

日本語教師の「成長」の捉え方を問う —教師のアイデンティティの変容と実践共同体の 発展から—

飯野 令子

要 旨

本稿では、これまでの日本語教師の「成長」の捉え方を概観し、その問題点を指摘した上で、それとは異なる視点で、教師の変容の軌跡を追うことを試みる。そのために、1人の日本語教師のライフストーリーをデータとし、「正統的周辺参加」(レイヴ&ウェンガー 1993)を概念の枠組みとして、教師個人の実践共同体への参加の深まり、つまりアイデンティティの変容を分析する。また、教師が参加した実践共同体を「活動理論」(エンゲストローム 1999)の枠組みで記述し、教師のアイデンティティの変容を実践共同体の発展との関係から捉える。特に教師が、従来の日本語教育の枠組みで捉えることが難しい学習者を対象としたときの変容に焦点を当てる。そこから、教師は直接参加する個々の実践共同体のみならず、日本語教育という大きな実践共同体に正統に参加していることを示し、日本語教育全体を発展させる視点での教師の「成長」を問うことを提言する。

キーワード

日本語教師の「成長」・正統的周辺参加・活動理論・アイデンティティの変容
実践共同体の発展

1. 日本語教師の「成長」の捉え方の問題

日本語教師養成・研修の研究においては1990年ごろから、教師は一定のよい教師像に向かって、持つべき知識や技術を体得するのではなく、個々の教師が他者との関係をもとに、自らの実践を振り返り、改善していく、教師の「成長」という見方が提示されるようになった。一方で、日本語学習者の多様化は1980年代から指摘されており、多様な学習者に対応するためには、「成長」する教師が必要であるとされてきた(例えば、岡崎・岡崎 1997、林 2006)。つまり、教師の「成長」と多様な学習者への対応は表裏一体の関係にあると考えられてきたのである。

ところが近年、学習者の多様化の象徴ともいえる、日本国内の年少者や定住外国人など

を対象とした日本語教育が注目されるにしたがい、日本語教育の専門性を持つ教師が、それらの学習者に柔軟に対応できないという指摘が目立つようになってきた（例えば、米勢 2002、西口 2008）。同様の指摘は、日本国外の日本語教育においても見られ（例えば、佐久間 2006）、日本国内に限ったことではない。このような状況は、これまでの教師の「成長」の捉え方を見直す必要性を示しているのではないだろうか。

一般にこれまで、教師の「成長」とは、教師が他者との関係から、自らの実践を振り返ることで、実践を支える自らの「教育観」に意識的になり、見直し、それをもとに実践を変化させることとされてきた¹。教師には、自らの「教育観」を見直し、その変化を実践に反映させる力が必要であることは、共通の認識となっているようである。しかし、見直すべき「教育観」が何を指すかには、様々な立場の違いが見られる。例えば古川（1990）は、日々の授業で、学習者との間で起こるひとつひとつの出来事にどう対処するかという、授業内での学習者とのインターアクションにおいての「教育観」の見直しを問題にしている。また、岡崎・岡崎（1997）は、自己研修型教師の一例を、コースカリキュラム全体を学習者のニーズや達成度に合わせて評価し、見直していく教師とする。日々の授業のみならず、コース全体を見据えた教授活動を学習者とのインターアクションから検証するという、コース全体を視野に入れた「教育観」を問題にしている。さらに、細川（2006）は、初級だから文型・文法を教育目的とするという以前に、ことばによる活動とは何かという教育理念を問わなければならないとする。つまり、日本語教育が、語彙・文型などの言語要素や、言語要素と場面・機能との関係の教授を目的とすること自体をも問う必要があるとし、教室としてどのような力を育成するかという、教育理念としての「教育観」を問題としている。

このように、問題とされる「教育観」が様々であるのは、これまで教師の「成長」を検討する過程で、「教育観」についての議論がなかったためであろう。それだけでなく、個々の教師の「教育観」は、上述のような様々な側面をすべて含むものと考えられるが、それらが部分的にしか問題にされてこなかった。個々の教師の「教育観」が、教授歴や教育実践全体を通じて包括的に把握されることはなかったのである。

加えて、これまで「成長」は教師個人の内面の問題であるという見方が根底にあったため、教師個人の変容だけに注目した「成長」の報告も多い。教師の「成長」は何のためかという問題に立ち返れば、それは、実践の発展のためであろう。したがって教師の「成長」は常に、取り組む実践との相互作用から、実践の発展と共に捉える必要がある。つまり、教師の「成長」が同時に実践の発展となるように、両者を統合する視点が重要であると考ええる。

したがって、これまでの教師の「成長」の捉え方の問題点は、教師の「教育観」の部分的な変容のみを捉え、教授歴や教育実践全体を通して包括的に把握していなかったこと、また、教師の「成長」を教師個人の問題とし、教師が取り組む実践との相互作用から、教師の「成長」と実践の発展とを統合した視点で捉えていなかったことであるといえる。

2. 状況的学習論から教師の学習を捉える

上述のような教師の「成長」の捉え方の問題点を克服するために、本稿では、教師の変容の軌跡を実践との関係から追う方法として、状況的学習論の「正統的周辺参加」(レイヴ & ウェンガー 1993) を分析の枠組みとして用いる。「正統的周辺参加」では、実践共同体における参加の深まり、すなわち、本稿の場合、教師が日本語教育の実践共同体においてアイデンティティを変容させること、それによって実践共同体も変容し、再生していく過程を、学習とする。

一方で、「正統的周辺参加」は単一の共同体への参加を学習としていること、また、学習を分析するためのツールであって、実践共同体自体をいかに変えていくかという問題が検討できないという指摘がある(香川・茂呂 2003)。日本語教師は多くの場合、その教授歴において、複数の実践共同体に参加し、必要であれば、実践共同体を変えるために働きかけ、実践共同体全体の発展に努めるものである。それらを含めて、より広い観点から教師の学習を捉えるために、本稿では、状況的学習論の立場に立つ「活動理論」(エンゲストローム 1999) の枠組み²を用いて、教師が参加する実践共同体を、活動システムのモデル(図1)に合わせて記述する。そして、活動システムの【対象】が見直され、実践共同体全体が変容することを実践共同体の発展と捉える(エンゲストローム 1999: 336、石黒 2004: 22)。その上で、教師個人と複数の実践共同体との関係から、教師のアイデンティティの変容と、教師が参加する実践共同体の発展との関連性を把握する。

つまり、本稿では、教師の学習を「正統的周辺参加」の概念で、実践共同体に参加する教師のアイデンティティの変容とする。また、教師が参加する実践共同体を「活動理論」の枠組みで記述し、その【対象】が見直される過程を実践共同体の発展と捉え、教師の学習と実践共同体の発展という両者の関係を包括的に捉えることを目指す。

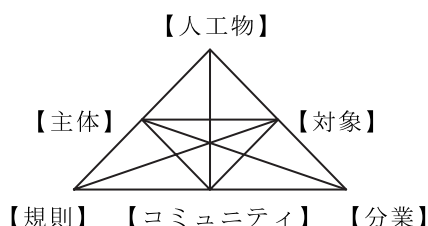


図1. 基本的な媒介三角形の発展版 (コール & エンゲストローム 2004: 27)

3. 調査・分析の方法

本稿では、教師の学習と実践共同体の発展を包括的に捉える一例として、ヨーロッパ在住の日本語母語話者教師1名(A教師とする)を調査・分析の対象とする。A教師は1990年代から日本語教師を専業とし、教授歴は10年あまりである。主に日本国外の大学、成人教育機関、日本語補習授業校などで、多様な学習者への教授経験を持つ。

A教師には2008年7月に、日本語教師としてのライフストーリー・インタビューを4時間にわたり実施した。筆者ははじめに、日本語教師になろうと思ったきっかけを質問し、その後は、時間軸に沿って、A教師が自由に語る非構造化インタビューとした。途中、筆者が語りを促したり、内容を確認したり、詳しく説明を求める質問をしながら進めた。

インタビューの内容は録音し、文字化した後、A教師の、日本語教育の実践共同体への参加の軌跡が読み取れる部分を取り出し、分析の対象とした。

4. 分析：A教師の実践共同体への参加の軌跡

A教師が日本語教授歴で参加した主な実践共同体を軸に、A教師のアイデンティティの変容と、参加した実践共同体との関係について分析する。以下に、A教師が参加した実践共同体を時間軸に沿って、①日本語教師養成講座入学前、②日本語教師養成講座受講中、③アジアの大学、④ヨーロッパの成人教育機関（1）、⑤ヨーロッパの日本語補習授業校（1）、⑥-1. ヨーロッパの日本語補習授業校（2）、⑥-2. ヨーロッパの大学、⑥-3. ヨーロッパの成人教育機関（2）に分けて記述する。なお、A教師の語りの引用は、A教師の変容が顕著な⑤以降に、 内に記す。

①日本語教師養成講座入学前

A教師は、大学では英語を専攻していたが、副専攻や民間の通信講座で日本語教師養成課程を受講した。大学卒業後はアジアに渡り、語学留学の傍ら、夜間の職業学校で外国語の選択科目としての日本語クラスを担当した。未習の学習者に、現地で市販されている教科書を与え、「教科書にのっとって、前から順番に」教えようとした。学校の日本語教師はA教師1人で、同僚はいなかった。A教師は当時の自分を「素人」と捉え、授業も「ままごと」のようであったという。学生時代に副専攻や通信講座、教授法のビデオなどから得た知識で、頭の中には授業のイメージがあったが、1年間取り組んでも、イメージ通りにはできなかった。そのため、日本語教師養成講座への入学を決意した。

②日本語教師養成講座受講中

A教師はヨーロッパへの興味もあり、ヨーロッパにある全日制的日本語教師養成講座（以下、養成講座）に入った。1年間のプログラムで、理論を学び、レポートなどの課題に取り組むとともに、模擬実習、本実習と、実践的な教育も受けた。すべてが印象深く、その後の実践につながっていることが、いくつもあると感じている。それは、既成の教材の研究・応用の仕方、日本語だけで教える方法、授業での学習者とのインターアクションの方法などである。

実習では無料で募集した学習者に対して、実習担当講師が立てたカリキュラムに従い、指定された文型について、1回の授業で3名の実習生が、導入、練習、発展を分担した。このとき、多くの授業を観察したこと、自分の授業の録音を毎回聞いて、振り返りシートを記入していたことが、後の実践にも役立っていると感じている。

③アジアの大学

A教師は養成講座修了後、日本のある派遣団体からアジアの大学の日本語学科へ赴任した。日本語学科にはA教師以外に数名の現地人教師がいたが、A教師はただ1人の日本語母語話者教師として、2年生の会話の授業と、3、4年生の日本語科目をすべて任された。現地人教師とは授業の分担がはっきりしており、授業内容の交流はなかった。授業そのものに慣れていないところに、多くの授業を任せられ、情報もない中で授業準備に苦労した。

日本語科目にはそれぞれ、学科で指定された教科書があり、その内容がそのままシラバスとなって、進度の目安も決められていた。その中で、A教師は日本から持参した副教材やビデオなどの生教材を使用し、現地在住の日本人を招いてビジターセッションを実施したりと、コミュニケーション手法で教える工夫をした。

A教師の派遣前には、日本語学科長から派遣団体に、それまで派遣されていた国語教師ではなく、外国語としての日本語教師がほしいと依頼があったという。そのため、A教師は、養成講座で学んだ専門的な日本語教育が求められているという確信があった。そして、担当した授業の中で、養成講座で学んだ方法を踏襲し、現地で可能な限りのコミュニケーションな実践を行った。

④ヨーロッパの成人教育機関 (1)

A教師はアジアの大学に2年間勤務した後、再び日本から、別の派遣で、ヨーロッパの成人教育機関の日本語講座（以下、講座）に専任講師として赴任した。講座は一般の成人学習者を対象に、総合的な日本語を、初級から中級まで、段階的に教授するコースであった。専任講師が2人、非常勤講師が数名おり、全員が日本語母語話者で、直説法で授業が行われていた。1つのクラスを2人の講師が週1回ずつ担当する、ペア・ティーチングであった。講座ではA教師が赴任する前から、日本で出版された文型シラバスの主教材に従って、速い進度で、語彙や文型の知識を与えるというコースが設計されていた。そのため、非常勤講師たちは日本語使用の場面や機能に対する意識が低かったという。

この講座でA教師は授業を担当しながら、主教材に準拠したアクティビティ集を制作し、コミュニケーション手法で運用力を育成する教授スタイルが非常勤講師にも行き渡るように努力した。専任講師2人が協力し合って、シラバスやカリキュラムに手を加えてコミュニケーションな内容にし、非常勤講師への研修や模範教案の提示などとした。その結果、徐々にではあるが、非常勤講師も、日本語使用の場面や機能を考慮し、運用力育成への意識を高めていったという。

⑤ヨーロッパの日本語補習授業校 (1)

A教師は成人教育機関の2年の任期を終えた後も現地に残り、同国内の日本語補習授業校（以下、補習校）に採用された。1年目は中学3年生クラスを担当し、週1回90分の授業で、国語の教科書を基礎にして教えた。しかし、生徒2人のうち1人は継承語として、もう1人は外国語として日本語を学ぶ生徒で、日本語力の差がかなりあった。翌年は、さらに日本語力が低い、継承語として日本語を学ぶ生徒が入り、3名で高校生クラスを構成した。

A教師は、それまで対象としてきた日本語学習者とは異なる日本語力を持ち、しかも個々の日本語力に大きな差のある生徒を前に、はじめは日本語教育の知識や経験を応用させつつ、個々の生徒の日本語力に合わせた対応ができるように、個別にタスクを準備したり、共同学習と個別学習を併用するなどの工夫をしていた。その過程でA教師は、自分が日本語教師であることを意識し、補習校の生徒に対しては「素人」であると危機感を持ち続けた。

自分は素人だということに気づいたんです。日本語教師ではあったけれども、この生徒は種類が違と思ったんですね。全然違ったんです、やっぱり、国語でもない、日本語でもない、なんだろうって。

2年間、生徒たちを観察し、A教師自身も継承語教育についてインターネットや書籍で知識を得て、2年目の3学期に、生徒たちと共にプロジェクトワークを実施するに至った。プロジェクトワークは、日本の高校生が自分自身を紹介した写真と文章を見て、その内容を理解した後、生徒たちも自分自身を紹介する写真と文章を作成し、それを日本の高校生に送り、日本からも返事をもらう、というものであった。そして、このプロジェクトワークによって、A教師に見えたことがいくつかあった。

ああいうプロジェクトで文章書こうとすると、語彙力とか表現力とか足りないんですよ。でも、高校生に送るっていうと、今まで先生相手にろくな文章書いてなかった生徒が、恥ずかしいって言出したんですね。なんかちょっと17歳らしい文章を書かないと恥ずかしいと。それで、必死になって辞書調べて、漢字いっぱい使って、そういうことをやるようになったんですよ。あ、こういうことなのね、って子どもを指導することって、ってわかってきて、モチベーションがね、なんかこの、発達年齢によってあるなど。それでその、羞恥心がうまく活用できるっていうんですか。高校生ぐらいだと。

A教師は、補習校の生徒たちは日本語学習に意欲を持つのが難しいと感じていた。しかし、このプロジェクトによって、生徒が日本の高校生に、日本語で自分のことを伝えようとする様子を目の当たりにし、モチベーションがあれば、生徒が自分から学んでいくことを知り、その重要性を実感した。さらに、A教師が想定していなかった良いこともあった。

その文を書かせるときに、(略)宿題にしてる、授業だけではできないんで。そしたら家帰ってやってますよね。そのときに、いろいろ聞くんですって。(略)「何とかと何とかってどう違うの」とか、「このときこの言い方で合ってる」とか、お母さんに、男の子まで聞いてるっていうんですよ。それで(略)当然、「何してんの」って言われて、「実は今、補習校でこういうことやってて」って、家族のコミュニケーションそこから広がったとかいう副産物の話聞いて、これはいいな、と思ったわけですよ。

このことをきっかけに、A教師は、もともと生徒の周囲に存在する日本語環境を活性化するため、家庭で、日本語を使用させる機会を作る取り組みを始めた。生徒たちのモチベーションや日本語環境の活性化の結果、個々の生徒の日本語力の伸長は、それまで以上

の成果をあげたという。

⑥-1. ヨーロッパの日本語補習授業校 (2)

A 教師は継承語教育について専門的に学びたいと考え、補習校に2年間勤めた後、日本の大学院に入って見識を広めた。修了後は現地に帰り、再び同国内の補習校で授業を担当しはじめた。そして高校生のプロジェクトワークを実施した当時のことを振り返ると、まだ当時の自分が、日本語教育の手法に頼る傾向にあり、生徒の日本語力の伸長のためには、国語教育の知見をもっと取り入れるべきであったと感じている。

今にして思えば、もう少し国語的要素のものをやってやったほうがよかったんだろうと。まだそういう知識がなかったから。あくまでも日本語教師だったので、そういう切り口でやってしまおうとする。ついつい日本語教師の、外国語としての日本語まるまるの授業を、高度化してとか、ちょっとやってしまいがち。(略) 自分の勉強不足だったなと。彼女に本当につけてあげなきゃいけない力に及んでなかった、私の努力は。

そして現在は、小学6年生を担当し、国語教育と日本語教育とが育成しようとする力の違いや、教授方法の違いを考慮した上で、子どもの日本語力に合わせて、それらを臨機応変に組み合わせて、授業を行うようになった。

また、高校生のプロジェクトワークの実施過程において家庭内のコミュニケーションが活性化したことに着目し、小学生への実践においても、家庭での言語環境を活性化し、親子のコミュニケーションや、学習語彙の、母語と日本語の両言語からの強化などを期待して、両親と話してはじめて達成されるタスクを実施するようになった。

このように、日々の実践では、子どもに必要な言語力を分析的に捉えながら、活動を設計したり、家庭での宿題を出したりしている。そして、その背景には、社会で生きる「たくましい子」を育てたいという気持ちがあるという。

たくましい子を育てたいんですね、一人で歩ける子。(略) (親や教師のような) 守ってくれる人がいなくなったときに、どうやってこの世界を生きていくのかとか、どうやって社会でみんなとやっていくのかとか、(略) で、そのために何ができていくかというときに、(略) こけたらどうすればいいか自分で考えろって、自分で答えられなかったら友達に助けを求めろって、先生に聞く前に仲間同士でまず助け合いなさいよって。で、その中で自分ができることの最大限のものを生かしていきましょうっていう、エンパワメントですか、普段潜在的なものを顕在化していくっていうことを子どもたちにやっぱり期待するんですね。

A 教師は補習校での経験や、国語教育、継承語教育の知識を得ることで、日本語教師であった自分や、日本語教育で学んできた知識や経験を客観的に意識した。そして補習校の子どもの言語力の育成には、日本語教育の知見だけでは不十分であると実感し、国語教育と日本語教育が相互補完的な役割をする、補習校の子どもに合わせた言語教育を実践するようになった。また、補習校の子どもへの言語教育を社会で生きる「たくましい子」の育成と位置づけ、子どもの将来を見据えて言語教育を行うという発想が生まれた。その発想

が、子どもが持っている力と子どもの周囲にある環境を活性化することにつながった。その具体的な方法が、子どもの意欲を引き出し、家庭に持ち帰るタスクを実施し、国語と日本語の知見を組み合わせた授業で子ども同士に助け合わせることであり、それらを通して、ひとりひとりの日本語力の伸長を目指すようになった。

⑥-2. ヨーロッパの大学の日本語コース

A教師は大学院修了後、補習校と同国内の、大学の日本語コースでも授業を担当するようになった。子どもの日本語教育における、「たくましい子」を育てるという発想が、大学生を対象とする場合は、自律学習という形になって現れた。

(大学での目標は) 自律学習です、最後は。(略) 3年間しかなくて、ゼロ初級からスタートして、(略) まだそんなじゃ全然仕事とかできないし、すごく弱いわけですね。(略) 運用する、その日本語使用者はあなた自身なんですってということ。私たちがいくら教えたって、最終的に表現者はあなた自身なんですから、自分のことばで自分の気持ちを表現していきましょうねって、少々間違ってもいいから、あんまり細かいところに臆病にならないで、(略) (教師として) 準備はしていきますけど、カリキュラムは作るけど、シラバスも、(でも) 授業そのものは学生のグループ活動で完了しちゃう。

A教師は大学生の文法や読解の授業でも、指定された教科書を用いるものの、教師からの説明はせずに、内容の理解や課題を学習者にグループで取り組ませ、発表させることを主にしているという。そうすると、学生同士が信頼関係の中で、お互いに誤用を調整し、教師の役割はほとんどなくなるという。大学では、外国語はすべてヨーロッパ共通の評価基準に従うことになっており、それに合わせたシラバスを作成している。A教師は其中で、教師がいなくても、学生が、学生同士の力で、将来の仕事や研究のための日本語を学習し続けられる力をつけることを目指している。

また、A教師は大学に勤めて2年目から、日本語コースのコーディネーターを務めるようになった。A教師は、講師群全体に、学生の自律学習、すなわち学習者が持っている力や環境を最大限に生かして、教師がいなくても学習を続けられるような環境作りの方向性を示し、日本語コース全体がその方向で進んでいるという。

⑥-3. ヨーロッパの成人教育機関 (2)

A教師は半年前から、以前、専任講師を務めた成人教育機関に、再び非常勤講師として勤め始めた。そこでも、A教師は、学習者が持っている力や環境を生かしながら、日本語を学び続けられる力をつけることを考えるようになった。

結局、大人が対象でも同じで、(略) 60歳のおじさんが対象になったとしても、言語教育の面ではその人に、同じ先生がずっとついてられるわけではないので、その人が一番心地よい学び方を本人に身につけてほしいなっていう、そのお手伝いができればって思うので、そういう意味では、相手が60歳でも6歳でも20歳でも同じかなって、つくづく感じます。

そのために、補習校や大学と同じように、学習者同士が助け合うようなクラス活動を常に心がけてきたが、軌道に乗るまで時間がかかった。様々なクラス活動を試みた結果、徐々に学習者同士の助け合いを実現できるようになった。

ほんとに（学期の）終わりのほうの授業の時に、（略）参加者がみんな、教えあったり聞き合ったりしてたんですよ。それがすごくなんか潤滑に。あれを見てたときに、ああ、仲良くなったなあこのクラスも、って感動しましたね。助け合ってるよと思って。一番最初の授業から、私はグループワークを取り入れて、っていうイメージで行ってたんですけど、全然機能してなくて、（略）うーん、困ったなあ、どうすればいいのかなあ、やっぱり大人って難しいのかなあってすごい悩んで、あの手この手と。

また、A教師は高校生のプロジェクトワークで、モチベーションの重要性に気づいてから、常にモチベーションの活性化を重視してきた。成人教育の学習者に対しても、同様だったが、成人教育のクラスは久しぶりであったせいか、モチベーションを活性化するまでに時間がかかった。ただし、それは1年半前、大学に勤め始めたときも同じで、対象者が変われば、その苦労はあるものだという。

テーマ性によって目の輝きがすごく変わる。どこにこのクラスの核があるかって見つけるのにすごく時間がかかりました。（略）だから教科書にある程度忠実にやっていこうとはするけれど（略）テーマに沿って、でも、そのテーマの中でもどこにこの話、テーマを広げればこの人たち飛びついてくるんだろうっていう、その網の投げる方向がですね、どうやったらひっかかるか、そこがね、見つからなかった。結局、それが一番の悩みでしたよね。（略）大学も着任当時はすごいやっぱり最初の1年はそのへんすごく苦しみましたね。うん、同じでした。

A教師は成人教育機関では1つのクラスをペアの教師と分担して、週1回ずつ担当しているが、A教師の担当授業においては、補習校や大学での実践とも通じる、A教師自身の理念に従った実践を行っているといえる。

5. 考 察

A教師は個々の実践共同体に参加し、移動する過程で、いかにアイデンティティを変容させ、実践共同体の発展にかかわっていただろうか。前節で示した①から⑥-3までの、A教師が参加した実践共同体を図1で示した活動システムのモデルに合わせ、その構成要素を【 】で示しながら、A教師のアイデンティティの変容と個々の実践共同体の発展との関係を考察する。その上で、A教師が直接参加した実践共同体を超えた、日本語教育という実践共同体への、A教師の参加についても述べる。

5-1. アイデンティティの変容と実践共同体の発展

まず、A教師が①で参加した実践共同体では、未習者を対象とするクラスをA教師が1人で担当し、【主体】であるA教師を取り巻く日本語教育関係者の【コミュニティ】は存

在しなかったといえる。そして実践を行うために、副専攻や通信講座などで多少得ていた知識と、現地で手に入れた教科書を【人工物】としていた。A教師自身、この実践共同体の【対象】を意識しておらず、ただ教科書にしたがって授業を進めるだけであった。A教師は当時の自分を「素人」にもかかわらず、日本語教師のまねごとをしたと感じており、自分自身を日本語教師とは捉えていない。それは、自分の授業が、教授法のビデオなどから得た日本語教育のイメージとは程遠かったことも原因のひとつであった。

次に②で、A教師は実習生として【主体】となり、実習担当講師が設計した実践共同体の中で、指定された内容の授業を他の実習生との【コミュニティ】で、【分業】した。この時学んだことが、その後の実践にもつながっており、A教師はここで、一人前の日本語教師を目指す者となった。ただし、この実践共同体は、実習生が学んだ、コミュニケーション型な手法で教えるための知識や技術、つまり【人工物】を用いて、いかに指定された文型を的確に教えるかが【対象】となり、教案作成から授業実施、授業後のフィードバックまで、すべて実習担当講師の指導の下に行われた。そのため、日本語教育を実施する実践共同体への参加としては、非常に限定されていたといえる。

次に、養成講座修了後に勤めた③のアジアの大学では、A教師は日本語母語話者の一人前の日本語教師として、大学からも認められ、A教師自身もそれに応えるために努力したといえる。養成講座で学んだ、外国語としての日本語教育の実施を大学から求められたため、A教師が担当する授業で、養成講座で学んだ知識や技術を応用し、現地でできるコミュニケーション型な手法を【対象】として実現しようとした。そのために個々の授業で使用する【人工物】を工夫しているが、あくまで、養成講座で学んだ手法を踏襲していた。

次に、④のヨーロッパの成人教育機関では、一人前の日本語教師としてはもちろん、専任講師として、既にあった実践共同体を変容させる働きかけを行った。A教師は、語彙や文型の知識を提供するという伝統的な【対象】を、コミュニケーション型な手法による運用力の育成に転換するために、シラバスやカリキュラムに手を加え、アクティビティ集を作成し、非常勤講師の研修や模範教案の提示など、コース全体をコミュニケーション型な方向に導くための【人工物】を工夫した。前述のように、活動システムの【対象】の転換は、活動システムそのものの発展にかかわることであり、「活動理論」においてはこれこそが「学習」であるとされている。ただし、ここでの活動システムの【対象】の転換は、A教師が養成講座時代から信じる方向に転換したものであった。そのため、実践共同体は大きく変容したが、A教師は、むしろ養成講座以来、学び、実践してきた方法に確信を持ち、一人前の日本語教師としての意識をさらに強化しているといえる。

一方、⑤の補習校でA教師は、外国語としての日本語学習者とは異なる日本語力を持ち、しかも個々の日本語力に大きな差のある生徒に対して、日本語教師の自分では力不足であるという危機感を持つ。それでも、個々の生徒の日本語力を伸長することを【対象】とし、日本語教育の知識や技術、経験をもとに、個別のタスクを準備したり、共同学習と個別学習の組み合わせで【人工物】を工夫していた。その後、徐々に生徒を知り、保護者と交流し、継承語教育について知識を得ていった結果、生徒のモチベーションや日本語環境を活性化するプロジェクトワークを【人工物】とするに至った。そこでは、教師だけが、生徒の教育に取り組むのではなく、教師と生徒が共に、この実践共同体の【主体】となり、教

師は生徒の力や環境を活性化させ、生徒はそれらを積極的に利用することが【分業】となる。そして、その【コミュニティ】は生徒、教師だけでなく、生徒の家族を巻き込んだものである。A教師は生徒とその家族と実践共同体を形成し、その中で、自らも影響を受けていた。この実践共同体の【対象】は、A教師が養成講座以降保持していた、コミュニケーション手法で運用力を育成することから、個々の生徒の日本語力を伸長することに変化し、活動システム全体が大きな変容を遂げた。そして、A教師自身、日本語教師を超える存在を目指し始める。ここでは、A教師のアイデンティティの変容、つまり学習と、実践共同体の発展が同時に起こったのである。

その後、A教師は継承語教育について学ぶため大学院に進学し、修了後に戻った⑥-1では、さらにはっきりと、日本語教育と国語教育とで育成しようとする力の違いを認識し、⑤までは、日本語教育の知見に頼り、あくまでも日本語教師であった自分を意識した。そして、現在は、子どもたちに合わせて、日本語教育と国語教育を組み合わせ実践を行うようになり、日本語教師でも国語教師でもない、いわば、日本語を扱う言語教師になったといえる。さらに、実践共同体の【対象】として、社会で生きる「たくましい子」を育成すること、すなわち、将来を見据えて子どもの日本語力を伸ばすことを意識するようになっている。そのための【人工物】として、子ども同士の助け合い、モチベーションや言語環境の活性化のためのさまざまな工夫を行っている。ここでも、A教師のアイデンティティのさらなる変容と実践共同体の発展が見られる。

そして、補習校の子どもへの教育経験が、A教師の⑥-2の大学や⑥-3の成人教育での実践にも影響を与えている。⑥-2の大学の実践共同体においては、学習者の自律学習、つまり、研究や仕事のための日本語を自分自身や仲間との協力で学習し続けられる、将来を見据えた力をつけることを【対象】としている。ここでも教師と学生が共に【主体】となり、教師は学生が持っている力や環境を活性化し、学生のモチベーションや仲間との助け合いを重視し、学生はそれらを最大限に利用することになる。そして、A教師は日本語コースのコーディネーターとして、コース全体が、このような実践共同体になるように、他の教師たちにも働きかけている。さらに、⑥-3の成人教育機関でも同様に、教師がいなくても学び続けられる力の育成を【対象】として、学習者のモチベーションや仲間との助け合いを重視した実践を行っている。ただし、成人教育機関でのクラス担当は半年前に再開したばかりで、学習者は子どもとも大学生とも異なるため、【人工物】をさまざまに工夫する必要があった。半年経ってようやく、学習者を徐々に理解し、授業がスムーズに運ぶようになってきたが、それは、大学で教え始めたときも、同様であったという。

つまりA教師は、⑤で補習校の生徒たちに接したことをきっかけに、自らの日本語教師としてのアイデンティティを大きく変容させ、いわば日本語を扱う言語教師といえる存在となった。同時に、養成講座以来の、コミュニケーション手法で運用力を育成するという【対象】を見直し、個々の学習者が持っている力や環境に注目し、それらを最大限に生かしながら、日本語力を将来的に伸ばすことを、どの学習者に対しても共通する理念として持ち、それを【対象】として、実践の方法を探るようになったのである。

5-2. 日本語教育という実践共同体への参加

前節の分析からもう1つ見えてくることは、A教師が直接参加する個々の実践共同体への参加者であることを超えて、日本語教育という大きな実践共同体の参加者でもあるということである³。A教師は①で、「イメージ通り」に授業ができなかったことを理由に、養成講座に入る決意をしている。A教師はそのとき既に、副専攻や通信講座を受講し、教授法のビデオも見て、日本語の授業のイメージを持っていた。それは、日本語教育という実践共同体を垣間見ているのである。しかしその時はまだ日本語教育の参加者ではなかった。そして②で、養成講座を受講することは日本語教育の正統な周辺参加者となることを意味した。その後、A教師は③のアジアの大学で、大学側からも、日本語教育の正統な参加者として扱われ、自分の役割を果たそうとした。また、④のヨーロッパの成人教育機関においては、日本語教育という実践共同体の古参として、A教師が信じる方向へ、直接参加する実践共同体の【対象】をも変換する十全的な参加者となった。

ところが、⑤の補習校で、日本語教育の十全的な参加者でも、対応できない学習者に出会い、日本語教育の視点を超える必要があることに気づいた。そして、継承語教育、国語教育など関連分野の知見を得て、A教師が養成講座以来信じてきた、日本語教育という実践共同体が【対象】としてきたもののさえ見直すようになった。

A教師は④まで、日本語教育の周辺的な参加者から、十全的な参加者へアイデンティティを形成し、参加を深めてきたが、⑤で、日本語教育の枠で捉えることの難しい学習者に出会い、アイデンティティが大きく変容した。そしてA教師は、自らが参加してきた日本語教育という実践共同体の【対象】をも見直し、⑥では、子ども、大学生、成人などの対象者を越えた独自の理念を【対象】として形成している。実践共同体の参加者が内側から【対象】を見直すときこそ、A教師個人を含めた実践共同体の学習、つまり発展が起こるときである。A教師の実践は、今後の日本語教育の発展にもつながるものと考えられる。

6. 教師の「成長」を捉え直す視点

以上のように、A教師のアイデンティティの変容、つまり学習の軌跡を、実践共同体の発展と共に見てきた。A教師は実践共同体との相互作用から、あるときは日々の授業実践に悩み、使用する【人工物】を工夫し、あるときは実践共同体の【対象】をも変換する、活動システム全体への働きかけを行った。A教師は、参加する実践共同体で自らが置かれた状況から、さまざまなレベルで実践を振り返り、改善を行う「成長」をしていることがわかる。これまでの「成長」の捉え方は、このような、教師のさまざまなレベルでの変容が部分的に捉えられていたが、本稿では、それらを教師が参加してきた実践共同体とともに、包括的に捉えることを試みた。

A教師の変容を包括的に捉えた上で、本稿の冒頭で問題とした、多様な学習者への対応に関して見ると、A教師にとってそれは、⑤から⑥-1にかけての、補習校での実践だといえる。⑤でA教師は、補習校の子どもたち個々の日本語力を伸ばすためには、それまで築いてきた日本語教師としての枠を超える必要があることに気づいた。そして、アイデ

ンティティが大きく変容し、活動システムを変化させ、実践共同体が発展した。そしてそれは、補習校以外の、大学生や成人を対象とした他の実践にも影響を与え、対象者を超えた理念の形成につながり、その理念を【対象】として実践するようになった。

A教師が多様な学習者に対応してきた背景には、日本語教師としてアイデンティティを形成してきただけでなく、日本語教師の枠を超えてアイデンティティを再編した経緯があった。それは、A教師が直接参加してきた個々の実践共同体および、それを超えた日本語教育という大きな実践共同体との関係性からこそ、把握できるものであった。つまり、多様な学習者に対応する日本語教師の「成長」は、これまでのような、教師個人の断片的な「教育観」の変容のみに注目しては捉えられないということである。そして、多様な学習者に対応する教師の「成長」とは、教師が直接参加する個々の実践共同体のみならず、日本語教育という大きな実践共同体の【対象】さえも見直し、発展させることにつながるものである。そのような視点での教師の「成長」を問うことが必要であると考ええる。

本稿は、1名の日本語教師の分析に留まったが、今後、さらに多様な学習者に対応してきた他の教師の変容も調査・分析し、多様な学習者に対応する教師の「成長」について考察を深めたい。それが、日本語教育全体に発展をもたらす教師の育成につながると考えるからである。

注

- 1 筆者は1990年代以降の日本語教師養成・研修に関する先行研究を概観した結果、「成長」という用語が使われているか否かにかかわらず、「他者との関係から、自らの実践を振り返ることで、実践を支える自らの教育観に意識的になり、見直し、それをもとに実践を変化させること」が一樣に重視されていると理解し、本稿ではこれを、最も一般的な用語である「成長」とする。
- 2 ヴィゴツキーは人間の活動はつねに人工物によって媒介されていると主張し、「主体—媒体（人工物）—対象」（媒介三角形）の組みを、もうこれ以上分解することのできない活動の基本単位であると考えた（加藤・有元2001：7）。この「人工物」とは、紙やハンマーなどの道具だけでなく、言語、空間なども含まれ、人間は出会う環境ごとに、それぞれ求められる問題の解決のために、媒介物と新たな機能システムを構成していくと考えられている（石黒2004：13）。これに対してエンゲストローム（1999）は、媒介三角形は人間の活動の集団的性質や活動システムを説明できないとし、基本的な媒介三角形にいくつかの重要な要素を付け加えた発展版として、活動システムのモデル（図1）を提示した。図1のモデルに、実践をあてはめて記述し分析して、実践に悪循環が生じている場合は、その矛盾を同定し、それに対処することによって、活動システムを発展的循環に変換することが可能であるとする（コール＆エンゲストローム2004：59）。このような活動システムの発展的循環が「活動理論」における学習であり、活動システムに参加する個人はこのシステムの全体的な変化にかかわっているとされる。
- 3 レイヴ＆ウェンガー（1993：80）は、「共同体ということばは必ずしも同じ場所にいることを意味しないし、明確に定義される、これとはっきりわかるグループを意味してもいい。あるいは社会的に識別されている境界があるわけでもない」としている。したがって、日本語教育もそれに関係する人々を中心とした実践共同体と捉えられると考える。

参考文献

石黒広昭（2004）「学習活動の理解と変革にむけて：学習概念の社会文化的拡張」石黒広昭編著『社

- 会文化的アプローチの実際』pp. 2-32. 北大路書房
- エンゲストローム、Y.、山住勝広他訳（1999）『拡張による学習—活動理論からのアプローチ—』新曜社
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク
- 香川秀太・茂呂雄二（2003）「学校活動に関する学習論の検討—認知の状況性、学校の自己収束性、LPP、そして移動の概念から—」『筑波大学心理学研究』第26号、pp. 53-73.
- 加藤浩・有元典文（2001）「アーティファクト・コミュニティ・学習の統合理論」加藤浩・有元典文編著『状況論的アプローチ2 認知的道具のデザイン』pp. 1-13. 金子書房
- コール、M.・エンゲストローム、Y.（2004）「分散認知への文化・歴史的アプローチ」ソロモン、G. 編、松田文子監訳『分散認知—心理学的考察と教育実践上の意義—』pp. 19-67. 共同出版
- 佐久間勝彦（2006）「海外に学ぶ日本語教育—日本語学習の多様性—」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈』pp. 33-64. アルク
- 西口光一（2008）「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』138号、pp. 24-32.
- 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『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目指して—』pp. 10-25. 凡人社
- 古川ちかし（1990）「教員は自分自身をどう変えられるか」『日本語教育論集』7、pp. 1-18. 国立国語研究所日本語教育センター
- 細川英雄（2006）「日本語教育における教室実践と教師教育の統合」春原憲一郎・横溝紳一郎編著『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性を目指して—』pp. 225-243. 凡人社
- 米勢治子（2002）「地域社会における日本語習得支援—愛知県における活動—」『日本語学』第21巻第5号、pp. 36-48.
- レイヴ、J.・ウェンガー、E. 佐伯胖訳（1993）『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書