

【論文】

「持続可能性日本語教育」としての アカデミック日本語教室の実践

院生サポーターの筆者の実践直後の PAC 分析とその後の再内省

張 瑜珊*

概要

本稿は、「持続可能性日本語教育」としてアカデミック日本語教室を実践した筆者が、この実践を通して得られた気付きや再内省の内容を示しその意義を検討したものである。教室終了直後の PAC インタビューでは、実践に関わる制度と教室活動に対する困惑が表明され、「持続可能性日本語教育」の実践上の課題が挙げられた。1年後に行われた再内省では、実践の中で示された自身の多様なアイデンティティーに気付くことで「自分とは何か」をより広い視野で考えることが可能となっていることなどが分かった。

キーワード

内容重視, アカデミック・リテラシー, 研究計画書, 教師成長, 自己分析

1. 教室形成の背景

グローバル化が進み、社会も教育も即戦力養成中心に構造化されてきた。その中で多くの若者において、現時点の社会には対応できても、将来を見据えた、持続可能な生き方をしていくという力は弱まってきていると思われる。また、変動する世界の下で、働き方やライフステージに応じた生き方・価値観が多様化し、世代間教育も難しくなった。若者にとって明確なロールモデルが得にくい社会になっている。

このような問題意識から、まず、日本に留学してくる大学院進学を目指す留学生の現状を捉え直してみたい。筆者の出身国である台湾では、大学全入の社会になっており、大学学部卒以上のいわば高学歴が求められている。高等教育機関では大学院大学化が趨勢であり、学生にとって「研究がしたいゆえに大学院に入学」という時代ではない。

一方、世界中の大学は自らの存続を賭けて、大学院の扉を大きく開いている。各国とも留学生の獲得を国家的な戦略と位置づける中で、学生の海外移動にはますます拍車がかかけられている。日本の「留学生 30 万人計画」はそのような文脈で考えることができる。日本でも近い将来において大学院入学者数の倍増が現実のものとなるであろう。その結果、台湾のような高学歴重視国から、研究よりは学位取得を主目的とする大学院留学生が増えていくことが予測される。しかし、高学歴が将来の安定生活を保障することでは必ずしもなく、「高学歴ワーキングプア」という現在日本で見られる問題が留学生の出身国でも生じる可能性がある。そうなったとき、学位は自分にとってどんな意味があり、学位取得のために異国の地で苦闘した在学期間は自分にとってどんな意義があるのか、途方にくれるであろう。

岡崎(2009)は若者のライフコースの基盤を固めるために言語教育には大きな可能性があると主張する。この主張は、思考を進めることにおいて(心理的領域)、そして他者との関係構築において

* お茶の水女子大学大学院
(Eメール: yusan52@gmail.com)

(社会的領域), 言語がその力を十分に発揮できる状態であれば, 人間としての活動もよい状態にあるという考え方に依拠している。つまり, 言語生態がよければ, 人間生態もよいという言語と人間活動を一体のものとして捉える言語生態学の立場に立つ。言語は, 思考の深化と他者との関係づくりにおいてその機能を十分に発揮してはじめて, 人は言語を持つ意味がある。この際の言語は人の持つ言語総体を指し, 母語だけでなく習得途上の第二言語も含まれる。したがって, 第二言語の教室も, 学習者の持つ言語総体がどのように二つの領域で十全に機能させられ得るかという点から位置づけられる。このように言語生態学による日本語教育へのアプローチが持続可能性日本語教育である。

持続可能性日本語教育は, 言語教育の流れに位置づけるとすれば“内容重視の言語教育”として捉えることができる。教室で取り扱う内容は, 大学生などの場合には, 雇用や食糧など自分の生存に直接関わる課題である。教室活動は, 課題に関連する学習者参画型のテキストを, 他者と協働的に, 自分たちとの関連性をめぐって対話し, 自分とは何かを問い直す一連の行動である。つまり, 言語学習は人間活動と離れた言語に関する知識の習得ではなく, 他者と協働で持続可能な生き方を世界のコト, モノ, 人との繋がりの中で「私」を位置づけるプロセスとしての言語使用にある。この言語使用とは, 四技能の統合的な発動, 思考力の発揮, 他者との対話, コト, モノ, 人の関係のあり方の把握, 自分の持続可能な生き方とは何かの探求などが取り上げられる。つまり, この教育においては, ツールとしての四技能以外に, 持続可能に生きていく人間として自分の生活をよくする言語力を手に入れることが目指される。大学院進学を目指す留学生にとって, そのような言語能力の育成, 所謂自分なりの持続可能な生き方(狭義的に言えば自分にとっての研究の位置づけ)を模索する必要があると考える。

一方, すでに大学院に在学している先輩院生もまた一人の人間としてこの同じ課題に直面している。先輩院生は, 研究生や科目等履修生より先にアカデミックな領域に入っているため, 研究生たちにとって追体験される「体験者・肉声」のリソースとしても位置づけられる。要するに, 同じ時代を生きる先輩院生と後輩に当たる研究生・科目等履修生は有機的な繋がりをもってお

り, その点で, 相互の持続可能な生き方を探ることができるのではないかと考えられる。そこで, 日本語教育専攻である筆者は同じ研究室の院生とティーム・ティーチングで(以下は院生サポーターとTTと称する), 持続可能性日本語教育としての言語教室を構想し, 大学院予備教育であるアカデミック日本語教室として立上げ, その教室実践を試みることにした。

先輩である院生と後輩である外国人研究生の組み合わせは, チューターシステムとして多くの大学で採用されている。日本人院生と留学生研究生との組み合わせが主流であり, 両者の異文化接触における学びが強調されることが多い。他方, 本実践は大学生活への適応を主目的とするのではなく, 両者における持続可能な生き方の追求を可能とする言語実践におく。それゆえ, 本実践に参加する先輩院生と後輩研究生では異なる捉え方が期待できるだろう。原田(2009)では, 教室に参加してきた受講生(日本人社会人:元日本語教師)を対象に「研究とは何か」についてのコース受講前後の態度構造の変化を調べた。受講生は教室参加を通して, 日本語教育に関わり始めたときの原点への回帰が窺えたという。一方, 運営者側の先輩院生サポーターに関しては, このような実践をどう捉えているか, この実践の院生サポーターにとっての意義はまだ明らかにされていない。

そこで, 本稿では, 教室運営者である院生サポーターに焦点を当て, 持続可能性日本語教育を取り入れた大学院進学前の予備教育であるアカデミック日本語教室の企画・運営を通じて, どのような体験をし, 本教室をどう意味づけたかを調べることにする。

2. 教師の成長と自己内省

教室運営者, いわゆる教師・教育支援者に関連する学びや成長の先行研究をまず概観する。教授内容の転換により, 教師教育は「教師トレーニング型」から「教師の成長型」へとパラダイムが転換され, 「自己研修型教師」と「内省的実践家」が目指されてきている(岡崎, 岡崎, 1997)。教師自身が自分の授業や自己を認識していく上で, その手段として, 「アクション・リサーチ」, 「ティーチング・ポートフォリオ」などが取り上げられている。教師自身による自己探求行動は, 自分の教育観・

学習観、そしてその背後にある教育信念を明らかにすることができ、最終的には教師自身の成長に繋がるといふ。このように反省¹を行う自己は、経験の基盤ではなく、歴史的・制度的構造の下で結晶化するもの(集合的なもの)であるため、反省の営みを通して、研究者²の行動を規定し形作っているものに言語の形を与えて、更なる反省に開かれた公共的なものへ変えていくことができるという(パーカー, 2004/2008)。同時に先に述べた言語生態学の立場からは、内省は、心理的領域において言語がその機能の十全な発揮を促すものとして位置づけられる。

近年、教師の自己内省を促すツールとしてPACインタビューの有効性が指摘されている。PACインタビューの利点は、対象者の個人の体験や感情などを含めた認識態度を「構造化」することができることである。そして、ショーン(1983/2007, p. 180)は、ある状況を省察する際、いつでも後でそこでの見方を壊し、新しい意味を付与するための「二重のビジョン」が必要であると、「二重のビジョン」を持ち続け、見方を更新していくことでより一貫性のある省察が可能になると述べている。

3. 課題

以上をふまえて、持続可能性日本語教育を取り入れた大学院進学予備教育としてのアカデミック日本語教室の運営を通して、筆者はどのような体験をし、本教室をどう捉えているか、また、時間を置いた現在(実践終了約1年後)、その体験を分析・内省して得られる新たな気付きは何か、を調べることを研究課題とする。

4. 教室概要

4.1. 授業活動

本教室は、1. で述べた問題意識により、張、原田(2009)で行われたアカデミック日本語教室を

ベースにして再編成したものである³。研究計画書の作成に必要なアカデミック・スキルだけではなく、自分自身の生き方としての持続可能性を考える上で、なぜ自分がその研究テーマに取り組むのか、自分と研究の“関連性”を考えていく活動を新たに取り入れた。受講生に自分(の生き方)と研究との関連性を考えさせる「研究と私」という活動を授業の前半に取り入れ、4技能と思考力を駆使して、自分の研究テーマ生成に繋げていく授業構成にした。つまり、内容重視とスキル養成という二本立てのデザインである。授業活動の詳細は表1の通りである。殆どの活動は、社会的領域において言語が十全に機能することを目指して、所謂ピア・レスポンスの形態で行った。

4.2. 大学院生サポーターと受講生

本教室は2009年4月から7月まで、筆者を含め大学院生5人(NNS3名:A, E, F / NS2名:C, D)が企画・運営に関わった。5名のうち、3名は前年度の実践の継続者(A, C, D)で、2名は抜けた1名の留学生(B)の代わりに新たに加わってきた留学生(E, F)である。全員が同じ研究室のゼミ生であり、修士生Dを除き、博士後期課程の2～5年に所属している。

受講生は途中参加ややめた人を除いた合計5名である。外国人研究生2名(台湾人)と科目等履修生2名(日本人社会人)と他大学の学部4年生1名(日本人)である。この年度の実践は全員が日本語教育に関心を持っていた。外国人研究生2名の進学希望は強いが、他の受講者は“研究とは何か”に対する興味からこの教室に参加した。

5. 研究方法

本研究は、まず内藤(2002)が開発したPAC(Personal Attitude Construct: 個人別態度構造)分析を用いて、教室終了直後の気付きを調べた。その手順は以下の通りである。(1)「大学院志望の留学生・日本人に対するアカデミック・ジャパニー

1 Reflectionという訳語は翻訳者に依って表示する。本稿には、内省、反省、省察という表示がある。

2 アクション・リサーチを行う研究者を指すが、本稿の内省的実践家と同一視できると考えられる。

3 2008年度の実践内容は、主に研究計画書作成を必要とするアカデミック・スキルの養成とした。ただし、スキルを育成する際に、受講生自らの研究テーマを中心に授業を行われてきた。

表1 授業活動の詳細

テーマ	内容
研究と私	<p>(1) 参加者間で丁寧に自己紹介を行うために、自分の人生の充実度に関するライフライン（年齢の起点は各自で設定）を描いてその起伏を図式化する。他者との対話によって研究との接点や自分の生き方を考察する。自分のライフライン図を次の週で精緻化していき、また新たな他者と対話する。</p> <p>(2) 博士後期課程の先輩（日本語母語話者 Uさんと中国語母語話者 Jさん）^{*1}が書いた自分の生き方や研究との関わりについてのテキスト（先輩テキストと呼ぶ）を読んで、各自の視点から自己との関連性を掴み、教室の受講生やサポーターと対話する。</p> <p>(3) その後、自分が「なぜ大学院入学を志しているのか」という自己テキストを書き、自分の生き方や価値観について考察する。</p>
研究とは何か	<p>(4) まず、研究論文を選択する方策として様々な検索の仕方を試す（学内で利用できるリソースなどの紹介）。</p> <p>(5) 論文の構成や流れを考え、批判的に読み、読みのプロセスや内容についての考えを参加者同士で分かち合う。</p> <p>(6) タイプの違う論文を批判的に読みながら、相違点・類似点などを考え、その特徴や意図を考察する。</p> <p>(7) 論文のアウトラインを書いて論文をまとめ、その内容をグループや全体で討論する。</p> <p>(8) その後、自分の興味のある研究分野から論文を選んで、その内容をまとめ、発表や議論をする。そのプロセスを通して内容を深めていくと同時に、(9)の活動に繋げる。</p>
研究テーマを考える	<p>(9) 自分の興味ある分野の論文を探す時の選択基準に気づかせ、自分のテーマを考える時の基準に気付く。</p> <p>(10) 先輩の研究テーマ選択に関する話を聞き、研究テーマを生成する際の疑問点を出す。^{*2}</p> <p>(11) 研究テーマの生成に至る自分のアイデアをポストイットで整理し、興味、関心を活性化させる。ある程度まとまったところで研究テーマについてピア・レスポンスを何度か行う。</p> <p>(12) 自分の研究の問題の所在、先行研究、研究テーマをまとめる。グループ討論や発表によって精緻化を図りつつ、研究テーマを決める際の根拠や意義を話し合う。</p>

*1 教室運営に関わる院生ではなく、彼らの同研究室のゼミ生である。受講生にとっては面識のない先輩に当たる。

*2 院生サポーターたちの研究テーマはどのように生成されるか、あるいは変化していくかを語ることによって、多様なプロセスがあると伝えたかった。しかし、活動状況によって、5人の院生サポーターのうち1人(Cさん)だけが授業の中盤に語ってくれた。

(原田, 2009, p. 356 から加筆・転載)

ズのクラスを企画・運営し、(あなたは)どのような学びや気づきがありましたか」という刺激語を提示し、想起した項目をパソコンに入力⁴。(2) 5段階で重要度を判定。(3) 項目間の類似度を判定。(4) 非類似度行列を元に、HALBAU7という統計ソフトでウォード法のクラスター分析を実施。(5) 完成したデンドログラムを基にした筆者へのインタビュー。(6) 項目ごとのイメージにプ

ラス・マイナス・ゼロで判定。筆者のPACインタビューは実践の継続者であるC⁵が行った。両者が教室運営という体験を共有するがゆえに、語りの詳細が省略されたことは否めない。それに関しては、自己分析の利点を生かし、毎回教室後に行われた反省会の音声記録と記録した内省ジャーナルを追加情報として解釈を補足する。

次にショーンの「二重のビジョン」の示唆から、

4 金沢工業大学の土田義郎氏が開発したPAC分析支援ツール((S7) 20080324バージョン)を使用した。

5 Cはゼミや勉強会などを通して筆者と親交がある。またこの授業実践をCと一緒にしてきたため、見ず知らずのPACインタビュアーと異なり、体験を共通するインタビュアーである。

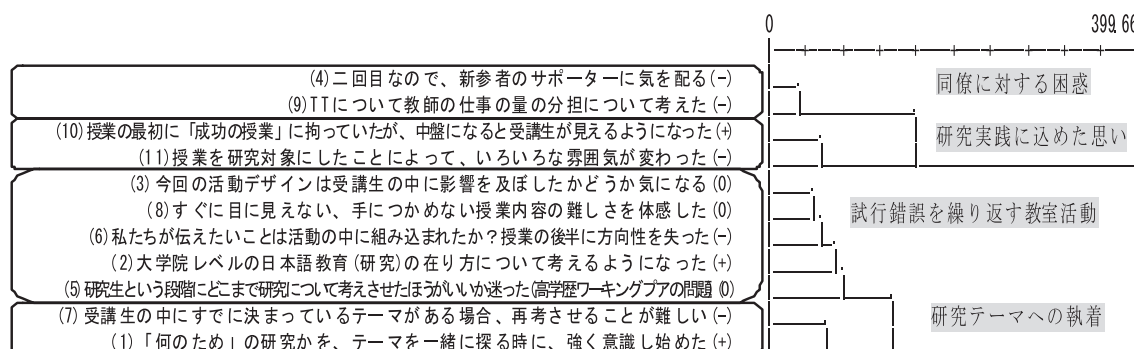


図1 教室終了直後のデンドログラム (2009年8月3日項目入力, 8月8日インタビュー)

時間を置いた現在(実践終了約一年後), 自分自身のPACインタビューで構造化された認識(デンドログラム)や文字化資料を材料とし, 再度内省を取ることにした。その際に自分が出したすべての言葉に「何を, なぜ」という自分の捉え方とその形成背景を探った。主な着眼点は, 筆者自身の関心と持続可能性日本語教育との関連, そして研究室のゼミ仲間からの問いである。

6. PAC分析による教室終了直後の学びや気づき

授業終了直後に教室の企画・運営に対して, どんな学びや気づきがあったかという刺激語に対して, 筆者の連想イメージは4つのクラスターに分かれた(図1)。数字は重要度順位であり, (+)(-)記号はそれに対するそれぞれ肯定的・否定的評価を示す。

まず, 図1の一番上にある第1クラスターは, 項目(4)「二回目なので, 新参者サポーターに気を配る(-)」と項目(9)「TTについて教師の仕事の量の分担について考えた(-)」からなり, 前年度の教室実践と対照しながら当該年度のTTを捉えようとしている。次に, 第2クラスターは, 項目(10)「授業の最初に「成功の授業」に拘っていたが, 中盤になると受講生が見えるようになった(+)」と項目(11)「授業を研究対象にしたことによって, いろいろな雰囲気が変わった(-)」とからなり, 実践研究における実践者と研究者の両方の当事者である自分において研究と実践の間のアンバランスに注目している。第3のクラスターは, 項目(3)「今回の活動デザインは受講生の中に影響を及ぼしたかどうか気になる(0)」から「(5)研究生という段階どこまで研究について考えさせ

たほうがいいか迷った(高学歴ワーキングプアの問題)(0)」までの5つの項目からなり, 今回の活動の眼目である持続可能性日本語教育が首尾よく展開されたかどうか, 自ら導入した新規の教授内容に対する不安な気持ちが前面に出ている。最後に, 第4クラスターは, 項目「(7)受講生の中にすでに決まっているテーマがある場合, 再考させることが難しい(-)」と項目「(1)「何のため」の研究かを, テーマを一緒に探る時に, 強く意識し始めた(+)」からなり, 研究の入門である“テーマの選択”の困難性と重要性の認識が示されている。次節以降からは, 各クラスターの解釈について語りを引用しながら述べ, 考察を行う。

6.1. 第1クラスター:《同僚に対する困惑》

教室概要で示したように, 院生サポーター5人のうち3人は古参者(A, C, D)であり, 2人は新参者(E, F)である。新参者のEは筆者の要請によってこのプロジェクトに参加してきた。古参・新参の院生サポーターが協働するTTについて, 筆者はそのグループダイナミクスのよさを感じつつも, 困惑する気持ちが底流にあった。具体的には, このプロジェクトが筆者の研究フィールドとして設定されたことから, 筆者のために皆に協力してもらっているという気持ちが強く, 申し訳ない感情を持っていた。

「私たちのティーム・ティーチングの中のメンバー構成がちょっと変わったので, 自分が誘って, 来てもらった人にごく気をつけている感じ(中略)(昨年度の経験のない)Eさんは(昨年度一緒に実践した)Bさんの代わりに入ってきたのですが, Eさんに対してBさんのように要求していた。(中略)あまり配慮できなかった。」

「この授業を（自分の博論の）研究対象にしていたから、リードしないといけない。去年の仕事の量より、今年はたくさんのことをやった。そして責任を背負わないといけないう気持ちがあった。」

筆者は、前年度の自分と比較し、自分が担わなければならないコーディネートの役割の遂行に違和感を覚えていた。メンバーの間の公平さや平等な役割分担を要求していた。また、新参者であるEさんに対しても、古参者と同じスタートラインに立つことを求めていることが窺われる。協働で教室を構成する成員について語っていることから、このクラスターは、《同僚に対する困惑》を名付けた。すべての項目に負が付けられているのは、同僚仲間に対して「不純な気持ちを感じた行動」として恥ずかしいと感じたことによると考えられる。

6. 2. 第2クラスター:《研究実践に込めた思い》

このクラスターに入っている二つの項目について、筆者は「研究対象」というキーワードでそれらの共通性を語っている。コース開始当初、筆者にとっての教室は“研究の道具”という位置づけであった。

「研究対象にしたから、いい授業したかった。たぶん、いい結果を出したいから。」「ICレコーダーを受講生の間に置くという動作がすごく申し訳ない気持ちだった。」

しかし、反省会⁶の時に、同僚サポーターに「どんな授業がいい授業ですか」（2009年4月21日内省レポートより）と何回か問われたことを契機に、次第に“受講生のための授業”であることに目を向けるようになっていった。このような変化を、他者の問いかけを契機とする、研究教育者としての自己の成長と捉えたために、プラス評価を付けた。次に、前年度の授業と比較して教室の雰囲気が変わったことに対して筆者が感じた理由は、受講生側ではなく、院生サポーター間の役割の変化にあった可能性が高い。

「去年は一緒に作ったものなのだが、（今年はそれを）自分のものにした。（中略）もうアカデミックは〔筆者名〕みたいな、こういうイコールになっていたから。ティーム・ティーチングの感覚が変わった。」

6 毎回の授業の後、院生サポーターはその日の授業の反省と次回の授業内容の準備について話し合った。

これらの語りが「研究対象にしたから」という概念で繋がっている点に注目して、クラスター名を《研究実践に込めた思い》とした。

以上の分析から、実践研究者を目指す筆者が、“研究のための実践”と“実践に基づく研究”の対立と矛盾に困惑する様子が窺えた。実践研究における“実践と研究”の関係性について実践者でありながらその実践の研究者でもある自分をどう位置づけるかが、考えねばならない課題として浮上していることが分かる。

6. 3. 第3クラスター:《試行錯誤を繰り返す教室活動》

このクラスターは、他のクラスターと比べて、項目数が多い。第1、第2クラスターは教室を取り巻く環境や状況に言及するものといえるが、このクラスターは教室活動自体を対象としている。

「(C:このクラスターのイメージは?) 私たちがやりたいことは本当に今年の授業の中でやり切れたか? という疑問。(中略) 伝えたいメッセージは活動でデザインしたんだけど、でも、それも、なんか中途半端の部分を感じていて(中略) 私たちが伝えたいメッセージっていうのは、研究と自分との関係性はもちろんありますし、あと社会にどういうふうに戻元するかっていうものも、私の心の中にはあるのですが、それは、この二番の、大学院レベルの日本語教育(研究)の在り方⁷に、たぶんちょっと繋がっていると思いますね。(中略)(でも、これらのものは) 正解がないものだから、本当に考え(させ)るものなので、すぐ提示するものでもないものだから、この授業をするのを本当に難しい。」

この授業は、筆者にとって「持続可能性日本語教育」を取り入れた初めての実践である。それゆえ、どのように理念を活動に変換するかという試行錯誤の連続であった。心理的領域において言語を機能させるための「考えさせる」活動は、文献の検索方法やRQ(リサーチ・クエスチョン)表の作り方などのアカデミック・スキルのように、結果が特定の技能として目に見える形で把握されることは難しい。したがって、このような活動に対してど

7 今回の教室に参加してきた人は全員日本語教育に関心を持っているため、このような考えがより顕在化されてきたと考えられる。

のように評価すればよいか。筆者にとっては新たな課題になった。

インタビュアーのCから、「活動を通して院生サポーター側の伝えたいメッセージが受講生に届かなかつたら、説明したらどうか」という問いかけがあった。

「先輩テキストの活動は、あまり反応がよくなかったじゃない？(うん)。そこは、言葉で補う形でなんかメッセージを伝えてもいいのかなって思っていて、でも、それは私たちが言える言葉なのか分からなくて。だから五番の高学歴ワーキングプアの問題も分かてもらいたい部分もあるんだけど、なかなか考えさせることができなかつた(予定していた文献読みは活動の進捗により取りやめた。)」

教室の中では、院生サポーターと受講生の先輩・後輩という関係を活用して、一緒に「研究とは何か」、「研究と自分との関係性」という自分なりの持続可能な生き方を探求したいと考えていたが、院生である自分たちがどこまで情報提供すべきか、戸惑いを感じていた。それは、「まだ私たちは大学院生ではないから時期早尚」という受講生の声に影響されたこともあり得る。

「影響を与えられたのか」「手につかめない難しさ」「方向性を失った」「迷った」のような困惑気味の項目内容から窺われるように、コース終了直後においてはこの教室から大きな達成感を得ることができなかつたと考えられる。つまり、今回デザインした持続可能性教育としてのアカデミック日本語教室は筆者にとってゴールの見えないまま《試行錯誤を繰り返す教室活動》になっていた。そしてそのような結果しか生み出せなかつた自分への怒りを表すように、各項目への評価はゼロもしくはマイナスとなっていることに注目したい。

6. 4. 第4クラスター：《研究テーマへの執着》

このクラスターには、項目(7)と項目(1)が入っている。両項目について、筆者は共通の言葉として「(研究)テーマ」を取り上げている。

「今回の授業の目的は、研究計画書を最後まで完成するのではなくて、自分たちが何をやりたかを繰り返し考えさせる作業だと思って(中略)、(研究テーマの)決められない人たちがどうやって自分の研究テーマを生成するかは一番の目的だけだ(中略)、

持っている人たちにとっては、(もう一度)考えさせたいっていう気持ちはあつたんですね。(C:できれば変化が見えた方がよかつた?)はい。でもEさんが、あの日の私たちの反省会の時に、(テーマを持っている)人がこれをやりたいとすればそれでいいじゃないっていう(意見もありましたよね)。たぶん、私の中で博論のテーマは結構変更があつたので、自分の気持ちが高ぶっていたかもしれないけど、」「なぜ(この研究をするの)」という質問に対する彼らの答えには、反論はできない。(中略)彼らの信念だからね。」

筆者には、彼らがどんな研究テーマで研究に取り組もうとしているのかに強い関心があつた。それは、筆者の研究生活の中で起きた大きな出来事に起因している。博士課程の4年生までは、初対面会話の中日対照を研究テーマとして課程を修了するつもりであつた。しかし、4年生後期の終わりごろになって急遽、全く異なるテーマに変更をしたのである。本稿で取り上げたアカデミック日本語教室の前身である前年度の実践や、実践後の研究発表、そして、自分が何をやりたかという自己内対話の契機となつた研究仲間からの問題提起、自らのPACインタビュー⁸の語りへの気付きなどを経て、大きな転換点が訪れたのである⁹。現在の筆者は、このアカデミック日本語の教育実践を研究対象としている。このような実践に基づく実践研究のほうが、日本語教育という分野では研究と実践との結びつきができ、実践者でありながら研究者でもある将来像に繋がるイメージができてきた。こうした個人的な経緯があつたため、筆者にとっては、このアカデミック日本語教室では、“研究テーマの生成”に大きな意味づけを感じていた。そのため、受講生らのテーマに対する気持ちも他の院生サポーターより強かつたのであろう。本クラスターを《研究テーマへの執着》と名付ける。

ただし、受講生による研究テーマ生成に、どう関与するかについて、院生サポーターの間でも意見が分かれた(2009年7月7日の授業後反省会と

8 2008年度の実践のPACインタビューである。詳しくは張、鈴木(2009)のサポーターAの結果を参照されたい。

9 筆者の博論論題変更のダイナミックな変化プロセスは紙幅の関係で別稿に譲りたい。

2009年8月25日の全体反省会の音声データより)。やるべき研究テーマとはどんなものか、それは誰が判断するのか、院生サポーターは誰も答えを持っていない。他方、このような反省会として話し合いの場を持つことで、互いの研究テーマに対する信念を確認したり、自分の信念を再考する際に他者の声が自分の中の他者として思考の深化に繋がることを感じた。

この4つのクラスターは、第1と第2、そして第3と第4のクラスターが結合して二つの塊を作る。〈1と2クラスター〉は研究を念頭にした制度面への影響で、〈3と4クラスター〉は授業内容に関するものである。両者の関係は“教室を支える制度”と“教室活動の内容自体”であるといえよう。つまり、今回の運営に向け、内容面と制度面を見据えた改善のアイデアを得たと考えられる。

7. PAC分析結果への再内省

本節では、1年後の再内省を行うことで得た新たな気づきを示す。

7. 1. 多様なアイデンティティーの出現

まず、PAC分析で得られた四つのクラスターについて筆者が「何に」言及したかという観点から語りを再度見てみた。その結果、以下の四種類の筆者の立ち位置が見られた。「協働支援者の中の自分」、「実践研究者としての自分」、「教育支援者としての自分」、「博論のテーマを変更した自分」である。

「協働支援者の中の自分」とは、6. 1. で述べたTTには困惑があったが、「時々、Eさんはこれからの授業をどうもっていくのかなと考えたことがある。(中略)たとえば受講生にピア・レスポンスの意義を語ってもらうときに、雑談になりやすいという質問への対応が…」というふり返りに着目したものである。持続可能な生き方を追求する授業だからこそTTを組む仲間の信念を確認し合うことが欠かせないのであり、単に同僚サポーターの授業をチェックするという「不純な気持ちだ」として片付けてはならないことに気付いたことが窺われる。

次に「実践研究者としての自分」と「教育支援者としての自分」を合わせて考えたい。「研究と私」という教室の前半の活動が終わった頃、ある受講生から、このような活動の意義が分からな

いから、スキル重視の授業内容に変更して欲しいという希望が私的に伝えられたことがあった。院生サポーターが目指したい教室実践と受講生の“ニーズ”との衝突であり、そのこともあってコース後半にはスキル養成が主な授業内容となっていた。このことについて、前節で見たように、筆者は「方向性を失った」として捉えていた。しかし、再内省を通して、教育者として、受講生と共に持続可能な生き方を追求する際、どんなニーズを追求すべきか、想像力を刺激しあいながら、受講生と対話をするが必要だと感じられた。そうした対話自体が、自分の生き方を含めて自分が無意識のうちに前提としているものを問い直すことを意味し、それこそが、持続可能性日本語教育が目指す言語教育になることに気付いたといえる。

「博論のテーマを変更した自分」は、自分にとって研究とは何かをこのアカデミック日本語教室の企画・運営をしながら探求し続ける自分である。その答えはまだ模索中であるが、考え始めること、そして考え続けること自体が、筆者にとっては新たな生き方の構築に繋がる。ただし、筆者はこの課題に向き合う場として、授業中に受講生と一緒に考えるというより、院生サポーター間で行われる事前準備や事後反省会に頼っていた。「(博論のテーマを変更した自分を受講生に見せなかったのは)先輩の面子の問題なのかな、無能と思われたくない(中略)特に受講生には留学生二人が[同国]人だから」と語っていることから意識的にそうした選択がなされていることが窺われる。しかし、持続可能性日本語教育では、教師は「同伴者」として位置づけられ、自ら先に始めるだけでなく、生き方を考え進む過程を受講生と分かちもつとされている(岡崎, 2010)。「博論のテーマを変更した自分」からはそのことに気付いたことが分かる。

まとめると、この持続可能性日本語教育をアカデミック日本語授業に取り入れる実践自体が、筆者の多様なアイデンティティーを掘り起こしながら、「自分はどんな人間なのか」という問いに向きあうことを可能にしていた。

7. 2. 持続可能性日本語教育への受講生評価のレパートリーの増加

次に、各クラスターに含まれた項目を持続可能性教育という観点から検討してみる。ゴールの見えない教室活動というイメージの第3クラスターに関わって、筆者は「目に見えない、手につかめ

ない」,「(何らかの)影響を及ぼすことができたのか(がわからない)」と否定的に表現している。ここからは、自分が慣れ親しんできた「結果を求める」という評価基準で判断を行っていることが分かる。また、項目(6)では、「…授業の後半に方向性を失った」と記述しているのは、筆者が持続可能性日本語教育だけに価値を置き、スキル養成という教室活動の必要性を軽視したからである。

しかし、今回の再内省によって、持続可能性日本語教育の授業は、人の信念や考え方に関わる教育内容であるために、評価に際しては「スキルができた、できなかった」のような結果を求めてはいけない、という考え方を手に入れることができた。授業で参与するときの言語使用や関わり方、そして、そこで培っていた(言語)能力はどのように自分の生き方を探求するときに発揮するか、というローカルのプロセスの面と長い目で評価姿勢を持つべきである。もう一点、持続可能性日本語教育の導入は、スキル養成の対立項目として取り上げられやすいが、どちらの価値が上ということはない。目指す言語能力の養成の内実が異なるだけだ。この発想に気付いたことで、筆者には受講生を評価するレポートが増えたといえる。また今後、他の内容重視の授業に取り組む土台が固まったとも考えられる。

7.3. アカデミック日本語における持続可能性日本語教育の理解の前進と問題の把握

今回のアカデミック日本語教室の試みにおいて、筆者を含めた院生サポーターたちは、初めて持続可能性日本語教育としてデザインすることを追求した。「(C:メッセージが届いていたかっていう以前に、私たちもそのメッセージを掴むことが必要?)うん。」のように、コース終了直後の筆者には、目指したい“何か”があるが、それをはっきり言語化できず、サポーター間でもコンセンサスが作れなかった。しかし、理論と実践との関係は、新たな理論をマスターしてから実践を始める、という一方通行のものではない。実践を通して理論を理解していく、あるいは理論を修正していくという逆の方向性もある。コース終了直後のPACインタビューを再内省したり、ゼミ仲間と本論文の草稿について議論したりするという一連の言語行動を通して、筆者は、持続可能性日本語教育について新たな認識を獲得することができた。持続可能性日本語教育とは、言葉の習得、あるいはスキ

ルを身に付けること自体をゴールとする教育ではない。教室活動で言葉がどのように使われているか、それに付随して持続可能な生き方(研究の仕方)が追求されているかこそが、持続可能性日本語教育の内実であることが分かった。

本稿を書くことによっても、今後の実践に向けた改善点はどこにあるか(例えば、6.3.の院生サポーターができることは何かと6.4.のテーマへの関与など)について検討する材料を得ることができた。それは、筆者の心理的領域の言語使用となり、自分自身の持続可能性日本語教育のさらなる実践といえるだろう。

8. 終わりに

筆者の実践直後の内省により本実践の課題を浮き彫りにしたが、再内省により課題に向かっていく展望が見えるようになった。また、今回は心理的領域の捉え方を示したが、今後は、院生サポーターと受講生が本プログラムをどのように経験しているかを、教室活動中(社会的領域)の言語の使われ方をミクロに見ることにより探っていきたい。

文献

- 岡崎敏雄(2009).『言語生態学と言語教育』凡人社.
- 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——教室活動・シラバスデザイン・教師の役割『筑波大学地域研究』31, 1-24.
- 岡崎敏雄, 岡崎眸(1997).『日本語教育の実習——理論と実践』アルク.
- 張瑜珊, 鈴木(清水)寿子(2009). アカデミック日本語教室の実践を経た大学院生の内省——PAC分析からの考察『人間文化創成科学論叢』12, 153-162.
- 張瑜珊, 原田三千代(2009). 研究生のための「アカデミック日本語教室」の試み——協働で学ぶ研究計画書作成『言語文化と日本語教育』37, 31-40.
- 内藤哲雄(2002).『PAC分析実施法入門[改訂版]——「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版.
- 原田三千代(2009). 大学院進学予備教育における持続可能性日本語教育の試み——元日本

語教師のPAC分析より『人間文化創成科学論叢』12, 353-362.

パーカー, I. (2008). ハッ塚一郎 (訳) 『ラディカル質的心理学 — アクションリサーチ入門』ナカニシヤ出版. (Parker, I. (2004). *Qualitative psychology: Introducing radical research*. Open University Press.)

ショーン, D. A. (2007). 柳沢昌一, 三輪建二 (監訳) 『省察的实践とは何か — プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房. (Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.)