

言語教育観の更新

—教室観の捉え直しと学びの観点から—

田中 奈緒

1. はじめに

実践は、その実践者の言語教育観に支えられている。言語教育観が明確でない場合も、あるいは無自覚な場合も、実践はそれを如実に反映する。近年、日本語教育者の専門性についての議論が目立つが、少なくとも日本語教育専門家は（それが何かはここでは言及しないが）、実践がよって立つ言語教育観、理念、立場等を、明確に他者に示すことができる必要があるように考える。さらに、日本語教育専門家が自己研修の名のもとに振り返るべきは実際の授業内容にとどまらず、この根底に流れる言語教育観なのではないだろうか。

今回の実践研究（1）の履修者は7名であった。つまり7名の異なる言語教育観のもとに1つの実践が行われる。それはつまり「自分だったらやらない実践」をも実践するということである。「自分だったらやらない実践」は、自分の教育観とは異なる実践であり、自分では考えつかなかった実践であり、一見すると成功しないだろうと自分が思うような実践もある。それを行うということは葛藤もあり実践者間に摩擦もあり、ネガティブな事象のことにように見えるかもしれない。しかし、「自分がやらない」実践をやるからこそ、言語教育観の捉え直しと更新が行われるヒントとチャンスがあるのではないだろうか。武（2006）は、言語教育観は自他の差位を認識し、違和感や疑い共感を経て意識化されていくものであると述べた上で、それは無意識のうちに行われるものであると述べている。7名の共同体の中での実践は、それぞれが柔軟に折り合いをつけていく中で共同体として発展していくゆえ（松本ほか 2012）、自分自身にスポットをあてた時に、言語教育観はどう更新されたのか埋もれやすい。

本レポートでは、この実践を通して筆者の言語教育観がどのように更新されたのかを振り返り、今後日本語教育に携わる中で、また今現在進行中の学外の実践の場でのよってたつ教育観を明確化することを目的とする。

2. 実践概要

筆者は「2012年度春学期日本語教育実践研究（1）『にほんごわせだの森』（以下、「わせだの森」）を履修した。「地域日本語教室」として位置づけられている教室であり、参加者の選定、募集から活動内容の設計まで、すべてが履修した院生の手にて委ねられた教室である。2012年春わせだの森は7名の履修生によって、「つながりをつくること」を理念に活動がデザインされた。具体的な活動内容は下記のとおりである。

表1 「にほんご わせだの森」2012年春の森 全体像

活動日時	場所	内容	参加人数
① 2012/05/19 15:00～16:30	22号館502教室	映画クイズ 映画①映画について話そう！	42名
② 2012/05/23 18:15～19:45	22号館502教室・22号館内	猛獣狩り アウトドア①22号館クイズ大会	15名
③ 2012/06/02 15:00～16:30	22号館717教室・718教室	バースデーチェーン アクティビティ①他人の夢になりきって話す	33名
④ 2012/06/06 18:15～19:45	22号館502教室	映画クイズ 映画②映画について話そう！	17名
⑤ 2012/06/16 15:00～16:30	22号館502教室・501教室	部屋の四隅 本①本に関わる私の話（思い出）を話す	20名
⑥ 2012/06/20 18:15～19:45	22号館502教室	休日の過ごし方 アクティビティ②他人の夢になりきって話す	12名
⑦ 2012/06/30 15:00～16:30	22号館502教室・501教室	インターネットクイズ インターネット①Webサイトを紹介する	18名
⑧ 2012/07/04 18:15～19:45	22号館502教室	絵の伝言ゲーム 本②「森の『人生図鑑』」を作る	31名
⑨ 2012/07/14 15:00～16:30	22号館502教室・大学構内	ジェスチャーゲーム アウトドア②私の「気持ちのいい場所」探し	24名
⑩ 2012/07/18 18:15～19:45	22号館502教室	インターネットクイズ インターネット②スピード・トーキング	19名

松本・角浜（2012）「2012年わせだの森 実践報告」より

どの活動もペアもしくはグループで行う、交流型言語教室活動（家根橋 2011）である。参加者の募集や広報物等、より詳細な情報は松本・角浜（2012）を参照されたい。

2-1. 履修の目的

「すべてをゼロから作る」ということに魅力を感じ、この授業を履修した。日本語学校やEPA¹での日本語指導の経験があった筆者は、日本語教師としての必要性・役割・専門性に疑問を感じ大学院進学を決めている。ある程度の決められた枠の中での日本語教育には限界を感じていたのかもしれない。そんな筆者にとって、何の制限もなく教室活動をデザインできるとすれば、自分は何を考えどんな活動を作るのだろうかという好奇心によって履

¹ 平成20年度、日・インドネシア経済連携協定（EPA）に基づき、インドネシア人看護師・介護福祉士候補者の受入れ事業がスタートした。候補者には各施設配属前に一定期間の日本語研修が義務付けられており、筆者は平成21年度の受け入れの際に、日本語講師として半年間携わっている。

修を決めた。まさにそれが、言語教育観を意識化するということであつたのだと思う。

3. 分析方法

本章ではどのようなデータを扱い、どのような手法で上記目的を明らかにするのかを述べる。

3-1. 分析データ

現在の言語教育観を見る上では、実践を行う際の議事録、実践後の振り返りデータを扱う。また更新を見るために過去の教育観も見なければならないが、入学前の研究計画書、日本語学校・EPA 日本語指導の実践に表出された教育観について触れることとする。なお、前者の実践中データに関しては、誰の発言かは問題ではないため、筆者以外の発言に関してはそれを言及しない。

3-2. 分析方法

はじめに、過去のデータから筆者の持っていた教育観を振り返る。しかしこの時点ではそれは明確に意識化されていないため、言語で表現されているわけではない。したがって研究計画書及び、筆者の入学前の実践内容を振り返り、どのように教育観が表出されているかを解釈する。次に実践中のデータを扱い、教育観が表出されているだろう発言を取り出し、現在の筆者の解釈を加える。共感や違和感、賛同しかねる発言も含めて、考えたことを全て発言していたわけではないため（その場でまとまらず発言に至っていない場合もある）、実践中にどのような考えでいたかを詳細に把握し、教育観の更新をプロセスとして見るのは困難である。しかし過去と現在を比較することで、大きな流れにおける教育観の更新は見られると考える。

4. 過去の教育観を振り返る

本章では筆者が過去に持っていたであろう教育観について、入学前の研究計画書と、教育機関での2つの事例を振り返る。実際その当時は、明確な教育観の上に実践を作っていたのではなく、無自覚であつた。しかし実践を行う際には、大なり小なり、じっくり考えたり時には瞬時に、さまざまな選択を行なっている。ある実践者はAを選び、ある実践者はBを選ぶ。それは無自覚の言語教育観によって判断をしているのである。

4-1. 実践で表出された教育観

本項ではそれぞれの実践現場に共通する、2つの事例を考察し、どのような言語教育観が反映されていたのか解釈を加える。なお、筆者は2008年度のEPA 候補生に対する日本語教育に半年間携わり、帰国後2009年～2011年の2年間、都内の日本語学校にて勤務をしている。本項で述べる実践現場は、上記2つの現場を意味する。

4-1. 1. 10分間のフリートーク

1つ目の事例は、教室活動についてである。日本語学校、EPA 日本語指導という場所の括り、クラスのレベルに関係なく、ほぼ必ずしていた教室活動がある。授業の最初の10分程度で行う、簡単に言えば「フリートーク」の時間である。当時考えていた目的としては、「文法を気にしすぎてなかなか言葉が出ない」ということを防ぐため、またストラテジーの強化を目的として行っていた。場を温める目的もある。言語は日本語のみで縛りかけたが、電子辞書で言葉を引いて相手に見せることはOKとしていた。話しやすいようテーマを設け、初級段階であれば「昨日のこと」「家族のこと」など身近な話題を選び、中級レベルではディスカッションやディベート形式で、自分の意見を自由に発言する場を設けた。いずれもペアかグループでの活動である。教えなければならない文法、進めなければならない教科書があるそれぞれの実践現場でのクラスでは10分程度が限界であったが、それでも活動が盛り上がり予定の文法項目を翌日に回すこともあった。

4-1. 2. 休み時間の日本語

2つ目の事例は、実践者として一番嬉しくなる瞬間についてである。教えた文法がうまく使いこなせたとか、作文が上手に書けたとか、そういったいわゆる「外からの客観的評価」については全く興味がなかった。嬉しかったのは、学生たちが休み時間に自然と日本語で話している姿であった。それは国籍関係なく、日本語の優劣があってもお互い理解し合おうとあの手この手を使いながら話している姿である。

4-1. 3. 言語教育観としての解釈

2つの事例から見える重要なキーワードは「自由度」と「リアルな言語活動」である。文型に縛られた会話の練習は、本来の言語活動ではなく、あくまでも言語学習の練習としてなされるものである。通常言語活動では、あいづちも打てば話を途中で遮って自分から話をはじめの場合もある。相手の反応も予測できず、フィラーも入るであろう。文法積み上げで教える際の「モデル会話」の練習では、上記のようなことは決して起きないのである。そうしたことに矛盾を感じていた筆者が考える実践は、「自由度」の高いものが多かったように思う。一緒に教えていたある先生に、「先生、まさか初級のレベルで好き勝手に会話させたりしていませんか？」と聞かれたことがあった。その先生が意図することとすれば、初級のうちから正しい文法と話し方で癖をつけておかないと、いつまでたっても崩れた話し方は抜けない、ということだったのだろう。学生にはむしろ好き勝手に話したりして欲しいと思っていた筆者にとって、この一言はとても衝撃で、今思えば、教育観の差位をはっきりと自覚した最初の経験だったように思う。

4-2. 入学前の研究計画書より 「つながり」「場づくり」「自律学習」

日本語学校、EPA での日本語教育を経て大学院進学をした筆者は、入学前に書いた研究計画書に下記のような問題意識を上げている。この当時は、日本語学校で勤務し2年目に入り、クラス担任を持つようになった頃である。担任業務については、クラスのスケジュールもある程度自分の裁量で動かせる部分もあり、より深く学生1人1人と向き合うこととなった。

日本語学校で教えている学生は、レストラン等でアルバイトを始め、ひとたび日本社会とのつながりを持つと、学校の文法積み上げの授業の進度をぐんぐん追い抜き、言葉を獲得していく。EPA で携わった候補生たちも、半年間「学校」という環境のなかで日本語教師からみっちり日本語教育を受けたにもかかわらず、施設や病院へ配属されたあとのほうが、日本語習得が早い学生も数多く知っている。

(入学前研究計画書 一部抜粋)

教室内での日本語教師の限界を感じ、自分の立ち位置を模索していた時期でもあった。日本語教師の専門性とは何か、必要はあるのか、そんな憤りから立ち上がった研究テーマは、『日本語教育コーディネーターの専門性 「社会から言語を習得する＝教師不在の日本語学習」のコースデザインと教材開発』であった。理由を下記のように述べている。

社会とのつながりのなかで言語を獲得する方法論や授業案が開発できれば、先に述べた「教室内での日本語教育の限界」の問題も解決するヒントになると考える。

(入学前研究計画書 一部抜粋)

この頃から、筆者にとって「つながり」というキーワードは重要な意味を持つものであった。しかしその捉えられ方は、コーディネーターという言葉にも現れているように、人と人のネットワークを作る「場作り」だけしか見ていない。現に、計画書の中で具体的に示しているコースデザインでは、まずは教師が教室内でベースとなる日本語を教え、次に外の人とつながりが自然にできるようなタスクを課し、最終的にはできたネットワークから自分で日本語を学び取るというデザインがされている。できた場において、日本語教師が何をすべきかの本質的な議論はされておらず、「教師不在の日本語学習」ができる自律的な学習ストラテジーを持った学習者任せになっている。この「場を作るだけでいいのか」という悶々とした疑問は、わせだの森の実践が始まってからも引きずることとなる。

本章では、後付けではあるがおぼろげながらも、言語教育観を解釈した。文法や作文といった、テストという目に見える形の評価（成績）を学生たちに与えながらも、実践には

「文法を気にせず自由に話してほしい」という教育観が反映されている。そして、そうであれば日本語教師のできることは何か、場作りだけでいいのかという様々な葛藤が、場をつなぐ「日本語教育コーディネーター」という形で研究計画書に反映されている様子が窺える。

5. 本実践で見えた教育観

本章では、本実践で見えた教育観について考察する。実践中は、何度も他者との対話を繰り返し実践を行い、またそれを振り返り、対話と実践のサイクルの中で様々なことが議論に登った。中でも第3回に行われたわせだの森の振り返りは、実践内容の振り返りにとどまらず、かなり深いそれぞれの言語教育観にまで話が及んだと言えよう。まずはその議事録から、言語教育観に触れるであろう発言を抜き出し、考察の視点を問題提起する。またこの発言は筆者のものだけではなく、7名で行なった振り返りの全発言の中からの抜き出しである。誰の発言かは問題ではないため、言及はしない。

	発言	カテゴリー
1	いくら映画が好きな人が集まって、楽しく話しても、日本語教育としては「場」にはなっていない「日本語学習」になっているのか、悩むところ。	森での学び
2	居場所としてあること？外ではそんなに簡単に声が出せない、とすれば、この教室は機能している。でも、それ以上は？その場の中で私たちの役割は何なのか。	森の場
3	学びには成長があって、教育に携わる者としては、それは意識する必要がある。	森での学び
4	カテゴリーで言うと、地域、日本語学校、国際交流というと森はどこにもはまらない、非対称の関係もなく、誰でも参加できる。だからこそできることがあるはず。先行研究に見える、特徴や長所のそれぞれが森に見える。だからこそ、言える学びがあるんじゃないかな、提供するのではなく、自らの学びを納得しながら作れる場所になるのでは。いろんな人がそれぞれに。場としての特殊性から出てくる学び。	森の場 森での学び
5	日本語教育で目指されるのが、言語を切り分けて与えることなのか、ということを考えなければいけない、でもそうじゃないとしたら、「日本語教育」とは何をしなければいけないか、を考えて、何が大事で何をすべきかを考える必要がある。	森での学び
6	ぶっちゃけ、私たち日本語を教えようとしていないよね。じゃ、何をしてるか、つながりをつくる？つながりを作ってどうしたい	森での学び つながり

	か	
7	つながりを作ることで日本語を使って、表現する。その日本語を使って何をしてほしいのか、目的ではなく、手段。	森での学び つながり
8	私たちは「つながり」とはどういうものかちゃんと考える必要がある。正解はないとして。あと、森に来ている人は「おしゃべり」をするだけなのか、何かを得て、たぶん「つながり」を得て、どんな変容があるのか、を考えなくてはいけない。場面設定を超えて、私たちがいないとできない「つながり」を考えなくてはいけない。	森の学び つながり

(6月16日 第2回わせだの森 振り返り議事録より)

ここでは8つの発言をとりあげ、何についての議論かをカテゴリー分けをした。「場としての森」「森での学び」「つながり」という3つの視点が抽出できる。この3つの視点は他の回の議事録や振り返り記録にも同様に出てきており、それぞれの言語教育観が交差するうえで重要な概念だったと言える。さらに、「森での学び=つながり」と解釈しているところがあり、後半になると、そのつながりがどんな学びなのかという本質的な議論に深まっていく。わせだの森が終了する頃には、それは「日本語話者というアイデンティティ」(マルケス・ペドロほか 2012) という解釈になっている。

本章では、上記で抽出された3つの要素を、「場」と「学び」の2つの観点として筆者の解釈を加え、考察する。なおつながりは「学び」と深く関連すると考えるため、「学び」の項にて考察をする。

5-1. 森という場 ～「教師と学生」を超えて～

「場」にはいろいろな捉え方があるが、ここでは「教師と学生」という2項対立に関する枠組みを見ていきたい。松本・角浜(2012)では、わせだの森を「新しい形の地域日本語教室」としている。「新しい」の根拠としての1つが、上記の「教師と学生」の枠組みがないということをあげている。ではその枠組みがないということは、何を意味するのか。この問いをもう少し深く考察していくことで、「場作り」に関する考え方を明確にしたい。実際に「場」に関して、いくつかの発言がデータに見られた。

① 日本語教室になっているという認識を持っているのは受講生だけでいい。教師と生徒という関係ができてしまうと発言が妨げられる。

② 私たちはファシ。みんなに話させることを強制するわけじゃなくて、話を盛り上げる工夫をするだけ。

(上記共に、5月15日 ミーティング議事録より)

③みんな「こういう話をしてください」という指示をほしがっている。授業じゃないから、いいのに、みんな無意識にそうなるんだよね。〇〇(わせだの森 運営メンバー)に話して、〇〇に意見をきいて、のような姿勢が見えた。勝手に話していいんだよっていう

(5月19日 第1回わせだの森 振り返り議事録より)

データ①では「教師と学生」の立場があると発言が妨げられると言っており、データ②でもファシリテーター²は話させることを強制しない＝教師は強制するというような、批判的な構図ができています。データ③にも「授業じゃないから自由にはなしていい」はずの場所が、「教師と学生」の脱構築ができていないゆえに、それが果たされないというようにも見てとれる。

しかしここでは「教師と学生」という立場的な構図が何を意味しているのか、本質的な議論は行われていない。「教師と学生」の何が批判すべきポイントなのか、そのポイントは本当に「教師と学生」という枠が規定しているのだろうか。「参加者とファシリテーター」「参加者と参加者」「外国人と日本人」そのような枠の中では決して起こらない、「教師と学生」だけが引き起こすポイントなのだろうか。筆者はこれに否の立場をとりたい。

池上(2009)では、暗黙のルールの上に「教師と学生」の役割にのっとなって話が進み、学習者側が違和感を感じても活動に影響を及ぼすことは少ないと述べている。つまり主導権は教師側にあり、学習者には自由な発言権がないという言い方もできる。また別の部分では、「教師＝評価する側」「学習者＝評価される側」としている。その点を踏まえ、下記のデータを提示する。わせだの森に参加した留学生が発言したものである。

日本語の差があったら(話すのが)難しい。自分より上手な人に対しては、やはり話すのかこわいことも。でも同じレベルだったらいいと思う。今日のふたりの中国の人はそんなにできない、もっと聞きたいけど、どうしたらいいかと思った。あと活動はルールがある。時間制限も。だからみんなあれをしなければとなり、自然に話ができない。普通の会話だったらもっと話せる。

(6月20日 第3回わせだの森 振り返り議事録より)

上記の発言を見ると、まさに「進行のルール」に影響を与えることはできないという池上の指摘を証明している。しかし、「評価する側」「評価される側」という立場はどうだろうか。同じ留学生同士、参加者同士でも、周りの見方を気にするという意味では同様の立場をとっている。「主導権を握られている」「評価を気にする」これが、「教師と学生」の批判すべき点だと考えれば、それは参加者同士にも起こることだと考えられる。

² わせだの森では活動型の教室だったため、教師ではなくファシリテーターと呼んでいた。

「教師と学生」という構図には批判的な面もあればそれに助けられることもあるのではないだろうか。学生だから何でも質問できる、学生だから間違ってもいい、そんなポジティブな学生としての“役割”もあるのではないだろうか。それを認めた上で、批判すべき点を明確にしそれを排除した「場」を作りたいのであれば、その本質的な議論が必要である。それは、ここには教師はいません、活動型の教室です、という「場」としてのしつらえを準備しただけでは排除はできない。参加者が評価やまわりの目も気にせず夢中で思わず話したくなるようなしかけ、前にファシとして立つものの雰囲気、立ち位置、参加者の反応によってどんどん流れを変えてしまうような臨場感、そういったものをもっと考え作りこまないと、本当の意味での排除はできないのではないだろうか。そしてそれは、もしかしたら日本語学校という場所でも実現可能なのかもしれない。「教師と学生」という名や立場に引きずられるのではなく、その本質を捉えたとき、本当の意味での日本語教育専門家にしかできない「場作り」になるのではないだろうか。

5-2. 森での学びとは何か

活動をデザインする上で、「参加者に何を不得ほしいか」ということはしばしば話題にあがった。5章はじめに示したデータにも、その学びは「日本語の学びなのか」という迷いも出ている。語学的な習得を目指してはいないものの、振り返りでは「日本語学校の参加者が初めて聞いた言葉をメモしていて、日本語学校では学べない学びもあった」などと、肯定をすることもしている。

ここでは学びを整理する上で、3つの観点にわけて考察したい。

5-2. 1. 語学知識習得

1点目は語学知識の習得についての学びである。一番わかりやすく、「教室」といえばこれを習得するところといったような一般的なビリーフもある。故に、筆者ら運営メンバーもそれを目指していないと明言しながらも、語学知識を習得している様子を見ると、それを「よかった点」としてあげるのである。日本語学校については、ここが一番の目的となっていると考えられるであろう。

5-2. 2. 教育（人としての変化）

教育というとおこがましい限りであるが、わせだの森へきて何か得て帰ってほしいというのは実践者7名の共通の思いだったのではないだろうか。

いろいろな人と話して自分の視野をひろげてほしい。

「世界をひろげよう」はダメかな。新しいことをひとつ知るといふか。

(いずれも4月24日 ミーティング議事録より)

日本語以外の言語で話したり、頑張って日本語で話したりして、でもわからないこともあるかもしれない。でもわかり合おうとしていること自体が学びになるのではない

(4月25日 ミーティング議事録より)

目的：日本語を通してネットワークを増やすことである。要するに、自分の日本語の世界（社会的関係）を広げることと言えよう。

(5月12日 第1回わせだの森 活動案より)

実際に留学生としてきていた参加者も、教室だと留学生との交流しかないが、年配の方や会社員の方とも話す機会があり、いろいろな考え方を聞いてよかったという声もあった。直接的な日本語の学びではないが、メンバーがわせだの森で持ち帰ってほしいものはこういったところにもあった。

5-2. 3. つながり

「つながり」というキーワードは、わせだの森の全体コンセプトにもなっており、どのような活動を行えばつながりができるのか、かなりの時間を費やして議論が行われたように思う。はじめはいわゆる「連絡先を交換する」「わせだの森が終わっても関係がつづく」というような表面上のつながりをイメージしていたが、それは中盤からだんだんと崩れていき、最終的には「日本語話者として認められること」(マルケス・ペドロほか 2012)、「自分と日本語のつながり」なのではないかという議論に展開した。ここでは改めて、研究計画書から筆者にとってもキーワードとなっていたつながりについて、筆者なりに解釈を加えたい。

以前の筆者は、「教師と学生」での議論同様、「つながり」という言葉にも本質的な意味を深めずに、キーワードとして使用していた。当時はただ単に、「外につながりができれば、日本語使用の時間が長くなる＝日本語習得が早くなる」程度の考えしかなかった。今回のわせだの森で、「自分と日本語のつながり」という議論に発展した際に、下記のような発言が見られた。

日本語話者として認められるというのは、聞いてもらえた、とかそういう単純なものじゃないよね。例えば、役割参加をするとか、そういう時は意識的に話そう参加しよう、ではないよね。話そう話そうとしているうちはまだだね。

英語話者としての自分を考えると、ことばを通じて人間関係が構築できて初めて、英語が自分にフィットしていると感じられる。

筆者自身の言語活動を考えれば、文法を意識して話しているわけではない。しかし筆者が接してきた日本語学校の学生は多くの場合、非常に意識的に日本語（日本語文法）を使

用している。それは、上記「教師と学生」の関係でも述べた、評価が念頭にあるということと、常に「学習対象言語」としての日本語なのである。

下記は、わせだの森に参加した日本語学校の学生たちの担任教師から後日いただいたコメントである。

学生たちは自分たちの日本語がこんなに通じるんだと初めて実感したようです。Gクラス（7月に来日したばかり）の学生に「3ヶ月前、私はあなたと同じ。心配しないで。だんだん上手になります！」と笑って言っていたのが印象的でした。

教室内の「学習対象言語」としての日本語を、わせだの森という教室以外の場所で、また留学生以外の人に使用したことで、初めて日本語の使用方法が“学習”ではなく“手段”になったと考えられる。そしてそれが「通じた」という実感を伴った経験を積んでいくことで、だんだんと「自分にフィット」していき、「自分の言葉」となっていくのではないだろうか。それは、「学習対象言語」として日本語に向き合う（つまり教室内の日本語の勉強）のではなく、日本語を、人とつながるため、伝え合うための手段として使用することで、日本語へ対する意識が「学習対象言語」から母語に対する意識と遜色ないような「自分の言葉」に変化していくということである。表面上の「つながり」ができることによって上記のような経験が重なり、そして最終的には「自分の言葉」という変化を起こしていく。これこそが、筆者が「つながり」を求める本当の価値なのではないだろうか。そしてそうであれば、これは教室の中でも起こせる学びである。

5-2. 4. 実践で求める学びとは

ここまで、学びを「語学的知識習得」「教育」「つながり」という3つの観点で考察してきた。おそらくこのわせだの森で目指していた学びは、「語学的知識習得」よりも「つながり」に重きを置いていた活動である。しかし当然のことながら、この3つは全て別々に分けられる学びではないし、切り分けて与えられるものでもない。それぞれが相互に影響しあい、掛け算となって全体の豊かな学びになることが重要であろう。しかしこういった視点で学びを捉えることは、決して無駄ではないと考える。日本語学校であれば「語学的知識習得」がメインの目的となっているが、そういった中でも「教育」や「つながり」の学びを意識することで、実践内容はアレンジを加えることができるであろう。第4章で述べた筆者の過去の実践の10分間トークは、今思えば「つながり」に関連した学びを起こしたいがゆえの活動であったように思う。

6. まとめ 言語教育観の更新を経て

本稿では、7人の対話と実践の往還によるプロセスを経て、自身の言語教育観がどのように変化したかを明らかにした。第4章では過去の実践内容と考えから、そこに反映される教育観をあぶり出し、第5章では本実践において、「教師と学生」の構図にポイントをあて

教室観を捉え直し、最後に「学び」を「語学知識習得」「教育」「つながり」という3つの視点から考察した。その結果、「教師と学生」という外枠がある環境でさえもそれに引きずられることなく、リアルな言語活動が行えるフラットな「場作り」をデザインするよう注力すること、それには参加者が夢中で思わず話しだしたくなるようなしかけ、自分が醸し出す雰囲気、参加者の反応によってどんどん流れを変えてしまうような臨場感というものが重要であると述べた。また「学び」の面からは、視点がより整理され、当初キーワードとなっていた「つながり」に対する解釈が大きく変わり、表面上の「つながり」だけでなく、日本語を学習対象言語から自分のものとして変化させていくことこそ価値があることが確認できた。

言語教育観はさまざまな要素から成り立っている。言語から離れた個人としての人生観、仕事観、学習観、コミュニケーション観、さまざまなこれまでの経験の積み重ねによって作られているものである。他者と全く同一になるとは考えにくい、そこには柔軟性も重要であると考え。複数人の実践者で1つのものを作るという今回のわせたの森という場所はそう多くはないかもしれないが、少なくとも実践である限り、こちら側の教育観と参加者側の学習観やコミュニケーション観などはぶつかるからである。筆者が現在実践をしている介護施設での実践は、日本指導の依頼は福祉施設側から、つまり日本語教育専門家以外からの要望で成り立っている。そうするとそこには日本語教育専門家・福祉施設スタッフ・フィリピン人候補生という3者の考えの上に実践がある。実践内容に自由度があればあるほど言語教育観を実践に反映させるのには調整やバランスが必要となるのだ。本稿で述べたように、「場」や「学び」は外枠だけで規定されるものではない。であれば、柔軟性さえ持てば、大なり小なりアレンジ次第で自身の教育観はどのような場所に言っても反映できるものであると考える。当然ではあるが、柔軟性というのは、変える・曲げるといふこととは意味が異なる。さまざまな考えが渦巻く中で、自身の言語教育観をどう反映させ実践を作っていくかを試行錯誤することは、言語教育観の更新につながり、それがよりよい実践を作ることへもつながるだろう。

参考文献

- 池上摩希子 (2009). 「教室」の解体が創出するもの——「にほんご わせたの森」の実践から考える対話の可能性. 小林ミナ, 衣川隆生 (編) 『教室』(日本語教育の過去現在・未来3) (pp. 161-179) 凡人社.
- 武一美 (2006). 日本語教師の言語教育観とその意識化——一大学院生を対象とした縦断的事例研究から 『早稲田大学日本語教育研究』9, 65-76. <http://hdl.handle.net/2065/5799>
- 松本裕典, 角浜ひとみ (2012). 2012年度春学期「にほんご わせたの森」実践報告 『地域日本語教育実践研究』7, 3-10. <http://www.gsjal.jp/ikegami/report07.html>

- 松本裕典, 角浜ひとみ, マルケス・ペドロ, 高須こずえ, 田中奈緒 (2012). 重ねた「対話」
がもたらす言語教育観の更新——「つながりをつくる」ことを目指した「にほんご わ
せだの森」の実践のプロセスから『早稲田大学日本語教育学会 2012 年秋季大会企画・
研究発表会資料集』 8-9.
- マルケス・ペドロ, 角浜ひとみ, 松本裕典, 高須こずえ, 田中奈緒 (2012). 「日本語話者」
というアイデンティティ——「にほんご わせだの森」が目指す「つながりをつくる」
ことの意味『国際研究集会「私はどのような教育実践をめざすのか——言語教育と
アイデンティティ」プロシーディング』 158-164.
- 家根橋伸子 (2011). 交流型言語教室活動の理論と可能性——日本語教育への導入に向けて
『東亜大学紀要』 14, 33-43. <http://ypir.lib.yamaguchi-u.ac.jp/ea/metadata/206>

タナカ ナオ (修士課程 1 年)

地域日本語教育実践研究
実践研究(1)報告集 2012 年度春学期
(通巻 7)

発行日 2012 年 10 月 31 日
発 行 早稲田大学大学院日本語教育研究科
〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14
編集責任 池上 摩希子