

小林ミナ／「実践研究」をスキルトレーニングで終わらせない工夫

「実践研究」をスキルトレーニングで終わらせない工夫 —センターと日研の連携による日本語教育システム構築を目指して—

小林 ミナ

1. はじめに

本稿で取りあげる日本語授業は、筆者である小林が2006-2007年度に日本語教育研究センター（以下、「センター」）で担当した「日本語 2A」「日本語 2B」（以下、「2A」「2B」）である。筆者は、コーディネーター、および、授業担当者として「2A」「2B」に参画していた。「2A」「2B」は、大学院日本語教育研究科（以下、「日研」）において筆者が担当する「日本語教育実践研究（5）」（以下、「実践（5）」）における実習科目でもあった。すなわち、本稿で取りあげる「2A」「2B」は、センターの日本語科目であると同時に日研の実習科目でもあるという、二つの側面を持っていることになる。

本稿では、このような「2A」「2B」における実践を、日本語教育における専門家養成という視点から論じたい。

2. 日本語授業としての「2A」「2B」

「2A」は、週に13コマ開講される集中コースで、複数名の担当者がチームを組んで担当する。科目名の「2」はレベルを意味しており、いわゆる初級後半を指す。「2B」も、同じくチームティーチングによる初級後半の集中コースであるが、週に10コマ開講される点が、「2A」と異なる。「2A」も「2B」も、文法シラバスの初級教科書をメインテキストに据え、メインテキストに沿った文法授業の他に、会話、作文、漢字などの授業が設けられていた。

このように、「2A」と「2B」は、どちらも非常に一般的な初級コースといってよいが、想定している学習者群が異なる。「2A」は、別科専修課程の学生（以下、「別科生」）を主な対象とする。週に13コマという時間設定も、本学別科生の履修要件を踏まえたものである。別科生には、自らの留学生活において、日本語学習を最優先に位置づける者が多く、授業時間以外に予習や復習、宿題などに取り組むことにも熱心である。他方、「2B」は、研究生や大学院生を主な対象とする。研究生や大学院生には、日本語学習よりも、学会参加やフィールドワークといった研究活動を優先せざるを得ない者も珍しくない。

学習者群の違いは、コースデザインにも影響を及ぼす。よって、13コマか10コマかといった、教室内での閉じられた視点ではなく、「留学生活における日本語学習の位置づけ」という俯瞰的な視点から、それぞれのコースをデザインしていくことが求められている。

3. 実習科目としての「2A」「2B」

日研の実習科目としての「2A」「2B」では、参与観察、および、実習生による教壇実習の二つを、主たる活動としている。参与観察は、筆者や他の実習生が行う授業だけでなく、「2A」「2B」でチームを組んだセンター教員のご好意により、他の先生方の授業もその対象とした。他の先生方の授業に参与観察にうかがう際には、実習生はあらかじめ自分なりの教案を作成する。参与観察時には、目の前で展開している授業の記録をとり、自分が立てた教案の問題点、特徴を考えるようにした。(実習生が作成した教案や授業記録などは、参与観察をさせていただいた先生方に、すべて、後日お届けした。)

それに加えて、実習生は、学期中に数回行われる「2A」「2B」合同の教師ミーティングにもオブザーバーとして参加した。ミーティング後には、感想や疑問点、また、自分だったらどのような意見を述べるかなどをまとめて提出した。

実習生から出された感想は、たとえば次のようなものである(匿名性を保つために、一部修正を加えた)。

- ・長く日本語を教えていらっしゃる先生方でも、授業のために教案を書いていることに驚きました。私たちならともかく、ベテランの先生が教案を書いているとは思っていなかったからです。
- ・十人の先生がいれば、十通りの考え方、教え方があることを実感しました。複数の先生方が意見を交換し、お互いを認め合うことで、チームの力が何倍にもふくらむことがわかりました。
- ・「2A」と「2B」では、学生への対応が違うことを痛感しました。学生の遅刻や欠席に対して、どのように対応するかは、優しい先生か厳しい先生かの違いではないのですね。学生にとって、日本語クラスがどういう位置づけにあるかをわかっている必要があると感じました。
- ・コーディネーターの役割は、チームの先生を縛るのではなく、「どうしても全員で統一しなければいけない最小限の枠組み」を提示し、その中で、1人ひとりが個性を出して自由にできる環境を作ることだということがわかりました。

実習生の感想は、教案作成や教え方といった個々の授業に関わるものから、チームティーチングのあり方、コーディネーターの役割など多岐にわたる。なぜ、実習生を教師ミーティングにオブザーバーとして参加させたのか。その目的の一つは、「実践(5)」における実習を、単なるスキルトレーニングで終わらせないためである。

また、実習生たちは、互いの感想を共有することにより、同じミーティングに出席していながら、それぞれが注目する箇所が異なっていることを知る。これは、自らが暗黙のうちに是としている言語観、教育観に、改めて気づききっかけにもなる。

日本語教育における教員養成において、担当者や他の実習生の授業を参与観察したり、実習生が教壇実習を行ったりするのは、ごくごくあたりまえの活動であろう。しかし、チームを組んでいる他の先生方の授業の参与観察や、教師ミーティングの出席といった活動は、実現したくても実現できない現場がほとんどではないだろうか。筆者が担当する授業においてそれが可能であったのは、日本語授業が教員養成と一体化した日本語教育システムとして機能するべく、センターと日研の連携がはかられていたためである。

4. おわりに

日本語教育の専門家に求められているのは、単に、自分が担当する1コマの授業を首尾良く運ぶためのミクロの知識や技術だけではない。ひとつひとつの教室を支える言語観、教育観を読みとり、それが具体的な実践とどのようにつながっているのかを理解する。そのようなマクロの視点も同時にもつ必要がある。そういった専門家の養成とは、実践の現場から隔離された環境の中で、日本語に関する知識やその説明のしかた、教室活動の実施方法といった技術を教えこむことによってではなく、熟練した日本語教師のコミュニティに身を置き、自ら育っていくような環境を整えることによって実現するものではないだろうか。そのためには、センターと日研が教員養成まで包み込んだ日本語教育システムとして十全に機能するべく、学内の連携をはかっていくことが必須だと考える。