生が作成した省察シートを見ながら、部屋に配備されているホワイトボードに省察シートの「私の授業のキーワードは?」、「実際の私の授業はどうか?」、「私の授業のキーワードはちゃんと生かしているか」、「私のやりたい授業のための方法を使っているか」、「こういうふうに授業を改善したい」、「授業改善を妨げるものは?」と書いて、それぞれの関係を図式化して実践研究のサイクルで示して見せた。ナ先生は自分の授業の改善を妨げるものとして「生徒たちの散漫な雰囲気」と「『書く』活動の指導戦略の不足」を挙げているが、すぐ「どうせできない」と最初から何かを試そうともしないことを語っている。過去に使った「賞点」の利用、テレビの音量の利用、日本ドラマを途中で止めて授業をちゃんと聞くと最後まで見せる方法の利用などではなく、新しい方法が浮かばない状態であった。そして、その理由としてはナ先生は依然として生徒たちの日本語学習放棄とうるささを挙げていた。ここでのナ先生は実践の言語化はするが、実践の分析まではなかなか難しいことが浮き彫りになっている。その原因としては、一貫して「入試制度による生徒たちの学習意欲の無さ」を主張して最初から諦めて何かを試そうとしないという「制約による教師の思い込み」が考えられる。なお、「制約による教師の思い込み」はベテラン教師という側面からも強力なものとなっていたと考えられる。

2012年11月の3CFは、2012年3月のインタビューから始まった7ヶ月間の「ピア・サポート」の最後の日であった。ナ先生に「ピア・サポート」について以下のように感想を語っている。

トピック<その他5-16>から(日本語訳)

崔：先生もご感想を一言…

ナ先生：僕は、まずミレ先生がこんなに変わったと話し合われるのを聞いて、とてもよかったです。そのう……僕の場合を見ると、そもそも年をとると、思考が固着化して変化しにくいとよく言うじゃないですか？それで、うん……そのう……T大学(ナ先生の日本留学先の大学)の時は、新鮮なショックみたいなものも受けたりしたけど、で、ある程度、少しは変わったんだろうけど、このカンファレンスを通しては僕の授業に対しては関心をたくさん持つようにはなったけど、具体的に變化した何かを見せることはできず、僕ってちょっと……変われないのか？それとも、うん……何か新しい方向性を見つけるのって簡単じゃないし、(崔を見つめながら)むしろ研究する鉉弼君に何か希望を見せることが出来なかったからちょっと残念ではありますね。

崔：むしろ……、何ていうかな、「頑張ってください」しか…(笑)「戻ってください、天使先生!」ですね…(笑)<中略>

ナ先生：難しいです、はい、一言で難しいんです、うん。今みたいな状況で立派な第二外国語教師になるというのが、うん……本当に容易いことじゃないと思うし。

上記の感想でナ先生は「加齢による思考の固着化」を語り、変化しにくい面があると自覚していることが分かる。それによって「ピア・サポート」を通して変化を見せることができず、残念がる様子も見られる。このナ先生が語っている「思考の固着化」と「変化しにくさ」はベテラン教師としてのナ先生のありのままの一面と言える。ベテラン教師だからこそ、実践知の働きによって「やらなくても結果が予測できる」力を持っていると言えるが、むしろその実践知の働きは状況に応じたものではないため、「憶測」になりうるのである。これが冒頭で述べた「実践の不確実性」である。言語教育の根幹には「言語はどのように身につくか」、「私はどのようなことを教育しようとするのか」への答えの希求があるものである。この答えを求めてあれこれと試しながら実践を行うものとも言える。しかも、「実践の不確実性」から考え、実践者の目指す日本語教育を具現させるためには、常に実践を分析し、変化を与えようとしなければならない。「これでよい」、「無理に決まっている」と立ち止まるとは、いくら「社会の文脈」を理解していても実践に変化は起きず、目指す方向へ変化も起きないのである。しかし、実践者に「制約による教師の思い込み」が見られる場合は、実践の改善のための「意欲」が喪失されている可能性が非常に高い。また「意欲の喪失」は更なる「制約による教師の思い込み」の強化に繋がりうる。従って、実践者が「日本語はどのようにして身につくか」と「私はどのようなことを教育しようとするのか」を問い続け、実践に変化を与え続けるためには、「意欲」を取り戻すことが必要である。ナ先生が2012年9月に「ピア・サポート」を通して大いに「エンパワーメント」されたことから、「ピア・サポート」はそのためのよい場作りであることが間違いない。次章で後述するが、これはミレ先生の事例においても確認でき、「ピア・サポート」において「実践者のエンパワーメント」は確実な成果として挙げられている。言い換えると、「協働的エンパワーメント」が「ピア・サポート」で起きることが証明できたと言えるのである。

一方、ナ先生の最後の「今の韓国の状況で立派な第二外国語教師になることは本当に容易なことではない」という語りは、韓国の高校の日本語教育を痛切に表わしている。現場の教師が苦しんでいる。生徒たちは日本語学習を放棄している。日本語の授業は決まりきっていて毎日カチカチの自己複製品のような実践しかできない。教育制度は第二外国語を軽視している。これが今の韓国の高校の日本語教育の現実であり、実状なのである。7ヶ月間の「ピア・サポート」で、このような状況におかれているベテラン教師の実践に劇的な変化が起きなかったことは決して不思議ではない。言い換えると、むしろ「ピア・サポート」でナ先生とナ先生の実践が美しい変化ぶりを見せていたほうが不自然とも言える。しかし、「ピア・サポート」を通してナ先生とナ先生の実践には明らかに変化が起きており、実践にナ先生の目指す方向に向けて変化が起きるという成果が確実に上げられている。つまり、大きい課題と成果が混在しているのである。このナ先生の事例からの「ピア・サポート」の成果と課題については、本章の4節で論じる。

以上、「ピア・サポート」の遂行によるナ先生とナ先生の実践の変化について述べた。

次は、「ピア・サポート」のナ先生への影響について論じる。

3. 「ピア・サポート」のナ先生への影響

ここでは、2012年11月の「ピア・サポート」終了直前にナ先生に行ったインタビューデータの分析結果に基づき、「ピア・サポート」のナ先生への影響について論じる。

インタビューデータの分析結果、【共同研究の影響】、【共同研究の課題】、【目指したい授業】、【教室内の異質感】、【イタチごっこ】、【柔軟さの喪失】、【日本語教師たちの危機】の7つのカテゴリーが立ち上がった。これらのカテゴリー間の関係を図式化すると以下の図20のようになる。ナ先生は、【共同研究の影響】と【共同研究の課題】と【目指したい授業】に属するコードで「ピア・サポート」を通して気づいた点、学んだ点、残念だった点、そもそもな自身が実現させたい授業について語っており、図20では【ナ先生と「ピア・サポート」】という範疇の中に示した。また、【イタチごっこ】と【柔軟さの喪失】と【教室内の異質感】に属するコードでナ先生は、「ピア・サポート」とは直接関係のない自身の実践改善上の壁となっているものについて語っているため、「実践改善上の壁」という範疇の中に示している。なお、【日本語教師たちの危機】に属するコードでは、日本語の需要が減っており、他の教科の教師に転身させられる状況に追い込まれている韓国の高校の日本語教師たちのことが語られているため、【ナ先生と「ピア・サポート」】と「実践改善上の壁」とは区別して示している。上記の全てのカテゴリーは「韓国の高校の日本語教育の文脈」の中で語られているため、図20では「韓国の高校の日本語教育の文脈」の中で示している。

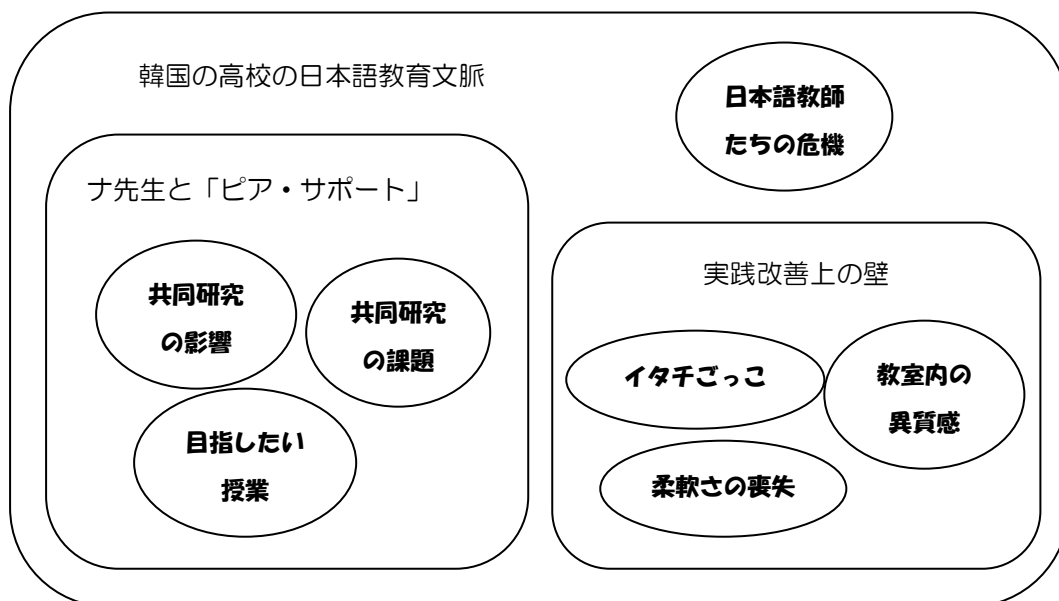


図20 「ピア・サポート」のナ先生への影響とナ先生にとっての「現実」

まずは【ナ先生と「ピア・サポート」】に関するカテゴリーらを通し、「ピア・サポート」のナ先生への影響について論じる。ナ先生の実践は、「ピア・サポート」を通して「マンネリ化への気づき」→「実践の再構築による変化」→「実践の『ピア・サポート』開始前へと元通り」という変化が見られていた。この中で、ナ先生は「ピア・サポート」を通して「本当の教育とは何か」について考えさせられるという影響を受けたことが分かった。以下にナ先生の語りを紹介する。

【共同研究の影響】から(日本語訳) <2012年11月13日実施>

崔：半年も一緒になさったんですけど、こう共同研究をしながら先生に影響があるならどんな影響があるんですかね。

ナ先生：……やっぱり……自分の授業を頻繁に振り返ってしまう。頻繁に振り返りをするようになったことが僕にあった影響だね。

崔：普段も振り返りはされてると思うんですけど、どういう点でもっと振り返りをするようにしてるんですかね。

ナ先生：これ終わってから僕たち皆でやるのって何だっけ？

崔：カンファレンスですか？

ナ先生：そう…、(それ)やりながら、うん…こっち(崔のこと)の意見を聞いて、聞くとね、例えば、前回の授業で僕が「賞点」をあげながら授業が活発に進んでた時にちょうど満足しようと思ってたところに、それが何、その…、構成主義？こう…、こんな…<中略>

崔：(行動主義心理学の)強化、強化なんじゃないかとお聞きしたことですよね？

ナ先生：うんうん、強化じゃないかという意見を聞いた時、「あ、そういう見方もあるんだな」、「これが本当の教育なのか」……またこういうことも考えるようになって、「ちょっと待って、これ、授業はうまく行っみたいなんだけど、なんか塾みたいな授業だったのかな」こういうことも一度考えてみだし、でも「本当の授業は果たして可能なのか」…まあ、色々と考えなきゃいけないんだよね、話し合ってみるとね。

この語りで、ナ先生は「ピア・サポート」における話し合いを通して、日本語を生徒の身につけることだけでなく、授業に満足しようとする時に異なる視点からの刺激を得て「真の教育」について考えさせられていたことが分かる。また、「ピア・サポート」を通し、普段とは異なる振り返りが可能となったと語っており、「ピア・サポート」を評価しているとも解される。ちなみに、ナ先生は、このような「ピア・サポート」によって「深い省察」が可能となったことについては、以下の4日目の3CFでも語っている。

トピック<その他4-3>から(日本語訳) <2012年11月13日実施>

崔：<前略>先生、じゃ…よろしいですか？最後に一言でも？

ナ先生：あのう……、とにかく、こういう……自分の授業をもってこういうふうにディス

カッションすること自体が僕自身への愛のムチになるんだな…と思いました(笑)。

ミレ先生：まったく同じです、ふいふい…(笑)<中略>

ナ先生：結局、振り返りだよね？自分自身についての振り返りなんだけど、こういう積極的な振り返りをするから、やっぱり授業のことをもっと考えるようになりますね、はい…。

このようにナ先生は「ピア・サポート」から「深い省察」が可能となり、「日本語の授業(言語の習得)で真の教育(教育の意味)は可能か」を同時に問い続けていたことが明らかになった。「ピア・サポート」のナ先生への影響は、3回目の3CF以降、実践を分析して再構築することで2012年9月の授業では「賞点」を利用するなどの変化を与え、ナ先生の目指す方向へ実践が変化していたことから確認できる。Postholm(2008)でも、R&Dプロジェクトの参加した中学校の教師たちへの影響として省察(reflection)を挙げており、省察のプロセスが授業計画の一部となった(the reflection process becomes a part of their planning work, p.1724)ことを報告している。「ピア・サポート」のナ先生への影響もまったく同じであり、他者の存在と視点、そして実践の分析を可能とする「客観的データ」(「ミラー」)を媒介とし、異なる視点を持つ他者との対話を通して「深い省察」が可能となり、その省察から実践に変化を与えていたのである。

一方で、ナ先生は、「ピア・サポート」での仲間であるミレ先生との実践の共有を通しては、ミレ先生の誠実さ以外はあまり学ぶべきものは無かったと語っている。以下に紹介する。

【共同研究の影響】から(日本語訳) <2012年11月13日実施>

崔：ミレ先生の授業で学んだこととか、それから今もやっぱり残念だなと思う点があるならどんな点がありますかね。

ナ先生：<前略>授業準備をちゃんとやるという誠実さは学んだね。うん、で、何かをあんなに準備するのを見て自分もやってみようかな…と思ったんだけど、うん……、僕が1つのクラスだけに入るんじゃなくて6つのクラス、今は5つに減ったんだけど、5つのクラスに入るから何かを準備するためには40かける5、で200枚を用意しなきゃいけないんだよ。うん……それは正直ちょっと面倒ではあるし……。<中略>けど、そんなもの(ワークシートやフラッシュカード)は、全然新しくなかったのが、僕が(日本語教師)研究会活動をしながら、どういうのを……、昔は僕もみんな、みんな研修で聞いたものだし、一時期は使ってたこともあるし、うん、そうだったんだけど、うん……で、そんなに新鮮だとは思わなかったんだ。<中略>僕は相当多くの研修を受けてるから、C先生(日本留学先のT大学時代の指導教官)ような授業の場合はすごい刺激になったんだけどね。

上記のナ先生の語りには、ベテラン教師としての貫禄が表れている。次章で後述するが、ミレ先生の授業は文法積み上げ式の教師主導のものであるため、それにナ先生は

新鮮さを感じず、あまり学ぶことが無かったと語っているのである。なお、22年間の教師歴もあり、様々な教師研修を受けてきたナ先生としては、相当新鮮な授業でないかぎり、他人の授業から刺激を得ることは難しいことも上記の語りから推察できる。つまり、ベテラン教師に実践の変化を促すための新たな刺激と学びを与えることは非常に難しいことが分かるのである。ただし、前述したように、ベテラン教師であるナ先生でも「ピア・サポート」を通して「深い省察」が可能となり、実践にも変化が起きたことから、ベテラン教師の成長を支援することが全くできないことではないとも言える。問題は、ベテラン教師が実践知を動員し、「実践の不確実性」を考慮せず、「憶測」をすることをどれだけ気づかせるかである。そのためには、まずは実践に変化を起こすための「意欲の高揚」が必要である。「意欲」があれば、「一応、試してみようか」を意欲的に実践に変化を与えることになり、試すことで更なる気づきが得られると考えられる。継続的に実践者の意欲の高揚、つまり「実践者のエンパワメント」のためには、「援助し合う」場作りが必要であり、「ピア・サポート」はそのための良い場作りとして機能していたと言える。「実践者のエンパワメント」は「ピア・サポート」のデザイン当時から念頭においていた「協働的エンパワメント」が実際に起きた証拠であり、なおかつ「ピア・サポート」の明らかな成果とも言える。

次は、ナ先生が「ピア・サポート」に参加しながら、負担になったことや残念だと思ったことについての語りである。まず、以下にナ先生の語りを紹介する。

【共同研究の課題】から(日本語訳) <2012年11月13日実施>

崔：じゃ、私たちが共同研究をやりながら、ちょっと…残念だった点、もしくは大変だった点があるならどんなものがありますか？

ナ先生：ちょっとね、わざわざ時間を作るっていうのが大変だったのと、それから、残念だった点は……、そうだね……、最初は僕が自分の授業を直接録画してそれを見るとき、それが残念だったんだ。研究をするなら、直接来て撮影をしながら見たほうがよかったんじゃないかと…。<中略>うん、子どもたちは(授業観察について)そんなに負担を感じるとは思ってなかったし、それから……、うん……、物理的な制約があったのが残念ではあったね。いっぱいやったといっても、でも…もう……例えば、今日の「書く」授業は初めてだったんだよね？「書く」授業は初めてだったんでしょ？

崔：はい。

ナ先生：「聞く、話す、読む、書く」授業がそれぞれ違うのに、まあ、「読む」授業だけを何回も見たり、まあ、授業の全体じゃなかったから、うん…ちょっと残念だった…。

崔：あ、1つの課がどういうふうに進められるかを全部見ていたらもっといい話し合いができたのにと…。

ナ先生：うんうんうんうん、まあ、でも物理的な制約があったからしょうがないよね。

上記の語りから、ナ先生は「ピア・サポート」において負担になったり、残念だったこととして3つを挙げている。1つ目は「時間的負担」であり、2つ目は「授業録画の面倒さ」であり、3つ目は「対象となる授業での活動の偏り」である。2つ目の課題は、教師自身が「ピア・サポート」の対象としたい授業を録画して共有するという筆者の研究デザイン上のものである。筆者の意図と違い、ナ先生は「研究者的実践者」が直接教室に來場し、観察と録画の両方をしたほうが負担も軽減し、研究にも役に立つと考えていたのである。この課題は、9月からナ先生の要望どおりに変更することで解決できた。3つ目の課題は、筆者が日本と韓国を往復しながら「ピア・サポート」を遂行していたため、スケジュール上、バランスよく1つの課の全ての活動を対象とできなかったことと関係がある。ナ先生が語っているように物理的なものであり、もし筆者が韓国国内に長期滞在をしながら「ピア・サポート」を遂行していたら解決できた課題である。そういう意味で、ナ先生の事例による「ピア・サポート」の課題は、結局、1つ目の「時間的負担」であると言える。ナ先生は「ピア・サポート」に参加して自分の授業にこれまでより関心が持て、色々と振り返りができたことは評価しながらも、「ピア・サポート」のために毎週、わざわざ数時間も割かなければならなかったのは負担であったと考えていたのである。この「時間的負担」には次章でミレ先生も言及しており、今回の「ピア・サポート」の事例において共通した課題として挙げられている。

以上のように、ナ先生への「ピア・サポート」の影響と課題について検討したが、ナ先生は、「ピア・サポート」終了直前に行ったインタビューで非常に気力を失っており、実践の改善のための意欲も更に弱まっていた。何ヶ月もナ先生に寄り添いながら、ともにナ先生の目指す実践のために努力してきた筆者としては胸が痛むほどのことであった。そこで、筆者は、ナ先生が目指したい授業について注意を喚起させて改善のための意欲を取り戻してほしいと思い、以下のようなことをナ先生と語り合っていた。

【目指したい授業】から(日本語訳)〈2012年11月13日実施〉

崔：じゃ、今さらまたお聞きしますけど、先生の目指す授業ってどういう授業ですか。日本語…を含めて先生が目指したい授業。

ナ先生：……それがね、ちょっと僕も分からなくなるのが日本語が上手な、日本語……だけが上手になるような日本語の授業をある場合は目指してるような気もして、それにまたプラスアルファ教育というのが入らなきゃいけないじゃない？〈中略〉日本語プラス教育、教育的な価値があるそう……という授業になったらいいなと思うんだけど、日本語だけでもみんなくたただから、で、僕が(ひらがなの読み方を)ハングルで書かせたぐらいだから……。〈中略〉だから今も、堂々と英語の教科書、数学の教科書…を出して勉強してる子たちもいるし、僕の顔色を伺いながらやってる子たちもいるし。……だからといって、昔は僕もそういうことに対しては注意したりしてたけど、今の現実がこういうふうになってるのが分かるから……これを、もう……、僕もある時は「この子はこの勉強が今、切実なの

に…」と、そういう面を一方では理解してるから注意もできずに、「おい、おい、でも、日本語の時間には日本語の勉強をするほうが一番効率的じゃないか」と話すぐらいだね。

上記のように語っているナ先生は肩を落としており、声にも力が無く、意気阻喪していた。筆者は目指す授業が「分からなくなった」と語るナ先生を見て、苛立ちと悲しさで胸がいっぱいとなっていた。前節のナ先生の語りを見れば分かるように、ナ先生は2012年3月とは見違えるほど気力と意欲を失っていた。バーンアウト気味の様子まで見られていた。ナ先生が目指す授業は「水準別授業であり、学生中心の授業であり、協力学習」である。これは、22年間にわたって形成されたものである。それなのに、ナ先生は自分の目指したい授業が「分からなくなった」と語っているのである。その理由として、日本語は大学受験と関係がないことから日本語の時間に受験科目の勉強をしている生徒が少なくないことを挙げている。しかし、ナ先生は、そのような生徒に対しても「この子には日本語より受験科目の勉強が切実なのに日本語の授業を無理にすることはできない」と生徒のことを理解しようとしており、そのため、生徒たちが日本語の時間に他の科目の勉強をしていて注意もできないと語っている。この語りから、ナ先生がここまで教育観が揺さぶられ、「日本語を教え学ぶこと」に虚しさを吐露している背景としては、韓国の日本語教育が置かれている「社会の文脈」があることが分かる。そして、ナ先生の自分の実践が置かれている「社会の文脈」を理解しながらも「実践の分析」はなかなかできておらず、意欲と気力を失ってきていることが浮き彫りになっている。結局、「このような状況ではどうせできない」という「制約による教師の思い込み」が強力に現れているのであり、それが「社会の文脈」を理解しながらも、実践の分析を不可能とし、新しいことを実践で試そうとする意欲も阻害していたと推察できる。従って、繰り返しになるが、「実践者のエンパワーメント」が実践に変化を与えるためには、一番重要であることと言えるのである。これについては、次節で再度、述べる。

なお、ナ先生は生徒のことを理解しようとしながらも、一貫して主張している生徒たちの意欲の無さに苛立ちや諦めを語る場面が見られていた。実際に、ナ先生は2012年11月の授業で生徒たちの授業態度について長い説教をし、ひたすら「集中しろ」と強調するだけで、生徒たちはそのようなナ先生の促しに反応を示さないという態度に出ており、教室には教師と生徒たち間にガラスの壁があるような閉塞感が伝わっていた。この異質感に関連するナ先生と筆者との語り合いを紹介する。

【教室内の異質感】 から(日本語訳) <2012年11月13日実施>

崔：お気持ちは分かるんですけど、でも、子どもたちはそういうふうに思っていないのが伝わってきたんですよ、何ヶ月も来ていたら。

ナ先生：うん…。

崔：なぜ意欲を持たなきゃいけないのかが分からないのに意欲を持ってっおっしゃるから

馬の耳に念仏になっちゃって、

ナ先生：あ！

崔：で、授業でも「あ、(事情が)分かってるくせに何言ってるんすか？何の関係もない授業をしながら何で何度も本を出せて、筆記しろって言うんすか?!」って…

ナ先生：そう、そうだね……、うん…。

崔：それが何度も意思不疎通になるのが、授業をちょっと…、何ていえばいいんだろう、昔みたいに先生と子どもたちが1つになるような雰囲気じゃなくて、それがすごく……砂粒みたいになってるような雰囲気が感じられるんですよ。子どもたちも聞いてくれる子は聞いてくれるし、聞かない子たちは寝てたり、雑談したり、先生が近づいてきたら聞くふりをしてたりしてて、このざらざらした異質感が頻繁に教室で感じられたんですけど、今日、僕はそれが(特に)感じられたんです。

ナ先生：それが現実だね、うん…それが現実で…

上記の語り合いで、ナ先生はこれといった反駁も、主張もせず、教室内のナ先生と生徒たち間の異質感を「それが現実」と認めている。韓国の高校の日本語教育の状況はあまりにも厳しく、ナ先生の「制約による教師の思い込み」は相当強力なものであることを上記のナ先生の語りはそのまま表わしていると言える。筆者は、上記のナ先生の語りを聞き、日本語学習を諦める生徒が一層増えるという2学期になるたびに「気力と意欲の喪失」を繰り返すのかという疑問を呈するとともに、そもそも生徒1人ひとりを愛情も持って見守っていたナ先生の本物の姿に戻ることをナ先生に促していた。しかし、ナ先生の気力と意欲は「ピア・サポート」の終盤には戻ることなく、実践にも変化はなく、むしろ2012年5月から10月までの授業に比べ、同年11月の授業はナ先生本人が「完全に失敗した授業」と自評して「自分は退化したということになるのか」と自嘲するに至った。それに、実践に変化を与えることは試さずに、「日本語の勉強に興味を持って」というナ先生の促しは「日本語学習への無関心」という生徒たちの態度の間でイタチごっこをするような形になっていった。以下に関連する語りを紹介する。

【イタチごっこ】から(日本語訳) <2012年11月13日実施>

崔：日本語に関心を持つことと日本語を勉強することへの関心、日本語に対する関心と日本語学習への関心は違うと思うんです。<中略>でも、子どもたちにはもう前者(の場合)はないんじゃないですか。

ナ先生：日本語への関心がね？うんうん。

崔：まあ、ある子もいるでしょうけど、ない子たちのほうが…

ナ先生：たくさん、ない子たちが多いね。

崔：というのは、スタートからこう(ズれているジェスチャー)なってるんじゃないですか。

ナ先生：うんうん。

崔：なのに後者ばかり強調しても子どもたちは当為性を感じないじゃないですか、結局？

ナ先生：そうだね、日本語に関心がないのに日本語学習に関心も持つわけがないよね。

崔：もちろんドラマとかを見て関心を持つ子もいるでしょうけど、持たない子は最後まで持たないから結局、後者(の問題)は続くんじゃないんですかね。

ナ先生：うん……、けど、僕がドラマを見せてあげるのは…、もしかしたら自然習得にならないかなと、もう内容が面白いし、ハングル字幕も付いているから、そのう…意外とね、課外授業に申し込んだ子たちを見てるとアニメとかをよく見てた子たちが申し込んでたんだ。だからそういうのを見てたら日本語に興味を持てるんじゃないかな…そう思ってたんだけど、それもまた教頭先生が授業時間に見せるなってメッセージ（でメッセージ）が来たんだ。

ナ先生は、授業で「集中するのだ。少しでも自分でやってみるのだ」と強調するが、ほとんどの生徒たちは寝るか、ぼーっとしているか、他の科目の勉強をしているか、雑談三昧かの態度に出ることが多かった。上記の語りから、イタチごっこのようなこの対峙状態は、ナ先生を疲れさせ、気力を奪っていったと解される。2012年10月の討論会で「先生が面白くない。授業が面白くない。先生が生徒たちをちゃんと導いてくれない」という生徒たちの意見に対してナ先生は「この子たちが求める面白さはただ笑いたいだけのことなのだ。お笑い芸人でもない僕には笑わせようがない」と主張し、授業には変化を与える姿勢は示していなかった。ますます、イタチごっこのような対峙状態は2012年10月から11月に続き、ナ先生は、これまでの生徒たちのことは何でも理解できるという自分の教育観に反する様子まで見せていたのである。「このような状況で何をどうすべきか」をナ先生は悩んでいたわけであるが、結局、「どうせむりだ。聞いてくれないものだ。昔に比べて子供たちが変わっているのだからしょうがないのだ」と結論付けてしまうことが見られていたのである。厳しい「社会の文脈」の中で意欲を失っていく実践者。ここで紹介してきたナ先生の語りからは、このような厳しい状況に置かれている実践者をどのように「エンパワーメント」するかが結局、肝心なことになることが分かる。そして、これは「実践者のエンパワーメント」という「ピア・サポート」の成果の生かし方とも直結するものと言える。この点については、第7章で再度、述べる。

また、上記の語りからは、ナ先生は生徒たちの要望もあり、耳で聴いていることで自然習得に繋がることを期待して日本ドラマやアニメなども生徒たちに見せていることが分かる。しかし、それはナ先生が直面している「学習意欲の無さ」と「実践改善のための意欲の喪失」という問題が解決できるようなものではなかった。何よりも、これからの実践のためにどのようなことをするのが見えない行動であった。以下に関連する語りを紹介する。

【柔軟さの喪失】から(日本語訳) <2012年11月13日実施>

崔：じゃあ……今後は授業に…変化を、授業に変化を与えたいと思う場合、どんな点で授業に変化を与えたいんでしょうか。

ナ先生：授業はおいておいて、他の話がしたい。

崔：他の話って？どんな話をですか？

ナ先生：…でも、それがうまくいかないんだけど……ある時はさ、僕がもう、何でドラマを見せてあげたかというとき、ドラマを…見ながら得る教訓というものがあるじゃない？

崔：はい。

ナ先生：感動、教訓ね。子どもたちが感動もなく、感じることもなくてさ、むしろここで教えてくれる教訓でも得られたら、ぼーっとしてるよりはいいんじゃないかなと思って。

それから、少しでもうまくいったら子どもたちと色んな話し合い、議論か疎通をしながら子どもたち自身で何かをやらなきゃいけないと、何かをやらなきゃいけないということを感じさせたいんだけど…。

崔：先生、今、読む・書く・聴く・話す、1つのサイクルになってるじゃないですか。

ナ先生：うん。

崔：そのサイクルを繰り返して直すことは考えてないんでしょうか。

ナ先生：……………読む……………

上記の語りから、ナ先生は実践を分析して再構築することは考慮していないことが分かる。そもそも、日本ドラマやアニメは学習リソースの1つであり、「日本と日本語に関心のない今の韓国の生徒たち」に日本語学習の必然性を持たせるためのものにはならない。特に、今の韓国の高校の事情から考えると、日本ドラマやアニメを授業で頻繁に見せることは、受験勉強に疲れている生徒たちはその場でそれを楽しめばよく、教師は授業計画を立てなくても楽に授業ができることになる。なお、ここでは紹介できなかったが、ナ先生もインタビューで日本ドラマやアニメを見せてから授業を進めようとする時、ドラマやアニメを見せる前よりも生徒たちの拒絶反応が大きいという逆効果が現れることを認めている。というのは、ナ先生の授業に必要なものは日本ドラマやアニメではなく、生徒たちに「ことばを学ぶこと」を考えさせる工夫と言える。日本語を含め、「必要性のないもの」扱いをされている第二外国語の学習そのものについて考えさせられる機会を与え、そこから生徒1人ひとりに「言語学習の意味」を見出してもらっていくことがナ先生の目指す「水準別授業、学生中心の授業、協同学習」を実現させるための第一歩にならないか。

しかし、ナ先生はあまりにも氣力を失っており、長年にわたって形成されてきた授業スタイルを崩すことに抵抗を示していた。授業を行う時期と生徒たちの反応と自分の気づきなどを考慮して、常に授業を工夫する柔軟性も見られなかった。以下に関連する語りを紹介する。

【柔軟さの喪失】から(日本語訳) <2012年11月13日実施>

ナ先生：で、僕がいつも20分ぐらいは余分の時間を残しておいて、実は僕がその20分間を残しておいて何かをやらなきゃいけないんだけど、「さあ、今日勉強したことを完全に自分のものにしなさい」といって、うん…時間を与えるんだけど…

崔：今日勉強したことを完全に自分のものにしろっていうのはちょっと負担になりそうですね、僕が生徒ならね。

ナ先生：そうかね…そ、そのう…<中略>

崔：僕は…、僕はとても固い感じがするんですよ、先生の授業がね。何ヶ月前からずっとかっかっかの感じがしたんです。

ナ先生：……………

崔：その……………

ナ先生：……………大変だ。

崔：(日本語で)戻ったばかりの頃のその柔軟さがだんだん…なんていうかな…

ナ先生：(日本語で)そっかそっか(笑)<中略>

崔：そのう…H組でも7割ぐらいい寝てる授業でも今よりもすっごく柔軟で子どもたちもみんな起きてたんですよ、みんなついて話したりして。

ナ先生：うん……………そう？

この語りから、ナ先生は授業の後半に生徒たちが個別的にその日の学習内容を復習して消化しきるように授業を進行していることが分かる。しかし、筆者が7ヶ月間、ナ先生の授業を観察してみたところ、授業の後半は、ナ先生が机間巡視をしながら生徒たちの復習の様子を見てあげていたが、復習をしようとする生徒たちは何もしておらず、寝ている生徒をナ先生が起こすという形で授業が進められることが多かった。反復練習の多いナ先生の授業スタイルも影響し、生徒たちはひとりで復習してもまた同じことを繰り返すという単純な形になるしかなかった。しかし、ナ先生はこの授業運営によって生徒たちが自ら勉強しようとし、教師はそれをサポートするという学生中心の授業になると確信をしていることも窺える。そのスタイルでは生徒たちの学習意欲にも、その日の学習内容の確認にも十分な効果が挙げられていないにもかかわらず、ナ先生がそのやり方を固持していることに筆者は柔軟さが失われていると判断していた。その場、その場で生徒たちの反応と状況を見ながら臨機応変に授業運営のやり方を変更するのではなく、決まったやり方でいつも進めていたのである。実践は、「一回性の実践を繰り返していても、自分の意図と反してうまくいかないもの」である。だから常に改善に困難さを伴うものである。今回の「ピア・サポート」の遂行で「実践の反復性・一回性・不確実性」による実践改善の難しさをナ先生は一時的に克服できたことは事実である。しかし、実践の改善のための「意欲の喪失」が継続的な実践の改善の妨げになったのである。つまり、「柔軟さの喪失」は結局、実践改善のための「意欲の喪失」と表裏関係に

あったと推察できる。

ナ先生は、このように柔軟さの喪失の理由として、繰り返して生徒たちの学習意欲の無さと日本語への無関心による授業態度の悪さを挙げていた。以下に紹介する。

【柔軟さの喪失】 から(日本語訳) <2012年11月13日実施>

ナ先生：けど、ある先生がね、1学期の時は子どもたちのことは何でも理解できて腹立たしくても大丈夫って言って笑ってたのに最近は何で辛い辛いついて言うのかって。<中略>

崔：さっきも最初からその話をしている僕は違和感があったんですよ。

ナ先生：うん……その先生も言ってたんだ、何で辛い辛いついて言うのかって自分に。自分が辛くてため息ばかりついていた時は「まあね、まあね、僕は怒りませんよ」ってその時は僕がそう言ってたんだ、子どもたちにあんなことされてもにっこり笑い流すって……
……そういうふうに……今の僕にはできないみたい。

崔：それが今の授業にもすごく影響してると思うんですよ。僕……僕が見ている、本当に申し訳ないんですけど、<中略>問題、問題は分かるんですけど、分かるんですけど、この全ての文脈が理解できるんですけど、これをご本人が克服しようとする、克服しようとする意欲を逃そうとしてるんですよ。

ナ先生：……窮余の絶叫なんだよ！僕が子どもたちに怒るのは…怒ることなく今までやろうと思ってたのに。<中略>一方では、子どもたちのことも…ちっ…、理解はできるけど、でも、やりすぎじゃないかと思えてくるわけ。うん……、はあ(ため息)……、いくらやりたくなくても、いくらやりづらくとも最低限の準備はしておくべきなのに…。

<中略>僕はさ、こんなことまで考えるんだ、一体どんな人が来たらうまくできるかな…？そんなことまで考えてるんだ。

この語りから、ナ先生は生徒たちの日本語への無関心とそれによる授業態度の悪さによって、気力を失っていき、「子どものことは何でも理解できる」、「絶対に生徒には怒らない。怒ると自分自身の気が乱れてしまう」という教育観に相反することをやるにまで至っていたことが分かる。無理してでも笑顔を作り、生徒たちと笑いながら授業をやってみたところ、その授業はとても良かったと語っていたナ先生である。そのナ先生が「絶対に生徒に怒らない」ことが出来なくなると認めているのである。それほど、今の韓国の高校で日本語教師として生きていくことは難しいと吐露しているとも言える。崔鉉弼(2011a, b)では、ナ先生と同一人物であるJ教師のライフヒストリーから、J教師の新人教師時代に生徒たちにつけられたあだ名が「天使先生」であることを述べている。J教師は、新人教師時代、生徒のことは何でも理解できて、絶対に怒らないで生徒に寄り添いながら愛情をもって見守る教師であったのである。また、崔鉉弼(2011a, b)では、2010年インタビュー当時のJ教師は「今の自分は新人時代に一番近い。子どものことは何でもできる。絶対に怒らない」と語って「天使先生」である自分自身を強く自覚して

いることにも言及しており、J教師の教育観が授業にそのまま表れていることについて授業観察を通して証明している。このJ教師と同一人物であるナ先生が「怒らない」ことが出来なくなったと語っており、現在のナ先生が置かれている状況の辛さを痛々しく表わしているのである。日本の名門大学といわれるT大学の教授陣が来て、この現場ではうまくできないと語るほど、ナ先生は自分と自分の実践が置かれている状況に否定的になっていたと推察できる。

ここまでのナ先生の語りを通し、韓国の高校の日本語教師が置かれている厳しい現実
に言及してきたが、授業における問題以外に、教師としてのアイデンティティとプライドが踏み潰されるようなものがある。他教科の教師に転身することを強いられていることである。第4章で確認したように、韓国の高校において日本語への関心と需要が無くなっていく状況の中で、対照的に中国語のほうは関心と需要が大きくなっており、中国語教師も年々増員が必要となっている。G高校の場合も例外ではなく、その影響が日本語教師たちに及んでいるのである。以下に関連する語りを紹介する。

【日本語教師たちの危機】から(日本語訳)〈2012年11月13日実施〉

崔：去年……、そのう…、中国語(教師)研修を受けてみないかって勧められたとおっしゃったんですけど、

ナ先生：あ…、日本語教師たちね？

崔：どうですか、受けるつもりですか。〈中略〉

ナ先生：僕は受けなくてもいいんだ。

崔：でも、他の先生たちはそうならざるをえなくなる状況なんですかね。

ナ先生：今……、そうなるしかない状況になっているみたいだね。もう…日本語の先生は1人が進路指導…のほうへ行ってるし、〈中略〉進路指導。カウンセリングの教師になったんだ。〈中略〉もうドイツ語の先生が退職されるんだ、来年。じゃ、ドイツ語の先生が退職すると、父兄たちは中国語をやってみろって、第二外国語は日本語と中国語をやってみろって言うてるのさ。そうすると、今、3人で日本語を教えてんだけど、非常勤の先生が任期切れになるとまた中国語教師を募集するんじゃない？で、中国語教師が選ばれるともう2対1になるでしょ？ところで、生徒たちに需要調査をしたんだけど、

崔：中国語(の需要)が多いと持て余すことになるから…。

ナ先生：最近、中国語の需要が多いんだから、もっと利益、利益になるかもしれないじゃない？

崔：で、両方教えられる教師にしようと…

ナ先生：だから、今の日本語教師を中国語教師にしろっていうことなんだ。中国語(教師)は2枠にして、日本語(教師)は1枠にしろって意味なんだろうね。

崔：その後輩の先生は辛いんでしょうね。

ナ先生：そうだね。

上記の語りから、G高校には4人の日本語教師がおり、その中で1人は任期付きの非常勤講師(韓国では期間制教師と呼ばれる)であることが分かる。上記の語りでは紙面の都合上、中略されているが、ナ先生の先輩の日本語教師1人は進路指導のためのカウンセリング教師に既に転身しており、後輩の日本語教師1人は中国語研修願を出しており、中国語教師に転身することが決まっていることが語られていた。結局、G高校に日本語を専門として日本語だけを担当する日本語教師はナ先生1人だけになってしまうことになるのである。ベテラン教師以外の日本語教師は転身を勧められていることも十分推察できる。

このような状況の中で、ナ先生を含む有志の高校日本語教師たちは、「第二外国語正常化連合」という組織を立ち上げ、オンラインとオフライン両方で第二外国語教育の軽視の教育課程と入試制度の変革を求めている。ナ先生は、2012年当時、第二外国語正常化連合の広報部長を務めていた。「ピア・サポート」遂行中であった2012年には韓国の大統領選があったが、第二外国語正常化連合主導で、全国の外国語関連の57か学会と教師会の名義で、与野党の大統領候補たちに現在の韓国における第二外国語教育の状況と上記の2つの変革とその理由について、図21で示したように、新聞に全面広告をして訴えていた。なお、全面広告にかかる費用は、韓国の全ての外国語関連の学会の自発的な募金活動によって集められていた。



図21 第二外国語教育の変化を求める前面広告

韓国における第二外国語教育の現状は、ナ先生個人やG高校だけの状況ではなく、韓国の第二外国語教育全体の状況なのである。このような現状の中で、韓国における日本語教育は、第二外国語教科の中で一番の学習者数を擁していたため、他の外国語よりも規模の縮小ぶりが極めて目立っている。これは「社会の文脈」が日本語教育実践にそのまま影響していること、そして実践者に「制約に因る教師の思い込み」を生じさせて実践の改善を困難にする場合もあることを物語ってくれる。

以上のように「ピア・サポート」のナ先生への影響について論じた。ナ先生は、「ピア・サポート」を通して普段はできなかった「深い省察」が可能となったことを影響として挙げていた。なお、ナ先生は「ピア・サポート」の課題として「時間的負担」と「授業録画の面倒さ」と「カンファレンスで対象となる授業での活動の偏り」を挙げていた。そして、2つ目と3つ目の課題は物理的な制約に因るものであるため、1つ目の

「時間的負担」を解決しなければならないことが分かった。また、「ピア・サポート」遂行終盤のナ先生の実践においては、ナ先生と生徒間の異質感とイタチごっこのような対峙状態が存在しており、それによってナ先生は気力を失っていき、教師としての柔軟さまで失っていることが浮き彫りになった。最後に韓国の高校の日本語教師たちは他教科の教師に転身を強いられるなどの厳しい状況に置かれていることが分かった。ナ先生を含め、多くの韓国の高校日本語教師たちは、このような状況に対して積極的に行動し、声を出していることも分かった。以上のことから、ナ先生の実践の改善のためには「エンパワーメント」が重要なキーとなるが浮き彫りになった。次は、ここまで述べてきたことを総括し、ナ先生の事例からの「ピア・サポート」の成果と課題を整理する。

4. まとめ：ナ先生の事例からの成果と課題

ここでは、前節でナ先生の事例から浮き彫りになった「ピア・サポート」の成果と課題について論じる。ナ先生の事例からの「ピア・サポート」の成果は以下の3つであることが明らかになった。

成果1：マンネリ化への気づき

成果2：実践者の目指す方向への実践の変化

成果3：実践者のエンパワーメント

上記の3つの成果は乖離して現れたのではなく、三位一体となって具現されるという点で同時発生的と言える。例えば、1・2・3回目の3CFを通してナ先生は自分のマンネリ化に気づいていき、これまでとは異なるやり方で授業を組み立てなおし、ナ先生本人も満足できて生徒たちも楽しく日本語学習に取り組める授業へ変化させていた。これによって、ナ先生自身も「こういう研究(「ピア・サポート」)があるから頑張ろうと思って「賞点」も導入した」と語り、意欲を取り戻すというエンパワーメントが見られていた。教師が変わることで授業が変わり、生徒たちが変わり、実践が自分の目指す方向へ変化し、それによって実践者もエンパワーメントされるという同時発生的な成果が挙げられているのである。もちろん、ナ先生の実践は「ピア・サポート」の終盤には元通りになり、ナ先生も実践改善のための意欲を失っていたが、その原因は「ピア・サポート」の遂行有無にあるのではなく、ナ先生を取り巻く状況の厳しさにあった。もし、「ピア・サポート」をより長期的に遂行することになっていれば、ナ先生へのエンパワーメントが続き、ナ先生の実践はまたナ先生が目指す方向へ変化していたとも推察できる。従って、今回の「ピア・サポート」の成果を継続的に生かすためには、「実践者のエンパワーメント」が重要なカギとなると言えるのである。これについては、次節で再度論じる。

次は、ナ先生の事例からの今回の「ピア・サポート」の課題である。ナ先生の事例からの今回の「ピア・サポート」の課題は、以下の3つであることが明らかになった。

課題1：時間的負担

課題2：授業録画の面倒さ

課題3：対象となる授業での活動の偏り

1つ目の課題である「時間的負担」は、「ピア・サポート」のために、学校内でも、学校外でも時間を割いて2CFと3CFをする時間や省察シートを作成する時間が負担であったということである。実際に、教師の成長を支援する試みには、この時間と手間がかかるという負担が取り上げられることは珍しくない。教育学と日本語教育におけるアクションリサーチも教師の振り返りのために他教師か研究者と対話をする時間が必要とされる。というのは、実践の改善のためには、「時間」は必要となるものであり、肝心なのはその負担をどれだけ軽減できるかである。この「時間的負担」のための方法については、第7章の3節で詳述する。

2つ目の「授業録画の面倒さ」と3つ目の「対象となる授業での活動の偏り」と前節で述べたように、筆者が日本と韓国を往復しながら「ピア・サポート」を遂行するという物理的な制約に因るものであった。この2つの課題は、物理的な制約であるため、日本と韓国を往復することなく、韓国に滞在しながら遂行することで、「研究者的实践者」が授業観察と録画を行い、対象とする授業での活動の偏りもなくなるという点で解決が容易と言える。従って、ナ先生の事例からの課題は「時間的負担」になると言える。次は、大学での事例であるミレ先生の事例に移る。

第6章 韓国の大学での事例：ミレ先生の事例

1. 「ピア・サポート」開始前のミレ先生とミレ先生の実践について

まずは、2012年5月にミレ先生へ行ったインタビューデータの分析に基づき、ミレ先生が目指す実践と「ピア・サポート」開始前の時点における実践の改善上の困難点について述べる。ミレ先生へのインタビューデータの分析結果、【大前提としての文法マスター】、【最近の授業での悩み】、【目指したい授業】、【学習者時代】、【大学院時代】、【海外の日本語教師の両面性】、【短大での授業経験】の7つのカテゴリーが立ち上がった。

ミレ先生は、【大前提としての文法マスター】と【目指したい授業】と【短大での授業経験】と【最近の授業での悩み】に属するコードで、譲れないものとして「文法を分

かりやすく教える」ことについて語っており、これと関連して現在(当時)の授業での悩みとして会話授業の運営を挙げていたため、図22では「ミレ先生の実践」の中に示している。また【学習者時代】では、大学で初めて日本語を選択科目として受講した契機は第二外国語科目の数が少なかったことについて語っており、【大学院時代】では大学卒業後、親戚の勧めで大学院に進学して修士号と博士号を取得するまでの経緯を語っている。なお、【海外の日本語教師の両面性】では、現在の韓国の大学の非常勤講師たちの状況が語られているため、【学習者時代】、【大学院時代】、【海外の日本語教師の両面性】は図22で「韓国の大学の日本語教師」の中に示している。これらのすべてのカテゴリーは、韓国の大学の日本語教育の文脈の中での語りから立ち上がったため、全体として「韓国の大学の日本語教育の文脈」の中に示している。以下に詳しくミレ先生の語りを紹介していく。

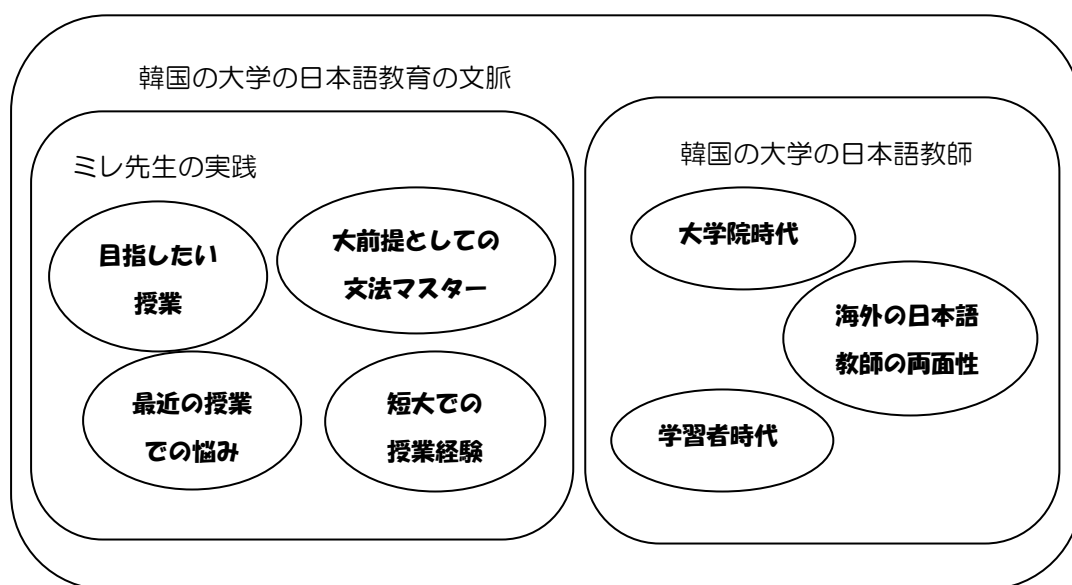


図22 「ピア・サポート」開始前のミレ先生とミレ先生の実践

まずは、「ピア・サポート」遂行前のミレ先生の実践の状況と目指す実践について述べる。ミレ先生は、「ピア・サポート」開始前までは、1学期間の授業で文法項目とそれに関連する文型の提示、本文における訳読、練習問題の解答という決まったパターンで教えることに満足感を示していた。以下に語りを紹介する。

【大前提としての文法マスター】から(日本語訳) <2012年5月8日実施>

ミレ先生：(授業が3単位3時間から2単位)2時間になってからはちょっとコンパクトに…、でも全部終わらなきゃいけないから、1つの課を全部終わらなきゃいけないから、うん…、だから私はそのパターンが決まっていて、私もやりやすくそれが意外とびたりと決まってる授業をしてあげると学生たちも、うん…それにちゃんとついてきながら勉強で

きるから学生たちも好きだったと思う。

崔：決まってるっていうのは先輩がこれまでやってきた…

ミレ先生：だから、その教科書の中に、まあ、文型の授業をやってから単語を一度説明してあげて、その次に本文に入って学生たちが予習してきたものと私が単語、そのう…学生たちに教えたものとそれを合わせて、今度は、まあ、読んで訳すのを順番で回りながらやって、一緒に読んで、それから練習問題を前に出て板書させて、そこで間違えたものは一緒に確認して。こういう授業が私が1つの課をびたりと終わるのにすごい…すごいよかったのよ。

上記の語りでミレ先生が取り上げている授業は、E大学の教科書型の初級日本語クラスであり、1つの課に文法項目と文型が先に提示され、その後は、その文型が使われている短い本文でその文法項目の使い方を確認し、提示された日本語の文を韓国語に訳したり、韓国語の文を日本語に訳したりする練習問題を解く形になっている。ミレ先生は、この決まったパターンにやりやすさを感じており、効率性もあると考えていることが分かる。同じコースを何年も担当してきていることから「このやり方が一番、効率がよくてやりやすい」という認識を持っているとも解される。これは、教師自身が実践に変化を与えないことに問題点を感じておらず、満足している点でマンネリ化とは異なると言える。しかし、ミレ先生は実践に変化を与えようとせず、パターン化した授業運営に満足していたのにもかかわらず、なぜ「ピア・サポート」への参加を決心したのであろうか。それは、担当クラスの変化に困っていた。以下にミレ先生の語りを紹介する。なお、以下の語りには、ミレ先生の「会話授業観」がはっきりと表れている。

【大全体としての文法マスター】から(日本語訳) <2012年5月8日実施>

ミレ先生：それが今は2時間になった初級講読で、今、やってるのは実用日本語といって読解と会話がセットになってる、教材が別々になってる授業を1時間、2時間、1週間で1時間、2時間の2回に分けてやる授業なの。で、まずは当然、ひらがなから始まる授業なのね、これは。ほぼ入門から始まる授業なんだから、で、ひらがなの授業をほとんど1週間で終わって、それからすぐ第1課、読解の、なぜなら文法を、一番基本的な文法を分からなきゃいけないから、分かってから会話ができるもんなんだから、で、読解の第1課を始めて、まあ、「何、何は何、何です、何ですか(日本語で)」こういうのをやりはじめて、それもほとんど2時間の授業でやってあげるのが、まあ、学生たちが文法、読解、講読、文型、こういうのを皆やるのだから、2時間の授業のほうでほとんど読解をよくやるのね。<中略>で、その読解の過程でそれに合う文法に当たるそのう…「ます形」を勉強、「ます形」はもうちょっと後で勉強するんだけど、最初は…、まあ、名詞文を勉強して存在文を勉強して、まあ、「あります、います」を勉強する場合は、それに当たる会話があるの。<中略>

崔：じゃ、先輩は学生たちが文法を勉強しないで会話に行くのは、

ミレ先生：難しすぎると思って。

上記の語りからミレ先生は「文法が分かってから会話ができる」という確固たる信念を持っていることが分かる。そのため、担当しているクラスは、2時間の読解の授業と1時間の会話の授業を1週間に1回ずつ行うことになっているにもかかわらず、会話の教科書にまだ学生たちが勉強していない文法項目が使われている場合は、会話の時間も読解の授業のように文法を教えていることが分かる。ミレ先生は、そのほうが学生に難しさを感じさせないと判断していたのである。しかし、このような「文法が分らないと会話ができない」というミレ先生の信念と「文法が分からなくても会話は成り立つ」という筆者の日本語教師としての信念は異なっており、筆者はミレ先生の会話授業観について違和感を抱いていた。「異交通」としての「対話」を行っていたともいえる。そのため、以下のようなことが語り合われていた。

【大前提としての文法マスター】から(日本語訳) <2012年5月8日実施>

崔：<前略>文法をちゃんとやらないで会話(の授業)をやったことはないんですか。

ミレ先生：挨拶がそれじゃない？実はそれは文法を、挨拶は覚えられないとできないでしょ？

崔：それは…だから、動詞の活用を必要としないで覚えることで簡単にできるものじゃないですか、例えば、昨日は何しましたか、

ミレ先生：当然そういうのはやらないね、やったこともない。

崔：ないでしょ？

ミレ先生：でも、もし会話(の授業)をするといっても、まず文法を説明してあげてから会話(の授業)をやることになるの。<中略>まあ、「読みますか、読みましたか(日本語で)」って、まあ、現在形で「本を読みますか(日本語で)」まあ、前に「あした(日本語で)」を入れて「読みますか(日本語で)」が出てくると、「昨日(日本語で)」だと、「読みましたか(日本語で)」が出てくるといって、ずっとそれを繰り返してさせることになるでしょ？でも、それを文法を一度やってあげると、ただ、こうやって、「ます形」にして4つを全部抑えることになるから、肯定、否定、過去、現在までね、そういうふうにしてから(会話の)授業に入ったほうが私は、今までの経験からは(笑)…、今までそういうふうやってきたんだから当然このやり方がもっと効果があると思ってるんだけど、まあね…………、分からない、会話の授業では。

崔：でも、それが一番慣れてるやり方ですよ、先輩にとっては？<中略>

ミレ先生：うん、確かに！文法(の授業)をやってから会話(の授業)をやるのが。何も、そんな、文法をやらないで会話をやるっていうのは…………私には分からないの、どういうふうに会話(の授業)をすればいいのか。

上記のミレ先生と筆者の語りから、ミレ先生は、「文法は会話のための原理になる」と考えていることが分かる。文法を覚えておくことで一々表現を覚えなくてもよいという効率があると考えているとも言える。そのため、ミレ先生の会話の授業は、文法を先に教えてから、その文法を文型として使って会話の「練習」をする形になっていたのである。また、そのやり方がミレ先生にとって一番、慣れているものであり、文法を教えないで会話の授業をすることについてイメージがつかめないことも窺える。これが、ミレ先生が「ピア・サポート」に参加を決心した理由である。ミレ先生の会話の授業は、読解の授業のように「文法」を中心としているが、ミレ先生本人はより会話の授業を「楽しく且つ効率的なものにできる方法が知りたい」という動機で「ピア・サポート」に参加したのである。以下にミレ先生の語りを紹介する。

【最近の授業での悩み】から(日本語訳) <2012年5月8日実施>

ミレ先生：(しばらく考えて)うん……、もうちょっと、私がこれ、鉦弼さんと録画授業を決心したのも、実は読解の授業はなんとか文法やって学生たちに読ませてどのぐらい理解したのかがすぐ把握できるけど、会話の授業は本当はネイティブの先生たちがやるべきものじゃない？なぜなら、発音からして違うんだから。本当に会話の授業は…、あのう……、私の考えではネイティブの先生と一緒にやる授業なのね、私がこういう表現を教えると学生たちはネイティブの先生と一緒に練習したりするとか、私はそう思うの。

崔：うん…。

ミレ先生：だから、会話の授業って本当に難しいなと思うの。最初から難しいと思ってたの。なぜならそれは学生たちに自然な、こう会話ができるように実力を伸ば、向上させてあげるものなんだけど、あのう……文型練習をやってそれを使って話をかけさせたりする…そういうふうにやってはいるんだけど、もうちょっと…教科書どおりにやってもいいのか、それとも副教材をもうちょっと使うべきかどうかから始めてすごく悩みが多いのよ、ほんとやるたびに。

この語りからミレ先生は、会話の授業はネイティブの日本語教師がするべきものであると考えていることが分かる。まるでアーミーメソッドのように、学習者と同じ母語を持つ日本語教師が、その母語で文法や表現を教え、その勉強した文法や表現を学習者はネイティブの教師と練習するのが会話の授業だと考えていたとも言える。ところが、E大学ではアーミーメソッドのように非母語話者教師と母語話者教師とでチームティーチングで授業を運営することは取り入れられていないため、ミレ先生は非母語話者教師としてどういうふうに会話の授業を作っていけばいいのかについて悩んでいたのである。なお、ミレ先生は、文法の説明をしなくて会話の授業を進めてしまうと、学習者が学習内容を難しがるかもしれないということも気にしており、決められた進度に合わせて、文法という「原理」を会話の授業で教えたいという確固たる信念と「楽しい会話の授業

作り」の間で悩んでいたと推察できる。つまり、1学期間、決められた進度どおりに教科書を使って文法を中心とする楽しい会話の授業作りがなかなかできないというのが「ピア・サポート」開始前のミレ先生の悩みであったのである。この会話の授業における悩みを更に表している語りを以下に紹介する。

【目指したい授業】から(日本語訳) <2012年5月8日実施>

崔：さあ、じゃ、ラストを早く…、先輩が「ああ、こういう授業がしたいな」という授業はありますか。

ミレ先生：こういう授業がしたいというのは、さっき話したように最初に動機付けになるような、学生たちの集中力をぶわっと、楽しい雰囲気作りをしといて、それからこうグループ分けをするんだけど、そのグループ活動の時も散漫にならないでちょっと面白い感じで……、互いにすぐすぐこう話し合いながらその表現を習得しあって、だけど、それが散漫になっちゃだめなのよ、なぜならいつもそういうグループ活動をするといつも散漫になるんだから、それから時間に余裕がないから2時間なら何とか大丈夫と思うけど、1時間の授業はとて……足りなすぎるの、私の考えでは(笑)。1つだけをするにはいかないのよね、なぜなら進度ってというのがあるんだから、文型が3つ、4つが出てくるとそれを全部終わってから本文に入らなきゃいけないから、文型1つなら当然ゲームとか、あれもこれもできるんだろうけど、進度も合わせなきゃいけないし、適当に飛ばして、でも、その授業を面白いものにするために何かゲームも入れたいし。ゲームをやることになるとグループ分けも、発表も分けてやりたいし。時間があまりにもオーバーしちゃうからそれを適切に配置してやらせる方法……

このように、ミレ先生は「進度上の文型は全部教えなければならない」、「会話の授業なのだから、何か楽しいことを導入したい」という点で、会話の授業のための活動と時間配分についてのアドバイスを欲しがっていたことが分かる。言い換えると、ミレ先生は、「ピア・サポート」を通して、会話授業における「使える方法」と「その方法を取り入れた場合の授業の組み立てなおし」について情報とアドバイスを必要としていたとも言える。ミレ先生には会話の授業について確固たる授業観とイメージがあり、自分の会話授業観に基づいて情報やアドバイスを積極的に求めようとするのが語られているのである。なお、ミレ先生には授業の組み立てなおしと関連して「制約による教師の思い込み」は全く見られていない。ミレ先生に「制約による教師の思い込み」が見られていないことには注目しておきたい。前章で浮き彫りになったように、ナ先生は、「制約による教師の思い込み」が深刻化していた。それに対し、ミレ先生には「制約による教師の思い込み」は全く見られず、いくらでも授業を組み立てなおせる状態であった。後述するが、この違いは、今後、「ピア・サポート」の遂行時に実践の改善に大きな影響を及ぼすことになる。これについては、本章の2節で後述する。

次は、なぜミレ先生がここまで文法マスターにこだわっていたかについて述べる。それに関する語りを以下に紹介する。

【海外の日本語教師の両面性】から(日本語訳) <2012年5月8日実施>

ミレ先生：うん！私は…だから、日本語を(勉強)する立場で、日本語を勉強したのにまた分からないものが出てきて「何でこの時はこれを使ってこの時はこれを使うの？」っていのが出てきて…、でも、確実にその「使い分け(日本語で)」が分かった時、うん…なんか満足げな気分になるから気持ちいいし、だから…語学に興味があるみたい、私は、関心がね。だから、難しい文法とかじゃなくてただことば、ことばを学ぶ時、ちゃんとした何か…原則がなきゃいけないっていうかな？この時はこれを使って、この時はこれを使って、まあ…とにかくそういうのを……

崔：学生(のため)というより先輩の自身がそういうの…に対する自己満足…？

ミレ先生：うん、私が楽しいから、それ(文法の使い分け)が分かってから学生たちに分かりやすく教えるのね。<中略>教えながら「学生たちは理解したかな？」ということ、私が先に「これは何でこう違うのかな？どうすればこの違いを確実に伝えられるかな？」っていうことを考えながらネイティブの先生にも聞いてみて、何か関連する本があれば調べてみてそれがはっきり分かった時、それなりに易しい例文を挙げてそれを学生たちに説明してあげる時、学生たちは私がそれをどれだけ研究してきたのかは分からないだろうけど、学生たちがそれを易しいと受け止める時！すっごい嬉しい。難しがらないでね。

上記の語りから、ミレ先生が文法マスターにこだわる理由としては2つがあることが分かる。1つ目は「自己満足」である。ミレ先生は使い分けが分からなかった文法について、その使い分けがはっきり分かった時、楽しくて満足を感じていたことが分かる。2つ目は「学生からの反応」である。ミレ先生は自己満足を感じていたため、ストイックに文法項目が勉強でき、その文法項目の説明を授業で学生が「分かりやすい」と受け止めた時に喜びを感じていたことが分かる。この語りからは「もっと使い分けを分かりやすく教える」ことをミレ先生なりに常に勉強して工夫することも窺えるが、長年、実践のパターンが決まっているため、「方法は手に入りたいが、実践にはそこまで変化を与える必要性を感じない」という状態であったとも解される。実際に、ミレ先生は2012年9月から担当科目が変更され、会話の授業は担当しなくなり、長年の経験をもつ初級の読解クラスをまた担当することになってから、「この授業は慣れきっている。わざわざ変える必要を感じないから『共同研究(『ピア・サポート』のこと)』から抜きたい」と筆者に申し出たことから分かる。しかし、実際に「ピア・サポート」の継続的な遂行によって、このようなミレ先生の態度は変わり、実践に変化を与え続けることになる。これについては、次節で具体的に述べる。

次は、海外の日本語教師としての特性を表すミレ先生の語りを紹介する。ミレ先生は

日本古典文学を専門として博士号を取得しており、日本古典文学の専門家と言える。しかし、日本古典文学の専門家でありながら、初級から中級までの日本語クラスを担当して教育実践を行っている日本語教師でもある。実際に、海外の日本語教育の現場では、このように日本語教育を専門分野としない大学の日本語教師は非常に多い。筆者も2002年に日本語学を専門として修士号を取得してから日本語教師歴が始まっている。筆者の経験からは、アジア圏はもちろん、欧米圏においても、このような日本語教育を専門としない大学の日本語教師は非常に多い。今のところ、海外における日本語教育を専門としない大学の日本語教師の現状について詳しい報告はされていないが、海外の大学の日本語教育の現実の1つには違いない。この現実と関連し、筆者はミレ先生に自分の専門性について問いかけ、ミレ先生は以下のように語っていた。

【海外の日本語教師の両面性】から(日本語訳) <2012年5月8日実施>

崔：初級から中級を教える(教師)ね…(笑)、どっちが自分の専門だと思いますか、今、文学と日本語教育。

ミレ先生：……専門、こういうのは…分からない、なぜなら実用日本語をやる時も……、実用日本語の時はよく分からないね。教育をやって最初は子どもたちに興味を、最初は子どもたちに刺激を与えて、ある程度引っ張っていくことが必要なんだから、何かのテクニックが必要かもしれないけど、そうじゃない場合は、今、(E大学の)日本語の授業の中で読解の授業があるんだけど、それは中級読解なんだけど、その中には文学作品がたくさん出てくるのね。

崔：ええ、ええ。

ミレ先生：だから、学生たちが授業を受けるときは、ただ語学的に訳すことはできるけど、どんな意味なのかは分からないのよ。私たちが…、難しい文法の本も訳すのはできるけど、意味は分からないのと同じようにね。それで、その文学的な……そのう……私^が知^{って}い^て関^連す^る基^本…、その時代やその作者とか関連することを説明してあげると学生たちは面白がるし、興味を持って授業に臨むのね、難しいことが書いてあっても。けど、ただ語学的に教えようとする、ただ翻訳してそこに出てくる文法を分析してあげて、〈中略〉「使い分け(日本語で)」(笑)みたいなものをやりながら進めると、すごく……、分からない、学生の中にはそれが好きな人もいるだろうし、文学的に入ると抽象的になって難しかったりするから、だから好きなものかもしれないけど、でも文学作品がたくさん入ってる授業は文学専門の先生たちのほうが……もっと面白い授業ができると思う。

この語りは、海外の大学の日本語教師を理解するに非常に大切な示唆を与えている。上記の語りから、ミレ先生には、日本古典文学の専門家としてのアイデンティティと日本語教師としてのアイデンティティに乖離がないことが分かる。文学作品の多い中級の読解クラスにおいて、ミレ先生は日本古典文学の専門家としての力を実践の中で発揮し

ているのである。また、語学的に日本語を分析することでは日本語の文の意味はさっぱり分からないもので、文学作品の多い教科書を使う授業では、文学を専門とする日本語教師のほうが文学を専門としない日本語教師より面白い授業作りができるとの見解を示している。

上記のミレ先生の語りから考えると、「日本古典文学の専門家」としてのミレ先生と「日本語教師」としてのミレ先生がはっきりと区別されているわけではないことが分かる。日本古典文学を専門とするミレ先生を文学研究者でもあり、ミレ先生の実践には文学研究者としての力が発揮されている。「研究者」と「日本語教師」の専門性は乖離もしておらず、入れ子型にもなっておらず、階層的にもなっておらず、融合しているのである。カテゴリー名は、ミレ先生が文学研究者としての面と日本語教師としての面を重ね持っているという概念として【海外の日本語教師の両面性】とネーミングしたが、実はミレ先生のような海外において日本語教育を専門としない大学の日本語教師の専門性は両面性がはっきりしているのではなく、「マーブリング」のように性格をはっきりしていながらも融合していると考えられるのである。これはミレ先生の語りから得られた貴重な示唆と言える。

以上のように、「ピア・サポート」開始前のミレ先生とミレ先生の実践についてインタビューデータの分析に基づいて述べた。次は、具体的に「ピア・サポート」のミレ先生とミレ先生の実践への影響について分析および考察する。

2. 「ピア・サポート」によるミレ先生の実践の変化

ここでは、「ピア・サポート」によるミレ先生とミレ先生の実践の変化について論じる。まずは、2012年5月のみに対象となった初級会話クラスから述べる。

2.1 自分の目指すものが揺さぶられる

2012年1学期のミレ先生の実践は、E大学において必修単位となっている第二外国語科目の1つである日本語科目であり、ゼロ級から学習をスタートする学習者を想定したクラスである。E大学においては、1つの第二外国語科目を卒業年限まで8単位を取得しないと卒業ができない(2012年当時)。開設されている第二外国語科目は、英語、日本語、中国語などの11ヶ国語であるが、E大学の在學生は、上記の11ヶ国語のうち、1ヶ国語を選択し、卒業まで8単位を必ず取得しなければならない。日本語は、その選択可能な第二外国語のうち1つである。ミレ先生が2012年5月に担当していたそのような第二外国語科目群の1つである。

簡単に2012年1学期のミレ先生の担当クラスについて説明する。このクラスは、1週間に3コマが割り当てられている。そのうち、2コマは読解授業を、1コマは会話授業を

行うことになっている。教科書は読解授業用の文法・本文・練習問題が中心となっているもの1冊とその文型が使用された会話文が中心になっている会話授業用のもの1冊で、計2冊の教科書を使用するように指定されている。ミレ先生は、この中で会話の教科書を使用して進める会話の授業の改善に困難さを抱えていたため、「ピア・サポート」に参加していた。

次は、具体的に授業の様子について述べる。2012年5月14日実施の初回の3CFでは、2012年5月8日実施のミレ先生の会話の授業を対象としていた。対象となったミレ先生の授業では、動詞の「ます形」を学習項目とする内容になっていた。まず、ミレ先生は、授業開始とともに小テストを実施していた。先週の復習のためのものであった。成績には反映されず、復習とウォームアップのためのものであるとミレ先生は3CFで説明していた。学習たちが小テストを受ける際にミレ先生は出席を取っていた。学生が小テストを受ける間に、ミレ先生は、教室前面に配置されているホワイトボードに会話文に使用されている文法を板書しておき、小テスト終了後、その文法項目について説明をしていた。この文法項目の説明は、2012年5月8日の授業では非常に冗長で、授業の中盤まで続いていた。授業の中盤過ぎになって、学生たちを移動させてペアにしたが、授業が終わるまでペア活動は無く、文法の説明が続いていた。学生たちに、誰一人も退屈な気配は見られず、教師の説明を集中して聞いていた。



図23 ミレ先生担当の会話クラスの授業の様子

2012年5月8日のミレ先生の授業は、教師の説明が中心になっており、学生たちの発言は教師についていくつかの文を読む以外に無かった。しかも、この授業は「会話の授業」であったのである。会話の授業にもかかわらず、学生たちが会話をする場面は全く見られず、完全に文法の授業になっていた。これは、「ピア・サポート」開始前に実施したインタビューからも分かった

ように、ミレ先生は「文法が分からないと会話はできない」、「会話の原理としての文法を教えることで、学生は難しがらない」という信念が実践にそのまま現れていると言える。つまり、2012年5月8日の会話の授業で、ミレ先生は文法項目を丁寧に説明してから、ペア活動で勉強した文法項目を使って会話の練習をさせようと思っていたが、文法の説明が冗長になりすぎて、結局、予定どおりに授業が出来なかったと推察できる。

2012年5月10日に同年5月8日のミレ先生の授業を対象としてナ先生と筆者で行った2CFでは、ミレ先生のこの文法の授業になってしまった会話の授業について以下のようなことを語り合っていた。以下に2012年5月10日のナ先生と筆者とで行った2CFを筆者がまとめた資料の一部を紹介する。

★よかった点★

- ・タスクについて丁寧にフィードバックをして、既習内容を随時確認する点。〈ナ+崔〉
- ・教師が権威的ではない点〈ナ+崔〉
- ・感心してしまうほど、学生たちがまじめでいい子ばかりでした。韓国の高校と日本の大学でもこれほど授業に集中してまじめに臨んでいる学生たちはいないかもしれないと思いました。〈ナ+崔〉

★考慮すべき点★

- ・会話の授業なのに板書が多すぎて、しかも板書に時間がかかり費やされていて、その間に学生たちは特にやる事が無かったような印象でした。板書する内容はあらかじめパソコンを利用して準備できたのでしょう。〈ナ〉
- ・この日の授業を見た限りでは、学生たちの会話力の向上にどれほど役に立つか気になりました。会話の授業というより講読か文法の授業に近い印象を受けました。〈ナ〉
- ・説明中心ではなく、活動中心の授業にしていたら、もっと会話の授業としてよかったのではないかなと思いました。〈ナ〉
- ・会話の授業なのに、教師の発言がほぼ9割以上で、学生たちの発言は1割程度のような印象を受けました。〈ナ〉

【提案】

- ・授業で「個人化」と「文脈化」を導入したらどうでしょうか。{「個人化」と「文脈化」については3者面談(3CFのこと：筆者注)でお話します}〈ナ〉
- ・補助教材としてフラッシュカードや絵カードを活用するのはどうでしょうか。〈崔〉

★正確さ中心の授業について★

- ・正確さ中心の授業は、学生たちが間違いを恐れるようにしてしまって、自由な発話の妨げになる恐れがあるのではないかと心配になりました。〈ナ〉
- ・正確さよりは、耳でいっぱい聴いて、話して、自然と覚えるという体で身につけるやり方もいいのではと思いました。〈ナ〉

〈2012年5月10日の2CF紙媒体の資料から〉(日本語訳)

上記の2CF資料を見れば分かるように、2CFでナ先生も、筆者もミレ先生の授業はとも会話の授業とは思えなく、文法の授業としか考えられないことを話し合っていた。この話し合いで、筆者は、ナ先生がミレ先生の実践を理解しやすくするように、ナ先生にミレ先生の目指す実践は「文法マスター」であることを伝えた。この2CF資料は、ミレ先生に電子ファイルとして送られ、ミレ先生はこの2CFを読んで吟味してから、2012年5月14日にナ先生と筆者と集まって初回の3CFを行った。2CFでもらったアドバイスと関連し、3CFで筆者は、なぜ会話の授業で文法項目の小テストを受けさせているのかについてミレ先生に問いかけた。それに対するミレ先生の語りである。

トピック<教育1-3>と<教育1-4>から(日本語訳)

ミレ先生：<前略>私はいつも1時間の授業でも、2時間の授業でもその授業で勉強したものを必ず小テストを受けさせてるんですよ。10問、たった10問(笑)、さっき読解風と言ったように、ひらがなを漢字に3つ、漢字をひらがなに3つ、それから勉強した文型表現から作文4つ、これをやるのだから、学生たちは(教室に)入ってすぐ教科書を見てたんですね、授業始まる前に…。ですから、何も考えないで来るんじゃないくて、前の授業で勉強したものをもう1回確認させるために、私がそれを、それは全然成績には反映されないんですけど、学生たちには当然平常点に入ってるって言って促していて、それで来たらすぐ(テスト用紙を)渡して受けさせてるんです。<中略>で、「はい、交換してください、自分のじゃないものと交換してください」と言ってから、1問目から学生たちに、<中略>それを10問目まで(解答を)全部書いた後、学生たちに(交換採点を)やらせながら、自分がもう違うものを、自分の文章じゃないんだから学生たちが確認をするんですよ、「これって合ってますか」って、(解答と)違うものを書いてあったら、<中略>そうして、全部学生たちで1回は、自分がもう、よく間違えるものは皆間違えるんですよ、皆。で、皆、全部チェックができるんですよ。

まず、この語りからはミレ先生は自分の実践を綿密に言語化していることが分かる。詳しいやり方からその目的と教師の意図が語られている。この語りから、ミレ先生は小テストをウォームアップや復習のためのものとして位置づけており、小テストを実施しているミレ先生の意図は、学生に多く見られる誤用を全体で確認させたいことにあることが分かる。しかし、上記の語りと関連し、筆者は授業へのウォームアップや復習のためのものとして必ず小テストという形を採る必要があるか、テストという形は学生にとって負担にならないかとミレ先生に問いかけた。これに対し、ミレ先生は「小テストのどこが、なぜ負担になるというのか。10問しかなく、しかも勉強したものをチェックするだけのものなのにそれが負担になるとは思えない」と主張しており、ウォームアップや復習のためのものとして「小テストという形」がいいと確信していることが分かる。

また、1回目の3CFで、ミレ先生は会話の授業における活動は散漫になってはならないという発言を何回も繰り返していた。この発言に対して、ナ先生は活動が散漫にならないことと自由に学生同士で話し合うことには相反する面があると判断し、以下のようなことをミレ先生に問いかけている。

トピック<教育1-6>と<教育1-7>から(日本語訳)

ミレ先生：<前略>そうしてワークシートを作成して、会話…その勉強した文型を1回全部やらせるんですよ。4つ(の文型)を勉強したなら、その4つについてのワークシートを作成して学生たちに配って「全部、話してみてね」って、それで、それを、まあ、1、2人ぐらい発表させたりして私が回収して、学生たちが作成したものをまた回収して、私がフ

ードバックをして返却したりしてるし、〈中略〉これが、ワークシートが、あのう…こう回りながらやるのはちょっと散漫で、それなりにそれが活動なんだけど。〈中略〉

ナ先生：会話時間にはちょっと散漫になってもいいんじゃないですかね？

崔：うん…先輩(ミレ先生のこと)が、先輩が何回も散漫になるのが嫌だとおっしゃってますよ。

ミレ先生：うんうん、何かもっと学生たち、

ナ先生：あ、授業時間にはじっとしているべきだと？

ミレ先生：いえ、そんなんじゃないで、

崔：(ナ先生に)こう、じいっと(集中するジェスチャー)する、こういうのがなくちゃだめなんですよ(ミレ先生は)。

この対話から、ミレ先生とナ先生との会話の授業の運営の仕方が異なっていることが分かる。ミレ先生は、その日に勉強した文型を使って学生同士でワークシートどおりに練習する形を好んでおり、この点で散漫にならないで「本日の学習文型」をちゃんと使う形での活動を授業でしたいと思っていると推察できる。一方、ナ先生は多少散漫になってもいいから、学生同士で活発に話し合うことを重視していると考えられる。ナ先生は、散漫になるからこそ日本語をもっと使えて、もっと自信をもって楽しく日本語が勉強できると考えているとも言える。まさに「異交通」としての「対話」がなされていたのである。このナ先生とミレ先生との会話の授業運営における相違点は、現場の違いに因るところも大きいと考えられる。G高校の生徒たちは、ミレ先生の担当クラスの学生たちのように集中度も、学習意欲も高いわけではない。そのため、ナ先生は散漫になってもいいから、もっと日本語を聴いて、もっと日本語で話してみることで日本語という言葉に興味を持ってもらいたいと考えていると言える。これは、前節のナ先生の事例から明確に確認できたものである。一方、ミレ先生は、E大学でいつも集中度も高いかつ意欲的な学生を対象として実践をしてきているため、散漫になるということは学生たちが授業に集中できていなく、学習内容がきちんと消化できていないことを意味するため、会話の授業でも散漫になってはならないと考えていると推察される。

上記の対話でミレ先生は実践を言語化し、どこが問題で、どう変えるべきであったかについて分析している。このミレ先生の「実践の言語化・分析」は、「ピア・サポート」開始時から終了するまで頻繁に見られている。これは、ナ先生の対話のパターンと異なっている。ナ先生の場合は、「実践の言語化」は「対話の中で主張する」パターンが多々見られている。「こうしようとするのだが、教育制度のせいでそれができないのは現実だ」という主張が多く、実践におけるやり方、教師の意図の説明、そして、それによる「実践の分析」は「ピア・サポート」の中盤になってから見えはじめている。結局、この対話のパターンと実践の改善には重要な関係があると考えられるのである。

一方、1回目の3CFでは、ミレ先生は「丁寧な文法説明」、「授業内容の綿密な準

備」、「学習項目の当日消化」、「定型化した文の提示による分かりやすさ」を重視していることが浮き彫りになった。それを端的に表わす対話を紹介する。

トピック<教育1-21>から(日本語訳)

ミレ先生：<前略>でも、モデル文がないのは危なすぎと思うわ(笑)。

崔：ですから、一言で日本で、

ナ先生：でも、そのモデル文で勉強すると、とんちんかんな日本語が出てくるということなんですよ。

ミレ先生：ですから、その文脈化に合わせてこの状況ではこうなるというのを提示しないと…そうしないと、「あ、あういう状況ではこうってもいいんだ」という応用ができないんだけど…<中略>だから、私は内容を想定してあげるの、内容を。「こういうふうに表現してください」、こんなんじゃないくて、こういう内容を話すと、そのう…自然に文型も出てくるし、こう話が出てくるんだらうけど、ですから、私が学ぼうとする姿勢で作文授業をやる機会が一度あったんですけど、ものすっごく難しかったですよ。<中略>私がまた…教える立場じゃなくて、(作文授業について)あまりにも知らなかったから、聞く立場として(国際交流基金の)作文授業を受けたことがあったんですよ。先生が提示してくれるモデル文がある程度あるから、そのとおりに書けたの、私はその表現を1回書いてみながら「あ、これをこういうふうに言うといいんだ」、こうなりながら自然と私がそこに応用も付け加えたり、なくしたりして私はその文が書けたのよ。

上記の対話で、ミレ先生は「いいモデル文があればもっとちゃんと練習させることができる」と話し、それに対してナ先生は「話し相手と会話が行われる状況がないと、モデルどおりにしてもとんちんかんな日本語が出てくる」と反論している。ナ先生の反論については、ミレ先生は何もかも教師が指定して話させるのではなく、教師から学習者に練習させたい文型と状況は提示する必要があると主張をしている。その裏づけとして、ミレ先生自身の国際交流基金の作文授業の受講経験を語っており、モデル文があるからこそ学習者には「基本から応用まで」が作文の中で可能となると考えていたことが分かる。これらの1回目の3CFでの対話から、ミレ先生は本人の学習経験の影響もあり、文法積み上げ式の教師主導の授業を好んでいたことが分かる。ミレ先生本人の日本語学習経験と教師経験から、限られた時間に決められた進度どおりに授業を進めるには、教師主導の文法積み上げ式の授業が効率的かつ学習者にも分かりやすいものであると固く信じていたのである。そして、1回目の3CFでは、このようなミレ先生の信念が会話の授業を文法の授業にしていることが浮き彫りになった。初回の3CFの後、ミレ先生の実践はどうなっていったのであろうか。次は、2回目の3CFで対象としていたミレ先生の実践について述べる。

2回目の3CFは2012年5月21日に行われ、その日に対象としていたミレ先生の実践は、同年5月10日実施の2コマ120分の読解授業であった。2012年5月10日のミレ先生の実践は、2コマ120分の読解授業を60分間にずつ分けて、前半の60分間は会話の授業を、後半の60分間は文法と読解の授業をしていた。この日の授業の学習内容は曜日名と「ます形」の過去形であった。まずは、授業の様子を紹介する。

2012年5月10日の授業は、前回の授業と変わらず、小テストから始まっていた。小テストの後、図24のように、教科書に提示されている文型と文法をホワイトボードに板書しながら説明していき、前回の授業に比べてこれといった変化は見られなかった。学生たちは依然として教師の説明に集中していた。



図24 板書とともに文法を説明する

しかし、授業の中盤からは前回の授業とはまったく異なる変化が見られはじめていた。文法の説明は授業の前半だけに行い、授業の後半はグループワークを導入して進

めていたのである。グループ分けは、図25のように、ミレ先生が用意したくじを学生に引ってもらって行き、学生たちは席を移動してグループ作りをしていた。学生たちには笑顔が見られ、グループワークにも積極的であった。グループ分けをした後、ミレ先生はワークシートを配り、グループ活動で何を、どのようにするのかについて約10分間、説明していた。このグループワークについての説明はやや冗長で、60分間の授業の中で10分間も活動の説明に費やしていた。学生たちは、それぞれのグループでワークシートを見ながら、互いの日常について「何をしましたか」という文型を使用して質問し、質問された学生はそれに答える形で練習をしていった。授業の終盤になって、ミレ先生はグループワークを終了させ、簡単にその日の学習内容を確認して授業を終了した。



図25 くじ引きでグループ分けをする

この日の授業でも、小テストと文法に対する丁寧な説明には変化は見られず、ミレ先生の目指している「文法マスター」は揺るぎないものであることが実践ではっきりと見られていた。しかし、2012年5月8日の授業ではほとんどの時間を文法の説明に使っていたのに対し、同年5月10日の授業では、文法の説明を半分に減らし、その分、グループワークを取り入れていた。こんなに短い時間で実践に大きな変化を与えられていたと

というのは、ミレ先生に「制約による教師の思い込み」が生じていない証拠と言える。

「制約による教師の思い込み」がないため、いくらでも実践に変化を与えられたのである。ただし、わざわざグループワークを授業に取り入れたミレ先生の意図がナ先生と筆者にははっきりと伝わらず、2012年5月16日にナ先生と筆者とで行った2CFで、筆者とナ先生は、ミレ先生はグループワークを通して学生たちに学習文型が「楽しく練習できる」ようにしたのかと推測していた。この2012年5月10日のミレ先生の授業を対象としたナ先生と筆者との2CF資料の一部を紹介する。

★よかった点★

・グループ作りをして学生に何かをしてもらおうと試した点は大切なものだと考えました。学生たちが互いに聞きあって、そのプロセスで気づいていくことが本当に大切だと考えさせられました。こういうのは一見、散漫に見えるかもしれませんが、これが本当の言語学習の効果に繋がるのではないかと思います。しかも、このクラスの学生たちのようにほとんどの学生がまじめな場合は、もっともっとうこういう試みが必要と思われる。〈ナ〉

★考慮すべき点★

・自分自身も同じ問題を抱えているという点で、教材に頼りすぎているような傾向があるようです。これがけっこう色々な問題を生じさせているように思われます。〈ナ〉
・教材中心の授業になっているから、教師が一方的に授業を引っ張っていくようになって、学生は受動的になるしかない状況になっているようです。〈ナ〉

【提案】

・グループワークで、「基本形+そうです<伝聞>」まで一緒に導入したほうが自然だったのかなと思われました。基本形をもう勉強した学生たちなのですから、十分できたのではないのでしょうか。2学期に勉強するものだからといって取り扱わないより、せっかくのグループワークなのだから、出席ゲームと同じ脈絡で試していたら、むしろ来学期の学習内容の先行学習になったのではないのでしょうか。〈主にナ+崔〉
・やはり会話の授業というより文法の授業という印象でした。会話力の向上の面で今日の授業は否定的ではないかと心配になりました。果たして日本人と会話をする時、どのくらいできるでしょうか。これらの同じ文型の繰り返しより1つの文型に多くの語彙を提示して様々な文脈の中での使用を引き出すほうが良いのではないのでしょうか。〈ナ〉

・会話は「話す」と「聴く」がセットになるものです。火曜日の授業と同じく、今日の授業でも「聴く」ことは皆無でした。会話は相手の話を聴いて話すもので、自分のことを聴かせてから話すのですから、「聴く」ことを取り入れるのが急務だと思いました。〈ナ〉

・グループワークについて板書が全くありませんでした。説明も7分以上もかかり、60分の授業の中で、教師の説明が冗長な印象でした。〈崔〉

[提案]グループワークの板書の例

15:00～15:05: グループ分けと席の移動

15:05～15:10: 活動内容の説明。「グループメンバーの日常について聞きあおう」

15:10～15:30: グループ別活動

15:30～15:40: 全体共有

こういうふうに板書しておく、学生たちが自分なりに時間計算をしながら活動できると思います。個人的に、教師はその様子を見守ることで十分だと思います。〈崔〉

〈2012年5月16日の2CF紙媒体の資料から〉(日本語訳)

上記の2CF資料を見ると、ミレ先生の実践の変化を評価するとともに、ナ先生からも、筆者からもかなり具体的なアドバイスと提案がされていることが分かる。特に、ナ先生からの「散漫に見れるかもしれないが、そこそ言語学習に繋がるものだ」、「勉強していないものでも授業での活動と関連するなら果敢に導入すべきだ」というアドバイスは、ミレ先生に相当な刺激を与えていたと推察できる。なお、ミレ先生のグループワークには少々乱暴な面があり、筆者は自分の教師経験から具体的な時間配分について助言していた。つまり、ミレ先生の実践のよかった点を生かす一方、変える必要があると思われる点は何かについて三人で力を合わせて一緒に考えていたのである。

この日に対象となったミレ先生の実践は、前回のものに比べて教師の説明が減り、学生の活動が増えるというかなりの変化が見られたものの、会話の授業ではなく、「文法の授業」という印象が強かった。それに、未学習の教科書外の語彙や文法は授業中に扱わないようにしており、授業での練習は少ない文型と語彙で繰り返され、単調なものになっていた。これに関連する2012年5月21日の2回目の3CFでの対話を紹介する。

トピック〈教育2-3〉から(日本語訳)

崔：だから、難しいものというのは一応…？

ミレ先生：(学生が)知らない単語は。

崔：難しいというの教師の基準で、やってみないと分からないから、そういうのを少しずつ導入することで「あ、これぐらいなら大丈夫なんだ」、「あ、こういうのは難しがないんだ」というのがつかめるんじゃないんですかね。

ミレ先生：うん……、じゃ、〈中略〉じゃ、これぐらいの読解文があるの。でも、知らない、私たちがまだ勉強していない文法項目が…2、3個出てくるとするのね。じゃ、そういうのは私が別に書いて提示すべきなの？

崔：口頭だけでもいいと思いますよ。「さあ、これはこんな意味です」、こういうふうに。

ナ先生：分析はしないで、韓国語訳をしてあげるだけでもそのうち…、分析を必ずする必要はないと思いますよ、はい。

上記の対話から、ミレ先生は学生が知らないだろうと思われる単語や文法項目は「難しい」ものとして考えており、それは授業中には触れないようにしていることが分かる。つまり、ミレ先生は、教科書に提示されておらず、かつ既習内容ではないものを授業中に扱うのは、学生にとって難しいものを教えることになると考えていたのである。そのため、せっかくのグループワークが「昨日は何をしましたか」、「昨日は、〇〇をしました」という単調な応答練習になってしまったと考えられる。ナ先生が、自然と「〇〇さんは●●をしたそうです」まで導入していたら、会話の授業としてよりよかったのではないかと助言していることもミレ先生のこの傾向と関連すると考えられる。以下の対話からもミレ先生の前述した傾向ははっきりと分かる。

トピック<日本語2-3>から(日本語訳)

ミレ先生：<前略>もしコミュニケーションを中心としてその表現を勉強するとしたら、仮に「借りてもいいですか(日本語で)」こういう表現を、「消してもいいですか(日本語で)」、私が使ってみせながら学生たちに投げかけて、後で(その文が)出てきて確認ができたらいと思うんですけど、あ……これがまた進度っていのがあって、その進度が…本当に、「て形」が2学期末ぐらいに出てくるんですよ。

ナ先生：じ、じゃ、その「て形」が出てくるまでは「～でもいいですか(日本語で)」、こういう表現は使ってはいけないということですよ、ね？

ミレ先生：いや、ですから…確認は、確認はしないで終わることもありうるな…それだけで、確認まで出来たらいいんだけど、それが出来ない場合もあるということ。

崔：な、何が出来ないんですって？

ミレ先生：…だから、確認が。

ナ先生：「て形」を習ってないと、まあ、「～でもいいですか(日本語で)」とかそういう文型は出てちゃだめということですよ、ね？

ミレ先生：そうすると、学生たちに分からないから、そういう、これまでの、今、こういう授業があるということを知らなかった場合は、そんなことには思いつかないんです、なぜなら、学生たちがそれを全然聞いたことがないのに、今、他の文型の勉強でも十分なのにこういうのまで導入してさらに複雑にする必要があるかと考えるから。

この対話で、ミレ先生は「学生が習っていないものをわざわざ取り扱って複雑化する必要はない。そうすると、学生は難しがる」ということを語っている。「いくら当日の学習内容と関連するからといって、なぜ『て形』を知らない学生に『て形』を使った文を提示するのか」とその当時のミレ先生は理解に苦しんでいたと解される。学生の学習

負担を増やすだけであると考えていたとも推察できる。つまり、ミレ先生は、1回目の3CFから一貫して「学生のことを配慮し、習った文法だけを使って進度どおりに進める」ことに非常にこだわっていることが分かる。

学生に難しいものの提示は避けたいというミレ先生の気持ちは分かるが、教師の学生への配慮によって、学生たちに「背伸び」ができず、会話の授業にもかかわらず、同じ文型の反復練習が多くなり、単調な文法の授業になっていたと考えられる。ヴィゴツキーの発達心理学では、人間は他者の力を借りて自分の能力を超えて「背伸び」することで高次の精神領域に到達できるとされる。そのため、学生同士で「背伸び」が可能となるような「足場掛け(scaffolding)」を教師が用意し、支援することが必要とされる。筆者も、ナ先生もこのヴィゴツキー発達心理学の影響を受けているため、ミレ先生の授業で学生が「背伸び」することが遮られていることに対して、学生たちの「背伸び」によることばの学習が可能となるように、学生には難しそうなものでも授業で取り扱うという果敢な挑戦をする必要があると助言していたのである。しかし、2回目の3CFまでのミレ先生には「決まった内容と決まったパターンで学生にとって分かりやすい形で教える」という信念が強かったため、筆者とナ先生の助言をすんなり受け止める様子は見られなかった。とはいえ、2012年10月からは、上記のミレ先生のこだわりに変化が見られはじめ、ミレ先生は学生同士で自由に話し合えるような活動を取り入れ、「背伸び」ができるような工夫を積極的にすることになっていった。この変化については、次項で述べる。

上述したことから分かるように、ミレ先生は「学生が難しがる」ことを非常に気にしていることが浮き彫りになった。「学生が難しがないように丁寧に文法をちゃんと教えて、ちゃんと消化できたか最後には確認をする。その次の授業では、小テストを通して復習させてフィーとバックをする」こと、これが「ピア・サポート」遂行初期のミレ先生の実践の特徴であった。その理由は何であろうか。以下2回目の3CFでの対話からその理由が分かる。

トピック<教育2-8>から(日本語訳)

崔：だから、お医者さんの場合も分かりやすい言い方をする人もいれば、難しい言い方をする人もいないですか。これは何かのラテン語みたいな医学用語を書きながら、話されると「この人、何言ってんだよ？」っていうことも考えましたし、一方では…「これはですね、体力が落ちたからですよ。免疫力が落ちたからですよ。お肉を食べてください」…、僕はこういうのが専門用語を連ねる医者より分かりやすくていいですよ(笑)。

ミレ先生：私は知りたいの(笑)。それを専門用語で何て言うんですかって。

崔：教師もそういうのと立場が一緒なんじゃないかなと…

ミレ先生：それは本当にそうみたいね、私はそういうのが好きなの、知りたいの！私は難しいから知りたいのよ。

ナ先生：崔：うんん……

ミレ先生：(学生たちに)私みたいに難しがるものが無くなってほしいの。私はそれがただ自然にそうなってほしいと思うの、そういう難しがるものがね。私が難しがるものに拘るのにもそういう面があるからかもね。だから、私が学生たちにもっとそれを、私がそう思っているから、学生たちにもその壁を無くしてあげたくてそういうふうにしてきたと思う。

上記の対話から、ナ先生と筆者は、やっと「学生が難しがないように丁寧に文法をちゃんと教えて、ちゃんと消化できたか最後には確認をする。その次の授業では、小テストを通して復習させてフィードバックをする」というミレ先生の実践の特徴が理解できたことが分かる。ミレ先生の「ピア・サポート」遂行初期の実践の特徴は、同じ現場で長年、同じ授業を担当してきたことに加え、ミレ先生の学習経験と個人の性格の影響もあったのである。上記のミレ先生の語りから、ミレ先生は学習者時代に知らない日本語の文法が出てくるたびに難しさを感じていたため、日本語教師になってからは「学生に文法をしっかりと教えたい。でも、難しがるかもしれないから、丁寧に分かりやすく教えたい。こういう教え方をすると、学生たちは日本語を難しがないだろう」という信念を持つようになったと推察できる。なお、この信念に加え、マニアックなものであればあるほど、それを追究して明快に知った時に快感を感じるというミレ先生の性格も実践を特徴付けていたと考えられる。日本語の文法における細かい違いが気になり、その違いが知りたくなり、自ら勉強して違いが分かった時、ミレ先生は快感を感じ、「この違いを学生に教えてあげると、昔の私のように間違えないだろう」ということになったと考えられる。

この「ピア・サポート」初期のミレ先生の実践の特徴は、前述した「学生のことを配慮し、習った文法だけを使って進度どおりに進める」という実践でのこだわりを生み出していたと考えられる。しかし、ミレ先生には「制約による教師の思い込み」が見られなかったため、2012年5月8日の授業に比べ、2日後の2012年5月10日の授業の組み立てには大きな変化が確認できたように、ミレ先生にはいくらかでも実践に変化を与えることが可能であった。

次項では、夏休み後、2012年9月から再開された「ピア・サポート」によるミレ先生自身とミレ先生の実践の変化について述べる。

2.2 コンフリクトを乗り越える

2回目の3CFの後、G高校とE大学は夏休みを迎えて「ピア・サポート」は休止期に入り、2012年9月から再開された。再開の前に、ミレ先生は2012年8月に筆者宛のメールに「来学期からは会話のクラスは担当しなくなって10年もやってきている初級の読解クラスを担当することになった。初級の読解クラスは慣れきっていてわざわざ変える必要

性を感じないから、共同研究(『ピア・サポート』のこと)から抜きたい」との連絡をしてきた。筆者は戸惑いを感じながらも「クラスは違っても教える人は同じなのだから、共同研究を続けたら、きっと改善のためのいいヒントが得られるかもしれない。せっかく一緒にやってきたのだから続けましょう」と正直な気持ちで「ピア・サポート」の継続的な遂行を促した。その後、ミレ先生は「せっかく始めたのだから、やりつづけましょう」という決断を下し、「ピア・サポート」は中断されることなく、無事に再開されることとなった。

2012年9月16日に行われた3回目の3CFで対象となったミレ先生の実践は、同年9月11日実施のものであった。この2012年9月から11月まで「ピア・サポート」の対象となったミレ先生の実践は、1週間に1回、2コマ120分の読解授業で、典型的な構造シラバスの教科書の使用が指定されていた。この教科書は、1980年代に執筆され、その後、何回の改定はあったものの、内容は「文法事項と文型の提示」、「本文の訳読」、「練習問題(韓国語の日本語訳と日本語の韓国語訳)」の順で進めるようになっていた。そのため、この科目は、必然的に誰が担当してもオーディオ・リンガル・アプローチに近い教授法を使って教師主導の文法積み上げ式の授業にならざるを得なかった。ちなみに、2012年9月11日のミレ先生の実践では、「『ます形』＋ください」がメインの文法事項として提示されていた。以下に授業の様子を紹介する。

2012年9月11日の授業で、ミレ先生は同年5月同様、授業を開始すると同時に小テストを学生に受けさせていた。小テスト実施後は、教科書で学習内容の「～てください」について文法の説明をしていた。文法の説明の後には、絵カードを学生に提示し、提示された絵を見て「～てください」という文を作らせていった。絵カードによる文法練習の後には、本文のCDでモデル音声を学生に聴かせ、ついて読む流れで進めた。その後は、学生1人ひとりに本文を読んでもらい、韓国語で訳す流れで進めていった。

授業の後半は、図26のように、学生たちをペアにして、ミレ先生自作のプリントを見ながら、「～てください」を使って質問・応答する活動に移った。このペア活動では、学生たちは他のペアの活動の様子を集中して見ており、時々笑い声も上がっていた。ミレ先生も終始笑顔で授業の雰囲気は非常に和やかであった。ペア活動の後には、教科書に戻り、文型練習の文を学生に読んでもらい、韓国語に訳す流れで進めていき、最後は日本語の文は韓国語の文に、韓国語の文は日本語の文に訳す練習問題に移り、学生に教室の前に出てもらって板書させる形で進めていた。学生に書いてもらった文には、ミレ先生が1つひとつにフィードバックをしていく形で進めて終了となった。



図26 ペア活動による文型練習

上記のミレ先生の実践を対象として2012年9月11日当日にナ先生と筆者とで行った2CFの内容の一部を以下に紹介する。

★よかった点<教材・教具利用の面で>★

- ・ 5月に比べ、絵カードとCDのネイティブの音声を利用した点は素晴らしかったです。授業が単調にならず、学生たちの集中力も続いていたと思います。<崔>
- ・ 本文の内容が確認できるようにプリント（本本と練習問題がA4用紙に書かれていたもの）の利用も授業時間中に復習ができるという点で素晴らしかったです。<崔>

★よかった点<授業運営の面で>★

- ・ 授業後半にペア活動を取り入れて学習内容の練習時に集中度が上がった点がよかったです。何よりも、ペア活動を通して1人ひとりにクラスメートとの交流と練習ができた点が「教室コミュニティ」のような感じにしてくれる役割を果たしたと思いました。<崔>
- ・ ペア活動の時に、単語の形を変えさせる練習ではなく、文全体で練習させた点がよかったです。<ナ>
- ・ 5月に比べ、明らかに教師の硬直さが減って、授業の雰囲気はより和やかになったと感じました。<ナ+崔>

★考慮すべき点★

- ・ 絵カードの使用目的と使い方に違和感がありました。<ナ>

↓

- ・ 絵カードを使って学生に練習させたいものが「基本形→て」、「～てください」だったと思います。それなら、絵カードに「基本形を書いておかないと」いけなかったのではないのでしょうか。基本形を学生が見て「～てください」に変えられるようになってはじめて絵カードの使用目的に合った活動になると思われます。せっかく絵カードを導入したのだから、教師の意図が学生に伝わるものであればよかったというところは残念でした。<ナ>

[質問]

- ・ 授業運営において5月に比べてかなり柔軟になって硬直さもなくなったことが肌で感じられました。もし、この共同研究の影響はあるのでしょうか。あるなら、どんな影響ですか。<主に崔+ナ>

<2012年9月11日の2CF紙媒体の資料から>(日本語訳)

ミレ先生の授業は2012年5月に比べ、非常に和やかでありながらも躍動感のあるものになっていた。文法中心の授業ではあるが、絵カードの利用やペア活動の導入などで学

生たちに発言させる工夫がされており、同年5月のようにほとんど教師1人で発言する形からかなり変化していたのである。むしろ、2012年5月の会話の授業に比べ、同年9月11日の読解の授業のほうが会話の授業に見えたほどであった。3ヶ月間の休止期があったにもかかわらず、ミレ先生の実践は、担当科目は変わっていても、2012年5月の「ピア・サポート」初期から大きく変わっており、「分かりやすいかつ楽しい文法マスターのための授業」の実現のために進化していたとも評価できる。以下の3回目の3CFでの対話からミレ先生の実践改善の理由が一目瞭然に分かる。

トピック<日本語3-2>から(日本語訳)

崔：あ、この説明は(ナ)先生が…

ナ先生：ああ、その時、そのう…「立つ、立ってください(日本語で)」、学生たちが…、教えてから、このう…「読んでください(日本語で)」って教えたじゃないですか。その時、僕もこういうことを考えてたんですけど、あっち(崔)もそういうことを考えてみたいなんですけど、どういうふうに…、その…「立つ、読む(日本語で)」が出てきたんだから、そのう…「立って読んでください」、こういうのも導入していたらどうだったのかと考えてたんです。<中略>

ミレ先生：うん…ですから、最初にこの「～てください(日本語で)」をする時に、こういうふうに教室でできることがたくさんあって、さっき、そのう…、私が文脈を提示してさせる練習もあったし、すごく「～てください(日本語で)」と関連してたくさんあったんですよ。で、それを全部は導入できないから、どうしようかなと思ってたんですけど、最初から語法説明の時にこれ(～てください)を入れて、教室で使えるものを入れてやったらよかったのに、私が単語の説明もできずに、語法説明に使う単語には何を入れようかを…ちょっと……具体的にこれを入れてやればよかったまで考えず、語法説明をいつものようなやり方で、思い浮かぶ単語でやってたから、「う・つ・る、む・ぶ・ぬ(日本語で)」だけを説明してたから出来なかったと思います。これを次回にやる時は、もうちょっと教室内で使えるものを入れて説明をすると、もうちょっと…活的なことをやるのだからいいと思います。はい、次回から必ずやらなきゃいけないと思います。

上記の対話におけるミレ先生の対話のパターンに注目しておきたい。ミレ先生は、「1つの動詞だけにとどまらず、複数の動詞を使って『～て～てください』の練習もできたのではないか」というナ先生からのアドバイスに対して、自分の実践を綿密に分析しながら答えている。ミレ先生は、「私が先に文脈を提示して学生に答えてもらう練習もあったが、用意してきた全部の文脈は導入できなかった」、「授業の最初の文法説明の時に導入してから活動で利用すればよかった」、「単語の説明ができずに、説明で使う単語を悩んでいた」、「いつものやり方で練習させていて、具体的な単語の提示の仕方までは工夫できていなかった」、「次回からは練習時に使う単語を必ず

考えてから授業に臨まなければならないと思う」と非常に具体的かつ綿密に自分の実践を言語化すると同時に分析しており、次回の実践で変えたいと思う点まではっきりと述べている。このようなミレ先生の対話における「実践の言語化と分析」のパターンは頻繁に見られている。しかも、実践の分析から「これからどうしよう」と悩むことはほとんどなく、「こういうことが分かったから、次回からはこういうふうに変える」と「実践の再構築」にまで言及しているのである。一方、ナ先生の対話のパターンでは、「実践の言語化」はあるが、「実践の分析」は少ないことからナ先生の実践には変化が起きにくかったと推察できる。この対話のパターンと実践の改善の関係については、第7章の2.2で「ピア・サポート」の2つ目の成果として詳述する。

また、ミレ先生の自分の実践に対する愛情と真摯さ、勤勉さも実践改善に大きく働いていたと考えられる。以下の3回目の3CFでの対話を紹介する。

トピック<日本語3-2>から(日本語訳)

ミレ先生：（今学期）初日の授業をしていたら、どういうふうになれば、学生たちともうちよっと一緒に、なぜなら以前の読解授業は本当に…（「ピア・サポート」で対象とした2回目の授業の長いバージョンみたいなものだったんですよ、初日の授業で語法説明をしたのは除いて、で、本当に…悩んだりしながら、たくさん悩んで考えたものからまたたくさん省いて、なぜならあまりにも行ったりきたりすると散漫になるから、また削るものは削って、で…作り上げた授業だったんですよ。で、またこれから補うものは補っていくといいんですけど、とにかくこの授業も相当たくさん考えたうえでやった授業だったんですよ。

ナ先生：このように常に…たくさん考えていらっしゃるから、先生は僕から見れば、限りなく成長できる可能性をたくさん持っていていらっしゃると思うんですよ（笑）。

崔：前回、最初の、僕たち1回目の(3CF)で出たコメントがそれだったんですね(笑)。

この対話からもミレ先生は、「ピア・サポート」の休止期にも絶えず、2012年5月の授業の振り返りから2012年9月の新学期の授業の組み立てなおしについて悩みに悩んだことが分かる。「教師が一方向的に発言するのではなく、学生と一緒に何かできることはないか」、「そうするためには従来の授業の何と何と削ればいいのか」を悩みに悩んだ末、2012年9月11日の授業を組み立てて実践を行っていたのである。ストイックというほど、「よりよい」実践のためのミレ先生の努力には、筆者も、ナ先生も脱帽してしまい、「限りなく成長できる」と感嘆していた。ミレ先生には、実践に対する真摯さと勤勉さ、実践を言語化して分析する能力と再構築に繋げる行動力があつたのである。

時間が経ち、4回目の3CFは、2012年9月23日に行われた。4回目の3CFで対象となったミレ先生の実践は、2012年9月18日に実施した授業で、教科書には状態を表わす「～ている／～である」がメインの文法事項として提示されていた。ミレ先生は、この日の授業では、前半の60分の1時間目に文法の説明を、後半の60分の2時間目にクイズ作り

やペアによるロールプレイなどを行っていた。しかし、1時間目の文法の説明が冗長になってしまい、2時間目の活動を急ぎ足で進めてしまう様子が見られていた。特に、受講中の2人のフランス人学生のうち、1人の学生は授業開始時に実施するテストの時も何も書いておらず、授業でも何をすればいいのかわからない様子で、隣の同じフランス人の学生に筆問を繰り返していた。この日の授業の様子を以下のフィールドノートで紹介する。

- ・授業を開始してから35分が経過しているが、教師の説明だけが続けている。
- ・新しく登録したフランス人の学生は何か気になっているのか、隣のフランス人学生を話し合っている。
- ・授業の中盤、教師が動詞だけが書いてあるA4用紙を配り、絵を描いてその動詞の状態を表わすクイズを作らせた。40分にわたって実施したが、教師主導の説明のほうが文法事項の理解のためにはよかったのではないか。
- ・「モデル音声→練習問題→本文」の流れになっているのは、予習が前提だからなのか。「モデル音声→本文→モデル音声→練習問題」のほうが安定的な流れではないのか。

〈2012年9月18日のフィールドノートから〉

フィールドノートを見れば分かるように、2012年9月18日の授業では、状態を表わす「～ている／～てある」の説明がミレ先生の当初の予定より冗長になっていた。ミレ先生本人も説明が長くなっていることに気づき、説明もだんだん早口になっていき、更に説明は冗長になってしまい、教師1人が一方的に「説明をする」授業になっていった。ミレ先生は、A4用紙に絵を描いてクイズを作る活動とロールプレイを2時間目に実施したが、ミレ先生が予定していた時間より余裕が無くなっており、この活動の後の本文と練習問題も一方的にミレ先生が説明をする形になってしまっていた。ミレ先生にとっては、教師1人で一方的に説明だけをする授業ではなく、学生と一緒に活動をする授業にするために工夫をしてきたにもかかわらず、時間配分においてうまくいかない面があったのである。この2012年9月18日の授業について、ミレ先生は以下のように実践を言語化および分析している。

トピック〈教育4-15〉から(日本語訳)

ミレ先生：〈前略〉3時間(の授業)が2時間(の授業)に削られたんだけど、2時間のまでは大丈夫だったんですよ。でも、今回は1時間を無駄使いにしちゃったんです、1時間は全部活動で、少し…文法と絵を見せて学生たちに話させて、今回はちょっと失敗したけど、それからロールプレイみたいなものをさせてみて、それから2時間目に、1時間目が終わって2時間目には本文を…読んでチェックして、まあ、理解度を確認して文型を確認して、読んで訳して、読んで訳して練習問題をやるんだから、その2時間目がこう余裕を持って

進められなくて、パパッと進める感じだから、すごく難しがるような…、これが初級なんだから、ちょっと上手な子もいるはいるけど、上手な子を対象としてるんじゃないくて、もう…、もう動詞を勉強したばかりの子たちを対象に授業をするのだから、そんなにパパッと進めちゃだめなんだけど、私の意欲が先走ってパパッと進めちゃって、今、かなり……
本当にテンポを下げて、ちょっと…たくさんやるんじゃないくて、ちょっと減らしてでもやってみようど…。

ミレ先生は、上記の対話においても「1時間目を文法の説明に費やしてしまって無駄遣いをしてしまった」、「文法項目について絵を見せて話し合う活動とロールプレイをしてから、本文のチェックをして練習問題に答えさせる流れで進めようとしていた」、「2時間目に余裕が無くなって急ぎ足で進めてしまって学生が難しがるようだった」、「私の意欲が先走ってしまった」と2012年9月18日の授業を綿密に言語化すると同時に分析している。自然と分析の後には、「次回からはテンポを下げて、授業でやろうとすることも減らす」と実践の再構築にも言及している。ミレ先生のこのような傾向は、結局、「私はなぜこの方法を使っていたのか。一方的に説明ばかりしていないか。それが楽しかったのも事実だ。しかし、それで楽しく学生が日本語を学べるのか。それは私が目指す日本語の授業ではないのではないか」を問い続けていたと言えるのである。「日本語はどのようにして学べるか」、「私が目指したい教育はどのようにして実現できるか」を問い続け、実践に変化を与え続けていたのである。これこそ「よりよい」日本語教育の実現のための「ピア・サポート」の本領が発揮されたものと言えるのではないか。

しかし、4回目の3CFでは、これまでなかった参加者間のコンフリクトが起きていた。4回目の3CFでナ先生は、筆者とミレ先生との対話を通し、「自分が本当にやりたかった授業」、「教師としての元気を失っていた自分」について再認識でき、大いにエンパワーメントされていた。一方、エンパワーメントされ、興奮気味であったナ先生は、カンファレンスの対象となっているミレ先生の実践についてではなく、「何をを目指す教師になるべきのか」という点について熱弁を終始ふるっていたのである。どんな内容についてもナ先生は「どんな教師になるべきか」の話に変えてしまっていた。ミレ先生は、2012年9月11日の授業ではかなり自分の目指す方向へ変化を見せていたが、同年9月18日の授業では更なる課題も見つかり、3CFの場で改善のためのアドバイスを切実に求める状況であった。それにもかかわらず、対話はミレ先生の実践の改善という焦点から外れていったのである。以下に関連する対話を紹介する。

トピック<教育4-15>から(日本語訳)

崔：<前略>あ、ですから、説明を先輩がこの日はウェイトを、重みを前半に置きすぎてたんですよ、説明のほうに。

ミレ先生：ううん…！

崔：ですから、これをちょっと分けてやったらどうだったんだろう…、前半に「さあ、違いを考えてみてください。基本的な意味は『状態』です。作り方は、「て形」分かりますよね？」こういうふうに軽く説明をしておいて、それからそのまま教科書に入ってもいいし、それとも…その用意してきたあれ、八王子なんとか、絵を見せたりして、「さあ、今度は『～ている』と『～てある』と何が違うか見てみましょうか」こういうふうに本文に入って、それからまた「考えてみました？その人、どこが違うと思いますか？予習してきた人は？」こういうやり方もありますし、その次に説明をしたらもう少しウエイトが分散されて…、(説明が)偏らなかったかな…。

ミレ先生：うん……。

ナ先生：あのう…、とにかくね、今日、すごい、クリエイティブな教師にならなきゃいけないというのがどんなことなのか分かりそうで、

崔：ふぶっ…(笑)〈中略〉もう集中してくださいよ。今日、先生の話ばかりですよ(笑)。

ナ先生：クリエイティブな教師が…(笑)なるというのが何かというと、持ってる教科書で教えるんじゃなくて、これをどのように子供たちに、どんな課題を出して、どんなことをしてあげると子供たちがこれをやってくれるのか、それを考え続ける教師がクリエイティブな教師だと思うんです。

上記の対話のように、筆者とミレ先生は、2012年9月18日の授業での時間配分と授業内容の配分について話し合っていたが、ナ先生は「クリエイティブな教師になるべきだ」ということを終始主張していた。筆者は、ファシリテーターとしての役割を果たそうと思い、ナ先生にミレ先生の実践に戻ることを促していたが、あまりにも元気を失っていたナ先生がここまでエンパワーメントされたことにも嬉しくなり、ミレ先生の実践を対象としたカンファレンスにもかからわず、ナ先生の主張についつい賛同してしまい、それをミレ先生の実践と関連付けて助言をすることにまで至った。1時間以上も「クリエイティブな教師になるべきだ」、「教師はスキルではなく、創造力を養うべきだ」という話題で対話が進み、ミレ先生は実践改善のためのアドバイスはもらえず、抽象的な話題になっていることに苛々する様子が見られていた。以下に関連する対話を紹介する。

トピック<教育4-43>から(日本語訳)

ミレ先生：<前略>ここで創造力と目標があって、こういうやり方でやるのがスキルじゃない？

崔：来月にやることをもうやります？

ミレ先生：いや、私は気になるの。創造力って何なのか分からないの。

崔：創造力は、

ミレ先生：今、これを教えるのでしょ？それはスキルじゃん？〈中略〉

崔：例えば、こういうのがありますよね？まあ、絵を移動させながらやるのも面白そうで、

興味も持ってもらえそうというのは僕の考え方で、板書だけをする人もいれば、問題に答えさせる人もいるでしょうね。だから、それはスキルを獲得する…、教師のスキルの中の1つなんです。授業全体じゃないじゃないですか。

ナ先生：こういうふうに授業がしたいというのもこの人の創造力でしょね。〈中略〉それで、これをただひとつひとつ説明するんじゃなくて、自分は絵を提示したいというのも1つの創造力なんで。

崔：ああ……。

ミレ先生：方法論じゃない？私はそれが方法論みたいなんだけど。

この対話で、筆者の主張には説得力は欠けており、ミレ先生の「よりよい」実践のためのアドバイスにもなっていないければ、エンパワーメントにもなっていなかった。それに、ナ先生はまた「創造力」という話題で発言しており、ミレ先生はナ先生の主張にも反論する様子が見られている。しかも、筆者がナ先生の主張に賛同することで、ミレ先生とコンフリクトが生じてしまったのである。深刻な価値観や教育観をめぐってのコンフリクトではなかったが、「実践の改善」という共通の目標で力を合わせてきた3人の間で初めて起きたものであったため、筆者は当惑さと痛烈な自己反省をせざるをえなかったのである。

一方、このコンフリクトを対話のパターンという視点から注目すると、「主張－反論」の繰り返しになっていることが分かる。ミレ先生の実践の改善のための話題から逸脱しているため、実践を言語化および分析する「説明」も、その実践の言語化と分析に対する「助言」と「激励」も見られていない。つまり、上記の4回目の4CFでコンフリクトが起きている対話は「全く実践の改善にも、実践者のエンパワーメントにも繋がらないパターン」になっているのである。4回目の4CFでコンフリクトが起きたことは、「ピア・サポート」のマネージャーの役割を果たしていた筆者にとって辛いことであったが、実践の改善に繋がらない対話のパターンというものが明らかになった点では、極めて意義があることと言える。

次項では、この4回目の3CF以降、10月にミレ先生と筆者とで行った2CFを通して、ミレ先生の実践が更に進化していく様子について述べる。

2.3 目指したい方向へ実践が変化する

前述したように、2012年10月は筆者とナ先生、筆者とミレ先生の2人でそれぞれ2CFだけを行うことになった。ナ先生から「自分の授業の様子を自分の目で見ながら話したい」と申し出てきたからである。ミレ先生にも、この点について話し合ったところ、ミレ先生も「やはり自分の授業を見ながら話し合ってみよう」と賛同したため、2012年10月は「ピア・サポート」のデザインを変更し、2CFだけを4回行うこととなった。

2012年10月のミレ先生の実践を対象とする2CFは10月11日に実施された。この日のミレ先生の授業は、2012年10月9日実施の実践で、条件表現の「と・ば・たら・なら」を学習内容として行われていた。E大学の初級教科書には、1つの課に「と・ば・たら・なら」全てが扱われており、教授内容も「と・ば・たら・なら」全てを1つの課の中で行われるようになっていた。2012年10月9日のミレ先生の実践では、同年5月と9月によく取り上げられていた「時間配分」と「文法中心」、「教師の説明中心」という問題が明らかに解消されていることが確認できた。以下に関連する対話を紹介する。

トピック<教育1²-3>から(日本語訳)

崔：明らかに先輩の口調が変わったような気がしたんですけど。

ミレ先生：どういうふうに？

崔：もっとゆっくり、もっと……前は今より声のトーンも高かったし、早口だったような気がします。<中略>この日は、特に聞きやすかったんですよ、おっしゃることが、説明が。

ミレ先生：うん……、私がね、余裕があったの(笑)、前回みたいに遅刻したりすると…早く進めなきゃいけないから早口になるし、本当に思うんだけど、その……余裕！だから、授業準備をもうちょっとちゃんとしておいて、どういうふうにすればいいのかがイメージできてる状態では、もうちょっとゆっくり、授業(の進度)がちょっときつくて、私の心に余裕があるから……、でも、あ、こりゃ時間もけっこうかかりそうだし、大変そう…と思うと、焦っちゃう！

崔：うん…

ミレ先生：学生たちは理解できたかな？こう思っちゃって…

崔：だから説明も余計に増えちゃうのかな？

ミレ先生：うん、そう(笑)！説明が増えちゃう…(笑)

崔：説明も多くて早口なんだから、これがちゃんと…、学生たちに理解できたかな…

ミレ先生：うん、うん。

崔：今日は、いや、この日はすごく分かりやすかったんですよ、説明が。それから文法用語もたくさん減ってるように感じたんですけどね。前みたいな場合は、語尾、動詞とか名詞とか…でも、それがけっこう減ってるような気がして、そこでもっと分かりやすかったと思ったんです。

上記の対話からも分かるように、2012年10月11日のミレ先生の実践においては「早口からゆっくりとした口調へ変わり、説明が分かりやすくなる」、「文法用語の使用が減る」という変化が見られていた。2012年5月と9月の授業では、早口で長時間にわたって文法の説明をする場面が見られており、時間に追われる場合は口調は更に早口になりながらも文法の説明は減らさないことも多々見られていた。ミレ先生は、2012年5月の「文法一辺倒の説明」の授業に「学生で話し合う活動の導入」という変化を与え、会

話の授業で文法の説明ばかりするという改善点を解消しようと積極的に取り組んでいた。2012年9月の実践では、文法の説明はメインとするが、ロールプレイやクイズ作りなどの活動を取り入れることを試していた。しかし、これまで慣れきっている文法の説明の仕方とそれ以外の活動との調和の面で時間配分の調整という改善点が見られていた。その改善点には、早口でも説明の量は減らさないというものも含まれていた。それが、2012年10月9日の授業では、明らかに変化していたのである。ミレ先生は、その理由として、「大変だが、もっと丁寧に授業の準備をしておく。それで心の余裕ができる」という点を挙げている。つまり、「ピア・サポート」の遂行期間中に、ミレ先生はこれまでよりも時間をかけて実践を振り返り、組み立てることに入念に取り組んでいたことが分かる。ミレ先生自身が「ピア・サポート」という場を通して、自分が満足していた実践には実は課題が山積していたことに気づき、積極的に実践に変化を与え、課題を解決しようと努力し続けていたのである。

上記のようなミレ先生の努力は、2012年10月9日の授業で、以下のような驚くべき場面まで作っていた。2012年10月9日の授業では、授業前半は、従来のようなプリントによる文法の説明と教科書の本文訳読、それから練習問題の順で進められていたが、「練習問題を教室の前に出て板書させて訂正する」というやり方はなくなっており、大きな変化が見られていた。そして、授業後半に学生たちはペアになって条件表現の「と・ば・たら・なら」を利用して互いのことを聞き合う活動が行われていたが、この活動で驚くべきことが起きたのである。

ペア活動はミレ先生作成のワークシートを使用して行われていたが、その内容は文型練習のためのものではなく、純粋に学生同士で互いのことを聞き合う内容となっていた。ただし、質問と答えには「と・ば・たら・なら」を使用して質問して答えるように工夫がされていた。この活動に学生たちは非常に盛り上がり、時間になってミレ先生が授業が終了したことを伝えたにもかかわらず、学生たちは誰ひとりも話し合いを止めようとしなかった。図27のように、ペアの顔を見ながら話を聞き、質問し、メモを取り、



図27 授業終了後も話し合いを続けている学生たち

また質問して答える活動に笑顔で夢中になっていたのである。いつも難しさを訴えていたフランス人の学生のうち1人もこのペア活動には積極的になり、身振り手振りで自分のことを相手の学生に伝えようとしており、相手の学生も笑顔で色々と言い換えながら、質問をしたり、相手の質問に答えたりしていた。この様子は、授業終了後、5分間も続いていたのである。これまでのミレ先生の授業では、学生たちの真面

目さと集中力は目立っていたが、「活気」はほとんど感じられなかった。筆者は観察をしながら、まるで塾の受験生のような印象さえ受けていた。その学生たちがこのように盛り上がり互いのことを聞き合う活動に夢中になっている様子を見て、筆者は大きな衝撃を受けていたのである。教室から退出しようとしていた筆者は急いで乱筆で現場メモを取ったため、後ほど、読めなくなった箇所も多かった。以下に整理できたフィールドノーツの一部を紹介する。

- ・本文精読後の授業後半のペア活動には教師も学生とペアになって参加している(変化!)
- ・学生たちは、ペア活動をかなり楽しんでいる様子だ。教師の介入がなくなったことで「活気」が出てきた。
- ・時間になって授業が終了したのに、学生たちがはペア活動を続けている!!!。理由は何か???

〈2012年10月9日のフィールドノーツから〉

一体なぜこの日のペア活動で、学生たちはここまで授業が終了したにもかかわらず、話し合いを続けていたのであろうか。それに関連する2012年10月11日の2CFでの対話を紹介する。

トピック〈教育1²-31〉から(日本語訳)

ミレ先生：(ペア活動を続けているのに授業を終了してしまう場面を見て)あはははは、ペア活動をさせて時間になっちゃって、私が「無理やりに(日本語で)」終わらせたの(笑)。

崔：これが不思議で(ビデオカメラを)止めてたのにまた…

ミレ先生：うん、学生たちがやり続けるからね(笑)。

崔：何で、これが、何でこうなったと思いますか。僕はこれが一番のポイントとして気になってたんですよ。

ミレ先生：うん……、(学生たちが)やりたかったみたい、ペア(活動)を(笑)。

崔：ですから、なぜやりたかったと思うんですか。

ミレ先生：(しばらく考える)分からない、何でだろうね？

崔：僕はこれが一番印象的な授業だったんですよ、僕が今まで見たものの中で。指示もないのに自分たちで取り組んでましたよね。

ミレ先生：うんうん、だから、聞いて答えるのがこの(ワークシートの)形式なのね。だから、相手のこともここに書かなきゃいけないの。「お昼なら(日本語で)」、何がいいかですか、何か、こういうふうに聞きあうことをね、だからなんとなく書きたくなっちゃうじゃない、こうやってね？その人のを早く、そうしないと来週、発表できないから。

崔：やっぱりこうならないと、正解があるわけじゃないし、互いに聞き合う、話し合う、こういうのは当然時間を…

ミレ先生：うん、こういうのは私をもっと時間を与えたほうがよかったのに、時間切れになってしまって…

この対話でミレ先生は、学生たちが話し合いを授業終了後も続けていた理由について、最初は分からないと答えたが、「相手のことを聞き合うことはなんとなく書きたくなる」と推測している。筆者も単調な文型練習としてのペア活動ではなく、「練習ではない話し合い」になっていたことに学生たちは「面白い」と受け止めたと推測している。黙ってミレ先生の授業を聞いて、練習問題を解いて時間になって教室を退出するのではなく、いつも近くに座っていた人たちと顔を合わせて互いのことを「日本語」を媒介として話し合うことに新鮮さを感じたに違いない。これは、その現場にいた筆者に伝わってきた学生たちのエネルギーから明らかである。韓国の大学の日本語学習者たちは、黙々と文法積み上げ式の授業に真面目に取り組んでいるように見えても、実は日本語の授業で新鮮な何かを渴望していたのである。

韓国の大学の日本語教育は、カリキュラムから教科書、教授法において筆者が日本語学習を開始していた20年前とまったく変わらない。韓国の日本語教育を取り巻く状況が変わっても、大学の現場だけは数十年前と変わりがなく、「大学の、大学のための、大学による」日本語教育になっているとも言える。ミレ先生の授業が徹底的に教師主導の文法積み上げ式の授業になっていたことには、少なからず韓国の大学の日本語教育の風土の影響もあると考えられる。しかし、大学の日本語教育も、表3のように学習者数が激減してきており、厳しい局面を迎えている。韓国の大学の日本語教育において変化は選択ではなく、必然である。実践に変化が起きることで、議論が始まり、議論が始まることで停滞がほぐれはじめる。韓国の大学の日本語教育の停滞は、このような「実践の変化」から解消への兆しが見えはじめ、徐々にこれまでとは異なる日本語教育として変貌していくと筆者はミレ先生の実践の変化から確信している。

ミレ先生の実践には「ピア・サポート」開始以来、変化が起きつづけていた。これはナ先生の事例とは対照的であった。その理由としては、ミレ先生の実践改善のための意思が強かったことと他者の意見の取り入れに積極的だったことが挙げられる。以下に関連する典型的な対話を紹介する。

トピック<教育1²-9>と<教育1²-10>から(日本語訳)

崔：小さいメリハリをこう与えながらね。

ミレ先生：うん、私がさっきも文型をやりながら説明が多すぎると思いつつ(笑)、いやだ…、ずっと時間配分…ずっと時間のことしか考えてなかったの。あ、時間、時間…ははは…(笑)。

崔：だから、その違いだと思うんですよ、さっきメリハリを与えるのが結局、学生たちを動かすとメリハリ感が出るんですよ。視線を1箇所固定させると、ナ先生もそういう点

では眠い感じがしたじゃないですか、テレビ(の画面)ばかり見させて反復させて。

ミレ先生：そうね…(メモを取りながら)こういう時は、動きが…必要だ…

崔：はい、視線が動くと目が、目が覚めちゃうんですね。

ミレ先生：そうね、こう一回見たりしながらね、うん。

崔：フラッシュカードもその時、使うと効率が上がるでしょうね。ずっと本ばかり見てて読解してたから、一回顔を上げさせて…

ミレ先生：(メモを取る)フラッシュカードね…<中略>

崔：うん、それから僕たち何ヶ月もやってるんですけど、その点(メリハリがない点)が授業を単調にする原因の1つだと思うんですよ。

ミレ先生：あら…！いい指摘だわ。(メモを取る)単調さをやぶる…

上記の対話からも分かるように、ミレ先生はカンファレンスにおいて、ナ先生と筆者からの意見を取捨選択し、いつもメモを取りながら参加していた。ミレ先生は、ナ先生と筆者からの意見やアドバイスに気になる点があると、その場で質問し、確認し、大事なものかどうかを判断してメモを取っていた。なお、取捨選択した意見やアドバイスは、果敢に実践に反映させてみるという柔軟な姿勢も見られていた。これは「制約による教師の思い込み」が無いという裏づけであり、ミレ先生の実践が「ピア・サポート」の遂行期間中にいつも変化し続けていたことの証拠と言える。ナ先生が教育制度による生徒たちの意欲の無さを終始主張し、実践に変化を与えようとしなくなった理由は「制約による教師の思い込み」であることは既に明らかになっている。「制約による教師の思い込み」は、実践改善を根本から遮ってしまうのである。こういった点で、ミレ先生の他者の意見を柔軟に受容する姿勢は、実践の改善という観点から見て、「制約による教師の思い込み」に囚われていないことで説明が可能なのである。

次のカンファレンスは、2012年10月18日に行った。この日は、同年10月16日のミレ先生の実践を対象として行われた。対象となった実践では、「～なければならない／～ないといけない」が学習内容となっていた。この日のミレ先生の実践は、2012年5月からの課題は明らかに解消されており、ミレ先生が目指す「楽しくかつ分かりやすい文法マスターのための授業」へと一層変化していた。この変化の中で、一番、著しいものは「文法の説明」と「学生同士での活動」がバランスよくなったことである。そして、その背景には、ミレ先生自身の変化があった。

トピック<教育2²-2>から(日本語訳)

崔：(ミレ先生が作成した省察シートを読む)反省する点は、退屈な…退屈な文法の説明、個別活動時間…(省察シートを読む)これは私たちがいつも話し合うものなんですけど(笑)、退屈と思われたのは、どんな点で退屈と思われたんですか。

ミレ先生：私がやりながらも「あ……………」、何か相手の反応が分かるじゃない？何かひと

つでも聞こうとするより難しがるという感じで聞いているような気がして、ほんと……お互いが分かり合えなかったんだから退屈だと書いたの。

崔：それは普段もそう感じたんですかね。

ミレ先生：いや、特に「と、ば、たら、なら(日本語で)」やる時ね。

崔：ううん！

ミレ先生：他の時は、文法の説明はそんなにしてないの、最初にまあまあ導入して、すぐ文型に入るから活用をしてもよかったんだけど、今回は「と、ば、たら、なら(日本語で)」を私がプリントで提示してそれに対する説明をちょっとやったほうがいいと思って、それを…ずっとひたすらやったじゃない、20分間ほど。だから、学生たちは新しい文法を勉強するんだけど、それをずっとプリントを見ながらやろうとするから、何かの活動を通して勉強するんじゃないくて、説明を通して勉強するんだから退屈になるもんなのね、講義なんだから。

上記の対話からミレ先生は2012年10月9日の授業で「と・ば・たら・なら」を従来のようにプリントだけで長々と説明をすることで、学生たちが「難しがる」ことに気づいたことが分かる。また、ミレ先生は、新しい文法を「活動」ではなく、「説明」で教えることが学生たちに授業に対して退屈感を生じさせたことを学生たちの反応で気づいたことも分かる。これは大きな変化である。ミレ先生は、「ピア・サポート」開始前のインタビューで、この初級の読解クラスは長年の経験から決まったパターンがあり、その通りにすれば、やりやすくして学生たちの反応もよかったと語っている。ところが、上記の対話でミレ先生は、従来のようなプリントによる説明に学生たちが難しがることが分かったのである。2012年10月18日の2CFで、ミレ先生は自分の現在の実践への安住も、満足も示しておらず、自ら課題を言語化していたのである。このようなミレ先生自身の変化によって、1週間後の2012年10月16日の授業では、文法の説明の仕方が大きく変わることになるのである。このミレ先生自身とミレ先生の実践の変化について、更に筆者はミレ先生と以下のようなことを語り合っていた。

トピック<教育2²-3>と<日本語2²-1>から(日本語訳)

崔：あ、僕は今週の授業ですごく……先輩の大きな変化が2つぐらいあったんですけど、1つ目は、今、お話しすると、1つ目は(本人ならではの)色がはっきりしてきて安定感、そして精緻化する感じ…がするのが1つ目の変化で、2つ目が概念を先にちゃんと説明なさったんですよ、今回は何だっけ…

ミレ先生：これ、「必要と義務」！

崔：あ、義務…、「しなければならぬ(日本語で)」というその概念を…例文とか文法の説明よりも概念を、明らかにコンセプトを説明してから文法や練習に入ってたんですね。それがものすごい大きな変化で、(授業も)分かりやすかったです。

2012年10月16日の授業では、これまでの実践とは大きな変化が見られていた。細かい文法の説明と例文による文法事項の確認から授業を始めるのではなく、「～なければならぬ／～ないといけない」という表現は「義務」を表わすものだとごく簡単な概念の導入から始めていたのである。この概念の提示から例文に入ることによって、学生たちは「どんな意味かはちゃんとは分からないが、『義務』を表わす意味なのでだろう」と新しい文型について難しがることなく、授業に臨むことができたことと推察できる。なお、ミレ先生には、2012年10月9日と16日の授業は両方とも、「文法」を中心としながらも、ペア活動やプレゼンテーションの利用などで毎回、様々な工夫をして「分かりやすさ」に磨きをかける様子も見られていた。ミレ先生が目指す「分かりやすく且つ楽しい文法マスターのための授業」に少しずつ変貌していき、2012年5月と9月の時間配分の失敗や授業内容のウエイト調整の失敗を克服し、巧妙に組み立てられた授業へと変わったのである。

2012年11月18日には、「ピア・サポート」の最後の3CFがあった。その日の3CFでは、2012年11月6日のミレ先生の授業を対象としていたが、この日の学習内容は「～たり、～たりする」と「～ながら～をする」であった。まず、以下に2012年11月6日のミレ先生の授業の様子を紹介する。

2012年11月18日の授業における一番の変化は、授業開始とともに受けさせていた小テストの時間が劇的に短くなったことである。実は、これは2012年10月から起きている変化である。ミレ先生は、2012年9月までの3CFまでは、「予習のウォームアップ」のために小テストは譲れないという意思を強くアピールしていたが、その小テストの実施時間を2012年10月中旬の中間テストを機に大幅に減らしたのである。その理由については、後ほどミレ先生の語りとともに述べる。

2012年11月6日のミレ先生の授業は、5分ぐらい小テストを受けさせてから、簡単な「～たり～たりする」と「～ながら」を動作の列挙と同時動作という概念で導入し、モデル音声を聴かせることで始まっていた。このモデル音声は、ミレ先生のクラスの日本人学生が直接録音したものである。ミレ先生の2012年2学期のクラスには13人の受講生のうち、1人は日本人留学生で、2人はフランス人交換留学生であった。ミレ先生は、教科書付きのモデル音声に不満を持っており、標準語母語話者の日本人留学生に録音を頼み、授業で活用していたのである。モデル音声を聴かせてからは、1回モデル音声について音読させ、それから、図28のように、具体的に例文を通して文法事項の説明をしていった。



図28 例文による文法項目の説明

文法事項の説明の時も、ミレ先生は教室を

回りながら説明をしており、学生の視線がホワイトボードに固定しないようにしていた。教室を回りながら、その都度、学生に質問をして理解度を確認し、適宜、板書をする形で進めていた。その後は、本文を1人ひとりに韓国語に訳してもらい、ミレ先生はその翻訳にフィードバックをしていった。その後は、席を移動させてペアを作り、練習問題の作文について2人で取り組むように指示した。練習問題の答え合わせは、ミレ先生が作成したワードファイルを立ち上げ、問題を確認して学生たちに口頭で答えてもらってから、色設定を白にして見せなかった正解を黒に変え、全体で答え合わせをしていた。



図29 ペアで練習問題に答える



図30 ペアによる「個人化」発表

ここまでで授業の中盤を過ぎ、次はペア活動に移っていた。ミレ先生は、自作のワークシートを配り、1分ほどでコンパクトに活動の流れの説明をし、「～たり～たりする」と「～ながら」を使って、学生同士の個人的なことを聞き合う「個人化」した活動を授業の終盤までさせていた。ミレ先生は、図29のように、教室を巡回しながら、ペアの話聞いて何かを少し発言するぐらいで、積極的な介入はしていなかった。活動の後は、図30のように、学生に「個人化」活動をしてどのようなことを話し合ったかについて発表してもらった。授業の終盤には、当日の学習内容を振り返り、質問と次週のスケジュールを確認して終了する形になっていた。

「ピア・サポート」開始初期のミレ先生の実践と比べ、見違えるほど大きく変わっていることがはっきりと分かる。教師の巧妙な計算が垣間見られ、安定感がありながらも生き生きと躍動感のある実践へと変化していたのである。ミレ先生の実践の運営面において、「ピア・サポート」開始初期に比べて大きく変わったことは、「小テストの問題数の縮小」、「練習問題の解かせ方」が挙げられる。ミレ先生は、2012年5月と9月とは大きく変わり、同年10月からは小テストの実施時間を3分程度に大幅に減らしている。これはミレ先生の実践上の大きな変化である。最後の3CFでミレ先生は、その理由について以下のように語っている。

トピック<教育5-37>から(日本語訳)

ミレ先生：<前略>で、時間を作って中間評価を、それで学生たちに考えてもらったんですよ、何か「勧め(日本語で)」のものはないか…(笑)

ナ先生：うんん…。

ミレ先生：それで…出たのが、最後のペア練習をもっとやりたい…そうすると、時間を、進度も進めなきゃいけないから…それで、私の考え方も話して、で、あ…、授業の最初の小テストを減らしてほしいといわれたから…、その小テストは、実は学生たち(理解度)をチェックするより、前の授業の復習を私が別途、させることができないから、それを5分前に見てきたほうが円滑な授業のために役に立つ、全然見ないできてすぐ教科書に入るのは難しいから、で、その話をちょっと交わして…、とにかく減らすことにして、小テストを3問だけにすることに…(笑)、10問から3問に…減らしたんですよ。そんなに時間はかからないけど、でも少しでも。

ミレ先生は、2012年10月中旬の中間テスト後、従来のやり方から大きく変わっている自分の実践について学生の意見が聞きたくなり、中間テスト翌週の時間に進度は進めず、ミレ先生がお茶とお菓子を用意して簡単な茶話会を開いていた。上記のミレ先生の語りから分かるように、ミレ先生は学生にこれまでの授業について中間評価を受けたく、自分の授業でのやり方の意図についても説明し、学生からも自由に意見を話してもらったが、学生たちから「小テストの問題数を減らしてほしい」という意見があったと言う。ミレ先生にとって小テストはどうしても譲れないものであったため、小テストの廃止はできず、結局、10問から3問へと減らし、実施時間も1～3分程度に劇的に短くなったのである。ミレ先生は、ナ先生と筆者の意見とともに学生の意見まで含めて、実践の分析を行い、再構築し続けていた。それに、学生の意見もすぐ受容し、実践の再構築を行っている点は、ミレ先生の行動力を裏付けるものであり、その背景にはミレ先生には「制約による教師の思い込み」がないことが更に確認できる。ナ先生もほぼ同じ時期に、偶然にも生徒との討論会を開いていたが、それを機に実践に変化や改善は見られず、むしろ2012年11月の授業では「失敗した授業」と自嘲する場面が見られていた。生徒たちとの討論会の後にも実践に変化が見られていなかった理由としては、ナ先生には強力な「制約による教師の思い込み」が見られていることを挙げた。整理すると、ミレ先生は、実践が変化していくにつれ、エンパワーメントされていったのであり、継続的な変化ができたのは「制約による教師の思い込み」が見られなかったことに因ると言える。一方、ナ先生の場合は、「制約による教師の思い込み」が見られ、実践に変化を与えようとしていなかったが、「ピア・サポート」を通してエンパワーメントされ、実践に変化を与えるようになったと言える。どちらの場合にせよ、「実践者のエンパワーメント」は非常に重要であることが浮き彫りになっている。

ミレ先生の実践のほうに戻ってその変化について更に紹介する。ミレ先生の実践の運

営面における2つ目の変化としては「練習問題の解かせ方」を挙げた。練習問題は、2012年9月までは学生に教室の前に出てもらってホワイトボードに板書させて解かせていたのが、同年10月からはこの解かせ方は無くなっていた。その代わり、ミレ先生は授業の前にワードファイルに練習問題と模範解答のような作例を作成しておいて、授業では学生に練習問題の作例を発表してもらってから、用意したワードファイルを教室のプレゼンテーション機器を利用して前方の画面を写し、色の使い分けで模範解答のような作例を学生と一緒に確認する形になっていた。最後の3CFでは、この変更点については、当然、ナ先生も、筆者も気になっていたため、以下のような対話が行われていた。

トピック<教育5-26>から(日本語訳)

ナ先生：今、練習問題させてるっておっしゃいましたね？

ミレ先生：ええ、(発表順番を)回しながらやっています。

崔：練習問題のやり方、ほかのものはないんですかね。

ミレ先生：……練習問題は、昔は板書させてたんですよ。で、板書にして「前に出て書いて」って言って、学生たちが書き終わったら、それを訂正しながら1つずつ見ていく…、ほとんどよく間違えるところは似てるから、こういうのは注意してって言いながらやってたんですけど、それが書かせるより一言でももっと話させて一緒にやったほうがいいかなと思って板書させるやり方を止めて変えたんです。板書させるやり方にずっと満足してたんですけど、ことばを一言でももっと、学生たちが作りながらやったほうがいいと思って。

この対話からは、ミレ先生の実践改善のための果敢な決断が窺える。ミレ先生は、長年の「やりやすい」やり方に満足していたが、学生たちが一言でも教室で話したほうが良いと判断し、自ら果敢にそれを変えたのである。このミレ先生の決断は、決して簡単なことではない。これは日本語教師の経験のある人なら、分かるはずである。長年のやりやすいやり方に満足していたのに、「学生のために」わざわざ全面的にそのやり方が変えられる日本語教師は恐らくそこまで多くはないであろう。なお、長年のやり方を全面的に変えるためには、その代替りのやり方を工夫しなければならず、しかもそれは時間と努力を要するものである。ミレ先生の場合は、学生に板書させて手で訂正をすればいいという楽なやり方を止め、時間をかけてワードファイルに練習問題を全て入力し、色分けをする工夫をしていた。それに、ミレ先生は、2012年5月と9月に比べ、明らかにマルチ機材の使用を増やしており、その使い方も「ピア・サポート」の遂行とともに授業の中で安定していった。そのため、ミレ先生ひとりで説明をしていた頃に比べ、授業の中で視覚的にも、聴覚的にも学習リソースが増えており、授業自体もメリハリ感ができ、躍動感のあるものへの変貌していたのである。このことから、実践者の決断によって、実践はいくらでも劇的な変化が起き、それに実践者はエンパワーメントされることが分かるのである。

ミレ先生の実践の変化は、文法の説明と練習の仕方においても歴然と見られていた。2012年5月の実践のような機械的に脱文脈化した文型を単語を入れ替えながら練習させるやり方を止め、学生同士で学習項目の文型を使って互いのことを聞き合っ
て知り合う「個人化」を2012年9月から文型練習に導入し、2012年11月の授業では定着していたのである。1ヶ月ぶりにミレ先生の実践を見ていたナ先生は、「個人化」の導入を助言していたこともあり、注意深くミレ先生の授業を見て、ミレ先生が授業に「個人化」を導入したことに気づくのである。以下に対話を紹介する。

トピック<日本語5-10>から(日本語訳)

崔：ああ！僕、あれ見て感心したんですよ。(ナ先生に)先生、何が変わったのか見てみてください、「～たり、～たり(日本語で)」の説明する時に。

ナ先生：<1分ほど映像を見て>個人化質問だよな？

崔：それにプラスして変わった点がもう1点あるんですよ。<中略>以前、僕たちが2者(カンファレンス)、2者(カンファレンス)、3者(カンファレンス)をやった時、僕たちが話し合ったのが、文法の説明が度を過ぎて長いと、

ミレ先生：うんうん、ちょっと短くしたの(笑)。

崔：短いのもありますし(笑)、2つ目は「～たり(日本語で)」というのはこういう意味があって、こういう意味があって、こういう意味もあって、こういうふうにじゃなくて、今、あれが「～たり(日本語で)」の代表例文ですよ？

ミレ先生：うん。

崔：色々な行為の中で代表となる行為を、概念を先に説明して、例に入ったから、それで分かりやすくなったと思うんですよ。細かい文法の説明じゃなくて、概念から入って例に入って、後は学生たちの作例を通して分からせたのがもっと分かりやすく感じられたんです。

上記のように「個人化」の導入によって、学生たちの授業への参加度も上がり、「活気のない塾の受験生」のような印象を筆者に与えていたミレ先生のクラスの学生たちに活気が見られ、積極的に「日本語を媒介として」活動に取り組むようになったのである。なお、これが可能となったのは、ミレ先生がナ先生と筆者からの助言を踏まえて文法説明の量を減らすとともに、説明の仕方でも「長時間による細かい文法事項の説明」ではなく、「基本的な意味と概念の提示」に変え、時間的に余裕を確保しておいたことが影響していたと考えられる。時間に追われながら「個人化」活動をし、本文の精読をし、練習問題に安定的な流れで移るとは考えられない。ミレ先生は、実践の分析と再構築を毎週、繰り返し、時間配分から授業内容まで綿密に準備し、徐々に「分かりやすく且つ楽しい文法マスターのための授業」を実現していったのである。同時に、ミレ先生は「練習問題を板書させるやり方に満足していたが、一言でも学生が自分の口で話したほうが

いいと思ってやり方を変更した」、「やっぱり文法の説明が多すぎると思って減らした」と語っており、これまでの決まったパターンの実践からくる満足感とは異なる満足感と向上心が持てるようになってきていることが分かる。このように、ミレ先生は「実践の改善に成功し続けることからくる満足感と向上心」を味わうことでエンパワーメントされ、更に実践の改善のために努力し続けられたと言える。

2012年11月18日に実施した最後の3CFでは、ナ先生とミレ先生が2012年10月の「ピア・サポート」以降、自分で作成してきた省察シートを使って「実践研究のサイクル」についても対話をしていた。省察シートによる対話は、筆者が、長期間にわたる「ピア・サポート」を総括する時間を作りたかったことと2012年10月から11月までの2週間の休止期にも省察シートを通して実践の言語化と分析が可能となるようにしたかったことがきっかけである。2012年10月の「ピア・サポート」の休止期にミレ先生が作成した省察シートを3人で見ながら、「私の授業のキーワードは?」、「実際の私の授業はどんなのか?」、「私の授業のキーワードはちゃんと生かしているか?」、「私のやりたい授業のための方法を使っているか?」、「こういうふうに授業を改善したい」、「授業改善を妨げるものは?」をホワイトボードに筆者が書いて、それぞれの関係を図式化して実践研究のサイクルで示して対話をしていた。以下に対話を紹介する。

トピック<教育5-42>から(日本語訳)

ミレ先生：私はやりたいの、文法マスターを。私の授業のキーワードは文法マスター(笑)、それで、そこに合わせて、うん…、そのう…本、教科書に出ている語法を私が少し補完して説明しながら文型で確認して、もう一回基礎固めをして、その後、その固めたものをもう一回本文を通して、読解をしながら見て、そこに文法がちょこっとちょこっと入ってるんだけど、もう……読解を通してもう一回文法の確認をして、それからどうするのかという、文型練習とペア練習…

崔：前はこのペア練習を導入したのは、どんな理由ですか?

ミレ先生：楽しい授業にしたかったから、実は。だから、文法をするためには、文型をやって確認して練習問題でもう一回確認するぐらいだったんだけど、あ…これで終わると本当に講義型で終わっちゃうから、学生たちも自分たちで直接(文を)作ってみて、話もして、そうするから、ひとりでやるのではなくて、ふたりで話し合っ、話し合うとまた楽しいじゃないですか、ことばにするから?だから、ペア練習をしながら楽しさを感じさせるために、ペア練習を実は取り入れたんですね。

上記の対話では、ミレ先生の授業のキーワードは「文法マスター」で、そのキーワードは、実際の授業で「語法説明と文型練習を通してちゃんと生かしている」ことが分かる。そして、授業を改善したい方向は「文法マスターを分かりやすく且つ楽しい形で実現させたい」ことで、これと関連して実践の改善を妨げるものとしては「教科書と進

度」を挙げていることも分かる。

興味深いのは、ミレ先生も、ナ先生と同じく実践の改善を妨げるものとして「教科書と進度」という現場の制約を挙げていることである。ナ先生も教育制度といった制約を終始、実践改善が図れない原因だと主張していた。しかし、ミレ先生の実践は「ピア・サポート」を通して変化しつづけていったのに対し、ナ先生の実践は一時的にナ先生の目指す方向へ変化したものの、また「ピア・サポート」開始前の状態に戻ってしまうという結果となっている。ミレ先生は、制約があることは認めるものの、だからといって、実践で新しいことを試すことは無理であるということは1回も言及しておらず、次から次へと「ピア・サポート」から得られた刺激と助言を実践に反映させながら、自分なりに目指したい方向へ変化させていった。一方、ナ先生には強力な「制約による教師の思い込み」が見られていたため、実践の改善のために何かを試そうとすることがほとんど見られなかった。もちろん、教科書や進度と教育制度は、制約として次元が異なるものであり、教育制度の制約のほうが教師に深刻な影響を及ぼしているとは十分考えられる。しかし、肝心なのは、「制約の強さ」ではなく、「制約による教師の思い込み」の強さなのである。「制約による教師の思い込み」は、実践者に実践の改善を根本から諦めさせるものではあるが、他者の視点と助言によって克服可能なものと言える。これはナ先生の実践に一時的でもナ先生が目指す方向へ変化したことから裏づけられている。そのため、実践者に「制約による教師の思い込み」が見られる場合は、それを克服できるように他者の視点や助言、そして励ましが必要と考えられる。そして、これらが「実践者のエンパワーメント」に繋がることで「制約による教師の思い込み」は克服可能と考えられる。

次は、7ヶ月間の「ピア・サポート」を終えたミレ先生の感想について紹介する。

トピック<その他5-15>から(日本語訳)

崔：さあ、僕たち…長い…何ヶ月間にも渡ってやってきたんですけど、(ミレ先生を見て)カンファレンスを終えて、軽く感想、一言お願いします。

ミレ先生：あ、感想ね、うん…

崔：あ、何でも、すごくムカッと来たとか、こういうのからでも(笑)

ミレ先生：いや、別にムカッと来たことは無かったんです、ちょっと…たくさん考えるようになったし、でもいつも後悔するから、あ、もうちょっと上手くできてたら、もうちょっと準備をしてたら……こういうことは常に授業で考えてると思います。満足できる授業より、もうちょっと余裕のある？もうちょっと準備をして、こういうのをさせてたら…こういうことを考えさせてくれる時間だったので、これからももうちょっと努力をしなければいけないなということをお考えさせてくれた会だったと思います。それで、すごく…よかったと思います(笑)。

ナ先生・崔：(同時に)ふいふい…(笑)

ミレ先生：こうして終わっちゃって、ちょっと…すごく…

ナ先生：(笑いながら)怠けてしまうかな？

ミレ先生(笑)ははは……、すっきりするけど、すっきりするけど、こういう会がないと、またもうちょっと準備をすることを怠ってしまうかもしれないと思って、それもちょっと心配ではあるんですけど、この一所懸命がんばるという気持ちを忘れずに、もっともっと学生たちにたくさんのことを教えようと努力していきます。

崔：はい……

ミレ先生：コマ数がもらえたらね…、あはははは……(笑)

上記の語りから注目したいのは、ミレ先生の「満足できる授業よりも余裕が持てる授業」を重視しているところである。ある方法論で「これなら授業でうまくいく」と満足感を示してその方法論を固持することなく、ミレ先生は「綿密に授業準備をすることで余裕をもって授業を運営する」ために、常に実践を分析して再構築しようとしているのである。恐らく、ミレ先生は、今回の「ピア・サポート」で学生たちの活気と楽しい雰囲気作りの面で効果のあったペア活動を次の学期にも取り入れたにもかかわらず、思ったより効果が挙げられない場合は、さらに実践を分析してその原因を探り、この分析に基づいて実践を再構築するに違いない。

なお、ミレ先生は、「ピア・サポート」が終わることで授業準備を怠ってしまうかもしれないが、「ピア・サポート」を通して育ててきた実践改善のための向上心を忘れず、努力し続ける意思を表明している。雇用や勤務状況の面で日に日に厳しい状況におかれている韓国の大学の非常勤講師として、ミレ先生がここまで「満足をしなくて常に準備する教師」になっていることには尊敬の念を抱かざるを得ない。そして、このような日本語教師が現場にいることは、韓国の大学の日本語教育において希望ともいえよう。

以上のように、「ピア・サポート」によるミレ先生の実践の変化について論じてきた。次は、「ピア・サポート」のミレ先生への影響について、「ピア・サポート」終了直前に行ったインタビューデータの分析に基づいて論じる。

3. 「ピア・サポート」のミレ先生への影響

ここでは、2012年11月にミレ先生へ行ったインタビューデータの分析に基づき、「ピア・サポート」のミレ先生への影響について論じる。インタビューデータに定性的コーディングを行って分析した結果、【共同研究の影響】、【共同研究の課題】、【私と共同研究】、【教授情報共有のための場作り】、【楽しい授業作り】、【「時間講師」の悲惨な現実】の6つのカテゴリーが立ち上がった。【共同研究の影響】と【共同研究の課題】と【私と共同研究】と【楽しい授業作り】に属するコードで、ミレ先生は自分自身と自分の実践について語っていたため、これらのカテゴリーは、図31では「ミ

レ先生の実践」の中に示している。また、【教授情報のための場作り】と【「時間講師」の悲惨な現実】に属するコードでは、韓国の大学の非常勤講師としての日本語教師の現実について語られていたため、「韓国の大学の日本語教師」の中に示している。なお、全てのカテゴリーは、韓国の大学の日本語教育文脈で語られていたため、「韓国の大学の日本語教育」の中に示している。

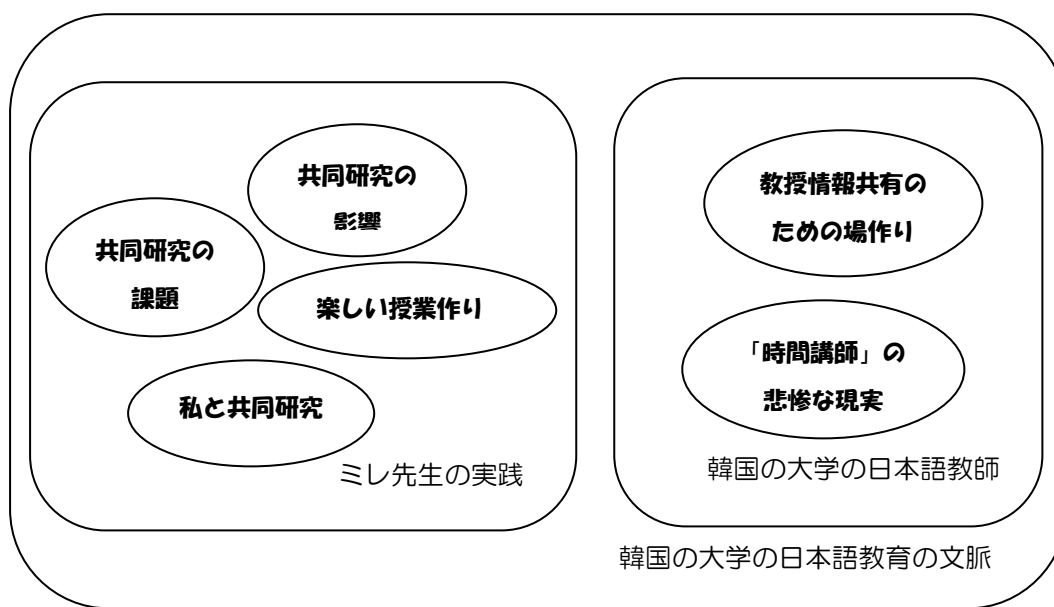


図31 「ピア・サポート」開始のミレ先生への影響

まずは、ミレ先生への「ピア・サポート」の影響について述べる。ミレ先生は、「ピア・サポート」から「従来のパターン化した授業に変化を与えられたこと」と「分かりやすい授業作りのために学生とコミュニケーションできるようになったこと」を挙げている。1つ目の影響から述べる。以下にミレ先生の語りを紹介する。

【共同研究の影響】から(日本語訳) <2012年11月8日実施>

崔：でも、10年もやってるのに…

ミレ先生：同じ授業をこういうふうにはやってなかったんだから！今のやり方でやらないでいつものやり方で、易しい、易しいやり方でやってただけど、今はもうちょっと学生たちに活動ができるように、学生たちが参加できるようにしようとしてるから……。うん、それが難しいのね。

崔：あ、慣れてるやり方ではなくて、

ミレ先生：うん、こういうペア練習とかも、まあ、読む練習だけで、これを他のプリントを配ってそれでペアで会話できるように、こういうふうにはやったことがないよ、講読の授業は。<中略>うん、だから、いつものやり方プラスロールプレー、だからペア練習1つを加えたことね。そうしたら時間が…(笑)

崔：じゃあ、早速お聞きしますね。次にお聞きしたかったんですけど、もしそれは実際に僕たちの共同研究の影響なんですかね。

ミレ先生：そう！だから…実用日本語の時は、会話(の授業)をやりながら「あ、ペア練習っていいね…」、もうちょっと、学生たちに急に活気ができて、ただじっと聞いてるよりも一言でも話してみても、友達とやってみるのがもう…すごく授業が活発になりながら楽しくなるような感じだったから、それはそのまま他の授業にも応用すればいいんだから…って感じでやってるのね。じゃなかったら、会話はそういうやり方でやっても、講読は講読のやり方でやろうとしてたと思う。

この語りで、ミレ先生は10年間も同じやり方で実践をしていたことが分かる。分かりやすいやり方と信じていながら実践をしてきたが、「ピア・サポート」を通し、実はミレ先生自身が目指す「分かりやすく且つ楽しい文法マスターのための授業」にはなっていないことに気づいたのである。この気づきによって、「文法の説明」だけでなく、ペア活動を加え、活気のある授業にしたい思うようになったと言える。実際にも、2012年5月のミレ先生の実践に比べ、2012年10月と11月の実践は安定していながらも活気のあるものとして変化していることは前項で確認できた。つまり、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」を目指していたが、その実現は「パターン化した授業スタイル」によって難しくなっていたのであり、「ピア・サポート」を通してはじめて、それに気づくことができたのである。

ナ先生が「ピア・サポート」を通して痛烈な自己反省をしてから、実践を再構築したことと同じく、「教師が変わることで実践が変わる」ことはミレ先生の事例からも言える。一見、当たり前のように見えるが、10年以上も同じ現場で、同じレベルの授業を担当している日本語教師がそんなに簡単に変わるものなのであろうか。そうではない。筆者も12年の教師歴を持つ一日本語教師として自分自身がそんなに簡単に変わるとはとても思えない。長い教師経験を持っているナ先生が変わり、ミレ先生が変わり、それぞれの実践にも明らかな変化があった。これは「ピア・サポート」による「相互の違いを尊重したうえでの援助」と「自分自身の実践を言語化・分析・再構築する対話」を通してこそ可能だったと言える。

そして、「ピア・サポート」によってミレ先生は「パターン化した授業に変化を与えられた」という影響はあったものの、ミレ先生の実践の中心にはいつも大前提である「文法マスター」が揺るぎないものとして軸になっていたことも明らかになった。その軸を中心として、ミレ先生は実践を「ピア・サポート」を通して、実践を言語化・分析・再構築していき、「分かりやすく且つ楽しい文法マスターのための授業」へと改善させていったのである。以下に語りを紹介する。

【楽しい授業作り】から(日本語訳) <2012年11月8日実施>

崔：<前略>僕たちの共同研究を通してこれからどんな授業がしたいですか。これから授業を教えつづけるならね。

ミレ先生：うん、さっき…話したように、そのカリキュラムが、名前があるじゃない？日本語講読とか実用日本語とか、最初にその…授業の目的ってあるでしょ？これを通して学生たちに何を伝えて、学生たちに何をさせたいのか…っていうのに合わせて授業をしようとするだろうね。それに合わせてね…、でも、もうちょっと学生たちが参加する、ただ私が伝達するのじゃなくて学生たちが一緒に参加する授業にしようと思う。

崔：その参加する授業作りがしたいっていうのには何かきっかけとかはありますか。

ミレ先生：いや、私でもすごくつまらないと思うの、だから…共同研究を通してね…(笑)。

<中略>

崔：基本的には文法マスターと正確な日本語はあるけど、

ミレ先生：そう！日本語講読の目標は文法のマスターが基本なの(笑)。

崔：うん…、でも、それが講義式、積み上げ式だと楽しくないから？

ミレ先生：楽しくない(笑)！だから、当然、最初は提示はするけど、それを覚えて、もうちょっとある程度、何かこう、活発に、覚える時もひたすらガ〜ッと覚えるんじゃないって話し合いながら覚えるほうが楽しいし。

上記の語りから、ミレ先生の実践の中心には「文法マスター」があることが再確認できた。また、「ピア・サポート」を通し、ミレ先生は「ピア・サポート」開始前の実践では「つまらないやり方」で「文法マスター」を実現しようとしていたことに気づいたことも分かる。このミレ先生の語りには大いに注目してほしい。7か月間の「ピア・サポート」遂行を通して、ミレ先生の日本語教育観に変容が見られている可能性があるからである。ミレ先生は「もうちょっと学生たちが参加する授業、ただ私が伝達するのではなく、学生たちが一緒に参加する授業にしたい」、「(満足していた文法積み上げ式の授業は)私でもすごくつまらないと思う」と語っており、「分かりやすい形で文法を教えたい」、「散漫にならないでちゃんと活動させたい」という「ピア・サポート」遂行前とは変化していることが分かる。本章の1節で述べたように、ミレ先生は「ピア・サポート」遂行前は、「日本語は文法の組み合わせである。その組み合わせを分かりやすく学生に教えることで日本語が学べる。文法は日本語の基礎である」という日本語教育観を持っていた。しかし、「ピア・サポート」遂行後半になっては、「私が実践で重視するのは日本語の文法である。しかし、日本語の文法を積み上げることで日本語は学べるか。人と人同士で話し合っただけで学べるのではないか。そのほうが楽しいものではないか」と「日本語を教え学ぶこと」についてかなり揺さぶりがかけられていることが分かるのである。実際に、ミレ先生のこのような日本語教育観の変容の兆しは、実践に「ペア活動の導入」、「『個人化』活動の導入」、「正解のない話し合いの活動の導入」を

通して、実践にそのまま表れている。従って、「ピア・サポート」を通し、ミレ先生が「日本語を教育することとはどういうことか」を問い始めるようになり、実践の内実がそれに伴って変貌していったのである。これは、実践の改善の困難さからなぜミレ先生は脱却できたを説明しているものであり、停滞している実践に変化を与えるための答えを導いてくれている。この点について、第7章でRQ8に答えて詳述する。

次は、2つ目の「ピア・サポート」のミレ先生への影響である「「分かりやすい授業作りのために学生とコミュニケーションできるようになったこと」について述べる。まず、以下にミレ先生の語りを紹介する。

【共同研究の影響】から(日本語訳)〈2012年11月8日実施〉

崔：〈前略〉僕たちの共同研究前の先輩の授業と共同研究の後の先輩の授業でちょっと変わった点があるならどんな点がありますかね。

ミレ先生：うん……………、うん……、まあ…、ずっと言ってると思うけど、以前も学生たちに分かりやすい教え方をしたいという気持ちは一緒だし、うん……でも、気持ちは一緒なんだけど、それをどういうふうに表わせばいいのかが分からなかったとしたら、今もちゃんと分かってるとは言えないけど、でもどういうふうにすれば、もうちょっとうまくできるか…、もうちょっと学生たちとコミュニケーションできるかは分かったような気がする、授業ね…だから、学生たちにもっと表出できたというかな？うん……、だから私は学生たちに面白い授業をやってるつもりなんだけど、学生たちはそういうふうには受け止めないかもしれないから、学生たちはまた他の授業では、鉦弼さん、そのう…私たちの授業研究をする前に、中間テストをやってからの最初の授業で(学生たちと)話し合ったの、なぜなら私に負担が大きかったから。〈中略〉それをやった時、学生たちは最初のやり方よりは読んで訳すのをちゃんと私が確認させてから進めるから、今のやり方のほうがいいという話も出てたし…

上記の語りからは、ミレ先生は分かりやすい授業をしたいという気持ちは「ピア・サポート」開示前と一緒であったが、「ピア・サポート」を通して学生たちとコミュニケーションができるようになり、どのように分かりやすい授業を実現していけばいいのかがつかめたことが分かる。ミレ先生は、「ピア・サポート」開始直前のインタビューでは、長い間、固持していた「パターン化した授業」に学生たちも分かりやすいと評価してくれたと語っていたが、上記の語りでは「私は分かりやすい授業をしているつもりだが、果たして学生もそう思うのか」について考えるようになったのである。しかも、ミレ先生はこれまで1回も試みたことのない「学生たちとの授業中間評価のための茶話会」を開き、直接学生たちの意見を聞き、学生たちの意見と自分の目指す授業との折り合いをつけ、「分かりやすい授業」のために実践の再構築に繋げていったのである。これは、ミレ先生自身の大きな変化と言え、この変化は「学生の立場から考える」と言い

ながらも学生とのコミュニケーションは一切とらず、自分の思い込みで「パターン化した授業」を続けている日本語教師には大きな示唆を与えていると考えられる。

一方で、筆者が2012年9月から気にし続けていたのは、ミレ先生と2012年9月の4日目の3CFで「授業改善のためのアドバイス」と「クリエイティブな教師と創造力」をめぐってコンフリクトが起きたこともあり、ミレ先生は「ピア・サポート」に対して精神的な負担を感じているのではないというところであった。これについて、ミレ先生は以下のように語っている。

【私と共同研究】から(日本語訳) <2012年11月8日実施>

崔：<前略>ちょっと…何ていうかな、僕が一番心配してたのは、ちゃんとやってる授業なのに、いい意図で言ってくれてるっていうのは分かるけど、「何で私が…こういうことを言われなきゃいけないの?」となることはないかなと心配してたんですよ。

ミレ先生：でもね、まあ……、いつも話したじゃない。鉦弼さんがこれは評価じゃなくてこういうのもありますよって、ただ違う観点で、皆それぞれの授業があるわけで違う観点…、だから、こういうやり方も可能だというのを話してくれたんだから、それについては別に気分悪くなったこともないし、特に気になったりすることも無かったと思うね。もっといい授業を知れば、私とその授業を参考にしたいとこどりをすればいいからね。

崔：よかったですね…ちゃんと意図が伝わって(笑)。

上記の語りで、ミレ先生は「ピア・サポート」から得られる助言やアドバイスは「自分の実践を評価するもの」ではなく、「違う観点からのやり方の提示」として受け止めており、精神的な負担を感じたことはないと語っている。ミレ先生に、「ピア・サポート」は「実践を自分なりによりよくするために助け合う場」という遂行の意図が7ヶ月間、ちゃんと伝わっていたのである。注目したいのは、ミレ先生が違う観点からの助言は「いいとこどり」をすればいいと語っていることである。ミレ先生は、前述したが、他者の意見の受容に非常に柔軟な姿勢を示している。この姿勢によって、ミレ先生は「ピア・サポート」から得られたアドバイスはいいとこどりをして「すぐ実践で試す」ことで、自分の目指す実践の実現のために一歩ずつ前進できたと言える。他者の意見を受容するとともに取捨選択をする柔軟性は実践の改善において、教師の姿勢として非常に重要なものであることが分かる。

一方、ミレ先生は、「ピア・サポート」が精神的負担にはなっていなかったことについては、以下のようにも語っている。

【共同研究の影響】から(日本語訳) <2012年11月8日実施>

ミレ先生：うん、同じ授業をやってる他の人の授業を見たことがないから、当然私が勉強してた時は授業を受ける立場だったんだけど、それとは違うから…それで、ちょっと怖か

ったし、そういう面があったんだけどね…

崔：怖いのは、今はどうですか(笑)？

ミレ先生：うん、今も気になるし、うん……、ちょっとね、でも……鉦弼さんだから。

崔：ふいふい…(笑)

ミレ先生：まあ…、私を批判するために録画をするわけじゃないから、もう怖いのはけっこう消えてるし、でも、相変わらず…ちょっと授業だと思つと、授業研究(のための)授業だと思つともっと気にするようになるね。

崔：そうですね。怖いって言うより…

ミレ先生：緊張する…

崔：でも、それが伝わっていてよかったです、今、おっしゃったのを聞いて。正直、なんか批判されて、指摘されるために僕たちはやってきたわけじゃないし。

ミレ先生：だったら止めちゃったと思う、ははは……(笑)

崔：でしょ？

このミレ先生の「鉦弼さんだから」という語りは、筆者との信頼関係が「ピア・サポート」の遂行に大きく影響していることを意味すると解される。信頼関係にいる筆者と筆者の紹介したナ先生が自分を「批判」するためにカンファレンスに来ているのではないと受け止めていたとも言える。ミレ先生は、「ピア・サポート」は緊張感を与えるものではあるが、ミレ先生の実践のためのものだと深く理解していたのである。ミレ先生が、もし「ピア・サポート」における助言を批判や指摘として受け止めていたら、止めてしまったと述懐することからもよく分かる。「ピア・サポート」が批判や指摘のための方ではないことは、7ヶ月間という短くない期間に「ピア・サポート」の継続的な遂行を可能とし、ナ先生とミレ先生にエンパワーメントを与えることも可能としたと言える。これは、実践改善のための場作りにおいて何よりも心がけなければならないことと考えられる。日本語教師たちが互いに信頼関係を築き、助け合い、元気付け合い、それで実践が改善されるという「情緒面における配慮」も実践改善のための場作りにおいて極めて重要なのである。ただ、ここで信頼関係にない実践者同士では「ピア・サポート」は遂行できないかという疑問が生じると思われる。まず、まったく信頼関係にない実践者同士で「ピア・サポート」の遂行を決断することはあえないと思われる。従つて、今回の「ピア・サポート」の場合と同じく、信頼関係にいる実践者たちで遂行を計画し、それぞれの実践者と更に信頼関係にある実践者を「巻き込む」形で、「信頼関係の輪」を広げていくことで「ピア・サポート」の可能性も広がっていくのではないか。

次は、ミレ先生は「ピア・サポート」の遂行から何を課題として考えていたのかについて述べる。ミレ先生は、「ピア・サポート」終了直前のインタビューで、「ピア・サポート」の課題として「時間的負担」を挙げていた。これは、ナ先生の事例からの「ピア・サポート」の課題と共通するものである。

【共同研究の課題】から(日本語訳) <2012年11月8日実施>

崔：<前略>共同研究をやりながら、これはちょっと…、単刀直入的に言って、よくないと思ったものとしてはどんな点がありますか。<中略>

ミレ先生：そうですね、期間が限られてたからやりきれたと思うし…、ずっとやり続けるとなると…、そうですね、時間が…、撮って終わりじゃなくて、一緒に会って、時間合わせて話し合わなきゃいけないし、また書かなきゃいけないものがあれば、それも書くのだから…自分が何かを得るためにはそれぐらいの投資はすべきだとは思うけど、うん……、ずっとやり続けるのは……少し面倒くさそう。

崔：日常化にならなさそうですか。

ミレ先生：うん、うん！気楽じゃない(笑)。ないと思うと楽なの、気持ちが(笑)。来週はない〜と思うと。

崔：それがすごく…やだ、やだ、やだっていうより、

ミレ先生：どっかか

崔：面倒くさい、仕事が増えるという…？

ミレ先生：うん、ちょっとそうね。それもある意味で束縛なんだから。束縛でしょ？録画してそれにまた時間を作るっていうのが。だからそういう意味なのね。

上記の語りから、ミレ先生が考える「ピア・サポート」の課題は「時間的負担」であることが分かる。「時間的負担」は、具体的に毎週、授業の録画、省察シートの作成、2CFと3CFへの参加を指していることも分かる。この時間的負担がミレ先生に「面倒くささ」を感じさせ、ミレ先生は「ピア・サポート」の継続は「楽なことではない」と考えていたと解される。この「時間的負担」は、前章のナ先生の事例からも挙げられている。つまり、今回の「ピア・サポート」の課題としては、ナ先生とミレ先生の事例で共通して「時間的負担」であることが分かったのである。従って、研究課題1の「『ピア・サポート』の有効性を明らかにする」と研究課題2の「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」の解決のためには、「時間的負担」が重要なキーワードとなると言える。研究課題1と2の解決については、次の第7章で述べる。次節では、本章のまとめとして、ミレ先生の事例からの成果と課題を整理する。

4. まとめ：ミレ先生の事例からの成果と課題

ミレ先生の事例からの「ピア・サポート」の成果は以下の3つである。

成果1：実践者にとっての日本語教育の問い直し

成果2：継続的な実践の変化

成果3：実践者のエンパワーメント

ナ先生の事例の場合は、「マナー化への気づき」、「実践者の目指す方向への実践の変化」、「実践者のエンパワーメント」が挙げられ、この3つの成果が三位一体となって同時発生的に発生していた。一方、ミレ先生の事例の場合は、「ピア・サポート」を通して得られた助言は早速実践に反映させていった。その過程で、ミレ先生は「文法を積み上げることが日本語を教えることか。それは楽しいものか」を問い直し、その結果、実践に変化を与え続けていくようになった。「実践者にとっての日本語教育の問い直し」によって「継続的な実践の変化」が可能となり、その変化はミレ先生自身が目指す「分かりやすく且つ楽しい文法マスターのための授業」へ繋がっていたのである。この一連の変化にミレ先生は次第に「エンパワーメント」され、更に実践に変化を与え続けるということが起きていたと言える。以上のことがミレ先生の事例における「ピア・サポート」の成果である。

一方、課題としては「時間的負担」が挙げられる。これはナ先生の事例からの課題と共通するものである。前章の後半でも述べたが、この「時間的負担」は、筆者が日本と韓国を往復しながら「ピア・サポート」を行ったため、韓国に滞在する2～3週間に集中的にカンファレンスを行ったことに因るものと考えられる。「時間的負担」の解決については、次の第7章で研究課題2の解決のところで述べる。

以上、第5章と第6章では、韓国における「ピア・サポート」の遂行事例について述べた。次章では、最初に今回の「ピア・サポート」の評価を行う。そして、「ピア・サポート」の成果と課題を踏まえ、研究課題1と2を解決する。

第7章 日本語教育実践の改善のために何をどうすべきか

本章では、まず、今回の「ピア・サポート」の評価を行い、「ピア・サポート」が実際にどのような場作りとして機能していたのかについて述べる。それから、今回の韓国での「ピア・サポート」の遂行事例からの成果と課題について述べ、「『ピア・サポート』の有効性を明らかにする」という研究課題1を解決する。そして、研究課題1の解決を踏まえ、「日本語教育実践の改善の困難さの克服策を提案する」という研究課題2を解決する。まずは、今回の「ピア・サポート」の評価を行う。

1. 今回の「ピア・サポート」の評価

ここでは、今回の「ピア・サポート」がどのような場作りとなっていたかについて述べ、評価を行う。第一に、今回の「ピア・サポート」は、実践の改善のための「『ヒューリスティック(heuristic：自己発見的)』かつ『ポリフェニック(polyphonic：多声的)』な場」となっていたことが挙げられる。第二に、今回の「ピア・サポート」は

「対等的かつ互恵的な場」となっていたことが挙げられる。以下に上記の2点について具体的に述べる。

1.1 ヒューリスティックかつポリフェニックな場としての「ピア・サポート」

今回の「ピア・サポート」は、日本語教育における協働のあり方の1つと考えられる。今回の「ピア・サポート」では、参加者全員、自分の目指す実践を実現させるための方向性と方法を自ら見出していった。そして、参加者の誰かが一方を「指導」したり、「コーチング」したりすることはなかった。ナ先生も、ミレ先生も他者からの助言と激励をもとに自分の実践を言語化したり、分析したりして再構築を図っていた。自ら「目指す実践」と「その実践の実現方法」を探っていき、更に「これでいいのか」を問い直していた。そして、「社会の文脈」の中で自分の実践と他者の実践を比較して吟味したり、分析したりしていた。例えば、ナ先生は、教育制度、受験制度、教育課程などの「社会の文脈」の影響で実践の改善が困難だと考えていたが、同じ「社会の文脈」の中でもミレ先生の実践は全く異なる様子であることが分かったのである。そして、「G高校には、E大学のように優秀な子は少ない。でも、ミレ先生は僕よりずっと努力しているのではないか。僕は果たしてここまで努力してきたのであろうか」と「社会の文脈」と「自分の実践」、そして「他者の実践」を照らし合わせながら、実践を振り返っていたのである。一方、ミレ先生もナ先生と同じ「社会の文脈」に置かれながらも、ナ先生の実践が置かれている厳しい状況を目の当たりにしていた。自然と、「私ならどう行動したのか」、「私の今の授業は、ナ先生の授業に比べてこの点はいいと思う。でも、この点はやはり足りない」ということを考え、それをカンファレンスで「助言」と「説明」、「主張」という対話のパターンで表わしていたと言える。「指導」も、「コーチング」もなかったが、だからこそ自分の実践を自ら「総体的に(totally)」吟味したり、分析したりすることが可能となったのである。自分の実践の現状について自身の「言語教育観」と「社会の文脈」に照らし合わせながら、吟味と分析を行い、どのように改善していくべきかを実践者自ら探っていたとも言える。つまり、今回の「ピア・サポート」は、実践の改善のための「ヒューリスティックな(heuristic: 自己発見的)」場になっていたのである。実践の改善のために、誰かに方法を教えてもらったり、指導してもらったりするのではないため、ヒューリスティックである一方、「対等かつ互恵的」であると言える。

なお、「ピア・サポート」は、遂行が終了しても、参加した実践者に経験を残す。「ピア・サポート」に参加していた実践者たちは、互いの実践を対象として長期的に対話をしつづけ、「深い省察」を行っているため、遂行が終了しても、実践者は実践を行うたびに「ピア・サポート」遂行時の他者の実践を思い出すのであろう。そして、「今」の自分の実践の目標と内容を問うようになるのであろう。つまり、実践を行うたび

に他者の「声」が入り込むようになるのである。「ピア・サポート」の遂行中も、遂行後も、他の実践者の「声」が聞こえ、常に自分の実践の目標と方法を「問い続ける」ことができるのである。こういった意味で、今回の「ピア・サポート」は実践の改善のための「ポリフェニックな(polyphonic：多声的)」場になっていたと考えられる。ポリフェニックであるからこそ、他者を媒介として実践の改善のための意欲を持つという「協働的エンパワーメント」が起きていたと言え、継続的な実践の改善も可能となっていたと評価できる。

以上、今回の「ピア・サポート」は「ヒューリスティックかつポリフェニックな場作り」として評価できるという点について述べた。次は、「対等的かつ互恵的な学びの場作り」としての評価について述べる。

1.2 「ピア・サポート」の互恵性と対等性—「研究者の実践者」の学び

今回の「ピア・サポート」は、実践者間で遂行し、1人の実践者(今回の場合は、筆者)が「研究者の実践者」という第三者の立場に立ち、他の実践者たちに実践の分析のための「客観的データ」としての「ミラー」を提供していた。「ピア・サポート」における「研究者の実践者」は、教育学などの隣接分野において「先生」と呼ばれ、教育現場で教師を指導するような大学の研究者とは全く性格を異にする存在であった。今回の「ピア・サポート」においては、筆者が「研究者の実践者」の役割を果たしていたため、筆者自身の実践を検討対象として持ち込むことは無かった。しかし、筆者は、ナ先生とミレ先生の実践とその変化の様子を7ヶ月間も目にしていた。自然と「一日本語教師」として自分の実践と目指したい教育を振り返るようになっていった。「研究者の実践者」も結局、「実践者」であり、本来の筆者のアイデンティティは「日本語教師」だからであった。自分の実践は「ピア・サポート」の場で検討の対象とならなかったが、ナ先生とミレ先生の言語観・言語教育観や実践の内容、実践上の困難点などは全て筆者に自分のこれまでの実践を振り返らせていた。筆者自身の言語教育観と実践の目標と内容、そして方法まで「問い直す」ようにしてくれていたのである。

そして、「ピア・サポート」の遂行が一段落した後、自分の実践の場に戻った筆者は変わっていた。実践の計画から実行と省察の過程に、無意識中に「ピア・サポート」遂行期間中のナ先生とミレ先生の実践を思い出していた。他者の言語教育観の具現の様子を「ありのままの実践」を通して長期間にわたって目にした以上、筆者自身の実践において「何が目指したいか。どう実現させるか」を問わずにはいられなかったのである。そして、この問うていく中で、「人と人とを繋ぐものが言語である。言語を学ぶということは互いのことを言語を媒介として知り合うことだ。そこで、言語を学ぶためには、言語を媒介として教室に集まる者同士で互いのことを知り合うようにすべきだ」という言語教育観を明確にしていくことができた。言語教育観が明確になったため、教科書と

進度という制約があるものの、常に筆者のことを学生に知らせ、学生のことを知り、学生同士で互いのことを知るための時間を必ず授業中に取り入れる工夫をするようになっていった。「互いのことを知り合う」ということが筆者の実践の改善の方向性として明確になっており、改善の方法も筆者なりに探るようになっていったのである。教科書の例文で「どう練習させるか」を考えるより「これで学生に何を聞こうか」、「これで私の何を言おうか」を考えるようになった。これが今回の「ピア・サポート」において「研究者的実践者」としての筆者が得た学びなのである。「ピア・サポート」における「研究者的実践者」は、マネージャー兼ファシリテーターの役割も果たす。他の実践者より「研究者的実践者」には、かなりの仕事量があると言える。そのため、「ピア・サポート」が研究者の役割を果たす実践者にとって精神的・時間的負担になる可能性もある。しかし、「研究者的実践者」も他の実践者に「助けられて」自分の実践を振り返り、分析できる。そして、「よりよい」言語教育実践を実現していくための学びを得ることができる。だから、「対等的かつ互恵的」なのである。こういった点で、今回の「ピア・サポート」は、実践者たちで助け合い、励まし合う中で学び合える「対等的かつ互恵的な場作り」とであると評価できる。

以上、今回の「ピア・サポート」の評価を行った。次節では、今回の「ピア・サポート」の遂行事例に基づき、研究課題1と2を解決する。

2. 研究課題1の解決：「ピア・サポート」の成果と課題

ここでは、研究課題1の解決について述べる。本論文での研究課題1は「今回の『ピア・サポート』の有効性を明らかにする」ことであった。研究課題1の解決のために、以下の3つのRQを設定した。

- 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。

上記の3つのRQに答えることで研究課題1を解決する。RQ1に答えるために、まずナ先生とミレ先生の事例からの成果を以下に再度示す。

表4 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

上記の表4で共通しているのは、「実践者のエンパワーメント」である。従って、今回の「ピア・サポート」における明白な成果は「実践者のエンパワーメント」であることが分かる。他の成果は異なっているが、結局、1つの成果に帰結すると考えられる。それは「実践の改善に繋がる対話のパターンの実証」である。「マンネリ化への気づき」も、「実践者にとっての日本語教育の問い直し」も、「実践者の目指す方向への実践の変化」も、「継続的な実践の変化」も「ピア・サポート」において「実践の言語化・分析・再構築」が可能となったからである。なお、共通した成果である「教師のエンパワーメント」も「実践の言語化・分析・再構築」の中で起きたことから「実践の言語化・分析・再構築」という対話のパターンが今回の「ピア・サポート」における重要な成果と言える。言い換えると、「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」は繋がっているものと考えられるのである。以下にそれぞれの成果について具体的に述べる。

2.1 「ピア・サポート」の成果1—実践者のエンパワーメント

今回の「ピア・サポート」は、「協働的エンパワーメント」が起きることを念頭においてデザインしていた。遂行によって、実際に「協働的エンパワーメント」が起きていることが確認できた。ここでは、第5章と第6章ですでに述べたが、今回の「ピア・サポート」の1つ目の成果として「実践者のエンパワーメント」についてナ先生とミレ先生の事例に分けて述べる。

まず、ナ先生の場合、「ピア・サポート」遂行初期は、強力な「制約による教師の思い込み」が生じており、実践で新しいことを全く試そうとしていなかった。新しいことを実践で試そうとしていなかったため、実践が「決まり切った状態」になっていた。そのため、実践上の問題点や矛盾に気づきにくくなっていたのである。今回の「ピア・サポート」を通し、ナ先生は実践上の問題点や矛盾に気づくことができ、なお「努力を怠っていた自分に対する痛烈な反省」をし、自分の目指す日本語の教室を実現させるために実践に変化を起こしていた。つまり、第5章の2.2で述べたように、「ピア・サポート」という場を通してナ先生は「よし、頑張ろう」と意欲を取り戻し、「賞点」を導入するなど、実践にかなりの変化を与え、躍動感のある実践にしており、自分の目指す「学生中心の自己主導学習」に近い形に変化できたのである。こういった点で、ナ先生の事例において「実践者のエンパワーメント」が起き、それによって実践者が変わり、実践が変わるといふ効果が得られたと言える。

一方、ミレ先生の場合は、「制約による教師の思い込み」は見られておらず、いくらでも実践に変化を与えられていた。しかし、同じ現場で同じコースを長年担当していたため、実践はパターン化しており、「決まり切った状態」になっていた。今回の「ピア・サポート」を通し、ミレ先生は自分のとは異なる言語教育観を持つナ先生や筆者と

の対話から自分の言語教育観、実践上の問題点、目指したい授業の実現方法を探っていた。「なぜ毎週、小テストを受けさせるのか。それは学生に負担にならないか」、「なぜ文法が分からないと、会話ができないのか」、「散漫になるのが嫌だと言ったが、散漫になるからこそ『日本語が学べる』のではないか」など、経験したことのない授業観と言語教育観を持つ実践者との対話でミレ先生は、自分の実践について改めて振り返ることができていた。つまり、「異交通」としての「対話」による「深い省察」が可能となったのである。そして、「深い省察」から実践に変化を与え続け、実践が変化することで更なる変化のためのモチベーションを持ち、更に実践が変化し、更に変化のためのモチベーションが上がるという好循環が起きていた。つまり、「ピア・サポート」の場においてミレ先生は目指す実践を実現させるための刺激を得ていたのであり、それを受けて更に実践に変化を与え、エンパワーメントされ続けていたのである。ナ先生の場合は、「エンパワーメントされたからこそ、実践に変化を与えることができた」のに対し、ミレ先生の場合は、「実践に変化が与え続けることができたからこそ、エンパワーメントされつづけた」のである。いずれにせよ、今回の「ピア・サポート」において、「実践者のエンパワーメント」が成果であることが明らかである。

上述した「実践者のエンパワーメント」は、「ピア・サポート」において「実践の言語化・分析・再構築」が可能となったからこそ起きたとも言える。次項では、これと関連し、2つ目の成果として「実践改善に繋がる対話のパターンの実証」について述べる。

2.2 「ピア・サポート」の成果2—実践の改善に繋がる対話のパターンの実証

今回の「ピア・サポート」の2つ目の成果としては、「実践の改善に繋がる対話のパターンの実証」が挙げられる。ここでは、具体的に今回の「ピア・サポート」のカンファレンスデータにIF分析を行い、その結果に基づき、「実践の改善に繋がる対話のパターン」について述べる。なお、「実践の改善に繋がらない対話のパターン」についても論じる。

2.2.1 実践の改善に繋がる対話のパターン

まず、実践の改善に繋がる対話のパターンについて述べる。今回の「ピア・サポート」におけるカンファレンスでは、まず自分の実践と現場について暗黙の前提を持っていない他者に向けて、自分の実践をことばにして説明したり、主張したりしなかった。この自分の実践について暗黙の前提を持っていない他者に向けてことばにする行為が「実践の言語化」である。実践の言語化は、「ピア・サポート」遂行初期に頻繁に見られたが、徐々に互いの実践について分かってくるにつれ、見られる頻度が初期に比べて減っていくことが確認できた。これからIF分析による実践の言語化の例を紹介するが、第3章の3.2で述べたIF分析における記号をもう一度説明する。IF分析におい

ては、イニシアティブを表わすものとして「R(研究者: researcherの略で『研究者的実践者』の便宜上の示し方)」、「T(教師: teacherの略)」、「R-T(研究者とナ先生かミレ先生のどちらかの1人の教師)」、「T-T(ナ先生とミレ先生両方)」、「T-RT(ミレ先生かナ先生かがもう1人の教師と研究者へ)のローマ字の頭文字を使う。一方、イニシアティブの7つの機能としては、「質問(Q: questionの略)」、「説明(E: explanationの略)」、「主張(I: insistenceの略)」、「確認(C: confirmの略)」「反論(O: objectionの略)」、「助言(A: advice)」、「激励(En: encourageの略)」であり、これらのローマ字の頭文字を使う。それでは、以下に実践の言語化の例を示す。

表5 実践の言語化パターン「質問—説明」1(日本語訳)

<*表示されているものは、ミレ先生の発話>

R-T	Q	だから、書くのは？
*T-T	Q	(書く活動を)なさる時、どういうふうになさってますか？「書く」授業はどのようなふうになさってるのかが気になって(笑)。
T-RT	C	あああ……(理解したように)
*T-T	Q	板書はなさらないから(笑)、板書はなさらないで単語はどのようなふう子どもたちに確認させてるのか、ただ見せるだけなのか…
R-T	C	うんうん
T-RT	E	うん…、だから、その日は「読む」授業だったんで、書くのはあまり重みを置かないで簡単に1つ、2つぐらい僕が書いてみてって言うんですよ、「読む」授業でもね。
*T-T	C	ええ…
T-T	E	1つ、2つぐらいは書いてみてっていうけど、それはトータルでやるもので、「書く」授業では、ええと……、書かせますね、子どもたちに。
*T-T	Q	先生、板書は…？
T-T	E	書かせるし、子どもたちに前に出してもらって書かせた後、正解を…、最近はパソコンでね、
*T-T	C	ええ、ええ。
T-T	E	見せたりもするし、僕が書いてあげたりもするし、正解をまず書かせて、後で確認させたりもするし、こういうふうにありますね。

表5は、1回目の3CFにおけるナ先生の実践の言語化パターンである。表5を見れば、最初のイニシアティブは筆者にあり、そのイニシアティブは「質問」の機能をしていることが分かる。次に、ミレ先生にイニシアティブが移動し、「質問」の機能をしている。つまり、筆者とミレ先生は、ナ先生の実践について暗黙の前提がないため、イニシアティブをナ先生より先に持つ場合が多く、そのイニシアティブはナ先生の実践について

「質問」の機能をしているのである。表5の筆者とミレ先生のイニシアティブは薄グレイで表示されており、機能はやや濃いグレイで表示されている。上記の表5は、典型的な実践の言語化パターンとしての「質問—説明」のパターンである。典型的な実践の言語化パターンである理由は、当然であるが、カンファレンスの対象となった実践の様子を参加者たちが見て、気になることをそのまま質問することが多かったことが考えられる。そのため、イニシアティブは「研究者的実践者」と他の実践者が先に持つ場合が多かった。これは、以下の表6のミレ先生の言語化パターンからも確認できる。

表6 実践の言語化パターン「質問—説明」2(日本語訳)

R-T	Q	でも、先輩は、新たに気づいた点ですね、本人は(説明が)簡潔だと思ってたんですけど？
T-R	C	うん、うん！ええ、ええ。
R-T	C	僕があんまり簡潔じゃないと申し上げたんですけど、
T-R	E	うん、なぜなら、ただ「ば(日本語で)」と「たら(日本語で)」だけを提示したり、1つ、1つずつ2つだけを提示したりすると、ちょっと学生たちが、初めて学習をするんだから、負担が少なかったはずなのに私がそれを4つを全部いっぺんに提示したから、学生たちは大変そうだったし、で、ちょっと…簡潔な…それとも私が分けたその4つをプリントより…、私はあれが欲しいの、(崔が紹介した)その先生の授業ではすごく本当に簡潔だった、その話を聞いたことがあるから、後で見えてみて、それを参考にしてやろうと思ってたから、そう書いたの。

上記の表6は、2012年10月の2回目のミレ先生と筆者との2CFにおけるミレ先生の実践の言語化パターンである。表6で、筆者はミレ先生が作成した省察シートを読んでミレ先生に質問をしている。つまり、「研究者的実践者」が「質問」のイニシアティブを先に持っている。ミレ先生は「質問」に対して、実践を振り返りながら「質問」に「説明」をしている。これは、表5での「質問—説明」とは異なり、カンファレンスの対象となっている実践に暗黙の前提がなくて「分からないから聞く」ものではない。「研究者的実践者」が他の実践者に実践の改善点と関連して実践の振り返りを促すために「質問」をしているのである。実践の言語化のパターンとして同じ「質問—説明」のパターンであるが、その内容は異なっているものである。一方、実践の言語化パターンには、基本的に「なぜこれか」、「なぜその方法か」などといったそれぞれの実践者の目指す日本語教育を聞き合うものが多数見られている。「ピア・サポート」において、実践者間で「日本語そのものをどのように捉えており、どのように教えており、どのような教育を目指したいのか」について真摯かつ真剣な対話が行われていたことがこの実践の言語化パターンで確認できる。

また、実践の言語化パターンは、「質問—説明」以外に「主張—説明」のパターンも確認されている。以下の表7に「主張—説明」のパターンを示す。

表7 実践の言語化パターン「主張—説明」1(日本語訳)

<*表示されているものは、ミレ先生の発話>

T-R	I	右側のドアのほうの何人かの生徒たちはペアがいなくて独りで立っていることが気になった…と(2CF資料)に書いてありますが、僕はこれに対してはどう考えるのかというところ、ペアにしてあげてもやらない子はどうせやらないから(笑)、(ペアを)指定してあげなくてもやる子はやると考えてるんです(笑)。
R-T	O	そりゃそうだけど、てんで何かを試そうともしないと…、僕が2年前のことも(思い出して)気になって(2CF資料で)お聞きしたんですよ。あそこの、あそこの窓側のぼーっとしてる子達はどうするのかって、今…
T-R	E	うん…、実は昔、(日本語教師)3人でやった頃は、僕が回りながら「君たち、この3人、ここの君たち3人」、こういうふうには(ペア作り)をしながら、回りながらやってこともあるんですよ。
T-R	E	やったことはあるんだけど…、はあ……(ため息)、それが…僕が努力した分の成果があまりなかったんですよ。やらないほうよりはマシだとは思いますが、うん…大きな成果はなかったと思うんだ。どうせやる子はやるし、僕が指定してあげたからといってやったり、やらなかったりするんじゃないんですね。「やってみて」というと、やる子もいるんだけど……、でもやらないほうよりはやったほうがいいんでしょうね？

表7を見ると、ナ先生が2CFの資料を読んで、生徒たちの学習意欲がないため、何かを試そうとしても、どうせやらないに決まっているという主張でイニシアティブを最初に持つことが分かる。それに対して筆者が「反論」をすると、ナ先生は過去の実践の経験を「説明」することで、自分の実践を言語化していることが分かる。この「主張—説明」のパターンは、「質問」からではなく、自分の実践がカンファレンスの対象となっている教師の「主張」で開始されている。その理由は、今回の「ピア・サポート」は2012年9月までは、2CFの後、3CFを行う形を採っており、2CFの後、「研究者の実践者」が作成した2CF資料には「研究者の実践者」と他の実践者の気になることが「質問」として書いてあったため、このように「質問」からではなく、「主張」の機能を持つイニシアティブから実践の言語化が行われていたと考えられる。なお、表7の「研究者の実践者」の「反論」は偶然発生的な機能であり、次のナ先生の「説明」を見れば分かるように、実践者の「主張」に納得がいらず、「更に説明がほしい」という意図で発せられたものである。つまり、「反論」で「説明」を求め、実践の言語化が行われる場合も確認できたのである。「主張—説明」の実践の言語化パターンは、2012年10月か

ら2CFの後に3CFを行う形を止めてからは見られなくなったことから、カンファレンスのデザインの影響で発生したパターンと考えられる。「主張—説明」の実践の言語化パターンについて、以下の表8でミレ先生の場合を挙げてもう1つ紹介する。

表8 実践の言語化パターン「主張—説明」2(日本語訳)

T-R	I	ちょっと出来なかったと思います。それから、ええ…、ほんと、会話の授業であることを意識しながらやっていると(笑)思うんですけど、ほんとに、
R-T	C	(2CFでの前の質問と)もっとかぶりますね。
T-RT	E	ずっと、もう初出の単語はずっと確認させてるんですよ。ですから、読解(の授業)で勉強したものはチェックさせないんですね、それは学生の皆分かるから、いつも、だから、小テストを受けてほとんど、単語のチェックはほぼできるから、勉強したものはほとんど学生も分かるんですよ、「それ勉強しました」って言うてくるから、初めて出たものは学生たちにちょっと書かせて、最初に書く時は大きめに書くんですよ、で、学生たちがこの漢字の書き方はこうだということを確認させて、それから書きながら、韓国語…漢字、韓国語の漢字と日本語の漢字は違うから、そのところを注意喚起させて、で、それを1回やって、初出の漢字は必ず書かせるんですよ、で、それをまた確認させたりするんですけど、とにかくそれを書くのがあって、そのう…単語じゃないのは板書をほとんどしないんですよ(笑)、文型は書いたりするけど、はい。
R-T	Q	単語は、単語も予習をすることになってるのに、授業時間にまたそれを板書して？
T-R	E	学生たちは予習をしてこないがちなんですよ。

表8でもミレ先生がイニシアティブを先に持ち、「主張」をしていることが分かる。ミレ先生もナ先生と同じく、2CFの資料を読んで、そこに書いてある質問に「主張」することで答えており、その後、ミレ先生が自分の実践に暗黙の前提を持っていない筆者とナ先生に向けて具体的に実践の流れとやり方を「説明」していることが確認できる。ミレ先生の「説明」に対して、筆者は直接「質問」をすることでイニシアティブが移動し、ミレ先生が更にこれまでの学生たちの傾向を「説明」し、更にイニシアティブが移動したことが分かる。以上のようなことから、実践の言語化パターンは、「質問—説明」と「主張—説明」の2つがあり、「質問—説明」のパターンが典型的なものであることが明らかになった。次は、実践の分析パターンについて述べる。

実践の分析パターンは、実践の言語化パターンと同時に現れる場合が多かった。そして、実践の分析パターンには、「質問—確認—説明」と「激励—説明」の2種類があることが明らかになった。「質問—確認—説明」のパターンは、「研究者的実践者」や他の実践者がカンファレンスの対象となっている実践者の実践のやり方、運営、学習者の反応などについて気になることを聞き、質問を受けた教師は質問に対して了解したこと

を「確認」で示してから、質問に「説明」をすることで実践を分析するものである。以下の表9に例を示す。

表9 実践の分析パターン「質問—確認—説明」1(日本語訳)

<*表示されているものは、ミレ先生の発話>

R-T	Q	ですから、これを、何ていえばいいんだろう、組み合わせがちよっと複雑すぎませんか？
*T-RT	C	うん……
R-T	E	ですから、「入学(日本語で)」よりは、まあ…
T-R	C	ああ～～！
R-T	A	「荷物(日本語で)」、こういうのがもうちょっと…
T-R	E	他のものは、もう子どもたちには簡単すぎるだろうと思って、
*T-RT	C	ああ……
R-T	C	ううん…
T-RT	E	ちょっとこういうものを…
*T-T	I	だからね、みんな、学んでるんだから、今回は拗音と、特に、うん…
R-T	C	確かに、復習、復習だから、復習なら既習…の、
T-R	C	うんうん…！
*T-RT	C	それも一緒にね
T-RT	E	ええ…もうちょっとバランスよく、

表9は、2回目の3CFにおけるナ先生の実践の分析パターンであり、実践の言語化に続く実践の分析のパターンを示している。表9では、筆者が先に「質問」のイニシアティブを持っている。筆者は、ナ先生にひらがなの復習に使われている仮名文字の組み合わせが複雑と判断し、ナ先生はそれについてどう思うかを「質問」している。ナ先生は、その「質問」に対して筆者の質問に了解したことを「確認」として示してから、ひらがなの復習に使われている単語の選定理由について「説明」をし、実践を分析している。「質問—確認—説明」のパターンは、以下の表10からも確認できる。

表10 実践の分析パターン「質問—確認—説明」2(日本語訳)

<*表示されているものは、ミレ先生の発話>

R-T	C	さあ、じゃ、話を戻しましょうか？
T-R	C	うん…

R-T	C	じゃ、これは納得しまして(笑)
*T-RT	C	うん……、(2CF資料を見ながら)「『読む』授業の運営について」の2番目なんですけど、
T-T	C	ええ、ええ
*T-T	Q	テレビモニターでピンポンという音が鳴って、子どもたちが何かを話すと、
T-T	C	ああ……(分かったように)
*T-T	Q	その次のものへジャンプして、それがモニター…でするのはどういうものだったんですか？
T-T	E	単語が多くてちょっとつまらないなと思ったんですよ、僕も、実は…昔はここまで単語が多くなかったけど、単語が増えちゃったから、ちょっとつまらないなと思ってたんですけど、うん……、ここに提案してもらった内容を見て… …、ああ、次回からは僕もこういうふうにしてみようかなと思ったんですよ。 子供たちで動きながらやってみて…、どうすればもうちょっと……、でも…、とにかく参加してくれる子たちを中心に参加させたいと思います。……僕の悩みも、どうすればもっと多くの子供たちに参加してもらえるか…、それが悩みではあるんですけど、たまに子供たちで動きながらやるのも、うん、いいと思います。
*T-T	Q	うん……、それから宿題とかもあるんですか？
T-T	I	宿題を……出してもどうせやってこないに決まってるので(笑)
R-T	C	ぷふっ…(笑)
T-T	E	(笑)ほとんどないですね。

表10は、3回目の3CFにおけるナ先生の実践の分析パターンであり、表9と同じく、実践の言語化の後に続く場合である。上から5番目まではカンファレンスの進行に関するもので、6番目から実践の分析のパターンが始まっている。6番目のイニシアティブはミレ先生が持っており、ナ先生の授業を見て大型テレビを利用して何をしていたのかを「質問」している。「質問」に対してナ先生は了解したことを示すことで「確認」して、具体的に実践のやり方とその意図について「説明」することで実践を分析している。ミレ先生からは更に「質問」があり、ナ先生は「確認」はせず、「説明」をしているが、これは、ナ先生がミレ先生の2番目の「質問」に対してわざわざ了解したことを示すほどのものではないと判断したためと考えられる。しかし、実践のやり方やその意図、生徒たちの様子に関して「研究者の実践者」と他の実践者から質問を受けた場合、その実践者は、ほとんどの場合、「確認」をしてから「説明」をすることが見られていた。

次は、2つ目の実践の言語化パターンである「激励—説明」である。このパターンは、

実践者がカンファレンスで自分の実践上の問題点を確認してから、次の実践でこの問題点を解決しようと努力し、実際に解決されたことについて「研究者の実践者」と他の実践者から「激励」を受け、更に実践でのやり方や学習者の反応を詳しく「説明」することで、実践を分析しているものである。この「激励—説明」のパターンは、「ピア・サポート」がデザインの意図通り、「批判のための批判」をしたり、「指摘のための指摘」をすることなく、参加者同士で助け合い、支え合うものであることを明白に表しているものと言える。そこで、「実践者のエンパワーメント」に繋がるパターンとも言える。以下の表11に「激励—説明」の実践の分析パターンを示す。

表11 実践の分析パターン「激励—説明」1(日本語訳)

R-T	En	あああ、説明が、今の場合は…よく分からないけど、説明が全般的に簡潔になった印象を受けました。
T-R	C	うん…、それでよかったって？ははは…(笑)
R-T	I	ええ、簡潔になった感じがしたから、分かりやすかったし、ちょっと文法の説明から離れてるような印象だったんですよ。
T-R	C	うん…
R-T	C	で、それがちょっと変化だったと思うし……
R-T	E	「これはカンファレンスの影響か」そういうメモを取ってたんですね(笑)。
R-T	En	最初の頃に比べて文法の説明がすご〜く減ってるんですよ(笑)。
T-R	E	私が意図的にそうしたのよ、前はいっぱいしたんだから(笑)。もうそれを一々覚えつけさせなきゃいけないんだから、まあ……いつものような感じだったけどね、文法の説明をしない、しないと思ってやったわけじゃないんだけど？普通にやるつもりで…
R-T	I	何って言うか、これが……すご〜くぎっちりっていう感じだったんですけど、そのぎっちりの隙間が見えはじめて、すっきりするような感じだったんですよ。
T-R	C	うん……
R-T	E	ご本人はすご〜く自覚がないかもしれないんですけど、僕はずっと見てきたんですから…
T-R	E	うん、何ていうかね、こう用例があるから、決まってるものがあるから、それを説明してあげればいいんだから、だから分かりやすいのよ。だから…最初は何もない状態で私が伝授するから多すぎるのよ、範囲が…。でも、決まってるものの中でこれが合ってるか合っていないかだけを伝えればいいでしょ？合ってるか、間違ってるかだけを伝えればいいんだから簡単なのね。

表11は、2012年10月の筆者とミレ先生で行った1回目の2CFにおけるミレ先生の実践

の分析パターンである。表11では、筆者が先にイニシアティブを持ち、実践上の問題点が解決されたことについて「激励」をしている。また、ミレ先生は「激励」に対して「確認」をしてから、実践のやり方の変化とその意図を「説明」したり、過去の実践の振り返りから今の実践を「説明」したりしている。表11の最初のミレ先生の「説明」を見れば分かるように、ミレ先生は過去の実践との比較から今の実践を分析し、自分自身と実践の変化を実感することも見られている。なお、ミレ先生は前回までの実践上の問題点が解決されたことに「激励」を受け、更なる実践への変化に意欲的になっていることが分かる。「実践者のエンパワーメント」が起きているのである。「激励—説明」の実践の分析パターンをもう1つ、以下の表12に更に示す。

表12 実践の分析パターン「激励—説明」2(日本語訳)

R-T	En	あ、本文をやる時にちょっと変化したなと思ったのが、本文の内容のほうへ、読解に戻した感じがしたんですよ。
T-R	E	うん、(学生たちに)質問したの、内容について。
R-T	Q	ど、どこでしたっけ、何でしたっけ？
T-R	E	うん、どこへ行ったか、何をしたか、うん…私ももうそれをちゃんと考えてやってみたのよ(笑)。
R-T	C	ええ…
T-R	E	答えるだけになると、学生たちが翻訳だけに夢中になって内容はあまり考えないから。
R-T	C	確かに。
T-R	E	で、一回(本文の内容を)確認させてあげたいと思って。
R-T	Q	これも僕たちの話し合いが少しは影響を…？
T-R	I	うんうん、これはカンファレンスの賜物だわ！ははは…(笑)。読解の授業なんだから読解にある程度は。
R-T	C	読解の授業を読解に戻してるんだけど、それがカンファレンスの影響か、メモを取ってたんですよ。
T-R	E	影響なの。最初は、読解の授業なんだから、鉦弼さんが話してくれて、最初は私がただそればかりだったじゃん、本文を解釈するより文法ばかりやるから、学生たちに(補助資料を)配って話させて、それに…答えさせたりする、こういうのをやってるから……もう私が不満になるのよ。学生たちもちゃんと見てくれないから当然不満が出てきそうだし。これまでのやり方で読んで解釈をしながらも読解の授業になったらいいな…と思って。
R-T	C	その点も……、うんうん、変化しましたね。

表12でも、筆者が先に「激励」のイニシアティブを持ち、それからイニシアティブがミレ先生のほうへ移動し、実践の変化について具体的に「説明」をしていることが分かる。表12では、「激励」の後、ミレ先生がそれに対して「説明」をし、それから筆者にイニシアティブが移動して更に「質問」をしているが、「激励」に続く「説明」の後、「質問」が続いたのは偶然発生的なものと考えられる。興味深い点は、表12のように他者からの「質問」が無くても、「激励」の後には必ず実践について「説明」しているところである。これは、これまで停滞していた自分の実践に変化を起こし、その変化によって実践上の問題点を解消されたことを他者に励まされて元気付けられ、更なる実践の改善のための意欲を持つようになることを表している。そのため、「激励—説明」パターンは「実践者のエンパワーメント」に繋がるものであることと言える。

以上のような、実践の言語化と分析の後、実践者は次回の実践の変化の方向性や具体的な実現方法を明言する場面がある。これが実践の再構築のパターンである。このパターンは、ミレ先生の事例だけから得られ、ナ先生の場合は2012年9月に実践に大きな変化が見られたものの、その後、夏休みに入って休止期を持ったため、実践の再構築のパターンを示せるデータが収集できていない。2012年10月以降は、ナ先生には実践の言語化だけが集中的に見られ、実践の分析の出現の頻度も激減し、自然と実践の再構築に至らないことが確認された。そこで、ここではミレ先生の事例のみを示す。今回の事例では、実践の再構築のパターンには「質問—説明—確認—主張」と「助言—質問—確認」の2種類のパターンがあることが明らかになっている。以下の表13に「質問—説明—助言—主張」のパターンを示す。

表13 実践の再構築パターン「質問—説明—助言—主張」(日本語訳)

T-R	E	あはははは、ペア活動をさせて時間になっちゃって私が「無理やりに(日本語で)」終わらせたの(笑)
R-T	C	これが不思議で(ビデオカメラを)止めてたのにまた…
T-R	C	うん、学生たちがやり続けるから(笑)。
R-T	Q	何で、これが何でこうなったと思いますか。
R-T	E	僕はこれが一番のポイントとして気になってたんですよ。
T-R	I	うん……、(学生たちが)やりたかったみたい、ペア(活動)を(笑)。
R-T	Q	ですから、なぜやりたかったと思うんですか。
T-R	I	(しばらく考える)分からない、何でだろうね？
R-T	I	僕はこれが一番印象的な授業だったんですよ、僕が今まで見たものの中で。
R-T	C	指示もないのに自分たちで取り組んでましたよね。
T-R	E	うんうん、だから、聞いて答えるのがこの(ワークシートの)様式なのね。だ

		から、相手のこともここに書かなきゃいけないの。「お昼なら(日本語で)、何がいいですか、何か、こういうふうに関わりたいことをね、
T-R	I	だからなんとなく書きたくなっちゃうじゃない、こうやってね？その人のを早く、そうしないと来週、発表できないから。
R-T	A	やっぱりこうならないと、正解があるわけじゃないし、互いに聞き合う、話し合う、こういうのは当然時間を…
T-R	E	うん、こういうのは私をもっと時間を与えたほうがよかったのに、時間切れになってしまって…
R-T	E	あ、これが分からなかったんです。
R-T	I	(ワークシートを見ながら)こうなっていたら当然もっと…
T-R	C	ね？書きたくなるよね？
R-T	E	『みんなの日本語(日本語で)』でもこういうのがあるけど、僕は時間がなくてこういうのはやらなかったんですけどね。
T-R	I	うん…、で、これをもう1回やるつもりなの、来週にね。これを最初にまたやって、それから……
T-R	E	ある程度、時間的余裕は確保しておいたから、今日、けっこう進んじたの。

表13は、2012年10月の2回目の2CFにおけるミレ先生の実践の再構築パターンである。表13では、ミレ先生が授業の録画データを見ながら、先に「説明」のイニシアティブを持ち、その「説明」に対する「確認」のイニシアティブの移動があつてから、筆者からなぜ学生たちは授業が終了したにもかかわらず、ペア活動を続けていたと思うかを「質問」している。この「質問」によってミレ先生に実践を分析する「説明」のイニシアティブが生じ、ミレ先生の「説明」に対して筆者が「助言」をし、この「助言」に対して、次の授業でペア活動をまた行くと次回の実践の組み立てについて「主張」をしている。「質問」を受けて「説明」をしているが、これは実践の言語化パターンとは異なっている。なぜなら、「質問—説明」で実践の言語化が行われているのではなく、「説明」の後、「助言」が続き、その「助言」に対して「主張」をすることがセットとなっているパターンであるからである。つまり、「質問」に対して「説明」をし、それに対して他者からの「助言」が発生し、「助言」を受けて次回の実践の組み立てを表明する「主張」が見られているのである。このパターンでの「質問」は、他の実践者(「研究者の実践者」を含む)が意図的に実践の分析を促しているものであり、「質問」を受けた実践者には自然と実践を分析する「説明」のイニシアティブが発生する。もしナ先生がこの場にいたなら、ミレ先生の「説明」を聞いて更に「助言」をしていたことも想定できる。このように他の実践者から「助言」を得た実践者は次の実践では今回の実践で分かったことを踏まえ、どのようなことをするのかについて、つまり実践の再構築を明言す

ることが確認できる。

2つ目の実践の再構築パターンとしては「助言—質問—確認」がある。このパターンは、他の実践者(「研究者的実践者」を含む)が先に「助言」をし、「助言」を受けた実践者がその「助言」を次回の実践の組み立てと関連付けて「こういうことを言うのか」と「質問」をしてから、他の実践者の説明を更に聞いた後、了解したという意味で「確認」をするものである。前に紹介した「助言—質問—確認」のパターンでは「助言」をした他者に向けて「こういうことだよね」という了解の意味で実践者が「質問」をし、他者から「間違いない」という説明を聞いてから、「分かった」という了解の意を「確認」で示しているところに違いがある。以下の表14に「助言—質問—確認」のパターンを示す。

表14 実践の再構築パターン「助言—質問—確認」(日本語訳)

R-T	C	そうそうそう、この時、言おうと思ってたんですけど、おっしゃったんですね。
T-R	C	うん。
R-T	A	これが簡単に考えても英語でも「どういたしまして」が「You are welcome」だけがあるわけじゃなくて色々ありますよね。ですから、そういうのも導入すればいいと思いながらも時間がまた限りがあるし。
T-R	E	できれば…小テストでは…フィードバックだけをして終わりという感じで…(笑)。実は、ここもやってみたら文法の説明が入ったりするから、これは。なぜなら、当然、文法のチェックを私がやってあげるんだから。
T-R	I	けど、まあ、やったらいいんだろうね。さらっと言ってあげると聞いて覚える子はいるものだろうから。
R-T	A	うん……、なんか、その状況でも色々な…、色々といえちよっと語弊があるんですけど、その状況ではこんなのも、こんなのも、こんなのも、
T-R	Q	うん、できるというのを私が先に提示しようかな？学生たちに聞かれる前に？
R-T	A	はい、それもいいですね。
T-R	C	うんうん。

表14は、2012年10月の筆者とミレ先生で行った2回目の2CFにおけるミレ先生の実践の再構築パターンである。表14では、授業の録画データを見て筆者が先にイニシアティブを持ち、授業で起きたことをミレ先生に向かって「確認」をしている。それから筆者はこの「確認」した事項について「助言」をし、その「助言」に対してミレ先生は「説明」をして実践の分析を行っている。「説明」の後、筆者からの「助言」に対して「やってみようか」と前向きなことを「主張」で示しており、その「主張」に筆者は更に「助言」をし、その「助言」からミレ先生は瞬間的に次回の実践の組み立ての一部を明言し、それを筆者に向けて「質問」をしている。それに対して、筆者は「それでいいと

思う」という「助言」をしており、それにミレ先生は了解の意を「確認」で示している。他者からの「助言」については、必ず具体的なやり方はどうするのかを質問したくなるものであるが、ミレ先生は「ピア・サポート」を開始してから、2012年10月の時点で6ヶ月も経っていたこともあり、即座で次回の実践での授業運営について再構築をしていることが見られている。表14で示している対話の前にミレ先生と筆者は、「パターン化した授業」の影響が残って教科書以外のものは授業中にあまり取り扱おうとしないことについて意見を交わしていた。それに続くのは表14に示している対話であり、未習のものでも「学生に聞かれる前に、私が先に未習のものは提示することでいいのかな」と筆者からの「助言」から次回の授業の組み立てへの明言が可能となったと考えられる。

以上、実践の改善に繋がるパターンについて述べた。次は、反対に、実践の改善に繋がらない対話のパターンについても紹介する。そして、このような対話のパターンは、「実践者のエンパワーメント」に繋がらないことが確認できたため、避けるべきであることを述べる。

2.2.2 実践の改善に繋がらない対話のパターン

ここでは、「実践の改善に繋がらない対話のパターン」についてIF分析の結果から述べる。2012年9月23日の4回目の3CFでは、ナ先生と筆者の意見にミレ先生は納得がいかず、コンフリクトが起きていた。このコンフリクトによって、筆者は「ピア・サポート」におけるファシリテーターとしての力量不足について痛烈な自己反省をさせられていた。実践者の目指す方向への実践の変化にも、実践者のエンパワーメントにも繋がらない対話があることを4回目の3CFを通して、筆者は肌身を持って実感させられたのである。今回の「ピア・サポート」におけるカンファレンスデータにIF分析を行った結果、上記のような実践の改善にも、「実践者のエンパワーメント」にも繋がらない対話のパターンには、「『主張』の繰り返し」と「主張—反論」の2種類があることが明らかになった。なお、この2種類の対話のパターンは、「研究者の実践者」のファシリテーターとしての力量と関係していることも浮き彫りになった。まずは、表15に「『主張』の繰り返し」のパターンを示す。

表15 実践の改善に繋がらない対話のパターン「主張」の繰り返し(日本語訳)

<*表示されているものは、ナ先生の発話>

R-T	A	あ、ですから、説明を先輩がこの日はウェイトを、重みを前半に置きすぎてたんですよ。
T-R	C	ううん…!
R-T	A	ですから、これをちょっと分けてやったらどうだろう…、前半に「さあ、違いを考えてみてください。基本的な意味は『状態』です。作り方は『「て形」』

		分かりますね?」、こういうふうに軽く説明をして…、それから教科書にそのまま入ってもいいですし、それとも…、あの用意してきたもの、八王子(日本語で)の用意してきたもの、絵を見せたりして、まあ、それをやってから「さあ、そろそろ『~ている』と『~てある』と何が違うか見てみましょうか」、こんな感じで本文をやって、休憩もあるでしょうし、それからまた「考えてみました?その人、どこが違うと思いますか?予習してきた人は?」こういうやり方もありますし、その次に説明をしたらもう少しウエイトが分散されて…、(説明が)偏らなかつたかな…。
T-R	C	うん……
*T-RT	I	あのう…、とにかくね、今日、すごい、クリエイティブな教師にならなきゃいけないというのがどんなことなのか分かりそうで、
R-T	C	ぷぷっ…(笑)
T-R	I	僕、今日すごい降りてきたんだから(笑)、はははは……(笑)
R-*T	I	もう集中してくださいよ。今日、先生の話ばかりですよ(笑)。

表15の対話は、2012年9月23日の4回目の3CFで行われたものである。第4章の2.2で述べたように、4回目の3CFでナ先生は「ピア・サポート」を通して自分の目指していた授業とそれを実現させる「クリエイティブな教師」について初心に戻って考えさせられる場面があった。ナ先生は「ピア・サポート」を通して、意欲を取り戻し、大きくエンパワーメントされていたのである。しかし、ナ先生が自分の目指す授業についてあまりにも夢中になって語っていたため、ナ先生は何に対しても「創造力」と「クリエイティブな教師」を話題として「主張」を繰り返していた。対話の内容も抽象的なものになってしまっていた。何よりも、せっかくのカンファレンスの場において、筆者はファシリテーターとしての役割に徹しておらず、これまでと打って変わって実践の改善のための意欲に燃えていたナ先生の「主張」についてつい賛同してしまい、それを「主張」で示していた。対話は自然と「主張」の繰り返しになっていった。ナ先生の「主張」と筆者の「主張」の繰り返しによって、ミレ先生は一生懸命、自分の実践について「説明」をしても、対話の内容と直結しないような「主張」が繰り返されていたのである。筆者からの「助言」はあったものの、ナ先生からの「助言」はもらえず、フラストレーションを「反論」で示していた。これが表15で示した「主張—反論」のパターンである。

一方、「『主張』の繰り返し」が続いてしまい、結局、ナ先生と筆者の「主張」に続き、ミレ先生が「反論」のイニシアティブを頻繁に持つことが見られ、コンフリクトが顕在化していった。これが2つ目の実践の改善に繋がらない対話のパターンである「主張—反論」である。以下の表16に「主張—反論」のパターンを示す。

表16 実践の改善に繋がらない対話のパターン「主張—反論」(日本語訳)

<*表示されているものは、ナ先生の発話>

T-R	O	じゃ、創造力が目的なの？私が、この授業で得ようとするものが、学生たちが？
R-T	I	教師、教師は力を持つてると思うんですけど、能力といってもいいし、abilityといってもいいし。教師の能力は、スキルもあるし、創造力もあると思うんですね。こっちのほうが強い人もいれば、こっちのほうがもっと強い人もいるし、どっちがいい、悪いの話じゃなくて、おっしゃったように現場によってみんな違うと思うんですよ。それもスキル中心の授業をする現場なら歓迎されるでしょうね。
T-R	C	うん…
R-T	I	でも、そうじゃないほうからはちょっとよくないことを言われるかもしれないけど、どっちも無視はできないというのは僕の立場なんですね。代わりに、自分がやりたいものは何かは分からないとだめだということなんです。先輩が何がいいかをおっしゃって…
T-R	O	ここで創造力と目標があって、こういうやり方でやるのがスキルじゃない？
R-T	Q	来月にやることをもうやります？
T-R	I	いや、私は気になるの。創造力って何なのか分からないの。
R-T	I	創造力は、
T-R	O	今、(崔が作成した教案を指す)これを教えるのでしょ？これはスキルじゃん？
R-T	E	ええ、それはクリエイティブな授業なんかじゃなくて
T-R	C	うん
R-T	E	決まった文法をどういうふうに、効率的に教えるかというスキルです。
T-R	Q	じゃ、ここに創造力は入らないということだよ？
R-T	E	スキルだけど、活動の場合は、僕の考え方が入りますね。
T-R	C	うん、でしょ？
R-T	I	例えば、こういうのがありますよね？まあ、絵を移動させながらやるのも面白そう、興味も持ってもらえそうというのは僕の考え方で、板書だけをする人もいれば、問題に答えさせる人もいるでしょうね。だから、それはスキルを獲得する…、教師のスキルの中の1つなんです。授業全体じゃないじゃないですか。
*T-R	I	こういうふうに授業をしたいというのもこの人の創造力なんでしょうね。
R-T	C	あああ…
T-RT	O	ううん、スキルと創造力と一緒に聞こえるんですよ。そのスキルをつけるためには私がこんな授業をしたいということを考えてスキルが出てんでしょ

		うから。
*T-T	C	ええ。
T-T	Q	でも、もっと大きいということですよ、創造力のほうが？全体的な何か…
*T-T	I	そうだね、例えば…(崔の教案を指しながら)こういうふうにしなくて僕なら…うん……絵を渡してこの絵の状態を子どもたちに説明させるかな？こういうのも創造力ですよ？じゃ、それをどうしてみようか、しようか、まあ、絵を何枚か用意する、まあ、子どもたちにどういうふうに表示する、こういうのも具体的な方法論のスキルになるでしょうね。
R-T	C	うんうんうんうん
T-RT	O	方法論じゃない？私にはそれが方法論みたいなんだけど。

上記の表16からは、ミレ先生がカンファレンスの途中、「『主張』の繰り返し」のパターンに堪えられなくなり、頻繁に「反論」のイニシアティブを取っていることが分かる。まず、ミレ先生は、ナ先生と筆者が「主張」を繰り返している「創造力」について「私のクラスの学生たちが得ようとするものが創造力というのか。そんなことはない」と強く「反論」をしている。このミレ先生の「反論」に対して筆者は抽象的かつ説得力に欠ける「主張」を長々としており、それにミレ先生は更に「反論」し、それに対してまた筆者が「主張」を繰り返している。それに、表16の最後から8番目のイニシアティブから分かるように、ナ先生も筆者の「主張」に賛同をするような「主張」を更にしており、ミレ先生は、このナ先生の「主張」に対してナ先生と筆者両方を向けてまた「反論」を繰り返している。このミレ先生の「反論」にナ先生が更に「主張」をしているが、ミレ先生はその「主張」に納得がいかず、更に「反論」のイニシアティブを取っている。なお、表16の対話では、所々「説明」、「確認」、「質問」も見られているが、対話の大きな軸は「主張—反論」となっていることが分かる。

以上のことから、上記の「『主張の繰り返し』」と「主張—反論」は、実践の改善にも、「実践者のエンパワーメント」にも繋がらない対話のパターンであることが分かる。従って、実践の改善のためには、「『主張』の繰り返し」と「主張—反論」のように「言いたい放題状態」が生じないように心掛ける必要があるのである。この必要性は、「研究者の実践者」がファシリテーターとしての役割に徹しなければならないことを意味しており、決して参加者たちが自分の主張を他の参加者たちに強いたり、ある参加者の肩を持ったりすることをしてはならないという教訓を与えている。実践の改善と「実践者のエンパワーメント」のためには、次節の3.3で後述するが、「相互尊重」が大前提である。今回の「ピア・サポート」の事例からは、実践者間で「相互尊重」を忘れ、自分の言いたいことばかり繰り返しては、実践の改善は期待できないものであることが浮き彫りになったのである。

以上のように、今回の「ピア・サポート」の2つ目の成果として、「実践の改善に繋

がる対話のパターンの実証」について述べた。次は、今回の「ピア・サポート」の課題について述べる。

2.3 「ピア・サポート」の課題—時間的負担

ここでは、今回の「ピア・サポート」の課題について述べる。今回の「ピア・サポート」においては、ナ先生の事例からは3つ、ミレ先生の事例からは1つの課題が挙げられていた。共通するものとしては、「時間的負担」が挙げられており、「時間的負担」の解決が必要であることが浮き彫りになった。まず、今回の「ピア・サポート」の課題を表17に示す。

表17 今回の「ピア・サポート」の課題

<ナ先生の事例からの成果>	<ミレ先生の事例からの成果>
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	

第5章で述べたように、ナ先生の事例からの「授業録画の面倒さ」と「対象となる授業で活動の偏り」は、筆者が日本と韓国を往復しながら「ピア・サポート」を遂行し、物理的な制約があったから挙げられたものであった。従って、韓国国内で遂行した場合、発生しなかった問題と考えられる。よって、今回の「ピア・サポート」の課題は「時間的負担」の1つだけになる。「時間的負担」というのは、ナ先生とミレ先生が「ピア・サポート」の遂行中は毎週、必ず2回2～3時間、計6時間あまりを「ピア・サポート」のために空けておかなければならなかったことである。実践者が自分の実践を直視し、問題点と変化の方向性を見出すためには、時間がかかる。時間と手間をかけないで、簡単に実践が実践者の目指す方向へ簡単に変わる方法は現実には無いものである。金田(2006: 36-40)では、様々な媒体を使って教師に実践の分析と省察が可能とするための試みとして、Fanselow(1987)のFOCUS(Foci for Observing Communications Used in Settings)²¹を紹介している。FOCUSは、教師に自分の実践の分析と省察を可能とするために相当な時間と手間を要求している。このことから分かるように、実践の改善には時間が要る。大事なものは、どのように時間の軽減を図るかである。その方法については、次章で研究課題2の解決のところで具体的に提示する。

以上、今回の「ピア・サポート」の成果と課題について述べた。次項では、以上、述べたことをまとめ、研究課題1を解決する。

²¹ FOCUSは、教師が自分の授業を自分で録画し、記号を使って自己分析するという方式を採る。詳細は、金田(2006)のpp.36-38を参照。

2.4 まとめ:研究課題1の解決

ここでは、研究課題1の「今回の『ピア・サポート』の有効性を明らかにする」を解決する。今回の「ピア・サポート」の遂行からは、「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」という成果が挙げられた。この2つの成果から「ピア・サポート」を通して、実践者は停滞している自分の実践に変化を与えることができたことが証明された。従って、今回の「ピア・サポート」は、日本語教育実践の改善に有効であることが実証された。ただ、「時間的負担」という課題も残った。そこで、次節では、今回の「ピア・サポート」の成果の生かし方と課題の克服について述べ、研究課題2を解決する。

3. 研究課題2の解決：継続的な実践の改善のために必要なもの

本節では、研究課題2の「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」を解決する。まず、研究課題2の解決のために設定したRQ5と6を再度、ここに示す。

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。

以下の3.1では「『ピア・サポート』の成果の生かし方」を、3.2では「『ピア・サポート』の課題の克服」について述べ、RQ5に答える。3.3では、「継続的な実践の改善のために必要なもの—相互尊重」について述べ、RQ6に答える。3.4「まとめ：研究課題2」で本節を総括し、研究課題2を解決する。まずは、今回の「ピア・サポート」の成果の生かし方から述べる。

3.1 「ピア・サポート」の成果の生かし方

今回の「ピア・サポート」の成果は、「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」であった。「実践改善に繋がる対話のパターン」とは、「実践の言語化・分析・再構築」を可能とするような対話のパターンのことであり、これらの対話のパターンをとして実践の改善が可能となることが明らかになった。そして、これらの対話のパターンは、「実践者のエンパワーメント」に繋がるものであることも証明された。それでは、上記の2つの成果はどのように生かすことができるのであろうか。ここでは、それについて述べる。

「実践の改善に繋がる対話のパターン」を促すためには、第一に「現場と言語教育観

が異なる実践者での遂行」が挙げられる。今回の「ピア・サポート」において、ナ先生とミレ先生は実践の現場が異なっていた。そのため、今回の「ピア・サポート」の場において、自分の実践について暗黙の前提を持たない他者に向けて実践を語らなければならないようになっており、実践の言語化を行っていた。そして、実践を言語化してはじめて、ナ先生も、ミレ先生も実践の分析が可能となり、実践の再構築にも至っていた。ただ、「現場が異なる」ということと「言語教育観が異なる」ということは実践の改善において意味が違う。「現場が異なる」ということは、暗黙の前提がないため、自分の実践を言語化しなければならないことを意味する。この言語化をしてはじめて、実践の分析も可能となるということである。一方、「言語教育観」が異なるということは、自分の言語教育観から考えては自分の実践には全く問題がないにもかかわらず、異なる言語教育観を持つ実践者から見れば疑問視されることがあるということの意味する。「なぜそういうふう実践を組み立てているのか」、「なぜそういう方法を使っているのか」という疑問を互いに抱くことになり、異なる言語教育観の間で「ぶつかり合い」が生じる可能性が高い。この「ぶつかり合い」は必ずしも悪いわけではない。「異交通」としての対話を促し、「深い省察」を可能とするからである。何よりも、言語教育観の「ぶつかり合い」があるからこそ実践者たちは自分の実践について「なぜ」という問いを発することができる。それによって、「自分の目指す日本語教育」を更に問い続け、実現方法を見出していくことになるのである。同じ現場においても言語教育観の異なる実践者はいくらでもありうる。しかし、現場が同じ場合は、いくら言語教育観が異なっても暗黙の前提は厳として存在するものである。従って、「実践の改善に繋がる対話のパターン」を促すためには、暗黙の前提がなく、かつ異なる言語教育観を持つ実践者間での「ピア・サポート」の遂行が望ましいのである。

「実践の改善に繋がる対話のパターン」を促すためにもう1つ必要なものは、「研究者的実践者のファシリテーターとしての力量」である。実践の言語化を促すためには「質問—説明」の対話のパターンが活発化することが求められる。そのためには、「研究者的実践者」がファシリテーターの役割に徹し、「ピア・サポート」に参加する実践者たちにとって「当たり前」のような前提が見つかった場合は、それについて質問を問いかけたり、他の実践者に質問を促したりすることを入念に行わなければならない。

「質問—説明」のパターンが頻繁に起きるようになってからは、参加者たちは「質問をすると説明をしてくれる」ことが分かってくるため、自然と参加者間で「質問—説明」のパターンが起りやすくなると予想できる。実践の言語化が起りやすくなると、今回の「ピア・サポート」の事例から明らかになったように、実践の言語化に続き、実践の分析が同時的に発生すると考えられる。「研究者的実践者」は、実践者たちの話をひたすら聞いていたり、自身の経験や知識を語ったりするのではなく、対話の様子を注意深く察し、実践の分析が促されるように「質問—確認—説明」のパターンで対話が行われるようにファシリテーターの役割を果たさなければならない。実践の言語化が起きた

場合、「研究者的実践者」は他の実践者に「今、授業でそのように説明をすると言ったが、どのような理由からか」、「そのやり方がいいと思うのは、どのような理由からか」、「学習者たち普段は、どのような反応か」などの質問を問いかける必要がある。カンファレンスにおいて、実践者間で自分の実践をただ語るのではなく、他者の質問を受け、じっくり振り返りながらそれに答え、実践の分析が可能となるように「研究者的実践者」が常に意識的に問いかけることが必要なのである。他の実践者たちが積極的に上記のように問いかけるのが一番望ましいが、そうでない場合は、「研究者的実践者」が他の実践者たちに「質問—説明」のパターンが起きるように促すのもよいであろう。

「ピア・サポート」の遂行が長期化すると、参加者たちも互いの実践や教育観、重視するもの、目指す授業が分かるようになり、それを踏まえて助言をすることが頻繁に起こると考えられる。つまり、「助言—説明」と「激励—説明」のパターンが起こりやすくなることが予想される。当然、「指摘や批判ではない」助言をし合うことが一番、理想的であるが、もし自分の実践がカンファレンスの対象となっている実践者が、他の参加者からの助言を「批判や指摘」として受け止める場合は、コンフリクトの火種になる恐れがある。その場合は、「研究者的実践者」が「批判や指摘」ではなく、「好意からの助言」であることを丁寧に説明するしかない。第6章の2.2で確認したように、「研究者的実践者」が一方の実践者の主張に賛同することは禁物である。コンフリクトが激化するからである。コンフリクトが生じた場合は、「研究者的実践者」がじっくり他の参加者たちの話を聞きながら、対話を「助言—説明」と「激励—説明」のパターンに戻さなければならない。コンフリクト解消のための調整に失敗した場合は、実践の改善に繋がらない「『主張』の繰り返し」と「主張—反論」のパターンが多発してしまい、参加者間でコンフリクトが深刻化し、「ピア・サポート」が中断されるという事態にまでなる恐れがある。従って、「実践改善に繋がる対話のパターン」の促進のためには、「研究者的実践者」のファシリテーターとしての力量が求められるのである。

また、「実践の言語化・分析・再構築」の循環において一番、重要となるものは実践の再構築である。実践の分析にまでは至ったものの、どういうふう実践を組み立てなおせばいいのかわからない限り、実践に変化は起きない。特に、実践者に「制約による教師の思い込み」が生じている場合、ナ先生の事例で確認したように、実践の再構築は非常に難しくなる。実践者に「制約による教師の思い込み」が生じていない場合は、「研究者的実践者」が「質問—説明—助言—主張」と「助言—質問—確認」のパターンが起こるようにファシリテーターの役割に集中する。「制約による教師の思い込み」が見られない実践者なら、ミレ先生の事例で確認できたように、躊躇無く、次の実践でやるべきことや方法論を自ら語り、実践の再構築を行うに違いない。一方、「制約による教師の思い込み」に陥っている実践者の場合は、全ての助言を「どうせできない」、「うまくいかないに決まっている」と受け止めない可能性がある。そのため、「質問—説明—助言—主張」と「助言—質問—確認」のパターンは起こりにくいことが

予想される。この場合は、「研究者的実践者」が主導し、実践の分析を促すパターンである「激励—説明」を起こし、「制約による教師の思い込み」に陥っている実践者を励ますことが必要である。この励ましは、愛情のこもった忠言でもよい。ナ先生の事例では、筆者の「ナ先生、元気失いすぎ!」、「努力をせず、教師に楽にできる授業をしていた」などの愛情のこもった忠言で、ナ先生は目が覚め、自ら「制約による教師の思い込み」を乗り越えようとし、見事に実践の再構築に至っていた。このことから、実践者に「制約による教師の思い込み」が見られる場合は、「激励—説明」のパターンを起こすことで「実践者のエンパワーメント」が起き、その実践者の目指す方向へ実践に変化を与えていくことが期待できる。なお、今回の「ピア・サポート」の事例のように、実践者間(「研究者的実践者」を含む)で対話を通して関係性を築いていき、率直な意見交換と激励が行われるようにしていくことも重要と言える。

以上、今回の「ピア・サポート」の成果の生かし方について述べた。次は、「ピア・サポート」の課題である「時間的負担」の軽減について述べる。

3.2 「ピア・サポート」の課題の解決方法

ここでは、今回の「ピア・サポート」における「時間的負担」を軽減させるために、2つの方法を提案する。

1つ目の方法は、「カンファレンスの回数と頻度の調整」である。「ピア・サポート」における「時間的負担」を軽減させるためには、「ピア・サポート」に参加する実践者たちで遂行前に協議し、カンファレンスの回数と頻度を定めることが必要である。今回の「ピア・サポート」では、「研究者的実践者」の立場に立った筆者がナ先生とミレ先生にカンファレンスの頻度の決定を一任されており、筆者の韓国滞在期間に合わせて一方的に決めていた。これが毎月、過度なカンファレンスの集中をもたらし、ナ先生とミレ先生にとって負担として感じられていたと考えられる。今回の「ピア・サポート」では、2012年5月から同年9月までは、毎月4回の2CFと2回の3CFが実施されており、1人の教師は週1回の2CFと3CFに参加しなければならなかった。2CFには約2～3時間、3CFには約3～4時間が所要されていた。毎週、約5～7時間を「ピア・サポート」のために時間作りをしなければならない形になっており、時間的負担を感じることも十分納得できる。これを反省し、「ピア・サポート」の遂行前に参加者間でカンファレンスの回数と頻度を協議し、負担にならない頻度にする必要がある。ちなみに、今回の「ピア・サポート」では、ナ先生も、ミレ先生も3人の参加者でカンファレンスを行う頻度としては、3CFを月1回行う形で負担にならないとの意見を示していた。従って、カンファレンスの仕方についても参加者間で協議して決めることで「時間的負担」の軽減が図れると言える。

2つ目の「時間的負担」の軽減のための方法は、「インターネット環境の活用」であ

る。「ピア・サポート」では、実践の分析のための「客観的データ」のことを「ミラー」と呼び、「研究的実践者」が「ミラー」を収集し、他の実践者たちに提供することになっていた。「研究的実践者」が「ミラー」を収集するためには、他の実践者の実践現場に入ることが必要である。しかし、今回の「ピア・サポート」の事例からは、実践者によって、「研究的実践者」の実践現場への参与観察を喜ぶ場合も、負担として感じる場合もあった。ナ先生の場合は、筆者に「いくら来てもかまわない。いっぱい見てもらわないといいアドバイスはもらえないから」という意見であったのに対し、ミレ先生は「ピア・サポート」終了直前のインタビューで「やっぱり毎週、誰かに授業を見られているというのは気楽ではない」と束縛感を語っていた。そこで、「ミラー」の提供のために、「研究的実践者」が実践現場に入ること以外の方法も考慮しなければならないのである。

それでは、どうすれば「研究的実践者」が他の実践者の実践現場に入らずに「ミラー」の収集が可能となるのであろうか。本論文では、「インターネット環境の活用」を提案する。近年は、ユーチューブ(Youtube)やフェイスブック(Facebook)などを利用し、特定の知り合いだけで動画の共有が可能となっている。このインターネット環境を活用すると、「ピア・サポート」に参加する実践者は、自分で自分の授業を録画し、その授業の中でカンファレンスで検討したい授業をインターネットサイトにアップロードができる。そして、その映像を「ピア・サポート」に参加するメンバーだけが見られるように公開設定をする。他の「ピア・サポート」への参加者たちはその動画を見て、今回の「ピア・サポート」で使用した2CF用のフォームのように「いい点」、「考慮すべき点」、「感想」などを書き入れ、電子ファイルの形で他の参加者たちに送る。その後、カンファレンスを行う流れになる。この方法も利点は、時間的軽減だけでなく、世界のどこの教師と、どの実践とも繋がることができるという点である。カンファレンスもスカイプ(Skype)の普及によって、海外とも簡単に対面して話し合いができるようになったため、より多くの日本語の実践が結ばれ、「助け合い」ができるようになることが期待できる。なお、時間と場所にとらわれないため、継続性も確保できると考えられる。

以上、今回の「ピア・サポート」の成果の生かし方と課題の克服方法について述べた。以上のことを総括し、**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」に答える。今回の「ピア・サポート」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「『研究的実践者』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。なお、今回の「ピア・サポート」の課題の克服は、「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」で可能との見解を示した。次項では、**RQ6**の「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」に答える。

3.3 継続的な実践の改善のために実践者に必要なもの—相互尊重

「ピア・サポート」においては、現場と言語教育観の異なる実践者間での遂行が望ましい。そのため、参加者間で現場と言語教育観の相違によるコンフリクトが生じうる。自分とは全く異なる言語教育観を持つ実践者と互いの実践について対話することは、それぞれの実践者にとって、かなりの違和感を覚えさせるものである。もちろん、言語教育観の相違によって生じるコンフリクトが全て悪いわけではない。2.1で述べたように、「目指す日本語教育の相違によるぶつかり合い」があるからこそ、参加者たちは「私が目指す日本語教育とは何か」を問いはじめるからである。そこから「実践の改善」というものに向かっていくのである。しかし、いつも「いいコンフリクト」が起こるとは限らない。大事なことは、コンフリクトが生じた場合、それをどう乗り越えるかなのである。コンフリクトを乗り越えないと、「ピア・サポート」の遂行は中断される危機に遭い、「実践者間の助け合いの場」としてもう存続できなくなってしまうからである。そこで、前項では今回の「ピア・サポート」の成果の生かし方の1つとして「『研究者の実践者』のファシリテーターとしての力量」が求められることについて主張したのである。しかし、「研究者の実践者」のファシリテーターとしての力量よりも大事なことがある。それは参加者間の「相互尊重」である。

実際に、今回の「ピア・サポート」においても、ナ先生とミレ先生と筆者の言語教育観の相違によって、コンフリクトが生じていた。このコンフリクトが克服できたのは、ナ先生も、ミレ先生も、筆者も互いのことを尊重し合っていたからであった。異なる言語教育観を持っているからと言って顔をそむけることなく、尊重し合うからこそ、一生懸命、互いが目指す日本語教育の実現に向けて助け合っていたのである。従って、継続的な実践の改善のためには、「相互尊重」が参加する実践者たちに必要であることを主張する。当たり前のようなことかもしれないが、決してそうではない。「考え方が違う」相手と長期間にあたって自分の実践をすべて開示しながら対話することは決して容易なことではないのである。ついつい「話が通じない」と言って、顔をそむけなくなるものなのである。しかし、今回の「ピア・サポート」では決してそのようなことは無かった。第6章の2.1と2.2で確認できたように、「未学習の文法項目は扱わない」というミレ先生と「必要なら未学習の文法項目でも提示できる」というナ先生は、言語教育観が異なっていた。ミレ先生は、「日本語の文法を易しいものから難しいものへと積み上げること」を日本語教育として捉えていたと言える。一方、ナ先生は「日本語に触れさせ、自然習得させること」を日本語教育として捉えていたと考えられる。このような言語教育観の違いによって、実践者たちに「話が通じない」と顔をそむけてしまうことも起こりうる。しかし、ナ先生とミレ先生は「話が通じない」からこそ更に話し合っていたのである。ナ先生も、ミレ先生も互いについて「考え方が違うのだ」と認め、相手の考え方を尊重し、自分の実践と照らし合わせる姿勢を堅持してしていたのである。

互いの違いを尊重するからこそ、耳を傾け、その違いを理解したうえで話し合うことは、今回の「ピア・サポート」の遂行を通して確認できた貴重なこととも言える。次は、以上のように今回の「ピア・サポート」の有効性が明らかになったことに加え、日本語教育実践の改善における有効性とはどのように判断すべきかについて論じる。

3.4 日本語教育実践の改善における有効性

論理学の世界的な碩学であるトゥルーミン(Toulmin, S.)は、Toulmin(1992)で近代を猛烈に批判している。Toulmin(1992)での近代への批判は、主に近代の「合理性と理性と卓越性信奉」への批判である。なお、Toulmin (2001: 8)では、20世紀になって時点でも「合理性—必然性—確実性」という観念をめぐって、哲学、行動科学、社会科学、物理学、人文化学に至るまでの学問分野の全領域において没頭してきたことを紹介し、近代の「神話(myth)」としての「合理性」という観念が生み出した現象と問題について論考を進めている。

Toulmin (1992, 2001)で批判している近代の「合理性」は、教育学、そして日本語教育においても必ず議論の対象にしなければならない観念といえる。「合理性」を重視すると、効率と生産性と確実性を重視することになるからである。日本語教育においても「合理性」は、根強く信奉されてきたと言える。細川(2008: 3)でも指摘しているように、日本語教育において長い間、定められた語彙・文型を「どのように教えるか」が注目されてきており、現在でも日本語教育の主流となっている。日本語の語彙の産出、文型の定着などの「インプット」に対する「アウトプット」を評価する一連の行為が「合理性」に基づく日本語教育なのである。「合理性」の論理で言うと、日本語教育実践の改善は、実践者である日本語教師が学習者に対して、日本語の構造の定着とその測定、そして語彙と文章の産出能力の指導とその測定と評価を行い、有意差が信頼できる範囲で見られた場合、確実性をもって成功したと判断されることになる。しかし、果たしてこれが日本語教育における実践のあり方であろうか。「人と人は互いを知るためにことばを学ぶ」のではないであろうか。それなら、日本語教育実践のあり方は、確実かつ測定可能かつ再現可能なものではなくなるのではないか。従って、日本語教育を「合理性」の論理で論じるのは、実践から人間性を抹消し、「日本語工場」の工程上の生産者と生産物として実践者と学習者を見なすことになる。その「日本語工場」の産出物の精度と量に基づき、実践の改善における「有効性」が判断されるのである。日本語教育実践の改善における有効性は、そのような「日本語工場」の産出物では判断できないし、そうすべきではないのである。

それでは、日本語教育実践の改善における有効性はどう判断するのか。これについては、今回の「ピア・サポート」の事例がヒントを与えている。今回の「ピア・サポート」の事例では、実践者が自分の実践を直視し、その直視によって気づいたことを踏ま

えて実践に変化を起し、その変化が実践者の目指す方向のものであると参加者間で共感されることで実践が改善されたと判断していた。そして、それに実践者はエンパワーメントされていた。その改善は再現可能なものでもなければ、数値化できるようなものでもなかった。つまり、「ピア・サポート」における有効性は主観的なものである。「ピア・サポート」への参加者たちが改善を実感し、その実感によって実践者がエンパワーメントされるなら、「ピア・サポート」は十分有効と判断できる。むしろ、日本語教育実践の「反復性・一回性・不確実性」と「可変性と流動性」から考え、日本語教育実践の改善における有効性は主観的なものになるしかないと言える。だからこそ、日本語教育実践の改善は動的なものであるとも言える。主観的なものであるからこそ「有効な成果を再生産する」ものとしての実践の改善など存在しえないとも言える。次は、本節で論じてきたことを総括し、研究課題2を解決する。

3.5 まとめ：研究課題2の解決

ここでは、研究課題2の「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」の解決について述べる。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」への答えとしては、「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」、「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。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」への答えとしては、「相互尊重」を挙げた。以上のことを総括し、研究課題2の「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」を解決する。「日本語教育実践の改善の困難さの克服は、「現場と言語教育観の異なる」実践者間で「ピア・サポート」のような場作りをし、「実践の改善に繋がる対話のパターン」を促進させ、「実践者のエンパワーメント」を起こすことで可能となる。その場作りには参加者間で「事前に実施の頻度を協議」したり、「インターネット環境を活用」したりし、「時間的負担」が生じないように工夫することが必要である。何よりも、上記のような場作りにおいては、「相互尊重」が実践者たちに大前提とならなければならない。以上のことで研究課題2を解決する。

以上、第Ⅱ部では、韓国での「ピア・サポート」の遂行事例とその成果と課題、そして成果の生かし方と課題の克服について述べた。次は、第Ⅲ部に移り、今回の「ピア・サポート」の事例から明らかになったことを踏まえ、結論として研究課題3である「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」を解決する。研究課題3の解決を踏まえ、結論として「日本語教育実践の改善はどのような営みか」という研究目的を達成させる。

Ⅲ. 日本語教育実践はどのように改善されるか

ここでは、「日本語教育実践の改善はどのような営みか」という研究目的を達成させる。まず、研究課題3の解決のために、今回の「ピア・サポート」の遂行事例に基づき、日本語教育実践の改善上の壁として「実践の固定化」という概念を提示する。それから、「実践の固定化」を克服し、停滞している実践に変化を与えるためには何が必要かについて「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」という2つの概念から論じる。本論文では、言語教育実践には言語の構造を教育しようとする「言語構造指向性」と学習者の思考能力と学習者自身のことや自分自身を取り巻く世界の理解を促そうとする「非言語構造指向性」とがあり、今回の「ピア・サポート」の事例からこの2つの指向性の中で活発に往還が行われることでこれまでとは異なる実践が創られ、「創造性」を持つものになることを主張する。また、2つの指向性の中で往還が起きない場合は、言語教育実践は「創造性」より「停滞性」を持ち、「実践の固定化」が起こりやすくなることを主張する。なお、言語教育実践が「停滞性」から脱却して「創造性」を持つものになるための場作りとして「ピア・サポート」がよい一例になることを主張する。そして、これらのことを総括し、「日本語教育実践はどのように改善されるか」、「日本語教育実践の改善はどのような営みか」について論じる。最後は、本論文で明らかにしたことを踏まえ、「実践の改善の困難さ」に苛まれる日本語教育の実践者たちは何をどうすべきかについて提言をする。

第8章 結論—日本語教育実践の改善はどのような営みか

本章では、まずRQ7の「実践に変化がない状況が続くと、どのような状態を生むのか」と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」に答え、研究課題3の「日本語教育実践はどのように改善されるか」を解決する。そして、研究課題3を解決するまで明らかになったことを踏まえ、研究目的である「日本語教育実践の改善とはどのような営みか」に答える。

1. 日本語教育実践の改善上の壁—「実践の固定化」

本節では、研究課題3である「研究課題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」を解決する。そのため、RQ7と8に答える。

RQ7の「実践に変化がない状況が続くと、どのような状態を生むのか」への答えとし

ては「実践の固定化」という概念を提示する。まずは、冒頭の問題提起で述べた「実践の反復性・一回性・不確実性」と実践の改善の困難さに戻り、今回の「ピア・サポート」の事例と関連付けて述べる。そして、「化石化」について検討し、実践に変化がない状況が続くと、どのような状態を生むのかに答えるためには、「化石化」という概念で説明するのでは無理があることを指摘する。そこで、実践の改善上の壁として「実践の固定化」という概念を提示する。

冒頭の問題提起で述べたように、日本語教育実践は「反復性・一回性・不確実性」を持つ。そのため、実践の改善は常に困難さを伴うものである。実践者は次第に「実践の反復性・一回性・不確実性」が実践に問題状況を起こすことが身体で分かり、過去の経験から脱問題状況化を図ろうとして実践知を総動員する。この過程は実践と実践者が存在するかぎり、延々と続くものであると考えられる。

問題は、今回の「ピア・サポート」の事例から分かったように、実践の脱問題状況化の打開を実践者自身が止めてしまうことなのである。言い換えれば、実践者自身が実践の改善を止めてしまうことである。今回の「ピア・サポート」の事例において、遂行初期は、ナ先生も、ミレ先生も実践の改善を自分自身が止めていた。しかし、「ピア・サポート」を通し、ナ先生も、ミレ先生も「決まり切っていた自分の実践」が直視でき、自分の目指す方向へ変化できるという成果が得られている。つまり、実践の改善を実践者自身が止めていた理由は、「教育制度、生徒の学習意欲の無さ(ナ先生)」と「パターン化した授業への満足(ミレ先生)」で異なっていたが、実践が決まり切っているというところで共通しており、「ピア・サポート」で実践が決まり切っている状況から脱却できたのである。このように考えると、「実践に変化がない状況が続くと、実践が決まり切ってしまう現象」が起き、この「実践が決まり切ってしまう現象」を実践の改善のために克服しなければならないものであることが分かる。そこで、実践の改善の困難さの克服のためには、上記の現象を包括的に説明できる概念が必要となる。

それでは、「実践が決まり切ってしまう現象」に関してどのような概念がすでに検討されてきたのであろうか。金田(2006 : 31-35)では、実践改善と教師成長の壁として「化石化」ということばを用いて論じており、「化石化」には2つの状態があると述べている。1つ目は「授業の化石化」である。「授業の化石化」は「授業実施の時、ある方法を絶対のものであると信じ、それ以外の方法を試そうとしない(p.32)」状態を指す。2つ目は「学習者理解や授業探求における化石化」である。「学習者理解や授業探求における化石化」は「学習者や授業に関する問題点の原因は、自分の努力では工夫しようがないという解釈しか出さない(p.32)」状態を指す。この説明から考えると、「化石化」は実践の改善を教師本人が放棄している状態であると理解してもよいであろう。そこで、金田(2006)で提示している「化石化」という概念は、日本語教師の成長と実践の改善を阻害するものとして非常に説得力があり、分かりやすいものであると評価できる。「実践が決まり切ってしまう現象」を「化石化」の概念で説明することも可能であ

ろう。

しかし、「化石化」という概念の裏を返すと、文字通り、「元の状態には戻れない」ということを含意している。「化石化」という語感上、「化石化」は防ぐしかなく、一回「化石化」してしまうと、後戻りはできなくなるという状況を指すものになりうる。更に、実践が「化石化」してしまうと、二度と変化は起こりえないとの意味にもなりうる。実践は決まりきってしまう場合はあるが、実践者の努力や改善のための支援を通して変わりうるものであり、決して二度と変化が起こりえないものになってしまうとは考えられない。今回の「ピア・サポート」の事例において、ナ先生もミレ先生も見事に「実践が決まり切ってしまう現象」から脱却できていたことから分かる。従って、実践に変化がない状態が続き、「実践が決まり切ってしまう現象」を「化石化」という概念で説明することには無理がある。そこで、本論文では、実践に変化がない状態が続き、「実践が決まり切ってしまう現象」を固定しているもののいくらかでも変化が起こりうるという意味を強調するために「化石化」ではなく、「実践の固定化」という概念を提示する。これでRQ7に答える。

「実践の固定化」には、教育制度、現場の特性、教師の自分の実践に対する意識によって2つの状態があると考えられる。1つ目は、膠着状態としての「実践の固定化」である。膠着状態としての「実践の固定化」は、実践者が実践の改善を図ろうとしても、実践者と実践を取り巻く諸文脈の影響でそれが難しい状態を指す。そのため、膠着状態としての「実践の固定化」の場合は、実践者自身に実践の改善が難しいという自覚がある。実際に、ナ先生の場合は「どうせ生徒たちは日本語の授業を聞いてくれないから」と言い、実践の改善を諦めてしまうことが根強く見られていた。そのため、せっかく活気を取り戻した実践が「ピア・サポート」遂行初期の状態に元通りになるという結果となった。つまり、膠着状態としての「実践の固定化」は、「制約に因る教師の思い込み」と同時的に生じ始め、実践の停滞を強化しつつ、実践者に実践の改善自体を放棄させるという面で深刻さがある。

2つ目は、安定状態としての「実践の固定化」である。安定状態としての「固定化」は、実践者が現在の自分の実践に慣れていたり、満足していたりしており、実践の改善の必要性を感じない状態を指す。今回のミレ先生の事例のような海外の大学の現場の場合は、同じレベルのクラスを長年担当し、同じ教科書を使って同じカリキュラムで何年も授業を行うことが多く、実践がパターン化しやすい。このような状況の中で、実践者はパターン化した実践にやりやすさを感じ、わざわざ変化を与える必要と必然性を見出せなくなることも多い。そのため、安定状態としての「実践の固定化」の場合は、実践者に実践の改善が難しいという自覚は殆ど無い。実際にミレ先生の場合は、「ピア・サポート」初期に「パターン化しているからやりやすい」と語っていた。2012年2学期に担当していた読解のクラスに対しては「何年もやっている科目だから改善させる必要性を感じない。だから共同研究(『ピア・サポート』のこと)から抜きたい」と発言して

おり、実践の改善の難しさに自覚は見られなかった。実践を改善させる必要性を実践者が感じないというのは、実践者が「今」の実践に「安住」していることを意味する。

「今」の実践に安住しては、実践に変化など起きない。こういった意味で、安定状態としての「実践の固定化」は、実践者を新しい実践を創っていくことなく、無自覚に旧慣に固執している状態に陥っているという点で深刻さがある。

それでは、「実践の固定化」を克服し、停滞している実践に変化を起こすためには何が必要であろうか。次節では、この点について述べ、RQ8の「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」に答え、研究課題3を解決する。

2. 研究課題3の解決：日本語教育実践はどのように改善されるか

本節では、まず、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」に答える。そして、ここまで明らかにしたことを踏まえ、研究目的「日本語教育実践はどのような営みか」を明らかにする。

2.1 ナ先生とミレ先生はなぜ「実践の固定化」から脱却できたか

今回の「ピア・サポート」の事例では、ナ先生の場合、「自己主導学習」を目指して実践を行っていた。そして、「言語は学習者が目標言語に接することで学べる」という言語教育観を持っていた。しかし、実際の実践では「自己主導学習」の実現を諦めており、教科書の文型やモデル音声を生徒たちに反復させるという「決まり切った」授業を行っていた。そこで、「実践の固定化」が生じており、実践の改善に困難さを抱えていた。「生徒たちが自分の学習状況を自ら把握し、それに合わせて自主的に日本語の学習に取り組み、教師はそれを支援する」という「自己主導学習」は、日本語学習に限ったものではなく、ナ先生自身の教師観と学習観をはっきりと示しているものである。ナ先生にとっての「教育の意味」を明確に示しているものとも言える。しかし、実際に「ピア・サポート」遂行初期と後期のナ先生の実践はどうであったか。モデル音声の模倣、反復練習、ペア練習という形を繰り返していた。日本語の言語としての構造を定着させる方法を使っていたのである。ナ先生は、どうすれば生徒たちに学習意欲をもたらし、自ら日本語学習に興味を持ってもらえるかを悩む一方、実際の実践では矛盾するようなことをしていたのである。そして、モデル音声の模倣、反復練習、ペア練習といったパターン化した授業を繰り返すしかないということを訴え、膠着状態としての「実践の固定化」が生じていたのである。

学習意欲を促すためには、言語の学習を学習者が自分のものとして位置づけ、主体的に学習に取り組むことが必要である。そのために、実践者は「日本語そのものを生徒たちに身につかせなければならない」ということと「自ら学ぶことについて考え、主

体的な学び手になってもらいたい」ということを連携させて考え続けることが必要となる。ナ先生の場合は、「制約による教師の思い込み」の影響で、この2つのことを連携させて考えること自体を諦めており、実践を「決まり切った」ものにしていったのである。ところが、「ピア・サポート」を通し、ナ先生はエンパワーメントされ、実践の改善のための意欲を取り戻し、「自己主導学習」の実現のために必要なものを考えるようになった。「どうすれば生徒たちに日本語の授業に興味を持ってもらえるか」、「どういう方法がいいのか」を「ピア・サポート」の遂行を通して悩んだのである。そこで、ナ先生は「賞点」という方法を導入し、生徒たちが積極的に授業に参加できるように工夫し、これまでとは異なる実践に変化できたのである。

一方、ミレ先生の場合は、「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。ミレ先生は、日本語を「文法からなる構造体」として捉えており、これはミレ先生の言語観をはっきりと示しているものと言える。ミレ先生の言語観によって、実践は文法項目の説明、文型の提示、誤用訂正といったパターンになっていった。現場の特性も加わり、更にミレ先生の実践はパターン通りのものになっていき、安定状態としての「実践の固定化」が生じていた。しかし、ミレ先生は「ピア・サポート」を通し、これまでの当たり前のような「文法重視」の実践について改めて「なぜ」という問いを発するようになった。「なぜここまで文法中心になっているのか」、「本当に文法が分からないと、日本語で会話はできないものか」というナ先生と筆者からの問いにミレ先生は、「なぜこの方法なのか」、「なぜ文法マスターなのか」を問い直し、言語化し、実践を分析していった。そして、次の実践にその問い直しを反映させて変化を与え続けていった。こうすることでミレ先生の実践はますます新しいものに創られていき、それにミレ先生はエンパワーメントされ続けていったのである。つまり、ミレ先生は、自分の「言語そのものの捉え方」と「言語の教育方法」に「なぜ」と問い直すことで、実践に変化が起きていたのである。長年、満足していた「ピア・サポート」遂行前の自分の実践に対して「教師ばかりしゃべっていてつまらない授業」と評価し、「一言でも学生同士で話し合ってもらいたい」という大きな変化を見せていたのである。つまり、他者を媒介として「言語そのものの捉え方」を問い直し、「日本語はどのようにして身につくものか」、「日本語が学習者の身につくために、自分はどのような授業をすべきか」、「それはどのような方法で実現可能か」を一体化して問い続けることで、ミレ先生は実践をこれまでとは全く異なるものに変化できたのである。このことは、何を意味するのであろうか。実践者が「言語そのもの」をどのように捉え、どのような「教育」を実現させるかを問うことで、「実践の固定化」から脱却できるという示唆を与えていないか。次項では、RQ8に答えるために、この点について更に詳しく論じる。

以上、今回の「ピア・サポート」の事例に基づき、停滞していたナ先生とミレ先生の実践になぜ変化が起きていたかについて論じた。次項では、本項で論じたことを踏まえ、言語教育実践の2つの指向性について論じる。

2.2 言語教育実践の「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」

ここでは、まず、言語教育実践は2つの指向性を持つことについて論じる。そして、本項で論じたことを踏まえ、次の項で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」に答える。

前項では、ナ先生とミレ先生の実践が「実践の固定化」から脱却できた理由について述べた。二人とも共通して「日本語をどのように学習者に身につけるさせるか」という「言語そのものの捉え方」、そして「私はどのような教育をしたいか」という「教育の意味」を一体化して問い続けることで実践に変化が与えられたことが確認できた。つまり、今回の「ピア・サポート」の事例からは、日本語教育実践は「日本語そのものの捉え方」と「教育の意味」を実践者が同時に問い続けることで改善が営まれることが証明できたのである。本項ではこのことについて更に詳しく論じ、RQ8の「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」に答える。まずは、上述した日本語教育実践における実践者の「日本語そのものの捉え方」と「教育の意味」をどう捉えるべきかについて論じる。

近年、日本語教育においても注目を浴びてきている「ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages : 以下、CEFR) 」²²では、「第5章 言語使用者／学習者の能力」のところで言語学習によって発達する学習者の能力として「一般的能力」と「コミュニケーション言語能力」に触れている。「一般的能力」としては、「叙述的知識(世界に関する知識、社会文化的知識、異文化に対する意識)」と「技能とノウ・ハウ(実際的な技能とノウ・ハウ、異文化間技能とノウ・ハウ)」と「実存的能力」、そして「学習能力(言語とコミュニケーションに関する意識、一般的な音声意識と技能、勉強技能、発見技能)」を挙げている。一方、「コミュニケーション言語能力」としては「言語能力(語彙力、文法能力、意味的能力、音声能力、正書法の能力、読字能力)」と「社会言語能力(社会的関係を示す言語標識、礼儀上の慣習、金言・ことわざ、言語の使用域の違い、方言や訛)」、そして「言語運用能力(ディスコース能力、機能的能力)」を挙げている。この中で、「言語能力」は「第6章 言語学習と言語教育」のところでは「言語構造能力」と称されており、「言語構造能力」の育成と関連し、「語彙力、語彙の量・範囲およびその使いこなし、語彙の選択、文法能力、文法項目以外の要素を学習する順序、文の言語構造的側面、文法能力を伸ばす方法、形態練習、発音、正書法」について述べている。上記のことからCEFRでは、言語学習を通して育成する能力としては、「言語構造能力」と「一般的能力」の2つに大別していることが分かる。

日本語学習とそれによる能力の育成および尺度に関する枠としては、国際交流基金でCEFRの影響を強く受けて作った「JF日本語教育スタンダード(JF Standard for

²² <http://www.goethe.de/resources/files/pdf32/CEFR3Cover.pdf>を参照。

Japanese-Language Education : 以下、JFスタンダード)²³がある。JFスタンダードでは、言語によるコミュニケーションを通じて相互理解を深めていくためには、「課題遂行能力(言語を使って具体的な課題を達成する能力)」と「異文化理解能力(お互いの文化を理解し尊重する能力)」が必要であることに触れている。そして、「課題遂行能力」を図る尺度として、汎用性の高いCEFRの「Can-do」と日本語の使用場面を想定して具体的な言語活動を例示するものである「JF Can-do」とを設けている。JFスタンダードもCEFR同様、言語学習によって育成される能力を「言語そのものを駆使する能力」と「自分自身、他者、世界を理解する能力」に大別して捉えていることが分かる。更に、JFスタンダードでは、「JFスタンダードの木」でコミュニケーションに必要な能力を分かりやすく示している。「JFスタンダードの木」では、コミュニケーション言語能力を支える3つの能力として「言語構造能力(linguistic competences : 語彙、文法、発音、表記)」、「社会言語能力(sociolinguistic competences : 相手や場面に応じてことばを使い分ける能力)」、「語用能力(pragmatic competences : 目的に合ったまとまりのある会話や文章などを組み立てる能力)」を示している。これらの3つの能力によって、コミュニケーション言語能力が支えられており、コミュニケーション言語能力からコミュニケーション言語活動が行われるようになることが示されている。

以上のことから、CEFRでも、JFスタンダードでも共通して「言語構造能力(語彙、文法、発音、表記を使いこなす能力)」が言語学習において育成すべき能力の1つであることが分かる。また、「一般的能力」や「異文化理解能力」が「言語構造能力」と同等に育成すべきもう1つの能力であることも分かる。つまり、言語教育において育成する能力は「言語そのものを使いこなす能力」と「人と世界を知るために必要な諸能力」とに分けることができる。そこで、言語教育実践には、上記の2つの能力の育成を指向して行われるものと考えられるのである。本論文では、この言語教育実践の「言語そのものを教育しようとする指向性」を「言語構造指向性」、「思考の深化と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」を「非言語構造指向性」と称す。つまり、言語教育実践は、言語の発音、語彙、文法、表記などを教えようとする指向性を持つ一方、学習者が生きていくうえで培っていくべき力を育成する指向性をも持つのである。言語教育が「単に言語の構造を学習させる」という技能中心の狭いものではなく、「教育」として大きく且つ奥深いものであるのは、上記の2つの指向性が両立しているからとも言えよう。そこで、両指向性は、断絶もしていなければ、断絶してはならないものと言えるのである。この2つの指向性を上述した「日本語そのものの捉え方」と「教育の意味」と関連付けて考えると、「言語構造指向性」は実践者の「言語そのものの捉え方」と、「非言語構造指向性」は実践者にとっての「教育の意味」と結びついていると考えられるのである。

しかし、これまでの日本語教育ではどうであったのであろうか。日本語教育において

²³ https://jfstandard.jp/pdf/jfs2015_pamphlet_ja.pdfを参照。

は、長い間、「言語構造指向性」ばかりが目指されてきた。オーディオ・リンガル・アプローチで代表されるような「言語構造指向性」を絶対的なものとする教授法が根強く実践の現場で行われてきたのである。細川(2014: 17)で、日本語教育において「技術実体主義」と「コミュニケーション能力一辺倒」を生んできたことに対して指摘していることからこれは言える。「言語構造指向性」は言語教育実践を他の教育実践と区別して成り立たせる重要な指向性である。しかし、「言語構造指向性」ばかり重要視されると、実践者は「言語の構造をどう教えるか」、「学習者にどう日本語の構造を定着させるか」という方法にしか目を向けなくなる。教育実践において方法にしか目を向けないことは、松下(2010)で「教育方法への過度の重点化は、教育という営みを大きく歪めることにつながる(p.125)」と指摘していることから考え、言語教育そのものを矮小化してしまうものと言える。何よりも「自己・他者・世界への応答を欠くことによる『適応主義化』(松下2010, p.125)」を招き、言語教育を「何のために」行うのかが見えてこなくなるおそれがある。そこで、実践者が「非言語構造指向性」にも目を向けることで、「何のための言語学習か」が見えてくるものなのである。「非言語構造指向性」は、学習者と実践者両方に「生きること」、「学ぶこと」、「自分自身を知ること」、「人を知ること」、「人を理解すること」、「世界を理解すること」などを問わせるという点で、言語教育に「教育」としての大きな意義を持たせる指向性と言える。従って、日本語教育において実践者が実践の改善を図ることについては、上述した両指向性を視野に入れて論じることが実に大事なことと言える。

言語教育実践の改善において、実践者は「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」との往還を通して自分の実践の状態が吟味できる。こうすることで、自分の実践が「よりよくなる」というもやもやした感覚がなぜ生じるのかもはっきりしてくる。もし実践の改善の困難さについて「日本語の文型や語彙をコツコツ教えても自分のやりたい『楽しい授業』にはなかなかならない」と語る実践者がいるとしよう。そして、「もっと自分自身について考えてもらいたいが、そんなことをしていたら日本語が上達しない」と訴える実践者もいるとしよう。前者の場合は「言語構造指向性」に、後者の場合は「非言語構造指向性」に傾いて実践が行われていることが予想される。両指向性の間を往還することなく、1つの指向性に傾いて実践が行われる場合、実践は「決まり切った」状態に陥りやすい。このことは結局、言語教育実践の改善のメカニズムにおいてどのようなことを意味するのであろうか。次項ではこの点について、実践の「創造性」と「停滞性」、そして「実践の固定化」に関連付けて更に具体的に論じ、RQ8に答える。

2.3 言語教育実践の「創造性」と「停滞性」

前項では、言語教育実践には「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」の2つの指向性があることについて述べた。本項では、上記のことについて更に具体的に論じ、R

Q8「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」に答える。そして、ここまで明らかにしたことを踏まえ、本論文提唱の言語教育実践の改善のメカニズムモデルを提示する。

前項で述べたように、これまでの日本語教育においては、「言語を使いこなす能力」を育成することを目的とし、言語の構造を定着させることを目指す傾向が強かった。「言語構造指向性」が主として目指されてきたのである。文型の導入の仕方、効率的な文型練習の仕方、語彙の覚え方、発音矯正の仕方、漢字の覚え方などが日本語教育の現場では日常的に行われてきており、今もこれは続いている。言い換えると、「日本語の構造を定着させる方法」ばかりに目が向けられてきたとも言える。様々な方法が実践報告や教材という形で発信されてきたが、万人受けの方法などあり得ない。そこで、実践者たちは様々な他の実践者の「方法」に直接的せよ、間接的にせよ接し、「これならいい」と思うものを実践で試し、手ごたえを感じ、その方法を改良させてきたと言える。そして、その方法が「文型の練習のためのちょうどいいもの」に出来上がれば、実践者はその方法を「伝家の宝刀」のように繰り返して使うようになる。つまり、実践の改善は「いい方法」が手に入れば、その「いい方法」を繰り返して使うことで可能となるものであると信じ込む実践者が少なくなかったとも言える。

上記のような実践は、「決まり切った」ものになる可能性が極めて高い。なぜなら、同じ方法、同じパターンを繰り返して実践を行う可能性が高いからである。何よりも、上記のような実践を行うと、実践者は次第に「日本語教育は日本語の構造を定着させるものだ」という言語教育観を持つようになるものである。そのため、日本語の構造を定着させるための方法を探し、実践で試し、手ごたえを感じた方法は繰り返して使うようになることが予想される。「固定化」するしかない言語教育観が無意識に実践者に育まれるのである。なお、実践者が「非言語構造指向性」を目指そうとしても制約によってその実現が難しいと判断した場合、実践者は逆の指向性である「言語構造指向性」に偏った実践を繰り返すことも考えられる。これは、今回の「ピア・サポート」の事例におけるナ先生が「自己主導学習」を目指すと言いながらもモデル音声の模倣、反復練習を繰り返していたことからよく分かる。従って、「言語構造指向性」に偏ってしまった場合、実践は「固定化」するしかないものになるのである。

「非言語構造指向性」に偏った実践の場合はどうであろうか。おそらく言語教育実践として成り立たなくなることが考えられる。自分自身を知ること、他者を知ること、自分の居場所作り、自分の周りの世界を理解することを目指して実践をする場合、「言語」はその実践の中心的なものではなく、周辺的なものとなる。日本語は使わず、物づくりをしながら他者と交流し、自分と他者のことを知っていくことも可能であろう。教室の外に出て、ことばは使わずに、様々な場所で様々な経験をする中で「経験知」を得て「生きる力」を培っていくことも可能であろう。しかし、言語教育実践において言語があまりにも蔑ろにされては、「〇〇語の上達」という言語学習の目標は達成できない

くなる。言語教育実践において、「言語」を中心的なものではなく、周地的なものにして実践を行うと、日本語教育の場はただの「交流の場」と「体験の場」になってしまい、言語教育の場として成り立たなくなるのである。

何よりも「交流」であれ、「経験」であれ、どの「活動」でも結局、実践の中で繰り返して行うものである。実践者は「非言語構造指向性」を目指していくつかの活動を実践の中で行き、その活動の中で手ごたえを感じたものを絞り出していき、その活動をまた繰り返して行うことが多い。その絞り出されたいくつかの「活動」を繰り返すことによって、実践には変化が起きにくくなるのである。そして、実践はますます「非言語構造指向性」に傾倒していき、言語教育実践としての性質を失っていくものと考えられる。結局、「〇〇語の上達」からは遠のいていくうえに、同じ活動を実践の中で繰り返して実施するという足踏み状態になり、「決まり切った」ものになる可能性が高い。つまり、「非言語構造指向性」に偏った場合も実践は「固定化」しやすくなるものなのである。以上のことから、「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」との間で活発に往還が起きない場合、実践は「固定化」しやすいものであることが分かる。つまり、言語教育実践が一方の指向性に傾いて変化のない状態が続いていると、実践は「停滞性」を持ち、「実践の固定化」が生じると考えられるのである。

それでは、「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」との間で活発に往還が起きた場合、実践はどうなるのであろうか。前項でミレ先生の事例を取り上げて述べたように、これまでとは異なる実践に変化する可能性が非常に高い。「ピア・サポート」遂行初期は、ミレ先生は「日本語は文法の組み合わせである。その組み合わせを分かりやすく学生に教えることで日本語が学べる。文法は日本語の基礎である」という言語観と日本語教育観を持っていた。そのため、「日本語の文法をどう教えるか」に非常にこだわっていたのである。典型的な「言語構造指向性」に傾いている状態であった。そして、ミレ先生の実践は、文法項目の説明と文型の提示、学生の解答への誤用訂正、文法項目の説明のまとめといったパターン化した授業になっており、「実践の固定化」が生じていた。しかし、ミレ先生は、「ピア・サポート」を通し、「日本語は文法からなるものなのか。本当に文法が分からないと、日本語は学べないか」と「言語そのものの捉え方」を初めて問うようになっていった。同時に、「なぜ私はこのような授業を作っているか。学生にもっとやってもらいたいこととは何か」を問い、「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」との間を活発に往還するようになっていった。両指向性の往還が活発に行われることによって、ミレ先生は「これでいいのか」を問い続け、実践は毎回、毎日が異なるものになっていき、「創造性」が現れていったのである。つまり、「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」との間で活発に往還が起きると、実践者は言語の構造を定着させるための「方法」を繰り返して実践の中で使うより、「この方法でいいのか」、「このままでいいのか」を問い続けることになると言える。両指向性の間での往還によって、実践者は「ことばはどうのようにして身につくか」と「私はどのようなことを学

習者に学ばせたいか」を同時に問い、その実現方法を探り続け、実践に変化を与え、更に実践をデザインし続けていくものと考えられるのである。そして、その過程で実践者は成長し、変容する。実践者の成長と変容に伴い、実践そのものも変容し、そもそも目指しようとしていた実践の改善そのものも変化しうる。

以上のことを踏まえて考えると、言語教育実践において「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」との間で活発に往還が起きた場合、実践に「停滞性」は現れず、これまでとは異なる実践が創られ続けること、つまり「創造性」が現れるとすることができる。実践の「停滞性」は「実践の固定化」が現れていることを意味する。一方、実践の「創造性」は「実践の固定化」は起きようがないことを意味する。よって、停滞している日本語教育実践に変化を起こすためには、実践者に「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」とを往還できるようにすることが必要である。そうすることで、実践の「創造性」が現れやすくなり、「停滞性」は現れにくくなることが期待できる。以上の言語教育実践の改善のメカニズムを以下の図33に示す。

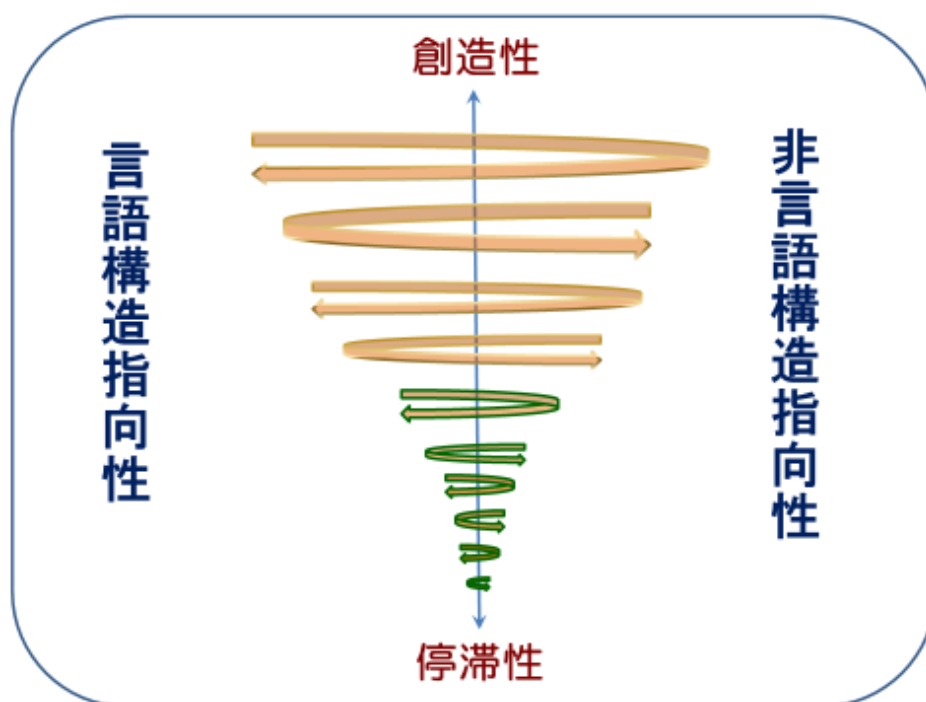


図33 言語教育実践の改善のメカニズムモデル

以上のことを踏まえ、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」に答える。停滞している日本語教育実践に変化を起こすためには、実践者に「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」との間で活発に往還が起きるようにすることが必要である。次項では、RQ7 と8への答えに基づき、研究課題3「日本語教育実践はどのように改善されるか」を解決する。

2.4 日本語教育実践はどのように改善されるか—実践を壊し創る

ここまでの考察から、言語教育実践に変化のない状態が続くと「実践の固定化」が生じること、停滞している実践に変化を起こして「実践の固定化」から脱却するためには実践者に「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」との間で活発に往還が起きるようにすることが必要であることが分かった。今度は、上記のことを総括し、日本語教育実践はどのように改善されるかについてより具体的に論じ、研究課題3「日本語教育実践はどのように改善されるか」を解決する。

前項では、言語教育実践の改善のためには「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」との間を実践者が往還することが必要であることが分かった。しかし、両指向性の間を往還し、実践を分析し、再デザインするという実践の「創造性」は順調に現れるものであろうか。今回の「ピア・サポート」において、ミレ先生の実践には徐々に「創造性」が現れ始めていたが、その過程は決して順調ではなかった。これまでとは異なる形で実践を創ろうとしたため、時間配分がうまくいかなかったり、用意した活動が実施できなかったりしており、ミレ先生はこのことを「失敗」と受け止める場面も見られていた。しかし、ミレ先生の実践はこのような過程を繰り返しながら「創造性」を持つものになっていった。もちろん、「ピア・サポート」の後半は、ミレ先生が他者(ナ先生と筆者)からの助言をもとに更に実践に変化を与え続けていき、満足感を示す場面もあったため、実践に変化を与えて「成功」として受け止める場面もあった。つまり、実践者には「失敗」と受け止められることが、実は実践の「創造性」を生む重要な過程の一部であることが分かる。つまり、実践者が「失敗」として受け止めても、「成功」として受け止めても、実践に大きな変化を与えてはじめてこれまでとは異なる実践が創られるということになる。この実践にこれまでになかった大きな変化を与えることを「実践を壊す」ことと見なす場合、「実践を壊してはじめて」これまでとは異なる実践を「創る」ことができると判断できるのである。従って、このようなこれまでの実践を「壊して」、また「創る」過程は、実践の改善において非常に重要な現象と言える。ここでは、言語教育実践の改善においては、実践者が「言語構造指向性」と「非言語構成指向性」との間で往還し、実践に変化を与え、その変化を失敗と受け止めたり、成功として受け止めたりし、実践を「壊し創る」ことが起きると考えられるのである。舘岡(2010)でも自身の実践での事例を根拠に「(実践研究は)つまり、デザインしつつ実践し、その中で振り返り、場合によっては実践の途中ですぐに変更し、再デザインし……というように、創っては壊し、創っては壊す、というプロセスなのではないだろうか(p.21)」と主張していることから「実践を壊し創る」ことは、実践の改善において確実に起きる現象であると言える。

「実践を壊し創る」ことは、実践者には極めて大きな違和感と不安を抱かせるものである。特に、「実践の固定化」が生じている場合、その実践に変化を与えるのは実践者

にとって非常に勇気の要ることである。何年も同じパターンの実践を繰り返せば済んでいたからである。なお、「言語構造指向性」に傾倒して実践を行っていた実践者は、「非言語構成指向性」をも目指そうとして実践に変化を与えた場合、「従来の授業のほうがもっと体系的に日本語が学べるものではないか」と不安と違和感を覚えることも十分ありうる。「非言語構成指向性」に傾倒して実践を行っていた実践者が「言語構造指向性」をも目指して実践に変化を与えた場合は、「こうすると、コツコツ日本語の文法や語彙を教える授業になってしまうのではないか」と不安と違和感を覚えることも予想される。これは、まるで長時間、直進していた運転者がハンドルを大きく回し、車が急カーブを描くような状態と似ている。大きな変化に車は滑り、運転者は不安と緊張感を抱く状態とも似ている。しかし、この「一時的な不安な状態」を経験してはじめて、実践に変化が起き、改善されるものであると考えることができるのである。

今回の「ピア・サポート」の事例において、ナ先生も、ミレ先生も「ピア・サポート」遂行初期は、従来の実践の形を変えることに相当な違和感と不安を示していた。ミレ先生の場合、「ピア・サポート」遂行初期は、時間配分に失敗したり、用意した活動が実施できなかつたり、せっかく用意した活動が学習目標と合わないものになってしまったりしていた。そのような不安を経験しつつも、ミレ先生は少しずつ実践に変化を与えていった。例えば、ペア活動と文法の説明の両方を実施することで時間配分に失敗したことを省みて、文法の説明を概略的かつコンパクトに変えていき、そうすることで確保できた時間をペア活動に充てるという形である。この変化でミレ先生は「一言でも学生同士で互いのことについて日本語を使って話し合ってもらいたい。私が文法を説明するよりそのほうが楽しいし、日本語も学べると思う」と明言していることから、上記の時間配分の失敗といった「一時的な不安」はあったものの、結局、それは実践が改善されるプロセスにおいて起きるものであることが分かる。

以上のことをまとめると、「実践を壊し創る」ことで実践は「停滞性」は消えて「創造性」が現れ、改善されるものであるが、その過程は決して順調ではなく、実践者は「一時的な不安」を経験しながら行われるものであるとすることができる。次項では、「言語構造指向性」と「非言語構成指向性」との間での往還が活発に起き、「実践を壊し創る」ことができるようにする場作りとして「ピア・サポート」が有効であり、日本語教育実践の改善のための場作りとしてよい一例であることについて述べる。

2.5 日本語教育実践の改善のための有効な場作り—「ピア・サポート」

前述したように、言語／日本語教育の実践者は、「言語はどのようなもので、その言語はどのようにして身につくものか(言語そのもの捉え方)」を考える一方、「私はどのようなことを教育しようとするのか(教育の意味)」をも考え、実践をデザインし、実行し、振り返り、再デザインしながら改善を図るものである。従って、言語教育実践の改

善という営みは、「言語そのものの捉え方」と「教育の意味」とを実践者がスパイラルを回すように往還し、従来の実践を「壊して」これまでとは異なる実践を「創る」という現象が絶えず起きるものと捉えることができる。だからこそ、言語教育実践の改善は、サイクルが順次に回るような単純なものではなく、極めてダイナミックかつ動的な営みであると言える。何よりも、言語教育実践の改善は「言語はどのようなもので、どのように身につくか」だけではなく、「私はどのようなことを教育しようとするのか」と一体化して営まれるものであるため、言語教育は「技能教育」として矮小化したものではなく、奥深い「人間の成長のための教育」であると言えるのである。ここに、言語教育実践の改善というものを追究する意義があり、本論文は実践の改善というものを真正面から追究したという点で日本語教育に貢献できるものであると思われる。

研究課題1と2の解決を通して、本論文で遂行した「ピア・サポート」は、上述したようなことを可能とする試みであることが明らかになった。つまり、「ピア・サポート」の言語教育実践の改善のための有効性が証明されているのである。また、「ピア・サポート」は、実践の改善の困難さに悩まされている実践者に実践の改善のための「方法論」のみならず、「私にとっての日本語教育」というものを考えさせられるものとして機能していた。そこで、「ピア・サポート」は言語教育実践の改善において、非常に有効かつ意義のあるものになると評価できる。

次項では、本節で述べてきたことをまとめ、研究課題3を解決する。そして、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」を明らかにする。

2.6 まとめ:研究目的の達成

本項では、研究課題3を解決し、研究目的を達成させる。まずは、研究課題3「日本語教育実践はどのように改善されるか」の解決のために設定したRQ7と8を再度示す。

RQ7. 実践に変化がない状況が続くと、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。

本章では、RQ7への答えとして「**実践の固定化**」を述べた。RQ8への答えとしては「『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」ことを述べた。具体的には、言語教育実践には2つの指向性があり、1つ目は「言語そのものを教育しようとする」という「言語構造指向性」であり、2つ目は「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」であることを主張した。また、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」を持つことが分かった。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、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。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、これまでの実践を「壊し創って」改善が行われることを主張した。上記のことを整理すると、「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」ということになる。これで研究課題3が解決される。

次は、以上のことを踏まえ、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」に答える。本節の3.1と3.2で先述したように、日本語教育実践には、実践者の「言語そのものの捉え方」と実践者にとっての「教育の意味」が一体化しており、前者は「言語構造指向性」と、後者は「非言語構造指向性」と関連している。このことを踏まえて考えると、日本語教育実践の改善は以下のような営みであると言える。

言語／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」を行き来する営みである。

以上、日本語教育実践の改善はどのように営まれるものなのかについて追究した。次節では、最後に冒頭における「実践の改善の困難さ」に戻り、「今」も「よりよい」日本語教育実践のために尽力している実践者のための提言を行い、本論文を締めくくる。

3. 「実践の改善の困難さ」に苦しむ実践者に希望を

今回の「ピア・サポート」の遂行現場である韓国の現場を含め、「よりよい」を実践をしたいが、なかなかそれができないという実践者はどの現場にも存在するものである。最後は、「実践の改善の困難さ」に悩まされる実践者に対し、本論文で明らかにしてきたことを踏まえ、どのような希望があるかについて提言する。特に、今回の「ピア・サポート」の遂行現場である韓国の日本語教育の現場で日々「必死で」実践をしている実践者たちに「変わる」という応援のメッセージを伝えたい。

「いい日本語・ことばの授業はどのようにして可能か」という問いへの答えの希求は、どの言語教育実践の実践者も持っているものである。しかし、それは「アボリア(難題)」である。本論文では、その答えを探るために、実践の特性、実践の改善に必要なものを明確にし、「ピア・サポート」という場作りをして遂行した。そして、言語教育実践は「言語そのものを教育しようとする指向性(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(非言語構造指向性)」の2つの指向性を持ち、これらの間を往還することで実践者が実践を「壊し創って」改善が営まれることを主張した。その過程で、実践者は実践を「壊し創る」ことに

「一時的な不安」を経験することが起きうることに触れた。つまり、言語教育実践の改善のためには決定的に必要なのは「言語そのものの捉え方とその教育方法」と「私の目指す教育とその意味」を実践者が同時に問い続けることであることが浮き彫りになったのである。しかし、これまでの日本語教育ではどうであったのであろうか。「言語の教育方法」にあまりにも「しがみついて」きたのではないか。そこで、多くの現場で「効果的」とされる方法で授業を繰り返す、決まり切った実践が生まれてきたのではないか。そして、「言語の教育方法」に目が向けられすぎてきたことへの反動として、目標言語の上達よりも言語教育の意味に重みを置きすぎた実践も生まれてきたのではないか。しかし、これらのことは「よい言語教育とは何か」をめぐってそのあり方に対する議論が深化していく中で現れるものとも言え、決して善悪を問い詰めるようなものではないであろう。そして、実際にこれまでの日本語教育において「言語の教育方法」ばかりが重視されてきたのも事実ではある。

今回の「ピア・サポート」の遂行現場である韓国の日本語教育においては、長年、言語教育における「教育の意味」にはほとんど目が向けられてこなかった。日本語教育を「技能教育」として位置づけ、あまりにも「教育的意義」を自ら矮小化してきたのである。現在、韓国の日本語教育は沈滞する一方である。高校の学習者たちは「日本語を学ぶことでどんないいことがあるのか」を日本語教師に聞いてくるが、これに明確に答えられる教師は決して多くない。日本語科目は大学受験と無関係であり、日韓関係は冷え込んでおり、日韓より中韓間での経済的な密着が進んでおり、実利的な理由で日本語学習のメリットを説明しようとしてもそれは難しいことだと思う日本語教師も少なくないであろう。メリットがないと受け止めたため、高校の日本語学習者たちは日本語学習を放棄している状況とも言える。一方、韓国の大学においても「日本語は就職にも役に立たない」、「日本という国に興味がない」、「日本語を学ぶ実利的なメリットがない」と言い、日本語を学ぼうとする学生は年々減少している。このような現実を目の当たりにしながらも、韓国の日本語教育では依然として、日本語の構造に関する研究が日本語教育の研究として成り立っており、日本語の構造を定着させることが「オーソドックスな日本語教育」として評価されているのである。日本語の構造に興味を示しておらず、日本語そのものを学ぼうとしないという学生が増え続けている現実の中で、このような傾向は果たして良いものなのか。「ことばの教育方法」にあまりにも偏っているのではないか。日本語を教え学ぶ意義を自らあまりにも矮小化してきているのではないか。

大事なことは、ことばを教育する教師なら誰もが「非言語構造指向性」を持っており、言語教育における「教育の意味」についてはそれぞれ考えていることである。明確か不明確かは別として、日本語教師として日本語を学ぶことで学習者に手に入れてもらいたいと思う力はあるものなのである。それをどのようにして実現可能かを日本語教師である実践者が問い続けることが韓国の日本語教育においては切実に必要ではないか。こ

のことを問い続けることで「誰も日本語の授業を聞いてくれない」と絶望感を示していたナ先生も変わったのである。「同じ授業を繰り返すから安定的でやりやすい」と述べ、「効果的でいい方法」を手に入れたと思っていたミレ先生も変わったのである。実践の改善に困難を抱えている実践者は、まず「自分の言語そのものの捉え方とその教育方法」を直視し、ありのままの現実を知ることが必要である。そして、「そもそもどのような授業がしたかったか」を問い、それは現在の「方法」で実現可能かを吟味したり、分析したりすることが必要である。これが「言語構造指向性」と「非言語構造指向性」の間を往還することである。ここから実践の改善の困難さからの脱却が始まるのである。何よりも、上記のことは実践者ひとりではできない。自分自身と自分の実践を照らし合わせられる他者と他者の実践が必要である。複数の実践者たちで互いの実践を照らし合わせられる場を作り、その場で互いに助け合い、支え合い、元気づけ合いながら「実践を壊し創って」実践を改善させていくのである。その過程で「一時的な不安」を抱き、戸惑うことはあるものの、そこから実践はこれまでのものとは異なるものに創られ、実践者は「言語そのものの捉え方とその教育方法」と「教育の意味」を自ら見出していくことが可能となる。そして、この過程で言語教育の実践者としてエンパワーメントされる。上記のことを可能としたよい一例が今回の「ピア・サポート」なのである。

実践の改善を目指したい実践者に今回の「ピア・サポート」の事例は、3つの「希望」を与えていると考えられる。1つ目は「反面教師」となることである。多くの現場でナ先生とミレ先生のような状況で似たような実践を行っている実践者も多いであろう。自分だけが実践の改善に困難を抱えているわけではないという点、他人の実践例から自分の実践について振り返ることができるという点で、今回の「ピア・サポート」の事例は「希望」を示していると言える。2つ目は「実践改善のための場作りの方法」である。実践者間で実践の改善を図ろうとして場作りをしようとしても何をどうすればいいかは漠然とするものである。今回の「ピア・サポート」は、実践の改善のために必要なものを盛り込んでデザインしている。遂行方法においても「研究者の実践者」を実践者が担っていた点、遂行期間とカンファレンスの実施回数などが具体的に示されている点、カンファレンスや授業録画などのやり方も明確に紹介されている点でよい参考となるであろう。実践者間で実践の改善を図ろうとする場合、今回の「ピア・サポート」を参考としてそれぞれの現場と実践者たちの状況に合わせて援用可能と考えられる。3つ目は「変わるという事実」と示している点である。実践者間で場作りをするからと言って、そんなに簡単に実践は変わるものかと疑問を抱く実践者もいるであろう。今回の「ピア・サポート」では、強力な「実践の固定化」が生じていたナ先生の実践も、ミレ先生の実践も見事変わっていた。もちろん、その過程は決して順調ではなかった。だからこそ実践改善のための試行錯誤の「事例性」という面で共感を抱くと期待できる。実践者間でコンフリクトがあっても、「一時的な不安」を経験しても、それは今回の「ピア・サポート」の事例で確認できたように、実践の改善の過程において当然、見られる

ものである。場作りをし、「互いに尊重し合い、助け合い、支え合う」ことで実践は確実に変われるものなのである。以上、実践改善の困難さに悩まされる実践者に向けて「ピア・サポート」という場作りを提案し、提言を行った。最後に、視点を筆者本人に戻し、言語教育実践の改善というものについて論じたいと思う。

筆者の日本語教師歴は今年で13年目になる。筆者は、韓国で日本語学(音響音声学)を専門として修士学位を取得してから、母校の大学で日本語教師として教鞭を執り始めた。初級から上級、文法と読解、漢字のクラスを担当してきたが、日本語学が専門であったため、構造言語学(Structural Linguistics)の考え方に基づき、「構造体としての日本語」、「基本的に音声である日本語」を教えることが日本語教育であると新人教師時代は確信していた。そのため、正確な日本語の単音の発声、共通語アクセントの正確な駆使、助詞の正しい使い方、用言の正確な活用を実践で重視していた。ところが、筆者が重視していることが果たして学生にも大切なことか徐々に気づくようになっていった。なぜなら、筆者の学習経験から考えても、いくら「勉強」しても「正しい日本語」はなかなか「定着」できないものであったからである。最初は、筆者の教授法と説明の仕方がまだ未熟だと思い、色々と教材を参考として実践であれこれと試すようになっていった。しかし、2年経っても学生に「正しい日本語」はなかなか「定着」しなかったものである。「なぜできないか」を悩むようになった。「ダメな授業」をしているような気さえた。

2年目のある中級クラスで筆者は異常に反抗的に行動する女子学生に遭った。回想してみると、筆者の「正しさ」中心の授業に息苦しさを感じていたかもしれない。そして、その女子学生にはその学期の講義終了後、「あなたのような人間は教壇に立つべきではない」と言われる事件が起きた。当時、まだ経験の短かった筆者は非常に衝撃を受け、自分は日本語を教えるべき人間でもなければ、教師としても失格であると落ち込んでいた。これを機に筆者は「実践の固定化」を経験するようになった。「一所懸命教えても、それをありがたく思わない学生がいるものだから、やってきたことを繰り返せばよいのだ」と考えるようになったのである。安定状態としての「実践の固定化」と言えるものであったが、それは1年間続いていた。その後、全く別のある卒業生からメールが届いたのである。授業で筆者が雑談のように話していたことが就職活動において大きな影響を及ぼしたという内容であった。その卒業生からはそれから何度も近況を知らせてくれるメールが届き、いつも「先生の教え子〇〇」と書いてあった。その卒業生のメールから筆者は「このままではいけない」と決心したのである。その卒業生が自分のことを「筆者の教え子」と考えていたのは、筆者が「正しい日本語」重視の授業をしていたからではなかった。「人間と人間としての交流」があったと思ったからである。そこから筆者は「正しい日本語」重視の授業を止め、学生のことを知り、筆者のことを知らせる授業にしていくようになった。教師歴5年目のことであった。そこから「ことばを教えることは楽しいものだ」と毎回の実践で考えるようになった。そして、「あなたのこと

にも、あの人のことにも興味がないから、教科書を早く進めてほしい」という学生とどのように交流できるかに悩むようになっていった。実践の改善の目標が変わったのである。

上記の筆者の経験は、「日本語を教育することとは何か」が「実践の改善の困難さ」と直結していることを物語ってくれる。ある意味、筆者の日本語教育観が変容したことで「実践の改善の困難さ」も方向が変わったと言える。しかし、問題は、筆者はいつも「ひとりで」悩んでいたことである。実践上の問題は「ひとりで」解決すべきであると考えていたからである。もし、今回の「ピア・サポート」のように異なる現場、異なる言語教育観を持つ実践者たちと対話できる場作りがあったなら、また筆者と筆者の実践は変わっていたかもしれない。

日本語教育実践を含め、言語教育実践は改善に困難さを伴うものである。しかし、それは実践の特性上、当然のことである。とはいえ、その困難さはいつまでも続くわけではない。困難さの内容が変わる可能性もあり、1つの困難さを乗り越えたと思うと、また新しい困難さが浮上してくる可能性もある。大事なことは、このことを認め、揺れ動く中で「しなやかに」行動することと考えられる。そして、他の実践者の実践にも目を向けることが大事であると言える。自分の実践が「社会の文脈」でどのような影響を受けているかを吟味することも必要であろう。例えば、近年の韓国の日本語教育の停滞と沈滞、学習者数の激減は「社会の文脈」の影響を強く受けている。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と考えられる。場作りを計画するだけでも実践者たちは「意欲」が湧いてくるかもしれない。「私はこのままでいい」、「私はそこまでの必要性は感じない」という実践者も「実践の改善の困難さ」は大なり小なり持っているはずである。そのような実践者が、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、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。

「『よりよい』ことばの授業」は完結するものではない。だかだこそ「うまくいかない」からと言って改善のための努力を止めることもなく、「うまくいっている」からと言って改善のための努力を止めることもない。これが「しなやかな態度」である。他の実践者と力を合わせ、互いに元気づけられ、それで「ことば／日本語を教育すること」について問い続けていくことで、実践は目指すものへと変化していくことができる。「『よりよい』日本語の授業」は、創りつづけていくものであるからこそ、「実践の困難さ」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。

参考文献

- 秋田喜代美(1998)「実践の創造と同僚関係」佐伯 胖・黒崎 勲・佐藤 学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典(編著)『岩波講座 現代の教育 第6巻 教師像の再構築』 pp. 235-259, 岩波書店.
- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明(2000)「アクションリサーチによる学級内関係性の形成過程」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 40, pp.151-169.
- 秋田喜代美(2005)「学校でのアクションリサーチ学校との協働生成的研究」秋田喜代美・佐藤 学・恒吉僚子(編著)『教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドのいざない』 pp.163-183.東京大学出版会.
- 秋田喜代美(2006)「教師の力量形成—協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究」21世紀COEプログラム 東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター(編著)『日本の教育と基礎学力—危機の構図と改革への展望』 pp.191-207.明石書店.
- 秋田喜代美&キャサリン・ルイス(2008)『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない—』明石書店.
- 浅田 匡・生田孝至・藤岡完治(1998)『成長する教師—教師学への誘い—』金子書房.
- 石黒広昭・斎藤ひろみ・舘岡洋子・丸山敬介・横溝紳一郎・阿久津智・阿部洋子・河野俊之・文野峯子・宇佐美 洋・金田智子・野山 広(2009)「座談会：日本語教育に求められる実践研究とは何か」『日本語教育論集』 25, pp.52-70.
- 石黒広昭(2004)「フィールド学としての日本語教育実践」『日本語教育』 120, 1-12.
- 市川伸一(1999)「『実践研究』とはどのような研究をさすのか—論文例に対する教心研編集委員の評価の分析—」『教育心理学研究』 38, pp.180-187.
- 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—」『日本語教育論集』 25, pp.3-17.
- 李 根模(2005)「『個の文化』の優位性を求めていく—連の『インターアクション』—私にとって言語文化教育とは」『言語文化教育研究』 3, pp.19-40.
- 李 受香(2003)「第2言語および外国語としての日本語学習者における動機付けの比較—韓国人日本語学習者を対象として—」『日本語教育論文集 世界の日本語教育』 13, pp.75-92.
- 伊藤大輔(2007)「Think Together プログラム開発を通じた教師集団の学び」『関西大学人間活動理論研究センター Technical Reports』 5, pp.65-88.
- 伊藤翼斗(2008)「韓国の高等学校における自律学習を目指した個別学習授業の取り組み」『韓国日本語教育学会』 46, pp.126-143.
- 李 徳奉(1999)「韓国の日本語教育界における新しい動きについて」『世界の日本語教

- 育<日本語教育事情報告編>』4, pp.1-12.
- 李 徳奉(2004)「韓国の新学習指導要領に見る日本語教育の新しい動き」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』7, pp.11-27.
- 任 昶淳(1996)「韓国における外国語の中の日本語教育の現状と展望」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』4, pp.39-56.
- 任 昶淳(2002)「翳りが見えはじめた日本語教育—『日本語学習大国』韓国の場合—」『日本語学』21-13, pp.65-74.
- 大谷 尚・生田孝至(2002)「教育実践研究における研究方法論」『日本教育工学雑誌』26-3, pp.105-106.
- 金田智子(2006)「教師の成長過程」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—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして—』凡人社. pp.26-43.
- 金田智子(2009)「日本語教師の育成および成長支援のあり方—『成長』にかかわる調査研究の推進を目指して—」河野俊之・金田智子(編著)『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻 教師』pp.42-63, 凡人社.
- 川上郁雄(2007)「ことばと文化」という課題—日本語教育学的語りと文化人類学的語りの節合『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 1-17.
- 金 淑子(1995)「韓国における日本語教育—1993-1994年—」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』3, pp.1-14.
- 金 淑子(2005)「パラダイムの転換が韓国の日本語教育に与える影響」『日語日文学研究』55-1, pp.13-25.
- 久保田賢一(2004)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部.
- 黒田史彦・古賀和恵・坂田麗子・武 一美・古屋憲章・柳田直美・相浦裕希・山本由紀子・横山愛子(2011)「日本語学習ポートフォリオ(試作版)」の運用および使用実態—自律的日本語学習が可能な環境の整備に向けて—」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2011年度日本語教育実践研究フォーラム. pp.1-10.
- 桑野 隆・小林 潔(2002)『バフチン言語論入門』せりか書房.
- 国際交流基金(2009)『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査2008年度 日本語教育機関調査より 概要』国際交流基金.
- 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.
- 国立国語研究所(2004)『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究 韓国アンケート調査集計結果報告書』国立国語研究所.
- 佐伯 胖・宮崎清孝・佐藤 学・石黒広昭(1998)『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会.
- 佐藤 学(1995)「学びの対話的実践」佐伯胖・藤田英典・佐藤 学(編著)『学びへの誘

- い: シリーズ 学びと文化1』東京大学出版会, pp.49-91.
- 佐藤 学(1997)『教師というアポリア—反省的实践へ』世織書房.
- 佐藤 学(1998)「教師の実践的思考の中の心理学」石黒広昭・佐藤 学・宮崎清孝・佐伯 胖(著)『心理学と教育実践の間で』pp.9-55. 東京大学出版会.
- 佐藤 学・趙 恵貞(2002)「若者たちの二十一世紀—『生産と競争』から『再生産と循環』の社会へ」『佐藤学対談集 身体ダイアログ』太郎次郎社. pp.158-172.
- 佐藤 学(2009)「教育の公共性と自律性の再構築—グローバル化時代の日本の学校改革—」矢野智史・今井康雄・秋田喜代美・佐藤 学・広田照幸(編著)『変貌する教育学』p.271-291, 世織書房.
- 佐藤 学(2010)「『教える専門家』から『学びの専門家』へ」『教育と医学』58-12, pp. 1102-1125.
- 篠原資明(1995)『言の葉の交通論』五柳書院.
- シリーズ「大学評価を考える」第4巻編集委員会(編)(2011)『PDCAサイクル、3つの誤読—サイクル過程でないコミュニケーション過程による評価活動に向けて—』大学評価学会.
- 城間祥子・茂呂雄二(2007)「中学校における専門家とのコラボレーションによる和楽器授業の展開過程—『参加としての学習』の観点から—」『教育心理学研究』55, pp. 120-134.
- 鈴木孝夫『ことばと文化』, 岩波新書.
- 高宮優実・松本一美・川北園子(2006)「協働型アクションリサーチによる教師の成長の可能性—学習者とのかかわりから見えてきたこと—」日本語教育学会WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』pp.1-12.
- 舘岡洋子(2008)「協働による学びのデザイン—協働的学習における『実践から立ち上がる理論』」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会(編著)『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり—』pp.41-56, 凡人社.
- 舘岡洋子(2010a)「緒言: 『実践研究』は何をめざすか」『早稲田日本語教育学』7, pp. i - v.
- 舘岡洋子(2010b)「多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室—授業のあり方を話し合う授業と教師の実践研究—」『早稲田日本語教育学』7, pp.1-24.
- 竹内 洋・徳岡秀雄(編)(1995)『教育現象の社会学』世界思想社.
- 崔鉉弼(2011a)「ベテラン韓国人日本語教師のライフヒストリーから見る教育観と実践変容の軌跡—韓国の日本語教育の新しい展開を目指して—」早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文(未公刊)
- 崔鉉弼(2011b)「ベテラン高校日本語教師のライフヒストリーから見る教育観の変容と実践への影響—「ライフイベント」と「ルーティンとしての授業中の『事件』」に焦点を当てて—」, 『日語日文学研究』76, pp.439-465.

- 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.
- 崔殷赫(2011)「中等日本語教育の活性化法案に関する考察—2009改定教育課程と中等日本語教育—」『日本文化研究』第38輯、pp.525-545. 최은혁(2011)「中等日本語教育의 활성화 方案에 대한 考察」『일본문화연구』제38집、pp.525-545.
- 豊田広司(2012)「対人感情に及ぼす原因帰属の効果における性差」『奈良教育大学 教育実践開発研究センター研究紀要』21、pp.1-8.
- 中澤静男・田淵五十生(2004)「構成主義にもとづく学習理論への転換—小学校社会科における授業改革—」『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』13、pp.13-21.
- 中山英治・松尾憲暁・門脇 薫・高橋雅子(2013)「持続可能な『教師協働研究』を目指して—教師協働研究の理論的枠組みの試案と協働研究事例—」『タイ国日本語教育研究会第25回年次セミナー分科会配布資料』タイ国日本語教育研究会.
- 西口光一(2013)『第二言語教育におけるバフチンの視点—第二言語教育学の基盤として—』くろしお出版.
- 西原鈴子(2013)「多様化する日本語教育に対応する指導力の評価について—指導力評価のためのポートフォリオをめぐる—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』9、pp.9-14.
- 林さと子(2006)「教師研修モデルの変遷—自己研修型教師像を探る」 春原憲一郎・横溝紳一郎(編著)(2006)『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして—』凡人社、pp.10-25.
- 朴 熙泰(1994)「韓国の日本語教育状況」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』1、pp.21-35.
- 平野美恵子(2007)「多文化共生指向の日本語教育実習生における実習生間の話し合い分析—3ヶ月間の準備期間に構築されたティーチャー・コミュニティー—」『言語文化と日本語教育』33、pp.37-46.
- 比留間太白(2008)「協働を通じた学習の発達—教育的介入研究における共媒介の検討—」『関西大学人間活動研究センター Technical Reports』8、pp.33-44.
- 福島真人(2001a)『暗黙知の解剖—認知と社会のインターフェイス』金子書房.
- 福島真人(2001b)「4章 状況・行為・内省」茂呂雄二(編著)『状況論的アプローチ3 実践のエスノグラフィー』pp.129-178. 金子書房.
- 細川英雄(2005)「実践研究とは何か『私はどのような教室をめざすのか』という問い」『日本語教育』126、pp.4-14.
- 細川英雄(2006)「日本語教育における教育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—新たな教師研修ストラテジーの可能

- 性をめざして一』凡人者. pp.225-243.
- 細川英雄(2008)「日本語教育学における『実践研究』の意味と課題」『早稲田日本語教育学』3, pp.1-9.
- 細川英雄(2008)「日本語教育学における『実践研究』の意味と課題」『早稲田日本語教育学』3, pp.1-9.
- 細川英雄(2012)『「ことばの市民」になる一言語文化教育学の思想と実践一』ココ出版.
- 細川英雄(2014)「序：今なぜ実践研究なのか—ことばの教育の課題と展望—」細川英雄・三代純平(編著)『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版. pp.1-19.
- 細川英雄・三代純平(2014)『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版.
- 牧野由香里(2008)『「議論」のデザイナー—メッセージとメディアをつなぐカリキュラム—』ひつじ書房.
- 牧野由香里(編著)(2013)『対話による学びへと続く道—学校改革「学びの共同体」づくりのナラティブ・エスノグラフィー—』ひつじ書房.
- 松下佳代(編著)(2010)『<新しい能力>は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房.
- 松崎 寛(2009)「音声教育における実践研究の方法論」『日本語教育の過去・現在・未来 第4巻 音声』凡人社. pp.98-117.
- 箕浦康子(編著)(2009)『フィールドワークの技法と実際Ⅱ—分析・解釈編』ミネルヴァ書房.
- 宮内 洋(2009)「インタビューにおける語りの扱いの相違—ある女性の<非科学的>な語りをもとに」『質的心理学フォーラム』1, pp.58-65.
- 本林響子(2006)「カーミンズ理論の基本概念とその語の展開—Cummins(2000) “Language, Power and Pedagogy”を中心に—」『言語文化と日本語教育』31, pp.23-28
- 茂呂雄二(2001)「1章 具体性と実践の描出」茂呂雄二(編著)『状況論的アプローチ3 実践のエスノグラフィー』pp.22-57. 金子書房.
- 山住勝広(2004)『活動理論と教育実践の創造—拡張的学習へ—』, 関西大学出版部.
- 矢守克也(2010)『アクションリサーチ実践する人間科学』新曜社.
- やまだようこ(2007)「質的研究における対話的モデル構成法—多重の現実、ナラティブ・テキスト、対話的省察性—」『質的心理学研究』6, pp.174-194.
- 横溝紳一郎(2000)『日本語教師のためのアクションリサーチ』凡人社.
- 横溝紳一郎(2006)「教師の成長を支援するということ—自己教育力とアクションリサーチ」春原憲一郎・横溝紳一郎(編著)(2006)『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして—』凡人者. pp.158-179.

- 吉崎静夫(2002)「教育実践研究の特徴と課題」『日本教育工学雑誌』26-3, pp.107-115.
- 吉田一彦・芝崎理恵(2009)「母語話者教師と現地教師との協働モデル構築に向けて—モンゴルでできること、タイとの比較—」上原 聡(編)『アジアにおける日本語教育—「外国語としての日本語」 修士課程設立一周年セミナー論文集—』 pp.89-102.
- Bransford, J. & Brwon, A. & Cooking, R.(Eds.)(2000) *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. National Academy Press. 森 敏昭・秋田喜代美 監訳, 21世紀の認知心理学を創る会(2002)『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦』北大路書店.
- Chiang, M.(2008) Effects of fieldwork experience on empowering prospective foreign language teachers. *Teaching and Teacher Education*24, 1270-1287.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H.(2002) *Elaborating a model of teacher professional growth*. *Teaching and Teacher Education*18, 947-967.
- Clemene, M. & Ramírez, E.(2008) *How teachers express their knowledge through narrative*. *Teaching and Teacher Education*24, 1244-1258.
- Cohn, A.(2007) *Phonetics in Phonology and Phonology in Phonetics*. Working Paper- of the Cornell Phonetics Laboratory2007, Vol.7, pp.1-31.
- Crotty, M.(1998) *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sydney: Allen & Unwin.
- Darby, A.(2008) Teachers' emotion in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1172.
- Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, T.(2005) *A good teacher in every classroom-Preparing the Highly Qualified Teachers our Children Deserve-*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 秋田喜代美・藤田慶子訳(2009)『よい教師を全ての教室へ—専門職としての教師に必須の知識とその習得』新曜社.
- Engeström, Y.(1987) *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit Oy. 山住勝広・松下佳代・百合草 禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋 登訳(1999)『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社)
- Gergen, K.J.(1994) *Realities and Relationships—Soundings in Social Construction*. Harvard University Press. 永田素彦・深尾 誠訳(2004)『社会構成主義の理論と実践—関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版.
- Gille, J.(1999) A Method for the Analysis of Argumentation in Interaction. Anward, J. & L. Fant (ed.), *Stockholmstudier i Interaktion, Identitet och Språkstruktur* [Stockholm Studies in Interaction, Identity and Language Structure], vol.1. Stockholm: Stockholm university, 1-28.
- Goodson, S., & Sikes, P.(2001) *Life history in educational settings*. Buckingham,

- [UK]: Open University Press. 高井良健一・山田浩之・藤井 泰・白松 賢(訳)(2006)『ライフヒストリーの教育学—実践から方法論まで』昭和堂.
- Hardré, P. L. & Sullivan, D. W.(2008) Teacher perceptions and individual differences: How they influence rural teachers' motivating strategies. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2059-2075.
- Harford, J. & MacRuairc, G.(2008) Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1884-1892.
- Kim, H. & Hannafin, M.(2008) Situated case-based knowledge: An emerging framework for prospective teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1837-1845.
- Lee, H.-J.(2005) Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Lim, C.P. & Chai, C.S.(2008) Rethinking classroom-oriented instructional development models to mediate instructional planning in technology-enhanced learning environments. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2002-2013.
- Linnel, P. & Gustavsson, L. & Juvonen, P.(1998) Interactional dominance in dyadic communication: a presentation of initiative-response analysis. *Linguistics*, 26, pp.415-442.
- Manouchehri, A.(2002) Developing teaching knowledge through peer discourse. *Teaching and Teacher Education*, 18, 715-737.
- Merriam. S. B.(1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass. 堀 薫夫・久保真人・成島美弥(訳)(2004) 質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー—. 京都: ミネルヴァ書房.
- Parker, I.(2005) *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. Open University Press. 八ツ塚一郎(訳)(2008)『ラディカル質的心理学—アクションリサーチ入門—』ナカニシヤ出版.
- Parks, A.N.(2008) Messy learning: Preservice teachers' lesson study conversations about mathematics and students. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1200-1216.
- Pratt, N.(2008) Multi-point e-conferencing with initial teacher training students in England: Pitfalls and potential. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1476-1485.
- Postholm, M. B.(2008) Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1717-1728.
- Sandholtz, J. H.(2002) Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/ university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830.

- Sherin, M. G. & Han, S. Y.(2004) Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20, 163-183.
- Schön, D.(1983) The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Book. 佐藤 学・秋田喜代美(訳)(2001)『専門家の智慧—反省的实践家は行為しながら考える—』ゆるみ出版.
- Schön, D.(1987) Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D., & Rein, M.(1994) Frame reflection: Toward the resolution of intractable olicity controversies. New York: Basic Books.
- Toulmin, S.(1958) *The Uses of Argument*. London: Cambridge University Press. 戸田山和久・福澤一吉訳(2011)『議論の技法—トウルミンモデルの原点』東京図書株式会社.
- Toulmin, S.(1992) *Cosmopolis: the Hidden Agenda of Modernity*, Chicago: The University of Chicago. 藤村龍雄・新井浩子訳『近代とは何か—その隠れたアジェンダ—』法政大学出版局.
- Toulmin, S.(2001) *Return to Reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 藤村龍雄訳『理性への回帰』法政大学出版局.
- Urzúa, A. & Vásquez, C.(2008) Reflection and professional identity in teachers' future oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1935-1946.
- Ward, J. & McCotter, S. S(2004) Reflective as a visible outcome for Preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.
- 김갑성·정광희·남수경『한국교육개발원 현안보고서 제6권 제10호(통권 제79호) 주요국의 비교과영역 교사평가기준 분석연구』한국교육개발원
- 김광수·김하자·김미숙(2008) 「전남 일본어 중등교육의 현황과 과제」 『일본어교육』 46, pp.3-19.
- 유현숙·김영철·이병식·조영하·송선영(2005) 『한국교육개발원 연구보고서 16-35호 고등교육개혁 국제동향 분석연구』한국교육개발원.
- 유현숙·송선영(2009) 『한국교육개발원 현안보고서 제6권 제9호(통권 제78호) 2009년도 전국 대학 시간강사 현황분석』한국교육개발원.
- 임영철(2009) 「한국에 있어서의 일본어의 위상—중국어와 비교를 중심으로」 『한국 일본어교육학회』 48, pp.127-141.
- 한국교육과정평가원(2003) 『연구보고RRC2003-5 제2외국어과 교육 목표 및 내용 체계 연구 I』한국교육과정평가원
- 한국교육개발원(2009) 『현안보고 OR2009-3-9 2009년도 전국대학 시간강사 현황분석』 한국교육개발원.

조사협력동의서 (韓國語版)

안녕하십니까. 조사협력자인 와세다대학교 대학원 일본어교육연구과 박사후기과정에 재학 중인 최현필이라고 합니다. 2012년 5월부터 2013년 2월까지 한국인 일본어교사를 대상으로 조사를 하고자 하오니 협조 부탁의 말씀 드립니다.

조사를 위해 2회의 인터뷰를 행하고 인터뷰를 녹음하겠습니다. 또한 조사협력자가 근무하는 학교에서 행해지는 조사협력자의 일본어수업을 견학하고 녹화하겠습니다. 아울러 조사의뢰자와 조사협력자 사이에 행해지는 3자 컨퍼런스를 녹음하겠습니다. 이 녹음데이터와 녹화데이터는 조사의뢰자의 박사학위논문집필, 학회발표 및 학술논문의 학회지 게재 시에만 사용됩니다.

이 조사는 다음의 사항을 준수합니다.

1. 이 조사의 조사협력자는 익명 또는 가명으로 나타냅니다. 아울러 조사협력자의 개인정보가 외부에 절대로 유출되지 않도록 조사의뢰자가 책임지고 관리하겠습니다.
2. 이 조사의 데이터는 조사의뢰자의 박사학위 논문집필, 학회발표 및 학술논문의 학회지 게재에만 사용되며, 그 밖의 용도로 사용되는 일은 일절 없습니다.
3. 이 조사의 데이터는 조사의뢰자가 와세다대학교 대학원 일본어교육연구과 박사후기과정에서 박사학위를 취득하여 졸업하는 시점에서 10년간 책임을 지고 관리 및 보관하겠습니다. 아울러 관리 및 보관기간이 종료되는 시점에서 즉시 폐기하겠습니다.
4. 이 조사의 조사협력자는 조사 종료 후 및 도중에 조사협력을 중지할 수 있습니다.
5. 조사협력자가 조사데이터의 사용을 희망하지 않는 경우, 희망한 데이터는 일절 사용되지 않습니다.

위의 내용에 동의하시면 아래의 서명란에 서명해주시기 바랍니다. 조사에 협력해 주셔서 대단히 감사합니다.

년 월 일
서 명

조사의뢰자 정보

성명: 최현필(CHOI Hyun Pil)

주소: Japan [Redacted]

전화번호: [Redacted], [Redacted]

메일주소: [Redacted]

謝辞

「たかが博論されど博論」

2014年の12月、主指導の舘岡洋子先生にこのようなことばをいただいたことがある。そうなのだ。私の人生において博論はすべてではないのだ。だからといって、私の人生においてどうでもいいものでは決してないのだ。家族の献身、友人たちの応援、先生方のご厚恩、そして私の青春が博論そのものになるからだ。私がこれから一研究者として独立して生きていくための切符のようなものになるからだ。こういった意味で、舘岡先生からいただいたことばは、私にとって博論執筆のための力となっていた。

2010年の1月、修士2期目が終わろうとしていた頃、博士学位公開審査会の日だった。当時、早稲田大学22号館の803号室だった。舘岡先生の研究室で私は先生にあることについて相談をしていた。舘岡研究室に所属を変えて、これまでとは全く異なるテーマの修論を執筆したいという相談だった。

「私は崔さんの決心を応援したいし、歓迎するけど、もう1年延ばすんですか？」

舘岡先生は、全く新しいテーマで修士3期目から調査をし始めて年限で書けるかを心配してくださったのだ。

「いいえ、国費(留学生)ですから延ばせません。でも、もうやりたいことがはっきりと分かったので大丈夫です。書けます」

当時、私はこのように答えたと覚えている。そこから私は舘岡先生の研究室でお世話になることになった。そして、私は自分でも信じられないほど頑張った。本を読み、論文を読み、他の院生たちと話し合っって新しいテーマをどのように論文にしていくかに没頭していた。そして、自分でも納得のいく修論を書き上げることができた。修論では、私の母国である韓国の日本語教師たちがかなり疲弊してきていることが分かった。日本語学習者数が激減し、科目数も減り続け、日本語の時間に日本語を教えられないといった状況だった。そこから、「疲弊している韓国の日本語教師をどう支援すべきか」、「実践はどうすればよくなるのか」を博士課程で追究したいと思って進学した。もちろん、国費留学生だったから、進学することが目標でもあった。この博論は、このような過程で構想され、書きあがったものだ。正直、書き上げられるかどうかあまり意識せず、率直に研究したいテーマで書こうとしていた。そのためか、構想から執筆に至るまで自分でもうまくいっていないと自覚することが多かった。日本語教育の話題ではなくなっ

ていったりもしていた。どうすればいいのか途方に暮れていた。そんな私を館岡先生は親身になって支えてくださったのだ。他のゼミ生に比べて厳しいこともいっぱい言われたが、それ以上の愛情もいただいた。いつも母親のように心配の目で、そして愛情のこもった目で見てください、厳しくかつ丁寧にご指導くださった館岡先生に心から深く感謝申し上げたい。

そして、修論のテーマが変わってから、ゼミ生でもないのに親身になってご指導くださった細川英雄先生にも深く感謝申し上げたい。細川先生には、いつも私が誰に何を言わねようが「応援」していただいた。紙面を借りて心から感謝の気持ちをお伝えしたい。

それから、修士課程では副査として、そして博士課程でも副指導としてご指導くださった小宮千鶴子先生にも深く感謝申し上げたい。いつも温かく見守ってください、時には厳しくご指導くださったことは忘れられない。

また、博士課程の在籍期間はもちろん、退学してからもご指導くださった池上摩稀子先生にも感謝の気持ちをお伝えしたい。池上先生には、いつも温かく見守っていただき、焦らずに執筆できた。先生のご快癒を祈っている。

なお、短い期間ではあったが、退職される前にご指導くださった川口義一先生には感謝申し上げたい。余計なことは心配しないで論文に集中するように応援くださったことは今でも忘れていない。

日本留学は、私にとっては楽しいことばかりあったわけではない。苦しいことも、悲しいこともあった。そのたびに、私を支えてくれたのは家族だった。離れてはじめて家族の大切さを実感させられた。特に、毎日のように私のために祈ってくれた母の明順に紙面を借りて感謝の気持ちを伝えたい。「우리엄마, 고마워요, 그리고 사랑해요!」。母から送られてくる小包の箱を開けると、何一つ愛情のこもっていないものは無かった。韓国で一緒に暮らしていたら、このような些細なことで母に感謝できなかつたらう。また、何年間も私を生活の面で支えてくれた姉の恵善にも感謝している。自分の生活よりも私のことを考えてくれたことは忘れられない。私に表現はしなかつたが、家族とともに留学生活を応援してくれた父の龍秀にも感謝の気持ちを伝えたい。

そして、何年間も私を誘ってくれて、研究について熱く語り合ったり、互いに応援し合ったりしていた牛窪隆太さん、大久保雅子さんにも感謝申し上げたい。これからも良い仲間としてともに歩んでいきたい。

最後に、近くでいつも応援してくださった館岡研究室のゼミ生の皆さんに感謝の気持ちを伝えたい。皆さんと一緒に過ごした時間は、今での鮮明に残っている。皆さんとの思い出を絵にできたら、壁に展示して眺めていたいと思うほどである。

これから私の人生はようになるのだろうか。険しい道のりである一方、新しい人生の一幕が待ち受けているかもしれない。今まで同様、感謝の気持ちを忘れず、しっかり自分の足で自分の道を拓いていきたい。