

日本語教師の力量形成研究

— 線画の発達と「観」の形成 —

森脇 健夫・康 鳳麗・坂本 勝信・和田 明子

Research of competence development of Japanese Language Teacher — Development of Line Figure and formation of “teacher’s viewpoint of teaching” —

MORIWAKI Takeo, FENG Li Kang, SAKAMOTO Masanobu, WADA Akiko

〈Abstract〉

This paper reports on clarifying how the change of “teacher’s viewpoints of teaching” influences the locations and contents of Teacher Skills through a case study.

Object character is Akiko Wada, who has been a teacher for 11 years. She is a mainstay teacher, with a good technique of drawing line figures. We obtained the following conclusions from the participation observation record analysis and the interview analysis of the class of Mrs. Wada.

She has been using line figures, as a good technique from the epoch of teacher beginning, she changed the locations and contents of those. It is a change in “teacher’s viewpoints of teaching” that it had the biggest influence on the change. We can point out the use of the line figures becomes limited, and they become made to deformation and simple in the change of teacher’s viewpoints from the transmission type to the interactive mode. Professional Skills of Japanese Language Teacher ought to be understood not as a development of skills themselves, but as a part of change of teaching style.

キーワード：日本語教師、力量形成、授業スタイル、「観」の形成、線画

I はじめに

I-1 問題の所在

近年、日本語教師の目指すモデル像が技術的熟達者像から反省的实践家像へ変わってきている⁽¹⁾。それに従って教師の力量イメージも技術のレパートリーを広く持って、その技術をTPOに応じて使い分けていく力量イメージから、実践と省察によって自分なりの授業スタイルを形成していく力量イメージへと変わってきている。

私達はこれまでライフヒストリー的アプローチを用いて、日本語教師の授業スタイルの形成に焦点を当てて事例研究を行ってきた。ライフヒストリー的アプローチとは、教師自身の実践経験に関する「語り」や記録を基本資料にしながら、観察記録など多面的にデー

タを収集し、その中から教師としての実践経験と授業変革の歴史を洗い出すアプローチである。具体的事例研究は、基本的には教師に対するインタビュー、学習者のノートや感想等のドキュメント、そして参加観察記録のトライアングレーション (ウヴェ・フリック 2002) によって行われる。

これまでの研究において私たちは二つの仮説を持つに至っている (康他 2007、2008、2009)。一つは、日本語教師の力量には、基礎的力量・一般的力量・個別的力量が含まれているという授業スタイルとしての力量形成仮説である (図1参照)。授業スタイルとは「その教師が授業を講想し、教材づくりや授業を行う際に見られる特徴のある『一貫性』」と定義しておく (森脇 2007)。授業スタイルとしての力量形成は、学習段階で身に付けた基礎的力量と現場での実践を通して培った一般的力量と教師独自の得意技等を含めた個別的力量の総体の構造的な構築である。この場合、個別的力量が一般的力量の初期段階からすでに未熟ながら存在しており、一般的力量と個別力量が積み重なって、力量として形成されていく。二つ目は、「観」と授業スタイルとの関係についての仮説である (図2参照)。ここで言う「観」とは、教師が実践経験から得た実践知や自らの被教育体験、自分自身の学習者との関係観等から形成

されたものを指し、授業に関連する諸事象に対する考え方を統合する要 (かなめ) の役割を果たしている。日本語教師の力量形成の過程において、教師自身の実践経験から得た実践知や自らの被教育体験から形成されていく「観」が大きな役割を果たす。教師の「観」は授業構成、運営における目標 (教科内容)、教材、教授行為、学習者把握に関係を持ち、授業スタイル形成の核となる。

線画 (を描く) 技能は、翻訳を使用しない直接法による日本語教育において、言葉をイメージとして補う有力な手段・技術として非常に重要な役割を果たしてきている。だが、線画そのものを扱った研究は限られ

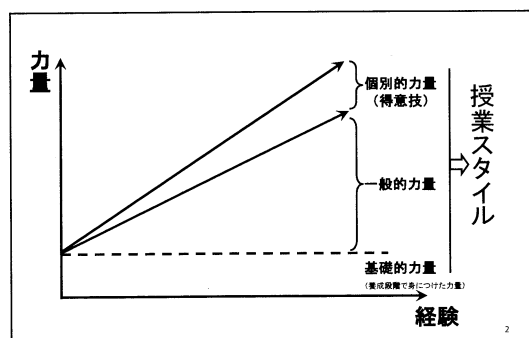


図1 日本語教師の力量形成モデル

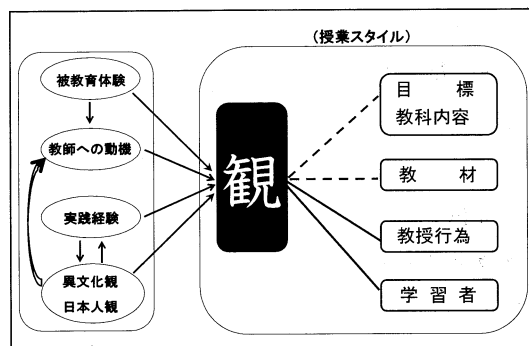


図2 「観」と授業スタイル

ている。小林（1990）は、自らの線画を使った初級文法事項導入の実践例を紹介しながら、線画の効能について、①修飾語の少ない適当な長さの文だけではなく、長文でも楽に覚えられる、②内容の複雑な文を視覚的に印象づけることができる、③日本語の語順の傾向や文の構造を視覚化して示すことができる、④発話数の多い対話を覚えさせることができる、⑤絵や記号をてがかりに文を再生させることによって学生の類推力を養う訓練にもなる、と述べている。また、永保（1987,1995）は、日本語直接教授法における線画の有効性を説くと同時に、絵心のない人でも描けるようになる線画の描き方、線画を使った授業の進め方などを紹介している。このように、線画技能はその機能や方法論に焦点化され、線画を用いる教師の「観」と線画技能との関係、また「観」の変容と線画の変容の関係についてとりあげた先行研究は管見によれば見当たらない。

I-2 研究の対象・方法、及び、本研究の課題

事例研究の対象としてとりあげるのはY日本語学校の専任教師・教務主任である和田明子氏である。氏は日本語教師歴11年、短大の国文学科を卒業した後、日本語教師養成講座に入って検定試験に合格した。養成講座修了後、初任校のY日本語学校で3年間の非常勤講師を経て専任教員になった。

Y日本語学校は、1991年日本語教育振興協会に認定され設立された日本語教育施設である。学生の多数は日本での進学を目的とする就学生であるが、日本人の配偶者（在留資格を持つ）も在学している。進学コースⅠ（10月入学）と進学コースⅡ（4月入学）は大学進学の実力養成を目標としながら、日本語能力試験1級、2級の合格を教育目標に置いている。また、実用日本語コースもある。学生総数100名に対して、13名の講師がいるが、専任教師は2名である。

方法としては授業記録の分析及びライフヒストリーインタビューを用いる。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、教師のライフヒストリーについてのインタビューを実施し、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。

本論文においては、和田明子氏の事例を取り上げ、日本語教師の力量形成において、この一般的力量と個別的力量がどのように構造的に構成されるのか、その際、「観」の変容がどういう役割を果たすのか、を明らかにすることを課題にしたい。和田氏を事例として取り上げる理由は次の三点である。第一は、氏が11年の日本語教師歴を持ち、線画という独特の技能を持っていること、第二は、外国人学生から「母」と慕われるほど学生と緊密な関係を結び、その関係性の上に対話的な授業スタイルを構築してきていること、第三

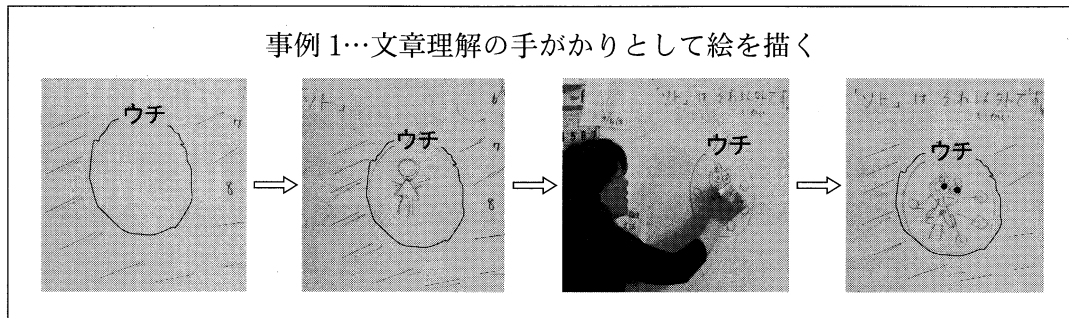
に筆者たちは氏の授業を数年間にわたり参加観察を続けており、レポートを築きあげてきている。そして750分の授業観察記録、370分のライフヒストリーインタビューを行っていることである。「観」＝授業スタイルの変容の中で線画という技能がどのように位置づけられ、なおされていくか、和田氏は理論的サンプリング（無藤ほか2004）の要件を満たしている。

II 事例分析：和田の授業スタイルの形成と技能の発展・位置づけの変化

II-1 和田氏の授業における線画の位置づけ

氏の受け持つクラスには、日本語を習得して大学や専門学校への進学を目指す中国からの就学生が圧倒的に多いが、授業は直接法（日本語だけを用いて日本語を教える指導）により進められる。授業においては、自分の得意な線画を授業の各所に活かしている。

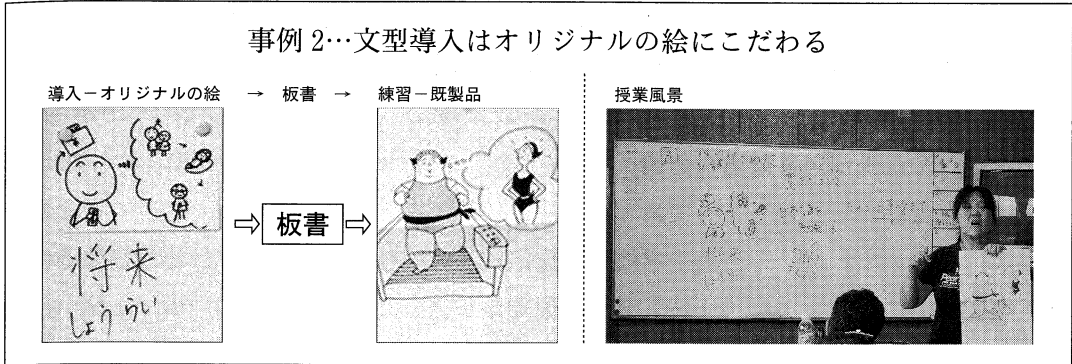
下に示す4枚の写真は、授業で、日本人の「ウチ」「ソト」意識を説明するときに使った絵である。ホワイトボードの、「ウチ」「ソト」の概念図に人形のようなキャラクターを描き、そして、キャラクターの目の部分をぐりぐりと描いた。なお、見やすくするために線画の線を筆者がなぞった。



この絵を描いたその意図を氏は次のように述べる。

「本文中に『ソト』に対しては『ウチ』に対するほどの関心を持たないという部分があり、その部分がよく分からないという学生に対して理解させるためにあの絵を描きました。目を大きくしたのは『関心を持つ』というのを表したかったからです。この課の本文は昔の日本人がおかれていた状況などが書かれているのですが、初めから一部の学生には非常に理解しにくいものだったため、絵や身近な例を挙げて絵や図を用いて読解を進めました。」この線画は、日本語の理解のポイントを押さえるだけではなく、背景となる日本文化（目に見えない）も可視化する機能も果たしている。また、意味の微妙なニュアンスも絵で強調することによって理解しやすくしている。もちろん、すべての授業においてこうした

「人物」(キャラ)を描くわけではない。むしろ時と場合に応じて「人物」を使い分けている。どんなときに絵を描くかについては、次のように述べる。「読解時に、文法や表現などにひっかかってしまうと、文章の内容理解の妨げになる場合です。(中略)また言葉だけでは十分理解できない人の手助けになればという思いもあります。」言葉では伝えにくいニュアンスを伝えるのに和田氏の絵は大きな武器になっている。



事例2は、文法導入時に既成の絵教材ではなく、オリジナルの絵を使うことにこだわる事例である。学習文型は「(目的) ために+意志のある文」である。導入の手順は下記の通りである。①学習者との対話の中で(将来、結婚などお金を使うことと現在貯金することの)状況説明を行う。②文型に対する意味理解を板書と口頭によって確認する。③既成品の絵を使って練習させる。文型導入においてオリジナルの絵にこだわる理由として「その時のクラスの様子・状況に合わせて、より理解しやすく分かりやすくするため」だと述べ、「演習では既成のものをいっぱい使っていますが、導入がどうしてもその時のクラスによって変えるので、既成のものでは使いにくいです」と述べる。絵の使用に関して、学習者の状況や理解の困難さに応じて、教案作成の段階から使用予定をする場合もあれば、デフォルメする技能も持っているため、即興的に描いたりする場合もある。

Ⅱ-2 初任期と現在の線画の比較

初任期、現在とも線画を授業に用いることについては変わらないが、絵の内容、絵の用い方については異なっている。初任期の線画の用い方について、氏は次のように語っている。「どうやって学生に言葉で説明したらいいか分からない」、その結果、「言葉でうまく持っていけていなかった部分を全部絵にしていた」。その時期は学習者との対話が十分にできず、教えたいことをすべて絵にゆだねてしまっていた。また、絵を描く技能については初任期においても学習者に絵の内容を伝えることができたが、「一枚に言いたいことを全部入れよう、一枚で分かるようにしようと思ったら、結局一枚では何が言いたいのか分

からなかったというパターン」になってしまうことが多かったと述べる。現在では、多くの情報量を一枚に詰め込むという事は避け、シンプルに、そしてシーンを分割して二枚にするなどの手法をとる。

その際に大きな影響を与えたのが氏の「観」の変革である。伝達的な授業「観」から対話的な授業「観」への変容に伴い、氏の線画は、内容がシンプルに・形態がデフォルメされていく。そして授業において線画は、教授内容のすべてを伝達する役割から、対話的な授業の中で授業の全体的構成の中の一部を担う役割へと位置づけられるようになった。

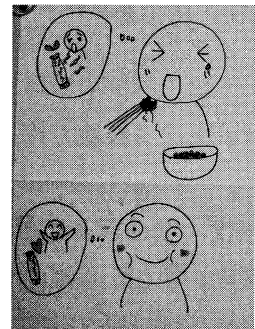
Ⅲ-3 和田氏が語る線画の発達

氏は少女漫画が好きな子どもであった。小さい時から絵が好きで、よくチラシの裏に女の子の絵を描いていた。それが小学校から中学校、高校時代までも続き、小学校生活科の発表会で作品につけるクラスメート全員の似顔絵を描いたり、卒業式の「サイン帳」に絵を頼まれたりしたくらい腕前であった。この得意技は日本語教師養成講座での模擬授業にも生かされた。そして、日本語教師になってからもこの得意技を磨き続けてきた。

しかし、初任期には、教えようとする内容をすべて絵にゆだねてしまっていた結果、その絵にはどういった情報が入っているのか分かりづらかったり、あるいは、一枚の絵には複数の文型として理解できるような、紛らわしい絵になったりしていたと氏は述べる。初任期の絵の描き方の例を挙げてみよう。

事例3は、文型「～たら～た」（食べたら美味しかった）を教えた時に使った絵である。この絵は情報が不明瞭だと氏が述べる。「関連性が分からない。納豆がいやということが分かればいいだけの絵なのに、ごちゃごちゃしていて、この絵が表わしたい情報が何なのか、分かりにくい。この上に、泣きながら食べているから、無理やりに食べさせられているのか、分かりにくい」。今だったら、絵を使わずに、納豆を持ってきて実際に食べさせてしまう。食べさせて、おいしいと言わせるようにすると話す。

事例3…情報不明瞭の例



事例4は、文型「～ばかり」（お酒ばかり飲んでいた）を教えた時に使った絵である。「導入したあとでこの絵をみせて、文を作らせるなら、もしかしたら分かってもらえるかもしれないけど、導入がこれだったら「赤くなります」なのか、「時間が経ちます」なのか、「ビールが好きです」なのか、いろいろな可能性があるから、（学習者にとっては）分

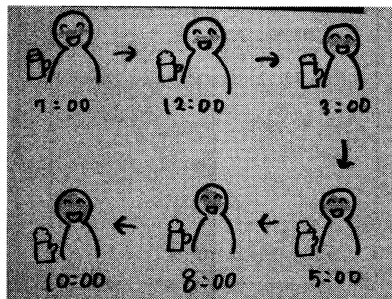
からないだろう」と氏は言う。今だったら、1人の顔とビールと時計しか描かないだろうと話す。

また、絵の使い方についても、初任期では、教えたい内容をすべて描き出した絵を持って授業に臨み、それも学習者とのやりとりがなく、「教師が一方的にしゃべる。学生がしゃべるのは練習の時だけ」と学習者をみる余裕もなく、ひたすら絵の説明をする、氏は「独り芝居」をしていたと述べる。

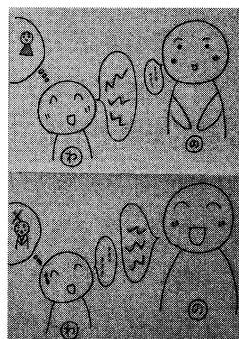
事例5は、初任期「独り芝居」の様子を再現した時に使ったものである。「この絵をつかんで見せて、(紙芝居のように)『私です、N先生です。私はよく話します。先生は話しません、私、N先生は静かな人、でも、今です』と絵の説明を全部一人でやる。絵の説明が終わったら、文型を(板書に)書く。学生とのやり取りがなく、教師が一方的にしゃべる。練習の時だけ学生がしゃべる、という授業をしていました。学生は大変だったと思います。」このような授業をした理由として、初級は既習語彙しか使ってはいけないという思い込みがあったからだ

と話す。授業をしているうち、(状況説明は教師がすべてしなくても)習った言葉を駆使しながら学生とやりとりすればできると分かってきて、絵の扱い方に変化が生じ始めた。

事例4…複数の文型理解が可能な例



事例5…「独り芝居」の例

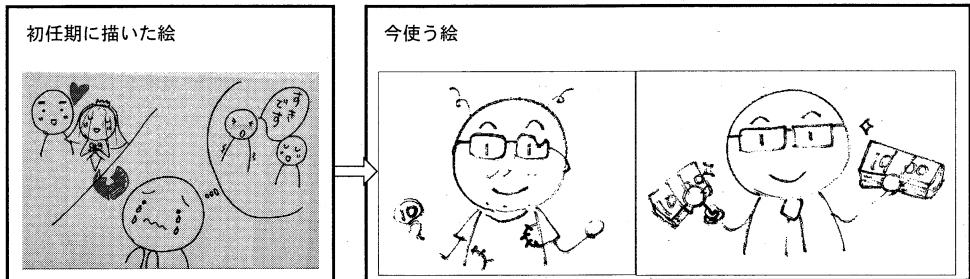


Ⅱ-4 氏の「観」=授業スタイルの変容と線画の内容・位置づけの変化

言葉で説明できないところをすべて絵に任せ、絵がすべてだった初任期と比べて、氏の現在の絵は、描き方についてのシンプル化(必要のない情報をカットする)・デフォルメ化(絵を写實的、詳細に描くのではなく強弱をつける)が起こっている。教案をつくりながら、授業で使う予定の絵を描く。その絵を実際に授業で使いながら、絵を修正・加筆する、という繰り返しをしてきた、と氏は述べる。すなわち授業の省察の中で絵の省察・改良も行われてきている。

また、絵の使い方においても、初任期の頃の絵を中心に置いてそれを説明する一方的な伝達の授業から、現在のような絵を介在させながらも、対話的な授業へと変わってきている。

事例6…「観」の変革によって絵も変わっていく その1



事例6は、同じ文型「～ばよかった」を教える際に、初任期と現在にそれぞれ使う絵を取り上げる。（和田氏に初任期の絵をもとに、現在ならばどんな絵を描くか、実際に描いてもらった。）

後悔の気持ちを表わす文型「～ばよかった」を初任期の頃に教えたときは、左側の1枚を使った。好きだと言えなかった女の子が他の人と結婚したのを見て、悔しがる主人公の気持ちを表す絵である。主人公（真ん中の人）と右上の左側の人とは同一人物なのに、「この絵では同一人物かどうかさっぱり分からない。男なのか女なのかも分からない。この人は女だというのも分からない」というのは絵の分かりづらさについての氏の自己分析である。

同じ文型を教えても、今なら、右側の二枚の絵のように、一枚の絵の情報量を減らしてストーリーにして教えるようにすると話す。クラスで、まず一枚目の絵を男子学習者だと示して、「嫌だ」と言いそうな女子学習者に「（貧乏で、格好も良くない）○○くんと結婚しますか」とわざと聞く。「嫌だ」との答えが予想通りに出たら、（二枚目の絵を見せて）「でもね、5年後に再会したら○○くんがものすごくお金持ちになったよ、格好良くなっていたよ。後悔するよね、しまったと思うよね」と言いながら。「彼と付き合えば良かった」と「～ば～た」のモデル文を提示する。

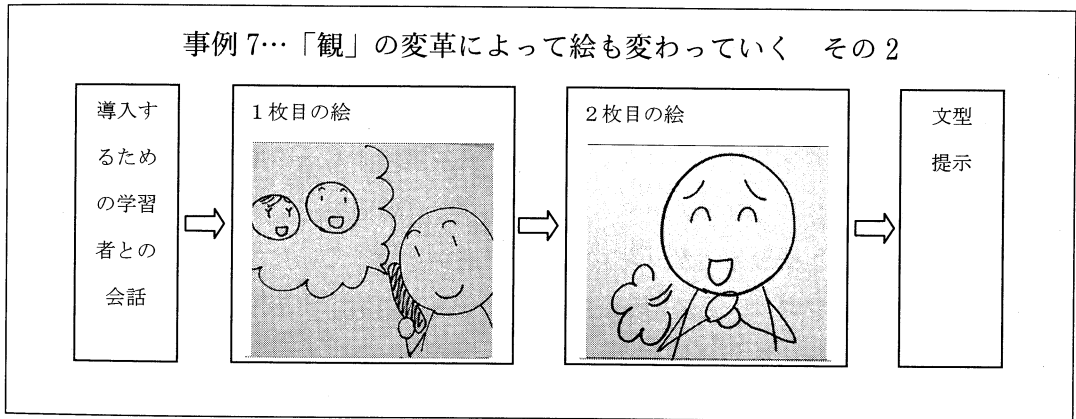
和田氏のクラスの特徴の一つは学習者との親密な関係性の構築である。だからこそ、このような「大胆」なやりとりが成り立っているのかもしれない。このようなやりとりをする際、「言ったら怒るような子には言わない」と気をつけていると言う。どんな時に、いつ使うか、そのときの気持ちが分かるように、事例6の絵以外に、また、クラスによって、「ほしいものが売り切れていた」（→買えば良かった）とか、昔の自分をネタに、「昔、付き合っていた、格好良くなかった人が今医者になった。医者になってもものすごく立派になって、『別れなければ良かった』」等のように、絵を使わない導入をすることもあると語って

いる。

絵のみ頼りにするのではなく、クラスの状況に応じて、学習者とやりとりをしながら状況理解をさせる際のレパートリーの豊かさが氏の語りからうかがえる。

学習者とのやり取りのない「独り芝居状態」から、今の対話的な授業に変化してきたのは、氏の「観」の変容がもたらしたものだと考えられる。インタビューでは、「最初はどうやって学生に言葉で説明したらいいかわからないし、初級は習った言葉しか使ってはいけないという思い込みがあった。」しかし、そういった思い込みは日々の授業実践の中で変化が起きてきた。「習っていない言葉でも状況の中で使えば分かる、例えば、全部教師がしゃべったらできないけど、学生とやりとりすればできる」ことが「無意識」ながらも分かった。その結果、授業が対話的に変わり、絵の扱い方も変わる、つまり、すべてを絵に委ねることがなくなっていく。

氏の今の授業では、学習者との対話、クラスのネタを踏まえて、柔軟に絵と実際の活動を使い分けている。細かなバリエーションをつけることができるように、ストーリーにした導入の事例をもう一つ挙げよう。



事例 7 は、両親のために家族の生活のために日本に働きに来ている研修生を対象に文型「～て～た」を教えるものである。メンバーは 4 級レベルの語学力を持っていて、簡単な会話ができる。教室では、国にいる家族に会いたいという学習者の背景を活かして、まず「会いたいよね、今どうしているか心配だよ。電話した？」と 4 級レベルの語学力を持つ学習者に質問する。「した」と言う人がいたら、その時の様子を聞く。「そうだよね、心配だったよね、でも、電話したよね、声を聞いたよね、その時の気持ちは？うん、ほっとした、安心した」と話の流れにそって、「声を聞いて、安心した」と文型を提示する。この過程はもちろん、全部ストーリーになっている。今何の話をしているかわかるように、学習者と会話をしながら、絵を一枚ずつ見せていく。文型導入後、2 枚目の絵を「がっか

りした」「悲しくなった」「泣いた」「嬉しかった」など感情表現を表す絵に変えて練習させる。

「その場に合わせて対応できるのは自分で描いたものしかない」として、氏は導入時にオリジナルの絵を使うことにこだわっている。既成品が多く出版されている中、導入時のオリジナルの絵にこだわる理由について尋ねると、「（自分の導入では）ストーリーになっているので、まず1枚目の内容を理解してもらってから、2枚目を出したい。既成品なら一枚の絵に多くの内容が収まっているので、先が読めちゃう。面白くないなと思って。自分の教案通りに絵をこま切れにできるのは自分のものしかないので、一枚ずつ貼っていく」と語る。

確かに、事例7では、二つの研修生クラスで教えたことがあるが、一つ目のクラスでは左上の人物を両親にして導入を行っていた。また、二つ目のクラスでは、結婚して奥さんとお子さんのいる人がいたため、左上の人物を奥さんとお子さんに変えて会話が展開されていた。「日々クラスにいる人の会話、ネタを踏まえて、自分の教案に合わせられる、クラスの人に合わせられる」ようにオリジナルの絵にこだわると語ってくれた。

III 本事例研究のまとめ

研究仮説1・2との関連の中で本研究の事例研究において明らかになったことを述べる。

ライフヒストリーのインタビューから、和田氏は線画技能を幼少期から持ち、磨きをかけてきたが、日本語教師としての出発点においてすでに線画を用いていた。研究仮説1にしたがって述べれば、個別的な力量（得意技）を初期から持っていたということができる。しかし、初任期においては、氏の線画の使い方は、授業を構想する際に予定した線画に教えたことすべての説明をゆだねるという絵の使い方をしていて、また学習者の分かり方に即して絵を描くということはまだできなかった。絵はともすれば、情報過多、焦点のぼやけたものになってしまっていた（事例3・事例4・事例5参照）。

授業の省察の繰り返しの中で、氏の授業は伝達型の授業から対話型の授業へと変化していく。その契機は自分自身の日本語教師像の変化（なんでも知っていなければならない教師像がかえって学習者の信頼を失わせる経験）（康、他2007）であった。「観」の変容と授業スタイルの変化は同時に起こっている。氏の場合、授業スタイルの変化の中で、線画技能はより高度に写實的に発展していくのではなく、対話型の授業の中で役割は限定され、使う箇所も限定されていく。絵を使うよりは学習者を登場させたほうが良いと判断される場面では絵は使われなくなる。使う絵はシンプルにデフォルメ化されたものになっていく。線画技能は独自に発展していくのではなく、授業者の授業スタイルの中で絶えず位置

づけしなおされ続けることを意味している。線画技能をそのうまさやリアルさだけで評価してはならない。授業者の「観」や授業スタイルの中でその意味を捉えなければならない。

以上、和田氏の事例研究をとおして、個別的な技能が授業スタイル形成の中でどのように発達（展開）していくかを見ることができた。

教師の力量とは不易の力量（一般的力量）と得意技（個別的力量）の両者を含んだものである⁽²⁾。その構造化のありかたを私たちは授業スタイルと呼ぶ。本研究によって日本語教師の授業スタイルの形成の過程の一端を明らかにしえたと考える。ただし、他の事例に普遍的に通じるものなのか、まだ十分に私たちの仮説が検証されたとは言えない。引き続き事例研究を積み重ねていきたい。

【注】

- (1)『新版日本語教育事典』（日本語教育学会編、大修館書店、2005）を参照。
 (2) 教養審「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」第1次答申 1997年7月を参照。

【参考文献リスト】（五十音順）

- ・ウヴェ・フリック（2002）『質的研究入門』春秋社
- ・康鳳麗・森脇健夫・坂本勝信・井高節子・和田明子（2007）「日本語教師の力量形成へのライフ・ヒストリー的アプローチ—授業スタイルの形成と変容に焦点をあてて—」『鈴鹿医療科学大学紀要』14、17-77
- ・康鳳麗・森脇健夫・坂本勝信（2008）「中国人日本語教師の授業スタイル形成としての力量形成—ライフ・ヒストリー的アプローチを用いた事例研究を通して—」『鈴鹿医療科学大学紀要』15、19-28
- ・小林幸江（1990）「初級文法事項導入の一例—線画を使って—」『日本語学校論集』17、85-93
- ・永保澄雄（1987）『はじめて外国人に教える人の 日本語直接教授法』創拓社
- ・永保澄雄（1995）『絵を描いて教える日本語』創拓社
- ・無藤隆・やまだようこ・南博文（2004）『質的心理学 創造的に活用するコツ』新曜社
- ・森脇健夫（2007）「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
- ・森脇健夫・康鳳麗・坂本勝信・小西知代（2009）「日本語教師の専門性とその形成—個別事例（小西知代氏）の事例分析及びライフ・ヒストリー研究から—」『三重大学教育学部付属教育実践総合センター紀要』29、11-16