

論文

## 日本語教師養成とそのあり方に関する一考察

### 養成担当者へのインタビューをてがかりとして

山本 晋也\*

#### 概要

本稿は、本誌第10号に掲載された山本（2011, 2012）の内容を踏まえ、同論考のフィールドであったある教師養成/教育実践の担当教員に対して、実践の設計意図や、そこでの実習生の学びと体験についてインタビュー調査を行ったものである。その結果を踏まえて、上記2本の論考の主張として見出された実習生の体験の意義を、より複合的な視点から再解釈することを試みた。その結果、今後の教師養成のあり方として、参加者が教育実践を巡るやりとりを通じて、学びの場をつくり、また学びの場に参加することの可能性を述べた。「場づくり」という発想は、教師養成における体験と学びを、個人の教師としての成長や実践改善の議論へと閉じ込めるのではなく、それらを教育実践の外へと開いていく発想である。そして多様な場づくりが広がっていくことが、日本語教育の実践共同体としての発展へとつながっていくのだと考える。

#### キーワード

日本語教師養成, ピア・ラーニング, 場づくり, 場への参加, 実践共同体の発展

### 1. はじめに

私は、「日本語教師」に関わる研究を行っている。特に、日本語教師の養成や研修（以下、教師養成）が何を目指し、どうあるべきかに関心を持っており、そうした研究成果の一部は、山本（2011, 2012）（以下、それぞれ論

---

\* 早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程（shinyamamoto0524@yahoo.co.jp）

文1, 論文2と表記)として本誌第10号にて公開されている。詳しくは後述するが, 上記2本の論考は, 東京都内のある高等教育機関で実施されている教師養成プログラムの一環である「実践研究(A)」(仮称)を, 調査フィールドとしたものである。

私が「実践研究(A)」を調査フィールドとした理由は, ピア・ラーニング<sup>1</sup>を教育の理念に据えた教育実践そのものに対する魅力もさることながら, 「実践研究(A)」を担当するD教員(仮名)の教育理念と, 具体的な教育実践の様相, および教師養成の制度としての結びつきにあった。特に, これまでの教師養成を巡る議論においては, こうした教育実践/教師養成を設計する担当者自身の教育理念と, 具体的な教育実践の内実との乖離が指摘されてきた(細川, 2006)。そして, 想定される教育実践がどのような教育的・社会的文脈にあるかを問わずして, 広く一般化した前提のもとに教師養成のあり方を論じることで, 教育の「脱文脈化・脱状況化」(山崎, 2002)へとつながっていったのである。しかし, 教育実践は本来的に様々な社会性を帯びたものであり, 固有の文脈と切り離してそのあり方を論じることは出来ない。文脈や状況を議論の前提として据え置くことは, 教育実践の安易なマニュアル化を招き, 教師養成のあり方もまた, 教授に関する技術や方法といった表面的な議論へと陥りがちになる(山崎, 2002)。こうした現状を打破するためには, その教育実践がいかなる文脈のもとに何を目指して設計されているのかを共有し, 議論していく場が必要であると考えられる。その一つの可能性として, 私は「実践研究(A)」に注目し, その観察と参与を行ってきた。では, 養成設計者の教育理念と, 具体的な教育実践/教師養成との連携は, どのように可能なのだろうか。そして, そのことが今後の教師養成のあり方としてどのような示唆を含んでいるのだろうか。

本稿は以上の問題意識に基づき出発しており, 「実践研究(A)」の観察と参与に続く新たなアプローチとして, 「実践研究(A)」を担当するD教員との相互インタビューを実施したものである。以下では, まず本稿の議論の前

---

1 ピア・ラーニングとは「ピア(peer:仲間)と協力して学ぶ(learn)方法」であり, 同時に「仲間と学ぶという活動を通して, 教室を社会として位置づけ直す試み」として位置付けられる(館岡, 2007, p.51)。

提となる「実践研究 (A)」と論文 1, 2 の概要について確認し、本稿の枠組みを示した上で、インタビュー結果の分析へと移る。分析では、「実践研究 (A)」が D 教員のどのような意図のもとに設計されていたのかを確認し、観察と参与によって導かれた実習生の体験と学びを、再解釈することを試みる。そして、「実践研究 (A)」の内容と教師養成の意義をより複層的な視点から浮き上がらせることが、本稿の目的である。

## 2. 調査概要と議論の前提の確認

本稿に登場する教師養成プログラム、および論考の詳細については、山本 (2011, 2012) を参照頂くものとして、ここでは、プログラムの概要と 2 本の論考の大まかな枠組みと、主張について確認しておきたい。

### 2. 1 「実践研究 (A)」概要

「実践研究 (A)」は、東京都内の某大学院にて実施されている教師養成プログラムに含まれる大学院選択必修科目の 1 つであり、同時に、日本語学習者の参加する日本語クラスでもあった。日本語クラスの具体的な教室活動としては、日本語テキストの読解やディスカッションを大きな柱としており、一連の活動を通じて著者の主張に対する自分の意見を見出すと共に、その意見を巡るやり取りを通じて、教室活動に参加する他者と、自分自身への理解を深めることを目標としていた。そして、このクラスが、大学院生 (実習生) が参加する「実習クラス」となっており、学習者と共にグループを組んで教室活動に参加したり、時に実習として授業を担当したりしていた。主な教室活動の流れや、使用教材等は以下の表 1 に示した通りである。

「実践研究 (A)」を受講した大学院生は、15 週にわたって「実習クラス」に参加すると共に、授業後の「振り返りクラス」に参加することが義務付けられている。そして、実習と振り返りの往還の中で教育実践を巡る様々なやり取りを経て、それぞれの教育実践の立場を明確にしていくことが目指されていた。

### 2. 2 2 本の論考の概要と主張

日本語教師養成に関わる研究を行っていた私は、前述の教師養成プログラム、およびそこで展開されている教育実践に関心を持ち、「実践研究 (A)」

表1 2012年度春学期「実践研究(A)」活動内容\*

日程	使用教材(著者名)	活動内容
第1週 (5/11)		授業ガイダンス, テキスト配布など
第2~3週 (5/18~6/1)	ユニット1 「境目」(川上弘美)	1 週目: 事務連絡→内容理解(ディスカッション) 2 週目: 表現 3 週目: 作文
第4~6週 (6/8~6/22)	ユニット2 「聴くということ」 (鷺田清一)	1 週目: 導入→内容理解 2 週目: 表現 3 週目: 作文・まとめ
第7~9週 (6/29~7/13)	ユニット3 「大学生は授業に出てはいけない」(鴻上尚史)	1 週目: 導入→内容理解 2 週目: 表現 3 週目: 作文・まとめ
第10~12週 (7/20~8/3)	ユニット4 「越えてきた者の記録」 (リービ英雄)	1 週目: 導入→テキスト前半部の内容理解・表現 2 週目: 後半部の内容理解・表現 3 週目: 作文・授業全体の振り返り

\*山本(2012)より引用

への参与を試みた。

参与にあたって、「実践研究(A)」の担当者であるD教員に事情を説明した上で、まずは、実践に関与しない消極的観察者(箕浦, 1999)<sup>2</sup>の立場から、「振り返りクラス」での大学院生らの議論の様子を観察することになった。その記録をまとめたものが、以下の表2に示した論文1である。論文1では、大学院生らが実習授業を計画し、実践し、振り返る過程で、教育理念や目標といった実践の枠組みに関する問い直しがなされ、各自の教育観の意識化へとつながっていることを述べた。また、そうした問い直しの議論の背景に、実習生間の関係性の再構築があり、関係性を含む他者とのやりとり自体が、教師としての学びの実感として存在することを主張した。

そして、論文1の執筆後、今度は私自身が実習生として約3ヶ月にわた

2 フィールドには入っているが、その場の人々の日常生活の流れを乱さないように、片隅に観察場所を確保して対象者との交わりは向こうから話しかけられた時ぐらにとどめ、「壁の花のように」観察する立場(箕浦, 1999)。

る「実践研究 (A)」に参加することになった。他実習生 2 人とユニットを組んで担当する全 3 回の実習授業を中心とした「実践研究 (A)」の参加体験とは、どのようなものであったのか。その体験を、私は実践の枠組みや教室での自己のあり方に対する「当惑」から「問い直し」、「変容」のプロセスと位置づけた。そして、プロセスを経て、各自が教育観を意識化し、教育に関する固有の立場を形成していくことを、「実践研究 (A)」に参加した実習生の学びとして記述したのが論文 2 である。

表 2 山本 (2011, 2012) の概要まとめ

	山本 (2011) : 論文 1	山本 (2012) : 論文 2
調査日程	2010 年 10 月 8 日～2011 年 1 月 28 日 (公開は 2011 年 5 月)	2011 年 5 月 11 日～2011 年 8 月 3 日 (公開は 2012 年 5 月)
研究目的	教育実習における「計画・実践・振り返り」のサイクルと実践の位置付け再考。	ピア・ラーニングを理念に掲げた教育実習における大学院生らの体験と学びを明らかにする
私の立場	消極的観察者 (箕浦 1999)	同実習に参加する実習生
調査方法 とフィー ルド	・大学院生の実践振り返りの観察 ・観察記録の作成 ・大学院生へのインタビュー調査	・実習生として実習全体に参加 ・授業記録などの資料収集 ・チームを組んだ実習生 2 名へのインタビュー調査
主張	教育実践の振り返りを通じて、大学院生らが実践コミュニティ内での様々な合意を形成していく過程で、実習生間の関係性が新たに再構成されていく様子が見出された。そして、その過程で各々の教育観に変容が生じていることが明らかになった。	実習に参加した大学院生の体験は、実践の理念や自己の位置づけに対する「当惑・問い直し・変容」のプロセスであった。プロセスを経て実践に至る過程で、教育観の明確化や関係性の変容といった学びが生まれ、それが実践の構築に影響をもたらしていることが示唆された。

### 2. 3 本稿における調査の概要と分析の視点

以上の論文 1, 2 を踏まえ、更なる調査として本稿のインタビューに至った経緯は、「実践研究 (A)」を受講した私の教育的関心と、「実践研究 (A)」を担当する D 教員の実践的関心に共通する部分があったことによる。私は論文 1, 2 で記述した自身の体験と学びが、教師養成としてどのような意義を持つのかを探るために、より複合的な視点からこの「実践研究

(A)」を捉える必要があった。一方で、D 教員は自身の担当する「実践研究 (A)」を運営・改善していく上で、実際に活動に参加した実習生の目線から、この実践をどう捉えているのかに関心があった。このような双方の関心を踏まえて、2011 年 9 月 30 日に日時を設定し、お互いのテーマについて自由に考えている事や体験などを語り合う相互インタビューを実施することになったのだ。私は「実践研究 (A)」の教師養成としての意義、D 教員は「実習生から見た実践研究 (A) の課題」というテーマで、約 30 分ずつ計 1 時間に渡って、互いに考えている事などを自由に語り合った。会話は IC レコーダーに録音され、それを文字化したものを本稿における分析データとした。

分析の枠組みとして、本稿では「トライアングレーション」の理論を援用した。トライアングレーションとは、「研究に複数の異なる視点をもち込んで、対象や理論を検討する」(大谷, 1997, p. 149) 方法である。研究対象を様々な角度から検証することで、研究自体の客観性を高めることが目的とされている。教育の実践的な探究においては、「観察者の立場から見える世界と実践者の立場に立たないと見えない世界の違いは大きい」(佐藤, 1998, p. 47) と言われている。消極的観察者として実践を外側から眺めた論文 1 の結果と、実際に実習生として「実践研究 (A)」に参加した論文 2 の視点に加え、教師養成の場をデザインした設計者 (D 教員) という異なる 3 つの視点からのアプローチを試みることで、過去に記述した 2 本の論考の再解釈を含め、より複合的な視点からこの「実践研究 (A)」を捉えることが本稿の狙いである。なお、データの分析にあたっては、あえて概念化などの処理を行わず、できるだけ語りを忠実に再現することを心がけた。

### 3. 「実践研究 (A)」の理念と実践、そして教師養成のあり方を巡って

ここからは、インタビューの記録に基づいた本稿の分析結果を示す。インタビューにあたり、まず、私からこれまでの「実践研究 (A)」での観察と実習を終えての率直な感想を述べた。それを受け、今度は D 教員から「実践研究 (A)」に対する考えを語るという形で、インタビューは進行した。

### 3. 1 実践の設計にどのような意図があったのか

「実践研究 (A)」の特徴として挙げられるのが、ピア・ラーニングという教育理念と、教室内でのテキスト読解を巡る様々なやりとりを中心とした授業構成である。では、こうした授業に「実習」として実習生が参加することになるという「実践研究 (A)」の構造は、どのような意図のもとに設計されていたのだろうか。

まあ「実践研究 (A)」の授業が協働型実践、協働型授業と呼んだりピアラーニングと呼んだりしてるんですけども、その授業のつくりと、この教師養成がなんか非常にパラレルになってるっていうのかな、うーん入れ子構造みたいになっていて。

<インタビュー D 教員 009><sup>3</sup>

D 教員は、実習の設計について<授業のつくりと、この教師養成がなんか非常にパラレルになってる>と語る。それはつまり、「実践研究 (A)」という日本語クラスで、参加者がテキストを読んでディスカッションを行い、他者との相互行為を通じて学びを深めていくことと、そうした対話・協働の生まれる学習環境を設計するために、実習生が授業の内外で話し合いを行っていくということが、二つの次元で重なり合っているということである。ピア・ラーニングという理念を教室設計の核に据えた「実践研究 (A)」の特徴は、こうした学びの複層性にあった。

同じ 30 分、たったの 30 分の授業でも、一人で勝手にやるんじゃないかって、人と相談して 30 分ぶん作るプロセスでいろいろなコンフリクトが、あるかなっていう、その教師自身の協働の体験も含めて体験してほしいなっていうのがありますね。

<インタビュー D 教員 113>

相似形を描くように重なる学習者の学びと、実習生の学びをつなぐキーワードは、「協働」と「コンフリクト」である。「実践研究 (A)」の枠組みを、D 教員は実習生がそれぞれの教育観をすり合わせながら、そこで生じるコンフリクト (= 衝突) を乗り越え、一つの教育実践を作り上げる協働の

---

3 <>内は発話番号、および発話者 (D 教員, 山本) を示す。なお、インタビュー記録内でひとまとまりの談話を区切る際には【中略】などで文の省略を示した。

体験であると語る。それは、テキストの読解と内容に関するディスカッションを中心とした「実践研究 (A)」の授業にも反映されており、その意図を、教室の内外で他者と協働することで学びを進めていく体験の場として位置づけていた。このことは、論文 1 で複数の実習生が語った「他者とのようにインターアクションし、関係性を築き、合意を見出していか」(山本, 2011) という教師養成としての学びの実感とも重なるものである。

### 3. 2 教師体験と学習者体験の往還

前述の D 教員のインタビューにもあるように、「実践研究 (A)」のもう一つの特徴として、大学院生らが複数名から成るユニットを組み、チーム・ティーチング形式で授業を担当する点が挙げられる。そして、授業を担当しない週は、教室活動の参加者・支援者として学習者と共に教室活動に参加し、ディスカッションや課題レポートの検討等を行う。論文 2 では、一人の実習生が時に教師でもあり、同時に教室活動の参加者、観察者でもあるというように、教室内での自己の位置づけが様々に変容していく体験を通じて、実習生らが「この教室内で自分はどのような役割を担い、何をすべきであるのか」という当惑を感じていたことが明らかになった。しかし、一方でこのような当惑と葛藤が、やがて教室活動の進行と共に、教室内での自己のあり方と、教師・学習者といった教育の前提に対する問い直しへとつながっていく可能性を持つものであることも示唆された。では、こうした授業の形態を、D 教員自身はどのように捉えていたのであろうか。

山本：うーん・・・固定化、させたくないってことですかやっぱり

D： うん教師と学生とか教えると教えられるっていうことではなくて、もちろん教室だからそういう構造はあるんだけど、その構造がなんかこう転換する契機がある。

山本：はい。

D： なんかも横でいっしょになって話してたある実習生が、なんか今度先生みたいなのやってる、でまた少ししたら戻っちゃったみたいなの、そこになんかひっくり返しの契機はないかな、と。それはコミュニティの活力のために (あー)。固定化したコミュニティは教師の何かこの、権威的な方向付けによって、与える人と貰う人になるんじゃないかな、と。



＜インタビュー 山本-D 教員 130 - 133＞

前述した「実践研究 (A)」の構造を、教師になったり学習者になったりするくひっくり返しの契機>を含むのもであると D 教員は述べる。教師-学習者、教える-教えられるといった既存の関係性が時に逆転し、その境目が曖昧になるということは、教室というコミュニティ全体における、学びや権力構造の固定化を防ぎ、＜コミュニティの活力>につながるのではないか。そして、コミュニティが活性化することで、そのコミュニティを構成するメンバー同士の関係性がより深く柔軟なものになり、同時に新たな学びの可能性が生まれることを促していく。だからこそ、「実践研究 (A)」では、従来の教師養成にあるような「教師」としての立場にこだわらず、むしろその立場自体を根本から問い直していくような構造になっているのだろう。こうした発言からは、ことばの学びは教師から学習者へと一方的に与えられるものではなく、他者との相互行為の中に生まれるものであるという、D 教員自身の強い教育理念が伺える。

しかし、私を含む多くの実習生にとって、こうした教育理念、および教育実践の構造は、馴染みの薄いものであるということもまた事実である。それゆえ、「実践研究 (A)」の教室内での自己のあり方や教室活動の進行に関して、強い当惑を覚える事も珍しいことではなかった(論文 2)。これまでに体験したことのないような教育実践に出会ったとき、そこで生じた当惑をどのように消化し、乗り越えていくのか。それは私を含む実習生のみならず、D 教員にとっても大きな関心事であった。

### 3. 3 目指す実践を明確化すること

これまで、教室内での自己のあり方に対する「当惑・問い直し・変容」のプロセスがあり、プロセスを経て実習生たちがそれぞれの実習授業へ向かっていく過程で、無自覚であった自らの教育観を意識化していくことを述べた。では、なぜ様々な価値観を問い直し、目指すべき教育実践を明確化する必要があるのだろうか。

あの一、まあ教育観って言っちゃうと抽象的でひとまとめなんだけれども、具体的にこのコース全体は何を目指しているのか、この活動は何を目指しているのか、今日は何を、それぞれの階層の中での、目指すことが明確にならない限り(うん)、動いている現場に対しての即

興的な対応はできないと思うんですね

＜インタビュー D 教員 025＞

ここでの「目指すもの」とは、例えば「今日の学習項目」などの形で明示できる類の目標ではない。それは、D 教員が続けて「このコースは何を目指すのか」「この活動は何を目指すのか」と語るような、教室実践を支える教育理念や目標を指す。論文 1 では、教育理念や目標を含めて、実習生一人一人が今後の実践を構築する上での「よって立つ基盤」を築くことの重要性に言及した。多様な他者が存在し、その価値観が複雑に絡み合う教室の中で、教師は何を選び、何を捨てるのか。その判断基準となる「よって立つ基盤」がなければ＜動いている現場に対しての即興的な対応はできない＞のであり、そのためにも目指す実践の明確化が必要なのであると D 教員は語る。

こうした語りを踏まえて気づいたのは、これまで「実践研究 (A)」の教室内外で、授業の振り返りを行ったり、また次の教案を考えたりする場面で、「なぜその活動を行うのか」という問いが頻繁に提出されていたということである。特に論文 1 では、「振り返りクラス」での議論を観察する中で、実習の開始当初から D 教員は一貫して教室活動の背景にある理念や目標を問い、その姿勢はやがて実習生同士の話し合いへと伝播していった。

もちろん、教育理念や目標を明確化することは、教師として必要な事の一部であって全てではない。特に、日本語ということばの教師である以上、ことばに関する知識を身につける事も重要であるし、それを複数の人間が集う教室というコミュニティでどのように伝えていくかは、教師としての経験が問われる部分でもある。従来の教師養成は、まさにそうした言語知識と教授活動の往還を担う場として、教師養成を位置づけていたのではないかと考える。その意味では、＜動いている現場に対しての即興的な対応＞を可能にするものは、教師としての確固たる理念であり、その理念の形成に、理論的知識や教授経験が必要になると見ることも出来るだろう。しかし、教師個人の教育理念と知識や経験との関係を教師養成の観点から考えるならば、まずはその「現場」が、具体的にどのような教育実践の文脈を有し、どのような学びを実現しようとするものであるのかを問う必要があるのではないだろうか。例えば、教科書を使って語彙や文型の習得を目指すクラスと、「実践研究 (A)」のように、テキストの理解とそれに基づく話し合いを中心として他者

理解と自己変容を目指す活動中心のクラスとでは、必要とされる知識や経験も異なってくるはずである。だからこそ、D 教員は常に教室活動の背景にある「なぜそれをするのか」を問うていたのではないかと。そして、そういった問いかけの先に、論文 1, 2 で見出されたような、実践の枠組みに関する議論が行われる土壌が生まれていったのだと考える。

### 3. 4 学びの場づくりと教師の介入

しかし、「なぜそれをするのか」という教育の根本的なあり方を問うことは簡単だが、それに答えを見出すことは容易なことではない。先に、「目指す実践の明確化」を実習生らの学びと体験として挙げたが、当然のことながら、それもこの実践に参加した全ての参加者に等しく見受けられるわけではないのである。教師から学習者へというように、「学び」を一方的なものとして固定的に捉えないという事は、すなわち「教師養成」の場であっても同様であり、集まった参加者が相互行為を通じて、それぞれの学びを編んでいく必要があるという事である。その学びは、どうしても均質・均一のものにはなり得ない。

では、参加者のそれぞれに固有の学びが生まれる土壌をどのように築いていくのか。そして、そこに教育実践の設計者はどのように関わるべきなのだろうか。それは、D 教員がこの「実践研究 (A)」に対して抱く悩みでもあった。

D: うーんそうですね、まあいろんな人がいるわけだから、それをどのように、コミュニティ生成をしていくのか、それは介入によって(うん)、できることなのか、介入はどのようにするのか、

山本: うん

D: 教育という観点からは介入するんだろう、と思うんだけども。介入して・・・

山本: 介入・・・そうですね

D: 介入と促し、どこまでが促しでどこまでが介入かちょっと分からないんですけど。

<インタビュー D 教員-山本 225 - 229>

毎回同じコンセプトの実践を行っているが、実践の成否と、そこでの学びの実感は参加者によってまちまちである。そのことを認めた上で、担当者は

どうすべきなのか。この問いに対して、私は「D 教員がもう少し実習生の議論に介入することで、その差を縮めることを出来るのではないか」ということを述べた。上記のやりとりは、それに対する D 教員の意見である。

教師は学生にどこまで介入すべきか、いや、そもそも介入とはどういうことなのだろうか。それはすなわち、教室というコミュニティを構成する他者とどのように関わり、そこで自分は何をすべきかを問うことでもある。私は、目の前の相手とどう関わるかを問う中にこそ、このような活動中心の実践に携わる教師の専門性が問われることになるのではないかと考える。教室は、多様な個人の集まるコミュニティであり、動的・流動的な場でもある。そこに教師がどう関わり、学びの場を創っていくかは、私を含む実習生だけではなく、この実践を設計した D 教員にとっても、非常に重要な課題であった。

#### 4. 場をつくり、場そのものを体験する教師養成へ

本稿では、「実践研究 (A)」という教育実践/教師養成を設計した D 教員へのインタビューを行い、2つのことを明らかにしようと試みた。まず1点目は、D 教員がどのような意図の下にこの実践を設計していたのか、ということである。そして2点目は、その意図を踏まえた上で、私が過去の論文1, 2で述べた「実践研究 (A)」に参加した大学院生(実習生)の体験と学びは、どのように解釈できるのかということである。その結果を、以下、本稿の考察として記述したい。

##### 4. 1 「場づくり」と「場への参加」という教師養成のあり方

まず、D 教員の実践設計の狙いは、学習者がテキストを媒介として教室内で様々なやりとりを行うことで、他者理解や自己変容が起り得る場を構築することにあった。そして、実習生たちは「ではどうしたら他者理解や自己変容が起り得る場を作れるか」を話し合うことで、実習生としての様々な学びの実感を得ていた。このように、「実践研究 (A)」全体を見ると、2つの次元で学びが生まれる構造となっていることが明らかになった。

更に、こうした学びの複層性を持つ実践の構造には、実習生が教師として教壇に立ったり、参加者として学習者の活動支援を行う中で、「教師になっ

たり学習者になったりするひっくり返し」が起こることと、それに伴う「コミュニティの活性化」も期待されていた。そこには、ことばの学びは教師から学習者へと一方的に与えられるのではなく、他者との相互行為の中に生まれるものであるというD教員の教育的立場が根底にあった。

山本：（教師と学習者という）両方の立場から体験する、

D： だから場づくりをされた人の体験じゃないですか、学習者体験って（はい）、でも、自分が場を作る側の体験って言うかな

山本：場に参加する体験と、そのものをデザインしていく/経験

D： /場づくりをする体験

山本：そうですね、やっぱりうーん、

<インタビュー 山本-D教員 300-304>

ここまでのD教員の実践設計の意図と教育的立場を表すのが、「場づくり」と「場への参加」という2つのキーワードである。では、場を作ったり、場に参加したりするという事が、「教師養成」という観点から、どのような意味を持つのだろうか。

「場づくり」の体験とは、教室内の多様な他者とのインターアクションを通じて、教育に関する個々の考えをすり合わせつつ、共に実践を創り上げていく体験である。論文1で私の見た「実践研究(A)」の議論は、「なぜテキストを読むのか」「なぜこの実践を行うのか」という、教室実践の根本的な枠組みに対する問い直しから始まるものであった。D教員の問いかけに始まり、やがて実習生らの間で誰からともなく議論の場が立ち上がり、実践に関する様々な合意（実践目標・実践形態など）が生まれていった。そして、その話し合いは学習者を巻き込んだ教室実践として具現化され、さらに大きな学びの場を創り上げていった。こうした学びの場づくりのプロセスが、論文1で述べた「自分の言いたいことを伝えたり、相手の言いたいことを引き出すやり取りの仕方」「人と人とをつなぐ関係性の実感」という、実習生の学びへとつながっていく。それは、今後様々な立場の教育実践、教育機関を移動することになるであろう日本語教師が、教室実践を創る際によって立つ基盤となり得るものであろう。

そして、「場に参加する」体験が意味するものは、すなわちD教員が設計、実施するこの「実践研究(A)」という教育実践に参加しつつ、教育実践そ

のものを私はどう捉えるのか、その上で何をしていくのかということ、他者との相互行為を通じて問い続けていくことでもある。それは、論文 2 で私を含む実習生の体験として記述した「当惑、問い直し、変容」のプロセスと重なる。

では、このような「場づくり」「場への参加」という教師養成の方向性は、従来の教師養成のあり方と何が異なっているのだろうか。

#### 4. 2 個の内側から外側へと向かっていく教師養成の視点

日本語教師養成の方向性は、1980年代以降の日本社会を取り巻く状況の変化と、それに伴う日本語学習者の増加・多様化を受けて大きなパラダイム転換を遂げてきたと言われている(岡崎, 岡崎, 1997; 横溝, 2000; 林, 2006; 河野, 2009)。そして、パラダイム転換によって、学習者との関わりの中で無意識のうちに育て上げられた自身の教育観を見直しつつ、自律的・主体的に実践の改善を行い教師としての成長を実現していく「自己研修型教師」(岡崎, 岡崎, 1997)の育成が目指されるようになった。

しかし、奥田(2010)は、日本語教育を取り巻く社会の変遷は現在もおお進行し、状況は更に複雑化・複層化している<sup>4</sup>ことを踏まえて、「個人としての内省的実践や教師の経験知だけでは、教師養成が立ち行かなくなってきた」(p. 51)という日本語教師養成の現状を指摘する。そして、自律的・主体的な実践の改善を、個人の自助努力のみに依存するのではなく、機関が一丸となってその責務を負い、個人の成長が結果としてコミュニティの成長にもつながるような教師養成の必要性を主張する。

「場づくり」「場への参加」という発想の根幹にあるのは、教室での学びを、社会との関わりの中に位置づけるピア・ラーニングの視点である。それは、教師養成の意義を、教師個人の内面的な成長や実践改善の議論へと閉じ込めるのではなく、個人を取り巻く社会全体の向上につながるものへと視点を開いていく。「実践研究(A)」の目指す教師像について、D 教員は「場を読ん

---

4 奥田(2010)は、2000年代に見られた日本社会の少子高齢化に伴う労働力の確保、国際競争力の強化、グローバル社会への移行を目的とした外国人受け入れ政策の拡大、更に2009年の「日比経済連携協定(EPA協定)に基づく看護師候補者・介護福祉士候補者受入研修事業」(経済産業省)に対する日本語教育の問題や、文部科学省の「留学生30万人計画」などをその要因として挙げている(p. 50)。

で場を作れる、そういう場を作れる人を作りたい> (インタビュー D 教員 187) と語った。ここで言う「場」とはつまり、「実践」や「学び」の構築を目的とした、様々な規模の「実践コミュニティ」(レイヴ, ウェンガー, 1993) を指す。それは、教室内で学習者が協働しながら学ぶ「場」であり、実習生らがそのための学習環境を、他実習生と共に話し合いながら作っていく「場」でもある。

ここで注目したいのは、自主的・自律的な学びの場づくりを目指す D 教員の教育的立場が、直接的に「実践研究 (A)」という教室実践、そして教師養成の設計と結びついている、という点である。どのような教育実践を目指すのか、学習者にどのような学びを実現させたいのかという問いは、本来そのままのような教師を育成するのと言う教師教育観ともつながるものである。しかし、岡崎、岡崎 (1997) の議論に端を発する 1990 年代以降の自己教育型教師養成の多くが、このような教育者の教育的立場の明確化に言及しつつも、そのことが具体的な教室実践、教師養成の内実とどのように関わるのかを問うていなかった。理念と実践、そして養成の乖離と言う問題は、教育実践を巡る議論の「脱文脈化・脱状況化」(山崎, 2002) を招き、学びを本質化してしまう。今後の教師養成のあり方を考える上で、どのような実践のもとで、どのような学びを実現しようとしているのかを意識的に問い直すことが重要であり、それが実現することによってこそ、冒頭に述べたような日本語教育の多様な実践コミュニティ=実践共同体としての発展へとつながっていくのだと考えるのである。

## 5. おわりに

本稿では、「実践研究 (A)」という教育実践/教師養成を、消極的観察者として外側から眺める視点、実際に実習生としてそこに参加した内側からの視点を踏まえて、教師養成の場をデザインした設計者 (D 教員) という新たな視点から、そこでの体験と教師養成としての意義について考察してきた。そして、今回見出された「場づくり」と「場への参加」の体験という教師養成のあり方を踏まえて、個人の内面的成長や能力の伸長に留まらず、個人を取り巻く他者との連携を主眼とした教師養成のあり方を主張した。最後に、

こうした教師養成に関する主張が、私自身の教育的立場とどのように関連するものであるのかを述べたい。

冒頭に述べた通り、私はこれまで「日本語教師」に関わる研究を続けてきた。特に、日本語教師に関わる調査や研究には、大きく分けてその専門性に関わるものと、専門性を身につける過程・方法に関わるものがあり、両者は相互に関連していると言われている(金田, 2009)。すなわち、前者は「日本語教師の専門性とは何か」を、後者は「その専門性をどのように育成/獲得していくのか」を問うており、どちらか一方の視点が欠けても、研究としては不完全なものであるということでもある。それはつまり、理念なきところに実践は成り立たず、同時に、実践の無き理念は机上の空論に過ぎないということの意味している。私がこの「実践研究(A)」に参加して学んだことは、これまで自身が日本語教師としてどのような理念に基づき実践を行ってきたかを振り返り、そして、振り返りを通じて自身の教育理念を具体的な教育実践の形と共に確立することの重要性であった。それは、言語教育の実践を巡って、その理念と方法の間を常に行き来する私自身の教育的立場の確立に向けた運動である。そして、その運動がまさに、私にとっての実践であり研究であり、学びの生まれる場をつくる行為であると言える。

## 文献

- 池田玲子, 館岡洋子 (2007). 『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房.
- 岡崎敏雄, 岡崎眸 (1997). 『日本語教育の実践——理論と実践』アルク.
- 奥田純子 (2010). 民間日本語教育機関での現職者研修『日本語教育』144, 49-59.
- 大谷尚 (1997). 質的研究方法. 平山満義 (編) 『質的研究法による授業研究——教育学・教育工学・心理学からのアプローチ』(pp. 140-153) 北大路書房.
- 金田智子 (2009). 日本語教師の育成および成長支援のあり方. 河野俊之, 金田智子 (編) 『日本語教育の過去・現在・未来——第2巻「教師」』(pp. 42-63) 凡人社.
- 河野俊之 (2009). 日本語教師とその周縁. 河野俊之, 金田智子 (編) 『日



- 本語教育の過去・現在・未来——第2巻「教師」(pp. 24-39) 凡人社.
- 佐藤学 (1998). 教師の実践的思考の中の心理学. 佐伯胖, 宮崎清孝, 佐藤学, 石黒広昭 (編) 『心理学と教育実践の間で』 (pp. 9-55) 東京大学出版会.
- 林さと子 (2006). 教師研修モデルの変遷. 春原憲一郎, 横溝紳一郎 (編) 『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』 (pp. 10-25) 凡人社.
- 細川英雄 (2006). 日本語教員養成における教室実践と教師教育の統合 『日本語教師の成長と自己研修』 (pp. 232-248) 凡人社.
- 箕浦康子 (1999). 『フィールドワークの技法と実際——マイクロ・エスノグラフィー入門』 ミネルヴァ書房.
- 山崎準二 (2002). 『教師のライフコース研究』 創風社.
- 山本晋也 (2011). 教育実習に見る授業の「計画, 実践, 振り返り」サイクルの再考——教育実習に参加した大学院生は実践をどう位置付けたか 『言語文化教育研究』 10(1), 1-17.
- 山本晋也 (2012). ピア・ラーニングを理念に掲げた教師養成を参加者はどう体験するのか——当惑, 問い直し, 変容のプロセスから実践構築へ 『言語文化教育研究』 10(3), 57-76.
- 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.
- レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 佐伯胖 (訳) 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』 産業図書. (原著は 1991)