



研究論文

教師の年少者日本語教育実践の経験が 日本語教育全体に影響を与える可能性

教師の成長との関係から

飯野 令子*

■要旨

本稿は、年少者日本語教育の実践経験が、教師の他の教育実践も変化させ、それが教師の成長ともかかわることを指摘する。そのためにまず、教師の成長を捉える視点として、教師が実践するコミュニティの移動による「学習観」「実践の目的」「学習者との関係性」の意識化と検討および変化、それにもとづく教師のアイデンティティ交渉について述べる。これらの視点をもとに、本稿では5名の欧州在住の日本語教師のライフストーリーの解釈を記述し、横断的に考察する。その結果から、いずれの教師も年少者日本語教育の実践経験をきっかけに学習者の「学びへの注目」が起こり、他の教育実践にも変化を起こしていること、それはすなわち日本語教育全体に影響を与える可能性であり、それが教師の成長にもつながっていくことを述べる。

©2013. 「移動する子どもたち」研究会. <http://www.gsjal.jp/childforum/>

■キーワード

年少者日本語教育実践
日本語教師の成長
「学びへの注目」
学習観
日本語教師のライフストーリー

1. はじめに

筆者はこれまで、欧州在住の33名の日本語母語話者教師を研究協力者としてライフストーリー・インタビューを行い、教師の移動と実践の立場の転換をもとにした成長のあり方を示してきた(飯野, 2011, 2012a, 2012b)。この研究協力者の中で、教師の成長につながる「学びへの注目」が起きていた教師は7名であった。そのうちの2名は成人対象の日

* 富山大学/金沢大学留学生センター (Eメール: reikoiino@hotmail.com)

本語教育のみにかかわる教師であったが¹、他の 5 名は、日本語補習授業校、日系人の子もたちが通う継承語学校、中学・高校の外国語としての日本語クラスなどで、年少者日本語教育の実践経験のある教師たちであった。そしてその実践経験が「学びへの注目」のきっかけとなり、5 名の教師が並行して実践する大学生や社会人といった成人に対する日本語教育の実践にも影響を与えていた。「学びへの注目」が起きていた 7 名の教師のうち 5 名が年少者日本語教育の実践経験者であり、年少者日本語教育の実践経験をそのきっかけとしているということは、年少者日本語教育の実践経験にはそれらをもたらず、何らかの要因があると考えられる。

本稿では、こうした年少者日本語教育の実践経験のある教師が、どのように成長のきっかけとなる「学びへの注目」を起こし、どのようにその経験を年少者以外の日本語教育実践に関係づけているか、そして、どのようにその後の教師の成長につながったのかに注目して、教師のライフストーリーを解釈する。それをもとに、年少者日本語教育の実践経験が、いかに日本語教育全体に影響を与えて行く可能性をもち、教師の成長に関わるかを示すことを、本稿の目的とする。

そのためにまず、筆者がこれまでに提示してきた日本語教師の成長を捉える視点として、教師が実践するコミュニティを移動することによってもたらされる、教師の「学習観」「実践の目的」「学習者との関係性」の意識化と検討、それによる教師自身の実践の立場の形成と、実践の立場にもとづくアイデンティティ交渉について述べる。それらの視点をもとに、5 名の年少者日本語教育の実践経験のある教師のライフストーリーを、年少者日本語教育の実践と他の実践との関係に注目して解釈し、記述する。さらに教師たちのライフストーリーの横断的考察から、年少者日本語教育の実践経験が教師たちに何をもたらずのか、それが教師の成長といかにかわるのかを述べる。

2. 日本語教師の成長を捉える視点

これまでの日本語教育実践には、大きく分けて 3 つの立場が登場してきた（細川，2007；飯野，2011）。一つめは行動主義心理学の学習観にもとづく立場で、学ぶべき項目を学習者の頭の中に順番に積み上げていくというものである（以下、第一の立場）。二つめは、認知心理学の学習観および構成主義にもとづく立場で、学習者が学ぶべき項目をいかに頭の中に取り込んでいくかに注目するものである（以下、第二の立場）。そして三つめは、学ぶべき項目を個人が頭の中に獲得していくことを基本とする上の二つの立場を批判的に捉え、社会文化的アプローチの学習観および社会的構成主義にもとづいて、環境や他者との社会的

¹ この 2 名の教師の成長過程は飯野（2012b）で詳述。

な関係性の変化、自己実現やアイデンティティの変容などを学習とする立場である（以下、第三の立場）。現在の日本語教育にはこうした三つの立場の実践が混在しており、すべての日本語教師は多様な立場で行われている実践の間を移動し、異なる実践の立場に接触する可能性を持っている（飯野、2011）。

従来の「教師の成長」（岡崎・岡崎、1997）とは日本語教育に、こうした多様な立場の実践が混在していること、そして教師がその間を移動していることには注目せず、どのような立場の実践に関わる教師にとっても、内省にもとづいて認識を変容させることを成長とし、一般化してきた。そして、「成長する教師」に必要とされる内省する力や「自己教育力」（横溝、2002）などの能力を生み出し、「教師の成長」は、教師が関わる実践の文脈から切り離され、個人の能力の獲得によってもたらされるとされた。しかしこうした「教師の成長」の捉え方の結果、従来の日本語教育の枠組みでは捉えきれない、日本国外、年少者、地域の日本語教育などに代表される、多様な日本語教育に対応できない教師への批判が後を絶たない（佐久間、2006；西口、2008）。

これを解決するためには、従来の「教師の成長」概念で見過ごされてきた、日本語教師が複数の実践の場を移動していること、それに伴って異なる実践の立場と接触している可能性があることを視野に入れ、教師の成長を、移動と実践の立場との関係と共に議論していかなければならない（飯野、2011）。それは教師の成長を、教師がかかわる実践と切り離し、教師の成長を個人の内面の問題として捉える「個体能力主義」（石黒、1998）を見直すことにつながる。つまり、多様な実践の立場間を移動する教師の成長を、教師が関わる実践の立場と共に、教師を取り巻く環境や他者との社会的な関係性の中で捉えるのである。これは教師の成長を、上述の第三の立場の学習観で捉えることを意味する。

教師の成長を第三の立場で捉えるには、社会文化的アプローチの一つである正統的周辺参加（Lave & Wenger, 1991/1993）の理論（以下、LPP）のように、教師が実践するコミュニティ（日本語クラス、日本語コースから日本語教育界全体までの重層的なコミュニティ）を、成長を捉える背景とすることが有効である（飯野、2012a）。そして日本語教師の移動とは、そうした実践コミュニティ間の移動であり、それが異なる実践の立場との接触をもたらす。異なる実践の立場に接することで、教師は自らの「学習観」、それにもとづく「実践の目的」「学習者との関係性」を意識化し、検討し、それらに変化することが実践の立場の変化である。教師の実践の立場の変化は、コミュニティにおける実践の目的や参加者同士の関係性を変え、それはコミュニティそのものの変容をも意味する（飯野、2012a）。さらにLPP から示唆されることは、学習者は参加するコミュニティの中で、知識や技能が変化し、他の参加者との関係性を変えたり、役割を変えたりすることがアイデンティティの変容につながり、それが学習として捉えられることである。ただし、LPP のアイデンティティの変容は、ある一つのコミュニティでの熟練への同一化に向けての単一で直線的なアイデンティティの変容を意味する（飯野、2012a）。そのため、複数のコミュニティ間を移動する日本

語教師のアイデンティティの変容を捉えるためには、社会的構成主義の視点からアイデンティティを理解する必要がある。つまり日本語教師は、コミュニティ間を移動し、複数のコミュニティとの関係性を背負いながら、個々のコミュニティで他者とアイデンティティ交渉を行い、アイデンティティは多様で常に変化の過程にあるのである（飯野，2012a）。そして日本語教師のアイデンティティは、日本語教育というコミュニティにおける唯一の熟練教師の姿に向かって直線的に変容していくのではなく、日本語教育以外のコミュニティとの重層的な関係性によって位置づけられたり、長い実践経験を持つ教師であっても周縁的に位置づけられたり、日本語教育というコミュニティの参加者ではないと位置づけられる場合すらある。しかもその位置づけはコミュニティとの関係で常に変化している。このように重層的な実践コミュニティとの関係からおこなうアイデンティティ交渉を捉えることで、日本語教師の成長を教師個人の内面の変化にとどまらず、社会的な関係性の中で捉えることが可能になる。

本稿では、教師の移動による実践の立場の意識化と検討が、教師の実践の立場の変化、日本語クラスから日本語教育全体までの重層的な実践コミュニティの変容、日本語教師としてのアイデンティティの変容を相即的に起こし、それが教師の成長であり、それは教師個人のみならず教師が関わる実践コミュニティの発展と共にあると考える。

3. 年少者日本語教育研究にみられる教師の成長と移動

これまで日本語教育では、教師の成長を上述の第三の立場から捉えようとする研究はほとんど見られなかったが、年少者日本語教育の研究においては教師（支援者）が自分自身の変容を、学習観や実践の目的、学習者との関係性の変化として捉えた、本稿で言う教師の成長の一端が読み取れる研究がある。例えば齋藤（2006b）は、自身が支援者としておこなったJSL 中学生に対する1対1の取り出し指導の、一連の変容過程を報告している。その中では、学習すべき項目を支援者が事前に決めて、それを与えるのではなく、生徒が在籍学級での活動に参加するために、生徒と支援者が共に課題に取り組んでいった過程が読み取れる。それは、「学習項目を獲得すること」から、「在籍学級への参加」を学びと考えるようになった支援者の学習観の変化、それによる実践の目的、支援者と生徒との関係性の変化であった。また尾関（2007）も、JSL 児童に対する日本語支援について自らの変容と共に報告している。尾関は児童からの反発や、児童の学びの観察から、教科の学習項目を身につけるために日本語を支援するのではなく、児童が意味のある他者との関係性の中で、主体的にことばを学ぶという新たな学習観を形成し、その環境を作るようになった。それによって実践の目的も二人の関係性も変わっていったことが読み取れる。

これらの論考に描かれている教師（支援者）は、学習者やその他の関係者との相互作用か

ら、実践の立場が変化したことが理解できる。ただしそれは、一つの実践内での変化であり、教師がこれらの実践以前に、どのような実践にかかわり移動してきたか、また論考の中の実践と並行して行っている他の実践との関係性などが描かれることはなかった。つまり年少者日本語教育実践を行う教師の成長を、第三の立場から捉えた研究においても、移動という観点を持って教師の成長を捉えたものはなかった。

日本語教育において、学習を学習者の移動と共に捉える研究はこれまでほとんどなかった。唯一、それに目を向けてきたのは年少者日本語教育の川上（2011, 2013, など）である。川上（2011）は大人とともに国や文化を越えて移動する、「移動する子ども」を分析概念とし、その動態性に合わせた教育実践の重要性を指摘してきた。「移動する子ども」に関する研究は、支援者が子どもの移動の状況を理解し、移動が子どものことばの学びに与える負の影響に注目し、それにどう対処するかに貢献してきた。ただし、これらの研究は「移動する子ども」の言語教育、言語学習への貢献を研究の主眼とするため、それ以外の、移動と不可分に起こる学びには注目していない。子どもが移動し、いくつかの異なる文化コミュニティを経験することが、認知的にも社会的にも柔軟性を育み、新たな文化のあり方を生み出す可能性があることは、従来から指摘されている（ロゴフ, 2006）。本稿で言う教師の成長も、教師の移動と共にある学習を成長として捉えるものである。

一方、「移動する子ども」のアイデンティティ形成とことばの学びとの関係性も指摘されてきた（例えば川上, 2013; 齋藤, 2006a）。川上（2013）は、「移動する子ども」が複数の言語環境を行き来しながらアイデンティティを変容させていくことを理解し、子どものことばの力とアイデンティティを育むための言語教育実践の必要性を説いている。ただし、そのアイデンティティとはどのようなものか、その内容について具体的には言及していない。その点で齋藤（2006a）は JSL 児童生徒の成長について、適応すべき文化が存在し、そこに同化させるといった視野で捉えるのではなく、JSL 児童生徒の主体的なアイデンティティ形成の諸要因を明らかにし、それを児童生徒の成長を捉える原点にすべきとした。そして、子どもが周囲との関係性の中でアイデンティティを表象し調整するアイデンティティ交渉に注目し、それを成長として、子どものアイデンティティ交渉のための言語支援をしていく必要性を説いた。また、そのアイデンティティ交渉を捉える過程も 4 段階で具体的に示した視点は示唆的である。ただしここでも注目されているのは、学校生活などある一つのコミュニティに新たに参加した子どもが、そのコミュニティの中でいかにアイデンティティ交渉していくかということである。子どもがそれまでに複数のコミュニティを移動してきたこと、同時に複数のコミュニティの間を移動していることまでを視野に入れて議論されていない。

本稿では教師の成長を、教師がそれまでに関わってきた、また同時に関わっている複数の実践コミュニティを移動する過程で、それら全てとの関係を通じて常に変化し続けて行くものとして、アイデンティティ交渉に注目し、それを成長として捉える。その交渉の内容は、

教師の実践の立場の意識化、検討、そして教師自身の実践の立場の形成と深くかかわり、それらにもとづいておこなわれるものとする（飯野，2012a）。

4. 年少者日本語教育の実践経験のある教師のライフストーリー

本稿では年少者日本語教育の実践経験のある教師の、教授歴全体に渡る経験を理解するため、教師のライフストーリーを解釈し考察する。ライフストーリーとはその人が生きてきた経験を有機的に組織し、意味づける行為であるとされる（やまだ，2000）。日本語教師が生きてきた長い時間に起こった出来事を、経験として理解するためにはライフストーリーを聞き取り、教師が人生をどのように経験として意味づけ組織化するかを理解するのが有効な手段となる。それによって、教師の経験を教師自身の視点で、過去から現在までにかかわってきた、あるいは同時にかかわる複数の実践コミュニティとの関係から理解し、それぞれの実践コミュニティにおけるアイデンティティの交渉を包括的に捉えることが可能であると考えられる。

筆者はこれまで、ヨーロッパ在住の日本語母語話者教師 33 名にライフストーリー・インタビューを行ってきた。本稿では、その中で年少者日本語教育にかかわった経験のある教師 5 名（A・B・C・D・E）のライフストーリーを解釈および考察の対象とする。この 5 名を選択したのは、第 1 章で述べたとおり、年少者日本語教育の実践経験によって、成長のきっかけとなる「学びへの注目」をしており、それは教師が並行して実践する大学生や社会人といった成人に対する日本語教育の実践にも影響を与えていたからである。

教師たちはそれぞれヨーロッパの異なる都市に在住し、インタビュー時に専業の日本語教師として 10 年以上の教授経験を持っていた。教師たちはヨーロッパのみならず、日本国外の大学、成人教育機関、日本語補習授業校（以下、補習校）、継承語学校、日本国内外の日本語学校、日本の中学・高校など、複数の教育機関を移動してきた。インタビューは、A には 2007 年 3 月と 4 月に各 1 回、B・E には 2008 年 7 月に 1 回、C には 2008 年 7 月に 2 回と 2010 年 3 月の計 3 回、D には 2008 年 11 月、2007 年 7 月、2007 年 12 月の計 3 回、それぞれ 1 回につき 1 時間半から 3 時間程度実施した。

インタビューは、筆者が各教師の都合に合わせて、教師の職場や居住地、一時帰国の際には日本の居住地を訪問して行った。インタビューで筆者ははじめに、日本語教師になろうと思ったきっかけを質問し、その後は時間軸に沿って、教師が自由に語る非構造化インタビューとした。途中、筆者が語りを促したり、内容を確認したり、詳しく説明を求める質問をしながら進めた。

インタビューの内容は教師の承諾を得たうえで録音し、文字化したのち、教師の成長の視点となる、「学習観」「実践の目的」「学習者との関係性」の検討による実践の立場の変化、お

よびそれらのきっかけとなる「学びへの注目」、そして教師のアイデンティティの交渉を、年少者日本語教育の実践経験と、その他の実践への影響に注目して解釈した。以下に 5 名の教師のライフストーリーの解釈を記述し、A, B については解釈の根拠となったインタビュー・データの一部、および A については授業記録の記述も一部掲載した²。また、記述の中で、第 5 章の考察と関連する項目を【 】内に、その内容についても「:」の後に記す。

4. 1. A

A は日本の中学校の国語教師を 3 年間務めた後、退職してボランティア日本語教師となりヨーロッパへ渡った。日本語教師としての知識は、渡欧前に通信教育の書籍から得た。渡欧後は現地の大学で 3 年間ボランティア日本語教師を務め、任期が終了してから現地人男性と結婚し、そのまま現地に残った。出産、育児を経て、高校および成人教育機関に日本語の非常勤講師として 2 年間勤めた。それまで A はいずれの機関でも、現地人教師が現地語で文法解説をした後、その文法項目を使用した会話練習の授業を担当し、学習者も従順で、実践に困難を感じることはなかった。ところがその後、X 高校で専任講師になると、同僚の現地人教師との役割分担がうまくいかず、A も文法解説を担当することになった。また生徒の興味や集中力に注意を払わなければ、授業が成立しない困難なクラスを担当するようになった。そのため、学習者にいかに日本語を学ばせるかを真剣に考えるようになった。

A: そのときまでずっと私の頭の中で、日本語教えるのに、現地人が文法を説明して、日本人が会話というのが当たり前で、それが一番いい方法だと思ってたんです。それで今回もそれでいけると思ったら、そうじゃなかった。私も文法を教えなければいけない立場になって。(中略) それがまず一つ。二つめは、その学校の生徒は授業より、日本語を教えるよりまず先に、授業中の態度、授業中におしゃべりをするとか、ちゃんと座らないとか、そういうところから始めなければならなかった。(中略) プラス、文法をどう教えるかということになっても、例えばそこで私が現地語で説明できないと、すごく馬鹿にされるような雰囲気がある。(中略) すごくたくさん勉強して、どうやったら高校生にわかりやすく面白く説明できるかとか、どうやったら集中力を長びかせて、飽きたときに何をするかとか。(中略) 初めて、高校生にどうやって教えるか考え始めました。

(2007 年 3 月 29 日第 1 回インタビュー)

この時から A にとって、高校生にわかりやすく現地語をいかに有効に使って日本語の文

2 C, D のライフストーリーの、実践の立場の変化に注目した解釈は飯野 (2011) に、C, D, E のアイデンティティ交渉に注目した解釈は飯野 (2012a) に、E が移動してきた複数の実践コミュニティの変容に注目した解釈は飯野 (2009) に掲載した。本稿に掲載した C, D, E のライフストーリーはそれらを抜粋し統合して、特に年少者日本語教育と他の実践との関係に注目して記述したものである。この三者のインタビュー・データは上記の拙著に既に掲載しているため、本稿には掲載しなかった。

法を理解させるかが大きな課題となった【学びへの注目：日本語の獲得過程への注目】。生徒の興味や集中力をコントロールする方法として、活動の時間配分に注意したり、遊びやゲームを適宜取り入れるなど、工夫を凝らすようになった。

そして X 高校での 1 年の経験を経て、翌年は Y 高校へ転勤した。Y 高校では実践にある程度自信を持てるようになり、日本人教師とのペア・ティーチングだが、文法解説はもちろん、高校教師の先輩として大学受験の対策にも責任を持つようになった。

A：今までは絶対、日本語というのは現地人の先生が文法を説明して、日本人が会話って言う考えが今もう崩れて、私一人でもできるなって。このままどんどん勉強して行って、初級の文法をしっかりと説明できるようになれば、他の現地人の日本語の先生よりも有利だと思う、日本人だから。その点で、このまま行けばというのが見えてきました。たぶん X 高校までは経験がなかったということで、ここから、今、2 年目ってことで。
(2007 年 3 月 29 日 1 回目インタビュー)

A は X 高校に勤務する前は文法解説もできず、一人前の日本語教師ではなかったとする。現在は高校生にもわかりやすい文法解説、高校生向けの教授法の工夫、受験対策に努力し、一人前の日本語教師になりつつあると感じるようになった。ただしそれは、高校での学習範囲である初級においてである。大学受験も視野に入れた高校の日本語教師としてのプロ、初級のエキスパートという、自分なりの目標を、置かれた環境から設定し、意識するようになった【日本語教師としてのアイデンティティ：日本語を獲得させる教師】。

A は高校と並行して成人教育機関で成人の日本語クラスも担当している。成人のクラスでも同様に文法を理解させる方法、現地語の使い方、学習者の興味や集中力に注意を払うようになった【他の実践への影響：日本語を獲得させる方法】。教室活動の種類や量や方法については高校生、成人のクラスそれぞれを構成する学習者の質によって柔軟に変化させ、クラスの特徴に合わせて実践方法を考えるようになった。

こうした A の実践に共通する目的は、学習者が「自然な日本語使用」ができることであり、そのためにまずは教科書などをもとに文型・文法を与え、学習者がそれらをどのように獲得するか注目してきた【実践の目的：日本語の獲得】。

A：教科書やドリル、活動のことばというのは言わせてるだけで、自然ではないですね。もちろん最初はこれが大切ですが、その後どうしたらこの文型を使った自然な会話が出てくるのか、自然に使えるようになるのか、自然な場面を作れるのか、それを考えるのが私の仕事だと思います。
(2007 年 2 月 28 日：成人教育機関授業記録)

こうした実践における A と学習者との関係性は、A が中学教師時代から、一方的にただ一つの答えを「教える」のではなく、教師と学習者が対等な関係となり、学習者が自分で考え、自由に自分の意見を言い合いながら答えを探すのを目指してきたことに由来する。日本語教師になってからも、例えばその日導入する文型を、教師がすぐに意味や形を「教える」のではなく、教師が状況を設定し、さまざまなヒントを与えながら学習者が意味や形を考え、

お互いに助け合って試行錯誤しながら獲得していくように仕向けている【学習者との関係性：日本語獲得の環境設計者】。

4. 2. B

Bは大学で日本文学を専攻し、教師を志望して国語の教職課程も履修したが、結局、一般企業に就職した。そして数年後、勤めていた会社を辞めてヨーロッパへの留学を志した。留学準備のために現地語を学ぶ傍ら、日本語教師にも興味を持ち、日本語教師養成講座へも通った。渡欧後2年目に現地の大学の日本学科に入学し、学生をしながら半年間、現地のX補習校で小学生と中学生の国語を教える機会を得た。その後、学生として所属する大学の日本学科で、日本語の非常勤講師の職も得られた。国語教員の養成課程で学んでいたことから、補習校での実践には困難を感じなかったが、大人に外国語として日本語を教えることに關しては、経験も技術もなく、不安に感じた。それでも、専任講師の助言を受けつつ、漢字と補助的な練習の授業を5年間担当した。その間3年間は現地のY補習校でも並行してクラスを担当した。

現地の大学を卒業後、Bは同じ大学で日本語の専任講師のポストを得ることができた。総合的な日本語を教えるだけでなく、1つの学年に責任を持ってコースのコーディネートをする役割となった。そして4学期目までの必修の初級だけでなく、選択科目として5、6学期目の中級、7学期目の上級クラスも担当するようになった。

教材が指定され、カリキュラムも出来上がっている初級・中級までとは違い、上級クラスは決められた教材もシラバスもないため、Bが自分で実践設計をしている。上級クラスは日本への留学経験のある学生が多く、聞いたり話したりすることには慣れているが、書いて表現する力がなかなか伸びないため、1人ひとりが異なるテーマの新聞記事を読んで、内容を要約し、クラスで報告し、自分の意見を述べたうえでクラスメイトと話し合い、その結果を書かせるという授業を行っている。

B：（前略）書かせて話させて、まとめ方を練習してるんですけど、話をさせることでまとめさせるっていうのと、書かせることでまとめさせるので、それを比べ合う。そしてなるべく私は省エネで教室にいられるように、学生同士で共同学習みたいに、添削も、私もするけれども、まずあなたたち自分で添削しあってってしています。上級ぐらいになるとそれぐらいの力はあるので。 （2008年7月8日インタビュー）

このクラスでは、1人ひとりの学生が、読み物の要約からクラスでの話し合いの結果を書き、それにBがフィードバックを与えるまでの一連の過程を、Bが個別に指導している。この方法をBは「寺子屋式」と呼んでいるが、これはBがY補習校で実践していた時の、日本語レベルが大きく違う子どもたちに対して行っていた方法を応用したものである。Y補習校では、子どもたちの日本語レベルに大きな差があり、1人ひとりの興味関心に合わせて個別に課題を出す実践を行っていた。

B: それは補習校にいるときにあったアイデアなんです。補習校ってレベル違うんですよ (中略)。Y 補習校でも私教えてたことがあって。ここは年齢とかに全然関係なく、レベルも全然関係なく、8人とかってグループ作るんですね。そうすると、小学校1年レベルの人がいて、その子が12歳だったり、5年レベルだけど8歳でそんなにできるとか、そんな子が入り混じってたんですね。だから同じ教材が使えなかったんです。で、寺子屋式で個人的に課題をやっていって、そういうのがあって、それここ (大学) でも使えるんじゃないかなと思って。 (2008年7月8日インタビュー)

Y 補習校では子ども1人ひとりの興味に応じて、ことわざカードを作ったり、お話づくりをしたり、文法の学習や動詞を二つつなげた表現の学習など、さまざまな課題に取り組みさせたという。こうした「寺子屋式」のアイデアの元にあるのは、B自身が小学校時代に受けた教育の影響が大きい。Bは小学校時代、クラスメイトに比べて理解が遅かったが、担任教師が理解の遅い児童を前に来させて、わかるまで個別指導をしてくれたという。担任教師のそうした方法で理解できていた記憶があり、補習校でもその手法を取り入れてみようと思ったのである【学びへの注目：日本語の獲得過程への注目】。そして大学でも、1人ひとりの学びに注目し、個性や日本語力に応じて指導できる、その方法を選んだ【他の実践への影響：日本語を獲得させる方法】。

一方Bは、現在勤める大学での実践では、「場面に応じた適切な日本語が使える力」の育成を目指している【実践の目的：日本語の獲得】。学生の中には、日本人留学生と友人になったり、日本に留学する学生も多く、聞いたり話したりすることが堪能な学生も多いが、場面に応じた日本語レベルを適切に使い分けることはできていないという。そのため上級者のみならず、初級・中級であっても、場面に応じた適切な日本語レベルを重視し、指導している。

B: (前略) 日本留学から帰ってきた学生はぺらぺら話すんですね。で、あの、もちろん敬語もあって、こういう場面では敬語を使うっていうことはわかっているけども使いこなせない。それは上級に求めることだし、初級、中級にしても、どの場面でどのレベルの日本語を使うかっていう使い分けが将来的にできるようになってほしい、という気持ちはあります。 (2008年7月8日インタビュー)

またBは、現地の日本語教師の会や研修会にも積極的に参加する過程で、自分を他の日本語教師と比べ、人間性に自信がないという。数年前に、日本で行われた現職者教師研修に参加した際には、同期の参加者たちはみな明るく、誰からも愛されるような人柄で、広くアンテナを張った素晴らしい教師ばかりで、コンプレックスを感じた。

B: 私は偏ってると思うんですね。あの現職者教師研修に行った時もそうだったんですけど、やっぱりテーマになったのは、日本語教師っていうのはとにかく360度アンテナを張り巡らせて、何にでも興味を持って、いろんなことを収集できる能力、オープンであることが大切だってみんな言うんですね。それはわかるんです、頭では。でも、

そんな風にはなれない。わりと好みが偏重だとか、性格がここでこういう風に偏つてるとか、さっきも言いましたけど癖があって、それを変えるのは難しいなって感じているので、360度オープンになれない、という風に。(2008年7月8日インタビュー)

人間性には自信がないため、専門性で勝負するしかないという気持ちも持っており、日本語の面で知識を強化していこうと決意したことがある。その一方で、いろいろな教師がいて、補い合って行けばいいのではと感じることもあるという。このように、日本語教師として、人間性か、専門性かという部分で迷いがある【日本語教師としてのアイデンティティ：日本語を獲得させる教師】。

加えて、学習者との関係性においては教師として「厳しすぎる」部分を改善する必要があるのではないかと悩んできた。学生の日本語の誤用や不適切な日本語レベルの使用はその都度指摘し、授業態度にも厳しく、学生を呼び出して注意することもある。Bは、こうした学生に対する厳しさがある反面、補習校でも大学でも、クラス活動の中では、教師が知識を与えることを主とするのではなく、学習者が自ら活動すること、学習者同士が意見を言い合い、作文を添削し合うなど学習者同士の学び合いを取り入れている様子が見られる【学習者との関係性：日本語獲得の環境設計者】。

4. 3. C

Cは日本の高校の美術講師を15年間勤めた後、結婚を機にヨーロッパへ渡り、民間の語学学校と高校2校で日本語を教え始めた。日本語教育については渡欧前に、日本の居住地で行われていた日本語支援のボランティア講習会に参加した経験があった。

Cは日本語教育の実践開始当初から、自作した物語教材の中に、文型・文法、語彙を入れて、それらを積み上げて行くカリキュラムで実践していた。いずれの機関でも、他の教師とチームを組むことがなく、1人で実践を行ってきたため、既成の日本語教材や参考書を頼りにしながら、美術教師時代の経験や現地語学習者としての自分自身の経験から、独自にコース設計をしてきた。

ところが、高校では数年後から学校側の事情で既習者と未習者が同じクラスにされたり、また正規科目ではないため欠席者が多く受講者の入れ替わりも頻繁にあるため、自作の物語教材を用いて文型・文法を積み上げて行くことが難しくなった。そのため高校ではやむを得ず、1回完結型の授業を実施するようになり、現地人を主人公とし、場面によるコミュニケーションを体験するモジュール教材を新たに作成し、それをもとに実践するようになった。しかしその方法はCにとって、状況の制約から不本意ながら取り入れていたにすぎなかった。このような高校でのコース設計に問題意識を持って、日本で実施された現職者教師研修に参加した。ところがそこで、他国の中等教育段階の日本語教育では、場面シラバスが一般的に用いられていることを知った。

Cは、主に担当する高校や成人教育機関で、日本や日本語に興味を持つ学習者が、日本に

行ける可能性はほとんどなくとも、現地で想定される状況で、自分の話したい日常的な内容を日本語でやりとりできることを目指していた。そしてそのために、文型・文法を積み上げ、それらを使ってコミュニケーションの練習をしていくことがよいと考え実践してきたのである【実践の目的：日本語の獲得】。ところが、外国の中等教育向けのシラバスやカリキュラム、教科書などを見ても、文型・文法を積み上げていくものではなかったため、参考にできるものはないと感じた。

しかしその後、現地に戻って実践する過程で、高校生の日本語学習への動機付けの弱さ、発達段階、教室外の生活、外国語学習のストラテジーの不足など、高校生の観察や相互作用を通して、高校生は必ずしも文型や語彙を積み上げているのではないと感じるようになり、文型・文法を積み上げていく以外の方法も肯定的に捉えるようになった【学習観の検討・変化：第一の立場から第二の立場へ】。

同様に、高校生の行動を観察し心理を察することにより、他国の中等教育向けの教科書が、場面や機能ごとに使用するフレーズを個々に学ぶ方法がとられているのは、その時々日本語でコミュニケーションする喜びが感じられる体験をするためであり、それは高校生の日本語学習の目的となるのではないかと考えるようになった【学びへの注目：コミュニケーションを通して起こる学びへの注目】【実践の目的の検討・変化：コミュニケーションを体験すること】。

一方、成人教育機関の年配の学習者の中には、文型・文法を積み上げてコミュニケーション方法で練習するクラスの活動に熱心に取り組んでいるにもかかわらず、学習項目が定着しない学習者がいる。そのような学習者は将来的に高度な日本語力を求めているのではなく、日本語学習そのものを楽しみとしており、たとえ言語項目が定着しなくとも学習を長く続けることを希望している。Cはこのような生涯教育とでもいえるような日本語教育にも現地での需要を感じている。こうした学習者には、少しずつでも日本語に触れ、場面や機能に合わせたフレーズを使って日本語でコミュニケーションする体験を通して日本語を使う喜びを感じることを目的となると考え、その方法として、高校と同様にモジュール教材を使用した実践を積極的に取り入れようとしている【他の実践への影響：第二の立場】。それは、高校での実践が背景にあるだけでなく、C自身が現地語や他の外国語を学習してきた経験から、学んだフレーズが通じた時の喜びが、さらなる学習意欲にもつながったこと、また外国旅行で現地のことばを少し知っているだけでも、必要なコミュニケーションができた経験があったからであるという。

こうしたCの学習者との関係性は、語彙や文型を積み上げる実践では、Cは全てを知っている絶対的な日本語母語話者教師としての位置づけであった。しかしその後、語彙や文型を積み上げない日本語教育について考えるようになってからは、自らの現地語学習者としての経験や、ヨーロッパに長く滞在し、現地で日本語を学ぶ学習者への理解が深まったこと、さらに自らの外国旅行時にコミュニケーションできた時の喜びの経験など、Cが学習者と同

じ目線を持ち、同じ位置に立ち、その共感に裏打ちされた実践となった。また作文の指導などでは、たとえ日本人が用いない表現であっても、学習者が伝えたいことを伝えるための学習者自身の表現を尊重するようにもなった【学習者との関係性の検討・変化：学習者自身の表現を引き出す者】。

C は美術教育を専門に学び、15 年間高校の美術教師であった経験、そして日本語教師養成機関で学んだことがないこと、さらに日本語学習者に共感する外国語学習者として自らを語り、日本語教師となって 10 年以上経った現在も一貫して、日本語教育は自分の専門ではないという認識を持ち続けている【日本語教師としてのアイデンティティ：日本語教育を専門としない教師】。C は日本語教育というコミュニティの外部にいる者として自らを語り、だからこそ日本語教育について知るため、他の日本語教師とつながり、多くの教材や参考書から学び、研修会や勉強会に積極的に参加している。そして、日本語教育というコミュニティの熟練を目指すのではなく、これまでの自らの教育経験、実践経験、外国語学習経験に根差して実践の立場を検討し、自らの実践を設計している。

4. 4. D

D は日本語教育の知識も経験もないまま、中米で現地の日本語学校の教師となった。その学校は現地の伝統校で、日本からの人的・物的支援があり、教師は全て日本人であった。D は先輩教師の授業を観察し、アシスタントのように授業に入って教授技術を学んだ。その学校では、日本で出版された文型・文法積み上げ式の教科書の内容を現地風アレンジしたものが使われており、教師たちは主に日本語を使って、コミュニケーションな教授方法で実践していた。D は先輩教師の指導を受けながら授業を担当するのみならず、日本から赴任する教師が持参する参考書や研究書などを読んで知識を得ていった。また教え始めて 5 年ほどたったころ、日本で実施された現職者教師研修に参加した時には、それまでに得た知識や経験を裏付けることができ、自信が持てた。研修後に現地に戻ってからは、勤務校の教務主任となり、日本から赴任する教師とも専門職者同士として対等に議論できるようになっていた。

その後、日本へ帰国したものの、日本での実践経験もなく日本語教育能力検定試験を受験したこともなかったため、日本語教師はできないと考え、他の職業に就いた。そしてその間もいくつかの現職者教師研修を受講し、日本語教師に復帰することを志していた。数年後、日本からの派遣で南米の日系人の子どもたちが継承語として日本語を学ぶ学校（以下、継承語学校）に赴任した。そこでも、それまでの経験をもとに実践しようとしたが、はじめは子どもたちの日本語学習の意欲が低く、教師や保護者も日本語教育にあまり熱心ではないと思われ、ストレスを感じた。

しかしその継承語学校を運営する日系人コミュニティの人々と親しく接するうちに、D は自分が日本語だけを切り取って教えようとしていたことに気づき、日系人コミュニティに

とって、日本語学習の目的は、継承語学校で一緒に過ごすことを通して、将来につながる子ども同士の絆を作ること、それが日系人コミュニティの結束につながっていることに気づいた。それによって D は、子どもたちの間に絆を作り、その中で子どもたちが学ぶことを目指すようになった【学びへの注目：学習者同士の関係性の中での学びへの注目】【実践の目的の検討・変化：学習者同士の関係性の中で学びを起こす】。そのため学校から求められた音楽や書道などの授業、学芸会の出し物の練習などを担当する中で、日本語を使って何かをしながら子どもたちの絆が深まっていく環境を設計するようになったのである【学習者との関係性の検討・変化：学習者同士の関係性を築く環境設計者】。

ただし D にとってこの実践は、帰国後の日本の日本語学校での実践につながることはなかった。一方、日本語学校でのクラス担当と並行して進学した大学院で、D は学習者同士がお互いの関係性の中で学び合うという学習観と出会った。それを D は、初めは受け入れられなかったものの、自らの大学院での学びの経験の振り返りを経て、学習者同士が学び合うことを実感し、自分の学習観が変わったと感ずるようになった【学習観の検討・変化：第二の立場から第三の立場へ】。

D はその後、ヨーロッパの成人教育機関に赴任し、さらにその後、同国の高校と大学の日本語講師となった。D は勤務する高校、大学でただ一人の日本語教師として、D 自身のこれまでの経験から、現地の若者が日本語を学習する意義を自分なりに考えるようになった。そして D が実践の中で、日本語のコミュニケーション力の育成を重視しているのは、現地の若者が同年代の日本の若者と日本語で交流することによって、大きく違うように見える両者も、共通する部分があることを知り、同じ人間として良好な関係を築いていってほしいと考えているからである。それは D 自身が中米、南米、ヨーロッパという異なる地域で生活し、現地の人々と人間関係を形成しながら培ってきた感覚である。お互いの間の壁を取り除くことはコミュニケーションの前提であり、そのうえで日本語が、世界中の人々に自分を伝え、相手を知る手段となることが、現地の若者が日本語を学習する目的になると考えている【実践の目的：コミュニケーション力の獲得】。このような目的の実現のために、表情や態度を含めた会話練習を実践の中心に位置づけ、日本語によるコミュニケーション力をつけるための実践を設計している。

このように D は現在、コミュニケーションを重視した実践を行っており、南米の継承語学校での実践や大学院で得た新たな学習観を実践に取り入れるには至っていない。D はこれまで数年ごとに実践の場を変え、その都度、現場に慣れるのに精いっぱい、新しい実践への取り組みには至らなかったという。しかし、現在勤めている高校では専任講師となり、今後長期的に実践を計画していけることになった。そして新たな学習観を実践に取り入れるためには、クラス内での学習者同士の関係性の構築が重要であり、そのような環境をつくっていく必要があることを認識し、今後、それを取り入れる方法を考えて行きたいという【学習者との関係性の検討・変化：学習者同士の関係性を築く環境設計者】。この、学習者同士

が関係性の中で学ぶという学習観は、南米の継承語学校で D が行っていた実践にも共通する学習観である。D にとって南米の継承語学校での実践は、これまで、日系人を対象とした特別なものとして捉えられていた。ところがその後の D の学習観の転換によって、一定の期間を経て、日系人以外の高校の外国語としての日本語教育の実践にも生かされる可能性がでてきたのである【他の実践への影響：第三の立場】。

D は、これまで日本国内外を繰り返し移動し、教授歴の大部分を日本国外で過ごしてきた。その間、日本で現職者教師研修に参加したり、大学院に進学するなど、常に日本の日本語教育の動向を入手してきた。そうして得た知識を日本国外の実践現場で実感したり、実践に生かそうとしたりしてきた。D にとって日本語教育というコミュニティの中心は日本にあり、D は自分自身をその周辺的な参加者であると捉えてきた【日本語教師としてのアイデンティティ：海外で豊富な実践経験を持つ教師】。ただし日本語教育というコミュニティの中心へ向かう唯一の熟練のアイデンティティの形成過程にいないのではない。それは D がこれまでの日本国内外での経験から、自らの実践の立場を意識化し、自他の実践の立場を検討した結果として、自らの実践を設計しているからである。

4. 5. E

E は大学時代、副専攻や通信講座で日本語教育の知識を学び、日本語教師養成講座も受講した。その後、日本からの派遣で、アジアの大学の日本学科、ヨーロッパの成人教育機関の専任講師として勤務した。それらの機関では、E が養成講座で学んだ、語彙や文型を与え、それらを用いたコミュニケーション力を育成する実践方法を踏襲し、E が現地の教師たちにも影響を与えていた【実践の目的：コミュニケーション力の獲得】。その後、E は、ヨーロッパの補習校に採用され、中学生を担当することになった。外国語として日本語を学ぶ成人学習者とは異なる日本語力を持ち、個々の日本語力に大きな差のある生徒たちに対し、これまで培ってきた日本語教師としての知識や技術、経験だけでは一人ひとりの日本語力を伸ばせないと危機感を持った。そして継承語教育やバイリンガリズムについて自ら学び、生徒たちの観察や生徒たちとの相互作用、保護者との交流を経て、生徒たちが高校生になった時、生徒たちが興味を持って、一人ひとりの日本語力の向上にもつながるプロジェクトワークの実施に至った。

そのプロジェクトワークは、自分自身を紹介する写真と文章を作成し、それを日本の高校生に送り、日本からも返事をもらうものであった。その実施過程で E は、生徒たちを観察しながら発見したことがあった。それは、生徒たちが日本の高校生に必死に自分のことを伝えようとする姿を目の当たりにし、こうした動機があれば、生徒が自ら学んでいくということであった。また、作業の一部を宿題にしたことをきっかけに、家族のコミュニケーションが広がったことも知り、もともと生徒の周囲に存在する日本語環境を活性化し、利用することを考えるようになった【学びへの注目：学習者を取り囲む関係性の中で起こる学びへの注

目】。学習者の興味関心を重視すること、学習者を取り巻く日本語環境を活性化することで学習者が自ら日本語を学んでいくことを実感したのである【学習観の検討・変化：第二の立場から第三の立場へ】。

その後 E は日本の大学院で継承語教育について学び、修了後は再びヨーロッパの補習校で、小学生のクラスを担当しはじめた。その実践では、子どもたちの持つ日本語力を見極め、国語教育と日本語教育双方の知見を取り入れながら実践し、動機の活性化はもちろん、子どもが持っている言語力や言語環境を活性化すること、その方法として子ども同士の助け合いを積極的に取り入れ、家庭で両親と話して達成されるタスクも実施するようになった。ここにおいて D は、日本語教育というコミュニティとの関係性だけでは説明できない、国語教育や継承語教育との関係性も持った、重層的なアイデンティティを形成した【日本語教師としてのアイデンティティ：国語教育や継承語教育にもつながる教師】。

こうした実践は、D が同時に担当する大学や成人教育機関の実践にも大きな影響を与えるようになった【他の実践への影響：第三の立場】。そこでも D は、学習者が自ら学ぶために、学習者の興味関心にもとづき、学習者の日本語環境を活性化して、学習者同士がお互いに助け合いながら、自ら日本語を学び続けられることを目指している。大学生の文法や読解の授業でも、指定された教科書を用いるものの、内容の理解や課題を学生にグループで取り組ませ、発表させることを主にしている。そうすると学生同士が信頼関係の中で、お互いに誤用を調整し、教師の役割はほとんどなくなるという。また成人教育機関でも、学習者が日本語を学び続けられる力をつけることを考えるようになった。そのために、補習校や大学と同じように、動機を活性化し、学習者同士が助け合うクラス活動を心がけるようになった。D は補習校の子どもへの実践で形成した、動機を活性化し、周囲と協力しながら、自らの力を最大限に発揮し、日本語を自ら学び続けるという視点を、大学や成人教育機関の成人への実践にも取り入れるようになったのである。こうした実践の目的として E は、子どもに対しては社会で生きる「たくましい子」を育成することであり、それは大学生や成人であれば「自律学習」に当たるとしている。この「たくましい子」「自律学習」とは、学習者同士の関係性と取り囲む環境との相互作用から日本語を主体的に学んでいけることを意味している【実践の目的の検討・変化：学習者を取り囲む関係性の中で主体的な学びを起こす】。その中で、教師と学習者との関係性は、教師は学習者同士の関係性を築くこと、学習者を取り囲む日本語環境を活性化することなど、学習者が主体的に日本語を学ぶ環境を教師が設計するということである【学習者との関係性の検討・変化：学習者の主体的な学びを起こす環境設計者】。

5. 年少者日本語教育の実践経験が教師たちに何をもたらしたか

以上の5名の教師のライフストーリーから、年少者日本語教育の実践経験が教師たちにどのように【学びへの注目】を起こし、【他の実践への影響】および、その後の成長をもたらしたかを横断的に考察する。その際、これまで筆者が行ってきた日本語教師の成長研究の協力者の中で、第1章で述べた成人学習者のみを対象としてきた2名の成長する教師とも比較する。

5. 1. 学びへの注目

5名の教師たちの語りを横断的に考察すると、いずれの教師も、年少者日本語教育の実践を経験したことで、学習者の【学びへの注目】が起こったことがわかる。そして、【学びへの注目】を背景に検討した実践方法を、成人に対する日本語教育にも応用させるようになった。【学びへの注目】の経験は年少者に限らず、他の実践での【学びへの注目】にもつながっているのである。

5名の教師はみな、年少者日本語教育にかかわる以前、あるいは同時に、外国語として日本語を学ぶ成人を対象とした日本語教育にもかかわっている。しかしその際は、学習者の【学びへの注目】は起きていなかった。つまり、語彙や文型などをどれだけ獲得したかを基準としたクラス編成で、決められた語彙や文型を順番に与えて行き、学習者がそれらを用いてコミュニケーションできるようにするという日本語教育が、大きな問題なく実施できる状況であった。もちろんそうした状況は、Aが最初に勤務した高校での実践、あるいはCが勤務する高校での初期の実践のように、年少者日本語教育にもありうる状況である。

ところがAがX高校での実践に限界を感じ、【学びへの注目】を始めたのは、学習者が人間として発達途上にある年少者であるがゆえの、興味関心や感情が率直に現れることに大きな原因があったと考えられる。またBの【学びへの注目】は、補習校のクラス内の児童の年齢や日本語力に大きな差があり、それらを基準にした一斉授業をすることができなかったために起こった。日本語力のみならず年齢差による発達段階にも考慮して、児童一人ひとりの理解に寄り添う必要があったのである。Cは高校のクラスが、未習と既習といった日本語力の差とともに、受講者が継続的に授業に参加しないという問題から実践方法の模索を始め、【学びへの注目】をして、高校生の発達段階も考慮するようになった。Dは南米の継承語学校で、Dがそれまで実践してきた日本語教育の実施に困難とストレスを感じた。その後、子どもたち自身ではなく、継承語学校関係者、そして継承語学校を運営する日系人コミュニティに、子どもたちに日本語学習をさせる目的があり、それを実現する方法として、Dとは異なる学習観で日本語教育が行われていることに気づいた。それをきっかけに子どもたちの【学びへの注目】が起こり、学びの捉え方にも変化が起きた。最後にDは、継承語学校の子どもたちに接した時に、Dがそれまでアジアや欧州で対象にしてきた、外国語とし

て日本語を学ぶ成人とは大きく異なる日本語力、クラス内の子どもたちの間の日本語力、また個々の子どもたちの中の、話す力、読む力という日本語力の差から、それまで D が行ってきた日本語教育の実践方法の限界を感じ、【学びへの注目】が起こり、一人ひとりにどのように学びを起こすかを模索するようになった。

こうした学習者の興味関心や感情、日本語力の差、日本語学習の目的の多様性は、成人に対する日本語教育でも、当然のことながら重視されるべき事柄である。しかし年少者日本語教育ではこれに、人間として発達途上にあること、その発達がどのような段階にあるか、また日本語教育を実施する大人が子どもたちの日本語学習による将来像を見据える必要性が加わり、より繊細な、一人ひとりへの、将来を見越した【学びへの注目】をせざるを得ない状況があった。

5名の教師たちの【学びへの注目】は、このようなさまざまな要因が交錯する実践現場で、それまで教師が築いてきた実践方法では、教師の思惑通りに実践が進められない、あるいは学習者の日本語力の向上が望めないという葛藤からはじまっている。これに対して、筆者がこれまでの研究で成長する教師として取り上げた、成人のみを対象とする2名の教師が、【学びへの注目】をするようになったのは、5名の教師のような実践現場での葛藤からではなく、学習者の日本語習得のために、実践をよりよくしようとする模索の中で、知識として、学びに注目する実践方法や理論に出会ったことをきっかけにしたものであった（飯野、2012b）。

5. 2. 学習観・実践の目的・学習者との関係性の検討と変化

このように教師たちが注目するようになった学びの内容は、教師の学習観と大きく関係している。AとBは一貫して、日本語の語彙や文型、表現、それらを用いた日本語の運用力を学習者に獲得させることを【実践の目的】として、それらの獲得の過程を学びとして【学びへの注目】をしている。その方法としてAは学習者の興味関心、集中力、教師の現地語使用にも気を配り、学習者が自ら語彙や文型を獲得し、自然な日本語使用ができるようになる練習を工夫してきた。Bは学習者1人ひとりの興味関心に従って、個々に適したテーマを与え、1人ひとりの日本語学習に寄り添い、場面に応じた日本語の使い分けができるようにしてきた。これに対してC・D・Eは語彙や文型の獲得、あるいはそれらを用いたコミュニケーション力など、日本語そのものを獲得するという学びに限界を感じ、Cは高校生が「コミュニケーションを体験すること」、Dは継承語学校の子どもたちが「将来につながる絆を作ること」、Eは補習校の子どもたちが「たくましい子に育つこと」を目指し、学びは其中で起こるものであると捉えていることである。つまり、日本語そのものを獲得する過程に注目しているのではなく、こうした目的を持った活動をしながら、その中で日本語の学びを起こそうとしているのである。

教師と【学習者との関係性】については、AもBも、教師が一方向的に教えるのではなく、

学習者が助け合いながら自ら活動し、学習項目を獲得していくこと、そして教師はその支援者であるという姿勢が見られる。ただしその活動とは、語彙や文型、表現など決められた学習項目を獲得するための活動であり、教師は母語話者として、学習者が獲得すべき正しい語彙や文型をコントロールしている。これに対して C は、外国語学習者として学習者と同じ目線を持ち、自らの日本語を絶対視せず、学習者自身の表現を引き出す者として、D は（まだ実現には至っていないものの、今後）学習者同士の関係性を築く環境設計者として、E は学習者の主体的な学びを起こす環境設計者として学習者との関係を作っている。

A も B も、年少者日本語教育の実践の経験をもとに、それ以前の実践とは異なる実践を設計し、それによって【他の実践への影響】もあった。ただしそれは無意識に、同じ学習観の中での、方法の変化として起こった。これに対して、C は第 2 章で示した、第一の立場の学習観、つまり語彙や文型を積み上げる実践から、第二の立場の学習観、つまりコミュニケーションを体験しながらその中で日本語を学ぶ実践へ、【学習観の検討・変化】をしている。また D、E は第二の立場の学習観で、学習者に日本語によるコミュニケーション力を獲得させることとから、第三の立場で学習者が周囲との関係性の中で日本語の学びを起こすことへ、【学習観の検討・変化】をし、教師自身の学習観の転換と共に、その方法も転換したのである。

筆者が調査した欧州在住の日本語教師の中で、この第一の立場、第二の立場の学習観の意識化と検討は、上述の、成人のみを対象とした実践を行っている 2 名の成長する教師と、本稿の年少者日本語教育の実践経験のある C に起こっていた。また、実践の場での葛藤から第三の立場の学習観にある実践の試みを始め、その後、その学習観の意識化と検討に至ったのは、年少者教育の実践経験者 D と E のみであった。これは前節で述べた、年少者日本語教育のさまざまな要因が交錯する実践現場では第三の立場にある教育実践へ目を向けなければ、一人ひとりの日本語力の向上はもちろん、学習者の将来に続く日本語学習の目的が実現しない場合があるからであると考えられる。

5. 3. 日本語教師としてのアイデンティティの交渉

A は X 高校での実践経験から、日本語教師としてのアイデンティティに大きな変化があり、高校の外国語教育としての初級の日本語を、大学受験も視野に入れて指導できる、現地の高校教師としてのエキスパートを目指すようになった。これに対して B は、年少者日本語教育の実践経験によって、アイデンティティに変化は見られなかった。ただしこれまでの経験から、自分の人間性を理解した上で、自分にできること以上のことはできないと感じ取り、B 自身は人間性の代わりに専門性を高める可能性などを模索している。この A と B に共通するのは、日本語についての知識、それを学習者に与える技術をどれぐらい持っているか、学習者の日本語の獲得をスムーズに進めるために、どのような人間性や専門性を持っているかをアイデンティティ交渉の主要要素としていることである。

これに対して C・D・E はこれまでの実践で、自分の実践における【学習観の検討・変化】、【実践の目的の検討・変化】および【学習者との関係性の検討・変化】があった。こうした自らの実践の立場の意識化と検討、変化の過程をもとに自らの実践を設計し、それをもとにアイデンティティ交渉をしてきたと言える³。これらのきっかけになっているのが、年少者日本語教育実践での【学びへの注目】であった。

従来の「教師の成長」では、日本語教師の資質を専門性、人間性、自己教育力などに分ける考え方が一般的であり、それらを獲得していくことが目指されてきた（横溝，2002）。しかし、実践の方法や教師の人間性を問題にしているだけでは、学習観の違いに踏み込み、教師の実践の立場をもとにしたアイデンティティを交渉することはできない。第 2 章で述べたように、日本国外、年少者、地域の日本語教育を代表とする日本語教育の多様性に対応するには、こうした実践の立場をもとにした教師のアイデンティティ交渉を行っていくことが不可欠である。

6. 年少者日本語教育実践の経験が教師の他の実践に与える影響

年少者日本語教育の実践経験は、「学びへの注目」につながる可能性を多分に含み、そうした「学びへの注目」が、実践の背後にある学習観などの意識化・検討、さらには第三の立場にある実践の導入や検討にもつながる可能性を持っている。またそれらが、教師が担当するその他の実践にも影響を与えて行くことは、本稿の 5 名の教師の語りの考察から明らかになった。本稿では、こうした一人ひとりの教師の実践の変容を、日本語教育全体に影響を及ぼしていく可能性として示すことができたと考える。

ただし A と B は、年少者日本語教育の実践で「学びへの注目」をし、その過程で検討した方法を、その他の成人に対する実践にも取り入れたものの、それらの実践は、無意識に同じ学習観のもとにある、実践方法の違いにすぎなかった。これに対して、C, D, E は年少者日本語教育の実践を、それまでとは異なる学習観にもとづく方法で行うようになった。それでも C は当初、その方法に違和感を持っていたため、その実践が他の成人に対する実践に影響を与えることはなかった。ところが後に、教師研修で得た知識をきっかけに、徐々に自分の持つ学習観と異なる学習観を意識化し、それらを理解し、検討した結果、受け入れるようになり、成人のクラスにもその方法を広げていこうとするようになった。また D は、南米の継承語学校で行った実践を、日系人の子どもに特別なケースであるとし、その後の実践につなげることはなかった。それは、継承語学校の実践で、C は自分の学習観を意識化したもののそれに変化はなく、日系人コミュニティの学習観に従って実践方法を変えていたに

³ C, D, E のアイデンティティ交渉は飯野（2012a）で詳述。

すぎなかったからである。そして後に大学院で、D が日系人コミュニティと同じ学習観について学び、それを自分自身の学習体験とつなげて受け入れられるようになった結果、今後、他の実践にもその方法を取り入れる可能性が出て来たことを自ら示唆している。

年少者日本語教育の実践経験をきっかけとした実践の変化は、無意識に同じ学習観の中であって、ただ方法を模索した結果であれば、第2章で述べたように、多様な日本語教育に対応する教師の成長であるとは言えない。また、異なる学習観にある実践は、単に方法として実践するだけでは、教師の他の実践にまで影響を与えることはない。教師が自分の学習観と異なる学習観に意識的になり、検討した結果、異なる学習観を受け入れて初めて、他の実践にも影響を与えることになる。それは教師自身の実践の立場の形成であり、教師はそれにもとづくアイデンティティ交渉によって、各実践現場に応じた教師自身の実践の立場の形成・再形成を繰り返し、それが、多様な日本語教育に対応する教師の成長であるといえる。

こうした教師の成長に関する一連の変容のきっかけとなるのが「学びへの注目」であり、A と B も、成長への第一歩を踏み出していると考えられる。また、C の実践が第一の立場から第二の立場へ、D・E の実践が第二の立場から第三の立場へと移行したことについては、第一の立場より第二の立場、第二の立場より第三の立場がよく、その移行が成長であるというのではない。異なる複数の学習観に意識的になり、それを検討した結果として自分の実践を行うことが重要であり、その結果として3名の教師は実践の立場に変化があったが、たとえば実践の立場に変化がなかったとしても、それも教師の成長であると考えられる。ただし、第三の立場の学習観は他の学習観と比較して新しく、まだ十分に理解されていない場合も多い。第三の立場の学習観も理解し、それも含めて検討していくことは、年少者日本語教育や日本語教育全体に新たな展開をもたらす可能性がある。

一方で、年少者日本語教育の実践にかかわる教師であっても、学習者の「学びへの注目」が起きない場合がある。その要因については、さらに解明していく必要のある課題である。また、こうした実践現場での「学びへの注目」が、何をきっかけにその先の学習観の意識化や検討につながっていくのか、それを見極めるのも今後、教師たちへの調査を重ね、考察を深めていかなければならない課題である。本稿の考察の結果から言えることは、C・D・E は実践現場での「学びへの注目」をその後の教師研修や大学院での自分自身の学び、学習者との相互作用にもとづく思索によって、自分の学習観を意識化し、異なる学習観を理解し受け入れ、そして他の実践へとつなげていったことである。その変化の過程には数年間という時間の経過が必要であった。A と B も、教師研修や勉強会に積極的に参加し、学習者や勤務機関の同僚のみならず、勤務機関以外の多くの教師と対話の機会を持っている。今後、さまざまな機会に新たな知識を得たり、学習者や日本語教育関係者との相互作用から、「学びへの注目」が、実践方法の背後にある学習観の意識化や検討など、実践の立場の検討につながっていく可能性が十分にあると考えられる。

最後に、筆者の研究は欧州という日本国外で実践する日本語教師のケースである。日本国内においては、年少者日本語教育はもちろん、成人に対する日本語教育でも、特に地域日本語教育のような現場では、学習者や現場のさまざまな要因が交錯し、本稿で指摘したような「学びへの注目」のきっかけがあるのではないかと予想される。そのため、年少者日本語教育に限らず、今後、「学びへの注目」が起りやすい現場にかかわる日本語教師への調査を進めていきたい。

文献

- 飯野令子 (2009). 日本語教師の「成長」の捉え方を問う——教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から『早稲田日本語教育学』5, 1-14.
- 飯野令子 (2011). 多様な立場の教育実践が混在する日本語教育における教師の「成長」とは——教師が自らの教育実践の立場を明確化する過程『早稲田日本語教育学』9, 1-21.
- 飯野令子 (2012a). 日本語教師の成長としてのアイデンティティ交渉——日本語教育コミュニティとの関係性から『リテラシーズ』11, 1-10.
- 飯野令子 (2012b). 日本語教師の成長の再概念化——日本語教師のライフストーリーから早稲田大学大学院日本語教育研究科博士学位申請論文 (未刊行).
- 石黒広昭 (1998). 心理学を实践から遠ざけるもの——個体能力主義の興隆と破綻. 佐伯胖, 宮崎清孝, 佐藤学, 石黒広昭『心理学と教育実践の間で』(pp. 103-156) 東京大学出版会.
- 岡崎敏雄, 岡崎眸 (1997). 『日本語教育の実習——理論と実践』アルク.
- 尾関史 (2007). 主体的な自己実現を目指す年少者日本語教育に向けて——ある外国人児童への日本語支援からの気づき『早稲田大学日本語教育学』1, 11-23.
- 川上郁雄 (2011). 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版.
- 川上郁雄 (2013). 「移動する子ども」学へ向けた視座——移民の子どもはどのように語られてきたか. 川上郁雄 (編)『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ』(pp. 1-42) くろしお出版.
- 齋藤恵 (2006a). JSL 児童生徒の成長における「audibility」と「行為主体性」の意味——子どもの成長を支援する言語教育のために『リテラシーズ 2』(pp. 113-128) くろしお出版.
- 齋藤恵 (2006b). 年少者日本語教育におけるスキヤフォールディングの意味. 川上郁雄 (編)『「移動する子どもたち」と日本語教育』(pp. 161-189) 明石書店.
- 佐久間勝彦 (2006). 海外に学ぶ日本語教育——日本語学習の多様性. 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』(pp. 33-64) アルク.

- 西口光一 (2008). 市民による日本語習得支援を考える 『日本語教育』 138, 24-32.
- 細川英雄 (2007). 日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味.
佐々木倫子, 細川英雄, 砂川裕一, 川上郁雄, 門倉正美, 牲川波都季 (編) 『変貌する言語教育——多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』 (pp. 27-54) くろしお出版.
- やまだようこ (2000). 人生を物語ることの意味——ライフストーリーの心理学. やまだようこ (編) 『人生を物語る——生成のライフストーリー』 (pp. 1-38) ミネルヴァ書房.
- 横溝紳一郎 (2002). 日本語教師の資質に関する一考察——先行研究より 『広島大学日本語教育研究』 12, 49-58.
- ロゴフ, B. (2006). 當眞千賀子 (訳) 『文化的営みとしての発達——個人, 世代, コミュニティ』 新曜社.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (佐伯胖 (訳) (1993). 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』 産業図書.)