

実践観はどのように形成されたか

—私立高校での対話的实践の振り返りを通じて—

齋藤 恵

要 旨

本稿は、私立高校の日本語教育実践を行っている筆者の実践観と、これまでに受けてきた日本語教育養成教育の関係性を考察するものである。まず、高校での実践の概要とその基礎となる実践観、実践を通じて認識してきた日本語教育の専門性について述べ、最後に実践観の形成における大学院での実践研究の意味を論じる。

キーワード

高校における日本語教育 傾聴 対話的他者 教師の主体性 養成教育と実践

1. はじめに

筆者が日本語教育について学んだのは、国際基督教大学教養学部語学科の日本語教員養成副専攻課程と早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程である。学部では、言語学や言語習得理論、日本語学、日本語教授法などの基礎を学び、日本語教育能力検定の資格を取った。また、教職課程で教育理論や英語教授法などの関連領域を学び、教員免許を取得した。その後、3年余りの教育関連企業勤務を経て、日本に暮らす外国につながる児童生徒の日本語教育について学ぶために、大学院修士課程に入学した。年少者日本語教育論などの講義を受ける傍ら、JSL小中学生の家庭や学校で子どもと関わり、支援をする経験を積んだ。また、在学中に留学したオーストラリアで、現地の移民の子どもたちにESLを教える学校での参与観察を通じて、教室で学ぶ子どもたちの姿を間近で見る機会を得た。

修士課程修了後、中国帰国者定着促進センター（以下、「帰国者センター」）専任講師として、日本に定住目的で帰国・来日する中国およびサハリン帰国者家族を対象とした日本語教育に10年余り従事した。帰国者三世にあたる子どもたちから、高齢の帰国者一世に至るまで、多様な背景を持つ様々な年代の学習者の日本語教育に関わり、教材開発も行った。その後、「帰国者センター」の統廃合を機に、現在勤務している私立高校（以下、「A高校」）で、留学生や帰国生等、日本語学習のニーズがある生徒の支援を担当するようになった。前職の「帰国者センター」が日本語教育を主要業務とし、日本語教育のカリキュラムや教材が揃った環境であったのに対し、A高校では、当然のことながら日本語教師は極めて少数派である。筆者にとって、A高校での実践は、学校や日本語支援を必要とする生徒たちの実情を理解し、また、日本語教育の専門性の活かし方を模索するプロセスとも重なる。本稿では、A高校での実践の概要とその

背景にある実践観およびその実践における筆者の内省を記述し、これまでに受けてきた日本語教員養成教育との関連を検討した上で、養成教育において何が重要か、筆者の考えを述べる。

2. A高校における日本語教育実践—傾聴から始める対話的实践—

A高校は、東京近郊の普通科の私立高校である。生徒の大半が一般の日本人生徒であるが、海外からの帰国生や留学生、日本在住の外国籍生徒など、日本語学習のニーズのある生徒が毎年数名ずつ入学している。いずれもA高校の正規生として通常クラスに在籍し、日本語の授業時間（生徒一人につき、週2～6時間程度）以外は、クラスで通常の授業を受け、行事や部活動、生徒会活動にも参加している。

筆者が担当する「日本語学習室」は、生徒と保護者、教職員、日本語教師（筆者）との間で、「日本語学習支援が必要である」と合意形成がなされた生徒を対象に、日本語学習等の支援をする場所である。担当者は筆者ひとりであるが、対象生徒の人数も例年5人前後と少数で、一人一人と向き合って支援をすることが可能な環境にある。学校は、日本語学習のニーズのある入学希望者に対し、日本語能力試験N3レベル相当の力を有することを入学の条件としている。日本語学習室でも、学習目標の一つとして、日本語能力試験N3からN2、さらにN1レベルへと、日本語の力を向上させていくことを提示している。つまり、日本語の言語知識や4技能を伸ばすことを支援目標の一つとしている。これに加えて、入学から卒業まで3年間を通じて、将来の進路について考え、個々の希望の実現のために行動を起こせるようにすることをもう一つの支援目標としている。

その一方で、筆者がA高校での実践の中で重視しているのが、一人一人の生徒の話を聴く、傾聴と対話の時間である。日本語で話すことに不慣れな生徒の場合、話すこと自体に時間を要する。しかし、時間を使って話すように促すと、生徒たちは、学校生活上のさまざまなエピソードや、勉強で困っていること、進路選択での迷いなど、様々なことを語る。本来進めるべき日本語学習を脇に追いやって対話に時間を使うことについて担当者として後ろめたさを覚える時もあるが、それでも傾聴と対話の時間を重視する理由は、少人数対応の場合は特に、目標設定や学習方法についての教師と生徒の間の合意形成が何よりも重要と考えるからである。傾聴と対話を通じて、問題意識を共有するのはその第一歩である。生徒の話を聴いていくと、生徒自身が現状をどう認識し、次にどうしたいのかが少しずつ明らかになる。そして、筆者が外側から観察・判定するだけでは分かり得ない、生徒本人が切に抱えている問題意識が顕になる時がある。生徒が発した問題意識の断片を拾い上げ、その問題意識の中身を整理し、解決のために生徒自身が行動を起こせるように支援する。このような支援実践を行えることに、対象生徒の人数が少ない日本語学習環境ならではの価値と可能性があると考えられる。

生徒から発出される問題の代表的な例を挙げるとすれば、次のようなことである。

- ① 学校のルールを受容できない …… 環境適応の問題
- ② 授業についていけない／勉強方法がわからない …… 高校生としての学びの問題
- ③ 自分に進歩がない／クラスメートより劣っていると感じる …… 自己評価の問題
- ④ 将来何がしたいのか／自分の居場所は自国か日本か …… 自己認識の問題

このような問題群は、高校生なら誰でも共通して抱く問題意識である。しかし、複数言語環境で生きる高校生とともに、問題解決を図ろうとすると、彼らの成長過程における「言語軸」(川上、2013、p.32)、つまり、彼らが「複数の言語によって異なる相手と繋がり、かつ異なる言語による異なる情報に接触」(川上他、2014、p.60)する経験をしてきたことを踏まえ、生徒自身の経験や問題の捉え方を聴く対話的姿勢が問われると考える。

対話的姿勢とはどのようなものを検討する際に、佐藤(1995)による「対話的他者」(同、p.85)というあり方が示唆的である。佐藤(1995)は、「人間は、社会に共有されたコミュニケーションの道具である言語的記号を自己の心的過程に媒介(mediate)させることによって、はじめて意識的で能動的な行為主体となることができる」(高木、1996、p.50)とするヴィゴツキー理論を踏まえて、全ての子どもの学びに向けて対話的实践を構想している。その中で「対話的他者」について次のように説明している。

「対話的他者」としての教師は、まず、いまだ明確にはかたどられていない子どもの自己の代役を務めて、子どもの自己内対話を誘発し促進することができる。子どもの「内言(inner speech)あるいは「内なる声(inner voice)」を発達に先回りして補助的に代行するのである。この「対話的他者」の「自己代わり他者」とも呼ぶべき役割は、子どもの自立的で活動的な思考を促進し、反省的で探求的な思考を推進する役割といえるだろう(佐藤、1995、p.87)

つまり、子どもの内面にある気持ちや思いが「明確にかたどられていない」ことを前提に、それを他者と共有できる言語的記号(ことば)へと言語化するとき、「対話的他者」による問いかけや言い換え・代行が子どもの思考や発話を促す重要な役割を果たすということである。殊に筆者が関わっている生徒たちは、第二、第三の言語である日本語で他者とつながり、日々の生活を送っている。彼らが、「切に抱えている問題意識」を日本語で表現し、周囲と共有しようとするとき、彼らの言語能力の限界が、彼らの自己表現や他者との協同を妨げることもある。問題を認識していても「日本語で説明するのは難しい」と言語化を諦めてしまう生徒もいる。しかし、言語能力に応じた足場かけをすることにより、彼らの言語能力の限界を越えて、漠然とした問題意識を言語化し、さらにその先へと進むことができるのではないか。筆者が構想しているのは、言語能力に応じて対話を調整しながら、彼らの言語による表出を支援し、彼らの自立的な思考や行動を促す「対話的他者」である。

例えば、問題群②のように、「特定の授業についていけない／参加できない」という訴えはよく聴く。日本語学習を必要とする生徒の教科学習上の困難の理由は、学習で用いる専門用語の不足にあるとし、学習語彙の補充が有効であると言われている。確かに語彙を補充するだけで状況改善する生徒もいる。しかし、移動前の学校での学びと、現在の学校での学びと比較してどのようなギャップがあるのかを聴きとっていくと、教科で推奨される学習方法に馴染みがなく参加しにくい、自国の学習が全て教師主導であったため、宿題以外に何をしたらいいかわからない(しかし、同級生たちが何か勉強する姿を見て焦っている)等、学習に関する戸惑いの原因が他にある場合もある。生徒の考えていることを

理解した上で、生徒に、次にどのような行動を起こすべきかを考えるように促す。必要に応じて筆者が提案することもあるが、クラス担任や教科担当教員に相談することもある。筆者以外の教員に相談する場合、生徒の日本語力が著しく低いなど特別な事情がある場合を除き、生徒本人が担当教員の元に赴きやりとりできるように支援する。筆者が間に入ることによって起こる弊害、つまり両者の間で何らかの誤解が生じることや生徒不在のまま意思決定してしまうことを避けるためである。また、学習リソースについても、これまでは筆者が提供してきたが、最近は、生徒がスマートフォンの学習アプリや自国で流通している教材など、学習に役立つリソースを見つけてきてそれを筆者や他の生徒に共有してくれるようになっている。これは単純な例だが、生徒が自己の課題認識を明確にし、どんな行動をすべきかを考えるように促すことで、教育支援が「教師が生徒に与えるもの」ととどまらず、生徒自身が自分に必要なものを求めて行動したり、生徒同士が共同するようになる。このような点に、学習支援の場がさらに創造的な新しい局面へと発展する可能性が見出せる。

問題群③の自己評価の問題は、学校での学業成績だけでなく、生徒自身の日本語能力についての自己評価と結びついている。さらに、それは問題群④子どものアイデンティティ形成、生き方の選択とも密接に関係する。日本語学習室で「アイデンティティ形成」そのものを話題にすることはなく、上記①②の問題群への対応をしている時間の方が長い。しかし、どの生徒も、自分の進路について時間をかけて語り始める時がある。様々なことを話した末に「実は自分は〇〇がうまくできない。それが、今の自分に対して満足できない原因だ」と生徒自身が自分の葛藤の根本を見つけたかのように語るとき、その時が、生徒自らが自分のことばやアイデンティティ、生き方について深く考える契機になる。それを見逃さない対話的態度を持ち続けたいと考える。

3. 学校で働く中で日本語教育の専門性を考える

A高校は、学校として対話的な教育実践に取り組む学校である。しかし、主対象は日本人の生徒であり、日本語学習室の対象生徒も、日本語教育を専門とする筆者自身も少数派である。そのような教育現場で、どのような実践をするのが正解なのかと自問自答してきた。前章で述べた対話的实践も内省を通じて行き着いた結果である。本章では、学校の中で日本語教師として働く中で何を考えてきたのかを記述する。

筆者がA高校に着任した当初、学校における日本語教師の役割とは、生徒の日本語による言動を観察して日本語の習熟度や補充すべき点を見極め、「どのように学ぶのが最善か」を見立てて授業をすることというイメージを持っていた。前職の日本語教育現場では、そのような前提で基本カリキュラムが用意され、学習者に合わせて調整した上で、授業を計画し、実践することが筆者の役割であったからである。しかし、A高校で同様の仕事をしようとすると、生徒たちの通常クラスでの「不足」や「遅れ」を教師目線で特定し、それを日本語学習室での学習項目に再設定することになる。教師の判断で「不足」や「遅れ」を取り戻させようとすることで、逆に生徒の不安や劣等感を煽ることにならないか。そうすることで、日本語教育が、通常クラスの授業に生徒を追随させる同化装置のように機能

してしまうのではないか。生徒と関わる中で、このような危機感を持つようになった。そして、日本語学習室を生徒が安心して各自の学びを深められる場所と位置付け直し、傾聴から始める対話的实践へと実践の転換を図った。

現在に至るまで4年近く同様の実践観のもとで実践を行っているが、漠然とした不安はまだ残る。その不安の原因として、二つのことが思い当たる。一つは、日本語教師は、通常クラスと日本語クラスとの間の境目のような位置付けにあるということである。通常クラスで共有されている規範と、「日本語教室」の生徒が持っている規範との間で対立が生じるとき、日本語学習室と日本語教師が、相対する両者の受容の幅を調整する緩衝地帯になる。筆者自身どのような立場で対応をするか、葛藤させられる。もう一つの原因は、高校における日本語教育は、現場の要請によって実践されているが、公的には未だ定義づけられていないということである¹。A高校での勤務は快適であるし、待遇にも不満はない。しかし、着任直後は、どういう立場で教育に関わったらいいいのか、立ち位置がわからない時期があった。自分の足場はどこにあるのかと迷う中で、日本語教育の専門性とは何か、どのように学校教育に貢献できるのかを考えざるを得なかった。日本語教育の専門性を認識し、それに基づいて行動することが、誰かに依存することなく、主体的に生徒と向き合い実践をするために重要であると考えたからである。今、筆者にとって学校における日本語教育の専門性とは、①移動する子どもの学びと成長を支援する実践を行えること、②学びを支えるための制度的学術的な見識に基づいて、関係者と適切にコミュニケーションをとり、移動する子どもについての理解を得ることができること、と考えている。

4. 主体的な日本語教師養成のために

筆者が受けてきた専門家養成教育と実践との関係について、大まかに次のように説明ができる。まず、言語を分析的に説明するための知識や教材づくりの基礎など、言語知識や言語の四技能を教えるための知識や技術は、学部での基礎教育や前職での教育実践や教材開発を通じて習得した。一方、対話的实践は、筆者の修士課程での研究（齋藤、2006a；齋藤、2006b）と結びついている。修士課程での研究において、筆者は、移動する子どもの主体性を引き出し、主体的な学びを支援する「足場かけ（スキヤフォールディング）」の意味について状況的学習論を参照し、移動することもたちへの支援実践の分析を通じて考察した。この研究の基礎となったのが大学院での学びである。特に影響を受けたことが二つある。第一に、「移動する子ども」という、「成長主体」としての子どもの生を中心に実践を捉える視点、そして、JSLバンドスケールの開発を通じて、子ども一人一人の言語発達段階を把握する枠組みを習得したことである。第二に、日本とオーストラリアそれぞれで、移動する子どもと関わり、子どもたちの様々な「声」を聴き、学ぶ姿を見ながら、理論を掘り下げ、考察を深めたことである。

学校教育現場で働く中でつくづく思うことは、教育実践は、まず、人と人が出会い、ことばを使ってつながることから始まるということである。養成教育において、日本語教育の言語的側面や言語を教えることについての知識や技能を学ぶことはもちろん必要である。しかし、それに加えて、人間の理解、つまり、子どもの学習と発達、認知といった側

面についての見識を深め、また子どもと関わりながら実践を試す経験を持つことが不可欠であると考えている。

以前、院生時代の研究について、現役の日本語担当教員から「現場の実践はそんなにきれいなものではない」という趣旨の批判を受けたことがある。実際、学校における日本語教育の場は、混沌として流動的であり、養成教育で学んだ通りの実践ができるということはない。しかし、それでも、養成教育において、現場や子どもの実態を理解し、それを踏まえて主体的に授業実践を作る経験を積むこと、またそれを記述し他者と共有することは無意味ではない。なぜなら、教育現場において必要なのは、生徒と向き合い、また、関係者と必要なコミュニケーションを取りながら実践ができる主体的な日本語教師であるからである。養成教育において、定石通り、あるいは教科書通りの実践経験を積むことにも一定の価値はあるだろう。しかし、それ以上に、主体的で創造的な実践をし、子どもや周囲からのフィードバックを受けることを通じて、自身の実践観を明確にし、主体的に自己の実践を行う基礎を身につけることが、教育現場で働く日本語教師の養成においては重要な意味を持つと考える。

注

- 1 ただし、文部科学省は、2023年度以降に高校での日本語指導を正式な単位として認める方針を固めている。（日本経済新聞「外国人生徒に日本語指導、高校で正式単位に 文科省」2020年11月25日 電子版 <https://www.nikkei.com/article/DGXMZO66638170V21C20A1CR8000/>）

参考文献

- 川上郁雄（2013）「『移動する子ども』学へ向けた視座—移民の子どもはどのように語られてきたか」
川上郁雄（編）『『移動する子ども』という記憶と力—ことばとアイデンティティ』くろしお出版、pp.1-42
- 川上郁雄・尾関史・太田裕子（2014）『日本語を学ぶ／複言語で育つ—子どものことばを考えるワークブック』くろしお出版
- 齋藤恵（2006a）「JSL児童生徒の成長における「audibility」と「行為主体性」の意味—子どもの成長を支援する言語教育のために」リテラシー研究会（編）『リテラシー 2—ことば・文化・社会の日本語教育へ』くろしお出版、pp.113-128
- 齋藤恵（2006b）「年少者日本語教育におけるスキャフォールディングの意味—あるJSL生徒の日本語支援における学びの記録から」川上郁雄（編著）『『移動する子どもたち』と日本語教育』明石書店、pp.161-189
- 佐藤学（1995）「学びの対話的实践へ」佐伯眸・藤田英典・佐藤学（編）『シリーズ学びと文化① 学びへの誘い』東京大学出版会、pp.49-91
- 高木光太郎（1996）「実践の認知的所産」波多野誼余夫（編）『認知心理学 5 学習と発達』東京大学出版会、pp.37-58

（さいとう めぐみ 私立A高校）