

早稲田大学大学院日本語教育研究科  
修士論文概要  
論文題目

日本語教育におけるパラダイムシフトの捉えなおし  
—日本語教師の意識と役割に関する考察から—

塩島 弥生

2011年3月

## 第1章 序論 背景と目的

学習者の多様性に対応するため、また、新たな理論や解釈に基づく方法論の提唱により多様な領域が生まれてきた。しかし一方で、それらの間のパラダイムシフトの必要性も生じてきた(西原 1998、佐々木 2006)。その状況の中で、教育や活動の現場にいる人たちは、目の前の状況と学習者や参加者に必死に対応しようとしている。

そこで本研究では、日本語教育において細分化された領域や方法論が、現在どのように関わりあっているのか、領域や方法論間の相違に焦点をあてるのではなく、共通点を見出すことによって、そこから生まれてくるであろう利点を探っていく。また、意識改革というパラダイムシフトを日本語教師としてどのように受け止めていかなければならないのかを考察するために、日本語学校などで行われている「学校型」日本語教育と、地域の日本語教室などで行われている「地域型」日本語教育、二つの領域における筆者自身の教師としての経験と実践内容を振り返っていく。

以上のことから、本研究の目的を以下のように設定する。

異なる領域で従事する教師の役割とそれを支える意識を明らかにし、日本語教育の領域という「枠」や「パラダイム」の意味するところおよび「パラダイムシフト」の捉えなおしをはかる

また、この目的のために、以下3つのリサーチクエスチョンを明らかにしていく。

- ①異なる領域の日本語教育の場に従事している教師たちの教育活動の方法や意識、態度は違うのか。また、どのような意識を持っているのか。
- ②一教師が異なる「型」の日本語教育に従事した場合、教育活動の方法や意識、態度は変わるのか。
- ③日本語教育の各領域において、日本語教師は自身とパラダイムとの関係をどのように捉えているのか。

## 第2章 先行研究

学習者の多様化に伴い、領域が増え、それぞれがパラダイムに位置しているのが現在の日本語教育界である。この領域の細分化について西原(1998)は、学習者のニーズに応じ、研究関心の移り変わりが様々な領域を生んだ、といい、また、それまでの領域が新しい領域が生まれた時にそれを排除しなかったため、領域の細分化は進み拡大していったとする。また、佐々木(2006)は、日本語教育学における大きな二つのパラダイムシフトを取り上

げ、パラダイムシフトにおいて、従来型から新たなパラダイムへの移り変わりは、教師にとって完全にたやすくできるものではないと述べている。その従来型と新たなパラダイムの移り変わりの具体例が、留学生に対する主に日本語学校で教えられる日本語教育と、「地域型」と呼ばれる地域日本語教育の領域に位置する二つの領域、パラダイムある。

尾崎(2002)は、地域の日本語教室にふさわしい教え方について言及し、日本語教育を「地域型」と「学校型」というカテゴリーで分け、細かくそれぞれの型を定義している。さらに、「学校型入門期の問題」として「文型積み上げ式」「直説法重視」「教授能力」(尾崎 2002)の3点を挙げている。また、新庄(2006)西口(2008)は地域の日本語教室でこそ、「日本語を教えるー学ぶ」という場ではなく、相互学習、対等性を実現できる場であるとしている。学習者と教師との非対等性が学校型には存在し、これが学校型と地域型の相違点として固定的に取り上げられている。ここに、領域の多様化から生まれた、新たな領域が従来の領域を批判するという対立的な構図が見えてくるのである。

このような従来型である学校型と、新たな型である地域型との日本語教育の対立と、そこから起こる転換への強制もしくは誘発、いわばパラダイムシフトの中にいる教師たちは、そのパラダイムシフトとその中にいる自分をどのように受け止めているのであろうか。日本語を教えようとする人の心得として尾崎(2003)は「『教える』ことと『教えない』こととのバランス」や相手との共感、率直である、などを挙げている。また、岡崎(2010)は、「同行者としての教師」として、トップダウンではなく、まず隗より始め、言語を人間活動と一体化したものとして捉える、など、これからの日本語教師が根底に据えておくべき意識をのべ、それを持つことを、役割として述べている。しかし、いずれとも、教師として、具体的にどのように対象者に働きかける必要があるのか、明示的な言及はない。

こうした課題の中から、本研究では、日本語教育における領域とパラダイムの関係やパラダイムシフトの意義を再考し、パラダイム間の主張の違いではなく、共通点に注目しながら、日本語教育が誰のため、何のためであるのか、何を目指しているのかを見出していく。そのために、それぞれの領域や型という枠の中にいる教師や筆者自身の事例をもとに、教師の意識、教師の役割とは何かを、具体的に明らかにしていく。

### 第3章 研究方法

本研究では、2種類の調査を行った。一つは「インタビュー」もう一つは「教師としての筆者についての語り合い」である。インタビューでは、2名の異なる領域に属する日本

語教師およびボランティアに「日本語教育に携わる私」という大きなトピックの中、現在の職務や活動内容を聞きながら、遣り甲斐やその活動を続けていこうと思う理由などについて、半構造化インタビューで聞き取っていった。それにより、各調査協力者が日本語教育をしていく上でどのような点を重要視しているのか、どのような言語教育観や学習観を持っているのかを見ていく。教師としての筆者についての語り合いでは、筆者の日本語教育の中での言動について、大学院や職場で筆者の言動を筆者の身近で見聞きしていた他者と共に語り合った。それにより、筆者が過去と現在の実践の中でどのような意識を持って職務や活動に従事し、その中で何を目指していたのかを明らかにしていく。

分析方法は、インタビューではライフストーリー法を、教師としての筆者についての語り合いでは、ライフストーリー法とアクティヴ・インタビューを組み合わせる援用した。ライフストーリー法は、自分の人生と日本語教育をどのように関わらせ意味づけているのかを自分の言葉で語るため、それを分析することに意味を見出せると考え、援用した。また、教師としての筆者についての語り合いにアクティヴ・インタビューを組み合わせたのは、調査協力者と共に語り合っていく中で、筆者が一人では気がつけなかった筆者自身のことを他者から語ってもらい、それについて筆者がまた分析することで、新たな視点、新たな観点が見えてくることを期待したからである。

本研究では、①教師たちのどのような意識を持って教育活動を行っているのか ②それが領域や教室の型が異なることで、教師たちの意識や態度にも影響するのかどうか ③教師たちが、日本語教育におけるパラダイムについてどのようにとらえているのか、を本研究のリサーチクエスチョンとしているため、分析の観点を、以下のように設定した。

教室や授業、活動をデザインする際、日本語教育に携わる者として持つ、目指すものの元になっている意識

上記の分析の観点から、分析・考察を行い、本研究の目的である異なる領域で従事する教師の役割とそれを支える意識を明らかにし、日本語教育の領域という「枠」や「パラダイム」の意味するところおよび「パラダイムシフト」の捉えなおしをはかった。

#### 第4章 分析と考察

インタビューや教師としての筆者についての語り合いのデータを分析し、考察すると、教室形態の違いは、教室や対象者や対象者の目標の違いであり、それは教育方法にも違いを生み出すが、教師自体の意識には、共通点が多く見られた。それらは、教師たちは

それぞれ、対象者をその人の背景やそれまでの人生と共に捉えようとしており、そのような対象者から教師自身も何かを得て、成長しようとしていること。さらに、教室や活動をデザインする時には、対象者の教室の外や時間的な先を考え、そこに繋がるように意識していること、である。そして、一人の教師が異なる領域、異なる型の教室において従事したとしても、教室形態や使用教材などの理由から、活動内容に違いは出たとしても、教育観、学習観という教師の意識や態度は変わるものではないということが明らかになった。

教師たちはそれぞれ、対象者を通して自分の実践を振り返り、自分自身を見つめ返していた。対象者に対する教師としての自分の役割、自分は何をすべきなのか、授業や活動することで彼らは何が得られるのか等を、常に俎上に載せ、熟考し、そしてそれを自分の成長の糧としているのである。教師たちの意識が対象者の元にあるのなら、そこに「学校型」「地域型」という「枠」を設けることは重要なことではない。

しかし、インタビュー調査、教師としての筆者についての語り合い調査双方から、もう一つ見えてきた重要なことは、自分と領域や型という枠をパラダイムに固定して捉えてしまいがちである、ということであった。

## 第5章 結論

領域や教室の形態という枠が違えば、目標、方法、対象者もその背景も違うため、その枠の中で行われる日本語教育の内容も形も違うのは当然である。しかし、教師には教育観・学習観・習得観といった教師としての軸があり、これを日本語教育に対する「自分の理念」と呼ぶとすれば、教室内で目指している具現化したい自分の理念があるのなら、異なる「枠」の中でも、自分の目指す授業や活動を具現化することはできるのである。枠という表面的なもので、領域、内容、教育方法＝「パラダイム」と固定化することはできない。

「領域間」や「方法論間」のパラダイムシフトの問題を生み出しているのは、教師が自分のパラダイムと自分が今所属している領域と固定させているからである。しかし、教師一人ひとは、どの「パラダイム」にも移動できる自由を持っており、それと同時に、「自分のパラダイム」を確立している。自分の理念を実現しようとする意識と、実践を振り返り、それを自分の教育観にフィードバックを続けながら、教師として日本語教育に従事していこうとするのなら、それは、自分自身が自分のパラダイムを担っているということだからである。教師一人ひとりがパラダイムを持ち、いつでも理念と実践の循環を繰り返しながら、対象者を通して、自分の理念を磨き更新していくことは、日本社会の様々な状況

の変動に即していくという意味でも重要なことである。

学習者の多様化の対応のためのパラダイムシフトという観点からは、教師の固定化された意識とそれによる混乱が見えてくるだけだった。だからこそ、自分の理念を中心とした自分のパラダイムを更新させていくことが必要なのである。それこそが「パラダイムシフト」の意義である。したがって、筆者は、学習者に即した実践と自分の理念の具現化という循環を繰り返す中で、教師が自分のパラダイムを更新させること、それを「パラダイムシフト」と呼ぶ。教師が自分自身をパラダイムの一つとして捉え、各個人が自分のパラダイムシフトによって自身の理念という軸を更新させていくことをパラダイムシフトとすれば、パラダイムシフトによる日本語教育の領域の分断は起こりえないのである。

ではなぜ日本語教師は、自分と領域や型といった枠をパラダイムに固定させてしまうのであろうか。それは今、日本語教師の多様性が認められていないからであろう。教師の多様性が認められていないために、教師のどこかのパラダイムへの帰属意識が働いてしまう。しかし、日本語教育の対象者の多様性を尊重し、対象者の主体的で自律的な学習が目指されるのならば、それはそのまま、教師の多様性をも尊重し、教師の自律性、主体性、自己実現も認められていくべきであろう。むしろ、自律的主体的学習のできる対象者ならば、そうできる教師を求めるのではないだろうか。自分とパラダイムを切り離し、教師の意識の中にある「枠」を解体することから、始める必要があるのかもしれない。

人が唯一の自分の人生を歩んで行く中では、相手を知り、自分を知ってもらう必要がある。相手を理解し、自分を表現していくために必要なのが、言葉なのである。その過程に存在するのが、日本語教育そのものである。日本語教育は、多文化共生という大義名分の下にあるわけでもなく、活動の種類や領域によって分けられるものでもない。領域などの枠の一つひとつを大きく包み込んでいるのが、日本語教育学という大きな一つの分野なのである。

## 参考文献

- 岡崎敏雄 (2010) 「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザインー教室活動・シラバスデザイン・教師の役割ー」『筑波大学地域研究 (31)』 pp. 1-24、筑波大学大学院地域研究研究科
- 尾崎明人 (2002) 「地域の日本語教室で教えるということ」『2001 年度保見ヶ丘ボランティア

ィア研修会報告』 pp. 22－30

尾崎明人（2003）「「教える」ということと「教えない」ということ－日本語授業が生み出すもの－」『2002年度保見ヶ丘ボランティア研修会報告』 pp. 85－90

佐々木倫子（2006）「パラダイムシフト再考」『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－』国立国語研究所編、pp. 259－283、アルク

新庄あいみ（2006）「多言語・多文化社会における地域のボランティア日本語教室をめざして－接触場面にみるインターアクションの観点から－」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第10号、pp. 43－50

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、pp. 24－32、日本語教育学会

西原鈴子（1998）「コミュニケーションのための日本語教育」『日本語学9月臨時増刊号』17－11、pp. 100－107、明治書院