

日本語教師の専門性とその形成

— 個別事例（小西知代氏）の実践分析及びライフヒストリー研究から —

森脇 健夫*・康 鳳麗**・坂本 勝信***・小西 知代****

日本語教師の専門性はどのように形成されるか？本研究は、日本語教師の力量形成を授業スタイルの形成ととらえ、事例分析を行った。事例分析においては授業の参加観察、記述、そして、ライフヒストリー的アプローチを用いて、教師の授業スタイルを析出した。また、その授業スタイルがいかなる実践的な経験の中で培われてきたものなのか、日本語教師の専門性及びその形成について検討・考察を行った。その結果、授業スタイルの核として「二重の応答性」の獲得が重要であることが明らかになった。

キーワード；日本語教師、専門性、授業スタイル、力量形成、二重の応答性

はじめに

1 日本語教師をめぐる制度的状況と資格

日本語教師をめぐる制度的状況と資格についてまず素描しておこう。

近年日本語教師の数は、日本語学習者の増加に従って増え続けており、平成19年度には過去最大数に達している¹⁾。

学校教育に携わる教師一般に比して、日本語教師になるために必要な国家資格はない。国家資格に準じた基準としては次の3種類のものが挙げられる。①大学で日本語教育を主専攻または副専攻して修了、②日本語教育能力検定試験に合格、③日本語教師養成講座420時間の修了。このうちのひとつを満たしていれば、日本語教師の資格を持っていると見なされる。いったん日本語教師の仕事に就いてもキャリアラダー（経験に準じてキャリアアップをしていく道）も十分には整備されていない。一方、現場では即戦力が求められているという現状がある。

2 日本語教師の専門性

日本語教師をめぐる制度、現実には厳しいものがあるが、その一つの背景には日本語教師の専門性が十分に理解され社会的に認知されていない状況があるものと思われる。日本語教師の専門性についての議論を見ておこう。その一つのスタンダードとして位置づけられるのは次の議論である。

日本語教育推進対策調査会報告書（1976）は「日本語教員に期待される能力の具体的内容」²⁾として、語学に関する専門知識を強調していた。すなわち①日本語能力、

②言語に関する知識・能力、③日本語の教授に関する知識・能力、④その他日本語教育の背景をなす事項についての知識・理解、の4点である。

以上を踏まえながら教師の人間としての成長にも踏み込んだ定義として伊東・松本のものがある（2005）³⁾。

伊東・松本は次の6のカテゴリーを挙げている。①（日本語教育能力試験の出題範囲に定められた）知識、②（異なる文化、多様な価値観を持つ学習者で構成される日本語教室で日本語を教える教師として、「学習の異なる経験・知識や意見に対して柔軟に対応し、それらを尊重する；学習を支援し促進させるためには、教師と学習者との対話を生み出す努力を惜しまず、学習者と共感できる意欲や態度を持つ）人間性、③（日本語教育を行う上で必要となる専門知識と実際の教授能力に加えて、授業に必要な資料、情報、教材を収集する能力、指導案を作成する能力、学習と学習者の関係を把握し指導方法を創造する能力、反省・評価する能力といった）専門性、④（よりよい授業を創造するために、授業の計画、実行、反省、というサイクルを上手く機能させ、自己研修型教師（self-directed teacher）になれることをさす）自己教育能力、⑤（教師が授業や学習者を深く知り、本質を見極めておく）説明責任能力、⑥（日本語を教える上での日本語能力及び教師と学習者間の円滑なコミュニケーションを実現するための日本語能力、いわゆる）言語運用能力。

日本語教師の力量に関する議論は、日本語の専門知識、日本語教授の方法知（授業運営能力）から、学習者把握能力、学習環境の整備能力、そして人間的成長、コミュニケーション能力に広がってきている。

一方、日本語教師の力量の形成の方法論については従来、授業に関する理論的・技術的知識の獲得とその適用が主な内容であり、「教師として備えるべきだと考える諸技術を、指導者が訓練によって教え込みマスターさせ

* 三重大学
** 鈴鹿医療科学大学
*** 常葉学園大学
**** 国際教養大学

ようとする」(岡崎 1997: 8)⁴「教師トレーニング」(Teacher Training)が主流であった。

しかし、「教師トレーニング」(Teacher Training)によって教え込まれた技術を忠実に実行するだけでは、実際の教室運営に対応できない場合がある。そこで「教師養成や研修にあたって、これまで良いとされてきた教え方のモデルを出発点としながらもそれを素材に〈いつ、つまりどのような学習者のタイプやレベル、ニーズに対して、またどんな問題がある場合に〉、〈なぜ、つまりどのような原則や理念に基づいて〉教えるかということ、自分なりに考えていく姿勢を養い、それらを実践し、その結果を観察し改善していくような成長を作り出していく」(岡崎 1997: 9-10)といった「教師の成長」(Teacher Development)としての考え方が登場した。「自己研修型教師 (Self-directed Teacher)」と呼ばれるモデルである。「自己研修型教師」とは、「他の人が作成したシラバスや教授法をうのみにし、そのまま適用していくような受け身的な存在ではなく、自分自身で自分の学習者にあった教材や教室活動を創造していく能動的な存在である」(岡崎 1997: 15)。

「自己研修型教師」になるためには、「教師自身が、自らのこれまでの生い立ちを自分のことばで書きとめたものを、自分で分析することにより、〔自己理解〕〔自己受容〕を深めていく」というライフストーリーの面において明らかにしようとする横溝 (2006)⁵の研究がある。

日本語教師の専門性、力量形成のとらえ方は、技術的熟達者から反省的实践者像への変革にともなって大きく変化してきている。つまり、技術的要素的なとらえ方から実践知も含みこんだ総合的なとらえ方へと変容してきているのである。

3 問題の所在と本論文の課題

力量形成－授業スタイルの形成としてとらえる

小中高の学校教師の力量形成を研究課題にしている教育方法学においては、教師教育学に影響を受けながら近年、授業の「技術主義的な把握」に対する再検討の機運が高まり、教師論としての教師のライフストーリー研究とミクロな授業研究との間にクロスオーバー的な研究領域、すなわち「授業スタイル構築」を教師のライフストーリーの文脈の中で理解しようとする研究領域が成立してきている (森脇 2004)⁶。

本研究は、日本語教師の力量形成を授業スタイルの形成ととらえる。授業スタイルとは「その教師が授業を構想し、教材づくりや授業を行う際に見られる『一貫性』をもった特徴のあるやり方」(森脇 2007)⁷とする。授業スタイルの形成とは、単に技術の習得や知識の活用だけではなく、経験、振り返りによって得られる暗黙的な実践的知識をも含みこみ、ある観のもとに統一されている

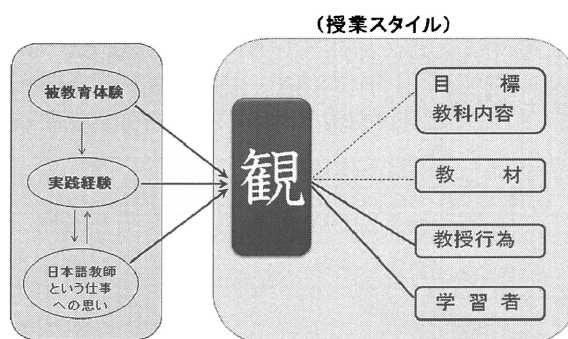


図1 観と授業スタイルの関係

く過程である (図1)。こうした授業スタイルの形成の過程を方法知に焦点をあてたライフストーリーインタビューによって明らかにしていこうとする試みである。

4 対象と方法

対象：小西知代氏。国際教養大学の日本語講師。日本語教師歴19年。小西氏は大学卒業後、福祉関係の仕事をしながら日本語教師養成コースに2年間かけて通い、修了後渡米して8年間滞在していた。滞在中の最初の4年間は2つの大学でそれぞれ英米文化修士と日本語教育修士を取得し、そして、2つの修士課程に在学ながら日本語教師のティーチングアシスタントとして日本語教育に携わっていた。さらに、修了後、2つの大学にて日本語教師を歴任して1998年帰国した。帰国後も、日本語教師として日本語教育の現場で実践をしてきている。

方法：実践研究及びライフストーリーインタビュー

実施に当たり、授業への参加観察を行い、授業スタイルの抽出を試みると同時に、教師のライフストーリーについてのインタビューを行い、その授業スタイルがいかなる実践的な経験の中で培われてきたものなのかを明らかにする。具体的には、2006年7月から2008年9月にかけて50分授業の授業参観を計7回、インタビューを計3回実施した。授業とインタビューをすべて文字化し、インタビューのチェック後のデータをもとにそれぞれの授業スタイルを析出し、日本語教師の専門性及びその形成について検討・考察を行った。

I 「初級日本語」の授業の分析

I-1 小西氏の授業の概要 (1時間の指導案、授業概要)

本稿では、小西氏の授業スタイルの特徴が鮮明に表れる初級クラスの授業を取り上げることにする。

まず、クラスの紹介しておく。11名の学生が在籍しており、それぞれの出身地はモンゴル、アメリカ、スイス、カナダ、フランス、香港、ロシアである。来日して2週間目に入ったところで、日本語学習は全員ゼロからのスタートである。教科書は英語母語話者向けの『げん

き』⁸を使う。クラスが始まって6時間目の授業である。この時間では、教科書 pp. 6-9 の内容が予定されており、具体的には、既習あいさつと数字の小テスト、ひらがな学習、助詞「は」について、TPR⁹、「～さんはどこから来ましたか」の導入と会話練習、「～年生」の練習等がある。資料1は当日の教案である。

資料1 初級クラス6時間目(9月8日)の教案

- 1 あいさつと数の小テスト
⇒ 数は2回ずつ読み、最後にもう一度通して読む
- 2 ひらがな
 - (1) 濁音、半濁音について
 - (2) 小さい「つ」について
 - (3) 「きゃ、きゅ、きょ」などについて
 - (4) 助詞の「は」について
 - (5) 読む練習(カードで)
- 3 あいさつ復習(カードで)
- 4 TPR「食べてください/飲んでください」を追加
- 5 「～さんはどこから来ましたか」の導入
A: ああ…。すみません、お名前は?
B: Bです。
A: Bさんですか。
B: はい、そうです。
A: Bさんはどこから来ましたか。
B: (国)の(町)から来ました。
A: ああ、そうですか。
B: Aさんはどこから来ましたか。
A: (国)の(町)から来ました。
B: ああ、そうですか。
- 6 「～年生」の練習
 - (1) 数字の復習(1から10まで)
 - (2) 「～年生」の練習
 - (3) What year are you in?
⇒ 何年生ですか。
⇒ 今、何年生ですか。
A: すみません、Bさんは大学生ですか。
B: はい、そうです。
A: 今何年生ですか。
B: ～年生です。
A: ああ、そうですか。
B: Aさんは?
A: 私は～年生です/私も～年生です。

活動がスピーディに切り替えられ、テンポよく進められていく。資料2は資料1で示した教案を実施した際に行われた教室活動の順次性と活動内容である。

資料2 一時間の教室活動

- 0 授業開始前の席順のくじ引き
- 1 天気に関するあいさつのペア練習 (1分)
- 2 英語によるスケジュールの説明 (1分)
- 3 絵カードであいさつ復習 (4分)
- 4 手振りで数字の復習 (30秒)
- 5 小テスト (5分)
- 6 文のフラッシュカードでひらがな復習 (1分)
- 7 「あかさたな」ソング (10秒)
- 8 仮名学習(濁音・半濁音・促音・拗音・拗長音) (5分)
- 9 TPR(既習に新語を追加) (2分)
- 10 「～さんはどこから来ましたか」の会話文
 - ①前半の文。T 英語意味・モデル提示、S 復唱 (1分)
 - ②後半の聞く文。T モデル提示、S は5回、3回と復唱、会話練習 S→S1(挙手) (4分)
 - ③後半の答える文。T モデル提示、S 復唱、ペア練習 (4分)
 - ④前半・後半合わせ練習。S→S1(挙手) (2分)
 - ⑤会話の補足 (1分)
 - ⑥会話の完成練習パターン1 S→S1(挙手)
パターン2 S1→S2(挙手) (3分)
- 11 「～年生」の会話文
 - ①語彙の導入。T 説明・モデル提示、S 復唱 (3分)
 - ②文の導入・練習。T モデル提示、S 復唱 (5分)
 - ③ペア練習・発表。T モデル提示、S 復唱
S1→S2(挙手) (5分)
- 12 平仮名付きの絵カードで単語学習。
T モデル提示、S 復唱 (4分)

10番目に行われた「会話文」を例にその内容を詳しく紹介しよう。会話の前半は1分、後半の「聞く」文は4分、後半の「答える」文は4分、前半・後半の合わせ練習は2分、会話の補足は1分、会話の完成練習は3分、と、同じ項目でも違うアクティビティを入れて5分以上にならないようにしている。練習パターンは次から次へと滑らかに移行していく。例えば、会話の場合は、文型例示、モデル会話、会話練習といった順番に行われるが、形式は、教師対学生全員、学生全員対学生一人、学生対学生、学生全員対教師などと様々ある。授業は学生の興味や関心を失わないように工夫されている。TPRを含

I-2 小西氏の授業の特徴

小西氏の授業の概要と特徴をまず述べたい。小西氏の授業における最大の特徴は授業の構成である。50分授業は分節化され、分節ごとにさまざまな活動が取り入れられている。一つの教室活動は平均5分を超えず、教室

めた非言語的なパフォーマンスがふんだんに取り入れられている。例えば、教師が「聞いてください」と言ったら学生は手を耳にあてる、教師が「食べてください」と言うと学生は食べるしぐさをする、「見てください」=見るしぐさ、「飲んでください」=飲むしぐさ、などである。もう一つの特徴は、学生への丁寧な「心遣い」である。例えば、長音（せんせい、がくせい）、促音（買って、入って）のある語彙が出ると、モーラ数を確認したりする。よく間違える英語圏学生の特有の発音についてその都度日本語の発音と英語の発音の違いを比較して、その違いをはっきりと英語で説明しながら進める。例えば、「かんにちは」ではなく「こんにちは」、「いただきますーす」ではなく「いただきます」などが挙げられる。

I-3 特徴の分析

こうした授業の特徴を醸し出す要因がどこにあるのか、小西氏の授業で使われている技術（知）、実践的知識のなかで可視化されているものについて抽出し、分析してみよう。シュワブ¹⁰は「教師」「子ども」「教材」「学習環境」の4つの要素による課題の研究領域をマトリックスで示しているが、とくに小西氏の授業の二つの特徴は、1. 授業構成—教材—活動の系（コロラリー）と2. 学習者—活動—教材の系（コロラリー）にある。

I-3-1. 授業構成—教材—活動の系

この系（コロラリー）は授業づくり、構成にかかわる授業スタイルをつくりだす。

教案にも示されているが、授業は分節化され、教室活動のパターン変化によって非常にテンポよく進められていく。

一つの活動は5分を超えず、さまざまなパターンの活動が取り入れられている。教科書以外に絵カード、平仮名付きの絵カード、フラッシュカード等の教具が準備されている。また活動としてひらがなソング、TPR 等が用意されている。

こうした授業づくりについて小西氏は次のように語る。

① スピーディな授業構成の起源

一つの活動は5分以内ということについて、小西氏は「5分以上やると、教室活動がだれてしまうし、学習者が母語を使いがち

になってしまうから」と述べる。このような授業の時間配分に至った過去の経験について「(アメリカ留学時代)主にTAをやっていたときに、ア

メリカの大学院の日本語の先生が、(1つのアクティビティを長くやると飽きてしまうから)5分くらいで、とおっしゃっていた」と語っている。

② パフォーマンスの起源

授業中歌わせた

「あかさたなソング」というのは教科書にない活動だと言う。そのルールと意味を聞くと、「代々歌われ継がれてきた。去年も歌った。アメリカ

時代に誰かから聞いて覚えている。辞書をひくときに順番を知っていると便利。電子辞書は最近使うが、教科書の後ろのリストを調べるときも、50音順なので、順番を覚える必要がある」と言う。

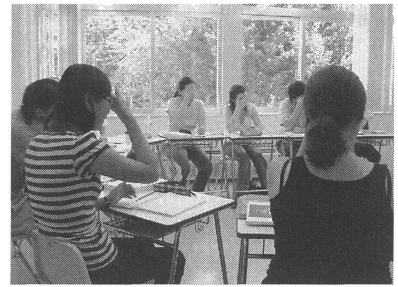
TPRを取り入れる時期については「アメリカの大学院で日本語教授法コースをとったが、そのときの先生がなさっていたのではないかと思う。それで、たぶん、真似をしているのだと思う」と述べる。TPRにおいてよく使う動詞を用いて「～てください」と身体と一緒に覚えるようにする。それは最初の頃は、教師の指示を聞き取れるのが目的だったが、学習を進めていくうちに「～しないでください」(否定)など句型練習にも広く応用できると言う。

I-3-2. 学習者—活動—教材の系

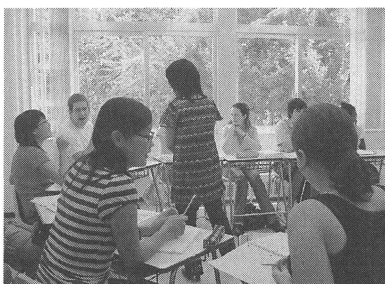
この系（コロラリー）は、授業構成、教師と学生、学生と学生の関係性にかかわる授業スタイルを作りだす。

小西氏は授業を行うためにいろいろな学生に対する配慮をしている。机の並び方、席決めくじから、授業の構成、指示・練習のパターンのバリエーションのつけ方まで多種多様である。小西氏は授業の始まる前に教室に来て机の並び替え(「コ」型か2列か等)を行う。クラスのレベルや雰囲気によって、学習者が発言しやすいようにするためだと言う。学生が教室に入ったら行うのはまず席を決めるくじをひくことである。それは学生どうしの関係が固定しないようにするためだと言う。

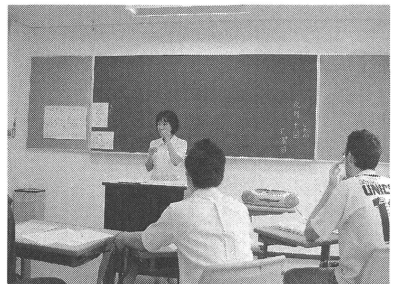
授業の進行過程においても、学生への配慮をかかさなない。例えばペア練習を2組したあと、もう1組と拳手を促しても手を挙げる学生がいなかった。そのとき



授業風景2 TPR



授業風景1 会話のペア練習



授業風景3 両手でモデル会話を示す

に小西氏は強制的にあてずに、パターンを変えて進めた。

また、会話は、T対S全員、S全員対S一人、S対S、S全員対T等とバリエーションに富んだ形式が取り入れられる。授業は学生の興味や関心を失わないように工夫されている。発言を促す際の工夫について小西氏は次のように語る。

① 発言を当てる際の工夫と意図

授業中、できるだけたくさん発言させるようにしている。ペアワークの形式はT対S全員・S対Sなど飽きないように多種多様なパターンを取り入れている。どのパターンも強制的に当たった感を持たせないように気を遣い、工夫を凝らしている。例えば、発言させたい場合は、当てるのではなく「ボランティア」と言って、やりたい人には手を挙げてもらう。全員発言させたい場合は、当たった人に会話相手を選んでもらうシチュエーションを作り出す。また、難易度を考えて、いきなり、「二人でやってください」と言うのではなくて、段階を踏んで、範読について一斉復唱→教師対全員→学生対学生→もう一度一斉で、というような流れをとっている。

いろいろな会話のパターンの中に教師と学生1対1という形がないことについて理由を聞くと、せっかく日本人の教師がいるのでやりたいが、クラスの人数、時間配分、学生その日の様子（やる気など）や学生の人間関係完成度などをみて、教師対学生一人のパターンを慎重に使うようにしていると言う。

② 学習者把握の工夫と意図

学習者把握についても工夫が見られる。例えば、いつもクラスの初日に、日本語学習の目的、興味関心などについてアンケートを取るようになっている。アンケートに書かれたことは、クラス運営の参考にもなるし、学生とコミュニケーションをとるための話題材料にもなると言う。そうするのは、「羞恥心を取り除く」、「クラスルームダイナミクス」という意図があると言う。このように、人間関係づくりは「初級クラスでは、特に1週目の大きな仕事だと思っている」と語る。

小西氏の話によると、近年、学習者の学習意欲と学習目的に変化が見られると言う。以前、日本経済が良かった頃はビジネスをしたいという目的で日本語を学ぶ学生が多かったが、最近は趣味、ポップカルチャーに興味があって来ている人が多い。一つのクラスに目標が全然違う人がたくさんいる状態になっている。「ビジネスマンで、将来日本で仕事したい、という人は、動機が最後まで変わらず、高いままで保って突っ走っていたが、最近は興味ある、できれば日本語を知りたい、くらいで始めた人で、落ちていく人はいる」と語った。

初級クラスの特徴について、「初級に関しては、特に初級の1週間目に関しては、モチベーションは問題ない。ただ、2、3週間目になってくると、やる気はある

けれど少しずつ疲れ気味が見えてくる。特に月曜日は疲れた顔をして、集中力が欠けていることもある。でも、ゼロ初級のクラスは雰囲気はだいたい良い。みんなが一生懸命知りたい、『ゼロ』だったので、伸びが分かる。それが動機につながるようで、比較的やりやすい。楽しい」と述べた。

II 授業スタイルの核となる「二重の応答性」

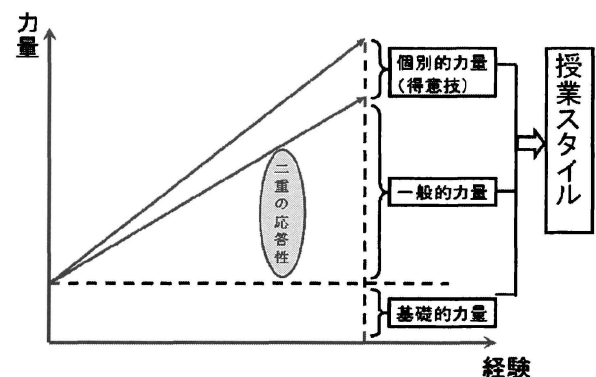
小西氏の授業スタイルの特徴を二つのコロラリーで示し、その授業スタイルの形成の過程をインタビューによって明らかにした。

小西氏の場合、アメリカにおける留学経験の中で現在氏が教室で使う活動の原型となる活動を体験し、その理念と方法論を得ている。ただ、氏がもっとも大切にしているのは、学習者である日本語を学ぶ留学生が、どのような目的を持ち、日本語学習に対してどんなニーズを持っているかの把握である。そして学習者が日本語という対象にどのように向かっているか、をどう支えるかに関心の焦点がある。それが氏の観（図1参照）である。その観のもとに授業構成や教材・活動の工夫、学習者への配慮が位置づいている。

小西氏の授業における主な働きかけは、①活動への誘導と運営、支援、②文法事項の説明、③学習環境の整備、である。それぞれが学習者の日本語（対象）へのアプローチをどう支えるかという問題意識に貫かれており、状況に応じた的確な働きかけを行っている。こうした状況を「二重の応答性」¹¹が発揮されている状態と言ってもいいだろう。

「二重の応答性」とはもともと医療分野で、患者が生活世界に応答しようとしていることに医療従事者が「応答」していく様をあらわしている。「二重の応答性」を獲得することによって、初めて患者に医療従事者が受け入れられていくのである。

日本語教育における授業場面で言うならば、学習者が本来持っているニーズが発露された瞬間に、そのことに適切に対応できる力ということができるだろう。



この「二重の応答性」は日本語教師が身につけるべき基本的な力量だと考えられる。その力量の上に得意技を身につけた時、より高いレベルで授業スタイルを形成したと言えるだろう。

注

- 1 文化庁 HP (平成 19 年度国内の日本語教育の概要)
http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h19/gaiyou.html
- 2 『日本語教員に必要な資質・能力とその向上策について』日本語教育推進対策調査会報告書, 文化庁委嘱, 1976
- 3 伊東祐郎・松本茂「日本語教師の実践的知識・能力」『講座・日本語教育学 第 4 巻 言語学習の支援』スリーエーネットワーク, 2005, pp. 2-8
- 4 岡崎敏雄・岡崎眸『日本語教育の実習: 理論と実践』アルク, 1997, pp. 8-15
- 5 横溝紳一郎「日本語教師養成・研修における〈教師のライフヒストリー研究〉の可能性の探求」『日本語教師の成長と自己研修』凡人社, 2006, p 167
- 6 森脇健夫「授業をつくる教師の知をめぐって」『確かな学力と指導法の探求』日本教育方法学会編, 図書文化, 2004, pp. 121-131
- 7 森脇健夫, 「教師の力量としての授業スタイルとその形成」『学びのための教師論』勁草書房, 2007, p 170
- 8 坂野永理ほか『初級日本語 げんき』The Japan Times, 1999
- 9 TPR、Total Physical Response (トータル・フィジカル・レスポンス), 全身反応法。アメリカの心理学者アッシャー (J. Asher) が開発した聴解を優先する教授法である。幼児の第一言語習得過程を参考にして、学習者の聴解活動をその身体の動作と結びつけて記憶を強化する。
- 10 シュワブ Schwab, J. The Practicum Inquiry 13 (3), 1983
- 11 平山明子、松下佳代「理学療法士の臨床実習における二重の応答性の生成」『第 13 回 大学教育研究フォーラム 発表論文集』2007, pp. 54-55