

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士学位申請論文概要

論 文 題 目

「新しい能力」の教育としての日本語教育における
日本語教師研修
-現状の分析と実践を通しての研修モデルの構築-

申 請 者

松本 剛次

2019年2月

第1章 問題の所在

近年、21世紀型スキルやキー・コンピテンシーなどの形でいわゆる「新しい能力」の教育の必要性が盛んに唱えられており、日本語教育もその例外ではない。また、日本語教師研修においても、「新しい能力」の教育に焦点をおいての教師研修がさかんに行われている。

しかし、その実態はどうであろうか。「新しい能力」というものを唱えながらも、実際に行われていることはそれとは反対のことではないだろうか。他ならぬ教師こそが「新しい能力」という言葉を掲げているにも関わらず、それとは反対の考え方である旧来型の能力観や価値観のほうを再生産し、強化しているのではないだろうか。そして、教師研修がその再生産や強化の原因の一つとなっているのではないだろうか。

本研究は以上のような問題意識に対し、日本語教育における現状とその背後にある考え方を整理した上で問題の本質に迫り、「新しい能力」の教育としての日本語教師研修のモデル」の提示という形で、それを乗り越えることを目指すものである。図1が本研究における一連の研究・クエスチョンであり、図2が本論文における議論の流れとしての章立てをチャート図の形で示したものである。

- RQ① 「新しい能力」とはどのようなものか。なぜそれが重要なのか。
- RQ② 「言語教育」「言語能力」との関係はどうなっているのか。
- RQ③ 「新しい能力」の育成を目指した日本語教育の現状はどうなっているのか。
- RQ④ 「新しい能力」の教育はどのようにすれば実現できるか。
- RQ⑤ 「新しい能力」の育成を目指した教育において教師というものはどのような存在なのか。
- RQ⑥ 教師教育、教師研修の現状はどうなっているのか。
- RQ⑦ 特に日本語教育においてその現状はどうなっているのか。
- RQ⑧ 「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師はどのようにしたら育成できるか。

図1：本研究における研究・クエスチョン

図2を見ると分かるように、本研究は大きく3つのブロックで構成されている。一つ目は第4章までで、そこでは「日本語教育における現状とその背後にある考え方」、つまりはRQ①-⑦についての調査、分析が行われる。二つ目は第5章と第6章で、ここでは本研究

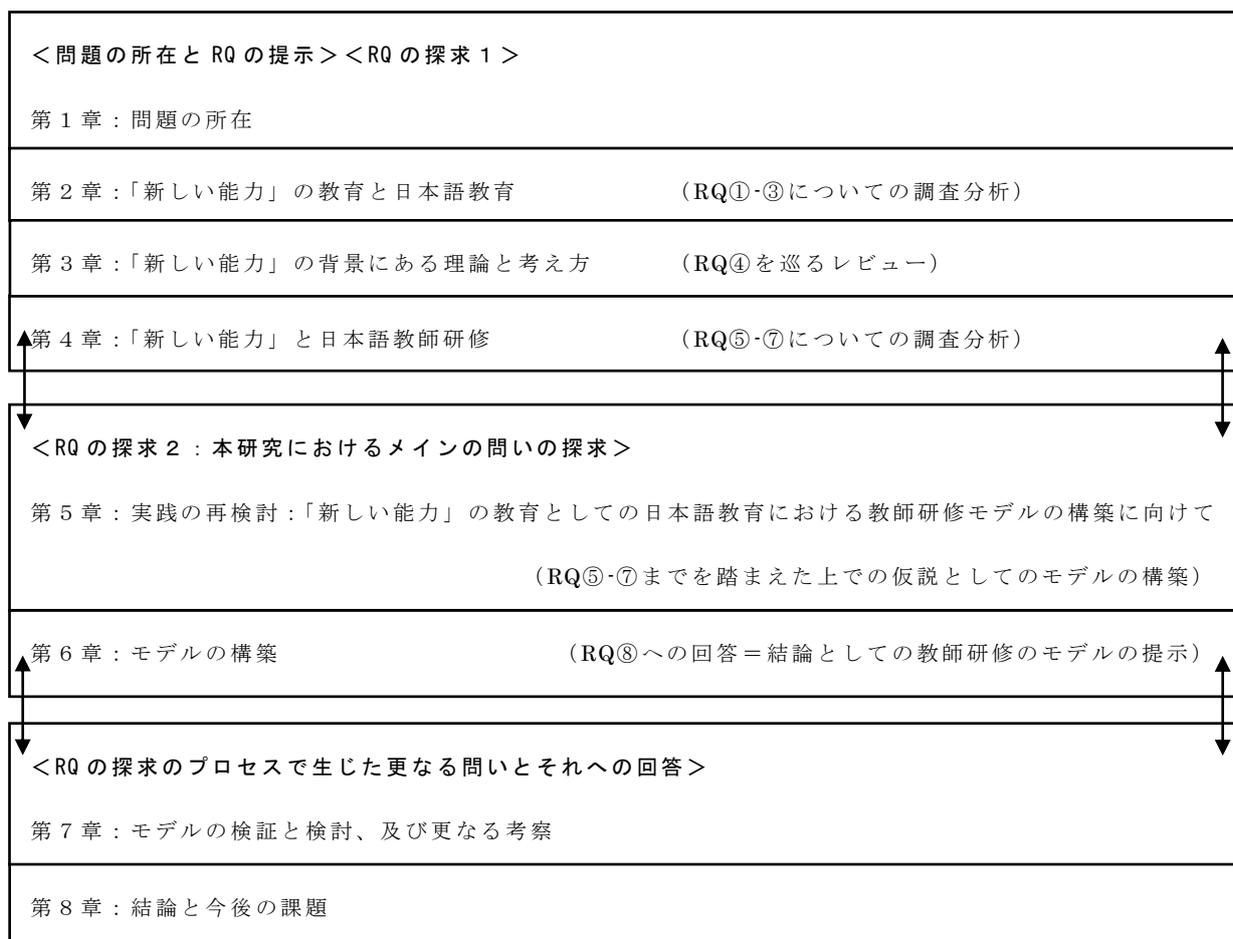


図 2：論文構成図

におけるメインの問いである RQ⑧に対し、第 4 章までに考察してきたことを踏まえた上で筆者の過去の教師研修が改めて分析され、「新しい能力」の教育としての日本語教師研修のモデル」が提示される。そして、最後が第 7 章と第 8 章で、そこでは一連の RQ に対する回答を提示した上で見えてきた、より根本的な問いについての検討が行われる。

以下、各章ごとの概要をまとめ、論文本体同様、最後の第 7 章と第 8 章の部分で、全体を通してのまとめを行う。

第 2 章 「新しい能力」の教育と日本語教育

第 2 章では、RQ①-③についての調査、分析、検討を行った。

結果、まずは「新しい能力」とその教育 (RQ①) については、①学習というものを創造、イノベーション、問題解決、批判的思考と捉えており、②そのために様々な道具を個人の解放やエンパワメントに向けた一歩、民主的で市民的な社会の実現のための一歩としての批判的スタンスという態度で相互作用的に用い、③異質な集団、他者との協働の中で、自

律的、自己決定的、自己責任的に学習を進めていこうという考え方であること、と整理することができた。また、言語能力とその教育（RQ②）については、①言語というものを社会的行為としてのインターアクション、参与するすべての人によって協働的に構築されるインターアクションと捉えた上で、②言語能力というものも複合的で複層的な能力としての複言語・複文化能力として捉え、③その教育においては、異なる言語や異なる言語を使用するものとしての他者を理解という形で自分の中に取り込むのではなく、理解を超えるものと捉えた上で他者との関係性を理解とは違う形で構築していこう、という考え方が重要であり、④そのための具体的な取り組みとして「異文化間言語教育」というものが近年行われるようになってきていることが確認できた。このように「新しい能力」の教育と言語の教育の間には密接なつながりがある。民主的で市民的な社会の実現、個人の解放やエンパワメントの実現、つまりは「新しい能力」とその教育の実現のためには、異なる言語そのものや異なる言語を使用するものとしての他者との関係性を理解とは違う形で構築することが重要であり、そのためには、複言語・複文化能力の教育として言語教育を捉え直すこと、異文化間言語教育として言語教育を実践していくことが重要となる。

しかし、日本語教育での異文化間言語教育の現状については、未だ問題もあることもまた確認できた（RQ③）。一言で言えば、異文化間言語教育という「新しい」考え方が、これまでの言語能力観、言語教育観の枠組みの中で従来の能力観に付加されるものとして理解、使用されてしまっているという問題である。これは本田（2005）が「ハイパー・メリトクラシー化」と名付け批判している現代日本社会の問題とも重なる。ポスト近代型能力という「新しい」考え方が、結局のところ近代型能力というこれまでの能力観の枠組みの中で従来の能力観に付加されるものとして理解され、使用されてしまっているという問題である。「理解を超えるもの」が「理解の対象」とされてしまうことにより、他者の他者性が打ち消されてしまう。日本語教育の場合、異文化間言語教育というものの安易な公式化、方法論化に、そのような誤った形での理解の原因があると考えられた。

第3章 「新しい能力」、その理論と考え方

第3章では、第2章で指摘した問題を踏まえた上で、日本語教育における「新しい」動きとして、内容重視の批判的日本語教育学、公共日本語教育学といった動きがあることをまずは確認した。そして、それらの動きの背後に認められるものとして、ジルー（2014）などに代表される批判的教育学の考え方があることを確認した。そして、その上でジルー

に至るまでの系譜を遡り、そこからさらに現代に下ってくるという作業を通して、「新しい能力」の教育の背後にある考え方、理論についてのさらなる調査を行った。ここで目指されたのは、「公式」「方法」とはならない形で RQ④に対するある程度具体的な回答となりうるようなものを探ることである。そして、検討を重ねた結果、エンゲストローム(1999)などが提唱する活動理論が、現時点では一番具体的な枠組みであることが確認された。

エンゲストロームの活動理論及びその実践の形である発達のワークリサーチとは、「拡張による学習」の理論とも呼ばれるように、一言で言えば「矛盾を契機としてそこから拡張、学び、変化、変革につなげていこう」というものである。「矛盾あるいはダブルバインドの状態を意識し、そこからの拡張として、新たにその場、システムをデザインし直していこう、そのためのツール(道具)を開発していこう」というものである。第2章において問題として指摘した「安易な公式化、方法論化」という問題は、矛盾あるいはダブルバインドの状態というものが見えなくなる原因でもありまた結果でもある。一方、活動理論は矛盾やダブルバインドの状態というものをむしろ徹底的に明らかにすることで、現在の状況をさらなる変化、変革へとつなげていこうというものである。活動理論でのそのような考え方はジルーの批判的教育学における「批判の言説からの可能性の言説へ」という考え方ともつながるものでもあった。

第4章 「新しい能力」と日本語教師研修

第4章では教師、教師養成、日本語教師研修に焦点を当て、RQ⑤-⑦についての調査分析を行った。その結果見えてきたのは、まずは、「新しい能力」の教育における教師(RQ⑤)とは、ジルーの言う「変革的知識人」、ショーン(2001)の言う「反省的実践家」である必要がある、ということであった。そして、教師を「変革的知識人」、「反省的実践家」として育てていくには、表面的な問題の背後にある問題の根本的な原因やその解決策について自ら考え答えを探すようになること、即ちアージェリス(Argyris & Schön, 1978、Argyris, 1999 など)らが言うダブルループ学習、トリプルループ学習としての学習を教師自身が行うようになる必要があるということであった。また、RQ⑥に対する一つの回答でもあるが、佐藤(2015)はケース・メソッドとしての教師研修を行うことが重要であり、ケース・メソッド型の教師研修実践によってこそ「実践的知識」「実践的見解」「省察・熟考・判断」の学びにつながると論じていた。アージェリスも佐藤も、教師自身が問題の根本的な原因やその解決策について自ら考え答えを探し出すことの重要性を唱えている。

そして、日本語教師研修においては、この「自ら考え答えを探し出すことの重要性」は、主に日本語教師研修に実践研究、アクションリサーチ（以下「AR」）を取り入れる形で実践されていた（RQ⑦）。しかし、三代ら（2014）が指摘しているように、日本語教師研修においては、ARは本来そうであるべき「よりよい社会を構想し、構築しようとする志向を持つAR」としてではなく、「既存の価値観の中で最適な手法を探すための調査法としてのAR」として広がり浸透してしまっていた。その結果、表面的には「問題の根本的な原因やその解決策」をうたいながらも、実際にはそれとは反対に「現状の再生産と強化」のほうが行われてしまっている事例も確認された。第2章において確認した問題、「新しい」考え方が安易な公式化、方法論化のため、むしろ旧来型の考え方を再生産するものとして理解されてしまうという問題が、ここでもまた繰り返されていた。「新しい能力」としての日本語教育を目指すのであれば、まずは教師こそが「他者との関係性を理解とは違う形で構築すること」が重要であり必要である。

第5章 実践の再検討

第5章からは、第4章までで検討してきたことを踏まえた上で、本研究のメインの問いであるRQ⑧に対して、筆者自身の過去の実践の再検討を通して迫っていった。RQ⑧に対し、その具体的なやり方を提示することで答えるというのがここからの目的である。

しかし、ここまでの議論を踏まえれば、その「やり方」は決して安易な公式化や方法論化であるわけにはいけない。ここで提示すべき回答はそのような固定化、形式化されたものではなく、より動的なものである必要がある。しかし、だからと言っていわゆる「理論」のように抽象度が高すぎてもいけない。そこで出てきたのが、実体、プロセス、属性、およびそれらの関係についての記述であるモデルという形でその「やり方」を提示するという方法であった。そのモデル化の作業を進めていくには、一種の核となる考え方を踏まえて行われた実践を分析し、そこからその実践のどのような要素がどのような成果と関係しているか、あるいは失敗した場合はどのような要素、要因があったから（あるいはなかったから）失敗したのかを検討していくという作業が必要である。筆者が過去に行ってきた教師研修の実践は、その時点では十分な理論化、モデル化はできてはいなかったものの、いずれも「一種の核となる考え方」を踏まえて行われていたものであり、その点でモデル化の際のデータとして適当なものであった。次の表1はそのような分析、検討を行なった上で、筆者が行った実践において、どのような要素がどのような成果と関係しているか、

あるいは失敗した場合はどのような要素、要因があったから（あるいはなかったから）失敗したのか、を簡潔にまとめたものである。

表 1：第 5 章において検討した筆者の過去の教師研修実践とその成果と課題

実践地（対象者）	取り入れた試み（核となる考え方）	結果・考察・課題
①シドニー（現職教師）	デザイン実験アプローチ 教師自身の ILL の体験	理解、認識はある程度変わる。 しかしシングルループ学習にとどまる。
②スラバヤ（大学院在学現職教師）	クリティカル・リーディング 内省と対話の充実 視覚化、「仕掛け」の開示	ダブルループ、トリプルループ学習に到達しうる。 しかし抽象的、一般的、理想論的な理解にとどまる。 「批判の言説」の生成が未だ不十分。
③スラバヤ（高校日本語教師会員）	ソフトシステム方法論	「批判の言説」から「可能性の言説」につなげていくのに有効。 しかし現場の改善には繋がっても教師としての成長という観点からはもう少しの工夫が必要。
④マニラ（現職教師）	対話型教師研修 ソフトシステム方法論	「批判の言説」から「可能性の言説」へ、ダブルループ、トリプルループ学習への展開の動きが確認できた。 葛藤や衝突を契機として「対象」に変化は見られたが、「主体」側には葛藤や衝突ゆえにそれに抵抗を示す動きも確認できた。 「主体」の「対象化」が必要。

第 6 章 「モデル」の構築

第 6 章では第 5 章での結果を踏まえた上での教師研修のモデル化の作業が行われた。モデル化の手順としては三浦（2003）によるモデル化の手順を踏まえた上で、その手順を同じく三浦（2003）の言うところの「数学的モデル」ではなく「経験的モデル」に当てはめてアレンジしたものを採用した。第 5 章での分析の結果見出された諸要素の関係を同定し、その関係性を単純化、定性化、定質化、一般化した上で再度それを事例に当てはめる形で検証し、また理論的な側面からも検討するとともにモデルを修正して、さらなる単純化、抽象化が可能であればそれを行う、という手順である。

ここでは、まず第 4 章までの結果から「仮説」として次の図 3 のようなモデルが考察された。そして、第 5 章で検討した事例から、要素と要素間の関係の同定の作業を行い、次にそれらの要素の関係性を単純化、定性化、一般化する作業を行った。そして改めて問題をフィードバックする作業と理論的な検討の作業を行い仮説との繋がりを確認するという作業を行い（図 4）、最終的には以下に図 5 として示すモデルが提示された。

図 5 においては各層で行う批判的検討の作業が示されるとともに、そこでの検討自体が開示されることにより生じる「動き」が矢印で示されている。批判的思考を視覚化、言語

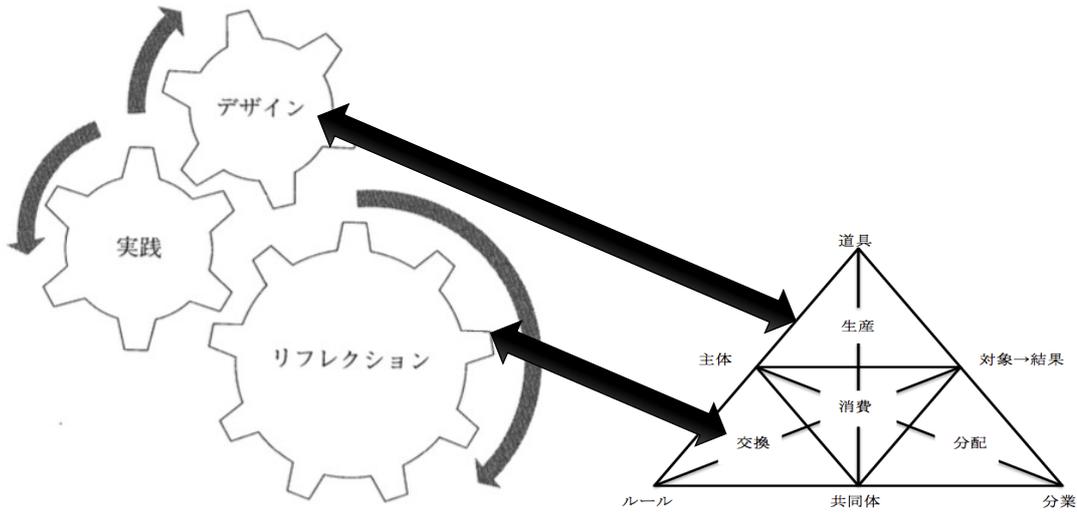


図3：「仮説」としての教師研修のデザインのモデル*

*佐藤（2015, p.114）とエンゲストローム（1987/1999,p.79）とをトレースして掲載

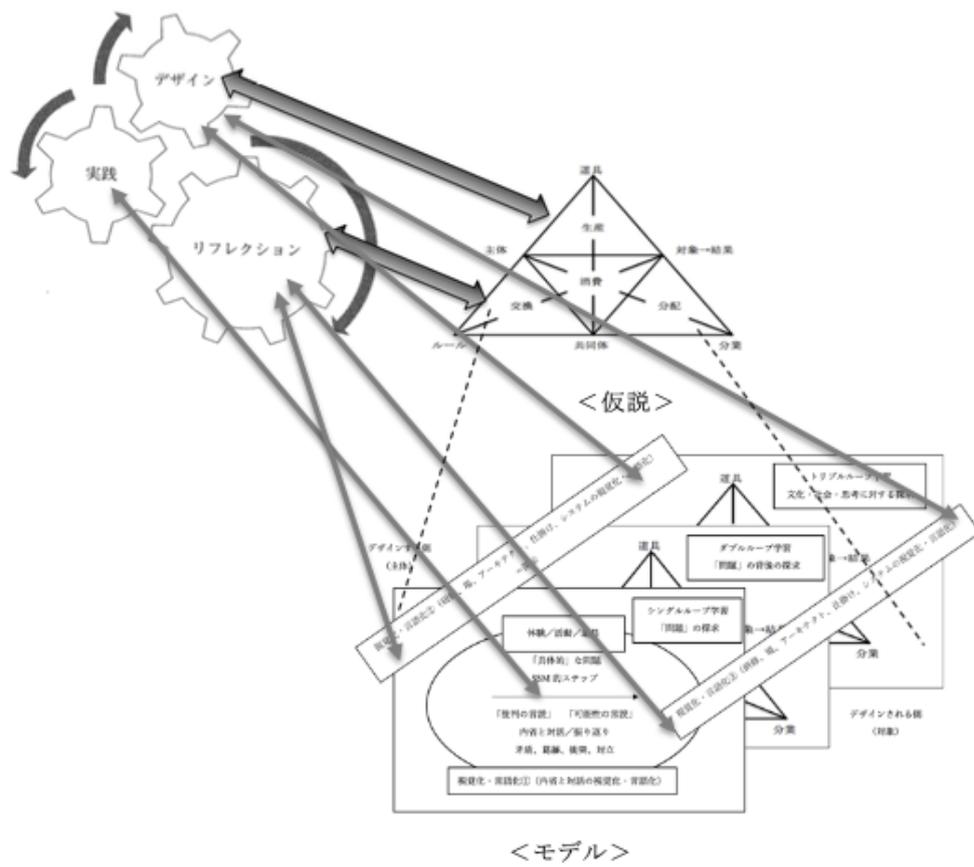


図4：「仮説」と実践の再検討を踏まえた上での「モデル」の構築

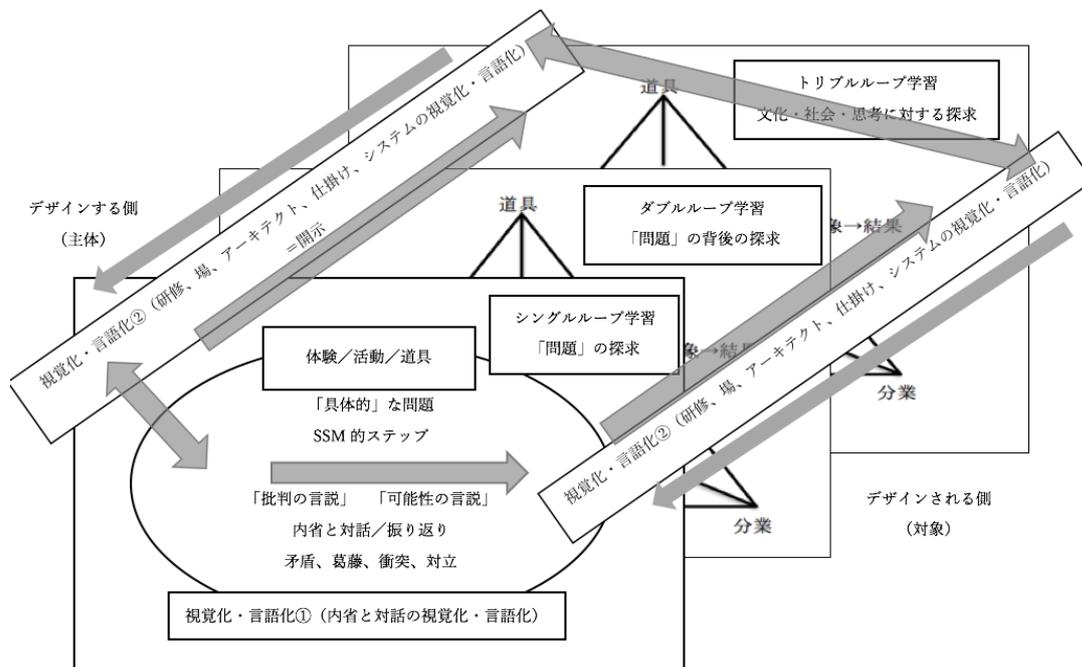


図5 「新しい能力」の教育としての日本語教師研修のモデル

化することにより、階層内、そして階層を超えての「動き」（ダブルループ、トリプルループ）が生じてくるという仕掛けである。また、研修の参加者がこのモデルを参照することで、参加者自身がその立ち位置を変えていこう、研修を受ける側（対象）が研修をデザインする側（主体）に、研修をデザインする側（主体）が研修を受ける側（対象）にとその立ち位置と役割を変えていこう、そしてそのためにはその研修自体を変えていこう、という意識と動きを引き出すこともできる。このようにこのモデルは内側から見れば変化を生み出すためのモデルであり、外側から見れば変化を引き出すためのモデルである。

第7章 モデルの検証と検討

第7章ではモデルの検証も兼ね、想定ではあるが、第5章で報告した筆者の過去の実践でうまくいかなかった事例を取り上げ、その事例を改めてモデルに当てはめてデザインし直すとはどうなるかについての検討が行われた。そして、その上で図5として示したモデルにたいして向けられるであろう二つの疑問についての考察も行なった。一つは「このモデルは「日本語教師研修」のモデルなのか。全ての教師研修、さらに言えばすべての学習、教育活動に当てはまるモデルではないのか」という疑問であり、もう一つは「では、このモデルを使つての教師研修が行われた場合、そこでの「目的」や「狙い」は果たして何になるのか」という疑問である。

前者の問いに対しては、第4章までで検討したように、「新しい能力」とは創造、イノベーション、問題解決、批判的思」のための能力であり、個人の解放やエンパワメントにも繋がり、異質な集団、他者との協働の中で、自律的、自己決定的、自己責任的に学習を進めるために必要であり重要なものであった、ということがまずは指摘できる。そしてその「新しい能力」の教育と深く関わっているのが言語教育であり、特に複言語・複文化能力の教育、異文化間能力の教育としての言語教育であった。そこでまず行われることは、言語、及び言語能力というものを複合的で複層的な能力として捉えること、即ち言語や言語能力、更に言えばその能力の使い手、そしてその一人である自分自身をも自明のものとしては扱わない、つまりは理解を超えるものとしての「他者」として捉えることである。そしてそのような他者との関係性を理解とは違う形で構築していこう、という作業がその後続く。そこにあるのは「創造、イノベーション、問題解決、批判的思考」の作業であり、決して既存のものの再生産の作業ではない。日本語教育を含む今までの言語教育はその部分、創造＝生産の部分で既存のものの再生産とすることで言語や言語教育や他者や自分自身が本来的に持つ「他者性」というものから目を背けてきた。言語教育とはパーツやツールを学びそれを組み合わせていくことで習得が可能となるパズル的なものとして捉えられており、そして、そのような言語観、言語教育観、言語習得観が授業を通して、教師を通して、教師研修を通して再生産され強化されてきた。確かに言語は道具（ツール）かもしれない。しかし、それは思考の道具（ツール）であり、思考の道具だからこそ創造の道具となる。道具が固定されれば思考が固定されてしまう。だからこそ「新しい能力」の教育、複言語・複文化能力の教育としての言語教育、異文化間能力の教育としての言語教育においてはその道具を常に変えていく、作り直していく必要がある。本研究で提示したモデルはそのためのモデルである。その意味では本研究で提示したモデルは確かに「すべての学習、教育活動に当てはまるモデル」かもしれない。しかし、だからこそまずは言語の教育＝思考の教育に関わる教育者である日本語教師が取り組むべきモデルなのである。そして、これは二番目の問いである「そこでの「目的」や「狙い」は果たして何になるのか」とも重なってくる。それに対する回答は一言で言えば「より良い実践の構築」である。そして、その「よりよい実践」とは即ち「創造、イノベーション、問題解決、批判的思考」であり「個人の解放やエンパワメント」であり、「異質な集団、他者との協働の中で、自律的、自己決定的、自己責任的に学習を進める」ことである。当然それは既にある何かの

再生産ではない。それは既存の価値観の再生産を乗り越えるものであり、既存の価値観を批判的に検討し組み替えるものであり、即ち生産と創造の活動である。

第8章 結論と今後の課題

第8章では、第1章において提示していた RQ①-⑧に対し、改めて回答を述べ、第7章部分で述べたその後見えたきたさらなる問いに対しても答えるとともに、今後の課題についても述べた。本概要では第1章部分で示していた、本論文の3つのブロックに対応させる形でその「まとめ」を述べる。

まずは第4章までだが、ここでは第1章において問題の所在として述べていた「新しい能力」というものを唱えながらも、実際に行われていることはそれとは反対のことではないだろうか。他ならぬ教師こそが「新しい能力」という言葉を掲げているにも関わらずそれとは反対の考え方である旧来型の能力感や価値観の方を再生産し、強化しているのではないだろうか。そして教師研修こそがその再生産や強化の原因の一つとなっているのではないだろうか」という問題意識が実際に問題であったことが確認された。そしてその問題の大きな要因として「安易な公式化、方法論化」というものが挙げられた。

続く第5章と第6章では、第4章までに考察してきたことを踏まえた上で筆者の過去の教師研修が改めて分析され、そこから「新しい能力」の教育としての日本語教師研修のモデル」が導き出された。図5として示したモデルがそれである。

そして、最後の第7章と第8章では一連の RQ に対する回答が示されたからこそ見えてきた、より大きくより根本的な問いについての検討が行われた。その問いとは一言で言えば、「言語教育とは何か、日本語教育とは何か」という問いである。そして、それに対する筆者の回答は、「日本語教育を含む言語の教育とは思考の教育であり、思考の教育としての言語の教育とは既にある道具としての言語の使い方やその再生産の教育ではなく、道具としての言語そのものをその場に参与するすべての人によって協働的に構築する生産、創造の教育である」というものである。本研究において提示したモデルは教師研修という形で教師自身がそのような構築＝創造のプロセスを経験し、経験を通して学ぶためのモデルである。教師研修に限らずそのような意味での言語教育、即ち「新しい能力」の教育としての言語教育の実践を行い、広く発信していくことが筆者の今後の課題である。

引用文献

- エンゲストローム, Y. (1999) . 山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取善宏・高橋登 (訳). 『拡張による学習 活動理論からのアプローチ』新曜社.
(Yrjö Engeström. (1987). *Learning by Expanding An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- 佐藤学 (2015). 『専門家として教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店.
- ショーン, D. (2001) 佐藤学、秋田喜代美 (訳) 『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版. (Donald A.Schön. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books.) .
- ジルー, H. (2014) 渡部竜也 (訳) 『変革的知識人としての教師－批判的教授法の学びに向けて』春風社.(Giroux,H.(1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Santa Barbara. CA: Preager.).
- 本田由紀 (2005) . 『多元化する「能力」と日本社会－ハイパー・メリトクラシー化のなかで－』 NTT 出版.
- 三浦雅弘 (2003). 「モデルとは何か？」『応用社会学研究』45、45-53.
- 三代純平, 古屋憲章, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子 (2014) 「新しいパラダイムとしての実践研究」細川英雄, 三代純平 (編) 『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, 23-48.
- Argyris,C., & Schön, D.A.(1978) .*Organizational learning: A theory of action perspective*. reading. MA: Addison-Wesley.
- Argyris,C.(1999). *On Organizational Learning second edition*. Oxford. Blackwell publishers.