

言語生態学に基づく日本語教師養成プログラムの構築とその可能性

ー運営メンバーによる内省の分析からー

鈴木 寿子・トンプソン(平野) 美恵子・房 賢嬉・張 瑜珊・劉 娜

要 旨

本稿は、言語生態学を基盤とする日本語教師養成プログラムの実践報告である。本プログラムは、従来の「教育」「研究」に「世界」という観点を加えたもので、いかに生き、持続可能な共生の形を探っていくかを学習者と共に考える“同行者としての教師”の養成を目指した。活動では研究、教育、世界と自己との関わりについて、仲間との対話によって理解を深めることを追求した。運営メンバー5 名によるプログラム運営中・後の内省を検討した結果、①能動的自己認識、②自分仕立てのパースペクティブの表明が共通して現れた。実践後、各自が今後の行動基準を言語化したところ、運営メンバーは自己を起点とした“同行者としての教師”のあり方や、人間としての生き方(人間活動)と教師職(教師活動)の一体化を模索し、つながりを重視して自分の課題の克服を試みる意志を形成していた。この背景には、日本語教育を学んできた自己を能動的に受け止め、世界の事象と自己の立場を結びつけたことと、多様性ある参加者と対話できたことが理由として考えられ、プログラムの可能性が示唆された。

【キーワード】持続可能性日本語教育、 同行者としての教師、 世界と自己、 協働、 対話

1. 研究背景

1980 年代以降、年々激化しているグローバル経済の影響で、人・モノ・情報の移動のスピードは上昇している。世界的な移動の動きに応じるように、日本語教育においてもパラダイムが転換しつつある。1990 年代半ばからは日本語教育における「共生」の実現が課題となり、言語背景が多様な社会構成員が共に学ぶ場をいかに形作るかという議論が始まった(佐々木 2006)。共生の議論の高まりと同時に、日本語学習者の生活や自己実現を支援する日本語教師の役割が重視されるようになり、参入側である日本語学習者と受入側である日本人の間に立ち、日本社会における共生を創造するという日本語教師の新しい役割が指摘されている(岡崎 2007)。

社会の動きに目を移すと、2007 年のサブプライムローン問題の破綻に続く 2008 年のリーマン・ショックを引き金として、世界金融は不安定な状況に陥っている。金融不安は食糧問題や雇用問題と深く結びついており、以前にも増して人々の人生設計は見通しが立ちづらくなった。日本語教育の現場でも、学習者・教師双方とも雇用機会が十分に保障されているとは言えず、不透明な見通しの中で生き方を形成することを余儀なくされている。このような状況

にあつて、日本語教師と学習者が連帯を築き、互いに持続可能な形で共生していく道は、それが困難な時代であるからこそ探求されるべき課題として浮かび上がる。

言語教育の場において、どのように自他の持続可能な生き方を追求するかというテーマに向き合うことを提案する新たな言語教育の形態に、言語生態学を背景とする「持続可能性教育としての言語教育」がある(岡崎 2009)。これを日本語教育の場で実現するのが、「持続可能性日本語教育」である。持続可能性日本語教育では、グローバル化の社会変動の下、食糧や雇用面での生活基盤の揺らぎに直面している学習者が、世界の構造や生起したリスクを理解し、その中で生きていくための手立てを講じることによって持続可能な生き方を模索する。持続可能性日本語教育における教師の役割は、上述の世界構造や持続可能な生き方を学習者と共に模索する“同行者としての教師”である。具体的には、自分自身の生き方と現在の世界の変動を同時に捉え、教師である以前に一人の人間としていかに生きるかという問いと向き合うことを意味する(岡崎 2010)。

“同行者としての教師”となることを教師養成の目標にするには、従来の教師養成とは異なる形式の

教師養成が必要となる。従来の教師養成の眼目は、「日本語を正確に理解的確に運用できる能力」を身につけることにおかれていた(日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 2000)。つまり教師教育の焦点がテクニックに限定されていたのである。それに対し「同行者としての教師」を目指した教師養成では、今ここで生きる自分たちがいかに持続可能な生を築いていけるかということを組上に乗せる。すなわち、持続可能性日本語教育は、人間としての生き方(人間活動)と教師職(教師活動)両者を一体化した教育であると捉える(岡崎 2010)。

“同行者としての教師”による実践では、教師と学習者という垣根を越えて互いに生き方を考えようとする。その営みでは、教師自身が「世界はどうなっているのか」「そこでどのように生きていくのか」「誰とどのような関係を築いていくのか」「自分とは何か」(岡崎 2009:65)といった、生き方を形作る問いを見直し、深く自問していくことが必要となる。

“同行者としての教師”を目指した教師養成プログラムはまだ提案されておらず、“同行者としての教師”を育成する教師養成プログラムの開発を行い、具体的な形を示すことが必要である。そこで筆者ら5名はプログラムの運営メンバーとして日本語教師や院生など日本語教育を学ぶ者から参加者を募り、“同行者としての教師”としての日本語教師像を探索することをテーマとするプログラムを企画・運営することとした。

5名の運営メンバーはこの教室で“同行者としての教師”を考える教室の先陣を切る、参加者の同行役となる。“同行者としての教師”は学習者と同行する者を意味するが、持続可能性日本語教育を担う教師の育成者は、“同行者としての教師”の先陣をなす者と考えられる。そこで本稿では、運営メンバーがプログラムの実践において、一人の人間としていかに日本語教育と世界を見つめ、生き方を考察していたかを実践報告の形で示す。

2. 理論的背景

本実践¹は、言語生態学に依拠してデザインされた。言語生態学とは、言語を媒介とした世界のコト・モノ・人のつながりのありようを見る関係の学である(岡崎 2009)。言語生態学を教育に応用した持続可能性教育としての言語教育では、自己を起点として世界のコト・モノ・人のつながりを見ていくと

きに、他者との対話を通して内省し、個人の視野を広げることを目指す。この対話を通して、自己認識と同時に世界認識を深めることが目指される。

持続可能性言語教育における対話と内省のサイクルによる学びのメカニズムを可視化したのが、言語生態学的内省モデルである。言語生態学的内省モデルとは、言語生態学における言語観と能力観²をベースに策定された教師成長の理論的モデルである(鈴木 2012)。このモデルでは教師の成長の目標を、想像力を持って自己の視座の中に他者の視座も保持し、自己を起点として視野を拡大しつつ捉えていく力の獲得に置く。また、教師を科学的知識と経験的知識という既有能力を併せ持った存在としてみなし、実践の場と内省の場における他者との対話の往還が教師の成長の原動力となると説明する。このモデルに本実践を当てはめて説明すると、運営メンバー5人は、既有能力を持って教室に参加する“同行者としての教師”を目指す者である。話し合いなどの言語活動を通じた実践と自己内対話を含めた内省を行い、自己を起点として視野を広げ、教師としての成長を遂げていくことが成長の道筋として期待される。

そこで筆者らは、言語生態学的内省モデルを下敷きに、“同行者としての教師”を目指した教師養成プログラムの企画運営にあたり、実践の場と内省の場における他者との対話を活動のベースに、自己を起点とした視野の拡大を目指す教師養成プログラムを構築することとした。

3. 実践の概要

3.1 実践の理念とテーマ

本実践『『持続可能な日本語教師』とはどのような教師かを考える教室』は、「日本語教育と自己」、「研究と自己」、「世界と自己」の3つの大きなテーマで構成した。「日本語教育」、「研究」は、従来の大学院における日本語教育専門家の育成のあり方と重なるものであるが、本実践はここに「世界」という新しい観点を加えた。これは、前述のグローバル化の変動下における持続可能な生の追求という目的の実現を考慮しての試みである。

「世界」という観点が必要な理由は以下のように説明できる。例えば、この20年ほどで、国内日本語教育の対象者は大幅に変化した。以前は日本研究者やビジネスマンなど、短期的な移動者が主な学習者であった(春原 2000)が、現在は日系南米人や経済

連携協定(以下、EPA)によって来日する労働者など、より長期的な展望の下、多様な目的で日本語を学ぶ人が多くなった。持続可能性日本語教育では、こうした学習者に対応することもさることながら、そもそもなぜ多様な学習者が増えてきたのか、政策や経済の動向の背景には何が起きているのか、といった問いへの考察を行い、世界を見る目を培っていくことを重視する。そこで、持続可能性日本語教師教育を志向する本実践では、世界の変動と日本語教育の変動が連動していることを理解するだけではなく、日本語教育をより持続可能なものにするために、世界と日本語教育のつながりのなかで、日本語教師としての自己が果たしうる役割を模索する必要があると考える。本実践では、その役割を“同行者としての教師”に見定め、学習者と共に模索するためにまず自分が日本語教師としてどう考え、どう生きるかなどの内省を深化することを目指した。

そこで本実践では、「日本語教育と自己」、「研究と自己」、「世界と自己」いずれのテーマにおいても自己を起点に置き、それぞれの一般的な知識を身につけることよりも、自分の立場や経験に基づいて、これらのテーマをどう考えるかを重視した。テーマ間の関係を図1に示した。図中の矢印は自己を起点として、日本語教育、研究、世界の各テーマにアプローチし、そこから自己を捉え返す視点を示す。3つのテーマには重なりがあり、それぞれの関係を連動させて探索する(図中点線)ことを追求した。

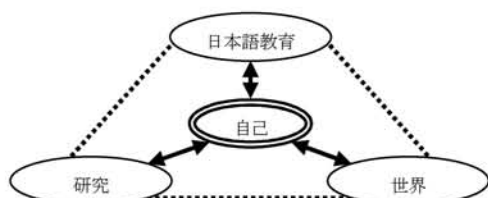


図1 本実践におけるテーマ間の関係

3.2 シラバスと活動の流れ

本実践の目標は「日本語教育と自己のこれまでの関わりを整理し、実践者(研究者)としての自分を、仲間と共にふり返り、形作っていくための方向性を見つけていくなかで、日本語教師(日本語教育に関わる者)としてできることや、持続可能な生き方について、自分なりの考えを持つことを目指す」とした。これは参加者に対して示した目標であり、運営メンバーは、参加者が上述の目標を達成できるように、参加者との対話を行い、自らも内省しながら同

表1 活動のシラバス

| 回・日 | 活動 |
|-------|--|
| ①4/15 | 自己と日本語教育との関係を考える 「日本語教師」の定義を考える |
| ②4/22 | 日本語教師の役割を考える |
| ③5/13 | 日本語教育の歴史を考える (佐々木倫子(2006)「パラダイムシフト再考」) |
| ④5/20 | 日本語教育専攻の大学院生の来歴を聴く |
| ⑤5/27 | 自己の来歴を語り、相手の来歴を聴く |
| ⑥6/3 | 持続可能性日本語教育のあり方を考える (岡崎敏雄(2010)「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン」) |
| ⑦6/10 | 自己を支えている「溜め」を考える |
| ⑧6/17 | EPAと自己のつながりを考える |
| ⑨6/24 | 留学生30万人計画と自己のつながりを考える |
| ⑩7/1 | 実践者／研究者としての自分を考える |
| ⑪7/8 | 「世界はどうなっているか」「そのような世界でどのように生きるか」「人とのようなつながりを作っていくか」「私とは何か」の4つの問いに答える 「日本語教師」の定義を再び考える |

行することが求められた。お茶の水女子大学の教室において2011年4月から7月まで(週1回90分)、全11回行った。シラバス(表1)は活動中の参加者の反応や議論の展開などを反映し、教室開始当初に仮決めたものから随時調整・変更を行い、いわゆる後行シラバスの形を取った。

教室活動では、3.1節に述べたように「日本語教育と自己」、「研究と自己」、「世界と自己」を柱とし、世界の動きと日本語教育の関係、日本語教師の定義、大学院生が行う研究、教育と研究のつながりなどを考えた。テーマは互いに重なり合うため、どの回がどのテーマに分類されるかを明確に区分することは困難であるが、比較的顕著にテーマの特徴が現れていると考えられる例を挙げて説明する。

「日本語教育と自己」は、①の活動が当てはまる。ここでは、ライフライン(人生の出来事によって引き起こされる起伏を、横軸を年齢、縦軸を幸福・充実度で取って一本の線で描いたもの)の活動を行い、これまでの人生の幸福・充実度の高まりと、日本語教育との関わりをふり返る活動を行った。日本語を学習し始めた時期や、日本語教師になった時期が、参加者にとって人生のどんな時期に当てはまるのかを確認した。その後、自分の考える日本語教師の「日本語教師」の定義を言語化した。

「研究と自己」の活動例としては、④が挙げられる。運営メンバーであり、博士課程進学者である鈴木と張が、なぜ大学院に進学することにしたのか、どのような認識を持って研究を行っているのかをふ

り返って記述したテキスト(参加者には当初、鈴木と張が書いたものであることは伏せておいた)を、参加者がテキスト執筆者の立場を推測しながら読み、自己に置き換えて理解するという対話のステップを利用して読んだ。続く⑤では、今度は参加者自身が、大学院進学動機や経緯をふり返ってまとめ、互いにふり返りを共有する活動を行った。

「世界と自己」としては、⑧、⑨での EPA や留学生 30 万人計画と自己のつながりを考える活動が当てはまる。現在の世界で起こっている、一見自分との関係を見出しにくい出来事や、関連はあるがそのことによってどのような変化が引き起こされるのかわからない物事が、どのように自分の仕事や生活に影響を与えるかを考える活動である。

活動の流れを図 2 に示す。内容は前週に示し、資料を読んだり、自分の認識を書いたりする事前課題を行い、一人一人の参加者が自分の意見を前もって考えておくこととした。教室活動では所属や出身地等を考慮し多様な参加者との対話ができるように 3-5 名のグループに分けた。運営メンバーは、参加者の発言の促し、全体の理解や議論の進展においてファシリテーターの役割を担いつつも調整役に徹するのではなく、自らも意見を述べ主体的に議論に参加した。グループでの対話の後、全体で意見を共有し議論を深め、最後にふり返り³を行った。授業時間は 90 分であったが、次第にグループでの話し合いの時間が長くなり、シラバスの後半は授業時間を 30 分程度延長して行うこともあった。

運営メンバーは上述の教室活動全てに参加し、教室終了後、自分が入ったグループの議論の様子を共有し、次週以降の計画を適宜修正し、教室活動を確定した(60~90 分程度)。

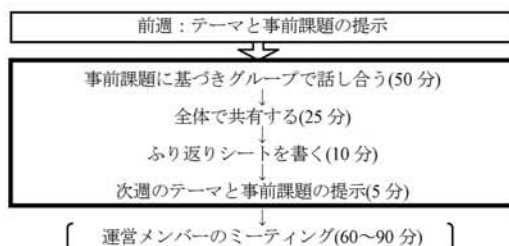


図 2 本実践の展開と時間配分

3.3 運営メンバーと参加者

本稿執筆者の 5 名が運営メンバーである。運営メンバーの背景は表 2 に示す。いずれもお茶の水女子大学大学院博士課程の在学・修了生であり、協働

表 2 運営メンバーの背景

| | 出身 | 参加動機 | 専門 |
|-------|----|---|-------------|
| 鈴木 | 日本 | 持続可能性教育の研究と教師教育実践の融合を考えるため、日本語教育を学ぶ者の連帯をつくるため | 教師教育(内省) |
| トンプソン | 日本 | 同行者としての教師(学び手としての教師)について考えるため | 教師教育(やりとり) |
| 房 | 韓国 | 日本語非母語話者教師として持続可能な生き方を考えるため | 音声教育 |
| 張 | 台湾 | 以前行った持続可能性教室実践(博論のフィールド)のふり返り・改善のため | アカデミック日本語教育 |
| 劉 | 中国 | 持続可能性日本語教育に対する理解を深めるため | 作文教育 |

の実践に関心を持ち、持続可能性教育としての日本語教育を模索している研究仲間である。教室活動の骨組みは、発起人の鈴木がたたき台を作り、その後 5 名で活動の精緻化を図った。

本活動の参加者は学内に貼り出したチラシなどで募集した。同大学院の研究生や科目等履修生、修士課程 1 年、他大学院修了生ら 10 名で、出身地は日本、中国、韓国、ルーマニアである。

3.4 研究課題

本稿の研究課題は、運営メンバーが持続可能な生き方(人間活動)と教師職(教師活動)を追求することによって“同行者としての教師”の役割をどのように捉えたかを探ることである。プログラム自体が萌芽的な試みであるため、運営メンバー側と参加者側を分けて報告し、後者の報告は別稿に譲る。

4. 研究方法

本研究のデータとなるのは、運営メンバーが教室実践中に書いたふり返りシートと、プログラム終了後の内省である。プログラム終了後の内省は、以下の 3 つのステップで進められた。

まず、本実践終了後の 7 月 19 日、運営メンバー 5 名が本実践を通して何を学んだのかをふり返る会を設けた。各々がポートフォリオ化したふり返りシートや実践時のメモ、資料を読み返してこの会に臨んだ。“同行者としての日本語教師”の像と日本語教育に関わる自己の接点を探るため、ふり返りシートに表れている、日本語教師としての自己の捉えられ方を次のふり返りの会までに考えてくこととした。

次に、さらに互いのふり返りを読み込んで臨んだふり返りの会 2 回目の 7 月 26 日では、5 名の内省の共通点として、自分自身の現在の認識や状況を認識し、自己を起点とした率直な内省が綴られる「能動的自己認識」と、能動的自己認識をどう考え、ど

のように価値づけるかに言及し、自分なりの物事の見方として高めていく「自分仕立てのパースペクティブ」があることがふり返りシートから確認された。

上述の2つが確認されたことにより、運営メンバーは、本実践を行ったことに対する自分たちなりの手ごたえを感じた。それは、この実践を通して、日本語教育に関わってきた自分を捉え直し、改めて日本語教師としていかに生きるかの指針と言えるものを獲得しつつあるのではないかという感触である。そこで第3のステップとして、運営メンバーは、今後どのような自己像を目指し、どのような行動を起こすかを確認することと、「同行者としての教師」を探索した後でどのような実感を得ているかを言語化することを目的として「実践終了後の今、どのような行動基準を持っているか」を内省することにした。行動基準を内省し言語化することにしたのは、それを明確にすることによって、運営メンバー個々が理解する「同行者としての教師」に具体像を与え、能動的自己認識でわかった懸案事項や課題を進展していく手がかりとするためである。この過程で運営メンバーは、教室終了後も「同行者としての教師」への理解を深めており、プログラム進行中から続く一連の内省過程にあることを実感した。つまり運営メンバーにとっては、プログラム終了後も、プログラム中から引き続く内省のプロセスにあったと考えられる。そこで本研究では、プログラム中だけでなく、終了後の内省も含めて分析する。以下、結果ではメンバーごとに、能動的自己認識及び自分仕立てのパースペクティブを表にした。本人によるふり返りの分析を示した後、行動基準を紹介する。

5. 結果

5.1 鈴木の場合:実践と研究の一体化へ

| | 具体的な記述 |
|----------------|---|
| 能動的自己認識 | <ul style="list-style-type: none"> ・研究は自分の人生の基盤になり得るもの(5/20) ・この活動を楽しんでいる自分がある(6/3) ・運営側と参加者側が同じ活動に同じように参加し、学び合う教室ができたことに感動している。様々のテーマの活動を一緒に行ったことでより絆ができた感じ(7/8) ・自分も学習者として実践に参加することの楽しさに気づいた(7/8) |
| 自分仕立てのパースペクティブ | <ul style="list-style-type: none"> ・自分自身が完璧でないからこそ、同行者となって学習者と一緒に互いの視野を広げていきたい(6/3) ・学習者を空の容器とみなしたくない。学習者から学ぶことを実践したい(7/1) |

鈴木には、実践と研究の融合を考えると、日本語教育を学ぶ者の連帯を作ることを目指してこの教室を立ち上げることを企画し、運営メンバーに参加を呼び掛けたという経緯がある。活動の中で最初に得た能動的自己認識は「研究というものは自分の人生の基盤になり得るもの(5/20)」との確認であった。鈴木の実験では、この実践以前に関わってきた教育実践ではあらかじめ与えられた教えるべき項目が多かったと感じており、そのために“楽しむ”という実感には程遠かった。それに対し、一から始めることになった本実践では、何を、なぜ、どのように実践するかを一つ一つ吟味した。この違いによって「この活動を楽しんでいる自分がある(6/3)」と、実践を立ち上げる自己に対する肯定的な感触につながった。本実践を企画したことについては「運営側と参加者側が同じ活動に同じように参加し、学び合う教室ができたことに感動している。様々のテーマの活動を一緒に行ったことでより絆ができた感じ(7/8)」「自分も学習者として実践に参加することの楽しさに気づいた(7/8)」と記述した。こうした認識が立ち上がってきた背後には、自分仕立てのパースペクティブとして、実践と研究を融合する必要性への内省があった。実践の中で学習者から学び、研究によって学びを可視化し、実践に還元していくという考えに基づき、実践者としては「果敢な実践をしていきたいと思う。学習者を空の容器とみなすような実践はしたくない。自分自身が学習者から学ぶことを恐れずに実践したい(7/1)」との意志を確認した。

鈴木が実践後に行動基準として挙げたのは、いわゆる「日本語教師」としてよりも、自分が「今ここに生きる一人の人間として周囲と関係を築き、「長い期間、教育を受けた人間」であることを自覚して、それをいかに還元できるかということだった。鈴木は行動基準を以下のように示した。

実践者として、研究者として、家族や友人と生きる者として、一市民として行動する。長い期間、教育を受けた人間として、日本語教育という専門を生かして働く。人生を通して成し遂げたい究極的な目標は、「自分の時間と力を他者がよりよく生きるために使うこと」。そのことに心からの喜びを感じる人間になること。

鈴木にとってのこの実践は、「自分の時間と力を他者がよりよく生きるために使うこと」という、日本語教師という職業に限定されない、より広い目標を見つける契機となったのである。

5.2 トンプソンの場合:仲間との対話で学び続ける教師

| | 具体的な記述 |
|--------------------|--|
| 能動的自己認識 | <ul style="list-style-type: none"> ・「教師＝学び手」が自分のモットー(4/22) ・学び手と一緒にニーズから問い直す(4/22) ・学生を信頼していないかもしれない(5/13) ・「自己を起点」という姿勢が自分にないかもしれない(6/17) |
| 自分仕立ての パースペクティブ | <ul style="list-style-type: none"> ・自分が協働的・共生的人間か考えることが大切(5/27) ・日本語教育は未開な私を切り開いてくれる(7/8) |

トンプソンは、持続可能性言語教育の基軸となる“同行者としての教師”について仲間と検討したいと考え、運営メンバーとなった。学び手としての教師を追究する能動的自己認識は、『教師＝学び手』が自分のモットーであることに改めて気づいた(4/22)や「学び手の要求・ニーズに囚われず、一緒にそのニーズから問い直していくことが必要(4/22)」に表れていた。一方、「共に考える教育を留学生に提供した場合、学習者の期待と異なり、上手くいかないかもしれない。私は、学生を本当の意味で信用していないのかもしれない(5/13)」と共に学ぶ仲間であるはずの学習者に信頼を置いているか懷疑を示し、また『自己を起点に』という姿勢が自分にないかもしれない(6/17)と、学び手として、コト・モノ・人のつながりを考える上での当事者意識の欠如に気づくなど、“同行者としての教師”という信念と相反する自己のあり方を批判的に捉え、その矛盾への気づきを得ていた。このような自己を批判的に捉える能動的自己認識によって得られた自分仕立てのパースペクティブでは、「自分が協働的・共生的な人間か、考えることが大切(5/27)」と協働を専門とする自分自身が協働的な姿勢であることが重要だと意味づけ、研究者として知見を発信するだけでなく、それを体現することに価値を置いている。また、当初の能動的自己認識では共に学ぶ仲間としての学習者に懐疑心があったのが、「私は、日本語教育を学ぶことによって社会・学習者とながっていられる。日本語教育は無知で未開な私を切り開いてくれる(7/8)」と学習者との出会いの場である日本語教育を自身の学びの場と意味づけ、“同行者としての教師”であるために追求すべき姿勢を確認した。

これらの能動的認識と自分仕立てのパースペクティブを経て、葛藤に向き合い“同行者としての教師”と

して前に進んでいくための具体的な行動基準を挙げた。

実践で理想と現実の葛藤に悩む時、一人で考え込んだり、思考停止になったりせず、世界の人・コト・モノのつながりの中で、自分がどの位置にいて、どうありたいかを、内省し続けたい。現場の関係者や研究仲間、そして家族と自分の考えを共有し、ことばを尽くしてさらに考えていきたい。

トンプソンは自分が理想とする実践や自分の行動のあり方を、現実実現できない時、その乖離の狭間で悩み、思考停止したり、現状維持に徹するのではなく、自分に身近な関係者、研究仲間、家族とのつながりと対話を大切にすることで、自分が協働的・共生的人間として行動しているかを点検し、自分が何をすべきかを俯瞰的視野を持って考え続けたいという意志を表明した。そうした行動を積み重ねていくことが、自分が求める“同行者としての教師”に近づくことであり、“同行者としての教師”であり続けることだという認識に至った。

5.3 房の場合:関係性の中で居場所を見つける

| | 具体的な記述 |
|--------------------|---|
| 能動的自己認識 | <ul style="list-style-type: none"> ・修了してから自分の居場所がなくなった(6/10) ・国で築いてきた人間関係や家族関係、仕事、生活につながるネットワークを失いかけている(7/8) ・世界の動きと日本語教育、研究と私を考えること→現在の自分の位置を認識する(7/8) |
| 自分仕立ての パースペクティブ | <ul style="list-style-type: none"> ・協働学習＝共生。教師が一方向的に支援する立場にたつのではなく、教師も学習者に支えられるのが協働だ(5/13) ・居場所というのは自分がどうとらえるかによって変わるかもしれない(6/10) ・特にこれといった解決案はなくても、自分が今どの位置にいるかを深く考えたので安心感のような気持ちができたような気がする(7/8) |

房は、日本語母語話者のように日本語が駆使できない非母語話者である自分が日本語教師として日本で働くことに不安を感じており、日本語教師としての持続可能な生き方を探るために、教室の運営メンバーとして参加した。活動の初期に得た能動的自己認識は、「私はこれから JFL 環境(韓国)で日本語を教えるつもりだ(4/22)」と自分の活躍する場を日本ではなく、韓国として規定するものだった。しかし、長期化した留学生活によってこれまで「母国で築いてきた人間関係や家族関係、仕事や生活につながるネットワークを失いかけている(7/8)」ため、韓国で日本語教師として生きることには不安を抱えており、日本で日本語教師として生きる道も模索していた。日本は母国に比べ、留学生活の間に築いてきた人間関係や生活の基盤が整っており、最初から作らなければならないといったリスクは少ないように房には

思われた。だが、日本で生きる道を選択したとしても房の不安が解消するわけではなく、日本で日本語教師として働くならば、日本語母語話者に劣らないほどの日本語能力が要求されるのではないかとプレッシャーと、学生の目に自分がどう映るかを常に気にする心許なさはぬぐえない。

房はこのような現状を具体的に言語化することによって、漠然として抱いていた自分の不安や現実をコト・モノ・人のつながりの中で具体的に認識している。このような不安や問題を解決するための具体的な解決策は得られたわけではないが、最後のふり返りで房は「特にこれといった解決案はなくても、自分が今どの位置にいるかを深く考えたので安心感のような気持ちができるような気がする(7/8)」という自分仕立てのパースペクティブを得ている。また房は「協働学習＝共生。教師が一方的に支援する立場に立つのではなく、教師も学習者に支えられる(5/13)」、「教師も学習者と一緒に協働しながらこのような状況(経済や政策、地震などの社会変動)を切り抜けることが必要だと思うし、そのようなことが(日本語教師としての私の)幸福でもある(7/8)」と日本語教師としての自己を再認識もしていた。このような認識は、他者に支えられたり、対話を深めたりする経験を通して得られたものであると考えられる。

本活動での経験が、人間として、日本語教師として生きるためには自分とつながっている人と協働すること、そして対話できる関係を作りながら生きるという〈行動基準〉を形作ったと考えられる。房の行動基準を以下に示す。

自分とつながっている人と学習者と協働しながら自分や学習者が直面した問題を一緒に切り抜けていきたい。不安やこれからのことについて言葉にすること。対話できる関係を作っていきたい。

5.4 張の場合:日本での学びを母国で応用する意志の獲得

| | 具体的な記述 |
|----------|---|
| 能動的自己認識 | ・学習者としての自分(外国人)が、日本で勉強した信念を国に帰っても維持できるかどうか心配(5/13) ・EPA と自分の関係を考えたら、日本で得た信念と台湾の家族がしていることとの矛盾を感じる(6/17) ・「日本のために働く自分」という言葉はなぜ出てきただろう？劉が言っているような「学生のための教育」への発想がない(6/24) |
| パーズベクティブ | ・これから「世界のために」というレベルで範囲を広げなければ(7/8) ・勉強したことを台湾で実現できるか心配だが、世界市民を育てる視点から見れば、JFL も共通している(7/8) |

張は、持続可能性言語教育を学んで実践を行った経験をより深く内省し、また実践に基づく博士論文研究に還元する観点を得ることを目的としてこの教室に参加した。

持続可能性言語教育で目指される言葉の教育とは、言語に関する知識を学習者に教授することではなく、言葉を使って他者と対話し、社会と自分との関係性を認識していくためのものである。しかし、「学習者としての自分(外国人)は、日本で勉強した(こういう)信念を、母国に帰って維持できるか(5/13)」、つまり海外の外国語学習環境でこのような教育内容を実践できるか、張には懐疑心が生じていた。また、教室で取り上げられた「EPA と自分の関係を考えてみたら、ここ(日本)で自分が理想としている信念は、台湾で自分の家族がやっている(外国人介護士を雇っている)こととの矛盾を感じる(6/17)」と内省した。6/24 に行った留学生 30 万人計画についての議論では、張は将来帰国し日本語教育に関わって学習者の日本留学を勧めることが母国の頭脳の流出に繋がってしまうのではないかとこの恐れを『日本のために働く自分』というやや否定的な表現で言語化した。一方これに対し運営メンバーの劉は、日本語を学び留学することが『学生のための教育』になると考えられるという趣旨の発言をしており、張は自分と劉の考えを対比させ、『日本のために働く自分』という言葉はなぜ出てきただろう？劉が言っているような『学生のための教育』への発想が(自分には)ない」とふり返った。張は劉の考え方との比較を軸に能動的自己認識を行っていると言える。

活動による対話や内省が進んだ 7 月には、「台湾でどれぐらい自分が勉強したものを授業で実現できるか心配しているが、『世界のために』というレベルで範囲を広げなければ」、「世界市民を育てる視点から見ると、JFL と JSL に共通するベースが見えてきた(7/8)」と、日本で学んだことを母国で応用する意志の獲得につながる自分仕立てのパースペクティブを得ていた。

張は新奇性ある言語教育を母国で実践することを目指し、行動基準を以下のように示した。

日本で勉強している私は、この教室を通じて、常に台湾ではできるかを考えているのが分かった。身につけたことを実践したい、台湾に合う形にどうすればいいか考えたかったかもしれない。今まで培ってきた日本との繋がりを大切にしながら、新天地(母国)で新たな実践フィールドでの繋がりを作りたいと思っている。

5.5 劉の場合:社会の将来を視野に入れて学習者と考える教師

| | 具体的な記述 |
|----------------|---|
| 自己認識 | ・協働学習や持続可能性日本語教育を目指す自分の中に、まだ昔教わってきた経験の名残がある(4/15) ・日本語教師をやっていた時の自分の志が変わっていない(5/27) |
| 自分仕立てのパーズペクティブ | ・受けた教育のよさを生かしながら、目標としている持続可能性教育に近づきたい(4/22) ・研究とは何か考え続けたい。生計を立てるだけでなく、自分の実践を繰り返す手段の1つでもあるし、自己主張するツールでもある(5/20) ・学生は宝物。彼らと一緒に考え続けることによって、私は自分の存在価値に気づくだろう(6/3) |

劉は、自分自身の博士論文のテーマでもある持続可能性日本語教育に対する理解を深めたいと思い、教室の運営に参加した。活動を通して得た能動的自己認識には、「協働学習や持続可能性日本語教育を目指す自分の中に、まだ昔教わってきた経験の名残がある(4/15)」ことへの複雑な気持ちがあった。一方で、学習者に日本語を学ぶ面白さを分け与える日本語教師でありたいという留学当初の思いが変わっていないことに気づき「日本語教師をやっていた時の自分の志が変わっていない(5/27)」ことへの自己肯定感などがあった。これらの能動的自己認識によって得られた自分仕立てのパーズペクティブでは、「過去の自分が受けた教育のよさを生かしながら、目標としている持続可能性教育に近づきたい(4/22)」、「学生は宝物。彼らと一緒に考え続けることによって、私は自分の存在価値に気づくだろう(6/3)」と自分が学んできた知識を活かす意気込みを綴った。劉は行動基準を以下のように示した。

(中国の社会問題から)逃避するのではなく、教壇に立って学生たちと一緒に世界について考えて、私一人の力ではなく、より多くの人の力で子どもたちに住みやすい環境を提供すべきだと思う。

これは、母国の中国に戻り大学の教員の仕事を続ける予定の劉にとって、自分自身が日本で得られた持続可能性日本語教師の理想像を中国で実践する場合の行動基準となる。ここでは、日本語そのものを学生たちと共に考えるだけでなく、将来を担う自分の子どもも含む子どもたちが生きる社会のことを視野に入れ、中国社会において起きている様々な出来事を学生と共に認識し考え続けることが大事であると主張されている。劉は持続可能性日本語教育を担う日本語教師として、教育と社会と自分自身の生き方と結びつけた考えを展開したと言える。

5.6 まとめ

5名の運営メンバーのふり返りには、それぞれ自己を起点にした内省が展開されていた。内省自体も、最後に各々が確認した行動基準も多様であるのは、運営メンバーの言語文化的背景や現在の立場の多様性を反映するものである。鈴木は「実践と研究の一体化」、トンプソンは「仲間との対話で学び続けること」、房は「関係性の中で居場所を見つけること」、張は「日本での学びを母国で応用する意志の獲得」、劉は「社会の将来を視野に入れて学習者と考えること」に、それぞれが持続可能な生き方を構築する上での課題を見出した。

5名はそれぞれ自らの状況を吟味した上で、何が現在の自分の不安材料となっているかを言語化したと言える。言い換えれば、本実践で展開された内省とは、持続不可能な状態を認識し、持続可能にする手立てを講じるための思考の軌跡であったといえる。このことは、「同行者としての教師」像の獲得の模索の過程で、人間活動と教師活動を一つの視野の下で一体化して捉えることが可能となったことを示す。

内省の中では各自の抱える課題が示されたが、これらが解決されたとは言い難い。例えば鈴木やトンプソンが抱える、実践と研究、理想と現実の乖離の解消という課題は実践者、研究者であり続けようとする限り継続するであろうし、張、劉、房は日本語非母語話者としていかに日本語を教えるか、母国で持続可能性日本語教育をいかに展開するかという容易に答えの見出しがたい課題を持っている。しかし5名は、自己の課題を明確化することによって、自己を主体的な存在として認め、課題に向き合い前進する意志を確認することができたと推測できる。

6. 総合的考察

6.1 行動基準獲得の背景

では、なぜ本実践で運営メンバーはこうした内省を展開し、自己を起点とした行動基準を獲得することができたと考えられるのであろうか。2つの理由が考えられる。第一に、本実践では「日本語教育と自己」、「研究と自己」、「世界と自己」の3つがテーマとされたことである。従来の日本語教師教育では中心に据えられることのあまりないテーマを扱い、教科書的な知識や技術を得ることではなく、自己を起点として考えることが求められたことに理由を見出すことができる。これにより、日本語教育を学ん

できた自己を能動的に認識し、世界の中で起こっている事象と自己の置かれている立場を結びつけた内省が可能になったと考えられる。

第二に、本実践のデザインで、対話を重視し、多様性のあるメンバーと意見を交換することができたことが、運営メンバーが自己の行動基準を獲得できたもう一つの理由として考えられる。本文中(5.4)にも、張の内省に劉の発言に関するふり返りが現れていた例を示したが、他にも、グループディスカッションで参加者と話した運営メンバーが、自己のアイデンティティが揺さぶられるようなやりとりもあった。運営メンバーのふり返しシートから例を挙げる。「小中学生に日本語を指導するメンバーと話することによって、自分自身の経験を思い出して、大人向けの教材を使って小4の男の子に日本語を教えたことを反省した」(劉、4/22)、「(同じグループの参加者が、自分を形作るものの一つとして挙げた)『よろこび』という溜め⁴は面白い。これを挙げるだけで心のゆとりを感じてしまう。いっぱいいいの私には思いつかなかった言葉」(トンプソン、6/10)等のふり返しに見られるように、仲間の、自分とは異なる視点が新鮮な驚きをもたらし、改めて自己の経験や認識をふり返る視点となっていたことが綴られている。このように、運営メンバー同士はもちろん、背景や経験、立場の違う参加者とのやりとりによって、運営メンバーは継続的に自己をふり返ることが可能になっていったと考えられる。

6.2 実践の意義と今後の課題

本実践において運営メンバーは、世界の変動下での日本語教育に関わる日本語教師として、研究者として、一人の人間としてどう行動するかを考える“同行者としての教師”としての内省を行っていたと言える。例えば、日本で学んだことを母国で実践しようと考えている張は、国内における日本語教育と海外における日本語教育を別物と捉えていたが、本実践で世界の変動の中で日本語教育を考えることによって、世界の中の自己、日本語教育研究に関わる自己を統合した結果、日本で学んだことを母国の日本語教育へ生かしていく実現可能性を吟味し始めた。また鈴木は、日本語教師としての自己だけではなく、実践者、研究者、家族や友人と生きる者、一市民というアイデンティティを確認した。このように運営メンバーは、人間としての生き方(人間活動)と教師職(教師活動)を一つの視野の下で一体化して

捉え、人間活動と教師活動が一体化していない状況は持続不可能であることを認識し、克服するための行動基準を手に入れた。これは、日本語学習者を教える日本語教師という限定的な職業観から解放され、世界(社会)の中における自己の模索を開始していることを示す。また、大学院修了後の自己の居場所を考えることがテーマだった房は、日本語非母語話者教師として、母国、日本に関わらず自分とのつながりのある人や学習者との協働によって不安を乗り越え、対話的關係を築くことへの意志を表明した。

これらの例に示されているように、運営メンバーの認識には他者との関係を築くことによって自分の専門性を発揮しようとする広い世界認識における教師観が表れている。この結果から、持続可能性教育としての日本語教師教育を志向する本プログラムの意義が示唆されたと考える。

本研究では、実践の運営メンバー5名の内省に焦点を当て、この実践によって何が得られたのかを明らかにした。今回の実践においては、教師として世界を認識する態度が全面的に表出していたといえる。そのため、持続可能な生き方を支える雇用や食糧というテーマは中心課題とはならなかった。今後の実践においては、これらのテーマを正面から取り上げることが模索すべき課題である。また、今後は運営メンバー以外の教室参加者の内省や教室での議論にも着目し、どのような学びが獲得されたのかを明らかにすることによって、言語生態学に基づく日本語教師養成プログラムの可能性を探究したい。

注

1. 本教室のタイトルは、日本語教育を通じて世界を認識し、日本語教師としての役割を模索しつつ自己の持続可能な生き方を模索する教師の姿を捉え、「『持続可能な日本語教師』とはどのような教師かを考える教室」と名付けた。『持続可能な日本語教師』の像を予め提示するのではなく、どんな日本語教師のあり方が持続可能かを、一人一人が考えていくこととした。
2. 言語生態学では、言語活動は人間諸活動と一体化してなされるという言語観と、能力は個人を取り巻く事象や人との間の試行錯誤の過程で発動され形成されるという能力観を支持する(岡崎 2009:6&29)。
3. 参加者と運営メンバーは以下の2点から構成されている共通のふり返しシートを記入した。「1.今日の活動をふり返って、気づいたこと・考えたこと・学んだこと等を自由に書いてください。(今日の活動について、自分について、仲間について)2.これからしようと思うことや、考えていきたい課題などを書いてください。」

4. 溜めとは、金銭的、精神的、人間関係などの潜在能力のことである。外界の衝撃を吸収し、和らげるほか、エネルギーを組み出す諸力の源泉となる(湯浅 2008)。

参考文献

- 岡崎眸(監修)(2007)『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版
- 岡崎敏雄(2009)『言語生態学と言語教育—人間の存在を支えるものとしての言語』凡人社
- 岡崎敏雄(2010)「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン：教室活動・シラバスデザイン・教師の役割」『筑波大学地域研究』(31),1-24.
- 佐々木倫子(2006)「パラダイムシフト再考」国立国語研究所(編)『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』アルク,259-283.
- 鈴木寿子(2012)「共生社会における日本語教師養成のための一考察—言語生態学的内省モデルの提案」『人文科

学研究』8,33-38.

- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議(2000)『日本語教育のための教員養成について』文化庁
- 春原憲一郎(2000)「海外・国内の日本語教育概観：広がる日本語教育—激動の20年と今後の展望」『研修(AOTS 財団法人海外技術者研修協会)』No.293 2000年冬季号(2011年9月25日アクセス)
(http://nihongo.aots.or.jp/learn/pdf/007_3.pdf)
- 湯浅誠(2008)『反貧困』岩波新書

付記

本研究は科研費若手研究(B)(23720260)「共生社会の構築に資する持続可能性教育としての日本語教師養成プログラムの開発」(研究代表者：鈴木寿子)の助成を受けたものである。

すずき としこ・ばん ひょんひ／お茶の水女子大学、とんぶそん (ひらの) みえこ／淑徳大学、
ちょう ゆさん／お茶の水女子大学大学院修士課程、りゅう な／大連外国語学院
suzuki.toshiko@ocha.ac.jp、hiramie@hotmail.com、hh9518@yahoo.co.jp、
yusan52@gmail.com、xiaor3199@yahoo.co.jp

The Potential of Designing a JSL Teacher Training Program Based upon the Ecology of Language: Analysis of Reflections by the Coordinators

SUZUKI Toshiko・THOMPSON (Hirano) Mieko・BANG Hyeonhee・CHANG Yusan・LIU Na

Abstract

This paper reports a new teacher training program for Japanese as a second language (hereafter JSL) based upon the ecology of language. This program is aimed at enabling participants, including the five coordinators, to develop awareness of JSL teachers as companions of learners, who think about how they can live symbiotically with their learners in the world. In addition to views of 'education' and 'research', which have been pursued by most JSL teacher training programs, this program added the concept of 'world' and encouraged the participants to associate themselves with those three aspects through dialogues with their peers. The reflections made by the coordinators during the approximately three-month program were analyzed by the coordinators themselves. The result showed that 1) proactive self-awareness and 2) their own perspectives appeared in all their reflections. The coordinators further reflected on this result and verbalized criteria for their future actions and behaviors. Their criteria revealed their own way of attempting to become ideal JSL teachers as companions of learners, and their intention to tackle their own issues and valuing networking with others. It is suggested that the coordinators obtained those criteria by positively accepting themselves as JSL teachers, associating themselves with the world in which they are living, and exchanging ideas with their peers.

【Keywords】 Japanese language education for sustainability, teacher as a companion of learners, world and self, collaboration, dialogue

(SUZUKI & BANG: Ochanomizu University, THOMPSON (Hirano): Shukutoku University, CHANG: Ochanomizu University's Ph.D. degree holder, LIU: Dalian University of Foreign Languages)