

## 「いっしょにつくる」 専門家養成教育

—日本語授業「クリティカル・リーディング」の学習環境デザインから—

館岡 洋子

## 要 旨

筆者は現在、「クリティカル・リーディング」という日本語の授業を実践先のフィールドとして、「実践研究」という実習授業を担当し、日本語教育専門家の養成に携わっている。教師であり実践研究者である筆者自身の経験の中では、授業で起きたさまざまな「事件」をきっかけに授業が変容を遂げてきた。そのような筆者が現在、担当している「実践研究」という授業の概略を紹介し、そこでの実習生たちの学びについて検討する。最後にこのような「実践研究」をとおして、専門家養成教育として筆者が何を実現したいと考えているかを述べる。

## キーワード

いっしょにつくる 日本語教育専門家養成 学習環境デザイン 日本語教師の専門性

## 1. はじめに

## 1.1 教師および実践研究者としての私の経験

話は1990年代に遡るが、私は日本研究者になるアメリカの大学院生たちに日本語を教えると同時に自分も博士論文を執筆していた。博論のテーマは読解だったが、これは自分の教えている研究者の卵たちが日本語で書かれた論文を読むときのさまざまな課題から生まれた問題意識を解決しようとするものだった。一方、教育現場では私は授業として少人数でグループ・リーディングを行っていたが、優秀な学生たちが繰り広げるユニークで興味深い議論に触発され、ファシリテーターとしてさまざまな場づくりを工夫し実践していた。そのひとつが「ピア・リーディング」である。1990年代の後半から実践していたが、「ピア・リーディング」と名づけて具体的に論文化したのは2000年のことだった（館岡2000）。2001年の博士論文を短く整理して、『ひとりで読むことからピア・リーディングへ』として出版されたのが2005年、共著で『ピア・ラーニング入門』を出版したのは2007年のことだった。その後、2010年に仲間たちと協働にかかわる実践研究の場として「協働実践研究会」<sup>1</sup>を立ち上げ、昨年ちょうど10周年を迎えた。教室活動として「ピア・ラーニング」あるいは「協働学習」の実践を意識的にスタートしてから早20年以上たつことになる。しかし、実践のあり方をめぐっては現在もまだ継続して格闘中であり、自身はこの間の変化を進化だととらえている。いつもこの進化の誘引となっているのは、授業の中の「事件」であった。

## 1.2 「事件」から実践をつくる

実は「事件」はたくさんあるのだが、ここでは2つだけ取り上げる。1つ目は、早稲田の前任校である東海大学でのことである。簡単にいうと、アカデミック・スキルを身につけることが目標の日本語の授業で、ある留学生が「なぜ自分は日本に留学しているのか」「自分はこれからどうなっていくのか」といった「自分の問題」を考え始め、それと目の前の学習が結びつくことによって、アカデミック・スキルは「結果として」学ばれたという「事件」である（館岡 2002）。もうひとつの「事件」は、早稲田大学の日本語教育研究センター（以下、CJL）で開講されている「クリティカル・リーディング」という日本語の授業で、履修者のひとりが私のところにある記事をもって来て、「この記事は授業でみんな読んでみたい」と提案してきたところから、履修者（つまり日本語学習者）と実習生と担当教員である私とがいっしょに授業をつくるようになった「事件」である（館岡 2010）。これらの2つの「事件」は、「自分の問題として考える」ということと授業は教師と学習者（と実習生）が「いっしょにつくる」ということとして、現在の授業デザインに引き継がれている。

## 2. 「実践研究」における学習環境デザイン

### 2.1 実践の対象となる授業—「クリティカル・リーディング」の概要

日本語教育研究科において、私は理論科目として「学習環境デザイン論」を担当し、その理念を実現したひとつの形を体験的に学ぶ場として「実践研究 (9)」という日本語教育実践研究科目<sup>2</sup>（以下、「実践研究」）を開講している。その実習先になっているのが、CJLに設置されている「クリティカル・リーディング（以下、CR）」という授業である。CRは中級日本語学習者を対象としており、仲間の学習者との協働により、日本語で書かれたテキストを批判的に読み、他者との対話を通して筆者の主張に対する自分の考えを明確にし、自分とテーマとの関係を考えることを通して、テキスト理解および他者理解、自己理解を深めることを目標としている。1つのユニットは、(1) テキストを読んで理解する→(2) テキストのテーマを自分の問題として考える→(3) 自分の考えを表現するという構成で展開され、どの活動もグループでの討論を中心とする。ここには、前述の「自分の問題として考える」ということと「いっしょにつくる」ということが反映されており、授業は教師がつくって学習者に与えるものではなく、動きの中で両者がいっしょにつくっていくものだというコンセプトに支えられている。

なぜこの授業を実践研究の対象としているのか。CRは正解のない問いをめぐって対話をとおして自分の考えをつくっていく、それを言語化することを試みる実践である。この実践をとおして実習生たちにことばの学習は言語形式を獲得することではなく、自身の言いたいことをことばを使って他者に伝えようとする活動であることを体験し理解してほしいと考えている。

### 2.2 「実践研究 (9)」のねらいと「クリティカル・リーディング」における実習生の役割

実践研究 (9) では、学習環境としての教室をどのような「場」と捉えるのかを検討し

つつ、授業デザインを考え、実践し、それを振り返ることによって、自身の日本語教育観を明確にし、現場にあった教育実践を考え、実現する力量を身につけることをめざしている。学習者同士の協働、学習者と教師および実習生の協働、実習生間の協働など協働の場が複層的に設定されていることにより、参加者が「いっしょにつくる」という構造になっている。「実習生」は実習先の授業で大きく以下の3つの役割を担う。

- ①授業の参与観察者：授業に参加しながら参与観察をする。
- ②学習の支援者：学習者といっしょに対話活動をしながら横で学習の支援をする。
- ③授業の実践者：実習生はチームを編成し、授業をデザインし、教師として授業を行い振り返る。

1学期全15回の授業を4つのユニットに分け、実習生は2-3人でひとつのチームを作り、「教師」チームとして1つのユニットをデザインし、授業を行う（上記の③）。教師チーム以外の実習生は日本語学習者といっしょに一参加者としてグループ活動に参加し、参与観察を行う（①）。また、必要に応じて学習支援もする（②）。実際には③は担当者がデザインのたたき台を作るものの、実習生全員と担当教員とで協働的に検討する。

実習生たちの中には、教師経験がほとんどない者から中堅あるいはベテランと言われる者までおり、母語話者も非母語話者もおり、年齢幅も大きい。しかし、授業のすべてを協働的な活動を中心にゼロからつくった経験者はほとんどおらず、手探り状態で授業をつくるという点では共通している。

### 3. 考察—専門家養成の観点から実習生の学びに焦点をあてて

#### 3.1 実習生の3つの役割からの学び

実習生たちの学びについて、先にあげた3つの役割ごとに検討してみる。まず、①授業の参与観察者としては、一参加者としてグループ内で学習者の隣に座り学習者といっしょに活動することによって、学習者のことばの学習の実態をつぶさに観察することになる。ひとたび現場に出てしまうと教師にとってこのような観察の機会は多くはないし、また隣にいての観察は教壇から見えるものとも異なっている。この観察はことばの学習のプロセスを理解する上で、大変重要かつ必須のプロセスだと考える。さらに、一参加者として授業に参加することによって、学習者の視点から教師の言動、指示のしかたその他、気づくことも多い。

また、②の学習支援プロセスは、まさにスキヤフォールディングの仕方を体験的に学ぶことであり、学習者の発話を促すファシリテーションの力を養うことでもある。そして、③では教師として授業実践そのものを体験する。実習生にとって、実際に教壇に立って（最近ではオンライン授業ではあるが）ゼロから最後まで授業をしてみるという体験による学びは大きい。そして、授業を実施する前に「何をめざして」「何を」「どのように」進めるのかを仲間の実習生と対話を重ねてつくっていくプロセスでの学びも教壇での体験に劣らず大きなものである。実際の授業担当時間の何倍もの時間をかけて授業デザインを検討していくプロセスで、価値のぶつかり合いを体験する。「なぜ、あなたはこの活動をしたのか」「私の提案する活動よりよいと思うのはなぜか」「この活動によってどんなこと

ばの力がつくのか」「そもそも日本語が上手になるとはどういうことか」等々、これらの問いをぶつけ合うことは、他者との異なりの中でまさに自身の日本語教育観を明確にする契機となる。振り返りでも多様な視点からコメントをもらい、自身が求めているものをあらためて問い直す。授業のデザインから実施、そして振り返りまで、ひとりで行うのではなく他者の視点を交えて行うプロセスは、まさに授業を「いっしょにつくる」プロセスである。

### 3.2 「専門性の三位一体モデル」からの考察

日本語教育専門家の養成という観点から考えると、何を養成することが重要なのだろうか。専門性について、館岡（2019）および館岡編（2021）では、「専門性の三位一体モデル」を提案している。簡単にいうと、日本語教師の専門性とは、「どんな日本語教育を実現したいのか」といった自身の理念（日本語教育観）とどんな特徴をもったフィールド（ことばの教育現場）なのかといったフィールドの固有性との間で最適な方法を編成し実現できること」とする新たな枠組みであり、理念とフィールドと方法は三位一体だという主張である（館岡編 2021：104）。この枠組みにあてはめて考えると、実習生たちも、フィールド、つまり、自分が担当するCRのクラスの置かれている状況や学習者たちのことを十分に把握した上で、自身の日本語教育観をどう実現できるのか、適切な活動や具体的な方法をデザインできるようになることが求められる。

CRというフィールドはどのようなフィールドなのか、実際に学習者とともに課題に取り組みながら参与観察する中で、学習者および学習プロセスを理解する。そして、自身がめざす日本語教育観に照らし彼らにとって適切な方法を考案する。しかし、多くの場合、自身の日本語教育観が初めから明確なわけではない。ないわけではないが、意識化されていないといったほうがよいかもかもしれない。そのような中で、前述のように実習生同士の対話の中で、自分がやろうとしている活動の意味が問われ、自分がめざすものが問われ、否応なく意識化させられる。そして、方法についても、このような動的な授業実践に不慣れな実習生にとっては、たくさんの引き出しの中から適切なものをその場その場で即座に選択するというわけにはいかない。しかし、何をめざした授業なのか、何がCRのフィールドには適切なのかを一生懸命考える中で、ユニークなアイデアがたくさん生まれる。こうして、実習生たちもフィールドの意味を問い、自身の日本語教育観を問い、適切な方法を工夫する、という三位一体のサイクルを体験することになる。

では、このようにして実習で身につけた方法は、今後、経験するフィールドですぐに使えるのであろうか。否、実際のところ、CRはもちろんのことどんなフィールドでも同じフィールドはありえず、この経験が直接的に転移することはまずないといってよい。むしろ実習の過程で自身の日本語教育観を問い直したり、学習者の学習プロセスに合わせた方法を検討したりすることで、理念とフィールドと方法の一貫性を体験的に学ぶことに実践研究授業における実習の意味があると考えられる。激動の現代においては、身につけたはずの知識や技能もすぐに陳腐化してしまう。どこにいても理念とフィールドと方法の一貫性を問い続けることこそ専門家であり続けるために必要なことではないだろうか。

#### 4. おわりに一仲介者としていっしょにつくる

実習生たちはこれからどんなフィールドで教えるのかわからない。そもそも日本語を教えるという仕事をするかどうかもわからない。そして社会はものすごいスピードで変化しているし、それぞれのフィールドで必要とされるものも今のままではないだろう。しかし、自身の日本語教育の理念とフィールドとの間でどのようなことばの学びの場をデザインすることができるのかといった三位一体の内省のサイクルは、今後、どんな場においてもいつでも日本語教育専門家として実践できることである。そして、この内省のサイクルに他者の視点を入れ、ことばを使ってことばの活動の場をいっしょにつくるという経験は、異なった視点、異なった価値観をもった人と共に生きる社会において必要なことである。

これからの社会においてそれぞれの多様性を生かし合うために、日本語教育専門家には、仲介者として異なった人々を積極的につなぎ、参加者たちといっしょにことばの学びの場をつくってほしいと期待する。小さくてもそのための一歩となる実践でありたいと考える。

#### 注

- 1 以下を参照のこと <http://kyodo-jissen-kenkyukai.com/> (2021年8月15日閲覧)
- 2 日本語教育実践研究科目とは、日本語教育学理論研究科目、日本語教育学演習と並んで、日本語教育研究科の科目群の3本柱のひとつであり、理論と実践を両輪とする日本語教育研究科の特徴ある科目である。当該科目を履修すると同時に実習先での実践に参加しなければならない。

#### 参考文献

- 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
- 館岡洋子 (2000) 「読解過程における学習者間の相互作用—ピア・リーディングの可能性をめぐって—」 『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』 23号, pp. 25-50
- 館岡洋子 (2002) 「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」 『東海大学留学生教育センター紀要』 22号, pp. 1-20, <http://ci.nii.ac.jp/naid/110001079868>
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりを読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習—』 東海大学出版会
- 館岡洋子 (2010) 「多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室—授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究—」 『早稲田日本語教育学』 7号, 1-24, <http://hdl.handle.net/2065/29807>
- 館岡洋子 (2019) 「「日本語教師の専門性」を考える—「専門性の三位一体モデル」の提案と活用—」 『早稲田日本語教育学』 26, 167-177, <http://hdl.handle.net/2065/00062888>
- 館岡洋子編 (2021) 『日本語教師の専門性を考える』 ココ出版

(たておか ようこ 早稲田大学大学院日本語教育研究科)