

自律的教師研修としての対話的問題提起学習 —協働による教師の実践知の語りに着目して—

小浦方理恵 鈴木寿子 唐澤麻里

1. 問題の所在

日本語教師として働いている者たちは、どのように成長を遂げていくのだろうか。教師研修の分野では、いわゆる学校教師の発達モデルが、日本語教師の発達モデルにもあてはまるものとして紹介されている（横溝 2010）が、現職者を対象とした日本語教師養成や研修の研究は、実習生を対象としたものと比べて少数であり、その実態は詳らかになっていない。

2000年に文化庁がまとめた『日本語教育のための教員養成について』や、2003年の日本語教育能力検定試験の改定など、日本語教師養成に関する内容の見直しは行われているものの、人材育成支援は手薄であると言わざるを得ない。文化庁が行った日本語教員等の養成・研修に関する調査協力者会議で、西原(2009)は主に日本語学校の教師研修について、「個々の機関の状況に合わせた採用後の研修はきわめて重要である」と採用後の研修の必要性を述べているが、その研修の実施は各教育機関に委ねられているのが実情である。

言い換えれば、日本語教師が専門性を獲得、向上することは問われるが、日本語教師が継続的な研修を受け、日本語教師として成長し続けるための支援は整っておらず、日本語教師になった後の成長が、個人の自助努力に任されている印象を受ける。日本語教師は、授業実践から経験を積み、実践をふり返ることによって成長していくと考えられている（岡崎・岡崎 1997）が、日々の授業に追われ、省察の機会が得られない場合、その経験は実践の中に埋没してしまい、意識し実践知として言語化される機会がないままに見過ごされているのではないだろうか。

こうした状況を背景に、日本語教育学会（2012）は、週末の半日・1日研修や年1回の集中研修などの形で毎年数回の研修を実施している。だが、実施地（主として関東方面）や参加費（3000～5000円）などを考えると、参加できるのは限られた者であるのが実情であろう。

また、日本語教育学会（2012）は研修の目標の一つに、「国内外の教師間ネットワークの構築を支援する」ことを挙げている。ネットワークを構築することの意

義としては、日本語教師間に、相談やアドバイスの授受ができるようなつながりを創出し、精神的なよりどころとするといった効果が考えられる。日本語教師間の相互支援的なコミュニティを形成し、協働によりその成長を助けあい、精神的な充足を得ることは有効であろうと思われる。

以上のような状況を考えると、学会や研究会、あるいは所属する教育機関の研修に参加することは有効だと考えられる一方、対外的な教師研修の機会以外にも、自分たちで進めていける自律的な教師研修のあり方を示すことが必要だと言えよう。

上述の問題意識から、筆者らは、現職者教師研修の形はどういったものであれば持続可能であり、学びや成長を生み出すものになるのかを探ることにした。これに取り組むため、かつて同じ大学院で学び、現在は別の教育機関で日本語教師として働いている3名で教師研修の実践を模索的に行うことにした。

2. 理論的背景

本実践の理論的背景として、言語生態学（岡崎 2009）を用いる。言語を対象とした学問が、文法や談話研究など、分析や記述を行う一方、言語生態学では、言語生態・言語生態と環境間の関係の記述・分析・保全・育成を目的とする（岡崎 2009：5）。ここでいう保全・育成とは、言語話者の言語のあり方（言語生態）や言語話者の生活する環境の保全・育成のことである。言語生態学では、「言語の生態の福祉（wellbeing；あり方のよさ）の状況は言語話者の生態の福祉（wellbeing）の状況に直結する。即ち、言語は人の生活の質（quality of life）に直結する」（岡崎 2009：12）という考え方を支持する。この文中の「言語話者」を「日本語教師」として読み替えた場合、日本語教師のあり方のよさを保障していくためにはどうしたらよいだろうか。筆者らは、日本語教師としての言語生態環境を豊かに保全・育成していくことが、日本語教師の生活の質を豊かにすると考えた。

なお、言語生態学では、言語生態の保全・育成を、自問自答や内省などの内的言語からなる内的生態環境と、他者との間で交わす対話など外的言語からなる外

的生態環境の両面から捉える。そこで、本実践では内的言語と外的言語の活性化によって、日本語教師の生態の保全を図ることのできる、自律的教師研修をデザインすることを目指す。

また、本実践の特徴として、参加者が全員現職の日本語教師であり、日本語教育経験を持っている点が挙げられる。楠見 (2012 a) によると、仕事の中で経験から直接獲得された知識は、暗黙知と呼ばれる。暗黙知は主観的・身体的な非言語的、非形式的な知識のことである。一方、学校で獲得される、言語的に教えられたり、書かれた知識は形式知と呼ばれている。実践経験を通して獲得した暗黙知は、形式知に変換することで他者に伝えることができ、形式知同士は連結することで、新たな知識となる。その知識は現場での経験と省察を通して暗黙知に変換される。このような暗黙知と形式知の円環により、仕事の熟達化を支える実践知が成り立っているという。実践で獲得した知識や考え方は、実践知や持論¹と呼ばれ、持論は、経験を言語化することで形成されるという (金井・谷口 2012)。また仕事における実践知は、職場の同僚や上司、顧客などの相互作用における対話や教えあい、情報のやりとりによっても学習されると言われている (楠見 2012 b)。

本実践も金井・谷口 (2012) の考えに倣い、各々の経験を重視して、暗黙知を形式化、言語化し、共有することで、実践知や持論の可視化を促すことを目指す。これを先ほど述べた言語生態学と関連付けると、内的言語である暗黙知を外的言語に表出化し、共有することによって、日本語教師の生態の保全を図ることになる。

本実践のもう一つの特徴として、普段は異なる職場に属する日本語教師が集まって行った実践であることも挙げられる。特定の共同体における、道具を介した人々の多様な社会的相互行為を見る状況論的アプローチにおいて、一つの実践現場から別の実践現場への移行や横断は、「越境」「文脈横断」などと称されてきた (香川 2012)。長岡 (2015 : 66) では、越境的実践における学習を、「学習者が何らかのとまどいや違和感を覚えたとき、自分がアタリマエだと思っていたことが、実はそうではない可能性に気づく。ここで、自分と異なる規範や価値観を持つ他者に対し、『あいつはヘンだ』と考えるのではなく、『アタリマエだと思っていた自分がヘンだ』と考えることが、自分自身を異化することにつながっていく。このように、他者との越境的な関わりの中で、自分自身の相対化、視野の拡大、新たなモノの見方の獲得などが進行するプロセス」で

あると説明している。また、青山 (2015 : 24-25) は越境の前提となる境界について、「境界は固定的なものではない」、「実践の中で可視になったり、不可視になったりする」としている。本実践は、参加者全員が日本語教師という職に就いているが、異なる職場に属する日本語教師が、どちらの集団にも属さない第3の場で自らの教育活動の意味を再検討したという点で、越境の実践ともいえる。

3. 実践の概要

内的言語と外的言語を活性化するための手法として、岡崎 (2009) に紹介されている「対話的問題提起学習 (岡崎・西川 1993)」を用いた。対話的問題提起学習とは、共感的態度で自分と相手の感じ方、考え方を理解し、対話を通じて人間的なつながりをつくるための異文化学習の方法である。その活動の中で、日本語教師3名が自らの働き方や価値観、教育現場の課題を言語化し、対話によって深めることを試みた。

対話的問題提起学習は、①内省、②対話、③考察の3ステップからなる。①ではまず、日本語教師として働く上で現在どのような問題を感じているかを、各自がA4サイズの紙1枚に書きテキスト化(「文章化」)した。その後、テキスト(書いた文章)を交換し、自分以外の書いたテキストを読み、考えを対話メモにまとめた。②では、①に基づいて対話を行った。③では、対話後のふり返りを各自で書き、書いたことに基づいて対話をし、省察した。この対話的問題提起学習の①から③のステップは、内的言語と外的言語により暗黙知が言語化される機会を多く含んでおり、実践の「越境」が期待できるデザインと言える。

なお、筆者らはこれまで自律的教師研修のあり方を探るという課題を掲げ、自らの実践を振り返るための活動を行ってきた。本実践に先立ち、筆者らは第1回目の対話的問題提起学習を行っている (鈴木他 2013 a, 唐澤他 2013)。この初回の対話的問題提起学習では、岡崎 (2009) で紹介されていた、就職氷河期に正社員としてIT企業に就職したある若者のテキストを用いて対話を行った。そして、第2回目となる本実践では、先述したように、自分自身が現在感じている問題をテキストとして言語化し、それをういて対話を行った²。

4. 研究目的と研究課題

本研究は、日本語教師の越境的な学習の場が、どのような内的言語および外的言語の使用の場となり、ど

¹ 本稿では、経験から養われた具体的な知識や考え方を「持論」と呼び、それらを統合した仕事の熟達化を支える知を「実践知」と呼ぶ。

² これまでの研究成果として鈴木他 (2013 b, c) も合わせて参照されたい。

のような学びの場になっているのかという観点から、活動の意義を考察することを目的とする。よって研究課題を、対話的問題提起学習の中で、各々の持論はどのように現れ、言語化されているのかを明らかにすることと設定する。また、本稿では、対話的問題提起学習の中の①内省、②対話、③考察の3ステップのうち、2つ目のステップである対話を中心に分析を行う。その理由は、①内省と③考察は各々が個人で行う活動であるのに対し、②は3名が協働で行う活動であり、ここでの持論の現れ方を分析することで、協働で行う教師研修の可能性を探りたいと考えたからである。

5. 活動の展開と分析

以下、実践の内容を活動の展開に沿って説明する。

①内省のステップ

各自(3人をそれぞれA、B、Cとする)、日本語教師として働く上で感じている現在の問題をテキストとして記した。内容の概要は以下の通りである。

A(女性、40代、教師歴15年)：職場の人の突然の異動

共に働いてきた教師仲間が他の学校に移ることになり、今後の授業運営や学習者支援などに不安を感じていることを問題として取り上げた。

B(女性、30代、教師歴8年)：日本語教師の生き方 非常勤講師として複数の学校を掛け持ちしてい

る状態に充実感を感じているものの、先行きが見えない不安から、博士課程に進学すべきかどうか悩んでいることを問題とした。

C(女性、30代、教師歴8年)：学習者からの反応

「大学院を修了する」という言葉を授業で紹介したとき、ある学習者が「別の日本人の先生は“大学院を卒業する”と教えた」と言われた経験をめぐって、教室で教師が日本語の権威とみなされることについて違和感があることを問題提起した。

次に、テキストを交換し、自分以外の2名の書いたテキストについて、1)ここでは何が起きているか、2)筆者は何を感じているか、どういう問題として捉えていると思うか、3)筆者の感じ方、問題の設定の仕方についてどう思うか、4)自分だったらどう感じ、どう行動するか、の4点を中心に、自分なりの考えを対話メモとして書き、対話で話したいことをまとめた。

②対話のステップとその分析

作成したメモに基づき対話を行った。2時間43分に及んだ対話はすべて文字化した。各自の問題提起から以下のような対話が展開された。それぞれの対話の場面を以下に紹介する。その際、持論について述べている部分に着目し、現れ方を分析する。分析で着目した箇所には下線を引いた。A、B、Cは話者、その前の番号は通し番号を表している。文字数の関係で、分析と直接関係のない部分に関しては(中略)とした。

対話の場面1<Aのテキストからの対話>…持論を重ね合う

204 A	これ(テキスト)を書いているときはすごい怒ってたし、むなしかったんだけど、色んな状況が分かってきて。皆、不条理の中で働いてる部分ってあるじゃない。どの人も。電車とか乗っててもサラリーマンとか見て、この人もなんか色々あって、とかって。皆それぞれの立場を、色んな立場を抱えて、皆100パーセント満足なんてしてない。どっかで妥協したり。だけど妥協しながらも、どっかでやりがいがあるから続けてるとか、みんなそういうに働いてるのかなって。	・テキストの参照
205 C	じゃあ何があればハッピーに働けるのかってことを考えてみると、私はこの間考えたんだけど、私にとってはお金じゃないような気がして。もちろんちゃんと欲しいけど、何百万も欲しいっていうんじゃない。さっきの話に出てきたことだと、仲間がいることと自分が工夫をこらして授業ができることと。 (中略、Cが以前働いていた職場の話をする)	・Cの持論の提示
320 B	憤りが強ければ、こんな会社は辞めてって気持ちになってるかもしれない。仕事に愛着があるかどうか。	・Bの持論の提示
321 C	うん。やっぱり職場が好きかどうか。それでも好きか。	・Bに同意し精緻化
322 A	うん。学生はやっぱりかわいいんだよね。その一緒にやってる仲間は、すごいいい仲間だなと思う。そのあたりなのかな。	・Cに同意し精緻化

204 A ではまず、共に働いてきた教師仲間の異動をめぐって、今後の授業運営や学習者支援などに不安を感じていることを語っている。その際、テキストを参照しつつ、執筆時から考えが変わったことを述べ、一般的に人は皆「妥協しながらも、どっかでやりがいがあるから続けている」のではないかという推論を述べた。この「やりがい」の部分をつきかけに、205 C は以前「何があればハッピーに働けるのか」を考えたことを話し、話題を提起した。C はその答えとして、「仲間がいることと自分が工夫をこらして授業ができること」だと持論を述べている。中略部分でC が、以前の職場での経験を話したことを経て、320 B は、「仕事に愛着があるかどうか」が重要なのではないかとい

う気づきを言語化した。それに同意しつつ、321 C では、自分の言葉で「職場が好きかどうか」と言い換え、322 A もそれに同意しながら、「学生」「仲間」の魅力が、現在の仕事のやりがいにつながっていることを言語化した。

上の対話により、A が提示した、仕事における「やりがい」というキーワードは、B と C 各自の職場での経験に照らし合わされ、「自分にとって仕事に何が必要なのか」を意識させ、言語化し、持論を表出化させるきっかけになっていることがわかる。さらに、3人はお互いの意見に同意しつつも、自分の言葉で言い換え、今まで各々が持っていた持論を精緻化していた。

対話の場面 2<B のテキストからの対話>…明示的な問いにより持論が現れる

475 B	前は学位あった方が絶対いいと思ったりとか、それが、そうでもないかとも思ってきて、フルタイムがあった方が絶対いいって思ってた（テキストを）書いた。けれども、でも、今楽しいなと思うときもある。やりがいもある。けど不安だなんていうので100%ハッピーにはなかなかないし、でも、今も最悪でもないけど、でも、満足もしてないし、という状況ですよ。	・テキストの参照
476 C	最初、私、創意工夫が授業にできることと、一緒に教える仲間が欲しいっていうのがあったんだけど、Bさんの場合、何がやりがいであり、楽しさの元になっているの。	・Cの持論の提示
477 B	何がやりがいなんだろう。Aさんも考えてください。	・Bへの問いかけ ・自問
478 A	うん。私も（メモにある）「問題設定の仕方についてどう思いますか」（という問いに対する部分で、）「仕事について、具体的にどのようなやりがいや楽しさを感じているのか、それを実現する為に必ず学位が必要なのか、自分にとって研究することの意義は何か、など日々考えてみるのはどうか」と（書いた）。	・Aへの問いかけ ・対話メモの参照
479 B	ああ。あとでメモさせて下さい。何が楽しいんだろうな。（中略）何ですかね。Aさん、何ですか。	・自問 ・Aへの問いかけ
480 A	（中略）就職もそうだし進学する子もいるんだけど、2年間やったことで何か学生の人生の開けたような感じがしたときとかは、自分がやったことが無駄じゃなかったのかなと思ったりもする。そういうところかな。あと、1年生の時はまだまだだと思ったのに、2年生になると急に日本語が伸びたり自信がついたりとかってする子がいたりするのを見ると、それは多分学校の授業だけではないのかもしれないけど、でも、そういうのに少し関わったかな、とか思うときは嬉しい。逆にでも2年生になって元気がなくなっちゃう子とか、学生によってアップダウンがあったりとかするんだけど。そういうところかな。	・Aの経験と持論の共有
481 B	変化とかそういうのに立ち合えるのって嬉しいですよ。自分が関わってなくても。日本語の面でもですし、この子ってこういうこと考えてるんだ、とか、この人ってこんな人だったんだとか、あとこういう人だと思ってたら2年後変わったとか、そういうのを見ると良かったなって思う。（学習者が）変わるの見てると嬉しいんですかね。ちょっとアバウト。	・Aの発言により、 Bの持論が明確化
482 C	それがこの（Bのテキストに書いてある）「私や学生の考え方や関係が、立ち上がるような授業」みたいななの？これってどういう、具体的にどんな授業？	・テキストの参照 ・Bの発言との突き合わせを促す

483 B	ああそうか。そう書いてた。うん。なんでこんなこと書いたんだろう。なんか、授業することでも、すごい単純なこと言うと、私と学生が仲良くなるとか、 <u>学生のことを知れる。文が言えるようになるだけじゃなくて、関係がより濃くなるっていうのも嬉しいし、(中略)多分考え方が出てくるようなのが好きだったりとか、元々考えたかもしれないけど、そういう発言が授業で出てくると、おお、やった、って。</u>	・Cの問いかけにより、精緻化
-------	--	----------------

Bの問題提起は、博士課程に進学するか否か、という論点から始まっている。まず、Bは自らが書いたテキストを参照し、475で改めて客観的に自己の状況を「やりがいもある」が、「不安」、「最悪でもないけど、でも満足もしてない」という言葉で説明している。476 Cは、対話の場面1でも出てきた「工夫」と「仲間」というキーワードを再び出し、Bにとっては何がやりがいなのかを問うている。先ほどは、「やりがいもある」と語ったBであるが、Cからの問いに対して、477で何がやりがいなのかを自問するが、答えを出すことができなかった。そのため、Aに問いを投げかける。Aは478で、476 Cの発言と同様の内容をテキストを読んだ後の対話メモに残していたことを述べ、Bにとっての仕事のやりがいを考えることが、問題解決の糸口になるのではないかという考えを述べた。その後、480でAは「学生の人生の開けたような感じがしたとき」、「(学生の成長に) 関わられたかな、とか思うとき」と、具体的な場面を挙げて、仕事のやりがいを感ずる場面を答えている。そのAの発言を聞くことで、Bもそれに同調するように481で「(学習者が)

変わるの見てると嬉しいんですかね」と、Aの経験と自身の経験の重なりを手掛かりとして、自分の言葉で言語化を始めた。それを受けて、482 Cが、Bのテキストに「私や学生の考え方や関係が、立ち上がるような授業(が好きだ)」と書いてあることを参照し、481 Bの発言とテキストとの関係を尋ね、問いかけている。それにより、483ではBは、481の発言の背景にある自己認識と、テキスト執筆時の自己認識を対応させ、「学生のことを知れる。文が言えるようになるだけじゃなくて、関係がより濃くなるっていうのも嬉しい」と、何が自分にとっての日本語教師としての喜びであるのかを言語化した。

上述の対話の流れから、以下のことがわかる。Bは仕事にやりがいを感ずっているものの、当初はそのやりがいが何によってもたらされているかを明確に認識しておらず、言語化することができなかった。しかし、AとCの持論や問いかけを手掛かりに、自分の経験を振り返ったり、自分の書いたテキストと突き合わせたりすることで、明確になり、自身の持論として、言語化できるようになった。

対話の場面3-1<Cのテキストからの対話>…対話相手の持論によって自分の持論が揺らぐ

830 A	(Cのテキストについての話から対話が展開し、反抗的な態度を取る学生についての話になる) <u>その子もちょっとかまってほしいから言うのかなとか。(中略) 意外と寂しかったんだっていうところがわかると、かわいいなと思ったりして。</u>	・Aの経験と持論の共有
831 C	<u>それも込みで日本語教師の仕事なのかも。</u> (中略)	・Aの発言によるCの気づき
835 C	でも、 <u>それは私の普段のコミュニケーションスタイルじゃないんだけど、そうしたほうがいいのか。</u>	・気づきと従来の持論が衝突
836 A	ああ、わかんない。自分だったら、そうするって話ね。	
837 C	それは、普段の自分のコミュニケーションスタイルからも合ってるの?	
838 B	私、違う気がするんですよ。	
839 C	日本語教師としての。	
840 B	仕事だからだと思います。	・Bの持論の提示
841 A	あ、仕事だから?	
842 B	はい。	
843 A	ああ。私、どうだろうな。自分の嫌いな人とかには、あえて話しかけないかも。ただ、学生だからっていうのもあるし、せっかく留学してるし、大事な時間なんだから、ふてくされてないで、もっとやりなさいみたいところはあるかな。	・Aの持論の確認
844 C	そっか、それをうまく乗せるかたちで。	

845 A	打てば響く相手だったら、ちょっと打ってみようかなって感じかも。そこで教師が諦めちゃったら、ずっと平行線じゃない。	・ A の持論の説明
846 C	じゃあ、私は生き方イコール授業っていうの、 <u>ちょっと勘違いしてるのかもしれないな</u> 。(中略) うん。性格を変えるっていうことではなくて、学生に対する対応の仕方がなんか違うのかもしれない。	・ C の持論の揺らぎ

対話の場面 3-1 では、C のテキストを基に対話を行った。このテキストは、教師が授業で言ったことが学生にとって絶対的になってしまうということを問題提起したものであるが、対話が展開し、学習者からの反応について話が及んだ。

冒頭では、830 A が「反抗的な態度を取る学生は意外と寂しかったんだなっていうところがわかると、かわいいなと思ったりして」と経験的解釈を述べている。それに対して 831 C は「それも込みで日本語教師の仕事なのかも」と気づきを表明しつつも、835 C 「それは私の普段のコミュニケーションスタイルじゃない

んだけど、そうしたほうがいいのか」と、疑問を投げかけている。ここでは、気づきと、C が今まで持っていた、「教師の役割や行為の核は性格である」という持論とが衝突していることが推察できる。それに対し、838、840 で B は自身の持論を表明し、A は 843 と 845 で、自分の持論の確認と説明を加えている。その後、846 C は「私は生き方イコール授業っていうの、ちょっと勘違いしてるのかもしれないな」と発言した。これは、B の発言と A の説明によって C の持論が揺らぎ始めていることを表している。

対話の場面 3-2<C のテキストからの対話>…対話相手の持論によって自分の持論が揺らぐ

847 B	(以前勤めていた日本語学校) の話で、教頭先生が「 <u>学生に自分の期待を伝えなさい</u> 」って言ったの覚えてる。(中略) 私、それを最初受け入れられなくて。学生が何かしたいのを応えるのが教師じゃない? と思ってたから、すごく違和感があったんだけど。でも 2、3 年くらい前から、私が期待を伝えなきゃ学生には伝わらないし、伝えてもいいなって思うようになって (中略) 結構言うようになった。(中略) 私はこういう人になってほしいから、こういうことを言ってるとか、こういう能力つけてほしいから、こういう活動やってるとか。(中略)	・ B の経験と持論の共有
850 A	それは何かきっかけがあったの? 言うようになった。	・ B への問いかけ
851 B	言ったらうまくいった。(中略) ねらいを言わないと、何やったらいいかわからなくて。でも、言ったらすんなりとねらいをみんな達成できて。うまく活動が、タスクができて。で、こんなに簡単だったら、じゃあ、言った方がよかったじゃんって思ってから、それがどんどん広がって、発言をする人になってほしいとか、よく考える人になってほしいとか。(中略)	・ B の持論の説明
854 C	<u>私もあんまり明言してこなかったかもしれない</u> 。何でこの活動しているのかって。私のなかでクリアだったし。	・ C の経験の振り返り
855 B	それいいかどうかわからない。(中略) 言わなくてもできるようになるのが、いい教室だっていうのもある。	
856 C	うん。相手によるのかもしれないけどね。 <u>確かに彼女に対しては、自分の期待を伝えてもいいのかもしれないな</u> 。	・ C の持論の揺らぎ
857 A	それに、もしかしたら言ってほしいと思ってるかもね。	

この対話では、B の持論とそれが形成されたいきさつの説明から始まる。この部分で 847 B から「学生に期待を伝える」という具体的な行動基準が提示された。それにより、854 C は「私もあんまり明言してこなかったかもしれない」と自分の実践を振り返り、856 C で「確かに彼女に対しては、自分の期待を伝えてもい

いなのかもしれないな」と、今まで持っていた持論が再び揺らいでいることを表す発言をしている。これは、B が所属していた日本語学校のコミュニティで養われた実践知が、B の経験や持論を説明することで C に移り、C の持論が再構成されつつある状態だと解釈できる。

対話の場面3-3<Cのテキストからの対話>…対話相手の持論により自分の実践を意味づける

859 A	(学生が) <u>反応してくるってことは、反応が欲しいんだと思うのね。本当に反応してほしくないんだったら、自分も反応しないだろうし。ちょっと目立ったこと言ったりするのって、相手にも何かを求めているからなのかなって思う。</u>	・ A の持論の提示
860 C	<u>不得意な (タイプの) 人には自分から関わらなくてもいいじゃない、人間って。それで、そのまま日本語教師しちゃいけないんだな、ってこと今更ながら思います。</u>	・ A の発言による C の気づき
861 A	普段はね。別に嫌いな人に話しかける必要はないと思うけど、教室で学生がっていうんであれば、もしかしたら何か相手が期待しているのかもしれないから、一応、自分も打ってみて、そこで確かめるっていうか。	・ A の持論の確認・説明
862 C	<u>私は自分に自信がないんじゃないかな。</u>	
863 A	どうだろう。	
864 B	<u>教室に入ると私も自信ないんですけど、この中だったら私は学生誰にでも話してもいいって思いこんじゃう。</u>	・ B の持論の提示
865 C	そっか。そういう役割を。	
866 A	でも、そういうの大事かもね。	
867 B	だから多分、教室を出たらというか、学生と先生じゃなくなったら、話さないかもしれない。実生活だったら話さない。けど、教室の中だったら仕事だからっていう言い訳にして、話したい人に話しかける。だから、勇気が出る感じがあるかもしれない。	・ B の持論の確認・説明
868 C	<u>なるほどね。今年から試行錯誤していて、早めに教室に行って少し (学生と) 話せるようにすると、テストを返すときにいつも、ぱーっととりあえず返してから、皆に全体で確認をしたんだけど、一回呼んで、返して、ここら辺ってだいぶ間違えてたよ、とか、ここはこういう表現を使ってほしいんだけど、っていうのを少しやり始めたところ。</u>	・ B の発言による C の気づき(A、B の持論と C の実践との呼応)

859 A は、自分の経験から、「反応してくるってことは、反応が欲しいんだと思う」と持論を述べ、この学生は教師からの反応を求めていたと推測できることを述べた。860 C はそれに対して、やや抽象度を上げて自らの考えを述べる形をとり、「不得意な (タイプの) 人には自分から関わらなくてもいいじゃない、人間って。それで、そのまま日本語教師しちゃいけないんだな、ってこと今更ながら思います」と述べ、普段の自分がする人との距離の取り方と教師としての距離の取り方には違いがあるのではないかと、との気づきを示している。つまり、学生が反応を求めているのだとしたら、その学生が自分の不得意な (苦手な) タイプの人でも、日本語教師は関わるべきなのだろうという考え方である。861 A は C に同調し、教室における日本語教師の役割を述べ、先ほど提示した持論の説明を行っている。862 C では「自分に自信がない」ためにそれができないのではないかと、859 A、861 A のような学生への対応が自分にはできないと思っていること、つまり、A の持論は C には当てはまらないことを遠回しに述べている。864 B は C の「自信がない」という部分を引き継ぎ、かつ、A が述べている教室における教師の役割に関する持論を語り始めた。自分も自信はないが、教室の中では「私は学生誰にでも話

してもいい」と思い込むという持論を持っていることを開示した。865 C、866 A はいずれも短いターンで B の発言を肯定しつつ次なる言葉を促している。867 B は、教室における教師としての自分の行動は、「話したい人に話しかける。だから、勇気が出る感じがある」と、普段の自分とは異なることを述べ、864 B で提示した持論を説明し、再度確認している。この B の発言を聞き、868 C は、A や B が実践している教師の役割を自分の文脈に戻し、学生一人一人と授業前やテスト返却時に個人的に話す時間を増やすという試行錯誤が、A や B の教師役割理解や実践と重なっていることに気づいた。それまで、自分には当てはまらないと感じていた A と B の持論が、実践で行っていたことと、868 C で呼応したのである。

3-1 から 3-3 の対話における持論の現れ方を見ると、当初、C は日々の実践から、「教師の役割や行為の核は性格にある」という持論を持っていた。しかし、その持論が対話により揺らぎ、「教師の役割や行為の核は自信の有無にある」というものに更新される。さらに、対話が進み、A や B の持論を自らの実践と重ね合わせることにより、「教師の役割や行為の核は学習者との関係性にある」という新たな持論を再構成する萌芽が見えた。

③考察のステップ

対話後、1) 今まで気がつかなかった自分のものの見方や考え方、2) 対話を通して気がついた対話相手のものの見方や考え方、3) 自分のものの見方や、考え方で変わったと思われる点を各自がふり返って書き、書いたことに基づいて対話をし、省察した。

3人はそれぞれ、上記の対話を以下のように意味づけた。Aは、「2人が、状況をよく理解しようという姿勢で、共感的に聴いてくれたことで、心根を語れて、自分の感じていることを、うまく言語化できたり、そのことで、問題解決の糸口が見つけれられるのだろう」、Bは、「今の立場で、より職場に愛着が持てる関わり方、より関わりを深めるにはどうしたらいいのかを意識するようになった」、Cは、「“日本語教師でよかった!”という気持ちは強く、この仕事に携わることで、出会えた人、知ることができた考え、変わった自分のことを、私はよいことと思っている。その気持ちをキープするために、この対話は有益だったと思う」とふり返りに記述した。

6. 総合考察

本実践を、「対話の中で、持論はどのように現れ、言語化されているのか」という観点から考察する。分析の結果、持論は各々がただ提示し合うだけではなく、対話の中で各自の経験とともに現れ、互いの語りに触発されながら展開していった。特に対話3-1から3-3で顕著であるが、テキストに書かれた問題の所在と対話の主題がずれることがあった。このことは、自由な語りの中でC自身が自分のニーズに気づいていったということができよう。そして、自由な語りを展開したことによって、Cは自分の実践を意味づけることができたと考える。

まず、対話の場面1で見られたのは、「互いの持論を重ね合う」プロセスである。ここでは、仕事において重要な要素を話し合ったが、その際、対話相手の持論を聞くことが呼び水となり、それを自分の持論に照らし合わせることで、重なりや差異を意識している。さらに、相手の持論を尊重しつつも、自分の持論として言い換え、言語化することで確認、精緻化させてい

た。対話の場面2では、「問いにより、持論が現れる」プロセスが現れていた。当初Bは仕事へのやりがいを感じつつも、そのやりがいの内実を言語化することができなかった。だが、対話の中で、「考えてください」という直截的な問いをA、Cに発し、相手の持論を聞くことで、そして、Cの「具体的にどんな授業？」というような明示的な問いに答えることで、少しずつ自分のやりがいを確認し、明確化することができた。ここでは、明示的な「問い」によって、対話相手をリソースに自分の持論を掘り起こすプロセスがあった。対話の場面3では、「対話相手の持論によって持論が揺らぐ」プロセス、そして、「対話相手の持論により自分の実践を意味づける」プロセスが現れている。学習者の反応についてのA、Bの持論を聞き、Cは新たな気づきを得、今まで持っていた持論が揺らいでいた。また、Cの持論は当初AやBのとは相容れないもののように見られたが、対話が進むにつれて、Cは相手の持論が、自分の実践と合致するものであったことに気づく。それにより、Cは自分の実践を意味づけることができ、新たな持論を構成する萌芽が見られた。

今回の対話で起こったことを模式化すると、図1のようになる。1名が提起した問題を、他の2名が自らの経験と照らし合わせながら発話した。そのことが、各々の暗黙知を意識し、持論として言語化させる機会となっていた。つまり、ひとりの問題を経験的に解釈することで、その人の状況を理解するのみならず、参加者全員の実践知の可視化にも至っていたのである。

以上のように、分析により、本実践は3名の日本語教師の持論が互いに照らし合わされ、さらに相手の持論や対話により展開していく実践知の可視化の場になっていたことが示された。では、それをもたらしたものは何なのであろうか。その要因を考察したい。

まず第一に、テキストや対話メモの存在が考えられる。3名がテキストに取り上げた問題は、授業実践に追われる日々では、なかなか内省することができないものである。対話的問題提起学習という枠組みの中で、テキスト化する機会を得た(外的言語)ことで、改めて経験として取り上げられることとなった。3名はお互いに書いてきたテキストを読み合うことにより、他者の経験を自分の経験と重ね合わせながら省察した

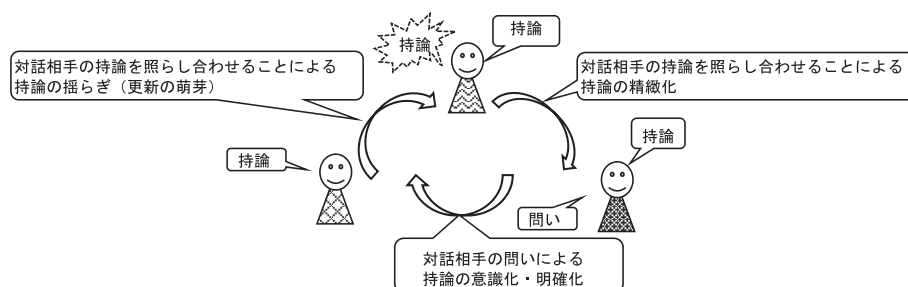


図1 本実践の中で持論が言語化される構造

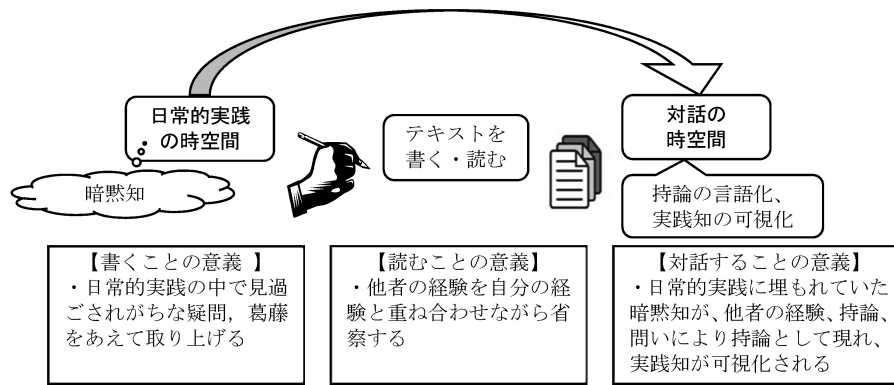


図2 本実践における対話的問題提起学習の構造

(内的言語)。その後、互いに書き、読み合ったテキストが、対話の時空間において共有されるが、対話の際にも、執筆したテキストや対話メモに基づいて、日常実践における自己の認識が説明的に語られ(外的言語)、日常実践の時間/空間と、対話の時間/空間の2つの時・空間が、対話中もテキストを中心として往還されていた(対話の場面1:204 A, 対話の場面2:475 B, 478 A, 482 C)。このようにテキストの存在は省察(内的言語)と言語化(外的言語)を促進させるものになっていたと言える。本活動が単なる同業種仲間のおしゃべりに終わらなかったのは、テキストや考察を書き、読み、またそれに基づき対話を重ねる、言語を駆使したものであったからであろう。それにより、本実践のデザインが実践知の「越境」の場として機能し、自らの持論が互いに影響しあっていたと考えられる(図2)。

そして第二に、同職種ではあるが、異職場であったことも、その要因になったと考えられる。田島(2014)では、同じ社会的文脈を背景とする人物同士の説明形態を「域内の説明」と呼び、他文脈を背景とする人物に対しての説明形態を「越境の説明」と呼んだが、本実践での形態は、そのどちらにもまたがっているデザインだと言える。日本語教師としての仕事内容や、社会的状況などを、共有された知識として保っていたことは、「どうせ私の話は分かってくれない」「相手の話は意味がない」と境界を濃くすることを避け、相手の話を共感的に理解しやすく、対話と自分の状況を重ね合わせやすくさせた。だが、互いに共有されていない、職場独自の情報はあえて言語化する必要性があった。そのことが、現在の自分の状況がどのようなものであるのか、同じ職場の同僚とは交わさない、交わす必要のない内容のことまで改めて考え(内的言語)、伝える(外的言語)という言語の働きを活性化させた。そこに対話的問題提起学習という、日常実践の文脈から離れ、自身の実践を改めて振り返る場を設定することで、各々に気づきを生み出す学習の場を実現できたと考えられる。青山(2015:20)では、エンゲストロームが

提案した越境を紹介し、そこでの学びを、何かが上手になったり、速くできるようになったりするような熟達するプロセスではなく、今まで気がつかなかったことに気づいたり、自らのやり方を変えていったりするような、ものの見方が変わるプロセスだと説明した。本実践も、相手の経験や持論を聞くことで、自らの持論の言語化が促されたことから、越境による学びを実現できたのではないかと考える。

7. 結語

個々の日本語教師の状況をめぐって、内的言語と外的言語を用いて対話をする越境的対話の場は、状況の共通性と個別性が交錯し、日々の実践に埋もれていた実践知が可視化される機会となっていることが明らかになった。また、対話後の考察で述べられたように、3人は日本語教師として持続可能な生き方をするために自分にとって何が必須であるのか、何にやりがいを感じているのか、学習者との関わり方について明示的に確認することができ、精神的な充足感や仕事に向かう原動力、また仲間とのつながりを実感することができた。このことを言語生態学と照らし合わせて考えると、日本語教師の言語生態環境を保全・育成を目的とした本活動は、日本語教師としての生活の質(quality of life)の向上につながったと言える。

本活動は簡便さ、参加しやすさが特徴である。外的な研修の機会が得られない場合でも、自らで自分たちが学ぶ場を作り、その学びを自己の文脈に還元できることから、対話的問題提起学習は自律的教師研修として展開できる可能性を持っていると言えよう。また、協働で行うものであるため、日本語教師の孤立化を防ぎ、教師コミュニティー内の相互援助的つながりを強めることもできる。そして、その際に、異なる属性(今回は異職場)が、越境的対話を行う状況を作り出し、より言語化を推し進める要因になる可能性も示唆された。

今回の分析は異職場に属する3名の日本語教師の対話であるが、参加者の属性や参加者同士の関係性、そ

して、テキストや対話のテーマなどの要因によって、異なった展開になることが予想できる。今後は多様な現場での実現可能性を検討し、どのような対話であれば実践知の可視化が促進されるのかを明らかにしていきたい。

参考文献

- 青山征彦 (2015)「越境と活動理論のことはじめ」香川 秀太・青山征彦 (編)『越境する対話と学び 異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』第1章, 新曜社, pp. 19-33.
- エンゲストローム, ユーリア (2008)「拡張的学習の水平次元—医療における認知的形跡の編成」山住勝広・エンゲストローム, ユーリア (編)『ネットワーク—結び合う人間活動の創造へ』第II章, 新曜社, pp. 107-147.
- 岡崎敏雄 (2009)『言語生態学と言語教育』凡人社
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997)『日本語教育の実習—理論と実践』アルク
- 岡崎敏雄・西川寿美 (1993)「学習者とのやり取りを通じた教師の成長」『日本語学』12巻3号, 31-41.
- 香川秀太 (2012)「看護学生の越境と葛藤に伴う教科書の『第三の意味』の発達—学内学習—臨地実習間の緊張関係への状況論的アプローチ—」『教育心理学研究』60巻2号, 167-185.
- 金井壽宏・谷口智彦 (2012)「実践知の組織的継承とリーダーシップ」金井壽宏・楠見孝 (編)『実践知—エキスパートの知性』第3章, 有斐閣 pp. 60-104.
- 唐澤麻里・小浦方理恵・鈴木寿子 (2013)「持続可能な生き方を考えるための日本語教師研修の提案—対話的問題提起学習とロールレタリングの協働実践—」『言語文化と日本語教育』46号, 31-38.
- 楠見孝 (2012 a)「実践知と熟達者とは」金井壽宏・楠見孝 (編)『実践知—エキスパートの知性』第1章, 有斐閣 pp. 4-31.
- 楠見孝 (2012 b)「実践知の獲得 熟達化のメカニズム」金井壽宏・楠見孝 (編)『実践知—エキスパートの知性』第2章, 有斐閣 pp. 34-57.

鈴木寿子・小浦方理恵・唐澤麻里 (2013 a)「日本語教師の持続可能な生き方を考えるための取り組み—対話的問題提起学習とロールレタリングの協働実践から—」『言語文化と日本語教育』45号, 46-49.

鈴木寿子・小浦方理恵・唐澤麻里 (2013 b)「自律的教師研修としての対話的問題提起学習の実践—日本語教師の持続可能な生き方を考えるために—」『2012 (平成24)年度第10回日本語教育学会研究集会 (兵庫・甲南大学) 発表要旨』

鈴木寿子・小浦方理恵・唐澤麻里 (2013 c)「日本語教師間の対話的問題提起学習はどう展開するか—成人学習としての日本語教師研修—」『言語文化と日本語教育』46号, 78-81.

田島充士 (2014)「大学における説明の教育とは『越境の説明』の提案」富田英司・田島充士 (編)『大学教育 越境の説明をはぐくむ心理学』第1章, ナカニシヤ出版, pp. 3-16.

長岡健 (2015)「経営組織における水平的学習への越境論アプローチ」香川秀太・青山征彦 (編)『越境する対話と学び 異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』第3章, 新曜社, pp. 65-81.

西原純子 (2009)「日本語学校における日本語教員などの養成・研修の現状と課題について」

(http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_kyoin/02/shiryu_3.html) (2015年10月28日アクセス)

日本語教育学会 (2012)「日本語教育学会教師研修委員会とは」(<http://www.nkg.or.jp/kenshu/NKG120703/aboutkensyuiin.pdf>) (2015年8月23日アクセス)

横溝紳一郎 (2010)「教師研究—教師の成長を支援する研修デザイン」西原鈴子 (編)『シリーズ朝倉<言語の可能性>第8巻—言語と社会・教育』朝倉書店, pp. 169-192.

付記：本研究は以下の助成を受けた。JSPS 科研費 26770185 「日本語教師養成を前提としない大学教養科目としての日本語教育学プログラムの開発」(研究代表者：鈴木寿子)